

# 峰地光重「生産教育」に関する考察

—「生活」認識の観点から—

出雲 俊江

(2007年10月4日受理)

A Study on Mitsushige Mineji's Productive Teaching Practice  
— From the viewpoint of recognition of "life" —

Toshie Izumo

**Abstract.** The aim of this paper is to examine the education by Mitsushige Mineji practiced at the elementary school from the 1920s to 1930s. Mineji considerably changed the style of his education along the way, but he had a consistent intention in his practice. His practice intended to deepen children's recognition of "life." Moreover, it intended to improve their quality of "life," which is a more important aspect of education. I focus on his "productive teaching practice," which is a completed system of his local teaching practice in the latter period of his practice. His productive teaching practice is not local education to recognize society and its change as indicated in the studies by other researchers, but an extension of the first half of his practice. Needless to say, it is neither failed local education nor trivialized local education.

Key words: Mineji, Mitsushige, life, local teaching practice, productive teaching practice

キーワード：峰地光重，生活，郷土教育，生産教育

## 0. はじめに — 研究の目的と方法 —

峰地光重は、主に1920年代から30年代、いわゆる大正自由主義教育の末期から昭和戦前期にかけての小学校教育の実践者である。鳥取県の小学校勤務の後、大正自由教育の集大成とも言える、池袋児童の村小学校に訓導として勤務、その後鳥取県の公立小学校に校長兼訓導として勤務した。

峰地実践の特徴は、実践スタイルが大きく変化していることである。池袋児童の村小学校での実践は、教科も教科書も時間割もない中で、児童の主体性から生まれる活動や自由な綴方などを中心にしたものであ

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：難波博孝（主任指導教員）、吉田裕久、

木村博一

た。峰地の、生活教育、生活綴方という考え方は、池袋児童の村小学校における、そのような自由主義教育・綴方中心の実践がその基礎となったものである。

しかし、その後の鳥取県上灘小学校などにおける郷土教育実践は、調査主体の客観的内容の実践や課題を与えての綴方が中心となった。そのありかたは、当時広く行われたさまざまな形の郷土教育の中でも、特に科学的・主知主義的と言われる、それまでの峰地実践とは全くスタイルの異なるものであった。

本論文は、峰地の実践スタイルが大きく変わったにもかかわらず、彼の実践は一貫して、児童の「生活」認識を深め、ひいては教育の上位概念としての「生活」の深化をもたらそうとするものであることを示すため、彼の郷土教育実践のうち、特に生産教育実践と呼ばれる組織的な実践に注目し、彼の生産教育実践もまた、彼の実践に一貫して見られる、児童の「生活」認識を深め、「生活」の深化をもたらそうとする取り組

みであったことを示すことを目的としている。

なお、ここでいう峰地の「郷土教育」実践とは、1927（昭和2年）より上灘小学校に校長兼訓導として勤務した9年間と、1936（昭和11年）東伯小学校に転任し、退職までの2年間の実践を合わせて11年間の鳥取県の公立小学校での実践の全てとする。また主にその資料としたのは、その前半期に書かれた『新郷土教育の原理と実際』1930（昭和5年）『各学年各教科新郷土教育の実践』1931（昭和6年）『郷土教育と実践の綴方』1932（昭和7年）である。

また、「生産教育」については、上記期間中の鳥取県における実践のうち、学校を上げての集団活動の要素を多分に含むものとし、資料としては、『上灘小学校の教育』1932（昭和7年）『生産の本質と生産教育の実際』1933（昭和8年）、『子供の郷土研究と綴方』1933（昭和8年）、および雑誌『生活学校』誌上における「生産教育」に関わる論争部分とした。

## 1. 先行研究の考察

峰地光重の実践に関する主な先行研究には、次のようなものがある。

森分孝治（1971）「郷土教育論における社会認識教育（Ⅰ）—峰地光重の場合—」<sup>1)</sup>は、郷土教育についてとりあげ、当時の社会的要求に応える、優れた社会認識教育として評価している。ここでは郷土教育は、上灘小の現実に直面し、児童の村小学校での実践を批判的に克服したものとして位置づけられている。

太郎良信（1990）「峰地光重研究」<sup>2)</sup>では、峰地の綴方教育に焦点化し、峰地の綴方の形成過程が整理されている。

山本茂喜（1986）<sup>3)</sup>は、児童の村小学校勤務までの、峰地の「生活」観について詳細に検討し、当時の峰地の「生活」観を明らかにした。

これらの先行研究では、峰地の実践について、池袋児童の村小学校の実践には、児童中心主義教育としての評価、郷土教育実践には社会認識教育としての評価、という具合に、別々のものとして、それぞれに評価がなされている。

しかし、先行研究の中には、峰地の前期の実践と後期の実践を関連させて検討した研究も少数ながらある。

浅井幸子（2002）<sup>4)</sup>は、教材の生命と児童の生命を重視する「生活学習」の観点から、峰地の郷土教育が、社会認識教育としてのそれだけでなく、事物の認識のみをめざした事物教育であったとする。浅井は、「生活学習の具体化として郷土教育が構想され、実践的な郷土

教育として生産教育が主張された」として、郷土教育を生活学習の具現化と捉える観点から、生産教育を郷土教育として位置づけている。しかし『『郷土教育』や『生産教育』では、子どもの『生命』も『生活』もほとんど主題化されていない。とりわけ『生産教育』については、子どもは生産者へと訓練されるべき存在でしかなくなっている。』『子供の生命の要求』という生活学習の中核が失われていた。』として、峰地の「生産教育」を郷土教育の挫折とし、また彼の前期実践の中心テーマであった「生活」からは遠ざかっていると述べている。

中内敏夫（2000）<sup>5)</sup>は、峰地の綴方に関わる実践を「生活主義教育」実践として、他の生活綴方の流れとは別のところに置いている<sup>6)</sup>。中内は、峰地の郷土教育実践を、その独自の「生活」観の上にあったものであると考え、「生活を取り戻す」<sup>7)</sup>教育として、その趣旨の一貫性を認めている。その中で「郷土教育」は、「学校」を「地域のあり方を縮小化し、典型化した」ものとした峰地が、「学校精神」を地域に根付かせようとした「地域学校運動」であったと説明している。

これら二つの研究は、峰地の「生活」観を通して見ることによってその実践に一貫性を認めようとするものである。ただし、これらの研究においては、峰地の「郷土教育」、特にその一部であった「生産教育」は、挫折または社会変革を志向する変形したものとして捉えられている。

峰地自身は、それまでの自由教育実践と、郷土教育実践、またその後の廿原分校での実践まで、すべて一貫した考えのもとに行ったものであると述べている<sup>8)</sup>。このことをふまえ、本論文では、浅井氏・中内氏の知見をさらにおしすすめ、彼の郷土教育実践や生産教育実践と前期の実践との間に積極的な一貫性があったことを示し、彼の後期の実践も、児童に深い生活認識をめざしたものであったことを明らかにしてゆきたい。

## 2. 峰地の「生産教育」の本質 — 峰地・柏崎論争から見えるもの —

雑誌『生活学校』の誌上において、峰地と岩手県の生活綴方教育の実践者である柏崎榮との間に「生産と教育」に関する論争があった。論争の次第については以下の通りである。

峰地光重「生産と教育」（『生活学校』1936年5月号）  
柏崎榮「生産と教育について 峰地氏に問ふ」（『生活学校』1937年1月号）

峰地光重「柏崎君にお答する」(同上)

柏崎榮「『生産』と『教育』について—再び峰地氏へ—」(『生活学校』1937年2月号)

峰地光重「三たび『生産と教育』について—柏崎君へのお答—」(『生活学校』1937年3月号)

柏崎榮「生産と教育について—三たび峰地氏へ—」(『生活学校』1937年4月号)

この論争における柏崎の論文「生産と教育について」は、『生活学校』読者の投票で、1936年10月号から1937年3月号までの掲載論文のうちの第二位になった<sup>9)</sup>。それは、当時、この論争については、柏崎の方が支持されていたことを示しているといえる。それは、裏返せば、峰地と同じく生産教育の実践者である柏崎と、柏崎に共感した数多くの実践者に、峰地の論が理解されていなかったという証拠でもあり、峰地の実践理論がわかりにくかったということの証拠でもある。

そこで、ここでは、この論争を丁寧に読み解くことによって、峰地の「生産教育」の本質を浮き彫りにしたい。以後では、柏崎の峰地に対する疑問点を一つ一つ取り上げそれに対し峰地がどのように答えているかを見ていく。

## 2.1 郷土生活の現実について

初めに柏崎が指摘したのは、峰地の「生産教育」の観念性である。柏崎は峰地に対し「学校に生産お入れなければならぬ社会的必要」が見られないとする。

柏崎の反論はまず、『生活学校』1937(昭和12年)第3号一月号に、「誌上問答 生産と教育について 峰地氏に問ふ」として掲載された。彼はここで、<喘ぐ現実から>として、文集代の一銭にまつわるなげきや、兎を殖やしてそれにあてること、また給食自給の困難さと、働かねばならない子と欠食児との関係についてのべ、その上で峰地の「生産教育」に「観念性」を見、「社会的必要性」を疑っている。

当時の東北地方は、都市に比べ、また全国的にも格段に厳しい社会状況の中におかれており、そのきびしい現実を見つめる中から考えさせようとする北方性の綴方実践が主張されていた。柏崎もそのような北方性の綴方教師の一人であったと考えられる。もし仮に柏崎の言うように峰地の実践が観念的であるとすると、困窮の度合いの違いがそれをもたらしていると考えられるかも知れない。

しかし、上灘小学校周辺の現実、柏崎ら北方教師が直面していた現実と同様、またはそれ以上の厳しいものであった<sup>10)</sup>。よって、峰地にその厳しい状況が見えていないはずもなく、峰地の「生産教育」を、社会

的に必要に迫られないゆえの観念的なものとして片付けることはできない。

では、「生産教育」の実践にあたって、峰地は何をその現実として捉えていたのだろうか。

柏崎の念頭にある現実、上述の「喘ぐ現実」であった。森分孝治(1970)<sup>11)</sup>が「柏崎は、現実の生活事実の『喘ぐ部分』に彼の教育の出発点をおいており、そうすることが、社会の発展・変革と、子供の育成・変容につながると考えている。」と指摘したような考え方を、柏崎に見ることができる。それに対し、峰地が捉えていた「教育の現実、郷土生活の現実」は、経済的に逼迫した郷土というだけでなく、歴史や文化を含む、広い意味での郷土の現実である。

柏崎が「氏の生産教育の思想から出発している」<sup>12)</sup>と批判する根拠として上げた「苜蓿や玩具等の製作お行わせること」について、峰地は、「あなたは遊民の思想から生まれた仕事のやうにお感じになるかも知れませんが、これとても現実生活の必要からきてゐるのです。」<sup>13)</sup>とのべて、その理由を、倉吉が「物」による潤いのない土地であること、苜蓿は苜蓿組合の仕事の必要から来ていることであるとしている。この点について峰地はその後次のように述べている。

「私の生産教育は、経済的現実生活のみの必要から出発してはませんが、主として教育の現実、郷土生活の現実から営為したものであるということを重ねて申しておきましょう。」<sup>14)</sup>

ここでは、少なくとも、峰地の「生産教育」実践が、経済的困窮の現実以外に、歴史や文化を含むものとしての「郷土生活の現実」を視野に入れたものであったことが、確認できる。

## 2.2 地域との関わりについて

次に、地域とのかかわりについての考察をおこないたい。

地域との連携については、峰地の方からその必要を言及している。峰地は、文集の費用のために養兎を行っているという柏崎に対し、「文集や訓令の要求だけで成立してゐる生産教育は、まことに視野のせまい、たよりない生産教育だと思ひます。もっと視野をひろげていたゞいてはどうかと思ひます。(中略：出雲)即ちその内部の組織化については同感です。一方外部組織との経営結合のことも組織的に考へてほしいと思ひます。養兎でしたら、農会との連絡などもつと必要でせう。」<sup>15)</sup>という。

地域との関わりは、峰地の「生産教育」にとつとど

のような意味をもっていたのだろうか。上記に対し、柏崎が、農会からさまざまな仕事を引き受けていることを回答したことをうけて、峰地は以下の原泉の文章を引用する。

「子供の仕事が、そのまゝ価値ある結果お生み、学用品となり、家計お助け、学校、学級の教育施設のモトデとなる事わ、意義が深いが、それわ生産を取り入れた教育とゆうだけだ。本当の生産教育わ、社会的生産と結び付いた教育だ。地域の現実の中で、社会的生産お発展させ、文化お高める教育だ、そしてそれが生活教育だ。」(傍点峰地)

ここに引用されているのは、生産を経済活動として捉えるだけでなく、文化活動としてとらえ、教育に資するものとする考え方が述べられた部分である。ここには、生産活動が学校の中だけで行われ、地域との交渉は、経済的な面だけのやりとりとなるようなありかたを良しとしない峰地の考え方が現れている。

同様の考え方は、その生産教育実践を公開した著書『上灘小学校の教育』にも見て取れる。そこでは、まず、郷土的基脚として外部との連絡のありようをいくつもの組織図として示すなど、外部組織との連携を重要視していることがわかる。その項目も、例えば、上灘小学校の基脚として示した外部的構成図は、「自然・思想・経済・生産」の4部門を上げ、また教授部の活動の中に、思想の輸血組織として、交流組織を示している。

これらのことから、峰地が「生産教育」における、地域との連携の意義を重要視していることが見て取れる。ここに見られる峰地の考えは、一般の生産教育が、生産労働を児童が行うことによって、自然にもたらされる「社会の発展・変革と、子供の育成・変容」をねらいとする態度とは全く異なるものである。

「教育が其の形態を具体化すればするほど、其の教育的効果をあげる」<sup>16)</sup>

「我々は児童の環境において発生する具体的事実を基礎として。児童自身の帰納的な構成を重んずる組織を持つことを重要視する。(中略：出雲)我々は郷土生活において発生する具体的な事実を観察し、批判し、理解し、構成するところの教育組織を考えなければならぬ。つまり具体的事実から出発する帰納的な教授を一方に重視するのである。」<sup>17)</sup>

「これまでの手工は、あまりに生活とかけ離れた手工ではなかったか、傍観者の手工ではなかったか。」<sup>18)</sup>

「(事業成績の報告を度々することは)一般の子供達

をして此の事業が自分たちの社会のものであることを感ぜしめるのに与って力がある。」<sup>19)</sup>

これらの『上灘小学校の教育』実践における地域との関わりに関して述べられた記述からは、峰地の生産教育にとって、地域とかがかわることがいかに重要かを明らかにしている。

これらは、社会との関わりを児童に感じさせ、その具体を見つめさせることに意義を見る考え方であり、この活動のなかで、児童自身が、自らの活動の意義を理解しつつ、活動することを求めるものであるといえる。

児童自身に、個々の、一対一の事物の認識にとどまらない、より深い「生活」の認識をもたらすものとして「生産教育」が構想されていたとすれば、その趣旨から、児童が、社会の構成員として自らを位置づけ、自らの活動の意義を広い視野から理解しつつ、現実の社会にその構成員として社会の具体事象を自ら認識し、そこから帰納的に思考する子供を育てることを、学校教育の中で実現させようとするものであったのではないかと考える。

### 2.3 児童の興味について

次に柏崎が指摘した点「児童が如何に位置しているか」について考えたい。

柏崎は「生産物が児童に還元されない場合或は児童の生活要求から、はるかに高く還元される場合(まづい言い方ですが、例へば児童が必要感お持っていない場合の校舎増築費として充てる等)」、「児童はその生産教育に喜びを持って、参加して来ない」とし、峰地の「生産教育」における児童の自主性について問題にしている。

この点についての峰地の回答は「作業に対して児童が興味をもって全力を傾ける状態が望ましいと思いますが、正しい要求からなされるものであったら興味はなくても自制力をもってどんどんやっつけていかせたい。」<sup>20)</sup>というものであった。また、そのあとに「還元の高低、それはどちらでもよいので、要はそれを理解することだと思ふのです。」<sup>21)</sup>と言う。

ここからは、児童の意欲や自主性を最優先事項としていない峰地の立場が見て取れる。少なくとも峰地は、たとえ自主的に始めるのではなくとも、作業の意義を全体的視点から理解し、自制力を持ってそれにとり組むことの方を重要視していることがうかがわれる。峰地は、意欲を持って自主的に始めることをおいても、自分のなそうとする仕事の全体像を理解し、自制力を持って取り組ませることによって、児童に何がもたら

されると考えていたのだろうか。

この疑問は、実は、峰地の実践が、池袋児童の村小  
小学校における自由主義実践スタイルが、科学的客観的  
調査中心の郷土教育のスタイルに変わった理由を問う  
ことと、相似形の問いである。

たとえば、児童の村小学校在任中にその実践を中心  
に書かれた『文化中心国語新教授法(上)』に、興味  
について次のような記述がある。

「抑々興味なるものは、教材自身にあるのではなく、  
その学習者の心中に内在すべきものである。(中略：  
出雲)それで私は教へるといふことを考へるよりも、  
むしろ児童自身の学習として、考察しなければなら  
ぬと思ふ。(中略：出雲)それで何よりも大切なこ  
とは、児童の内なる生命力が尊重され、その要求力  
が存分に満たさるゝことである。さうすればそこ  
には自由な学習の型式は新鮮に誕生する。」<sup>22)</sup>

この後に峰地は、子どもの生活要求から生まれた文  
字学習の一例として、次のような実践を紹介している。  
子供が、「熊」という字を覚えたよ、といいながらム  
月ヒテンテンドンドンと踊る。その歓喜的学習の様子  
を見た峰地は、或日「漢字学習カード」なるものを考  
案した。これに興味をもった子どもたちが次々カード  
を書いて、大体ひとり一ヶ月で百枚から二百枚つくつ  
て、次々に漢字を習得していった。

この例に見られるように、児童の村小学校の実践に  
おいては、子供の興味や生活の要求から学習を組み立  
てようとする峰地の姿勢がうかがわれるとともに、そ  
の興味や生活の要求が、「子供が面白いと感じること」  
であることが分かる。

次に峰地が、郷土教育実践の一つの形として示した、  
「新課題主義」の考え方と実際について見てみよう。  
峰地はこれを、自由撰題や従来の課題法の問題を克服  
し、児童と対象、教材との関係を緊密にし、より興味  
を抱かせるものとして提案している。以下は、それを  
より具体的に説明した『郷土教育と実践的綴方』から  
の抜粋である。

「従来の課題方法は『秋の山』とか『遠足』とか『う  
れしかったこと』とかいふ風に極めて手軽く簡単に課  
題して来た。しかし新課題主義に於ける課題法にあり  
ては、決してさう簡単には課題しない。例へば単に『あ  
なたの家を研究しなさい』と課題するならば、子供達  
はその手掛かりのないのに当惑する。これが旧課題主  
義の行き方だ。素材と作者との間に関心的態度がたと

へ成立しても、結合の度合いがそれでは緊密でないの  
である。それでその結合の度合いを緊密にする方策を  
もたなければならないことになる。それについて私は  
次のやうな方法をとって指導している。

△我が家

- 一 家のあり場所はどこか、建て方は？好き嫌い？
- 二 祖先は誰れか、家内何人か、表にしてみなさい。
- 三 家族の人々に対する反省
- 四 我が家の経済調査
- 五 富んでいるとすればその理由
- 六 貧しいとすればその理由
- 七 その他、何でも書いてよい。

といふやうな課題の提出法をなす。かかる取扱は、  
対象、文の素材との関係を緊密にし、延いてはそこに  
児童の興味をそそる。また、かかる提示法によって問  
題の中心点と方向性を提示することになり、しぜん作  
の内容は充実してくるはずだ。」<sup>23)</sup>

特徴としては、峰地が言うように、それぞれに研究  
テーマだけでなく、着眼点を課題として与えている。  
これは、児童と対象、教材との関係を緊密にし、より  
興味を抱かせるための方法である。ここにあるような  
細かい課題を与えるのは、「結合の度合いを緊密にす  
る」ことがねらいであり、「延いてはそこに児童の興  
味をそそる」とあるように、児童の興味がその後にも  
たらされるものとされている。

峰地は、『郷土教育の原理と実際』に、興味と課題  
として、興味について述べている。

「興味とは単に面白いといふことではない。面白く  
ないことにも興味はある。」<sup>24)</sup>

「凡そ興味の深淺は、二つの要素(出雲注：人と事件)  
の結合状態の密度と平行するものだ。二つの要素が  
最も緊密に結合されるならば、課題と雖も興味は十  
分に喚起さるべき筈である。」<sup>25)</sup>

「興味は二つの要素の結合、構成であるが故に上調  
子な面白さではない。極めて意思的なものである。」<sup>26)</sup>

これらの記述から、郷土教育の時点では、峰地が子  
どもの興味を、深淺のあるものとして捉え、「単に面白  
い」や「上調子な面白さ」でない、深い興味を目指  
していたことがわかる。

この課題法の実践と、児童の村小学校において、児  
童の自由にまかせて「手掛かりの無いのに当惑する」  
子どもたちに直面してきたことは、無関係ではあるま  
い。峰地は「課題はともすると児童の興味を減殺する  
と云はれてゐる。果たしてさうであるか。」問う。子

どもの自由にまかせた状態で、子どもが「単に面白い」と感じることで、興味とを区別している。「手掛かり」を与え、素材との結合を緊密なものにすることがもたらす興味は、素材により近づいてからの興味であり、より深い興味である。

以上のように、児童の興味に関する峰地の考えを見ていくことで、彼の前期の児童の村小学校当時の実践と、後期の実践との違いと共通点が見えてくる。

児童の村小学校に見られた子供の興味から学習を組み立てようとする姿勢は、郷土教育においても一貫しており、郷土教育は、その姿勢はそのままに、素材との関係を深めることによって、その興味をより深いものとしようとした実践であったと言える。

このことがよりわかるのが、綴方の共同制作についてである。

「運動会にころんだもの、調査」は、『新郷土教育の原理と実際』に、新課題主義の実践例として掲載された実践である<sup>27)</sup>が、『郷土教育と実践的綴方』では、綴方の共同制作の実践例として、その研究発表も合わせてより詳細に紹介されている。そのあとに、峰地は、共同制作の意義について以下のように述べている。

「共同制作のもつ教育上の特殊な内容は次のごときものであらう。

- 一. 題材を見る角度が（各方面から見られるから）多様になって、題材の本質を正確に把握することが比較的可能である。
- 二. 共同の快感、乃至価値を実感させることができる。
- 三. 個人の力と、社会連帯の力の関係を実感させ得る。」<sup>28)</sup>

「緻密なる観察と、精細なる調査を要するものは、なるべく、多数の力で行ふことに於て、完全を期し得られる。かゝる題材は共同制作による方がいい。」<sup>29)</sup>

この引用の説明から、峰地の新課題主義のねらいは、「素材と作者」との、「結合の度合いを緊密にする」ことにあることがわかる。あわせて、ここでの共同制作の意義が、「題材を見る角度が（各方面から見られるから）多様になって、題材の本質を正確に把握すること」をもたらすという点に見ていることにあることがわかる。このことから、共同制作も、やはり子どもを「素材」や「題材」に深くかかわらせる方法としてあることが見て取れる。

共同制作は、個人では達成できない、より広い、または深い、題材の本質の把握をもたらすものとして位

置づけられている。このことは、同じ意味での、より規模の大きい共同制作として、その後の、組織的な「生産教育」活動につながったと考えられる。

児童の興味という点から、峰地実践について俯瞰すると次のようになる。

児童の村小学校における自由教育実践は、子供が面白がることから始める実践であり、郷土教育における新課題法は、課題によって事物との結合を深めることによって興味を深めることを目的とした実践であり、生産教育における組織的活動は、集団で一層規模の大きい活動をすることによって、一人で行えることより興味をひろげ、深めることをねらいとした実践であったと考えられる。

新課題法や、「生産教育」への実践スタイルの変化は、一見子どもの興味を離れたかに思われるが、興味の捉え方の変化がその理由であり、子どもの潜在的な興味を引き出そうとする実践に変化したものである。児童の興味を中心に行っているという点で、峰地実践は前期から一貫しているといえる。

### 3. 峰地の生産教育の本質と彼の実践の一貫性

2では、3つの観点から、峰地の生産教育の本質をみてきた。

第一に、峰地の生産教育は、経済的困窮だけでなく、歴史や文化を含むものとしての郷土の現実を捉えての実践であり、思想や観念のみからおこなわれたものではなかった。

第二に、地域との連携を重視したが、それは地域へ学校精神を浸透させるといったような、社会変革を志向する方向のものではなく、子どもに社会の構成員としての実感を与え、社会の具体事象を自ら認識し、そこから帰納的に思考する子供を育てることを目的としていた。

第三に、峰地は、一貫して子供の興味を重視しており、生産教育における組織的活動は、子供の潜在的興味を引き出すための実践と位置づけ得るものであった。

これらをふまえ、最後に、峰地が何を「生産教育」としたのかについて言及する。

柏崎の「先生の場合も修身も図画も書方も唱歌も生産教育になっています。で、今までの教育も皆生産教育であったといわれるわけで、新しく生産教育おとなえる必要わどこにあるでしょう。」<sup>30)</sup>という発言について考えてみたい。

この「新しく生産教育お唱える」という発言から、柏崎にとっての「生産教育」は、経済的価値のある生産物を生産するという、これまで教育活動とされてこなかったことに新しくとりくむという性質のものであることがわかる。それに対し、峰地のそれは「修身も図画も書方も唱歌も生産教育になってい」というものである。このことは、峰地の「生産教育」が、初めの論文「生産と教育」の冒頭部に述べたように、すべての教育を「生産」という観点から捉え直すという性質のものであったことを明らかにしている。

峰地は、論争の初めの論文「生産と教育」において、教育とは、精神的・物質的両面での「児童の生産的能力の陶冶」にあるとしている。いわゆる生産活動にかぎらず、文化活動などを含む全ての活動は、言うまでもなく何らかの形で精神的・物質的いずれかの「生産」につながるものである。学校で行う一つ一つの活動を、有機的に関連づけ、その関連を児童に自覚させることによって、その一つ一つの活動は「生産」活動として位置づけられる。学校の組織図を幾種類も作り、「一時間の教授を見ていただくよりも、我々は先づ我が校の組織を見ていただきたいと思ふ。」<sup>31)</sup>と述べたような、峰地の組織体系の明確化重視は、それが、その有機的関連を明確化し、学校における一つ一つの活動を「生産」として位置づけるものとしてあったからである。

峰地の「生産教育」は、児童が、文化や歴史を含む広い意味での郷土を「生産」という観点から捉え直し、そのなかで意義ある「生産」に理解と自制力を持って参与してゆくことを目標とし、その活動に参加させることを内容とする教育実践であった。

#### 4. まとめと今後の課題

峰地の郷土教育実践は、その内容から一見、当時多く見られた、社会改革を視野に入れた郷土教育と目的を同じくしたものであると思われがちである。しかし実際は、社会改革をみざすものではなく、また郷土を客観的に捉えることを主張しつつも、客観的社会認識そのものを目的にしたものではなかった。

峰地が、池袋児童の村における実践から見出した「生活」教育は、児童自身が、その「生活」を構成する事物の認識を深め、それによって「生活」の深化をもたらすことを目的とするものである。またその「生活」を深く認識するために、ただ今の生活を深く生きる、という、生活が目的であり手段でもあるという性質のものであった<sup>32)</sup>。

一方峰地の郷土教育に見られるのは、子どもと事物

との関わりのあるあり方についての執拗なこだわりである。峰地が求めているのは、児童が自ら事物に対峙し、概念の束縛を離れ、事物の認識を自ら構成しなおすことである。それは、その認識の構成を行うこと自体が峰地の言う「生活」であり、そのような意味での深い「生活」こそが「生活」全体を深化させるからである。深く「生活」することによって「生活」全体を向上させることは、郷土教育以前から峰地が主張した「生活」教育の思想そのものである。峰地の郷土教育の、主知的科学的であるとされた事物との対峙のありかたは、概念の束縛から自由になるための一つの方法としてあったといえる。

このように、峰地の郷土教育が、児童自らが事物を認識、構成するという意味での「生活」の深化をもたらす実践であるという観点から考えると、峰地の「生産教育」は、峰地が言うように「郷土教育」の一部であり、その徹底した具現化であるといえる。

「生産教育」における集団活動や訓練は、個人におけるより一層深い認識をもたらすためのものであり、また、地域との連携の重視は、子供といえど社会の構成員として、郷土の具体に接するところから思考することを求めるという、より深い郷土認識の方法であると考えられるからである。

「生産教育」は、より徹底した意味での「生活」認識教育であり、前期自由主義教育、郷土教育と趣旨を同じくする実践として位置づけられるものである。

峰地実践の研究は、子供が自己の周囲を認識し、自分との関係の中でそれらを位置づけ、自らの世界を再構成してゆく営みに、教育として関わることを探る研究の一環として行ったものである。峰地研究で得た知見をいかし、今後も引き続き、「生活」認識と教育との関わりについて考察をすすめたいと考えている。

#### 【注】

- 1) 森分孝治「郷土教育論における社会認識教育Ⅰ—峰地光重の場合—」(内海巖編著『社会認識教育の理論と実践—社会教育学原理—』葵書房 1971)
- 2) 太郎良信「峰地光重研究」(『生活綴方教育史の研究—課題と方法—』教育資料出版会 1990)
- 3) 山本茂喜「池袋児童の村小学校における峰地光重の綴方教育」(『日本語と日本文学』6 筑波大学国語・国文学会1986, 11)
- 4) 浅井幸子「峰地光重による事物の教育—新教育における田園学校の夢とその展開—」(『國學院大學教育学研究室紀要』2002)

- 5) 中内敏夫「『活き通し』の人間形成」(『中内敏夫著作集Ⅶ 民衆宗教と教員文化』2000 藤原書店)
- 6) 同上 中内(2000) p.144「この転換(注:「(良い)表現のための生活指導」から、「生活のための生活指導」への転換)によって、「生活指導」の概念は「綴方を書くとか書かぬことを超越して」しまい、国語科綴方という教科、さらには綴方教師といういままさに誕生の途上にあった存在そのものの外側に出てしまった。」としている。
- 7) 峰地光重『新郷土教育の原理と実際』(昭和5年1930 人文書房)(『峰地光重著作集7』けやき書房1981) p.9
- \* 以下『峰地光重著作集』については『著作集』と表記する
- 8) 峰地光重『私の歩んだ生活綴方の道』(昭和34年1959 明治図書)(『著作集16』1981 けやき書房 p.66)「生活主義教育の一形態としての郷土教育」の語が見える。
- 9) 太郎良信『生活綴方教育史の研究—課題と方法—』(1990 教育史料出版会) p.133
- 10) 中内敏夫「『活き通し』の人間形成」(『中内敏夫著作集Ⅶ 民衆宗教と教員文化』(2000 藤原書店) p.165
- 11) 森分孝治「郷土教育論における社会認識教育Ⅰ—峰地光重の場合—」(内海巖編著『社会認識教育の理論と実践—社会教育学原理—』葵書房 1971 p.126)
- 12) 柏崎榮「生産と教育について 峰地氏に問ふ」(『生活学校』1937年1月号)
- 13) 峰地光重「柏崎君にお答する」(『生活学校』1937年1月号)
- 14) 峰地光重「三たび「生産と教育」について—柏崎君えのお答え—」(『生活学校』1937年3月号)
- 15) 峰地光重「柏崎君にお答する」(第三卷一月号 昭和12年1月)
- 16) 峰地光重『上灘小学校の教育』(昭和7年1932 上灘小学校)(『著作集9』1981 けやき書房 p.2)
- 17) 峰地光重『上灘小学校の教育』(昭和7年1932 上灘小学校)(『著作集9』1981 けやき書房 p.19)
- 18) 峰地光重『上灘小学校の教育』(昭和7年1932 上灘小学校)(『著作集9』1981 けやき書房 p.65)
- 19) 峰地光重『上灘小学校の教育』(昭和7年1932 上灘小学校)(『著作集9』1981 けやき書房 p.68)
- 20) 峰地光重「三たび「生産と教育」について—柏崎君えのお答え—」(『生活学校』1937年3月号)
- 21) 『生活学校』昭和12年三月号峰地光重「三たび「生産と教育」について—柏崎君えのお答え—」
- 22) 峰地光重『文化中心国語新教授法(上)』(大正14年 1925 教育研究会)(『重著作集2』けやき書房1981 p.168)
- 23) 峰地光重『郷土教育と実践的綴方』(昭和7年1932 郷土社)(『著作集9』けやき書房1981 p.32)
- 24) 峰地光重『新郷土教育の原理と実際』(昭和5年1930 人文書房)(『峰地光重著作集7』けやき書房1981 p.14)
- 25) 峰地光重『新郷土教育の原理と実際』(昭和5年1930 人文書房)(『峰地光重著作集7』けやき書房1981 p.14)
- 26) 峰地光重『新郷土教育の原理と実際』(昭和5年1930 人文書房)(『峰地光重著作集7』けやき書房1981 p.14)
- 27) 峰地光重『新郷土教育の原理と実際』(昭和5年1930 人文書房)(『峰地光重著作集7』けやき書房1981 p.32)
- 28) 『郷土教育と実践的綴方』(昭和7年1932 郷土社)(『著作集9』けやき書房1981 p.74)
- 29) 『郷土教育と実践的綴方』(昭和7年1932 郷土社)(『著作集9』けやき書房1981 p.76)
- 30) 昭和12年 1937 二月号 柏崎榮「生産と教育について—三たび峰地氏え—」
- 31) 『上灘小学校の教育』(昭和7年1932上灘小学校)(『著作集9』1981 けやき書房 p.9)
- 32) 山本茂喜「池袋児童の村小学校における峰地光重の綴方教育」(「日本語と日本文学」6 筑波大学国語・国文学会1986. 11)
- 33) 峰地光重『文化中心国語新教授法(上)』(大正14年 1925 教育研究会)(『重著作集2』けやき書房1981 p.30)