

ラーヌの国語教育論

— 近代ドイツ国語教育史研究 —

大槻和夫

一

「一八六〇年代のおわりに、二つのまったく異なる出発点から、新しい力と新しい精神を指導的理念とする二人の人物があらわれた。ルドルフ・ヒルデブラントとエルンスト・ラーヌがそれである。」と、アドルフ・マティアスは、その著「ドイツ語教授史」の中で述べている。(註1)

この二人の人物のうち、ヒルデブラントについては、すでに概観的考察を試みたことがある。(註2) ここではもうひとりの人物、エルンスト・ラーヌ (Ernst Laas) をとりあげ、その国語教育論の概略とその史的位罫について考察を試みたいと思う。

二

ところで、マティアスは、ヒルデブラントとラーヌとを並列させ、とりあげているが、今日の二人に対する評価は、まったく異なっているように思われる。

たとえば、ヒルデブラントについては、「かれの書物を読まないものはドイツ語の教師とは言えない。」(註3)とまで言われ、一八六七年に出版されたかれの著「ドイツの言語教授について」(Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule) は、一八七九年に二版、一八八七年に三版、一八九〇年に四版、一八九六年に五版と、増補を加えながら版を重ね、一九二〇年までに一五版、一九五九年には二六版を出すに至っている。また、東ドイツでも、第二版・第三版で増補された「まえがき」と「付録」もあわせた完全な形で、一九五二年にその改訂版が出されている。東ドイツ版には、当時フンボルト大学教育学部長であったダイテルスのすぐれた解説も付されていて、その解説を通してみるかぎり、東ドイツにおいてもヒルデブラントはきわめて高く評価されているようである。(註4)

一方、ラーヌについては、今日のドイツの国語教育関係文献の中にその名を見出すことはほとんどできない状態である。有名な「教育百科事典」(Lexikon der Pädagogik) にも、ヒルデブラントはとりあげられているが、ラーヌの名を見出すことはできない。

わずかに、「教授論原典抄」(Quellen zur Unterrichtstheorie)の第一巻「ドイツ語作文と文体教授」(Deutscher Aufsatz und Stilunterricht, hrsg. G. Geisler, bearbeitet von H. Geffert, Julius Beltz, Berlin, 1960)の中に、かれの作文テーマに関する論(文学的テーマと一般的テーマ)が一部引用されているにすぎない。

こうした、二人に対する今日の評価のちがいは何に起因するのであろうか。この問題の解明は、この二人の論をドイツ国語教育史の中において考察することによってはたされるであろう。しかし、いまのところ、わたくしにはこの問題をじゅうぶん解明するだけの用意がない。それに、なによりも肝心の資料そのものも、ほとんど目にするのできない状態にある。ここでとりあげようとするラースについても、直接資料はなにひとつ見ることができなかった。ここでは、さきに引いたマティアスの「ドイツ語教授史」をほとんど唯一のよりどころにして、ささやかな考察を試みるにすぎない。ただ、そこからいくらかなりとも、ドイツにおける国語教育の成立と展開をあとづけ、ドイツにおける国語教育の歴史的性格、ひいてはわが国の国語教育の性格を考えるきっかけがえられるならば、わたくしとしては望外のしあわせである。

三

エルンスト・ラーズの人については、いまのところくわしく知る資料をもっていない。マイヤーの「新百科事典」(Meyers neues Lexikon, Leipzig, 1963)、「岩波哲学辞典」(大正

一年一〇月二五日、岩波書店刊)、「岩波西洋人名辞典」(昭和七年二月一日、岩波書店刊)などを総合して知りえたところによると、ラーズは、一八三七年六月一日、フェルステンヴァルトに生まれた。ベルリン大学でトレンデレンブルクのもとに哲学を学び、一八七二年新設のストラスブルク大学の哲学教授となった。かれの哲学についてはここで述べる必要もなからうと思うが、簡単に言えば、要するにカントの先験哲学を排し、ミルやコントの立場に近い実証主義を主張したということである。ただここで注目しておくべきことは、かれが現実的感覚的所与を重視し、知覚の事実と論理学の要求するところとのみを基礎にして哲学を取り扱うべきだと主張した点であろう。この主張は、かれの国語教育論、とりわけ作文教育論と無縁ではないと思われるからである。なおラーズがこの世を去ったのは、一八八五年七月二五日のことであった。時に四八歳、比較的短い生涯であったと言わねばならない。

ラーズの著書には、

- (1) Kant's Analogie der Erfahrung, 1876.
- (2) Idealismus und Positivismus, 1879~83.
などの哲学関係の著書のほかに、
- (3) Der deutsche Aufsatz in der ersten Gymnasial Klasse (Prima). Ein Handbuch für Lehrer und Schüler, enthaltend Theorie und Materialien, zusammengestellt aus den Errätgen und Erfahrungen des Unterrichts, 1867. 3 Auflage besorgt von J. Imelmann. 1898.

(4) Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten.

Ein kritisch-organisatorischer Versuch, 1872.

2 Auflage besorgt von J. Imelmann, 1886.

などの、中等学校国語教育に関する著書がある。(3)は三十歳の時、(4)は三十五歳の時の著で、当時ラーヌはギムナジウムの教師だったのではないかとも思われる。

四

右に掲げた著書のうち、(3)の「ギムナジウム第一級におけるドイツ語作文」の初版が出された一八六七年は、ヒルデブラントが「ドイツの言語教授について」を出版した年でもある。ラーヌとヒルデブラントとは、前者が中等学校の国語教育を問題にし、後者が主として初等学校の国語教育を問題にしている点で、すぐさま両者を比較することはできないとも考えられるが、ヒルデブラントの国語教育論が、やがて初等学校をこえて中等学校の国語教育にも大きな影響を及ぼしてきたことを考えると、両者の比較がまったくなくなりたないとはいえないであろう。むしろ、両者を比較することによって、それぞれの特性とドイツ国語教育の歴史的性格がよりいっそう明らかになると考えられるのである。そこで、まずはじめにヒルデブラントの国語教育論を、ごく簡単に述べておくことにしたい。

ヒルデブラントの主張は、次の四つのテーゼに、要約的に示されている。

I 言語教育は、言語とともに言語の内容、つまり生活の内容 (Lebensgehalt) を、じょうぶんに、かたあたたく把握させるものでなくてはならぬ。

II 国語教師は、生徒自身が自分で発見できるものを教えてはならない。

III 国語教授の重点は、話しかけに置かれなくてはならない。

IV 教授の目的としての標準語は、ラテン語のように、なにかそれ自体のために教えらるべきではなく、学級内に見出だされる俗語や家庭語との密接な関連において教えらるべきである。

ヒルデブラントのこの主張は、言うまでもなく、当時のドイツの国語教育の状況に対するアンチテーゼとして出されたものである。

ドイツにおいては(とくに中等学校のばあい)、国語教育は古典語教授の模倣ないし転用から出発した。(註5)したがって、そこでは、言語の知識(とくに文法的知識)の習得、文作や修辭といった言語形式の訓練が重視されていた。ヒルデブラントは、国語の授業が不愉快でむしろくないものになっている理由について、「その大部分は、もっとも多く使用される単なる形式的な知的作業の一面性から生じる。」(註6)と述べている。

こうした状況に対して、ヒルデブラントは「自然の方法」(Naturverfahren)にしたがった国語教育を主張する。たとえば、言語の過程には、「自然の方法」として、次の二つの方向があると言う。一つは、事実から体験へ、さらに言語へという、言語獲得ないし言語形成の方向であり、もう一つは、言語を聞いて(読んで)体験や心情を想起する過程である。国語教育も、この「自然の過程」に従うべきだとするのである。一例をあげれば、「やさしい」という語においては、「子どもの頬におかれた母の手」を想起させるべきだというのである。(第一テーゼ)この「自然」にしたがうとなると、文法なども教師が知識として注入すべきものではない

いということになる。言語の規則は、子ども自身が言語を観察することによって発見すべきものであり、そのように子どもをしつけることが言語教育だということにもなるわけである。(第二テーゼ)
第三・第四のテーゼも、同様の根拠から出てきている。

ヒルデブランドは、右のように、言語の形式的取り扱いに反対し、知識主義・論理主義に強く反発した。ヒルデブランドは、言語にこもっている心情をより重視し、子どもたちの空想力・感情をより重視した。しかし反面、それは言語教育の体系を失う結果にもなりかねないものであった。

ラーズをこのヒルデブランドとの対比においてながめるとき、そこにはかなりきわだった対照をみることができる。以下ラーズの読み方教育論と作文教育論をとりあげ、その対比的な性格を明らかにしていきたい。

五

ラーズの読み方教育論をとらえるためには、かれに先行するヒーケ(Hiecke)・ワッカーナーゲル(Wackernagel)・ラウマー(Raumer)などの読み方教育論を明らかにしなければならなくなる。というのは、ラーズは、ヒーケやワッカーナーゲルやラウマーの所論に反対してかれの論をたてているからである。しかし、いまそれを始めることは、かえって混乱をひきおこす結果になりかねないので、ここでは保留して、結論だけを述べると、次のようなことになる。

まず、ラーズがヒーケを非難するのは、ヒーケの方法にしたがえば、作品全体を粉碎して、事実的なもの(Sachliche)を發散させ

てしまう結果になりかねないからである。ヒーケは、読み方教材の「心と意義」を生徒に意識させることを目的として、とくに部分の深い解釈(Erklärung)を重視した。この解釈が重視されすぎることをラーズは心配しているのである。

一方、ラウマーに対しても、ラウマーが、古代の古典作品において三世紀以来ずっと行なわれてきた解釈法からはなれていることを非難している。偉大な作品は解釈されなくてはならないというのがラーズの意見である。

ラーズのこの見解を、マティアスの述べるところに従ってもらうしくわしく言う、次のようになる。

「名作が、もっとも本質的に、直ちに理解され、一つの詩、一つの物語を、聞き手の魂が、まじめな、光にかがやく、高揚した感情の力のかぎりをつくしてとらえることに成功するならば、生徒の興味を喚起するような、あるいはソクラテスのいわゆる産婆術的な問答法によって、あるいはまたユダヤの宗教家の Deutl- und

Ditelsucht によって、あるいはまた理解力の訓練によって、聖なる静寂がみたされることは、かれには無骨に思われた。しかしながら、青少年がかれらの精神の働きを形成する学校の外にいる人々は、なめらかに、よどみなく、困惑なしに子ども的心情の中にはいりこんでいくのに適当なようにはなにごともしなかったし、子ども向きに創作したりもしなかった。それゆえ、一つ一つの正しい知覚を用意するためには、あれこれが解明されなくてはならないし、個々の部分を根掘り葉掘りつつきすぎるために作品全体の働きがそなわれてしまうことのないような、綿密にして適度な方法で解明されなくてはならない。分析は総合に、個々の理解は全体印象に、多

くのばあい、先行しなければならぬ。ドイツ語の読み方においても、『見る』の正確さを鋭敏にしなくてはならない。」(註7)

ラーズは、このように「個々のものの解釈」の必要性を強調しながらも、ヒーケや、とくにその熱心な後継者たち、ヘルバルト派の人々のおちいりやすい、次のような行き過ぎには批判的であった。すなわち、語句の注釈にこだわりすぎてことがらそのものを見失うこと、部分部分をときほぐすことに目をうばわれて、生徒たちが全体を知覚するのを遮断してしまうこと、要するに部分の解釈にばかりこだわりすぎて全体を見失うこと——これを非難したのである。

マティアスは、次のように述べている。「ラーズは、ヒーケが、高次の意味で読み方を教えること、すなわち、人が、注意深い、全体的な、よく考えた、そしてあらゆるところで明瞭さを求める、個々への深化から、全体を構築するように(ヒーケの読み方の方法があまりにも寸きみで反省狂的であるにもせよ)教えることの課題を正しく認識していたことは認めている。しかし、ラーズは、ヒーケの多くの提言において、かつてレッシングが言ったことばを想起するのである。『一束のわらをからげると、人は機械を動かす必要はない。わたしが足でつき倒せるものを、わたしは地雷で爆破しようとは思わない。』(ハンブルク演劇論)」(註8)

一方、ラウマーへのラーズの批判については、マティアスは次のように述べている。

「ラーズには、かれ(教師)の大切な被保護者の理解力と軽卒さを知っている教師が、生徒たちに、まじめな教育において個々のもとのあらゆる障害について説明を強くない前に全体を提供することは、非難すべきことと思われた。また、まちがった把握、まちがっ

た理解、あやまりを、生徒はすべてを理解しないにしても大きな全体はつかめているのだといった信念によって、また、わからないことも自然にわかるようになるのだという信念によって、平気でうっちゃっておくことも、ラーズには非難すべきことと思われた。(中略)ワッカーナーゲルやラウマーの方法は、生徒の受身の態度と怠慢によって好都合なもの、精神的な活動にはなく精神的なのらしくらに奉仕するもの、まじめな、根本的な精神行為にはなく夢うつつの状態(すでにクインテリアヌスが過失とよんだもの)に奉仕するものを、生徒のためになるものとして、かれらに提供する危険をおかすことになると、ラーズには思われた。」(註9)

以上のように、ラーズの読み方教育の見解は、解釈において常に問題になる、部分と全体の相互関連のさせ方、その実践的な方法の問題について、一見きわめて妥当な見解を出しているように思われる。しかし、マティアスはこうも述べている。「エルンスト・ラーズは、ラウマーやワッカーナーゲルやヒーケに反対する論を、ドイツ語講読の扱いについての詳論の中で述べている。しかしながら、かれがヒーケに対して行なった非難は、かれ自身はそのことに正しく気づいていなかったけれども、部分的にはかれ自身にもはなわかってきている。」(註10)このマティアスの言をそのまま認めるとすれば、ラーズもまた、部分の解釈・語句の注釈に傾きがちであったのかも知れない。

次に、文学史に関しては、ラーズは次のような文学史的断面のみを要求した。たとえば、第二級上級では、ニーベルンゲンの歌、グートルーン、ライネケ、ヴァルター、宮廷叙事詩である。グートルーンは、ドイツ中世の叙事詩の名もしくはその女主人公の名である。

また、ライネケとは、ドイツ中世の叙事詩の主人公役の狐の名である。ヴァルターというのは、「ヴァルターの歌」(民族大移動時代に取材したラテン語の叙事詩)のことかと思われる。いずれにせよ、すべて中世の作品ばかりであることが注目される。ラーズは、ルター(1483—1546)、ザックス(1494—1576)、オーピッツ(1597—1639)、ゴットシェット(1700—66)、クロップシュトック(1724—1803)を、文学史の中心点にすえている。これらのうち、一六世紀のルター、ザックスは除くとして、その他の三人については、「ドイツ文学史」(菊地栄一ほか著、昭和三〇年五月二五日、東京大学出版会刊)には、次のように述べられている。

(1) オーピッツ「自己の合理的精神に従って、同語浄化のために活動するとともに、文学の形式やジャンルの本質についての解明をおこなった。(中略)彼の文学観は一般に、空想のゆたかさや感情のふかさよりも、悟性の明晰さや形式的な規則を重んじ、文学の教訓性を強調していて、かなり一面的である。」(同上書、二二—二三ページ)

(2) ゴットシェット——「文学は感情や空想の仕事ではなく明晰な悟性の仕事であり、正しい知識が文学の源である。だからして文学はこれを習得することも教授することもできるのであって、それには規則を知ることが第一である。(中略)文学の目的は単に楽しむことではなく、道徳的規範を示して人心を教訓教化することである。これがゴットシェットの文学論の要旨であり(下略)」(同上書、二九ページ)

(3) クロップシュトック——「ヴォルフ・ゴットシェットの啓蒙主義のなかへ敬虔主義の奔流を流しこんで、啓蒙主義を悟性偏重の極か

ら感情中心の極へ拉し去り、そこに純粹感情の文学を展開した点に、クロップシュトックの文学的意味と功績とがある。」(同上書、三五—三六ページ)

右の記述だけからラーズの文学史観ないし文学教育史観をうんぬんすることはほとんど不可能なこともかもしれない。しかし、少なくとも次のようなことは言えるであろう。まず第一は、文学史の下限が十八世紀の前半あたりになっていて、十八世紀の後半からおこってくる新しい文学の動き(広くは精神革命とよばれるもの)がほとんどとりあげられていないらしいということである。したがって、ゲーテもシラーも中心的には考えられていない。十九世紀も末に近い時点にいたラーズからすれば、ゲーテやシラーとはおよそ一世紀の差があるわけであるから、当然文学史の範囲にはいつてよさそうなものである。それなのに、すべてレッシング以前の人々ばかりであるということは、ラーズのなんらかの考え方によるものと想像される。第二には、文学理論家を重視しているらしいことである。しかも、オーピッツやゴットシェットのように、悟性的規則的教訓的な文学観の持ち主が重視されている。こうしたことを考え合わせると、ラーズが文学史教育でねらったものは、案外文学の悟性的側面の教育だったのではないかと想像される。

マティアスは、ラーズの「強い張りすぎ」(突飛すぎること)

(eine starke Spannhelt) として、たとえば次のようなことをあげている。第二級上級において、中世の叙事詩の一般的性格が与えられるべきだとしていること、中世叙事詩の個有の芸術形式とロマンティックな内容に導き入れられるべきだとしていること、フェルデケ、ハルトマン、ヴォルフラム、ゴットフリード(いずれも中世の

詩人)を、その主要作品とともにあげていること、ゴットシェットについてきわめて詳細に教授しようとしていること、オーピッツにおいて近代高地ドイツ語の詩学の根底を与え、ロンサル(フランクスの十六世紀の詩人)にしたがって詩を扱うべきであるとしていることなどである。ここにあげられているのは、いずれも中世詩に関するものであるが、かえってここに、ラーズの特質が露呈しているともみられよう。ゴットシェット、オーピッツに対する比重のかけかた——そこにもラーズの特質をみてとることができるであろう。

右にみてきたように、ラーズの読み方教育論・文学教育論には、かなり保守的・伝統的な傾向が強くみられ、また、詩学・文学理論を重視する傾向もみられるようである。作品講読の扱いについては、全体直視よりも分析・解釈が先行すべきであるとし、伝統的な解釈法を重視しているところには、かれの国語教育論の知性主義的性格・論理主義的性格をうかがうことができるように思われる。

六

十九世紀のドイツの中等学校における作文教育は、つねに作品講読との関連において問題にされている。ラーズの作文教育論も、その例外ではない。以下、ラーズの作文教育論について考察を進めていきたい。

ラーズは、次のように述べている。「生徒は、まったく他人の見解を、美学的方法で統括したり、発展させたり、パラフレーズしたりするべきではない。生徒は、模範的な理論の討議によって、生徒の中に形成されるところの理論的な根本信念を応用するようにならなくてはならない。生徒は、批評への入門を学ばなくてはならない。

(しかしながら)そのために道徳的な危険が生じるようなことはない。……教師は、何によって作品が敬虔な尊敬の高みに保持されるべきかを知っているであろう。教師は、生意気と傲慢に対して必要な火消しと対抗を用意しているであろう。——もし教師が一般につまらぬ人間でないならば。」(註1)つまり、ラーズは、文学理論の学習でえたものを用いて、文学作品の批評をさせようとしているのである。

右の立場から、ラーズは、ヒーゲが作品講読から次のような作文テーマをたてたことさえも非難している。

○シラーのすべての詩にみられる哲学的要素について

○ウーラント(引用者注、詩人。1781-1803)の性格の探究

○イフィゲニアやタッソー(引用者注、ゲーテ壮年期の代表作品、伝統的な詩形によって書かれている。)における多くのモノローグは何に基づいているか。

これに対して、ラーズは次のようなテーマをたてている。

○なぜ詩人は哲学者ではありえないし、そうならうとしないのか。

○カイルス伯爵は、いかにクロップシュトックのメシアについて判断したか。

○ゲーテのイフィゲニアとタッソーは決してドラマではないか。それではいったいそれらは何か。

○アリストテレスやレッシングのいう意味において、ゲーテのタッソーの結末はじゅうぶんであるか。

このように、ラーズは文学の一般的性格から作品を批評することを、生徒の作文に要求した。しかも、かれはドイツ文学に結びつく

テーマだけを作文のテーマにしようとしたのではない。もちろん、ドイツ文学に重きをおきはしたが、実際には、次のような素材を作文テーマの取材源として考えていたのである。すなわち、シェークスピア劇、ギリシャ・ラテンの学校詩、フランス古典文学、中世近世政治史、ギリシャの散文読み物、生活などである。ただし、ローマ散文読み物と古代史だけは、自由ラテン語作文のためにとっておくべきであるとして、ドイツ語作文にはとりあげていない。

ラーズが、このような一般的な性格のテーマに重点をおいたことについて、アペルト (Apelt) は、「ドイツ語作文は、ラーズにあるのは科学の予備教育 (wissenschaftliche Propädeutik) の固有の器官であった。」(注13)と述べているという。ラーズ自身も、「作文と結びついた活動は、単なる論理学の予備教育ではなく、まったく一般的な、科学の予備教育だということは明らかである。」と述べている。さらに続けて、「作文で必要になってくる研究・熟考・抜すい・分析・総合のなかに、科学的な活動の大部分の序曲がある。(中略) わたくしには、作文が、科学的な活動 (学習)、科学的な課題のための活動 (学習) に、他のあらゆる練習よりも近寄っていると思われる。」(注14)とも述べている。

このようなしだいで、マティアスは、ヒーケとラーズとを対比して次のように述べている。「ヒーケには、詩人によって意欲されたもの、創作されたもの、繊細な感覚による詩的共感から出てくる観点がみちみちており、ラーズには、弁証法的な鋭さと論理的な力からより以上に出てくる観点がみちみちている。」(注14)と。ラーズの作文教育論は、文学を素材とする点でヒーケの流れをくむものではあったが、その内容においては、論理主義的・哲学的であったと

言えよう。

ラーズが作文教育の目的として考えたことは、右にみたように、「科学・哲学の予備教育」を行なうことであったが、この目的を達成するための方法としては、ドイツ語 (国語教育) とギリシャ語講読との密接なつながりが有効であると考えていた。かれは、ドイツ語と哲学とを融合させ、ドイツ語を哲学に從属させようとした。そうして、それに修辭学を強く近寄せ、修辭学を近代の陶冶の必要性に適合させようとしたのである。すでに述べたように、ドイツ中等学校の国語教育は、古典語教授の模倣・転用から出発し、作文にあってはギリシャ語の修辭・形式にならって書くことが求められたのであるが、ラーズは、この方法を、新しい目的のためによみがえらせようとしたとも言えよう。論理的規則にしたがって、抽象的・一般的・道徳的な課題について作文させることにより、一種の哲学的予備教育たらしめようとしたのが、ラーズの作文教育論であったと言えるであろう。

七

以上、ラーズの読み方教育論と作文教育論をとりあげて、その性格をとらえようと試みてきた。その結果、かれの国語教育論には、理知主義的・論理主義的・哲学的な傾向がかなり強くみられるという、一応の結論に達した。ラーズは、意識的なもの、悟性的なもの重視し、体系性を重んじているというわけである。

一方、同時代のヒルデブランドは、さきにも述べたように、無意識的なもの、情意的なものを重視し、いわば無体系性を重んじていると言えよう。

いま、この二人の対比を鮮明にするためにやや極端な図式化を
 えて試みるならば、次のようにも考えてみる事ができようか。

A ラース
 B ヒルデブランド

合理主義
 感性尊重
 体系的
 非体系的

伝統的・保守的
 革新的・進歩的

右の図式化には、やや形式的な処理に走り過ぎている点があるか
 もしれない。しかし、この二人には、たしかに対比的に考えられる
 ところが多い。そして、この二人の立場は、わが国の国語教育の中
 にも、たしかに存在しているように思われる。ドイツでは、国民主
 義の抬頭、やがて民族主義・国粹主義への傾倒と、歴史的な展開を
 とげ、国語教育においても、ドイツ精神の陶冶、意志、勇氣といっ
 た情意的なものの陶冶がますます強調されてくる。人間の中の非合
 理なものが、ますます重視されてくる。そうした歩みのなかで、ヒ
 ルデブランドの主張の一面「ドイツの陶冶」は、過度に重視された
 ようにも思われる。ラースが忘れられ、ヒルデブランドが今日もな
 お、国語教育の古典としてながめられていることには、このようにな
 の後のドイツ国語教育の歩みによるところも多いであろう。しか
 し、ラースとヒルデブランドとの対立・矛盾は、いまもなお、形を
 かえて存続しているのではなからうか。ヒルデブランドのなものと
 ラースのなものは、国語教育を考えていくうえで、一つの指標に
 なるのではないかと思うのである。

もとより、これはきわめて極端に考えたばあいのことである。

ドイツ国語教育史におけるラースの位置については、なお考えてい
 くべき多くの問題が残っている。ここでは、ささやかな基礎調査の

中間報告として、いくらかの考察を試みたしだいである。

〔注〕

- 1 Adolf Mathias, *Geschichte des deutschen Unterrichts 1907*. München, S. 213.
 なお、マティアスの「ドイツ語教授史」については、拙稿「マ
 ティアスの『ドイツ語教授史』について」(『教育学研究紀要』
 第十一卷、昭和42・2・25中国四国教育学会) 参照。
- 2 拙稿「近代ドイツ国語教育論の一流流」(『教育学研究紀要』
 第九卷、昭和38、中国四国教育学会)
- 3 J. Prestel, „Nachwort“ in, *Vom deutschen Sprachunterricht*, von R. Hildebrand, 1959, S. 72
- 4 拙稿「ヒルデブランドについての一考察——東独におけるその
 評価——」(『教育学研究紀要』第十二卷、昭和42・4・10
 中国四国教育学会)
- 5 H. D. Schmid, *Die Geschichte des Deutschunterrichts im Spiegel der methodischen Werke*. im
 „Der Deutschunterricht“ Jg. 12 Heft 1. 1960, S. 21
- 6 R. Hildebrand, *Vom deutschen Sprachunterricht*,
 1959 26 Aufl., S. 7
- 7 A. Mathias, a. a. O. S. 416
- 8 a. a. O. S. 417
- 9 a. a. O. S. 416
- 10 a. a. O. S. 415
- 11 a. a. O. S. 374f.
- 12 a. a. O. S. 375
- 13 a. a. O. S. 375f
- 14 a. a. O. S. 215

(本学講師)