

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 ― (その一)

前 田 真 証

(平成八年九月十日受理)

はじめに

槇山榮次が『教授法の新研究』(目黒書店刊、明治43年八一〇年)において、かなりの紙数を割いてシュミーターの『心理学の原則に基づく作文教授法―民衆学校・高等学校低学年用―』第二版(B・G・トイプナー印刷・出版、ライプチヒ・ベルリン、一九〇八年刊、九二ページ)を紹介していくゆえんについては、その論述の分析を通して、そして原典と照らし合わせて、どの箇所がどのように訳出・紹介されていたかの考察を通して、解明していく必要がある。その一方で、それまでの槇山榮次の教育学研究の歩みの中に、シュミーター説を紹介したいと思うに至るゆえんを考えていくことも必要になってこよう。本稿は、この後者の方面から、主要な著者によって槇山榮次の教育学的研究の進展を明らかにし、明治四〇年代に至ってシュミーターを取り上げていく理由を探っていくこととするものである。それを以下の三点から考えていくことにする。

- 1 心理学における思考領域の区分とその関連から…本号
 - 2 指導過程論(教授段階論)の検討から…次号
 - 3 作文教授の組織化への見通しから…次号以降
- なお、本稿で対象とする槇山榮次の著書『教授法の新研究』を除くは、次の通りである。
- ① 『新説教育學』金港堂刊、明治30年2月8日発行、明治30年7月30日再刷、全一三六ページ
 - ② 『各科教授法』正篇、富山房・東海林書店刊、明治31年12月2日発行、明治33年1月5日訂正三版、全一九三ページ
 - ③ 『實踐教育學』金港堂刊、明治32年3月28日発行、明治32年7月1日再版、全二五五ページ
 - ④ 『教授の段階に關する研究』目黒書店刊、明治38年11月5日発行、明治41年8月10日三版、全二二二ページ
 - ⑤ 『教育教授の新潮』弘道館刊、明治41年11月20日発行、明治41年11月

23日再版、全七七六ページ

I 心理学からみた思考領域の配列

横山榮次が明治後期に著した書物を通観すると、ごく早い時期から、直観から記憶(想起)・想像へ、また直観から断定(判断)・推理(推論)へと思考がはたらいていくと見なす考えが表れている。

(1)『新説教育學』(明治30年)には、「幼兒ノ心」を知情意三分説から見ていくことが明確にされ、次のように説明されている。

直観 「知ルコトノ始メヲ感覺トス。幼兒ハ生レナガラニシテ何等ノ表象ヲモ有スルコトナシ、其ノ外界ヨリ刺激セラレテ種々ノ表象ヲ作ルコト、猶鏡ノ物影ヲ受クルニ異ナラズ、外物ノ覺官ヲ刺激シテ生ジタル單純ナル表象ハ之ヲ感覺ト云フ。感覺集リテ纏マリタル表象ヲ造リタルトキハ、之ヲ直観ト云フ、斯クノ如クニ生ジタル表象ハ、心ノ元素ニシテ發達ノ基礎ヲ成スモノナリ。兒童ノ初年ハ外界ニ觸接シテ、心意ノ元素ヲ採集スルヲ以テ主要ノ働トス。」(二九―三〇ページ)

(考察) 表象を媒介として、単純なものを感じ(ドイツ語ではEmpfindung)、まとまったものを作った時には直観というとしている。これらは精神発達の基礎をなすもので、小学校の初期には外的対象にふれて、この感覚・直観をはたらかせるのが主な任務だという。ここには①表象説に基づきながら、②感覚・直観を知(思考)の第一歩とし、③学校教育の出発点においても外界に接して直観を練ることを中心に据えようとする見解が汲みとれよう。直観は、ドイツ語ではAnschauungがそれに当たるであろう。井上敏夫氏が言われるように、横山榮次が「代表的ヘルバルト学派」であるとすれば、①の表象説は「表象相互の關係からして、一切の精神現象を生起せしめた」とされる、ヘルバルトの表象力

学説の可能性が高い。〔注4〕に挙げたように、引用箇所の前に「ヘルバルトノ觀念(表象とも訳し得る)説」を新しい見方として認めているのであるから、おそらくヘルバルトの表象説によって、感覚・直観を知るの根底に据え、教育的知見としても生かしたことになる。

ただし、これは横山榮次の見解というより、キルヒナーの『教育學要理』に述べてあったことで、横山榮次も納得して掲げたという程度かもしれない。

想起・想像 「直接ニ外物ノ刺激ヲ受ケテ生ジタル表象、即チ直観ハ、何時マデモ心ニ顯レ居ルモノニ非ズ、時過グレバ自ラ形ヲ匿スモノナリ、然レドモ若之ヲ喚ビ起スベキ事情ニ遇フトキハ、再ビ心上ニ浮ビ出ヅルモノナリ、之ヲ名ツケテ表象ノ再現ト云フ。(中略)

再現セル表象ノ原形ノママナルトキハ之ヲ記憶ト云ヒ、其ノ形ヲ變ジタルトキハ之ヲ想像ト云フ。」(三〇ページ)

(考察) ここでも表象を手がかりとして、そのままの再現を記憶、形を変えた再現を想像と呼んでいる。そうすると、先の直観を土台にして、記憶が主要な位置を占め、想像が副次的に補完的な役割を果たすと考えられてこよう。

ただし、記憶(ドイツ語ではGedächtnis、もしくはErinnerung)は「喚ビ起スベキ事情ニ遇フトキハ再ビ心上ニ浮ビ出ヅルモノ」と説かれている。そこで結果的に残ったものは記憶であろうが、その過程にはたらく「再ビ心上ニ浮ビ出ヅル」状態は想起と言えよう。そうしてみると、記憶と想起は、ほとんど重なるものと見なしてよからう。

想像(Phantasie)が記憶(想起)と根のところであつながら、創造性を持つ点も、すでに指摘されている。直観(Anschauung)が「兒童ノ初年」に主に鍛えられれば、この記憶(想起)・想像は、

知の第二段階としてその後中心課題として強化したり伸ばしたりする内容になる。^{〔注〕}

判断・推論 「思念(思弁思考)^{〔注〕}トハ、直観ニ依リテ生ジタル個々ノ表象ヲ整理シテ相互ノ關係ヲ識別スル作用ナリ、其ノ形ニ就テ云ヘバ左ノ如シ。

一、個々ノ表象ヨリ類似ヲ抽キ出シテ概念ヲ作ルコト。

二、個々ノ表象ト概念トヲ連結シ、又ハ概念ト概念トヲ連結シテ断定ヲ作ルコト。

三、断定ト断定トヲ連結シテ推理ヲ生ズルコト。

一例ヲ擧グレバ左ノ如シ。

教育者 ハ 社會ノ改良者ナリ、

教師 ハ 教育者ナリ、

故ニ教師 ハ 社會ノ改良者ナリ、

概念、断定、推理ノ三ノモノハ其ノ形式同ジカラズト雖モ、心理上ヨリ見ルトキハ、共ニ、同一ノ作用ニ歸着スルナリ、即チ取得シタル表象ヲ整ヘテ、同ジキモノハ取り纏メ、異ナルモノハ區別スル作用ニ外ナラズ。兒童ノ思念ヲ爲スヤ極メテ早シ、其ノ言語ヲ習得スルヤ類似ノ事物ヲ見出シテ之ヲ應用セントス、是即チ思念ノ作用ナリ。然レドモ幼児ノ思念ハ、目前ニ現存スル二三ノ物ノ比較ニ依リテ之ヲ爲スニ過ギザレバ、其ノ作用ハ粗笨ノモノタルヲ免レズ、教育者ハ之ヲ導キテ漸次精緻ナル思念ニ達セシメンコトヲ務ムルナリ。」(三五―三七ページ)

(考察) 思念、あるいは思弁思考は、概念(Begriff)・断定(Urteil)・推理(Schluss)のように、直観によってもたらされた各々の表象を整えて、相互の関係を明らかにする働きとあるから、^{〔注〕}のように論理的思考としてまとめてもよいであろう。

例を通して推察すれば、教育者(教育を行う人)や教師(学校で教える導くことを仕事としている人)、社会の改良者が、個々の存在より類似性・共通性を引き出したものだから概念、「教育者ハ社會の改良者ナリ」、「教師ハ教育者ナリ」の二文が、個々の表象と概念、概念と概念とを結びつけたものだから断定、このような二文の關係から思考をはたかせて「故ニ教師ハ社會のノ改良者ナリ」と考えるのが推理ということになる。この事例のばあい、概念は語句レベル、断定は文レベル、推理は文と文とを結びつけて結論をもたらす時(文章レベルとも言えるか?)に用いられている。

この概念・断定・推理も、直観から発展したものであり、想起・想像との関連は明確でないが、ともかく項目としては後に説明されている。それだけ、知(思考)の階梯を考えていく時には、さらに、上級の作用となるのであろう。

なお、断定、推理は、ドイツ語ではそれぞれ判断・推論と同じであり、高度でありながら、原初的な形では幼児の思考にも表れ得るとしたのは、思考の枠組にとられない柔軟さを示したものと言えよう。ここから外から植えつけるのではなく、伸ばしていくのだという姿勢も出てこよう。

(2) 二年後の『實踐教育學』(明治三年)の例示を見ると、横山榮次が後にシュミューダーの説述に引かれていくゆえんが推察される。ただし、「序言」に、本書は、

◎心理の部についてはマルチッヒ(スイスのホフヴィルの師範学校長)

の著書『直観的心理學』を「唯一の智囊」としたとある。(二ページ)

◎しかも、湯本武比古『應用心理學』(金港堂書籍刊、新編は明治27年5月25日発行、明治27年11月10日再版)も、このマルチッヒの書に拠るところが多いようだし、この『應用心理學』を参考にすれば、

「本書ノ意義モ亦一層明カナラン」(三、四ページ)としている。

したがって、以下の考察も、『実践教育学』の解明を主とするが、湯本武比古氏の論述も参照して意味づけていくことにする。

直観

「吾人今一ノ植物ヲ見タリトセンカ、其花ノ美ナル、其香ノ良キ、其葉ノ佳ナル、皆人ノ興味ヲ挑起シ、吾人ヲシテ特ニ之ニ注意セシメ、其色、形、香及部分等ニ就キテ十分ナル觀察ヲナサシメ、遂ニ一ノ植物トシテ明瞭ナル心象ヲ造ラシム、斯ノ如ク特ニ注意ヲ加ヘテ、一ノ纏リタル心象ヲ造ルトキハ、之ヲ直観と云フ、直観ノ知覺ト異ナル點ハ、其多ク注意ノ加ハリタルコト、多クノ感覺ヲ合シテ纏マリタル心象ヲ造リタルコト等ナリ。」(『実践教育学』五五―五六ページ)

(考察) 直観は、先に『新説教育学』では感覺との比較で説明されていたが、ここでは知覚(ドイツ語ではおそらくWahrnehmung)と照らし合わせて説かれている。ただし、「知覺トハ外界ニ向ケラレタル感覺」(五五ページ)とあり、感覺との関係では、波線部に見るように、前著の説述とほとんど一致するため、前者を補強するために加えられたものと言えよう。

本書で新たに加わったのは、次の二点である。

①知覚はまだそれほど意図的でなくても可能であるが、直観は「多ク注意ノ加ハリタルコト」とあるように、意識的・自覚的になされることが多いこと

②例示をするなかで、一つの植物を取り上げ、その十分な観察によって色、形、香などを把握した上で全体として明瞭な心象を作り上げた時、直観と呼ぶとして、直観の総合性・全体性を一層鮮明にしていること

②の外的対象の観察によって直観したことを言葉に表せば、文章になる可能性を秘めていることは注目に値する。ここに、作文指導段階設定

の源に思考力の発展を据え、その第一歩に直観を置く着想が出てくる余地が認められよう。感覺・知覚は直観を發動させる要素ではあっても、なお直観のような、意識して一つの対象として明瞭な心象を造らせるだけの凝集力・多様な側面を統一する力を持ち得ないのである。

また、ここに、一例としてではあっても、個物が取り上げているのも見のがせまい。なぜ、いくつもの事物、もっと大きな現実の光景やもっと転変のあるできごとが取り扱われないのであろうか。そのように考えてみると、個物の方が直観によって総合的に把握するには、より平易であると考えられていたことが明白になってくる。そうすると、「一ノ植物」を事例して挙げた発想のうちに、簡単な個物の直観から複雑な多くの事物の直観へという見方が内在しているとも言えよう。

なお、湯本武比古の『應用心理學』には、槇山榮次が「直観」と訳していることを「觀察(直覺)」と呼び、下記のように説いている。

「觀察ハ、各個別別ニシテ、且ツ不確定ナル知覺ヲ総合シテ、一ノ明瞭ナル心像トナシタルモノナリ。故ニ觀察ハ吾人ノ目前ニ在リテ、吾人ガ之ヲ知覺スル所ノ物體ノ明瞭ナル心像ナリト云フベシ。」(二九ページ)

圈点・傍点は著者、波線部は引用者が付す。以下も同じ。

波線部より、槇山榮次と共通の認識に立っていることは明らかである。ただし、続く傍点部では、觀察(直覺)の総合性・統一性が必ずしもはっきりしないと見られよう。しかし、それが湯本武比古の本意でないことは、以下の引用から明らかになる。

「觀察生活ヲ兀進スル爲メニハ、第一、諸多ノ物體ヲ觀察シ、第二、其ノ觀察ハ、明亮ナラザルベカラズ。觀察ノ明亮ナラン爲メニハ、先ズ、其ノ物體ハ、總ベテノ他ノ物體ヨリ、判然區別セラレンコトヲ要シ、次に、其ノ物體ノ部分、性質モ、甚ダ判明ナラザルベカラザルコト勿論ナ

リ。加之、又、成ル可ク充分ニ、物體ノ各屬性ヲ把握シ、且ツ此ノ屬性ヲ、正當ニ序列シ、及ビ區別スルコト必要ナリ。」(三〇〜三一ページ)

観察生活を高めるための第一は、繰り返して多様な対象を観察して必要性を指摘したもの、第二は、対象を明瞭にとらえるためには、⑦客観的に他の事物と確かに違うというその物らしさを見抜き、⑧分析的にその部分部分や性質もしっかり見届けておく必要がある、⑨さらに、それらが統一性をなすように配列されたり、その細部ならではの固有性を把持したりするのが望ましいことを提案している。このうちに、分析的に把握したものを統合して順序づけていくことが含まれている。これも、書き表せば、確かに文章としてのまとまりを持ったものになっていく。

『應用心理學』には、さらに、

「觀察ハ、觀念、概念及ビ智力全體ノ基礎タルガ故ニ、其ノ緊要モ、極メテ大ナリ。」(三一ページ)

「教授ハ總ベテ觀察ニ基カザルベカラズ」(三二ページ)と掲げてある。直覚(觀察)の統一性が、感覚や知覚ではなく、直覚を「知力全體ノ基礎」と考えさせ、全教授行為の基底に据えさせている。

ここでも作文指導段階論に絞っての方向づけは見られないが、このような見解は表現領域である作文においても当然生かされる可能性を持っている。

記憶(想起)・想像 観念(ドイツ語ではVorstellung)と対照させて、

記憶(想起)と想像の意義を以下のように引き出している。

「今一兒童アリ、學校ニ至ルノ途次、路傍ニ於テ一匹ノ犬ヲ見タリトセシカ、彼ハ學校ニ達シタル後、其學友ニ對シテ如何ナル犬ニ逢ヒシカヲ

話スナルベシ、彼ノ心ニハ猶瞭然トシテ犬ノ形状ヲ存スルナリ、斯ノ如ク心中ニ止マリタル形象ハ之ヲ名ツケテ觀念ト云フ。之ヲ譬フレバ觀念ハ猶寫眞又ハ圖書ノ如シ、知覺及直観ハ實物ノ現存スル間ニ感ズル顯象ナレド、觀念ハ然ラズ、實物既ニ去リタルノ後、猶心ニ殘留スル顯象ナリ。」(五七〜五八ページ)

「嘗テ得タル觀念ヲ、我心中ニ銘記シテ元ノママ再生スル作用ハ、之ヲ記憶ト云フ、」(七〇ページ)

「地理ノ教授ニ於テ、教師ハ異境ノ風物ヲ講述シ、兒童ハ之ニ依リテ其觀念ヲ腦中ニ描出ス、歴史ニ於テモ亦之ト等シク、教師ノ談話ニ導カレテ數千年前ノ人物ヲ想起スルナリ、斯ノ如ク未ダ見ザル風土人物ヲ我心中ニ描出シタルトキハ、之ヲ名ツケテ想像ト云フ、然レドモ想像ハ右ニ例ノ如ク他ノ説話又ハ記述ニ依リテ導カルルモノノミナラズ、自己ノ意匠ヨリ出デテ想像スルモノアリ、(中略)

想像ハ新奇ノ思想ヲ造リ出スモノナレド、其内容ハ既得ノ觀念ヲ再生シタルニ過ギズ、唯其形式ニ於テ變化シタルノミ、形式ノ變化トハ觀念ノ順序ヲ變更シ、又ハ種々ノ觀念ヲ結合シ、若クハ觀念ノ集合ヲ分解シテ、或部分ノミヲ抽出シ、其ノ形體ヲ新ナラシムルノ謂ヒナリ、例ヘバ兒童ガ作文ヲ試ムルニハ、先ツ自己ノ經驗中ヨリ文題ニ適合セル觀念ヲ抽出シテ之ヲ綴合シ、次ニ既知ノ文章中ヨリ此思想ヲ表出スベキ恰當ノ文字ヲ集メテ茲ニ新奇ノ文章ヲ構成ス、是即チ想像ニシテ、其材料ハ悉ク既得ノ觀念ヨリ來レルモノナリ、唯結合ノ方法異ナリタルヲ以テ、全く新奇ノ觀ヲ呈出シタルノミ。」(七四〜七六ページ)

(考察)ここで直観と觀念との関連が密接なだけに分けづらいところがわかってくる。知覚・直観の實物が目の前にある間に湧くものであるのに対して、觀念は、實物が取り去られた後にも心に残っているもので

あり、

①前者が対象との関係から言えば一次的であるのに、観念は二次的操
作であるという点、

②直観も、知覚に比すれば意識的に統一性をつくり出すものであった
が、観念は対象が眼前にないだけに、一層自覚して思い出すことが求め
られるのであるう

と推察される。ところが、記憶も「嘗て得タル観念ヲ、我心中ニ銘記シ
テ元ノママ再生スル作用」とあり、すでに観念として心の中に残ってい
たものを改めて思い浮かべるといふ点から言えば、観念より時間的には
後になる。先の①に関して言えば、三次的操作で表れる一が、一層自覚
的に思い浮かべる必要がある点では、明らかに観念の延長線上にある。

そうすると、直観とも近く、後の記憶とも方向性を同じくする観念と
いう語が本書においてなぜわざわざ掲げられたかが、問われてこよう。
この点について決定的なことは何も言うことができない。ただし、「観
念」の後に「直観教授」の項があり、次のように書かれている点に、一
つの手がかりが得られよう。

「直観教授ノ目的ハ、(直観ヲ練習セシムルコトヲ通シテ) 兒童ヲシテ
明瞭ナル観念ヲ造ラシメ、且ツ其得タル観念ヲ正シク言語ニ表出セシム
ルニ在リ。凡テノ教授ハ直観ヨリ進マザルベカラズトハ、教育上不磨ノ
格言ニシテ、直観教授ハ各教科ノ基礎ナリト云フモ亦不可ナカルベシ、」
(六〇ページ、括弧は直前の記述より補ったもの)

直観教授は傍線部にあるように、直観を鍛えてはつきりした観念を作
らせるまでを目ざすものであり、しかも、波線部のように全教科の基礎
としての役割が期待されているのである。とすれば、直観教授の目的を
射程に入れた知(思考力)の分類をしていた方が望ましい。それに、直

観科で直観を観念にまで行き着かせることを目標に掲げるといふことは、
他教科においては主力は記憶(想起)より高次の思考力育成になるとい
う意識も動いているのかもしれない。ともかくドイツ語圏における直観
科の設置と、そこから他教科へどう発展させるかという構想が、「観念」
の項を取り込んだ可能性を指摘するにとどめたい。

記憶は「(すでに) 得タル観念ヲ、我心中ニ銘記シテ元ノママ再生ス
ル作用」とあるように時期が経つだけに、さらに意識を集中させて思い
出すものであったが、想像もさまざまな観念の形を変えた、創造的再生
であるとしている。⑦多様な観念を結合・分解、部分抽出する必要がある
り、記憶より高次の精神作用であることが示唆されていることにならう
か。①しかも、この想像が発揮される場として作文が例に挙げられている
のは重要である。直観が文章になる可能性を持っていたのに応じて、想
像力も文章レベルで表れるにふさわしいものと見なされているからであ
る。

それからひるがえって、記憶の事例を見直せば、「学校に行く途中に
犬に会ったこと」として、文章にまとめられなくはあるまいが、説明を
読むと一、二文で済みそうに思えてくる。ただし、直観が「多クノ感覺
ヲ合シテ纏マリタル心象ヲ造リタル」ものだという統一性を備えている
ことと結びつけば、記憶もそれだけの大きなまとまりを持つ余地が生
まれてくる。記憶はさまざまなレベルで想定できるだけに、かえって文
章レベルで結実していくばあいへの言及をしなかったようである。

『新編應用心理學』も、「其の立論の如きは、之を獨逸諸家に取り、
殊に麻氏(マルチック)の體裁(構成)を學べり」(「緒言」、三ペー
ジ)と断っているように、同じく観念との対比によって記憶力と想像力
を導き出している。記憶力の定義もほぼ一致している。ただ、「記憶ハ、

心意ニ供スルニ、思考シ、感ジ、且ツ意ヒテ以テ營作シ、而シテ精神生活ヲ、富贍ナラシムル」ものとして重視されている。直観が根底に必要であるのに対し、記憶(想起)は、以後の精神生活に直接かかわってくるため、着目されると言えようか。

また、想像力については、「**觀察(直観)**ニヨリテ、得ラレタルモノニアラザル**觀念ヲ構成スル所ノ、心意の能力ナリ**」(六六―六七ページ)として、想像力の直観に頼らない飛躍性が強調されるが、他方、「想像ハ、其ノ材料ヲ吾人ガ既ニ有スル所ノ**觀念ノ成分**、即チ、其ノ元素ヨリ**資ルモノナリ**。之ニ反シテ、其ノ形式、詳言スレバ、變化、及ビ變形、即チ**觀念ヲ分解シ、其ノ成分(元素)**ヲ、種々結合スルコトハ、全く自由ナリ。」(六二ページ)とあり、**觀念とのつながりは深く、いかに取り上げるかに自由性・自在性が発揮される**としている。これらの点も、『**實踐教育學**』を補強するものと解されよう。

想像力をどういう次元でとらえるかという点には、直接の言及がない。ただし、想像力養成の素材として、「**作話、昔話、物語類**」「**本國史、及ビ萬國史、地理學及ビ實物界ヨリ取レル實事談**」「**詩歌**」「**讀書**、即チ少年書類」(六八―七〇ページ)とあり、かなりまとまった文章本位のものを取り上げられている。これらは理解にかかわる教材ではあるが、表現を念頭に置いて、想像力はやはり断片的なものよりもむしろ文章レベルにおいて表れることが期待されているのでなからうか。

判断・推論 断定(判断)・推理(推論)ともに、二年前の『新説教育學』と同様、概念とのかわり方で定位される。

「教師若シ櫻花一枝ヲ取りテ兒童ノ前ニ提出シタリトスレバ、兒童ハ之ヲ見テ櫻ハ美ナリト云フナルベシ、又若シ幼兒ニ向ツテ、汝ノ愛スル人ハ誰ナルカト問ハバ、必ズヤ慈母ヲ以テ答フルナルベシ、斯ノ如ク櫻ト

美ト及慈母ト愛人トヲ連結シテ、我心ニ決定シタルトキハ、之ヲ名ツケテ断定トイフ、茲ニ所謂櫻ハ兒童ノ現ニ見ル所ノ櫻ヲ指シ、慈母モ亦彼ノ慈母ヲ意味スルヲ以テ、共ニ具體的觀念ナリ、而シテ美ト愛人トハ其二概念ナルヲ以テ、此ニ断定ニ於テハ、**觀念ト概念トヲ連結シタリト云フヲ得ベシ**、然レドモ櫻ハ唯兒童ノ見タルモノノミナラズ、凡テノ櫻ニ就キテモ美ナリト云フヲ得ルナリ、此場合ニ於テハ、櫻ハ**概念トナリテ此断定ハ概念ト概念トヲ連結シタルモノトナル**、吾人ハ又歴史ヲ讀ミテ、水戸義公トハ徳川光圀ノコトナリト断定セバ、是觀念ト觀念トヲ連結シタルナリ、故ヲ以テ断定トハ**觀念ト概念、概念ト概念トハ觀念ト觀念トヲ連係セシムル心ノ作用ナリ**。」(八一―八二ページ)

「今茲ニ『教師ハ教育者ナリ』ト云ヘルノ断定アリトナシ、又更ニ『教育者ハ社會ノ改良者ナリ』ト云ヘル断定アリトスレバ、此二箇ノ断定ヨリシテ、新ニ『教師ハ社會ノ改良者ナリ』ト云フ第三ノ断定ヲ導キ得ルナリ、斯ノ如ク既存ノ断定ヨリシテ新ナル断定ヲ作り出セルトキハ、其作用ヲ名ツケテ推理トイフ、而シテ其既存ノ断定ハ之ヲ前提ト云ヒ、新出ノ断定ハ之ヲ結論ト云フ。

推理ノ作用モ概念又ハ断定ニ等シク、**觀念ノ連合及再生ニ依リテ知らズ識ラズ行ハルルコトアリ**、(中略)

推理ノ價值ハ、新ナル断定ヲ作りテ知識ヲ豊富ニシ、又断定ノ根據ヲ示シテ知識ヲ鞏固ナラシムルモノナリ。教授ハ個々ノ断定ヲ結合シテ一般ノ断定ヲ作ラシメ、又一般ノ断定ヨリ下リテ個々ノ断定ヲ作ラシム、是皆推理ノ作用ヲナサシムルモノナリ。」(八三―八四、八六ページ)

断定(判断)も推理(推論)も、前著の見解と重なっている。基にした著者・著書が異なるのに、これだけ一致する一事例まで共通するものを用いる一ということは、当時、これらの作用については、上記のよう

に考えることが代表的見解となっていたことを示すものであろう。その中で、既存の断定(判断)を前提といい、推理(推論)によって新しく導き出した断定(判断)を結論と呼ぶとしているのは、一文章をなすばあいは、断定(判断)と推理(推論)がともにはたらかなければならない点で、重要な指摘だと言えよう。また、最後には、知的学習において両者が中心的位置を占めることが明らかにされる。これらは、次の項において「悟性」(ドイツ語ではVerstand)の中に含みこまれ、「理想ヲ考フルノ作用」(九二ページ)である「理性」(ドイツ語ではVernunft)のために生かされるべきものとされるが、知(思考力)育成の階梯の中では、重要な役割を果たし、事実上、その到達点と考えられるべきものになっている。

『新編應用心理學』の説述も、断定(判断)と推理(推論)については、『實踐教育學』とはば一致している。

(3) 横山榮次の独・米両国に留学し、帰朝しての第一作、『教育教授の新潮』(明治四二年)では、「新心理學と小學校」という章を設け、五点到わたって、ドイツとアメリカの新しい傾向である新心理學の特徴を述べている。それを抄出してまとめれば、以下のようなになる。

① 意的心理學…ヘルバルト派の心理學は觀念(表象か)、即ち知をもつて心理作用の基礎とするが、ブントを中心とする新心理學は、意志を基礎として心を解釈し、「心の現象を靜かに固定してゐるものとはしないで絶えず發作活動して居るもの」と見なす。(九九ページ)

② 類化説…「ヘルバルト派の心理説に據ると、意識と云ふ一の無臺のやうなものがあつて其處に觀念(表象)が浮んで來る。さうして其の觀念は一度舞臺の下に隠れて仕舞うても、又時が來れば更に意識の上

に再び浮んで來る」(連合説) ように考えられていたが、ヴントは「一度消え去つた觀念(表象)は再び意識に現はれ出ると云ふことは無く、唯前のものと類した所の觀念(表象)が現はれて來るだけである」と見なす。(一〇四、一〇三ページ)

③ 生理學的活動説…「心理現象は常に生理的現象によりて制限せられて支配せられて居る」(一〇八ページ)から、従来の刺激を与えることを主にするのでなく、学習者の生理的狀態に立脚し、それと結びついた活動を中心に据えようとする。(ミュンステルベルヒ、ライなどの見解)

④ 實驗性…「心理學の研究は是までのやうに唯推究と經驗とに基くばかりでは無く、特に變化を加へ其の結果を見る所の實驗法を適用しなければならぬ」(一一一—一二二ページ)と考え、實驗的教育學の成立まで至っている。(ヴントによって大成される。)

⑤ 生理的研究の重視…腦の部分と心の働きの間の關連を探り、そこから教授法を考案していこうとする。(一一五ページ)
このように見ると、新心理學はヘルバルト派心理學の靜的・知性的・數學的・思弁的性格に対して、流動化を促そうとした見方であったと知られてこよう。

これらに対して、横山榮次は、次のように評している。

「活動主義筋肉運動主義及び發表主義と云ふもの之を主張する學者の言ふ様に實際に大なる効能があるかどうかは甚だ疑はしい次第でありますし、又之を極端に主張すれば却つて種々の弊害を伴つて來るだらうと私は考へますが、併し従來行はれた所の感覺に偏した教育を矯正して往く上には大なる効力のあると云ふことは確實であると信じます。」(一三一—一三二ページ)

〔實驗心理學の進展に觸発されて成立した實驗教育學は〕今日の所ではライ氏などの熱心なる主張にも拘らず、自分の見る所では未だナカナカそれ程の有望の域に達して居らぬと思ひます。併し比の實驗的研究法は最も着實なる教育の研究法であつて、實地の教育に従事して居られる教員諸君に對して獨立の研究をするのに最も適してゐる者と私は考へて居ります。〕(六五ページ)

新心理学に基づいた教育実践の現状については冷静に診断しながらも、その長所を生かしていこうとしている。わけでも新心理学の實驗的性格については、教育実践の開拓に資するものと見なして推奨している。

おわりにー心理学的研究の進展からみたシュミューダー作文指導段階論の位置ー

以上の心理学的研究をした上で、横山榮次は、明治四三年(一九一〇年)の『教授法の新研究』において、次のように述べてシュミューダーの『心理学の原則に基づく作文教授法』第二版(一九〇八年刊)を紹介している。

「綴方の作用を心理的に根本から研究して、換言すれば心理的に分解して、或程度の兒童をして綴方をなさしむるにはどの位の世話をしたならば、其作文力を挫折せしむることなくして適當の發達をなさしむることが出来るかと云ふやうなことを正確に調査するのが必要であります。

西洋では近頃新心理学の原則に基いて各教科の教授法を研究することが流行して居ります、綴方教授に對しても段々心理的研究をする人があるやうであります、日頃公になりましたライブチヒの師範學校の教師シュミューダーと云ふ人の書きました作文教授法(Schneider, Der Aufsatzunterricht)の如きは其一つであると思ひます。』(三三三ページ)

そして、第I段階において「一つの事物に関する経験」を作文(文章)としてまとめさせ、直覚を鍛え、第II段階の「異なった時における一つの事物に関する経験」において、直覚に基づく段と想起(記憶)に基づく段を設け、それらを統合して一つの文章にまとめるようにする、その際、想像力によって足りないところを補う、第III段階「関連のある二つの事物」では、それぞれを直覚して記す段と、両者を関連づけて推論し、判断して書く段を置いて、文章にさせる、第IV段階以降では、現実の對象に取り組ませて、改めて直覚、想起・想像、推論・判断という思考力を練り上げさせる…という、思考力錬成を軸とする作文指導段階論を掲げていった。

そのゆえんは、以下の四点に集約できよう。

1 シュミューダーの立論が、明治二〇年代・三〇年代初めに心理学で考えられていた知(思考力)の分類の中に三層のものがあつた、それらが直覚を基底に二方向に發展するという階梯をなしていることを見抜き、その中心的思考領域としては、直覚、想起・想像、推論・判断に焦点化していること

2 それらの思考力が、文章本位(初期には段落本位のものもあるが)に訓練されるべきものと想定されているが、それは横山榮次が研究したドイツの心理学書・教育学書の見解に部分的に内包されていた、文章本位の思考力を顕在化させ、一貫させるものになっていたこと

3 直覚を土台にする際に、個物の方が総合的に統一性をもってとらえるには平易であるという考えがひそんでいたが、シュミューダーの構想する作文指導段階論は、この個物から多くの対象を取り上げることへ、簡単なもの・平易なものから複雑なもの・難解なものへとという方針も見事に体现していたこと

4 明治三〇年代から四〇年代にかけては、横山榮次自身が、それまでの正統的心理学の思考(知)のとりえ方をふまえたつも、新心理学の長所を取り入れようとしていたが、シュミーターの提案は、ヘルバルトの心理学(Herbart)に結びつくような手堅さとともに、教師の範文一六編、実際に得られた児童文例三編を掲げ、授業記録五編に限らず、すべてがかなり具体的などころまで読者に思い浮かべられるように説くという、新心理学の実験性、さらには検証可能性を備えていたこと

このように挙げていくと、シュミーター作文指導段階論は、横山榮次の心理学研究の進展にふさわしい立論であったことがしられてくる。それにもかかわらず、横山榮次は、研究者らしく謙虚に次のように書き添えている。

「要するにシュミーター氏の研究はまだ熟して居らぬ點もあるやうで、私は之に對して直に賛成することは出来ませぬが、併ながら綴方教授を心理的に研究して、其間に法則を立てようとする企ては至極結構なことであると思ひます、我國でも斯様な研究をして綴方教授の改善を圖る人の續々生じ來ることを望みます。」(三三一ページ)

シュミーターの作文指導段階論は「大體の順序」(同)が示されたに過ぎないが、その未完成であることを洞察していた横山榮次によって取り入れられたゆえに、かえって初等教育実践者の明治末年から大正前期に及ぶ、数多くの綴り方教授組織化の試みを引き出すものになったと言えよう。

〔注〕

1 Arno Schmieder. Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage. Für Volksschulen und für die Unterlassen höher Lehranstalten. 2. Auflage. Druck und Verlag von B.G.Teubner. Leipzig und Berlin. 1906. 215s.

2 その概要については、「シュミーター作文教授段階論の撰取と活用—大正初期を中心に—」『国語科教育』第三六集、全国大学国語教育学会編集、学芸図書刊、平成元年三月三十一日発行、一一五—一二二ページに報告している。なお、この論文は、国語教育基本論文集成5『国語科教育課程論』(1)教育課程・比較国語教育課程論、中西一弘・堀江祐爾・松山雅子・前田真証・田中智生編、明治図書刊、平成六年刊、(四一八—四三二ページ)にも収めている。

3 ここで取り上げる箇所は、「序言」(明治29年11月と記されている)には、主としてキルヒナー『教育学要理』(Kirchner. Katechism der Pädagogik)に基づいたと明記されている。

4 ただし、それらを能力と見なすのではないことが、次のように断られている。「近頃ニ至ルマデハ此ノ心状以テ各一種ノ能力トシ、四肢ノ身體ニ於ケルガ如ク、獨立ノ活動ヲ爲スモノナリト信ジタリシガヘルバルトノ觀念説及ビベネーケノ感覺説等主張セラルニ及ビ、能力説ハ一般ニ排斥セラルルニ至レリ。」(『新説教育學』二八ページ、傍線部も著書にあるもの)

この補足を見れば、以下はヘルバルト・ベネケの批判をふまえた知情意三分説と見なした方がよいかもしい。

5 井上敏夫稿「解説」、近代国語教育論大系2『明治期II』、光村図書刊、昭和50年11月1日発行、五五七ページ

- 6 篠原助市著『歐洲教育思想史』上巻、創元社刊、昭和25年6月10日発行、三八六ページ
- 7 ちなみに、アルノ・シュミーターは、少し時代が下るが、『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）の第Ⅱ段階「異なった時における一つの事物に関する経験」において、記憶(Erinnerung)と想起(Vorstellen)とを分かち難いものとして扱っている。(初版では一ページ、一五ページ)
- 8 この点についても、シュミーターは、『心理学の原則に基づく作文教授法』初版と第二版(一九〇八年)の第Ⅱ段階末尾に、構成のたて方と関連させて、次のように付言している。
- 「直観の」厳格な訓練は第一段に位置しているのに対し、第二段は、子供の記憶生活(Erinnerungsleben)に手を伸ばしているのである。それにかかわって、ここでは想像力(Phantasie)がきくと多くの物事の足りないところを補うに違いない。したがって、子供の想像が、思い浮かべられた事物の特徴につけ加わることは、かえって喜ばしいことなのである。」(初版では一五ページ、第二版では二一ページ)
- 9 『新説教育學』には、続いて「類化」が掲げられ、「新表象ト關係アル舊表象ヲ再現シテ之ニ融和セシメ」るはたらき(二三四ページ)と解説されている。しかしこれは直観によって対象を理解しようとする時、これまでに獲得してきたものをふまえてどう了解するものにしていくかという作用であり、直観と既知のこととの適合性をはかることであろう。したがって、直観や想起・想像のように独立性をもった知(思考)の段階をなすものかどうか、はっきりしない。シュミーターの著書にも一度も表れてこない項目である。それで、本文では取り上げないこととした。
- 10 シュミーターが『心理学の原則に基づく作文教授法』の中で、「論理的思考」(Logische Denken)(初版では三九ページ、第二版では五〇ページ)と呼んでいるものである。
- 11 Vorstellungは、「(具体的な)考え、イメージ、想像、観念、概念、表象」などの意味がある。訳出のしかたによって、ずいぶん違った印象を受ける語である。シュミーターの『心理学の原則に基づく作文教授法』にも多く出てくるが、独立した段階は与えられていない。そのおりに、イメージと訳してさしつかえないように思われたが、観念という訳語の方がふさわしくないかどうか、改めて考え直してみなければならぬ。
- なお、前著『新説教育學』で鍵になった表象の原語がこの Vorstellungである可能性が高い。同じ語が、表象力学説に基づき、全思考領域について用いられるばあいは「表象」と訳され、記憶の前に位置づく時は「観念」と訳出されるようである。
- 12 ヘルバルトの心理学については、当然自身が原典に取り組んで、その上で汲み出してこなければならぬが、ここでは「直観論に基礎を置くペスタロッチーの教育理念を学問的に深く考察した重要な文献」と評価されている。『よく吟味され、かつ科学的に十分検討されたペスタロッチの直観のABCの理念』(一八〇二年刊) [Joh. Fr. Herbart. Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt. 1802.]の邦訳によって、ヘルバルトが自らの心理学を確立する以前においても、直観を基底として、記憶・想像力・思索(推理能力を含むか)に発展させていくべきだという見解を抱き始めていたことを指摘するにとどめたい。(以下の引用は、ヘルバルト著、是常正美監訳『ペスタロッチーの直観のABC

Cの理念』玉川大学出版部刊、昭和五年（一九八二年）二月、百五頁、全一七四ページによる。右の引用は、四ページより）

(1) 直観の総括性・統合性…「直観は陶冶可能である」という節に、ヘルバルトは下記のように直観を訓練する必要性を述べている。

「訓練されていない『見る作用』の基本的欠陥は色にこだわること、より厳密に言えば、目立つ色に注意を奪われてしまうこと、弱い色彩が強い色彩の影になって見落とされてしまうことにある。そして直観には、この欠点とは対照的な真実性が備わっている。直観に真実性をもたらしているのは、ある事物の『形態』をつくり上げていようとする要素のすべてを結びつける、一種の総括作用である。それゆえ、『形態』へ注意深く注意深さこそ、なかならずそれに向かって、『見る作用』が訓練されなければならない目標なのである。もしもこの注意深さが獲得されるなら、光と影の間や、色の微妙な明暗の間に生じる差異をとらえる感覚は、ほとんどおのずから生まれてくるのである。」（四三〜四四ページ、一部表現を改めている。以下も同様。）

全く対象の語を用いないで、経験に基づいて立言している。

(2) 能動的・意識的な直観は記憶に…ここでも、粗野な直観と対比して、成熟した直観がどういう形で残っていくかについて記している。「粗野な直観は、（無意識的に得られたものであり、本人がそれ以上のものをとらえようと思わないため、）たとえわれわれがその対象を回したり、向きを変えたりしても、決して改善されるようなことはないだろう。ところで精神自身が、自分の前に差し出された対象を我がものとするために、対象の把握を内からすすめなければならぬと思うに至ると、対象把握の仕方の改善が問題になる。もしも人間が、彼の開かれた眼によって、彼の見ている対象を見ても必ずそのように

見えるものとしてきわめて自覚的に見るのであれば、彼はまた必ず対象から受け取った映像を変容させることなく、そのまま記憶にとどめることになる。」（五〇ページ、括弧も引用者）

記憶に残れば、後に思い出すこと（想起）しやすいと言えよう。そうすると自覚的な直観こそ、後のすべてのものを生み出す源とも考えられよう。

(3) 想像力も直観に依存する…直観教授が各教科の学習のみならず、芸術家や職人が作り出そうとするものを描き出すことにも生きてくるとされ、そこに左記のことが明言されている。

「少年にとって直観教授よりふさわしい教授は決していないこと―このことは、今日では幸いなことに、今さら議論するのもあきあきするほど、よく知られた事実である。しかしながら直観教授そのものは、確実で、明確で、まとまりをもち、鋭く対象を把握する直観を通じてはじめておこなわれるものである。諸形態の差異に向けて注がれる正確な注意のみが、認識活動の混乱や錯誤を防ぐのである。このことは博物学や地理学の地勢の学習に関してもあてはまり、さらには芸術家や職人が道具や機械や建物などの様々な構成部分をありありと描き出すために必要とするあらゆる種類の想像力についても―なぜなら想像力も直観に依存するからである―あてはまるのである。」（四八〜四九ページ）

(4) 注意深い直観こそ将来の冷静な判断の土台…判断と関連についても、以下のように言及している。

「直観作用は、児童や少年の教育的意味のある活動のなかで、もっとも重要なものである。

児童が事物を観察するにあたって、落ち着きがあればあるほど、注意

が対象の上に長く引きとめられれば引きとめられるほど、また気が散らなければ散らないほど、それだけいっそう堅固な基礎が、児童の将来の知識や判断全体に置かれるのである。(中略) 注意からは事物の本質についての知識が得られる。さらに、よく認識された必然性に対して服従する態度が—この服従こそ、この拘束こそ、ルソーがひとえに是認し、望ましいものと見なしたものである—生まれるのである。その上注意からは、熟慮された行為や、目的にふさわしい手段を慎重に選ぶ態度が生まれるのである。」(四六〜四七ページ、圏点も波線部も引用者。)

圏点を付した「判断」は、具体的には波線部のような行為・態度となつて表れ、その人の生きる姿勢を確立することが期待されている。

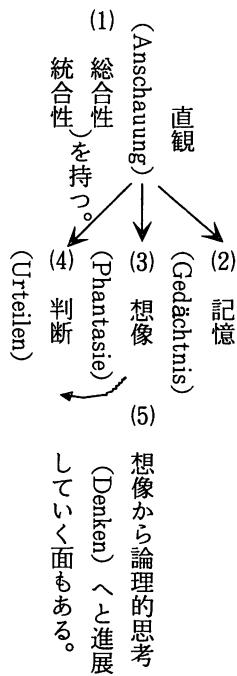
(5) 想像から思索(論理的思考)へ: 想像が生産的にはたらく時、思索(Denken)や美的発見にも進んでいくことが、次のように語られている。

「なるほど想像したり遊んだりするうちに、確かに、児童は取り集めた素材を十分に自分のものとするための活動を初めて開始するものである。そうすることによって、時にはさらに注意を深める機会や、時には注意を注いだ事象のもつて、それらの関係や結びつきをも発見する機会が得られるのである。想像が事象の關係や結びつきの跡を追い、そこから逸脱しない限りにおいて、また想像が事物の本質に従ってそこから何らかの指針を受け取る限りにおいては、想像はまさしく思索や美的発見(美的体験)へと移行するものなのである。つまり空想は真なるものや美なるものを見いだすのである。」(四七ページ、ただし、鍵になる語の意味を原文にあたって、一部修正している。)

手がかりを与えてくれるのは、前項(4)にもあった「事物の本質」に

したがうという言葉である。これは、想像が対象の価値を見抜く方向に発揮されるなら、論理的思考による真理の発見や想像の完結した世界の美にひたることにも進んでいくことを意味しているのではなからうか。そうすると、論理的思考は想像の後に位置づくことも了解されてくるわけである。

以上を図式化すると、次のようになる。



これだけでは、まだ①直観／記憶・想像／判断(論理的思考)という三層構造をなすことや、②直観が総合性・統合性を有するからといって、記憶・想像・判断も、同じように有機的総合性・統一性をつねに持ち得るかどうかは、はっきりしない。③「推理能力」(Schlussvermögen)も別のところ—「教育目的のために数学が果たす役割に関する若干の所見」のなか—にあって、判断と対をなす概念になるかどうかも、この本が出された時点(一八〇二年)では、不明である。それにしても、後に知(思考力)の階梯として組織化されていく際の原初的な形態はすでに提出されている。ヘルバルト心理学が源となった

可能性はかなり高いと言えよう。

△付記▽

本稿は第八六回全国大学国語教育学会(平成6年8月4日、於：筑波大学附属小学校)における口頭発表に基づいて、その一部を今回まとめ直したものである。