

明治後期におけるドイツ作文教育受容史の一考察

――槇山榮次を手がかりにして――(その二)

前 田 真 証

(平成10年9月10日受理)

〈目次〉

はじめに：本研究の目的、観点、資料

I 心理学からみた思考領域の配列

1 『新説教育学』(明治30年)における直観↓想起・想像、直観↓判断・推論への芽生えー表象(力学)説に拠りながらー

2 『実践教育学』(明治32年)における肉づけーマルチッヒ『直観的心理学』を拠りどころにしてー

3 『教育教授の新潮』(明治41年)における新心理学の紹介と評価

4 心理学的研究の進展からみたシュミーター作文指導段階論の位置(以上、前号)

II 指導過程論(教授段階論)探究の過程で得られた知見

1 教育課程論との共通の基盤の上に五段教授法へー『新説教育学』(明治30年)においてー

(1)知識の習得を目ざして直観と思念を二大拠点とする

(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

(3)五段教授法への飛躍と整備

2 指導過程論の模索と作文指導過程論への言及ー『各科教授法』(明治31年)においてー

(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

(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

3 『小学校教育法』(明治33年)・『小學校における教授の理論及實際』(明治36年)における模索

4 『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

(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

(3)思考と学年とのかかわりへの着目ー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――

5 『教授法の新研究』（明治43年）においてシュミターの作文指導段階を紹介するゆえん――指導過程論を追究する側面から見て――

III 作文教授体系論への展望

1 『各科教授法 正篇』（明治31年）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

(2) ケーライン、ケルレル説からの示唆と創意

2 『教授法の新研究』（明治43年）における新説の導入
おわりに

II 指導過程論（教授段階論）探究の過程で得られた知見

1 教育課程論との共通の基盤の上に五段教授法へ

――『新説教育學』（明治30年）において――

指導過程論は、明治三十八年の『教授の段階に關する研究』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『新説教育學』（明治30年）では、ミッヒ（Mich）の『一般教授体系』（Allgemeine Unterrichtslchr）に基^てきながら「教段（Lehrstufen）（指導過程）の前に、「教順（Lehrgang）」（教育課程）の節を設け、以下のように断つて、その上で指導過程に言及している」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從フベシ。然ルニ吾人ノ知識ハ直観、及び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、第一ニ事物ノ觀念ヲ分解シ單一ナル部分ト為シ、第二ニ事物ノ觀念ヲ連結シテ全體ヲ形成ス。次ニ思念上ノ知識ヲ取得スルニ、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」（九五〜九六ページ）

「教授ハ教材ノ性質ト生徒ノ程度トニ從ヒ、時トシテハ分解若クハ保合ニ依ルコトアルベク、又時トシテハ歸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從フトキハ、始メニ分解シ、次ニ保合シ、第三ニ歸納ヲ用ヒ、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、新教材ト關係アル既知ノ觀念ヲ喚起シ、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屬スルモノトス。

第三ヲ比較ト云フ。已ニ取得シタル新觀念ヲ之ト關係アル舊觀念ト比較シテ、類似モシクハ差異ヲ發見セシムル作用ナリ。

第四ヲ總括ト云フ。同類ノ觀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、即チ個々分離セル觀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。」(一〇〇〜一〇二ページ)

(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從フベシ。」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、「個々の觀念ヨリ其ノ共通スル所ヲ抽キ取リテ之ヲ概念又ハ原則ヲ形成スル作用」(九八ページ)とあり、以下の二人の言を引用して、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。」

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發達セシムルニ在リト。」(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(一七七六年―一八四一年)が出てくる前から、カント(一七二四年―一八〇四年)・ペスタロッチ

(一七四六年―一八一七年)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くとする考えが一般的になってきていたようである。ミッヒ、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る。

(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きた。改めて掲げておく。

①分解：事物の觀念(イメージ)を分解して、「明確ナラシムル」こと(九六ページより補う。)

②保合：事物の觀念(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ぬ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不可欠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。二十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觀念(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

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帰納を先に行うところに、学習者にとっていづれが平易であるか、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らうという、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も想定しないわけにはいなくなるが、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、しかも五つの過程に分節する。その理由を、先に引用した箇所の後に、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屬シ、提示ハ、新觀念ヲ傳達シテ思想ノ廣サヲ増スモノナレバ、保合法ニ屬シ、比較ト總括トハ、個々ノ觀念ヨリ概念又ハ原則ヲ發見スルヲ以テ歸納法ニ屬シ、

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屬ス。」
(二〇二—二〇三ページ)

そこで、上の段に教育課程（教順）を、対比的に下段に指導過程（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…すでに取得した新しい觀念（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演繹…③で作った原則を個々の場合に適用して吟味する。	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。）
	⑤応用…すでに取得した知識を具体的な場合に応用し、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。）

(A)「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。上記の①分解と対応させるため学習者の観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らう。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らうか。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。

(B)「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ぬのであるから、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見えにくくなっている。

(C)「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、(f)幾分か保合と対応する面があり、(i)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、(u)当時、五段教授法が最盛期を迎えており、横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。

(D)「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、論理的斉合性よりも、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・ペスタロッツ以来、直観をすべての学習の出发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。

2 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 正篇』には、先の『新説教育學』とは少し異なつ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、此分段ハ心理學ニ基ツキテ心ノ自然ノ順序ニ適ハンコトヲ力メ、又論理學ニ基ツキテ推理ノ正シキ順序ニ背カザランコトヲ力ムルナリ。

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、即チ初メニハ具體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鞏固ニシ流暢ニス。第一ヲ直觀ト云ヒ、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觀ト云フ、又假令直接ナラズトモ具體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觀ト稱スルナリ。兒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リタルトキハ、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斷セシメタルトキハ、是レ即チ應用ナリ。

右ノ如ク教授ニハ三種ノ作用アルヲ以テ獨ノ教育者デエルペルドハ教授ノ段階ヲ分チテ、直觀、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 直觀

材料 具體的ノ事物

作用 知覺

覺官ニ依リテ直接ニ取得スルコトアリ。
説話ニ依リテ間接ニ取得スルコトアリ。

結果 具體的ノ觀念即チ直觀

二 思念

材料 相互ニ比較セラルベキ二個以上ノ事物（新シク學ビタルモノ及既ニ取得シタルモノ）
相互ニ關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關係ヲ究ムルコト。

結果

抽象的ノ觀念即チ概念（始め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、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發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

既ニ得タル概念ヲ證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、即チ具體的ノ知識ヲ十分ニ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。又概念ヲ發見セシムルニハ、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、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、心理學及論理學ニ基キタル正當ノ順序ナリ、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、」(八―一四ページ)

(考察)

(A) 知識の二大分類より教授作用の三分節へ：先の『新説教育學』(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、後者がデエルベルド^(注)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。

(B) デエルベ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ベルド(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、「覺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。」が挙がっていることである。横山榮次の説明では、以下

のように挙がっ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、又假令直接ナラズトモ具體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稱スルナリ。」

そうしてみると、ここである直観は広義で、教師の談話を手がかりに具體的な像を思い浮かべることも含むようである。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る。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ったものが、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、前者『新説教育學』(明治30年)にあったにしても、ここでデエルベ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。

(C) 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(A)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わかることであるが、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、デエルベ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だ

あろう。前章「心理学からみた思考領域の配列」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獨立ニ試ミルモノニシテ、既ニ學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作文法ニ在リ、而シテ讀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、先ツ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學ビタルモノ、又ハ日常ノ生活ニ於テ經驗シタルモノナラバ、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、思想ヲ啓發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、

但し茲コニ授クルモノハ止ムヲ得ザルモノニ限ル。

(二)屬文 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、作文帳ハ學校ノ見エナリト、蓋シ生徒進歩ノ状態一二之ニ依リテ知ラルモノナレバ、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。

幼年級ノ生徒ニ對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來ル。

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變更シテ變形ノ文章トナサシムルナリ。

右ハ専ラ啓發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發シ、第二段提示ニ於テハ、模範文ヲ提出シテ其讀方ト意義トヲ授ケ、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。(一〇六―一〇九ページ)

(考察)

(A)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依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。

(B) 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來レルモノナルトキハ、之ヲ分解シ整理スルニ止マリ、若シ然ラズシテ全ク新ナル事項ニ屬スルトキハ、可成直觀的ノ方法ニ依リテ明瞭ナル觀念ヲ得シムルコトヲ力ムベシ」(同上書、一〇四ページ)

ここでいう後半の「觀念(全く新たな事項によって得させる)」は、せいぜい直觀したも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る。

ただし、この時点で、横山榮次にも、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。

3 『小學校教育法』(明治33年)・『小學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、下記の二著が出ている。

・『小學校教育法』東海林書店蔵版、明治33年6月1日発行、全一三八ページ

・『小學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、一〇一―一、一二二ページ

この二書で注目されることを以下に簡条書きしておく。

(1) 教授作用への着目を「学習作用ノ心理的経過ニ基ク」(『小學校教育法』九三ページ)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)直觀↓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、隨テ現實ニ於テモ實行スベク、又判斷ヲ正當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、」(同上書、一〇二―一〇三ページ)

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、横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觀↓論理的思考、想起↓論理的思考という構図とどうかわわってくるかも、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」・「屬文」・「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。(『小學校に於ける教授の理論及實際』一〇九―一一一ページ)

4 『教授の段階に關する研究』(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『教授の段階に關する研究』(目黒書店発売、明治38年11月5日発行、二二二ページ)は、これまでの指導過程研究の集積されたもので、「緒言」第三章、「教授段階の歴史的研究」八章、「教授段階の理論的研究」九章からなる。このうち、「教授段階の歴史的研究」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⁾科學的に表明し、⁽²⁾之をして教授の實際に近づかしたるは實にヘルバルトの功といふべし」(四〇ページ)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、多分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収得せんが爲之に向て我心を潜むるの謂なり 事物を収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は即ち潜心なり 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 潜心は個々の觀察を爲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収得したる個々の觀念を總括するの作用なり 純然なる致思と眞正なる多方とは潜心の結果即ち個々の觀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」(同上書、四三―四四ページ、波線部・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⁾個物から他物へと觀察していく時、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觀察の際に直覚(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。

「啻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圍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對してのみならず數ヶ月に涉り又は數學年に涉る全體の進行にも亦教科の段階を踏ましむべしと云ふに在り」(同上書、四七ページ)

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』(一八〇六年刊)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あてられていることを知りながら(六七ページ参照)、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って其の目的とす。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その意義広く、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體的材料を授与することにのみ限らるるが如しと雖も、余の所謂提示はかかる狹義のものに非ず。即ち教授作用の主要部分を意味するものにて、啻に具體的知識のみならず、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取得を確実にし、運用の素地を作るをもってその主眼とす。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、余をもっ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当なるものの如し。」(同上書、一八五―一八六ページより作成)

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―

I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、心意発達の段階に着目して、以下のように説いている。

「吾人の所謂學習は小學時代を以て始まるものとし且つ小學校の學齡を滿六歳より滿十四歳まで繼續すべきものとせば此間に於ける發達段階は如何に區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 此時代の指導は直觀思考及び談話の練習に依りて既有の觀念を明瞭にし鞏固にし擴張し又遊戲圖書書き方讀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圖る

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於て記憶殊に盛んなり 故を以て永く記憶せらるべき價值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 比喩的ならざる觀念及び概念の簡單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價值ある思想界を造るにあり何となれば十分なる思念の發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觀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」(同上書、一七四—一七五ページ、改行は引用者)

シューマンの立言のごとく、六歳—八歳に直観的思考がはたらき、八歳—十一歳に記憶力(想起力)がさかんになり、十二歳以上に思念(Danken)——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發展の構図が、学年發達に應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。思考の学年的發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。

5 『教授法の新研究』(明治43年)においてシューミダーの作文指導段階を紹介するゆえん——指導過程論を追究する側面から見て——

『教授法の新研究』のなかでシューミ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なかったもので、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、鮮明になつてきた。

(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つ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つ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、思考力の發展を念頭に置いたシューマンの学年發達観であつたろう。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ーミダーの作文指導段階

論であった。シュミーターの作文指導段階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。

直観↓想起(想像)

推論と判断(論理的思考力)

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。シュミーターは、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よう。

Ⅲ 作文教授体系論への展望

1 『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二対一にしている。また、両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かどうかという点である。これには、本文中に裏づけとして、「附言」がケールイン、ケルレルの教育書より引用されている。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) (同上書、一〇三ページ、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「教授上参考スベキ圖書」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」を手がかりとしたい)。

・谷本 富著『實用教育學及び教授法』六盟館刊、明治二十七年一〇月二五月初版、明治二八年五月五日訂正再版、三四二ページ

・小山忠雄著『理論實驗讀書作文教授法』明治三二年 月 日 東海林書店刊、一九〇ページ

ここでは、仮りに刊行年次の早い前者に挙げた、作文教案を改行して引用しておく。

「左にケールの教案を摘記して、現に教育に従事せらるる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。即ち一篇の範文を示し、之を讀ましめ、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。或は韻文を散文に變せしむるあり。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實せしむ。例えば猫兒を記せる文あれば、これを示し、之に模擬して虎兒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。之を小學校に於ける自由作文の程度とす。」(引用は、『近代国語教育論大系』第二卷『明治期Ⅱ』井上敏夫編、光村図書刊、昭和五〇年

十一月一日発行、一五六ページより)

この谷本富の紹介したケールの四段階説と照らし合わせると、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)と論理的に二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三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、そうになると、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、この第三段階に來ても思想は与え、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、ケールのように二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、ケール説では二系列(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、榎山榮次においては、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、榎山榮次の見解では、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ろう。

この榎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『小學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。榎山榮次としては、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、榎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) 既ニ授ケタル讀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) 既成ノ章句ヲ變作セシムルコト、

(三) 模範文ニ倣ヒテ作ラシムルコト、
(四) 獨立シテ作ラシムルコト、」(同上書、一〇五―一〇六ページ)

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)の二要素に分けず、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、次のようになろうか。

①ケールライン・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「既成ノ章句ヲ變作」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ぬかと考えていき、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。ケールライン、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いが、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力ムベキハ思想ノ啓發ナリ」(『各科教授法 正篇』一〇四ページ)と断って、やはり思想は提供し、後は学習者に工夫させる—こ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、ケールライン、ケルレルの第三段階「模範文ニ倣ヒテ變作セシムルコト」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、四年後（年度から言えば五年後）の『小學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（ケールライン、ケルレルの第三段階にあたる）は、稍進みたる兒童に對して、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。」(同上書、一二二ページ)

シュミッターに出会う前の帰結点がここにあるう。

2 『教授法の新研究』における新説の導入

槇山榮次は明治三〇年代に、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ルライン、ケルレルの新著『^{（注）}教育・教授綱要」とりわけ師範學校生徒と民衆學校教師のために』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：一八七六年、第三版：一九一一年刊、全五二二ページ）に拠って自らの四段階説を出していった。その上で、明治四〇年代に至ってさらにシュミッターの一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)明治三〇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、シュミッタ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)明治三〇年代には作文の練習学習に力を注いでいたが、シュミッターが、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、シュミューダーの一段階説は、直接に挙がっては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、槇山榮次が明治三〇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の究明から見ても、⁽²⁾ 指導過程論追究の歩みからしても、⁽³⁾ 作文指導体系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、明治四〇年代に至って、当然紹介されるべき見解として迎えられたと言えるよう。

△注▽

1 槇山榮次著『教授の段階に關する研究』目黒書店刊、明治38年11月5日初版、明治41年8月10日三版、全二二二ページ

2 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, 一八〇〇年刊)に、以下の如く直観と概念の關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、全四四二ページに拠る。)

① 認識はつねに直観と概念とが要求される。(三八ページ)

② 認識の能力が総じて悟性と呼べるべきであるなら、この悟性なるものは、対象の直観をもた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だすためには多くのものに共通なるものを抽象する抽象能力、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るところであろう。(三八ページ)

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區別して)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。——その意味では悟性は「概念による」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。(二三ページ、「」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。

3 こちらも正確な引用ではないようであるが、『ゲルトルト児童教育法』(Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.) (一八〇一年刊)の中に「曖昧な直観から明瞭な概念へ」は、第三信を初めとしてベスタロッツ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、長尾十三一・福田弘訳、明治図書、昭和51年7月による。)

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關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。」(第六信、一〇〇ページ)

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、それがもっているという断片的な手段によっても、明晰な概念を得るという教授の目的を達成」できないということを私は発見しました。(第九信、一六四ページ)

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が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。

4 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いく点に、ミッ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収得したる箇々の概念を總括するの作用なり」(いずれも四三ページ)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。

5 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。

「歸納法ニ於テ發見セラレタル概念ハ此ノ法ニ依リテ活動スルヲ得ベシ、兒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。」(『新説教育學』九九〜一〇〇ページ)

6 ヘルバルトは『教育の目的から演繹された一般教育学』(一八〇六年刊)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(八注4Vの専心)と思慮(致思)を掲げた後、それぞれを二分して、以下の四項目にしている。

・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、九一ページ)

・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：「各個の対象を、一定の關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。」(一一四ページ)

このヘルバルトの教授段階を整理して上欄に、ミッヒ・槇山榮次の

ヘルバルトの教授の段階（一八〇六年）	ミッヒ・楨山榮次の四段階説
①明瞭：個別的対象をはっきり、確かにとらえる。（思想を要素的に分析してとらえさせる。）	①分解：事物のイメージを分解して明確ならしめる。
②連合：表象と表象とを結びつける。	②保合：事物のイメージを結びつけて全体を形成する。
③系統：連合した諸表象群を整理して、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。

四段階説を下欄に挙げると、以下のようになる。

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。楨山榮次はこの第一の著作において、ヘルバルトの教授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。

7 デエルペルド（デルプフェルトDörpfeld, 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、昭和七年二月一五日発行、六八一ページ）によれば、一八二四

年三月八日に生まれ、一八九三年一〇月二六日に没した。ドイツの教育評論家、教師。ゼルシャイトの生まれ。一八四四年に教師となり、一八四九年から一八八〇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、學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』（一八六三年）などがあるとのことである。

8 ケール（Carl Kehr. 一八三〇年生―一八八三年没）の書物は、『民衆学校の実際―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…一八六八年刊、第五版…一八七二年（邦訳される）、第八版…一八七七年刊、二〇六―二〇七ページ、第一版…一八九八年、二三九―二四一ページ（Carl Kehr. *Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schulpdisziplin 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.

9 *Kehren*=*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.