

樋口勘次郎の話しことば教育：飛鳥山遠足を手がかりとして

松本，裕司
岩手県立大学共通教育センター(教育方法史)

<https://doi.org/10.15017/1904678>

出版情報：教育基礎学研究. 5, pp.45-62, 2008-03-31. Faculty of Human-Environment Studies,
Kyushu University

バージョン：

権利関係：

樋口勘次郎の話しことば教育

— 飛鳥山遠足を手がかりとして —

松本 裕司

はじめに

明治29 (1896) 年11月、高等師範学校附属学校訓導・樋口勘次郎は、尋常小学科第二
年級の37名 (児童数44名) を引率し、上野池之端から飛鳥山までの校外教授を試みた。
それが、所謂「飛鳥山遠足」と呼ばれる実践である。

飛鳥山遠足については、「当時としてはまったく異色のものであり、その実践を支え
た教育観において革新的なものを含んでいた」¹ と意義づける中野光の研究をはじめ、
遠足の背景にある樋口の「活動主義」「統合教授」などの教育思想やそれにもとづく教
育実践に関わる研究²、統合教授としての遠足が今日の総合学習の先駆であるとの研究³
など、すでに多くの先行研究がある。一方、国語教育史における樋口の業績については、
作文教授法や読書教授法に関わる研究が多くをしめ、とくに芦田恵之助の「随意選題」
作文につながる「自由発表主義作文」が着目されてきた⁴。その他、樋口の国語教科書
と教材との関わりなどについて研究がすすめられてきた⁵。

話しことばについては、周知のように明治33 (1900) 年の「小学校令改正」(勅令第
三四四号) により従来の読書・作文・習字が統合されて国語科が成立し、「小学校令施
行規則」(文部省令第一四号) 第三条の第四号表においてはじめて「話シ方」が一領域
として設けられた。このことが一要因となり、その理論、実践研究は他の領域にくらべ
立ち後れ、野地潤家は昭和55 (1980) 年の時点で、「話すこと・聞くことの領域に関す
る史的考察については、一部を除けば、ほとんど手がつけられないままに、今日に及ん
でいる。」⁶ と史的研究の遅れを指摘した。また、実践研究も、「弁論など一部を除いて、
話す・聞く活動をとり立てて指導することは、第二次大戦以降であるといっても過言で
はない。」「この傾向 (引用者注、話す・聞く活動の衰微) は、昭和六十年ないし六十一
年を境として変化のきざしを見せ始めている。」⁷ とあるように、戦後、さらには昭和60
(1985) 年頃から進展したとされる。つまり、国語教育史研究において話しことば教育
は研究領域として立ち後れがあり、なかでも国語科成立以前の研究は少ない。樋口の話

しことば教育についても、読書教授法や作文教授法の考察に関わり言及される場合が多く、国語科成立後も話しことばに関わる教授書等を刊行した樋口の研究活動についての考察もほとんどみられない⁸。

本研究は樋口の多彩な教育活動の業績のなかで、国語科成立前後の話しことば教育の理論と方法の特徴について解析することを目的とする。分析の方法として、はじめに、田端駅で汽車を待つ約一時間の間におこなった児童の「演説」を手がかりとして、樋口の教授方針と指導方法の特徴について、遠足日程と関わり検討する。次に、明治20年代後半の教科課程における話しことば教育の位置づけと特徴について検討する。そのうえで、樋口の話しことば教育観および教授法の特徴、意義について、樋口の著書、論文をもとに明らかにする。さらには、国語科成立以後の話しことば教育について、欧州留学後に刊行された樋口の教授書をもとに考察する。以上の検討により、樋口の話しことば教育の内容と特徴の一端を解明したいと考える。

1. 飛鳥山遠足における「演説」と指導過程の特徴

飛鳥山遠足における子どもの「演説」は、以下のようなものであった。遠足の復路、子どもの疲れた様子をみた樋口は、田端駅から汽車で上野まで帰ることにした。駅で汽車を待つ間、子どもたちは立ち騒ぎ、駅員も迷惑顔であった。「活発なる手足は疲れても尚活動するなり」と感じた樋口は、「此の活動性を利用し、且は駅夫等の誤解を解かんため」に、集合整列させ、演説を希望する者を募った。授業ではない場におけるとっさの要請に対し、37人中7人ほどが立候補した。演説の内容の詳細は不明であるが、「ゆきふれば猫のあしあとこぼれ梅」という俳句をふくむものであった。この俳句は江戸期および明治初期の俳句や『尋常小学読本』『読書入門』などの教科書類にも現在のところ確認できない。子どもはその俳句を含め、約5分にわたり「手を振り、目を張り、音声を抑揚して滔々と弁し去りしも多かりき」という有様であった。樋口の予期した通り、この様子をみた駅夫らは「所々に謹聴したりき」という⁹。

ここからは、第一に、子どもが演説という話しことばの形式に一定習熟し、かつ尋常科二学年の段階で俳句などを交え5分におよぶ演説が可能となっていたことをうかがうことができる。つまり、樋口の日常的、系統的な話しことば教育の蓄積を推測させる。第二に、子どもたちは肉体的には疲れているが、教師の突然の要請に拒否や躊躇なく積極的に応じていることは、演説が子どもにとって無理強いされるものではなく、遠足の高揚や充足感に合致し、子どもの活動性と矛盾するものではなかったことを示している。

以下では、まず子どもの活動力をひきだした遠足の指導過程の特徴を、樋口の指導技術と日程選択の側面から検討することとする。

樋口は『尋常小学読本 卷之三』（樋口は巻二と記述するが、三の誤）第六課米の授業後、遠足の必要を実感したが、級生も遠足を「渴望」した。樋口は沸き起こった子どもの声に対して、目的地の選定に苦心した。実物教授の観点からは飛鳥山が最適地と考えながらも、昨年の上野遠足の実態からすると、遠すぎると判断したからである。その矛盾を解決する、いわば次善の策として考えたのが、高等師範学校附属東京教育博物館の縦覧である。この博物館見学は、「生徒のよろこび限りなくいさみ立ちてぞ見えたりける」¹⁰とあるように、子どもの遠足願望をいっそう引き立てるものとなった。しかし、子どもが果たして飛鳥山までの道程を歩くことができるかが不安であったため、次のような指導を試みた。

「『お前たちに遠足が出来るものか、去年は上野ですら疲れたではないか』と笑ひて止めんとしたるに、『出来ますへ 屹度出来ます』『やらせてください、つれて行つて下さい』と勃発しぬ。『よしへ』とうなづきぬ。『あす連れて行つて下さい』。『よしへ』『あすか山へつれて行く』『ヤ - へイ - ナ - へ』との歡呼の声は一時に起りぬ。其の声天地を震撼するはかりなり。』¹¹

「笑ひて止めん」としたことから、本当にやめさせることを目的としたものではなく、子どもの意欲や意志を試したのであり、その背後には遠足への確信が得られれば実施してもよいという判断があったことがうかがえる。つまり、「お前たちに遠足が出来るものか」という発言は一種の教育的挑発となっており、この指導技術がこの場面での子どもの遠足への渴望をいっそうひきだす役割をはたしたとみることができる。それは、活動主義を標榜する樋口にふさわしい指導法であった。一方、遠足を許諾した教師に子どもから「あす連れて行つて下さい」というのは不自然である。「いつ連れていってくれますか」と聞くのが一般的であろう。したがって、ここには「いつがいいか」などの発言が省略されているか、両者に「あす」がよいという暗黙の一致があったとみることができる。いずれの場合にせよ、遠足に適当な日は「あす」であることを、両者が認識していたことを示している。したがって、日程の選定は子どもの状況をふまえて判断したにしても、単に子どもの要求に引きずられたのではなく、一定の実践的見通しにもとづく判断であったことを意味している。

このように考えてくると、活動主義を標榜する樋口にとって、それを実現する要素として日程は軽視できない意味をもつ。『東京茗溪会雑誌』第166号および樋口著『統合主

義 新教授法』には、遠足は明治29 (1896) 年11月7日に実施されたことが明記されており、先行研究は問題にしていなか、そのままの日付を記している。教育博物館の見学は11月2日 (月) であり、3日は天長節である。その後、「あす連れて行つてください」(下線引用者、以下同) との要望を受け入れ、「此の日午後」準備し、「明日午前八時迄に上野池の端に集合同刻出発午後三時頃同所へ引揚尋で解散、又弁当及び手帳携帯のこと」を指示している。ついで、樋口は、「翌日生徒をして、随意に、一時間内に」「紀行文」を書かせている。作文は家庭で書かせたと考えることもできるが、「随意に、一時間内に」という限定のなかで書かせたのであるから、家庭とは考えにくい。そうであれば、6日 (金) 遠足を決定し、7日 (土) に実施し、翌8日 (日) 1時間内に学校で作文を書かせたということになる。つまり、樋口は土曜日¹² に終日の遠足をおこない、日曜日に登校させるなど、その後の疲労や翌週の授業への影響などを考慮せず、子どもの要求にひきずられて、結果として自己の活動主義に適合しない日程を選択したことを意味する。

しかし、この日程と矛盾する記述がある。それは、当日欠席者の保護者の理由のなかに、「九段の祭日故に学校にては休業して遠足をせられたるならむ。されば行くと行かざるとは、各自の随意に任せられたるなるべしとて、欠勤せしめたるなり」¹³ などとして「靖国神社の祭日」をあげていることである。子どもの作文のなかにも、「母が遠足に行きてはいけませんと云ひし故くだんへ行きたり。」¹⁴ とあることとも符号している。「東京日日新聞」によれば、「靖国神社の秋季例大祭は昨六日の定例日を以て九段坂上の同社に執行せられたり」¹⁵ とあり、この年の秋季例大祭は、11月6日 (金) であったことがわかる。神社の同月日記録にも、「合祀祭・例大祭。勅使掌典手塚光栄参向。競馬は六日に、能楽は七日行なわれる。」¹⁶ とある。実際、子どもの作文のなかにも、「明治廿九年十一月六日、午前七時四十五分上の志のぼづのべんてん前にあつまりて午前八時より出かけあすか山にむかうなり」¹⁷ と記されていた。この日は附属学校では正規の休業日ではなかったが、文京区立誠之小学校の記録では「臨時休業」¹⁸ となっていた。「小学校祝日大祭日儀式規程」(明治24年、文部省令第四条) によれば、「第四条 第一条二掲クル祝日大祭日ニ於テハ便宜ニ從ヒ学校長及教員、生徒ヲ率テ体操場ニ臨ミ若クハ野外ニ出テ遊戯体操ヲ行フ等生徒ノ心情ヲシテ快活ナラシメンコトヲ務ムヘシ」¹⁹ とあり、靖国神社の大祭日は「規程」の大祭日ではないが、遠足には適当な日であったと考えられる。

以上のことから、樋口は飛鳥山遠足を実施する過程において、教育的挑発をするなど

子どもの関心を高め、意欲を引きだす指導をおこなっていたことが確認できる。遠足日についても、その視点から選定し、11月6日（金）実施したと推察する。そうであれば、11月5日（木）遠足決定、6日（金）遠足実施、7日（土）作文、という流れになり、子どもの活動に無理はなくなる。たしかに、実施後地図学習の不備を自戒したことにみられるように、準備はあわただしく、遠足日を以前から決定していたのではないと考えられる。しかしまったくの慮外ではなく、子どもの願望の高まりを引きだし、飛鳥山までの道程を無事歩くことができるという不安の克服を確信できた時点で、日程上も無理のない「あす」を選択したのであり、子どもの演説もこのような指導過程を反映したものであった。

2. 明治20年代後半の教科課程と話しことば教育

飛鳥山遠足実施時点における教科課程は、「小学校教則大綱」（明治24年、文部省令第一一〇号）に基づいていた。尋常小学校読書科作文科については「近易適切ナル事物ニ就キ平易ニ談話シ其言語ヲ練習シテ仮名ノ読ミ方、書キ方、綴リ方ヲ知ラシメ次ニ仮名ノ短文及近易ナル漢字交リノ短文ヲ授ケ漸ク進ミテハ読書作文ノ教授時間ヲ別チ読書ハ仮名文及近易ナル漢字交リ文ヲ授ケ作文ハ仮名文、近易ナル漢字交リ文、日用書類等ヲ授クヘシ」²⁰ として、日常生活に密接な事物の読み方、書き方、綴り方を仮名により授け、次に仮名および漢字交じりの短文にすすみ、さらに習熟後には読書と作文を分離し、仮名文、漢字交じり文などを中心に教授すると規定し、「話シ方」は独立の領域とされていなかった。

「教則大綱」をふまえ、明治25（1892）年、高等師範学校では「附属小学科教授細目」を定めた。それによれば、読書科と作文科を関連させ、第一学年読書科では、『読書入門』『尋常小学読本』などを用いて、「読ミ方書キ方及ビ意義」などを教授することとした。作文科は一学年二学期から「復文的仮名文」を課し、二学年から「復文的漢字交リ文」を加えるが、二学年までは復文的作文を基本とした。復文的作文とは、「先ツ生徒ヲシテ記述スベキ事項ノ範圍記述ノ順序等ヲ領解セシメ而シテ後ニコレヲ記述セシムルモノ」²¹ であった。つまり、仮名から仮名文、漢字交り文へという階梯において、読み方、書き方、意味などに習熟させ、作文では記述の範囲、順序を示し、その枠のなかで記述させることを基本とした。

「教授細目」における話しことばに関わる方法は、「談話」である。『尋常小学読本一』の教授において、「目下授クル所ノ文章ニシテ談話ノ練習ニ適スルモノナル時ハ書キ方

「授ケル前ニ於テソノ全部又ハ一部ヲ談話セシム」を示し、『尋常小学読本二』では「先ヅ全級ノ生徒ヲシテ書ヲ閉ヂシメ次ニ生徒ヲ指名シテ本日授ケタル部分ニ記載セル事項ヲ連続シテ正シク談話セシム」²²などを例示した。したがって、談話は主として練習段階において発音や語句に注意し、教科書の記載事項を「正シク」話すことにより、既習事項の確認、定着をはかることを目的としたと考えられる。

一方、「教授細目」では、読み方の方法として「達読」を提示している。それは、「流畅ニシテ緩急宜シキヲ得且、章句ノ意ニ応ジテ音声ヲ変化シ聴者ヲシテ明カニソノ意ヲ領解セシムルニ適スル読ミ方」であり、「将ニ復習セシメントスル部分ヲ書籍ニ就キテ達読セシム」²³とあるように、復習段階において理解した内容をふまえて音声に表現し、流畅に読む朗読法の一つであった。指導においては、「達読セシメタル部分ニ就キテソノ意義ヲ談話セシム」²⁴と、談話と連続しておこなうこともあった。樋口の同窓の小山忠雄は、読書教授の要領として「(一) 説話 摘書」「(二) 素読 講義」「(三) 達読 談話」「(四) 書方書取」をあげ、「事柄ヲ理解シ、思想ヲ整理シ、言語ヲ練習スルノ效著シキモノナレバ、読書教授ニ於テハ決シテ、談話ヲ忽ニスベカラズ。」として談話の重要性を指摘するとともに、「達讀ハ流畅ニ讀ミ下ダスコトヲ主トスベシト雖、唯ニ流畅ニ讀ムノミニテ、意義ノ如何ヲ問ハザルトキハ、恰モ小僧ノ経ヲ誦スルト一般ナレバ、」²⁵として理解と一体のものであることを強調し、上級学年では「時々教師ノ地位ニ立タシメ、教室ノ内ノ衆児童ニ對シテ朗読又ハ談話セシムルコトアルベシ。」と、級前の活動を重視した。つまり、談話と達読は既習事項の理解と定着をはかる目的では共通したが、それぞれ別個の指導法として認識されていた。

「教則大綱」にもとづいて編集された教授書である峰是三郎著『新令適用 教授法』には、「読方教授ノ結果ヲシテ、一般生徒ニ普カラシメンニハ、演習ト約習トヲ以テスルコト最モ必要ナリ」として、「全課全節ヲ教授シ終リタル後ニ於テ、更ニ其大要ヲ説話セシムルヲ約習ト云フ」²⁶などの方法を示している。また、渡辺政吉・総川猪之吉著『小学全科 実験教授法』によれば、読書科では子どもの活動に「理解」と「表述」の二種があり、前者から後者へうつるとする。表述には、誦読、講義、説話の三種があり、講義は直訳、意識に分かれる。たとえば「書ヲ読ムヨリ楽シキハナシ」という文を「本ヲ読ムホド楽シイ事ハナイ」と改めるのが直訳であり、「本ヲ読ムノガ一番楽シイ」とするのが意識だとする。講義の後、「生徒ヲシテ、書ヲ閉ヂテ、現ニ学ビタル書中ノ事柄ヲ説話セシムベシ。」²⁷とする「説話」段階があり、談話と同じく既習事項の定着を目的としたと考えられる。

一方、高等師範学校卒業生が著者ではない教授書に、国府寺新作・相沢英二郎著『実験 新案教授術』がある。読書科教授法には「素読」と「講義」の二種があり、前者は「文語其俣ヲ読ミ下ス」ことであり、後者は「文語ヲ談話ニ訳スル」ものである。「小学校ニ於テハ、特ニ談話法、即チ言辞ノ発音及ヒ使用法ヲ教授スルノ課目ナシ、故ニ本学科ニ於テ、兼テ之ヲ教授セサル可ラス」、「読書教授ニ於テ、最モ必要ナルハ話スコト、聞クコトナレハ」²⁸と、談話法の必要を説いていることが特徴的である。また、「講読補助法」として「生徒ヲ教台上ニ立タシメ、多衆ノ同輩ニ向テ、或ハ演述セシメ、或ハ自己ノ作文ヲ朗読セシムルコト等ヲ、行ハシムルニアリ」²⁹と、同級生のまゝで演述させる方法を提示していることも注目できる。しかし、談話を「言辞ノ発音及ヒ使用法」ととらえる形式的な理解がみられるように、例示されている尋常第一学年読書科教案「題目 マリ、コマ」などをみても文字教授が中心であり、特徴的な方法は確認できない。また、長野県の小学教員・與良熊太郎は、読本教授の一法として、「全体ノ大意ヲ演述」させる「大意演述」という方法を提示している。これも講義後におこなう点で基本的に既習事項の定着、確認のためと考えられるが、「書ニ就クコトアリ就カサルコトアリ」³⁰としているところは、後述する樋口の方法との類似で注目できる。

このようにみえてくると、明治20年代後半における話しことば教育は読書科や作文科に関連して実践され、「教則大綱」を基準に既習事項の理解と定着をはかるため、その内容の全部または一部あるいは要約を教科書の記載事項にもとづき「正シク」談話させることを基本にしていた。級前の演述なども一部で例示されたが、どの程度実践化されたかは確認できない。達読は流暢に読む技術としてとらえられ、復習段階の指導法として談話との類似が理解されてはいたが、方法上談話と一体化してとらえる認識はみられない。

3. 国語科成立以前の樋口勸次郎の話しことば教育観と教授法

樋口勸次郎の教育実践の基本方針は、「活動主義」であった。「すべて何等の学科にても生徒の自発活動によりて教授せざるべからざれども、作文科の如き、自己の思想を發表せしむる学科に於て特に然りとす。」と、自発活動の必要を主張するとともに、「各種の教授材料を、可成親密に關係連絡して、殆ど一大学科を学ぶが如き感あらしむるやうに教授する」³¹ 統合教授の必要を主張した。それは「活動教授と統合教授とを連結し、後者を以て前者の必要條件としたる」³² とあるように、活動主義の前提であった。この活動主義と統合主義が、樋口の教授方針の特徴であった。

以上の教授方針をふまえ、読書教授について次のように指摘した。

「読書教授は、談話を聴き(聴語)、書物を読み(通常所謂読書)、其の意味を理解せしめ、又其反対に思想を吐露し(談話)、文章を作為せしめん(作文) 為めに、言語、文字及び文章と、其の意味即ち觀念及び思想とを連合せしむることに外ならず。」(圈点本文)³³

つまり、ことばと觀念、思想を「連合」させて指導することにより、理解と表現を効果的にすすめる読書教授を構想していたのである。したがって、無意味な文字の教授を避け、子どもが興味をもって学習するために、たとえば「アリ。ハチ。ホタル」(『新編尋常読本』巻一第八課)の教授においては、最初庭園などでアリを実際に観察させ、教室でアリの食物を貯蓄する方法、理由などを問答した上で文字学習をおこない、アリについて談話をさせるなどの教授例を提示している³⁴。

次に、樋口は読書と作文の関係については、読書がまず文字の内容に注意し觀念を回想するのに対し、作文はその反対に自己の思想を回想しそれを文字により発表する点において相違があるとするが、表現活動としての作文と談話の関係については、「作文とは文字を以て思想を発表することなり。故に言語によりて思想を表出する談話と、其の性質全く相同しく、」³⁵(傍点本文) というように、同質にとらえていた。この認識は重要である。なぜなら、話しことばの重要性を自覚していることを示すとともに、方法上においても両者を一体の活動としてとらえるからである。「よろしく児童の頃より、思ふことは語り得べく、語り得ることはたとひ其儘になりとも、文章に写し出すことを得るやうに慣れしむべし。」³⁶ とする。そうすれば、「尋常二年生からは畧々、話の出来ることならば其の通りに作文も出来るやうになつて来ます。」³⁷ という。作文と談話を同質とする認識は、渡辺政吉他著『小学全科 実験教授法』に「説話ト作文トハ、其ノ業ノ性質甚相似タリ、蓋此ノ二者ハ、何レモ胸中ニ散乱セル思想ヲ順序正シク整頓シ、之ヲ、同ジ法式ニ由リテ、外ニ表スルモノナリ、」³⁸ とあるように、樋口だけではない。しかし、渡辺らが作文教授法において「随意ニ作ラシムル」と「表彰スベキ思想ヲ限定スル」の二法のうち、既存の思想を整頓して文字に表彰する点において低学年では後者が優れているとする点で、種々の形式に拘泥せず子どもが豊富な知識を有する事項に関わる文題を課し「随意の文体」³⁹ により記述することを優先する樋口と相違がある。

樋口の作文教育観は、話しことばの教授法にも反映する。たとえば、尋常四年級「おもなる金属」(尋常小学読本巻五)「第二段教授」においては、「(二) 書物につきて談話せしむ(是れ所謂講義なれども通常の講義体口調をさくべし。又一々読本の語句の順序

を追はしむるを要せず。可成平常の談話の如く自由なる演述に導くべし。）」⁴⁰と説いている。ここからは、当時の談話実践の多くが「講義体口調」であったことを伺わせるとともに、講義体口調を避け、平常の談話に近い演述を求めていることが注目できる。

樋口が重視した話しことば教育の第一は、「書物を離れて」おこなう談話である。談話には「読本を見ながら、記載せる事実の談話」と書物を離れておこなう談話の二種があるとし、前者は「読みながら其の意味を考ふる風を養ひ、文章と思想との連絡を確くするに益あらむ。」ものであり、後者は「既に自己の思想となりたるものを、只他人の文章の順序をかりて朗読し、或は談話するもの」⁴¹である。樋口が後者を重視したのは、「事実を深く記憶する助けともなり、思想発表の練習ともなる」からである。樋口は書物を離れた方法を「はなし」⁴²ともよんでいる。「はなし」においては、子どもが熟知し、興味をもつことがらについて、とくに低学年では昔話などをもとに談話をさせた。「試みに生徒をして、其のこのむところ、熟知するところの談話、牛若丸の話のごときを演述せしめよ。彼は愉々快々として、手を振り足を動かし、滔々弁し去りて、秩序とゝのへる美妙なる談話をなさむ。(中略)此の発動性を利用して、其の談話を記述せしめば、作文教授何の難きことかあらむ。」(圈点傍点本文)⁴³という。これによれば、談話を記述することが作文教授となるということであり、以下の作文も談話の記述ではないかと推察される。

「(前略)で牛若丸は毎夜人がねてしまふとくらま山にて岸(岩の誤)や木やなにかをあいてにしてけん術をならうて居ますとかみなりが落ちたやうな(形容おもしろし)おとがしたから牛わかはんのだと思っていると大きな天ぐが来ておまへが毎夜出てけん術をならつて居るはかんしんだからこれからおれが教へてやらうと居(云の誤)ひました(後略)」(傍点本文)⁴⁴

この作文に対し、樋口は「其二時間目のはじめをでと起し、天狗の落ちたる音を、雷鳴に比し、牛若丸の伎倆を木羽天狗位片手でまかすやうになりましたと形容する等、いかにも無邪気にして、おもしろし。」(圈点本文)と批評している。このような実践をふまえ、「総て児童は、己が面白しと感じたる処は、必ず他人に語らむと欲し、之を語らしむれば流暢に談話する者なり。さる事項を採りて以て文題となさば、教師は勞せずして好成績を得んこと必せり。」⁴⁵という。

第二は、級前における演述や朗読法を重視したことである。「談話は書物を理解し思想を整頓し言語を練習する上に非常の効価あり。余は生徒をして教場の前方に出て、全級に面して演述せしむることを屢々練習せしめたるが、抑揚の妙、科話の巧、自然に出

で、而して真正の調和を得、所謂演説使ひなどの企及すべきところにあらず。」⁴⁶ とその意義を強調する。また、朗読法について、「吾国にては朗読法にはあまり注意せざる旧慣なるが演説法とともに大に注意すべきことなりと思ひ、余はときへ生徒を級前に立たしめて朗読を練習せしめたり。朗読は通常の読書とはことなり。書物の意味を解するにあらずして解し得たる意味を自己の思想として発表するものなれば、是亦一種の談話なり。」⁴⁷ と指摘する。それは、「其れと同じやうによく意味が分つて居ることは上手に読む、其の極度朗読法と云ふものになるのです、即ち面白い所は面白く読み、悲しいところは悲しくよみ、雄壮なる所は雄壮に読むと云ふやうに、其の思想を十分理解して、自分のものとして発表して行く、読み方が出来て来るのです、」⁴⁸ というように、的確な理解が前提となっている。朗読は、第二節に記述した達読と同様の方法であり、級前談話も樋口の独創ではない。しかし、達読を上手に読む単なる技法と一面的に理解したり、読むための方法ととらえる傾向があるなかで、朗読を「一種の談話」として一体化してとらえ、理解した内容を自分のことばで形式にとらわれずに語ることにより理解、表現力の向上を期したのである。同時に、樋口は「感情教育」をも重視しており、「智識は発表するによりて確実となり、感情も発表によりて発達す。感情の発表法に種々あり。音声に発し言語に発し、容貌に発す。」という指摘は、級前演述などの重視の要因であるとともに、その考えにもとづく発句指導が遠足の俳句につながる⁴⁹ 点で注目できる。

このように、樋口は活動主義、統合主義にもとづき、理解と表現活動の連合を重視し、表現活動においては作文と談話を同質のものにとらえた。そして、子どもが興味をもち、関心をひくことに対して、形式にとらわれず平常のことばで談話する方法を重視した。それは、既習事項の全部または一部あるいは要約を講義体口調で「正シク」話す傾向のある当時の話しことば教育法とは相違したものとみることができる。とくに、書物を離れた談話に着目するとともに談話と朗読を一体のものにとらえ、級前において自分の気持ちをこめながら身振り手振りを交えて語る指導法を重視した。それは、まさに遠足における子どもの演説に類似し、また、「自分の話さうとすることを、自分に満足するやうに語れ。」⁵⁰ という芦田恵之助の話しことば教育観にもつながる点で当時の話しことば教育の理論と方法を超えるものであった。

4. 国語科成立後の樋口勸次郎の話しことば教育

野地潤家は「明治三〇年代は、小学校における話しことばの教育が国語科の一分野としてとり上げられ、理論・臨床の面でさまざまに模索をくりかえしながら、基礎固めのな

された時期である。」と概括し、実践面では「演説」本位、「独話」本位の話し方教授の克服が課題であるが、「教室において子どもたちに具体的にどのように指導していくのかという点に至ると、かなり未熟で不十分なことも多かった」⁵¹と指摘している。野地が分析の対象とした高等師範学校訓導の佐々木吉三郎、富永岩太郎の諸論には、以下のような特徴がある。佐々木は話し方について、読書教授に附帯する場合、教科学習においておこなう場合の外、臨時の機会として戸外遊戯、談話会、運動会や遠足等の場合などを例示した。遠足などの場合に、「大変つかれたときは、口を働かすこともよい」⁵²として「言葉の上の遊び」の必要を例示した。これは樋口の方法との共通点から興味深いが、それを高等科あたりからとするとところに相違がある。話し方の材料として、読本、各教科以外に、「お伽噺」「児童の日常実際の経験談」などをあげていることも樋口と類似点がある。話し方の方式には、演述式、対話式、討論式の三種をあげた。一方、富永は話し方の目的を、「己の思想を發表する」「思考を正確にする」「人格を養成する」(傍点本文)⁵³の三点に求め、その材料は綴方と基本的に共通でよいとする。話し方の形式として、伴演法、復説法、叙述法、対話法、評論を示しているが、対話法では「蟻と蟋蟀」において役を決めて対話する方法などを例示している。この際、「グリムとか、ハウズとか云ふ人達の書かれた童話が手に入るならば、此の対話をさせるのに、都合の宜い材料が沢山這入って居る」とし、評論としては「世の中に人間の為めにならないものが何の位あるか」などについて意見を出させ、それについて批評や討論する方法を例示している⁵⁴。

一方、欧州留学後の明治37(1904)年、樋口は教授書において次のように主張した。

「すべて、何等の学科にても、生徒の自発活動によりて教授するを貴しとすれども、話方綴方の如く、各自の思想感情を發表せしむるを旨とする学科に於て特に然りと為す。ゆゑに其の課題は、生徒に豊富なる思想あり、且つ之を發表せむとする希望旺盛なりと見るもの、中より撰まざるべからず。之れ話方、綴方、もしくは談話科、作文科の他の思想的教科と統合するを要する所以なり。」⁵⁵(傍点本文)

自発活動と統合教授の主張は、従前のみずからの教授方針をあらためて書き綴ったとみるほうが適当であろう。とくに、「本書各課に例文を掲げたりといへども、教師は決して之れに拘束せらるべからず生徒をして、各自の思想を、自由なる順序に任意の文体にて發表せしむべし。」⁵⁶と主張した。さらに、「性質及び思想感情等は言語を支配するものなれども、言語もまた翻て性質をため、思想を正し、感情を和ぐるなどの力あり。言語練習の従来甚だ軽視せられたるは、教育上の一大欠点なり。」⁵⁷として、言語の人格形成機能に着目し、その練習を強調したことも注目できる。

尋常小学科第一学年では、「生徒に毬歌など歌はしめ」（第十七課）たり、「綱引」（第四十六課）では実際に綱引をさせ、それを父母に話をする方法を示した。第二学年の読本第六「アメ」の教授では、発句の応用として「ユキフレバ」の後に「空処に文字を填めしむ。」（第十八課）例を示しているが、これは家庭の援助などがあれば飛鳥山遠足の俳句につながる方法であった⁵⁸。第五十課では、「お鶴とお絹とを仮設し、教壇をお絹の家と仮定して、お鶴をして来訪せしむ。尚お鶴の家の取次人、其の他を設くるも可なり。」⁵⁹として、人物を仮託して話方練習をおこなっている。このように、尋常小学科では第一学年から言語練習を重視し、子どもが興味や関心をもつ教材を用いて「遊戯」的に教授したり、自らの考えを形式にとらわれず自分のことばで語る方法を試みたり、創作活動を取り入れる方法を提示した。

高等小学科については、『高等小学作文及談話 第一学年』緒言に、「本書の特色の主なものは、文法、修辭法、多数の韻文、及び、話方練習の演劇、討論、対話、諳記、朗読等を加へたるにあり。」（圈点本文）⁶⁰とある。演劇は、「様々の境遇に於ける談話を練習」するに不可欠であるとして、「因幡の兎」（一学年、上編第五十三課）、「正行とその母」（二学年、上編第十四課）など、各学年で試みている。昭和期の国語教育の代表的著作の一つである遠藤熊吉著『言語教育の理論及び實際』には、「対話、討論の習練を経たものには、児童劇に移る事は容易である。吾々は先に話方を劇化することによつて、特に話方教育の実が挙げられることを述べたが、劇の性質から見ても、児童劇、学校劇が適切な指導の下に発達すべきものである。」⁶¹とあり、対話、討論学習後演劇に移行する教授法を例示しているが、この点において樋口の実践的提示は先駆的であったとみることができる。対話の方法は、第一学年「地中の話」において、「教師は一人の生徒と、書物を持ちて、読本中の問答を読み、又は口語体に直して話し合ふ。教師は教師の語をよみ、生徒は生徒の語をよむべし。次に一人の生徒を教師と仮定し、他の生徒と共に同方法にて対話を練習せしむ。」（上編第四十四課）⁶²などの方法を学年ごとに例示している。討論は「識見を広くし、思想を緻密にし、用語を精確にし、談話に活気を與ふ」る点で有効であり、「仏教の吾が国に与へたる利害何れが大なる」（三学年下編第二十三課）などを示している。諳記、諳誦（一学年下編第三十五課「浦島子」など）についても重視するとともに、説明法においては「自治制」（四学年下編第五十四課）などをとりあげ、その意義や組織、市町村との関係、国家との関係について話しをさせている。この他、演説については、「有志五分演説」「指名演説」「三分演説」に分け、談話も「自由談話」「指名談話」などに類別した。

樋口勘次郎の話しことば教育

このように、樋口は従前の自己の教授方針を継承しながら、話方と綴方を一体化させ、話しことば教育として演説、朗読、対話、討論などについて多様で具体的な方法と手法を提示し、演説、独話中心とされる話しことばの改革を試みた。とくに、昔話に加え歌や演劇などを取り入れたことは特徴的であった。附属学校の佐々木や富永らの著作に共通する見解もみられるが、両名は訓導としては樋口の後任であり、富永には樋口の影響がみられる⁶³ ため、刊行年で実践の先後を明確にできない。また、留学前「余頃者フランスにて用ゐらるゝ 教師用教科書を得て一読せしに、其の修身科及び国民的教科に於て、特に得るところあるを覚えたり。」⁶⁴ と記しており、その教科書等の影響については検討が必要である。

おわりに

活動主義と統合教授を教育実践の基本とする樋口勘次郎にとって、飛鳥山遠足は11月6日（金）の靖国神社秋季大祭日が日程上適当であり、子どもが疲労したなかで5分におよぶ演説が可能であったのは、教授方針とそれをふまえた日常の話しことば教育の蓄積があったからである。

明治20年代後半、話しことばは独自の領域とされず、その教授法は既習事項の理解と定着をはかるため、学習内容の全部または一部について教科の記載事項の順に談話させることを基本とした。級前演述や達読などの指導方法も存在したが、単に流暢に話す技術と形式的にとらえたり、談話と達読を別個の技法とみる傾向があった。樋口はそれらの指導法をふまえながらも、国語科成立以前から話しことばに対する明確な構想をもち、自覚的な実践を試みた。つまり、活動主義により、昔話や童話などを積極的に活用したり、観察や見学などをおこない子どものことばへの興味や関心を高めるとともに、みずからの統合教授論にもとづき、話し方を修身や理科、算数などと関連させ指導し、子どもの意欲や主体的取り組みを引きだし、談話と作文教育を同列のものにとらえた。教授法においては、書物にもとづく談話だけでなく、書物をはなれておこなう談話を「はなし」として重視し、そのために、子どもがみずからの思想を形式や体裁にとらわれずに表現する過程を重視した。とくに、談話と朗読を一体のものにとらえ、級前において自分の気持ちをこめながら身振り手振りを交えて、自分のことばで話す実践を試みた。それは、遠足における子どもの演説につながるものであった。

このような樋口の話しことば教育は、明治20年代末の形式的練習に傾斜した当時の実践水準を超えるものであったといえることができる。つまり、「演説（雄弁）術練習期」

(明治初中期) から、童話や昔話、学習材料などを壇上でじょうずに話させることを目標とする『お話練習期』(1897-1912)』(傍点本文)⁶⁵ への移行期において、先導的实践であったといえる。国語科成立後も話しことば教育の研究をつづけ、その教育観や方法は基本的に従前の活動主義や統合教授をふまえていた。話し方と綴方を一体化しておこなう実践的な方法を提示するとともに、従来から話しことば教育の中心であった談話や演説を類別し、話しことば教育として高度な討論や対話などについても具体的に例示した。とくに、歌や演劇、創作活動を話しことば教育の手段として用いることは樋口の得意とする方法であり、場面や状況に応じて創造的な話しことば教育をおこなう点で特徴的であった。

樋口の教育上の業績は多彩であり、国語教育史においては作文教育の随意選題の先駆として着目されてきたが、話しことば教育における理論と実践においても随意選題と同様の教育観にたつ芦田の話しことば教育観につながる点で先駆的な業績を残してきたといえる。留学の体験が樋口の話しことば教育にあたえた影響や富永、佐々木など高等師範学校系の国語教育論との関わりなどについては、今後の課題としたい。

[注]

1. 中野光著『大正自由教育の研究』、黎明書房、昭和43年、28頁。
2. 主として、以下のものがある。

梅根悟「日本の新教育運動」東京教育大学教育学研究室編『教育大学講座3 日本教育史』金子書房、昭和26年。

汲田克夫「樋口勘次郎の前期教育思想」『日本の教育史学』第3集、講談社、昭和35年。

平松秋夫「樋口勘次郎氏の活動主義の教授法」『東京学芸大学研究報告』第14集第8分冊、昭和38年。

小林健三「樋口勘次郎研究」『論叢』(玉川大学文学部紀要)第9巻第1分冊、昭和44年。

稲葉宏雄「谷本富と樋口勘次郎の教育方法思想」『京都大学教育学部紀要X X V I』、昭和55年。

久木幸男他編『日本論争史録第二巻 近代編(下)』第一法規、昭和55年、第2章。

樋口勘次郎の話しことば教育

渡辺晶「樋口勘次郎の統合主義教授法」『教育学雑誌』（日本大学教育学会）第18号、昭和59年。

川合章著『近代日本教育方法史』青木書店、昭和60年、第2章。

木村健一郎「樋口勘次郎の統合教授論」『創価大学教育学部論集』第42号、平成9年。

下條拓也・小林輝行「樋口勘次郎の『活動主義』教授理論とその教育実践への影響」『信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 教育実践研究』第1巻、平成12年。

3. 森山賢一「日本における総合学習の歴史的原点」（『教育実践学研究』第1号、平成9年）、稲垣忠彦著『総合学習を創る』（岩波書店、平成12年、第一章第一節）などがある。

4. 主として、以下のものがある。

石井庄司「樋口勘次郎著統合主義新教授法」『実践国語』第19巻第209号、昭和33年。

井上敏夫「解説」『近代国語教育論大系 2 明治期』光村図書、昭和50年。

野地潤家「解説」『近代国語教育論大系 3 明治期』光村図書、昭和50年。

高森邦明著『近代国語教育史』鳩の森書房、昭和54年、第4章。

石井庄司著『近代国語教育論史』教育出版センター、昭和58年、第5章。

生野金三「樋口勘次郎の作文教育論の考察」『国語科教育』第30集、昭和58年。

生野金三「樋口勘次郎の読書教育論の考察」滑川道夫先生喜寿祝賀記念論文集刊行委員会編『国語教育の創造的視野』あすなる書房、昭和62年。

「自由発表主義作文」に関わる代表的研究としては、滑川道夫著『日本作文綴方教育史 1 明治篇』国土社、昭和52年、がある。なお、藤井信男他編『国語教育辞典』（学燈社、昭和38年、129頁）、国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』（明治図書、平成3年、691、815頁）などに概括的記述がある。

5. たとえば、以下のものがある。

府川源一郎「樋口勘次郎と『修身童話』」『国語教育史研究』第2号、平成15年。

府川源一郎「樋口勘次郎とグリム童話」『横浜国大国語教育研究』第20巻、平成16年。

6. 野地潤家著『話しことば教育史研究』共文社、昭和55年、13頁。国語科成立以前の話しことばに関わる研究としては、石井満「明治初期の演説について」（『言語生活』第99号、筑摩書房、昭和34年12月）、中澤まゆみ「明治期における教育方法の研究 - 石川・富山両県の話しことばの教育」（『京都女子大学教育学科紀要』第43号、平成

- 15年)、母利司朗「明治前期話しことば教育における談話書取教科書」(『岐阜大学国語国文学』第29巻、平成14年)、清水登「明治期における話し方教育について」(『解釈』第51巻5・6月号、平成17年)、などがある。
7. 前掲『国語教育研究大辞典』、674-675頁。
 8. たとえば、『高等小学作文及談話』(第四学年上篇)(博文館、明治39年)について、「『作文』『談話』を関連づけてのカリキュラム試案は、注目すべきものを持っている。」と評される。(『国語教育史資料 第一巻』東京法令、昭和56年、457頁。)
 9. 『東京茗溪会雑誌』第166号、明治29年11月21日、33、36頁。
 10. 同上書、27頁。
 11. 同上書、28頁。
 12. 高師附小の土曜日時間割は、明治25年頃(『附小百年の思ひ出』、昭和48年、5頁)や明治35年の『教育学术界』第7巻第1号(17、45頁)の記述などから、半日と推測する。
 13. 樋口勲次郎著『統合主義 新教授法』(『近代日本教科書教授法資料集成第四巻 教授法書4』、東京書籍、昭和57年、原著明治32年)、278頁。
 14. 前掲、『東京茗溪会雑誌』第166号、35頁。
 15. 「東京日日新聞」明治29年11月7日、3面。
 16. 『靖国神社百年史 事歴年表』靖国神社、昭和62年、149頁。
 17. 前掲、『東京茗溪会雑誌』第166号、36頁。但し『統合主義 新教授法』(283頁)では、遠足日を11月7日に改めている。自己の記述した日時と子どもが記したそれが矛盾するので改めたと考えることもできるが、それは作文の「字句はいさゝかも改めず」(『東京茗溪会雑誌』第166号、32頁。)という樋口の発言と矛盾する。自分が行った遠足の日時を誤信したか、或いは7日にする何らかの理由があったのか、今のところ不明である。
 18. 「学校日誌」(文京区立誠之小学校蔵)明治29年11月6日の条。『高等師範学校附属学校第一部一覽』(明治29年4月)「規則摘要」では靖国神社の例大祭は休業日ではない。
 19. 「小学校祝日大祭日儀式規程」神田修他編『史料 教育法』学陽書房、昭和48年、137頁。
 20. 「小学校教則大綱」同上書、138頁。
 21. 東京茗溪会編『高等師範学校附属小学科教授細目』、明治25年、21頁。

樋口勘次郎の話しことば教育

22. 同上書、63-64、67頁。
23. 同上書、88、69-70頁。
24. 同上書、71頁。
25. 小山忠雄著『理論実験 読書作文教授法』東海林書店、明治31年、282-283頁。尚、小山と樋口の関係については井上敏夫の研究がある。(前掲、『近代国語教育論大系 2 明治期』、解説554頁。
26. 峰是三郎著『新令適用 教授法』文学社、明治27年、88頁。
27. 渡辺政吉・総川猪之吉著『小学全科 実験教授法』金港堂、明治28年、211-213頁。
28. 国府寺新作・相沢英二郎著『実験 新案教授術』成美堂書店、明治29年、128-130頁。国府寺は明治13年文科大学、相沢は明治19年東京府師範卒業生であった。(『明治人名辞典 下巻』日本図書センター、昭和62年(原著大正元年)、コ12、ア48頁。)
29. 同上書、153頁。
30. 與良熊太郎編『各種学級教授法』富山房書店、明治27年、54頁。
31. 前掲、『統合主義 新教授法』、324、295頁。
32. 『教育大辞書』同文館、明治41年、271頁。(樋口勘次郎筆)
33. 『東京茗溪会雑誌』第167号、明治29年12月21日、22頁。
34. 樋口勘次郎著『文部省講習会教授法講義 下巻』普及舎、明治32年、208-209頁。
35. 同上書、220頁。
36. 前掲、『統合主義 新教授法』、326頁。
37. 『教育公報』第218号、明治31年12月15日、28頁。
38. 前掲、『小学全科 実験教授法』、128頁。
39. 前掲、『統合主義 新教授法』、324頁。
40. 樋口勘次郎著『統合主義各科教案例』同文館、明治32年、70-71頁。
41. 前掲、『統合主義 新教授法』、321、322頁。
42. 同上書、323頁。
43. 前掲、『東京茗溪会雑誌』第167号、31頁。
44. 前掲、『統合主義 新教授法』、325頁。
45. 同上書、325、327頁。
46. 前掲、『東京茗溪会雑誌』第167号、29-30頁。
47. 同上書、30頁。
48. 前掲、『教育公報』第218号、27頁。

49. 前掲、『文部省講習会教授法講義 下巻』、243-244頁。
50. 芦田恵之助「話方教授に関する問題」『教育論叢』第1巻第3号、大正8年3月1日、34頁。なお、芦田の話しことば教授について、野地潤家は「随意選題の考えかたとまったく同一の考えかたがみられる。」と指摘している。(前掲、『話しことば教育史研究』、547頁。)
51. 前掲、『話しことば教育史研究』、375、333、356頁。
52. 佐々木吉三郎著『国語教授撮要』(井上敏夫他編『近代国語教育論大系3 明治期』光村図書、昭和50年、原著明治35年)、177-178頁。
53. 富永岩太郎著『書取及綴方を中心としたる国語教授法 上巻』学海指針社、明治37年、156-158頁。
54. 同上書、169-170頁。
55. 樋口勘次郎著『尋常小学 話方綴方教授書』金港堂書籍、明治37年、1頁。
56. 同上書、凡例2頁。
57. 同上書、第一学年21頁。
58. 同上書、第二学年13頁。
59. 同上書、第二学年36頁。
60. 樋口勘次郎著『高等小学作文及談話 第一学年』博文館、明治39年刊、緒言1頁。
61. 遠藤熊吉著『言語教育の理論及び実際』『近代国語教育論大系10 昭和期』光村図書、昭和50年(昭和5年完稿、昭和44年刊)、190頁。
62. 前掲、『高等小学作文及談話 第一学年』、55-56頁。
63. 石原和二郎・富永岩太郎著『心理応用実験教授法』同文館、明治32年、124頁、など。
64. 『教育学术界』第1巻第3号、明治33年1月3日、59頁。
65. 西尾実他編『国語教育辞典』朝倉書店、昭和32年、260頁。