

近代綴り方教授論の
生成と展開

——シュミター説の摂取と活用——

前田 眞證

近代綴り方教授論の生成と展開

——シュミーター説の摂取と活用——

序章 本研究の目的・課題と方法・意義	
1 研究の目的・課題	1
2 研究の方法	2
3 研究の意義	3
第一章 シュミーター作文教材組織論を取り上げる必要性	
第一節 先行研究における課題から	5
第二節 大正期における綴り方教材組織論の史的展開における課題から	39
第二章 シュミーター作文教材組織論の構造	
第一節 シュミーターの作文本質観と作文教授の目的	123
第二節 作文教授系統化の原理	142
第一項 心理学からみた思考力の発展	142
第二項 絵画制作との照応、書こうとする思想の自覚の有無にかかわる系統化	159
第三項 文種の配列にかかわる系統化	170
第四項 詩の活用に関する系統化	183
第三章 シュミーター作文教材組織論の移入	
第一節 槇山栄次におけるシュミーター説の移入・ドイツ語原典との比較を通して	234
第二節 シュミーター説を取り入れる歴史的背景 —槇山栄次の心理学・教育学研究に関する進展にもとづいて—	263
第四章 シュミーター作文教材組織論の実践的展開	
第一節 写生主義綴り方教材組織論におけるシュミーター説の摂取と活用	310
第一項 駒村徳寿における綴り方教材組織論成立への営為	310
第二項 五味義武における綴り方教材組織論構築への営為	340
第三項 写生主義綴り方教材組織論の成立	364
第四項 写生主義綴り方教材組織論の展開	391
第二節 友納友次郎の綴り方教材組織論の提起	420
第一項 友納友次郎の綴り方教材組織論提案の経緯	420
第二項 友納友次郎における綴り方教材組織論の構造	476
第三節 シュミーターに拠ることを明記した綴り方教材組織論の登場	562
第一項 花田甚五郎における綴り方教材組織論提案の経緯	562
第二項 前川宇吉における綴り方教材組織論提案の経緯	627
第四節 大正中期・後期における綴文能力の練磨をはかる綴り方教材組織論の展開	658
結章 本研究の総括と結論	
1 本研究の総括	670
2 結論	674

(参考資料)

アルノ・シュミダー『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版(1908年) 訳注 676

凡例

初版の序言

第2版の序言

目次

I [個物に関する経験]

II [異なった時における個物に関する経験]

III [関連のある二物]

IV [自然の光景]

V [異なった位置から観察された光景]

VI [異なった時における光景]

VII [語りかけてくる光景]

VIII [光景をつなぎ合わせる事(物語〈叙事文〉)]

IX [関連した二つの光景]

X [性格描写]

XI [論文]

総括

結語

11 段階における題目

(注)

(引用・参考文献)

810

研究業績

820

履歴書

834

序章 本研究の目的・課題と方法・意義

1. 研究の目的・課題

(1) 本研究の目的

日本の近代作文教育（明治・大正・昭和期戦前）は欧米に学びつつも、初等教育においては書讀・書讀作文（明治 5〈1872〉年から明治 14〈1881〉年まで）、作文（明治 14〈1881〉年から明治 33〈1900〉年まで）、綴り方（明治 33〈1900〉年以降）と名称を改めながら、欧米に学びつつも日本の児童にふさわしいものにしていこうとする努力が続けられてきた。本研究の目的は、20 世紀の近代綴り方教育が生成しようとする明治 40 年代・大正期の綴り方教材組織論の展開に焦点を絞り、なかでも綴る態度に着目して綴文能力を育てようとする系列に着目して、その淵源とみられるシュミーター（Schmider, Arno. 1870 年－1938 年までの著書はあるが没年未詳）との関わりを探り、移入・摂取の経緯を明らかにして、その歴史的意義を導き出すことにある。

(2) 本研究の課題

シュミーター作文教材組織論の重要性にいち早く着目したのが峰地光重（明治 23〈1890〉年－昭和 43〈1968〉年）の 2 つの論述、「綴方教育の史的考察並にその新傾向」（大正 13〈1924〉年）と『綴方教育発達史』（昭和 14〈1939〉年）である。随意選題論争の中で、自らの識見を養った実践者、峰地光重は、シュミーター説は目的論として技能修練を掲げ、教材組織論としては客観的教材組織論に立つとし、大正期に一大潮流をなした写生主義綴り方（駒村徳壽（明治 20〈1887〉年－昭和 32〈1957〉年）・五味義武（明治 20〈1887〉年－昭和 17〈1942〉年）二人の共同研究）・友納友次郎（明治 11〈1878〉年－昭和 20〈1945〉年）・花田甚五郎（明治 17〈1884〉年－没年未詳）・前川宇吉などの著書は、「みなシュミーターの思潮を汲んだもの」と推察している。ただし、その理由は記されていない。誰が紹介したかについても、奈良女高師の真田幸憲が大正 3（1914）年、洋行みやげとして持ち帰ったと後に聞いたという噂を伝えるのみである。

実際に大正初期の初等綴り方教材組織論の展開を調査すると、明らかに 2 つの新しい潮流が見られる。その 1 つが、芦田恵之助（明治 6〈1873〉年－昭和 26〈1951〉年）の児童の学習活動（自作）を中心に据え、教師自身の内省をてこに学習者の書く意欲を引き出して力動的な綴り方教授の組織化をはかろうとする試みである。もう 1 つが、駒村徳壽・五味義武・友納友次郎・花田甚五郎・長崎女子師範附小の綴文能力を伸ばそうとする試み

である。ただし、それらの見解は随分似通っているが、関係は明らかでない。後者のうちシュミーター説との関連を明記するのは、花田甚五郎・長崎女子師範附小（前川宇吉）のみであり、駒村徳壽・五味義武・友納友次郎においては、大正5年までの著書・論文には全く言及がない。したがって、下記の点を課題にすることとした。

（1）日本に影響を与えたシュミーターの11作文教授段階は、何という原書の第何版に収められており、いつ出版されたか。そこにはいかなる作文教材組織論が提案されていたのか、

（2）日本に訳出・紹介したのは誰で、どういう立場で、いつ、どの著書に載っており、どんなふうに取り入れたのか、

（3）初等教育界では、いつからどういう人たちがどう解して摂取し、どのように生かそうとしたか、その経緯、案出された綴り方教材組織の体系と歴史的意義を明らかにすること。

同時代の峰地光重がシュミーターに言及して以降、現在に至るまで、多くの人に課題として自覚されながら解明のいとぐちが見つからなかった問題を、本研究は資料を発掘して訳出し、日本の文献と照らし合わせて解明しようとするものである。

2. 研究の方法

研究の方法としては、下記の文献研究の4つの方法をとることとした。

（1）ドイツと日本の第一次資料の収集・発掘……①シュミーターの書いたドイツ語原書（作文教育書など）の探索 ②シュミーターの主著に言及されたドイツ語原詩 52 編の収集・発掘 ③明治 40 年代・大正期においてシュミーターに言及した教育学書の探索 ④大正前期を中心とする綴り方教授書（綴り方教授系統案・綴り方教授細目）・論文の発掘など、ドイツと日本の根本資料の収集を基本とした。

（2）ドイツ語文献の訳出・考察に基づいた比較研究……①シュミーターの主要な著書・論文、『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版（明治41〈1908〉年）の全訳、「言語の心理学的考察のための提案」（明治35〈1902〉年）などの抄訳、②11作文指導段階における題目として明記されたさまざまな詩を訳出して詩が取り上げられた意味を明らかにするため、『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版の本文で言及された19世紀のドイツ語の詩10編を訳出し、原文における意図を明確にとらえた上で、邦訳された文献、摂取・活用した文献と照らし合わせ、その意義を探ることとした。

(3) 主要な担い手の綴り方教育个体史(実践史)・研究个体史に着目して歴史的経緯を解明…①アルノ・シュミーダーに関しては、『ドイツ語圏の文献総目録』(1700年～1910年、1911年～1965年)などによって著書・編著・論文を調査し、主要な11文献を入手し、シュミーダー自身の作文教育実践者・研究者としての進展を念頭に置いて、その解明を試みた。②訳出・紹介した槇山栄次においては、心理学研究・教育学研究の展開上、シュミーダーになぜ着目したのかを、明らかにしようとした。③日本の初等綴り方教育実践者としてシュミーダー説の摂取・活用をはかったと見られる、駒村徳寿・五味義武・友納友次郎・花田甚五郎・前川宇吉(長崎女子師範附小)に関しても、それぞれの綴り方教育研究史に関する基礎資料を掲げ、その実践研究者としての展開を年表作成・時期区分によってとらえ、それぞれの綴り方教材組織論の実質に迫るように努めた。

(4) 作文(綴り方)教材組織論研究としての着眼点の明確化……シュミーダーに関しては、①文章観、②作文教授の究極的目的を探った上で、11の作文指導段階を取り上げ、③作文教授系統化の原理として、目標・内容(絵画制作との関連、文種への着目)・方法(詩の活用)に着目して、どういう階梯をたどって系統化がはかられたものかを明らかにしていった。訳出・紹介した槇山栄次に関しては当然上記のシュミーダーの原著と照らし合わせて解明していったが、そのなかで、シュミーダーの11段階の二大区分が、槇山栄次の訳出によって、発達段階を見据えた初等綴り方教授組織化への展望を与える余地が出てきたことを付け加えた。さらに、大正初期の綴り方教授書を概観する際にも、また写生主義綴り方(駒村徳寿・五味義武)・友納友次郎・花田甚五郎・長崎県女子師範附小(前川宇吉)の綴り方教材組織論の展開を精査する際にも、①文章観(綴り方教授本質観)、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綴り方教材の配列の5点からとらえ、シュミーダー・槇山栄次の立論とも、照応性・一貫性・体系性が保てるようにした。

3. 研究の意義

本研究は、以下の6つの意義を持つと考えられる。

- (1) 作文教育実践の内実を迫る初等作文カリキュラムの歴史的研究に初めて取り組んだという点である。これまで、野地潤家編著『作文・綴り方教育史資料』上・下2巻(昭和46(1971)年)における資料研究・解説や滑川道夫著『日本作文綴り方教育史』全4巻(昭和52(1977)年～昭和58(1983)年)という文献解題に基づく教育思想

史はまとめられているが、作文教育実践の内実とかかわるカリキュラム史研究として一貫させたものとしては唯一の体系立ったものである。

- (2) 作文教育受容史の観点に立って、従来影響関係の明らかでなかったアルノ・シュミダーと明治 40 年代～大正前期の綴り方教育界の結びつきに焦点を絞って、大正期の綴り方教材組織論の独自性を解明したこと。このような研究は、明治後期の作文（綴り方）教材組織論に決定的な影響を及ぼした、ベネケとケールの先後関係を明らかにした、井上敏夫（昭和 37〈1962〉年）の研究以来のものである。
- (3) 研究の方法としては、ドイツ語原書や題材として取り上げられた原詩の収集・訳出とそれと照応する日本の綴り方教授書の発掘・解明とを並行させ、両立させたことも、比較国語教育研究の見地から言っても、価値があろう。
- (4) 主要な研究対象に関しては、綴り方教育个体史（実践史）・研究个体史に着目して、歴史的経緯や取り上げたゆえんを解明したことも、シュミダー、槇山榮次、写生主義綴り方、友納友次郎、花田甚五郎、前川宇吉の綴り方教材組織論に関しては初めてのことであり、有用性がある。
- (5) また、作文（綴り方）教材組織論の研究にふさわしい観点として、①文章観（綴り方教授本質観）、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の 5 点を設け、シュミダーの原著、槇山榮次の概略の訳出・紹介を経て、綴る態度に着眼して綴文能力を育成する綴り方教材組織論が成立し、発展する経緯を一貫したものさしでとらえることができるようになったことにも意義が認められよう。
- (6) 本研究は、以後国語教育受容史の研究推進を促し、初等作文カリキュラムの明治期や大正後期～昭和戦前期・戦後期の研究、さらに中等作文カリキュラム史の研究にも資するものとなろう。

第一章 シュミューダー作文教材組織論を取り上げる必要性

第一節 先行研究における課題から

はじめに

アルノ・シュミューダー (Arno Schmierer) (1870 年生まれ—没年未詳) がわが国の作文教育史上果たした役割について、いち早く言及し、しかも注目すべき見解を何度も提出したのが、峰地光重である。管見に入ったものでは、以下の三文献にシュミューダーの名前が挙げられている。

(A) 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第9巻第12号、育英書院、大正13(1924)年12月1日発行、39～49ページ。『文化中心國語新教授法』(上)、教育研究会、大正14(1925)年10月23日発行、251～269ページに再掲。さらに野地潤家責任編集『理論・思潮・実践史』(國語教育史資料第一巻)東京法令出版、昭和56(1981)年4月1日発行、127～132ページにも収められる。

(B) 「文藝思潮の鳥瞰と明日の綴方教育」『綴方生活』第2巻第7号、文園社、昭和5(1930)年6月1日発行、37～45ページ。

(C) 『綴方教育發達史』啓文社、昭和14(1939)年6月15日発行、全293ページ。

これらのうち、(A)は目的論の立場から、(B)は(A)と関連する主義(功利主義と芸術主義が挙げられている)の側面から、(C)は教材組織論の立場から見て、シュミューダー作文教材組織論が大正期の初等綴り方教育界に多大な影響を及ぼしたと見なしている。ただし、要になるシュミューダーの11段階が掲げられているのは(A)と(C)である。そこで、本稿においては、(A)・(C)の論述を以下の四点からとらえていき、大正期の綴り方教育を解明していく上での課題を明らかにしたい。

- 一 シュミューダー作文教材組織論の歴史的位置づけと内容
- 二 シュミューダー作文教材組織論摂取の経緯
- 三 シュミューダー作文教材組織論からの摂取と創造
- 四 峰地光重がシュミューダー説に着目したゆえん

(A) 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」には、「三 綴方の史的潮流の目的論的分析的考察」の最初の項目「綴方教授の目的を實用的、技能的陶冶にありとするもの」に、

シュミダー説に関する言及が、以下のようになされている。(〈 〉は『文化中心国語新教授法』(注1)上巻に再掲された時、異同があるものを記している。なお、㉑～㉒、および下線・波線は考察の便宜上、こちらが付したものである。)

この㉑技能修練を目的とする、[型]主義の更に精化(精鍊)され、科學化(組織化)されたものに、シュミダーの唱へたところのものがある。シュミダーは㉒獨乙ライブチヒ師範學校教師で、千九百八年「綴方の技能修練の階段」といふ論文を發表し、次の技能修練を高唱したのであつた。(波線部は省略)シュミダーの説は餘程うまく分析され組織されてゐるが、技能修練を急いでゐる點はやはり實用主義から脱することは出来ないものである。㉑シュミダーの技能修練の階段は次の十一になつてゐる。

(一) 一つのものにつき其の個々の經驗

㉑これは直觀描寫の一部に屬するものゝ<で>存在の記述を意味する。

(二) 異なりたる時に於ける一つのものにつきての個々の經驗

㉒これは直觀描寫の一部に屬し、物の行動の記述を意味してゐる。

(三) 二つのものゝ關係、又は比較

㉒これは屬性記述を意味する。すべての屬性は類似又は反對のものゝ比較吟味(に)より、一層明確なる觀念を得るものであるといふのである。

(四) 一群としての經驗

これは多くのものを一群として全體としての表出修練を意味する

(五) 種々の見地より觀察したる一群

これに二種ある。——纏つた一群、一群の特質がそれである。

(六) 種々の時より見たる一群

現在、過去、將來の三方面より見たる一群の特色がそれである。

(七) 話す景色又は一群

これは恰も畫家が或る畫によつて、或る思想を現はさんとする如く今までの自然のまゝの表出を目的としてゐたものと異り、よく事物の特徴を捉へて記述し、それによつて讀者をして何を表はさんとしてゐるかを了得せしめるように(了得せしめやうとする)のである。

(八) 多くのものを結合すること

恰も活動寫眞のフィルムの如く幾つかのものを結びつけたものが絶えず進行變化して表出される〈ものをさす〉。つまり物語をさす。

(九) 二つの纏つたるものゝ關係

二つの纏つたるもの (㊸例へば悲喜の状態) を比較叙述するものである。

(一〇) 特性の記述

これは物の特性を記述する ㊹純説明的のものを指す。

(一一) 意見の發表

自己の意見の發表をさすのである。 ㊺例へば正邪善惡に對して記述するが如きものである。

㊻この意見が傳へられたのは、大正三年頃のことである。何でも奈良女高師の眞田幸憲氏の洋行土産の一つだつたといふことを後に聞いた。(?) 〈以上の一文が略され、「この主義が傳はると、」が加わる。〉この従來の型主義に不満を抱いてゐた人達は期せずしてこれに走つたのだつた。そしてこの ㊼「技能修練の階段」を基礎とした著書が次に表はれた。槇山榮次氏校訂「本質の上に立てる綴方教授」花田甚五郎氏著「新潮を汲める綴方教授」駒村・五味兩氏共著「寫生を主としたる綴方教授の原理」友納友次郎氏「綴方教授の原理及實際」等はみな此このシュミダーの思潮を汲んだものであるやうに思はれる。そして ㊽この思潮を汲んだ實際案、——教授細目なども現はれて來た。従來の型主義に飽きてゐた人々に、かくして新しい部面が開展せられたので、人々はよろこんでこの教授法に走つたのである。〈注2〉

一 シュミダー作文教材組織論の歴史的な位置づけと内容

この項には、主に下線部㊷～㊽が該当しよう。

(一) 位置づけ

引用部分の前に、實用主義から發展して型にあてはめて練習し、實際の役に立てる型主義の綴り方教授になり、「明治四十年前後に著はされた、綴方教育書は、殆どすべてがこの型主義だと云つてよい」〈注3〉という、それまでの歴史が記された後、シュミダー説が、㊷にあるやうに「技能修練を目的とする、[型]主義の更に精化されたもの」として掲げられる。このような位置づけをした理由はどこにあるのであろうか。

1 シュミーターが綴り方の技能修練を目的としたと判断する根拠

これは、

① 傍線部㊦や㊧にあるように、シュミーターが1908年「綴り方の技能修練の階段」（峰地光重の言及した）といふ論文を公にしたことが何よりの手がかりであり、

② ㊦のように要になる11の「技能修練の階段」のはっきりと示されていることが傍証になると解される。

ところが、㊧に挙がっている「『技能修練の階段』を基礎とした著書」四冊のうち、シュミーターに直接言及しているのは、次の二書だけである。

○横山榮次校閲、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

○花田甚五郎著『新潮を汲める綴り方教授の実際』教育新潮研究会、大正5（1916）年7月28日発行、全279ページ

そして、これらを発行年月日順に花田甚五郎→長崎県女子師範附小（須甲理喜が長崎県女子師範学校附属小学校主事、丸田榮太郎と前川宇吉の二人が同校の訓導のため、長崎県女子師範附小関係者の共著の意味で、学校名で略称することとする）と並べ直して、㊦や㊧に対応する部分を示すと、次のようになる。

	花田甚五郎	長崎県女子師範附小
㊦	綴り方技能修練の基礎を前述の[綴り能力の]心理的過程によって建設したいと思ひます。これについては、かの有名な、 <u>ライブチヒ市師範学校の國語教師、シュミーター氏の綴り方技能修練の段階を明らかにしたい</u> （注4）……	綴り方は一種の技能教科である。故に綴り能力の發達を技能的見地より研究して、其の修練進歩をはかると言ふ事は極めて重要な任務である。 （中略）今日迄に發表されてゐる研究の中では、 <u>西歴一千九百八年、獨逸のラ</u>

⑦	<p>次に、氏が綴り方技能修練の段階として述べておられる所を見ますと、左の十段階であります。〈注5〉</p>	<p>イブチヒ師範學校教師シュミダー氏によりて公にせられた「綴り方の技能修練の段階」は比較的優越して居る様にはれる。〈注6〉</p>
---	--	--

この表を見ると、

(1) シュミダーが1908年に公にした著述は論文かはありそうであるが、それが「綴り方の技能修練の段階」（峰地光重が「階段」と引用したのは誤り）という書名であったかどうかは明らかでない。峰地光重が論文だと解したのは、長崎県女子師範附小の著書に鉤括弧が付されていたゆえであるが、先行する花田甚五郎の著書には、いずれにも鉤括弧はついていない。

(2) 11段階について、シュミダーが「綴り方技能修練の段階として述べておられる所」と、花田甚五郎が記していることも、本当にそうなのか確かめる必要がある。花田甚五郎は、はじめの引用部分にあるように、元々「綴り方技能修練」を目ざした人であり、シュミダーの提唱する11段階も、自らの目的に引きつけて解する可能性が高い。また、続く長崎県女子師範附小も、花田甚五郎と同じく「綴り方は一種の技能教科」と見なしているため、シュミダーの11段階を花田甚五郎の説明にならって「綴り方の技能修練の段階」としているのであろう。

—以上のように考えていくと、シュミダーが綴り方の技能修練を目的としたという根拠は、いずれも疑わしくなってくる。花田甚五郎や長崎県女子師範附小の解釈に従ったため、峰地光重には、シュミダーも綴り方の技能修練を目的としているように見えたのであろう。

2 シュミダーが型主義の精化されたものとする根拠

「型主義」の綴り方教授については、

「追歩式の文を作ること、両様式の文を作ること、註文文の形式はこれこれ…と云つた風に頭から、形式、型をおつかぶせて行つたものである。」〈注7〉

と説かれている。「追歩式」と「両様式」が、構成式としては追歩式・散列式・頭括式・尾括式・両様式などのうちいずれにするかを配当したもの、「註文文」が明治期の二大文

種、普通文・日用文のうち日用文を細かく分けて形式上の文体を定めていったものと推察される。このように、題材を決めて、内容面（取材範囲）・形式面（構成式・文種・文体）・教授法などを割り当ててさまざまな型に応じて書けるようにすることが目ざされたのであろう。それに対して、シュミューダー説が「[型]主義の更に精化され、科學化されたもの」であり、「餘程うまく分析され組織されてゐる」と評価されたのは、どういうところであろうか。

最も考えられるのが、以下の4系列の織り合わせられたものと見なすことである。

(1) 単純なものから複雑なものへ、個別的な把握から關係的把握へ…一つの事物（第1段～第2段）→二つの事物（第3段）→多くの事物を含む一群（第4段～第7段）→複数の一群（第8段～第9段）

(2) 空間的靜的な把握から時間的動的な把握へ…一つのものの存在の記述（第1段）→異なった時における一つのものの行動の記述（第2段）、一群としての經驗（第4段）・種々の見地より觀察したる一群（第5段）→種々の時より見たる一群（第6段）、話す景色（一群）（第7段）→多くのものを結合すること（第8段）

(3) 可視的な把握から論理的思弁的な把握へ…可視的平面的把握（第1段～第6段）→可視的重点的把握へ（第7段～第9段）→思考をはたらかせて論理的に解明することへ（第10段～第11段）

(4) 文種の發展…記事文を基盤にする（第1段・第3段・第4段・第5段・第7段）→叙事文への展開をはかり、物語へ（第2段・第6段・第8段）→説明文へ（第9段～第10段）→議論文へ（第11段）

このように解して「明治四十年前後に著はされた」上記の「綴方教育書」に見られる「型主義」と比べてみると、(a) さまざまな観点が結びつけられており、(b) これまで列挙されていたものが求心的に11段階に統合された印象の湧くものにはなっている。峰地光重はこのことを「[型]主義の更に精化され、科學化されたもの」と指摘したのかもしれない。ただし、峰地光重の説述はあまりに包括的であり、確かにこのようなとらえ方であったかどうか、闡明しにくい。

(二) 内容

しかも、紹介された㊦の「シュミューダーの技能修練の階段」が、ほとんど長崎県女子師範附小『本質の上に立てる最新綴り方教授』から抄出してあり、シュミューダー説が忠実に

訳出・要約されているのか、説明者の解釈が加えられているのか、わかりづらいところがある。

実際に、峰地光重が引用したシュミーターの11段階を、花田甚五郎の『新潮を汲める綴方教授の実際』と照らし合わせてみると、傍線㊸・㊹・㊺の三箇所はいずれも花田甚五郎の著書にあり、しかも下記のごとくシュミーターの引用の後に、持論の綴文能力と結びつけて解説したところを取り込んだものと気づかれてくる。

綴文能力と結びつけますと、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屬する物の存在を意味してゐまして、(中略)

第二段階は、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。(中略)

第三の段階は、二つのものの関係、又は比較して記述することにありますから、どうしても屬性に分解して記述しなければなりません。(以下略)〈注8〉

したがって、下線㊸・㊹・㊺の3箇所はいずれも花田甚五郎の見解なのである。他方、下線㊻は、長崎県女子師範附小の方で加えたもの、下線㊼・㊽は峰地光重自らが加筆修正したところである。いずれも現場の初等教育実践者たちがシュミーター説を扱っているのであるから、厳密な取り扱いは困難である。引用した部分以外でも、添削をしたり、自らの納得のいく説明に改めたりしている可能性がある。

二 シュミーター作文教材組織論摂取の経緯

この問題に関しては、下線部㊾・㊿・㊽・㊾に峰地光重の推理が記されている。改めて明記すると、次のようになる。

㊾1908(明治41)年に、シュミーター(ライプチヒ師範学校教師)が「綴方の技能修練の階段」を公にし、11段階説によって技能修練を高唱する。

↓

㊿大正3(1914)年頃、シュミーター説が日本に伝わってくる。奈良女高師の真田幸憲氏が洋行して帰国する際に持ち帰ったと後から聞いたが、確かではない。(再掲された『文化中心國語新教授法』ではこの部分が省かれている。)

↓

㊦この「技能修練の階段」を基礎とした著書が次々に世に出される。左記の4冊をはじめとして、みなシュミーターの思潮を汲んだものと推察される。

①槇山榮治校閲、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

②花田甚五郎著『新潮を汲める綴り方教授の実際』教育新潮研究会、大正5（1916）年7月28日発行、全279ページ

③駒村徳壽・五味義武共著『寫生を主としたる綴り方新教授法の原理』目黒書店、大正5（1916）年9月5日発行、全743ページ

④友納友次郎著『綴り方教授法の原理及実際』目黒書店、大正7（1918）年3月20日発行、全474ページ

↓

㊧これ以降、シュミーターの思潮を汲んだ、実際案（綴り方教授細目など）も現れ、人人はよろこんでこの教授法に走った。

以下、この順に、まだはっきりしない点を挙げていきたい。

（一）シュミーターの公にした書名は何で、なぜ発行年が1908年と判明するか・・・

峰地光重は、シュミーターが「千九百八年『綴り方の技能修練の階段』といふ論文を発表した」としているが、これは思い違いである。ただし、直接引用した長崎県女子師範附小『本質の上に立てる最新綴り方教授』に、書名を記さずに「シュミーター氏によりて公にせられた『綴り方の技能修練の段階』」と記してあるのであるから、勘違いにも無理のないところがある。とは言え、『本質の上に立てる最新綴り方教授』に先行する花田甚五郎の著書『新潮を汲める綴り方教授の実際』には、シュミーターの11段階を引用する前に、シュミーター説の大要として、次の2点を掲げる。

a 綴り方教授において「自由発表などを唱へて勝手なことをしているのは、大に無意味なことであるばかりでなく、教授と名づくべきものではない。」〈注9〉

b 「綴り方と圖畫教授の如何を明かにすることがやがて綴り方教授の方法を示すもの」〈注10〉だとして、その例を示す。

その上で、「以上は氏が著してゐる綴り方教授法書中の一節にある主張の一端であります、我が綴り方教授の現状に鑑み、大に他山の石とすべき」〈注11〉としている。

その後、「次ぎに、氏が綴り方技能修練の段階として述べてゐます所」を見ますと、左の十一段階であります。」と続くのであるから、シュミーターは著書（綴り方教授法書）を公刊したのであり、「綴り方技能修練の階段」として述べたところが中核ではあっても、その一部であることは明らかである。

それにしても、花田甚五郎氏の著書にも長崎県女子師範附小の著書にもシュミーターの書名が記されていないことは注目される。両者とも原著に当たって直接訳したものでなく、先に邦訳した文献に則った再引用である可能性が十分にある。書名は、著書が目ざすところを端的に表したものであるため、突き止めることがどうしても必要である。

発行年にしても、花田甚五郎の著書になく、長崎県女子師範附小の『本質の上に立てる最新綴り方教授』に初めて出てくるのが、不思議と言えば不思議である。「千九百八年」と明記する以上、確かな典拠があるはずである。しかし、ドイツ語原典を見ていないとすれば、どうして判明したのであろうか。このように考えていくと、すでに江湖に送られた書物があったか、その書物を書いた人の助言によってここに加えたかのいずれかであろうと推察されてくる。

(二) 誰がいつシュミーター説を日本に紹介したか…洋行した奈良女高師の教授が当時シュミーターの著書に着目して持ち帰り、わが国に移入・紹介することは、十分あり得ることである。実際にここに名前の挙がった真田幸憲の著作を年代順に並べると、以下のようになる。

- ①『近世教育の母コメニウス』真田幸憲編、金港堂、明治 37（1904）年 8 月 25 日発行、ページ数不明。
- ②『各科教授の重要問題教授法真髓』同文館、明治 42（1909）年 4 月 8 日発行、全 246 ページ
- ③『國民教育の本領』目黒書店（表紙には「目黒書店・文昌閣合梓」とある。）、大正元（1912）年 11 月 5 日発行、全 167 ページ
- ④『學校管理法提要』目黒書店、大正 3（1914）年 1 月 23 日初版、全 286 ページ、大正 8（1919）年第三版、大正 13（1924）年 3 月 13 日改訂、全 298 ページ
- ⑤『分團教授原義』目黒書店、大正 7（1918）年 3 月 10 日発行、全 262 ページ
- ⑥『農村教育の方針及施設』目黒書店、大正 8（1919）年 3 月 8 日発行、全 588 ページ
- ⑦『西洋見物お土産話』目黒書店、大正 11（1922）年 5 月 12 日発行、全 221 ページ

⑧『外國の讀本から』眞田幸憲編（本文には「編」とあるが、表紙には「訳」とある。）、目黒書店、大正 13（1924）年 3 月 30 日発行、全 216 ページ

⑨『新時代の教育』目黒書店、大正 13（1924）年 9 月 27 日発行、全 540 ページ

⑩『農村の郷土・労作・公民教育』東洋図書、昭和 11（1936）年 1 月 10 日発行、全 452 ページ

ただし、西洋見物に関しては文献⑧『新時代の教育』に、「三小冊子」〈注 12〉があると、自ら述懐しているため、大正 13（1924）年までに、他に 2 冊の著書が加えられるかもしれない。①～⑤の 4 冊の著述を公にした後、「教育學研究のため、大正八年から十年にかけ、滿二年間、歐米に留學」〈注 13〉した人で、その後、上記⑥・⑦・⑧のような欧米留学の成果をまとめ、なお研究を継続していった人である。

『新時代の教育』には、「教育の實際に關係するもの」であるため、哲学的研究よりも「科學的研究の立場に立ちて事實經驗を考察することを主」〈注 14〉とすると明言しており、教育実践にのっとって研究を進めていった人と言えよう。しかし、そうなると、大正 3 年頃と峰地光重が言及した時期とは違うことになる。明治 35（1905）年から昭和 15（1940）年まで執筆した雑誌論文は 113 編（同じ題目の論文は連載されても一編と見なす）に及ぶ。そこに記された肩書きを見ると、次のようになっている。

明治 35 年度 秋田県立横手中学校教諭

明治 37 年度 秋田師範学校教諭（兼附属小学校主事）

明治 38 年度～42 年度ころ 広島高等師範学校教諭

明治 44 年度～昭和 15 年度 奈良女子高等師範学校教授（明治 45 年度～大正 6 年度まで附属小学校主事を兼ねる。）

したがって、大正 3（1914）年前後には、附属小学校主事としての公務があり、留学などしようがなかったのである。とは言え、大正 2（1913）年に、『教育實驗界』第 31 巻第 7 号の綴り方教育特集号に「綴方教授に就て」〈注 15〉という論述も寄せており、現場の教育実践に関して発言できる教育研究者として評価されていたようである。峰地光重が後に噂としてでも聞いたのは、奈良女高師の教授である眞田幸憲であれば、さもありませんと思われる存在であったゆえであろう。

しかし、上記の論考の結論は、シュミューダー説とは全く異なり、「綴方教授は他の技能の教授と同じく、其初には形式的拘束をさけ、成べく、自由發表をなさしめ、次第に之を

導きて、形式の中に入るを以て、自然にして且つ適當なりとなすものなり。」〈注16〉となっている。

峰地光重はこの論考「綴方教育の史的考察並にその新傾向」を翌年『文化中心国語新教授法』〈注17〉上巻に収める際に「何でも奈良女高師の眞田幸憲氏の洋行土産の一つだつたといふことを後に聞いた。」の一文を削っている。著書に入れるにはあまりに根拠が薄弱なため、省いた方がよいと判断したのであろう。この判断は改めて調べていくと的確であったといえる。ただし、眞田幸憲ではなかったにしても 女高師の教授が持ち帰ったという当時の噂は全く根も葉もないことだったのかどうか。このことはなお探ってみる必要がある。

また、大正3(1914)年という時点で持ち帰ったと峰地光重が聞いたのは、大正4、5年に教育現場に爆発的な綴り方教授書の刊行に至るには、ちょうどよいように見えるが、前年に持ち帰った本が公にならないまま、全国の綴り方教育実践者に感化を与え、新たな書物が続々生まれるとは考えられない。そして、花田甚五郎自身が『新潮を汲める綴方教授の實際』に、すでに引用したように、シュミーダーのことを「かの有名な、ライブチヒ市師範学校の國語教師」と紹介しており、最初の紹介者でないことを自認している。「かの有名な」と冠する上は、シュミーダー説は、大正5(1916)年の時点では、誰もが知っていると思えるほど行き渡っており、花田甚五郎はその大切さを再認識してもらおうとして改めて紹介しようとしていることになろう。

そうすると、眞田幸憲以外の著名な誰かが、もっと早い時期—おそらく公刊された1908(明治41)年をあまり下らない時期—に、ドイツ本国でシュミーダーの著書を見つけ、これこそ日本の綴り方教育を推進する手がかりになると信じて日本に持ち帰り、誰もが手に取って読めるように活字化したのである。その人は、奈良女高師の教授であるかどうかはともかく、教育現場にかかわりの深い研究者で、花田甚五郎や長崎県女子師範附小とも接点のある人だったのである。

(三)シュミーダー説はいつの時点から教育現場で生かそうとされ始めたか…シュミーダー説を誰がいつどういう書物に紹介したかと並んで、学校教育現場においてどういう人たちがいつごろから取り入れ、生かそうとしたかも、重要である。峰地光重は、移入者として大正3(1914)年眞田幸憲説を紹介したこともあつてか、それより後の大正5(1916)年に出た本を3冊、それ以後に出た本を1冊挙げている。しかし、これらはシュミーダー

に関連すると見られる主要な著述の一部というだけである。ここに列挙されている人たちは、これらの著書が出発点で、それ以前に綴り方教育実践に関する研究をしていなかったというわけでもない。峰地光重自身もそのことはうすうす感づいていたのである。別の所「二 綴方教授の史的概観」の中に、大正期に入って出た好著の一冊として、大正3(1914)年の友納友次郎著『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』(注18)が挙がっており、他の久芳龍藏や花田甚五郎・長崎県女子師範附小の著書と友納友次郎の大正中期の著書も含めて、「これ等のものは(中略)すべて練習目的主義とも云ふべき色彩を多分にもつてゐる。」(注19)と評している。友納友次郎の大正3年の『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』と大正7年の『綴方教授法の原理及び實際』・『教師の實習を主としたる綴方教授法講話』(注20)との間に一貫性を見いだしていることは明らかである。しかし、この点を取り込むと、真田幸憲(大正3年ごろ)を經由して現場の綴り方教育実践者へという筋道が成り立たなくなるため、これ以上踏み込むことをしなかったようである。

とは言え、シュミダーの著書が1908(明治41)年に公刊されているのなら、日本には明治41(1908)年以降であればいつ紹介されてもおかしくはない。そう考えると、大正期移入説にこだわる必要はなくなる。教育現場でも、明治40年代から摂取・活用がはかられてよいわけである。

三 シュミダー作文教材組織論からの摂取と創造

(C)の論述には、(A)の論文の枠組みを念頭に置きつつも、綴り方教材組織に着目して、シュミダーの綴り方教材組織を客観的組織と位置づけている。そこで、④にシュミダーに直接ふれた説述を掲げ、⑤に特色のある駒村徳壽・五味義武の綴り方教材組織について言及した部分を引用し、⑥に普及した友納友次郎の綴り方教材組織への論評を挙げていく。(波線部は(A)の論文から改められた部分であることを示す。)

④客観的組織は、明治の末葉から、大正の初頭にかけて継続して行われて来たが、大正五六年に至つて、獨逸のシュミダーの教材論が輸入せらるゝに及んで、内容的には餘程變革を來した。

シュミダー氏は獨逸のライプチヒ師範學校教師で、一九〇八年「綴方の技能修練の階段」と稱する論文を公にした。我國では、「國語教育」創刊號(大正五年二月一日發行)

で奈良女高師訓導花田甚五郎氏が之を紹介（注21）してゐるし、又「最新綴方教授」槇山榮次校訂、大正五年九月発行）に於ても紹介されてゐる。その梗概を示せば次の通りである。

綴方の技能修練の階段

○一つのものにつきての個々の経験

直観描寫の一部に屬する。物の存在を意味してゐる。

○異りたる時に於ける一つのものにつきての個々の経験

これは直観描寫の一部に屬する。ものの行動の記述を意味してゐる。

○二つのものの關係又は比較

これは屬性の記述を意味する。凡て屬性は類似又は反對のものとの比較吟味より一層明確なる觀念を得るものである。

○一群としての経験

これは多くのものを、全體として、一群としての表出修練を意味する。

○種々の見地より觀察したる一群

これは二種類ある。まとまつた一群及び一群の特質がそれである。前者では恰も寫眞のカメラに全景を焼きつけるやうな記録であるが、後者は一群中の主なるものを違つた所から觀察するのである。

○種々の時より見たる一群

イ 現在として見たる一群

ロ 過去として見たる一群

ハ 將來として見たる一群[元の『最新綴り方教授』の形に戻す]

○話す景色又は一群

これは恰も書家が、ある畫によつて或る思想を表はさんとする如く、今まで自然のままの表出を目的としてゐたと異り、よく事物の特徴を捕へて記述し、それによつて讀者をして、其の何をあらはさんとしてゐるかを會得せしめるやうにするのである。前者を寫眞的態度の記述とすれば、これは寫生的態度の記述といへよう。換言すれば、文章の統一點を求め主點を捕へて、そこに主力を注ぐのである。

○多くのものを結合すること

恰も活動寫眞のフィルム如く、幾つかのものを結びつけたものが絶えず進行變化し

て表出されるので、即ち物語りとなる。

○二つの纏りたるものの関係

これは二つの纏りたるもの（喜悲の二情態）を比較して叙述するのである。

○特質の記述

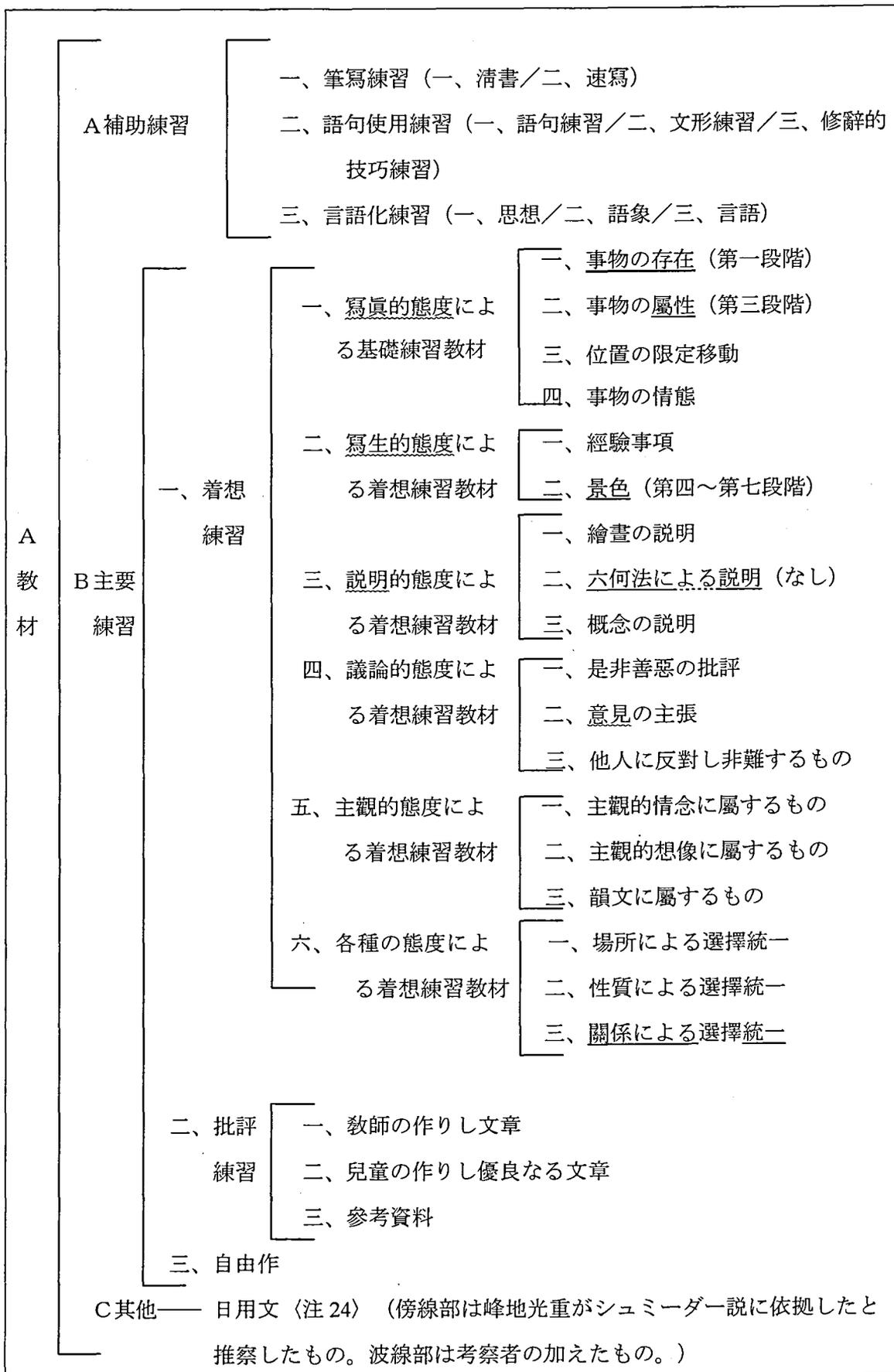
これは物の特性を記述するので、純説明文である。

○意見の発表

これは意見を発表させるので、論文である。（波線部は（A）の文献と異なることを示す。）

これによつて見ると、シュミーターの綴方教材も亦客観的組織のものであり、而も著しく、技術的であることが了解されるのである。しかし従来の我國の綴方教材組織に比すれば一段の進歩を示すところがあり、観点が擴大されてゐる點が認められる。またさう認められたればこそ、當時この思潮が一つの流行をなしたのである。（注22）

⑧（その上で花田甚五郎・長崎県女子師範附小の著書及び駒村徳壽・五味義武の著書を挙げ、）「五味・駒村兩氏の著書には、特に兩氏の創意のあることは認めなければならない」（注23）として、『寫生を主としたる綴方新教授法の原理』における綴り方教材組織を下記のように図にして表している。



この表に関して、次のように評している。

「これに依つて見ると、氏等の綴方教材組織は、シュミダーのものに依據してゐることが窺はれる。即ち、事物の存在といひ、屬性の記述といひ、景色といひ、六何法の説明といひ、關係による統一といひ、等々——凡そシュミダーの意見と思はれるものが、多分に盛り込まれてゐる。たゞ自由作といふやうな主觀的要素の多い物が取り入れられてゐることは注目すべきであらう。」〈注 25〉

◎（友納友次郎の綴り方教材組織については、以下のように述べている。）「五味・駒村兩氏の教材組織によく似てゐるものに、友納友次郎氏の練習目的主義の綴方教授がある。これは五味・駒村兩氏の如く、教材體系が複雑でなく、やゝ單純化せられてゐるだけに、その活用が容易であり、この主張は相当全國に行き渡つた。」〈注 26〉（以下に友納友次郎の綴り方教材組織として『私の綴方教授』〈注 27〉〈大正 10 年〉の目次が記してあるが、省略。）

（一）真正のシュミダーの説と花田甚五郎・長崎県女子師範附小の紹介とを同一視文献（A）「綴方教育の史的考察並にその新傾向」（大正 13（1924）年）から 15 年経っても、基ついた著書も同じであり、評価も共通している。「従來の我國の綴方教材組織に比すれば一段の進歩を示すところがある」という見方は、「[従來の型] 主義の更に精化され、科學化されたもの」という判断にきわめて近い。「觀點が擴大されてゐる」というのも、先に挙げたように、取材を中心に、單純なものから複雑なものへ、個別的な把握から關係の把握へ／空間的靜的な把握から時間的動的な把握へ／可視的な把握から論理的把握へ／記事文→叙事文→説明文→議論文へと組織化をはかるのは、明治 40 年代の内容（範圍）・形式（構成式・文種・文体）・教授法という固定的な觀點を当てはめることよりも、「觀點が擴大されてゐる」とは言えよう。

もとにした文献も、同じ『本質の上に立てる最新綴り方教授』であり、さらに忠実に引用するようになっている。したがって、峰地光重にとっては、昭和 14（1939）年の時点においても、花田甚五郎や長崎県女子師範附小が紹介したものがシュミダー説そのものだったのである。したがって、真正のシュミダー作文教授體系論と花田甚五郎・長崎県女子師範附小の解釈との隔たりはこの時点においても依然気づかれなかったことになる。

(二) 写生主義綴り方教材組織論の創意を長崎県女子師範附小の紹介と照らし合わせて説述

峰地光重は、写生主義綴り方（駒村徳壽・五味義武）の考案した綴り方教材組織を表解し、「B主要練習」の「一、着想練習」教材のうち傍線を引いた5箇所を「シュミーターの意見と思はれるもの」の代表として挙げている。照らしあわせるために、左欄に峰地光重が「シュミーターの意見と思はれるもの」、中欄に綴り方教材組織に挙げられた柱立て、右欄はシュミーターの11段階として『綴り方教育發達史』に改めて引用された説述を掲げれば、以下のようになる。

シュミーターの意見と思はれるもの	『原理』の綴り方教材組織	引用された11段階にある表現
事物の存在	事物の存在（写真的態度による基礎練習教材の一）	物の存在の記述（第1段階の説明にある。）
属性の記述	事物の属性（写真的態度による基礎練習教材の二）	属性の記述（第3段階の説明に記される。）
景色	景色（写生的態度による基礎練習教材の二）	話す景色又は一群（第7段階の題目にある。景色と一群が等置し得るなら、第4～第7段階のいずれも入ることになる。）
六何法の説明	六何法による説明（説明的態度による着想練習教材の二）	なし
関係による統一	関係による選択統一（各種の態度による着想練習教材の三。なお、一・二にも「統一」の語が用いられてい	文章の統一点を求め主点を捕えて、そこに主力を注ぐ。（第7段階の説明。上記の手がかりと対応するか否か、不明。）

	る。)	
--	-----	--

峰地光重が「シュミーターの意見と思はれるもの」と指摘した5点は、当然『原理』の綴り方教材組織にはだいたいある。ただし、「事物の存在」、「属性の記述」は、シュミーターの第1段階、第3段階の説明であり、前節一の(二)に記したように、花田甚五郎の解釈である可能性が大きい。それに対して、「景色」は、シュミーター説にもあったものであろうと思われる。そして、表に括弧で加えたように、景色と一群の用語が等置し得るなら、「景色」はシュミーターの第4段階～第7段階を貫く言葉になる。ところが、「六何法による説明」は、シュミーターの11段階には対応するところが見られず、「関係による統一」も、第七段階に「統一」という語はあるが、一致しているかどうか不明である。ただし、事物の存在にしても、属性の記述にしても、景色・六何法の説明・関係による統一にしても、いずれも花田甚五郎や長崎県女子師範附小の著書にあるため、シュミーターの原著にもあることを期待したのであろう。しかし、「景色」を除けば、どこまでシュミーターが言及したかはっきりしないことばかりだったのである。

(三) 友納友次郎の提出した綴り方の教材組織論については、シュミーターの11段階との対応に言及せず

友納友次郎の綴り方教材組織については、

- ①駒村徳壽・五味義武の綴り方教材組織によく似ている点のみが指摘され、シュミーターの提起した11段階との直接の対応にはふれられていない。
- ②後も、駒村徳壽・五味義武二人の掲げた綴り方教材組織論と比較して、単純化されているために活用が容易で、相当全国に行き渡ったとし、以後の綴り方教材組織論に与えた影響から言えば、友納友次郎の方が上回ることを述べている。

ただし、友納友次郎の綴り方教材組織については、ずっと下って大正10(1921)年の『私の綴方教授』から目次を掲げており、写生主義綴り方の教材組織とどこがよく似ており、どこが単純化されていると言えるのかが判然とはしにくい。

おそらく、峰地光重が先に「シュミーターの意見と思はれるものの」として挙げた五点は、ほぼ友納友次郎においても見いだせるものであり、ここでもあえて明記する必要はないと見られたものであろう。実際に友納友次郎の最初の著書『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』の「第三篇 綴り方教授の實際」を調べると、以下のように同一の語句、もしくは関連する用語が出てくる。

○事物の存在…尋常科第2学年の部分的記述練習の主要なものとして「靜的記述の練習」を置き、その第一歩に「場所の記述」〈注28〉を挙げている。これは用語も内容も幾分違うが、「写生」主義綴り方が「～があります。」というところから入ろうとするのに対し、友納友次郎は「〇〇に～があります。」と場所を付け加えて書かせようとするのである。

○属性の記述…「場所の記述」に続く「状態(ありさま)の記述」〈注29〉として包括し、その最初に「属性の記述」〈注30〉として掲げている。ただし、シュミューダーの11段階の柱立てでは「二つのものの関係」と一体化しており、「写生」主義綴り方でも踏襲していたのに、友納友次郎は、「関係の記述」〈注31〉として独立させている。

○景色…尋常科第4学年の六何法による指導の後、尋常科第5学年の「寫生的の記述」の項に「叙景文の教授」が挙がっており、「秋の植物園」という児童文例の後に、下記のように述べている。

「自然の描寫はなかなか容易ではない。景色の要を捉へ状況の眞を描くことは餘程の努力を要する。」〈注32〉

○六何法による説明…遡って尋常科第4学年に「六何法による指導」があり、「之れ迄の分解に對して總合を意味し、一つの纏まつた思想といふものを組織する所の練習」〈注33〉として設けている。

○関係による統一…尋常科第六学年の「構想の指導」において、「先づ文章の文旨を定め文旨によつて諸思想を選擇し排列し、以て統一ある記述をさせることに努力する」〈注34〉としている。ここでも写生主義の「関係による選擇統一」と同一とは言えないが、選擇と統一がこの順に挙がっており、関連する所説と見なせよう。

—— そうしてみると、シュミューダーとの結びつき以上に、写生主義綴り方とのかかわりが深く、①で指摘されたように駒村徳壽・五味義武の立論との類似性の方がきわ立ってくるわけである。ただし、断片的な指摘はできても、②にあるように、写生主義綴り方と比べて、どこが単純化されているかを改めて問うてみると、友納友次郎の綴り方教材組織が、大正10(1921)年の『私の綴方教授』の目次から取られていることもあって、なかなか見きわめにくい。

(四) 引用したシュミューダー11段階の説明の中に、写生主義綴り方の系

統化の原理が入り込む

峰地光重がシュミーターの11段階の拠りどころとしたのは、花田甚五郎であり、長崎県女子師範附小の説述であった。そして、「綴方教育の史的考察並にその新傾向」においては、両者の共通しているところを挙げていこうとしていた。それに対して、『綴方教育発達史』にあつては、改めて長崎県女子師範附小の『本質の上に立てる最新綴り方教授』に即して忠実に引用していねいに説明していくようになってきている。その主だったところは、次の2箇所である。

第5段階…「まとまった一群」と「一群の特質」について、以下のように書き加える。「前者では恰も寫眞のカメラに全景を焼きつけるやうな記録であるが、後者は一群中の主なるものを違つた所から觀察するのである。」（←花田甚五郎の『新潮を汲める綴方教授の實際』では、前の第4段階と比較して、「前段では寫眞屋が景色を寫したやうな體裁で記述するのであるが、この段階では、見地（場所）を異にし一群中の主なるものを、違つた場所より觀察する」〈注35〉とあつて、この観点から「纏つた一群」と「一群の特質」に分けられるとしている。）

第7段階…第6段階まで自然のままの光景の表出を目的としていたのに対し、第7段階の「話す景色」では「よく事物の特徴を捕へて記述し、それによつて讀者をして、其の何をあらはさんとしてゐるかを會得せしめるやうにする」とした上で、次のように補う。「前者を寫眞的態度の記述とすれば、これは寫生的態度の記述といへよう。換言すれば、文章の統一點を求め主點を捕へて、そこに主力を注ぐのである。」（←花田甚五郎の『新潮を汲める綴方教授の實際』には、傍線部の「文章に統一點を求めて記述させる」〈注36〉ことにとどまっている。）

このように対照させてみれば、

○第5段階では、花田甚五郎が第4段階との対比で述べたところを、長崎県女子師範附小は、第5段階に書く作文の構成に分け入って説くものに改めており、

○第7段階では、花田甚五郎と同じまとめに行き着く前に、第6段階までは「寫眞的態度の記述」とすれば、この第7段階は「寫生的態度の記述」と言えるという長崎県女子師範附小の見解が加わっている。しかも、この解釈には、先の表にもあつた写生主義綴り方の教材組織化の区分が拠りどころとなっている。

そうしてみると、長崎県女子師範附小はシュミーターの11段階について幾分花田甚五郎とは異なる解釈を加えられる立場にあり、説明する際にも、写生主義綴り方の区分を念頭

に置いて加筆することもできたようである。これは、長崎県女子師範附小の洞察なのであるが、写生主義綴り方を提唱した、当の駒村徳壽・五味義武が考えもしなかったことなのかどうか。歴史的経緯から言えば、写生主義綴り方の二人が、シュミーターの11指導段階をもとに、土台を写真的態度による記述、そこからの発展を写生的態度による記述というように、着想した可能性も考えられてくる。

『綴方教育發達史』において、『本質の上に立てる最新綴り方教授』を忠実に引用した峰地光重も、長崎県女子師範附小の占める役割（それまでの見解が流れ込むという役割）の重要性を自覚し、写生主義綴り方、友納友次郎、花田甚五郎、長崎県女子師範附小を一連のものと思なす確信を一層強めたようである。

四 峰地光重がシュミーター説に着目したゆえん

峰地光重は、どうしてシュミーターに着目することができたのであろうか。(A)「綴方教育の史的考察並にその新傾向」の論述の目的が「その紛糾した、その錯綜した綴方教育史の上に立つて、靜かにその底を流れてゐる一大勢力を凝視し、今後進むべき綴方教育の方向を見定めようとする所にある。」(注37)と記していることがその手がかりとなる。その「一大勢力」を(A)の論述では「人生教育までの立場に立てる目的觀」(注38)（綴方教育の新傾向）、(C)の著書では端的に「生活指導の綴方教育」(注39)と呼んでいる。そして次のように述べて、自らの綴り方教育の体系を挙げていく。

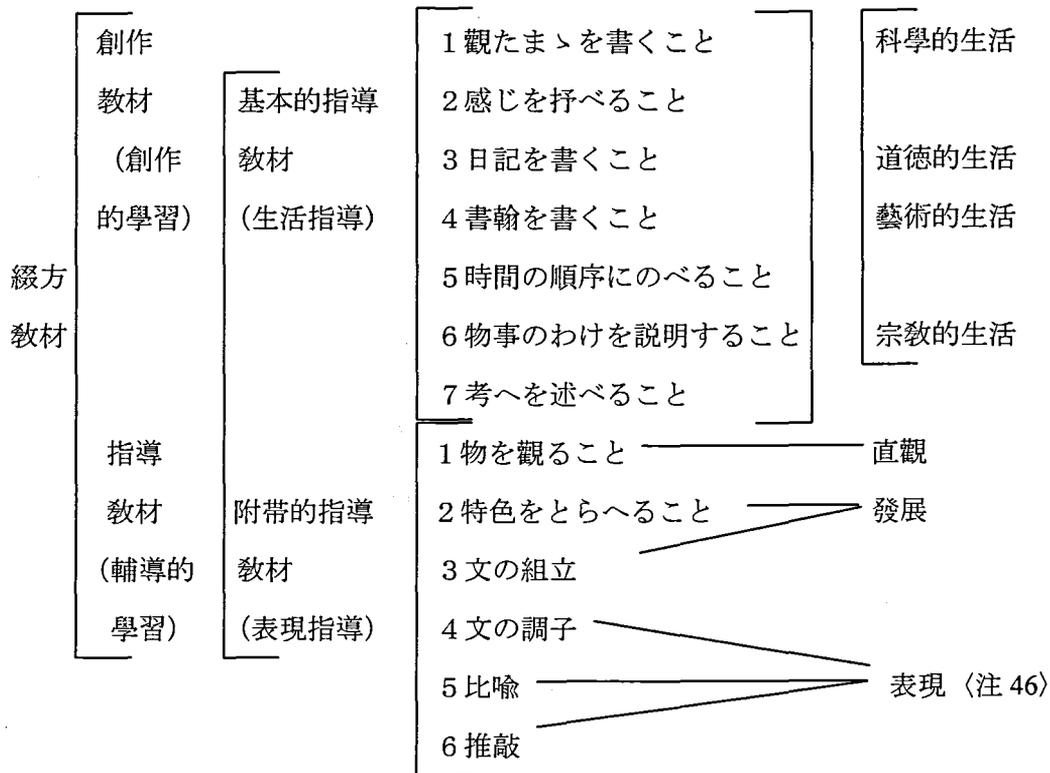
「シュミーターの分析的な、技能本位的な綴方教育意見には世の人達が飽くときが來た。その時あらはれたのが、芦田氏の自由選題論だった(中略)。芦田氏の自由選題論は單なる自由選題論ではなくて、實は宗教的色彩の頗る濃厚なものだったのである。この宗教的色彩を帯びた自由選題論が、やがてを綴方を人生指導の教科として考えさす前提となつたのらしいかつた。

大正十年以降に至つて、さうした見解に立てる著者が表はれるやうになつた。田上新吉氏著『生命の綴方教授』(注40) 峯地光重著『文化中心綴方新教授法』及『最新綴方教授細目』(注41)、秋田喜三郎氏著『國語の新學習法』(注42)等であつた。最近公にせられた奥野庄太郎氏著『綴方指導の原理及實際』(注43)などもさうした見地に立つて述べられたものゝやうである。(中略)

ここで私の綴方教育の體系を代表的にかゝげるのはあまりに僭越であるかも知れない

が、多くの人達のそれと共通な点が多少でもあると思ふし私には私で信ずる所があるのでそのまゝこの僭越をゆるしていただくこととする。」〈注44〉

「従来の綴方を一言にして云ふならば、それは『表現指導の綴方』であると云ひ得る。そして『生活指導』の方面を忘却してゐたのである。私の綴方は『生活指導』を第一義とし『表現指導』を寧ろ第二義とする。この考を中心として私の綴方教育は建設さるゝのである。私は目的論に於て、『綴方を児童の人生科とせよ。』と叫び、而して教材論に於て、その考を具體化し、學習論に於て更にこの意義を徹底したのである。」〈注45〉



論文(ア)で「人生教育までの立場に立てる目的觀」が表れた著書として明記した5冊のうち、峰地光重自身が著したものが2冊あり、しかもそのうち『最新小學綴方教授細目』は、田上新吉の『生命の綴方教授』よりも先に公刊している。したがって、地方在住ではあっても、自らの立論が、随意選題論争以降の「一大勢力」の一端を担っており、しかもその典型的な姿を示しているという自負があり、ここに掲げたようである。

(一) 峰地光重自身が提起した綴り方教材組織論は、目的に関しては芦田恵之助に則る引用部分にあったように、峰地光重は綴り方教授の目的としては、人生科としての綴り方を標榜する。この「人生科」の用語は、峰地光重が予感していたとおり、芦田恵之助が

大正4（1915）年に『綴り方教授に関する教師の修養』（注47）と『綴り方教授細目私案』（注48）に用いた用語で、①児童の学習態度・生き方とかかわる教科のあり方であり、②綴り方としては、人間形成と深く結びつき、さらに生活の場である郷土に根ざして意義をもってくる（注49）と提言している。峰地光重はこれをかぎ括弧で引用（注50）し、綴り方教授の目的として掲げ、新しい綴り方教育の指標にしたわけである。

（二） 創作教材と指導教材の区分には、随意選題論争における両者の見解を取り込む

『最新小学校綴り方教授細目』の「三、本教授細目使用上の注意」には、綴り方教材を創作教材と指導教材とに分ける理由が、以下のように記されている。

「凡そ向上進歩の要素として、自己を主體として働かす創造的方面と、他を主體として自分は寧ろ客體となり、その中に自己を育てゝ行かうとする模倣的方面との二つがある。綴り方教授に於ても、この二つの方面を適當に按排して、行かなければならないのであるから、余は前者の働らきの中に児童を導入するために、創作教材として随意選題をとり、後者の働らきを誘導するために、指導教材をとる所以である。

創作教材とは一單元として取扱はれる随意選題の謂であつて、児童の生活内にある事柄で、書いて見ようと云ふ感じの特に強いものを児童各自に任意に選ばせて、記述せしめ指導するものである。随意選題は児童の發表本能に立脚してゐるだけに、その發表せんとする資料に對して充分興味をもつて居り、且思想を練熟させるために要する時間を充分にとることが出来るのであるから、本當の意味の『思想を練る』— といふことが出来るわけである。（以下、中略。その中に「一單元の中に何題も創作してよい」とある。）

指導教材とは児童の模倣力、理解力、感動力等に訴へて、その綴り文力を啓培するために與へるところの教材である。」（注51）

創作教材は、「随意選題」の用例から端的にわかるように芦田恵之助の提言により、指導教材は「綴り文力」の啓培という用語で察せられるように、写生主義綴り方、友納友次郎、花田甚五郎、長崎県女子師範附小の目標に拠っている。両者の目的の違いを思想を練ることと綴り文力の啓培の相違だと見抜いて、いずれも生かそうとしたことになろう。峰地光重は、それぞれの重要性を自覚してか、「指導作（指導教材）と自由作（創作教材）と

を約半々に配當して、自由の氣分を一層濃厚にした」〈注 52〉とも記している。

(三) 指導教材は、友納友次郎の綴り方教材組織論を念頭に置いて区分したため
自らの源流に遡ろうとしてシュミーターに行き着く

基本的指導教材を七つ（1 観たままを書くこと／2 感じを抒べること／3 日記を書くこと／4 書翰を書くこと／5 時間の順序にのべること／6 物事のわけを説明すること／7 考へを述べること）に分けることについては、『最新小學綴方教授細目』に次のように説いている。

「従來の綴方教授細目は文の練習目的といふものが次々に配當せられて居て、まことに動きのとれないほどにかたくるしいものであつたのである。勿論練習目的そのものが悪いのではないけれども、その目的があまりに分析にすぎ、その包有する範圍を極度にせまいものとしたこと、及びその練習目的をのみ配當して殆ど隨意選題の存在を認めなかつたこと—そこに缺陷がきざしてゐたのである。で余はその練習目的の範圍をなるべく廣くして自由の境地を多くし、一面總合的取扱に便するため、従來行はれてゐた幾十の練習目的の中から、重要なるもの七つを選出して、之を教授細目の上に配當したのである。」〈注 53〉

引用部分にある「練習目的」の語を用いたのは、友納友次郎である。そこで、練習目的を明確に打ち出した『綴方教授法の原理及實際』を見ると、延べ 56 の綴り方教材について、28 の練習目的が掲げられている。右に「幾十の練習目的」とあつたのは、このことを指すのであろう。それらは、同書の「教授の系統」表では、〈別表〉に挙げたように 15 の教材に系列化されている。

<別表>

統 系 の 授 教										学期	学年										
										1	尋 一										
										綴方 単語単句の 言語の綴方 文字の練 せる実感 的の記述										2	
																				3	
										1	尋 二										
										静的の 習を主と 的の記述										2	
																				3	
日記文の指導 (特別の出来事 書簡文の の) (本文のみも の)										1	尋 三										
										説明的の 動的の記述 (部分練習)										2	
																				3	
日記文の指導 (前文後文を加 ふ)										1	尋 四										
										記述 思想的の 方表し方 纏め										2	
																				3	
日記文の指導 (継続して練習 せしむ) (冒頭結尾を加 ふ)										1	尋 五										
										叙情的傾向 評論的傾向 作者の態度を 養ふこと										2	
																				3	
日記文の指導 (各種の実際の 日記) (属部を加ふ)										1	尋 六										
										叙情的傾向 評論的傾向 解説文の指導 説明的の記述 構想の 的の者を加ふ 的の者を加ふ 的の者を加ふ (描写的) の者を加ふ										2	
																				3	
日記文の指導 (各種の実際の 日記) (属部を加ふ)										1	高 一										
										叙情的の記述 評論的の記述 解説文の指導 説明的の記述 戦記文の指導 伝記文の指導 叙事的の記述 記載的の記述										2	
																				3	
日記文の指導 (継続練習を 交ぜ行ふ)										1	高 二										
										叙情的の記述 評論的の記述 解説文の指導 説明的の記述 戦記文の指導 伝記文の指導 叙事的の記述 記載的の記述										2	
																				3	

両者の関係は、下記のようになっている。

- (1) 友納友次郎の「教授の系統」における、「静的の記述」（部分練習）→「記載的の記述」、「寫生的記述」→「描寫的記述」が、『最新小學綴方教授細目』では「観たまゝを書き表すこと」にまとめられる。
- (2) 「叙情的の記述」が、峰地光重の「感じを抒べること」に対応する。「日記文の指導」、「書簡文の指導」が、それぞれ「日記のかきかた」、「書簡文の書きかた」に対応する。また、「評論的傾向」→「評論的の記述」も、「考へを述べること」と照応する。
- (3) 「動的の記述」（部分練習）→「叙事的の記述」、「傳記文の指導」、「戦記文の指導」が、「時間の順序に述べること」に一本化する。
- (4) 「説明的の記述」、「解説文の指導」が、「事物のわけを説明すること」に収斂する。

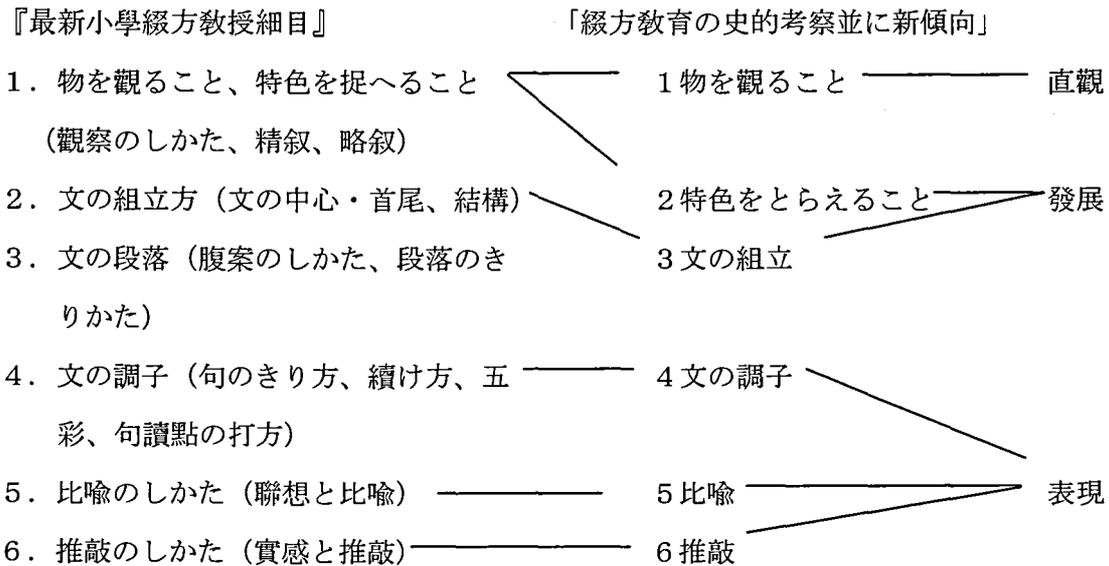
このように挙げてみると、峰地光重の基本的指導教材は、友納友次郎の多岐にわたる綴り方教材を7項目に集約したことが歴然としている。

一方、附帯的指導教材は、基本的指導教材とはどういうところが異なるのであろうか。『最新小學綴方教授細目』には、下記のように略述している。

「（指導教材は）分ちて基本的指導教材、附帯的指導教材の二つとする。前者は教授細目の上に一單元として配當し、後者は細目の上には文話として記載し、又別に草稿標準、推敲標準の名の下に各學年に配當して、創作教材指導教材の處理の場合に教授するのである。」〈注54〉

— 結局、基本的指導教材は創作教材と並んで一單元として配當されるのに対し、附帯的指導教材はそれらの單元の中で必要に応じて文話として、また草稿や推敲の基準として活用されるのである。大正13（1924）年の「綴方教育の史的考察並にその新傾向」では、基本的指導教材を「生活指導」〈注55〉の教材、附帯的指導教材を「表現指導」〈注56〉の教材と呼び、両者の主・副を一層明確にしている。そして、生活指導教材が、「兒童の（価値ある）文化生活—たとえば『観たままを書く』という生活—を指導する教材」〈注57〉（括弧も、例示も、考察者が加えたもの）であるのに比して、表現指導教材は「表現の心

理を根底として選定すべき」〈注 58〉としている。表現の心理については「フキドラー」〈注 59〉の「直観、發展、表現の三段をとるといふ説をとりたい」〈注 60〉としている。そこから 6 項目を引き出している。ただし、『最新小學綴方教授細目』（大正 10 年）と「綴方教育の史的考察並に新傾向」では、その項目が左記のように幾分違っている。



フキドラーの説に基づいたといっても、どこまでを直観、發展、表現とするかは、『最新小學綴方教授細目』を作成した後も、上のように揺れている。それにしても、ここで友納友次郎の「教授の系統」表にまぎれ込んでいた「思想の纏め方表し方」→「作者の態度を養ふこと」→「構想の指導」という系列を、表現の心理（文章表現過程）に着目して別の原理として独立させることができたのである。峰地光重としてはやっとなり友納友次郎の掲げた綴り方教材組織を手がかりにしつつも、乗り越えたという感慨の湧くものであったろう。

以上のように見てくると、峰地光重が提出した綴り方教材組織論は、

①目的としては芦田恵之助の人生科としての綴り方の着想に拠りつつも、

②綴り方教材の二大別においては、芦田恵之助・友納友次郎（綴文力の啓培の用語で、「写生」主義綴り方・友納友次郎・花田甚五郎・長崎県女子師範附小から綴る態度に着目し、綴文力を伸ばそうとする思潮を生かそうと考えていたかもしれない）の両説とも生かし、

③最も具体的な基本的指導教材（後に生活指導教材）、附帶的指導教材（後に表現指導教材）の区分は、むしろ友納友次郎の「教授の系統」を手がかりにして、新たな綴り方教

授系統案にしよう〈注61〉としたのである。

したがって、実際の綴り方教授細目は、友納友次郎の綴り方教授細目を精読しながら作成したに違いあるまい。実際の手がかりは友納友次郎の説述に拠ったとすれば、よく似た写生主義綴り方や花田甚五郎・長崎県女子師範附小の説との関連に思い至り、共通の源としてシュミーターに着目するに至ったのではなかろうか。随意選題論争を乗り越えるためにも、峰地光重は先行の友納友次郎がなぜこのような綴り方教材組織論を提案するに至ったか、遡らざるを得なかったのである。

おわりに

本稿から導き出される結論は、下記の四点になろう。

1. シュミーター作文教材組織論については、その内容・目的（位置づけ）も、日本に取り入れられた書名・発行年も、紹介された時期（明治期か大正期か、紹介した人も含めて）、教育現場でいつからどのように活用され始めたかも明らかではない。
2. ただし、シュミーターの原著が明治41(1908)年に出されたものとの証言が、長崎県女子師範附小(前川宇吉)の『本質の上に立てる最新綴り方教授』（大正5〈1916〉年9月）にあり、シュミーターの11段階の内容も、花田甚五郎の『新潮を汲める綴り方教授の実際』（大正5〈1916〉年7月）や前川宇吉の著書に掲載されたものが、予め紹介されたものに、それぞれの著者の解釈を加えた第二次資料（長崎県女子師範附小のばあい、花田甚五郎の見方を取り入れたものも含む）と考えれば、了解はできる。そして、大正期に輩出した、綴り方育成をめざした綴り方教材組織論（駒村徳壽・五味義武の写生主義綴り方教材組織、友納友次郎の綴り方教材組織、及び花田甚五郎・前川宇吉の綴り方教材組織）の酷似性を説明できるのは、峰地光重のすべてシュミーターの思潮を汲んだものという推理だけである。峰地光重自身が自らの綴り方教材組織を主に友納友次郎に拠って作り上げており、淵源に遡る洞察がなし得たのであろう。
3. 以上の考察を通して、綴り力の育成をめざす幾つもの綴り方教材組織論はすべて「シュミーターの思潮を汲んだもの」という峰地光重の推理は、次のように補強できよう。

（1）シュミーターの著書はおそらく明治41（1908）年に出版され、当時ドイツに留学していた教育研究者によって、ほどなく日本に訳出・紹介された。その教育研究者は、奈良女高師教授真田幸憲に比定されるほど著名で、シュミーターに言及した著書も、ずいぶん普及した。シュミーターも、大正5（1916）年の時点では、「かの有名な」

と冠しておかしくないほど周知の存在になっていた。

(2) シュミューダー説の訳出・紹介によって教育現場による活用の素地が得られ、創意を加えたのは駒村徳壽・五味義武の写生主義綴り方の教材組織論であり、単純化して、普及を容易にしたのは友納友次郎の綴り方教材組織論である。花田甚五郎と長崎県女子師範附小は、シュミューダー説によることを明記するが、当然日本に訳出・紹介されたものを通してであろうし、そこに各々のつけ加えもしている。実際には、写生主義綴り方や友納友次郎の系統化の原理にも学んでいる可能性がある。したがって、公刊された代表的な書物は、大正3(1914)年から大正5(1916)年に出ているが、摂取され始めた時点は、明治期にまで遡られる余地もある。

4. 峰地光重の推理を証明するには、以下の3点にわたって解明する必要がある。

(1) 明治41(1908)年と目されるシュミューダーの原書を探し、訳出して、書名や文章本質観／綴り方教授の目的／発達段階をふまえた初等綴り方教授全体への展望／綴り方教授系統化の原理／具体的な綴り方教材配列を明らかにする。

(2) 日本に初めて訳出・紹介したのは、誰で、何年に、どういう書物にどのように(どのくらいの詳しさで)記したのかを突き止める。

(3) 現場の綴り方教育実践者がいつごろからシュミューダー説に学び、どのように活用していったか、その経緯とそこで創造されたものは何かを探る。

(注)

- 1 峰地光重著『文化中心国語新教授法』上巻、教育研究会、大正14(1925)年10月23日発行、253～257ページ
- 2 峰地光重稿「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第9巻第12号、育英書院、大正13(1924)年12月1日発行、42～43ページ
- 3 同上誌、42ページ
- 4 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、20～21ページ
- 5 同上書、24ページ
- 6 横山榮次校閲、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、24ページ
- 7 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第9巻第12号、42ページ

- 8 『新潮を汲める綴方教授の実際』 27ページ
- 9 同上書、22ページ
- 10 同上書、22ページ
- 11 同上書、24ページ
- 12 真田幸憲著『新時代の教育』目黒書店、大正 13 (1924) 年 9 月 27 日発行、「緒言」
2ページ
- 13 同上書「緒言」 1ページ。なお、著書(5)の『西洋見物お土産話』目黒書店、大正
11 (1922) 年 5 月 12 日発行、全 221ページによれば、初めにアメリカに行き、シカゴと
ニューヨークで一年半ほど研究に従事し、大正 10 (1921) 年になって、イギリス→フラ
ンス→ドイツに約一か月ずつ滞在して帰国している。すべて船旅で、移動に何か月も費
やしている。ドイツが主要な留学先でないことも、ここで明瞭になってくる。なお、帰
国して文部省に提出した報告書も『米國に於ける教員養成法』であった。(真田幸憲稿
「最近米國に於ける師範教育の状況」『教育界』第 21 卷第 4 号、明治教育社、大正 11
(1922) 年 4 月 3 日発行、18ページに拠る。)
- 14 同上書、本文 7～8ページ
- 15 真田幸憲著「綴方教授に就て」『教育実験界』第 31 卷第 7 号、東京育成会、大正 2 (1913)
年 4 月 5 日発行、14～18ページ
- 16 「綴方教授に就て」『教育実験界』第 31 卷第 7 号、18ページ
- 17 『文化中心國語新教授法』上巻、256ページ
- 18 友納友次郎著『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』目黒書店、大正 3 (1914) 年
5 月 20 日発行、全 500ページ
- 19 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第 9 卷第 12 号、41ページ
- 20 友納友次郎著『教師の實習を主としたる綴方教授法講話』同文館、大正 7 (1918) 年
11 月 15 日発行、全 556ページ
- 21 花田甚五郎稿「シユミーダーの説に基きたる新綴方教授法」『國語教育』第 1 卷第 1
号、育英書院、大正 5 (1916) 年 1 月 1 日発行、53～58ページ
- 22 峰地光重著『綴方教育發達史』啓文社、昭和 14 (1939) 年 6 月 15 日発行、130ページ
- 23 同上誌、130ページ
- 24 同上誌、131ページ
- 25 同上誌、132ページ

- 26 同上誌、132～133 ページ
- 27 友納友次郎著『私の綴方教授』目黒書店、大正 10（1921）年 11 月 28 日発行、全 484 ページ
- 28 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』281 ページ
- 29 同上書、282 ページ
- 30 同上書、284 ページ
- 31 同上書、294 ページ
- 32 同上書、391 ページ
- 33 同上書、348 ページ
- 34 同上書、409 ページ
- 35 『新潮を汲める綴方教授の實際』24～25 ページ
- 36 同上書、26 ページ
- 37 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第 9 卷第 12 号、40 ページ
- 38 同上誌、46 ページ
- 39 『綴方教育發達史』138 ページ
- 40 田上新吉著『生命の綴方教授』目黒書店、大正 10（1921）年 10 月 25 日発行、全 660 ページ
- 41 峰地光重著『最新小學校綴方教授細目』児童研究社、大正 10（1921）年 8 月 18 日発行、全 68 ページ
- 42 秋田喜三郎著『児童中心國語の新學習法』明治図書、大正 11（1922）年 4 月 25 日発行、全 394 ページ
- 43 奥野庄太郎著『綴方指導の原理と其實際』文化書房、大正 13（1924）年 7 月 8 日発行、全 348 ページ
- 44 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第 9 卷第 12 号、46～47 ページ
- 45 同上誌、47 ページ
- 46 同上誌、48 ページ
- 47 芦田恵之助著『綴り方教授に関する教師の修養』育英書院、大正 4（1915）年 5 月 5 日発行、全 474 ページ。

「第四章 教授について」において「教科や教材がいかに多様に互つても、児童の人生に結びつけて學ぶことによつて、渾然たる一教科として解することが出來よう。」

(57～58ページ)として三たび「人生科」(58、59ページ)の用語を使い、次のように結論づけている。

「小學校に於ける諸教科が悉く兒童の人生を解決するものとして取り扱はれなければならぬ。」(81ページ)

- 48 芦田恵之助稿「綴方教授細目私案」『文章研究録』第2巻第11号「高等科」・第12号「をはりに」、佐々政一主幹、育英書院、第11号…大正4(1915)年11月1日発行、第12号…大正4(1915)年12月1日発行。以下の引用は、『綴方教授細目私案』文化評論出版、昭和53(1978)年1月15日発行、全336ページに拠った。ここには、人生科としての綴り方が、下記のように修養教科・郷土研究科の二側面から説かれている。

「余は窃に思ふ『綴り方を修養教科として認めない限、綴り方の眞意義を發見することが出來まい。』と。所謂人間生活に触れたる綴り方は、修養に根ざして始めて味はふることが出来る。この味を知つて、文章の進歩は修養の進歩と共に進むことになる。」(264ページ)

「吾人の智識は郷土に基礎を得て、之によつて一切の智識を習得すると共に、之を郷土にかけて活用の眞を會得すべきものである。郷土は智識の初歩で、また到達點である。吾人終生の研究は或は郷土の解釈にあるといつてもよからう。(中略)高學年の綴り方がここに着眼するやうになつて、はじめて人生科としての眞價を發揮することになる。」(287～288ページ)

- 49 詳細については、拙稿「峰地光重氏の綴り方教授観— 小學校綴り方教授細目を中心に一」『福岡教育大学紀要』第31号第1分冊文科編、福岡教育大学、昭和57(1982)年2月10日発行、45～62ページを参照。

- 50 〈注41〉に挙げた『最新小學綴方教授細目』の「綴方教授細目の新使命— 本教授細目編纂方針並に使用上の注意—」には、一に「先づ綴方を『人生科』として生かせよ」と題して、次のように述べている。

「綴方は兒童の人格の全的表現である。而して綴方教授は、兒童をして、一層高く一段

深く生長せしめるための尊き仕事である。従来は綴方をもつて單に思想を正確に表彰させるとか、實際生活に役立たせるためといったやうな方面にのみ、心が向けられていたのであるが、これは誤つた考とまでは行かなくとも、子供達を迷路に導いたことは事實である。小學校の綴方はもつと意味深い方面に着眼しなければならないのである。もつと人格的な生命的な意味を重視したいと思ふのである。綴方を單なる技能科としないで、人生科として生かさなければならぬのである。兒童の全的表現、眞實表現なる綴方によつて、彼等の心の芽生を正しく美しく、伸ばして行くといふ人生的意義の上に立つところに、新しい綴方教授の生命が溢れる。」（3ページ）

「序言」にも、「1. 綴方を兒童の『人生科』として生かさうとしたこと」とあり、上記三箇所とも、引用・強調の証であるかぎ括弧か三角点が付してある。これは、明らかに芦田恵之助の用いていることをふまえて、改めて強調するために用いたと判断できる。

51 『最新小學綴方教授細目』4ページ

52 同上書、3ページ

53 同上書、3ページ

54 同上書、4～5ページ

55 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第9巻第12号、47ページ

56 同上誌、47ページ

57 同上誌、47ページ

58 同上誌、47ページ

59 「フィドラー」（Fiedler, Konrad Adolf.）は亀井高等編『西洋人名辭典』岩波書店、昭和7（1932）年12月15日発行、872ページ）に拠れば、1841～1895年。ドイツの美学者で、「藝術に於ける創造活動を重視した點で注目せられてゐる。」という。著書には、下記のものがある。（私の方で訳出している。）

（1）『芸術的活動の起源』1887年刊。

（2）『ハンス フォン マレー』（「19世紀ドイツ畫壇の最も特異な存在」〈同上書、1147ページ〉で、フィドラーは彼と親交が厚かつたという。）1889年刊。

（3）『芸術論集』全2巻、1913年刊。

（4）『認識の階梯』1929年刊。

(5) 『ギリシャ・ローマの芸術理論について』 (遺著)

60 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第9巻第12号、48ページ

61 拙稿「小学綴り方教授細目の原理—小学校綴り方教授細目を中心に—」『福岡教育大学国語国文学会誌』第23号、福岡教育大学国語国文学会、昭和56(1981)年12月20日発行、33～45ページ参照。

第二節 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から

はじめに

シュミューダ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。

○「シュミューダー作文指導段階論の果たした役割—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、内容と形式との二つがあることは、一般に唱へらるところであります。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2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ろう。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、「綴り方の三要素」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。

「綴り方の要素には形式・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、形式と内容が一對になって、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の、言い換ふれば纏まつた考へ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2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3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ろう。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、社会にたつて、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、疑惑に陥っ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ーに、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、論じ来たりました上は、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要要件（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一にしたいと思ひます。具體的に言つてみれば、綴方教授は、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る技能を発揮し、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、『實驗綴方新教授法』においては、

「綴方の成功即ち自作の能を得しむる上より眺めて」〈注10〉

「綴方教授は、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。従って、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『綴方教授法精義』と順序が違っているように見えるが、これは大ざっぱに記したため、じっさいには、行が平易→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断の練習を積んでいく」〈注12〉という形式の「運用練習」こそ綴方の「生命」なのだとと解するためである。「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、それをはみ出しても「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3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か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うのにとどまり、実際は『実験綴方新教授法』のように形式の運用に傾斜することに結びつきやすかったのである。

（三） 発達段階をふまえた初等綴り方教授全体への展望

『綴方教授法精義』においては、「児童心理學の教えるところに従って、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みえるのは、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…思考となっているところで、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、共通の前提となっ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るまい。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特徴とをつなぎ合わせた、次のような説述にとどまっている。

○尋常1・2学年…「本期、児童の綴方に對しては、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、綴方を厭ふことになり、綴方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、綴方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。綴方は、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、修練を加えて、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らせう。」「女子には、比較的、感情的の文章を多く綴らせるようにしなければなりませんまい。」〈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。「心理學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、以て綴方の根蒂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い。辭は達するのみ、豪湯・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。第二期は事実の誤謬なきを期するが為め、いづ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。この階級區分が抑抑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、充実・統一のある発達を遂げる事になる。」〈注32〉

『綴方教授法精義』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」（直観式・記憶式・想像式・思考式など）〈注33〉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き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、格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	〇〇〇
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・修辞・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。謄寫法。書取法。聴寫法。

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・方法に関して前記(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2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学年～高等科第3学年に及ぶ)には、次のように絞っている。(注39)

文題	出所	性質上	形式上
みちばたのたんぼ	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も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」(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)

尋常初學年の讀本は、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順序を考える

必要がなく、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る。）

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（尋常五学年から）・議論文（高等二学年から）〈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 接続詞 拗音 テニオハ等
内 容 上	経験方面 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 学習方面 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。（ 直觀的事項）
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以降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た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 (以下略)	讀本	記事	同	同	指導法 〈注47〉

こちらの方は、文題の後は、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」にいられており、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る。

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学年には適するかの如く思はれるが、観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。夫故児童が日常見聞しつつある事物でも綴る場合になると、児童は一通ならぬ困難を感ずるが常である。」〈注51〉

②低学年の児童には叙事文を…「小学校においては低学年の児童に課するに記事文よりも叙事文を多くかかせ、学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。これ一見児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、『綴方教授法精義』『実験綴方新教授法』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、一般の児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進む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、同一著者が何冊も出しているばあい、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実際』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「第一、二、三部國語科綴方細目」『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、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（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、前項と同様に、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/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、次のようになる。

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』	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。 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。 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〉 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。 「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

	<p>るもの」〈注58〉とあるように、綴り方教授の実践系統を帰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点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>
<p>3 広島高師 附小『各 科教授細 目』</p>	<p>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）卷二ハナサカヂダイと連絡」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か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</p>	<p>①文章観…「綴り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ろう。</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互らず、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</p>

<p>集成』</p>	<p>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/ 諳写法/ 書取法/ 聴写法</p> <p>第2階段 思想（内容）を与へ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/ 聯接法/ 修飾法</p> <p>第3階段 形式のみを与へて思想（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、かかる文章がいかに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「綴方教授の目的は児童に發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「綴方教授の目的は平易・正確・明瞭に而も巧妙に思想感情を發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・明瞭なる發表に重きを置き、加ふるに巧妙・敏速を以てする」〈注67〉と集約している。</p>

	<p>③ 6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）－錬成期（審美的時期）とし、尋常小学校の低・中学年時期においては芦田恵之助の立言〈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「實際成績中秀逸と認むべきもの二三」〈注71〉が収められている。</p>
6 友田亘剛 『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、範文に習つ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ある。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	<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</p>

『高等小 學綴方教 授資料集 成』	<p>〈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錬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獲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…ただし、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づ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、既習のものゝ整理をなし、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・註文状・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『實際的研究に於ける讀</p>	<p>①文章観…「兒童のあらゆる生活—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</p>

方綴方の
新主張』

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。

「文（章）を綴るといふ仕事は、第一に事物思想即ち内容に関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ない。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、教師の取材に関する問題、第二の要件は綴る力即ち児童の綴文能力に関する問題である。」〈注91〉

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・内容に関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、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・内容に則つ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対する趣味を養つた。」〈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れ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總合を意味し、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）綴り方に対する趣味を養ふ」は、（ウ）（エ）いずれも芦田恵之助の立言より補つたものであろう。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）に對照させて、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

	<p>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。</p> <p>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」も挙がっている。主要系列を除けば、まだ未分化な面を残している。</p> <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: 10px 0;"> <p>静的記述：場所の記述、状態の記述、関係の記述</p> <p>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う。静的記述的記述は、「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、「恰も活動寫眞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、それらが活動寫眞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</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</p>

究』	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。
13 馬淵冷佑 『読み方 と綴り方 の教授』 尋常科第 一学年	<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」う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、断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〉、「一事物を観察させては、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、先づ大體から入って、部分に移るのが自然」〈注110〉としている。</p> <p>その他に、物語・經驗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、自ずと物語から經驗的事実へ、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 今井栃六 （上高井 郡綿内 小）	<p>論文「教材の選擇及び模範文の指示」（8～23ページ）</p> <p>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。</p> <p>④友納友次郎の「綴り方教授の系統一覽表」を、各学年ごとに要旨/内容（観察・經驗・學習の3点から）/文体（單語短句の綴り方・靜的記述など）/指導事項（観察・選材・發表〈想・形〉）から整理したものになっている。</p>

<p>14の2 五味繁作 (松本女子師範附小)</p>	<p>「綴り方系統の心理的根據」(114~156ページ)</p> <p>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。</p> <p>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)</p> <p>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)</p> <p>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。</p> <p>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。</p>
<p>14の3 北原時衛 (上伊那郡伊那富小学校) 『綴方研究録』</p>	<p>「綴り方技能養成上一貫したる標準の研究」(167~179ページ)</p> <p>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其他の事は附随的補助的のものと見てよいのである。</p> <p>A, 根本的記述能力養成上の仕事</p> <p>1, 思想分解限定力の練磨 (観察力、思考力の練磨)</p> <p>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</p> <p>2, 思想論理的記述の練習 組織力の練磨</p> <p>一般的組織: 六何法</p>

	<p>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〉</p> <p>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。</p>
<p>14の4 河角五平 （上伊那郡第六部 教員会） 『綴方研究録』</p>	<p>「心理上及び経験上より考察したる教材の選択標準 各學年教授の主要点」 (180～185ページ)</p> <p>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『綴方教授法精義』に近いものを挙げ、発表傾向を『實驗綴 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「各學年教授の主要点」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> <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</p> <p>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</p> <p>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</p> <p>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</p> <p>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〉</p> <p>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 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</p>

	<p>・ 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軽重、要旨を識別」するには、芦田恵之助の影響が、そして尋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)</p> <p>②目的…「観察力(分解する力) 選択力組織力(総合する力) 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。</p> <p>(1) 書くべき材料=直観描寫法(分解) (2) 材料の順序=叙述法(選択総合) (3) 材料の組立 $\left\{ \begin{array}{l} \text{具体=範文法} \\ \text{抽象=文段法} \end{array} \right.$ (選択総合) (4) 文題に対する立場=題作法(作者の態度) 〈注116〉</p> <p>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は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)</p> <p>③6年間の展望…思想の発展段階について「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発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の思想が出来更に進んで是等の単一なる思想と類同的の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→総合へという見通しが示されている。</p> <p>「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>

14の7

「綴方教授の方針及び系統」 (228~243ページ)

上嶋邦光

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。

(上伊那
第二部
教育会)
『綴方研
究録』

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

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発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。

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>14の8 北澤金一郎（下高井郡中野小学校） 『綴方研究録』</p>	<p>「着想の態度」（282～288ページ）</p> <p>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。</p> <p>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〉</p> <p>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 style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td rowspan="3" style="vertical-align: middle;">着想の態度</td> <td rowspan="2" style="vertical-align: middle;">感覚的</td> <td>自然的</td> </tr> <tr> <td>特徴的</td> </tr> <tr> <td rowspan="3" style="vertical-align: middle;">理解的</td> <td>組織的</td> </tr> <tr> <td>因果的</td> </tr> <tr> <td>法則的</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="vertical-align: middle;">感情的</td> <td></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	感覚的	自然的	特徴的	理解的	組織的	因果的	法則的	感情的		
着想の態度	感覚的			自然的								
			特徴的									
	理解的	組織的										
因果的												
法則的												
感情的												
<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）</p> <p>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ようと、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〉</p> <p>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</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</p>											

教授の根本的研究』

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〈1911〉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、巧になどをも要求する。」〈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「発表學科としての綴り方」〈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…「児童の學習・經驗・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、聯想のつづくがまゝに、
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。」〈注130〉

3. 作文時代…「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・容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。」

	<p>〈注131〉</p> <p>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。</p> <p>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/ 修辞/ 記号と多岐にわたり、綴り方教授細目の様式は、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。児童がこれに趣味を有し、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</p>

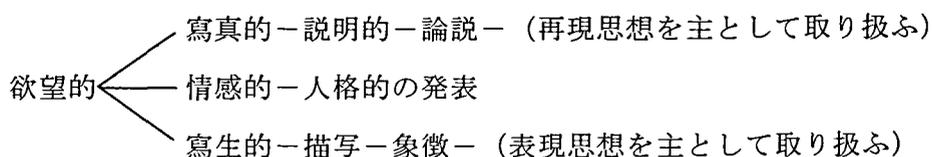
	<p>原因は、「國語問題の未解決」にある〈注133〉と信ずる保科孝一にあっては、当然形式的方面に比重を置くことになる。</p> <p>④系統化の原理…以下、綴り方の題目・教材・文体・教案・教授要目・教法・訂正添削、自由作文と予習作文などに言及していくが、先に挙げたことを系統化の原理としてどこまで生かしていこうとするか、明確でない。さまざまな問題を紹介・論評することが主となり、現場で綴り方教育を実践していく際の教材組織を樹立することには進まなかったようである。</p> <p>実際には、以下のような紹介をして、低学年の間、直観教授や話し方教授による短文練習を、その上で複雑な文章を構成することへと勧めている。</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に記せば、「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ゝ。さうすれば、他日どのよう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>
<p>18 駒村徳壽 ・五味義武『寫生を主としたる綴方新教授細</p>	<p>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「熟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のは、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。</p> <p>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ことにあることは、今更言ふまでもない。」〈注140〉とし、端的には「綴方教授</p>

案』

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ろ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 

「我自身の进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。

写真的態度→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。

(7) 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。

(1) ただし、指導としては写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。

	<p>(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)</p> <p>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を見つけにくい。ここには何か典拠となるものがあったのではないかと考えられる。</p> <p>それにしても、教材配列まで考案し、実施したのは、写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>												
<p>19 佐賀県師範附属小『小学校各科教授要綱』</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、「小学校令施行規則」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="font-size: 3em; vertical-align: middle;">{</td> <td style="padding: 0 10px;"> 一、學習的の事項 修身、読ミ方、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;">}</td> <td style="vertical-align: middle;">実感の 明なる もの</td> </tr> </table> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: middle;">形式的 材料</td> <td style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">{</td> <td style="padding: 0 10px;"> 成分 (言語、文字/ 文/ 段落) 構成 (語法/ 修辭法/ 組立法) </td> <td style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">{</td> <td style="padding: 0 10px;"> 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) </td> <td style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td> <td style="padding: 0 10px;"> 種類 { 用語上…文語體/ 候文體/ 口語體 (常體/ 崇敬體) 〈注145〉 </td> </tr> </table>	内容的 材料	{	一、學習的の事項 修身、読ミ方、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)	{	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)	}	種類 { 用語上…文語體/ 候文體/ 口語體 (常體/ 崇敬體) 〈注145〉
内容的 材料	{	一、學習的の事項 修身、読ミ方、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)	{	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)	}	種類 { 用語上…文語體/ 候文體/ 口語體 (常體/ 崇敬體) 〈注145〉							

	<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に必須なる事項」〈注146〉に拠るが、「實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>
<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>(7) 「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經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> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD S[思想] --> A[論理的に整理する力] S --> B[形式] B --> C[記述] B --> D[選択的に組成する力] C --> E[譯出的に書寫する力] </pre> </div> <p>(4) 「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>

(7) 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、(7) 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(7) 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。

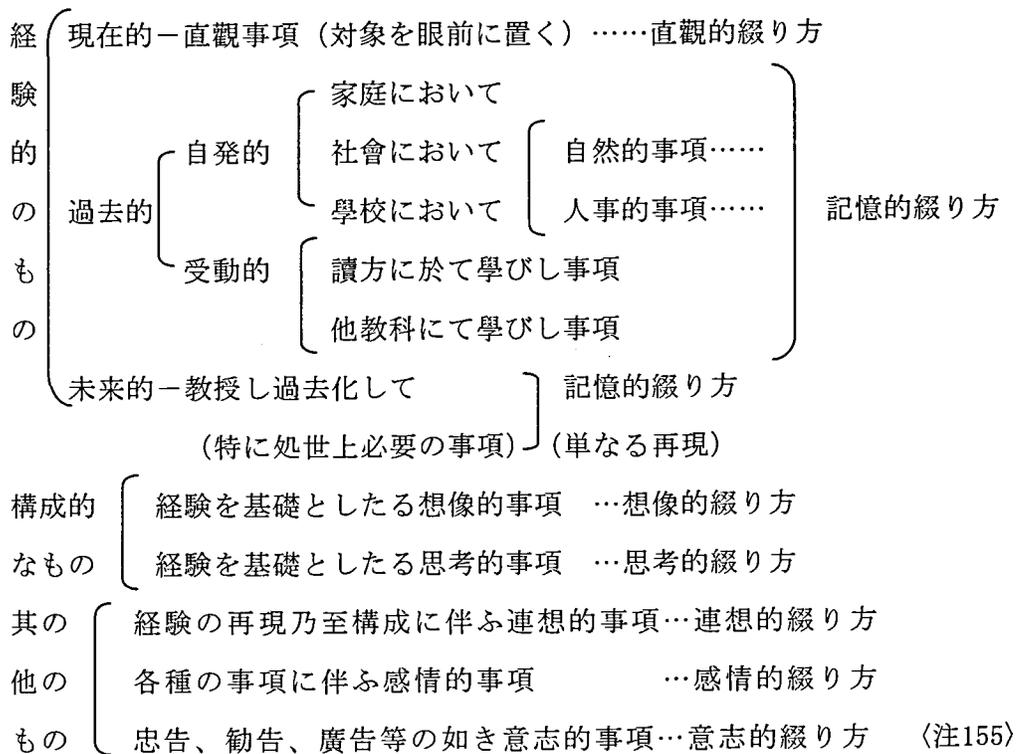
③6年間の展望…心意の發達傾向と發表傾向を、次のような柱立てで、まとめている（細目は略す）。

心意の發達傾向	心意の發表傾向
(一) 直観期（尋1 2頃）	(一) 反对的發表期（同右）
(二) 記憶期（尋3 4頃）	(二) 連想的發表期（同右）
(三) 想像期（尋5 6頃）	(三) 反省的發表期（同右）
(四) 思考期（高1 2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

発表傾向」は『実験綴方新教授法』の反射的発表時代→反省的発表時代→論理的発表時代→審美的発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「心意の発達傾向」から、取材の三方面（学習的方面・経験的方面・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。



「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、上記の児童心意の発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「発表の態度」〈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、五つの発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…「対象の客観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対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

	<p>氣分等をあらはす態度である。一言にして尽せば主観を抽出する態度である。」〈注163〉</p> <p>(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。即ち対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〉</p> <p>(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〉</p> <p>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「処世の事項」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うことであるから、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。</p> <p>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來の一般的な見方とは違ってきている。「經驗行動」は副次的ではあつても、確固とした位置を占め始めている。</p>
<p>21 花田甚五郎『新潮</p>	<p>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、又は満足感を感じずれば、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</p>

<p>を汲める 綴り方教授 の実際』</p>	<p>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〉</p> <p>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。</p> <p>「発表は人間自然の慾望で、吾人がもし心中に不平を生じ、又は満足を感じずれ ば、之を知己に語り、之を朋友に傳へて、共に喜び、共にかなしませずにはおか ぬ。もし何等かの事情のために、この発表が妨害されると、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〉</p> <p>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〉 のやうに立言するに至ったのであろう。</p> <p>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ある 。」〈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。</p> <p>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。</p> <p>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</p>
--------------------------------	---

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…「初步に於い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、動的のもの直観感的描写によつては、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ひます。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。つぎ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い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、これがやがてつぎに來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」「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—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……総合力の修練を旨とするという四期区分説（尋五・尋六を一連のものと見なせば、三期区分説）が、提案されたことになろう。

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單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、「シュミューダ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段階について次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興へ、限定力の修練をなすのであります。特に靜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す。すから、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す。」（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、シュミューダ一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は行われていない。したがって、シュミューダの第I～第III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、表向きシュミューダ一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ューダを理解し、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。

<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 方教授ニ 関スル記 録』</p>	<p>「綴方教授方針に関する研究」(41～51ページ)</p> <p>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、方針となるところを抜き出すと、次のようになる。</p> <p>尋1－「臙げながら綴るという意義を知らしむ可し」〈注195〉</p> <p>尋2－「『綴るという意義』を悟らしむべし、/臙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学年に全じ」/「殊に本学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、芦田恵之助が『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」も尋常科一、二学年に「綴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ずるであらう。 『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>に交渉し関係し、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<u>實生活</u> 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</u>、心の姿なり』との態度を、たし かに築きあげなければならぬ。』〈注206〉</p> <p>いずれも傍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「<u>實生活</u>」・「<u>實感</u>」・「<u>人生科</u>」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の形で言及することになったのであろう。</p> <p>②目的…「小學校令施行規則」に基づいて、綴り方教授の實質目的を「日常須</p>
--	--

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「綴方能力の養成」との関係を、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。

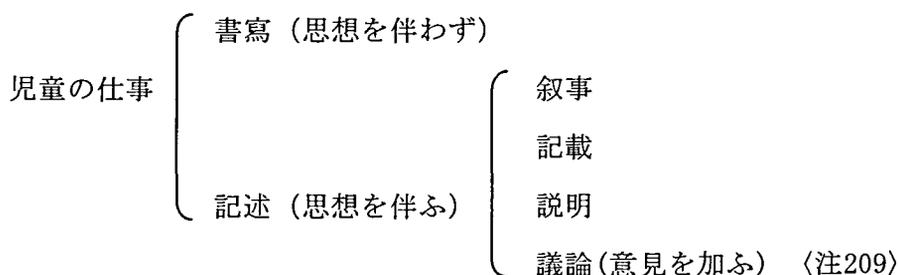
三、選擇力・組織力……尋常四學年頃から漸次明らかになつていく。

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生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)「綴方能力修練のために、児童側に行はしむべき仕事」として、左の表を挙げている。



(イ) 尋常科第1學年から第6學年の教材名は、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

<p>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。 批正指導並に文章紹介〈注210〉</p>	<p>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・批正指導及び文章紹介〈注211〉</p>	<p>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・批正指導及び文章紹介。 J長文指導〈注212〉</p>	<p>性位置状況の複合的記述 C事物の描写並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・批正指導及び文章紹介</p>	<p>述を主たる記述 C概念的のも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</p>	<p>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・批正指導及び文章紹介〈注215〉</p>
---	---	--	---	--	---

			〈注213〉	・ 批正指 導及び文 章紹介 L長文記述 〈注214〉	
<p>ただし、高等科は、以下のように柱立てのみを記している。</p> <p>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・批正 指導並びに文章紹介 〈注216〉</p> <p>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③六年間の展望に掲げた綴る力の学年 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。</p> <p>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。</p>					
24 新潟県高 田師範附 属小学校 『綴方教 授の実際	<p>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。</p> <p>『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</p>				

「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。」「これによつて綴方の能力を與ふる目的は自ら明らか」である。〈注219〉

「小學校令施行規則」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。」「又兒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「綴方に対する兒童自然の傾向」の大要として、下記のように説いている。〈注222〉

尋1…「此の學年の兒童は、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發展する時期である。」〈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發展して来る。

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發達する。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觀を解釈す

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…「此の學何得になると、思考力が發達して来て、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、情操の發達に伴つて、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、文を學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〉とした芦田恵之助の区分と一致してくる。

なお、思考力の發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、当然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摂取と、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、根本的な文章が、指導要点一覧表の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「熱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沸く内容を綴らせ、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、その結果に、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、つなげてび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みたから、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「綴りの能力を養ふこと」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「綴り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、ここに適當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が挙げられている。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錬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つてか、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捨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『技能の錬磨』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、後者を體系的思想の組織力」〈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わかる〈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の長崎女子師範附小もそれにならっている。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。

元々はでき上がった文章の要素分析によって導き出された内容・形式・発表の3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・発表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 芦田恵之助が、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舍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、ピ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、書翰文に限ってではあるが、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…漠然たる書翰文の観念の付与

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。

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

(4) 発表傾向は、それより一步進めた『實驗綴方新教授法』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、ちがっている低学年も「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、批評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。

尋一～尋二の一学期…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。

尋二の二学期～尋四の一学期…分解し、限定する心の働きを修練する。

尋四の二学期～尋六（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、綴るといふ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
の錬磨→思想論理的記述の練習（組織力錬磨）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。具体的なところまで見ると、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

つに分けても実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、綴文能力を限定力・分解力・選択力・組織力・綜合力に細分化し、尋2…限定力、尋3・尋4…分解力、尋5…選択力、組織力、尋6…綜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…綜合力というように、幾分時期がことなり、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→思考的綴り方……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・主点）・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・修辞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・修辞法・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・修辞法)(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るれば、ここにも芦田恵之助からの摂取は明らかである。

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今井栞六は、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」にはほとんど出てこない。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「寫眞的記述の態度」・「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。説明も新たにし直している。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前川宇吉は、シユミーダーの第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、表向きシユミーダー説に拠りながら、実質は写生主義綴り方の教材配列を手がかりとしてシユミーダーを理解し、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、大筋は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)をシユミーダーの第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→物の属性の記述とシユミーダー・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を五味義武、尋4～尋6を駒村徳壽が別々の場所で分担して執筆したにもかかわらず、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、友納友次郎の教材配列は、自らも提案するに至っておらず、静的記述→動的記述という方向性は明確でも、大正5（1916）年の時点においては、通し番号14の1 今井栃六が、各学年の概要を概観する際にわずかにまねたのにとどまっている。

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＝ケールにのっとり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、「小学校令施行規則」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前川宇吉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方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前川宇吉も、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前川宇吉も同様である。

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）の綴文力の進展を見通し、

(ウ) 綴る態度の違いに着目して綴り方の系統化をはかり、

綴文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ューダ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、シュミューダー説と出会い、どのように解釈して活用していったのか、しかもシュミューダーの名前を挙げないで摂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『寫生を主とした綴方教授細案』（大正4年）よりも、『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』（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前川宇吉が改めてシュミューダー説を明記し、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文力錬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『實驗綴方新教授法』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156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 同上書、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 「小學校令中改正」（明治40年3月21日勅令第52号）第18条に「尋常小學校ノ修業年限は六箇年トス高等小學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 『綴方教授法精義』219～220ページ
- 29 『実験綴方新教授法』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に用いるもので、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。併し臚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とか、隨筆を書くとかいう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）

両括式（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。重要性は自覺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』明治45（1912）年3月20日發行、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。」といったので、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、いやな天気であつた。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』 卷上、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巻）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
- 195 『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 『綴り方教授の実際的研究』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「児童の綴文能力の發展に關する批評」
『學校教育』第1巻第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 同上書、卷下、18ページ
- 238 同上書、卷上、4・18ページ
- 239 同上書、13・24ページ
- 240 同上書、161・357ページ
- 241 同上書、卷下、81ページ
- 242 同上書、15ページ
- 243 同上書、卷上17ページと卷下28ページ
- 244 同上書、54ページ
- 245 同上書、431ページ
- 246 同上書、卷下、46ページ
- 247 『寫生を主としたる綴り方新教授法の原理』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、^{あぎな}字は君直、号は疊山。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^{かぶとく}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『疊山集』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、筆端は箸束（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』巻下に、「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 芦田恵之助著『尋常小學綴り方教科書教授の實際』宝文館、明治45（1912）年3月27日発行、全402ページ

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ときの児童文例もある実

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。

第二章 シュミューダー作文教材組織論の構造

第一節 シュミューダーの作文本質観と目的

はじめに

明治 40 年代から大正期前半にかけて輩出した、多様な綴り方教授組織化の営みの一大母胎となった、シュミューダーの原著『心理学の原則に基づく作文教授法』（B. G. トイプナー印刷・出版、ライプチヒ・ベルリン、初版…1904 年、75 ページ、第 2 版…1908 年、92 ページ、第 3 版…1916 年、86 ページ。日本に訳出紹介されたのは、第 2 版である。）〈注 1〉は、根底にどのような作文本質観を持ち、それをもとに、作文教授の目的をどのようにとらえていたのだろうか。そのことを明らかにすることが、本節の目的である。

その手がかりとして、第 2 版に掲げられた本書の構成・ページを以下に掲げる。（□には、1916 年の第 3 版において修正されたものを挙げておく。）

初版の序言、第 2 版の序言〔第 3 版では、いずれも削除。新たに「第 3 版の序言」が記される。〕

- I. 段階：個物に関する経験〔個物の観察〕……………1～14
- II. 段階：異なった時における個物に関する経験〔異なった時における個物の直覚
(Anschauung)と想起(Vorstellung)〕……………15～21
- III. 段階：関連のある二物……………22～28
- IV. 段階：自然の光景……………29～35
- V. 段階：異なる見地から観察された光景〔異なる見地から観察された一光景〕
……………36～39
- VI. 段階：異なった時における光景〔異なった時における一光景〕……………40～44
- VII. 段階：(これを伝えようと言う意図・主題意識を持って、読み手に)語りかける(よ
うな)光景〔特徴づけについて〕……………45～56
- VIII. 段階：(いくつもの)光景を結びつけること(物語 Erzählung)〔物語について〕
……………57～70

IX. 段階：関連する(対照的な)二つの光景〔あるできごとの意味について〕	……71～74
X. 段階：性格描写(Chrakteristik)〔性格描写について〕	……75～80
XI. 段階：論文(Abhandlung)	……81～82
総括〔第3版においては削除される。〕	……83～84
結語〔第3版では削除〕	……85～86
1 1 段階における題目	……87～92

この章立てをみてもわかるように、シュミーターの作文教授論は、終始作文カリキュラム論である。したがって、各段階・各階梯における作文教育の目標・内容・方法を想定することはできようし、評価の観点もある程度導き出せるかもしれない。しかし、それらを貫いて作文教授の目的を明確にしたり、その根底をなす文章観(作文本質観)を闡明したりするのは、易しくはない。とは言え、直接に書かれていてもいなくても、作文(文章)というものをどう見るかが、作文教育を立案していく土台になったはずであり、その上で作文教育の究極の目的をどこに置くか見定めることが、作文教材組織論を構想する源になったであろう。そうしてみると、文章観の解明と作文教授の目的の明確化は、シュミーターの作文教材組織論をとらえるには不可欠の営みだと知られてくる。そこで、以下、

- 一、文章観(作文本質観)
- 二、作文教授の究極的目的

という2点から、シュミーターの作文教授観を検討していくことにしたい。

一 アルノ・シュミーターの文章観(作文本質観)の形成

シュミーターの文章観を探っていくにあたって、手がかりになるのは、第3版(1916年)の「約15年前に作文に格別の注意をはらい始めた」(注2)という証言である。(シュミーターの著述一覧)と照らし合わせてみると、その時期(1901年前後)に近いところで、下記の2編が公にされている。

- (ア)「言語の心理学的考察のための提案」『教授学雑誌』(教授学と補助学科の領域における紀要)第178号、フリードリヒ・マン編集、ヘルマン・バイヤー父子社出版、ランゲンザルザ、1902年(明治35年)刊、32ページ

(イ)『心理学の原則に基づく作文教授法』初版、1904(明治37)年刊、75ページ(既出)

このうち、(ア)がその言語観から文章観の推察されるもの、(イ)が作文そのものをどう見ているかが表れた書物である。したがって、まず(ア)の文献より、シュミューダーがいかなる文章観を持っていたか想定し、次に(イ)によってそれを裏付けていくこととする。

(一) シュミューダーの言語観から導き出される文章観—「言語の心理学的考察のための提案」を手がかりにして—

(ア)の「言語の心理学的考察のための提案」(1902年)では、「言語の本質」は、「言語がいかに関人と彼の周囲(自然界)との相互作用から生じているか」(注3)ということだとして、言語を持っていなかった最初の人類を想定し、自然(外界)に直面していかに言葉を発するようになるか解明していく。そのなかで「生来の人間の理解としては、自然界が事物から成り立っていると受けとめる」(注5)ものだと述べ、外界の刺激と(感情と)音声との照応(これを英語のまま取り込んで、Association(連合)と呼んでいる。)を措定せざるを得ないとしている。ここに客観的な対象本位の言語観、進化論的な立場から言語発達をとらえていく見方がうかがえよう。

これらがどのような文や文章への見方に結びつくかを、以下の3つの引用から探っていくことにしたい。

(A)「(注4)に続く段落において)しかしながら、私達は事物を自らの感覚をもってしては全体として知覚することができない。

たとえば、一枚の葉を見る時、私達は葉の一部だけ—すなわち、視覚でとらえられる、眼が向けられた側面のみ—をみとめるのである。

もし、私達はその葉全体を知ろうとするなら、葉を裏返し、さらに内側を調べられるように切り裂いてみなければならない。その際には、触覚・嗅覚と味覚が手助けせざるを得ない。しかも、そのようにしてもなお、私は葉の全徴標を指摘することはできないであろう。そこで、私達は絶えずその事物のいくつかの徴標を認め得るのに過ぎないことが判明する。」(注5)

(B)「私達はいずれの刺激も、それが十分強力である時、感覚神経を通して脳の方へ導か

れ、変容させられることを知っている。脳における変容は、すぐにまた消えるのではなく、外界の刺激の強度、期間（長短）反復の度合によって脳にその印象が〔表象として〕どれだけ残るかが決まってくる。受けた印象をしっかりと保持していく脳の能力は最も重要である。表象の形成と比較の可能性は、その脳の能力に基づいている。刺激を伴った印象が再び消されても、同時に刺激が受け入れられ、それが、かなり長い間作用した時には、比較することが可能になってこよう。

脳のすばらしい能力は、考えること(思考)の契機となる、きわめて多様な比較を可能にする。比較は当然論理的であるべきなので、でたらめにすることはできない。本格的な比較は、外界を通して課せられるのである。刺激は、外界から現れるような印象を与える。外界はもう空間的に配列されているので、脳における刺激も、また相似した仕方配列されるのである(連合)。刺激が一つの総体へと結びつけられるように、多くの徴標の配列が行われるので、ある事物の概念(Begriff)が生じる。この意味における概念は、外界におけるその事物に相応した表象の総体—思考によって再び組み立てられた総体—に見合ったものである。

徴標は、ある事物に空間的に、もしくは時間的に備わっている。それで〔その事物独自の〕性質とはたらきが現れてくる。」(注6)

(C)「私達は、多くの表象を一つのまとまりを持ったものに融合させることによって概念が形成されるのであると確信している。この経緯をなおもっと詳細に観察してみたい。

例として『木』という概念を取り上げよう。自然界において木は多元からなる統一(まとまり)である。私達は『その木は、一つの自然群だ!』と言う。その刺激を通して人間はその木の部分部分から知識を得るのである。その木全体を同時に知覚することはできない。脳における刺激によって後に残された形象は、その木の部分形象である。私が(〔その場での〕刺激作用なしに)同じように再び生じさせることができるような部分形象を思い出した時には、『私はその部分形象によってある表象(Vorstellung)を保持している。』と言い得る。(中略)自然群は、空間的に、そして時間的に結びついて人間の感覚に刺激を送る。それによって、個々の部分形象もまた空間的に、もしくは時間的に結びつけられる。その表象群が一つである状態(一まとまり)へと整理されたら、『木』の概念が生じる。その概念は、かくして表象群なのである。その際、その木は多くの要素を持つものになる。木は単一性(統一性)と多様性とをもって同時に姿を現す。単一性(統一性)がその

事物(木)になり、多様性は、この木について言い尽くすことになる。すなわち、木が主語になり、多様性が述語になるのである。(中略)

高度に発達した精神生活は、原初的な文構造で満足することができない。その言語は、言おうとすることを高度に精確に言い表したものでなくてはならない。現在の文構造は、今までの言語上の発達の頂点を示している。それゆえ、私達は最も単純な文構造からいかに現在の文構造にまで発達してきたかを注視しなければならない。」〈注7〉

ここから、以下の4点が導き出せよう。

- 1 外界の刺激と音声との照応(第一次の連合)に基づいて、主語となる事物からその徴標を見だし、それを文にしていく。(主語となる名詞から文へ)
- 2 外界の空間的配列に応じて脳における表象の配列がなされる(第二次の連合)。この表象の配列が一つの総体へと結びつけられるために実際を想定すると、部分形象から全体形象(表象)へ、分析から総合という説になっていく。(分析より総合へ)
- 3 おそらくヘルバルトの表象説にのっとり、作文指導において思考力の発展を中核とする階梯を考案していく素地が見られる。
- 4 語から始まり、複雑な文に行き着く言語発達観であり、文章観に関してはなお未確立である。

これらについて、改めて小見出しを掲げ、補説を加えていくことにする。

1 言葉と現実の存在との対応から考えて、主語となる事物(名詞)から文へ

外界の刺激と音声との照応(第一次の連合)が、語レベル・文レベル・文章レベルのうちどのレベルで想定されているかは、はっきりしない。ただし、「生来の人間の理解としては、自然界が事物から成り立っていると受け止める」とあるのを見れば、引用部(A)で「一枚の葉」を取り上げる時、まずは、主語となる事物を何であるか言えることが必要であり、その上で述語となる徴標が指摘できるところに進むことになろう。したがって、客観的な事物本位の言語観は、主語から述語(述部)を考察することへ、そして語から文を生み出すことへと着想されていくことになろう。

- 2 外界の空間的配列と脳における表象の配列との照応(連合)を想定すれば、一つの総体をとらえるためには、分析→総合の過程を踏んで概念形成に至ることが

明らかに

したがって、一枚の葉を見てとらえられる対象の一面が1文になり、また葉を裏返して見つけたことがまた別の1文をなすことになる。これらは、いくつ集めても客観的に全徴標を取り出し得たことにはならないが、引用部(B)にあるように外界における刺激を一つの総体へと結びつけようとして「多くの徴標の配列が行われる」と、概念が形成されるという。この「多くの徴標の配列」は無秩序にはならず、「外界はもう空間的に配列されているので、脳における刺激〔による表象〕もまた相似した仕方で配列される」とある。これをわざわざ括弧をつけて「連合」(第二次の連合)と明記するところから見ると、脳においては、個々の表象が徴標とともに列挙され、きちんと配列される必要があり、それを分析→総合の過程を踏んで一まとまりにしたものがその事物についての概念ということになる。

このように概念形成と文(ひいては文章)の成立を等置する見方は、文は知的・論理的に対象を把握して分析した上で、一まとまりのものに作り上げるものであるという見解を生み出す。それゆえ、「文」観(ひいては文章観)としては、概念形成をモデルとするような見方に偏っていたにしても、「連合」の語に拠って一つの総体をとらえるところまで射程におさめたことになる。

3 ヘルバルトの表象説にのっとして作文指導において思考力の発展を中核とする 階梯を考案していく素地

シュミューダーは、別のところですでに「記憶心象を私達は心理学上表象と名づけている」(注8)と断った上で、引用部(B)に

「外界の刺激の強度、期間(長短)、反復の度合によって脳にその印象が〔表象として〕どれだけ残るかが決まってくる。」

と説いている。このような表象の数量的な多少や強度によって印象がどれだけ残るか―表象がどれだけ形成されるか―決定づけられるというのは、「独立に自存する多くの『実在』を想定し」て、「表象相互の関係からして、一切の精神現象を生起せしめた」(注9)と評せられるヘルバルトの表象機制説に最も近い。

引用部(B)において、シュミューダーは、以上のように表象の形成について語った後、次のように比較の可能性に言及していく。

「刺激を伴った〔ある〕印象が再び消されても、同時に〔別の〕刺激が受け入れられ、そ

れがかなり長い期間作用した時には、〔前の表象と今回の表象とを〕比較することが可能になってこよう。」

括弧で補ったように、表象は2つ以上のものが登場してくることによって、比較し得る余地が生まれる。そこから「考えること(思考)の契機となる、きわめて多様な比較」が可能になってくる。ただし、「本格的な比較は、外界を通して課せられる」のだという。その意味は、この文の前後にある以下の2つの説明から推測がつく。

①「〔比較のきっかけとなる〕刺激は、外界から現れるような印象を与える。」

②「比較は当然論理的であるべきなので、でたらめにすることはできない。」

つまり、比較の手がかりは、外界から与えられているような感があり、比較を論理的に進めるためにも外界の空間的・時間的配列に基づいた方がよいというのであろう。そうすると、比較による思考の進展の起点に、外界に表れた対象の観察・直覚による表象の形成があることになる。ここには、外界にある対象の直覚による一表象の形成→表象と表象との比較による思考力の進展という構図がすでに内包されていたことになる。

この時点においては、上述したように文レベルで考えられたものであるが、これを文章レベルで思考力を確定し、段階的に積み上げたものが、後の『心理学の原則に基づく作文教授法』初版(1904年刊)になるのであろうと予測させるものである。

4 語から始まり、複雑な文に行き着く言語発達観であり文章観は未確立

シュミダーの言語観が現実の対象から、事物の名詞(語)から出発していく性格を持っていたことは、すでに1において指摘した。それが上記の(C)の説述を見ると文(現代の高度に発達した精神生活を精確に言い表す文という条件が付されるにしても)に行き着いてとどまるようである。少なくとも、1902年の時点においては、文とは異なる文章への見方が固まっていなかったのは、明白である。

シュミダーの外界(客観的对象)を手がかりとする言語発生心理学的アプローチは、語から文へ、単純な文から複雑な文へというところまで射程に入れることができたが、なお文章をどう説き明かすかまでには至っていなかったのである。

以上のことをまとめると、次のように言えよう。

(1) シュミダーはおそらくヘルバルトの表象連合の説を手がかりとしながら、客観的な事物からその徴標を見だし、論理的な概念形成を目ざして、語から文へ原初的な

単文から高度に発達した精神生活を映し出す複文へという進展の見通しをつけていた。

(2) その中で、文というものは、一つ一つの要素を挙げた上でつなぎ合わせるもの、分析した上で一まとまりのものとして総合していくものだという理念が中心にはたらいっていた。

(3) 個別的・部分的な表象の形成から表象同士の比較の可能性を探ることへと進むなかで思考の発展の芽生えがうかがえた。それ自体としては文レベルで述べられているが、『心理学の原則に基づく作文教授法』における段階設定の手がかりが得られている。

(4) 典型的な事例としては、「一枚の葉」や「(一本の)木」が取り上げられ、個物に着目することが手がかりになることも、自然に首肯されるものになっていた。

(二) 『心理学の原則に基づく作文教授法』における文章観

『心理学の原則に基づく作文教授法』初版は、先の「言語の心理学的考察のための提案」(1902年)から2年後に公刊された。1908年に再版された時も、最小限の加筆(15箇所、そのうち文レベル以上の修正・加筆は6箇所のみ)にとどまっている。したがって文章観としては、初版も、第2版も、同列に扱ってよいと思われる。

本書の初版においても、第2版においても、シュミーターの文章観を直接うかがわせる説述は、本文には見られない。そこで下記の2点から1902年の論文によって引き出したことが、変わったかどうかを吟味していきたい。

- 絵画制作と対比して作文記述を規定していき、実際の導入の授業では名詞の理解をした上で作文へといざなっていること(第1群 思考の基礎的練成において)
- それまでの文章においてスケッチをする段階から、書かれた世界を通して思想を表そうとする第Ⅶ段階「語りかける光景」に至っても、文体形成としては第一に文本位で考えられていること(第2群 思考の発展的練成において)

1 作文導入期における説述・授業・作文例から

以下に、

- (a) 絵画制作と対比して得られた作文記述の規定、
- (b) そこで期待していた作文例(おそらく教師の範文)、
- (c) 実際に名詞の理解を土台にしていかに作文に導いていくかを順に記していき、その上で前項に挙げた点からの検討を試みたい。

(a) 絵画制作と対比して得られた文章の規定

『心理学の原則に基づく作文教授法』第Ⅰ段階「個物に関する経験」冒頭部の説述を手がかりにすれば、次のようにまとめられよう。

- (ア) 個物(たとえば、1枚のジャスミンの葉、1つの鳥の巣など)を題材として、
- (イ) 絵画を描く際に、対象を観察してその形・色・質感をとらえ、この順に表していくのを念頭に置いて、まず題材を指示された観点ごとに観察し、
- (ウ) 読み手も自分が見たのと同じ物を心に思い浮かべられるように、この順に記し、
- (エ) さらに、この観察を始めるに至った契機とその観察を終わらせるために行ったことを、書き出し・結びとし、観察した主要部分にも、必要であればつなぎの部分を加えて、一まとまりの経験として完結したものに仕上げたものが作文(文章)である〈注10〉。

(b) 教師の望ましい作文例「ジャスミンの葉」

書き出し：きょう、わたしはジャスミンの背の低い木の前に立ちました。わたしは1枚の葉をつみとりました。

- I. 形：それは、レースのかざりぶちのある、テーブルクロスのように見えました。日にかざしてみると、小ぎれいなすじ目があらわれました。
- II. 色：この葉っぱは、うすみどりのピロードの上にこいみどり色のつむぎ糸でぬいとりをほどこしたように見えるなあと思いました。
- III. 質感：うっかりして、先に進むうちに、その葉っぱを持った手に力が入り、押しつぶしてしまいました。そのとき、みどり色のしるが手につきました。

結 び：きれいな葉っぱをだいなしにしてしまい、わたしは自分で自分のしたことが悔やまれてなりませんでした。〈注11〉

(c) 名詞の理解を基底に据えて作文の授業へ

「実地授業」(Ausgeführte Lektion)であることが明記された「鳥の巣」を題材とする授業は、初めに、

「この前の国語(ドイツ語)の時間に、子どもたちは、この世には品詞で言えば名詞(物ことば)と名づけられる事物があることを学んだ。」〈注12〉

と断っており、それと結びつけて作文へと導いている。

具体的には、前時で得られた原則として、自然界にはたくさんの事物があり、それを受けて言葉の中に物ことば(名詞)があるということを再確認し、事物をとらえて書き表すためには、詳しく見るのが不可欠なことを理解させる。その上で事物を見せるが、子どもがどこからどう書いていけばよいかわからないということを避け、事物の正確なイメージを持たせるために、著しい特徴を形→色→質感の順に考えさせ、それを文章の主要部分とし、さらに書き出しと結びとを加えて、作文として仕上げさせている。

その作文例(10歳の少女が書いた)が、以下のものである。

すずめ科の小鳥の巣

書き出し：少し前にうちの庭で走りまわっていた時、わたしは地面に鳥の巣があるのに気づきました。その巣は、一本の木から風が投げ下ろしてきたものでした。わたしはそれを拾い上げて、もっと近くでじっくりながめました。

I. 形：その小さいな巣は、たまたま小さなつり下げ植木鉢のかっこうをしていました。上のところががらندوق(中空)になっていました。このがらندوقがとても大きくて、りんごかにわたりの卵を中に入れられそうなほどでした。

II. 色：その小さいな巣は灰みどり色をしていました。

III. 質感：巣は、牧草地のこけ、根、小さな細枝からできていました。がらندوقのところには、干し草、鳥の羽、馬のたてがみで、びっしりつめものがしてありました。

結び：わたしはその小さな巣を学校に持っていきました。すると、男の先生がわたしに教えて下さいました。

「これは、すずめ科の小鳥だよ。」〈注 13〉

前稿「言語の心理学的考察のための提案」が結局言語観・「文」観にとどまっていたのに対し、本書では実際に文章表現にまで進んでいる。しかし、そこに決定的な違いがみとめられるであろうか。

(1)本書においても、同じように客観的な事物からその徴標を見だし、語から文へと進めるが、単文から複文へという進展を、文から文章へと改めたものであった。

(前項 1・4 と対応)

ジャスミンの葉や鳥の巣を持って来て、(観点を決めて)対象をじっくり眺めて書かせること、しかも名詞の理解を出発点としながら作文へと導いていくこと…これらの点からすれば、ほとんど1902年の前稿と変わらない。ここでも表象連合の説(おそらくヘルバルトの)が下敷きとなっていたであろう。ただし、前稿でいう論理的「概念形成」が、ここでは「作文記述」になり、また前稿における「単文から複文へ」という一文の中で発展・充実が、「文から文章へ」と質の異なるものになってきている。しかし、シュミダーのばあい、そこに両者を識別する違いを認めているかどうかは疑わしい。

まず、「概念形成」が「作文記述」に変わる点においては、「すずめ科の小鳥の巣」を例にとれば、主要部分は形・色・質感という3点から概念(鳥の巣というものを)規定したものと見られる。それらは、鳥の巣を観察して得られたものであるから、各観点ごとに「鳥の巣」という主語となる名詞から述語付けをして文にしたもの、1文で言い尽くせないばあいは、付け加えて2～3文にしたものと解される。したがって、両者には一致する面が多い。範文の「ジャスミンの葉」のばあいは、一律に葉を主語とする書き方にはなっていない。そこに、児童に書かせる時と、教師が自分で望ましいと思えるものとの相違を見てとるべきであろう。

他方、前稿における精神生活の複雑化に応じた、単文から複文への発展は、本書においては文章として繰り広げられるが、ここでも「文章」・「作文」の語がほとんど用いられていない。形・色・質感というむき出しの観点から書き並べたものをそのまま文章とはせず、一まとまりの経験として完結したものにするために、書き出し(観察の動機)・つなぎ(各観点からの観察を、経験したこととしてなだらかにつながるように補う。)・結び(経験を完了するために書き手が行ったこと)を加えて、まとまりをつければ作文と言えるようである。以上の説述から言えば、経験としてのまとまりを持つことが、文章の必要条件と言えよう。たしかに大事な点への着目がなされているが、このような観察したことを軸に、ひとまとまりの経験に装うことが、本当に経験を表した文章になるものかどうか。また、文章の独自性に幾分気づきかけているようであるが、複文と文章との確固とした違いについては言及するには至っていない。

(2)文章においても、まず分析した上で総合していくものだという理念で貫かれる

(前項2と対応)

(a)に記しているように、(ア)個物を観察させることと、(イ)指示した観点ごとにとら

えさせることが直結している。したがって、学習者としては、個物を観察して、書き手としてこういうことを書こうという確固としたものが結晶しないまま、ともかく与えられた観点から答えておこうという形に陥りやすい。次に(ウ)「読み手も自分が見たのと同じ物を心に思い浮かべられるように」と願って構成を考える際には、当然自分の書こうとすることがしっかり定まっている必要があるのに、それも固まらないまま、構成上は一応整った文章を書くという方向に流れていきやすいものであった。また、(エ)観察を通して確かに書くべきことを持たせたいという強い願いがあり、しかもそれだけでは子どもとしては書きたいという思いが湧かないので、経験して(実際にしたことと仮想して)書かせるという過程をたどる。そのため、主要部分では、観察したことを経験したことと仮定して補い、作文の書き出しと結びが最後に加えられるようになる。このような学習過程をたどると、学習者には、作文というものは、与えられた対象について観点を決めて分析してとらえ、構成を整えて書くべきものなのだという意識が育つことになったであろう。分析的文章構成主義とも呼ぶべき作文観(文章観)が根底に植え付けられると言えよう。

この点でも、先の 1902 年の論文「言語の心理学的考察のための提案」と基本的な考え方が一致している。

(3)文レベルにおける個別的表象の形成→表象同士の比較の可能性を、文章レベルで

11 段階にわたって体系づけたものに(前項 3 と対応)

第 I 段階において考案されているのは、すべて個別的対象の観察を通して文章レベルにおいて直覚によってとらえる例である。これが、前項でいう「個別的な表象の形成」と対応し、「表象同士の比較の可能性」などは、また別の段階において文章レベルで自覚し、鍛えられるものになっていた。

そこで、対象の数に着目する作文指導の組織化と、心理学的な思考の展開(直覚→想起〔想像〕→判断と推論)に着目した組織化が考案されることになる。前者は、文法的にも単数と複数の違いによって後の動詞の活用形態が決まってくるため、系統化の基底になるものとして文法教授との照応に着目される必要がある。後者は系統化の根幹になるものとして、心理学的な思考の練成を各段階の作文指導の目標にどう活用しているか、見ていくべきものであろう。

そうしてみると、いずれの面から見ても、『心理学の原則に基づく作文教授法』の文章

観は、1902年に提出した表象連合の考え方に立脚した言語観・「文」観に基づいており、それを文章レベルにおいて適用したものであったことが、推察されてくるのである。

2 文体形成を促す授業・作文例から

シュミーターが第Ⅶ段階「(対象を通して書き手の思想を)語りかける光景」において文体形成について説くところと、そこで得られた作文を掲げた上で、上記の考察を補うことにしたい。

(a) 文体は何より思想形成に基づくとし、文本位で直喩などのとらえ方を訓練しなければならぬと主張

シュミーターは「文体は人なり」というビュッフォン伯の言葉を「全く正しいし、多くの面で深い真実を示してもいる。」としながらも、通説となった「用語を考慮し、文の練り上げや語の選択などを通してよい表現に努めると、文体が形成されるのだと思」うことを否定する。そして、「文体は、第一に思想形成に基づいている。」とし、「文体を形成しようとする、そのとらえ方を訓練しなければならぬ。」(注14)と提言する。そして、文本位で直喩や隠喩などを用いてどうとらえるかを練習していく。

(b) その事例「シュプレー川の谷間から見た夕景色」

11歳の少年の作

秋の夕べ、私たちは担任の男先生と“^{ひろ}広物干し場”旅館のうら手にあるシュプレー橋に行きました。シュプレー川の谷間から夕景色を見るためです。私たちは橋のまん中に集まって、下の方をながめました。

私たちの真下をシュプレー川が音を立てて流れていました。この川は、流れが左に曲がっているので、ここからあまり離れていないところで私たちの目には見えなくなりました。川の両岸にがっしりしたいわお(巖)が並び、そのうえに葉の広い木々(広葉樹)と葉のどがった(針葉樹)が茂っていました。木々の上には、雲ひとつない空が丸天井のように広がっていました。

ぬけるように青い天空の海には、月と星が浮かんでいました。シュプレー川の広いふちは右の岸からかげになっていました。

なのに、月の光が二すじ、三すじ木々の葉をぬってもれ、おだやかに寄せてくる波に

注がれました。波の働きによって水面にうつった光がゆらめくので、水の上ではたると 踊っているように見えました。ほとんど葉のとがった木々の森(針葉樹林)でおおわれている左岸は、月のしろがね色にかがやく光がさしていました。から松の針のような松葉は、長くたばねた白髪に似ていました。シュプレーの左の川べりは、銀ねずみ色にきらめきました。水の中には多くの岩のかたまりがありました。いくつかの岩は大きな亀のようなかつこうをしていました。おごそかな夕べの静かさは、わずかに波のつぶやきによってちょっとさえぎられるだけでした。

急にはげしいあらしが巻き起こりました。木々のこずえはざわめきました。灰色のいわおの上で、かげの向こうにとんでいったり、こちらにとんできたりするのが、私にはゆうれいが森をさっと過ぎているように見えました。

男先生の周りに集まって家に帰ろうとした時、私たちの内には、おごそかな夕景色に出会えた喜びとぞっとするこわい気持ち一夕方私たちの心にたやすく忍びよる恐れの感情一とが、しばらく争っていました。(注 15)

この思考の発展的練成の段階に至っても、文レベルにおいてなぜ文体練習をすることが文章レベルにおける文体形成につながると考えられたのであろうか。連合心理学では「言語の心理学的考察のための提案」を取り上げた(一)の2(外界の空間的配列と脳における表象との照応・連合を想定して、分析→総合の過程を経て概念形成に至ること)で指摘したように、分析→総合という順序で考えられる。ここで分析を通して見いだされたものが個々の文であり、総合されたものが文章であるとする、文レベルにおける文体練習をしていくと、つなぎ合わせれば文章レベルにおける文体形成にもなっていくはずだと考えられてくるのである。この対象を描くことを通してそこに思想を表そうとする第Ⅶ段階「語りかける光景」でも、なお、文と文章との間に決定的な相違を認めていないことが、何よりシュミダーの文章観が、依然としてその言語観・「文」観と一連のものであったことを雄弁に物語っている。

文例では、波線部のように語レベルで1箇所、文レベルで4箇所授業で出てきたこと(8例のうち5箇所)をそのまま取り入れているが、他に2箇所下線部を引いたように創意のある比喩を加えている。

このように文レベルにおいて比喩によって対象を言い表す訓練をしておく、実際に書いていく際にも、他の対象にもあてはめられるのではないかという意識がはたらき、

児童自身が感じた当時の印象を見つめ直して仕上げることになる。 (ア)授業中に挙げたことを選び出して不自然にならない程度に用いることと、 (イ)時に新たな比喻を加えようとする意欲を湧かせて創意をはたらかせたことは、文体練習の成果だけでなく、この 11 歳の児童が文章全体を考えて加除した面も幾分あるかもしれない。二つ目の比喻「灰色のいわおの上で、かげの向こうにとんでいたり、こちらにとんできたりするのが、私にはゆうれいが森をさっと過ぎていのように見えました。」が、最後に湧いてきた思い「家に帰ろうとした時、私の内には、おごそかな夕景色に出会えた喜びとぞっとするこわい気持ち—夕方私たちの心にたやすく忍びよる恐れの感情—とが、しばらく争っていました。」という点線部に不可欠なものと本人に自覚されていた可能性もないわけではないためである。しかし、この文例に文章全体を考慮する意識が動いていたとしても、文章を貫く文体形成意識は、いつもシュミーダー先生の範文に触発されるなど、別のところで育まれていたというべきであろう。

そういう可能性があるにしても、第Ⅶ段階「語りかける光景」の文体練習においても、意識的には文レベルの個別的な対象を比喻を用いて表現すること以外に、文章レベルの文体形成が考えられているわけではない。とすると、「文」本位の文体観・文章観が、1904年の時点においても大きく巣くっていたことになる。

『心理学の原則に基づく作文教授法』の後半に至っても、導入の時期と異なる要素が全く見いだされないことから見れば、1902年時点のシュミーダーの文章観の4特徴(主語となる名詞から文へ、分析より総合へ、外界にある対象の直角による表象の形成を起点とする思考力の段階的形成、「文」本位の発達観による文章観の未確立)は、根本的には、実際に作文を書かせる際にも消えないまま残っていたといえよう。

二 シュミーダーにおける作文教授の究極的目的

前項の考察でも示唆されていたように、シュミーダーの作文教授の究極的目的は思考力の育成であるが、副次的にはそれと結びついた作文技能の体得も含まれよう。

そのように解されるゆえんを改めて『心理学の原則に基づく作文教授法』より取り出せば、以下ようになる。

(1)作文の開始時期を第3学年とする理由を、学習者の表現能力(書写能力、正書法の熟達、ある程度の思想の充実など)のみから説明している。

- (2)「総括」はすべて直覚力・想起力・想像力・判断力・推理力の育成に費やしており、それを「結語」で自ら「思考(力)の論理的階梯」〈注 16〉と包括している。
- (3)作文へといざなう時点で、「作文を書くことと絵を描くことは、人類の精神内容を表現する2つの手段である。(中略)それゆえ、絵画教授においてどんなふうに取り扱っているかを引き出せば、私たちは作文教授の取り扱いにおいても示唆を得るに違いない」〈注 17〉と説いた後、

「絵画教授もまた、最も簡単な技能的な熟練の練成を目ざしていく予備課程とともに始まる。」

とある。

作文教授が最も簡単な技能的な熟練の練成を目ざしていく予備課程から始まっていくことは、当然のこととされている。そうしてみると、上記の(1)・(2)は思考力の練り上げにとどまらず、思考力に基づいた作文技能の体得まで進むから、文章表現力として生きてくるのだと推察される。

- (4)「結語」の末尾近くにある、以下の説述も手がかりにできよう。

「どの子どもも、学校時代の終わりには作文の段階を意識的に会得し、どの段階にも所与の課題があり、明確に理解して取り扱えるように心得ておかなければならない」
〈注 18〉

ここからは、下記の2つの目的が取り出せよう。

- ①どの子どもにも、作文の段階(子どもが思考回路を形成しようとする際に無視することのできない境界石のあること)を意識的に会得することができるようにさせる。
 - ②どの段階にも所与の課題のあることを明確に理解して取り扱えるようにさせる。
- ①は、思考力を育成する作文の階梯全体の理解、②は、各段階の課題を克服するように思考力をはたらかせるのであるが、それができよう—「明確に理解して取り扱える」ような—、綴る力(技能)をがなければ—「心得ておかなければ」—ならないことになる。①から、シュミューダー作文指導段階論の知的性格が汲みとられ、②から思考力の

育成に力点を置きながらも、言わず語らずのうちに綴る力(技能)も伸ばしていく、技能主義的性格がうかがえる。ただし、思考力の育成は明記されているが、綴る技能の育成は補って目的に準じると判断されるものである。

おわりに

本節で明らかにし得たことをもう一度、以下に箇条書きにしておく。

1 シュミューダーは、客観的对象(外界)と言葉との照応、外界(自然)の空間的配列と脳における表象の配列との対応という二重の「連合」に対する考えを、文章とは何かを探っていく礎とした。そこから、以下のような見解が導き出されてくる。

(1) 自然界の対象から特定のものに光をあててきちんと観察して、正しく言い表すことから始めて、現実の複数で多様な世界に取り組みさせていくという、対象の数・範囲による組織化への手がかりを与えるものであった。

(2) そして、語(名詞)から文へ、文から文章へと言う語学主義的積み上げへの見通しをつけるものにもなっていた。

(3) また、文章を念頭に置いたばあいは、題材を分析してとらえた上で一まとまりのものとして総合していけば文章になるという文章観になっていきやすいものであった。

2 他方、記憶した心象を表象と呼び、表象相互の関係から思考の動機となる一切のものが生起するとしている。その出発点は、外界における対象の観察・直覚による表象の形成になると推察されるから、外界にある対象の直覚による一表象の形成から表象と表象との比較による進展を構図として描き、直覚→想起(想像)→推論と判断というように中核となる思考力を措定していったものであった。

1の連合心理学的着想、2の表象機制説ともにヘルバルトの表象を中心とする心理学説に見られるものであるから、シュミューダーの文章観は、根本のところヘルバルト心理学に負っている可能性が高い。

3 作文教授の目的としては、上記2を中核とする思考力の育成のみ明記されているが、副次的には綴る技能の養成を伴うものにもなっていた。

目的としては掲げられなかった上記1の対象の数・範囲による組織化については、思考力の育成を大きく二つに分ける時に役立ち、また、第1群(第I段階～第III段階…思考の基礎的練成)、および第2群(第IV段階～第XI段階…思考力の発展的練成)の内部におい

て系統化をはかる際にも手がかりとされた。語から文へ、文から文章へという語学主義的に積み上げる発想、対象を分析して総合したものが文章であるという文章観は、各々の段階において作文を書かせる際の指標としてはたらいたと見えよう。

ただし、槇山栄次の抄訳・解説を通して知られるシュミューダー説においては、①『心理学の原則に基づく作文教授法』という書名も正確には紹介されず、②思考力育成が目的になることも判然とはしなかった。それだけに、かえってどの要素がどの段階にいか生きてくるかというさまざまな試行を生み、明治40年代から大正期前半の綴文能力育成をはかる動向を育んだと見えよう。

〈注〉

- 1 Arno Schmieder. Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage. Für Volksschulen und für die Unterklassen höherer Lehranstalten. Druck und Verlag von B.G.Teubner. Leipzig und Berlin. 1.Auflage. 1904. S.75. 2.Auflage. 1908. S.92. 3.Auflage.1916.S.86.
- 2 『心理学の原則に基づく作文教授法』第3版、1916年、「序」3ページによる。
- 3 「言語の心理学的考察のための提案」『教授学雑誌』第178号、1902年発行、4ページ
- 4 同上誌、12ページ
- 5 同上誌、12～13ページ
- 6 同上誌、13～14ページ
- 7 同上誌、15～16、17ページ
- 8 同上誌、8ページ
- 9 篠原助市著『欧州教育思想史』上巻、創元社刊、昭和25(1950)年6月10月発行、386ページに拠る。
- 10 『心理学の原則に基づく作文教授法』初版、1～2ページ、第2版1～3ページ
- 11 同上書、初版、2～3ページ、第2版、3ページ
- 12 同上書、初版、4ページ、第2版、5ページ
- 13 同上書、初版、6～7ページ、第2版、9ページ
- 14 同上書、初版、37ページ、第2版、48ページ
- 15 同上書、初版、35～36ページ、第2版、45～46ページ
- 16 同上書、初版、70ページ、第2版、85ページ

- 17 同上書、初版も、第2版も1ページ
- 18 同上書、初版、70ページ、第2版、86ページ

第二節 作文教授系統化の原理

第一項 心理学から見た思考力の発展

はじめに

前節において、シュミーターの作文教授の目的は、主として心理学的に見た思考力の発達をはかることにあることを明らかにした。そこで、本節では、この心理学的側面に注目すれば、『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版（1908年）において、シュミーターの提唱する11の作文指導の段階はいかに分節化されるかを明らかにし、そこに見いだされた作文指導の系統はいかなる意義を持つのか探っていきたい。

一. 思考の基礎的練成期において

現実（自然）から個物、あるいは二物を取り出して直覚（第Ⅰ段階）、想起（第Ⅱ段階）、判断と推論（第Ⅲ段階）に初歩的に導いていく時である。以下に記すように、直覚がすべての思考の土台で、そこから放射的に他の思考へと進んでいく階梯が考察されている。これを仮りに思考の基礎的練成期と呼び、その各段階の内部においていかに組織されているかを略述すれば、次のようになる。

（一）第Ⅰ段階「個物に関する経験」…直覚への導入

1 静的でとらえやすく表しやすい個物を形・色・質感という観点を定めて観察させ、直覚力を育てる第一歩とする。

動かない、簡単な事物—たとえば、ジャスミンの葉、雪の結晶、つらら、私のまり、鳥の巣—を子供達の目の前に持ってきて見せ、目につきやすく、本質的な徴標である形・色・質感について観察させ、それに書き出し（葉であれば、元の木についていた状態で見たと仮定して、それを観察したいと思った経緯を想定して書く）・結び（その観察を終えるために自分がすることを推定して示す）を加えて、経験として完結させ、一文章として仕上げさせる（注1）。

2 形・色・質感という観点を融合したり、複合的にとらえたりする必要のある、複雑な静物を取り上げて観察させ、それが元にあった場におもむいてとらえたもの（経験）としてまとめることができるようにさせる。

1 (静的で簡単な個物の観察と表現)と同様に動かないものの、とらえにくいと見られる複雑な事物—りんごやゆきのはな属など、地中部分を含めた高等植物やたねを持った果実—に取り組ませ、質感の中にさらに形・色・質感が見られるものを観察して複合的な構成にしたり、地上において見える部分(形と色)と地中から表れてくる部分(質感)を順に眺めて形と色の融合型に進んだりさせる。書き出しは、対象が本来あった所に行ったことを(実際に行けた時にはそのとおりに、行けなかった時には実際に行ったものと想定して)挙げるようにし、結びは観察を通して湧いてくる思いを記して、経験としての自然なまとまりをもつものにさせていくようである。

3 これまでの静的対象の空間的観察を土台にして、じっくりとは見ておれない動物を取り上げても、行動の時間的観察・記述も加えられるようにする。現実における直覚力の発揮に近くなる。

いよいよ活動的な存在—こふきこがね・かたつむりなど初めはじっと止まっている時があったり、動きがゆるやかであったりする動物が望ましいようだが—を個々に取材し、活動する順に行動を記した上で、その時点で見えてきたものを今まで習熟してきた静的な観察を生かして詳細にとらえて文章化させるように導く。書き出しは、動的存在としては最初なので、対象に見るに至った経緯を想定して書き、結びは観察し終えて思いついたことを記し、経験として整ったものにさせる。

4 行動の多様で時間的観察が主とならざるを得ない人間に取り組ませ、空間的観察・記述のまじえ方を工夫して、直覚力を発揮しながら統合して一作品にまとめさせる。

この項は、第2版から挙がってきたもので、動物中最も複雑な動きをする人間—煙突掃除夫・郵便集配人など子供達—がその行為を見慣れていて正確な表象を形成し得る存在—の作業(仕事)中の姿を対象にして、その行為を精細にとらえ、様子も必要に応じて加えさせる。ただし、授業の最中に、ちょうど掃除中・配達中のところを選んで、実際に行かせるとは考えにくい。今まで見てきたことを思い出して書くことになろう。したがって、見てとらえる直観力の育成といっても、難しい場合は容易に思い出して書くことに転化できたのである。ここまで来ると、行動の時間的記述が主になり、空間的描写はどこで省き、どういうところでこそ入れるかという選択が不可欠になる。書き出し・結びは先の3(静的対象の空間的観察を土台にして、動物を取り上げて、行動の時間的

観察・記述も加えること)以上に実際の経験を生かすものになる(注2)。

(二) 第Ⅱ段階「異なった時における個物に関する経験」…想起 (Vorstellen) への
導入

1 直覚から想起への基本的展開の理解

第Ⅰ段階(個物に関する経験)の1(静的でとらえやすく表しやすい個物を形・色・質感という観点を定めて観察し、表現させること)をうけて、やはり視覚的にとらえやすい、構造の簡単な静物から入るが、散ってしまった桜の葉、刈り取られたひかりなでしこのように、形・色・質感という観点から眺めた現時点における対象の直覚的把握にとどまらず、それらの点から見れば以前どうなっていたか思い出して、どのように大きく異なっていたかを挙げさせる。そして、自然な形で直覚から想起へと導いていく。書き出しは、実際にどんな場で対象を見つけたかという経緯を想定して記し、結びは現在の状況と以前の状況との変化がなぜ起こったのかや、その変貌に対する感慨を述べている。いずれも、題材を与えられての想定であり、どれだけ真実味をこめられるか疑わしい。それにしても、経験としてのまとまりのある文章を作り上げようとする努力は認められよう。

2 現時点と過去との姿が大いに異なるもののうち、構造の複雑な事物や現時点か過去の時点かで動きのある存在を観察させて、想起することに慣れさせる。その際、不十分な点は想像によって補い、過去の姿をまとまりをもったものにいざなっていく。

多様な題材—死んだしじゅうから・死んだカナリア・殺されたくじゃく蝶・つかまえられたほたる(第2版で本文に新出)・校舎の横にある葉のないポプラ—を取り込んで、形・色・質感をきちんと分節化してとらえにくいもの、現時点か過去の時点かで動いていたものに対して、現在の姿をとらえて過去の姿に溯るように促している。その際、想起を補う形で想像が表れてくることも好ましいこととしている。なお、第2版では、現在の姿と過去の姿に連続性がある時には、本来の時間的順序に戻していくことも試みられている。第Ⅰ段階(個物に関する経験)において上記4(人間に取り組ませ、時間的観察に空間的観察・記述のまじえ方を工夫して書くこと)を新設したことも、第Ⅱ段階において、このような時間的順序に改めた題材「つかまえられたほたる」を新たに掲げていることも、いずれも早めに叙事に慣れさせ、第Ⅷ段階の叙事(物語)への地なら

しをしていくとともに、後に想像力を存分に引き出していく基盤を固めているのである（注3）。

ただし、現在と過去との姿が最も異なるものとして、「死んだしじゅうから」・「死んだカナリア」・「殺されたくじゃく蝶」が取り上げられるのはうなずけるとしても、これらはどこから持ってきて、どのように観察させたのであろうか。生きている時のしじゅうから・カナリア・くじゃく蝶とのかかわりを持たせ、しかも、死んだ後の鳥や蝶を観察させ、凝視させることを実際に初期に（第Ⅱ段階の指導で）行ったのであろうか。このように見てくると、「作文」とはあるが、シュミレーターが作成した范文か、たまたま児童がこういう経験に出くわしたときに書いた作文に手を加えたものかであると推察されてくるのである。また、こういう種類の文章を必ず児童に書かせることがどれほど児童に精神的影響をもたらすものかについての言及が一言もないのも驚くべきことである。実際にあったことを書いているのではなく、第Ⅱ段階で書くべきものとして扱い、児童もそれを了解して書いているのであろうと推測される場所である。

（三）第Ⅲ段階「関連のある二物」…判断・推論への導入

1 直覚から判断・推論への基本的進展の会得

現実の自然界においても関連が想定できる、じっくり眺めることが可能な二者一たとえばくみをもったりす（剥製）－を対象にして、第Ⅰ段階（個物に関する経験）の1（動かない個物を観点を明示して観察し、表現させること）と同様な個々の観察を土台とした上で、形・色・質感という観点ごとの関連を見いだして書かせ、判断と推論の引き出し方を理解させる。

2 実際の関連が生じやすい二物をその場に臨んで観察させ、空間的関連にとどまらず、時間的関連を見抜くようにし、現実判断し推論していく力を伸ばしていく。

実際にはたらきかけるものとはたらきかけられるものの二物－キャベツの葉の上にいるもんしろちょうの青虫、りんごとうじ、やまどりだけ（食用きのこ）とかたつむり、おにぐもとそのあみーがいる場に行き、空間における関連を越えた時間的関連を見いだし、対象の動きや学習者が把握していく順序を生かして形・色・質感の順序を入れ替え、さらにそれらの観点を統合して、きびきびした文章へと磨きをかけていかせる。第Ⅳ段階（自然の光景）以降に現実の光景（まとまりをもった対象）に取り組みせる素地

を作っている（注4）。

以上を振り返ると、第Ⅰ段階（個物に関する経験）では明瞭であった簡単な個物から複雑な個物への進展、そして静物→動物→人間を取り上げて眺めさせることへという発展が、第Ⅱ段階（異なった時にける個物に関する経験）・第Ⅲ段階（関連のある二物）では出発点は共通していてもそれ以後の題材の深化がかなり曖昧になる。結局静物を取り上げて思考のはたらかせ方とその基本的展開のさせ方を了解させ、それ以降の動きのあるものも加えて生きた把握と思考のはたらきを訓練していくという放射線的展開にとどまっている。

二. 思考の発展的練成期において（その1）…直覚を一層鍛える

（一）第Ⅳ段階「自然の光景」…総体としての自然の把握

1 現実に見られる多様さを含んだ光景の直覚・表現へ

光景の中心が明瞭な題材—たとえば新公園にある巨大な菩提樹—で、しかも子供の美的感情をゆすぶり表現意欲を湧かせるものに取り組ませ、まず中心にある事物を形・色・質感という観点か、幹・大枝・葉・花という部位に着目した観点かで眺めさせた上で、周囲に目を移し、このような観察の順に記述させる。この段階に至って現実の複雑きわまりない自然の光景を直覚して、どこからどういうふうに書いていけばよいか、理解できるようにするわけである。

2 光景のなかでも建物を観察させ、内部や外部から対象に応じた着眼と直覚のはたらかせ方を工夫させる。

建築物—たとえば学校のそばにあるとちの木会堂、ニコライ堂あとの眺め—をじっくり眺めさせ、基本的芸術様式を理解させながら、その内部を見回して表したり、その外観を鳥瞰して記したりさせる。内部を直覚して表現する際は、第Ⅳ段階（自然の光景）の1（現実に見られる光景のうち、中心となることが明瞭な対象を観察させ、その上で周囲の事物を取り上げさせる）のように中心にある事物を描いて周辺へという構成はとれず、床→支柱→丸天井のように自ずと対象の部位に応じた観点から把握するしかなくなる。それに対して、外側から眺める時には、建物自体を記す段であっても、位置を明確にするため周りがどういう自然に取り巻かれているかの言及は不可欠であるし、後段

の周囲の描写も、全体の眺望を示すのに必要なところまで広がってくる。

(二) 第V段階「異なる見地から観察された光景」…観察のしかたの工夫による直覚のさらなる練成

1 見る地点を変えて一点からの観察ではとらえきれなかった詳細な観察によって直覚力を伸ばしたり、建築物をとらえる二側面―内部の様子と外観―の統合によって対象把握力を高めたりさせる。

第IV段階（自然の光景）の一地点からの光景の描写から、見る場所を変えて中心対象を精細にとらえて表す階梯に入る。基本的な構成は、全般的な光景→精細な見学という2段になるが、記念碑を中心とする光景―戦没兵士の記念碑―であれば、初めに遠くから総体的に記念碑の位置と周辺の様子をとらえ、それから近寄って記念碑の各面をじっくり見ていき、建築物ではまず外から眺め、その後内側を熟視することも可能としている。いずれも、第IV段階（自然の光景）の1（現実に見られる多様さを含んだ光景を中心になる題材から周辺へと描く）や2（建物の内部や外部から対象に応じた着眼と直覚のはたらかせ方を工夫する）というとらえ方を内に含み込み、さらに直覚力を鍛えるものとなっている。

2 詩に触発されて、中心的対象がなくても観察者自身が動いて光景をとらえ、力動的な直覚力を身につけさせる。

「野原のありさま」のように一光景の中に特に詳細に書くべき対象が見あたらない時、詩「遠くはなれて」（シュトルム）の示唆によって、全景をとらえた後、野原の具体的な様子がしっかり刻みつけられるように実際に歩き回って順に見えてきたことを文章化させる。こうなると一歩一歩見えてくる世界が違うだけに、現実における直覚の発揮に一層近づいたとも言えよう。

以上の第IV段階（自然の光景）・第V段階（異なる見地から観察された光景）の4項目によって現実の自然の光景は、まずとらえられると見なしたようである。確かに練習学習としては直覚力の練成が着実になされる案になっていると言えよう。

三. 思考の発展的練成期において（その2）…想起力の伸長から想像力育成へ

(一) 第Ⅵ段階「異なった時における光景」…想起力を伸ばすうちに想像力 (Phantasie) 育成の素地を作る

1 直覚に基づく想起力を多方面に発揮させ、想像力のはたらく余地を生み出す。

第Ⅱ段階(異なった時における個物に関する経験)と同様に想起力を養う段階である。現実の光景—たとえば牧草地における夏の宵の一時—を取り上げて、夕日が沈む前の光景に出会わせ、宵闇が迫り眼前の光景が見えなくなることを利用して、以前の光景や今後の光景を思い浮かべて順に書くことを勧める。以前の光景しか思い出さない時はそれのみでもよしとするが、これより後どうなるかにも思いをはせ、想像力を自ずと働かせるようにさせる。

2 想起力によって足場を作りながら、実質的には想像力によって足りない部分を埋めていき、第Ⅶ段階(語りかける光景)・第Ⅷ段階(光景を結びつけること)における想像力の飛翔の下地を作る。

題目「ニコライ堂あと—今と昔」では、前段において異なった見地から観察された光景を(第Ⅴ段階と同様に)記させ、後段では、先の観察に触発されて思い出される対照的な二つの光景(平和な場面と戦争の場面)を自然な形で結びつけている。自分も未だ生まれていない、はるか昔の二光景を思い浮かべようとすれば、実際には想像力のはたらく余地が大きくなる(注23)。

(二) 第Ⅶ段階「語りかける光景」…想像力育成に本腰を入れ始め、文レベルから段落レベル、文章レベルへと高めていく。

1 書こうとする意図を念頭に置いて光景をとらえて書く過程であるが、実際には文レベルの想像力を練ることに力が注がれる。

第Ⅳ段階(自然の光景)から第Ⅵ段階(異なった時における光景)までは光景を写実的な方法で取り出したが、この第Ⅶ段階(語りかける光景)では光景を自分の方から形づくるべきであるとして、作文においても対象—たとえばシュプレー川の谷間から見た夕景色—の描写を通して作者の意図を表す時期とする。しかし、絵における描かれた題材とそこにこめられた意図との二層をそのまま作文の二段構成に転化させ、後段の意図(思想)を示す著しい特徴をとらえることに力を注いでいる。それゆえ、実際には後段において個々の対象の見方を文体練習と結びつけ、直喩や隠喩によって想像力を文レベ

ルにおいて養うものになっている〈注6〉。

2 文章全体に書き手の意図を貫くことは徐々に意識されるようになるが、なお段落レベルにおける想像力の養成にとどまる。

全編を擬人化によって書き上げた詩「旅の宿」(ウーラント)に示唆を得て、そのような形で書いてみたいという意欲の湧く光景—花ざかりの菩提樹の下での夢、寒い冬の日の雀の嘆き—に取り組ませ、これまで鍛えた光景の直覚を基盤にしながら、後段の想像力育成に進ませる。そこで描かれる、想像によって作り上げられた光景は、当然前段の自然の光景とも深くつながってくるが、なお初めから書き手の意図を貫こうとは自覚されないばかりもある。すると、段落レベルにおける想像力伸長が中心となる階梯と言えよう。

3 詩を読んだの想像が文章制作の原動力となり、それによって光景の観察も、詩中の人物の現前も彩られている感があるが、狭義の想像はなお主に段落レベルにはたらく。

詩「ライン伝説」(ガイベル)の印象につき動かされて、その光景—ライン湖畔の月夜—を見たいと思い、実際にその場に行って眺めているうちに詩に出てくる人物—カール大帝—が眼の前を歩いているように思え、この地域の大切さを知ったという文例が挙げられている。この事例になると、文章レベルで想像力がはたらくものに接近してきている。とは言え、実際の想像はなお段落レベルが主となっている〈注7〉。

(三) 第Ⅷ段階「光景を結びつけること(物語)」…文章レベルの想像力養成に進み、
着実に物語の創作へ

1 典型的な叙事詩の組み立てを理解して散文化させることにより、文章レベルにおける想像力伸長の契機とする。

標準的な叙事詩「鳥打ちハインリヒ」(フォークル)によって描かれた世界を想像させ、物語の組み立てについて見通しを得させ、散文—ハインリヒは国王に選ばれたという知らせをどのようにして受けたか—として表してみさせることによって、叙事(物語)とはこういうものかと会得できるようにする。想像力は作品全体に及ぶものになり始める。

2 自叙や視点の転換、その場で見ていたと仮定して語るなど、さまざまな視点で書かせ、子どもの想像する目を柔軟で多様なものにする。

現実に時間的経過を取り込まざるを得ない題材—あとの巣をどのように観察したか—によって、語りの基本形式である自叙の様式と組み立てを学ばせた上で、三人称で客観的に記された詩「べにすずめ」(リヒトベール)の作中人物に同化し、新たな題材—べにすずめは子どもたちに何を語るか—として思う存分に語らせていく。これは三人称作品の自叙化であり、方向性を明確にした想像を伸ばすことになる。他方では、同じ三人称で書かれた詩「バルバロッサ」(リュッケルト)に対しても、作中人物を目撃する立場で対象—キフホイザー山におけるバルバロッサ(赤ひげ王)—をとらえ直し、原詩を忠実にふまえた想像の広げ方も了解させている。したがって、同化しやすい人物の有無、題材の味わいの違いに応じて、想像していく方向性を多様なものにしていく階段になる。

3 物語創作への土台固めとして想像力発動の源を自覚させる。

現実にある叙事の素材—「六月三日の雨」や「雪道で」—に取り組みせ、急激な変化のある自然観察ばかりでなく、自ら積極的に行動し、充実感に満ちた経験においても、語りたいという思いが湧くものであることを悟らせ、創作意欲の原動力を養う。

4 子供達の創作意欲がかきたてられ、主体的に想像力の発揮できる題目に取り組みせ、破綻を来たさずに物語として仕上げさせる。

いよいよ子供達の内から創作して書きたいという思いが表明される題材—クリスマス童話—を対象にして、自力で視点を工夫して力いっぱい想像し、自分の物語と言えるものに作り上げる喜びを味わわせる。文章レベルにおける想像力練成が結実していく時である(注8)。

思考の基礎的練成期の第Ⅱ段階(異なった時における個物に関する経験)において一つの事物の省察からそれが以前にどのようなであったかを思い出し、想起力を養うなかで不足する面を想像力によって補うとしていたことが、思考の発展的練成期の第Ⅵ段階(異なった時における光景)・第Ⅶ段階(語りかける光景)・第Ⅷ段階(光景を結びつけること)においてこのように段階的に推進されていることは驚くべきことである。とりわけ、以下の3点は注目に値しよう。

- (1)想像力を取り上げることによって、徐々に書こうとする意図（第Ⅶ段階）や主題（第Ⅷ段階）に心が向けられ、児童の主體的なはたらきかけが求められるようになってきたこと。
- (2)想像力育成が文章レベルにおいて正面から行われることによって、思考力の面から発展的練成の独自性がうかがえるものになっていること。
- (3)以後の論理的思考力鍛錬も、基礎的練成とは層を異にしたものになると推察されること。

三. 思考の発展的練成期において（その3）…論理的思考力を鍛えて論文へ

（一）第Ⅸ段階「関連する二つの光景」…論理的思考力のはたらかせ方を会得させる

1 詩に描かれた対照的な二光景の想像に基づいて判断・推論をどのようにはたらかせるかを了解させる。

現実から対照的な二光景を見いだして判断・推論を引き出すのは容易ならぬことであるため、代わりに詩「礼拝堂」（ウーラント）を用いて、対比的に挙げられた二つの光景を前段で頭に思い浮かべさせ、そこから何が引き出されるかと判断し、推論したことを後段に解釈として加えさせる。題目は、判断・推論の核心—死を思え—を端的に掲げる。ただ、原詩そのものにも二つの場面を挙げて訓戒が導き出されているので、書き手の為すべきことは、そのような論理的な形で判断や推論が表されるべきことを理解しながら、散文の機能を生かして、詩ではなお形象的な表現にとどめていることを、どういう意味になるか突きとめてきちんと言い表すことになろう。

2 叙事的なできごとの中で対照的な処し方をする二存在を見抜き、そこから何が学べるかを考えさせ、判断と推論のもう一つの引き出し方を理解させる。

一連のできごとにおいて二存在の対応の違いがきわ立つ詩「フローレンツの獅子」（ベルンハーディ）をもとに、ライオンにひるむ周りの人々の言動と大胆にもとび出してわが子を救う母親との落差を想像して、詩の根本思想を題—母の愛—とし、そこから判断し、推論していく展開にも慣れさせていく。

（二）第Ⅹ段階「性格の洞察」…人となりの推論へ

1 詩に表れた人物の外見・言動を思い浮かべて、人となりの洞察へ

「人となりの根本的特徴がきわ立って表れる」ばあい〈注9〉が子供の生活では得にくいと見なしてか、詩「墓地の道」(フォークル)を扱い、外見・言動より戦地から帰って母の墓前に立った息子の人となりを推論させ、根本的特徴に集約させる。それによって、人間を理解して言い表す基本的な方法を会得させる。

2 人間が多様な面をあわせ持つ時あるいは、叙事的な展開に即して外見・言動による各場面における人となりを推測し、統合へ

人となりのいくつもの側面に光があてられるばあい—たとえば詩「牛乳売りの女」(グライム)に拠る時—では、詩の展開にそって小場面ごとにそこに見られる人となりを推察し、一人物が有する多様な側面を見だし、その上で「全体を通してある個性的な特徴が表れる」ようにする〈注10〉。

(三) 第XI段階「論文」…最後に結論的判断を加えて、論述としてまとめさせる

第X段階(人となりの推論)の上に、そのような性格の人がなぜこのような事態を招くに至ったかという事件の原因についての推理を加えて、結論的判断を下させる。

詩に材料—たとえば、「ブレスラウ市の鐘の铸造」(W. ミュラー)—を求めて、親方の人となりを前段で明らかにした上で、不幸がなぜ起こったかを後段において解明し、最後にここで読み、考えさせられたことを書き手としてどう生かしたいかという結論的判断を記させている。こうしてみると、第X段階(性格描写)を土台にして、さらに深くほり下げ、最終的判断を添えるに至ったものだと判明してくる〈注11〉。

この第IX段階(関連する二つの光景)・第X段階(性格の洞察)第XI段階(論文)は、一見すると思考の基礎的練成の第III段階(関連のある二物)より対象を拡大させたに過ぎないように思えるが、

(A) 現実の取材対象を十分に取り込めるようにするためにも、典型的・標準的な詩を読ませて、その想起力・想像力を活用して推論・判断の方向を明確にさせていること、

(B) 取り上げる対象も、

①第IX段階(関連する二つの光景)の1(対照的な二光景の想像に基づく推論)、および第IV段階(自然の光景)から第VII段階(語りかける光景)に至る現実の光景をしっかりとらえた上でさらに照らし合わせるところまで進み、

②そればかりか、第IX段階(関連する二つの光景)の2(一連のできごとの中で対照的

な反応を見せる二存在を描くこと)は、第Ⅷ段階(光景を結びつけること)と同じく事
件的展開を含みつつも、焦点を人間存在に当てるようになり、

③第Ⅹ段階(性格の洞察)・第ⅩⅠ段階(論文)に至ると、人間存在の核となる人となり
(性格)をほり下げてとらえ、評価するようになっている。

(C)第Ⅲ段階(関連のある二物)における個物と個物の関連を見抜いての判断・推論
は一連の論理的思考力として掲げられたが、この発展的練成期においては、いずれの力
も十分に養うため判断と推論は分けられ、推論を第Ⅸ段階(関連する二つの光景)・第Ⅹ
段階(性格の洞察)において光景や事件・人物を取り上げてしっかり鍛えた上で、第ⅩⅠ
段階(論文)において判断を確かに下していくという、分析的で着実な養成のすじみち
を考えていることなど、発展的練成の仕上げの段階ならではの配慮もうかがえる。

おわりにー心理学的な思考の発展に着目した作文教材組織論の意義ー

シュミダーの考案した、心理学に立脚した作文教材組織論が、おおよそ以上のよう
なものであったとすれば、その意義はどういうところに見いだされるであろうか。2点
指摘しておきたい。

1. 心理学・教育学の歴史から見た意義づけ

知・情・意を能力の三大区分とするのは近代ではヴォルフ〈注12〉を先蹤とするよう
(少なくともヘルバルトはヴォルフを研究することから入っている)だが、そのうちの
知(思考)に力点を置いて、教育学の心理学的基礎づけ〈注13〉をはかり、思考領域間
の関連〈注14〉を考えていったのがヘルバルト〈注15〉であると見られる。そこではほ
ぼ「感覚から記憶、想像を経て判断に進む」〈注16〉という発展が想定されており、以
後の思考領域の関係を考える際の目安になったと見られる。ただし、ヘルバルトは、母
国語であるドイツ語教授ー就中作文教授ーにおいて、言語によって自己を表現しようと
する必要性や思想の重要性〈注17〉は説くが、心理学的な思考領域の進展を軸にして組
織化をはかるには至っていない。

明治後期の初等作文カリキュラムを方向づけたベネケ〈注18〉・ケール〈注19〉の作
文の四階級説にしても、本来ヘルバルト心理学の思潮を汲んだ見解のようである。また、
少し遅れて槇山栄次が紹介したケーラインの作文指導組織化の考えも、ベネケ・ケール
説とはまた少し違っているが、立脚点となる心理学説には、「知」が次のように分類され
ている。

「第 1 段階 感覚と知覚

第 2 段階 想起（再現・記憶・想像・類化・注意）

第 3 段階 思考（概念・判断・推論など）」〈注 20〉

さらに、明治後期の心理学書においても、湯本武比古編『新編応用心理学』〈注 21〉（明治 27 年）に代表されるように、心意作用を知・情・意に分類し、知を感覚及び知覚／直覚／観念／記憶力／想像力／概念／断定／決定などに分けてそれらの相違と関連を説いていき、その教育的応用をはかるものが主になっていた。

とすれば、ヘルバルトの説は、教育学説が「十九世紀の後半殆ど実際教育の支配的地位にあった」〈注 22〉だけでなく、その土台をなす心理学説においてもかなりの影響を世界中に及ぼしたと言えそうである。

明治後期の初等綴り方教授組織化を方向づけたのが、上田万年〈注 23〉・谷本富〈注 24〉によって紹介・移入されたベネケ・ケール説であった。少し遅れて槇山栄次〈注 25〉は、ベネケ・ケール説に近い、ケーライン、ケルレルの説を紹介している。それらと対極をなす見方として米国パーカー〈注 26〉などの説に基づく樋口勘次郎の『統合主義新教授法』〈注 27〉が出される。しかし、当のパーカーは 1872(明治 5)年から 3 年間ドイツに学び、「ヘルバルトの心理学及び其徒チラー、ストイ、ライン等の実行した中心統合法によって影響され、尚幼稚園創設者フロエベルの教授法によつて発明」〈注 28〉したと主著の序に明記している。槇山栄次は、このようなドイツ教育学隆盛の時期にかなり的確にドイツ教育学の思潮をとらえ、明治 40 年代に入ってベネケ、ケールの説やケーライン、ケルレルの四段階説を越えるものとしてシュミーダーの 11 段階説を選んで紹介につとめたのである。その選択には、シュミーダーが当時の心理学的な思考の発展から見ても首肯し得るように整理された作文教材組織論を提起した点が大きかろうが、それがヘルバルトに遡り得るような手堅さを持っていることも一因をなしたかもしれない。ともかく、ヘルバルト以来の心理学的な思考の展開を真正面から取り込んで作文教材組織化の根底に据えたことは、歴史的にも特筆すべきことと考えられる。

2. ベネケ、ケール説、ケーライン説との共通点と独自性

(1) 上田万年が紹介したベネケの作文教授の四階級説(『作文教授法』明治 28<1895>年)

(ア) 其材料が考の上から言っても、又言葉の上から言つても、両方与へられてある場

合

- (イ) 材料 (考) は与へられてあるけれども、言葉をどう書き直さうかと研究する
- (ウ) 言葉だけが与へられてあるので、われわれが自分の考を其言葉に併せて、綴りゆく
- (エ) 考えも言葉も共に与へられてない場合で、生徒が自分で文章を作り出さねばならぬと云ふ時 (注 29)

(2) 槇山栄次が掲げたケーライン・ケルレルの作文教授の順序(『各科教授法 正篇』
明治 31 (1898) 年)

- (ア) 既ニ授ケタル読本中章句ヲ書取ラシメテ作文ノ形式ニ知ラシムルコト、
- (イ) 既成ノ章句ヲ変作セシムルコト、
- (ウ) 模範文ニ倣ヒテ作ラシムルコト、
- (エ) 独立シテ作ラシムルコト、(注 30) (ア)~(エ)は、元の(一)~(四)を便宜上改めている。

ベネケが文章の持つ思想と言葉の2要素を与えるか否かを組織化の拠点とし、ケーラインが書くべき対象の性格の違いを系統化の拠り所とするという違いがあるが、いずれも自作を到達点として易から難へ配列するという点では共通している。シュミューダーも自ら積極的に作り出す段階を後半に置く点は似ているが、観察の順構成を指示するにしても、子どもに実物を見させ、はじめから文章としてまとめさせている。学習者の能力をひ弱なものとし、易から難へ配列するしかないという児童・生徒観は変わらないにしても、シュミューダーの方には子ども自身の見る目を幾分取り入れて、観察したことにとどまらない経験を文章として表していこうとする志向がある。ここには、入門期にしても、子どもの対象を見る目に対する信頼が幾分芽生えてきている。むしろ、何をどんな順序で書くかを指示して書かせるのであるから、19世紀の範文模倣的性格はなお色濃く残っており、その信頼感是不徹底である。経験も、観察しただけでは部分的・断片的であるため、実際にしたこととして表すように要請されているに過ぎない。ほんとうの経験の価値に気づいたものとは到底言えない。それにしても、観察を一まとまりの経験として書く必要性に気づいたのは、シュミューダーの啓眼といえよう。

〈注〉

- 1 拙稿「シュミーター作文教授段階論の性格－作文教授第Ⅰ段階の考察を中心に－」『国語科研究紀要』第18号、広島大学附属中・高等学校、昭和62(1987)年10月31日発行、117～135ページ、および「シュミーター作文教授段階論の考察－題材『鳥の巣』に関する授業を中心に－」『福岡教育大学紀要』第37号第1分冊文科編、福岡教育大学、昭和63(1988)年2月10日発行、87～107ページ参照。
- 2 拙稿「シュミーター作文教授段階論の検討－第Ⅰ段階の構造を中心に－」『国語科研究紀要』第19号、広島大学附属中・高等学校、昭和63(1988)年10月31日発行、116～141ページ参照。
- 3 拙稿「シュミーター作文教授段階の構造－思考の基礎的錬成を中心に－(その1)」『福岡教育大学紀要』第38号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成元(1989)年2月10日発行、93～121ページ参照。
- 4 拙稿「シュミーター作文教育段階論の検討(その2)－第Ⅲ段階の構造を中心に－」『国語科研究紀要』第20号、広島大学附属中・高等学校、平成元(1989)年10月31日発行、118～141ページ参照。
- 5 拙稿「シュミーターにおける作文教授段階の構造－思考の発展的錬成を中心に－(その1)、『福岡教育大学紀要』第39号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成2(1990)年2月10日発行、93～113ページ参照。
- 6 拙稿「シュミーター作文教授段階論の検討(その3)－第Ⅶ段階『語りかける光景』の位置と指導－」『国語科研究紀要』第22号、広島大学附属中・高等学校、平成3(1991)年10月31日発行、62～72ページ参照。
- 7 拙稿「シュミーターにおける作文教授段階の構造－思考の発展的錬成を中心に－(その2)、『福岡教育大学紀要』第40号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成3(1991)年2月10日発行、93～107ページ参照。
- 8 拙稿「シュミーターにおける作文教授段階の構造－思考の発展的錬成を中心に－(その3)、『福岡教育大学紀要』第41号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成4(1992)年2月10日発行、103～117ページ、および「シュミーター作文教授段階論の検討(その4)－想像力の育成を中心に－」『国語科研究紀要』第26号、広島大学附属中・高等学校、平成7年(1995)年10月31日発行、44～59ページ参照。
- 9 『心理学の原則に基づく作文教授法』初版、65ページ、第2版、80ページ

- 10 同上書、初版、64 ページ、第 2 版、79 ページ
- 11 拙稿「シュミューダーにおける作文教授段階の構造—思考の発展的錬成を中心に—」(その 4)、『福岡教育大学紀要』第 42 号第 1 分冊文科編、福岡教育大学、平成 5 (1993) 年 2 月 10 日発行、85～99 ページ参照。
- 12 Christian Wolff (1679—1754)。能力心理学の祖と見做されているという。
- 13 ヘルバルト『教育講義要綱』初版は 1835 年。是常正美訳、協同出版、昭和 49 (1974) 年 12 月 10 日発行においては 10～25 ページ所収。
- 14 『心理学教科書』初版は 1816 年刊。国府寺新作訳『独逸ヘルバルト心理学』成美堂書店、明治 28 (1895) 年 8 月 18 日発行、283 ページ、合理的心理学 194 ページ
- 15 Johann Friedrich Herbart (1776—1841)。
- 16 篠原助市著『欧洲教育思想史』上巻、創元社、昭和 25 (1950) 年 6 月 10 日発行、87 ページ
- 17 『教育学講義要綱』(1835 年初版) 是常正美訳では 70 ページ、72 ページに言及されている。
- 18 Friedrich Eduard Beneke (1798—1854)。
- 19 Carl Kehr (1830—1885)。
- 20 Kehrein=Kellers Handbuch der Erziehung und des Unterrichtes. Druck und Verlag von Ferdinand Schöningh. 1. Auflage. 1876. S.14—S.96
- 21 湯本武比古編『新編応用心理学』金港堂書籍、明治 27 (1894) 年 5 月 25 日発行、251 ページ
- 22 篠原助市著『欧洲教育思想史』下巻、創元社、昭和 25 (1950) 年 6 月 15 日発行、30 ページ
- 23 上田万年著『作文教授法』富山房、明治 28 (1895) 年 8 月 9 日発行、全 91 ページ
- 24 谷本富者『实用教育学及教授法』六盟館、明治 27 (1894) 年 10 月 25 日発行、全 342 ページ
- 25 槇山栄次著『各科教授法』正篇、富山房・東海林書店、明治 31 (1898) 年 12 月 2 日発行、全 193 ページ
- 26 Francis W. Parker (1837—1902)。
- 27 樋口勘次郎著『統合主義新教授法』同文館、明治 32 (1899) 年 4 月 16 日発行、全 263 ページ

- 28 市川源三解説『パーカー氏統合教授之学理』育成会、明治 33 (1900) 年 9 月 3 日発行、10～11 ページ
- 29 上田万年著『作文教授法』富山房、明治 28 (1895) 年 8 月 9 日発行、引用は、井上敏夫『近代国語教育論大系 2 明治期Ⅱ』光村図書、昭和 50 (1975) 年 11 月 1 日発行、186 ページより抄出したものである。
- 30 槇山榮次著『各科教授法』正編、富山房・東海林書店、明治 31 (1898) 年 12 月 2 日発行、105～106 ページ

第二項 絵画制作との照応、書こうとする思想の自覚の有無にかかわる系統化

はじめに

本節では、絵画制作との対比に着目して考察を進めたい。シュミューダーは『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版(1908年)において、作文記述と絵をかくことが「人類の精神内容を表現する2つの手段」〈注1〉であるとし、絵画制作(教授)の階梯に示唆を得て、自らの作文教授段階論を構築していこうとする。この面は槇山栄次の紹介〈注2〉によってわが国でもよく知られ、綴文力育成をめざして綴り方教授の組織化をはかる動向の共通の立脚点ともなった。しかし、絵画制作との対比が作文教授段階論としては何を軸に組織することであり、どのような階梯として設定し得ることなのかについては、必ずしも意識的であったとは言えない。そこで、絵画制作との比較が作文教授としては思想に着目して指導の進め方を練ることであることを示し、その筋道がいかに系統だてられているかを明らかにしたい。また、その意義にも言及したい。

一 絵画制作との対照から見た作文教材組織論の様相

まず、シュミューダーの提案する作文教材組織論を掲げ、その上で絵画制作との対比の概略を加えることとする。

段 階	呼 称	指 導 内 容
第 I 段階	個物に関する経験(第3版〈注3〉では「個物の観察」)	目の前の個物を形・色・質感などの観点から把握し、それを自ら経験したこととして書き表させる。
第 II 段階	異なった時における個物に関する経験(第3版では「異なった時における直覚と想起」)	眼前の個物の観察から、このような状態になる前の対象を思い出してこの順に書いていかせる。ここでも、書き出し・結びを経験したこととして補う。
第 III 段階	関連のある二物	自然界において関連のある二物を取り出して観察し、そこから判断し、推論したことを、この順に記させる。
第 IV 段階	自然の光景	現実の一光景を観察し、中心となる事物→周囲のように構成を考えて書いていかせる。
第 V 段階	異なる見地から観察された光景	見る地点を変え、一般的な光景→主要対象の詳述のようにとらえ方を工夫して表させる。

第 VI 段階	異なった時における光景	現時点の光景だけでなく、以前・今後という異なる時点における光景も思い浮かべて、歴史的奥行きを出させる。
第 VII 段階	語りかける光景(第3版では「特色について」)	自然の光景が何を表しているかを見抜き、それを読者に語りかけるように比喻・擬人化・夢への仮託などで表現させる。
第 VIII 段階	光景をつなぎ合わせる(物語)(第3版では「物語について」)	光景の連続的展開に取り組み、それらを一貫した思想を意識させて、物語の創作にまで至らせる。
第 IX 段階	関連する二つの光景(第3版では「できごとの意味について」)	対照的な場面・存在の比較を通して詩の根本思想を洞察し、推論を組み立てる過程を会得させる。
第 X 段階	性格描写(第3版では「性格描写について」)	人間存在そのものを取り上げ、外見・行為・会話から人柄を推察させ、その構成を工夫させる。
第 XI 段階	論文(第3版では「論文について」)	IX段階・X段階で鍛えたことに結論を加えて論文に仕上げさせる。

これら 11 段階は絵画制作との対応に着目すれば、以下のように区分できよう。

第 I 段階～第 III 段階…絵を書くときの事物(静物)のスケッチにあたる。

第 IV 段階～第 VI 段階…絵を書くときの光景のスケッチに相当する。

第 VII 段階…画家が「様式化する」(典型的な場面にしていく)と呼ぶ段階。光景を加工するに至る。

第 VIII 段階…画家が主要な光景をいくつか描いてできごとを再現する段階である。

第 IX 段階～第 XI 段階…絵画制作との類比から離れる。

上欄に記したことを通覧すれば、絵画制作と対照させた時、(1)第 I 段階(個物に関する経験)から第 VI 段階(異なったときにおける光景)までと、(2)第 VII 段階以降とに二分できよう。両者を分かつものは何であろうか。それについては、第 VII 段階「語りかける光景」冒頭のシュミダーの説述に手がかりを見いだしたい。

「ここまで〔第 IV 段階(自然の光景)から第 VI 段階(異なった時における光景)まで〕光景は自然が示すとおりに描かれてきた。したがって、私たちは絵をかく人が“スケッチする”と言っている段階にあったのである。しかし、絵をかく人はこの段階にとどまらないで、その光景に何か—自然が確かに表してはいるが、つねにある光景として眼前に示されるとは限らないもの—を加えていく。絵をかく人はそれを“様式化する”とい

うが、私はむしろ“構想する”（構図を作る）と呼ぶようにしたい。というのは、画家は
絵画制作を通してある思想（Gedanke）を表そうとするからである。（中略）この階梯
を、私たちは作文においてものぼっていくことができる。」〈注4〉

波線部で示したように、ある思想を表そうとするか否かが、“スケッチする”段階か、
“構図を作る”段階かの分かれ目になるのである。むしろ、光景を自然が示すとおり
に描く時、そして目の前の個物や二物を素描する時、思想が胚胎していないとは言えない。
しかし、スケッチの際（狭義には第IV段階～第VI段階、広義には第I段階～第VI段階に
なろう。）には、それを意図的に表させることはせず、もっぱら対象を観察して描くよう
にさせるわけである。それに対して、第VII段階「語りかける光景」より後は、対象をかく
ことによってどういう思想を表すかまで考え、むしろその思想によって対象を加工（修
正・付加）するようにし向けることになる。すなわち、絵画制作との対応に焦点をあて
ると、シュミダーの提唱する作文教授段階は、たしかに描かれるべき対象を主とする
第I段階～第VI段階から、描こうとする思想を中心とする第VII段階～第XI段階へと配列
されていると言えよう。

二 思想に着目した作文指導の系統

そこで、文章を貫く思想が各段階においてどのように記され、筋道だてられるか、絵
画制作のばあいと照応させて調べていきたい。

（一）第I段階（個物に関する経験）～第VI段階（異なった時における光景）におい
て

1 絵画制作における思想の潜在

絵画は第I段階（個物に関する経験）と第III段階（関連のある二物）の初めに言及さ
れるが、その際の思想には全くふれられない。広義に言えば、すべてスケッチする階梯
になるため、絵画を通していかなる思想を表そうとするかまでは自覚せずに済んだよう
である。

2 作文では思想が自ずと一貫するように示唆

文章制作においては、第I段階（個物に関する経験）の初めに、形・色・質感という
観点にしたがって個物を観察することによって、「子どもの心中に一まとまりの思想が
生まれる。」〈注5〉とある。ただし、そのことを前提としたため、実際の授業では取り

上げられず、また「一まとまりの思想」を生み出す工夫も考案されていない。思想は、以下第Ⅵ段階（異なった時における光景）まで挙がってこない。絵画のスケッチに対応する程度と見なしたので、まだどうしても指導の対象にしなければならないとは思わなかったようである。シュミーターの意図を汲んで言えば、上記のような着眼点・構成の指示に従って書いていけば自ずと思想の一貫した文章になるはずで、初めのうちはそのことに気づかなくても、書き続けていくうちに徐々に自得できていくはずである。こういう無意識のうちの会得があるからこそ、次の第Ⅶ段階（光景が語りかける思想を見抜いて取り出すという）に無理なく進んでいけるのだということになる。

（二）第Ⅶ段階（語りかける光景）において

1 絵画制作における思想に着目する

先に引用したように、絵画のばあい、スケッチの訓練の上に、光景の中からふさわしいものを選んだり、必要なものを加えたりして美的に形成し、ある思想を表そうとする。ここで絵画全体を貫くものとしての思想が初めて取り上げられる。

しかし、絵画における思想は、

（1）対象となる光景に先んじて生まれるか、それとも光景に触発されて湧いてくるか、はっきりしない。（対象と思想との先後関係）

（2）また、シュミーターの挙げた例を見ると、「春の〔本質のうかがえる〕景色を表したい。」とか、「これが春〔そのもの〕だ。」（注 6）というのが絵をかく人の思想だとしているが、括弧を補って考えるとしても、題材と思想とが截然とは分けにくい。（題材との近似性）

（3）さらに、絵画にあっては、描かれた光景が即物的・直接的に見る人に強い印象を与え、そこにどういう思想がこめられているかわからなくても鑑賞が成り立ちそうである。（鑑賞の際の思想の副次性）

—これらの特色が見られる。

2 作文における思想の重層性の理解と漸進的深化

文章制作の際は、次の第Ⅷ段階「光景をつなぎ合わせること」（物語）における主想への着目に至る準備として、以下の三点が案出されている。

（1）文レベルにおける思想形成

第Ⅶ段階（語りかける光景）の初めに、作文では「今やその（自然の）光景がまさに何（どういう思想）を表しているかを見抜いて、まとまった形に作り上げるように導くこと」（注7）と掲げながら、授業では理念としての確認にとどめる。そして、絵における題材（たとえば小川の流れる牧草地）と思想（春であること）の二層を、そのまま作文の二段構成へと適用する。春の光景であれば、次のようになるわけである。

- 1 全般的に（春に）ふさわしい光景
- 2 これが春（そのもの）だという思想を表す著しい特徴

シュミーターは、主要な課題として、後段の思想を表す著しい特徴（「シュプレーの谷合いから見た夕景色」では、暗闇、月、星々、水と木々の陰と光の具合）の獲得を挙げる。具体的には、それら個々の対象のとらえ方を文体練習と結びつけ、直喩や暗喩によって鍛えた上で、文章としてつなぎ合わせ、仕上げるように導いている。この過程で、もともと文章を一貫するものとして考えられるはずの思想が、後段に回り、最終的にはそこに列挙される各々の素材・文に即して見られるようになる。ここには、全体を貫くものは部分部分に顕在化されるのだから、後者（部分部分）を考えていけば文章全体を通しての思想も表れるはずだという連合説が反映していよう。しかし、書き手がよほど全体を流れる思想を自覚しておかないと拡散的になってしまう。それで、実質的には絵と同じような大まかな思想（これが春だという）を一応念頭に置いた文単位の思想形成が促されたことになろう。

（2）段落レベルにおける想像による意味づけ

前項（1）に続く「花ざかりの菩提樹の下での私の夢」や「寒い冬の日の雀の嘆き」では、自然の光景→その意味(思想)という二段構成は維持しつつも、後段に自然の光景の意味を解明するために想像によって光景を創り出している。シュミーターはこれを、「ある光景が私たちに何を語ろうとしているか（思想）を敷衍する」やり方（注8）と説いている。児童文例では、花盛りの菩提樹を人にも蜜蜂にも鳥にも恵みを施す大男と見なし、どのような会話をかわしているか想像し、その重要性を悟ったり、寒い冬の日に飛んできた雀が自分に何と語りかけているかを推察してパンくずを持ってきたりしている。ここでも文体練習（文単位の思想形成）を継続するが、主となるのは段落単位で思想を養うことになろう。想像は段落を一貫するものでなくては意義を失うからである。

なお、後段（想像による光景の意味づけ）は、当然前段（自然の光景）と密接なかわりを持ってくる。そのため、文章全体を流れる思想にも、かなり近くなっている。

(3) 段落レベルから文章レベルの思想へ

第Ⅶ段階（語りかける光景）終りの作文例「ライン河畔の月夜」も、構成上は、月あかりの下での光景→それを見ながら想像をめぐらせたことという二段になっている。ただし、ガイベルの詩「ライン伝説」を活用してこの作品が生まれたと明記してある。それゆえ、

①書き出しに「一度この風情のある地方を見たい」と願い、実地に見学すると、さらに月あかりの下で見たくなると、その経緯が詳しく記されている〈注 9〉が、その原動力はガイベルの詩を味わったことにありそうである。

②また、第一段の観察も、自分で目の前に繰り広げられる光景を誠実に受けとめることが要になるが、詩を鑑賞したことが素材を選択する際にも自ずとはたらいたであろう。

③さらに、要になる第二段は、第一段と密接に結びつけて「今こそ私はライン川にまつわる伝説が言い伝えとして生まれたわけを容易に説明することができました。」と、以下の想像が意味づけのために活用されることを示している〈注 10〉。それだけに文章全体が一貫したものになる可能性も増してきている。

以上、第Ⅶ段階（語りかける光景）をもう一度振り返ると、作者の思想を語りかけるために、光景の意図するものが鮮明になる構成にするというのが基本線である。ただし実例を見ると、その内部において、文レベルの思想表出→想像を生かした段落レベルの思想の結晶→詩を契機に思想が文章全体を貫流するように努めさせるという進展がはかられているといえよう。

(三) 第Ⅷ段階（光景をつなぎ合わせること）において

1 一連の絵を貫く思想の意識化

第Ⅳ段階（自然の光景）・第Ⅴ段階（異なる見地から観察された光景）・Ⅵ段階（異なった時における光景）・第Ⅶ段階（語りかける光景）における一光景の描写から踏み出して、映写機で見るのと同じように多くの光景を結びつけ、事件の進行を描く階梯とある。画家のばあい、「主要な光景の確定によってできごとを再現できる」〈注 11〉としている。ただし、それがそのまま物語（叙事）になるとは述べていない。絵画では何枚か描いたとしても、物語の展開の全局面をとらえることは不可能だからである。ゆえに、事件の展開を本質とする物語（叙事）にとって、絵画はその全面をおおうものではなく、その必要もない。逆に言えば、絵画が一連の光景（場面）の描写によって物語性を帯びるこ

とはあり得ても、それはつねに要請されるわけではない。絵画は一枚一枚が独立した作品である。一連の絵には各々の絵にこめられた思想を統合する高次の思想が想定し得るとしても、見る者は一時に一枚の絵を鑑賞するほかなく、それぞれの絵における思想を結びつけて間接的に類推するばかりである。そのためか、実際には一連の絵画を流れる思想にも言及されないままになっている。

2 文章レベルにおける思想の顕在化と展開の工夫

作文教育において「物語（叙事）を組み立てるのを意図的に考慮する」〈注 12〉段階だという。そのために、次の2点が求められている。

(1) できごとが具象的に記されること

(2) 特定の題材（Stoff）、一つの着想（Idee）などをどこまでも追究するために、光景群を加工・修正すること

波線部の「着想」（題材）は別の箇所、光景群という玉（真珠）の連なりを結びつける一本の糸にもたとえられている。ここに文章を一貫する思想が確かに自覚されたことになろう。この「着想」に注目し、物語（叙事）を計画的に作り上げる過程を、シューミダーは以下のように構想している。

①標準的な物語詩（叙事詩）の組織から着想を具体的に理解し、題として掲げた上で散文に改める。次にそれを現実の対象についても試みさせる。

②同様に詩を利用して、登場人物自らに語らせたり、物語世界に入って自分が見聞したこととして書かせたりして、着想をいかに展開させるかを示唆し、現実の観察・経験に応用させる。

③着想を確認して、童話（物語）の創作に取り組みせ、これまでの練習の成果を発揮させる。

着想の具体的理解と題への焦点化→詩と現実を取り上げての着想展開の工夫→着想を方向づけた上での創作への結実という進展をはかっている。その中で、

(ア)文章レベルにおける思想を理解することから表現することへ

(イ)物語詩に学ぶことから現実への適用に入り、童話（物語）の創作に帰結するという筋道が想定されている。

ただし、ここでいう着想は、④「べにすずめは彼の子供達に何を語るか」のように文章全体を見通す着眼点、おおよその枠組みというほどの意味であり、なお表層性を免れない。また、⑤物語を組み立てることがあくまで主で、着想の方が副次的である。した

がって、第Ⅷ段階（光景を結びつけること）は、文章全体を貫く着想を自覚して書かせる点で、着想を局在させていた第Ⅶ段階（語りかける光景）とは位相を異にするが、その着想はなお表層性・副次性を有していたと言えよう。

（四）第Ⅸ段階～第Ⅺ段階において

これ以降、絵画との対比が全くなされなくなる。絵画からの類比では説明できない、作文独自の階梯に入ったものと考えられる。

1 詩の根本思想を洞察して、二つの光景・言動の対照から解釈へ（第Ⅸ段階）

第Ⅶ段階（語りかける光景）・第Ⅷ段階（光景を結びつけること）は想像力をてこ（挺子）にして文章レベルにおいて着想を念頭に置くように積み上げていき、物語創作として結実させるものであった。ただし、想像を通してその光景やできごとの意味づけがはかれるにしても、言葉で徹底して解明するという点では、十分であったとは言えない。そこで、描かれた世界・人柄などの意義・本質を論理的に明確に言い表す段階が必要になってくる。

第Ⅸ段階（関連する二つの光景）は、論文への第一歩として、対照的な二つの光景（二者のふるまい）の提示とそこから導き出される意味づけによって根本思想を繰り広げた、詩に学ぼうとする。すなわち、詩の根本思想を作文の題として前面に押し出し、右の構成を生かして対照的な二光景の描写から解釈に進み、推論する力を養おうとしている。ここでいう根本思想（Grundgedanke）は、第Ⅷ段階（光景を結びつけること）の着想と全く異なったものではない。しかし、本文に挙げた題を比べれば、第Ⅷ段階（光景を結びつけること）の「ハインリヒは国王に選ばれたという知らせをどのように受け取ったか」／「紅雀は彼の子供達に何を語るか」と、第Ⅸ段階（関連する二つの光景）の「死を思え！」／「母の愛」とは、確かに層が違ってきている。前者は以後の文章を方向づける大枠が示されるに過ぎないが、後者はそこで何が一贯されるかという核心まで意識に上っている。これを言葉で明瞭に言い表すことを必ずしも要しない物語と、さらに進んで言葉で解明しなければ済まない論理的文章との相違と見れば、根本思想は文章レベルにおける思想を第Ⅷ段階（光景を結びつけること）の着想よりも深い層でとらえたものと言われよう。そのため、これ以降は文章レベルにおいて根本思想を念頭に置く段階としておきたい。取り上げる光景としては第Ⅷ段階（物語）の方がむしろ多く、第Ⅸ段階（関連する二つの光景）は二つの光景に絞っているのに後に設定されるのは、

(1)思考力として判断・推論の力(論理的思考力)の方が想像力より高次の能力であると見なしていたばかりか、

(2)文章レベルにおける思想の結晶度からいっても第IX段階(関連する二つの光景)の方が上にあるという判断があったためでもあろう。

2 詩に描かれた人物の外見・話しぶり・行為からその性格をほり下げる作業(第X段階)を経て、その上で結論を引き出し、首尾照応した論文に(第XI段階)

第IX段階(関連する二つの光景)も第X段階(性格描写)・第XI段階(論文)も、詩の理解によるイメージ化を起点とする(注13)が、第X段階以降は、人物に着目する(注14)ため、第IX段階までの光景中心のとらえ方とは大いに異なってくる。それだけに、空間的場面の描写に拘泥せず、各段を知的に組み立てていくという傾向が一層強くなる。

第X段階(性格描写)の作文「フォークルの詩『墓地の道』における息子の人柄」や「グライムの同名の詩における『乳しぼりの女』の人柄」という題目が、詩の根本思想を作文の表題に掲げた第IX段階(関連する二つの光景)と比べて、包括的であるのは否めない。しかし、実際の作文例を見ると、手がかりとする外見・話しぶり・行為は、第IX段階(関連する二つの光景)の対照的な二光景の役割をになっており、そこから人物の性格を追求することは、第IX段階(関連する二つの光景)において解釈をほり下げるのとはほぼ同程度の結晶度を見せている。とすれば、詩に描かれた人物の性格を作文に取り上げることは、詩の根本思想を闡明する作文を書くことに準ずる(注15)と言えようか。

もし、そうだとすれば、第XI段階(論文)は、並立する第IX段階(関連する二つの光景)と第X段階(性格描写)の次元にとどまらず、なお考えを進めて最終的結論を出すに至ったもの、文章レベルにおける根本思想をさらにつきつめていったものと位置づけることができよう。

おわりに

以上の考察を通して、シュミーターの作文教授段階論は、絵画制作との対比、そして思想に着目すれば、およそ次のような系統を提起していると言えよう。

1(第I段階～第VI段階)……観察の着眼点、構成の指示、経験の想定による書き出し・

結びの付加による文章レベルの思想の無意識的会得（描かれるべき対象が主）

2（第Ⅶ段階～第Ⅷ段階）……文章レベルにおける思想の了解から徐々に文・段落・文章レベルの着想の表現へ

3（第Ⅸ段階～第Ⅺ段階）……文章レベルにおいて根本思想を明確に表現することから、さらなる追究へ

ここには、二つの点からの発展が見られる。

A 描かれるべき対象を誠実に見つめることから描こうとする思想を明確化することへ、もしくは文章レベルの思想の無意識的会得から意図的体得へ

B 意図的体得の中では、着想の理解・表現からさらに深い根本思想の理解・表現へ

このような対象を通して思想を自覚的に表そうとするか否か（主題意識の自覚化）に着目した見通しは、なお教師の側から与えていこうとする意識が明確である。また、絵画制作と同じように、眼前に有る対象の把握から始めないと、作文の確かな足場が得られないのではないかという思いが強くはたらいっている。それだけに、客観的であり、絵画制作に示唆を得ながらも、一つの明確な筋道が描けるものであった。ただし、

- ① 作文としては、学習者において何を書くか、書きたいことが書けるかどうかが決定的に重要であることを閑却し、
- ② 着想の理解を優先させて、作文・綴り方における思想が児童一人ひとりの内にあるという自覚を促すには至っていない。
- ③ したがって、学級の作文指導体制を考案するにとどまり、書き手の個性に応じた指導を開拓することにはならなかった

と言えよう。

〈注〉

- 1 『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版（1908）、1ページ。
- 2 『教授法の新研究』目黒書店、明治43（1910）年10月13日発行、325ページ
- 3 『心理学の原則に基づく作文教授法』第三版は、1916年発行。
- 4 同上書、第2版、45ページ
- 5 同上書、第2版、2ページ
- 6 同上書、第2版、45ページ
- 7 同上書、第2版、45ページ

- 8 同上書、第2版、53 ページ
- 9 同上書、第2版、54 ページ
- 10 同上書、第2版、55 ページ
- 11 同上書、第2版、59 ページ
- 12 同上書、第2版、57 ページ
- 13 本書巻末に添えられた第IX段階～第XI段階における題目を見ると、第XI段階の終わりに「計画の挫折〔日常生活から…計画していた散策が悪天候のために不可能になる。1. 計画／2. 中止／3. 結果〕」（92 ページ）が用意されている。シュミレーターとしても、究極的には詩を手がかりにして養った論理的思考力に基づいて現実にも取り組ませる考えだったようである。
- 14 第X段階・第XI段階の本文に挙げられた事例でこのように判断したが、巻末の各段階における題目には、第XI段階では〈注13〉に挙げた「計画の挫折」など光景中心になりそうな題目も見られる。
- 15 「総括」の下記の立言（『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版、84 ページ）もこのようなとらえ方と照応している。

「想像することから、第IX段階は（中略）推論へと進展する。第X段階における性格描写は〔第IX段階と〕同様のことを行う。ただ、特に人間に適用されるだけである。」

第三項 文種の配列にかかわる系統化

はじめに—本研究の目的—

アルノ・シュミーダーの『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版(1908年刊)は、文種の配列においても、注目すべき点を持っていた。本節では、この点に焦点を絞り、文種の配列の面から光をあてたばあいのシュミーダー作文教材組織論自体がどのような層をなしているかを明らかにしたい。とりわけ、鍵になるドイツ語の用いられ方に着目して、シュミーダー作文教材組織論の一側面を導き出したい。その上で、この修辭学的な文種としての側面のになった役割を探っていくようにしたい。

<文種の配列から見たシュミーダー説の一様相>

シュミーダーが提唱した 11 の作文指導段階を必要な原語も添えて改めて掲げると、以下のようなになる。

- I. 個物 (Ding) に関する経験 (Erlebnis)
- II. 異なった時における個物に関する経験
- III. 関連のある二物
- IV. 自然の光景 (Naturbild)
- V. 異なる見地から観察された光景
- VI. 異なった時における光景
- VII. (これを伝えようという意図・主題意識を持って読み手に) 語りかける (ような) 光景
- VIII. (いくつもの) 光景を結びつけること (物語 Erzählung)
- IX. 関連する (対照的な) 二つの光景 [場面]
- X. 性格描写 (Charakteristik)
- XI. 論文 (Abhandlung)

このうち、文種が段階名に表されているのは、第VIII段階…物語(叙事)、第X段階…性格描写、第XI段階…論文という3項目に過ぎない。ただし、それらが終わりの方に集中的に掲げられていることから見ると、重要であり、文種を明記していない段階も、改めて見直してみる必要が出てくる。そのような観点から原典を振り返ると、下記のような層が取り出されてこよう。

一、 記事的叙事を起点とした慎重な積み上げ（第 I 段階～第 VI 段階）

そのように判断できる理由を順に挙げていくと、次のようになる。

(一) 図画教授との共通性に立脚しながらも、記事文 (Beschreibung) にとどまらないようにする

第 I 段階（個物に関する経験）を方向づけるのは、何といたっても図画教授と同じように眼前の物—1 枚のジャスミンの葉などを観察させることから作文教授を開始していかうとする点である。それを受けて、シュミーダーは Beschreibung（意味的には記物文という名称がふさわしいが、日本では多く記事文と呼びならわしてきたものと見られる）の語を用い、その主要部に経験としての色合いを加えて、全体としては叙事にまとめるように提案する。

「私たちは絵をかくことを越えて作文を導いていく手段を講じなければならない。なぜなら、描いた結果、よい出来だとその絵は喜ばしいながめをもたらすのに、その記述 (Beschreibung) はそれ自体としては美しくなく、子供達にとってもほとんどおもしろさの欠けたものである。したがって、作文は学んで書き上げた結果だけでなく、(目的意識を含めた) 全経験 (Erlebnis) を引き出してこなければならない。(そうすると) 無味乾燥の記事文 (Beschreibung) が、簡単な経験の叙事文 (Erzählung) になるのである。子供はある対象を知るようになる間に、まさにあることを経験するのである。」(注 1)
(下線部は初版〔1904 年刊〕にはなく、第 2 版において加筆されたところである。)

このうち、最初の Beschreibung の使用はどこまで意識的であったか、判然としない。しかし、第 2 版において加筆した箇所は、ここで主として鍛えようとしていることが、西洋修辞学でいう記事文 (記物文) にあたり、それを経験としてとらえ直させ、書き出し・結びも加えて叙事文にしていかうとする方針が鮮明に打ち出されている。初版では従来の文種との関係が曖昧なところがあったので、再版を機に一層明確にしたと言えようか。

(二) 動的存在を対象にしても記事文から叙事文へ

第 I 段階（個物に関する経験）では、簡単な事物→構造の複雑な事物という静的存在を観察して、経験として書き表し、その上で動物を取り上げることに進む。初版は、以

上にとどまるが、第2版ではさらに特色ある人間も題材として取り上げられ、次のように補説が加えられている。

「(煙突掃除夫を対象にするとすれば) どのような機会に一番よく観察されるであろうか。やはり彼の作業中にある。私達はここに行きを見いだす。行為は記事文 (Beschreibung) を叙事文 (Erzählung) に変容させる。それとともに課題は困難さを加えてくるのである。この課題の際には、ひとえに適切な観察の眼目を見いだせるかどうかにかかってくる。これによって、空間的な観察が時間的な観察に置き換えられるのである。」(注2)

動的存在ともなれば対象の行為を生かして書けばよいから「記事文を叙事文に変容させる」のも容易と考えられるが、何ゆえに「課題は困難さを加えてくる」のであろうか。11歳の少女の文例によって推察すると、空間的な観察は当然しながらも、対象の動きにつれて時々刻々と変化していく対象の観察もおろそか、それを一貫した文章にしていかなければならないと考えられているためであろう。以上の説述によって、第I段階(個物に関する経験)は、静的対象でも動的対象でも、記事(記物)を中核に捉えながらも最終的には叙事文として整えていくことで一致することになる。

(三) 叙事に行き着くための記事という性格の明確化

第3版(1916年刊)に至ると、上記(一)に引用した前の部分(第I段階〈個物に関する経験〉の冒頭部)が以下のように改められている。

「生命は間断のない活動的な存在である。人が自ら活動的で存在であるか、周囲がどんどん動いているか、いずれにしてもそうである。したがって、一つの経験はいつもある行為であり、その言語としての表出は、叙事(文)になるはずである。必然的な成り行きは、学校における叙事の奨励であるべきだが、それは言うまい。私も、教師がきわめて早い時期に、子供達にもう彼らの経験を語らせたり、また〔文章として〕書き記させたりしても、全く異存はない。しかし、まもなく次の点が気づかれてこよう。教育的営為としては総体としての叙事を〔最初から〕取り込むことは決してできず、むしろ叙事のより小さな単位を取り上げることにとどまらなければならない、と。この最も小さな

単位によって誤りが見いだされ、改善されるに違いない。そのことがすぐにわかってくる。各々の行為は、この世界における事物の相互作用を包含しているから、最小単位は、お互いに作用する事物それ自体である。それゆえ、その行為〔のもつれ〕が確かにかときほぐされるには、注意深さは個物に向けられなければならない。これを避けて先に行くことはできない。種々雑多なことが生じている周りの世界のはたらきかけのなかで一私達〔大人〕が巻き込まれているのに一子供達が行くべき道を見つけるのは、至難である。それゆえ、私の見解は、基礎的な指導を個物から始めるほかは、〔従来の指導と〕別に異なっていない。それに関しては、初級におけるいずれの直観教授も、私達に論拠を与えてくれる。」〈注3〉

ここで、初めて叙事に行き着かせるために、その最小単位は何かと考える個物を観察する記事（記物）が設定されたと知られてくる。生命が「間断のない活動的な存在」であり、それらが複雑にからみ合うのが現実であり、それを物語るのが叙事であるとすれば、その複雑さ、多様性をとらえ切るためにも、そこに至るまでにいくつもの階梯を設定していく必要がある。行為（そして経験）はすべて何か（誰か）と何かのかかわりであるから、それをきちんととらえて書くには、まず起点となる対象である個物が正確に観察され、把握されていなければなるまい。シュミーターはこのように分析して最初に記事（記物）に取り組ませたようである。

そのように見えてくると、第Ⅷ段階（光景を結びつけること）の叙事に至る以前の7段階は、いずれも記事文から叙事文へとどう進展をはかるかという問題意識から綿密に積み上げられた段階と考えられてくる。初級における直観教授も、シュミーターの着想を支える面があり、安心して以上のような組織化に進んだのであろう。しかも、上記（一）のように経験として記事的叙事にまとめることにしたのであるから、叙事文としての一貫性を保ちながら、その内部において発展をはかっていけるはずと考えたことになろう。

（四） 第Ⅱ段階（異なった時における個物に関する経験）における叙事文例の提出

第Ⅱ段階の呼称「異なった時における個物に関する経験」は、時間的な叙事へと踏み出すものとも解されようが、現実にはそうでない。例えば、「散ってしまった桜の葉」の主要部分は、現在の散った状態から以前の状態を思い起こすという想定で、それぞれの

段落は時制の差はあってもいずれも記事である。ところが、第2版において補われた文例「つかまえられたほたる」は主要部分の順序を少し前→現時点と入れ換え、書き出し・結びもすべて経験の時間的順序に従って記しているため、純然たる叙事文とも見なし得るものになってくる。むろん、この事例でも空間的観察のたづなは緩められてはいないが、シュミーターに叙事系列の土台を強化したい思いは当然あったと見られる。

(五) 第Ⅲ段階（関連のある二物）における説明的要素の芽生え

続く第Ⅲ段階の呼称（関連のある二物）には、第Ⅰ段階（個物に関する経験）や第Ⅱ段階（異なった時における個物に関する経験）のような「経験」という語が挙がっていないが、本文には「自然界においてかかわりのある二つの対象に関する経験」〈注4〉とあり、同じ記事的叙事に属することが知られる。ただし、第Ⅰ段階（個物に関する経験）・第Ⅱ段階（異なった時における個物に関する経験）のように「具体的に知覚し得ること」にとどまらず、それに基づいて「二つの対象について考えたこと」も掲げられるべきだ〈注5〉としている。ここにこめられた論理的思考はまだ萌芽的であり、具体的な知覚からほんの一步を進めたに過ぎない。しかし、その要素が第Ⅸ段階（関連する二つの光景）には対照的な二光景を見比べての推論・判断として、「説明」(Erklärung)〈注6〉と呼ばれるようになるのである。とすれば、第Ⅲ段階（関連のある2つの事物）は限られた事物の記事を中核とする叙事文に、説明的色彩が添えられたものと言えよう。

(六) 特定の事物から総体としての自然の観察へ（記事文の範囲の拡大）

第Ⅳ段階（自然の光景）以降、教師の指定した一、二の事物にとどまらず、現実の自然を眺めて書かせるに至る。ここでやっと練習学習としての記事文から本来の記事文への取り組みにと進んできたと言えよう。個物を「正確に観察」〈注7〉した上で、二物をとらえることも可能になるはずだという連合心理学的発想をするシュミーターにあっては、特定の事物から自然へという対象の拡大も、きわめて妥当性の高いものと考えられたであろう。

(七) 詳細な記述を通して自然描写へ

第Ⅳ段階において「自然の光景」を取り上げる際にも、光景の中心をどこに置くかという主要課題があり、そのことと結びつけて「光景の細部がきわめて綿密に再現される

べきこと」(注 8) が勧められていた。それが、第 V 段階(異なる見地から観察された光景)に至って、全般的な光景の把握にとどまらず、見る地点を変更して「光景の主要な対象を一層詳細に観察すること」(注 9) が要請されるようになる。そして、異なった見地から自然の光景を繰り広げてくれる詩「遠く離れて」(シュトルム)を活用する時、描写(Schilderung)に初めて言及される。

「(シュトルムは)私達を野原に導いていく。この光景は子供達も〔自分自身で〕描き出さなければならない。そのようなおりに、初めてそこからその光景が見える場の得られる必要性が出てくる。野原にも、その地点からは普通の所よりもはるかにまとまりを持った光景として眺め得る小さな丘がある。そのような地点を私達は訪ねる。それによって子供達も、詩自体から離され、現実の景観の中に移されるのである。おそらく教師も、子供達に似た所一詩に応じて必ず礼拝堂など〔建物〕の一つがあるような光景の描くことができる所一が描き出された野原の光景を示す。その地点から私達はまず全景を得る。〔しかし〕どうして広大な野原、墓標、家、天空などすべてを見ることができなのか。この点に関しては、私達は細部(個々の事柄)が観察し得るように、野原じゅうを歩き回らなければならない。」(注 10)

この引用は、最後にあるように、詩によって新たな光景のとらえ方と構成を示唆しようとするために記されたものである。しかし、そこに、動詞の形であっても、描写する(schildern、下線を施した箇所)ことに言及されているのは注目に値する。本文では、「描き出す」と訳したように、頭の中に思い描く、繰り広げられるなどの意味も含まれる概念のようである。それにしても、波線部の「描く」(malen 絵などをかく・色を塗るの意)との類縁性が高く、「観察する」(beobachten)ことを基盤にして導き出された語と推察される。

とすると、第IV段階の現実にある自然の光景に取り組ませる時点から意図的な構成と表現にしていく必要が生まれ、第V段階(異なる見地から観察された光景)の詳細な観察を一層推進するなかで、徐々に描写が目ざされるに至ったと言えようか。その描写は、自然を対象にしているため、当然自然描写(建物・碑などを含めた)になってくる。

(八) いかなる事物・光景を取り上げても記事的叙事としてまとめていけるよ

うにする

第VI段階「異なった時における光景」は、現実の光景を眺めて、過去の光景を思い浮かべ、今後どうなるかに思いをはせるという組み立てにし、対照的な光景のばあいは、過去の場面から今後の場面へと無理なく展開するように努めている。ここでも、今までの段階と同じように、書き出し・結びは経験から補うとしている。新たな書き加えも見られないが、具体的に知覚し得ること、思い出されることについては、以上でほぼ尽くしており、小見出しに挙げたように、いかなる事物・光景を取り上げても、記事の中軸にし、それを経験として首尾照応させていくことができるようになることがめざされているのであろう。説明や描写への芽をはぐくみながら、記事的叙事への習熟をはかることが、以後叙事文として仕上げさせ、他の文種へ進展することに寄与する—これが第I段階から第VI段階まで設定したシュミーターの基本的考えであつたと言えよう。

二. 想像への興味も生かして叙事文として仕上げることへ（第VII段階～第VIII段階）

第I段階（個物に関する経験）から絶えず考慮に置かれてきた、文章表現の中核になる文種〈注 11〉叙事文に帰着させる階梯である。シュミーターとしては、この叙事を直接経験にとらわれたものにせず、「叙事文芸」（*Erzählkunst*）〈注 12〉、「童話」（*Märchen*）〈注 13〉を包み込むものと見なして、以下のような考察を積み重ねる。

（一） 第VII段階（語りかける光景）では、直接経験に基づきつつも、想像力による跳躍を促し、叙事を生彩のあるものにしていく

第VII段階の呼称「語りかける光景」の波線部の原形は *sprechend* であり、*erzählend*（物語っていく）ではない。実際に光景から出発し、その熟視をもとにその光景がまさに何を表しているかを見抜こうとするのである。対象の内なる声を引き出すのがその本旨で、独立した節に取り立てたに過ぎない。しかし、その光景の特徴を比喻や擬人化、頭の中に湧くイメージで表そうとした時、当然観察した側の主体性が出てくる。そこに、個性と結びついた想像力の発揮される余地が生まれ、それを特立させると、意欲に火のついた学習者にとっては、想像した世界がそれ自体で一貫性を持とうとし始める。それを実際に文章化してみると、現実を観察した光景に拠りつつも、そこから生み出された独自の心象世界が繰り広げられるに至る。それに、経験から書き出し・結びをつけると、観察した部分に劣らず想像した節も生彩を放ち、叙事としても一層生き生きした、自然な展開が期待できるわけである。そうすると、本来この段階で「語りかける」のは自然

の光景の方であったが、それを契機として、書き手の方から物語ろうとする素地も出てくる。第Ⅷ段階（光景を結びつけること）の叙事（物語）との関連性も生じてくるのである。

（二） 第Ⅷ段階（光景を結びつけること）における意識的な叙事文の練成

叙事詩の活用と現実の自然現象の観察や生活体験の文章化によって、十分に素地を養い、子供の創作意欲が湧くクリスマス童話（Märchen）に取り組みさせて完成させる喜びを味わわせるという階段になっている。ここに至って、これまでの自然の光景の観察に基づいてすべてが繰り広げられるという発想が大きく改められてくる。叙事詩をもとに標準的な叙事の組み立てを理解させることから始まり、随所に詩が取り込まれる。それだけ、本格的な叙事文として表し切ることの難しさが痛感されているのであろう。第3版（1916年）ではそれを、「行為の客観的把握」をした上で、書き手として「主体的な立場を明らかにする」〈注14〉という2点に集約している。現実と想像世界にまたがって、そこに現れた行為・経験を客観的に描き切り、しかも主体的な意義（主題感動）のあるものにする—このように考えていくと、日々口頭で自然に試みていることでありながら精練が足りず、いくらでも改善すべき余地のあることに気づかれてこよう。同じく第3版には、

「子供達においても（叙事文の）内省的な方式が広められると、彼らは聞き手があらゆる物事を心に思い浮かべ、意味を理解することができるために何を知らなければならぬかを吟味するようになるのである。」〈注15〉

ともあり、慎重に練り上げて物語るようになるところにその効果が出てくるとしている。

第3版の第Ⅷ段階（光景を結びつけること）の結びには、「子供達の物語る楽しみから、今やすべての門が扉をあけるのである。」〈注16〉とあり、ここで叙事文に集約された力が第Ⅸ段階（関連する二つの光景）以降に分化し、花開くことが推察されるものになっている。

三. 広義の論文の領域に踏み出し、説明（解釈）／性格描写／純然たる論文へ（第Ⅸ段階～第Ⅺ段階）

以上のように、第Ⅶ段階（語りかける光景）・第Ⅷ段階（光景を結びつけること）には第Ⅵ段階（異なった時における光景）までの知覚的に把握することにとどまらないものが層をなしつつあった。しかし、それを表す時には想像で仮りに作り上げた光景として、また一連の連続する行為・経験として表し、それを貫くものとして主題を潜める形で、示してきたのである。しかし、第Ⅸ段階（関連する二つの光景）以降は、具象的能力よりも理性的に表現する能力が必要になってくる。それをシュミーターは、「いわゆる論文の領域」〈注 17〉と呼んでいる。そこで、第Ⅸ段階（関連する二つの光景）～第Ⅺ段階（論文）を広義の論文として一括し、個々の段階が文種としてはどう見定められるかを探っていきたい。

（一） 第Ⅸ段階（関連する二つの光景）における説明文（解釈文）としての独立

第Ⅸ段階（関連する二つの光景）は第Ⅲ段階（関連のある二物）で準備されたことが仕上げられる時とされ、以下のように説かれている。

「詩の取り扱いを通して・詩人が私たちの何かを読みとるべき二つの光景を目の前に示していることが、子供達に気づかれるようになる。子供達も、その〔対照的な〕光景が何を示すか、理解する。彼らがテーマとなる思想を言葉に表そうとする時には、詩人の述べ方を模範とせざるを得ない。したがって、その課題の第 1 節にはそれらの（二つの）光景を含んでいなければならないし、第 2 節はその解釈（説明 *Erklärung*）を内に持っていないなければならない。」〈注 18〉

第 2 版の以上の説述は、構成について説かれており、なお全体が解釈文（説明文）と呼べるものになるかどうかは判然としない。しかし、第 3 版に修正された次の箇所を見るとどうであろうか。

「(第Ⅷ段階までの吟味において) 感覚的な知覚は言葉で言い表すべきものとしては必ずしも十分でないことが、すぐ明らかになる。そして、むしろ何らかの生命現象を理解するために、新たな説明 (*Auseinandersetzung*) が必要となろう。あるできごとの意義についての説明はどうしても必要であり、多くのばあいまさに必要不可欠なのだという

ところまで、子供達を導いていくのは難しいことではない。たいていの人たち(読み手)は一なかんずく子供達は一理解するのが苦手なものなのだから。」(注 19)

ここでは、*Auseinandersetzung* という別の語が用いられているが、理性的解明が文章全体を導いていくようである。第3版ではこの語が先に挙げたような構成となるとしている。したがって、第IX段階(関連する二つの光景)における文種を説明文(解釈文)と呼んでよさそうである。ただし、第2版にある詩の解釈にしても、第3版でいうできごとの意義にしても、シュミーダー説が取り入れられた当時、普通文の四大文種の一つとされた説明文と同じかどうかは、なお、慎重に検討してみる必要がある。

(二) 自然描写から性格描写(第X段階)へ

対象となる事物・光景を正しくとらえ、表現する記事文は、シュミーダーにおいては第I段階(個物に関する経験)からつねに描写へと進む傾向をはらんできた。巻末の「題目一覧」においても、初めから「単に実用性・有用性に奉仕し、美的感受性を呼びささない事物は、〔取り上げるのを〕控えるべきである」(注 20)と明記しており、最初の授業記録においても、「(巣の開き口の形容として、小さな子供のにぎりこぶし、中くらいの大きさのリンゴ、にわたりの卵を入れられるくらいの大きさのうち、)どの言いまわしがあなたたちに良い感じを与えますか。」(注 21)と美的鑑識力を養う問いが発せられている。ほかにも、おりおりの特徴をとらえた上で、適切性・美的表現へとおもむかせようという立言が表れてくる。したがって、直接に描写するという動詞が用いられたのは、第V段階「異なった位置から観察された光景」であり、詳細な記述に続く箇所であったとしても、そのような素地は絶えず養っていたと見られる。

ただし、そこで取り上げられたのが自然の一光景であり、そこまでその一部をなす事物が題材になってきたことを考慮すると、おおよそ自然描写に行き着く階梯であったとも言えよう。後の第VIII段階(光景を結びつけること)には、自然現象の移り行きの観察・描写にとどまらず、生活経験も挙がっているが、シュミーダーにとっては、それも自然描写の一部と思えたようである。記事の美的芸術的形態が描写であり、そのうちでは客観的に扱える自然描写の方が平易と見なしていたのであろう。

それに対して、第X段階の「性格描写」は、1人の人間の言動・外見から、そこで引き起こしたできごとから、その本質を浮き彫りにしようとするものである。むろん、第

V段階（異なる見地から観察された光景）の自然描写では意図的・計画的に光景を組み立て、対象にふさわしい表現を目ざすものの、なおそれを通して何を伝えようとするかが、曖昧なままであった。第Ⅶ段階（語りかける光景）・第Ⅷ段階（光景を結びつけること）に至って、光景の特徴を見抜き、主題を自覚して書こうという意識が表れるが、それを文面に明記することまでは求められていなかったのである。それに対して、この性格描写では人間の本質を追求し、解明したことを文章に鮮明に打ち出させようというのであるから、深さも、文章の重点も、読後の印象も、ずいぶん違ったものになる。段階名も「性格描写に基づく人間究明」と呼んだ方がよいほどである。

それゆえ、シュミダーの作文教材組織論全体から見れば、自然観察の中で自然描写を育み、そこから重層的な性格描写による人間究明に進んでいこうとしたことになる。

（三） 具象的な事実を取り上げて論理的な検討（第 XI 段階 論文）へ
具象的な表現と論述との関係を第 3 版においては、次のように説いている。

「純然たる具象的表現から理性的な表現へと移れば移るほど、私達は真の論述の領域にますます近づくのである。この領域は多かれ少なかれ事柄やできごとの意義を徹底的に究明するだろう。したがって、特に判断すること、推論することとはたらく。そこで、子供の魂のなかで 14 歳までに抽象的思考の能力は、どれくらいの広がりをもって発達してきているかという問いが生ずる。私の経験によれば、真の論述—たとえば具体的に与えられた状態に即して〔その意義づけに〕絶えず結びつけることをしない思考力—の指導は、民衆学校の子供の能力を上回っている。それに比して、あるできごとの意味を根本的に究明することは、直覚（表象）能力が主導的にはたらく民衆学校の子供においても十分に可能なことである。」〈注 22〉

下線を引いた 2 か所の「できごとの意義」は、先に引用した第Ⅸ段階の新しい呼称（第 3 版における）でもある。とすれば、第Ⅸ段階以降は、できごと（叙事的対象）を取り上げて、その意義を解明し、顕在化させる点では、説明文（解釈文）・性格描写・論文というように文種の違いがあっても一致していると言えよう。発達段階から考えて、論文を抽象的思弁にあまりゆだねられないため、三者の共通性が高くなったのだと言えよう。

ただし、このように文種を分ける以上、論文としての独自性があるはずである。それ

を第IX段階～第XI段階の文例によって探ってみると、以下の違いになろう。

- (1) 第IX段階一詩に描かれた世界を思い浮かべ、解釈して筆者の願いを汲み取る。
- (2) 第X段階一詩に登場する人物の言動・外見を想像して、なぜそのような行動・発言したかを究明し、その人間の固有性に迫る。
- (3) 第XI段階一第IX段階（関連する二つの光景）における筆者の願い、第X段階（性格描写）における人間の固有性を、主体としてどう受けとめ、生かすかまで考えて、最終的結論を導き出す。

第IX段階（関連する二つの光景）も、第X段階（性格描写）も、結論的な結びを有することが多い。第XI段階（論文）では、それを正面に据えて誰もがうなずくものにしていこうとするのである。

おわりに一文種に着目した作文指導の系統とその意義一

以上の考察から得られた指導系統は、次のようになろう。

- 1 文種同士の関連を考慮して、記事的叙事を基盤にして、題材を限られた事物から自然の光景へと拡大し、説明や描写の芽を徐々に育てていくものになっていた。（第I段階～第VI段階）
- 2 叙事は空間的観察を時間的に展開させたもので複雑であり、そこに特徴や主題を想定せざるを得ないと見なしたため、重要であっても慎重に導入することにし、記事的叙事が行き着く先となった。このような構図を創案したため、生活体験もここに入れられ、記事的叙事の修練を経て初めて課されるものとなった。（第VII段階～第VIII段階）
- 3 以上の感覚的にとらえ得るものを文章にする形態に対して、理性的に判断し、推論をはたらかせる文種をその上に設定した。それらは、説明文（解釈文）・性格描写・狭義の論文と分化しつつも、それぞれは一過程をなし、最後の論文に結実して、「人間特有の思考の広大な領域に導き入れる」こと（注23）が目ざされていた。（第IX段階～第XI段階）

こうしてみると、文種の配列から見ても、きわめて論理的に整然とした体系であることがわかってくる。しかも、学習者の生活経験にも配慮して、第I段階（個物に関する経験）～第VI段階（異なった時における光景）の記事文を記事的叙事に改め、第VII段階（光景を結びつけること）では生活経験を取り込み、語る意欲を引き出すなどの工夫も怠っていない。しかし、きわめて客観的で技能的であるだけに、この構想自体が独立し

て存在するような感さえあり、学習者のうちで作文に対する思いがどう育ってくるかについては言及されていない。したがって、客観的論理的指導系統の有する功罪がいずれの面とも内包されていることになろう。

〈注〉

- 1 『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版、2ページ
- 2 同上書、第2版、13ページ
- 3 同上書、第3版、1ページ
- 4 同上書、第2版、22ページ
- 5 同上書、第2版、22ページ
- 6 同上書、第2版、72ページ
- 7 同上書、第2版、29ページ
- 8 同上書、第2版、30ページ
- 9 同上書、第2版、36ページ
- 10 同上書、第2版、38ページ
- 11 「物語ることは確かにすべての文章表現の要である。」(同上書、第3版、1916年刊、55ページ)
- 12 同上書、第2版、57ページ
- 13 同上書、第2版、68ページ
- 14 同上書、第3版、55ページ
- 15 同上書、第3版、57ページ
- 16 同上書、第3版、65ページ
- 17 同上書、第2版、72ページ
- 18 同上書、第2版、72ページ
- 19 同上書、第3版、69ページ
- 20 同上書、第2版、87ページ
- 21 同上書、第2版、7ページ
- 22 同上書、第3版、80ページ
- 23 同上書、第2版、86ページ

第四項 詩の活用に関する系統化

はじめに

アルノ・シュミーダーの『心理学の原則に基づく作文教授法—民衆学校・高等学校低学年用—』第2版をみると、第一群「思考(力)の基礎的練成」(第Ⅰ段階 個物に関する経験～第Ⅲ段階 関連のある二物)においては、詩の活用は全くなされていない。ここでいずれも個物(第Ⅰ段階 個物に関する経験～第Ⅱ段階 異なった時における個物に関する経験)や2物(第Ⅲ段階 関連のある二物)を観察させることに立脚するため、シュミーダーの作文教材組織論はこれまで観察中心主義と見られてきた。

ところが、第二群「思考(力)の発展的練成」に至ると、はじめのうち(第Ⅳ段階 自然の光景・第Ⅴ段階 異なる見地から観察された光景・第Ⅵ段階 異なったときにおける光景)は部分的に、想像力育成を掲げる第Ⅶ段階 語りかける光景・第Ⅷ段階 (いくつもの)光景を結びつけること、論理的思考力(判断と推論の力)をつける第Ⅸ段階 関連する(対照的な)2つの光景・第Ⅹ段階 性格描写・第Ⅺ段階 論文では全面的に、詩を素材にして作文力を伸ばすようにしている。

そこで本節では、

- 一 シュミーダーが、どの段階のどういう時に、いかなる詩を取り上げ、どのように表現力を育てるのに生かしていこうとしたかという詩の活用状況を明らかにし、
- 二 その意義を探っていくこととしたい。

一 詩の活用状況

(一) 思考力の基礎的練成において

段階	指導内容(括弧内は思考領域における能力)	本文中に取り上げられた題材〈注1〉
第Ⅰ段階	目の前の個物を形・色・質感などの観点から観察し、それを経験したこととして書かせる。(直覚力)	ジャスミンの葉・雪の結晶・つらら・わたしのまり・鳥の巣／ゆきのはな 属・りんご／こふきこがね／煙突掃除夫さん
第Ⅱ段階	目の前の観察から、このような状態になる以前の対象を思い浮かべさせ、この順序に書いていかせる。(直覚力+想起力〈想像力も〉)	散ってしまった桜の葉・刈り取られた光なでしこ／死んだしじゅうから・死んだカナリア・殺されたくじゃく蝶・つかまえられたほたる・校舎の横にある葉のないポプラ
第Ⅲ	自然界において関連のある二物	くるみを持ったりす／キャベツの葉の

段階	を取り出して観察し、両者に関係づけて判断し、推論したことを記させる。(直覚力+判断・推論の力)	上にいるもんしろちょうの青虫・りんごとうじ/やまどりだけ(食用のきのこ)とかたつむり・おにぐもとそのあみ
----	---	--

おとなでも現実の対象・できごとを正しくとらえて書くことがなかなかできない〈注2〉という自覚が先にあり、その前段階に現実から限られた対象を取り出し、着眼点を与えて観察させ、記述させることが不可欠だと考えている。そして直覚力を基盤にして、他の思考力(想起力〈想像力を内包する〉、判断・推論の力)育成にも進んでいこうとしている。

現実の対象・できごとを正しくとらえて書くことの難しさがひしひしと自覚されるゆえに対象を教師の方からまず目の前にある個物からと限定し、それも観点を与え、順序性を示してとらえさせ、書かせることから出発するほかないとするのである。むろん、第Ⅰ段階(個物に関する経験)から第Ⅲ段階(関連のある二物)においては、さすがに詩に学ぶことは挙げられていない。しかし、第Ⅲ段階(関連のある二物)の「模範文例」(Musteraufsatz)〈注3〉の用語に端的にうかがえるように、おりおりにこのように書けたらという範文はつねに存在したのである。そして、児童文例も、どのような意欲が湧いて書いたものかに言及されることはなく、教師の意向を生かした模式的な色彩のぬぐえないものになっている。ただ、本来、対象の観察による直覚や経験を価値あるものとしていただけに、第Ⅰ段階～第Ⅲ段階では、詩の活用は控えられたのであろう。

(二) 思考力の発展的練成において(その1)

1 概観

段階	指導内容(そこにはたらく思考力)	本文中に取り上げられた題材
第Ⅳ段階	ようやく現実の光景を対象にして観察させ、たとえば中心になる事物→周囲というように組み立てて表現させる。(直覚力)	新しい公園にある巨大な菩提樹・学校の隣にあるとちの木会堂・ニコライ堂あとの眺め
第Ⅴ段階	見る地点を変え、全景→主要対象の細かな観察のように、見方を工夫して表させる。(直覚力)	私たちの戦没兵士の記念碑/野原のありさま(シュトルムの詩「遠くはなれて」に示唆を得た観察と構成)

この二つの段階は、思考力の基礎的練成のうち、第Ⅰ段階(個物に関する経験〈観察〉)の練習学習を受けて、実際の場で直覚力を鍛える段階である。そのうち、第Ⅰ段階と同

じように特定の主要対象が光景の中にあるもの一すなわち、第Ⅰ段階のような個物が現実の光景の中に置かれた様子で見なせる第Ⅴ段階（異なる見地から観察された光景）半ばまで一では、これまでの応用がきくため、詩は扱われていない。しかし、一光景の中に特に詳細に書くべき対象が見あたらず、新たな観察のしかたを試みなければならない時（第Ⅴ段階「異なる見地から観察された光景」の後半）に、はじめて詩が利用され、新たな着眼点と構成を自覚化させている。

2 取り上げられた詩と作文例

第Ⅴ段階（異なる見地から観察された光景）後半に至って、シュミーターが「異なった見地から自然の光景を繰り広げてくれる詩」（注 4）として思い出した詩作品（A）と、それを利用して書いた作文（B）が、以下に示すものである。（括弧・下線・波線は引用者が付したところである。）

〈事例 1〉

（A）遠くはなれて

シュトルム

しずかなま昼だ 野原には
陽^ひがあたたかく 照っていて
古びたお墓のまわりには
ばら色の光がひとすじさしている。
野生の草花が咲きみだれ、
野のかおりは 夏の青空にたちのぼっていく。

（第一連…ここから野原全体のイメージが浮かぶ。）

こがね色のよろいをつけたおさむしたちは
木々のしげみをぬけて 急いで過ぎ去り
みつばちたちは 枝から枝をつたわって
つりがね形のエーデルハイデにとまり、
鳥たちはかさこそ音を立て 草むらの中から顔を出し、
青空はひばりの歌にみちみちている。

こわれかかったみすぼらしい小屋がひとつ
ぼつねんと、日ざしをうけて立っていて、
小百姓は戸口にもたれ
楽しそうにみつばちを細目で見ている。
かれの息子は その前の石に腰かけ
あし（葦）をけずって、しきりに笛を作っている。

（第二連…野原にある各々の事物が描かれる。）

遠くはなれて、村の時計がひとつ打ったが、
ま昼のしずけさは 少しもゆるがず、
いつしか年より（小百姓）のまつ毛は次第に下りていき、
はちみつのとり入れどきの夢を見ている。
一さわがしい時代のひびきも
このしずけさのなかまでは、まだおしよせてはこなかった。〈注5〉

（第三連…このような光景を眺めた詩人の真意が表れる。）

（B）野原のありさま（景色）

11歳の少年の作文

ぼくは、テオドール・シュトルムの詩「遠くはなれて」を読み終えました。その印象は、ぼくをあざやかに野原の景色の中に場所を移させました。それで、ぼくには自分がそこからずっと野原を見渡せる小さな丘の上にいるように思えました。（観察の契機）

I（丘からの全景）

ぼくの目の前には、大きな野原が広がっていました。ぼくの視線ははるか遠くに及び、野原は花ざかりのハイデ草がいっぱいでした。こちのよい静けさがあたり一帯を包んでいました。太陽はこの地上にまばゆい光線を送ってきました。野原は、ここかしこで古くからある墓でさえぎられていました。

II（野原じゅうの散策）

いよいよぼくは丘から下りて行きました。道は、野原のまん中をつきつて続いていました。ハイデ草の茎には、愛らしい小さなつりがねが、なんと品よくついていたことでしょう。道の向こう側では、2、3匹のおさむしがさっと動きました。そこで、ぼく

は踏みつづさないように、用心して歩いていかなければなりませんでした。ひばりが青空で歌をうたっていました。やがて、ぼくは小さな一軒家に着きました。小屋はこけら板でおおわれていました。小百姓は〔倒れないように〕小屋にもつかい棒をしていました。彼は家の戸の内側に立って、その向い側に並んでいる蜂の巣箱をにっこりして眺めました。彼の息子は、戸口の前にあるただ一つの踏み段に腰をかけ、鞆から笛を彫っていました。

かなり長く歩き回った後、ぼくは野原のはずれにたどり着きました。その地点でぼくはもう一度腰を下ろして、「野原はなんと静かでおだやかなんだろう。」と思いました。

〈注6〉(観察した上で湧いてきた思い)

(三) 思考力の発展的練成において (その2)

1 概観

段階	指導内容 (思考力)	本文中に取り上げられた題材
第VI段階	現時点における光景だけでなく、以前・今後という異なる時点における光景も、思い浮かべて記述させる。(直覚力+想起力、部分的に想像力も。)	牧場における夏の宵の一時・れんがの壁・ニコライ堂あと今と昔
第VII段階	自然の光景が何を表しているかを見抜き、そこにひそむ思想を読者に語りかけるように、比較(直喩)、暗喩、擬人化、同化による創作、詩に触発されて想像した場面などを取り込んで書いていかせる。(直覚力+想像力)	シュプレー川の谷間から見た夕景色・秋の景色/花ざかりの菩提樹の下でのぼくの夢(ウーラントの詩「旅の宿」における擬人化に着目して、想像によって場面を創り出す)・寒い日のすずめの嘆き/ライン河畔の月夜(ガイベルの詩「ライン伝説」から想像した場面とその意味を探る。)
第VIII段階	光景の連続的展開(物語・できごと)に取り組ませ、それら貫く「思想」を意識化し、童話の創作にまで到達させる。(直覚力、想起力+想像力)	ハインリヒは国王に選ばれたという知らせをどのようにして受けたか(フォークルの詩「鳥打ちハインリヒ」に基づいて)/私はあとの巣をどのように観察したか/ベにすずめは彼の子どもたちに何を語るか(リヒトベールの詩「ベにすずめ」に関連させて)/キフホイザーにおけるバルバロッサ(リュッケルトの詩「バルバロッサ」に示唆を得て)/六

	月三日の雷雨・雪道で／クリスマスのお話(童話)
--	-------------------------

第VI段階（異なった時における光景）は、思考力の基礎的練成の第II段階（異なった時における個物に関する経験〈直覚と想起〉）における「個物」を「一光景」にまで広げたもの。第VI段階はなお、第II段階の現在の姿（たとえば、散ってしまった桜の葉）・以前の姿（散る前の桜の葉）だけにとどまらず、今後の姿（「牧場における夏の宵の一時」では、現在ある干し草がなくなった時期の牧草地の様子）をも思い浮かべるとしている。ただ、これも想起力をはたらかせば十分と見なしていたようである。したがって、取り立てて詩を用いることは考えられていない。

しかし、想像力育成を正面に打ち出す第VII段階（語りかける光景）では、下記の如く、詩人の物の見方や詩そのものを活用していくとしている。

(1)『心理学の原則に基づく作文教授法』初版（1904年）・第2版（1908年）では、想像力育成の第一歩として、文体練習の際とらえ方の訓練をしなければならないと述べて、教師自らのとらえ方（直喩の例…シュプレー川の谷間から夕景色を観察した時、二、三本の月明かりが、右岸の陰を落とした水面にさし込んでいるのを、「まるで大男が水の上で巨大なマッチ棒を擦って、その場所がなおしばらく〔^{ひかり}燐の〕光を発しているように見えた」ととらえている。）を示したり、よくどのように見なされるか（人が水の精について話していることや、星を連れ立った月がしばしば羊飼いと羊の群れと見られることを引き出している。）を思い出させたりするにとどまる。が、第3版（1916年）に至って、詩人の物のとらえ方（陰喩…澄みきった大気の中、満月が空にかかった状態を、月は小さい星とともに道をさすらう、月は彼の小羊の群れ〔星々〕を放し飼いにする、月は天空の海を泳ぐ、月は地上に向かって笑いかけるなどと表す。）も参考にして、文レベルにおいてもっと直接的・印象的表現に目を開かせていこうとする。

(2)想像力の活動する余地を広げる際に、ウーラントの詩「旅の宿」ーりんごの木の特徴とひとりの温和な旅館の主人とを結びつけることにより、旅の宿の描写を生彩あるものにして詩ーによって、擬人化による作文の新生面に気づかせ、「花ざかりの菩提樹の下でのぼくの夢」によって、後段に想像によって作り出された場面を挙げさせようとしている。また、「寒い冬の日のすずめの嘆き」でも、観察をしているうちに、雀に同化して、その嘆きを耳にするという想像を記している。いずれも段落レベルにおいて想像

をはたらかせることによって対象の意味を感得させるものとなっている。

(3)前項はなお詩の着想に触発される程度にとどまるが、ガイベルの詩「ライン伝説」を活用した作文は、実際の一光景の観察が、詩人の描く世界のイメージ化(想像)へと発展し、その意味に気づくに至ったもので、詩が全面的に作文の中に取り込まれている。詩の読みが段落レベルではあっても作文に活用されたものとして注目させられる。

物語(童話)の制作に踏み込む第Ⅷ段階では、

(1)フォークルの物語詩「鳥打ちハインリヒ」に即して、以下の三点を理解させる。

①物語は、特定の主題、一つの理念などを表すという目的をどこまでも追求するものであること

②そのために、複数の光景を一定の観点にしたがって加工し、意識的に組み立てる必要があること

③物語文芸にふさわしく、絵に描かれるように具象的に語られなければならないこと
そして、「ハインリヒは国王に選ばれたという知らせをどのようにして受けたか」のように詩の主題をとらえた散文化を試みさせる。その上で現実の対象を取り上げてかなりの期間にわたって観察させ、時間的展開の叙述に徐々に慣れさせていく。これが「私はあとの巣をどのように観察したか」である。この作文では対象を外から眺めるしかないが、他方リヒトベールの詩「べにすずめ」に示唆を得て、対象を内側から自らの歴史を背負った存在として想像させ、想像の羽を広げさせる。

(2)それに対して、リュッケルトの詩「バルバロッサ」を用いて、題材の忠実な模写に向かい、まるで子どもたち自身がキフホイザー山のバルバロッサ(王)を見ていたかのように描かせる。その土台に立って、連続的に起こる現実のできごと(六月三日の雷雨・雪道)に取り組ませ、自然現象や生活経験をまるごと文章に映し出すようにさせている。

上記の2点を固めた上で、最後には、主題の方向性を示して、「クリスマス童話」の制作に向かわせ、着実な描写に支えられながら、想像力を存分に発揮した作品を書き上げさせる。

2 取り上げられた詩と作文例

まず、第Ⅶ段階(語りかける光景)で取り扱われた詩(二編)とそれに基づく作文を

それぞれ対にして掲げる。

〈事例2〉

(C) 旅の宿

ウーラント (国松孝二訳)

このあいだ泊めてもらった
宿のご亭主の^{きだ}気立てのよさ (旅館の主人の正確の善良さ)
店の看板は長い太枝になった
黄金色の^{りんご}林檎だった (旅館の看板が、枝まで描かれたりんごであるため、以下にこの旅館を象徴するものにもなってくる。)

親切に^{りんご}林檎の宿のご亭主は
^{とま}泊り客のこのぼくに
新鮮な汁のゆたかなご馳走を
たっぷりとふるまってくれた (感謝の思いが湧くゆえんを記す。)
小鳥のお客さんたちも
このみどりの宿に大勢して見え
とんだりはねたり歌ったり
宴会をひらいてのはしゃぎぶりだった (旅館をりんごの木から連想される「みどりの宿」に、お客をりんごの木に集まる「小鳥」たちにたとえ、お客がどれほど喜んでいたかを記す。)

ぼくは柔らかいみどりの^{したくま}下草を
寝床にしてぐっすりやすんだが
すずしい木蔭でご亭主が
手ずからぼくを蔽うてくれた (旅館の主人とりんごの木が一体化する。)

さて泊まり賃はとたずねたところ
かぶりをふって受けとらぬ

根っこの下から梢の上まで
全く以て申し分のないご亭主だ！〈注7〉

(D) 花ざかりの菩提樹の下でのぼくの夢

12歳の少年の作文

暑い夏の日、ぼくは花ざかりの菩提樹の木かげで横になった。

(観察の契機となる場の設定)

ぼくは頭を手のにせて、がっしりして肉づきのよい幹を見上げた。たくさんの大枝・小枝が、ぼくの頭の上で大広間のように広がっている葉飾りを、びくともしないように支えていた。数えきれない菩提樹の花が、大気を快いかおりで満たしていた。〔木の下から見ると、〕ぼくには菩提樹のこずえが天にまでつき出ているように思えた。空には、からからに乾いた大地の上に、焼くように照りつける太陽が輝いていた。

(菩提樹の下から見えてきた自然の光景)

あまり暑過ぎるため、ぼくはぐったりし、寝入ってしまった。

(想像の世界に入るためのつなぎ)

眠っている間に、神様がぼくに美しい夢を送ってくれた。ぼくにはまるで恵みをほどこす巨人が菩提樹から出てきたかのように思えた。手に小さいかごを持った幼ない少年が、巨人のところに来て頼んだ。「親切な大男さん、ぼくに少しばかり花を下さい。そうすれば、ぼくのママが病気の妹のためにお茶の用意をしてくれますから。」巨人は話した。

「おまえが望むだけ、いっぱい取るがいい！」と。〔続いて〕何百ものみつばちが巨人の周りに群がって、ささやいた。「ぜひ私たちにあなたのところに立ち寄らせて下さい。私たちは一口の花のみつが飲みたくてたまらないのです。」巨人はうなずいて答えた。「来て、飲むがいい！おまえたちもあり余るほど持って行ってかまわないのだ。」すぐにみつばちは花の中に入ってぶんぶん言い、みつが確かに甘いので、満足して口の中で歌った

(歌を口ずさんだ)。一對の小さなあとりも、こちらにぱたぱたと羽ばたいてきて、この巨人に暑さから身を守るため、緑の葉が重なる所に宿を請うた。巨人は好意をもって陽気な鳥たちを招き、一番きれいで安全な場所を割り当てて、言った。「わしはおまえたちがお礼に美しい歌をうたい、やっかいな毛虫を取ってくれることを望みたい。」その時、疲れきり、熱でぼうっとなった旅人が近寄ってきた。彼はさすがのように巨人を見上げた。巨人はうなずき、旅人は涼しいかげに横たわった。(夢を通して言い表された意味)

ぼくがその旅人に場所をあげようとした時、目がさめた。ぼくはふしぎに思って、旅人の姿を求めた。彼が横になったところになかったので、ぼくは〔今まで〕夢を見ていたのだと気がついた。でも、この夢はぼくに花ざかりの菩提樹の大切なことを教えてくれた。(注8) (何が分かったかを記して、締めくくる。)

〈事例3〉

(E) ライン伝説

エマヌエル・ガイベル

ライン河畔では、みどりなすライン河畔では、
夜がとてもおだやかだ。

ぶどう畑がこがね色の月明かりの中に映える。

(第一連…ライン河畔の月夜の概観)

畑にそって 背の高い〔人〕影が、
こちらに向いて歩いてくる。
剣と深紅のマント、
それにずっしりとした金冠帯びて。

(第二連…名前を伏せて伝説の主人公を登場させる。)

それはあのカール、カール大帝(742-814年)、
強力な腕で
数百年も前に ドイツの国を支配した。

(第三連…名前が明かされ、何をした人であったかが端的に記される。)

大帝は奥津城おくつぎからアーヘン市によみがえり、
彼のぶどう〔の実がなったの〕を祝い、
ぶどうの房かきのかおりを吸い込んだ。

(第四連…カール大帝がライン川のどこでよみがえり、何のために、
どんなことをするかを挙げる。)

〔上流の〕リューデスハイム市の近くでは、
川面^{かわも}に月が映って輝き、
みどりなすライン川の上に
金色の橋がかかっている。

(第五連…ライン川の夜景のなかでも最も美しい情景)

大帝は〔橋を〕向こうに渡っていき、
ゆっくりと進み、
ライン川の流にそって あまねく所で
ぶどう畑〔の豊作〕を喜びたたえる。

(第六連…そこを渡ってカール大帝がすること)

その後彼は〔元の〕アーヘン市に戻って来、
彼の奥津城^{おくづき}で眠る。
新しい年にぶどうの房のかおりが
彼をめざめさせるまで。

(第七連…カール大帝の帰還・休息)

我らはワイングラスを一杯に満たし、
金色の酒の中に
ドイツの英雄の火と力とを飲みほす。〈注9〉

(第八連…カール大帝の祝福を思い浮かべて、祝杯をあげながら湧く思い)

(F) ライン河畔の月夜

11歳の少年の作文

ドイツ地域の真珠と言われるライン川ーリューデスハイム市近くのライン川ーは、なんて素晴らしい、神から祝福されたところなのでしょう！もう長い間、ぼくは一度この風情^{ふぜい}のある地方を見たいという願いを持っていました。両親がぼくにライン川に至るレクリエーションの旅に連れて行ってくれる約束をした時、ぼくはどんなに喜んだことでしょう。ある春の日に、ぼくたちはここから〔乗り物で〕出かけ、リューデスハイム市

にかなり滞在する旅行をしました。ぼくはライン川の谷間を心ゆくまで眺めた後で、このすばらしい景色を月あかりの下でじっくりと見たくなりました。それを求めて、ある月の明るい夜、ぼくは丘の上に行き、そこからこの地方全体を見渡すことができました。

(書き出し…ライン河畔の月夜を見たくなった経緯)

I

ぼくの足もとには、ライン川がおごそかに音を立てて流れていました。ライン川はぶどう畑の間をすばらしい銀色の帯をなして蛇行していました。川のさざ波は、しろがね色の葉っぱのように踊っていました。川のところどころに、暗礁が突き出ていました。両側には切りたった谷間の絶壁がそそり立ち、くずれ落ちた城が丘の上であたりを見下すようにでんと構えていました。山の斜面には、うるわしいかおりを放つぶどうの木が植わっていました。元気を取り戻させるその風が、春の夜どおし吹いていました。あらゆる場所が、おごそかに静まり返っていました。ときおり小鳥の夕べの歌が聞こえてきました。空には月がおだやかに軌道をゆっくり歩いていました。空のあちこちには、きらめく星が顔をのぞかせていました。

(ライン川の夜景)

II

この地、まことの神の庭には、なんと豊かな恵みと富とがやすらっていることでしょう！今こそぼくは、ライン川にまつわる伝説が言い伝えとして生まれてきたわけを、たやすく説明することができました。ぼくには、今はなき英雄皇帝、カール大帝の巨体がほんとうにぶどう園の一つ一つをめぐって歩いたように思われてきました。やまいたちの毛皮でおおった真紅のマントをはおり、頭上には王冠の形をした髪飾りをつけて、彼は一本のぶどうの木から別のぶどうの木へと落ち着いた足どりで歩きました。それとともに、ぶどうの木々は彼の祝福を受け取ったのです。わきには長い剣をさし、それで幾多の敵と戦ってきたのです。彼は一方の川岸を登ってもう一方の川岸に達しようとして、ライン川に向かってゆっくり歩を進めました。月のきらめく光がふり注ぐ金色の橋の上を、彼は向こう側へと渡っていったのです。[でも、]それは長くは続きませんでした。彼は疲れきっていたのです。ぶどうのかおりに元気を回復して、彼は故郷のアーヘン市の方へ進んでいきました。そこで、彼は新しい年にぶどうのかおりによって目をさまされるまで、奥津城の中でさらに眠るのでしょう。

(カール大帝の伝説が生まれたゆえんを詩のイメージを追って説明)

このような思いにひたるにつれて、ぼくはライン川がドイツ国にとってなんと大きな

価値をもっているかを、まちがいなく悟りました。フランス人の要望がこの宝に向けられているのを知ったため、人（ドイツの人々）は [いっそう] このすばらしい国土の一部に意を用いてきたに違いありません。でも、ぼくたちは心安らかにいられます。だって、*ゲルマニアがずっと目を光らせていますから。〈注 10〉

（結び…ライン川 [河畔の地域] の重要性の自覚）

※ゲルマニア……ドイツを擬人化した女性。ドイツを守る女神といった思いがこめられているようである。

それに対して、第Ⅷ段階（光景をつなぎ合わせること—物語—）に掲げられた詩（3編）と作文例が、次のものである。

〈事例 4〉

(G) 鳥打ちハインリヒ

フォークル

ハインリヒ氏は鳥打ち場にたたずんでいる、
実に喜びに満ちて、朗らかに。

（狩猟場に面した主人公ハインリヒの紹介…実に快活で楽しそう）

朝焼けの光が
千ものしずくをきらめき輝かす。

牧場と野原と森と水郷の中に、
ほら、何という甘い響き！
ひばりの歌、うずらのはばたき、
愛らしいさよなきどり [の声] ！

周囲の光景の描写

ハインリヒ氏はとても楽しそうだ。

「きょうは何もかもなんと美しいことだろう！」

「まちがない！きょうはよい獲物がかかるぞ！」

彼は青空の方を眺める。

彼は聞き耳をたて、額に手をあてる。

話を本筋に戻す

（第一連～第四連前半までが、
のどかな朝の光景）

金色の巻き毛〔をした彼はつぶやく〕：

「ええっ、まさか？いったいどのような騎馬の一隊が、
こちらに馬を駆り立てているのか？」

ほこりが舞い上がり、ひづめの響きがとどろき、
武具の鳴る音が近づく。

「おお、主よ！男たちが私を完全にかごの中の
鳥（とらわれの鳥）にする！」

〔軍隊に向かって〕「えっ、どうしたって！何が
起こったというのか？」

一人馬の列は突然公の前で止まる。

ハインリヒ公は歩み出て話す。

「君たちはここで誰を探しているのか？
教えてほしい！」

第四連後半～第六連
ハインリヒと騎兵隊が
向かい合って立つ。

すると、彼らは色とりどりの小旗を振り、
歓呼の声を挙げる。

「我らが王！ハインリヒ国王陛下万歳！
一けだかきザクセンの星！」

第七連…騎士たちは、ハインリヒに
小旗を振り、歓呼の声をあげる。

こう叫んで、彼の前にひざまずき、
そして静かに忠誠を誓う。

彼が驚いて尋ねると、こう叫ぶ、
「それはドイツ国の意志なのです。」と。

第八連…騎士たちは、ハインリヒの
前にひざまずき、忠誠を誓う。

そこでハインリヒ公は深く心を動かされ、天を仰ぐ。

「あなたは私によい獲物を与えて下さいました！

主よ、あなたの御意のままに！」〈注 11〉

第九連…ハインリヒは天を
見上げて感謝する。

(H) ハインリヒは国王に選ばれたという知らせをどのようにして受けたか

11歳の少年の作

ザクセン公は919年、春のある朝、鳥をとらえようとして、森にたたずんでいた。

燃えるような朝焼けが幾千ものしずくに映り、大公にまもなく日が登ることを告げていた。草原と森の方から鳥のさえずりが愛らしくひびいた。ハインリヒは空^あき地にわなをしかけていた。今や気品ある紳士（領主）は期待に満ちてあたりを眺め、気高い額にある茶色の巻き毛をなでた。急にハインリヒ公は遠くに大きな砂ぼこりが巻き上がっているのを見た。よき獵への期待をこわす、馬のひずめの音と武具のあたる音が耳につくようになってきた。

（第一連～第四連前半の、ハインリヒを主人公とするのどかな朝の光景の叙述）

とうとうハインリヒをめがけてずっと近づいてきた騎兵の一隊も、彼の前で止まるといふ合図をした。

大公は騎兵たちに無愛想に近づいた。

「君たちはここで何をするつもりか？」

すると、騎兵たちは彼に、

「我らが王！我々の新しい国王に末長き幸あれ！」

と歓声を挙げた。その上色とりどりの小旗を振った。

歓呼の聲が森を貫いて大きくこだまする間じゅう、ハインリヒはおしだまり、驚いてそこに立ちつくした。ついに彼は言った。

「いったい誰がそれを望むのかね？」

そこで騎兵たちは口々に声をあげた。

「万民（すべての民）がそれを望んでおります！」

その時、ハインリヒは信仰深く天を見上げて、やっと聞きとれるほどの小さい声で、すべての王のなかの王として、

「神よ、あなたのお気に召すままに！」とつぶやいた。

（第四連後半～第九連の騎兵隊との間で起こった出来事の叙述）

鳥打ちは、それでおしまいになった。騎兵隊に囲まれて、ハインリヒはほがらかに彼の城に向かって進んでいった。〈注12〉

〈事例5〉

(I) ベにすずめ

リヒトベール

古い巣からの初めてののはばたきをした、
一羽のべにすずめ、
じっくり眺めようと森にそってとびたち、
自分で住みつく〔所を決める〕という楽しみを手に入れた。
特有の毛が生えている時、
高貴な衝動が、金のねうちのある格言を告げる。

(第一連…べにすずめが3つの場所を選ぶことになる契機)

若き胸に誇らしく赤く燃える火が、
彼にかしの木に〔巣を〕作ろうという気を起こさせる。
「ここにおれは住むぞ。」
彼は王のごとく口をきいた。
〔かしの木には〕べにすずめの巣はほとんどない。
巣がやっとでき上がった時、
いなびかりによってこわされ、のみつくされた。

危険のそばに幸運があった。
我らがべにすずめは外に出ていたのだ。
雷雨がやんでしまってから彼は来、
かしの木が真^ま二つに裂けているのを見つけた。
そこで、彼は狼狽とともに理解した、
ここには確かにいることはできないと。

(第二連～第三連…第一の家づくりの挫折)

逆の強情さで、彼は大地の方に出向き、
低い木の枝に巣を作った。

かしの木の教訓が彼を臆病にしたのだ。

だが、ほこりと小さな虫たちが、

彼をもう一度引っ越すように強いた。

(第四連…第二の家づくりの挫折)

そこで彼は第三の家をつくる。

ほこり、虫などの雲のような塊^{かたまり}がそれほど近くない、

しかし、大地には面していない、

暗い茂みを選んだ。

心安らかに横になれる場所、

そこで彼は今なお暮らしており、

満足して生活している。

(第五連…第三の家づくりの成功)

玉座のそばでもなく、小屋の中にでもなく、

自らの住む場所を見いだすことができるなら、

満ち足りた日々を人は見つける。

君がそれを求め得るなら、

どんなことをしても君自身の主人であり、召し使いでありなさい。

このことが中産階級の権利をずっととどめておくのだ。〈注 98〉

(第六連…この話のもたらす教訓)

(J) ベにすずめは彼の子どもたちに何を語っているか

11 歳の少女の作文

前に私はやぶの中をぶらぶら歩いたことがありました。騒がしいピーピーという鳴き声が、鳥の近くにいることをほのめかしていました。まもなく私も、一羽のべにすずめが巢の端^{はし}に腰を下ろし、彼の子どもたちに向かって熱心に語りかけているのを見つけました。

(べにすずめが話し出す契機)

彼は話しました。

「おまえたちは今父の住みかを去って、広い世界に出て、幸いを求めようとしている。

それだけに、わしはおまえたちにいくらか物語っておきたいのだ。わしも今のおまえたちと同じように若く、未熟だったころ、一度巣から飛び出したことがある。わしは誇らしげにあちこちを見て回り、〔見上げるほど〕高いかしの木に自分の家を作った。わしはうぬぼれて、自分があたかも王であるかのごとく、眼下にみとめる全ての動物を見下ろした。しかし、まもなくわしはうぬぼれ心をへこませられる運命にあった。ある時わしは遠出をしていて、雷雨に不意打ちをくわされた。わしは避難しようとして巣を探した。なのに、わしは何を身をもって知らなければならなかつたらう？いなびかりがかしの木を打ち砕き、〔巣を〕大地にたたきつけた後だったのだ。

わしにはどこにもとどまる場所がなく、第二の住みかを探してまわるほかなかつた。わしは考えた。これ以上高い所の巣にとどまることはできない、よし、風やいなびかりが何の手出しもできないように、大地の上に巣を築こうと。私は新しい巣を作った。わしが自分の家を気持ちよく整えた時、不愉快にも虫たちがうちに訪れ、風が巣の中にほこりのうずを巻き上げた。わしはそれに耐えきれなかつた。二度目も選択が誤つていたので、わしは思い感ってしまった。

そこでわしはようやく考え深くなり、ここでこの巣を作った。わしはここにもう数年満足して住んでいる。風はほこりの中へ追いやることなく、密集した葉が雨と悪天候から守ってくれるからだ。だから、わしはおまえたちに、あまりに高かつたり低かつたりする所には移るのを用心しろと言っておく。最もよい場所は天でもなく地でもなく、人が近くにいるところにある。元気で暮らせよ！」

若いべにすずめたちは有頂天で〔広い〕世界に向かって飛び出していきました。老べにすずめは悲しそうに彼らを見送りました。彼をわずらわさないようにして、私は足音をしのばせて、こっそり立ち去りました。〈注 13〉

〈事例 6〉

(K) バルバロッサ

リュッケルト

老バルバロッサ、
バルバロッサ皇帝は、
地下の宮殿に
魔法をかけられてとどまっている。

彼は決して死んでいない。

その中で今もなお生きている。

宮殿の中でひっそりと眠りにについている。

(第一連～第二連…バルバロッサがどこにいてどうなっているか)

彼は帝国の栄華をずっと保ってきた。

そして、いつか再び帰ってくるだろう。

栄光とともに、彼のふさわしい時代に。

(第三連…彼の役割・存在意義)

いすは象牙^{ぞうげ}でできており、

その上に皇帝は腰かけている。

机は大理石でできていて、

その上に頭をもたせかけている。(第四連…彼がいかなる状態で何をしているところか)

彼のひげは亜麻色ではなく、

燃えるように赤い。

机のおかげで、彼のあごは休め、

ひげは伸びていた。(第五連…バルバロッサの通称である赤ひげはどうなっているか)

彼は夢の中と同じようにこっくりこっくりし、

彼の目は半ば開いてまばたきする。

そして、長い時が経ち、

いつか彼は童に合図する。

彼は夢うつつの中で童に話しかける。

「小わっぱよ、宮殿の前に出て行って、

まだカラスが山の周りを飛んでいるかどうか、見てくれ。

そして、老ガラスがいまだにずっと飛んでいたら、

わしもこの上百年魔法にかけられて眠らねばならんのだ。」〈注 14〉

(第六連～第八連…おつきの童との会話からうかがえる彼の運命)

(L) キフホイザーにおけるバルバロッサ

11歳の少年の作文

おだやかな春の日だった。にこにこしたお日さまが、ぼくを外へ誘い出した。ぼくは庭を歩き、大きな菩提樹ぼだいじゅの下の緑の芝生しばに腰を下ろした。二、三本の花が一この愛らしい春の子が人間の喜びよろこを連れてくるのだが一あたり一面にかぐわしい香かおりを放っていた。小鳥は菩提樹の太い枝にとまって神の栄光を祝って喜ばしい歌をうたった。ぼくは宿題に取り組もうとして読本を持って行き、リュッケルトの詩「バルバロッサ」を読んだ。たちまち眠りの女神が訪れ、甘いまどろみがぼくを征服した。

(書き出し…詩の世界に入り込む契機)

ぼくは森の中で道に迷って、入り口も出口もわからなかった。ぼくの助けを呼ぶ声はむなしくひびいた。やけを起こして、ぼくは大きな石の上にすわった。突然、小さな灰色の男がぼくの前に現れた。ぼくはひどく驚いた。友だちのような調子で、小男は長ったらしいひげをつまんで引っぱりながら、ぼくに話しかけた。

「君は一度おいらの主人、バルバロッサ様に会うと、きっと望みのものが得られる。だから、おいらと一緒に来いよ！」

ぼくはおどおどしながら、彼について行った。小男は、時には左に、時には右に、四方八方にどこまでも森の中に入っていった。とうとうぼくたちはある山にたどり着いた。

「ここがキフホイザーだ。」

と小男は言った。

(キフホイザー山にたどりつくまでの経緯)

小さなとびら(出入口)が急にさっと開き、暗かった通路が目に見えるようになった。安全のために小男は小さな街灯がいでうをつけ始めた。それで足もとが弱々しく照らされた。少しして、ぼくたちはまた門(出入口)のところに着いた。この門は〔先と〕同じように開いて、すばらしく美しい会堂がこちらの驚きのまなざしの前に現れた。壁は、金・銀・ダイヤモンドや他の貴金属きんごうで豪華に飾られていた。床はきれいで色彩豊かなじゅうたんじゅうたんが敷きつめられていた。すべてがあまたのはなやかさとすばらしさによって光り輝いていた。死のような静けさがぼくを取り巻いた。そこで、ぼくの視線は、象牙ぞうげのいすに動

かないですわっている一人の姿に注がれた。大理石製の机がその前に置いてあった。その机は腕をつくために用いられていた。

「この方がバルバロッサ様だ。」 (バルバロッサに出会うまでの驚くべきできごと)

以前の赤い髪の毛は白くなり、額にはしわが寄っていた。長くて赤い^{うつく}光沢のあるあごひげは、高齢者の上品な顔つきの飾りになっていた。驚いたことには、ひげは机ごしに伸びていた。それは皇帝がもう長い年月、ここでやむなく過ごさざるを得なかったことをうかがわせていた。いきなり皇帝は目をあけて、案内人(小男)にこちらへ来るように合図した。まだ半ばまどろみながら彼は話した。

「出かけて行って、大がらすがまだ山のあたりを飛び回っているかどうか、調べて来てくれ！」

まもなく小男は外へかけ出していった。ひとりである時、こちらの不安は最高潮に達した。しかし、まもなく小男は帰ってきて、

「大がらすはまだずっと山のまわりを回っています。」

と報告した。皇帝は深くため息をついて、つぶやいた。

「ああ、私はなお百年間魔法にかかって眠らなければならない！」

(バルバロッサに会って見聞きしたこと)

急にぼくはさらさらという音によって目がさめた。ぼくの読本が若枝で下の方へすべったからだ。(注15) (結び…現実の世界に戻る)

(四) 思考力の発展的練成において(その3)

1 概観

段階	指導内容(思考力)	本文中に取り上げられた題材
第IX段階	詩の描く二つの対照的な場面・存在の比較を通して、その根本思想を洞察し、推論を組み立てる過程を理解させ、その文章化も試みさせる。(判断・推論の力、後者が主)	死を思え(ウーラントの詩「礼拝堂」を手がかりにして)・母の愛(ベルンハーディの詩「フローレンツの獅子」によって)
第X段階	I～IX段階が主に自然の事象から題材を取り上げていたので、ここで人間の観察に向かい、外見・行為・会話などから人がらを推測し、その構成を工夫させる。(判断・推論の力)	フォークルの詩「墓地の道」における息子の人がら／グライムの同名の詩によるミルルク売りの女性の人がら

第 XI 段階	推論を結論にまとめて論文として完成させる。(判断・推論の力)	短気はしばしば大きな不幸をもたらす(ミュラーの詩「プレスラウの鐘づくり」によって)
---------	--------------------------------	---

第IX段階(関連する二光景)～第X段階(性格描写)は、思考力の基礎的練成の第III段階(関連のある二つの物)に対応して、判断・推論の力を一層鍛えていくことになる。この段階に至ると、すべて詩を取り上げて考えていかせるため、第VIII段階までのような直覚力に基づく面は少なくなっている。それだけに、判断・推論の力をもつぱらつけていく階梯となっている。

第IX段階(関連した二つの場面(の比較))を着想したものが、ウーラントの詩「礼拝堂」にあるようで、二つの対照的な光景が、詩人の感慨を伴って眼前に示され、それらの根本にある思想に読者が向かわざるを得ないものになっている。その解釈の過程を意識化して文章化する方が了解できれば十分なようである。もう一例の、ベルンハーディの詩「フローレンツの獅子」によった「母の愛」も、同一線上にあるが、同じ獅子がおりから逃げ出し子供を襲おうとする場面において、人々のおじけづく様子と母の敢然ととび出す行為とが対照的に描かれている。したがって、一場面における二者の対照的な行動についても、比較の対象とし、その描かれる順序にも留意して推論を組み立てていかせることになろう。推論の過程をさらに自覚化させていく課題と言えよう。なお、後者「母の愛」は、第X段階の性格描写への橋渡しにもなっている。

第X段階(性格描写)では、人柄の根本的特徴がきわだって表れる詩「墓地の道」(フォークル)と、人がらのいくつもの特徴に光があてられる詩「ミルク売りの女性」(グライム)とを二つの典型として、前者では、外見・行ない・話すことの観察→人がらの推測という論理的構成を、後者では場面的展開に即した時間的・融合的構成を学び、対象に応じた構成の活用に進めていくようにさせる。このような人物像のほり下げは、また詩の根本思想に迫ることにもなっていく。

第XI段階(論述)ではミュラーの長詩「プレスラウの鐘づくり」によって、「短気はしばしば大きな不幸をもたらす」という主題を明確に意識して、この結論に向けて、書き出し→親方がら→不幸→結びと徐々に凝縮していく文章に仕上げさせるとしている。ただし、この段階は14歳以降と断っている。

第IX段階(関連する二光景)以降はすべて第XI段階の論述に向けての布石となっている。シュミーダーが国民学校・高等学校低学年(ドイツでは中学校を欠く。)までの作文能力の到達点をどこに置いていたかがうかがえる。当時の日本で言えば、議論文の基

礎的技能を身につけさせるまでを到達目標としていたことになろうか。

2 取り上げられた詩と作文例

まず、第IX段階（関連した二つの場面〈の比較〉）の2例を引用する。

〈事例7〉

(M) 礼拝堂（詩の根本思想を象徴的に表したもの）

ウーラント

1 〈注16〉丘の上に礼拝堂があり、

谷を静かに見おろしている。

〔谷あいにある〕草地と湧き水のほりでは牧童が歌っている、

元気よく、晴れやかに。

（第一場面…世界の喜び）

2 〔礼拝堂の〕鐘の音が悲しげに谷合いにひびいてくる。

傷ましく挽歌の合唱も。

元気のよい歌声をとどめて

少年はじっと耳をかたむける。

（第二場面…憂い）

3 野辺の送りだ、

（第二の場面〈死〉を受ける）

谷合いで楽しく暮らしていた人の。

（第一の場面〈生〉を受ける）

牧童よ、牧童よ、

おまえもまたいつかそこで歌われるのだ。〈注17〉

（結論…訓戒を引き出し、論理的な結びの形に整える）

(N) 死を思え！（詩の根本思想を顕在化させたもの）

11歳の少年の作文

この間、読本でウーラントの詩「礼拝堂」を読みました。ぼくはこの詩が気に入りました。というのは、それがためになる思想を秘めていたからです。

I（二つの光景の対照）

詩人はぼくをある丘の上に導いてくれます。そこには墓所のまんなかに礼拝堂が〔高

く] そびえています。山のふもとには、見とれるほどの谷合いが広がっています。一人の牧童が銀のように輝く小川のほとりに腰を下ろし、青々とした草原の上で羊や牛などの群れを見張っています。彼は楽しそうに歌をうたっています。

—突然、彼は顔を上げます。彼の歌はやんでしまいました。山（丘）から下へ吊いの鐘と挽歌がひびいてきたからです。葬式の行列は墓所に向かってゆっくりと進んでいきます。

II（両者を結びつけて、意味づける）

この光景を通して、詩人はぼくに何を言おうとしているのでしょうか？彼は第1連において明るい（ほがらかな）光景を目の前に見せます。詩人はそれによって完全な、すばらしい世界を意味しています。すべての人類は、快活でほがらかな牧童—彼の生を楽しんでいる牧童—に似ています。

それに対して、第二の光景はかなり深刻です。それはまさしく明白に世界の苦悩（悩み）を示しています。その光景では、ひとりの死者を最後の安息所（墓場）まで運んでいきます。これがすべての人間に死を予告します。

これら二つの光景を対照して並べることによって、詩人は、すべての生がひとたびは死をもって終わることを言い表しているのでしょうか。

そこで、ぼくも「死を思え！」という戒めを〔これから〕自分に言い聞かせていくつもりです。〈注 18〉

〈事例 8〉

(O) フローレンツの獅子

ベルンハーディ

「獅子が（おりから）逃げ出したぞ！まだ、つかまっていない。

鉄の首輪を引き裂いたのだ。」

ある日フローレンツに叫び声が響きわたった。

（あらゆる）人々が通りから逃げ出し、家々に隠れ場を求めた。

一人の坊やだけが市の立つ広場に取り残された。

遊んでいて、その危険に全く気づかなかったのだ。

誰もかれもこの子はもう助からないものと（思った）。

まもなく獅子は子どもの眼前に立ち、すぐにその子にとびかかろうと前足を上げた。

突如、一軒の家から一人の女性がそこにとび出して来て、子どもを腕に抱いた。

(第一連…誰もがあきらめる危機的状況に敢然ととび出す女性)

獅子は驚いて立ちどまった。

その間に母はわが子を連れて急いで立ち去った。

誰しも大声でその婦人の勇気をほめたたえた。

しかし、母親はきょとんとしてあたりを見回した。

「私が助けたのですか。まさか。

私は『ああ、見ているのが苦しくて、胸がはりさけそう！』

と思うばかりでした。

そして、気がつくと、息子が手元にいたのです。」

ただ、幾人もの母親たちは語った。

「わが子のためなら、私も命を賭けたわ。」〈注 19〉

(第二連…わが子を取り戻して初めて我に返る母親への共感)

(P) 母の愛

児童作文 〈注 20〉

詩人ベルンハーディは私たちに、彼の詩「フローレンツの獅子」の中で感動的なできごとを語ってくれた。そこから私たちは多くのことを学ぶことができる。

I (詩の中で起こった出来事 〈叙事〉)

活気のある生と雑多な活動とが、フローレンツ (フィレンツェ) の通りを支配している。突如、叫び声が響きわたる。

「ライオンが〔おりから〕逃げだしたぞ！」群衆はこわがって四散する。人々は家の中へのがれる。通りと市場は一時に人がいなくなる。一方で人は窓をのぞく。平屋根は人でいっぱいである。みんなが市場の方に目を向けた時、急におののきに襲われる。小さな子どもがまだ泉のほとりで遊んでいる。おそらく何人もの勇敢な若者がその子を救おうと考えた〔はずだ〕が、もうライオンはうなり声をあげて近づいてくる。ライオンはどうもな目つきであたりを見回し、ちょうど幼い子〔がいること〕に気づく。ライオンはのっしのっしと炎の燃えるような〔らんらんとした〕目によるべない子どもに迫り、引き裂こうとする。みんなは、もうだめだと、その子のことをあきらめる。すると、い

きなり一軒の家から母親が猛獣に向かってとび出していく。人々は驚いて、呼びかける。

「おお、女性よ、後生だからとどまってくれ！おまえは破滅のもとに身を捧げようとするのか？」

しかし、大胆にも臆することなく、彼女はライオンをつかみ、無傷の子どもを奪い返す。彼女は救い出された愛児を連れて、家の中に急いで逃げ込む。

II (その解釈)

私たちはこのできごとから何を学ぶか？劇的な光景を目にした人々は、両手をよじって胸を痛ませ、ひどく泣く。しかし、母親は〔わが子が〕助けられた後は、〔きよとんとして〕あたりを見回すばかりである。そうだ。彼女の愛はあまりにも深く、詩人が以下の言葉で述べたことを感じるのだ。

「ああ、見ているのが苦しくて、胸がはりさけそう！」

と。しかし、子どもを救うために誰も命を賭けようとしな。彼らはこわがっている。彼らの愛は、死の危険におもむくほどではない。

子どもの母親は、〔彼らとは〕全く違ったように行動する。ためらうこともなく、ライオンに突進する。彼女は何の危険も感じていない。

彼女の中には、「わが子を救わなければならない。」という思いだけがあつた。そこで私たちは問う、

「その母をそこまで行動させた（駆りたてた）ものは何か？」

と。それこそ母の愛である！

母の愛がいかに大きく、けだかいものであるか、私は、自分でもすでにしばしば経験している。それは、詩人カウリッシュ（注21）も詩の中で、

「おまえになお母があれば」

とたたえている。（注22）

次に、第X段階（性格描写）で扱われる詩（2編）とそれを活用した作文例を挙げておく。

〈事例9〉

（Q）墓地の道

フォーゲル

墓守りの近くで戸をたたく音がする。

「あけて下さい、あけて下さい、ご老人！」

「戸をあけて、棒をのけて下さい。

私にかけがえのない〔人の眠る〕墓を見せてくれなければなりません。」

見知らぬ人が語りかける、ぼうぼうのひげを生やし、
戦士のならいとして日焼けし、ざらざらの肌になって。

「おまえが亡くし、わしのわきに寝床を得たものを、なんでかけがえのないものと呼んでいるのか？」

「それは母さんなのです。あなたはマルテの息子の顔をもう見忘れたのですか？」

「おお、〔これは〕なんとでかく、なんと茶色に日焼けしたことか！到底おまえとはわからなかったわい。」

「でも、来て、見てみるがいい。ここがその場所だ、おまえの言葉がわしに返答を求めていたところだ。」

「おまえの死んだ母さんはここに住んでいる、土と石におおわれて。」

彼（青年）は立ちつくし、かけがえのない〔人の眠る〕墓をじっと見守る。
涙にぬれたまなざしを注いで。

それから彼はかぶりを振って言う。

「あなたはまちがっています。

亡くなった人（母）はここには住んでいません。」

「〔墓の置かれた〕空間（地下室）がいかに狭く、小さく母の愛を閉じこめていることか！」

〈注 23〉

(R) フォークルの詩「墓地の道」における息子の人柄

13歳の少年の作文

ぼくはこれまでにもう自然の美しさは十分作文にしてきました。でも、万物の霊長である人間は、まだ書いていません。読者が彼の人となりを的確に把握するように、言葉によってひとりの人間を読者の目の前に思い浮かべさせることは、容易なことではありません。しかし、詩人はそのことをかなりよく心得ています。そこで、私はちょうど目の前にあるフォークルの詩「墓地の道」における息子に目を向けます。詩人はそのこと一人がらを浮き彫りにすること—をどのように成功させているのでしょうか？

I

詩人は詩の2か所において外見から語り出します。

はじめのところには、次のように書かれています。

「見知らぬ人が語りかける、ぼうぼうのひげを生やし、
戦士のならいとして日焼けし、ざらざらの肌になって。」

そして、第二の箇所では下記のように。

「おお、〔これは〕なんとでかく、なんと茶色に日焼けしたことか！」

彼の行いも、息子自身が家にたどりつき、墓守りに戸口に呼び出されて母の墓へと駆けつけ、そしてここで長い間沈痛なおももちで母の墓にたたずむと〔いうように〕物語る前に、詩人が私たちの前に見せてくれます。それにしても、墓守りに対して言った兵士の言葉が、彼の人がらを最も深くえぐっています。

「あなたはまちがっています、

亡くなった人（母）はここには住んでいません！

〔墓の置かれた〕空間がいかに狭く、小さく、

母の愛をとじこめていることか！〈注 24〉」

II

以上のことから、私たちはこの人の人柄（本質）についてどのように判断するのでしょうか。

彼の外面は、頑丈^{がんじょう}で荒っぽい男のそれです。〔でも、〕彼が戦士のあらあらしいやり方をとどめているにしても、彼のすること・話すことは私たちに金色の魂を見いださせま

す。そして、彼が母の愛についてあの見事な言葉を発することができる時には、すべての人々が息子の魂に引きつけられずにはられません。たとえ、彼が母の愛にかすかな不安をおぼえているとしても、そのこと（母の愛についてあの見事な言葉を口にできたこと）は、彼が母に棺をおおってなお敬慕と愛情を注ぐ、気高い息子であることを私たちに示しています。

だれでもこの実直な息子を手本にして生かすことができます。私も彼のようにになりたいと思います。〈注 25〉

〈事例 10〉

(S) ミルク売りの女性（ラ・フォンテーヌ『寓話』132、第2章）

グライム

軽やかな足どりで、
感じのよい農家のかみさんが駆けてくる、
夫から愛され、心も体も元気で、
朝早く町に向かい、
大きなつぼに入った4シュテュープヒェン（約12～16リットル）の甘いミルクを頭に
乗せて。
彼女は走っていき、そして喜んで「ミルクを買って！」と一番はじめに大声で叫ぼうと
していた。
「だって、」と彼女はひそかに考えた。
「最初のミルクは値がいいんですもの。」
神が望まれるなら（運がよければ）、私はきょう6枚のグロッシュェン貨幣を受け取る。
それで私は50個の卵を買う。
私の（わが家の）にわとりはみんな一度に卵をかえず。
私たちの小さな家の周りには、草がいっぱい生えている。
小さいひよこたちは、私の歌声を聞いてすばらしく元気になり、滋養に富んでくる。
きっと【そうなるに】ちがいない！
ずるがしこいきつねがあまり悪さをしかけて来ずに、
小さな豚を【かなり大きくなったにわとりたちと】交換して得ることができたら！
さあ、【いよいよだわ。】じっくり見てみないと！

私が心の中でうれしいことがある時には、

愛する夫のことだけを考えるのだわ！

〔小豚を〕太らせるには少しぬかもかかる！

小豚が太ってきたら、〔代りに〕家畜小屋に一頭の雌牛を買い入れる。

それに加えて一頭の小牛も。

その小牛を私は牧場に連れていく。

すると、小羊たちがはね回るように、陽気にとんだりはねたりする。

「やあっ！」と彼女は言って、ひととびする！

そうすると、頭からつぼが落ち、

あわれな妻は、

現金と小牛と雌牛と富と満足が

目の前にこなごなになっているのに気づく。

彼女は驚いて立ち止まり、

つぼのかけらをじっと見つめる。

彼女はつぶやく。

「きれいな白いミルクが黒い土の上に！」

泣いて家まで帰り、愛する夫に〔一部始終を〕物語る。

夫は真剣なおももちで彼女に向かう。

「ねえ、君、」

夫は言う。

「もういい！これからは決して空中に御殿を建ててはいけないよ！人は苦難（苦しい試練）をこそ耕していくんだ！」

「御殿が風の中に消えると、

車輪はあまりに速くは回らなくなる！

私たちが満ち足りていれば、

みんな土地貴族（ユンカー）の持つ幸福があるんだ！」（選集『物語』より）〈注26〉

(T) グライムの同名の詩におけるミルク売りの女性の人から

12歳の少女の作文

詩人グライムは、詩の中でひとりのミルク売りの女性を私たちの前に見せてくれます。

私は彼女がずいぶん気に入りました。自分がどうして彼女を気に入ったかを、今から調べてみようと思います。

I

著者は詩のはじめに語っています。

「軽やかな足どりで、
感じのよい農家のかみさんが駆けてくる。
夫から愛され、心も体も元気で、
朝早く町に向かって。」

これらの表現は私に、その妻（おかみさん）がまさに健康で、感じがよく、はつらつとしていることを知らせてくれます。

II

〔引き続き〕詩から〔引用します〕。

「彼女は走っていき、そして喜んで、
『[私の持って来た] ミルクを買って!』
と一番はじめに大声で叫ぼうとしていた。
『だって、』と彼女はひそかに考えた。
『最初のミルクは値がいいんだもの。』」

私には彼女の賢^{かえ}さと熱心さが推測できます。

III

詩はまた彼女の思いも読みとらせてくれます。すなわち、彼女はミルクを6グロッシェンで売り、代わりに50個の卵を買い入れようとします。これからひよこがかえり、成長して一人前のめんどりやおんどりになれば、彼女は小さな豚^{ぶた}と交換し、ぶたが太った時には1頭の雌牛^{めうし}と代えるでしょう。このかみさんが頭の中に描いた空中楼阁（実現できない計画）から、私は彼女の働くことへの愛情と、努力を惜しまない性格を見てとります。

IV

ところで、詩人はさらに彼女の行ないを目の前に示してくれます。彼女は上きげんにひととびします。でも—ああ、たいへん！つぼが大地にとび散り、きれいなミルクは大地から川へ流れていきました。他の女にののしられてしまい、自分でも自らを災いの鳥と言わずにはおれなかったはずでした。でも、見てごらんなさい。私たちのミルク売り

の女性はそれをしませんでした。悲しげな調子で、「きれいな白いミルクが黒い土の上に。」とだけ口にします。それから彼女は目に涙を浮かべて家に帰り、夫にありのままにすべてを語ります。彼の言葉「これからは決して空中に御殿^{ごてん}を建ててはいけないよ。」から、それがわかります。

足が速いことも、せっせと働くことも、よく努めることも、私も身につけたいような、妻〔として〕のきわめてうるわしい性質です。けれども、大はしゃぎと軽はずみなことが、私たちにしばしば損をさせるのです。〈注 27〉

最後の第 XI 段階（論述）は、次の一組のみである。

〈事例 11〉

(U) プレスラウの鐘づくり

ヴィルヘルム・ミュラー

昔、プレスラウの町に鐘づくりの職人がいた。
敬愛されるべき親方で、
助言でも実行でも練達の士だった。

彼はそれまでに黄色や白の、多くの鐘を造ってきた。
教会や礼拝堂のため、
神の賞讃と賛美のために。

そして、彼の鐘は鳴り響いた、
とても力強く、冴^さえた音色で、澄みきって。
彼は愛と信仰もその形の中に流し込んでいた。

だが、彼が鑄^{いが}型に流し込んでいた、
全ての鐘の冠は、
プレスラウの町の贖罪^{あがな}の鐘^{かね}だった。

マグダレーネの尖塔には、

彼が親方資格を得た鐘がかかっており、
すでに彼の神を信心深い、融通のきかない心を、
おりおりに思い起こさせていた。

よき親方はいかに誠実にその仕事を考えてきたことか！
いかに夜も昼も手を動かしてきたことか！

そして、すべて用意ができたという時になると、
鐘の鑄型^{いがた}はきちんと取られており、
材料は上質で、流し込むばかりになっていた。

そこで彼は火の見張りのために徒弟を呼び入れる。
「わしはちょっとの間
おまえをかまのそばにひとりで残しておく。

わしは鑄込み^{いごみ}をするために、
酒をいっぱいひっかけて
元気をつけてこよう。
そうすれば、ねっとりした鐘の材料が、
やっとなんか溶けるようになる。

だが、気をつけておけよ、
おんどりには決して手を出すな。
さもないと、おせっかいめ、
おまえの命と引き換えだぞ！」

徒弟はかまのところにとどまり、
灼熱の中をのぞきこむ。
すると、ぐらぐらするほど波打ち、
渦巻き、荒れ狂っていた。

彼の耳にじゅっと気になる音をささやき、
彼の五官がむずむずし、
すべての指が彼をおんどりへと引き寄せた。
彼は手におんどりを感じ、
首をひねってしまう。
そこで彼は不安になり、おびえるが、
自分が何をしてしまったか、気づいていない。

そして、親方のところへ走り出していく、
罪を親方に告白するために。
彼は膝^{ひざ}をすぼめて、親方に慈悲を請う。

しかし、少年の最初の一語を耳にただけで、
突然の怒りが、
親方から賢明な公正さを奪ってしまう。

切れ味の鋭いナイフで弟子の胸を突き刺し、
我を忘れて、かまに向かって突進する。

おそらく、彼がなお平静を保ったのは、
鑄型^{いがた}がとけて流れるのを止められるからだ。
たしかに見よ、鑄込みはやり遂げられた。
その点では少しの失敗もない。

そこで彼は片づけようとして急いで行き、
目には入るが、それを眺める気にはなれないだろう。
全くしみも欠点もなく、
鐘が彼の面前に置いてあるのを。

少年は大地に横たわり、
親方は自分の作品にもはや目を向けない。
ああ、親方よ、激情に駆られた親方よ、
おまえはあまりに〔頭に〕血がのぼりすぎたのだ！
彼は法廷に出向き、自分で自らを弾劾する。
確かに実直な男だけに
それが裁判官を悲しませる。

だが、誰も彼を救うことはできない。
そして、血は再び血を欲する。
彼は不撓不屈の勇気をもって
自分の死刑宣告を聞く。

彼を送り出す日が来た時、
最後の恵みのごちそうがさし出される。

「わしは諸君に感謝する。」と親方は語り出す。
「いとしく、敬愛する紳士たちよ。
しかし、わしの心は諸君に別の慈悲を求めている。
ただ一度だけ、わしに新しい鐘の音を聞かせてくれ！
わしはずっと心待ちにしていたのだ。
鐘がうまく鳴るかどうか、知りたいのだ。」

その願いは持ち続けられるが、
紳士たちには些細なことと見なされる。
〔しかし、〕彼が死におもむく時、
その鐘が鳴らされた。

親方は鐘が鳴るのを聞く、
とても力強く、朗々として、澄みきっている。

彼の目から涙があふれる。

それはうれしさからであったに違いない。

彼の目は喜びに満ちたかのように輝く。

彼は鐘の音というよりも自分の音を快く聞いていたのだ。

いっばいの自信も、一撃のためにうなじを傾ける。

死が約束したことを生はこわさない。

これが、彼の鑄型に流し込んだ鐘の冠だ、
ブレスラウの町の、マグダレーネの鐘。

あの日以来、それは罪人の鐘としてささげられた。

この新しい時代に、それが別の意味になったかどうか、

わたしは知らない。〈注 28〉

(V) 短気はしばしば大きな不幸をもたらす

ある少年の作文

ときおり有罪の判決を下された人々が、嘲りを浴びて刑場へ連れていかれることがある。私たちもそのような不幸な人々について厳しく判断を下している。しかし、私たちがその罪のよって来たところを調べてみる事ができれば、多くのばあい、その裁かれた人をたいへん気の毒に思うだろう。なぜなら、人間というのはよく小さな欠点（あやまち）によって大きな不幸に突き落とされるものだからである。詩「ブレスラウの鐘づくり」においても、そのような不幸な人が私たちの前に描き出されている。

I. 親方の人から

鐘造りの職人が信心深い男であったことは、以下の表現が示してる。

「彼は愛も信仰もその形（鑄型）の中に流し込んでいた。」

彼は肉体も魂もその手仕事（鐘造り）に傾けていた。仕事に関してきわめて入念に準備し、鐘の鑄型をいかなる濁りからも清く保っていた。そう、彼の仕事に対する愛情は、死の食卓を断って、次のように話したことからも知られる。

「君たち、いとしく敬愛する紳士たちよ、私は諸兄に感謝する。」

しかし、わしの心は諸兄に別の慈悲を求めている。

ただ一度だけ、わしに新しい鐘の音を聞かせてくれ！

わしはずっと心待ちにしていたのだ。

鐘がうまく鳴るかどうか、知りたいのだ。」

職人はまた、真正な市民として自らの罪をあがなうために、自発的に裁判所に出頭するという態度を示した。彼は自らに下された厳しい判決にさからわなかった。あらゆる点から〔見て〕、私は彼が一個の尊敬すべき男—賞讃と賛嘆を受けるにふさわしかった男—であることを知っている。

しかし、残念ながら善いことにはしばしば悪いことが伴っている。(原文は、「善はしばしば悪につきまわっている。」)その親方の内面には、ひどい気短さが巣くっていた。鐘造り職人は、さらに、酒を飲むことによって気短さを助長する。そのことから、これがひどい激しさをもって爆発することが起こった。

II. 不幸

親方は徒弟にかまの見張りをまかせてしまった。ところが、この男が、じゅっと音を立てる真赤に燃える火に誘惑されて、禁止の命令に反した行動をし、おんどりの首をひねる。彼は親方のところへとんでいき、罪を白状する。そこで突如怒りの発作が爆発し、親方は徒弟の胸をナイフで突く。しかし、まもなく親方に正気が戻ってくる。彼には少年が大地に横たわっているのが見える。この徒弟は親方をもう一度悲しそうに見つめる。それからこの世を去る。その時点で、親方は自分の重い罪に気づかせられる。彼は殺人を犯してしまったのだ。彼は一度ですべてをなくしてしまった男である。彼のすべての善い性質は、もはや彼を何も助けない。彼は裁かれ、死へと導かれる。

この詩をきっかけに、私は怒りの発作によってあまりに大きな不幸に落とされぬように、これから先のことを考えていきたい。

〈注 29〉

二 詩が取り上げられる必然性

以上の例示・考察を通して、詩が取り上げられる必然性として現時点で考え得ることを、以下に箇条書きしておきたい。

(一) 心理学的作文教材組織論の補強—シュミダーの提唱する 11 段階は、(1) 思考力の練成のうち、基礎的練習的性格のものか、応用的実践的性格のものか、および (2)

どういふ思考力の育成に焦点をあてたものかを基準にすると、二種四類に分けられる。それは（ア）詩を利用するかしないか、そして（イ）詩をどのように活用するかという区分とも照応する。シュミーターが自らの作文教材組織を構想する際に、詩が大きな役割を果たしたことが推察されるのである。ただし、起点となる思考力の基礎的練成（第Ⅰ段階～第Ⅲ段階）は、詩を念頭に置かなくてもなし得るから、詩は応用段階の思考力の発展的練成（第Ⅳ段階～第Ⅺ段階）を整備する際に不可欠のものとして取り込まれたことになる。

（二）詩の三側面の活用—教育的活用を考えていくと、詩には（１）学習者の想を触発する作用と、（２）イメージ化を進める作用、（３）意味づけを促す作用という三つの側面がある。シュミーターはこれらが層をなすと見て、以下のように組織していった。

1 詩の触発性…現実の場における観察力を伸ばす第Ⅳ段階（自然の光景）・第Ⅴ段階（異なる見地から観察された光景）の最後に掲げ、実際の観察だけでは得にくい着想（どの地点から何をどのように見ていけばよいか）を詩に学ばせ、観察する目を一新させる。

2 詩の凝縮的形象性…想起力・想像力を十分に養っていく第Ⅵ段階（異なった時における光景）～第Ⅷ段階（光景をつなぎ合わせること）では、とりわけ想像力の育成の際に取り入れられる。文レベル・段落レベルで想像力を広げる第Ⅶ段階（語りかける光景）では、光景の描写を通して何を表そうとするかに一歩踏み出すためにも、

（１）まずは子どもに試みさせ、

（２）文レベルで補足的に詩人の見方・とらえ方（陰喩）の新鮮さを示唆し、（第3版のみ）

（３）その上で、段落レベルにおいて、詩を導き手として表そうとする意味を、想像によって—光景として作り出すこと（擬人化、詩世界のイメージ化）に進めていく。

文章レベルで想像力を鍛えていく第Ⅷ段階（光景をつなぎ合わせること—物語）になると、主題を意識して複数の光景を意識的に組み合わせて具象的に表現することの困難性が自覚されてか、むしろ詩に学んで練習的に文章化した上で、現実の題材に向かうようにさせている。

これらは、詩に凝縮的に形象化されているものを、散文にすることによって追体験し、イメージとして広げていく作用を生かしたと考えられる。

3 詩の解釈可能性…論理的思考力（判断・推論の力）を練り、論文に結実させる第Ⅸ段階～第Ⅺ段階では、終始詩が取り上げられ、現実の題材に取り組むことも巻末

の題目一覧（ただし第 XI 段階に一例〈*〉あるのみ）によって示唆されているだけである。これは詩が他方で散文による知的解明を要請するものであり、詩の凝縮的象的表現は深くほり下げて意味づけていく上でも不可欠の材料と見なされたことになろう。

* 「挫折」（日常生活から：計画していた散策が悪天候のため不可能になる。1 計画／2 中止／3 結果）

(三) シュミーダーの詩創作・鑑賞体験から—『心理学の原則に基づく作文教授法』には、本文中に 10 人の詩人、11 編の詩、巻末の題目一覧にも 32 人の詩人、40 編の詩が挙げられている。ウーラントとガイベルが重なっているので、全体では詩人 40 人、詩 51 編になる。これだけの詩を提示できるためには、背景にずいぶん多くの詩を味わってきたことが推察されるわけである。『ドイツ語圏の文献総目録』1700～1910 年〈注 30〉・1911～1965 年〈注 31〉を見ると、いずれにも『ドイツ語読本』〈注 32〉が掲載されている。未見であるが、その中にも多くの詩が取り入れられていたことであろう。

一方、このように詩を内面的に理解し、活用できるのは、シュミーダーが詩作の経験を持った人だからではないかとも考えられる。ずっと時代が下った 1931 年（1870 年生まれのシュミーダーは 61 歳）にも詩集『君とわが愛—恋する人のための本—』〈注 33〉を出している。他にも、戯曲・風刺的童話・物語など 5 冊を創作しており、創作意欲はずっと衰えなかった人のようである。この時期にも、おりおりに詩作にいそしんでいたことは十分あり得ることである。

(四) ドイツ国語教育史の伝統から—ドイツでは現在でも詩が重視されていることは、大槻和夫〈注 34〉・北岡清道〈注 35〉などの先行研究によって知ることができる。このような状況はずっと続いているようで、18 世紀・19 世紀までのドイツ文学における詩の隆盛が背景にあろう。

また、詩を作文に活用することについても、わけても中等教育において試みられてきたらしく、同時代のティーツの『ドイツの叙事詩、および抒情詩からの課題』（12 巻、1899 年～1908 年刊）〈注 36〉だけを見てもウーラント・ゲーテ・シラーから各 3 巻、クロップシュトゥックから 1 巻などというように多くの課題（作文の題にもし得る）が見いだされている。

シュミーダーの詩の活用も、この伝統を生かして、初等教育から中等教育へと作文

力が無理なく発展していくために試みられたものであろう。

本章の考察を通して、下記のことが明らかになったと言えよう。

- A シュミューダーの文章観（作文本質観）は、ヘルバルト心理学にさかのぼり得るような連合心理学的発想と表象機制説を根底に持つものであり、
- B 作文教授の究極的目的としては、当時の心理学で想定されていた思考力の展開を主とするものであり、副次的に綴る力（綴る技能）の育成を伴うものにもなっていた。
- C 『心理学の原則に基づく作文教授法』において、実際に提唱された 11 の作文指導段階は、上記の作文教授の目標にかかわる心理学的な思考の展開において具体的な個物や二物を取り出して思考力の基礎訓練を行う第一群（第Ⅰ段階～第Ⅲ段階）と、現実に取り組んで思考力の応用練習を行う第二群（第Ⅳ段階～第Ⅺ段階）という 2 つに大別された。第二群（思考の応用練習）は、第一群（思考の基礎訓練）には萌芽として表れた直覚力、想起力、想像力、推論、判断する力の各々の思考力の伸長を期すため、細かくみれば、さらに三分節し得るものであった。この心理学的な思考力の系統化と深くかかわるのが、詩の活用で、観察を軸にして、思考力の基礎訓練を始めるにとどまらず、あえて詩を取り込んで、その触発性・凝縮性・解釈可能性を生かし、思考力の応用練習を促しているという構図が明らかになった。シュミューダーの作文教材組織論には、さらに絵画制作の過程に学んで作文制作を筋道立ったものにしていこうとする面、西洋修辞学における文種に着目して論文に行き着くまでの過程を明確にしていこうとする面も見られ、わが国の綴り方教授を組織化したいと願う人たちには、いくつもの示唆を与えるものであった。

〈注〉

- 1 本文に範文か児童文例が示されているものに限った。また、題材を列挙した中に斜線を引いているのは、その前後で層が異なってくると見られるものである。
- 2 直接的な言及は、以下の如く8年後の『心理学の原則に基づく作文教授法』第3版(1916年刊)をまたなければならないが、このように考える兆候は、すでに初版(1904年刊)・第2版(1908年)の時点からあったと見られる。

「種々雑多なことが生じている周りの世界のはたらきかけのなかで、その中にわたしたち〔大人〕が巻き込まれているのに、子どもたちが行くべき道を見つけるのは至難である。(中略) 通例、わたしたちは一つの簡単な対象を正確に絵にかいたり、文字に表したりすることができない。だから、私は個物(の観察)とともに始めるのが利益が大きいだらうと考えている。」(1~2ページ)

- 3 『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版、23ページ
- 4 同上書、38~39ページ
- 5 吉村博次訳『シュトルム詩集』弥生書房、昭和41(1966)年発行、10~11ページ、及び藤原定訳『シュトルム詩集』角川書店、昭和42(1967)年発行、9~10ページに基づいて作成した。
- 6 『詩集』1815年、コッタ社刊。引用は『世界名詩集大成』6「ドイツ篇I」訳者代表井上正蔵、昭和35(1960)年2月10日発行、平凡社、217ページより。
- 7 『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版、52ページ
- 8 ヴォルフガング・シュタムラー編『ガイベル著作集』第1巻、著作集刊行委員会刊、ライプチヒ、1914年発行、11~12ページ、九州大学蔵(Wolfgang Stammer. [Hrsg.] Geibels Werke. Erster Band. Bibliographisches Institut. Leipzig. 1914. S.11-12,)
- 9 『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版、54~56ページ
- 10 同上書、58ページ。この詩は本文に引用されている。
- 11 同上書、60~61ページ
- 12 I・ミノール編『18世紀の寓話作家、風刺作家と大衆哲学者たちーリヒトベール、プフェッフェル、ケストナー、ゲッキング、メンデルスゾーン、及びツイマーマンー』

W・スペマン刊、ベルリン・シュトゥットガルト、発行年を欠く。24～25 ページ、東京大学蔵 (Dr. I. Minor. [Hrsg.] Fabeldichter, Satiriker und Popularphilosophen des 18. Jahrhunderts.(Lichtwer, Pfeffel, Kästner, Göckingk, Mendelssohn und Zimmermann) Herausgegeben von Verlag von W. Spemann. Berlin und Stuttgart. S.24-25.)

- 13 『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版、62-63 ページ
- 14 B・ヒューベルト編、『リュッケルト詩歌選集-学校用-』第1巻 抒情詩、フェルハーゲンとクラージング刊、ビールフェルト・ライプチヒ、1920年、68～69 ページ (Dr. B. Hubert. [Hrsg.] Rückerts Gedichte Auswahl. Erster Teil. Lyrisches. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Verhagen und Klasing. Bielfeld und Leipzig. 1920. S.68-69.)
- 15 『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版、64～65 ページ
- 16 連の番号は、本文中にシュミーターが付したもの。本書には詩の題目が51編挙げられているが、全文が引用されるのは、第Ⅷ段階初めの「鳥打ちハインリヒ」とこの「礼拝堂」だけである。それで、シュミーターの引用文を尊重して、ここでは連番号を残しておいた。
- 17 主に、『世界名詩集大成』6「ドイツ編Ⅰ」、平凡社、昭和35(1960)年2月10日、216ページに拠ったが、原詩の各行と対応するように一部改めている。
- 18 『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版、72～73 ページ
- 19 A・ヘンツェル編『読本と関連させた学校作文』1891年発行、129～130 ページ (A.Hentzel[bearb.] Der Schulaufsatz in seiner Verbindung mit dem Lesestoffe.1891.S.129-130.)の課題・解答より考察者の方で復元したもの。ただし、下線部は原詩にあると確認できるものである。
- 20 この文章を掲げた後に、「この作文では、題材が物語である。」とあるので、児童文例の可能性が高い。

これを児童文例とみて、各段階に掲げられた範文の数と児童文例の数を計算してみると、以下のようになる。

	範文数	児童文例数
第Ⅰ段階	6編	4編
第Ⅱ段階	6編	1編

第Ⅲ段階	4編	1編
第Ⅳ段階	0編	3編
第Ⅴ段階	0編	2編
第Ⅵ段階	0編	3編
第Ⅶ段階	0編	5編
第Ⅷ段階	0編	8編
第Ⅸ段階	0編	2編
第Ⅹ段階	0編	2編
第Ⅺ段階	0編	1編

どうも基礎的練成の段階に範文を多く記し、以後子供の作文例で示すという方針を採ったようである。とすると、この第Ⅸ段階の「母の愛」も、やはり児童文例であるといえよう。ただし、児童文例と言っても、範文との違いは見いだしにくい。

- 21 「おまえになお母があれば」(W.カウリシュ)の第1連・第3連・第4連・第7連を抽出している書物が見つかったので、その部分を訳出しておく。

おまえになお母があれば

W.カウリシュ

1. おまえになお母があれば、神に感謝し、満ち足りて幸せなことだろう。
この非常な幸運は、全世界の誰もがさずかるのではない。
おまえになお母がいませば、愛をもって彼女の世話ができたろうに。
いつか彼女の疲れた顔を平和裡にいこいに導くことができるように。
3. 彼女はおまえが生まれた最初の日から、おまえのために幾多の心配をしながら生きていた。
夕べにはおまえにいこいをもたらし、朝にはおまえにキスをして目ざめさせた。
おまえが病んだ時には、強い痛みを伴って産んだおまえの看護をしてくれた。
何もかもがおまえを見放しても、母はおまえをあきらめなかった。
4. 彼女はおまえに敬虔な金言を教え、初めて読むことに導いた。
おまえに両手を合わせ、父なる神に祈ることを学ばせた。
彼女はおまえの少年期の考えを導き、おまえの青年期を見守っていた。
おまえが徳の小道を進む時には、母はひとりでそれを感謝している。

7. そして、おまえにもはや母がいなくなり、これ以上彼女を大いに喜ばせることはできない。

しかし、彼女の思ったより早かった死の床（墓場）に、ま新しい花輪を飾ることはできる。

母の墓は聖なる墓、おまえにとって永遠に聖なる場所だ！

おお、おまえに人生の波が音を立てて騒ぎ回る時には、お前の心をこの場所に向けよ。

(E.ノイマン『ドイツ教師養成機関用読本—学校での使用と個人読書に
応じて—』編、発行地、発行年を欠く。4～5 ページ、

E. Neumann. Lesebuch für deutsche Lehrerbindungsanstalten.
Tum Schulgebrauch und zur Privatlektüre. Ohne Ort und Jahr.
S.4-5.)

なお、W.カウリシュとこの歌の公刊に関しては、ケールの『教授学
雑誌』第11巻（1880年）269 ページ中に、H.フスの報告があるとい
う。

22 『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版、73～74 ページ

23 ヨハン・ネポムック・フォークル著『バラードとロマンス』最新版、J・B・ウァリス
スハウサー印刷・出版、ウィーン、1841年発行、20～21 ページ（Johann N. Vogl.
Balladen und Romanzen. Neueste Folge. Gedruckt im Verlage bei J. B.
Wallshausser. Wien. 1841.S.20-21.)

24 前文の末尾も、この文の末尾も、作文では感嘆符にしている。無意識のうちにも、作
者（13歳の少年）にはそれがふさわしいと思えたのであろう。それで、引用も学習
者の作文の一部と見なして、そのまま残している。

25 『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版、78～79 ページ

26 カール・オルトロッグ編『ドイツ文学選集—最古から現代まで—』第3巻、ヘロルド
／パールシュタプシェ書店刊、リユーネブルグ、1857年、129～130 ページ（Carl
Oltrogge. [Hrsg.]. Auswahl aus der Deutschen Dichtung von der ältesten Zeit bis
auf die Gegenwart. Dritter Theil. Herold und Wahlstab'sche Buchhandlung.
Lüneburg. 1857. S.129-130.)

27 『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版、79～80 ページ

- 28 ハルトムート・ラオフヒュッテ編『ドイツのバラード〔物語詩〕集』レクラム文庫 8501
〔7〕、小フィリップ・レクラム刊、シュトゥットガルト、1991年発行、198～202ページ（Hartmut Laufhütte [Hrsg]. Deutsche Balladen. Reclam und
Universal-Bibliothek Nr.8501[7].Philipp Reclam jun. Stuttgart.
1991.S.198-202.）
- 29 『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版、81～82ページ
- 30 Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums: (GV)1700-1910. Bd. 128.
Schmie-Schom. /Bearbeitet unter der Leitung von Hilmar Schmuck und Willi
Gorzny. K.G.Sauer. München・New York・London・Paris. 1985. S. 7.
- 31 Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums: (GV)1911-1965. Bd. 115
Schmid-Schmz. Herausgegeben von Reinhard Obershelp. Bearbeitet unter der
Leitung von Willi Gorzny. 1980. S.415-416.
- 32 Hugo Gaudig [Hrsg.] Deutsches Lesebuch. VIII. (9. Schuljahr.) bearbeiten von
Arno Schmieder. B.G.Teubner. Leipzig. 1909. X, S.374. Ausgabe BF paritat
Anstalten. 1909. X, S.377. 2.Auflage. 1911.X,S.370.
- 33 Arno Schmieder. Du und meine Liebe. Ein Buch für Liebende. [Gedichte.] Adolf
Klein. Leipzig.1931. S.47.(Deutsches Sinnen und Wähnen. Bd.1.)
- 34 大槻和夫稿「ドイツ民主共和国の文学教育—詩教育を中心に—」、『国語教育研究』第
21号、広島大学教育学部国語教育研究室、昭和48（1973）年12月1日、27～39ページ
- 35 北岡清道稿「西ドイツにおける詩の指導—ハウプトシューレ用 Lesebuch（読本）
（Klett社、1981年—1984年）の詩教材を中心に—」、『群馬大学教育学部紀要』人文・
社会科学編、第37巻、昭和63（1988）年3月30日、317～328ページ
- 36 Ferdinand Tetz. Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten. 12.
Bände. Verlag von Wilhelm Engelmann. 1899-1908.

〈シュミーダーの著述一覧〉

[参照した文献目録]

以下の文献目録類を参照して、現在確認し得るシュミーダーの文献を発行年次順に通し番号を打って並べると、下記のようなになる。

- ・ カイザー『書籍百科事典』第35巻、1907年—1910年、A—K、クリスチャン・ヘルマン・タオヒニッツ、ライプチヒ、1911年刊、第2刷、グラーツ(オーストリア)、1969年刊、722～723ページ(Kayser. Bücher Lexikon.35.1907—1910. A—K. Chr.Herm.Tauchnitz.Leipzig.1911. 2.Abdruck. Graz.Austria.1969.S.722—723)
- ・ 編者名を逸する『ドイツ語書籍目録』第1巻、1911年—1914年、G—K.ドイツ書籍出版業者協会刊、ライプチヒ、1916年発行、860～861ページ(Deutsches Bucherverzeichnis.Band 1. 1911 bis 1914. G—K. Verlag des Börsenvereins der Buchhändler. Leipzig. 1916.S.860—861.)
- ・ ヒルマー・シュムック、ビリ・ゴルツニー責任編集、ハンス・ポプスト、レイナー・シェーラー校閲『ドイツ語圏の文献総目録(1700年—1910年)』第128巻、K.G.ザオエル刊、ミュンヘン・ニューヨーク・ロンドン・パリ、1985年発行、7ページ
[Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums:(GV).1700—1910.Bearbeitet unter der Leitung von Hilmar Schmuck und Willi Gorzny. Bibliographische und redaktionell Beratung: Hans Popst und Rainer Schöler.128. Schmie·Schom.K.G.Sauer. München · New York · London · Paris.1985.S.7]
- ・ ラインハルト・オーベルシエルプ編集、ビリ・ゴルツニー指導のもとに改訂、ヴィルヘルム・トトク序『ドイツ語圏の文献総目録(1911年—1965年)』第115巻、K.G.ザオエル刊、ミュンヘン・ニューヨーク・ロンドン・パリ、1980年発行、415—416ページ
[Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums: (GV).1911 — 1965. Herausgegeben von Reinhard Oberschelp. Bearbeitet unter der Leitung von Will Gorzny Mit einem Geleitwort von Wilhelm Totok. 115. Schmid-schmz. K.G.Sauer.München·New York·London · Paris.1980.S.415—416.]

[アルノ・シュミーダーの著述一覧]

- (1) 「言語の心理学的考察のための提案」『教授学雑誌』〈教授学と補助学科の領域における紀要〉第 178 号、フリードリヒ・マン編集、ヘルマン・バイヤー父子社刊、ランゲンザルザ、1902 年発行、32 ページ(Arno Schmieder Anregungen Zur psychologischen Betrachtung der Sprache.Pädagogisches Magazin. Heft 178. Herausgegeben von Friedrich Mann. Verlag von Herman Beyer & Söhne. Langensalza. 1902.S.32.)
- (2) 『心理学の原則に基づく作文教授法—民衆学校・高等学校低学年用—』B. G. トイプナー印刷・出版、ライプチヒ・ベルリン、初版…1904 年発行、75 ページ、第二版…1908 年発行、92 ページ、第三版…1916 年発行、86 ページ(〈注 1〉に原文既出)
- (3) 『自然と言語—学校と家庭において思索を好む人のための文法—』R・フォイクトレンダー出版、ライプチヒ、初版…1906 年発行、第 2 版、1917 年発行、いずれも 133 ページ(Arno Schmieder. Natur und Sprache. Eine Sprachlehre für Denkfrende in Schule und Haus. Verlag von R.Voigtländer. Leipzig. 1.Auflage. 1906. S.133. 2. Auflage. 1917.S.133.)
- (4) フーゴー・ガウディヒ編、アルノ・シュミーダー改訂『ドイツ語読本』Ⅷ (第九学年用)、B. G. トイプナー出版、1909 年発行、10 章、374 ページ、普及版…1909 年発行、10 章、377 ページ、第 2 版—1911 年発行、10 章、370 ページ
- (5) フーゴー・ガウディヒ編・アルノ・シュミーダー改訂『古代からのドイツ文学選集』(ドイツ語読本補巻) B. G. トイプナー出版、ライプチヒ、1910 年発行、54 ページ (Hugo Gaudig.[Hrsg.] Deutsches Lesebuch, nach den Bestimmungen V.18. VIII.1908. unter Mitarbeit von Lehrern und Lehrerinnen Herausgegeben. Ergänzungsheft. Auswahl aus der ältern deutschen Literatur. bearbeiten von Arno Schmieder. B.G.Teubner. Leipzig. 1910. S.54.)
- (6) 『民衆学校と中学校のための小国家学—プロイセン王国版—』レーダーとシュンケ出版、ライプチヒ、初版—1910 年発行、33 ページ、第 2 版増補改訂版、W. シュンケ出版、1913 年発行、48 ページ (Arno Schmieder. Kleine Staatskunde Für Volks- und Mittelschulen. Ausgabe in Königreich Preußen. Röder & Schunke. Leipzig. 1. Aufgabe. 1910. S.33. 2. erweiterte und verbesserte Auflage. W. Schunke. Leipzig. 1913. S.48.)
- (7) 『同上書—ザクセン王国版—』初版…1910 年発行、34 ページ、第 2 版改訂版…1911

年発行、付録…1911年の王国の新しい保健制度、34ページ、付録10ページ(—Dasselbe. Ausgabe für das königreich Sachsen. Röder & Schunke. Leipzig. 1.Auflage.1910.S.34. 2. erweiterte und verbesserte Auflage. Mit Anhang: Das neue Reichsversicherungswesen von 1911. Ebd. 1911.S34. und S.10.)

(8)『経験と表現—高等学校用作文実習—』(第3版では、副題は「独自の文体の訓練に至る実習」と改められる。B.G.トイプナー出版、ライプチヒ・ベルリン、初版…1912年発行、3章、108ページ、第3版…1930年発行、4章、108ページ (Arno Schmieder. Erleben und Gestalten. Ein Aufsatzpraktikum für höhere Schulen. Verlag von B.G. Teubner. Leipzig und Berlin. 1.Auflage. 1912.IV. S.108.

—Erleben und Gestalten. Ein Praktikum zur Schulung des eigenen Stils. 3. Auflage. B.G.Teubner. Leipzig.1930.IV.S.108.)

(9)『創造的な作品—ライプチヒ、今日と百年前—』(作文と歴史による作品集) ヴィルヘルム・シュンケ出版、ロースベルク書店、ライプチヒ、1913年発行、144ページ (Arno Schmieder. Schaffende Arbeit. Leipzig heute und vor hundert Jahren. Eine Arbeitseinheit aus Aufsatz und Geschichte. Verlag von Wilhelm Schunke. Roßberg'sche Buchhandlung. Leipzig.1913. S.144.)

(10)『学校作文、現実と可能性—ライプチヒの小学校・高等学校のあらゆる学年・校種から蒐集した5000の作文例による教授学的心理学的研究—』B. G. トイプナー印刷・出版、ライプチヒ・ベルリン、1914年発行、96ページ (Arno Schmieder. Der Schulaufsatz. Tatsachen und Möglichkeiten. Eine didaktische und psychologische Untersuchung auf Grund von über 5000 Aufsätzen aus allen Klassen und Arten der Leipziger Volks- und höheren Schulen. Druck und Verlag von B.G.Teubner. Leipzig und Berlin. 1914. S.96.)

(11)『数と時、四次元と五次元の世界感情の戦い—ドイツ国の運命、並びにシュペンゲラーの業績“西洋の没落”の解釈と克服—』テオドール・バイヒャー出版、ライプチヒ・ベルリン、1921年発行、152ページ (Arno Schmieder. Zahl und Zeit. Der Kampf zwischen dem vier- und fünfdimensionalen Weltgefühl. Deutschlands Schicksal. Zugleich Deutung und Überwindung von Spenglers Werk: Der Untergang des Abendlandes. Theodor Weicher. Leipzig und Berlin. 1921. S.152.)

(12)「自由作文」『自由な精神による、理論と実践における授業研究—教育と教授のため

に中央研究所の委託によるもの一』フーゴー・ガウディヒ編、フェルディナント・ヒルト出版、ブレスラウ、初版…1922年発行、152～158ページ、第4版…1925年発行、同上ページ所収 (Arno Schmieder. Der freie Aufsatz. In: Freie Geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Herausgegeben von Hugo Gaudig. Ferdinand Hirt. Bleslau. 1. Auflage. 1922.S.152-158. 4.Auflage.1925.Ebd.)

(13)「作文の結果得られた作品」『自由な精神による、理論と実践における授業研究—教育と教授のために中央研究所の委託によるもの一』フーゴー・ガウディヒ編、フェルディナント・ヒルト出版、ブレスラウ、初版、1922年発行、271～273ページ、第4版、1925年発行、同上ページ (Arno Schmieder. Arbeit am Aufsatz. In: Freie Geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Herausgegeben von Hugo Gaudig. Ferdinand Hirt. Bleslau. 1. Auflage. 1922.S.271-273.4.Auflage.1925.Ebd.)

(14)『踊りと心—新しい人類の教育への寄与—』デュルル書店、ライプチヒ、1925年発行、76ページ (Arno Schmieder. Tanz und Seele. Ein Beitrage zu Erziehung der neuen Menschen. Dürr'sche Buchhandlung. Leipzig.1925.S.76)

(15)『意識の生物学』E. ディーデリヒス出版、イエーナ、1929年発行、62ページ (Arno Schmeder. Biologie des Bewu ß tseins.E.Diedrichs. Jena.1929.S.62.)

(16)『真紅の救世主』[シャウシュピール (厳粛ではあるがハッピーエンドに終わる戯曲)]アドルフ・クライン出版、ライプチヒ、1930年発行、75ページ (Arno Schmieder.Die blutrote mahd. [Schauspiel.]Adolf Klein. Leipzig. 1930.S.75.)

(17)『解決策と合言葉—民族の苦境からの (脱却の) 道—』ドイツ出版、ハレ、1931年発行、8章、185ページ (Arno Schmieder. Lösung und Losung. Der Weg aus der Volksnot. Teut=Verlag.Halle.1931.VIII. S.185.)

(18)『君、そして私の愛—愛する人たちのための書—』[詩集] (ドイツ語による熟考と妄想 第1巻) アドルフ・クライン出版、ライプチヒ、1931年発行、47ページ (Arno Schmieder. Du und meine Liebe. Ein Buch für Liebende.[Gedichte.]Deutsches Sinnen und Wähnen.Band.1.Adolf Klein. Leipzig.1931.S.47.)

(19)『結婚の書』(ドイツ語による熟考と妄想 第2巻) ドイツ出版、ハレ、1932年発行、55ページ (Arno Schmieder. Das Buch der Ehe. Deutsches Sinnen und Wähnen.

Band 2. Teut=Verlag. Halle. 1932.S.55.)

(20) 『モノナ、ある風刺的な童話劇、間奏曲つき』(非売品)〔舞台用〕ヘイヤー、ライプチヒ、1932年発行、タイプライター版複製、ページ数を欠く。(Arno Schmieder. Monona. Ein satirisches Märchenspiel mit Zwischenaktmusik. Unverkäuflichkeit. [Bühnen.] Heyer. Leipzig. 1932. Maschinenschrift autographieren.)

(21) 『地方と空間の統一から見た経済復興』アドルフ・クライン出版、ライプチヒ、1932年発行、20ページ (Arno Schmieder. Wirtschaftsneubau aus dem Einheit von Volk und Raum. Adolf Klein Verlag. Leipzig. 1932.S.20.)

(22) 『原人』〔シャウシュピール〕アドルフ・クライン出版、ライプチヒ、1933年、112ページ (Arno Schmieder. Der Urmann.[Schauspiel] Adolf Klein Verlag. Leipzig. 1933.S.112)

(23) 『思慮第一のユミル (北欧神話で宇宙の祖となる巨人) のばあい—人類の本来の故郷の物語—』〔小説〕アドルフ・クライン出版、ライプチヒ、1933年発行、48ページ (Arno Schmieder. Beim urweisen Ymir. Erzählung von der Urheimat der Menschen. [Novelle] Adolf Klein Verlag. Leipzig. 1933.S.48.)

(24) 『エッタ (古代アイスランド民話)、一万二千年史』(ドイツ民族結束の著作叢書) ヘルベルト・ベルケル出版、ライプチヒ、1934年発行、56ページ (Arno Schmieder. Die Edda. 12000 Jahre Geschichte. Schriftreihe des Deutsches Volksbundes. Herbert Werkel. Leipzig. 1934.S.56.)

(25) 『ドイツ国におけるドイツの学校—根本的に全体としての学校再建とわけてもドイツの宗教教授のために—』アドルフ・クライン出版、1943年発行、27ページ (Arno Schmieder. Die deutsche Schule in deutschem Staat. Grundsätzlich zum Schulneubau im allgemeinen und zu eines deutsches Religionsunterricht im besonderen. Adolf Klein. Leipzig. 1934.S.27)

(26) カルル・ペーターと共編『北欧語辞典』付録：ゲルマン学、ファーレンクロック出版、ライプチヒ、1935年発行、125ページ (Arno Schmieder und Carl Peter[Hrsg.]. Nordisches Wörterbuch. Mit Anhang: Germanenkunde. Fahrenkrog-Verlag. Leipzig. 1935.S.125.)

(27) 『ヒルトルド—ある愛のめぐり合わせ—』アドルフ・クライン出版、ライプチヒ、1936年発行、71ページ (Arno Schmieder. Hiltrud. Einer Liebe Geschick. [Schkeuditz]

Adolf Klein. Leipzig. 1936.S.71)

(28)・(29)『ゲルマン神話学の偽りに抗して』ハンマー出版、ライプチヒ

第1巻『古いエッダの神々の歌』1937年発行、319ページ

第2巻『アサ神族の伝説とその歴史的背景』1938年発行、392ページ(Arno Schmieder

Wider die Lüge von der germanischen Götterlehre. Hammer=Verlag. Leipzig.

1.Die Götterlieder der älteren Edda. 1937.S.319.

2.Die Asemsage und ihr geschichtlicher Hintergrund.1938.S.392.)

第三章 シュミューダー作文教材組織論の移入

第一節 槇山栄次におけるシュミューダー説の移入

はじめに

アルノ・シュミューダーの作文教材組織論〈注 1〉をわが国に最初に紹介したのは、槇山栄次〈注 2〉である。槇山栄次は、明治 43 (1910)年の『教授法の新研究』〈注 3〉の「綴方に関する研究」の半ばを割いて、シュミューダー説を紹介していく。本書は、以後に綴文能力育成を目指す綴り方教授論が輩出する契機となっている。そこで、本稿においては、まず『教授法の新研究』の「綴方に関する研究」を概観して、この論述におけるシュミューダー説の占めるべき位置を明らかにしたい。その上で、ドイツ語原典『心理学の原則に基づく作文教授法』第 2 版(1908 年)を私の方で訳出したものと、槇山栄次が訳出し解説しているところと照らし合わせて、シュミューダー作文教材組織論撰取の特色を探っていきたい。

一 『教授法の新研究』における綴り方教育研究の概要

20 ページに及ぶ論述は小見出しをつけてみると、11 点に及び、全体として、自由作文説 (Freier Aufsatz) を越えた新しい綴り方教授の方向を示そうとしている。それが、槇山栄次には、明治 40 年代にわが国で流行していた自由発表説克服の方途を明らかにすることにもなると考えられたようである。小見出しと内容を略述・抄出すれば、下記のようなになる。括弧は、引用者の補足である。

(一) 研究対象として自由作文説を取り上げるゆえん

- 1 「近年西洋に於て盛んに主張されて」〈注 4〉おり、その功罪是非を検討することが不可欠になってきているため。
- 2 自由作文説は、「我国の学校で近頃流行」している「自由発表説と、或意味に於ては其性質を同じうして」おり、「綴方教授に於て注意すべき一現象」なので、日本の綴り方教授の望ましい進展のためには吟味せざるを得ないゆえ。

(二) 自由作文説の主張の核心

1 自由作文の内容

(1) 「吾々が通例自作と唱えて」いるもので、

(2) 文題を与え、

随意に文題を選ばしめて、

} 教師の助けを借らず児童をして自ら文章を綴らしむること

(自由作文の本領は児童が自分で一まとまりの文章を作り上げるところにあるといえよう。ただし、この時点では、「文題を与え」る課題作も、「随意に文題を選ばしめ」る随意選題も含み込むものであった。)

2 自由作文において教師の為すべきこと

(1) 記述前の指導…「児童の注意を文題に集めさせ、多少の指導を加へて自らそれを綴らむとするを努力を生ぜしむる」〈注5〉(表現意欲の喚起と想の蒐集・選択への示唆)

(2) 記述後の指導…「其出来上った文章に付て訂正を加へて指導を与ふる」〈注6〉(批評、もしくは処理)

3 主張の力点

(1) 始める時期…「斯様な自由に作文をなし得るやうにするのが綴方教授の終局の目的であるから、早くから之を綴らせ」その芽を育てる必要があると説く。

(2) 高学年における重点のかけ方…「殊に上級にあつては主として之を課するやうにしなければなら」ないとする。

(これまでの練習学習を中心とする分析的積み上げ主義に対し、一まとまりの文章を実際に書き上げさせることに力点を移そうとする主張と見られる。)

(三) 自由作文説の立脚点

◎「近頃の教育界に於てやかましく主張されて」いる「人格養護説(Die Pflege der Persönlichkeit)」(エレン・ケー〈1849-1926〉が中心)によって裏づけられる。

- 1 人格養護説の基本的な考え…「成人と同様に児童にも各々人格(各人に固有なる思想、感情、意志、即ち個性)が備つて居る」という前提を持っている。
- 2 人格養護説より出てくる教育方針…「児童の為に権利の自由を保護し、それを抑へつけると云ふやうなことをせず、成るだけ自由にして各自の性質に適するやうに教育すべし」〈注7〉
- 3 作文教育に対する適用…「教師より色々な干渉を加へることなく、児童をして思ふ儘に発表させ、其個性を発達させるのが宜い」〈注8〉(自由作文と人格養護説との結びつき)という主張となる。

(この人格養護説は、前項の自由作文説主張の力点のうち、とりわけ①開始時期を早めることの根拠づけとして用いられよう。ただし、大人になって自由に自分の考えを文章として

表せるようになることが究極の目的であるとする、②上級になってそれに近づけるように、自由作文を重点的に配当して準備しておくことも、必要になってくる。そうだとすれば、人格養護説は、①自由作文の開始時期を早めることにも、②高学年において自由作文に重みをかけることにも生きてくる立論であったと言えよう。)

(四) 現代の西欧における自由作文に関する論議—1907年、スイス、シャツフハウゼンで開かれた教育会の論議を中心に—

1 自由作文主張者の提言

- (1) 「小学校の上の三学年では専ら自由作文を課するやうにしなければならぬ」
((二) の3「主張の力点」の(2)「高学年における重点のかけ方」に照応)
- (2) 「其以下の級では其準備をしなければならぬ」((二) の3「主張の力点」の(1)「開始時期」に関連する。)
- (3) 「自由作文の材料は必ず児童の自ら経験した範囲から之を採らなければならぬ」
(児童と書こうとする内容との関連を考慮して、取材の範囲を焦点化する。)

——このような提案に、賛成者も多かったとある。

2 自由作文への反対意見

- (1) 児童の文章表現力から見て…「自由作文は小学校児童の力には過ぎたものである、小学校では教師が開発した思想、則ち教師が拵へてやつた思想を文章に現はすことが出来れば、それで綴方の目的を達したものとしなければならぬ」(児童の表現力の実態からして小学校の綴り方教授の到達目標と最終目的とを弁別し、その独自性を強調する見解)
- (2) 実用主義的話し方重視説によって…ハング教授が唱えた綴り方全廃説によれば、「今の教育者は綴方の教授に対して余り重きを措き過ぎて居る、人の多数は其実際の生活に於て書くことの必要を有つて居らぬものである、今の学校では書方の教授が余り早くから入つて居る、是等は総て誤りである、それよりか話方の教授を十分にし、自由に話すことの出来るやうにした方が宜しい、若し此の話方が能く出来ればそれを書き表はすことなどは必要に応じて自然に出来るものであると云ふ」(注9)(実社会の必要性から見ても小学校の間は話し方に力を傾け、自由に話せるまでにしておくべきだとする見解。したがって、話しことばの基盤が確立した上は、生活の必要に応じた文章表現力が自ずと身につけられるものである

という樂觀論にもなっていく。)

—このように種々の議論が繰り広げられた。

(五) 自由作文説、並びに自由発表説に対する槇山栄次の見解

1 自由作文説の長所

(1) 目的に関して…「何でも児童が自分で為し得るやうにしてやらうと云ふことは、綴方に限らず総ての教科の目的」(一般論としては賛成するが、綴り方独自の目的になり得ていないことを批判)

(2) 教授の原則として…「此目的に到達するが為に早くから教師の干渉を少なくして、余計な世話をしないやうに、児童に自分でできることはなるべく自分でさせるやうにすべきであるといふことも、一般に通じてをる教授の原則」(注 10)((1)と同様)

(1)・(2)より、「自由作文を以て教師の世話をなるだけ少なくした所の一種の綴方教授であると解釈」するなら、「大に賛成を致すもの」(注 11)という。(教師の労力から見ての賛成)

2 自由作文説が児童をして自由自在に発表せしむる、わが国の自由発表説と全く同一と見なしたばあいの問題点

(1) 自由という言葉に語弊がある…先に自由作文の教授の原則として掲げた「世話にならないで独立にやると云ふこと」と、自由発表説でいうように「自由自在に事を為すと云ふこととは少し意味を異にして居る」。

(2) 代表的な小学校綴り方の目的観と対比した時の課題…「小学校に於ける綴方教授の目的は日常の生活上必要なる表出を人手を借らずして為し得る程度に達せしむること」であるが、「どんな事でも自由自在に発表するの力を養ふと云ふやうなことは、少なくとも小学校の国語教授に於ては望み得らるゝことでありませぬ、望み得られぬ事を目的として早くから勝手な表出を多くなさしむると云ふのは甚だ間違っている」(明治 33 (1900) 年の「小学校令施行規則」に、表現に関しては「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養」うとあり、「正確ニ」どんな「思想ヲ表彰スル能」を養うべきかと考えた時に実用的に「日常上の生活必要な」思想を「人手を借らずして」正確に表し得る能力があればよいと思えたのであろう。それに対して、範囲を広げて「どんな事でも自由自在に発表するの力を養ふ」ことまで小学校に要求することは無理

だとしている。ここには、西欧における自由作文への反対意見が取り込まれている。後にむろん、従来の助作法中心の指導法が「卒業間近になつても、必要な事柄を独立的に表出することが出来ない」事態を招いたことも認めているが、自由発表説のように「児童の頭に浮んだ事を勝手に書き並べさせる」のはよろしくないと強調している。）

- (3) 自由発表説による指導事例の欠点…低・中学年の児童に長文を作らせているが、「まだ文字の形すら十分に支配することが出来」ず〈注 12〉、「誤りだらけ」で、短文が正しく書けない。(仮名・漢字が的確に使い、文法的にも、構成的にも秩序立ってこそ、長文を書かせる用意が整ったと考えられるようである。)

〈補〉長文を書かせることの不都合さ

A 普通の国民生活の必要性から見て…「小学校は、一般の国民の教育をなす所であつて小説家や著述家を造る所ではありませぬ、普通国民の生活では長い文を作らせるよりは短い文を作らせることが必要」(実用性第一の見解から見た長文不要論)

B 思想を練る点から見て…「綴方の教授は言葉や文句を正しく書かしめるのみではなく思想を練ることも包含して居るのに、長文を奨励すると思ひついた儘、取捨選択もしないで勝手に書立てる」〈注 13〉ことになる。

- 3 人格養護説より来たる個性発揚の主張は作文における勝手な表出を本体とすることではない。

「児童をして自由の発表をなさしめ、それに依て各児童の個性を知るの参考と為し、それを以て他日方案を立てる時の基礎を造ることが出来ます、即ち斯様な調べをするのが個性発揚で、人格養護をすることの準備の作用に過ぎませぬ、それであるから人格養護の為に自由作文を課さなければならぬと云ふのは其理由が立たない」〈注 14〉(自由表現による個性把握→方案を立てて実践して個性発揮、人格形成へ)

(六) 現今綴り方教授の課題—心理的な発達に即して根本から研究していく必要性—

今の綴り方教授が十分に目的を達し得ない原因は、指導方法が中庸を得ておらぬことにある。具体的には、下記のような両様の課題が生じている。

- 1 従来の行きとどいた指導の問題点…「一方に於ては教師が世話を焼き過ぎて御膳立をして」くれるため、「児童は教師から示された通り書取をして行けば宜いと云ふやうな訳で、作文力を練ることが甚だ少ない」。〈注 15〉

- 2 自由発表主義の指導の問題点…「一方に於ては自由発表などと称して文題を提出したつきりで勝手な表出を為さしめ」て、何の指導もしていない。

—これらは、いずれもそのよろしきを得ていない。

◎綴り方の教授は発達^{アア}の程度によって加減しなければならぬが、基本的には、

- ・ 干渉が多きに過ぎて、作文力を殺すことがなきように、
- ・ 自由に失して放漫に流れることのないように、

努めなければならない。このようにほどよい指導を加うるには、研究を要し、熟練を必要とする。

- 3 克服の方途…読み方教授とは独立させて、心理的に分解して指導方法と作文力の発達との関係を究明することから

「若し読方が出来るから綴方は自然に出来る筈であると云ふならば、丁度書畫を能く見分けることの出来る者は書畫を描くことも出来るはずであると云ふのと同じことであると思ひます、^{アア}収得と発表とは密接な関係を有りつて居りますが併し発表は発表で特に研究をしなければなりません、即ち(中略) 綴方の作用を心理的に根本から研究して、換言すれば心理的に分解し、或る程度の児童をして綴方をなさしむるにはどの位の世話をしたならば、其作文力を挫折せしむることなくして適當の発達をなさしむることが出来るかと云ふやうなことを正確に調査をするのが必要であります。」〈注 16〉

(七) 新心理学の原則に基づいた綴り方教授の方向づけ—シュミーダーの『作文教授法』「序文」を手がかりに—

- 1 新心理学の原則に基づいたものとしてシュミーダーの『作文教授法』を紹介する。

「西洋では近頃新心理学の原則に基づいて各教科の教授法を研究することが流行して居ります、^{アア}綴り方教授に対しても段々心理的研究をする人があるやうであります、此頃公になりましたライプチツヒの師範学校の教師シュミーダーと云ふ人の書きました作文教授法(Schmieder, Der Aufsatzunterricht)の如きは其の一つであると思ひます」

- 2 シュミーダーの「序文」より

(1) 自由作文は教育上の無政府主義

A 「児童を自由にせよ」という主張の弊害

B 綴り方教授上における無政府主義の跳梁

(2) 教育のあり方は建設的に

(3) 現今綴り方教授には構成の作用(一貫した方針と一定の準備)が欠けている

3 槇山栄次によるまとめ

- ・綴り方教授に法則的研究が欠けている、
 - ・自由作文など唱えて勝手に書かせるのはよろしくない
- として、心理的に綴り方の法則を立てようとしている。

(八) 図画教授との類比から綴り方教授の方向・指導過程と作文例を提案—シュミダーの初歩の綴り方教授によって—

- 1 作文と図画は人間の精神の内容を表出する2つの方便だとして、図画教授の進め方から綴り方教授の方向が見いだされんとする。簡単な「木の葉」を取り上げて説明する。
 - 2 同じようにして組み立て、記述された作文例「私の毬」が、段落ごとに番号を打ち、「緒言」・「形」・「色」・「質」・「結」というその段の内容・性格も明記して挙げられる。
- 「是(おそらく1の「木の葉」の例も、2の「私の毬」も含む)は初歩の綴り方教授の一例」であると断っている。

(九) 心理的原則に基づいた綴り方教授(11段階説)の概要

- 1 第1段～第11段の名称と何をどんな組み立てで書かせるかを、時には例題を挙げて略述する。思考作用から見た位置づけにも一部ふれる。
- 2 右の11段が全体としてどのようにとらえられるかを「総括」から抄出して示す。
- 3 11段を学年配当と直結させないで、活用すべきであることを「結語」によって補う。
- 4 槇山栄次の評価と我が国綴り方教授改良への期待…なお未完成で、直ちに賛成はできないが、綴り方教授を心理的に研究して法則を立てようとする点には共鳴するとしている。そして、日本でもこのような研究をして綴り方教授の改善をする人が次々に輩出するようにと望んでいる。

(一〇) 補足(1)—綴り方教授の開始時期をめぐるドイツの状況の揺れを紹介し、研究の推進を要望している。

(一) 補足(2)―実験法によって、シュミット博士が学校で綴らせる文章と、宿題として家庭で綴らせる文章とどちらが成績がよいかを調査したが、なお確実な結果を得たとは言えないと述べ、今後の研究推進に期待をにじませる。

―以上、11項目、20ページ弱の説述のうち、シュミター説の紹介は(七)～(九)の三項目、8ページを占める。分量的にも多いが、(一)～(五)まで自由作文説の批評をし、(六)に現今綴り方教授の課題を克服する方途として、次の二点が提言され、それを実現する手がかりとしてシュミター説が紹介されるのである。

(1)綴り方の作用を心理的に分解して

(2)作文力練成をはかる綴り方教授方案を固めていきたい。

そうだとすれば、本論文において、シュミター説は要の役割を果たし、槇山栄次の願いに最も近いものとして掲げられたと言えよう。しかも、(七)には、シュミターが自由作文説を「教育上の無政府主義」として否定する立場にいたと、『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版、(B・G・トイプナー印刷・出版、ライプチヒ・ヘルリン、1908年発行、全92ページ)に「第2版の序言」として新たに加えられたところから、わざわざ引用して示している。したがって、わが国の自由発表主義を批判する槇山栄次は、立場を同じくし、実践への見通しと手がかりまで提供したシュミターの立言を、望ましいものとして紙数を割いて紹介していったのである。

二 シュミター移入の特色

前節に挙げた(七)～(九)の三点について、改めてまず本文を引用した上で、訳出のしかたでどのように変わってくるか、訳出したところがあえて選ばれた理由を探り、そこから綴る態度に着目して綴文能力を育成する動きが出てくるゆえんを明らかにしていきたい。したがって、前節(七)が本節(一)になり、前節(八)が本節(二)と照応することになる。同じように、前節(九)が本節(三)となって解明されることになる。

(一) 自由作文説を乗り越えて綴り方教授においても建設的な「構成」に向かうべきことを提案―「序文」によって―

「現実における教育社会の流行語である児童を自由にせよと云ふ言葉は、多くの人の頭に

教育上の無政府主義(Anarchismus)を胚胎することとなった。それで児童の発達に少しでも干渉すると云ふことは、此主義から愚鈍である、無謀であるとして非難されるのである、綴方教授にあつても此無政府主義が跋扈して居る、所謂作文教授と云ふ本は随分澤山あるけれども、是等の書物は児童の欲する所を欲する儘に書かしめようと云ふことを以て最後の原則として居るから指教と称することは出来ない。

極端なる方針は窮屈なる形式を打破る為に必要である、併ながら、教育にあつては破壊をなすと同時に構成を始むべきものであると云ふことを忘れてはならぬ。

学校教育の實際に従事して居る人は皆知って居るであらう 綴方教授に於て構成の作用が缺けてみると云ふことを、他の教科であると構成が能く出来て居つて、方案が定つて居るが綴方にあつては各教師が皆な気儘な事を為し先任者の為した方案などは此とも顧みることなく、時には是と正反対の事を為して居る、綴方教授に一定の準備が缺けて居ると云ふことを何人も感じて居るが、併し児童の自由と云ふことが主張されて、何でも其欲する事を勝手に書かせるのである。」〈注 17〉

1 初めから自由作文説を克服するために著したという色彩が鮮明に

この部分は原典『心理学の原則に基づく作文教授法—民衆学校・高等学校低学年用—』第2版(B・G・トイプナー印刷・出版、ライプチヒ・ベルリン、1908年発行、全92ページ)に初めて掲げられた「第2版の序言」(1907年8月に書かれた)に拠っているが、

(1) 初版が6年前(1904〈明治37〉年)に出ているとわかると、「此頃公にな」った書物であるという立言の重みが失われるためか、「第2版」であることにふれず、

(2) 第2版の発行年月日も省略している。したがって、本書は、最初から真向から自由作文説否定をふりかざして著された書物であるという印象を濃くしている。

2 自由作文説との文章観の共通性を保留

上記の引用の後に「私は一つの作文を、教え込まれた、生命のない知的廃棄物の模写と解するのはなく、いきいきした(frisch)喜ばしい(fröhlich)経験の表現だと見なしている。そのような作文には、自由で活気に満ちた天性がひそかに準備され得るとして利点も生じる」〈注 18〉という、文章観への言及があつたが、それも略されている。

この波線部は、シュミーダー自身が以前の論文〈注 19〉で引用した、ヒルデブラントの以下の言語教授観に通じるものがある。

「言語教授は、本来言語とともに言語の内容—その生の実質—を、[学習者に]豊かに(voll)いきいきと(frisch)快く(warm)会得させるべきものである。」

この初出は『学校におけるドイツ語教授について、ならびにドイツの教育・教授全般について』(注 20) (ユリウス・クリンクハルト出版社、ライプチヒ・ベルリン、1867 年初版、1896 年第 5 版、6 ページ)で、ヒルデブラントが最も重要として掲げた四箇条の第一に挙げられていたものである。

シュミーダーの文章観とヒルデブラントの言語教授観では、言及している対象が違っても言えようが、ヒルデブラントの立言の教育的側面を保留し、残った言語観と見られるものを文章表現に限って記せば、次のような文章観になる。

「作文は、本来表現とともにその表現の内容—その生[経験]の実質—を、[学習者に]豊かに(voll)いきいきと(frisch)快く(warm)表させるべきものである。」

このように書き改めて比べてみれば、シュミーダーの文章観がヒルデブラントに由来する可能性も十分に考えられる。ヒルデブラントの見解が自由作文説の源になる(注 21)のであるから、シュミーダーも究極的な文章観としては上述のような力動的な見解を抱いていたと推察される。ただし、槇山栄次はシュミーダーの文章観のこういう一面は省いて、自由作文の強力な反対論者としての性格を鮮明にしたと言えよう。したがって、シュミーダーが以後自由作文の長所を取り込んで生活教育としての中等作文教育に進んでいく可能性(注 22)など、考えようがなかったのである。

3 心理学的な思考の発達に即した作文教材組織論であることも曖昧に

初版にある以下の部分①、およびそれに対応する第二版の箇所②も保留されている。

①初版(1904 年)…「(本書の)試みは、何としても子どもの思考の発達に即した作文記述の授業を作り上げるために、確かに教授法の本務であるさまざまな刺激を与えることにある。」

〈注 23〉

②第 2 版(1907 年記述)…「私が三年前にこの小著を公にした時、『今こそ作文教授に関する新しい方式を探るべき時機だ。』という考えをすべてに抱いていた。むろん、この方式は正当で自由な子どもの発達をとどめるべきではない。ただ、子どもの自然な発達を促すだけである。作文教授において子どもの自然な発達に合致した教科課程(カリキュラム)を見いだそうとする意図は、私にとってはとりわけ新しい作文書が解決しなければならない課題となった。」〈注 24〉

両者を対応させると、シュミューダーは、心理学的な思考の発達に即した作文教材組織・カリキュラムこそ、子どもの自由性を損なわずに自然な発達を促進するものと考えていたようである。ただし、これらの引用がないため、先に「新心理学の原則の原則に基い」ていると明言されていても、思考の発達を中核とするものだと言うことが了解できず、心理的な思考の発達をふまえることと子どもの自由で自然な発達が結びつくとも、気づかれぬままになってしまう。

4 「構成」の語による作文教授組織化への要請

二重線を引いたところはそれぞれ「建設」・「組織だったもの(構築)」と訳出するところである。それを「構成」の一語にしたのは、自由放任の対極にあるものとしてきわだたせる意図がはたらいたためではなかろうか。

5 作文教授の究極的目的に言及しないため、作文力(作文技能)の獲得をめざすものと解されることに

前章第1節で指摘したように、シュミューダーは原著において何より思考力の育成を重んじ、副次的には思考力と結びついた作文技能の会得をめざしていた。ところが、上記の引用部分では、心理学的な思考力の育成に力を注いでいることが判然としなくなる。

そうすると、シュミューダーの作文教授の究極的目的を推察する際にも、槇山栄次自身が「小学校に於ける綴方教授の目的は日常の生活上必要となる表出を人手を借らずして為し得る程度に達せしむること」(注25)と書き、「作文力を練ること」(注26)を強調していたこととかわらせて解されることになる。明治41(1908)年7月以降、文部省視学官の任にあった槇山栄次の立言であるから、当時の人には、当然「小学校令施行規則」(明治33年)の「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養」うという文面を念頭に置いて理解されたと言えよう。そうになると、シュミューダー自身は、何よりも心理学の原則にのっとり思考力育成をめざしていたのであるが、この訳出・紹介によって、思考力の伸長に伴う作文力(作文技能)の育成に力点が移動する可能性が大きくなったと言えよう。

(二) 図画教授との類縁性に示唆を得た指導過程と作文例の提示—初歩の綴り方教授例を通

して一

原著『心理学の原則に基づく作文教授法』の第I段階「一つの事物に関する経験」の冒頭部には「作文指導の開始時期」をめぐる見解があるが、槇山栄次はこの問題についてはあとにふれる予定もあつてかふれず、それに続く部分を取り上げて、下記のように紹介・引用している。

「著者は綴方教授を図畫教授と比較し、作文と図畫は人間の精神の内容を表出する二つの方便である。それであるから図畫教授の如何に為すべきものであるかを示したならば綴方教授の仕方も自ら分かつて来るであらうと云ふことを述べて居ります。其図畫教授に対する比較は次の通りであります。

図畫教授では最初に極く簡単なものから始める、例へば簡単な木の葉を描かせるとして、児童は描き方を始める前に先づ其葉を観察しなければならない、即ち児童は木の葉には形と色とあることを認識して、観察の後図畫に依てそれを表出することが行はれる、此描き方では初めに形が描かれ、それから色が描かれ、最後に陰影に依て其質が示される、綴方教授も丁度是と同じやうな順序を採るべきものである、教師が木の葉を教室に持来り、之を各児童に観察させる、教師の指導に依つて此葉から形と色と質とを認識しなければならぬと云ふことが分る、葉の観察に依て児童の心に或思想が成立した、併し何の為に此思想を書き現はすべきものであるかと云ふ綴方の目的がわからない。そこで他の人に自分と同じ考えを有たせる為には之を書かねばならぬ、即ち人がこれを読んで同一の觀念を浮かべるやうに文を綴らなければならぬ、図畫の出来栄は、若しこれをよく描いた時分には悦ばしき形を現出するものであるが、綴方の結果は、夫れ自身で美なるものでなく、児童に対しては殆ど興味なきものである。それ故に綴方では學んだ結果のみでなく、児童の自ら経験した事を綴らせるやうにしなければならぬ、斯様な次第で図畫と綴方とは其趣きを同じうして居るが、併し綴方では物に付ての経験を表出するのみでなく、其経験を為すに付ての行為をも其中に入れ、緒言と結とを着けて纏つたものとしなければならぬ、実物の観察及び思想の固め方に付て児童に指導を加へ、綴方の準備が出来上がったならば、あとは児童をして全く自分一人で経験したやうに思うて書かせるが宜しい、今試みに一例を挙げて見れば次の通りである。

私の毬

一、緒言、おかアさんは私を歳の市に連れて行つて下さいました。

二、形、或露店で私は、毬を売つて居るのを見つけました、其毬は玉突の玉ほど大きくありました。

三、色、それは大層奇麗で、縦に青いすぢがついてをり、又横には赤いすぢがありました。

四、質、私はおかアさんに、どうぞ其毬を買ってくださいと申しました、しかし私はそれを買ふ前に、其毬が良いゴムで出来て居るかをためさうと思ひまして、私はそれを床の上に投げて見ました、毬は軽くはねかへりました。

五、結、そこでおかあさんは、それを私に買ってくださいました、私は大層うれしうございました。」〈注 27〉

1 図画教授においても作文教授においても予備課程があることを保留して、本来のあり方にも光をあてる

槇山栄次が略述したとおり、原文でも、以下のように作文を書くことと絵を描くとの共通点を指摘し、図画教授からひるがえって作文教授取り扱いの指針を得ようとしてるいる。

「作文を書くことと絵を描くことは、人類の精神内容を表現する二つの手段である。絵を描くことはいわば絵文字にあたり、作文を書くことは言表文字にあたる。それゆえ、図画教授においてどんなふうに取り扱っているかを引き出せば、私たちは作文教授の取り扱いにおいても示唆を得るに違いない。」〈注 28〉

ただし、そこから先の引用に進む間に原文にあった次の部分が省かれている。

「図画教授もまた、最も簡単な技能的な熟練を目ざしていく予備課程とともに始まる。」〈注 29〉

そして本来の図画教授として以後の木の葉の観察・表現が記されるわけである。

ここでは、図画教授においても作文教授においても、事前に「最も簡単な技能的な熟練の達成を目ざして導いていく予備課程」のあることは前提となっている。

このことに関する言及を省略したために、シュミューダー説は、それまでに紹介されたベネケ＝ケール説やケーライン説を一新した見解のように見なされたが、他方で視写や聴写など、題材本位では取り込めない学習訓練はどのように進めていくか、はっきりしなくなったとい

えよう。

2 構造の簡単なものから始めることを強調して、対象の数が不明瞭に

槇山栄次は、原文に「図画教授もまた、最も簡単な技能的な熟練を目ざしていく予備課程とともに始まる。併し、本来の図画教授はどこにはたらくであろうか。以下に、まったく簡単な事物、一枚のジャスミンの葉を例にあげて、示してみたい。」〈注 30〉とあるのを、次のようにまとめている。

「図畫教授では最初に極く簡単なものから始める。例へば簡単な木の葉を描かせるとして…
(以下略)」

このように集約したために、第一文は、本来の図画教授は構造の簡単な対象から始めることになり、第二文も、「ジャスミンの葉」を日本の読者を考慮して「木の葉」と総称して表すにしても、構造の簡単さばかりが強調されている。そして葉は何枚対象とするかという数に、ふれられないままになる。

確かに、原文の第 I 段階は、四分節され、はじめは構造の簡単な静物から構造の複雑な静物(形・色・質感が重層的にとらえられるもの)へと配列されているのであるが、それは第 I 段階内部における発展である。しかし、それらがいずれも第 I 段階「一つの物に付きての経験」に属することが判然としなくなるのである。この訳出によって、読者は、この事例が以下の「十一段」のどこに属するか、改めて考えざるを得なくなったと言えよう。

3 図画制作に準じて分析的観察を通して思想(書きたいこと)が生まれるとする連合心理学的文章観は忠実に反映

槇山栄次の訳出したところでは、図画制作は、次の二つの過程をたどることになる。

(1) 観察…木の葉(与えられた対象)には形と色とがあることを認識する。(対象の分析的把握)

(2) 描き方…形を描き、色をぬり、陰影をつけることによって質(質感)を表す。

(1)の原文には形と色だけでなく、質感についても「色はある程度まで質感を示す」と言及されていたが、訳出には落とされている。ただし、(1)の観察の観点も、(2)の形→色→質感という絵を描く順序と照応するものであるため、(1)の質感も補って解されたで

あろう。

その後の綴り方のばあいは、以下のようにかなり忠実に紹介されている。

(A)教師が用意した木の葉を、形・色・質感という三つの観点からとらえていく。

(B)葉の観察を通して、「児童の心に或思想が成立」する。

(C)「人がこれを読んで同一の観念を思い浮かべられ」るように綴る目的を意識して、自ら経験したこととして、形・色・質感という主要部分に緒言と結びとを加えて、まとまった文章にしていく。

(A)の分析的な観点からの観察を通して、(B)の文章を貫く思想が生ずるというのは、図画制作においても文章制作においても、定められた題材の形をとらえ、色彩を自覚し、質感をとらえていくようにすれば、文章制作のばあいはそこに全体を貫く思想が自覚されることが多いと言う判断によるのであろうが、ここには分析から総合へと進む連合心理学的着想もはたらいていよう。

これらは(C)を含めて、連合心理学的文章観(文章構成主義)として読者に受けとめられたと見られる。後に見るように、ヘルバルトの教授段階論にもうかがえる着想なので槇山栄次も大いに賛同しながら引用したものであろう。

4 観察したことを自ら経験したこととして書くことがいかなる文種に行き着くかまでにふれず、読者が誤って解する恐れを生じる。

引用箇所には波線部のように「経験」という用語が四度用いられている。おそらく、教室で木の葉を観察したことを「全く自分一人で(その木の立っている場に行って)経験したやうに思うて」、見てとらえたこと(「物に付ての経験」)だけでなく、その前後の行為(「其経験を為すに付ての行為」)を仮想して、「緒言と結とを着けて纏つたもの」にするという過程をたどるという関係になろう。問題は、そのようにしてまとまった文章が、いかなる文種になるかである。木の葉の観察に力点を置けば、記事文になるが、全体として経験を仮想して書くことに比重をかければ叙事文になる。原文では、

「(観察したことだけを書く)無味乾燥の記事文が(経験として書くことによって)簡単な経験の叙事文になるのである。」

とあり、後者の説であることは明らかである。ただし、槇山栄次がこの部分を訳出しなかったため、経験の仮想がそれほど重要性を持つとは考えられず、観察を主体にした記事文になると推察される余地が大きくなっている。

5 別の作文例であっても、構成を明示して文章構成主義であることを印象づける。

本来ならば、木の葉についての作文例が挙がってくるはずだが、原文は、「ジャスミンの葉」の事例であるためか略し、続けて示された「雪の結晶」(二例)、「つらら」、「わたしのまり」のうち最後の文例を掲げている。「私の毬」は原文では、「書き出し／Ⅰ．形／Ⅱ．色／Ⅲ．質感／結び」という構成が記されて、主要部分の位置と順序を自覚させているが、槇山栄次は、「一、緒言／二、形／三、色／四、質／五、結」と、むしろ文章全体の構成に着目させている。作文は、分析的に文章を構成して作り上げていくものだという意識が、一層強く打ち出されている。

(三) 心理的原則に基づく 11 の綴り方教授段階の内容と二大区分

シュミダーの著書の要となることは、下記のように取り上げられている。

「著者は心理的原則に基いて綴り方教授を十一段に別ちました。

第一段 一つの物に付きての経験

第二段 異りたる時に於ける一つの物に付きての経験、例へば木の葉に付いて云うて見れば、現在の葉がどうであるか、又過去にはどうであつたかと云ふことを綴らせるのであります、それであるから第一段に一步を進めて記憶の作用が必要になつて来ます

第三段 二つの物の関係——其自然的関係を有する二つの物に対する経験に付きて綴らしめる、丁度図画で以て葉と花とを一緒に描かせるやうなものである。(例題、栗鼠と胡桃)

第四段 景色——前段までは自然物を一つ一つに観察したのであるが、眼は写真の版面のやうなものである、一つの物のみでなく、其辺りの物をも見取るものである、それで第四段として全景を表出させるのである(例題、上野公園の如き)

第五段 種々の見点より観察したる景色——前段では写真屋が景色を写したやうな体裁で記述させるのであるが、今度は場所を変へて、景色中の重なる物体を違つた所から観察する、此記述は左の二つに別つことが出来る

一、全体の景色

二、精細なる観察

第六段 種々の時より見たる景色—此種の記述は左の三段に分かれる

一、現在の景色

二、過去の景色

三、将来の景色

第七段 話す所の景色——適当な訳語が無いから直訳したのであるが、著者の考へでは畫師が或畫を作らむとする場合に、其画に依て或思想を表はさむとする、例へば春の景色を表はさうとするに、自然の景色では春の特徴が著しくなつて居らないから、是が春であると云ふことを明らかに分かるやうにする、綴方でもそれと同じやうに、是までは自然物を其儘表出することを教へたのであるから、今度は此景色を人が見て、その何を表はして居るかが能く分るやうにする、即ち文章の要点に力を入れるのである。

第八段 多くの景色を結付けること、即ち物語——是までは一つ一つの景色に就て記述したのであるが、今度はそれを結附ける、結附けると何が出来るか、活動写真は一つ一つの景色を結附けたものであるが、絶えず進行する変化を表出する、それと同じことに一つ一つの景色を結附ければ物語を生じて来る。

第九段 二つの景色の関係——二つの景色(悲喜の二情態)を比較して叙述する

第十段 特性——物の特性又は本性を記述させる

第十一段 論文

以上十一の段階は二つに分けて考へることが出来ます、第一種は一段より三段までであります、此処では個々の物を表出し、思念の材料を拵へることを主眼として居る、第三段の所では二つの物の関係を表出させ、多少思考作用の準備を致します、第二種は第四段より第十一段までであります、論理的の方法で観念し、判断させるのであります。」(注 31)

これらは、整理すれば、各段階の呼称と説明とに分かれるが、説明の中でも文題例・構成・思考作用の進展については独立して掲げておいた方が便利である。そこで、各段と呼称／文題例／構成／説明(絵画制作・写真との対比を中心に、それまでの段との違いもおりこみながら)／思考作用の発展の5項目に分けて、何に言及されているかを一覧表にすると、次のようになる。ただし、第一段については題目しか挙がっていないが、前ページまでに「初歩の綴方教授の一例」として、「木の葉」を題材としたばあいの綴り方指導事例と作文例「私の毬」があるので、関連してくると推察して※を付して加えている。〔 〕は※にあることから推察されることである。)

〈表〉 槇山栄次の紹介したシュミューダーの十一段

各段の呼称	文題の例	構成	説明	思考作用
-------	------	----	----	------

第一段 一つの物に付 きての経験	※ 木の葉 私の毡	※ 一、緒言 二、形 三、色 四、質(質感) 五、結び	〔図画ではごく簡単な対象 の観察から始める。綴り方も これと同じような順序・観察 点で書かせていく。ただし、 その経験をなすにあたって の行為(きっかけや結果など) も入れ、緒言と結びとをつけ てまとまったものにする。〕	〔言及はな いが観察す る際にはた らく思考作 用だから直 覚か。〕
第二段 異なりたる時 に於ける一つ の物に付きて の経験	(落ちてし まった)木 の葉	〔現在の葉 過去の葉 構成を示した ものかどうか、 はっきりしな い。〕		第一段(直 覚?)に一歩 を進めて 記憶の作用 が必要にな ってくる。
第三段 二つの物の関 係	りすとく るみ		自然的関係を有する二つの 物に対する経験について綴 らせる。 ちょうど、図画で葉と花とを 一緒に描かせるようなもの である。	「総括」に、 二つの物の 関係を表出 させて、多 少思考作用 の準備をす るとある。
第四段 景色	上野公園	〔一つの物 その辺りの物 構成を示した かどうか、分明 でない。〕	前段までは自然物を個々に 観察したのであるが、(実際 の)眼は、版面のように、一つ の物のみでなく、辺りの物 を見取るから、(それに従って) 全景を表出させる。	
第五段 種々の見点よ り観察したる 景色		一、全体の景 色 二、精細なる 観察	前段では写真屋が景色を写 したような体裁で記述させ るが、ここでは(概観した後) 見る地点を変えて景色中の 主要な対象を違った所から 観察をさせる。	
第六段 種々の時より 見たる景色		一、現在の景 色 二、過去の景 色 三、将来の景 色		
第七段 話す所の景色	春の景色		畫師がある絵を作ろうとす る場合に、その絵によってあ る思想を表そうとするよう に、綴り方でもこの景色を人 が見て何を表しているかが よくわかるようにする。すな わち、文章の要点に力を入れ る。	
第八段			ここまでは一つ一つの景色	

多くの景色を結びつけること(物語)			について記してきたのであるが、この段では、それらを結びつけて、活動写真のように、絶えず進行する変化を表出して、物語にする。	
第九段 二つの景色の関係			二つの景色(悲・喜の二情態)を比較して叙述させる。	
第十段 特性(記述)			物の特性、または本性を記述させる。	
第十一段 論文				

〈まとめ〉

第一種 (第一段～第三段) …個々の物を表出し、思念の材料を拵える。

第二種 (第四段～第十一段) …論理的の方法で、観念し、判断し、推論させる。

このように、前半部を詳細に説き、後半(わけても第九段以降)は簡略な説明になっている。

これらの訳出から導き出せるのは、以下の点であろう。

- 1 対象の数・空間性の拡大と時間的展開に着目し、文種配列に見通しを与えてくれる見解

各段の名称からは、第8段…物語、第10段…特性、第11段…論文というように文種の配列に展望の得られる点が評価されたであろう。しかも、第8段で叙事文とほぼ等置される物語がやっと出てくるのであるから、それまでは、時間をかけて、論理的に明確な対象の数的・空間的拡大一個物(第1段・第2段)→二物(第3段)→それらを包み込む景色(第4段～第7段)→2つの、あるいは連続する景色へ(第8段～第9段)→を積み重ねて、記事文の基礎から固めて、現実の光景を取り上げて記事文を仕上げた〈注32〉上で叙事文(物語)に進むという立論だと解されよう。

それに対し、時に着目する第2段「異なりたる時に於ける一つの物に付きての経験」と第6段「種々の時より見たる景色」とは、それぞれ、第1段「一つの物に付きての経験」と第4段「景色」という記事文に時間性を持たせようとしてもので、少しずつ叙事文の芽を伸ばしていこうという階梯と見られよう。これらの可能性は、記事文を主軸とするこの作文教材組織論においては、やっと第8段に至って実現をみることになる。

以上のように見てくると、記事文の中で叙事への芽をはぐくむ(第1段～第7段)→叙事文(第8段)→第9段・第10段がはっきりしないが、おそらく説明文→論文(議論文とほぼ同じ

と見られる)(第11段)という筋道を描くことができる。明治40年代に普通文の四大文種と考えられた叙事文・記事文・説明文・議論文と照らし合せると、シュミーター説は、記事文→叙事文→説明文→議論文という文種配列に与^{くみ}する説で、そこに論理的整合性を持たせようとしている提案だと解されたであろう。

むしろ、アルノ・シュミーターの原文は、文種から見れば、記事を中核とする叙事文を起点とした慎重な積み上げ(第I段階～第VI段階)から、想像への興味も生かして叙事文として仕上げることへ(第VII段階～第VIII段階)、そして、広義の論文の領域に踏み出し、説明文(解釈文)(第IX段階)→性格描写(第X段階)→純然たる論文(第XI段階)へと進むものであった(第二章第二節第三項参照)。したがって、出発点も誤っており、性格描写など考え及ばないことであつたろう。第II段階や第VI段階の「異りたる時における」「種々の時より見たる」という呼称も、叙事的展開を勧めるものではなかつた。それにしても、出発点を除けば、おおむね一致している。

シュミーターの訳出においては、槇山栄次も、第1段をあくまで「一つの物に付きての経験」と訳し、「木の葉」を取り上げた指導例では、下記のように対象の観察による記事文に終始しないように注意を促している。

「綴方では学んだ結果(観察を通してとらえたこと)のみでなく、児童の自ら経験した事を綴らせるやうにしなければならぬ、(中略)物に付ての経験(木の葉をどのように把握したか)を表出するのみでなく、其経験を為すに付ての行為(動機や経緯、観察の後したこと)をも其中に入れ、緒言と結とを着けて纏つたものとしなければならぬ、実物の観察及び思想の固め方に付て児童に指導を加へ、綴方の準備が出来上がったならば、あとは児童をして全く自分一人で経験したやうに思うて書かせるが宜しい」(注33)(括弧は引用者)

綴り方においては観察結果だけでなく、児童自身の経験を記させなければならず、それが端的には緒言・結びとなって表れるのであるとしている。ただし、これらは、第一段の説明としてではなく、その前にある「初歩の綴り方教授の一例」に挙がっていたのである。したがって、両者を結びつけ、第一段階の記事を中心とする叙事文から始める見解と洞察するのはきわめて困難であつただろう。そのため、シュミーター説は個物の観察による記事文から始めると見なされ、記事文→叙事文→説明文→議論文と進んでいこうとする人たちに力を与えることになつたのである。

- 2 文題例、構成ともに第8段(物語)に行き着く過程をていねいに掲げ、記事文から叙事文へと指導を段階を追ってどのように進めていけばよいか明瞭にわかるものになっている。

各段がどういう段になるかを示す第一の手がかりが文題例であり、それをさらに具体化したのが構成と言えよう。これらについて両方とも示したものもあるが、第1段は別の箇所(「初歩の綴り方教授の一例」)に挙がっていたものであり、第2段と第4段は、原文と照らし合せてみると、説明の中に構成が示唆されていると判明するものである。そうすると、文題例と構成をいずれもそろえて明確に説明しようとした段階はないと言えよう。

その中でも、第1段「一つの物に付きての経験」、第2段「異なりたる時に於ける一つの物に付きての経験」、第3段「二つの物の関係」、第4段「景色」、第7段「話す所の景色」のように、どういう段階か見当がつきにくいばあい、前段階までとは大きく異なるばあいは文題例を挙げている。それに対して、第5段「種々の見点より観察したる景色」、第6段「種々の時より見たる景色」は、題としては似たものを取り上げるとしても、第4段との違いを構成によってきわだたせている。

それらがいずれも第8段(叙事文・物語)の以前に出されているのであるから、記事文の初歩から現実の光景に接しても自在に書けるようになるまでを明確に示し、他方で叙事文への進展をどのようにはかかっていくかにも示唆を与えるためと見られよう。文題例・構成ともに、記事文から叙事文へという文種の進展に役立てられたのである。

- 3 第8段までは、絵画制作や写真撮影との対応に力点を置いた綴り方指導の組織化にもなっていた。

先に掲げた〈表〉「榎山栄次の紹介したシュミーターの十一段」の説明の中では、第8段までのうち、時に着目した第2段と第6段以外は、すべて絵画制作か、写真撮影と対比させて、説かれている。それらが前段階までとどこが違うかに着目すれば、第8段までが、以下のように分かれよう。

A(第1段・第3段)…図画では、ごく簡単な対象から扱うため、自然物を現実の世界から1個か2個取り出してそれだけを観察して文章化する。

B(第4段)…写真屋が景色を写すように、眼で現実にとらえられる光景を観察して書き表す。その際、1つの物とその周囲の事物というような着眼点を活用する。

眺めた上で、文章化する(空間的に焦点化した光景)。

D(第7段)…畫師が絵によって思想を表すのに応じて、綴り方でも人がこの光景を描いた文章を読んで、それを通して何を表しているかがわかるようにする(光景を描いて思想を表す段階)。槇山栄次は、「文章の要点に力を入れる」と解説している。

E(第8段)…B～Dはいずれも一つ一つの光景を描くという点では一致していたが、ここではそれらを結びつけて、活動写真のように、絶えず進行する変化を表出する(光景を結びつける)。

これらは、細か過ぎるとすれば、以下の三項目に整理することもできる。

○現実のうち1、2の事物を取り出して書く。(Aの第1段・第3段が入る。)

○現実の光景に取り組んで、平面的に→焦点的に→そして光景にこめた思想が伝わるように書く。(B・C・Dの第4段・第5段・第7段が属する。)

○個々の光景を結びつけて、現実のさまざまな事件・出来事が書き表せるようにする。(Eの第8段と対応)

原典において第VI段階(種々の時より見たる景色)と第VII段階(話す所の景色)の間で二大別されることは、槇山栄次の訳でははっきりせず、整理の仕方にも違いが生じてきている。絵画制作との照応に言及されなくなる第IX段階以降をどう解釈するかにも見通しが得られるとは言いがたい。それにしても、これだけ絵画制作や写真撮影に関連する部分掲げられたことは、シュミューダー作文教材組織論は他方において、絵画制作との対比によって考案されたという一面をきわだたせることになったであろう。ただし、きっかけは与えられているものの、それを綴り方教材の配列や綴り方教授細目の作成に生かすとなると、文種以上に展望を持ちにくいという要素も出てきたであろう。

4 思考作用については、ほとんど言及されず、「総括」と照らし合わせてみても、明確にしづらいものであった。

シュミューダーの提唱する11の作文指導段階は、槇山栄次によって本来「心理的原則に基いたものとして紹介されたのであるが、当の思考作用について各段で説いているところは稀である。例外的に第2段のみは、「第1段に一步を進めて記憶の作用が必要になって来ます」と記されている。第1段には何もふれられていないが、観察に伴う思考だから直覚なのであろうと推察がつく。それにしても、以上ですべてなのである。第3段「二つの物の関係」については、「総括」に「二つの物の関係を表出させ、多少思考作用の準備」をするとあるが、いかな

る思考作用かは述べられていない。

「総括」ではまた、以上の第1種(第1段～第3段)に対して、第4段から第11段までを第2種として「論理的の方法で観念し、判断し推論させる」とあるが、第1種の第1段…直覚 や第2段…記憶 と進んできたことと、どう関連するか、これ以上は判然としない。

したがって、思考作用の進展は当然予想されながらも、いざとなると第1段・第2段よりは明確にしにくいものである。第1種(第1段～第3段) から第2種(第4段～第11段)への進展も、思考作用の進展としては訳語の問題もあって判明しにくかった。そのため、写生主義以降のさまざまな試行が繰り広げられたとも言えよう。

5 二大区分が発達段階に即した初等綴り方教授への展望を与えることに

楨山栄次の訳出した「総括」に掲げた二大区分は改めて掲げれば、次のとおりである。

- 第一種(第一段～第三段)…「個々の物を表出し、思念の材料を拵へること」が主眼
- 第二種(第四段～第十一段)…「論理的の方法で観念し、判断し、推論させる」

これらは思考作用の進展を見通すものにはならなかったが、第1種は初期(前半期)には分析を主とし、第2種は後期(後半期)に総合に力点を置くと言う指標と解される余地がある。むしろ、これは拡大解釈であろうが、ヘルバルトの潜心致思の説に親しんだ人たちには、両者が重なって発達段階への展望を与えるようになったとも考えられる。

シュミューダー自身、「木の葉」の綴り方指導事例を見ると、一文章を書かせる際に分析→総合という連合心理学的文章観を抱いていることが明白なだけに、この発達段階に対する見通しについても、そのような見解が含まれているに相違ないと推察されたのであろう。

楨山栄次の訳では後半が曖昧なだけに、よけいに上記のような明確な指標が求められたのかもしれない。

おわりに一楨山栄次の訳出・紹介の意味

それぞれの節において指摘していることは、多岐にわたっているが、ここでは、文章観／綴り方教授の究極的目的／発達段階を見据えた初等綴り方教授組織化への展望／綴り方教授系統化の原理の四点から整理しておきたい。

1. 文章観において…絵画制作に準じて、分析的観察を通して一まとまりの思想が生じるとする連合心理学的文章観は忠実に反映させており、またそれが文章構成主義ともなることもうかがわせている。

シュミダーの文章観には、自由作文説の淵源となるヒルデブランドに通ずるものがあり、究極的には「作文は、本来表現とともにその表現の内容—その生[経験]の実質を、[学習者に]豊かにいきいきと快く表させるべきものである。」ということをお願いしていたと見られるが、槇山栄次はその部分を省いて、シュミダーの反自由作文主義者としての性格を打ち出している。そのために、シュミダーの豊饒性・多面性が見えなくなり、前者の連合心理学的文章観のみが一層鮮明になっている。

2. 綴り方教授の究極的目的において…シュミダーの原著においては、目的と明記してはいないものの思考力の育成が指標〈注 38〉となっている。一方、作文教授が、絵画教授と同じく技能的な熟練を目ざすことは、前提とされているから、副次的には思考力育成に結びつく作文技能の育成も伴うと考えられたのである。

それに対して、槇山栄次は、シュミダー説は「心理的原則に基く」点は強調しながらも「序文」で思考の発達を中核とする点を略し、11 段の説明においてもそれぞれの段階においてどういう思考作用を目ざすのかにはほとんど言及していない。そのため、シュミダーの作文教授の目的を推察するばあいも、当時の「小学校令施行規則」(明治 33 年)の「正確ニ思想を表彰スルノ能ヲ養」うという文面を念頭に置き、槇山栄次自身が「作文力を練ること」を強調していたことと結びつけて理解する余地が生まれた。重点が思考力の練成から作文力(作文技能)の育成へと移ってくる可能性が出てきたのである。

3. 発達段階を見据えた初等綴り方教授組織化への展望において

槇山栄治の訳出した 11 の作文指導段階を二大別する説は、とりわけ第 1 種(第 1 段～第 3 段)に「個々の物を表出し、思念の材料を拵へること」とある「個々の物」が、「対象の中で分析的に見いだされた個々のこと」と解される余地を残していた。これは槇山栄治が教授段階論追究の中で特にヘルバルトの潜心致思の説に心をひかれ、分析→総合へと進むことで確かな知識が身につくと確信したものであるが、当時の綴り方教育実践者には、上記の訳が綴り方教育においても発達段階に即して分析→総合を指標として書かせていけば、確かに作文力を身につけた人になれるかも知れないという指針になったようである。当時、ヘルバルト説が普及し、上記の訳のような示唆があれば、すぐに活用していこうとする土壌も広範にあったのであろう。

4. 綴り方教授系統化の原理において

(1) 思考作用の発展については言及が少なく、これを系統化の原理として受け取することは、当時の心理学によって補うにしても困難が大きかった。したがって、この面が不明だ

けに、現場の教師が作文技能発達・進展を探っていかがるを得ないものになった。

(2) 絵画制作との対比についても、槇山栄次は出発期からていねいに取り上げているため、系統化の原理とされる可能性は大きい。ただし、

(ア)第IX段階以降についてはふれられておらず、

(イ)個々の段階の説明が主で、11段階(ないしは8段階)をどのように区分するかという展望は示されていない。

それゆえ、絵画制作と綴り方教授との相関性は理解できたにしても、系統化の原理としては発達段階の二大区分や文種配列ほど重要とは見なされず、副次的に留意されるにとどまるものになったと見られる。

(3) 文種の配列は各段階の呼称によっておおよその筋道が得られ、出発点における避けがたい誤解のために、かえって記事文から出発し、叙事文に進み、説明文を経て、議論文に至るという見解を根拠づけるものとなった。とりわけ記事文を中核に据えながら叙事文にどのように行き着かせるという階梯が、対象の数・空間性の拡大と時間的展開とによって、明確に示されており、これ以後系統化の原理として活用される公算も大きくなっていった。第8段までの文題例や構成の提示も、この系列を具体化する際の手がかりとなっている。

(4) 詩の活用は、槇山栄次訳では全くふれられず、文題例・構成の提示も第7段までにとどまっている。したがって、指導方法に関しては、シュミューダーから得たものはほとんどなく、現場の教師がそれぞれ工夫することになったであろう。ただし、このことは、他方でシュミューダー説に影響を受けた人たちが知的体系化に進みがちで、実践的開拓におもむくことが少なかったという事実にも反映していよう。

(5) 文章観のうち、シュミューダーが根底に持っていた文法主義的積み上げ方式については、槇山栄次の訳出ではほとんど気付かれることがなかった。それだけに、後続の綴り方教育実践者は、シュミューダーの文法主義・語学主義に気づかず、存分に内容中心に進むことができたと言えよう。

〈注〉

- 1 シュミューダーの作文教授論は、次々に変貌を遂げていくが、ここでは初期の主著『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版(1908刊)における作文教材組織論のことを指している。
- 2 槇山栄次は、『槇山栄次先生記念』の「略歴」によれば、慶応3(1867)年4月14日生一昭和8(1933)年6月12日没。明治38(1905)年2月から明治41(1908)年4月まで教育学研究のためドイツ・アメリカ両国に留学。明治41(1908)年7月から文部省視学官(大正元〈1912〉年6月から文部省督学官)、東京女子高等師範学校教諭(明治42〈1909〉年2月より東京女子高等師範学校教授)を勤めていた。(『槇山栄次先生記念』菊山静編、奈良女子高等師範学校内佐保会刊、昭和8(1933)年11月30日発行、「槇山栄次先生略歴」1～4ページより)
シュミューダーには、他に下記の二編で言及している。
 - 「綴方教授の方法について」、『国語教育』第1巻第12号、育英書院、大正5(1916)年12月1日発行、7～10ページ
 - 『新教授法の原理及実際』、目黒書店、大正6(1917)年4月8日発行、315～339ページ
- 3 槇山栄次著『教授法の新研究』目黒書店、明治43(1910)年10月13日初版、全590ページ
- 4 同上書、313ページ
- 5 同上書、313～314ページ
- 6 同上書、314ページ
- 7 同上書、314～315ページ
- 8 同上書、315ページ
- 9 同上書、316ページ
- 10 同上書、316～317ページ
- 11 同上書、317ページ
- 12 同上書、318ページ
- 13 同上書、319ページ
- 14 同上書、320ページ
- 15 同上書、321ページ

- 16 同上書、323 ページ
- 17 同上書、323～325 ページ
- 18 『心理学の原則に基づく作文教授法』「第2版の序言」5 ページ
- 19 「言語の心理学的考察のための提案」『教授学雑誌』<教授学と補助学科の領域における
 紀要>第 178 号、フリードリヒ・マン編集、ヘルマン・バイヤー父子社刊、ランゲンザ
 ルザ、1902 年発行、32 ページ(Arno Schmieder. Anregungen zur psychologischen
 Betrachtung der Sprache. Pädagogisches Magazin. Heft 178. Herausgegeben von
 Friedrich Mann. Verlag von Herman Beyer & Söhne. Langensalza. 1902. S.32.)
- 20 Rudolf Hildebrand. Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von
 deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Verlag von Julius Klinkhardt. Leipzig
 und Berlin. 1.Auflage. 1867. 5. Auflage. 1896. S. 6.
- 21 ここでは、(1)エルンスト・リンデの証言と(2)オットー・ルートヴィヒ教授の位置づ
 けを掲げておく。

(1)エルンスト・リンデ(Ernst Linde)…「作文授業に就ての世間の論議は、此処二三十
 年の間は『自由な作文・拘束ある作文』と云ふ相反の特徴裡に立つて居た。新しい学者
 (シャルルマン、ガンスベルヒ、イエンゼン、ラムスツス、其の他)が世に現はれる迄は、
 世人の知つて居たのは後者(拘束ある作文)のみである。然も此処でも又、ルドルフ・ヒ
 ルデブランドが夙に一新機軸を開いたのである。彼は、『先づ生徒の心情の独自の内容
 を誘ひ出し、そしてそれに形式を作ること、之のみが唯一無二に文体教育の真の任務で
 ある。其の他の方法と来ては、鸚鵡に施す所の作文授業の如きものである。』と云つて
 居る。そして彼は、生徒に彼等自身で体験し認識した或るものを物語らせ、そして自由
 に形成させる様にとすゝめて居る」(『リンデ言語教育論』熊澤龍訳、目黒書店刊、昭和
 16 (1941) 年 8 月 15 日発行、239 ページ。原書は下記のものである。

Ernst Linde. Geistesbildung durch Sprachbildung. Auch eine Methodik
 des Deutschunterrichts. Leipzig. 1925.)

(2)オットー・ルートヴィヒ(Otto Ludwig)…主著『学校作文—ドイツにおけるその歴史』
 ヴァルター・ド・グリュイター社刊、ベルリン・ニューヨーク、1988 年発行、全
 504 ページ(Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Walter de Gruyter.

Berlin・New York. 1988. S.504.)の第6章「作文教授の脱修辞化と作文の主観化」(1850年～1918年)の第2節に「ヒーケ、ヒルデブラントとラース」と名前を挙げて概説するとともに、第3節「作文の主観化(ヒルデブラント)」に詳しく言及している。また、第7章「民衆学校(国民学校)作文—19世紀におけるその成立—」の第3節「自由作文へと至る途上で(19世紀後半)」にヒルデブラントと彼に感化された人たちの営為があとづけられている。その後者の一節を訳出して掲げておく。

「ヒルデブラントの理念は、実り大きい大地に落ちたので、まもなく『彼の学校(学派)』と呼ばれるようになった(参照：リヒャルト・ラウベ『ルドルフ・ヒルデブラントと彼の学派』ライプチヒ、1903年発行)。民衆学校の作文教育実践者のもとでも、彼は弟子を見いだしていた。フリードリヒ・ザクゼ(「民衆学校における作文題材」『実践上の名教師』1886年発行、21～37ページ、および「民衆学校における『作文』に向けて」『ライプチヒ教育新聞』1巻45号、1893～1894年発行、403～407ページ)とリヒャルト・ゼイフェルト(「ドイツ語教授のカリキュラムのための提案」『ドイツの学校実践』19、1899年発行、225～227、239～240、246～248、249～252、297～299ページ)である。この2人だけがヒルデブラントの弟子であると自称した。彼らは、作文教授にとって重要であり、民衆学校における作文教授上用いられた、ヒルデブラントの諸原則を守り、ヒルデブラントのいくつもの要請を具体化し、一つのカリキュラムの基盤を作り、改革教育学と理論の本質となる要素をすでに内包しているのである。

両者は、強く主張した。『子どもの自由で自力による作品』だけが、作文教授の意図・目的であり、そのために民衆学校において自由作文は認められるばかりか、要請されなければならない、と。(ゼイフェルト「ドイツ語教授のカリキュラムのための提案」『ドイツの学校実践』19、1899年発行、255ページ)

22 この点については、左記の論考に報告している。

「シュミーター中等作文教授論の性格—『経験と表現』(1912年)を中心に—(その1)『国語科研究紀要』第24号、広島大学附属中・高等学校編・刊、平成5(1993)年10月31日発行、104～117ページ

23 『心理学の原則に基づく作文教授法』初版の「序言」ではページを欠く。第2版においては「序言」3ページに所収。

24 『心理学の原則に基づく作文教授法』「第2版の序言」の4ページに所収。

25 『教授法の新研究』317ページ

- 26 同上書、321 ページ
- 27 同上書、325～327 ページ
- 28 『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版、1 ページ
- 29 同上書、1 ページ
- 30 同上書、1 ページ
- 31 『教授法の新研究』328～330 ページ
- 32 記事文を仕上げる際に、第5段のように、見る地点を変えて、中心に据えた対象をじっくりと眺めたり、第7段のように、景色を通してこういう思想を汲みとれるようにしようと努めたりすることも、当然試みられよう。
- 33 『教授法の新研究』326～327 ページ
- 34 同上書、327 ページ

第二節 シュミューダー説を取り入れる歴史的背景

—横山榮次の心理学・教育学研究に関する進展に基づいて—

はじめに

横山榮次が『教授法の新研究』（目黒書店刊、明治 43（1910）年）において、かなりの紙数を割いてシュミューダーの『心理学の原則に基づく作文教授法—民衆学校・高等学校低学年用—』第 2 版（B・G・トイプナー印刷・出版、ライプチヒ・ベルリン、1908 年刊、92 ページ）を紹介していくゆえんについては、前節のようにその論述の分析を通して、そして原典と照らし合わせて、どの箇所がどのように訳出・紹介されていたかの考察を通して、明らかにしていった。その上で、それまでの横山榮次自身の心理学・教育学研究の歩みの中に、シュミューダー説を紹介したいと思うに至るゆえんを考えていくことも必要になってくる。本節は、この後者の方面から、主要な著書によって横山榮次の心理学的・教育学的研究の進展を明らかにし、明治 40 年代に至ってシュミューダーを取り上げていく理由を探っていこうとするものである。それを以下の 3 点から考えていくことにする。

- 一 心理学研究の進展において—思考領域の区分と配列に着目して—
- 二 一般教授学における教授段階研究の進展において
- 三 先行の綴り方教材組織論との比較検討を通して

なお、本稿で対象とする横山榮次の著書—『教授法の新研究』を除く—は、次の通りである。

- ①『新説教育学』金港堂、明治 30（1897）年 2 月 8 日発行、明治 30（1897）年 7 月 30 日再刷、全 136 ページ
- ②『各科教授法』正篇、富山房・東海林書店、明治 31（1898）年 12 月 2 日発行、明治 33（1900）年 1 月 5 日訂正 3 版、全 193 ページ
- ③『実践教育学』金港堂、明治 32（1899）年 3 月 28 日発行、明治 32（1899）年 7 月 1 日再版、全 255 ページ
- ④『教授の段階に関する研究』目黒書店、明治 38（1905）年 11 月 5 日発行、明治 41（1908）年 8 月 10 日 3 版、全 212 ページ
- ⑤『教育教授の新潮』弘道館、明治 41（1908）年 11 月 20 日発行、明治 41（1908）年 11 月 23 日再版、全 776 ページ

第一項 心理学研究における思考領域の配列の進展から

横山榮次が明治後期に著した書物を通観すると、ごく早い時期から、直観から記憶（想起）・想像へ、また直観から断定（判断）・推理（推論）へと思考がはたらいていくと見なす考えが表れている。

（一）『新説教育学』（注1）（明治30年）において

本書には、「幼児ノ心」を知情意（注2）三分説から見ていくことが明確にされ、次のように説明されている。

1 **直観** 「知ルコトノ始メヲ感覚トス。幼児ハ生レナガラニシテ何等ノ表象ヲモ有スルコトナシ、其ノ外界ヨリ刺激セラレテ種々ノ表象ヲ作ルコト、猶鏡ノ物影ヲ受クルニ異ナラズ、外物ノ覚官ヲ刺激シテ生ジタル単純ナル表象ハ之ヲ感覚ト云フ。感覚集リテ纏マリタル表象ヲ造リタルトキハ、之ヲ直観ト云フ、斯クノ如クニシテ生ジタル表象ハ、心ノ元素ニシテ発達ノ基礎ヲ成スモノナリ。児童ノ初年ハ外界ニ触接シテ、心意ノ元素ヲ採集スルヲ以テ主要ノ働トス。」（注3）

（考察）表象を媒介として、単純なものを感覚（ドイツ語では *Empfindung*）、まとまったものを作った時には直観というとしている。これらは精神発達的基础をなすもので、小学校の初期には外的対象にふれて、この感覚・直観をはたらかせるのが主な任務だという。ここには①表象説に基づきながら、②感覚・直観を知（思考）の第一歩とし、③小学教育の出発点においても外界に接して直観を練ることを中心に据えようとする見解が汲みとれよう。直観は、ドイツ語では *Anschauung* がそれに当たるであろう。井上敏夫氏が言われるように、横山榮次が「代表的ヘルバルト学派」（注4）であるとすれば、①の表象説は「表象相互の関係からして、一切の精神現象を生起せしめた」（注5）とされる、ヘルバルトの表象力学説の可能性が高い。（注4）に挙げたように引用箇所の前に「ヘルバルトノ観念（表象とも訳し得る）説」を新しい見方として認めているのであるから、おそらくヘルバルトの表象説によって、感覚・直観を知の根底に据え、教育的知見としても生かしたことになるだろう。

ただし、これは横山榮次の見解というより、（注1）に記したキルヒナーの『教育学要理』に述べてあったことで、横山榮次も納得して掲げたという程度かもしれない。

2 **想起・想像** 「直接ニ外物ノ刺激ヲ受ケテ生ジタル表象、即チ直観ハ、何時マデモ心ニ顕レ居ルモノニ非ズ、時過グレバ自ラ形ヲ匿スモノナリ、然レドモ若之ヲ喚ビ起スベキ事情ニ遇フトキハ、再ビ心上ニ浮ビ出ヅルモノナリ、之ヲ名ヅケテ表象ノ再現ト云フ。(中略) 再現セル表象ノ原形ノママナルトキハ之ヲ記憶ト云ヒ、其ノ形ヲ変ジタルトキハ之ヲ想像ト云フ。」〈注6〉

(考察) ここでも表象を手がかりとして、そのままの再現を記憶、形を変えた再現を想像と呼んでいる。そうすると、先の直観を土台にして、記憶が主要な位置を占め、想像が副次的に補完的な役割を果たすと考えられてこよう。

ただし、記憶(ドイツ語では Gedächtnis、もしくは Erinnerung)は「喚ビ起スベキ事情ニ遇フトキハ再ビ心上ニ浮ビ出ヅルモノ」と説かれている。そこで結果的に残ったものは記憶であろうが、その過程にはたらく「再ビ心上ニ浮ビ出ヅル」状態は想起と言えよう。そうしてみると、記憶と想起は、ほとんど重なる〈注7〉ものと見なしてよからう。

想像(Phantasie)が記憶(想起)と根のところでつながりながら、創造性を持つ〈注8〉点も、すでに指摘されている。直観(Anschauung)が「児童ノ初年」に主に鍛えられとすれば、この記憶(想起)・想像は、知の第2段階としてその後中心課題として強化したり伸ばしたりする内容になろう〈注9〉。

3 **判断・推論** 「思念(思弁思考〈注10〉)トハ、直観ニ依リテ生ジタル個々ノ表象ヲ整理シテ相互ノ関係ヲ識別スル作用ナリ、其ノ形ニ就テ云ヘバ左ノ如シ。

- 一、個々ノ表象ヨリ類似ヲ抽キ出シテ概念ヲ作ルコト。
- 二、個々ノ表象ト概念トヲ連結シ、又ハ概念ト概念トヲ連結シテ断定ヲ作ルコト。
- 三、断定ト断定トヲ連結シテ推理ヲ生ズルコト。

一例ヲ挙グレバ左ノ如シ。

- 教育者 ハ 社会ノ改良者ナリ、
教師 ハ 教育者ナリ、
故ニ教師 ハ 社会ノ改良者ナリ、

概念、断定、推理ノ三ノモノハ其ノ形式同ジカラズト雖モ、心理上ヨリ見ルトキハ、共ニ、同一ノ作用ニ歸着スルナリ、即チ取得シタル表象ヲ整ヘテ、同ジキモノハ取り纏メ、異ナ

ルモノハ區別スル作用ニ外ナラズ。

兒童ノ思念ヲ為スヤ極メテ早シ、其ノ言語ヲ習得スルヤ類似ノ事物ヲ見出シテ之ヲ應用セントス、是即チ思念ノ作用ナリ。然レドモ幼兒ノ思念ハ、目前ニ現存スル二三ノ物ノ比較ニ依リテ之ヲ為スニ過ギザレバ、其ノ作用ハ粗笨ノモノタルヲ免レズ、教育者ハ之ヲ導キテ漸次精覈ナル思念ニ達セシメンコトヲ務ムルナリ。」〈注 11〉

(考察) 思念、あるいは思弁思考は、概念 (Begriff)・断定 (Urteil)・推理 (Schluß) のように、直観によってもたらされた各々の表象を整えて、相互の関係を明らかにする働きとあるから、〈注 10〉のように論理的思考としてまとめてもよいであろう。

例を通して推察すれば、教育者 (教育を行う人) や教師 (学校で教え導くことを仕事としている人)、社会の改良者が、個々の存在より類似性・共通性を引き出したものだから概念、「教育者ハ社会ノ改良者ナリ」、「教師ハ教育者ナリ」の二文が、個々の表象と概念、概念と概念とを結びつけたものだから断定、このような二文の関係から思考をはたらかせて「故ニ教師ハ社会ノ改良者ナリ」と考えるのが推理ということになる。この事例のばあい、概念は語句レベル、断定は文レベル、推理は文と文とを結びつけて結論をもたらす時 (段落レベル。文章レベルとも言えるか。) に用いられている。

この概念・断定・推理も、直観から発展したものであり、想起・想像との関連は明確でないが、ともかく項目としては後に説明されている。それだけ、知 (思考) の階梯を考えていく時には、さらに、上級の作用となるのであろう。

なお、断定、推理は、ドイツ語ではそれぞれ判断・推論と同じであり、高度でありながら、原初的な形では幼児の思考にも表れ得るとしたのは、思考の枠組にとらわれない柔軟さを示したものと言えよう。ここから外から植えつけるのではなく、伸ばしていくのだという姿勢も出てこよう。

(二) 『実践教育学』(明治 32 年) において

二年後の『実践教育学』の例示を見ると、槇山榮次が後にシュミーターの説述に引かれていくゆえんが推察される。ただし、「序言」に、本書は、

◎心理の部についてはマルチッヒ (スイスのホフヴィルの師範学校長) の著書『直観的心理学』を「唯一の智囊」としたとある〈注 12〉。

◎しかも、湯本武比古『応用心理学』〈注 13〉も、このマルチッヒの書に拠るところが多

いようだとし、この『應用心理学』を参考にすれば、「本書ノ意義モ亦一層明カナラン」
〈注 14〉としている。

したがって、以下の考察も、『実践教育学』の解明を主とするが、湯本武比古『新編應用心理学』の論述も参照して意味づけていくことにする。

1 **直観** 「吾人今一ノ植物ヲ見タリトセンカ、其花ノ美ナル、其香ノ良キ、其葉ノ佳ナル、皆人ノ興味ヲ挑起シ、吾人ヲシテ特ニ之ニ注意セシメ、其色、形、香及部分等ニ就キテ十分ナル觀察ヲナサシメ、遂ニ一ノ植物トシテ明瞭ナル心象ヲ造ラシム、斯ノ如ク特ニ注意ヲ加ヘテ、一ノ纏リタル心象ヲ造ルトキハ、之ヲ直観と云フ、直観ノ知覚ト異ナル點ハ、其多ク注意ノ加ハリタルコト、多クノ感覺ヲ合シテ纏マリタル心象ヲ造リタルコト等ナリ。」〈注 15〉

（考察）直観は、先に『新説教育学』では感覺との比較で説明されていたが、ここでは知覚（ドイツ語ではおそらく *Wahrnehmung*）と照らし合わせて説かれている。ただし、「知覚トハ外界ニ向ケラレタル感覺」〈注 16〉とあり、感覺との関係では、波線部に見るように、前著の説述とほとんど一致するため、前者を補強するために加えられたものと言えよう。

本書で新たに加わったのは、次の2点である。

- (1) 知覚はまだそれほど意図的でなくても可能であるが、直観は「多ク注意ノ加ハリタルコト」とあるように、意識的・自覚的になされることが多いこと
- (2) 例示をするなかで、一つの植物を取り上げ、その十分な観察によって色、形、香などを把握した上で全体として明瞭な心象を作り上げた時、直観と呼ぶとして、直観の総合性・全体性を一層鮮明にしていること

このうち、(2)の外的対象の観察によって直観したことを言葉に表せば、文章になる可能性を秘めていることは注目に値する。ここに、綴り方教授における段階設定の源に思考力の発展を据え、その第一歩に直観を置く着想が出てくる余地が認められよう。感覺・知覚は直観を発動させる要素ではあっても、なお直観のような、意識して1つの対象として明瞭な心象を造らせるだけの凝集力—多様な側面を統一する力—を持ち得ないのである。

また、ここに、一例としてではあっても、個物を取り上げてあるのも見のがせまい。なぜ、いくつもの事物、もっと大きな現実の光景やもっと転変のあるできごとが取り扱われ

ないのであろうか。そのように考えてみると、個物の方が直観によって総合的に把握するには、より平易であると考えられていたことが明白になってくる。そうすると、「一ノ植物」を事例して挙げた発想のうちに、簡単な個物の直観から複雑な多くの事物の直観へとという見方が内在しているとも言えよう。

なお、湯本武比古の『新編應用心理学』には、横山榮次が「直観」と訳していることを「観察（直覚）」と呼び、下記のように説いている。

「観察ハ、各個別別ニシテ、且ツ不確定ナル知覚ヲ総合シテ、一ノ明瞭ナル心像トナシタルモノナリ。故ニ観察ハ吾人ノ目前ニ在リテ、吾人ガ之ヲ知覚スル所ノ物体ノ明瞭ナル心像ナリト云フベシ。」〈注 17〉（波線部・点線部ともには引用者。以下も同じ。）

波線部より、横山榮次と共通の認識に立っていることは明らかである。ただし、続く点線部では、観察（直覚）の総合性・統一性が必ずしもはっきりしないと見られよう。しかし、それが湯本武比古の本意でないことは、以下の引用から明らかになる。

「観察生活ヲ亢進スル為メニハ、第一、諸多ノ物体ヲ観察シ、第二、其ノ観察ハ、明亮ナラザルベカラズ。観察ノ明亮ナラン為メニハ、先ズ、其ノ物体ハ、総ベテノ他ノ物体ヨリ、判然區別セラレンコトヲ要シ、次ニ、其ノ物体ノ部分、性質モ、甚ダ判明ナラザルベカラザルコト勿論ナリ。加之、又、成ル可ク十分ニ、物体ノ各属性ヲ把握シ、且ツ此ノ属性ヲ、正当ニ序列シ、及ビ區別スルコト必要ナリ。」〈注 18〉

観察生活を高めるための第一は、繰り返して多様な対象を観察してみる必要性を指摘したものの、第二は、対象を明瞭にとらえるためには、(ア)客観的に他の事物と確かに違うというその物らしさを見抜き、(イ)分析的にその部分部分や性質もしっかり見届けておく必要があり、(ウ)さらに、それらが統一性をなすように配列されたり、その細部ならではの固有性を把持したりするのが望ましいことを提案している。このうちに、分析的に把握したものを統合して順序づけていくことが含まれている。これも、書き表せば、確かに文章としてのまとまりを持ったものになっていく。

『新編應用心理学』には、さらに、

「観察ハ、観念、概念及ビ智力全体ノ基礎タルガ故ニ、其ノ緊要モ、極メテ大ナリ。」〈注 19〉

「教授ハ総ベテ観察ニ基カザルベカラズ」〈注 20〉

と掲げてある。直覚（観察）の統一性が、感覚や知覚ではなく、直覚を「知力全体ノ基礎」と考えさせ、全教授行為の基底に据えさせている。ここでも作文（綴り方）教授に絞っての方向づけは見られないが、このような見解は表現領域である作文（綴り方）においても当然生かされる可能性を持っていた。

2 **記憶（想起）・想像** 観念（ドイツ語では *Vorstellung* 〈注 21〉）と対照させて、記憶（想起）と想像の意義を以下のように引き出している。

「今一児童アリ、学校ニ至ルノ途次、路傍ニ於テ一匹ノ犬ヲ見タリトセンカ、彼ハ学校ニ達シタル後、其学友ニ対シテ如何ナル犬ニ逢ヒシカヲ話スナルベシ、彼ノ心ニハ猶瞭然トシテ犬ノ形状ヲ存スルナリ、斯ノ如ク心中ニ止マリタル形象ハ之ヲ名ヅケテ観念ト云フ。之ヲ譬フレバ観念ハ猶写真又ハ図畫ノ如シ、知覚及直観ハ實物ノ現存スル間ニ感ズル顕象ナレド、観念ハ然ラズ、實物既ニ去リタルノ後、猶心ニ残留スル顕象ナリ。」〈注 22〉

「嘗テ得タル観念ヲ、我心中ニ銘記シテ元ノママ再生スル作用ハ、之ヲ記憶ト云フ、」〈注 23〉

「地理ノ教授ニ於テ、教師ハ異境ノ風物ヲ講述シ、児童ハ之ニ依リテ其観念ヲ腦中ニ描出ス、歴史ニ於テモ亦之ト等シク、教師ノ談話ニ導カレテ数千年前ノ人物ヲ想起スルナリ、斯ノ如ク未ダ見ザル風土人物ヲ我心中ニ描出シタルトキハ、之ヲ名ヅケテ想像ト云フ、然レドモ想像ハ右ニ例ノ如ク他ノ説話又ハ記述ニ依リテ導カルルモノノミナラズ、自己ノ意匠ヨリ出デテ想像スルモノアリ、（中略）

想像ハ新奇ノ思想ヲ造り出スモノナレド、其内容ハ既得ノ観念ヲ再生シタルニ過ギズ、唯其形式ニ於テ変化シタルノミ、形式ノ変化トハ観念ノ順序ヲ変更シ、又ハ種々ノ観念ヲ結合シ、若クハ観念ノ集合ヲ分解シテ、或部分ノミヲ抽出シ、其ノ形体ヲ新ナラシムルノ謂ヒナリ、例ヘバ児童ガ作文ヲ試ムルニハ、先ヅ自己ノ経験中ヨリ文題ニ適合セル観念ヲ抽出シテ之ヲ綴合シ、次ニ既知ノ文章中ヨリ此思想ヲ表出スベキ恰当ノ文字ヲ集メテ茲ニ新

奇ノ文章ヲ構成ス、是即チ想像ニシテ、其材料ハ悉ク既得ノ観念ヨリ来レルモノナリ、唯結合ノ方法異ナリタルヲ以テ、全ク新奇ノ観ヲ呈出シタルノミ。」〈注 24〉

(考察)ここで直観と観念と記憶との関連が密接なだけに分けづらいことがわかってくる。知覚・直観の実物が目の前にある間に湧くものであるのに対して、観念は、実物が取り去られた後も心に残っているものであり、

(1)前者が対象との関係から言えば一次的であるのに、観念は二次的操作であるという点、(2)直観も、知覚に比すれば意識的に統一性をつくり出すものであったが、観念は対象が眼前にないだけに、一層自覚して思い出すことが求められるのであろう

と推察される。ところが、記憶も「嘗テ得タル観念ヲ、我心中ニ銘記シテ元ノママ再生スル作用」とあり、すでに観念として心の中に残っていたものを改めて思い浮かべるという点から言えば、観念より時間的には後になる一先の(1)に関して言えば、三次的操作で表れる一が、一層自覚的に思い浮かべる必要がある点では、明らかに観念の延長線上にある。

そうすると、直観とも近く、後の記憶とも方向性を同じくする観念という語が本書においてなぜわざわざ掲げられたかが、問われてこよう。この点について決定的なことは何も言うことができない。ただし、「観念」の後に「直観教授」の項があり、次のように書かれている点に、一つの手がかりが得られよう。

「直観教授ノ目的ハ、(直観ヲ練習セシムルコトヲ通シテ)児童ヲシテ明瞭ナル観念ヲ造ラシメ、且ツ其得タル観念ヲ正シク言語ニ表出セシムルニ在リ。凡テノ教授ハ直観ヨリ進マザルベカラズトハ、教育上不磨ノ格言ニシテ、直観教授ハ各教科ノ基礎ナリト云フモ亦不可ナカルベシ、」〈注 25〉(括弧は直前の記述より補ったもの)

直観教授は傍線部にあるように、直観を鍛えてはっきりした観念を作らせるまでを旨とするものであり、しかも、波線部のように全教科の基礎としての役割が期待されているのである。とすれば、直観教授の目的を射程に入れた知(思考力)の分類をしていた方が望ましい。それに、直観科で直観を観念にまで行き着かせることを目標に掲げるということは、他教科においては主力は記憶(想起)より高次の思考力育成になるという意識も動いているのかもしれない。ともかくドイツ語圏における直観科の設置と、そこから他教科へどう発展させるかという構想が、「観念」の項を取り込んだ可能性を指摘するにとどめたい。

記憶は「(すでに) 得タル観念ヲ、我心中ニ銘記シテ元ノママ再生スル作用」とあるように時期が経つだけに、さらに意識を集中させて思い出すものであったが、想像もさまざまな観念の形を変えた、創造的再生であるとしている。

(ア) 多様な観念を結合・分解、部分抽出する必要があり、記憶より高次の精神作用であることが示唆されていることになろうか。

(イ) しかも、この想像が発揮される場として作文が例に挙げられているのは重要である。直観が文章になる可能性を持っていたのに応じて、想像力も文章レベルで表れるにふさわしいものと見なされているからである。

それからひるがえって、記憶の事例を見直せば、「学校に行く途中に犬に会ったこと」として、文章にまとめられなくはあるまいが、説明を読むと一、二文で済みそうに思えてくる。ただし、直観が「多クノ感覚ヲ合シテ纏マリタル心象ヲ造リタル」ものだという統一性を備えていることと結びつけば、記憶もそれだけの大きなまとまりを持つ余地が生まれてくる。記憶はさまざまなレベルで想定できるだけに、かえって文章レベルで結実していくばあいへの言及をしなかったようである。

『新編応用心理学』も、「其の立論の如きは、之を獨逸諸家に取り、殊に麻氏（マルチツヒカ。）の体裁（構成）を学べり」（注 26）と断っているように、同じく観念との対比によって記憶力と想像力を導き出している。記憶力の定義もほぼ一致している。ただ、「記憶ハ、心意ニ供スルニ、思考シ、感じ、且ツ意ヒテ以テ営作シ、而シテ精神生活ヲ、富贍ナラシムル」ものとして重視されている。直観が根底に必要であるのに対し、記憶（想起）は、以後の精神生活に直接かかわってくるため、着目されると言えようか。

また、想像力については、「観察（直観）ニヨリテ、得ラレタルモノニアラザル観念ヲ構成スル所ノ、心意ノ能力ナリ」（注 27）として、想像力の直観に頼らない飛躍性が強調されるが、他方、「想像ハ、其ノ材料ヲ吾人ガ既ニ有スル所ノ観念ノ成分、即チ、其ノ元素ヨリ資ルモノナリ。之ニ反シテ、其ノ形式、詳言スレバ、変化、及ビ変形、即チ観念ヲ分解シ、其ノ成分（元素）ヲ、種々結合スルコトハ、全ク自由ナリ。」（注 28）とあり、観念とのつながりは深く、いかに取り上げるかに自由性・自在性が発揮されるとしている。これらの点も、『実践教育学』を補強するものと解されよう。

想像力をどういう次元でとらえるかという点には、直接の言及がない。ただし、想像力養成の素材として、「作話、昔話、物語類」「本国史、及ビ萬國史、地理学及ビ實物界ヨリ取レル實事談」「詩歌」「読書、即チ少年書類」（注 29）とあり、かなりまとまった文章本

位のものが取り上げられている。これらは理解にかかわる教材ではあるが、表現を念頭に置いて、想像力はやはり断片的なものよりもむしろ文章レベルにおいて表れることが期待されているのでなかろうか。

3 **判断・推論** 断定（判断）・推理（推論）ともに、二年前の『新説教育学』と同様、概念とのかかわりで定位される。

「教師若シ櫻花一枝ヲ取りテ兒童ノ前ニ提出シタリトスレバ、兒童ハ之ヲ見テ櫻ハ美ナリト云フナルベシ、又若シ幼兒ニ向ツテ、汝ノ愛スル人ハ誰ナルカト問ハバ、必ズヤ慈母ヲ以テ答フルナルベシ、斯ノ如ク櫻ト美ト及慈母ト愛人トヲ連結シテ、我心ニ決定シタルトキハ、之ヲ名ヅケテ断定トイフ、茲ニ所謂櫻ハ兒童ノ現ニ見ル所ノ櫻ヲ指シ、慈母モ亦彼ノ慈母ヲ意味スルヲ以テ、共ニ具体的観念ナリ、而シテ美ト愛人トハ共ニ概念ナルヲ以テ、此ニ断定ニ於テハ、観念ト概念トヲ連結シタリト云フヲ得ベシ、然レドモ櫻ハ唯兒童ノ見たルモノノミナラズ、凡テノ櫻ニ就キテモ美ナリト云フヲ得ルナリ、此場合ニ於テハ、櫻ハ概念トナリテ此断定ハ概念ト概念トヲ連結シタルモノトナル、吾人ハ又歴史ヲ読ミテ、水戸義公トハ徳川光圀ノコトナリト断定セバ、是観念ト観念トヲ連結シタルナリ、故ヲ以テ断定トハ観念ト概念、概念ト概念若クハ観念ト観念トヲ連係セシムル心ノ作用ナリ。」

「今茲ニ『教師ハ教育者ナリ』ト云ヘルノ断定アリトナシ、又更ニ『教育者ハ社会ノ改良者ナリ』ト云ヘル断定アリトスレバ、此ニ箇ノ断定ヨリシテ、新ニ『教師ハ社会ノ改良者ナリ』ト云フ第三ノ断定ヲ導キ得ルナリ、斯ノ如ク既存ノ断定ヨリシテ新ナル断定ヲ作り出セルトキハ、其作用ヲ名ヅケテ推理トイフ、而シテ其既存ノ断定ハ之ヲ前提ト云ヒ、新出ノ断定ハ之ヲ結論ト云フ。

推理ノ作用モ概念又ハ断定ニ等シク、観念ノ連合及再生ニ依リテ知ラズ識ラズ行ハルルコトアリ、(中略)

推理ノ価値ハ、新ナル断定ヲ作りテ知識ヲ豊富ニシ、又断定ノ根拠ヲ示シテ知識ヲ鞏固ナラシムルモノナリ。教授ハ個々ノ断定ヲ結合シテ一般ノ断定ヲ作ラシメ、又一般ノ断定ヨリ下リテ個々ノ断定ヲ作ラシム、是皆推理ノ作用ヲナサシムルモノナリ。」〈注 30〉

(考察) 断定（判断）も推理（推論）も、前者の見解と重なっている。基にした著者・著書が異なるのに、これだけ一致する一事例まで共通するものを用いる—ということは、

当時、これらの作用については、上記のように考えることが代表的見解となっていたことを示すものであろう。その中で、既存の断定（判断）を前提といい、推理（推論）によって新しく導き出した断定（判断）を結論と呼ぶとしているのは、一文章をなすばあいは、断定（判断）と推理（推論）がともにはたらかなければならない点で、重要な指摘だと言えよう。また、最後には、知的学習において両者が中心的位置を占めることが明らかにされる。これらは、次の項において「悟性」（ドイツ語では *Verstand*）の中に含まれ、「理想ヲ考フルノ作用」〈注 31〉である「理性」（ドイツ語では *Vernunft*）のために生かされるべきものとされるが、知（思考力）育成の階梯の中では、枢要な役割を果たし、事実上、その到達点と考えられるべきものになっている。

『新編応用心理学』の説述も、断定（判断）と推理（推論）については、『実践教育学』とほぼ一致している。

（三）『教育教授の新潮』（明治 41 年）における新心理学の研究において

横山榮次の独・米両国に留学し、帰朝しての第一作、『教育教授の新潮』では、「新心理学と小学校」という章を設け、5 点にわたって、ドイツとアメリカの新しい傾向である新心理学の特徴を述べている。それを抄出してまとめれば、以下のようになろう。

- 1 意的心理学…ヘルバルト派の心理学は観念（表象か。）、即ち知をもって心理作用の基礎とするが、ブントを中心とする新心理学は、意志を基礎として心を解釈し、「心の現象を静かに固定してゐるものとはしないで絶えず発作活動して居るもの」と見なす。〈注 32〉
- 2 類化説…「ヘルバルト派の心理説に據ると、意識と云ふ一の舞臺のやうなものがあつて其處に観念（表象）が浮んで来る。さうして其の観念は一度舞臺の下に隠れて仕舞うても、又時が来れば更に意識の上に再び浮んで来る」（連合説）ように考えられていたが、ヴントは「一度消え去つた観念（表象）は再び意識に現はれ出ると云ふことは無く、唯前のものと類した所の観念（表象）が現はれて来るだけである」〈注 33〉と見なす。
- 3 生理学的活動説…「心理現象は常に生理的現象によりて制限せられ支配せられて居る」〈注 34〉から、従来の刺激を与えることを主にするのではなく、学習者の生理的狀態に立脚し、それと結びついた活動を中心に据えようとする。（ミュンステルベルヒ、ライなどの見解）
- 4 実験性…「心理学の研究は是までのやうに唯推究と経験とに基くばかりでは無く、特

に変化を加へ其の結果を見る所の実験法を適用しなければならぬ」〈注 35〉と考え、実験的教育学の成立まで至っている。(ヴントによって大成される。)

- 5 生理的研究の重視…脳の部分と心の働きの間の関連を探り、そこから教授法を考案していこうとする〈注 36〉。

このように見てくると、新心理学はヘルバルト派心理学の静的・知性的・数学的・思弁的性格に対して、流動化を促そうとした見方であったと知られてこよう。

これらに対して、槇山榮次は、次のように評している。

「活動主義筋肉運動主義及び発表主義と云ふもの之を主張する学者の言ふ様に實際上大なる効能があるかどうかは甚だ疑はしい次第でありますし、又之を極端に主張すれば却つて種々の弊害を伴つて来るだらうと私は考へますが、併し従来行はれた所の感覚に偏した教育を矯正して往く上に大なる効力のあると云ふことは確實であると信じます。」〈注 37〉

「(実験心理学の進展に触発されて成立した実験教育学は)今日の所ではライ氏などの熱心なる主張にも拘らず、自分の見る所では未だナカナカそれ程の有望の域に達して居らぬと思ひます。併し比の実験的研究法は最も着實なる教育の研究法であつて、實地の教育に従事して居られる教員諸君に対して独立の研究をするのに最も適してゐる者と私は考へて居ります。」〈注 38〉

新心理学に基づいた教育実践の現状については冷静に診断しながらも、その長所を生かしていこうとしている。わけても新心理学の実験的性格については、教育実践の開拓に資するものと見なして推奨している。

おわりにー心理学的研究の進展からみたシュミューダー作文教材組織論の位置ー

以上の心理学的研究をした上で、槇山榮次は、明治 43 年 (1910 年) の「教授法の新研究」において、シュミューダーの『心理学の原則に基づく作文教授法』第 2 版 (1908 年刊) を紹介していった。改めて紹介すれば、下記のようにである。

「綴方の作用を心理的に根本から研究して、換言すれば心理的に分解して、或程度の児童をして綴方をなさしむるにはどの位の世話をしたならば、其作文力を挫折せしむることなくして適當の発達をなさしむることが出来るかと云ふやうなことを正確に調査をするのが

必要であります。

西洋では近頃新心理学の原則に基いて各教科の教授法を研究することが流行して居りま
す、綴方教授に対しても段々心理的研究をする人があるやうであります、日頃公になりま
したライプチツヒの師範学校の教師シュミーターと云ふ人の書きました作文教授法
(Schmieder, Der Aufsatzunterricht) の如きは其一つであると思ひます、」(注 39)

そして、第1段において「一つの事物に付きての経験」を作文(文章)としてまとめさ
せ、直覚を鍛え、第2段の「異なりたる時における一つの事物に付きての経験」において、
直覚に基づく節と想起(記憶)に基づく節を設け、それらを統合して一つの文章にまとめ
るようにする、その際、想像力によって足りないところを補う、第3段「二つの物の関係」
では、それぞれを直覚して記す節と、両者を関連づけて推論し、判断して書く節を置いて、
文章にさせる、第4段以降では、現実の対象に取り組み、改めて直覚、想起・想像、
推論・判断という思考力を練り上げさせる…という、思考力錬成を軸とする作文教材組織
論を掲げていった。

そのゆえんは、以下の四点に集約できよう。

- 1 シュミーターの立論が、明治20年代・30年代初めに心理学で考えられていた知(思
考力)の分類の中に三層のものがあり、それらが直覚を基底に二方向に発展するという
階梯をなしていることを見抜き、その中心的思考領域としては、直覚、想起・想像、推
論・判断に焦点化していること
- 2 それらの思考力が、文章本位(初期には段落本位のものもあるが)に訓練されるべき
ものと想定されているが、それは槇山榮次が研究したドイツの心理学書・教育学書の見解
に部分的に内包されていた、文章本位の思考力を顕在化させ、一貫させるものになってい
たこと
- 3 直覚を土台にする際に、個物の方が総合的に統一性をもってとらえるには平易である
という考えがひそんでいたが、シュミーターの構想する作文教材組織論は、この個物から
多くの対象を取り上げることへ、簡単なもの・平易なものから複雑なものへ難解なものへ
という方針も見事に体现していたこと
- 4 明治30年代から40年代にかけては、槇山榮次自身が、それまでの正統的心理学の思
考(知)のとらえ方をふまつつも、新心理学の長所を取り入れようとしていたが、シュ
ミーターの提案は、ヘルバルトの心理学に結びつくような手堅さとともに、教師の範文

16編、実際に得られた児童文例32編、授業記録5編というように、すべてがかなり具体的なところまで読者に思い浮かべられるように説くという、新心理学の実験性を備えていたこと

このように挙げていくと、シュミーター作文教材組織論は、槇山榮次の心理学研究の進展にふさわしい立論であったことが知られてくる。それにもかかわらず、槇山榮次は、研究者らしく謙虚に次のように書き添えている。

「要するにシュミーター氏の研究はまだ熟して居らぬ点もあるやうで、私は之に対して直に賛成することは出来ませぬが、併ながら綴方教授を心理的に研究して、其間に法則を立てようとする企ては至極結構なことであると思ひます、我國でも斯様な研究をして綴方教授の改善を圖る人の続々生じ来ることを望みます。」〈注40〉

シュミーターの作文指導段階論は「大体の順序」〈注41〉が示されたに過ぎないが、その未完成であることを洞察していた槇山榮次によって取り入れられたゆえに、かえって初等教育実践者の明治末年から大正前期に及ぶ、数多くの綴り方教授組織化の試みを引き出すものになったと言えよう。

〈補説〉 ヘルバルト心理学の基調

ヘルバルトの心理学については、当然私自身が原典に取り組んで、その上で汲み出してこなければならないが、ここでは「直観論に基礎を置くペスタロッチーの教育理念を学問的に深く考察した重要な文献」と評価されている、『よく吟味され、かつ科学的に十分検討されたペスタロッチの直観のABCの理念』（1802年刊）〈注42〉の邦訳によって、ヘルバルトが自らの心理学を確立する以前においても、直観を基底として、記憶・想像力・思索（推理能力を含むか。）に発展させていくべきだいう見解を抱き始めていたことを指摘するにとどめたい。（以下の引用は、ヘルバルト著、是常正美監訳『ペスタロッチーの直観のABCの理念』玉川大学出版部刊、昭和57（1982）年2月15日発行、全174ページによる。）

（1）直観の総括性・統合性

「直観は陶冶可能である」という節に、ヘルバルトは下記のように直観を訓練する必要性を述べている。

「訓練されていない『見る作用』の基本的欠陥は色にこだわること、より厳密に言えば、目立つ色に注意を奪われてしまうこと、弱い色彩が強い色彩の影になって見落とされてしまうことにある。そして直観には、この欠点とは対照的な真実性が備わっている。直観に真実性をもたらしているのは、ある事物の『形態』をつくり上げている要素のすべてを結びつける、一種の総括作用である。それゆえ、『形態』へ注ぐ注意深さこそ、なかんずくそれに向かって、『見る作用』が訓練されなければならない目標なのである。もしもこの注意深さが獲得されるなら、光と影の間や、色の微妙な明暗の間に生じる差異をとらえる感覚は、ほとんどおのずから生まれてくるのである。」〈注43〉（一部表現を改めている。以下も同様。）

全く表象の語を用いないで、経験に基づいて立言している。

（2）能動的・意識的な直観は記憶に

ここでも、粗野な直観と対比して、成熟した直観がどういう形で残っていくかについて記している。

「粗野な直観は、(無意識的に得られたものであり、本人がそれ以上のものをとらえようと思わないため、)たとえわれわれがその対象を回したり、向きを変えたりしても、決して改善されるようなことはないだろう。ところで精神自身が、自分の前に差し出された対象を我がものとするために、対象の把握を内からすすめなければならないと思うに至ると、対象把握の仕方の改善が問題になる。もしも人間が、彼の開かれた眼によって、彼の見ている対象を誰が見ても必ずそのように見えるものとしてきわめて自覚的に見るのであれば、彼はまた必ず対象から受け取った映像を変容させることなく、そのまま記憶にとどめることになろう。」(注44) (括弧も引用者)

記憶に残れば、後に思い出すこと(想起)もしやすいと言えよう。そうすると自覚的な直観こそ、後のすべてのものを生み出す源とも考えられよう。

(3) 想像力も直観に依存する

直観教授が各教科の学習のみならず、芸術家や職人が作り出そうとするものを描き出すことにも生きてくるとされ、そこに左記のことが明言されている。

「少年にとって直観教授よりふさわしい教授は決してないということ—このことは、今日では幸いなことに、今さら議論するのもあきあきするほど、よく知られた事実である。しかしながら直観教授そのものは、確実で、明確で、まとまりをもち、鋭く対象を把握する直観を通じてはじめておこなわれるものである。諸形態の差異に向けて注がれる正確な注意のみが、認識活動の混乱や錯誤を防ぐのである。このことは博物学や地理学の地勢の学習に関してもあてはまり、さらには芸術家や職人が道具や機械や建物などの様々な構成部分やをありありと描き出すために必要とするあらゆる種類の想像力についても—なぜなら想像力も直観に依存するからである—あてはまるのである。」(注45)

(4) 注意深い直観こそ将来の冷静な判断の土台…判断と関連についても、以下のよう
に言及している。

「直観作用は、児童や少年の教育的意味のある活動のなかで、もっとも重要なものである。児童が事物を観察するにあたって、落ち着きがあればあるほど、注意が対象の上に長く引

〈補説〉ヘルバルト心理学の基調

ヘルバルトの心理学については、当然私自身が原典に取り組んで、その上で汲み出してこなければならぬが、ここでは「直観論に基礎を置くペスタロッチーの教育理念を学問的に深く考察した重要な文献」と評価されている、『よく吟味され、かつ科学的に十分検討されたペスタロッチの直観のABCの理念』（1802年刊）〈注42〉の邦訳によって、ヘルバルトが自らの心理学を確立する以前においても、直観を基底として、記憶・想像力・思索（推理能力を含むか。）に発展させていくべきだいう見解を抱き始めていたことを指摘するにとどめたい。（以下の引用は、ヘルバルト著、是常正美監訳『ペスタロッチーの直観のABCの理念』玉川大学出版部刊、昭和57（1982）年2月15日発行、全174ページによる。）

（1）直観の総括性・統合性

「直観は陶冶可能である」という節に、ヘルバルトは下記のように直観を訓練する必要性を述べている。

「訓練されていない『見る作用』の基本的欠陥は色にこだわること、より厳密に言えば、目立つ色に注意を奪われてしまうこと、弱い色彩が強い色彩の影になって見落とされてしまうことにある。そして直観には、この欠点とは対照的な真実性が備わっている。直観に真実性をもたらしているのは、ある事物の『形態』をつくり上げている要素のすべてを結びつける、一種の総括作用である。それゆえ、『形態』へ注ぐ注意深さこそ、なかんずくそれに向かって、『見る作用』が訓練されなければならない目標なのである。もしもこの注意深さが獲得されるなら、光と影の間や、色の微妙な明暗の間に生じる差異をとらえる感覚は、ほとんどおのずから生まれてくるのである。」〈注43〉（一部表現を改めている。以下も同様。）

全く表象の語を用いなくて、経験に基づいて立言している。

（2）能動的・意識的な直観は記憶に

ここでも、粗野な直観と対比して、成熟した直観がどういう形で残っていくかについて記している。

「粗野な直観は、(無意識的に得られたものであり、本人がそれ以上のものをとらえようと思わないため、)たとえわれわれがその対象を回したり、向きを変えたりしても、決して改善されるようなことはないだろう。ところで精神自身が、自分の前に差し出された対象を我がものとするために、対象の把握を内からすすめなければならないと思うに至ると、対象把握の仕方の改善が問題になる。もしも人間が、彼の開かれた眼によって、彼の見ている対象を誰が見ても必ずそのように見えるものとしてきわめて自覚的に見るのであれば、彼はまた必ず対象から受け取った映像を変容させることなく、そのまま記憶にとどめることになろう。」〈注 44〉(括弧も引用者)

記憶に残れば、後に思い出すこと(想起)もしやすいと言えよう。そうすると自覚的な直観こそ、後のすべてのものを生み出す源とも考えられよう。

(3) 想像力も直観に依存する

直観教授が各教科の学習のみならず、芸術家や職人が作り出そうとするものを描き出すことにも生きてくるとされ、そこに左記のことが明言されている。

「少年にとって直観教授よりふさわしい教授は決してないということ—このことは、今日では幸いなことに、今さら議論するのもあきあきするほど、よく知られた事実である。しかしながら直観教授そのものは、確実で、明確で、まとまりをもち、鋭く対象を把握する直観を通じてはじめておこなわれるものである。諸形態の差異に向けて注がれる正確な注意のみが、認識活動の混乱や錯誤を防ぐのである。このことは博物学や地理学の地勢の学習に関してもあてはまり、さらには芸術家や職人が道具や機械や建物などの様々な構成部分やをありありと描き出すために必要とするあらゆる種類の想像力についても—なぜなら想像力も直観に依存するからである—あてはまるのである。」〈注 45〉

(4) 注意深い直観こそ将来の冷静な判断の土台…判断と関連についても、以下のよう
に言及している。

「直観作用は、児童や少年の教育的意味のある活動のなかで、もっとも重要なものである。児童が事物を観察するにあたって、落ち着きがあればあるほど、注意が対象の上に長く引

きとめられれば引きとめられるほど、また気が散らなければ散らないほど、それだけいっそう堅固な基礎が、児童の将来の知識や判断全体に置かれるのである（中略）注意からは事物の本質についての知識が得られる。さらに、よく認識された必然性に対して服従する態度が—この服従こそ、この拘束こそ、ルソーがひとえに是認し、望ましいものと見なしたものである—生まれるのである。その上注意からは、熟慮された行為や、目的にふさわしい手段を慎重に選ぶ態度が生まれるのである。」〈注 46〉（圏点も波線部も引用者。）

圏点を付した「判断」は、具体的には波線部のような行為・態度となって表れ、その人の生きる姿勢を確立することが期待されている。

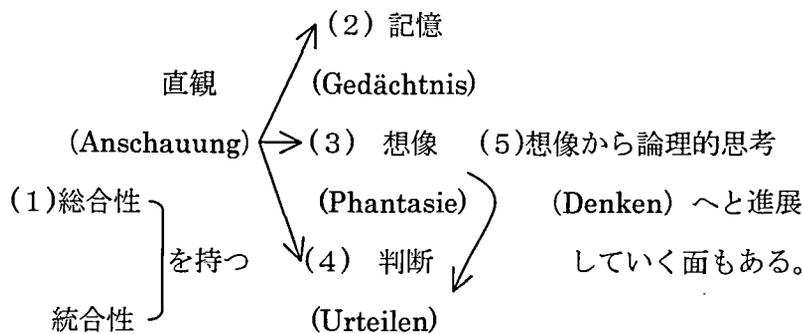
（5）想像から思索（論理的思考）へ

想像が生産的にはたらく時、思索（Denken）や美的発見にも進んでいくことが、次のように語られている。

「なるほど想像したり遊んだりするうちに、確かに、児童は取り集めた素材を十分に自分のものとするための活動を初めて開始するものである。そうすることによって、時にはさらに注意を深める機会や、時には注意を注いだ事象のもとで、それらの関係や結びつきをも発見する機会が得られるのである。想像が事象の関係や結びつきの跡を追い、そこから逸脱しない限りにおいて、また想像が事物の本質に従ってそこから何らかの指針を受け取る限りにおいては、想像はまさしく思索や美的発見（美的体験）へと移行するものなのである。つまり空想は真なるものや美なるものを見いだすのである。」〈注 47〉（鍵になる語の意味を原文にあたって、一部修正している。）

手がかりを与えてくれるのは、前項(4)にもあった「事物の本質」にしたがうという言葉である。これは、想像が対象の価値を見抜く方向に発揮されるなら、論理的思考による真理の発見や想像の完結した世界の美にひたることにも進んでいくということを意味しているのではなかろうか。そうすると、論理的思考は想像の後に位置づくことも了解されてくるわけである。

以上を図式化すると、次のようになる。



これだけでは、まだ①直観／記憶・想像／判断（論理的思考）という三層構造をなすことや、②直観が総括性・統合性を有するからといって、記憶・想像・判断も、同じように有機的総合性・統一性をつねに持ち得るかどうかは、はっきりしない。③「推理能力」(Schluß vermögen) も別のところ—「教育目的のために数学が果たす役割に関する若干の所見」のなか—にあつて、判断と対をなす概念になるかどうか、この本が出された時点(1802年)では、不明である。それにしても、後に知(思考力)の階梯として組織化されていく際の原初的な形態はすでに提出されている。ヘルバルト心理学が源となった可能性はかなり高いと言えよう。

第二項 教授学研究における教授段階論の進展において

(一) 教育課程論との共通の基盤の上に五段教授法へ

— 『新説教育学』(明治30年)において —

指導過程論は、明治38(1905)年の『教授の段階に関する研究』に至るまで、槇山榮次が最も心血を注いで取り組んだ領域である。最初の著書『新説教育学』(明治30(1897)年)では、ミッシ(Mich)の『一般教授体系』(Allgemeine Unterrichtslehr)に基づきながら、「教段(Lehrstufen)」(指導過程)の前に、「教順(Lehrgang)」(教育課程)の節を設け、以下のように断って、その上で指導過程に言及していこうとする。

「教授ノ順序ハ、吾人ノ知識ヲ取得スル自然ノ経路ニ従フベシ。然ルニ吾人ノ知識ハ直観、及ビ思念ノ二種ヨリ成立シ之ヲ取得スルニハ各二様ノ経路アリ、即チ直観上ノ知識ヲ取得スルニハ、第一ニ事物ノ観念ヲ分解シ単一ナル部分ト為シ、第二ニ事物ノ観念ヲ連結シテ全体ヲ形成ス。次ニ思念上ノ智識ヲ取得スルニ、第一ニ、概括ニ依リテ普遍ノ原則ヲ作り、第二ニ此ノ原則ヲ個々ノ場合ニ應用ス」(注48)

「教授ハ教材ノ性質ト生徒ノ程度トニ従ヒ、時トシテハ分解若クハ保合ニ依ルコトアルベク、又時トシテハ帰納若クハ演繹ニ依ルコトアルベシ。然レドモ心意自然ノ順序ニ従フトキハ、始メニ分解シ、次ニ保合シ、第三ニ帰納ヲ用ヒ、第四ニ演繹ニ依ル以テ適當ナリトス。此ノ適當ナル順序ニ基ヅキ教授ノ進路ヲ分割シテ五段トス、之ヲ教段ト云フ。

第一ヲ豫備ト云フ。新ニ授クベキ教材ヲ充分ニ消化セシメンガ為メ豫メ施ス所ノ作用ニシテ、新教材ト関係アル既知ノ観念ヲ喚起シ、之ヲ分解シ整頓シテ連絡ノ基礎ヲ作ルモノナリ。

第二ヲ提示ト云フ。豫備已ニ整ヒテ生徒ノ新教材ヲ期待スルコト切ナルニ及ビ、明瞭ナル方法ニ依リテ新知識ヲ授クル作用ナリ。一旦提示シタル後其ノ印象ヲ確實ニセンガ為メ、行フ所ノ練習モ亦此ノ段ニ属スルモノトス。

第三ヲ比較ト云フ。已ニ取得シタル新観念ヲ之ト関係アル舊観念ト比較シテ、類似モシクハ差異ヲ発見セシムル作用ナリ。

第四ヲ総括ト云フ。同類ノ観念ハ之ヲ概括シテ概念又ハ原則トナシ、簡明ニ表出スル作用ナリ、即チ個々分離セル観念ヲ統合シテ一ノ系統ヲ作ルモノナリ。

第五ヲ應用ト云フ。已ニ取得シタル知識ハ之ヲ特殊ノ場合ニ應用シ、一方ニ於テハ記憶及

ビ理解ヲ確實ニシ、一方ニ於テハ知識運用ノ道ヲ知ラシムルナリ。」〈注 49〉

(考察)

1 知識の習得を目ざして直観と思念を二大拠点とする…槇山榮次は、初めに教育課程は「吾人ノ知識ヲ取得スル自然ノ経路ニ従フベシ。」とし、知識は直観と思念から得られるという。直観も思念も、それぞれ分解→保合、帰納→演繹という二つの経路をたどるとある。

このうちの帰納を説くところに、「個々ノ観念ヨリ其ノ共通スル所ヲ抽キ取りテ之ヲ概念又ハ原則ヲ形成スル作用」〈注 50〉とあり、以下の2人の言を引用して、その必要性を強調している。

「カント(Kant)曰ク、概念ナキ直観ハ盲目ナリト 〈注 51〉。

ペスタロッチー (Pestalozzi) モ亦曰ク、教授ノ目的ハ、生徒ヲシテ暗黒ナル直観ヨリ明瞭ナル概念ニ発達セシムルニ在リト 〈注 52〉。」(両者の見解を対照して示すために、こちらの方で改行している。)

ここでいう概念は、本来、思念のうちの帰納から得られたものに過ぎない。それにしても、すでにヘルバルト (1776 年-1841 年) が出てくる前から、カント (1724 年-1804 年)・ペスタロッチ (1746 年-1827 年) と、直観と高度な知的能力としての概念形成を両極—あるいは対極—と見なして、前者から後者へと学習指導を進めていこうとする考えが一般的になってきていたようである。ミツヒ及び槇山榮次は、カントやペスタロッチの基本的な見解は受け継ぎつつも、以後の組織化のことを考慮して、概念をさらに広義の思念〈注 53〉に改め、直観と思念とを知識学習の二つの拠点に据えようとしたと言えようか。心理学的思想の進展からみれば、直観から論理的思考へという側面が取り出されたことになろう。

2 直観による知識と思念による知識獲得の過程を結びつけて一般的な四つの教授段階へ直観上の知識の習得は、以下に二つの過程によるとされていた。改めて掲げておく。

(1) 分解…事物の観念 (イメージ) を分解して、「明確ナラシムル」こと 〈注 54〉

(2) 保合…事物の観念 (イメージ) を連結して全体を形成すること

ここには、直観によるとは言っても、それが知識と言えるためには対象を分解して、部

分部分をきちんととらえる必要があり、その上で総合しなければならないという教育的要請が反映されている。さらに、その源には部分から全体へと考えていく連合心理学的発想が潜んでいたであろう。確かに両者を比較すれば、明確な全体を形成する前に、ある程度明瞭に必要な部分を把握しておかなければならないことも事実なのである。しかし、「知識ヲ取得スル自然ノ経路」が果してこの順序で、本当に満たされたものになるかどうか。20世紀のゲシュタルト心理学の指摘を待つまでもなく、絶えず問い直されるべき点をはらんでいた。

一方、思念上の知識獲得は、次の二側面によるとされていた。

(3) 帰納…それぞれ小さくても全体性を帯びている個々の観念（イメージ）より共通する点を概括して、普遍の原則を作り上げること

(4) 演繹…この原則（概念）を個々の場合に適用して、ほんとうに正しいかどうか吟味すること（注55）

これらは、独立した作用であり、いずれが先にはたらくともなかなか言い難い。それでも、(3) 帰納を先にするとところに、学習者にとっていずれが平易であるか、一般の人にとってどちらが主として判断の手がかりとなっているかに対する見識がうかがえ、さらに帰納の後に演繹を配するところに、人間は両方が伴って人生の諸問題を誤りなく判断し得るであろうという、教育的選択が汲み取れよう。

これらは直観上、思念上の二過程に過ぎないが、直観上の知識がそれに終始することにとどまらず、思念上の知識にまで行き着く必要があると考えると、一般的にはあっても、分解→保合→帰納→演繹という四段階が想定できることになる。ここまで進むと、いよいよヘルバルトの教授段階説からの示唆（注56）も想定しないわけにはいかなくなるが、それにしても知識教授に限られるとは言え、教授の段階をある程度の根拠をもって示し得ている。ただ、心理学的な思考（知）の発展の面では、直観→論理的思考へという道筋をいっそう分節して掲げたのにとどまっている。

3 五段教授法への飛躍と整備

以上の教授段階論は、教育課程論にも指導過程論にも発展し得るもので、その原初的形態を示したものとも見られる。しかし、『新説教育学』ではそれを指導過程論と見なして、しかも5つの過程に分節する。その理由を、先に引用した箇所の上に、下記のように加えている。

「豫備ハ、生徒既有ノ觀念界ヲ分解スルヲ以テ分解法ニ属シ、提示ハ、新觀念ヲ傳達シテ思想ノ廣サヲ増スモノナレバ、保合法ニ属シ、比較ト総括トハ、個々ノ觀念ヨリ概念又ハ原則ヲ発見スルヲ以テ帰納法ニ属シ、應用ハ概念若クハ原則ヲ特殊ノ場合ニ應用スルヲ以テ演繹法ニ属ス。」(注 57)

そこで、左の欄に教育課程（教順）を、対比的に右の欄に指導過程（五段教授法）を挙げて、その違いの意味するものを探っていくことにする。

教順(教授段階の四区分説)	五段教授法(指導過程)
①分解…事物のイメージを分解して鮮明ならしめる。	①予備…新たに授けるべき教材を十分消化させるため、あらかじめ施す作用。新教材と関係ある既知のイメージを喚起し、これを分解し整頓して、連絡の基礎を作る。(生徒既有の觀念界を分解するから、上記の分解法に属す。)
②保合…事物のイメージを結びつけて一まとまりの全体を形成する。	②指示…予備によって新教材への期待が高まっている時に、明瞭な方法によって新知識を授ける作用。(新しいイメージを伝えて思想の広さを増すので、保合法に属する。)
③帰納…小さくても全体性を保持している個々のイメージから共通する点を概括して、原則を作り上げる。	③比較…すでに収得した新しい觀念(イメージ)を、それと関連する旧觀念と比較して、類似・差異を発見させる作用。 ④総括…同種の觀念(イメージ)を概括して概念・原則とし、一つの系統を作る。(③・④は個々のイメージから概念・原則を発見するため、帰納法に属する。)
④演繹…③で作った原則を個々の場合に適用して吟味する。	⑤応用…すでに収得した知識を具体的な場合に適用し、記憶や理解を確実にしたり、知識運用の道を会得したりする。(概念・原則を特殊の場合に応用するため、演繹法に入る。)

(1)「予備」の新設…「予備」は、新たに授けるべき教材・知識の土壌を作るためにわざわざ掲げた項目である。上記左欄の①分解と対応させるため学習者の觀念界を分解することを明記するが、分解にとどまらず、整頓もするのであるから、直接の対応関係はないと言ってよかろう。それをあえて照応するとしているのは、現実の学習者を念頭に置いた時、それまでの学習経験・知的蓄積と無関係に新たな学習に意欲と興味をもって取り組ませることはできないという現実的配慮がはたらいたためではなかろうか。ここで、想起・記憶の喚起が直観の練成より先になるということも実際に出てく

るが、直観からの出発という枠組みをくずさないためにも、分解法に属するとしたと言えよう。

- (2) 「提示」の位置づけの曖昧さ…「予備」が土台を耕すものである以上、「提示」こそ、分解と対応する知識学習の第一の過程であるはずである。しかし、分解法については「予備」でふれたのですでに保合法に属するとしている。しかし、前半に「明瞭な方法によって」対象のイメージも分解しなければならないのであるから、一過程の中に分解と保合を含み込むことになる。知識学習においては、分解→保合という過程を取りにくいものもあって、このように一括したのかもしれないが、「提示」はどういう過程をたどって、どういうことをするのかが見えにくくなっている。
- (3) 「比較」と「総括」の細分化…上欄の「保合」は、すでに事物のイメージとイメージを結びつけるところまでいくのであるから、そして一全体まで形成するのであるから、下段の「比較」に生かされるのがふさわしいとも考えられる。それを、「比較」と「総括」とで、上段の「帰納」を二分割したものと見なすのであるから、あえて両者を分けたゆえん—もしくは「比較」をわざわざ加えたゆえん—が問われよう。ただ、上段の帰納を下段の総括がほとんど受けているために、比較を位置づける理由は乏しい。おそらく、(ア)幾分か保合と対応する面があり、(イ)比較をした上で総括に入った方が一層帰納法が威力を発揮しやすい、(ウ)当時、五段教授法が最盛期を迎えており、槇山榮次も通説に従い、五段にしておいた方が安心して提起できたということが、教順との対応以上に大切だと考えられたのであろう。
- (4) 「応用」における演繹法の目ざすものの意識化…下段の五段教授法では、上段の演繹が知識学習のばあい何のためになるのかが自覚化されている。

以上のように、五段教授法においては、分解→保合→帰納→演繹と見定めた時よりもいっそう現実の学習者との関係が考慮され、論理的整合性よりも、実用性を、求めて提案されている。それだけに、なお手探りで提出した案という色合いが強くなっている。

そのなかに記憶の喚起（想起）→直観→論理的思考という思考の進展も想定し得るが、カント・ペスタロッチ以来、直観をすべての学習の出発点とするという考えが一般的になっていたため、「予備」も直観の一部（分解）として理解していこうとしたようである。そのため指導過程としては、知的習得を念頭において直観から論理的思考へという基本線が確認されたことにとどまると言えよう。

(二) 指導過程論の模索と作文指導過程論への言及

—『各科教授法 正篇』(明治31年)において—

1 五段教授法を念頭に置いて教授作用を三つにとらえ直す

翌年の『各科教授法 正編』には、先の『新説教育学』とは少し異なった説明が与えられている。少し長くなるが、先に引用しておく。

「教段トハ教授ノ進行ヲ分段シテ其順序ヲ明確ナラシムルヲイフ、此分段ハ心理学ニ基ツキテ心ノ自然ノ順序ニ適ハンコトヲカメ、又論理学ニ基ツキテ推理ノ正シキ順序ニ背カザランコトヲカムルナリ。

凡テ教授ハ其各節ニ於テ三種ノ作用ヲ為スベキモノナリ、即チ初メニハ具体的ナル個々ノ材料ヲ提出シ、次ニハ其中ニ包含スル普通ノ事項ヲ抽出シ、最後ニ取得シタル知識ヲ今種々ノ場合ニ適用シテ既得ノ知識ヲ鞏固ニシ流暢ニス。第一ヲ直観ト云ヒ、第二ヲ思念ト云ヒ、第三ヲ應用ト云フ。今薔薇ノ花ヲ示シテ其形状及性質等ヲ直接ニ取得セシメタルトキハ之ヲ直観ト云フ、又仮令直接ナラズトモ具体的ノ談話ニ依リテ個々ノ事實ヲ知ラシメタルトキノ如キモ之ヲ直観ト称スルナリ。

児童ガ取得シタル多クノ薔薇ニツキ、相互ノ類似ヲ抽出セシメ、何レノ薔薇ニモ共通スベキ概念ヲ作ラシメタルトキ、即チ薔薇トハ何々ノ性質ヲ具フルモノナリトノ原則ヲ作りタルトキハ、之ヲ名ツケテ思念ト云フ、更ニ稍々異様ノ薔薇ヲ提出シ、前ニ得タル原則ニ基キテ是レモ亦薔薇ノ一種ナルコトヲ判断セシメタルトキハ、是レ即チ應用ナリ。右ノ如ク教授ニハ三種ヲ作用アルヲ以テ独ノ教育者デエルペルドハ教授ノ段階ヲ分チテ、直観、思念、應用ノ三段トナシ、其各段ニ於ケル材料及び其作用ト結果トヲ左ノ如ク陳述セリ。

一 直観

材料 具体的ノ事物

作用 知覚

覚官ニ依リテ直接ニ取得スルコトアリ。

談話ニ依リテ間接ニ取得スルコトアリ。

結果 具体的ノ観念即チ直観

二 思念

材料 相互ニ比較セラルベキ二個以上ノ事物(新シク学ビタルモノ及既ニ取得シタル

モノ)

相互ニ関係ヲ有スル二個ノ事物。

作用 比較スルコト、概念ヲ取得スルコト、二個ノ事物ノ間ニ存スル関係ヲ究ムルコト。

結果 抽象的ノ観念即チ概念（始メハ自然的ニシテ不完全ナルモ後ニハ論理的ニシテ完全ナリ）。

右ノ概念ハ簡單ナル詞ノ表出ニ過ギザルコトモアルベク、又原則若クハ格言トシテ表出セラルハコトモアルベシ。

三 應用

材料 既ニ得タル概念（又ハ原則）ヲ適用スベキ新ナル個体即チ實例。

作用 新奇ノ事物ニ就キテ既ニ得タル概念ヲ発見スルノ作用ナルヲ以テ、第二段ノ作用ト其趣ヲ同ジウス、唯彼ハ個体ヨリ一般ニ進ミ、是レハ一般ヨリ個体ニ進ムノ差アリ。

結果 既ニ得タル概念ヲ証明シ鞏固ニシ擴張シ流暢ニス。

教授ノ主要ノ段階ハ右ノ如クナリトモ雖モ、更ニ檢考スルトキハ第一ト第二トハ各二段ニ分ツヲ得ベシ、即チ具体的ノ知識ヲ十分ニ取得セシメンニハ、豫メ目的ヲ提出シテ期待ノ念ヲ起サシメ、又新知識ヲ取得スルニ必要ナル既得ノ知識ヲ喚起シテ、其取得ヲ容易ナラシム、之ヲ豫備ト云フ。豫備既ニ整ヒテ後新奇ノ事物ヲ提出ス、之ヲ提示ト云フ。又概念ヲ発見セシムルニハ、先ヅ、個体ト個体トヲ比較シテ、然ル後相互ニ共通スル概念ヲ抽出セシム、故ヲ以テ第二ノ段階ハ比較總括ノ二段ニ分タルハナリ。

右ノ如ク再分スルトキハ、教授ノ段階ハ左ノ五段ニ分タル。

豫備 提示 比較 總括 應用

五個ノ段階ハ、心理学及論理学ニ基キタル正当ノ順序ナリ、然レドモ此段ハ如何ナル場合ニ於テモ斯ク分チ得ベキモノニ非ズ、」〈注 58〉

(考察)

- (1) 知識の二分法より教授作用の三分節へ…先の『新説教育学』(明治 30 年)においては、人間の知識を直観上の知識と思念上の知識に分けたのであるが、本書『各科教授法正篇』(明治 31 年)では教授作用としては直観・思念・応用の三つに分かれるとしている。これは基づいた学説—前者はミッヒ、後者がデエルペルド〈注 59〉—の違いでも

あろうが、一方でそこから五段教授法を導き出す際にふさわしい立脚点が選ばれたという面も見のがせまい。人間の知識としては独立するはずのない「応用」も、教授作用としては一項目になり得るのである。そこに、知識の段階づけをそのまま指導過程論に適用しただけの時点から、指導過程論を生み出すふさわしい根拠の探究へと一歩踏み出していることがうかがえよう。「応用」は、「思念」の一部（演繹）が単に項目として分かれたのではないのである。

- (2) デエルペルドの指導過程論の援用によって、直観→論理的思考とう筋道だけでなく、想起→論理的思考と進む可能性を内在させる…以上のような新しい側面がみられるとは言え、次に紹介されたデエルペルド（もしくはデルプフェルト）の三段の指導過程論は、思考の面ではやはり直観→論理的思考という展開であり、新生面がどこにあるか問われてこよう。手がかりは、「直観」の「作用」欄に、「覚官ニ依リテ直接ニ取得スルコトアリ。」と並んで、「説話ニ依リテ間接ニ取得スルコトアリ。」が挙げられていることである。槇山榮次の説明では、以下のように書いていたところである。

「今薔薇ノ花ヲ示シテ其形状及性質等ヲ直接ニ取得セシメタルトキハ之ヲ直観ト云フ、又仮令直接ナラズトモ具体的ノ談話ニ依リテ個々ノ事實ヲ知ラシメタルトキノ如キモ之ヲ直観ト称スルナリ。」

そうしてみると、ここでいう直観は広義で、教師の談話を手がかりに具体的な像を思い浮かべることが含むようである。したがって、狭義の直観→論理的思考という基本線と並行して、想起→論理的思考という筋道も想定できることになろう。心理学的な思考領域の展開としてもなかなか描くことができなかつたものが、指導過程論の追究のなかで芽生えてきているのである。その素地は、前著『新説教育学』（明治30年）にあったにしても、ここでデエルペルドの指導過程論と結びついて表に出てきたことは着目に値しよう。

- (3) 知識獲得の四過程—分解・保合・帰納・演繹—に言及せずに五段教授法を導き出す…これは(1)（知識の二大区分を教授作用の三分節に改めたこと）と深くかかわることであるが、直観上の知識と思念上の知識という知識の二大区分に拠らないため、その下位区分である分解・保合・帰納・演繹という観点を活用することもできなくなる。それに伴って、前者にあった分析→総合（部分→全体）という側面が稀薄になってくる。そ

れに対して『各科教授法 正篇』においては、デエルペルド説に従って直観・思念・応用をそれぞれ材料・作用・結果に分けて説述し、教授作用としての直観を予備・提示、思念を比較・総括に分けて、応用を加えることになる。その中で「比較」が意識に上ってきて個物→二個以上の事物という対象の数量的拡大に光が当てられるようになってくる。これらは無論別々のことではなく、個物の分析→二個以上の事物の総合へという進展の一部を照らし出しているのであろう。前項「心理学研究における思考領域の配列の進展から」においても、出発点である直観の中に個物の分析的観察・把握が事例として挙がって来ることはあった。ただし、直観→想起・想像へ、直観→推論・判断（論理的思考）へという思考の進展が主で、個物の分析から二個以上の事物の総合へと鮮明に方向づけることはしていなかったのである。しかし、学習指導過程を構想するなかで何を（いくつの物を）どうとらえさせるかを明確にせざるを得ず、①分析→総合へという連合心理学的発想と、②対象の数に応じたとらえ方の進展が、表に出てこざるを得なくなったと言えようか。

2 各教科・領域の性質を勘案して三段の作文指導過程論を提示

『各科教授法 正篇』には、作文の指導過程について、以下のように記している。

「自作的作文法ハ教師文題ヲ提出シテ生徒独立ニ試ミルモノニシテ、既ニ学ビタル部分ノ應用ニ過ギザレバ段階ヲ論ズルノ必要ヲ見ズ、段階ノ必要ナルハ補助的的作文法ニ在リ、而シテ読書科ニ等シク三段ニ分ツヲ以テ便ナリトス。

第一段豫備ニ於テハ、先ヅ文題ヲ示シテ目的ノ在ル所ヲ明ラカニシ、其材料若シ他ノ教科ニ於テ学ビタルモノ、又ハ日常ノ生活ニ於テ経験シタルモノナラバ、之ヲ喚起シ分解シテ其觀念ヲ明瞭ナラシムルナリ。

若シ又然ラズシテ全ク新タナル材料ニ依リ作ラシムルトキハ、此段ニ於テハ新奇ノ事項ヲ取得スルニ必要ナル觀念ヲ喚起スルニ止メ、其材料ハ第二段ニ至リテ提供スルナリ、思想ヲ啓発シタル後ニハ前後連結シテ、全体ノ説話ヲナサシムベシ、次ニ第二段提示ニ於テ為スベキ作用ハ、左ノ如シ。

(一)文字文句ノ授與 作文ニ必要ナル文字文句ヲ書板シテ之ヲ知ラシム、但し茲ニ授クルモノハ止ムヲ得ザルモノニ限ル。

(二)属文 筆ヲ執ツテ文ヲ綴ラシム。

(三)記帳 作文帳ヲ出シテ清書セシム、板書訂正ヲナシタル場合ニハ訂正シタル結果ヲ記帳セシムルナリ。アイゼンロール曰ク、作文帳ハ学校ノ見エナリト、蓋シ生徒進歩ノ状態等一二之ニ依リテ知ラルルモノナレバ、可成明瞭正確ニ記載セシムベシ。

(四)訂正 各自ノ作文帳ニ就キテ訂正シ、次ノ課業ニ於テ之ヲ配布ス、誤謬ノ多キニ涉レルモノハ次ノ課業ニ於テ一般ニ示スベシ。

幼年級ノ生徒ニ対シテハ時々板上訂正ヲ行フコトアリ、即チ生徒中ヨリ或文ヲ撰ビテ板上ニ掲ゲ生徒ト共ニ訂正シ行クナリ、此ノ場合ニ於テハ記帳ハ訂正ノ後ニ来ル。

第三段應用ニ於テハ類題ヲ課シテ自作的ニ作ラシムルカ、又ハ既成ノ文字文句ヲ改メ若クハ順序ヲ変更シテ變形ノ文章トナサシムルナリ。

右ハ専ラ啓発法ニ依レル教段ヲ示シタルモノナルガ、若シ模範法ニ依リテ教授スルトキハ、第一段豫備ニ於テハ目的ヲ提示シタル後模範文中ニ包含スル思想ヲ啓発シ、第二段提示ニ於テハ、模範文ヲ提出シテ其読方ト意義トヲ授ケ、文字ノ使ヒ方及順序ノ立テ方等ニ就キテ十分ニ了解セシムベシ、第三段應用ハ前ニ陳ブル所ト同ジ。」〈注 60〉

(考察)

(1)表現教科の特殊性があつてか、思考力の進展だけでなく、分析→総合という進行や対象の数に応じたとらえ方の発展も不明確に…一般的指導過程論からすれば自作的作文法は対象外であるが、補助的作文法においても、予備と提示と応用しかない。先に掲げた五段教授法と比べると、比較と総括が欠けているのである。五段教授法は知識習得・概念形成を主とする際の指導過程なので、どうしてもあてはめにくいところが出てくる。一応挙がっている予備と提示にしても、学習事項や経験事項なら文題によって想起したものを分解し、新奇のものなら(その場に)提供して分析的にとらえさせることは予測できても、それ以降の思考の展開には全くふれられていない。応用も、本来新たに形成した概念を適用する過程であり、ここに挙がった内容と一致するかどうか、大いに疑わしい。

(2)思想の啓発を強調する際に、分析から総合への萌芽がうかがえる…横山榮次は別のところに「作文科ニ於テ第一ニカムベキハ思想ノ啓発ナリ」として、以下のように記している。

「其教材若シ他ノ教科又ハ日常ノ経験ヨリ来レルモノナルトキハ、之ヲ分解シ整理スルニ止マリ、若シ然ラズシテ全く新ナル事項ニ属スルトキハ、可成直観的ノ方法ニ依リテ

明瞭ナル觀念ヲ得シムルコトヲカムベシ」〈注 61〉

ここでいう後半の「觀念」(全く新たなる事項によって得させる)は、せいぜい直観したもののが脳裏に残って表象となったものに過ぎまい。しかし、前半には、他教科や日常経験によるばあい、その時点で頭に浮かんだこと(表象)を分解し、整理するとして、いるため、新たなる事項についても、どこかで分析したり整理したりするのであろう。そうすると、いずれにしても分析から総合へという芽は持っていたと言えよう。

ただし、この時点で、槇山榮次にも、作文の指導過程を思考の発展として説く難しさは、ある程度自覚されたであろう。

(三) 『小学校教育法』(明治 33 年)・『小学校における教授の理論及實際』(明治 36 年)における模索

指導過程探究の面における主著『教授の段階に関する研究』(明治 38 年刊)が出される前に、下記の 2 冊が出ている。

- ・『小学校教育法』東海林書店蔵版、明治 33 年 6 月 1 日発行、全 138 ページ
- ・『小学校に於ける教授の理論及實際』同文館蔵版、明治 36 年 1 月 10 日発行、101~112 ページ

この二書で注目されることを以下に箇条書きしておく。

- 1 教授作用への着目を「学習作用ノ心理的経過ニ基ク」〈注 62〉と改めたために、指導段階論としては省略したり変換したりしてかまわないと考えるに至る。その上で、五段に「(一) 目的ノ提示」を加えて、六段の指導過程を提示する。したがって、一般的指導過程においては、(1)直観→論理的思考、想起→論理的思考という側面も、(2)分析→総合という進展も、(3)対象の数に着目したとらえ方の展開も、一応維持されたと見られる。
- 2 ただし、チルレルが「応用ノ作用トシテ、想像上ノ行為ヲ為サシムベキコトヲ主張」したことを挙げ、その理由を次のように記している。

「生徒ガ思想上ニ於テ行為スルコトニ馴ラサルトキハ、随テ現實ニ於テモ實行スベク、又判断ヲ正当ニシテ容易ナラシムベク、如之原則ハ之ニ依リテ益確實トナルベシ 想像的行為ハ障害ニ打勝ツコト現實ヨリモ容易ナルノ便アリト、」〈注 63〉

この想像上の行為は、あくまでも行為する代わりに出てきたものである。それにしても、このような「教師ノ斟酌」の余地は、槇山榮次も大いに認めたいと思って、引用したようである。そうした時に、ここまで考察してきた直観→論理的思考、想起→論理的思考という構図とどうかかわってくるかも、課題として出てきたことであろう。そして、一般的指導過程を思考の展開過程として一貫させることの困難さも、自覚されてき始めたと推察される。指導過程には、「行為」などという思考の展開とは別次元のものを取り込まざるを得なくなるため、思考という一面だけから見ていくわけにはいかないのである。

- 3 作文の指導過程については、予備－提示－応用という呼称を使わないで、「思想の整理」・「語句の整理」・「属文」・「訂正」（助成法のばあい）に改めている。思考との対応関係についても、一切ふれていない〈注 64〉。

（四）『教授の段階に関する研究』（明治 38 年）における歴史的・理論的究明

- 1 個物→複数の事物、分析→総合、直観→論理的思考の原点はヘルバルトの潜心致思の説

本書『教授の段階に関する研究』は、これまでの指導過程研究の集積されたもので、「緒言」第 3 章、「教授段階の歴史的的研究」8 章、「教授段階の理論的研究」9 章からなる。このうち、「教授段階の歴史的的研究」では、ヘルバルト以前にも教授の段階は無論考えられていたことを一章を割いて記しながらも、「(1)科学的に表明し、(2)之をして教授の實際に近づかしめたるは實にヘルバルトの功といふべし」〈注 65〉としている。「教授の段階」(Stufen des Unterrichts) という命名も、ヘルバルトの書物に掲げられた一節の題目であることが明記されている。

ヘルバルトが教育の二大目的の一つとして掲げた、多方の興味を涵養するため、潜心 (Vertiefung) 致思 (Besinnung) の法則に従わせることが必要であるとして、そこから細分化して、四つの教授段階が引き出されるとしている。ここに挙げた潜心致思の説の中に、槇山榮次が求めてきた指導過程論の原点がありそうである。

「潜心とは其の事物を正しく且つ十分に取得せんが為之に向て我心を潜むるの謂なり 事物を取得するには時の猶豫なかるべからず 即ち暫くの間は他の思想を退けて専心其事物に集注するもの是即ち潜心なり 而して意識の統一を生ずるには潜心の外に更に致思の作

用を俟たざるべからず 潜心は個々の観察を為し致思は之を統合するなり 始めは一物に就きて潜心し次は他物に就きて潜心し然る後致思に依りて之を統合す 斯の如く幾回か潜心と致思とを反復して遂に豊富の致思を有する多方的の人格を成すに至る 致思とは畢竟潜心の結果として取得したる個々の観念を総括するの作用なり 純然なる致思と真正なる多方とは潜心の結果即ち個々の観念が十分に調和して其間に矛盾撞着の存せざる時に於て望み得べし」〈注 66〉（波線郎・傍線部ともに引用者）

ここには、分析ということばはないが、(1)分析→統合の素地が見られ、(2)個物から他物へと観察していく時、当然両者を比較する意識が芽生えよう。したがって個物から複数へと対象の数が拡大することになる。さらに、(3)潜心における個々の観察の際に直覚（直観）がはたらき、致思によって統合する際に論理的思考力（推進し、判断する力）が発揮されることも、容易に推察されることである。そうしてみると、ここまでの指導過程論追究のなかで槇山榮次が見いだしたことは、いずれもヘルバルトの教授段階論の起点となった潜心致思説に溯ることができそうである。

2 ヘルバルトの教授段階論は、指導過程論のみならず、カリキュラム論でもあると了解した上で、三過程説を提示

槇山榮次は、ヘルバルトが教授段階の適用範囲を、左記のように考えた述べている。

「皆に材料の一小節を取扱ふ場合に於てのみならず大なる範囲の扱ひ方に就きて亦之を適用すべしと為せり 委しく云へば一二時間に於て結了すべき教科の細小節の扱ひ方に対してのみならず数ヶ月に渉り又は数学年に渉る全体の進行にも亦教科の段階を踏ましむべしと云ふに在り」〈注 67〉

ヘルバルト自身は、『教育の目的から演繹された一般教育学』（1806年刊）には、これほど明確に述べているわけではないが、説述をたどっていくと、確かに上記のように解されるものである。したがって、槇山榮次はヘルバルトの教授段階論がカリキュラム論としても提起されており、ヘルバルトに忠実なストイの教授段階論においてもカリキュラム面から光が当てられていることを知りながら〈注 68〉、チルレル・ライン以降のように、あえて指導過程論に絞って究明していったようである。そして、最終的には次のような三

過程説に行き着いている。

「第一段 予備…学習の動機を喚起するをもつて其の目的とす。単に類化の作用を以て目的とするヘルバルト派の予備よりは其の意義広く、かつヘルバルト派の所謂目的の指示の如きも当然この中に包含させることと成るべし。

第二段 提示…ヘルバルト派の所謂提示は単に具体的材料を授与することのみ限らるるが如しと雖も、余の所謂提示はかかる狭義のものに非ず。即ち教授作用の主要部分を意味するものにて、啻に具体的知識のみならず、抽象的知識の啓発をもこの中に包含するものなり。また単に知識の伝達のみならず、技能の伝達をも意味することを忘るべからず。

第三段 整理…教授に於ける終結の作用にして一旦授ける事項の収得を確実にし、運用の素地を作るをもつてその主眼とす。普通の詞にて云えば仕上げの働きとするも亦可なり。終結の段階としては従来多く応用の名を用いたけれども、余をもつて見ればこの語やその意義甚だ狭く、共通段階の名目としては不適當なるものの如し。」

〈注 69〉

いずれも、紙数を費やした上での結論だけに、一般的指導過程論としての広さを備えるとともに、妥当性も高くなってきている。ただし、本指導過程における思考力の進展などは、看取しにくくなっている。一般的指導過程においてつねに思考力が鍛えられ、伸びていくべきだという要求は、この時点になると取り下げられたと言えようか。

3 思考と学年とのかかわりへの着目—改めてカリキュラム論としての教授段階論に目を開く素地ができてくる—

「一 心理学研究の進展における思考領域の配列の進展から」で述べたように教育学の根底に心理学的な基礎づけを要求し、そこに思考の発展をおおよそ想定しながらも、上述のように一般的な指導過程にはそのような要素はなかなか盛り込みにくいと自覚されてきた時、新たな教育実践への見通しをどこに求めようとするのであろうか。槇山榮次は、心意発達段階に着目して、以下のように説いている。

「吾人の所謂学習は小学時代を以て始まるものとし且つ小学校の年齢を満六歳より満十四

歳まで継続すべきものなりとせば此間に於ける発達段階は如何に区分すべきものなりや

シューマンは之を分ちて三期となせり 即ち第一期は六歳より始まりて八歳に至る取得を主とする時代にして眼と耳とは専ら活動す 此時代の指導は直観思考及び談話の練習に依りて既有的の観念を明瞭にし鞏固にし拡張し又遊戯図畫書き方読み方及び簡易なる手工に依りて活動の衝動を養ひ、教授と訓練（親愛なる然も確なる）とに依りて意志を強めんことを図る

第二期は八歳より十一歳又は十二歳までに至る再生を主とする時代にして記憶殊に盛んなり 故を以て永く記憶せらるべき価値ある材料を供給することに力めざるべからず（中略）

第三期は十二歳以上なり 思念の作用主眼と成る前の時代には寓言謎語又は諺語等に依りて思念を刺激すと雖も今は然らず 比喩的ならざる観念及び概念の簡単にして明瞭なる言語に依りて其思念を練習せざるべからず 思念形成の基礎は豊富にして且つ価値ある思想界を造るにあり 何となれば十分なる思念の発展は明確に形成され永く保続せられ且つ易く再生せらるゝ観念に依りて始めて得らるべければなり 直観より抽象に進むこと早き失するときは決して明瞭なる思念を生ずること能はず」〈注 70〉（改行は引用者）

シューマンの立言のごとく、6歳～8歳に直観的思考がはたらき、8歳～11歳に記憶力（想起力）がさかんになり、12歳以上に思念（Denken）—論理的思考力を中心とする—がはたらくとすれば、そこには、心理学から見た思考発展の構図が、学年発達に応じて生かされる可能性が出てくる。それはまた、槇山榮次が選ばなかった教授段階論をカリキュラム論として見直す素地にもなってくる。思考の学年的発展を念頭に置いて目標にしてカリキュラムを作成すれば、そのような思考力を育てる道が開けてくるからである。

（五）『教授法の新研究』（明治 43 年）においてシュミューダーの作文教材組織論を紹介するゆえん—指導過程論を追究する側面から見て—

『教授法の新研究』のなかでシュミューダー説が紹介されるまでの経緯と意義は、下記の四箇条にまとめられよう。

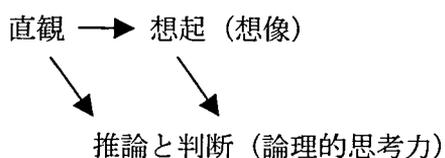
- 1 槇山榮次の一般的指導過程論は出発点においては、直観→論理的思考への進展を主軸とするものであった。この構図は、対象が既知のばあい、想起→論理的思考へと置きかえられる余地も持っていた。後者の想起から論理的思考へという進行は、心理学的な思考の関連を解明していく際にも明らかにしにくかったもので、これらを組み合

わせることによって、思考力相互の関連に見通しをつけることができた。

- 2 また、直観より論理的思考へという進展は、分析から総合へ、そして個物から複数の事物の比較へという要素を合わせ持つことが、鮮明になってきた。
- 3 これらの三つの側面は、いずれもヘルバルトの教授段階論のもとになった潜心致思の説にさかのぼることができるものであった。
- 4 ただし、ヘルバルトの教授段階論は指導過程論でもあるが、カリキュラム論でもあり、槇山榮次はチルレル以後の教育学史の展開にしたがって一般的指導過程論としての確立に力を注いだ。しかし、作文の指導過程としては、分解→整理の要素を一部入れただけでうまく取り込めず、後には思考との対応にも全くふれられなくなる。知識習得を主とする指導過程とは異なる、技能教科・表現教科としての指導過程が模索されるようになった。

そこで、これまで指導過程論追究の中で具現しようとしていた思考力の進展は、ヘルバルトの教授段階論のもう一つの側面－カリキュラム論－の中で生かせないかと考えられてくる。

そのきっかけをなしたのは、思考力の発展を念頭に置いたシューマンの学年発達観であったろう。そして、この願いを作文（綴り方）領域でカリキュラム論として具現したのがシュミーダーの作文教材組織論であった。シュミーダーの作文教材組織論には左記のような思考力の発展が各段階の目標として想定されていた。



また、分析→総合という進行も、個物からの発展も、おりこまれていた。シュミーダーは、ヘルバルト教授段階論を作文カリキュラムの面で実現した人として紹介されたと言える。

第三項 先行の綴り方教材組織論との比較・検討を通して

(一) 『各科教授法 正篇』における作文教授組織化への第一歩

- 1 補助的作文法から自作的作文法への展開を説くなかで組織化への見通しが得られてくる

『各科教授法 正篇』(明治 31 (1898) 年)においては、文種を「仮名文及漢字交文」と「日用書類」に二大別して、作文能力を養う上から日用書類は効果が少ないと述べて、前者と後者の割合を 2 対 1 にしている。また、文種の取材範囲についても簡略に記している。しかし、作文教授組織化の柱をなすと見られるのは、その後の教師から補助を与えて作らせるどうかという点である。自作的作文法は補助的作文法の応用とあるので、「補助ヲ與フル程度」および補助の有無によって分類すると、下記の四類になる。

- 一 思想順序及び文字文句ヲ與ヘテ綴ラシムルモノ 即チ補助ヲ與フルコト最多キモノ
 - 二 思想順序ヲ與ヘテ文字文句ヲ授ケザルモノ
 - 三 思想を與フルニ止マルモノ (以上が補助的作文法)
 - 四 (思想順序も文字文句も与えずに) 独立ニ考案セシムルモノ (自作的作文法) (注 71)
- (四および括弧は、引用者が別の箇所より加えたもの)

このような分類の意味を探るために、槇山榮次が巻末に「教授上参考スベキ図書」に掲げた、次の二書に共通して挙げられているケールの「教案」(「教授進程ノ順序」)を比較の手がかりとしたい。

- ・谷本 富著『實用教育学及び教授法』六盟館、明治 27 (1894) 年 10 月 25 日初版、明治 28 (1895) 年 5 月 5 日訂正再版、342 ページ
- ・小山忠雄著『理論實驗読書作文教授法』東海林書店、明治 31 (1898) 年 7 月 8 日、190 ページ

ここでは、仮りに刊行年次の早い『實用教育学及び教授法』に挙げた、作文教案を改行して引用しておく。

「左にケール(注 72)の教案を摘記して、現に教育に従事せらるゝ諸君の参考に供すべし。曰く、

第一段は、教師生徒に、文の材料及び形状を教示す。即ち一編の範文を示し、之を読ましめ、或は談話して、生徒に其聴く所を綴文せしむ。

第二段は、教師文の内容を提示し、生徒をして文の形状を変更し、また間接的叙述を直接的叙述となさしむる類なり。或は韻文を散文に変せしむるあり。或は長篇を節略せしむるあり。

第三段は、教師文の形状を示し、生徒をして適宜に其内容を充実せしむ。例えば猫兎を記せる文あれば、これを示し、之に模擬して虎兎を記す文を作らしむるが如し。

第四段は、生徒、教師の補助を藉りて文の材料、形状共に自ら選定するなり。之を小学校に於ける自由作文の程度とす。」〈注 73〉

榎山榮次の四類とこの谷本富の紹介したケールの四段階説とを照らし合わせると、次のような点に気づかれてくる。

- (1) 第一段階は、実質的には全く同じと見られるが、ケールが文章を材料（内容）と形状（形式）と論理的に2要素に分けるのに対して、榎山榮次は、思想・順序・文字文句と三分する。これも文章を論理的に3つの要素に分けたものとも解されようが、思想→順序→文字文句という文章表現過程に着目したゆえに見いだされたという色合いが濃い。
- (2) 第二段階も、実際には一致していると思われる。ケールが掲げた事例はいずれも表現上の工夫のみが挙げてあり、構成への工夫を勧めたものが見られないためである。しかし、ケールのいう材料が榎山榮次の思想と順序を含むものかどうか、これだけでははっきりしない。
- (3) 第三段階がまるっきり違ってくる。ケールの方では、第一段階・第二段階ですでに表現上の訓練は積んでいるので、今度は思想内容の訓練にとび移ろうとするのである。ただ、そうなると、第二段階より難度は高いが、なぜ第二段階からこのように力点を大きく変えていくかという説明がつかない。したがって、第三段階も、第二段階と並んで第一段階から発展するものになるわけである。しかも、ケールのいう材料が思想も順序も含むとすれば、第三段階に至って急に多くのものを要求されることになる。それに対して、榎山榮次は、「思想」の啓発がいかに困難かを自覚するゆえに、この第三段階に来ても思想は与え、順序と文字文句を考案すればよしとするのである。したがって、ケールのように2系列に分化したりせず、補助を与える程度の漸減という点で一貫できるわけである。

(4) 第四段階が再び一致するが、ケール説では2系列（内容を徐々に創出する系列と形式を工夫し始める系列）の統合になり、槇山榮次においては、教師が補助を与えなくなる段階に位置づけられる。（なお、ケールはこの階梯に至っても教師の補助は必要であるとしている。）ただし、槇山榮次の見解では、この段階において初めて自らの思想を生み出すのであるから、ケールの論理的統合説よりも、一貫性はあるが、思想創出の面では苦勞させられることになるろう。

この槇山榮次の補助的作文法から自作的作文法へという四段階説は、後の『小学校に於ける教授の理論及實際』（明治36年刊）にも、そのまま挙げられる。槇山榮次としては、ケール説よりも一層斉合性・一貫性のあるものと思えたものであろう。最後の段階における思想創出の難しさは、第三段階までの十分な思想の啓発によって補われると考えていたのかもしれない。

2 ケーライン、ケルレル説からの示唆と創意

ここでは、槇山榮次自身が本文の中で補助的作文法、自作的作文法に続いて「附言」としてケーライン、ケルレルの左記のような説を引用しているゆえんを探っていきたい。

「ケーライン、ケルレルノ教育書ニハ、作文ノ教授ハ次ノ順序ヲ以テ進ムベキコトヲ陳ベタリ、

- (一)既ニ授ケタル読本中章句ヲ書取ラシメテ作文ノ形式ヲ知ラシムルコト、
- (二)既成ノ章句ヲ変作セシムルコト、
- (三)模範文ニ倣ヒテ作ラシムルコト、
- (四)独立シテ作ラシムコト、」〈注74〉

訳出されたかぎりでは、ケールの作文教案にきわめて近い。ただし、ケールのように文章を材料（内容）と形状（形式）の2要素に分けず、何を手がかりにどのような学習活動にさせていくかを明確にしている。ここから槇山榮次の四段階説が着想される過程を推測すれば、次のようになるろうか。

- (1) ケーライン・ケルレルのいう第一段階から第四段階までを貫いているのは、教師の補助を全面的に与えるところから、全く与えないところまで進むということだたと悟り、作文指導段階への根本的見通しを得る。

(2) 第二段にある「既成ノ章句ヲ変作」させる時、文字文句のみを改めればよいか、それとも順序まで変えなければならないかと考えていき、平易な前者（文字文句のみを改める）の方を選ぶ。

(3) 教師の補助の度合で段階を設定することを念頭に置いた時、第三段階に思想は与えるが、順序も文字文句も工夫する段階をあえておいた方がよいと考え始める。ケーライン、ケルレルの「(三)模範文ニ倣ヒテ作ラシムルコト」は思想の方向づけは行うが、中身を学習者が生み出して来なければならない点で、やはり困難さを伴う。そこで、「思想明瞭ナラザルトキハ其表出モ亦的確ナルコト能ハズ、故ニ作文科ニ於テ第一ニカムベキハ思想ノ啓発ナリ」(注 75) と断って、やはり思想は提供し、後は学習者に工夫させる—その際の努力点は順序になろう—ことにする。

(4) 第四段階の自作的作文法については、特に言及しないが、ケーライン、ケルレルの第三段階「模範文ニ倣ヒテ変作セシムルコト」は、別に「模範法」として取り込む。そして、自作に無理なく進めるようにする。

これらの教材配当が明確に定位されたのは、4年後（年度から言えば5年後）の『小学校に於ける教授の理論及實際』（明治36年）で、以下のように集約されている。

「下級の生徒には、多く助成法（槇山榮次の説く第一～第三段階）を用ひ、上級に進むに従ひ、漸次其補助を減じて全く自作せしむるに至る。模範法（ケーライン、ケルレルの第三段階にあたる）は、稍進みたる児童に対して、時々之を用ふるものとす。但し下級の生徒にも簡易なる事項に就きては、時々自作を試みしむることあるべし。」(注 76)

シュミーターに出会う前の帰結点がここにある。

(二) 『教授法の新研究』における新説の導入

槇山榮次は明治30年代に、先行する研究からケールの四段階説を学び、それによく似たケーライン、ケルレルの新著『教育・教授綱要—とりわけ師範学校生徒と民衆学校のために—』(注 77) に拠って自らの四段階論を出していった。その上で、明治40年代に至ってさらにシュミーターの11段階説を導入しようとした意義は、どこに認められるであろうか。以下、考えられることを箇条書きにするにとどめたい。

1 明治30年代の作文教授の系統化が、結局教師の補助の多少によるものであったのに

対して、シュミューダー説によって学習者の意識し得る作文階梯へと踏み出そうとした。

- 2 それはまた作文（綴り方）の指導法を中心とする系統化から、学習者の思考力、書くべき対象・思想、文種を中軸とするものへという転換を伴っていた。
- 3 明治 30 年代には作文の練習学習に力を注いでいたが、シュミューダーが、まるごとの作文を客観的な対象に基づいてはじめからいかに書かせ、積み上げていかせるかを考案している点にうなずけるものがあり、作文力（綴文力）育成の実際的な手がかりを得ようとした。
- 4 しかも、シュミューダーの 11 段階説は、直接に挙がっていないが自作を到達点とする階梯を細かく分析していったものと解すれば、槇山榮次が明治 30 年代に考案した段階説とも、行き着くところが一致しており、新しい考えではあったが、受け入れやすいものでもあった。

おわりに

このように見てくれば、槇山榮次にとって、

- 1 心理学的な思考の発展究明から見ても、
- 2 指導過程論追究の歩みからしても、
- 3 作文教材組織論に見通しを得ようとした経緯から言っても、

シュミューダー説は、受け入れるべくして受け入れた見解であったことが、判明してくる。

それだけに後続の綴り方教育実践研究者たちにも、明治 40 年代に至って、当然紹介されるべき見解として迎えられたと言えよう。

〈注〉

1 ここで取り上げる箇所は、「序言」（明治 29 年 11 月と記されている）には、主としてキルヒナー『教育学要理』〔Kirchner. Katechism der Pädagogik〕に基づいたと明記されている。

2 ただし、それらを能力と見なすのではないことが、次のように断られている。

「近頃ニ至ルマデハ此ノ心状以テ各一種ノ能力トシ、四肢ノ身体ニ於ケルガ如ク、独立ノ活動ヲ為スモノナリト信ジタリシガヘルバルトノ観念説及ビベネーケノ感覚説等主張セラルニ及ビ、能力説ハ一般ニ排斥セラルルニ至レリ。」（『新説教育学』28 ページ、傍線部も著書にあるもの）

この補足を見れば、以下はヘルバルト・ベネケの批判をふまえた知情意三分説と見なした方がよいかもしれない。

3 『新説教育学』29～30 ページ

4 井上敏夫稿「解説」、近代国語教育論大系 2『明治期Ⅱ』、光村図書刊、昭和 50 年 11 月 1 日発行、557 ページ

5 篠原助市著『欧洲教育思想史』上巻、創元社刊、昭和 25 年 6 月 10 日発行、386 ページ

6 『新説教育学』30 ページ

7 ちなみに、アルノ・シュミーダーは、少し時代が下るが、『心理学の原則に基づく作文教授法』（初版…1904 年、第 2 版…1908 年）の第Ⅱ段階「異なった時における一つの事物に関する経験」において、記憶（Erinnerung）と想起（Vorstellen）とを分かち難いものとして扱っている（初版では 11 ページ、第 2 版では 15 ページ）。

8 この点についても、シュミーダーは、『心理学の原則に基づく作文教授法』初版と第 2 版（1908 年）の第Ⅱ段階末尾に、構成のたて方と関連させて、次のように付言している。

「〔直覚の〕厳格な訓練は第一段に位置しているのに対し、第二段は、子供の記憶生活（Erinnerungsleben）に手を伸ばしているのである。それにかかわって、ここでは想像力（Phantasie）がきつと多くの物の足りないところを補うに違いない。したがって、子供の想像が、思い浮かべられた事物の特徴につけ加わることは、かえって喜ばしいことなのである。」（初版では 15 ページ、第 2 版では 21 ページ）

9 『新説教育学』には、続いて「類化」が掲げられ、「新表象ト関係アル舊表象ヲ再現シテ之ニ融和セシメ」るはたらき（34 ページ）と解説されている。しかしこれは直観によ

って対象を理解しようとする時、これまでに獲得してきたものをふまえてどう了解するものにしていくかという作用であり、直観と既知のこととの整合性をはかることであろう。したがって、直観や想起・想像のように独立性をもった知（思考）の段階をなすものかどうか、はっきりしない。シュミューダーの著書にも一度も表れてこない項目である。それで、本文では取り上げないこととした。

10 シュミューダーが『心理学の原則に基づく作文教授法』の中で、「論理的思考」(logische Denken) (初版では 39 ページ、第 2 版では 50 ページ) と呼んでいるものであろう。

11 『新説教育学』 35～37 ページ

12 『実践教育学』 3 ページ

13 湯本武比古著『新編應用心理学』金港堂書籍、明治 27 (1894) 年 5 月 25 日発行、全 251 ページ

14 『実践教育学』 3～4 ページ

15 同上書、55～56 ページ

16 同上書、55 ページ

17 『新編應用心理学』 17 ページ

18 同上書、30～31 ページ

19 同上書、31 ページ

20 同上書、32 ページ

21 Vorstellung は、「(具体的な) 考え、イメージ、想像、観念、概念、表象」などの意味がある。訳出のしかたによって、ずいぶん違った印象を受ける語である。シュミューダーの『心理学の原則に基づく作文教授法』にも多く出てくるが、独立した段階は与えられていない。そのおりには、イメージと訳してさしつかえないように思われたが、観念という訳語の方がふさわしくないかどうか、改めて考え直してみなければならない。

なお、前著『新説教育学』で鍵になった表象の原語がこの Vorstellung である可能性が高い。同じ語が、表象力学説に基づき、思考領域について用いられるばあいは「表象」と訳され、記憶の前に位置づく時は「観念」と訳出されるようである。

22 『実践教育学』 57～58 ページ

23 同上書、70 ページ

24 同上書、74～76 ページ

25 同上書、60 ページ

- 26 『新編應用心理学』「緒言」3 ページ
- 27 同上書、61～62 ページ
- 28 同上書、62 ページ
- 29 同上書、68～70 ページ
- 30 『實踐教育學』81～84、86 ページ
- 31 同上書、92 ページ
- 32 『教育教授の新潮』99 ページ
- 33 同上書、104、103 ページ
- 34 同上書、108 ページ
- 35 同上書、111～112 ページ
- 36 同上書、115 ページ
- 37 同上書、131～132 ページ
- 38 同上書、65 ページ
- 39 『教授法の新研究』323 ページ
- 40 同上書、331 ページ
- 41 同上書、331 ページ
- 42 Joh. Fr. Herbart. Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt. 1802.
- 43 ヘルバルト著、是常正美訳『ペスタロッチーの直観のABCの理念』43～44 ページ
- 44 同上書、50 ページ
- 45 同上書、48～49 ページ
- 46 同上書、46～47 ページ
- 47 同上書、47 ページ
- 48 『新説教育學』95～96 ページ
- 49 同上書、100～102 ページ
- 50 同上書、98 ページ
- 51 直接の該当箇所は見いだせていないが、カントの『人間学』（Anthropologie. 1800年刊）に、以下の如く直観と概念の関係をうかがわせるところがある。（いずれも、清水清訳『人間学・教育学』（玉川大学出版部、昭和34年8月20日発行、全442ページに拠る。）

- ① 認識はつねに直観と概念とが要求される。(38 ページ)
- ② 認識の能力が総じて悟性と呼ぶべきであるなら、この悟性なるものは、対象の直観をもたらすためには所与表象を把握する覚知能力、また対象の概念をつくり出すためには多くのものに共通なるものを抽出する抽象能力、そして対象の認識を得るためには反省能力といったそれらの能力を含んでいなければならぬことは、すでに何人にも明らかなところであろう。(38 ページ)
- ③ 思惟する(概念によって或るものを表象する)能力としての悟性が上級の認識能力(下級の認識能力としての感性と区別して)とも呼ばれるわけは、直観の能力が対象における個別のものしか含まないのに対して、概念の能力は対象の普遍的なるものすなわち規則を含み、そして客体の認識としての統一をつくり出すためには感性的直観の雑多がこの規則に従属せしめなければならぬからである。—その意味では〔概念による〕悟性はもとより感性〔的直観〕よりも高位である。しかし感性はまたより必要であり不可欠であるのである。(123 ページ、[], 波線部は引用者。)

①と②においては、認識において、直観と概念が代表的なものとして掲げられ、②③では波線部のように、それぞれの性格が規定されている。なお、③ではさらに感性的直観と概念によって表象する悟性との相補性と発展性が説かれている。このような見解から、本文に引用したような言説が自然に出てきたようである。

52 こちらも正確な引用ではないようであるが、『ゲルトルート児童教育法』(Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.) (1801 年刊)の「曖昧な直観から明瞭な概念へ」は、第三信を初めとしてペスタロッチの標榜する基本的方針として繰り返し出てきており、次のように記されている。(引用は、世界教育学選集 84、長尾十三二・福田弘訳、明治図書、昭和 51 (1976) 年 7 月発行による。)

- ①「教授及びその術の仕事は、直観の錯綜を整理し、対象を相似する対象や相関する対象によりわけて、表象のなかで結合しなおし、こうして対象のすべてをわれわれにとって明瞭なものにすること、そして、それが完全に明瞭になったら、さらにそれを明晰な概念にまで高めること、これがその仕事だといってよい。」(第 6 信、100 ページ)
- ②「〔当時のヨーロッパの教育制度は、〕いっさいの認識の絶対的な基礎である直観を無視することによって、それがもっているどういう断片的な手段によっても、明晰な概念を得るといふ教授の目的を達成」できないということを私は発見しました。(第 9 信、164 ページ)

①は教授（術）の仕事はどういう方向性を持つかが述べられ、②は現今ヨーロッパの教育制度ではいかに教育目的が達成できないかに着目されている。それにしても、それらの観点が一致していることは重要であろう。②を裏返せば、引用部分のような提言になってくるわけである。

53 概念を広義の思念に改めた理由も、これだけははっきりしないが、ヘルバルトの潜心（Vertiefung）・致思（Besinnung）の原則から教授段階説を導き出してくる点に、ミツヒや槇山榮次が示唆を得たためかも知れない。後の著者『教授の段階に関する研究』（明治38年）に、「潜心は箇々の観察を為し致思は之を統合するなり」「致思とは畢竟潜心の結果として取得したる箇々の観念を総括するの作用なり」（いずれも43ページ）とある。ここでいう「致思」と「思念」は完全に一致するわけではないが、共通点が多いことも確かである。ともかくここでは、教育課程を考えていく起点からヘルバルト説を念頭に置いていた可能性を指摘するにとどめておく。

54 同上書、96ページ

55 説明には、前半部分までしかないが、次のようなことがつけ加えられているので、後半はこちらで補っている。

「帰納法ニ於テ発見セラレタル概念ハ此ノ法ニ依リテ活動スルヲ得ベシ、児童ヲシテ知識ノ奴隸タラシメズ、寧ロ其ノ支配者タラシムルモノハ此ノ法アルヲ以テナリ。」（『新説教育学』99～100ページ）

56 ヘルバルトは『教育の目的から演繹された一般教育学』（1806年刊）の中で、教育の二大目的の一つとして興味「の多面性」を掲げ、専一（〈注3〉の潜心）と思慮（致思）を掲げた後、それぞれを二分して、以下の4項目にしている。

・明瞭…「それが純粹であり、まじりけのないものである限りにおいてのみ、個的要素を明瞭に観ることができる。」（是常正美訳『一般教育学』玉川大学出版部刊、昭和43年2月10日初版、91ページ）

・連合…「ひとつの専一から他の専一へ移行することによって、諸表象が連合される。多くの連合のただなかに想像が漂在している。」（同）

・系統…「各個的对象を、一定の関係における肢体として、その正当な位置において観るのである。十分な思慮によって完全な秩序が与えられる場合、それを『系統』と呼ぶ。」（同）

・方法…「方法は系統のなかをくまなく点検する。また、その系統の新肢体を生産し、

そうしてそれを応用してみて、その首尾一貫性を監視する。」(同)

その上に、「教授の段階」において、次のように提示している。

『『各個表的表象の明瞭、多くの表象の連合、連合された諸表象群の整理、およびこの整理された体系による現実への前進のたしかな訓練を順次平等に行え』との規則を与えるだろう。こうして初めていっさいの教えられるもののなかに支配しなくてはならないような、整然たる秩序が生れてくるのである。』(114 ページ)

このヘルバルトの教授段階を整理して左欄に、ミッヒ・槇山榮次の四段階説を右欄に挙げると、以下のようになる。

ヘルバルトの教授の段階 (1806 年)	ミッヒ・槇山榮次の四段階説
①明瞭…個別的対象をはっきり、確かにとらえる。(思想を要素的に <u>分析して</u> とらえさせる。)	①分解…実物のイメージを <u>分解</u> して明確ならしめる。
②連合…表象と表象とを <u>結びつける</u> 。	②保合…事物のイメージを <u>結びつけて</u> 全体を形成する。
③系統…連合した諸表象群を <u>整理</u> して、それらを秩序づける。	③帰納…それぞれ小さくても全体性を保持している個々のイメージから共通する点を概括して、普遍の原則を作り上げる。
④方法…整理された体系にもとづいて現実に応用し、その斉合性を見守る。	④演繹…この原則を個々の場合に適用してほんとうに正しいかどうか吟味する。

両者が全く一致するものかどうかは、よほど慎重に判断しなくてはならないが、よく似た教授段階説であることは、誰にも承認できることであろう。槇山榮次はこの第一の著作において、ヘルバルトの教の四段階に酷似した、ミッヒの四段階説を是としてここに掲げたようである。

57 同上書、102～103 ページ

58 『各科教授法 正篇』8～14 ページ

59 デエルペルド (デルプフェルト Dörfeld, Friedrich Wilhelm) は、『岩波西洋人名辞典』(亀井高孝・野上豊一郎・石原純編輯、岩波書店刊、昭和7(1932)年12月15日発行、681 ページ)によれば、1824年3月8日に生まれ、1893年10月26日に没した。ドイツの教育評論家、教師。ゼルシャイトの生まれ。1844年に教師となり、1849年から1880年までヴッペルフェルトにて教頭、校長を勤めた。「ヘルバルト派に属し、学校組織の独立のために多くの著述によつて戦つた。また實際教授に長じ、その著書は広く行はれた。」という。著書には、『自由な国家にある自由な教会に立脚した自由な学校協同体』(1863年)などがあるとのことである。

- 60 同上書、106～109 ページ
- 61 同上書、104 ページ
- 62 『小學校教育法』93 ページ
- 63 同上書、102～103 ページ
- 64 『小學校に於ける教授の理論及び實際』109～111 ページ
- 65 槇山榮次著『教授の段階に関する研究』40 ページ
- 66 同上書、43～44 ページ
- 67 同上書、47 ページ
- 68 同上書、67 ページ
- 69 同上書、185～186 ページ
- 70 同上書、174～175 ページ
- 71 『各科教授法 正篇』103 ページ
- 72 ケール (Carl Kehr. 1830 年生－1883 年没) の書物は、『民衆学校の實際－民衆学校教師とそれになりたいと願う人のための秩序ある学校規律の管理と、組織立った学校の授業実現に至る手引き－』E・F・ティーネマン出版、ゴータ初版…1868 年刊、第 5 版…1872 年 (邦訳される)、第 8 版…1877 年刊、206～207 ページ、第 11 版…1898 年、239～241 ページ。(Carl Kehr. Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schuldisziplin und zur Ertheilung eines methodischen Schulunterrichtes für Volksschullehrer und für solche, die es werden wollen. Verlag von E.F. Thienemann. Gotha. 1. Auflage. 1868. 5. Auflage, 1872. 8. Auflage. 1877. S.206~207. 11. Auflage. 1898. S.239~241.
- 73 谷本富著『實用教育学及び教授法』、引用は井上敏夫編『明治期Ⅱ』(近代国語教育論大系第 2 卷)、光村図書、明治 50 (1875) 年 11 月 1 日発行、156 ページに拠る。
- 74 『各科教授法 正篇』105～106 ページ
- 75 同上書、104 ページ
- 76 『小學校に於ける教授の理論及び實際』112 ページ
- 77 ケーライン、ケルレル著『教育教授綱要』フェルディナンド・シェーニンフ印刷・出版、パーデルボーン、初版…1876 年、第 1 3 版、1911 年、全 365 ページ (Kehrein=Kellers Handbuch der Erziehung and des Unterrichtes. Zunächst für Seminarzöglinge und Volksschullehrer. Druck und Verlag von Ferdinand Schöningh.

Paderborn. 1. Auflage. 1876. 13.Auflage von Dr.A. Keller und J.Brandenburger.
1911. S.365.)

第四章 シュミューダー作文教材組織論の実践的展開

第一節 写生主義綴り方教材組織論におけるシュミューダー説の摂取と活用

第一項 駒村徳寿における綴り方教材組織論構築への営為

はじめに

本稿においては、シュミューダー原典の立論と槇山榮次の紹介の仕方とを念頭に置いて、まず駒村徳寿がどのような綴り方教授組織化の歩みを続け、大正4（1915）年の『写生を主としたる綴方新教授細案』（注1）に行き着いたかを明らかにしたい。その上で、大正4年の本書において、なぜ写生主義綴り方教授体系論が成立したと言い得るかを探っていきたい。

一 駒村徳寿における綴り方教材組織体系化への歩み

明治41（1908）年から教壇に立った駒村徳寿が、大正4（1915）年までに執筆した可能性のある論述は、下記の25編（綴り方に関連しない論文を除いて）である。（筆名が駒村徳寿となっていないばあいは明記した。）

- 1 長野県師範学校附属小学校「綴りは国語読本に如何なる連絡関係を取るべきか」、『長野県内小学校尋常五、六学年会研究録』県下連合尋常五六学年会編、高錦堂印刷、明治43（1910）年7月20日印刷、320～325ページ
- 2 一臚生「綴りに於ける写生」、『信濃教育』第297号、信濃教育会、明治44（1911）年7月1日発行、17～26ページ
- 3 一臚生「再び『綴りに於ける写生に就て』」、『信濃教育』第299号、信濃教育会、明治44（1911）年9月1日発行、20～28ページ
- 4 一臚生（目次では駒村徳寿）「綴りに於ける日用文」、『信濃教育』第309号、信濃教育会、明治45（1912）年7月1日発行、19～26ページ
- 5 「読本内容的教材の綴り方材料としての価値」、『初等教育研究雑誌小学校』第15巻第8号、教育学術研究会編輯、同文館、大正2（1913）年7月15日発行、7～13ページ
- 6 「日用文教授の新方針」、『教育の実際』第7巻第10号、教育実際社、大正2（1913）

- 年 8 月 1 日発行、38～46 ページ
- 7 「綴方に於ける日記」、『帝国教育』第 376 号（再興 57 号）、帝国教育会、大正 2（1913）年 11 月 1 日発行、60～66 ページ
 - 8 「綴方に於ける説明文の価値」、『初等教育研究雑誌小学校』第 16 卷第 4 号、同文館、大正 2（1913）年 11 月 15 日発行、6～11 ページ
 - 9 「文章教授の態度」、『学校教育』第 1 卷第 2 冊、広島高等師範学校教育研究会編輯、宝文館、大正 3（1914）年 2 月 1 日発行、13～20 ページ
 - 10 「綴方教授細目論」、『初等教育研究雑誌小学校』第 17 卷第 1 号、同文館、大正 3（1914）年 4 月 1 日発行、6～12 ページ
 - 11 「綴方教授と写生」（一）、『学校教育』第 1 卷第 4 冊、宝文館、大正 3（1914）年 4 月 1 日発行、21～27 ページ
 - 12 「綴方教授と写生」（二）、『学校教育』第 1 卷第 5 冊、宝文館、大正 3（1914）年 5 月 1 日発行、20～28 ページ
 - 13 「綴方教授と写生」（三）、『学校教育』第 1 卷第 6 冊、宝文館、大正 3（1914）年 6 月 1 日発行、17～24 ページ
 - 14 「綴方教授と写生」（四）、『学校教育』第 1 卷第 7 冊、宝文館、大正 3（1914）年 7 月 1 日発行、13～21 ページ
 - 15 「綴方教授と写生」（五）、『学校教育』第 1 卷第 8 冊、宝文館、大正 3（1914）年 8 月 1 日発行、22～28 ページ
 - 16 「綴方に於ける韻文指導の価値」、『学校教育』第 1 卷第 10 冊、宝文館、大正 3（1914）年 10 月 1 日発行、10～19 ページ
 - 17 「人格的教育学と綴方教授の本領」、『学校教育』第 1 卷第 11 冊、宝文館、大正 3（1914）年 11 月 1 日発行、158～164 ページ
 - 18 「綴方の著書に関する所感と発表の興味」、『信濃教育』第 338 号、信濃教育会、大正 3（1914）年 12 月 1 日発行、50～58 ページ
 - 19 「長野県綴方研究会雑感」、『学校教育』第 2 卷第 1 冊、宝文館、大正 4（1915）年 1 月 1 日発行、110～118 ページ
 - 20 「写生主義の綴方教授」、『初等教育研究雑誌小学校』第 18 卷第 11 号、同文館、大正 4（1915）年 2 月 15 日発行、29～34 ページ
 - 21 「綴方日用文教授の新分類及指導法」、『初等教育研究雑誌小学校』第 19 卷第 3 号、同

文館、大正4（1915）年5月1日発行、7～11ページ

22 「綴方教授法講話」第1回、『信濃教育』第343号、信濃教育会、大正4（1915）年5月1日発行、1～10ページ

23 「綴方教授法講話」第2回、『信濃教育』第344号、信濃教育会、大正4（1915）年6月1日発行、11～18ページ

24 「綴方教授法講話」第3回、『信濃教育』第345号、信濃教育会、大正4（1915）年7月1日発行、19～28ページ

25 「文章を綴る態度と綴方教授案」、『学校教育』第2巻第6冊、宝文館、大正4（1915）年6月1日発行、11～20ページ

これらのうち、論文2・3が、初めて綴り方教授を写生によって方向づける姿勢を打ち出したもの、論文4・6・7・8・16が、写生を主とする時、文種はこのように見直されるのではと提案したもの、論文9（16を除く）以降が、綴る際の態度をどのように分類し、組織だったものにするか、見通しを得るに至ったものである。したがって、以下この順に、駒村徳寿の綴り方教材組織系論がいかに整えられていったかを追究していくことにしたい。

二 写生を導入した綴り方教授の構想（明治44年）

（一）文章観においては重点的な連合心理学的文章構成観に

シュミューダーは、語学主義的分析的な一もしくは連合心理学的な一文章構成観をもっていた。槇山榮次の『教授法の新研究』（明治43年）〈注2〉にも、その片鱗はうかがえるものの、それほど明瞭ではない。それにしても、初歩の事例にしても、一文章をどのようにまとめさせるかという教授例と作文例が挙がっていた。

それに対して、論文2の「写生文の基本方針」という一節の「第一期 写真時代」（尋4以下）には、以下のように、さらに分析に徹しようとする姿勢を見せている。

「思想の上から見て此程度の児童は未だ『統一』といふ様な働をするまでに進んでおらぬ。（中略）

又形式の方面より見ても主として力を注ぐべきは、部分形式とも言ふべき、文字、語句、及簡短なる修辞等であつて、全篇の結構や、抽象的の修辞法に入るべき時代ではない。

いづれから見ても部分的に働くを主とする時代であるから、此方面の仕事即ち個々の事物の観念や二三の事物間における関係やを正確明瞭に只其事実^ニに服従して記述するをもつて足れりとするのである。」〈注3〉

第2期（尋5以上）に至って、ようやく「客観的統一」〈注4〉を目ざし、第3期（高等科）に至って、「趣味的統一」〈注5〉に向かうとしている。したがって、第1期には、児童の文章観が未確立であっても分析的に焦点化して、以後の土台となる綴る技能を養おうとしたことになる。

このように発達段階のとらえ方から、分析に力を注ぎ児童の文章観をいかに固めるかまで考えなくてよい時期を経て、総合に力を注ぎ、文章は分析した上で統合していくものだという連合心理学的文章構成観を確立する時期へと進むべきだとしている。他方、発達段階にかかわって、駒村徳寿は、次のような立言もしている。

『「初学者は主観的語句を混へずに書くが^好い』といふ事は文学者が常に教へてくれる事である。児童は主我的感情の上に常に行動せんとするもので、従つて其観察も主我的に傾いてゐる。客観物を客観物として冷静に観察する事が出来なくて、直ちに想像や感情を其間に挟まんとするものである。私は（中略）決して想像文を排斥するものでない。否思想自由発展の方便として或時期に於ては充分に綴らせたいと思ふ、然し基礎練習をせんとする写真的記述や客観的統一の叙述の中に之を混ざるを断然排斥したいのである。教師は此処の区別を明に自覚して誤らない様にせねばならぬ。是を怠ると折角の写生も遂に無効の中に葬られてしまふ次第である。」〈注6〉

相反する見方をしているようであるが、児童は内面的には主我的傾向が強く、それゆえに表れた文章は、読み手からみると、思想面においても、形式面においても、思ったままを書いているため、部分的、断片的になっている。だから、「写生」を導入して、はじめの段階ではむしろ「統一」などは考えずに、部分的な思想と表現でよいから、主観を交えないで書くようにすべきだというのであろう。しかし、それは、冒頭にあるように、文学者が文章練習をしようとする初学者に勧める見解にそったものであり、駒村徳寿が小学校においてもこのような文章訓練をさせるべきだと判断して取り込んだものなのである。したがって、発達段階論から導き出された文章観のように見えながら、実は教師として、根本

において、文章としての統一など考えずに写真的に客観的对象を、主観を交えずに書く修練をしたほうがよいという判断がまずあった〈注 7〉ことになる。写真的記述は対象が目の前にあるので、とらえたことが検証可能である。そうしてみると、綴る力（技能）の修練という目的の確かな土台が据えられ、教師の指導の便宜から見てもふさわしい順序として、段階的な文章観が想定されたのであって、写生文に熟達しようとする初学者が踏むべきだと考えられる階梯を準用したものだと言えよう。

これらは、順序から言えば、教師自身の写生による文章修練による効果の体得が先にあり、それを小学校に適用する際に文章としての統一を求めない時期を置いて、学習者に多くを求めず、指導者としても焦点を絞って指導できるように、分析的・部分的表出を求めようにしたことになろう。その際に、明治 43（1910）年 10 月に槇山榮次によって訳出・出版された書物『教授法の新研究』にあるシュミダーの連合心理学的文章構成観に示唆を得た可能性も、大いにあるわけである。

この時点では、児童の「主我的感情」を発揮させた自己表現の文章観に進む可能性を保留して、綴り方教授の体系化への展望を得るために、重点的な連合心理学的文章観を未確立→確立へと推し進めようとしていたと言えよう。

（二）綴り方教授の究極的目的は思考力重視から綴る技能の重視へ

シュミダーは何よりも思考力の育成を重視し、目的としても思考力育成に力点を置きながらも、それと結びつく作文技能の会得を副次的に伴わせていた。ところが、槇山榮次の訳では、心理的原則に基づいて設定した綴り方教授 1 1 段の各段階においていかなる思考力を育てようとしているかが、訳語の問題もあって、わかりにくくなっていた。むろん、原典と照らし合わせてみれば、第 2 段に「第一段に一步を進めて記憶の作用が必要になって来ます」〈注 8〉あるのは、第 1 段の直覚の作用をふまえるらしいと推察はでき、第 3 段は「二つの物の関係を表出させ、多少思考作用の準備を致します。」〈注 9〉とあるから、なお論理的な思考力につながっていくと予想はつく。そして、第二種において「論理的の方法で観念し、判断し推論させる」〈注 10〉とあるから、第一種に挙げた思考力をさらに伸ばし、鍛えていくのであろうと推理できる。それゆえ、この面が全くなくなったわけではない。ただし、『教授法の新研究』では、別のところで「小学校に於ける綴り方教授の目的は日常生活上必要な表出を人手を借らずして為し得る程度に達せしむること」〈注 11〉とあり、「作文力を練ること」〈注 12〉が強調されている。明治 41（1908）年 7 月以降、文

部省督学官の任にあった槇山榮次においては、当然「小学校令施行規則」(明治33(1900)年)の「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養」うという文面が念頭にあり、このような提案がなされているのであろう。

この点に関しては、論文2の「結論」に「要する処は文章により思想を發表し得るの能を養ふのであるから」(注13)云々とあり、「正確な基礎を築くと自然趣味の正当なる養成との上に」役立つから「写生」を説くのであるとしている。駒村徳寿によって、槇山榮次に見られた二元性—思考力の練磨をめざすことが推察される点と作文力(綴る技能)を練ることが明記された点—が、綴る技能の育成に大きく傾くことになった。ここでも、槇山榮次を介して、シュミーター説との関連が予想されるものになっている。

(三) 発達段階への展望においては用語・題材まで槇山榮次訳に似てくる

シュミーターにおいては、一つの作文教授段階の配列は、

- 現実に初めから取り組ませるのは難しいため、その最小部分(個物か、二物)に限って、直覚、想起・想像、判断・推論という思考のはたらかせ方を確実に理解させ、
- その上で直接現実に当面させて、論理的な階梯をふんで直覚、想起・想像、推論・判断の力を鍛えて行く

という、個物→多数、部分→全体と進む連合心理学の着想によって、

- 第一群(第I段階～第III段階)…思考力の基礎訓練
- 第二群(第IV段階～第XI段階)…思考力の応用訓練

に二大別されていた。

これを槇山榮次は『教授法の新研究』において、下記のようにしている。

- 第一種(一段より三段まで)…「個々の物を表出し、思念の材料を拵へることを主眼として居る」
- 第二種(四段階より十一段階まで)…「論理的の方法で観念し、判断し、推論させる」(注14)

シュミーターの原著の「総括」にある説明に、波線部の個々や二物しか取り上げないという題材的特徴を加えただけで、意図的変容はしていない。ただし、原典の「結語」をもとに、「綴方は第三学年より始むるものであるが、右の各段は各学年に分配し片端から済まして行くと云ふのではなく、時には重複することもあると云ふことです。」(注15)とふくみのある述べ方がなされているため、これをいかに活用するかと考える余地は出てきたと

言える。

駒村徳寿が掲げた「写生文の基本方針」の第1期・第2期の要になるところは、下記のようなのである。(第一期については、重ねて掲げておく。)

- 第1期 写真時代(尋常4以下) …思想・形式、「いずれの点から見ても部分的に働くを主とする時代であるから、此方面の仕事、即ち個々の事物の観念や二三の事物間の関係やを正確明瞭に只其事実^にに服従して記述するを以て足れりとする。」〈注16〉
- 第2期 客観的統一時代(尋5以下) …「単に写真的記述より進みて稍複雑なる事物の中より、叙述せんとする統一点に向かつて適當なる材料を選択せしめんとする時期である。絵画又は実景によりてまず空間的事実に対する着想の練習に力を注ぎ、進んでは此期の後期に於て時間的活動変化に対する着想練習をなさせる。全篇の構想法もこの時期より指導したい。」〈注17〉

特に槇山榮次の挙げた第一種と、駒村徳寿の説く第一期は、「個々の物」—「個々の事物」と、取り上げる題材の数が一致するだけでなく、用語まで重なっている。関連性・照応性のあることが推察される。そして、槇山榮次の訳した第一種と駒村徳寿の第一期がほぼ照応するとすれば、槇山榮次の第二種と、駒村徳寿の第二期が対応する可能性も生まれてくるのである。

具体的な段階名までにおりてくると、槇山榮次が第一種として挙げた、第1段「一つの物に付きての経験」や第3段「二つの物の関係」〈注18〉は、駒村徳寿が第1期に記した「個々の事物の観念や二三の事物間に於ける関係」と驚くほど一致している。槇山榮次が第2種と記した第4段～第9段は、絶えず「景色」〈注19〉をとらえ、そこから時間的な展開をはかるものであったが、駒村徳寿のいう第2期にも「実景」が取り上げられ、空間的な観察から時間的活動変化をとらえることに進むと明記されている。

このような第1期から第2期への進展は、目の前の個物の忠実な対象の客観的な観察を出発点にすれば、洋の東西を問わず、似たような進み行きをするものとも見られるが、それにしても照応する面が多過ぎる。槇山榮次訳のシュミューダー説に示唆を得た可能性がかなり出てきたと言えよう。

(四) 心理学的な思考への部分的な着目

槇山榮次は「綴り方の作用を心理的に根本から研究」していく必要性を説きながら、具体的な 11 段の各々がいかなる思考力を伸ばすことになるかは、第 2 段以外には言及していなかった。

駒村徳寿も、育てるべき思考力を正面から取り上げることはしていない。ただし、論文 2 には「想像文と写生」という小項目があり、次のような説述がなされている。

「過去に経験して得たる観念をさまざまに潤色し、配合して経験と全く同一ならざる或観念の系列を作り、之を記述したものが想像文である。しかし想像文は決して綴り方の基礎を築くには役立つものではない。されば写生に於て十分に正確なる記述を練習して後記憶又は想像を記述する様に進みたい。」〈注 20〉

ここから、駒村徳寿としては、写生による直覚→記憶(想起)・想像という思考の進展も、考慮に入れていたことがうかがえる。

思考力について言及されているのは以上であるが、「論文と写生」という項には、下記のごとく述べられている。

「甚だ縁遠い様であるが、其整然たる記述の能力を考ふる時には、最も密接な関係が茲にあることがわかる。即ち論文の生命ともすべき思想の論理関係より如何に之を記述すべきかを決定するものは、写生において練磨するを得意とする正確な記述の能力に存するものである。」〈注 21〉

この説述からすれば、写生による直覚の練成を出発点とする思考力の展開が、論理的思考力(推論と判断)に進む余地もありそうである。ただし、直覚→記憶・想像も、直覚→論理的思考力(推論と判断)も、なまな形で明記されているわけではなく、記述能力(綴る技能)の問題として言及されている。したがって、部分的に心理学的な思考への着目はあったかもしれないが、それを十分に生かそうとするには至らなかったのである。

(五) 文種配列においては何より記事文より叙事文へ

論文 2 には、「写生文は写生を主としたる記事文」(記事文、叙事文を含む)であるとした上で、「写生の材料」に、次のように記してある。

「(イ)単に空間的の物 即ち静止せる物体の位置、形状、色彩、質等に就て記す。個物又は個人の状態の記述、大小各種の叙景等は之に属する材料を叙したものである。

(ロ)空間的なるものの時間的過程を表はす 多くの材料は之に属する、一事物の変化、一事件の過程を記したものを始め、日記、紀行等より、複雑、錯綜せる活動現象等の記述に至るまで悉く是に属する材料を表はしたものである。」〈注 22〉

その上で、「叙述の難易」について、以下のごとく結論づけている。

「最も簡短なるものは静的物体の単純なる個物写生にあるは言ふまでもない。然し文章の構成上、単純なる物の少時間における少なき変化を叙述する方がかへつて易い場合がある。最も困難なのは活動又は変化多き複雑なる材料を長時間に亘つて観察記述するにある。小説、戯曲等の材料は多く之に属するものである。」〈注 23〉

「写生の材料」と「叙述の難易」とは照応している。すなわち、

- 1、材料としては、「単に空間的の物」と「空間的なるものの時間的過程を表はす」ばあいとがあり、当然前者（単なる空間的の物）がとらえられて後者（空間的なるものの時間的過程）がとらえられるようになることが前提とされている。したがって、記事文から叙事文へという展開になるのである。
- 2、「単に空間的の物」を取り上げる時も「空間的なるものの時間的経過を表はす」時も、それぞれ「個物又は個人の状態の記述」・「一事物の変化、一事件の過程を記したのもの」から「大小各種の叙景等」・「複雑、錯綜せる活動・現象等の記述」までである。
- 3、したがって、それらを合わせれば、「静的物体の単純なる個物写生」が出発点（ただし、文章構成上、単純なる物の少時間における少なき変化を叙述する方がかえって易いことがある。）であり、「活動又は変化多き複雑なる材料を長期間に亘つて観察記述する小説、戯曲等」が到達点ということになる。

これらは、写生を主としたる記事文（叙事文を含む）の内部における進展を述べたものであるが、それでも

A、「単に空間的の物」の説明に、「静止せる物体の位置、形状、色彩、質等」とあるのは、

槇山榮次のシュミーター説紹介のなかに、「初歩の綴方教材の一例」として撮り上げられた構成の観点（形・色・質）と順序まで一致している。

B、「単に空間的の物」の説明の後半部に「個物又は個人の状態の記述、大小各種の叙景等は之に属する材料を叙したものとあるのも、槇山榮次の訳出したシュミーターの第1段「一つの物に付きての経験」、第4段「景色」、第5段「種々の見点より観察したる景色」、第6段「種々の時より見たる景色」、第7段「話す所の景色」を下敷きにすれば、一層納得し得るものになる。また、「空間的なるものの時間的過程を表はす」に書かれた「一事物の変化、一事件の過程を記したのもの」や「複雑、錯綜せる活動・現象等の記述」も、シュミーターの第8段「多くの景色を結付けること」と照応しているようにも思えるものである。

これだけ似てくると、槇山榮次『教授法の新研究』を通してシュミーター説に接していたと見なした方が自然である。

なお、一項目として挙げにくいだが、論文3には、図画における写生との共通性について、次のように説かれている。

「小学校に限らずすべて文章を綴らんとするものゝ初歩に於ては、文章としての基礎を築くが肝要であるから、其為めには『写生する』事の門戸を必ず通らなければ健全なる土台は据らぬ、又それより進んだものでも時々此門戸に立寄りぬと所謂沈套な作のみを出すようになる、図画に於ける写生と其趣はよく似て居る。」（注24）

それぞれの基礎を築くために写生が枢要な役割をになうことが明らかにされている。

そして、「写生の方法」として、「イ、教室に就て行はるべきもの」—「ロ、教室外に於ける指導写生」—「ハ、随時に行ふ自習的写生」が段階的に掲げられている。そのうち、イについては、以下の二つに分けられている。

④教室に就て行はるべきもの 持ち歩く事の出来る物や简单なる物の動作、変化、対話等は室内にて容易になし得る事恰も図画に於ける写生と同様である。

⑤教室より眺め得るもの 庭、庭の木、山、田圃、家並等の一つ或は二つ等を探りて観察を指導し記述を指導するがよい、此材料に至ると注意の散漫が起り易いから、其以

前に是等の複雑な景中の一部分に着眼すべき練習を絵画等により又は郊外教授の観察の際等に充分習慣づけて置かねばならぬ。〈注 25〉

また、ロについては、下記のように説かれている。

「教室外における指導写生 ㉔庭内、学校園等の物 校外に於ける各種の物の個別的記述も 勿論此中に入るが、主要なる部分は㉕客観的統一時代に必要なる材料〔教室、冬の庭など〕を得ることにある。」〈注 26〉

㉔は「図画に於ける写生」と同じとして「簡單なる物」を指標とし、㉕は「複雑な景」を指標とするようである。しかも、イ（教室）の㉔・㉕と、ロ（教室外）の㉔・㉕とは照応しそうであるから、イの㉔・㉕にとどまらず、ロ（教室外）の㉔・㉕も、図画と対応して考えることも可能であろう。そして、ハをその自主的練習による体得と考えると、この「写生の方法」全体が、広義には図画との対比によって見いだされた階梯とも解されよう。しかも、イ（教室）の㉔とロ（教室外）の㉔には個物が取り上げられることが多く、イ（教室）の㉕とロ（教室外）の㉕には景色が挙がってきたのである。これは、シュミューダーの第一群の題材が個物や二物であり、第二群の代表的な題材が景色であるのと、ほぼ対応している。したがって、場所に拘泥したきらいはあり、大まかではあるが、これも図画と対比させて得られた段階と言えなくもあるまい。とは言え、その中のいくつものに動きや変化は伴っており、きっかけは図画との対比であったにしても、その枠組みをはみ出した部分がある。また、図画との関連性を明記するのは、イ（教室）の㉔に限られており、絶えず図画と対比しながら系統化をはかっていると判断するには、根拠となる箇所が少な過ぎる。

したがって、「写生」を説く以上、図画との共通性は自覚されたに違いないが、実際の綴り方教授を組織化するには、きっかけを与えることにとどまったのであらうと考えたい。

詩の活用については、槇山榮次の訳出によっても全く出てこなかったこともあってか、駒村徳寿も全くふれていない。

以上のように、「写生」を標榜したために、シュミューダーと基本的な方向性が一致している。とりわけ、「発達段階への展望」や「文種配列」においては、槇山榮次の紹介したシュ

ミーダー説を参照していたと思われる要素が大きい。論文1と論文2の間に槇山榮次の『教授法の新研究』が公刊されており、論文2以降の整然とした歩みには、「写生」の土壌の上に、シュミーダー（当然槇山榮次の訳出・補説によって理解されたシュミーダー）の介在した可能性が高いと言えよう。

三 文種の見直しと再定位（明治45年～大正3年）

上記の論述2・3において、「写生文の教授方針」という「写生文練習の三段階」〈注27〉を設定して、見通しを立ててみると、明治40年代に綴り方教授組織化の主要な手がかりとされていた、文種をその中に取り込めるか、それとも副次的な系統として独立させるかという課題が浮上してくる。それらに対して、駒村徳寿は、以下のように論及している。

（一）主要系列と対比しての日用文の位置づけの明確化

綴る力の練磨に目標を定めた時、駒村徳寿には、「写生文練習の三段階」を経て、「自己の思想感情を鏡に写す如く明瞭に発表する」〈注28〉ことのできる技能を養うという「主として思想其物の関係に立つ発表練習」だけでなく、「相手の境遇によつて発表すべき思想の選択をなし得る能力を養ふ」ことも必要だと気づかれてくる。後者の能力は、日用文と対置される普通文でもむろん養われるのであるが、相手を自分や自分と同様な他人に定めただけに限られているので、写生を中心にして思想そのものの関係に立つ発表練習をした上で、日用文を課して「相手の境遇によつて発表すべき思想の選択をなし得る能力」を十分に鍛える必要があるとしている。ここには、写生を基底に据えたゆえに、そして思想中心主義を掲げたゆえに、普通文→日用文と進んでいかざるを得ないという事情もひそんでいたようである。したがって、従来のように「様々な型を、児童に所有せしめて其型の運用により日用文を綴らせようとはせぬ」〈注29〉としながらも、明治後期の二大文種である普通文と日用文との二大区分は、綴文能力練磨の観点から根拠づけられ、写生を重視する立場から、前者（普通文）から後者（日用文）へと組織だてられたことになる。

なお、論文6には、以下のように、写生文を主とする主要系列と副次的な日用文の系列を「文(章)を綴る態度」の違いとして包摂していこうとするきざしが見られる。

「どこ迄も日用文の特質（中略）を中心として各種の社交関係、相手の境遇により文を綴る態度を異にせねばならぬといふ確信と、それに適応し得る土台となるべき能力を極力

練磨せしめたい。」〈注 30〉

文章を綴る態度を手がかりにして、綴文能力練磨を目ざすという構図が、すでに表れている。

(二) 日記は写生文練習の一環として考える

論文7「綴方における日記」においても、「土佐日記」・「十六夜日記」・馬琴や一葉の日記と「源氏物語」・「八犬伝」との相違は、「内容実質の上の違ひでなくて、記述の態度体裁と材料の取捨とから来る違ひに過ぎぬ」〈注 31〉として、「記述の態度」(文章を綴る態度)に着目している。そこで、これまで挙げられた写生文や日用文などに比してどこに位置づけられるかが問題になってくる。

駒村徳寿は、「相手を定めてする説明文や手紙の文などは多少態度を異にして居る」〈注 32〉として、手紙文(日用文)のように、別系列をなすものではなく、次項の説明文のように写生文からの発展(高等科)と見なされるものでもないことは、明記している。ただし、

「毎日直接経験している事柄についてありのままを書き表はさんとするに力めさせればよい。」〈注 33〉

とあるのは、次のいずれに属するのであろうか。

- 写生文練習の第1段「事物、活動、現象を只其状態の儘に写真とするに是力むる時代」〈注 34〉(尋4以下)
- 第3段の「趣味的統一」に関連するが、尋5頃から日常「面白し」「美し」「悲し」「残念」等と感じたることをありのままに記させておき、随時教師の指導を仰がせる。〈注 35〉

本文では、以下のように記してあって、どちらとも結びつくが、やや後者の方に力点が置かれるようである。

「尋常二年三年の頃から簡單なる経験を順次書き綴らせる尋常五六年位の処にて日記としての体裁を以て稍まとまりたるものとなし得る迄に至ればそれでよい。」〈注 36〉

したがって、日記は、この時点では、写生文練習の一環として、役割を果たすと見なさ

れていたようである。

(三) 文章を綴る態度から説明文の役割を意義づける

「写生文練習の三段階」を主要系列とすると、説明文はどこに位置づくか、論文8「綴方に於ける説明文の価値」は、この問いに答えたものである。

まず、説明文の指導をやむを得ざる範囲に限定したい旨を、次のように述べている。

「理想的の綴方指導といふと先づ『文章を通さずして直接に記述者の思想を洞察すること』がなくてはならぬ。而して『其洞察し得たる思想と記述されたる文章が如何に一致し居るか又は相違して居るか』を看ねばならぬ。此処に始めて思想と形式とを一致せしむることの指導といふものが成立つのである。厳密に言えば他人の思想を洞察するといふことは絶対に不可能の事であらうけれど、出来るだけそれに向かつて進むといふことが我々教授者の採るべき態度であつて、より多く進む程、よりよき綴方の指導が出来る訳である。此意味からして感情想像等個人的色彩に成り立つて居るものは最も困難なる材料になり、形式は大体に於て似て居つても、内容の相違の多くあり易い性質を持つ抽象的思想は之に次いで居る。比較的都合の好いのは個人個人に大差のない所の『感情を多く交へざる写真的記述をなし能ふべき具体的の事物』である。事物について其ありの儘を見える通りに書き表はすものにある。されば綴方教授に於ては文を綴る能力其物を吟味して、出来能ふ限り之を所謂叙事的記事的文章によりて練習せしむべく、如何にしても止むを得ざる方面のみを抽象思想や感想の記述によりて練習せしむる様にすべきである。」〈注 37〉

このように「写生」を重視すればするほど、説明文・議論文や感想の記述はできるだけ後に課すべきだと考えられるようになるわけである。

そして「第一、文を綴る態度の練習について、第二抽象思想を具体化することの手順を明記する練習、此二点は所謂叙事記事等の文に於ては一寸練習し難きものがある。」〈注 38〉として、主として高等科児童に課すべきだとしている。

1 「如何にすれば此事が相手に最もよく了解せらるべきか」〈注 39〉を考えようとする説明の態度を養うことと、

2 抽象的思想を「其の場合場合に依じて最も都合よき力ある例をあげ之により説明敷衍

の事項をして一寸の疑なきに至らしめ」るようにする方法を会得させることから説明文を取り上げる必要があるとするのである。したがって、主要系列は、この時点では、写生文が高等科まで3段階にわたって課されるが、高等科においては、主として説明の態度を養うために説明文が加わる。議論文や感想の記述については個人的色彩が加わるため、指導するのは最も困難であり、明確には位置づけていないということになる。ここでも、写生の重要性を自覚するゆえに説明文を後にしている。

ただし、ここでも文章を綴る態度に着目し、説明の態度を養うために説明文を取り上げるとしている点は重要である。説明の態度に焦点をあてることによって、狭義の説明文の枠を越えて活用される余地も生じてくるからである。ともかく、ここでも「文を綴る態度」の中に説明文を包み込もうとしているのである。

(四) 綴り方教授の中に韻文（短歌）指導を取り込む

駒村徳寿は、「前後三回三年にわたる教授」〈注40〉経験から、韻文指導を以下の理由で、綴り方教授に加えたいとしている。

- 1、語句の省略倒置等を練習し、理想の緊縮・響強き発表法などを会得せしむること
- 2、感じを中心とした着想練磨の上に効果が大きいこと
- 3、文芸に対する趣味の根底を養うこと（児童の真情流露の発表をしたものが児童の文芸）
- 4、創作への興味を感じさせること〈注41〉

これまでの論述からして要になるのは2であろうが、この韻文指導をどこに位置づけようとするのであろうか。「写生文の基本方針」から言えば、感じを中心とした「趣味的統一」をはかるのは第3期（写生文練習の第3段階）の高等科にならうが、実際には尋常5年生と6年生に試みて、確かな手ごたえを得ている。それゆえ、韻文指導は「写生」を主とした着想練習の一角を占めることにならうが、明治44（1911）年に提案した「写生文の基本方針」ならびに「写生文練習の三段階」そのものが、実践によって修正される可能性も出てきたわけである。

以上のような模索が、大正3、4年に至って、文種の代わりに文章を綴る態度によって分類し、すべて綴る力を練磨する写生主義綴り方教材組織系論として組織されるに至るの

である。

四 文章を綴る態度に着目した整備

大正2（1913）年度の1学期に「詳細なる一通りの成案を備へた」駒村徳寿・五味義武にしても、それらをどのようにまとめていけばよいかには、頭を悩ませたようである。写生を主軸とし、文章を綴る態度の分類によって綴文能力を育成する綴り方教授体系論を提起しようという方針は明確であっても、綴る態度をどのように区分すれば、せつかく作り上げた尋2～尋6までの106教材の細案が生かされることになるか、見きわめにくかったためである。この文章を綴る態度（記述の態度）に関しては、大正4（1915）年に入って、主として駒村徳寿によって見通しがつけられるに至る。『写生を主とした綴り方新教授細案』巻下にも、著者自身の口から次のように証言されている。

「最も喜ぶべきことは記述の態度に就ての考案がまとまつたことであつた。著者等が鳩首して苦しんだ此問題は、最近に於て十分の満足を得て成案を得るに至つたのである。此書に着手することの出来たのも、全く記述の態度の考究が整つた結果であつた。系統といひ排列といふことの脈絡は、此記述の態度の明かに順序立てられるに至つて始めて鮮かな光明を見せてくれることが出来たのである。」〈注42〉

このような証言が、雑誌に明確に表れるのは、論文25「文章を綴る態度と綴り方教授案」（大正4年6月）、その素地が見えるのが論文20「写生主義の綴り方教授」（大正4年2月）である。『写生を主とした綴り方教授細案』の公刊が大正4（1915）年7月であるから、まさに直前に文章を綴る態度（記述の態度）はこのように分ければよいという展望がようやく得られたことになる。

まず、文種に拠らず、文章を綴る態度（記述の態度、発表の態度）によるゆえんを、以下のように説いている。

「（記事・叙事・説明・議論といふ文種による分類は、）成程出来上つた文章をながめるには幾分好都合かも知れませんが、出来上らせる所の指導に力を注がねばならぬ綴り方教授の拠り所とするには大層不便な点が多いので御座います。よしそれが西洋の文章学者が研究の結果採用するようになった分類であらうと、日本に広く行はれて居る分類であら

うと、吾々綴方教授者の教授上に都合よくないものは一日も早く遠のいて、より都合よい分類をすることに進まねばならぬことであります。

吾々が文章によつて何かの発表をしようとする時には、その発表の目的によつていろいろ発表の態度が異なつて参ります。この事をよくよく納得させるまでに解きあかしてやろうとか、一通り解るだけに話してやろうとか、たゞ自分の感じたまゝに言つて見やうとか、又はよく吟味して事実^に誤りのない様に記載して見やうとか、それぞれの場合目的に応じて各々異なつた心持^で異なつた態度で発表されるのであります。そして此異なつた態度は材料の選択にも排列にも言葉の言ひまはしにも余程の違ひを以て表れるものであつて、文章発表に於ける根本的の重要事項なのであります。」〈注 43〉

ここでも、文章を綴る態度（発表の態度）が、教師の指導の便宜から導き出されたものであり、後半に至つてそれが書き手が実際に書く時の意識を方向づけていることも加えている。したがつて、学習者の意識の中で、どのように綴る態度が自覚され、分化していきながら、有機的に結びついていくかの究明は、一般的な次元にとどまっている。

この態度の分類は、写真的の態度／説明的の態度／写生的態度／描写の態度／情感的・人格的態度などが挙がつており、学年配当の目安も記されている。抄出すれば、下記のよ

(一) 写真的の態度による記述練習…事物に忠実に写真機のように目に映つて来る物の色彩、形状、在り場所などを分析的に正しくとらえて、文章として写し出す学習。尋常2年の第2学期頃から鉛筆や毬のやうな簡単なものから始めて順次複雑なものに進み、又時間的経過の加つたものに進む。尋常科の上級や高等科に及んでもそれ相当な複雑困難なものや事件について、観察記載の練習を時々加える方がよい。

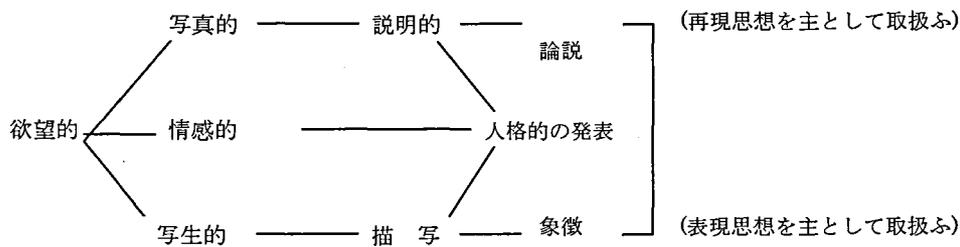
(二) 説明的の態度による記述練習…知的冷静な態度は写真的の態度と共通するが、自分の発表することをなるべく相手にわかり易いように記述して行こうという努力が加わる。目的に応じて材料の取捨選択の工夫、材料に応じての文章組立ての工夫、相手の知能等に応じて比喩引例の工夫、思想の書き表しの上の分節の工夫が行われる。尋常4年あたりから高等科に至るまで相当に多くの時間を割く必要がある。

(三) 写生的の態度と描写の態度…写生の態度は「外界の事物の秩序とか系統とかに余程まで考慮しつゝ自己の主観に映じたままの一部をそれによつて表はす態度」、描写の態度は「外界の事物の秩序とか系統とかに頓着なく自己の主観に映じ来るまゝをただその順序に

静かに眺めて書き表はさうとする態度」である。写生的の態度による記述練習は尋4の終り頃から高等科にかけてかなりの時間をとって行う。一部、説明的態度による記述練習と重なる。描写は芸術としての発表に足を踏み入れるもので、尋五六年になると優等生はよほど描写に近づく。高等科ではある程度期待できる。

(四) 情感的・人格的態度による発表練習…熱したる舌熱したる筆になれる各種の発表はすべて含む。思想の内容により、抒情文、議論文、芸術の領域に入って象徴と呼ばれるものになる。「文は人なり」とか「真情流露の文」とか言われるものも、この態度による。指導上容易ならぬ困難が横たわっているため、教師の経験上の想像による大まかな希望か、文章上の形式上の問題の一部しか扱えない。〈注44〉

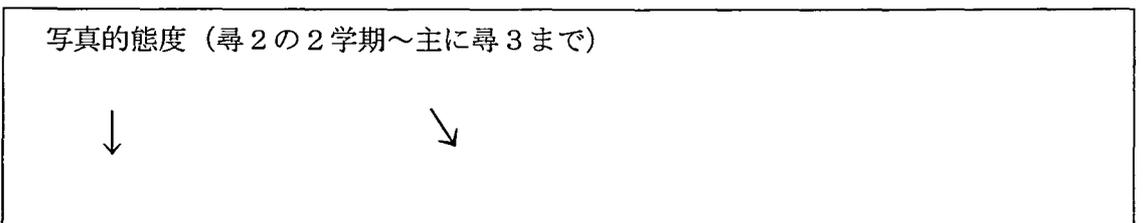
これらの発表の態度(文章を綴る態度)間の関係を見抜いて、組織化をはかる必要が生じるが、その手がかりとなるのが、駒村徳寿自身によって挙げられた次の「発表の態度の略表」である。



〈注45〉

再現と表現に分ければ、写真的態度と説明的態度が再現性が強く、それに対して、写生的態度と描写的態度が表現性が大きい。それらを両極と考えれば、情感的態度や人格的態度による発表は、再現しようとするのか、表現しようとするのかという目的性をはっきりせず、中間的位置に置かれる。そして、これらの態度が分岐してくる大本には児童の欲望的態度があるという構図になろうか。

この図を手がかりに、以上の説述の中から、各態度間の関連を引き出せば、次のようになろう。



説明的態度（尋4～高等科）

写生的態度（尋4の終わり～高等科、説明的態度と重なる面も。）

（進むと描写的態度になる。）

.....
情感的・人格的態度（上の諸態度に基づく応用練習としての側面と、本来児童に備わっている欲望的態度から自ずと出てくる面とがある。議論文などもここに含まれる。）

○ 情感的・人格的態度による発表の2側面のうち、駒村徳寿が指導上強調したいのは、写真的・説明的・写生的態度に基づいた、応用練習としての面であろうから、そこに行き着く階段を考えると、大きくは、次の3段階になる。

写真的態度による記述練習



説明的態度か、写生的態度による記述練習（もしくは両者の態度の合わさった記述練習）



情感的・人格的態度による記述練習（議論文を含む）

○ 問題は、説明的態度か写生的態度による記述練習の内部においてどう組織化をはかっていくかであるが、綴り方教材によっていずれかに力点が置かれるとすると、実際の配当は、次のいずれかになる。

(A)

写真的態度による記述練習



説明的態度による記述練習



写生的態度による記述練習



情感的・人格的態度による記述練習
（議論文を含む）

(B)

写真的態度による記述練習



写生的態度による記述練習



説明的態度による記述練習



情感的・人格的態度による記述練習
（議論文を含む）

説明的態度による記述練習を狭義の説明文から切り離すことによって、写真的態度による記述練習との関連が見えて来、尋四以降に身につけさせなければならない多くの綴る技能を包み込むものにし、「写生文練習の三段階」で描いていた、分析した上で文章として総合していくとする方針も、以後に写生的態度による記述練習（描写的態度による記述練習を内在させる）をしていくことで満たそうとする、さらにそれらに基づいた応用練習も課して、これまで学んだ諸態度による記述が自在に盛り込めるようにする…（A）も（B）も、基本的には、そのような筋道になろう。実際に作成された尋2から尋6までの綴り方教授細案には、確かに（A）の進展も、（B）の進展も見られるものになっている。

この4項目にまとめていく着想を、駒村徳寿はどこから得たのであろうか。むろん、実際に作成した綴り方教授細案に掲げた106教材を見つめ直してそこから帰納する努力もなされたに違いない。しかし、ここにもシュミーターの設定した11段階説に示唆を得た面があったかもしれない。ちなみに、上記（B）とシュミーターの11段階（槇山榮次訳出による）を照らし合わせてみれば、次のようになる。

シュミーターの設定した段階	駒村徳寿の考案したもの
第一段「一つの物に付きての経験」～第六段「種々の時より見たる景色」 <ul style="list-style-type: none"> ・ 第一段～第三段、自然物を一つ一つに観察させて記させる。 ・ 第四段、写真屋が景色を写したように記述させる。 ・ 第六段までは、「自然物をそのまま表出することを教えた」とある。 	写真的態度による記述練習 <ul style="list-style-type: none"> ・ 事物に忠実に写真機のように目に映って来るものの色彩、形状、在り場所などを分析的に正しくとらえて、文章に写し出す練習
第七段「話す所の景色」（おそらく第八段「多くの景色を結付けること、即ち物語も」） <ul style="list-style-type: none"> ・ 今度は此景色を人が見て、その何を表して居るかが能くわかるようにする。即ち文章の要点に力を入れるのである。 	写生的態度による記述練習 <ul style="list-style-type: none"> ・ 外界の事物の秩序とか系統とかに余程まで考慮しつつ、自己の主観に映じたままの一部を選択し、焦点化して表そうとする態度による記述練習

<p>第九段「二つの景色の関係」～第十段「特性」（本性）の記述</p> <p>◦（訳語では）明確でないが、叙事文が第八段にあり、第十一段が論文（議論文とほぼ同じと見なされる）であるので、おそらく説明文であろうと推察される。</p>	<p>説明的態度による記述練習</p> <p>◦ 冷静で知的に、自分の発表することをなるべく相手にわかりやすいように記述していこうとする努力が加わる。目的に応じた取舍選択の工夫など、さまざまな工夫がここに入ってくる。</p>
<p>第十一段「論文」</p>	<p>情感的・人格的態度による発表練習</p> <p>◦ 議論文など各種の発表を含む</p>

このように対応させてみると、あながち照応していないとは言いきれまい。わけても、写真的態度と写生的態度の弁別には、槇山榮次の紹介したシュミーターの11段階説に触発された面があったであろう。むしろ、論文25執筆の時点では、項目の配列から言って、上記の（B）のような進展よりも（A）のような進み行きが主になっており、（A）のような文章を綴る態度の発展が見えてきたことが駒村徳寿の満足感の源になっていたかもしれない。それにしても、一度（B）のように4項目に整理できたからこそ、説明的態度に含み得るものをもっと広義のものと解し、尋4以降においては説明的態度と写生的態度を大部分入れ替えて、写真的態度の記述練習で分析的に列挙したものを、説明的態度による記述練習によって一旦文章としてまとめるところまで進ませる、そして新たな思いで写生的態度による記述練習に踏み込むことも可能になったのである。そうだとすると、文章を綴る態度による組織化の際にも、跳躍台としてシュミーター説が役立った可能性も出てきたわけである。

おわりに

論文25「文章を綴る態度と綴方教授案」の出た翌月、大正4（1915）年7月に五味義武との共著『写生を主としたる綴方新教授細案』二巻が上梓された。その中では、さらに具体的な綴り方教材配列まで、槇山榮次の訳したシュミーターの11段階のうち、初めの三段階を手がかりにしたのではないかと解されるところも出てくる。

そうすると、いずれも早い時期で、槇山榮次の『教授法の新研究』を読んでいた可能性があり、その後もいくつもの層にわたって活用していたものと考えられる。

1、文章観においては連合心理学的文章構成観として根本的には一致しながら、さらに重

点化したものにする。

- 2、綴り方教授の究極目的については、訳語のわかりにくさもあってシュミーターの思考力重視が明瞭でなく、槇山榮次の見解にならって綴文能力重視へと大きく舵を切る。
- 3、発達段階についてはシュミーターの心理学の原則に基づく11段階の二大区分の際、訳出された用語や題材を活用して、分析→総合という段階をふんだ見通しをつける。
- 4、先に訳語のわかりにくさを指摘した思考力については、各々の思考力の関係としては槇山榮次にはある程度補ってとらえられていた。ただし、駒村徳壽にあっては、それを主目標にすることは避けられていた。
- 5、文種配列の指針—わけでも記事文から叙事文へという方向性—は、各段階についての解釈に幾分誤解があっても伝わったが、駒村徳壽は、それに拠らずに、文章を綴る態度（記述の態度）によって新しい組織化を仕上げていこうとした。その綴る態度の4分類についても、シュミーターの11段階から示唆を得ている可能性があり、文種を乗り越えて、すでにできていた尋2～尋6の各学期教授細案と照応する綴り方教材組織を提案しようとした。
- 6、しかも、実際に公になった綴り方教授細案の教材配列を見るとシュミーターの挙げた11段階の最初の3段階を念頭において作成したのではないかと見られるところが出てくる。

この最も具体的な綴り方教授細案が、組織立てて提案された時点を写生主義綴り方教材組織論が成立した時と考えると、多くの点から見て、写生文の土壌の上に、槇山榮次の訳したシュミーターという水を得て花開いたものと言えよう。

〈注〉

- 1 駒村徳寿・五味義武共著『写生を主としたる綴法新教授細案』巻上・巻下、目黒書店刊、大正4（1915）年7月23日発行、巻上…507ページ、巻下…428ページ
- 2 槇山榮次著『教授法の新研究』目黒書店刊、明治43（1910）年10月13日発行、313～332ページ
- 3 「綴方に於ける写生」『信濃教育』297号、24～25ページ
- 4 同上誌、25ページ
- 5 同上誌、25ページ
- 6 同上誌、25～26ページ
- 7 もう一編の「再び『綴方に於ける写生に就て』」『信濃教育』299号に、駒村徳寿自身、次のように明言している。

「写生にありては誤りなき事実を眼前に控へて居るのであるから、感想を主とせざる限り適確なる批正をすることが出来る。（中略）確実な批正、有力な批正は比較的時間によりて変化のないものに於て充分に行つて其根拠を据える様にするがよい。」（27ページ）

- 8 『教授法の新研究』328ページ
- 9 同上書、330ページ
- 10 同上書、330ページ
- 11 同上書、317ページ
- 12 同上書、321ページ
- 13 「綴方に於ける写生」『信濃教育』297号、26ページ
- 14 『教授法の新研究』330ページ
- 15 同上書、330～331ページ
- 16 「綴方に於ける写生」『信濃教育』297号、25ページ
- 17 同上誌、25ページ
- 18 『教授法の新研究』328ページ
- 19 同上書、328～330ページ
- 20 「綴方に於ける写生」『信濃教育』297号、23ページ
- 21 同上誌、24ページ

- 22 同上誌、18 ページ
- 23 同上誌、18 ページ
- 24 「再び『綴りに於ける写生に就て』『信濃教育』299号、28 ページ
- 25 同上誌、25～26 ページ
- 26 同上誌、26 ページ
- 27 「綴りに於ける写生」『信濃教育』297号、19 ページ
- 28 「綴りに於ける日用文」『信濃教育』309号、この前後はいずれも23 ページに所収
- 29 「日用文教授の新方針」『教育の実際』7巻10号、45 ページ
- 30 同上誌、45 ページ
- 31 「綴りに於ける日記」『帝国教育』376号、61 ページ
- 32 同上誌、64 ページ
- 33 同上誌、64 ページ
- 34 「綴りに於ける写生」『信農教育』297号、19 ページ
- 35 「再び『綴りに於ける写生に就て』『信濃教育』299号、25 ページ
- 36 「綴りに於ける日記」『帝国教育』376号、64 ページ
- 37 「綴りに於ける説明文の価値」『初等教育研究雑誌小学校』16巻4号、10 ページ
- 38 同上誌、6～7 ページ
- 39 同上誌、10 ページ
- 40 「綴りに於ける韻文指導の価値」『学校教育』1巻10冊、18 ページ
- 41 同上誌、12～18 ページ
- 42 『写生を主としたる綴方新教授細案』巻下、30 ページ
- 43 「文章を綴る態度と綴方教授案」『学校教育』2巻6冊、12～13 ページ
- 44 同上誌、13～19 ページより作成
- 45 同上誌、20 ページ

[駒村徳寿の執筆目録]

駒村徳寿も五味義武も、きわめて多くの著書・論文を発表している。そのうち、五味義武の文献目録については、広滝道代氏(中西一弘氏指導)「五味義武国語関係著作資料の探求」(「大阪教育大学紀要」第V部門第33巻第1号、昭和59年10月31日、1～3ページ)におおむね挙げられている。そこで、ここではもう一人の駒村徳寿の執筆目録を掲げることにした。

(1) 著作(いずれも共著)

- 1 『寫生を主としたる綴り方教授細案』巻上・巻下(二冊)、五味義武と共著、目黒書店、大正4(1915)年7月23日発行、巻上508ページ・巻下428ページ
- 2 『小學学に於ける各科教授の實際 修身・読み方・綴り方・算術・圖画・理科』第1冊、北沢種一・高橋喜藤治・堀七蔵・阿部七五三・中田栄太郎の諸氏と共著、小学校研究会、大正5(1916)年5月19日発行。駒村徳寿は「尋常小學第6學年 綴り方教授の實際」1～57ページを執筆。→第2冊…大正5(1916)年6月ごろ発行、58～114ページ(未見)、第3冊…大正5年7月13日発行、115～174ページ/第4冊…大正5年8月23日発行、175～233ページ/第5冊…大正5年10月12日発行、235～305ページ
- 3 『細説 國定讀本 文章教授の新研究』尋常科第1学年用・第2学年用、橋本留喜と共著、宝文館、大正5(1916)年5月30日発行、444ページ
- 4 『寫生を主としたる 綴り方新教授法の原理』五味義武と共著、目黒書店、大正5(1916)年9月5日発行、743ページ

2、論文(筆名がある時には記した。)

- 1 一隴生「綴りに於ける寫生」、『信濃教育』第297号、信濃教育会、明治44(1911)年7月1日発行、17～26ページ
- 2 一隴生「再び『綴りに於ける寫生に就いて』」、『信濃教育』299号、信濃教育会、明治44(1911)年9月1日発行、20～28ページ
- 3 一隴生(目次では駒村徳壽)「綴りに於ける日用文」、『信濃教育』第309号、信濃教育会、明治45(1912)年7月1日発行、19～26ページ
- 4 一隴生「小學校成績考査論(1)」、『信濃教育』第312号、信濃教育会、大正元(1912)年10月1日発行、20～28ページ
- 5 一隴生(本文では駒村徳壽)「小學校成績考査論(2)」、『信濃教育』第313号、信濃教育会、大正元(1912)年11月1日発行、35～42ページ

- 6 「讀本内容的教材の綴り材料としての價值」、『初等教育研究雑誌 小學校』第 15 卷第 8 号、教育学術研究会編、同文館、大正 2 (1913) 年 7 月 15 日発行、7～13 ページ
- 7 「日用文教授の新方針」、『教育の實際』第 7 卷第 10 号、帝国教育会、大正 2 (1913) 年 11 月 1 日発行、60～66 ページ
- 8 「綴方に於ける日記」、『帝國教育』第 367 号 (再興 57 号)、教育實際社、大正 2 (1913) 年 11 月 1 日発行、38～46 ページ
- 9 「綴方に於ける説明文の價值」、『初等教育研究雑誌 小學校』第 16 卷第 4 号、教育学術研究会編、同文館、大正 2 (1913) 年 11 月 15 日発行、6～11 ページ
- 10 「文章教授の態度」、『學校教育』第 1 卷第 2 冊 (第 2 号)、広島高等師範学校教育研究会編、宝文館、大正 3 (1914) 年 2 月 1 日発行、13～20 ページ
- 11 「綴方教授細目論」、『初等教育研究雑誌 小學校』第 17 卷第 1 号、同文館、大正 3 (1914) 年 4 月 1 日発行、6～12 ページ
- 12 「綴方教授と寫生」(一)、『學校教育』卷第 4 冊 (第 4 号)、宝文館、大正 3 (1914) 年 4 月 1 日発行、21～27 ページ
- 13 「綴方教授と寫生」(二)、『學校教育』第 1 卷第 5 冊 (第 5 号)、宝文館、大正 3 (1914) 年 5 月 1 日発行、20～28 ページ
- 14 「綴方教授と寫生」(三)、『學校教育』第 1 卷第 6 冊 (第 6 号)、宝文館、大正 3 (1914) 年 6 月 1 日発行、17～24 ページ
- 15 「小學讀本韻文教材取り扱いの一般的方法如何」(「應答」欄の「問」に対して)、『學校教育』第 1 卷第 6 冊 (第 6 号)、宝文館、大正 3 年 (1914) 年 6 月 1 日発行、95～97 ページ
- 16 「綴方教授と寫生」(四)、『學校教育』第 1 卷第 7 冊 (第 7 号)、宝文館、大正 3 (1914) 年 7 月 1 日発行、13～21 ページ
- 17 「綴方教授と寫生」(五)、『學校教育』第 1 卷第 8 冊 (第 8 号)、宝文館、大正 3 (1914) 年 8 月 1 日発行、22～28 ページ
- 18 「綴方に於ける韻文指導の價值」、『學校教育』第 1 卷第 10 冊 (第 10 号)、宝文館、大正 3 (1914) 年 10 月 1 日発行、10～19 ページ
- 19 「人格的教育學と綴方教授の本領」、『學校教育』第 1 卷第 11 冊 (第 11 号)、宝文館、大正 3 (1914) 年 11 月 1 日発行、158～164 ページ
- 20 「綴方の著書に関する所感と發表の興味」、『信濃教育』第 338 号、信濃教育会、大正 3

- (1914) 年 12 月 1 日発行、50～58 ページ
- 21 「長野県綴方研究会感」、『学校教育』第 2 巻第 1 冊 (第 13 号)、宝文館、大正 4 (1915) 年 1 月 1 日発行、110～118 ページ
- 22 「寫生主義の綴方教授」、『初等教育研究雑誌 小學校』第 19 巻第 3 号、同文館、大正 4 (1915) 年 2 月 15 日発行、29～34 ページ
- 23 「綴方日用文教材の新分類及指導法」、『初等教育研究雑誌 小學校』第 19 巻第 3 号、同文館、大正 4 (1915) 年 5 月 1 日発行、7～11 ページ
- 24 「綴方教授法講話」(第一回)、『信濃教育』第 343 号、信濃教育会、大正 4 (1915) 年 5 月 1 日発行、巻末付録 1～10 ページ
- 25 「文章を綴る態度と綴方教授案」、『学校教育』第 2 巻第 6 冊 (第 18 号)、宝文館、大正 4 (1915) 年 6 月 1 日発行、11～20 ページ
- 26 「綴方教授法講話」(第二回)、『信濃教育』第 344 号、信濃教育会、大正 4 (1915) 年 6 月 1 日発行、巻末付録 11～18 ページ
- 27 「綴方教授法講話」(第三回)、『信濃教育』第 345 号、信濃教育会、大正 4 (1915) 年 7 月 1 日発行、巻末付録 19～28 ページ
- 28 「大正 4 年に於ける綴方教授の傾向」、『学校教育』第 3 巻第 1 冊 (第 26 号)、宝文館、大正 5 (1916) 年 1 月 1 日発行、45～53 ページ
- 29 「綴方研究上の諸問題 (1) —文章の本質と研究の出発點—」、『國語教育』第 1 巻第 1 号、育英書院、大正 5 (1916) 年 1 月 1 日発行、58～63 ページ
- 30 「綴方研究上の諸問題 (2) —綴方教授研究法の考案—」、『國語教育』第 1 巻第 2 号、育英書院、大正 5 (1916) 年 2 月 1 日発行、64～69 ページ
- 31 「創作養護と實用主義」、『國語教育』第 1 巻第 3 号、育英書院、大正 5 (1916) 年 3 月 1 日発行、44～50 ページ
- 32 「綴方教授法講話」(第四回)、『信濃教育』第 353 号、信濃教育会、大正 5 (1916) 年 3 月 1 日発行、巻末付録 29～36 ページ
- 33 「綴方教授上の諸問題—創作養護と實用主義 (下) —」、『國語教育』第 1 巻第 4 号、育英書院、大正 5 (1916) 年 4 月 1 日発行、51～56 ページ
- 34 「讀本文章に於ける位置記述の調査」、『学校教育』第 1 巻第 4 号、宝文館、大正 5 (1916) 年 4 月 1 日発行、36～48 ページ
- 35 「小學校に於ける侯文體の取扱」(上)『初等教育研究雑誌 小學校』第 21 巻第 1 号、同

- 文館、大正5（1916）年4月1日発行、68～70 ページ
- 36 「小学校に於ける侯文體の取扱」（中）『初等教育研究雑誌 小學校』第21卷第2号、同文館、大正5（1916）年4月15日発行、9～13 ページ
- 37 「小学校に於ける侯文體の取扱」（下）『初等教育研究雑誌 小學校』第21卷第3号、同文館、大正5（1916）年5月1日発行、54～59 ページ
- 38 「綴方教授法講話」（第五回）、『信濃教育』第355号、信濃教育会、大正5（1916）年5月1日発行、巻末付録37～46 ページ
- 39 「綴方教授上の諸問題—綴り方に於ける發表の興味（上）—」、『國語教育』第1卷第5号、育英書院、大正5（1916）年5月1日発行、57～63 ページ
- 40 「綴方教授上の諸問題—綴り方に於ける發表の興味（下）—」、『國語教育』第1卷第6号、育英書院、大正5（1916）年6月1日発行、63～70 ページ
- 41 「讀本文章に於ける引例法」、『學校教育』第3卷第9冊（第33号）、宝文館、大正5（1916）年7月1日発行、24～34 ページ
- 42 「綴方教授上の諸問題—發表の心意活動發達の研究（上）—」、『國語教育』第1卷第7号、育英書院、大正5（1916）年7月1日発行、66～71 ページ
- 43 「國定讀本韻文の聲調」、『學校教育』第3卷第9冊（第34号）、宝文館、大正5（1916）年9月1日発行、29～39 ページ
- 44 「綴方教授上の諸問題—發表の心意活動發達の研究（下）—」、『國語教育』第1卷第9号、育英書院、大正5（1916）年9月1日発行、39～44 ページ
- 45 「國定讀本韻文の聲調」（二）（完）、『學校教育』第3卷第10冊（第35号）、宝文館、大正5（1916）年10月1日発行、35～43 ページ
- 46 「綴方教授研究上の諸問題—綴り方教授法上の問題—」、『國語教育』第1卷第10号、育英書院、大正5（1916）年10月1日発行、72～78 ページ
- 47 「綴方教授研究上の諸問題—間接指導及課外讀物—」、『國語教育』第1卷第10号、育英書院、大正5（1916）年12月1日発行、82～87 ページ
- 48 「綴方教授研究上の諸問題—學習材料と教科連絡—」、『國語教育』第2卷第1号、育英書院、大正6（1917）年1月1日発行、82～87 ページ
- 49 「讀方に於ける日用文教授」（一）、『學校教育』第4卷第2冊（第39号）、宝文館、大正6（1917）年2月1日発行、43～46 ページ
- 50 「文章教授と語句教授」、『學校教育』第4卷第3冊（第40号）、宝文館、大正6（1917）

- 年2月15日発行、51～61 ページ
- 51 「讀方に於ける日用文教授（2）」、『學校教育』第4巻第4冊（第41号）、宝文館、大正6（1917）年3月1日発行、39～45 ページ
 - 52 「綴方教授系統案の一例」、『國語教育』第2巻第3号、育英書院、大正6（1917）年3月1日発行、45～49 ページ
 - 53 「綴方教授に就いて」、『國語教育』第2巻第4号、育英書院、大正6（1917）年4月1日発行、23～28 ページ
 - 54 「綴方教授上の一経験」、『學校教育』第4巻第6冊（第43号）、宝文館、大正6（1917）年5月1日発行、28～35 ページ
 - 55 「尋常小學 第二學年の綴方教授」、『國語教育』第2巻第5号、育英書院、大正6（1917）年5月1日発行、49～53 ページ
 - 56 「綴方教授の準備の一端」、『學校教育』第4巻第7冊（第44号）、宝文館、大正6（1917）年6月1日発行、64～70 ページ
 - 57 「文章分類の必要と其の方針」、『國語教育』第2巻第6号、育英書院、大正6（1917）年6月1日発行、64～70 ページ
 - 58 「對話を主としたる文章の練習」、『學校教育』第4巻第9冊（第46号）、宝文館、大正6（1917）年8月1日発行、21～28 ページ

3、随想・歌詞（筆名はこれを記した。）

- 1 「參觀旅行所感録」、『信濃教育』第315号、信濃教育会、大正2（1913）年1月1日発行、22～26 ページ
- 2 朧生「若き教育者の日記」（一）、『信濃教育』第326号、信濃教育会、大正2（1913）年12月1日発行、24～28 ページ
- 3 朧生「若き教育者の日記」（二）、『信濃教育』第327号、信濃教育会、大正3（1914）年1月1日発行、36～41 ページ
- 4 朧生「若き教育者の日記」（三）、『信濃教育』第328号、信濃教育会、大正3（1914）年2月1日発行、27～33 ページ
- 5 朧生「若き教育者の日記」（四）、『信濃教育』第329号、信濃教育会、大正3（1914）年3月1日発行、31～36 ページ
- 6 朧生「若き教育者の日記」（六）、『信濃教育』第331号、信濃教育会、大正3（1914）

年 5 月 1 日発行、59～63 ページ

- 7 朧生「低迷日記」、『信濃教育』第 336 号、信濃教育会、大正 3 (1914) 年 10 月 1 日発行、47～51 ページ
- 8 朧生「低迷日記」、『信濃教育』第 337 号、信濃教育会、大正 3 (1914) 年 11 月 1 日発行、102～106 ページ
- 9 朧生「低迷日記」、『信濃教育』第 339 号、信濃教育会、大正 4 (1915) 年 1 月 1 日発行、74～78 ページ
- 10 朧生「低迷日記」、『信濃教育』第 342 号、信濃教育会、大正 4 (1915) 年 4 月 1 日発行、49～52 ページ
- 11 歌詞「巖島」(山本寿作曲)大正 5(1916)年ごろ作成

※『中国新聞』(中国新聞社)平成 18(2006)年 1 月 25 日(水)付 27 面に「唱歌『巖島』詞違った—自筆楽譜で判明 関係者訂正望む—」という小見出しで、「広島高師附属小の駒村・山本教師作曲」とある。梨本嘉也記者名で、「宮島を中心に今も歌い継がれる唱歌『巖島』。広島高等師範学校附属小学校の音楽教師山本寿さん(写真・1975 年に 89 歳で死去)が約 90 年前に作曲した。」とある。駒村徳寿に関しては、本文の最初に、次のように記されている。

「七浦めぐれる 大潮に 浮びて 色ます 巖島…。風光明美な宮島の魅力を織り込む。三番までのうち、二番の『松風』と歌われている個所は『浜風』が、三番の『雄鹿』は『小鹿』(おじか)が正しかった。詞は、山本さんと同じ 1913 年に同小に赴任した長野県出身の国語教師、駒村徳寿さんが書いた。」

第二項 五味義武における綴り方教材組織論構築への営為

はじめに

槇山榮次が明治 43(1910)年に公にした『教授法の新研究』(注 1)には、アルノ・シュミダーの作文教材組織論がかなりの紙数を割いて紹介された。翌年、いち早くこれに応じて、日本の初等綴り方教育における展望を示したのが、前項の駒村徳寿である。

本稿では、「写生」主義綴り方のもう一人の実践研究者、五味義武に光を当てて、シュミダー説と照らし合わせながら、写生主義綴り方教材組織論確立にいかにか寄与したかを明らかにしていきたい。

一 五味義武の初期の綴り方教授組織化への歩み(概観)

大正 4(1915)年の駒村徳寿との共著、『写生を主としたる綴方新教授細案』(注 2) 巻上・巻下において尋 2～尋 6 に至る綴り方教授細案が一貫した方針をもって示されるが、それに至るまでに、五味義武が執筆した可能性のある綴り方関係の論述は、下記の 11 編である。(執筆者名は、「五味義武」と記されていないばあいのみ掲げる。)

- 1 松本女子師範学校附属小学校「綴り方の系統的課程案」、『国語科研究録』長野県内小学校連合教科研究会編、明治 45(1912)年 3 月 20 日発行、179～213 ページ
- 2 「綴り方の進むべき道」、『教育実験界』第 31 巻第 7 号、育成会、大正 2(1913)年 4 月 5 日発行、55～60 ページ
- 3 「綴りに於ける教材の意義—(綴方教材論『一』)—」、『初等教育研究雑誌小學校』第 17 巻第 3 号、同文館、大正 3(1914)年 5 月 1 日発行、64～68 ページ
- 4 「綴りに於ける教材の本質—(綴方教材論『二』)—」、『初等教育研究雑誌小學校』第 17 巻第 7 号、同文館、大正 3(1914)年 7 月 1 日発行、52～59 ページ
- 5 「綴りに於ける教材の根據—(綴方教材論『三』)—」、『初等教育研究雑誌小學校』第 18 巻第 6 号、同文館、大正 3(1914)年 12 月 1 日発行、28～31 ページ
- 6 「綴方教材ト其系統」、『綴方研究録』(大正 3 年 9 月 28 日)長野県内小学校連合教科研究会編、交友社印刷、大正 3(1914)年 12 月 10 日発行、486～492 ページ
- 7 「綴方教材の根據(二)—(綴方教材論『其三』)—」、『初等教育研究雑誌小學校』第 18 巻第 7 号、同文館、大正 3(1914)年 12 月 15 日発行、19～24 ページ

- 8 「綴方教材と其の系統」、『信濃教育』第339号、信濃教育会、大正4（1915）年1月1日発行、43～47 ページ
- 9 「綴方教材の根據（三）—（綴方教材論『其三』）—」、『初等教育研究雑誌小學校』第18巻第9号、同文館、大正4（1915）年1月15日発行、58～64 ページ
- 10 「綴方教材の根據（四）—（綴方教材論『其四』）—」、『初等教育研究雑誌小學校』第18巻第10号、同文館、大正4（1915）年2月1日発行、62～64 ページ
- 11 「綴方教材の根據（五）—（綴方教材論『其五』）—」、『初等教育研究雑誌小學校』第18巻第12号、同文館、大正4（1915）年3月1日発行、26～32 ページ

これらの論考は、出発期における方向と体系を示した論文1・2と、綴り方教材論を究明した論文3～11に分けられよう。したがって、以下、二つに分けて、五味義武の初期の綴り方教授に対する見解を探っていくことにしたい。

二 五味義武における綴り方教材組織論の基底

論文1は、「綴り方の系統的課程案」という課題に、地区の職員会と並んで「松本女子師範学校附属小学校」の名前で応えたものである。五味義武執筆と推察される理由は、以下の2点からである。

⑦本論文の「第二、綴り方教授大体的方針」の「2 綴方の本質と形式主義」の冒頭に、「吾人は綴り方教授研究の始にあたり兩者（思想主義、もしくは自由発表主義と形式主義）の是非得失を考究して其何れによる可きか 或は其何れにもよらざるにせよ綴り方教授の根本方針を何處に置く可きかを決定せざる可らず」（注3）とあり、明治43（1910）年4月に初めて教壇に立った人ならではの論述を見せていること。

⑧個人名の執筆ではないため、「写生」の語を極力控えているが、「実際的具體案の一例」には「個物」が取り上げられ、「写生の初歩」などの語が瀕出しており、駒村徳寿とともに尋2から尋6に至る綴り方教授細案を作成しつつある人でなければ、書けない点が次々に出てきている。

また、論文2「綴方の進むべき途」は、思想感情、文字文章、方法の3点にわたって、「写生的方法」を貫くことを主張したものである。

そこで、この2編から、文章観、綴り方教授の究極的目的、発達段階への展望、系統化の原理という4点について、槇山榮次の紹介したシュミダーとの関連を考えていくこと

にする。

(一) 文章表現過程を念頭に置き、思想を主とし、形式を従とする文章観で、結局連合心理学的文章構成観に

論文1には「綴方の本質」について、以下のように記している。

「抑文章を綴る際の心的作用を考究するに第一に来る可きは思想なり⁷⁷ 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との形式の必要を生じ来るなり 其工夫を要する處は思想の整理整頓なり⁷⁸ 如何にあらはさんかの工夫さへ出来れば之を言語文字に發表すれば談話となり文章となる 之を以て見れば最重要なるは心内の工夫である〔思想の〕整理なり 次に来るべきは言語文字なり 整理出来たる者を筆にし口にすることは心内の工夫〔思想の整理〕に比すれば容易の事なりとす 之によつて見れば思想は主にして形式は客位に立つ可き者なるは明なり 形式豈文章構成をするの主体ならんや」〈注4〉

文章を思想に形式が備わったものと見なすのである。むろん、この点だけでは、出来上がった文章を振り返って、思想と形式という2要素に分解したに過ぎないと言われようが、五味義武のばあい、「綴る際の心的作用」（文章表現の過程）に着目して、思想→發表衝動が加わった時、形式の必要性を生じて思想の整理について工夫する→文字（文章表現）の工夫をするという意識の進み方の3分節を想定した上でのまとめとなっている。文章表現過程を想定した上での思想・形式2要素論で、両者のうちでは思想が主要な位置を占めることに行き着く立言であったと言えよう。

そこで、五味義武は、「思想の系統及其發達を研究して教材選擇の根據をこゝにおく」〈注5〉とし、「思想の要素を論理的に分類して（中略）以て綴り方教授を立つるの必要」を説いて、「研究中」であるとしながらも、「思想の系統」を下記の2要素に分けている。

「イ、發表思想の素質的限定力育成の方面

即分解したる思想の個々の要素といふ可きものと

ロ、發表思想の体系的組織力養成の方面

即ち總合により思想の脉絡統一をはかる可き者」〈注6〉

以上のような見解を盛り込めば、五味義武の文章観は、下記のように集約できよう。

○ 文章とは思想を分析して個々の要素を明確にとらえた上でそれらの脈絡をつないで統一をはかり、一まとまりの文章という形式に表したもので、何よりも思想の整理に主力が注がれるべきものである。

このように掲げてみると、五味義武も、文章を思想と形式に分け、思想をさらに二分して、思想の分析的限定→思想の組織化・統一をはかる→それに形式を伴わせるという順に作り上げる、分析的文章構成主義の系譜に位置づくと思われる。駒村徳寿のばあいは、文章観の中に発達段階を念頭に置いた重点的連合心理学的文章観であるとしたが、五味義武においては、文章表現過程に即する志向が強いため、これだけでは、文章観の未確立な時期を経て文章観を確立する時期に進むかどうかは明らかでない。しかし、上記イ・ロのようなとらえ方から言って、先のような重点的な連合心理学とも結びつく可能性は十分あったと推察される。したがって、駒村徳寿と幾分扱ひ所は違うが、五味義武のばあいも、シュミダーの連合心理学的文章構成観（横山榮次によって訳出・紹介された）を共有していたと言えよう。

（二）綴り方教授の究極的目的においても綴る技能の育成を掲げる

綴り方教授の目的については、次の二つの説述を手がかりにしたい。

- ①「綴り方は言語を代表する文字によりて自己の思想感情を明確に発表する知能を得しむるを以て要旨とす」〈注7〉
- ②「思ふに綴り方は一面に於ては圖畫手工と同じく一種の技能なり⁷⁷技能の教授は系統的方案により遞次階段的の進歩を以てするにあらざれば到底進歩の結果を見る能はず彼兒童の心意を顧ざる難事を課し 或は一足飛の程度を兒童に要求して何ぞ作文力の發達を望むを得んや」〈注8〉

①は、文末の「～を以て要旨とす」という述べ方でも知られるように、明治33年（1900年）の「小学校令施行規則」に掲げられた目的「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養」うことが下敷きになっていようが、以下の点に特色が表れている。

1 「思想」を「自己の思想感情」とし、兒童の個性を取り込む

「思想」と言えば、書くべき想一般のことにもなり、兒童の想であることは必ずしも要

請されない。「写生」を説く駒村徳寿は、誰もがきちんととらえられることを強調したために、「自己の」という限定を明記していなかった。しかし、五味義武は、「自己の思想」と言えるべき想であることをはっきりさせ、その「思想」も「思想感情」と補って、漠然としており、知的に明確に説明し得るものでないものも含み込もうとしている。

2 「正確」さよりも、「明確さ」を求めて、自己の思想感情に応じたものに五味義武は、客観的に把握し得る「思想」なら「正確」さを求められるが、「自己の思想感情」には「明確」さしか要求できないと考えてか、このように改めている。ここでもあくまで「正確な基礎を築く」としている駒村徳寿と比べれば、力点の置き方の違いは明瞭である。基軸を写生にと念じている人と、最終的にはどういう力をと考えている人との相違と言えようか。

3 綴る技能（作文力）の育成においては、槇山榮次・駒村徳寿と一致し、技能教科としての性格を明らかにする

それにしても、文部省の「小学校令施行規則」に添い、綴る力を養っていこうとする姿勢は、駒村徳寿も五味義武も共通している。

㊦では、その綴る力は文章を綴る技能であり、「作文力」の用語に収斂されることが判明する。「作文力を練ること」は、槇山榮次が綴り方教授の目標として二度挙げていたことばであり、五味義武との関連性が予想される。

(三) 発達段階をふまえた展望としては、巨視的レベルと微視的レベルの二つの層が並存

五味義武は、「作文力」を進展させるために、一方で㊦児童心意（思考）の発達に応じて「各学年に於ける綴り方教授の到達点⁷⁷及教授の主眼」を挙げるとともに、㊦先に挙げた「思想の系統」を肉づけすることによって、「教材選擇の根據」を明確にした教材配列（㊦実際の具体案）にしようとしている。

いずれも重要な箇所なので、以下に全文を引用して、考察の端緒を得たい。

㊦綴り方教授の発達段階及び教授の主眼

1、尋一二時代

綴り方教授としては準備の時代なり 兒童の心意は直觀の時期にして言語文字よりすれば貧弱の時代なり 到底纏りたる思想を自己の力により文字、文章にあらはすが如きは不可能なり 故に尋二の前半迄は庶物或は繪畫等の直觀物により其直觀せるまゝを最大膽に言語によりて發表せしめ之を以て發表能力を養ふべき時代なり 其言語によりて發表したる一部分を文字によりてあらはせば單語となり單句となり短文となる之綴り方なり 故に比時代は所謂話綴の時代といふ可く主として言語により發表の能力を養成する時代なり 尋二後半頃に至り綴り方としての題作を始むるも一旦言語談話に迄發表せられし者を正しく文字にあらはすの程度に過ぎず 之を以て此時代に於ける發表能力育成の主眼となし一方に於ては準備練習として讀本文章の模寫をなさしめ正しく且速に文字にあらはすの習慣を養成する者とす

2、尋三四時代

兒童心意の發達は直觀より記憶に進む時代なり 従つて兒童の觀念界も豊富に之を發表せんとする傾向亦著しく發達し加ふるに言語文字も相應に運用し得る時期なれば此時代に於ては前時代に於ける言語によりて最大膽に發表を練習せる基礎の上に立ち兒童の直接經驗と間接經驗とを問はず兒童自己の思想其まゝを最大膽に文字に發表せしむる事を練習せしむる時代なり 然し大膽とは放任を意味する者にあらず 余りに拘束せざる範圍に於て指導を與ふるは勿論なり 其主眼とする處は與へられたる文題に對して連想し得る限りをつくして必要なる要素を書き連ぬるにあり 寫實的に精細に明瞭に叙述すれば可なり 思想の輕重本末を考へ主客の關係を明にするが如き到底望み得る所にあらず 何處迄も子供の文章として見るの注意は最大切なり

然れ共尋四の後半よりは單に細叙し得るを以て満足せず 思想の主客を考へ文題の中心思想を巴來して稍統一せる文章を綴る可く指導の歩を進めざる可らず

3、尋五六時代

此時代は思考力發芽の時期にして單に直觀せるまゝ記憶せるまゝを發表するを以て満足せず 其間思考を運らして思想を整理し統一して發表せんとするに至る可く 一方には読み方によりて養はれたる綴り方の基礎能力も余程迄發達し思想發表に關する形式の運用自在となるに至る可し されば此時代に於ては單に思想のまゝに書き連ぬるをもつて満足せず 文題に對する主想と客想との關係を明にして中心思想の活躍統一をはかり 首尾一貫せるや否や事理貫通せるや否やを考究して一篇として明瞭正確なる文章を綴らしむ可きなり 即内容としては着想の修練に全力を注ぎ形式としては一

篇の結構につきて指導を與ふ可き時代なり（注9）（高等科一二年は略）

⑩思想の系統（最初の四行のみ改めて引用しておく。）

イ、發表思想の素質的限定力養成の方面

即分解したる思想の個々の要素といふ可きものと

ロ、發表思想の体系的組織力養成の方面

即ち総合により思想の脉絡統一をはかる可き者

イ、思想の素質的限定力の養成

例 個物

- 一、個々くの事物の概念的名稱
- 一、物の存在（ある、ゐる）
- 一、物の指定（である、です、だ）
- 一、物の屬性
- 一、物の状態
- 一、物の變化
- 一、物の活動
- 一、物の部分と全体
- 一、物と他のものとの關係

ロ、思想の体系的組織力の養成

例 一事物の思想（組織か。）

- 1、一事物の本質的性状の一般的組織
 - 一、事物に具有する感覺的要素の総合（外觀的）
 - 一、事物に特有なる價値的要素の批判（實質的）
- 2、一事物の變轉的由來の一般的組織（歴史的）
 - 一、事物に附帶せる變遷的經過
 - 一、事物の根源に及べる變態的來歴
 - 一、人事の漸進的經歷
- 3、一事物の普遍的關係による一般的組織
 - 一、六何法的吟味による思想の分解総合
 - 一、六何法的條件を以て構成せらるる思想の総合（注10）（〈 〉は引用者の補足

をしたところである。)

⑤ 實際的具体案の一例 (以下の文例は省略されている。)

尋常二年三學期頃

一、基礎演習 (發表思想の素質的限定力の養成)

1、個物の屬性

屬性の異なる同種の二物の比較により屬性の觀察を記述せしむ

教材

二冊の本 二本の筆 二人の人 (繪により)

方法

比較により言語發表を主とし屬性を觀察せしめ其一部又は全部を記述せしむ

文例

2、個物の状態

状態を主としたる記述 屬性記述の練習をも加ふ

教材

犬のかける繪、子供のあそぶ繪、庭の様子 (写生の初歩)

文例

二、基礎練習 (發表思想の体系的組織力の養成)

1、場所に於ける客觀的統一

一定の場所に於ける客觀的の存在を觀察し記述せしむ

教材

机の上のもの、教場のもの、繪の上の説明、庭

教法

寫生の初歩として觀察のまゝの順序にかゝしむ

一定の位置により自然の統一を注意す

文例

2、一事物の普遍的關係による思想の体系

六何法的取扱により一事物或は活動に關する各方面の思想を明にする分解總合

教材

本 (机の上の存在) 花瓶 (柱にかけたる) 先生 (壇上に立てる)

方法

六何法の取扱により思想関係を吟味して思想の体系をつくる

文例

三、補助練習（記述技能を主としたる準備練習）

1、速寫、清書

イ、讀本を朗讀して書かしむ

ロ、教師の話をかゝしむ

四、補助練習（形式練習を主としたる補助練習）

1、主語の並列的記述、自他の區別 「や」の用法

2、常体崇敬体に改作（注 11）（以下、尋常四学年と尋常七学年の終わり頃の事例は省略）

1 具体的實際案（綴り方教授細目の原案となる）においては、思想の系統の方が優先

④「綴り方教授の発達段階及び教授の主眼」と⑤「思想の系統」を読み比べてみると、明らかに位相の違いが感じられる。そして、③「具体的實際案の一例」を見ると、⑤「思想の系統」によっていることがはっきりしている。これは何故であろうか。

④は、それぞれの時期の心意の状態を直観→記憶→論理的思考力ととらえた上で、発表意欲を引き出しどんどん発表させるなかで、発表力を伸ばし、書くことに親しませようとしたもので、当時有力だった二つの説（発表典型〈注 12〉と芦田恵之助の発達段階論〈注 13〉によった二年単位の総括的指導目標の提示）をふまえて見通しをつけようとしている。

それに対して⑤は、文章観や綴り方教授の根本的目的から出てきた思想重視の見解に従って、そこで重視すべき二大側面を明らかにし、それが具体的にはどういう題材になるかを例示したものである。それがそのまま③実際的具體案に反映されるから、本来なら④「綴り方教授の発達段階及び教授の主眼」に則って作成させる⑤・③の方が実は先に見通され、ひるがえって④が考案されたことになろう。

2 思想の系統におけるシュミューダー説との照応性と独自性

五味義武の掲げた「思想の系統」は、槇山榮次の訳出したシュミューダーの心理的原則に基づく綴り方教授の十一段の二大区分と用語まで似ている。念のため、改めて両者を対照

させると、次のようになる。

〈槇山榮次が挙げたシュミーター十一段の二大区分〉

第一種（一段より三段まで）…「個々の物を表出し、思念の材料を拵へることを主眼として居る」

第二種（四段より十一段まで）…「論理的の方法で觀念し、判斷し、推論させる」〈注 14〉

〈五味義武の「思想の系統」〉

イ、發表思想の素質的限定力養成の方面

即分解したる思想の個々の要素といふ可きものと

ロ、發表思想の体系的組織力養成の方面

即ち総合により思想の脈絡統一をはかる可き者

わけでも、槇山榮次の掲げた第一種と五味義武のイの項目とは用語まで似ている。したがって、当時の分析→総合という連合心理学的とらえ方が一般的な時代にあつては、五味義武のように、シュミーターの第1種を「分解したる思想の個々の要素」を明瞭に把握すると、波線部を補って理解するのも当然であつたろう。そのようなとらえ方は、シュミーターの第2種をも、「総合により思想の脈絡統一をはかる」と照応するようにも思わせたのであろう。以上は、五味義武としては、まだ特に異なつた面を表そうとはしていまい。

ところが、五味義武は、その上で「イ、思想の素質的限定力の養成」の題材例としては「個物」を挙げ、9つの分析の観点を示している。また、「ロ、思想の体系的組織力の養成」の例として「一事物の思想」を挙げ、3種7項目の観点を挙げている。これらは細かく分け過ぎており、大正4(1915)年の「各期教授細案」には一つにまとめられるものも交じっている。それにしても、五味義武が「分解したる思想の個々の要素」として、さらにふみ込んで、個物をとらえる存在・属性・状態などの部分的な観点までも析出し、独立させたことは注目される。きっかけは槇山榮次の訳出した第一種「個々の物を表出し、思念の材料を拵へること」にあつたとしても、そこでいう「個々の物」はシュミーターにあつては、文字通り個物を指し、個々の対象を分析し、総合して一文章に仕上げることまでしか考えられていなかったからである。五味義武は槇山榮次の訳出の曖昧なところを明確にしようとして、シュミーター以上に個物の部分的な観点到焦点を当てて対象を把握して表現する

力をつけようとしたのである。

それにしても、「個物」の九つの観点を通覧すると、下記のようにシュミーターの第一段～第三段までを念頭に置いて配列した可能性は出てくる。

シュミーターの第一段～第三段 (槇山榮次訳出・紹介)	五味義武の記した「個物」の部分的な観 点
第一段 一つの物に付きての経験	個々事物の概念的な名称／物の存在／物の指 定／物の属性／物の状態
第二段 異りたる時に於ける一つの物に付 きての経験	物の變化／物の活動（「物の部分と全体」は いずれにも属さないよう。）
第三段 二つの物の關係〈注 15〉	物と他のものとの關係

このように見えてくると、五味義武もシュミーター説を下敷きにして思想の論理的な系統と個々の分析的な綴り方教材名を設定していったと考えた方がよさそうである。

3 実際的具体案ではどの学年も分析と総合の両側面を備える

個物を取り上げるにとどまらず、さらに分析して焦点化した綴り方教材名を設定していく素地を持っていた五味義武は、「实际的指導案」においては、㊦尋常2年3学期頃、㊧尋常4学年、㊨尋常7学年(高等科のことか。)の終わり頃の三つの時期において、主系統である「基礎練習」としては、いずれの学年でも、それぞれ「発表思想の素質的限定力の養成」をめざす綴り方教材と「発表思想の体系的組織力の養成」を目標とする綴り方教材とを並んで挙げている。尋常7学年(おそらく高等科)においては両者を統合した掲げ方になっている。個々の綴り方教材にあっては分析的に焦点化していくまで進むだけに、他方で文章としてまとめることも個々の学年においてしておく必要性があったのだと解される。(なお、五味義武のばあい、尋2も尋4も「写生」の語で一貫しており、写真という語は用いられていない。)

ただし、このようにいずれの学年にも分析を主とする教材と総合を主とする教材を設定すると、次のような不都合が生じてくる。

(1)前者「発表思想の素質的限定力の養成」をはかる教材と後者「発表思想の体系的組織力の養成」を期す教材に、「庭(の様子)」(尋常2年3学期頃)、「山の上の見はらし」(尋

常4学年)など共通するものがあったとしても、教材(一学習のまとめり)としては別々に扱わなければならない。これは、学習者の書こうとする意識からいっても、不自然さをまぬがれないものであった。

(2)とりわけ、後者の「発表思想の体系的組織力の養成」を目ざす系列においては、学年差を明確にしにくくなる。

尋2の3学期頃に「庭」などを取り上げ、「寫生の初歩として」「場所における客観的統一」を心がけるとあるが、これと尋4の「山の上の見はらし、向ひの山、うらの山」を題材に「場所に統一せる寫生的記述」(注16)との違いを見分けることはきわめて難しい。(「寫生の初歩」としての練習と寫生そのものに慣れ親しんでいく学習という位置づけの違いはあるにしても)

また、尋2の3学期頃には「本(机の上の存在) 花瓶(柱にかけたる) 先生(壇上に立てる)」から取材して「六何法の取扱により思想関係を吟味して思想の体系をつくる」とある。それに対して、尋常7学年(高等科)の終わり頃には、教材「お正月の一日 紀元節 学校へ来る途中」によって「六何法的吟味により関係を明らかにして」「感想を主としての記述」を行う(注17)とある。題材の違いはわかり、尋常七学年の終わり頃には、感想に比重をかけることは明瞭であっても、六何法そのものの扱いに深化が見られるかどうかは、分明でない。

したがって、このような「実際的具體案」で全学年を通すことにするかどうか、五味義武の中で(もしくは駒村徳寿と意見を交わすなかで(注18))再検討する余地が生まれていたと言えよう。

4 発達段階をふまえた展望としては、思想の系統が浮かび上がってくることになる

以上の考察を前提にして、改めて先に引用した④「綴り方教授の発達段階及び教授の主眼」を見直すと、次のような点に気づかれてくる。

(1)尋四の半ばまでは、「統一」・「総合」・「体系」など文章としていかにまとめるかにかかわる用語を一切用いていない。

尋2の3学期頃の「実際的具體案」に、すでに「場所による客観的統一」や「六何法の取扱により思想関係を吟味して思想の体系をつくる」などと記していたのに、この④の説述にはその点に全くふれられていない。

そればかりか、もう一方の「発表思想の素質的限定力養成の方面」に関する「分析」の語も用いられていないのである。

むしろ、「到底纏りたる思想を自己の力により文字、文章にあらはすは不可能なり」と認めてはいる。しかし、だから個物を分析して、ある観点到焦点化して書かせようとはしていないのである。むしろ、以下に抄出するように、発表意欲を重視し、文章として未熟ではあっても学習者が書こうとしたものを文章の原型をなすものとして尊重していこうとしている。

①尋二の前半まで…庶物或いは絵画等の直観物によりその直観せるまゝを最も大胆に言語によりて発表せしめ、以つて発表能力を養うべき時代なり。

②尋二の後半頃…綴り方としての題作を始むるも一旦言語談話にまで発表せられしものを正しく文字にあらはす程度にすぎず。

③尋三～尋四半ば…児童の直接経験と間接経験とを問はず児童自己の其のままを最も大胆に文字に発表せしむる事を練習せしむる時代なり。その主眼とするところは与えられたる文題に対して連想し得る限りをつくして必要なる要素を書き連ぬるにあり。

そうしてみると、五味義武は、思想の系統はもちろん大切にするものの、その基盤になる発表意欲、学習者が表現を通して得る無意識のうちの文章観によってそれらを包み込もうとしていることになろう。これは随意選題を重視する姿勢となって表れてこざるを得ないものであっただろう。

写生を何よりも重視し、教師の側から学習者の綴文能力の基底になるものを何としても養っていこうとする駒村徳寿とは、かなり違ってきている。

(2)他方、尋四の後半以降は、文章としての「統一」をはかることを指標にしていく。

◎の「実際的具體案」では、尋二の三学期も、尋四も、尋常七学年も、同じように「発表思想の素質的限定力養成」と「発表思想の体系的組織力養成」を行っていくように見えたが、尋四の後半からは下記のごとく主眼としては後者に重点を置いて導くとしている。

①尋四の後半頃より…単に細叙し得るを以て満足せず、思想の主客を考え、文題の中心思想を把握してやや統一せる文章を綴る可く指導の歩を進めざる可からず。

②尋五六時代…文題に対する主想と客想との関係を明らかにして、中心思想の活躍統一をはかり、首尾一貫せるや否や、事理貫通せるや否やを考究して一篇として明瞭正確なる文章を綴らしむべきなり。

このような重点化は、以下の四点から出てきたようである。

(ア) 児童心意（思考力）の発達観から見て…五味義武自身が次のように明記している。

「此時代は思考力発芽の時期にして単に直観せるまゝ記憶せるまゝを發表するを以て満足せず其間（直観したり記憶を思い起こしたりしている間に）思考を運らして思想を整理し統一して發表せんとするに至る（べきである。）」

直観→記憶と進んで来たので、当然論理的思考力を伸ばすべき時期であり、それには文章としての統一性を高めることが最もふさわしいと判断されたのであろう。

(イ) 読み方を通して養われる基礎能力（文字運用能力）が十分身につくため…これについても、五味義武自ら「読み方科によりて養はれたる綴り方の基礎能力も余程迄発達し、思想發表に關する形式の運用自在となるに至る可し」と説いている。思想發表形式の運用が自在になるだけに、思想のなかでも高次の「体系的組織力養成」に力を注いでも、それを十分に表すことができると考えたようである。

(ウ) 芦田恵之助の「小心期」との照応から見て…芦田恵之助は、明治 42(1909)年に「綴り方教授の研究」を發表し、綴り方教授の発達の段階を二年単位に準備期—放胆期—小心期とする見解を公にした。その小心期について、次のように説き及んでいる。

「小心期は我がその目的とするところに思想をつかひこなすのである。又形の上に於ても、彼よりこれが有力であると考えて、彼にかふるにこれをもつてするのである。したがつて、文章の結構上にも、工夫を要し、何事も『私が私は』といふ見地ばかりよりした見地をはなれて、記事は記事、説明は説明とそれぞれ書き得るやうに仕上げるのである。」

〈注 19〉

これは、文章の統一性ばかりを説いているわけではないが、文章を完成させようとして、小心になって注意深く吟味していく際に、文章の統一性に目を向けるのは当然のこと、不可避のことである。そうすると、芦田恵之助の立言も、五味義武が文章としての統一を持ち出そうとした時に、安心感を与えたものと推察されるわけである。

(エ) 思想の系統や実際的具体案との整合性を考慮して…「綴り方教授の発達階段及び教授の主眼」には、すでに述べたように「イ、發表思想の素質的限定力養成の方面」にふれた箇所はない。したがって、もしこの尋常 4 学年後半以降にも「ロ、發表思想の体系的組織力養成の方面」（総合により思想の脈絡統一をはかるべき側面）に言及されなければ、④「綴り方教授の発達階段及び教授の主眼」と⑤「思想の系統」、⑥「實際的具体案

の一例」との間には、接点はなくなってしまう。

児童心意の発達から言っても、読み方で養った綴り方の基礎能力から見ても、また芦田恵之助の綴り方教授の発達の段階論と照らし合わせてみても、裏づけが得られるのであるから、整合性も考慮して、尋5・6学年の主眼として文章の統一性を据えたと言えよう。

(3) 思想の系統との整合性をはかったために、「教授の主眼」全体が、「思想の系統」によって方向づけられることに

ただし、一旦「思想の統一」の「口、発表思想の体系的組織力養成の方面」を「教授の主眼」の尋5・6学年に入れてしまうと、その前の学年も「イ、発表思想の素質的限定力養成の方面」と照応させて解されるようになる。したがって、本来^㉔「綴り方教授の発達段階と教授の主眼」には部分的にしか挙がっていなかった「思想の系統」が、発達段階をふまえた展望をおおうことになる。そして、尋四の半ばまでは分解に力点を置いて焦点化した目標を達成する時期、尋四の後半期から文章としての総合をはかり、統一性を求める時期であり、これこそ五味義武の発達段階論であるとみなされる余地（注20）も出て来ている。むしろ、このような観点に五味義武自身が立つことによって、各学年で並行していた「素質的限定力養成」の方面と、「体系的組織力」の方面とを、重点化することに改め、「實際的具体案」を半ば作り直す契機にしていたようである。

ただし、「思想の系統」に収斂しきれない思いは五味義武に残り、実際の「各学期教授際案」（五味義武の担当したのはおそらく尋常2年生、尋常3年生〈注21〉）における随意選題の重視となって表れたと見られる。

(四) 思考力は発達段階の冒頭部に記されるにとどまり、綴り方教授の目的を表すものではなくなる

すでに引用したように、^㉔「綴り方教授の発達段階と教授の主眼」には、尋1・2時代、尋3・4時代、尋5・6時代に、児童の心意としてはそれぞれ「直観の時期」、「記憶に進む時代」、「思考力発芽の時期」と呼ばれている。これは当時、〈注12〉に記したように発表典型によって〇〇期というように時期区分をしていくことが一般的になっていたようで、五味義武もそれに従っている。ただし、当時、発表典型については、想像や感情まで含む複合的見解（小縣郡戊組職員会／西筑摩郡中央部組合会／北安曇郡南部職員会がこれによっている）と、直観期→記憶期→思考発芽期→思考期と論理的思考力の展開に絞って考えていくもの（上伊那郡第四部職員会の見解）とがあったようで、五味義武は後者の見解を

選んでいる。写生に力点を置こうとすると、矛盾をはらみかねない想像などは省いた方がよく、感情を一旦保留して論理的思考力の進展に限定した方が、それぞれの時期における綴文能力としても明確なものが打ち出せると考えたためかもしれない。

直観（直覚）力→記憶力→論理的思考力は、シュミーターの目的とした思考力の発展とも背馳していないが、シュミーターは想像を積極的に取り込み、論理的思考力を一層豊かなものにしていこうとしている。五味義武のばあい、各学年の主眼を明確なものにしようとして、焦点化した発表典型の進展の方を選んでいる。槇山榮次の著書に、シュミーターがそれぞれの段階で養おうとしている思考力がもっと明確に打ち出されていたら、かえってとまどうものになったかもしれない。

（五）文種による分類は維持され、出発期では記事文よりも叙事文を重視したものに

論文1「綴り方の系統的課程案」には、松本女子師範附属小学校の名で執筆しなければならないこともあって、文種の学年配当や指導法・処理法の学年配当まで掲げられている。

シュミーターの11段階は記事文を基軸とし、叙事文へと進むものと解されやすいものがあり、駒村徳寿も、写生文のなかで従来の記事文から叙事文へという進展をくみ込もうとしていたが、五味義武は、上記「思想の系統」の題材例ではそのような挙げ方をしていたにしても、「同じく記事文の間にも多様の種類ありて難易の程度同じからずして、一概に論ず可からざる者あり」〈注 22〉として、国語読本における叙事文、記事文の学年配当なども調査して、それぞれの文種の当該学年における比率を定めている。

それを見ると、尋4までは叙事文が多く、記事文がそれに次ぎ、説明文は尋3から出てきて尋6以降記事文・叙事文より重くなる。議論文は高等科から用意される。以上の普通文は尋4から設定され、尋6や高等科2年では比率として3割を占めるものになっている。ここには、駒村徳寿とは別の目がはたらいている。五味義武は具体的直観的な対象・経験を重視する点は一致していても、重点は叙事文に置くべきだとしているのである。

等しく「写生」の考え方にに基づきながらも、主に記事文によるか叙事文によるかで意見を異にし、以後文種によらない新しい拠りどころを設定するか否かでも必ずしも同一の見解にならないきざしが、ここにかがえる。五味義武は叙事文を中核とする点で駒村徳寿以上にシュミーターの原典に近づいているとも言えよう。

三 発表の心理作用を分析して、綴り方教材の配列を根拠のあるものにする

「綴る際の心的作用」を解明して思想を第一とすることは、すでに明治45(1912)年の論文1においても考案されていたが、論文3以降、綴り方教材論に徹底してこだわり、綴る際の心的作用の解明から思想を主とする綴り方教材の組織化をはかっていく。それを包括的に述べ始めたのが論文6であり、集約したのが論文8「綴り方教材と其の系統」(大正4年1月)である。そこで、本節では主に論文8によって、共著『写生を主としたる綴り方新教授細案』(大正4年7月)が出る直前に、どういう系統化の構想を持つに至っていたかを探っていきたい。

五味義武は、綴り方教材(綴り方の能力を養うための一区切り。現在の「単元」の用い方に近い。)を選択する根拠を「発表の心理作用」と「模倣の心理作用」の二つに求めている。前者は実際に書く際の心理作用、後者は「批評眼鑑賞眼を養つて」(注23)間接的に役立てようとするものである。前者の「発表の心理作用」が重要であることは言うまでもない。

この「発表の心理作用」は、「(1)内容—(思想) (2)形式—(言語文字) (3)記述」の三要素に分かれ、それぞれ「(1)内容即ち思想を養ふこと (2)形式に移らうとする言語化の練習及其形式上の運用 (3)手寫技能の練習など(の)基礎能力養成」が導き出されてくるとする。それらは、それぞれ(a)着想指導教材／(b)語象練習教材(言語の思想化と思想の言語化—改作敷衍—の二つの練習があるとする。)／(c)筆写練習教材の3つになり、(a)の例外として、(d)特殊文練習教材があるとしている。(b)の語象練習教材を除けば、すべて、『写生を主としたる綴り方新教授細案』の106教材の中に取り入れられている。このような五味義武の教材設定の努力が共著に貢献したのは間違いのないところであろう。

このうち、要となる(a)着想練習教材について「如何なる事項に基き題材をとつて練習をすればよいか」は、以下のように述べている。

「着想の練習としてはまづ事物の寫生に頼らなくてはならない。(中略)實際の事物なり自己の經驗なりを鑑賞の態度で見た思想が最も宜しい。これが常に興味を伴ひ個性を發揮し得るので 認識的概念、科學的説明は甚だ遠い材料と思ふ、この寫生につきなほ忘るべからざるは會話である。會話は極めて子供に親しいので具体的個人的で平易に書けるのである。對話の寫生はその初め造作ないものであるが 兒童の力が加はるにつれて漸次技巧を施さねばならぬ様になつて来る。小説家が苦心するのは全体の構成にもあると

いふが、會話の書き方にも非常なる努力をするといふ話である。それでなほ事物の寫生が記事文説明文に進む様に會話の寫生文が叙事文となり經驗を述べる文となり議論文となつて愈發展する。前者は事物に即して眞實を寫すが 後者は事實より出でゝ想像を描くので創作上の二大方面に互る關門である。殊に又事實關係の自然環象は多種廣遠であるには違いないが 更に人事關係の談話は永久無限盡くる所がないので すべての思想生活は皆言葉を中心にして行はれるのである。」(注24)

ここで注目されることが二つある。

- 1、事物の寫生の説明のなかに、「實際の事物」の寫生と並んで「自己の經驗の寫生」が入っており、~~広義には一連のもの~~と見なされていること。
- 2、最広義には事物の寫生の中に属するのであろうが、上記の「實際の事物」の寫生や「自己の經驗」の寫生とは異なるものとして「對話(會話)の寫生」が位置づけられており、以後の二大系列が展開していくもとなること。

1は、『寫生を主としたる綴方新教授細案』の尋二の一学期の教授細案の教材としていずれも出てくる。それらは、「清書速書の練習」、「自由作及びその批評紹介」を除けば、ほぼ
 ㊸物の存在を記述せしむる練習→㊹自分のなしたる事柄〔經驗的行為〕を記述せしむる練習→㊺物の属性の〔比較觀察による〕記述という順になる。しかも、三者の関連を考えれば、目標としては次のような矢印が引けるものになっている。

㊸物の存在を記述せしむる練習→㊺物の属性の〔比較觀察による〕記述

↓

㊹自分のなしたる事柄〔經驗的行為〕を記述せしむる練習

上記のような関連のあるものを㊸→㊹→㊺の順に並べたところに、シュミーターの11段階説の第一段～第三段からの示唆があったかもしれない。ちなみに両者を対応させると、次のようになる。

榎山榮次の訳によるシュミーターの 第一段～第三段の名称	『寫生を主としたる綴り方新教授細案』における尋二の教材配列
第一段 一つの物に付きての經驗	物の存在の記述
第二段 異なりたる時に於ける一つの物に	自己のなしたる事柄〔經驗的行為〕を記述せ

付きての経験	しむる練習
第三段 二つの物の関連	物の属性の〔二物の比較観察による〕記述

五味義武は、上述の段階を分析的に焦点化して入門期の教材配列の足場を固めていったと見られる。

他方、これらの教材をすべて一くりにしたものが、記事文→説明文に成長し、それと関連しながら対峙するものとして「対話（会話）の写生」があり、それが叙事文（経験を述べる文）→議論文と発展していくとするのである。ここに、後に駒村徳寿が提唱する写真的態度→説明的態度へ、写生的態度→議論的態度による記述練習へと「態度による記述練習」の語をあてはめれば、そのまま大正 4(1915)年の著者における着想練習教材（主要系列）の尋 2～尋 6 に至る綴り方教材配列の基本構想になってくる。写真的態度による記述練習から写生的態度による記述練習へという進展にも、シュミーターの第七段までの説述が関連している可能性が高いが、五味義武はそれと対応するような教材配列を考案し、文章を綴る態度による綴り方教材組織論が提案される素地を用意している。

〈注〉

- 1 横山榮次著『教授法の新研究』目黒書店、明治 43（1910）年 10 月 13 日発行、全 590 ページ
- 2 駒村徳寿・五味義武共著『写生を主としたる綴方新教授細案』巻上・巻下、目黒書店、大正 4（1915）年 7 月 23 日発行、巻上…507 ページ、巻下…428 ページ
- 3 「綴り方の系統的課程案」『国語科研究録』（明治 45 年 3 月 20 日）長野県内小学校連合教科研究会編、180 ページ
- 4 同上書、180～181 ページ
- 5 同上書、183 ページ
- 6 同上書、187 ページ
- 7 同上書、179 ページ
- 8 同上書、183 ページ
- 9 同上書、184～185 ページ
- 10 同上書、187～188 ページ

11 同上書、190～192 ページ

12 発表典型については、本書『国語科研究録』の「第二、綴り方の系統的課程案」に答えた七つの職員会のうち、以下の職員会が記している。

(1)上伊那郡第四部職員会

「先輩諸家の大体指教せられしもの」として「児童心意の発達階段」を次のように示している。

	発 達 状 態	發 表 典 型
尋一、二	思想單純、不明瞭、不正確、感情純白 言語の數僅少、	直觀期
尋三、四	思想簡單、稍明瞭正確 感情も稍複雑、言語も稍増	記憶期
尋五、六	思想感情稍複雑、言語も稍多量 思考力發芽す	思考發芽期
高一、二	思考感情複雑、言語も多量 思考力大いに發達す	思考期

(117 ページ)

(2)小縣郡戊組職員會

「児童心意發達の階段と學年」として、以下のごとく記している。

	一 般 心 意 の 發 達 階 段			發 表 典 型
	思 想 界	表 出 形 式	發 表 力	
尋 一 二	單純 不明瞭	言語 僅少單純 不完全	動機旺盛なれども 思想形成結合不十分	直觀式 記憶 萌芽 想像 萌芽
尋 三 四	性質簡單少量 活動實想に向ふ	言語文字の量 増加	思想と形式 結合不十分	直觀式(主) 記憶 加はる 想像 加はる

尋 五 六	複雑 明瞭	言語文字の數 増加	一般に盛	想像式 思考 現はる 感情 現はる
高 等	複雑 豊富 明確	言語文字 多數 複雑	旺盛	混合式 (想像思考感情)

(同上書、137～138 ページ)

(3)西筑摩郡中央部組合會

「児童心意の發達と學年との關係」について、二年單位で思想界／思想と言語／言語と文字の結合／發表せんとする動機／發表典型／作文思想 六項目から述べている。發表典型は、ほぼ(2)小県郡戊組職員會の見解と一致する。(同上書、150 ページ)

(4)北安曇郡南部職員會

「児童の心意發達と綴り方教授との關係」が、要素より見たる特徴／發表典型より見たる特徴／教授上の注意の三項目に分けて、二年單位に記されている。「發表典型より見たる特徴」は、(2)小県郡戊組職員會や(3)西筑摩郡中央部組合の見解と重なっている。

發表典型は、明治40年代には多くの実践者に取り入れられていたようである。

- 13 後に述べるように、芦田恵之助が「綴り方教授の研究」『教育研究』第59号、初等教育研究会編、大日本図書刊、明治42(1909)年2月1日、26～31ページに発表した綴り方教授の發達の段階について、準備期—放胆期—小心期に分けて見通したもの。

本書『国語科研究録』においても、以下の団体に取り入れられている。

(1)上水内郡北部職員會 (同上書、95～99 ページ)

(2)上伊那郡第四部職員會 (同上書、117～118 ページ)

(3)小縣郡丁組職員會 (同上書、161～162 ページ)

- 14 『教授法の新研究』330 ページ

15 同上書、328 ページ

- 16 「綴り方の系統的課程案」『国語科研究録』(明治45年3月20日)長野県内小学校連合教科研究会編、193 ページ

17 同上書、194 ページ

- 18 五味義武が大正元年9月に、東京女高師の附属小学校に転任するまで、駒村徳寿・五味義武ともに長野県にいて、相談の便もよかったと考えられる。

- 19 芦田恵之助稿「綴方教授の研究」『教育研究』第59号、引用は『芦田恵之助国語教育全集』第1巻、明治図書、昭和62(1987)年、585ページによった。
- 20 論文2「綴り方の進むべき途」『教育実験界』第31巻7号(大正2年4月)には、「元來綴り方の最も重大なる任務は①その思想を適當に限定して②これを一つの目的に組織する能力を養成するに在る」(56ページ)とまで明言するに至っている(番号・波線部ともに引用者が付す。)
- 21 『写生を主としたる新綴方教授細案』において掲げられた綴り方教材を比べてみると、下記のような点に違いが見られる。
- (1) 補遺の有無および随意選題の使用例の有無—綴り方教材には尋2・尋3のみ「補遺」が掲げられるが尋4以降掲げられることはない。また「補遺」の自由作に「随意選題」と括弧して加えられるのも、尋2のみである。
- (2) 各学期の教材配当数—尋2の教材配当数が、各学期の順に6→7→6、尋3の教材配当数が7→10→7と変化するのに対して、尋4…10→7→7、尋5…8→6→5、尋6…9→6→5と推移する。尋常2・尋3では中(2学期)がふくらむ形になるが、尋4以降になると、最初(1学期)に多くの教材が提示されている。尋2・尋3が綴り方教授の基盤をかためる時期、尋4以降が発展をはかる時期だとしても、両者の教材配当数にはきわだった対照性が見られる。
- (3) 各教材の配当時間—(1)のどの学年にどのくらいの教材数を割り当てるかという問題は、一方では、各教材にどれくらいの時間をかけるかにかかわってくる。尋2・尋3では、1学期に教材数をできるだけ絞って、時間をかけてそれぞれの教材に慣れさせ、2学期には時間を短くしてその習熟をはかっている。(特に尋3。尋2の2学期は、まだ新しい教材も示され、時間配分も1学期とそれほど変わっていない。)それに比して、尋4以降では、1学期に全学年に引き続いた教材を課す一方で、新しい教材への導入をはかる。いずれも時間的には短くてすむものになっている。2学期において、重点事項の徹底(尋4)やおのおの教材の深化(尋5・尋6)をめざし、十分な時間をとることになる。学年によって、このように各学期の教材配当数、各教材の配当時間が異なるのは、教材配当の方針が違っているためであり、執筆責任者が違うゆえではないかと推測される。
- (4) 各学年第3学期の週数—尋2・尋3においてはいずれも10週としているのに、尋4以降はすべて9週としている。これは、(4)各学期教授細案作成時において、第3

学期に綴り方教授に割ける週数を 10 週と判断した人と 9 週と判断した人があったという証左ではなかろうか。

これらの違いがすべて尋 2・3 尋と尋 4 以降の間で生じているのであるから、二人のうちいずれかが尋 2・尋 3 を主に担当し、もう一人が尋 4 以降を受け持ったと考えたほうがよさそうである。実際、『細案』の文例にあたってみると、尋 2・尋 3 の固有名詞（地名・商店名など）は、日比谷公園・有楽座・白木屋・隅田川・湯島の明神様・根岸・お茶の水橋・三越・本郷と東京が圧倒的に多く、休みに鎌倉や久里浜に泳ぎに行ったとある（巻上、223 ページ、224 ページ）のも、東京から出かけていくにふさわしいものである。とすれば、大正元(1912)年 9 月以来、東京女子高等師範学校訓導の職にあった五味義武が主要執筆者として想定できよう。これが尋 4 以降になると、長野市・長野県師範附属小学校・善光寺など長野関係の固有名詞と、紙屋町・大手町・八丁堀・巖島・紅葉谷・鷹野橋・広島市・己斐・廿日市・小町・竹屋町・宇品・広島高等師範学校附属小学校という広島関係の固有名詞が頻出してくる。尋 5・尋 6 には、「駒村先生」と明記したところが 4 箇所出てくる。これは当然、明治 43(1910)年 3 月以来長野県師範学校訓導を勤め、大正 2 年 3 月から広島高等師範学校訓導として勤務していた、駒村徳寿が主となってまとめた学年と考えられるのである。（五味義武・駒村徳寿の経歴については、『近代国語教育論体系 4 大正期 I』光村図書〔昭和 50(1975)年 11 月 1 日発行、573 ページ〕所収の「解題」〔529～573 ページ〕に拠った。）

ただし、この執筆分担は截然としたものではない。第 3 期 1 学期の「21 物の属性を主として吟味発表する練習」には、一例「長野県師範学校附属小學校」という看板にふれた作品（巻上、181～182 ページ）もあるし、尋 4 の学年末補遺（参考文例集）には、下町・上野・東京銀行の名も見られる。それにしても、このような箇所はほかにはなく、いずれも局部的なものである。尋 2・尋 3 の主要執筆者が五味義武氏であり、尋 4 以降が駒村徳寿氏ではないかという想定は、依然有効であると思われる。

なお、私がこのように考えるに際しては、以下の 4 点を前提にしている。

1 『細案』の「自序」に「ありのまゝを発表したい希望から本書が手稿の儘無修正の下に出版することゝなりました。」（3 ページ）とあるので、各学期教授細案を両氏が執筆した後、修正を加えることはあまりなされていないと解した。

2 分担執筆するためには、それ以前に両者の打ち合わせが十分に行なわれ、大きな見通しがつけられていなければならない。おそらく二人が長野県にいた大正元(1912)

年8月までに基盤になる相談はある程度尽くされており、「大正2年度の第1学期」には「詳細なる一通りの成案」(巻下、27ページ)ができるところまでこぎつけている。この延長線上に必要な各学期教授細案を追加作成すればよかったから、分担執筆でも不都合は感じられないと判断したのである。

3 二人の教壇経験は、駒村徳寿が明治41(1908)年4月から、五味義武が明治43(1910)年4月からであり、綴り方教授研究を本格的に開始した明治43年以降で計算すると、両者が長野県に在住した大正元(1912)年8月までには、2年4か月、「詳細なる一通りの成案」を得た大正2(1913)年1学期においても3年余りしか経過していない。駒村徳寿が、長野県師範学校訓導—広島高等師範学校訓導、五味義武が松本女子高等師範学校訓導—東京女子高等師範学校訓導と、研究環境に恵まれていたとは言え、一人であまりに多くの学年の綴り方を担当できたとは考えにくい。少し後になるが、駒村徳寿は大正5(1916)年度には尋常科2年と6年の2学級しか綴り方を教えていない。当然、重点学年は絞られ、責任分担を明確にして資料を蒐集していく形式が、学年基準を定め、個々の教材の連絡をつけやすく、最も实际的であったと推測される。学年も、とびとびに分担するより前後2～3年をまとまって受け持つほうが学年間の見通しもつけやすかったのであろう。(『小学校に於ける各学年教授の実際 修身・読み方・綴り方・算術・圖画・理科』(第1冊)北沢種一・高橋喜藤治・駒村徳寿・堀七蔵・阿部七五三・中田栄太郎共著、小学校研究会、大正5年5月19日発行、2ページ)

4 駒村徳寿は、大正2(1913)年度から大正5(1916)年度まで、広島高等師範学校附属小学校第1部の児童を、第3学年から第6学年に至るまで受け持ってきている(『小学校に於ける各科教授の実際』第1冊、5ペ)。この大正2年以降小学校高学年を教えることが多かったという事実に関連して、「尋常科の低学年の教授」には「きわめて不向きの教授者」(同上書、2ページ)と述懐し、この『小学校に於ける各科教授の実際』(大正5年)でも尋常科第6学年を取り上げている。駒村徳寿が小学校高学年を執筆・担当する可能性が高いとすれば、ひるがえって五味義武が低学年を担当したと考えられることになる。

22 「綴り方の系統的課程案」『国語科研究録』(明治45年3月20日)長野県内小学校連合教科研究会編、201ページ

23 「綴り方教材と其の系統」『信濃教育』第339号、44ページ

24 同上誌、第339号、46ページ

第三項 写生主義綴り方教材組織論の成立—『写生を主としたる綴り方新教授細案』において—

はじめに

アルノ・シュミーダーの主著『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版（1908年刊）は、槇山榮次の『教授法の新研究』（明治43<1910>年刊）に紹介され、駒村徳寿・五味義武によって教育現場でどのように生かせばよいかという綴り方教授組織化の指針と実際に試みた上で作成した綴り方教授細目、結果として得られた文例が示されることになる。そこで、綴る態度に着目して綴文能力の育成をめざす系列の劈頭を飾る写生主義（駒村徳寿・五味義武）の綴り方教授組織論がどのようなにはぐくまれ、なにゆえ成立したと言えるかを、シュミーダー、槇山榮次の立論と対比させながら明らかにしていきたい。

大正4（1915）年の共著『写生を主としたる綴り方新教授細案』（注1）における各学年の「各学期教授細案」（尋2～尋6）に行き着くまでの駒村徳寿・五味義武の綴り方教育実践者としての営為を、(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)綴り方系統化の原理、(5)綴り方教材の配列の5点から整理していきたい。その各々について以下論述していく。

一 文章観

シュミーダーは、名詞（語）から文が生じると見なすため、その延長線上で文から文章ができ上がるという見解だと予想される。実際の「ジャスミンの葉」を題材にした指導例・作文例などでも、以上の推察が裏づけられるため、文章観としては、語学主義的・連合心理学的文章構成観を抱いていたと言えよう。

槇山榮次の訳出では、語学主義的な言語観についてははっきりしないが、作文は、対象を形・色・質などの観点から分析して、緒言と結びとを加えて組み合わせて作り上げるものだという連合心理学的文章構成観は十分うかがえるものになっている。

駒村徳寿は、明治44（1911）年の論文「綴りに於ける写生」（注2）において、尋4までは文章として「統一」をはかるべき時期に来ていないとして、尋4以前の分析に力を注ぐ時期から、以後の総合に意を用いる時期へと、おおよその見通しをつけていく。そうすると、児童の方では、尋4までは文章を綴るというのはどういうことなのかを自覚しない

ままになり、尋5以降、統合することに力が注がれるのに気づいて、これまでずっと分析して書く練習をしていたのは、その上で統一性をもって組み立て、文章に仕上げるためだったのだと悟ることになるのか。したがって、好意的に受けとれば、かなり後になって連合心理学的文章構成観が根づく進め方と言えよう。

それに対して、五味義武執筆と考えられる明治45(1912)年の論述「綴り方の系統的課程案」(注3)では、文章を思想と形式に分け、思想をさらに存在・属性・状態などの個々の要素に分解して、その上で総合するとしている。文章を分析的に見る立場からの文章構成主義と言えようか。ただし、駒村徳寿と違い、これらの個物の属性・状態などの列挙は、同じ学年(尋2)のうちに、「場所に於ける客観的統一」を試みたり、「六何法的取扱」による「分解総合」を試みたりするとしている。低学年から児童の文章観の形成にも、少しは意がはらわれていると言えようか。

いずれにしても、連合心理学的文章構成観としては、シュミーターや槇山榮次を忠実に継承している。

大正4(1915)年の共著『写生を主としたる綴方新教授細案』には、

○如何なる文章も「作者の心情を偽りなく十分に書き表されたものでなければならぬ」

(注4)

○名文であるかどうかは、「作者自身の人格やその抱いている識見が、どの位純粹であるか真面目であるか熱してあるか豊醇であるか」にかかわる。(注5)

とある。むろん、これらは到達点として期待されているのであろうが、文章は自己表現であり、人格表現であるとの思いも湧き出ていたようである。

ただし、入門期の「各学期教授細案」を見ると、「物の存在を記述せしむる練習」、「物の属性の記述」…と並んでおり、左記のような文例が蛭々と掲げられている。

「1. 机ノ上ニ本ガノセテアリマス。鉛筆モアリマス。手帳モアリマス。

2. 紙ガアリマス。ハコモ、板モノセテアリマス。

ハクボクモ二本ノセテアリマス。

ムチヤ、鉛筆ヤ、白墨モノセテアリマス。」(注6)

ここでは、どういう物が存在するかを挙げるに絞っており、児童のなかで文章にしてい
くという意識は生まれてきにくい。

最も文章意識の芽生えやすい「自分のなしたる事柄を記述せしむる練習」においても、
「主として継続したる事柄の順序に従ひ個々の事実を挙ぐるにとどむ。」〈注 7〉とあり、
文章を書くというのはこういうことなのだという文章観の形成を目ざしてはいない。

とすれば、思想を分析して、客観的にその要素を一つ一つきちんと指摘させていき、後
になってそれらを組み合わせたものが文章だと自覚させるという連合心理学的文章構成観
がめばえてくるものと言えようか。存在・属性…という思想の分解では五味義武の説が入
れられ、分析を主とする学年と総合を主とする学年に分けるという点では、駒村徳寿の見
解が採用されている。

二 綴り方教授の目的

シュミダーの 11 の作文指導段階の説述では、直覚・想起・想像・推論・判断という
心理学的に見た思考力の育成のみを指標としている。ただし、授業例や総括を一つ一つ吟
味してみると、副次的には綴る技能の育成を伴わせるものになっている。

横山榮次の訳出・説明においては、11 段のうち第 2 段を除き、各段がいかなる思考力を
伸ばす段階かを明記せず、「総括」において、第一種（第 1 段～第 3 段）では「個々の物を
表出し、思念の材料を拵へる」、第二種（第 4 段～第 11 段）では「論理的の方法で観念し、
判断し推論させる」〈注 8〉としていても、各段の思考力との関連までは言及していない。
それに比して、「作文力」〈注 9〉を練ることは三度も掲げられている。二極（思考力育成
の目標と作文養成の目標）とが鼎立する状況が生じたのである。

駒村徳寿は、「要する処は文章により思想を發表し得るの能を養ふ」〈注 10〉ことという
ように、明白に綴る能力（技能）の育成に舵を切る。それには「小学校教則大綱」（明治
24<1891>年 11 月 17 日）や「小学校令施行規則」（明治 33<1900>年 8 月 21 日）の「正
確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養」うとあるのに従った面もあろうが、また当時の文部省督学
官横山榮次が、「作文力」を練ると強調したのに力を得た面も見逃せまい。ここから、以後
の綴る能力育成を目ざす綴り方教材組織論が出てくることになる。

五味義武に至ると、綴り方は「図画手工等と同じく一種の技能なり」〈注 11〉として、
綴る技能（「作文力」の語も用いられている）を伸ばすのは当然とされるが、

「綴り方は文字によりて自己の思想感情を明確に発表する知能（技能か）を得しむるを以て要旨とす」〈注 12〉のように、

- ㊦何をおいても「自己の思想感情」と言えるものでなければならぬことが自覚され始め、
- ㊧「小学校令施行規則」（明治 33 年）にあるように「正確ニ」というよりも、「明確に」発表する技能を獲得させるとした方がふさわしいと解されるようになる。

児童の思想感情の主体性が幾分盛り込まれたことになろう。

大正 4 年の共著『写生を主としたる綴方新教授細案』（以下『細案』と略称する。）上巻の「総論」には、綴り方教授の目的を、「自己の思想を文字文章によつて発表する能力を錬磨する」〈注 13〉こととしている。

- ㊦駒村徳寿が執筆しているが、五味義武が言及したように「自己の思想」であるべきことが確認されており、
- ㊧どんなふうという規定はないが、「文字文章によつて発表する能力を錬磨する」と、綴る力（技能）をみがくことが一層明瞭になっている。

駒村徳寿と五味義武とが納得し得る中間点を取って、このようなまとめに落ち着いたものであろう。

三 発達段階を考慮した初等綴り方教授全体への展望

シュミューダーにとって 11 の作文指導段階は、現実の複雑多岐にわたる現象を的確に把握して、効果的に表現するために、これこそが起点と思える簡単な要素（個物）にさかのぼって、一步一步築き上げる階梯であった。実際には、

- 第一群（第 I ～第 III 段階）…まずは対象の数を一個か二個に絞って、直覚、想起・想像、推論・判断という思考のはたらかせかたを着実に理解させ、
- 第二群（第 IV ～第 XI 段階）…その上で、直接現実の光景に取り組ませ、論理的な階梯をふんで、直覚、想起・想像、推論・判断の力をますます鍛えていくものであった。

したがって、先に掲げた「連合」の着想（個物→複数、部分→全体へと進む）によって、下記のごとく二大別されるものであった。

- 第一群…思考力の基礎訓練
- 第二群…思考力の応用訓練

シュミューダーは、作文指導の開始時期を「わがザクセン地方の民衆学校（小学校）用教科課程に従って、作文教授は第 3 学年に始めるべきである。」〈注 14〉とし、各段階を完全

に終わらせて次の段階に行くのではなく、「すぐ後の学年においては、同じ段階が繰り返してもう一度—ただし、題目は児童たちから見てより高度な要求を出して一扱う」〈注 15〉べきだとして、以下のように例示している。

「たとえば、第3学年において第I段階から〔はじめの簡単な静的な個物の表現に属する〕石筆についての経験が取り上げられた時には、第4学年では第一群（第I段階～第III段階）からこふきこがね〔実際には第I段階のうち、難度の高い狭義の動物の表現にあたる〕が利用できる」〈注 16〉

実際に各段に掲げられた文例の年齢を見ても、第一群と第二群の別にしても、各学年にはなかなか分け難い面を伴っていた。

○第I段階、第IV段階、第V段階…10歳～11歳の少年・少女作
○第VI段階～第IX段階…10歳～12歳の少年・少女作
○第X段階～第XI段階…12歳～13歳の少年・少女作（第XI段階の文例「短期はしばしば大きな不幸をもたらす」は「ある少年」としか記されていないが、「ただ、〔第XI段階〕の論文は主に14歳以上の生徒たちにふさわしいかもしれない」〈注 17〉とあり、14歳以上でためして得られた例でないと解されるため、12、3歳の少年の作と見なしてここに入れている。）

年齢的にも、民衆学校（小学校）にとどまらず、高等学校低学年までを含み、8歳～14、5歳までを対象としたものであった。

これらのうち槇山榮次は、以下のように㉠第一種と第二種との違いと㉡綴り方教授の開始時期について、幾分補いながら紹介し、論評も加えている。

㉠心理的原則に基づいた十一段の綴り方教授の二大区分

○第一種（一段より三段まで）…「個々の物を表出し、思念の材料を拵へることを主眼として居る」
○第二種（四段より十一段まで）…「論理的の方法で観念し、判断し、推論させる」〈注 18〉

槇山榮次は、第一段から第三段までの題材の数的限定を右のように付け加えて訳出したが、それは「写生」主義をはじめようとする綴り方教育実践者たちが小学校6年間の初等綴り方教授に見通しをつける際の指針を与えたようである。

①綴り方教授の開始時期と、十一段の学年との関連、論評

「著者（シュミーター）の云ふ所に依ると綴方は第三学年より始むるものであるが、右の十一段は各学年に分配し片端からすまして行くと云ふのではなく、時には重複することもあると云ふことです、（中略）綴り方教授を何学年から始むべきものであるかと云ふことに付ても今少し根本的研究が必要であると思ひます、今日のところ、或学校では第二学年より始め、又或学校では第三学年より始めて居ります、独逸でも此点は区々になつて居ります。ザクセンでは（シュミーターの著書の冒頭にあるように）第三学年より始めるやうになつて居りまするが、其外ではもつと遅く始めて居る所もあります、是等はさう区々に為すべきものではなく、何方か利害の分かれる所があるだらうと思ひます、」（注 19）（括弧は引用者）

波線部は、シュミーターの意を汲んで記されているが、他方でどのように学年的な見通しをつければよいか、この 11 段を日本の小学校でどう生かせばよいか、途方に暮れる面もあったであろう。綴り方の開始時期にしても、シュミーターが第 3 学年からより始めることは記していても、槇山榮次自身はなお検討を要するとしており、確たる方向性は示していない。それだけに、綴り方教育実践者たちは槇山榮次の掲げた二大区分のみを手がかりにして、初等綴り方教授全体に対して展望を見いだすという創意の多い営みをせざるを得なくなったわけである。

駒村徳寿は先に挙げた「綴りに於ける写生」の「写生文の教授方針」の項において、尋常小学校を次の 2 期に区分している。

○第一期 写真時代…「(尋四までは、思想・形式) いずれの点から見ても部分的に働くを主とする時代であるから、此方面の仕事、即ち個々の事物の観念や二三の事物の關係やを正確明瞭に只其事實に服従して記述するを以て足れり」

○第二期 客観的統一時代…「(尋五以降の) 稍複雑なる事物の中より、叙述せんとする統一に向つて適當なる材料を選択せしめんとする時期」〈注 20〉

槇山榮次が挙げた第一種・第二種と対応させると、次のように解されてくる。

① a) 駒村徳寿は、槇山榮次の第一種の総括ばかりか、第一段～第三段の段階名も念頭に置いて理解したようである。そのため、槇山榮次のいう「個々の物」が、「個々の事物の観念」

や「二三の事物の関係」などのように包括性を備えたものと見なす。思想も形式も一貫性に意識が向けられるには至らないが、容易な「印象的叙述」にしても、その後の「精察的記述」にしても〈注 21〉、本来それを取り上げる際の最初に、対象のまとまりなり、書き手の印象のまとまりなりがある余地も出てくる。したがって、意識が主に「部分的に働く」にしても、児童なりの文章としてのまとまりが、まだあったかもしれない。

② そうなると、第2期（尋5以降）の「客観的統一時代」も、第1期（尋4まで）には無意識の大まかなものにとどまっていたのを、明確に統一を自覚させるに至る時期だと解されることになる。槇山榮次の第二種では、潜在的にしかとらえきれなかった指導の重点を明確化している。

すなわち①も②も、決定的な違いはないが、指導の要になる点の進展を明らかにしたと言えよう。ただし、駒村徳寿は第1期がいつから始まるかには言及せず、第1期は尋4まで、第2期は尋5以上というおおよその学年配当を示したにとどまっている。

他方、五味義武は、「思想の要素を論理的に分類し一方には心理的に其発達段階を定めて基礎系統を立」〈注 22〉てるとして、「思想の系統」として左記のように二分する。

「イ. 発表思想の素質的限定力養成の方面

即分解したる思想の個々の要素という可きもの

ロ. 発表思想の体系的組織力養成の方面

即ち総合により思想の脈絡統一をはかる可べき者」〈注 23〉

これらは、槇山榮次・駒村徳寿の二分法と照らし合わせると、次のように継承した点と発展した面とが見られる。

③ 槇山榮次の「個々の物」も、駒村徳寿の「個々の事物の観念」や「二三の事物の観念」にしても、なお個々の（あるいは二、三の）対象としてのまとまりを保持していたが、五味義武の「分解したる思想の個々の要素」となると、個物（あるいは二、三の事物）の包括性にとどまらず、さらに対象の存在・属性・状態などに分け、その個々の観念に絞って列挙していくものになる。練習学習としては徹底し、焦点になるものは「分解」であると見据えられたと言えよう。

④ 後半の「総合」によって「思想の脈絡統一をはかる」ことは、駒村徳寿のとらえ方とほぼ共通しているが、前半が「分解」を指標とするだけに、一層「総合」する面がきわだ

つものになったと言えよう。

ただし、この明治45年(1912年)の時点では、上記のイ(発表組織の素質的限定力養成の方面)が先行し、ロ(発表思想の体系的組織力養成の方面)が後になることは了解されていたにしても、発達段階を区分する目安とは考えられていない。

「綴り方教授の発達段階及び教授の主眼」としては別に尋1・2—直観期、尋3・4—記憶期、尋5・6—思考力発芽期という、当時の心理学で想定されていた発表典型説に拠りながら、芦田恵之助の説く準備期—放胆期—小心期という三分説(注24)と重ね合わせて肉づけしている。その中で、綴り方教授の開始時期と過渡期について、左のように述べている。

○尋1・2時代…「綴り方教授としては準備の時代なり 児童の心意は直観の時期にして言語文字よりすれば貧弱の時代なり 到底纏りたる思想を自己の力により文字、文章にあらはすが如きは不可能なり 故に尋二の前半までは庶物或は絵画等の直観物により其直観せるまを最大胆に言語によりて発表せしめ之を以て発表能力を養成する時代なり」(注25)

○尋3・4時代…「尋四の後半頃よりは単に細叙し得るを以て満足せず思想の主客を考へ文題の中心思想を巴来して稍統一せる文章を綴る可く指導の歩を進めざる可らず」(注26)

尋1・2を「準備の時代」と呼んで芦田恵之助に従っているだけでなく、「庶物或は絵画等の直観物により其直観せるまを」表せるという指導方法をとるのも、芦田恵之助の「綴り方教授の研究」に以下のように述べられていることに触発されたのかもしれない。

「〔綴り方の準備を正確に仕上げるのに〕最も有力だとおもはれる方法は、実物或は動作を直観して、それを書かせるといふことである。これも考を書くのではあるが、その対象物が現存してをるので、きはめて容易である。次に絵画によりて書かせるといふやうにし、次第次第に対象物と縁遠きものにすすめたら、綴り方の準備たる「何をいかに書くか」〔を悟らせる〕といふ目的は十分達せられるるわけである」(注27)

ここまで芦田恵之助の立言に拠っているとすれば、「尋二の前半まで」を文章を綴る前段として位置づけ、尋2の後半から実質の綴り方を始めるのも、芦田恵之助が「尋常二学年

の綴り方」〈注 28〉において、尋常第 2 学年の綴り方は「教師の助力をまたなければ働けない時期」〈注 29〉と「かつかつ自分で文〔章〕を綴り得る時期」に二分し、後者の初自作文を「十月中位に課すべきもの」〈注 30〉と実践例を挙げて説いているのに示唆を得た可能性が出てくる。

一方、尋 3・4 に至って細叙を経て思想の主客を考えるようにいざなうというのも、下記のごとく本来芦田恵之助の立言であった。

「たとえば遠足の記事ならば、前夜のよろこびから叙して、朝の用意・学校の参集・発足・途中の見聞・帰途・帰宅・その夜の物語等を細大もらさず書かせるのは尋三の題のとり方である。よし細叙することが出来なくても、それを細叙せんとして力のかなはなかつたまでである。尋四になると前夜のよろこびを叙するにも、朝の用意を叙するにも、その眼目急所をとらへてこれを叙し、決して細叙にわたらないのである。(中略) 要は想の軽重を知らせようといふに外ならない。」〈注 31〉

過渡期を「尋四の後半期頃より」と見据えることについても、芦田恵之助がすでに『尋常小学綴り方教科書』〈注 32〉第四学年児童用のなかで、中心になる教材「書くことがらに軽し重しがある」を 20 教材中 10 番目に置き、それ以降いくつもそれを発展させる教材を用意している。五味義武も、実践の裏づけもあり、綴り方教科書まで編成している人の提案だけに、安心して「尋四の後半頃より」と書き得たのであろう。そうしてみると、綴り方教授の開始時期についても、過渡期についても明治 40 年代の芦田恵之助の労作に力を得て見定めた公算が大きいわけである。明治 43 年 (1910 年) から教壇に立ち、手探りで実践を続けていた五味義武にとって、もっとも自然な選択であったと言えよう。

そこで、先の思想の二大区分と引用部分とを結び合わせれば、下記のようなになる。

第一期 発表思想の素質的限定力養成の時期 (尋二の後半から尋四の前半期まで)

第二期 発表思想の体系的組織力限定養成の時期 (尋四の後半期から尋六まで)

それに対して、共著の『細案』では、尋常第二学年から第六学年に至る教材・時間数が、以下のように配当されている。(教材名の前に通し番号を付し、各学年各学期の教材名と、各学年ごとに一括したものが異なる場合は〔 〕で示した。)

〈表 1〉『細案』において各学年に配当された教材一覧

○尋常科第二学年

第一学期 16 週凡そ 40 時	第二学期 16 週凡そ 40 時	第三学期 10 週凡そ 28 時
1 清書速書の練習(10 時)	7 清書及び速書の練習(7 時)	14 清書及び速書の練習、〔付〕
2 物の存在を記述せしむる 練習(6 時)	8 主として物の存在するこ と〔物の存在〕を記述す る練習(5 時)	自由作の批評紹介(3 時)
3 清書及び速書の練習(6 時)	9 物の属性の〔比較観察に よる〕記述(8 時)	15 対話を主としたる記述 (6 時)
4 物の存在を記述せしむる 練習(6 時)	10 自由作及び批評紹介、付 〔清書及び速書の練習〕	16 物の属性の比較観察〔の〕 記述(6 時)
5 自分のなしたる事柄 〔経験的行為〕を記述せしむ る練習(6 時)	11 対話をそのまま記述する 練習(8 時)	17 〔物の〕属性の記述、付 状態の記述を加う(5 時)
6 自由作及びその批評紹介 (6 時)	12 物の属性の記述(4 時) 〔5 時〕	18 位置の限界の記述、付 位置を表すに必要な関 係語の練習(5 時)
補遺(時間があれば)	13 自由作の批評紹介、〔付〕 清書及び速書の練習 (4 時)	19 自由作及びその批評紹介、 付 清書速書の練習(4 時)
1 物の存在の記述あるいは 言語発表	補遺	補遺
2 経験的事項の記述あるい は言語発表	1 清書速書の練習—前の綴 りたるものの清書	1 対話の記述—写生的態度に より言葉を中心とせる記述
3 清写速写の練習—今迄に 綴りたる文章の書きなお し	2 自由作(随意選題)	2 清書及び速書練習—今迄の 文章中より児童の佳作を各 自選ばしむ。
4 参考文の批評紹介	3 他の参考文の批評紹介	

○尋常科第三学年

第一学期 16 週凡そ 40 時	第二学期 16 週凡そ 40 時	第三学期 10 週凡そ 27 時
------------------	------------------	------------------

20 清書及び速書の練習 (3時)	27 自由作の批評及び其の他の文章の紹介、 〔付〕清書速書の練習(4時)	37 自由作の批評紹介及び 〔付〕清書速書の練習(3時)
21 物の属性を主として吟味 発表する練習(6時)	28 位置限定発表を主とした る練習(6時)	38 <u>物の属性の吟味記述を主 としたる練習</u> 〔物の属性 状態の記述練習〕(6時)
22 対話をそのまま記述する 練習(6時)	29 物の状態を主としたる吟 味の記述練習(6時)	39 物の位置状態及びそれ等 の移動変化を主としたる 記述(5時)
23 自由作及び〔の〕批評紹 介、清書及び速書の練習 (4時)	30 語句使用の練習 〔接続詞、助動詞等、及び 文の断続につき〕(3時)	40 自由作の批評紹介(2時)
24 物の位置の限定及び位置 の移動の限定記述、付 位置及び位置の移動を表 す語句の使用練習(12時)	31 自由作及び〔の〕批評 其の他の文章紹介(2時)	41 目的関係を含みたる事項 の記述練習(3時)
25 物の属性を主とし、これ に状態等を加えたる記述 〔物の属性及び状態の記 述〕(5時)	32 状態を主としての記述 (6時)	42 状態属性の複雑なる記述 (<u>写真的の記述演習</u>)〔なし〕 (6時)
26 自由作の批評及び文章紹 介、清書速書の練習(4時)	33 語句運用の練習〔個文の 接続につき〕(2時)	43 対話を挿入せる写真的記 述、状態位置の移動変化 (3時)
補遺	34 対話の記述及び状態の吟 味練習(4時)	補遺
1 清書速書の練習	35 物の位置の移動、状態の 変化及び属性の吟味等の 混合記述(5時)〔4時〕	1 自由作及びその批評紹介
2 対話の記述練習	36 自由作の批評紹介、〔付〕 清書速書の練習(3時)	2 清書速書の練習－参考文例 の中よりとりて
	補遺	
	1(通し番号 35 の)混合練習 に属するもの	
	2 批評紹介－雑誌等より	

第一学期 16 週凡そ 40 時	第二学期 16 週凡そ 40 時	第三学期 9〔10〕週凡そ 24 時
44 清書速書の練習(4 時)	54 自由作の成績〔批評〕及び他の文章紹介(3 時)	61 自由作の批評及び他の文章紹介(2 時)
45 自由作の成績批評及び文章の紹介(2 時)	55 清書速書の練習(3 時)	62 清書速書の練習(2 時)
46 物の写真的記述(4 時)	56 <u>一事件を六何法により吟味記述する練習</u> 〔六何法による事件の記述〕(9 時)	63 中心思想を定めて文章を綴らしむる練習(7 時)
47 位置を限定して記述する練習(4 時)	57 活動せる事実の写真的記述(5 時)	64 語句使用の練習(2 時)
48 少々複雑なる物の写真的記述(5 時)	58 形式練習、 <u>比喩により物の属性の複雑発表せしむる練習</u> 〔語句使用の練習、比喩をもって発表するもの〕(3 時)	65 人物及ぶ其の行動を主としたる記述〔人物を主としたる写真的記述〕(5 時)
49 自由作の批評及び文章紹介(2 時)	59 中心思想を定めて材料の取捨選択をする文章記述の練習(12 時)	66 六何法による事件の吟味(3 時)
50 語〔句使用〕の練習(4 時)	60 六何法によって事件の吟味記述をする練習(5 時)	67 自由作の成績批評紹介(3 時)
51 物の変化活動に関する事柄の写真的記述〔物の変化活動を加えたる事件の記述、内部関係をも記入するもの〕(6 時)		
52 六何法による事件の記述(4 時)		
53 自由作の批評 文章紹介(3 時)		

○尋常科第五学年

第一学期 16 週凡そ 30 時	第二学期 16 週凡そ 30 時	第三学期 9 週凡そ 16 時
68 文章紹介〔及び〕学年初めの注意(2 時)	76 日用文練習第二(7 時)	82 自由作の <u>批評</u> 〔なし〕及び文章紹介(2 時)
69 事物の写真的記述の練習	77 概念の <u>内容分類</u> 〔内容列挙〕記述練習(6 時)	83 六何法による起首練習(3 時)

(3時) 70 六何法による思想の吟味 記述〔六何法による事件 及び伝記の記述〕(3時) 71 中心思想を定めての人物 写生(5時) 72 中心思想を定めて材料の 取捨選択を行う練習〔中 心思想を定めての説明的 記述練習〕(6時) 73 日記の認め方(4時) 74 社交上に於て交換される べき思想の必要条項吟味 記述(3時) 75 日用文練習第一(6時)	78 中心思想を定めての人物 写生(5時) 79 中心思想を定め文章を組 織せしむる練習〔中心思 想を定めての景色の写 生〕(7時) 80 韻文の指導の一〔なし〕 (3時) 81 自由作批評〔なし〕及び 文章紹介(2時)	時) 84 中心思想を定めて材料の 取捨をする練習〔中心思想 を定めての事物の写生〕(4 時) 85 事物の因果関係を主とし たる記述(3時) 86 日用文練習第三(5時)
--	---	---

○尋常科第六学年

第一学期 16週凡そ30時	第二学期 16週凡そ30時	第三学期 9週凡そ16時
87 日用文練習第四(5時) 88 中心思想を定めての記述 練習(5時)〔4時〕 89 冒頭及び結尾の練習及び 長文の指導(3時) 90 人物について少々伝記的 に及び〔なし〕其の性質 感想等を中心として記述 する練習(3時) 91 感想中心の人物写生 (3時)	96 日用文練習第五(9時) 97 中心思想を定めて材料の 取得選択をなさしむる練 習(5時) 98 長文記述の指導(3時) 99 対話体の文章記述(5時) 100 概念理法の解説〔説明 記述〕(5時) 101 韻文の指導(2時)	102 自由作の批評及び文章紹 介(2時) 103 中心思想を定めて材料の 取捨選択記述の練習(4 時)〔5時〕 104 概念理法の説明記述 (5時) 105 日用文練習第六(6時) 106 公用書類を示すこと〔公 用分類の雛形を示すこ と〕及び注意(2時)

92 対話体文章の練習(5時) (5時)		
93 日記の認め方(2時)		
94 中心思想を定めて文章を 綴らしむる練習(4時) [3時]		
95 位置限定の地理的記述 (3時)		

このような教材配当は、尋2・尋3が五味義武、尋4～尋6が駒村徳寿が主に担当したことも勘案しなければなるまい。それにしても、おおよそ左記のような時期区分になっている。

第1期 駒村徳寿の写真時代、五味義武のいう発表思想の素質的限定力養成の時期（尋2の1学期から尋4の1学期ごろまで）

第2期 駒村徳寿の客観的統一時代、五味義武の説く発表思想の体系的組織力養成の時期（尋4の2学期ごろから尋6まで）

教材配列については基本的に五味義武の見解が採用され、

㊦ 綴り方への導入の時期を、各学期教授細案を作成する都合もあってか、尋2の初めからと半年繰り上げにし、

㊧ 第1期から第2期に移る時期も、截然とは分けないで、尋4の1学期末にすでに「六何法による事件の記述」（通し番号52）を置くものの、以後一直線に文章としての総合・統一に走るわけではなく、「比喩により物の属性複雑発表せしむる練習」（通し番号58）や「人物及び其の行動を主としたる記述」（通し番号65）なども課しながら、漸進的に進むものになっている。こちらには、本格的な文章としての総合・統一は尋5からとする駒村徳寿の思いが取り込まれていると言えようか。

いずれも芦田恵之助の提言を少しずつ修正しながら、いつ開始するか、いつ次の時期に移っていくかに、一応の見解を示したものとなっている。実験的ではあっても、どの教材にも実際に試みた際の手びきの例やその結果得られた文例が載せられていたこともあり、以後の綴り方教育実践者に大きな目安を提供したことになるろう。ここにはシュミーターの二大区分が変容しながらも生かされ、各期の指導の焦点を明確にし、指導の時期を確定す

る形で肉づけされたと言えよう。

四 綴り方教授系統化の原理

シュミーターの掲げた作文指導の11段階は、

- ㊦ 心理学から見た思考力の訓練
- ㊧ 絵画制作との対比（描かれる対象とそこで表すべき思想との関係）、
- ㊨ 書こうとする思想の性格に着目した文種の配列
- ㊩ 学習者の想を触発して、イメージ化・意味づけを促す詩の活用

という四つの観点から綴り方教授を組織化することが可能なものであった。

ただし、槇山榮次の抄訳においては、㊦思考力の発展を期しているという側面が曖昧になり、㊧絵画制作との並行性については、以下の3点から、幾分予想はつくが、11段階を何層かに区分し得る基準になっているかどうかまでは判別しにくい。

○基本方針…「作文と図画は人間の精神の内容を表出する二つの方便である、それであるから図画教授の如何に為すべきものであるかを示したならば綴り方教授の仕方も自ら分つて来るであらう」〈注33〉

○入門期の綴り方教授例…図画教授において最初にごく簡単な木の葉を題材として取り上げる過程と対応させて綴り方教授の過程を明示している〈注34〉。

○五つの段階に及ぶ説述…下記のように直接図画と結びつけた説明は、第3段と第7段に過ぎないが、きわめて近い写真技術と関連させて、さらに三つの段階で言及されている〈注35〉。

㊦第3段「二つの物の関係」…自然的関係を有する二つの物に対する経験について綴らせる。ちょうど図画で、葉と花とを一緒に描かせるようなものである。

㊧第4段「景色」…前段までは自然物を個々に観察したのであるが、(実際の)眼は、写真の版画のように、一つの物のみでなく辺りの物をも見取るから、(それに従って)全景を表出させる。

㊨第5段「種々の見点より観察したる景色」…前段では写真屋が景色を写したような体裁で記述させるが、ここでは(概観した後)見る地点を変えて景色中の主要な対象を違った所から観察させる。

㊩第7段「話す所の景色」…絵師がある絵を作り上げようとする場合に、その絵によっ

である思想を表そうとするように、綴り方でもこの景色を人が見て何を表しているかがよくわかるようにする。すなわち、文章の要点に力を入れる。

㊦第8段「多くの景色を結びつけること（物語）」…ここまでは一つ一つの景色について記してきたのであるが、この段では、それらを結びつけて、活動写真のように、絶えず進行する変化を表出して、物語にする。

しかるに、㊧文種の配列については、シュミーターにしたがって「物語」（第8段）・「論文」（第11段）と明記されている。「物語」は叙事文に近く、「論文」は議論文と同義とすれば、叙事文の前に試みられる個物や景色の観察は記事文になり、叙事文と議論文の間に置かれた、第9段「二つの景色の関係」を「比較して叙述する」〈注36〉ことや、第10段「物の特性や本性を記述させる」ことは、説明文になるのではないかと想定されよう。そうなると、記事文→叙事文（物語を含む）→説明文→議論文という、明治後期に確立した普通文の四大文種の配列のうち、記事文を優先させる提案と解されることになる。シュミーターの考案した11段階のうち、第5段、第7段～第11段で詩が題材となり、㊨詩をどういう時にいかに活用するかによっても、段階的進展がはかれるものになっていたことも言及されず、ひとり文種の配列だけが浮かび上がることになった。

駒村徳寿は、記事文から叙事文へという文種配列の方針は抱持しつつも、文種に拠らない独自の系統化を模索していく。そして、その手がかりも下記に対照させたように、槇山榮次の訳出した部分からうかがえるシュミーターの綴り方教授の11段から得た可能性のあるものであった。

〈表2〉シュミーターの11段階と綴る態度による記述練習との照応性

槇山榮次によるシュミーターの十一段階	駒村徳寿の考案した文章を綴る態度による記述練習
第一段「一つの物に付きての経験～第六段 「種々の時より見たる景色」 ○「自然物を其儘表出することを教へ」る。 〈注36〉（個物→二物→景色）	写真的態度による記述練習 ○事物に忠実に写真機のように目に映って くるものの形状、色彩、在り場所などを、 分析的に正しくとらえて文章に写し出す練習 〈注34〉

<p>第七段「話す所の景色（おそらく第八「多くの景色を結び付けること、即ち物語」も含まれる。）</p> <p>○「今度は此景色を人が見て、その何を表はして居るかが能くわかるやうにする。即ち文章の要点に力を入れる。」〈注 39〉</p>	<p>説明的態度による記述練習</p> <p>○「冷静で知的に、自分の発表することをなるべく相手にわかりやすいように記述していこうとする努力が加わる。」〈注 40〉</p> <p>（副次的には、「外界の事物とか系統とかに余程まで考慮しつつ、自己の主観に映じたままの一部を選択し、焦点化して表さうとする。」〈注 41〉 写生的態度による記述練習も出てくる。）</p>
<p>第九段「二つの景色の関係」～第十段「特性」を記述させる。</p> <p>○いずれも、二つの景色（場面）の関係を説明する、物の特性を説明することだと解される可能性が高い。</p>	
<p>第十一段「論文」</p>	<p>情感的・人格的態度による発表練習</p> <p>○議論文など各種の発表を含む。</p>

手がかりを得たのはシュミーターの第7段に、第1段～第6段と第7段との違いが述べられているところであろう。それは、写真的態度と説明的態度の相違を示すものであるが、一方読みようによっては客観性一点ばかりでいくのか、主観性も加わるのかという違いにも解せ、写真的態度と写生的態度の別を暗示するものにもなったのである。したがって、ここから写真的態度→説明的態度→人格的（議論的）態度というように記述の進展をはかる主要系列と、写真的態度→写生的態度→情感的・人格的態度という順に記述練習をしていく副次的系列とが引き出されたことになろう。むろんこのようなシュミーター説のとらえ方は、先にシュミーターの第一群と第二群の区別から六年間の二期区分を導き出した分け方とは齟齬を来たすわけであるが、そのことを気にかける以上にシュミーターの11段階を幾重にも活用したいという熱意があったようである。

他方、五味義武は、文種との対応は拒まず、記事文→叙事文→説明文→議事文と進んでいくことはおおむね了解しつつも、明治45（1912）年の時点では、比率としてはむしろ叙事文に重みをかけている。駒村徳寿とは異なる綴り方教授の組織化に進む余地も幾分あったようである。

大正4（1915）年の『細案』は、「記事文・叙事文・説明文等の文（章）の種類を考慮することは本案に於いては必要を認めない。」〈注42〉（おそらく駒村徳寿の執筆）と明記し、

「普通文と言はれる範囲のもの」は、全面的に駒村徳寿のいう文章を綴る態度による記述練習に拠ることとし、折り込みの「本案の採れる教材配当の略表」には、写真的記述の態度、説明的記述の態度、写生的記述の態度、自由作及情感的記述の態度を主軸に据えている。他方、日用文練習は、以下のような理由で特別な系統として加えている。

「手紙の練習は、非常に複雑な内容を持つて居て、相手により事柄により、千変万化の態度を採らねばならぬことであり、又各種の吟味能力が混然として含まれても居る。そして社交上の作法、用件の緩急等の特殊な関係の上に立つものであるから、所詮普通文と同様に取扱ふことは困難であり又不得策である。」〈注 43〉

明治 40 年代の普通文と日用文の区別は、結果的に継承されたことになる。

文章を綴る態度による記述練習と日用文練習の基底に、「清書速書の練習」と「語句及文の練習」を置いて、「思想主義」〈注 44〉を標榜しながらも、形式面にも留意する姿勢を見せている。このことも、思想内容と形式・発表を分けて、それぞれについて組織化をはかる明治 40 年代の綴り方教授を受け継いでいる。

106 教材のうち、「写真的態度による記述練習」は、尋 2…8 教材（通し番号 2・4・8・9・12・16・17・18）、44 時間、尋 3…13 教材（21・24・25・28・29・32・34・35・38・39・41・42・43）、70 時間、尋 4…6 教材（46・47・48・51・57・65）、29 時間、尋 5…1 教材（69）、3 時間、計 28 教材、146 時間に上っている。尋 2～尋 4 の 1 学期に限れば、五割強を占め、最も力の注がれる教材系列となっている。文章を綴る態度による記述練習の開始期に十分時間を割いて根幹を固めようとしているのであろう。

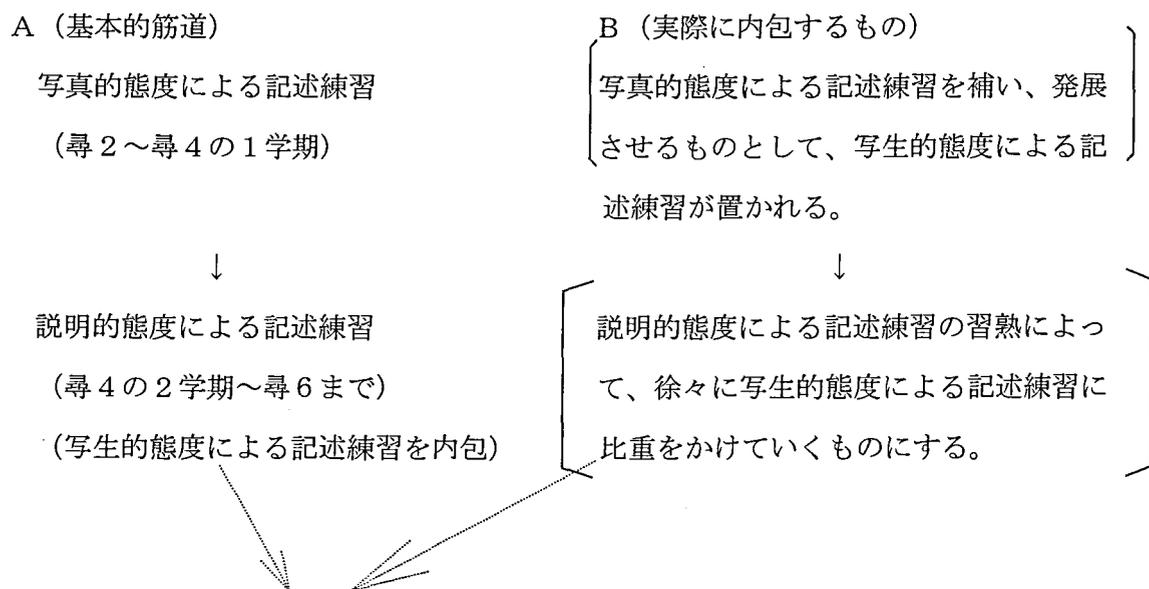
一方、「説明的態度による記述練習」は、写真的態度による記述練習で目ざすべきもの〈注 45〉がほぼ出そろった尋 4 の 1 学期末から課され始め、尋 4…6 教材（通し番号 52・56・59・60・63・66）、40 時間、尋 5…9 教材（70・71・72・74・77・79・83・84・85）、40 時間、尋 6…10 教材（88・89・90・94・95・97・98・100・103・104）、40 時間、計 25 教材、120 時間に及んでいる。尋 5、尋 6 は綴り方の時間を減らして毎週 2 時間とするため、写真的態度による記述練習ほど時間を取ってはいないが、尋 4 の 2 学期以降で言えばやはり全時間の 5 割以上を占めている。第 1 期の写真的態度による記述練習から第 2 期の説明的態度による記述練習に進むのだという方向性を鮮明にしたと言えよう。

それに対して、「写生的態度による記述練習」は、説明的態度による記述練習と重なる面

が大きい。通し番号 56・59・60・63・88・97 の説明に「写生」の語が見られるし、通し番号 79・84 では括弧に記したように、後に教材名が「中心思想を定めての景色の写生」・「中心思想を定めての事物の写生」と改められても自然な説述になっている。それらに含まれないものを挙げれば、尋 2…2 教材 (通し番号 11・15)、1 4 時間、尋 3…2 教材 (22・34 [写真的態度による記述と合わさったもの])、8 時間、尋 5…3 教材 (71・78・80)、1 3 時間、尋 6…4 教材 (91・92・99・101)、1 5 時間、計 1 1 教材、5 0 時間である。これだけであれば、全 4 7 7 時間時間の 1 割強を占めるに過ぎないが、上記の 56・59・60・63・79・84・88・97 を加えれば、計 1 0 4 時間、2 割以上にはね上がることになる。尋 2・尋 3 のばあいは写真的態度による記述を補い、発展させる役割を果たし、尋 5・尋 6 においては、尋 4 以降習熟してきた説明的態度による記述 (写真的態度による記述と説明的態度による記述は、いずれも「再現思想を主として取り扱ふ」〈注 46〉ものとしている) を生かして、徐々に「表現思想を主として取り扱ふ」〈注 47〉写生的態度による記述練習に重みをかけていくものになっている。

なお、シュミダーの論文に対応する教材は全く見られないが、「本案の採れる教材配当の略表」の「自由作及び情感的記述の態度」の尋 6 の項に括弧して「自己の所感又は意見を出来得る限り付記せしむ」〈注 48〉とある。これは隣の「写生的記述の態度」欄に「自己の受けたる印象、又は自らの感じを中心としての写生的記述」とあるのを受けての努力点と見られるから、その発展線上に位置づけられよう。

以上の基礎的考察をふまれば、『細案』の尋 2～尋 6 の各学期教授細案における実際の綴り方教授の組織は、以下のような図式で表せよう。



〔自由作及び情感的記述の態度〕…教材名としては設定されず。

A（基本的筋道）において、綴る態度による記述練習の組織化は、先の〈表2〉に掲げたシュミレーターと対応し、B（実際に内包するもの）において、写真的態度から写生的態度への発展も、説明的態度から写生的態度への進展も、「再現思想」から「表現思想」を扱うことへの展開として取り込まれたのである。

五 綴り方教材の配列

これについては、主に五味義武によって追究された。大正4年（1915年）一月の「綴り方教材と其の系統」〈注49〉には、教材選択の主要な根拠を「発表の心理作用」の3要素（内容・形式・記述）に求め、それぞれ次のことが導き出されるとする。

「(1)内容即ち思想を養ふこと

(2)形式に移らうとする言語化の練習及其形式上の運用

(3)手写技能の練習など基礎能力の養成」〈注50〉

これらは、それぞれ(1)着想指導教材（例外として特殊文練習教材）／(2)語象練習教材／(3)筆写練習教材と命名し、とらえ直されて、先に挙げた〈表1〉の106の綴り方教材を三大別する基準になる。

そのうち、(1)着想指導教材は、駒村徳寿の文章を綴る態度による記述練習（写真的態度による記述練習、説明的態度による記述練習、写生的態度による記述練習、自由及び情感的態度による記述練習）と日用文練習とを合わせたものである。これについては、以下のように記している。

「まづ事物の写生に頼らなくてはならない。(中略) 実際の事物なり自己の経験なりを鑑賞の態度で見た思想が最も宜しい。これが常に興味を伴ひ個性を発揮し得るので認識的概念、科学的説明は甚だ遠い教材と思ふ、この写生につきなほ忘るべからざるは会話である。会話は極めて子供に親しいので具体的個人的に書けるのである。対話の写生は初め造作もないものであるが児童の力が加はるにつれて漸次技巧を施さねばならぬ様になつて来る。小

説家が苦心するのは全体の構成にもあるといふが会話の書き方にも非常なる努力をしないと
いふ話である。それでなほ事物の写生が記事文説明文に進む様に会話の写生文が叙事文と
なり経験を述べる文となり議論文となつて愈々発展する。前者は事物に即して真実を写す
が後者は事実より出でて想像を描くので創作上の二大方面に互る関門である」〈注51〉

ここでは、「事物の写生」のなかに、「実際の事物」と並んで「自己の経験」が入ってお
り、いずれも「事物に即して真実を写す」という再現的性格の濃いものとして、以後に記
事文→説明文と進んでいく根底に位置づけられている。他方で、「対話の写生」は「自己の
経験」とは独立して掲げられ、「事実より出で、想像を描く」という創造的性格を帯びたも
のとして、以後の叙事文→議論文の起点と想定されるのである。

以上のような見解を基底に置いて、『細案』の綴り方導入期である尋常科第2学年の教材
配列〈表1〉を改めて見直すと、

1、確かに発表の心理作用の三要素（内容、形式、記述）に対応して、着想指導教材（通
し番号 2・4・5・6・8・9・10・11・12・13・15・16・17・18・19）と、語象練習教材
としての「語句の使用練習」（通し番号 10・18 に付属的に挙げられる）、それに筆写練習
教材としての「清書速書の練習」（通し番号 1・3・7・13・14・19）から構成されてり、
主要な綴り方教授の組織化は、前項に記したように文章を綴る態度に拠ったにしても、個
別的な教材の配列はそれに尽くされるものではないと判明してくる。

2、駒村徳寿が文章を綴る態度による記述練習として統括しようとしたものを、五味義武
は改めて着想指導教材と呼び直して、その内部を、「事物の写生」の系列と「対話の写生」
系列とによって、順序づけようとしている。

そのうち、特に基礎的で、重要な「事物の写生」の教材名の設定と配列の方針は、どこ
で得たのであろうか。これについても、最初に設定された着想指導教材三つとシュミデー
ーの第一群に属する三段階とを対応させれば、〈表3〉のように驚くほど照応性のみられる
ものとなっている。

〈表3〉 シュミデーの第一種と尋二の初めの着想指導教材との対応

シュミデーの第一種の綴り方教授の段階 (槇山榮次訳による)	『細案』の初めの着想指導教材三つの配 列
----------------------------------	-------------------------

第一段 一の物に付きての経験	物の存在の記述（通し番号 2・4・8）
第二段 異なりたる時に於ける一つの物に付きての経験	自己のなしたる事柄〔経験的行為〕を記述せしむる練習（通し番号 5）
第三段 二つの物の関連	物の属性〔二物の比較観察による〕記述 通し番号 9・12・16・17）

下欄の「物の存在」が一要素、「自己のなしたる事柄」が一個人のしたことと了解されるなら、上欄と下欄の照応性は一層顕著になる。もちろん、物の存在→属性→状態→位置限定…などと分析的な観点を設定したのは、思想の分類に力を傾けた写生主義綴り方ならではのことであろうが、その順序性を示唆するような段階名がシュミューダー説にあったことも見逃せまい。五味義武は、おそらくシュミューダーが第一種として示した第一段～第三段を分析的な教材名のはじめの三項目を見据えることに活用し、「事物の写生」系列の教材配当への手がかりとしたのである。各学期教授細案の尋 2・尋 3 の担当者として、教材配列の出発点が固まったことはずいぶん心強く、以後の教材配列についても、安心して先を考案することができたであろう。

おわりに

以上のように写生主義綴り方は、シュミューダー・槇山榮次との関連を抜きにしては論じられないほど密接な結びつきを持ち、その中で徐々に独自のものはぐくんでいった。改めて記せば、以下のようなになる。

1 文章観においては、連合心理学的文章構成観という点ではシュミューダー・槇山榮次と根底のところでは一致するが、前半期には思想の要素をきちんと指摘させていくことに力を注ぐため、文章観の形成はシュミューダー以上に難しくなる。後半期に至って、もともと文章は思想の個々の要素を組み合わせて作り上げるものなのだと悟らせるものであった。自己表現の文章観も徐々に受けられつつあったが、連合主義的文章構成観との接点は見られず、『細案』のなかで相対立し、相殺しかねないものになっていた。

2 綴り方教授の目的に関しては、シュミューダーの心理学的な思考力の養成をはかるものであったが、その面が十分に紹介されず、槇山榮次の持論や「小学校令施行規則」（明治 33 年）に触発されて、綴る技能の育成へと踏み出した。それは、シュミューダー説に伏在していた副次的な目標を顕在化する役割を果たした。『細案』においては、それに児童の個性や思想感情の特性が幾分加味されるに至っている。

3 発達段階を考慮した綴り方教授全体への展望に関しても、シュミーターが11の作文指導段階を第1群と第2群に分けたことが契機をなしている。槇山榮次が第1種（1段から3段まで）と第2種（4段より11段まで）の違いを明瞭にするために、第1種（1段から3段まで）に取り上げる題材の数を「個々の物」と補ったことは、各期の指導の焦点を明確に自覚させる原動力となり、駒村徳寿が、

第1期 写真時代（尋4まで）

第2期 客観的統一時代（尋5～尋6）

とし、また五味義武が、思想の二大区分を

発表思想の素質的限定力養成

発表思想の体系的組織力養成

とする見方を生み出した。『細案』においては、綴り方開始期を芦田恵之助が実際に「文（章）を綴り得る時期」とした2年後半期からとの提案を、練習学習も伴っており、体系立った綴り方教授細案として示すこともあつてか、半年早めている。また、第1期から第2期への転換点を芦田恵之助は尋4の10月としていたが、明確な区切りを設けず、尋4の間に漸進的に変わっていくものとしている。ただし、おおむね尋4の2学期から文章としての総合、統一をはかるものとなっている。したがって、槇山榮次の紹介したシュミーターの作文指導段階の二大区分をヘルバルトの分析—総合の説（連合主義）を念頭に置いて時期区分の指標とし、実際の学年配当の目安を作る際には、すでに実地に授業実践を試みた上で提案していた芦田恵之助の立言を部分的に修正しながら、綴り方の開始期や過渡期を想定していったと言えよう。

4 綴り方教授の系統化については、シュミーターの11の作文指導段階は4つの観点から組織化していくことができるものであったが、槇山榮次の訳出では、ひとり文種の配列のみが予想されるものになっていた。ところが、駒村徳寿は、シュミーターの11段階の訳出のなかから、「自然物をそのまま表出することを教へる」第6段までと、それにとどまらず「〔対象を〕人が見て、その何を表はして居るかが能くわかるやうにする」第7段とが弁別されていることを見つけ出す。そして、それを写真的態度による記述練習と説明的態度による記述練習（副次的には写生的態度による記述練習）との違いとして、新たに文章を綴る態度による記述練習を中核とする組織化を考案する。そのなかで、再現思想を扱う記述練習から表現思想を扱う練習へという構想も盛り込まれた。なお、自由作はここではやはり到達点としての位置づけを脱し得ず、日用文練習も特別な系統と見なされるにとど

まった。

5 もっと具体的な綴り方教材の配列方針においては、五味義武が発表の心理作用の三要素（内容・形式・記述）に着目して、綴る態度による記述練習によっては補えない「語句の使用練習」や「清書速書の練習」を盛り込むことができた。また、駒村徳寿のいう文章を綴る態度による記述練習を着想指導教材と呼び、事物の写生と対話の写生を出発点として文種に進んでいく、綴る態度に拠らない系統化を構想していた。そのうち、最も基礎的で重要な「事物の写生」の系列の最初の3教材がシュミーターの第1段～第3段に触発された可能性が大きく、以後の教材配当の土台を固める役割を果たした。

以上のように、文章観においては根本のところではシュミーターの連合心理学的文章構成観を継承しつつも、綴り方教授の目的においては、シュミーターとは違って綴文能力の練磨に踏み切って、その独自性の足場を固めていった。発達段階を考慮した初等綴り方教授全体への展望については、シュミーターの11の綴り方教授の段階における二大別を、横山榮次の付け加えに示唆を得て時期区分の目安とし、各期の指導の焦点を見定め、綴り方の導入期や次の時期への移行期を、おおよそ定位し得るところまで進めた。また、綴り方教授の系統化においては、シュミーターの11の段階を別な面から見直し、文章を綴る態度に着目することを通して、先に挙げた綴文能力を練り上げていくという方向づけを明確にしたのである。さら、シュミーターの提唱する第1段～第3段を見直して、個々の綴り方教材をどのような順序で配列していけばよいかの手がかりまで固め、実際の綴り方教授細目を学習者が記した文例まで盛り込んで提示するに至る。綴り方教授の主系統を文章を綴る態度によって組織化することは駒村徳寿が推進し、教材配列の原理を考案することは五味義武によって担われるという違いはあっても、それらを大正4（1915）年の『写生を主としたる綴り方教授細案』によって統合することができたのである。そうだとすれば、この『細案』の提出によって写生主義綴り方教材組織論が成立したと言えよう。

〈注〉

- 1 駒村徳寿・五味義武共著『写生を主としたる綴り方教授細案』巻上・巻下、目黒書店、大正4（1915）年7月23日発行、巻上…507ページ、巻下…428ページ
- 2 駒村徳寿稿「綴りに於ける写生」『信濃教育』第297号、信濃教育会、明治43（1910）年7月1日発行、24ページ
- 3 松本女子師範学校附属小学校（おそらく五味義武）稿「綴り方の系統的課程案」『国語

- 科研究録』長野県内小学校連合教科研究会編、明治 45（1912）年 3 月 20 日発行、191 ページ
- 4 『写生を主としたる綴方新教授細案』巻上、3 ページ
 - 5 同上書、3 ページ
 - 6 同上書、66 ページ
 - 7 同上書、82 ページ
 - 8 槇山榮次著『教授法の新研究』目黒書店、明治 43（1910）年 10 月 13 日発行、330 ページ
 - 9 「作文力」は『教授法の新研究』321 ページに 2 か所、323 ページに 1 か所挙げられている。
 - 10 駒村徳寿稿「綴方に於ける写生」『信濃教育』第 297 号、信濃教育会、明治 43（1910）年 7 月 1 日発行、26 ページ
 - 11 松本女子師範学校附属小学校（おそらく五味義武）稿「綴り方の系統的課程案」『国語科研究録』長野県内小学校連合教科研究会編、明治 45（1912）年 3 月 20 日発行、183 ページ
 - 12 同上書、179 ページ
 - 13 『写生を主としたる綴方新教授細案』巻上、1 ページ
 - 14 『心理学の原則に基づく作文教授法』第二版、1 ページ
 - 15 同上書、85 ページ
 - 16 同上書、85 ページ
 - 17 同上書、81 ページ
 - 18 『教授法の新研究』330 ページ
 - 19 同上書、331 ページ
 - 20 駒村徳寿稿「綴方に於ける写生」『信濃教育』第 297 号、信濃教育会、明治 43（1910）年 7 月 1 日発行、25 ページ
 - 21 駒村徳寿稿「再び『綴方に於ける写生に就て』」『信濃教育』第 299 号、信濃教育会、明治 44（1911）年 9 月 1 日発行、23 ページ
 - 22 松本女子師範学校附属小学校（おそらく五味義武）稿「綴り方の系統的課程案」『国語科研究録』長野県内小学校連合教科研究会編、明治 45（1912）年 3 月 20 日発行、186 ページ

- 23 同上書、187 ページ
- 24 芦田恵之助の「綴方教授の研究」『教育研究』第 59 号、初等教育研究会編、大日本図書、明治 42 (1909) 年 2 月 1 日発行、26～31 ページに発表したものに収められている。ただし、その原型はすでに前年の「尋常一学年の話方及綴方」『教育研究』第 49 号、大日本図書、明治 41 (1908) 年 4 月 1 日発行、13～14 ページに略述されている。
- 25 松本女子師範学校附属小学校（おそらく五味義武）稿「綴り方の系統的課程案」『国語科研究録』、184 ページ
- 26 同上書、184～185 ページ
- 27 「綴方教授の研究」『教育研究』第 59 号、29 ページ
- 28 芦田恵之助稿「尋常二学年の綴り方」『教育研究』第 86 号、初等教育研究会編、大日本図書、明治 44 (1911) 年 5 月 1 日発行、19～24 ページ
- 29 同上誌、第 86 号、19 ページ
- 30 同上誌、第 86 号、21 ページ
- 31 芦田恵之助稿「尋常四学年の綴り方」『教育研究』第 93 号、初等教育研究会編、大日本図書刊、明治 44 (1911) 年 12 月 1 日発行、2～4 ページ
- 32 芦田恵之助稿『尋常小学綴り方教科書』第 4 学年児童用、宝文館、明治 44 年 (1911 年) 3 月 5 日発行、『芦田恵之助国語教育全集第四巻』、明治図書、昭和 62 (1987) 年発行、52～86 ページに再掲。
- 33 『教授法の新研究』325 ページ
- 34 同上書、325～327 ページによる。
- 35 同上書、328～330 ページによる。
- 36 同上書、330 ページ
- 37 同上書、329 ページ
- 38 『写生を主としたる綴方新教授細案』巻上、31 ページ
- 39 『教授法の新研究』329～330 ページ
- 40 『写生を主としたる綴方新教授細案』巻上、32 ページ
- 41 同上書、巻上、33 ページ
- 42 同上書、巻上、42 ページ
- 43 同上書、巻上、25 ページ
- 44 同上書、巻下、17 ページ

- 45 拙稿『『写生主義』綴り方教材組織論の検討—大正初期を中心に—』『国語科教育研究論叢』創刊号、九州国語教育研究懇話会編、福岡教育大学国語科研究室、平成5（1993）年3月31日発行、161ページ参照。
- 46 『写生を主としたる綴り方新教授細案』巻上、36ページ
- 47 同上書、巻上、36ページ
- 48 同上書、巻上、38～39ページの間折り込み
- 49 五味義武稿「綴り方教材と其の系統」『信濃教育』第339号、信濃教育会、大正4（1915）年1月1日発行、43～47ページ
- 50 同上誌、44ページ
- 51 同上誌、46ページ

第四項 写生主義綴り方教材組織論の展開

はじめに

「写生」主義綴り方の成立に関しては、大正4（1915）年の『寫生を主としたる綴方新教授細案』（注1）上・下二巻の出版が、一応の目安になると考え、前項（第三項）において、(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)綴り方教材の配列の五点から、シュミーター・槇山榮次の論述と照らし合わせて、その内実を探っていった。

その結果、以下のことが明らかになった。

- (1)文章観として連合心理学的文章構成観をとることは根底のところではシュミーター・槇山榮次と一致している。ただし、時代思潮として自己表現の文章観を受け入れていかざるを得ない時期にあった。したがって、幾分か綴り方自己表現説の色合いは出てきたものの、根本的には共通性が見られる。
- (2)綴り方教授の目的としては、シュミーターが心理学的な思考力の伸長をめざすのに対して、槇山榮次は「作文力」（綴る力）の育成を表に打ち出した。写生主義綴り方は、後者（発表能力）を選ぶが、前者との関連が十分うかがえるものであった。
- (3)発達段階を考慮した六年間の展望については、シュミーターの11の作文教授段階の二大区分が示唆を与え、槇山榮次の訳出のしかたがそれに力を添えた。写生主義綴り方は、ヘルバルトの分析—総合の説（連合主義）を念頭に置いて解釈し、それを時期区分の指標とした。
- (4)綴り方教授の系統化については、シュミーターの11作文教授段階は幾様にも解される（思考力の系統化とも、絵画制作との類比による思想の系統化とも、文種の系統化とも、詩の活用による系統化とも見なされる）ものであったが、槇山榮次訳では、絵画制作との共通性に着目して綴り方教授においても簡単な実物（木の葉・毬など）の観察から導いていき、文種の系統化に行き着くと推察されるものになっている。それを駒村徳壽は改めて見直し、絵画制作と同じように客観的対象の観察を起点とし、発表態度による系統化にしていくことに創意を見いだしたようである。
- (5)入門期の綴り方教材配列においても、五味義武がシュミーターの第Ⅰ段階～第Ⅲ段階を、同じ写真的態度における最も基本的な三教材を分析的に焦点化したものと見なすことによって、取り込むことができた。

(1)・(2)という共通の土壌が予想され、(3)・(4)・(5)が『寫生を主としたる綴方新教授細案』ではすべて連動して出てくるため、ここに槇山榮次の訳出・紹介したシュミューダー説に触発されて、写生主義綴り方教授体系論が成立したと判断したのである。(③については、後続の友納友次郎に多大な示唆を与え、(4)については長崎女子師範附小〈執筆者は前川宇吉〉によって見抜かれ、(5)については花田甚五郎・長崎女子師範附小によってシュミューダーの第Ⅰ段階～第Ⅲ段階を理解する手がかりとされた。)

その後、駒村徳壽・五味義武は、綴り方教授に関しては、以下の著書を公にする。

- ①駒村徳壽稿「尋常小學第六學年綴方教授の實際」『學校に於ける各科教授の實際—修身・読み方・綴り方・算術・圖画・理科—』第1冊～第5冊、小学校研究会、大正5(1916)年5月19日～同年10月12日発行、1～305ページ。以下も続刊か否か、不明。
- ②駒村徳壽・五味義武共著『寫生を主としたる綴方新教授法の原理』目黒書店、大正5(1916)年9月5日発行、大正5(1916)年9月15日再版、全743ページ
- ③五味義武著『綴方指導の實際』目黒書店、大正10(1921)年3月10日発行、全616ページ
- ④五味義武著『綴方教授の刷新』目黒書店、昭和4(1929)年4月5日発行、全831ページ、文例一覧表9ページ

①は、広島高師附属小学校第1部(中学卒業までの11年間の普通教育をほどこすことを目的とする)尋常科第六学年43名の男児について、

- (1)尋常3年(大正2(1913)年度)から週三時間受け持って、毎年どのような指導をしてきたかの概略を記し、
- (2)本年度計画している綴り方教材の配分比率と配列を示し、
- (3)4月10日から9月9日までの綴り方教授の實際を記したものである。

これらは、貴重な記録であるが、前年に出された『寫生を主としたる綴方新教授細案』の尋4～尋6は、もともと駒村徳壽が主に執筆しており、『細案』に掲載した後の実践が幾分かはうかがえるにしても略述では比べにくい。しかも、教授の實際が掲げられた尋常科第6学年にしても、1学期から2学期の始めまでである。とりわけ、

「今後とてもその教授細案の系統を骨子としてそれに付加的の諸練習を加へることとなる」(注2)

と自覚している人の述作には、綴り方教材組織論としてのさらなる進展は望みにくい。したがって、本稿においては、②の共著『寫生を主としたる綴方新教授法の原理』、五味義武

著の③『綴方指導の実際』、④『綴方教授の刷新』の三冊を対象とし、一旦成立した写生主義綴り方教材組織論が、大正5(1916)年から昭和4(1929)年にかけてどのような展開を遂げるかをさぐり、その意義を明らかにしたい。

一 文章観(綴り方本質観)において

大正5(1916)年の『寫生を主としたる新教授法の原理』(以下、『原理』と略称する)において、文章観をどう扱うかは、大きな懸案だったようである。第三章「綴方教授の本義」において、第一節「綴方教授の目的」を説いた上で、第五節に「綴方教授の價值」を置いて、「文は人なり」(注3)に言及したり、第十章「綴方教授上の諸問題」において、第一節「文章の本質と研究の方針」にふれたりしている。位置づけに苦しんでいると考えられる。後者は駒村徳壽の論文(注4)より取り込んだもので、下記のように説かれている。

『文章は吾々の人格の表現として始めて眞價を發揮し得るものである。文章に既定の型なるものがあつて、吾々の思想をそれに當てはめることが作文の要領ではない。吾々の内部、吾々の思想そのものから見て、如何に適當に表はし得たかを考えて、文章に對するが正しいことである。』斯様な文章観が擴まつて來たのは、文章界に於ける記憶すべき一進歩であつて、又それが及ぼした綴方教授の革新も忘れてはならないことである。(中略)今や新文章観は坦々たる大道に於て、益其生命を發揮しつゝある。(中略)

文章を作ることの指導は其の本質から方針が産れなければならない。少くとも本質に悖らぬ範圍に於て方案が立てられなければならない。(中略)

しかし國語教授はそればかりでは間に合わない。その事を益々十分に行はしめんが爲には他のいろいろの手段を必要とし、又それぞれの順序をふむ事を要する。(中略)で小學校の讀方・綴方に於ては、單に文章の本質をのみ云々して考へてばかり居るわけには行かない。加之文章の本質なるものを十分に會得せしめんとするには、個人の經驗を豐醇にして、その内容をながめる態度を馴致した上に、表はされた記號・文字・言語等に於て、廣く且つ正確に知つてゐることを必要とするのである。つまり文章修練のいづれの方面から考へても、初學者にあつては先づ語彙を多く且つ正確に知り、語句の用法のいろいろの場合を心得、文章上の種々な工夫や、修飾の方法や、順序・段落等に注意しつゝ、なるべく多くの良文章に接し、又なるべく多くの文章を自ら作ることを必要とする。始めから本質云々のみを考へて居ても、文章は上達するものではない。小學校の文章教授は教科の性質から

言つても、文章修練の時期の時期から言つても、此の初學者の採るべき道を歩むのが至當の仕事である。」〈注5〉

人格表現・自己表現という文章本質観が正しいことを認めながらも、小学校の国語教授としてはその前にしなければならないことがあり、それが語句レベル・文レベル・連文レベル・段落レベルにおいて修練されて、初めて自己表現・人格表現としての綴り方に進むことができるとしている。

この点は、大正10(1921)年の『綴方指導の實際』(以下、『實際』と略称する。)に至っても、変わらなかった。

五味義武は、「自己生活の眞髓から力強く動く思想であつて書かずしては止まれぬやうなものに自己表現を見出し、「生命ある文章は自己の選んだ材料を自己自身の言葉で思ふ様に書く所にのみ見られるといふ自由選題の主張」は、「発表の本義に立つ眞理として誰しも承認せざるを得ない」としながらも、「小學校の綴方教授がこれ程純粹に生に立脚するものかどうか、又課題指導では全然生命に触れた文章が出来ないものかどうか。」〈注6〉と疑い、以下のようにまとめている。

「余の文章観からいへば、小學校の程度に於ては文は自己の表現なりとのみ狭く限りたくない。又は文は創作なりと餘り高く見たくない。人格の表現を離れ、創意の境域を脱した普通の記録でも尚且文章といふことが出来る。(中略)自分に直接関係ある生活經驗のみが文章の内容となり、人生味・人間味・個性味といったやうなものの發露が文章の生命と視て、然らざるものはすべて文章ではないといふ様な見解は、餘りに勝手な獨斷か、さもなれば文藝觀上に囚はれたる所説であつて、吾々は到底かゝる偏狭なる考に賛同することは出来ない」〈注7〉

自己表現が文章観の中核に据えられるべきことはおおむね認めているのであろうが、義務教育である小学校が自由選題で尽くされてしまうことに懸念を抱き、文章の枠を広げようとしている。「課題を中心とする系統的指導を高潮する」〈注8〉という五味義武の立場が一層自覚されてきたための立言であろう。

それに対して、昭和4(1929)年の『綴方教育の刷新』(以下、『刷新』と略称する。)の「第

一章 綴方教育の現状」には、大正期の綴り方教授の進展を視野に収め、次のように記している。

「綴方は要するに自己の表現である。自己の内に動く想を思ふまゝに自在に書表すことである。これは全く児童本然の姿に於て行はるべきことであつて、假りにこれを阻害し拘束するやうな不自然の立場からその修練を企圖しようとしても、到底よく出来ることではない。生活本位の綴方はまさにこの間の消息を語るものといはねばならない。

従來の學習本位の綴方が経験本位の綴方に置換へられたことがその第一歩であつた。即ち諸教科に於て授けられた事柄を綴つてみたものが、自己の直接観察し経験した切實な内容を綴ることになつて漸く眞實な自己を表すことになつた。概念を取扱ひ何等自己に染みない乾枯らびたやうな内容をそのまゝ發表してゐたものが親しく自分の見たりしたりしたことを書表すのだから、どの位自己に緊切なものとなつたかは言を要しない。のみならず今日の綴方は経験本位より生活本位へ、生活の表現よりも生命の發露へと推し進められて、愈々内に深く児童の内的表現に徹せんとするやうになつて來てゐる。かうして兎に角眞實なる自己自體を凝視して、児童の経験・性情・生命の上に綴方教授を建設し、『ほんたうの児童の綴方』『本然の児童の表現』といふものに覺醒して來たことは大いなる進歩といはねばならない。(中略)

切實な發表を誘導する為めには、これに應ずる適當な方案が自由に採られなければならない。そこには自由選題の旗幟もなく、課題指導の主張もある筈がない。たゞその内容に應ずる最も有効な方法が講ぜられればよい。この意味に於て、全く方法から超越した感がある。」(注9)

綴り方は自己表現であるという考え方が行き渡り、ほり下げられて、経験本位の自己表現から、生活表現としての自己表現へ、さらに生命の發露へと考えられるに至つた経緯を改めて見直している。そして、自己表現の凝視が、かえつて自由選題との結びつきを相対化し、課題か自由選題かというとらえ方よりも「直接児童の心境に即した方法が採られるやうになつた。」(注10)としている。随意選題論争を経て、綴り方自己表現説を取り込みつつも、課題・自由選題にこだわらずに児童の創作心理に即した綴り方教材組織論を探つていこうとするのである。

二 綴り方教授の目的において

教師の側に綴り方は自己表現であるという文章観が芽生えてくると、綴り方教授の究極的目的にも、そのような色彩が幾分表れてくる。それを大正5(1916)年の『原理』「第三章 綴り方教授の本義」から引き出せば、次のような文章になる。

「綴り方教授の目的は、⑦自己の思想感情を文字・文章によつて⑧必要に応じて自由に発表する能力の基礎を練磨することにある。」〈注11〉

この章では、

- ⑦大正4(1915)年の『細案』と同じく、児童自身の思想や感情と言えるものであることを明記して、文章として発表させることを一層自覚し、
- ⑧児童自身の思想・感情にしても、『細案』には示されなかった、どんな発表能力かを明確にしている。「必要に応じて自由に発表する能力」とあるように場との関係を明瞭にし、到達点としての自在性・主体性を押し出すに至っている。

ただし、大正10(1921)年の『実際』においては、先の文章観と同じく、先に進むというより、本来の立場を補強する方に、力を傾けている。

「発表の本義にふりかへると、綴り方は自己の表現であらうけれども、「小學校教則大綱」(明治24<1891>年11月17日)「小學校令施行規則」(明治33<1900>年8月11日)に掲げられた『思想を表彰する能を養ふ』といふ點に立てば、当然綴る力の修練と見るが正当」とし、「一般文章発表の基礎を養ふことが主要なる目的」〈注12〉としている。

その理由を、「第二章 課題指導と自由選題」の「第三節 批判の論拠及び解決」によって補えば、以下の6点になろう。

- (1) 普通一般の記述において求められるのは、論理的発表能力の修練であって、到達点である自己表現の文章ではない。
- (2) 綴り方教授においても、渾一的な取り扱いだけでなく、部分的に焦点化した練磨は有効である。
- (3) 誰にも共通した思想に着目した綴り方の課題学習も、一斉指導においては当然認められてしかるべきである。
- (4) 自由選題よりは課題の方が材料の内容と範囲を一層広く取ることができる。
- (5) 課題の方が、児童にまかせないで積極的に修練しようとしているので、教育的である。

(6)自由選題のように「教師の文章観を唯一の規準とする」よりも、課題のように「客観的標準により教授を具体的に建設する」〈注 13〉ように努める方が着実性があり、他の人もそれにならうことができる。

(1)社会生活上の必要性、(2)分析的に焦点化された練習の有効性、(3)一斉指導における共通課題の意義、(4)材料の内容と範囲の広がり、(5)課題の能動的積極性、(6)課題の客観性・伝播性の六点から見て、綴る力の修練を目的とすることを妥当としているのである。

ただし、続く第二章「第四節 実際教授の方針」においては、課題指導と自由選題とを「別途に立たしめて並進せしめる」〈注 14〉ことを提案している。すなわち、

「一般記述の基礎練習として〔発表能力練磨のため〕課題指導をとり、自己の表現として個性の發揮・創作の養護に向つては自由選題を行ひ、相互に輔翼しつゝ、その目的に到達するにつとめたい」〈注 15〉という。したがって、最終目的は、「小學校教則大綱」(明治 24<1881>年 11 月 17 日)及び「小學校令施行規則」(明治 33<1900>年 8 月 21 日)にある「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養」ふに準じてとしたものの、副次的には「個性の發揮・創作の養護」も目ざされることになる。上記(1)にかかわって「自由選題の根柢とする表現的文章は、文章の最高至純なる者」とあるのを念頭に置けば、小學校における綴り方教授は、何といつても発表能力(綴る力)の修練をみざすが、究極的には「個性の發揮・創作の養護」に結びつくものになることにならうか。これは、明治期綴り方教授を結実させた目的観とも言えよう。ともかく、「実際教授の方針」にせよ、「個性の發揮・創作の養護」が目的の一角に位置づいたことは、特筆に値することである。

なぜ、このような幾分飛躍した提案になったのであろうか。そのゆえんを求めて、改めて先の(1)～(6)の理由を振り返れば、下記のように発表の本義(綴り方は自己を表したものであるという)以上に「綴る力の修練」を目ざす論拠にはなっていないと気づかれてくる。

(1)「普通一般の記述において求められるのは、論理的発表能力の修練」であるという時にまず、念頭に置かれているのは受験であろうが、そこでは自己表現性が不要ということではない。もともと文章として必須な両側面を無理矢理分けたに過ぎない。自己表現は到達点である文章にだけ必要だということとはできない。むしろ、出発点にこそ大切であり、自己との接点をつねに自覚して、伸ばすべきだというのが芦田恵之助の主張であった。

- (2) 「綴り方教授においても、渾一的な取り扱いだけでなく、部分的に焦点化した練磨は有効」と言えるためには、「部分的に焦点化した練磨」が児童の書きたいという心をどのように育てるかが、見きわめられなければならない。したがって、どのようなばあいに「部分的に焦点化した練磨」が有効なのかが明確にされる必要がある。
- (3) 「誰にも共通した思想に着目した綴り方の課題学習も、一斉指導においては当然認められて」よいが、それは、綴り方の授業は、課題が出されるものであり、一斉指導が主になることを前提とするものではない。「誰にも共通した思想」は、どうしてもどの人も書かざるを得ないという実の場が得にくく、なぜ書くのかという必然性を持ちにくい。綴り方教授は究極的に個別指導に行き着くという見通しのもとに、課題を一斉指導で扱える条件が明らかにされなければならない。
- (4) 「自由選題よりは課題の方が材料の内容と範囲を一層広く取ることができる」かどうかは、学習者が書きたいことがどれくらいあるか調査しなければ、簡単には言えない。それに、課題として児童が選ぶよりも「材料の内容と範囲を一層広く取ることができる」と教師が判断しても、その課題が児童の心を自ら選んだ題材以上に書きたい思いにさせるのでなければ、それが可能かどうかは断定できない。
- (5) 「課題の方が、児童にまかせないで積極的に修練しようとしているので教育的である」というのは、一般論としては言えても、綴り方という児童の内にある思いを引き出す領域において、教師の方が積極的にはたらきかける方が必ずしも教育的であるとは言いきれない。しかもここでは、児童が今、書きたいと思っているものよりも、教師が書くべきものだと考えた題材の方が、書く力が伸びることを児童に了解させなければ教育効果は期待できないものである。

他方、課題の方が積極的にはたらきかけていると言えるのは書かせる前の課題提示や構成の時だけであって、書かせた後についてはむしろ自由選題の方が教師の鑑識力が問われ、教育的であるとも言える。それゆえ、あながちに課題の方が教育的であるともきめつけにくい。

- (6) 自由選題の主唱者(芦田恵之助)が「教師の文章観を唯一の基準とする」というのは、直接教えている子どもの綴り方文例をどこまで読み抜けるかで、どこまで書くことを大切に思い、どこまで伸びてきているか、これからどんなふう伸びていくべきかを判断するほかないという事実を指摘したものである。それよりも「客観的標準により教授を具体的に建設する」方が着実であるという時には、教師の力量形成という本道を選ぶよ

りも、「客観的標準」に従っていく方がよいという立言にもなってくる。目の前の児童の反応よりも確かな「客観的な標準」が打ち立てられていると見なすのかどうかでまるつきり違ってくるわけである。

……このような点のいくつかが、五味義武にもうすうす気づかれていたため、目的を今までのように一つにしておくわけにはいかなかったのであろう。

とは言え、8年後の『刷新』においても、究極的目的を以下のように「思想発表の修練」に置いている。

『綴方とは何ぞや』といふことに對して生命生長とか、自己伸展とか、創作教育とかいふことも考へられぬではないけれど、もつと直接の意義はずつと低い所に明瞭におかれてゐる。何もさうむずかしく高遠に趨るには當らない。

綴方は文字文章を以て思想感情を表彰することであるといつて差支へない。即ち思想を文章に発表することで、一言すれば思想発表の修練であり、文を作る稽古である。文を作ることを外にして綴ることを外にして綴方教育はない。立派に文章が綴れるやうになつたら、その目的を達したものといつてよい。」〈注 16〉

一見すると、大正 10 年の『實際』にある発表能力の修練と同趣旨と見られる。ただし、思想発表の修練を、後に引用するように、(ア)いかにとという表現法を練ること、(イ)何をという想の開発をはかること、(ウ)発表に対する自覚を促すことという三点に分けて説いている。

(ア)表現法の指導—「書表さんとする個々の内容を明瞭にとらへ、その要所を十分吟味考察して一團の思想體系を整へ、これを完全に表さんとする所に表現の手法があるが、その手法を指導するのが綴方教授の任務である。その内容を如何にして正確明瞭に、又有効適切に表現せんかの能を養ふのが綴方指導の目的であらねばならぬ。」〈注 17〉

(イ)層の開拓啓沃—「綴方は思想を対象とする限りに於て、思想の啓發洗練を没却することは出来ない。発表修練は書表す能を養ふことであつても、單に『如何に』表すだけかには止まらない。『何を』書表すべきかの内容に於て表すべきものゝ上に深い指導を必要とする。殊に文章そのものゝ眞義を考へる時、その内容的價値が直に文章の生命である

ことを思へば、書表す能にも増して書表すべき内容に十分の指導啓發が加へられねばならぬ。綴方に於ける生活内容の指導はこの點に於て、少くも表現法の指導と並び立たねばならぬものである。(中略) この點から綴方教育は人生科として特に重大な意義を有することとなり、これまでのやうにたゞ技能科とのみ視ることは到底許されない。深い人生の教養であり、人間性情の陶冶である。少くとも思想教育・精神教育として、人間のこゝろ、人間性の教養を目ざさなくてはならない。物の見方や考え方に於て、その眞相をつかみ眞髓に徹するといふこと、さうして眞實なる自己をみがいて、ふくやかな芳烈な情感鋭い慧敏な理智、深く透徹した思索、自由な豊かな想像等眠れる眼を明けて、内的生活を立派に啓沃してやることは特に人生科として綴方が思想を取扱ふかぎり、どうしても考へねばならぬことである。」〈注 18〉(波線部は考察者。)

(ウ)発表に対する自覚・興味—「付加しておきたいことは、発表に對する兒童の自覺を促すといふことである。この自覺は綴方そのものゝ價值を自覺せしめるといふにとどまらず、廣く人生生活にふりかへつて発表の眞義を高調させねばならぬといふことである。綴方そのものゝ價值として、⁽¹⁾直接上手に文章の書けること、⁽²⁾進んですぐれた創作的発表にも多少の途を開くといふことは、將來の生活に於てどれ程有利であり幸福なことであらうか。而してまた⁽³⁾人生々活に於て常に或る記録を残すこと、一何かにつけていろいろと書いたり表したりすることがどれ程意義あることであらうか。さういふ點に就いて特に兒童の自覺を促すといふことも、決して等閑に附すべからざることゝ思ふ。」〈注 19〉(左肩の(1)~(3)は引用者。)

思想発表の修練を目的にするとしても、そこに何と何とを含むかを明らかにしなければならない。それが、(ア)表現法の指導にとどまらず、(イ)想の開拓啓沃を明記することに生きてきている。「写生」主義は本来思想主義であり、思想・内容の指導にこそ力を注ぐという主張をしていたのであるが、大正 10(1921)年の『實際』までは、「小學校教則大綱」(明治 24 年)・「小學校令施行規則」(明治 33 年)の「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養」ふの文言に内包されるにとどまっていた。昭和期の『刷新』に至って、綴り方において「生活指導」〈注 20〉が主要問題になり、思想・内容の指導が目標の一角に明記されるようになったのである。

なお、ここで波線部にあるように、目標としている「思想発表の修練」が、綴る技能の

みを表すものではなくなっていることも注目される。綴り方を児童の人生科〈注 21〉ととらえる見方は、芦田恵之助が大正 4 (1915) 年にいち早く提起していた考えであるが、峰地光重が『文化中心綴方新教授法』〈注 22〉において目的を人生科、そのための方法を生活指導ととらえ直して、改めて脚光を浴びる。五味義武も、綴り方が綴る力(技能)をつける技能科であるという主張は維持しながら、児童の人的成長に深くかかわる人生科でもあることに、理解を示したのである。

しかも、思想発表の修練をした上で、(ウ)発表に対する自覚を促し、興味を喚起することも、目標に加わっている。(ア)・(イ)の思想発表の修練は、(1)直接上手に文章の書けることに行き着くのであるが、そこにとどまってははいない。「事実よく指導されてゐる児童は擧つて綴方に興味を持ち、非常な努力を捧げてゐる」〈注 23〉……このような現実を見ると、子供の将来の発表生活 ((2)創作に取り組む、(3)生活の記録を残すなどの書くことを生かす生活) を念頭に置いて、発表に対する自覚を持たせ、興味を湧くようにいざなうことまで目ざすべきではないかと提案しているのである。大正 10 (1921) 年の『實際』に記された「個性の発揮・創作の養護」が、ここに(ウ)発表に対する自覚・興味の喚起として打ち出されたことになろう。

むろん、綴り方自己表現説との対応から見れば、(ウ)の綴り方の興味こそ根幹であり、それがあってこそ(イ)思想・内容の啓培も、(ア)表現法の修練にも力を注げるようになるというのが、本来の道筋であろう。しかし、絶えず綴る力の育成、思想発表の修練を第一の目的としてきた五味義武が、

- 1、芦田恵之助・峰地光重の綴り方を児童の人間形成につながる教科、人生科と解する見解を、当時中心問題となっていた生活指導と結びつけ、思想・内容を土台から耕す重要性を再確認して受け入れ、
- 2、教師の努力と児童の綴り方に対する興味・努力との相関性からみて、発表に対する自覚や興味の大切さにめざめて取り組んだことは評価できよう。

三 発達段階をふまえた六年間の展望において

駒村徳壽も五味義武も試案を提出していたが、『原理』第四章「文章力の根柢」には、下記のように五味義武の思想の二大区分を挙げて、詳細に解説している。

- 部分的思想の限定力養成＝個々の思想を明細に観察吟味する事〈注 24〉
- 体系的思想の組織力養成＝中心思想を定め、思想を選択・統一する事〈注 25〉

両者が「分解」→「総合」を指標とすることも、以下の説述に明瞭に示される。

「先に個々に分解し吟味したものをさらに総合し整理する事にもなる。分解は総合のための第一歩で、総合する材料を分解が提供するのである。」〈注26〉

この説述は、

1、シュミューダー説が、個物→複数、部分→全体へと進む連合心理学的着想を根底に持ち、11の作文教授段階も、

〔 第一群（第Ⅰ段階～第Ⅲ段階）…思想の基礎訓練（個物や二物を取り上げて）

第二群（第Ⅳ段階～第Ⅵ段階）…思考の応用訓練（現実の光景などに取り組みせて）

と、二大別されること、

2、槇山榮次訳では、「個々の物」から「二つの物の関係」を考へ「結附ける」〈注27〉ことへというように、出発点を同じくしており以後の方向づけも基本的には一致している。

（ただし、シュミューダーの二大区分は、綴る力を分析して二つの階梯を経て養おうとしたものではなく、心理学的な思考力（直覚→想起・想像→推論・判断）を、括弧に記したように題材を個物か二物かに絞って養うばあいと、現実の対象に直面させて鍛えるばあいとに分けたものであった。）

さらに、「世の中には全く同じ二粒の砂、二疋の縄、二本の手、二個の鼻はない」〈注28〉というフランスの写実主義作家フローベル〈注29〉の立言を引きながら、思想はまず文レベルにおける判断として表れるとし、主に「一つの事柄を一つの要素の上から（各文において）十分吟味するといふ方法をとつた」〈注30〉としている。ここに、個物→多数へ、文→文章へといういずれの要素も見られる。分析→総合については、個々の対象の内部においても、文章としても試みられ、徹底させることが明確になってきている。芸術的結晶に行き着くために、かえって文章としてのまとまりは求めないで、物の存在や属性など個々の要素に絞って取り上げて書く時期と、文章としてのまとまりにこそ力を注ぐ総合的統一をはかる時期とを設定した方が徹底してよいと考えられたことになる。立論としては、前年の『寫生を主とした綴方新教授細案』と変わっていないが、「寫生」主義綴り方の発達に対する見方が、一層自覚できたと言えよう。

大正10(1921)年の『綴方指導の實際』になると、目的に副次的にせよ「個性の發揮」や「創作の養護」が打ち出されたため、発達段階をふまえた6年間の見通しも、下記のごとく様変わりしてくる。

「初學年に於ける綴方は大體自由選題中心で行くが最も自然であり、有効であることは、今日一般に認める所となつてゐる。余も亦これに同意を表するものであるが、しかし時々課題を加へて幾分かずつ指導を具体的にすることを忘れない。而して尋常二學年の後半期頃より漸次課題を多くして、尋常三年以後は大體課題指導を中心とし、五年六年になつて、また少し自由選題を多く課するやうにしてゐる。」〈注 31〉

これに関して、五味義武はその趣旨をこう集約している。

「自由選題を發表の門戸として出發し、やがて之に課題指導を加へて十分陶冶の實を擧げ、さらにまた自由發表に於て發表の本義を發揮せしめたい」〈注 32〉（波線部は考察者）

ただし、「發表を通して見たる分化發展」（文章表現力發達の傾向）を、左に掲げるやうに外面的・客觀的記述から主觀的記述への進展と見なしている。

- 「一、外面的・客觀的敘述 尋常第一學年程度
- 二、主觀の稍加はりたる客觀的記述 尋常一年から二年程度
- 三、客觀・主觀の並立する敘述 尋常三年乃至四年程度
- 四、主觀・客觀の分立する敘述 尋常四年乃至五年程度
- 五、情感中心の靜觀的敘述 尋常六年乃至高等科」〈注 33〉

それに対応する「指導の實際案」は、以下のとおりである。

「第一期 尋常一二學年程度

一、經驗事項の初歩の記述練習

イ、客觀的・輪郭的の發表を最初の課程とし、一般普通の内容を自然のまゝに記述せしめること。

ロ、漸く進みて、成るべく主觀的心情を加へたる記述に導くこと。

第二期 尋常三四學年程度

二、經驗事項の寫生的記述練習

忠實なる叙述、事柄の内容を有りのまゝに正直に叙述せしめること、主として客観的に行ふのであるけれども、主観を加ふることを忘れない。

三、経験事項の精叙練習

長文の指導、特に一二の材料をとり、極めて詳細に綴つて精密なる記述指導を行ふ。
主観・客観の並立。

四、内容本位の自由練習

個人の特色を發揮せしめ人格的・創作的發表を企圖し、経験した事柄の内容に重きをおきて、主観的記述指導を行ふ。但しこれは前後に亘りて課し、一方自由選題の内容に呼應せしむべきこと。

第三期 尋常五六學年程度

五、心情中心の叙述練習

イ、情感的・抒情的文章の叙述、自己の主観に投じた内容を、心情本位に、その印象を叙述する指導を行ふこと、稍文学的着想の指導。

ロ、主観本位の一般的記述、特に心情本位に趨らず、普通の態度によつて経験事項の叙述を行ふ。時に自己の批評を加へ、又それに對する心持を十分發表せしめるのである。個人本位・内容本位の記述指導と見るべきもの。人格的發表の指導。

六、静觀的態度の叙述練習

一步進んだ程度に於て鑑賞的態度に心理描寫を行ふ。即ち自己の心情をあからさまに表面に表さぬ叙述の指導を行ふ。藝術的・創作的發表の指導。

これがその大綱であるが、固よりその間に自由選題による経験事項の一般の發表練習のあることを看過してはならぬ。」〈注 34〉

したがって、低・中・高学年において、自由選題主→課題主→再度自由選題を主にと考案したことと、中核になる経験事項において外面的・客観的記述から主観的記述へという進展とを實際案と照らし合わせてみる必要がある。そうすると、次のような指導構想が描けよう。

(1) 第1期(尋常1・2年)は入門期なので、話したいことを話すのと同じように、書きたいこと(実際には先生にわかってもらいたいこと)を書かせ、「發表の門戸」を広げるようにする。ただし、実際には、自らの経験を実感のこもった文章にすることまでは求めず、「客観的・輪郭的の發表」でよしとする。綴るということに少し慣れてから、自らの経験

したことにどう思ったのかも加えるように導いていく。

(2)第2期(尋常3・4年)は、課題に力を注ぎ、経験したことを目の前で再現するように、したとおり、見たり聞いたりしたとおりに正直に記させていく。これが、「寫生的記述練習」であるが、その上で「精叙練習」に進み、これぞと思える題材にはとことん書き尽くすようにさせる。いずれも、1・2年以上に徐々に主観(思い)が加わるように仕向ける。さらに「個人の特色」を見抜いて、引き出すようにし、「主観的記述」に一層傾斜したものにす。

(3)第3期(尋常5・6年)は、前学年までにどのように詳しく書くか、どのように自らの思いをこめたものにしていくかを会得させているため、また自由発表を主とするものに戻る。ただ、仕上げとして、情感的・抒情的な心情本位の文章や批評本位の文章などを綴るようにいざなう。最終的には、自己の心情をあからさまに表すことを抑えて読者に感じさせる「静観的態度の叙述練習」をして、仕上げとする。

—このように推察すると、おおむね首肯しうるものであるが、問題になるのは、尋常1・2年の文章を「客観的・輪郭的の発表」と見なしたことであろう。これは、五味義武に「写生」が根本であるという考え方が根づよく、自由選題で書かせても児童は滅多に実感のこもった文章など書けず、経験事項を取り上げて書くといっても、客観的な対象を観察して書かせるのと同じような「客観的・輪郭的な」事実の羅列に過ぎないのではないかという思いがあったためであろう。それなら、出発点を変えないで済むからである。外面的・客観的記述から主観的記述へという発表態度の組織化をした際の根本にあった見解は、そのまま維持されるのである。

ただし、文例(注35)を見ると、児童が綴り方を書くことによって、指導者にこういう思いをわかってもらいたいと考えているのかどうか、あやふやなものが多い。五味義武が1・2年生に「発表の門戸」を開くためにどのような書き手として育てていこうとしているか不明確なのである。読み手としてどれほど児童の作品を楽しみにし、どのように指導して返却したかもはっきりしない。結果的に、自説に都合の良い文例(文章としてこれを書きたいという思いが伝わってきにくい文例)が挙がっているのである。これらを読むと、文章は自己表現であるという説は、事実上出发点から取り入れられてはおらず、徐々に導かれていくのである。それにしても、五味義武が尋1～2の時から自由選題を取り込もうとしたことが、大きな変化と言えよう。引用した実際案には、分解→総合と進む連合心理学的な発達段階論は、あまり姿を現していないのである。

それでは、『原理』まで則っていたシュミダーの二大別（槇山榮次訳による）は、どこに行っただけであろうか。五味義武は、「発表修練としてその基礎を養ひ、観察吟味の能力や思想統一の能力を練磨することは課題による指導の本領」〈注 36〉と説いている。このうち、「観察吟味の力」はこれまで「部分的思想の限定力」と呼んでいたもの、「思想統一の能力」は「体系的思想の組織力」としていたものであるから、従来6年間の指導構想は、結局課題指導の中に伏在させたことになる。自由選題の占めるべき位置が大きくなっただけに、シュミダー説の果たす役割は幾分軽くなったと言えようが、それでも依然二大別は捨てられていなかったのである。

8年後の『刷新』においても、「第五章 綴方に於ける生活指導」において、実生活の経験を起点にして、そこからすべての発表を修練していくことが、下記のように説かれている。

「實生活に於ける経験内容は極めて廣汎にして豊富なものである。さうして自己自身の親しく観察し行動し、また思考し感受した事柄であるから、最も明瞭確實な内容である。随つてこれを発表するは最も容易な仕事であつて、よく理解し、よく把握されてゐるものほど発表の容易なものはない。しかも書けと言はれないでも、印象の動く所、自ら発表せんとする衝動が湧みているので、要はたゞ自然の途に発表の堰を開くに過ぎないのである。

而して経験事項の発表は單に綴方をして容易ならしめるばかりでなく、眞實なる自己の表現に立つて、最も切實有効なる修練を遂げしめるのである。即ち自己の経験生活は直に自己自身の實質であり眞相である所から、これを表現するには何よりも赤裸々に自己そのものを投出するのである。かういふ赤裸々な境地に於て、正直正銘な自己を投出するのではなくては、到底切實なる修練の効を擧げることが覺束ない。うそもかくもしない境地に觸れて、はじめてその見方考へ方を練り、そろへ方纏め方を養ひ、更に思想を培掖し、情感を陶冶することが出来るのである。之を知的事項により他から内容を借りて思想発表を行ふに較べたら、練磨の効果に著しい相違のあることは言を要しない。これを以てあくまで経験事項に基き、一切の発表修練を企圖しなくてはならない」〈注 37〉

むろん、波線部のように経験の中には、観察したことも含まれているが、それにしても「自己の實生活に於て營む體驗の一切」〈注 38〉の基底になることが明確に打ち出されている。

ただし、実際的な指針としては、第六章「想の内面的指導」の「指導の要針」に下記の四点が記されている。

- 1 客観より主観へ（文章制作におけるこころの持ち方）
- 2 経験より思想へ（題材選択の目標）
- 3 再現より創作へ（事実の再現・模倣から内なる創作へ）
- 4 ありのままより思ふままへ〈注 39〉（括弧は引用者）

これらは、連動してはたらくから、経験のありのままの客観的な再現から、経験を凝視し、ほり下げて「現実生活の眞諦」〈注 40〉と言い得る思想を見だし、自らの主観に彩られた、思うままの創作へという筋道になる。経験を書くことは、実際にみたこと、したこと、の客観的再現といってもよいと考える五味義武においては、観察を出発点とすることは、昭和4（1915）年の時点においても、半ば温存されていたのである。そして、上記4（ありのままより思ふままへ）に、次のような補説を加えている。

「余の綴方教育の全系統は『ありのまゝ』からこの『思ふまゝ』への発展であるともいへる。綴方の指導は全くこの一事に盡されるのであるが、茲にその思出の一挿話を試みよう。

余が寫生主義の綴方を唱導して忠實なる叙述につとめてみた當時、いつも物足りなく感じ、何か心に添はないものがあつたことは一つの悩みであつた。事實を通してそこに映される姿を寫すことは遺憾なく出来るのであるが、主観的境地に自己を擧げての発表はなかなか容易でない。どうすればよいのか、如何に展開の策を講ずべきか、それは焦燥の中に少なからぬ懊惱であつたのである。

たまたま綴方の或時間、多くの兒童は一心に鉛筆を動かして記述してゐる中に、1人の女兒が書く適當な題材がないため、頻りに困つた様子をしてゐるのを見受けた。余は例により『何かあつた事でもそのまゝ書いたら。』と言つたが、その兒童は別に鉛筆を取らうともしない。さうして行き過ぎやうとする余を呼びとめてかういつた。『先生、先生のおつしやることゝお父さんのおつしやることとは違ひます。』余はぎよつとした。それもその筈、並々の父親なら意にも介しないけれど、その父といふは森鷗外博士である。天下の文豪として一世の師表と仰がれる森博士の言としては聞き捨てにならぬ。多少の狼狽を押しかくして早速問ひかへした。『お父さんは何とおつしやつてゐますか。』するとその女兒のいふ

には『先生はありのまゝに書けとおつしやいますが、お父さんは思ふまゝに書けとおつしやいます。』この言を耳にした刹那、余は頭の中がぐるぐるつと廻るやうに思はれた。いきなり自分の机に歸ると、椅子に腰を下し、兩腕を組んで沈思黙考したのである。

さすがは一代の文豪、成程それに相違ない。『思ふまゝに』書けとは綴方指導の要諦である。余は感歎之を久しうした。少くも悩みぬいてゐる當時の余にとっては一道の光明であつた。『思ふまゝに』『思ふまゝに』幾度か獨語を繰返した末、『ありのまゝ』から『思ふまゝ』へといふ展開の指針がほがらかに閃いたのである。」〈注 41〉

この説述によれば、「事實を通してそこに映される姿を寫す」時期から「主觀的境地に自己を擧げての發表」に移る時に困難があり、それを、森鷗外の「思うまゝに書け」という指標によって見通しをつけたことになる。

ただし、それは女兒〈注 42〉の発言「先生はありのまゝに書けとおつしやいますが、お父さんは思ふままに〈注 43〉に書けとおつしやいます。」を、この移行期以降にあてはまると解したゆえである。しかし、「先生のおつしやることゝお父さんのおつしやることとは違います。」という発言は、根本的に異なるという、出発点にまで遡る厳しさを内包している。「ありのまゝ」よりも「思ふまゝ」に書く方が根源的なのではないかという指摘であつた可能性が高い。それにもかかわらず、「ありのまゝ」から「思ふまゝ」という系統を導き出したところに、駒村徳寿とともに写生主義綴り方を唱えた人の本領を見るべきであろう。綴り方の発達段階への見通しとしては、結局このことだけが残るのである。大正 10(1921)年の『綴方指導の實際』においては自由選題から始めると明記し、昭和 4(1929)年の『綴方教育の刷新』において「實生活に於ける經驗」を基盤にすると宣揚しても、そこには、観察(写生)を核とすることが根強く生き残っていたのである。したがって、自己表現は、やはり「思ふまゝ」に書く時期に本格的に取り込まれることになる。

他方、シュミナーダーから示唆を得た発達段階の二大区分は、6年間の発達の見通しをつける指標ではなく、いずれも発表能力練磨の主要な過程として、以下のように説かれていく。

「吾々が文章を作る際に考えることは如何なる事を書けばよいかといふことと、いかに纏めて表せばよいかといふ事である。即ち個々の思想を明瞭詳細に観察吟味して蒐集することゝ、中心思想を定めて一團の思想體系に組織し統一することである。」〈注 44〉

発表能力練磨の過程には、いずれの学年においても「個々の思想を明瞭詳細に観察吟味して蒐集すること」と「中心思想を定めて一團の思想體系に組織し統一すること」という二要素が伴うとするのである。それゆえ、シュミダーに端を発する発達段階論は、『刷新』においては、発達段階を見通す目安としては放棄され、大本にある客観から主観へ、ありのままから思ふままへという原質に還元されて、文章表現過程にはたらく能力として定位されたことになろう。分析→総合の説は、発達段階論としては、文章観の未確立から確立に向かう立論とならざるを得ず、2～3学年をそれぞれ一方向だけに進めていくという無理が自覚されてきたのであろう。

四 綴り方教授系統化の原理において

文章を綴る態度（『原理』では、発表態度による記述練習）を主要原理とすることに関しては、『細案』も『原理』も一貫している（注45）。ただし、『細案』の「教材配當の略表」（表1）では、写真的記述の態度／説明的記述の態度／写生的記述の態度／自由作及び情感的記述の態度／日用文練習の順に並んでいた。『原理』では、写真的態度による記述練習／写生的態度による記述練習／説明的態度による記述練習／主観的態度抒情的又は議論的態度による記述練習、各種の態度によるもの／自由作による記述練習／日用文の練習と配列順を改め、分化させている。

『細案』では、再現思想を扱う「写真的記述の態度」→「説明的記述の態度」と、表現思想を生み出そうとする「写生的記述の態度」（描写を含む）との峻別を明確に打ち出し、再現思想を何よりも優先させる。そして、主観的要素を入れた「写生的記述の態度」を加える。さらに主観的色彩が濃くなる「自由作及び情感的記述の態度」を後置して、写真的記述・説明的記述・写生的記述の応用練習でもあることを示したのであろう。それに対し、『原理』の「各学年の配當表」の順序においては、「写真的態度による記述練習」は、「写生的態度による記述練習」にも「説明的態度による記述練習」にも発展して、再現思想から表現思想へのなだらかな進展を期し、副次的に再現思想としての徹底にも留意して、両系列とも「主観的態度抒情的又は議論的態度による記述練習、各種の態度によるもの」に流れ込むことになろう。

槇山榮次訳を介したシュミダーの11作文指導段階と『原理』の綴る態度による記述練習とを照らし合わせれば、下記の表のようになる。

<p>シュミーターの十一段階（槇山榮次訳による）</p>	<p>『原理』（大正5年）における発表態度による記述練習の進展</p>
<p>一段「一つの物に付きての経験」～六段「種々の時より見たる景色」</p> <p>（例）一段～三段…個物のばあいも、二物のばあいも、自然物を個々に観察して書かせる。／四段…目は、写真の版面のように個物ばかりか辺りの物も見取るため、景色の全景を表出させる。</p>	<p>写真的態度による記述練習</p> <p>（目標）観察吟味の力を養うと同時に語と想との緊密なる一致を図り、写真的態度を馴致する。</p> <p>（教材）事物の存在／事物の属性／位置の限定及び位置移動／事物の活動・変化／事物の状態／対話／混合したる写真的記述</p>
<p>七段「話す所の景色」～八段「多くの景色を結びつけること」</p> <p>（例）七段…この景色を人が見て何を表しているかよくわかるようにする。すなわち、文章の要点に力を入れる。</p>	<p>写生的態度による記述練習</p> <p>（目標）観察吟味力を養うと同時に選択統一力を養い、更に自己の心境を正直にながめる写生的態度を馴致する。</p> <p>（教材）経験的事項（自己の直接経験・実事実際の写生など）／景色（自然界の観察）</p>
<p>九段「二つの景色の関係」～十段「特性」の記述</p> <p>（例）九段…二つの景色を比較して叙述させる／十段…物の特性・本性を記述させる。</p>	<p>説明的態度による記述練習</p> <p>（目標）論理的吟味によりて一団の思想を構成し、之を明瞭に発表する説明的態度を馴致する。</p> <p>（教材）絵画の説明／六何法による説明／概念の説明／人物の伝記／抽象的概念の説明／理法の説明など</p>
<p>十一段「論文」</p>	<p>主観的態度抒情的又は議論的態度による記述練習、各種の態度によるもの</p> <p>（目標）議論的態度…事物の眞義を批判して自己の意見を発表し、推論的記述の工夫を要する議論的態度を養う。</p> <p>（教材）演繹的／帰納的推論によるもの</p> <hr/> <p>（目標）主観的（情感的）態度…自己の心情を明らかに眺め、人格的創作的想念を誘導し、且吟味選択の能力を養う。尚之によりて正直なる発表の態度を開く。</p> <p>（教材）主観的情念／主観的想像／韻文に属するもの</p>

目標と教材とは、『原理』第8章第3節「教材の分類及び其の系統」からとったが〈注

46)、柱立てとした第4節の「教材の配當及び各學年の配當表」〈注47〉と若干食い違うところも出てくる。それにしても、「教材の配當及び各學年の配當表」は、直前の五味義武稿の上記の説述とおおむね符合する。『原理』のなかでも、「第五章 發表の態度」〈注48〉は駒村徳壽の執筆で、『細案』と同じく、写真的態度→説明的態度→写生的態度という順序のままであるのに、五味義武は上述のように写生的態度を先にし、説明的態度を後に回しているのである。その念頭にはシュミーターの11作文教授段階があつたゆえに、このように照応しうる系統になつた可能性が高い。

大正10(1921)年の『實際』では、第4章～第9章が下記のような章立てと内容になっている。

第4章 經驗事項の記述指導(經驗事項の初歩の記述練習から經驗事項の写生的記述練習、精叙(長文)練習へ、内容本意の自由練習へ、心情中心の叙述練習へと進む。)

第5章 対話体文章の記述指導(初歩の記述練習から一般的記述練習へ、そして戯曲的文章など特殊の記述練習へと進展する。)

第6章 觀察事項の記述指導(事物の直感的記述練習→状態・活動の写生的記述練習→短時間の写生的記述→季節を中心とする自然・人事の写生的記述→一般の写生的記述)

第7章 説明的記述の指導(觀察を主として人に説き聞かせるような心持で記述させることから、擬人体文章の記述練習、概括的彙類的記述練習、人物の記述指導などへ)

第8章 日用文の記述指導(尋四までの準備としての練習→尋五～六の日用文の一般的練習→高等科の日用文の特殊なる練習へ)

第9章 自由選題の指導(主観的發表を目標として、実感の漲るもの、感想を加えたるもの、想像に富むもの、自己の意見を主とするものを奨励し、創作的態度を養う。)(注49)

大正5(1916)年の『原理』までは共同執筆であつたため、両者の間で矛盾があつてはならなかつたが、この五味義武の単著になると、綴る態度(両者の呼び方では發表態度)による記述練習を主な原理とすることが表立って出てこない。ただし、第6章「觀察事項の記述指導」の初期にあたる直観的記述は「いはゞ發表上寫眞師の態度で」〈注50〉記すとあり、その後の写生的記述は「直観的記述の純客観的立場に、主観的色彩を加へて發表する事」〈注51〉とあり、それを「寫生の態度で」〈注52〉記すとも言い換えている。また、第7章「説明的記述の指導」にも「事物の内容を客観的に釋き明かす態度によつて書き表

すこと」〈注 53〉とあり、改めて「説明的態度によって記述」〈注 54〉することとも述べている。第 6 章「観察事項の記述指導」も第 7 章「説明的記述の指導」も発表態度（綴る態度）による記述であることが自認されているのである。そうすると、それ以前に掲げられた第 4 章「経験事項の記述指導」と第 5 章「対話体文章の記述指導」はどのように位置づけられるのであろうか。下記の 3 つの引用を手がかりにしたい。

- (1)「直接経験は、大體に言葉即ち人との對話を主とする生活と活動即ち自己の行為を主とする生活とにわけられる」〈注 55〉
- (2)「対話体文章は獨演對文章と並んで文章の二つの根本的形式といふことが出来る。而してこれが修練の必要は今更贅言を費やす迄もなく、如何なる文章も一通りかけることを綴方教授の目的とするならば、これを忽諸に附してよいといふ譯はない。のみならず対話体の文章はこれを文藝上に顧みるに、直接小説及び戯曲に深い交渉をもつてゐるので、この點からも多少修練の必要があらうと思ふ。」〈注 56〉
- (3)「観察事項は多く寫生、もしくは再現的態度によつて記述され、経験事項は（對話を主とする生活にしても、活動を主とする生活にしても）表現、若しくは主觀的態度によつて書表される」〈注 57〉（括弧は考察者が補ったもの。なお、指示語を省いている。）

(3)の引用からすれば、第 4 章「経験事項の記述指導」・第 5 章「対話体文章の記述指導」も含めて、どの章も依然として発表態度による記述指導なのである。ただし、『原理』まで強調していた第 6 章「観察事項の記述指導」（写真師の態度による直觀的・再現的記述の指導から、寫生的態度による記述の指導へ）と第 7 章「説明的記述の指導」（説明的態度によつて記述する際の指導）の根底に、第 4 章・第 5 章の経験事項を取り上げた表現的・主觀的態度による記述指導を据えることになる。そして、上記(1)・(2)の説述を勘案すれば、経験事項（直接経験）は、その特に重要であることを配慮して、言葉（人との對話）を主とする生活と、活動（自己の行為）を主とする生活とに分けて十分に修練を積み重ねる。それはまた獨演体文章と対話体文章という文章の二つの根本的形式に慣れさせることにもなっている。しかも、この章立ては、発表材料（題材）の三分類、学習から習得した記憶的材料である知識、直接事物を見つめて得られた直觀的材料である観察、日常生活において自らはたらきかけて得られた経験をも念頭に置いて、発表態度を組み変えて組織化を試みたものともなっている。

また、これまで自由選題よりも後に置かれていた「日用文の記述指導」が第8章に上がってき、第4章～第7章の発表態度による記述指導と並べられる。その理由として、

「児童の手紙は實用本位に立つものより、生活を中心として自己を發表するものゝ方が遙かに多く、またこれが極めて自然のやうに思はれる。」〈注 58〉

としている。綴方自己表現説に立脚すれば、当然自己の経験に基づいた記述指導になり、「手紙に對する至誠至純なる態度の把持」〈注 59〉「赤心を披瀝する態度の養成」〈注 60〉のように発表態度による記述指導の一変形と解されてくるのである。ただし、「また一方如何に實用を充すべきかも決して輕々に見過すべからざること」〈注 61〉であるため、発表態度による記述指導でおおい尽くせない面を依然残している。

第九章に置かれた「自由選題の指導」は、「もつぱら自己表現の途に個性の發揮、創作の養護を企圖する」〈注 62〉とある。これらは、大正 10(1921)年に至って綴り方教授の副次的目的に位置づけられたものである。とりわけ「創作的態度は發表の根底に横はる第一義的要素」〈注 63〉と見なせば、「自由選題は綴り方教授の根柢として最も重要なる使命を果たすものであり、またこれが究極の到達點であることは多く言ふを要しない」〈注 64〉としている。尋 1 からほとんどすべてを自由選題にした五味義武にあっては、この時点では出発点としての自由選題がどれだけ綴り方の根底に位置づくかという面も見えてきたのである。他方、これまでのすべての発表態度による記述指導の到達点・集約点（先に引用した文章のなかに「如何なる文章も一通り書けることを綴り方教授の目的とする」とあったが、ここに自由選題に期待されていたものが端的に表されている）と見なす面も捨てきれず、ここに置かれているのであろう。綴る力は、主系列たる発表態度による記述指導の中で、「個性の發揮・創作の養護」は自由選題でと一応分けたのであるが、一旦綴り方自己表現説をとると、副次的目的におさめたことが、副次的なままで止まらなくなるのである。したがって、位置づけとして不安定なものをはらんでくる。

大正 5 (1916) 年の『原理』と比べれば、『實際』の「自由選題の指導」は「議論的態度や抒情的態度による記述練習」などをふるい落とし、目ざすべき方向はずいぶん明確になっている。この発表態度の組み換えによって、系統化の原理としてのシュミューダー説との対応からは自立しつつあると言えよう。

以上は、課題を主とし、自由選題を副として一まとまりの文章をどのように作り上げさせるかを、発表態度を主たる手がかりとして組織化するばあいであったが、昭和4（1929）年の『刷新』においては、「直接児童の心境に即した」「思想発表の修練」を目ざして「ありのままより思うままへ」という発達段階への見通しをつけた時、綴り方教授組織化の原理も、発表の態度によってばかりはいられなくなる。それを章立てによって示せば、下記のようになる。

第三章 発表能力の練磨

第一節 精細なる吟味と想の充実

第二節 文の主想と統一

第三節 発表の態度

第四章 措辞の指導（言い表し方と筆写技能の練磨）

第五章 綴り方に於ける生活指導（思想の源泉を涵養すること。生活の展開拡充、生活の内面的深化、創作的心境の開拓という三つの方途がある。）

第六章 想の内面的指導（心情化、思索化、想像化、理知化、事実の価値化）

第九章 文章鑑賞の指導（創作的心境の開拓、思想の啓示、文章観の樹立をめざす。）

これらに関して、「實際指導の方案」に、次のように記されている。

「固より綴り方教授に於ては綴る修練を最も主要とするので、記述指導がその根幹に立つべきはいふ迄もない。しかしこの根幹に配するに文章鑑賞の指導及び文話による指導を考へないことには到底十分なる指導の實を擧げることが覺束ない。」〈注 65〉

ここでいう「記述指導」は、上述の第3章「発表能力の練磨」と第4章「措辞の指導」であろうが、広義には、第5章「綴り方に於ける生活指導」や第6章「想の内面的指導」も含まれよう。そして、「文章鑑賞の指導」は、第9章にそのままあてはめる。そうすると、『刷新』においては、文章表現過程を含む学習指導過程に即することが、組織化の原理になりつつあることがうかがえよう。実際に、学習指導過程に即して配列すれば、次のようになる。

(1)綴り方における生活指導

(2)想の内面的指導

(3)発表能力の練磨 (①精細なる吟味と想の充実→②文の主想と統一→③発表の態度)

(4)措辞の指導 (言い表し方の練磨、補足的に筆写技能も鍛える。)

(5)文章鑑賞の指導

むろん、第8章「文章記述の指導」にある「文章記述の一般的過程」(注66)(取材→腹案→記述→訂正(自身で)→紹介・批評→鑑賞)と完全に対応するわけではないし、文話による指導もまだ章立てには挙がっていない。それにしても、綴り方学習指導過程に即する系統化に一步踏み出したのは確かであろう。その第一歩たる発表能力をシュミーターに触発された①精細なる吟味と想の充実と②文の主想と統一(注67)とを取り込んで二つの柱とし、発表態度(客観的態度と主観的態度を対極とし、その間を融合するのが写生的態度とする)と並んで重要な位置に置いている。さらに、書いた後の「文章鑑賞の指導」の重要性を再認識し、書く前の指導に劣らず重要なものとしている。このような系統化の可能性は、『寫生を主とした綴り方新教授細案』(大正4年)が出る時から内在していたものの、これまで一まとまりの文章を書く活動(発表の態度による記述練習)を主要原理としていたため、目だたなかったのである。発表態度による記述は、この時点でも放棄されていないが、なお確立するにも至らず、綴り方学習指導過程に即した系統化の原理に一元化し始めている。

おわりに一写生主義綴り方の展開におけるシュミーター説の意義一

文章観として本来文章構成主義の傾きを持ち、それと結びついて、綴り方教授の目的として綴る力をつけることを掲げた写生主義綴り方教材組織論は、基本的な方向で一致するシュミーター説に触発されて写生を基本にしながら、いち早く見通しをつけることができた。しかし、綴り方自己表現説や綴り方教授の目的を個性の発揮や創作の養護に求める説などが次々に現れ、進み行きも波高いものにならざるを得なかった。

6年間の発達段階に応じた綴り方教授への見通しをつけるために、シュミーターの11作文指導段階の二大区分から取り入れた分析→総合の二期区分は、次第に課題作の時だけの目安になる。あとに残ったのは、ありのままから思うままへという基本方針ばかりである。昭和期に入ると文章表現過程の一部と見なされて、行われなくなる。

写真的態度写生的態度による記述→説明的態度による記述→議論的態度による記述という綴る態度による組織化は、『原理』によって確立をみたものの、大正10(1921)年には、

組み替えを余儀なくされ、昭和期には、最も大切な綴り方教授組織化の原理ではなくなる。綴り方学習指導過程に即した系統化の一部になっていくのである。それゆえ、大正10(1921)年の『實際』からは、シュミーターの見解との照応は見られなくなる。

綴り方教材の配列に関しては、綴り方教授細案が記された『寫生を主としたる綴方新教授細案』において、シュミーターの第Ⅰ段階～第Ⅲ段階を解釈した、下欄の三項目が教材配列の手がかりとされている。

- | | | |
|-----|-----------------------|------------------------|
| 第一段 | 一つの物に付きての経験 | ……物の存在の記述 |
| 第二段 | 異なりたる時に於ける一つの物に付きての経験 | ……自己のなしたる事柄を記述せしむる練習 |
| 第三段 | 二つの物の関連 (例題、栗鼠と胡桃) | ……物の属性 [二物の比較観察による] 記述 |

ただし、この時以降は、このような教材配列への言及はなくなる。

したがって、槇山榮次の紹介したシュミーター説は、「写生」主義綴り方教授成立の原動力になったが、さらなる探究のなかで活用され、乗り越えられる運命をたどるのである。その過程が、日本の児童に即した作文教材組織、実践系統を見いだすための得がたい試行になったと言えよう。

(注)

- 1 駒村徳壽・五味義武共著『寫生を主としたる綴方新教授細案』巻上・巻下、目黒書店刊、大正4(1915)年7月23日発行、巻上…507ページ、巻下…428ページ
- 2 駒村徳壽稿「尋常小學第六學年綴方教授の實際」『學校に於ける各科教授の實際』5ページ
- 3 『寫生を主としたる綴方新教授法の原理』82ページ
- 4 駒村徳壽稿「綴方研究上の諸問題(一)―文章の本質と研究の出発點―」、『國語教育』第1巻第1号、主幹保科孝一、大正5(1916)年1月1日発行、育英書院刊、58～63ページ
- 5 『寫生を主としたる綴方新教授法の原理』675～676ページ
- 6 『綴方指導の實際』13～14ページ
- 7 同上書、21～22ページ
- 8 同上書、序1ページ
- 9 『綴方教育の刷新』3～4、7ページ

- 10 同上書、7 ページ
- 11 『寫生を主としたる綴方新教授法の原理』60 ページ
- 12 『綴方指導の實際』18 ページ
- 13 同上書、39 ページ
- 14 同上書、41 ページ
- 15 同上書、41～42 ページ
- 16 『綴方教育の刷新』15～16 ページ
- 17 同上書、16 ページ
- 18 同上書、17、19 ページ
- 19 同上書、22～23 ページ
- 20 同上書、282 ページ
- 21 芦田恵之助の『綴り方教授に關する教師の修養』育英書院、大正4(1915)年5月5日発行、および「綴方教授細目私案」『文章研究録』第2巻第11・12号、育英書院、大正4(1915)年11月1日、同年12月1日発行に取り上げられる。詳細は、拙稿「峰地光重氏の綴り方教授観—小学校綴り方教授細目を中心に—」『福岡教育大学紀要』第31号第1分冊文科編、福岡教育大学、昭和57(1982)年2月10日発行、45～62 ページを参照。
- 22 峰地光重著『文化中心綴方新教授法』教育研究会、大正11(1922)年10月18日発行、全316 ページ
- 23 『綴方教育の刷新』24 ページ
- 24 『寫生を主としたる綴方新教授法の原理』141 ページ
- 25 同上書、168 ページ
- 26 同上書、175 ページ
- 27 横山榮次著『教授法の新研究』目黒書店、明治43(1910)年10月13日発行、330 ページ
- 28 『寫生を主としたる綴方新教授法の原理』142 ページ
- 29 フローベル (Gustave Flaubert) は、1821 年—1880 年。(亀井高孝・野上豊一郎・石原 純編輯『岩波西洋人名辭典』岩波書店、昭和7(1932)年12月15日発行、984 ページに拠る。)
- 30 『寫生を主としたる綴方新教授法の原理』148 ページ
- 31 『綴方指導の實際』51 ページ

- 32 同上書、52 ページ
- 33 同上書、86～88 ページより抄出
- 34 同上書、92～93 ページ
- 35 同上書、97 ページにある一例を引用しておく。

キノウノコト

男兒

アサオキテカラ、カホヲアラツテ、ゴハンヲタベテ、スコシウチデアソソデ、オトナリ
 ノウチヘイツテアソビマシタ。ソウシテキルウチニ、ヨビニキマシタカラ、ウチヘカヘ
 ツテ、オヒルノゴハンヲタベマシタ。ソレカラ、オトモダチヲヨソデキテアソビマシタ。
 ソレカラ オトモダチガカヘツタカラ、オリガミデ イロイロノモノヲ オリマシタ。
 ソレカラ オユニハイツテ、ゴハンヲタベテ、スコシアソソデ ネマシタ。

この文章では、きのうのことを忠実に記すように命ぜられ、ともかく報告すればよい
 のだなどと了解して書いたように見える。書くこと、書きたいことがあれば書ける筆力は
 備わっていないながら、何を書けばよいかわからないまま書かされている印象が強い。

- 36 『綴方指導の実際』 516 ページ
- 37 『綴方教育の刷新』 286～287 ページ
- 38 同上書、284 ページ
- 39 同上書、543～552 ページより抄出
- 40 同上書、545 ページ
- 41 同上書、552～553 ページ
- 42 この女兒は、「年譜」（森鷗外『阿部一族・舞姫』新潮社、昭和 43 年(1968)年 4 月 20
 日発行、273～278 ページ）に拠れば、二女の杏奴さんで明治 42(1909)年生まれ。三・四
 年生とすると、大正 7(1918)年か、大正 8(1919)年のことになる。
- 43 『父親としての森鷗外』（森 於菟著、大雅書店、昭和 30<1955>年 4 月 10 日発行）に
 よれば、明治 37(1904)年ごろ、「母（しげ、二番目の母）がこの頃数篇の小説を書き父
 の補筆を得て雑誌に発表したのも、父から『まあお前の思つてゐる通りの事を書いてご
 らん。』といはれたのに端を発し」ている（76～77 ページ）とある。この話は別のとこ
 ろにも「思ふ儘を書いて見よ」と父が云った（135 ページ）とあり、森鷗外の基本的な
 考えだったようである。
- 44 『綴方教育の刷新』 45 ページ
- 45 『細案』には、外に「清書速書の練習」「語句及び文の練習」があり、『原理』には、

さらに「文章の鑑賞批評」があった。

- 46 『寫生を主としたる綴方新教授法の原理』 538～549 ページ
- 47 同上書、560～561 ページ
- 48 同上書、309～375 ページ
- 49 括弧内は、『綴方指導の實際』の第四章～第九章の「實際の指導」から見出しを主に抜き出したが、本文にあたって内容がわかるように幾分補っている。
- 50 『綴方指導の實際』 232 ページ
- 51 同上書、233 ページ
- 52 同上書、257 ページ
- 53 同上書、279 ページ
- 54 同上書、280 ページ
- 55 同上書、81 ページ
- 56 同上書、163 ページ
- 57 同上書、278 ページ
- 58 同上書、407 ページ
- 59 同上書、405 ページ
- 60 同上書、405 ページ
- 61 同上書、408 ページ
- 62 同上書、516 ページ
- 63 同上書、518 ページ
- 64 同上書、517 ページ
- 65 『綴方教育の刷新』 35 ページ
- 66 同上書、595～596 ページ
- 67 同上書、189 ページには、①・②について、以下のように述べている。

「表現法の修練として、精細なる観察吟味によりその内容を隈なくとらへ、想を豊富にし充實すると共に、文の主旨主眼を確立して、統一ある思想體系の組織構成をはかること」

五味義武が思想の二大区分をする際に用いた表現がそのまま取り入れられている。

第二節 友納友次郎の綴り方教育組織論の提起

第一項 友納友次郎の綴り方教材組織論提案の経緯

はじめに

横山榮次の『教授法の新研究』（明治43（1910）年）〈注1〉に、アルノ・シュミーダーの『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版（明治41（1908）年）が紹介され、綴文能力の練磨をめざす綴り方教授を組織化する先駆けとなった。この立場を明確にして、いち早く単著『実際的研究になれる讀方綴方の新主張』（大正3（1914）年）〈注2〉を出したのが、友納友次郎である。ただし、雑誌論文としては、写生主義綴り方を標榜する駒村徳寿〈注3〉や五味義武〈注4〉のものがずっと早く出されていた。友納友次郎は、大正中期に続けて11冊の綴り方教授書を出す。大正10（1921）年1月3日～7日に小倉で芦田恵之助と綴り方教授講演会（後述）を開き、同年に講演記録『小倉講演綴方教授の解決』〈注5〉がまとめられた。そして、綴文能力練磨をめざす綴り方教育実践の代表格と見られるに至ったのである。

この写生主義綴り方と友納友次郎の綴り方教授論との関係について、駒村徳寿と友納友次郎の後に広島高等師範学校附属小学校に勤めた田上新吉が、大正10（1921）年の『生命の綴方教授』〈注6〉に次のように記している。

意外なる曉の鐘、それは外でもない。五味（義武）・駒村（徳壽）二氏の提唱にかゝる「寫生主義の綴り方」である。時は大正に入つてからの事であつた。尤も是よりも少し前に友納（友次郎）氏の「讀方綴方の新主張」が出て、其の中に寫生主義に似たやうな綴り方の方法が説かれた。「寫生主義」が「新主張」を眞似たか、「新主張」が「寫生主義」を眞似たか、そこらには何だか面白い、いきさつがあるやうにも聞いてゐるが、そこらには私どもの關するところではないから、私は率直に私の思つたまゝ、五味・駒村の二氏が寫生主義といふ一個の新しい研究を試みたと言つて置かう。〈注7〉

田上新吉としては、以下のように考えているわけである。

(ア) 著書としては、友納友次郎の『実際的研究になれる讀方綴方の新主張』が先に出て、写生主義に似た綴り方教授に方法が説かれている。

(イ) それだから、友納友次郎の説が先で、写生主義綴り方が後かといえ、そう簡単ではなく、「そこらには何だか面白い、いきさつがあるやうにも聞いてゐる」。ただし、それは公にはしない。

(ウ) 私としては、「五味・駒村の二氏が寫生主義といふ一個の新しい研究を試みた」と判断する。

この判断は、同じ附属小学校に勤め、その「いきさつ」を聞いた上で駒村徳寿・五味義武の方が先としており、明治 44 (1911) 年以降写生主義綴り方の雑誌論文が営々と書き上げられていく点からみても、首肯しうるものである。ただし、シュミダーの作文教材組織論との関係については着目されていない。そこで、友納友次郎の大正 3(1914)年の『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』公刊の時点が、綴り方教材組織論が提案された時とし、友納友次郎の綴り方教育実践史の作成を手がかりにして、その経緯を明らかにしたい。

一 友納友次郎の綴り方教育実践史を探るために その 1—明治期—

年 月 日	関連する事項
明治 11 (1878) 年 11 月 23 日	※福岡県遠賀郡芦屋町に生まれる。
明治 34 (1901) 年 3 月 31 日	※福岡県師範学校卒業。門司市門司高等小学校訓導になる。
明治 35 (1902) 年	「土着の教員を養成したい」と考えて、卒業させた生徒 4 名をあずかる。県師範学校入学志願者養成所である筆立学舎の母胎をつくる。(「私立筆立學舎説明書」『福岡縣教育會々報』第 85 号、福岡県教育会、明治 39 年 3 月 15 日発行、42~45 ページに拠る。)
明治 36 (1903) 年 4 月 2 日	筆立学舎を設立。家財を売却し、父を迎えて、無報酬で指導。以後、多数の合格者を送り出す。
明治 36 (1903) 年 7 月 31 日	第七回福岡県教育会総会 (久留米市) において会員の実験談「新案地図書方及地理教授法」を発表し、第三席に選ばれる。(『福岡縣教育會々報』第 50 号、明治 36 年 8 月 15 日発行、30 ページ)
明治 38 (1903) 年 4 月 15 日	湯浅灘川氏が門司市の小学校を参観した時の記録に、綴り方教授に関して、次のように挙がっている。(ただし、友納友次郎がかかわっていたかどうかは明らかではない。)

・綴り方教授の主義・方針—「謂ゆる文法主義でなく、美文主義でなく、平易流暢なる文章を以て、臆面なく児童の力に應じて、思想と感情とを發表せしむることを謀る」ことだとされる。しかし、「之が為に或は迂遠とか、重複とか、冗長に失すとかいふこともあらうが、それ等のことは最初は成るべく寛假しておいて、次第に其の弊を矯正してゆけばよい、要する所は筆端の窘窮せぬやう注意することが第一である。」

・作品—「其教授は見なかつたけれど、其の結果として見らるべき修身とか地理とかの練習について、現はれたる成績物が、至つて文字の誤りが少く、趣意が能く透徹してゐて、さうして其の發表の形式なども頗る巧みである。(中略) 生徒自身が大に發表に興味を持つてゐるといふことも分る。」

・話語体と文章体—「第三学年の第二學年の第二小期より文章體を導き入れ、四年に於て(話語体との割合を)約五分五分とする」

・日用文の比率・文体、文題—「日用文は全體の二分位とし對話的で候文を用ひず、且つ其の文題は生徒の境遇に近きものを選ぶやうにする。」(湯淺灘川氏稿「門司市小學校參觀記」(つゞき)『福岡縣教育會々報』第72号、明治38年4月15日発行、26~27ページ)

- | | |
|----------------------------|---|
| 明治 38 (1905) 年
4 月 29 日 | 私立筆立学舎の設立者・功勞者として表彰され、門司支会より銀盃一個を贈呈される。(『福岡縣教育會々報』第75号、明治38年6月15日発行、46ページ) |
| 明治 38 (1905) 年
7 月 30 日 | 福岡縣教育會總會(第九回のよう)第1日に、実験談「余が算術教授法」を發表する。(『福岡縣教育會々報』第77号、明治38年8月15日発行、38ページ) |
| 明治 38 (1905) 年
7 月 31 日 | 福岡縣教育會總會第2日目。「教育意匠品及論文展覽」の中に「友納友次郎」の名が見いだせる。意匠品としては、新案地図・教鞭・生徒練習用黒地図・児童用机の4点、論文としては「地理歴史資料について」一編が挙がっている。そのうち、「新案地圖」が「地圖の画法に擦筆法の應用を案出したるは教授法便益あるものと認む」と |

- 評価され、優等になっている。(『福岡縣教育會々報』第77号、明治38年8月15日発行、39~40ページ)
- 明治39(1906)年7月21日 福岡縣教育會總會(第10回のよう)において「賞状を授けられし意匠品及論文」に、友納友次郎の名前が見られる。
- 「△教育の効果を全からしむべき教材以外に於ける教育的設備につきて
- 門司高等小学校訓導 友納友次郎
- 着想嶄新にして實地教育上の参考とするに足る 依て之を賞す」
- それ以外にも、下記の6編の論文を出品している。
- 「理科教授論」
- 「小學校における地理歴史相關の必要を論じて教科編成上の注意を促す」
- 「算術教授の本旨を論じて現今の通弊に及ぶ」
- 「五官教授の通弊と劣等生救濟法」
- 「普通教授に於ける圖畫科教育本旨」
- 「小學校に於ける實業教育の必要を論じて現今國定讀本の取扱に及ぶ」(『福岡縣教育會々報』第91号、明治39年8月15日発行、32~34ページ)
- 明治39(1906)年9月28日 「教育の効果を全からしむべき教授以外に於ける教育的設備に就て」『福岡縣教育會々報』第93号、44~61ページ
- 明治40(1907)年2月1日 ※福岡女子師範學校訓導になる。
- 明治40(1907)年3月 新設の福岡縣女子師範學校附屬小學校の開校準備に多忙をきわめる。友納友次郎の榮転に伴い、筆立學舎は門司市の「教育支會に於て爾後其經營を引受くること」となる。(『福岡縣教育會會報』第99号、明治40年3月15日発行、47ページ)
- 明治41(1908)年10月15日 「東京土産」(其一)『福岡縣教育會會報』第121号、34~38ページ
- ・「乙竹(岩造) 槇山(榮次) 兩文部視學官の歸朝談を整理した」もので、「獨米兩國に於ける手工教授の現状」を記している。

- 明治 42 (1909) 年 1 月 15 日 「東京土産」(其二)『福岡縣教育會々報』第 124 号、26~31 ページ
 ・「新圖画教授法」について略述する。
- 明治 42 (1909) 年 2 月 15 日 「東京土産」(其三) (『福岡縣教育會々報』第 125 号、湯浅俊太郎 編纂、福岡県教育会本部、31~34 ページ)
 ・「低能兒教育の原理 (教育病理學) 要領」に言及する。
- 明治 42 (1909) 年 3 月 15 日 「東京土産」(其四) (『福岡縣教育會々報』第 126 号、福岡県教育 会本部、50~53 ページ)
 ・「低能兒教育の原理 (教育病理學) 要領」の続きを掲げている。
- 明治 42 (1909) 年 5 月 15 日 「女子師範学校に於ける特別學級」(一) (『福岡縣教育會々報』第 129 号、福岡県教育会本部、11~17 ページ)
 T・T 生「教育病理學摘要」(一) (『福岡縣教育會々報』第 129 号、 28~29 ページ)
 ・後者の論述には、ドイツのライプチッヒ大学ルードヴィッヒ・ス トリンペルの学説などが紹介される。
- 明治 42 (1909) 年 夏 「各郡市に於ける本年學科夏季講習會」に講師として招請される。 遠賀郡において「各科教授法」を、企救郡において「教育學及教授 法」を講ずる。(『福岡縣教育會々報』第 137 号、福岡県教育会本 部、明治 42 年 11 月 15 日発行、47~48 ページ)
- 明治 42 (1909) 年 10 月 27 日 女師附属小学校連合研究会において、「異常兒童の取扱につきて」 と題して発表する。(『福岡縣教育會々報』第 137 号、51 ページ)
- 明治 42 (1909) 年 榊保三郎編『異常兒ノ病理及教育法、教育病理及治療學』上巻出る。 このうち、775~861 ページは友納友次郎と「共述」している という。(『学校教育』第 1 卷第 8 号、宝文館、大正 3 (1914) 年 8 月 1 日発行、48~57 ページによる。)
- 明治 43 (1910) 年 1 月 15 日 「改正新教科書の研究」(『福岡縣教育會々報』第 139 号、福岡県教 育会本部、7~10 ページ)
 ・この論考の冒頭部に、以下の一節がある。
 「余は豫てより新教科書に對しては最も多くの注意を拂い 早く から在京の友人には一日も早く新教科書が出たら送つて呉れる様

	に、尚是等に對する大勢を窺つて通知して貰う様に頼んでみたが幸ひに高師の蘆田（恵之助）君から新教科書が手に入ったが送つてやらかと云ふて來たのは丁度昨年十月中旬であつたと思ふ。」 (7 ページ)
明治 43 (1910) 年 2 月 15 日	「改正新教科書の研究」(承前) (『福岡縣教育會々報』第 141 号、福岡県教育会本部、7～14 ページ)
明治 43 (1910) 年 2 月 20 日	下妻尋常小学校において行われた、八女郡教育会の「教授法研究會」に、図画の「模範教授」を試みる。(『福岡縣教育會々報』第 143 号、福岡県教育会本部、明治 43 年 4 月 15 日発行、53 ページ)
明治 43 (1910) 年 3 月 15 日	「改正新教科書の研究」(續き) (『福岡縣教育會々報』第 142 号、福岡県教育会本部、10～14 ページ)
明治 43 (1910) 年 4 月 15 日	「改正新教科書の研究」(續き) (『福岡縣教育會々報』第 143 号、31～34 ページ)
明治 43 (1910) 年 6 月 9 日～6 月 11 日	3 日間、女子師範学校附属小学校第 1 回連合研究会が開催される。改正国定教科書の研究と実地教授の研究が主になったとある。そのうち、友納友次郎の担当は、以下のようになっていた。 ・六月九日—実地授業、尋常一学年読方 ・六月一〇日—講話、算術科につきて (一時間半) ・六月一一日—講話、図画科につきて (一時間半) (『福岡縣教育會々報』第 145 号、福岡県教育会本部、明治 43 年 6 月 15 日発行、56 ページ。) なお、この研究会の評判略記が、『福岡縣教育會々報』第 147 号、福岡県教育会本部、明治 43 年 8 月 15 日発行、46～48 ページに収められている。
明治 43 (1910) 年 11 月～12 月ごろ	「粕屋郡通信」に、近来の挙行事項として「友納訓導の新正畫帖に關する講話」があつたと記される。(『福岡縣教育會々報』第 153 号、福岡県教育会本部、明治 43 年 12 月 15 日発行、45 ページ)
明治 43 (1910) 年 12 月 2 日	「女子師範附属小學校便り」に、「一二月二日神屋宗湛 (戦国期から江戸初期の博多の豪商。「博多三傑」の一人。) 記念講話會を講堂

	にて相開き申候、友納訓導得意の快辯を揮つて、約一時間の談話 に五百の兒童、或は其壯圖の雄に驚き、快擧の業に拍手し申候」 とある。
	なお、別に展覧会のため「綴方部」の協議会があり、「幾多系統 的資料を提供可致、夫々調査の歩武を進め居り候」という記事も 見られる。(『福岡縣教育會々報』第 154 号、福岡縣教育会本部、 明治 44 年 1 月 15 日発行、46～47 ページ)
明治 44 (1911) 年 1 月 28 日	「女子師範附小だより」(1 月 28 日)に、友納友次郎が「鞍手郡 企救郡へ(算術科)」「臨講」に赴いたとある。(『福岡縣教育會々報』 第 156 号、福岡縣教育会本部、明治 44 年 2 月 15 日発行、44～45 ページ)
明治 44 (1911) 年 2 月 9 日	「女子師範附小だより」に、「友納訓導の特別學級讀方書方科研究 教授」があったとある。(『福岡縣教育會々報』第 157 号、福岡縣 教育会本部、明治 44 年 3 月 15 日発行、47 ページ)
明治 44 (1911) 年 2 月 14 日	女子師範附属小学校の第九回月次研究会において、「友納訓導の劣 等兒及不良兒取扱法につきて二時間に亘る講話有之」という。(『福 岡縣教育會々報』第 157 号、47 ページ)
明治 44 (1911) 年 2 月 23 日 ～2 月 25 日	女子師範附属小学校において、第 2 回展覧会が開かれる。出品点 数は、綴り方が 3 5 4 3 点。うち、「(一) 寫生文(大濠堤に立ちて 近郊寫生) / (二) 課題、雪 / (三) 家庭にて綴らしめしもの / (四) 全くの自作文 / (五) 繪画による發表 / (六) 讀本趣味の調査、 以上各四百六十一點 / (七) 書翰文、三百十六點」とある。(『福 岡縣教育會々報』第 157 号、47 ページ)
明治 44 (1911) 年 3 月 3 日～3 月 4 日	「女子師範學校附属小学校だより」に、「訓導講話、三月三日四日 兩日に亘り、友納訓導の修身算術科の教授に關する講話有之候」 と記されている。(『福岡縣教育會々報』第 158 号、福岡縣教育会 本部、明治 44 年 4 月 15 日発行、42 ページ)
明治 44 (1911) 年 4 月	新年度の學級担当は「尋常科第二學年イ組(男女)担任 友納訓 導」となっていた。(『福岡縣教育會々報』第 158 号、43 ページ)
明治 44 (1911) 年	「女師附小だより」に、4 月 10 日の學校創立記念日における「歴

- 4月10日 史を俱にし來れる友納訓導の懷舊談には最も打ち興じ申候」とある。
 (『福岡縣教育會々報』第159号、福岡県教育会本部、明治44年5月15日発行、55ページ)
- 明治44(1911)年 4月21日 同じ「女師附小だより」に、「友納訓導の尋常二年イ組に於ける圖畫手工科研究教授」があったという記事が載せられている。(『福岡縣教育會々報』第159号、55ページ)
- 明治44(1911)年 5月30日 「女師附小だより」(5月30日)に、この日に第1回月次研究会があり、「尋常二年イ組の圖畫手工科實地授業(友納訓導)…(中略)…なほ友納訓導は初學年の國語教授につき詳細なる講話を試み候」とある。(『福岡縣教育會々報』第161号、福岡県教育会本部、明治44年7月3日発行、2ページ)
- 明治44(1911)年 5月 「異常兒不良兒取扱上の諸注意」『福岡縣教育會々報』第159号、8～14ページ
- 明治44(1911)年 7月ごろ 第2回月次研究会があり、友納友次郎は、第4時に「算術教授」、続いて第5時に「講話」を試みている(『福岡縣教育會々報』第163号、福岡県教育会本部、明治44年8月15日発行、56ページ)
- 明治44(1911)年 9日22日 女子師範学校附属小学校において「平野國臣記念講話」が行われる。「友納訓導の記念講話」は「快辯滔々、五百の小國民の涙を揮ひ申候」と記されている。(『福岡縣教育會々報』第166号、福岡県教育会本部、明治44年10月15日発行、54ページ)
- ※平野国民(1828-1864)幕末の勤王家。福岡藩士。通称次郎。国学に精しく、有職故実に通じた。1858年攘夷令降下に当り、京都で国事に奔走。北九州に事を挙げようとして捕えられ、後、また生野銀山に兵を挙げて敗れ、京都で斬られた。(新村出編『広辞苑』第二版補訂版、岩波書店、昭和51年12月1日発行、1902ページ)
- 明治44(1911)年 9月25日 福岡県女子師範学校教諭兼主事永島意之助の編集により、『彙類的各科教授の實際案と其取扱』(宝文館、全692ページ)が公刊される。「はしがき」に、「快く其豊富なる内容と確實なる實驗の結果とを提供せられ」、「満腔の同情を掲げて余が此著をなさしめられた

	<p>る」附属小学校職員諸君として、12名中第一に友納友次郎の名が挙がっている。</p>
<p>明治44(1911)年 10月5日 ～10月6日</p>	<p>「綴り方」は、教授法(視写法・聴写法・直観描写法・暗写法・訂正法・共作法・修飾法・範文法・誘導法・縮約法・改作法・自作法)によって教授するばあい/文種(対話より導きて書翰文へ、電報文、返信文から応復文へ、公用文)を念頭において教授するばあいと、合わせて16項目に分けられ、教授案(学年・学期・第何週/題目<時間>/目的/区分<指導計画>/各次ごとの目的・準備・教法)が、161～244ページにわたって掲げられている。</p> <p>女子師範学校附属小学校第3回連合研究会が開かれる。友納友次郎の担当は、以下の2点であった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・10月5日—「講話 優等児童を如何に取扱ふべきか」 ・10月6日—「實地授業 尋常二年修身科」(『福岡縣教育會々報』第164号、福岡縣教育會本部、明治44年9月15日発行、58ページに予定として記され、『福岡縣教育會々報』第167号、明治44年11月15日発行、40ページに実施されたことが報告されている。)
<p>明治44(1911)年 11月4日</p>	<p>女子師範学校附属小学校の第3回月次研究会において、第2時に「實地授業 尋常科第三學年算術科」を行い、第4時に「講話 尋常三四學年に於ける算術科教材取扱上の注意」を発表する。(『福岡縣教育會々報』第169号、福岡縣教育會本部、明治45年1月15日発行、46ページ)</p>
<p>明治45(1912)年 1月26日 ～1月27日</p>	<p>第4回月次研究会において、「講話 修正小學算術書の組織及び其の取扱法」を担う。(『福岡縣教育會々報』第169号、48ページ、および『福岡縣教育會々報』第172号、明治45年3月15日発行、52ページ)</p>
<p>明治45(1912)年 2月23日 ～2月24日</p>	<p>第5回月次研究会が開かれる。友納友次郎は、第1日に「各科教授の總活につきて」・「修身教授の總活につきて」、第2日に「算術教授の總活につきて」という題目で、本年度研究会のまとめをしたようである。(『福岡縣教育會々報』第173号、福岡縣教育會本部、明治45年4月15日発行、48ページ)</p>

明治 45 (1912) 年 4 月 6 日	「女師附小だより」に、この日「広島高師附小に榮轉せられる友納訓を博多停車場に送り申候」とある。(『福岡縣教育會々報』第 174 号、福岡県教育会本部、明治 45 年 5 月 15 日発行、41 ページ)
明治 45 (1912) 年 5 月	「在広島友納氏の消息」と題して、編集者湯浅俊太郎氏宛の手紙が掲載される。(『福岡縣教育會々報』第 174 号、54～57 ページ)

二 友納友次郎の綴り方教育実践史を探るために その 2—大正初期・中期—

大正 2 (1913) 年 1 月	広島高等師範学校附属小学校主事佐藤熊治郎の手で『各科教授細目』(増田兄弟活版所印刷、大正 2 年 4 月 10 日発行)の「編纂趣旨」が記されるが、そのうち「修身科」(1～262 ページ)と「國語科」(1～232 ページ)の編纂者氏名に、友納友次郎の名が挙がっている。綴り方に関しては、「第一、二、三部國語科綴り方教授細目」201～232 ページが、尋常科第 2 学年から高等科第 2 学年まで挙がっている。尋常科第 2 学年には、題目／内容(どこから取った題目か)／学習活動の順に示され、学期に一例程度文例が記されている。尋常科第 3 学年からは、形式上の文体(常体・崇敬体の別、文語体も尋常科第 5 学年から、候文体も第 6 学年から入ってくる)への言及が加わる。
大正 2 (1913) 年 3 月	長野県師範学校訓導であった駒村徳壽が、同じ広島高等師範学校附属小学校訓導として赴任してくる。(『近代国語教育論大系 4 大正期 I』光村図書刊、昭和 50 年 11 月 1 日、529 ページ)
大正 2 (1913) 年 第 1 学期	写生主義綴り方(尋 2・3 が五味義武、尋 4～6 が駒村徳壽)の「詳細なる一通りの成案」ができる。(『寫生を主としたる綴方新教授細案』巻下、目黒書店、大正 4 年 7 月 23 日、27 ページ)
大正 3 (1914) 年 1 月 1 日	「國語教授の缺陷」(『學校教育』第 1 卷第 1 冊、広島高等師範学校学校教育研究会編、宝文館、20～27 ページ) なお、附属小学校国語科研究部の名で「兒童の綴文能力發展に関する批評」(同上誌、31～41 ページ)が掲載されている。
大正 3 (1914) 年	「讀方教授に於ける教材の區分法につきて」(『學校教育』第 1 卷第

3月1日	3冊、27～31ページ)
大正3(1914)年 4月1日	「囚はれたる綴方教授」(一) (『学校教育』第1巻第4冊、13～17ページ)
大正3(1914)年 5月1日	「囚はれたる綴方教授」(完) (『学校教育』第1巻第5冊、11～17ページ)
大正3(1914)年 5月20日	『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』(目黒書店、500ページ)→ 大正3年5月25日再版、大正3年6月5日三版、大正3年7月20日四版、大正3年12月25日五版、大正4年5月20日六版、 大正4年7月25日七版、大正5年10月20日23ページ増補八版、 大正5年10月25日九版
大正3(1914)年 7月1日	「應答—構想、着想、主想と客想、措辞の意義如何—」(『学校教育』第1巻第7冊、83ページ)
大正3(1914)年 8月1日	「優等兒童の研究」(『学校教育』第1巻第8冊、48～57ページ) 「蘆田氏著綴り方教科書を読む」(同上、83ページ) 「尋常小學校に於ける綴り方文題の選擇法如何」(同上、82～84ページ)
大正3(1914)年 9月1日	「馬淵冷佑氏の讀み方と綴り方の教授を読む」(『学校教育』第1巻第9冊、89～90ページ) なお、国語科研究部の名で「中等學校入學試験作文科試験問題の批評」(上) (同上誌、20～28ページ) が挙がっている。
大正3(1914)年 10月1日	「優等兒童の取扱」(『学校教育』第1巻第10冊、38～44ページ) なお、国語科研究部の「中等學校入學試験作文科試験問題の批評」(下) (同上誌、20～28ページ) も載せられている。
大正3(1914)年 12月1日	「白土氏の勤勞學校の意義及經營法を読む」(『学校教育』第1巻第12冊、82～83ページ)
大正4(1915)年 1月1日	「大正三年に於ける國語教授の傾向」(『学校教育』第2巻第1冊、29～52ページ)
大正4(1915)年 2月1日	「〈新刊紹介〉國定讀本韻文の新解説」(『学校教育』第2巻第2冊、95ページ)
大正4(1915)年	「國定第二種小學校讀本を読む」(『学校教育』第2巻第4冊、73～

4月1日	75 ページ) 「模範授業教案（二）第一部尋常科第三學年讀方教授案」（同上誌、81～82 ページ）
大正4（1915）年 4月10日	『讀方教授法要義』（目黒書店刊、460 ページ）→大正4年4月15日再版
大正4（1915）年 5月1日	「〈新刊紹介〉珠算教授法講義・大陸修學旅行記」（『學校教育』第2卷第5号、85～86、88 ページ）
大正4（1915）年 6月1日	「〈新刊紹介〉小學校における地圖の研究・中等文範及文話・新教育の曙光」（『學校教育』第2卷第6冊、91～93 ページ）
大正4（1915）年 7月15日	「綴り方教授最近の傾向」（第一回全国小學校教育研究大會報告）（『學校教育』第2卷第8冊臨時増刊、44～52 ページ）
大正4（1915）年 8月1日	「算術教授と何々式」（『學校教育』第2卷第9冊、80 ページ）
大正4（1915）年 10月1日	「〈新刊紹介〉寫生を主としたる綴方新教授細案・校定平家物語・全國定教科書應用漢字の研究・心の日記・壯丁教育最近入營準備書」（『學校教育』第2卷第11冊、87～89 ページ）
大正4（1915）年 11月1日	「國語教授の本質如何」（『學校教育』第2卷第12冊、60～64 ページ）
大正4（1915）年 12月1日	「〈新刊紹介〉郷土を本位とせる學校教育の實際・新綴方教授」（『學校教育』第2卷第13冊、99～100 ページ）
大正5（1916）年 2月1日	「総合的取扱の價值」（『學校教育』第3卷第2冊、13～17 ページ）
大正5年（1916） 3月1日	「教育笑話」（『學校教育』第3卷第3冊、75 ページ） 「研究と實際」（同上誌、94 ページ）
大正5（1916）年 4月1日	「教育笑話」（『學校教育』第3卷第4冊、12 ページ） 附属小學校國語科研究部「讀み方教授における復習」（一）（同上誌、13～20 ページ）
大正5（1916）年 6月1日	「『御大禮と小學兒童』を讀む」（『學校教育』第3卷第6冊、81～84 ページ） 「〈新刊紹介〉讀み方教授（蘆田恵之助著）」（同上誌、90 ページ）

- 「蕃童の旅日記」(同上誌、13 ページ)
- 附小国語科研究部「読み方教授に於ける復習」(二)(同上誌、14～17 ページ)
- 大正 5 (1916) 年
7 月 1 日 「友納生」の署名で四行ずつの寸感が二項目記されている。題はないが、「農村の荒廃」・「東北地方の学校と以西の学校」と題すべき内容である。(『学校教育』第 3 卷第 7 冊、85 ページ)
- 大正 5 (1916) 年
7 月 24 日 「綴方教材の系統と其取扱」『大正五年度最近思潮教育夏季講習録』(小学校夏季増刊) 教育学会編、同文館、275～344 ページ
- 大正 5 (1916) 年
8 月以降 『綴方教授の実際』(講演記録、兵庫県加東郡教育会、全 62 ページ)(奥付を欠く)
- 大正 5 (1916) 年
10 月 1 日 「乃木公園」・「講話會の流行」(『学校教育』第 3 卷第 10 冊、89 ページ)
- 大正 5 (1916) 年
11 月 1 日 「國民精神の陶冶と國語教育」(『学校教育』第 3 卷第 11 冊、103～108 ページ)
- 「(新刊紹介) 言語及讀方の基本的研究 (田中廣吉著)・國定讀本文語法と口語法 (井上宗助・大野佐吉共著)」(同上誌、179～181 ページ)
- 大正 5 (1916) 年
12 月 1 日 「(新刊紹介) 教科書の活用を主としたる歴史教授上の諸問題・教科書の活用を主としたる地理教授上の諸問題・正課放課時間及運動會に於ける遊戯の實際」(『学校教育』第 3 卷第 12 冊、85～86 ページ)
- 「史蹟保存」(同上誌、82 ページ)
- 大正 6 (1917) 年
1 月 1 日 「國語教育上改善を要するべき諸點」(『國語教育』第 2 卷第 1 号、育英書院、14～17 ページ)
- 大正 6 (1917) 年
4 月 1 日 「(新刊紹介) 小學校に於ける圖畫教具の新研究 (堀孝雄)・續小學校内容改善に關する實地研究 (未武政一)」(『学校教育』第 4 卷第 5 冊、89～81 ページ)
- 大正 6 (1917) 年
9 月 1 日 「教授方法の生命」(『学校教育』第 4 卷第 10 冊、12～16 ページ)
- 大正 6 (1917) 年
10 月 25 日 「綴方處理に就いて」(『綴方成績處理の理論及實際』(『初等教育研究雑誌小學校』臨時増刊第 24 卷第 3 号) 同文館、38～41 ページ)

- 大正 6 (1917) 年 11 月 1 日 「綴方と創作」(『學校教育』第 4 卷第 12 冊、81~88 ページ)
- 大正 6 (1917) 年 11 月 6 日 第 3 回全国小学校教育研究大会に際して、尋常科第 6 学年の「綴方」の實地授業を行い、授業後質問に答える。(『學校教育』第 5 卷第 4 冊、大正 7 年 2 月 20 日発行、226 ページに拠る。)
- 大正 6 (1917) 年 12 月 22 日 『綴方教授細目』(広島県沼隈郡教育会編輯、十光社印刷、全 92 ページ)
- 大正 7 (1918) 年 2 月 1 日 大正 6 年度の受持が「一部 六年」であることが記されている。(「附小の職員室より」『學校教育』第 5 卷第 3 冊、84~85 ページに拠る。)
- 大正 7 (1918) 年 月 20 日 『綴方教授法の原理及實際』(目黒書店、全 474 ページ) →大正 7 3 年 5 月 20 日四版
- 大正 7 (1918) 年 4 月 1 日 「童話浦島の研究」(『學校教育』第 5 卷第 6 冊、33~40 ページ)
- 大正 7 (1918) 年 7 月~9 月 「自由選題と非自由選題」を三か月にわたって『小學研究』第 6 卷(教育研究会、弘道館)に連載。(田上新吉稿「大正七年の國語教授界」(『學校教育』第 6 卷第 1 冊、大正 8 年 1 月 1 日、31 ページに拠る。)
- 大正 7 (1918) 年 10 月 23 日 『尋常小學綴方教授書』卷一(目黒書店、278 ページ) →大正 7 年 10 月 28 日再版、大正 7 年 10 月 30 日三版、大正 7 年 11 月 1 日四版、大正 7 年 11 月 5 日五版
- 大正 7 (1918) 年 11 月 1 日 「國民性の陶冶と國語教育」(『學校教育』第 5 卷第 13 冊、116~125 ページ)
- 大正 7 (1918) 年 11 月 12 日 第 4 回全国小学校教育研究大会において、「第三部尋常第二・三・四五六學年(男女)」の「讀方綴方」の實地授業を行う。(『學校教育』第 6 卷第 3 冊、大正 8 年 2 月 20 日発行、203 ページ)
- 大正 7 (1918) 年 11 月 15 日 大正 7 (1918) 年 11 月 15 日 『教師の實習を主としたる綴方教授法講話』(同文館、全 556 ページ) →大正 8 年 2 月 20 日再版
- 大正 7 (1918) 年 『修正尋常小學校讀本教授細案』(野沢正治と共著、目黒書店)

- 『尋常小學國語讀本教授詳案』卷一一〇、一二（田上新吉と共著、目黒書店）（上記二文献は、野地潤家責任編集『国語教育史資料』第6巻年表、東京法令、昭和56年4月1日発行、321ページに拠る。）
- 大正7～8（1918～1919）年早々 『尋常小學國語練習讀本』（田上新吉と共著、目黒書店）（「新刊紹介」『學校教育』第六卷第三冊、大正8年2月20日発行、204ページに取り上げられる。）
- 大正8（1919）年1月23日 『尋常小學綴方教授書』卷二（目黒書店、全344ページ）
- 大正8（1919）年5月18日 『尋常小學話方教授書』卷一（目黒書店、全320ページ）
- 大正8（1919）年5月25日 『尋常小學話方教授書』卷二（目黒書店、全361ページ）
- 大正8（1919）年6月1日 「自由選題論」（1）（『學校教育』第6巻第7冊、14～18ページ）
- 大正8（1919）年7月1日 「自由選題論」（2）（『學校教育』第6巻第8冊、13～18ページ）
- 大正8（1919）年7月5日 『綴方教授の思潮と批判』（目黒書店、全307ページ）
- 大正8（1919）年7月5日 「應募篇選評の後に」（『初等教育研究雑誌小學校』第27巻第8号臨時増刊「小學綴り方に於ける自由作文」、同文館刊、2～8ページ）
- 大正8（1919）年8月1日 「自由選題論」（3）（『學校教育』第6巻第9冊、9～12ページ）
- 大正8（1919）年8月 小倉市学務課長となる。（井上敏夫稿「解題」『近代国語教育論体系6大正期Ⅲ』光村図書、昭和50年3月1日発行、525ページに拠る。）
- 大正8（1919）年9月1日 「素材と文材」『國語教育』第4巻第9号、育英書院、21～24ページ
「國語讀本の文章を難ず」（『學校教育』第6巻第10冊、7～14ページ）
- 大正9（1920）年5月25日 『尋常小學綴方教授書』第3学年前期用、目黒書店、184ページ
- 大正9（1920）年 『讀方教授の主張と實際』（目黒書店、622ページ）

5月30日	
大正9(1920)年	『尋常小學綴方教授書』第三学年後期用(目黒書店、158ページ)
9月20日	『尋常小學綴方教授書』第四学年前期用(目黒書店、158ページ)
大正9(1920)年	『小學教育の根本改造』(目黒書店、434ページ)→大正9年11月
11月15日	20日再版、大正10年1月15日三版
大正10(1921)年	「晝田君に答ふ」(『國語教育』第6巻第1号、育英書院、83~87ページ)
1月1日	
大正10(1921)年	小倉市教育会主催の綴り方教授講演会が、西小倉小学校において開催される。芦田恵之助とともに綴り方教授に関する見解を表明する。
1月3日~1月7日	『福岡縣教育會々報』第286号(大正10年1月15日発行、31ページ)の「各地方近状片信」には、「兩氏は人も知る如く同科教育上の意見を異にすることとて研究上の一段の裨益を受けた。」とある。
大正10(1921)年	『尋常小學綴方教授書』第四学年後期用(目黒書店、170ページ)
2月20日	
大正10(1921)年	『小倉講演綴方教授の解決』芦田恵之助・友納友次郎講演、白鳥千代三編(目黒書店、311ページ)
4月20日	
大正10(1921)年	※文部省図書局囑託になる。
6月	
大正10(1921)年	「芦田恵之助君を送る」(『國語教育』第6巻第11号、77~79ページ)
11月1日	
大正10(1921)年	『私の綴方教授』(目黒書店刊、484ページ)
11月28日	(※は栗原登編著『友納友次郎伝』明治図書、昭和42(1967)年7月1日発行、全387ページによる。)

三 友納友次郎の綴り方教育実践史の進展

上記一・二の年表を手がかりに、友納友次郎の綴り方教育実践史(前史も含む)を時期区分してその進展を探れば、以下のようになろう。

(一)第一期 高等小学校における綴り方教育実践試行期(門司高等小学校訓導時代…明治34年4月~明治40年1月)

- 1、地元の師範学校に入学させるため、筆立学舎の設立・運営に力を尽くす。
- 2、そのかわら、教育関連の地図や教鞭・机などの設備を整えることや書き方・地理・算術・理科・図画などの実践研究・論文、劣等生救済法や実業教育への論及など発揮し始める。
- 3、綴り方に関しては、参観記にとどまるが「臆面なく児童の力に應じて、思想と感情とを發表せしむること」をはかり、迂遠・重複・冗長の弊があっても、「筆端の窘窮せぬやう注意すること」にしていたという。しかも、その結果、生徒が大いに發表することに興味を持ち、成績物には文字の誤りが少なく、發表形式もたくみであると高く評価されている。高等小学校における実践については、友納友次郎自身も、ここに挙げたように自由發表主義に近い考えを持ち、ある程度の手ごたえを得ていたかもしれない。ただし、それが実践研究として表れないところに、独自性を持つ以前の段階だったことが推察されよう。

(二)第二期 尋常小学校における綴り方教育実践試行期（福岡女子師範附属小学校訓導時代
…明治40年2月～明治45年3月）

- 1、県内において指導的な立場にたつての仕事が多くなる。槇山榮次や乙竹岩造の帰朝談を「東京土産」として報告するのも、「改正新教科書」の研究を連載するのも、各地に赴いて「各科教授法」・「教育學及教授法」（明治42年夏）を講じたり、図画の模範教授（明治43年2月）や新生画帖に関する講話（明治43年11～12月ごろ）、算術科に関する臨講（明治44年1月）を試みたりするのも、一連のことと考えられる。
- 2、女子師範附属小学校における活躍も、明治42年後半からきわだってくる。
 - (ア)異常児・不良児の取扱について講話（明治42年10月、明治44年2月）や榊保三郎氏編著への共同執筆（百ページを越える）（明治42年）、誌上發表（明治44年5月）をする。また、優等児童の取り扱いについての講話（明治44年10月）も見られる。
 - (イ)実地授業においても、「讀方」（尋一…明治43年6月）、「讀み方書き方」（特別学級…明治44年2月）、「圖画工作科」（尋二…明治44年4月・5月）、「算術」（尋二…明治44年7月、尋三…明治44年11月）、「修身科」（尋二…明治44年10月）と七回試みている。
 - (ウ)講話も、「算術科」（明治43年6月10日、明治44年3月4日、明治44年7月ごろ、明治44年11月4日、明治45年1月・2月）、「圖画科」（明治43年6月11日）、「修

身」(明治44年3月3日、明治45年2月23日)、初学年の国語教授(明治44年5月5日)、各科教授の総括(明治45年2月23日)と、11回を数えるに至っている。

(エ)児童向けの講話も得意だったようで、神屋宗湛記念講話(明治43年12月2日)、学校創立記念日の懐旧談(明治44年4月10日)、平野国臣記念講話(明治44年9月22日)のいずれも、一人で全校児童の前で話し、好評を博したようである。

(オ)綴り方に関しては、以下の二つが特記できることである。

- ⑦ 明治43年度末に、女子師範附小の展覧会があり、そのために「幾多系統的資料を提供可致、夫々調査の歩武を進め居り候」とあり、実際に、写生文、課題、自作文、絵画による発表、書翰文など三千点近くが並べられたとある。
- ⑧ 明治44年9月に、女子師範附小主事の編集になる『彙類的各科教授の実際案と其取扱』(注8)が出され、師範学校の12名の訓導の実践として尋2から高等科2年まで下記の16例が挙がっている。

其一 視寫法によりて教授する場合	}	尋常2年の例
其二 聴寫法によりて教授する場合		
其三 直觀的描寫法によりて教授する場合		
甲 繪畫によりて教授する場合	}	尋常3年の例
乙 動作によりて教授する場合		
其四 暗寫法によりて教授する場合	}	尋常3年の例
其五 訂正法によりて教授する場合		
其六 共作法によりて教授する場合		
其七 對話より導きて書翰文を教授する場合	}	尋常4年の例
其八 修飾法によりて教授する場合		
其九 電報文を教授する場合		
其十 返信文より導きて往復文を教授する場合	}	尋常5年の例
其十一 範文法によりて教授する場合		
其十二 誘導法によりて教授する場合		
其十三 縮約法によりて教授する場合		
其十四 公用文を教授する場合	}	尋常6年の例(自作法のみ 高等科2年まで<注9>と ある。)
其十五 改作法によりて教授する場合		
其十六 自作文によりて教授する場合		

ベネケの四階級説に則った上田万年の三階級説（(1)簡単に書き直す／(2)模様換えをして書き直す／(3)自分で作り出す）〈注 9〉で言えば、

(1)考えも言葉も与えて写す（簡単に書き直す）…①視写法、②聴寫法、④暗写法

(2)考えか言葉かを与えて模様換えをして書き直す…③直観描写法、⑤訂正法～⑮改作法

(3)自分で考えも言葉も作り出す…⑯自作法

と対応する。(2)の考えか言葉（表現）かを与えて模様換えをして書き直す指導法が推敲段階にも及び、実用性のある書翰文も取り込んで豊かになってはいる。とはいえ、依然範文模倣が主であり、当時の最も一般的な区分にしたがったものである。

ただし、視写の説明に「児童自ら自己の思想感情を、發表記述しつつあるの想ひあらしめんことを要す。」〈注 10〉とあり、聴写についても「児童をして、自己の思想感情を自己の形式によりて、發表するの境涯あらしむべし。」〈注 11〉とある。直観描写の説明においても「これによりて『綴方の如何なるものか』を會得せしめ、且つ綴り方に對する興味を喚起せしむることを得べし。」〈注 12〉とある。いずれも芦田恵之助の下記の論述からそのまま取り出してきたような表現になっている。

○「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、26～31 ページ

○「尋常一年の綴り方」『教育研究』第 85 号、大日本図書 明治 44 (1911) 年 4 月 1 日発行、15～22 ページ

○「尋常二年の綴り方」『教育研究』第 86 号、大日本図書 明治 44 (1911) 年 5 月 1 日発行、19～24 ページ

指導法としては伝統的なものを用いても、そこに児童のどういう思いを喚起すべきかに留意されている。芦田恵之助の最新の雑誌論文からも意欲的に取り込もうとしているのである。

(三)第三期 尋常小学校から高等小学校までの綴り方教育実践の体系化をはかる時期（広島高等師範学校附属小学校訓導時代…明治 45 年 4 月～大正 8 年 7 月）

やっと綴り方教授に関する単独の著書・論文が大正 3 (1914) 年から出始める。ただし、以下に記すように、改めて吟味を要する点が出てくる。

1、『各科教授細目』における明治 40 年代綴り方教授との連続性…大正 2 (1913) 年 4 月に広島高等師範学校の『各科教授細目』が出される。そこに「第一、二、三部國語科

綴り方教授細目」が掲げられるが、以下に示すように明治40年代の綴り方教授細目を継承したものである。

尋常科第二学年 第一学期

- ポチ 内容（讀本）卷二ハナサカヂヂイと連絡。
- オニハノサクラ 内容（讀本及び經驗）
- ウサギトカメ 内容（讀本及び修身）尋一修身及び讀本に連絡、繪畫を示して綴らしむ。
- タンポポ 内容（讀本及び經驗）繪畫を示して記述せしむ。
- ワタクシノウチ 形式（讀本及び經驗）
- スマフ 内容（讀本及び經驗）繪畫を示して記述せしむ。
- ウシ 内容（讀本及び經驗）繪畫を示して記述せしむ。
- ウシワカマル 内容（讀本）卷二三十頁に連絡 繪畫を示して綴らしむ。
- タケノコ 内容（讀本）實物を示して記述せしむ。
- コブトリ 内容（讀本）卷一四十四頁に連絡。
- ワタクシノホタルカゴ 内容（讀本及び經驗）
- ワタクシノ目トロト耳 内容 形式（讀本）
- ミナモトヨシイへ 内容（讀本）繪畫を示して記述せしむ。
- クモノハナシ 内容（讀本）繪畫を示して記述せしむ。
- 水グルマ 内容（讀本及び經驗）卷一二十九頁に連絡。

文例 私ノウチノチカクニ水グルマノコヤガアリマス。

私ハトキドキオトウサントーシヨニ水グルマヲミニイキマス。

キレイナ水ガ大キナクルマニカカルトクルマハ

キリリツ バツチャ

キリリツ バツチャ

トマハリマス。クルマガマハルトコヤノナカノタクサンナキネガーシヨニ米ヲツ
キハジメマス。

ギイツ ドツスン

ギイツ ドツスン

私ハ水グルマヲ見ルノガーバンスキデス。〈注13〉

これらのうち、上欄の「ポチ」・「オニハノサクラ」……が文題、中欄は「内容（讀本）」とあれば、讀本を手がかりにして内容を考えて書くもの。「水グルマ」なども、讀本の巻一に「カゼニ／クルクル／カザグルマ／ミヅニ／グルグル／ミヅグルマ」〈注 14〉とあるのに示唆を得て、文例のように水車を見に行つたときの経験・思いを引き出そうとするものである。「形式（讀本及び経験）」とあれば、下記の「ワタクシノウチ」という讀本の文章の形式（文体・取り上げる順序）にならって、自らの家族の紹介と日常生活を書いていくものになるう。

四 ワタクシノウチ

ウチニハネエサンガ一人、ニイサンガ三人、オトウトイモウトガ一人ツツアリマス。一バン上ノニイサンハ イマヘイタイニイツテキマス。ネエサンハコノアヒダトナリムラヘオヨメニイキマシタ。ワタクシハオカアサンノイヒツケヲヨクキイテ、イモウトノモリヲシタリ、オツカヒニイツタリシマス。オトウトハ犬ガスキデ、イツモブチトアソンデキマス。

オトウサンヤニイサンハ マイアサハヤクカラタンボヘイキマス。ウチノ人ガミンナソトヘデルトキハ、オバアサンガオルスキヲナサイマス。

バンノゴハンノスنداアトデ、オヂイサンハイロイロナオモシロイハナシヲキカセテクダサイマス。〈注 15〉

「内容 形式（讀本）」とあるのは、「ワタクシノ目ト口ト耳」で言えば、以下の讀本の内容も形式も学んで、自己の目・口・耳として書かせるものになるうか。

十三 がくかうへもつていくもの

七じがなりました、さあ、これからがくかうへ行きます。がくかうへもつて行くものは、みんなこのふるしきの中につつんであります。ほかにまだだいじなものが三つあります。だいいには目です。これで本の中のじやゑや、せんせいの見せてくださるいろいろなものを見るのです。

だいいには耳です。これがなければ、せんせいのおつしやることや、みんなの言ふことがわかりません。

私はよるよくねむりますから、目はいつもはつきりしてゐて、よく見えます。耳もよくきこえて、ききおとすやうなことはありません。

だい三には口です。なにをきかれても、この口ではつきりこたへます。けれどもそのほかによけいなことは言ひません。〈注 16〉

これらの教授細目の掲げ方は、取材範囲と内容・形式のいずれに重点を置くかであり、先の明治 44 (1911) 年に出た『彙類的各科教授の實際案と其取扱』における教授法の三段階説とは全く違うようにも見える。しかし、上田万年の引用した下記のベネケ (1798 年 - 1854 年) の四段階説のうち、「材料」もしくは「考え」は内容、「言葉」は形式の謂なのである。

「第一には、作文の材料が與へられて居る時で、即ち其材料が考の上から言つても、又言葉の上から言つても、兩方與へられてある場合であります。

第二には、材料は與へられてあるけれども、併し言葉は與へられてあるのでなく、考だけが與へられてありますので、この場合では生徒が考を得て、どうこれを書き直さうかと云ふことを研究するのであります。

第三には、言葉だけが與へられてあるので、われわれが自分の考を其言葉に併せて、綴りゆくと云ふのであります。

第四には考も言葉も共に與へられてない場合で、即ち生徒が自分で文章を作り出さなければならぬと云ふ時であります。」〈注 17〉

したがって、綴り方を出来あがった作品から内容と形式に分析し、内容・形式ともに学んで書くもの、内容に主力を注ぐもの、形式に主力を注ぐものに分けるというのは、ベネケと発想を同じくしているのである。もしかすると、これらの 3 項目は上田万年の紹介した第一、第二、第三の段階とも照応するかもしれない。福岡女子師範附小時代に作成した「實際案」とも、つながってくるのである。

むろん友納友次郎は、『各科教授細目』の編纂趣旨が記された、大正 2 (1913) 年 1 月の時点では、広島高等師範学校附属小学校に赴任して 1 年にも満たず、国語科主任久芳龍蔵のもとで協力した三人のうち一人に過ぎない。それにしても、このような明治 40 年代に出た幾種もの綴り方教授細目と似た形で作成するのを認めたことは確かである。したがっ

て、明治 38 (1905) 年の門司高等小学校訓導時代の参観記に見られる「臆面なく児童の力に應じて、思想と感情とを發表せしむる」という方針や成果はあっても、その後の『彙類的各科教授の實際と其取扱』(明治 44 年) → 『各科教授細目』(大正 2 年) と続くのを見れば、依然として独自の立場を持していたとは考えにくい。むしろ、かなり揺れ動いていると言ってよいであろう。

2、駒村徳壽訓導赴任の翌年における『新主張』の公刊

駒村徳壽は、槇山榮次が『教授法の新研究』(明治 43 年)においてシュミーターを紹介した翌年(明治 44 年)に「綴方に於ける写生」を公にした人である。日本の初等綴り方教育において、シュミーター説をどのように摂取し、活用すべきかという展望をいち早く示した人と考えられる。

大正 2 (1913) 年 3 月に、広島高等師範学校附属小学校に赴任した時、友納友次郎がどこまで駒村徳壽の綴り方教授観を理解していたか、明らかでない。ただし、同僚となって綴り方教授に対する識見を聞き、少壮ながら駒村徳壽に驚異のまなざしを投げかけるようになったようである。その驚きは、駒村徳壽が、大正 2 (1913) 年度の 1 学期に、五味義武との共同研究として尋常 2 年から尋常 6 年までの詳細な綴り方教授案を作り上げた時(注 18)、頂点に達したようである。友納友次郎はひそかにその一応の成果を見せてもらい、自らの綴り方教授系統案をどのように作成するかという根本的な示唆を得たようである。そして、駒村徳壽・五味義武のこれまでに発表した論文にも、これから書く論文にもできるだけ目を通し、1 年足らずの間に『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』をまとめて公刊したことになる。その時、駒村徳壽・五味義武の下記の論述は、大いに参考になったはずである。(槇山榮次の訳出(明治 43 年 10 月)以降に公になったもので、大正 3 (1914) 年 5 月までの論文を掲げた。)

- ① 一臆生(駒村徳壽の筆名)「綴方に於ける寫生」『信濃教育』第 297 号、信濃教育会、明治 44 (1911) 年 7 月 1 日発行、17~26 ページ
- ② 一臆生「再び『綴り方に於ける寫生に就て』」『信濃教育』第 299 号、信濃教育会、明治 44 (1911) 年 9 月 1 日発行、20~28 ページ
- ③ 松本女子師範学校附属小学校(五味義武の執筆と推察される)「綴り方の系統的課程案」『国語科研究録』長野県内小学校教科研究会編、明治 45 年(1912)年 3 月 20 日発行、

179～213 ページ

- ④ 一臚生「綴り方に於ける日用文」『信濃教育』第 309 号、信濃教育会、明治 45 (1912) 年 7 月 1 日発行、19～26 ページ
- ⑤ 五味義武「綴り方の進むべき道」『教育実験界』第 31 卷第 7 号、育成会、大正 2 (1913) 年 4 月 5 日発行、55～60 ページ
- ⑥ 駒村徳壽「讀本内容的教授の綴方材料としての價值」『初等教育研究雑誌小學校』第 15 卷第 8 号、教育学術研究会編輯、同文館、大正 2 (1913) 年 7 月 15 日発行、7～13 ページ
- ⑦ 駒村徳壽「日用文教授の新方針」『教育の實際』第 7 卷第 10 号、教育實際社、大正 2 (1913) 年 8 月 1 日発行、38～46 ページ
- ⑧ 駒村徳壽「綴りに於ける日記」『帝國教育』第 376 号 (再興第 57 号)、帝国教育会、大正 2 (1913) 年 11 月 1 日発行、60～66 ページ
- ⑨ 駒村徳壽「綴りに於ける説明文の價值」『初等教育研究雑誌小學校』第 16 卷第 4 号、同文館、大正 2 (1913) 年 11 月 15 日発行、6～11 ページ
- ⑩ 駒村徳壽「文章教授の態度」『學校教育』第 1 卷第 2 冊、宝文館、大正 3 (1914) 年 2 月 1 日発行、13～20 ページ
- ⑪ 駒村徳壽「綴方教授細目論」『初等教育研究雑誌小學校』第 17 卷第 1 号、同文館、大正 3 (1914) 年 4 月 1 日発行、6～12 ページ
- ⑫ 駒村徳壽「綴方教授と寫生」(1)『學校教育』第 1 卷第 4 冊、宝文館、大正 3 (1914) 年 4 月 1 日発行、21～27 ページ
- ⑬ 駒村徳壽「綴方教授と寫生」(2)『學校教育』第 1 卷第 5 冊、宝文館、大正 3 (1914) 年 5 月 1 日発行、20～28 ページ
- ⑭ 五味義武「綴りに於ける教材の意義— (綴方教材論『一』) —」『初等教育研究雑誌小學校』第 17 卷第 3 号、同文館、大正 3 (1914) 年 5 月 1 日発行、64～68 ページ

実際に『實際的研究になれる讀方綴方の新研究』を繙くと、上記の推察を裏づける事実が、いくつも出てくる。

(1)他校の文題調査、同一文題の文例蒐集による綴文能力の発展調査、各地方の綴り方教授細目、新刊の綴り方教授書の調査を基にした批判・立論

- ①「余は嘗て數校の兒童に對して、從來如何なる綴り方の教養を経て來たかを精査するた

めに、彼等が初学年の時代から今日までの綴り方草稿帳を寄せ集めて、

- 一、如何なる方案によつて教養せられたか。
- 二、児童の綴文能力発達の状況はどうであるか。
- 三、両者の関係はどんな結果を生んでゐるか。

などの問題を實地の成績によつて考察しようと試みた。」〈注 19〉

5人の各学年に記した文題を掲げた後、次のように批判している。

○「實際の成績を調査する間に、第一に目についた事柄は、材料が殆んど讀本や修身から取られてゐるといふことで、而もそれが大抵讀本や修身の復演的記述となつてゐるといふ事實である。」〈注 20〉

○「次に文題の形に於ても亦初学年に課せられた文題も高学年に課せられた文題も性質に於て甚だしき相違を認めることが出来ない。(中略) 何れも事柄の全體に關係した包容的の文題であつて、廣狹繁簡の差異を認めることが出来ない。」〈注 21〉

○「児童の記述も亦少しも要領を得てをらない。廣い範圍の中に、さあ之を綴れと追い放され、唯何の考へもなく思ひ付く儘に、あれをとり之をとりして綴つたものらしい。ただ切れ切れなことが順序もなく書き綴られてゐる。」〈注 22〉

○「學校によると、児童の成績が著しく類似して、どの児童の成績を見ても殆んど同じ文章ばかりといふやうな不思議な結果を示してゐる所もある。之は放任して綴らせると、前に擧げたやうに、あれをとり之をとりして切れ切れにことを書き綴るので、(中略) 止むことを得ず所謂思想の整理といふ苦しい方法を用ひ、頻りと問答を行ひ、次いで叮嚀に復述させるといふやうな仕事を行つたものらしい。」〈注 23〉

②「左に掲げる材料(運動会を題材とした尋3～尋6の文例、及び遠足を題材にした尋2～尋6の文例)は、余が數例の児童の成績を調査する間に偶然得たもので、もとより組織的に考へて綴らせた成績ではない。従つて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である。而し同一の児童が毎年殆んど同様の内容を有する材料に對して發表した成績であるといふ所に少なからぬ興味を喚起した。(中略) 此結果につきて教師の採つた方案を豫測し、尚児童個人の發達した徑路と、次第に發展した綴文力上進の有様とを覗つてみるのも、確かに一つの面白い研究ではあるまいか。」〈注 24〉

これについても、文題と材料との混同があること、「少しも綴るといふ仕事の態度が養はれてゐないやうである」こと〈注 25〉、「何れの文章を見ても構想上に何等の工夫した跡が見出されない」こと〈注 26〉を挙げ、次のように集約している。

「(特筆すべきは) 初學年から高學年に進む間に何等内包的の發展充實といふものを認めることが出来ない云ふ事實であつて、唯其進歩したと感じてゐる事柄も、僅かに外延的に進んだといふに過ぎない。」〈注 27〉

③「今日の綴り方教授では、現代の時文たる口語體の外に、普通の文語體や書簡文特有の文體即ち候文體などの文體が依然として行はれてゐる。是等の事實は各地方の學校から出されてゐる教授細目を見ても、新らしく出版されたる綴り方に関する著述を見ても明らかに証明される。(中略) 余は小學校の兒童の課する文體を全然口語體に限定し、あくまで学習力を此文體のみに集注したいといふ希望を有してゐる。」〈注 28〉

いずれも、自らの綴り方教育実践から出たという内発性よりも、他校からの文題・文例、教授細目、別の綴り方教育実践者の批判という性格の濃いものになっている。ここには、友納友次郎の立論の外発性がうかがえるが、時間をかけて授業実践の中から引き出すという余裕がなかったことも一因をなしていよう。

(2)各学年の綴り方教育実践が大部分同時進行的に行われていること

『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』の第二篇「綴り方教授の刷新」の冒頭部に、下記のような綴り方の授業場面が語られている。幾分長くなるが、実際に同時進行的に試みている最中であることがよく表れているところなので引用しておく。

「余は①此學年の始めから、自己の研究のために尋六の綴り方教授を担任することとした。一番最初に時間に、先づ兒童が今までの綴り方に対して如何程の陶冶を受けて居るかを試むるために、丁度そのとき下學年で行つてゐた『部分の描寫』をやらせて見た。——皆さん之れは今丁度尋常二學年でやつてゐる綴り方ですが、一つ綴つてごらん。——なるべく見た儘に詳しく——私が今から綴れと相圖をしたところから綴るのです。——と豫告して

において、ボールを持つて来て手にささげ、——さあ今からだ——と相圖を與へて、二三間向ふに抛つた。すると兒童は皆如何にも不安心な態度で筆を執つて、やつと綴つた。

ともう先生は、教室のかたすみにおいてあつた、ふうとぼ一るを持つて来て、之をかけといはれると同時に、左の方へ投げられた。

○

友納先生が皆の前に立つて、ぼ一るを入口の方へ投げられました。ぼ一るは入口へ向つて三間ばかり先に飛んで行きました。

○

先生は今、私共がいつもたのしく投げたりけつたりして遊んでゐるふ一とぼ一るを片手に、机の前にたゝれました。一寸こちらをむいてにつこりわらつて、まどの方へなげられました。

の如き成績で、②全くこんな事物に對して綴るといふ態度が養はれてゐないやうである。組の中で優等の兒童と目せられてゐるものさへも此通りで、僅かに要求以外のことを無理に付け加へたり、なくてもよいことを書き加へたといふに過ぎない。他の普通兒童の中には全く筆をたて得ないものもあつた。之れが尋常二年か三年の兒童ならば、之れ位の發表で満足しなければならないのであらうが、いやしくも綴り方といふものゝ陶冶を経て綴る力が幾分にも上進してゐるものとするならば、『先生がボールをおなげになりました。』と云ふ位の記述では満足しないやうになつてゐなければならない筈である。③實際に順序の立つた方法で養はれた兒童であつたら、かかる事物や現象に對して作者の氣分と云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。之れは記述すべき性質の材料であると云ふ態度と云ふものがきまつて來なければならないのである。」〈注 29〉

波線部①からは、大正 2 (1913) 年か大正 3 (1914) 年の始まりには、少なくとも尋 2 と尋 6 を持っていることがわかる。教科担任制を主とする附属小学校であつて、「自己の研究のために尋六の綴り方教授を担当することとした。」というのであるから、主として低・中学年を持っていたのであらうか。前年度に出た『各科教授細目』によれば、「國語科教授細目編纂趣旨」に、國語科を「讀み方、書き方、綴り方の三分科に分ちて編纂」〈注 30〉されており、時数も、第 1 部・第 2 部・第 3 部とも尋 2 は 2 時間、尋 3、尋 4 は 3 時間、ここからは枝分かれして、尋 5・尋 6 は第 1 部のみ 3 時間ずつ、第 2 部・第 3 部は 2 時間ずつが配当されている。高等小学校まである第 2 部は、高等科 1 年・2 年も 2 時間ずつ割り

当てられている。自ら希望して尋6を受け持ったのであれば、1年間でも尋常2年から高等科に至るまでかなりの学年を持てたのであろう。『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』の第三篇「綴り方教授の實際」には尋常科1年から高等科2年まで全学年の作文例が記されている（ただし、尋1と高2の文例は、それぞれ5編、2編と少ない。）から、大正2年度からの1年余りで補えなかったものは、それ以前の授業実践で入手したものより取り込んだかもしれない。ただし、どの作文例がそれにあたるか指摘しようとすると、きわめて難しい。明治45（1912）年3月までの福岡女子師範訓導時代の成果を探してみても、福岡の地名は全く出て来ず、向字品・己斐・江波・比治山・御幸橋、そして広島と、広島の地名ばかりなのである。月日がわかるものも幾分あるが、何年に書かれたものかわかるのは「大正三年一月一日」〈注31〉の日記の一箇所だけなのである。したがって、実際には、大正2（1913）年から一年間の全学年同時進行制でほとんどの文例を蒐集した可能性が高い。

波線部②には、自らの描く綴り方教材組織の構図から見た診断・評価が下されている。しかし、いずれの文末表現をみてもまだはっきりとしていないものをこうだと判断する際のあやふやさが見てとれる。尋常6年に対して論断できないばかりか、主要な担当学年であったと見られる尋常2年が「部分の描寫」がどれだけできるかについても、「之れ（尋6の作文例6編）が尋常2年か3年かの児童ならば、之れ位の發表で満足しなければならぬのであらう」と言わざるを得ないのである。

それゆえ、波線部③に「實際に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（中略）態度がきまつて來なければならない」とあるが、まだ尋1から尋6まで、そして高等科2年まで、本書で主張するような「實際に順序の立つた方法で養はれた児童」はいなかったのである。

(3)綴り方教材組織論としての構図が先行

①部分から全体へ、単純から複雑へ…「幼稚の児童の思想は頗る單純なもので、何事も簡單な言語や文章で表出するのが常である。複雑な運動會を見ても、一口に『ウندوقクワイガアリマシタ』とやつてのけてそれで満足してゐる。詳しくかけと命ずると、

ハタトリガアリマシタ。 テツパウガナリマシタ。

ヒトガコケマシタ。

というようなことを、事柄が前後しようが、順序が轉倒しようが、そんなことには少しも

頓着なく思ひついた儘にかき並べるといふのが常である。之れを順序よく整理させようとすると前述の如き（千篇一律・百人一色の文章ができるという）面倒が起つて来る。つまり此時代には、注意が單純に一部分にのみに働いて全體に及ばない。従つて此頃の兒童はまだ全體の記述をさせることが不可能であるといふことになつて来る。

そこで余は此時期の兒童に對しては先づ部分部分に對する記述といふものを十分に修練し、かくて次第に發達するに伴つて漸時に部分は全體に及び、單純は複雑に進むといふやうな具合に方案を立てなければならぬものと考へてゐる。」〈注 32〉（波線部は引用者。以下も同じ。）

②部分的記述練習は尋二の二学期から尋四の一学期頃まで…「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が最も必要である。

部分的練習とは、事物の全體を分解し、部分的に細かく見て綴らせることで、事物を精細に觀察して記述させることである。此仕事は尋常小學に於ける綴り方の重要な部分を占むべき者で、余は此練習を凡そ尋常四年の第一學期頃まで繼續したい考へをもつてゐる。」

〈注 33〉

③尋五の一学期頃までは思想のまとめ方を指導する…「余は此時期（尋四の二学期頃）の兒童に對し、更に進んで思想の纏め方と之れ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。つまり之れ迄の分解に對して總合を意味し、一つの纏つた思想といふものを組織する所の練習を行ひたいといふのである。

此思想の纏め方及び表現の方法を會得せしむるには、昔からよく唱へられてゐる六何の法則によるのが一番都合がよい。」〈注 34〉

④六何法の發展が作者としての態度を養うことに…「尋四の第二學期頃から練習されて來た六何法の練習は、此學年の（第五学年）に至つていよいよ發展し、文を綴るには必ず先づ目的を定め、次いで作者としての態度を確かにきめさせる。かくて材料に従つて描寫すべきか叙述すべきかはたまた説明すべきかを確かに區別させ、而して後文を筆にすることを練習する。従つて此時期に於て兒童に課すべき材料は成るべくいろいろな種類に互り雑多な文材を提供しなければならぬ。」〈注 35〉

⑤尋六まで写生的文章を十分に修練を…「尋五の第二學期頃から尋六にかけて出来るだけ寫生的の文章を十分に練習させたい。」〈注 36〉

上記①～⑤に掲げたのは基本的な構図に過ぎないが、

(ア) 尋 4 の 1 学期までとそれ以降に二分し、

(イ) その前半を分解に力を注ぎ、後半を総合にと進めている。

(ウ) しかも、尋 4 の 2 学期から文章としてまとめる手がかりにしたのが、六何法だったのである。

3 点とも、翌年公刊された『寫生を主としたる新綴方教授細案』の各学期教材配当と最も特徴的なところが一致する。部分的練習における観察重視から高学年における写生的文章の修練へという根底を流れる方針も共通している。

実践もし終えていないのに、全体の構図が短期間に確立し、しかも公刊が 1 年遅れたとは言え、その全体の構図が一致をみる、はるかに浩瀚な書物（『細案』）が翌年出たのである。友納友次郎が駒村徳壽、ひいては写生主義綴り方の教材組織論、もしくは各学年の綴り方教授細案を下敷きとしながら、自らの著書をまとめていった可能性はきわめて高いと言えよう。

3、大正 5 年以降のおびただしい綴り方教授書の公刊

大正 3 (1914) 年における『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』の公刊した 2 年後、大正 5 (1916) 年 10 月に 23 ページの補遺が加えられて、増補八版が出される。この前後から堰を切ったように 11 冊の綴り方教授書が世に出る。ただし、大正 7 (1918) 年の『綴方教授法の原理及實際』の前に出た『綴方教授の實際』（兵庫県加東郡教育会）と『綴方教授細目』（広島県沼隈郡教育会）の 2 冊は、この本の素地となる講演記録もしくは配布資料という性格を有している。また、『尋常小學綴方教授書』6 冊は、尋 1～尋 4 の児童を前にして綴り方教授をしていくことを想定して話したのを衆議院の速記者が文字化したものである。『教師の実習を主としたる綴方教授法講話』は講演記録を活字化したものである。したがって、それ以降の新たな綴り方教育実践が取り込まれているわけでもなく、純然たる著述とは見なしがたい。せいぜい『綴方教授法の原理及實際』の各学年別の、もしくは教師の実習に力点を置いた普及版と位置づけられるものであろう。残る二著、『綴方教授の思潮と批判』（目黒書店、大正 8 年）と『私の綴方教授』（目黒書店、大正 10 年）は、現役引

退直前と直後において綴り方教授思潮を論評した書物であり、友納友次郎の綴り方教育実践に基づく新生面はうかがいにくい。とすれば、大正中期の友納友次郎の綴り方教育実践史をたどろうとした時、主要な対象になるのは、やはり『綴り方教授法の原理及実際』に落ち着こう。ところが、この書においても、大正 3 (1914) 年にあわてて出したはずの前著『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』所収の文例が、かなり見られるのである。尋 1 の 20 編中 8 編、尋 2 の 19 編中 13 編、尋 3 の 19 編中 16 編、尋 4 の 12 編中 11 編、尋 5 の 31 編中 17 編、尋 6 の 11 編中 4 編、高等科 21 編中 19 編、全 133 編中、実に 88 編、67% が『綴り方教授法の原理及実際』に再掲されるのである(<注 37>も参照)。しかも、補った文例も、学年のわかるものに限れば、4 割近くが、「綴り方教材掛図」などの絵の観察によって得られたものである。したがって『新主張』以降の綴り方教育実践史の実質をとらえようとすれば、きわめて大きな困難に直面するのである。

四 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』成立の経緯

(一) 槇山榮次・佐藤熊治郎を介してシュミューダー説にふれた可能性

友納友次郎は、明治 41 (1908) 年 8 月に、槇山榮次・乙竹岩造が帰朝して早々の講演を上京して聞き、『福岡縣教育會會報』に 4 回にわたって連載している。そこで掲げられる内容は、

- 独米両国に於ける手工教授の現状
- 新図画教授法
- 低能児教育の原理

と、いずれも槇山榮次の『教育教授の新潮』(注 38) に収められる内容である。それだけに、続く『教授法の新研究』にも、多大な関心を寄せる素地があったと見られる。したがって、明治 40 年代に、シュミューダーの名前にふれていた可能性も少なからずあるわけである。

他方、『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』の「自序」(大正 3 年 5 月)には、方法論に関して、お世話になった方として佐藤熊治郎の名前を挙げている。その佐藤熊治郎は、大正 4 (1915) 年 5 月の第 1 回全国小学校教育研究大会において「シミーデル」を取り上げて、次のような研究報告をしている。

「獨のシミーデルといふ人は客觀と思想作用の形式とより見て教材の系統を四種類に別けてをる。

第一類は環境より引離したる單獨の事物、
 第二類は環境中に於ける事物、
 第三類は想像によつて作為せられたるもの、
 第四類は思想の論理的構成
 である。」(便宜上、改行をほどこしている。)〈注 39〉

このように4種類に分けることは、シュミーダーの原著『心理学の原則に基づく作文教授法』初版(1904年)、第2版(1908年)にない。おそらく槇山榮次の『教授法の新研究』に拠つたと見られる。該当すると見られる槇山榮次の抄訳と対応させれば、下記のようならう。

第一段 一つの物に付きての経験	}	環境より引離したる單獨の事物
第二段 異りたる時に於ける一つの物に付きての経験		
第三段 二つの物の関係(例題、栗鼠と胡桃)		
第四段 景色—前段までは自然物を一つ一つに観察したものであるが、(中略)一つの物のみでなく、其邊りの物をも見るものである(例題、上野公園の如き)。	}	環境中における事物
第五段 種々の見点より観察したる景色		
第六段 種々の時より見たる景色		
第七段 話す所の景色——例へば春の景色を表はさうとするに、自然の景色では春の特徴が著しくなつて居らないから、是が春である云ふことを明に分るやうにする。	}	想像によつて作為せられたるもの
第八段 多くの景色を結附けること、即ち物語		
第九段 二つの景色の関係——二つの景色(悲喜の二情態)を比較して叙述する。		
第十段 特性—物の特性又は本章を記述させる。	}	思想の論理的構成
第十一段 論文		

シュミーダー自身の原文の二大別を受けて、槇山榮次も次のように訳出している。

第一種（第一段より第三段まで）…個々の物を表出し、思念の材料を拵えることを主眼とする。

第二種（第四段より第十一段まで）…論理的の方法で觀念し、判断し推論させる。〈注 40〉

それを佐藤熊治郎は、原理的に考えて客観（取り上げる対象）と思想作用の形式（直観、想像、推論、判断などの心理学で考えられていた思考）から四種に区分できると見なしたことになる。

そうすると、第一類（環境より引離したる單獨の事物）には、狭い意味では、第一段（一つの物に付きての経験）・第二段（異なりたる時に於ける一つの物に付きての経験）しかあてはまらない。しかし、第三段（二つの物の関係）も背景となる景色を考えないため、第一類に含めることとし、環境より引き離したる單獨の事物の直覚を主とし、関係づけによる推論や判断も幾分なされる段階と見なしたことになる。

そして、第二類（環境中に於ける事物）には、第四段（景色）・第五段（種々の見点より観察したる景色）・第六段（種々の時より見たる景色）・第七段（話す所の景色）という、景色（環境）を段階名に掲げたものが属しよう。ただし、第七段には想像の端緒となるものがうかがえるので、第三類（想像によって作為せられたるもの）にも幾分入っていたと推察される。したがって、第二類としては、背景となる環境を伴った事物の観察による直覚、そして想起をしていく段階と言えよう。

とすれば、第三類（想像によって作為せられたるもの）には、第七段（話す所の景色）が先蹤をなし、第八段（多くの景色を結び附けること、即ち物語）が直接に照応する。これまで鍛えてきた自然の景色の直観や想起に基づいて物語を想像して作り上げる段階と言えようか。

それに対して、第四類（思想の論理的構成）は、第九段（二つの情態の比較）・第十段（物の本性の叙述）・第十一段（論文）を含み、対象の関係を推論したり、本質を解明したり、どうあるべきかを判断したりして、抽象的思考を論理的に進めてまとめていくことが求められる段階になろう。

このような佐藤熊治郎によるシュミューダー説の四区分は、友納友次郎の大正 8（1919）年の著書『綴方教授の思潮と批判』にほとんどそのまま取り入れられ、論評されている。

綴り方教材の系統に関する諸説の一つとしてシミューデル（シュミューダー）という名前は出てこないものの、「綴る場合の思想作用の形式の上から眺めて系統を編出さうとするも

の」〈注 41〉が挙げられている。

「客観と思想作用の形式によって教材の系統を

- (一) 感興より引離した單獨の事物
- (二) 感興中に於ける事物
- (三) 想像によつて作られたもの
- (四) 思想の論理的構成

の四つに類別して教材の系統を立てゝ居ます。これとて所謂思想作用の形式其ものに就いて疑問の點がないでもありませぬし、又その分類の仕方に就いても相當に議論の余地があるやうに思はれます。」〈注 42〉

二箇所の「感興」は明らかに「環境」の誤植であるが、それを除けばまると佐藤熊治郎の見解が紹介され、それを前提としての批評がなされている。それゆえ、遅くとも第一回全国小学校教育研究大会の開かれた大正 4 (1915) 年 5 月 7 日～11 日〈注 43〉の間には、佐藤熊治郎の発表を聞き、「シミーデル」の名前を確かに耳にしたのである。ただし、最初の著書『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』執筆の時点で、駒村徳壽の推進する写生主義綴り方、並びに綴り方教授細案の背後にシュミーター説があると見抜いていたかどうか、依然としてはっきりしないのである。とは言え、佐藤熊治郎の説述では、以下のように整理し、シミーデル、ザイフェルト、駒村徳壽を一括して見ていく余地を残していた。

「第三章 教材の系統に関する問題

一、内容上の系統

二、形式上の系統

- (一) 語法、修辭法、文の構成法等（着想構想）を分解して考へ各学年に配当せんとするもの
- (二) 人為的に系統を付することなく子供の自由に委し子供の文に表れ来るものに応じて指導せんとするもの…パウル・ライフ
- (三) 文の種類に由り難易の程度ありと見て之を学年に配当せんとするもの

三、児童の心的発達と綴り方の系統

- (一) 文を綴る場合の思想作用の形式の上から系統を編み出そうとするもの……シミー

デル

(二)作文の上に於ける心的活動の種類の上から見て系統を立てようとするもの……ザ
イフェルト（シミードルと相近くして、多少趣きを異にしておるもの）

一、記憶文…… 單なる再生

經驗の記述

二、想像文…… 既知の材料を想像にて作りかへるもの

想像にて自由に作るもの

三、考察文…… 拘束文

自由文

◎「駒村（徳壽）君が文を作る場合の態度の上から系統を考へるといふのも一説である。併し此態度といふことにはもつと分析して考へた上でなければ何とも判断を下し難い節がある。」

（「三、児童の心的発達と綴り方の系統」の総括）

「要するに綴り方の系統を定むるに當つては文を綴る場合の精神活動を考の中に置かなければならぬといふことは當然のことである。」〈注 44〉

それに対して、『綴方教授の思潮と批判』においては、綴り方教材の系統に関する意見のうち「著しいもの」が、下記の順に示されている。その中で、シュミーター説は3～6の「文を綴る場合の心の働き即ち心的活動の上からの案の根據を求めようとするもの」〈注 45〉の最後に置かれ、3の駒村徳壽説ばかりか、シュミーター説に拠ることを明記した4の花田甚五郎や5の長崎女子師範附属小学校（須甲里喜・丸田栄太郎・前川宇吉）とのかかわりにもふれていない。しかも、綴り方教育に関してあれほど多くの著書を出している友納友次郎自身がどの系列と関連するかに全く言及していないのである。

1. 語法、修辭法、文の構成法などを分解して考へて之を各學年に配當しようとするもの。
2. 文の種類によつて難易の程度があるものと認めて之を各學年に配當しようとするもの。
3. 綴る場合の態度の上から難易の程度を見て、それを分類して系統を立てようとするもの。

もの。

4. 児童の心的発達を考察し（所謂綴文能力なるものを分解し）て、それに拠つて綴方の系統を定めようとするもの。
5. 綴る場合の心的活動の種類の上から眺めて系統を立てようとするもの。
6. 綴る場合の思想作用の形式の上から眺めて系統を編出さうとするもの。
7. 人為的に系統立てることをしないで、児童の自由に任せて其文に現れて来るものに應じて適宜指導しようとするもの。〈注 46〉

佐藤熊治郎の説述を下敷きとしながら、大正 4 年の時点ではまだ明らかにならなかった綴文能力の練磨をはかる系列を 3・4・5 と細分化して掲げている。その上、1～5 は歴史的経緯もふまえられているのに、6 と 7 だけ佐藤熊治郎とは位置づけを変えているのである。そこには、4（花田甚五郎説）・5（長崎県女子師範附属小学校の説）のみならず、3（駒村徳壽説）も源流を同じくしており、駒村徳壽の包持する綴り方教授組織論に触発されて作り上げた自説が、シュミーターに遡るのを避けようとする意識がはたらいたかもしれない。このような配列が意図的に行われたとすれば、かえって友納友次郎がシュミーター説に源を発する立論であると自覚していた可能性も十分あるわけである。

（二） 駒村徳壽の写生主義綴り方教材組織論・細案との接点

シュミーターとのつながりは間接的であったかもしれないが、写生主義綴り方（駒村徳壽を主軸とする）との結びつきを感じさせるものは多い。

- ①明治期の文体にとらわれた綴り方教授に対抗して思想本位を主張したこと 〈注 47〉、
- ②個物の観察・記述から出発すること 〈注 48〉、
- ③それも、個物をまるごととらえて書かせるのではなく、場所の記述→状態の記述→関係の記述 〈注 49〉 のように、分析的な観点ごとにとらえて書かせていくこと、
- ④静的記述から動的記述へと進むこと 〈注 50〉、
- ⑤発達段階を尋 4 の 1 学期までの部分部分をとらえて書くことを修練する時期と尋 4 の 2 学期以降の「纏まった思想を文（章）に綴る」時期 〈注 51〉 とに分けて見通しをつけること、
- ⑥その進展を端的に示す「六何法」による指導 〈注 52〉 など、用語・内容面においても写生主義の綴り方との関連を抜きにしては出て来ようがないことである。しかし、ここで

は、系統化の基本となる写生・絵画制作との関連、手がかりとなった綴る態度への着目、目標となる綴る力への言及に絞って取り上げることにする。

1、写生・図画制作との関連性

駒村徳壽は、写生こそ綴ることの基礎であるとして、次のように図画における写生との共通性に言及している。

「小學校に限らずすべて文章を綴らんとするものゝ初歩においては文章としての基礎を築くが肝要であるから、其為めには『寫生する』事の門戸を必ず通らなければ健全なる土台は据らぬ、又それより進んだものでも時々此門戸に立寄りぬと所謂沈套な作のみを出すやうになる、圖畫に於ける寫生と其趣はよく似て居る。」〈注 53〉

駒村徳壽のばあい、寫生への着目が絵画制作との共通性に気づくきっかけになったようである。

それに対して、友納友次郎は、以下のようなところに絵画との関連性を見いだしている。

(1)技能教科としての本質的共通性

「圖畫と綴り方とは餘程類似した部分が多い。圖畫の畫題を選択する要件について考へてみると、唯何でも描かせさへすればそれでよいといふやうなぼんやりした考では決してない。圖畫は圖畫としての本來の要求といふものが嚴存してゐる。此要件に基いて適當な畫題がそこに選擇せられ排列せられてゐるのである。かの新定畫帖をひろげて見ても鉛筆を横に使用するといふ目的の下に『空と野』の畫題が選ばれてゐるし縦線の練習のために『遠方の森』なる畫題が選ばれてゐる。其他斜線の練習に『山に木』垂直線水平線の描寫に『門』圓形描寫に『球燈』卵形の描寫に『風船球』曲線練習に『月』といふやうな具合に如何にも都合よく排列されている。而も野といひ山といひ球燈といひ風船球といふ皆兒童の實感をひき思想の高潮しさうなものを選んでゐる。つまり圖畫本來の性質に基いて立案せられ、而も畫題の選擇の上に於いて兒童の興味とか趣味とかいふ方向が顧慮されてゐるといふに過ぎない、(中略)。

綴り方の教授も亦これと同じく綴り方本來の要求といふものが確かに嚴存してゐる。綴

り方の教授は此本来の性質に従つて立案せられ建設せられるべき性質のものである。かの児童の趣味とか興味とかいふ方面の考は、本質に對して全然豫件に属すべき性質のものであることを忘れてはならないのである。」〈注 54〉

この技能教科としての着目は、むしろシュミダーに遡られるものである。

(2)基礎修練の時期に、写生主義の「写真」に対応する語として「写実」を据える

「此時期（尋 2 の 2 学期以降の部分的記述練習の時期）の教授はどこまでも見たまゝに、成るべく精細に記述せらるやうに指導するのが主な目的であるから、記述が少々くどくても迂遠であつても、成るべく寫實的に記述させたい。

尚綴らせる順序についても、場合によつては『此部分から綴れ』『それから其部分を綴れ』といふやうな具合に、一々指導して綴らせたり話させたりすることも必要であらう。

『形』について、はつきりとお話が出来ますか。

そこから『大き』についてお話してごらんなさい。

其次には『色』について、(以下略)」〈注 55〉

写生主義綴り方が基礎修練の出発点に据える「写真」の語を「写実」に置き換えて、ひそかに取り込むところには、やはり根本的なところから学んでいるという事実が浮かび上がってこよう。後半の形→大きさ→色…という構成の着眼点・順序の指示には、駒村徳壽から遡及して、槇山榮次訳のシュミダーの授業において、最初に形→色→質という観点・順序が示されていたことが思い起こされる。単著刊行時点においては、すでにシュミダー一説を抄訳で読んでいたのではないかと思わせるほど、観点が似ており、しかも大よそは似ていても幾分違う。そこがかえってシュミダーに学んだ可能性を強めている。

(3)児童の意識の中に絵画制作との関連性を自覚化させる

「窓外にこんもりと繁つてゐるアカシアを指して、『ではあのアカシアを、見た儘に綴つてごらんなさい。』と命じたが、(中略)一人も筆を立てるものがない。そこで余は、『あの青々と繁つてゐるアカシアの状態が、はつきりと眼の前に見えるやう記述しなければならない。

——（読み手が）目を閉じて、——文章を聴いてみてもありありと目前に現はれて来るやうに、』だがいよいよ筆が立ちさうにもないので、余は更に——『先づあの木の繪をかくものとして考へてごらんなさい。先づ第一に——輪廓——左様輪廓でせう。それから——内部の小さな所——最後に——色——左様繪をかくのと綴り方とは幾分ちがつてゐるのであるが、先づそんな具合にしてあの木の有様が描かれるものとするならば、それと同じやうな態度で綴つては如何でせう。』——と教へた。」〈注 56〉

はじめは、読者が読んで目の前に思い浮かべられるようにと児童に促したのであるが、それでも書けないとわかると、繪をかくのと同じように分析的に着目して描いていってとは提案している。これを見ると、繪画制作と共通性に着目した綴り方教授は、分析→総合という筋道をとらざるをえない宿命を帯びてきそうである。

なお、ここでの描く順序は、輪郭→内部の小さい所→色となっているが、輪郭は外から見える大きな形であり、内部の小さい所も表すには、形として示すしかないものであろう。したがって、形（大枠としての輪郭→内部の細かい形容）→色という順序になる。先の(イ)の説明に挙がっていた形→大きさ→色にしても、大きさも形の一部であるから、形から色へという基本線は一致してくるわけである。

2、綴る態度への着目 〈注 57〉

駒村徳壽は、大正 2（1913）年 8 月の「日用文教授の新方法」において「文を綴る態度」という用語を用いて、下記のごとく記している。

「どこ迄も日用文の特質である（中略）各種の社交關係、相手の境遇により文を綴る態度を異にせねばならぬものであるといふ確信と、それに適應し得る土台となるべき能力を極力練磨せしめたい。」〈注 58〉

この用語「文を綴る態度」は、芦田恵之助が明治 40 年代にすでに意図的に用い〈注 59〉、『綴り方教授』〈注 60〉において、「想に對する態度」・「構想の態度」・「文に對する態度」・「筆をとる態度」・「作者の態度」・「文を自学させる態度」とさまざまに使用している。いかなる文章を書く際にも貫かれるべき根本的姿勢・態度の意味であった。それを駒村徳壽は上記のように一文種の中でも、相手との關係、相手の境遇に応じてさまざまに変わって

るべきものとして用いている。芦田恵之助の書くことに対する根本的姿勢としての一貫性は失われるが、態度の差異に着目することによって日用文を小区分する手がかりとして生かされる可能性が出てくる。

また、ここで「文を綴る態度」と照応して、「能力」に言及している点も注目される。ここに、作者の文章を綴る態度に着目することによって、綴る力（綴文能力）を養うという見通しが大よそ立ち始めているからである。

大正2（1913）年11月の「綴方に於ける説明文の価値」には、説明文は「最初からの記述の態度が一個物を記す記事文とは異なる」（注61）と述べ、説明文指導の価値の筆頭に、

「文を綴る態度（このばあい、ある事柄を他人に向って説明しようとする態度）の練習」（注62）（括弧内は考察者）

を挙げている。ここでは、文種と文種を区分する手がかりになっている。

ただし、このような文種に頼る区分にとどまってよいかどうかという疑念が駒村徳壽の中には絶えず渦巻いていたようである。大正3（1914）年2月の「文章教授の態度」の書き出しと末尾には、次のように述べる。

「吾々が一文章に對してそれを讀過する場合に於ては其讀まんとする目的により又は其文章の性質によつて、それぞれ文章に對する態度が定まつて來る。」（注63）

「主として綴方より見たる文章教授の態度についてはしばらく是を避け」た。（注64）

駒村徳壽は、一応「文を綴る態度」・「記述の態度」による区分のみ見通しはついているのに、必ずしも文種に拘泥しないでどのように新たな系統化の基準が作り上げられるかという課題に直面して、逡巡していたのである。

それに対して、友納友次郎が綴る態度に言及するのは、『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』公刊直前の大正3（1914）年4月、「因はれたる綴り方の教授」（一）においてである。

「兒童の綴り方に對する態度はどこまでも自己の思想感情を遺憾なく表彰しようと努める自然の要求でなければならぬ。（中略）かくして出來た成績が始めて叙事文となり説明文と

なるといふのが順序であって、叙事となるか、又記載となるかは其綴らうとする思想其物の内容と之れに對する其場合に於ける作者の態度といふものによつてきまつて來るのである。」〈注 65〉（波線部、点線部ともに引用者。）

最後の波線部にあるように「作者の態度」と芦田恵之助の用いていた語に戻って使っているが、実際は、駒村徳壽の用いた「文を綴る態度」であり、「記述の態度」である。それが引用部の「作者の態度といふもの」という後半部に端的に表れている。なぜ「～といふもの」と用いるのか。当然先行する綴り方教育実践研究者が使っていた用語だからである。内容から見て、児童の思いを遺憾なく発揮しようとする際に、何をどんなふうに出すかという構えのことであり、結果的に叙事と記載とを分つ切り所になりそうである。そうだとすれば、明らかに駒村徳壽の用語に拠ったものと判明してくる。

しかも、翌月出した『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』第二篇「綴り方教授の刷新」第一章「綴り方教授の缺陷」には、第一節に「綴るといふ態度が養はれてゐない」点を指摘し、第三篇「綴り方教授の實際」には、綴る態度に拠っていながら「写生的記述」・「説明的記述」などと、ぼかした言い方にし、従來の文種の区分とも照応する、尋 1～高等科までの綴り方教授系統一覽表を提出したのである。駒村徳壽としては、出し抜かれたという感を深くするものであつたに違いない。

3、綴文能力への着目

綴る力については、五味義武の大正 2（1913）年 4 月の論考「綴り方の進むべき道」と、大正 3（1914）年 1 月に広島高師附小国語科研究部の名で出た「児童の綴文能力發展に關する批評」が手がかりになろう。

五味義武は、下のように「小學校令施行規則」（明治 33 年 8 月 21 日）の国語科の要旨〈注 66〉から綴り方の要旨をとらえ、そこから発表能力の養成を目標として取り出す。

「綴り方の目的は、國語科の要旨により明に示されてゐる。
即ち自己の思想感情を文字文章により明瞭に發表する技能を養ひ兼ねて思考を正確ならしむるに在るのである。」〈注 67〉

ただし、「施行規則」に「讀ミ方又ハ他ニ教科目ニ於テ授ケタル事項兒童ノ日常見聞セル

事項及處世ニ必須ナル事項ヲ記述セシメ」る〈注 68〉というのは、思想感情を「児童の既
有のもの」〈注 69〉に限定し、「思想の開拓啓發を忽諸に附して試みなかつたこと」〈注 70〉
になると批判する。そこで、発表能力を養うために写生的方法を探り、①目の前の対象を
観察することによって、一文章を作らせるだけでなく、②書くべき思想をどんなふう作り
上げるかという過程まで見据えて生かすべきだと主張する。そうすると、思想を吟味し
て、基礎的練習をする必要が出てくる。そこには、2つの方面があるとして、次のように
説いていく。

「其一つはあらゆる思想を根本より分類し其單なる思想の要素を限定してこれに適合させ
る卑近なる事物を選択すること、他の一つは如何にしてこの個々の思想を組織し統一して
一つの體系を構成し、その體系に適合させる如何なる事物を選択するかといふことになる
のである 換言すれば思想の限定力を養成する方面と思想の組織力を養成する方面との二
つである。」〈注 71〉

ここに挙げた思想の限定力とは一連の発表能力であるが、初めから整った文章を望み
過ぎて形を追い、かえっていつまで経っても不完全な文章になっていると現状を批判し、
低学年では「一篇として整成することを必ずしも要求すべきではない」、「纏った文章より
一部分一要部の實質を主眼にしてどこ迄も練習する必要がある」とする。そうすると、「小
學校では最後（に）正しい文章が出来ればそれ以上は各個人の天分に任して差し支えはな
い」〈注 72〉ことになり、思想の限定力に力を注ぐ時期と、思想の組織力に集中する時期と
に分ける見解に行き着くのである。

他方、「児童の綴方能力發展に関する批評」は、二人の児童が毎年の運動会・遠足につい
て書いた一束の綴り方文例を国語科研究部員みんなで批評したもので、名前を伏せて文章
化している。このうち、「綴文能力」の用語を使っているのは二人だけである。一人は「兒
童の文章に對して之を思想の發展の上からながめ或は綴文能力の上からながめて研究する
ことは綴り方教授の研究上頗る重要な仕事である」〈注 73〉と並記しているが、もう一人は、

「自分は先づ文章其物について、

イ、着想の上から ロ、綴文能力の上から
の二つの方向から研究して見たい。」〈注 74〉

と、着想と綴文能力とを対にして述べている。ここと対応できるところが『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』に以下のようにあり、上記の文例も本書の一節に「綴文能力の發展に關する調査」として掲げてある。これによって、友納友次郎が大正3（1914）年1月には綴文能力の語に着目していたことがわかってくる。

「文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。兒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ない。第二には内容を取扱ふ力であつて、今綴らうとする内容を取扱ふ所の力が十分に習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兒童の綴文能力に關する問題である。」〈注75〉（傍線部も引用者において付す。以下も同様。）

いずれの引用でも、着想＝事物思想、内容に關する知識、取材と、内容を取り扱う力＝綴文能力とは、截然と分かれるかに見える。そして、いずれも大切な、二系列から綴り方の發展をとらえるのであらうと推察される。ところが、同じ「文を綴るといふ仕事」（綴り方の仕事）について説かれた、下記のようなところも出てくる。

「幼稚な兒童に綴らせてみると、梅の花を見て『ウメノハナ』とかき、雪景色を見て『ユキガフリマシタ』といふやうな概念的の發表で満足してゐる。而しよく考へて見ると『ユキガフリマシタ』といふ單純な思想も、『雪景色』といふものの全體を統覺して然る後に表彰された思想に違ひない。而も之れ以上精細に表彰することの出來ないのは、全く彼等が自己の思想を更に分解して表彰することが出來ないからである。そこでわれわれは彼等を補導して『何處に』『どんなに』降つてゐるかといふことを考へさせる。かくして思想は次第に分解されて各一個の判斷を構成する。この各の判斷は全體に對してある論理的關係を保持し、漸次に全體が含む多くの判斷を竭すことによつて、初めて全體たる『雪景色』なる思想を明瞭に表彰するに至るものである。かくて次第に學年の進むにつれて、分解された思想はある目的に従つて総合せられ、こゝに始めて一つの思想の體系を組織するやうになるのである。此分解し限定し組織する心の働きといふものが、即ち綴り方の最も大切な仕事であつて、教授の基礎はこゝに据えつけられなければならぬものである。」〈注76〉

この引用部分を見ると、思想（着想、内容に関する知識、取材）のあることは前提となっていて、しかも「分解し限定し組織する心の働き」と結びついていよいよ明瞭になっていくようである。そうすると、文を綴るといふ仕事（綴り方の仕事）は、結局上述の綴文能力に、そしてここでいう「分解し限定し組織する心の働き」に集約されてくるのである。そして、「第三篇 綴り方教授の実際」では、尋2～尋4の「分解し限定」する心の動きを養う時期と、尋4後半～尋6（高等科2年）の「組織する心の働き」を促す時期とに分かれ、綴文能力の育成がはかられるのである。したがって、思想の限定力と組織力を二大別して、思想の限定力をつけた上で、思想の組織力を養うとした五味義武の立論に、用語面においても、育てるべき能力の発達段階上の見きわめについても、酷似してくるのである。このような方向性は、おそらく、駒村徳壽と五味義武が共同で作り上げた綴り方教授細案（大正2年1学期において）に鮮明に打ち出されていたはずである。友納友次郎としては全く同じであると思われるのを恐れつつも、おずおずと打ち出したことになろう。

（三） 芦田恵之助からの摂取

『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』の特異性は、上記の2点にとどまらない。写生主義の綴り方教授細案が尋2から始まっていたところを尋1からに早め、この「尋常一年から二年の第一學期にかけて綴るといふ意味を知らせ綴り方にする興味を養う」〈注77〉とする。

「綴るといふ意義」は、芦田恵之助が大正2（1913）年の『綴り方教授』の中で低学年における中心目標として掲げていることばで、下記のように用いられる。

- 「尋一では綴るといふ意義を知らず知らずの間に會得するやうに仕向けなければならぬ。」〈注78〉
- 「尋二の終に於ては綴るといふ意義がたしかに領解せられなければならぬ。余はその領解せられたのを、綴り方第一の關門を透了したといふ。」〈注79〉

しかも、前年の『尋常小學綴り方教科書教授の實際』の中にも、第1話では「綴り方は如何なる作業であるかを知らせるのが目的である」〈注80〉とし、第2話には「前課で綴り方の意義を會得した芳夫は、たゞちに勇猛心をおこし、見たこと、聞いたこと、考へたこ

とを一氣に書きあげたのがこの文(章)である。」〈注 81〉とある。その「教授上の注意」にも「全課に於て芳夫が先生に綴り方の意義をきいて、ただちにこれだけの文を書きあげた熱心と勇氣とを十分に稱揚しなければならぬ。」〈注 82〉とある。明治 45 (1912) 年の時点においてもすでにキーワードとして用いられており、綴り方の根底が固められるか否かの鍵だったのである。

一方、「綴り方に対する趣味を養うこと」に関しては、明治 45 (1912) 年の『尋常小學綴り方教科書教授の實際』では、「文題選擇の趣味」(尋 3 の第 6 話)〈注 83〉、「推敲の趣味」(尋 3 の第 9 話・第 13 話、尋 4 の第 3 話・第 11 話・第 15 話、尋 5 の第 19 話)〈注 84〉、「綴り方の興味」(尋 3 の第 20 話)〈注 85〉、「名句の収集に対する興味」(尋 4 の第 19 話)〈注 86〉、「(文を) 自修せんとする興味」(尋 6 の第 7 話)〈注 87〉、「文を綴りみんとの趣味」(尋 6 の第 8 話)〈注 88〉のように多岐にわたって掲げられる。これらのうち、はじめに挙げた「文題選擇の趣味」にふれたところに、書くことに対する興味を持つことの重要性が次のように説かれている。

「二箇条の約束 (1 おやすみ中に見たこと・聞いたこと・かんがへたことを書きつづること。／2 十分になほして、きれいにうつして、やすみのおしまひに出すこと。) 中、前者は綴り方の本領で、これを眞面目に行ふことによつて文題選擇の趣味をさと、何事につきても、観察が綿密になつて来る。即ち文は實際を書くものだといふさとりが自ら開けて来る。

後者は綴り方自修の最も有力な手段で、これを眞面目に行ふことによつて、之を鑑識する力が自然に進み、綴り方の苦心に伴ふ愉快は自らわかる。

何を書くべきかといふことに興味をもち、書いたものを仕上げることに興味を感じて來たら、綴り方教授は捨てゝおいても進むであらう。もしそれが自發的に味はへたら、その發展するところ、實にはかるべからざるものがある。」〈注 89〉(括弧は引用者)

波線部は前者 1 (見聞きし、自ら考えたことをこれも書こう、あれも書こうと努めること) にかかわり、まじめに行うことによつて文題選擇の趣味や観察の綿密さができて、一層固まるものだとしている。そして、書くことへの趣味は書いて完成することへの興味と結びついて進んでいくとしている。趣味と興味はきわめて近いものとして用いられている。

また、翌年の『綴り方教授』においても、「第四章 綴り方教授の系統」の「材料」と「自

作」について説く際に、次のように「綴り方に對する兒童の興味」や「綴り方の趣味」の語が出てくる。

①材料…「兒童が思想の蒐集に不斷の注意を拂ふやうになるのは、適切なる綴り方教授が行はれて、綴り方に對する兒童の興味が高まつた後の問題である。かくせよと教ふる問題ではなくて、兒童が自然にそこに落ちていくのである。説かずして、至らしめなければならぬ。」〈注 90〉

②自作…「對話的自作文と獨演的自作文とは並行すべきものではなく多くは尋二の一二學期頃に對話的から獨演的にうつるのである。教授者の特に工夫を要するのは、この時期で、綴り方の劣等兒は多くこの過渡期に出来るのである。即ち對話的自作文に永く引きとめると、優等兒の（自ら独力で書こうという）興味は失せ、早く獨演的自作文に渡すと、綴り方の趣味を解しない兒童が出来る。遲速そのよろしきを得ることは、教授者各自の経験にまつ外はないが、注意して兒童の状態を観察すれば、意向のうつり行くあとは明らかに認めることができる。」〈注 91〉（波線・括弧内の補足は引用者）

これらは「趣味」と「興味」の相互性からもうかがえるように、必ずしもキーワードと自覚して用いられているとは言い難い。しかし、「綴るという意義」と「綴り方に對する趣味」との関係を考えれば、『尋常小學綴り方教科書教授の實際』の配列に端的に表れているように、「綴るという意義」（尋3の第2話）を悟って、徐々に「綴り方に對する趣味」（尋3の第6話以降）が出てくるという順序になろう。友納友次郎は、両者を芦田恵之助が『綴り方教授』において、尋1から開始し、「綴るという意義」の会得を改めて尋1・尋2の中心目標に据えたのに照応させて、「綴り方の基礎的修練」尋1の2学期半ばから尋2の1学期頃の指標とし、「兒童の實感を迫うて進み、高潮した思想を捉へようと努める」〈注 92〉としている。両者を結びつけたところに幾分か創意があると言えようか。それにしても、芦田恵之助からの摂取のあとは歴然としている。

用語の面まで下りていけば、芦田恵之助に学んだ形跡は一層明らかになってくる。先に引用したように、芦田恵之助が『綴り方教授』において文題を選定する標準とした「實感の明かなるもの」〈注 93〉の鍵になる「実感」の語ばかりか、別の言い方である「高潮した思想」〈注 94〉を捉へることも、かなりの頻度で出てくる。しかも批判的に取り上げられるばかりか、肯定的に使われることも多い。兒童の文章で最も大切なものとして芦田恵之助

が指摘した「真情流露の文」〈注 95〉「真率」〈注 96〉なども、そのまま『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』の中に見いだされるのである。

友納友次郎は、明治 43 (1910) 年 1 月の時点で「在京の友人」として芦田恵之助の名前を挙げており、明治 42 (1909) 年 10 月中旬の時点で「新教科書が手に入った」〈注 97〉ので、希望があれば送ると連絡をもらえるような間柄であったという。そうだとすれば、少なくとも明治 42 (1909) 年からはつながりがあり、その何年か前から知っていたかもしれない。したがって、「綴方の芦田」として名をはせていた芦田恵之助の綴り方教授研究については早くから注目しており、これまでもかなり取り込んでいた可能性が高い。そして、尋 2 以降の綴り方教材組織の体系化は、駒村徳壽・五味義武の写生主義綴り方に拠ったにしても、独自性を出すため芦田恵之助に従って尋 1 からの出発とし、要になる尋 1 の 2 学期半ばから尋 2 の第 1 学期ころまで「主として話で聞いたことや、自分で見たことや行つたことの中で、印象の最も深き興味を有してゐる事柄を捉へて、有りの儘に書き綴らせることの練習に力を用ひたい。つまり兒童が最も深き興味を有してゐる事柄を聯想の向ふがまゝに自由に綴らせたい」〈注 98〉と明記したのである。これによって、部分的の記述練習などの練習学習の開始時期が尋 2 の 2 学期からになり、写生主義綴り方の尋 2 の最初から始める見解との違いも示せるようになったのである。友納友次郎の立論に折衷色がぬぐえないのも、当然と言えよう。

おわりに

駒村徳壽は、大正 3 (1914) 年 9 月 26 日、長野県内連合教科研究会の招きに応じて郷土の長野県で「綴り方の著書に関する所感と発表の興味」を発表する。広島に来てこの 1 年半ほどで経験したことの主要なものとして、「最初、尊敬し且依頼」〈注 99〉していた方たちの著書が信用ならないことを、以下のように述べている。

「殆んど(1)著述する資格のない様な人々が好い加減のゴタクを並べて得意になつてゐる様な有様にすぎないものさへあります。著者自身の調べたといふ書物にも、好い加減の説のあるのを一向吟味もせず平氣で借用してゐる。又(2)研究もせぬ事を如何にも本當に研究したる如く吹聴してえらがつてゐる。事實もないことを研究報告として発表したり、他人の意見や細案の中から勝手な抜き書きをして見たりして、本邦綴り方教授界の大家である如く肩をそびやかして居る有様は、内情を知つて(いる)今日に於てはたゞもうお氣の毒と

しか思はれない有様なのであります。」〈注 100〉(番号・下線・波線は引用者)

上記の(1)から、駒村徳壽が批判する人は著書を出版しており、(2)から時間をかけるべきところを研究しないで本当に研究したと誇っており、(3)から写生主義の綴り方教授細案を見て盗むようなことを敢えてしている人だとわかってくる。いずれも、広島に来てからの実践が大多数を占めるのに、書名に『実際的研究になれる』と掲げ、「自序」に「従来實地の教授に適用いたしました方案と実績を有りの儘に叙述」したとする友納友次郎に見事にあてはまる。

明治 11 (1878) 年生まれの友納友次郎は、9歳年下の(明治 20 (1887) 年生まれ) 新任の同僚駒村徳壽の写生主義綴り方の主張と大正 2 (1913) 年 1 学期に一応の仕上がりを見た綴り方教授細目を間近に見聞きし、シュミダー説を読んでいたとすれば、このように具体化していることに目を開かれる。しかし、駒村徳壽は、なお系統化の軸を綴る態度にすることは決めていても、どのような分類をすれば見通しがつけられるのか固まっていなかった。それに対して、友納友次郎は、文種との対応関係を維持した綴る態度による体系化を案出し、はるかに整然とした綴り方教授書を翌年公刊したのである。そこには自らの実践で試みたものであり、時間をかけて積み上げられてきたものであると読みとれる「自序」がつけられており、後輩の駒村徳壽には地元長野に帰って痛憤を漏らすほかないものであった。

したがって、『実際的研究になれる讀方綴方の新主張』という書物の成立は、以上のようにたどることができるが、理論的に作り上げたという面が大きく、綴り方教材組織論が綴り方教育実践という実質を伴って成立したと言えるかと言えば、なお試行の域を出ないものであった。そして、大正 10 年まで続々と綴り方教授書は公刊されるが、いずれも本書を補い、理論的な枠組みを補強し、完成させることに力が注がれることになるのである。

〈補説〉友納友次郎の綴り方の授業を受けた学習者の回想から

栗原登編著『友納友次郎伝』(昭和 42 (1967) 年刊) のなかで、実際に広島高師附小で友納友次郎の綴り方の授業を受けた学習者の回想が、2 編載せられている。

(1) 「独特の方式で綴り方を教えられたもので、五感揃った人間の表現する文章は、(中略) 視覚や聴覚のみならず、嗅覚味覚触覚等が忘れられないような文を作らなければいけない。

文章の技術以上に、まずこの点に注意すべし、とやかましくいわれました。また文章を書く前にまずその素材を集めるのに努力しろともいわれ、五十分の授業のうち取材に三十分位かけるよう指導され、写生文の時など校舎外につれて行かれ取材させられました。そして教室に帰ってその材料を組みたてて、文章にするのにあまり時間をかけず、でき上がった者から時間を記録され、次々に立って読まされたものです。この先生の独自の綴方教室は、私どもに文の極意を教えられたもので、成人してからも文に親しみかつ作るのに大いに役立っています。」(牛尾次郎「長期的視野に立った教育」『友納友次郎伝』174～175ページ)(大正元(1912)年度～大正6(1917)年度に1年から6年まで受け持ってもらう。)

(2)「先生がいつも綴り方で言われたことは、何を書くか、その『何』をゆっくり十分に考えること。書き出したらやすまずに終りまで書きあげる。それから一字一句しっかり考えて、主題に適うように訂正、加筆し最後に文意がよく通っているかどうか推敲する。大体以上のような教え方であったと思う。

級の中に作文の上手な者も沢山出来たし、殆どの者が一応作文に対し強い関心と魅力をもったことと思う。私が後に国文の専攻に入ったのも恐らく先生から受けた国語の影響であったことと思う。」(研井武「いささかもエコヒイキなし」『友納友次郎伝』171ページ)(大正5(1916)年度～大正6(1917)年度、5・6年生の時に受け持ってもらう。)

書かせる前に取材に時間をかけさせるなど、思想主義の面目は躍如としている。そのことと写生重視はおのずと結びつくであろう。ただし、どのように綴文能力を見きわめるか、綴る態度をどのように分類して、分析的に修練した上で、どう総合していくかには、全く言及されていない。したがって、本論文の結論をくつがえすだけの資料は、この書物にも挙がっていないと言えよう。

〈注〉

- 1 槇山榮次著『教授法の新研究』目黒書店、明治43(1910)年10月13日発行、313～332ページ
- 2 友納友次郎著『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』目黒書店、大正3(1914)年5月20日発行、全500ページ

- 3 駒村徳壽（明治 20〈1887〉年～昭和 32〈1957〉年）は、明治 44（1911）年の「綴方に於ける寫生」（『信濃教育』第 297 号、信濃教育会、20～28 ページ）以降、雑誌論文を次々に発表していた。
- 4 五味義武（明治 20〈1887〉年～昭和 17〈1942〉年）は、松本女子師範学校附属小学校となっているが、明治 45 年の「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、明治 45（1912）年 3 月 20 日発行、179～213 ページ）から実践研究を続々と発表していた。
- 5 芦田恵之助・友納友次郎講演、白鳥千代三篇『小倉講演 綴方教授の解決』目黒書店、大正 10（1921）年 4 月 10 日発行、全 311 ページ
- 6 田上新吉著『生命の綴方教授』目黒書店、大正 10（1921）年 10 月 18 日発行、全 660 ページ
- 7 『生命の綴方教授』61 ページ
- 8 永島意之助著『彙類的各科教授の實際案と其取扱』宝文館刊、明治 44（1911）年 9 月 25 日発行、目次と本文（161～243 ページ）とを照らし合わせて作成した。
- 9 上田萬年著『作文教授法』富山房刊、明治 28（1889）年 8 月 11 日発行、45～74 ページに説かれている。
- 10 『彙類的各科教授の實際案と其取扱』163 ページ
- 11 同上書、169 ページ
- 12 同上書、172 ページ
- 13 広島高等師範学校附属小学校『各科教授細目』増田兄弟活版所、大正 2（1913）年 4 月 10 日発行、201～202 ページ
- 14 文部省『尋常小學讀本』巻 1〈国定第二期〉、日本書籍翻刻、明治 43（1910）年 2 月 28 日発行、29 ページ
- 15 文部省『尋常小學讀本』巻 3〈国定第二期〉、日本書籍翻刻、大正元（1912）年 10 月 15 日発行、10～12 ページ
- 16 同上書、37～40 ページ
- 17 上田萬年著『作文教授法』43～44 ページ
- 18 「大正二年度の第一學期は詳細なる一通りの成案を備へた時である。尋常二年より六年迄の教授細案を作り上げた時である。勿論過去に於ける研究の總括、共同研究になれることの締括りをしたものである」（駒村徳壽・五味義武共著『寫生を主としたる綴方新

教授細案』巻下、目黒書店刊、大正4（1915）年7月23日発行、27ページ。この箇所の執筆は駒村徳壽と見られる。）

- 19 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』150～151ページ
- 20 同上書、159ページ
- 21 同上書、160ページ
- 22 同上書、160ページ
- 23 同上書、160～161ページ
- 24 同上書、170～171ページ
- 25 同上書、182ページ
- 26 同上書、183ページ
- 27 同上書、185ページ
- 28 同上書、194～196ページ
- 29 同上書、138～140ページ
- 30 『各科教授細目』「二 國語科教授細目」1ページ
- 31 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』323ページ
- 32 同上書、162～163ページ
- 33 同上書、276～277ページ
- 34 同上書、347～348ページ
- 35 同上書、357ページ
- 36 同上書、377ページ
- 37 拙稿「大正中期における綴り方教授組織論の考察—友納友次郎氏を中心に—」『教育学研究紀要』第31巻、中国四国教育学会編、昭和61（1986）年3月31日発行、288ページ参照。
- 38 槇山榮次著『教育教授の新潮』弘道館、明治41（1908）年11月20日発行、全776ページ
- 39 佐藤熊治郎発表「綴り方教授研究法の側面觀」『學校教育』第2巻第8冊、宝文館、大正4（1915）年7月15日発行、32ページ
- 40 『新教授法の新研究』328～330ページより抄出
- 41 『綴り方教授の思潮と批判』153ページ
- 42 同上書、156ページ

43 『学校教育』第2巻第8号に「第一回全国小学校教育研究大会日程」10ページが載せてあり、それに拠ったが「職員の研究発表」であれば、5月9日か10日かのいずれかに絞られる。この5日間に綴り方教育の領域で広島高等師範学校教職員として発表したのは、佐藤熊治郎と友納友次郎の2人であり、このいずれかの日に発表した可能性が高い。

44 「綴り方教授研究法の側面観」『学校教育』第2巻第8冊、29～32ページに拠る。

45 『綴り方教授の思潮と批判』154ページ

46 同上書、153ページ

47 『実際的研究になれる讀方綴りの新主張』190～191ページにも、以下のように説述している。

「一體文章を唯發表形式の上からのみ見て取扱はうとすると往々非常に間違が起つて來る。文章の研究としてはどうしてもその形態を生み出した本源とも認むべき思想其物について十分考察するといふことが必要な仕事になつて來るのである。既に思想其物をとらへて考察するといふことになる、文章の形が叙事文にならうが説明文にならうがそれは論ずる所ではない。叙事の中に説明が混じやうが、記載文の中に記述が加はらうが、そんなことは少しも頓着する必要がないのである。」

48 『実際的研究になれる讀方綴りの新主張』295ページ

49 同上書、281～300ページ

50 同上書、278～279ページ

51 同上書、347ページ

52 同上書、347～356ページ

53 駒村徳壽稿「再び『綴り方に於ける写生に就て』、『信濃教育』第299号、信濃教育会、明治44（1911）年9月1日発行、28ページ

54 友納友次郎稿「國語教授の缺陷」『学校教育』第1巻第1冊、宝文館、大正3（1914）年1月1日発行、25～26ページ

55 『実際的研究になれる讀方綴りの新主張』287ページ

56 同上書、140ページ

57 綴る態度に着目した系統化の歴史については、拙稿「大正期における綴り方教授組織論の考察—田上新吉氏を中心に—」『教育学研究紀要』第32巻第2部、中国四国教育学会、昭和62（1987）年3月31日発行、85～90ページに記した。本稿もそれに基づいている。

- 58 駒村徳壽稿「日用文教授の新方針」『教育の實際』第7巻第10号、教育實際社、大正2(1913)年8月1日発行、45ページ
- 59 芦田恵之助の以下の2編には、綴り方教師の態度・児童の綴る態度の決定的重要性が説かれている。
- 「尋常一學年の綴り方」『教育研究』第85号、大日本図書、明治44(1911)年4月1日発行、16ページ
 - 「尋常五學年の綴り方」『教育研究』第94号、大日本図書、明治45(1912)年1月1日発行、30ページ
- とりわけ、後の論文には、「作者の態度」が、綴り方は根本的に自分の思いを表現するものだという信念の意味で用いられている。
- 60 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、「文を綴る態度」・「想に態する態度」以下の7項目は、順に29・152・153・157・249・374・147ページに掲げられている。
- 61 駒村徳壽「綴り方に於ける説明文の價値」『初等教育研究雑誌學校』第16巻第4号、同文館、大正2(1913)年11月15日発行、7～8ページ
- 62 同上誌、6ページ
- 63 駒村徳壽「文章教授の態度」『學校教育』第1巻第2冊、宝文館、大正3(1914)年2月1日発行、13ページ
- 64 同上誌、20ページ
- 65 友納友次郎「囚はれたる綴り方の教授」(1)『學校教育』第1巻第4号、宝文館、大正3(1914)年4月1日発行、14ページ
- 66 「正確ニ思想ヲ表彰スルヲ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓發スルヲ以テ要旨トス」(増淵恒吉責任編集『教育課程史』国語教育史資料第5巻、東京法令出版、昭和56(1981)年4月1日発行、49ページ)
- 67 五味義武「綴り方の進むべき道」『教育實驗界』第31巻第7号、育英会、大正2(1913)年4月5日発行、55ページ
- 68 『教育課程史』50ページ
- 69 「綴り方の進むべき道」『教育實驗界』第31巻第7号、55ページ
- 70 同上誌、56ページ
- 71 同上誌、57～58ページ

- 72 同上誌、いずれも 59 ページ
- 73 附小国語科研究部「児童の綴文能力發展に關する批評」『學校教育』第 1 卷第 1 冊、
35 ページ。綴文能力と「思想の發展」とを並べて論及する存在としては、駒村徳壽がふ
さわしい。
- 74 同上誌、36 ページ
- 75 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』149～150 ページ
- 76 同上書、202 ページ
- 77 同上書、276 ページ。少し前の 259～260 ページにも、「児童に對して、十分綴るとい
ふことの意義を會得せしめ、且綴り方に對する趣味を養つておきたい」と同じ用語で説か
れている。友納友次郎にとって、この用語でつねに表そうとしていたことが知られよう。
- 78 芦田恵之助著『綴り方教授』育英書院刊、大正 2 (1913) 年 3 月 18 日發行、74～75
ページ
- 79 同上書、133 ページ
- 80 芦田恵之助著『尋常小學綴り方教科書教授の實際』宝文館刊、明治 45 (1912) 年 4 月
27 日發行、16 ページ
- 81 同上書、19 ページ
- 82 同上書、24 ページ
- 83 同上書、37 ページ
- 84 同上書、49・64・100・135・152・269 ページ
- 85 同上書、84 ページ
- 86 同上書、163 ページ
- 87 同上書、314 ページ
- 88 同上書、317 ページ
- 89 同上書、37～38 ページ
- 90 『綴り方教授』50～51 ページ
- 91 同上書、52～53 ページ
- 92 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』267 ページ
- 93 『綴り方教授』27 ページ
- 94 芦田恵之助の明治 39 (1906) 年から明治 40 (1907) 年にかかる論考に、次のように
6 回の使用例がある。

(ア)「この頃、児童の花壇に対する興味は最高潮を示し、日々荒地の開墾に、瓜類玉蜀黍等の播種に、耕耘に、施肥に、日の暮るるをも知らぬ有様なりければ、余は『若き園工』といふ題を選べり。」(「綴り方教授の實驗その二」(つゞき)『教育研究』第26号、初等教育研究会編、大日本図書、明治39(1906)年5月1日発行、36ページ)

(イ)「すべて、文題の選定は、内容上に児童の思想の高潮を示せるものをとること勿論なれども、これと同時に、形式上に文體をさだめざるべからず。」(「綴り方教授の實驗」『教育研究』第30号、大日本図書、明治39(1906)年9月1日発行、60ページ)

(ウ)「わが受持學級の學生の宅より、六日の朝電話があり。『其の母が昨日亡くなりましたから、一週間忌引をさせます。……あの兒は、昨年この頃父にわかれ、今年またこの不幸です。…あとにはあの兄と弟が一人、まことにたよりない身となりました。』余はこの電話に接して、いたくかの兒の運命をかなしみぬ、あだかもよし、今日修身科あればとて、偶發事項として、取扱ふ準備をせなり。かねて授けおきたる父母の恩などいふことより導きて、某生の不幸を物語りしに、全級の同情悉くかの兒にあつまりて、女兒の中には、涙を流すものさへありき。それより、總代を選定して、不幸のかの兒を訪ふこととせり。

わが學級の思想の最高潮は、まったくこのことに集りぬ。かれを慰問せむとは、全級の聲なりき。さてその翌日、綴り方の時間あるを幸、これをその題目には選びしなり、取扱方法は分段法によれり。」(「綴り方教授の實驗」『教育研究』第31号、大日本図書、明治39(1906)年10月1日発行、37ページ)

(エ)「文題選擇の神髓ともいふべきは、児童の思想界に於て最高潮を示せる思想を選擇するのである。綴り方教授で、文題選擇に成功したら、その教授は既に半成功したものといてもよい位である。さて、児童の思想界の最高潮は、種々なる事情が綜合して、はじめて作られるものであるから學校が異なるにつれて、學科の進度が異なるにつれて、同一教科でも、教授振の異なるにつれて、教師の氣質が異なるにつれて、自然異なるべきである。かゝる事情の綴り方であるから、細目として普遍的のものは、到底成立すべきでない。

しかし、文題の選擇が、思想の最高潮ばかりを顧るべきかといふに、(以下略)。(「余の綴方教授の實際に對する質疑に答ふ」『教育研究』第 34 号、大日本図書、明治 40 (1907) 年 1 月 1 日発行、43 ページ)

学級における文題選定を念頭に置き、その指針として掲げられたものである。したがって、個人個人の思いに着目されるにしたがって、「実感の明らかなるもの」という用語に比重が移っていくべき用語であったと言えよう。

なお、『綴り方教授』にも「要求の最高潮」という小見出しで、初めて独演的自作文を書かせる時の様子が活写されている。

(オ)「かうしていよいよ(学級の)全生徒が獨演的自作文を書いてみようといふことになった。教授のむづかしさは、行事が氣合の合つたときを見はからつて軍配を引くむづかしさと同一である。余は今は兒童の(自分で好きなことが書きたいという)要求の最高潮であると見たから、放つて書かせることにした。しかし無條件では、『何を書きませう。』などとその時になつて、思想の選定に窮するものがあらうとおもつて、『金・土・日三日の中に、必ず動物園を見て來なさい。』といひ渡した。この成績には實に驚くべきものがあつた。」(『綴り方教授』「第六章 尋常二學年」100 ページ)

ここでも、思想の選定にかかわって、学級兒童の内的要求を察して方向づける際の掘りどころとなつている。

95 『綴り方教授』34・48 ページ

96 同上書、29 ページ

97 友納友次郎「改正新教科書の研究」『福岡縣教育會會報』第 139 号、福岡県教育会本部、明治 43 (1910) 年 1 月 15 日発行、7 ページ

98 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』270 ページ

99 駒村徳壽「綴方の著書に關する所感と發表の興味」『綴方研究録』(大正三年九月二十八日) 長野県内小学校連合教科研究会、交文社印刷、大正 3 (1914) 年 12 月 10 日発行、非売品、473 ページ

100 同上書、474 ページ

第二項 友納友次郎における綴り方教材組織論の構造

はじめに

『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』（大正3年）〈注1〉の「第三篇 綴り方教授の實際」には、250ページ余にわたって尋1～高等科までの指導の筋道が説かれ、「綴り方系統一覧表」〈注2〉が付されている。写生主義綴り方（駒村徳壽・五味義武）の場合、それらは、綴り方本質観—綴り方教授の目的ばかりか、発達段階をふまえた小学校六年間綴り方教授への展望—綴り方教授系統化の原理—具体的な綴り方教材配列までも貫くものになっていた。したがって、主要な課題は、槇山榮次の訳出したシュミューダーの11段階の作文教材組織論を学校現場で初めて生かそうとした写生主義綴り方を継承したか否かという一点に絞られよう。改めて本稿の目的を掲げれば、先行する写生主義綴り方の綴り方教材組織論と照らし合わせて、『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』における友納友次郎の綴り方教材組織論の継承性と独自性を明らかにすることになる。ここでも、（1）文章観（綴り方本質観）、（2）綴り方教授の目的の二点によって基底を見据えた上で、（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という順に考察していくこととする。（具体的な綴り方教材の配列については、本書には綴り方教授細目が示されていないため、保留する。）

一 文章観（綴り方本質観）

写生主義綴り方の駒村徳壽・五味義武においては、理念としてはいかなる文章も「作者の心情を偽りなく十分に書き表されたものでなくてはならぬ」〈注3〉と掲げながら、発達段階説としては分析に力を注ぐ時期と統一に力を入れる時期とに分けている。したがって表向きの綴り方自己表現説と実質的には統一に重みをかける時期になって初めて連合主義的文章構成観が根づくと思なす面とに分裂していたのである。

友納友次郎の文章観も全く同じような様相を呈している。

「すべて學習して得た思想であつても感情であつても、乃至處世的の事項も經驗材料も、悉く兒童の思想・感情として全く同化した所のものを採らなければならぬ。自己の思想、自己の感情として發表する所に大なる價値の存することを忘れてはならない。」〈注4〉

このように明らかに綴り方自己表現観に立つのであるが、表したい思いが湧いてきた時の全体的印象を、他の人に伝えようとする時には分解し、組織する必要があることを、尋常2年の読本の「雪のあさ」〈注5〉を例にとって、次のように述べていく。

「作者は先づ雪の朝景色を統覺して『よい景色だ』といふ感想を起したに相違ない。すると其感情を表彰し、又は其景色を他の人に傳達しようとする場合に、唯『雪がふつた』『景色がよかつた』では満足することが出来ないであらう。そこで其事實をそこに描き出して、讀者に成るべく自己と同様の感想がおこるやうに記述しようとする。

(中略) 障子をあけて見た刹那の感じは決して部分部分について精細に觀察して得たものではない。つまり見てゐる自分の頭は部分的に働いてゐるのではないのであるが、記述しようとする、それでは満足することができない。そこで部分部分を精細に觀察してそれを都合よく組織するといふ必要が起つて来る。(中略) かくて初めて一篇の文章なるものが生れるのである。」〈注6〉

ここでは、読者を念頭に置いた際の文章構成観が表明されている。高学年においては、一作品を書き上げる時、分解して組織するものなのだという意識がはたらくわけである。ところが、低学年において部分部分を書くばあい、分解しようとする意識のみがはたらき、「文章として體裁を備へてゐなかつても繁簡要を得ない部分があつてもそんなことは少しも顧慮する必要を認めない。」〈注7〉という。以下に文例を2つ挙げる。

〈例1〉ツクエノ上ノカビン (尋2男兒) (静的記述練習のうち場所の記述)

ボクノケウシツノイリロノ右ノスミニ、大キナカガミガカケテアリマス。
カガミノマヘニツクエガスエテアリマス。
ソノウツエノ上ニカビンガノセテアリマス。
カビンハチヨウドツクエノマンナカグライノトコロニスエラレテ、ソノカゲガリツパニカガミニウツツテキマス。〈注8〉

〈例2〉つく (尋3男兒) (動的記述練習のうち他との関係の記述)

兩手に力をこめて、左の手は力いっぱいのにぎりつめてうしろにつき出し、右の手でうんとせなかのところをつくと、よこ山君がひよろひよるとよろめいて、兩手をつき出してど

すんところげました。〈注 9〉

いずれもどこから書くかという順序の指示があったようで、比較的まとまった文章になっている。しかし、〈例 1〉は場所の記述、〈例 2〉は他との関係の記述そのものが目的であって、ここでは文章を綴るという意識は持たなくてよいとするのである。したがって、子供自身にとっては何のために机の上の花びんを書くのか、横山君を突くという行動を記すのかわからず、文章を書いているのだと自覚を持たないまま文章化がなされることになろう。したがって、文章観としては、先生に書けと言われたことを指示されたとおりの順序で文字は表していくのが文章なのだ、そして文章というのは分解して詳しく書けばよいのだ〈注 10〉という思いが湧くことになろう。したがって、最終的には文章構成観が植えつけられるとしても、それまでには文章観が持てないままか、誤った受け身的な文章構成観（文章を書くばあいは、とにかく全体の印象を分析して書かないとだめなのだという考え）が根づいてしまう恐れがあると言えよう。

このように見ていくと、友納友次郎は、表向きの綴り方自己表現観と実質的な文章構成観（文章をまとめる力が育つ4年以降になって、それまで未分化だった文章観が、分解して組織するものだと思えるようになる—もしくは分解して書けばよいと思いついていたが、さらに組織もした方がいいのだと気づくに至る—）ともに、写生主義綴り方を継承していると言えよう。

二 綴り方教授の目的

写生主義綴り方の駒村徳壽・五味義武こそ、綴り方教授の目的を「自己の思想を文字文章によつて発表する能力を練磨する」〈注 11〉とし、綴る力を鍛えることに踏み切った実践者たちであるが、友納友次郎はこの点に関しても次のように一致したところを見せる。

「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 12〉

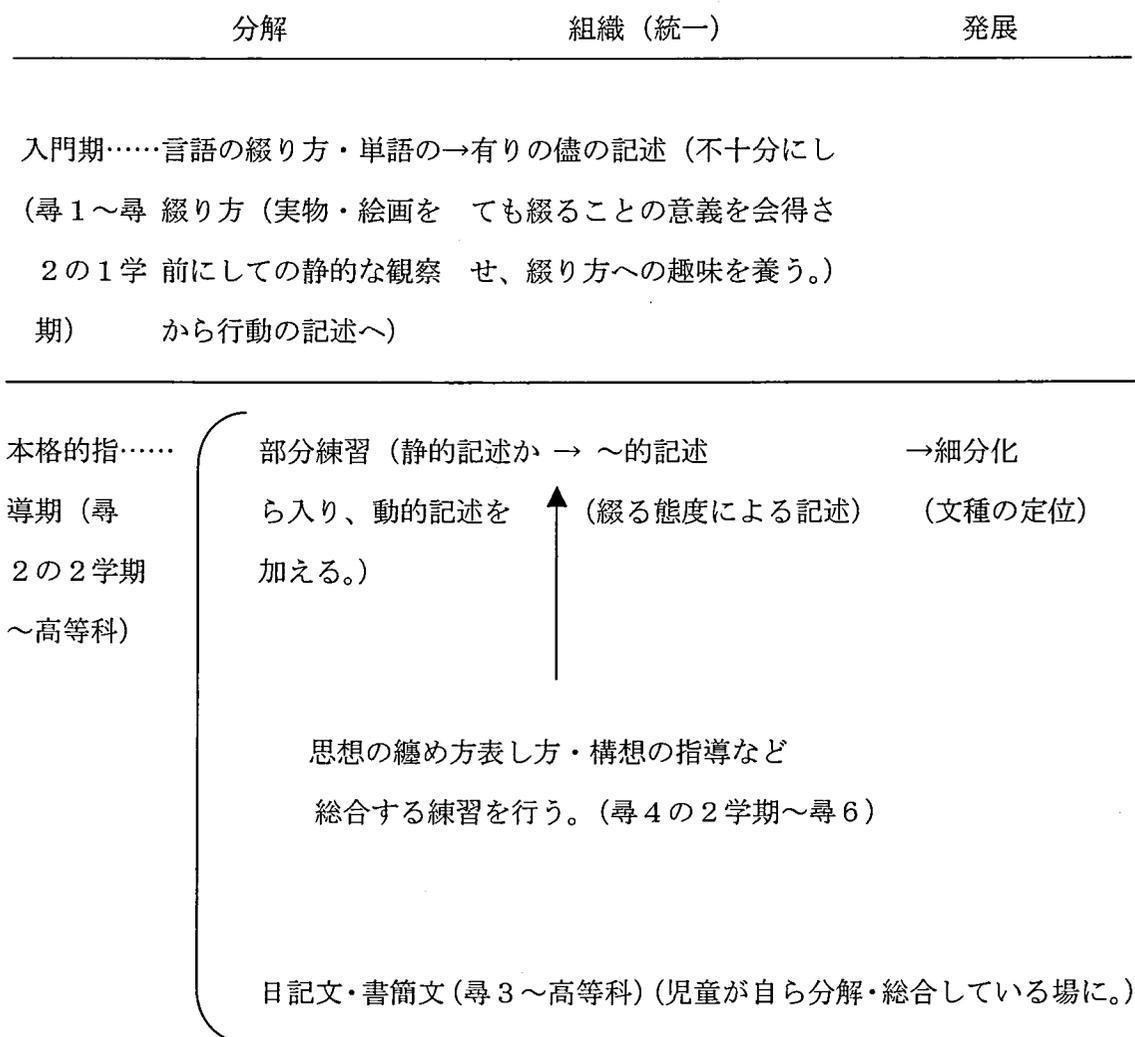
明らかに同一の軌道を通っていると言ってよかろう。しかも、発表する能力を発表する技能に変えてあまりにも似過ぎていると思われないようにしている。

このように文章観も、綴り方教授の目的においても共通しているところに、以下の柱に

おいても接点があるのではないかと考えさせる素地があろう。

三 発達段階をふまえた初等綴り方教授全体への展望

友納友次郎が「綴り方教授の実際」並びに（別表）「綴り方系統一覧表」に掲げたものを整理すると、次のようになる。（注 13）



尋 2の1学期と2学期を境として、分解と組織とを2回にわたって繰り返すという発達観を持っていたことになる。ただし、前半の入門期は、写生主義綴り方ではなく、友納友次郎が新たに設けたものである。したがって、後半の本格的指導期から考察を始め、その上で入門期に戻ることにしたい。

（一）本格的指導期における写生主義綴り方との共通性

写生主義綴り方の教授細案では、下記のように分けられるものになっていた。

第1期 写真時代（五味義武においては発表思想の素質的限定力養成の時期）……

尋2の1学期から尋4の1学期ごろまで

第2期 客観的統一時代（五味義武における発表思想の体系的組織力養成の時期）……

尋4の1学期末から尋6まで

第1期はまた「分解したる思想の個々の要素といふ可きもの」であり、第2期は「総合により思想の脈絡統一をはかる可き者」〈注14〉であって、「分解」と「総合」が指標になることも明らかであった。

この第1期に対応するものが、友納友次郎においては、上記の部分練習で、尋2の2学期から尋4の1学期に挙がっている。次のように説いている。

「綴り方としての仕事の手初は、先づ部分の充實といふことである。（中略）部分的練習とは、事物の全體を分解し、部分的に細かく見て綴らせることで、事物其物を精細に観察して記述させることである。此仕事は尋常小學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）尋常四年の第一学期頃まで繼續したい考へをもつてゐる。」〈注15〉

なぜ、尋2の2学期から尋4の1学期ころまで分解を主とする部分練習を続けるのであろうか。写生主義的綴り方の教授細案において分解を主とする時期が尋2から尋4の1学期まで記してあり、そこに示唆を得たからにほかなるまい。ただし、入門期の綴り方学習を新たに設けたため、尋2の1学期はそちらの方に回して、完全に時期をそろえるのは避けたのであろう。

また第2期の最初に置かれるのが、六何法の指導である。写生主義の綴り方教授細案では、尋4の1学期の終わりに「六何法による事件の記述」が4時間配当され、2学期には9時間と真正面から取り組ませるものになっている。それに対して、友納友次郎も次のように述べて「六何法による指導」を推進していく。

「尋四の二學期頃になると餘程綴るといふ意味も確かになり手腕も相當にのんで來る。しかしまだ纏まつた思想を文に綴るといふことは少しも練習されてゐない。唯部分部分の精細な記述といふものだけが少々練習せられたといふに過ぎないのである。

余は此時期の兒童に對し、更に進んで思想の纏め方と之れ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。つまり之れ迄の分解に對して總合を意味し、一つの纏まつた思想といふものを組織する所の練習を行ひたいといふのである。

此思想の纏め方及び表現の方法を會得せしむるには、昔からよく唱へられてゐる六何の法則によるのが一番都合がよい。」〈注 16〉

ここでも、写生主義綴り方は教授細案まで示しており、いつ取り組んだかが明確なのに、友納友次郎は「尋四の二學期頃」という曖昧さがつきまとうが、いずれも同じ時期に六何法によって總合に向かう端緒とするとしているのである。

こうしてみると、本格的指導期においては、友納友次郎は写生主義綴り方の学年發達段階論を忠実にふまえて、開始を同じ学年の中で1学期遅らせる程度にとどめたと言えよう。しかし、写生主義綴り方教授細案では実施していない高等科においては、友納友次郎は、実社会に出ることを念頭に置いた文種の細分化の時期にしている。とは言え、發達段階としては、依然として第2期の指標である「總括的抽象的の記述」〈注 17〉の語で包括されるわけであるから、依然として新しい發展段階の設定には至っていないと言えよう。

(二) 入門期における友納友次郎の独自性

それに対して、写生主義綴り方が記していない尋1からの入門期の指導においては、次のような筋道が考えられている。

- 1、言語による綴り方…尋常1年の初期に實際生活や既往の経験〈注 18〉、事物・絵画・模型など〈注 19〉を取り上げて問答し、兒童の「思想の開拓」〈注 20〉を行う。進むと、文字を用いて表すように導く〈注 21〉。
- 2、単語・短句の綴り方…「彼等(兒童)が筆にする文字・語句も(中略)多様な内容を包含してゐる」ため、「一つの思想を捉へて之を分解し、かく分解したる思想をつぎつぎに表彰させるやうに導きたい」〈注 22〉〈注 23〉
- 3、綴ることの意義を會得させ、綴り方に対する趣味を養う…「此時期から尋二の一學期頃まで、主として話で聞いたことや自分で見たことや行つたことの中で、印象の最も深い事柄を捉へて、有りの儘に書き綴らせることの練習に力を用いたい。(中略)兒童はかくして綴り方に對する趣味を喚起し、且知らず知らずの間に綴るといふ態度

(意義)といふものを會得するに至るのである。」〈注 24〉〈注 25〉

この入門期の指導においては、二つの解釈が可能になろう。すなわち、

(1) 入門期における分解 (1、言語による綴り方 / 2、単語・短句の綴り方) を経て総合する (3、綴ることの意義を會得させ、綴り方に対する趣味を養う) という筋道の一サイクル目を作り上げている。

(2) 本格的指導期の土台として、

- 1、話しことばと書きことばには共通の土台があることに気づかせ、
- 2、話したいことにできるだけ文字を伴わせるようにし、
- 3、その上で、綴ることの意義を會得させ、綴り方に対する趣味を養うようにする。

そして、以後の「綴り方の本舞台」に上がっても、書くことの意義を持ち続けられるようになる〈注 26〉。

いずれの側面も伴って、入門期の指導が設定されたと言えようか。しかし、芦田恵之助から取り込んだ「綴ることの意義を會得する」こと、及び「綴り方に対する趣味を養う」ことを土台にすれば、尋 2 の 2 学期以降に課す部分練習においても、その必要性が必ず理解できるようになるであろうか。こう考えていくと、友納友次郎は、きわめて両立しがたいものを「綴り方系統一覧表」の中に含み込んだことになる。

四 綴り方教授系統化の原理

結果的には綴る態度による記述の練習が系統化の原理ということになるのであろうが、きわめて判然としにくい。「～的記述」という形で最も早く記されるのは、尋 3 の「説明的記述の練習」であり、次は尋 5 の「叙情的の傾向」や「寫生的の記述」である。

したがって、そこまでは、綴る態度による記述練習に行き着くための部分練習を時間をかけて行うことになる。

大正 3 (1914) 年の時点では、写生主義綴り方の尋 2～尋 6 の各学期教授細案は一応でき (大正 2 年 1 学期)、「写真」という見方を根幹にして綴る態度による組織化を模索していた。友納友次郎は、実際の手がかりは、写生主義綴り方の各学期教授細案 (当時、未公刊) から得、綴る態度によって組織化をはかることは継承しても、その内実は従来の文種を「～的記述」と、これから書こうとする時にはたらくものと見なすことによって、写生主義綴り方よりも先に提案することができたのである。したがって、以下の考察も、記載

的記述、叙事的記述、説明的記述、評論的記述、叙情的記述というように、部分練習を経た後に行き着いた綴る態度の違いによる記述練習によって整理することとする。ただし、最初の2つ、記載的記述と叙事的記述については、部分練習においても、それ以後の取り扱いにおいても、基底になるだけに分けがたいものをもっている。それで1項目として取り上げることとする。日記文・書簡文のように文種のまま挙がっているものもある。これらについては、綴る態度による記述練習に準ずるものとして、その後並べて考察していくこととする。

なお、「綴り方教授の実際」や「綴り方系統一覧表」には、上記の綴る態度や文種におさまりきれない「六何法による指導」（思想の纏め方表はし方）（尋4）—「作者としての態度を養ふこと」（尋5）—「構想の指導」（尋6）—「綱目図の指導」（尋6）などがある。これらは、それぞれ関連する箇所であられるが、また別の原理としてとり立てて考察を試みることとする。

（一）綴る態度・文種による記述練習の系統化

1、記載的態度・叙事的態度による記述

（1）部分練習において

友納友次郎は尋2の2学期から着手する部分練習を「静的記述」と「動的記述」に分けるといふ。「静的記述」が「空間的記述」、「動的記述」が「時間的記述」である〈注27〉から、前者が後に記載的態度による記述になるもの、後者が叙事的態度による記述になるものである。このうち、記載的態度による記述に行き着く静的記述は、①場所の記述、②状態の記述、③関係の記述に分かれている。

①場所の記述（ありどころの記述）…掲げられた文題と文例から考えると、次のような指導の筋道になっている。

（i）「ツクエノ上ノクワビン」（既出）・「トバンノ上ノガク」のように、目の前に置かれていて、観察しやすく、何かと比べてどこにあるかが明確に言いやすいものを話させて綴らせるか、対話により綴らせるかする。「一時間中に幾題でも練習させる。」〈注28〉

↓

（ii）「ワタシノガクカウ」〈注29〉「シヨクブツエン」のように、どこにあるかを明記する必要があり、範囲も限定しにくいものを、行き着くまでの筋道など手がかりを見つけて書いてみさせる。〈注30〉

②状態の記述（ありさまの記述）…「實物や繪畫等によつて主として色澤形状大小等を記述させる。静的記述の部分的練習では此状態の記述が一番複雑で而も多くの時と力とを必要とする。」〈注 31〉

(i) 「テノ上ノリンゴ」〈注 32〉「サル」〈注 33〉など、形・大きさ・色などの「属性の記述に都合よき練習材料」〈注 34〉を取り上げて、問答して綴らせる。綴らせる順序の指示も、ばあいによっては必要としている。

↓

(ii) 「コトリ」〈注 35〉のように属性の記述をふまえて、「行動の状態をも記述させる」〈注 36〉。将来発展して人物写生や動物写生、叙景文になるものの基礎をなす。

むろん、静的記述のなかで取り込む行動の状態の記述であり、繪画を觀察させての記述であるため、文例では幾分動きを感じさせる程度にとどまっている。ただし、友納友次郎は、以下のように弁明している。

「繪畫や模型は何れも動的行動の一部分を表はしたものであるから、一刹那の行動を精細に記述させるには誠に都合がよい。而もそれが将来動的記述を行ふ場合の基礎をなす重要な仕事の一つである。」〈注 37〉

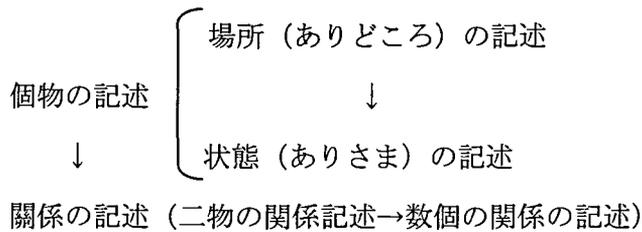
③関係の記述…「一つの物を記述するにも常に他との関係を念頭において記述させなければならぬ。此點に於て位置や状態の記述よりも餘程複雑な心の働きを要する譯である。」〈注 38〉

(i) 「フデトスズリ」「インキトペン」〈注 39〉等の「實物について二物の関係を記述させる。」〈注 40〉その中でも、物と物との関係→動物同士の関係→人と人との関係の順で複雑さを増していく。

↓

(ii) 進んで数個の関係記述に及ぼす 〈注 41〉。

なお、「関係の記述に對して個々の事物を記述するものを個物の記述と名づけることも出来る。而して順序から言ふと先づ個物の記述から始めて関係の記述に及ぼすといふのが自然の順序であらう。」〈注 42〉とある。これを手がかりにすれば、静的記述の全体は、次のような構図になろう。



なお、尋三・尋四の一学期における静的記述に関しては、上記のような細かな内容の規定がなく、「せんたくをしてゐるおばあさん」「海べのこども」（以上、尋3男児）、「学校の池」（尋四女児）〈注43〉の文例が記されるのみである。必要に応じて、場所の記述／状態の記述／関係の記述が自在に発揮され、「精細に」書けるようになることでよしとするのであろう。〈注44〉

他方、動的記述は、「綴り方教授の実際」においても「綴り方系統一覧表」においても、尋常3年から掲げている。静的記述に尋2から取り組むものとは、明らかに学年を変えているわけである。その理由を友納友次郎は次のように述べている。

「(叙事的な記述のばあい、) 記述の対象たるべき思想其物は歩々に變化して送迎に暇がないではないか、余は此状態を恰も活動寫眞の映寫を見るやうなものと考へてゐる。而も此の時間的記述の基礎をなすものは空間的の記述で、空間的の部分練習が十分出来てゐなければ、到底満足に叙事的記述の練習を行ふことが出来ない者と信じてゐる。」〈注45〉

叙事的な記述は活動写真のようなもので、目の前で次々に起こって過ぎ去ってしまうのだから、その場面で生じたり消えたりしていることをどれもこれもとらえることはできない。可能だとすれば、空間的な一場面においてきちんとこういうこともとらえられえ、こういうことも着目できるというようになってからである。客観的に叙事的な記述と記載的な記述ができることを目標とするなら、たしかにそのとおりと云わざるを得まい。

このような見解からは、静的記述の場所の記述→状態の記述→関係の記述、そして個物の記述→二物の記述→数個の記述が終わってやっと動的記述に入れることになるのである。

動的記述は、以下のような階梯をたどるとしている。

(i) 「たまをなげる」「手をあげる」〈注46〉のように自己の簡単な行動を記述させる。ここでも、一時間中に幾題でも練習させる。

↓

(ii) 「うつ」「ころがす」などの自己と他者との関係を取り上げて記述させる。

↓

(iii) 客観的行動の中で「走る人」「歩む人」「すみをする人」など簡単な行動を記述させる。

↓

(iv) 「てにす」〈注 47〉「べいすぼうる」「すまふ」など複雑な活動変化を記述させるように進む。

↓

(v) 「雨だれ」「ながれる水」「夕立」のような自然現象や「ほえる犬」「いもをたべるさる」〈注 48〉のような動物の行動を対象にして綴らせる。

これらのうち、(i) を (iii) ～ (iv) より先にするゆえんについては、次のように記している。

「自己の行動は記述しながら何遍も其行動を繰返して確実に記述させることが出来る。だから他人の行動を観察して綴らせたり自然の有様を観察して記述するやうな客観的の記述よりも餘程容易である。」〈注 49〉

自己の行為の反復可能性が、他のものより確かに書くことができるとするのである。したがって、(i) ～ (v) も学習者がしやすく、指導者の労力がかからなくて済むという項目の順序なのかもしれない。それだけに、「たまをなげる」「ころがす」など、題材の範囲も狭く、児童にも何のために取り組んでいるか見えなくなるおそれも生じている。

尋 4 の 1 学期になると「動的記述は叙事文としての色彩を發揮することとなる」〈注 50〉とあり、「朝食まで」(尋四男児)の文例〈注 51〉が挙げられている。ただし「これが一つの文旨によつて統一せられ、文章としての體系を整へるに至るまでには」ならない〈注 52〉とある。静的記述と同じく、(i) ～ (v) の自己の単純な行動、他とかかわる行動、他者の客観的行動、他者がかかわり合つて何かをする複雑な行動、自然現象などを自在に書きこなせるようになっていることを期待していたようである。ここでも、尋 3 の時に示した着眼点は、全く言及されず、必要に応じて書ければよしとしたようである。静的記述においても動的記述においても見られる、出発点の厳密さと以後のおおらかさとは、友納友次郎が実際どこまで授業として実施していたのかを疑わせるものとなっている。

(2) 作者としての態度を養うこと

尋4の2学期から六何法によって、何故に（目的）、何事を（内容）、何人に向かって（対者）、どこで（場所）、何時（場合）、いかように綴るか（技能）を自覚させ、一つの纏まった思想といふものを組織する練習をした上で、尋5の1学期はその延長線として「文を綴るには必ず先づ目的を定め、次いで作者としての態度を確かに決めさせる。かくて材料に従って描寫すべきか叙述すべきかはたまた説明すべきかを確かに區別させ、而して後文を筆にすることを練習する。」〈注53〉という。したがって、六何法の目的を決めた後に「作者としての態度」を決めるのであるが、実際には材料（内容）によって描写すべきか、叙述すべきか、説明すべきかを決めるというのであるから、内容に伴って見いだされる、これからどう書いていこうかという方針と言えよう。他方、「同じ説明文でも、作者の態度といふものが違つて來ると自ら内容の上にも形態の上にも著しき相違が起つて來る、相手が同輩であるか、先輩であるか、或は自分よりずつと幼少のものであるかによつて、内容の取扱にも用語や形態の上にも甚だしき相違が生じて來なければならぬ。『如何なる目的』で『誰が』『誰に』向つてするのであるかということによつて、文章其物の上に甚だしき影響が起つて來なければならぬ」〈注54〉ともある。これを見ると、誰に向かって書くかを考えることによつて態度はさらに明確になってくるものようである。それゆえ、文章を書くとき、作者としての態度は、全文章表現過程を貫くものになると言つてもよからう。ただし、肝心なことは、前者、材料を描写するか、叙述するか、説明するかを決する点なのである。

ここで挙がっていた「描写」の態度が、「目にうつつた状態を生きいきと再現させようと努力する」〈注55〉態度であるため、記載的態度による記述が本格化したもの、「叙述」の態度が、例として「川中島」（尋五男児）〈注56〉が出ているように、叙事的態度による記述が軌道に乗つたものと言えよう。小学5年生になって目的を念頭に置いて材料に従つてどういう方向性をもって書くかという時に、3つのうち2つの典型例として記されたのが、記載的態度と叙事的態度だったのである。綴る態度による記述であると自覚する以前にも、そして以後にも、枢要な位置を占める両系列だったのである。

（3）写生的の記述

「寫生的の記述」というのは「事實を事實として有りのまゝに寫すこと」とも「事に觸れ物に接して感じた感じを其儘に具象的に表す」〈注57〉とも記されている。「綴り方系統一覽表」では、静的記述と動的記述を受けて、尋5の2学期から尋6にかけて課すものと

されている。尋6になって描写（記載的態度による記述）と叙述（叙事的態度による記述）に分かれる素地を一体的に養うものと言えようか〈注58〉。

（4）記載的態度・叙事的態度による総括的・抽象的な記述

尋5に全体として作者の態度をいずれに決めるかという見通しを持ち、記載的態度・叙事的態度が主としてはたらく写生的な記述を経て、尋6に至ってやっと「記載的の記述でも、叙事的の記述や説明的記述などでも」「少々総括的抽象的の記述を要求して差支えはない」〈注59〉とある。「成るべく総括的によく其大綱をつかまへ要領を得るやうに記述させる」〈注60〉というのである。一文章として一貫したものが読者にすっきりと理解できるようにするのであろう。

どのように指導していくかに直接言及はしていないが、以下の2つの引用が手がかりになろう。

㊦「記載的の記述は見方によつて総括的の記述と部分的の記述とに（中略）分れる。総括的の記述は主として読者の知識に訴へ何等かの理解を與へようと努め部分的の記述は読者の感情に訴へ感興を喚起させようと努める。」〈注61〉〈注62〉

㊧「叙事的の記述も亦見方によつて総括的と部分的（中略）とに分つて考へられる。総括的の記述は主として大綱をつかまへ要領を得るやうに努め、部分的の記述は部分を精細に叙述して読者に何等かの感動を與へようと努める。」〈注63〉

これらの説くところを見れば、全体として総括的にというのであって、実際には、まとめるべきところはまとめ、ここぞというところは詳しくの意だと判明する。記載的の記述にしても叙事的の記述にしても、精叙略叙を心がける時期に至ったということなのである。それは、低学年から鍛えてきた各部分を精細に書く技能も確かに生かされる場なのである。このような指導をすれば、記載的態度による記述練習の系列、叙事的態度による記述練習の系列としては、一応の締めくくりを迎えることになるだろう。

（5）高等科における文種の細分化

高等科には、尋常科の「綴り方の補習」として、尋6から継続して精叙略叙の徹底をはかることが掲げられている。ただし、記載的態度による記述練習については、更なる言及

は出てこない。叙事的態度による記述練習についても同様であるが、こちらは、文題として「舊御便殿を拜して、宇品港と千田知事〈注 64〉、頼香坪先生の墓に詣つ〈注 65〉、赤穂義士追遠塔〈注 66〉、體操講習會雜感、廣島上水道水源地を見る」〈注 67〉のように叙事文になりそうなものが多い。しかも、高等科には「叙事文の一体」でありながら「実際に記述する上から考へると餘程趣を異にしかつ體裁を異にしている」「傳記文と戦記文を課したい」〈注 68〉とある。

そのゆえんを、以下の説述を手がかりに探っていきたい。

⑦伝記文・・・「傳記文は人の一生の事歴を述べることによつて其人物・性格を描きあらはさうとするのである。ところが人の一生の事歴を何から何まで詳細に書き盡すと云ふことは到底出来ることではない。そこで其事歴の中から其人物・性格をうつし出すのに都合のよい事柄を抜き出して一篇の文章にまとめさせる。—つまり其人物を躍如たらしむるだけの工夫をする所に大なる修養が含まれてゐるのである。」〈注 69〉

「文材の選擇の上に注意すべきことは、乃木大将や乃木夫人の如きは國家的の人物で日本全國何れの地に於ても深い印象を與へられてゐるに相違ない。こんな人物は特別として其他は成るべく地方的郷土的の色彩を帯び其土地に何等かの關係のあるものを選択することにした。

それから仕事を課する上から、いつでも唐突に其時間に文材を突き出して『さあ綴れ』と命ぜられてもなかなか出来よう筈がない。そこで豫め文題を課しておいて、兒童の力で出来るだけ詳細に調べさせておくといふことが最も必要である。」〈注 70〉

⑧戦記文・・・「戦記文は傳記文に比して内容は複雑であるが、記述は比較的容易であると思ふ。

戦記文の記述は多くの場合に於て原因・戦況・結果に三分して考へることが出来るのであるが、何れの材料に對しても必ず此順序によるものと考へさせてはならぬ。殊に或種のものでは強ひてかくの如き順序によることの出来ないものも少くない。教授者は此點に十分の指導を要する」〈注 71〉

「材料の選擇につきては大體（1）時代の推移に大に關係を有するもの、（2）戦士の性格・知勇を發揮せしもの、（3）當時の戦法、國民の武勇等を紹介するもの等の要件に従ひ、各適當と認むるものを選択し、其性質に應じて適當の記述をなさしめることが必要であら

う。」〈注72〉

以上のことから推察すれば、伝記文は、次のような理由で高等科に課されたことになろう。

○人の一生を取り上げて書くという困難さがあるだけに、これまで書いてきた叙事文（狭義）とは違う、調べて書くという新鮮さがあり、

○一生の中から、その人物・性格をうつし出すのに最適なできごとをいくつか選んで、読んだことをわがものとして書く。その際に、尋6で試みた精叙略叙を生かして、詳細に書くべきところと引きしめて書くところを見きわめて一編の文章にまとめ上げなければならない。

○読本にあるナポレオンの伝記などに触発されて、自らもここで伝記文の書き方を会得しておくこと〈注73〉は、将来人前で称揚すべき誰かの事蹟を語らなければならなくなった時にも必ず生きてくるものである。そのためにも、地方的郷土的な人物、しかも男子・女子が書くのにふさわしい人物を選んで書く場を与える方が望ましい。

それに対して、戦記文を課するのは、下記のような意義があろう。

○伝記文のように一人に焦点を当てて書くのではなく、戦いに光を当てるのであるから、どこからどのように書いていけばよいか難しい。それだけに、叙事文のなかでも高等科に入ってこそ書かせたい文種である。

○戦いを鳥瞰して、原因・戦況・結果をどうまとめるかと構想を練ることは総括的であり、戦況の中でも何をどのくらいの重みを持たせて書いていくかは何より精叙略叙の実践の場になる。

○読本にも伝記文とともに載せてあり、戦記文をきびきびと書いていくことは、大正3（1914）年の時点では、話し手として周りにみんなを引きつける得がたい資質になると判断されたようである。

ここには、小学校だけが義務教育であった時代に、社会に出た時のことを念頭に置いて、これも加えたい、あれも必要だと考えた教師の意識が反映されていよう。ただし、伝記文には女子に似つかわしい文題があるとしていたのに対し、戦記文には、「巖島の戦」（高1男児）と「此一戦」（日露戦争中の日本海海戦を記したもの、高1男児）の文例〈注74〉が掲げてあるだけで、女子にも課すのかどうかの言及がない。こういうところにも、本書のあわただしくまとめられた形跡がうかがえよう。

以上を振り返ると、記載的態度による記述、叙事的態度による記述の両系列は、左記のように進展することになる。

- ①尋2の2学期～尋4の1学期…まだ書く際に綴る態度に着目させることをせずに、部分練習を行わせ、尋2からの静的記述にしても、尋3からの動的記述にしても、書く対象を分析して精細に書くことに徹底させる。
- ②尋5の1学期…綴る態度を意識して、目的を決め材料にしたがい、読者も考慮して書く必要性を悟らせる。
- ③尋5の2学期以降…写生的の記述を課し、記載的態度による記述と叙事的態度による記述とを一体的に養う。
- ④尋6以降…記載的態度による記述と叙事的態度による記述を分化させ、それぞれ記載文・叙事文としてまとまりをもった文章にさせる。その際、詳しく書くべきところと凝縮すべきところを見きわめ、精叙略叙が適切に行えるようにする。
- ⑤高等科…記載的態度による記述は、記載文としての完成を期す。しかし、叙事的態度による記述は、さらに伝記文・戦記文と枝分かれして、さまざまな叙事文がめりはりのきいた文章で書けるようにいざなっていく。

2、説明的態度による記述練習

尋3の2学期、すなわち尋2からの静的記述、尋3の1学期からの動的記述を課した上で、説明的記述の練習を課すとしている。この項では、初めから説明文を「事物の存在や状態の理由を説明する文章」(注75)とし、それを念頭に置いて説明的態度による記述においても「説明せんとする思想其物の性質や對者の如何によつて文章の組織や用語なども著しく相違しなければならぬ」(注76)としている。ただし、尋3では、次の2つのことを課すとしている。

- (1)「主として自己を中心とした」文題を取り上げ、説明しようとする態度を養う(注77)。「学校のしよくぶつえん」・「わたくしの町」・「ぼくの學校」・「うちのねこ」(注78)など、記載的記述(描写)とも重なる題もあるが、なかでも自己とかかわりの深い題材を中心にして、意識してありのままに説明していくという練習に取り組みさせる。(これまではしっかり見てありのままに書く練習が主となっていた。)
- (2)「わたくしは時計です」「ぼくははがきです」のように、「自分が物になって説明す

る」「自叙的の叙述」〈注 79〉を適切な文材を与えて試みさせる。

※文例「私はにぎりめしです」〈注 80〉のばあい、「内容即ち思想の性質から考へると擬人的の體裁をとり自叙的に記述するといふのは一の方便であつて、『にぎりめし』其物の由来を説明するといふのが主な仕事である」〈注 81〉としている。「一の方便」であるから用いなくてもよいのであるが、夏目漱石の「我が輩は猫である」(明治 38 (1905) — 明治 39 (1906) 年) 以来、このような書き方が一大流行を見せているとき、児童が親しみをもって「説明の態度を學ぶための一つの練習」〈注 82〉として取り込んだようである。

そして、尋 4 になって、下記のように程度を高めるとしている。

- (3) 「兒童園」・「植物園」・「日清戦争の記念碑」のように、少しずつ「私の」を冠しない「事物の存在や状態等について説明させ、且いくらかそれらについて理由の説明も加へさせる」〈注 83〉〈注 84〉

※波線部が記載文の記述・描写とどう違うかは、なかなか明確には言いがたいが、結局描いて目の前にありありと思ひ浮かべさせようとしているのか、それともどうなっているかを説いて理解させようとしているかの違いで、それこそ「作者の態度によつてきまつて来る」〈注 85〉のだという。

尋 5 の「作者としての態度を養ふこと」では、次のような指導内容になろう。

- (4) 「幾分概念的のものや抽象的の法則」も取り上げ〈注 86〉、目的・材料ばかりか、誰に読んでもらうかによつても説明の態度(用語・体裁)が違ってくること〈注 87〉に気づかせる。

尋 6 の「總括的抽象的の記述」になると、下記の指導内容になろう。

- (5) 「花崗石」の文例〈注 88〉にあるような「科學的のものや『正直』とか『忠孝』とかいふやうな複雑な内容をもつた道德上の徳目など」〈注 89〉に取り組ませ、「智的のきびきびした文章を綴らせる」〈注 90〉

さらに、高等科においては、次のように説明文から分かれた解説文も課すとしている。

- (6) 文例「澱粉」〈注 91〉のように「分解説明によつてよく事實を判断し、之れを舉示するのが目的である」「解説文」を取り上げ、「具象的の引例」をしつつも「事理が明確で筋がよく通」った文章にさせる〈注 92〉。

※上位概念と下位概念との關係を明らかにしたり、事例と説明の使いわけを意識的に試みたりしながら書いていく文章ということは推察されるが、狭義の説明文との

違いは見わけにくい。尋6の説明文の文例「花崗石」の構成は、左のように2段になっている。

1. 概観（産地、成因、用途）
2. 成分（石英・長石・黒雲母<白雲母と黒雲母とにわかれる。>）

それに対して、文例「澱粉」（高一男児）は、以下の四段構成になっている。

1. どういう植物に含まれているか。
2. どうやって製するか（澱粉をとるか）。
3. どういう性質を持っているか。
4. どういうところに用いられるか。

いずれも同種類の文章に属することは明瞭である。それをあえて分けようとするところに、実社会で求められる文種については、かなり重なるところがあっても、いずれも書けるようにしておこうとする願いが汲みとれよう。

3、評論的態度による記述練習

「綴り方系統一覧表」には、説明文（尋3の2学期～高等科）・解説文（高等科）に続いて、尋5の3学期から尋6にかけて「評論的の傾向」が点線で記され、高等科の1・2年には「評論的記述」すなわち評論的態度による記述練習が実線で示されている。

この系列に関する本文の説述は、次のようになっている。

まず、尋常科第6学年の「總括的抽象的記述」の最後に鉄道ができる前の旅行とそれ以後の鉄道の発展を記した「鐵道」（尋6男児）の文例（注93）を載せ、その文章が「文明の力は誠に驚くべきものではないか」（注94）と結んでいるところに着目して、「叙事文の中に評論的の態度が加味されている」（注95）と評価する。その上で、「一體評論文なるものは事理を解き道理をわかち、そこに自分の意見を立て説を述べようとする文章である。従って評論文ではいつも内容が充實してゐて、自發的の感想といふものが中心となつてゐなければならぬ。（中略）此時期に於ては単に評論的の色彩を加味するといふ位の程度に止めたい。」（注96）としている。本来の評論文、評論的記述は、文章全体が筋道立てて「自分の意見を立て説を述べよう」という思いで貫かれていなければならないのであるが、「現行の國定讀本には純然たる評論文と目すべきものが一つもない」（注97）こともあり、尋常小学校においては、真正面から取り上げることはできない。ただ、他の綴る態度による記述練習を課す中で自ずと表れてくる評論的の傾向を評価し、あたたかく見守っていくよ

うにしたいということであろう。

高等科においては、「少々程度の進んだ評論的の記述を課したい」〈注 98〉とあるが、文例「日記の必要」(高2男児)〈注 99〉・「更衣」(高2男児) ・「釋迦」(高2男児) のいずれも、文章全体が「自分の意見を立て説を述べよう」という思いで貫かれ、筋道立って述べるまでには至っていない。しかし、小学生にも「児童の生活其物に觸れた小さい人生問題」はあり、「他人をわが論議にうなづかせ意見に服従させようとする」ことはあるはず〈注 100〉で、適切な材料を見つけて触発し、「非常に理窟つぼい」という傾向〈注 101〉を生かしていきたいとしている。実際に試みてはいないという口ぶりが、はしばしに見えるものの、高等科にふさわしい人生問題を題材にして、自己の意見によって貫かれた文章を書き上げるように努めさせることになろう。ただし、論旨が幾分弱かったり、材料蒐集が徹底しなかったりする点については大目に見ることになろう。

この評論文は「議論文」の別名であり、この評論的な記述を課すことによって、明治期の普通文の四大文種、記載文・叙事文・説明文・議論文は、友納友次郎の「綴り方系統一覧表」にも、呼称は「〇〇的態度による記述」(〇〇的記述)となっているが、この順にすべて出てきたことになる。

4、叙情的態度による記述練習

「叙情的記述」は、「綴り方系統一覧表」では、「評論的記述」と同じように尋5の3学期から尋6の終わりまでは「叙情的の傾向」として点線で記され、高等科では実線で示されている。そのように考えたゆえんは、高等科の児童の「著しく美的・想像的の傾向」と「著しく智的・現實的の傾向」という「二つの反対した傾向」〈注 102〉にあり、そこからひるがえって、その素地は5・6年からあると見なしたためであろう。

この系列に関して、本文の説述をたどれば、以下のようになろう。

- (1) 尋5・尋6においては、文例「土曜日のこと」(尋5女児)〈注 103〉・「手術するまで」(尋5女児)のように「有りの儘に實感を述べたもの」「其時の實感を再現してゐるもの」を評価する〈注 104〉が、「どこまでも情を偽らぬやうに」させる〈注 105〉。

※「叙情的の記述」は「自分の情操其物について述べた直接の叙情、物に託して自分の思ひをのぶる間接の叙情、叙述の中に含まれた叙情の三つに分けて考へることが出来る」〈注 106〉とあるが、これらが段階をなして指導されたものとは考え

がたい。「直接の叙情」の例に挙げた「病氣見舞」(尋5女兒)〈注107〉は手紙文に叙情的色彩の表れたものであり、「間接の叙情」の例とされた「母」(尋5女兒)〈注108〉は、「事實を事實としてそれを偽らず飾らず描き出」したもの〈注109〉であるから、「写生的の記述」と見分けがつきにくい。最後の「叙述の中に含まれた叙情」に至っては、文例さえ示されていない。しかも、高等科においてもこのような3分類は活用されていないのである。したがって、いずれも叙情的の傾向が表れたものと一くくりにしておけば、十分であろう。せいぜい文例として掲げられ、このような着想で書けばよいという示唆を与えたという程度ではなかろうか。

- (2) 高等科において「自然を見る眼があいて來」たところ〈注110〉で、文例「雨の日」(高一男兒)・「夜の山路」(高一女兒)〈注111〉のように、「写生の態度になつた」叙情文に学んで、具体的には「心の状態を其儘に」描き出す〈注112〉ように努めさせる。
- (3) 真山青果「朝の海」、高浜虚子「斑鳩物語」、田山花袋「縣道」、国木田独歩「月の入江」〈注113〉や「教師の手になつた文章」を示して、学ぶべき文章に学ぶように「文話」として説いていく〈注114〉。
- (4) 「自己の周圍を見る眼も次第にあいて來る」ため、「人の生活其物」にふれて出会った「嬉しいこと」・「涙の出るやうなこと」・「腹立たしいこと憎らしいこと懐かしいことなど」〈注115〉〈注116〉を「さながらにあらはし出」すように修練を重ねる〈注117〉。

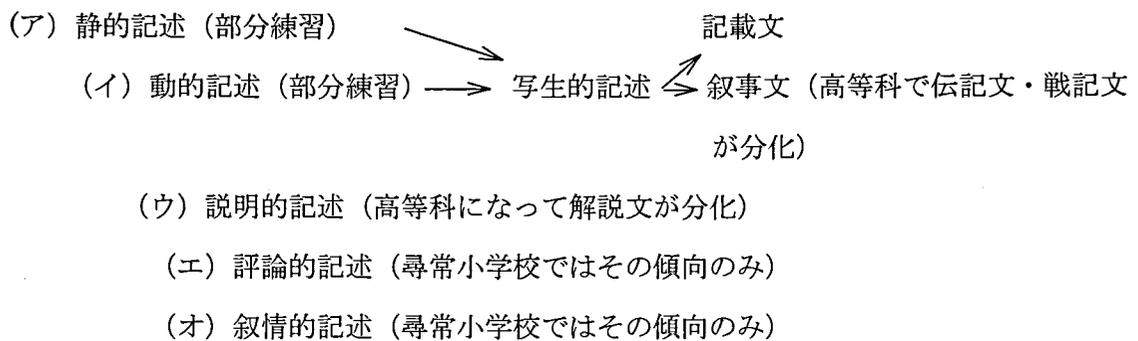
※(2)と(4)を一応分けたが、自然を取り上げるか、人事を取り上げるかの違いで、共通性が高い。ただし、記載的態度による静的記述、そして客観的に誰の目からもとらえられる観察から出発した友納友次郎にあっては「叙情文の指導は綴り方の仕事の中で最も困難なもの一」〈注118〉に見えるのである。そのような立場からすれば、叙情的記述も、(2)の自然に対する叙情から出発し、(3)作家や教師の典型的な文章に学ばせた上で、(4)の人事に対する叙情、自己の心情の表現に進んだ方がよいという判断に行き着くことになろう。そこで筆者の意を汲んで上記のように分けることとしたわけである。

以上が、友納友次郎における綴り方教授系統化の主要原理である綴る態度による記述練習の全容である。ここでは、「〇〇的記述」という用語が終始用いられ、全体としては、綴る態度の違いに拠る系統化であることも明記されなかった。それは、大正2(1913)年

から、「文章を綴る態度」に着目した系統化を志し（注 119）、大正 4（1915）年の著書『寫生を主としたる綴新教授細案』を公刊する年に見通しをつけた（注 120）写生主義綴り方（主として駒村徳壽）と系統化の原理を同じくしたものであった。そこで、写生主義綴り方の



という系統化と比べてみると、何よりも下記のごとく、文種との対応関係の明確な見解だということが判然としてくる。



写生主義綴り方の「写真的態度」は、むろん記事文は含むが、叙事文さえも徐々に盛り込んでいくもので、尋 2～尋 3 の綴り方教材の大多数を含み込んでいた。また、説明的態度も、狭義の説明文を越えて読み手を意識してはたらかせるものになっていた。そして、写真的態度と説明的態度は再現する際に動くのに対し、写生的態度は、表現をめざすものとされた。また、情感的・人格的態度も、議論文はもちろん、他のいくつかの態度に属さないすべての記述練習を含むものであった。このように文種との関係を一旦断ち切ろうとしたゆえに、写生主義綴り方の系統化は複雑になり、どの系列に入るかはっきりしないものや二系列に属すると見られるものが出てこざるを得なかったのである。

ところが、友納友次郎の系列は、順に明治 40 年代の記事文、叙事文、説明文、議論文と照応していると言ってよいもので、それにこのような組織化においては最も困難な叙情的記述を到達点に加えただけである。二系列にまたがる「写生的記述」も、静的記述と動的記述が組み合わせたものだと明瞭にわかる。独自性は写生主義綴り方に劣るが、整然と

しており、系統化の目安がつけやすいものになっている。

さらに、個別的な系列においては、下記の点が指摘できよう。

①静的記述・動的記述と写真的態度による記述練習を比べれば、

・個物の記述から出発して複数へと進むのは、シュミーダーの11段階の一大特徴であり、写生主義綴り方においても暗黙の前提となっていた。

・また、静的記述から動的記述に進むのも、槇山榮次の訳出したシュミーダー説から容易に推察できることであり、写生主義綴り方も観察のしやすさもあって、基本的にそのような筋道を踏んでいる。

・さらに、個物の要素に分析して系統づけていくことは、写生主義綴り方（わけても五味義武）の創始したことで、友納友次郎はこれにも従っている。ただし、配列の順序・内容は、以下のように幾分違っている。

写生主義綴り方「各学期教授細案」	友納友次郎「綴り方教授の実際」
<p>A 物の存在を記述せしむる練習…あります・います・～ですなど（尋二、通し番号2・4・8）</p>	<p>a 場所（ありどころ）の記述…～に～があります（特定の物がどこにあるかから限定しにくいものの記述に進む。左記の「位置の限定」はここに含まれる。）</p>
<p>B 物の属性の比較観察による記述…形・色・大きさ（尋二、通し番号9・12・16・17、尋三、21・25・35・38・42）…「二本のはくぼく」など二物を比べてとらえる。</p>	<p>b 状態（ありさま）の記述…色沢・形状・大小など（属性の記述、絵画などにうかがえる行動の状態の記述も含む。）…こちらは、a・bとも個物の記述</p>
<p>C 状態の記述…形・色・大きさにどうなっているかが加わる。（尋二、17、尋三、25・29・32・34・35・39・42・43）</p>	<p>c 関係の記述（二物の関係から数個の関係の記述へ）…a・b・cとも、尋二～尋三</p>
<p>D 位置の限定、移動（尋二、18、尋三、24・28・35・39・43、尋四、47）</p>	

友納友次郎の**a**場所の記述は、写生主義綴り方の**A**物の存在を記述せしむる練習と出発点を同じくしているが、「どこどこに」という場所の指定が加わっている。それゆえ、写

写生主義 **D** 位置の限定もこちらに入ってくる。**b** 状態の記述は、どこに目をつけるかで言えば、**B** 物の属性の比較観察による記述と同じく形・色・大きさであるが、写生主義綴り方のように二者の比較という形をとらず、あくまで個物を取り上げる。**c** 関係の記述のうち二物を取り上げるばあいが、**B** 物の属性の比較観察による記述の題材と対応し、幾分 **C** の「状態の記述」も入ってこよう。そして、**c** の数個の関係の記述の側面が、写生主義には表されず、友納友次郎のどこまでも数にこだわっていくところを記しているのであろう。写生主義綴り方が思想の要素をいかに分析し、配列するかに関心を向けるのに対して、友納友次郎は、そのまとまりの大きさを考慮して、いかに集約するかに課題を移している。その結果、写生主義綴り方によって一旦見えにくくなった個物の記述から二物の記述へという進展が、友納友次郎によって改めて復活してくる。

動的記述には、直接対応するものはない。しいて探し出せば、写生主義『細案』中の写生的態度による記述練習（自分のなしたる事柄を記述せしむる練習〈尋2の通し番号5〉／対話の記述〈尋2の11・15、尋3の22・34など〉）にあたろうが、こちらには、対象を観点ごとに分析していくような面は見られない。したがって、友納友次郎が動的記述においても、しいて自己の簡単な行動（例「てをあげる」）→自己と他者とがかかわり合う行動（例「ころがす」）→客観的行動（例「走る人」）と分けていっても、静的記述において示された存在・状態・関係の記述という客観的な着眼点とも照応しておらず、一応分類してみたという色彩の濃いものである。

②説明的記述を尋3の2学期から課すことに関しては、独自性を持っているかどうか、明らかではない。写生主義綴り方の教授細案においても、尋3の2学期に説明的態度に入る余地のある記述練習（目的関係を含みたる事項の記述練習〈通し番号41〉）〈注121〉が挙げられている。ただし、もともと作成されていた綴り方教授細案に掲げられた一つ一つの教材がどの綴る態度と照応するか明記していないため、特定はしにくい。明治42（1909）年の『綴方教授法精義』にも、「説明文は、既に、讀本の二の巻に出て居ますが、綴方の方面から見ると説明文として課するのは尋常三學年から少しづつ出して、五學年になつて力を入れることにしたい」〈注122〉とあるが、明治末年（1912）の『實驗綴方新教授法』には、「（説明文を）綴らせる事は、尋常四學年からでよい。」〈注123〉としている。時間的空間的に具体的なことを取り上げて書く叙事文や記事文よりは後ということは了解され

ていても、説明文を実際何学年から課すかについては、共通の了解事項はなかったと言えようか。しかし、ここでも写生主義綴り方に学んで尋3から開始した可能性は幾分残されている。

③評論的記述も、叙情的記述も、写生主義綴り方教授細案には全く出てこない。ただし、『寫生を主としたる綴り方新教授細案』に折り込まれた「教材配當の略表」には「自由作及情感的記述の態度」が一系列として堂々と挙がっており、「抒情議論の類、自己を語る一面、各種態度の混交」と補説してある。そして、自由作を低学年からずっと掲げているため、全学年に指導事項が出てくる。なかでも、尋5以降は、尋2の「自己の感じたることを其感じを十分に興奮せしめて綴らしむるにあり」をすべて継承して「同上」と記した上で、それぞれ括弧して、以下のようにつけ加えている。

尋5…「自己の所感又は意見を出來得る限り附記せしむ」

尋6…「教師より文例紹介に力む 抒情議論の文」

高等科…「吾希望、吾意見、同情、奮慨の類」〈注124〉

これらは「いまだ實驗すべき豫定のものにて行届かざるもの」〈注125〉を示したとある。ここでも、写生主義綴り方が計画しているものと、友納友次郎が「綴り方系統一覧表」に掲げたものとは、学年配當において驚くべき一致を見せている。

5、日記文の練習

日記文の指導に関しては、「綴り方系統一覧表」では、尋3から高等科まで掲げている。ただし、本文の「綴り方教授の實際」においても、綴る態度としてとらえ直そうとしたところは一箇所もない。日記文や書簡文は、次元の違うものだという意識がはたらいていたかもしれない。

友納友次郎は、(1)尋常2年の児童に避暑休暇中だけつけさせた日記(大正何年なのかを欠くが、8月15日～8月21日の3日間について記したもの)、(2)尋常3年の男児が冬休みに書いた日記(大正2年12月25日～大正3年1月5日まで12日間毎日つけたもの)、(3)尋常6年の女児が夏休みにつけた日記(年次を欠くが、8月1日～7日の7日間〈注126〉。ただし、「變なし。」〈注127〉で済ました日もある。)を示して、「日記文を

尋三から課してみたい」〈注 128〉という。尋常2年の児童にも書かせており、「決して困難なものではないといふ自信を有してゐる。」〈注 129〉にもかかわらず、「尋三から」とする理由は、下記のように友納友次郎の綴り方教授を体系化する都合のようである。

「其日其日の特別な出来事や感想を捉へて（中略）精細な観察と注意とを以て切實に叙述するといふことは、単に日記の修練といふだけでなく、之れによつて文章の力を築き上げるといふことの上に少からず効果があるのである。」〈注 130〉

鍵になるのは、「精細な観察」の用語である。精細に観察して記述させるために、友納友次郎の綴り方教材組織論から言えば、部分練習を課し、尋2からの静的記述、尋3からの動的記述を経た上でないと、静的記述と動的記述がいずれも入る日記文は課せないのである。綴り力を鍛えるという目的から、尋常2年から書けるにしても、尋常3年から課すということになる。

その指導は、次のような階段を経るとしている。

- (1) 「尋常三年では主として日記文の基礎を作る位の考へで」文例「ふねをこしらへてあそんだこと」〈注 131〉のように、「折々の特別な出来事」について、しっかり思い出して書くようにさせる。〈注 132〉
- (2) 特別なできごとがなくても、「日曜だけの日記」〈注 133〉を綴らせる〈注 134〉。
- (3) 「少々進んでは一週間の日記を綴らせ、避暑や避寒の長期休暇などを利用して避寒日記や避暑日記などを綴らせる。」〈注 135〉
- (4) 「かくて尋常四年に及んで毎日連続した日記を綴らせる」〈注 136〉ようにいざなう。

その上で、高等科では、次のような方針で臨むとしている。

「高等科の児童の日記は点検しない方が宜敷い。そして何處までも自己を中心として周囲の出来事を記述するやうに有りの儘に記述させて虚飾を混へないやうに、餘計なことは全然省いて主要な事柄だけを摘記するやうに始終指導して行かなければならぬ。」〈注 137〉

波線部は、上記尋3の「精細な観察」とは逆の方向で、明らかにまとめること、必要に応じて精叙略叙することに比重をかけたものになっている。そのために高等科では以下の

3つの方法をとるとしている。

- (5) 日記文の書き方の会得…「余自身の日記一模範になりさうな一を讀んで聞かせたり、各家の日記文を讀んで聞かせる。かうしていろいろと日記文の作法を會得させ、毎日の日記に對するつけ方を指導して行く。」〈注 138〉
- (6) 特定の日に限って、「幾分の取捨を加」えて日記を提出させる。進んでは、「二三日継続した日記」〈注 139〉を綴らせる〈注 140〉。
- (7) 「養蠶日記だとか飼犬日記だとか朝顔日記・草花日記・農園日記・養蜂日記・教室日記・修學日記・賣店日記・裁縫日記・家事實習日記など」「各種の日記を實際につけさせて」「指導を與へる」〈注 141〉。これらは、将来仕事や生活とかかかわって、診察日記・行商日記・役場日記・支払い日記・受付日記・台所日記・育児日記を書く契機になる〈注 142〉。
- (8) 社会にふれる機会をとらえて参観日記〈注 143〉・旅行日記なども試みて、それらの本来の目的を自覚し、そこであったことをじっくりと見つめ直す契機にする。

(5) は中核となる日記をさらに発展させるための文章作法の理解、(6) は、日記の習慣化を素地として、相手に見せる文章への練り上げ、(7) は、実用的な各種日記への分化、(8) は高2になって得られるさまざまな機会をのがさないで、書く世界を広げていくことになる。例のあるものとなないものがあり、どこまで実際にためしたのかは明らかではない。それにしても、友納友次郎の構想したことはある程度推察されるものになっている。

6、書簡文の教授

「綴り方系統一覧表」では、日記文と同じく、尋3から高等科まで配当されている。なぜ尋3から課すかについては、以下の説述が手がかりになろう。

「なるほど書簡文の形態から見ると餘程他の普通文と差異があるやうであるが、内容の方向から見ると叙事的のものもあれば記載的のものもある。説明的の記述もあれば評論的のものも含まれてゐる。そこで思想の方面からすると餘程複雑な性質を持つてゐるのである。」〈注 144〉

したがって、思想面では複雑な書簡文は、尋常小学校において出てくる普通文の三形態

(記載文・叙事文・説明文)を出した上でしか挙げられなかったのである。

書簡文教授については、本文「綴り方教授の実際」には尋三・尋六・高等科の三学年において言及されている。それを結びつければ、次のような指導の筋道を描くことになるろう。

- (1) 尋3においては文例「體操演習會のもやうをしらせるてがみ」〈注145〉のように
「本文だけの綴り方で、単に用件だけをとらへて自由に話語を以て綴らせる。〈注146〉※ただし、書簡文の導入には、「先づ普通文の方で體操演習會の有様を記述させ、此内容を使つて」病気の相手を想定して手紙を書かせること〈注147〉もしたようである。したがって、本来相手があつてこそその文種なのに、内容をまず記させ、後から相手意識を湧かせるという過程をたどったことになる。こうなると、想定した読み手も、名前が全く出て来ず、何を知りたい人なのか、どんな病気なのかもはっきりしないため、仮設の相手になる懸念も出てこよう。
- (2) 尋4において、前文（寒暖の挨拶と先方の起居を尋ね、自分の起居・安否を知らせる）・後文（後の挨拶・相手の幸福を祈る、他に伝言を依頼する、後日を期する、何か言い訳をして結ぶなど）を加え、尋5において冒頭の「拝啓」「お手紙ありがとう」、結尾（留書）の「敬白」「さようなら」も備え、尋六では、主部（冒頭・前文・本文・後文・留書の五つ）に属部（日付・名書・尊称・脇付）も整えて、「どんなことでも自由に綴ることの出来るやうに練り上げ」る〈注148〉という。
- (3) 高等科においては、「場合の上から私用的のものと公用的のものに分ち、要務の上から實務的のものと社交的のものに分ち、」文例にある「入學試験のすんだことを知らせる手紙」と「入學試験に合格したことを伯母に知らせる手紙」のように、「文材を成るべく連絡した思想のものから選擇」して、「書簡文としての作法を授け」るようにする〈注149〉。（波線部は考察者）

※実際に、どれだけ「場合の上から」・「要務の上から」と分けて組織化をはかるのかは、明らかでない。文例の「入學試験のすんだことを知らせる手紙」〈注150〉も、私用的と言えはそうとも言えるし、公用的とも考えられる。實務的な面はもちろん持たざるを得まいが、「女學校の入學試験もやつと昨日をはりました。」だけでは済まず、こちらの心情を伝えるなど社交的な面も当然出てこよう。

また、書簡文導入期だけでなく、高等科においても「遠足の紀行文を綴らせて遠足の有様を友達に知らせる手紙を綴らせ、澱粉の製法について解説文を綴らせて後、『友人の質問に答へる』といふ様な書簡文を綴らせる」〈注151〉とある。ここでも普通文から書簡文へ

という方針が、思想があってこそ相手を想定して伝えることができるという考えが牢固としてあるため、「書簡文を普通文と関連させて取り扱いたい」という願い〈注 152〉を、指導の過程に組み込まずにはおれなかったようである。

7、聞き書き

「こんな仕事は或は綴方の仕事ではないかも知れない。」としながら、一步学校を出ると「筆のさきの動かない」ことは最も困ること〈注 153〉だとして、あえて「聞き書き」を入れている。聞き書きは、

「他の人の講話や演説などを聴きとつて其要點だけをチヨイチヨイと書き取らせ、後で其書き取つた要項により其の人の講話や演説を成るべく詳細に記述させることの練習」〈注 154〉

としている。(1) 聞いて要点をメモし、(2) 後で詳しく再現する力が必要になってくるわけである。これは、綴る態度による記述練習でも、それらの応用としての文種に応じた表現でもない。内容・思想は一旦保留し、書くことを手段にして相手の話したことを二次的に伝える行動である〈注 155〉。ただし、後には自ら書くこと・話すことがある時にメモし、表現するもとは異なる。書き慣れる場にもし得る、大切な営みである。

このように系統化の原理にあてはまらない練習も、あえて「綴り方系統一覧表」に入れたところに明治 40 年代の綴り方教授とつながる実用性・網羅性がうかがえよう。

以上の日記文の練習、書簡文の指導、聞き書きを写生主義綴り方の教授細案と比べてみると、日記文・書簡文は、尋 5～尋 6 にしか挙がっていなかったものを、読本と同じように尋 3 にまでおろして強化している。聞き書きは、写生主義綴り方にはないが、代わりに尋 2～尋 4 までの清書速書の練習が時間をかけて挙がっていた。友納友次郎は、本格的指導期に書き慣れる場を用意していなかっただけに、社会に出る直前に至った高等科に聞き書きを設けて、書簡文と並べて、実際に活用できるようにしたと言えようか。ここでも、配当学年は違うが、対応する項目は見いだせるのである。

(二) 文章表現過程に即した系統化の萌芽

友納友次郎の「綴り方系統一覧表」および「綴り方教授の実際」には、綴る態度の相違による記述練習や文種に即したひとまとまりの文章表現活動にはならない一系列が、尋四～尋六に集中的に掲げられている。これを、仮りに文章表現過程に即した系統化の萌芽と呼んで、配列順に内包するものを探っていく、このような順に掲げられたゆえんを明らかにしたい。

1、思想の纏め方と表し方の練習（尋4の2学期～尋5の1学期）

この項には、尋4の「六何法による指導」と尋5の「作者としての態度を養ふこと」が属する。

尋4では「思想の纏め方及び表現の方法を會得せしむるには、昔からよく唱へられてゐる六何の法則によるのが一番都合がよい。」〈注 156〉として、一篇の文章を書く前に、「何故に」書くのであるかといふ目的を定め、「如何なる事柄」を書き綴るべきかを明確にし、「何人に」向かつて書くかを意識して、「何處で」書くかという書き手の位置をはっきりさせ、「何時」「如何なる場合に」書いたかわかるようにし、「如何やうに」綴るかを練って、実際に書いてみる必要があるとしている。これらは結局、六何に着目して腹案を練り、それを文章化するのであるから、目的意識（何故に）・相手意識（何人に向かつて）をもって、取材（如何なる事柄を）・構想（いつ、どこでをおり込んで、組み立てを考えて、配列する）・記述（如何やうに綴って定着させるか）という文章表現過程を自覚化して、実際に文章全体をまとめる見通しをつけ、試みることになろう〈注 157〉。

尋5に至っても、六何法の練習は継続するのであるが、目的に続いて「作者の態度を確かにきめさせる」こと〈注 158〉が加わるのである。したがって、上記の構図は、以下のようになってこよう。

○目的意識（何故に）・相手意識（何人に向かつて）をもって、

○取材（如何なる事柄を・何を）に即して

○作者としての態度を決定する（描写するか、叙述するか、説明するかという全体の方向性を見定める）。

○その上で、構想し、（いつ、どこでを契機に、組み立てを考えて、順序づけする。）

○記述して（どのように文章表現にするかということを決める）、書く技能を練る。

作者としての態度は、六何法を課した尋4の時点で養う端緒が得られた〈注 159〉のであるが、尋5ではそれを取り立てて、以下の文章表現過程を貫く軸にするのである。この2つの練習によって、文章表現過程をたどっておおよそどんなことをするかを了解し、ど

ういう方向でまとめ、表していけばよいかははっきりしてくるのである。

2、構想の指導（尋6）

この項には、尋常科第6学年の「構想の指導」・「構想の指導と文材」・「綱目圖の指導」が入る。

「構想の指導」には、次のように説かれている。

「先づ文章の主旨を定め、主旨によつて諸思想を選択し排列し、以て統一ある記述をさせることに努力する。

主旨は即ち作意であつて、文章の出発点となり中樞となるべき性質のものである。主旨を定めるには、先づ綴らんとする漠然たる諸思想に對して静思を加へ、之れを内部に考へつめて遂に一つの感想又は命題に到達する。此感想或は命題は即ち主旨であつて、一篇の精神ともいふべき所のものである。

主旨既に定まれば次に結構にうつる。結構はかくして出來た主旨を中心として各方面の思想を取捨選擇して之れを適當に排列することを意味する。主旨は集中的に働き結構は廣衍的に働く、つまり文章の構想とは、此二つの反對した仕事によつて、文の内容となるべき事物思想を統一した組織に整理することをいふのである。」〈注 160〉

ここでいう構想の指導は広義で、主旨（主題・要旨）の確定と結構（選材→思想構成）の見きわめを含む。先の1「思想の纏め方・表し方の練習」の六何法、作者の態度を養うことと照らし合わせると、先の文章表現過程において深く追究することのできなかつた点に焦点を当てて、腹案を練ろうとするものと判明してくる。

続く「構想の指導と文材」には、綴らしむべき文材として、下記の文例が挙げられている。

- 「商家の一日」（尋6 男児、評論的の態度をとった記述の例）〈注 161〉
- 「夜中」（尋6 女児、写生的の態度をとった記述の例）
- 「悲しみの極」（少年雑誌より稍加筆して、叙情的の態度をとった記述の例）

これらの挙げ方を見ると、綴る態度の違いによつて、主旨や結構にもかなりの相違ができてくると、気づかせることになる。

さらに、「綱目圖の指導」には、構想の指導の一方法として綱目図を作らせることを勧めている。綱目図とは、

「重要な諸思想をその文旨に対する関係又は相互の関係が明瞭にわかるやうに整へて一つの表に作り上げること」〈注 162〉

としてある。文旨と結構（思想の選択・配列）との関係が可視的にわかるようにしたもので、確かにこみ入った思想を整理して書く時には役立てられよう〈注 163〉。

以上の3項目を振り返ると、いずれも一連のものであると気づかれてくる。尋5で、文章表現の過程を自覚化し、綴る態度という中軸になるものに着目できた上は、尋6では文旨と結構に焦点化して構想の指導を行う。その際、綴る態度の違いによって文旨や結構の関係にも相違が表れてくることに気づき、綱目図なども活用して十全を期すということになるろう。

これだけで文章表現の各過程に即した指導はし得たとは言えまいが、高学年において要になることはかなり出てきている。これらが、写生主義綴り方においては、「教材配當の略表」に見られるように、一応綴る態度の違いによるいずれかの記述練習に含まれていたのに対して、友納友次郎の著書では、そこに納まらずに一系列として独立して掲げられる。触発したのは、明らかに写生主義綴り方の教授細案だったのであるが、ここで初めて綴り方教授の原理を、綴る態度による記述と文章表現過程に即した指導という2つの原理で組織していこうとする芽生えが出てきているのである。

おわりに

以上の考察を通して明らかにし得たことは、次の4点に集約されよう。

1. 大正3（1914）年の『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』における友納友次郎の文章観は、写生主義綴り方の駒村徳壽・五味義武と同様に、表面上の綴り方自己表現観と実質的は文章構成観とが背反し、後者が前者を圧倒するものになっていた。ここでは、児童の文章観が生涯どのように育っていくべきものかという考察が行き届かず、このような背反状況にもどうすれば乗り越えられるかという提案も挙がって行くことはなかった。

※友納友次郎の文章構成観・・・本格的指導期には、文章は思ったこと・感じたことを分析して書かなければならないものなのだという意識を根づかせ、その上で文章は意図的

計画的に組織して一貫したものに整えるものなのだという自覚が育つと期待していたと言えよう。しかし、それ以前の分析に力を注ぐ時期には文章を書いているという意識が全く湧かず、何のためにこのような練習をしているのかわからずに、4年以降やっと文章は分解した上で組織して作り上げるものなのだという意識が初めて出てくる可能性も大きい。

2. 綴り方教授の目的も、写生主義綴り方に準じて綴る技能を修練することを目ざしており、明らかに土台を同じくしていた。
3. 発達段階をふまえた初等綴り方教授全体への展望としては、友納友次郎の本格的指導期においては、写生主義綴り方が、分解を主とする写真時代（もしくは素質的限定力養成の時期）と総合を目ざす客観的統一時代（もしくは体系的組織力養成の時期）とに分け、前者を尋2～尋4の1学期、後者を尋4の2学期～尋6としたのを念頭に置く。そして、前半の部分練習を1学期遅らせて、尋2の2学期から尋4の1学期ころに、以後の綴る態度による記述を尋4の2学期以降高等科までと担当している。少し設定時期が違うように見えるが、尋1より入門期の綴り方指導を取り込んだために、本格的指導期前半の部分練習を尋2の2学期からと1学期遅らせ、後半の綴る態度による記述を高等科まで延長したため、ずいぶん異なるように見えるだけである。いずれも尋4の1学期と2学期との分かれ目に切り換えの時期を設定し、そのきっかけを六何法の指導から得るのである。

また、入門期綴り方指導も、言語による綴り方→単語・短句の綴り方→ありのままの記述というように、分析→総合を初歩的な形で試行するものにしてしている。その中に「綴ることの意義を会得させ、綴り方に対する趣味を養う」というように、芦田恵之助の立言を取り入れ、書くことの楽しさにも気づくようにいざなっている。したがって、自分で作り上げたというよりも、写生主義綴り方の営為をもとに、綴り方教授細案ではまだ挙がっていなかった尋一からの入門期指導を以後の素地となるものとして考案し、芦田恵之助の取り組みを織り込んで、随意選題のよいところを補強したという性格が濃厚である。

4. 綴り方教授系統化の原理としては、写生主義綴り方は、写真的態度による記述練習を基に、説明的態度による記述練習、写生的態度による記述練習を経て、情感的・人格的態度による記述練習に行き着くものにしていて、これは、明治期の普通文における記事→叙事→説明→議論という文種の展開を、綴る態度に着目することによってとらえ直し、

思想（内容）を中心とする系統化に踏み出したものであった。しかし、対象の観察に基づいた客観的な思想の分類に端を発したため、それらを大きく枠づけする綴る態度も試行錯誤しつつ、概念規定をして分けていくという過程をたどらざるを得なかった。しかも、一旦分けても、一作品には複数の綴る態度による記述と解されるものが多かったのである。一応は分けても書く際の抛り所としては不十分な面がかなりあったのである。それだけ、従来の文種の区分に慣れた人には、とまどいも生み出したのである。

ところが、友納友次郎は、主要な系統化の原理は、写生主義綴り方と同じく綴る態度による記述としながらも、明治期以降の文種との対応関係もわかるものにし、さらに叙情的態度による記述を、最も困難な領域として、評論的態度による記述とは独立させて新たに加えたのである。写生主義綴り方の感情的・人格的態度による記述練習の一側面を特立させたものであろう。また、実用的な二大文種については、そのまま日記文・書簡文とし、自らの説く綴る態度による記述と並行させている。いずれも、写生主義綴り方教授細案の尋5以降に、日記の認め方・日用文として挙がっていたものを、当時の国語読本（第二期ハナハト読本）や芦田恵之助の『尋常小學綴り方教科書教授の実際』（注164）にならってか、尋三からおろしている。

他方、写生主義綴り方では、なんとか綴る態度による記述練習の枠内におさめていた「一事件を六何法により吟味記述する練習」や「中心思想を定めて材料の取捨選択を行ふ練習」などの綴り方教材が、友納友次郎においては、文章表現過程に即した系統化の原理として分化するきざしを見せている。むろん、着想（取材）、構想（腹案）・発表（記述）・推敲に即した指導事項の整理にまでは及んでいないが、結果的には二大原理による系統化に踏み出している。なお、写生主義綴り方が思想主義を標榜しながら、形式・表現に留意する「清書・速書の練習」や「語句運用練習」を取り込んだように、友納友次郎も、入門期の言語の綴り方、単語・短句の綴り方や高等科の聞き書きを盛り込んでいる。ここには、もう一つ大きな次元における網羅主義が共通に指摘できよう。

なお、主要な系列については、下記の点も注目される。

○個物の記述から複数の記述へと進むのは、シュミーダーの提唱する11段階の一大特徴であり、写生主義綴り方においても暗黙の一あるいは公然の一前提となっていた。

友納友次郎は静的記述の部分練習により、それを改めて顕在化させた。

○また、槇山榮次の訳出したシュミーダーの11段階説から言えば、動かないもの（静物）を先に観察して、そこから動くものへということも、容易に推察し得ることであ

あり、全体としては正鵠を射ていることであった。写生主義綴り方はそれを教授細案の中に柔軟に折り込み、友納友次郎は、部分練習において静的記述（尋2から）→動的記述（尋3から）と明確に打ち出した。

○個物をさらに要素に分析して個々の要素に光を当てて練習することは、写生主義綴り方（わけても五味義武）の始めたことであったが、友納友次郎は、それらのまとまりの大きさを考慮に入れて、3項目ほどに集約している。分析を主とする時期にあっても、分析に終わってしまわない教師の目がはたらき始めている。

一以上、いずれの点においても、『実際的研究になれる讀方綴方の新主張』は、先行する写生主義綴り方の試行と照らし合わせて、その意義が明らかになるものであった。同僚の駒村徳壽が大正2（1913）年4月に広島高等師範学校附属小学校に赴任した翌年にあわてて出したものである。そのため、どこまで綴り方の授業に試みた上で提案したことか疑わしいところも幾分かはある。それにしても、友納友次郎が願っていた綴り方教授の姿が、おおよそかがえるものにはなっている。そして、シュミダーの作文教材組織論を日本の初等教育においてどのように生かすかを試みた二つ目の事例となったのである。

（注）

- 1 『実際的研究になれる讀方綴方の新主張』友納友次郎著、目黒書店、大正3（1914）年5月20日初版、500ページ
- 2 同上書、499ページ（本項巻末の「綴り方系統一覧表」を参照）
- 3 『寫生を主としたる綴方新教授細案』巻上、駒村徳壽・五味義武共著、目黒書店、大正4（1915）年7月23日発行、3ページ
- 4 『実際的研究になれる讀方綴方の新主張』149ページ
- 5 文例を以下に引用しておく。

雪のあさ（尋常科國語讀本巻四）

けさおきて見ると、雪がたくさんつもつて、どこを見てもまつ白です。ゆふべは風がなくて、しづかなばんでしたから、少しも知らずにいました。

やぶの竹は弓のやうにまがつて、中にはさきが土までとどいてゐるものもあります。にはの松の木はわたをのせたやうに見えます。はのおちた木もみんなまつ白になつて、はながさ

いたやうです。

犬はよろこんで、雪の中をとびあわいてゐます。みちをとほる人は、あしだのはにはさまつた雪をおとしながらあわいてゐます。

今日は早くから學校へ行つて、みんなで雪なげをしませう。(『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』200 ページ)

6 同上書、200～201 ページ

7 同上書、289 ページ

8 同上書、281 ページ

9 同上書、304 ページ

10 尋2の2学期から尋4の1学期まで部分練習を積み重ねてきた児童は、「尋四の二学期になると餘程綴るといふ意味も確かになり手腕も相當にのんで来る。」(『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』347 ページ)とある。したがって、友納友次郎自身は、児童に、綴るといふのは思想(最初の書きたいという思い)を分析して詳細に書くことなのだなという意識がめばえてくると判断していることになる。ただし、ほんとうに二年間部分練習を課して、綴るといふ意義をとらえた子供が育っていたかどうか。友納友次郎の綴り方教育実践史を精査しても、大正3(1914)年までのどこでそれだけの時間をかけたか指摘するのは、困難である。

11 『寫生を主としたる綴方新教授細案』卷上、1 ページ

12 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』203～204 ページ

13 拙稿「綴り方教授組織化に関する考察—大正初期を中心に—」『国語科教育』第32集、全国大学国語教育学会編集、学芸図書、昭和61(1986)年3月28日発行、79～87 ページを参照されたい。

14 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、187 ページ

15 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』276～277 ページ

16 同上書、347～348 ページ

17 同上書、415～421 ページ

18 教師が、以下のような問いを出して、児童と「對話を試みる」題材は、「彼等が生活

の 上にいくらでも求めることが出来るであらう」としている。

「みなさん 動物園で何を見ましたか。

さるがどうしてゐましたか。

さるはどんな顔をしてゐましたか。

らいおんの聲をききましたか。

らいおんはどんなすがたをしてゐましたか。」(同上書、245 ページ)

- 19 「實物による對話」として、教室に花を持ってきたばあいどのように尋ねていくかが、次のように記されている。

「この花の名を知つてゐますか。

どんな形をしてゐますか。

どんな色をしてゐますか。

いまどこにおいてありますか。」(同上書、247 ページ)

- 20 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』247 ページ

- 21 以下のような例が挙げられている。

「先生は今何をしてゐますか。

せんせいはいまてをあげていらつしやいます。

先生は今何をしてゐますか。

せんせいはいまじをかいていらつしやいます。

何といふ字をかきましたか。

一といふじをおかきになりました。

先生は今何をしてゐますか。

むちでじをさしていらつしやいます。

野崎君は今何をしましたか。

一といふじをよみました。」(同上書、248 ページ)

なお、ここに行く前に「初歩の讀本教授」において、語彙の獲得と文字化を促すために、次のような指導を提案している。

「(見開きのページの右・左に挙がっている文字の)『タコ』『コマ』は『太郎サンノスキナモノ』といふ題目を與へ、

たらうさんのすきなおもちやは、たことこまです。

たらうさんのたこにはみなもとのよしつねのゑがかいてあります。

たらうさんのたこには大きなうなり(凧につけて風に鳴らすもの)がつけてあります。

たらうさんのたこには長い絲がつけてあります。

たらうさんは毎日うらのひろばでたこをあげます。

たらうさんはたこをあげることが上手です。

の如き挿繪について所謂(一問一答による)言語の綴り方を行ひ、此言語網の上にて『タコ』といふ範語を教へる。

たらうさんは雨がふると、おへやの中で静かに遊びます。

たらうさんがおへやの中で遊ぶときは、いつもこまをまはします。

たらうさんのこまは大きくてよくまひます。

太郎さんのすきなものはいろいろあるが、其中で一番すきなものは『タコ』と『コマ』だとして取り扱つて行く。」(同上書、255 ページ)

22 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』250 ページ

23 以下のように例示している。

「例へば『桃太郎』の童話を話して聞かせたとすると、之れを問答によつて一々分解し、其部分部分を単語・短句でかき綴らせる。

オヂイサン オバアサン ヤマ カハ センタク モモ

モモタラウ キビダンゴ イヌ サル キジ

オニガシマ アカオニ アオオニ シロオニ タカラモノ

といふやうに綴らせる。此場合に於ける兒童の頭は話の全體といふものゝの上に働き、之れを次第に分解して表彰しようと努める。かくて綴られた『オヂイサン』や『オバアサン』は個々に獨立してゐる單純な名詞ではなくて、立派に話の綱領を示してゐる。『ヤ

マ』『カハ』『センタク』と読んで行く間に部分部分の感想が連続して現出する。(中略)

此仕事は時日を経ると共に

オヂイサントオバアサン

ヤマヘシバカリニ

カハへセンタクニ

といふやうな程度に進み、更に(宮島遠足で言えば)

コヒエキニイキマシタ。

キシヤニノリマシタ。

ミヤジマエキニツキマシタ。

キセンニノリマシタ。

アカイトリキガミエマシタ。

の如き程度に進む。かくて次第に文字は想念表彰の方便物たるの任務を全うするに至るのである。(同上書、250～251、253 ページ)

24 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』260～261 ページ

25 自分でしたこと(直接経験)の文例と、話で聞いたこと(間接経験)の文例とを一例ずつ引用しておく。

(1) スマフ(尋一男兒)

ケフハスキヨウデシタカラ、スマフガアリマシタ。

ボクハミハラクントアサヲクントヒガキクントヲコロガシマシタカラユウタイニナリマシタ。ボクハウレシウゴザイマシタ。

ソレカラ、マタ、ボクハトラウトオモツテキマシタガ、ナカナカトラセテクダサイマセンカラ、イツシヨウケンメイニテヲタタイテ、ミテキマシタ。ソノウチニジカンガキタノデ、センセイガ、アシヲアラツテ、キヨウシツニ、ハイレトオツシヤイマシタノデ、アシヲアラツテ、ロウカノトコロデウハギヲキマシタ。

ウハギヲキルトスグピイイトイフエガナリマシタカラ、イソイデイキマシタ。スルトセンセイガ、アシタケフスマフヲトツタコトヲカイトコイト、オツシヤイマシタノデカイトキマシタ。(同上書、262～263 ページ)

「此文章は各部聯合して角力大會を行つた後に自宅で自由に綴らせたもの」(262 ペ

ージ) とある。ただ、実際には、児童が本文中に明記しているように課題作文である。

(2) ベンケイ (尋二男兒)

ベンケイハ、五ジヨウノハシノ上デ、千ボンカタナヲトラウトオモツテ、マイバンハシノ上ニキテ、ソコヲトホル人ノカタナヲトツテキマシタ。

アルバンノコトデシタ。ベンケイガコンヤハーツヨイカタナヲトリタイモノダト、ハシノ上ニヤツテキマシタ。

チヨウドソノバンハ月ヨデ、マンマルイ月ガハシノ上ニデテキマシタ。スルトムカフカラ、パイパイヒユウヒユウトフエノオトガキコエマシタノデ、ベンケイハ、ヨロコンデソラキタトイツテハシノマンナカニタツテマツテキマシタ。

ムカフノホウカラヤツテキタノハ、ウシワカマルデアリマシタ。ベンケイノマヘヲトホルトキニ、一ドメハナンニモシマセンデシタガ、二ドメニハベンケイノナギナタヲケツタノデ、ベンケイハ、オコツテ、モツテキタナギナタヲ、ビユウビユウトフリマハシマシタ。

ウシワカマルハ、ナギナタガコツチニクルタンビニ、ピヨンピヨント、ハシノランカンノ上ニアガツタリ、下ニトンダリシテ、ナカナカキラレマセン。ベンケイハツカレテワタノヤウニナツテシマヒマシタ。

ソノウチニウシワカマルガ、上カラ下ヘオリテキテ、ベンケイノナギナタヲケツタノデナギナタハ下ヘオチマシタ。

ベンケイハチニスワツテ、コウサンシマシタ。ソシテケライニナリマシタ。ウシワカマルハ、マタフエヲフイテイキマス。

パイパイイトキコエマス。

カランコロン、カランコロン、ドツスン、ドツスントアシオトヲサセテカヘリマシタ。

(同上書、271～272 ページ)

「此文章は五條橋の繪畫を示して記憶を呼び起こし、

五ジヨウノハシ ベンケイ 千ボンノカタナ ウシワカマル フエ
ナギナタヲケル、 ナギナタヲフリマハス、 ランカンノ上 センス
ベンケイガマケタ ケライニナツタ

と板書し記憶を辿るに容易ならしめて綴らせた成績である。」(271 ページ) という。こ

れが児童の書きがいをおぼえた文章かどうかは疑わしいが、「長篇のものを綴りたい」(270 ページ) という思いが芽生えている時期には、自らの見つけた題材でなくても四百字詰原稿用紙2枚強書ければよしとしたようである。それでも、この間に「綴るといふ意味を知らせ綴り方に對する趣味を養つた。」と明言できるところに、友納友次郎の、児童の文章観に對する洞察の甘さがあるろう。

26 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』 276 ページ

27 同上書、278 ページ

28 同上書、281 ページ

29 これについても、文例があるので、引用しておく。友納友次郎は「此文章の如きも幾分の指導は加へたが殆ど児童の手になつたものと見做して差支はない。」としている。

ワタクシノガクガウ (尋二男兒)

ワタクシノガクカウハ、コクタイジムラニアリマス。

タカノハシノテイリウジヨカラオリテ、東ノ方ニイクト千田町ノ小ジニデマス。

ソノ小ジヲマツスグニイクト、フゾク中ガクノ石ガキニツキアタリマス。石ガキニツタツテ、北ノ方ニイクト、ガクガウノオモテモンニデマス。

モンヲハイルト、スグニケウシツガナランデキマス。

ウンドウバハ、ケウシツノウシロニアリマス。

ウンドウバノ西ニ、ホンカウトチウガクガナランデキマス。(同上書、282 ページ)

30 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』 282 ページ

31 同上書、283 ページ

32 ここでも、文例を掲げておく。

テノ上ノリンゴ (尋二男兒)

センセイノ右ノホウノテノヒラニ、大キナリンゴガヒトツノセラレテアリマス。

ナリクチノホウハマツカデチヨウドベニヲツケタヤウニミエマス。

テノヒラニツイテキルホウハ、キイロデアカイスヂガシマノヤウニナツテキマス。

タイソウツヤガヨクテピカピカトヒカツテキマス。(同上書、283 ページ)

「テノ上ノリンゴ」は、
「林檎の『ありどころ』は、／大きさは、／色は、
といふやうな順序に問答して後綴らせた成績である。」(284 ページ) と補足している。

33 サル (尋二男兒)

ホンカウノナカニハニ、サルガカツテアリマス。
サルノカラダニハ、小サナケガーマンニハエテキマス。
ケノハエテキナイトコロハ、カホトミミトオシリトテトアシダケデアリマス。
サルノカホハ、マツカデ、大キナ目ヲクルクルサセテキマス。
オハナハヒクイケレドモ、ニンゲンノハナニヨクニテキマス。
クチガトガツテ上ノクチビルガカブサツタヤウニナツテキマス。
テトアシハユビモツメモ、ニンゲンノテアシニ、ヨクニテキマス。
オシリガマツカデ大キナコブガデキテキマス。(同上書、283 ページ)

この文例は、「学校の動物教室に飼はれてゐる猿を観察させて、いろいろと對話を試みた後に綴らせた成績の一つである。」としている (284 ページ)。

34 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』 286 ページ

35 以下に掲げる文例は「絵畫を観察させて記述させた兒童の成績である」という。

コトリ (尋二男兒)

キレイニサイタサクラノエダニ、カハイラシイコトリガニハトマツテキマス。
コトリノアタマハクロクテ、目ノ下ニ、白イハネデ、マルイモンガデキテキマス。
クビトハガヒノアヒダニキイロイキレイナハネガハエテキマス。
ハガヒトシリツポハ水色デ、中ニクロイハネガマジツテキマス。
オナカニハ、一メンアカミガカツタキイロナハネガハエテキマス。
上ノ方ニトマツテキルーハノトリハ、右ノ上ノ方ヲムイテロヲアケテキマス。
下ノエダニトマツテキルーハノコトリハ、左ノ上ノ方ヲムイテスコシハガヒヲヒロゲテ、
ヲヲピントタテテ、ロヲアケテキマス。(同上書、286 ページ)

波線部が行動の状態も記述しているところであろう。

36 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』 286 ページ

- 37 同上書、290～291 ページ
38 同上書、295 ページ
39 ここでも文例を記しておく。

インキトペン (尋二男兒)

ツクエノミギノハシニ、クロイインキノツボガオイテアリマス。

インキツボノクビニ、ムラサキイロノヒモガムスンデアリマス。

ヒモノサキニペンサキヲフクマルイゴリンセングラキノラシヤノキレガ、ツケテアリマス。

ラシヤノキレノ上ニ、ペンサキガノセテアリマス。

ペンジクハ、インキツボノミギニコログシテアリマス。(同上書、295 ページ)

- 40 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』 295 ページ

- 41 友納友次郎は「關係的の記述としては適例でないかもしれない」と断りながらも、「部分部分はすべて關係的の思想から組み立てられてゐる。」(同上書、299 ページ)として、以下の例を挙げている。

三人ノコドモ (尋二男兒)

田ノ中ニ村ガアリマス。村ノウシロニモリガアリマス。モリノソバニ學校ガアリマス。

學校ノマヘニ大キナミチガアリマス。ミチノリヨウガハハ田デ、田ニハーメンノムギノホガデテキマス。

ミチノソバニサクラノ木ガ三本アリマス。チャウド花ガキレイニサイテ、雪ガツンデキルヤウニ見エマス。

サクラノ木ノ下ニ、コドモガ三人學校ノ方ヲムイテタツテキマス。一人ハクロイマントヲキテ、クツヲハイテキマス。一人ハキイロノツツソデニチヤイロニクロノスヂノイツタハカマヲキテゲタヲハイテキマス。

モウ一人ハ女ノ子デ、オサゲニアカイリボンヲツケテ、ムラサキ色ノハカマヲハイテキマス。(同上書、299～300 ページ)

これも絵を見て書かせたようである。

42 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』 298 ページ

43 いずれにも文例が示されているが、ここでは実際に観察して書いたと明記されている「学校の池」を引用しておく。

学校の池（尋四女兒）

私どもの学校のうんどう場につゞいて廣い植物園がある。その植物園の東のすみに小さな池がこしらへてある。

池のそばにはつき山があつて、つき山には枝ぶりのよい小さな松がうえられてゐる。

池の岸には山吹やつつじやもみぢなどがうはつてゐる。

池の中には小さな島があつて二つの橋がかけられてゐる。東からかけられたのは土橋で北の方からかけられたのは木のいたを二まいならべて丸木の橋げたにのせられてゐる。

島には藤だなが屋根のやうにかぶさつてゐる。藤だなの下にはべんちが一つおかれてゐる。

池の水はいつもにごつてゐるが中にかきつばたやしやうぶがたくさんしげつてゐる。水の中にはこひや目高や蛙がたくさんおよいである。

大きなこひがうごくとき水が黒いけむりのやうににごる。蛙がのどをふくらしてがあがあとないてゐる。小石をひろつてなげつけるとすぐになきやんでしまつた。（同上書、336～337 ページ）

これに関して『学校の池』は植物園の池畔に引率して先づ其位置を記述させ、次いで池畔の築山——池の中の小島 ——島の中の藤棚 ——水の中の動植物——といふやうな順序に指導して綴らせたもの」（同上書、338 ページ）としている。記載文のもととなる静的記述（部分練習）を先行させようとする、このような構成の指導が伴わざるを得なかつたようである。

44 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』 301 ページ

45 同上書、279 ページ

46 「手をあげる」の文例が記されているので、出しておく。

手をあげる（尋三男兒）

右の手をひろげて、ゆびさきをそろへ、右の耳のあたりまで上げて先生のかほを見まし

た。

先生が「よし」といはれると手をまたもとのところにかへして、右のひざの上におきました。(同上書、304 ページ)

47 最初の「てにす」の文例が載せられているので、引用する。

てにす (尋三男兒)

らつけつとを大きくふつて、ぼうるをぼんとうつと、ぼうるはねつとをこえて、こちらのせいとの前におちた。するとこちらのせいとが、左足をすこし上げて左手をうしろにつき出して、右手のらつけつとでいきほひよくうちかへした。

ぼうるがとんでねつとの上をかすつて、やつと向のぼしよにころげこんだ。するとあちらのせいとがらつけつとをつき出して、とんで来たがまにあはなかつたので、らつけつとを一ふりふつて「あつ」とこゑをたてた。(同上書、307～308 ページ)

48 「雨だれ」と「(いもをたべる) さる」の文例がある。三年生において動的記述の行き着いたところを端的に表すため、両方とも挙げておく。

(1) 雨だれ (尋三男兒)

とひのやぶれ目から雨だれがおちています。

ながい糸のやうになつて石の上におちます。

おちると石にあたつて、ぴちやんとおとをさせて水がぱつととびちります。とばしりで、けふしつのでのこしいたがぬれてゐます。

※とばしり (迸) …飛び散る水。しぶき。飛沫。

(2) さる

さるがいもをたべてゐます。

うしろあしてりつばにすわつて赤いおしりを地につけてゐます。

人のやうにりやう手で小さいいもをもつて皮をむいてゐます。

手でぐるぐるまはしてはでがりがり皮をむきます。

皮をとつてはちよつと見てはなでかいで見ては又むきます。

皮がとれると口からぼろぼろとはき出します。

りつぱに皮がとれると、おいしさうにがりがりとなべます。(同上書、308～309 ページ)

49 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』304 ページ

50 同上書、335 ページ

51 「朝食まで」は、下記のごとく「朝起きてから食事までの間における兒童各自の行動を記述させたもの」である。

朝食まで (尋四男兒)

このごろは五時すこしすぎに日があがる。ぼくはいつも五時半ごろに目がさめる。

目がさめるとすぐにおきてねまきをぬいで着物をきる。それからだい所にせんめんに行くとお母さんが朝のしたくをしてみられる。「お早うございます。」とあいさつするとお母さんも「お早う。」とあいさつされる。水道のせんをひねると水がしゅつととび出す。金だらいをすけるとすぐにいつぱいになる。きれいな水をすくつて口に入れる。がらがらとうがいしてぶつとはき出す。ぶるぶるとかほをあらつて手拭かけの西洋手拭でかほをふき上げる。それからすぐにおざしきにとんで行くとお父さんはいつも新聞を見てみられる。前にいつて手をついて「お早うございます。」とあいさつする。朝のあいさつがすむと、すぐにお庭に出てしんこきふをする。それからだい所でみんなと一しよにごはんをいただく。「ちようだいします。」とあいさつして箸をとる。おしまいは「ごちそうさま」とあいさつして箸をいただいて箸ばこの中に入れる。(同上書、337～338 ページ)

この例では、朝食までに毎日していることが記されている。特にこの日にあったことを記すのは、もっと後になるのかもしれない。

52 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』339 ページ

53 同上書、357 ページ

54 同上書、363 ページ

55 同上書、361 ページ

56 以下に、その文例を載せておく。

川中島 (尋五男兒)

謙信は川中島の南に陣を張り信玄は川中島の北に陣をかまへた。

兩軍ともにいよいよ明日は勝負を決しよう腕をさすつて待ちかまへてゐた。其夜謙信はやぐらに上つて遙かに武田の陣を見渡すと、炊煙が盛んに立ちのぼつてゐる。すわこそ敵は進撃の計を立てたぞ。油断して後るゝなどすぐに軍勢をまとめてひそかに武田の陣地に近いた。

武田方では軍勢を二手にわけて一つは夜のうちに上杉勢のうしろにまはり夜の明けるをまつて前後からはさみうちにしようといふ考へで夜の明けるのを今やおそしと待ちかまへた。

夜が明けて川霧がはれると前方に思ひがけもない謙信の大軍が長蛇の如くおしよせてゐる。信玄は大に驚いてすぐさま陣立を一變させた。

上杉勢は此有様を見て勢するどく攻めこんだ。武田勢は次第に斬りまくられて稍色めき立つた。此時上杉勢の中から白布に頭を包み黄色の陣羽織を着流した武者一騎太刀をひつさげて群がる武田勢の中へかけ込んだ、「信玄いづくにあるか」と高らかに叫んで見るまに信玄の本陣に近いた。武田勢はすわ一大事と槍ぶすまを作つてふせいだが荒武者は事ともせず直ちに信玄にせまつた。信玄はしようぎに腰をかけてゐたが、荒れに荒れた武者は馬上ながらはつしと切りつけた。信玄は少しも驚かず軍扇を上げて受けとめたが二の太刀は軍扇を打ち折つて肩先深く斬りこんだ。信玄の武将原大隅は遙に之を見て大に驚き、すぐに飛んで来て槍をあげて敵の馬を打つた。馬は驚いてはね上り一さんへかけ出した。やがて騎馬武者のすがたは上杉勢の中にかくれてしまつた。

此日の戦では武田勢の名高い大將は大がいに戦死したが上杉勢も亦少なからぬ損害を受けた、かくて一勝一敗の中に兩軍は各兵をまとめて陣地についた、武田勢では後に捕虜の口からさきの騎馬武者が謙信であつたことを聞いて非常に残念がつたといふことである。(同上書、361～362 ページ)

57 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』394 ページ

58 写生的の記述は、自然描写（叙景）・動物描写・人物描写と分けられるが、次に叙景の一例を挙げておく。

四辻（尋五男兒）

西風が電車道を吹きまくつて砂煙が白く立ち上つてゐる。電線はぶるぶると頻りにうな

つてゐる。紙屋町の方から一臺の電車が風を切つて進んで來た。電車のなかには毛皮の外套を着た一人の紳士が乗つてゐる。はいからな車掌が手袋をはめた手で如何にも寒さうに前の硝子戸をびつしやりと閉めた。運轉手ははんだるを握りつめ靴先で車臺を踏みつける。ぢやんぢやんぢやんと續けさまに響きわたる。赤茶けた外套に包まれた旗振りは頻りと緑色の旗を打ちふつて運行人に注意を與へてゐる。「己斐行」の札をかけた電車が停車場の方から飛んで來た。「八丁堀停車場八丁堀停車場」と呼びたてる車掌の聲が如何にも寒さうに聞える。印半纏を着た男が飛んで來て電車に乗らうとしたが電車は遠慮もなく行き過ぎた。半纏の男は何か口でぶつぶつとつぶやきながら小走りで千日前の方へはせ去つた。

白島の方から一人の瓢箪賣がやつて來た。澤山な瓢箪を籠に入れてそれをせおひ、電車道を踏切つて右に折れ、砂煙をあびながら紙屋町の方へ行き過ぎる。それとすれちがつて「どんどこんどんどんどん」と面白さうな太鼓をならしながら豆賣の女がやつて來た。頭にのせた盥の中の風車はくるくるとまはり紙の鯉は頻りと風におよいでゐる。小さな子供がぞろぞろと後からついて行く。しかし買はうとするものは一人もない。

右かどの活動寫眞の小屋は七八分通り出來上つてゐる。而し今日は仕事を休んでゐるらしい。二三人の人夫らしい男が古材木をたいてそれをぐるりと取りかこんでゐる。向ふ側のスケート小屋では盛んにスケートをやつてゐるらしい。笑ひ聲が頻りと聞えてゐる。電燈がぱつとついた。精米會社の汽笛が聞える。あたりは次第にうす暗くなつて來た。

(同上書、398～399 ページ)

友納友次郎は、この文章を「時間的の描寫」と包括し、「此點に於て餘程の修練を経たもの」(398 ページ) と評価している。

- 59 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』415～416 ページ
- 60 同上書、416 ページ
- 61 同上書、416 ページ
- 62 「總括的記載文の適例」とされたのが、次の文例である。

巖島 (尋六男兒)

巖島は又宮島ともいひ廣島の西南約五里、山陽鐵道の宮島驛を南にさる海上一哩の地にある。周圍は約七里、七浦七恵比須の勝を以て名高い。全島は悉く山岳を以てみたされ

深山幽谷の趣があるので愛せられてゐる。

有名な巖島神社は島の北岸なる御笠の濱にある。此宮は平相國清盛が建てた所のもので市杵島姫命を祭つてゐる。社殿廻廊は悉く海中に浮び誠に壯觀である。陶清賢が陣した

經ヶ岡は社後に連り千疊閣五輪塔等は皆此地に建てられてゐる^{ママ} 其五輪の高塔は特別保護建築物の一つで千疊閣は豊大閣の軍議を開いた地として名高い。

海中の大鳥居は高さが八間巾五間余、楠の自然木を以て造り丹朱の色が海にうつつて頗る鮮かである。

沿岸は一帶に楓樹が多くて神鹿は三々五々其間を逍遙して一層の趣をそへる。日本三景の一つとして名高いのも誠に尤もだとなづかれる。(同上書、416～417 ページ)

総括的記載文としてたしかに空間的展開にはなっているが、児童の總括的記載文と言えるかどうかは、判断しにくい。書き手が確かに見て書いたと思われるのは、せいぜい波線部に過ぎず、後は美文調の名所案内を覚えて書いたのではないかと疑われるほどである。最後の段落の「楓樹」・「神鹿」・「逍遙」も、六年生のこなれた用語になっているとは見なしがたい。確実に児童の目をくぐり抜けた上で、凝縮されたと思える文章は、まだ得られていなかったようである。

63 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』417 ページ

64 千田貞曉せんださだあき (1836～1908) 明治中期の官吏、男爵。もと鹿兒島藩士。天保7年7月傳治の長子に生る。文久以來國事に奔走し、戊辰の役また軍功あり賞典禄八石を受けた。明治13年廣島縣を治めて22年に至る。その間に宇品の築港を完成したが、その事業は豫期に違ふことありて縣民悉く攻撃して止まず、政府は懲戒の意味にて新潟縣に轉任を命じ、更に轉々して27年1月宮崎縣知事となる。その年日清の役起るや、宇品港は盛んに利用せられ、出兵に多大なる便益が現はれた。即ち勳二等に叙し、瑞寶賞を賜はる。廣島県の代表者も遠く宮崎に赴いて感謝の誠を述べた。彼は實に宇品築港の故を以て罰せられ、また賞せられたのであつた。明治31年2月勳功を以て華族に列せられ男爵を授けられた。同6月職を辭し、37年錦鷄間祗候、同7月貴族員議員となり、41年4月23日病を以て東京の自邸に歿す。年73。」(下中彌三郎『大人名事典』第三卷、昭和28(1953)年12月23日発行、546 ページ)

65 頼 杏坪 (1756~1834) (頼) 春水の季弟、寶暦6年7月、安藝竹原に生る。安永2年18歳にして大阪に遊學し、兄春水に従ひ混沌社に出入、28歳、兄に伴はれ江戸に遊學して、服部栗齋の教を受け、天明5年8月廣島の藩儒となり、甥山陽の教育に力を注ぎ、學問所の職務に勵精し、宋學の興隆に専念して『原古編』の著述を完成したのは、寛政2年であつた。9年春春水に代り、在江戸邸藩侯世子齋賢輔導のため發程、山陽を伴うて遊學せしめた。享和2年に『藝備孝義傳』初、二編とも序文を作つてこれを進献し、爾後春水に代つて屢々江戸邸に勤務し、文化8年郡方役所詰を命ぜられ、儒員より轉じて専ら民政の上に鞅掌することとなり、備後三次、惠蘇兩郡に出張し、文化12年改めて三次郡奉行として赴任。文政元年『藝藩通志』編修の命を受け、七年にして成り、二百五十石の加祿あり。11年三次町奉行專任となり、73歳の老軀を提げ郡務に努力し、天保元年始めて退隱を許され、風月優遊、同5年7月13日、79歳を以て歿す。杏坪の詩は『春草堂詩抄』に、和歌は『唐桃集』に、みな一家の風格を示す。贈從四位。(下中弥三郎編『大人名事典』第六卷、平凡社、昭和29<1954>年6月15日發行、553ページ)

66 追遠 『論語』学而編に「終リヲ慎ミ遠キヲ追ヘバ、民ノ徳、厚キニ帰セン」とあるのに拠る。先祖の徳を追慕して心をこめて供養すること。(新村出編『広辞苑』第四版、岩波書店、平成3(1991)年11月15日發行、1697ページに拠る。)

『論語』のこの部分に関して、貝塚茂樹氏は、次のように説いている。

「孔子の『慎終追遠』は、ただ礼式としての祭礼そのものだけでなく、故人の尽くした功業を、死後も忘れないという意味が加わってきている。死んだ人の功績を忘れない君主なら、現在生きている人の人柄も、かならず認めるはずだというので、民心も安定すると曾子は考えたのだろう。」(貝塚茂樹責任編集『孔子 孟子』〈世界の名著3〉中央公論社、昭和41(1966)年3月19日發行、66ページ)

67 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』444ページ

68 同上書、445ページ

69 同上書、447ページ

70 同上書、448~449ページ

71 同上書、449ページ

72 同上書、450~451ページ

73 本書『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』には、「傳記文の初歩として、讀本で

學習した那翁の事蹟中其末路だけをとつて記述させたもの」が文例として挙げられている。そこで、(1) 国語読本に載った文章と、(2) 本書に収められた文章とを並べて掲げることとする。

(1) ナポレオン (二)

(前半省略) モスコウの敗報一度傳はるや、欧州列國は踊躍して、積年の屈辱に報ゆる此の時に在りと為し、直ちに大同盟を組織して、一千八百十三年十月聯合軍三十萬、佛軍十七萬、ライプチヒの野に會戦す。ナポレオン能く軍兵を指揮し、防戦甚だ努めたれども、奈何せん衆寡敵せず、且其の兵士未だ多く訓練の功を積まず、實戦の經驗なかりしを以て、佛軍終に利あらず。ナポレオン遁れて巴里に歸る。聯合軍は四方より進撃して國境を壓し、翌年三月遂に巴里を陥れ、ナポレオンを地中海上のエルバ島に配流す。是に於て列國は會議して新に佛王を立て、更に全權委員を維也納に會して、ナポレオンの侵略せし領地を各國に返し、新に境界を定めしむ。此の會議に於て列國委員は各其の本國の利益を主張し、議論區々として容易に決すべくもあらず。此の間にナポレオンはエルバ島を脱出し、突如として佛國の南海岸に上陸したり。多年恩顧の將卒争ひて馳集り、皇帝萬歳の聲沸くが如く、ナポレオンは兵戈に血ぬらずして巴里に入り、直ちに帝位に即く。急報四方に飛んで、全歐復色を失ふ。各國再び聯合軍を組織して、一千八百十五年六月ナポレオンの軍とワーテルローの野に戦ふ。此の一戦は實にナポレオンが盛衰浮沈の分るゝ所なれば、畢生の智勇を振ひて奮闘せしが、英將ウェリントン善く防ぎ、普將ブリュッハー亦奇兵を用ひて其の側面より迫りしかば、佛軍大敗、ナポレオン僅かに身を以て免る。其の巴里に還るや、皇位を其の子に譲らんとして成らず。遠く垂米利加に遁れんとして得ず。百計此に盡きて、終に英國の軍艦に投降す。其の巴里に入りて帝位に上りしより此に至るまで約百日目、世に之を百日天下と稍す。列國協議して、ナポレオンを大西洋上の孤島セントヘレナに流し、英國之が監視の任に當る。是より配所の月に對して、榮華の昔をしのびつゝ、憂憤六年、五十三歳を一期として此の孤島に歿せり。ナポレオン常に謂へらく、「不能といふ語は唯愚人の辭書にあり。」と。然れども 勢に乗じて自ら制することを知らざるは人間の弱點にして、失敗の基、常に此に存す。希世の英傑ナポレオン亦此凡情を脱する能はず。歐洲の天地を震撼し、帝王の帝王と歌はれたる身を以て、空しく絶海の孤島に憤死せる英雄の末路何ぞそれ衰なる。(『高等小學讀本』卷三、文部省、日本書籍、大正元(1911)年10月25日文部省検査済、大正元年

(2) ナポレオンの末路 (高一男子)

ナポレオンはモスクーの一戦に敗れ、遂に地中海上の孤島エルバに配流され、其侵略した領土は再び列國の手に歸つた。ナポレオンは列國の油斷を見すまして潜かにエルバ島を脱出して再び佛蘭西皇帝の帝位についた。この報が一度傳はると全歐はにはかに震ひ驚き、再度の蹂躪を恐れ遂に大同盟を組織して、佛軍に當ることゝなつた。

かくて那翁は各地に傳戦して稍勢を恢復したが、ワーテルローの一戦に再び大敗して遂に大西洋上の一孤島セントヘレナに配流せられ、英國の嚴かなる監視の下に空しく配所の月に對するの身となつた。一世の英傑として全歐洲を席卷し、一度は大皇帝としての金冠まで戴いた大英雄も、憂憤六年、朝に鳥の聲を聞いては祖國を思ふの涙にむせび、夕に雲の色を眺めては昔の榮華を追想して唯斷腸の思に悶えるのみであつた。かくして遂に五十三歳を一期として恨をのんで此一孤島の中に歿した。

帝王の帝王とまで歌はれた身を以て空しく此絶海の孤島に憤死した英雄の末路は何と哀れなものではないか。(同上書、446ページ。波線部はほとんど読本をそっくり生かしたものの、傍線部は読本に幾分関連する表現が見いだせるものである。)

この文章に関して、友納友次郎は「傳記文の練習は此の如く先づ其事歴の中で特に著しきものを採つて部分的に記述させることから初めるのが最も都合のよい順序である」(446ページ)としている。本格的指導期を部分練習から始めたように、伝記文のばあいも、この時代をと特定して、書くことから始めるのがよいと見なしたことになる。

ただし、問題はどうすれば指定された時代・時期・事件について書けるかである。『新主張』に載った文例のばあい、高等科二年の読本教材を見せられ、(1)ナポレオンの末路」と題してモスクワで敗れてから最後まで期間を取り上げることを了解し、(2) 事実は基本的に読本に書かれていることを踏襲し、(3) 原文が文語体であるのを口語体で書き改めることとしつつも、原文の用語法・格調の高さは取り込めるだけ取り込むこととし、(4) まとめられたり、主人公の立場になって具体化できたりする箇所があればそのようにし、(5) 伝記文として一貫性のあるものにしようとする努力をすることになる。高等科一年の生徒としては、それでもずいぶん背伸びをして書いたことになる。

74 後者の「此一戦」の文例を載せておく。

此一戦（高一男兒）

時は明治卅八年五月廿七日のこと露國の太平洋第二第三艦隊は漸く我が近海に現はれ今や朝戦海峡を過ぎて浦潮斯徳ウラジオストフに向はうとした。我が海軍は兼て敵を近海に引き寄せて撃破しようといふ計画を定めて朝鮮海峡に待ちかまへてゐた。

廿七日午前四時四十五分に哨艦の信濃丸から「敵艦見ゆ」といふ報告を受けて全軍悉く腕を撫でて時期の至るのを待った。しばらくすると旗艦三笠の檣頭に「皇國の興廢此一戦にあり。各員奮勵努力せよ」の信號旗が高く翻った。すると全軍の勇氣はますます加はり意気は既に敵軍をのんでゐた。司令長官東郷將軍は三笠以下六隻の艦隊を率ゐて上村艦隊と共に先頭の敵に當り、片岡・出羽の艦隊も亦後尾に續いた。

敵は我が艦隊を認めると同時に早くも砲火を開いたが我が軍は之に應じない。距離六千米突キョウに近づくに至つて始めて交戦し、はげしく敵を攻撃した。敵艦は早くも亂れ立ち戦列を離れるものもあれば、針路を變ずるものもあつた。我が軍は風浪を物ともせず、各艦よく陣列を整へ、打出す砲弾は少しも的を過たない。敵艦は為めに火災を發し、沈没を始めるものも數隻、火炎は朦朧として海を包んだ。時に午後二時四十五分勝利は既に此時に決してゐた。（同上書、451～452 ページ）

この文章について、友納友次郎は「空前の大海戦を略述してよく要領を得てゐる。」

（451 ページ）と評価している。ただし、このように評価するためには、（1）その前に児童の心に日本海海戦の全容がありありと思ひ浮かべられ、（2）どこからまとめようかと途方に暮れる過程がなければならない。しかし、この児童が直接見聞きできたはずもなく、日本海海戦について少年向けのまとまった書物を一旦読んだ上で、苦心して略述を試みたという保証もないのである。

75 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』310 ページ

76 同上書、310 ページ

77 同上書、340 ページ

78 「うちのねこ」を取り上げた文例があるので、引用しておく。

猫（尋三女兒）

私は猫が大すきです。御飯のさいそくのとき、のどをぐるぐるとならしてすそにつきま

はります。御飯をやると、おいしさうにたべます。のどをさすつてやると、心持よささうにしてみます。ときには其まゝ眠つてしまふこともあります。

遠くから名をよぶとすぐ走つて来て、とびつきます。私は毎日御飯をやつたり、のどをさすつてやつたりしてみます。

私のうちにゐる猫は白と黒のぶち猫で、よそのうちにはかあいらしい三毛猫やとらのやうな毛色をしたとら猫や、まつくろの黒猫などもゐます。どの猫も口のそばに白いひげがあつて、うつくしいつやつやした毛でつままれてゐます。猫の目の中のほしは大きくなつたり小さくなつたりします。それによるでもよく物が見えます。

私はけものゝ中で猫が一ばんすきです。(同上書、312～313 ページ)

最初の二段は、うちの猫がどれほどかわいいかを自らのはたらきかけを交えて述べているのに対し、第三段は猫全般の種類や状態に広げ、第四段の哺乳類全体の中で「猫が一ばんすき」と総括している。一・二段で書こうとしたことと三・四段で書こうとしたことが違っている。後半に教師の指導の手が入っている可能性は大きい。「私は猫が大すきです。」で始まり、「私はけものゝ中で猫が一ばんすきです。」で締めくくるところにも、前半と後半をつなぐ意図が見えるかもしれない。

79 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』 313 ページ

80 ここでも文例を引用しておく。

私はにぎりめしです (尋三男兒)

私は今竹のかはの中につゝまれてゐます。私がお米のじぶんにこめびつの中にぐうぐうねてゐますと、ふいにかき出されておけの中に入れられました。どこへつれていかれるのだらうとおもつてゐますと、そのうちにゐどのそばにつれて行かれてあたまからつめたい水をざあざあとかけられてやたらにかきまぜられました。

すこしするとなんだか大きなほらあなのやうな物の中へうちこまれました。はてどこだらうとあたりをみまはしましたが、まつくらやみで何が何だか、すつかりわかりません。しばらくすると下の方からあついあついといふなかまのなきごゑがきこえます。その中に私のおしりもだんだんあつくなつてきてちようどかじにでもあつたやうな心もちがしました。それからといふものはなかまのものが大さわぎをはじめ、私もあつてあつてたまりませんので一しよにさわいであるうちに、いつかからだがふくれ出しまし

た、これはふしぎとおもつてゐるうちにあかるところへ出されました。ああいのちがたすかつたところとよろこんでみると又私どもをこんどはぼう見たやうな物が五本ならんで中にひらたい所のあるふしぎなかたちをした物が二つでてきて、りよう方から、しめつけられました。あゝくるしいといふうちに、なかまのものと一しょにうちかためられました。それからたけのかはの中に入れて、白いきれでつゝまれました。少したつと黒いようふくをきたかはいらしいぼつちやんがきて私をかたにかついでゑんそくに行かれました。おひるごろになると「ずどん」と大きなたいほうの音がしたので「あつ」と耳をおさえて目をとぢてゐるうちに、いつかぼつちやんの口の中にはいつていました。

(同上書、313～314 ページ)

この文章が書けるには、にぎりめしがどのようにできるかという来歴を知っていなければならない。米櫃から取り出して枳に入れてはかり、桶に入れ、井戸のそばに持って行って水をかけ、しっかりととぐ。その上で釜に入れて、湯気が噴き出すまで炊き、にぎり飯をこしらえて、遠足用として竹の皮に入れて白いきれで包む。そして、昼弁当として再び竹の皮を開いて口にする。…この経緯を誰かに説明したくなるほど深くかかわっており、しかもわざわざにぎり飯になって説明したい欲求を感じていなければいけないのである。書き手にはその要件が満たされているのであろうか。

しかも、三年生の児童には、視点を変えて物の方から書いてみるのはおもしろそうと思えても、本文に引用したように「説明の態度を學ぶための一つの練習」と自覚できるであろうか。

このように考えてみると、簡単に課してよいものではないことが了解されよう。

81 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』313 ページ

82 同上書、314 ページ

83 同上書、340 ページ

84 ただし、文例として記されたものは、「私のうちのおには」（尋四女兒）・「私の机」（尋四女兒）・「僕の學園」（尋四男兒）・「宇品の記念碑」（尋四男兒）の四例で、三例には、「僕の」、「私の」がついているのである。したがって、「私の」を冠しない「宇品の記念碑」の文例を掲げることとする。

宇品の記念碑（尋四男兒）

学校の門から出て電車道をつたつて御幸橋通りをまつすぐに行くと、すぐに御幸橋につく。此橋を渡ると道が三つに分れてゐる。左の方は比治山の方に行く道で、まんなかの道は仁保島の方に通ふ道、宇品に行くのは右の廣い通りをまつすぐに行けばよろしい。千田知事の記念碑は此宇品道の入口にたつてゐる。

宇品は二十年ばかり前は海の中で、今の向宇品は沖の方にあつた小さな離れ島であつた。ところが此千田知事が廣島に船の出入する港がないのは残念だといつて、こゝの海をうづめて向宇品まで波戸をつき出して港をこしらへるといふ大きな仕事を思ひたゝれた。ところがあまり大きな仕事で、又たくさんお金がかかるので廣島の人も廣島縣の人も皆反對して千田知事に味方するものは一人もない。しかし知事はどんなに人が反對しても此港をこしらへておけば、後にはきつと廣島のためになるにちがひない。すると反對してゐる人も後には喜んでくれるに相違ないといふ考へで、たいへんな苦心してやつと港がりつぱにできかけたが、一夜大風が吹いて折角の波戸も石がきも皆打ちこはされてしまつた。

そこで日頃から知事に反對してゐた人だちはどしどし攻撃するし、お金はすっかりなくなつてしまつたし、どうともこうとしかたがなくなつてしまつた。それでも知事はなかなかやめやうとしない。又たいそうなんぎをして港をこしらへはじめたが、あまり人の反對が多いのでとうとうよその縣知事に入れかへられることになつた。

千田知事は此命がけの仕事をすてゝ廣島を去ることはどうしてもできなかつたのであるが、涙をのんで赴任されることになつた。しかし宇品の築港だけはやはり思ひとまらない。其のうちに廣島の人もだんだんと宇品の築港が廣島のためになるといふことがわかつてきて力をそへたのでまもなくりつぱにできあがつた。

できあがつてみると大そうな勢だ。大船小船が出入する、大きな船がどしどしと港によこづけにする。このありさまを見た廣島の人だちはそろそろと千田知事のえらかつたことに気がついて來た。そのうちに日清戦争がはじまつた。すると廣島は支那（中国）にも近いし、宇品といふりつぱな港もあるといふので大本營がおかれる。日本國中の兵隊は皆廣島に集まつて宇品から出征する。こんなありさまで廣島の繁昌は實に大したものであつた。

こんな繁昌もみんな宇品といふ港があるおかげだといふので、千田知事の評判が非常にたかくなつた。日清戦争がすむと千田知事は男爵をさづけられ、やつと大きな手柄を世間の人からみとめられるやうになつた。この記念碑は全くさきに千田知事に反對した人

だちの手によつて建てられたものである。(同上書、344～347 ページ)

——この文章について、友納友次郎は「叙事文と見做すのが適當であるかも知れないが而し態度其物から見ると、説明文と見做した方が都合がよい」(345 ページ)としている。「宇品の記念碑」についていつなぜ誰によつて建てられたかという理由を説明しているため、説明的態度による文章と解したようである。ただし、この男児がこの記念碑について、自らの目でとらえたことに基ついて独自に説明し得るところとなると乏しい。せいぜい冒頭の波線部を引いた四文に過ぎないのである。後は、むしろ、当時千田知事についてどうということが語り伝えられてきたかを感じさせられるもので、それをまるごと記憶し、再現したものであろう。友納友次郎は「何の苦もなくすらすらとかき綴つてゐるところに修練の効果があらはれてゐる。」(346 ページ)としている。しかし、見たことも聞いたこともなく、調べてもないのに「廣島の人も廣島縣の人も皆反對して千田知事に味方するものは一人もない。」(第3段落)と平然と書けるのは、ほんとうに説明しようとする源を養わないで、「私の」を冠しない説明に進もうとするためなのである。友納友次郎は自らの描こうとする綴り方教材組織に都合のよい見方をし、学習者の学習心情を見損^{みそ}つてしまったようである。

85 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』344 ページ

86 同上書、419 ページ

87 文例としては、「自分より幼少なものに話して聞かせるといふ態度」(363 ページ)で書いた「こほろぎ」と、「同輩に對して、説明する態度」(365 ページ)で書いた「柿」とが挙がつてゐる。前者の方を引用することにする。

こほろぎ (尋五女兒)

夏のあつい日ざかりから、秋の夜星がきらきらと光り初める頃までの間に、草叢の中や稲むらの中から、きりきり、ちよん、ぎいす、^{アア}となく蟲の聲が聞えませう。よく聞くと「つづれさせ、ちよつとさせ、はりがなければ買つてさせ。」と言つてゐるやうに聞える。あれがこほろぎといふ蟲です。皆さんはきつとあのこほろぎといふ蟲をつかまへたことがあるでせう。あのこほろぎの美しい聲はどこから出ると思つてゐますか、あれは人間のやうにのどから出るのでなくて、羽と羽とをすり合せて出すのです。ずいぶん不思議でせう。秋の夜に鳴くいろいろな蟲もたいがいこんな工合にして鳴いてゐるのです。

それから殊更におかしいのは雌の蟲はすこしもなかないで、鳴いてゐるのは皆雄の蟲にかぎるといふことです。人間などでは女の方が聲がよくて歌なども上手にうたいますが鳥や蟲はきつと男でなければ鳴きません。こほろぎが鳴くときにはあの美しい羽をななめにたてゝ、角をふり動かして、足ずりしながら鳴くのです。こほろぎには脚が六本あつて片方に三本片方に三本ちやんと三對にわかれてゐます。脚には皆節があつて前の二對は短く一番あとの一對はたいへんに長くて大きいのです。飛ぶときにはうすいきいいな羽でとぶのですが、ふだんは此長い足でびよんびよんと飛んでゐるきます。早くて早くてなかなかつかまへることが出来ません。

頭の方には馬鹿に大きい眼を二つ持つてゐます。此眼をけんび鏡といふ眼鏡でみますと澤山な眼が集まつて出来てゐます。

こほろぎが毎日たべてゐるものは、やわらかい草や木の葉です。それで口は草や木の葉をかむに都合のよいやうに出来てゐます。私共がお茶をいただくやうにこほろぎは喜んで夜露をなめます。雌の虫はなかないかほりに卵を生みます。雌が卵を生むときには、お臀についてゐる長い針を土の中につき込んで外のものから取られないやうに地の中に生み落します。(363～364 ページ)

——この文章は小学五年生らしさが幾分表れているが、それでもどれも自分で実地に見、確認したかどうかと振り返ってみると、あまりにも知り過ぎていて、かえってこほろぎの何を、どういう興味・知識を持っていた子に伝えたいのかが、曖昧になつてくる。

88 下記の「花崗石」は、「總括的説明文の適例」として紹介されてゐる。

花崗石（尋六男兒）

花崗石は俗に御影石とも名づけ兵庫縣の御影地方から産出するのが一番名高い。花崗石は火成岩に屬し、其性質甚だ堅くかつ全國至る所に産出するので、用途が甚だ廣い。家屋も建築すれば橋梁も架設する。石垣も疊めば埠頭も築く。其他鳥居燈籠碑石など一々數へ上げることが出来ない程である。

花崗石は三種類の鉱物から出来てゐる。灰白色を帯びて光つてゐるのは石英できらきらときらめいてゐるのは雲母、白くて其大部分を構成してゐるものは長石である。雲母は産地によつて黒と白の二種類にわかれる。此雲母の色で花崗石を二つに分類することがある。白雲母花崗岩黒雲母花崗岩即ち之れである。(同上書、418 ページ)

文章は短いが、意識して総括的に書いたかどうかがはっきりしない。第一段が産地・成因・用途、第二段が成分に言及しているが、この順になぜ書いたのか、これ以外に書きようがあったのかと探っていくと、

(1) 読み手の聞いたことのある御影石の話から始めるため、有名な産地より書き出し、花崗岩の成因・性質・産出場所から自ずと用途に進んだ。そこでふれ得なかった成分の話第二段にまとめて補った。——この順に書いた理由はそれに尽きており、

(2) この児童が知っていることはこれがすべてで、後は何も加えることがない。構成を新たに考える意欲も、書き直す可能性も見いだせない。——というのが現実ではなかっただろうか。

一所懸命覚えて、説明文としての体裁をとることで精一杯で、自ら獲得した知を総括するなど全く考えもしなかったという文章とも考えられてくるのである。ここでも、「綴り方系統一覧表」の構図を仕上げるために、「総括的説明文」とされた例という色合いが濃厚である。

89 『実際的研究になれる讀方綴方の新主張』 419 ページ

90 同上書、420 ページ

91 ここでも、文例を示しておく。

澱粉（高一男兒）

澱粉は主として穀類・豆類・芋類・百合根・葛根等に含まれてゐる。否此等の植物は殆ど澱粉で出来てゐると言つても差支はないのである。

普通に澱粉を製するには馬鈴薯を用ゐる。先づ皮を取除きて之れを磨り碎く。碎かれたものを濾過して粕を除き水を加へて沈澱させる。此の如くして數回沈澱させると純白色の粉末が出来ゐる。之れが即ち純粹な澱粉で俗に片栗と稱せられてゐるものである。

澱粉は「ヨジムチンキ」にあへば深藍色に變色し、「ジアスターゼ」を混ぜると砂糖に變化してよく水に溶解する。

胃腸を病める人の食後「ジアスターゼ」を用ゐるも、不良の牛乳に米汁の混入せるを發見せんがために「ヨジムチンキ」を使用するも皆此理を應用したものである。（同上書、452～453 ページ）

友納友次郎は「此文章は簡単ではあるが、よく解説文の體を備へてゐる。」(452 ページ)と評価している。確かに解説文らしい体裁は整えている。ただし、この男児が澱粉について調べたのであればこうは書かないであろうという箇所がいくつもある。

(1)「澱粉は主として穀類・豆類・芋類・百合根・葛根等に含まれてゐる。」と一旦まとめて述べるのが難しいばかりか、あえて「否」で受けて「此等の植物は殆ど澱粉で出来てゐると言つても差支はない」などと修辭的表現をする余裕があるであろうか(第一段)。

(2) 澱粉の作り方について書いたところで、純粹な澱粉のことを「俗に片栗と称せられてゐるもの」と記しているが、片栗の方をはるかによく知っている人がこういう述べ方をするであろうか(第二段)。

(3) 澱粉の性質も、二つあるものを一気に述べている。一つ一つ自らが発見し確かめたものなら、それぞれきちんと書かずにおれなくなるのではなからうか(第三段)。

(4) 澱粉の性質を応用してすることも「不良の牛乳に米汁の混入せるを発見せんがために『ヨジムチンキ』を使用する」などという場面を子供が思い着くであろうか(第四段)。

よく覚えて書いたにしても、どこにも高一男児の片鱗はうかがえないのである。

92 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』452～453 ページ

93 鐵道(尋六男児)

昔の旅行の話を知ると、誠に不便なものであつたらしい。長い道中を籠でゆられるか、馬のせなをかるより外に途はなかつた。それだけならばまだしもだが、渡るに橋もなく船もないといふ大井川や八里の難道にやかましい關所をくぐらねばならぬといふやうな困難は到底今から想像することの出来ないことである。

ところが明治五年に初めて東京と横濱との間に鐵道が敷設せられてから日に増し月に進んで四十餘年を経た今日では九州はおろか臺灣のはてから北海道や樺太のはてまでも鐵道が敷設されて今や六千里の長さに達し、箱根八里も大井川も夢の間に通過するといふ便利な世となつた。文明の力は誠に驚くべきものではないか。(同上書、420 ページ)

94 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』420 ページ

95 同上書、421 ページ

96 同上書、420～421 ページ

97 同上書、421 ページ

98 同上書、466 ページ

99 日記の必要（高二男兒）

余は毎日日記をつけてゐる。日記をつけないと何だか気持がわるい。此のあいだもこんな面白い話があつた。

学校で或友達から非常にいぢめられて、腹が立つて腹が立つて仕方がない。家にかへつてもやつぱり腹が立つ、何をしても一寸もそれが手につかない。僕は居間の襖を閉ぢて机に頬杖をついて頻りと考へた。而し学校でいぢめられたことばかり目の前にちらちらする。横田君が何と思つてゐるだらう。あの人は僕を決して悪くは思つてくれまい。いや思つてゐるかも知れない。あの時に僕がいつそのこと藤島をぶんなぐつてやればよかつた。…考へれば考へるほど腹が立つて不愉快でならぬ。此時ふと日記のことを思ひ出した。それぞれいつか先生から聞いたことがある。何でも不愉快なことや腹の立つたときには、日記をひろげて見るがよい。そして自分の思ふ存分に書くがよい。其時の自分の心を其儘に喧嘩がしたければ筆の先で喧嘩をするがよい、言ふて言ふて言ひ破ると自分の心はいつかそれで平かになるものだと聞いた。そこで僕はすぐに日記をくりひろげた。そして書いた書いた五六枚なぐり付けた。藤島が僕に難題を持ちかけたことや、其時の僕の心持や、平生藤島と僕との間に面白くない關係があつたことや、田代が横合から野次つたことや書いて書いて書きなぐつた。

書いてゐる間に僕は何だか藤島を壓伏したやうな気持になる。皆友達が僕に同情して味方になつて呉れたやうな気持になつた。それから日記をくり返へして以前のことを讀んで見た。

いろいろと讀んでいるうちに、ふと藤島と一緒に公園に遊びにいつたことが目についた。歸りに藤島の宅で藤島のお母さんがいろいろと親切にしてくださつたことや、藤島が雑誌や書物などを出して見せたり、藤島のお父さんが大切にしてみられる鎧や刀を見せてくれ（たりし）たことを讀みながら其時のことを考へると、何だか今の心持が變になつて來る。僕の頭の中では頻りに前の考へと後の考へがからみ合つて大相撲が初まる。何が何だかさつぱりわからぬやうになつてしまつた。

それからいろいろと今日のことを考へなほして見ると、僕にも確かに落度がある。僕があの時藤島に、横田君に對して採つてゐた様な考へで接してゐたら、藤島もおこるまいし、僕も腹が立たなかつたであらうと考へた。其翌日學校に早く出かけるつもりで支度

をしてみると、ひよつこりと横田君と藤島が誘ひに来てくれた。僕はそれが非常に嬉しかった。学校に行く行く二人に昨日のことをあやまると、藤島も僕に頻りと頭を下げる。とうとう三人で手をとって学校の門をくぐった。

それからは藤島と僕とは此上もない親友となつた。どんな秘密でも僕は藤島と横田君には打ち明ける。藤島も僕に何でも打ち明けてくれる様になつた。日記の効能は確かにここにあるといふことを僕は実際に経験した。(同上書、468～470 ページ)

友納友次郎は「評論的の記述は讀者をして、我が論旨に成程と納得させ服従させようとするのが唯一の目的である。此文章は此點に於て適例とは言へないが結尾の一節は確かに人を納得させるだけの力を有してゐると思ふ。」(470 ページ) としている。ただし、結尾の一節の「日記の効能は確かにここにある」と讀者も実感させられるだけで、どういふ効能があるか、このばあい、いかなる効能といかなる効能とがどんなふう結びついたため、効力を發揮するかが明瞭になつたわけではない。それゆゑ、評論的態度による記述の基となる生活経験が実感をもって語られた文例と言う方がふさわしい。

100 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』470 ページ

101 同上書、466 ページ

102 同上書、466 ページ

103 題だけでは内容が推察しにくい「土曜日のこと」を挙げておく。

土曜日のこと (尋五女兒)

忘れもしない三年生の時であつた、いつもの通りおしやべりをしながら長い間かかつてお稽古道具をしまつた。そして先生の御顔をじつと見ると先生はおそろしい顔をなさつてまだ騒いでゐる人々をにらんでゐらつしやる。

しばらくしてやつと靜になると先生ははじめて口をお開きになつた。そして今の騒がしかったことから平常の出入のわるいこと又其外のことをおしかりになつた。初めは先生の御顔を見つめてゐたがやがて頭がだんだんと下つて來た。室内はがたりとも音がしない。先生の御聲は段々と高くなる。そして次第にふるへをおびてゐる。

そつと御顔をぬすみ見ると赤みをおびた瞳には涙が一ぱいに満ちてゐた。はつと思つて又うつむいた。四年の栗原さん等はたたんで机の上においてあつた被風に顔をおしあてて泣いてゐられる。すみの方でも亦鼻をすすり上げる音がする。

何だか私も泣きたくなつて涙がはらはらと落ちてくる。

「そんなことでどうなるかつ」と唇をかみしめて一段と強いお聲がすると、思はず聲を出してすすりなきを初める。丁度其時に廊下では小使さんが「かちかちかち」と相圖の木の音が聞える、やがて皆は目を赤くして教室から出た。

それから後は少しでも騒がしいと土曜日のこと土曜日のことと互に戒め合うやうになつた。(同上書、367～368 ページ)

※よほど印象に残ったらしく、2年前の3・4年合同の複式学級において担任の先生に叱られた経験を思い出して記したようである。ただ、友納友次郎の仮作かもしれない。

104 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』367・369 ページ

105 同上書、371 ページ

106 同上書、373 ページ

107 書簡文に叙情がありのままに表れた「直接の叙情」の例文が下記のものである。

病氣見舞 (尋五女兒)

きのふの朝いつものとほりに學校にいつてお道具をしまつて圓木のところへとんでいくと、いつも早くからきつと來ていらしたあなたのおすがたが見えない 「田中さんはまだ」と皆さまに聞いてもみんな「さあ」とばかりおつしやつてふしぎがつていらつしやる。私は何だか氣ぬけがしたやうで遊ぶ氣にもなれない。「もうお出^{いで}るだらう」と何遍も通用門の方にお迎ひに行つたがおすがたが見えない。「どうなさつたのだらう。御病氣で缺席なさるのではあるまいか」とも考へたが、あのいつもお達者のお身體ですから「いやいやそんなことのあらう筈がない」と又思ひかへして圓木のところに行つたが、やつぱり遊ぶ氣になれない。その内に用意の鐘がなる 「はつ」と思つてみたまらず又通用門のところにかけて、いつもお出になる畑の中道をのび上りのび上りして見ましたがとうとうおすがたが見えない。何だか氣ぬけがしたやうに進まぬながら教室にはいると先生からあなたの御病氣でいらつしやることを聞きました。私はほんとうにきのふ一日はお稽古する氣になれませんでした。早く學校から歸つてお見舞に行きたい行きたいとばかり思ひつゞけておひるのお休みにも課外の遊戯のときにも私一人はあの白楊の下に立つてあなたのことばかり考へてみました。

學校から歸るとすぐにとんでいくつもりで走つて歸りましたが田中さんどうしませう

か、私のうちでもお母さまの御持病が起つて大さわぎをしているではありませんか。やつと唯今は静まりましたが手ばなしができません。ほんとうにすまないですがかんにんして下さい。

御病気はいかがですか。此使のものに詳しくお聞かせ下さい。私もお母さまの御病気がおさまりましたらすぐにとんでゆきます。

月 日

きみ子より

田中さま。(同上書、374～375 ページ)

108 「自分の情緒をあからさまに説かうとするのではなくて、其心を動かした物をそこに明らかに描」く (375 ページ)「間接の叙情」の例が、次の文章である。

母 (尋五女兒)

池のかきつばたがきれいに咲いた頃私はふと風をひいてとうとうはしかになつてしまいました。お母さまは「おまへはこれが好きだから」「きみちやんは此本が好きだつたね」とすきな菓子やおもちやをたくさん買つて下さいました。

私のまくらもとにはいくつともなく可愛いお人形が並べてあつて、いつ買つていらしたのか金の小さい皿にかすてらを入れて一つづつお人形さんの前に並べられた。お人形さんはうれしそうに笑つて私のきげんを取つてくれるやうに思はれました。

母さまは又きれいなりぼんを澤山お屏風に下げて下さいました。赤いりぼん黄色いりぼん、紫にとき色、縞のもあれば花もある。私は蝶のが一番好きでありました。澤山のりぼんがお人形さんの上でひらひらと動くのを見ながら気持よく眠りました。目が覺めると母様は「目が覺めて、ではお薬を」とお茶碗を口に當てゝ飲ませて下さいました。

朝目を覺ますときつと枕もとに咲きたてのかきつばたが生けてありました。或ときは白或時は紫ある(時)はしぼりなどさまさまに、まだ露が玉をなして宿つてゐました。枕もとにお坐りになつたお母様は朝から晩まで本をよんで下さつたり人形の着物を縫つて下さつたり、私は寝て居てもそれを見たり聞いたりするのが何よりの楽しみでありました。母様の御親切に病は日ならずなほりました。赤い御飯に大きな魚を添へて全快のお祝いがあつたときに「君ちやんお目出度」とおつしやつた母様のお顔には言ひしれぬ喜びの色がうかんでいました。(同上書、376～377 ページ)

※この文章の作者も、〈注 107〉の作者も名前は同じである。表現の丁寧さ・言葉づかいから言って同一人物が書いた可能性が高い。

※この文章は特に「間接の叙情」を目ざしたというよりは、母が主にしてくれたことであるため、自ずと母の言動に即して書くようになったのではなかろうか。確かに文章の末尾には、母の抑制された喜びの表情にとどめたところが見られるが、この文章を「直接の叙情」を表す文章として書き改めることこそ難しい。したがって、尋常小学校の時期に、たとえ直接の叙情→間接の叙情という発展をはかったとしても、どこまで実現できたのかはつきりしない。

109 『実際的研究になれる讀方綴方の新主張』 376 ページ

110 同上書、454 ページ

111 文例「雨の日」は「立派な寫生文」だが、「一面に作者の叙情が織り込まれてゐる」もの（455 ページ）、文例「夜の山路」も「寫生の態度になつた文章であるが全くの叙情文と見做して差支ない」（456 ページ）とある。それで、叙情文の典型としては後者を引用することとする。（（1）～（5）は、考察者の方で付している。）

夜の山路（高一女兒）

（1）「お祖父さま、お祖母さま、左様なら」とかなしい中にやうやうおいとまして車にのると、もう山路にさしかかった。吉野川の流からだんだんと遠ざかつて行くほど道はけはしくなるばかりである。かなしいかなしいと思ひながら行くうちに、いつのまにかうとうとと眠つてしまつた。しばらくして車のゆれるひやうしに、はつと目をあけて見ると、もうこゝは大分山の中にはいりこんでゐるらしい。半月が杉の木立の間から、かすかに光をなげてゐる。両側の草叢から松蟲のちんちろりんちんちろりんとなく聲が身にしみわたるやうに聞える。

（2）更ゆく夜はいかにも静かで草木もねむつてゐるやうに思はれる。時に車の輪の音がぎーぎーと聞える外は何も聞えない。あゝさびしい山路だなど、行く先を見渡すと、ずつと向ふの方に灯が一つさびしう光つてゐる。こんな山の中にも家があるのかとお父さんにきくと、「さうだ、多分りようしの家だらう」とおつしやつた。

（3）車夫が車を止めた。と見れば一本の竹のとひから清らかな水がさらさらと流れ出てゐる。車夫はそれをさもおいしさうに、がぶがぶとのんでゐたが、又歩き出した。あたりはしんとして何の音もしない。かすかに鶏のうたう聲が聞えて来る。夜は次第に明

けて行くやうだ。

(4) 私は又いつの間にか眠ってしまった。そのうちにお父さんの聲で、目をさまして見ると、もう峠に近い茶屋の前まで来てみた。

(5) 朝日はまばいゝほど松の葉ごしに輝いてゐる。深く谷底から吹き上げる朝風はくびすぢに冷水でもあびせるやうに思はれる。(同上書、456～457 ページ)

※第五段落の「谷底から吹き上げる朝風」が「くびすぢに冷水でもあびせるやうに思はれる。」という慣用的な比喻は、朝の気持ちよさを否する印象が湧く。「くびすぢが真水にさらされているようなこちよさである。」など、実際に感じたことにふさわしい言い方を捜した方がよかつたかもしれない。

112 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』456 ページ

113 真山青果は朝の海の印象の強い書き方、高浜虚子の「斑鳩物語」は春ののどかさを想像させる鮮かな書きぶり、田山花袋の「縣道」は「遷り行く光景を其儘に描寫したもの」(458 ページ)、それに対して国木田独歩の「月の入江」は「眞面目に景色を叙する間に叙情の色彩が鮮かにあらはれた作例」(464 ページ)としている。「教師の手になつた文章」は挙げられていない。そこで、国木田独歩の文章を引用する。

月の入江

頃は夏の最中、月さやかなる夜であつた。僕は徳二郎の後について、田圃に出で、稲の香高き畦道を走つて川の堤に出た。堤は一段高く、此に上れば廣々とした野面を見渡されるのである。まだ宵ながら月は高く澄んで冴えた光りを野にも山にも漲らし野末には靄かゝりて夢の如く、林は煙をこめて浮ぶが如く、背の低い川楊の葉末におく露は珠の様に輝いてゐる。小川の末は間もなく入江、汐は満ちふくらんでゐる。船板をつぎ合せて懸けた橋の、急に低くなつた様に見えるのは水面の高くなつたので、川楊は半ば水に沈んでゐる。堤の上はそよ吹く風あれど、川面は漣かわもだに立てず、澄み渡る大空の影を映じて、水の面は鏡の様。徳二郎は堤を下り橋の下に繋いである小船の纜をといて、ひらりと乗ると、今迄静まりかへつていた水面が俄に波紋を起す、徳二郎は「坊様、早く早く。」と僕を促しながら、櫓を立てた。僕の飛び乗るが早いのか、小舟は、入江の方へと下りはじめた。

入江に近づくにつれて、川幅次第に廣く、月は川面にその清光を涵し、左右の堤は次第に遠ざかり、顧みれば、川上は既に靄にかくれて、舟はいつしか入江に入つてゐるので

ある。(以下略)(同上書、464～465 ページより再引用)

114 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』459 ページ

115 同上書、460 ページ

116 ここに出ている文例「母」・「少女」・「吹雪の夜」はいずれも高一女兒の作。「母」は、末の娘をなくし、翌月夫にも先立たれ、やせ衰えた母を見ての決意、「少女」は、夕方の道を目をこすりながら歩く14・15歳の少女に対する同情、「吹雪の夜」はあまりの寒さとすさまじい吹雪の音にふとんに入った後の心の動きを綴ったものである。ここでは、友納友次郎が「此學年位の女兒の叙情文としては上乘のもの」(462 ページ)と認めた「少女」の例を左に挙げることにする。

少女 (高一女兒)

日は西の山の端に入りかけてゐる。夕風が頻りに木立を鳴らす。天気續きで乾き切つてゐる地面は風の吹く度に砂煙を吹き立てる。道の左側を十四五の少女がすつぱりとした白と緑の模様めりんすの羽織の袖で目をこすりながら歩いてゐる。又一しきり砂煙が舞ひ上る。からからと日和下駄の音をたて、敷石の上をあるく。

黒ずんだ白足袋に紅の鼻緒が何だか氣になつてならぬ。羽織の下には木綿の縞の着物を着、白襟を少し出してゐる。

畠道に曲るところで、かき一色の職工服を着た工女らしい四五人の一團が、ぺらぺらとしやべり立てながらやつて來た。少女はうつむいて、爪先で小石を蹴りながら其横をきまり悪氣に通り返ける。

宇品街道の畑中にならんだ麥藁ぶきのいやしからぬ家の前まで來ると、少女は思ひ出したやうに顔を上げて立ちどまつた。やがて入り口を左に曲つて庭の木戸らしい竹垣を推して、其すつきりとした姿をかくした。

私は何だか此女の子のことが氣になつて、それからそれへと考へながら無意識に散りしく櫛の落葉を蹴りたてながら歩いて行く。冷たい風が吹くと通りの兩側の笹の葉ががさがたとすれ合う。頭を上げるとあたりはもううす暗くなつてゐる。西の方には早や電氣灯が光つてあかあかと水にうつつてゐた。(同上書、461～462 ページ)

ここでは、叙情的態度による記述といつても、写生もしくは描写に支えられたもので、

波線部についてどう気になったのか、どういうことを考えつき、その後どういうことに考えが移っていったのかを書いていこうとはしていない。また指導者にもそこを何としても改めさせようという素振りもうかがえない。

ここに記されたような文章が書けることを理想とし、実際にかなりな程度まで実現できたという自負があったのであろう。ここには写生文を究極的な理想とした時代の思潮が色濃く反映されていよう。

117 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』463 ページ

118 同上書、464 ページ

119 駒村徳壽「綴方に於ける説明文の價值」『初等教育研究雑誌小學校』第16巻第4号、同文館、大正2（1913）年11月15日発行、6～11 ページ

120 駒村徳壽「寫生主義の綴方教授」『初等教育研究雑誌小學校』第18巻第11号、同文館、大正4（1915）年2月15日発行、29～34 ページ／「文章を綴る態度と綴方教授案」『學校教育』第2巻第6冊、宝文館、大正4（1915）年6月1日発行、11～20 ページ

121 拙稿「『写生』主義綴り方教材組織論の検討—大正初期を中心に—」『国語科教育研究論叢』第1輯、九州国語教育研究懇話会、平成5（1993）年3月31日発行、153～181 ページ

上の論述では、「目的関係を含みたる事項の記述練習」〈通し番号41〉は、写真的態度による記述練習のやや発展した形と見なして、「人物などいっそう複雑な対象について観察し、そのようになるに至った理由・意図もおり込んで、文章を秩序立ったものに組織する第一歩を踏み出すことができるようにする。」（159 ページ）という目標の一環と見なした。とは言え、説明的態度による記述の特徴が「相手になるべく了解し易い様に發表上の工夫努力が加はる所」（『寫生を主としたる綴方新教授細案』巻上、32 ページ）にあるため、「目的を含みたる事項」は相手意識をもって發表の工夫をせざるを得ないのである。このように、写生主義綴り方の提唱した綴る態度による記述は、実際の文例においては錯綜するばあいが多く、当時の綴り方教育実践者にもどの項目がどの態度に含まれるか迷いながら受けとられたことであろう。

122 藤井慮逸・久芳龍蔵・内藤岩雄・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、293 ページ

123 豊田八十代・小關源助・酒井不二雄共著『實驗綴方新教授法』廣文堂書店、明治45（1912）年3月10日発行、144 ページ

124 『寫生を主としたる綴方新教授細案』巻上、38～39 ページの間に折り込み

125 同上書、39 ページ

126 尋2 児童の避暑休暇日記、尋3 児童の冬休み日記、尋6 児童の夏休みの日記からそれぞれ特徴のある一日を抜粋しておく。

(1) 八月十七日 (尋二男兒)

ボクガユフガタ、ソトデズンデキルトムカフノホウニ、ナニカピカツトヒカリマシタカラ、ソラホタルダトイツテスグニホウキヲモツテオツカケテイキマシタ。ヤツトーピキホウキデウチオトシテ、リヨウテデツツンデ、ウチヘカヘリマシタ。

ニイサンガボクガミセヌトイフノニムリニミセテクレトイハレマシタカラ、手ヲアケテミセルト、ユビノアヒダカラ、ニゲテイキマシタ。

ソシテイエノヤネヲコシテドコヘカニゲテイキマシタ。(同上書、317 ページ)

(2) 冬のおやすみ (尋三男兒)

(大正二年十二月) 二十七日

ぼくがねてゐるまにきしやはどんだんはしつていつのまにかしづをかにつきました。お父さんが「ふじ山が見えるからおきろ」とおこされたので、びつくりしておきたら、まどからふじ山がはつきりと見えました。それでぼくの目もはつきりしてすぐしやせいをしました。どんだんはしるのでふじ山のかたちがだんだんかはつてきました。雪があたまの上からすその方までたきのやうにつもつてゐました。つぎのゑのとほりであります。

(ここに「しづをかから見たふじ山」と「二島から見たふじ山」の二枚のさし絵が載せてある。) それから川の水がどうどうながれてゐる所やたきのおちてゐる所やひろい海のけしきなどを見ました。長いてつきようをわたつてとんねるをいくつもくぐりました。お父さんから金太郎のおはなしをきいているうちにとうとうしんばしにつきました。だれかむかひにきてゐるだらうと思つて下りましたらお祖母さんとおつちやんがきてゐました。人がたくさんでがやがやしてゐたのでびつくりしました。それから皆でんしやにのつて家につきました。廣島よりでんしやはおそくありましたが人がたくさんこんでゐました。十一時半ごろお祖父さんの所へついておひるごはんをいただいた。それからおつちやんとすぐすまふをとつてなんべんもかちました。お祖父さんが〔旧幕府時代に仕えていた殿様の〕ごてんからおかへりになつて、やあ大きくなつたなどおつしやいまし

てみんな大よろこびでした。(同上書、319～321 ページ)

(3) 八月一日(尋六女兒)

晝すぎ思ひがけなく大島さんお二人がいらつしやつた。繪もかいて遊んだしお琴もひいて笑つた。丁度五時に電燈會社の汽笛に驚かされてお二人は歸られた。お二人を見送つてからお湯をつかつて、さつぱりとゆかたにきかへた。

ごはんを食べてから、この間こしらへていただいた帯をしめて本町へお母さんと妹二人で買物に行つた。おとなりの坊ちやんが一月たらず御病気だから、おなぐさみの繪本を買ひにいつたのだが、丁度よささうな本はなかつた。

三人ながら扇をかつた。私共のは白い地にあつさりとはぎの繪がかいてあつて、三日月が雲間に出てゐる所、小さい妹のは赤い地に金と銀とでかはいゝ蝶が二三びきとんでゐるのであつたが、家にかへりつくまでにどこかに落してしまつた。(同上書、325～326 ページ)

127 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』327 ページ

128 同上書、329 ページ

129 同上書、318 ページ

130 同上書、328 ページ

131 ふねをこしらへてあそんだこと(尋三男兒)

けふはあさからおざしきのおえんで船をこしらへてあそびました。うすいいたを三つにわつて、それをくみあはせてこしらへました。ふねのほは紙をながしかくにきつて、それを竹につけてこしらへました。

この船ができあがつたときにお母さんがきて、「たいそうよい船だ、よくできた」とおほめになりました。

おひるのごはんをたべてから、この船をおにはのいけにうかせてみました。するとはじめのうちはよくういてゐましたが、だんだん水がはいつてきて、とうとうしづんで、しまひました。

お父さんがこのつぎの日よう日に、りつぱにこしらへてやると、おつしやいました。(同上書、329～330 ページ)

132 『実際的研究になれる讀方綴方の新主張』 329 ページ

133 同上書、330 ページ

134 ここでも、次のような例が示されている。

日よう日記（尋三男兒）

けふはぼくのたんじようびです。ひるごはんのときにちやんとうがいをして、天しさまのおしやしんにおじぎをしました。それからおぶつだんのごせんぞさまにもおじぎをしました。それがすんでから赤ごはんをいただきました。

おひるすぎにいつものとほり海に行きました。けふはほんとうにおよげるようになりました。

海からかへつて、おにはではこにはをつくつてあそびました。

夕ごはんがすんでからお父さんとお母さんとぼくと三人で町にさんぼに行きました。そして八丁ぼりのかつどうしやしんで、しんももたろうのしやしんを見ました。（同上書、330 ページ）

135 『実際的研究になれる讀方綴方の新主張』 330 ページ

136 同上書、331 ページ

137 同上書、476 ページ

138 同上書、476 ページ

139 同上書、476～477 ページ

140 ここに例として挙がっているのは、大正2（1913）年12月26日～大正3（1914）年1月6日の12日間の冬休み日記である。示された意図は（1）小学校の日記のように精細に記すのではなく、一日一日は「簡潔に要點をつまんで記述」しており、（2）内容に応じて分量も自在に変えており、（3）日記としての継続性も見られるところにあるようである。ただし、休暇中の日記という面では、小学校3年生のところに出ていた尋2、尋3、尋6の事例と同じである。最初の四日間の日記のみ引用しておく。

冬のおやすみ（高一女兒）

（大正二年十二月）二十六日

空は心地よく晴れて冬とはおもはれないほどあたたかい日であつた。十一時頃から西村

さんがいらつしやつたからおはなれにお通ししてお琴のおさらへをした。一月一日のひき初めの時ひくのだからとは思ひながらもつついふざけてしまったのでお母様にしかかれて、やつと本気になつておけいこをした。「八段位はひけますよ」西村さんはさも得意げにいらつしやつた。ゆつくりして四時頃お歸りになつた。無論晝ご飯は家であげたのだ。夕方から母様と(すぐ下の妹)英子さんとは町へ買物に行かれた。(小さい妹)菊代のおもりで私はおるすゐ。それでもおみやげのまりや針箱はうれしかつた。

二十七日

十二時ごろから英子さんが堀江さんの内へ行つた。私は小さい妹と昨日のまりやふうせんで赤ちやんのやうな気で遊んだ。どつさりと三時のお菓子を食べた上に英子さんがもらつてきたみかんやお菓子は大方三人で食べてしまつた。お父さまが「三人そろひのくひぼうだ」とおつしやつた。それでもお菓子ばかりは大好きだ。

二十八日

今日はくるくるおせいぼが。ぼんさいにお砂糖・かつをぶし 私の好きなお菓子や果物お母様のお喜びは呉服屋の呉服券 お父様は何よりぼんさいがお好き。夕方數へてみたらみんなで十一二、其内ぼんさいは三つあつた。社頭の杉と梅と祝ひばち。へやのすみに山のやうに積上たおせいぼを眺めながら夕御飯は何よりたのしかつた。お湯にはいるときもちがよくて床につくと一いきにぐうぐうぐう。

二十九日

西村さんが今日もいらした。おそくまで遊んでかへられた。やつとおかへりになつたのでおそくからあわてて町へ出た。すると雨がぱらぱら降つて來た。泣面に蜂とはこのことだらう。妹はなくし用は多いしとうとう福引券も引く事が出來ず、すごすごと歸つて來た。歸つて見たら門のへいの壁がきれいにぬりかへられて門松も門の内に入れてあつた。(同上書、477~478 ページ)

141 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』484 ページ

142 文例は「新しい離れ座敷」と題して、おそらく大正2(1913)年の8月15日~27日の8日間の日記を紹介している。〈注140〉に挙げた文章と書き手は同じようで、夏休み日記の中から友納友次郎が標題に関連する部分を抽出したようである。なお、別の話題になる箇所を省くと次のようになる。

八月十五日

今朝大工さんが新しい離れ座敷の圖面を四角な板にかいて持つて來た。(以下略)

八月十六日

朝から植木屋が來て、家の庭木を手入してくれた。大きな鉢で遠慮もなくどしどしと、摘みつけるので、杉の木や柳の木はまるでぼうずになつてしまった。

しかしかにも夏らしく涼しいお庭になつたのは嬉しかつた。

八月二十三日

今日は大工さんが來て地面をならして色々と手入をしてくれた。植木屋さんは今度たてるはなれざしきのちやまにならないやうに色々と木を植かへてくれる。

新しくできるはなれざしきは、四疊と八疊で、西にまるいまどがあき、東の方にお床があつて北にはずつとおえんがつく。そこへ私共の机をすえる。其すぐ下は花だんを作つていろいろな草花を植えるつもりだとお父さまがおつしやつた。丸いまどの下はすぐ池で手を出せば花しようぶがとれるやうになるのださうだ、なんとまあうれしいことだらう。私はでき上るのが待遠くてたまらない。

八月二十四日

晝前大島さんへ遊びに行つた。十二時まで遊んで家にかへると石屋さんがきてしきりとんかちとんかちと、やかましい音が聞える。今日は家のどだいをつくるのださうである。

八月二十五日

出來た出來た。どだいが出來た。今日どだいの上に木をならべた。あすはどんなになるだらうと考へながら人形にきせる着物やはかまをこしらへた。

八月二十六日

朝早くから大工がきて、しごとを急いでゐる。きれいな白木の材木を、のんきな歌をうたつてけづつてゐる。何となく気もちがよい。お母さまは大工さんに出すお茶のしたくにくるくるまはつてゐられる。

八月二十七日

今日は前に家にみた下女が來た。二三日とまるといつてゐる。家の中が何となくにぎやかな心地がする。

うらのはなれはもう屋根まで出來た。大工の釘をうつ音や木をきる音が家のうちまでひびきわたる。

夜お友達をおよびしてかるたをとつた。お母さまが「年にお正月が二度も三度もあつて

は困りますね」とおつしやつた。(同上書、484～487 ページ)

これも各種の焦点化した日記を書こうとするきっかけになると考えて示したものであろう。

- 143 例には「日本酒醸造所を見る」(高二男児)と「山北より静岡まで」(『明治少年文範』所収)が挙げられている。それぞれ、参観記と旅行記(紀行文)の例で、これらが続けて書かれると、参観日記、旅行日記になるわけである。前者の文例を引用することとする。

日本酒醸造所を見る (高二男児)

余は一日友人と共に日本酒の醸造所を参観した。先づ來意を告げると主人は快く諾して我等を酒蔵に導き一人の「トウジ」をして案内させた。「トウジ」とは酒を醸す男の總稱である。

日本酒は一に清酒とも云ひ米より造る。先づ米を清水にて洗ひ上げ、之を蒸籠の中に入れ、湯気を透して蒸す。蒸したる後之に麴と水とを混じて桶に移す。かくして出来たものを酒母と云ひ、之に更に水と麴を加へて大桶に移す。

大桶の中にてはブツブツと泡をたてながら盛に醗酵する。此醗酵作用が酒類の醸造に於ては尤も大切な部分であつて、糖類は悉く化學作用を起して酒精に變ずるのである。かくて十分に醗酵せしめたる後之を囊に入れて搾木にかけて絞り、十分に水気を^{しな}滴らす。かくして囊中に残留せる者は俗にいふ酒糟で、絞め出されたる液體は即ち清酒である。

日本酒は約百分の八十の水分を含み、百分の十二乃至百分の十五の酒精を含む。尚此外に少量の酸類・糖類・糊精等を含有してゐる。

日本酒の腐敗を防ぐ為めには火入と称することをす。近來サルチル酸を入れて防腐とすることが流行するさうである。

日本酒の醸造は九月の末より翌三月末頃までを尤も可とし、之を寒酒と称してゐる。我國で酒の産額の多い地方は兵庫縣及び福岡縣等で、伊丹・灘等が尤も著はれてゐるさうである。我等は叮嚀なる「トウジ」の案内と、詳細なる説明とを感謝して、やがて主人に別を告げて醸造所を辭した。(同上書、490～491 ページ)

「さうである」が2箇所あるように、最初の2文と最後の1文を除けば、すべて杜氏が

ら聞いたことである。どこを見たかはっきりしていれば、文章のどこかに表れるはずであるが、ここと明確に指摘するのは難しい。わずかに醗酵する時のブツブツツツという音が、実際に見聞きしたかもしれないと思わせるばかりである。「余は」と書き始め、大人になり、杜氏になったつもりで、全編を書き終ったようである。ただし、この見学の目的は何だったのであろうか。ここで働きたいというのであれば、自分は何をしなければならぬかに焦点を当てて、必死になって見、聞くであろうが、そういう志向もうかがえない。この文章を書くために聞いた、しかし見ることには手が回らなかったという色彩が濃い。したがって、本来の目的を自覚し、そこであったことをしみじみと見つめ直したいという思いも湧かず、書く世界を広げたという達成感も出てきにくかったと言えよう。

144 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』331 ページ

145 以下のような文章である。

體操演習會のもやうをしらせるてがみ（尋三男兒）

このごろの御病氣はいかがですか。學校ではいつものやうに十七日に體操演習會がありました。一ばんはじめに校長先生のおはなしがありました。それから六千よまんのしようかをうたひました。ぼくらのくみはたはらうばひをやりました。三つにわかれて一のくみと二のくみとがてきのたはらをとりにゆき 三のくみだけがうちのたはらをまもりました。ぼくは三のくみでしたから、たはらをまもりました。一せうけんめいにまもりましたが、とうとうたはらをとられて赤ぐみがまけになりました。

ひるから西うんどうばでつなびきととほきやうそうがありました。つなびきは赤がかちました。とほでは一とうは三戸くんで二とうが三はらくん三とうがのぎきくんでした。ぼくは五ばん目につきました。

今日のえんしうかいで一ばんおもしろかつたのは中がくのちきううばひと小がくのだるまおとしでありました。

はやくよくなつて學校にお出でなさい。まつてゐます。(同上書、333～334 ページ)

詳しく書いた自らがしたことと一番おもしろかつたこととが分裂し、後者にはほとんどふれられないままになっている。その後「はやくよくなつて學校にお出でなさい。」と誘うのであるが、読み手が早く病氣を治して學校に来たいと思う手紙になったかどうか

か、はっきりしない。内容を優先させ、その上で相手を想定した問題点が、顕在化していると言えよう。

146 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』 333 ページ

147 同上書、333 ページ

148 同上書、434 ページ

149 同上書、438 ページ

150 入學試験のすんだことを知らせる手紙（高一女兒）

いよいよ春めいて來ました。お庭の柳もいつもの通りに綺麗な餅花が澤山につきました。水仙もちょうど見頃でございます。お祖父様やお祖母様もなかなかお元気で畑のお手入れにお忙しさうでございます。豌豆が出來たらお伯母様のお宅へ小包でお送りすると喜んで待つてゐらっしゃいます。

さてこの間から毎度伯母様にお心付をいただきました女學校の入學試験もやつと昨日をはりました。まだ成績もわかりませんから心配はしてゐますがと^{まあ}やかく試験だけは終りましたから幾分身體だけは樂になりました。成績は來る十日の午前中に發表になるさうでございます。何だか十日が近くなるのが恐しいやうで又待ち遠いやうな心地がいたします。何れわかりましたらどちらになつてもすぐにお知らせ申し上げます。うまく出來ましたらお約束のりぼんをお褒美にどつさりと頂戴いたしたう存じます。 かしこ

（同上書、438～439 ページ）

151 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』 440～441 ページ

152 同上書、440 ページ

153 同上書、498 ページ

154 同上書、497 ページ

155 次の文章が「教師の説話を聞きて其要點だけを書取らせ、最後に纏めて綴らせたもの」（495 ページ）という。

興行師の不注意から（高二女兒）

時は十月二十日、濃霧の夜半十二時に獨逸のサクソニーの首府ライプチツヒ市は突然八咫の獅子に襲撃せられるといふ大椿事を演出（出来？）した。事の起りは全く一人の興行師の不注意から惹起したのである。今其概要を述べると、ある興行師が獅子や虎など

の猛獣を馬に輓かせて歩ませたが、更け行く夜半の淋しさに、馬をとどめて一人居酒屋にはいった。ところが此車のおかれた道筋は十字形に電車と交錯してゐた。そこで其男が酒屋にはいると間もなく電車が全速力で驀地に進行して來た。丁度其夜は深い深い濃霧で電車の車掌も前方に車のあるのも見分けることが出来なかつた。さあ大変 「あつ」という間もなく電車は馬車に衝突した。

激しい響と共に車は顛覆して檻の一部が破壊した。すると驚いた一匹の獅子は忽ち大道に跳り出した。折柄はせ來る電車の響とヘッドライトの光に獅子は猛然として一聲凄まじく荒れに荒れて、車を挽いた馬に飛びついた。すると馬は恐れ驚いて飛び出す。車はころげる。車の檻は破れる、七匹の牡獅子は忽然として街道に跳り出し、身ぶるい恐ろしく四方に荒れ出した。街上は宛も颶風に襲はれたやうに、驚く人聲、泣き叫ぶ群衆の聲は猛獣の怒號と相和して全市は忽ち修羅の戰場と化した。間もなく八百の巡查は手に手にピストルを携へ四方より之を包圍した。はげしく發射する銃聲は猛獣の怒號の聲と相應じ暗より暗に響き渡つた。

此重圍の中をくぐり出た三匹の獅子は街道を驀地に馳せて、折悪しくも表戸を開きたるブルーセル旅館に躍り込んだ。ホテルの給仕等は意外の椿事に驚き恐れて逃げ迷うた。其うちに一匹の獅子はのそりのそりと階段を上つて客室にあらはれ佛蘭西人の寢室を襲うた。物音に目を醒した佛人は「何人ぞ」と呼びながら戸を開けば客と思ひしは恐ろしき獅子であつた。獅子は驚きのあまりに氣絶する佛人に目もくれず、直ちに室内に侵入し大なる姿見鏡の前に立つた。獅子は鏡に映ずる我姿を一目見るや忽ち怒號して飛びかかつた。鏡は忽ち碎けて室内に散亂する、怒れる獅子は再び窓硝子を破壊して街路に飛び出した。

此時追撃し來れる巡查の一團はホテルを包圍して犇めき罵つた。二疋の獅子は逃場を失つて一疋は便所に一疋は屋根裏の室に逃げ入つて遂に難なく生捕られてしまった。

街路に飛び出した一疋の獅子は巡查の一隊に追撃せられ空自動車に飛び乗つた。此時飛び來る一發の弾丸は見事に頭腦を貫き、天地も崩るるばかりの一大吼と共に大地に轉び落ちて斃れた。

巡查は之に勢を得てますます勇進して残る三疋の獅子を某家の庭園に追ひつめた。此時かけつけた興行師の妻は「其獅子をお助け下さい。其獅子は私が養育した獅子です。きつと私が檻の中に入れて御覽に入れます。」と涙と共に哀願した。やがて女は前列に進みてなれなれしく獅子の名を呼び立てたが、如何にせん追撃に氣狂ひ野性にかへりたる

獅子はあはれ今は恩人の聲だも耳にかけず、ますます荒れに荒れ狂ひに狂ふのみである。巡査は今は猶豫ならじと思ひ定めて、火蓋を切った。女は倒るゝ獅子の死骸を抱いて號泣した。

かくてさしもの騒ぎも漸く静まつて、巡査の一隊は翌朝午前四時を以てやつと本部に引き上げた。此報忽ち四方に傳はり、世人は悉く此未曾有の椿事に驚き、皆ひとしく其耳を聳てた。(同上書、495～498 ページ)

この文例をずっと写していくと、(1) ずいぶん複雑な事件の全容を克明に再現し、一貫したものにしていることがわかる。しかも、(2) 使われた難語彙にも習熟しており、(3) 文語調の文章も書けなければならない。この三者を鼎立させて文体の調子まで整えることは不可能に近い。とすると、一文ずつその通りに書けるように繰り返して読み上げたか、教師の抛った文章を見せたか、いずれかを試みたのではなからうか。そのような疑いが出てくるほど、見事な聞き書きになっている。

156 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』348 ページ

157 文例には、「秋の一日」(尋四男児)と「雪の日」(尋四女児)とが示されている。ここでは、友納友次郎が書く目的を明示している前者の例を記すこととする。

秋の一日 (尋四男児)

今日はいつになく座敷の障子があけはなされた。

お縁からずつとお座敷の半分くらゐまで日がさしこんで、蠅が五六匹ごまをふいたやうに日向ぼっこをしてゐる。

お母さんはたすきがけで、せつせとお縁をふいてゐらつしやる。妹はおとなりのきみちやんとお庭にむしろをしいてまゝごとをしてゐる。むしろのはしには三毛が丸くなつてぐつすりねこんである。

おぢいさんはお庭の紅葉や白楊の葉をかきあつめて焼いていらつしやる。烟が一ぱいになつて竹やぶの方にひろがつてゐる。おぢいさんは顔をしかめて涙をふいていらつしやる。

ぼくは書さいの中で日向ぼっこをしながら宿題の銀杏の葉の圖案をしてゐたがやつと色をつけかけると「どん」がなつた。(同上書、354～355 ページ)

この文章について、友納友次郎は、次のように述べている。

「秋の気分をあらはさうとした作者の考へも此目的に應じてとつた（記載の）態度も遺憾なく達せられてゐる。場所も確かに据わつてゐるし時も明瞭にあらはされてゐる。此文章が讀者に鮮明な印象を與へるのは全くこゝに原因してゐると思ふ。」（355 ページ）

六何に対応する形で改めて書き出してみれば、左のようになろう。

- (1) 何故に（目的）…秋の気分を表そうという目的で
- (2) いつ…秋の昼前の「どん」が鳴るまでの一時（ひととき）
- (3) どこで…自宅で（書き手が書齋から、日ざしがさしこんだ座敷の上、縁側を拭く母、庭でままごとをする妹達、庭で落ち葉を集めて焼く祖父、そして目を戻して自分の行動を描いたもの）
- (4) 如何なる事柄を（内容）…秋ののどかな一家の情景を
- (5) 何人に向かつて（相手）…明記されていないが、教師か同級生かのものである。
- (6) どのように…座敷の障子があけ放たれ、開放的な気持ちが広がり、家族のすべての行為が見渡せるなかで、座敷の上→その延長線上の縁側→その先の庭で見られる二つの光景→視点を書齋に戻して自らの動作を記し、それを止める、正午を知らせる「どん」の音で結ぶという展開にしている。文末は常体できびきびしたものにする。一応それぞれの項目が見いだせるが、「秋の気分を表そう」ということが目的となるところに、写生を暗黙のうちに目ざしていた時代の特徴がうかがえよう。そのことと、誰に読んでもらうかをはっきりさせていないことは通じ合うわけである。友納友次郎にとって読む人にその場がありありと思ひ浮かべられるように描くことは、相手を特定する必要がないほど、誰が読み手であつても求められることだったのである。

158 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』 357 ページ

159 同上書、348 ページ

160 同上書、409～410 ページ

161 商家の一日（尋六男兒）

商家の一年中で最も多忙な時期は盆と師走である。

朝は未明に起き出でて番頭も丁稚も總がかりで戸をあける。それからはく、ふく、はたく、水をふる。掃除がすむと一同で商品を整理して店をはる。やがて朝飯もそこそこに

すませて家内中にもものが打揃って店の仕事にとりかかる。算盤はじく人、帳面つける人、客に應對する人、品物を持ち運ぶ人、丁稚は帳面下げて掛取りに行き、番頭は車をひかせて得意廻りをする。終日かやうにして日が暮れる。

日が暮れると各仕事を終へた人々がぞろぞろ歸つて来る。食卓にずらりとならんで夕飯にとりかかる。番頭さんが面白い顔をすると下女が腹を抱^かへて笑ひこける。丁稚が吹き出して近所隣から故障（苦情？）を申込まれる。一日中の楽しみは此夕飯の食卓の上にある。

夕飯がすむとまた仕事に取りかゝる。電気燈や瓦斯燈の下で算盤をはじく人は算盤をはじき帳面をつける人は帳面をつける。店ではぞろぞろ雲集するお客さんの取引で目を廻はす。商家には晝と夜との區別は全くない。

時計が十一時を打つと客足が次第に遠くなり街路がだんだん静かになつて来る。十二時が打つとあちらこちらの商家でばたばたと戸をしめる音が聞える。一日の仕事は之れでやつと幕が下りる。商家の仕事はまるで戦争を見るやうである。店員は戦士で店は戦場である。筆や算盤は小銃や機關砲に相當する。商戦に勝つか負けるかは店員の奮闘の如何によつて分れる。商家の繁昌は全く戦士たる店員の良否にまたねばならぬ。（同上書、412～414 ページ）

友納友次郎は下記のように解している。

「此文章は全く叙事的の記述をとつた文章であると思はれるが最後の『商家の仕事はまるで戦争を見るやうである。』云々から『商家の繁昌は全く戦士たる店員の良否にまたねばならぬ。』といふ一節は全く評論的色彩を帯びてゐる。而も此の最後の一節を重く見ると立派な評論で前の叙事は此議論を行ふための事実を提供したものと見做される。」（412～413 ページ）

この文章を友納友次郎の指摘するように、評論的態度による記述ととると、文旨と結構は、以下のようにならう。

(1) 文旨…商家の盛衰は店員がよいかどうかで決まる。

(2) 結構…そのために商家の最も忙しい盆・師走の一日を選び、

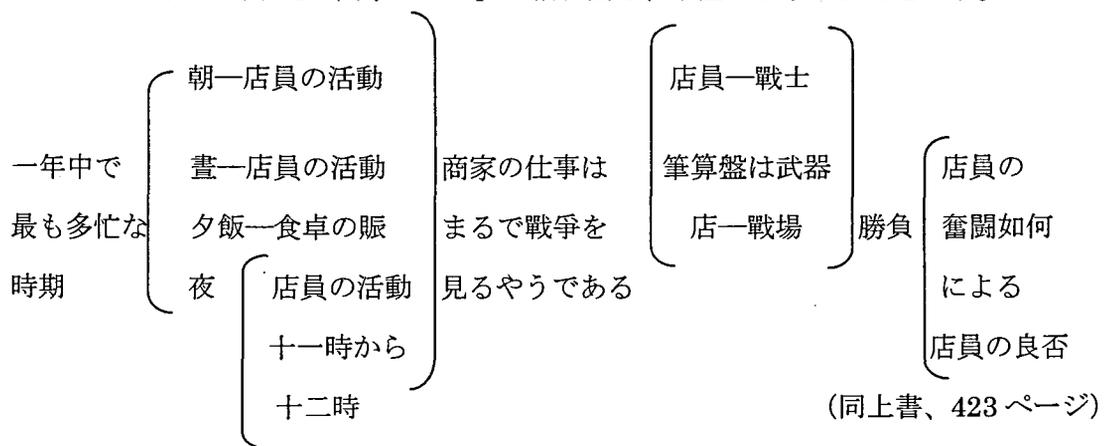
①朝から終日、②夕食時、③夜しなければならぬこと、④仕事の終了、⑤商家の

仕事と戦争との類似性→そこから導き出される結論という材料を選び、この順序に配列した。

しかし、照らし合わせてみると、このような文旨なら結構の最初に工夫が要るし、材料選択にも再考の余地が出てくる。いくら一日中猛烈に忙しいことを説いても、そこから出てくるのは、せいぜい商戦の勝ち負けは店員の奮闘いかんによるということまでである。そこから「店員の良否」で決まることは簡単に出てこないのである。もともと「戦士たる店員の良否」は、商家のあまりの忙しさが戦争に匹敵するのではないかと思ひ始めて、そこから類比的に出てきたことで、主となる商家の一日のあわただしさとは結びつかない。したがって、改めて商家の一日を包括的に説明しようとした文章で、個々の商家でどんなことが具体的にあったかを事実として述べようという文章ではないという点から、文旨と結構を見直す必要が出てこよう。

162 『実際的研究になれる讀方綴方の新主張』422 ページ

163 〈注 163〉に掲げた「商家の一日」の綱目図は、下図のようであるという。



本文とぴったり照応していて、むしろ本文を書き終えた上で、後からまとめたのではないかと思えるほどである。それにしても、商家の一日から「商家の仕事はまるで戦争を見るやうである」という感嘆の思いが強く、結論としても勝敗は店員の奮闘いかんにかかっていることと勝敗は店員の良否によることが、きちんと文として記されないまま並列されている。このまま文章に生かしても、力点の置き方は変わってきそうである。したがって、文旨を明確に自覚させ、このような綱目図はどのような時に要るのか、どんなふうに行けば負担にならないのか、そしてどう生かせばよいのかを示唆する必要が出てこよう。文章表現過程に即した指導は、すべて尋4の六何法の指導以降に出したため、幾分無理が生じてきている。この過程の指導はいつごろからどんなふうに行うべきか

改めて検討していかなくてはなるまい。網目図の指導も、文例の後に付け足しとして、挙げるのでは済まない。本来どこで指導すべきか、考えさせる要素を内包しているのである。

164 芦田恵之助著『尋常小學綴り方教科書教授の實際』宝文館、明治45（1912）年3月27日発行、402ページ

〈補説〉児童作品として掲載された文例がどこまで信用できるかという問題

綴り方教育実践書において、児童作品として載せた事例がほんとうに担当の学級で生まれたものかどうかは、絶対に隠してはならぬことである。そこに偽りがあれば、他の何もかもが信用できなくなるからである。

芦田恵之助のばあい、綴り方の授業で悪戦苦闘した人でなければ出てこない実践的英知に満ちており、どの書においても子どもの生の声を聞いて教師が目を開かれる場面、絶体絶命の場面に直面して必死になって切り抜ける場面に満ちていた。また、写生主義綴り方においては、駒村徳壽が明治41(1908)年に、五味義武が明治43(1910)年にやっと教壇に立っただけに、芦田恵之助のように繰り返して教える経験は少ないものの、研究的意識をもって、役割分担をして実践を試み、大正2(1913)年の1学期には、綴り方教授細案を一通り仕上げ、さらに2年を費やして『寫生を主とした綴り方新教授細案』全2冊として世に送ったのである。むろん、この巻上507ページ、巻下428ページの大冊にしても、せいぜい一、二度実践してみたに過ぎない。芦田恵之助のように、全学年同じ児童でこのように育ててみたというのとは異なる。それでも、実際に試みたものだけを載せたのである。したがって、なお児童のとらえ方も、授業も平板であるという批判はまぬがれまいが、ともかく実地に試みたことは確かに言えることだったのである。

それに対して、友納友次郎のばあい、教師の都合により授業場面がいくつか出てくるものの、児童の生きた声にふれたと思える場面、教師と児童の授業ならではのやりとりがなされる場面がなく、写生主義綴り方のような計画的な蓄積もなされたという確かな根拠がない。それのみか、『實際的研究になれる讀方綴り方の新主張』をじっくり読んでいくと、掲載された児童作品とされるものにもいくつか疑問の湧くものが出てくる。

(1) 最初の原稿の段階で、少年雑誌に加筆したものを尋五男児の作品と思い違えて、別の経験の述懐をしてしまう。

尋5の「寫生的記述」に、下記の文章が載せてある。

母(尋五男児)

親類からの歸り途に母の大切なものを落として大層叱られた。それで落し物を拾ひに目的もなくたそがれの町をあちらこちらとさまようた。

いつも目につく菓子屋の饅頭も八百屋の柿も目につかない。「だつて無理だ」と心につぶやきながらも尚も歩みを續けた。歸るとも歸らぬともつかぬ曖昧な道を唯考へながら

歩いてゐたが、それでも足は我が家に向つてゐた。

叱られてから四日目のこと 喉がはれて日一日とひどくなる。初めは苦しながらもやつとたべてゐた御飯も後には喉を通らぬやうになつた。

診察に來た醫者と父母と頻りに相談してゐたがその翌日僕は遂に病院の手術臺の上に乗せらるゝことゝなつた。枕もとには研ぎすましたナイフがならべてある。藥の臭ひはふんぷんと鼻をついて氣持が悪い、室内には白衣をつけた院長と助手が二人 外に看護婦が四五人と心配氣な顔をしてゐられる母だけである。

助手が痺れ藥を持つて來たが、どうしても口を開ける氣になれない。此時枕もとにゐた母が「おかあさんが居るから安心にしておあがり」此一言を聞いて心から氣強くなつた。

「おお お母さんがゐるから大丈夫」遂に僕は口を開けた。

手術がすんだ時にはもう夕日の弱い光が窓から斜にさしこんでゐた。僕の側には安心したらしい母と満足さうな院長とがならんでゐる。「お母さんの顔が見えるかね」と母は僕の顔を見て言つた。何のさわりもなく喉を切開することが出來たのも全く母の御蔭だと心から感謝せずにはゐられなかつた。それと共に病氣になる前に母を悪く思つた愚かさ、勿體なさが身にひしひしとこたへて涙がぼろぼろと頬をつたつた。(同上書、394～395 ページ)

—— この文例の上欄に友納友次郎は、次のように記している。

「余は此文章を讀んで獨りで泣いた。丁度此文章を批評訂正するときに東京高師の馬淵(冷佑)君が參觀して下さつたが、余は其時も確かに心の中で泣いて居た。」(394 ページ)とあり、「此文章を全國小学兒童の綴り方展覽會に出品された(中略)文章と讀み較べたら」と述べて、この作品を断然上としている(394～395 ページ)。

ところが、本書には、表紙裏に「修正」として、

○母(という題)の下の「尋五男兒」を削除し「⁷⁷小年雑誌より稍加筆して」の一行を加ふ。

○上欄「余は此文章を讀んで」云々より「心の中で泣いてゐた」までの六行を削除す。とある。すなわち、次のように言うわけである。

①この作品は担当学級で生まれたものではなかつたことを認め、

②友納友次郎がこの本文を讀んでひとりで泣いたことも(直接教えた子の生み出したものではないので)省き、

③綴り方の授業でこの文章を批評訂正する時に、馬淵冷佑氏が参観してくれたが、その時にも授業者自身心の中で泣いていたことも、別の作品で湧いた思いであったのを初稿を作り上げる時、うっかりこの「母」だと思い込んで書いてしまったので、なかったことにしてほしい。

しかし、このような二重、三重のあやまちを、教育者がすることがはたしてあるのだろうか。

(a) すなわち、授業実践を経てやっと得られた作品と少年雑誌に掲載されていたものを見誤り、

(b) たとえば授業でこの組で生まれたものと思い込んで胸に迫る思いになって批評することがあり得るだろうか。

そして、もし修正をそのまま認めても、

(c) 少年雑誌よりやや加筆したものを、さらに批評・訂正することはまずあり得ないので、この作品を授業で取扱うことはなかったと言えようが、ただそれだけだと同じ全国に公開されている雑誌・展覧会といっても、読み比べてみると全く次元が違うという、授業とは離れた事実の単なる指摘にとどまるし、

(d) 馬淵冷佑氏が参観した時、扱った作品は一体どの作品だったのかという疑問は依然として残ってしまう。

(e) 第3版に至って、このような修正をするのも、この作品は少年雑誌に掲載されたものであり、教室で生まれたものではないのではないかという読者からの指摘があって、弁解のしようがなくなったためと考えられてくる。

(2) 児童の作品なのに、友納友次郎が平生使う自称「余」が、二作品の冒頭部のみに出てくる。

・日記の必要」(高二男児)『新主張』468～470 ページ (〈注 99〉に所収)

・日本酒醸造所を見る」(高二男児)『新主張』490～491 ページ (〈注 143〉に所収)

私の目にした『実際的研究になれる讀方綴方の新主張』3版(大正3(1914)年6月10日発行)には、前者の「日記の必要」の題の下欄に鉛筆書きで「友納氏作」と記してある。福岡市の「勝馬尋常小學校」の印鑑が押してあるため、学校で購入したのであろうか。ともかく小学校訓導のいずれかがこのように書き込んだのである。その根拠は、下記の3点になろうか。

①この文章は、はじめにすべて「余」で書いていたのを児童の文章として掲げるため、一人称を「僕」に書き換えた。そこで1か所冒頭の1文をその調子よさに慣れているため、うっかりして残してしまったと解したためであろう。

②そして、そういう文例は、もう1編確かにあったため。

③むろん、「日記の必要」も「日本酒醸造所を見る」も大人の発想であると解されたため。

少なくとも友納友次郎の出身県の一教師が、高等科2年男子の作品であれば、何編かは友納友次郎が代作している可能性があると思なしたのは確かである。そのように解されて仕方がないほど示された作品は整っており、他方でこのような同一の課題作品を児童がそれぞれ書いてきたら、友納友次郎はどのようにそれらを組み合わせて批正なり鑑賞なりの授業を行っていくかが、誰にも見えて来ないものであった。

児童作とされたすべての作品が、ほんとうにまちがないかと問われると、明確にそうとは言えないものが、本書『新主張』にはわだかまっていたのである。友納友次郎自身の立論による方向づけはあり、結果としての作品はある。しかし、それを書いていった過程・時期は明確でなく、書いた作品の批正・生かし方も言及されていなかった。結果的には、大正2（1913）年4月に駒村徳壽が着任して以降、もしくは大正2（1913）年1学期、駒村徳壽からでき上がったばかりの2年～6年の綴り方教授細案を見せてもらってから、全学年の児童の作品を集めなければならなかったのである。実際にどれだけの学年を教えることができたかという一点を考えただけでも不可能に近い。友納友次郎の文例蒐集にあいまいな点が残るのは、やむを得ないところがあると言わなければならぬまい。

<綴り方系統一覽表>

											1	尋
											2	一
											3	一
											1	尋
											2	二
											3	二
											1	尋
											2	三
											3	三
											1	尋
											2	四
											3	四
											1	尋
											2	五
											3	五
											1	尋
											2	六
											3	六
											1	高
											2	一
											3	一
											1	高
											2	二
											3	二

第三節 シュミーターに拠ることを明記した綴り方教材組織論の登場

第一項 花田甚五郎における綴り方教材組織論提案の経緯

はじめに

綴る態度の違いに着目して綴文力育成をめざす系列の中で、最後に花田甚五郎・長崎県女子師範附小（須甲理喜・丸田栄太郎・前川宇吉）が登場してくる。両者の特徴は、①先行する写生主義綴り方・友納友次郎と違い、シュミーター説に拠ることを明記することと、②綴り方教材組織化の原理として綴る態度の違いに直接言及しないで教材配列していこうとすることである。そこで、本節においては、先にシュミーター説を改めて紹介した花田甚五郎を取り上げ、その基礎資料を掲げ、どのような綴り方教育実践史（个体史）を刻んだ人であるかを探った上で、シュミーター説によって綴り方教材組織論を構築しようとした経緯を明らかにしたい。

一 綴り方教育実践史（个体史）を探るための基礎資料

基にした資料は、下記の5つである。

- (1) 野地潤家責任編集『年表』（『国語教育史資料』第6巻）、東京法令、昭和56（1981）年4月1日発行、全795ページ
- (2) 国立国会図書館図書部編集『国立国会図書館蔵書目録 大正期』国立国会図書館、第2編 社会科学、平成11（1999）年1月25日発行、総索引（1）・（2）、平成11（1999）年4月23日発行、
- (3) 教育ジャーナリズム研究会編『教育関係雑誌目次集成』
 - ①第Ⅰ期・教育一般編、日本図書センター、第1巻～第8巻…昭和62（1987）年3月25日発行、第9巻～第15巻…昭和61（1986）年11月25日発行、第16巻～第20巻…昭和62（1987）年8月25日発行
 - ②第Ⅱ期・学校教育編、日本図書センター、第1巻～第6巻…昭和63（1988）年11月25日発行、第7巻～第14巻…平成元（1989）年3月25日発行、第15巻～第20巻…平成元（1989）年9月25日発行
- (4) ①『福岡縣教育會雑誌』第1号～第20号、福岡県教育会本部、明治24（1891）年1月15日～明治27（1894）年3月22日発行（隔月刊）。ただし、第1号（明治

24 (1891) 年 1 月 15 日発行)、第 4 号 (明治 24 (1891) 年 7 月 15 日発行)、第 8 号 (明治 25 (1892) 年 3 月 1 日発行)、第 13 号 (明治 26 (1893) 年) ~ 第 19 号 (明治 27 (1894) 年 1・2 月ごろ) を欠く。

②『福岡縣教育會々報』第 1 号~第 269 号、福岡県教育会本部、明治 32 (1899) 年 9 月 28 日~大正 8 (1919) 年 8 月 15 日発行 (月刊)。ただし、第 1 号~第 40 号、第 42 号~第 44 号、第 54 号、第 55 号、第 61 号、第 62 号、第 67 号、第 69 号、第 71 号、第 76 号、第 83 号、第 89 号、第 92 号、第 95 号、第 96 号、第 98 号、第 100 号~第 117 号、第 130 号、第 131 号、第 160 号、第 171 号、第 175 号、第 176 号、第 178 号、第 182 号、第 185 号、第 188 号、第 240 号は欠号。

③『福岡縣教育』第 270 号~第 559 号、福岡県教育会、大正 8 (1919) 年 9 月 15 日~昭和 18 (1943) 年 10 月 15 日発行 (月刊)。ただし、第 335 号、第 354 号~第 434 号、第 436 号~第 444 号、第 446 号、第 448 号、第 450 号、第 456 号、第 457 号、第 459 号~第 464 号、第 468 号、第 471 号~第 490 号、第 492 号~第 497 号、第 499 号、第 501 号、第 502 号、第 504 号、第 505 号、第 508 号~第 516 号、第 518 号~第 522 号、第 524 号~第 531 号、第 533 号~第 539 号、第 542 号~第 544 号、第 546 号~第 558 号を欠く。

いずれも、福岡教育大学図書館所蔵。

(5) 福岡教育大学にあった花田甚五郎の履歴書 (注 1) (福岡第一師範学校の履歴書用紙 6 枚に記されている。)

(5) の履歴書を下地にして、花田甚五郎自身が書いた著書・論文、協力したと見られる書物、花田甚五郎に関する情報を年代順に並べていけば、以下のようになる。

明治 17 (1884) 年 9月 1日	福岡県宗像郡河東村に生まれる。
明治 34 (1901) 年 4月 12日	福岡県師範学校本科入学
明治 38 (1905) 年 3月 28日	同校卒業 (小學校本科正教員免許状を得る。)
明治 38 (1905) 年 3月 31日	福岡県宗像郡河東尋常小學校訓導
明治 39 (1905) 年 6月 1日	6週間現役兵歩兵第 24 聯隊第 9 中隊に入隊 (7月 11日に国民軍幹部適任証を受領)
明治 40 (1907) 年 5月 27日	福岡県宗像郡福間尋常高等小學校訓導 (以下の肩書きから見れば、初めの 2 年余りは分校にあたる下西郷尋常小學校におり、後 1 年は本校の福間小學校の方に勤務したようである。)
明治 41 (1908) 年 7月 31日	福岡県教育会総会に提出した研究論文「吾輩は學校の先生ではない」が認められ、賞状・褒章を授与される。趣旨は、教師は社會を導く先生でなければならぬということ、その方策を説いている。評語は「着想穩健にして訓練の實際上参考にするに足る 依て之を賞す」であった。(『福岡縣教育會々報』第 118 号、福岡県教育会本部、明治 41 (1908) 年 8 月 15 日発行、55 ページ) なお、本論文は、「宗像郡下西郷尋常小學校訓導」の肩書きで、『福岡縣教育會々報』第 120 号、福岡県教育会本部、明治 41 (1908) 年 9 月 28 日臨時発行、34~41 ページに収められている。
明治 42 (1909) 年 3月 10日	「模範小學校選定可否論」(『教育實驗界』第 23 卷第 5 号、東京・育成会、17~19 ページ) 懸賞論文に投稿したもので、肩書きは「福岡縣福間下西郷小學校訓導」となっている。
明治 42 (1909) 年 4月 10日	「自學の根本要義」(上) (『教育實驗界』第 23 卷第 7 号、東京・育成会、5~7 ページ) → 「自學の根本要義」(下) は『教

- 育実験界』第 23 卷第 8 号、明治 42 (1909) 年 4 月 25 日発行、9～10 ページ (奥付は「明治四十二年四月廿三日発行」となっているが、印刷が「廿五日」であり、以後も月 2 日の発行日がほぼ定まっているので、「廿五日」の誤植と判断して、改めている。)
- 明治 42 (1909) 年 5 月 25 日 「機會均霑主義より見たる讀方教授」(『教育実験界』第 23 卷第 10 号、東京・育成会、23～26 ページ)
この論文まで「(福間) 下西郷小學校訓導」となっている。
- 明治 42 (1909) 年 7 月 5 日 「趣味と綴方教授」(『教育実験界』第 24 卷第 1 号、東京・育成会、42～44 ページ) → 『教育実験界』第 24 卷第 3 号、明治 42 (1909) 年 8 月 5 日発行、23～26 ページにも所収
この論文のみ「福岡県福間小學校訓導」となっている。
- 明治 42 (1909) 年 7 月 31 日 福岡県教育会より意匠教具「復習適用日本歴史年表」に対して、賞状・褒賞を受ける。
- 明治 43 (1910) 年 4 月 8 日 福岡県女子師範学校 (附属小学校) 訓導
- 明治 43 (1910) 年 5 月 27 日 女子師範附属小学校の研究会が開かれ、下記のように国語の授業をし、その説明もしている。
「第三次 花田訓導實地授業尋常科第五六學年國語科 第四次 花田訓導授業の説明」(『福岡縣教育會々報』第 145 号、明治 43 (1910) 年 6 月 15 日発行、56 ページ)
- 明治 43 (1910) 年 6 月 9 日 第 2 回聯合研究会において「花田訓導講話、國語科につきて (一時間)」とある (同上誌第 145 号、56 ページ)。なお、「ま・も・生」の筆名で「女子師範第二回聯合研究會評判略記」が『福岡縣教育會々報』第 148 号、福岡県教育会本部、明治 43 年 8 月 15 日発行、46～48 ページにあり、次のように評されている。
「三、花田訓導國語科に就きて
頗る詳密であつた。別に新研究と思ふ節も無い代りに非難の點も見出さなかつた。已に研究され發表され居ることをよ

- く集成して吾人に告げられたる訓導の勞を謝せざるを得ない。」(46 ページ)
- 明治 43 (1910) 年
9 月 28 日 「小供ごゝろ」(『福岡縣教育會々報』第 150 号、福岡県教育会本部、43~44 ページ) →以下、6 回連載。題の文字が「子ども」になったり「子供」になったり、元に戻ったりしながら、以下の各号、ページに掲載される。第 151 号、明治 43 年 10 月 15 日発行、30~32 ページ。第 152 号、明治 43 年 11 月 15 日発行、27~28 ページ。第 153 号、明治 43 年 12 月 15 日発行、38~39 ページ。第 156 号、明治 44 年 2 月 15 日発行、34~35 ページ。第 157 号、明治 44 年 3 月 15 日発行、19~20 ページ。第 159 号、明治 44 年 5 月 15 日発行、39~40 ページ。第 174 号、明治 45 年 5 月 15 日発行、22~23 ページ。第 175 号、明治 45 年 6 月 15 日発行、ページ数不明。第 176 号、明治 45 年 7 月 15 日発行、ページ不明。第 177 号、大正元年 8 月 15 日発行、46~47 ページ。
- 明治 43 (1910) 年
10 月 14 日 月次研究会において、尋常科女子 5・6 学年の理科の实地授業をする。(『福岡縣教育會々報』第 152 号、福岡県教育会本部、明治 43 年 11 月 15 日発行、47 ページに拠る。)
- 明治 44 (1911) 年
1 月 9 日 「花田訓導 朝倉郡へ(國語科)臨講」とある。(『福岡縣教育會々報』第 156 号、福岡県教育会本部、明治 44 年 2 月 15 日発行、44 ページ)
- 明治 44 (1911) 年
1 月 15 日 「明治四十四年を迎ふ」(『福岡縣教育會々報』第 154 号、福岡県教育会本部、29~31 ページ)
- 明治 44 (1911) 年
1 月 31 日 「訓導研究教授」という見出しで、次のような記事が載っている。
「一月三十一日火曜 花田訓導尋常科女子五六學年讀方書方科研究教授を行ひ、午後批評會を相開き申候」(『福岡縣教育會々報』第 157 号、福岡県教育会本部、明治 44 年 3 月 15 日発行、46 ページ)
- 明治 44 (1911) 年 女子師範附小の児童の前で「菅公紀念講話」をする。記事に

- 2月25日 は、以下のように載っている。
- 「二月二十五日尋常一年より三年まで、及び四年以上を各一團として、講堂に於て花田訓導の講話有之申候、花瓶に挿める一枝の白梅、花唇を洩るる千年の昔語り同情の涙をのみ申候」(『福岡縣教育會々報』第157号、福岡県教育会本部、明治44年3月15日発行、47ページ)
- 明治44(1911)年 女子師範附小の記事に「花田訓導の讀方教授に関する講話
3月18日 開催いたし申候。」とある。(『福岡縣教育會々報』第158号、明治44年4月15日発行、43ページ)
- 明治44(1911)年 同じく女子師範附小の記事に「尋常科女兒第六學年担任 花
4月 田訓導」とある。(『福岡縣教育會々報』第158号、福岡県教育会本部、42ページ)
- 明治44(1911)年 「讀方教授に於ける讀法の研究」(『教育學術界』第23卷第1
4月10日 号、教育學術研究会編輯、同文館、60～65ページ) →同じ題
で(2)を『教育學術界』第23卷第2号、明治44年5月10日発行、54～59ページに掲載。
- 明治44(1911)年 女子師範附小の記事に「訓導研究教授 五月二日第三時、花
5月2日 田訓導の尋常科女子第六學年に於ける讀方研究教授を行ひ、
午後其批評會を相開き申候。」(『福岡縣教育會々報』第161号、福岡県教育会本部、明治44年7月3日臨時発行、2ページ)
- 明治44(1911)年 「東京高師佐々木(秀一)〈注2〉氏來觀せられ、」
5月9日 「第四時尋常女子六學年花田訓導讀方實地授業を參觀せられ、午後批評會を開き精細なる指導を與へられ申候。」(『福岡縣教育會々報』第161号、福岡県教育会本部、3ページ)
- 明治44(1911)年 「訓導講話 五月十一日午後花田訓導の國語科講話、有之
5月11日 候。」(『福岡縣教育會々報』第161号、福岡県教育会本部、3ページ)
- 明治44(1911)年 「尋常小學日本歴史卷二取扱上の注意」(『福岡縣教育會々報』
5月15日 第159号、福岡県教育会本部、22～25ページ) →(2)は『福岡縣教育會々報』第162号、明治44年7月15日発行、27～

- 30 ページに所収。
- 明治 44 (1911) 年 「卒業生招集研究会 二十六日第五時花田訓導實地授業 (尋
5 月 26 日 常六年讀方科)」(『福岡縣教育會々報』第 161 号、福岡県教育
会本部、3 ページ)
- 明治 44 (1911) 年 「硬教育と教授法」(『教育界』第 10 卷第 9 号、金港堂、24
6 月 1 日 ~28 ページ)
- 明治 44 (1911) 年 「第二回月次研究会 六月二十三日(金曜)午後花田訓導尋
6 月 23 日 常科女子第六學年國語科讀方科實地授業有之」(『福岡縣教育
會々報』第 163 号、福岡県教育会本部、明治 44 年 8 月 15 日
発行、51 ページ)
- 明治 44 (1911) 年 「粕屋郡小學校代用男教員三十二名女子師範附屬小學校を參
6 月 28 日 觀、第五時花田訓導國語科講話」(『福岡縣教育會々報』第 163
号、福岡県教育会本部、56 ページ)
- 明治 44 (1911) 年 「小學校に於ける成績考査の研究」(『初等教育研究雜誌小學
8 月 20 日 校』第 11 卷第 10 号、教育學術研究会編輯、同文館、7~12
ページ)
- 明治 44 (1911) 年 「『讀むこと』の研究」(『福岡縣教育會々報』第 164 号、福岡
9 月 15 日 県教育会本部、17~21 ページ) →同題で『福岡縣教育會々報』
第 165 号、明治 44 年 9 月 28 日臨時増刊、福岡県教育会本部、
9~12 ページにも連載。
- 明治 44 (1911) 年 永島意之助著『彙類的各教科教授の實際案と其取扱』宝文館、
9 月 25 日 全 692 ページ。本書の「はしがき」に「吾が先輩諸賢並に同
僚諸氏は快く其豊富なる内容と確實なる實驗の結果とを提供
せられ」たとあり、ことに感謝したい「吾が(福岡県女子師
範)附屬小學校職員諸君」の一人として「花田甚五郎君」(4
ページ)と記している。「國語科綴り方」(尋常 2~高等科 2
年に及ぶ綴り方教授案)は 161~244 ページに収められてい
る。
- 明治 44 (1911) 年 「女師附屬小學校通信」に、この日が「第三回聯合研究会」
10 月 5 日 の第 1 日で、以下のことがあると予告している。

- 「花田訓導實地授業 尋常六年國語科讀方
全訓導實地授業の説明並國語科に関する講話」(『福岡縣教育會々報』第 164 号、福岡県教育会本部、明治 44 年 9 月 15 日発行、58 ページ)
- 明治 44 (1911) 年 10 月 15 日 「教育上の矛盾」(『日本之小學教師』第 13 卷第 154 号(師範訓導号)、国民教育社、26~29 ページ)
- 明治 44 (1911) 年 11 月 20 日~25 日、27 日 「女子師範學校附屬小學校だより」に、以下の記事がある。
「○學校參觀報告會
(二名の訓導の視察期間・地方・訓導名が挙げられた後)
十一月二十日より二十五日まで六日間、宗像粕屋地方
花田 訓導
右の日割を以て校長に隨行し學事視察をなし來りし三訓導の報告會を十一月二十七日より開會致し申候」(『福岡縣教育會々報』第 169 号、福岡県教育会本部、明治 45 年 1 月 15 日発行、47 ページ)
- 明治 45 (1912) 年 1 月 15 日 「自覺の機」(『福岡縣教育會々報』第 169 号、福岡県教育会本部、42~44 ページ)
- 明治 45 (1912) 年 1 月 26 日 第四回月次研究会
「尋常六年歴史科實地授業 花田訓導
語法の系統的取扱案 全 訓導」(「女子師範學校附屬小學校だより」、『福岡縣教育會々報』第 172 号、福岡県教育会本部、明治 45 年 3 月 15 日発行、52 ページ)
- 明治 45 (1912) 年 2 月 23 日 「第五回月次研究會」
「尋常六年讀方實地授業(総括の場合) 花田訓導
讀方教授の総括につきて 全 訓導」(『福岡縣教育會々報』第 172 号、福岡県教育会本部、52 ページ)
- 明治 45 (1912) 年 4 月 「學級編成變更と學級担任
尋常科第一二學年 花田訓導(尋女六擔任)」(「女師附屬小學校だより」『福岡縣教育會々報』第 173 号、福岡県教育会本部、明治 45 年 4 月 15 日発行、48 ページ)

- 明治 45 (1912) 年
4 月 19 日 「訓導講話、四月十九日 (水曜) 午後一時より約三時間に亘りて國語教授に關する花田訓導の講話有之申候」(「女師附屬小學校だより」『福岡縣教育會々報』第 174 号、福岡県教育会本部、明治 45 年 5 月 15 日発行、40 ページ)
- 明治 45 (1912) 年
5 月 17 日 「第一回月次研究會」の第二次と第五次に、次のように予告されている。
「第二次、尋常一、二年讀方實地授業 花田訓導」
「第五次 尋常一、二學年に於ける國語教授につきて 花田訓導」(『福岡縣教育會々報』第 174 号、福岡県教育会本部、41 ページ)
- 明治 45 (1912) 年
5 月 26 日 「第四回卒業生招集研究會」の第五次に、次のように掲げられている。
「第五次 國語教授につきて 花田訓導」(『福岡縣教育會々報』第 174 号、福岡県教育会本部、41 ページ)
- 大正元 (1912) 年
8 月 20 日 「高等小學讀本卷四の研究」(『初等教育研究雜誌小學校』第 13 卷第 11 号、同文館、28~29 ページ)
- 大正元 (1912) 年
9 月 15 日 「小供ごころ」(1)、(『日本之小學教師』第 14 卷第 165 号、国民教育社、84~90 ページ)
- 大正元 (1912) 年
9 月 25 日 「訓導講話 九月二十五日水曜 花田訓導の國語教授に關する講話有之」『福岡縣教育會々報』第 181 号、福岡県教育会本部、大正元年 11 月 15 日発行、54 ページ)
- 大正元 (1912) 年
10 月 5 日 「訓導研究教授 十月五日土曜 花田訓導の高等科第一學年に於ける讀方科研究教授を行ひ、終りて、批評會を相開き申候」(『福岡縣教育會々報』第 181 号、福岡県教育会本部、54 ページ)
- 大正元 (1912) 年
10 月 14 日 「福岡縣女子師範學校附屬小學校第四回聯合研究會舉行事項」
「第五次 實地授業 高等科第一學年讀方 花田訓導」
「第六次 講話 再ビ文章教授ニツキテ 花田訓導」(『福岡縣教育會々報』第 180 号、福岡県教育会本部、大正元年 10 月

- 15日発行、52ページ)
- 大正元(1912)年 11月15日 「現今の状態において尋常小學校下學年兒童男女共學の得失如何」(上)、『福岡縣教育會々報』第181号、福岡縣教育會本部、2~3ページ→(下)、『福岡縣教育會々報』第182号、大正元年12月15日発行、ページ数不明
- 大正2(1913)年 1月31日 「國語教授の革新」(『福岡縣教育會々報』第184号、福岡縣教育會本部、11~12ページ)
- 大正2(1913)年 2月1日 「視學會(各郡視學、各市學務主任書記協議會)第三日
第二時 花田訓導高等一年讀方 午後二時より批評會」
(『福岡縣教育會々報』第186号、福岡縣教育會本部、大正2年3月15日発行、51ページ)
- 大正2(1913)年 2月7日 「第四回月次研究會
二月七日(金曜)
第二次 實地授業 尋常一二年の綴方科 花田訓導
第三次 講話 尋常一二年綴方教授の實際 花田訓導
- 大正2(1913)年 2月8日 二月八日(土曜)
第二次 實地授業 高等二年讀方科 花田訓導
第三次 講話 高等科の讀方教授につきて 花田訓導」
(『福岡縣教育會々報』第186号、福岡縣教育會本部、51ページ)
- 大正2(1913)年 2月13日 「花田訓導の國語教授に關する講話有之」(『福岡縣教育會々報』第186号、福岡縣教育會本部、51ページ)
- 大正2(1913)年 2月19日 「訓導出張
二月十九日 花田訓導は八女郡西部研究部會國語教授研究會に水町校へ」(『福岡縣教育會々報』第186号、福岡縣教育會本部、52ページ)
- 大正2(1913)年 3月15日 「讀本文章教授の新研究」(『福岡縣教育會々報』第186号、福岡縣教育會本部、23~26ページ)
なお、同日の記事の中に、「花田訓導を奈良女子高等師範學校に送り、…」とある。(『福岡縣教育會々報』第187号、福

- 岡山教育会本部、大正 2 年 4 月 15 日発行、55 ページ)
- 大正 2 (1913) 年 4 月 2 日 奈良女子高等師範学校 (附属小学校) 訓導に抜擢される。
- 大正 2 (1913) 年 4 月 15 日 「新卒業生諸君」(『福岡縣教育會々報』第 187 号、福岡県教育会本部、44 ページ)
- 大正 2 (1913) 年 7 月 15 日 「三たび文章教授に就て」(『福岡縣教育會々報』第 190 号、福岡県教育会本部、13~15 ページ)
- 大正 2 (1913) 年 9 月 15 日 「『若き教育者の自覺と告白』を読む」(2 月 25 日稿)(『福岡縣教育會々報』第 192 号、福岡県教育会本部、45~47 ページ)
- 大正 2 (1913) 年 10 月 15 日 花田越波「奈良より」(『福岡縣教育會々報』第 193 号、福岡県教育会本部、41~42 ページ) → 「奈良より」は『福岡縣教育會々報』第 197 号、福岡県教育会本部、大正 3 年 1 月 15 日発行、43~44 ページにも掲載。
- 大正 3 (1914) 年 2 月 1 日 「葉書文の教授」(『初等教育研究雜誌小學校』第 16 卷第 9 号、教育學術研究会編、同文館、19~23 ページ)
- 大正 3 (1914) 年 2 月 15 日 「教育上より見たる見世物小屋」(『日本之小學教師』第 16 卷第 182 号、国民教育社、60~63 ページ)
- 大正 3 (1914) 年 4 月 15 日 「教授説明の態度」(『日本の小學教師』第 16 卷第 184 号、国民教育社、61~62 ページ)
- 大正 3 (1914) 年 5 月 15 日 「電報文の教授」(『初等教育研究雜誌小學校』第 17 卷第 4 号、教育學術研究会編、同文館、27~30 ページ)
- 大正 3 (1914) 年 6 月 8 日 久住榮一との共著『書翰文教授の新研究』(弘道館、全 285 ページ)
- 大正 3 (1914) 年 9 月 13 日 久芳龍蔵との共著『精説讀み方教授』(弘道館、全 362 ページ)
→再版大正 4 年 1 月 22 日発行、3 版大正 4 年 8 月 25 日発行
「本書の來歴について」(久芳龍蔵)には、「實の生みの母は全く花田君であります 實に本書は花田君の腹から出で、花田君の乳房によつて哺み育て上げられたものです。」(3 ページ) とある。
- 大正 3 (1914) 年 「讀方より綴方へ」(『初等教育研究雜誌小學校』第 17 卷第

- 9月15日
大正4(1915)年
10月15日
大正5(1916)年
1月1日
大正5(1916)年
7月28日
大正5(1914)年
7月30日
大正6(1917)年
4月1日
大正6(1917)年
5月1日
大正6(1917)年
8月14日
大正6(1917)年
- 12号、教育学会研究会編、同文館、8~12ページ)
「綴文能力の根柢とその指導」(『初等教育研究雑誌小學校』第20巻第2号、教育学会研究会編、同文館、7~14ページ)
→「綴文能力の根柢とその指導」(2)は、『初等教育研究雑誌小學校』第20巻第4号、同文館、大正4年11月15日発行、64~70ページに所収。
「シュミューダー氏の説に基きたる新綴方教授法」(『國語教育』第1巻第1号、主幹 保科孝一、育英書院、53~58ページ)
→『國語教育』第1巻第2号、育英書院、大正5年2月1日発行、69~71ページ。『國語教育』第1巻第3号、大正5年3月1日発行、54~55ページ。『國語教育』第1巻第5号、大正5年5月1日発行、49~51ページ。『國語教育』第1巻第6号、大正5年6月1日発行、59~63ページに連載。
なお、この連載第1回の末尾に、シュミューダー説を引用した上で、「なおこの項を草するに當つて文學士田中廣吉先生の多大なる指導をうけたことを、心から感謝いたします。」(『國語教育』第1巻第1号、58ページ)とある。
『新潮を汲める綴方教授の實際』(教育新潮研究会、全279ページ)
文部省主催國漢講習を修了する。
「低學年に於ける話方教授」(『國語教育』第2巻第4号、育英書院、28~32ページ)
「國語教授の背景」(『初等教育研究雑誌小學校』第23巻第1号、同文館、8~11ページ)
「綴方に於ける創作の意義」(『國語教育』第2巻第5号、育英書院、13~16ページ)
帝国教育会主催教育学講習を修了する。
「綴方成績処理の根本問題」(『初等教育研究雑誌小學校』第

10月25日	24巻第3号臨時増刊「綴方成績処理の理論及實際」教育學術研究会編、同文館84～89ページ
大正6(1917)年 12月15日	「時局に對する教育問題の歸一點」(『初等教育研究雜誌小學校』第24巻第7号、同文館、37～40ページ)
大正7(1918)年 3月1日	「新讀本を手にして」(『國語教育』第3巻第3号、育英書院、98～102ページ)
大正7(1918)年 4月1日	「新讀本の挿畫と其の取扱」(『初等教育研究雜誌小學校』第25巻第1号、同文館、16～20ページ) 「新讀本と教材區分問題」(『國語教育』第3巻第4号、育英書院、82～85ページ) → つづきを『國語教育』第3巻第5号、大正7年5月1日発行、51～54ページに所収。
大正7(1918)年夏	「尋常小學國語讀本と其の取扱」(『小學校』夏季増刊『最近思潮教育夏季講習録』〈大正7年度〉、同文館、175～240ページ)
大正7(1918)年 9月1日	「隨伴讀本と其の取扱」(『初等教育研究雜誌小學校』第25巻第12号、同文館、25～28ページ) 「國語讀本卷二の語の教授」(『國語教育』第3巻第9号、育英書院、30～36ページ)
大正7(1918)年 12月25日	福岡県女子師範學校(附属小學校)訓導に復歸する。
大正8(1919)年 2月17日～ 19日	「豫定の如く女子師範學校に於て去二月十七日より三日間研究發表會を開催したり。會員の出席 毎日五百名に達し盛會なりき。毎日行事左の如し。」「△第二日 午前九時開始、先づ花田訓導の『國語讀本編纂趣旨の解説と取扱精神』の講話あり、」(『福岡縣教育會々報』第264号、福岡県教育會本部、大正8(1919)年3月15日発行、43ページ)
大正8(1919)年 3月25日	『編纂趣意書の解説を中心としたる新讀本講話』(目黒書店、全311ページ)
大正9(1920)年 2月	「女子師範附屬便」 △内部で讀書したり、思索したり實地の授業を練つたりする

- ことゝ同時に外に出て天下の形勢を観ることも必要である、
花田訓導は去る二月中、京坂、中國、四國地方へ凡そ二週間の
豫定で出張視察があつた、同氏一流の深刻な觀察によつて
有益な報告があつた。」(『福岡縣教育』第 279 号、福岡県教育
会、大正 9 (1920) 年 6 月 15 日発行、34 ページ)
- 大正 9 (1920) 年 「女子附屬研究會
6 月 24 日～ ……六月二十四、五、六の三日間研究會を開いたが其題目は
26 日 小學校に於ける教育教授の改造で之に關する諸氏の發表は左
の通である。」(以下抄出する。)
- 「第二日
讀方教授の改造……花田訓導
(午前十一時より一時間各學級の實地授業)
- 第三日
學習法の改造……花田訓導」(『福岡縣教育』第 280 号、福岡
県教育会、大正 9 (1920) 年 7 月 15 日発行、31 ページ)
- 大正 10 (1921) 年 「各地方近状片信」に次の記事が出ている。
2 月 12 日 「△研究會と講習會 宗像郡では二月十二日神興校に於て花
田女師訓導を聘して學事研究会を(中略)催した。」(『福岡縣
教育』第 288 号、福岡県教育会、大正 10 (1921) 年 3 月 15
日発行、28 ページ)
- 大正 10 (1921) 年 日発行、28 ページ)
10 月 10 日 福岡市(早良郡)西新尋常高等小學校訓導兼校長
- 大正 12 (1923) 年 福岡県八女郡視学(学務課長を兼ねる。)
5 月 17 日
- 大正 15 (1926) 年 「心の唄き」(『福岡縣教育』第 346 号、福岡県教育会、30～
1 月 15 日 32 ページ) →同じ題で、以下の 4 回掲載。『福岡縣教育』第
347 号、福岡県教育会、大正 15 (1926) 年 2 月 15 日発行、
32～34 ページ。『福岡縣教育』第 348 号、福岡県教育会、大
正 15 (1926) 年 3 月 15 日発行、26～28 ページ。『福岡縣教
育』第 349 号、福岡県教育会、大正 15 (1926) 年 4 月 15 日

	発行、17～18 ページ。『福岡縣教育』第 350 号、福岡県教育会、大正 15 (1926) 年 5 月 15 日発行、38～40 ページ。
大正 15 (1926) 年	福岡県視学
7 月 1 日	このことに関連する記事があり、花田甚五郎の担当について次のように言及されている。 「郡市擔任制 郡視學から縣視學に昇任した五氏の郡市擔任は左の通り… △花田視學 嘉穂郡、三井郡」(『福岡縣教育』第 352 号、福岡県教育会、大正 15 (1926) 年 7 月 15 日発行、26 ページ)
昭和 2 (1927) 年	『制度の活用と學校經營』(東洋図書、全 288 ページ) → 8 版
4 月 5 日	昭和 2 年 9 月 1 日発行、1 1 版昭和 3 年 9 月 20 日発行
昭和 3 (1928) 年	「漁業地域の教育」(『學習研究』第 7 卷第 3 号、奈良女子高等師範学校附属小学校内學習研究会編輯、目黒書店、28～35 ページ)
3 月 1 日	
昭和 3 (1928) 年	囑託として赤十字社福岡支部事務委員を引き受ける。
4 月 1 日	
昭和 5 (1930) 年	福岡県属 (県囑か。) 兼福岡県視学
5 月 31 日	
昭和 5 (1930) 年	小学校教員檢定常任委員を命ぜられる。
6 月 18 日	
昭和 7 (1932) 年	満州国に出張を命ぜられる。
5 月 14 日	
昭和 8 (1933) 年	専任福岡県視学
4 月 30 日	
昭和 9 (1934) 年	帝国教育会主催日本精神作興全國教育者大会列席のため、宮崎市に出張。このおりの花田甚五郎自身の報告が「日本精神作興全國教育者大會に列して」『福岡縣教育』第 452 号、福岡県教育会、昭和 9 (1934) 年 11 月 20 日発行、97～100 ページに掲載されている。
10 月 3 日～	
10 月 6 日	
昭和 9 (1934) 年	「實業教育の進歩と其の將來」(『福岡縣教育』第 452 号、25

11月20日	～29ページ)
昭和10(1935)年 ごろ	福岡県教育会の理事の一人として活躍する。(『福岡縣教育』第454号、福岡県教育会、昭和10(1935)年1月15日発行、2ページには、理事の一人として花田甚五郎の名前が挙がっている。)
昭和10(1935)年 3月30日	福岡県京都郡高等實業女学校長
昭和14(1939)年 4月1日	福岡県豊津高等女学校長
昭和14(1939)年 6月1日	「時局下に於ける女子教育の使命」(『學習研究』第18巻第6号、目黒書店、94～97ページ)→同じ題で『學習研究』第18巻第7号、昭和14年7月1日発行、89～91ページにも連載。
昭和14(1939)年 10月5日	満州国に出張を命ぜられる。
昭和15(1940)年 4月30日	財団法人宮村女子商業学校長
昭和17(1942)年 12月19日	財団法人宮村女子商業学校長を免ぜられ、同校名誉校長に推戴される。(「創立ノ功」があったとある。)
昭和18(1943)年 4月1日	福岡第一師範学校事務嘱託(庶務課長を兼ねる。)
昭和20(1945)年 1月31日	願いに依り事務嘱託を免ぜられる。

二 花田甚五郎の綴り方教育実践史の進展

前節に年表として記したように、花田甚五郎が教壇に立っていたのは、明治38(1905)年4月から大正12(1923)年5月の18年余り(注3)。校長兼任になった大正10(1921)年10月以降を除けば、16年半に過ぎない。それを3期に分けて概観していくことにする。

(一) 第1期 地元の尋常小学校や附属小学校(前半期)における綴り方教育実

実践行期（福岡県宗像郡河東尋常小学校・福岡下西郷小学校・福岡小学校・福岡県女子師範附属小学校訓導（前半期）時代…明治 38（1905）年 4 月～大正 2（1913）年 3 月、計 8 年間）

これをさらに 2 期に区分して、概要をとらえていくこととしたい。

1 地元の小学校における綴り方教育実践胚胎期（5 年間）

（1）赴任した翌年から地元福岡県教育会や中央の雑誌に投稿したり、意匠品を出したりし始める。福岡県教育会には連続して論文「吾輩は学校の先生ではない」や意匠品「復習適用日本歴史年表」を出品する。また、『教育実験界』には、まず公募された題「模範小学校選定可否論」で書き、続いて当時最新のテーマである「自学」を取り上げて 2 回執筆する。

「系を異にし時處位亦相異なる児童に向つて、相似たる点、或は相似るべきを要求するは暴の極」とし、「従来の横断的〔相対的〕評点法の無意義を捨てて活きたる縦断的〔絶対的〕評価論を呼号」している。しかし、「過去の経験と現在の効果とに徴して最も価値ありと認むる方法」は、「第一次の成績を取り置き二次三次と比較し評点する方法」〈注 4〉のようにあっけないものである。

（2）この時期から、国語教授に関する論文も現れてくる。しかし、内容は、なおこれからの感が深いものである。

「機会均霑主義より見たる讀方教授」は、授業の性格上「自学の粹茲に集り来る」読み方教授〈注 5〉において、どんなふうにとくさんの児童に指名読みさせるかという提案である。

また、2 回連載した「趣味と綴方教授」も、8 節のうち 7 節は「心理上より見たる趣味」〈注 6〉などの一般論に過ぎず、最後の「第八節 如何にせば綴方教授を児童趣味の中心たらしむるを得るか」は、下記の要項が、提案の全文である。

「第一項 主観的たるべし

第二項 模倣よりも導くべし

第三項 他の形象にあてはむる練習をなすべし

例へば一文を人の體にあてはめ、頭（冒頭）、腹（内容叙述）脚（結尾）等の如し。尚上級には両肢等。

第四項 写生文を出発点とせよ

第五項 郊外写生に導け

第六項 学校郵便局を設け児童相互音信の練習をなすべし

第七項 同一思想を各方面より表出する練習をなせ

第八項 雑誌の発刊又は少年雑誌投書等」〈注 7〉

たしかに、写生文を出発点として大事にしようとすることはわかるが、それと第1項「主観的なるべし」は真正面からぶつかるし、第6項の手紙文重視も、写生文尊重と角逐し合う可能性も出てくる。第2項の「模倣よりも導くべし」を見ると、本来児童自らの経験・創意こそ尊重されるべきであるが、ということが前提としてあるようにも解される。要するに、以後に出てくるさまざまな要素が未分化なまま混在している印象が強い。

2 附属小学校における綴り方教育実践萌芽期（3年間）

(1) 女子師範附属小学校への栄転に伴って実地授業の機会が飛躍的に多くなる。明治43

(1910)年度に尋常科女子5・6学年の学級で3回（国語科の授業が2回…5月27日と明治44年1月31日、理科の授業が1回…明治43年10月14日）、明治44(1911)年度に尋常科女子第6学年の学級で7回（国語科の授業が6回…明治44年5月2日、明治44年5月9日、明治44年5月26日、同年6月23日、同年10月5日、明治45年2月23日、歴史の授業が1回…明治45年1月26日）、明治45・大正元(1912)年度に6回（いずれも国語科…ただし担任の尋常1・2年における授業は、明治45年5月17日と大正2年2月7日の2回、高等科1年の授業が、明治45年10月5日、同年10月14日、大正2年2月1日の3回、高等科2年の授業が大正2年2月8日の1回）である。16回のうち、読み方ないし読み方書き方の授業が12回と圧倒的に多い。明治43年5月27日の国語科実地授業も、実際には読み方であった可能性が高い。それに対して綴り方は、大正2年2月7日の尋1・2年に対して試みた1回にとどまる。また、高学年を持つことが多く、尋常科1・2年を担任した明治45・大正元年においても、尋常1・2年の学級で実地授業を試みたのは、読み方（明治45年5月17日）と綴り方（大正2年2月7日）の2回に過ぎない。

(2) 実地授業に伴う批評会・授業説明（明治43年5月27日、明治44年10月5日）

もしばしばあったが、むしろ講話と呼ぶべきものの方が 17 回とさらに多い。こちらの方はすべて国語科で、明治 43 年度は 3 回、(明治 43 年 6 月 9 日、明治 44 年 1 月 9 日、同年 3 月 18 日) いずれも一般的な国語科もしくは読み方教授に関するものである。明治 44 年度は 5 回 (明治 44 年 5 月 11 日、同年 6 月 28 日、同年 10 月 5 日、明治 45 年 1 月 26 日、同年 2 月 23 日)、ここでも国語科もしくは読み方教授に関する講話が 4 回と圧倒的であるが、一度「語法の系統的取扱」が出てくる。明治 45 年度は 9 回 (明治 45 年 4 月 17 日、同年 5 月 17 日、同年 5 月 26 日、同年 9 月 25 日、同年 10 月 14 日、大正 2 年 2 月 7 日、同年 2 月 8 日、同年 2 月 13 日、同年 2 月 19 日)、ここでも国語科および読み方教授に関するものが 8 回を占めるが、1 回だけ「尋常一・二年綴方教授の実際」が現れてくる。

したがって、実地授業においても、講話においても、綴り方教授においてはなお萌芽期と呼ぶにふさわしい。

(3) なお、この時期の半ばに福岡女子師範学校主事永島意之助の『彙類的各科教授の実際案と取扱』が公刊されるが、「快く其豊富なる内容と確実なる実験の結果を提供せられ」た「吾が附属小学校職員諸君」の一人に「花田甚五郎君」も入っている。ただし、第 2 章第 3 節「綴方」を通覧すると、○を付したものは、『福岡縣教育会会報』第 156 号～第 165 号に 5 回連載した伊藤米次郎の「綴方教授案並に取扱上の注意」

〈注 8〉に説かれたものである。

- | | | |
|-----------------------|---|---------|
| ○其一 視寫法によりて教授する場合 | } | 尋常 2 学年 |
| ○其二 聴寫法によりて教授する場合 | | |
| ○其三 直觀的描寫法によりて教授する場合 | | |
| ○甲 繪畫によりて教授する場合 | | |
| ○乙 動作によりて教授する場合 | | |
| ○其四 暗寫法によりて教授する場合 | } | 尋常 3 学年 |
| ○其五 訂正法によりて教授する場合 | | |
| ○其六 共作法によりて教授する場合 | | |
| ○其七 對話より導きて書翰文を教授する場合 | | |
| ○其八 修飾法によりて教授する場合 | } | 尋常 4 学年 |
| ○其九 電報文を教授する場合 | | |
| 其十 返信文より導きて往復文を教授する場合 | | |

- 其十一 範文法によりて教授する場合
- 其十二 誘導法によりて教授する場合
- 其十三 縮約法によりて教授する場合

尋常 5 学年

- 其十四 公用文を教授する場合
- 其十五 改作法によりて教授する場合
- 其十六 自作法によりて教授する場合

尋常 6 学年

…… (高等科 2 年まで)

尋 4 の 1 例と尋 5 以降の 5 例については、花田甚五郎も担当していたのであるから、一応可能性を探ってみなければなるまい。とは言え、高学年の綴り方については、授業公開さえしたことがないため、実際案を用意するのは、きわめて難しい。ただし、女子師範附小において、伊藤米次郎をはじめとする先輩訓導がどのようにまとめるかを間近に見聞きする機会を得たのは貴重な経験となったようである。

(4) ただし、この時期に花田甚五郎独自のものを生み出そうとする努力が、読み方教授の領域で始まる。手がかりになるのは「文章教授」という用語である。前項の年表で言えば、大正元(1912)年 10 月 14 日の第 4 回連合研究会に「再ビ文章教授ニツキテ」という講話とある。大正 2 年の論文「三たび文章教授に就て」『福岡縣教育會々報』190 号、(福岡県教育会本部、大正 2 (1913) 年 7 月 15 日発行、13~15 ページ)には、「(二年前) 女師第三回聯合研究会に於て、文章教授に就て素懐を述べ」た(注 9)とある。とすると、最初文章教授について説いたのは、明治 44 (1911) 年 10 月 5 日の「国語科に関する講話」ということになる。したがって福岡県女子師範附小訓導となって 1 年半経って、きっかけとなる着想を得、翌大正元(1912)年に「再ビ文章教授ニツキテ」と表立って改革の旗をあげたことになろう。

そこで、提案されたことは、以下の論文に徐々に姿を現し始める。

○「国語教授の革新」『福岡縣教育会会報』第 184 号、福岡県教育会本部、大正 2 (1913) 年 1 月 31 日発行、11~12 ページ

○「讀本文章教授の新研究」『福岡縣教育会会報』第 186 号、福岡県教育会本部、大正 2 (1913) 年 3 月 15 日発行、23~26 ページ

しかし、最も凝縮して掲げられたのは、上掲「三たび文章教授に就て」である。次のように説いている。

「昨年、第四回の全會に於ては『再び文章教授について』と題し、チルレルの唱導したる漸明の法則を基礎として讀方教授の順序方法を立案し、是を假りに『漸明法による讀方教授法』とし聊か革新の旗を翻へしてより而來一星霜更に根拠を堅うし進んで他教科に及ぼしてもたしかに其有効なる方法の一たるを失はないと信ずるのである、即ち総ての教授は漸次に明瞭に児童に収得せしめねばならぬ、漸次に明瞭にせんがためには、全体より部分に及ぼし更に全体に帰らねばならぬ、即ち概観し通覽することによって各部の目的位置職能を知ってやがて全体との関係を明かにし、かくして同一教材を幾回も反復し漸次明瞭の度を増し、遂に全体を完成し確實なる収得を得しめんとするのである。」〈注 10〉

ここでは、下記の4点が指摘されたことになろう。

- ①何に拠ったか…着想の源は、ヘルバルトの五段教授法の普及・確立に力を尽くしたチルレル〈注 11〉の漸明の法則〈注 12〉にあり、
- ②どう着想したか…それに基づいて読み方教授の順序・方法について見通しがつけられるのではないかと仮設し、
- ③確かだという根拠はどこにあるか…1年かけて実践しておそらく確かだろうという思いを強くしている。
- ④漸明法による読み方教授の二大着眼点…本来教授というものは「漸次に明瞭に」収得させていくべきで、そのためには、(ア)全体から部分へ、そして全体へと進まなければならない、(イ)その間に同一教材を繰り返して何度も読んで明瞭の度を増すようにしていこうとすべきなのである。
なぜチルレルの漸明の法則によるかといえは、

「従來の讀方教授を見るに先づ新出の文字や讀替漢字を授けて、語句に及び、初めて読み方を練習し、内容の敷衍や附加をして話方より文の解剖や語法修辭に及び、達讀応用練習と紋切形に順次元附けて行くのが普通の様で、いつでも教師が主になつて働いて、教授に巧みな教師程章魚坊主然といらん所に手を出す」〈注 13〉

とあるように

(ア) 文字や語句が読め、理解できなければ、文章はわからないはずだと前提したこれ

までの読み方の授業観に誤りがあり、

(イ) はじめから終わりまで教師が主導してしまい、どこで児童の力をぐんと引き出すか、わきまえられていないため

である。課題が自らの教育実践の中からというより、今までの多くの読み方の授業の問題点から見いだされている。対応策も、新たな海外教育思想に求めている。このような思考法は、綴り方教授においても、シュミューダー説によって新たな綴り方教授法が提案・構築できるのではないかという着想のきっかけになったかもしれない。

(5) なお、明治43(1910)年から大正元(1912)年にわたって、『福岡縣教育会会報』第150号～第177号や『日本之小学教師』第14巻第165号にまたがり、「子供ごころ」が掲載されている。「数年来児童観察の一端をノートの隅にしるしてみたのが、今では積で数百に及んだ、其中より稍趣味あるものを抽出して、児童心理研究者に、具体的の資料を供する」(注14)とある。花田甚五郎自身が、書くことに趣味を持っており、そこからさまざまな児童の姿が小品文として描き出されたものである。これらは、以後の綴り方・書翰文教授と直接結びつくものではない。それにしても、児童の一喜一憂への着目が、第2期に至って、短時間のうちに共著2冊、単著1冊を次々に送り出す筆力にはなったようである。

(二) 第2期 奈良女高師附小における綴り方教育実践発表期(奈良女子高等師範学校附属小学校訓導時代…大正2(1913)年4月～大正7(1918)年12月、計5年8か月)

この時期には、論文、共著、単著が相次いで出される。

(1) 最初に出たのが、同じ奈良女子高等師範校訓導久住栄一との共著『書翰文教授の研究』である。ただし、本書の「序」の日付は、「大正三(一九一四)年四月二十日」である。したがって、次の2編は、この書に収めるためにしたためられたのであろうが、著書公刊までに、あまり期日がなく、部分的には同時併行で進んでいたのがある。

①「葉書文の教授」『初等教育研究雑誌小学校』第16巻第9号、教育学術研究会編、同文館、大正3(1914)年2月1日発行、19～23ページ

②「電報文の教授」『初等教育研究雑誌小学校』第17巻第4号、教育学術研究会編、同文館、大正3(1914)年5月15日発行、27～30ページ

しかも、『書翰文教授の新研究』の「序」との「葉書文の教授」の冒頭部は、ほとんど同一の発想から生まれている。どちらも「今の小学校の卒業生は（中略）手紙一本満足に書けぬ、父兄の代筆さへ覚束ない」（注 15）という非難にこたえようとしたものである。ただし、著書執筆の依頼があつて、公刊するまでに時間がなすぎたようで、「少くとも、これだけの案を以て、これだけの方法をつくしたら、社会の批難より可憐の教へ子を救ひ得ることではあるまいかと、譏劣自らはからず、且つ公務匆忙の際に纏めた」（注 16）とある。これらから推察すれば、

- (ア) 書翰文教授に関する執筆要請が急遽あつて問題意識やどうすれば解決できるかという確固とした実践的な裏づけを得る間もなくまとめざるを得なくなったもので、
- (イ) 「序」をはじめとして主要部分は花田甚五郎が執筆したようである。裏付にある著者検印も「花田」の印しか押されていない。ただし、花田甚五郎が奈良女高師に来て1年余りと、日が浅いためか、営業政策もあつて久住栄一を先に掲げ、花田甚五郎を後にしている。
- (ウ) 葉書文享受の目的・方針として雑誌論文においては、芦田恵之助の立言に触発されて、改革を志す。

「第一に注意すべきは、児童の実感に触れしめて必要の感に訴へ、時間に触れしめ得ることは出来るのである。かくして児童の観念を要求せる目的に集中せしめ、児童が自ら進んで筆をとるといふ境涯に立ち到るやうに導くことが肝要である、（中略）児童の経験外のことや、想像の及ばないものを課し児童をしていやいやながら受動的にお役目として綴るやうでは、到底満足な結果を得るものではない。」（注 17）

- (エ) ただし、著書全体を貫く考えとしては、「小学讀本（に表れた書翰文）を基礎として、その運用を拡充して書翰文教授の成果を得やうと期している。」（注 18）とあり、代作も模作も認めている。
- (オ) 実際の書物においては、借用文（尋 4）・電報文（尋 5）・届書（欠席届・忌引）（尋 6）・招待文（尋 3）・報知文（母の代筆）（尋 6）・贈与文（高等科 1 年程度）・問合文（尋 5）・見舞文（尋 4）・祝賀文（高 1）・悔み状（模作、高 2）の 10 種の綴り方教授案例を掲げ、文題・目的・文例・類題を掲げている。実際には、読本所収の書翰文の理解から実際の文章化へいかに進むかを示すものが多い。
- (カ) 結論としては、書翰文指導はこれまでと同様に文種別指導に行き着くことを次のよ

うに説いている。

「(書翰文は) 公用文と私用文とに分つことができる、私用文はさらにこれを実用を主とするものと、情を表はすを主とするものに区分することが出来る。即ち実用と主とするものには註文状、依頼状、送り状、報告文、催促文等であつて 情を現はすを主とするものには、見舞文、願望文、悔み状、慶賀文等である。前者は認むべき用件が粗ぼ極つて居て、その一つを缺けば要務を辨じないことになる。(中略) 然るに情を表はすことを主とするものは、是等とは全く趣を異にしていて実感のたしかなものや、真情流露の必要も大に認むるのである。」〈注 19〉

結果的には、書翰文の一部に実感のこもったものを取り込むことにとどまっている。

(キ) 付録に「尋常科第三学年(第二学期)より高等科第二学年まで 書翰文教授教材配当細案」〈注 20〉が挙げられている。「読本中の書翰文」の欄に対応させて、「教授事項」が示されている。たとえば、最初の尋3の2学期には、以下のように出てくる。

「招待文 運動会前をば様に

報知文 奈良から

口上書〈注 21〉 学校のもやうは

がくげい会のもやうは

自由選題」〈注 22〉

なぜ尋3の2学期という時期から掲げるかは、小学読本に即してということしかないのである。したがって、普通文との先後関係も明らかにはなっていない。また、学期の最後に「自由選題」が掲げられるのも、明治後期の自作を到達点とする考えを受け継いだものである。この『書翰文教授の新研究』においては、要請に応じて共著にするまでで精いっぱいだったのである。

(2) 次に出た共著が『精説読み方教授』である。郷里を同じくし、「十余年前からの交友」がある久芳龍蔵が共著者で、「本書の来歴について」によれば、次のような過程を経て仕上げたという。

○大正 2 (1913) 年の夏に両者で読み方教授に関する研究をまとめることに同意し、花田甚五郎が 9 月・10 月に要項を作成して送ってくる。それに久芳龍蔵が意見を加え、送り返す。

○花田甚五郎が大正 3 (1914) 年 2 月中旬に「約五百余頁の浩瀚なるもの」を脱稿し久芳龍蔵に送ってくる。

○大正 3 (1914) 年 4 月～6 月下旬まで急いで「原稿を縮約して」ほしいという要望にこたえて花田甚五郎が仕上げ、三たび久芳龍蔵のもとに送り、加筆・修正して出版にこぎつける。(注 23)

したがって、先の『書翰文教授の新研究』よりも先に計画し、原稿も 500 余ページ (400 字詰原稿用紙 7、800 枚か。) 書いていたのに、凝縮したため、本書の方が後になったのである。このような経緯があるゆえに、花田甚五郎としては『書翰文教授の新研究』以上に時間をかけ、これまでの読み方教授研究の蓄積を盛り込んだものになっている。本書において注目すべきところは次の 3 点である。

(ア) 新しい思潮に基づいた教授方法の探究…花田甚五郎の「自序」には、本書の趣旨が次のようにまとめられている。

「緒論では先づ現時の読み方教授の新らしい叫びとして主なるものを概観して立脚点を定め、總論では新らしい思潮に基いた要旨を定めました。各論は私共が最も力を注ぎました部分で、直覚的に、総合的に、特殊的に 人格的に教材を支配するの大精神に基いた方法を精説いたしました。」(注 24)

具体的には、「国民的精神の扶殖涵養を以て教授の大精神とすると共に、現代の文明に触れしむることにより、国民的自覚に導かんとするのが根本的の立脚点である。」

縦つてこの目的を達する手段として、従来 of 囚われたる讀方教授觀より脱却して、自学自憤の根柢を養ひ、現代の要求に応じて言語の教授の尊重し、直覚的に、総合的に、熱烈なる人格的努力によって讀書欲を養成せんとする」(注 25) としている。

チルレルの漸明の法則によって読み方教授を、全体から部分へ、そして全体へと進めていくことはオブラードに包んでいるが、新しい思潮を表に立てて読み方教授の過程・方法を探っていくことは、一致していると言えよう。

(イ) 本書において初めて言及した章が半ばを超える…花田甚五郎において読み方教授は

最も取り組み易い領域であったが、これまで雑誌論文にも全く取り上げていない章が「発音教授」「假名教授」・「漢字教授」・「話方教授」・「韻文教授」「語法修辞の教授」と各論の半ばを越える。そして「緒論」も「總論」も今回新たに書き下ろしたのである。無理をして言及したところは、当然チルレルの漸明の法則に抵触しないようにと努められたであろう。それにしても、明治 43 (1910) 年 6 月 9 日の「国語科に就きて」の講話で批評されたように、「別に新研究と思ふ節も無い」という批評も出てきたことであろう。花田甚五郎は「已に研究され発表されて居ることをよく集成して」読者に伝えるのは得意だったのである。

(ウ) 綴文力への言及…本書には、各論の第 10 章に「読み方と綴り方との連絡」が挙げられている。そこには、次のように綴文力にふれたところがある。

「(綴り方には標準がないだけでなく) 児童の文、乃至綴文力といふものが全く研究せられて居ない。即ち教師が修養し研究することによつて、先づ児童の文に対する興味を得、児童の成績に興味を起し、縦つてその鑑識力を養ひ得ることは、綴方教授に於て成功する第一歩の重大なる要件と信ずるのである。第二の要件としては、児童に綴るべき機会を興へ、必要より導きて興味を感じしめ、発表に関するすべての練習を児童自身に自由になし得る機会をなるべく多く作ることである。換言すれば、彼等の発表を尊重し、自作を重視するにあるのである。」〈注 26〉

綴り方教授はこの二大要件に帰するというのは久芳龍蔵の見解で、わざわざ「拙著『綴り方教授の新研究』六一頁より七一頁参照」〈注 27〉とも、記してある。しかし、花田甚五郎も「讀方より綴方へ」〈注 28〉では、そのまま掲げている。教師が児童にどのようにすればよいか肝要だとしているのである。このようなどころを見ると、この時点では綴り方教授においては久芳龍蔵のように、はっきりした方向性はないようである。ただし、その際、久芳龍蔵も加わった広島高師附小で研究した綴文能力の発達調査〈注 29〉を念頭に置いて「綴文力といふものが全く研究せられて居ない。」と説かれたこと、そして、広島高師附小の一員である友納友次郎が、その年(大正 3 (1914) 年)の 5 月に出た『實際的研究になれる読方綴方の新主張』〈注 30〉の中では、「綴り方の本質たるべき児童の綴文能力」〈注 31〉といい、149 ページから 189 ページにわたって綴文能力から見た考察を挙げ、「綴る能力は如何に発展するものかといふ考へをはなれて綴

り方の案を立てることは全然不可能である。」〈注 32〉と結論している。これらのことが綴り方教授の二大要件にもまして、花田甚五郎の胸に刻まれたようである。

(3) 単著『新潮を汲める綴り方教授の実際』公刊の前史に、解明を要する課題が集中している。

(ア)「綴文能力の根柢とその指導」(大正 4 (1915) 年の 11 月、12 月に『初等教育研究雑誌小学校』2 回連載。)は、

○ドイツの自由作文説の主唱者・要点 10 項目は、

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 日発行の「第十一章 自由作文と予習作文」382~413 ページ、とりわけ 387~389 ページにより、

○その後の自由作文説の批評とシュミューダー説の紹介は、全面的に

槇山栄次著『教授法の新研究』目黒書店、明治 43 (1910) 年 10 月 13 日発行の「第十一章 国語教授に関する研究」の「第三 綴り方に関する研究」313~332 ページ

に拠っており、内容ばかりか、文章表現の細部までそのままなぞっている。

このようなことがなぜ起こったのであろうか。

○違っているのは、槇山栄次が「作文力を練ること」〈注 33〉としていたのを「綴文能力の練磨」〈注 34〉と言い換え、シュミューダー説を紹介する前に自ら「綴り方教授の心理的根柢」〈注 35〉としての綴文能力に対する自己の説を先に掲げ、

○シュミューダーの提唱する 11 段階を「綴り方技能修練の段階」〈注 36〉として引用した後、自らの綴文能力の区分と結びつけて、第 1 段から第 3 段までがどういう力をつけることになるかを加えているところだけである。

○「綴文能力の根柢とその指導」(2) に至って、「綴文能力の養成を直接の目的とした綴り方要目の概要」〈注 37〉として、第 2 学年第 1 学期から第 6 学年第 3 学期までの案が提起されている。

いずれも、『書翰文教授の新研究』から 1 年 4 か月しか経っていないのに、どのようにして着想し、解釈し、自らの綴り方要目まで提案できたのであろうか。

(イ)「シュミューダーの説に基きたる新綴り方教授法」(大正 5 (1916) 年の 1 月~6 月に『国語教育』に 5 回連載) は、

○第 1 回に「シュミューダー氏の夙に唱導して居ます綴文能力の養成を直接の目的としてい

る綴り方教授改革意見を基礎として組織しました綴り方教授革新案」〈注 38〉を数回にわたって述べるとしている。「綴文能力の養成を直接の目的としている綴り方教授改革意見」を提出したのは、シュミーターではなく、花田甚五郎自身であるが、このようにあえてシュミーターであると信じさせようとしたのは、なぜであろうか。

○また、連載第1回の最後に

「この項を草するに当って文学士田中広吉先生の多大なる指導をうけたことを、心から感謝いたします。」〈注 39〉

とある。シュミーター説を訳出し、日本に紹介したのは横山栄次しかいないのに、田中広吉はいったいどのような役割を果たしたのであるだろうか。

○論述は「左の順序によって進みたい」とある。

「1、シュミーター氏の説の大要を述べ、
2、綴文能力の根柢として、
イ、児童の想念
ロ、綴文能力及びその修練の段階
ハ、形式を支配する力の修練を、を明かにし、
3、綴文上に表はれたる各学年児童の傾向を、実験的調査の結果により説明し、
4、各学年教授要目を定め、
5、要目の運用法を実例によつて説きまして、最後に、
6、批正法の改革意見というよりも、むしろ批正無用論を述べまして結びたい考へであります。」〈注 40〉

しかし、実際に記したのは、1 シュミーター説の大要と、2 綴文能力の根柢 のイ、児童の想念／ロ、綴文能力 までにとどまっている。ロの後半にあたる「文を綴る技能修練の段階」については「次回に詳細に述べたい」〈注 41〉と予告がありながら、以後中断している。そこにはどんな原因があったのだろうか。

○翌年の論述「綴り方に於ける創作の意義」〈注 42〉には、以下のような付記がある。

「これまで、シュミダー氏の説に基ける綴り方教授法と題し、昨年一月から時々筆を染めていましたが、昨秋から少しく感ずる所がありましたので中止しました。(中略)今からは、かの題目を冠することを廃しまして、説述の要点を以て題目といたします。」〈注 43〉

大正 5 (1916) 年の秋と言え、次に掲げる単著『新潮を汲める綴り方教授の実際』が 7 月末に公になり、反応が聞かれ始めた頃である。その時期にどんなことが感じられてきて、連載を続けることができなくなったのであろうか。

(4) 初めての単著『新潮を汲める綴り方教授の実際』も、共著の 2 冊に劣らず、書肆の求めに応じてあわただしくまとめられたようである。第 2 期教育新潮叢書第 9 巻として出されている。それにしても、

「尋常一年の教授の実際案は、私の前任校、福岡女子師範附属の細目によつた」〈注 44〉

と明記されている。なぜ、このようなことが起こり得るのであろうか。従来の綴り方教授のあり方を批判して新しい綴り方教授を提案している人が、尋 1 だけにしても大正 2 (1913) 年 3 月までしかいなかった前任校の綴り方教授細目に拠ることがどうしてできたのであろうか。

(5) 単著『編纂趣意書の解説を中心とした新読本講話』は、福岡県女子師範学校に戻ってからの公刊になるが、大正 7 (1918) 年の一連の新読本研究も、6 編に及ぶ。もともと読むことの教育には関心が強く、新読本が出た直後でもあって、意識がそちらに向かうのは、当然である。しかし、それに行き着くまでの左記の説述を読むと、花田甚五郎のなかで、国語教授の背景をなす国への自覚が高まったことも、一大要因であると知られてくる。

「国語教授の一時間内に於て、よし目的は近い所の一字一句の上に定められているにしても、眼は常に高遠の所に持して、単に文字や語句文章といふやうな形式的の方面だけに止まらず、大きく一国の精神的産物を取扱つて居るのであり『国』といふものに親炙させる唯一の捷路を進みつつあるのであるといふ根柢的な自覚に基づき、現時の日本と

いふものに向かって近づき得べき中心たるべき教科を支配しつつあるのであるといふ抱負を持たなければなりません。」〈注 45〉

第一次世界大戦に参戦している時でもあり、新しい国語読本を貫く精神を理解しようとしたことが、読本研究に赴かせることになったと言えよう。ひろがえってみれば大正 5 (1916) 年秋に、「シュミダー氏の説に基ける新綴方教授法」の連載を中止したのも、このことと関連しているかもしれない。花田甚五郎のなかで外国の教育学研究の活用からの転回が起こり始めているのである。

(三) 第 3 期 再び地元の女子師範学校に復して、地域の指導者としての素地を養う時期 (綴り方教育実践潜在期) (福岡県女子師範附属小学校訓導時代…大正 7 (1918) 年 12 月～大正 10 (1921) 年 10 月)

ここでは、綴り方教育実践の公開も、論文も一切なくなる。あるのは、次のような講話であり、学事視察である。

(1) 「国語讀本編纂趣旨と取扱精神」の講話 (大正 8 (1919) 年 2 月 18 日) 及びそれに関連すると見られる「讀方教授の改造」の講話 (大正 9 (1920) 年 6 月 25 日) …ただし、1 時間の実地授業はあったとある。

(2) 国語教授に限定されない。「学習法の改造」に関する講話 (大正 9 (1920) 年 6 月 26 日)

(3) 中国、四国地方の小学校への出張視察 (大正 9 (1920) 年 2 月に 2 週間)

(4) 宗像郡神興小学校の学事研究会における講話 (大正 10 (1921) 年 2 月 12 日)

したがって、訓導としてなお綴り方教育実践は続けられていたかもしれないが、公にはされず、沈黙の時期に戻るのである。

三 シュミダー説を手がかりにした綴り方教材組織論の提起

前記「二 花田甚五郎の綴り方教育実践史の進展」に示したように、花田甚五郎の綴り方教育実践史 (个体史) に一貫性を見いだすのは、きわめて難しい。しかし、地元の附属小学校や中央の高等師範学校附属小学校に抜擢され、要請に応えようとした典型的存在とも言えよう。

そこで、シュミダーにいかに着目したのかに焦点をあてて、関連論文と『新潮を汲め

る綴方教授の貫際』がどのように成立したのかを探っていくことにする。

(一) 槇山栄次の論述はそのまま取り込む

大正4(1915)年10月の論考「綴文能力の根柢とその指導」において驚かされるのは、槇山栄次の名前を一切出さずに、7～8割槇山栄次著『教授法の新研究』を下敷きにして書かれていることである。

もともと花田甚五郎が自由発表主義や自由選題説に対してこういう見解を持っていたということは表明されていない。しかし、保科孝一の『獨逸国内各都市の小学校に於ける国語教育に関する報告』(大正2年)〈注46〉や『最近綴り方教授の新潮』(大正4年)において自由作文説の論者や主張が1章を設けて紹介され、槇山栄次の『教授法の新研究』(明治43年)において力を入れて論評されているのを見て、綴文力を解明しようとしている自身と共通の基盤があると考え、自らも「現今多くの人によって叫ばれている自由発表主義とか自由選題説とかに対して大なる疑問を挿む一人」〈注47〉とし、立場を同じくして論及していく。しかし、自らは論評する根拠も、論点も挙げられず、大部分を引用する結果になったようである。加えられた主なところは、下記の部分である。

「ある一部の人の論ずるやうに、(ア) まあ、だまされたと思って一ヶ年間自由選題でやらしてごらんなさい。屹度成績はよくなりますとか、(イ) 何等の制限もなく、児童の思想の最高潮に乗じて自由自在に発表させるのが綴り方教授の本幹であるとかいふ議論には、私どもも大なる疑問を挿まざるを得ないのであります。」〈注48〉

(ア) は、芦田恵之助稿「綴り方教授法」(大正3(1914)年)〈注49〉において、「研究の着眼点」という小見出しで述べたところにあり、(イ) は同じく芦田恵之助が『綴り方教授』(大正2(1913)年)〈注50〉において、自作の位置づけについて記したところと、初めて尋2の児童に自作させたところを結びつけたものと見られる。それぞれ引用してみれば、下記のようなものである。

(ア) の基になった説述

「余は綴り方の研究に志したことを極めて仕合におもふ。これがために、今まで自分の持

っている教育に関する考の、甚だ間違っていることを明らかにした。余は教育書を読んでも、教育に関する講義をきいても、どうしても気のつかかなかつたことを、綴り方のために（児童から）啓発された。思へば今までは人の子を賊つてみたのかとも思ふ。（中略）随意選題といふことに眼がつかないで、綴り方の研究に手をつけたといふものがあつたら、それは名ばかりか、或は邪道である。余は今夏（大正三年夏）あふ人毎に、余にだまされたと思つて、随意選題を一学期或は一学年真面目に行つて御覧なさい。綴り方の研究は必ずここに発芽するものと説いた。いふ心は、児童を解放すれば、彼等は彼等の眼を働かせ、耳を働かせ、心を働かせて、かの古人のもとめたる所（人間の自然の大道）を求めてやまないといふのである。ここに立脚して（教師としては）はじめて文を綴るといふ真意義を語ることが出来るのである。」〈注 51〉

（イ）の基になったと見られる説述

（A）「自作は綴り方の本幹である。文章を学習する活元である。指導・処理は要するにこの本幹に培ふに過ぎぬ。自作には対話的と獨演的とがある。対話的自作とは問をまつて想を発表するもので、獨演的自作とは問をまたずして自発的に発表するものである。」「対話的自作文と獨演的自作文とは並行すべきものではなく 多くは尋二の一二学期頃に対話的から獨演的にうつるのである。教授者の特に工夫を要するのはこの時期で、綴り方の劣等児は多くこの過渡期に出来るのである。即ち対話的自作文に永く引きとめると、優等児の興味は失せ、早く獨演的自作文に渡すと、綴り方の趣味を解しない劣等児が出来る。」〈注 52〉

（B）「先生ひとりで書かせて頂戴。」「先生好きなこと書かせて頂戴。」と言う声が、尋二児童の半数以上になつても、対話的に動物園の象のことを書かせ、その次でも全員の声にならない時は猿の範文を聴写させ、「好きなことが書きたいのなら、これ位のことは書けなければならぬといふ標準を示し」、児童をさらに発憤させる。

「かうしてよいよ全生徒が獨演的自作文を書いてみようといふことになつた。（中略）余は今児童要求の最高潮であると見たから、放つて書かせることにした。しかし（次週は好きなことを書いてよいという予告だけで）無条件では、『何を書きませう。』などとその時になつて思想の選定に窮するものがあらうとおもつて、『金・土・日三日の中に、必ず

動物園を見て来なさい。』といひ渡した。この成績には実に驚くべきものがあつた。」〈注 53〉

芦田恵之助が説くところと比べてみると、花田甚五郎の引用は、(ア)では、芦田恵之助の説く随意選題を「自由選題」と等置し、教師の綴り方教育研究に不可欠であるとしたことを成績がよくなるものと先走っている。また、(イ)では、指導や処理と比べて「自作は綴り方の本幹」と明記しているのに、自由選題が綴り方の本幹と言ったと拡大解釈し、学級教授(授業)の枠さえも取りはらうような乱暴な意見が出されているように見せかけている。しかし、芦田恵之助が児童の好きなことを書かせるためにどれほど計画的に準備を積み重ねているかが判明すれば、こうした集約そのものが容易にはしがたいと気づかれてくるのである。

しかも、その後の論評は、「自由発表とか、自由選題とかいふ場合の自由といふ言葉には語弊がある」〈注 54〉で続く槇山栄次の説の丸写しで、使ってもいない芦田恵之助とは全く関わらないことである。

これらから見ると、久芳龍蔵との共著『精説読み方教授』において一旦自作を重視すると明言したものの、なお「小学校令施行規則」との接点を持つ、久芳龍蔵・友納友次郎・駒村徳寿の綴文力育成の説を捨てきれず、反自由選題の傾きを持つ槇山栄次、その拠り所となるシュミューダー説にくみすることにしたようである。

槇山栄次の論述には、

(1)「作文力を練ること」〈注 55〉の語があり、花田甚五郎の着目する「綴文能力の練磨」と容易に置き換えられる。

(2)また、「綴方の作用を心理的に根本から研究して、換言すれば心理的に分解する必要性」〈注 56〉が説かれているが、どう心理的に分解するかは記されず、すぐにシュミューダー説の紹介に進む。花田甚五郎はそこに自らの綴文能力観を盛り込める余地があると考えたようである。

(3)さらに、シュミューダーの 11 段階を紹介した後、最初の 3 段階のみ自らの綴文能力を分析した説と照らし合わせて、どういう内容になるか解釈している。花田甚五郎の綴り方教授観は、槇山栄次の『教授法の新研究』中の「綴方に関する研究」に触発され、ふくらむきっかけを与えられたのである。

(二) 花田甚五郎に槇山栄次の著書を紹介したのは同じ女高師の田中広吉

「綴文能力の根柢とその指導」には、シュミーターに関して、次の3点が説かれている。

①基本方針…児童を自由にせよという教育社会の流行語は、教育上の無政府主義を胚胎させている。しかし、これらは児童の欲するままに書かせようとしているため、教授の原則にはならない。構成の作用、一定の準備が欠けている綴り方教授を、根本的な研究をして、しっかりしたものにしなければならない。

②図画教授に示唆を得て綴り方教授の過程を明らかにすべき…綴り方と図画とは人間の精神内容を表出する2つの方便であるとして、図画をかく時に対応させて綴り方教授の過程を導き出す。

③シュミーターが「綴り方技能修練の段階」として述べたところとして「十一段階」の内容を紹介する〈注57〉。

槇山栄次『教授法の新研究』に修正を加えたところを傍線で、加筆したところを波線で示せば、次のようになる。(なお、「一」「二」は、『教授法の新研究』では、「第一段」、「第二段」となっている。)

一、一つのものにつきての個々の経験

二、異りたる時に於ける、一つの物につきての経験〔「例へば木の葉に付いて云うて見れば、現在の葉がどうであるか、又過去にはどうであつたかと云ふことを綴らせるのであります。それであるから第一段に一步を進めて記憶の作用が必要になつて来ます」は省略。〕

三、二つの物の関係、又は比較〔「——其自然的関係を有する二つの物に対する経験に付き綴らしめる、丁度図画で以て葉と花とを一緒に描かせるやうなものである(例題、栗鼠と胡桃)」は省かれる。〕

四、一群として(←景色)…前段までは一つ一つ又は比較して観察したのであるが、眼は写真版(←写真の版面)のやうなものである。一つの物のみではなく、其の辺の物にも見取るものである。それでこの段としては、全体として、多くのもの一群として(←全景を)表出させるのである〔(例題、上野公園の如き)〕は略される。〕

五、種々の見地(←見点)より観察したる一群(←景色)

前段では写真屋が景色を写したやうな体裁で記述されるのであるが、今度は見地(場所)を異にし、一群中(←景色中)の主なるもの(←物体)を違つた場所より観察す

る、この記述には左の異ったものが出来る。

- 1、纏った一群 (←全体の景色) 2、一群の特質 (←精細なる観察)

六、種々の時より見たる一群 (←景色)

この記述には左の三段がある。

- 1、現在より見たる一群 (←現在の景色)、2、過去より見たる一群 (←過去の景色)、
3、将来より見たる一群 (←将来の景色)

七、話す景色 (←話す所の景色) 又は一群、

これは一寸分りにくい言葉であり少しく説明を要するが画家がある画を作らんとする場合に、其の或る画によってある思想を現はさんとする、例へば、春の景色を表はさんとするに、自然の景色では春の特徴が著しくなっていないから、是が春の景色であるといふことを明らかにするやうに特徴を添へる (←明らかにするやうにする)、綴り方でも、それと同じやうに是までは自然物を其のまま表出することを教へたのであるから、今度はこの景色を人が見て、その何を表はさんとしているかよく分るやうにする、即ち文章に統一点を求めて、その点 (←文章の要点) に力を入れるのである。

八、多くのもの (←景色) を結びつけること 即ち物語、

是までには主として、一つ一つのもの (←景色) について記述したのであるが、これからは是等を他と結びつけることを主とする、結びつけると何が出来るかといふに、かの活動写真は一つ一つのもの (←景色) を幾つか結びつけたもので、絶えず進行する変化を表出する、それと同じことに、多くのもの (←一つ一つの景色) を結びつければ物語を生じて来る。

九、二つの纏りたるもの (←景色) の関係

二つの纏りたるもの (←景色) (喜悲の二情態) を比較して叙述するのである。

一〇、特性

物の特性又は本性を記述させる、即ち純説明文である。

一一、意見を発表させる、即ち純論文である、〈注 58〉

① (基本方針)・② (図画制作から綴り方教授の過程を導き出すこと) は槇山栄次『教授法の新研究』そのままであるが、肝心の③ (シユミーダーの提唱した11段階の内容) には、花田甚五郎には容易には修正できないところがある。それが誰なのかは、この論文「綴文能力の根柢とその指導」には言及がないが、同じ部分を取り上げた二か月後の論文

「シュミューダーの説に基きたる新綴方教授法」の末尾には「この項を草するに当つて文学士田中広吉先生の多大なる指導をうけたことを（ここに記し）、心から感謝いたします。」

〈注 59〉とある。

そうしてみると、

(ア) 田中広吉は、花田甚五郎の要請に応じて槇山栄次の『教授法の新研究』を提供してくれたばかりか、

(イ) 槇山栄次の『教授法の新研究』中に出てくるシュミューダーの 11 段階について、花田甚五郎の問いに答えて説明してくれた可能性が高い。

なぜ、そのようなことができたのであろうか。田中広吉の著書・論文を年代順に掲げると、次のとおりである。

- ①「関西主事会復命書」『教育界』第 8 巻第 4 号、金港堂書籍、明治 42（1909）年 2 月 3 日発行、103～107 ページ
- ②『新教科書挿画の解説及取扱法』修身・地理・歴史之部、土井亀之進校閲、広文堂書店、明治 44（1911）年 1 月 16 日発行、全 210 ページ
- ③『新教科書挿画の解説及取扱法』修身・地理・歴史之部後篇、土井亀之進校閲、広文堂書店、明治 44（1911）年 6 月 26 日発行、全 246 ページ
- ④『新教科書挿画の解説及取扱法』尋常小学読本の部後期、土井亀之進校閲、広文堂書店、明治 44（1911）年 8 月 5 日発行、全 241 ページ
- ⑤『小学校に於ける实际的教授法』広文堂書店、明治 44（1911）年 11 月 20 日発行、全 1165 ページ
・「綴り方」についても、327～404 ページに言及されている。
- ⑥「挿絵の批評と取扱とに就て」『初等教育研究雑誌小学校』第 13 巻第 4 号臨時増刊「国定小学読本号」、同文館、明治 45（1912）年 5 月 15 日発行、251～257 ページ
- ⑦『实际的教授訓練の基礎』藤井徳三郎と共著、広文堂書店、大正二（1913）年 10 月 3 日発行
- ⑧『信仰を基とせる道德的陶冶の研究』松本文三郎序文、小西重直校閲、広文堂書店、大正 3（1914）年 4 月 15 日発行、230 ページ
- ⑨『实际的教授訓練の基礎』に対する批評につきて評者の説明を求む』『学校教育』第 1 巻第 5 冊、広島高等師範学校内学校教育研究会編、宝文館、大正 3（1914）年 5 月 1 日

発行、76～86 ページ

- ・ NY 生の新刊紹介「实际的教授訓練の基礎」『学校教育』第 1 卷第 2 冊、宝文館、大正 3 (1914) 年 2 月 1 日発行、93～95 ページに対して書かれたものである。
- ・ さらに NY 生「田中広吉氏に答ふ」『学校教育』第 1 卷第 7 冊、宝文館、大正 3 (1914) 年 7 月 1 日発行、79～83 ページが出ている。
- ⑩『言語及読方の基本的研究』小西重直校閲、目黒書店、大正 5 (1916) 年 6 月 25 日発行、全 900 ページ
- ⑪「現今に於ける話し方読み方及び書き方の図式的説明について」『国語教育』第 1 卷第 8 号、育英書院、大正 5 (1916) 年 8 月 1 日発行、32～35 ページ→(2) は『国語教育』第 1 卷第 9 号、大正 5 (1916) 年 9 月 1 日発行、26～32 ページ、(3) は『国語教育』第 1 卷第 10 号、大正 5 (1916) 年 10 月 1 日発行、47～49 ページに連載。
- ⑫「個人的差異に因由する学校組織の新運動と将来の学校組織」『哲学研究』第 2 卷第 2 冊 (第 11 号)、京都哲学会、大正 6 (1917) 年 2 月 1 日発行、23～58 ページ
- ⑬『ゲーリー式の学校』大坂屋号書店、大正 7 (1918) 年 7 月 1 日発行、194 ページ

これらのうち、⑤の「自序」に著書公刊時点（明治 44 (1911) 年）までの経歴が記されている。それと、上記の著述の肩書きとを照らし合わせてみると、田中広吉の略歴は下記のようになる。

明治 28 (1895) 年 3 月 愛知県師範学校卒業

明治 28 (1895) 年 4 月～明治 31 (1898) 年秋 愛知県下小学校訓導（「尾西の僻取に職を奉ずること三年有半、此間直接児童に接触するの機を得て真に児童教育の趣味を覚り、これに従事するの愉快を感じしめぬ。」〈注 60〉）

明治 32 (1899) 年 4 月～明治 35 (1902) 年 3 月 広島高等師範学校に学ぶ。

明治 35 (1902) 年 4 月～明治 36 (1903) 年秋ごろまで

愛媛県師範学校教諭（訓導を兼任する）

明治 36 (1903) 年秋～明治 42 (1909) 年 3 月

愛媛県師範学校教諭兼附属小学校主事

明治 42 (1909) 年 4 月～明治 44 (1911) 年 9 月ごろ

岡山県師範学校教諭兼附属小学校主事

明治44（1911）年10月ごろ～大正3（1914）年ごろ

京都帝国大学（京都文科大学という呼称もある。）教育学専攻

大正4（1915）年～大正5（1916）年

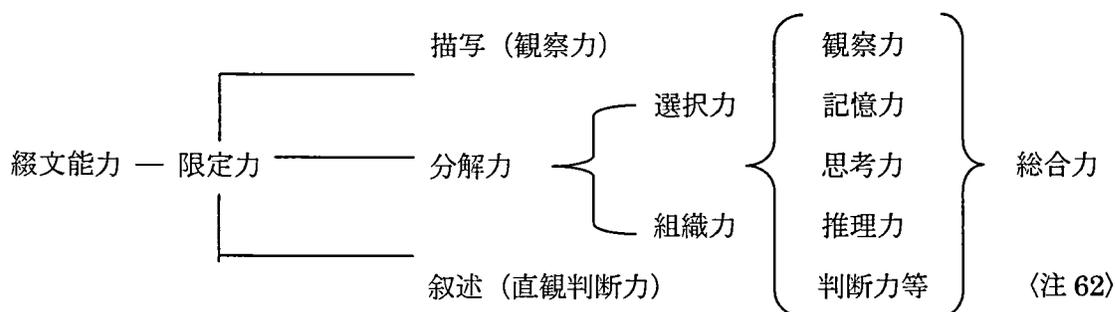
奈良女子高等師範学校教諭兼訓導、文学士（大正7年の著書〈上記⑬〉には「文学士」とのみ記してあって、以後、どこまで奈良女高師に勤めていたか、なお未詳。以後の経歴も判明していない。）

1～2年の誤差はあるかもしれないが、20年余りの動静はほぼとらえられる。これを見ると、前半期の現場の実践者とともに研究する書物群と大正3（1914）年以降の学校現場に示唆を与える書物群とがある。いずれも完成したものを世に出すというより、勉強・研究の過程を書物として刻んでおくという色合いが濃い。好学心の旺盛な人で、何度も高師・大学に戻り、アメリカの教育学の研究を中心にして、教育者としての経験につねに根拠づけを求めていったようである。個性的な色彩を打ち出すよりも、まずは正確な紹介をと努めている。それだけに平凡と見られることも多かつたらしい。

シュミーターにおいても、同じ奈良女高師の教諭・訓導として勤めていた田中広吉が、反自由作文の立場にたつ人としては、槇山栄次著『教授法の新研究』にシュミーターが取り上げられていることを花田甚五郎に伝え、求めに応じて、シュミーターの各段を補説したようである。「思想の最高潮」〈注61〉を重視することでは、田中広吉はむしろ芦田恵之助に共感を寄せていたと見られるが、花田甚五郎が「児童の思想の最高潮に乗じて自由自在に発表するのが綴り方教授の本幹であるとかいふ議論には、私どもも大なる疑問を挿まざるを得ないのであります。」などと書いても、包容力をもって見守っていたようである。ただ、シュミーターの提唱する11段階が「綴り方技能修練の段階」と明記されていないことも、原書を見れば、わかったはずである。したがって、シュミーターの原著については入手できず、槇山栄次の書物に紹介されたシュミーターの解釈にとどまった可能性が高い。

（三） 写生主義綴り方・友納友次郎との結びつき

- 1 綴文能力の区分においては友納友次郎が主、写生主義綴り方は仕上げる際に活用
花田甚五郎は、綴文能力を次の表に示している。



この表を導き出すために、以下のように説いている。(引用者の方で適宜改行し、波線を加えている。)

「私は、綴り方教授の心理的根柢——綴方能力（翌年の『新潮を汲める綴方教授の実際』では綴文能力）として次のやうなことを考へて居ます。

綴文上、心理的過程の第一歩として尊重すべきものは限定力の修練であらうと思ひます、即ち己が表はさんとする想念と、他の想念とを限定し区別する心の働きをさすのであります。よく低学年に於ける綴り方の入門として、かくべき想を持つているといふ自覚をさせることが肝要であると唱へられますが、全く自己の表彰せんとする想念を他の想念と区別する力——限定力にあると信じます。なほ描写によつてこの限定力を修練しようとする場合には、主として観察力が働きますし、叙述によつてこの限定力を修練しようとする場合には主として直観判断力が働きます。

第二歩として特に修練すべきものは、分解力であります、初歩に於ては属性に分解することや二物を比較して記述することなどでこの力は練られますが漸次深みのある文、奥行のある文を綴らしめやうとするには、この力が働かなければなりません。

分解力の修練は、やがて選択力の修練を必要とするやうに立ち至ります。即ち分解した結果多くの属性乃至要素、又は事件になるでありませう、これをある一定の条件によつて選択しなければなりません。

次にその選択し得たるものを適当に安排する働き 即ち組織力を必要とします。

無論この間には、観察力だの記憶力だの、思考力、推理力、判断力等の修練も出来るし又これ等の力の働く事が肝要でありませうけれども、綴文上、直接修練すべき能力の標的としては稍々その軽きを覚ゆるやうであります。

最後に肝要なのは総合力の修練であります。」〈注 63〉

手がかりになるのは、波線を引いた「心の働き」、及びそれが動詞として多用されていることである。この綴ろうとする際の「心の働き」についても、福岡女子師範学校訓導時代に2年間一緒に勤めた〈注 64〉友納友次郎が先に『実際的研究になれる讀方綴方の新主張』において綴文力育成の立場から研究の必要性を述べ、以下のように用いている。

「思想は次第に分解され（中略）分解された思想はある目的に従つて総合せられ、ここに始めて一つの思想の体系を組織するやうになるのである。此分解し限定し組織する心の働きといふものが即ち綴り方の最も大切な仕事であつて、教授の基礎はここに据えつけなければならぬものである。」〈注 65〉

ここでは、大きく分解し、限定する心の働きと、組織し、総合する心の働きとの2つがあることがわかる。また、描写と叙述を対にすることも、「作者としての態度を養ふこと」の中に「材料に従つて描写すべきか叙述すべきか」〈注 66〉とある。選択についても「構想の指導」に「文旨によつて諸思想を選択し排列し、以て統一ある記述をさせる」〈注 67〉としている。ただし、分解と限定、組織と総合との違いまでは判然としていない。分解と限定の使用例では、引用部分も知られるように、分解の方が圧倒的に多い。

限定力の語を直截用いたのが同じく綴文能力育成をはかる駒村徳寿・五味義武の『写生を主としたる綴方新教授細案』〈注 68〉である。「尋常第二学年綴方教授の概要」では、「限定力」の養成が重要課題とされ、「書かんとする事を明瞭に他と区別する力」を鍛えること〈注 69〉だとしている。その中に次の2つの練習が含まれるとある。

「ロ、物の存在すること及物の属性を記述することによりて其物を明瞭に発表することの練習。

ハ、物の位置及状態を限定し記述する練習。」〈注 70〉

また、選択する力については尋4の2学期から尋6の1学期まで教材として下記のようにおりあるごとに言及されている。

「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（十二時間）

目的 外界の事物中より、定められたる思想に適合するだけの材料を選び之を取集めて文章として記述するの能を養ふ。即ち目的に応じて思想の選択をする力の練習。」(尋常科第4学年2学期第6教材)〈注71〉

総合力という語はないが、尋5の終わりごろから統一の語が用いられて、同一教材でも深化が了解できるものになっている。

「中心思想を定めて教材の取捨選択をなさしむる練習(五時間)

目的 (前半省略) 一の中心思想の下に具体的事実或は感想を統一せしめて思想の発表練習を行ふ。」(尋常科第6学年2学期第2教材)〈注72〉

綴文力育成をはかるこれらの先行研究・実践を念頭に置けば、花田甚五郎の区分は、写生主義綴り方の「限定力」の定義を出発点に据え、以下をすべて学力として掲げることとする。そして、限定力を鍛える範囲が広過ぎるため、その後に分解力を置き、組織力と総合力、選択力と総合力の関係を考慮して、選択力→組織力→総合力と順序づけたものだと解されてくる。限定力を描写と叙述に分けるのも、その源において静的記述と動的記述を分け、高学年に至っても記事文と叙事文に受け継がれるとした友納友次郎を受けたものであろう。選択力・組織力と総合力との間に観察力・記憶力・思考力・推理力・判断力などを添えたのは、当時これら心理学的な思考力も児童心意の発達に必要だとされていたためであろう。なお、描写に括弧として「観察力」と入れるのはよいとしても、叙述に「直観判断力」と補うのは、いずれも後に掲げるように、直観描写法によって素地を養うことを強調したかったためであろう。しかし、下欄の思考力とのつながりが見えなくなっている。

「観察力」は1枚の表の2箇所は無関係に出てくるし、「直観判断力」は、記憶力と関連するとは思えないが、単なる判断力とも違うように思われてこよう。シュミダーの11段階の訳出でも、『教授法の新研究』にはあった第2段の「記憶の作用」が削られ、また、11段階の後に掲げられた思考作用に着目した2種への言及がなくなってくる。したがって、上記の心理学的な思考力は、綴文能力の表では一見強調されているように見えながら、シュミダーの11段階の根幹にあるという認識は弱く、両者のつながりが見えたから掲げたというわけでもなかったのである。

2 綴文能力の区分を踏まえたシュミーターの第1～第3段階の解釈には、写生主義綴り方の教材配列が基準に

花田甚五郎は、先に掲げたようにシュミーターの11段階を紹介した後、次のように説く。

「前に述べた綴文能力と結びつけますと、第一の個々のものにつきての経験は、よくつづり方の初歩の場合に重んぜられる直観描写で、ここでは其の一部に属する者（物）の存在の記述を意味してみまして、想の自覚を興へ、限定力の修練をするのであります。特に記述（記載）的記述でありますから観察力が働くのであります。

第二段（異なりたる時に於ける、一つのものにつきての経験）はやはり直観描写ではありますが、前段より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するのでありますから、特に叙事的記述でありますから、直観判断力が働くのであります。

第三段（二つの物の関係、又は比較）は二つのものの比較でありますから、どうしても属性に分解して記述しなければなりません。即ち分解力の修練になるわけであります。

第四段以上も、このやうに綴文能力の上から見ましても相当に意味あることを信じます。」（注73）（括弧は引用者。）

ここでは、シュミーターの第1段～第3段が、日本の綴り方教育実践の現場にある者から言えば、具体的にはどういう記述になるか、そして結果的にいかなる能力をつけることになるかが説明されている。表にしてみると、下記のようなになる。

段階	記述	はたらく綴文能力
〔第1段〕 一つのものにつきての個々の経験	直観描写の一部である物の存在の記述（記載的記述）	限定力（特に観察力がはたらく。）
〔第2段〕 異なりたる時に於ける一つのものにつきての経験	直観描写のうち行動の記述（叙事的記述）	限定力（特に直観判断力がはたらく。）
〔第3段〕 二つの物の関係又は比較	属性の記述	分解力

問題は、花田甚五郎がなぜこのように解釈したかである。

まず、記述において第1段も第2段も日本では「綴り方の初歩の場合に重んぜられる」直

観描写であるとしたのは、シュミーターの2つの段階名が、あまりに共通性が高かったゆえであろう。「一つのものにつきての個々の経験」と「異なりたる時に於ける、一つのものにつきての経験」とでは、波線部が同じで、一見すると、「異なりたる時における」という条件がつけ加わっているかどうかの違いに見えるためである。花田甚五郎はその共通点をいずれも日本でも芦田恵之助『綴り方教授』の「構想の指導」(注74)に典型的に記されているような、直観描写であることと見なし、その中で、同じときにおける一つのものにつきての経験と異なりたる時における一つのものにつきての経験との違いであるとする。それを第1段の説明の中では「記載的記述」といい、第2段の説述においては「叙事的記述」と呼んだのである。ところが、花田甚五郎はその上でさらに絞って、第1段をここでは物の存在の記述を意味するとし、第2段を前段より程度の高い行動の叙述であるとする。いずれも、個物を取り上げることが前提であり、第1段は「一つのものにつきての個々の経験」と命名しているため、物の存在に焦点化したのだと一応納得はいこう。それでも、なぜ第1段の記載的記述が、物の存在の記述になるのかという疑念は湧かずである。

ところが、駒村徳寿・五味義武の『写生を主としたる綴方新教授細案』の入門期(尋常科第2学年)の綴り方教材の配当を見ると、「清書速書の練習」・「自由作及びその批評」を除く着想指導教材の最初が、「物の存在を記述せしむる練習」(通し番号2・4・8)になっている。そればかりか、通し番号2・4の後に「自分のなしたる事柄〔経験的行為〕を記述せしむる練習」(通し番号5)というように、第2段の「行動の叙述」と照応する教材が続く。「行動の叙述」はたしかに自分個人が経験したことの記述であるから、これも時間性を伴った「一つのものにつきての経験」と言えるわけである。おまけに、その後第3段に出てくるとおりの用語で、「物の属性の記述」(通し番号9・12・16・17)まで出てくるのである。そして、「物の属性の記述」の特徴は何より2つの物を比較して記すことにあつたのである。こうなると、花田甚五郎のシュミーター解釈には、先行の写生主義綴り方の教材配列が基準になっていることは明白である。『写生を主としたる綴方新教授細案』がなければ、花田甚五郎は、シュミーターを日本の綴り方教育実践ではどういうことになるかと具体化してとらえることができなかつたのである。

他方、はたらく綴文能力に関しては、第1段・第2段が限定力を育てるのに対して、第3段は分解力を育てるとしている。両者の違いは、あるのだろうか。これまでに引用した2箇所(綴文能力の区分とシュミーター第1段～第3段の解説)を組み合わせると、次のようになる。

①限定力…自己の表そうとする想念を他の想念と区別して明らかにする力。シュミーターの第1段（一つのものにつきての個々の経験）・第2段（異なりたる時に於ける、一つのものにつきての経験）を通して育てる。

②分解力…2つの事物を比べて属性に分解する力。初歩においては、属性に分解することや二物を比較して記述することなどで練られる。以後、深みのある文章、奥行きのある文章を綴らせるためにも必要となる。第3段（二つの物の関係、又は比較）によって育てる。

花田甚五郎の説述に従って記したが、

○限定力の定義のうち、「自己の表そうとする想念」を、シュミーターの第1段・第2段のように1つのもをめぐって考えれば、この定義は、「個物を他のものと区別して明らかにする力」となる。分解力の定義にあたる「二つの事物を比べて属性に分解する力」の波線部（何に分解するかという部分）を除けば、きわめて似通ってくる。

○実際、「綴文能力の根柢とその指導」（二）の「綴文能力の養成を直接の目的としたる綴り方要目の概要」には、目的に、限定力が掲げられることはあっても、分解力の語が挙げがってくることはほとんどない（注75）。第2学年第3学期に「物の属性の記述」が出される際にも、なすべき仕事・時間数・目的・材料または文題が、左のように記されているのである。

「物の属性の記述（3） 物の属性を比較観察せしめこれを発表せしむることにより自己の発表せんとする思想を明確に他と区別する限定力を修養せしむべし。

私のうちの時計。私の机の中。二枚の紙。二つの箱。二冊の絵本。二つの椀。絵本によりて二本の旗、二本の樹、二匹の魚等。」（注76）

記述（ここでは、なすべき仕事）が、属性の記述でありながら、目的として育てる力が限定力となっているのである。

○分解力の定義に続く説明に、初歩においては属性に分解することや二物を比較することなどで練られるとある。ところが、シュミーターの第3段の解説では「二つのものの比較でありますから、どうしても属性に分解して記述しなければなりません。」と、二物の比較と属性の分解を必然的に結びつけているのである。分解力の必要性を説くために、初歩の綴り方教授においてもどんなことがあるかいくつも挙げる必要があり、あえて「属

性に分解することや二物を比較して記述することなどでこの力は練られます」と並列して、「など」も加えたようである。

○さらに、次第に深みのある文章、奥行きのある文章を綴らせるためにも分解力は必要とあったが、花田甚五郎の「綴り方要目」には、深みのある文章や奥行きのある文章に該当する項目も見当たらないのである。

そうしてみると、分解力の定義も、初歩においてこういうこともこういうことも、分解力を鍛えることになると掲げたことも、以後こんなことにも必要だとしたことも、雲散霧消してしまうことになる。分解力をそれでも打ち出そうとするのは、花田甚五郎が綴文能力を、先行する写生主義綴り方や友納友次郎の次の二大区分にとどまらず、さらに分析的に記して、各教材の目標に明確に掲げ、新鮮味をもったものにしたいと願っていたためと言うほかあるまい。

○写生主義綴り方の二大区分

第1期 写真時代（五味義武においては発表思想の素質的限定力養成の時期）

第2期 客観的統一時代（五味義武にあつては発表思想の体系的組織力養成の時期）

○友納友次郎の二大区分（ただし、二回周期）

第1期 分解の時期

第2期 総合の時期

分解力を限定力と違う綴文能力として打ち出す理由は、シュミーターが第3段（二つの物の関係、又は比較）を第1段（一つのものにつきての個々の経験）や第2段（異なりたる時に於ける、一つのものにつきての経験）とは分けており、そこには綴文能力としても何かの違いがあるはずだからという、あやふやな根拠しかなかったのである。

シュミーターの11段階を「綴り方技能修練の段階」と見なしたのは、花田甚五郎自身であり、そう解した以上、第3段階が第1段や第2段と同じ綴文能力ではまずかったのである。そして、自らの提案した綴文能力のうち、限定力→分析力が了解されれば、分析力を修練した結果として選択力の修練が必要となる。選択したものを適切に構成する組織力も、求められるようになる。最後の総合力の修練だけは説明がないが、常識的に了解してもらえると期待したのであろう。自らの綴文能力説が成り立つかどうかは、この分解力の

にかかっていたのである。

そうだとすれば、ひるがえって花田甚五郎の綴文能力説も、横山栄次の訳出したシュミューダーの最初の3段の解釈から生まれてきた可能性も出てくる。そのように考えても矛盾が生じないばかりか、そうとらえた方が、共著『書翰文教授の新研究』の公刊(大正3<1914>年6月)からわずか1年4か月しか経たないのに、急に綴文能力説を提起できたゆえんを無理なく説明することができよう。花田甚五郎の綴り方教材組織論は、当初からシュミューダーの11段階と密接にかかわって出てこざるを得なかったのである。

3 綴り方教授要目においては写生主義綴り方の影響がさらに鮮明に

「綴文能力の根柢とその指導」(二)に至ると、花田甚五郎は「綴文能力の養成を直接の目的としたる綴り方要目の概要」400字詰原稿用紙換算33枚分を一気に提出している。そのうち、綴り方としてなすべき仕事と時間数のみ抄出すれば、以下のようになる。そのうち、先行する写生主義の綴り方教授細案に教材として掲げられているものを傍線部で、友納友次郎の綴り方系統の柱になるものを波線部で示している。なお、考察の都合上、綴り方としてなすべき仕事には、通し番号をつけている。

第2学年第1学期	第2学年第2学期	第2学年第3学期
1、 <u>書写練習</u> (6) (←『細案』では「清書・速書の練習」。以下も同様。)	6、 <u>書写練習</u> (7)	12、 <u>書写練習</u> (5)
2、 <u>物の存在の記述</u> (5) (←『細案』では「物の存在を記述せしむる練習」)	7、 <u>物の属性の記述</u> (←『細案』でも同一)	13、 <u>物の属性の記述</u> (3)
3、 <u>書写練習</u> (7)	8、 <u>行動の記述</u> (3)	14、 <u>行動の記述</u>
4、 <u>物の存在の記述</u> (時間数を欠く。)	9、 <u>書写練習</u> (7) (←『細案』には「自由作及び批評紹介」に付随して、「清書速書の練習」がある。))	15、 <u>書写練習</u> (5) (←通し番号9と同様。)
5、 <u>行動の記述</u> (3) (←『細案』では「自分のなしたる事柄〔経験的	10、 <u>物の属性の記述</u> (2)	16、 <u>行動の記述</u> (4)
	11、 <u>行動の記述</u> (5)	*『細案』には3学期に6教材あるが、2学期と同様に「対話を主としたる記述」が省かれ、連続する「物の属性の記述」2教材が一本化される。写生主義綴り方
	*『細案』には2学期に7教	

<p>行為]を記述せしむる練習)</p> <p>『細案』では1学期は6教材であるが、「自由作及びその批評紹介」を除く5教材が一致している。</p>	<p>材あるが、「自由作及批評紹介」2教材と「物の存在を記述する練習」1教材が省かれる。また、「対話をそのまま記述する練習」がなく、「行動の記述」及び「書写練習」が続いて挙がってくる。</p>	<p>では、物の属性の後に来る「位置の限定の記述」は、まだ課されていない。なお、通し番号15の書写練習は、『細案』では「自由作及びその批評紹介」に付随していたのを独立させたものである。</p>
---	--	--

第3学年第1学期	第3学年第2学期	第3学年第3学期
<p>17、<u>書写練習</u> (6)</p> <p>18、<u>物の属性の記述</u> (6)</p> <p>19、他人並に自己の行動の記述 (6)</p> <p>20、<u>書写練習</u> (6) (←通し番号9・15と同じ。)</p> <p>21、<u>説明的記述</u> (4) (←友納友次郎『新主張』では尋3の2学期以降あったものを取り込む。)</p> <p>22、<u>物の位置並に属性の描写</u> (6) (←『細案』の「物の位置の限定及び位置の移動の限定記述」と続く「物の属性を主とし、これに状態等を加えたる記述」を一本化する。)</p>	<p>24、<u>書写練習</u> (5)</p> <p>25、<u>位置及び位置の移動</u>を主としたる限定的記述 (時間数を欠く。)</p> <p>26、自己行動の記述 (5)</p> <p>27、<u>書写練習</u> (5)</p> <p>28、客観的行動の<u>叙述</u> (5)</p> <p>29、<u>物の状態並に位置の描写</u> (6)</p> <p>30、自己行動の<u>叙述</u> (4)</p> <p>31、<u>書写練習</u> (4)</p>	<p>32、<u>書写練習</u> (4)</p> <p>33、<u>物の属性関係の描写</u> (6) (←「物の属性の吟味記述を主としたる練習」)</p> <p>34、客観的行動の<u>叙述</u> (6)</p> <p>35、<u>説明的記述</u> (4)</p> <p>36、<u>目的関係因果関係の記述</u> (5) (←「目的関係を含みたる事項の記述練習」)</p> <p>37、<u>書写練習</u> (5)</p>

23、客観的行動の <u>描写</u> （6）		
-------------------------	--	--

第4学年第1学期	第4学年第2学期	第4学年第3学期
38、 <u>書写練習</u> （4） 39、 <u>事物の変化行動の叙述</u> （6）（←「物の変化活動を加えたる事件の記述」） 40、 <u>事物の描写並に具体的説明</u> （6）（←「物の写真的記述」） 41、客観的行動の <u>叙述</u> （6） 42、書写練習 43、 <u>六何法による事件の叙述</u> （6）（←「六何法による事件の記述」） 44、 <u>書翰文記述</u> （実際の場合に於て）（4） 45、 <u>自由作及びその批評</u> （4）（←「自由作の批評文章紹介」）	46、 <u>自由作及びその批評</u> （2） （←「自由作の批評及び他の文章紹介」） 47、 <u>六何法による事件の叙述</u> （8） 48、 <u>統一点を定めて記述することの練習</u> （8）（←中心思想を定めて材料の取捨選択をすすめる文章記述の練習） 49、 <u>自由作及びその批評</u> （4） 50、 <u>書翰文記述</u> （実際の場合に於て）（4） 51、書写練習（4） 52、事物の描写並に説明（6） 53、 <u>自由作及びその批評</u> （2） 54、書写練習（4）	55、 <u>書写練習</u> （3） 56、 <u>統一点を定めて文を組織する練習</u> （6） 57、 <u>人物を中心としたる描写</u> （6）（←「人物を主としたる写真的記述」） 58、 <u>自由作及びその批評</u> （4） 59、 <u>書翰文記述</u> （実際の場合に於て）（3） 60、書写練習（3） 61、 <u>少々複雑なる事物の描写並に説明</u> （『細案』の1学期に「少々複雑なる物の写真的記述」がある。）

第5学年第1学期	第5学年第2学期	第5学年第3学期
62、 <u>状態を主とし属性位置の限定的記述</u> （2） 63、 <u>選びかた並べかたの練習</u> （5）（←「中心思想を定めて材料の取捨選択を行う練習」）	70、 <u>六何法による事件の記述</u> （4） 71、 <u>事件の叙述</u> （3） 72、 <u>自由作とその批評</u> （2） 73、 <u>書翰文記述</u> （実際の場合に於て）（3）（←「日用	77、 <u>自由作とその批評</u> （2） 78、 <u>六何法による思想の関係吟味</u> （4）（←「六何法による起首練習」） 79、 <u>叙述練習</u> （4） 80、 <u>事物に対する主観的記</u>

64、自由作とその批評(2)	文練習第二)	述(4) (←「中心思想を定
65、 <u>六何法による思想関係吟味</u> (4)	74、 <u>概念の具体的説明</u> (5) (←「概念の内容分類記述練習」)	めて材料の取捨をする練習)
66、 <u>少々複雑なる事件の叙述</u> (4)	75、 <u>日記認め方</u> (2) (←一学期に「日記の認め方がある。)	81、自由作とその批評(2)
67、自由作とその批評(2)	76、 <u>書翰文記述</u> (実際の場合に於て)(2)	82、 <u>書翰文記述</u> (実際の場合を含む)(4) (←「日用文練習第三」)
68、 <u>概念的のものの具体的説明記述</u> (5)		
69、 <u>書翰文記述</u> (←「社交上に於て交換されるべき思想の必要条項吟味記述」、もしくは「日用文練習第一」)		

第6学年第1学期	第6学年第2学期	第6学年第3学期
83、 <u>統一点を定めて描写</u> (4)	91、 <u>事件を主としたる叙述</u> (4) (←「中心思想を定めて材料の取捨選択をなさしむる練習」)	99、 <u>叙述を主としたる練習</u> (6) (←「中心思想を定めて材料の取捨選択記述の練習」)
84、自由作と其批評(3)	92、自由作と其批評(3)	100、 <u>描写を主としたる練習</u> (4) (←「中心思想を定めて材料の取捨選択記述の練習」)
85、 <u>伝記的叙述</u> (4) (←「人物について少々伝記的に及び其の性質感想等を中心として記述する練習」)	93、 <u>事物を主としたる描写</u> (4) (←「中心思想を定めて材料の取捨選択をなさしむる練習」)	101、 <u>概念を主としたる説明</u> 並に <u>意見附加</u> (4)
86、 <u>人物描写</u> (←「感想中心の人物写生」)	94、自由作と其批評(3)	102、書翰文練習(6) (←「日用文練習第六」・「公用書類を示すこと」)
87、自由作と其批評(2)	95、 <u>概念を主としたる説明</u> (4) (←「概念理法の解説」)	
88、 <u>書翰文記述</u> (3) (←「日用文練習第四」)		

89、 <u>日記認め方</u> （主観的） （3）（←「日記の認め方」）	96、自由作と其批評（2） 97、 <u>書翰文記述</u> （実際の場合も含む）（4）（←「日用文練習第五」）	
90、 <u>書翰文記述</u> （実際の場合を含む）（4）（←「日用文練習第四」）	98、自由作と其批評（3）	

ここから、次の2点が明らかになってくる。

- (1) 一見してわかるように、写生主義綴り方教授細案に掲げられた 106 教材との関連の明確なものが多い。低学年ばかりか、中学年・高学年になっても半ば以上を占める。しかも、教材数も 102 と似通っている。1対1対応しない項目も、ほとんど新たに設定されてはおらず、継続的に課されている。
- (2) 一致しないものは、①尋3からの説明的記述、②尋4からの書翰文記述、③それと尋3の2学期以降描写・叙述・説明・意見という普通文の四大文種に行き着くことを念頭に、組織化がなされていくことで、いずれも友納友次郎の見解と照らし合わせれば、了解できることである。

花田甚五郎は、写生主義綴り方の教授細案を下敷きにしつつも、文種との関係もわかるものにしようとして、友納友次郎の「綴り方系統一覧表」などによって、この綴り方要目を一通り作り上げたのである。

(四) 『新潮を汲める綴り方教授の実際』公刊に至る経緯

「綴文能力の根柢とその指導」(一)、(二) (『初等教育研究雑誌小学校』第20巻第2号・第4号、大正4(1915)年10~11月)が出た時点で、翌年に公刊する『新潮を汲める綴り方教授の実際』の根柢は固まっていたと見られる。両者を対応させると、下記のように雑誌論文がそのまま著書に収められているからである。

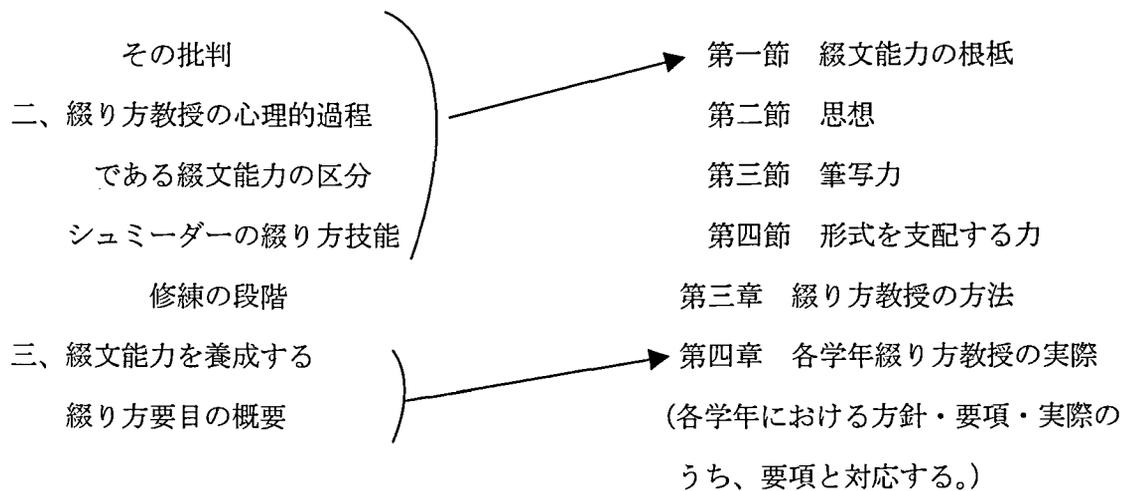
「綴文能力の根柢とその指導」

一、自由作文説の論拠と

『新潮を汲める綴り方教授の実際』

第一章 緒言

第二章 綴文能力



ところが、「綴文能力の根柢とその指導」(一)、(二)ときびすを接して「シュミーターの説に基きたる新綴方教授法」(『国語教育』第1巻第1号～第3号、第5号、第6号、大正5(1916)年1～3月、5～6月)が出、まだ連載を打ち切っていない大正5(1916)年7月に上記の単著が公になるのである。

『新潮を汲める綴方教授の実際』が公刊されるまでの経緯を

- (1) 「シュミーターの説に基きたる新綴方教授法」連載にあたっての抱負
- (2) 本論文の6節にわたる内容の鳥瞰

をてがかりにして、推察していきたい。

1 シュミーターの名を冠した論文連載に際しての抱負をもとに

「(混迷の極にある綴り方教授界にあつて)私は、シュミーター氏の夙に唱導して居ます綴文能力の養成を直接の目的としている綴り方教授改革意見を基礎として組織しました綴り方教授革新案を、数回に亘つて、少々精細に述べまして大方の御批正を乞ひたいと思っています。

ベネケの説が上田(万年)博士の手によってひろく我が綴り方教授界に伝えられましたのは、丁度明治二十七八年のことで、今から二十年の昔になりますが、無論その間に色々の小刀細工は加へられましたものの、大体现時行はれている綴り方教授の方法、乃至其の方法を生み出した論拠の大部分がこれにあることは私共が申すまでも無いことであります。即ち我が綴り方教授界は、ベネケの説に基いて一つの円周を描き、この円周を二十年一日の如くに、因襲的に、機械的にめぐりめぐつて今日に及んだのであります。而して最早め

ぐり飽いて、何とかして出口を求めたい求めたいとの気分は数年前より磅礴していたのでありますが、更に活路を得なかつたのであります。

（本誌『国語教育』保科（孝一）主幹が著はされました最近綴り方教授の新潮などを一讀いたしましても、この気分が到る所に現はれて、その出口が各所に明らかに描き出されているのは大変にうれしく思はれますが、私は此に思ひ切つて實際的方面から、従来の因襲的な、機械的な循環運動を止めて、新しい広い大きい坦砥の如き一直線な捷徑を開拓して、従来よりはより美しい花を咲かせ、更に更に可良なる実を結ばせたいと考へまして、この新たなる試みを発表する次第であります。」（注 77）

ここに見られるのは新たな海外の教育思潮を取り込んで、綴り方教授を推進していこうという思いと、実践に携わる立場から提案していこうとする願いとである。

（ア）明治 28（1895）年以降、20 年間ベネケの綴り方教授の方法が綴り方教育界を支配していた。（上田万年『作文教授法』を通して）

↓

保科孝一『最近綴り方教授の新潮』（大正 4（1915）年）を一読しても、新たな出口を求めようとする気分が至る所に現れており、出口が随所に明確に描き出されている。

↓

私も保科孝一氏と方向を同じくして、シュミューダーの綴り方教授改革意見に基づいて、綴文能力の養成を目的とする綴り方教授革新案を提案したい。

これは、主として立論の論拠にかかわる側面と言えよう。

（イ）明治末年に当時の綴り方教授の研究がベネケの説をめぐって行われていることを最初に指摘し、批判したのは、芦田恵之助（注 78）である。そして、「教授の実際に立脚して研究をすすめること（注 79）を切言している。それを念頭に置いて、上記の花田甚五郎の説述を読み返すと、ベネケ説が 20 年間論拠とされてきたのを否とし、「思ひ切つて實際的方面から、従来の因襲的な、器械的な循環運動を止めて、新しい広い大きい坦砥の如き一直線な捷徑を開拓し」と、全く同一歩調をとっていることが知られてくる。

したがって、花田甚五郎の願いとしては、芦田恵之助と同様に、実際に綴り方教育に携わる者であるゆえの提案をしようとしたのである。芦田恵之助の『尋常小学綴り方教科書教授の実際』（明治 45（1912）年）、『綴り方教授』（大正 2（1913）年）以下の本が毎年のように出され始める。綴り方教育実践現場も、「教授の実際に立脚して研究をすすめる

ことを強く支持・共感した。それゆえ、写生主義綴り方も、「当時の綴り方教授の傾向に疑問を抱いて別途の研究についてより僅々五ヵ年余の日子」（注 80）と実践を経ていることを強調した。友納友次郎でさえ、「主として従来実地の教授に適用いたしました法案と実績とを有りの儘に叙述」した（注 81）と言わざるを得ない時代であった。

（ア）と（イ）とを組み合わせれば、花田甚五郎の場合、芦田恵之助とは違って演繹的になるが、実践者としてシュミダー説を生かして綴り方教育実践の具体化をはかることになるろう。

2 内容の鳥瞰を通して

「シュミダーの説に基きたる新綴り方教授法」の内容は「一」が前項に引用した抱負であり、「二」以降は、下記のようなものである。

二…シュミダー説の概要（反自由作文の立場、図画教授の過程が綴り方教授の方法を示唆すること、シュミダーの説く綴り方技能修練の段階の3点に言及する。）

三…綴り方は児童の熱烈な発表への欲求に基づいた想念の開発をしなければならない。

四…同じ13歳の自作文でも、アメリカ在住の生徒の想念は大陸的態度を持ち、日本在住の生徒の想念は鋳型にはめられている。それゆえ、「児童をして常に意義ある経験をなさしめて大量に且つ明確に把持し得るやうに導く」必要がある。（注 82）

五…自由作文説の論点を批判して、「正確な短い文章を小学校に於いては迅速に綴り得るやうに導くことが緊要」（注 83）とする。

六…修練すべき綴文能力は、心理的過程を願みれば、限定力→分解力→選択力→組織力→総合力（統一点に向かって1つのまとまった一文章としての見方を知らしむる）が主となるべきである。

以上の論述を振り返ると、標題のとおり、すべてをシュミダー説に基づく綴り方教授論として配列し直そうとしたものだと気づかれてくる。しかし、

（ア）シュミダーに言及したのは「二」だけで、そのどこをふまえて、以下の説を展開しているのかが、はっきりしなくなる。実際に三～六には、シュミダー説が出て来なくなる。

（イ）「二」のシュミダーの反自由作文の立場は、「五」の自由作文説の論点の後でこそ生きてくる。また、「六」の綴文能力の心理的過程は、シュミダーの11段階の前に組み込まれ、この第1段～第3段の解釈に有効性を示せてこそ、威力を発揮することができる。

そのため、元の論述「綴文能力の根柢とその指導」の構成に戻して、「五」→「二」の順にし、「二」の中に「六」の綴文能力の心理的過程を復活させて、著書『新潮を汲める綴方教授の実際』の「綴文能力の根柢」とする。「三」・「四」は思想（児童の想念）の問題なので、後回し、副次的な「筆写力」・「形式を支配する力」と述べていった上で、綴り方教授細目のあり方（「綴り方教授の方法」）に言及し、尋1～尋6に至る綴り方教授の見通しを示すことで、一書をまとめていったものだと判明してくる。

「シュミーターの説に基きたる新綴方教授法」では、その名のとおり、一旦はシュミーター説にのっとってすべての体系化をはかろうとしたのであるが、そこには無理があったのである。それで著書では元々横山栄次の紹介したシュミーター説を読んでいた時に思いついた形に返して、花田甚五郎の綴文能力説を表に立て、それと関連する綴り方技能修練の段階としてシュミーターの11段を紹介し、第1段～第3段は自らの綴文能力観と照らし合わせても十分意味があるものとする。そうになると、著書『新潮を汲める綴方教授の実際』は、シュミーター説との関係は幾分曖昧になるが、自らのシュミーター解釈でこれだと述べた第1段～第3段を綴り方教授要項の起点に生かして、なんとか関連づけるに至った書物と言えよう。

おわりに

第2期教育新潮叢書の1冊への書き下ろし執筆依頼が「綴分能力の根柢とその指導」(一)・(二)を書いた後、大正4(1915)年11～12月ごろだったとすると、花田甚五郎がシュミーター説に基づく綴り方教材組織論を提出した経緯は、下記のようにまとめられよう。

- 1 もともと読み方教授に関心があり、そちらの方でチルレルの漸明の法則に基づいて、従来の語学的教授にとどまらず、全体をおおよそとらえた上で、部分に入り、全体に戻るといった指導過程を着想していたことが、綴り方教授においてはベネケ説にならずむのではなく、新たにシュミーター説を取り入れて自らの綴り方教授論を展開しようとする契機となった。
- 2 論文「読方より綴方へ」や大正3(1914)年9月共著『精説読み方教授』を執筆したころから、共著者の久芳龍蔵の立言に目を開かれ、綴文力が研究されていないという自覚が強くなる。また、大正3(1914)年5月に出た、友納友次郎の『実際的研究になれる読方綴方の新主張』に、児童の綴文能力こそ綴り方の本質であり、「綴る能力は如何に発

展するものかといふ考へをはなれて綴り方の方案を立てることは全然不可能である。」とあり、花田甚五郎も問題意識を共有するようになる。そして、友納友次郎の著書だけでなく、芦田恵之助の『綴り方教授』（大正2年）・『綴り方教授法』（大正3年）や保科孝一『最近綴り方教授の新潮』（大正4年）、駒村徳寿・五味義武『写生を主とした綴り方新教授細案』（大正4年）などの読書が続ける。そのなかで綴り力にかんしては、友納友次郎と写生主義綴り方が区分のきっかけを与えてくれそうだという思いは湧いたものの、なお綴り能力を下位区分する契機が得られるまでには至らなかった。その時、田中広吉が槇山栄次の『教授法の新研究』を紹介してくれ、シュミーターの11段階については、花田甚五郎の疑問にも答えてくれた。この『教授法の新研究』に載っていたシュミーターの第1段～第2段と第3段との違いをてこに友納友次郎の見解、写生主義綴り方の見解を取り入れて綴り能力を心理的に五つに分けることができるようになった。また、写生主義綴り方の教授細案の教材配列が、入門期においてはシュミーターの第1段～第3段を具体的にはどう日本で実施することになるか示しているのではないかという洞察が、自らの綴り方要目においても根幹に取り入れることにつながったのである。それが「綴り能力の根柢とその指導」（一）・（二）という論文であった。

- 3 第2期教育新潮叢書の1冊として、海外の新しい教育思潮を汲んで綴り方教授書を書き下ろしてほしいという依頼と、新しく創刊する「国語教育」誌（主幹・保科孝一）に連載執筆しないかという打診とが、ほぼ同時期に来る。花田甚五郎は著書の題目を要請どおり『新潮を汲める綴り方教授の実際』とする。そうなると、シュミーター説を表に立て、それに則って全部を体系だって書かなければならないと思い始める。「シュミーターの説に基きたる綴り方新教授法」は、明らかにこれから書く本の題目『新潮を汲める綴り方教授の実際』と同一歩調をとり、うまく書ければ、そのまま著書の一部にしたいと意気込んでいたに違いない。しかし、シュミーター説に基づいて、綴り能力をすべて説明することは到底できず、連載は失敗に終わる。著書は、もとの「綴り能力の根柢とその指導」の順序（綴り能力の区分→シュミーター説の紹介→綴り能力の区分と照らし合わせた時のシュミーターの第1段～第3段の解釈→綴り方要目）に戻して書いていくほかなかったのである。綴り方要目（教授要項）作成の際、主要な拠り所とした写生主義綴り方の細案には、尋1の教材配当がなかったのに、『新潮を汲める綴り方教授の実際』に、3年前までいた福岡県女子師範附小の細目を取り込んだのは、急遽書物にしなければならなくなり、現場の要請もあるため、やむを得ずしたことであろう。しかし、それによ

って、実証性・検証性よりも啓発性を優先する本書の性格を露呈することになったのである。

(注)

- 1 表に掲げるように、5年8か月奈良女高師附小にいたほかは、ずっと福岡県内で要職を歴任し、最後も、福岡第一師範学校の事務嘱託をつとめたことが、花田甚五郎の履歴書が、保存される原因になったようである。
- 2 『福岡縣教育會々報』第162～163号に、東京高師教諭佐々木秀一氏が来福して、「(明治44年)五月九日福岡教育會に於て講話された大要」が「佐々木東京高師教諭の講話」として収められている(『福岡縣教育會々會報』第162号、明治44(1911)年7月15日発行、1～6ページ。第163号、明治44(1911)年8月15日発行、1～6ページ)。
- 3 『制度の活用と學校經營』の「序」に、「私は、過去二十年間の教育者生活に於て——小學校訓導——師範訓導——高師訓導——小學校長——視學——といふやうに、教育者としてふまれる可なり變化ある道程を辿った(1ページ)とある(昭和2(1927)年3月の時点において)が、正しくは「二十一年間」であり、もう一度「師範訓導」に戻っていたことも省かれていたことになる。
- 4 「自學の根本要義」(上)『教育實驗界』第23卷第7号、東京・育成会、明治42(1909)年4月10日発行、6ページ
- 5 「機會均霑主義より見たる綴方教授」『教育實驗界』第23卷第10号、東京・育成会、明治42(1909)年5月25日発行、24ページ
- 6 「趣味と綴方教授」『教育實驗界』第24卷第1号・第3号(東京育成会、明治42(1909)年7月5日～8月5日発行)の目次は、左記のようになっている。
 - 一、小引
 - 二、心理上より見たる趣味
 - 三、趣味とは何ぞや
 - 四、現今趣味の低落
 - 五、趣味養成上一般的方法
 - 六、児童と趣味((イ) 児童と自然の趣味、(ロ) 児童と運動の趣味、(ハ) 児童と読書の趣味、(ニ) 児童と成功及び交際の趣味)

七、趣味養成上綴り方の価値 ((イ) 綴り方と自然の趣味、(ロ) 綴り方と読書の趣味、
(ハ) 綴り方と成功及び交際の趣味)

八、如何にせば綴方教授を児童趣味の中心となし得べきや、

- 7 「趣味と綴方教授」『教育実験界』第 24 卷第 3 号、東京・育成会、明治 42 (1909) 年 8 月 5 日発行、26 ページ
- 8 伊藤米次郎「綴方教授案並に取扱上の注意」『福岡縣教育會々報』第 156 号、明治 44 (1911) 年 2 月 15 日発行、17~19 ページ。第 158 号、明治 44 (1911) 年 4 月 15 日発行、19~22 ページ。第 162 号、明治 44 (1911) 年 7 月 15 日発行、31~35 ページ。第 163 号、明治 44 (1911) 年 8 月 15 日発行、23~26 ページ。第 165 号、明治 44 (1911) 年 9 月 28 日発行、13~15 ページ。いずれも、福岡県教育会本部。
- 9 「三たび文章教授に就て」『福岡縣教育會々報』第 190 号、福岡県教育会本部、大正 2 (1913) 年 7 月 15 日発行、13 ページ
- 10 「三たび文章教授に就て」『福岡縣教育會々報』第 190 号、13~14 ページ
- 11 下田次郎著『西洋教育家肖像』(金港堂、明治 39 (1906) 年 6 月 20 日発行、全 100 ページ) には、チルレル (1817 年-1882 年) が、次のように紹介されている。

「ツイスコン、チルレル (Tuiskon Ziller) は、一八一七年十二月二十二日獨逸マイニンゲンに生る、父は牧師にして教師なり。一八三〇-三七年間郷里の中學に學び、一八三七-四一年間ライプチヒ大學に於て、古語、獨逸語、並にドロービッシュとハルテンスティンに就て、ヘルバルトの哲學を修め、一八四二-四七年同郷里の中學の教師たりしが、翌年ライプチヒに移り、一八五三年法理學上の論文を以て、同大學に講師たるの資格を得、一八六二年同大學に教育研究所を開き、附屬練習學校を設け、後二年權教授となり、一八六六年此研究所に道德上危險ある學校生徒の保護所を附設せり。一八六八年「科學的教育學會」なる會を設け (科學的教育學とはヘルバルト派の教育學を他の教育學と區別して、同派自ら稱するなり)、ヘルバルトの教育學の傳播及び實行に努力し、獨逸に於ける此學派の中心となれり。彼れは此研究所に於て理論と實際の研究に従事し、其死 (一八八二年四月二十日) に至るまでこゝに働けり。研究所は其死後程なく廢止されしも、彼れの教育界に於ける影響は頗る大なるものあり、而して其最も有力な後繼者はエーナ大學のライン教授なり。

チルレルは従來の教材及び其排列法を批評的に吟味し、教授方法論の進歩に大いなる刺

「(構想指導は)低学年では各自持つ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。」(54 ページ)

ここまで一致してくると、花田甚五郎は、芦田恵之助『綴り方教授』の直観描写法を下地にした上で、自らの綴文能力観を出そうとしていると考えた方が自然である。ただし、都合のよいところを取り込んだという色あいが濃い。

75 花田甚五郎の「綴り方要目」ではわずかに3年の3学期、4年の1学期の目的欄にそれぞれ1例を教えるに過ぎない。しかも、下記のように総合力と組み合わせて用いられている。したがって、そこから限定力との違いを引き出すことは至難である。

「通し番号 36、目的関係因果関係の記述(5) 目的関係たる『何のために』『何のやうに』等より因果関係たる『何故に』『それ故に』等を解決記述せしむることにより分解力、総合力を修練せしむべし。」

「通し番号 41、客観的行動の叙述(6) 客観的事物を直観しその行動を叙述せしむることにより従来修練し来りし直観判断力観察力分解総合力等の総練習をなさしむべし」(「綴文能力の根底とその指導」(二)、「初等教育研究雑誌小学校」第20巻4号、67 ページ)

76 「綴文能力の根底とその指導」(二)『初等教育研究雑誌小学校』第20巻第4号、56 ページ

77 「シユミーターの説に基きたる新綴方教授法」『国語教育』第1巻第1号、54～55 ページ

78 『尋常小學綴り方教科書教授の實際』(宝文館、明治45(1912)年3月27日発行、明治45(1912)年5月25日5版、全402ページ)の「第一章 余は何故に綴り方教科書を書いたか」に、芦田恵之助は以下のように記している。

「現今綴り方教授の研究が果たしてどんな程度に進んでゐるであろうか。(中略)誰が見てもかほりのない一點がある。それは演繹的で帰納的でないといふ一事である。(中略)現今の綴り方教授の研究は明治二十八年富山房発行の上田(万年)博士著作文教授法の影

響を被むつてゐることは事実である。ことに方法論に於て彼を敷衍したり、細工したりしたものが多い。上田博士もその所説は獨逸のベネケの説を参照したと書中にことわつてゐられるが、よし原書から影響をうけたしても、同系である。要するにベネケの説を日本化したのが現今の綴り方教授研究である。(中略) 今日の綴り方の教授の研究に生氣のかけてゐるのはある学説に拘束されて思想の自由を失つてゐるからである。」(5~7 ページ)

79 同上書、8 ページ

80 駒村徳寿・五味義武共著『写生を主としたる綴り方新教授細案』巻上、目黒書店、大正4(1915)年7月23日発行、「自序」2 ページ

81 友納友次郎『實際的研究になれる読方綴り方の新主張』目黒書店、大正3(1914)年5月20日発行、「自序」2 ページ

82 「シュミーダー氏の説に基ける綴り方新教授法」(つづき)、『国語教育』第1巻第3号、55 ページ

83 「シュミーダー氏の説に基ける綴り方新教授法」(四)、『国語教育』第1巻第5号、52 ページ (ただし、(四)は表紙にのみあり。)

第二項 前川宇吉における綴り方教材組織論提案の経緯

はじめに

花田甚五郎の『新潮を汲める綴り方教授の実際』(注1)に続く『本質の上に立てる最新綴り方教授』(注2)を著した須甲理喜(長崎県女子師範附属小学校主事)・丸田榮太郎(同校訓導)・前川宇吉(同校訓導)については、拠り所になる資料が、下記の3点に限定される。

(1) 野地潤家責任編集『年表』(国語教育史資料第6巻)、東京法令、昭和56(1981)年4月1日発行、全795ページ

(2) 教育ジャーナリズム研究会編『教育関係雑誌目次集成』日本図書出版センター、第1期・教育一般編、全20巻、昭和61(1986)年11月25日～昭和62(1987)年8月25日発行、第2期・学校教育編、全20巻、昭和63(1988)年11月25日～平成元(1989)年9月25日発行

(3) 『長崎師範学校同窓会員名簿』発行者 一ノ瀬前次、文洋社印刷、全74ページ、昭和27(1952)年ごろ発行、鈴木慶子氏(長崎大学)の調査による。

これらの資料からわかることは、以下のことがすべてである。

明治37(1904)年 3月	丸田榮太郎(北松地区出身)、長崎師範学校師範学科卒業(46名のうちに「丸田榮太郎」の名前がある。)(『長崎師範学校同窓会員名簿』55ページ)
大正2(1913)年 3月31日	前川宇吉(北松地区出身)、長崎師範学校本科第1部卒業(第5回卒業生63名の中に「前川宇吉」の名前がある。)(『長崎師範学校同窓会員名簿』70ページ)
大正5(1916)年 5月15日	前川宇吉稿「綴り能力」(『日本之小學教師』第18巻第209号、国民教育社、42～44ページ)
大正5(1916)年 9月1日	前川宇吉稿「關係的考察の上に立てる文章教授」(『國語教育』第1巻第9号、育英書院、35～38ページ)
大正5(1916)年 9月20日	槇山榮次校閲、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、全386ページ ・本文の綴り方の作品中に、丸田榮太郎・前川宇吉の両方とも出てくるが、次のような証言がある。

	<p>「(大正3年に) 高等一年になつて決心覺悟を固くした(中略)。我がクラスは丸田(榮太郎)先生の御擔任であつたが、一學期の半頃より先生は他の方を受持たれる様になつた。後にお出になつたのが前川(宇吉)先生である。先生は綴方の秀才であらせられて僕の様な下手であつたのも先生の御奨励によつて少しは綴れる様になつた。先生は常に綴方は多讀多作多商量が緊要であると言つてゐられる。」(『我が歴史』360ページ)</p> <p>丸田榮太郎が先輩格で、前川宇吉が綴り方教育実践の主要な担い手だったようである。</p>
大正6(1917)年 2月1日	前川宇吉稿「綴文能力の綜合的見解是乎分解的見解非乎」(『國語教育』第2巻第2号、育英書院、19~21ページ)
大正6(1917)年 10月1日	前川宇吉稿「讀方に於ける豫習および復習の指導」(選外優秀篇)、(『國語教育』第2巻第10号、育英書院、38~42ページ)

『本質の上に立てる最新綴り方教授』には幾分丸田榮太郎の協力があつたにしても、あとはすべて前川宇吉の仕事である。そのことは、大正5(1916)年5月発行の前川宇吉の論述「綴文能力」が加筆修正されて、『本質の上に立てる最新綴り方教授』13~22ページに収められていることにも、歴然と表れている。そうだとすると、大正2(1913)年3月に20歳ぐらいで、長崎師範学校本科第1部を卒業した前川宇吉が、そのまま長崎県女子師範附属小学校訓導になり、衆目の一致する「綴方の秀才」を生かして、教育現場に出てわずか3年半で本書『本質の上に立てる最新綴り方教授』の主要執筆者になり、9年先輩の丸田榮太郎の補佐を受けながら仕上げたことになろう。2人とも高等科の担任であり、高等科1・2年の作品例を除けば、尋3と尋6の作品しか挙がってこない。したがって、主に高等科の国語を担当している教師が、専科として出ている尋三や尋六の実践経験も生かしてまとめたのが、本書ということになろう。いくら綴り方が得意であると言っても、実践経験がわずかであるため、当然先行する綴り方教育書や雑誌論文を読み、触発されたことが多くあつたであろう。

実際、最初の論考「綴文能力」も、続く『本質の上に立てる最新綴り方教授』も、花田甚五郎の著述・論述を抜きにしては、出て来なかつたものである。

したがって、本稿の目的は、長崎県女子師範附小の訓導たちが、いかなる経緯をたどって綴り方教材組織論を提出することができたのかを、前川宇吉の綴り方教育実践史(個体史)を軸に明らかにしていくことになる。

一、花田甚五郎の綴文能力観に多大な示唆を得る

前川宇吉の最初の論文名が「綴文能力」であることは、きわめて象徴的である。公刊された書物では、友納友次郎の『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』（大正3〈1914〉年5月）に比較的安定した形で、「綴文能力」・「綴文力」・「綴る力」が用いられている。しかし、そこでは、分解・限定する心の働きと、組織・総合する心の働きとの二大区分にとどまっていた。花田甚五郎が、綴文能力の語は友納友次郎にならって用いながら、限定力・分解力・選択力・組織力・総合力という下位区分にまで進めたのである。前川宇吉の「綴文能力」（大正5〈1916〉年5月公表）は、花田甚五郎の「綴文能力の根柢とその指導」（大正4〈1915〉年10月）の決定的な影響のもとに書かれたものであることが、歴然としている。以下のように細かく見ていけば、両者の結びつきがいよいよはっきりしてくる。

- 1 限定力の作用…綴文に臨んでまず第一に求むべきもので、「其の文題につきて綴らんとする必要な思想と、他の思想とを區別して、明確に決定認識すること」
〈注3〉（花田甚五郎では、「己が表はさんとする想念と、他の想念とを限定し區別する心の働き」〈注4〉）

※限定力の範囲…「書くべき思想を自覺すること」と「それ（書くべき思想）を他と區別する力」とを先後関係と見なして、限定力にその両者を含める〈注5〉。（花田甚五郎は、「かくべき想を持つてゐるといふ自覺をさせること」は「自己の表彰せんとする想念を他の想念と區別する力（限定力）にある」〈注6〉として、むしろ前者を後者に盛り込もうとする。なお、別のところに「よく綴り方で、作者の態度が動揺すると申しますが、これは主として限定力が修練されてゐないからであります」〈注7〉とあるのも、同趣旨で作者の態度の問題も限定力が修練されれば解決すると見なしている。）

- 2 分解力の作用…限定力の作用の結果、得られた名辞（Term）や命題（Proposition）の内容を分解して、記載し、叙述し、説明し、議論するはたらき〈注8〉（花田甚五郎が、限定力を二大別して「描寫によつてこの限定力を修練しようとする場合には、主として観察力が働きますし、叙述によつてこの限定力を修練しようとする場合には主として直観判断がはたらきます」〈

注9)としていたものを、前川宇吉は、分解力において、名辞と命題に分け、描写(記載)・叙述にとどまらず、説明や議論も取り込んでいる。花田甚五郎の「屬性に分解することや二物を比較して記述することなどでこの力(分解力)は練られます」という説明(注10)では、限定力と区別がつきにくかったためであろう。)

※分解力の一側面…「分解力は反面より又思想の蒐集力と見る事を得べし」(注11)(花田甚五郎が「分解した結果多くの屬性乃至要素、又は事件になるであります」(注12)と述べられているのと一致する。)

- 3 選択力の作用…分解蒐集によって得られた、軽重の価値を異にする小思想小事例を選択取捨して適切に処理するはたらき。時としては主想・客想も考慮して選択取捨する(注13)。(花田甚五郎では、分解した結果得られた多くの属性・要素・事件を「ある一定の条件によつて選択」するはたらき(注14)。「ずるするべつたりの、のべつ幕なしに片つぱしから書きなぐつて行く、所謂精叙略叙の出来ないのは、主として選擇力が働かないからであります。」(注15)とある。)
- 4 組織力・綜合力の作用…選択したものを「秩序的に統一的に有機的に纏まりたる思想の體系となし、以て一篇の文章としての骨格をつくる」はたらき(注16)。(花田甚五郎は組織力については「選擇し得たるものを適當に按排する働き」(注17)とし、また「ことがらが前後したり落ちたりするのは組織力が練られてゐないからであります。」(注18)とも説明している。綜合力については、肝要だということだけ記して、内容には言及していない。)

5 以上の諸能力を修練する間に練られる力…

「觀察力・吟味力・記憶力・思考力・推理力・判斷力等の諸種の心力練磨され、それらの練磨はまた直接に綴文能力の養成に關係す。」(注19)(花田甚五郎は「この間には、觀察力だの記憶力だの、思考力、推理力、判斷力等の修練も出来るし又これ等の力の働くことが肝要でありますけれども、綴

文上、直接修練すべき能力の標的としては少々その軽きを覺ゆるやうであります。」〈注20〉と述べるが、「この間」がすぐ前の「選択力・組織力修練の間」とも、限定力〈描写・叙述〉→分解力→選択力・組織力修練の間」ともとれる。それを前川宇吉は明確に全体を通して養われるものとしているのである。）

以上を通してみれば、分解力の説明だけが違うが、それもその一側面で述べた思想の蒐集力（集材）という側面で共通し、選択力と密接に結びついているのである。命名が同じであるばかりか、各綴文能力の定義においても、おおむね一致していると言えよう。副次的な能力への言及まで重なっているのであるから、前川宇吉は、花田甚五郎の影響を決定的に受けたというほかあるまい。

他方、「綴文能力」をどのようにして導き出すのかについては、花田甚五郎が「綴り方教授の心理的根柢」〈注21〉というにとどまっているのに対し、前川宇吉は、次のように明快に記している。

「綴文能力とは何ぞや、蓋し之を客觀的に求めんとするも到底自己に満足を興ふる底の十分なる結果を得んことは難かるべし。それよりも寧ろ己の主觀に立歸つて吾人自ら文を綴る時の心意作用を考察せよ。文題として提供せられてより、愈々文として出來上がる迄の経路は即ち綴文能力の生きて行く道程に外ならざるなり。徒に他に依つて求めんとする事を止めて忠實なる内觀的考察の上に其の解決を求めよ。必ずそこに力ある反響を認むる事を得ん。」〈注22〉

波線部にあるように、私たち自身が「自ら文（章）を綴る時の心意作用」を内省的にとらえていけば、綴文能力のはたらく過程はとらえられるとしている。おそらく花田甚五郎がどのように導き出したのかを推察し、各綴文能力の結びつきから「自ら文章を綴る時の心意作用」をたどって考察したに違いないと見抜いて、表に出したものであろう。このように花田甚五郎を土台にしているだけに、さらに明瞭になってくるところも見られるのである。

二、シュミューダー説の理解はもっぱら花田甚五郎に拠り、写生主義綴り方の見解を補って説いていく

花田甚五郎の「綴文能力の根柢とその指導」（大正4〈1915〉年10月）には、綴文能力の区

分に続いて、シュミーターの基本方針、図画教授と綴り方教授との結びつき、綴り方技能修練の段階について述べられている。前項の考察からして前川宇吉が、花田甚五郎の論文からシュミーター説にふれたことは間違いないことである。『本質の上に立てる最新綴り方教授』（大正5〈1916〉年9月）においても、花田甚五郎と同様に、綴文能力の究明の後、シュミーターの11段階を引用している。ところが、『本質の上に立てる最新綴り方教授』は、初めにシュミーター説を日本に紹介した槇山榮次が校閲している。したがって、前川宇吉が、もっぱら花田甚五郎を経由してシュミーター説を理解したか、それとも槇山榮次の『教授法の新研究』（注23）所収のシュミーター説とも照らし合わせて解釈する余地があったかを念のため確かめてみなければなるまい。

この項においては、『本質の上に立てる最新綴り方教授』に引用されたシュミーター説の11段階を取り上げて、花田甚五郎との結びつきを基軸とし、さらに槇山榮次の論述に拠った部分があるかどうかを探っていき、そのゆえんを解明していくことにしたい。（花田甚五郎の「綴文能力の根柢とその指導」（大正4〈1915〉年10月）に拠った箇所を傍線、「シュミーターの説に基きたる新綴方教授法」（大正5〈1916〉年1月）〈注24〉に拠った所を点線、前川宇吉が加えたところを波線で示すこととする。）

一、一つのものにつきての個々の経験。

これは直観描寫の一部に屬する物の存在を意味してゐる。（花田甚五郎の綴文能力の区分から見たシュミーター解釈をここに取り込んでいる。）

二、異りたる時に於ける、一つのものにつきての個々の経験。

これは直観描寫の一部に屬する物の行動の記述を意味してゐる。（同様に花田甚五郎のシュミーター解釈を本文に取り込む。）

三、二つの物の關係、又は比較。

これは屬性の記述を意味する〈注25〉。（1）凡て屬性は類似又は反對のもの、比較吟味により、一層明確なる觀念を得るものである。

四、一群としての経験

これは多くのものを全體として一群としての表出修練を意味する。（花田甚五郎が「前段までは一つ一つ又は比較して觀察したのであるが、眼は寫眞版のやうなものである、一つの物のみではなく、其の邊の物にも見取るものである、それでこの段としては、全體として、多くのもの一群として表出させるのである。」〈注26〉とあった結論部を幾分入れ替えたも

のである。)

五、種々の見地より観察したる一群。

これには二種類ある { 纏つた一群
一群の特質

前段では恰も寫眞のカメラに全景を焼付ける様な記述であるが、これは見地を異にし(場所を違へて)、一群中の主なるものを違つた所から観察するのである。(花田甚五郎の説明の前半と後半とを入れ替えている。「前段では寫眞屋が景色を寫したやうな體裁で記述されるのであるが、今度は見地(場所)を異にし、一群中の主なるものを違つた場所より観察する、この記述には左下記の二つの異つたものが出来る。

1、 纏つた一群、 2、 一群の特質」(注27)

六、種々の時より見たる一群 { 現在として見たる一群
過去として見たる一群
將來として見たる一群

(標題は、花田甚五郎も同じであるが、構成では、各段が「1、現在より見たる一群」

(注28)のように、幾分違っている。前川宇吉が理解しやすいように改めたようである。)

七、話す景色、又は一群。

これは、恰も畫家がある畫によつて或る思想を表さんとするが如く、今まで自然のままの表出を目的として居たのと異り、よく事物の特徴を捕へて記述し、それによつて讀者をして其の何を表さんとして居るか了得せしめる様にするのである。(2)前者を寫眞的態度の記述とすれば、これは寫生的態度の記述と言へよう。換言すれば文章の統一點を求め主點を捕へて、そこに主力をそそぐのである。(花田甚五郎が「これは一寸分りにくい言葉であり少しく説明を要するが畫家がある畫を作らんとする場合に、其の或る畫によつてある思想を表はさんとする、例へば、春の景色を表はさんとするに、自然の景色では春の特徴が著しくなつてゐないから、是が春の景色であるといふことを明かにするやうに特徴を添へる、綴り方でも、それと同じやうに是までは自然物を其のまま表出することを教へたのであるから、今度はこの景色を人が見て、その何を表さんとしてゐるかよく分るやうにする、即ち文章に統一點を求めて、その點に力を入れるのである。」(注29)と説いたものを凝縮している。)

八、多くのものを結合すること(花田甚五郎においては「多くのものを結びつけること即ち物語」)これまで多くの一つ一つのものについての記述であつたが、今度はそれと異り、恰も活動寫眞のフィルムの如く幾つかのものを結びつけたのが、絶えず進行變化して表出される

ので、即ち物語となる。（ここでも、花田甚五郎が「是までには主として、一つ一つのものについて記述したのであるが、これからは、是等を他と結びつけることを主とする、結びつけると何が出来るかといふに、かの活動寫眞は一つ一つのものを幾つか結びつけたもので、絶えず進行する變化を表出する、それと同じことに、多くのものを結びつければ物語を生じて来る。」〈注30〉と記したのをまとめている。）

九、二つの纏りたるものの關係。

これは二つの纏りた（る）もの（喜悲の二情態）を比較して叙述するのである。（ほとんど花田甚五郎の説述をそのまま取り込んでいる。）

一〇、特性の記述。（花田甚五郎においては「特性」）

これは物の特性又は本性を記述させるので、純説明文である。（花田甚五郎は「物の特性又は本性を記述させる、即ち純説明文である。」〈注31〉としている。それを、接続を変えて複文にただけである。）

一一、意見の發表。（花田甚五郎の記述では題目か説明かはっきりしなかったのが掲げたものである。）

これは意見を發表させるので、論文である。（ここでも、花田甚五郎が「綴文能力の根柢とその指導」において「意見を發表させる、即ち純論文である、」〈注32〉と説いたのを「純論文」の「純」を省いて、複文にしている。ただし、花田甚五郎の「シュミーダーの説に基きたる新綴方教授法」では、すでに省かれている。）

このように調べてみると、前川宇吉が変更したところは、ほとんど花田甚五郎の2編の論文と照らし合わせれば、説明のつくことである。楨山榮次の『教授法の新研究』に遡ることなく、前川宇吉は花田甚五郎によってシュミーダー説を理解し、『本質の上に立てる最新綴り方教授』において、シュミーダー説を紹介することができたのである。

前川宇吉が文として加えたのは、引用部分にある（1）・（2）の2点であるが、いずれも、写生主義綴り方の『寫生を主としたる綴方新教授細案』卷上（大正4（1915）年7月）〈注33〉に手がかりになるところがある。

- （1）属性の記述については、この用語を友納友次郎よりも先に用いた五味義武が、「尋常科第二學年綴方教授の大要」のなかに「本學年の主要なる仕事」として「物の屬性を記述すること」〈注34〉を挙げ、その「教授上の注意」に、「類似のもの又は全く反對のものを出して比較せしむることにより一個物の屬性を明瞭に區別せしむ。」〈注35〉とし

ている。この目的語である「一個物の属性」を主語にすれば、「一個物の属性は、類似のもの又は全く反対のものを出して比較せしむることにより、明瞭になってくるのである。」となって、ほぼ前川宇吉の説述と一致してくるわけである。

- (2) シュミーターの第6段までと第7段との綴る態度の違いについて、前川宇吉は「前者を寫眞的態度の記述とすれば、これ(第七段 話す景色、又は一群)は寫生的態度の記述と言へよう。」としている。なぜ、こう考えたのであろうか。

まず、このような用語を考察した写生主義綴り方においては、写真的態度と写生的態度を、次のように規定している。

(ア) 写真的態度…「寫眞機のやうに外物を映寫する」態度で、「事物に忠實に」とらえていこうとすること〈注36〉

(イ) 写生的態度…「外物の事物の秩序とか系統とかに餘程迄考慮しつつ、自己の主観に映じたままの一部をそれによって整理して表さうとする態度」〈注37〉

(例) 庭の景色 夕立の後

「即ち庭といふ範圍によつて材料が限られ、夕立といふ事件によつて材料が大體の制限をうけて來る所の發表である。」〈注38〉

以上の説明によれば、写真的態度が主観を抑え、どこまでも対象に忠実に書こうとするのに対して、写生的態度は、自己の主観にどのように見えてきたかを生かし、対象の特徴をとらえて何かに絞って書こうとするものようである。

ひるがえって、前川宇吉の紹介したシュミーターの第七段までを振り返れば、

○第1段(一つのものにつきての個々の経験)・第2段(異なりたる時に於ける、一つのものにつきての個々の経験)・第3段(二つの物の関係、又は比較)・第4段(一群としての経験)・第5段(種々の見地より觀察したる一群)・第6段(種々の時より見たる一群)のいずれも「自然のままの表出を目的として居た」とも言えようし、

○第7段(話す景色、又は話す一群)が「よく事物の特徴を捕へて記述し、それによつて讀者をして其の何を表さんとして居るかを了得せしめる様にする」というのも、シュミーターの原文とも槇山榮次訳とも照応して言えることである。

それゆえ、前川宇吉が、第1段～第6段を写真的態度による記述、第7段を写生的態度によ

る記述と見なしたことは、ある程度正鵠を射ていたことになる。

これら2点の指摘を振り返れば、前川宇吉が、花田甚五郎の紹介したシュミューダー説を、写生主義綴り方の『寫生を主としたる綴方新教授細案』によって補って理解していると気づかれてくる。「属性の記述」の説明という部分的な問題にも、綴る態度による記述の違いという全体の構図にかかわる問題にも、写生主義綴り方がきちんと答えを用意していることに、前川宇吉自身驚く。そのため、以後尋1～尋6の実際の綴り方教授の組織化も、花田甚五郎に則ることにとどまらず、写生主義綴り方に溯って作り上げるようになったとも見られよう。

三、シュミューダー説の論評は、小学校8年間の綴り方教材を配当する立場から、理論面・実践面に及ぶ

前川宇吉は、シュミューダーの11階段を紹介した後、花田甚五郎にならって、「以上の諸階段を各學年に純階段的に配當して、一段又一段と片づけて、完成して行くべき性質のものでないとは言ふまでも無い事である。」〈注39〉とした上で、下記のように論評している。

「(1) 一面に於て技能的の發達階段と言ふ事を考へる事の大切なると共に、又他の半面に於ては兒童の心理的發達と言ふ事も考へねばならぬ、趣味の如何も察しなければならぬ、(2) 實用方面の研究も大に必要であり、藝術的考察も大切である、又(3) 學年に關する特徴も調べねばならぬ、(4) 性別による考究も、地方的考慮も決して忽にしてはならぬ、(5) 反覆練習による技能の體得と言ふ事も考へねばならぬ。

殊に前掲の(シュミューダーの11段の)過程について考ふるに、主として内容方面(思想)についての考究であつて、それに伴ふべき形式方面——即ち兒童の言語文字文章並びにそれらの發達徑路については何等述ぶる所がない、随つて内容と形式との調和關係上より見たる發達階段の何ものなるやについても更に論じて居らぬ、しかし如上の考慮の極めて重要なものである事は言ふまでもない。

されば要は以上論ずる所の總ての諸要件の包括的考察の下に、階段的修練を経とし、圓周的修練を緯とし、其の普遍的調和的修練によつて陶冶の効を期すべきである。」〈注40〉

(1)～(5)と番号を打った順に、そこから導き出せることを探っていくことにしたい。

(1) シュミューダーの11段階は、花田甚五郎によって「綴り方の技能修練の段階」〈注41〉と見なすため、前川宇吉は別に「兒童の心理的發達」も考えなければならないと思ひ至っている。

これは誤解であるが、次節に「児童の發達程度より見たる綴文能力の修練」（各學年と綴文能力の修練）〈注42〉に言及する素地が出て来ている。なお、続く「趣味の如何」は、本書『本質の上に立てる最新綴り方教授』の用例に従えば、綴ることに対する興味・関心・態度のことで、綴文能力の心理的發達と並んで、綴ることに対する興味・関心・態度の心理的發達も考えておかなければならないという指摘であろう。シュミーターの11段階は、心理学的な思考力を育てるための階梯であったが、実際には綴り方の技能修練の段階とも解されるところがあり、他方児童の綴ろうとする興味・関心・態度にはほとんどふれていない。したがって、前川宇吉の批判は、結果的に当たっていることになる。

（2）続く「實用方面の研究」と「藝術的考察」も対をなしているようである。「實用方面」に関しては、後に綴り方教材として尋2から高等科まで掲げる対話体の記述に関して、能力派と實用派からの反論を予想するなかで出てくる。能力派には、実際に試みて困難ではないことを確信すると答えている。他方、實用派に対しては、次のように弁明する。

「實用派は『無用の長技』と難ずるかも知れぬ。もとより吾人は綴り方の實用方面を知らぬのでもなければ、敢へて輕視するものでもない。しかしながら極端なる理想派に与し能はぬと同時に、又極端なる實用一點張りにも賛する事は出来ぬ。生活は眞劍であつて理想のみで通せぬ事は言ふまでもないが又何もかも實用々々で解決する事の出来ぬのも明かである。世には往々誤りたる實用派に囚はれて、極端なる書簡文中心主義・同偏重主義などを標榜して居るものも多いやうであるが、それでもつて吾人が所謂眞の綴文能力の普遍的の修練がどうして出来ようか。極端なる思想派、極端なる實用派などの考をすてて眞面目に綴り方は陶冶の一作業である修養の一手段であると思ふ時、始めて（綴り方の）眞義に觸れた成果が得られるのである。」〈注43〉

この引用部分からすれば、綴り方の實用方面の研究というのは、社会に出て直接に役立つ書簡文の指導に関する研究を指すようである。ひるがえってシュミーターの11段を見れば、確かに普通文の四大文種（記事文・叙事文・説明文・議論文）の指導に傾斜していて、明治期に日用文と呼ばれていた書簡文の指導の面が挙がっていないことに気づかされるのである。

とすると、「藝術的考察」とは、シュミーターの11段に、詩・短歌・俳句などの芸術的側面を補う必要がないかどうかという考察のことだと予想されてくる。前川宇吉のように綴り方が

「産まれる」もの〈注44〉と考へ、「餘程まで藝術的素質を持つてゐる」〈注45〉と見なす人にとっては、こういう面も考慮せずにはいられないのである。

(3) 「學年に關する特徴」は、当然(1)の「兒童の心理的發達」の中に含まれるはずであるが、改めてここに掲げられているのはどうしてであろうか。前川宇吉が、実際に各学年の「特徴」として挙げたもののうち、はじめの二学年の例を引用して、手がかりにしたい。

尋常科第二学年の特徴	尋常科第三学年の特徴
1、始めて綴り方が國語科の一分科として立ち、兒童は自覺を以て之に當る。但し時間表の上に之を明記するか否かは考慮を要する。 2、言語、文字、語句、書寫力共に貧弱であつて、思想と發表能力との間に著しき懸隔を有する。 3、思想も不明瞭にして斷片的—統一と精確とを缺く—である。 4、綴文能力の最も異なる時である。隨而動もすると、綴り方の劣等兒を生じやすい。 〈注46〉	1、語句文字に對する力が貧弱である。 2、部分的の觀察力は進歩するも全體としての統一力に乏しい—換言すれば分解力はあるけれども綜合力に乏しい。 3、どんな文題でも平氣で迎へて平氣で書いてのける。 4、自己の記述に満足する。 5、聯想は迫はる—即ち想に沒せられて制御することが出來ぬ。 6、事實や結果の記述で經過や原因にまで及ばぬ—隨而深みがない直線的の文である。〈注47〉

これらの記述を見ると、「學年に關する特徴」は、(1)兒童の心理的發達や(2)の綴り方教授全体として系統化をはかる際に補われるべき側面の研究という次元にとどまらず、実際に綴り方教育実践をしていく際に不可欠な特徴をいうのである。したがって、尋二の1のように、教師側のはたらきかけによる自覺も、特徴に入るのである。前川宇吉は、シュミーターの11段にはこの面も不足しているというわけである。当然、尋二のどの項目が、尋三のどれに發展するという系統性よりも、当該学年の特徴として一体性をもつてとらえることに力が注がれる。したがって、この(3)以下は、(1)・(2)の理論面に対して実践面という色彩が濃いものになってくる。

(4) 「性別による考究」も、実際には尋六・高等科の「特徴」に、それぞれ以下のように出

てくる。

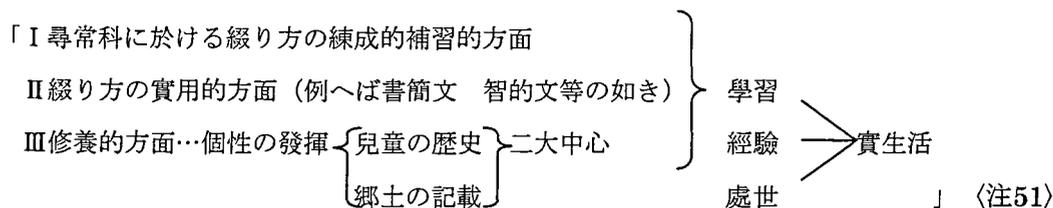
尋常科第六学年の特徴	高等科の特徴
5、男女の性別が次第に明かとなり、それが趣味感情の方面に影響して、それぞれ異なりたる反映をあらはしてくる。 (中略) 12、著しく叙情的傾向があらはれる。殊に女子に於て顯著である。〈注 48〉	6、男女性別の判明 { 男…進取的 女…情的 〉 〉 (注 49)

こうなると、「性別による考究」は、結局先に挙げた「學年に關する特徴」を明らかにする一側面ということになる。この面も、確かにシュミーターの11段階には表れていないことである。

一方、「地方的考慮」については、二箇所挙げられている。一箇所めは、第一篇第三章「教材論」のなかに、「反省すべき綴り方教授の題材」の一項として、以下のように記してある。

- 「A 燈臺下暗き題材」 { 1、郷土を餘所にして異郷の天地をさまよふ題材。
 2、我が學校我が兒童を棄てて、徒らに他に心を奪はるる浮氣な題材。」
 〉 (注 50)

これは教師の題材選定の問題点として指摘していることである。二箇所めは、これに応える高等科の綴り方教材採択の標準として挙げられている。



この点に関しては、下記の補足がある。

「尚兒童の歴史 郷土の記載を二大中心にせよといつたからとて決してそれらを偏重せよとの謂ではないのである。即ち繼續事業として長い間に大作を完成せしむる事により一は以て現社會の渦中を免れて文の眞諦を確實に捕へる事を得しめ 一は以て文章修養の歸着點たる『個性發揮』—それを明確に認識する事によつて敢へて迷に迷はしめない様に……と

吾人の眞意はそこにあるのである。」〈注52〉

おそらく要になるのは傍線部で、「我が歴史」や「生い立ちの記」などの児童の歴史、郷土に残る昔話・伝記や歴史的遺産を調べて書く郷土の記載を、時間を費やして大作に仕上げることによって、社会の渦にのみこまれない拠点としての文章を書くことの意義を深く自覚し、迷わずに文章修養の道に励むようにしたいというのが、前川宇吉の願いであろう。児童の実生活を重視することも、綴り方の修養的方面、個性の発揮も、高等科において郷土研究を人生科の一大拠点として打ち出すことも、後にふれる芦田恵之助の感化なしには不可能なことである。それにしても、ここで綴り方教材論まで踏み込んでいることが肝心であろう。花田甚五郎の紹介したシュミーターの11段階では、どんな題材を選ぶかは、ほとんどうかがえなかったのである。

「性別による考究」と「地方的考慮」とが一文で言及されているところから見れば、前者も、綴り方教材論に含めることも、勘案されていたかもしれない。

(5) 反復練習による技能の体得は、後の段落に詳しく述べてあるように、形式面も含めた綴り方教材の学年配当の問題である。シュミーターは、原書『心理学の原則に基づく作文教授法』第二版では、小学校第三学年からの作文記述に至るまでに、以下の三つのことが求められるとしていた。

- ①書くこと自体（書写能力）の習熟
 - ②文法力に属する正書法のある程度の習得
 - ③ある程度の思想の充実
- 〈注53〉

ただし、槇山榮次の『教授法の新研究』においても、花田甚五郎の「綴り能力の根柢とその指導」においても、そのことは訳出されなかった。花田甚五郎の紹介しか知らなかった前川宇吉は、当然シュミーターは形式面にはふれていないものと受けとめ、形式面を補って反復練習（いつからいつまで継続して綴り方教材として掲げるかという）の重要性を強調したのである。

このように、前川宇吉のシュミーター説の論評は、尋常小学校・高等小学校8年間に及ぶ綴り方教材の反復・学年配当を考案せざるを得ない立場から、その一步一步の過程に及ぶものであった。花田甚五郎によって再紹介されたシュミーター説から考えるほかなく、原典では見当

違いのところも、ないものねだりのところもあったが、ある程度シュミレーター作文教材組織論の特色を浮き彫りするものになっていた。そして、前川宇吉としては、それらの点を批判することにとどめず、『本質の上に立てる最新綴り方教授』の中で、できるだけ自らの手で答えようとしていたのである。

四、槇山榮次とのかかわり

前々項において、前川宇吉はシュミレーターを、わが国に最初に紹介した槇山榮次の『教授法の新研究』（明治43〈1910〉年）を読まないで、花田甚五郎の二編の論文によって知り、著書『本質の上に立てる最新綴り方教授』にも取り入れたことが判明してきた。論述の順序も、花田甚五郎の「綴文能力の根柢とその指導」にしたがい、綴文能力の区分→シュミレーターの11段階という順序になっている。前川宇吉にとって、シュミレーター説は花田甚五郎の綴文能力説に付随するものだったのである。

ところが、当の槇山榮次は『本質の上に立てる最新綴り方教授』の校閲をし、大正5〈1916〉年9月に、次のような「序文」を寄せている。

「綴方教授改善の呼聲が極めて高くそれに対する方案の提出せらるるもの亦甚多きにも拘らず、其⑦理論的根柢の確實にして⑧教授の實際に適切なるものに至りては寥々として之を見ること稀なり

本書は長崎縣女子師範學校附屬小學校に於て幾回の研鑽を積み之を理論に問ひ之を實地に試みて其最的確なりと認めらるべき部分を蒐集したるものなり。故を以て其⑦根據の確實にして而かも⑧實際に適切なること固より尋常一様淺薄なる教授法書と同一視すべきものに非ず。殊に⑨綴方教授の全體を通じて系統あらしめんとしたるが如きは時弊を革むべき適切なる意見なりと云ふべし 余は本書の廣く世に行はれんことを切望して已まざるものなり。」〈注54〉

推薦理由として要となるのは、2回出てくる⑦理論的根柢が確實であることと⑧教授の實際に適切であること、さらに加えれば、⑨綴り方教授の全体（六年間の展望においても、系統化の原理においてもということであろう）を通して系統づけられたものにしようとする努力の3点であろう。「自序」と照らし合わせてみれば、⑦に対応するのが「綴文能力に関する考」〈注55〉であり、⑧⑨に対応するのが「綴文能力の系統的修練を直接の目的とする作業」

〈注56〉のようである。

教授法の研究者である槇山榮次にとっては、㊦に指摘したように、最初に理論的な根拠づけが示されているものは安心ができるものであり、そこに綴文能力観のみならず、自らが紹介したシュミーターが幾分加除修正されて取り込まれていた。むろん、シュミーターの原典と見比べると、第一段～第三段は違うものであり、11段階を「綴り方の技能修練の段階」と呼ぶこともためられるが、それは日本の学校現場における応用と見なし、あえて修正してもらうようなことはさせていない。ただし、シュミーターの著書が「西暦一千九百八年」〈注57〉に出たことは、校閲者の責任もあり、理論的な根拠づけを補強する意味もあって、本文にすべり込ませたようである。

ただし、㊦綴り方教授の実際にふさわしいものであるかどうかは、はっきりしない。おそらく槇山榮次の綴り方教授観が、綴文能力を系統的に修練する立場であるため（この系列は、槇山榮次の『教授法の新研究』を淵源とするため、当然そうなるのであるが）、㊦綴文能力練磨を目的として六年間の主な作業・教材を一貫させようとした長崎県女子師範附小の営みを、肯定的に評価したということであろう。したがって、「序文」の第二段落に、「長崎縣女子師範附屬小學校に於て幾回の研鑽を積み（その上で）理論に問ひ之を實地に試みて其最的確なりと認めらるべき部分を蒐集したるものなり。」とあるのも、どこが帰納的なところか、どういうところで検証可能なのかと吟味してみると、根拠が疑わしくなっている。わずかに「児童の作品」に「全く添削の筆を加へてありません。」〈注58〉ということが信じられるくらいである。尋常科第1学年から高等科までの綴り方もすべて要項どまりであるから、「實地に試み」たことも少しはあるだろうと期待されるばかりである。ただし、それは尋3、尋6、高等科1・2年にとどまる可能性が大きかったのである。

このように、槇山榮次の「序文」を検討しても、本書『本質の上に立てる最新綴り方教授』と槇山榮次とのかかわりは淡いものであることが明らかである。

五、各学年の綴り方は花田甚五郎と同じく写生主義綴り方の学年配当に抛り、高学年は徐々に文種に集約するものに

前川宇吉は、尋1～高等科までの綴り方教材を次の表のように掲げている。ただし、写生主義のように各学期に配当したものではなく、指導事項としてこの学年に必要な教材を挙げたにとどまっている。したがって、通し番号を付さないで掲げることとする。

（A・B・Cに○をつけたものが花田甚五郎の「綴り能力の根柢とその指導」（大正4〈1915〉）

年10月)の当該学年に対応する教材(なすべき仕事)が見出せるもの、傍線が『写生を主とした綴方新教授細案』と対応するもの、波線・二重線が友納友次郎の『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』にあるものである。)

尋常科第一学年	尋常科第二学年	尋常科第三学年
<p>A 準備的作業…</p> <p>読本の附帯の話方。</p> <p>取得文字の応用。</p> <p><u>単語句の綴り方。</u></p> <p>直観教授。</p> <p>B 形式の指導(発表) — 書</p> <p>写練習・視写・聴写・暗写</p> <p>C 内容の指導(構想) — 直</p> <p>観描写</p> <p>I 第一歩</p> <p>(ア)物の存在を元とする。</p> <p>(イ)行動を主とする。</p> <p>II 第二歩</p> <p>行動を主とするもの(教師と児童との共動)</p> <p>III 第三歩</p> <p>行動を主とするもの(児童と児童との共動)</p> <p>D <u>経験事項・経験行動の記述。</u></p> <p><u>童話寓話物語類の記述。</u></p> <p>批正指導並びに文章紹介。</p>	<p>① <u>書写練習</u></p> <p>② <u>物の存在の記述</u></p> <p>③ <u>行動の記述</u></p> <p>④ <u>物の属性の記述</u></p> <p>E <u>対話体の記述</u>(問答体の型式・写生的態度等の指導をなし且つ実生活並びに綴り方に対する趣味を振作する。)</p> <p>F 経験事項・経験行動・童話寓話物語類の記述</p> <p>G <u>自由作 自由選題・批正指導及び文章紹介</u></p>	<p>① <u>書写練習</u></p> <p>② <u>物の属性の記述</u></p> <p>C <u>対話体の記述</u></p> <p>④ 他人並びに自己行動の記述</p> <p>⑤ <u>説明的記述</u></p> <p>⑥ <u>物の属性位置状態の記述</u></p> <p>⑦ <u>客観的行動の記述</u></p> <p>⑧ <u>目的関係因果関係の記述</u></p> <p>I <u>書簡文</u></p> <p>J 経験事項・経験行動。童話寓話実話の記述。</p> <p><u>自由作 自由選題・批正指導及び文章紹介。</u></p> <p>K 長文指導</p>

尋常科第四学年	尋常科第五学年	尋常科第六学年	高等科一・二学年
㊤書写練習 ㊦事物の変化行動を 主とし 属性位置 状態の複合的記述 ㊧事物の描写並びに 説明的部分の複合 的記述 D対話体の記述 ㊨客観的行動の叙述 ㊩六何法による思想 関係の吟味 ㊪統一点を定めての 記述 ㊫人物を中心とした る記述 ㊬書簡文練習 ㊭自由作 自由選 題・批正指導及び 文章紹介。	A事物の描写を主と したる記述 ㊮事件の叙述を主と したる記述 ㊯概念的のものもの具 体的説明的記述 ㊰統一点を纏めての 記述 ㊱人物、事物、事件等 の主観的記述 F目的関係因果関係 を主とした記述 ㊲六何法による思想 関係の吟味 H対話体の記述 ㊳日記文の指導 ㊴書翰文練習 ㊵自由作 自由選題・ 批正指導及び文章 紹介 ㊶長文記述	㊷統一点を定めての 記述 B構想の指導 ㊸人物につき伝記的 に其の中心点を定 めて記述する練習 ㊹人物描写 E対話体の記述 ㊺記載的記述 ㊻叙事的記述 ㊼説明的記述 附議 論的記述 ㊽書簡文練習 ㊾日記文練習 K長文記述 ㊿自由作 自由選題・ 批正指導及び文章 紹介 <補>韻文創作の問題	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書簡文練習 F日記文練習 G対話体記述 H長文記述 I閲書 J自由選題・自由 作・ 批正指導並びに文 章紹介

前川宇吉が拠り所とした順に書いていけば、次のようになろう。

(1) 尋2から尋6までの52教材のうち、花田甚五郎とは37教材が重なっている。実に7割強である。名称もそのままのものばかりである。尋4に至っては9割まで一致する。したがって、花田甚五郎が根幹を写生主義綴り方の教材配当に拠りつつも、中学年から少しずつ文種を意識し、高学年になるとさらにどういう文種に行き着くかが明瞭にわかるものにしていったことも、そのまま受け継いだことになろう。

(2) 写生主義綴り方の教材配当とは、6割強共通している。それも、尋2においては、花田

甚五郎が挙げていなくても、わざわざ元の『寫生を主としたる綴方新教授細案』にあたって掲げている。対話体の記述や自由作・自由選題、批正指導及び文章紹介がそうである。そのため、尋2においては、綴り方教材の9割近くが一致する。尋一も、主要なB形式の指導（発表）——書写練習と、C内容の指導（構想）——直観描写（物の存在の記述と行動の記述）とは、尋2の写生主義綴り方と花田甚五郎の教材配当から溯って設けたようである。それらはまた、芦田恵之助の尋一の「発表の指導」（注59）と「構想の指導」（注60）を念頭に置いて作成したとも見られるものであった。なお、写生主義綴り方においては、尋2、尋5、尋6にしかない対話体の指導を前川宇吉は、一貫させるため、全学年（高等科も含む）に担当している。また、花田甚五郎が尋4以降にしか掲げていない「自由作と其の批評」も前川宇吉は写生主義綴り方とともに尋2から高等科まで挙げている。さらに、写生主義綴り方には、尋6にしかなかった長文記述の指導を広げて尋3・尋5・尋6・高等科に掲げている。尋6に韻文指導について補足してあるのも、写生主義綴り方の尋5の教材（通し番号80）に韻文の指導とあるためかもしれない。これらも加えると、花田甚五郎の重なり教材数を越えてしまう。これも驚くべき数字である。

（3）友納友次郎とも4割関連している。低学年は用語の問題もあってほとんど重ならない。わずかに尋1の「単語句の綴り方」が友納友次郎の「単語短句の綴り方」に似ており、「経験事項・経験行動の記述。童話寓話物語類の記述」が、実質的に友納友次郎の「有りの儘の記述」に近いというだけである。しかし、尋3～尋4になると、説明的記述と書簡文が現われ、尋5～尋6となると、描写・叙述・説明の分化が明確になり、生活的な日記と書翰文が揃ってくる。そうすると、6割強が一致する。高等科では完全に文種との対応がはかられるため、7割まで重なってくる。前川宇吉は、友納友次郎が高等科におずおずと入れた聞書きまで取り込んでい

る。

（4）なお、尋1・尋2にある「経験行動」は命名した稲垣国三郎（注61）の説明によれば、児童の心理的要求を満足させるために設けたもので、日記体で幾分指示しながら書かせ、だんだん自由創作に向かわせるものだという。童話・寓話・物語類を書かせることは、作文ではないが、子どもたちが喜んで書くため、稲垣国三郎が「綴る事項」に入れていたものである。前川宇吉は、この提言も受け入れて尋1・尋2の教材にしているのである。

以上のように、花田甚五郎を導きとしつつも、低学年は写生主義綴り方の教材配列によって基盤を固め、中学年は写生主義綴り方を主としつつも、友納友次郎によって写生主義によっては判然としにくい文種を取り込み始め、尋5・6、高等科に至って文種との照応が歴然とわか

るものにしたのである。

六、芦田恵之助の感化——各学年の綴り方の一側面——

『本質の上に立てる最新綴り方教授』の各学年の綴り方教材が提案されたゆえんは、ほぼ明らかになったが、尋常科第1学年の綴り方～高等科の綴り方〈注62〉には、それに尽くされなことが記されている。学年ごとに摘記してみれば、次のようになる。

〔尋常科第1学年〕

- ・「主眼」より前に「對話的自作」が掲げられ、「これが本学年の綴り方の出発点であり本幹であると同時に又將來の綴り方の基盤をなすのである。」〈注63〉とある。すでに「自作は綴り方教授の本幹である 本流である。指導は其の本幹本流を増大すべき枝葉である、支流である。」〈注64〉と芦田恵之助の立言を肯った上でこのようにいうのである。
- ・「主眼」に、書写力・限定力と並んで、「綴り方の仕事を知らしめ、文に對する趣味を養成する」〈注65〉が挙がっている。なお、限定力の説明にも「書くべき思想を自覺し區別する力を養ふ」と、波線部が、花田甚五郎のばあいと同様に明記される。

〔尋常科第2学年〕

- ・「教授上の注意」に「綴ると言ふ事の意義を了得させねばならぬ。」〈注66〉とある。

〔尋常科第3学年〕

- ・「教授上の注意」に「文に對する態度——正直なる發表は文の生命である——を確立せねばならぬ。」〈注67〉
- ・「書簡文」に對する注意として「『手紙はお話の通りに書けばよい、そして眞情の流露は其の生命であると言ふ』——書簡文に對する態度を養はねばならぬ。」〈注68〉

〔尋常科第5学年〕

- ・「主要なる作業」の1項目に「最も印象深き各自の經驗事項を綴らしめ、文に對する態度（想に對する態度）を強固に」する〈注69〉とある。
- ・「教授上の注意」に、「綴り方に對する兒童の態度に、動搖を生ぜぬ様に注意すべきは勿論更に進んでそれを一層強固にする様に努力しなければならぬ。」〈注70〉としている。また、

別の項目を立てて、「教師の文章観が従前に比して著しく児童に反映する。隨而教師は其の穩健、賢實、圓滿なる文章観により」児童が偏った見方に陥らないように「慎重なる注意の下に指導しなければならぬ。」〈注71〉とも述べている。

〔尋常科第6学年〕

- ・「教授上の注意」に、「綴文は決して困難でないとの信念を與へしみじみと其の眞味を感得せしめ、かくて小學教育の効果は生々潑漑たる動的生命を以て児童の生涯を左右するまでに至らしめなければならぬ。」〈注72〉とある。

〔高等科〕

- ・「主要なる作業及び教授上の注意」に、以下の3項目が記される。

「8 文に（想に）對する態度も作者としての態度も、ともに十分に強固に確立されて、些の微動も感ぜぬまでに至らしめねばならぬ。」〈注73〉

「10 児童をして自己の實力を自覺し、信賴し、而してそれに伴ふ自發的努力、自發的趣味を以て深く自學自習の域に入らしめねばならぬ。茲に至つて始めて教育の効果は児童の生涯と結合して、眞の効果を奏するのである。（中略）

12 高等科の性質上尋常科に比して一層世の實際と近接する綴り方が必要となる。同時に可能である。

しかしながらこれを以て凡てが直ちに社會の實生活を表現するものであると解するのは大なる誤見である。即ちあくまでも児童の實生活を本據としながら、それより眺め得る部分、解釋し得る範圍、交渉する點を捕へて、以て社會生活と接近調和せしむる所に眞の意義は存在するのである。」〈注74〉

これらは、いずれも芦田恵之助に感化されて、提案されている。とりわけ、二学年單位に挙がっている、綴ることに対する根本的信念・態度の形成については、先の各学年の綴り方教材とどうかかわり合うのか、うかがいにくい。おそらく尋1・尋2の経験事項・経験活動で素地に培い、尋2～高等科の自由作・自由選題で花開かせるのであろうが、これらのことは、これまで花田甚五郎・シュミーター・槇山榮次・写生主義綴り方・友納友次郎との関連で見えてきたこととは別の世界である。分析的な綴文能力の育成と綴ることに対する根本的な信念・態度の形成とが、一人の学習者のなかでどのように結びつくかも明らかではない。

それにしても、前川宇吉のなかでは、これらの統合が願われていたのである〈注75〉。

七、前川宇吉の綴り方教育実践史（個体史）から見て

『本質の上に立てる最新綴り方教授』には、前川宇吉自身の綴り方教育実践三年余りの歩みが、つぶさに語られている。それを整理すると、次のようになる。

- 1 教壇に立った当初に児童が綴ることの意義もわかっておらず、比較鑑識の力もないのに愕然とする。

（例1）ある高学年の児童に「春の郊外」に関する範文2編〈注76〉を比較鑑識させようとしたが、根拠を持って優劣を言える者がいない。

- ①文章観…「文の生命は眞面目なる自己の告白であると言ふ事」にも目を開いていない。
- ②対象把握・記述のすじみち…「観察法にも記述法にも秩序がなければならぬ」ことも、わかっていない。
- ③とらえる主体の位置…「作者の位置（観察点）が明瞭でなければならぬと言ふ事」も着目したことがなかった。
- ④文章中に固有名詞を用いることの重要性…「殊語を用ひて文を結晶させる事」も会得してなかった。
- ⑤想の安定・鮮明の度合…「想の安定不安定 鮮明不鮮明と言ふ様な事に對しても、たしかな眼をもつて居る者は一人もなかった。」〈注77〉

こちらの方は、文章を見る目が育っていないという例である。

（例2）「かつて『家の近況を報ずる手紙』を綴らせた事がある。其の時一人の優等生が丸で小説的な萬事あつらへむきと言ふやうな家を書いてゐるのであまりに不思議でならないから聞いて見ると、『それは私の家ではありません、頭の中で考へたのです。先生つくつて書いては悪いのですか。』と。」〈注78〉

こちらは、文章を書く際実際にあったとおりのことを書くのがとうといのだという自覚ができていない例である。

（例3）「たしか一昨年（大正3年）の頃であつたかと思ふ。『我が故郷』と言ふ題で、綴らせようとしたら、二三の児童が『先生先生 宿題にして下さい。何か圖書館にでもいつて探し

て見ますから』と……余は殆んど驚愕の口を閉ぢる事が出来なかつた。」〈注79〉

これは自分自身で書くことのかげがえのなさに開眼していない例と言えよう。

いずれも初めて教壇に立った大正3(1914)年の時点における小学校高学年(高等科も含むか。)の実態だったのである。

2 明確な方針を立て、全校を挙げて取り組み、児童の作品が自己の思想を自らの言葉で正直に書いたものに

前川宇吉は、上記の事例から6点の課題を見だし、その対策を立てている。その肝心な点について述べたのが、下記の部分である。

「Ⅰ、文の生命は正直にして十分なる発表にある。

Ⅱ、虚偽・虚飾は文の生命と価値とを破壊する敵である。

Ⅲ、文は偽りなき自己表現であると思ふ時、極めて容易であり、且ずんずん進歩して行く。

之に反して少しでも銜氣が心に萌した時、文は益々困難となり次第々に深淵へ陥つていく。

と言ふ事を以てどこまでも導いていつた。(中略)

吾人は何と言つても動かぬ教師の態度と人格的努力とが必要であり、且范文(消極的范文・積極的范文)による具體的指導とそれらに関する文話とが頗る有効であつた事を實驗によつて確信する。

かくて全校舉つて鋭意此の點に向つて盡力せし結果は、次ぎに掲ぐる児童の成績によつて大略うかがふ事が出来るであらう。少くとも『自己の思想を自己の言語で正直に書く』と言ふ傾向の幾分は、たしかにあらはれて居ると信ずる。」〈注80〉

児童の自己表現こそ尊いという文章観を確立するため、根本に揺るがない教師の信念としての態度と児童にはたらきかけずにはおれないという人格的努力とを据え、実際には范文と文話によつて進めていったことが語られている。全校の協力が得られたようで、この方針と努力が尋常科・高等科全学年に浸透し、児童の成績にも自己表現としての自覚が確かに表れてきたようである。そのような学校を挙げての営みは大正3(1914)年からいつごろまで続いたのだろうか。

本書『本質の上に立てる最新綴り方教授』に挙げた例は、全部で36編ある。しかし、学年は尋3・尋6・高等科1年・高等科2年の4年しかない。編数・男女の別も尋3は5編、すべて女兒、尋6は7編、女子の1編を除けばすべて男子、高等科1年は7編、短歌3編は女子、後の題ではすべて男子である。高等科2年は計17編、そのうち短歌4編のみが女子と偏っている。「各学年の綴り方」に挙げた長文記述(尋6男女1編ずつ、高等科1年男児1編、高等科2年男児2編、計6編)と韻文創作(短歌…高1女兒3編・高2女兒4編、韻文…高2男児1編、計8編)の14編のみが、教材系列がはっきりしている。しかも、いずれも文章としてまとまりのあるものだったのである。ここでも、明記されているものは、大正4(1915)年9月・10月ごろまでである。そうしてみると、本書に載せてある36編のほとんどすべてが、花田甚五郎の「綴文能力の根柢とその指導」を読む前に得られたものだったのである。この自己表現をふりかざして全校で進み、ある程度の成果を得られた期間を、大正3(1914)年のある時期から大正5(1916)年の1月～2月までとしておきたい。

この時期には、高等科1年の児童が「先生は常に綴方には多讀多作多商量が緊要であると言つてゐられる。」というとおり、児童にまるごとの文章を書けるようになる学習法を勧めると同時に、教師がそれを自らに課し、書くことの先覚者として児童に臨むことに力を注いでいたのである。この時期までは、根本的に芦田恵之助に近かったのである。

3 花田甚五郎の論文に触発され、写生主義綴り方や友納友次郎の著書も参照して自らの目標の焦点化、綴り方教授の体系化の願いを満たす

これ以降、尋6や高等科を主とする前川宇吉自身の求めることは、さまざまな題で書かせている教材の目標を見きわめることであり、それらを全学年にわたって体系化することであったと見られる。花田甚五郎の論述「綴文能力の根柢とその指導」(一)・(二)(大正4(1915)年10月・11月)は、前川宇吉の要請にある程度応えるものを持っていた。ただし、綴文能力の区分についても、綴り方教材の学年的配列についても、綴り方教育実践の手ごたえを感じていた前川宇吉にはなお整合性をもった、一貫性のあるものにし得るのではないかと思えてきた。それで、写生主義綴り方や友納友次郎の著書を参照しつつも、自らの著書として押し出すこととしたのであろう。

しかし、そのなかで今まで試みたことのなかった分析的な部分練習を取り込むことになる。それは『寫生を主とした綴方新教授細案』にはきちんと文例として挙げており、『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』にもある程度載っていたが、高学年の担当が主だったことも

あって、それを前川宇吉自身の実践した例として血肉化し、書物に収めることはできなかった。それゆえ、理論的には文章としてのまとまりを要しない部分練習にまで踏み込みながら、指導例も作品例も出てこないという結果に終わっている。著書としては綴文能力の養成という指標を得たものの、大正4(1915)年秋までに目ざしていたことと綴文能力の育成に関する教材がどのように統合されるか見えないまま並行するのである。

おわりに

以上の考察をふまえて、長崎県女子師範附小、なakanずく前川宇吉が『本質の上に立てる最新綴り方教授』にシュミーターの11段階を取り込んだ経緯をまとめると、次のようになろう。

- 1 大正2(1913)年から教壇に立った前川宇吉にとって、花田甚五郎の論述「綴文能力の根柢とその指導」は、文章鑑識力もなく、綴ることの意義(文章観)も固まっていない児童を前にして、3年間全校を挙げて取り組み、一応の成果が得られた後、自らの試みている綴り方教材の目標の焦点化、そして尋常科・高等科全体に及ぶ綴り方教授の体系化のための手がかりとなるものであった。
- 2 花田甚五郎の論文には、友納友次郎にも増して綴文能力の練磨が目標として打ち出され、しかも友納友次郎や写生主義綴り方よりも細かく区分してあった。前川宇吉には、それが「吾人自ら文を綴る時の心意作用」と照らし合わせてみて納得のいくものであり、各々の綴文能力の名称はそのままであっても、内実を一層説得のあるものにしていこうとする意欲を湧かすことのできるものであった。
- 3 綴文能力の区分と並んで紹介されたシュミーターの11段階は、前川宇吉にとっては、花田甚五郎の解釈と切っても切れないものであった。したがって、自らシュミーター説について説明する際にも第1段～第3段は花田甚五郎の解釈も取り込んでいった。その方が、後の綴り方教材名とも照応しやすいためである。ただし、前川宇吉が写生主義綴り方の提唱する写真的態度と写生的態度の相違を念頭に置いて第一段～第六段と第七段との違いを見抜くところも出てきていた。
- 4 各学年における綴り方教材の配当は、基本的には花田甚五郎に7割を負っているが、尋2～尋3の主な教材は花田甚五郎自身、シュミーターの第1段～第3段に相当するとしている。前川宇吉はそれを尋1にも広げている。さらに溯ると、低学年は写生主義綴り方の教材配列によって基盤を固め、中学年は写生主義綴り方を主としつつも、友納友次郎によって文種を取り込み始め、尋5・6、高等科と進むにつれて完全に文種と照応し得るものになっている。

なお、尋4～尋6の教材「統一点を定めての記述」は花田甚五郎においても、前川宇吉においてもシュミーターの第7段階の説明とも一致するものになっている。尋3・尋5・尋6・高等科の教材「説明的記述」、高等科の「評論的記述」も、シュミーターの第10段（特性の記述…純説明文）・第11段（意見の発表…論文）と照応すると言え、その通りである。ただし、花田甚五郎のばあいは、槇山榮次の『教授法の新研究』そのものを読み、田中廣吉の助力も得ているため、シュミーター説には敏感であったであろうが、前川宇吉は、花田甚五郎が説いたところだけから受け取るのであるから、シュミーター説は間接的に理解するにとどまっている。前川宇吉には、シュミーター説に基づいているという自覚がほとんどなかったようである。とは言え、シュミーターの第1段～第6段が、写真的態度による記述、第7段が写生的態度による記述と区別した時、写生主義綴り方の大本にシュミーターがいるのかもしれないと予感しなかったとも言いきれないのである。

前川宇吉は、自らの実践体験もふまえて、対話体記述を尋2から高等科まで、長文記述を尋3・尋5～高等科に、経験事項・経験行動・童話寓話物語の類を尋1～尋3に、自由作・自由選題・批正指導及び文章紹介を尋2から高等科まで掲げていき、まとまった文章を書く機会をできるだけ持たせようとしたのである。

<注>

- 1 花田甚五郎著『新潮を汲める綴方教授の実際』教育新潮研究会、大正5（1916）年7月28日発行、全279ページ
- 2 槇山榮次校閲、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』（表紙は『本質の上に立てる最新綴方教授』となっているが、校閲者名や肩書きまで記されている中表紙や奥付けには「り」が入っているため、そちらを正式な題名と見なした。）金港堂書籍、大正5（1916）年9月20日発行、全386ページ
- 3 前川宇吉稿「綴文能力」『日本之小學教師』第18巻第209号、国民教育社、大正5（1916）年5月15日発行、42ページ
- 4 花田甚五郎稿「綴文能力の根柢とその指導」『初等教育研究雑誌小學校』第20巻第2号、同文館、大正4（1915）年10月15日発行、11ページ
- 5 前川宇吉稿「綴文能力」『日本之小學教師』第18巻第209号、42ページ
忠実に引用すれば、以下のようになる。

「或人は單に書くべき思想を自覺することの必要を唱へ、又或者はそれを他と區別する力の大切なるを叫ぶ。しかしながら區別は自覺の後に來り、自覺はまた區別を誘導して兩者相寄り相俟つ所に始めて慥なる思想の限定は得らる。故に以上は先後の問題にして決して其の一を廢し又は輕んずべきものにあらず。依つて吾人は其の兩者を包括して限定力と呼ぶべし。」

このうち、低学年において「書くべき思想を自覺すること」を説いたのは、芦田恵之助『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）であり、書こうとする思想を他と區別する力を強調したのが、駒村徳壽・五味義武『寫生を主としたる綴方新教授細案』（全 2 卷、目黒書店、大正 4（1915）年 7 月 23 日発行、卷上…全 508 ページ、卷下…全 428 ページ）と花田甚五郎「綴文能力の根柢とその指導」（大正 4（1915）年 10 月）であった。前川宇吉は、ここで広義の限定力には、芦田恵之助のいう「書くべき思想を自覺すること」も土台として包み込まれるとしているのである。

- 6 「綴文能力の根柢とその指導」『初等教育研究雑誌小學校』第 20 卷第 2 号、11 ページ
- 7 同上
- 8 「綴文能力」『日本之小學教師』第 18 卷第 209 号、42 ページより要約した。
- 9 「綴文能力の根柢とその指導」『初等教育研究雑誌小學校』第 20 卷第 2 号、11 ページ
- 10 同上
- 11 「綴文能力」『日本之小學教師』第 18 卷第 209 号、42 ページ
- 12 「綴文能力の根柢とその指導」『初等教育研究雑誌小學校』第 20 卷第 2 号、11 ページ
- 13 「綴文能力」『日本之小學教師』第 18 卷第 209 号、42 ページより抄出した。
- 14 「綴文能力の根柢とその指導」『初等教育研究雑誌小學校』第 20 卷第 2 号、11 ページ
- 15 同上誌、11～12 ページ
- 16 「綴文能力」『日本之小學教師』第 18 卷第 209 号、42～43 ページ
- 17 「綴文能力の根柢とその指導」『初等教育研究雑誌小學校』第 20 卷第 2 号、11 ページ
- 18 同上誌、12 ページ
- 19 「綴文能力」『日本之小學教師』第 18 卷第 209 号、43 ページ
- 20 「綴文能力の根柢とその指導」『初等教育研究雑誌小學校』第 20 卷第 2 号、11 ページ
- 21 同上
- 22 「綴文能力」『日本之小學教師』第 18 卷第 209 号、42 ページ
- 23 槇山榮次著『教授法の新研究』目黒書店、明治 43（1910）年 10 月 13 日発行、

- 「綴方に関する研究」は 313～332 ページに所収
- 24 花田甚五郎稿「シユミーダ―の説に基きたる新綴方教授法」『國語教育』第 1 卷第 1 号、育英書院、53～58 ページ
 - 25 「屬性の記述」自体は「綴文能力の根柢とその指導」(二)『初等教育研究雑誌小學校』第 20 卷第 4 号、同文館、大正 4 (1915) 年 11 月 15 日発行、64～70 ページや、『新潮を汲める綴り方教授の實際』の尋 2 と尋 3 の「綴り方教授要項」159～167、192～202 ページにある。ただし、「屬性に分解して記述する」などの表現であれば、「綴文能力の根柢とその指導」(大正 4 (1915) 年 10 月) にも見られる。
 - 26 「綴方能力の根柢とその指導」『初等教育研究雑誌小學校』第 20 卷第 2 号、13 ページ
 - 27 同上
 - 28 同上
 - 29 同上
 - 30 同上
 - 31 「綴文能力の根柢とその指導」『初等教育研究雑誌小學校』第 20 卷第 2 号、14 ページ
 - 32 同上
 - 33 駒村徳壽・五味義武共著『寫生を主としたる綴方新教授細案』巻上、目黒書店、大正 4 (1915) 年 7 月 23 日発行、全 508 ページ
 - 34 『寫生を主としたる綴方新教授細案』巻上、53 ページ
 - 35 同上書、54 ページ
 - 36 同上書、31 ページ
 - 37 同上書、33 ページ
 - 38 同上書、33 ページ
 - 39 『本質の上に立てる最新綴り方教授』27 ページ
 - 40 同上書、27～28 ページ
 - 41 同上書、24 ページ
 - 42 同上書、28～31 ページ
 - 43 同上書、200～201 ページ
 - 44 同上書、91 ページ
 - 45 同上書、198 ページ
 - 46 同上書、267～268 ページ

- 47 同上書、274 ページ
- 48 同上書、363～364 ページ
- 49 同上書、378 ページ
- 50 同上書、81～82 ページ
- 51 同上書、382 ページ
- 52 同上書、383 ページ
- 53 アルノ・シュミーター『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版、B・G・トイプナー印刷・出版、1908 年刊、1 ページ。
なお、拙稿「シュミーター作文教授段階論の性格—作文教授第 I 段階の考察を中心に—」『国語科研究紀要』第 18 号、広島大学附属中・高等学校、昭和 62 (1987) 年 10 月 31 日発行、117～134 ページ参照。
- 54 『本質の上に立てる最新綴り方教授』 序文 1～2 ページ
- 55 同上書、「自序」1 ページ
- 56 同上書、「自序」2 ページ
- 57 同上書、24 ページ
- 58 同上書、「自序」2 ページ
- 59 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、67～74 ページ
ここには、確かに視写法・聴写法・暗写法があり、終わりに文字の運用のたしかならぬ子を救った例が挙げられている。
- 60 『綴り方教授』74～89 ページ
直観描写の起点になるものが、みかんの実物を示して、どこに売ってあるか、どうしてできたものか、何にするものかを尋ねて、答えを綴らせる例であるため、「物の存在を元とする」記述と等置するのは難しいが、次に行動を主とするものが挙がり、第二步が「教師と児童との共動」であり、第三步が「児童と児童との共動」であるのは、芦田恵之助のままである。同じ行動の叙述を第一歩、第二步とあえて分けて記すのも、芦田恵之助から学んだことかもしれない。
- 61 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
- 62 『本質の上に立てる最新綴り方教授』259～385 ページ

- 63 同上書、262 ページ
- 64 同上書、229 ページ
- 65 同上書、262 ページ
- 66 同上書、269 ページ
- 67 同上書、275 ページ
- 68 同上書、282 ページ
- 69 同上書、295～296 ページ
- 70 同上書、296 ページ
- 71 同上書、297 ページ
- 72 同上書、366 ページ
- 73 同上書、380 ページ
- 74 同上書、381 ページ
- 75 翌年の論文「綴文能力の綜合的見解是乎分解的見解非乎」（『國語教育』第2巻第2号、育英書院、大正6（1917）年2月1日発行、19～21 ページ）は、まさにこの問題を扱っている。そして、下記のように結論づけている。

「綴り方は其の性質上たしかに統一的・人格的・綜合的のものたる事は言ふ迄もない。隨て綴文能力の内容的解釋に於ても其の修練の過程に於ても常に此の考を忘れてはならぬ一否忘れてならぬのみでなく、それがとりもなおさず理想であり到達點でなければならぬ。しかしながら同じ綴り方でも其の性質としての見方と、教授の方法的手段としての見解とは、それを相關的に見ると同時に又一方に於て、明かに區別して考察する事が大切である。理想はどこ迄も理想としてこれを描き、これを到達點として進まねばならぬのは言ふ迄もないが、それを現實化するまでには幾多の手段あり方法あり順序あり階梯ある事を忘れてはならぬ。
(中略)

吾人は決して偏狹なる綜合論者でもなければ、極端なる分解論者でもない。強ひて言はんか、穩健なる二者の折衷派の一人。」(21 ページ)

- 76 範文として示された二例を引用しておく。

春の郊外

待ちに待つてみた春は来た。空は心地よい程晴れて居る。家々の軒にも山にも櫻が咲いた。時折暖い春風が吹いていく、櫻は散り柳はゆれ鳥は歌ひ蝶は舞ふ。氣も心も浮き立つてさながら春霞の彼方にでもつれて行かれるかのやう……。青々とした野原には美しい草花がわれ劣らじと咲いてゐる。畑は一面菜の花盛り、汽車は勢よく其の間を通つて行く。鏡のやうな海には春風をはらませた帆掛船が繪のやうに浮いてゐる。山の緑は日一日と濃くなつた。時々汽船は驚かす様に黒煙を吐いて走り、麥畑から雲雀が勢よく飛立つ。何と美しい景色であらう。

同

梅も散り桃も過ぎて、世は櫻の花盛りとなつた。

ここは廣々とした合戦場である。北には幾萬の人が營々として活動して居る長崎港、鏡の様な水面には汽船帆船木の葉を散らしたやうに浮んで、さすがに其の繁榮が忍ばれる。東南は油を流した様な千石々灘、それを隔てて温泉の雄峰が雲際高くつきたつてゐる。

野には一面、蒲公英・紫雲英など時を得顔に咲いてゐる。春を楽しんで待つてみた白・黄の蝶は、花から花へと飛びまはつてゐる。はや手に手にさげた花籠には千草の花があふるるばかりになつた。ああいつまで見ても遊んでも、あくことを知らぬのは、春の郊外である。『本質の上に立てる最新綴り方教授』169～170 ページ)

77 『本質の上に立てる最新綴り方教授』171 ページ

78 同上書、171 ページ

79 同上書、171～172 ページ

80 同上書、172～174 ページ

81 同上書、181～185 ページ

第四節 大正中期・後期における綴文能力の練磨をはかる綴り方教材組織論の展開

はじめに

シュミューダー説に触発されて、大正前期に綴文能力練磨をはかる潮流は生まれる。それはその後どのように進展していくのであろうか。その進展のさまを探り、その意義を明らかにすることが、本節の目的である。

綴る態度の違いに着目して綴る力をつける綴り方教材組織論は、以後次のような展開を遂げる。

(1) 綴り方本質観…大正中期・後期になると、綴り方自己表現観がほとんどの人から発せられるようになる。

- 飯田恒作…「児童が眞に吾がものとして居る内容を、眞に吾が物としている形式でも如實に発表ができればよい。〈注1〉」
- 友納友次郎…「吾人の期する處は材料の實質であつて、仮令その数は少なくともそれが児童の身體に同化して血となり肉となつて、直接の生活に生きて働いてゐるものでなければならぬ。斯くて文章が児童の発表慾を満足させた眞の自己表現の意味を全うすることが、出来るのである。〈注2〉」
- 峰地光重…「綴り方は児童の人格の全的表現である。〈注3〉」
- 田上新吉…「自己の生活（広義）を對象として綴らうとする作者の人格的生命の創造活動である。〈注4〉」

飯田恒作の規定が典型的なもので、友納友次郎は綴り方が典型的なものであることを明言している。峰地光重の立言には、芦田恵之助の綴り方は児童の人生科であるとの見解が反映している。田上新吉の提言には、ベルグソンの創造的進化の考えが入り、自己表現の中でも生命の表現であることが強調されている。友納友次郎の見解も、『小倉講演綴り方教授の解決』〈注5〉では、芦田恵之助と変わるところがない。

わずかに写生主義の五味義武が「小學校の程度に於ては文の自己の表現なりとのみ狭く限りたくない。(中略) 人格の表現を離れ、創意の境域を脱した普通の記録でも尚且文章といふことが出来る。」〈注6〉と言ひ、八波則吉が模倣から入つて稍創作に近い程度まで導いて戴きたい〈注7〉と希望を述べるにとどまっている。

(2)綴り方教授の目的…大正中期は、以下のように綴る力をつけることに焦点化したものが、代表的である。

- 飯田恒作…「發表力を練る〈注8〉」「文字によって自己の思想を表現する力を養ふ。〈注9〉」
- 友納友次郎…「綴方は綴る力をつけるといふことが唯一の目的である。〈注10〉」
- 五味義武…『「思想を表彰するの能を養ふ。」という點に立てば、当然綴る力の修練と見るが正當〈注11〉」

ただし、飯田恒作は、芦田恵之助が綴り方の題材として実感の明らかなるものを求めるゆえんを探って「綴らんとする心」を見だし、「歌の先生が歌心を養ふやうに兒童に綴らんとする心を養ふのである。」「この綴らんとする心を養うこと——これが自分の考える指導の出発點であり、また到達點である。〈注12〉」とも記している。發表力（表現力）養成の大目標に綴らんとする心をいかに取り込むかという課題が生まれている。芦田恵之助に心を寄せる村山四郎三郎などは、順序を逆転させて、「綴らんとする心の培養」を先に、「表現能力の養成〈注13〉」を後にしている。峰地重光は「兒童の全的表現・眞實表現なる綴方によつて彼等の心の芽生えを正しく美しく伸ばして行くといふ人生的意義の上に立つところに、新しい綴り方教授の生命が溢れる〈注14〉」と記す。実際には、随意選題によつて「思想を練る」ことと「兒童の模倣力、理解力、感動力等に訴へて、その綴り力を啓培する〈注15〉」ことを並行させる。しかし、目的としては「小學校令施行規則」にある「思想を性格に表彰させる」という「技能科」としてのとらえ方を批判して、人間形成に資する「人生科〈注16〉」と考えるべきことを提言している。「兒童の全的表現、眞實表現」の中に、当然「綴らんとする心の培養」も「表現能力（綴り力）の養成」も含まれるのであろう。その上、人間的成長を図るものとしているのである。田上新吉は、「自ら更新しつつある子供の内的生活に即して指導を行ひ、以て子供自らが自己の力によつて自己の生活（廣義）を眞實表現し得るやうな能力傾向をつけてやること、なほ同時にそれによつて子供の内的生活を更に向上發展せしめるやうに仕向ける〈注17〉」ことが目的であるとしている。綴る前の生活の指導→表現力の伸張→綴った後の生活の指導が視野に収められている。東京高師附小の『細目』においては、「綴り方は自己の生活を文にあらはし、自己を生長せしめることを目的とする〈注18〉」とある。この『細目』の目的も、先の峰地重光の目的も、芦田恵之助の文章観——文章は何のために書くかという兒童の問いに『綴り方は自己を向上させるためである』といふ一句で安心出来ました。文を綴るといふことは綴らないでは居られぬといふ内部からの要求によつて「眞剣な態度を以て、作者の人生觀のひらめきを、自己の

言葉を以て表現したもので、己れを向上進歩せしめるための人間共通の本能に基づいたものである。〈注 19〉」——に基づいている。綴る力の育成という目標は、だんだん相対化されてくる。

(3) 発達段階をふまえた初等綴り方教授への展望…友納友次郎は、大正 7(1918)年においても「綴り方の技能其の物を確實に吟味してその発達の順序に従ひ、(綴り方教授の系統を) 合理的に作成〈注 20〉」すべきと説くが、分解の語を避けて自ら発達段階説を目立たないようにしている。五味義武は「自由選題を發表の門戸として出發〈注 21〉」するとし、課題指導の領域に分解→総合にかかわる指導項目を内在させる。ただし、経験事項の記述指導を優先するように改めており、肝心な観察事項の記述指導にしても「観察以外の事を悉く禁ずるやうな窮屈なことはしない。〈注 22〉」と明言する。ここでも分解の語は用いていない。分解→総合の二期区分は稀薄になる。その後、田上新吉・飯田恒作の児童文の発達段階が公にされる。田上新吉は作者の態度作者の態度の違いに着目し、「諸方の學校から寄贈して頂いた児童の綴り方成績」12,000 編あまりを 2 年かけて 2 回ずつ読んで「分類し、學年別に統計をとって見たもの〈注 23〉」である。飯田恒作は大正六年から持ち上がった学級児童の創作意識の発達(尋 3～尋 6)と 6 年間の典型的な作品とを照らし合わせて調査している。そこから田上新吉は芸術的態度においては、主観的態度か客観的態度か、同じ主観的態度であっても直叙か擬人的態度で書かれているかを分けて、統計上何編かずつあったかを尋 1 から高 2 までを掲げている。結果的には自由作とは言っても、大正 8(1919)年春～大正 10(1921)年 7 月当時、標準的には全国各地の小學校でどんな指導が行われ、どんな作品が生まれていたかを反映するものになっている。飯田恒作のばあいは、さらに組織的に優中劣それぞれ男女 2 名ずつを選び、計 12 名について学年ごとに 6 年間どのような作品を書いたかを掲げ、〈注 24〉考察を加えている。飯田学級の指導の成果をまるごと映し出したものと言えよう。田上新吉・飯田恒作ともにおおよそ 2 年単位の指導事項を引き出している。

大正 11(1922)年においても、宮城県師範附小の以下の説のように「児童の綴文能力を増進〈注 25〉」するために、綴る態度に着目して綴る力をつける系列にしたがって、指導の目安を得ようとする人たちはいる。直接には花田甚五郎の綴文能力説に拠ったのであろうが、遡れば、写生主義綴り方や友納友次郎の見解も入っていよう。

- 第 1 期(尋 1～尋 3) …「表現する思想感情を限定し分解する力を養って行く。〈注 26〉」
- 第 2 期(尋 4～尋 5) …「選択排列の力を養ふのが主となる。〈注 27〉」
- 第 3 期(尋 6・高等科)…「統合力を養ふ事を主なる任務とすべき 〈注 28〉」

しかし、後に述べるように、大正中期に写生主義綴り方・友納友次郎の綴り方教授系統案に拠り、分解→総合の二期区分説にしたがったと見られる綴り方教授書が多くあったのに、大正後期にはほとんど姿を消すのである。田上新吉の主観的態度か客観的態度かで文章を分けていこうとする見解には、批判も出される。〈注 29〉 芦田恵之助の3回の持ち上がり経験から見据えられた2年単位の四期区分説（尋常小学校においては3期にわたる指導目標の見通しを示した説〈注 30〉）のみが生き続け、飯田恒作の児童の文章自覚・表現力に関する実証的研究を経て強化されるのである。

（4）綴り方教授系統化の原理…綴る態度の違いに着目して綴る力を養う潮流の中では、大正五年までは、写生主義綴り方の感化が大きい。何と云っても、最初にシュミダー作文教材組織論の生かし方を模索し、綴り方教授細案まで示した点が強みである。

しかし、大正中期以降になると、写生主義綴り方の写真的態度・写生的態度・説明的態度・主観的抒情的議論的態度による記述練習の系統化を継承し、発展させたものは、下記の7編に限られる。

- 1 西武蔵尋常小学校『綴方教授細目 完』同校、大正6（1917）年3月14日発行、ガリ版刷り、ページ数を欠く。
- 2 新潟県長岡女子師範学校代用附属川崎小学校『複式學級綴方、唱歌、体操、裁縫教授細目』目黒書店、大正8（1919）年3月25日発行、1～22ページ
- 3 兵庫県姫路師範小学校・同附属小学校共編『改訂小學校各科教授汎則』吉岡明輝堂印刷、大正8（1919）年10月1日発行、89～197ページ
- 4 五味義武『綴方指導の実際』目黒書店、大正10（1919）年3月10日発行、全616ページ
- 5 田上新吉著『生命の綴方教授』目黒書店、大正10（1921）年10月25日発行、全660ページ
- 6 『綴方教授に関する最近研究』上巻、帝国教育会編、文化書房、大正11（1922）年6月2日発行（茨城県師範学校附属小学校の執筆）
- 7 佐久田昌教『藝術活動としての綴方原理』東京宝文館、大正13（1922）年6月2日発行、全232ページ

上記①～②は綴り方教授細目まで写生主義綴り方の発表態度に拠るもの。ただし、①は高等科に友納友次郎に従って伝記文、戦記文を加えている。自由作もわりと多い。③は『寫生を主としたる綴方新教授法の原理〈注 31〉』を「最も内容の豊富な根本に立ち入った著書〈注 32〉」

と評価するが、写真的態度と写生的態度と描写的態度を広義の写生的態度に包括し、説明的態度、議論的態度と並ぶ3つの柱に集約している。写生主義綴り方の説く教材配列を念頭に置きつつも、なお、改善の余地を探っていたようである。④は写生主義綴り方の一人五味義武の著作であるが、駒村徳壽の発表態度の区別に拠らず、経験事項の記述練習、観察事項の記述練習、知識事項の記述練習という題材本位の分け方を試みている。⑥茨城県師範附属小学校の教材名がこの五味義武の分類に近いものになっている。⑤田上新吉は写生主義綴り方の科学的・論理的態度に傾斜した系統化を、綴り方本来の芸術的態度を主軸とするものに改めようとする。何に対するどういう態度かで、次の4類に分ける。

- A 自己に対する主観的態度
- B 他者に対する主観的態度（擬人的表現）の指導
- C 他者に対する客観的態度の指導
- D 自己に対する客観的態度の指導

このうち、AとCが現実の視点を取る文章に、BとDとが虚構的視点を取る文章になる。B・Dも是非取り上げるべきだとしたところに、田上新吉の文芸的指向があろう。それと共に、当時の実践傾向もうかがえよう。⑦は、田上新吉の立論を「現下の綴方教授界に於ける最も先進の主張として、吾々に多くの尊敬と共鳴と勇気とをもたらすもの〈注23〉」とし、田上新吉に則って、「詩文の創作指導」に踏み出している。

それに対して、友納友次郎に拠るものは、下記のようにきわめて多くなる。

- 8 河野清丸監修、自動教育研究会著『自動主義綴方教授の革新』明誠館、大正6（1917）年8月15日発行、全209ページ
- 9 友納友次郎講述『綴方教授細目』広島県沼隈群教育界、大正6（1917）年8月15日発行全92ページ
- 10 氏家丑治郎著『児童の文章力に基ける綴方指導の実際』広文堂書店、大正7（1918）年2月15日発行、全288ページ
- 11 友納友次郎著『綴方教授法の原理及實際』目黒書店、大正7（1918）年3月発行、全474ページ
- 12 友納友次郎著『尋常小學綴方教授』6冊（尋1～尋4）、目黒書店、大正7（1918）年10月23日発行～大正10（1921）年2月20日発行
- 13 大日本図書株式会社編『國語讀本に聯絡せる尋常小學綴方教授書』巻2、大日本図書、大正8、（1919）年5月25日発行、全267ページ

- 14 池田彌一郎・今井清明共著『綴文能力に基ける高等小學綴方教授細案』積善館、大正 8 (1919) 年 6 月 5 日発行、全 339 ページ
- 15 福知勝編著『尋常小學綴方教授細目』大川教育社、大正 9 (1920) 年 5 月 27 日発行、全 268 ページ
- 16 峰地光重編著『最新小學綴方教授細目』児童研究社、大正 10 (1921) 年 8 月 18 日発行、全 68 ページ
- 17 静岡市小学校「新代の綴方教授」『綴方・話方に關スル研究』(大正 9 年 2 月) 静岡女子師範学校附属小学校、大正 10 (1921) 年 10 月発行、241~258 ページ
- 18 藤枝校楨田彌六稿「我が校ノ綴方方針」『綴方・話方ニ關スル研究』(大正 9 年 2 月) 静岡女子師範学校附属小学校、大正 10 (1921) 年 10 月発行、296~300 ページ
- 19 富士郡北山尋常高等小学校長竹沢義夫稿「表現の指導と綴方教授」『綴方・話方ニ關スル研究』(大正 9 年 2 月) 静岡女子師範学校附属小学校、大正 10 (1921) 年 10 月発行、301~303 ページ
- 20 峰地光重著『文化中心綴方教授法』教育研究会、大正 11 (1921) 年 8 月 18 日発行、全 316 ページ
- 21 吉田助治著『兒童生活の藝術的陶冶と綴方の指導』内外教育社、大正 13 (1924) 年 6 月 20 日発行、全 326 ページ
- 22 稲津清市『生命表現綴方教授細目』尋常科第 1 学年~第 6 学年、広文堂書店、尋 1...大正 14 (1925) 年 3 月 10 日発行、88 ページ、尋 3...大正 14 (1925) 年 11 月 23 日発行、104 ページ、尋 6...大正 15 (1926) 年 5 月 5 日発行、106 ページ
- 23 富岡貫一『最近思潮各科學習指導の基調』岡本偉業館、大正 14 (1925) 年 3 月 15 日発行、141~180 ページ
- 24 水鳥川安水爾『綴方の自由教育 創作と鑑賞』東京宝文館、大正 14 (1925) 年 4 月 20 日発行、306 ページ
- 25 鈴木頤雄著『魂の深化 綴方指導と其の系統案』南光社、大正 14 (1925) 年 7 月 25 日発行、245 ページ
- 26 佐賀県指定東松浦郡浜崎小学校『綴方指導細目 全』同校、尋 1~高等科まで各学年起こしのページがついているが、合計 515 ページ
- 27 大阪市小学校共同研究会『綴方指導要目とその文例』第 1・2 学年用、大阪市役所教育部、大正 15 (1926) 年 3 月 31 日発行、155 ページ

9・11・12は友納友次郎自身が練習目的の語を用いて大正前期の主張の体系化をはかったもの。ただし、作文例は6割強も重複しており、学年を変え、教材系列を改めて示すものもある。したがって、実践の質的変容は見られず、体系化に必要な作文例を補い、聞き書きのように不都合なものが省かれるにとどまる。8は文章を作る心の働きの上から文種によりて仮に分けるというが、綴り方指導要項や教授細目は挙げていない。11も8に近く、つづる態度という用語も出てくるが、実際には文種が原理になっている。10は系統化の原理にはふれていないが、「存在位置状態等についての観方の指導〈注34〉」や「静的事物の観察描寫が出来たならば今度は活動的事物の直観描寫に移る〈注35〉」とあることから見れば、写生主義綴り方や友納友次郎の見解をある程度取り込んでいと判明する。14は明らかに友納友次郎の発表態度の違いを手がかりにしているが、「練習的記述とその鑑賞」「筆寫力の修練」という教材名を見ると、花田甚五郎からの示唆もあったようである。15・17・18・19は、友納友次郎の説によることを明記している。ただし、17は「想ヲ文ノ上ニ表ハス迄ノ心的経過ノ見地ヨリ綴文能力（内的發表の方面）養成ノ案」および「同上ヲ基礎トシタル推敲批正ノ標準」を加えている。したがって、「文旨／決定／着想／仕方／構想／仕方／記述／態度／推敲／仕方〈注36〉」などの文章表現過程による系統化と友納友次郎の綴る態度の違いに着目した文種との対応の明確な系統化との並行説になる。それに対して、19の「練習教材分類表〈注37〉」（尋2～高2）では、友納友次郎説でありながら、六何法・構成の指導を削り、むしろ文種との対応が可能な面に絞っている。

16・20は、友納友次郎の「教授の系統」表に混在している2側面を見抜き、本来的に綴る態度・文種による系統化を「観たままを書き表すこと」、「感じを抒べること」など7つの「基本的指導教材」とし、一まとまりの生きた思想を扱うものとし、六何法の指導・構想の指導などそこからはみ出た教材を、「物を観ること、特色を捉えること」、「文の組立方」など6つの「付帯的指導教材」とし、分話や学年の「草稿及び推敲標準〈注38〉」として掲げている。まだ、東京高師附小の『細目』において取材・腹案・記述・推敲・文話という5観点が示される以前でもあり、文章表現過程に即した着眼点としては揺れるところもある。それにしても、ここで前者の文章表現活動と後者の文章表現過程という2大原理が統合されるに至っている。むしろ、21・22・24・25・26・27は文種もしくは表現態度による記述一本槍である。26のように表現態度の修練7項目は峰地光重のままであり、文集朗読会まで一致する教授細目であっても、独立的文話として掲げるものは峰地光重のように文章表現過程を意識したものにはなっていない。それでも、23には、能力陶冶面として着想方面／構想方面／推敲方面／批評鑑賞方面などが、

発表態度方面として峰地光重の挙げた7項目に韻文的発表を加えたものが挙げられている。文章表現活動（後には峰地光重自身、「生活指導の教材」〈注39〉と呼ぶようになる）と文章表現過程（こちらの方は「表現指導の教材」〈注40〉と呼んでいる）と両方を見据えた系統化が徐々になされつつあったのである。

（5）綴り方教材の配列・・・写生主義綴り方のように、綴り方教材の配列まで細かく考えていこうとする綴り方教材細目はなくなる。

おわりに

以上のように見てくると、シュミューダー作文教材組織論の果たした役割は、以下の5点に集約できよう。

（1）綴り方本質観においては、シュミューダーは文章構成観であるが、他方経験を想定して一まとまりの文章にして行かせようとする指向も持っていた。したがって、明治40年代に、思想内容・形式・発表という3要素を組み立てて文章を作り上げる文章構成観になじんでいた人たちに、受け止めやすい見方を提供し、日本の初等教育実践者が、大正期15年をかけて文章構成観もしくは綴り方自己表現観に進むなかだちをしたことになる。

（2）綴り方教授の目的に関しては、シュミューダーが訳出・紹介される際、判然とせず、槇山榮次が強調したこともあって副次的であった「作文力を練る」ことが指標となる。「小學校令施行規則」に「文章ヲ表彰スルノ能ヲ養」うとあることを背景にし、用語も徐々に綴文能力の養成・練磨に定着して、大正中期に一頂点を迎える。ただし、学習者の内面との関わりが明確でないため、飯田恒作のように一旦綴らんとする心が湧いてくると、綴文能力とどちらが大切か一概には言えなくなる。以後は、綴文能力の語も相対化され、改めて綴り方教授の目的が探求されるようになる。したがって、間接的に「小學校令施行規則」を裏づけ、現場の綴り方教育実践者が本格的な目的追求をしていく契機を作ったと言えよう。

（3）発達段階を見据えた初等綴り方教授への展望としては、シュミューダーの現実にまると取り組ませるのか個物や二物を選んで取り組ませるかの二分説が、ヘルバルト説の浸透によって分解→統一の2つの時期に分かれる説と解され、明治末期・大正初期に提案され、大正中期に綴文能力練磨と結びつき普及する。しかし、田上新吉がきっかけをなし、飯田恒作が6年かけて児童の創作意識と文章表現力の発達を研究して以降、分解、総合の二期区分説は出てこなくなる。とすると、誤解ではあっても綴る力を練る系列の二期区分などさまざまな試行を生み

出し、文章表現力の実証的な発達研究と結びつけて指導の段階を見通すはずみを与えたことになろう。

(4) 綴り方教授系統化の原理については、シュミーターとしては、①心理的な思考力の発展に着目するばあい、②対象と書くべき思想との関係に目を向けるばあい、③文種の展開に焦点を当てるばあい、④詩の活用に留意するばあいという4つの系統化が想定できる。訳語の関係もあって、③の文種のみが推察されるなか、写生主義綴り方が独自に綴る態度の違いによって系統をはかることに踏み出す。しかし、これとてもシュミーターの第Ⅰ～第Ⅳ段階と第Ⅶ段階の区別により、写真的態度による記述練習と写生的態度による記述練習の相違を見つけ出し、整序した可能性が高い。それに対し、友納友次郎は、③の文種を生かす形で綴る態度による記述の再分類を行い、明解なものにしたのである。ただし、総合する時期に、六何法・構想の指導などを独立させている。花田甚五郎・前川宇吉は、写生主義綴り方を素地とした上で、友納友次郎にならって文種との照応をもはかっている。このように、大正初期には創始者でもあり、綴り方教授細案まで示した写生主義綴り方の影響力が大きい。大正中期には明快さで上回る友納友次郎に示唆を得た文献が圧倒的に多くなる。大正10(1921)年に田上新吉が写生主義綴り方の綴る態度の克服を試み、誰に対するどういう態度で臨むかによって4類に分ける。他方、峰地光重は友納友次郎の「教授の系統表」のなかに、Ⅰ単元としてまとまりのあるものと、Ⅰ単元とする資格のないもの(六何法・構想の指導など)があり、前者を「観たまゝを書き表すこと」「感じを抒べること」のように文章表現活動で表し、基本的指導教材と呼び、後者を文章表現過程に即して、附帯的指導教材と呼んでいる。そして、この文章表現活動と文章表現過程という2大原理を備えた綴り方教授系統案も、わずかながら発行されるに至るのである。そうしてみると、シュミーターは、提起した11段階節とそこに内包された文種の発展とを通して、綴る態度の違いに着目した系統化を触発し、さらに文章表現活動と文章表現過程の2大原理を統合する土壌を育んだと言えよう。

(5) 綴り方の教材配列においては、シュミーターの11段階のうち第1種(第Ⅰ～第Ⅲ段階)の個々の段階の配列に示唆を得る人たちが何人もいた。これらの試行は大正初期にとどまったが、綴り方教材組織論が厳密さを求めていけば、当然ここに行き着くものであろう。それゆえ、シュミーターの役割は、写生主義綴り方や花田甚五郎が一つ一つの段階が綴り方教材配列の基本型をなすのではないかという思いをふくらませ、実際に各学年の教材配列を作り上げる基盤になったところにある。

(注)

- 1 飯田恒作『教案中心綴り方教授の実際案』教育研究会、大正6(1917)年4月15日発行、52ページ
- 2 友納友次郎『綴方教授法の原理及実際』目黒書店、大正7(1918)年3月20日発行、32ページ
- 3 峰地光重編著『最新小學綴り方教授細目』児童研究社、大正10(1921)年8月18日発行、32ページ
- 4 田上新吉『生命の綴り方教授』目黒書店、大正10(1921)年10月25日発行、80ページ
- 5 芦田恵之助・友納友次郎講演、白鳥千代三編『小倉講演綴方教授の解決』目黒書店、大正10(1921)年4月20日発行、166、171~174、178ページ
- 6 五味義武『綴り方指導の実際』目黒書店、大正10(1921)年3月10日発行、21~21ページ
- 7 八波則吉『創作への道』弘道館、大正10(1921)年4月24日発行、61ページ
- 8 『教案中心綴り方教授の実際案』31ページ
- 9 同上書32ページ
- 10 『綴方教授法の原理及実際』13ページ
- 11 『綴方指導の実際』18ページ
- 12 『教案中心綴り方教授の実際案』141~142ページ
- 13 芦田恵之助序、村山四郎三郎著『綴方教育要領』岐阜県女子師範学校、大正10(1921)年8月10日発行、3ページ
- 14 『最新小學綴り方教授細目』3ページ
- 15 同上書、6ページ
- 16 同上書、3ページ
- 17 『生命の綴り方教授』146~147ページ
- 18 東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編纂『小學綴り方教授細目』培風館、2ページ
- 19 『小倉講演綴り方教授の解決』55ページ
- 20 『綴り方教授法の原理及実際』146~147ページの間に折り込み
- 21 『綴り方指導の実際』52ページ
- 22 『綴り方指導の実際』239ページ

23 『生命の綴方教授』267 ページ

24 飯田恒作著『児童創作意識の發達と綴方の指導書』培風館、大正 14 (1925) 年 4 月 25 日發行、全 447 ページ

25 帝国教育界編『綴方教授に関する最近研究』上巻、文化書房、大正 11 (1922) 年 6 月 2 日發行、177 ページ

26 同上書、179 ページ

27 同上書、179 ページ

28 同上書、180 ページ

29 水鳥川安爾が『綴方の自由教育 創作と鑑賞』東京宝文館、大正 14 (1925) 年 4 月 20 日發行、126～129 ページに「児童の文章創作態度の發達傾向」として、つぎのように概観している。

- 1・2年…主観的傾向が旺盛
- 3年後半～5年前期…客観的態度
- 5年後期から…再び主観的傾向

ちなみに、田上新吉の「藝術的規範より見たる児童文の發達」は、下記のように記されている。

「1. 客観的より主観的へ (尋1～尋2・3)

2. 主観的より客観的へ (尋4～尋5)

3. 更に客観的より主観的へ (尋6～高等科)」(『生命の綴方教授』246 ページ、括弧は考察者の補足。)

もともと波線部を強調すれば対立する説になるが、傍線部に力点を置けば同一の見解になる。發達の時期がいくぶん異なるという違いだけかもしれない。

30 『綴り方教授』に記された「尋常科の綴り方通覧」を性格をきわだたせるために、それぞれ「～する時期」として掲げれば、以下のようになる。

- 尋1・2…「綴るとふ意義を会得させることに全力をそゝぐ」時期
- 尋3・4…「作者の態度を定め、想の軽重によつて取捨選択する要領をさとらせることにつとめ」る時期
- 尋5・6…「着想・結構等を工夫して、有力なる發表の方法を知らせる」時期 (芦田恵之助『綴り方教授』育英書院、大正8 (1919) 年4月10日15版、374 ページ)

ここには明らかに綴り方指導の指標として提起されている。

- 31 駒村徳壽・五味義武共著『写生を主としたる綴り方新教授法の原理』目黒書店、大正 5
〈1916〉年 9 月 5 日発行、734 ページ
- 32 『改定小學校各科教授凡則』169 ページ
- 33 『藝術活動としての綴方原理』154 ページ
- 34 『兒童の文章力に基ける綴り方指導の實際』107 ページ
- 35 同上書、113 ページ
- 36 「新代の綴方教授」「綴方・話方ニ関スル研究」248～258 ページ
- 37 「表現の指導と綴方教授」『綴方・話方ニ関スル研究』302～303 ページ
- 38 『最新小學綴方教授細目』6～9 ページ
- 39 峰地光重稿「解決すべき當面の問題」『國語教育』第 9 卷第 3 号、主幹・保科孝一、育英
書院、大正 13 〈1924〉年 3 月 1 日発行、57 ページ
- 40 同上誌、第 9 卷第 3 号、57 ページ

結 章 本研究の総括と結論

1. 本研究の総括

(1)大正期に一大潮流となった綴る態度に着目して綴る力を育てる綴り方教材組織論の源は、やはりシュミーターであり、明治 43 (1910) 年当時の文部省視学官槇山榮次の著書『教授法の新研究』によって訳出・紹介された。現場では、「写生」主義綴り方(駒村徳壽・五味義武)がまず受容のいとぐちを探り、見通しを立て、友納友次郎が二番手として明瞭な方向性を打ち出した。花田甚五郎・長崎女子師範附小は、三番手としてシュミーターに戻りながら、「写生」主義綴り方と友納友次郎を下敷きにして綴り方教材組織論を提案したのである。

(2)シュミーターの原著『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版(1908年)は自由作文説とは対極的な立場にたって、ヘルバルト以来の連合心理学的発想を基に、第1群(第I～第Ⅲ段階)では、客観的な個物や二物に限定して取り上げて直観→想起(想像)→推論・判断という心理学的な思考力養成の足場を作り、第2群(第Ⅳ～第Ⅺ段階)では光景など現実の対象に取り組ませて、思考力を発展的に練り上げるという作文教材組織論である。ここには、最も単純な形を取り出して観察させ、経験としてのまとまりを想定して文章化する基礎訓練を課し、その上で現実の世界や詩の世界に出会わせて応用練習をしていけば、必要に応じて何を取り扱っても自由に書けるに違いないという着想が内在している。したがって根本的に教師の願う題材・構成・表現に導いていこうとする範文模倣主義であり、心理学的な思考の発展を指標にした鍛錬主義であった。ただし、書き出し・結びを加えて経験としてまとめていく部分は、思考力の枠外に置かれていた。そこに、どうやって教師の願う範文に近づけるかという課題が生まれ、副次的に綴る力の育成もめざすことになる。主目標になる心理学的な思考力の伸長に関しては、大きく二大区分されることが明白であるが、応用的な思考力を鍛える時、それぞれ直観力、想起力・想像力、推論・判断する力に焦点を当て、徹底する必要性が生まれる。それゆえ、さらに細かく区分していくことができる。それに対応するのが詩の活用であり、基礎訓練では客観的な対象の観察によってとらえることが起点になっていたが、応用訓練では詩による触発性・凝縮的表象性・解釈可能性を、はじめは徐々に、その後は存分に発揮させる見解を示している。他方、シュミーターの作文教材組織論は、作文制作の手がかりを絵画制作に求め、客観的な対象を観点と構成を決めて書くことから出発していく側面を持っている。これは何を書く

かという思想を教師の方でまず最小単位である個物からと定め、分析してとらえさせ、その上で全体を貫くものを自覚させていこうとする段階性を有していた。したがって、この面からも、シュミューダーの 11 作文指導段階は、何を書こうという自覚をもたないで描かれるべき対象を観点ごとにとらえて書くことから描こうとする思想を明確化することへと、大きく二つに分けることが可能であり、後半はさらに、着想の理解・表現からさらに深い根本思想の理解・表現へと掘り下げていこうとするものになっていた。

その上、西洋修辞学において重視されていた文種の系統化の面から見ても、シュミューダーの 11 段階は刮目すべきものを持っていた。直接に段階名に表されているものは、第Ⅷ段階…物語（叙事文）、第Ⅸ段階…性格描写、第ⅩⅠ段階…論文という 3 項目に過ぎないが、11 段階を精査してみると、第Ⅷ段階を叙事文の完成する時期と見なし、それまでの段階において、主要部分を空間的な記事とし、それを書き出し・結びを想定することによって経験として書き上げるという記事的叙事を段階を追って鍛えるものになっている。そして、第Ⅸ段階～第ⅩⅠ段階は、自然を取り上げての説明文（解釈文）→人間を対象にしての性格描写→論文と進展していくものになっていた。

(3) 日本に訳出・紹介した文部省視学官（後に督学官）槇山榮次は、シュミューダーを反自由作文説の立場に立ち、図画制作との共通性に立脚し、綴り方の作用を心理的に分解して、綴り方教授を作り上げていこうとする人として紹介している。シュミューダーの見解が作文本質観としては分析的な観点に即して書いていけば一まとまりの文章になるという文章構成主義であることはうかがえたが、目標が心理学的に見た思考力の育成であることは訳語の問題もあって判然とはせず、むしろ綴る技能を養成する見解だと誤解される余地が生まれる。他方、11 作文指導段階の紹介も、発達段階に関する見通し（縦の見通し）にも、綴り方教授系統化の原理（横の見通し）にも生かされる余地のあるものであった。

(4) 「写生」に立脚して書くべきことを客観的に組織づけたいという願いをもった駒村徳壽・五味義武は、「小学校教則大綱」（明治 24（1891）年）・「小学校令施行規則」（明治 33（1900）年）や槇山榮次にならって、目標を綴る力をつけることに舵を切り、客観的にとらえられる思想をなお存在・状態・属性など個々の要素（観点）に分析して、その一々に焦点を当てて鍛えていき、その上で総合しようとする。シュミューダーではなお求められていた経験としての完結性が、この分析の段階では一旦問われなくなる。その際、シュミューダー 11 段階の二大区分から分析の時期と総合の時期を引き出し、それらをどういう順に教材として配当するかには、またシュミューダーの第Ⅰ～第Ⅲ段階の解釈が決定的役割を果た

していた。さらに、最終的に系統化の原理として綴る態度による記述練習の筋道をつけていく際にも、シュミダーの11段階説をどう区分するかが大きな示唆を与えた。

(5)友納友次郎は、文章観においても綴る目的においても、発達段階においても写生主義綴り方にならってシュミダー説を生かすが、1年～2年1学期の入門期に、単語・短句の綴り方を経て実感をもったありのままの記述へという展開を加えている。主になる綴る態度による記述では、「～的記述」のように「写生」主義と一致した立場と見られるのを避け、また文種との対応関係を保ったものになっている。それだけに見通しが得やすいものになっている。

(6)「写生」主義綴り方は自らの学習経験をもとに写生を強調する手前、シュミダーを手がかりにしたとは書きづらく、友納友次郎は「写生」主義綴り方から決定的な影響を受けたにもかかわらず、「数年間」の実際的な研究から得られたという体裁をとるため、シュミダーに拠った点にはふれにくかったのであろう。しかし、花田甚五郎は、シュミダー説に基づくことを明記し、長崎女子師範附小前川宇吉は花田甚五郎に則って、綴文能力育成を、先行する「写生」主義綴り方・友納友次郎以上に鮮明に打ち出す。「写生」主義綴り方・友納友次郎が発達段階に対する見通しとして、分析→総合と二期区分していたものを細分化し、学年目標にして行くことによって果たしている。他方、綴り方教授細案や各学年の指導を具体化する際には、先行する「写生」主義綴り方や友納友次郎の綴る態度による記述の区分が取り込まれ、幾分錯綜しつつも貴重な歩みが残されている。

それゆえ、シュミダー作文教材組織論の果たした役割は、以下の5点に集約できよう。

(1)綴り方本質観においては、シュミダーは文章構成観であるが、他方経験を想定して一まとまりの文章にして行かせようとする指向も持っていた。したがって、明治40年代に、思想内容・形式・発表という3要素を組み立てて文章を作り上げる文章構成観になじんでいた人たちに、受け止めやすい見方を提供し、日本の初等教育実践者が、大正期15年をかけて文章構成観もしくは綴り方自己表現観に進むなかだちをしたことになろう。

(2)綴り方教授の目的に関しては、シュミダーが訳出・紹介される際、判然とせず、槇山榮次が強調したこともあって副次的であった「作文力を練る」ことが指標となる。「小學校令施行規則」に「文章ヲ表彰スルノ能ヲ養」うとあることを背景にし、用語も徐々に綴文能力の養成・練磨に定着して、大正中期に一頂点を迎える。ただし、学習者の内面との関わりが明確でないため、飯田恒作のように一旦綴らんとする心が湧いてくると、綴文

能力とどちらが大切か一概には言えなくなる。以後は、綴文能力の語も相対化され、改めて綴り方教授の目的が探求されるようになる。したがって、間接的に「小學校令施行規則」を裏づけ、現場の綴り方教育実践者が本格的な目的追求をしていく契機を作ったと言えよう。

(3) 発達段階を見据えた初等綴り方教授への展望としては、シュミーターの現実にもまるごと取り組ませるか個物や二物を選んで取り組ませるかの二分説が、ヘルバルト説の浸透によって分解→統一の2つの時期に分かれる説と解され、明治末期・大正初期に提案され、大正中期に綴文能力練磨と結びつき普及する。しかし、田上新吉がきっかけをなし、飯田恒作が6年かけて児童の創作意識と文章表現力の発達を研究して以降、分解、総合の二期区分説は出てこなくなる。とすると、誤解ではあっても綴る力を練る系列の二期区分などさまざまな試行を生み出し、文章表現力の実証的な発達研究と結びつけて指導の段階を見通すはずみを与えたことになる。

(4) 綴り方教授系統化の原理については、シュミーターとしては、①心理的な思考力の発展に着目するばあい、②対象と書くべき思想との関係に目を向けるばあい、③文種の展開に焦点を当てるばあい、④詩の活用に留意するばあいという4つの系統化が想定できる。訳語の関係もあって、③の文種のみが推察されるなか、写生主義綴り方が独自に綴る態度の違いによって系統をはかることに踏み出す。しかし、これとてもシュミーターの第Ⅰ～第Ⅳ段階と第Ⅶ段階の区別により、写真的態度による記述練習と写生的態度による記述練習の相違を見つけ出し、整序した可能性が高い。それに対し、友納友次郎は、③の文種を生かす形で綴る態度による記述の再分類を行い、明解なものにしたのである。ただし、総合する時期に、六何法・構想の指導などを独立させている。花田甚五郎・前川宇吉は、写生主義綴り方を素地とした上で、友納友次郎にならって文種との照応をもはかっている。このように、大正初期には創始者でもあり、綴り方教授細案まで示した写生主義綴り方の影響力が大きい。大正中期には明快さで上回る友納友次郎に示唆を得た文献が圧倒的に多くなる。大正10(1921)年に田上新吉が写生主義綴り方の綴る態度の克服を試み、誰に対するどういう態度で臨むかによって4類に分ける。他方、峰地光重は友納友次郎の「教授の系統表」のなかに、Ⅰ単元としてまとまりのあるものと、Ⅰ単元とする資格のないもの(六何法・構想の指導など)があり、前者を「観たまゝを書き表すこと」「感じを抒べること」のように文章表現活動で表し、基本的指導教材と呼び、後者を文章表現過程に即して、附帯的指導教材と呼んでいる。そして、この文章表現活動と文章表現過程という2大

原理を備えた綴り方教授系統案も、わずかながら発行されるに至るのである。そうしてみると、シュミーターは、提起した 11 段階節とそこに内包された文種の発展とを通して、綴る態度の違いに着目した系統化を触発し、さらに文章表現活動と文章表現過程の 2 大原理を統合する土壌を育んだと言えよう。

(5) 綴り方の教材配列においては、シュミーターの 11 段階のうちの第 1 種(第 I～第 III 段階)の個々の段階の配列に示唆を得る人たちが何人もいた。これらの試行は大正初期にとどまったが、綴り方教材組織論が厳密さを求めていけば、当然ここに行き着くものであろう。それゆえ、シュミーターの役割は、写生主義綴り方や花田甚五郎が一つ一つの段階が綴り方教材配列の基本型をなすのではないかという思いをふくらませ、実際に各学年の教材配列を作り上げる基盤になったところであろう。

2. 結論

大正期の綴文能力の育成をめざす綴り方教材組織論は、すべてシュミーターの思潮を汲んでいるのではないかという峰地光重の着想は、やはり正鵠を射ていたのである。その嚆矢をなすのが、文部省視学官(後に督学官)榎山榮次『教授法の新研究』(明治 43 年=1910 年)における反自由作文主義の闘士としてのシュミーターの訳出・紹介である。榎山榮次の紹介を受けて、「写生」主義綴り方の駒村徳壽・五味義武が、綴る態度に着目して綴文能力伸長をはかろうとする系列のさきがけをなした。以後、友納友次郎→花田甚五郎→長崎県女子師範附小(須甲理喜・丸田栄太郎・前川宇吉)と続いて、シュミーター説を生かした綴り方教材組織論は、初等教育界において、一大潮流をなすに至る。それは明治期の普通文の四大文種を記事文→叙事文→説明文→議論文と配列して、綴る力をつけていく見解に根拠を与えるものとも見なされ、多くの実践者が綴り方教授系統案・綴り方教授細目を作成する際の拠りどころとなった。

それらはもともとヘルバルトを淵源とする 19 世紀ドイツ教育学研究の成果である文章観(綴り方教授本質観)／綴り方教授の目的／発達段階をふまえた初等綴り方教授全体への展望／綴り方教授系統化の原理としての体系性を持つ一方で、授業記録や児童の作文例も掲げ、20 世紀教育学としての実験性も合わせもっていた。それゆえ、明治末～大正前期の綴り方教育実践者には大きな見通しが得られ、絵画制作との類比や文種の示唆など具体的な手がかりも与えられる理論として受け入れられることになった。他方、ヒルデブランに触発されて学習者としての経験にも留意しており、過渡的性格を有していた。とは言

え、客観的な体系であるだけに、作文学習者の経験や内面に対する洞察が行き届かず、学習者の生涯を見据えて書く生活が根づくようにするには至らなかった。したがって、実験性や検証性も徹底を欠いていた。一旦文章観や綴り方教授の目的が揺れ始めると、発達段階をふまえた見通しも、綴り方教授系統化の原理も、再考を余儀なくされた。再構築は困難をきわめたが、随意選題論争をくぐり抜けて、峰地光重によって、経験の見直しが行われ、芦田恵之助にならって綴り方を児童の人生科とした上で、綴る態度による記述が、生活経験としてのまとまりを考えた書く活動、綴文能力が綴り方の心理的過程に分節化された能力としてとらえ直され、いずれも綴り方教授系統化の二大原理として生かされるにいたるのである。

〈参考資料〉アル・シュミダー著『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版（1908年刊）訳注

凡例

○原典に忠実に訳すことを心がけたが、日本語として自然に受けとめられるような文章にすることも努めた。改行などもできる限り原文にそうようにしたが、授業中の教師と学習者の話し合いなどは、行を変え、山括弧に教師として何回目の発言であるかも加えて、授業中の雰囲気少しでもできるように努めた。

○学習者の発言、範文として載せられた文章、子どもの作文例などは、できるだけ子どもが使う言葉で記すようにしたが、なお不十分なところが多い。

○理解の便をはかるため、こちらの方で小見出し（<>）、補足（原文にないものを〔〕で補う）、補訳（同一語句の意味を重ねて括弧で示して、原文の理解を強める）を付した。なお、これ以外の括弧は、原文につけられたものか、鍵になる語として原語をつけたものかになる。

初版の序言〈注1〉

作文教授〈法〉に関する文献はおびただしい数にのぼる。それらについて私が今まで読んだものを振り返ってみると、これらの書物は一貫した原理に基づいて題材を順序よく配列してはいない。この点では、あたかもその種の本が全く欠けているかのように思えてくる。それゆえ、私がこれらの著述に対して一つの寄与をしようと企てたのは、まさにこのような不足な点が補われるようにと願ってである。その試みは、何としても子どもの思考の発達に即した作文記述の授業を作り上げるために、確かに教授法の本務であるさまざまな刺激を与えることにある。読者が簡便に全体に関する見通しを得るには、最初に83-84ページ〈注2〉の「総括」を読まれるようお願いしておく。〈注3〉

第2版の序言

現代教育学のおきまりの美しい合い言葉「子どもに自由を！」は、多くの人の脳裏に教授法上の無政府主義を引き起こしている。この立場から、子どもの発達過程におけるあらゆる干渉が、愚かなこと、もしくは粗野な行為という烙印を押されるのである。この無政府主義はわけても作文書のなかで幅をきかせている。いわゆる作文教授法の手引き書は数多くあるが、それらの書物では「子どもが書きたいことを書きたいように書かせよ！」ということをも最上の原則として設定するから、全く手引き書にはならない。

あらゆる極端な傾向は、しばらくはみとめられる。硬直した形式を打破するために、それが必要なのである。しかし、教育学においては、破壊の一方ですぐに建設が始まるべきことを忘れてはならない。

私が三年前にこの小著を公にした時、「今こそ作文教授に関する新しい方式を探るべき時機だ。」という考えをすでに抱いていた。むろん、この方式は正当で自由な子どもの発達をとどめるべきではない。ただ、子どもの自然な発達を促すだけである。作文教授において子どもの自然な発達に合致した教科課程を見いだそうとする意図は、私にとってはわけても新しい作文書が解決しなければならない課題となった。

実践に携わっている教師なら、誰しも気づくだろう。作文教授には組織だったもの（構築）が欠けていることを。他の教科では、体系は、指導計画に合うように確立している。

〔それなのに、〕作文教授においては、おのおのの教師が、ほとんど前任者〔の営為〕を顧みず、それどころか、しばしばこれと対立し、自分の気に入ることをしている。作文教授に確固とした下準備が欠けていることを誰が見いだせないであろうか・〔みんな感じていることである。〕しかし、子どもの自由は、どの教師も自分がしたいことをしてかまわないということにあるのではない。

私は自分の作文教授についての手引き書が、以上に指摘された問題に対する唯一の適切な解答であるとは決して主張しない。ただ、上述の課題に対する手がかりを得て、よりよい答えを見いだす最初の手引き書にはなるだろう。

作文教授のための短い凝縮された体系は、何か図式的なものという印象を招きかねないことは否めない。ただ、労を惜しまずに個々の段階をもっと厳密に吟味しようとする人は、まもなくここには何も作為的なものはないと判断するだろう。〔私の提案した作文指導段階においては、〕完全に自由な発達によって徐々に学ばれていくに違いないことが、しっかりと保たれている。それは自然の段階であり、思慮深い指導者に導かれることによって

学習者をよりすみやかに、そして一層安全に、望ましい目的地に連れていくべきものである。私は〔あえて〕「思慮深い指導者に導かれることによって」と言う。無理解〔な指導者〕であったら、学習者達は〔段を〕のぼるにしたがってその段階がしっかりと定着するようになったり、その段階から全体を把握したりはしなかったであろう。

秩序だった結びつきについて、〔本書中に〕想定された題目を子どもたちに初めに十分に論じさせると、その題目が全く優れたものであることを書き添えよう。子どもたちの仕上げたできばえを手にして、その後なお何が欠けているかが、しばしば最もよく実証されるのである。修正が入れられるかどうか、第二の同種の課題が今後試みられるかもしれない。いずれの段階においても、そのような実際が取り扱われている。どの子どもも、総体としての発達過程の一貫性を妨げないかぎり、別の題目を選ぶことができるという状態も、また能力の自由な発揮を促すのである。

私は一編の作文を、教え込まれた、生命のない知的廃棄物の模写と解するのではなく、いきいきした、喜ばしい経験の表現だと見なしている。そのような作文は、自由で活気に満ちた天性のうちにひそかに〈注4〉準備され得るという利点が、さらに生じる。そして、この長所を同じ仕事〈作文教授〉に従事している方々が多く活用してくれればと願っている。なにしろいずれの校舎も、本来はもっと大きく、美しいものであるが、〔それにしても〕多くのばあい鳥かごである。鳥かごの中では天性は曲げられる。ただ、学校という巨大なものと時間割とがちりと灰に化する前に、やはり大量の水が海のなかにほとぼしり出るようにするべきであろう。私たちはさしあたり空気穴から見回さざるを得ない。空気穴を通して、私たちは古くて新しい学校の壁の中へ、いきいきした自然（天性）をもつてくることができるのである。

こういうわけで、この小著が再び〔書き上げた〕喜びを積極的な仕事に変えるために世に送られるのであれば〔よいが〕と願っている。

ライプチヒにて、1907年8月

著者〈注5〉

目次	ページ (原書の)
I. 段階：一つの事物に関する経験〈注6〉	1
II. 段階：異なった時における一つの事物に関する経験〈注7〉	15
III. 段階：関連のある二つの事物	22
IV. 段階：自然の光景〈注8〉	29
V. 段階：異なった位置から観察された光景〈注9〉	36
VI. 段階：異なった時における光景〈注10〉	40
VII. 段階：〔これを伝えようという意図・主題意識を持って読み手に〕語りかける〔ような〕光景〈注11〉	45
VIII. 段階：〔いくつかの〕光景をつなぎ合わせること 物語〈叙事文 Erzählung〉〈注12〉	57
IX. 段階：関連した〔対照的な〕二つの光景〈注13〉	71
X. 段階：性格描写 (Charakteristik) 〈注14〉	75
XI. 段階：論文 (Abhandlung) 〈注5〉	81
総括〈注16〉	83
結語〈注17〉	85
11段階における題目	87

I. 〔個物に関する経験〕

<作文指導の開始時期>

わがザクセン地方の民衆学校用教科課程に従って、作文教授は第3学年に始めるべきである（注18）。この主張は熟慮して提案されている。というのは、“書くこと”（書写能力）の熟練と、たしかに文法に属する正書法の熟達は、ひとまず置くとしても、同様にある程度の思想の充実も必要とするからである。

最初の2学年は、上述の要請（書写能力の熟練、正書法の熟達と思想の充実）が続いて出てくるにもかかわらず、児童はまだ何も作り上げることができないし、もしできたとしても、最も短い作文を書くだけである。その原因は何であろうか？第一に、児童たちは充実した（豊かな）思想から焦点化した一まとまりの思想を取り出すことができないし、第二に、それらを順序正しく並べることができないためである。

ここに〔第3学年に〕設定されるゆえんがある。

<図画教授との対比から作文教授へ>

明瞭になるように、私ははじめに作文記述を絵を描くことと比較して規定しよう。作文を書くことと絵を描くことは、人類の精神内容を表現する二つの手段である。絵を描くことはいわば絵文字にあたり、作文を書くことは言表文字にあたる。それゆえ、図画教授（法）においてどんなふうに取り扱っているかを引き出せば、私たちは作文教授の取り扱いにおいても示唆を得るに違いない。

それでは、図画教授においては！

図画教授もまた、最も簡単な技能的な熟練の達成を目ざして導いていく予備課程とともに始まる。しかし、本来の図画教授はどこにはたらくであろうか？以下に、まったく簡単な事物、一枚のジャスミンの葉を例にあげて、示してみたい。

絵を描くことを始める前に、その葉が観察される。児童たちは、葉の本体（主要部分）には形（Form）と色（Farbe）があり、色はある程度まで質感（Stoff）を示唆することを知ようになる。観察に続いて絵を描くことを通して再現がなされる。すなわち、最初に形——主要な葉脈、まわりの形、副次的な（細かい）葉脈——が描かれる。それから色が塗られ、おそらく陰（のつき方）や特有な着色等によって、質感（Stoff）が暗示される。

思うに、私達は作文教授法においても、さしあたり同じように始めなければならない。教師が授業にジャスミンの葉を持って来る。各々の子どもは一枚の葉をもらう。さて観察が始まる。教師の指導を通して、主要部分では形・色・質感（Stoff）に気をつけなければ

ならないことがわかる。葉の観察を通して、子どもの心のなかに限定されたひとまとまりの思想が生まれる。しかし、子どもたちはまだこの思想を書き記すことがどんな目的を持っているか、知らない。

作文を書くことそれ自体を自己目的とすることは、幼い初心者たちにとって魅力を持たない。教師は彼らに、作文によって、自分たちのイメージなり知識なりを、他の人々（一般の人たち）が持つようになることを、言わなければならない。これを自覚すると、読者が彼ら（幼ない初心者たち）自身が見たように、同じ物を心に思い浮べられるためには、何を書かなければならないかを、自分からもっとよく理解して選び出すのである〈注 19〉。

ところが、私たちは絵を描くことを越えて作文に導いていく手段を講じなければならない。なぜなら、絵を描いた結果、よい出来だとその形象（絵）は喜ばしい姿をもたらすのに、文章記述（Beschreibung）はそれ自体としては美しくなく、子どもたちにとってもほとんどおもしろさの欠けたものである。したがって、作文は単に学んで書き上げた結果が必要なのではなく、（書き上げる過程を含めた）全経験を引き出してこななければならない。

〔そうすると、〕無味乾燥の記事文（Beschreibung）が簡単な経験の叙事文（Erzählung）になるのである〈注 20〉。子どもは一つの事物（対象）を知るようになる間に、まさにあることを経験するものである。経験において行為（行動すること）が認識（理解）を促し、題材が少しずつ学ばれていく。

題材の獲得は、上記の絵を描く際と寸分違わない。子どもたちは意図をもって行為を遂行しなければならない。彼らが観察されるべき事物の特徴を捜し出す時、それに続いて彼らが着手すべきことが指示されることにより、その目的を達成しようとして能力を身につけていくのである。結果として行為は、作文の書き出し・つなぎ・結びとなっていく。

初めに何を書くか？その経験に至る動機が何であったかがそれである。何を終わりとするのか？その経験を完了するために人が行なうことがそれである。書き出しが、ある（定められた）一まとまりの思想の中に導き入れることだとすれば、結びは再び連れ出すことになる。経験の進行は、ある行為を通して成就される。（というのは、）その行為が事物の認識の中でより深い浸透を可能にし、これが部分から部分までをつなぐことになるのである。作文の組み立ては子どもたちに血肉化されなければならない。子どもたちが教師の指導（教示）のもとにでなく、全部ひとりで経験したかのように書く時、作文の準備が整ったのである。そうなればとても望ましいことである〈注 21〉。

< 実例としての作文提示（その 1） >

その作文は、たとえば以下のように書くことができたと願っている〈注22〉。

ジャスミンの葉

書き出し：きょう、わたしは、あるジャスミンの低木の前にたちました。わたしは、一枚の葉をつみ取りました。

I、形：それは、レースの飾り縁をもった、丸い小テーブルクロスのように見えました。

わたしがそれを日にかざしてみると、小ぎれいな筋目があらわれました。

II、色：わたしは考えました、この小さな葉は、うすみどりのビロードの上に濃緑色のつむぎ糸で縫い取りをほどこしたように見えるなあと。

III、質感：うっかりして、わたしは、先に進むうちに、その小さい葉を押しつぶしてしまいました。その時、緑色のしる（樹液）が手につきました。

結び：わたしは、きれいな葉っぱをだめにしてしまい、自分で自分のしたことがしゃくにさわってなりませんでした。（教師作の範文であろうが、できるだけ子どもの文章に近づけて訳出するようにした。）

右の叙述では、簡単で、しっかりと首尾照応して完結した経験が、十分に可能なので、子どもたちは同じように記述することができる。この組み立て〈注23〉を書き記すことは、標語とするのではなく、〔実際に〕是非しなければならぬことである。

<実例としての作文提示（その2）>

巧みな様式の形態を得るためには、教師の指導は、当然事物の慎重な観察に向けられることが必要である。

ひとはおそらく思うであろう、子どもたちがキーワード（きっかけの言葉）なしでは、事物の本質的な徴標をあげることも、見つけたすこともおそらくできまいと。この難点については、我々は見解を同じくすることができる。そこで教師は、さしあたりその徴標は即座に目につくものがほとんどすべてであり、本質的な徴標であるという簡単な事物を利用しなければならない。

わたしは、簡単な作文を、なおいくつか示そう。（通し番号は、引用者が付した）。

(1) 雪の結晶

書き出し：きのう、雪が降りました。わたしは窓ごしにすわって、雪が降るのを見ていま

した。その時、一つの雪の結晶が、窓しきいの上にとんできました。

I、形 : それは全く規則的な(整った)六角の放射形の星形を成していました。

II、色 : それはまっ白で、きらきら光っていました。

III、質感: わたしは、この雪の結晶を手にとってみようとしたのですが、溶けてしまいました。

結 び : 次々に多くの別の雪の結晶がとんできました。そこでわたしは、まだずっとその小雪で遊んでいました。

(2) 雪の結晶

前に雪が降った時わたしは窓のところへ行って、一ひらの雪の結晶を見ていました。

それは、小さな六角の放射形の星形(結晶)でした。星形の角には、まだいっぱいとても小さな細毛がついていました。

その小さな星形は、全く白く見えました。そして、やわらかい雪からできていました。でも、その小さなものはすぐに溶けました。[というのは、]その時、日光が少し顔を出したのです。

(3) つらら

書き出し: うちの納屋は、かなり[軒の]低いわらぶき屋根です。きょう、屋根からたくさんをつららが下がっていました。

I、形 : 一本のつららは、巨大な棒のように地面に[届く]までたれ下がっていました。

II、色 : つららは、水晶か透明ガラスのように、きらきら光っていました。

III、質感: ぼくはおもしろがって、一度焼き串で穴をあけようとした。そこで、つららを屋根から切り離しました。でも、おお、つららは、ぼくの手のぬくみで溶け、手からすべり落ちて、地面に落としてしまいました。

結 び : 美しいつららが地上に当たり、多くの破片がとび散ってこなごなになりました。

(4) わたしのまり

書き出し: おかあさんがわたしを大市に連れていってくれました。

I、形 : 一軒の露店で、わたしは、まりがあるのを見つけました。そのまりは小型のボーリングの玉のようにとっても大きなものでした。

Ⅱ、色 : それは、珍しく美しい青色で塗られていました。まわりには、互いに交差した二本の赤い線がめぐらせてありました。

Ⅲ、質感 : わたしはおかあさんに言いました。「どうかわたしにあのまりを買って。」それから、わたしたちは、まずそれがいいゴムで作られているかどうか、試してみようと思いました。それで、わたしはまりを地面に投げました。まりは、羽のように軽く、何度もはねあがりました。

結 び : そこで、おかあさんはそれを買ってくれました。まりはわたしに大きな喜びを与えました。

「鳥の巣」についての実地授業〈注 24〉

〈Tは教師の発言、Cは子どもの発言である。それぞれには、通し番号を付けている。会話部分と説明の部分の違いは、改行程度にとどめている。〉

この前の国語〈ドイツ語〉の時間に、子どもたちは、この世には品詞でいえば名詞と名づけられる事物があることを学んだ〈注 25〉。〔以下は〕それに続くものである。

(T1) この前の授業では、私たちは、主な成果としてどんな原則(命題)を得たでしょうか?

(C1) この世の中にはもの(事物)があり、それに対応して言葉の中にもものことば(名詞)があります。〔こういうことを学びました。〕

(T2) 私が今あなたたちに名詞「花」と言います。その言葉をあなた方が知っていても、私がどの特定の花を意図しているかわかりますか?

(C2) わかりません。

(T3) どういうわけでわからないのでしょうか?

(C3) 〔花といっても〕たくさんの花があります〔から〕。

(T4) どうしたら、あなたたちにもそれがわかったでしょうか?

(C4) 先生がそれを〔目の前に出して〕見せてくださったらわかったでしょう。

(T5) 私はあなたたちに単語「タブラ」(tabula ラテン語)と言います。私は何のことを言っているでしょうか?

(C5) 子どもたちには答がない。

(T6) 注目! それは大きな四つの角のあるものです。黒い色で、赤い線があり、木材で作られています。それは何でしょうか?

(C6) 黒板です。

(T7) 何によってあなたたちは、私が何のことを言っているかを探り出したのですか？

(C7) 図を描く (Beschreiben) ことによってです。

(T8) 人が一つの名詞の奥に何が隠されているかを口に出そうとする時、どんなにして抑えることができますか？

(C8) その事物を文字で書くこと [によって口に出すのを抑えること] ことができます。

(T9) [では] まとめてみましょう！外国の事物は、私たちにはいくつの過程を経てそれとわかりますか？

(C9) 二つの過程です。

(T10) というと (つまり) ？

(C10) 1、事物をわたしたちに示して、そして、2、それがわたしたちに書かれることを通してです。

(T11) 人はどういう時にある事物をはじめから書く (Beschreiben) ことができますか？

(C11) 人がそのものを知っていた時です。

(T12) どんな方法で人はその事物を知るのですか？

(C12) くわしく見ること (精密な観察) によってです。

(T13) 私はきょうあなたたちに一つのもの (事物) を持って来ました。

鳥の巣が示される。

(T14) これは何でしょう？それを遠くから眺めてごらん下さい。私は今から歩いて回ります。そしてこれをあなたたちの近くで見せます。

(T15) じゃあ、この書いて (Beschreiben) ください。

子どもたちは、巣の特徴を思い思いに (無秩序に) 列挙するだろう。一人の子どもは、巣を形造っている小枝から述べ、別の子どもは色から、そして同様に羽から—— 巣の中にある羽から—— 語っていく。

そうなると、読み手が聞き手 [の意識] も、子どもの思考とともに、どうしてもあちこちにとびはねるに違いない。あるいは事物に接した外部から、あるいはまたその内部から [と叙述に引きずられてあちこちにとんでしまう]、その一方で色について考えたり、その巣がどのようなものでできているかに、考えをめぐらしたりせざるを得ない。

彼 [読み手・聞き手] はそこで事物に関する正確なイメージ (表象) を十分に得られるか？

否！

私たちは何をしなければならないか？

私たちは個々のそばに立ちどまり、それに関して何が是非とも必要であるかを、みんなに言わなければならない。

それでは、何から最初に？私たちは、あなた方〔読者〕が観察していったように、事物の最も著しい特徴を、聞き手〔子どもたち〕から順番に引き出すだろう。私はその巣を遠くからすぐ近くに〔持ってきて〕見せた。

(T16) あなたたちはここに何をみましたか？

(C13) 外形、もしくは形です。

(T17) じゃ、その事物がどんな外形（形態）をしているか、言ってごらんください。

(C14) 半球〔の形をしています〕。

(T18) 巣の形をもっとよく表し、聞き手にもわかってもらえるようなものを、何か見つけることができますか？

どう言えば、それが聞き手にもわかってもらえるでしょう？

そうでなければ、聞き手は新たに何も思い描くことができないでしょう。どう？

(C15) 小さな花かご、小さな鉢植えの花、小さなつり下げ植木鉢〔の形をしていますなどと、口々に答える〕。

(T19) 先に進みましょう。

(C16) 上に開き口があります。

(T20) どのくらいの大きさですか？

(C17) 四本の指の幅です。

(T21) ほんとうにまちがいないですか？〔確かめているのを見届けて、はい、〕なかなかいいですよ〔よく気がつきましたね〕。

(C18) 巣の開き口は、小さな子どものにぎりこぶし、中くらいの大きさのリンゴ、にわたりの卵を中に入れることができるくらいの大きさです。（実際には、三人の発言であろう。）

(T22) 〔それらのうち、〕どの言いまわしがあなたたちに良い感じを与えますか？

この問いを通して、同時に子どもの美的感覚を養い、洗練するのである。

(T23) あなたたちが巣の形について観察したことをまとめてみましょう！

(C19) その巣は小さなつり下げ植木鉢の形をしていました。巣の開き口は上にあり、そこにはにわたりの卵を中に入れられそうでした。

- (T24) 私たちには、今度は何が目にとまりますか？
- (C20) 色です。
- (T25) 話してごらんなさい。
- (C21) その色はいみどり（灰緑）色です。
- (T26) さらに何か〔つけ加えがありますか〕？
- (C22) ありません。
- (T27) それでは、私たちは色について何と書きますか？
- (C23) 色は灰緑色です〔と書きます〕。
- (T28) 先に進みましょう。
- (C24) わたしたちはその質感を観察しました。
- (T29) あなたたちは何をみますか？
- (C25) こけ〔です〕。
- (T30) どんな種類のこけですか？
- (C26) 牧草地のこけ〔です〕。
- (T31) ほかに？
- (C27) 小さな根〔複数〕と穀物のわら〔複数〕〔があります〕。
- (T32) 内側には何がありますか？
- (C28) 綿毛、羽毛、羊毛、干し草〔があります〕。
- (T33) それをちゃんと感じよく表現してごらん。
- (C29) 巣の内側には、羽毛・羊毛・綿毛や干し草がいっぱい詰められており、壁に塗りつけられたり、食べ物として用意されたりしています。
- (T34) それに加えて、鳥たちが協力してこの巣をどのように作り上げているか〔そのできぐあい〕を言えますか？
- (C30) たしかに言えます。
- (T35) ちゃんと感じよく言ってごらんなさい。
- (C31) 巣はきわめてたくみに編み合わせられています。
- (T36) 〔巣の質（性質）について〕まとめて言いましょう。
- (C32) 巣は、こけ、目の細かい小枝、そして根からきわめてたくみに編み合わせられていました。内側には、綿毛、羽毛、羊毛や干し草が、いっぱい詰められていました。

(T37) さあ、あなたたちが見たのはどんな巣か、聞く人にわかりますか？

(C33) ええ！

(T38) おそらくあなたたちは、どんな鳥がこの美しい巣を作り上げたかを、きっと知りたいでしょう。それは、一對のすずめ科（あとり・うそなど）の小鳥だったので、それが結びです。

でも、あなたたちはすぐに書き始めることはできません。巣には形…〔色・質と続ける意図だったようである。〕があります。

〔巣の形・色・質感が表現された時、〕聞き手は何を考えるでしょう？

(C34) いったい何で巣がそこに落ちているのだろう〔と考えると思います〕。

(T39) 私たちは聞き手に、どうして一つの巣について書くに至ったかを気づかせなければなりませんね。

それを人は書き出しと名づけています。

それでは、その経験はどのように配列することができますか？〈注26〉

(C35) 書き出し

記事 (Beschreibung)

結び〔と答える。〕

(T40) その全体を作文と呼んでいます。

黒板には、次のように書かれることになる。

書き出し

I、形

II、色

III、質感

結び

作文は子どもたちによって家で仕上げられ、次の授業には、二、三人について読み上げられる。誤りが現れたら、子どもたちはすぐそれを見つけ出し、正さなければならない。

一番後に、なお適切でない語句と句読点の打ち方に関する批評が続いていく。

一人の子どもは次のような作文を書き上げてきた。

すずめ科の小鳥（あとり・うそなど）の巣<10歳の少女>

書き出し：少し前にうちの庭で走りまわっていた時、わたしは地面に鳥の巣があるのに気

づきました。その巣は、一本の木から風が投げおろしてきたものでした。わたしはそれを拾い上げて、もっと近くでじっくりながめました。

I、形 : その小さな巣は、たまたま小さなつり下げ植木鉢のかっこうをしていました。上のところががらんどう（中空）になっていました。このがらんどうがとても大きくて、りんごかにわたりの卵を中に入れられそうなほどでした。

II、色 : その小さな巣は灰緑色をしていました。

III、質感 : 巣は牧草地のこけ・根・小さな細枝からできていました。がらんどう（空洞）のところには、干し草、鳥の羽と馬のたてがみで、びっしりつめものがしてありました。

結 び : わたしはその小さな巣を学校に持っていきました。すると、男の先生がわたしに教えてくださいました。「これはすずめ科の小鳥（あとり・うそなど）だよ。」と。

<複雑な事物の表現（その1）—融合型構成のばあい—>

そのようにして幾つもの全く簡単な題目を取り扱ったら、複雑な物質の表現にとりかかる。事物の鋭い正確な観察に対する手綱は、いよいよ引き締められる。われわれはこのようなたくさんの題目から、ゆきのはな属を選び出そう。このような事物では、より高度な類別の基盤に、〔すでに〕わかっている部分—基底部として使い慣れた形・色・質感という組み立てを保持できる確実な部分—をもってこななければならない。しかも、主要部分は全く自然なやり方で出てこななければならない。そこで、人（教師）は、子どもが〔実際に〕対象を調べていったのと同じような、段階的進行を利用する。それで、また一つの経験を自然にもつようになるのである。教師によって、ゆきのはな属の花が咲いているかどうか、庭にいつて確かめて見、その一つを正確に観察するという課題が出される。

この中に、すでに書き出しが含まれている。こうして子どもは、今や一本のゆきのはな属を観察し、まず地上に何があるかをみとめ、その後地中に何があるかに気づくのである。

このようにして、その構成が明らかになる。すなわち、

I、地上において

II、地中において

I から II までのつなぎには、子どもが地中にはなお何が隠れているかを知りたいと思い、そのためにその小さな花を掘り出してしまったことを物語る。結びは、その小さい花がい

わば春の始まりを告げていることより、その名前のついたわけを挙げるができる。

作文（10歳の少女）

書き出し…よく晴れた春の日に、わたしは庭へ行きました。そこには、周りはまだ雪でおおわれているのに、すでに地面から小さな花が顔をのぞかせていました。

- I. すらりとした茎の上に、雪のように白い、つりがねの形をした花がついていました。三枚の外側の小さな花びらは内から〔外に向かつて〕広がっているのに、内側の花びらは集まって一つになり、緑色のうすいがくで飾られていました。中心には、めしべと黄色いおしべがありました。まっすぐに伸びた茎のそばには、どの草の茎もそうなるように、二枚葉が大きくなっていました。

つなぎ…わたしは好奇心で、地面の下にはなほ何があるのか知りたと思いました。だから、小刀を取って、その小さな花を掘り出しました。

- II. すると、小さな花は白い球根から出てきているのがわかりました。球根から地中へさらに目の細かい根が張っていました。この根がおそらく小植物（ゆきのはな属）のために滋養分を土壌から吸い取っているのでしょう。

結び…その後、わたしはこのかわいい春の子を観察し、それがどうしてゆきのはな属と呼ばれているのか、わかりました。

どんなふうに教師は〔対象を〕子どもたちに出会わせ、うまくしぼり出し、対象の特徴のみを表現するように持っていくか？

ここで、上記の作文に関して、いくらか留意すべき点を挙げよう。

まず、その特徴。

子どもたちは、その花（ゆきのはな属）を記述する（*beschreiben*）ように指示されている。彼らは「花は白く、緑のがくを持っています。」と言うだろう。その時、教師がそれに応じて、〔そういう言い方なら〕ひなぎくも頭に思い浮べられることを指摘する。

そこで子どもたちは、その大まかな（一般的な）規定では不十分であることに気づき、ゆきのはな属に独自の点を、つりがね状の花が緑のがくにふちどられているというように、見つけ出す。

適切性。子どもたちがその葉を書くとする。彼らは「葉は長くて、幅が狭い。」と答えるだろう。〔それに対して〕教師が言う、「長くて幅が狭いのは、多くの葉がそうです。」

〔このゆきのはな属でなければ言えないような形容の〕例を〔出して〕！もっとぴったり合うように！とにかく、読み手がその葉をあやまって思い浮べることのないように。あなたの方がその葉を何と比べることができるかについて、読み手は何を知っていますか？」と。ようやく子どもたちは、草の茎との比較（照らし合わせ）を思いつく。

美しさ。子どもたちは「茎は長くて細い。」と言ってしまふ。教師はその後、彼らにそのような答え方の代わりに、語句を優美に用いることに気づかせる。

＜複雑な事物の表現（その2）—複合型構成の場合—＞

人が一つの果実を書くとするば、左記の作文を示すようにしたい。

りんご

構成. I. 外側…形

色

II. 内側…質感… (a) 果肉

(b) たね… (α) 形

(β) 色

(γ) 質

書き出し…ある秋の日に、わたしはうちの果樹園に来ました。ある木の下に、一つのくだものころがっていました。いったいどの木から落ちたのでしょうか？

I. くだものはボールのように丸く、子どものにぎりこぶしの大きさでした。それは、上と下がいくらか平らになっていました。どちらにも小さなくぼみがありました。上のくぼみからは、ひからびたがくの先がのぞいており、下のかぼみには、短くてかたい枝がついていました。たいていくだものは浅緑の色ですが、このくだものは、赤くてかわいいほおをいっそう美しくしていました。すでに挙げた小さいがくはこげ茶色に、枝は茶色がかって見えました。下の方のかぼみには、基調になった色（赤）が少し黒ずんでいました。

つなぎ…さて、わたしは内部が観察できるように、このくだものを二等分にしてみました。

II. はじめに、白い果肉を見ました。この部分はあまりかたくなくて、やや甘い味がしました。しぼると、汁が出てきました。まん中には、小部屋のなかにちいさいたね（核）がありました。たねはごく小さな卵の形をしており、茶色の皮に包

まれていました。その味はにがいものでした。

結び…でも、この時食欲がわいてきました。そこ（果樹園）ではりんごがうれていたの
で、わたしはよさそうなのを〔選んで〕味わいました。

<生きているもの（動物）の表現>

動物を表現することは、決して容易なことではない。人が、頭・首・胴体・しっぽ（尾）・足などに分けようとする、作文はきわめて味気ない（退屈な）ものになってしまう。〔そこで、〕動物の活動を表現すれば、はるかに多くの生気が得られる。たとえば、わたしがこふきこがねを書くことを念頭に置いてみよう。私が手にこふきこがねを置くと、こふきこがねは間近に静かにとまっている。それから触角を外へ伸ばす。まもなく、こふきこがねは激しく息を吸いこみ、外側の羽（さやばね）をあげ動かし、羽を広げ、六本の足を十分に伸ばしながら飛び去る。そこで私は一つの経験を持ち、経験は容易に語られる。静物に関する一つの経験では、〔対象が動かないので書き手の〕行動自体を引き出さなければならないのに対して、生きているものに関する経験では、もの（動物）の行動が利用されるのである。

こふきこがね（10歳の少女による）

森を横切って散歩している途中に、わたしは多くのこふきこがねを見つけました。その中から、一ぴきのこふきこがねを手のひらに置きました。

- I. こふきこがねは、はじめは静止したままとまっていた。彼の黒い目は、射るようなまなざしでわたしを見ました。突然、用心深く（控え目に）触角を外へさし出しました。それは二本の愛らしい赤茶色のくま手形のものでした。
- II. それから、彼は激しく呼吸し始め、たちまち羽を広げました。最初は上側の羽でした。わたしはこの羽を二枚のはしばみの実の皮と比べてみました。その羽ははしばみの皮のような形をしており、そして確かにはしばみの皮のように見えました。下羽は白い絹のようにきらきら輝いていました。
- III. こふきこがねはぶんぶんと音を立てて、わたしの手からとび上がりました。こふきこがねが飛び去る時、わたしはまだ彼の足を数えることができました。六本ありました。茶色のように見えました。足のはしに二つの黒いつめが、わずかに見えました。わたしは、腹の部分も十分に見ることができました。胴は黒くそまっていた。わきに

は、わずかに白いぎざぎざの線が二本ありました。こふきこがねが飛び去っていく時、わたしは短い詩句を思いつきました。

「こふきこがねよ 飛んでいけ (flieg) !

おまえの父は 戦場に (im Krieg) 。」

<特色ある人間を題材とする表現> 〈注 27〉

動物の表現において価値のあることは、特色のある人間の表現においても重きをなしている。われわれは、たくさんの例の中から煙突掃除夫を選び出す。子どもたちは彼に関して話すべきである。何しろわれわれ自身が彼について正確な心象（表象）を形成することが可能なのだから〔日頃見慣れている子どもたちなら、なおさらそうしやすいはずである。〕いずれの方面からこの課題を取り扱うか？ 絶えず自然に！ どのような機会に煙突掃除夫が一番よく観察されるであろうか？ やはり彼の仕事中（作業中）にである。われわれはここに行為を見いだす。行為は叙事（Erzählung）に至る記事（Beschreibung）に変化する。それとともに、課題は困難さを増してくるのである。この課題は、ひとえに適当な観察の眼目を見いだすことにかかっている。これによって、空間的な観察が時間的な観察に置き換えられるのである。

以下に挙げる 11 歳の少女の作文は、この立言を証明するだろう。

煙突掃除夫さん

わたしがきのう庭で自分の仕事（編み物）をしているとき、お母さんが呼びました。「あの（例の）煙突掃除のおじさんが、そこにいますよ！」わたしはすぐに手編みをくるんで、屋根に上がって見ました。

いきなり天窓が開き、一本の黒い手が、球つきほうきを外にほうり出しました。球つきほうきは、〔ほうきと球の部分が〕つなでしっかりと結びつけられていました。その後、黒い顔が現れました。頭は短い頭巾でおおわれていました。そこでわたしは、それが煙突掃除夫さんであると認めないわけにはいきませんでした。その人は、両手で天窓にしっかりとつかまり、その上外側ではらばいになっていました。むきだしの（はだしの）足も、ほとんどまっ黒でした。その人は戸外にいる時、身をかがめて、天窓からはしごを引き出しました。そしてまっすぐに立ちました。モール人のように直立して見えました。彼ははしごを煙突にもたせかけ、球つきほうきをかたごしに投げ、はしごを登りました。それから、

球つきほうきをしばらく煙突のなかで下の方にすべらせていました。他方で、彼は、球つきほうきでときどき小さな〔すすの〕かたまりを引き上げていました。そのおりに彼は、絶えずつなを巻きました。彼は、煙突をきれいにし終わると、つなを巻き込み（一緒に包んで）、もと来たのと同じところ（道）を降りてきました。そこでわたしは呼びかけました。『こんにちは、煙突掃除のおじさん！』すると、彼はにっこりし、わたしの方に視線を向けました。それで彼が白人だとわかりました。彼は白い歯も見せて、その上、ほら、赤い舌まで出しました。それから、去っていきました。

わたしは屋根のすす（煤）をふきとり、〔また、〕仕事（編み物）を続けました。

<関連する題材>

同様のやり方で、以下のものが取り扱われよう。かたつむり、少しずつ小さい家から出てくる。はりねずみ、ゆっくりとぐるぐる巻き（回旋状）になる。むくどり、最初にその巣穴から外をこっそりのぞき、それから幹をよじ登り、そしてとうとう飛び去る。蝶、花の蜜を吸い、さらにあちこち飛び回る。

II. [異なった時における一つの事物に関する経験]

<第II段階の位置> (注28)

われわれは異なった時において一つの事物を記述するように試みる時、一歩先に進むのである。この際には、子どもたちはイメージを記憶から新たにかたちづくらざるを得なくなる。

したがって、われわれは直覚 (Anschauung) の領域を越えて想起 (Vorstellen) の領域に入ったのである。

<取り上げる題材と主要な構成>

人 (教師) は再び簡単な事物とともに始める。たとえば、散ってしまった桜の葉。この題では一文節によって、続いて二つのイメージが意識にのぼるべきことを示唆している。すなわち、他の何も伴わない葉ではなくて、散った葉なのである。その作文は二つの主要部分を有する。

I 現在の葉

II 以前の葉

各々の部分は、簡単な事物においては、下位項目として前と同じ主要部分を保っている。

[つまり、下記のようになる。]

I 現在の葉

- 1 形
- 2 色
- 3 質

II 以前の葉

- 1 形
- 2 色
- 3 質

<構成に即した典型的な作文例>

秋の桜の葉

うちの庭には桜の木があります。その葉はまさしく次から次に落ちていきます。わたしは、きのうこのようにして地上に落ちた葉を一枚拾い上げてみました。

I.

葉は [全体が] たまごの [ような丸い] 形をしていました。でも、葉の先のところとはがっていました。周りは、小さなのこぎりのように見え、いくらか [内側に] 曲がっていて、ひびが入っていました。その葉の色のとり合わせは、なんとも言えないほどきれいで

した。赤、きいろ、茶色が並んで見えました。わたしがぎゅつとにぎると、ぼろぼろになりました。それはもうほとんど水気がなく、すっかりひからびていました。

II.

それは夏には、どんなにすっかり違って見えたことでしょう！葉の表にはなんの傷もなく、なめらかでした。色は、あざやかな緑でした。赤やきいろは全く見られませんでした。葉はえ（柄）のところいきいきした（新しい）命の水が通い、〔枝にしっかりと〕ついていました。〔ですから、〕ひとりで落ちることなど決してなかったでしょう。

〔でも、〕今はすべての葉が地べたに横たわり、木はすっかり葉がなくなって（寒々として）立っていました。

“刈り取られたせんとう”に関する授業

(T1) あなたたちは書き出しに何を挙げますか？

(C1) いつ、どこでわたしたちがせんとうを見つけたかです。

(T2) それを話してごらんなさい！

(C2) 牧場で、〔仲間の〕なでしこ属のそば、刈り取った草の中にです。

(T3) 〔その後〕どういう手引きにしたがって、あなたたちはそれを観察したのですか？

(C3) 形・色・質感〔です〕。

(T4) その形について、君の考えを言ってみて！

(C4) なでしこ属は、茎が曲がり、葉はしなびています。

(T5) 色〔は〕！

(C5) 葉は灰緑色、花は淡い紅色です。

(T6) 質感〔は〕！

(C6) 茎はかわききっていて、しわが寄っています。

(T7) わたしたちが、刈り取られたせんとうを目の前で見た時、どんな考えが浮かびますか？

(C7) わたしたちは、いきいきしたせんとうのことを思い浮かべます。

この考えが、つなぎの部分（現在の葉と以前の葉とをつなぐところ）に来る。

(T8) わたしたちがこのイメージを文章に表そうとしたら、何をしなければなりませんか？

(C8) せんとうについて、前にはそれがどのようなであったかを思い出さなければなりません。

せん。

(T9) [じゃあ、] 形 [は] !

(C9) それは、すくと (まっすぐに) 立っていました。

(T10) 色 [は] !

(C10) あざやか、みどり色、花は赤 [かったなどと、口々に言う] 。

(T11) 質感 [は] !

(C11) 茎の中には、水分 [がいっぱいありました] 。

(T12) [それでは、振り返ってきょう勉強したことをまとめてみますよ。]

わたしたちは I の部分に何を挙げるのですか？

(C12) せんのが、いまどんな様子であるか [を書くの] です。

(T13) II の部分には何を [書けばいい] ?

(C13) 前にはそれがどんなふうに見えたかです。

(T14) では、結びは!

(C14) 枯れることについてです。

[そこで、] 黒板には左のように書かれることになる。

書き出し：わたしがどういうふうにせんのを見つけたか。

I 現在のせんのお II 以前のせんのお

1 形

1 形

2 色

2 色

3 質感

3 質感

結 び : せんのがどのように枯れていかざるを得なかったか。

一人の子どもは、下記の作文を書いてきた。

刈り取られたせんのお

ナーデルビッツ [地名] の方へ散歩している時に、わたしは牧草が刈り取られて長い列になっている (並べられている) 牧場を通り過ぎようとしていました。道からあまり離れていないところで、わたしは、その草から何か赤いものがかすかに見えているのに気づきました。わたしはそこへ行って、刈り取られたせんのおを見つけ出しました。

I

わたしがせんのおを手にとると、ぐったりして茎を横の方に曲げていました。灰緑色に

なった葉はしなびてたれ下がり、下にちぢんでいました。ちょうちょも小蜂も、この見捨てられたみなし子を気にもとめませんでした。そのために、せんのはあたま（頭状花）を土の方へ悲しくおろしました。つぼみ（花冠）はとじたままにしていました。悲しみのあまり、小さな花びらは、ほとんど灰色に変わっていました。

II

でも、ほんの少し前には、せんのはどんなに美しかったことでしょうか。せんのは誇らしく青い空を見上げていました。その葉は〔たれ下がることはなく、〕茎から真横（垂直）に出ていました。先の方は力強く花のあるところ（花冠）を支えていました。茎と葉は、あざやかな緑の色を見せていました。花の美しい赤色はかなり長い間輝き、みずみずしい命の水がこの草花全体を貫いてかけめぐっていました。

〔それを〕草刈り人が大がまで土から切り離してしまいました。それで、せんのは死ななければなりませんでした。

<多様な作文例と補説>

死んだ四十雀（しじゅうから）

わたしが寒さのきびしい冬の日にうちの庭に出た時、雪の中に一羽の小鳥〔がいるの〕を見つけました。かわいそうに思って、わたしはその小鳥を手に拾い上げました。でも、それは死んでいました。

I

それはすずめよりいくらか小さく、とがった小さなくちばしがありました。愛らしい短いしっぽは、はち鳥のように、彼（小鳥）によく仕えてくれたのにちがいません。〔愛らしい短いしっぽのために、この鳥がいつそうかわいらしく、ひととき映えて見えたという意味か。〕黒いおめめのある白い頭の上には、黒いふちなし帽をかぶっていました。きいろいチョッキのほかには、長くて黒いネクタイをつけていました。黄ねずみ色の燕尾服は、下の方に向かってだんだん灰色が濃くなっていましたが、すそを長く垂れ下らせていました。

炭のように黒いふちなし帽子で、わたしはその小鳥がしじゅうからであることを知りました。

II

わたしが〔まだ〕この小さい生きものを放さないで手に乗せている時、この鳥の前〔生

前] のくらしが思い起されてきました。

しじゅうからは、しばしば庭の木々にとまって、ひなのために虫を見つけようとして、あらゆる葉を探し回っていました。それから、しなやかな枝をゆすったり、太枝から太枝へと飛んでまわったりしました。しじゅうからの歌は朗らかにひびきました。すんだ青空のもと、わたしが庭で宿題〔となったもの〕を作っていると、この愛すべき小鳥がすぐ近くのやぶの木にとまり、楽しそうに歌いました。しかも、何度か思いきってわたしの机のへりまで飛んできました。今はその鳥がわたしの手のなかで死んで横たわっているのです。

わたしは、“わたしたちもいつかは死ななければならない” と思い、庭のすみにそれを埋めてやりました。

死んだカナリア

けさわたしが〔暖炉のある〕部屋の中に入っていった時、いつものように「おばかさん！」と呼んでみました。でも、どうしたというのでしょうか？ それはだまったままでした。わたしは、うちのカナリアが居場所としていた〔鳥かごの〕横木に目をやりました。

I

カナリアは、鳥かごの底に動かないで横たわっていました。彼は小さい足〔複数〕をひとりでにまっすぐ伸ばしていました。片方のつばさが広げられてたれ下がっていました。両方の目はとじられており、くちばしは半ば開いていました。美しいいろいろな羽は、ひどくかきむしられていました。わたしはカナリアにふれてみました。彼は〔感触が〕冷たく、〔もう〕死んでいました。

II

わたしたち（うち）のかわいそうなおばかさん！前は、わたしがえさを持ってくると、毎朝わたしを喜び迎えて羽をばたつかせていました。いくつかの〔穀物の〕粒をのみくだしてしまおうと、明るい声で朝の歌をうたい始めました。カナリアは、夕方その小さい頭をつばさの下におさめ、眠りこむまで、一日中とても気持ち良く歌っていました。

わたしたちには、あの陽気な小さい生き物のいないことがなんと寂しく思われることでしょう！ にわとこ（ライラック）の茂みの下に、わたしの友を埋めましょう。枝の十字架は、彼の安らぎの場を飾ってくれるでしょう。そして、彼の兄弟である小鳥が、彼に歌を聞かせるでしょう。

殺されたひおどし蝶（孔雀蝶）

わたしがきょう通りを歩いていくと、地べたのごみの中に何か色とりどりのものの横たわっているのが、目に入りました。それは死んだちょうちょでした。わたしはそれを地べたから拾い上げました。

I

羽ははしのあたりがちぎれており、小さい頭は押しつぶされているように見えました。前羽の多くのところ（部分）では、とりどりの色がはげ落ちていました。後ろ羽ばかりがまだ美しい色合いを保っていました。赤茶色のピロードのようにつやがあり、両側では色とりどりの丸みのある斑点が、目のようにわたしに向かってきらめきました。その斑点でわたしは死んだちょうちょ〔がどういう名前であったか〕を知りました。それは日おどし蝶でした。

II

死んだちょうちょをじっくりと眺めていると、わたしは知らずしらずちょうちょの生きていた時のことを思い起さないわけにはいきませんでした。

ある牧場がわたしの目の前に浮かびました。数えきれないほどの色とりどりの花々が、その頭を〔周りに生えている〕牧草より上にまっすぐに伸ばしていました。

その花の上を、一羽のひおどし蝶がひらひら飛んでいました。ちょうちょの玉虫色に光る羽は、わたしの方に向かってきらきら輝いていました。その美しいちょうちょは、花粉からあまいみつを吸おうとして花々を訪れていました。

わたしには、そのかわいそうな小さな生き物が惜しまれました。どのいたずらな子（少年）がちょうちょをつかまえ、殺してしまったか、誰が知っているでしょう！

つかまえられたほたる〈注 29〉

あたたかな六月の夕べ、わたしは公園を横切っていました。もうほとんどまっくらになっていました。その時、道を越えてわずかに緑色に光るものが飛んできました。「まあ。」わたしは思いました。「あれはほたるだわ。」

わたしはとても喜んで、その光がどこから出るのか一度見てみたい気になり、ほたるをつかまえられればと思いました。ところが、ほたるは絶えずあちらこちらへ、上へ下へとびまわり、その上別のほたるが来て、連れ立って遊んでいました。やっと一匹が低い木にとまりました。それは一枚の葉に緑の宝石がついたようでした。わたしは用心深くつか

んで、運よくほたるをとらえました。

さて、わたしはすぐに近くの街灯のあるところまで走りました。わたしは「ほたるはやはりすばらしく美しい小さな生き物なのに決まっている。」とっていました。でも、なんとという思いちがいをしていたことでしょうか！ それはなんとも見ばえのしない、小さな虫にすぎませんでした。それでもわたしは、いったいどの部分からあの光が出ているのか、すすんで知りたいと思いました。それを探すために、この虫を裏返してみました。〔そして、〕腹の下の方に二本の明るい横じまを見つけました。わたしはその昆虫と一緒にくらやみの中へ出て行きました。すると、ほんとうにそのしまが光を放ちました。この時、わたしはほたるがどこに小さいあかりを持っているのかわかりました。

わたしはうれしく思って手のひらを開き、ほたるを自由の身にしてやりました。

校舎の横にある葉のないポプラ

わたしが教室の窓から外をながめると、ちょうど大きなポプラの木が見えます。

I

その幹は空に向かってがっしりとそびえ立っています。〔じっと見ていると〕まもなく一本のとてつもなく大きな棒のように見えてきます。風が枝を横切ってビュービュー音を立てると、ポプラは心細そうにうめきます。風はさらにポプラの木から最後の葉—なお二、三枚ゆれながら幹についており、どんよりしたもやの中でかすんで見える最後の葉—さえうばい取るでしょう。

II

それにしても、ポプラは夏にはなんと堂々として、きわだっていたことでしょうか。あの頃は、ポプラはみごとな灰緑色の葉のドレスを身につけており、お日さまがその上に見えた時は、エメラルドのようにきらきら輝きました。

ポプラの葉は、風とともに快く音楽をかなでていました。というのも、葉は自分が枝にしっかりとついていることを知っていたからです。でも、風の仲間があまりに激しくたけり狂って葉のドレスに吹きつけた時、枝のざわめきは怒ったように鳴りひびきました。

しかし、ああわたしがまもなくもう一度このざわめきを聞くことのできた時、夏は再びそこに確かにあったでしょうか！〔いや、あるはずがありませんでした。〕——

人は上掲の作文を注意深く読み通すことによって、この第II章が全く厳密に事物の特徴

〔の直覚・想起〕にとどまるわけではなく、ときおりこの思考の範囲を超えて、外に出ることがあるのを見いだすだろう。それは故意に起こっているのである。〔直覚の〕厳格な訓練は〔それぞれ作文例の〕第Ⅰ節に位置しているのに対して、第Ⅱ節は、子どもの想起の分野における生活に手を伸ばしている。それに関連して、ここでは想像力 (Phantasie) がきつと多くの物事の足りないところを補うに違いない。この想像力は、もうこの段階では抑えられることはない。したがって、子どもの想像が先に挙げた事物の特徴につけ加わることは、むしろ喜ばしいことなのである。優れた子たちは、そういうふうにして一領域を保持し、その上に彼らの能力を知力の弱い子たちよりもはるかに発展させていくことができる。想像を通して子どもたちの感情生活がいよいよ目ざめ、そして事物に対する彼自身の関心が、最後には非常に大きくなって、子ども自身の想像の中での経験が生命のない (死んだ) 事物を生きた事物に変えるのである。またそれは、そこから子どもたちがますます確かな美的な形態に近づく立脚点である。〈注 30〉 〈注 31〉

Ⅲ. 〔関連をもった2つの事物〕

<第Ⅲ段階の題材・構成と位置>

第Ⅲ段階では、自然界においてかかわりのある二つの対象（事物）に関する経験が、作文の材料として利用されるべきである。絵を描く人も、〔一つの事物を対象とした後は〕二つの事物を素材として活用するのである。彼は、たとえば桜の木の枝、葉のついたりんごの花、蝶のいる花などを描く。絵をかく人がその形象（イメージ）を一時点のみに限定することができるのに対して、作文を書くことは、時間的に相前後していることを探れるという利点がある（注 32）。画家はたとえば花の上に蝶を並べて置くことを通して、二つの物体の自然な関連をわずかに示せるが、作文においてはその上〔時間に即して〕十分に言及することが可能になる。この二つの物体の関連を表現させることが、まさに第Ⅲ段階の新しさなのである。したがって、この段階の主要課題（関連を表させること）に応じて構成がすぐに判明する。第一節では具体的に知覚し得ることが、第二節では、二つの対象のかかわりについて考えたことが、掲げられるべきである。〔全体の〕構成としては、下のように組み立てられれば申し分ない。

I. 物体そのもの

1. 一方の物体（形、色、質感、もしくは、外側と内側など）
2. 他方の物体

II. 相互の関連

1. 形に関して
2. 色に関して
3. 質感に関して

第Ⅲ段階の発展〔したところ〕は、第Ⅰ段階および第Ⅱ段階と対照させてみれば、容易にみとめることができる。第Ⅰ段階は単に直覚（Anschauung）の領域内にあり、第Ⅱ段階は早くも想起（Vorstellen）の領域に入ったが、第Ⅲ段階は、なおかつ関連を言い表すことを通して、すでに判断（Urteilen）と推論（Schließen）の領域に足を踏み入れているのである。（注 33）

<授業事例その1>

例：くるみを持ちたりす

授業の際に、教師が剥製のりす——くるみの木の枝に腰をかけ、まさにくるみを割ろうとしているりす——を持ってくる。一部ではくるみのからがかみ砕かれ、中身が見えている。今や対象の観察が始まる。つまり、

1. りす

2. くるみ

という順番に。

その際、力点はこの標本を特色づける徴標の上に置くことである。というのは、そこから二つの物体の関連が生ずるのであるから。子どもたちはとても印象深くこの関連に対する注意を喚起されるに違いない。〔たとえば、〕りすの歯と木の実の固い殻。くるみをしっかりつかむためのつめ。支えとなるしっぽ、それによつてりすは前足を自由に動かすことができる。保護色としてのとび色の毛皮。りすの食料としての実〔のように〕。

作文のための材料が得られたら、この上はそれらを順序正しく並べることが大切である。第一節（それぞれの対象の観察）については、子どもたちはもう精通しているので、その際には〔これまでに〕学んできたことが役立てられる。第二節（関連づけ）における思考の順序は、第一節から容易に導ける。子どもたちは形・色および質感〔という観点〕に即した観察によつてここまで進んできたので、同じ順序で〔二つの〕事物の関連に対する思考がつながっていく。書き出しと結びは、〔実際の〕経験から提供する。

模範文例

<文例1> くるみを持ちたりす

書き出し：きょう、男の先生がわたしたちに、くるみを持った剥製のりすを見せてくれました。

I.

1. りす

形：その小りすは、くるみの木の枝に背すじをぴんと伸ばしてこしかけていました。

小りすは、少し長めで丸みのある頭をしたかわいい小人のように見えました。

色：〔体の〕色はとび色でした。

質感：小りすはびっしりと目のつまった毛皮を身にまとっていました。しっぽは長くて、はばが広がっていました。足にはするどいつめがあり、口には先のとが

ってがっしりした歯が見えました。

2. くるみ

形 : 小りすは前足でくるみの実をつかんでいました。

色 : きれいなきいろの色合いは、なかなかおいしそうでした。

質感 : 一ところでは、かたいからがかみくだかれ、なかみが外に見えていました。

II.

形 : 小りすはほんもののくるみわりです。

色 : くるみの実がうれたさかりの時には、小りすの赤みがかった毛の色は、ちょうどくるみの木の色合いとぴったり合っています。

質感 : 小りすは、うしろ足のつめで、幹から出た太枝にしっかりつかまり、たおれないようにしっぽでささええています。前足は〔まるで人の〕ゆびのようです。小りすは前足でくるみをはがっちりをつかんでいます。するどい歯は、かたい木の実のからをたやすく割ることができます。だから小りすは中の実を食べられるのです。

結 び : 神様はやはりすべてのものをちょうどうまく合うようにつくられているのです。

ここで子どもたちに時称——少なくとも過去形と現在形——の使用を促すことは、時宜にかなったことである。子どもたちが観察してきたことは、記述する際にはその観察が済んでいるので、過去形に規定されるに違いない。それに対して、判断と推論は、現在時称の形態で語ることもできる。というのは、書いている間に、これら（判断と推論）が、あたかも観察表象の再現によって初めて芽を出すかのように、初めて形成されることが多いからである。

<授業事例 その二>

キャベツの葉の上にいるもんしろちょうの青虫

教師が子どもたちと一緒に、たくさん青虫のいるキャベツ畑を訪れるとよい。どの子ども、青虫のついた、自分で見つけた葉をしっかりと眺める。こういう際には、子どもたちはめいめいの対象を観察するように、すでに指導されているのである。そこで子どもたちは、よく知っている型——形・色・質——にしたがって、まず葉を、それから青虫を熟視する。

教師の役目は、ただ子どもたちが大切なこと全部を見てとるように、なお注意をはらうことだけである。その時、下位項目はそれがちょうど合うように置き換えられることが可能になる。たとえば、質感は色より前に観察されてしかるべきである。この時、結びつき（関連）が得られるのである。葉は、これらの青虫に居ごちのよいところとして選ばれたものであるから、水気が多い。一人の子は青虫を〔葉から〕引き離そうとするに決まっている。〔しかし、〕それはあまり急にはうまくいかない。青虫は抵抗して、〔葉に〕しっかりつかまっている。どういうふうになれば引きはがすことが可能なのか？青虫は足に小さい鉤を持ち、それでしがみついているのである。これは青虫にとって重要なことである。というのは、この足の鉤によって突風が吹いても〔葉から引き離されて地面に〕たたきつけられないでいられるのである。どうして子どもたちは〔はじめ〕青虫〔の存在〕にすぐには気づかないということになったのか？青虫の色が葉のようだからである。最後に、青虫の有害であることが告げ知らされる。そこで、たとえば下記の作文が生まれてくる。

<文例2>

この間、わたしたちは男の先生といっしょにピクニックに行きました。〔そして〕キヤベツ畑に来ました。

I.

わたしは一まいの葉に目をとめました。それはたまごがたに〔内側に〕丸まっていて、ぼろぼろに食いやぶられていました。色はみどりいろで、食べられるところは水気の多いものでした。

葉の上に、からだを長くのぼし、小さく黒ずんだ頭とごく小さい足のある青虫がいました。青虫はみどり色に見えましたが、背中には数本のきらきらする黒いすじがありました。胴のところは手ざわりがやわらかでしたが、頭はかたく感じられました。

II.

さて、わたしは青虫を葉からひきはなそうとしました。でも、この虫は力をつくして葉にかたくしがみついていた。そこで、青虫が足に小さなひっかけり（かぎ）を持っていることに気づきました。青虫は〔からだの色が〕葉のように見えたため、わたしはそれをどうしてすぐには見つけ出せなかったかがはっきりしました。

葉の水気の多い食べられるところは、青虫にはおいしかったにちがいありません。それで、その葉はもうすじしかありませんでした。

男の先生はわたしたちに、その葉が青虫を〔大人の〕もんしろちょうにするのだと話してくださいました。なるほど、それで青虫が農家の人には気に入られないわけです。

<文例提示による展開>

わたしはなお二、三の文例を続けて示そう。

<文例3> りんごとうじ

書き出し：きょう、わたしはうちのりんごの木のところへ行ってみました。

I. 物体そのもの〈注34〉

1. りんご：(a) 形：りんごの木の下、草の中に、きれいで、まるく、大きなりんごがころがっていました。

(b) 色：わたしはりんごをひろい上げました。それがとても美しい、赤いほっぺをしていたからです。

(c) 質感：りんごはもうやわらかくなっていたので、わたしはうれているのだと思いました。

つなぎ：わたしはりんごをすっかり食べてしまいたくなかったので、かぶりつきました。

2. うじ：(a) 形：でも、その時何かがその中にいました。それは、先の黒い、みじかいマッチのように見えました。

(b) 質感：それからそれが動き始めました。それで、わたしはそれがうじであることに気づきました。

(c) 色：黒い先のところは、その頭でした。

II. 両者の関連〈注35〉

(a) 形：そのうじはりんごの中にどのようにして入ってきたのでしょうか？
〔その問題を考えようとしていると、〕この時、その花〔が咲いていたところ〕からりんごの実をななめに横切って、まるい形の道が走っており、そのなかにうじのびったりおさまっているのが目に入りました。

(b) 質感：うじはこの道のところだけを食いすすめ、ほかの実の部分をよい味のままだに残していました。

(c) 色 : 白い実のなかに、うじをやっと見かけることができました。

結び : それを見ているうちに、わたしはりんごを食べたいという気がうせ
てしまいました。わたしは、『うじが自分だけでこのりんごを残ら
ず食べてしまうかもしれない。』と思いました。

子どもたちはしばらく厳格な構成にしたがって作らせたなら、〔形・色・質感に分けて記
していた〕部分を意識的にお互いに組み込むこと、たとえば、色と質感、または形と色、
もしくは三つの部分全体を融合することをみとめてもよい。そうすることによって、作文
は簡潔さを手に入れる（簡潔になる）のである。これに伴って、教師は子どもたちに形容
詞の重要性を特に説明しなければならない。なぜなら〈注36〉、この形容詞〔というもの〕
が言語の中で事物を形・色・質感など〔の観点〕にしたがってより正確に規定する任務を
持っているからである。私が“大きな、緑色の、水気の多い野菜のなっぼ”と言う時、私
は観察〔したこと〕を形・色・質感〔という観点〕に応じて〔それぞれ〕形容詞に置き換
えたのである。子どもたちは、形容詞の的を射た使い方を指導されるべきである。私はし
ばしば『君はかなり飾った形容詞を使わせているに決まっている。だから、表現のしかた
が〔子どもたちの実態以上に〕すばらしくなるんだ!』という意見を耳にする。そうでは
ない。人は何かを言うために〔何か言いたいことが先にあってそれから〕形容詞を用いる
のである。その際、形容詞はおのずと表し方（文体）を見ればよいものにする。人は自
分の言おうとすることのために、美しい適切な言葉を用いるべきであって、その逆ではな
いことは、私が以前〈注37〉すでに強調していたところである。

<文例4> やまどりだけ（食用きのこ）とかたつむり

書き出し：わたしは、きのう父・母といっしょに、森を通りかかりました。

I.

1. そこでわたしは、美しい大きなやまどりだけを一本見つけました。やまどりだ
けは、わたしには広げた雨傘のように見えました。上のところはとび色で、下の
方は白〔つぼ〕なくなっていました。それを手に取ろうとすると、きのこのかさが
ぷつりと切れ、ふとい、食べられるところの多い柄は、そのまま残ってしま
いました。わたしはきのこのかさをうら返してみました。
2. 〔すると、〕そこには一ぴきのはい色のかたつむりが、上に小さな家をせおっ

てじっとしていました。わたしはかたつむりにさわってみました。すぐにかたつむりは、小さいまるたん棒のような形をしたつのをひっこめ、小さな家の中へにげこみました。かたつむりがこれまでいた所には、べたべたしたあとがのこっていました。

II.

さて、わたしは、そのかたつむりを〔きのこから〕ひきはがしてみました。そうすると、かたつむりがきのこ（食用）の上で何をしようとしていたのかわかりました。かたつむりはただきのこのかさに小さいあなを食いあけていただけだったのです。かたつむりも、かなりよくやまどりだけと合っていました。かたつむりがまさにやまどりだけのように色を変えていたのです。

結 び : 　こういうところを見ると、人間だけでなく、かなりの数のかたつむりも、やまどりだけを食用にしているように思えます。

<文例5> おにぐもとそのあみ

うちの物おきの中で、わたしはくもの巣を見つけました。その中に、ふとったおにぐもがいました。

I.

1. おにぐもは、大きな目でわたしの方をうかがっていました。頭のところには、小さな鉤のように見えるあごがありました。むねのところには八本の足がはえていました。その足はかなり長く、毛でおおわれていました。はらのところは胴体の一ばん太いところになっていました。せなかには十字形のようにならんだ斑点がありました。
2. おにぐものあみは、スープざらのようにとても大きく、ただ絹のようなくもの糸が張られているばかりでした。中心から輪の形になった線に向かって糸が引かれ、その糸は〔中心に近づくにつれて〕たえずより小さくなっている輪を結びあわせていました。

II.

不意に一ぴきのはえがこのあみにつき進んできました。はえは、ふるえおののいてじたばたしました。でも、ますます〔あみに〕まきこまれ、二度と外に出ることができませんでした。そこへくもがはって来、はえをかみころしました。そのとき、くものあごがどう

いうふうに開いて、とじるのが、見えました。

結 び :今やわたしは、くもがどうしてきわめてたくみなあみを作るのかを知りました。

くもはあみの中でえものをとらえるのです。

IV [自然の光景]

<第IV段階の意義と題材>

子どもたちに初めに〔第I段階～第III段階において〕自然界から若干の事物を取り出して観察させることが必要であればあるだけ、他方でこの場にとどまっておかせないことも、きわめて大事なことであろう。というのは、対象がその周囲のものの中で眺められる時に、ある総体としての自然の観察が出てくるからである。私たちは、実際には単に個物のみを取り上げることは決してなく、自分たちの感覚で一時に受け入れられるもっと多くのものを対象にしている。〔現実の〕眼は一枚の写真のパネルのようなものである。この写真のパネルが自然の一部に区切りをつけるように、眼もまた対象としての自然の一部を切り取るのである。

〔はじめの〕三段階のうち第I段階は、子どもたちが事物を個別に正確に観察することを練習するように導くものであった。それによって、彼らは複雑に組み合わせられたものを分析し、これ以降〔第II段階・第III段階において〕個々の事物を繰り返し観察して再現する能力を獲得したのである。それゆえ、第IV段階においては、自然の光景を記述することが可能になる。そこで、眼が知覚することに限定するのではなく、他の感覚を加えることも考慮しなければならないが、ともかく自然全体からその一端を取り上げることにしたい。

どのような光景が取り扱われるだろうか？その光景が教育上の価値を持っていることは無論のことである。このばあいには、子どもたちの美的感情にはたらきかけ、〔実物と〕同じように形成させるようなものでなければならない。絵をかく人があらゆる自然の素材をスケッチするのではないように、作文の題材も、美的な趣味と芸術的規範にかなう自然の材料に限って、同一の立脚点に基づくべきである（注38）。ここにおいて、作文教授が当今きわめて多く話題にされている芸術教育を支えるために、何よりも適していることを、読者は容易に理解できるであろう。将来、すべての作文教授が一般的にこのような芸術教育と見なされることになるだろう。

<授業事例（その1）>

あらゆる眺望がそれぞれの魅力をそなえている。子どもたちは、このことに気づかせられる。たとえば、バウツェンから遠くない古い採石場の端に、一本の巨大な菩提樹が立つ

ている。市が菩提樹の周りにいわゆる新公園（新庭園）を設けている。それに関して、一編の作文がつけられよう。

教師が子どもたちをその対象のある場所へ連れていく前に、光景についての話し合いが先行しなければならない。そこで、教師は、その光景ならではの特有な部分が明瞭に表れている一枚の絵を携えてくる。この時に、子どもたちは一光景の組み立てを学び、慣用的な表現——中心・前景・背景、建物の側面、左右、同様に大地とその上方に広がる天空——を知るのである。これらの表現は子どもに教えて獲得してもらわなければならない。それによって子どもは、そつなく言い表すことができるのである。子どもたちもまたそこで、その光景の中心はどこに置くかという主要課題のあること、この主要課題を最も鮮明に浮かび上がらせ、光景の細部がきわめて綿密に再現されるべきことを知るのである。その上で、何が一番初めにきちんと熟視されなければならないか、またそれに関連してどういことが修飾部分や当然出てくる部分としてあらわれるのかが、つきとめられるのである（注 39）、それで、次のような作文の構成が得られる。

1. 事物それ自体

2. 周囲

これらの予備知識が子どもたちに備わった上で、初めて教師は、観察すべき対象のところへ子どもたちを連れていくことができる（注 40）。したがって、このばあいには、新公園にある菩提樹のところまで教師は〔子どもたちと〕散歩することになる。

私たちは、近くに大きな菩提樹が見えるその公園へ行く。まず、最も美しい印象を与える位置を見いだすことが肝心である。写真家もまたそういう地点を探すのである。彼は自分の望むような光景を見つける前に、およそ十度も写真機のレンズを動かす。私たちは、どこから見ればその光景を最も美しく観察し得るだろうか？向かい合っているわきの斜面によじ登るのなら、古い石切り場から、ここを上ってみよう。岩だなが私たちのいこいの場になる。このようにして、私たちは書き出しについての知見（見通し）を得たのである。

今やその光景の観察が続いて行なわれる。まず観察すべき範囲が区切られる。中心には菩提樹が立っている。第 1 節では、この菩提樹についてどんな様子をしているかという報告がなされるべきである。何が目を引くだろうか？観察は、以前個物の観察において学んできたことに次いで行なわれる。そのため、形・色・質感という観点にしたがって、あるいは幹・太枝・葉・花という観点に応じて観察がなされる。ここでは後者の区分に拠る。太い幹、およそ三人の成年男子がかろうじて抱きかかえることができる。巨大な（とてつ

もなく大きな) 樹冠、密生した葉飾りとその香りが〔はるか下の岩だなに在る〕私たちのところまで達するほどの花を伴っている。人は花から蜜を持ってくる蜂のぶーんという羽音を聞く。菩提樹のあたりにベンチがある。

さて、第2節〔にあたる〕周囲が眺められる。外の様子(現象)が感官にどのようなかげを落としているかが、つねに観察されることになる。私たちは前景と大地を眺める。菩提樹は、前面に採石場の奥まで急角度で傾いている岩石の上に立っている。左右に公園の広葉樹林が見られる。背後には広葉樹の葉ごしに、二、三の塔や屋根がかすかに光っている。

そのようにして、その光景は得られたとしよう。結びは、長い道のりを通ってきたという骨折りが、その光景の眺めを〔作文に〕活用するという楽しみか、光景の美しさに対する賛美の楽しさ(注41)によって十分うめあわせられるという事実にする。

この文章を書く際に、子どもたちの表現能力をどの程度育成しなければならないかを、他の作文によって示そう。ある子どもは、次の作文を書いた。

新公園にある巨大な菩提樹

書き出し：わたしは、時間にゆとりのできた午後、新公園にある石切場を訪れました。この公園を横切って一本の道が走っています。木いちごが右側にそびえる岩の上でわたしを誘いました。わたしは甘い木の実で元気を取りもどした後で、向こう側を眺めました。そこには一本のものすごく大きな菩提樹が立っていました。

I

木の幹はとても太くて、大の男が三人がかりでやっとだきかかえられるほどでした。幹はでっかいりんごの木のような形をしたすばらしいこずえ(樹冠)を支えていました。緑の葉飾りは大枝をすっかりおおいかくしていました。何百万という花があまい香りを放ち、おだやかなそよ風が、わたしの方にそのかぐわしいにおいを運んできました。花のあたりには、みつばちがぶんぶん音を立てていました。それは、長く引きのばした低いパイプオルガンの音色のように聞こえました。幹のそばには、ベンチが作られていました。

II

菩提樹の前は、石切場の奥まで岩の切りたったがけになっていました。そのため、周りにはさくが取りつけてありました。左右には、公園の広葉樹林が広がっていました。うしろ(背景)には、ぶなやかしの木のこずえごしに、バウツェン市の二、三の塔や家がかす

かに見えました。その全光景の上には、明るく青い空が〔すべてのものを〕ゆうゆうと見おろしていました。お日さまが熱を帯びた光を下界に送ってくるので、空気は緑の広葉樹林を通してきらきらひかり、ゆらめいていました。

結 び :わたしは、いやいやこのすばらしい景色に別れを告げました。帰る道すがら、
「自然はやはりとても美しいものだ。」と思いました。

<授業例（その2）に関連させて>

題目の選択においては、基本的芸術様式、とりわけ建築の芸術様式を子どもたちに理解させることが、容易に考慮し得る。子どもたちは、円柱の建物に関して何かを学ぶべきである。…柱の土台、柱身、柱頭など。支柱の様式、窓の様式…ロマネスク様式・ゴシック様式、円天井……ロマネスク様式・ゴシック様式・半円アーチ・尖頭アーチなど。

この際には、わたしは文体論における秩序正しい進行のことを言おうとしているのではない。芸術教育は専門語を身につけることの中に存するのではない。けれども、今日これらの名称のある程度の理解が、一般的な教養の一部となっている。ここに、〔小学校とは〕異なった学校の教師のためにきわめて広大な領域がある。高等の男子校か女子校の教師は、小学校第二学年担当の教師よりもはるかに自然に、この材料について取り扱うことができるのである。歴史教授は——それ自身が芸術にもっと立ち入っていこうとしないなら、私達の方で歴史教授に対してそのことを要求すべきである——少なくとも芸術様式の時間上の整理（ロマネスク様式とかゴシック様式とかいう）に至る土台を提供するだろう。

<授業記録と作文例>

私たちの学校の隣にあるとちの木会堂に関する授業

子どもたちは、当地のゴシック建築である聖ペトロ寺院の内部をじっくり見る必要を感じている。かてて加えて、手元にはゴシック様式の教会内部の見取り図がある。

(T1) 私たちは、きょう学校の前にあるとちの木会堂について、作文を書こうとしています。私はその木立を何とたとえていたでしょう？

(C1) 会堂〔です〕。

(T2) それでは、私たちは何を知らなければならないのでしょうか？

(C2) 会堂が何であるか、〔それが〕どんなふうに見えるかです。

(T3) あなたたちは会堂をどこかで見たことがありますか？

(C3) 教会で見たことがあります。

(T4) ここにも、ある会堂についてのさし絵があります。〔さあ、〕私たちには何が見えますか？

- (C4) 1. 床
2. 支柱
3. 丸天井〔です。〕

〔さらに続けて、下記の点が指摘されよう。〕

1. 床：床は平らで、鏡板を張っている、など。
2. 支柱：たけが高く、八角形で、飾りがある、など。
3. 丸天井：支柱によってささえられており、いわば梁を〔四方に〕放射している。その梁が交差しているので、その丸天井は交差穹窿と名づけられている。

(ゴシック様式の会堂に対する論じ方によって、それと対立するものとしてロマネスク様式やイスラム様式<ムーア様式>の会堂も、話題にのぼらせることができる。)

この取り扱いの後、子どもたちは〔実際に〕外にあるとちの木会堂へと連れていかれる。

〔先に〕見いだされた構成にしたがって、この会堂が以下のように観察される。

1. 床（地面）：でこぼこがなく、砂地で、草がなく、二つのベンチがある。
2. 支柱：とちの木の幹は、二重の円を描くように並んでいる。内側の円には八本の細い幹が用いられ、外側の円には八本のがんじょうな幹が使われている。会堂は、ひびの入った木の皮、小さなかしの木〔の枝〕と葉によって飾られていた。おまけに、シャンドリヤに似た花も加わっていた。
3. 丸天井：アーチの梁のようなかしの木、交差し、一その交差穹窿（は）、緑の葉飾りをつけている。その表面に星のような花〔が見られる〕。

11歳の少女の作文

わたしたちの学校のとなりにあるとちの木会堂

六月のあたたかい日に、わたしは散歩道を歩いていました。〔そのおり〕わたしも神学校のそばを通りました。暑さにくたびれて、休息するところをさがしました。わたしは、こかげになっている木立の中に休む場所を見つけました。

わたしには、大聖堂のなかにいるかのように思われました。すべすべした円の形になった地面には、きれいな黄色の砂がまかれています。二重の円を描くようにして、十六本

のとちの木が、地面を取り囲んでいました。そのうち、外側の八本の〔柱の〕方が、内側の八本よりもがんじょうになっていました。ぎざぎざのついた木の皮は飾りに似ており、二、三花のついた小さなかしの木が、わたしにはろうそくのもっているシャンデリヤのように見えました。がっしりした幹の上には、丸天井がのっかっていました。かしの木は、ゴシック様式の交差穹窿の梁のように向かい合って、弓なりに曲がっていました。緑色の葉は、梁と梁の隙間をびっしりとうめていました。そして、神々しいとちの木の花だけが、星のようにかすかに光っていました。日の光が会堂の内側に静かに入りこんでいました。

わたしは、体を休めた後、自然そのものが建てていた、その神々しい大聖堂を後にしました。

<作文例の提示（その3）による新たな展開>

次に掲げる作文からも、人（読者）は芸術的な批評がすでに出てきていることを認めるだろう。すぐ前の作文では、ゴシック様式の教会の内部がじっくり観察されたのに対して、次の作文では、外観の方が一層考慮される。

ニコライ堂あとのながめ（10歳の男児）

バウツェン地方の見ものは、ニコライ堂あとです。ぼくは前にそこをくわしく観察しようと思い、シース山に接したいわゆる美しいながめ（眺望）のところに登ってみました。ぼくは石のベンチに腰を下ろしました。

I

ぼくの前では、シュプレー川（注42）が深い所でさらさら音をたてていました。向こう岸でも、岸壁が同じように垂直に切り立っていました。この壁のほぼ中央に、その〔ニコライ堂の〕あと（廃墟）がありました。ぼくは古い教会の、石のすすけたかこいだけを目にとめました。屋根は天空を形造っていました。まだよく保たれている、前方の長い壁には、六本の柱が打ちつけられていました。台座は、じょうぶなアーチを土台としていました。それについて、ぼくは以下の三点に気がつきました。

- (1) 別の台座は、きづたでおおわれ、見えなくなっていたこと。
- (2) ぼくの注意をひいた長い台座は、ゴシック様式の五つの窓ともこわれてがらんどうになっていたこと。
- (3) 前者（別の台座）にも後者（長い台座）にも、まだゴシック様式の浮き袋形の

飾り窓のあとがみとめられたこと。

II

高いところにある弓形の窓を通して、ぼくは廢墟の内側にあるニコライ堂墓地の白い石が光を放っているのを見ました。この墓所は、もともと古い市の外壁の一部として（となりの市との）境をなしていました。東側では、墓所はニコライ門まで長く延びていました。その上の方には、バウツェン市の家々が階段状に並んでいました。家々の屋根は夕焼けで真赤に照らし出されていました。ぼくは、オルテンブルク市から古い兵舎に至る家並みを見わたすことができました。あらゆる家々の上、一番高いところ（地点）に聖ペトロ教会がそびえ立っていました。

一度友だちがぼくをたずねてきたら、彼にこの美しい眺めのよい場所に案内してあげるつもりです。

V [異なる見地から観察された光景]

<第V段階の位置と構成>

ところで、ことばによる一光景の再現では、私たちは写真家の立場に立ち止まっている必要はない。私たちは見る場所（地点）を変更し、それによって光景の主要な対象を詳細に観察することができるのである。そのような作文は、次の二つの部分をもつようになる。

1. 全般的な光景
2. 詳細な見学

<文例を手がかりとした指導の概要>

私は、これ以上詳しく説く代わりに、一例を提示しよう。

わたしたちの戦没兵士の記念碑（10歳の少女）

公園には記念碑が立っています。それはわたしたちに、1870年から1871年にかけての戦争（普仏戦争）のことを思い起させるものです。舗装した歩道から記念碑を眺めると、バル通りと郵便局のある所とがどうつながっているかが、一番よくわかります。

I

わたしの目の前のちょっとしたゆとりのある場所に、見事な戦没兵士の記念碑が堂々と立っていました。花々で飾られた小さな円形花壇が、記念碑を取り巻いていました。この円形花壇は、周りにぐるりと築いている鉄格子によって、道路からへだてられていました。広々とした周辺地域には、たけの高い木々がそびえ立っていました。いきいきした緑の芝生が、木々の緑色を帯びた枝々を通してかすかにすけて見えました。

その記念碑はオベリスク（方尖塔）〈注43〉の形をしていました、それは黒いつやのある輝緑岩で作られていました。オベリスクは、二段の階段状に重なっているみかげ石の板の上ののっていました。

さて、わたしはもっと近くに歩み寄ってみました。

II

表の面には、一枚のみかげ石の板がかかっていました。この板の上に、金色の活字体文字で「我々は激しい戦闘の中で彼ら（戦士）がかちえたものを恒久的な形にとどめる。」

と書きとめてありました。柱の中央では、「1870年、1871年に名誉の戦死を遂げた兵士たちの尊敬すべき記念として」という文字が読まれました。その上の方に、鉄で作った十字架を見つけました。その先には、金文字で「ゼダン」（普仏戦争の激戦地）という地名が、いかめしく掲げられていました。

そこまで見た上で、わたしは記念碑の周りを歩きました。

すると、他の三面にも同じように石板が立ててあることは、変わりありません。〔目の前の〕この面には、戦死したり、負傷したりした兵士の名前が並んでいました。先のところにはまた、戦場の名前「プリバート、パリ、ノアール」が読まれました。後ろの一面には、王冠のついた月桂樹が彫りつけてありました。

わたしはその記念碑にすっかり感嘆してしまい、そばにあるベンチに腰を下ろして、心中ひそかに「この記念碑は勇敢な戦士たちに全くふさわしいものだ。」と思いました。

この段階では、初めに遠くから全般的に一本の木とその周辺をとらえ、それからもっと近くについて、その下に腰をおろしてもっと詳しく観察することができる。あるいは、一つの建築物をまず外から眺め、その後内側を観察することも可能である。

<詩を利用した作文指導の展開と文例>

異なった見地から自然の光景を繰り広げてくれる詩も、また相当に活用されるべきである。

私はシュトルム〈注44〉の美しい詩「遠くはなれて」〈注45〉を思い出す。

ここにおいて、いわゆる詩を散文に書き換えることについて、寸言をはさむことにしたい。人が書き換えについて話していることは、全く誤っている。書き換えは、いかなるばあいにも美しい芸術作品の姿を損なうことにならずにはいない。〔だから、〕人は別の観点に立たなければならない。子どもたちは〔詩を散文に〕書き換えてはいけない。そうではなくて、散文の中で〔詩で取り上げた〕対象を取り扱うのである。それは作文を改作するための示唆を与える。詩は書き換えるべきではない。むしろ、詩の対象となっているものがまさしくありありと見えるように、把握されるべきなのである。その際に詩は活用される。詩人が記した〔詩の〕徴標が、正確な（詳細な）イメージを得るために利用されるのである。子どもたちがイメージ（光景・形象）を明確にとらえたなら、それについて書き表わすことも難しいことではないだろう。そうすれば、「きみたちは詩人の〔用いた〕ことばを〔そっくりそのまま〕使ってはいけないのに、…。」といつも叱る必要はなくな

るであろう。

さて、先に言及していた詩「遠くはなれて」に戻ろう。その詩を書いた人（シュトルム）は、私たちが野原に導いていく。この光景は子どもたちも〔自分自身で〕描き出さなければならぬ。そのようなおりに、初めてそこからその光景が見える場の得られる必要性ができてくる。野原にも、その地点からは普通の所よりもはるかにまとまりをもった光景として眺め得る小さな丘がある。そのような地点を私たちは訪ねる。それによって子どもたちも、詩自体から離され、現実の景観の中に移されるのである。おそらく教師も、子どもたちに似たところが描きだされた野原の光景を示す。そうすれば、その詩にしたがって、必ず礼拝堂（詩では「小屋」）などの〔建物の〕一つがあるような光景が描かれることになる。その地点から私たちはまず全景を得る。〔しかし、〕人はどうして広大な野原、墓標、家、天空などすべてを見ることができるのか？この点に関しては、私たちは細部（個々の事柄）が観察し得るように、野原じゅうを歩き回らなければならない。〔そこから何をとらえるかを学ぶために〕詩を調べよう！野原のおさむし、つりがね草、小百姓と息子など。

そこで、以下のような構成がなりたつ。

1. 丘からの全景
2. 野原じゅうの散策

この題材〔を右の構成の順に観察し、歩き回ってみること〕が、子どもたちには一つの経験になる。

11歳の少年の作文

野原のありさま（景色）

ぼくは、テオドール・シュトルムの詩「遠くはなれて」を読み終えました。その印象は、ぼくをあざやかに野原の景色の中に場所を移させました。それで私には、自分がそこからずっと野原を見渡せる小さな丘の上にいるように思えました。

I（丘からの全景）

ぼくの目の前には、大きな野原が広がっていました。ぼくの視線ははるか遠くに及び、野原は花ざかりのハイデ草でいっぱいでした。こちのよい静けさがあたり一帯を包んでいました。太陽はこの地上にまばゆい光線を送ってきました。野原は、ここかしこで古くからある墓でさえざられていました。

II (野原じゅうの散策)

いよいよぼくは丘から下りて行きました。道は、野原のまん中をつつきって続いています。ハイデ草の茎のそばに、愛らしい小さなつりがねが、なんと品よくついていたことでしょう。道の向こう側には、二、三のおさむしがさっと動きました。そこで、ぼくはそれを踏みつぶさないように、用心して歩いていかなければなりませんでした。ひばりが青空で歌をうたっていました。やがて、ぼくは小さな一軒家に着きました。小屋はこけら板でおおわれていました。小百姓は〔倒れないように〕小屋にもつかい棒をしていました。彼は家の戸の内側に立って、その向かい側に並んでいる蜂の巣箱をにっこりして眺めました。彼の息子は、戸口の前にあるただ一つの踏み段に腰を下ろし、葦から笛を彫っていました。

かなり長く歩き回った後、私は野原のはずれにたどり着きました。その地点で私はもう一度腰を下ろして、「野原はなんと静かでおだやかなんだろう。」と思いました。

VI [異なった時における光景]

<第VI段階の位置と題材・構成>

純然たる直覚 (Anschauung) から、今やもう一度第II段階においてのように、思い浮べること (想像すること Vorstellen)、もしくは想起すること (Erinnern) の領域に入る。一光景は異なった時において観察される。その際、子どもはその光景を以前あったとおりに再現しなければならない。たとえば、作文「牧草地における夏の宵の一時」が取り上げられるべきである。子どもははじめに現在示しているような牧草地の光景を見る。太陽が山の向こうに沈むと、夜が急にやってき、光景は五感から消え去る。そしてまた後にどうなるのかという考えを思い浮べることが可能になる。

二つの光景 (以前の光景・今後の光景) もまた、当然もとの (現在の) 光景の熟視から得られてくるのである。この時点において、二つの光景が再現 (描写) されることになる。それゆえ、構成は以下のようになるはずである。

I. 現在の光景

II. 過去 (以前) の光景

III. 今後の光景

<作文例 (その1) >

私は [これまでと] 同じように、その作文を掲げよう。

牧草地における夏の宵の一時 (11歳の少年)

美しい夏の夕べに、私はシュトレラーの近くにある牧草地に行きました。牧草地は鉄道用土手にそってのびていました。その土手の斜面に、私はお気に入りの小さいこの場を見つけました。

I

私の目の前には、たくさんの干し草が [舞い上がって] 美しい輪舞を見せていました。せせらぎの音をかなでる小川が、緑の草地のある谷底を流れていました。左側には、その牧草地が鉄橋との境をなしていました。鉄橋の頑丈なアーチは、灌木と木々によってほとんど隠されていました。その後ろでは、土地が少し高くなっていて、ここに小さな森がありました。右側には、二つの池のしろがね色の水面が、なおもきらきら輝いていました。太陽はすでに沈んでしまい、金色の夕焼けが西の地平線を染めていました。おだやか

なそよ風が、牧草地のうっとりするような干し草のかおりを私のところまで運んできました。

II

森と畑の上にも、すっかり夜のとぼりがおりました。その景色は私の視野から姿を消し、別の光景が私の中に浮かび上がってきました。牧草地は、美しい色とりどりのししゅうのほどこされたじゅうたんのよう、そこ（目の前）に横たわっていました。ちょうどみつばちは花々を満たし、甘いみつを吸って元気を取り戻していました。幸福を呼ぶ花、わずれな草とふうりん草が、草の茎の間にたがいに入り乱れて伸び育っていました。そして、お日さまが青い空から笑いかけました。

III

その後、干し草を納屋に入れてしまった時そうであるような、草のなくなった牧草地のことが、私の心に浮かんできました。それでも私は、まもなく草の小さな先が上へ上へと芽を伸ばし、ひなぎくが牧草地を飾るのを、心の中では感じ取っていました。もうすぐ、至る所で、新しい命が生まれることでしょう。

この心の動きを追うことを通して、私は物事をよく考えるようになってきました。私は意識しないうちに人間の一生を牧草地の消長と比べてみないわけにはいきませんでした。

<作文例（その2）>

れんがの壁

すばらしい秋の夕べ、私はれんがの壁のところに行きました。壁の北側には、がっしりとしたとちの木が、きわめて太い枝をベンチの上に広げていました。私はこのベンチに腰を下ろしました。

I

そこからは、ちょうど壁のうらがわに通じている道ぞいに眺めることができました。壁の両側には、〔見上げるようにたけの〕高い木々が並んで立っていました。右には草の生い茂っている墓が横たわっていました。墓の向こう側には、まだ古い市の外壁の一部が残っていました。左には、壁がバル通りの方へけわしく傾いていました。その後ろには、材木市場の二、三の建物が、木々の黄色くなった葉の間からかすかに透けて見えました。夕日はすっかり没してしまいました。〔でも〕地平線にはまだ夕焼けの赤色が残っていました。この夕焼けが、おだやかな夕風の中でかすかに揺れる木々の間に、弱々しい光を注い

でいました。私は、思わず過ぎ去った時のことを思い出しました。

II

私の目の前には、とっくの昔に過ぎ去った時代の光景が、急に姿を表しました。頭の中では、高くまで築かれ、草なども生えていない壁が見えました。その外壁の上には、ぎざぎざになったところがありました。現在の壁になる前に、さらにもう一つの壁があったのです。この壁の向こうには、広大な平原がひろがっていました。現在レーブアウエル門があるところには、（アーチ形の）門のある頑丈な城壁の天守閣がそびえ立っていました。

私は、このように昔のことに思いをはせて、物思いにふけりました。でも、〔実際には〕そこに多くの星々のある、暗くなった夕空がみとめられるだけでした。空の小さな星々は、私に早く家に帰るように勧めました。帰る途中、私はこのような昔の様子が思い浮べられたことをうれしく思いました。

<作文例（その3）と補説>

ニコライ堂あと 今と昔（12歳の少年）

私がニコライ堂跡に散歩に行った時には、〔もう〕夕暮れでした。私の通った道は、私をニコライ門へ——（つまり）裏切り者プリシュビッツの頭が塗りこめられているところへ——と導いて行きました。

I

そのニコライ門を通り抜けた後、私は自分を廃墟から隔てている戸の前に立ちました。私はその戸をあけました。すると、そこから目の前に華やかな光景が現われてきました。美しく花々で飾られた墓の盛り土が、ここにも墓所があったらしいことをうかがわせていました。これらの墓所のほとんどすべての盛り土には、花のほかに、記念碑や十字架が飾ってありました。墓を取り巻く壁には、二、三本のにわたこの木が植わっていました。その木々から、もう少しは葉が落ちていました。右手には、古くて雨風にさらされていたんだ廃墟——過ぎ去った時代のことを物語る廃墟——が、跡をとどめていました。今や私は自分の歩みを廃墟の方に向けました。私が狭く一列に並んだ墓を通り抜けて歩いていくと、落ちてしまった葉が、足もとでかさこそ音をたてました。廃墟の内壁には、十字架像がみとめられました。大きなゴシック様式で作られた窓のへこんだ部分は、昔の華やかさを物語っていました。土台になる石造りのタイルは、〔すっかり〕変わってしまっていました。

（そして）美しい墓が、その代わりをしていました。煙で黒くなった壁面から、昔ここで

恐ろしい火事が猛威をふるったに違いないと悟りました。私は上方に、昔の屋根の代わりに青い空を見上げました。

はばの狭い、たけの低い門をくぐって、私は胸の高さの囲いがある所に至りました。私の前には、またすばらしい光景が横たわっていました。足もとにザイダウ村の家々があり、おもちゃ箱から出したように二列にきれいに並んでいました。シュプレー河がわきを泡立って流れ、水はごうごうと音を立てて、せきを越えて勢いよく流れていました。向かい側には、シースブライへ山が静かにそびえたっていました。私のまなざしはこの山を越えて、はるか遠くの野原の方へとさまよい出でました。

そうこうするうちに、太陽は沈んでしまい、金色の夕焼け〔の残光〕が西に輝きました。しかし、この夕映えも、だんだんほのかに光りながらきえていきました。そして、夜が大地の上方へと〔闇の〕翼を広げていきました。

II

ここまで昔にもどって思いをはせてきましたが、それから〔また〕別の光景が心に浮かびました。廃墟の場所には、すばらしい教会——美しい墓地に囲まれた教会——がとって代わりました。色あざやかなステンドグラスの窓ガラスが、高いところにある窓枠を飾っていました。傾きの急な屋根が、雨や嵐から教会の内部を守っていました。

修道院からこちらへと、少女の長い行列がゆっくりと進んできました。行列の先頭には、大修道院長が堂々と歩いてきました。修道士たちは長いとび色のマントを身にまとっていました。彼らは腰のまわりに綱を巻いていました。

この人たちが教会に入って行った後、故人（今はなき人々）に対してミサが捧げられました。

突然、小さなふくろうの叫び声が〔あがり〕、安らかな思い出に包まれていた私を驚かせました。私の心には、また別の光景がよぎりました。シースブライへ山の頂きに大砲があり、その砲口が死と滅亡を吐き出したのです。ニコライ教会は要塞へと変わってしまいました。兵士たちは教会の外壁の後ろに隠れ、ザイダウ村を越え、シースブライへ山の方に向けて銃を撃ちました。巨大な大砲のたまが、大気をふるわせ、そしてそれらのたまの多くが、教会の壁の中にその標的を見いだしました。教会はそういうふうにして徹底的にこわされてしまいました。それで、バウツェンの町は大きな火の海のように見えました。その時、夕風が古いこのてがしわの木々をゆすぶりました。それが私の分別を呼び起こしました。にわか雨が私をぞくぞく震いあがらせました。私は急いで立ち去りました。

この作文では、一つ前の段階が最後の段階と融合している。第一節（前段）においては、ある光景が異なった見地から観察される。第二節（後段）では、同一対象であるニコライ堂あとから二つの思い出された光景が示される。今まで学んできたことは、ここに関連性をもって利用されることになる。前掲の学童のように、一つの光景からすぐ次の段階までの移行が見られるのは、おそらく奇異な感じを与えるだろう。〔そこで〕私はそれを説明しよう。そうした〔場面が節の途中で一変するような〕思いが、外的要因によってもたらされることは、学童たちにも気づかれよう。人が平和的な光景から戦争の光景（場面）へと移行しようとするれば、この交替は思考の中で説明されなければならない。この移り変わりは、前掲の作文では、小ふくろうの叫び声によっていかにもありそうなことになっていたのである。なぜそれ（小ふくろうの叫び声）によって可能になったのか？廃墟の中では、実際に（たしかに）そのような動物がいるのである。小ふくろうは何か気味の悪いものであり、したがって平和な気分がこわされ、高ぶった心情が湧いてくる。夕風のざわめきも同じようなところである。その意識の結末（結び）は、彼の思い〔にふけた状態〕から呼びさまされる必要がある。それも、鐘の打つ音によってか、もしくは何か他のそれが自然であるような形でできるようでありたい。

VII. [語りかける光景]

<第Ⅶ段階の位置> (注 46)

ここまで〔第Ⅳ段階から第Ⅵ段階まで〕光景は自然が示すとおりに描かれてきた。したがって、わたしたちは絵をかく人が「スケッチ(を)する」と言っている段階にあったのである。しかし、絵をかく人はこの段階にとどまらないで、その光景に何か——自然が確かに表してはいるが、いつもある〔決まった〕光景として眼前に示されるとは限らないもの——を加えていく。絵かきはそれを「型をつくる」(様式化する)というが、私はむしろ「構図を作る」(構想する)と呼ぶようにしたい。というのは、画家は絵画制作を通してある意図(思想)を表そうとするからである。〔たとえば、〕画家が春の景色を描きたいと思ったとしよう。その際、彼は春のどの部分もふさわしい場として取り上げようとはしないで、とりわけ春の特徴(春らしさ)がきわだっているところを選ぼうとする。自然は稀にしか〔これぞという〕典型的な光景を見せないからである。それだけに彼は、「これが春だ。」という自分の意図を明瞭に表すために、春に特徴的なことをさらにつけ加えるであろう。この階梯を、私たちは作文においてもたどっていくことができる。子どもたちはこれまで自然を再現することを学んできた。しかし、教師のつとめは、今やその光景がまさに何を表しているかを見抜いて、まとまった形に作り上げるように導くことにある。私たちはこの光景を「語りかける光景」と名づけることができよう。私は今回は授業を後に回し、作文を先に掲げることにしてしよう。

<作文例(その1)と指導の経緯>

シュプレー川の谷間から見た夕景色

秋の夕べ、私たちは担任の男先生と“広物干し場”旅館のうら手にあるシュプレー橋に行きました。シュプレー川の谷間から夕景色を見るためです。私たちは橋のまん中に集まって、下の方をながめました。

私たちの真下をシュプレー川が音を立てて流れていました。この川は、流れが左に曲がっているのです。ここからあまり離れていないところで私たちの目には見えなくなりました。川の両岸にがっしりした巖が並び、そのうえに葉の広い木々(広葉樹)と葉のとがった木々(針葉樹)が茂っていました。木々の上には、雲ひとつない空が丸天井のように広がっていました。

ぬけるように青い天空の海には月と星々が浮かんでいました。シュプレー川の広いふちは右の岸からかげになっていました。でも、月の光が二すじ、三すじ木々の葉をぬってもれ、おだやかに寄せてくる波に注がれました。波の動きによって水面にうつった光がゆらめくので、水の上でほたるが踊っているように見えました。ほとんど葉のとがった木々の森（針葉樹林）でおおわれている左岸は、月のしろがね色にかがやく光がさしていました。から松の針のような松葉は、長くたばねた白髪に似ていました。シュプレーの左の川べりは、銀ねずみ色にきらめきました。水の中には多くの岩のかたまりがありました。いくつかの岩は大きな亀のようなかっこうをしていました。おごそかな夕べの静けさは、わずかに波のつぶやきによってちょっとさえぎられるだけでした。

急にはげしいあらしが巻き起こりました。木々のこずえはざわめきました。灰色のいわおの上で、かげの向こうにとんでいたり、こちらにとんできたりするのが、私にはゆうれいが森をさっと過ぎていているように見えました。

男先生の周りに集まって家に帰ろうとした時、私たちの内には、おごそかな夕景色に出会えた喜びとぞっとするこわい気持ち——夕方私たちの心にたやすく忍びよる恐れ of 感情——とが、しばらく争っていました。

この作文はいかにして得られたのだろうか？

授業の初めに、〔教室に〕春の絵が持って来られる。

(T1) これは何ですか？

(C1) 絵（景色）です。

その景色の表しているもの（構想）について復習〔がなされる〕。

小川の流れる牧草地が描かれている。岸には、葉数は多くないが、いきいきした飾りのある白樺が立っている。牧草地の上は新緑。二人の小さな子どもが草の中に腰を下ろし、ひなぎくに手をのばしている。空には軽やかな雲。

(T2) この絵（景色）は何を表している？

(C2) 春であることを表しています。

(T3) どうして〔そう言えるの〕？

〔そこで、春を示す〕著しい特徴が見つげ出される。白樺のみずみずしい葉。若々しい草。春の時期のひなぎく・子どもたち〔の遊ぶさま〕・人々〔の様子〕など。

まとめ：1. 全体として（全般的に）ぴったり合った光景（景色）

2. [さらに] 春についての考えを表す特別な目印

- (T4) 絵をかく人は、どういうわけで特に目印となるものを描いていったのでしょうか？
- (C3) その景色を通して春に対する考え（思想）を表そうとしたためです。
- (T5) そうすると、ある景色〔を描くこと〕によって何がもたらされるでしょう？
- (C4) ある考え（思想）が表現されます。
- (T6) それはどんなふうにして行なわれるの？
- (C5) 人がその考えをほのめかす特別な目印となるものを、もうぴったり合っている景色の中に取り込むことによってです。
- (T7) そうすると、その〔描かれた〕光景（景色）は、さながら何を引き起こす？
- (C6) それ（景色）は私たちに〔作者の考えを〕話しかけます。
- (T8) そのような景色を“話しかける景色”（語りかける光景）と言います。

私たちは、このような語りかける光景を作文においても表してみることにしましょう。

題材は、〔たとえば〕シュプレー川の谷間から見た夕景色となろう。

- (T9) この景色は全体としては何？
- (C7) シュプレー川の谷間から見た景色です。
- (T10) 特に目につくもの（着目すべき点）は何になるでしょう？
- (C8) この景色が夕方にはどのように見えるかです。実際には、くらやみ、月と星、夕風〔などに目を向けます〕。
- (T11) 私たちは、その特に目につくもののある景色を、どういう時間に詳しく調べることができるでしょう？
- (C9) [もちろん] 夕方にです。
- (T12) 私たちは〔その光景が表している〕すべてのしるしを見つけますか？
- (C10) おそらく〔そこまで〕しないでしよう。
- (T13) とすると、何かなされないといけないの？
- (C11) 私たちは、これという夕景色を表すものを考えなければなりません。
- (T14) [じゃあ、] きょう午後五時、私たちは自分たちの目でそのような景色をじっくりと眺めるために、シュプレー川の谷間に散歩に行くことにしましょう。

散策が始まった。“広物干し場”旅館の裏手に、橋がかかっている。ここから人はおご

そかな川の光景を楽しむのである。だから、私たちもその場所に立った。私たちはシュプレー川の下流に目をやった。その光景は、初めてその全貌（シュプレー川、岸、背景、空）が明らかになったのである。〔そこで、〕主要な課題は、特別な目印となるもの（暗闇、月、星々、水と木々の影と光の具合）を得ることに向けられた。私たちは運に恵まれていた。眼前には望ましい夕べの風景が広がり、実見によって夕景色の著しい特徴をとらえることができた。作文を書くための材料は、まもなく見いだされた。私は、そこからすぐに二、三の文体練習に結びつけた。このとりたてて文体練習を試みる前に、まず文体練習について概略を前置きしておこう。

〈文体練習の方針とその指導の実際〉〈注 47〉

人が用語を考慮し、文の練り上げや語の選択などを通してよい表現につとめると、文体が形成されるのだと思っはいけない。人はしばしば“文（文体）は人なり”（注 48）と言う。それは全く正しいし、多くの面で深い真実を示してもいる。文体は、第一に思想形成に基づいている。どの人も世の中の現象を把握するめいめいの見方をしている。そればかりか、同じ人が違った印象を抱いて、同一の現象を別の見方でとらえることもある。たとえば、星々とともにある月は、おだやかな気分の中では、星という小羊たちを見守る羊飼いである。〔また、〕人が“ほろ酔い”の時には、満月がゆがんだ顔に形を変え、夜の道の上をゆらめくのである。

〔それらの〕現象をとらえる際に、文体が横たわっている。人が文体を形成しようとすると、そのとらえ方を訓練しなければならない。言語表現はそれに伴って容易に見いだされる。

私たちの作文の際には、二、三本の月明かりが、右岸の陰を落とした水面にどのようにさし込んでいるかを観察した。それはまるで大男が水の上で巨大なマッチ棒を擦って、その場所がなおしばらく燐光を発しているように見えた。私のこのとらえ方は子どもたちに喜んで迎えられた（注 49）。彼らもそれをきわめて適切である（ほんとうにそうだ）と気づいた。そこで私は尋ねた。「私たちはこの様子を、あとまだどんなふうにとらえることができる？」すぐ答えが返ってきた。「それはまるで金色の皿か、小舟か、小さな葉が、水面で泳いでいるように見えます。」「それはまた、水上で多くのほたるが遊んでいるように思えてきます。」私たちはさらに光が水面にあたっている所にしばってじっくり眺めた。波——暗闇の中で私たちの目にすることはできない——が寄せてくるので、光の点が

下の方から上にのぼってき、再び深いところに引きずりこまれるようだった。私は子どもたちに、人が水の精について話していることを思い起させた。すぐにひとりの子どもが新しい答を出してきた。

(C12) それは、水の精が黄金のボールで遊んでいるような気がしてきます。

今度は空の方に目を向けた。

(T15) [さあ、] 私たちはどのように言い表しましょうか？

(C13) 月は星とともに(天の)道をさまよっています。

(T16) [そうだね。] ほかには！ 星を連れ立った月はよくなんとみなされる？

(C14) 羊飼いと羊の群れ。

(T17) だから！

(C15) 月は彼の羊たちを放し飼いにしています。

(T18) ほかには！ たとえば空は何と見える？

(C16) 海。

(T19) だから！

(C17) 月は、空の海で泳いでいます。

(T20) ほかに！

(C18) それはとても美しいものです。

(T21) 月を眺めてごらん。月はひとつの顔を持っていない？ その様子はおおよそどんなふうに見える？

(C19) 月は大地に向かって笑いかけています。

今度は、月の光によく照らし出された木々に目を注いだ。

(T22) からまつの木は、どんな感じがする？

(C20) まるで長い髪の毛があるみたいです。

(T23) ポプラはどのように見える？

(C21) それは銀色の葉っぱを[糊で]ぺたぺたはりつけたようです。

(T24) 水中の石もしっかり見て！ 小石を引き連れたこの大石は、何に見える？

(C22) 一ぴきのとてつもなく大きな亀のようです。

このような仕方では、私たちは全対象を綿密に調べて行った。書き出しと結びは、経験の始まりと終わりからおのずと出てくる。作文の準備は、材料と文体については〔以上で済んだのである、上掲の作文は11歳の少年の作である。〕

<作文例（その2）>

秋の景色（12歳の少年）

最近ナーデルヴィツ近くのアルブレヒト川の静かな谷間にしばらくとどまった時、ぼくは秋のきらびやかさのまっただなかにたたずみました。

目の前にはおだやかに川幅が広がっており。水面は澄んだ空を映し出していました。岸にはほとんど花のしぼんでしまったすいれんの黄色い葉が、ところどころに浮かんでいました。広くなった川のまん中を、木々の生い茂っている島が飾っていました。右前方にはこんもりとした森があり、そこにはうっそうとした葉の広い木々（広葉樹）と葉のとがった木々（針葉樹）が茂っていました。ぼくの左手には、アルブレヒト川が小石や川原石の上を泡だって流れていきました。川の後ろには牧場が広がり、めす牛たちがのどかに草を食べていました。牛たちはあたりの草の先の部分はもうすっかりたいらげていました。牛の首につけたすずの音が、静けさに包まれた大気をつきぬけて遠くまでひびきわたりました。

でも、それら全部を通して、秋のふんい気が漂っていました。かえでの赤い葉、菩提樹の黄色い葉、そしてはんの木のとび色の葉が、日光に映えて輝き、きらめいていました。風はこんもりとした枝々（樹冠）に謎めいた音を立てていました。きいろい秋の衣装をまとった葦は、風にそよいであちこちになびいていました。ぼくは自分がおとぎの国に入ったような感じがしました。ぼくには、島につながれた小舟は、エルフ（小妖精）たちが秋にフォークダンスを踊るために、こちらの川岸から島の岸へと運んでいったのではないかと思えてきました。

秋はすばらしい。ほとんど春よりもすばらしいくらいです。でも、秋は人を物悲しい思いにさせます。ぼくはその景色と別れて、身の引きしめる思いになりました。――

<想像力〈注50〉育成の意義〉〈注51〉

私たちが想像力の活動する余地を広げる時、小さな一步をさらに先に進めるのである。文体を構成している際には、もう想像がはたらいている。しかし、この想像はまだ自然の境に即して区切られた範囲に、限らざるを得なかった。今こそ私たちは想像に対して束縛を取りはらうことにしよう。とは言え、先に想像（創造的精神）の本質を説くことにしたい。想像力は、論理的思考と同様に、まさしく自然からそれを構成する要素を得るのであ

る。しかし、想像は、思考が自然界から求められるのとは違って、別なやり方で自分の構成要素を組み合わせるといふ独自性を持っている。想像の作り出したものは、たとえば女性の上半身が魚の下半身と結びついた人魚のイメージである。その部分部分は自然から取り出される。だが、組み合わせ〔て一匹の人魚を作り上げるの〕は、私たちによって行なわれるのである。作文のこの段階において、想像が活用されてしかるべきだとすれば、自然の光景の解釈の際にはたらくはずである。

そうしてでき上がった作文は、木が大工の棟梁によって〔見違えるような〕美しい邸宅に仕上げられるのと同じく、新作に等しい。この類比を通じて、想像が境を越えてしまう前に、境界線（しきり）が引かれる。大工の棟梁は、たとえば邸宅の上方に万物の上を自由に飛んでいく塔を取りつけることはできない。塔はそのような遠くまで動きはしない。だから、何が言えるだろうか？ 想像の中には何も不自然なものが生じてはならないということである。〔そういえば、〕「それなら、想像力も人魚を作り出してはいけないんだ！」という異議が耳に入る。よろしい。それではさらに、「人魚は何か不自然なところがありますか？」と問うてみよう。私はそうは思わない。この想像上の所産のばあい、並べて挙げられた特徴は自然界から得られたものである。ただ、組み合わせたことが新しいのである。もし、「人魚は人間的な存在であり、〔しかも〕海中に住んでいる。〔それが不自然だ。〕」と言ってしまふなら、その点は不自然としてもよい。人間は海中で生活することができない。しかし、人間に似た存在も〔すべて〕そうだとは言い切れない。〔人魚が海の中に住んでいることにしても、〕「人魚は、大気を吸うために海面に出てくるか、海の中に御殿があつて、その中で空気を吸い込むかすることができるのだ。」と考えることは、各々の自由である。ここは想像の本質を論じ尽くす場ではない。さしあたり言及されてきたわずかなことが、子どもたちも知らなければならぬ不可欠なことである。そうでなければ、想像はあてもなく突っ走っていく。はりわたされた垣根によって、想像の所産が無意味なこと（馬鹿げたこと）でなくなるのである。想像の範囲が限られているため、あなたがた〔読者〕は中身もほぼ定められるだろう。

想像は、何も不自然なことを作り出してはならない。他方、想像は単なる自然を持ち来すものでもない。それでは、想像は何を創り出すのか？ 空想は自然をほり下げる（より深くとらえる）。想像は、土台となる自然を解明し、言葉で言い表わし、より美しくするために、自然の構成要素から新たなものを生み出すのである。私の意図することは、一例を挙げれば、一層はっきりしてくるだろう。私はりんごの木をじっと見つめる。はじめに

知覚されるのは、りんごの木の形象そのものである。しかし、観察していくうちに、次第に思考—— その美しさに対する考え、効用に対する考えなど—— が生じてくる。私は今やこの考えをすなおなやり方で〔そのまま考えとして〕表すことができる。しかし、考えをそのまま考えとして言い表すのは想像ではない。この考えがりんごの木を、たとえばきわめて温和な旅館の主人に置き換える。〔そうすると想像になるのである。〕人はウーラント〈注 52〉の美しい詩「旅の宿」〈注 53〉を思い出す。ウーラントは決して不自然さを引き起こさない。だが、りんごの木の特徴と一人の温和な旅館の主人とを結びつけることによって、その木を生彩あるものになっている。その際、りんごの木の重要性は、うるおいのないしかたではなく、すばらしく美しく、明るい光の中で示されるのである。〔想像力の育成を〕誰かが同じように自然そのものから始めようとしないうちでも、先に述べた詩〔「旅の宿」〕におけるすばらしい演繹の方法〔擬人化〕が、子どもたちに作文のこの新生面—— 想像のはたらき—— を説き明かしてくれる。そこで私は一つの作文を提供しよう。

<作文例（その3）と補説>

花ざかりの菩提樹の下での私の夢（12歳の少年）

暑い夏の日、ぼくは花ざかりの菩提樹の木かげで横になった。

ぼくは手で頭を支えて、がっしりして肉づきのよい幹を見上げた。たくさんの大枝・小枝が、ぼくの頭の上で大広間のように広がっている葉飾りを、びくともしないように支えていた。数えきれない菩提樹の花が、大気を快いかおりで満たしていた。〔木の下から見ると、〕ぼくには菩提樹のこずえが天までつき出ているように思えた。空には、からからに乾いた大地の上に、焼くように照りつける太陽が輝いていた。

あまり暑過ぎるため、ぼくはぐったりし、寝入ってしまった。

眠っている間に、神様が私に美しい夢を送ってくれた。ぼくにはまるで恵みをほどこす巨人が菩提樹から出てきたかのように思えた。手に小さいかごを持った、幼ない少年が、巨人のところに来て、頼んだ。「親切な大男さん、ぼくに少しばかり花を下さい。そうすれば、ぼくのママが病気の妹のためにお茶の用意をしてやれますから。」巨人は話した。

「おまえが望むだけ、いっぱい取るがいい！」と。〔続いて〕何百ものみつばちが巨人の周りに群がって、ささやいた。「ぜひ私たちにあなたのところに立ち寄らせてください。私たちは一口の花のみつが飲みたくてたまらないのです。」巨人はうなずいて答えた。「来

て、飲むがいい！ おまえたちも、あり余るほど持って行ってかまわないのだ。」すぐにもつばちは花の中に入ってぶんぶん言い、みつが確かに甘いので、満足して口の中で歌った歌を（口ずさんだ）。一対の小さなあとりも、こちらにぱたぱたと羽ばたいてきて、この巨人に暑さから身を守るため、緑の葉が重なるところに宿を請うた。巨人は好意をもって陽気な鳥たちを招き、一番きれいで安全な場所を割りあてて、言った。「わしはおまえたちがお礼に美しい歌をうたい、やっかいな毛虫を取ってくれることを望みたい。」その時、疲れ切り、熱でぼうっとなった旅人が近寄ってきた。彼はさすがのように巨人を見上げた。巨人はうなずき、旅人は涼しいかげに横たわった。

ぼくがその旅人に場所をあげようとした時、目がさめた。ふしぎに思って、旅人の姿を求めた。彼が横になったところになかったので、ぼくは〔今まで〕夢を見ていたのだと気がついた。でも、この夢はぼくに花ざかりの菩提樹の大切なことを教えてくれた。

右に掲げた作文の構成は容易にわかる。すなわち、

1. 自然の光景 と
2. 夢を通して言い表された意味（価値） である。

第一の光景が自然の中から取り出されたものであるのに対して、二番目も光景であるが、自然の光景の意味を解明するため、想像によって創り出された光景である。ある光景が私たちに何を語ろうとしているかを敷衍するというこのやり方は、子どもたちにとってきわめて有用である。というのは、この〔想像によって作り出される〕光景は、彼らの創造の欲求を刺激するからである。子どもたちは、年齢からいって多くの想像力を備えており、想像に心を奪われるのが当然である。それにしても、この〔想像の〕有用性を完全に見きわめるなら、私はこの〔空想に仮託して〕心情を述べるというやり方が、詳細な論文においてその意味を解明するよりも、はるかに芸術的であると考えている。

<作文例（その4）と補足説明>

寒い冬の日のすずめの嘆き（11歳の少女）

寒い冬の日、私は自分の小部屋にいました。暖炉では、火がぱちぱちと音をたてていました。夕暮れはこの部屋をそっと包んでいました。外では、ホレばあさん（注54）が羽ぶとんをたたいてほこりを落とし〔雪が降り〕、しんしんと降った雪で草花の赤ちゃんをやさしくくるんでいました。雪は、自然界では〔草花より〕年長の子どもの木々にもい

っぱい積もり、まるでものすごく大きな白いさんごのように変えていました。庭のどのくも白いぼうしをかぶっていました。北風が庭の上に吹きつけ、雪はどんよりした空にくると渦を巻いて、降ってきました。

ふと木の枝が二またに分かれたところに、小さな灰色の丸まったものがあるのに気がつきました。それは一羽のすずめでした。すずめはがっしりした枝の一つを伝って、おそるおそる進んでいきました。小さな頭は引っこめ、両足はあたたかい羽の下に隠していました。すずめが次のように話そうとした時は、ずいぶん物悲しげに見えました。

「ぶるぶる、なんて天気が悪いんだろう！雪がいつもおいらのかじかんだ体の上にふってきて、また雪が落ちてくるのにふるえてなくちゃならない。雪は何もかもおおいつくしてしまった。雪はおいらのえさだって、〔ちっとも〕手加減してくれやしない。じゃあ、おいらは食べ物をどこで手に入れたらいいんだろう？もう一晩の宿をとることだってできやしない。軒のとひにあつた古い住みかは、すっかり雪に埋もれてしまった。だのに、君はなんていいくらしをしているんだろう。君は寒さとか飢えとか少しも感じていない。それどころか暖炉のあるあたたかい部屋にいて、存分に食べたり飲んだりできるのだ。」

このなげきに、私はひどく心を動かされました。すぐに台所へ走っていき、二、三きれのパンくずをつかみ、窓の下枠に、それをまいてやりました。すずめはえさのある場所に近づき、少しのパンくずをついばみ、感謝のこもったまなざしを送って、飛んでいきました。――

ここでは、無論はじめに自然の光景が再現されていた。しかし、その観察を通じて、見ている者の中で思いが湧いてくる。その光景は、さながら彼（上掲の本文のばあいは彼女）に話しかけるようである。今や想像の力で思考がすずめに賦与されるのである。すずめの訴えは、子どもの思い以外の何ものも含んでいない。しかし、その思いは細かく見れば雀と子どもとの運命の対立を通して引き起こされたのである。

それはともかく、この作文においては、「夕ぐれが小さな部屋を包んだ。」という言いまわしが目を引く。それについては、もちろん文体（文章表現）についての話し合いが先行している。私たちは夕暮れ時に教室に集まって腰をかけていた。私は子どもたちにだんだんと暗くなることに注意を促した。子どもたちは〔周りの〕対象が次第に眼前から消え去ることに気づいた。それは、言わば上から下へ、〔闇の〕糸がおろされるように絶えず濃くなり、その結果、目と対象との間を徐々におおう透明なベールができたように思えた。それで子どもたちは言うのである。「夕ぐれが夜のベールを織りなす」と。その糸は紡ぐ

ことによってできるから、織ることの代わりに紡ぐことにさかのぼって言い表すことも可能である。そうすると、「夕暮れがその部屋（実際には教室）を包んだ（糸でつむぎ込んだ）。」となるのである。

<詩を活用した作文例（その5）>

ガイベル〈注55〉作の詩「ライン伝説」〈注56〉を活用して下記の11歳の少年の作文は生まれた。

ライン河畔の月夜

ドイツ地域の真珠といわれるライン川——リューデスハイム市近くのライン川——は、なんてすばらしい、神から祝福されたところなのでしょう！もう長い間、私は一度この風情のある地方を見たいという望みを抱いていました。両親が私にライン川に至るレクリエーションの旅に連れて行ってくれる約束をした時、私はどんなに喜んだことでしょうか。ある春の日に、私たちはここから〔乗り物で〕出かけ、リューデスハイム市にかなり逗留する旅行をしました。私はライン川の谷間を心ゆくまで眺めた後で、このすばらしい景色を月あかりの下でじっくり見たくくなりました。それを求めてある月の明るい夜、私は丘の上に行き、そこからこの地方全体を見渡すことができました。

I

私の足もとには、ライン川がおごそかに音を立てて流れていました。ライン川はぶどう畑の間をすばらしい銀色の帯をなして蛇行していました。川のさざ波は、しろがね色の葉っぱのように踊っていました。川のところどころに、暗礁が突き出ていました。両側には切りたった谷間の絶壁がそそり立ち、くずれ落ちた城が丘の上であたりを見下ろすようにでんと構えていました。山の斜面には、うるわしいかおりを放つぶどうの木が植わっていました。元気を取り戻させるその風が、春の夜どおし吹いていました。あらゆる場所が、おごそかに静まり返っていました。ときおり小鳥の夕べの歌が聞こえてきました。空には月がおだやかな道をゆっくり歩いていました。空のあちこちには、きらめく星が顔をのぞかせていました。

II

この地、まことの神の庭には、なんと豊かな恵みと富とがやすらっていることでしょうか！今こそ私は、ライン川にまつわる伝説が言い伝えとして生まれてきたわけをたやすく説明

することができました。私には、今はなき英雄皇帝、カール大帝（724年～814年）の巨体がほんとうにぶどう園の一つ一つをめぐって歩いたように思われてきました。やまいちの毛皮でおおった深紅のマントをはおり、頭上には王冠の形をした髪飾りをつけて、彼は一本のぶどうの木から別のぶどうの木へと落ち着いた足どりで歩きました。それと同時に、ぶどうの木々は彼の祝福を受け取ったのです。わきには長い剣をさし、それで幾多の敵と戦ってきたのです。彼は一方の川岸を発ってもう一方の川岸に達しようとしてライン川に向かってゆっくり歩を進めました。月のきらめく光がふり注ぐ金色の橋の上を、彼は向こう側へと渡っていったのです。〔でも、〕それは長くは続きませんでした。彼は疲れきっていたのです。ぶどうのかおりに元気を回復して、彼は故郷のアーヘン市の方へ進んでいきました。そこで、彼は新しい年にぶどう〔酒〕のかおりによって目をさまされるまで、奥津城の中でさらに眠るのでしょう。

このような思いにひたるにつれて、私はライン川がドイツ国にとってなんと大きな価値をもっているか、まちがいなく悟りました。フランス人の要望がこの宝に向けられているのを知ったため、人（ドイツの人々）は〔いっそう〕このすばらしい国土の一部に意を用いてきたに違いありません。でも、私たちは心安らかにいられます。だって、ゲルマニア（ドイツを擬人化した）がずっと目を光らせていますから。

VIII [光景を結びつけること (叙事文)]

<第Ⅷ段階の意義> (注 57)

第一群 (第Ⅰ段階～第Ⅲ段階) の課程において、個物の観察から二個、もしくはそれ以上の事物 (注 58) の観察へと進んでいくように、私達もここでは (これまでの) 一光景の提示から幾つもの光景を見せることへと着手する。私達はそれ際 (第Ⅲ段階のように) 二つ (の光景) だけに限るのではなくて、多くのものを結びつけるのである。(複数の) 光景が一緒に配列されるようになると、何が起きるか? それは、私たちが映写機で見ることができると同じような事件の展開 (出来事の推移) になる。一つの行為のすぐ次の瞬間を絶えず見せる、光景のすばやい連鎖を通して、私たちの目の前に事件の進行が起きてくる。そこで私たちは作文においても光景をつなぎ合わせることを考えてみなければならない。その際、光景は [すぐ前の光景と比べて] 完全に新しいものではなく、変化はほとんど気づかれない。それにもかかわらず、独自の光景群が生じているのである。したがって、この種の作文においては、新しい光景はもう一度描かれる必要がない。というのは、過ぎ去った光景を記憶にとどめておく想起力は十分にはたらくため、それから変わったところをわずかに加えればよいからである。しかし、変化が大いに進んだら、(これまでの) 古い光景はもはや十分ではなく、光景の詳細で、新たな提示が行なわれる必要がある。

(複数の) 光景のこのような組み立てによって、私たちは目の前に物語を有するのである。実際 (注 59)、前述の (第Ⅶ段階に掲げた何例かの) 作文はまた物語でもあった。しかし今や物語を組み立てるのを意識的に考慮することが肝要である。子どもたちが文法教授を通して言語の無意識的使用から意識的な利用へと進んでいくように、作文教育も物語文芸の正しい認識へと子どもたちを導いていくべきである。よく物語ることが一つの芸術である。この芸術はどこがそうだ (芸術である) と言えるか? 第一に、それらのできごとが具象的に示される点にある。それはまさしく、その光景群が絵にかかれるに違いないことを指し示している。子どもたちは光景を直観的に眼前に描き出すことを習ってきたので、(これらを) つぎ合わせる際にもこのやり方を同じように用いるだろう。しかし、それだけでは十分でない! 物語は、特定の主題、一つの理念などを表現するという目的をどこまでも追求するものである。その際、光景群を一定の観点にしたがって変形するのは必要なことである。というのは、子どもたちは想像力によって光景群を美しく形成するうちに、光景群を一定の観点にしたがって修正することを習得してきたからである。人は今や確かに第

VII段階の正当であり、不可欠であることを、いっそう明白に認めるだろう。

<詩を用いた物語の基本的理解>

物語の組織（構造）はあらゆる標準的な物語に即して、子どもたちに説明される。私は物語詩（バラード、譚詩）「鳥打ちハインリヒ」（フォークル作）〈注 60〉を利用しよう。

（一連） ハインリヒ氏は鳥打ち場にたたずんでいる、
実に喜びに満ちて、朗らかに。
朝焼けの光が
千ものしずくをきらめき輝かす。

（二連） 牧場と野原と森と水郷の中に、
ほら、何という甘い響き！
ひばりの歌、うずらのはばたき、
愛らしいさよなきどり〔の声〕！

（三連） ハインリヒ氏はとても楽しそうなのだ。
「きょうは何もかもなんと美しいことだろう！」
「まちがない！きょうはよい獲物がかかるぞ！」
彼は青空の方を眺める。

（四連） 彼は聞き耳をたて、額に手をあてる。
金色の巻き毛〔をした彼はつぶやく〕：
「ええっ、まさか？いったいどのような騎馬の一隊がこちらに馬を駆り立てているのか？」

（五連） ほこりが舞い上がり、ひづめの響きがとどろき、
武器の鳴る音が近づく。
「おお、主よ！男たちが私を完全にかごの中の鳥にする！」

(六連) 「〔軍隊に向かって〕 えっ、どうしたって！何が起こったというのか？」
——人馬の列は突然〔ハインリヒ〕公の前で止まる。
ハインリヒ公は歩み出て話す。
「きみたちはここで誰を探しているのか？教えてほしい！」

(七連) すると、彼らは色とりどりの小旗を振り、
歓呼の声を挙げる。
「我らが王！ハインリヒ国王陛下万歳！
——けだかきザクセンの星！」

(八連) こう叫んで、彼の前にひざまづき、
そして静かに忠誠を誓う。
彼が驚いて尋ねた時、「それはドイツ国の意志なのです。」と
こう叫ぶ。

(九連) そこでハインリヒ公は深く心を動かされて
天を仰ぐ。
「あなたは私により獲物を与えて下さいました！
主よ、あなたの御意のままに！」

詩人は、四連の半ばまではのどかな朝の光景を描いている。中心には狩猟場に面してハインリヒが立っている。

その光景は入念に設定されている。まず主人公ハインリヒに短く言及している。ハインリヒ公は猟場に腰を下ろしており、実に快活で愉快そうである。それから周囲が描写される。朝焼け、露、牧場、森、ひばりの歌、うずらの鳴き声、甘美なさよなきどり〔の声〕。終わりに、詩人は再び話を本筋に戻している。そのために聞き手は、中心になることにいつもまちがいなく注意を払うのである。喜びに満ちているように見え、天空を見上げ、そして聞き耳を立て——私たちは（そこに）詩人の配置と均整を見る——、金色の巻き毛を持っている。

むろん、その光景は絵画で表すように、同時に描写されることはない。文章のばあいは、

ある徴標はまさにもうひとつの徴標の後に語られ——列挙され——なければならない。列挙した最後には、ある光景が私たちの意識の中に現われ、まるで私たちが従来写実的な絵画によって得てきたようにふさわしいものになるのである。

四連の後半部と五連の前半部とは、別の光景をもたらす。それは全面的に新しくはない。最初の光景の総体的特徴が、以下にも述べるごとくここに見いだされるからである。しかし、光景の眼目は、もはやハインリヒにあるのではなく、騎兵隊にある。その光景は、四つの局面にあらわれている。すなわち、はじめはハインリヒと部隊は単に向かい合って立っているが、それから騎士たちは小旗を振り、ハインリヒの前にひざまづき、そしておしまいにハインリヒは天を見上げるのである。画家ならこの出来事を四枚の光景（場面）によって描写せざるを得ないであろう。それにしても、彼は変化の全局面をとらえるにはほど遠かっただろう。早取り写真術でも将来これを完全にすばやくとることはないかもしれない。したがって、画家が主要な光景の確定によってそのできごとを再現できるように、文章を通して主要な点が目の前に示されれば十分である。私たちは一つの光景から他の光景までの移り行きを省略する。私たちの心に思い浮べるのに主な要素は十分だからである。もともと、文章によって私たちは容易に光景の多くの変化の段階を示すことができる。したがって私たちはまた、光景同士がつなぎ合わせられることも、各々の光景がすべて描写されるわけではなく、先に記した光景と変わっていない徴標を言わないでおくことも、理解するのである。天空が変化したら、雷雨が発生し、次の光景（場面）の変更が不可避になるのは明らかである。

〈注 61〉これらの光景群は、物語にとって一本の糸で通される玉（真珠）である。その糸自体は、物語が共有しているもの、理念や明示されるべき思想である。この詩では、理念（思想）はハインリヒがドイツ国王に選出されたという知らせを受けることである。それにしても、糸（思想）ではなくて玉（光景）がつながりを作っている。糸は玉を結びつけ、配列する手段に過ぎない。だから、光景群は物語の原材料であり、それらの組み合わせ（結合）によって、ある理念や思想が次第に明らかになるのである。

この考察から、私たちは今や本来の物語に到達する。子どもたちはもはややみくもに語るとうしないので、じっくりと考えるだろう。己が言うことはすべてはっきりしているだろうか。読み手はその新しい光景を正しく目の前に思い浮べられるか？その光景（形象）が明らかになるために、私は何を言わなければならないか、と。——糸、つまり描き出されている思想は、作文の際に主題によって表現される。それゆえに、ここでは（思想は）

「ハインリヒはどんなふうにならされたという知らせを受けたか」となる。

子どもたちの課題は、玉——光景群——を糸に通して、思想がとび出すようにすることである。先の詩はこの課題のための基盤を与えるから、子どもはその手びき（手助け）を利用しさえすればよい。これまでに試みられた論評によって、その作文はすでに明らかになってきた。

<作文例（その1）>

11歳の少年は以下の作文を書いた。

ハインリヒは国王に選ばれたという知らせをどのようにして受けたか
ザクセン公は919年、春のある朝、鳥をとらえようとして、森にたたずんでいた。
燃えるような朝焼けが幾千ものしずくに映り、大公にまもなく日が登ることを告げていた。草原と森の方から鳥のさえずりが愛らしくひびいた。ハインリヒは空き地にわなをしかけていた。今や気品ある男は期待に満ちてあたりを眺め、気高い額にある茶色の巻き毛をなでた。急にハインリヒ公は遠くに大きな砂ぼこりが巻き上がっているのを見た。よき獵への期待をこわす、馬のひづめの音と武具のあたる音が耳につくようになってきた。

とうとうハインリヒをめぐらけてずっと近づいていた騎兵の一隊が、彼の前で止まるように合図した。

大公は騎兵たちに無愛想に近づいた。「君たちはここで何をするつもりか？」すると、騎兵たちは彼に「我らが王！我々の新しい国王に長き幸あれ！」と歓声を挙げた。さらに色とりどりの小旗を振った。

歓呼の声が森を貫いて大きくこだまする間じゅう、ハインリヒはおしだまり、驚いてそこに立ちつくした。ついに彼は言った。

「いったい誰がそれを望むのかね？」

そこで、騎兵たちは口々に声をあげた。

「万民（すべての民）がそれを望んでおります！」

その時、ハインリヒは信心深く天を見上げて、やっと聞きとれるほどの小さい声で、すべての王の王として

「神よ、あなたのお気に召すままに！」とつぶやいた。

鳥打ちをすることは、それでおしまいになった。騎兵隊に囲まれて、ハインリヒはほが

らかに彼の城に向かって進んで行った。

<作文例（その2）と留意点>

私はあとり〈注62〉の巣をどのように観察したか
師範学校の校庭の西側に、美しいぶなの木が立っています。

その木のつぼみがだんだんふくらみ、そしてあちこちで花開く時期に、べにすずめのつがいが来て、巣作りを始めました。〔あとの〕夫と妻は、小枝・羊毛・こけ・若々しい葉と羽を持ってきて、それらを使って彼らの巣を作りました。それは、いかに腕のよい人の手でもそれ以上に作り上げることはできなかつたであろうと思えるほど、好ましく組み立てられていました。

少し時が経って、私はまたその巣の方を見てみました。ぶなの葉はその間にあたり一面に伸びていました。赤い葉の屋根は、小さな巣に涼しいかげをもたらしていました。驚いたのは、まだおりおりに巣にえさを持って飛んでくるあとりのお父さん〔の姿〕をみとめたことでした。軽やかな風がぶなの葉を一方の側にふきよせた時、巣のへりに少しのぞいている、あとの妻のしっぽが見えました。私は卵がかえっているのだらうと推察しました。

私がもう一度その場所を訪れた時、もはや葉は濃いべに色を帯びていました。そこでは、五ひきの幼ない、まだほとんど羽の生えないあとりの子が、巣からおなかをすかせて口ばしを伸ばしていました。世話をしている鳥の両親は、愛情をもって彼らの小さいお気に入り腹いっぱいにするように、何度となくえさを持ってきました。あたたかくふり注ぐ日ざしが、金色に輝く葉のからみつく、小さな巣に届きました。

木々がいっぱいの葉飾りで人目につき、花が咲くようになると、若いあとりたちがとび出して行きました。いまでは、その愛らしい巣はからのままです。――

様式の点では、私はその作文においてはわけても時に添える言葉への注意を喚起したい。あとの巣は別の時期まで観察されるべきである。子どもたちはどんなふうにして巧みに言い表わせればよいだろうか？彼らはまっさきに「二、三週あとで」もしくはそれに似たことを言う。それが何度も繰り返されると、耳ざわりになる。どうすればそれをよくすることができるだろうか？そこで教師は子どもたちに、たとえば木を時計やクロノメーター（時間測定器）と見なすようにと指示する。どのように〔述べられるだろうか〕？つぼみがふ

くらむと、葉が大きくなり、色が濃くなると、花をつけるなど〔が出てこよう〕。まもなく表現の単調さは多様性に道を譲り、しかも心の中で巣の形象はつねに木の形象と結びつき、直観性（明瞭性）が決定的に高められるのである。

<立場を変えて書く学習への発展と作文例（その3）>

詩「べにすずめ」〈注63〉の取り扱いに関連して、人は「べにすずめは何を彼の子どもたちに語るか」という主題を設定することができる。リヒトベール〈注64〉は、三つの光景を厳密に区切り、目の前に見せることによって、作文の区別を容易にしている。それに従って物語もまた整ったものでなければならない。この作文の新しいところは、すぐ前の作文と比べて、子どもが受け入れるべき立場を変更させただけである。自分でできごとを物語る代わりに、べにすずめの歴史そのものを前面に出させるべきである。このおり、導入では読み手を適切な状況に置かなければならない。

11歳の少女の作文

べにすずめは彼の子どもたちに何を語っているのか

前に私はやぶの中をぶらぶら歩いていたことがありました。騒がしいひな鳥の鳴き声が、鳥が近くにいることをほのめかしていました。まもなく私も、巣の端に腰を下ろし、彼の子どもたちに向かって熱心に語っている一匹のべにすずめを見つけました。

彼は話しました。

「おまえたちは今父の住みかを去って、広い世界に出て幸いを求めようとしている。それだけに、わしはおまえたちにいくらか物語っておきたいのだ。わしも今のおまえたちと同じように若く、未熟だったころ、一度巣から飛び出したことがある。わしは誇らしげにあちこちを見て回り、〔見上げるほど〕高いかしの木に自分の家を作った。わしはうぬぼれて、自分があたかも王であるかのごとく、眼下にみとめる全ての動物を見下ろした。しかし、まもなくわしはうぬぼれ心をへこませられる運命にあった。ある時わしは遠出をしていて、雷雨に不意打ちをくわされた。そこでわしは、避難しようとして巣を探した。なのに、わしは何を身をもって知らなければならなかっただろう？電光がかしの木を打ち砕き、大地にたたきつけた後だったのだ。

わしにはどこにもとどまる場所はなく、第二の住みかを探してまわるほかなかった。わしは考えた。これ以上高い所の巣にとどまることはできない、よし、風や電光が何の手

出しもできないように、大地の上に巣を築こうと。わしは新しい巣を作った。わしが自分の家を気持ちよく整えた時、不愉快にも虫たちがうちに訪れ、風が巣の中にほこりのうずを巻き上げた。わしはそれに耐えきれなかった。二度目も選択が誤っていたので、わしは思い惑ってしまった。そこで私はようやく考え深くなり、ここでこの巣を作った。わしはここにもう数年満足して住んでいる。風はほこりを中へ追いやることなく、密集した葉が雨と悪天候から守ってくれるからだ。だから、わしはおまえたちに、あまりに高かったり低かったりする所に移るのを用心しろと言っておく。もっともよい場所は天でもなく地でもなく、人が近くにいるところにある。元気で暮らせよ！」

若いべにすずめたちは有頂天で世界に向かって飛び出して行きました。老べにすずめは悲しそうに彼らを見送りました。彼をわずらわさないようにして、私は足音をしのばせて、こっそり立ち去りました。——

<詩を利用した対象の忠実な模写> (作文例その4)

リュッケルト〈注 65〉の詩「バルバロッサ」〈注 66〉の取り扱いは、下記の作文ができる誘因となった。想像力に関しては、すぐ前の作文において意のままにさせたのとは違って、子どもたちはもっと題材を模写しなければならないところである。まるで彼らがキフホイザー山でバルバロッサを見ていたかのように。しかし、それは実際には起こり得ないので、夢が利用される。

キフホイザー (山) におけるバルバロッサ (11歳の少年)

おだやかな春の日だった。にこにこしたお日さまが、ぼくを外へ誘い出した。ぼくは庭を歩き、大きな菩提樹の下の緑の芝生に腰を下ろした。二、三本の花が——この愛らしい春の子が人間の喜びを連れてくるのだが——あたり一面にかぐわしい香を放っていた。小鳥は菩提樹の太い幹にとまって神の栄光を祝って喜ばしい歌をうたった。ぼくは宿題に取りくむために読本を持って行き、リュッケルトの詩「バルバロッサ」を読んだ。たちまち眠りの女神が訪れ、甘いまどろみがぼくを征服した。

ぼくは森の中で道に迷って、入り口も出口もわからなかった。ぼくの助けを呼ぶ声はむなしくひびいた。やけを起こして、ぼくは大きな石の上にすわった。突然、小さな、灰色の男がぼくの前に現われた。ぼくはひどく驚いた。友だちのような調子で、小男は長ったらしいひげをつまんで引っぱりながら、ぼくに話しかけた。

「君は一度おいらの主人 (バルバロッサ) に会うと、きっと望みのものが得られる。だ

から、おいらと一緒に来たまえ！」

ぼくはおどおどしながら、彼について行った。小男は、時には左に、時には右に、四方八方に、どこまでも森の中に入っていった。とうとうぼくたちはある山にたどり着いた。

「ここがキフホイザーだ。」と小人は言った。

小さなとびらが急にさっと開き、暗かった通路が目に見えるようになった。安全のために小男は小さな街灯をつけ始めた。それで足もとは弱々しく照らされた。少しして、ぼくたちはまた門のところに着いた。この門は同じように開いて、すばらしく美しい会堂（ホール）がこちらの驚きのまなざしの前にあらわれた。壁は、金・銀・ダイヤモンドや他の貴金属で豪華に飾られていた。床にはきれいで色彩豊かなじゅうたんが敷きつめられていた。すべてが多くのはなやかさとすばらしさによって光り輝いていた。死のような静けさが自分を取り巻いた。そこでぼくの視線は、象牙の椅子に動かないですわっている一人の姿に注がれた。大理石製の机がその前に置いてあった。その机は腕をつくために用いられていた。小男は私に小声で言った。

「このかたがバルバロッサ様だ。」

以前の赤い髪の毛は白くなり、額にはしわが寄っていた。長くて赤い光沢のあるあごひげは、高齢者の上品な顔つきの飾りになっていた。驚いたことにはひげは机ごしに伸びていた。それは皇帝がもう長い年月、ここでやむなく過ごさざるを得なかったことをうかがわせていた。突然皇帝は目を見開いて、案内人（小男）にこちらに来るように合図した。まだ半ばまどろみながら彼は話した。

「出かけて行って、大がらすがまだ山のあたりを飛び回っているかどうか調べて来てくれ！」

まもなく小男は外へかけ出していった。ひとりである時、こちらの不安は最高潮に達した。しかし、まもなく小男は帰ってきて、

「大がらすはまだずっと山のまわりを回っています。」

と報告した。皇帝は深くため息をついて、つぶやいた。

「ああ、私はなお百年間魔法にかかって眠らなければならない！」

急にぼくはさらさらという音によって目がさめた。ぼくの読本が若枝によって下の方へすべったからだ。

<自然の中から物語の素材を見いだす> (作文例その5と指導)

詩から材料を取る代わりに、人は自然から直接に題材を得ることもできるし、またそうすべきである。自然には至るところに、あるできごとが進行するという、物語の素材はある。好んで用いられる話題（テーマ）は「雷雨」である。人（教師）は一般的な〔最近にあった〕雷雨を取り上げるのではなくて、どの子どもによっても観察され得る特定の雷雨をもってこななければならない。

六月三日の雷雨

その日の雷雨はあまりに激しかったので、どの子も等しく記憶のなかにとどめていた。書き出しとしては何によってその雷雨が観察されたかという立場を含まなければならない。

その構成は容易に明らかになる。〔すなわち〕

- 1、雷雨の前
- 2、雷雨そのもの
- 3、雷雨のあと

全体としては三つの部分が観察されることになる。〔対象となるのは〕空・風・植物・動物・人々。結びには、雷雨が語り手の上に及ぼした印象が記される。

12歳の少年の作文

六月三日午後四時ごろのことでした。ぼくはうちの庭のあずまやに腰を下ろしていました。空からは太陽が乾ききった大地にじりじりと照りつけていました。しかし、地平線は黒く、今にもとどろきそうな雲——巨人の手によって押され、絶えずもっと近くに押し出してくるような雲——があるのに気づきました。どの雲もへりが金色になっていました。というのは、太陽が雲の後ろに控えていたからです。空気は重苦しいほどにうっとうしく、ぼくには雷雨が差し迫ってくるのがはっきりとわかりました。花はその頭部を弱々しく、悲しそうにうなだれていました。そして、まるで近づく雷雨をこわがっているかのように、がくを閉じていました。小鳥のさえずりが急に鳴りやみました。鳥たちは不安そうに巣の方まなざしを向けました。すっかり暗くなりました。

急に恐ろしい嵐が巻き起こりました。嵐は大地の表面をごうごう音を立てて突き進み、たわんで、今にも倒れそうな木々をゆさぶりました。嵐は木々の葉をもぎとり、くるくると回して野の遊びへと追い立てました。嵐は通りの人々の帽子をさらっていくので、人々はもう一度帽子をつかまえようと躍起になっていました。すると、一時に赤い稲妻がやみの中の雲を引き裂きました。すぐに恐ろしいほどのとどろきが続く、窓ガラスが〔割れん

ばかりの]音をたてました。これまで見たこともない、ぴかっという光とばりばりという音が後に続きました。その時、天のせき（堰）が開き、快い夕立が地上に滝のように降ってきました。水は流れ、通りの方向に沿っていくつもの細流ができていました。

でも、幸いにもその時点で雷は過ぎ去っていきました。ま新しくかぐわしいそよ風が、こちらに向かって吹いてきました。花々は新しく生命を与えられたように、上体をすくと起こしていました。花たちは、彼女たちの神がもたらした飲み物を十分味わいました。鳥たちもまた姿を現わし、喜びの歌をさえずりました。通りはよごれており、水たまりが残っていました。空はまもなくまた青くなり、太陽は満ち足りた地上にそこなわれることのない輝きをふり注ぎました。

ぼくは雷雨がこともなく過ぎて、美しく、すがすがしい自然がこちらの気分をさわやかにしたことを、喜びました。

<作文例> (その6)

雪道で (12歳の少女)

すばらしく天気のよい冬の日でした。あたり一面には深い雪が積もっていました。夕方、私はそりを持ってシュプレー谷におもむきました。

私は雪に埋もれた公道の上を歩いていきました。左には古いはんの木とやなぎの長い並木が広がり、雪をいただいた並木の太枝は人々に冬の美しさを見せていました。その後ろには、私は鏡のようになめらかな水面を見つけました。それが厚く張りわたした氷でおおわれてしまったシュプレー川でした。もう一方の側（右側）には、深い雪にうもれた牧草地と平原が広がっていました。この平原は切り立った岩山によってしばしばさえぎられていました。その時、牧草地の中央に、私はそりすべりにふさわしい斜面（スロープ）を見つけました。このなだらかな斜面に向かって、私はそりをあやつりました。まもなく私はスロープのふもとにたどり着きました。斜面は高さがあり、かなり幅も広いものでした。氷点下での寒さが、きめのあらい雪を固めさせ、なめらかにしていました。頂上だけは植林されていました。私はそりを引いて斜面を上っていきした。そこで森がいかに美しいか初めてわかりました。木々はがっしりした円柱のように天に向かってそびえていました。その太い枝は雪の重みで下の方に曲がっていました。森全体が厳かな（壮麗な）柱をめぐらした広間に似ていました。東の地平線には満月が姿を見せ、その魅力のある光でみごとな冬の景色を照らしていました。

これまでほんとうならそりすべりのためにだけ来ることができればと思っていたのです。

私はすぐにそりにまたがり、切り立った斜面をびゅんびゅんとぼして下っていきました。さらに牧草地の一角まで乗って行き、一本の木にはげしくぶつかりました。そりはひっくり返り、私は雪の中に投げ出されました。でも、私はまたさっと起き上がり、もう一度山にそりを引っぱり上げようと思いました。そこで、私は二、三人の女友達と多くの子どもたちがそりあそびに来たのに気がつきました。私は彼女たちがこちらにやって来、斜面を上がってくるまで待ちました。私たちがまもなく上でせいぞろいした時、そりが私の両手からすべり落ち、〔ふもとの方へ〕戻ってしまいました。そこで私は先におりて、そりを持って来るしかありませんでした。私たちがやっとみんな上でそろった時、そりの中へ雪が積もり、斜面をだんだんずり落ちてしまうので、自分たちのそりを長く一列に立てておきました。〔そりですべり始めると〕二、三の人は〔斜面の〕まん中ではげしくぶつかり、そりからとび出してもっと先へ落ちました。まもなく私たちはまたみんな上にあがりしました。今度は私たちはそりを前後に並べて、結び合わせました。うまくかじをとることができないので、そりは一度にひっくり返りました。二回目の時には、私たちはまた同じようにそりから落ち、みんな山中に投げ出されました。誰も止めにくることはできませんでした。そりはもうどうの昔に下に着いているので、私たちはわいわい騒ぎながら山を下っていきました。〔そりの所まで来て少し休んだ後〕私たちは立ち上がり、互いにそりをほどこきました。もう一度山に登りました。あれやこれやがためされました。私たちはもうしばらく笑い興じていました。

でも、とうとう家に帰ることに思い至りました。月あかりを浴びながら、私たち赤いほおと乱れた髪のまま、家路に着きました。――

<想像力の本格的な発揮へ> (作文例その7と指導の経過)

〔子どもたちの作文の中から〕叙事文(童話・作り話・おとぎ話)そのものが見つけ出される時、子どもらしい精神がさらに自由に(自主的に)発達していく。叙事文(童話)を作るのは、彼らにとって何にもまして気に入る自己活動であるかに見える。というのはクリスマスのずっと前から、私たちはクリスマス童話(Märchen)を書きたいという願いが声高に表明されるからである。

「クリスマスのお話」という題とともに、物語の中で表現されるべきしかるべき思想が与えられる。それはどんな思想だろうか?それはまさしく子どもたちと一緒にこの作文の

準備をするうちに啓発されるべきものである。〈注 67〉

(T1) なぜ私たちはクリスマスをお祝いのですか？

(C1) イエス・キリストの誕生に思いを馳せるためです。

(T2) どのような理由から神は自らの息子を〔地上に〕送られたの？

(C2) 人間を罪から救い出すため〔です〕。

(T3) 神はこの行ないによって何を表すのでしょうか？

(C3) 彼の愛〔です〕。

(T4) クリスマスのお祝いが私たちの神の愛を思い起させるというのは、第一に私たちが気づくことですね。

でも、すべての人間が救われる？

(C4) いいえ、神の愛を信ずる人だけ〔が救われるのです〕。

(T5) それ（救われるの）は救済するに値する人たちでしたね。愛はそれ（救済）にふさわしい人だけに分かち与えられます。これが私たちの気づく第二の理由です。

神と人間との関係は、人から人への関係も映し出していましたね。クリスマスのお祝いをするには、人間の間でも何が表現されるべきですか？

(C5) 愛〔です〕。

(T6) どのような人々が愛にあずかるべきでしょうか？

(C6) 愛を受けるにふさわしい人たちです。

(T7) どういう人たちの間でこのような関係をみとめることができる？

(C7) 両親と子どもたち、富める者と貧しき者、主人と召し使い〔の間でみてとることができます〕。

(T8) 〔クリスマス〕童話には、別の関係も見いだせますね。どんな？

(C8) 妖精、小人、サンタ・クロース、みどり子キリスト、そして人間〔です〕。

(T9) その愛はどんな方法で現われますか？

(C9) 乏しい（苦しい）時のあらゆる仕方の贈りものや手助けなどによって〔現われてきます〕。

(T10) まとめ：だからクリスマス童話の中では何が描き出されなければならないの？

(C10) 愛とほめたたえるべき言動〔です〕。

(T11) 君たちはどんな手だてによってその思想を表現したらよいでしょう？

(C11) あるお話によって〔です〕。

(T12) お話を語っていく時に、何がどうしても要りますか？

(C12) 人は読み手や聞き手がすべて十分に思い浮べることができるように、目に見えるように物語らなければなりません。

クリスマスのお話（10歳の少年による）

それは寒い十二月のある日のことでした。ぼくはまだちょっと近くの森に散歩に行っておりました。もう夕ぐれが訪れてしまいました。帰ろうとした時、道に迷いました。月と星はすでに空にのぼっていました。雪をいただいた木々は月明かりに輝いていました。死の静けさがあたりを支配していました。その時です！何だったのでしょうか？うしろには、小さな鐘がかすかに鳴りました。ぼくはそちらに顔を向けました。大きな車が風を巻いてぼくの方に向かってきました。その中にはびっくりするほど美しい女の人がすわっていました。車の中、彼女の前に置いてある数えきれない品物にぼくはどんなに驚いたことでしょう。小人、妖精、そしてサンタ・クロースも、車の後に続きました。ぼくは、その時やっとみどり子キリストに気がつきました。ぼくは喜んでましたがいました。みどり子キリストは何度となくサンタ・クロースに話しかけました。

「よい子どもたちだけにすばらしいものを持っていくように。悪い子たちにはむちがふさわしい！」

急に車は美しい城の前に止まりました。みどり子キリストは降りて、大広間に入って行きました。すべてのお伴に私もつき従いました。

広間の中央には、大きなクリスマスツリーが立ててあり、この上なくすばらしいものを飾っていました。みどり子キリストはぼくに向かって話しかけました。

「ここには、私がクリスマスのお祝いにすばらしいものを贈るよい子たちだけがいてもよろしい。」

その時、別の戸が開きました。そこでぼくは秘密の部屋をのぞきました。この部屋にも、もみの木はありました。でも、むちがいっぱい下げてありました。

「ここはサンタ・クロースが悪い子たちを入れ、むちで打つ所だ。」

みどり子キリストは話しました。ぼくはやっとのことで、

「ぼくはいつも本当に行儀よくしようと思います。」

と言おうとしました。でも、後ろでざわざわという音がして、辺りを見回すと、ぼくはう

ちの前でひとりで立っていました。

<作文例> (その8)

2. 〈注68〉クリスマス童話 (11歳の少年)

かつてとてもあわれで、運の悪い男がいた。聖なる夕べに彼は病んで、みすぼらしいわら床に横たわっていた。ほかに住む人もいない彼の部屋は、ひどく寒々としていた。彼は今日、聖なるクリスマス・イブに小さなクリスマス・ツリーを見るのを、どんなに楽しみにしていたことだろう！でも、彼にはクリスマス・ツリーに火をともししてくれる人は誰もいなかった。少し前に彼は妻を亡くしていた。今では彼は広い世界をまったく見捨ててしまい、愛妻に続いて死ぬことを心から願った。突然部屋の中が明るくなった。部屋のまん中に天使の姿が現れた。彼女は雪のように白い衣服を身にまとっていた。頭には金色の輝く星の冠をいただいていた。彼には、亡くなった妻に会えたかのようなようだった。天使は彼の病の床に近づき、彼の額に手を置いて、やさしい声で話した。

「喜んでください！きょうそなたのクリスマスのお祝いをする事になっているのですから。おごそかに光る広間をごらん下さい！そなたはここでずっと見捨てられていた(寂しい思いをしていた)から、私はそなたを呼んでくるために、そこから来ているのです。私について来ますか？」

病人は話した。

「ええ、喜んで、喜んで！」

妖精の姿は彼を伴って天へととんで行き、きらきら光る広間に連れていった。その天井は見事な星空となっていた。何千ものクリスマス・ツリーには無数のあかりが燃えていた。ツリーの周りには、多くの天使が現われた。彼女たちはすばらしいクリスマスの歌をうたった。そのあわれな男はこれらすべての荘厳さ(輝かしさ)に目がくらむほどだった。天使たちは彼に歓迎のあいさつをした。そして彼は、すべての地上の悲しみから救われて、天使たちとともに妙なるクリスマスのお祝いをした。

IX〔関連した二つの光景〕

〈詩を手がかりにした第IX段階の位置と構成〉

この段階の発達を示すために、私はウーラント作の詩「礼拝堂」を出発点としたい。〈注69〉

1. 丘の上に礼拝堂があり、
谷を静かに見おろしている。
（谷にある）草地と湧き水のほとりでは牧童が歌っている、
元気よく、はれやかに。

2. （礼拝堂の）鐘の音が悲しげに谷合いにひびいてくる、
痛ましく挽歌の合唱も。
元気のよい歌声をとどめて
少年はじっと耳をかたむける。

3. 野辺の送りだ、
谷合いで楽しくくらしていた人の。
牧童よ、牧童よ、
おまえもまたいつかそこで歌われるのだ。〈注70〉

この詩は二つの部分に分かれている。第一部には、はじめの二連が入る。それは二つの光景を含み持っている。最初の光景（1）は世界の喜びを表している。二番目の光景（2）は（世界の）憂いを示している。一番目の場面は生（きること）であり、二番目の場面は死（ぬこと）である。二つの光景（場面）の対立を通して、我々のうちに思想——すべての人間は死ななければならない！という思想——が育ってくる。したがって、二つの場面〔を掲げること〕は、それだけでもう思考を刺激することができるのである。しかし、詩人はそれで満足しないで、この詩の第二部（三連）において、自分でさらに訓戒を引き出し、その上論理的な結びの形に整えている。（3の）第一行（「野辺の送りだ」）は第二の場面（死）を受け、第二行（「谷合いで楽しくくらしていた人の」）は第一の場面（生）を指している。そして、第三行、第四行は「だから君もまた死ななければならない。」という結論を引き出している。

そのようにして詩が組織されているように、第IX段階の作文も組み立てられるべきであ

る。それゆえ、(作文の) 第一部においては〔以下に判断し、推論するための〕材料(二つの対照的な光景) が与えられ、第二部では、特にこの材料が何を意味しようとしているかが言い表されなくてはならない。私たちはここに至って作文発達の第Ⅲ段階を思い起す。そこでは、第一部で自然に関連している二つの事物が(それぞれ) 描写され、第二部においてそれらの結びつきが言い表わされるべきであった。第Ⅲ段階で準備されたことが、この第Ⅳ段階で仕上げられるのである。心に思い浮べること、判断すること、推論することが、もはや単に個々の、自然界の全体から切り離された事物を引き合いに出すのではない。

〔現実の〕自然の一端を用いて、それがどんなふうに意味を表すか、あるいはそれらがすでに理解力、もしくは想像力によっていかに姿を変えてきているかというように、心に思い浮かべること、判断すること、推論することとかかわってくるのである。

それによって、私たちはいわゆる論文(論述)の領域に足を踏み入れることになる。

私たちは作文そのものに目を転じよう！(作文の) テーマは詩の根本思想であるべきである。詩人(ウーラント)は表題を自ら「礼拝堂」と定めている。それによって彼は詩の根本思想を象徴的に表している。礼拝堂はまさしく「すべての人間は死ななければならない。」もしくは「死を思え！」という思想の象徴なのである。ここではことに子どもの理解力(思考力・判断力)が育成されるべきなので、私たちはむしろ思想そのものを〔題として〕設定する。そこで、その作文は「死を思え！」としよう。

詩の取り扱いを通して、詩人が私たちの何かを読み取るべき二つの光景を目の前に示していることが子どもたちに気づかれるようになる。子どもたちも、その光景が何を言っているか、わかっている。彼らがテーマとなる思想を言葉に表そうとする時には、詩人の方法(しかた)を模範とせざるを得ない。それゆえ、作業(課題)の第一部にはその解釈(Eklärung)を内にもっていなければならない。人は先に掲げた説述から詩の解釈を引き出すことができるので、私はこれ以上特に説明することはしないで、すぐに 11 歳の作文を以下に示そう。

<文例 その1>

死を思え！

この間読本でウーラントの詩「礼拝堂」を読みました。私はこの詩が気に入りました。というのは、それがためになる思想を秘めていたからです。

I.

詩人は私をある丘の上に導いてくれます。そこには墓所のまんなかに礼拝堂が（高く）そびえています。山のふもとには、見とれるほどの谷合いが広がっています。一人の牧童が銀のように輝く小川のほとりに腰を下ろし、青々とした草原の上で羊や牛などの群れを見張っています。彼は楽しそうに歌を歌っています。

——突然、彼は見上げます。彼の歌はやんでしまいました。山（丘）から下へと吊いの鐘と挽歌がひびいてきたからです。葬式の行列は墓地に向かってゆっくりと進んでいきます。

II.

この光景を通して、詩人は私に何を言おうとしているのでしょうか？彼は一連において明るい（ほがらかな）光景を目の前に見せます。詩人はそれによって完全な、すばらしい世界を意味しています。すべての人類は、快活で晴れやかな牧童——彼の生を楽しんでいる牧童——に似ています。

それに対して、第二の光景はかなり深刻です。それはまさしく明らかに世界の苦悩（悩み）を示しています。その光景では、一人の死者を最後の安息所（墓所）まで運んでいきます。これがすべての人間に死を予告します。

これらの二つの光景を対照して並べることによって、詩人はすべての生が一度は死をもって終ることを言い表しているのでしょうか。

そこでぼくも「死を思え！」という戒めを〔これから〕自分に言い聞かせていくつもりです。

<文例 その2>

母の愛

詩人ベルンハーディ（注 71）は私たちに、彼の詩「フローレンツの獅子」（注 72）の中で感動的なできごとを語ってくれた。そこから私たちは多くのことを学ぶことができる。

I.

活気のある生と雑多な活動とが、フローレンツの通りを支配している。突然叫び声が響きわたる。

「ライオンが〔おりから〕逃げだしたぞ！」

群衆かこわがって四散する。人々は家の中にのがれる。通りと市場は一時に人がいなくなる。一方では人は窓をのぞき、平屋根は人でいっぱいである。みんなが市場の方に目を向

けた時、急におののきにおそわれる。小さな子どもがまだ泉のほとりで遊んでいるのだ。おそらく何人もの勇敢な若者その子を救おうと考えた〔はずだ〕が、もうライオンはうなり声をあげて近づいてくる。ライオンはどうもうな目つきであたりを見回し、ちょうど幼い子（がいること）に気づく。ライオンはのっしのっしと炎の燃えるような目でよるべない子どもに迫り、引き裂こうとする。みんなはもうだめだと、その子のことをあきらめる。すると、突然一軒の家から母親が、猛獣に向かってとび出していく。人々は驚いて、呼びかける。

「おお、女性よ、後生だからとどまってくれ！おまえは破滅のもとに身を捧げようとするのか？」

しかし、大胆にも臆することなく、彼女はライオンをつかみ、無傷の子どもを奪い返す。彼女は救い出された愛児を連れて、家の中に急いで逃げ込む。

II.

私たちはこのできごとから何を学ぶか？

劇的な光景を目にした人々は、両手をよじって胸を痛ませ、ひどく泣く。しかし、母親は〔息子が〕助けられた後は、〔目をぱちくりさせて〕あたりを見回すばかりである。そうだ、彼女の思いはあまりにも深く、彼女は詩人が以下の言葉で述べたことを感じるのだ。

「ああ、みているのが苦しくて、胸がはりさけそう！」

と。しかし、子どもを救うために誰も命を賭けようとしな。彼らはこわがっている。彼らの愛は、死の危険におもむくほどには十分ではない。

子どもの母親は、〔彼らとは〕全く違ったように行動する。ためらうこともなく、ライオンに突進する。彼女は何の危険も感じていない。彼女の中には

「わが子を救わなければならない。」

という思いだけがあった。そこで私達は問う、

「その母をそこまで行動させた（駆りたてた）ものは何か？」

と。それこそ母の愛である！

母の愛がいかに大きく、けだかいものであるか、私は、自分でもすでにしばしば経験している。それは、詩人カウリシュ〈注73〉も詩の中で、「おまえになお母があれば、」〈注74〉とたたえている。

この作文では、題材が物語である。母の愛はほめたたえられるべきである。それは人々

のふるまいが母の行動と対置されることによって、最も効果的になされる。それによって第二部（Ⅱ）の以下の部分が説明される。その部分も物語自体に含まれている。というのは、詩人は初めに人の〔おじけづく〕ふるまいを見せ、その上で母の行いを描写するからである。そこから結果が自ずと生じる。したがって、それは再び次のような推論の組み立てである。

人々はそれぐらいで妥協する、
子どもの母はこれほどまでに行動する、
だから、その詩は母の愛を証明する。〈注 75〉

X〔性格描写〕

＜第X段階の位置と基本的構成——導入の授業を手がかりに——＞

推論のための前提〔となるもの〕は、一人の人間の省察からも得られる。人はその時性格描写に達したのである。周知のように、描写は生徒たちには——年少の子たちにも、大きい人たちにも——必ずしも好まれていない。その原因は何であろうか？生徒たちは心理的に把握された性格描写がもともと何のためにあるか（何であるか）という知識を持っていない。したがって、このような作文の際に推論の形式が用いられることを、学習たちに明らかにする（説明する *erklären*）必要がある。さしあたり、特徴をはっきり示している対象が観察されるべきである。しかし、どのようにして？一人の人間の本質（人となり）が見抜かれなければならないのである。そこで私は、何が彼の本質（人となり）の認識に導くかを、自分で探す必要がある。ひとりの人間にとって、それは何であるか？私は今初めて性格描写を教授すべき子どもたちの前に立っているとして、その局面を立ち入って考えてみる。〈注 76〉

(T1) 今全く見知らぬ人が私たちの方へやってきたと、思ってみて。どのような問いがあなたたちの心にしきりに浮かんでくるでしょう？

(C1) どなたですか？彼は何をしようとしているのですか？など〔が浮かんできます〕。

(T2) 見知らぬ人は誰のところによく来る？

(C2) 〔大工・左官・屋根屋・鍛冶屋・仕立屋・靴屋・陶工などの〕手仕事をする親方のところへ。

(T3) あなたたち、手仕事をする親方の身になって考えて！仕事を求めて職人が来ます。親方はどのような願いをいだくだろうね？

(C3) 親方は、その見知らぬ人がどのような人なのか、たとえば彼が仕事の腕があるかどうか、彼が信頼でき、熱心で、控え目であるかどうかなどを知ろうとします。

(T4) そのことを私たちは、一言、“人がら”（人となり・本質）という言葉で表します。だから、親方も彼の人となり（本質）を知りたいのです。

ここで私は、人がら（本質）という語のもとに、精神的なものだけでなく、全人格も考慮に入れることを書き添えよう。肉体的なものから精神的なものを分けることによって、この課題がまさしくあまりにも抽象的で不自然になるのである。人は〔本来〕ある全体であり、そのようなものとして観察されるべきである。

(T5) 私たちはもう親方が何を知りたいかわかっています。今度は、私たちは親方がど

のようにして初対面の男の人となりを見抜き始めるかを見たいと思います。

親方ははじめに何をしますか？

- (C4) その初対面の人をじっくり眺めます。
- (T6) そこで親方はどういう目的を追求しているの？
- (C5) 親方は、職人の外見を見きわめようとします。職人が仕事をするのに十分な力があるかどうか知ろうとします。
- (T7) 親方は外見で〔仕事の力量以外に〕もっとそれ以上にみてとることができる？
- (C6) 親方はその男の顔つきと目を見て、おおよそ彼の内面を判断しています。
- (T8) 目の中には心があります（目は心の窓です）。彼の内面は、彼の顔に書かれていますね。

その結果、親方はまだ満足していません。さらに何をしますか？

- (C7) 親方はその会って間もない男に対して書面（証明書）を求めます。
- (T9) 何のために？
- (C8) 今まで見も知らなかった人のこれまでの「行ない」（行状）がどうだったか、仕事をしてきてどのような技量が認められてきたかを知ろうとしてです。
- (T10) そうすると、親方は端的には（短く言えば）何を知りたいの？
- (C9) 彼のしたこと、行ない（行状）です。
- (T11) きちようめんで用心深い親方は、それでもまだ職人の吟味をやめません。さらに何に取りかかるでしょう？
- (C10) 親方はその会ってすぐの人にさまざまなことについて——〔たとえば、〕その手仕事（職）について、彼の信条について、社会民主主義に対する姿勢についてなど——尋ねていきます。
- (T12) すると、その職人は何をしなければならない？
- (C11) 彼は語らなければなりません。
- (T13) 親方に向かって彼が話すことはどういうことに役立つの？
- (C12) これは、その話から彼の考えていること、感じていること、願っていることを推しはかる（推論する）ことができるのです。
- (T14) まとめてみましょう！

親方は何を知るようになりたいの？

- (C13) その初対面の人の人がら（本質）です。

(T15) 親方はどのようにしてそれを試みるの？

(C14) 親方はその男の外見、行ない、話しぶり（話すこと）を観察します。

(T16) あなたがたもまた一人の見知らぬ人の人となり、を、どういうことを通して知ることが出来ますか？

(C15) 私たちが、その人の外見、行ない、話すことに注意を払うと〔その人の人がらを察することができます〕。

(T17) 人間の観察（洞察）は、人生にとって（生活の中で）欠くことのできないこと（課題）？

(C16) たしかにそうです。というのは、人間はお互いに〔相手を〕必要としており、そのために相方がどのような人であるかを知る必要があるのです。

(T18) だから、私たちが多くの人間の人となりをさぐる（見抜く）練習をすると、役に立つでしょう。私たちは一編の作文を書くことを通して、それ（相手を理解すること）をしようとするのです。私たちはそのような作文をどんなふうに計画を立てますか？

(C17) まずその人を観察しなければなりません。

(T19) だから、〔黒板に書く。〕

I. 観察

1. 外見
2. 行ない
3. 話すこと

次は何？

(C18) 次に、私たちはそこから彼（女）の人がらを推しはからなければなりません。

(T20) では〔黒板に〕

II. 彼（女）の人となりの推測（推論）

1. 外見から
2. その行いから
3. その話すことから

(T21) 書き出しと結びは、ある人の観察をどうしてもしないといけなくなった状況から出てきます。

じゃ、課題とする題材に向かって！どのような人たちを私たちは観察しようとしているのでしょうか？

(C19) フォークル〈注 77〉の詩「墓地の道」〈注 78〉の中の息子たちの人となりです。

(T22) この詩のどの章句が彼の外見を説明するのですか？

その詩のどの部分が彼の話したことや行ないを明らかにしますか？

私たちはこれらの章句をどんな目的で探し出すのですか？

(C20) 彼の人となりを知るようになるためです。

(T23) 外見からいえば彼の人となりはどんなの？

話しぶり（話すこと）や行ないからみると？

あなたたちは書き出しには何を書く？

(C21) ある人について知ることがぜひとも必要になってきたこと〔を書きます。〕

(T24) 結びには？

(C22) 私たちにとって学ぶべき点を〔挙げます〕。

人は、上述の全般的な検討の後では、その特有な作文の説明が微々たるものにすぎないとわかる。子どもたちは今やこの種の作文をどのように取り扱わなければならないかという考えを持っている。

<その作文例 その1>

ある13歳の少年の作文

フォークルの詩「墓地の道」における息子の人となり

私はこれまでもう自然の美しさは十分作文にしてきました。でも、万物の霊長である人間はまだ書いていません。読者が彼の人となりを的確に把握するようにことばによってひとりの人間を読者の目の前に思い浮かべさせることは、容易なことではありません。しかし、詩人はそのことをかなりよく心得ています。そこで、私はちょうど目の前にあるフォークルの詩「墓地の道」における息子に目を向けます。詩人はそのこと（人となりを浮き彫りにすること）をどのように成功させているのでしょうか？

I.

詩人は詩の二箇所において外見から語り出します。

はじめのところには次のように書かれています。

「見知らぬ人は物語る、ぼうぼうのひげを生やし、
戦士のならないとして日焼けし、目の粗い肌をして。」

そして第二の箇所では下記のように。

「神よ、助けてください（自分は）なんとでかく、なんと茶色に日焼けしたことか！」

彼の行ないも詩人は、彼が私たちに・・・息子が家にたどり着き、墓掘り人に戸口に呼び出されて母の墓へと駆けつけ、そしてここで長い間沈痛なおももちで母の墓にたたずむ、その時涙がほおをつたってこぼれ落ちるということを・・・物語る前に、私たちの前に見せてくれます。それにしても、墓掘り人夫に対して言った兵士の言葉が彼の人となりをも最も深くえぐっています。

「あなたはまちがってます、亡くなった人（母）はここには住んでいません！
〔墓の置かれた〕空間がいかに狭く、小さく、母の愛をとじこめていることか！」

II.

以上のことから、私たちはこの人の人となり（本質）についてどのように判断するでしょうか？

彼の外面は、頑丈で荒っぽい男のそれです。〔でも、〕彼が戦士のあらあらしいやり方をとどめているにしても、彼のすること・話すことは私たちに金色の魂を見いださせます。そして、彼が母の愛についてあの見事な言葉を発することができる時には、すべての人々が息子の魂に引きつけられずにはいられません。たとえ、彼が母の愛にかすかな不安をおぼえているとしても、そのこと（母の愛についてあの見事な言葉を口にできたこと）は、彼が母に墓をおおってなお敬慕と愛情を注ぐ、気高い息子であることを私たちに示しています。

だれでこの立派な（実直な）息子を手本にして生かすことができます。私も彼のようになりたいと思います。

<別様の構成と作文例 その2>

しかしながら、作文の計画はなお別様であることもできる。たとえば、詩人グライム〈注79〉が彼の詩「乳しぼりの女」〈注80〉において、つぎつぎに外見・思ったこと・したこと・話したことを記していき、全部を通してある個性的な特徴があらわれるようにめざす時、人となりの個別的な（固有の）側面からの示唆（言及）を加えることは望ましいこと

である。

そのような作文が下記のものである。

グライムの同名の詩による乳しぼりの女の人から（12歳の少女）

詩人グライムは、詩の中でひとりの乳しぼりの女を私たちの前に見せてくれます。私には彼女がずいぶん気に入りました。私は今、どうして彼女が気に入ったかを調べてみようと思います。

I.

著者は詩のはじめに言っています。

「軽やかな足どりで
感じのよい農家のかみさんが駆けてくる。
夫から愛され、心も体も元気で、
朝早く町に向かって。」

これらの表現は私に、その妻がまさに健康で、感じがよく、はつらつとしていることを知らせてくれます。

II.

〔引き続き〕詩から〔引用します。〕

「彼女は走っていき、そして喜んで
『（私の持って来た）ミルクを買って！』と一番はじめに大声で叫ぼうとした。
『だって、』彼女はひそかに考えた。
『最初のミルクは値がいいんですもの。』

私には彼女の賢さと熱心さが推測できます。

III.

ところで、その詩はまた彼女の思いをも読みとらせてくれます。詳しく言えば、彼女はミルクを6グロッシェン（注81）で売り、代わりに50個の卵を買い入れようとします。これからひよこがかえり、成長して一人前のめんどりやおん鳥になれば、彼女は小さな豚と交換し、それ（豚）が太ったときには一匹の雌牛と代えるでしょう。このかみさんが頭の中で描いた空中楼阁（実現できない計画）から、私は彼女の働くことへの愛情と、努力をおこたらない性格を見てとります。

IV.

ところで、詩人はさらに彼女の行いを目の前に見せてくれます。彼女は上きげんにひととびします。でも——ああ、たいへん！かめが大地にとび散り、きれいなミルクは地面から川へ流れていきました。他の女にののしられてしまい、自分でも自らを災いの鳥と言わないではおれなかったはずでした。でも、見てごらんください。私たちの乳しぼり女はそれをしませんでした。〔そして、〕悲しげな調子で「きれいな白いミルクが黒い大地の上に」とだけ口に出します。それから彼女は目に涙をうかべて家に帰り、夫にありのままにすべてを語ります。彼の言葉「もう二度と空中に御殿を作ってはならないよ。」から、それがわかります。

足が速いことも、せつせと働くことも、よく努めることも、私も身につけたいような、妻〔としての〕きわめて美しい性質です。けれども、大はしゃぎと軽はずみなことが私たちにしばしば損をさせるのです。

人となりの根本的特徴がきわだって表れる時には、人は最初の組み立て（構成）を利用するだろう。だが、人となり（人柄）のいくつもの特徴に光が当てられるときには、二番目の構成が活用されよう。

XI [論文に結実させること]

<第 XI 段階の位置>

〔注 82〕最後に全くの論述の領域における道が開かれている。(XI 段階の) 論述に特有なことは、今や推論が結びにまとめられるということである。ただ、論文は主に 14 歳以上の生徒たちにふさわしいかもしれないので、私はこの箇所(XI 段階)だけに限っておく。これによって、同じく思考領域に属する四つに分かれた領域(直覚、想起、想像、〔判断力と〕推論)〔注 83〕が、〔この〕一冊の特異な書物を満たしてくれればと願っている。いずれそのうちに、民衆学校において論文がいかに取り扱われることが可能なのかを実証してみたい。論述はできごとを越えてあまりにも遠くに広げるには及ばない。材料はそこに(できごとの中に)あるに違いない。そこで子どもたちは結論を引き出しさえすれば(推論をしさえすれば)よいのである。たとえば詩「ブレスラウの鐘の鑄造」〔注 84〕が扱われていたなら、作文は下記のように結びつけられたかもしれない〔注 85〕。

<作文例> 短気はしばしば大きな不幸をもたらす。

ある少年は、それについて以下の作文を書いてきた。

ときおり有罪の判決を下された人々が嘲り〔の言葉〕を浴びて刑場に連れていかれることがある。私たちもそのような不幸な人々についてきびしく判断を下している。しかし、私たちがその罪のよって来たるところを調べてみる事ができれば、多くのばあいその裁かれた人をたいへん気の毒に思うだろう。なぜなら、人間というのはよく小さな欠点(あやまち)によって大きな不幸に突き落とされるものだからである。詩「ブレスウラの鐘の鑄造」においても、そのような不幸な人が私たちの前に描きだされている。

I. 親方の人となり

鐘造りの職人が信心深い男であったことは、以下の表現が示している。

「彼もまた愛も信仰もその形(鑄型)の中に流し込んでいた。」

彼は肉体も魂もその手仕事(鐘造り)に傾けていた。彼は仕事に関してはきわめて入念に準備し、鐘の鑄型をいかなる濁りからも清く保っていた。そう、彼の仕事に対する愛情は、彼が死の食卓を小馬鹿にして断り、次のように話したことからも知られる。

「あなた方、いとしく敬愛する紳士たちよ、私は諸兄に感謝する。

しかし、私の心は諸兄に別の慈悲を求めている。

ただ一度だけ、わしに新しい鐘の音を聞かせてくれ!

わしはずっと心待ちにしていたのだ。

鐘がうまく鳴るかどうか、知りたいのだ。」

職人はまた、真正な市民として自らの罪をあがなうために、自主的に裁判所に出頭するという態度を示した。彼は自らに下された厳しい判決にさからわなかった。あらゆる点から〔見て〕、私は彼が一個の尊敬すべき男——賞讃と賛嘆を受けるにふさわしかった男——であることを知っている。

しかし、残念ながら善いことにはしばしば悪いことが伴っている。（原文は、「善はしばしば悪につきまといわれている。」）その親方の内面にはひどい気短さが巣くっていた。鐘造り職人はさらに酒を飲むことによって、気短さを助長する。そのことから、これがひどい激しさをもって爆発することが起こった。

Ⅱ. 不幸

親方は徒弟にかま（ボイラー）の見張りをまかせてきた。しかし、この男が、じゅっと音を立てる真赤に燃える火に誘惑されて、禁止令に反した行動をし、雄鶏の首をひねる。その時彼は親方のところへとんでいき、罪を白状する。そこで、突如怒りの発作が爆発し、親方は徒弟の胸をナイフで突く。しかしまもなく彼（親方）に正気が戻ってくる。そこで彼には少年が大地に横たわっているのが見える。この見習い（徒弟）は彼（親方）をもう一度悲しそうに見つめる。それから、この世を去る。その時点で、親方は自分の重い罪に気づかせられる。彼は殺人を犯してしまったのだ。一度で彼はすべてをなくしてしまった男である。彼のすべてのよい性質は、もはや彼を何も助けない。彼は裁かれ、死へと導かれる。

この詩をきっかけにして、私は怒りの発作によってあまりに大きな不幸に落されないように、これから先のことを考えていきたい。

<作文例についての補足説明>

この作文から、詩の提供する材料が、主題を取り扱うのに全く十分であることがわかる。第一の章に、その親方の尊敬すべき人であることがはっきりと示されている。これに関してはいつも怒りの発作がただ単に不幸の泉であっただけではなかったろうということが指摘されなければならない。第二（の章）では、前章に挙げた性質の中から怒りの発作が不幸を招くことが明らかになる。したがって、子どもは提供された材料を判断することと推論することに活用しなければならない。

総括

11段階は二群に分かれる。第一群は、第Ⅰ段階～第Ⅲ段階からなる。第Ⅰ段階では、一つの事物に関する経験が、しかもその周囲（本来置かれていた場所）から切り離されて再現されるべきである。第Ⅱ段階は、異なった時における一つの事物を取り扱い、第Ⅲ段階は、本来的に（自然のまま）関連しあっている二つの事物を取り上げる。

この過程を経て、子どもの精神には何が得られるか？何はさておき、その想起生活（Vorstellungslieben）が豊かにされ、浄化される。かくして、思考のため（考える際）の材料が提供されることになる。それから、第Ⅲ段階では、自然の事物の間にある関連（結びつき）の追求を通して、判断すること（Urteilen）と推論すること（Schließen）とが訓練されるのである。

第二群には、第Ⅳ段階～第Ⅺ段階が属する。論理的なやり方で（論理的な階梯をふんで）思い浮べること（Vorstellen）、判断すること（Urteilen）、推論すること（Schließen）が、繰り返し練習されるのである。

第Ⅳ段階～第Ⅷ段階は、さらに思い浮べる力の獲得を扱う。しかし、それはもはや周囲から切り離された一つの事物ではなく、まさにその周囲を伴った事物——自然界の中に置かれ、現実には私たちの感覚を通して気づかれてくる事物——なのである。知覚する際には視覚が主役を演じるため、私はこれらの表象群を光景と名づけたのである。

第Ⅳ段階においては、その光景はいわばスケッチ（素描）されるだけである。第Ⅴ段階は、もっと詳細に光景の要となるものを観察するために、〔見る〕位置の移動を行う。第Ⅵ段階は、異なった時点において光景を眺めるのである。

この結果、光景が写実的な方法で自然界から取り出されてきたら、第Ⅶ段階では光景は自分（書き手）の方から形づくられるべきである。子どもは今や自分自身で作り出すところに足を踏み出し、想像力（Phantasie）が大いに発揮される。

ちょうど建築用石材がいつも切り割らないでは役立てられないように、イメージ（想像Vorstellungen）もまた、わけても自己から形成されることがなくては、絶えず判断や推論の構築に利用されることはできない。

自然の光景は、したがって〔文体などによって〕様式化される（文章としての彫琢をほどこす）か、〔書き手の側で意識的に〕構成されるかしなければならない。

第Ⅷ段階は、光景を、もちろん勝手にではなくて、むしろ自然が時の経過のうちに示しているように並べて置く。光景をつなぎ合わせることによって行為が生まれる。行為の再

現が物語（叙事文）である。

ある時、ひとは全く自然にできごとを物語ることができる。そのばあいには、自然そのものが提供するような光景群を選んでいるからである。しかし、ひとはまたその光景群をある理念を表すという目的のために、組み立てて作り上げることも可能である。その際には、光景群ははじめから〔意図的に〕様式化されるか、もしくは構成されるに違いない。前者（自然そのものが提供するような光景群を選んだばあい）は、作文『ハインリヒは国王に選ばれたという知らせをどのようにして受けたか』〔第Ⅷ段階〕の中で示されているし、後者（光景群をある理念を表すために自ら組織するばあい）は、作文『死すべきことを忘ることなかれ！』と『母の愛』〔いずれも第Ⅸ段階〕において明示されている。

思い浮べること（想起すること）から、第Ⅸ段階は判断と推論へ、より正確にはまず一方の推論の方へと進展する。第Ⅹ段階における性格描写は、〔第Ⅸ段階と〕同様のことを行う。ただ、特に人間に適用されるだけである。

第Ⅺ段階における論文は、判断と推論とを結びつけ、人間特有の思考の広大な領域に導き入れるのである。

結語

人は、私が単に心意のうちで思考（知）の側面のみを扱っているのだと思うかもしれない。事実、私はたしかに原則として思考の論理的段階を作り上げたのである。けれども、感じること（情）と願うこと（意）とが思考（知）から切り離せないことを考慮に入れると、まさしく考える心の発育とともに、感じる心と望む心も成長するのである。

最後になお一言、読者が私をあやまって理解しないように〔つけ加えておく〕。

私が 11 の段階をさまざまな学年にふりわけるとしたら、おそらく各々の学年が〔隣合う〕二つの段階ずつを取り扱うように見える。私はそうは見なしていない。各学年においては、もっと多くの段階を取り上げることができるし、またそうすべきである。いや、そればかりか、すぐ後の学年においては、同じ段階が繰り返してもう一度一だが、題目は生徒たちから見てより高度な要求を出して一扱われることが可能だし、またそうすべきなのである。なんとしても、材料（題材）をくり返し取り上げる必要なしにずっと心理的進行を守り続けられるのは、まさに美点である。たとえば、第三学年において第Ⅰ段階から石筆に関する経験が述べられた時には、第四学年では第一群（第Ⅰ段階～第Ⅲ段階）からこふきがね〔実際には石筆と同じ第Ⅰ段階の題材〕が利用できるなど、要求〔する程度〕はますます高まらなければならない。

私は決して作文教授法の固定化を意図しているのではなく、単に一つの心理学的な行程を得ようと努めているだけである。私もまた、この 11 段階が存在する唯一の行程であるとは主張しない。いや、おそらくまだ中間の段階が見いだされるであろう。私の〔設定した〕11 段階によって、私はドイツ語（母国語）教師が作文教授法を心理学的に作り上げようとする際、無視することのできない境界石を置こうとしている。詳しく言えば、各々のドイツ語教師が全発達過程に見通しをつけないなければならない。そして、子どもの思考回路を形成するのに役立つ教授の全領域が、いわば多元の統合をなす作文に貢献しなければならない。どの子どもも、学校時代の終わりには作文の段階を意識的に会得し、どの段階にも所与の課題があり、明確に理解して取り扱えるように心得ていなければならない。

この意味で私は、ことに私の教え子〔女子師範学校の生徒〕に、作文教授の不確かな小道の上での道標を打ちたてていくように、期待している。

11 段階における題目

第 I 段階 [一つの事物に関する経験] における題目

1. 生命のない事物 (複数) …雪 月 宝石 指ぬき 指輪 こま (注 86)
ただ単に実用性・有用性に奉仕し、美的感覚 (美的感受性) を呼びさまさない事物は、[取り上げるのを] 控えるべきである。
2. 菌 (きのこ) 類
3. 葉 (複数) …菩提樹の葉、くりの木の葉、ぶなの葉など
4. 花 (複数) …りんごの花、フランス菊の花、ひな菊の花 (Gänseröschenblüte)、なでしこの花など
5. 根菜類…たまねぎ、じゃがいも、にんじん、だいこんなど
6. くだもの (複数) りんご、さくらんぼ、すもも、オランダいちご、こけももなど
7. 総体としての (完全な) 植物 (複数) …チューリップ、ひまわり、すみれ、けし、はつかだいこん、にんじんなど
8. 動物 (複数) …みみず、おたまじゃくし、鳥類 (アトリ科の鳥、むくどり)、鱗翅類 (特に蝶)、太陽虫 (Sonnenwürmchen)、みつばちなど かぶと虫、はりねずみ、馬、犬など
9. 人間 (複数) …子どもたち、乞食、郵便集配人、パン屋の小僧、煙突掃除夫

第 II 段階 [異なった時における一つの事物に関する経験] における題目

1. [こなごなに] くれた指輪 半月 (注 87)
2. こわれた人形 (注 88)
3. [木の枝から] 離れ落ちた菩提樹の葉 秋らしく色づいたぶなの葉
4. 閉じ、開くタンポポの花 日の出前と後における花
5. うれたこけもも (1 うれない [時] ・ 2 うれた [時]) はじけた栗の実、もしくはくるみ (注 89)
6. しおれたバラ 踏みにじられたすみれ 折れた穀物 (とくに小麦・ライ麦) の茎
7. 死んだくろうたどり (つぐみの類) 射られた (撃たれた) やまうずら たけり狂った犬 臆病なたちの馬 おぼれ死んだてんとうむし (注 90)

第Ⅲ段階〔関連のある二つの事物〕における題目

1. 生命のないもの：こまと鞭、矢と弓、（おもちゃの）空気銃とコルク栓
2. きのこと動物：きのことうじ（特定のきのこ！）
3. 生命のないものと生命的存在〈注 91〉：バラの葉にたまった露のしずく、小さな家を背負ったかたつむり、釣り針にかかったニジマス、ガラス鉢の中の金魚、ほら穴のなかにいるあなぐま、くもの巣にかかったはえ、鏡のような水面の下のあまがえる、ミルク つぼの中のはえ、小屋の中の犬、巣の中のこうのとり、むくどりとその巣箱、わなにかかったねずみ、かわいい家に住む白鳥
4. 植物と植物：穀物（小麦・ライ麦）の茎と西洋ひるがお、くさふじと小麦の茎、たんぼの中のやぐるま菊、もみの木とその実、くりの実とその皮、くるみの実とその皮、バラの茂みとおどりこ草、ぶどうの葉にかかるくもの糸、かしわの木とこけ、教会墓地の菩提樹に巻きつくきづた、生け垣のすみれ
5. 動物と植物：バラの葉の上のてんとう虫、なでしこにとまった日おどし蝶、白樺の枝にとまったあおげら、あしの葉の上のかえる、草の茎の上のバッタ、ヒース（ハイデ草）の中にとまるとかげ、はしばみの木にいる毒蛇、桑の木の葉にのったかいこ、蝶と花（特定の！）、とうひの松にいる木食い虫、みつばちとハイデ草
6. 動物と動物：ありとさなぎ、ねことねずみ、かえるとはえ、こうのとりとかえる、くろうたどりとみみず、しでむしと死んだねずみ
7. 人間と人間：レスリング、反目し合った少年と少女 など

第Ⅳ段階から第Ⅵ段階に至る題目〈注 92〉

これらの段階の光景は、それが実際にある場所から取り上げられなければならない。私は、これらの段階では〔読者の住んでいる地方に応じて〕ほとんどいつでも手が加えられるように、このような方針を立てているのである。なおかつ、その題目には絶えず特定の事物が包含されていなければならない。ここに掲げた題目は、第Ⅳ段階～第Ⅵ段階のために用意されているが、さらにふさわしい（個々の）段階に配当されなければならない。

校舎 生家 教会 墓地 農場 火事場（森林火災跡地） 橋 記念物（肖像・碑・建築物など） 廃屋 歴史的に重要な、もしくは絵のように美しい岩（絶壁） 中庭の噴水

庭に落ちている葉の吹きだまり 湧き上がる泉（噴泉） 村の養魚池 村の風車小屋（水車場） 村の菩提樹（村の中央にあり、その下は集会・舞踏の広場） 市の城門 校舎にある蜜蜂の巣 虹 林の中の草地 見はらしのよいところからの眺め 木のなかにある巣 森のはしいにる野呂鹿 冬期の牧草貯蔵場（サイロ） 巨人塚 あり塚 嵐で折れたポプラ 森にある山番小屋 スケート場 花盛りのクローバー畑 穂の実って波打っている畑 日が照り雨

第Ⅶ段階〔語りかける光景〕における題目

暑い夏の日の刈り手の昼休み〔特に昼寝〕

日の出（おそらくディーフェンバッハの「夕べの歌」を利用して）

森の安寧（森の小川に接した草原における野呂鹿の家族）

樹海

冬の森

白樺の小さな林の春

桜の樹液

干し草の収穫

祭りの前夜（田園生活の素描）

秋の豊作（家の切り妻まで積まれたぶどう酒〔の樽〕）

つつましかかさ（にわたこの茂みの下にある小さなすみれ）

華美好み（砂礫の中のけし）

願い（泉のほとりの忘れな草）

喜び（庭で遊んでいる子どもたち）

悲しみ（母の墓と子どもたち）

第Ⅷ段階〔光景をつなぎ合わせること（叙事文）〕における題目

日々の仕事とともにあるひばり

朝の散歩

初めての雪

スケート場における私の初すべり

氷流れ（春先の川の氷が割れて流れること）

私たちはどのように雪だるまをこしらえたか
公園の広場でのゼダンのお祭り（普仏戦争の激戦地で勝利したことを祝う祭り）
私は秋の夕べ庭で何を聞いたか〔トローヤンの詩「秋」（収穫）〕
クリスマスツリーは何を物語るか
クリスマスのミサ
大みそかの儀式（行事）
火事だ！
乗り合い郵便馬車における夜の道行き〔レナウの詩「駅馬車の御者」〕
列車旅行
徒歩旅行
小舟での旅
牧師の礼拝〔ウーラントの詩「今日は主の日（日曜日）だ」〕
勇敢な行為〔ビュルガーの詩「勇敢な男の歌」〕
沈黙の愛〔ハルムの詩「耳の不自由な母様」〕

第IX段階〔関連した二つの光景〕における題目

過ぎ去りやすいこと（シャミッシュオーの詩「ボンクール城」二つの光景）
あこがれ（ハイネの詩「あこがれ」）
後悔（フライヒラートの詩「おお、愛し得るかぎりは、愛せよ」）
復活祭（ガイベルの詩「復活祭の朝」）
盛衰（ハウフ：「騎士の朝の歌」）
さすらい人の目的地（ケルネル：「製材所におけるさすらい人（巡礼者）」）
幸福（プファリウス：「森の製粉所」）
守護天使（ヘッベル：「泉のほとりの子ども」）
努力（ホフマン・フォン・ファラーズレーベン：「夕べの歌」1夕べの休息／2絶えることのない小川）
至福（ガイベル：「ライン旅行」1地方（眺望）／2カルルの繁栄）
魅惑すること（ハイネ：「ローレライ」1船頭／2ローレライ）
熟成（アイヘンドルフ：「山びこ」）
羨望（プフェッフェル：「ほたる」）

より強大なる者の正義（プフェッフェル：「階段」）
宝（ビュルガー：「宝を掘り捜す人」三枚の絵添付）

第X段階〔性格描写〕における題目

水先案内人（韻文「水先案内人」ギーゼブレヒト作）
ヨハンナ・ゼブス（ゲーテ）
農家の若者（韻文「農夫とその息子」ゲレールト作）
金は煩わしいものである（ヨハン、快活な石けん製造人）
テオドール・ケルナー（歴史物語からとった題材）
歌人たち（ゲーテ）
若き貴族（韻文「エーデンハルの幸福」ウーラント作）
王子（「盲いた王」ウーラント作）
ハプスブルグ公〔爵〕（シラーの同じ題の詩）
小さなローラント（ウーラント作の同名の詩）
アンドレアス・ホーファー（モーゼン作の歴史物語と韻文）

第XI段階〔論文〕における題目

すべての人々を満足させることはできない（ビラモウ：「太陽と野獣」）
団結は強い（ニコライ：「団結」）
ヨハン、快活な石けん製造人（ハーゲドルン）
早起きは三文の得（グラオブレヒトの名文選「かしこい雀」からの題目）
耕作の意義（詩的作品「剣とすき」ボルフガング・ミューラー作）
不和は小さな原因から芽を出す（「双方の見張り人」ゲレールト作）
私の祖国（「日曜日ごとにライン河のほとりで」ライニック作）
彷徨（放浪）の意義（「陽気な放浪者」アイヘンドルフ作）
私の故郷を決して忘れないでくれ（シュプリュングリの韻文の後に）計画の挫折（日常生活から：計画していた散策が悪い天候のために不可能になる。1 計画 / 2 中止 / 3 結果）

〈注〉

- 1 この「初版の序言」は第2版にも収められていたが、第3版（1916年刊）には省かれている。
- 2 初版（1904年刊）には、実際には「68-69ページ」とあったところが、本書に合わせてこのように改められている。
- 3 初版（1904年刊）では、ページを欠いていたが、本書第2版では3ページに掲載。
- 4 原語は *draußen* で、「外で、外部に、戸外で、野外で、市外で、郊外で、外国で」などの意味をになう副詞。意識して「明々白々」としている。
- 5 本書3～5ページに所収。なお、第3版（1916年）には「初版の序言」とともに省かれ、以下の「第3版の序言」が記されている。

「すべての健全なものはゆっくりと成長する。ただ、寄生生物と野性の樹木だけが急に伸び育っていく。同様に、あらゆる穏当な見方も、長い間かかって成熟する。現代教育学の志向は、作文教育の領域においても、このように徐々に意識的なものに到達していくという理念を内包している。私がほぼ15年前に作文教授に格別の配慮をはらい始めた時には、その努力は——確かに多くの教育研究者仲間と同様に——早教育や形式的拘泥や言語の知的理解から開放することに注いでいた。あらゆる教科の場合と同じように、作文には子どもたちも自分の感覚をはたらかせて、ほんとうに内面でとらえた何かを書くべきだとした。子どもたちの経験も前面に押し出した。私の教授のあり方——練習学校（*übungsschule*）における師範学校生徒のための指導実践——には、必然的に子どもの経験したことを書きたいという要求に応じた、一種の教授法の萌芽があった。この小著の初版〔1904年刊〕と第2版〔1908年刊〕はこの教授法の成果である。今日私自身の仕事を批判的に振り返ってみると、教授法の面がその中心に大きく打ち出されていたことに気づく。そして、私の書物が出版された際、真の芸術家にふさわしい努力から世に出た改革者たちが、シャーレルマン、イエンゼンとラムツスのように、何故私の本から何も学ぼうとしなかったかを説明することができる。彼ら〔改革者たち〕がもう少し細心に吟味していたら、作文中の子どもたちの経験が反響を呼び、私の骨折りが時代遅れになっていたであろうに。それは子どもたちが作文の際に〔生活とは独立した〕固有な経験を与えられているという考えではなく——その考えは私たちを引き離す——むしろ以下のことである。過激な改革者たちによれば、私が子どもたちを経験することへ、それからもちろん表現する

ことへと引き上げようとしている間に、何かある側面からの干渉をしないで経験すること（Erleben）と表現すること（Gestalten）が進んでいくべきだという。〔実際に私はそのようなこと（経験させること、表現させること）を自ら願っていたからこそ、何の干渉もしないでいるわけにはいかなかったのである。〕それゆえ、私には〔第2版では過激な改革者たちの提案を補う意味もあって〕教授法上の要素がかなり突出していたのである。

旧式の学校の擁護者たちは、私の作文教授に関する営み〔『経験と表現——高等学校用作文実習——』1912年刊〕が高等学校において普及し続けた時、ハンブルクの人たち〔イエンゼンとラムツスの二人〕に対する以上に過激なものとして反対したことは、記憶すべきことである。（P. ゲイヤー『作文教育における疾風怒涛期』〔ヴァイドマン書店、ベルリン、1913年刊、85ページ〕）すでに私の書物の題名『経験と表現』（トイプナー〔出版〕、ライプチヒ、〔1912年刊、108ページ〕）と『創造的な作品』（ロースベルク〔書店〕、ライプチヒ、〔1913年刊、144ページ〕）とが、明白に必要な労力に見合う利益をもたらしている。私はそこで全科教授における全く有効な教育によって、生徒たちの経験と表現がいかに促進されるかを十分強調した。高学年に上がれば上がるほど、実用上の手段も十分に獲得されているので、作文のための特別な教育的暗示がだんだん減少する。この点において、作文教授はまさに下学年と上学年が区別されるのである。それゆえ、特別の作文教授法が少なく済ませられるのは、民衆学校よりもむしろ高等学校においてである。民衆学校作文教授の教育学は、確かに必要性を持ち続けている。

そういうわけで、私はこの小著を三たび世に送ろうとする際にも、若干の存在理由があると信じている。それは全く古くなったやり方であるとは思われず、今日の教育学の観点から必要不可欠に見える点を改めたり、加筆したりしている。

ライプチヒ、1916年春に

著者」（3～4ページ）

- 6 第3版（1916年刊）では「段階」の語が省かれ（これは以下の段階においても共通する。）、「一つの事物の観察」と改められる。
- 7 第3版（1916年刊）では「異なった時における一つの事物の直覚（Anschauung）と想起（Vorstellung）」となっている。
- 8 第3版（1916年刊）では、定冠詞（Das）が付いている。
- 9 第3版（1916年刊）では不定冠詞（Ein）が加わり、「異なった位置から観察された

一光景」という題になる。

- 10 第3版（1916年刊）では、〈注9〉と同じく不定冠詞が入り、「異なった時における一光景」となる。
- 11 第3版（1916年刊）になると、「特徴づけについて」と変わってくる。
- 12 第3版（1916年刊）では、「叙事文について」と記されるようになる。
- 13 第3版（1916年刊）では、「あるできごとの意味について」と変えられる。
- 14 第3版（1916年刊）には、「性格描写について」とある。
- 15 第3版（1916年刊）には、「論文について」となる。
- 16 第3版（1916年刊）には、省かれている。
- 17 第3版（1916年刊）では、「結語」も略される。
- 18 この文のうち、「わがザクセン地方の民衆学校用教科課程にしたがって」とあるところは、第2版に至って加えられたところである。
- 19 初版（1904年刊）では、この一文が「これを自覚すると、読者が彼ら（幼い初心者たち）自身が見たように、同じ物を心に思い浮べられるためには、何を書かなければならないかが、彼らの心にも一層明瞭になるのである。」（2ページ）となっていた。
- 20 この一文は初版にはなく、第2版に至って初めて付け加えられている。
- 21 冒頭からここまでの部分が、第3版（1916年刊）では、次のように書き改められている。

「生命は中断のない活動的な存在である。人が自ら活動的な存在であるか、周囲がどんどん動いているか、いずれにしてもそうである。それゆえに、一つの経験はいつも一つの行為であり、その言語としての表出は、一つの物語（叙事）になるはずである。必然的ななりゆきは、学校における物語の奨励であるべきだが、それは言うまい。私も、教師がきわめて早い時期に、子どもたちにすでに彼らの経験を物語らせたり、また〔文章として〕書き記させたりしても、全く異存はない。しかし、人はまもなく次のようなことを認めるだろう。教育的営為としては、総体としての物語（叙事）を取り込むことは決してできず、むしろ物語のより小さな単位を取り上げることにとどまらなければならない、と。この最も小さな単位によって誤りが見いだされ、改善されるにちがいない。そのことがすぐにわかってくる。各々の行為は、この世界における事物の相互作用を包含しているから、最も小さい単位は、お互いに作用する事物それ自体である。したがって、その行為がたしかに

収束されるには、注意深さは個物に向けられなければならない。これを避けて先に行くことはできない。種々雑多なことが生じている周囲の世界のはたらきかけのなかで——その中でわたしたち〔大人〕が巻き込まれているのに——子どもたちが行くべき道を見つけるのは、至難である。それゆえ、私の見解は、基礎的な指導を個物から始めるほかは、〔従来の指導と〕別に異なっていない。それに関しては、初級におけるいずれの直観教授法（実験教授）も、わたしたちに論拠を与えてくれる。できごとの詳細に至る理解はなお不十分であるにしても、〔個物を取り上げることから始めることが〕子どもたちにとってどれだけ正当なものであるかをわたしたちはみてとることができる。通例、わたしたちは一つの簡単な対象を正確に絵に描いたり、文字に表したりすることができない。だから私は、個物とともに始めるのが利益が大きいだらうと考えている。作文教授とよく似た任務を持つ図画教授も、この役目を回避してはいない。図画教授もまた、経験の表現手段として（絵を）描くことを取り上げるのである。そして、子どもたちも行為の表現を始める時やはり正確な個物の再現から——行為に先立って現前している個物の描写から——訓練されなければならない。図画教授は、ある意味で作文教授と比較して観察され得る。そこでまずこの作業場を瞥見してみよう。一枚の葉を書くとする。教師が、ジャスミンの葉を持ってくる。書き出す前に、葉が観察される。注意が自然にたしかな外観に向けられる。形の上に、色彩の上に、またある意味で質感の上に。質感というのは、全体の色調を通して示唆され得るものである。この観察は対象とともに明らかになり、本質上当然に（自然に）確かな順序を引き出していく行為である。その全体が、子どもたちにとっては一つの経験である。葉が絵として表されること（葉の表象）が、絵の描き手を満足させるが、作文の書き手は、全き経験を叙述し遂げることができる。作文の書き手は無味乾燥な記事（Beschreibung）の代わりに、叙事（Erzählung）に表す。しかしながら、この叙事には〔読み手が同一のイメージを思い浮べるようにという〕認識目的が生じ、形・色・質感は、あるまとまり（統一性）をもって組み合わせられる。作文の部分部分は、教師が無理矢理実地に掲げて組み立てざるを得なかった、抽象的規範にほかならないように見える。しかし、むしろ結果的には、一つの大きな全体性が、自然なまとまりを生じている。また、書き出しと結びも欠くことができない。だから、私たちの全人生の持続する体験からその経験を取り出さなければならない。それは、正しく説明される時には、子供たちにも十分理解できる考えである。」

- 22 第3版（1916年刊）には、「ジャスミンの葉についての作文は、たとえば次のように書くことができよう。」と、波線部を補っている。
- 23 第3版（1916年刊）では、「組み立て」（Disposition）を「部分部分」（Teile）に改めている。すなわち、「部分部分（に何を書くか）を書き記すことは、標語とするのではなく、〔実際に〕是非しなければならぬことである。」となって、書き出し・形・色・質（素材）・結びなどを明記することを一層はっきりさせている。
- 24 この小見出しは、シュミーター自身がつけている。
- 25 ここに第2版から原注が入り、「アルノ・シュミーター、『自然と言語』R・フォイクトレンダース出版、1906年参照。」とある。
- 26 この一文が初版（1904年刊）では「だから、記事文（Beschreibung）はどのように組み立てられるでしょう？」となっていた。
- 27 この人間を題材として取り上げた箇所全体が、この第2版から加えられたものである。
- 28 第3版（1916年刊）においては、以下のように書き改められている。

記憶（想起 Erinnerung）の確実性は、〔その前に〕手がたい観察〔をしたかどうか〕にかかっているから、われわれがある物を心中にありありと思い浮べる際に、個物を観察する必要性はとくに明白になる。子どもたちが彼らの記憶生活の上に早い時期に注意深くすることは、わたしにはきわめて有益なことのようと思われる。つまるところ、われわれはたいていは記憶（想起）によって書いているのである。そして、絶えず自らのイメージの欠けているところを補っているのである。おのおのの教師は子どもたちに関して詳細な実験（努力）を試みることができる。そうしてまもなく、最も簡単な個物に対する子どもたちの知識（見聞）がいかに隙間の多いものであるかを、彼らに納得させるだろう。そうすれば、子どもたちはなおさら熱心に観察による教師の指導についていくようになるだろう。直覚（Anschauung）と想起（Vorstellen）もまた緊密につながり合っている。

われわれが異なる時において一つの事物を表現させる時、子どもたちは、〔第I段階のように、目の前の事物をしっかりと観察して一つのイメージを形成するだけでなく、〕記憶から一つのイメージを新たに作らざるを得なくなる。直覚と想起は、今や同時に稽古される。（15ページ）

29 「つかまえられたほたる」は第2版に至って、新たに掲げられた文例である。

30 この補説の部分は、第3版（1916年刊）には省かれている。

31 第3版（1916年刊）になると、以下の部分が次のように改められる。

われわれが異なった時において一つの事物を観察するとき、本来われわれの意識のなかに二つのイメージを持つ。それに伴ってわれわれは、最も一般的な意味で考える（思考する Denken）と呼んでいるイメージの相互作用の領域に足を踏み入れたのである。イメージの相互作用が一たび規則的に生じ、二度目に存分に展開できるためには、そこ（第Ⅱ段階）でじっくり言及することがふさわしかったであろうに。〔なかでも、〕論理的な思考と自由な想像とは、〔いずれも〕論及に値することである。しかし、一方を取り扱った上で他方を取り扱うのはなんと好ましいことか！人（教師）は一度に子どもたちと何もかも話すことはできない。それは、さしあたりわれわれが両方（論理的な思考と自由な想像）のうち一方（自由な想像）をかなり詳しく見てきた。〔第Ⅱ段階において想像の母胎となる想起を詳細に取り扱ったことを指すと見られる。〕ことで十分である。子どもたちはこの年齢では全く喜んでおとぎの国に住んでいるので、はじめに想像に接近させることが子どもたちの心を引きつければ引きつけるほど、私は他方で、あまりにも乱雑にはびこる空想に対してつり合いを保つように、想像したこと（イメージ）を論理的に結びつけることを取り上げたらと考えている。それにしても、想像したこと（イメージ）の関連が考慮されるよりも前に、子どもたちは直覚〔の領域〕において物と物とを関連づけてとらえるように導かなければならない。

第Ⅲ段階では、その際自然界において関連して存在している二個ないしは数個の対象に関する経験をもつてくることができよう。画家（絵をかく人）もまたそうするのである。彼はたとえば桜の一枝、葉のついたりんごの花、蝶のとまっている花などを描く。絵をかく人がその形象（イメージ）を同時性によってとらえていけるのに対し、一方作文を書く人には順次性を引き出すことが賦与されている。絵をかく人は花の上に蝶を並べて描くことを通して二つの物体の関連を示すことができるに過ぎないが、作文ではさらに詳細に取り扱える。そこから新しい作文の構成がすぐに出てくる。第一節では具体的に知覚し得ることが、第二節では二つの対象について子供の考えたことが述べられなければならない。」

（下線部は、原文が第二版と同一であることを示している。）

32 この一文は第二版（1908年）からこのように書き改めたもので、初版（1904年刊）は下記のようになっていた。

「絵画は、レッシングが述べるように、空間の範囲（領域）を越えることができないのに比して、詩歌——ここでは作文——は時間領域にも開かれている。」（初版 16ページ）

33 この段落は、初版（1904年）では章の最後（21ページ）に掲げていたのを、第二版（1908年）においてこの場所にもってきたものである。第3版（1916年）では、見方が深まり、この見解は省かれるに至る。

34 この見出しは、第二版（1908年）になって新たに加えたものである。

35 初版（1904年）では、単に「関連」とのみ挙げていたのを、第二版（1908年）からこのように「両者の関連」と補っている。

36 以下、この段落が終わるまでの補説は、第二版（1908年）から加わっている。

37 それに直接該当するところは判明していないが、第I段階の次の一文などはそれを示唆するところとも考えられる。

「巧みな様式の形態を得るためには、教師の指導は、当然事物の慎重な観察に向けられることが必要である。」（第二版、3ページ）

「事物の慎重な観察」（思想）が主で、それによって「巧みな様式の形態」が導き出されてくるという思想中心主義、対象中心主義であることは、各段階の呼称からも、絵画と対比させて作文指導に入っていこうとしたことから、十分に汲み取れよう。シュミューダーも、全編その意識で書いていたために読者に必ず了解してもらえるものだという気になり、かえって特定の箇所ですべてに述べていたかどうかの確認を怠ったのかもしれない。

38 以下の二文は、第3版（1916年刊）になると省かれている。

38 この一文が、第3版では次のように改められる。

「そこで、すでに文化的な（人間の造形した）光景の観察をしていくための示唆が得られるのである。」（同上書、第3版、31ページ）

40 この一文は第3版（1916年刊）では省かれる。

41 第3版には、「その光景の眺めを活用するという楽しみ」・「光景の美しさに対する賛美の楽しさ」の後に、「もしくは、それ以外のこの経験に締めくくりをつける何か」（31ページ）と加えられている。

42 シュプレー河（Spree）は、ドイツ・ベルリンを流れる河。文例から知られるように、

かなり大きな河のようである。

- 43 オベリスク (Obelisk) は、古代エジプトの太陽神信仰の象徴とされた記念物で、先端が方錘状にとがった長い方形の石柱であるという。
- 44 テオドール・シュトルム (Theodor Storm) は、1817—888年。『シュトルム集』(世界文学全集〔19世紀編〕)(河出書房、昭和25年3月10日、345ページ)の訳者関泰祐氏は、「19世紀におけるドイツ最大の作家の一人」(339ページ)、「シュトルム文学の範囲は狭く限られているけれども、殆ど湧くのをとどめがたい空想の豊かさ、人の心をとらえる事件の豊かさに満たされている。そして詩人はこの事件を簡潔な形で、少しの色彩をもって色彩豊かに、生命に満ちて暖かく、魅惑的に描くことを心得ている。」(344ページ)と評している。
- 45 「遠く離れて」(Absents) は、下記のいずれの詩集にも邦訳がある。

○吉村博次訳『シュトルム詩集』(世界の詩35) 弥生書房、昭和41年15日初版、10～11ページ

○藤原定訳『シュトルム詩集』(世界の詩集5) 角川書店、昭和42年11月10日初版、9～10ページ。題は「遠くで」となっている。

両訳に基づいて、シュミーダーの訳語と対照できるようにしたのが、下のものである。ただし、内容の明快さに力点を置いたため、詩のリズムはかなり失われてしまっている。

遠く離れて

しずかなま昼だ 野原には
陽があたたかく 照っていて
古びたお墓のまわりには
ばら色の光がひとすじさしている。
野性の草花が咲きみだれ、
野のかおりは、夏の青空にたちのぼっていく。

こがね色のよろいをつけたおさむしたちは
木々のしげみをぬけて 急ぎ過ぎ去り
みつばちたちは 枝から枝をつたわって
つりがね形のエーデルハイデにとまり、

鳥たちはかきこそ音を立て、草むらの中から顔を出し
青空はひばりの歌にみちみちている。

こわれかかったみすぼらしい小屋がひとつ
ぼつねんと、日ざしをうけて立っていて、
小百姓は戸口にもたれ
楽しそうにみつばちを細目で見ている。
かれの息子は その前の石に腰かけ
あしをけずって しきりに笛を作っている。

遠くはなれて、村の時計がひとつ打ったが、
ま昼のしずけさは 少しもゆるがず、
いつしか年より（小百姓）のまつ毛は次第におりていき、
はちみつのとりに入れどきの夢を見ている。
——さわがしい時代のひびきも
このしずけさのなかまでは、まだおしよせては来なかった。

この詩については、一方の訳者である藤原定氏の解説がある。「トーマス・マンはこの作品をシュトルムの不朽の詩六篇のうち的一篇だと書いている。七月ころの平和な田園風景が絵画的にくりひろげられ、野草のかおりのするこの静かさは、幸福を約束しているようだ。一般にシュトルムは恋愛詩人だと見られているが、彼はすぐれた自然詩人でもある。29歳のときの、ようやく独自の詩風をもちはじめた頃の作品。」（藤原定稿「鑑賞」、『シュトルム詩集』角川書店、昭和42年、255ページ、圏点は引用者。）

46 この段落は、第3版（1916年刊）には、以下のように書き改められる。

「すべての教育営為には、いつもあるものから次のものへと順番がある。しかし、最も不可欠なものが、絶えず第一に考慮されなければならない。私には、さしあたりここまで計画されたような練習が必要だと思われる。しかし、感情の細やかな教師は、これらのどの指導においても子どもらしい特性を大切に育てることを閑却しないだろう。今や子ども

もたちに、何が自分独自の（固有な）経験であるかをいよいよ自覚させる時なのである。そうすれば、一つの出来事をいかにとらえるかによって、自らの特性を認識し、明確化できるのである。この課題のために、私はシュプレー谷への徒歩旅行を利用する。〔時は〕すでに夕方であった。“広い物干し場”という名の旅館の向こうに、シュプレー川の真上を通過して、一本のつり橋がかかっていた。そこで私たちは、このつり橋に並んで立ち、シュプレー溪谷の美しい夕景色を楽しんだ。その上で、子どもたちの観察したことを表す際に、観察と理解を特別なやり方で注意深く試みるのが、私には思いついた。私たちは、右岸には一条の月の光が、陰をやどした水面にどんなふうにも注いでいるかを、じっくりと見ていった。〔すると、〕誰かが水面の上で巨大なマッチをすってその場所がなおしばらく燐光を発しているように見えた。この印象（見方）を私は話してみた。子どもたちはそれを聞いておもしろがり、〔触発されて〕自分自身でどう見えるかを考えついた。それはまるで金のコーヒー茶碗かおもちゃの船か小さな葉が、水面に浮かんでいるように見える。〔また、〕多くのホタルが水面の上で遊んでいるようにも見える。続けて、私たちは光が水面に当たっているところを見つめた。暗闇の中を見えない波が寄せてくるので、見ている多くの者には、〔水にうつった〕光源（月光）が下から上へあがってきて、また引いていくように思えた。私は子どもたちに、別な人—とりわけ詩人たち—の物の見たち方・とらえ方に注意を促した。〔たとえば、〕澄みきった大気の中、満月が空にかかった。その月は小さい星とともに道をさすらう、月は彼の小羊の群れ（星々）を放し飼いにする、月は天空の海を泳ぐ、月は地上に向かって笑いかけるなど。そのようなとらえ方が吟味され、詩人のふつうとは異なる見方が認識される。私たちはさらに岸辺のカラムツの木々月の銀色の輝きのなかにすくと立つカラムツの木々 に目を向けた。子どもたちは、さっそく自身の見方を發揮して、評価しようとし始めた。〔そして、〕カラムツの木には長い髪がある、ポプラは銀色の葉を〔ぺたぺたと〕くっつけていた、水中の石は巨大な亀になるなど〔と言い出した〕。特徴づけについて、人はこの時点ではあまりに多くのものを求めてはならない。たいていのばあい、にわか仕込みの対比と他人の文章から借用した比喩表現が入りまじっている。しかし、教師はここを経させることによって、子どもたち特有の考えをうみ出す基盤を強固にし、もっと独自の考えにまで導くのである。その際、うぬぼれや気取った態度は、むしろ増長させてはならない。私は子どもたちにもっと容易に理解させようとして、〔初版<1904年>や第二版<1908年>発行の〕当時、上掲のような比較や比喩表現を、どれもこれも“語りかける光景”と呼びならわしていた。それは、

この特徴が誰かに語りかけるところにあったためである。私たちはこの勉強をしている間に文体練習のただなかにいるのである。“文体（文）は人なり”というのは正しい。人がその文体を形成しようとするなら、その人間性をみがかなくてはならない。

ある子どもは、次の作文を書いてきた。」

（『心理学の原則に基づく作文教授法』第3版、1916年、46～47ページ）

- 47 この前後の段落における改行のしかたでもわかるように、シュミーダーは文体練習を作文例（その1）と結びつけて説こうとしているが概観しやすくするため、私の方であえて見出しを付けている。
- 48 「文は人なり。」（文体はその人自身である。）は、フランスの博物学者ビュッフオン伯（1707-1788）の言葉。文脈からみると、20世紀初頭のドイツでは、（とりわけ自由作文説の主唱者には、）作文教育の指標として用いられたようである。
- 49 シュミーダーは、1904年当時はバウツェン（Bautzen）師範学校教諭、1908年にはライプチヒ師範学校教諭であり、師範学校の学生を教えるのが本業であるが、この文でみると、小学生も実地に教えていることがわかる。本書の第I段階で、シュミーダー自身が見出しを掲げ、5ページにわたって詳細に記している授業「鳥の巣に関する実地授業」（第二版、5～9ページ）においても、「私はその巣を遠くからすぐ近くに〔持ってきて、小学校4年生の子どもたちに〕見せた。」（6ページ）とあり、自ら教壇に立って授業をしたことが明らかである。また、第2版（1908年）から新たに加えたところに、「私はしばしば『君はかなり飾った形容詞を用いさせるに決まっている。だから、〔子どもたちの〕表現のしかたが〔実態以上に〕すばらしくなるんだ！』という意見を耳にする。」（27ページ）とある。本書掲載の作文例も、読者にシュミーダーが実際に教えて得たものと思われていたようである。

シュミーダーの『学校作文、その現実と可脳性　ライプチヒの小学校・高等学校のあらゆる学年・校種から蒐集した五千の作文例による教授学的・心理学的研究』（1914年〈大正3年〉、B. G. トイプナー印刷・出版、ライプチヒ・ベルリン、96ページ）の巻末広告には、『心理学の原則に基づく作文教授法』第2版における「学年の系列は、教授に対する見解を著者が実地に試みて、その心理的な進行の可能性・有用性を実証している。」という出版社側の証言もある。

したがって、当然研究協力者はいたにしても、授業も作文例もシュミーダー自身が

計画を立てて実践し、作品を残していったものと考えられる。ただし、いずれの授業も実験的・模式的性格を帯びており、シュミレーターが継続的に小学校でも教壇に立っていたかどうか、なお調べてみなければならない。

- 50 ここでいう「想像力」は、Phantasie の訳語。ほかに、「空想、創造的精神」などの意味がある。

初版（1904年）・第2版（1908年）においては、第Ⅱ段階の想起（Vorstellen）を補うものとして掲げられていたが、第3版（1916年刊）では略される。（最も、第3版でも、次の第Ⅲ段階の修正部分に、観察による直観にもとづいて、「自由な想像」と「論理的な思考」に進む余地が生まれ、子どもの発達段階から考えて「自由な想像」をはたらかせる方が先だとしている。それゆえ、第Ⅱ段階の想起は、やはり想像の芽と見なしているのであろう。）第Ⅳ段階・第Ⅴ段階は、再び直観の錬成、第Ⅵ段階は、直観に基づきつつも記憶力・想起力をはたらかせるとしている。したがって、想像について本格的に言及するのは、この第Ⅶ段階になってからである。

- 51 第3版（1916年刊）では、この節全文が、下記のように書き改められている。

「子どもたちに内在する能力の自由な発揮を認めれば認めるほど、私たちはまた、自分たちが想像の語のもとに理解していることに対して、いよいよ立場を明確にせざるを得なくなる。確かに人は多く想像作文について論じている。およそ8歳から12歳までの年齢には、子どもたちの中に想像に満ちた考えに対する並々ならぬ思考のあることは疑う余地がない。この傾向は、周りの世界に感情移入することに基づく。思春期という時期は、内面生活が他の世界の生活からはっきりとした個人的な分化を生じる。この感情移入は、当然ながら子どもたちには全く自覚されなくて、他の存在の中に無雑作に自分の内的生活を持ち込み、自らの内的生活ばかりか他の存在において予想される、自分とは異なった感情をも映し出すことになる。子どもらしい心性の中には、この世にあるあらゆる物が、自我の構図にしたがって生命を宿している。子どもの内的生活が思考のこの様式（想像）によって豊かさを得るのは明らかである。しかしまた、子どもが現実から離れて〔想像の世界に〕とどまる危険性も、当然ある。その思い入れの強い（主観的な）観察は、周囲の世界に対する公正で現実に即した理解を妨げるのである。それゆえ、私たちが子どもの嗜好を十分尊重しようとするればするほど、〔一方で〕過剰なものを切り落とすことが不可欠になってくる。子どもたちには、彼らの想像に満ちた思考方法が自覚されなければ

ならない。そうすれば、彼らの自分の思いつきを自分で批判的に吟味し始めるのである。とりわけ子どもたちは空想の非合理性（ばかばかしさ）を知らなくてはならない。たとえばひとりの子どもが、誰かある人が家の上にそよ風に揺れる塔を建てたという話を持ち出そうとしても、それはくだらない（意味のない）ことである。想像は何も非合理的なことを持ってくるのではなく、自然の理解をより深めるべきなのである。この想像のはたらきは、ウーランドの詩『旅の宿』に即して十分に解明し得る。この詩では、きわめて温和な旅館の主人という擬人化によって、いかにりんごの木の重要であるかが、はっきりとわかってくる。次の作文は、そのような考量の末、書き上げられたものである。」（『心理学の原則に基づく作文教授法』第3版、1916年、49～50ページ）

52 ウーランド Ludwig Uhland (1787-1862年) は「19世紀末にいたるまで、ドイツの民衆にもっとも愛好された抒情詩人」だという。相良守峯氏は『ドイツ文学史』上巻(昭和44年10月30日、春秋社刊、298～299ページ)において、以下のように解説を加えている。「テュービンゲン市の生まれで、法律学を専攻したが、若いときから詩作に耽り、有名な『羊飼の日曜の歌』『礼拝堂』『少年の山の歌』などはいずれも二十歳以前の作である。そのほか、(中略)『よき戦友』がほとんど民謡として歌われていることは周知のことであるが、『宿屋の娘』なども民謡調である。ウーランドの抒情詩はブレンターノやアイヒェルドルフ風の平明な美しさを有するとともに、文体がひきしまっていて無駄がなく、虚飾を入れぬ自然の感情がはっきりと表明されているのが特色である。しかし彼のもっとも得意とするのは譚詩であって、ドイツの伝説や歴史から取材して、その事象や情景を眼に見るごとく活写し、時にはフモールを混じ、今日でも民衆に愛誦されているものが少なくない。」(同上書、VII. ロマン派文学、なお、題につけられていた原語は省いた。)

シュミーダー自身も特に好んでいた詩人らしく、本書にも六編の詩が取り上げられている。

53 これには、国松孝二氏の訳があるので、下に引用しておく。

旅の宿 (Einkehr)

このあいだ泊めてもらった
宿のご亭主の気立てのよさ
店の看板は長い太枝になった

黄金色の林檎だった

親切に林檎の宿のご亭主は
泊り客のこのぼくに
新鮮な汁のゆたかなご馳走を
たっぷりとふるまってくれた

小鳥のお客さんたちも
このみどりの宿に大勢して見え
とんだりはねたり歌ったり
宴会をひらいてのはしゃぎぶりだった

ぼくは柔かいみどりの下草を
寝床にしてぐっすりやすんだが
すずしい木蔭でご亭主が
手ずからぼくを蔽うてくれた

さて泊り賃はとたずねたところ
かぶりをふって受けとらぬ
根っこの下から梢の上まで

全く以て申し分のないご亭主だ！（『詩集』1815年、コッタ社刊。引用は『世界名詩集大成』6「ドイツ篇Ⅰ」訳者代表井上正蔵、昭和35年2月10日、平凡社刊、217ページより。）

54 「ホレばあさん」は、中部ドイツの伝説・童話にでてくる女性。『グリム童話』などでは、善良な家事手伝いの守護神。天候に関する慣用句が多いという。（『独和辞典』富山芳正編、昭和62年2月、郁文堂刊、683ページ、『独和大辞典』国松孝二著、昭和60年1月18日、小学館刊、1070ページに拠る。）

55 ガイベル Emanuel Geibel (1815-1884年) はミュンヘン詩派の代表者。「ミュンヘン大学美学教授となり、ミュンヘン詩派を率いた。抒情詩人として最も著名。文辞優婉感情深奥、近世の佳什として愛誦せられるものが多い。なお、政治的詩人として

は熱情的な大ドイツ思想の先駆者として知られ、悲劇には“Brunhild”（ブルー
ンヒルト、1858年）、“Sophonisbe”（ソフォニスベ、1868年）等あり、また翻訳
家としても功績顕著である。」（『岩波西洋人名辞典』亀井高孝他編、昭和7年12
月15日、岩波書店刊222ページ）

- 56 「ライン伝説」は1834年、19歳の時の作。『ガイベル著作集』第一巻、ヴォルフガ
ング・シュタムラー編、著作集編集委員会刊、ライプチヒ、1914年刊、11～12ペー
ジ、九州大学蔵〔Geibels Werke.Erster Band.Herausgegeben von Wolfgang
stammler.Bibliographisches Institut.Leipzig 1914.11～12S.〕より訳出すると、
次のようになる。（本文は、4行8連の詩形になっている。）

ライン伝説

ライン河畔では、みどりなすライン河畔では、
夜がとてもおだやかだ。
ぶどう畑がこがね色の月明かりの中に映える。

畑にそって 背の高い〔人〕影が、
こちらに向いて歩いてくる。
剣と深紅のマント、
それにずっしりとした金冠帯びて、

それはあのカール、カール大帝（742－814）、
強力な腕で、
数百年も前に ドイツの国を支配した。

大帝は奥津城からアーヘン市によみがえり、
彼のぶどう〔の実がなったの〕を祝い、
ぶどうの房のかおりを吸い込んだ。

〔上流の〕リューデスハイム市の近くでは、
川面に月が映って輝き、
みどりなるライン川の上に

金色の橋がかかっている。

大帝は〔橋を〕向こう側に渡っていき、
ゆっくりと進み、
ライン川の流にそって あまねく所でぶどう畑〔の豊作〕を喜びたたえる。

その後彼は〔元の〕アーヘン市に戻って来、
彼の奥津城で眠る。
新しい年にぶどうの房〔ぶどう酒〕のかおりが
彼をめざめさせるまで。

我らはワイングラスを一杯に満たし、
金色の酒の中に

ドイツの英雄の火と力とを飲みほす。（なお、『ガイベル著作集』第1巻の〈注〉418
ページには、この伝説はガイベルの創作であると断っている。）

57 この冒頭部からフォークルの詩を取り上げるまでの部分が、第3版（1916年刊）では、
以下のように改められる。

「これまで述べてきたところでは、私たちは——そのように言ってもよいなら——物語の要素にかなり入り込んできた。たとえ再度強調するにしても、物語ることはたしかにすべての文章表現の要である。むろん、物語ることは、たしかに生活の中の表現として自然に口頭において試みられていることであり、絶えず実施している行為——一まとまりの実生活が演じられ、叙事（物語）がそれを再現するという行為——であるけれども。物語ることはこの一部を繰り広げたものである。今や子どもたちはそのような一まとまりの生の形成に意識的に着手するようになるべきである。行為が客観的に把握されれば、感覚によって知覚されたことが言葉で描き出されるようになる。その上主体的な立場を明らかにすることに思い至れば、その行為は意味のあるものとなる。

子どもたちにある例に即して理解させることはよいことである。フォークルの物語詩「鳥打ちハインリヒ」を使って、私は以前それを試みた。」（『心理学の原則に基づく作文教授法』第3版、1916年刊、55ページ）

58 第2版（1908年）の第Ⅲ段階では、「二個」とのみ記しているのに、この第Ⅷ段階では、それが数個に及んでもかまわない段階であったことに言及され、発展的練成を促す際にも「幾つもの光景を見せる」ことに進んでいく根拠としている。ただし、第Ⅲ段階と第Ⅷ段階では指導内容に揺れがあることは否めない。したがって、本書の第3版（1916年）では、第Ⅲ段階を第Ⅷ段階の記述内容に合わせて、「二個ないしそれ以上の事物」（23ページ）と修正している。

58 以下の三文は、初版（1904年）では、次のように書かれていた部分である。

「実際前述の作文も、物語っている調子を保っていた。子どもたちの関心を高めるために、まさしく経験を書き表わすべきだったからである。しかし、厳密な意味で経験は物語ではない。物語は多くの高い意義を持っている。」（同上書、初版、45ページ）

60 フォークル Johann Nepomuk Vogl（1802—1866年）は、「オーストラリアの詩人。後期浪漫派の維納における領袖。諸種の年鑑を出してゐる。情緒に富んだ抒情詩人で『叙情詩集』“Lyrische Blätter”（1836）を著し、民謡・譚詩及び小説を作った。『譚詩と物語詩』“Balladen und Romanzen”の外に、『国民童話』（1837）、『古き維納より』（1865）等の諸作がある。」という。（相良守峰氏稿、『世界文芸大辞典』第5巻、中央公論社刊、昭和12年5月16日、483ページ）

61 以下の三段落が第3版（1916年刊）では、下記のごとく改められている。

「私たちが感覚的な印象を内にはたらかせた時、私たちも何か考えが浮かぶ。物語（歴史）は私たちに何か——私たちがとらえるべきある意味を持つ何か——を心の中で考えさせる。私たちはここでドイツ国王にハインリヒが選ばれたことを目の前に描き出されたことがわかる。その意味を探り出すためには、実際の感覚的印象に対する思慮のある省察が不可欠である。物語の読み手や聞き手に理解させようと思う人は、述べていることが感覚的に把握され、その意味がそこから読み取れるように物語らなければならない。できごとは当然年齢層にふさわしく簡単なものに（理解しやすいものに）保たなければならないという顧慮から、子どもたちはもはややたらには物語らなくなる。子どもたちにおいても内省的（観照的）な方式が広められると、彼らは聞き手があらゆる物事を心に思い浮かべ、意味を理解することができるために知らな

ければならないことを吟味するのである。（『心理学の原理に基づく作文教授法』第3版、57 ページ）

62 原語 Fink は「あとり科の鳥（あとり・ひわ・カナリヤなど）」の意。

63 こちらの原語は“Der Hanfling”で、「べにすずめ。あとり属の一種。」の意という。別の辞書には「ムネアカヒワ」とあり、別の用語にした方が適切だったかもしれない。

なお、この詩は『十八世紀の寓話作家、風刺作家と大衆哲学者たち』（リヒトリーベール、プフェッフェル、ケストナー、ゲッキング、メンデルスゾーン、及びツィーマーマン）（I・ミノール編、W・スペマン刊、ベルリン・シュトゥットガルト、発行年を欠く。24 ページ、東京大学所蔵）〔Fabeldichter, Satiriker und Popularphilosophendes 18. Jahrhunderts. (Lichtwer, Pfeffel, Köstner, Göcking, Mendelssohn und Zimmermann) Herausgegeben von Dr. I. Minor. Verlag von W. Spemann. Berlin und Stuttgart. S24-25〕に掲載されているので、以下に訳出しておく。

べにすずめ

リヒトベール

古い巣からの初めてののはばたきをした、
一羽のべにすずめ、
じっくり眺めようと森にそってとびたち、
自分で住みつく〔所を決める〕という楽しみを手に入れた。
特有の毛が生えている時、
高貴な衝動が、金のねうちのある格言を告げる。

若き胸に誇らしく赤く燃える火が、
彼にかしの木に〔巣を〕作ろうという気を起こさせる。

「ここにおれは住むぞ。」

彼は王のごとく口をきいた。

〔かしの木には〕べにすずめの巣はほとんどない。

巣がやっとでき上がった時、
いなびかりによってこわされ、のみつくされた。

危険のそばに幸運があった。
我らがべにすずめは外に出ていたのだ。
雷雨がやんでしまってから彼は来、
かしの木が真二つに裂けているのを見つけた。
そこで、彼は狼狽とともに理解した、
ここには確かにいることはできないと。

逆の強情さで、彼は大地の方に出向き、
低い木の枝に巣を作った。
かしの木の場合が彼を臆病にしたのだ。
だが、ほこりと小さな虫たちが、
彼をもう一度引っ越すように強いた。

そこで彼は第三の家をつくる。
ほこり、虫などの雲のような塊がそれほど近くない、
しかし、大地には面していない、
暗い茂みを選んだ。
心安らかに横になれる場所、
そこで彼は今なお暮らしており、
満足して生活している。

人が玉座のそばでもなく、小屋の中にでもなく、
それを見いだすことができるなら、
満ち足りた日々を人は見つける。
君がそれを求め得るなら、
どんなことをしても君自身の主人であり、召し使いでありなさい。
このことが中産階級の権利をずっととどめておくのだ。

- 64 リヒトベール Magunus Gottfried Lichtwer (1719–1783 年) は、浦上后三郎氏によると、「ドイツの寓話作者。刑事裁判所及び宗教局評定官。イソップの擬作 “Vier

Bücher äsopischer Fabeln” (1748) は数次の改訂版によって今なほ愛読されてゐる。卓抜した模倣詩人を謂ふべきか。」という。（『世界文芸大辞典』第6巻、中央公論社刊、昭和12年11月5日、535ページ）

- 65 リュッケルト Friedrich Rückert (1788-1866年) は、『大人名辞典』第8巻(下中弥三郎編、平凡社、昭和29年11月30日、966ページ)によれば、ドイツの詩人。ロマン主義へ熱狂的に傾倒。ドイツの教養へ東洋の知識を導入した点で偉大な功績を残す。アラビア、インド、ペルシア、中国などの詩のすぐれた翻訳者。詩人としては《ビーダーマイヤー的家庭詩の父》と呼ばれた。主著に『バラモンの知恵』“Die Weisheit des Brahmanen “ (1836) などがあるという。
- 66 「バルバロッサ」(Barbarossa) は、イタリア語で「赤ひげ」の意。神聖ローマ皇帝フリードリヒ1世(1122頃-1190年)のあだ名。ドイツ教科書版77巻、『リュッケルト詩歌選集-学校用-』第1巻、叙情詩、B・ヒューベルト編、フェルハーゲンとクラージング巻、ビールフェイド・ライプチヒ、1920年、68~69ページ)[Rückerts Gedichte Auswahl.Erster Teil.Lyrisches.Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr.B.Hubert,Verhagen und Klasing.Bielefeld und Leipzig,1920.S 68~69.]より訳出したのが、次のものである。(本文はすべて四行、八連からなっている。)

バルバロッサ

老バルバロッサ、
バルバロッサ皇帝は、
地下の宮殿に
魔法をかけられてとどまっている。

彼は決して死んでいない。
その中で今もなお生きている。
宮殿の中でひっそりと
眠りについでいる。

彼は帝国の栄華をずっと保ってきた。
そして、いつか再び帰ってくるだろう。
栄光とともに、

彼のふさわしい時代に。

いすは象牙でできており、
その上に皇帝は腰かけている。
机は大理石でできていて、
その上に彼は頭をもたせかけている。

彼のひげは亜麻色ではなく、
燃えるように赤い。
机のおかげで彼のあごは休め、
ひげは伸びていた。

彼は夢の中と同じようにこっくりこっくりし、
彼の目は半ば開いてまばたきする。
そして、長い時間が経って
いつか彼は童に合図する。

彼は夢うつつの中で童に話しかける。
「小わっぱよ、宮殿の前に出て行って、
まだカラスが山の周りを飛んでいるかどうか見てくれ。

そして、老カラスがいまだにずっと飛んでいたら、
わしもこの上百年魔法にかけられて眠らねばならんのだ。」

なお、発行年を欠くが、ヴィルヘルム・ケーニヒ古典主義詩人注釈（叢書）136巻『選集におけるフリードリヒ・リュッケルトの詩注釈』ゲオルグ・フュンク著、ヘルマンバイヤー出版、ライプチヒ、64ページ（Erläuterungen zu Friedrich Rückerts Gedichten in Auswahl.Von Direktor Dr.Phil.Georg Funk.Verlag von Hermann Beyer in Leipzig.Ohne Jahr.S.64.）に、詩「バルバロッサ」について、次のように記されている。
「バルバロッサ伝説は、リュッケルトがドイツ民族叙事詩に詩人らしい加工をほどこして

完成させたものである。非常に高齢で、キフホイザー山中で魔法にかけられた皇帝(この不運な人は彼の国を引き裂いてしまった)に、詩人は来るべき時代——彼が再び強力に王笏を手中にする時代——を予期させた。

皇帝フリードリヒ1世(バルバロッサ)は第3回の十字軍遠征のおり、1190年6月10日に、小アジアにあるゼレフ川もしくはラリーランドノス川で溺れて死んだ。彼はいつか再び彼の時代が来るまでキフホイザー山に眠っているという言い伝えとドイツ帝国の栄誉回復の願いは、『皇帝のいない、ぞっとするような時代』に生じた。この言い伝えは、本来フリードリヒ2世の言い伝えに結びついていたが、後にフリードリヒ1世バルバロッサ(1152-1190年)の話に転化された。(以下略)。」

67 以上の二段落が、第3版(1916年)では、こう修正される。

「子どもたちの物語る楽しみから今やすべての門がとびらをあける。私たちが必要な手綱をつけていた想像力も、ようやく子どもにふさわしい役割を演じることができる。子どもたちも喜びいさんで童話や他の物語を作る。とりわけクリスマスの前にそれについて〔童話を〕作ってみたいという思いがさかんになる。クリスマスをお祝いする意義にもとづく示唆は、クリスマス童話が持つべき趣旨への注意を喚起する。」(『心理学の原則に基づく作文教授法』第3版、65ページ)

(注68) この番号の「2」は、第3版では省かれている。

(注69) この一段が、第3版(1916年刊)では、下のよう書き改められている。

「すぐに前の(第Ⅷ)段階を活気づけた検討(論評)によって、感覚的な知覚は言葉でいい表すべきものとしてはかならずしも十分でないことが、すぐに明らかになる。そして、むしろ何らかの生活現象(生命現象)を理解するために、新たな説明(Auseinandersetzung)が必要となる。子どもたちを、あるできごとの意義についての説明はどうしても必要であり、多くの場合まさに必要不可欠なのであるというところまで導いていくのは、難しいものではない。たいていの人たちは——なかんずく子どもたちも——理解するのがまずいものなのだから。

ウーラント作の詩「礼拝堂」は、読本のしかたに対して見事な例を提供している。(『心理学の原則に基づく作文教授法』第3版、69ページ)

- 70 訳出にあたっては、国松孝二訳（世界名詩集大成6『ドイツ篇』訳者代表井上正蔵、平凡社刊、昭和35年2月10日発行、216ページ）に拠ったが、原詩の各行と対応するように一部を改めている。
- 71 ベルンハーディ August Ferdinand Bernhardi (1769-1820年)は、「ドイツの文学者。ロマン派に属し、(L.) ティークと親しく、その妹 (Sophie 1775-1833) と結婚した (1799年)。ティークの協力を得て諷刺物語および戯曲の集成《Bambocciaden (民衆風俗譚) 三巻、1801-1803年》を編集した。主著《Sprachlehre (文法) 二巻、1801-1803年》は言語哲学に影響を与えた。」とある。（『岩波西洋人名辞典』増補版、昭和56年12月10日、岩波書店、1347ページによる。）
- 72 「フローレンツの獅子」は、本文第二章第五節の本文(O)に訳出している。
- 73 詩人カウリシュ Kaulisch は、W.Kaulisch。
- 74 ここに一部引用された詩の題も、そのまま「おまえになお母があれば」。詩は本文第二章第五節(注22)に訳出している。
- 75 シュミーダーが推論の過程を明確にするため、改行して書いたものと思われる。
- 76 この段落も、『心理学の原則に基づく作文教授法』第3版(1916年)になると、第IX段階の改訂部分を受けて以下の如く修正されている。

前段の記述のしかたに行き着いたら、そのうち私たちもひとりの人間の理解を取り上げることができるようになる。人間の理解は言語教授の本務というだけでなく、それ以上に実際の生活においても重要である。〔子どもたちに〕好まれない性格描写も、もしかするとこのために意義を回復する〔かもしれない〕。子どもたちとの話し合いを本腰を入れて考えてみよう。」

- 77 フォークル Johann Nepomuk Vogl (1802-1866年)の作品は、本書『心理学の原則に基づく作文教授法』の第VIII段階に、すでに掲げられている。
- 78 フォークルの『バラードとロマンス』最新版、J・B・ヴァリスハウサー印刷・出版、ウィーン、1841年、20~21ページ (Johann N.Vogl.Balladen und Romanzen. Neueste Folge.Gedruckt und im Verlage bei J.B.Wellshausser.Wien.1841.S20~21)より訳出してみれば、以下のようなになる。

墓地の道

フォークル

墓守りの近くで戸をたたく音がする。

「あけて下さい、あけて下さい、ご老人！」

「戸をあけて、棒をのけて下さい。

私にかけがえのない〔人の眠る〕墓を見せてくれなければなりません。」

見知らぬ人が語りかける、ぼうぼうのひげを生やし、
戦士のならいとして日焼けし、ざらざらの肌になって。

「おまえが亡くし、わしのわきに寝床を得たものを、どういう意味でかけがえのない
ものと呼んでいるのか？」

「それは母さんなのです。あなたはマルテの息子の顔をもう見忘れたのですか？」

「おお、〔これは〕なんとでかく、なんと茶色に日焼けしたことか！
到底おまえとはわからなかったわい。」

「でも、来て、見てみるがいい。ここがその場所だ、
おまえの言葉がわしに返答を求めていたところだ。」

「おまえの死んだ母さんはここに住んでいる、土と石におおわれて。」

彼（青年）は立ちつくし、かけがえのない〔人の眠る〕墓をじっと見守る。
涙にぬれたまなざしを注いで。

それから彼はかぶりを振って言う。

「あなたはまちがっています。

なくなった人（母）はここには住んでいません。」

「〔墓の置かれた〕空間（地下室）がいかに狭く、小さく、母の愛を閉じこめていることか！」

- 79 グライム Johann Ludwig Gleim (1719–1803 年) は「ドイツのアナクレオン詩派の父。女性的感傷的なロココ風の詩は不自然な作が多く、七年戦争中、遊戯的な気持ちを忘れて愛国詩人として作った『プロシア擲弾兵の歌』 *Preussische Kriegslieder von einem Grenadier* などがむしろ高く評価される。」とある。（『大人名辞典』第7巻、昭和29年9月10日、平凡社、220ページ）
- 80 カルル・オルトログゲ編の『古代から現代までのドイツ文学〔からの〕選集』第3巻、ヘロルド・パールスタブ書店刊、リュネブルグ、1857年、129～130ページ、キール教育大学図書館蔵（Carl Oltrogge. *Auswahl aus der Deutschen Dichtungen der ältesten Zeit bis auf die Gegenwart. Dritter Theil. Herold und Wahlstab'sche Buchhandlung. Lüneburg. 1857. S. 129-130.*）から訳出を試みると、原詩の全文は次のようである。

ミルク売りの女性

グライム

（ラ・フォンテーヌ『寓話』百三十二、第二章）

軽やかな足どりで

感じのよい農家のかみさんが駆けてくる、

夫から愛され、心も体も元気で、

朝早く町に向かい、

大きなかめに入った、四シュテュープヒェン（昔の北ドイツの液量単位。約12–16リットル。）の甘いミルクを頭に乗せて。

彼女は走っていき、そして喜んで「ミルクを買って！」と一番はじめに大声で叫ぼうとした。

「だって、」と彼女はひそかに考えた。

「最初のミルクは値がいいんですもの。」

神が望まれるなら、私はきょう六枚のグロッシエン貨幣を受け取る。

それで、私は五十個の卵を買う。

私のにわとりはみんな一度に卵をかえす。

私たちの小さな家のまわりには、草がいっぱい生えている。
小さなひなどりたちは、私の歌声を聞いてすばらしく元気になり、滋養に富んでくる。
きっと〔そうなるに〕ちがいない！
ずるがしこいきつねがあまり悪さをしかけてこずに、
小さな豚を〔かなり大きくなったにわとりたちと〕交換して得ることができたら！
さあ、〔いよいよだわ。〕じっくり見てみないと！
私が心の中でうれしいことがある時は、
愛する夫のことだけを考えるのだわ！
〔小豚を〕太らせるには少しぬかもかかる！
小豚が太ってきたら、家畜小屋に一等の雌牛を買い入れる。
それに加えて一頭の小牛も。
その小牛を私は牧場に連れていく。
すると、小羊たちがはね回るように陽気にとんだりはねたりする。
「やあ！」と彼女は言って、ひととびする！
そうすると、頭からつぼが落ち、
現金と小牛と雌牛と富と満足が
目の前にこなごなになっていることに、あわれな妻は気づく。
彼女はおどろいて立ちどまり、
つぼのかけらをじっと見つめる。
彼女はつぶやく。
「きれいな白いミルクが黒い土（大地）の上に！」
泣いて家まで帰り、愛する夫に〔一部始終を〕物語る。
夫は真剣なおももちで彼女に向かう。
「ねえ、きみ、」
夫は言う。
「もういい！もう決して空中に王宮を建ててはいけないよ！人は苦しい試練（苦難）
をこそ耕していくんだ！」
「御殿が風の中に消えると、
車輪はあまり早くは回らなくなる！
私たちが満ち足りていれば、

みんな土地貴族（ユンカー）の持つ幸福があるんだ！」（『選集：物語』より）

81 グロッシェン Groschen は、昔のドイツ・フランスなどのグロッシェン銀貨。ヨーロッパ通貨統一がなされる前は、俗語的日常語で、10Pfennig（ペニヒ）硬貨のことをさすという。ただし、詩の内容から判断すると、当時はもっと値打ちがあったようである。

82 本書第3版（1916年刊）では、この段落も次のように改められている。

「純然たる具象的表現から理性的な表現へと移れば移るほど、私たちは真の論述の領域にますます近づくのである。この領域は、多かれ少なかれ事柄や事件の意義を徹底的に究明するだろう。したがって特に判断すること、推論することとはたらく。そこで、子どもの魂の中で14歳までに抽象的思考の能力は、どれくらいの広がりをもって発達してきているのかという問いが生ずる。私の経験によれば、真の論述—たとえば具体的に与えられた状態に即して〔その意義づけに〕絶えず結びつけることをしない思考（力）の指導—は、民衆学校の子どもの能力を上回っている。それに比して、あるできごとの意味を根本的に究明することは、直覚（表象）能力が主動的にはたらく民衆学校の子どもにおいても十分可能なことである。

詩『ブレスラウの鐘の鑄造』の取り扱いに関連して、ある少年は以下の作文を書いた。」（同上書、

83 第一群の「思考の基礎的練成」では、観察（による直覚）、想起、判断と推論の三項目が表立って挙がっていた。想像力は、想起に伴うものとして補足的に出てきたものに過ぎない。ところが、第二群の「思考の発展的練成」では、想像力の育成が正面から押し出され（特に第Ⅶ・第Ⅷ段階）、その十分な成長があればこそ、判断・推論という論理的思考力の訓練（第Ⅸ段階～第Ⅹ段階）も確かなものになると期待されたのである。それゆえ、ここでいう四領域には、各個に挙げたように想像（力）も独立してひとつの領域として含まれると考えた。

84 作者はヴィルヘルム・ミュラー Wilhelm Müller（1794—1827）。鼓常良氏は『ドイツ文学史』（昭和28年1月25日、白水社、366ページ）に次のように言及されている。

「今日ではシューベルトのリードの作詩家としてわが国でもなじみ深い。しかし彼は元来『ギリシャ人の歌』Lieder der Griechenの作者である。彼の詩は素直で切実で歌うに適しているため、よく作曲され、民謡のようである。」

この「ブレスラウの鐘の鑄造」（ブレスラウの鐘造り）の原詩は四行三十連にも及ぶ。訳出してみれば、次のようになる。

ブレスラウの鐘造り

昔、ブレスラウの町に鐘づくりの職人がいた。

敬愛されるべき親方で、

助言にも実行にも練達した人だった。

彼はそれまでに黄色や白の、多くの鐘を造ってきた。

教会や礼拝堂のため、

神の賞讃と賛美のため。

そして彼の鐘は鳴り響いた、

とても力強く、さえた音色で、澄みきって。

彼は愛と信仰もその形の中に流し込んでいた。

だが、彼が鋳型に流し込んできた、

すべての鐘の冠は、

ブレスラウの町の贖罪の鐘だった。

マグダレーネの尖塔には、

彼が親方資格を得た鐘がかかっており、

すでに彼の神をあがめる、融通のきかない心を、

おりおりに思い起させていた。

よき親方はいかに誠実にその仕事を考えてきたことか！

彼はいかに夜も昼も手を動かしてきたことか！

そして、すべて用意ができたという時になると、

鐘の鋳型はきちんと取られており、

材料は上質で、〔鋳型に〕流し込むばかりになっていた。

そこで彼は火の見張りのために徒弟を呼び入れる。

「わしはちょっとの間
おまえをかまのそばにひとりで残しておく。

わしは鑄込みをするために、酒を一ぱいひっかけて、
元気をつけて来よう。

そうすれば、ねっとりした鐘の材料が、
やっと十分溶けるようになる。

だが、気をつけておけよ、
おんどりには決して手を出すな。
さもないと、おせっかいめ、
おまえの命と引き換えだぞ！

徒弟はかまのところにとどまり、
灼熱の中をのぞき込む。
すると、ぐらぐらするほど波打ち、
渦を巻き、荒れ狂っていた。

彼の耳にじゅっと気になる音をささやき、
彼の五感がむずむずし、
すべての指が彼をおんどりへと引きつけた。

彼は手におんどりを感じ、
首をひねってしまう。
そこで彼は不安になり、おびえるが、
彼は己が何をしてしまったか、気づいていない。

そして、親方のところへ走り出していく、
罪を親方に告白するために。
彼はひざをしぼめて、親方に慈悲を請う。

しかし、少年の最初の一語を耳にただけで、
突然の怒りが、
親方から賢明な公正さを奪ってしまう。

彼は切れ味の鋭いナイフで弟子の胸を突き刺し、
我を忘れて、かまに向かって突進する。

おそらく、彼がなお無事を保ったのは、
鑄型がとけて流れるのを止めることができるからだ。
たしかに見よ、鑄込みはやりとげられた。
その点では少しのきずもない。

そこで彼は片づけようとして急いで行き、
目には入るが、それを眺める気にはなれないだろう。
全くしみも欠点もなく、
鐘が彼の面前に置いてあるのを。

少年は大地に横たわり、
親方は自分の作品にもはや目を向けない。
ああ、親方よ、激情に駆られた親方よ、
おまえは、あまりにも〔頭に〕血がのぼりすぎたのだ。

彼は法廷に出向き、
自分で自らを弾劾する。
たしかに実直な男だけに
それが裁判官を悲しませる。

だが、誰も彼を救うことはできない。
そして、血は再び血を欲する。

彼は不撓不屈の勇気をもって
自分の死刑宣告を聞く。

それから彼を送り出す日が来た時、
彼に最後の恵みのごちそうがさし出される。

「わしは諸君に感謝する。」と親方は話す。

「いとしく、敬愛する紳士たちよ。
しかし、わしの心は諸君に別の慈悲を求めている。
ただ一度だけ、わしに新しい鐘の音を聞かせてくれ！
わしは鐘が鳴るのをずっと心待ちにしていたのだ。
それがうまく鳴るか知れたらと思うのだ。」

その願いは持ち続けられるが、
紳士たちには些細なことと見なされ〔退けられ〕た。
〔しかし〕彼が死におもむく時、
その鐘が鳴らされた。

親方は鐘が鳴るのを聞く、
とても力強く、とても朗々として、澄みきっている。
彼の目から涙があふれる。
それはうれしさからであったに違いない。

彼の目は喜びにあふれたかのように輝く。
彼は鐘の音というよりも自分の〔鐘の〕音を快く聞いていたのだ。
いっばいの自信も、一撃のためにうなじを傾ける。
死が約束したことを生はこわさない。

これが、彼の鑄型に流し込んだ鐘の冠だ、

ブレスラウの町の、マグダレーネの鐘。

あの日以来、それは罪人の鐘としてささげられた。

この新しい時代にそれが別の意味になったかどうか、

わたしは知らない。（『ドイツの物語詩（バラード）』（ハルトムート・ラオフヒュッテ編、フィリップ・レクラム二世社版、<レクラム文庫 8501 [七]>、シュトゥットガルト、1991年、198～202ページ）〔Hartmut Laüfhutte.Deutsche Balladen.〔Hrsg.〕 Philipp Reclam jun.Stuttgart.1991.S.198～202.〕

- 85 この部分は接続法第二式（非現実の仮定）が用いられているので、このような訳し方にした。しかし、〈注 84〉に挙げたように、第3版（1916年刊）では、実際に「ブレスラウの鐘造り」が取り扱われ、少年の作文から得られたとしている。文字通り取れば、第2版（1908年）当時には、「短気はしばしば大きな不幸をもたらす」という題の設定をしないで、たまたま学習者の方で以下の作文を書いていた。それで、非現実の仮定（実際にはそのようにはしていないという）にし、それ以後、実践して確かめることができたので、第3版では直接法（実際に取り上げてみたという）に改めたということになるだろうか。ここに、シュミューダーの実践で得たことに学んでいく帰納性と、それを自らの作文教授段階論に組織し、検証していく体系性がうかがえるかもしれない。ただし、それが全く同一の文章になるおかしさは、依然として残る。
- 86 この「こま」のみ第2版（1908年刊）より加えられている。
- 87 初版（1904年刊）には「さびた鋼鉄ペン、緑青でおおわれてしまった1ペニヒ貨幣」が挙がっていたのを、第2版で改めたものである。
- 88 初版（1904年刊）には「油でいためた並はずれて大きいやまどりだけ、腐った野性のあみがさたけ」と2つ挙がっていたのを、このように変更している。
- 89 初版（1904年刊）には、なお「腐りかけのりんご、かびのはえたすももの実」の2例があったが、第2版では省かれている。
- 90 「おぼれ死んだてんとう虫」は、第2版に至って加えられた題目である。ただし、初版にあった2つの題目「丸焼きになったうさぎ、つかまえられたほたる（1、飛んでいる時に光り輝いて、2、手につかまえられて）」が省かれ、「つかまえられたほたる」は本文中に新たに文例として取り入れられている。
- 91 初版（1904年刊）では、あやまって「植物」としていた（次の4が「植物と植物」

なので、その前段階としてはたしかに「生命のないものと植物」であったほうが存在の順次性から言えばふさわしかったのであろうが、以下の題材例と一致しなくなってしまう。) のを、第2版(1908年刊)からこのように「生命的存在」と改めている。

- 92 第IV段階「自然の光景」／第V段階「異なった位置から観察された光景」／第VI段階「異なった時における光景」の題目が、一括して示されているわけである。

(引用・参考文献)

[外国語文献]

- 1 Beneke, Friedrich Eduard. 1876. Erziehungs und Unterrichtslehre. Zweiter Band. Unterrichtslehre. Ernst Giegfried Mittler und Sohn. Königliche Hofbuchhandlung. Berlin. 4. Auflage. S. 265~266.
- 2 Beneke, Friedrich Eduard. 1986. Schriften zur Psychologie und Pädagogik. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Nikola Barelmann. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin. S. 258.
- 3 Boueke, Dietrich./Frommholz, Rüdiger./Nassen, Ulrich./Psaar, Werner./Röttger, Brigitte. 1978. [Zusammengestellt] Bibliographie Deutschunterricht. Ein Auswahlverzeichnis. 3. bearbeitete und ergänzte Auflage. Uni-Taschenbücher 230. Ferdinand Schöningh. Paderborn. S. 255.
- 4 Boueke, Dietrich./Frommholz, Rüdiger./Nassen, Ulrich./Psaar, Werner./Röttger, Brigitte. [Zusammengestellt] .1984. Bibliographie Deutschunterricht. Ergänzungsband 1977-1984. Ein Auswahlverzeichnis. Uni-Taschenbücher 1333. Ferdinand Schöningh. Paderborn. S. 188
- 5 Eckhardt, Juliane. 1979. Der Lehrplan des Deutschunterrichts. Lernbereichskonstruktion und Lernzielbestimmung unter gesellschaftlich-historischem Aspekt. Pragmalinguistik Bd. 19. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. S. 233.
- 6 Eckhardt, Juliane. Helmers, Hermann. 1980. Reform des Aufsatzunterrichts. Rezeption und Produktion pragmatischer Texte als Lernziel. J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung. Stuttgart. S. 233.
- 7 Fahn, Karolina. 1991. Der Wandel des Aufsatzbegriffes. der Wandel des Aufsatzbegriffes in der deutschen Volksschule von 1900 bis zur Gegenwart. Verlag von R. Oldenbourg. München. S. 54~55. S. 64. S. 69.
- 8 Frank, Horst Joachim. 1973. Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. Verlag von Carl Hanser. München. S. 996.
- 9 Geyer, Paul. 1913. Sturm und Drang in der Aufsatzlehre. Zur Abwehr gegen die neue Aufsatzschule. Weidmannsche Buchhandlung. Berlin. S. 33~48.

- 10 Hildebrand, Rudolf. 1896. Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Verlag von Julius Klinkhardt. Leipzig und Berlin. 5. Auflage. S. 279.
- 11 Honke, Julius. 1898. Friedrich Eduard Beneke (1798-17. Februar 1898). Ein Wort zur Erinnerung und Verständigung. Pädagogisches Magazin. Heft 110. Herausgegeben von Friedrich Mann. Verlag von Hermann Beyer und Söhne. Langensalza. S. 24.
- 12 Hubert .B. [Hrsg.] 1920. Rückerts Gedichte Auswahl. Erster Teil. Lyrisches. Für den Schulgebrauch Mann .Verhagen und Klasing. Bielfeld und Leipzig. S. 68-69.
- 13 Jensen, Adolf und Lamszus, Wilhelm . 1911. Unser Schulaufsatz. ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugruendung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium. Alfred Janssen. Hamburg und Berlin. S. 196.
- 14 Kehr, K. 1877. Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schuldisziplin und zur Ertheilung eines methodischen Schulunterrichtes für Volksschullehrer und für solche, die es werden wollen. Verlag von E. F. Thienemann. Gotha. 8. Auflage. S. 373.
- 15 Kehrein, Joseph und Keller, A. 1911. Kehrein=Kellers Handbuch der Erziehung und des Unterrichtes. zunächst für Seminarzöglinge und Volksschullehrer. Druck und Verlag von Ferdinand Schöningh. 13. Auflage von A. Keller und J. Brandenburger. Paderborn. S. 365.
- 16 Kleinschmidt, A. 1898. Karl Kehr. (Grosse Erzieher. Eine Darstellung der neueren Pädagogik in Biographien. Band 3.) Verlag von R. Voigtländer. Leipzig. S. 112
- 17 Laufhütte, Hartmut. [Hrsg.] 1991. Deutsche Baldden. Reclam und Universal-Bibliothek. Nr. 8501 [7] . Philipp Reclam jun. Stuttgart. S. 198–202.
- 18 Ludwig, Otto. 1988. Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Walter de Gruyter. Berlin, New York. S. 504.
- 19 Minor, I. [Hrsg.] Fabeldichter, Satiriker und Popularphilosophen des 18. Jahrhunderts. (Lichtwer, Pfeffel, Kästner, Göcking, Mendelssohn und Zimmermann) Verlag von W. Spemann. Berlin und Stuttgart. S. 24–25.
- 20 Oltrogge, Carl. [Hrsg.] 1857. Auswahl aus der Deutschen Dichtung von der ältesten Zeit bis auf die Gegenwart. Dritter Theil. Herold und Wahlstab'sche Buchhandlung. Lüneburg. S. 129–130.
- 21 Parker, Francis W. 1894. Takls on Pedagogics. An Outline of the Theory of Concentration. E. L. Kellogg & Co. New York and Chicago. p. 491.

- 22 Pauldrach, Andreas. 1979. Deutschlehrplan und Fachdidaktik. Darstellung und Kritik des gymnasialen Deutschunterrichts nach 1945. Hochschul Verlag, Stuttgart. S. 600.
- 23 Platte, Hans. 1968. Friedrich Eduard Beneke. Erziehungs- und Unterrichtslehre. Ferdinand Schöningh, Paderborn. S. 192.
- 24 Schau, Albrecht. [Hrsg.] 1976. Aufsatzunterricht. Eine kommentierte Auswahl Bibliografie. Burgbücherei Wilhelm Schneider.
- 25 Schmieder, Arno. 1902. Anregungen zur psychologischen Betrachtung der Sprache. Pädagogisches Magazin. Heft 178. Herausgegeben von Friedrich Mann. Verlag von Hermann Beyer & Söhne, Langensalza. S. 37.
- 26 Schmieder, Arno. 1906. Natur und Sprache. Eine Sprachlehre für Denkfrende in Schule und Haus. Verlag von R. Voigtländer, Leipzig. 1. Auflage. S. 133.
- 27 Schmieder, Arno. 1908. Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage. Für Volksschulen für die Unterklassen höherer Lehranstalten. Druck und Verlag von B. G. Teubner, Leipzig und Berlin. 2. Auflage. S. 92.
- 28 Schmieder, Arno. 1912. Erleben und Gestalten. Ein Aufsatzpraktikum für höhere Schulen. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig und Berlin. S. 108.
- 29 Scheffer, Ursula. 1980. Prozess und Ergebnisse schulischer Curriculumentwicklung und staatlicher Lehrplanreform im Bereich des Sprachunterrichts der Primarstufe. Zum Zusammenhang von schulsicher Curriculumentwicklung im Marburger Grundschulprojekt (1972–1977) und der Konzeption der hessischen Rahmenrichtlinie deutsch Primarstufe (1976–1979). Inaugural–Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Philipps–Universität, Marburg. S. 313.
- 30 Sennlaub, Gerhard. 1980. Spaß beim Schreiben oder Aufsatz–erziehung? Verlag von W. Kolhammer, Stuttgart Berlin, Köln. 1. Auflage. S. 33–34.
- 31 Sheer, Kurt. 1909. Dr. Fr. E. Benekes Pädagogik in Verhältnis zu seiner Moralphilosophie. Druck von Thomas & Hubert, Spezialdruckerei für Dissertation. Leipzig. S. 128.
- 32 Stammler, Wolfgang. [Hrsg.] 1914. Geibels Werke. Erster Band. Bibliographisches Institut. Leipzig. S. 11–12.
- 33 Teetz, Ferdinand. [Hrsg.] 1899–1908. Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten. 12. Bände. Verlag von Wilhelm Engelmann, Leipzig.
- 34 Vogl, Johann N. 1841. Balladen und Romanzen. Neueste Folge. Gedruckt und im

[邦語文献]

- 35 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。
- 36 芦田恵之助稿「綴方教授の研究」『教育研究』第59号、初等教育研究会編輯、大日本図書、明治42（1909）年2月1日発行、26～31ページ
- 37 芦田恵之助著『尋常小学校綴方教科書教授の実際』宝文館、明治45（1912）年3月27日初版、明治45（1912）年5月25日第5版、全402ページ
- 38 芦田恵之助著『綴り方教授』香芸館出版部、大正2（1913）年3月18日発行、全464ページ
- 39 有沢俊太郎著『明治前・中期における日本的レトリックの展開過程に関する研究』風間書房、平成10（1998）年1月15日発行、全445ページ
- 40 一臈生（駒村徳寿）稿「綴方に於ける写生」『信濃教育』第297号、信濃教育会、明治44（1911）年7月1日発行、17～26ページ
- 41 一臈生（駒村徳寿）稿「再び『綴方に於ける写生について』」『信濃教育』第299号、信濃教育会、明治44（1911）年9月1日発行、全20～28ページ
- 42 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
- 43 井上敏夫稿「作文教授四階級説の系譜—明治期の作文指導法—」『日本国語教育学会誌』21、日本国語教育学会、昭和37（1962）年8月30日発行、20～25ページ
- 44 井上敏夫編集・解説『近代国語教育論大系2 明治期Ⅱ』光村図書、昭和50（1975）年11月1日発行、全563ページ
- 45 上田万年著『作文教授法』富山房、明治28（1895）年8月9日初版91ページ、明治32年（1899年）8月15日第3版、125ページ
- 46 大槻和夫稿「ドイツ民主共和国の文学教育—詩教育を中心に—」『国語教育研究』第21号、広島大学教育学部光葉会、昭和48（1973）年12月1日、27～39ページ
- 47 大槻和夫著『ドイツ国語教育の考究』（大槻和夫著作集第8巻）溪水社、平成17（2005）年6月10日発行、全495ページ

- 48 大西道雄著『作文教育における創構指導の研究』溪水社、平成9(1997)年12月20日発行、全571ページ
- 49 大西道雄著『作文教育における文章化過程指導の研究』溪水社、平成16(2004)年10月1日発行、全299ページ
- 50 岡屋昭雄著『友納友次郎綴り方教授論の研究』(香川大学教育学部研究叢書2)香川大学教育学部、平成4(1992)年4月発行、全131ページ
- 51 尾島半次郎著『経験に基ける系統的書翰文献教授法』南北社、大正3(1914)年2月23日発行、全300ページ
- 52 梶山雅史・須田将司稿「都道府県・旧植民地教育会雑誌 所蔵一覧」『東北大学 大学院教育学研究科・教育学部 研究年報』第56集第2号、平成20(2008)年6月発行、445～487ページ
- 53 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
- 54 菊山静編『楨山榮次先生記念』奈良女子高等師範学校内佐保会、昭和8(1933)年11月30日発行、全82ページ
- 55 北岡清道稿「西ドイツにおける詩の指導—ハウプトシューレ用Lesebuch(読本)(Klett社、1981年—1984年)の詩教材を中心に—」『群馬大学教育学部紀要』人文社会科学編、第37巻、昭和63(1988)年3月30日発行、317～328ページ
- 56 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
- 57 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
- 58 栗原登編著『友納友次郎伝』明治図書、昭和42(1967)年7月1日発行、全387ページ
- 59 ケール著・村岡範為馳訳『平民学校論略』(原典は、Der Praxis der Volksschule. 5 Auflage.1872.)文部省編輯局蔵版、明治13(1880)年1月9日発行、全575ページ
- 60 国語教授研究会編『高等小學校綴方教授資料集成』隆文館、大正3(1914)年1月25日発行、全475ページ
- 61 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
- 62 駒村徳寿稿「文章を綴る態度と綴方教授案」『学校教育』第2巻第6冊、宝文館、大正4(1915)年6月1日発行、11～20ページ
- 63 駒村徳寿稿「綴方著書に関する所感と発表の興味」『綴方研究録』(大正三年九月二十八日)長野県内小學校連合教科研究会、交文社印刷、大正3(1914)年、12月10日発行、473～486ページ

- 64 駒村徳寿・五味義武共著『写生を主としたる綴方新教授細案』巻上・巻下、目黒書店刊、大正4(1915)年7月23日初版、巻上は大正6(1917)年2月5日に第4版、巻下は大正6(1917)年5月25日に第4版、巻上全507ページ、巻下全428ページ
- 65 駒村徳寿稿「尋常小学校第6学年 綴方教授の実際」『小学校に於ける各科教授の実際—修身・読み方・綴り方・算術・図画・理科—』全5冊、北沢種一・高橋喜藤治・堀七蔵・阿部七五三・中田榮太郎との共著、小学校研究会、第1冊は、大正5(1916)年5月15日発行、1~51ページ(全冊通しページ)。第2冊、大正5(1916)年6月頃、52~114ページ。第3冊は、大正5(1916)年7月13日発行、115~174ページ。第4冊は、大正5(1916)年8月23日発行、175~233ページ、第5冊は、大正5(1916)年10月12日発行、235~305ページ所収。
- 66 駒村徳寿・五味義武共著『写生を主としたる綴方新教授法の原理』目黒書店、大正5(1916)年9月5日初版、大正5年9月15日再版、734ページ
- 67 篠原助市著『歐洲教育思想史』上・下巻、創元社、上巻…昭和25(1950)年6月10日発行、下巻…昭和25(1950)年6月15日発行、上巻635ページ、下巻473ページ、索引123ページ
- 68 須甲理喜・丸太榮太郎・前川宇吉共著、金港堂書籍、大正5(1916)年9月20日発行、全386ページ
- 69 五味義武稿「綴方教材と其の系統」『信濃教育』第399号、信濃教育会、大正4(1915)年1月1日発行、43~47ページ
- 70 五味義武著『綴方指導の実際』目黒書店、大正10(1921)年3月10日発行、全616ページ
- 71 五味義武『綴方教授の刷新』目黒書店、昭和4(1929)年4月5日発行、全831ページ、文例一覧表9ページ
- 72 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
- 73 佐藤熊治郎稿「綴り方教授研究法の側面観」『学校教育』第2巻第8冊、宝文館、大正4(1915)年7月15日発行、25~39ページ
- 74 佐藤義和稿「綴方教授法の研究」『教育学術界』34巻6号、同文館、大正6(1917)年発行、40~45ページ
- 75 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
- 76 須甲理喜・丸太榮太郎・前川宇吉共著、槇山榮次校閲『本質の上に立てる最新綴方教授』金港堂、大正5(1916)年9月20日発行、全385ページ

- 77 友納友次郎著『実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、大正3(1914)年6月10日第3版、全500ページ、大正5(1916)年10月20日23ページ増補第8版
- 78 友納友次郎稿「綴方教材の系統と其取扱」『大正5年度最近思潮教育夏季講習録』(小学校夏季増刊)教育学会編、同文館、大正5(1916)年7月24日発行、275～344ページ
- 79 友納友次郎講演『綴方教授の実際』兵庫県加東郡教育会、奥付を欠く、全62ページ
- 80 友納友次郎述『綴方教授細目』広島県沼隈郡教育会編輯、十光社印刷、大正6(1917)年12月22日発行、全92ページ
- 81 友納友次郎著『綴方教授法の原理及び実際』目黒書店、大正7(1918)年3月20日初版発行、大正7(1918)年11月5日第5版、全474ページ
- 82 友納友次郎著『尋常小学綴方教授書』巻1、目黒書店、大正7(1918)年10月23日発行、全278ページ→巻2、大正8(1919)年1月23日発行、全344ページ、第3学年前期用、大正9(1920)年5月25日発行、全184ページ、第3学年後期用、第4学年前期用、大正9(1920)年9月20日発行、それぞれ全158、161ページ、第4学年後期用、大正10(1921)年2月20日発行、全170ページ
- 83 友納友次郎著『教師の実習を主としたる綴方教授法講話』同文館、大正7(1918)年11月15日発行、全556ページ
- 84 友納友次郎著『綴方教授の思潮と批判』目黒書店、大正8(1919)年7月5日発行、全307ページ
- 85 友田亘剛著『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
- 86 豊田八十代・小関源助・酒井不二雄共著、小西重直校訂『実験綴方新教授法』広文堂書店、明治45(1912)年3月10日発行、全595ページ
- 87 永島意之助編『彙類的各科教授の実際案と其取扱』宝文館、明治44(1911)年9月5日発行、全692ページ
- 88 長野県児童成績展覧会『長野県小学校児童綴方』(尋一)、田中印刷、昭和4(1929)年5月10日発行、全37ページ
- 89 長野県師範学校附属小学校「綴方は国語読本に如何なる連絡関係を取るべきか」『長野県内小学校尋常五、六学年会研究録』県下連合尋常五、六年会編、刊、高錦堂印刷、明治43(1910)年7月20日発行、320～325ページ
- 90 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
- 91 滑川道夫著『日本作文綴り方教育史』1 明治編、国土社、昭和 52 (1977) 年 8 月 010 日発行、全 389 ページ/2 大正編 国土社、昭和 53 (1978) 年 11 月 20 日発行、全 693 ページ/3 昭和編 I 国土社、昭和 58 (1983) 年 2 月 20 日発行、全 699 ページ
 - 92 西尾実著『書くことの教育』習文社、昭和 27 (1952) 年 5 月 15 日発行、全 293 ページ
 - 93 新潟県高田師範学校附属小学校著『綴り方教授の実際的研究』六盟館、大正 5 (1916) 年 9 月 30 日発行、全 572 ページ
 - 94 野地潤家著『芦田恵之助研究』全 3 巻、明治図書、昭和 58 (1983) 年 10 月発行、第 1 巻、215 ページ、第 2 巻、249 ページ、第 3 巻、232 ページ
 - 95 野地潤家編集・解説『近代国語教育論大系 3 明治期Ⅲ』光村図書、昭和 50 (1975) 年 3 月 1 日発行、全 589 ページ
 - 96 野地潤家編集『作文・綴り方教育史資料』上・下 桜楓社、昭和 46 (1971) 年 5 月 1 日、全 478 ページ、付載 27 ページ
 - 97 野地潤家著『中等作文教育史研究』I・II (野地潤家著作選集第八巻・第九巻)、明治図書、平成 10 (1998) 年 3 月発行、I は全 355 ページ、II は全 379 ページ
 - 98 花田甚五郎稿「綴り方能力の根底とその指導」(一)・(二)『小学校』第 20 巻第 2 号、第 4 号、同文館刊、(一) …大正 4 (1915) 年 10 月 15 日、7~14 ページ、(二) …大正 4 (1915) 年 11 月 15 日、64~70 ページ
 - 99 花田甚五郎稿「シュミューダーの説に基きたる新綴り方教授法」(一)~(五)『国語教育』1 巻 1 号~3 号、5・6 号、主幹 保科孝一、育英書院、大正 5 (1916) 年 1 月 1 日~大正 5 (1916) 年 6 月 1 日発行、(一) …53~58 ページ、(二) …69~71 ページ、(三) …54~55 ページ、(四) …49~52 ページ、(五) …59~63 ページ
 - 100 花田甚五郎著『新潮を汲める綴り方教授の実際』教育新潮研究会、大正 5 (1916) 年 7 月 28 日発行、全 279 ページ
 - 101 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
 - 102 広島高等師範学校附属小学校『各科教授細目』増田兄弟活版所、大正 2 (1913) 年 4 月 10 日発行、「国語科」全 232 ページ
 - 103 福島県師範学校附属小学校編『縣下小學校教員協議會 綴り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
 - 104 福島県師範学校附属小学校編『綴り方教授の実際』福島県出版社協会、大正 2 (1913) 年 10 月 18 日

発行, 全 603 ページ

- 105 ペスタロッチ著、長尾十三二・福田弘訳『ゲルトルート児童教育法』（原典は Pestalozzi, Johann Heinrich. 1801. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. ）（世界教育学選集 84）明治図書刊、昭和 51（1976）年 7 月初版、全 263 ページ
- 106 ヘルバルト著、是常正美監訳『ペスタロッチの直観の ABC の理念』（原典は Herbart, Johann Friedrich. 1802. Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt.）玉川大学出版部、昭和 57（1982）年 2 月 15 日発行、全 174 ページ
- 107 ヘルバルト著、国府寺新作講訳『独逸ヘルバルト心理学』（原典は Herbart, Johann Friedrich. 1816. 1834. Lehrbuch zur Psychologie.）成美堂書店、明治 28（1989）年 8 月 18 日初版、明治 30（1897）年 5 月 10 日再版、本文 283 ページ、合理的心理学部 194 ページ
- 108 ヘルバルト著、是常正美訳『（教育の目的から演繹された）一般教育学』（原典は Herbart, Johann Friedrich. 1806. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet.）（世界教育宝典）玉川大学出版部刊、昭和 44（1969）年 3 月 31 日発行、全 330 ページ
- 109 ヘルバルト著、是常正美訳『教育学講義綱要』（原典は Herbart, Johann Friedrich. 1835. Umriss Pädagogischer Vorlesungen.）協同出版、昭和 49（1974）年 12 月 10 日発行、全 222 ページ
- 110 藤井慮逸・久芳龍蔵・内藤岩雄・新国寅彦共著『綴方教授法精義』弘道館、明治 42（1909）年 5 月 5 日初版発行、明治 43（1910）年 10 月 1 日第 7 版発行、全 494 ページ
- 111 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
- 112 槇山榮次著『新説教育学』金港堂、明治 30（1897）年 2 月 8 日発行、全 136 ページ
- 113 槇山榮次著『各科教授法』正編、富山房・東海林書店、明治 31（1898）年 12 月 2 日発行、全 193 ページ
- 114 槇山榮次著『実践教育学』金港堂、明治 32（1899）年 3 月 28 日発行、全 255 ページ
- 115 槇山榮次著『教授の段階に関する研究』目黒書店、明治 38（1905）年 11 月 5 日発行、全 212 ページ
- 116 槇山榮次著『教育教授の新潮』弘道館、明治 41（1908）年 11 月 20 日発行、全 776 ページ
- 117 槇山榮次著『教授法の新研究』目黒書店、明治 43（1910）年 10 月 13 日初版、明治 44（1916）年 12 月 15 日第 6 版、313～332 ページ
- 118 槇山榮次稿「綴方教授の方法について」『国語教育』1 巻 12 号、育英書院、大正 5（1916）年 12 月 1 日、7～10 ページ
- 119 槇山榮次著『新教授法の原理及実際』目黒書店、大正 6（1917）年 4 月 8 日発行、315～329 ページ

ジ

- 120 松本女子師範附属小学校（おそらく五味義武）稿「綴り方の系統的課程案」『国語科研究録』長野県内小学校連合教科研究会、明治45（1912）年3月20日発行、179～213ページ
- 121 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
- 122 峰地光重稿「綴方教育の史的考察並びにその新傾向」『国語教育』第9巻第12号、育英書院刊、大正13（1924）年12月1日発行、39～49ページ
- 122) 峰地光重稿「文芸思潮の鳥瞰と明日の綴方教育」『綴方生活』第2巻第7号、文園社、昭和5（1930）年6月1日発行、37～45ページ
- 123 峰地光重著『綴方教育発達史』啓文社、昭和14（1939）年6月15日発行、全293ページ

研究業績

著書（単行本所収論文を含む）

1. 『新編中学校・高等学校国語科教育法』中西昇・野地潤家・安西迪夫・湊吉正編、桜楓社、昭和 59（1984）年 4 月 1 日発行、127～131 ページ（「作文教材とその指導例」を執筆）
2. 『作品別文学教育実践史事典』第 2 集小学校編、浜本純逸・今林久・東和男編、明治図書、昭和 63（1988）年 7 月発行、67～81 ページ（「小学 2 年 スーホの白い馬」を執筆）
3. 『国語教育学』（教職科学講座第 17 卷）大槻和夫編、福村出版、平成 2（1990）年 10 月 25 日発行、185～191 ページ（「授業の改善を求めて」を執筆）
4. 『新版中学校・高等学校国語科教育研究』全国大学国語教育学会編、学芸図書、平成 3（1991）年 6 月 5 日発行、158～168 ページ（「中等国語科教育の歴史」を執筆）
5. 『学習指導案の考え方・書き方』福岡教育大学教育実践研究指導センター授業研究会編、あきつ出版社、平成 5（1993）年 3 月 31 日発行、8～38 ページ（「学習指導案の書き方：国語」を執筆）
6. 『国語科教育評価論—調査・測定・学力テスト・評価—』（国語教育基本論文集成第 30 卷）大西道雄氏と共編、明治図書、平成 5（1993）年発行、445～447、449～465 ページ（「解説」のうち、昭和 20 年代・30 年代の概説と選定論文の説明）
7. 『国語科教育課程論（1）教育課程・比較教育課程論』（国語教育基本論文集成第 5 卷）中西一弘・堀江祐爾・松山雅子・田中智生の 4 氏と共編、明治図書、平成 6（1994）年発行、453～464 ページ（「解説 戦後ドイツ国語教育研究史概観」を執筆）
8. 『豊かな表現力を育てる学習指導〔表現 作文 2〕』（中学校国語科教育実践講座第 5 卷）中学校国語科教育実践講座刊行会編、ニチブン、平成 9（1997）年 3 月 1 日発行、277～282 ページ（「構成段階の学習指導の方法」を執筆）
9. 『西郷竹彦文芸・教育全集』第 20 卷作文の指導Ⅱ虚構の作文、恒文社、平成 9（1997）年 9 月 10 日発行、477～487 ページ（「解説 虚構論に基づく作文指導論からの進展」を執筆）
10. 『国語科教師教育の課題』（国語教育学の建設 1）全国大学国語教育学会編、明治図書、平成 9（1997）年 11 月発行、168～183 ページ（「国語科担当者の指導力形成過程—作文教育実践史の記述を手がかりにして—」を中谷雅彦氏と共同で執筆）
11. 『共生時代の対話能力を育てる国語教育』（国語科授業改革双書 21）福岡教育大学国語科・福岡教育大学附属（福岡・小倉・久留米）中学校共著、明治図書、平成 9（1997）年 11 月発行、3～6 ページ、58～64 ページ、111～116 ページ、201～202 ページ（「はじめに」・「考察『よい聞き手になろう』〔全年学年〕」・「考察 単元『おすすめの場所について対話をしよう』〔中学 1 年〕」・「おわりに」を執筆）

12. 『野地潤家国語教育論を読む』(野地潤家著作選集別巻2) 中西一弘編、明治図書、平成10(1998)年3月発行、67～69ページ(「個体史的観点に立った国語教育実践史研究の結実」を執筆)
13. 『国語の力を生きる力に高める学習指導の展開』(学習創造第7巻国語科) 福岡教育大学・附属福岡小学校、平成12(2000)年4月発行、103～114ページ(「望ましい学習者の姿を見据えた文学的文章指導の構想—新『学習指導要領』の検討を通して—」を執筆)
14. 『お互いに自分の考えを持って話したり聞いたりすることできる学習指導』(生きて働く国語の力を育てる授業の創造—小学校国語教育実践講座第5巻「話すこと・聞くこと3」) 白石壽文編、ニチブン、平成12(2000)年7月25日発行、253～256ページ(「問答・討議能力と司会能力の育成指導」を執筆)
15. 『新編小学校国語科教育法』野地潤家・湊吉正編、おうふう、平成14(2002)年3月25日発行、53～57ページ(『書くこと』の指導計画・実践例)を執筆)
16. 『実験授業による授業改革への提案』(国語教育学の建設2) 全国大学国語教育学会編、明治図書、平成14(2002)年7月発行、118～119ページ(「文章観を揺さぶり、進展させる授業」を執筆)
17. 『話しことば教育実践学の構築』溪水社、平成16(2004)年10月30日発行、全568ページ
18. 『話し言葉の教育』(朝倉国語教育講座第3巻) 白石壽文・山元悦子編、朝倉書店、平成16(2004)年11月10日発行、36～47ページ(「日常的な指導」を執筆)
19. 『国語教育研究』(朝倉国語教育講座第6巻) 植山俊宏・大槻和夫・吉田裕久編、朝倉書店、平成18(2006)年9月15日発行、12～13、56～57ページ(『国語教育の理論と構造』・『聞くこと話すこととの教育学』を執筆)

論文

1. 「文芸教育基礎論の研究—文芸の価値と役割に関する基本的考察—」『教育学研究紀要』第22巻、中国四国教育学会、昭和52(1977)年3月31日発行、136～137ページ
2. 「文芸教育基礎論の研究—文芸の価値と役割に関する基礎的考察—」『昭和51年度教育学研究科修士論文抄』広島大学大学院教育学研究科、昭和52(1977)年7月30日発行、48～50ページ
3. 「作文指導系統案の考察—広島市(小学校)のばあい—」『教育学研究紀要』第23巻、中国四国教育学会、昭和53(1978)年3月31日発行、147～149ページ
4. 「小学校作文指導系統案の考察—広島市のばあい—」『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第4巻、広島大学大学院教育学研究科、昭和53(1978)年9月30日発行、84～90ページ
5. 「文芸研方式は何を可能にするのか」(原題「文芸研方式と授業記録のあり方」)『季刊文芸教育』第

- 25号、西郷竹彦編集、明治図書、昭和54(1979)年1月15日発行、49～55ページ
6. 「年間作文指導計画の考察—岡田小学校のばあい—」『教育学研究紀要』第24巻、中国四国教育学会、昭和54(1979)年3月31日発行、206～208ページ
 7. 「『小学綴方教授細目』の考察—峰地光重氏のばあい—」『国語科教育』第27巻、全国大学国語教育学会編、学芸図書、昭和55(1980)年3月28日発行、58～64ページ
 8. 「作文指導年間計画の成立と展開—岡山県真備町立岡田小学校のばあい—」『広島大学教育学部紀要』第2部第28号、広島大学教育学部、昭和55(1980)年3月30日発行、25～36ページ
 9. 「作文教材集の考察—『家族のすがた』のばあい—」『教育学研究紀要』第25巻、中国四国教育学会、昭和55(1980)年3月31日発行、205～207ページ
 10. 「小学校綴方教授細目の考察—表現指導教材を中心に—」『国語教育研究』第26号下、大槻和夫氏他6名と共編、広島大学教育学部光葉会、昭和55(1980)年11月4日発行、304～320ページ
 11. 「綴り方題材暦の展開—近畿地方における事例を中心に—」『広島大学教育学部紀要』第2部29号、広島大学教育学部、昭和56(1981)年3月30日発行、1～12ページ
 12. 「作文批評指導の考察—第二次鑑賞のばあい—」『教育学研究紀要』第26巻、中国四国教育学会、昭和56(1981)年3月31日発行、271～274ページ
 13. 「作文指導系統化の課題」『季刊文芸教育』第33号、西郷竹彦編集、明治図書、昭和56(1981)年7月15日発行、51～63ページ
 14. 「現代社会における『読み』を求めて」『昭和56年度研究紀要』第6号、福岡教育大学教育学部・附属中学校、昭和56(1981)年12月3日発行、3～4ページ(「読みにおける自己確立をめざす指導—論理的文章を通して—」の第2節を分担執筆)
 15. 「小学校綴り方教授細目の原理—峰地光重氏を中心に—」『福岡教育大学国語国文学会誌』第23号、福岡教育大学国語国文学会、昭和56(1981)年12月20日発行、33～45ページ
 16. 「峰地光重氏の綴り方教授観—小学校綴り方教授細目を中心に—」『福岡教育大学紀要』第31号第1分冊文科編、福岡教育大学、昭和57(1982)年2月10日発行、45～62ページ
 17. 「第二次鑑賞指導の展開—岡山県真備町立岡田小学校のばあい—」『教育学研究紀要』第27巻、中国四国教育学会、昭和57(1982)年3月31日発行、215～218ページ
 18. 「綴り方教授細目の部分的事例の検討(1)—尋常科第2学年を中心に—」『福岡教育大学国語国文学会誌』第24号、福岡教育大学国語国文学会、昭和57(1982)年12月20日発行、7～22ページ
 19. 「綴り方教授細目作成論の検討—『綴り方教授細目の新建設』第1部・第2部を中心に—」『福岡教育大学紀要』第32号第1分冊文科編、福岡教育大学、昭和58(1983)年2月10日発行、55～92ページ

20. 「学校文詩集『岡田の子』の考察—小学校第1学年の事例を中心に—」『教育学研究紀要』第28巻、中国四国教育学会、昭和58（1983）年3月31日、247～250ページ
21. 「綴り方教授細目の組織に関する考察—綴り方教授細目の新建設』第3部を中心に—」『福岡教育大学紀要』第33号第1分冊文科編、福岡教育大学、昭和59（1984）年2月10日発行、89～104ページ
22. 「綴り方教授細目の部分的事例の検討（2）—尋常科第2学年を中心に—」『福岡教育大学国語国文学会誌』第25号、福岡教育大学国語国文学会、昭和59（1984）年3月20日発行、1～14ページ
23. 「田上新吉著『綴り方指導体系』の考察」『教育学研究紀要』第29巻、中国四国教育学会、昭和59（1984）年3月31日発行、298～301ページ
24. 「各学年における具体的目標とその教材例」『昭和59年度研究紀要』第7号、福岡教育大学教育学部・附属中学校、昭和59（1984）年10月2日発行、5～8ページ（「自己確立をめざす論理的文章の読みの指導—個別化の方法を取り入れて—」の第3節を分担執筆）
25. 「綴り方教授細目の部分的事例の検討（3）—尋常科第2学年を中心に—」『福岡教育大学国語国文学会誌』第26号、福岡教育大学国語国文学会、昭和60（1985）年1月10日発行、59～75ページ
26. 「大正後期における綴り方教授細目の考察—東京高師附小『小学校綴り方教授細目』を中心に—」（その1）『福岡教育大学紀要』第34号第1分冊文科編、福岡教育大学、昭和60（1985）年2月10日発行、67～86ページ
27. 「綴り方教授組織化に関する考察—大正初期を中心に—」『国語科教育』第32巻、全国大学国語教育学会編、学芸図書、昭和60（1985）年3月28日発行、78～87ページ
28. 「大正初期における綴り方教授組織論の考察—シュミター説とのかかわりを中心に—」『教育学研究紀要』第30巻、中国四国教育学会、昭和60（1985）年3月31日発行、306～309ページ
29. 「情報化社会と国語科教育—大村はま先生に学ぶ—」『実践国語教育情報』第4巻第2号、教育出版センター、昭和61（1986）年1月15日発行、39～44ページ
30. 「大正初期の綴り方教授組織化に関する考察—駒村徳寿・五味義武両氏のばあいを中心に—」（その1）『福岡教育大学紀要』第35号第1分冊文科編、福岡教育大学、昭和61（1986）年2月10日発行、99～111ページ
31. 「大正中期における綴り方教授組織論の考察—友納友次郎氏を中心に—」『教育学研究紀要』第31巻、中国四国教育学会、昭和61（1986）年3月31日発行、286～289ページ
32. 「昭和初期における綴り方取材指導の考察—参考文題・生活暦の提示を中心に—」（その1）『福岡教

- 育大学紀要』第36号第1分冊文科編、福岡教育大学、昭和62(1987)年2月10日発行、69～81ページ
33. 「綴り方取材指導論の開拓—明治後期・大正初期を中心に—」『教育科学国語教育』第376号臨時増刊「入門芦田恵之助」、明治図書、昭和62(1987)年3月25日発行、89～95ページ
34. 「大正期における綴り方教授組織論の考察—田上新吉氏を中心に—」『教育学研究紀要』第32巻第2部、中国四国教育学会、昭和62(1987)年3月31日発行、85～90ページ
35. 「文芸教材の目標設定に関する一考察—小学校第1学年における想像読みをめぐる—」『教育工学研究紀要』第6号、福岡教育大学附属教育工学センター、昭和62(1987)年5月発行、37～48ページ
36. 「生活文指導の過程と方法」『昭和62年度研究紀要』第8号、福岡教育大学教育学部・附属中学校、昭和62(1987)年9月29日発行、3～6ページ(「自己確立をめざす作文指導の過程と方法—論理的文章のばあい—」第2節「文種に即した作文指導の過程と方法」の1を分担執筆)
37. 「感想文指導の過程と方法」『昭和62年度研究紀要』第8号、福岡教育大学教育学部・附属中学校、昭和62(1987)年9月29日発行、6～8ページ(「自己確立をめざす作文指導の過程と方法—論理的文章のばあい—」第2節「文種に即した作文指導の過程と方法」の2を分担執筆)
38. 「シュミレーター作文教授段階論の性格—作文教授第I段階の考察を中心に—」『国語科研究紀要』第18号、広島大学附属中・高等学校、昭和62(1987)年10月31日発行、117～135ページ
39. 「シュミレーター作文教授段階論の考察—題材『鳥の巣』に関する授業を中心に—」『福岡教育大学紀要』第37号第1分冊文科編、福岡教育大学、昭和63(1988)年2月10日発行、87～108ページ
40. 「シュミレーター作文教授論の胚胎—『言語の心理的考察のための提案』(1902)のばあい—」『教育学研究紀要』第33巻第2部、中国四国教育学会、昭和63(1988)年3月31日発行、37～42ページ
41. 「シュミレーター作文教授段階の検討—第I段階の構造を中心に—」『国語科研究紀要』第19号、広島大学附属中・高等学校、昭和63(1988)年10月31日発行、116～141ページ
42. 「シュミレーター作文教授段階の構造—思考の基礎的錬成を中心に—」(その1)『福岡教育大学紀要』第38号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成元(1989)年2月10日発行、93～121ページ
43. 「大正期における綴り方教授組織論の展開—飯田恒作を中心に—」『教育学研究紀要』第34巻第2部、中国四国教育学会、平成元(1989)年3月21日発行、77～82ページ
44. 「シュミレーター作文教授段階論の摂取と活用—大正初期を中心に—」『国語科教育』第36集、全国大学国語教育学会編、学芸図書、平成元(1989)年3月31日発行、115～122ページ
45. 「小学校第1学年における想像読みの能力—ワークシート記入例の分析を中心に—」(その1)『教育

- 工学研究紀要』第7号、福岡教育大学附属教育工学センター、平成元(1989)年3月発行、1～18ページ
46. 「シュミレーター作文教授段階論の検討(その2)―第Ⅲ段階の構造を中心に―」『国語科研究紀要』第20号、広島大学付属中・高等学校、平成元(1989)年10月31日発行、118～141ページ
47. 「シュミレーターにおける作文教授段階の構造―思考の発展的錬成を中心に―(その1)」『国語科研究紀要』第39号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成2(1990)年2月10日発行、93～113ページ
48. 「小学校第1学年における想像読みの能力ワークシート記入例の分析を中心に―(その2)」『教育工学研究紀要』第8号、福岡教育大学附属教育工学センター、平成2(1990)年3月発行、1～33ページ
49. 「飯田恒作の綴り方教授組織論―綴り方指導要項の成立を中心に―(その1)」『国語科研究紀要』第21号、広島大学付属中・高等学校、平成2(1990)年10月31日発行、108～117ページ
50. 「国語科学習指導案」『学習指導ビデオパッケージ解説書』福岡教育大学附属教育工学センター、平成3(1991)年3月発行、1～26ページ
51. 「古典学習の意義に関する一考察―学習个体史の記述を手がかりにして―」『月刊国語教育研究』第231集、日本国語教育学会、平成3(1991)年8月15日発行、46～51ページ
52. 「シュミレーター作文教授段階論の検討(その3)―第Ⅶ段階『語りかける光景』の位置と指導―」『国語科研究紀要』第22号、広島大学付属中・高等学校、平成3(1991)年10月31日発行、67～72ページ
53. 「飯田恒作の綴り方教授組織論―綴り方指導要項の成立を中心に―(その2)」『教育学研究紀要』第37巻第2部、中国四国教育学会、平成4(1992)年3月21日発行、79～84ページ
54. 「詩との出会いに関する一考察―学習个体史の記述を手がかりに―(その1)」『教育工学研究紀要』第10号、福岡教育大学附属教育工学センター、平成4(1992)年3月発行、41～57ページ
55. 「シュミレーター作文教授段階論の一考察―詩の活用に着目して―」『福岡教育大学国語科研究論集』第34号、福岡教育大学国語国文学会、平成5(1993)年3月25日発行、77～105ページ
56. 「詩との出会いに関する一考察―学習个体史の記述を手がかりに―(その2)」『教育実践研究』創刊号、福岡教育大学附属教育実践研究指導センター、平成5(1993)年3月25日発行、53～58ページ
57. 「シュミレーター作文教授段階論の一考察―絵画制作との対比を手がかりにして―」『国語科教育』第40集、全国大学国語教育学会編、学芸図書、平成5(1993)年3月31日発行、107～114ページ
58. 「『写生主義』綴り方教材組織論の検討―大正初期を中心に―」『国語科教育研究論叢』第1輯、九州

国語教育研究懇話会、平成5（1993）年3月31日発行、153～181ページ

59. 「シュミューダー中等作文教授論の性格—『経験と表現』（1912年）を中心に—」（その1）『国語科研究紀要』第24号、広島大学附属中・高等学校、平成5（1993）年10月31日発行、104～117ページ
60. 「シュミューダー作文教授段階論の展開—『心理学の原則に基づく作文教授法』の改訂を手がかりにして—」『福岡教育大学紀要』第43号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成6（1994）年2月10日発行、75～90ページ
61. 「国語科における授業方法を求めて—文学鑑賞指導の事例を手がかりにして—」『授業方法ハンドブック』増補版、福岡教育大学附属教育実践研究指導センター、平成7（1995）年3月25日発行、10～25ページ
62. 「シュミューダー作文教授段階論の検討（その4）—想像力の育成を中心に—」『国語科研究紀要』第26号、広島大学附属中・高等学校、平成7（1995）年10月31日発行、44～59ページ
63. 「国語科教師の指導力形成過程に関する予備的考察—国語教育実践史の記述を手がかりにして—」中谷雅彦氏と共同で執筆、『福岡教育大学国語科研究論集』第37号、福岡教育大学国語国文学会、平成8（1996）年1月31日発行、29～47ページ
64. 「国語教育个体史の基礎的研究—その必要性と意義を中心に—」『福岡教育大学紀要』第45号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成8（1996）年2月10日発行、75～89ページ
65. 「『言葉』領域における実践系統を求めて」『福岡教育大学幼児教育研究会紀要』第2号、福岡教育大学教育学部幼児教育研究会、平成8（1996）年2月発行、66～76ページ
66. 「シュミューダー作文教授段階論の意義—心理学的に見た思考の発展に着目して—」『教育学研究紀要』第41巻第2部、中国四国教育学会、平成8（1996）年3月21日発行、54～59ページ
67. 「国語科授業観察の視点と方法」『授業観察ハンドブック—教育実習改善のために—』福岡教育大学附属教育実践研究指導センター、平成8（1996）年3月25日発行、8～18ページ
68. 「シュミューダー作文教授論への—考察—『自然と言語』を中心に—」『国語科研究紀要』第27号、広島大学附属中・高等学校、平成8（1996）年10月31日発行、64～99ページ
69. 「国語科教師の指導力形成過程に関する—考察—文芸教育実践史の記述を手がかりにして—」『福岡教育大学国語科研究論集』第38号、中谷雅彦氏と共同で執筆、福岡教育大学国語国文学会、平成9（1997）年1月31日発行、1～10ページ
70. 「明治後期におけるドイツ作文教育受容史の—考察—槇山栄次を手がかりにして—」（その1）『福岡教育大学紀要』第46号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成9年（1997年）2月10日発行、73～

71. 「シュミューダー作文指導段階論の—様相—修辭学的に見た文種の配列に着目して—」『教育学研究紀要』第42巻第2部、中国四国教育学会、平成9（1997）年3月21日発行、72～77 ページ
72. 「国語科授業研究の視点と方法」『授業研究ハンドブック—教育実習改善のために—』福岡教育大学附属教育実践研究指導センター、平成9（1997）年3月25日発行、7～15 ページ
73. 「作品に着目した文芸教育実践史の一展開—『スーホの白い馬』（大塚勇三）のばあい—」『国語科研究紀要』第28号、広島大学附属中・高等学校、平成9（1997）年10月31日発行、55～89 ページ
74. 「必要感をもって創造的な言語活動を行う国語科学習—説明文教材『とりとなかよし』（光村図書1年上）を活用した実践から—」伊藤啓二氏と分担執筆、『福岡教育大学国語科研究論集』第39号、福岡教育大学国語国文学会、平成10（1998）年1月31日発行、8～14 ページ（「本実践の意義」を担当）
75. 「国語科授業力の向上に関する予備的考察—調査内容の明確化を中心にして—」『福岡教育大学紀要』第47号第1分冊文科編、中谷雅彦氏と分担執筆、福岡教育大学、平成10（1998）年2月10日発行、33～41 ページ（「調査項目を設定するための基礎的考察」を担当）
76. 「『共生時代の対話能力を育てる国語教育』の成果と課題—話しことば教育実践の拠点 を求めて—」『福岡教育大学紀要』第47号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成10（1998）年2月10日発行、49～76 ページ
77. 「シュミューダー作文指導段階論の果たした役割—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
78. 「シュミューダー作文指導段階論撰取の特色—原典と『教授法の新研究』との対照を手がかりにして—」『国語科教育研究論叢』第2号、九州国語教育研究懇話会、平成10（1998）年3月31日発行、146～179 ページ
79. 「シュミューダーにおける作文教授観の形成—『心理学の原則に基づく作文教授法』を中心にして—」『国語科研究紀要』第29号、広島大学附属中・高等学校、平成10（1998）年11月18日発行、93～111 ページ
80. 「附属幼稚園年間指導計画における実践系統の探究—平成9年度試案『言葉』領域の考察を中心にして—」『福岡教育大学幼児教育研究会紀要』第5号、福岡教育大学教育学部幼児教育研究会、平成11（1999）年2月10日発行、91～97 ページ
81. 「明治後期におけるドイツ作文教育受容史の—考察—槇山栄次を手がかりにして—」（その2）『福岡教育大学紀要』第48号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成11（1999）年2月10日発行、25～42

ページ

82. 「綴文能力錬磨をはかる綴り方教授体系論の成立と展開—シュミダー説からの進展—」『教育学研究紀要』第44巻第2部、中国四国教育学会、平成11(1999)年3月21日発行、79～84ページ
83. 「情報を活用した国語の授業創造のために」『授業とメディア—教育実習改善のための情報教育ハンドブック—』福岡教育大学附属教育実践研究指導センター、平成11(1999)年3月25日発行、9～20ページ
84. 「21世紀の教育と教師のコミュニケーション能力」『日本語コミュニケーション教育の実践に関わる基礎的研究』福岡教育大学附属学校共同研究委員会、平成11(1999)年3月発行、1～11ページ
85. 「対話能力の育成を中核にした国語教室経営の研究」『平成11年度研究紀要』第12号福岡教育大学中等教育研究会、平成11(1999)年9月25日発行、1～4・9・15・21・22ページ(「理論編」、「実践の意義」、「成果と課題」を執筆)
86. 「『写生』主義綴り方教授体系論成立への軌跡—シュミダー説との関連を中心に—」『国語科研究紀要』第30号、広島大学附属中・高等学校、平成11(1999)年10月31日発行、82～99ページ
87. 「『写生』主義綴り方教授体系論確立への模索—五味義武を中心に—」『福岡教育大学紀要』第49号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成12(2000)年2月10日発行、27～42ページ
88. 「望ましい学習者の姿を明確にした説明的文章指導の構想—小学校を中心に—」『教育実践研究』第8号、福岡教育大学附属教育実践総合センター、平成12(2000)年3月31日発行、1～9ページ
89. 「国語科授業評価力の伸長を通して国語科授業構想力を養う試み」『教員養成大学としての教育のあり方』(ファカルティ・ディベロップメント研究報告書)福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター、平成12(2000)年3月31日発行、1～17ページ
90. 「『写生』主義綴り方教授体系試論の成立—シュミダー・槇山栄次との関連に着目して—」『国語科研究紀要』第31号、広島大学附属中・高等学校、平成12(2000)年10月31日発行、65～85ページ
91. 「幼児の知的好奇心を育てるために—『言葉』領域からの一考察—」『福岡教育大学幼児教育研究紀要』第7号、福岡教育大学教育学部幼児教育研究会、平成12(2000)年11月発行、128～135ページ
92. 「望ましい読み手像をめざした国語科指導内容の組織化—小・中・高校の関連に着目して—」『福岡教育大学国語科研究論集』第42号、福岡教育大学国語国文学会、平成13(2001)年1月31日発行、57～66ページ
93. 「対話を根幹とする中学校話しことは教育の構想—年間指導計画作成の手がかりを求めて—」(その1)

- 『福岡教育大学紀要』第50号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成13(2001)年2月10日発行、59～78 ページ
94. 「教育実習改革と結びつけた国語科教育関連科目の組織化と課題—初等教育教員養成課程人文社会コースのばあい—」『教育実践研究』第9号、福岡教育大学附属教育実践総合センター、平成13(2001)年3月31日発行、7～14 ページ
95. 「話しことば年間指導計画作成に向けての一考察—発表力の育成に着目して—」『国語科研究紀要』第32号、広島大学附属中・高等学校、平成13(2001)年10月31日発行、65～97 ページ
96. 「話しことば教育実践の立脚点—伝え合う力の検討を手がかりにして—」『福岡教育大学国語科研究論集』第43号、福岡教育大学国語国文学会、平成14(2002)年1月31日発行、15～36 ページ
97. 「対話を根幹とする中学校話しことば教育の構想—年間指導計画作成の手がかりを求めて—」(その2)『福岡教育大学紀要』第51号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成14(2002)年2月10日発行、25～48 ページ
98. 「中学校話しことば年間指導計画の組織化—大村はま・野地潤家両氏の構想・実践を手がかりにして—」『教育実践研究』第10号、福岡教育大学附属教育実践総合センター、平成14(2002)年3月31日発行、9～16 ページ
99. 「教科専門の授業の魅力を探る」『教員養成大学としての教育のあり方』(ファカルティ・ディベロップメント研究報告書)第3号第1分冊、福岡教育大学附属教育実践総合センター、平成14(2002)年3月31日発行、117～121 ページ
100. 「話しことば授業力の習得と錬成」『月刊国語教育』第22巻第7号、東京法令出版、平成14(2002)年9月1日発行、16～19 ページ
101. 「伝え合う力を育てる国語科学習指導法の創造—対話を根幹に据えて—」『平成14年度研究紀要』第13号、福岡教育大学中等教育研究会、平成14(2002)年9月25日発行、1～3, 18～20 ページ
(「理論編」、「実践の意義」、「成果と課題」を執筆)
102. 「話しことば年間指導計画作成に関する一考察—討議力の根底を耕す指導のばあい—」『国語科研究紀要』第33号、広島大学附属中・高等学校、平成14(2002)年10月31日発行、82～91 ページ
103. 「『望ましい聞き手・話し手の姿を明確にした指導内容の組織化』試案の作成経緯と課題—小学校のばあい—」『福岡教育大学紀要』第52号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成15(2003)年2月10日発行、53～68 ページ
104. 「話しことば指導内容論の問題点—中学校・高等学校のばあい—」『教育実践研究』第11号、福岡教育大学附属教育実践総合センター、平成15(2003)年3月31日発行、1～8 ページ

105. 「文学授業力診断項目改善の課題－散文（物語・小説）領域のばあい－」『国語科教育研究論叢』第3号、九州国語教育研究集会紀要編集委員会、平成15（2003）年3月31日発行、210～218ページ
106. 「望ましい書き手を育てる作文指導の構想－芦田恵之助を手がかりにして－」『月刊国語教育研究』第38巻375集、日本国語教育学会、平成15（2003）年7月10日発行、28～33ページ
107. 「討議力の伸長をはかる年間指導計画の構想－中学校を中心にして－」『国語科研究紀要』第34号、広島大学附属中・高等学校、平成15（2003）年10月31日発行、78～121ページ
108. 「説明的文章の読みを通して養うべき学力の構造と組織化－野地潤家博士の精読課程にはたらく思考力を手がかりにして－」『福岡教育大学紀要』第53号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成16（2004）年2月10日発行、55～92ページ
109. 「論理的に考える力が育つ説明文学習の構築」『平成15年度研究紀要』第665号、福岡市教育センター国語科研究室、平成16（2004）年2月23日発行、1～10、45～47ページ（理論編と考察とを執筆）
110. 「国語科授業力診断表作成の課題－文学（散文）教育領域のばあい－」『教育実践研究』第12号、福岡教育大学附属教育実践総合センター、平成16（2004）年3月31日発行、15～22ページ
111. 「授業実践における教科内容研究の重要性」『授業実践ハンドブック－教科内容研究特集－』第2集、福岡教育大学附属教育実践総合センター、平成16（2004）年3月31日発行、1～7ページ
112. 「小学校の文学教材にひたるための内容研究」『授業実践ハンドブック－教科内容研究特集－』第2集、福岡教育大学附属教育実践総合センター、平成16（2004）年3月31日発行、8～15ページ
113. 「総合科目『現代を学び現代に生きる』の構想と実施」『教員養成大学としての教育のあり方』（ファカルティ・ディベロップメント研究報告書）第5号、第1分冊、福岡教育大学附属教育実践総合センター、平成16（2004）年3月31日発行、5～14ページ
114. 「読み聞かせにおける教師の自己修練」『福岡教育大学国語科研究論集』第46号、福岡教育大学国語国文学会、平成17（2005）年1月10日発行、21～34ページ
115. 「西郷文芸学における視点人物論の検討－『教師のための文芸学入門』のばあい－」『福岡教育大学紀要』第54号第1分冊文科編、福岡教育大学、平成17（2005）年2月10日発行、103～142ページ
116. 「書き出し、書き表す力をつける作文指導法の研究」『平成16年度研究紀要』第665号、福岡市教育センター国語科研究室、平成17（2005）年2月23日発行、1～12、45～48ページ（理論編、考察を執筆）

117. 「平成 15 年度『基礎実習』(国語)における授業の改善」『教員養成大学としての教育のあり方』(ファカルティ・ディベロップメント研究報告書) 第 6 号第 1 分冊、福岡教育大学附属教育実践総合センター、平成 17 (2005) 年 3 月 31 日、1~10 ページ
118. 「伝え合う力を養う基礎訓練の組織化—対話を根幹に据えて—」『平成 17 年度研究紀要』第 14 号、福岡教育大学中等教育研究部・障害児教育研究部、平成 17 (2005) 年 9 月 20 日発行、1~5、18 ページ (理論編、成果と課題を執筆)
119. 「国語科授業力の診断と向上のための模索」『国語科教育』第 58 集、全国大学国語教育学会編集、学芸図書、平成 17 (2005) 年 9 月 30 日発行、6~7 ページ
120. 「友納友次郎の綴り方教授体系論成立の経緯—シュミダー・写生主義綴り方との関連を中心にし—」『国語科研究紀要』第 36 号、広島大学附属中・高等学校、平成 17 (2005) 年 10 月 31 日発行、127~169 ページ
121. 「読み聞かせにおける教師の自己修練」(その 2)『福岡教育大学国語科研究論集』第 47 号、福岡教育大学国語国文学会編・刊、平成 18 (2006) 年 1 月 30 日発行、1~8 ページ
122. 「自らの考えを明確にして書き表す力を育てる作文指導法の研究」『平成 17 年度研究紀要』第 712 号、福岡市教育センター国語科研究室、平成 18 (2006) 年 2 月 23 日発行、1~5、25~28 ページ (理論編と考察とを執筆)
123. 「『写生』主義綴り方教授体系論の展開—シュミダー説を契機とした進展—」『国語科研究紀要』第 37 号、広島大学附属中・高等学校、平成 18 (2006) 年 10 月 31 日発行、88~116 ページ
124. 「友納友次郎における綴り方教材組織論の成立—シュミダー・写生主義綴り方との関連に着目して—」『国語科研究紀要』第 38 号、広島大学附属中・高等学校、平成 19 (2007) 年発行、112~139 ページ
125. 「シュミダー説に基づく綴り方教材組織論提出の経緯—長崎県女子師範附小のばあい—」『国語科教育研究論叢』第 6 号、九州国語教育研究集会紀要編集委員会編、福岡教育大学国語科教育研究室、平成 20 (2008) 年 1 月 31 日発行、53~60 ページ
126. 「シュミダー作文教材組織論摂取に関する課題—峰地光重の推理をめぐって—」『福岡教育大学紀要』第 57 号第 1 分冊文科編、福岡教育大学、平成 20 (2008) 年 2 月 10 日発行、35~59 ページ
127. 「シュミダー説に基づく綴り方教材組織論提案の経緯—花田甚五郎のばあい—」『国語科研究紀要』第 39 号、広島大学附属中・高等学校、平成 20 (2008) 年 10 月 31 日発行、58~101 ページ
128. 「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」『福岡教育大学紀要』第 58 号第 1 分冊文科編、福岡教育大学、平成 21 (2009) 年 2 月 10 日発行、63~112 ページ

129. 「シュミレーター作文教材組織論の果たした役割—大正期を中心に—」『月刊国語教育研究』第 44 巻 447 集、日本国語教育学会、平成 21 (2009) 年 7 月 10 日発行、50～57 ページ

訳出

1. 「シュミレーターにおける作文教授段階の構造—思考の発展的練成を中心に—」(その 2)、『福岡教育大学紀要』第 40 号第 1 分冊文科編、福岡教育大学、平成 3 (1991) 年 2 月 10 日発行、93～107 ページ (『心理学の原則に基づく作文教授法』第 VII 段階の訳注)
2. 「シュミレーターにおける作文教授段階の構造—思考の発展的練成を中心に—」(その 3)、『福岡教育大学紀要』第 41 号第 1 分冊文科編、福岡教育大学、平成 4 (1992) 年 2 月 10 日発行、97～111 ページ (『心理学の原則に基づく作文教授法』第 VIII 段階の訳注)
3. 「シュミレーターにおける作文教授段階の構造—思考の発展的練成を中心に—」(その 4)、『福岡教育大学紀要』第 42 号第 1 分冊文科編、福岡教育大学、平成 5 (1993) 年 2 月 10 日発行、85～99 ページ (『心理学の原則に基づく作文教授法』第 IX～XI 段階の訳注)

科学研究費研究報告

1. 「内発的な国語科業力診断の手がかりを求めて—国語科担当者の教職生活を念頭に置いて—」『教師のライフステージに関する総合的研究』平成 8 年度～10 年度基盤研究 (B) (2) 研究成果報告書、研究代表者 寺尾慎一、平成 11 (1999) 年 3 月 25 日発行、114～134 ページ
2. 「文学 (散文) 教育領域における教員研修プログラム」『教師の国語科授業力を自主的に伸長させる研修プログラムの開発に関する研究』基盤研究 (c) (1) 研究成果平成 14 年度中間報告書、研究代表者 中谷雅彦、平成 15 (2003) 年 3 月 31 日発行、63～73 ページ
3. 「典拠にした『国語科授業力』に関する文献解題」『教師の国語科授業力を自主的に伸長させる研修プログラムの開発に関する研究』基盤研究 (c) (1) 研究成果中間報告書、研究代表者 中谷雅彦、平成 15 (2003) 年 3 月 31 日発行、155～179 ページ
4. 「『国語科授業力を自主的に伸長させる研修プログラムの開発』の趣旨と経緯」『教師の国語科業力を自主的に伸長させる研修プログラムの開発に関する研究』基盤研究 (c) (1) 平成 13 年度～平成 16 年度研究成果報告書、研究代表者 中谷雅彦、平成 18 (2006) 年 3 月 31 日発行、8～20 ページ
5. 「国語科授業力を高める教員研修会講話『国語の授業をよくしたいと願う先生方に』」『教師の国語科授業力を自主的に伸長させる研修プログラムの開発に関する研究』基盤研究 (c) (1) 平成 13 年度～平成 16 年度研究成果報告書、研究代表者 中谷雅彦、平成 18 (2006) 年 3 月 31 日発行、92～98

ページ

6. 「平成 16 年度における『国語科授業力を高める教員研修』の実際（その 1）－文学（散文）教育領域において－」『教師の国語科授業力を自主的に伸長させる研修プログラムの開発に関する研究』基盤研究 (c) (1) 平成 13 年度～平成 16 年度研究成果報告書、研究代表者 中谷雅彦、平成 18 (2006) 年 3 月 31 日発行、99～166 ページ
7. 「『国語科授業力』に関する文献解題」(増補版『教師の国語科授業力を自主的に伸長させる研修プログラムの開発に関する研究』基盤研究 (c) (1) 平成 13 年度～平成 16 年度研究成果報告書、研究代表者 中谷雅彦、平成 18 (2006) 年 3 月 31 日発行、292～333 ページ

文献目録

1. 「西郷竹彦文芸教育著作集初出論文一覧」『西郷竹彦文芸教育著作集総索引・初出論文一覧』清瀬京子氏と共編、明治図書、昭和 57 (1982) 年 8 月発行、77～110 ページ (初出一覧は単独執筆)
2. 「芦田恵之助研究関係文献目録」『教育科学国語教育』第 376 号「入門・芦田恵之助」野地潤家氏との共編、明治図書、昭和 62 (1987) 年 3 月 25 日発行、254～272 ページ

辞典

1. 『国語科重要用語 300 の基礎知識』大槻和夫氏編集、明治図書、平成 13 (2001) 年 5 月発行、202～210 ページ (「文種・口頭作文・短作文・生活文・日記・手紙・感想文・意見文・説明文」を担当)
2. 『国語教育辞典』日本国語教育学会編、朝倉書店、平成 13 (2001) 年 8 月 10 日発行、211 ページ (「取材」を担当)

事例報告

1. 「福岡教育大学」『大綱化以降の学士課程カリキュラム改革－国立大学の事例報告－』(高等教育研究叢書 78) 有本章編、広島大学高等教育研究開発センター、平成 16 (2004) 年 3 月 31 日発行、167～174 ページ
2. 「福岡教育大学における 4 年間の教育実習カリキュラムと実施体制－4 年次『研究実習』を中心に－」『「入門教育実習」を出発点とする教育実習カリキュラムの構築』新潟大学教育人間科学部附属教育実践総合センター教育実習研究会編集、新潟大学人間科学部、平成 17 (2005) 年 3 月発行、63～94 ページ