

シュミタ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―

前田真証

(国語教育講座)

(平成十九年十月一日受理)

はじめに

アルノ・シュミター (Arno Schieder) (一八七〇年生まれ―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ターの名前が挙がっている。

(a) 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『国語教育』第九卷第二二号、真英書院、大正二三(一九二四)年二月一日発行、三九〇―四九六ページ。『文化中心国語新教授法』(上)、教育研究会、大正二四(一九二五)年一〇月二三日発行、二五二―二六九ページに再掲。さらに野地潤家博士責任編集『理論・思潮・実践史』(国語教育史資料第一巻)東京法令出版、昭和五六(一九八一)年四月一日発行、二二七―二三二ページに

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』第二巻第七号、文園社、昭和五(一九三〇)年六月一日発行、三七―四五ページ。

(c) 『綴方教育發達史』啓文社、昭和一四(一九三九)年六月二五日発行、全二九三ページ。

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がっている) の側面から、(c) は教材組織論の立場から見て、シュミター作文教授体系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、要になるシュミターの一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。

- 1 シュミーター作文教材組織論の位置づけと内容
- 2 シュミーター作文教材組織論撰取の経緯
- 3 シュミーター作文教材組織論からの撰取と創造
- 4 峰地光重がシュミーター説に着目したゆえん

1・2に関して、(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、シュミーター説に関する言及が、以下のようになされている。(括弧内は『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、(ア) (ケ) 及び傍線・波線・「」は考察の便宜上、こちらが付したものである。)

この (ア) 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、シュミーターの唱へたところのものがある。シュミーターは (イ) 獨乙ライプ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った。〈波線部は省略〉シュミータ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。(ウ) シュミータ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経験

(エ) これは直觀描寫の一部に屬するもの、〈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経験、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、關係、又は比較

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、比較吟味へにより、一層明確なる觀念を得るものであるといふのである。

(四) 一群としての経験

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、よく事物の特徵を捉へて記述し、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する〈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。つまり物語をさす。

(九) 二つの纏つたるもの、關係

二つの纏つたるもの ((オ) 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 (カ) 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。(カ) 例へば正邪善惡に對して

記述するが如きものである。

(キ) 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臺氏の洋行土産の一つだっ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。〉この従来型の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(ク)「技能修練の階段」を基礎とした著書が次に表はれた。榎山榮次氏校訂「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ターの思潮を汲んだものであるやうに思はれる。そして(ケ)この思潮を汲んだ實際案、——教授細目なども現はれて來た。従来型の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、人々はよるこんでこの教授法に走つたのである。〈注2〉

1 シュミター作文教材組織論の位置づけと内容

この項には、主に傍線部(ア)～(カ)が該当しよう。

(1) 位置づけ

引用部分の前に、実用主義から発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、シュミター説が、(ア)にあるように「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。

A シュミ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(イ)や(オ)にあるように、シュミターが一九〇八年「綴方の技能修練の階段」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(ウ)のように、要になる一の「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、(オ)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、シュミターに直接言及しているのは、次の二書だけである。

○榎山榮次校閲、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、大正五(一九一六)年九月二〇日発行、全三八六ページ

○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、大正五(一九一六)年七月二八日発行、全二七九ページ

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、(イ)や(ウ)に対応する部分を示すと、次のようになる。

(ウ)	花田甚五郎	長崎県女子師範附小
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。〈注5〉	(イ) 綴り方技能修練の基礎を前述の「綴文能力」の心理的過程によつて建設したいと思ひます。これについては、かの有名な、 <u>ライプチヒ市師範學校の國語教師、シュミ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。故に綴文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、獨逸のライプチヒ市師範學校教師シュミター氏によりて公にせられた「綴り方の技能修練の段階」</u> は比較的優越して居る様と思はれる。〈注6〉

この表を見ると、

①シュミターが一九〇八年に公にした著述か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」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。

②一階段について、シュミターが「綴り方技能修練の段階として述べてゐます所」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、シュミターの提唱する一階段も、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、シュミターの「一階段を花田甚五郎の説明にならつて「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、シュミタ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つたため、峰地光重には、シュミタ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。

B シュミタ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、型をおつかふ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・両様式などのうち代表的な二様式を配当したもの、「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、シュミター説が「『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、以下の四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〔(一)〕→(二)〕→二つの事物〔(三)〕→多くの事物を含む

一群〔四〕〜(七)〕→複数の一群〔(八)〜(九)〕

②空間的静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〔(一)〕→異なった時における一つのものの行動の記述〔(二)〕、一群としての経験〔(四)〕・種種の見地より観察したる一群〔(五)〕→種々の時より見たる一群〔(六)〕、話す景色(一群)〔(七)〕→多くのものを結合すること〔(八)〕

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〔(一)〜(六)〕→可視的重点の把握へ〔(七)〜(九)〕→思考をはたらかせて論理的に解明することへ〔(一〇)〜(一一)〕

④文種の発展……記事文を基盤にする〔(一)・(三)・(四)・(五)・(七)〕→叙事文への展開をはかり、物語へ〔(二)・(六)・(八)〕→説明文へ〔(九)・(一〇)〕→議論文へ〔(一一)〕

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一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、科学化されたもの」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のかどうか、闡明しにくい。

(2) 内容

しかも、紹介された(ウ)の「シュミタ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、シュミター説が忠実に訳出・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ターの一段階を、花田甚五郎

の『新潮を汲める綴方教授の實際』と照らし合わせてみると、傍線(エ)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、二つのものの關係、又は比較して記述することでありますから、どうしても屬性に分解して記述しなければなりません。

〈注8〉(以下略)

したがって、傍線(エ)の三箇所はいずれも花田甚五郎の見解なのである。他方、傍線(オ)は、長崎県女子師範附小の方で加えたもの、傍線(カ)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ター説を扱っているのであるから、厳密な取り扱いが困難である。引用した部分以外でも、加除修正をしたり、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。

2 シュミター作文教材組織論撰取の経緯

この問題に関しては、傍線部(イ)・(キ)・(ク)・(ケ)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。

(40)

(イ) 一九〇八(明治四一)年に、シュミター(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、一一段階説によって技能修練を高唱する。



(キ) 大正三(一九一四)年頃、シュミ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。)



(ク) 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。左記の四冊をはじめとして、みなシュミターの思潮を汲んだものと推察される。

① 榎山榮治校閲、長崎県女子師範附小『本質の上に立てる最新綴り方教授』金港堂書齋、大正五(一九一六)年九月二〇日発行、全三八六ページ

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、大正五(一九一六)年七月二八日発行、全二七九ページ

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、大正五(一九一六)年九月五日発行、全七四三ページ

④ 友納友次郎著『綴り方教授法の原理及實際』目黒書店、大正七(一九一八)年三月二〇日発行、全四七四ページ



(ケ) これ以降、シュミターの思潮を汲んだ、実際案(綴り方教授細目など)も現れ、人々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。

(1) シュミターの公にした書名は何で、なぜ発行年が一九〇八年と判明するか……峰地光重は、シュミターが「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、シュミターの一段階を引用する前に、シュミター説の概要として、次の二点を掲げる。

a 綴り方教授において「自由發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、「次に、氏が綴り方技能修練の段階として述べてゐまする所を見ますと、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大きい。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、不思議と云えば不思議である。「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つたか、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。

(2) 誰がいつシュミューダ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ューダ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げられ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 『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(一九二二)年二月五日発行、全二六七ページ
- ② 『學校管理法提要』目黒書店、大正三(一九二四)年二月三日初版、全二八六ページ、大正八(一九一九)年第三版、大正二三(一九二四)年三月二三日改訂、全二九八ページ
- ③ 『分團教授原義』目黒書店、大正七(一九二八)年三月一〇日発行、全二六二ページ
- ④ 『農村教育の方針及施設』目黒書店、大正八(一九一九)年三月八日発行、全五八八ページ
- ⑤ 『西洋見物お土産話』目黒書店、大正一一(一九三二)年五月二二日発行、全二二二ページ

⑥ 『外國の讀本から』真田幸憲編、(本文には「編」とあるが、表紙には「訳」とある。) 目黒書店、大正二三(一九二四)年三月三〇日発行、全二二六ページ

⑦ 『新時代の教育』目黒書店、大正二三(一九二四)年九月二七日発行、全五四〇ページ

⑧ 『農村の郷土・勞作・公民教育』東洋図書、昭和一一(一九三六)年一月一〇日発行、全四五二ページ

ただし、西洋見物に関しては文献⑦に、「三小冊子」〈注12〉があると、自ら述懐しているため、大正二三(一九二四)年までに、他に二冊の著書が加えられるかもしれない。①と④の四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⑤・⑥・⑦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、哲學的研究よりも「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、教育実践にのっとり研究を進めていった人と言えよう。しかし、そうなると、大正三年頃と峰地光重が言及した時期とは違ふことになる。明治三五(一九〇五)年から昭和一五(一九四〇)年まで執筆した雑誌論文は一一二編(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。

- 明治三五年度 秋田県立横手中学校教諭
- 明治三七年度 秋田師範學校教諭(兼附屬小学校主事)
- 明治三八年度、四二年度ころ 広島高等師範學校教諭
- 明治四四年度、昭和一五年度 奈良女子高等師範學校教授(明治四五

年度、大正六年度まで附属小学校主事を兼ねる。)

したがって、大正三(一九一四)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、大正二(一九一三)年に、『教育実験界』第三二巻第七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真田幸憲であれば、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、シュミタ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真田幸憲氏の洋行土産の一つだっ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、真田幸憲ではなかったにしても奈良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だろう。

また、大正三(一九一四)年という時点に持ち帰ったと峰地光重が聞いたのは、大正四、五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、シュミターのことを「かの有名な、ライブチと師範學校の國語教師」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、シュミター説は、大正五(一九一六)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る。

そうすると、真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一九〇八(明治四一)年をあまり下らない時期―に、ドイツ本国でシュミターの著書を見つけ、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。

(3) シュミタ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……シュミタ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、移入者として大正三(一九一四)年真田幸憲説を紹介したこともあつてか、それより後の大正五(一九一六)年に出た本を三冊、それ以後に出た本を一冊挙げている。しかし、これらはシュミタ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、ここに掲げた著書が出発点で、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じていたのである。別の所「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、大正三(一九一四)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。友納友次郎の大正三年の『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』と大正七年の『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（大正三年ごろ）を経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、シュミューダーの著書が一九〇八（明治四一）年に公刊されているのなら、日本には明治四一（一九〇八）年以降ならいつ紹介されてもおかしくない。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、明治四〇年代から撰取・活用がはかられてよいわけである。

3 シュミューダー作文教材組織論からの撰取と創造

(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、シュミュー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にシュミュー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箇所であることを示す。）

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、獨逸のシュミュー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。

シュミュー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」榎山榮次校訂、大正五年九月發行）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經驗

直觀描寫の一部に屬する^〇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經驗

これは直觀描寫の一部に屬する^〇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。

○一群としての經驗

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 将来として見たる一群[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、ある書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ので、即ち物語りとなる。

○二つの纏りたるものゝ關係

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。

○特質(特性)の記述

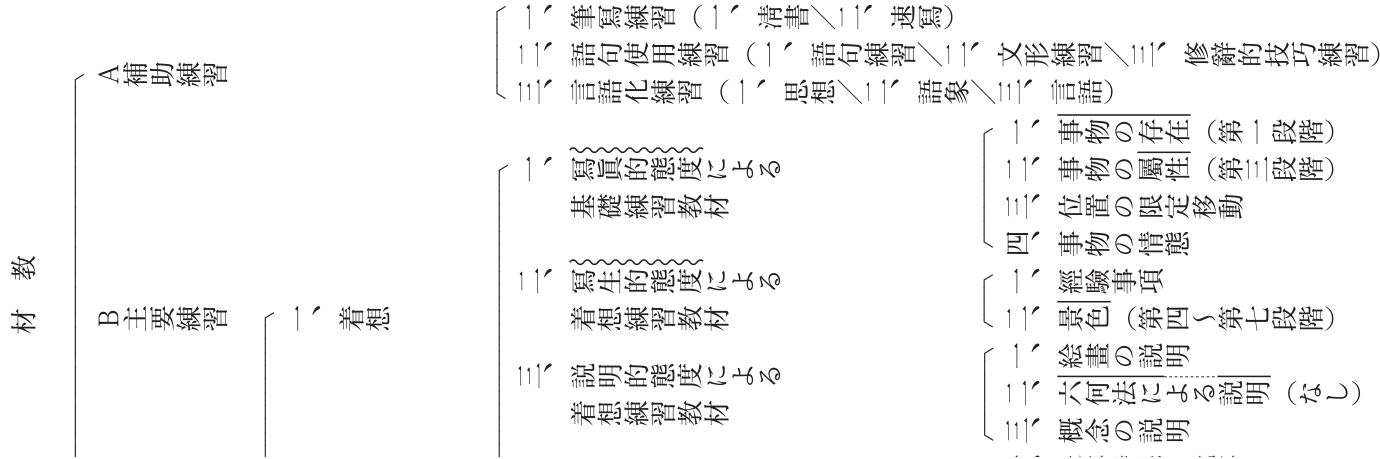
これは物の特性を記述するので、純説明文である。

○意見の發表

これは意見を發表させるので、論文である。

これによつて見ると、シユミターの綴方教材も亦客觀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り、觀點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〉

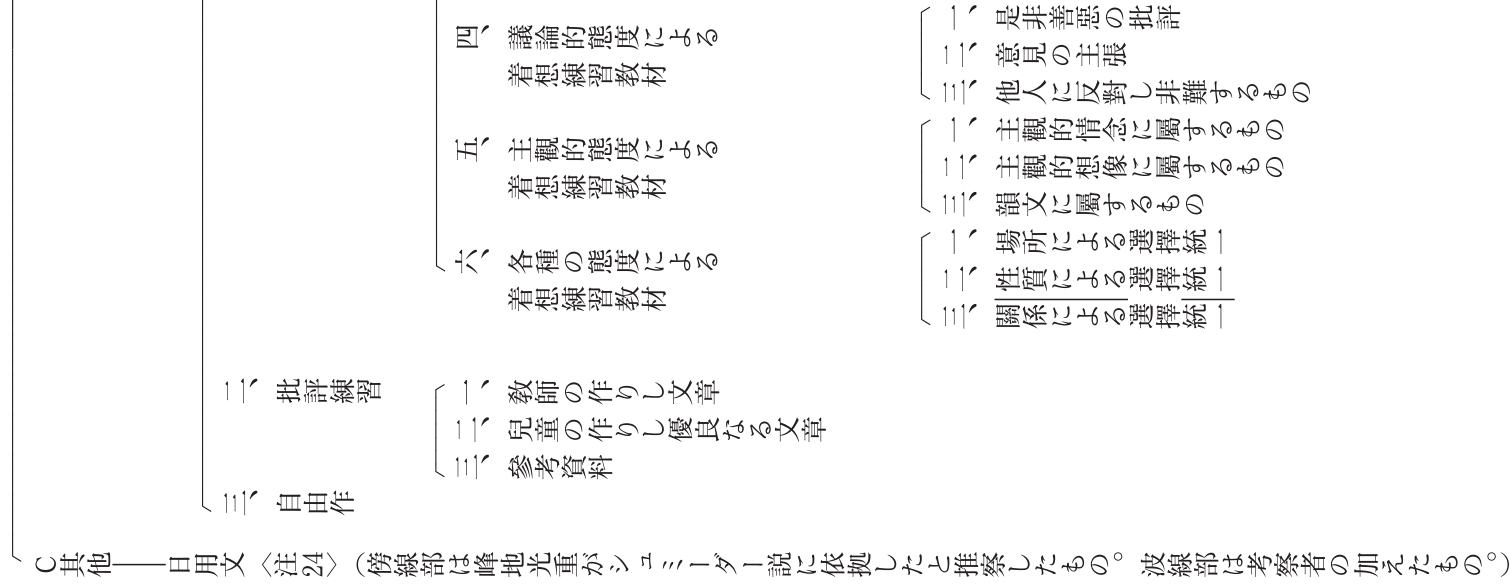
㊦(その上で花田甚五郎・長崎県女子師範附小の著書及び駒村徳壽・五味義武の著書を挙げ)「五味・駒村兩氏の著書には、特に兩氏の創意のあることは認めなければならない」〈注23〉として、『寫生を主としたる綴方新教授法の原理』における綴り方教材組織を左記のように図にして表している。



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、シュミュー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——凡そシュミュー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』（大正一〇年）〈注 27〉の目次が記してあるが、省略。）

(1) 真正のシュミューダーの説と花田甚五郎・長崎県女子師範附小の紹介とを等置

文献 (ア) 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」（大正一三年 11 月 19 日 14 年）から一五年経つても、基ついた著書も同じであり、評価も共通している。「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る」という見方は、「『従来の型』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的把握へ／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、明治四十年代の内容（範圍）・形式（構成式・文種・文体）・教授法という固定的な観点を当てはめることよりも、「観点が拡大されてゐる」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、昭和一四（一九三九）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ユミッター説そのものだったのである。したがって、真正のシユミッター作文教授体系論と花田甚五郎・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ることがなかった。

(2) 「写生」主義綴り方教授体系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五箇所を「シユミッ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、上欄に峰地光重が「シユミッ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、下欄はシユミッターの二段階として『綴方教育發達史』に改めて引用された説述を掲げれば、左のようになる。

シユミッターの意見	『原理』の綴り方教材組織	引用された二段階にある表現
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（第一段階の説明にある。）
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（第三段階の説明にある。）
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（第七段階の題目。景色と一群が等置し得るなら、第四く第七段階のいずれも入る。）
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る。）	文章の統一点を求め主点を捕えて、そこに主力を注ぐ。（第七段階の説明。上記の手がかりと対応するか否か、不明。）

峰地光重が「シュミューダーの意見と思はれるもの」と指摘した五点は、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、シュミューダーの第一段階、第三段階の説明であり、前節1の(2)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、シュミューダ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」はシュミューダーの第四段階、第七段階を貫く言葉になる。ところが、「六何法による説明」は、シュミューダーの一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、シュミューダ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、どこまでシュミューダーが言及したかはつきりしないことばかりだったのである。

(3) 友納友次郎の提出した綴り方の教材体系については、シュミューダーの一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、シュミューダーの提起した一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、ずっと下って大正一〇(一九二二)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「シュミューダーの意見と思はれるもの」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……尋常科第二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ふが、「写生」主義綴り方が「くがあります。」というところから入ろうとするのに対し、友納友次郎は「○○にくがあります。」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、シュミューダーの一段階の柱立てでは「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……尋常科第四学年の六何法による指導の後、尋常科第五学年の「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……廻って尋常科第四学年に「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、選択と統一がこの順に挙がっており、関連する諸説と見なせよう。

——そうしてみると、シユミナータ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、大正一〇（一九二一）年の『私の綴方教授』の目次から取られていることもあつて、なかなか見きわめににくい。

（4） 引用したシユミナーター一段階の説明の中に、「写生」主義綴り方の系統化の基準が入り込む

峰地光重がシユミナーターの一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つた。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、『綴方教育發達史』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、次の二箇所である。

第五段階……「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、前の第四段階と比較して、「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。）

第七段階……第六段階まで自然のままの光景の表出を目的としていたの
に對し、第七段階の「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、

○第五段階では、花田甚五郎が第四段階との対比で述べたところを、長崎県女子師範附小は、第五段階に書く文章の構成に分け入って説くものに改めており、

○第七段階では、花田甚五郎と同じまとめに行き着く前に、第六段階までは「寫眞的態度の記述」とすれば、この第七段階は「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

分が抛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ッターの一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のである。したがって長崎県女子師範附小は、少なくとも花田甚五郎とは同等に元のシュミッター説を知っており、その解釈に際しても「写生」主義綴り方の態度による区分が生かせると指摘できたことになる。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、シュミッターの一指導段階をもとに、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、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。

4 峰地光重がシュミッター説に着目したゆえん

峰地光重は、どうしてシュミッターに着目することができたのであるか。(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。

「シュミッターの分析的な、技能本位的な綴方教育意見には世の人達が飽くときが来た。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った。

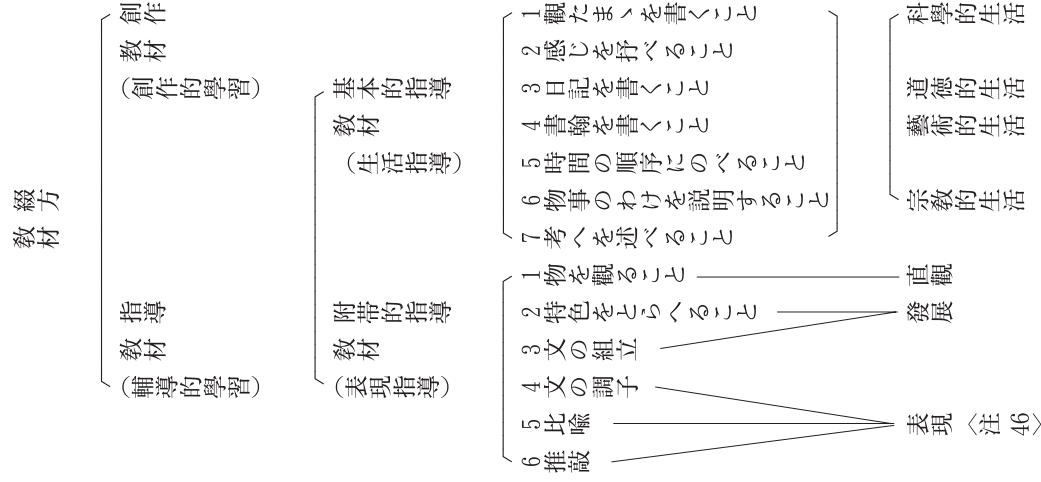
大正十年以降に至つて、さうした見解に立てる著者が表はれるやうになつた。田上新古氏著『生命の綴方教授』〈注40〉峰地光重著『文化中心綴方新教授法』及『最新綴方教授細目』〈注41〉、秋田亘三郎氏著『國語の新學習法』〈注42〉等であつた。最近公にせられた奥野庄太郎氏著『綴方指導の原理及實際』〈注43〉などもさうした見地に立つて述べられたものゝやうである。(中略)

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點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〉

「從來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れるのである。私は目的論に

於て、『綴方を兒童の人生科とせよ。』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五冊のうち、峰地光重自身が表したものが二冊あり、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。

(1) 綴り方教授の目的に関しては若田説に則る

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、若田恵之助が大正四 (一九一五) 年に『綴り方教授に關する教師の修養』〈注47〉と『綴り方教授細目私案』〈注48〉に用いた用語で、①兒童の學習態度・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、綴り方教授の目的をして掲げ、新

しい綴り方教育の指標をしたわけである。

- (2) 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、行かうとする模倣的方面との二つがある。綴方教授に於ても、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氏の提言により、指導教材は「綴文力」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文力の啓培の相違たと見抜いて、いずれも生かそうとしたことになる。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。

- (3) 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基本的指導教材と附帶的指導教材に分ける

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、『最新小学校綴方教授細目』に次のように説いている。

「從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随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、從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、延べ五六の綴り方教材について、二八の練習目的が掲げられてい

る。右に「幾十の練習目的」とあったのは、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)に挙げたように一五の教材に系列化されている。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、『最新小學校綴方教授細目』では「観たまゝを書き表すこと」にまとめられる。

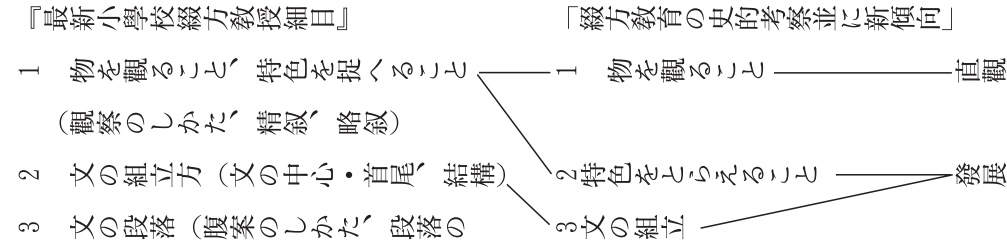
(2) 「叙情的の記述」が、峰地光重の「感じを抒べること」に対応する。「日記文の指導」、「書簡文の指導」が、それぞれ「日記のかきかた」、「書簡文の書きかた」に対応する。また、「評論的傾向」 → 「評論的の記述」も、「考へを述べること」と照応する。

(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。

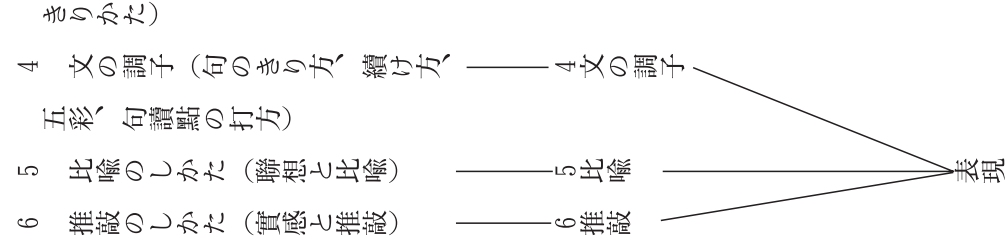
このように挙げてみると、峰地光重の基本的指導教材は、友納友次郎の多岐にわたる綴り方教材を七項目に集約したことが歴然としている。

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。『最新小學校綴方教授細目』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。大正二三(一九二四)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「表現の真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。そこから六項目を引き出している。ただし、『最新小學校綴方教授細目』(大正一〇年)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。



フセドラーの説に基づいたといっても、どこまでを直観、発展、表現とするかは、『最新小學校綴方教授細目』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。

以上のように見えてくると、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(綴り力の啓培の用語で、「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ら綴る態度に着目し、綴り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)、附帯的指導教材(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。直接の手がかりは友納友次郎であったとすれば、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ッターに着目するに至ったのではなからうか。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 シュミッター作文教授体系論については、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、シュミッターの原著が明治四二(一九〇八)年に出されたものとの証言が、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』(大正五(一九一六)年九月)にあり、シユミーターの二段階の内容も、花田甚五郎の『新潮を汲める綴り方教授の実際』(大正五(一九一六)年七月)や長崎県女子師範附小の著書に掲載されたものが、予め紹介されたものに、それぞれの著書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・長崎県女子師範附小の綴り方教材組織)の酷似性を説明できるのは、峰地光重の

すべてシユ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、淵源を遡る洞察がなし得たのであろう。

3 今回の考察を通して、綴る力の育成をめざす幾つもの綴り方教材組織論はすべて「シユ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)シユミーターの著書はおそらく明治四一(一九〇八)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、シユミーターに言及した著書も、ずいぶん普及した。シユミーターも、大正五(一九一六)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)シユミーター説の訳出・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、シユミータ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、大正三(一九一四)年から大正五(一九一六)年に出ているが、活用され始めた時点は、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、以下の三点にわたって解明する必要がある。

(1) 明治四一(一九〇八)年と目されるシユミーターの原書を探し、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ユミーター説に学び、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、大正一四(一九二五)年一〇月三日発行、二五三―二五七ページ

2 峰地光重稿「綴り方教育の史的考察並にその新傾向」『国語教育』第九卷第一二号、育英書院、大正二三(一九一四)年二月一日発行、

- 四二〜四三ページ
- 3 同上誌、四二ページ
- 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、大正五（一九一六）年七月二八日発行、二〇〜二二ページ
- 5 『新潮を汲める綴方教授の實際』二四ページ
- 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、大正五（一九一六）年九月二〇日発行、二四ページ
- 7 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第九卷第一二号、四二ページ
- 8 『新潮を汲める綴方教授の實際』二七ページ
- 9 『新潮を汲める綴方教授の實際』二二ページ
- 10 『新潮を汲める綴方教授の實際』二二ページ
- 11 『新潮を汲める綴方教授の實際』二四ページ
- 12 真田幸憲著『新時代の教育』目黒書店、大正二三（一九二四）年九月二七日発行、「緒言」二ページ
- 13 『新時代の教育』「緒言」一ページ。なお、(5)の『西洋見物お土産話』目黒書店、大正二一（一九三二）年五月二二日発行、全三二二ページによれば、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、大正一〇（一九二一）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』第二二卷第四号、明治教育社、大正二一（一九三二）年四月三日発行、一八ページに拠る。）
- 14 『新時代の教育』本文七〜八ページ
- 15 真田幸憲著「綴方教授に就て」『教育實驗界』第三二卷第七号、東京育成会、大正二（一九三三）年四月五日発行、一四〜一八ページ
- 16 「綴方教授に就て」『教育實驗界』第三二卷第七号、一八ページ
- 17 『文化中心國語新教授法』上巻、二五六ページ
- 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、大正三（一九一四）年五月二〇日発行、全五〇〇ページ
- 19 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第九卷第一二号、四二ページ
- 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、大正七（一九一八）年二月二五日発行、全五五六ページ
- 21 花田甚五郎稿「シュミューダーの説に基きたる新綴方教授法」『國語教育』第二卷第一号、育英書院、大正五（一九一六）年一月一日発行、五三〜五八ページ
- 22 峰地光重著『綴方教育發達史』啓文社、昭和二四（一九三九）年六月二五日発行、一三〇ページ
- 23 『綴方教育發達史』一三〇ページ
- 24 『綴方教育發達史』一三一ページ
- 25 『綴方教育發達史』一三二ページ
- 26 『綴方教育發達史』一三二〜一三三ページ
- 27 友納友次郎著『私の綴方教授』目黒書店、大正一〇（一九二一）年一月二八日発行、全四八四ページ
- 28 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』二八一ページ
- 29 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』二八一ページ

- 30 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』二八四ページ
- 31 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』二九四ページ
- 32 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』三九一ページ
- 33 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』三四八ページ
- 34 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』四〇九ページ
- 35 『新潮を汲める綴方教授の實際』二四〇二五ページ
- 36 『新潮を汲める綴方教授の實際』二六ページ
- 37 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第九卷第二二
号、四〇ページ
- 38 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第九卷第二二
号、四六ページ
- 39 『綴方教育發達史』一三八ページ
- 40 田上新吉著『生命の綴方教授』目黒書店、大正一〇（一九二一）年
一〇月二五日発行、全六六〇ページ
- 41 峰地光重著『最新小學校綴方教授細目』児童研究社、大正一〇（一
九二一）年八月一八日発行、全六八ページ
- 42 秋田喜三郎著『児童中心國語の新學習法』明治図書、大正一一（一
九二二）年四月二五日発行、全三九四ページ
- 43 奥野庄太郎著『綴方指導の原理と其實際』文化書房、大正二三（一
九二四）年七月八日発行、全三四八ページ
- 44 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第九卷第二二
号、四六〇四七ページ
- 45 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第九卷第二二
号、四七ページ
- 46 「綴方教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第九卷第二二

号、四八ページ

47 芦田恵之助著『綴り方教授に關する教師の修養』育英書院、大正四
（一九一五）年五月五日発行、全四七四ページ。「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。」
（五七〇五八ページ）として三たび「人生科」（五八、五九ページ）の
用語を使い、次のように結論つけている。「小學校に於ける諸教科が
悉く児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。」
（八一ページ）

48 芦田恵之助稿「綴方教授細目私案」『文章研究録』第二卷第一号
「高等科」・第二二号「をほりに」、佐々政一主幹、育英書院、第一一
号：大正四（一九一五）年一月一日発行、第二二号：大正四（一九
一五）年十二月一日発行。以下の引用は、『綴方教授細目私案』文化
評論出版、昭和五三（一九七八）年二月一五日発行、全三三六ページ
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。

「余は苟に思ふ『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。」（二六四ページ）

「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。」(二八七、二八八ページ)
- 49 詳細については、拙稿「峰地光重氏の綴り方教授観—小学校綴り方教授細目を中心に—」『福岡教育大学紀要』第三二号第一分冊文科編、福岡教育大学、昭和五七(一九八二)年二月一〇日発行、四五、六二ページを参照。
- 50 〈注41〉に挙げた『最新小學校綴り方教授細目』の「綴り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「先づ綴りを『人生科』として生かせよ」と題して、次のように述べている。
- 「綴りは児童の人格の全的表現である。而して綴り教授は、児童をして、一層高く一段深く生長せしめるための尊き仕事である。従来は綴り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、これは誤っ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。小學校の綴り方はもつと意味深い方面に着眼しなければならぬのである。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。綴り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。児童の全的表現、眞實表現なる綴りによつて、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、新しい綴り教授の生命が溢れる。」(三ページ)
- 「序言」にも、「1 綴り方を児童の『人生科』として生かうとしたこと」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、明らかに菅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 『最新小學校綴り方教授細目』四ページ
- 52 『最新小學校綴り方教授細目』三ページ
- 53 『最新小學校綴り方教授細目』三ページ
- 54 『最新小學校綴り方教授細目』四、五ページ
- 55 「綴り教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第九卷第二二号、四七ページ
- 56 「綴り教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第九卷第二二号、四七ページ
- 57 「綴り教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第九卷第二二号、四七ページ
- 58 「綴り教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第九卷第二二号、四七ページ
- 59 「フキドラー」(Fiedler, Konrad Adolf) は亀井高孝等編『西洋人名辭典』岩波書店、昭和七(一九三二)年二月二五日発行、八七二ページ)に拠れば、一八四一—一八九五年。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) 『藝術的活動の起源』一八八七年刊。
- (2) 『ハンス フォン マレー』(「十九世紀ドイツ畫壇の最も特異な存在」〈同上書、一一四七ページ〉で、フキドラーは彼と親交が厚かつたという。)一八八九年刊。
- (3) 『藝術論集』全三卷、一九二三年刊。
- (4) 『認識の階梯』一九二九年刊。
- (5) 『ギリシャ・ローマの藝術理論について』(遺著)
- 60 「綴り教育の史的考察並にその新傾向」『國語教育』第九卷第二二号、四八ページ
- 61 拙稿「小學校綴り方教授細目の原理—小學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』第二三号、福岡教育大学国語国文学会、昭和五六（一九八一）年二月二〇日発行、三三―四五ページ参照。

〈別表〉綴り方系統一覧表

尋 一	言語の綴り方		
	1	2	3
	有りの儘の綴り方		
尋 二	記述		
	1	2	3
	(部分) 評		
尋 三	説明的	動的記述	練的記述
		(部分的練習)	(練習)
尋 四	日記文	事及び日曜日	載的記述
		(特別の出来)	(稍叙)
尋 五	書簡文	記等	寫生的
		(冒頭結尾をも加ふ)	
尋 六	新聞	續して練習	(稍總括的抽象的)
		(屬部を加ふ)	
高 一	評論的	(叙情的の傾向)	(稍總括的抽象的)
		(評論的の傾向)	
高 二	記述	戰記文	(總括的抽象)
		傳記文	(總括的抽象)
	解説文	戰記文	的の(記事)文
	叙情的	傳記文	的の(記事)文
	記述	戰記文	的の(記事)文
	書	傳記文	的の(記事)文
	(各種の實際的)	戰記文	的の(記事)文
	(日記等)	傳記文	的の(記事)文
	(參觀記、旅行)	戰記文	的の(記事)文

