

話し方領域におけるヘルバルト主義受容の意義

—— 明治30年代における ——

甲斐雄一郎

はじめに

明治中期以降、日本の教育界がいわゆる「ヘルバルト主義」の受容に努め、とりわけ高等師範系の導入者によって普及、浸透が図られた段階教授法が当時の実際の授業に多大な影響を与えたことは、すでに日本教育史における常識に属する事柄であろう。そしてその「影響」の特質についても、稲垣忠彦氏が『明治教授理論史研究』（昭和41）で詳細に論じている。稲垣氏に指摘されている事柄はおおむね、明治三十年代における国語科の動向とも重なるように思われる。この問題については、当時刊行された国語科教授法書を主たる資料としつつ、「定型国語科教授論の成立」として発表したいと考えている。この小論は、そのための基礎作業の一つとして、特に明治33年の「小学校令施行規則」において初めて制度化された「話し方」領域の教授法に、「ヘルバルト主義」がどのような影響を及ぼしたのか、また「ヘルバルト主義」から「話し方」領域は何を学んだかということをも明らかにしようとしたものである。

I 横山健三郎の『話方教授之枝折』について

当時の教育雑誌を見る限りでは、話し方の受けとめをめぐって、その成立直後から相当混乱している。しかし、それにもかかわらずその翌年にはこの領域についてのまとまった教授書として『話方教授之枝折』（横山健三郎著明治34年刊）が刊行されているのは注目すべきことであると思われる。この著書については、すでに野地潤家氏が『話しことば教育史研究』（昭和56年刊）において詳細に分析し、紹介しているので以下その末尾だけを引用する。

話し方教授の目的・価値・材料・作用・段階・注意など、「話すこと」の構造面・機能面に即して、内容・形式・技能を、たえず踏まえながら、体系化への努力が見られるのも、当時としては出色の試みであるといっておよぶ。ただ、これほどみごとな「話」「話し方」の分析が、横山健三郎の独自のものか、あるいは、先行の所説にもとづいているものかなど、その面からの考察は今後に残されている。（306ページ）

この、読者に対する課題ともいうべきことについて、それまでの作文教授法に負うものとして述べたことがある（拙稿「明治末期における発表教授不振の要因」『人文科教育研究』X 昭和58年、「明治後期の話し方教授法とその根拠」第62回全国大学国語教育学会口頭発表 昭和57年）が、横山の分析による「話」の技能的要素の分類が何に基づいているのかということもとても重要な点については、読書作文教授法の翻案という観点からだけでは説明がつかなかった。

しかし、「話し方」領域の教授理論もまた、「ヘルバルト主義」の影響下にあったのではない

かという見通しをたて、当時の教授書を通覧すると、やはり横山の所説における問題の部分と酷似した部分が湯原元一訳補『倫氏教授学』（明治29年刊）にあり、話し方もまた当時の他の教授法と同じく、この翻訳教授法書に自らの教授法を求めたことによってきわめて短期間にその「体系」の試案が提出できたことが知られるのである（もっとも『話方教授之枝折』は「問題の部分」以外にも本文中いたるところに『倫氏教授学』中の文がちりばめられており、これなくして本書の成立はなかったと思われるほどである）。そこで、以下、横山の「話」の技能的要素の分類と『倫氏教授学』とを比較しつつ、その影響関係を明らかにし、あわせてそのことの歴史的意義と問題点とについて考察を加えたい。

（なおこの小論において使用した『倫氏教授学』は仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編『近代日本教科書教授法書集成第三巻』昭和57年刊によるものであり、引用ページ数もこの文献に即したものである）

Ⅱ 横山の話し方教授論とリンドネルの教授論との異同

横山は「話」を「内容的要素」「形式的要素」「技能的要素」の三つに分け、それぞれの「要素」を分析することによって話し方を説明しようとしている。

この三要素説はもともと作文のものであった。すなわち『改正教授術』における、作文の形式・内容二元論に、上田万年が『作文教授法』で説いた「言葉の運用力」を加えて成立したものと考えられ、管見によれば小山忠雄の、

作文には自から三要素の存することを知らず。思想感情其の一なり。国語に関する知識其の二なり。排列叙述の技能其の三なり。（『理論実験読書作文教授法』明治32年刊）

という所説にはじまり、以後ほとんどの教授書がこれに従っている。したがって横山における「話」の三分類が綴り方の三要素説の援用であることは明らかである。

ただし、『話方教授之枝折』刊行前後以前は「技能」の具体的な内容は、よく知られている上田万年の提案以外は「反復練習ノ功ヲ積ム」（小山）ということ以上には明らかにされていなかったのに対し、横山はこれをさらに談話の行路（話路）・形式（話式）・様式（話様）の三種に分類し、これらを「談話の本体」と述べている（15ページ）。技能が分析されることによって「反復練習」の目的も明らかになるということから考えるならば、後年の「練習目的論」の淵源をここに認めることができるだろう。しかし、この分類とその根拠については、前節で述べたように読書作文教授法の延長上という観点からのみでは解決できない。野地氏が課題としているのもこの分類が横山の独創によるものか否かということである。

ここで注目されるのは『倫氏教授学』の次の部分である。（第33章「教授の方法」）

教法とは、生徒をして最も能く理會せしめんが為めには、教材は如何に区分し処置すべきやの疑問に対する答弁なり。此の疑問に対する答弁の正当たる否とは、旨と左の諸条項に關す。

一、 教授の行路（教路）

二、 教授の形式（教式）

三、 教授の仕様（教様）

四、 教授の道具（教具） 409 ページ

横山による話路・話式・話様という独特な命名の根拠は、上記の一から三までの「教授」を「談話」または「話」におきかえたものであることは明らかであろう。したがって横山のこれらに関する分析もまた『倫氏教授学』に相当部分を負っているのではないかという推測もなりたつと思われる。

そこで以下、リンドネルの所説における教路・教式・教様と、横山の所説における話路・話式・話様と対比しつつ見ていくことにする。

1 教路と話路

リンドネルは「教路」を「教材を時の順序に随ひて、次第分排するの作用」としての「作用」と、「教師が、教授の際に、生徒と共に履行する所の行路」としての「方法」とに分けて論じている。

「作用」では、教材単元としての「合式的統一性」を教授してその目的を達するための「形式的段階」として準備・排叙・連結・統括・応用の五段階を経ることが指示されている。一方「方法」では、

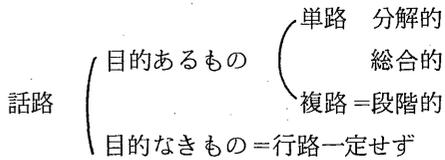
教授の発起点は、通常生徒の経験界なり。教授は、其の端緒を此の経験界に啓かさるべからず。教師が、此の経験界に於いて見る所のものは、或は一全体なるあり、或は一部分なるあり。全体は、之を成分に分解し、部分は、他の部分と合して全体となさざるべからず。故に教授の進行が取る所の形式は、分解にあらざれば総合なり。 423 ページ

の如く教授の「発起点」によって二分し、さらに教科の内容に応じてそれぞれを次のように分類している。

起歩する所は	全体に在り (分解法)	(実物的全体即ち実物分解法 (説明作用))
		(論理的全体即ち概念分解法 (帰納作用))
	部分に在り (総合法)	(実物的部分即ち実物総合法 (拡充作用))
		(論理的部分即ち概念総合法 (演繹作用))

「作用」と「方法」との関係はリンドネルにあってはやや不明確であるが、両者は相対するものではなく、前者は教材の論理に即した「教路」であり、後者は学習者の心理に即した「教路」であって、教材の論理を効率的に生徒に教授する作用が五段階教授法であるという関係にあると解釈できる。

一方、横山は「話路」を分解的・総合的という観点に、日常生活のさまざまな場面での発話をかえりみて次のように分類している。



17 ページ

横山の「話路」についての説明のうち、とりわけ「単路」についての説明はリンドネルの「教路」についての説明と酷似している。たとえば、ある題材について、総括的事実から具体例に進むのが分解的行路であり、個々の具体例から総括に進むのが総合的行路であるという部分はリンドネルのものと同じではない。次に横山の示している例を引用する。

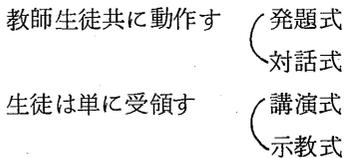
楠公の事蹟を話す時に、先づ、其智謀卓絶、忠胆義肝の有様を話して後、笠置山の奉答、赤坂京都の戦争より、湊川の戦況に説き及ぼすが如きは、是分解約行路にして、又、楠公の幼時より説き起こして、順次湊川の戦死に及ぼし、最後に、其精忠大義に帰着せしむるが如きは、総合的行路なり。

16 ページ

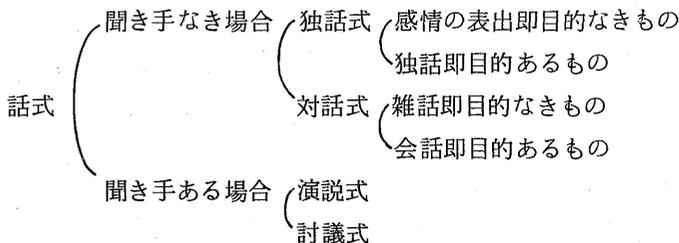
ここにおける「分解的行路」と「総合的行路」とは、リンドネルがいうところの「実物分解法」と「実物総合法」とに相当する。なおこの二つの「話路」とは別に、いわゆる五段階教授法と同様の進路をとるのが段階的行路であるとされている。すなわち横山は「話路」における総合的行路・分解的行路と段階的行路とを対立的に把握しているのである。このことは、リンドネルと横山の分類間のきわだった差異である。

2 教式と話式

次に教式は、「教授の際に於ける外部的所作、即ち伝授の形式」（433 ページ）とされ、情報の送り手と、その内容によって、次の二種四類に分類されている。



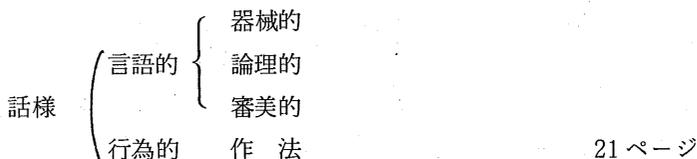
横山がいうところの談話の「形式」とは、話す時の状況によって決定されるもので、聞き手のあるなし、目的のあるなし、思想交換のあるなしによって次の二種四類に分類されている。



リンドネルは、「教式は、各々其の適する所ありて其の何れを用ふべきやは、実に教材と教路とに如何に關係」するものであるから、教授の際に随意の教式を用いてはならないとしている。いわば、教授のための手段としての位置づけである。一方、横山における話式とは日常生活における談話の種類であり、それ自体が教授の目標となりうるものである。このように、分類の意図は異なるが、横山が談話を分類する際に、活動する者が一人だけか、それとも両者なのかというリンドネルの原理を「対話」と「演説」との分類のためのヒントにしたのではないかという推測はできるだろう。

3 教様と話様

リンドネルにおける教様は「教師が其の人となりに従ひて教授の方法を運用する特別の仕方」である。訳者の湯原元一は「教師特有の教様は、其の挙動に現れて眼に見るべき所よりすれば、教風にして、其の言語に現れて耳に聴くべき所よりすれば、教音なり」という説明を加えている（443 ページ）。下図で明らかのように、この「教風」が横山においては「作法」におきかえられ、「教音」が「言語的話様」におきかえられている。



「言語的話様」における器械的・論理的・審美的という三分類は段階的なものであるから、教師の言葉について論じた「教音」にはなかったものである。これは、村岡範為馳訳の『平民学校論略』（明治13年刊）において、読み方をそれぞれのレベルに応じて流読・正解読・美音読の如く三分類したものに端を発し、森岡常蔵の『小学教授法』（明治32年刊）でそれを「器械的読み方・論理的読み方・審美的読み方」と名付け換えたものを横山が話し方に流用したものであろう。実際「器械的話し方」「論理的話し方」「審美的話し方」についての横山の説明は、森岡のものとは変わってはいない。

Ⅲ 受容の特質とその意義

第2節において横山の所論がいかに多くの部分をリンドネルに負っているかは明白になったと思われる。それは、特に名称と分類のための観点において顕著である。しかしこうした影響関係を前提とするならば、受容に際してかなりの差異も生じていることもまた明らかである。その主だったものを整理すると次の三点になるだろう。

- a) 1 で見た「分解的話路・総合的話路」と「段階的話路」との対立的把握。
- b) 2 で見た、場面としての「話式」の分類。
- c) 3 で見た、段階としての「話様」の分類。

上記の三点のうち、aは横山の理解不足によるミスであると考えられる。実際この部分はリンドネルの著書の中でも相互の関係がわかりにくい部分であり（その理由については引用書の「解題」における金子茂氏の所説が参考になる）、横山も具体的な説明はできていない。しかし、b、cについては両者の分類・分析の目的の差にその原因をもとめることができると思われる。すなわちリンドネルにあっては、これらの分類は教授の目的に達するために従うべき方法を示すためのものであったのに対し、横山はこの分類に寄りかかりながらも、意図したところは話し方教授の目的を達するために把握していなければならないと考えた「話し方」の要素の分析であった。すなわち、「技能的材料」であるところの話路・話式・話様で抽出された各要素はそれぞれ「内容的材料」や「形式的材料」と組み合わせられて「話」を構成すると考えられており、「技能的材料」で分析されたそれぞれの要素は「話し方」のための目標でもあったのである。次に横山の示している学年別の教材一覧表から「技能的教材」のみを抜きだしてあげてみる。

話路	話式	話様
分解的行路 尋常一年～	独話・対話 尋常一年～	論理的 尋常一年～
総合的行路 尋常三年～	演説 高等一年～	審美的 高等三年～
段階的行路 高等三年～	討議 高等三年～	

横山のこのような努力にもかかわらず、実際の言語生活とかけはなれたこうした機械的な配列が当時の国語教室にどれほど実践的な意味を持ちえたかは疑問であり、彼が挙げているいくつかの教授例を見る限りでは小学生を対象として実現できるものとは考えにくい。そのことは、横山のこの細目が当時の話し方教授論に管見によればまったく影響を与えてないことによっても知られることである。しかし史的観点からみるならば、この書には「影響」とは別の独特な価値を認めることができると思われる。

すでに指摘したように、当時の作文は、教則における規定、さらには上田万年や谷本富らによって「思ひ立ったことは、何時でも書くことが出来ると云ふ技量を、もう一層強く生徒に養はせるやうにするのが直しい」（上田『作文教授法』明治28年刊）というように、技能科としての側面が強調されていたにもかかわらず、いまだ具体的な技能の体系や段階の提示にはほど遠かった。小学校令施行規則に初めて登場した話し方の場合は、作文教授論に遥かに及ばなかったのも当然だが、同じ「発表領域」としての作文・綴り方のそれまでの成果に学び、一方でヘルバルト主義の教授法を翻案することによって、これまでに見てきた一つの試案を提出することができたのだ。特に「話路」についての分析は後の友納友次郎の練習目的論に直接的に連続する考え方であるといってよい。したがって本書はほぼ同じ時期に刊行された児崎為槌の『国語科教授法講義』（明治34年刊）中に示された「綴り方の系統的順序」（205～283ページ）と並んで、わが国の練習目的論の淵源として位置づけることができるだろう。

そして私はこのこともまた、五段階教授法の普及・浸透と同じく、ヘルバルト主義の「影響」の一環であると考えるのである。