

## 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—(その二)

前 田 真 証

#### はじめに

アルノ・シュミレーターの作文教授段階論については、これまで『<sup>〔注1〕</sup>心理学の原則に基づく作文教授法—小学校・高等学校低学年用—』第二版(B・G・トイプナー印刷・出版、ライプチヒ・ベルリン、一九〇八年〈明治41年〉、全九二ページ)に掲げられた一段階<sup>〔注2〕</sup>のうち、六段階<sup>〔注3〕</sup>までの構造について見通しをつけてきた。その中で、

①限られた事物を目の前にして観察し、直観・想起(想像)・判断と推論<sup>〔注4〕</sup>という思考の基礎的練成を行なう第一群(第I段階〜第III段階)と、現実<sup>〔注5〕</sup>の世界に目を向けて、思考力をさらに練り上げる第二群(第IV段階〜第XI段階)とでは、系統化のしかたまで異なってくることに、

②第一群は、第II段階にしても第III段階にしても、つねに第I段階の個物(静物)の客観的観察に戻って、その上で新たな展開が示されるといふ、放射線的な指導系統であったのに対し、第二群は、はじめの第IV段階こそ第I段階からの進展(現実世界を対象にしての直観の練成)にな

るが、あとは第V段階(直観・熟視に基づいた詳密化)↓第VI段階(第V段階までに鍛えた直観に即した想起力と想像力の育成)というように、直線的系統化がはかられていること

が判明してきた。そこで、本稿では、続く第VII段階「語りかける光景」<sup>〔注5〕</sup>(これを伝えようとする意図・主題意識をもって一場面を取り出し、読者に語りかけるものとして表していくこと)を対象にして、この段階の構造を明らかにしたい。本段階および次の第VIII段階には、第二版(一九〇八年)においてそれぞれ一二ページ・一四ページと、第I段階(二四ページ)に並ぶ紙数が費やされており、また第三版(一九一六年刊)における修正も相当の分量に上っている。シュミレーターの作文教授段階(一段階)のなかでも、重要な役割をになっていると推察されるわけである。それだけに、これまでの段階とどのように位相を異にしているか、も、できるかぎり言及するようにしたい。

## 一 第七段階「語りかける光景」の内容

長くなるが、シュミューダー自身の説くところを先に掲げておきたい。訳出に際しては、小見出し(へん)・補足(こぞ)・括弧(くわく)同一語句の意味を重ねて示す。を加えて、理解の便をはかったが、段落の改行などできるかぎり原型をとどめるようにした。

## 〈第七段階の位置〉

ここまで〔第四段階から第七段階まで〕光景は自然が示すとおりに描かれてきた。したがって、私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つたのである。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つたという。その際、彼は春のどの部分を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)がきわだつ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らう。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。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よう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しよう。

## 〈作文例(その一)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、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。川の兩岸にがっしりしたいわおが並び、その上に葉の広い木々(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つてもれ、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、水の上ではたが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つてちよつ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、私にはうれしいが森をさつと過ぎていくように見えました。

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、おごりかな夕景色に出会えた喜びとぞつ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おその感情―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」春の絵が持つて来られる。

(T)<sub>1</sub> これは何ですか？

(C)<sub>1</sub> 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。

(T)<sub>2</sub> この絵（景色）は、何を表している？

(C)<sub>2</sub> 春であることを表しています。

(T)<sub>3</sub> どうして「そう言えるの」？

「そこで、春を示す」著しい特徴が見つけれ出される。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

(T)<sub>4</sub> 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？

(C)<sub>3</sub> その景色を通して春に対する考え（思想）を表そうとしていたためです。

(T)<sub>5</sub> 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か？

(C)<sub>4</sub> ある考え（思想）が表現されます。

(T)<sub>6</sub> それはどんなふうにして行なわれるの？

(C)<sub>5</sub> 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。

(T)<sub>7</sub> 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？

(C)<sub>6</sub> それ（景色）は私たちに「作者の考えを」話しかけます。

(T)<sub>8</sub> 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描き出すことを試みよう。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るであろう。

(T)<sub>9</sub> この景色は全体としては何？

(C)<sub>7</sub> シュプレー川の谷間から見た景色です。

(T)<sub>10</sub> 特に目につくもの（着目すべき点）は何になるでしょう？

(C)<sub>8</sub> 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）。

(T)<sub>11</sub> 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？

(C)<sub>9</sub> 「もちろん」夕方にです。

(T)<sub>12</sub> 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？

(C)<sup>10</sup> おそらく「そこまで」しないでしよう。

(T)<sup>13</sup> とすると、何がなされないといけないの？

(C)<sup>11</sup> 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。

(T)<sup>14</sup> 「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 became したのである。「そこで、」主要な課題は、特別な目印となるもの（暗闇、月、星々、水と木々の陰と光の具合）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く。

〈文体練習の方針とその指導の実際〉

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まとめると、文体が形成されるのだと思つてはいけない。人はしばしば<sup>（注8）</sup>文（文体）は人なり。〃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かを觀察した。それはまるで大男が水の上で巨大なマツチ棒を擦つて、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。<sup>（注9）</sup>私のこのとらえ方は子どもたちに喜んで迎えられた。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ます。」「私たちはさらに光が水面にあたっている所にしほつてじっくり眺めた。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つてき、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こさせた。すぐにひとりの子どもが新しい答を出してきた。「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。  
(T)<sup>15</sup> 「さあ、」私たちはどのように言い表しましょうか？  
(C)<sup>12</sup> 月は星とともに（天の）道をさまよっています。  
(T)<sup>16</sup> 「そうだね。」ほかにほ！ 星を連れ立った月はよくちゃんと見なされる？

(C)<sup>13</sup> 羊飼いと羊の群れ。

(T)<sup>17</sup> だから！

(C)<sup>14</sup> 月は彼の羊たちを放し飼いにしています。

(T)<sup>18</sup> ほかに！ たえば空は何と見える？

(C)<sup>15</sup> 海。

(T)<sup>19</sup> だから！

(C)<sup>16</sup> 月は、空の海で泳いでいます。

(T)<sup>20</sup> ほかに！

(C)<sup>17</sup> それはとても美しいものです。

(T)<sup>21</sup> 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？

(C)<sup>18</sup> 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。

(T)<sup>22</sup> からまつの木は、どんな感じがする？

(C)<sup>19</sup> まるで長い髪の毛があるみたいです。

(T)<sup>23</sup> ポプラはどのように見える？

(C)<sup>20</sup> 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。

(T)<sup>24</sup> 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？

(C)<sup>21</sup> 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。上掲の作文は一一歳の少女の作である。

〈作文例(その二)〉

### 秋の景色(一二歳の少年)

最近ナード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ずみまわした。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)が繁っていました。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つ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ところはもうすっかりたいらげられました。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。いろいろな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、身の引きしまる思いになりました。

〈想像力育成の意義〉

私<sup>（註1）</sup>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。文体を練成している際には、もう想像がはたらいっている。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う独自性を持つている。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。「そう言えば」「それなら、想像力も人魚を作り出してはいけななんだ！」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、組み合わせることが

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、その点是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、人間的な（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つ走っていく。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、あなた方（読者）は中味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たるものでもない。それでは、想像は何を創<sup>（註2）</sup>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、一層はつきりしてくるだろう。私はりんごの木をじつと見つめる。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<sup>（註3）</sup>の美しい詩「旅の宿」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、その木を生彩の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―想像のはたらし―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（その三）と補説〉

花ざかりの菩提樹の下での私の夢（一二歳の少年）

暑い夏の日、私は花ざかりの菩提樹の木かげで横になった。

私は手で頭を支えて、がっしりしてまるみのある幹を見上げた。たくさんの大枝・小枝が、私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、大気を快いおどりで満たしていた。「木の下から見ると、」私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。

あまり暑過ぎるため、私はぐったりし、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。私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

立ち寄らせて下さい。私たちは少し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、あり余るほど持つてい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（口ずさんだ）。一対の小さなあととりも、こちらにばたは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（避難所を求めた）。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、熱でぼーとなった旅人が近寄ってきた。彼はすぐる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。

私がその旅人に場所をあげようとした時、目がさめた。私はふしぎに思っ、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、私は「今まで」夢を見ていたのだと気がついた。でも、この夢は私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（1）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（2）も光景であるが、自然の光景の意味を説明するため、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（その四）と補足説明〉

寒い冬の日のすずめの嘆き（一一歳の少女）

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<sup>金</sup>ばあさん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<sup>ふ</sup>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」年長の子どもである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。庭のどのくい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くると渦<sup>うず</sup>を巻いて、降<sup>ふ</sup>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、おそろおそろ進んでいきました。小さな頭は引つこめ、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いなくちゃならない。雪は何もかもおおいつくしてしまつた。雪はおいらのえさだつて、「ちつとも」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？もう一晚の宿をとることだつてできや

しない。軒<sup>のき</sup>のとひにあつた古い住みかは、すっかり雪に埋<sup>も</sup>れてしまつた。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<sup>う</sup>えとか少しも感じていない。それどころか暖炉<sup>だんろ</sup>のあるあたたかい部屋にいて、存分<sup>ぞんぶん</sup>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<sup>ぐわ</sup>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透明なベールができたように思えた。それで人（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つてできるから、人は織ることの代わりに紡ぐことにさかのぼつて言い表すこ



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（その五））  
 ガイベル作の詩「ライン伝説」を活用して左記の一二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言われるライン川——リュー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んでしょう！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レ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。ある春の日に、私たちはここから「乗り物で」出かけ、リュー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。川のどこどこに、暗礁が突き出ていました。両側には切りたつ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。元氣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！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（ゆえん）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（七四二年——八一四年）の巨体がほんとうにぶどう園の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いました。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氣を回復して、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た。

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、まちがいに悟りました。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もの)がずっと目を光らせていますから。『心理学の原則に基づく作文教授法』第二版、一九〇八年、四五〜五六ぺ)  
(今回は訳出のみにとどまった。考察は次号に試みたい。)

# 〈注〉

1 Arno Schmieder. Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage. Für Volksschulen und für die Unterlassen höher Lehranstalten. 2. Auflage. Druck und Verlag von B. G. Teubner. Leipzig und Berlin. 1908. 92S.

2 各段階の呼称と指導内容は、下記のようなになる。(括弧内は、考察者の方で補っている。)

第I段階…(目前の)個物に関する観察(を取り出して書かせること)  
第II段階…(現在と過去という)異なった時における個物の熟視と想起(を書き表させること)

第III段階…(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文章化させること)

第IV段階…(現実における)自然の一光景(そのものを対象として観察し、まとまった文章に仕上げさせること)

第V段階…(見る地点を変更し)異なる見地から観察された光景(を統一性をもって表現させること)

第VI段階…(現時点のみならず、以前・今後という)異なった時における光景(を観察したり、想起・想像したりして、歴史的奥行きをもつたものにさせていくこと)

第VII段階…(これを伝えようとする意図・主題意識をもって、読み手

に)語りかける(ような)光景(にさせること)

第VIII段階…(いくつもの)光景をつなぎ合わせて、物語に(させていくこと)

第IX段階…関連した二つの場面(を比較対照して、判断と推論を深めさせること)

第X段階…(人物の外見・言動を凝視して、その本質に迫り)性格描写(をさせること)

第XI段階…論文(に結実させること)

3 今まで順に以下の四編に報告してきた。

○「シュミューダ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」第一九号、昭和63年10月31日、広島大学附属中・高等学校刊、一一六〜一四一ページ

○「シュミューダー作文教授段階の構造―思考の基礎的練成を中心に―」(その二)、「福岡教育大学紀要」第三八号第一分冊文科編、平成元年2月10日、同大学刊、九三〜一二一ページ

○「シュミューダー作文教授段階論の検討(その二)―第III段階の構造を中心に―」  
「国語科研究紀要」第二〇号、平成元年10月31日、広島大学附属中・高等学校刊、一一八〜一四一ページ

○「シュミューダーにおける作文教授段階の構造―思考の発展的練成を中心に―」(その二)、「福岡教育大学紀要」第三九号第一分冊文科編、平成2年2月10日、同大学刊、九三〜一二三ページ

4 第IV段階までの規定としてこのように述べたが、以後詩や歴史の世界も大幅に取り入れられる。したがって、「現実の世界」を広義に解して、子どもたちが直接経験・間接経験を通して実際にいくわす一まとまりの対象と見なした方が、妥当性が大きい。

5 この呼称は、わが国に最初に紹介した槇山栄次も、訳出に苦しんだらしく、「話す所の景色」(『教授法の新研究』明治43年10月13日、目黒書店刊、三二九ペ)と直訳して、かなりの説明を加えているが、シュミダー自身も第三版(一九一六年刊)に至って、「特徴づけについて」と改めている。

6 この段落は、第三版(一九一六年)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ぬ。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って、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ことに、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ツチをすって、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、また引いていくように思えた。私は子どもたちに、別な人たち——とりわけ詩人たち——の物の見方・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マツの木々―月の銀色の輝きの中にすくと立つカラマツの木々―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、)カラマツの木には長い髪がある、ポプラは銀色の葉を(べたべたと)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いる。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的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、うぬほ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、(初版一九〇四年)や第二

版へ一九〇八年（発行の）当時、上掲のような比較や比喩的表現を、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、その人間性をみがなくてはならない。

ある子どもは、次の作文を書いた。（『心理学の原則に基づく作文教授法』第三版、一九一六年、四六～四七ペ）

7 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、シュミダーは文体練習を作文例（その一）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。

8 「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ォン伯（一七〇七—一七八八）の言葉。文脈からみると、二十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。

9 シュミダーは、一九〇四年当時はバウツェン(Bautzen)師範学校教諭、一九〇八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、シュミダー自身が見出しを掲げ、五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、五〇九ペ）においても、「私はその巣を遠くからすぐ近くに〔持つてきて、小学校四年生の子どもたちに〕見せた。」（六ペ）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、第二版（一九〇八年）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。」（二七ペ）とある。本書掲載の作文例も、読者にシュミダーが実際に教えて得たものと思われる。いたようである。

シュミダーの『学校作文、その現実と可能性—ライプチヒの小学校・高等学校のあらゆる学年・校種から蒐集した五千の作文例による教授学的・心理学的研究』（一九一四年（大正3年）、B・G・トイプナー印刷・出版、ライプチヒ・ベルリン、九六ページ）の巻末広告には、『心理学の原則に基づく作文教授法』第二版における「学年の系列は、教授に対する見解を著者が実地に試みて、その心理学的な進行の可能性・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ダー自身が計画を立てて実践し、作品を残してい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、シュミダ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ぬ。

10 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（一九〇四年）第二版（一九〇八年）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、第三版（一九一六年）では略される。（もともと、第三版でも、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であろう。第IV段階・第V段階は、再び直観の練成、第VI段階は、直観に基づきつても記憶力・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。

11 第三版（一九一六年刊）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對して、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。およそ八歳から十二歳までの年齢には、子どもたちの中に想像に満ちた考えに對する並々ならぬ嗜好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いで、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、周囲の世界に對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。想像は何も非合理なことを持つてくるのではなく、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、はつ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』等三版、一九一六年、四九〇～五〇ページ）

12 ウーランド Ludwig Uhland（一七八七—一八六二年）は、「十九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、二八九～二九〇ページ）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。

13 これには、国松孝二氏の訳があるので、左に引用しておく。

旅の宿 (Einkeln)

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  
泊り客のこのほかに  
新鮮な汁のゆたかなご馳走を  
たつ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  
かぶりをふつて受けとらぬ  
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』一八一五年、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、二一七ページより。)

14 「ホレばあさん」は、中部ドイツの伝説・童話に出てくる女性。『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、六八三ページ、『独和大辞典』国松孝二編、昭和60年1月18日、小学館刊、一〇七〇ページに拠る。)

15 ガイベル Emanuel Geibel (一八一五—一八八四年) 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ドイツ思想の先駆者として知られ、悲劇には「Bruid」(ブルーンヒルト、一八五八年)、「Sophonisbe」(ソフォニスベ、一八六八年)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、二二二頁)

16 「ライン伝説」は一八三四年、一九歳の時の作。『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、一九一四年刊、一〜一二ページ、九州大学蔵〔*Geibels Werke*. Erster Band. Herausgegeben von Wolfgang Stammer. Bibliographisches Institut. Leipzig 1914. 11~12 S.〕より訳出すべく、次のようになる。(本文は、四行八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(七四二―八二四)、  
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のみがえり、  
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、  
川面に月がうつって輝き、

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、  
ゆつくりと進み、

ライン川の流れにそって

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、注(四一八)へには、  
この伝説はガイベルの創作であると断っている。)

#### 付記

アルノ・シュミーターの原著『心理学の原則に基づく作文教授法―小学校・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：一九〇四年、七五ページ、第二版：一九〇八年、九二ページ、第三版：一九一六年、八六ページ)の探索・入手に際しては、鳴門教育大学講師木内陽一氏にずいぶんお骨折ரிいただいた。ここに記して厚く感謝申し上げる次第である。