

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—

前 田 真 証

(平成五年九月十日受理)

はじめに

大正期前半の綴り方教授系統案・綴り方教授細目作成の動きにはずみを与えた、アルノ・シュミューダーの作文教授段階論については、これまでに『心理学の原則に基づく作文教授法』^(注)「国民学校・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、八四ページ)を取り上げて、作文教授段階論と授業記録の性格を探り、各段階における指導の構造を解明した上で、全体を通していかなる作文教授段階論として成立しているかを、(ア) 絵画制作との対比と(イ) 詩の活用に着目して考えてきた。そこで、本稿においては、本書が三たびにわたって改訂された点に注目し、三版の序言・構成の比較検討を通して、シュミューダー作文教授段階論がどのように進んでいったかを明らかにし、その意義に及びたい。

— 「序言」の比較から見た意義

『心理学の原則に基づく作文教授法』(以下、『作文教授法』と略す)。

各版の「序言」については、すでに左記のものに報告しているので、ここでは要になる部分のみ掲げ、それに小見出しと考察を加えていくこととする。

※「シュミューダー中等作文教授論の性格—『経験と表現』(一九二二年)を中心に—」(その一)、「国語科研究紀要」第二四号、広島大学附属中・高等学校、平成5年10月31日発行、一〇四—一七ページ

1 「初版の序言」のばあい

特に段落に分けることはしないで二点について言及されている。

A 現今作文教授書の問題点

「作文教授に関するおびただしい文献を概観してみると」それらの書物は「¹一貫した原則に基づいて題材を順序正しく配列していない。」²

(考察) 傍線(1)が作文教授書のたくさんあるにもかかわらず、シュミューダーにはこの領域に関する本が全く欠けているように思える原因としての作文指導方針の欠如、傍線(2)が結果として引き起こされる作

文教育計画上の端的な問題点になろう。

B 本書執筆の意図

「(私の)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教授法を構築するために、⁴確かに教授法の本務であるさまざまな刺激を提供することにある。」

(考察) 傍線(3)が先の(1)に対応してシミュミダーが提起した作文教授の基本方針、傍線(4)が上記(2)の問題点に対する方策—心理学から見た思考発達の原則にもとづいて作文教授段階を設定し、各段階にふさわしい題材を用意した上で、観察対象の提示、詩の例示、まとめ方の示唆など、さまざまな刺激を与えて学習者が一つの段階に慣れ、次の段階に順調に進んで行けるようになる—になろう。シミュミダーは、二〇世紀初頭(一九〇四年)のドイツにおいて、子どもの思考の発達に対する心理学的知見を基に、新しい作文教育計画を提示し、その具体化した姿を見せようとしたのである。

2 「第二版の序言」のばあい

「初版の序言」は残したまま、次のような内容の「第二版の序言」(執筆したのは「一九〇七年八月」)が加えられている。それをできるかぎりシミュミダーの説くところに従って整理すれば、以下のようになる。

A 現代教育学の極端な傾向が作文教授において引き起こしたこと

(1) 現代教育学の美しい、きまっただかい言葉「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た。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、粗野な行為だという烙印を押される。

(2) とりわけこの無政府主義は作文書のなかで幅をきかせている。作文教授法の手引き書は数多くあるが、「子どもたちに書きたいことを

書きたいように書かせよ!」を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、しばらくは認められる。硬直した(伝統的な)形式を打破するために必要なのである。しかし、教育学においては、破壊の一方ですぐに建築が始められるべきことは忘れられてはならない。

〔作文教授法〕第二版、「序言」三ページより

(考察) ○「初版の序言」を書いた時(一九〇四年)から、「第二版の序言」(一九〇七年八月)までに自由主義教育の著しい抬頭があり、それに対処するものとして本書を改めて定位しようとしたようである。

○(1)が現代教育学において支配的な自由主義教育の潮流が生み出した弊害の指摘であり、(2)が作文教授書における問題点—原則はあつても「書きたいことを書きたいように」というのであるから、何ら指導の手引き書としての役割を果たさないと—の提起となっている。シミュミダーは、「子どもに自由を!」という主張が、教育者側に教授法上の混乱を巻き起こし、特に作文教育実践上の手がかりを失わせている現状を何とかしたいという思いで、筆をとっている。

○自由主義教育思潮という極端な傾向も、従来の硬直した形式を打破するためにはしばらくは必要としながらも、それが教育(学)の破壊に陥つてしまうことを懸念し、教育(学)の新建設に向かうべきことを提唱している。シミュミダーの本来的に願っていたのはこの点であろう。(作文教授上の穏健主義、漸進主義)

B 本書の意義(その一)—現代教育学における一大潮流に対して—
「三年前(一九〇四年)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期だ。』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、^{(4)の2}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、私にとつてはとりわけ新しい作文書が解決しなければならぬ課題となつた。」

(第二版の「序言」 四ページ)

(考察) (3) 『作文教授法』の初版を著す時、すでに自由作文に対抗する意識があつたか否かははっきりしない。たとえ視野に入つていたにしてもまだ取り立てて言及する必要性はおぼえなかつたということであらう。

(4) それに対して、自由作文が進出してきた一九〇七年八月の時点では、明らかにそれらの主張を射程に置いて、子どもの主体性を汲んで「正当で自由な」発達を認めながらも、「ただ、子どもの自然な発達を促すだけ」だとしている。シュミューダーにとつては、子どもの正当で自由な発達と子どもの自然な発達とは一致すべきもので、後者の自然な発達のなかに、子どもの正当で自由な発達も含みこめると考えられたのであらう。

(5) 初版の基本方針と照らし合わせてみると、「子どもの思考の発達」に応じたというように改めて、作文教育計画(作文教科課程)作成に焦点をあてていることを初めて明示している。その意図は、

①初版において強調された、心理学の原則から見た思考力(「知」)の発達に限定し、情的側面や意志的側面は考慮していないようにも見られかねないので、その枠を外し、

②初版において仮説的に想定された観察力↓想起力(想像力)↓推論の力・判断する力という論理的階梯が、あくまで学習者の本来の自然な発達に迫ろうとするものであることを明示したといえよう。

C 本書の意義(その二)―現今作文教育実践の欠陥に対して―

「実践に携わっている教師なら、誰しも知るだらう。作文教授にはまさしく組織立ったものが欠けていることを。他の教科では、組織は指導計画にそうように確立している。「それなのに」作文教授にあつては、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て、彼らの氣に入ることをしてい。作文教授のなかに確固とした準備作業(下準備)が欠けていることを誰が見いださなかつたであらうか? (中略)

私は自分の作文教授についての手引き書が、右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、上述の問題に対する手がかりをつかみ、よりよい解答を見いだす最初の手引き書にはなるだらう。」(第二版の「序言」四ページ)

(考察) (6) (8) には、作文教育実践上の課題としてそれぞれ次のようなことがこめられているのであらう。

(6) 他教科とは違い、これという組織だったもの(全体的な展望と拠るべき系統的な作文教育計画)が見られない。したがって、教師も何の下準備なしに授業に臨み、子どもにも準備もさせないで書かせるようになってしまふ。

(7) 誰もがのつとるべき拠り所がないためか、前年度の営為を取り込んで作文教授を進めていくというようにはならず、学習者の中で今年度の努力と有機的に結びついていかない恐れがある。

(8) めいめいの教師によつて作文教授観に違いがあり過ぎ、それぞれの好みに走つて、誰もが納得し得るような長期的展望を欠いている。

(9) なお、ここでいう「上述の課題」は、すぐ前の作文教授実践上の

課題にとどまらず、先の子どもの自由な発達を妨げず、自然な発達に合致した教科課程を見いださなければという課題も含まれており、自由主義教育（自由作文）の及ぼした作文カリキュラム上の問題についても、実践上の混迷に対しても、自説が有効性を失わないことを主張したかったのであろう。

D 私の作文教授段階論の弁明とりわけ自由の問題を念頭に置いてこの点については、前掲「シュミーター中等作文教授論の性格」（その一）にふれているので、要約引用にとどめたい。

○作文教授段階の組織は非作為的であり、自然で、しかも着実性を備えている。

「私の提出した作文教授段階においては、⁽¹⁰⁾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。それは自然な段階であり、思慮深い指導者に導かれた生徒をよりすみやかに、そして安全に、望ましい目的地に連れていくべきものである。」

〔第二版の序言〕四ページ）

○設定した題目の卓越性、検証可能性、選択性

各段階に挙げた題目は子どもたちに与えてみれば優れていることがわかるはずだが、もしそうでないばあひも結果と照らし合わせて検証し得る。そして、⁽¹¹⁾どの子も総体としての発達過程としての統一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、能力の自由な発達を促すのである。（「第二版の序言」四〜五ページより）

○私の願いは、学校教育の枠の中でも作文を通していきいきした本性が引き出されるようにということに尽きる

「私は一つの作文を、⁽¹²⁾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（frisch）喜ばしい（frohlich）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内にひそかに準備され得るという利点もさらに生じる。」（「第二版の序言」五ページ）

（考察）（10）先に「正当で自由な発達」は「自然な発達」の中に含まれるはずだとした論法をここでも適用した上に、自由作文の「完全に自由な発達」の重視が現実には時間の無駄になりかねず、望ましい目的地にたどり着けるかどうかも保証しにくくなるのに対して、自ら提案した「自然な段階」は、作文教授段階全体への見通しを持ち、学習者の内面への洞察を怠らない指導者によって、よりすみやかに、しかも安全に目標に到達し得るものと主張している。

（11）本文では挙がっていない子どもも題目選択の自由が、初めて認められている。むしろ、ここで選べるのは同一段階の中からであり、シュミーターが張りめぐらせた教授段階の網に反しないものに限られよう。第Ⅰ段階「個物に関する経験」で言えば、簡単な一静物を観察して文章にまとめることをめざす時には、複雑な静物や生きている物の表現は認められず、ジャスマインの葉・雪の結晶・つらら・私のまり・こまなどから選ぶことが許されるだけであろう。したがって、興味のない一対象に限定されるよりも書く意欲の湧く題材に出会う余地は大きくなる。しかし、第Ⅱ段階「異なった時における個物に関する経験」など、死んだしじゅうから・死んだカナリア・殺された日おとし蝶・つかまえられたほたと掲げられて、書いてみたいものが何もない可能性も出てくる。とは言え、本文中にしたためていないのに、題目選択の自由に言及したところに、シュミーターなりに自由作文の長所を取り込もうとする姿勢が見てとれよう。

（12）傍線部の文章観には、シュミーターが作文教育もしくは言語の

心理学的考察に取り組む契機となったルドルフ・ヒルデブラント (Rudolf Hildebrand 一八二四—一八九四年) の次に掲げる言語教授観が反映しているように思われる。

「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。」

この見解は、シュミーター自身が「言語の心理学的考察のための提案」(「教授学雑誌」第一七八号、ヘルマン・バイヤーと息子達出版、ランゲンラルザ、一九〇二年、三七ページ) に引用して、この論文がヒルデブラントの右の要請に応えようとしたものと明記している。この初出は、ドイツ国語教育の革新に大きな感化を及ぼした『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・教化全般について』ユリウス・クリンクハルト出版社、ライプチヒ・ベルリン、一八六七年初版、引用は一八九六年第五版、六ページ) に、ヒルデブラントが最も重要な原則として掲げた四箇条の第一に挙がっているものである。

シュミーターの文章観とヒルデブラントの立言の教育的側面を省き、残った言語観と見られるものを文章表現にあてはめれば、左のような文章観としても取り出せる。

「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、いきいきと、快く表させるべきものである。」

このように書き改めて対比すれば、シュミーターの文章観がヒルデブラントの見解を受け継いで出されてきた可能性も、十分にありと了解されよう。むしろ、シュミーターが、ヒルデブラントの(a)内容と形式を分離のものとして一体的に取り扱い、(b)学習者に新鮮さと喜びの湧くよう

な文章観(言語観)を提出した価値は汲みとっていたにしても、その後述べているように、実際にはそのもとになる「自由で活気のある天性」が発揮できるように、その母胎を養おうとしている。これではヒルデブラントの立言を生かして得ているか否かはあやしいとも言われよう。しかし、ヒルデブラントの言語教授観に由来する文章観を胸に抱きながら、心理学的な思考の発達に即してきわめて整然とした作文教授段階を築き上げたシュミーターであるだけに、『作文教授法』第二版の時点にとどまらず、一九一〇年代になって自らの作文教授観を進めていけたとも考えられるのである。

ヒルデブラントとシュミーターの結びつきはさらに根の深いものがあると思われるが、ここでは以上のようにも解されるという指摘にとどめたい。

3 「第三版の序言」のばあい

初版と第二版の序言は省かれ、以下の「第三版の序言」のみが挙げられている。そのゆえんを考えながら、そこに記された内容を整理してきた。

A 現代教育学の理念との一致

○すべての健全なものはゆつくりと成長する。(ただ、寄生生物と野生の樹木だけが急に大きくなっていく。)

○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、作文教授の領域についても、このように徐々に自覚的なものに到達していくという理念を内包している。(「第三版の序言」三ページより)

(考察)『作文教授法』第二版(一九〇八年刊)とは教育思潮が大きく

移り動き、堅実な志向になってきたことが述べられている。

次に挙げるB「現時点から見た私の初等作文教授論の意義」が改行されないうで続く点から見れば、二〇世紀初めからのシュミーターの歩みは、時代の波の中でも穏健な教育的建設への志向を持ち続けた一例証と見え、ていたかもしれない。

B 現時点から見た私の初等作文教授論の意義

「私がほぼ一五年前に作文教授に格別の注意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「⁽¹³⁾早期教育や、⁽¹⁴⁾形式的拘泥と言語の知的理解から解放することに力を注いでいた。あらゆる教科のばあいと同じように、作文には子どもたちも自己の感覚をはたらかせて、ほんとうに内面でも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」(「第三版の序言」三ページ)

(考察) 初版(一九〇四年)執筆時に当面した作文教育思潮が何であったかが、初めて述べられている。それらからの解放に力を注いだとあるから、対になるものを考えていけば、シュミーターの目ざしていたものが浮かび出てこよう。

(13) 作文の早期教育においては、子どもたちに書ける素地ができて作文に導き入れるという考えが対置されよう。事実、シュミーターは『作文教授論』初版本文の冒頭に、以下のように記している。

「作文教授は「国民学校」第三学年に始めるべきである。この主張は熟慮した上で提案されている。というのは、作文記述に至るまでの「書くこと」の習熟と、確かに文法に属する正書法のある程度の熟達は一とまず置くとしても、同様にある程度思想の充実も必要とするからである。

最初の二学年は、上述の要請(書写能力の熟練、正書法の熟達、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、児童たちは豊かな思想から限定された一まとまりのもの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からである。

ここに「第三学年に」設定されるゆえんがある。」(一ページ)

(14) 形式に拘泥した作文教育に対しては、形を整えることによりも書くべき内容を重んじ、はじめから形式的に整うことを求めない作文教授が考えられよう。

(15) 言語の知的理解は、作文は自ら書くことによつて会得するほかならぬという考えと対になる。(14)(15)は、連動している。

(16) 方策としての児童の個性的感覚重視・内面重視は、右の(14)内容重視の作文教授観に結びつくことになる。(17) 方策の二番目に挙げた児童の経験尊重も、(14)との関連が深い

が、(15)実際に書くことを重んじる考えともつながってこよう。

(16)・(17)は上述のように、確かに形式に拘泥した作文教授や言語の知的理解に傾く作文教育実践に対応するものを持っているが、他方自由作文に拠る人々への弁明という側面も浮かがる。(13)の早期教育説には国民学校一年からの開始を主張する自由作文の人々も入っていたであろうが、方策にはこれに対応するものを挙げていないことも、シュミーターの自由作文への接近をうかがわせる。とは言え、一九一六年の時点でシュミーターが振り返ってみて自らの試みたこととして、子ども感覚によつて把握したこと重視と経験の尊重を挙げている点は、やはり注目される。ヒルデブランドに触発されて国語教育研究に入ったシュミーターには、本来自由作文に心を開く芽があり、それが一九一〇年代

に入つて自覚されてきたとも見られよう。

子どもの感覚と経験を大切にすることが実際には教授法の面を強調することにになり、シャーレルマン、イエンゼン、ラムツスなどの改革者たちに受け入れてもらえない結果をもたらす。しかし、子どもの経験と表現を重視したい思いは彼ら改革者たちと変わらなかつたと述懐している。

C 自らの中等作文教授論の意義

一九一〇年代に入つて出した二冊の中等教育作文教授書、

○『¹⁴経験と表現―高等学校のための作文実習―』B・G・トイプナー出版、ライプチヒ・ベルリン、一九二二年、一〇八ページ。

○『¹⁵創造的作品―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、

一九一三年、一四四ページ

において、シュミーターは「全科教授における全く有効な教育によつて、生徒たちの経験と形成がいかに促進されるかを十分に強調した。」(「第三版の序言」四ページ)と述べている。

(考察) (17) 本書でどうしても言及しなければならぬことではないが、シュミーターとしては初等教育の作文教授論との一貫性がありつつも、それぞれの独自性を考究したものととしてあれておきたかつたようである。

傍線部で示したように、シュミーターの中等作文教授論は、経験した上での形成を促すものであり、中等学校であるため教授法の面がそれほど目につくものではなかつたようである。そうすると、逆に旧式の教育の擁護者から自由作文の主唱者であるイエンゼン、ラムツス以上に過激なものと思なされて、反対される羽目にもなつた。しかし、自らの漸進主義的志向は変わつていないと主張したかつたのであろう。

D 本書執筆の意図―国民学校における作文教授法の必要性から―

一九一〇年代に入つて、自らの作文教授観を深めていきながらも、なお『作文教授法』の第三版を世に送る理由を、国民学校における作文教授法の必要性という一点に絞つて述べている。(「第三版の序言」四ページ)

(考察) 新しい教育学的意味づけをすれば、観察↓想起(想像)↓判断と推論という思考力の発展を下敷きとした、自らの作文教授段階論も、その題材配列も、なお活用し得ると思えたのであろう。そうしてみると、本書『作文教授法』には、シュミーターの作文教授観がいかに進んでいても変えがたいものも含まれていたようである。

4 「序言」を書き改めた意義

以上のように各版ごとの考察をもとに、初版(一九〇四年)・第二版(一九〇八年)・第三版(一九一六年)と『作文教授法』の「序言」を書き改めた意義を考えれば、下記の点が指摘できよう。

(1) 自らの作文教授論が果たす役割の明確化―時代の教育思潮の大きな波を鋭敏に誠実に受け取めて、自由作文の主唱者から批判されたり、逆に旧来の学校の擁護者から自由作文論者よりも過激だと論評されたりしながらも、自らの作文教授論を打ち立てていこうとしている。また、自らの提起した初等・中等作文教授論がどういう意味があり、どこに位置づくかもつねに見きわめようとしたことがわかる。

(2) 自由作文への反発から根本的共感へ―『作文教授法』第二版の時点では自由作文が燎原の火のごとく広がり、作文教授の手引き書もその役割を果たさず、作文教育実践上にも混乱が生じたので、これを憂えて「教授法上の無政府主義」と反発している。その一方で、自由作

文の立場からの批評に対しては自らの作文教授段階論を弁明している。これが、『作文教授法』第三版に至ると、自由作文の波はおさまってきたのに、シュミーターは原理的レベルにおける共感を示すようになる。それには、出発点において研究の原動力を与えてくれたヒルデブラントの立言も暗々裡にはたらいっていたと見られる。

(3) 自らの作文教授段階論における仮説性の自覚から微修正へ―『作文教授法』第二版では、自らの観察↓想起(想像)↓判断と推論という思考の発達を下敷きにした作文教授段階論が、あくまで学習者の本来の自然な発達に迫る仮説であることが自覚化され始める。第三版に至っても現代教育学の進展からみて必要不可欠な部分は書き改めたり修正したりしているが、各段階における理論的側面を除けばあとはほとんどそのまま掲げられている。そうしてみると、右の作文教授段階論はシュミーターにとつては、仮説ではあつてもなかなか変えがたいものを持つていたことになろう。

(4) 作文教授観進展の節目―右の(2)・(3)のように、シュミーターの作文教授観が進展してくる節目は、『作文教授法』初版(一九〇四年)・第二版(一九〇八年)と第三版(一九一六年)との間にあるようである。第三版を出す時に、初版と第二版の序言を省いたのも、このことと深いつながりがある。

二 「構成」の比較から見た意義

構成においても、『作文教授法』初版(一九〇四年)と第二版(一九〇八年)には変更は見られない。第三版(一九一六年)に至って修正・削除が試みられている。それで、上段に初版・第二版における構成を、下段に第三版における構成を示すと、左のようになる。(傍線は第三版において修正された部分を表す。〔 〕は考察者の方で補ったものである。)

初版・第二版における構成	第三版における構成
<p>I. 段落：一つの事物に関する経験（初版一〇ページ、第二版一四ページ）</p> <p>II. 段落：異なった時における一つの事物に関する経験（初版五ページ、第二版七ページ）</p> <p>III. 段落：関連をもった二つの事物（初版六ページ、第二版七ページ）</p> <p>IV. 段落：自然の光景（初版六ページ、第二版七ページ）</p> <p>V. 段落：異なった位置から観察された光景（初版三ページ、第二版四ページ）</p> <p>VI. 段落：異なった時における光景（初版四ページ、第二版五ページ）</p> <p>VII. 段落：「思想を」語りかける光景（初版一〇ページ、第二版一二ページ）</p> <p>VIII. 段落：「いくつかの」光景をつなぎ合わせる（物語）（初版一二ページ、第二版一四ページ）</p> <p>IX. 段落：関連をもった（対照的な）二つの光景（初版四ページ、第二版も四ページ）</p> <p>X. 段落：性格描写（初版五ページ、第二版六ページ）</p> <p>IX. 段落：論文（初版二ページ、第二版も二ページ）</p> <p>総括 (Rückblick)（初版・第二版とも二ページ）</p> <p>結語 (Schlußwort)（初版一ページ、第二版二ページ）</p> <p>一 段落における題目（初版五ページ、第二版六ページ）</p>	<p>I. 一つの事物の観察（一四ページ）</p> <p>II. 異なった時における一つの事物の熟視と想起（七ページ）</p> <p>III. 関連をもった二つの事物（八ページ）</p> <p>IV. 自然の光景（定冠詞がつく。）（七ページ）</p> <p>V. 異なった位置から観察された一光景（四ページ）</p> <p>VI. 異なった時における一光景（五ページ）</p> <p>VII. 特徴づけについて（九ページ）</p> <p>VIII. 物語について（一四ページ）</p> <p>IX. あるできごとの意味について（五ページ）</p> <p>X. 性格描写について（六ページ）</p> <p>IX. 論文について（二ページ）</p> <p>一 段落における題目（五ページ）</p>

両者の違いは、呼称の変更と総括・結語の削除に尽きよう。それで、以下それぞれの意図について探っていくことにしたい。

1 各章における呼称変更の意図

(1) 各章に掲げていた「段階」(Stufe)の語を省く…「段階」は横山

築次『教授の段階に関する研究』（目黒書店、明治六年十一月五日、八ページ）に見られるように、教授段階としては指導過程論に多く用いられた語のようである。それをシュミューダーは作文教育計画の意味で用い、各章と段階を一致させて、目次にはたとえば、「段階：一つの事物に関する経験」のように挙げていたのである。しかし、第三版ではすべて

段階の語を削っている。本文中では「段階」という言葉を遠慮なく用いているのに、章の題目としては略したのはなぜであろうか？二点考えられる。

(a) 作文教育計画大綱の明示のために、各章ごとに段階を加えたが、「段階」の語とその後続く名称(取材対象や文種)によって、どういふ教授段階になるか判断としにくいものが多かったから。

(b) さらに、「作文教授法」初版・第二版の普及によって自らの作文教育計画を打ち出す意図は、ある程度伝わったと思われるから。

(a) が主に念頭にあり、(b) の要素も幾分かはあつて、「段階」の語が略されたと思われる。

(2) 第I群(第I段階、第III段階)における修正: 具体的には、第I段階・第II段階の「〜に関する経験(Erlebnis)」が、それぞれ「〜の観察(Beobachtung)」・「〜の熟視(Anschauen)と想起(Vorstellen)」に改められている。

『作文教授法』初版と第二版において「経験」としていたゆえんは、たとえば、以下の説述から推察できよう。

「作文は単なる習得された(観察)結果が必要というよりも、むしろ(観察を含む)全経験を予測しなければならぬ。子どもは一つの対象に精通する間にまさにあることを経験するのである。」(『作文教授法』初版、第二版ともに二ページ)

観察したことを中心に子どもが経験したこととして、書き出し・結びを加えた一まとまりの文章を書かせていくというのである。一まとまりの経験として書かせてこそ、子どもたちも読み手に同じように思い浮かべて共感してもらおうとする意欲が湧くとするのである。シュミレーター

の提唱する一階段すべては、この意味における経験(書き出し・結びを備えた文章)の表現となっている。ただし、すべてに「〜に関する経験」と記すのは煩雑でもあり、第VI段階など「論文に関する経験」と加えても指導内容がいよいよ判然としなくなるので、はじめの二段階のみ挙げたことになろうか。

しかし、同じように「〜に関する経験」としたままでは、それぞれの段階が、心理学の原則に基づいてどういう思考を鍛える段階であるかが不明になってしまう。したがって、第三版ではそれを明瞭に出して、第I段階では、一つの対象を観察によってとらえる段階、第II段階は観察をした上に、それが以前どのようであつたかを思い浮かべて書く指導段階であると、その進展がわかる名称に改めたのであろう。ただ、第III段階も同じようにすると、「関連をもつた二つの事物の熟視と判断・推論」と説明が長くなるため、各段階の指標としての役割を果たさなくなると考えたのか、従来どおりにとどめている。また、第IV段階以降は「思考の応用訓練」(第二群)になるためか、第三版においても、観察・想起・想像・判断と推論を名称に取り立てて掲げるということとはなされていない。第I段階、第III段階の「思考の基礎訓練」の間に意識化させて練習しておけば、以後は応用できると考えたようである。

(3) 第IV段階、第VI段階における微修正: これらの階梯では、ふつう定冠詞として用いられるdasを入れたり(第IV段階)、不定冠詞を添えたり(第V段階・第VI段階)している。dasは修飾語で特定化されるばかりか、「その、この、あの」という意味の指示代名詞のようであり、いづれにしても特定の自然の光景を表すことを明確にしたもの、不定冠詞esは文脈上初出・未知の個体を示して「ある…、一つの…」という意味を帯びさせるものである。したがって、両者とも特定の光景を示したもの

と言えよう。

このように第Ⅳ段階→第Ⅵ段階にいう光景が、特定の「光景であること」を明示した意図については、対象の数に着目した系統化の前進という点から理解できよう。『作文教授法』初版や第二版では、個物（第Ⅰ段階→第Ⅱ段階）→二物（第Ⅲ段階）から光景（第Ⅳ段階→第Ⅵ段階）へと進む点に飛躍があり、その光景もいくつものものを対象にするのか、名称には表していなかった。それを第三版では、第Ⅲ段階において「自然界において関連して存在している二個ないし数個の対象についての経験を持つてくる」（二二ページ）と範囲を広げ、第Ⅳ段階→第Ⅵ段階において二個→数個の対象を包み込んだ現実の「光景に取り組ませている」。

これによって、個物（第Ⅰ段階→第Ⅱ段階）→二物→数個の対象（第Ⅲ段階）→いくつもの事物がそれぞれ所を得て構成されている現実の「光景（第Ⅳ段階→第Ⅵ段階）」とただらかに対象の範囲を広げていくことができるようになったであろう。

(4) 第Ⅶ段階→第Ⅸ段階において光景に着目した命名をそれぞれ独自なものに改める：『作文教授法』第三版において説明が書き改められているところを参考にすれば、各々の変更は以下のように解されよう。

(a) 第Ⅶ段階「「読み手に思想を」を語りかける光景」を「特徴づけについて」としたのは、読み手に光景を通して思想を語りかけようとして、直喩や暗喩、擬人的表現などを用いて表していくという趣旨は、子どもにふさわしい特徴づけの基盤を作っているのだと気づかれたためである。『作文教授法』第三版、四六→四七ページを参考にすれば)

(b) 第Ⅷ段階「「いくつかの」光景をつなぎ合わせること（物語）」を「物語について」と改めたのは、指導者の側から見れば第Ⅷ段階までに取り上げた「光景から進んで、確かに光景をつなぎ合わせ、物語にさせ

ていく段階なのであるが、子どもたちの生活のなかで物語ることが成立していく経過を考えるとそうではない。「一まとまりの実生活が演じられ、物語（叙事）がそれを再現する」という過程をたどるのである。これを物語ろうという意識が先にある、という光景をつなぎ合わせようかという配慮が出てくるのである。とすれば、学習者に対しては「物語について」と示しておけば指標として十分であると考えられたのであろう。（引用は、『作文教授法』第三版、五五ページより）

(c) 第Ⅸ段階「関連をもった（対照的な）二つの光景」を「あるべき」との意味について」と変えたのにも、いくつか理由が見いだせよう。

○ 第Ⅷ段階との関連から：『作文教授法』初版・第二版の第Ⅷ段階において、すでに「「複数の」光景をつなぎ合わせること」まで試みられていたのに、続く第Ⅸ段階に至って「関連をもった二つの光景」に逆戻りするのには、たとえ対象の数が系統化の枢要な軸でないにしても、作文教授段階の進展としては異例であった。しかも、第Ⅸ段階でいう「二つの光景」はこれまでの現実の光景ではなく、詩を読んだ頭の中に思い浮かべるものになっていた。これらの点が解消されるためにも、別の呼称が必要になっていた。

○ 第Ⅷ段階までの具象的な知覚とイメージ化では尽くせないものを、第Ⅸ段階では加える必要がある。具体的なできごとをほんとうに理解するために、それを意義づけることである。したがって、「あるできごとの意味について」と命名することで、「できごと」は第Ⅷ段階と共通でありながら、その「意味について」論理的に説明する段階に進んだことが示唆できる。（『作文教授法』第三版、六九ページを手がかりとした。）

(5) 第Ⅹ段階・第Ⅺ段階の名称に「について」(von)を加える……

の点は、すでに第三版の第Ⅶ段階、第Ⅸ段階にも見られたことであつたが、第Ⅹ段階・第Ⅺ段階では、この部分のみ改められている。この前置詞 von は「…から、…によつて、…に基づいて、…について、…に關して」などの意味がある。シュミターは直接言及していないが、この語をつけ加えることによつて、それぞれの段階で性格描写や論文が主に取り上げられるもの、それを通してめざしているものに少しでも目を開かせようとしたのではなからうか。全一―段階のうち五段階もこのように修正しているのを見ると、何らかの意図があつたことと考へざるを得なくなる。シュミター自身に明確な自覚がなかつたとしても、少なくとも取り上げる題材を越えようとする願ひは湧いていたようである。

2 「総括」を省いた意図

まず、『作文教授法』初版・第二版に掲げられた「総括」を引用し、その特質をとらえた上で、省略する理由を考へることになつた。

「一―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、一つの事物に關する経験が、しかもその周囲（本来置かれていた場所）から切り離されて描写されるべきである。第Ⅱ段階は、異なつた時における一つの事物を取り扱ひ、第Ⅲ段階は、本来的に（自然のままに）関連し合つてゐ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（考へる際）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）思い浮かべること（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、さらに思い浮か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つた事物―自然界の中に置かれ、現実に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、もつ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、異なつ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つくり出すところ、足を踏み出し、想像力（Phantasie）が大いに發揮される。

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、したがつて「文体などによつて」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

よって行為が生まれる。行為の再現が物語である。

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。

思い浮かべること(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。〔『作文教授法』初版、六八―六九ページ、第二版では八三―八四ページ)〕

(1) 「総括」を掲げた意図と問題点

本書『作文教授法』の各章がすべてそれぞれの段階に相当し、本文がすべて各教授段階の説明に費やされているのに対応させて、この「総括」もシユミーターの提唱する作文教授段階への展望を与えることに絞っている。その意図と問題点を、以下二点のみ指摘しておきたい。

(a) 指導上の位置―シユミーターの考案する一段階が大きく二群に

分かれること、第一群には第Ⅰ段階―第Ⅲ段階が入り、観察力・想起力(想像力も含む)・判断と推論の力をはたらかせる契機としての材料提供に力を注ぎ、思考力の基盤を耕していくこと、第二群には第Ⅳ段階―第Ⅺ段階が属し、さらに細かな論理的な階梯をたどって、右に挙げた思考力を繰り返し鍛え、現実の表現生活に生きてくるものにするのがめざされているのであろう。

しかし、本文にあるように、第一群「思考のための材料が提供される」↓第二群「論理的なやり方で、思い浮かべること(想像させること)」、判断すること、推論することが繰り返し練習される」という説明だけでは、第一群が第二群のどのような土台になるか、第一群と第二群を分つものは何なのか、第二群においてあえて「論理的なやり方」で練習すると断るゆえんはどこにあるかなど、容易には理解しがたいものになっている。第一群と第二群のいつそう明解な定位が必要になってきていたと言えよう。

(b) 身につけるべき思考力の展開―各段階において養うべき思考力を取り出してみると、

第一群：観察力(第Ⅰ段階)↓観察力+想起力(想像力も)(第Ⅱ段階)

↓観察力+判断と推論の力(第Ⅲ段階)

第二群：観察力(第Ⅳ段階・第Ⅴ段階)↓観察力+想起力(想像力は第Ⅶ段階・第Ⅷ段階に大いに発揮される。)(第Ⅵ段階―第Ⅺ段階)

↓詩の理解を基盤にした判断と推論の力の育成(第Ⅸ段階―第Ⅺ段階)

Ⅹ段階)

となるはずであるが、「総括」と照らし合わせてみると、下記のごとくいくつかの違いが出てくる。

① 第一群も第二群も観察力が根底になって他の思考力の育成に進んで

いくのに、そのことを大前提として省略したため、第Ⅰ段階において養うべき思考力への言及がなく、第Ⅱ段階の想起力、第Ⅲ段階の判断・推論の力も、観察力に基づいて導き出されるものであるとは気づきにくい。また、第Ⅳ段階～第Ⅳ段階まで一括して思い浮かべる力(想起力)の獲得としたため、第Ⅳ段階・第Ⅴ段階が現実の光景を取り上げてもう一度観察力を伸ばしていく課程であることは判然としなくなり、第Ⅵ段階～第Ⅶ段階もすっかりした観察があつてこそ結実する階梯であることがわからなくなってしまう。

①想像力も、第Ⅶ段階において「大いに發揮される」としたのはよいとしても、物語創作を到達点とする第Ⅷ段階ではふれていないため、ここに至つて想像力が文章全体を貫くようになることが気づかれなままになる。したがつて、逆に第Ⅶ段階のところで掲げた想像力が唐突なものに見えてしまう。

②第Ⅸ段階～第Ⅺ段階にかけては、第Ⅷ段階までのように観察力に基づくものではなく、詩の理解から出発するものなのに、その違いが明瞭にされず、それによつて第一群とは判断や推論のはたらかせ方に違いが出てくるかどうかなども未解決のままになる。

(2) 「総括」を削除した意義

したがつて、『作文教授法』第三版に至つてこの「総括」を省いたのは、

①自らの作文教授段階論の基底に観察力があると気づき、各段階で実際に養うべき思考力を見直してみると、いくつも不十分な点があると判明したため、

②それに伴つて、第一群と第二群の位置づけにも言い足りないところが

見つかり、「総括」を根幹から書き改めなければならない思いが湧いてきたため

と考えられよう。一九一六年には、シュミューダーは新たに覚えてきて書き改めた箇所と斉合性をつけるためにも、今までの「総括」は放棄せざるを得なかつたのである。

3 「結語」を削除した意図

ここでも以下に『作文教授法』初版・第二版に掲載された「結語」の全文を記し、そこで言われていることをとらえた上で、削除の意図を考えていくことにする。

「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、読者が私をあやまつて理解しないように「つけ加えておく」。

私が一一の段階をさまざまな学年にふりわけるとしたら、おそらく各の学年が「隣り合う」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、もつと多くの段階を取り上げることができるし、またそうするべきである。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だが、題目は生徒たちから見てより高度な要求を出して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ぬ。

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、この一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」一段階によつて、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ぬ。どの子どもも、学校時代の終わりに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ぬ。

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。「『作文教授法』初版、七〇ページ、第二版では八五～八六ページ）

⑦知・情・意のうち知（思考）の面を優先して思考の論理的段階を作り上げた意味、⑧一一の作文教授段階を学年にふり分ける際には、題材を重複させずに螺旋的・発展的に扱うこと、⑨私の願い——一段階を踏み石にして作文教授の道標を打ち立てていくようになど、読者が本書を活用しようとする際に湧き起こる疑問を予め想定してそれを取り除くものになっている。本書活用上の留意点と内なる願いを述べたものと言え

よう。このうち、第三版において不都合が生じるのは⑦であろう。シュミューダーは「序言」において、一五年前（一九〇一年ごろ）作文教授に格別の注意をはらい始めた時から「作文には子どもたちも自己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。」（三ページ）と述べているが、この感性重視と、思考を中軸とした論理的階梯を作り上げたこととはどう一致するかがまだ見えにくかったのではなからうか。それで、「結語」も省かれる結果となっている。むしろ、「総括」なくして「結語」のみが記されることはまずあるまいが、「結語」自体の中にもシュミューダーの作文教授観の進展にしたがつて捨て去るべき要素が含まれていたように思われる。

4 「構成」を改めた意義

- (1) 自らの作文教授段階論において育てるべき思考力を見直し、各段階における思考力がいかに積み重ねられるかという見通しが確固たるものになったこと
- (2) それに連動して、自らの提唱する作文教授段階を二大別したゆえんが一層自覚されるようになってきたこと
- (3) 題材中心の段階からそこで目ざすものを示唆する段階へと脱皮しつつある様相をうかがわせていること

終わりに

本書『心理学の原則に基づく作文教授法』が改訂される間に、シュミューダーは三冊の作文教授書と一冊の文法教授書を著している。それらの著書の検討を通して、シュミューダー作文教授段階論の展開を確かにとらえていくようにしたい。

〈註〉

- 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. 75 S. 2. Auflage. 1908. 92 S. 3. Auflage. 1916. 84 S.
- 2 Arno Schmieder. *Anregungen zur psychologischen Betrachtung der Sprache*. Pädagogisches Magazin. Heft 178. Herausgegeben von Friedrich Mann. Verlag von Hermann Beyer & Söhne. Langensalza. 1902. 37 S.
- 3 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. 6 S.
- 4 Arno Schmieder. *Erleben und Gestalten. Ein Aufsatzpraktikum für höhere Schulen*. Verlag von B.G. Teubner. Leipzig und Berlin. 1912. 108 S.
- 5 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. 144 S.

〈付記〉

○本書『心理学の原則に基づく作文教授法』初版（一九〇四年）・第二版（一九〇八年）・第三版（一九一六年）の原典は、すべて鳴門教育大学助教授木

内陽一氏がドイツ留学中に探して下さったものである。そのお骨折りに対して衷心よりお礼を申し上げる次第である。

○本稿は学内の教育実践研究指導センター第12回授業研究会における報告（平成5年4月13日、福岡教育大学第四部共通第二演習室において）と第84回全国大
学国語教育学会における報告（平成5年8月5日、東京・茗溪会館において）
とを合わせてまとめたものである。