

「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—

前 田 真 証

(平成十一年九月十日受理)

(本論文の構成)

はじめに

一 五味義武の初期の綴り方教授組織化への歩み(概観)

二 五味義武の綴り方教授体系論の基底

1 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

2 綴り方教授の究極的目的においても綴る技能(作文力)の育成を掲げる

(1) 「思想」を「自己の思想感情」とし、児童の個性を取り込む

(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

(3) 綴る技能(作文力)の育成においては、槇山栄次・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

3 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

(1) 具体的実際案(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

(2) 思想の系統におけるシュミター説との照応性と独自性

(3) 実際的実際案では、どの学年も分析と総合の両側面を備える
〈このような教材配列をした時の問題点〉

① 分析に傾く教材と総合に力を注ぐ教材にあえて分けて扱わなければならない。

② 総合に力点を置く教材系列にあっては、学年間の指導事項の違いを明確にしにくくなる。

(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

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。

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。

〈このような重点化がなされるゆえん〉

(ア)児童心意の発達観から見て／(イ)読み方を通して養われる基礎能力が十分身につくため／(ウ)芦田恵之助の説く「小心期」との照応から見て／(エ)思想の系統や実際の具体案との整合性を考慮して

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

4 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。

5 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

三 発表の心理作用を分析して、綴り方教材の配列を根拠をもったものにする

はじめに

槇山栄次が明治四三年(一九一〇年)に公にした『教授法の新研究』^{〔註1〕}には、アルノ・シュミーターの作文教授体系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、駒村徳寿である。この駒村徳寿の大正四年までの綴り方教授組織化の歩みについては、すでに左記のものに報告している。

○『写生』主義綴り方教授体系論成立への軌跡―シュミーター説との関連に着目して―、『国語科研究紀要』第三〇号、広島大学附属中・高等学校編・刊、平成十一年(一九九九年)一〇月三十一日発行予定

そこで、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、シュミーター説と照らし合わせながら、「写生」主義綴り方教授体系論確立にいかにかに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)

大正四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』^{〔註2〕}巻上・巻下において尋二〜尋六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、下記の一編である。(執筆者名は、「五味義武」と記されていないのみ掲げる。)

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・刊、明治四五年(一九一二年)三月二〇日発行、一七九〜二一三ページ

2 「綴り方の進むべき道」、『教育実験界』第三二巻第七号、育成会刊、大正二年(一九一三年)四月五日発行、五五〜六〇ページ

- 3 「綴りに於ける教材の意義―(綴り方教材論『二』)―、『初等教育研究雑誌小學校』第一七巻第三号、同文館刊、大正三年(一九一四年)五月一日発行、六四〜六八ページ
 - 4 「綴り方に於ける教材の本質―(綴り方教材論『二』)―、『初等教育研究雑誌小學校』第一七巻第七号、同文館刊、大正三年(一九一四年)七月一日発行、五一〜五九ページ
 - 5 「綴り方に於ける教材の根據―(綴り方教材論『三』)―、『初等教育研究雑誌小學校』第一八巻第六号、同文館刊、大正三年(一九一四年)二月一日発行、二八〜三一ページ
 - 6 「綴り方教材ト其系統」、『綴り方研究録』(大正三年九月二十八日)長野県内小学校連合教科研究会編・刊、交友社印刷、大正三年(一九一四年)二月一日発行、四八六〜四九二ページ
 - 7 「綴り方教材の根據(一)―(綴り方教材論『其三』)―、『初等教育研究雑誌小學校』第一八巻第七号、同文館刊、大正三年(一九一四年)二月一日発行、一九〜二四ページ
 - 8 「綴り方教材と其の系統」、『信濃教育』第三三九号、信濃教育会刊、大正四年(一九一五年)一月一日発行、四三〜四七ページ
 - 9 「綴り方教材の根據(二)―(綴り方教材論『其三』)―、『初等教育研究雑誌小學校』第一八巻第九号、同文館刊、大正四年(一九一五年)一月一日発行、五八〜六四ページ
 - 10 「綴り方教材の根據(四)―(綴り方教材論『其四』)―、『初等教育研究雑誌小學校』第一八巻第一〇号、同文館刊、大正四年(一九一五年)二月一日発行、六二〜六四ページ
 - 11 「綴り方教材の根據(五)―(綴り方教材論『其五』)―、『初等教育研究雑誌小學校』第一八巻第二二号、同文館刊、大正四年(一九一五年)三月一日発行、二六〜三二ページ
- 月一日発行、二六〜三二ページ
- 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、二節に分けて、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授体系論の基底
- 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、以下の二点からである。
- ①本論文の「第二、綴り方教授大体的方針」の「2 綴り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}両者(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」とあり、明治四三年(一九一〇年)四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。
- ②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、「実際の具体案の一例」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二から尋六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「綴り方の進むべき途」は、思想感情、文字文章、方法の三点にわたって、「写生的方法」を貫くことを主張したものである。
- そこで、この二編から、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四点について、横山栄次の紹介したシューミーターとの関連を考えていくことにする。

1 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「綴り方の本質」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來る可きは思想なり即自己心内に明瞭豐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來るなり 其工夫を要する處は思想の整理整頓なり 如何にあらはさんかの工夫さへ出來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 整理出來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 形式豈文章構成するの主体ならんや」)

文章を思想に形式が備わつ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、思想と形式という二要素に分解したに過ぎないを言われようが、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↓發表衝動が加わつた時、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三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・形式二要素論で、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つたと言えよう。

そこで、五味義武は、「思想の系統及其発達を研究して教材選擇の根據をこゝにおく」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

想系統」を下記の二要素に分けている。

「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

即ち總合により思想の脈絡統一をはかる可き者」

以上のような見解を盛り込めば、五味義武の文章観は、左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こと知られてくる。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つて、右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つたと推察される。したがって、駒村徳寿と幾分抛り所は違うが、五味義武のばあいも、シュミューダーの連合心理学的文章構成観(槇山栄次によって訳出・紹介された)を共有していたと言えよう。

2 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。

④「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」

⑤「思ふに綴り方は一面に於ては圖書手工と同じく一種の技能なり。技能の教授は系統的の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」

⑥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、明治三三年（一九〇〇年）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

五味義武には、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、槇山栄次・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」にそい、綴る力を養っていかうとする姿勢は、駒村徳寿も五味義武も共通している。

⑥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、槇山栄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。

3 發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④兒童心意（思考）の發達に依じて「各学年に於ける綴り方教授の到達点」及教授の主眼」を挙げるとともに、先に挙げた⑤「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。

④綴り方教授の發達階段及び教授の主眼

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観物により其直観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観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胆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ざり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以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（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

即ち總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總合(外觀的)

一、事物に特有なる價值的要素の批判(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、六何法の吟味による思想の分解總合

一、六何法の條件を以て構成せらるる思想の總合^{△註10}

◎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、基礎練習(発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、個物の狀態

狀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、子供のおそぶ繪、庭の様子(写生の初歩)

文例

二、基礎練習(発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

六何法の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關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（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「綴り方教授の発達階段及び教授の主眼」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、⑥「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（発表典型と芹田恵之助の発達段階論）によった二年単位の総括的指導目標の提示）をふまえて見直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、それが具体的にどのような題材になるかを例示したものである。それがそのまま③「実際の具体案に反映されるから、本来なら④「綴り方教授の発達階段及び教授の主眼」に則って作成される⑥・⑦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ーミータ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ーミータ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ー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）：「論理的方法で観念し、判断し、推論させる」

論させる

〈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

即ち總合により思想の脈絡統一をはかる可きものと

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脈絡統一をはかる可き者

わけても、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、シューミーターの第一種を「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、シューミーターの第二種をも、「總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惟したのであろう。以上は、五味義武としては、文章観において分析的文章構成主義を採る人の、発達段階を見通した見解を相手に行っているから、特に異なつた面を表そうとはしていない。

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、九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、三種七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、大正四年の「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。きっかけは槇山栄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、ここでいう「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。五味義武は槇山栄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、左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 (槇山栄次訳出・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	個々事物の概念的名稱／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）}	物と他のものとの關係

このように見てくると、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) 実際の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、「実際の指導案」においては、⑦尋常二年三学期頃、⑧尋常四学年、⑨尋常七学年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。尋常七学年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つ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つたのだと解される。（なお、五味義武のばあい、尋二も尋四も「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）」（尋常二年三学期頃）、「山の上の見はらし」（尋常四学年）など共通するものがあつても、教材（一学習のまとまり）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つた。

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。

尋二の三学期頃に「庭」などを取り上げ、「寫生の初步として」「場所における客観的統一」を心がけるとあるが、これと尋四の「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」との違いを見分けることはきわめて難しい。(「寫生の初步」としての練習と写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、尋二の三学期頃には「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關係を吟味して思想の体系をつくる」とある。それに対して、尋常七学年の終わり頃には、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關係を明らかにして」「感想を主としての記述」を行うとある。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「実際の具体案」で全学年を通ずる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)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「綴り方教授の発達階段及び教授の主眼」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。

尋二の三学期頃の「実際の具体案」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關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「分解」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、ある観点に焦点化して書かせようとはしていないのである。むしろ、左に抄出するように、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。

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、以って発表能力を養うべき時代なり。

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。

尋三〜尋四半ば：児童の直接経験と間接経験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そのもの、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つて表れてこざるを得ないものであったであろう。

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か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な。

◎の「実際の具体案」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、尋四の後半からは左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。

○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。

○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單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「讀み方科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」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な「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、明治四二年に「綴り方教授の研究」を發表し、綴り方教授の發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ゝ。

「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へて、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、小心になつて注意深く吟味していく際に、文章の統一性を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)思想の系統や実際の具体案との整合性を考慮して：「綴り方教授の發達階段及び教授の主眼」には、すでに述べたように「イ、発表思想の素質的限定力養成の方面」にふれた箇所はない。したがつて、もしこの尋常四学年後半以降にも「ロ、発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」、
 「實際的具體案の一例」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、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、尋五・六
 学年の主眼として文章の統一性を据えたと見えよう。

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、發表思想の体系的組織力養成の
 方面」を「教授の主眼」の尋五・六学年に入れてしまうと、その前の学
 年も「イ、發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④「綴り方教授の発達階段と教授の主眼」
 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
 段階論であると思なされる余地も出て来ている。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、「實際的具體案」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、實際
 の「各学期教授細案」(五味義武の担当したのはおそらく尋常二年生、尋
 常三年生)における随意選題の重視となつて表れたと見られる。

4 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、④「綴り方教授の発達階段と教授の主眼」に
 は、尋一二時代、尋三四時代、尋五六時代に、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
 せると考えられ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くこうとしている。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く。槇山栄次の著書に、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を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。

5 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。

シュミューダーの十一段階論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であり、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な種類ありて難易の程度同じからずして、一概に論ず可らざる者あり」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、尋四までは叙事文が多く、記事文がそれに次ぎ、説明文は尋三から出てきて尋六以降記事文・叙事文より重くなる。議論文は高等科から用意される。以上の普通文は尋四から設定され、尋六や高等科二年では比率として三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をはたらいっている。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ューダ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をもったものに

「綴る際の心的作用」を解明して思想を第一とすることは、すでに明治四五年（一九一二年）の論文1においても考察されていたが、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」（大正四年一月）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』（大正四年七月）が出る直前に、どういった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「批評眼鑑賞眼を養って」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その形式上の運用 (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。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』の一〇六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著者に貢献したのは間違い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。それでは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 後者は事実より出で、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ひないが 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 of 思想生活は皆言葉を中心にして行はれるのである。」

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るが、右の「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ことになること。

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

の教材としていづれも出てくる。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④物の存在を記述せしむる練習↓⑤自分のなしたる事柄(經驗的行為)を記述せしむる練習↓⑥物の属性の(比較觀察による)記述という順になる。しかも、三者の關連を考えれば、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。

④物の存在を記述せしむる練習↓⑤物の属性の(比較觀察による)記述

← ⑥自分のなしたる事柄(經驗的行為)を記述せしむる練習

右のような關連のあるものを④↓⑤↓⑥の順に並べたところに、シューミダーの十一段階説の第一段↓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。

嶺山榮次の訳によるシューミダーの 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付きての經驗	自己のなしたる事柄(經驗的行為)を記述せしむる練習
第三段 二つの物の關連	物の属性の(二物の比較觀察による)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くりにしたものが、記事文↓説明文に成長し、それと關連しながら対峙するものとして「對話(會話)の寫

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、そのまま大正四年の著書における着想練習教材（主要系列）の尋二〜尋六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進む進展にも、シュミレ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授体系論が提案される素地を用意している。

〈注〉

- 1 槇山栄次著『教授法の新研究』目黒書店刊、明治四三年（一九一〇年）一〇月一三日発行、全五九〇ページ
- 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、目黒書店刊、大正四年（一九一五年）七月二三日発行、巻上…五〇七ページ、巻下…四二八ページ
- 3 11、16、17、21 「綴り方の系統的課程案」『国語科研究録』（明治四十五年三月二十日）長野県内小学校連合教科研究会編・刊、一八〇、一八〇〜一八一、一八三、一八七、一七九、一八三、一八四〜一八五、一八七〜一八八、一九〇〜一九二、一九三、一九四、二〇一ページ
- 12 発表典型においては、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「児童心意の發達階段」を

次のように示している。

發達状態

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 (二一七ページ)

(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。

等高	六五尋	四三尋	二一尋	一般心意の發達階段		發表典型
				思想界	表出形式	
明確	複雑	活動實想に向ふ	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式結合不十分	直觀式 記憶 想像萌芽
豐富	明瞭	性質簡單少量	言語文字の量增加	言語文字の數增加	思想と形式結合不十分	直觀式(主) 記憶 想像加はる
複雑	增加	一般に盛	言語文字	言語文字の數增加	想像式 思想 感情現はる	想像式(主) 記憶 想像加はる
旺盛	旺盛	混合式	混合式	混合式	混合式	混合式

(3)西筑摩郡中央部組合會

(同上書、一三七〜一三八ページ)

「兒童心意の發達と學年との關係」について、二年単位で思想界／思想と言語／言語と文字との結合／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)小泉郡戊組職員會の見解と一致する。(同上書、一五〇ページ)

(4)北安曇郡南部職員會

「兒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、二年単位に記されている。「發表典型より見たる特徴」は、(2)小泉郡戊組職員會や

(3)西筑摩郡中央部組合會の見解と重なっている。發表典型がいつ、誰によって提唱されたものか、まだ調べがつかないが、明治四十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』第五九号、初等教育研究会編、大日本図書刊、明治四二年(一九〇九年)二月一日、二六〜三一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である。

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、九五〜九九ページ)

(2)上伊那郡第四部職員會(同上書、一一七〜一一八ページ)

(3)小縣郡丁組職員會(同上書、一六一〜一六二ページ)

14

15 『教授法の新研究』三三〇、三三八ページ

18

五味義武が大正元年九月に、東京女高師の附屬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おいて、相談の便もよかったと考えられる。

19 芦田恵之助稿「綴り方教授の研究」『教育研究』第五九号、引用は『芦田恵之助国語教育全集』第一卷、明治四書、昭和六二年(一九八七年)刊、五八五ページによった。

20 論文2「綴り方の進むべき途」『教育實験界』第三一卷第七号(大正二年四月)には、「元來綴り方の最も重大なる任務はその思想を適當に限定してこれを一つの目的に組織する能力を養成するに在る」(五六ページ)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。)

22・23 「綴り方教材と其の系統」『信濃教育』第三三九号、四四、四六ページ