

# 西洋近代語教授理論の系譜 —「合自然の教育学」から「ナチュラル・メソッド」へ—

西原雅博\*

The Making of Modern Language Teaching in the West  
— ‘The Natural Method’ in ‘Natural Education’ —

NISHIHARA Masahiro\*

This article examines the development of ‘The Natural Method’ in the West. The aim is to gain information about the sources of Western modern language teaching that the Japanese transferred in order to modernize Japan’s foreign language teaching during the Meiji period. The making of modern language teaching in the West was driven by the rise of modern education thought. The so-called ‘Natural Education’ (*Gōshizen no Kyōikugaku*) proposed by Johann Heinrich Pestalozzi was a crucial trigger for this transformation. The article focuses on the genealogy of modern educational thought and Pestalozzi’s educational principles that guided his ‘Natural Method’ for modern language teaching, followed by the development of political, economic liberalism in the 19<sup>th</sup> century, which transformed the original Pestalozzian ‘Natural Method’ towards a more practical outlook.

キーワード: 近代語教授理論, ペスタロッチー, 合自然の教育学思想, 「ナチュラル・メソッド」

## 1. はじめに

日本の英語教授法の近代化は、西洋近代語教授理論の受容を通じて推進されてきた。その受容は、明治初期に始まった外国人英語教師による英語教授実践を媒介した直接的摂取を皮切りに<sup>(1)</sup>、明治 20 年代以降の原書の翻訳や日本人の著作を通じた摂取へと続き<sup>(2)</sup>、明治 30 年代以降本格化した文部省官費留学生の欧州派遣による国策としての摂取へと展開する<sup>(3)</sup>。そして、以上のルートによる摂取内容の検討からは、日本人が摂取の対象とした西洋近代語教授理論が「合自然の教育学」(Natural Education)を源流とする「ナチュラル・メソッド」(The Natural Method)にあったことがわかる。

そこで、本稿では「合自然の教育学」の思想的

系譜をたどり、スイスの教育実践家であり思想家であったペスタロッチー (Johann Heinrich Pestalozzi : 1746-1827) が提唱した言語教授理論「ナチュラル・メソッド」に内包される教育価値・目的とその教授原理の特質を捉えることを試みる。近代教授学における教授の「方法」は、16 世紀以降欧州で展開した社会思想、教育思想との緊張関係の中でその教育目的の実現の方途として自覚され、成立したものである。すなわち、「ナチュラル・メソッド」の方法原理の理解は、「合自然の教育学」の教育思想との関連においておこなう必要がある。こうすることによって、明治期の日本人が摂取を試みた西洋近代語教授理論の性格を把握し得るのであり、引いては明治期中学校英語教授実践—「ナチュラル・メソッド」の日本的異種—の近代教授理論史上の特質を捉えることができる。

\* 国際ビジネス学科  
e-mail: nisihara@nc-toyama.ac.jp

## 2. 「合自然の教育学」の教育思想

「自然」への回帰を主張する「合自然の教育学」の胎動は、近世ルネッサンス後期のフランスのモンテーニュ(Michel de Montaigne: 1533-1592)による中世キリスト教的人文主義教育批判に遡るとされている。これ以降、ラトケ(Wolfgang von Ratke: 1571-1635)によってその体系化が試みられ、コメニウス(Jan Amos Comenius: 1592-1670)、ロック(John Locke: 1632-1704)、ルソー(Jean Jacques Rousseau: 1712-1778)、バセドウ(Johann Bernhard Basedow: 1723-1790)へと継承された後、ペスタロッチーの「ナチュラル・メソッド」の提唱となって結晶する<sup>(4)</sup>。

「合自然の教育学」は、欧州における伝統的な教育法に対する激しいアンチテーゼだったのであり、それは社会変革の教育思想であった。特権階級層の専有物となっていた高等教育と、宗教的教義に閉塞していた庶民教育の改革を標榜し、子どもの天賦の傾向やその自然な発達過程に即して人間の本性やその素質と能力を合自然的に発展させなければならないと主張したのである。このことは、「合自然の教育学」が「すべての者の教育」(universal education)を要求する教育思想であったことを意味していた。そこでは、すべての者の人格が等しく尊重されるべきとされ、中でも貧民や庶民の知的、文化的、職業的自立を願う教育思想であった<sup>(5)</sup>。そして、その究極において「自由で平和な世界、ないし人間的自然的＝理性的合理的な秩序が支配する社会を建設すること」<sup>(6)</sup>を目標とした。

### 3. ペスタロッチーの教授理論

#### 3.1 ペスタロッチーにおける「自然」概念

ペスタロッチーは、「自然」回帰の教育思想を追求した教育実践者であった。彼は、社会の腐敗に汚されることのない「合自然の人間」(the natural man)の育成を教育の目的とし、その実現のための方法をルソーらの啓蒙期の科学的合理主義に求めた。すなわち、ロマ

ンティシズムと合理主義がペスタロッチーにおける合自然的教育思想の理論的支柱であった<sup>(7)</sup>。

したがって、ペスタロッチーの教授理論の構築において「自然」は中核的概念であった。彼においては、「自然」とは秩序的全体であり、体系であった。すなわち、「自然」は表層の次元ではなんのつながりもない物質の集合体のように見えるが、その深層では「自然」の法則によって制御され、組織された有機体なのであり、その「自然」の法則とは一定、普遍、そして、不変であるとされた。そして、この「自然」の法則を理解することが教育の目標なのであった<sup>(8)</sup>。

ペスタロッチーはこのような「自然」観に基づいて、人間、及び、その教育の目的と方法を次のように構想した(引用は筆者による邦語訳)：

1. 自然の一部としての人間はその法則に従う。
2. 人間としての自然は知的、道徳的、身体的能力の所有によって、野蛮な自然と区別される。
3. これらの能力の開発は自然の法則に従って可能となる。
4. 合自然の教育が、これらの能力の調和的な開発を促進できる。
5. 偶然に生じる人間の外形的な多様性は、決して人間の発達の法則に矛盾しない<sup>(9)</sup>。

人間教育の目的とは、人間の天賦の能力としての知性、道徳性、身体能力の調和的発達だとされている。そのような人間を教育する方法とは、人間を「自然」の秩序に導くことであるとペスタロッチーは述べる。人間は「自然」の一部であるから、人間も「自然」の秩序にしたがって存在していると見るからであった。

次節以降では、ペスタロッチーのそうした教育目的・価値、そしてその実現のための方法原理、及び、両者の不可分な関係について詳しく見ていきたい。

#### 3.2 ペスタロッチーの教育目的・価値

第2章において、「合自然の教育学」が「すべての

者のための教育」と「理性的で合理的な秩序が支配する社会」を実現する社会変革の教育思想であったと述べた。ペスタロッチーにおける教育価値・目的—知的、道徳的、身体的能力の調和的発達—は、この社会変革の教育思想と密接にリンクしていた。彼が1781年に世に出した家族小説 *Leonard and Gertrude* には、ペスタロッチーが目指す教育のあり方が具体的に描かれている。小説の舞台、架空の村ボンナル(Bonnal)は、産業革命による分業体制の浸透によってそれまでの家庭生活が壊れ、墮落していく人間の村なのであった。この激変する生活環境の中であって、ゲルトルートは「合自然の教育」を実践する母親として登場する。情緒的に安心できる家庭の中で、ゲルトルートの子どもたちは善性を発達させ、墮落した社会に蔓延した悪に抗する心を育てていた<sup>(10)</sup>。

この小説の中には、教育に関するペスタロッチーの2つの主張が含まれていた。1つは、子どもが情緒的に安心できる家庭環境の創造が、結果的には学校での子どもの高い学習成果と将来の個人的、社会的、経済的安寧につながるという、家庭と学校の相互補完的關係構築の主張であり、2つ目は他の農民たちも母親ゲルトルートの方法に従って子どもを育てるならば、そうして育った子どもたちはのちに社会の構成員となって、社会再生の主体となるという社会変革の方途の主張である。Gutek(1972)では、以上を踏まえて、ペスタロッチーにおける教育と社会変革の關係が次のように析出されている(引用は筆者による邦語訳)：

1. 悪は人間性の中にあるのではなく、歪められた社会環境の結果として生じる。
2. 教育こそが個人の成長と社会の再生を保証する最も確実な手段である。
3. 本物の教育は人間の自然的、道徳的、知的、身体的能力を発達させるべきである。
4. 道徳觀念の発達には、子どもが母親の世話や親切心に応答する中で、家庭の中で育まれる。
5. 知的な職業教育は、経済的に自立した個人を

訓練することができる<sup>(11)</sup>。

悪性とは、腐敗した社会によって人間にもたらされるものである、だから教育のあり方が個人の完成と社会変革の原動力となる、そうした教育とは情緒的安定が保証された家庭環境と親子關係を前提とし、合自然の教育の実践を通して可能となる、もしそのような教育が実践されるならば、本来人間に潜在する知的、道徳的、身体的能力が調和的に開発される。

知性、道徳性、身体的能力の調和的開発という教育価値・目的とは、腐敗した社会の悪に屈しない自立した個人を教育し、すべての人間の価値と尊厳が尊重される社会を実現すること—個の確立と社会再生—であった。ここに、「合自然の教育学」に込めたペスタロッチーの切実な願いがあった。

### 3.3 ペスタロッチーの方法原理

それでは、いかなる方法によって混沌と映る現実が明晰に理解され、知的、道徳的、身体的諸能力の調和的開発が達成されるというのか。ペスタロッチーは、そのためには合自然的な「教授の術」(art of instruction)、すなわち、「教授過程の心理化」(the psychologizing of instruction)が必要だとした<sup>(12)</sup>。合自然的「教授過程の心理化」とは、子どもの認識過程を想定し、これに即して教授法を構想することであった。

#### 3.3 (1) 直観教授(Anschauungsunterricht)

ペスタロッチーの教授理論において、合自然による「教授過程の心理化」の中核には「直観」(Anschauung)と呼ばれる心理過程があった。「直観」とは、概念形成に至るまでの心理的段階を包括する認識の過程である。この「直観」概念の発見が近代教授学史におけるペスタロッチーの最も偉大な貢献であると言われている<sup>(13)</sup>。

ペスタロッチーによれば、「直観」は3つの認識の段階から構成されていた。それらは、「感覚」(sensation)、「知覚」(perception)、及び、「概念」(concept)である

(引用は筆者による邦語訳)：

「直観」において、心はまず「感覚」によって一見つながりのない情報を獲得する。次に、「知覚」によってその情報の中に存在する形式が認知され、構造として組織化される。つまり、「知覚」は対象の素材と形式上の性質を、構造を持った体系として認識することを可能にする。すなわち、「感覚」が対象の素材的特質を受動的に受け取るだけなのに対して、「知覚」はそうした素材の特質に対して意識的に構造を与える心の働きのことである<sup>(14)</sup>。

「感覚」とは、明晰な概念の獲得過程の起点とされている。そして、「知覚」を通して子どもは対象の本質的な特性と偶発的なそれとを区別することを学習しなければならないとペスタロッチーは言う。対象に内在する本質的な構造や形式や数を捉え、これを言葉で表現することがペスタロッチーにおける概念形成の過程であった。形式(form)、数(number)、及び、言葉(language)という3つの基礎的要素の認識過程として構成される彼の「直観教授」(Anschauungsunterricht)とは、以下で述べるように、「感覚」から「概念」までの子どもの認識過程に即して構想された方法原理であった。

### 3.3 (2) 「一般的方法」(The General Method)

ペスタロッチーの「直観教授」は、2つの方法的段階から構成されていた。それらは「一般的方法」(The General Method)と「特別法」(The Special Method)と命名されている。前者は子どもの情緒的安定を構築する段階であり、これに対して後者が教科内容や技能を実際に教授する段階である。以下、詳しく見よう。

「一般的方法」は、厳密に言えば「直観教授」の前段階である。しかし、ペスタロッチーは教師と子どもの信頼関係の構築による情緒的安定を図るこの過程を、子どもの知的、道徳的、身体的能力の教育の前提として

特に重要視していた。ペスタロッチーがこのように考える背景には、恐怖による統制によって情緒的に不安定な子どもたちを多く生み出していた当時の欧州の学校教育批判や、ナポレオン戦争が残した人間的荒廃と破壊された家族の絆の回復、さらには産業革命という文明がもたらした人間疎外の克服といった願いがあった<sup>(15)</sup>。

### 3.3 (3) 「特別法」(The Special Method)：一近くから遠くへ (From the Near to the Far) -

他方、「特別法」は教科内容である知識や技能を教授する段階であり、すなわち「直観教授」に基づく教授活動が行われる段階である。先述したように、「直観教授」においては子どもが対象から直接受け取る受動的な「感覚」が学習の起点とされた。ここから子どもを明晰な「概念」の形成に導くために、ペスタロッチーは2つの教授原則を提起している。1つは「近くから遠くへ」の原則、もう1つは「単純から複雑へ」の原則である。

まず、「近くから遠くへ」の原則とは、子どもの生活空間に存する具体的な事物との直接体験を学習の起点にするという教授の原則であり、これによって豊かな「感覚」がもたらされ、「知覚」を可能にし、明晰な「概念」の形成が達成されるという。例えば、地理教授においては、子どもが未だ見知らぬ土地の学習を行うには、その前に身近な生活圏の地理を学ぶのである。人間は「感覚」を通して地理的現実と出会うのであり、その対象との体験が直接的であればあるほど、子どもはその対象をより明瞭に「知覚」することができる。

この「近くから遠くへ」の原則は、常に発達途上にある存在としての子どもという把握を可能にする点が重要である。子どもの直接的具体的体験とは、漸進的に、しかし、確実に、「遠く」にある「抽象的な」体験へ連続していくための起点、抽象化のための出発点という意味を有している。この意味で、「近くから遠くへ」の教授の原則は「具体から抽象へ」のそれと言い換えることができる。ペスタロッチーは、子どもの具体的体験が「遠

くへ」「抽象へ」連続していく潜在性を“the widening circle of mankind”（人類体験の拡大円）と表現していた<sup>(16)</sup>。

ペスタロッチーの「近くから遠くへ」の原則は、書物中心、言葉中心の伝統的な教育方法に対する批判であった。教育内容が初めから言葉という抽象物によって与えられるならば、子どもの「感覚」は豊かさと明瞭さを欠き、混乱を引き起こし、この結果子どもの認識力は開発されにくくなるからである。

### 3.3 (4) 「特別法」(The Special Method): ー単純から複雑へ (From the Simple to the Complex) ー

「特別法」の第2の教授原則は、「単純から複雑へ」である。この原則は、教授は基礎的な内容から始めて、徐々に緻密で洗練された内容や技術の教授に進むというものである。例えば、ペスタロッチーの言語教育の教室では、子どもたちはまず単純な語の発音の模倣から始め、次に単語、そして語句、最後に文の教授へと進められる(第4章で詳述する)。この原則においては、技能の教授は「簡単なことから難しいことへ」ということになる<sup>(17)</sup>。

以上、ペスタロッチーによる教授理論の特質を捉えてみた。「合自然の教育学」が標榜する教育とは、知性、道徳性、身体的能力を発達させた「合自然の人間」の確立を通じての社会変革をその目的・価値とし、教師への信頼関係に基づく子どもの情緒的な安定を構築する「一般的方法」の上に、「直観」という子どもの認識過程を展望する「特別法」を置く方法であった。「近くから遠くへ」と「単純から複雑へ」がその教授の原則とされていた。

次章では、以上の教授原理に基づいてペスタロッチーが構想した言語教授理論の特質を考察する。

## 4. ペスタロッチーの言語教授理論

ペスタロッチーは自身の言語教授理論を体系的に書きまとめたわけではない。Howatt (1984)には、「ナチュ

ラル・メソッド」の成立について、“...the modern tradition of natural approaches originated in the works and examples of a teacher of genius, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).”<sup>(18)</sup>と言及されており、ペスタロッチーの合自然的言語教授実践が欧州の言語教授理論の展開において重要な起点であったことを伝えている。

Kelly (1969)では、そのようなペスタロッチーの言語教授原理について言及して、“It was Pestalozzi who formulated the principle of complete reliance on oral-aural training in the first stages of a new language.”<sup>(19)</sup>と、学習初期における音声の教授という点に「合自然の教育学」の言語教授理論の特色があると紹介されているが、ペスタロッチーの言語教授理論を包括的に考察した研究としては、広瀬俊雄による『ペスタロッチーの言語教育思想』(1996年)がある。この書はペスタロッチーが残した著作を凌駕して彼の言語教育思想と言語教育の目的と価値、及び、その方法原理を析出した研究であり、本稿の主題の解明ににおいて極めて有益な資料である。この書によれば、ペスタロッチーの言語教授理論は幾度かの修正を経て構築されたものであった。本章では、そのうちのペスタロッチーが最後に到達した教授理論に依拠して、合自然的言語教授理論の考察を進めたい。

### 4.1 「音声第一主義」(speech primacy)

広瀬(1996)によれば、Kelly (1969)が指摘していたペスタロッチーの言語教授理論における学習初期の音声教授の原則、いわゆる「音声第一主義」(speech primacy)とは、人類の系統発生と個体発生との対応において構想された方法原理だという。すなわち、ペスタロッチーにおける子どもの言語教授の方法は人類が言語を発達させてきた歴史と同じ過程で行うとされている:

人類は、まずある対象から受ける印象を表現しようとして音声を用いた。……(中略)人類は、長

い間、こうした音声の段階にとどまっていたが、次第にこの「音声を完成して一定の単語」をつくりあげ、ついには「言語」つまり「文(Satz)」を完成させるに至った<sup>(20)</sup>。

人類の言語表現の方法は、まず音声に始まり、次に単語を獲得し、最後に文、つまり、言語を所有するに至った、したがって子どもの言語教授もまた音声から始め、次に単語へ、そして文へと向かうのが最も自然な、したがって合理的な教授過程とみなされた。こうして、ペスタロッチーは系統発生における言語の発展史とのパラレルにおいて、「音声第一主義」による子どもの言語教授法を構築する。

#### 4.2 音声の教授

知的、道徳的、身体的能力の調和的発達によって自立した個を確立し、自由で公平な社会への変革を教育の目的・価値とした「合自然の教育学」の志向の中で(第3章第2節)、ペスタロッチーにおける音声教授の目標は何だとされたのか。それは、一口で言えば、対象の認識能力の獲得である。このために、まず聞くことを学び、次に聞いたことの模倣を通じて話すことを学ぶのだとされた。

その方法とはどのようなものか。ペスタロッチーは音声教授を「自然な音」に基づく教授原理として構想している。「自然な音」とは、母親の声を始めとする犬や鳥の鳴き声、雨音、ドアノックの音等のことであり、子どもの生活世界に存在する身近な音のことであるが、中でもペスタロッチーは母親の声の役割を重要視した。なぜならば、母親の声とは子どもが最初期に出会う「自然な音」であり、その声と母親という対象を結合することを学ぶ最初の体験だからである。この初期体験が音声とそれが表す対象との結合という言語習得の基礎作業の方法を身につけることになると彼は考えた。そのためには、母親は声という「自然の音」を子どもに聞かせよとペスタロッチーは言う：

あなたの子どもは、あなたの声をあなた自身として認識するのと同じように、かれのこの場合の認識の範囲が次第に拡大するにつれて、漸次子どもは鳥のさえずりと鳥との関連、犬と犬の吠え声との関連、紡ぎ車とそれが出すぶんぶんという音との関連を認識する……(後略)<sup>(21)</sup>。

次に、ペスタロッチーは「音を真似しようとする子どもの傾向に手を差しのべなさい」と言う。母親の声を聞くだけではなく、子どもにこれを発声させること、聴覚に入ってくる「自然の音」を表現することを子どもに教えるのである。ペスタロッチーにとって、この、母親の声の模倣とは話すことの基礎を形成する営みであった。

#### 4.3 単語の教授

子どもが発音器官を発達させ、聞いた音声を模倣できるようになると、次に単語の教授に進むとされる。単語教授の目標は、やはり対象の曖昧な「感覚」から明瞭に認識する能力を開発すること、そしてこれによって子どもの内に自己教育力を開発し、真理への探究心を与えることとされた。

ペスタロッチーによれば、子どもはある対象、ある事物を見るとその名前を知りたいと思い、さらにこれに命名したいという願望をもつという。新しい事物へのこのような命名欲求は、次のようにして起こると説明する。子どもは対象を一般的に認識するところから学習を始めるが、成熟するにつれて対象の特徴を抽出することを学ぶようになる。この傾向によって、子どもは抽出したその対象の特徴を言い表すための正確な単語、緻密な差異を表現するための複雑な単語を欲しがらようになる<sup>(22)</sup>。対象の認識力の高まりがこれを表現したいという欲求を成熟させ、このことが未知の単語を求めらる欲求を人間に促し、こうして最終的に単語の獲得は明晰な概念の形成に貢献する。

以上のような子どもの単語獲得観においては、対象と単語、「感覚」と単語の結合を目指す「事物教授」(object teaching)が重要な単語の教授法として自覚さ

れている。単語とはそれに対応する対象—事物—の存在を先行条件とするからである<sup>(23)</sup>。対象の特徴を捉え、その特徴を明晰な「概念」として把握するために「事物教授」を行う上で重要な点は何か。ペスタロッチーによれば、命名の対象として選ぶべき事物とは子どもがすでに精通しているもの、あるいはそれを所有したいと願望しているものであり、かつ、その名前を知らないものであるという<sup>(24)</sup>。それは子どもが直接体験をもつ具体的なものであり、生活の中で実際に使ってきた実用的なもの、あるいは、それとの遭遇を通じて感覚的な印象を蓄積してきた事物である。

したがって、効果的な「事物教授」を行う上での2つ目の条件は、適切な対象、事物を選択することができる大人や教師の存在である<sup>(25)</sup>。このことは、対象と単語、「感覚」と単語の結合の可能性という視点において、教授しようとする単語を子どもが理解できる状態にあるのかどうかについての洞察と判断、さらにそのような子どもの心理状態を作り出すための意図的な働きかけを可能とする実践的見識が、「事物教授」をおこなう大人に求められている。

さらに、ペスタロッチーは単語教授の教授学的意義について述べ、効果的な単語教授が展開されるとき、子どもの内に自己活動の力が開発されると言う。「……(中略)子どもは、一つの名称を事物との結合において学ぶことによって、さらにもっと諸々の対象を求め、これに命名しようとするのである」<sup>(26)</sup>。ペスタロッチーにおいて、名称を求めようとした子どもの行為は真理の探求につながる自己教育力の萌芽を意味していた。

#### 4.4 文の教授

ペスタロッチーにとっての言語教授の最終段階は、文、すなわち、言語の教授であった。そして、文の教授における彼の目標は、やはり子どもを明晰な「概念」の獲得に導くこと、及び、自己の思想を明瞭な言葉で表現できる能力を教授すること、その結果、能動的に知識を探求する自己教育力を開発することであった

<sup>(27)</sup>。この目標の実現に向けてペスタロッチーが構想した方法とは、「合自然の教育学」における教授の基本原則、「単純から複雑へ」、「近くから遠くへ」に基づく教授法であった。

ペスタロッチーにおける文の教授法は、具体的には3つの階梯から構成されていた。第1は、文構造の最小単位を「主語＋述語」と見て、この構造を子どもに理解させる階梯、第2は「主語＋述語」構造の操作能力とともに単語を習得するための単語の置換訓練をおこなう階梯、第3は文の創造力を獲得するために「主語＋述語」構造に様々な品詞の付加訓練をおこなう階梯、以上であった<sup>(28)</sup>。そして、この一連の教授過程は母親の声から始められ、子どもによるその徹底した模倣という音声指導—「音声第一主義」—がベースとなっていた。

#### 4.4 (1) 「主語＋述語」構造の理解

上述したように、ペスタロッチーの文教授は、主語と述語への注目から始められる。具体的には、主語と述語だけから構成された最も単純な文を母親が子どもに言い聞かせ、模倣できるようにする。例えば(引用文中の邦語訳は広瀬(1996)による。これ以降の引用も同様)：

Der Vater ist gütig.

(お父さんは優しい)

Der Schmetterling ist buntgeflügelt.

(蝶はきれいな羽をしている)

このような文を子どもが模倣できるようになると、次に母親は主語と述語の内容についての質問を音声によって子どもに与え、文の基本要素としての主語と述語という認識を子どもの内に強化する：

Wer ist gütig?

(誰が優しいか)

Was ist buntgeflügelt?

(何がきれいな羽をしているか)

Was ist der Vater?

(お父さんはどうか)

Was ist der Schmetterling?

(蝶はどうか)

このような問いに対して、「お父さんは優しい」、「蝶はきれいな羽をしている」といった答えを作らせることで、子どもに文構造の基礎を獲得させるのである。

#### 4. 4 (2) 「主語＋述語」構造の操作力

「主語＋述語」を基本要素とする文構造の獲得の次は、単語の置換練習による基本構造の自由な操作力の定着のための教授活動が行われる：

Wer ist?

(誰がどうか?)

Was ist?

(何がどうか?)

Die Raubtiere sind fleischfressend.

(猛獣は肉食である)

Die Hirsche sind leichfüßig.

(鹿は軽い足どりをしている)

Wer hat?

(誰が持っているか?)

Was hat?

(何が持っているか?)

Der Löwe hat Stärke.

(ライオンは力を持っている)

Der Mensch hat Vernunft.

(人間は理性を持っている)

Der Hund hat eine gute Nase.

(犬はよい鼻を持っている)

Wer will?

(誰がしたがるか?)

Der Hungrige will essen.

(ひもじい人は食べたがる)

Wer will?

(誰がしたがるか?)

Was wollen?

(何がしたがるか?)

Die Vernünftigen wollen, was recht ist.

(分別のある人は正しいことをしたがる)

Die Kinder wollen gerne spielen.

(子どもたちはすぐさま遊びたがる)

Wer kann?

(誰ができるか?)

Was kann?

(何ができるか?)

Der Fisch kann schwimmen.

(魚は泳ぐことができる)

Der Vogel kann fliegen.

(鳥は飛ぶことができる)

単語の置換訓練とは、同時に単語獲得の機会でもある。ペスタロッチャーは、多くの品詞のうち名詞と動詞の教授を特に重視した。名詞は主語の置換において、動詞は述語の表現力の拡張において、それぞれ必須の知識だとみなしたからである。

#### 4. 4 (3) 「主語＋述語」構造の拡張による文創造

「主語＋述語」としての文の基本構造の理解とその操作という基礎学習の段階はここまでである。最後の階梯は、「主語＋述語」を含む文に、動詞、名詞目的語、従属副詞節、その他様々な語句を付加することによって、複雑で緻密な思考を表現する文を創造することを学ぶ段階である(傍線は筆者)：

Ich werde.

(わたしは……だろう)

Ich werde erhalten.

(わたしは維持するだろう)

Ich werde meine Gesundheit nicht anders erhalten.

(わたしは、自分の健康を維持するだろう)

Ich werde meine Gesundheit, nach allem, was ich

gelitten, nicht anders erhalten.

(わたしはさんざん苦しんだが, きっと自分の健康を維持するだろう)

Ich werde meine Gesundheit, nach allem, was ich in meiner Krankheit gelitten, nicht anders erhalten.

(わたしはさんざん病気で苦しんだが, きっと自分の健康を維持するだろう)

Ich werde meine Gesundheit, nach allem, was ich in meiner Krankheit gelitten, nicht anders als durch Mäßigung erhalten.

(わたしはさんざん病気で苦しんだが, きっと節制によって自分の健康を維持するだろう)

Ich werde meine Gesundheit, nach allem, was ich in meiner Krankheit gelitten, nicht anders als durch die größte Mässigung erhalten.

(わたしはさんざん病気で苦しんだが, きっと極度の節制によって自分の健康を維持するだろう)

Ich werde meine Gesundheit, nach allem, was ich in meiner Krankheit gelitten, nicht anders als durch die größte Mässigung und Regelmäßigkeit erhalten.

(わたしはさんざん病気で苦しんだが, きっと極度の節制と, 規則正しさによって自分の健康を維持するだろう)

Ich werde meine Gesundheit, nach allem, was ich in meiner Krankheit gelitten, nicht anders als durch die größte Mässigung und eine allgemeine Regelmäßigkeit erhalten können.

(わたしはさんざん病気で苦しんだが, きっと極度の節制と, 全面的な規則正しさによって自分の健康を維持するだろう)

以上、ペスタロッチーにおける文教授法の実際を伝えるために長々と引用してきた。これらの事例から明らかのように、彼の教授原理の1つ、「単純から複雑へ」が文教授の方法原理とされている。文の基本構造を「主語＋述語」として捉え、これに置換や付加という操作を加えていくというペスタロッチーの文教授の方法は、文、あるいは、人間の言語というものを、構造的、

階層的に把握していた点で特徴的である。

しかし、このペスタロッチーの文教授の方法に関して、彼のもう1つの教授の原則である「近くから遠くへ」の適用が脆弱であることを指摘し得ると思われる。文の意味内容という点で子どもの心的状態への洞察、すなわち、子どもの「直観」との結合という「ナチュラル・メソッド」の根本原理が十分に顧慮されていないという指摘である。広瀬(1996)によれば、のちにペスタロッチーは子どもが四肢や五官を使って対象に関わること、そしてこれによって得られる自分自身や対象についての感覚的認識が言語表現の重要な基礎となることに気づいていった。「事物教授」においてよく知られる絵画による「直観」や叙述や物語による印象も、対象に対する「直観」が不在だとするならば、その教材は「教材」としての生命力を失うという認識への開眼である<sup>(29)</sup>。

したがって、上で引用した一連の例文は子どもの「感覚」から始める「直観」による認識過程への洞察を加味した教材に修正され得るであろう。このようにして、「単純から複雑へ」の教授原則とともに、明晰な「概念」の獲得、自己教育力の開発による探求心の教育を目標とするペスタロッチーの言語教授法は、さらに十全なものとなるであろう。

## 5. 欧州中等教育課程の近代化

ここまで、ペスタロッチーの「ナチュラル・メソッド」における言語教育思想、及び、その方法原理の特質とそれらの成立の経緯を、「合自然の教育学」の系譜に求めて詳しく見てきた。「ナチュラル・メソッド」に込められた高い対象認識力と自己教育力の育成を目標とした新人文主義的教育思想は、しかしながら、産業革命が要求した実学的学力観の拡大の中で変容・拡散していった。本章以降では、その変容と拡散の背景を欧州社会の政治的経済的自由主義の発展に求めて整理しておきたい。

## 5. 1 政治的経済的自由主義の発展

16 世紀末以降の啓蒙時代(The Enlightenment)に端を発した合自然の教育学思想が要求した近代的な諸教科は、直ちに古い伝統的中等教育課程の中に採り入れられたわけではない。その実現までには、これを積極的に要求する社会的要因が成熟してくる必要があったのであり、特に伝統的な教育と合自然の教育学思想との鋭い対立が中等教育課程の近代化に 2 世紀以上の時間を費やす要因となり、その完成は 20 世紀初頭まで待たねばならなかった。

佐藤(1972)によれば、その社会的要因の第 1 は、自然法思想から政治的経済的自由主義の運動が発展し、民主革命・人民解放が達成されたこと、第 2 にそれに産業革命が結びつき、近代産業が発展したためであった<sup>(30)</sup>。第 1 の政治的リベラリズムの理念はイギリスに発展し、1689 年のロック(John Locke)が著した *Essay Concerning the True Origin, Extent and End of Civil Government* (『第二政治論文』)を通じて、欧州内外へと広がった。この政治的自由主義の理念を最も力強く現実化させたのは 1776 年のアメリカ合衆国の独立宣言である。この民主化運動は、1789 年のフランス民主革命の原動力ともなり、さらにドイツをはじめとする欧州諸国に拡大し、この結果 19 世紀前半までにはほぼすべての文明国に国民国家を成立させ、民主政治を確立させるに至るのである。

他方、経済的自由主義の発展は 18 世紀半ばの重農主義者のフランス人ケネー(F. Quesnay)、その主張を事実によって基礎づけ、自由主義経済理論を確立したイギリスのスミス(Adam Smith)、さらに功利主義的自由経済論のベンサム(Jeremy Bentham)やミル(John S. Mill)らの自由主義経済理論によって促された。そして、彼らの経済理論の影響はやがてフランスのデュモン(P. E. L. Dumont)やドイツのベネケ(F. E. Beneke)へと及んでいくこととなる。こうした政治的経済的自由主義思想の発展、市民の解放と自由化、人民主権の自然法的国家の成立、産業革命と近代産業の発展が、欧州を工業国として目覚ましい発展に導いた。

こうして、国民国家の成立は宗教専制の古い民衆教育と高等教育における古典独裁の伝統を次第に崩壊させ、国民自らの手で国民教育を組織する機運を生じさせた。その国民教育の内容とは、民主的秩序の維持と強化に必要とされる市民性と道徳性の教育、及び、産業社会の繁栄を維持するための教育、つまり、人間理性と悟性の陶冶、及び、職業と實際生活に役立つ実学的教養であった。

## 5. 2 実学主義と新人文主義の対決と接近

欧州における中等教育課程の近代化はドイツに起こり、他の欧州諸国を経て世界各国へ拡大したと言われる<sup>(31)</sup>。本節では、ドイツのプロイセンの中等教育課程の近代化を例にとり、伝統的ギムナジウムに実科的な性格が付与されていく過程、さらにギムナジウムから実科的中等学校が分岐・成立し、中等教育課程に実学主義が一層浸透していく経緯を捉える。

18 世紀末から 19 世紀における合自然の教育思想と実学的教育観との融合は、新たな人文主義—新人文主義—の成立を促した。新人文主義は、実学主義における極端に理性主義的啓蒙主義的な性格に対する反動として起こり、一般的な人間性を陶冶することを教養の理想とする形式陶冶論(*formale Bildung*)を主張した。形式陶冶論においては、教授の目的は特定の対象についての経験的質的な知識の獲得にではなく、持続的、客観的、基本的とされる悟性や理性といった形式的能力の訓練にあるとされた<sup>(32)</sup>。すなわち、新人文主義は、古典に心酔しこれを模倣の対象とみなしてきた人文主義とは古典に対する態度を異にしており、古典の学びを通じて自らの言語で自らの思想を創造するという新しい自己意識を教育の至上の価値としたのだった。古典研究に対するこうした新しい意味の発見が、古典研究を力強く復活させる原動力となった<sup>(33)</sup>。

こうして、産業の発展に直接役に立つ知識・技能の教授を求めた実学主義と形式陶冶を目標とした新人文主義との対決は一特にドイツにおいて—1800 年代

前半を通じて荒れ狂うのだが、このような実学主義も 19 世紀後半には新人文主義の形式陶冶論に配慮するようになり、すすんではこれを重く見るようにすなわつた。その背景には、教養を要求する市民階級の成長を背景にして、地方産業の指導的地位につく中堅層の国民を教育するという、新しい教育要求が立ち上がってきたことが大きい。

しかし、両者における形式陶冶の方法が性格を異にしていた点に注意しておきたい。一方の新人文主義における形式陶冶が古典語、古典文学の教授を通じて達成するのに対して、実学主義においては近代語、数学、自然科学といった近代的教科を通じてこれを行うとした。そして、このとき争点となったのがラテン語の扱いであった。ラテン語教育に関しては、形式陶冶的効果も実学的意義も有しないとして教育課程からの排除を主張したヘルバルト(J. F. Herbart)やシュピレーケ(A. G. Spilleke)のような人々もいたが、クルムプ(F. W. Klumpp)のように、ラテン語と近代的諸教科を調整した教育課程を提案する者も出現した。ここに来て、新人文主義と実学主義は対立から接近、さらに融合による創造を目指す関係を持つようになった。

これ以降の新人文主義と実学主義の関係は、市民生活からの新しい要求に沿う形で互いを調整しながら相接近するようになった。すなわち、従来どおりラテン語やギリシャ語を優位に保持しつつ、数学、自然科学、地理、歴史、母語、現代外国語の教授をも通じて形式陶冶を目指す近代化されたギムナジウムと、むしろ母語や現代外国語を含む近代的な教科の方を本体としつつ、ラテン語を維持して一般的人間陶冶を行おうとする実科的な中等学校が成立するに至る。実学主義の系譜においても、単に働くための唯物的で功利的な教育ではなく、公共的価値の創出を担う近代的市民、教養ある市民階級の教育が自覚されるようになり、その教育のあり方が追求されてきたのである。次節以降、この過程を具体的に見ることにしよう。

### 5. 3 ギムナジウム(Gymnasium)の近代化

新人文主義的時代精神に支配されて、ラテン語やギリシャ語といった古典語による形式陶冶をその中核的教育目標としていたプロイセンは、1812 年、ついにギムナジウム卒業試験規定(Abituren-tenprüfung)を改正して、ギムナジウム教科課程基準に母語であるドイツ語と外国語としてフランス語を加えるとともに、数学、自然科学、歴史、地理といった近代的諸教科を採用することとした。これ以降、プロイセンのギムナジウム教育課程の近代化、実学化は微調整を繰り返しながら 19 世紀を通じて緩やかに進行した。

表 1 プロイセンのギムナジウム教育課程(9 年制)の近代化

年	ラ	ギ	独	仏	数学	自然	歴史	地理	計
1816	76	-	44	選択	60	20	50	-	320
1837	86	-	22	12	33	16	42	-	280
1856	86	42	20	17	32	14	25	25	270
1882	77	40	21	21	32	18	28	28	265
1892	62	36	26	21	32	18	28	28	252
1901	68	36	26	22	32	18	28	28	259

出典:佐藤, 377-379(1971)より筆者作成。

備考:数字は第1学年から第9学年までの1週あたりの必修授業時間数を示す。「ラ」はラテン語、「ギ」はギリシャ語、「自然」は自然科学。

表 1 は、そのプロイセンにおけるギムナジウム教育課程の近代化の変遷を、必修科目の授業時間数の変化を通して見たものである。この表からは、ラテン語とギリシャ語の授業時間数がわずかずつではあるが減少していることが見て取れる。他方、近代的教科としてのドイツ語(母語)とフランス語(外国語)が漸進的に増えつつ定着するとともに、数学、自然科学、歴史、地理も、それぞれ 32 時間(1 学年平均約 3.6 時間)、18 時間(同 2 時間)、28 時間(同約 3 時間)、及び、28 時間(同約 3 時間)の配当へと標準化されていく過程を捉えることができる。古典語中心による一般的人間性の陶冶を教育目標としてきたギムナジウムが、近代的諸教科を取り込みながら、実学化の要請に対応した教育課程を次第に整備していたことを知る事ができる。

### 5. 4 実科学校(Realschule)の成立

実学主義と新人文主義の対決とその後の接近が、

18 世紀の産業の発展に伴う実業教育と形式陶冶の緊張関係の中で中等教育制度の実科化をさらに促した結果、ついに市民のための職業教育を目的とした「実科学校」(Realschule)がベルリンに創設された。「実科学校」は 19 世紀の工場制機械生産や商業、貿易、技術の発達に伴って急速に増大し、1832 年には正式に卒業試験を行う権利を獲得するに至る<sup>(34)</sup>。こうした結果、「実科学校」は「実科ギムナジウム」(Realgymnasium)、及び、「実科高等学校」(Oberrealschule)と呼ばれる新しい中等学校に発展した。

例えば、プロイセンでは「実科学校」の創設と同じ時期に、これより修業年限が 2 年短い「高等市民学校」(die höhere Bürgerschule)が設立された。「高等市民学校」はラテン語の教授をまもなく廃止したために、1872(明治 5)年プロイセン政府はこれを学校として認めず、「中間学校」(Mittelschule)として区別した。しかし、「高等市民学校」は社会の要請に支えられながら増えていくのである。この結果、1882(明治 15)年文相ゴスラーは「全中等学校に対する教則」を發布して、ラテン語を持たずともドイツ語とフランス語を教える 6 年制の「中間学校」を中等教育機関として承認するに至った。先述の「実科高等学校」は、この「中間学校」が 9 年制となって成立したものである。

他方、「実科ギムナジウム」は「実科学校」のラテン語教授を強化して枝分かれしたものである。すなわち、「実科ギムナジウム」は近代的諸教科を主体としつつ、ラテン語教授による形式陶冶の機能を維持した学校であり、他方「実科高等学校」とは古典語を教授せず、数学、自然科学、及び、近代語(母語と近代外国語)のみを本体とする中等学校である。

古典語主体の伝統的ギムナジウムを含めて、こうして成立した 3 種類の中等教育学校は原則として同格とされ、いずれの学校の卒業生にも大学教育を受ける資格が付与されることとなった。1901(明治 34)年のことである。

## 6. 母語、及び、近代外国語教授の要求

以上見たとおり、近代語—母語と近代外国語—の教授は、ラテン語、ギリシャ語といった古典語教授の伝統との長い対決を経て、中等教育課程の実科化の趨勢の中でその地位を獲得した。欧州中等教育課程における近代語教授は、まず母語において開始され、その後外国語が導入されるのである。

欧州における母語教授の成立には、母語の成熟を待たねばならなかった。それは、民族の才能ある者が文学を綴るようになり、これを母語で書き残すようになる中世末期のことである。人文主義への回帰によってラテン語が再びあらゆる用途の言葉として復活したルネッサンス期に母語の成熟はいったん停滞したが、母語の本格的な普及と認知度の向上を経て、ついに中等教育課程に母語教授が要求されるようになるのは、17 世紀の「万人司祭」(universal priesthood)を唱導した「宗教革命」(The Reformation)以降のことである。宗教改革は、母語によって書かれた聖書や讃美歌の出現を促し、他方ではイギリスのシェークスピア(William Shakespeare)やミルトン(John Milton)、フランスのデカルト(René Descartes)等によって推進された母語による近代文学や学問の成熟が、次第にラテン語の必要を排除するようになる。

「合自然の教育学」の唱道者たちが中等教育課程への母語教授の導入を主張したのは、母語への自覚をめぐるこうした社会文化的成熟を背景としていた。合自然の教育学思想によれば、母語とは「自然」が人間に与えたものであり、したがって教科を教授するための言語として母語を用いることは当然の権利であると主張した。ラトケとコメニウスは、母語教授によって実際生活に役に立つ知識の教授が「簡単に」、「明瞭に」、そして、「すべての民衆」にとって可能になることを強調した<sup>(35)</sup>。以降、中等教育における母語教授は当然の要求であるという認識が教育者の間に浸透していった。

中等教育課程における近代外国語教授の要求もま

た、「合自然の教育学」者たちによって主張されたものだった。コメニウスは主著 *Didactica magna* (『大教授学』)の中で次のように外国語教授の意義を述べる:

言語の学習は、それ自身教養または知恵の一部をなすものではなく、それによって教養を習得し、またそれを他人に伝えるための手段に外ならない。それゆえに……(中略)言語はただ必要なものだけを学ばなければならない。第一は国内において使用するための母国語、次は隣人と交際するための隣接国の言語である<sup>(36)</sup>。

こうした中等教育課程における近代外国語教授の要求は、まもなく外国語教授法の改革論争へと発展していくこととなる。「文法訳読教授法」(The Grammar-Translation Method)への批判である。

## 7. 結論

本稿では、明治30年代の中学校英語教授の制度化過程と連動して派遣された神田乃武、岡倉由三郎らをはじめとする文部省官費留学生たちが視察し、英語教授法近代化のモデルとした—少なくとも、その受容を模索した—「音声第一主義」、「事物教授」、「風物」(*Realien*)、音声学等に内包された欧州における近代教授理論上の意義を考察するために、西洋近代語教授理論の系譜を合自然的教育思想の萌芽にまで遡り、ペスタロッチーによって提唱された「ナチュラル・メソッド」の教授原理の特質を捉えることを試みた。

合自然の教育学思想の系譜における言語教授理論の特質は、子どもの知性、道徳性、及び、身体能力の全体的な開発を教育の目的として、その方法を2つの教授学的段階で構成している点にあった。それらは「一般的方法」と「特別法」である。前者は、教師—子ども間の信頼関係に基づく情緒的安定を構築する過程として、ペスタロッチーがその重要性を特に強調した教授過程であった。

他方、「特別法」は実際の教授活動が行われる段階

のことであり、その方法原理上の特質は、「直観」の過程—「音声第一主義」—に即して、2つの教授の原則によって構成されていた点にあった。「単純から複雑へ」、及び、「近くから遠くへ」がそれである。前者は、発声器官の訓練、聞くこと、話すことの教授から単語の教授を経て、文の教授に進むという教授の順次性の原則を、後者は子どもの感覚的認識を学びの起点として、身近で具体的な対象の学習から出発して、漸進的に抽象的なそれへ進むという教材における選択と配列に関する原則を、それぞれ導いていた。言い換えれば、前者は教授の方法に関する原則であり、後者は教授の内容に関する原則といえよう。

教育思想史的に総括するならば、ペスタロッチーの言語教授理論の特質は、彼が言語教授に込めた教育の目的・価値が言語技術の獲得という平板な次元で語られていない点にある。ペスタロッチーにおいては、言語とは対象を明晰に認識し、的確な言葉で明瞭に表すこと、及び、自己教育力の開発によって真理の探究者を育てることにあつた。そこには、言語を使う学習主体としての子どもの教育が問われていた。

18世紀の欧州における政治的経済的自由主義の発展は、個人の自由と主体形成の重要性を覚醒させるとともに、さらに教育の目的を人文主義的伝統的な内容から現実社会に対応した実学的思潮へと変えていった。その結果、近代的な中学校では実学的な教育内容が要求されるようになり、言語教授では古典語よりも母語、そして近隣諸国の外国語教授が要求されるようになった。主体形成と社会変革を標榜した「ナチュラル・メソッド」の新人文主義的志向は、実学主義の風潮の中で言語技能教授の方法へと変容していく様相が予感されたのである。

次の課題は、「ナチュラル・メソッド」のその後の変容と拡散の経緯を追いかけることである。すなわち、「文法訳読教授法」批判を経て、「個人的改革者」(*individual reformers*)と後に呼ばれる、ペスタロッチーの後継者や信望者たちが創造した「ナチュラル・メソッド」の諸形態、そして19世紀末期から20世紀初頭までの約20年間欧州を席卷した近代外国語教授法の「改革運動」(*The Reform Movement*)の中の「ナチュ

ル・メソッド」の姿を捉えることを試みる。

## 8. 引用文献

- (1) 西原雅博, 西洋近代語教授理論の摂取—外国人英語教師を通じた摂取内容—, 富山高等専門学校紀要, (5), 1-8 (2018)
- (2) Nishihara M., *A Historical Study of Educational Policy, Methods, and Practice in English Teaching during the Meiji Period (1868-1912) in Japan*, PhD Thesis, 46-60 (2013)
- (3) 西原雅博, 西洋近代語教授理論の摂取: 明治期文部省官費留学生派遣を通じた摂取内容, 日本英語教育史学会第 267 回研究例会(京都市), 発表レジュメ (2018年3月)
- (4) 佐藤正夫, 近代教育課程の成立, 福村出版, 153-154(1972)
- (5) 佐藤正夫, 上掲書, 福村出版, 165(1972)
- (6) 佐藤正夫, 同掲書, 福村出版, 161(1972)
- (7) Gutek G.L., *A History of the Western Educational Experience*, Random House, 191(1972)
- (8) Gutek G.L., 上掲書, Random House, 198-199 (1972)
- (9) Gutek G.L., 同掲書, Random House, 199(1972)
- (10) Gutek G.L., 同掲書, Random House, 193-194 (1972)
- (11) Gutek G.L., 同掲書, Random House, 194(1972)
- (12) Gutek G.L., 同掲書, Random House, 200(1972)
- (13) Gutek G.L., 同掲書, Random House, 201-202 (1972)
- (14) Gutek G.L., 同掲書, Random House, 203(1972)
- (15) Gutek G.L., 同掲書, Random House, 206(1972)
- (16) Gutek G.L., 同掲書, Random House, 208(1972)
- (17) Gutek G.L., 同掲書, Random House, 209(1972)
- (18) Howatt A.P.R., *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, 197(1984)
- (19) Kelly L.G., *25 Centuries of Language Teaching*, Newbury House Publishers, 313(1969)
- (20) 広瀬俊雄, ペスタロッチーの言語教育思想, 勁草書房, 170(1996)
- (21) 広瀬俊雄, 上掲書, 勁草書房, 179(1996)。ペスタロッチーの初期の音声教授では, a, e, i, o, u の各母音の前後に b, g, sch, st 等の子音を付け加えて, 単純で無意味な音を聞かせて模倣させるという方法を提示していたが, この方法は心理学的ではないとして批判の対象となり, この結果修正されるに至っている。
- (22) 広瀬俊雄, 同掲書, 勁草書房, 186-187(1996)
- (23) 広瀬俊雄, 同掲書, 勁草書房, 193-196(1996)
- (24) 広瀬俊雄, 同掲書, 勁草書房, 197-198(1996)
- (25) 広瀬俊雄, 同掲書, 勁草書房, 202(1996)
- (26) 広瀬俊雄, 同掲書, 勁草書房, 207(1996)
- (27) 広瀬俊雄, 同掲書, 勁草書房, 220(1996)

- (28) ペスタロッチーの文の教授に関する本項の引用は, 広瀬俊雄, 同掲書, 勁草書房, 209-212(1996)による。
- (29) 広瀬俊雄, 同掲書, 勁草書房, 215-216(1996)
- (30) 佐藤正夫, 同掲書, 福村出版, 313-319(1972)
- (31) 佐藤正夫, 同掲書, 福村出版, 374-377(1972)
- (32) 佐藤正夫, 同掲書, 福村出版, 255(1972)
- (33) 佐藤正夫, 同掲書, 福村出版, 256(1972)
- (34) 佐藤正夫, 同掲書, 福村出版, 379-381(1972)
- (35) 佐藤正夫, 同掲書, 福村出版, 250(1972)
- (36) 佐藤正夫, 同掲書, 福村出版, 250(1972)