

学位論文

峰地光重教育思想の研究

広島大学大学院 教育学研究科

学習開発専攻 カリキュラム開発専修

出雲 俊江

2009

# 目 次

序章 研究の目的と方法	1
第1節 研究の目的	2
第2節 研究の方法	5
第1章 峰地光重教育思想研究の考察の視点	6
第1節 先行研究概観	7
第2節 考察の視点	9
第2章 綴方の理論と実践 —『文化中心綴方新教授法』—	10
第1節 『文化中心綴方新教授法』の理論	11
1. 「人生科」としての綴方	12
2. 「生活の記録」としての綴方	14
3. 綴方の実践に関する理論	17
4. まとめ	22
第2節 『文化中心綴方新教授法』の実践	24
1. 「独自学習」 綴方学習の理論	24
2. 「相互学習」 綴方指導の実践	28
3. 実践のまとめ	37
4. 考察	38
第3節 『赤い鳥』綴方における「写生」	44
1. 先行研究	44
2. 「写生文」指導がもたらすもの	45
3. 三重吉「写生文」の特徴	53
4. 鈴木三重吉『赤い鳥』綴方のまとめ	54
5. 峰地綴方「生活の記録」との比較	55
第4節 考察 —「写生文」としての綴方—	56
1. 綴方のまとめ	56
2. 考察 —「写生文」としての綴方—	57
第3章 「生活学習」の理論と実践 —池袋児童の村小学校—	62
第1節 「生活学習」の理論と実践 —『文化中心国語新教授法』—	64
1. 「生活学習」の理論	65
2. 「生活学習」における国語の実践とその理論	74
3. まとめと考察	84
第2節 「生活学習」の確立 —『教育の世紀』掲載記事の変遷—	87
1 赴任1年目 (大正13年9月1924.8~大正14年7月1925.7)	87

2.	赴任2年目 (大正14年9月1925.9～大正15年7月1926.8)	92
3.	赴任3年目 (大正15年9月1926.9～昭和2年3月1927.3)	99
4.	まとめと考察	100
第3節	篠原助市の「教育即生活」論	101
1.	篠原助市について	102
2.	篠原助市の「教育即生活」論	103
3.	まとめ	110
4.	「生活学習」の特徴 —篠原・デューイ「教育即生活論」との比較から—	111
5.	『デューイ実験学校』実践との比較	119
第5節	考察 —目的と価値の内在—	133
1.	「生活学習」のまとめ	133
2.	考察 —目的と価値の内在—	135
第4章	「新郷土教育」の理論と実践 —上灘小学校・東郷小学校—	138
第1節	峰地郷土教育に関する先行研究の整理	139
第2節	郷土教育前夜 —『綴方生活』地方児童考—	142
1.	『綴方生活』記事	142
2.	思想の構成	144
3.	「イデオロギー」と教育	151
4.	まとめ	154
第3節	『郷土教育の原理と実際』の理論	155
1.	「新郷土教育」の理論	156
2.	『新郷土教育の原理と実際』における「郷土研究」	164
3.	まとめと考察	170
第4節	郷土教育実践(1) —科学的認識—	172
1.	綴方作品の記述にみる科学的認識	172
2.	科学的認識と情緒	174
第5節	郷土教育実践(2) —新課題主義—	180
1.	郷土教育における課題の目的と意義	180
2.	目的としての課題	184
3.	目的としての「見る」こと	186
4.	竹内利美「川島村小学校『郷土誌』」実践における課題	192
5.	考察 峰地の「課題」	201
第6節	郷土教育実践(3) —郷土化—	203
1.	読方実践	203
2.	「郷土化」とは何か	213
第7節	郷土教育実践(4) —「郷土室」実践—	216
1.	「郷土室」実践	216
2.	考察	219
第8節	郷土教育実践(5) —生産教育—	221

1. 生産教育の理論	221
2. 生産教育論争	225
3. 考察 「生産教育」とは何か	230
第9節 考察 —概念なき認識—	232
1. 「郷土教育」のまとめ	232
2. 考察 —概念なき認識—	234
第5章 峰地光重教育思想の本質	237
第1節 峰地光重教育実践の変遷	238
1. 「写生文」としての綴方	238
2. 「生活学習」	239
3. 「郷土教育」	242
第2節 峰地光重教育思想の本質	245
第3節 国語教育としての峰地教育	248
終章 研究の成果と今後の展望	249
第1節 研究の成果	250
第2節 峰地教育が示唆するもの	251
1. 「目的と価値の内在」についての考察 —『物語り』理論の観点から—	251
2. 「生活指導」としての文学の授業 —井伏鱒二『山椒魚』実践—	254
主要参考引用文献一覧	258

## 序章

### 研究の目的と方法

## 序章 研究の目的と方法

### 第1節 研究の目的

本研究は、子ども自身が彼らを取りまく世界にどう向き合うのかという問題に、学校教育における学習内容として取り組んだ一人の教育実践者として、峰地光重を取りあげ、その教育思想及びその理論と実践の、内容とその意義を検証することによって、今日の国語科教育への示唆を得ることを目的とするものである。

近年、教育現場においては、自分の周囲にあるものや出来事に目を向けること、自分の感想を抱くこと自体を、教師が時間をかけて教えなければならない状況がある。また子ども達が、彼らの生活の中から受け取るメッセージは乏しく、驚くほど表面的である。そのメッセージの受け取りの貧困は、生徒には社会の大きな枠組みだけしか見えないことにもつながっている。

私は、長く普通科のいわゆる進学校に勤務した後、職業高校に転勤した。そこでは驚いたことに、大半の生徒が、目的に向け積極的に学習する主体的な生徒であった。初めから就職を視野に入れて進学してくる子ども達の現実は概して重いものである。彼らを動かしているのは、より条件のよい会社に就職するという当面の目標であった。

学習に目的と結果を求めているという意味でいえば、彼らは「功利的学習者」である。結果や評価の如何にかかわらず自分を突き動かすものを「内的主体性」と呼ぶなら、「功利的学習者」の問題点は、功利意識のために自らその「内的主体性」を封印してゆくことにある。その目的達成にかかわらない分野は無駄として認識されるためである。また様々なものへの関心も削ぎ落とされ、彼らの住む世界が非常に狭く閉じたものであることも想像される。

「功利的学習者」は、「功利的職業人」になってゆく。しかし、職業人としての充実も、職業行為が内的主体性に重なったときにこそ感じられるものであるとするならこの問題は深刻である。

私は、諦めるしかない社会の中で、自分自身と周囲の事物すべてを交換可能な一要素として位置づけ、無力感を抱きつつ生きる生徒を、その功利意識から脱出させ、実際にその厳しい現実と対峙する力をもたらすのは、彼等が本当の意味で自分自身が周囲と向き合い、周囲を深く見ることであると考えている。また私は、そのことに国語科教育の仕事として関わりたいと考えている。

私は、国語科教育を、当事者であることを教えようとする教科であると考えている。

当事者とは、その場に居合わせている者でも、利害関係がある者でもない。イギリスの初等公民教育の研究者であるキャシー・ホールデンは、9才から12才の子どもを対象とした聞き取り調査を多くの国で行い、幼い子どもたちの多くが、世界の紛争や地域の問題

に心を痛めていることを報告している”。幼い彼等は、遠く離れた場所でのそれらの出来事の当事者である。

私達は、否応なくその現実を生きてゆくにあたって、状況をいかに深く認識し、感じる事が出来ているかを問われる存在としてある。現在の社会科教育が、社会のしくみや問題発生の原因、様々な立場を理解する力をつけてゆくことから、その問いへのアプローチとしてあるのに対し、国語科教育は、自分自身を当事者として位置づけ、個として周囲に向き合い、深く見、感じる力をつけてゆくことから、その問いに答えようとするものとしてあると考えている。

そしてそのことが、ひいては、子どもそれぞれに自己の存在感や力を感じさせ、自らその状況を切りひらき、自分の人生を作ってゆくための力となると考え、学校教育における国語科教育の仕事として、そのことにどうかかわることができるのかについて考えている。

峰地光重は、大正末から昭和戦前期にかけての厳しい時代状況の中、一貫して「生活」との関わりに目を向けることによって、学校教育として、子ども自身に真に主体的な生き方の形成を目指す実践を行った実践者である。峰地は、子どもをとりまく周囲を「生活」として取り上げ、子ども自身がその「生活」を認識するその時点に着目し、教師として、その認識を助け支えることをその実践の中心とした。その実践において「生活綴方」の形成に深く関わるなど、子どもにとっての言葉との関わりを重要なものとし、そこに細心の注意を払いつつ、独創的な実践を展開している。

そこで、峰地光重の教育思想及びその理論と実践を取り上げ、子どもと「生活」との関わり、そこでの言葉との関わりを中心に、その内容と意義を検証し、国語科教育について示唆を得ることを研究の目的とした。

また、本研究は、一人の実践者の実践とその理論を追いつつ、それによってその底流にあるものを探り、そこからまたその実践と理論についての再考察を行うことを、一つの実践研究のあり方として提案するものである。

医師が人の身体に手を触れることが許される職業であるように、教師は子どもの心に手を触れることが許される職業である。私は、その畏れと覚悟を引き受けることが、教師であるということだと考えている。

病気の無い場面に医師が無いように、教育実践は子どもに対するものとして初めて存在しうるものである。その時々子どもや、子どもと実践者自身を取りまく状況によって、実践はその都度形を変えていく。実践にかかわる理論もまた、実践を通して次第に構築されてゆくものである。一人の実践者が行うものであっても、子どもによって、状況によって、その実践は姿を変えてゆくのが当然であり、その理論もまた、それとともに変化するものとしてある。

一方、そのように形を変えて表れる実践の底流には、変わらない部分もまた存在してい

---

\*1Cathie Holden 講演「グローバルな関心とグローバルな市民—若者たちの見方・考え方とシティズンシップ教育への示唆—」2008.1.8 於：広島大学

る。それは、実践者が教師であることを自らに許す、その個々のありかたとつながるものであるはずである。教師として向き合うことによって成そうとする何かを以て、教師であるからである。ここではその実践の底にある変わらないものを、実践でも理論でもない、その実践者の教育思想として位置づけたい。

実践者にとっては、日々の実践がその表現であり、思想を語る言葉もさしせまったその必要も持たない場合が多い。しかし、日々の実践は、その底流としての思想に照らして見ることによって初めて、実践一つ一つの持つ教育としての意味や意図を問うことが出来るものであると考える。

このような考えから、峰地光重の実践と理論と、底流としての思想とを相互に照らしつつ、その教育の営みについての再考を目指したい。

## 第2節 研究の方法

研究の方法は以下の3点である。

- (1) 峰地光重教育の理論と実践の根幹は、すべて戦前期に形成されたものであると考え、その形成過程を視野に入れつつ、戦前の理論と実践についてのみ取り上げることとした。

考察は、その戦前期を、その時期と特色から、以下の3期に分けて行うこととした。

鳥取県師範学校卒業後の鳥取勤務時代（第2章）

池袋児童の村小学校訓導期（第3章）

鳥取帰郷後（第4章）

- (2) 各時期について、それぞれ近似の教育論及び実践を取り上げ、それとの比較考察を行うこととした。

教育実践やその理論は、時代状況や思潮の特徴や制約の影響下に成り立っており、同一の時期においては、理論そのものや用いる語彙も似通っている。その中での峰地光重実践の特性をより明らかにするために、近似のものと、実践のレベルでの比較を行い、峰地におけるそれらの意味や意図を、確実に捉えることを方法とした。

- (3) 資料は実践当時のもののみとする。

峰地は、戦後も精力的に執筆活動を行っており、『学習の歩み 作文教育』（1957 今井誉次郎との共著）や『私の歩んだ生活綴方の道』（1959）などを初めとして、戦前の実践に関して述べた著作や論文も少なくない。それらの記述には、当時とは異なる立場や観点からの記述も見られるため、参考としつつ、資料としては、実践当時のものに限り取り上げることとした。

## 第1章

### 峰地光重教育思想研究の考察の視点

## 第1章 峰地光重教育思想研究の考察の視点

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。

鳥取県師範学校卒業後、県内の小学校に勤務したが、その間『最新小学綴方教授細目』（大正10年1921）『文化中心綴方新教授法』（大正11年1922）を出版し、その後、池袋児童の村小学校の訓導となった。そこで行った、時間割も決められた教科内容もない、徹底した自由教育実践を下敷きに、『文化中心国語新教授法』（上下）（大正14年1925）を著し、教育における「生活」への着目など、後の生活綴方につながる考え方を示している。

昭和2年3月（1927）峰地は、児童の村訓導を辞し、上灘尋常小学校校長兼訓導として故郷に帰り、以後退職までの15年間、鳥取県の公立小学校において、彼が「新郷土教育」と呼んだ実践を精力的に行い、その実践について『新郷土教育の原理と実際』（昭和5年1930 大西伍一と共著）をはじめとする、郷土教育実践に関するいくつかの著書を出版している。

その後は、昭和17年（1942）のいわゆる綴方教師弾圧事件に関わる検挙などによるブランクを経て、昭和27年（1952）より、岐阜県多治見市池田小学校甘原分校に勤務した。峰地実践の集大成として位置づけられる、甘原分校における、綴方を中心とした4年間の実践は、『はらっぱ教室』（昭和30年1955）などに著されている。また戦前の自らの教育思想や実践について『私の歩んだ生活綴方の道』（昭和34年1959）他の著作を行っている。

### 第1節 先行研究概観

峰地光重に関する先行研究は、多くの場合彼の実践スタイルごとに別々に行われている。

まず初期の綴方指導の研究として、前田真証（1981）、佐藤明宏（1996）、これらは綴方指導の現象面を主な対象とした研究である。池袋児童の村小学校に関わっては、山本茂喜（1986）の研究が実践と「生活」のかかわりについて考察を行っているが、学習の方法としての「生活」という位置づけから脱していない。郷土教育における綴方については、佐々井秀緒（1984）が、「調べる綴方」の先駆とし、久保田英助（2003）は、自由主義教育を批判克服または方向転換したものとし、いわゆる社会認識力育成を主眼とする教育として位置づけている。

「郷土教育」については、主に社会認識教育の観点から評価されてきた。森分孝治（1971）が、峰地の郷土教育を、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、優れた社会認識教育として評価しているのを初め、社会認識、ひいては社会改革を目指した実践として評価が行われている。

中洸（1986）は、晩年の「生活読方」に関してとりあげ、峰地実践を貫く事物主義と言葉との関わりの特徴を捉える研究を行っている。

また、峰地の教育全体を視野に入れた研究も行われている。

太郎良信(1990)(1993)は、綴方と「生活指導」の関わりを中心にその実践についての考察を行っているが、郷土教育における綴方との一貫性は否定されている。谷口和也(1998)は、社会認識教育の立場から峰地の郷土教育実践を評価しつつ、児童中心の考え方の立場に立つという点でそれ以前と郷土教育とのつながりを見ており、反対に谷口雅子(2004)は児童の自主性の有無という観点から一貫性を否定している。

中内敏夫(1970)は、峰地教育を一貫した「生活主義教育」としたが、そのため峰地を生活綴方教師に含めないなど、その教育における綴方との関わりが見逃されている。中内敏夫(2000)では、その「生活主義教育」の独自性を黒住教の影響から説明し、峰地の教育に「地域学校」構想を見出している。ここでは実践のレベルでの考察は行われていない。浅井幸子(2002)は、郷土教育が事物教育であったことを指摘し、「生活学習」との一貫性を述べているが、それをつなぐものは児童の自主性であり、その観点から生産教育をそこに含めていない。

これらの先行研究の検討から、研究課題として、峰地教育を全体像として捉え、その実践のレベルから丁寧に検証する必要性が浮かび上がる。

## 第2節 考察の視点

本研究では、峰地教育を、「子どもそれぞれの周囲とのかかわり」を観点から捉え考察することを、その考察の視点とする。

その観点からの研究にあたって、以下の点を基本的な問いとする。

- (1) 峰地教育に於て、一貫して重要な用語として用いられている「生活」が、どのような概念であり、具体的には何を指すのか。
- (2) 「生活」を、学校教育における実践として、どう子ども達と関わらせているのか。
- (3) 峰地教育において「生活」を取り上げることの意義は何か。

その上で、特にその意図の具現としての実践の細部に目を向けてゆきたい。

実践は、大きくはその時代状況や思潮、また対象とする学習者や地域など、実践者が意識するか否かにかかわらず、様々な影響と制約の下にある。実践者が、その実践の理論として言葉にしていないもの、また言葉にできないものは、実践の形として現れていると考え、実践の細部に目を向け、その意図や願いを汲みとってゆくこととしたい。

また、教育実践とは、最終的には、一人の実践者の教育の営み全体を以て教育実践とすべきであるという考えから、その細部の集合体としての教育実践という観点を視野に入れて、考察をすすめたいと考えている。

## 第2章

### 綴方の理論と実践

#### —『文化中心綴方新教授法』—

## 第2章 綴方の理論と実践 —『文化中心綴方新教授法』—

峰地光重の初期の著作『小学綴方教授細目』(1921 大正 10 年)『文化中心綴方新教授法』(1922 大正 11 年)は、いづれも綴方についてのものである。峰地はこの当初より、「綴方は人生科」であるという立場を標榜し、綴方作品を書くことと書き手である子どもの内的な部分とのつながりを重視する綴方観がその特徴である。

のちに生活綴方の形成に深く関与してゆくことになる峰地の綴方指導は、この当時より、子ども自身がその日常生活に取材し、対峙・体験した事物について、事実として書くという指導であった。

明治30年代に文学的創作の方法として表れた「写生」は、作文教育においても同じ頃、体験重視、日記などの形で表れる。作文・綴方教育において「日常生活をありのままに書く」という形は、その後も広く奨励されてゆくことになる。ただしその広義の写生(ここでは、日常生活に材を取り、事実を書くとして文章を書くことを広義の写生と呼んでいる。)が実際に広く教育現場に定着したのは、特に大正・昭和戦前期である。

本章では、峰地光重の綴方指導についてとりあげ、身の回りの事実に向けそれを文章に書くという形でのその綴方指導が、どう子どもの内面とつながり、「人生科」と呼ぶ教育として位置づけられ得るのかという観点から、『文化中心綴方新教授法』における理論と実践を中心に考察を行う。

まず第1節では、峰地の著作『文化中心綴方新教授法』における綴方指導の理論について紹介する。次に第2節では『文化中心綴方新教授法』の実践についてとりあげ、考察する。第3節では、当時の鈴木三重吉『赤い鳥』の綴方実践を「写生文」の指導として取り上げ考察を行ったのち、峰地綴方との比較を行う。第4節では、峰地綴方の理論と実践について整理し、「写生文」としての綴方について考察を行う。

### 第1節 『文化中心綴方新教授法』の理論

ここでは、池袋児童の村小学校勤務以前の峰地の綴り方指導の理論について考察する。考察の対象としては、鳥取での勤務当時に書かれた『文化中心綴方新教授法』(大正 11 年 10 月 1922) 第一章から第四章の記述を主にとりあげたい。

これは、鳥取県西伯郡高麗小学校校長として勤務中に執筆されたものであり、峰地にとっては前年に出版した『最新小学綴方教授細目』(大正 10 年 6 月 1921) に続いての2冊目の書である。前書『最新町学綴方教授細目』の理論部分は第三章の一部としてそのまま含まれており、その考え方に大きな変化は見られない。

当書の構成は以下の通りである。

『文化中心綴方新教授法』(大正一一年十月十八日 教育研究会)

第一章 綴方と云ふ觀念の範圍

- 第二章 新しい綴方の指標
- 第三章 綴方教授の輪郭
- 第四章 綴方の教材に関する私の考
- 第五章 新しい綴方の学習法
- 第六章 著者の小品

なお、この節における引用とそのページ数は、特に表記の無い場合は全て『文化中心綴方新教授法』からのものである。

## 1. 「人生科」としての綴方

### 1. 1 峰地光重の人生観

『文化中心綴方新教授法』第一章と第二章は、綴方につながるものとしての、人間の生命、文化などについての記述である。そこに見られる峰地の人間観は、黒住教の教えと、その後学んだ西洋哲学の思想や、当時の文芸思潮などの要素が混在する独自のものである。「綴方は人生科である」という峰地の人生観と綴方との繋がりについて明らかにするために、まずその人生観について確認する。

人生観についての記述は、主に第二章が中心である。

第二章の一節は「伸びて行くこと」と題され、生きることについてがその内容である。その冒頭には「人は草木のやうに伸び育って行く、伸び育って行くことがその本然のはたらきである。」とあり、続けて人の生について、植物の生長になぞらえながら以下のように述べられている。

美しい果実への全生命の集注！！

何といふ尊いことだらう！何といふ意義深い事実だらう！！

人間の生命も、つまりこゝに力点をもって進まなければならない。美しい花、聖い花へ、善の果実、真の果実へ……そこへ私たちの生命は全勢力をもって集中されなければならないと思ふ。(p.24)

ここにはまず、人生の意義を、真・善・美・聖に向かって生きることとしていることが、見て取れる。峰地における生きるとは、ただ生きているのではなく、生き続けること、伸び続けることである。そこには、峰地の生家の宗教である黒住教の影響が見られる。

唯一度の生命……実に尊い生命だ。そしてその生命に限定された時間と空間とが与へられてゐる。その時間と空間の中から出来るだけ多くの養分を吸収して生長する……それが運命づけられた人間の本然的生長の務である。

生長して、生長して、生長しきる。それが人間の本然の務である。黒住宗忠は「活通<sup>いきどほ</sup>

し」といふことを云ってゐる。生きて、生きて、生きゝるのだ。そして死そのものさへも生きることであらねばならない。

我々は何はともあれ生きなければならない。(p.24)

黒住宗忠の「活通し」、生きて生きて、死そのものさへも生きることであらねばならないとする考え方を土台とし、その上で、人は真・善・美・聖の理想に向かおうとすることを生きることとする考え方である。ここに見られるのは、その生命に限定された時間と空間の中からできるだけ多くの養分を吸収し「生長しきる」ことが「人間の本来の務め」であるということ、そしてその上での、真・美・善・聖という「美しい果実への全生命の集注」こそ「生きる」こととする考え方である。

## 1. 2 綴方の意義

次に峰地の綴方は上述のような人生観にどう位置づけられているのか、という観点から、綴方についての記述を整理する。

峰地においては、まず、児童の魂の要求として生活の向上があり、綴方は向上を求めるその生活の表現である。その要求としては「外的要求」と「内的要求」を置いている。

綴方は児童の純粋の要求、絶対精神の要求に外ならぬのである。(p.4)

一たい綴り方とは何？、それは「その心の中にあるものを、或る必要に応じて、そのまゝ表現する」ことである。その云ひ表はさうとするものは、それぞれその人の生活に基づいて生まれ来る。その生まれて来たものが、或る要求に応じて文の形として表現せられるのである。(p.5)

私は児童の純粋な要求といふのは、児童の生活の向上だと思ふのである。児童に目覚めた教育は、向上するその児童の生活と共に、発展する動的なものでなくてはならない。で、純粋な児童の要求から発足しようとする教育は、先づ児童の生活を凝視せなければならぬ。(p.9)

ここに言う向上を求める生活とは、言うまでもなくその精神生活の理想である真・美・善・聖に向かう生活である。それは児童の要求としての向上であり、児童の生活である。綴方には、児童にとっての要求と向上する生活が表れるとしている。

文化とは広義には人間の創造にかゝる有価対象の総称である。而してその有価対象の創造は、人間各個の個性の発現によって進展する。個性の創造力の向上は、直に文化の向上である。而して児童の文化は児童自身の創造する所である。従ってその有価対象も大人のそれではない。児童自身のものでなくてはならない。(p.11)

綴方はさうした<sup>こども</sup>児童の文化生活の表現であらねばならない。そしてさうした生活を表現することによって、その児童をよりよく伸ばすことでなくてはならない。

児童の綴方を見つめてみると、さうした真実な文化生活の表現が到るところに見受けられる。それは遊戯の時でも、学習の時でも、少しく心を細かくすればすぐに見うけられるが、最も適確に現はれて来るのはその綴方に於てである。(p.12)

峰地においては、児童の純粋な魂の要求として生活の向上があり、綴方は、児童が魂の要求として向上を求めるその生活の表現である。ここに言う向上を求める生活とは、その精神生活の理想である真・美・善・聖に向かう生活であり、それは児童にとっての文化生活である。綴方は、その意味で児童の文化生活の表現であり、その生活が最も適確に表れるものとして綴方があるのである。

## 2. 「生活の記録」としての綴方

上のような綴方の位置づけから、峰地において綴方は、純粋な魂の要求として向上を求めるその「生活の記録」でなければならないものとされる。その立場から峰地は、従来の綴方が、内容より形式、思想より表現を重視したものである(p.5)こと、また綴方を単なる文学と考え、センチメンタルな空想や童謡を書かせて足りると考えている(p.19)ことなどを批判する。

綴方は「生活の記録」でなければならないとした点は、この時点での、峰地綴方の特徴である。ここでは、峰地の言う「生活の記録」としての綴方について、それが具体的にはどのようなものなのか、『文化中心綴方新教授法』の記述を追いながら確かめてゆくこととする。

まず峰地いう「生活の記録」としての綴方は、具体的生活の状況を記録するものではない。先に引用した部分に「その心の中にあるものを、或る必要に応じて、そのまゝ表現する」ものされているように、峰地にとっての綴方とは、書き手の心の中に生まれてきた、言い表そうとするものを文章として表現したものである。その心の中に生まれて来る言い表そうとするものが「生活に基づいて生まれ来る」という点に、生活との関わりがある。

峰地は、例として綴方作品「山火事」を示し、そこに「宗教的情操」が表われているとし、児童は、このように綴方に表現することによって、生活の中の値打ちのある心境をよりしっかりと把握することになるとしている。

児童は綴方に於て、かうした（注：例示された綴方作品「山火事」における父への心配といった）値打ちのある心境を体験して表現する。表現することによってその尊い心境を確かりと把握する。さうして一步より一步は高く、その生命を創造して行くのである。

(p.18)

「値打ちのある心境」とは「真・善・美・聖」を求めるその心境である。峰地の言う「生

活」は、それらを「目標として進んで行く、その生活」である。

学校は国民の苗代である。時代の国民としての職責を全うすることの出来る力を陶冶して置かなければならない。こんなことを考へても、綴方は児童の生活……真・善・美・聖を目標として進んで行く、その生活の記録でなくてはならないことが肯定され得るのである。(p.19)

この意味での、「生活の記録」としての綴方は児童の文化生活の表現であり、児童は、文化の創造を担う者として位置づけられている。

峰地教育に於ては、児童の純粋な要求として「生活の向上」があり、児童の要求としての、理想を目指す「生活」に基づいて生まれてくる、書き表したいことを書くのが綴方である。また、値打ちのある心境を表現することによって確かなものにするのが綴方である。綴方はそうした児童の純粋な要求としての向上を目指す「生活の記録」である。

次に、「生活の記録」としての峰地の綴り方の内容について、もう少し具体的に見てゆきたい。

「生活の記録」は、上述引用部では「それぞれその人の生活に基づいて生まれ来る。その生まれて来たもの」を書き表すとされていたが、実際には、子どもの体験したことや気持ちをそのまま記述するというものではない。

以下の部分では、その表現されるべき内容は、「個々のもの相互の上に繋がってゐる存在理由」とされ、それは「魂の力」によって「探り求め」られるものとしてある。

綴方は、児童がその魂の力で、自然や人間の心の中にある値打ちのあるものを探り求め、その結果として知り得た個々のもの相互の上に繋がってゐる存在理由を、そのまま生きた言葉で表現するものである。(p.30)

「魂の力」については、この前の部分に説明があるので見てみよう。

知恵は魂が眼を開いて、自然の物の深さを観、知り、感じ、そしてそれを身に帯びさせて顕はれて来る力なのである。もっと簡単な表現を求めらば、知恵は魂の力であると云へよう。(p.29)

知恵には能動的なはたらきが伴ってゐる。同じく知るので受け入れて知るのでなくして、発動的に知るのである。(p.29)

これらの記述から、「魂の力」は、能動的に知る力であると考えられる。

上に言う「自然や人間の心の中にある値打ちのあるもの」については、以下の部分に、「知識となって有り余るほど沢山存在してゐる」とされている。

心の養料、魂の食物は、我々の周囲をとりまく自然や人間の生きた状態の中に知識とな

って有り余るほど沢山存在してゐるのである。それで内なる心を細かにしてそれ等のものに対するのであったならば、汲めども尽きない知識の泉を与へてくれるのである。

(p.25)

ここでは「内なる心を細かにしてそれ等のものに対する」ことが、その「心の養料、魂の食物」とされる「知識」を求める方法とされている。

その方法は、以下の引用部では「純粹に観、聴き、感ずること」と言い換えられているが同じ内容を指すと思われる。

純粹に観、聴き、感ずることは、それ自身の中に深まりゆくことによって強まり行くものである。自然のもってゐる生きた生命の中に深く進み行けば行くほど、そこにはより個性化された高価な世界が開けてゐる。この生命を掴むことは、絶対なるものゝ存在を内的に確立させることである。無限なるものゝ自己実現である。(p.27)

ここで次に求められているのは、「それ自身の中に深まりゆくこと」である。それによって自然の生命の中に進み行けば「個性化された高価な世界」に入ることが出来るとされている。それと同義のものとして言い換えられている「生命を掴むこと」は、「絶対なるものゝ存在を内的に確立させること」と説明されている。

ここまでをまとめると、能動的に知る力である「魂の力」で、「内なる心を細かにしてそれ等のものに対する」や「純粹に観、聴き、感ずること」といった方法によって、「個性化された高価な世界」に入ることや、「生命を掴むこと」や「絶対なるものゝ存在を内的に確立させること」といった境地に到るということである。

綴方について述べた先の引用部分にもう一度戻ってみる。これまでの確認とあわせると、綴方は、魂の力によって、それらの存在理由を掴むことであるらしいことがわかる。また、綴方は、それを「生きた言葉で表現するもの」であるという。

綴方は、児童がその魂の力で、自然や人間の心の中にある値打ちのあるものを探り求め、その結果として知り得た個々のもの相互の上に繋がってゐる存在理由を、そのまま生きた言葉で表現するものである。而してその個々のもの相互の間に存する存在理由は、科学では真を、道徳では善を、芸術では美を、宗教では聖を、各々の理想として繋がってゐるのである。

しかしかうした魂のはたらきを一言にして表はすならば、要するに「真我の実現」乃至「絶対なるものの自己実現」となるのである。

(p.30)

心の糧となるものは、自然や人間の生きた状態の中に知識となって存在している。それら自然や人間の生きた状態に対して、「内なる心を細かにしてそれらのものに対する」ことや、「純粹に観、聴き、感ずる」態度をもって求めるなら、そこにある高価な価値の世界が開けてくる。それは、それらの存在理由である。その存在理由を知ることは、生命を掴むことである。峰地にとって「生活の記録」とは、児童個々が掴んだ自然や人間の心の中の値打ちのあるものの存在理由(=生命)をそのまま言葉で表現したものであるとい

うことになる。

これまで見てきたように、峰地にとっての「生活の記録」としての綴方は、単なる生活の記録でなく、児童個々が掴んだ生命を表現するものである。また生命を掴むこと（＝存在理由を知ること）は、児童の純粋な要求であり、魂の力による能動的な活動である。その活動によって知り得た存在理由を表現するのが綴方である。

また峰地は、児童が生命を掴もうとするその活動自体にも意味を見ている。それは言い換えれば、綴方としての形式や表現以前の児童をとりまく事物との交渉に意義を見ているということである。また、中で印象的なのは、綴り方表現以前の、事物の存在理由を掴むにあたって、「内なる心を細かにして」「純粋に観、聴き、感ずること」「魂が眼を開いて、自然の物の深さを観、識り、語り、感じ、そしてそれを身に帯びさせて」といったような対象に対する態度について繰り返し述べる点である。しかし、「生活の記録」として綴方に書かれるべき内容は具体的には例示されず、上に見たような態度のみが示されているとも言える。

### 3. 綴方の実践に関する理論

『文化中心綴方新教授法』第三章と第四章は実践に関する理論である。その多くは教材論である。特に第三章後半と第四章が教材論として項目立てされている。ここまで、峰地の綴方における「生活の記録」について見てきたが、その内容をより具体的に明らかにするという観点から、教材論を中心に、その実践の理論について見てゆきたい。

#### 3. 1 綴方学習の三つの道

第三章にはまず、綴方学習のために重要な三つの道として、「正しき文章観」と「生活指導」「綴方教授の系統化」があげられている。

一つめの道である「正しい文章観」を築くためには、「正しい文章を与える」という方法を第一として、読本における教材論と、彼の編纂になる「生命の読本」についての説明が掲載されている。また範文指導の重要性について述べられており、広い意味では教材論であるが、この部分には、綴ることについての直接的な言及はない。

二つめの道としての「生活指導」については、生活指導と綴方の関係について述べた、よく知られている以下の部分がある。

文は立派な魂がなければ、立派なものが出来ないのだから、誰れでもその日常生活の中に真の経験を積んで立派な魂をもつ人にならなければならない。

しかるに児童はどちらかと云へば、その生活を至って放漫な態度で過ごしてゐる場合が多い。そこでその生活を価値ある生活を体験するやうに導かねばならない。生活指導をぬきにしては綴方はいり得ないのである。

(p.68)

この部分だけを見ると、良い文章を書くために、生活を立派なものにする必要が言われているように思われるが、そうではない。例えばここに言う「真の経験」については、その前の部分に次のように説明されている。

その人が単に個々の事柄を知ると云ふのみでなく、その一つの事柄に対して、敬虔な心を以て、細かに深く考へようとする心を持ってゐるとするならば、いろいろな多くのことについては知ってゐないとしても、その人の心は狭いやうで実は遠いところまで目とどいてゐる。どんなことでも理解し、<sup>からだ</sup>身体の中に生かし得る力を持ってゐる。こゝに至らなければ本当の経験といふことは出来ないと思ふ。(p.66)

「敬虔な心を以て、細かに深く考へようとする心」は、前に「魂の力」を得るための方法として述べられた「内なる心を細かにしてそれ等のものに対する」ことに通じている。また上の「価値ある生活」とは、峰地綴方においては、言うまでもなく真・善・美・聖・に向かつて向上を目指す生活のことである。いわゆる立派な生活ではない。その「価値ある生活」の表現が綴方であり、従って「価値ある生活」に導くことが必須であるので、「生活指導をぬきにしては綴方はありません」ことになる。

この第三章の初めの部分では、この意味での「生活」指導の方法として「よりよき綴方を生むための生活指導」「その綴方の上に表れたる生活を指導して、更によりよき生活に導き入れようとするもの」の二方面があるとされている。

まず前者「よりよき綴方を生むための生活指導」の具体的実践として示されているのは、教師自身が「生活を発表示現する事」つまり「価値あるものが閃いて顕れたときそれをそのまま直ぐ発表すること」である。そこには例として自身が書いたハガキなどの短い文章が掲載されている。

後者「その綴方の上に表れたる生活を指導して、更によりよき生活に導き入れようとするもの」については第五章に別記とされているので、後にとりあげて述べることにする。

三つめの道である「綴方教授の系統化」については、その方針については前著『最新小学綴方教授細目』から「綴方教授細目の新使命」という部分を引用して第三章に示されている。これは、課題主義と自由選題主義の論争を経ての新しい細目として展開されたものである。内容的には、創作教材として随意選題をとり、指導教材として「基本的指導教材」「附帯的指導教材」を設けるというものであり、その具体的内容は第四章に書かれている。第四章の内容については、これから取り上げる。ここではまた、時間数を多くとる必要を述べ、時間配当表が掲載されている。

### 3. 2 綴方教材論

教材論の具体的内容は第四章からである。引き続き、これまでの論を受けて、「生活の記録」がどのようなものとして構想されているのかという観点から見てゆく。

教材については、大きく創作教材・指導教材の二つに分けられている。創作教材については、「創作教材としての自由作は、飽くまで児童の自由なる生活の表現を基調とす

るもの」(p.98)と述べ、自由な生活の表現であることを述べるにとどまっている。指導教材については、基本的指導教材・附帯的指導教材の二つに分けられ、以下のように項目立てされている。

#### 指導教材

##### 基本的指導教材

- 一、観たままをかき表すこと
- 二、感じをのべること
- 三、日記を書くこと
- 四、書翰を書くこと
- 五、時間の順序を述べること
- 六、事物のわけをのべること
- 七、考へをのべる事 (p.100)

##### 附帯的指導教材

- 一、物を観ること
- 二、文の組立
- 三、文の段落
- 四、文の調子
- 五、比喻の仕方
- 六、推敲 (p.103)

「基本的指導教材」と「附帯的指導教材」について、このようにそれぞれの項目立てを示したあと、項目毎に内容や留意点が述べられる。それらはやはり全て身の回りの事実を書くことを前提として書かれたものであり、空想や学習内容に関わることを書くことについての記述はない。また、教材といいながら、細目的に題材とすべきものを挙げているわけではない。

まず基本的指導教材から、書く内容について述べた部分を取りあげてみる。

##### (一) 観たままを書きあらはすこと

これは最も細かい心で、自然及び人事を観察して、そのありのままを表現することを指すのである。(中略) 外部的な或る形式を教えるといふやうなことは毛頭しないのである。この教材主要精神(自然をまともに見ること)の働く結果として、旅行記や対話や写生文などができる。 (p.104)

##### (三) 日記を書くこと

人はこの平凡な日常生活を外にしては、その生活はあり得ない。而してその平凡な日常生活を外にしては、その生命を伸ばし得る境地はないのである。しかしその平凡だと思はれる生活の中にも、自然は思はぬ<sup>めづ</sup>奇らしいものを突発させて、私たち

の魂を育てゝくれる。平凡な生活と云ひ、趣味ある生活と云ひ、要はたゞ心を細かにしてゐるか否かに依って分れることなのである。(中略)

決して平凡だといふやうな簡単な言葉で、その生活を片づけてしまつてはならない。日記を教材として採り入れたのは、さうした實際生活に対する心の持ち方を指導するためであつたのである。(p.108)

(六) 事物のわけを述べ明かすこと。

或る与へられたる事物は、文化財の一つとしても、又自然物の一つとしても、何れもそこに人間乃至自然の魂が深く入り込んでゐるのである。それを深く見、深く考へることは、我々にとっては一つの生命の糧となるものである。(p.111)

「最も細かい心で、自然及び人事を観察し」、「要はたゞ心を細かにしてゐるか否かに依って分れる」「實際生活に対する心の持ち方を指導する」「深く見、深く考へること」など、「心の持ち方」によって平凡な生活が価値あるものとなるという記述がその内容のほとんどである。

次に附帶的指導教材について述べた部分を見てみる。

(一)物を観ること。

(略) 人はともすると、その日常生活に馴れ切つてしまつて、価値あるものがその自然の中に綻び出してゐても、極めて放漫な態度でそれを看過してしまひ易いのである。しかし、何かの刺激に依つて、驚嘆するやうな心持ちで、そのものゝ値打ちを見出すことがある。(p.114)

(二) 特色を捉へること。

題材を処理するためには、どうしてもその場の情景を組み立てゝゐる小さい一つ一つの材料に対して、よく働く心がなくてはならぬ。つまり小さい一つ一つの材料を見いだす力と、その一つ一つに表はれてゐる自然の深い啓示を汲み取る力がなくてはならない。この力を見きわめた時思想が熟するのである。(p.116)

ここでも「心の持ち方」に焦点がある。「驚嘆するやうな心持ちで、そのものゝ値打ちを見出すこと」「<sup>みつめ</sup>凝視することによって、益々感じ知ることが深められて行く」「小さい一つ一つの材料に対してよく働く心」これらの心持ちによって、日常生活の中に値打ちが見出されるとする点は、基本的指導教材についての記述と全く同じである。

次に、上の「(一)物を見ること。」には、引用部に続けて「彼我主客の融合燃焼の絶対的境地」としたものについて述べられており、峰地綴方にとって、非常に重要な内容であると思われるので、とりあげたい。それは以下のような記述である。

そしてその価値は<sup>みつめ</sup>凝視することによって、益々感じ知ることが深められて行く、深められて行く中に、客観と主観と、彼と我とが、その対立的差別を没して、彼我主客の融合燃焼の絶対的境地が顕出される。この場合に於ては、雑多なる様相を呈して

みた世界が、急に統一あるものとして観ぜられ、偶然であったものが必然となり、さらぬ自然が莊嚴の相を呈し、心は深みに向けて開け、内に無限のものを含むやうになる。例へば幼児が赤い太鼓をたゝいて悦に入っていたとする。その太鼓の中から生まれる、暢びやかな音調と彼とは全く融合燃焼してゐる。彼は太鼓の中にあり、太鼓は彼の中にある。つまり児童の世界は、この場合太鼓より外にはないのである。太鼓の中に児童の全生命は傾けられてゐる。でその太鼓を奪いでもしようものなら、その児童の全世界は無くなってしまうのである。(p.114)

この「主客融合」についてはこの後に続けて、主客融合こそが創作へつながるものであるとした説明が続いている。引き続き引用する。

然らばどうしてさうした、主客渾一融合の境地が生まれるか、それは純粹に見入り、感じせまることから初まる。そして見るものと、見られるものとの二つの対立が結合によって橋渡しされる。対立の相対が、結合の絶対へまで進むのである。而してかうした境地は可なり長く続くこともあるが、又瞬間にして終わることもある。何れもこれが文の核心となって、「うむ。これだ！」と云ふ感じが頭脳の中に閃いて、創作の芽生が出来るのである。(p.115)

「純粹に見入り、感じせまること」から始まり、絶対へという書き方は、前述の「生命を掴む」ことについて述べた部分がと丁度符合する。先ほど引用した箇所を再度以下に引用する。

純粹に観、聴き、感ずることは、それ自身の中に深まりゆくことによって強まり行くものである。自然のもってゐる生きた生命の中に深く進み行けば行くほど、そこにはより個性化された高価な世界が開けてゐる。この生命を掴むことは、絶対なるものゝ存在を内的に確立させることである。無限なるものゝ自己実現である。(p.27)

この部分の考察においても「絶対なるものの存在を内的に確立させる」の内容についてはわかりにくい。その後の「魂のはたらきを一言にして表はすならば、要するに『真我の実現』乃至『絶対なるものの自己実現』となるのである。」(p.30)として示されている内容もまた同じことを表すと思われる。ただし、この見るものと見られるものとの「主客融合」の境地は、それが「文の核心」となって「創作の芽生え」が出来るとされている。

「生活の記録」は、単に周囲の事物を見てそのまま書くというのではなく、自然など物の存在価値を掴みそれを表現するとしていた。この考え方から峰地は、それ以前の写生主義綴方について、単に見て書くことを綴方とするそのあり方を批判している。

写生主義論者や、練習目的論者が常に得意として取扱つてゐた、科学的製作法とでも云ふべき方法である。この主義の行き方に従へば、位置、存在、属性と云つたやうな部分的、分析的方法で練習して、更に六何法で纏めなければ、完全な文は出来ないものと思つてゐたのである。(p.177)

この批判は、いわば見た物をそのまま書いて纏めることを方法的に行う綴方指導への批判である。峰地における「生活の記録」は単に見たとおりを書くものでなく、よって写生主義綴方に見られるような汎用的な客観的方法を練習することによっては行い得ないものである。上に「主客融合」という言葉で示された内容は、それが文の核心になるということから、主客融合で得られる絶対が、「生活の記録」として記録すべき生命の存在価値であると考えられる。

また、これとは別に「(二) 特色を捉へること。」について、先の引用部の最後に、「思想が熟する」という表現がある。それについて、その説明と思われる部分を取り上げ紹介しておきたい。

先づ中心となるべき思想が見つかり、その中心思想を生かし育てるために、常に細心の注意をもって、その思想の味方となるべきものを収穫するのである。書物を読む場合でもこの心構で読み、談話の折にも景色を眺める場合にも、その思想の特色を中心として、引きつけて考えるやうにする。さうするとその思想の個性を愈々特色づけるやうな材料がぼつぼつ集まって来る。又自分自身の中からも、或は散歩の折とか、談話、食事の折などに、ひよいひよいと加勢になるものが湧いて来る。それを心覚の為に、手帳の端などに認めて置くのである。かうして集まってくる中に自分の考に適するものもあるが、又その考に反するものも出て来るのである。それ等のものが心の中で戦ひ初める。戦ってゐる中に、初め考へてゐた思想が次第々々に肥え太って来て、向ふに何か明るい光りが見えだして来る。そこをねらって筆をとるのである。(p.117)

#### 4. まとめ

ここまで確認された『文化中心綴方新教授法』に見られる峰地光重の綴方理論について整理する。

峰地は、前著『小学綴方教授細目』の時点ですでに「綴方は人生科である」ことを標榜し、そのことは『文化中心綴方新教授法』においても変化していない。綴方を表現方法や表現技術としてでなく、生き方に関わるものとして捉え、その人間観との関わりの中に綴方を位置づけ、綴方の可能性を記述しようとしている。

『文化中心綴方新教授法』に見られる峰地の人間観は、黒住教の教えと、その後学んだ西洋哲学の思想や、当時の文芸思潮などの要素が混在する独自のものである。ここでは、「人は伸び育って行くことがその本然の働きである」として、その生命に限定された時間と空間の中からできるだけ多くの養分を吸収し「生長しきる」ことを「人間の本来の務め」と言う。それは、黒住宗忠の「活通し」、生きて生きて、死そのものさえも生きることであらねばならないという考え方を土台とし、また、人は真・善・美・聖の理想に向かおうとすることを生きることとする考え方から来るものである。峰地にとって、真・美・善・聖という「美しい果実への全生命の集注」こそ「生きる」ことである。

このような考え方に基づく峰地の教育観は、生活の向上こそが児童の純粋な魂の要求で

あり、その精神生活の理想である真・美・善・聖に向かう生活を進めることが児童の文化生活としてある。綴方は、児童が魂の要求として向上を求めるその生活の表現である。また同時に綴方は、表現することを通して児童の純粋な要求である生活の向上をもたらすことを目的としたものであると位置づけている。そのために、綴方は児童の「生活の記録」でなければならない。

峰地の言う「生活の記録」としての綴方とは、単なる生活の記録でなく、児童個々が掴んだ生命を表現するものである。また峰地は、児童が生命を掴もうとするそのこと自体にも意味を見ている。そのための方法として提示されているのは、「最も細かい心で、自然及び人事を観察し」、「要はたゞ心を細かにしてゐるか否かに依って分れる」「実際生活に対する心の持ち方を指導する」「深く見、深く考へること」など、「心の持ち方」であり、それによって平凡な生活が価値あるものとなるという記述へと繋がっている。そのような心持ちはまた「主客融合」の境地をもたらし、それが文の核心となって創作へとつながるとしており、この「主客融合」の境地に入ることが「生命を掴む」ことであり、そこで掴んだものの表現が、峰地における綴方であり「生活の記録」である。

## 第2節 『文化中心綴方新教授法』の実践

次に『文化中心綴方新教授法』第五章に紹介された実践を取り上げる。

第一章から第四章までに述べられた「生活の記録」としての綴り方が、実践としてはどう展開されているのかを確認したい。

ここで紹介された実践の特徴は、実際の綴方の記述以前の段階での物の見方についての指導がその内容のほとんどを占めている点にある。

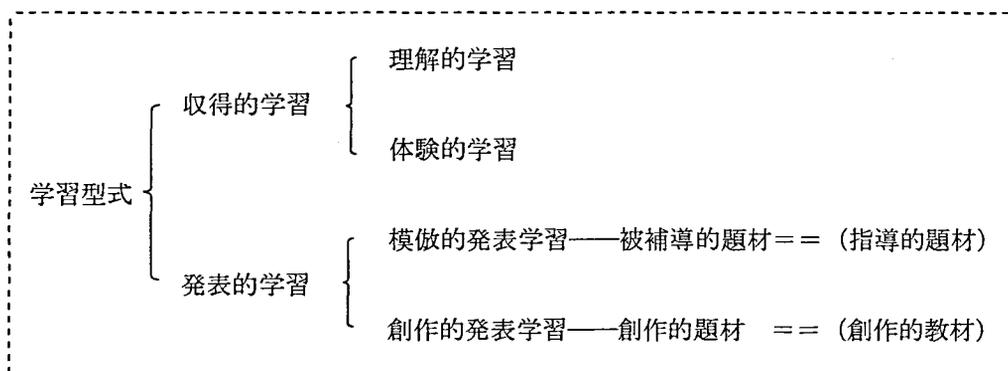
書き手の綴方への取り組みは、基本的に個の営みとして「独自学習」とされ、いわゆる指導にあたる実践的な内容は、記述後の「相互学習」と分類されている。

実践としての「相互学習」は、文章を書く以前の「題材の発見」の仕方についてと、「観察の骨合」とするその題材の見方についてを、書き方を直接指示するのではなく体験的に指導しようとするもので、その方法としては、教師との問答や課題、児童相互の批評、また理論部分に紹介されていた有効な指導としての範文指導や生活指導がある。

本節では、それらのものが具体的にはどのような指導であったのかを実践例によって確認する。

### 1. 「独自学習」 綴方学習の理論

「第五章 新しい綴方の学習法」の冒頭は、学習全体の体系についての記述である。綴り方は発表的学習として位置づけられている。以下は峰地による学習全体の体系表である。



(p.134)

峰地は、当時のいわゆる自由教育や自由選題などの流れの中であって、早くから学習に於ける指導の必要をその主張としている。この冒頭部分においても、教師の指導の必要性について述べており、表現である綴方の指導は、「発表的学習」の中に「模倣的発表学習」として位置づけられている。「模倣」を積極的な指導の方法として置く点が特徴的である。

第五章における「発表的学習」としての綴方についての記述も、この分類に従い「創作的学習（創作的発表学習）」と「輔導的学習（被補導的発表学習）」の二つに分けられている。

当書における実際の掲載順は、「創造的学習」の独自学習、つづいて相互学習（実践例）、「補導的学習」の独自学習、続いて相互学習（実践例）となっているが、ここではまず、独自学習について述べた部分を取り上げる。実践例は後にまとめてみることにする。

## 1. 1 創作的学習の独自学習

まず創作的学習について書かれた部分を見てゆくことにする。

「創作的学習」は文章の内容に関わることを述べた部分であり、分量も少ない。その内容も、文章を記述する前の段階である「題材の発見」「思想の練熟」が重要であるとしつつ、具体的な記述は見られない。

峰地は、「創作的学習の方法的順序」として以下のような順を示した上で、その説明を行っている。

- 一、題材の発見
- 二、思想の練熟
- 三、腹案構成
- 四、自由記述
- 五、処理

(p.134)

まず、「一、題材の発見」について、それが創作的学習にとって重要な「生の創造的要求」とつながるものであることが以下のように述べられている。ただし発見の方法については述べられていない。

創作的学習は、純粹なその人の生活から生まれた思想、生の創造的要求から生まれた所の思想をありのままに表現するものである。でこの学習の根本的な力となるものは、生の創造的要求に外ならぬのである。而してこの要求は或る場合に於ては全く屏息してゐるが、或る場合には極めて強い力となって現はれるものである。それで第一にこの学習に必要なことは、この要求の発動を要する。この発動が何物かを機縁として起こった場合——それが所謂題材の発見となる。

(p.135)

次に「二、思想の練熟」については、時間が必要であるということがその中心で、一つの題材について熟考することの必要を述べている。練熟の方法や内容についての記述はない。

発動せられた題材は、やがて生命の中心となって活動する。思想の熟練といふ仕事はそれである。グレーという詩人は一篇の詩を練るのに三十年かゝったと云はれてゐる、時鳥の一句を得るために一夜まんじりともしなかつた加賀千代の話は誰知らぬものもない程有名な話である。思想の練熟といふ事はさう容易に出来るものではないのである。

(p.136)

思想を練るといふことのためには、文題を多く持つといふことは却って弊害となる場合がある。(p.136)

一つの題材に対して、その全生命を傾倒して深く深く掘り下げて行かなければならない(p.137)

「三、腹案構成」「四、自由記述」「五、処理」についての説明は、以下の短い記述のみである。

こゝまで来るともう腹案は自づとさっと立ち、記述も至って滑らかに出来る。出来た作品に推敲が加わって、初めて満足した作品が出来上がるのである。(p.137)

創作的学習にとって重要であることとして示されているのは、綴方が「生の創造的要求」とつながるものであることと、それによって題材が発見されること、また題材について熟考することの必要性についてのみである。

「創作的学習」とは個の営みであり、干渉すべきでないという立場から、具体的な方法の指導などについては、全く記述が行われていない。

## 1. 2 補導的学習の独自学習

次に「補導的学習」についての記述を同様に見てゆく。  
その方法的順序は以下のように記されている。

- 一、指導（課題）
- 二、記述
- 三、推敲 清書
- 四 処理
- 五 練習作

ここでは初めに従来の綴方指導が干渉であったとし、その実践例を挙げて批判している。その一つは写生主義者の実践について、

文材を集めて置いて、それからその文材を一つ一つ吟味させて、不要のものは捨てさせ、たらないと思ふものは補はせる。つまり教師が可否の判定を与えて、共同で吟味して材料の取捨加除を決するのである。丙生はその指図や批評に依って次のやうな順序に文材を並べる。(p.180)

直観と表現との間には密接な細かな関係があるのに、その間に立入って、その文に対して取捨選択を行ひ、加除を施すとは何と云ふ無謀な指導であらう。干渉でなくして何であらう！生命の冒涇でなくしてなんであらう！想と表現との間に直接的に教師の入る

ことは恐ろしい干渉だ。

(p.184)

また、その後、上の教授法を批判して書かれた別の綴方教授法についても、擬人法の指導を例にとって以下のように批判している。

この場合擬人法といふ記述的態度が先づ第一に決定せられている。そしてそれを第一に児童に詰込んで居って記述にかゝるのである。で嫌でも何でも児童は擬人的態度の記述をなさねばならないのである。これでは本当の生命ある作品の出来る筈はないのである。

(p.184)

### ① 範文指導

こうした批判に続いて峰地は、真の指導とは「思想を培い豊かにすること」であり、そのために指導教材の選定や指導的学習の必要があるとし、その方法の主体は範文指導であるとしている。範文指導とは、手本となるべき文章を示すという形の綴方指導である。ここでは、当時の個性尊重の風潮の中での範文指導への批判点をあげ、その否定と範文指導の意義を述べる形で論が展開されている。内容を抜粋して示してみたい。

「第一 範文指導は模倣を強いる傾向がある」という非難について

範文指導はたゞ児童の模倣力、理解力を利用して創作力を陶冶せんとする時にのみ用ひるのであるから、何の危険もないのである。のみならずこの場合には、大に児童の心力を啓培するものである。

(p.188)

「第二 範文を多く示すことは却って個性を妨げることになる」について

範文はその目的が、その時、その場に依っていろいろ違うのであるけれども、教師の人格とその文章との間に繋がってある密接なる交渉を、児童が汲みとることが出来れば、それで範文の目的の大部分は達し得られたものである。何も教師が児童になりかはって文を綴る必要はない。「これは私の文である。」と云って範文を示すところに価値があるのである。で、「文は人なり」の真意が児童に徹底して居り、教師の個性がその範文の上に表はれて居るのであったならば、その範文の目的は充分に達し得られるのである。

(p.190)

そして峰地の文章「野菜の芽」を範文として示した後に書かれた児童作品に、児童各自の育てている「白菜」についてが多かったことを述べ、その作品例が掲載されている。それは範文指導が単なる模倣に終わるのでなく、書き手の内面をくぐって別の作品として表現されることを実証する例としての掲載である。峰地の文章「野菜の芽」は巻末第六章に「著者の小品」掲載されている。

### ② 文話

次に峰地は、推敲の重要性についてのべ、推敲指導の有効な方法として文話をあげている。文話とは、文章を書く場合の心得や、修行談を書いた文章のことである。その他に「推

敲指導の方便物」として「最も苦心になった文の草稿及び校正刷」があげられ、それらを児童に示して、推敲の重要性を指導するとしている。

ここまでの記述部分は、初めに文章を書きあげるまでについてをとりあげたものであるが、これは「創造的学習」「補導的学習」の両方において、それぞれ「独自学習」として、具体的な指導内容は示されていない。

## 2. 「相互学習」 綴方指導の実践

綴方指導の実践实际的に記述内容に触れる指導については、「相互学習」とされている。

「相互学習」とは、教師がその綴方作品の内容について指導する場合も、児童が作品について批評などを交換する場合も含むものである。綴方を書く営みのうち、特に記述するまでは個人の内面に关わる部分であり、その時点での内容についての具体的な指示は干渉であって、指導でも学習でもないとする峰地の考え方がこのような形でも表れている。従ってこの「相互学習」が、一般的な綴方指導の実践にあたるものとなる。

「相互学習」として述べられた実際の綴方の指導実践例を見てゆく。

これまで見てきた通り、峰地は綴方指導の理論・実践についてとも、心の持ち方や物の見方を重視した記述を行っている。具体的な実践例も同様に、記述にあたっての内面に关する指導がその中心である。その指導から、峰地が求めた心の持ち方、物の見方が、実際にはどのような内容のものであるのかを確かめてゆくこととする。

初めの、創作的指導の部分の順序の記述「一、題材の発見 二、思想の練熟 三、腹案構成 四、自由記述」は、峰地が、文章を書く際には、個々の内面がこの順に展開すると考えているということを示したものであるとも言える。

実践例を示し、そこで児童の内面をどう捉え、どう指導しているのかを中心に見てゆくこととする。

### <実践例①> 「とけいや」「三毛が死んだ」(細かく見ること)

一番初めにあげられている実践は、次の綴方作品「とけいや」である。これは、教師が児童の作品を味読することによってその生活が見える例としてあげられている。この指導の実際は、「細かく観ること」の指導としてある。「細かく観ること」は、理論部分においても繰り返し述べられている。

#### ○とけいや

とけいやには、とけいがたくさんあります。とけいやのやねには大きなとけいがつてあります。中には私のせいより高いとけいもあります。小さなくわいちうどけいもあります。はいり口のいけすには金魚がゐました。

(p.139)

この作品「とけいや」について峰地は、以下のように「観察の粗漏なところは、この分

の大きな欠点である。もう少し観察が精緻に行きとどいたならば、もっといい作になる」として課題を与え、書き直しを勧めている。下は書き直し後の作品。

この作は見つけ所の面白いのと、割合にまとまりよく表現してある点で優れてあると思ふ。しかし観察の粗漏なところは、この分の大きな欠点である。もう少し観察が精緻に行きとどいたならば、もっといい作になるのである

一、とけいやのかんばんはどうなっていますか。

二、とけいやのうちはどうなっていますか。

三、並べられてある時計にはどんなのがあるか。

四、時計の外になにかがあるか。

五、とけいやさんのしごとは何ですか。

(p.140)

### ○とけいや

とけいやのやねには大きなとけいのかんばんがかゝってあります。このとけいはかんばんですからうごきません。

とけいやの中にはたくさんとけいがかけてあります。私のせいよりも高いやうな大どけいがあります。このとけいはかつちかつちど大やうにうごいてあります。又、いそがしくうごいてあるどんたくどけい（はしら時計の方言）や、めざまし時計もあります。かつちかつち、こつこつ、ちよつちよつ……まことにやかましい。とけいのほかに、ぎんのくさりやメタルなどもうつくしくならべられてあります。又くわいちうでんきもあります。とけいやさんはその中にゐて目がねをかけてとけいをなほしてあります。

とけいやさんのはいり口のいけすには、金魚がたくさん泳いでいました。 (p.140)

同じく細かく観る指導の例として「とけいや」の次に、もう一つ挙げられている作品「三毛が死んだ」も、「もう少し詳しく書いてみては」とすゝめて以下のような質問を行ったことが書かれている。

(問) 三毛の殴られた棒はどんなのですか。

(答) かつぎ棒でありました。

(問) 傷がついておりましたか。

(答) 私が抱いてかえりがけに見たときは、何とも気づきませんでしたが、夜しらべてみましたら、背骨がおれておりました。

(問) 背骨の折れておるのは、どうして分かりましたか。

(答) どうしても立ちませんでした。からだを動かすたびに、かちかちと骨のかち合ふ音が、かすかに聞こえました。

(p.142)

この「とけいや」「三毛が死んだ」の両実践とも、教師が課題や質問を与えることによって、より詳しく、また実際の様子が目に浮かぶように書くことを求めていると言える。この両作品においては、既に題材は決まっておき、また文章表現の仕方についての言及ではないところから、上述の順序で云えば「二、思想の練熟」の指導にあたりと考えられる。

峰地においては、細かく観察することが、「思想の練熟」の方法としてあったと考えられる。

<実践例②> 『無題～けしき』 (題材の発見・観察の骨合)

この次に挙げられている実践例は、引き続き児童をよく見るという例としてのもので、劣生指導として行われた継続的な指導例である。これは、峰地が綴方としてどのような作品を求めているかがかなり具体的に示された実践として印象的な指導例である。○は綴方作品、( ) はそれを見ての峰地の感想及び指導の抜粋である。

○(無題)

さだのみさきのさだのほうふん、ほにほがさいて、みちのこぐさに米がなる。

(これは「今年や豊年穂に穂がさいて道の小草に米がなる」という俚謡があるが、それと何か他の俚謡とをまぜ合わせて記憶してゐたのを、そのまま表現したものらしい。…「こんどはお前の見たものについて書いてきて下さいな。」) (p.144)

○スズメ

ハウハウトイツテ、スズメボウト、スズメハバタバタトイハセテ、タツテトライハウニゲマシタ。

(想そのものが正しく、そして生きた事実から生まれたものである。よし一二の脱字はあっても、観察の粗漏な所はあっても、実に系統の立った正しい思想が表現されてゐる。) (p.147)

○学校にゆきがけ

しろめをとをつて、川ばたにきて、いしがきのあひだを見ると、大きななくさがいたので、私がたけをひろってつくと、なくさわおくへはいつてしました。

(こゝまで書けるのだったら、もう想の理解と、観察の仕方の骨合が分かれば、屹度いゝ綴方を書く…「綴方を書く材料は何処にもあるものである」と云ふことを話してやって、一二の例を読んで聞かせた。) (p.148)

○いうべの雨

朝はやくをきてみちへでみると、人がてらの松の木にかみなりがおちたといつたのでびつくりした。

(思想が別な方向に向かつてゐて、私の暗示はよくきいたのであった。しかし、観察はいつものやうに極めて粗漏である。次の或日私は虹の美しくかゝつてゐる掛け図を観察して書かせることにした。) (p.149)

「この絵を見て書いてみませう。うつくしい虹がかゝつてゐますね。それを見たときこまかく書くのです。」私はさう云つて、その仕事にうつらせました。

## ○けしき

のはらがあります。のはらのよこにわ、川がながれています。川にははしがかけてあります。三人の子供がにじをながめています。のはらの中にいけんやがあります。いへのそらににじがたっています。にじの下にすぎの木が二本はいています。すぎの木の下のうつくしいのはらです。

(この作は前の何れに比べても本当に格段に優れてゐる。無論観察の錯雑してゐる所などは欠陥と見ねばならないのであるが。しかし初めに提出したものに比べると実に格段な進歩である。)

(p.150)

これらの指導の内容を少し詳しく見田植えて、その考察を試みる。

「○無題」では、まず事実を書くことを求めている

「○スズメ」では、その際「想」の正しさ、「生きた事実」ということが言われている。

「○学校にゆきがけ」では、「観察の骨合」という表現がなされている。ここで「材料は何処にでもある」と言うのは、見たものを書けばよいという意味で言われているのではないことは明らかで、「想」「観察の骨合」を捉えたと何でも材料になる」という意味であろうと思われる。

「○いうべの雨」は「思想が別の方向に向か」つたとされて評価されている。その「方向」の変化とは、前の「○スズメ」「○学校にゆきがけ」は自分がスズメやしろめに対してしたこととその様子が書かれていたのに対し、「○いうべの雨」には自分のはたらきかけとはかかわらない距離を置いた観察が記されていることを指すと思われる。ただし、観察は「極めて粗漏である」とされている。

「○けしき」掛図による指導であるが、これには「こまかく」とある。その後「○けしき」では格段に良くなったとされている。

これまで、「○けしき」以前に指導されているのは、まず、自分が見たものを書くこと。次に周囲の事物を、観察する対象として意識することである。その上で、題材は身の回りの何でもよいことや、細かく観察することが指導されていると言える。しかし最後の掛け図を用いての指導は、身の回りの事物からの取材でなく、すでに観察され捨象して描かれた作品を与えての指導である。その意図について考えてみる。

この指導は、身の回りの事物を観察する際の対象との距離のとり方や、要求される観察の細かさといったようなものを教えようとする指導であったと思われる。すでに題材として観察され再構成された「けしき」を文章としてなぞることによって、書き手の児童には、「けしき」を描いた画家の目線を追体験することになる。それによって、今まで身の回りを景色として見ることのなかった児童が、周囲を「けしき」としてみる距離のとり方を体験することになるからである。これがここに言う「観察の骨合」と言われているものだと思う。また、観察の細かさについても同様である。どの程度細かく見るのか、が掛け図をなぞることによって体験される。一度そのような距離感や細かさについて体得すると、その後は実際の景色を景色として観察することが可能になる。

そう考えると、既に観察された掛け図を用いて観察の指導としているという不自然にも納得できる。この指導は、峰地が綴方としてどのような作品を求めているかがかなり具体

的に示された実践であると言える。

<実践例③> 自然を材料としての指導 (題材の発見・観察の骨合)

次に、上と同様に「題材の発見」や観察の仕方に関わっての実践を取り上げることとする。とりあげるのは、文話について述べた部分に紹介された「自然を材料としての指導」の実践である。本文では、この実践は「生きた自然を材料として文話を行ひ、そして親しく日常接する実際の事柄、自然の現象、人間の心の経緯……そんなすべてのものに対して、それを細かく判読するだけの心の発育を助ける事が必要である」とした上で、紹介されている。

ここでは、子ども達とともに、山を眺め、雲雀の声に耳を傾ける時間を過ごす様子を描写している。峰地はその指導の様子とねらいを以下のように記述している。(初めの部分と途中を一部省略している。)

自然を材料としての指導

私はこの大空の下、開かれたる教場で、児童ととも、かうした気持ちのいゝ春の気分  
にひたり入るのであった。

教師「皆さん！春が次第々々に動き出してきたね…あの高麗山をごらんなさい。

しかしまだちゞこまった冬の姿は容易にぬがないが、大分雪も少なくなったね。……

紫色の影が谷にひそんでるのが見えるだらう。落ち着きのある気持ちのいゝ色だね。

あれは朝のうすじめりに生まれた春の霞なんですよ。

……あのなだらかな山の描く一線も本当にいゝね……

おや、静かにしてごらんなさい。何か鳴いているぞ。……。

雲雀ではないか。」

(中略)

教師「一二三四……六人ある。ではそれより前にも聞いた人がいますか？。ありませんか。ではこの辺では昨日のが初雲雀だね……」

おだやかな空……雲雀……明るく匂ふ日の光……麦もだんだん濃緑をまして行く。

教師「油菜も大分伸んで行ったから、あの黄色い花を咲かすのも遠くはあるまい。私はあの菜の花を見ると、一時に春が来たやうな気がする。しかしこの花の匂は何となくさびしい冷たさがありますね」

児童「先生、莖ももう少ししたら咲きませうね」

児童「たんぽぽも咲きませうね」

教師「もうすぐだらう。おや鐘が鳴ってゐる。では今日はこれでしまひませう。」

この指導は云はゞ自然の持つ光線と、色彩と、音響との交融した美しい階調を味あはせたい心持で行ったものであった。(p.206)

ここで教師の峰地は、春の空の下に子ども達を連れ出して、自然を眺め、子ども達の前でその良さを味わってみせている。具体的には、まず「高麗山」に目を向けさせ、谷の「紫

色の影」を「落ち着いたある気持ちのいゝ色だね」、山の稜線について「なだらかな山の描く一線も本当にいゝね」という具合に自身の感想を述べるという形である。次に雲雀をとりあげて、先にそれに気づいていた者に手を上げさせるなどしている。雲雀の後は油菜を取り上げて、「一時に春が来たような気がする。」「この花の匂いは何となくさびしい冷たさがありますね」と再び自身の感想を述べると、子どもはそれに倣って莖やたんぼぼを話題に出す。最後の部分に、指導のねらいとして「自然の持つ光線と、色彩と、音響との交融した美しい階調を味あはせたい」と述べられている。

この指導は、範文と同様、身の回りにありふれた自然への教師自身の向き合い方や感じ方を示してみせるという意味での指導であると言える。まず、この指導によって、身の回りの自然は、ただあたりまえにそこにあるものではなく、見て味わう対象となる。題材の発見である。また同時に子ども達は、教師の味わい方から自然との距離のとりかたなどの「観察の骨合」を手に入れることになる。上に引用した掛け図による指導と同様のことが、実際の風景を用いて行われているのがこの「自然を材料としての指導」の指導場面であると言える。

この部分の直後には「指導が終わると、やがて課題を与へるのである。」とある。この「自然を材料としての指導」の後の課題が何であったのかは書かれていないが、おそらくこの日の春の景色から何かを選んで綴方を書くなどといった事柄が課題になると思われる。子どもは、この日教師が示した自然の見方感じ方を自分の中で応用し、課題の範囲で、自分なりに何かの題材を見つけて、綴方作品に記述することになるのである。

このようにして一旦題材としての観察の仕方（骨合）を手に入れると、これまで身の回りをとりまいていた平凡な風景が、観察の対象となり、題材となる。峰地はこの実践において、そのような視線を手に入れることによって、平凡な生活の中にあるさまざまなものを、題材として取り上げ、観察してみせていると言える。以下の部分は、そのことを述べていると思われる。

凡そ我々の生活そのものが、一種の課題生活になっているのではあるまいか。風が吹く。雨がふる。夜がある。昼がある。生がある。死がある。…みんな我々の生活の上に課せられた課題ではないか。本当に我々の生活は課題から課題への生の持続であるやうに思はれる。

(p.211)

ここでいう「課題」とは、題材としてとりあげ、それを味わうべきものとするという意味での「課題」である。綴り方の題材とすべき見方（観察の骨合）によれば、「生活そのもの」がすべて課題である。上の劣生指導において「綴方を書く材料は何処にもあるものである」と言っているのはこの意味である。そのような対象との距離感や味わい方をもって身の回りを観察しそれを味わい深めることによって、平凡な生活が綴り方に記述するのにふさわしい新たなものとして見えてくるというのである。「内なる心を細かにしてそれらのものに対する」ことや、「純粹に観、聴き、感ずる」態度をもって観察すると表現していた「心持」は、このことを述べたものであると思われる。

#### <実践例④> 児童対児童の相互学習

峰地が指導の実際として示した例は、上に挙げたような教師対児童の相互学習としての課題や問答の他に、児童の相互学習としても示されている。文の回覧による学習では、「児童各自は、物の観方や、表現の方法についていゝ暗示をうける」としてその様子を次のように記している。

「おや、この景色は僕も毎日観てゐる所だ。Kさんはうまくうつし出してゐるぞ！」

「なるほど、こんな風を書けばいゝんだな」

「おや、これは田中君のことをS君が書いているぞ。S君には田中君があゝ見へるのかな。」

「この経験も、この心持も僕も味わつてゐる事だ。それなのにTさんに先んぜられた。」  
総ての作品が自己の生活の中に融解する。

「あの人に出来ることだもの、僕にだって出来る。！」と云ふやうな奮発心もおこる。  
一方劣悪なものに対する批判力も自然と養はれる。

「K君のはよく書けてゐたが、文字が大変粗末で読みにくかった。」

「僕のは文が大変まづい所があつた。今度は元気を出してもつといゝ作を出してやらう。」  
と云ふやうな心も起こる。十人十様の心が湧き上がつて、その人に最もふさはしい感動がその人の心を耕すのである。(p.160)

この児童相互学習の意義として書かれた子どもの言葉は「物の見方」についてが主なものであり、峰地は自己の生活の中の見方とその表現の練磨として児童の相互学習の意義を見ている。

#### <実践例⑤> 範文指導 「童謡 蛍」

ほかに、峰地に特徴的な指導として「補導的学習」としての範文指導がある。上述の「自然を材料としての指導」の実際もそうであつたが、範文指導は、書き手の人格と文章との関係を範文を示すことによってつかませようとするものである。

ここでは、範文指導の実際例から、書き手と文章の関係についてどうあるべきであるとしているのかを見てゆきたい。

まず、以下は範文指導の意義について述べた部分である。

範文はその目的が、その時、その場に依つていろいろ違ふのであるけれども、教師の人格とその文章との間に繋がつてゐる密接なる交渉を、児童が汲みとることが出来れば、それで範文の提供の目的の大部分は達し得られたものである。何も児童が教師になりかはつて文をつづる必要はない。「これは私の文である。」と云つて範文を示すところに価値があるのである。(p.190)

ここには、教師の文章を示すことの意義を『「これは私の文である。」と云つて範文を示

すところに価値がある」としている。そのため教師は、子どもが書くべき文章の例を作って範文として示すのではなく、教師は教師その人として書いた文章を示し、その文章と書き手教師の人格とのつながりを見せるべきであると言う。峰地にとって範文指導とは、文章と書き手との間の関係を例として示すという意義を持つものである。

例えば「範文および文話の指導の実際」としてあげられた実践例のうち、「感動を主とする指導——童謡の作り方」という項目中の2つの実践の中の初めの一つをとりあげる。これは書き手と文章との関係に関する実践となっている。

皆さんは蛍をとるとき、何と云って唄ひますか。

児童「ほうたる来いやれ水やろ。あっちの水は苦いぞ、こっちの水は甘いぞ」

さうですね。私の地方でもさう云って蛍をとりますよ。私もこの謡を聞くと、幼い頃蛍をとった時のことが思はれます。大抵蛍の出るのは、春蚕の三眠起きた頃です。このころになると白い小手毬の花も咲きます。そしてぼつぼつ蛍が出初めるのです。蛍が出ると、蛍は私の好きな叔父さんに頼んで蛍籠をこしらへて貰ったものです。

(中略 この後、蛍とりの思い出話が続く)

この謡をきくと今でもその幼い時のことが、なつかしく思ひ出されるほど、この謡はその子供の生活とよくひつ付いてゐるのです。かうして児童の生活から、しぜんと生れた歌が童謡なのです。

私の所の子供達の遊びにこんなのがあります。

よく雨だれ落ちに砂が沢山集まってゐるものです。その砂をたくさん集めて砂子の茶碗を造って遊ぶのです。集めてきた砂を平らにならして、それに小さな肘で穴を幾つも幾つも明けます。

(中略 途中に以下の歌を挟んで遊びの様子 )

しんしん砂子、早やしなさい。下からよい子が水汲むぞ。しんしん砂子、早やしなさい。

つまり童謡といふのは、子供のありのままの表現れです。この間山根さんが、かう云ふ童謡を作つてゐました。

(後略 童謡「朝顔」)

(P.197)

ここでは既に歌われている童謡をとりあげ、それを子どもの生活の中の遊びと繋げてみせている。例としてとり挙げた二つの童謡とも、そのつながりを実感できる様に、遊びの様子が描写されている。それによって、童謡は最初からある出来上がった歌でなく、子ども達の遊びの中で作られたものとして位置づけられる。こうして子どもの遊びのなかから生れるものとして童謡を位置づけて見せた後、最後に子どもが作った童謡を示している。童謡と作り手との関係性の提示が行われていると考える。

その後で以下のように課題を出している。

これで大体童謡の如何なるものかお分かりでせう。では、この次の時間に皆さんの同様を書いて戴きませう。皆さんの生活から本当に生まれたものを書いて下さい。その人の生活を離れては、童謡のねうちはないのですからね。(p.204)

この課題の場面においても、作り手の生活とかかわりに童謡の価値を見ており、指導の意図はそこにあると言える。

<実践例⑥> 「僕」 自己表現としての綴方

文章についても、書き手とのかかわりを価値とすることは同様である。

例えば以下は、「文の分析的研究指導の実際」として、綴方記述後の具体的指導の例として挙げられた作文である。書き手の現在地とのつながりを明らかにする指導が行われている。実践内容としては、課題「思ひ出」として書かれた作品の指導である。

以下は、その実践の中で、書き手の児童が初めに書いてきた綴り方作品の冒頭部分である。

○僕

僕は神戸から生まれたのです。僕が三つの年に父が朝鮮の釜山の役所につとめることになったので、母や兄や僕たちも一緒に行きました。朝鮮で、お父さんに連れられて、海水浴に行ったり、釜山のさん橋から小さなちん鯛をつったりしたことを、夢のやうに覚えています。七つの年に父は大連の役所につとめることになりましたので、又私達は父について大連に行きました。ここで忘れることの出来ないことが二つあります。或時、私が学校から帰りかけてみると、うしろの方から自転車がふいに来て、思ふままきました。

(後略)

この作文は、神戸に生まれた書き手の児童が、「僕は神戸から生まれたのです。」という書き出しで、今では別れ住んでいる父との思い出を書いたものである。この作品についての峰地の評は以下のとおりである。

可成りうまく書いてゐると思った。しかし何処か物足らぬ所があった。それは平板を行くやうな単調さが感じられるためであった。この単調な感じは一たい何処から来るのか。それは自然の生きた組立を、そのまゝ文の組立として表現してゐないからだと思はれた。つまり文の組み立て方に失敗してゐるのである。

そこで、文の組み立ての指導としてわずかな問答を行ったところ、児童が新たに冒頭として、次の部分を書いてきた。峰地は『文の組立』に対して僅かな暗示を与へたゞけで、書く整った立派な文になった」としている。

○僕

僕は今伯父さんの家にお世話になってゐます。父も兄も大阪に上って働いていますが、僕のみが叔父の家にお世話になってゐます。そして学校に通つてゐるかたはら、店の手

伝いをしてあります。僕は此間の夕方になってから大八を引いてとぼりとぼり町に行きました。そして白砂糖十片と、ほそ目昆布二貫匁、鯖十本、うどん一箱とを買ってかへりました。帰りはもう暗くなって、うすい月あかりをたよりに、とぼりとぼりかへりました。かえりながら、僕は僕の身の上のことをつくづく思ひました。僕は何といふいろいろな運命にひきづられて行くことかと思つて涙が出ました。そして、思ふとはなしにこれまでのことを思ひうかべました。僕の生まれた神戸から朝鮮、朝鮮から大連、大連から今迄のことが目の前にちらついて来ます。

僕は神戸から生まれたのです……………

(p.238)

この付け加えられた冒頭部分は、書き手の児童の現在をかなり具体的に書いたものである。これを冒頭部分に付けくわえることによって、それ以前に書かれた思い出の部分が、そこからふり返るものとして位置づけられることになっている。峰地自身は「文の組立」を問題とし、その指導としているが、ここで行われた変更は、形式的な文章の組み立ての変更ではなく、書き手の所在地の明示である。これによって、形としては、このあとにつながる元の作品に描かれている思い出は、現在の書き手の児童からふり返るものとなっている。内容としては、この変更によって、ただ思い出を描いた作品でなく、書き手にとってそのつらい現在の中での大切な思い出として位置づく。そうしてようやく、この児童がこれを綴方の題材として選んだ気持ちが理解される。

初めの綴方作品は、作品としてはよくまとまった作品と云えるものである。しかし峰地が求めているのは、書かれている内容が、書き手が表現したい思いであることを伝えようとする自己表現としてあることを求めているのだということがわかる。

また、この実践からの類推によって、範文指導指導についても、書き手の深い思いや深い観察の表現としての文章を示すことによって、自己表現としての文章と書き手の関係を体得させようとする指導と考えることができる。

### 3. 実践のまとめ

学習全体において、綴方は、「発表的学習」として位置づけられている。

峰地は、綴方を書く営みのうち、特に記述するまでは個人の内面に関わる部分であるとして「独自学習」とし、その時点での内容についての具体的な指示を干渉として批判している。

「発表的学習」としての綴方は、「創作的学習」と指導によるものである「模倣的学習」とに分けられる。

創作的学習にとって重要であることとして示されているのは、綴方が「生の創造的要求」とつながるものであることと、それによって題材が発見されること、また題材について熟考することの必要性についてのみである。「創作的学習」とは個の営みであり、干渉すべきでないという立場から、具体的な方法の指導などについては、全く記述が行われていない。

「模倣的発表学習」では、教師と児童、児童と児童の「相互学習」が、一般的な綴方指導の実践にあたるものとなる。輔導的学習(指導教材)としての、範文指導、文話の意義を述べる点に特徴がある。

綴方実践(「相互学習」)について整理すると以下のようである。

<実践例①>「とけいや」「三毛が死んだ」では、教師の課題や質問によって、より詳しく、目に浮かぶように書くことを求めている。細かく観察することが、「思想の練熟」の方法としてあったと考えられる。

<実践例②>「無題～けしき」の劣生に対する一連の指導では、まず初めに事実を書くことを求めながら、最後は風景画を見て書く指導を行っている。この掛図による指導は、すでに題材として観察され再構成された「けしき」を文章としてなぞることによって身の回りの事物を観察する際の対象との距離のとり方や、要求される観察の細かさといったようなものを教えようとする指導であったと考えられる。これらは、「題材の発見」や「観察の骨合」の指導であった。

<実践例③> 自然を材料としての指導では、掛け図による指導と同様のことが、実際の風景を用いて行われていたと言える。一旦題材としての観察の仕方(骨合)を手に入れると、これまで身の回りをとりまいていた平凡な風景が、観察の対象となり、題材となることについて述べている。

<実践例④> 児童対児童の相互学習では、自己の生活の中の見方とその表現の練磨として児童の相互学習の意義について示すものとなっている。

<実践例⑤> 範文指導「童謡 蛍」では、書き手の生活の表現である点に童謡の価値を見ている。範文指導が、書き手が自己表現として書いたものを示し、書き手と、その表現としての文章の関係を体感させることに狙いがあることが述べられている。

<実践例⑥> 「僕」では、作品としての完成度よりも、綴方を自己表現として書くことを求めていることが見て取れる。

これらの実践における指導のポイントは以下のようなものであった。

- ・身の回りにある自然や人間の生きた状態を対象とすること。
- ・細かく見ること。
- ・峰地が「観察の骨合」と呼ぶ観察の仕方によって見れば、周囲は課題に満ちており、題材はどこにでも発見されるものであること。
- ・書き手の深い意味での「生活」につながるもの、自己の思いの表現としての文章であることなど、書き手とのつながりの表現であることが重要であること。

#### 4. 考察

ここでは、実践のあり方から見える峰地の綴方指導が目指したものについて、考察を行いたい。

#### 4. 1 対象化の視線の獲得

これまでに確認した実践の内容から、峰地が綴方指導として目指したことは、児童が対象として周囲の事物を見るという、対象化の視線の獲得であることであつたと考えられる。それは、周囲の事物を、書き手の児童にとって実際的な関わりのあるものとしてでなく、「見る」対象として児童から切り離すことである。これを「対象化」と呼ぶこととする。そのことが最も明らかに見て取れるのは、<実践②>「無題～けしき」の一連の指導である。事実を書くことを指導した後、書いてきた綴方は以下のようなものである。批評と共に再度示す。

##### ○スズメ

ホウホウトイツテ、スズメボウト、スズメハバタバタトイハセテ、タツテトライホウニニゲマシタ。

(こゝまで書けるのだったら、もう想の理解と、観察の仕方の骨合が分かれば、屹度いゝ綴方を書く…「綴方を書く材料は何処にもあるものである」と云ふことを話してやって、一二の例を読んで聞かせた。)

(p.148)

##### ○学校にゆきがけ

しろめをとをつて、川ばたにきて、いしがきのあひだを見ると、大きなくさがいたので、私がたけをひろってつゝくと、なくさわおくへはいつてしました。

(こゝまで書けるのだったら、もう想の理解と、観察の仕方の骨合が分かれば、屹度いゝ綴方を書く…「綴方を書く材料は何処にもあるものである」と云ふことを話してやって、一二の例を読んで聞かせた。)

(p.148)

##### ○いうべの雨

朝はやくをきてみちへでゝみると、人がてらの松の木にかみなりがおちたといつたのでびっくりした。

(思想が別な方向に向かつてゐて、私の暗示はよくきいたのであつた。しかし、観察はいつものやうに極めて粗漏である。次の或日私は虹の美しくかゝつてゐる掛け図を観察して書かせることにした。)

(p.149)

○スズメ ○学校にゆきがけ はなるほど事実を書いている。ここには書かれた内容は、書き手の児童の動作によって逃げていったなど、書き手の児童の行動を中心とした出来事書いたものである。

○いうべの雨は、その前に「一二の例を読んで聞かせた」とあるためか、内容が少し質的に変化している。この作品で、「松の木にかみなりがおちた」ことは、直接この児童が見たことではなく、人から聞いたことである。この場面で、書き手の児童は、雷が落ちたのを聞いた人という位置におり、それまでの作中では行為者であつたことから比べると、第三者の位置に後退している。またこの作文の中心は、「びっくりした」ことにあり、「聞いた」ことではなく、その時の内面である。

次に来る○けしきは、掛け図を観察して書かせたものであり、当然掛け図に描かれた景色の中に書き手の児童は登場しない。描かれていたのは、おそらくこの児童が知らない場所の景色であろう。この掛け図の絵をみて綴方に書くことは、自分の知らない、何の出来事も起こっていない、珍しくもない風景を綴方に書くことである。

#### ○けしき

のはらがあります。のはらのよこにわ、川がながれています。川にははしがかけてあります。三人の子供がにじをながめています。のはらの中に一けんやがあります。いへのそらににじがたっています。にじの下にすぎの木が二本はいています。すぎの木の下はうつくしいのはらです。

(この作は前の何れに比べても本当に格段に優れてゐる。無論観察の錯雑してゐる所などは欠陥と見ねばならないのであるが。しかし初めに提出したものに比べると実に格段な進歩である。)

(p.150)

のはらがあって、川に橋がかけるところなら、書き手の児童の住むあたりにもあるだろう。掛け図をなぞることは、それを綴方に書く内容としてとりあげることである。子どもが三人(知らない子) いること、一軒家、すぎの木も、虹も同様である。(虹は、この掛け図の絵のなかでは、中心となる画題であったと思われるが、どうやらこの児童はのはらの方に視線が行っていると思われる。)

この児童は、次に似たような川にかかった橋を見たとき、これまで生活の通路でしかなかったそれを、風景として意識することになるのではないだろうか。それが「対象化」である。この掛け図指導で峰地が目指したものの一つが、「対象化」の視線を体得させることではなかったかと考える。

次に「細かく見る」ことについて考えてみる。

峰地は児童に、その「対象化」をさせた上で、「細かく見る」などの指示によって、その切り離され対象化されたものに観察の目を向けさせている。

「細かく見る」ことは、対象を対象として明確に意識することを促すことでもある。それは書き手の児童から「見る」ものとして切り離された「対象」を、ぼんやり認識するのではなく、より一層書き手の児童から切り離された別のものとして意識させる作用があると思われる。

その一方で「細かく見る」ことは、「対象」に関心を寄せることでもある。関心がなければ、細かい色々は見えてこない。対象の観察は関心の形成にもつながっている。関心と観察の何れが先かは別として、対象の観察は関心のありようにつながっていると言える。

峰地の綴方実践は、児童に「対象化」の視線の獲得を目指したものであったと考える。

#### 4. 2 自己表現としての写生

「第五章 新しい綴方の学習法」において峰地は、綴方を「純粋なその人の生活から生まれた思想、生の創造的要求から生まれた所の思想をありのままに表現するもの」と述べ、

児童の創作として位置づけている。

その上で、綴方が子どもの創造的要求に基づくものであるとする観点から、児童自身による「題材の発見」を最も重視するとしている。

また、実践で繰り返し述べられた「観察の骨合」は、周囲の事物との距離のとり方や観察の細かさを指すもので、それを体得することによって、周囲が題材に満ちていることに気付かされることを述べていた。

次に、この対象化の視線を獲得することと、対象としての観察が、峰地が言う創造的行為である自己表現としての綴方につながるのかについて考えてみたい。ここでは「表現」を、表現された作品などの実体のみでなく、表現することも含めて考えている。

表現は、表現したいという内面からのものとしてある。峰地の「創造的要求」が、この表現したいという内面にあたると思われる。綴方がその内面の表現であることと、どうつながるのかについて、〈実践例⑥〉「僕」を例として考えたい。

〈実践例⑥〉僕は、次のような経過で行われた実践である。

まず「思い出」という課題に応じて、「僕は神戸から生まれたのです。」を冒頭とする綴方作品〈僕〉が書かれた。この作文は、別れ住んでいる父との思い出を書いたものである。この作品についての峰地は、以下のように述べている。

可成りうまく書いてゐると思った。しかし何処か物足らぬ所があった。それは平板を行くやうな単調さを感じられるためであった。この単調な感じは一たい何処から来るのか。それは自然の生きた組立を、そのまゝ文の組立として表現してゐないからだと思はれた。つまり文の組み立て方に失敗してゐるのである。

その後指導によって、児童が新たに冒頭部分を書いて来た。新たな冒頭部分の書き出しは以下のようなもので、この児童の現在のつらい状況が述べられている。

僕は今伯父さんの家にお世話になってゐます。父も兄も大阪に上って働いていますが、僕のみが叔父の家にお世話になってゐます。そして学校に通ってゐるかたはら、店の手伝いをしてゐます。…

指導によってこの部分の後に、初めに書かれた思い出の部分がつながることになったところ「整った立派な文になった」というものである。

ここでは初めの綴方作品を〈僕1〉、新たな冒頭部を加えて出来上がった作品を〈僕2〉とする。

〈僕1〉は、「可成りうまく書いてゐると思った」と評されているところからも分かるように、それ自体はまとまってよく書けたものである。しかし「何処か物足らぬ所」があると言われている。峰地はその原因を「自然の生きた組立を、そのまゝ文の組立として表現してゐないからだ」としている。

この実践で行われた変更は、先に確認したとおり、新たな冒頭部による書き手の現在の明示である。これによって、形としては、〈僕1〉に描かれている思い出は、現在の書き手の児童からふり返るものとなっている。この変更によって、〈僕1〉は初めて大切な

思い出として位置づき、これを綴方の題材として選んだ気持ちが理解される。

この実践を「対象化」の観点から見てみることにする。

<僕1>では、父との思い出が書き手の児童の中で、ひとまとまりのものとして対象化され、認識されている。次に指導によって書かれた<僕2>では、つらい状況にある現在の自分の姿と、その自分が父とのことを思いだしていることが対象化されている。

<僕1>の時点では、現在の児童自身の姿は対象化されておらず、<僕2>の時点で児童は現在の自分を対象化している。言うまでもなく<僕1>は児童にとって、大切な思い出であり、それを大切に思う気持ちが、これを題材とした綴方を書かせている。とすれば、この綴方の中心はその気持ちであり、創造的要求はそこにあると言える。

作品を自らのその創造的要求を満たすものとするためには、まずその気持ちを書き手自身が認識することが必要である。ここでは、父との思い出を大切に思っている自分に気付くことである。それは、現在の自分を認識するということである。自分の気持ちの表現は、表現しようとしている現在の自分の対象化によって初めて可能となるのである。

峰地の言う、「自然の生きた組立を、そのままの組立として表現してゐない」というのは、父を懐かしむ現在の自分を描くことを、そのまま組立とするということだと言える。

これまでの考察で、自分の気持ちの表現は、表現しようとしている現在の自分に気付くことによって初めて可能となる。つまり、現在の創造的要求を満たすためには、現在の自分の対象化が必要であるということが確かめられた。

このことは、それを題材について書くこと自体が、その題材に何らかの創造的要求を感じた自分を対象化しているということである。具体的に言えば、桜の美しさを書こうとすることは、すでに、桜を美しいと感じた自分に気付いているということである。

範文指導についての実践として、峰地が自分自身の文章「野菜の芽」を範文として示したことを紹介した部分がある。これは、書き手の見える範文の意義について述べたものであるが、峰地はこの指導の後に書かれた児童作品に、児童各自の育てている「白菜」についてが多かったとしている。これを自分自身の気持ちへの気づきという観点から言えば、峰地の「野菜の芽」への思いを範文から感じ取った児童が、同じような思いを「白菜」に感じていることに気付いて綴方作品としたのだと言える。

いずれにせよ、何かを題材として、それについて書くことは、それを書こうと意欲する現在の自分の認識とつながっており、その意味で自己表現であると言える。「題材の発見」は、それに創造的要求を抱いた自分自身の発見である。

ここまでの考察は、もちろん創造的要求を前提としたものである。綴方の学習が、内面とつながるものであるためには、創造的要求が必須である。創造的要求があるとき、「題材の発見」は、すでにその表現と深く関わっていると言える。以下の部分はこのことについて述べたものであると言える。

この学習の根本的な力となるものは、生の創造的要求に外ならぬのである。而してこの要求は或る場合に於ては全く屏息してゐるが、或る場合には極めて強い力となって現はれるものである。それで第一にこの学習に必要なことは、この要求の発動を要する。この発動が何ものかを機縁として起こった場合——それが所謂題材の発見となるのである。

峰地が、題材の発見を児童自身のものとして非常に重視し、それに時間をかけることや一つに絞ることを主張したこともここに理解される。

#### 4. 3 考察のまとめ

峰地が綴方指導として目指したことは、児童が対象として周囲の事物を見るという、対象化の視線の獲得であったと考えられる。

「細かく見る」ことは、対象を対象として明確に意識することを促すことでもある。また「対象」に関心を寄せることでもある。関心がなければ、細かい色々は見えてこない。対象の観察は関心の形成にもつながっている。関心と観察の何れが先かは別として、対象の観察は関心のありようにつながっていると言える。

対象化の視線を獲得することと、対象としての観察が、どう自己表現としての綴方につながるのかについては次のように考える。

作品を自らのその創造的要求を満たすものとするためには、まずその気持ちを書き手自身が認識することが必要である。それは、現在の自分を認識するということである。自分の気持ちの表現は、表現しようとしている現在の自分の対象化によって初めて可能となるのである。「題材の発見」は、それに創造的要求を抱いた自分自身の発見である。

対象化の視線を獲得することと、対象としての観察は「題材の発見」のための出発点としてある。先ず、周囲の事物を対象化・観察し、次にそれに関心を抱いている自分自身を対象化する。それが「題材の発見」である。

何かを題材として、それについて書くことは、同時にその題材に何らかの創造的要求を感じた自分を対象化しているということである。何かを題材として、それについて書くことは、そのような自分についての表現である。峰地が「生活の記録」と呼ぶその綴方は、創造的要求を基礎とし、対象化と観察によって発見した題材について書くことを自己表現とするものであったといえる。

峰地の綴方「生活の記録」は、書き手である児童が、その周囲から題材を見出し、描写することを以て自己表現とするものであり、それはとりもなおさず、文学における「写生文」の指導そのものであった。

### 第3節 『赤い鳥』綴方における「写生」

教育現場への「写生文」の浸透に大きな役割を果たしたと考えられるものに、鈴木三重吉『赤い鳥』の綴方がある。

三重吉の綴り方指導の源は『ホトゝギス』の写生文にあるとされている。<sup>\*1</sup> 鈴木三重吉は、『赤い鳥』大正7年の創刊以来、綴方投稿欄の選と選評という形で一貫して綴方指導を行ったが、そこで三重吉は、繰り返し子どもに「ありのまま」を書くことを求めている。本節では、雑誌『赤い鳥』綴方が、鈴木三重吉による、「写生文」指導を通じての人間教育実践であったとすることについて述べた上で、その観点から『赤い鳥』綴方の特徴について捉えることを目的とする。

考察に当たっては、資料として『赤い鳥』綴方のうち、峰地『文化中心綴方新教授法』（大正11年10月）との比較を行う立場から、その当時頃までのものを取り上げた。

#### 1. 先行研究

中内敏夫<sup>\*2</sup>は、『赤い鳥』運動を通じて、「写生文」という一つの文学精神が、実に容易ならぬ大きな影響を、我が国の教育の上に与えたことはまず疑いのないところである。」とする。ここで中内の言う教育への影響とは、児童文学の領域において「読み物における勧善懲悪主義の追放と言文一致体の採用という成人純文学の領域ではすでに遂行ずみの文学の近代化を、児童文学の領域において遂行しようとし」た点についてである。

三重吉自身は、綴方を「人間教育の一分課」<sup>\*3</sup>としているが、中内はしかし、『赤い鳥』における鈴木三重吉の綴方指導については、文章表現の能力に限定されたものであるとし、教育的な観点での評価は低い。滑川道夫<sup>\*4</sup>も、三重吉の関心が表現技術に絞られていたとする点で一致している。

一方大内善一（1997）<sup>\*5</sup>は、『赤い鳥』綴方が子どもの自己表現であるという点、また大内（2006）<sup>\*6</sup>では、三重吉の「叙写」概念がただ書き写すというだけでない内容性を持つという点から、前期『赤い鳥』綴り方作品をも含めて人間教育を意図していたとする。

---

\*1 小田迪夫「『赤い鳥』の科学的説明文」国語科教育 26 1979（全国大学国語教育学会）

\*2 中内敏夫『生活綴方成立史研究』1970 明治図書 p.404

\*3 鈴木三重吉『綴方読本』（1935昭和10年）序 など

\*4 「文芸的綴方リアリズム」（『日本作文綴方教育史2大正篇』昭和53年1978 国土社）

\*5 大内善一「秋田の『赤い鳥』綴方教育—高橋忠一編『落とされた銭』『夏みかん』の考察を中心に—」（『秋田論叢』第十三号 平成九年、のち大内善一『国語科教育への道』平成16年 溪水社に収録）

\*6 大内善一「『赤い鳥』における鈴木三重吉の「表現」概念の位相」（第110回全国大学国語教育学会 自由研究発表資料）

しかし大内には、それらがどういう点で人間教育であるといえるのかという指摘はない。山住正己<sup>\*1</sup>・岡谷昭雄（1998）<sup>\*2</sup>らが後期『赤い鳥』（休刊後 1931.1-1936.8）の、豊田正子『綴方教室』的な、北方性の生活綴方運動につながる内容をあげて、それが人間教育であったとしているが、その根拠が明確でない。

## 2. 「写生文」指導がもたらすもの

『赤い鳥』における綴方指導の形式は、綴り方投稿欄の選と選評である。創刊号（大正7年7月）の綴方投稿欄の選評の三重吉の言葉に、「すべて大人でも子供でも、みんなかいう風に、文章はあったこと感じたことをふだん使ってゐるありのまゝのあたりまへの言葉を使って、ありのまゝに書くやうにならなければ、少なくともさういふ文章を一番よい文章として褒めるやうにならなければ間違いです。」とあることはよく知られている。「ありのまゝ」に書くことは、その後の三重吉の選評でも繰り返し述べられている。しかし終始「ありのまゝ」を求めたはずの『赤い鳥』綴方は、その後唯美主義的であるとされ、次第に綴方指導の大勢は『綴方生活』など生活を標榜する綴り方に移っていった。

三重吉の求めた「ありのまゝ」とは実際にはどのようなものであったのだろうか。文学における「写生」をその指導の源とした三重吉の綴り方指導の実践は、教育としてどのような意味を持つものだったのかという観点から、まずは、実際の『赤い鳥』前期の入選作品とその評を見てみたい。

### 2. 1. 入選作とその評

#### ①「くらがり」

私はあるばん、おとなりの村上さんの所へ行った。みんなは、第一に双六をしようと言って一番おもしろい豊臣秀吉の双六をした。中ほどになるとでんきがきえてまっ暗になってしまった。すると私のそばにゐた子が、私をさぐり当てて、「これは吉田君だらう」といつた。こんどは私が「これは水田君だね」といつて、水田君のはなをつまんだ。水田君は「うゝうゝう」といつた。私の前にゐた村上さんがふいに、「うおう」とどなつた。するとこんどはだれだか「おぼけだ」といつた。皆はおどろいて、逃げこんでしまった。私はくらがりをよくすかして見たら、小さな黒いものがぢきそばにゐた。私は「ねずみだねずみだ」といつた。村上さんは「ねずみぢゃない、ねこだねこだ」といつた。

そのうちに、ひよいとでんきがとぼつた。見ると、ねずみもねこもゐなかつた。みんなは「やアい」と笑つた。

（第一巻第二号 大正7年）

\*1 山住正己「解説」（豊田正子『新編 綴方教室』 岩波文庫 1995）

\*2 岡谷昭雄「鈴木三重吉『赤い鳥』綴方成立史の研究」（教育学部論集 第9号 仏教大学 1998）

①'「選んだあとに」(綴方全体の評：抜粋)

こんども立派な作文ばかりを選びました。ごほうびをあげない分でも、たゞかいてあることが、ほかのとくらべて少しありふれてあるといふだけで、ふつうの人たちのさくぶんにくらべると、どんなによいかわかりません。次に私は頭でこしらへて書いた作文はとりませんから、どうか、見たこと聞いたこと、あったことを、そのまま書いた作文をよこして下さい。今度の「くらがり」だの「兵たいさんとせんかうてい」のやうに、何でもかまはず自由に書いて御覧なさい。

②「蟬」

夕方庭のすみの橙の木を見ると、一匹のまだ殻をぬがない蟬がとまっていました。十分ばかりたってからまた行ってみると、もう枝の先にちっとしてみました。ちょっとさはって見ても、動かないので、死んだのかと思ってよく見ると、背中がわれてやはらかなからだが見えておりました。「早く来て見給へ。蟬が殻から出かかっているから」と僕は大きな声で呼びました。尻と、五つになる弟と姉さんと、お向こうの秀ちゃんなどが走ってきました。弟はすぐに蟬をとらうとするので、「とってはいけない」と言ってもどうしてもききません。そこで、「さはると食ひつくよ」と言ったら、こはがって姉さんのうしろへかくれてしまひました。弟がおとなしくなったので、みんな静かにして見てみると、だんだんに蟬の背中が出てきました。(後略)

(第一巻第五号 大正7年11月)

②' 評には「蟬」に触れる部分なし。

③「うちの人」

私たちには父母のほかにも兄弟がたくさんをります。父のなは「いたきしろま」と言ひます。母のなは「たねもんころ」と言ひます。兄のとしは二十六になります。ねえさんはたちになります。兄のなは「かねきち」と言ひます。ねえさんのなは「こうよ」といひます。私のとしは今年十一になります。いもうとは八つになります。弟は今年五つになります。私のなは「よう」と言ひます。いもうとは「たねよ」と言ひます。弟は「そうたろう」と言ひます。母は家にゐて、き物をぬつたりせんたくをしたりしてをります。父は家にゐておぼんをこしらへてをります。

(第一巻五号 大正7年11月)

③'「うちの人」の評

「うちの人」を書いた川村さんは、北海道に永く住んでゐた人の子孫で、初めて日本語を学んでこれだけの文を書かれたのです。そのつもりで読んで下さい。

④「犬」

私のうちの、二三げんさきのうちでは、大きな犬をかっておきます。そして、よるも、かにはれながら、どろぼうのぼんをしてゐます。

私がかくかうへいくときにも、かへるときにも、そのうちのまへをとほりますと、いつでも、くびをあげて私をにらめますから、びくびくしてとほります。

(第一巻第六号 大正7年12月)

④' 評には「犬」に触れる部分なし。

⑤「顔の傷」

僕の顔のひだりのまゆ毛から耳にかけて大きな傷が四つもある。「顔の傷はどうしたのか」とよく人にたずねられる。

僕が丁度7才のまだ小さいときであった。夏でしかも土曜の或汗のぐずぐず流れる暑い日であった。土蔵のうしろで一人で遊んでいたら、垣根越しに隣の次郎さんが、僕と一緒に梅とりに行かないかといふので、僕も一緒に後について行った。やがて糸屋のうらの梅の木に来たので、僕は落ちた梅を拾ってみた。次郎さんはしきりに石を投げてみた。

そのうちに、ふいに大きな一本の木切が僕の額に当たった。それは次郎さんが梅を落とすに投げたのであった。次郎さんは走ってきて、僕のまゆ毛の傷を見てびっくりして、「許してや許してや」としきりにいふ。真っ赤な血がだくだくと流れ出る。僕はそこへ泣き倒れた。(後略) (第二巻第二号 大正8年2月)

⑤' 「顔の傷」の評

「顔の傷」はもと「小さい時」といふ題だったのですが、それでは題を見ただけで中にどんなことが書いてあるのか分かりませんから、私が「顔の傷」といふのに直しました。自分のことをよくこれだけ落ち着いて書けたものです。事実ありの儘を正直に少しも飾らずに書いたところがエライと思ひます。

⑥「私のお父さん」

私のお父さんは、目をなくしてから今年で七年になります。僕が五つか六つの時でした。お父さんは畑へかせぎに出て、引き上げにたのまれて、そのたまった汚い水が目に這入ったのがもとださうです。(後略) (第二巻第三号 大正8年3月)

⑥' 評には「私のお父さん」に触れる部分なし。

⑦「兄さんの小さい時」

兄さんは一年生の頃には、先生はえらいんだから、しょんべんをひらないと思っていたさうです。すると或日のこと先生が便所にはひられたので、どこからしょんべんをひるかと思って、ふし穴からのぞいて見てみると、先生に見つかりましたので、すぐに廊下の方へにげて行くと先生が来てつかんで、晩まで教室へたたされたさうです。

(第四巻三月号 大正9年3月)

⑦' 「兄さんの小さいとき」の評

池上君の「兄さんの小さいとき」は、綴方の力だけみれば何でもないものかもしれないが、事柄は大層私を感動させました。人から完全無欠の人間としてみられてゐるといふことは、お互にこれに対する責任が常に怖ろしい位です。又、人のすることで外見上、悪いいたづらのやうに見えることも、よく正して見るとかういふ風に相当に許されるべき理由のあることもあります。だれでも、軽々しく人をとがめることはできません。ともかく、この一篇は、一寸するとびらうなことで、をかしいやうですが、決してガラガラ笑って読むべき作品ではありません。その最ねうちのあるところは、兄さんが、先生はしょんべんもしない方だと信じてゐたその心持ちです。たゞ、それが、あんな、びらうなことをするやうな

好奇心となって現れたのはをしいことです。だれでも不思議に思うことは、わけをよく話して先生に聞くがよいと思ひます。聞けば分かることを聞かないであんな勝手な試験をして見るのは甚だよくありません。聞く人の気持ちさへ正しい以上は、先生は、かなり、どんなことでも話して下さるはずです。

#### ⑧「山の上」

松ちゃん「また男体山へ登んだなや」こはげにいふ。とりちゃん「ほだ、こはくてやんなつちやア」たけの高さ六尺もあるやうな西洋人二人来る。松ちゃん「西洋人来たよ」小さい声でいふ。とりちゃん「あれよオ」私「さつきの西洋人だな」そのちゃん「ほだ」西洋人の一人「皆さん今日は」笑いながらいふ。だまつてゐる。まつちゃん「あれ、今西洋人なんかいつたやうだつけな」後ふり向く。とりちゃん「ん、いつたは」私「みなさんこんにちはつていつたんだよ」松ちゃん「やだ、おらア」と、おどろいたやうにいふ。おづちゃん「よく日本語出来らなア」若ちゃん「きつと横浜あたりにゐたんだつベエ」とりちゃん「目の玉ぎよろぎよろしてんのなあ」私「ほだ、目が青くて笑つてゐる所なんだ、うすきみわりやなあ」松ちゃん「ほだ」とりちゃん「ほんだが、ずみぶん色白いんぢやねエかア」

(第六卷第二号 大正 10 年 8 月)

#### ⑧' 山の上の評

「山の上」は、いかにも躍動した対話です。みんなの表情はすっかり目に見えます。

#### ⑧" 次号の九月号の選評の最後に

最後に、どなたも前号の「山の上」のやうな対話をかいてよこしてご覧なさい。自分と人が話したことや、人と人との話した言葉だけを『赤い鳥』の劇にあるやうに、並べてかいて行けばよいのです。これも綴方の一つのいゝ練習になる上に、作としても、いろいろおもしろいものが得られるでせう。

#### ⑨「雪野」

(前略) 真っ先に万太さんが着いて達者でゐたのに喜んで手や耳や鼻は無事かと氣遣つてくれた。冷たいところは足ばかりだと言ふと、すぐに足をふところに入れて暖め、持ってきた藁火をたきつけ、あたりの木を伐つて皆で燃した。火はまっすぐに高く上り、火のこが落ちる。出してくれたむすびをさっそくたべながらふるえた。その内又向こうから五六人で来た。「どうだ死んだか」「大丈夫達者でゐた」と、いふと、再びかけ寄つて喜んだ。早く家へ知らせを送れと、二人を飛ばした。少したつて、新町の兄ちゃんにけつとで足をくるんでおぶってもらつた。すると恐ろしい崖を下りる時は兄ちゃんも足の冷たいのも忘れて通つた。寒気は殊に強く皆の頭やからだちゅう雪のはなが咲いてゐた。幾人かにおぶひ代へてもらつて家へ着いたのは朝の四時であつた。家の者は達者でゐたかと、手足も矢数に無事であつたのを喜んで、顔を見ると、母はうれし泣きに泣き出した。親類も大ぜい来て、心配してゐた。新町の兄ちゃんは足へたびがしみついて、水の中できつて取つたが、痛みがひどくて、やつとがまんして家へ帰つたが、後はひどくやけて未だに苦しんでいる。

(第六卷第四号 大正 10 年 5 月)

#### ⑨' 「雪野」の評

高山君は、あんな書きにくいことを、よく上手に纏めてかきました。すべてのことが一々

目に入るやうに、いきいきと写せてあります。中でも、村の人たちが探し出してからのところなどは躍るやうに動いてあります。かき方に一寸も誇張がないために実感がまざまざと出てくるのです。高山君はこれから先いつまでも、あの晩の全ての感情を忘れないでなければいけません。あのみんなの人によって君の命が救はれたことを一生忘れてはなりません。そのことを考へるたびに、君はなほなほ正しい人になつて生き何かの仕方で、社会に対して役立ちをしなければならぬといふ、大きな責任を感じるだらうと思ひます。その意味で、あの出来事は、これから先、永久に君のためにいゝ刺激になつて仕合わせです。

#### ⑩魚市場

私の家から十二三間西に行くと、向つて左側に魚市場があります。その魚市場は去年の四月一日にはじめて出来上がりました。事務所だけが二階で、あとはすっかり平屋です。茶色のペンキでまはりがきれいに塗つてあります。中はセメントのたゞきです。岬の港にはいった漁船は、旅船でも何でも皆この魚市場に魚をうるのです。ですから魚のたえたことはありません。一度に船が来て魚を上げるときにはいさばの人たちは尻ばしよりになつたり、シャツ一枚で元気のいゝはじまき姿で市場の中はまるでお祭りのやうにごたごたしてあります。(後略)

(第十三卷第一号 大正13年7月)

#### ⑩'「魚市場」の評

「魚市場」は観察の精緻な、いい作です。原作には「だれだれが何々するのも面白い」「魚がこれこれしたのも面白い」といふ風に一々の叙写に「面白い」「面白い」といふやうな主観語がつけてありました。その調子が、何だか、小学読本なぞの叙法のやうに、型にはまった厭みがありましたから削つておきました。読本なぞの、すべてかういふ風な記事は、だれだれが、いついかなるときに見た事といふ、個性を通しての、時間的推移の叙写でなくて、いつも総括的手法で概念的に書いてあるのがお極まりです。

## 2. 2 「対象化」と「構成」

ここでは、三重吉の『赤い鳥』綴方の「写生文」指導が教育にもたらしたものについて、書き手の主体化という観点から考える。

まず、上記の入選作品と評を、題材としての日常生活の「対象化」という観点から見てゆくこととする。

たとえば、⑤「顔の傷」のように、出来れば触れたくないような自分の姿を綴り方の題材とし、「ありの儘を正直に少しも飾らずに」書くことは、普通はなかなか難しいことである。それを可能にするのは、自分自身を突き放して、他人であるかのように対象として見るという態度である。何かを見て、それについて書くためには、書き手が、その何かを対象として見るという「対象化」が必須である。「顔の傷」のように書き手がありのままを見ることが困難な場合はそのことがより明らかになる。これはごく初期の作品であるが、『赤い鳥』にはその後もこのような自身や家族の負の要素を正面から捉えて題材とした作品が、時折掲載されている。

⑥「私のお父さん」も同様である。失明した父は、書き手の子どもによって「対象化」され、無力で無気力であることが認識されている。そしてそれと同時に、父にとっては重要でない自分もまた「対象化」され認識されている。このように、身近なものを「対象化」することによって、書き手は、その周囲に関わって存在している自分も同時に「対象化」することになる。「対象化」は、対象と書き手を分離することである。自分を含む日常を題材として書こうとするとき、そこには、書かれる対象としての自分と、書く視点としての自分が生じることになる。

次に「構成」について考えて見る。作品中に見られる構成意識の有無に、書き手の主体意識の有無を見る立場があるからである。

出来事は、初めと終わりのある一連のまとまったものとして認識されてはじめて出来事となる<sup>1)</sup>。その意味では、身近な出来事を、出来事として認識した時点で、認識のレベルでは、すでにその認識主体による現実そのものの「構成」が行われていると言える。その意味で、先に日常生活の中の何かを題材として書こうと決めてから書き始める場合、それは「対象化」し認識してから綴り方を書き始めるということであるが、すでに書き手は認識のレベルでは「構成」する行為を行っている。その時書かれた作品の構造がいわゆる構成的であるか否かに関わらず、書き手の児童はその「構成」主体であると言える。

例えば③「うちの人」は、一見、単なる家族の名前と年齢の列挙に思われるが、それを作文に書く対象として取り上げようとする態度の中には、北海道先住民である自分を含む家族を対象として見ている書き手の視線があり、対象としてとりあげる行為は「構成」でもある。その意味で「うちの人」は綴り方作品であり、作品としてそれを作ることは、それら一つ一つを問われては答えるのとは全く異なる意味を持つ。文章表現上の構成意識とは別に、「対象化」の時点で内的には「構成」が行われており、その意味では「対象化」と「構成」は同じことを指していると言える。

一方、すでに自分の中で「対象化」され、認識したものを文章に書くことと、文章を書く作業の中で次第に「対象化」され認識されるということの両方の場合があることは、私たちがしばしば経験することである。

例えば、①「くらがり」⑧「山の上」における低学年の児童向けの助言は、先に題材として「対象化」したものを書くのではなく、まず書くことから入ろうとする態度のすすめである。

①' 今度の「くらがり」だの「兵たいさんとせんかうてい」のやうに、何でもかまはず自由に書いて御覧なさい。

⑧' どなたも前号の「山の上」のやうな対話をかいてよこしてご覧なさい。自分と人とが話したことや、人と人との話した言葉だけを『赤い鳥』の劇にあるやうに、並べてかいて行けばいいのです。これも綴り方の一つのいゝ練習になる。

これは、ただそのまま書くという作業を通じて、身近な出来事を対象化して見ることへつなげようとするものであると思われる。その意味では当然題材は「何でも構わ」ないことになる。既に「対象化」され認識された書きたいことを書くのでなく、書くことによる「対象化」であり、その意味で「対象化」の「練習」である。

## 2. 3 自己表現としての綴り方

三重吉にとっても「写生文」を書くことは、その認識の表現であり、自己の表現であったと思われる。三重吉がそう考えていたことは、子どもの認識をそのまま表現することはにこだわったことから見て取れる。

三重吉による『赤い鳥』綴方の選評の中には、表現に手を入れないようにという指導者に対しての要求が、何度も繰り返し行われている。以下に選評のあとの指導者向けの記述をいくつか挙げてみる。

### ⑪選評の後、指導者向けに（1）

私は同校長高橋幸高氏以下、すべての先生方の怖らく容易ならぬ不断的努力に対し常に感謝を捧げてをります。どうか、諸校の指導者諸君はどこまでも子供の自然を、畏れ貴んで、彼等の自己を、つまり彼等の考へる儘、ありの儘を、その儘表出さすやうに努めていたゞきたいものです。表現方法についても子供は彼等自身の言ひ方、現はし方を持ってゐます。その自己自身に最容易で且つ自然な表現法によらせればこそ、彼等の真実が本当に真実となるのです。大人の技巧を強課するのが一等いけません。たゞいつもいふとほり、年級によつて文字、仮名使ひ、事実の錯誤、重複、叙写の不秩序等について、適当な注意を与へて下さる以外には、決して表現について口を入れないでください。それよりも寧もつと根本の問題として、そんな閑で出来るだけ作品に表はれた事実について、子供たちの生活を正しく深く、大きくするやうに、彼等の実さいの考への行ひとの上に適当な注意を与へて下さい。

（第六巻第三号 大正10年3月）

### ⑫綴り方の評の後、指導者向けに（2）

文字の誤り、かなづかひの訂正は別として、ところどころ、その方自身の感じなり見方なりで補修されてあるなぞは非常によくないと思ひます。

大人がそんな風に入れたのでは最早子供の作ではなく、一人の子供とあなたと二人の作になってしまふぢやありませんか。どこまでも子供それ自身のものでなければ全て無意味です。

（第六巻第一号 大正10年1月）

### ⑬選評のあと 指導者向けに（3）

私は方言の使用については、これまでも度々言っておきましたとほり、もともと、みんなの綴方がのびのびしないのは、ほかにも、いろいろのわけもありませうが、第一標準語でものをかゝさうと強いることも非常な障害になってゐるという点に、すべての人がもつと早く注意をむけなければならぬ筈でした。子供たちが自分等の日常使つてゐるより外の

言葉で、ものをかくといふことは、丁度われわれが外国語を考えへ考へ、話すのと同じやうに、言はうとすることを、一々翻訳しつつかいて行くわけで、それが少なくとも年少の子供には、どんなに多大の桎梏であるか分かりません。対話を写實的に生かす手段としてばかりでなく、それ以外の地の文でもかまはず、どんどん方言でかかすのが一等いゝのです。さうすれば、言はうとすることがすぐ直接に表はされて行くわけです。

(第七卷第二号 大正10年9月)

⑪の傍線部「彼等の自己、つまり彼等の考へる儘、ありの儘」という表現には、自己とは認識主体としての自己であるとする三重吉の立場が見える。また「自己自身に最容易で且つ自然な表現法によらせばこそ、彼等の真実が本当に真実となる」には、表現行為によって認識を確たるものとすることによって自己確立がもたらされると考える三重吉の立場が見える。ここに、認識主体としての自己を、綴方を通して確立しようとする三重吉の考え方が表れていると言える。

三重吉のこのような子ども自身の認識と表現を自己そのものとして重視する態度は、そのまま、方言の使用を認めることへとつながっている。『赤い鳥』綴方の教育場面への大きな影響として、方言使用の肯定への動きがあるが、上記に見られる「標準語でものをかゝさうと強いることも非常な障害になってゐる」という三重吉の気づきは、子ども自身の声が表現として表れることに自己確立という大きな意義を見ていることによってもたらされたものであったと考えられる。

また、多くの先行研究において、「文章表現の能力に限定された」とされるその三重吉の綴方指導の特色も、この表現そのものへのこだわりの強さからもたらされたものであると考えられる。

## 2. 4 考察

「写生文」を書くことは、日常生活の中で書き手が関わる自然や出来事の「対象化」と「構成」を行うことである。三重吉が「ありのまま」を求めたことは、書き手の児童に、題材の「対象化」(対象と視点である自己の分離を伴う)と「構成」(日常生活の認識主体としての位置付け)を要求しており、それによって書き手に認識主体としての自己の確立をもたらすことであった。また三重吉がその作用を自覚していたと思われる。

三重吉にとっては、その認識のあり方こそがその児童の自己であって、その意味で綴方作品は児童の自己表現そのものであった。三重吉の、方言使用への取り組みは、その観点からくる、子どもの表現そのものの重視がもたらしたものであり、三重吉にとって当然かつ譲れない点でもあった。また「文章表現の能力に限定された」とされるその三重吉の綴方指導の特色も、この表現そのものへのこだわりの強さからもたらされたものであると考えられる。

三重吉は、その日常を「ありのまま」に書くという綴方指導によって、書き手の児童に、日常生活の認識主体としての自己の確立を目指していたと考えられる。

### 3. 三重吉「写生文」の特徴

三重吉の綴り方指導の源は『ホトゝギス』の写生文にあるとされている。「ありのまゝ」を言う『赤い鳥』綴り方における三重吉の「写生文」の特徴について考えてみたい。

そこで『赤い鳥』入選作の特徴とその源とされる『ホトゝギス』「写生文」の特性との比較を行うこととした。

ここでは、比較の対象として松井貴子(2002)<sup>\*1</sup>による、『ホトゝギス』「写生文」の特徴を用いることとする。松井の挙げる特徴は以下のとおり。

#### ・子規の「写生文」の特徴<sup>\*2</sup>

- 日常的な出来事を書く
- 短編を綴り合わせて長編とする
- 自然を視覚的に描写する
- 事実を取捨選択した素材を使う
- 読者が情景を再現できる表現を工夫する
- ・その後虚子が付けくわえた「写生文」の特徴。
- 特殊な舞台を選ぶ
- 気分的、感覚的な作品世界を作り出す
- 現実世界の生々しい人間関係や、社会問題は無関係の美の世界に遊ぶ

これらの特徴と、三重吉選の綴り方作品「写生文」との比較を行う。

一致点としては、「日常的な出来事を取り上げる」「事実を取捨選択した素材を使う」「読者が情景を再現できる表現を工夫する」「特殊な舞台を選ぶ」が挙げられる。

相違点としては、「自然を視覚的に描写する」は、自然以外を題材とする作品の方が多く、また自然描写も視覚的描写でなく、自分と自分、自分と家族、友人、学校、地域の人など、自分と身近な人との関わりの描写として描かれていることが挙げられる。

例えば『赤い鳥』綴り方には多く②「蝉」④「犬」のように、興味を持った生き物を題材とした作品が含まれている。そのような題材で書かれた作品においては、ほとんどが客観的観察の形式でなく、この「蝉」「犬」に見るような書き手の児童との関わりの中で描かれたものである。同様に、出来事の描写も、書き手の児童が直接その出来事に関わらない場合でも、その児童との関わりの中で描かれている。このことは⑩<sup>9</sup>「魚市場」の評に“誰が、いつ”という意味での「個性を通しての、時間的推移の叙写」でなければならないとする評語が見られることから、書き手の児童の位置を明確にするというこの特徴は意識的なものであったと考えられる。書き手の、対象との関わりを作品内に書くことは、三

\*1 松井貴子『写生の変容—フォンタネージから子規、そして直哉へ』（平成14年 明治書院）子規における「写生」の形成とその後の変容をとりあげ、丁寧な考証を行っている。

\*2 松井貴子『写生の変容—フォンタネージから子規、そして直哉へ』p.360

重吉に特徴的であると考えてよいと思われる。

相違点について続ける。

「気分的感覚的な作品世界を作り出す」という方向性は全く見られない。「現実世界の生々しい人間関係や、社会問題は無関係の美の世界に遊ぶ」という項目も全く当たらない。すでに例示した作品にも見られるとおり、話題選択も多岐にわたり、一般に言われている唯美的的傾向はなく、実際の入選作には生活や人間の暗い部分に触れたものも多く含んでいる。

また一致点としてあげた「日常的な出来事を書く」という項目についても、子規の写生文は、内面描写は含まないが、三重吉選の入選作では、出来事における行為の内面的な理由の描写が見られる。

例えば⑦「兄さんの小さいとき」の評には、綴方の力よりも「事柄は大層私を感動させました。」とある。ここで評価されたのは、もちろんそこに書かれた内容(兄さんが先生は小便をしないと思っていたことや、便所をのぞいたことなど)そのものの、題材としての自由さだけではないだろう。この作品では、兄の行動だけでなくその行為に至る内面(先生への畏怖や好奇心)が対象化され、題材となっている。

内面の「対象化」について松井は『ホトゝギス』「写生文」の流れの先にあるものとして、志賀直哉「暗夜行路」(前編大正10年)を取り上げ、その特徴について「人間を主たる対象とし、平板でなく描くこと、表面的な美ではなく、人間の内面を深く観察した点で写生文的方法を逸脱しており、自己の内面を追及した<sup>1)</sup>」としている。

これと三重吉の「写生文」を比較すると、人間をその内面も含めて観察対象とする点では共通性が見いだせる。しかし、三重吉の「写生文」に見られるのは、認識主体としての自己と周囲の関わりそのものへの関心であり、自己の内面を追及するものではない。

三重吉の「写生文」の特徴は、日常生活の中の自然や出来事を自分との関わりの中で題材とし、特に自然や出来事に関わる際の、書き手を含む人間が写生の対象である点にあると言える。

子どもに認識主体としての自己を確立し、人間をも写生の対象として見る三重吉の綴り方指導は、『赤い鳥』の早い時点から見られ、のちに、豊田正子の綴方に見られる家族や自己の対象化とそれのもたらす厳しい観察につながるものが、この時点で既に見出される。

#### 4. 鈴木三重吉『赤い鳥』綴方のまとめ

これまでに、「写生文」を書くことは、日常生活の中で書き手の児童が関わる自然や出来事の「対象化」と「構成」を行うことであり、書き手に認識主体としての自己の確立をもたらすものであること、三重吉がその作用を自覚していたことを確認した。

三重吉にとっては、その表現としての綴方は、書き手の自己表現であった。そのため、作品における表現のあり方が、その自己とつながるものとして重要であった。そのことは、

---

\*1 松井貴子『写生の変容—フォントネージから子規、そして直哉へ』p.385

方言による表現を認めた点や、先行研究において文章表現指導でしかなかったとされるほどの表現指導の厳しさとなって表れている。

また三重吉の「写生文」は、自然や出来事と書き手との、現象として現れた関わりのありかたの中で「対象化」されるものとしてあり、関わりという点で、自分を含む周囲の人間がその主な対象であったことがその特徴である。

## 5. 峰地綴方「生活の記録」との比較

鈴木三重吉による『赤い鳥』綴方は、その指導において「ありのまま」に書くことを繰り返し求めたこと、また三重吉自身の作品の作風、経歴などの文学史的な観点から、文学における「写生文」に連なるものとして位置づけられている。

峰地の綴方もまた、「生活の記録」と呼びつつ、実践の内容は、書き手の創造的要求を基礎とし、対象化と観察によって発見した題材について書くことを自己表現として行わせるものであったことから、その綴方は、文学における「写生文」の指導であったと言える。

ほぼ同時期に行われた、この二つの綴方指導の特徴を比較してみたい。

三重吉『赤い鳥』綴方の特徴としては、日常生活の中で書き手の児童が関わる自然や出来事の「対象化」と「構成」を行うことであった。三重吉の「写生文」に見られるのは、認識主体としての自己と周囲との関わりそのものへの関心である。そのため、人間を多く対象としながら、その内面を深く追及するものではなかった。

一方、峰地が綴方の題材として取り上げているのは、事物そのものである。峰地においては、表現すべき事物の存在価値としての「生命」は、事物と書き手との関係の中で見いだされるものであるため、書き手の描いた事物の中にすでに書き手との関係は表現されていることになる。従ってその綴方作品は、書き手と事物との、現象として現れている関係を描こうとするものではなかった。

また、三重吉は、作品表現のありかたに強いこだわりが見られる。三重吉にとってはその表現としての綴方は、書き手の自己表現であり、そのため、作品における表現のあり方が、その自己とつながるものとして重要であったためである。そのことは、方言による表現を認めたにも表れている。もちろん、三重吉の指導が、雑誌『赤い鳥』誌面での添削を通じてのものであり、直接対面して行われたものでなかったことも、その表現指導の厳しさにつながっている。

峰地にとっても、その綴方は自己表現であったが、峰地の関心は、作品としての綴方にはない。峰地の指導は、児童が自己表現として取り上げる題材を見出すまでの、児童の内面の形成にあり、その実践は、題材を見出す以前の指導や、模倣的指導として、範文や文話を示す形の間接的指導の形式をとり、作品はあくまでも個の生命につながるものとして、直接の具体的指導や、添削指導は行われず、綴方作品の完成度にはこだわっていない。これは、その綴方が学校の授業として行われるものであり、児童において、「写生文」の前提である「創造的要求」の発動を確保することに注意が必要であったこととも関わっている。また、彼における文化が、「真・善・美・聖」を求めることそのものであったこととつながっていると思われる。

#### 第4節 考察 — 「写生文」としての綴方—

##### 1. 綴方のまとめ

峰地においては、児童の純粋な魂の要求として生活の向上があり、綴方は、児童が魂の要求として向上を求めるその生活の表現である。ここに言う向上を求める生活とは、その精神生活の理想である真・美・善・聖に向かう生活であり、それは児童にとっての文化生活である。綴方は、その意味で児童の文化生活の表現であり、その生活が最も適確に表れるものとして綴方があるのである。綴方はその意味で、児童の「生活の記録」である。

峰地の言う「生活の記録」としての綴方とは、単なる生活の記録でなく、児童個々が掴んだ生命を表現するものである。また峰地は、児童が生命を掴もうとするそのこと自体にも意味を見ている。そのための方法として提示されているのは、「深く見、深く考へること」など、「心の持ち方」であり、それによって平凡な生活が価値あるものとなるという。そのような心持ちはまた「主客融合」の境地をもたらし、それが文の核心となる。この「主客融合」の境地に入ることが「生命を掴む」ことであり、その表現が、峰地における綴方であり「生活の記録」である。

綴方は、学習全体の中では「発表的学習」として位置づけられている。「発表的学習」としての綴方は、「創作的学習」と指導によるものである「模倣的学習」とに分けられる。

「創作的学習」は個の営みであり、干渉すべきでないという立場から、具体的な方法の指導などについては、全く記述が行われていない。綴方が「生の創造的要求」とつながるものであり、題材の発見と、題材について熟考することの重要性が示されているのみである。「模倣的発表学習」では、教師と児童、児童と児童の「相互学習」が、一般的な綴方指導の実践にあたるものとなる。輔導的学習(指導教材)としての、範文指導、文話の意義を述べる点に特徴がある。

実践の内容の考察から、峰地が綴方指導として行ったことは、児童が対象として周囲の事物を見るという、対象化の視線の獲得を目指しものであったと考えられる。また対象の観察は関心のありようにつながっている。

対象化の視線を獲得することと、対象としての観察は、綴方における「題材の発見」のための出発点である。「題材の発見」は、それに創造的要求を抱いた自分自身の発見である。何かを題材として、それについて書くことは、その題材に何らかの創造的要求を感じた自分を対象化しているということであり、その意味で自己表現である。

峰地の「生活の記録」としての綴方は、創造的要求を基礎とし、対象化と観察によって発見した題材について書くことを自己表現とする創作であった。

峰地の綴方「生活の記録」は、書き手である児童が、その周囲から題材を見出し、描写することを以て自己表現とするものであり、それはとりもなおさず、文学における「写生文」の指導そのものであった。

ほぼ同時期に、一世を風靡した雑誌『赤い鳥』における綴方指導も、文学における「写生文」に連なるものである。鈴木三重吉による添削を中心としたその綴方とは、日常生活の中で書き手の児童が関わる自然や出来事の「対象化」と「構成」を行うことであり、そ

の綴方は書き手の自己表現であった。また三重吉は、その指導が、書き手に認識主体としての自己の確立をもたらすものであることを自覚しており、三重吉は、日常を「ありのまま」に書くという綴方指導によって、書き手の児童に、日常生活の認識主体としての自己の確立を目指していたと考えられる。

三重吉の綴方指導の特徴としてあげられるのは、綴方作品の表現のあり方に厳しい関心がむけられていた点である。また三重吉の指導した「写生文」においては、自然や出来事が、書き手との現象として現れた関わりのありかたの中で「対象化」されることから、関わりの中での自分を含む周囲の人間がその主な対象であった点である。

それに対し、峰地の綴方の特徴として、峰地の関心が、児童が自己表現として取り上げる題材を見出すまでの、児童の内面の形成にあり、作品としての綴方にはなかったことが挙げられる。峰地の関心は、児童が自己表現として取り上げる題材を見出すまでの、児童の内面の形成にあった。

また、峰地が綴方の題材として取り上げているのは、事物そのものである。峰地においては、表現すべき事物の存在価値としての「生命」は、事物と書き手との関係の中で見いだされるものであるため、書き手の描いた事物の中にすでに書き手との関係は表現されていることになる。従ってその綴方作品は、書き手と事物との、現象として現れている関係を描こうとするものではなかった。

## 2 考察 — 「写生文」としての綴方 —

作文は表現であり、作文を一つの作品となすまでには、書き手は何らかの主体性を必要とすると考えられることから、作文教育は早くから単なる文章技術教育でなく、主体性育成という目的をもって行われていた。

高橋修<sup>1)</sup>は、明治30年代の作文教育について考察を行い、文学における「写生文」を生んだ同じ問題意識から、上田萬年『作文教授法』や、樋口勘次郎『統合主義新教授法』の体験を重視した実践や、作文の題材としての「日記」などが生まれたとしている。例えば、上田萬年『作文教授法』の体験主義的作文が、「自ら分析し『嘖み砕いた現象を再び一まとめににして、立派に組み立て直すと云ふ技量』を養うこと」を目指していることから、上田が体験作文を通じて、児童にそれぞれの日常の構成主体としての力を養うことを目指していたとしている。しかし上田らの主体性育成を目指す作文教育は当時の現場には浸透しなかった<sup>2)</sup>。

---

\*1 高橋修「作文教育のディスクリール —〈日常〉の発見と写生文—」『メディア・表象・イデオロギー 明治三十年代の文化研究』1997 小沢書店 小森陽一・紅野謙介・高橋修ほか

\*2 高橋は、『『ありのまま』であることが繰り返し要求されながら、それが子どもたちのものの見方を管理、呪縛している。』と述べて、「写生」が、子どもたちの見方を管理・訓育するものとして機能したとしている。

ここで高橋は子ども達の作文と『ホトゝギス』「写生文」とが質的に異なるものであったこと指摘し、その違いとして「構成」意識の有無をあげている。

確かに、文章を書く際の「構成」は極めて主体的な営みである。特に身の回りから題材を選択し、自ら文章に構成することは、直接書き手の生活の捉え直す作業であり、主体的生活者育成に繋がる行為であると思われる。この上田の体験主義的作文の例に見られるのは、作文において、書き手の子どもが体験を内容とする文章の構成主体となることを利用して主体性育成を目指そうとした試みであり、また高橋の書き手に文章の構成意識があるか否かをその主体性の有無を観る物差しとする観点も理解できる。

これらは、文章表現における日常体験の構成を、直に日常に於ける主体性につなげようとするものである。しかし、学校における作文の場合、その記述そのものが子どもの主体的行為としてなされない場合も多い。その場合作文は、文章表現技術としての「構成」が行われていたとしても、それが内面の形成や自己の位置づけの転換といった深い意味での主体性形成に繋がらないものとなることは言うまでもない。

その後この書き手の主体性という点が大きく問題とされたのは、芦田恵之助の随意選題においてであると言える。随意選題論争は、教育の場面において、子どもの主体性をどう考えるかについての考察が、綴方の指導法に関する論争として行われたものであると言える。芦田自身も、綴方を人格陶冶につながるものとみなしていた。

波多野完治は、随意選題論争について考察を行った「自由選題論争の歴史性—綴方教育問題史—」<sup>\*1</sup>において、芦田の自由選題の主張によって、綴方が人生科とみなされるようになったことを指摘している。芦田綴方における人格教育との結びつきについて波多野は、芦田における綴方が「漢学流の人間教育」における主体性育成につながるものとして考えられていた点を指摘する。初等教育における綴方は、芦田においては、庶民に漢学流の人間教育を要望するもので、随意選題はその方法であったとみなしている。

一方、事実を書くという意味での「広義の写生」が、学校現場における書くことの指導に定着してゆくまでの階梯としても、芦田恵之助の随意選題を看過することは出来ない。では芦田が随意選題として主張した内容において、「写生」についてはどう考えられているだろうか。

波多野は、上の論文において、自由選題に対する反論として、田上新吉と友納友次郎のものを示し、直接体験を題材にすることについて述べた部分を取り上げ、それに関する彼の主張が全く逆であることを指摘している。

◇田上新吉「綴方教授最近の傾向を論ず」（国語教育、大正八年十月）

随意選題はもしこれが絶対に児童の自由な選題といふことになったら、児童は勝手次第に自己の興味に偏し、遂には空想でも嘘でもおかまひなしに書くやうになるとも限らぬ。さうなったら、芦田氏の所謂『児童の生活に不活気関係を有する問題』即ち実生活とは思はずもかけ離れるやうな結果を生じはすまいか

\*1 波多野完治「自由選題論争の歴史性—綴方教育問題史—」1935.2（『教育』第三巻第二号）

◇友納友次郎（学校教育大正八年六七月号）

随意選題12の欠点

- 一、取材の範囲を直接経験に限っている
- 二、（以下省略）

この二人の反論を示した上で波多野は、芦田と友納は題材を直接経験に限らないという点で一致を見ているとし、直接経験にこだわる田上を問題としている<sup>1</sup>。

ただし、芦田はたとえば『綴方教授』（大正2年1913）においては、上記の指摘とは異なり、実生活より来る題目・実感を綴るべきであるとし、うそを書くことを認めておらず、彼が事実を書くことを重視した様子が見られる。

即ち児童の実生活より来る必要な題目によって、発表しなければならぬ境遇を作り、こゝに児童を置いて、実感を綴らせるのである。かの児童が「先生うそを書いてもよろしいか。」というような綴り方教授は、余の主張する意義の中には存在することを許さぬ。

この部分は「写生」について書かれた内容ではないため、ここだけでは結論しにくいだが、上記の「実生活より来る必要な題目によって、発表しなければならぬ境遇を作」ってその上で書かせることは、日常生活を書くこととは似て非なるものである。境遇を「作る」とするこの芦田氏の言からは、事実を書くことに、「写生」における書き手の主体性育成と同じ意味あいを見ていたとは考えにくい。

その後峰地は、随意選題論争については、友納氏らとは別の形での課題の必要性について述べ、自らの綴方実践を、随意選題論争を止揚したものとして位置づけている<sup>2</sup>。見てきたように、峰地は、実用的必要ではなく、広く様々なものに目を向ける刺激としての課題を必要であるとしている。

では、峰地が目を向けさせようとしたものとは、どのようなものであったのだろうか。

『文化中心綴方新教授法』第四章の「四 附帯的指導教材の内容」の「(一)物を見ること」には、次のような部分がある。

人はともすると、その日常生活に馴れ切ってしまうと、価値あるものがその自然の中に綻び出していても、極めて放漫な態度でそれを看過してしまひ易いのである。しかし何かの刺激に依って、驚嘆するやうな心持ちで、そのものゝ値打ちを見出すことがある。

(p.114)

---

\*1 この論文中には、波多野の意見として「然し事実、子供の空想、子供のうそほど子供の生活がよくあらはれるものはないのである。」という記述があり、またその後の仕事から、波多野氏自身は作文指導に事実を書くことや、「写生」という方法をとらない考え方を持っていたことがわかる。

\*2 峰地光重「綴方教授細目の新使命一本教授細目編纂方針並に使用上の注意一」（『最新綴方教授細目』大正10年1921 児童研究社 p.2）

この「驚嘆するやうな心持ち」という表現は、第二章に国木田独歩を引用しつつ述べられた以下の内容と照応している<sup>1)</sup>。

国木田独歩氏の小説に「牛肉と馬鈴薯」といふのがある。この作の中に出てゐる岡本といふ青年が

『驚嘆したいといふのが僕の願いです』『この使ひ古した眼球を削り出せ』

といつてゐるが、これはつまり物事に慣れ切つて、麻痺れてしまつた心の眼を目覚めて、嬰兒のやうな新鮮な心に取り直したいといふ心持ちを表はしたものと思はれる。キリストが「爾曹、嬰兒の如くならざれば天国に入ることはざるべし」と叫んだのもこの心境を明言したものであらう。兎に角この新鮮な心を常に抱いてゐることが頗る肝要なことである。

(p.26)

ここには、「驚嘆するやうな心持ち」「新鮮な心」といったやうな「心持ち」のありかたによつて、「馴れきつて」見過ごしてしまつてゐる日常生活の中にある価値あるものを見出すとする峰地の立場が見て取れる。

峰地の綴方指導の一つの特徴的としてあげられる「要はたゞ心を細かにしてゐるか否かに依つて分れる」「實際生活に対する心の持ち方を指導する」「内なる心を細かにしてそれ等のものに対する」「純粹に観、聴き、感ずること」などの「心の持ち方」は、それによつて日常生活が価値あるものとなるという記述につながつてゐる。実践においては、それが「観察の骨合」を身につけることによつて、身の回りの平凡なものが全て課題となるといった表現として表されてゐた。

ここに見られる、綴方を日常生活にそれまで見えていなかった価値を見出す営みとする考え方は、文学における「写生」をそれまで背景として価値を持たなかつたものを発見するものとして位置づけてゐる柄谷行人の論に近いものである。柄谷における「写生」とは、それまでの背景でしかなかつたものへの着目という点で「発見」であり、「価値転倒」であり、それはそこへ着目する「内的人間」の存在が強くクローズアップされるものとされている。

ここでは、柄谷が指摘した「写生」における「価値の転倒」という要素について、綴方における「写生」に戻つて考えてみる。

まず、子どもは未だ転倒すべき既存の価値体系の中には存在してゐないと思つてゐるので、既存の価値体系の転倒という意味では、子どもにとっての「価値の転倒」は起こりえない。ただし、別の観点から、子どもにとっての価値の転倒が起つてゐると考えられる。それは、子どもが主体的表現者となるという意味での「価値転倒」である。

---

\*1 国木田独歩『牛肉と馬鈴薯』のこの部分は、柄谷行人によつてもとりあげられてゐる。(p.69) 柄谷は、引用部分の独歩の「驚く」について、「内面」とそれを記述する言葉を隔てる膜を破ることであるとし、そこに「文」に表現しきれない「眞の自己」という幻影の、文に対する優位が見られるとしている。

先に見たように、子ども自身が、「発見」した題材について表現しようとするとき、その子どもの中では、それを認識した自己の「発見」が伴う。それが先述の自己の対象化である。その時書き手の子どもは、表現者としての自己も「発見」することになる。つまり子ども自身が主体的表現者となるということである。子どもが、主体的表現者となるということは、子ども自身にとって自分の位置づけの転換である。なぜなら、それまで受け取るものでしかなかった自分を含む世界が、子ども自身によって「発見」され表現されるものとなるからである。その意味で、「写生」としての綴方においては、子どもにとって、自分自身が主体的表現者になるという「価値の転倒」が起こっているといえる。

峰地の綴方指導は、綴方を通して、身の回りの事実に向け、平凡なものに価値を見出そうとするという意味でも「写生文」指導であった。

書き手の子どもが主体的表現者となることは、子ども自身にとって自分を含む世界が、子ども自身によって「発見」され表現されるものとなるという意味で「価値の転倒」である。この場合、その「発見」と表現が子ども自身によるものであり、それが真に子どもの表現であることが条件である。

峰地が、その綴方指導において直接的な書き方指導などは行わなかったことは、子どもの「創造的要求」を重視し、子ども自身の「発見」と真の意味での「表現」を子どもに保証することへの配慮であったと言える。その意味で、峰地の指導は、子どもを表現者として位置づけ、「価値の転換」が子どもにもたらされるものであったと考えられる。

また峰地の綴方指導の特徴として、作品としての完成度に関心がなかった点がある。子どもはもともと十分な言葉を持たない。ただし、「内面」を「発見」し、表現者としての自己になるには、自分の言葉で語りうる自分に見えたものを述べることに意義があり、それで充分である。作品そのものの完成度は問題ではないことになる。その点で言えば、三重吉も学年なりの表現を良しとし、また方言であることも認めているなど、同じ態度であると言える。

「写生文」を書くことは、この意味で書き手の子どもを主体的存在として位置づけるものであり、書き手の子どもにとって、周囲の世界が、子ども自身によって「発見」され表現されるものとなるという「価値の転換」をもたらすものである。「写生文」としての峰地の綴方もまた同様であった。

## 第3章

「生活学習」の理論と実践

—池袋児童の村小学校—

### 第3章 「生活学習」の理論と実践 —池袋児童の村小学校—

峰地光重は、鳥取県の小学校に勤務の後、大正13年(1924)8月から昭和2年(1927)3月までの2年半の間、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した。

池袋児童の村小学校は、大正自由教育の実験学校とも言える小学校であり、そこでの実践は、教科も教科書も時間割もない中で、児童が自主的に行う活動や自由な綴方などを中心としたものであった。峰地はこの池袋児童の村小学校における、いわゆる自由主義教育の考え方に基づく実験的な実践を通じて、その後の実践を貫く「生活学習」の考え方を形成している。

「生活学習」について峰地は、たとえば「生活を生活する」という言い方で説明している<sup>\*1</sup>。それは、知識や技術を価値とし、教材や学習内容の習得を目指す教育でなく、子どもや子どもの活動そのものに意味を見出す学習である。

このような峰地の「生活」について最も端的に説明がなされているのは、児童の村小学校在任中に出された『新教育と国定教科書』(1926年5月)である。「生活を生活する」ということについてその記述を見てみよう。

例えば遠足には遠足の独一な意味がある。綴方科には綴方科の独一な意味がある。ところがそれが自然の形に於て結びつけられることは許されるが、綴方のための遠足になることは許されない。それは綴方学習といふせまい概念の中に遠足といふものが窒息させられてしまうからである。つまり遠足そのものが、一つのものに囚はれて極めて単純な、しかも不自由なものになるのである。之は奴隷となった一つが生きられないのみか、奴隷視した環境も同時に実は生きてゐないことになる。

(『新教育と国定教科書』p.131)

私は飽くまで生活は生活として生かしたいのだ。一つの生活を他の生活の手段としたりしない。

(『新教育と国定教科書』p.139)

峰地の「生活」の特徴は、ここに見るように、他の如何なる要素もすべて「生活」としてそのものが独立唯一の価値あるものとされ、何か別の目的でも手段でもないという点にある。

本章では、この「生活学習」の理論と実践について考察を行うこととする。

まず、第1節では、「生活学習」の理論と実践を体系的に述べた著述である『文化中心国語新教授法(上)』『文化中心国語新教授法(下)』を取り上げ、その理論について考察を行う。次に第2節では、雑誌『教育の世紀』掲載記事から「生活学習」理論が、実践と

---

\*1 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)(『峰地光重著作集2』p.31)

して次第に確立してゆく様子について検証する。第3節では、峰地「生活学習」の理論形成に大きな影響を与えたと思われる篠原助市の「生活即教育」論について述べる。第4節では、同じく構成的世界観に立ち「生活」を学習とした「デューイ実験学校」の実践との比較を行い、峰地「生活学習」の特徴について考察する。第5節では、峰地「生活学習」について整理し、「生活学習」についての考察を行う。

## 第1節 「生活学習」の理論と実践 —『文化中心国語新教授法』—

ここでは、その後の峰地実践理論の中核となる「生活学習」の理論と実践について、『文化中心新国語教授法 上』（大正十四年十月）『文化中心国語新教授法 下』（大正十四年十二月）を資料としてとりあげて考察する。

『文化中心国語新教授法』（上・下）は、池袋児童の村小学校在任中に出版され、上下巻を通じて「生活学習」の理論について、及びその観点からの国語教育実践について述べられている。「生活学習」の理論について体系的に述べられ、その観点から実践も位置づけられていることから、この2書を中心として峰地の「生活学習」の主張について見ることとする。

池袋児童の村小学校在任中の出版には他に、『新教育と国定教科書』（大正15年1926 聚芳閣）、及び『新訓導論』（昭和2年1927 教育研究会）があるが、それらは、断片的な論文を集めた形となっている。

二書の大まかな構成は以下の通りである。

『文化中心国語新教授法 上』 大正一四年十月廿三日 教育研究会 発行

- 第一章 生活学習とは何か
- 第二章 生活学習と自由解放
- 第三章 生活学習と生命触発
- 第四章 生活に於ける国語の位置
- 第五章 聴方の生活学習
- 第六章 読方の生活学習
- 第七章 話方の生活学習
- 第八章 綴方の生活学習
- 第九章 私の国語生活

『文化中心国語新教授法 下』 大正一四年十二月十日 教育研究会 発行

- 第一篇 低学年の国語生活学習
- 第二篇 中学年の国語生活学習
- 第三篇 高学年の国語生活学習
- 第四篇 子供の生活記録

第一章から第三章までは、国語だけでなく教育全体について、「生活学習」の考え方を述

べようとするものである。第四章以降の、国語に関する内容の多くは教材論にあたるものであり、「生活学習」の観点から見た、あるべき読方・聴方・話方・綴方教材とその実践について述べ、またその観点からの国定教科書を含む教材についての意見、及び実践に於ける具体的な授業方法が主な内容となっている。

ここでは、峰地の言う「生活学習」とは何か、それが彼の国語教育論や実践とどうつながられているのかという観点から、その主張を確認する。

本章での引用は、特に記したものを以外は、『文化中心国語新教授法』からのものでありその上下の別と、ページ数のみ記している。

## 1. 「生活学習」の理論

上巻第三章までに述べられている「生活学習」の理論についての整理を試みる。

まずここまでに、「生活学習」の理論の土台となる考え方について概観する。

上巻「第一章 生活学習とは何か」の初めの節は「一 生活と文化」である。

冒頭に文化から記述を始めているそのことと、以下の冒頭部の記述から、児童を将来にわたって文化を創造する存在として位置づけ、またそのような存在となるべく児童を育てたいと考える峰地教育の基本的な立場と志が感じられる。

私は生活学習の本義を闡明するために、生活と文化の関係を考察してみたいと思ふ。

凡そ文化とはよりよき生活そのものである。生活とは生命の育ちつゝある相で、生命がよりよきものを求めて育ちつゝある状態——それが文化にほかならぬ。真と云ひ、善と云ひ、美と云ひ、聖と云ひ、すべて生命の内具する要求力が、発動したる相として実感される価値にすぎない。価値は生命を抜きにしては意味をなさない。与へられたる一つの文化財は、それが如実に生活を豊富にし、生命を生かすの実感があつてこそ、価値があり、存在の意義がある。まことに文化とは生命の育ちつゝある相であり、生活のよりよき状態である。

(上 p.3)

ここでは、文化が生活との関係から定義されている。

「生活とは生命の育ちつゝある相で、生命がよりよきものを求めて育ちつゝある状態——それが文化にほかならぬ」という部分には、峰地の言う文化が、目的とすべき理想としてあるのではなく、それを求める状態の中にあるものであることがわかる。「文化とはよりよき生活そのもの」であるとはその意味である。

ここで「よりよきものを求め」る主体は、「生命」の「要求力」である。

子供の生活を見るに、彼等は、その生命の要求力極めて旺盛である。その要求力によって、瞬間的に、多元的に、個別的に、常に深淵としてその生活を続けてゐる。だから彼等はほって置いても、その要求力によって常に何等かの学習を初める。瞬間的、多元的であるが故に、その学習は偏しない。個別的であるが故にそこに調和の世界を生まうとする努力も生まるゝ。彼等はさうして内なる要求力によって深刻に生活するところに文

化をもつ筈だ。

(上 p.6)

子どもの旺盛な要求力は、自然によりよきものを求めるのであって、その生活に文化を見るとき、峰地の児童観がここに見られる。

教育を生活とすることである。生活をあげて教育とすることである。(p.8)

「生活を教育とする」峰地の「生活学習」の考え方は、児童を「文化」を求めるものとして位置づけることを立場とするものである。

ただし、以下に述べるように、児童の生命の要求をそのままに任せるだけでなく、その「生活」に教師が関わる中にもまた「真の自由の境地」を見ており、ここには先に見た、自由選題主義と課題主義を止揚するとした峰地に特徴的な立場が見て取れる。

云へ与えられた材料、時間の中にも、教師の生命深淵として発動し、児童の生活に喜びが彩られるならば、そこにも真の自由の境地の出現することは認める。(上 p.7)

ここに、「よりよきものを求める」ものとしての児童の「生活」に、教育として、教師として、かかわる余地と峰地の立場があるといえる。

ここまで確認された「生活学習」の理論の土台となる考え方や峰地の立場は以下のようによろまとめることが出来る。

「生活学習」は、文化と生活との関係から説き起こされている。

文化とは、目的とすべき理想としてあるのではなく、それを求める状態である。そしてそこで「よりよきものを求め」る主体は、「生命」の「要求力」である。子どもの旺盛な要求力は、自然によりよきものを求めるのであって、その生活に文化を見るときというのが、「生活学習」における児童観である。

「生活を教育とする」の「生活学習」の考え方は、児童を「文化」を求めるものとして位置づけることをその土台とし、そのような児童の「生活」に、教育としてかかわろうとするところに、「生活学習」における教師の立場があるというものである。

## 1. 1 価値の内在

次に「生活学習」が実際にどのような理論であるかについて見てゆきたい。方法として、その特徴的な要素となる点をあげて、それについて峰地の記述を示しつつ確認してゆくこととした。

まず、「価値の内在」について、とりあげる。

上巻の本文の前に置かれた「著者の言葉」の冒頭には、以下のように述べられている。

これまでの国語教育は、国語といふ独立した教科が、あまりに蔽めしく、児童の生命の

上に君臨してみたと思ひます。私は本書に於て、児童の生命そのものを、国語の上に高置しようと努力しました。(序 p.1)

教育を、具体的実践として考える場合、一般にはどうしても教科の学習内容の習得に囚われがちであるが、この冒頭部分には“教科より上に児童を置く”という峰地の立場がはっきりと宣言されている。それは、知識や教科内容の習得を否定はしないが、それを最終的な目的とせず、児童の行為や思考そのものの充実に価値を見るところである。

例えば、峰地の関心事の一つに、学習に於ける遊戯のあり方がある。遊戯として学習内容を扱うことによって、興味を持って楽しく学習内容を習得させるという方法についての関心である。この問題について、本文では、遊戯に関する海外のさまざまな考え方を示しつつ、「生活学習」は「自己活動」であるから、「常に歓喜と興味が伴って湧いてゐる」ものであり、遊戯によって作業のつらさを軽減することを良しとしないという考え方が結論として述べられている<sup>1)</sup>。作業も一つの遊戯として行われており、「色彩ある経験それ自身が目的である」教育として、「生活学習」は、遊戯生活そのままを教育と見る見方であるとしている。

何等の目的をも持たないやうに見らるゝ子どもの遊戯はたゞ遊戯としてそのままこの生活学習である。又或る目的を定めて、計画的に進めらるゝ作業は作業としてその儘生活学習である。(p.17)

学習の動機が自己自身の中に萌し、興味が澁澁として起り、作業が愉快の中に進むときは作業は一種の遊戯である。(p.25)

「生活学習」は、作業そのものに価値を見るのであり、価値ある他の何かのための作業という考え方を採らない。動機と興味と作業の愉快の中にある学習は、遊戯とも言える。

遊戯生活そのままを教育と見る考え方は、ただ今に熱中する子どものありかたの尊重である。教科などの外部の価値を目標としておかないことは、子どもの自然の姿を尊重することとつながっている。

従来の教育とか学習とかいふことは、価値を信奉することがあまりに極端で、自然を虐げることがあまりにひどかったと云つてよい。(上 p.12)

子供達は遙か彼方に掲げられた美しい殿堂を目当てに、その重い負担に喘ぎながら歩か

---

\*1「遊戯の学習化」をめぐるのは、その後、峰地光重「『遊戯の作業化』『作業の遊戯化』に対する批評」(『教育の世紀』四巻四号 1926.4)と、『教育論叢』における守屋貫秀との応酬がある。守屋貫秀「尋一教育に於ける遊戯の学習化と其の実際」(『教育論叢』一五巻六号、1926.6) 峰地光重「遊戯の学習化に対する疑問」(『教育論叢』一六巻二号 1926.8) 峰地光重「四たび『遊戯の学習化』の問題について」(『教育論叢』一七巻二号 1927.2)

せられた。将来の本当の幸福の為には、現在の生活は犠牲にしてもその重き苦しみは背負ひ進まなければならぬと考えられたのである。しかし現在の生活を犠牲にすることは決して目的したる将来の生活を幸福にするものではない。幼虫は幼虫としての幸福な生活をなし遂げてこそ、本当な完全な成虫の生活をなすことが出来る。我々は我々の現在の生活を本当に愉快的な生活にしたいと思ふ。そしてそれによって、未来の生活をも幸福なものにしたい。

(上 p.24)

峰地の中では、その子どもの自然の姿の尊重は、自然そのもの自体に価値を見ることと同じこととして考えられている。

其の桜のまゝの姿、梅のまゝの姿に於て、広げられた葉、開かれた花、結ばれた果実に価値は内在する。而も、この価値たるや、決して目的的に存在するのみではなく、常に現在に於てその自然の内に含まれてゐる。葉は葉のまゝに、花は花のまゝに、果実は果実のまゝに、価値はその中に存在する。人間の生命もそれと同じい相で育つ。(p.9)

これは、自然の姿の尊重という考え方が、児童に及んだというのではなく、峰地においては児童と自然が「相」として同様の現象の中にあるものと捉えられている。上に「価値はその中に存在する」とする自然のあり方と同じ「相」の中に、子どもの育つ「相」もある。そこでは、自然がそれぞれに価値があり、外部に目的を持つものではないのと同様に、子どももそれぞれに価値を持ち、外部に目的を持たない。そういう全体世界の中に、自然も子どももあるのである。

この引用部にも用いられているが、峰地においてしばしば見受けられる「価値」という言葉についての直接の説明は見当たらない。ただし上の引用に続く次の部分では、以下に示すように「自然と価値」が、「存在と当為」に言い換えられている。この部分から「あることの意義」に対する「なすことの意義」を「価値」という言葉で表現していると考えられる。

生命の生長する相の中には、常にこの自然と価値とが融合渾一して存在してゐる。存在と当為とは、常に一元の相に於て、生命の中に内存してゐる。正しき教育の相はこの存在と当為との渾一融和して状態そのものだと思はれる。(p.10)

この引用部では、「存在と当為との渾一融和して状態」を「正しき教育の相」としているが、これは、自然を有したまま、よりよきものを目指すことに教育を見ているということである。同様の記述は、以下の箇所にも見え、峰地「生活学習」の、教育としての全体像として把握される。

価値が単に外部に存在してゐるだけでは教育にはならないと思ふ。且又、生命がいつまでも自然の存在としてあるだけ もものにならないと思ふ。これで正しき教育は生命が自然のまゝの姿の中に於て価値を内孕して育ちいくところに存すると思ふ。(上 p.11)

自然のまゝなる純情を育む心と、高価な文化を理解する心と常に両立して進むべきもの  
だと思ふ。 (上 p.12)

下巻の自序は、そのほとんどが「価値の内在」についての記述である。一部を以下に抜粋する。

教育は生命内具の力の成長、育成、発展することを祈念し熱愛する仕事だ。これは理論ではさう簡単に片付きさうにもない仕事だ。(中略)

だからと云って、私は全然理想や価値を否定するものではない。だが私の理想は実際の向ふに厳めしく光る理想ではない。実際の奥深く飾られてゐる堅苦しい価値ではない。

理想は足下の実際の中に真珠のやうに光る。

価値はそれ自身の生命の中に高く脈打つてゐる。(下 自序 p.3)

「理想は、それ自身の生命の中にある」とする、「生命」はよきものを求める「要求力」としてあり、その行為の中に価値があるというのである。

「生活学習」は、知識や教科内容の習得を否定はしないが、それを最終的な目的とせず、児童の行為や思考そのものの充実に価値を見るものである。例えば作業そのものに価値を見るのであり、価値ある他の何かのための作業という考え方を採らない。自己自身の動機と興味と愉快の中にある作業は、そのまま「生活学習」である。

そこでは、遊戯のごとく作業に没入する子どもの自然の姿の尊重は、自然自体に価値を見ることと同じこととして考えられている。

自然がそれぞれに価値があり、外部に目的を持つものではないのと同様に、子どももそれぞれに価値を持ち、外部に目的を持たない。児童と自然が「相」として同様の現象の中にあるものである。自然の「相」として、よりよきものを目指すその行為の中に価値があるとするのが「生活学習」であり、その特徴としての「価値の内在」の内容である。

## 1. 2 生活解放

次に「生活学習」の条件として「生活解放」ということが取り上げてのべられているので、それについて見る。

まず、「生活」とは「生命が対象に交渉をもつその相」であるという。

生活とは生命が対象に交渉をもつその相である。生命が或る対象に交渉を開始して、そこに或る生の充実感を実感したとき、その生命は育つことを得たと云ひ得る。(上 p.8)

その時の生命が対象に交渉する活動は自発的なものであるから、「生活学習の最高原理は自己活動」である。「生活学習」においては「自己活動」であることが必須である。

彼等はさうして内なる要求力によって深刻に生活するところに文化をもつ筈だ。(上 p.6)

生活学習は、飽くまで自主的な学習である。即ち生命が涸渇として対象に働きかゝって、生活が旺盛になし遂げらるゝ時、この学習の目的は達せらるゝ。(上 p.17)

人がよりよき生活を求める自己活動として文化があり教育があるとする、上述のような考え方をもたらした背景には、産業革命以降の人間疎外という峰地の現状認識がある。以下の引用部には、その社会と教育についての現状認識が述べられている。これは、日本を含め世界的な教育思潮としての自由教育をもたらした現状認識と共通のものである。ここに見られる、人間疎外という教育の現状認識から、教育と生活の一致を目指そうとしたものとして「生活学習」はある。

器械文明は、人に於ける生活の中心を、生命から奪った。生命の外部に置きかけてしまった。

生命の中に内具すべき価値は、生命の外に抛り出され、その抛り出された価値のために、内なる生命は悲惨にも使配されるやうになったのである。自主的活動は奴隸的労働となり、生命的作業は機械的作業に変じてしまった。

それが児童の生命を取り扱ふ教育にまで波及して、幾多の教育的悲劇を生むに至った。教師は子供に知識を授ける器械となり、子供は知識のため奴隸となった。(p.5)

ここでの「生活」は、よきものを求めるという意味での「生活」であり、その主体が「生命」である。器械文明によってそれらが失われたとしている。「教授」という言葉の象徴する「授ける」教育というあり方もまた「現代資本主義の生んだ教育上の弊害」としている。

まことに現代教育ほど、生活と文化の分離の甚だしいものはあるまい。「教授」といふ言葉は明らかにその消息を物語るものと思ふ。教へ授けるとは一たい何を意味するか、これ明らかに外部的価値に幻惑し、偏にそれに信奉して、定められたる教科課程を与へられたる時間に教へ授けやうとすることではないか。(p.6)

「教授」という授ける教育でなく、自発的な活動としての「生活学習」が行われるために、生活解放は第一条件としてある。生活解放が「真の創造活動」をもたらすとしている。

真の生活の解放といふことが、真の意味でなされなければ真の創造的活動はなされるものではない。  
(上 p.19)

ここに言う真の創造活動とは、創造の素材となる対象を見出し、次にそれと交渉する精神活動であり、「生命が対象に交渉をもつその相」としての「生活」である。「生活」は創造活動であり、自発活動をもたらす生活解放が条件である。

ここで確認した「生活学習」と「生活解放」の関わりについて整理すると以下のようになる。

器械文明による人間疎外という現状認識から、教育と生活の一致を目指そうとしたものとして「生活学習」はある。「生活」とは「生命が対象に交渉をもつその相」であり、それは自発的な活動としてしかありえないものである。「教授」という授ける教育でなく、自発的な活動としての「生活」学習が行われるために、生活解放は第一条件としてある。

生活解放は「真の創造活動」をもたらすものである。創造活動とは、創造の素材となる対象を見出し、次にそれと交渉する精神活動であり、それは則ち「生活」である。「生活」は創造活動であり、自発活動をもたらす生活解放が条件である。

### 1. 3 環境

次に、「生活学習」における教師や学校の意義に関わって「環境」について見てゆきたい。

見てきたように、峰地において「生活」とは「生命が対象に交渉をもつ相」である。生活が解放された中で、自発活動として「生命が発動」し創造性の活動となる。峰地は、その「生命の発動する相」をもたらすものに、「内的要素」と「外的要素」の二つの要素があるとし、それについて以下のように述べている。

凡そ生命の発動する相を見るに、二つの要素がなくてはならないと思ふ。一つは内的要素で、一つは外的要素である。内的要素とは生命の精髓たる創造力の自由に発動することであり、外的要素とは、創造力を触発する外的刺激即ち対象、新機会の発生である。この二つの要素が共同的に接触して、新しく創造力が発動するのである。(上 p.46)

この外的要素である素材や新境地が、創造性の活動を促す「環境」である。そこで、「生活学習」となる「生命の発動」を促す「外的要素」としての「環境」の提供に意義があることになる。

環境の多様化と云ひ、生活指導と云ひ、何れも創造の内的要素なる生命に対し、外的要素なる素材並びに新境地の多くを提供して、以つて、創造性の活動を促すことに外ならぬ。

我々は子供に対して、可なり多くの素材、新機会を与へて、生活の接触面を広くすることを企図せねばならぬ。(p.47)

教師の仕事として、「可なり多くの素材、新機会を与へ」ることが述べられている。ここで留意すべきは、その環境は「児童の側から適当に整理活用するところに価値がある」という点である。

対象、即ち外的要素は飽くまで誘因である。触れる主体は生命であるが故に創造の主因

は生命自らである。(p.46)

特定の生命、特定の対象、特定の時、特定の場所に於ける生命の発動の様相に於て、美醜、善悪の境涯が実感せられるのである。故に外的には環境の善悪を決定することは出来ないと思ふ。恐るべき劇薬と雖も、時に生命甦生の素材ともなり得るのである。我々は対象を恐れてはならぬ。対象の内質を知悉して尽くの素材を生かすことが生活の要諦である。従来環境の整理と云ふことが重宝がられ、教師の方面より子どもに対する外象を整理しようとする企画が行はれてゐたのであるが、これは全く意味なきことと思はれる。一たい何を基準にして外象を整理するのであるか、その標準が全然分からないではないか。(p.48)

ここに見られるように、教師が予め環境を整理して与えることには全く意味を見ていない。つまり教師は、あらかじめ選別するのでなく「なるべく多くの環境を児童に提供することが何よりも大切」だということになる。

本文では、学校に於て教師が与える具体的な「環境」として以下の七つが具体的に例示されている。

- 一 図書室
- 二 文集
- 三 農園
- 四 展覧会
- 五 旅
- 六 動物の飼育
- 七 相談会

環境の提供に意義を見るが、あくまでそれに触れて触発される子どもの側に主体があつて、導くものとしての環境の側に主体的な要素はない。「生活学習」においては常に、価値を生む主体としての児童がその中心である。

環境についてまとめる。

「生命の発動する相」をもたらすものに、「内的要素」と「外的要素」の二つの要素があり、外的要素である素材や新境地が「環境」である。教師による環境の提供に意義があるが、あくまでそれに触れて触発される子どもの側に主体があり、導くものとしての環境の側に主体的な要素はないので、教師は、あらかじめ選別するのでなく「なるべく多くの環境を児童に提供することが何よりも大切」だということになる。

#### 1. 4 生活指導

「生命発動」を促すものとして、上述の環境の多様化のほかには、「生命」と「生命」

の触れ合いという触発の仕方がある。学校生活に於いては、特に教師対児童の触れ合いに重要な意義があるといい、それが峰地の言う「生活指導」である。その場合、教師の働きが主となる必要はない。「要は、教師と児童の生命の相交渉することによって、児童の生活が鮮活に営まれるればよい」のであって、環境の場合と同じく、その中心は児童の方にある。

「生活指導」の目指すところは、児童の生活の鮮活化である。以下に見るように、そのために必要なこととして、「自己をしっかり掴むこと」が言われている。「生活指導」における「自己をしっかり掴むこと」の必要性は、児童だけではなく、その生命と触れ合う教師にも求められている。

自分といふ存在かここにあるといふ意識をはつきり掴み得たものは本当に新鮮な心持ちで、ものを見ることが出来る。つまり魂が眼を覚ますのである。これまで平凡に見たものも、全く値打ちのちがったものとして眼に映じ初めるのである。

それで生活指導を目指す教師は、何よりも自己をしっかり掴むことが大切である。そして瑣細なことにも、平凡なことにも、美を見、真を見ることに精進する態度がなくてはならぬ。(p.66)

ここに言う鮮活化した日常生活について述べた内容は、以下に見るとおり、1節の『文化中心綴方新教授法』において綴方について述べた部分と全く同じ内容である。

生活指導に於て何よりも大切なことは、日常生活のすべを生かすことである。凡そ何事でも、簡単にこれ切りのものと思へば、この世の中にあるもの、一として深遠な心を起こさせるものはない。しかしながら心を細かにして日常の眼前に現るゝものを見るならば、そこに美しい物、価値のあるものが顕はれて来る。(p.65)

「生活指導」とは、「自己をしっかり掴むこと」によって可能となる、「平凡なことにも美を見、真を見る」態度を以て、教師の「生命」と児童の「生命」とが触れ合うことであると考えられる。

## 1. 5 「生活学習」のまとめ

「生活学習」は、子どもを、文化を創造する主体として育てることを目指すその教育論から導かれた実践理論である。「生活学習」の理論は、「文化とはよりよき生活そのもの」であり、「生活」とは「生命が対象に交渉をもつその相」であるという考え方を基盤とし、「生命」が発動する場面として「生活」それ自体に意義を見る「目的と価値の内在」がその大きな特徴である。

そこでは、「価値はその中に存在する」とする自然のあり方と同じ「相」の中に、子どももの育つ「相」もあるとされ、自然がそれぞれに価値があり、外部に目的を持つものではないのと同様に、子どももそれぞれに価値を持ち、外部に目的を持たない存在である。そ

ういう全体世界の中に、自然も子どももあるのである。「価値の内在」は目的の内在でもある。「生活学習」とは、それ自身価値を持つ自然のとしてのあり方をより充実させることを、教育として目指すものである。

そのような「生活学習」を実現のための重要な要件として、まず生活の解放があげられる。生命が対象に交渉をもつことは、子供の「自己活動」であり、その「自己活動」をもたらすためには生活の解放が必要であるとしている。

「生活学習」を子供達にもたらす有効な方法としては、「環境」と「生活指導」の観点が見られている。

「環境」への着眼は、「生命の発動」を促すものとしての「外的要素」としての「環境」と言う考え方である。「環境」の提供に意義を見るが、あくまでそれに触れて触発される子どもの側に主体があつて、導くものとしての環境の側に主体的な要素はないという考え方から、教師による取捨選択を経ず、豊富に与えることをよしとしている。

「生活指導」とは、同じく「生命の発動」を促すものとしての「生命と生命の触れ合い」のうち、学校生活においては特に教師対児童の触れ合いに重要な意義があるとし、それが峰地の言う「生活指導」である。その場合、教師の働きが主となる必要はない。「要は、教師と児童の生命の相交渉することによって、児童の生活が鮮活に営まれるればよい」としている。ここでも、主体は児童の「生命」にあり、「自己をしっかりと掴むこと」は児童にも教師にも求められる重要な要素である。それによって「平凡なことにも美を見、真を見る」態度が可能になるとしている。このような主体としての自己への言及は、随所に見られる。

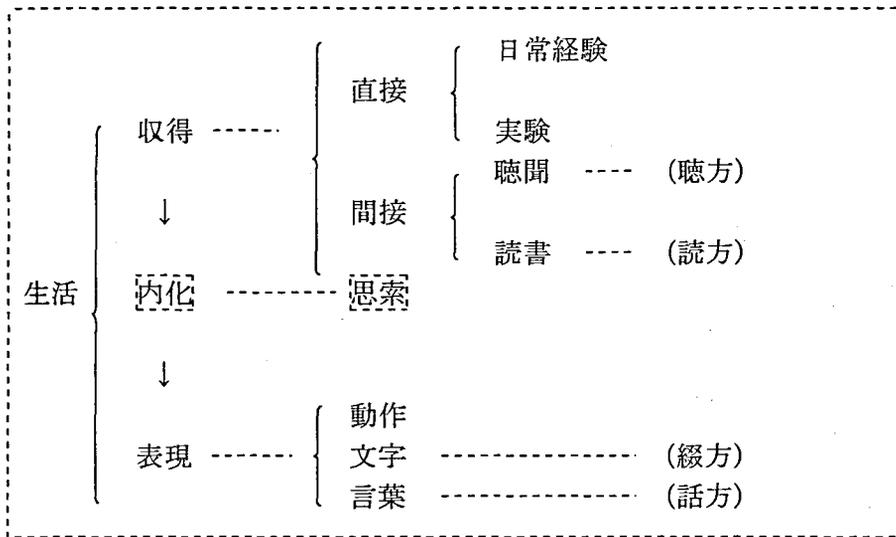
## 2. 「生活学習」における国語の実践とその理論

「生活学習」が、見てきたように「生活」そのものであつて教科内容習得を目的とする学習ではないとするなら、国語科の学習内容は、「生活学習」の中にどう位置づけられ、実践としてどう行われ得るのだろうか。

次に実践にかかわる理論と、実践の提案について見てゆきたい。

峰地は、「生活」を構成するものとして大きく「取得」と「表現」を考えている。「生活」は螺旋状に「直観取得、表現創造の二面をくり返して、その生活を深化拡充して行く」という。その取得と表現を図に示したものが以下である。

図 生活に於ける国語の位置 (上 p.87)



ここでは、直観はすぐに表現するのではなく、「内化」し温醸したのち「表現」に進む。「内化」については「この段階は云はゞ生命化の段階である。思索などはこの中に入れた考へる（こ）とが出来るとしている。また、直観取得は、「直接的取得」と「間接的取得」とに分けられ、「間接的取得」は、「言語文字の力をかかれて取得する」ものであるとしている。

例えば古代人の生活異国人の生活等は、児童の眼前に対象をおくことは困難乃至不能である。それ等のものを取得するにはどうしても、言語文字の力をかかれなければならない。この意味に於て、言語文字は最も生活拡張のためには有力な具であるといはなければならない。従つて、聴方、読方の教育的位置がいかに重要なものであるかも考へられる。

(p.86)

このように「生活学習」において、言語文字を扱う教科としての国語は「取得」「表現」何れの場面でも重要な位置を占めることになる。

実際の生活に於ては、「直観取得の生活が結合して、それが内化して表現にすゝむこと」、「取得のみにて表現なき形をとること」「長いタイムの後或る機縁にふれて、表現されること」「表現することが同時に取得になること」などのあることも示し、ここにとりあげられた国語教育の要素としての読方・聴方・話方・綴方が、「各々小さな塞の中にとてこも」ることなく、「渾然たる生命発動の相そのものとして行はれる」ところに国語の「生活学習」の新生面があるとしている。

次に、上述のような「生活学習」としての国語教育が、実践としてどう成り立ちうるとしているのかについて確かめるため、以下に、第五章から第八章の、各分野の「生活学習」実践について述べた部分を取りあげ、その要点を確認することとする。

## 2. 1 聴方の「生活学習」

峰地は、当時の聴方教授が「たゞ話の要領を聴解するとか、語彙を豊富にするとか、聴聞の態度を養成するとかいったやうな方面」を重視しているのは小一部份であるとして批判し、「生活学習」における聴方学習を、低学年の、まだ文字学習が十分でない子どもにとっての「有力なる生活開拓の具」として位置づけている。

峰地の言う聴方学習による生活の深化拡充とは、一つには、直面する実生活の理解、二つには、直面出来ない生活、例えば古代生活や外国生活を心中に描かせること、三つには、直接生活の中で見落とした人生の滋味を補うということが、その具体的内容である。また、お話を聞くこと自体の児童の喜びという目的的でない意義も認めている。

想定されている聴方実践の多くは、会話でなく、話して聞かせるという形式のものである。材料として以下があげられ、代表的な例が示されている。

- 一 童話
- 二 童謡
- 三 地理談
- 四 歴史談
- 五 理科談
- 六 雑談・生活実話

聴方教育は、特に低学年児童にとって有意義であるとされているが、当時時期尚早であるという判断から低学年の学習科目として含まれていなかった地理・歴史・理科などもその項目に含まれていることが注目される。このように規定された教科や、学習の順序に構わず、児童の興味を重視し、生かそうとする態度は聴方だけでなく随所に見られるものである。

聴方授業での実際の扱い方について注目されることは、「聞き流す」ことも良しとしている点である。ぼんやり聞いている中にも生命に触れることの往々にあることを述べ、そのことに教育的意義を見ている。それはつまり聴くという行為によって児童の内面に生じる作用に焦点化しているためである。感想・要項・速記などに取り組む「有意的な努力」も「段階的なもの」であるとし、それを指導の手掛かりとして行われる取り組みを否定はしていないが、本質とはしていない。「話そのものに同化するところに真の聴き方の神髄がある」としている。話に「同化する」ことが、「生命に触れる」ことであるとして、それをめざし行われることが「生活学習」としての聴方学習の方法・内容・目的であると言える。

## 2. 2 読方の「生活学習」

読方においても、聴き方が、「生活の拡充」を目指していたのと同様の内容をその意義としている。つまり、現在生活の理解、滋味の理解、時間的空間的に触れられない生活の

理解による生活の拡充である。

読書は、云ひ換へれば、吾々が注意を向けていることよりも、更に本質的な实在に吾々の目を開いてくれる。つまり事物の含みもつてゐる真を発見させるパイロットなのである。読書は吾々を時間的にも空間的にも吾々の世界を広くし、深めてくれる。さうした吾人を現代の事物に交通せしめるのみならず吾々をして過ぎ去った時代にも、又他の異なった国にも交通せしめ、現代の作品が吾々の時代を意識させる間に、過去の作品は、我々と親しくない過去の文明について吾々に教へる。つまり読書は、吾々が常に見おとしてゐる一種の实在に、我々の目を開いてくれる。(上 p.144)

以下に読方実践に関する理論から読方の「生活学習」の実践について取り上げ、引き続き、それがどう「生活学習」であると言えるのかという観点から見てみたい。

### (1) 精読としての「鑑賞」

まず、読みにおいて、特に重視しているものとして「鑑賞の心持」についてが取り上げて述べられている。

「鑑賞の心持ち」には、「自我高揚の心持」と「鑑賞の後作用」の二種類があるとし、「自我高揚の心持」は、感情的なもの、「鑑賞の後作用」は、「創作の心持を知的に知らうとする心持」という理知的なものである。これらの二つの作用が螺旋的に鑑賞を深めてゆくとしているが、峰地が特に「自我高揚の心持」に意義を見ていることが、「生活学習」としての読方としての特色であるといえる。

この心持ちは真に刹那的である。そして只対象そのものの為のみ見てゐる。他に何等の目的があるのではない。この瞬間の生命の肯定に、生の創造があり、飛躍がある。ここに教育的意義が多分に蔵されている。(p.136)

「生活学習」としての読方学習は、作品の生命と児童の生命が触れ合うことにその意義があり、ある作品のもたらす作用のうち、「自我高揚の心持」とした感情的な面にもたらす作用こそ、その生命の触れ合いにあたるからである。そのことは以下の記述にも見ることができる。

その作品を読まうとする心は、その作品の要求を知らうとする要求なのである。その作品に読者が心ゆくばかり読み浸ることが出来るならば、読者は作品の人格に融合合致することが出来たのである。そして、その人格の拡大を実感する。(p.132)

新しい読方学習は、作そのものが表現してゐる生命の円光にひたり、而して、そこに生の拡大、生の増進を意識するものでなくてはならない。つまり単なる言語文字の読み方でなく、知識の読方でなく、生命の読方でなくてはならぬ。(p.145)

また、その場合に、教材となった作品が要求するものの感知のみを児童に求めるているの

ではないことは留意しなければならない。読方作品は、飽くまで「環境」にあたる外的要素であり、その作品の「生命」に触れることによって、児童の「生命」が発動することが「生活学習」であるので、主体は児童の「生命」にある。「生活学習」としての読方学習は、教材の求める到達度が先にあるのではなく、読み手としての児童の内面に焦点化された児童中心の読みという立場を強く主張する読方学習であった。

だが作品の人格路融合致するとは云っても、とうてい作者の人格になりきりことは出来ないで、そこには多分に自分らしいもので色づけられてゐるのは勿論である。読書は到底吾を読むことである——といはれてゐるのは、つまりこの点について云つたものである。これがまだ読者としてはその体験を強めることにもなるわけである。(上 p.132)

上述の、読方に於ける感情的方面の重視は、どのような実践として表れているだろうか。これについては、「如何にせば精読の境地に達し得るか」という部分に、実践についての内容が記されているので見てみたい。

ここには、当時読方実践として多く行われていた「一 通読、二 精査、三 主想、四 批判、五 鑑賞、六 発表」といった形式の精読法を示して批判し、それに対する実践のあり方が提示されている。(この部分は、雑誌『教育の世紀』3巻7号(1925.7)に「読方に於ける精読の意味」をそのまま掲載されたものである。上述の引用部分の「鑑賞」とは、鑑賞の意味が異なって用いられているので注意が必要である。)

ここで峰地は、読みの授業に於て、精読に向かう態度として「鑑賞」と「精査」という二つの態度をあげている。「鑑賞」は「作品と我との二元の対立が読むといふ作用のために一元の境地に入るもの」であり、「精査」は「文段を研究するとか、表現法を吟味するとかいふやうな、極めて理知的な働き」である。峰地はここで、児童を精読の境地に導き入れようとする工夫としての「精査」の効果について疑義を述べ、「鑑賞」をもって事足りるとする。少し長いが引用する。

凡そ精読といふことは、二つの心的態度によって成り立つと思ふ。一つは通読とともに成り立つ直観の境地であり、他の一つは読むことによって思索し反省する思弁的態度である。前者を鑑賞といふならば、後者は精査といつてもいいと思ふ。

鑑賞の心境は、読みと共に成り立つもので、作品と我とが融合一致するものである。作品と我との二元の対立が読むといふいふ作用のために一元の境地に入るものである。我は作品の中に溶け入り、作品は我の中に入る境地である。

精査とは、鑑賞の後作用に属すべき作用で、文段を研究するとか、表現法を吟味するとかいふやうな、極めて理知的な働らきである。勿論これ等の境地は思索の便宜上分つたもので、実際に於てはさうはつきり分れるものではなく、鑑賞の中に精査があり、精査の中にも鑑賞がある場合もある。

しかし、態度の上にこの二つのものは可なりはつきり分れると思ふ。而も、精読に於ては、前者なる鑑賞の心境が最も重要な部面であつて、精査の段階はむしろ二義的の働きにすぎないのである。何故ならば鑑賞の境地が完全に達せらるゝならば、精査の仕事

もその鑑賞の心持の中に無意識的に完了せられるもので、殊更にさうした理知的な思弁的な考察を必要としないからである。(p.182)

ここでは、作品と我とが融合一致する境地としての「鑑賞」が読みにおいて最も重要であり、理知的な読みである「精査」は、「鑑賞」の中に無意識的に完了するものであるから殊更には必要ないものであるとされている。「生活学習」における読むことの第一目的は、作品の「生命」に触れて児童の「生命」が発動することであり、児童を離れて、作品自体が持つ表現法を知ることには意義は見いだせないことになるからである。

ここには、「生活学習」としての読方学習の考え方が、従来の実践との違いとなって表れていると言える。また、上記のような「鑑賞」の心境は、読方だけで作れるものではなく、生活全部を上げて養われるものであるとしている。

全ての自然の景勝、全ての人間の心境—さうしたものに対して、純に自己をぶつけて供に喜び、供に悲しみ、供に勇み、供に概く……さうした心持ちを常に、その日常生活に持つことである。

この心持ちは他面から考へれば、物事に味を見、事ごとに価値を見ることである。

この心持ちは全生活に於いて、旺盛に活躍してゐるならば、読方に於ては、殊更努力するところなくして、立派に鑑賞の境地に子供は入ってゐる。それはこの境地に入った子供は決して読むだけで、中味の如何を問はない、というやうな素読の境地では、決して満足してゐないからである。彼等には折角ぶつかったものから、何等の意味をも見いだし得ないと云ふことは、堪えられないことなのだ。(p.187)

この引用部分から、読方として作品の「生命」に触れることと、「生活」の中でさまざまなものの「生命」に触れることが同質のものとして捉えられ、互いに影響し合うものとして位置づけられ、読方が、読みに限定された内容として捉えられているのではないことが見て取れる。

## (2) 教材

次に「生活学習」としての国語実践の理論として特徴的な、教材についての考え方を見てみることにする。

読方教材論については、「二 読方教材に対する私の考」として多く紙幅が割かれている。そこには特に、上述した「生活学習」の特徴である目的と価値の内在という考え方が、教材論として見受けられる。

まずは、子供のためにということが先行して教訓的になりがちな文芸教材を、却って子供のためにならないとして批判している。文芸作品は、もともと自己目的的な創作としてあるはずのものであり、教訓を目的に書かれた作品は「感動を呼び起こす力」が無く、教訓が「作品を単純化し味ひなきものとしてしまふ」からである。

以下は、それについて述べた部分の一部であるが、ここには、峰地が文芸教材に求めるものが、端的に現れていると思われる。

何故に、文芸的教材に、教訓を入れることがいけないか、一たい文芸的作品は創作動機から考へて、教訓など云ふ目的意識などはもたない。たゞ作品を創作すればよいという自己目的的立場に於て創作がなされるのである。身体全体に息づいて来た霊のリズムに突き動かされてたゞ書いている。手先や頭で書いてあるのではなくて、身体全体で書いてある。生命のドン底から湧き出る力がかいてある。そこに至れば勿論目的なんか超越してある。それで文芸的教材にはどこに目的があるか、分からないのが本当なのだ。

(上 p.150)

この後に、教材「陶工柿右衛門」を、最後の説明に教訓を入れた教材として例示し、そのことによって文芸的価値が損なわれていることをについて述べている。

あの作品は決して最後にまとめられてある、工夫創作とか、殖産興業とか、さういふやうな簡単な思想ではない。(引用)夕日を浴びて珊瑚珠の様に輝いてある柿の実に見入った貴三右衛門の美的鑑賞の心持。(引用)むづむづとして起ってきた彼の創作欲!さうして、幾回幾十回の失敗、家道の衰頹、弟子の遁走、世人の嘲笑……(中略)

かうした複雑な心持が、全文にみなぎってある。然るに最後の数行の教訓的文字があるために、どれだけこの文が単純化されるのであろう。かうした教訓が力説されればされるほど、文全体の生命は単純化され、力は稀薄になるのである。(上 p.151)

私は以上のやうな立場から、教授者が教案を書く場合に、目的を書くことの出来ないやうな思い切って無目的的に書かれた作品がほしい。さうして何遍も読んである中に、いろいろな味が湧いてくるやうな作品が欲しい。(上 p.151)

読方教材に於ける修身的教材についても、修身的教材そのものを避難するのではなく、文芸的作品を教訓の方便に使用することを『教訓』といふ苦い薬を、文芸といふオブラートに包んで飲み込ますやうなやり方』として批判する。

この観点は、理科的教材、地理的教材についても同様である。国定読本「十和田湖」を例に、「十和田湖に対する一般的知識を得るだけで、そこに深い作者の体験を知ることにはできない。」とする。

さうした完全な知識を教えるための文も標本的に一つ位はあってもよいが、しかし別に地理や理科があるので、それはその方に委ねたらよいのではないか、何も国語に多く編入する理由はない。かかる意味から云って、理科的教材でも、地理的教材でも、乃至は法制的教材でも、文芸作品として生まれたものをとりたい。(上 p.160)

ここで、丁寧に考えたいのは、峰地が、国語教材として、修身や理科的或いは地理的などの内容を持った教材を入れるのを批判しているのではないという点である。それぞれの教材が、例えば子供のためになる教訓や学習内容の習得といった隠れた目的を有し、そのものの本来持つべき姿勢から逸脱している場合にそれを非難するのである。なぜなら、それらは真に子供を動かす力を持たないからである。教材としての紀行文について述べた次

の部分にも、そのことが繰り返されている。

作者の生々した実感の盛られたものでなくてはならぬ。決して他に功利的な目的はない。その感情を盛るところに作者の喜びがある。生命を生かすものは生命で書かれたものでなくてはならない。(上 p.162)

この観点から、初めから文芸作品として生まれた以下のような教材を良いものとしてあげているので、示しておく。

『ファブル昆虫記』(理科的教材)

北原白秋『雀の生活』にあるが如きもの(理科的教材)

橋南谿『東西淤記』(地理的教材)

田山花袋『日本一週』(地理的教材) (上 p.160)

島崎藤村『鯨の取れた話』(理科的教材・紀行文) (上 p.162 に本文掲載)

「生活学習」における読方教材は、子どもの生命に触れ、発動させる環境として位置づけられ、そのために生命を持った作品であることが強く求められている。

### 2. 3 話方の「生活学習」

話方は、言うまでもなく表現である。表現の「生活学習」としての話方学習はどのようなものとして考えられているのか。

峰地は、話方の目的は「最も勇敢に自己を表現することによって、よりよく自己を錬磨すること」であるとし、話し方そのものの技術の向上は勿論、内容の向上も目指していない。

話方に於て何よりも大切なことは、子供の生活を豊富にし、要求力を旺盛ならしめることである。内なる生活が豊富であり、要求力が強ければ、その表現はいかにぎこちないものであっても、そこにはつきせぬ生の泉が滾々として泉み流れるであろう。

(上 p.216)

上に見るように、何より大切なことは「生活の豊かさ」と「生命の要求力」であり、そのために必要なものとして「生活観照」を言う。峰地の言う「生活観照」とは自己の生を意識し、特に、見ることが深まり行くによって、見るものと見られるものの二元の対立越えた純粹直観の境地に入ることが生活を豊富にするとする。これは、『文化中心新綴方教授法』において述べられた自他融合の境地を指すと思われる。

まづ、子供ら自己の生活をしっかりつかみ、その生活を観照して行くことが第一である。

これを抜にしては話し方も綴方も成立しない。(上 p.217)

自分で自分の生活に念を押し、自分が生きてあることをはっきり意識して行くことである。これを私は生活観照とよびたい。(上 p.218)

見ることが何か他の目的のためになさるゝのではなくて、見るために見る自己目的的状态に入って見ることに純粹に深まり行くことである。見るものと見らるゝものとの対立を越えた境地である。(上 p.219)

直観は我々の生命とともにある実感だ。生命あるところ、動静二元の境地、自他二元の境地を常に橋渡しして、一元の生命至上の境地へ導いてくれる。(上 p.222)

上の理論を受け、話方実践の材料については、児童の「生活観照の中に生まれたものを材料として採らねばならぬ」としている。それが、「子供の生活として真実なもの」であれば、事実<sup>に</sup>こだわらないとする。材料としてあげられた中に「子供の創作にかゝる童話」が含まれており、「空想的なものであってもいい。」として事実でないことの表現を取り入れるている点は、それまで綴り方が「生活の記録」としての事実の表現であることを重視したことと異なる態度であり、注目に値する。

子供に恵まれたる詩の世界から、美しい童話を心の中に常に描いてみて、それを言葉で表現しようとする欲求をもってゐる。「柿を食べて天狗さんになった子供」の話や、「飛行機の出る喇叭」の話など私の聞いたものの中にも可なりおもしろいものがたくさんある。かうしたものは彼等の生活から常に生まれている。童話は子供の話し方の材料として実にふさはしいと思ふ。(上 p.227)

また、「話方の時間を特設するべきかどうか」という点については、「いずれでも良い」とする。「どちらにも異なった意味で存在理由がある」としつつ、その理由については触れていない。「表現の仕方」については、形式を含め、強制しないということが強く述べられている。

表現の仕方の問題であるが、外部的に露骨に指導しないがよい。露骨な指導によって、却って話方としての生命を減殺、碾いて延いては生活要求をも殺す虞れがある。たゞ思ふまゝに勇敢に話させて置くのである。お互いに話し合つてゐる中に切磋琢磨されて行くと思ふ。(上 p.229)

例えば「生活実話」を話方の学習内容として取り上げ、「日曜日の朝なんか、子供がよく日曜の遊びなど話し合つてゐる」「子供は極めて興味を持つ」として意義を見ていることから、授業としての形式にこだわらず、生活の中の話も、話方の学習として考えられていることがわかる。

## 2. 4 綴方の「生活学習」

綴方の「生活学習」についての章には、「自由作と課題作」についての論が展開されている。内容は、『文化中心綴方新教授法』におけるものと同様の観点からのものである。つまり自由作については「純粹に彼等を解放し、そして思ふまゝなる個性の飛躍を期待する」ものとして意義を見、課題作については、「課題は、生活指導の焦点であり。課題することは、児童の生活を拡充する所の最もよい仕方であると考へる。つまり環境をつくる一方法だと思ふ。」として、課題にも意義を見ている。

自由作について述べた部分には、以下のように事実のみでなく、想像の記述について認める記述もあることを付けくわえておく。

文芸作品は主として想像力から生まれるものが多い。想像なくしては創造はあり得ない。而もその想像たるや。精神の解放なくしてはあり得ない事実である。 (上 p.272)

指導の具体的方法として示されているのは、鑑賞文や模範文を提示することと、文話である。「鑑賞文」「模範文」「文話」とは、以下のようなものである。

- ・鑑賞文 主として大家の名文なり、自信ある教師の作品。効果は読むこと的生活学習に述べたものと同じ。(上 p.293)
- ・模範文 鑑賞文ほどに児童の生活とかけはなれていない。児童にとっては最も近似な生活が、表現せられてゐるもの。表現されてゐる生活が児童にとっては親しみ深いものであり、従って「ウム、あの事柄があゝ面白く書けてゐる。僕も一つ書いてみよう」と云った心持ちを惹き起こさず(上 p.299)
- ・文話 生活指導の文話 文豪の生活の有様や、創作ぶりを話すとか、物を見る態度について話す。

表現指導の文話 文題のつけ方に対する注意とか、想の纏め方に対する注意 (上 p.302)

教師の「生命」が児童の「生命」と触れ合うことが、「生活指導」として「生活学習」の重要な要素としてあげられていことについて述べたが、ここでは、「鑑賞文」「模範文」「文話」という区別はあるが、何れも綴方作品における書き手の「生命」に触れることが、綴方学習のための方法として示されている。特に表現指導らしきものがみられるのは最後の「表現指導の文話」のみであるが、これも細かい注意ではない。

章の最後には「綴方生活の学習」という節があり、学校生活の場面とそれをもとに書かれた綴方作品や、「生活をしっかり掴んでいる子供の作品」例が2例掲載され、実践紹介に代えられている。

## 2. 5 「生活学習」における国語の実践とその理論のまとめ

「生活」は、螺旋状に「取得」と「表現」を繰り返して深化拡充するものである。「収

得」は、直接経験からの取得以外は、言語を媒介とした「間接取得」であり、「表現」も動作などの他には、文字や言葉によるものである。「生活の深化拡充」を目指す「生活学習」において、文字や言葉を扱う国語科は大変重要な位置を占めている。

実践提案は、聴方・話方・読方・綴方の別にそれぞれなされている。

聴方は、間接取得の手段としての観点から、低学年の、まだ文字学習が十分でない子どもにとっての「有力なる生活開拓の具」として位置づけられている。

読方も聴方と同様間接取得の手段である。従来的方法的に手順を踏む読方でなく、感情的に同化することを以て、精読の目的を果たしうるとする点が特徴である。また「生命を発動する」「環境」としての読方教材であるという観点から、そのものに著者の「生命の要求」があるものを教材として求めている。

話方の目指すものは、自己表現による向上である。それには「生活観照」の態度によって「生活の豊かさ」と「生命の要求力」を養うことが第一である。「生活観照」は、まず自己を明確に意識した上で、見るものと見られるものとの融合の境地に入ることである。それによって豊かになった生活を表現することによって、向上するとしている。

綴方についても「生活観照」が重要であるが、ここでの記述は、『文化中心綴方新教授法』に於けると同じく、自由作には個性の飛躍の場として意義を見つつ、課題作の必要を認めている。課題作については、生活指導の焦点であり、環境をつくる一方法として意義を見るところ。その実践は、直接指導ではなく、鑑賞文・模範文・文話といった、あるべき姿の提示に留まっている。

### 3. まとめと考察

#### 3. 1 「生活学習」の理論と実践のまとめ

「生活学習」は、子どもを、文化を創造する主体として育てることを目指すその教育論から導かれた実践理論である。

「生活学習」の理論は、「文化とはよりよき生活そのもの」であり、「生活」とは「生命が対象に交渉をもつその相」であるという考え方を基盤とし、「生命」が発動する場面として「生活」それ自体に意義を見る「目的と価値の内在」がその大きな特徴である。

そこでは自然同じ「相」の中に、子どもの育つ「相」もあるとされ、自然がそれぞれに価値があり、外部に目的を持つものではないのと同様に、子どももそれぞれに価値を持ち、外部に目的を持たない存在である。「生活学習」とは、それ自身価値を持つ自然のとしてのあり方をより充実させることを、教育として目指すものである。

「生活学習」実現のための重要な要件として「生活の解放」があげられるが、それは子供の「自己活動」を保証するものとしてある。

また「生活学習」を子供達にもたらす有効な方法としては、「環境」と「生活指導」の観点が示されている。

「環境」の提供に意義を見るが、あくまでそれに触れて触発される子どもの側に主体があり、教師による取捨選択を経ず、豊富に与えることをよしとしている。

「生活指導」とは、学校生活における教師対児童の触れ合いである。ここでも、主体は児童の「生命」にあり、「自己をしっかり掴むこと」は児童にも教師にも求められる重要な要素である。

「生活」は、螺旋状に「取得」と「表現」を繰り返して深化拡充するものである。「取得」は、直接経験からの取得以外は、言語を媒介とした「間接取得」であり、「表現」も動作などの他には、文字や言葉によるものである。「生活学習」において、文字や言葉を扱う国語科は大変重要な位置を占めている。

実践提案は、聴方・話方・読方・綴方の別にそれぞれなされている。

聴方は、低学年の子どもにとっての「有力なる生活開拓の具」として位置づけられている。

読方も聴方と同様間接取得の手段である。感情的に同化することを以て、精読の目的を果たしうるとする点が特徴である。また「環境」としての読方教材という観点から、そのものに著者の「生命の要求」があるものを教材として求めている。

話方の目指すものは、自己表現による向上である。それには「生活観照」の態度によって「生活の豊かさ」と「生命の要求力」を養うことが第一である。「生活観照」は、まず自己を明確に意識した上で、見るものと見られるものとの融合の境地に入ることである。それによって豊かになった生活を表現することによって、向上するとしている。

綴方についても「生活観照」が重要であるが、課題作の必要を認めている。その実践は、直接指導ではなく、鑑賞文・模範文・文話といった、あるべき姿の提示に留まっている。

### 3. 2 考察 『文化中心綴方新教授法』との比較

『文化中心国語新教授法』の内容である「生活学習」について見てきた。ここでは、前章で取り上げた『文化中心綴方新教授法』と比較し、その変化についてを中心に考察をおこなう。以後『文化中心国語新教授法』については『国語新』、『文化中心綴方新教授法』は『綴方新』と略記する。

まず、『文化中心国語新教授法』と『文化中心綴方新教授法』との最も大きな違いとしてあげられるのは、認識のありかたから、認識主体である児童の「生命」の育成に焦点が移っているという点である。

『国語新』では、綴方に於ける周囲の事物だけでなく、読方教材、聴方教育を含めたすべてが児童の「生命」が交渉する相手として位置づけられている。

国語実践の提案においても、児童認識そのものと実践との関係についての記述は乏しく、代わりに「生命を発動させる」教材や、実践のあり方がその記述の中心となっている。

また、述べ方としては、『国語新』には、過去や当時の特に国語をとりまく教育思潮を大いに意識し、それらとの比較の中で、「生活学習」という自らの教育の立場を明らかにしようとしている態度が見られる。

例えば、読方の生活学習の章に、読本教材のあり方についての考察と国定読本の教材についての意見、当時流行の精読法、劇化などに対する意見や提案を行っている点や、学習

指導案の必要の是非についてを含む点など。綴方には、すでに終息してはいたが、随選題論争についての意見や、綴方指導系統案について述べている。また『赤い鳥』によって盛んになった童謡・童話と、方言使用について触れられていることなどがそれである。

このような記述の姿勢は、「生活学習」理解を助けるための方法としても有効であったが、何より池袋児童の村小学校における実験的実践によって得たものへの強い確信によるものが大きいと思われる。

最後に、二書の内容的な違いとして事実を書くことへの態度の変化があげられる。

『綴方新』では、綴方が児童の「生活の記録」であることにその教育的意義があるとして、事実を書くことが強く求められていたが、『国語新』では、中心となる児童の「生命」の発動に重点があり、その前提の下ではあるが、空想を読むことや書くことにも触れ、事実へのこだわりがなくなっている。この違いは、二書それぞれの目的や方法ともつながる違いである。その直接の理由は明らかではないが、それぞれの母胎となる実践における対象児童の実体の相違が考えられる。

『綴方新』においては、周囲の対象化による自己確立を綴方指導を通じてもたらすという目的と方法がみてとれたが、それは鳥取県下の公立小学校の農家を中心とした家庭の児童に対する近代的な視線の習得という側面がある。

一方『国語新』の「生活学習」を構想した際の対象児童は、東京の私立小学校の学費が払える家庭の児童であり、『綴方新』の目指した意味での自己確立がある程度達成されているかわりに、生きることに直結するようなダイナミックな生活そのものの体感に乏しい都会の生活者としての児童である。「生活学習」構想を生む状況として、彼等に足りないものである「生活」への没入を教育としてもたらそうとしたと考えることもできる。

いずれにせよ、「周囲の事実を自分自身を中心として捉えること」から、「自分自身の現在への没入によって、その現在を深く捉えること」へとその教育内容の中心が変化していると言える。

『文化中心国語新教授法』は、池袋児童の村小学校勤務からわずか1年半の間に出版された。そこに中心的主題として述べられている「生活学習」は、池袋児童の村小学校の実践を通じて形成されたものである。ここでは、退職までのその後の一年を含めた池袋児童の村在職2年半すべてに渡る峰地の実践と理論の変化を追うことによって、彼がどうその「生活学習」のあり方を形成していたのかについて考察したい。

方法として、雑誌『教育の世紀』に掲載された峰地の記事を時系列でとりあげ、そこに見られる実践・理論の変化から、「生活学習」観の形成過程をたどることとする。

『教育の世紀』掲載記事を取り上げる理由は以下の通りである。

『教育の世紀』は池袋児童の村の経営母体としての教育の世紀社から1923（大正12）年10月創刊され、月一冊のペースで1928（昭和3）年11月の終刊まで約5年間に62巻発行されている。この機関誌は、実験学校としての池袋児童の村小学校の実践及び研究報告の場でもあり、内容としては、当時の教育に関する様々な論考と、多くは、教育の世紀社の実験校としての池袋児童の村小学校での実践紹介に誌面が費やされている。

峰地執筆の記事は、開校1924年4月の2ヶ月後の6月、2巻6号（1924大正13年）が掲載の初めであり、児童の村小学校赴任は8月である。赴任後の記事は、2巻10号に始まり、それ以後峰地は、ほぼ毎月一本か二本の記事を書いている。峰地が児童の村に訓導として勤務した1913年8月から1927年3月までの2年半の間、最後の掲載の6巻9号（1928昭和3年）までに計45の記事が掲載されている。

記事の内容としては、実践におけるその時々に関心事について書かれており、テーマも多岐にわたっている。記事全体を見渡すことによって、彼の当時の教育に対する考えを、バランスを含め、総合的に見渡すことができると考える。また、実践を通して考えを練ってゆく傾向の強い峰地においては、当時『教育の世紀』への実践報告を兼ねた掲載原稿を出発点とし、それを中心的原稿としてまとめたものを、その後著書として構成し発行するという経緯が見られ、記事は峰地の教育思想の核となるものと見なし得ると考えた。

峰地執筆の掲載記事の内訳は、実践報告12、教育に関する論考10、学校や教育に関わる随想7、随想・紀行など学校に直接関係のない文章4、創作童話4、講演その他の報告5である。分量的には、峰地による子どもの描写が多く、特に有効な実践方法の提示や、成果の報告にはあたらな子ども達の生活描写が非常に多い。ただしこれは峰地の著述全体の傾向としても言えることである。

以下、『教育の世紀』における峰地の記事を、時間の経過とともに追い、その変化を確かめてゆくこととする。

### 1 赴任1年目（大正13年9月1924.8~大正14年7月1925.7）

池袋児童の村小学校は、大正13年1924年4月、「学級」はあるものの、「教科課程」「教材選択」「指導の場所」「教師」「時間」の選択を子どもの自由とすることを掲げてスター

トしている。峰地は、1925年9月児童の村に訓導として就任し、一、二年の担任となった。

赴任間もない頃の記事では、子どもの描写の中に、子どもが強制されないにもかかわらず、自然に学習に向かうことへの、驚きや喜びが見られる。また、指導者としての峰地が、子ども達が生活の中で自然に、学習に向かい、また自然に内容身につくような配慮を行っている様子が見られる内容となっている。

では、実際の赴任一年目の記事を取り上げ、その特徴について見てみよう。

下の記事は、児童の村小学校に赴任後まもなくの、或る日の学校の様子の描写である。この部分は、子どもたちそれぞれの学習の様子の描写である。子ども達が、自主的に学習に向かう様子が描写されている。この記事には、以下に引用した部分の他にもさまざまな描写が含まれている。時間割や教科書などの無い児童の村の様子を、峰地が新鮮な気持ちで見ていることがうかがわれる。

#### ◇おしまひまで仕事をするよ

「村」では九時にベルが鳴る。そして十時半にまた鳴る。九時のベルがなると外で遊んでみた子供達も大抵ははいって学習を初める。しかしベルが鳴っても一向かまはないで外で戦争ごっこをや土いぢりをやってみるときもある。又、ベルの鳴らない半時間前から学習を初めてゐるものもある。「村」のベルはたゞ時間を知らすにすぎない。

九時から学習を初めて、十時半までやると子供達は疲れる。十時半のベルを聞いて大抵の子供はお隣の草原に遊びに出る。晴れた日はお弁当をもって長崎村の方へ行ったり、立教大学の裏の森に行ったりする。

仕事が真剣になって行くと、その外へ出て遊ぶことなんか忘れたやうに仕事をつゞけてゐる。今日は、何時も遊んでばかりいる小野君が、十時半のベルをきいてゐたが、「僕はおしまひまで仕事をするよ。」さう云って読本の書き取りをやつてゐる。

「僕も……」さう云って小野君の傍で野口君も書取をやつてゐる。

松田君は地理の本を見てゐる。早川君はメートル尺でいろいろなものをはかつて、それを一々書きとつてゐる。

私はかうした学習の様子を見てゐると、嬉しさで心が一ぱいになるのであつた。

日課割なんか設けなくて自由にしてゐるこの学校の賜物として生れたよい習はしの一つなんだらう。

2巻12号(1924.12) (『自分』の仕事)より<sup>\*1</sup>

ここに描かれているのは、特にきまりとして強制されなくとも、子ども達が自然に学習を始めること、それぞれがてんでに興味のある学習をしていること、それに熱中する様子、である。

また別の記事を見てみよう。以下は、児童の村を去つた柏木先生と子ども達との手紙のやりとりについて書かれた記事である。ここで峰地は、柏木先生との手紙のやりとりを学

\*1 この記事は、のちに『文化中心国語新教授法(下)』p.333に所収

習のよい機会として意識し、子どもが自然にそれに向かうようにさりげなく流れを作り出している。「外にも書く人はありませんか」と子ども達によびかけ、「返事を壁に貼る」などがそれである。以下の引用では、子どもの手紙と柏木先生の手紙は省略して、峰地のコメント部分だけを引用している。

◇取りかわされた手紙

或日の午後、小野君が「今日は柏木先生へ手紙をかくよ。」と云った。それをきいて、私は「それは先生が喜ぶだろう。外にも書く人はありませんか、書けば一緒にして送ってあげるよ。」と云った。さうすると、「僕も書くよ」「僕も…」とあちこちから賛同の声が起こって、こゝに最も自然な綴方の作業が生まれるのであった。みんなは原稿紙に向かって書き始めた。

×

子供の手紙 三編 (省略)

×

まだ三四あったが何れも生活から生れてゐるだけに皆上出来のやうだった。私はそれを柏木君に宛てて送るとすぐ柏木君から子どもへあてて返事が来た。

私は柏木君の返事を壁にはつて置くと、朝登校して来た児童がかわるかわるその前へ行って読み初めるのであった。自然に生れた読方の作業である。

「柏木先生から返事が来てるよ」さう云って二三人のものがよつてたかつて如何にも嬉しさうによんでゐる。

柏木先生からの返事 (省略)

或子供は「海が僕達の行くのを待ってゐる。とかいてありますよ」と私のところにわざわざ告げに来るのであった。

又或子供は「又柏木先生に手紙をやらうね。すると返事をくれるから。」と云ふものもあった。この手紙を読むことは、どれだけ子供にとっては喜びであつたであらう。真に歓喜的学習である。

その翌日品川駅で柏木先生を見た子供の喜び——柏木先生の手をとる、肩にかゝる。キャラメルがポケットの中に飛び込む。林檎が出る。何と云ふ美しい情景だつたらう。

学習は教科から生まれるのでなく生活から教科が生まれ学習が初まるやうにありたい。そして生活それ自らが尊い学習でありたいと私は祈念する。

2巻12号(1924.12) (『自分』の仕事より)<sup>\*1</sup>

この手紙のやりとりの中で所謂教科の学習内容にあたる学習が、自然に生じ、また子どもの喜びの中でおこなわれることに、峰地が価値を置いていることが、「何れも生活から生まれていだけに皆上出来のやうだった。」「自然に生まれた読方の作業」「真に歓喜的学

---

\*1 この記事は、のち『文化中心国語新教授法(下)』p.333に所収

習である」「生活から教科が生まれ学習が初まるやうにありたい。そして生活それ自らが尊い学習でありたい」という記述などから見て取れる。

次の記事は、文字を覚える喜びを表現する子ども達の描写である。

◇「語の歓喜学習—主として漢字学習の仕方について—」

子供達はほって置いても、その生活が豊富に営まれるやうになり、精神力が充実して来れば、しぜんと、彼の原始人が文字を創案始制したやうに、文字を学習しはじめるのである。そして五個よりは十個、十個よりは百個とその記憶した文字の数の殖えること、そのことに興味と歓喜を覚えながら学習を進めるのである。真にそれは歓喜的学習である。本当に彼等は新しい文字を覚え込んだ時には、堪らぬその喜びを表現しながら踊り出すのである。或日尋二の三島君が、僕は「熊」といふ字を覚えたよと云ひながら、黒板に板書するのであった。

「熊といふ字はね。ム月ヒヒテンテンドンドンと覚えるんだよ。」

それをきいてゐた同じ尋二の小野君が、その『熊』といふ字に見入ってゐたが、やがて、  
「む つき ひひ てんてん どんどん」

と踊り出したのである。丁度参観の方もその踊る姿をごらんになって腹をかゝへて笑はれたことであつた。小野君は全く新しい漢字取得の喜びと「むつきひひ……」の調子よさと全身をつき動かされて躍りだしたのであらう。

又「馬」といふ字を「縦棒々々 横チョンチョン、引っかき廻してよいやさのさつさ……」と云つて或一児童が躍るのを見たこともある。真に漢字の取得は彼等子供にとっては歓喜であらねばならない。それは真に彼等の生命の拡充そのものであるから……。

二

然るに従来の漢字教授なるものは、全く教師の横暴からさうした子供の歓喜的学習を奪つてしまつてゐた。何をか教師の横暴といふ。先づ教師は山といふ字は何年の何課でなくては教へられぬものと決めてゐたのである。如何に児童が要求しやうが、「その字はむづかしい。尋常三年になつて習ふ字だ。」そんなことを云つて児童の要求を殺して居たのである。教師は「木」と云ふ字を教へなければ、「林」と云ふ字や「森」といふ字は教へられぬものと思つてゐたのである。これは大きな謬見で、児童が『森』といふものに対して生々とした興味を持ったときは「森」の字は「林」もしくは「木」よりも容易に取得し得るのである。かうした興味の緊張して表はるゝことは、さう度々はないのである。その興味に油ののつた時こそ学習の好機なのである。漢字の難易などはさう外的に估屈に考へなくてもよいのである。しかし従来の漢字教授なるものは全く教師の系統にのみ重きを置いて所謂教授をなしてきたのである。そして、児童の要求は殆ど殺されて来たのである。これ私が教師の横暴といふ所以である。

3巻3号(1925.3)<sup>\*1</sup>

このあとには「漢字学習カード」に作り熱心に取り組み、次々に漢字を覚えていったこ

\*1 後半部の表現を変えて、『文化中心国語新教授法(上)』p.168に所収

とが書かれている。ここには、学習そのものが子どもにとって喜びであることと、そのような子どもの興味を逃さず学習場面を構成することの重要性が述べられている。

次は、まだ理科学習を行わないことになっている尋一・二の子どもの理科への興味の芽生えがこの描写の中に示されている。他にも幾何学や地理への興味を示した例があげられている。ここでは、子供が興味を持ちやすい形で話をしてやるなど、興味を導く様子が見られる。

◇「児童の科学的な生活」3巻4号(1925.4)

尋一二の「二の組」の子供にも、科学の萌芽はもう芽生えてきた。

いつか子供達が「太陽とお月様とどちらが大きいか」の問題について話してみた。それが、発展して「太陽」のお話をしてくれといふことになって、「太陽」の話をしてやった。それが更に発展して、「今度は星の話をしてくれ」といふ事になり星の話などもしたりした。カント・ラプラスの火雲星説や、木星や土星などの話には興味をもってきてみた。この話は漢字カードの上にも表はれたのだった。

子供達は二学期に入ってから、「子供の科学」なんかをもって来てよみだした。「子供の科学」を毎月とっている子は三四人あるやうだ。いろんな写真を見ながら理科に関する話なんか盛にやつてゐる。

或日のことだった。早川君と福沢君が、「先生ここに蠅の目が出てゐるよ。」と云って私の所に、その「子供の科学をもって来た。私は「随分たくさん眼があるだらう」といふと、

「幾つあるの」といふ。私は手許にある理科書をとって、

「さう蠅は七千三百ばかり眼があるね」

「おやおや随分沢山あるんだね」

「ちゃ、とんぼはいくつ？」

「蜻蛉は一万六千五百だね」

「ちゃ、蠅よりずっと多いんだね」

「先生黒板に眼の数を書いてくれ」

「では蜘蛛は？」

「蜘蛛は八つ」

「蜘蛛は少ないのね」

「では、かには？」

「六千二百」

「ちゃ、一ばん多いのは？」

「バッタで一万八千六百だね」

私は小黒板にその複眼の数を一々書いて置いたのであった。

「消しちゃいけない」といふので二三日消さずに残しておいたのだった。

(後略)

この記事は、『教育の世紀』掲載時には、子どもの興味を重視する考えから、定められ

た教育課程に従うことの不毛について述べるための例としてなされた描写であった<sup>1)</sup>。

ここまでは、峰地赴任からおおた一年目までの記事である。1年目の実践にかかわる記事の多くは、自由な環境の中にあっても、それぞれの興味に従い自主的に学習に向かう子ども達の描写である。そこでは、最終的には、子どもの自主性に任せながらも、いわゆる学習内容の収得がなされていることが、その成果として示されるものとなっている。又指導としては、子どもが生活の中で、自然に学習に向かえるような、様々な配慮を行っている。

## 2. 赴任2年目 (大正14年9月1925.9～大正15年7月1926.8)

赴任2年目の子どもの描写には、いわゆる学習内容でないことに取り組む姿の描写が多くなる。また一方で、算数の練習問題の描写など、いわゆる学習に取り組む子どもの様子の描写が現れる。

実践方向ではないが、「学習の遊戯化」については、早くからの関心事であったが、この時点では、そのものにそのものとして取り組むことについての意義が、論として深められていることが見られるものとなっている。

では、実際の赴任2年目の記事を見てみよう。

池袋児童の村小学校では、峰地赴任からちょうど一年たった夏休み、「九十九里浜夏の学校」が行われている。これについては、2週間に渡る共同生活の様子が、子どもを中心にそれまで以上に生き生きと描写されている。

『教育の世紀社の総合研究』では、開校後1年余たった『教育の世紀』第三卷六号(1925.6)に、「池袋児童の村の教育」と題する報告が「池袋児童の村小学校」名で掲載され、ここでは、開校当初の「プラン」に、新たに「生活尊重」「順自然」の項目が加わっていることをあげて、「自由教育的な傾向から生活教育的な傾向への移行」の契機をこの頃に見ている<sup>2)</sup>。「生活尊重」の項には「子供自身の生活の中に多くの教育的意味を見いだす」とある。毎年の「夏の学校」は、児童の村における教育実践の骨組みの一つとして、そこでの「施設事項」にあげられている行事である。

以下に引用した記事「九十九里浜夏の学校」は、冒頭に「私は主として国語生活に関係した事柄について書いてみたと思ひます。」と断り書きがある。それにもかからずそのあとの記事内容はすべて九十九里浜での子供の様子の描写であり、例えば以下に示した初めの記事である「栗山川」もそうであるように、峰地が言うような「国語生活に関係した事柄」は特に見いだせない。

---

\*1 ただし、この「蠅の目」の部分とこの後に続いていた「食べものがうんこになるまで」は、『文化中心国語新教授法(上)』の第三章の三「生活指導」の項に、科学的生活の一例として掲載されている。(『文化中心綴方新教授法(上)』p.72)

\*2 民間教育史料研究会『教育の世紀社の総合研究』1984 一光社 p.204

◇「九十九里浜夏の学校」

私は主として国語生活に関係した事柄について書いてみたひと思ひます。

△栗山川

私はふと幼い頃のことを思ひだして、さわざわと舷に触れた芦の葉を箆りとった。そしてそれを手指の間に挟んで芦笛を吹き初めるのであった。幼いころ学校帰りによく吹いた芦笛は三十過ぎててもやはり鳴るのだった。ピーピーピーピー芦笛はゆるやかな川の水の上を流れては消えた。いつか久布白君や野村訓導のこの芦笛を吹き初めるのだった。

兩岸は芦と真菰でびっしり詰まってゐる。赤い萱草の花が水の上にさし出て咲いてゐた。

「おや波の音がしてゐる。」不意に野口君が耳をそばだてた。たしかに九十九里浜の波の音だ。

ドー　ドー　ドー

風の音のやうな、それでみて地の底から聞こえてくるやうな力強い音響だ。

まだ海岸までには二里以上はあるさうだ。私はあの空が崩れて来るかと思はるゝ、九十九里の白波を思ふのだった。

兩岸の芦間では釣りをしている人が幾人もゐる。古い麦わら帽子をかぶって、煙草を吹かしてゐる。

「小父さん釣れたかい？」子供達が叫ぶ。声をかけると、彼等はきつと何か愛嬌のいゝ挨拶をする。手長蝦をプイと投げてくれたり、鯰を投げてくれたりする。中村君が銅盥を水槽にしようと思ひだし、すぐそれに水を入れて即製の水槽が出来た。鯰が長い髭を鷹揚にふってその水槽の中でふらりふらりと泳いでゐる。皆は喜んで、それを眺める。(後略)

3巻9号(1925.9)\*1

全部で28項目のうち、いわゆる国語学習との関係がなんとか見いだせるものは、次の5つのみである。「村の新聞」「反対づけ」「花火(子供の詩2編含む)」「九十九里の歌(峰地作の短歌4首)」「地引き網(子供の綴方2編含む)」「銚子行き(峰地作?の詩含む)」

(これも、新聞作り、言葉のあそび、体験が作品となっていることなどから、なんとか国語の学習との関係がみられるという程度のものである。)その他は、夏の学校での体験や、珍しい動物にふれた子どもたちの、峰地による描写であり、国語の学習との関係は見いだせない。この頃、峰地が何を「国語」としたかについてははっきりしないが、少なくとも生活そのものを深く味わうことに価値を見、それを学習と考えていることがわかる。

次に、学習内容に関わる実践について書かれた記事があるのでみてみたい。

「進度」は、児童それぞれの算数の問題集の進度調べについてである。ここでは、学習内容への取り組みが、1年目にそうであったように、ゲームや楽しみの中で学ばれるものとしてではなく、取り組むべき課題として取り上げられている。

\*1 この記事はのち『文化中心国語新教授法(下)』p.363に所収

#### ◇進捗

二月三日、

朝、私は子供の算術の進捗をしらべさせた。

一月八日からこの方、初めて調べさせたのである。百頁あまりの問題集ではあるがもう完了してあるものが五人ばかりあった。三十頁ばかりしか進んでいないものが二人あった。

進捗をしらべさせるのは、子供にその進捗を各自覚させる機会を与へるだけでいい。

進捗が遅れてあるからと云って、子供をせきたてたり、進捗の進んでいる子供をいばせたりすることは賞賛すべきではない。

児童は各々自分の力に適した進み方、歩み方をすればいいのだ。

◆「子供を観る」より（『教育の世紀』第四卷三号(1926.3)）

#### ◇色かるた

一時間目の学習は可なり力が入った。大ていは算術をやった。T君は理科の読物、M君は童話読本英子ちゃん美代子ちゃん人形づくり、Y君、知雄君は遊び、さまざまな学習の相である。その中、峰岸君は昨日の本の続きを書いてある。行ってみると、色かるたをそれに書いてある。文句だけをかゝけて見よう。

むらさき むんむん おこりだす。

紫の外套を着た男が、よそに出かけ、汽車におくれておこりだしてあるところを描いてある。

あかはあめをしゃぶってる。

赤いマントを着た子供が大きな飴の棒をしゃぶっている絵だ。

みどり みづに ながされる。

水の上に緑色のものが流れてある。赤い小さな太陽が上に輝いている絵。

くろは クロンボ いんどじん

きいろ きろんに なっちゃった

くさいろ たくさん ぎょうれつだ。

しろは ぼつぼつ ゆきがふる。

等可なり面白いものが出来てある。大連の絵の先生が二人いらして、それは『素敵だ』とほめて居られた。

◆「子供を観る」より（『教育の世紀』第四卷三号(1926.3)）

「色かるた」は、前の「進捗」と同じ「子供を観る」の中の記事である。ここでは「さまざまな学習の相」として、算術、理科、童話読本、人形作り、遊びがあげられている。ここでも、いわゆる教科の学習に取り組む子どもが、遊びに熱中するのと同じように、楽しみの要素がない教科学習そのものに熱中する姿が描かれている。

#### ◇志垣先生の手紙

午のごはんのとき、私はモスコウなる志垣氏からの手紙をよんできかせた。丁度この日、宮本君が世界地図をもって来てくれてみたので、それを壁にはってゐたので都合が

よかった。子供達はぱんなどをたべながら喜んできいた。

旧暦十一月七日に伊美先生が出されたお手紙を私は一月七日に受け取りました。東京をたったのも七日でした。七日に縁のあることです。この日はモスクワはクリスマスで店は半分やすんでみました。ロシアではまだ旧暦を用ふる人が多いのです。日本をたつてからもう一月になります。モスクワについてから二十日あまりになります。この間の毎日の生活をお知らせしませう。

—志垣氏の手紙— (省略)

午後の時間は志垣氏への手紙をかいた。

—志垣先生に 西正子さんの手紙— (省略)

など七、八通出来上がった。私はモスコーなる志垣氏に送りたいと思つてゐる。

かうした仕事は全く、所謂教授とか学習とか云ふ空気のものではない。地理教授とか綴方教授とか云ふにはあまりに生活そのものになりきつてゐる。

私はかうした境地を生活学習といつてゐるのだが、この言葉さへも、とてもこの気分にはしっくりするものではない。

4巻3号(1926.3)

「志垣氏の手紙」の内容は、モスクワの志垣先生からの手紙が来た時のことと、志垣先生の手紙、志垣先生に宛てた子どもの手紙とその時の峰地の胸中についてである。「丁度この日、宮本君が世界地図をもって来てくれてゐたので、それを壁にはつてゐたので都合がよかった。」というのは、この機会に自然な学習が出来るようにわざわざ世界地図を用意したわけではないことを示している。また、紹介されたのも、「午ごはんのとき」であつて、学習などにあてる時間ではない。

これを、1年目まもなく同じく手紙を扱つた「取り交わされた手紙」2巻12号の記述と比べるとその違いが明らかである。「取り交わされた手紙」の当時は、手紙のやりとりが、読方・綴方学習が自然の動機の中で出来ることに意義があるものとして捉えられている。また峰地が意図的にそのような環境作りを行っている。

「志垣先生の手紙」では、結果的に地理学習や綴方学習になつたかも知れないが、そこに意義があるのではない。「かうした仕事は全く、所謂教授とか学習とか云ふ空気のものではない。私はかうした境地を生活学習といつてゐるのだが、この言葉さへも、とてもこの気分にはしっくりするものではない。地理教授とか綴方学習とか云ふにはあまりに生活そのものになりきつてゐる。」と述べる。ここで「あまりに生活そのもの」というのは、手紙のやりとりに手紙のやりとりとして取り組むことを「生活そのもの」というのであり、それが「生活学習」の「境地」であるという。ここには「地理教授」も「綴方教授」もなく、「生活」があるのである。「この気分にはしっくりするものではない」という表現には、この手紙のやりとりが、学習ではなく、生活としてだけあるのであつて、「生活学習」という言葉でさえも、「学習」という表現を用いて説明している点が、その「境地」とは異なつて思えるということである。

ここに、他の活動の中にさりげなく教科的な学習内容を含ませ、それを隠れたもう一つの目的とする考え方、実践のあり方からほぼ完全に脱していることが見える。そこでは、教科の学習内容は、教科の学習内容として、生活としての他の活動と同様、そのものとし

て取り組むことが良しとされるのである。

以下は同じく「子供を観る」より、算術に取り組む子どもの描写である。

◇十一頁やった

T 君が午後算術をやっている所により添っているいろいろ指導した。十一頁ばかりやった。

『十一頁やった』『十一頁やった!』

T 君は大喜びで大声をあげて一人勇んでゐた。

一日に一人でもいいから心の深いところで握手して学校をかへりたい。

「子供を観る」第四卷三号(1926.3)より<sup>\*1</sup>

この記事に印象的な表現は「心の深いところで握手して」という部分である。このT君と、心の深いところで握手ができた喜びを感じての表現であろう。算術には算術として取り組む中にその喜びがあるのである。「より添っているいろいろ指導した」ことによって、T君の喜びがどういう喜びかを実感として感じて、一緒に喜ぶことが出来たのだと思われる。先生が自分の喜びを実感して、同じように喜んでいながらT君も感じたに違いない。「心の深いところ」での「握手」とは、そのようなことを指すのではあるまいかと思われる。

ここに見るように、学習と遊戯に関しては峰地にとって大きな関心事の一つであった。前節においても少し触れた内容であるが、学習に学習として取り組むことが峰地の結論であり、それについて述べた記事が以下である。長いので、一部を引用して示す。

◇『『遊戯の学習化』『作業の遊戯化』に対する批評』

学習を遊戯化して学習の負担を軽減する思想は、遊戯は楽しいものであって、作業は困難なものであることを予想してゐる。学習を遊戯化することは苦い知識をあまい遊戯のオブラートに包んでのますことを考へてみると見られる。しかし私をもってすれば、遊戯には遊戯の面白みがあり、作業には作業の面白みのあることを認める。しかもその異なる生活の滋味を体験することこそ、人間としての高い教養の基礎をなすものではあるまいか。

この中（注：遊戯の中に学習作業を仕組み、作業を遊戯化して文化価値の取得を興味あらしめるという思想の中）には甚だしく規制文化重視の意味が含まれ、生命を第二義的に見てゐるところに反対せざるを得ない。下中氏が云はるゝやうに文化とは要するに生命の排泄物である。それは生命の肥料とはなるが、生命価値そのものではない。肥料的価値を第一義的に見て、生命的価値を第二義的にみるのは価値の転倒である。

遊戯は遊戯のまゝに徹底せよ。作業は作業のまゝに徹底せよ。そして自由に而も何等の無理がなくそれが発展するとき、真の文化価値は創造されるはずである。

---

\*1 この記事はのち『新訓導論』（昭和2年1927 教育研究会）p.189に所収

この記事は、前年の『教育の世紀』掲載の峰地による訪問記「入澤宗壽氏を訪ねて」(3 卷 1 号 1925.1) に、峰地のプレイング・メソッドについての質問や、「僕は今作業と遊戯とをうまく融合せしめようとして苦しんでいるのですがね。」というような発言があるが、それから一年以上たって、作業と遊戯についての考えをまとめたものである。

翌月の記事「低学年教育二個年の経験」は 18 ページに及ぶ長い記事で、低学年の担当者としての回想である。前半は全体的な感想、後半は各教科ごとの実践内容の報告の形式をとっている。内容は、前月の記事で述べた理論を、具体的な実践を通じて述べたものだと言える。以下はその抜粋である。

#### ◇「低学年教育二個年の経験」

ところで、一たい私はこの二箇年の低学年教育で何をしてきたのか。そして何を試みようとしたのか。——私はペンを持ったまゝ考へてみる。遊ばせてきただけのことだ。——全体を通じてこの心持が一ぱ<sup>ア</sup>濃厚なやうである。さう字義通りに私は子供達を遊ばせて来たし、子供と私は遊んできただけに過ぎない。しかし私はこの二ヶ年がそのために私にとって意義深かったばかりか、子供にとっても幸福だったと思つてゐる。汽車ごっこは何回やって来たか分からない。天狗ごっこ、化物ごっこ、鬼ごっこ、かるた取り、粘土いちり、お島づくり……考へて見るとそんなものがこの二個年の大部分をしめてゐたやうな気がする。しかもその遊びは徹底的に遊びそのもので終始しようとも私も願ひしたし、子供はそれを実行した。遊びにはたゞ遊びの目的があるだけで、ちつとも他に目的はなかつた。私は子供と交わつて、車掌になったり、化物の親になったりした。私はそれが面白かつた。私は決して遊びの中に私の目的意識、指導意識をのさばらせる気もちにはちつともなれなかつた。遊びそのものゝ気持ちの中にとけ込むことだけであつた。だが結果は非常によかつたと思つてゐる。第一子供の元氣は内に充溢してきた。身体は強健になった。この事実に対しては実に明瞭な事実としてその結果があらはれた。一年中薬餌に親しんでゐた子供が、全然薬餌を絶つに至つた。それは決して一人二人ではない。全級の体格検査の統計は全国の児童体格に比して著しく良好であつた。陰鬱な子供は強健になった。これは何としても思ふ存分に遊ばせた結果であつたと思はれる。

子供が快活になり、元氣が溢れて来たといふことは、つまり生活力の強くなつて来たといふことである。強い生活力がなくてはよき学習は成立しない。遊びはよき学習の根底でもある。

(中略)

子供達は自分の要求によつて作業を遂行するとき、そこに作業には作業としての別な喜びのあることを実感する。旅行して旅行記をまとめるためには或る努力を要する。聴取した科学者の伝記をノートするには或る努力を要する。つまり作業には或る意識的な努力を要するものであるが、彼等はその努力の快感と云ふものを実感として握る。

苦痛の快感——そんなものを彼等は小さいながらも味ふことを忘れない。この快感こそ学習の根本となるものである。

一たい従来に於ては指導といへば教師が自己のもつ教育目的に、児童を引きつけようとするのであった。かうした立場に立つての指導であるならばむしろそれは個性的な学習の指導とはなり得ない。そのわけは教師が自己を強いることになり、子供自身から考へる<sup>マ</sup>、そこに自己らしい目的と活動とが成立しないからである。

個性的指導といったからとて、決して個人指導の意味にはならないと思ふ。一斉的学習の中にも立派な個性指導の境地は成り立つことは云ふまでもない。例えば子供は一樣にお話が好きである。がお話はつまり一斉的学習の模式的なものである。だが一斉的にお話をきいてゐる中にも児童個々は自分に最もふさわしい聴き方をして、形は一斉的に流れて行つてはゐるが、心は個性的に進んでゐる。そこには各個の個性が教師の個性と交響し合つてゐる。教師は教師で児童の個々が発散する生の微光に包まれ一種の個性の階調を実感しながら話してゐる。この境地は教師は教師としての單純の表現になつてゐないのである。

終わりに

要するにこの二ヶ年の私の学習指導の心持ちは教科本位を排して、生命本位に徹底しようと思つたことであつた。教科を取扱ふ場合にもそれを生命の下に於て生かさうとした。

これまでの私の経験はかうした立場に於て、あまりやく立たなかつたといつてよい。

4巻5号(1926.5)

引用の初めの部分には、「遊びは徹底的に遊びそのもので終始しようとして私も念願したし、子供はそれを実行した。遊びにはたゞ遊びの目的があるだけで、ちつとも他に目的はなかつた。」という記述など、随所に峰地が児童をただ遊ばせてきたということと、そのことによる子ども達の変化について書かれている。

次の部分には、「苦痛の快感」という言い方で、作業の中の作業としての喜びについて述べている。ここで例となつた「旅行記をまとめること」や「科学者の伝記をノートにまとめること」は、教師の声かけによつて始まつた作業かもしれない。しかしここで問題にされているのは、作業の中にある、作業としての喜びである。教師が言わなくとも子どもの方から自主的に始めることを良しとする表面的な自主性でない。(表面的な自主的活動だけに目を向けるなら、それは教師を喜ばせるためや、教師の顔色を見てなど、いくらでも起こることであるのは、誰も知っていることである。)[作業には或る意識的な努力を要するものであるが、彼等はその努力の快感と云ふものを実感として握る]という言い方には、その作業を喜びを感じるまで熱中することに意義を見る深い意味での自主性を念頭に置いていることが見て取れる。その後の部分にも、個性的学習が、形として必ずしも個別の学習というわけではなく、一斉学習であつてもよいとするなど、問題としようとしていることが、形式の次元での話でないことを述べている。

引用の最後の部分「これまでの私の経験はかうした立場に於て、あまりやく立たなかつたといつてよい。」という記述は、それまでの経験の価値を否定する内容の述懐である。これは、峰地の中で、大きく考え方が変化し、それによつて実践に関する考え方もやり方も大きく変化したことを示している。その変化とは、彼が言うように「教科本位を排して

生命本位に」という変化である。つまり教科的な価値でなく、児童の認識を中心として学習を組織すること、実践としては遊ばせることも教科内容も同じように、取り組む児童のにとっての深まり自体を学習として見るという変化である。

『文化中心国語新教授法(下)』の出版は、1925年12月赴任後一年半の時点である。この時すでに、理論としての「生活学習」は出来上がっており、「教科本位を排して生命本位に」はその序文にも強く主張されている。しかし実際に教科学習を目的として置かないことは、実践の上ではそれほど簡単ではない。教科学習だけでなく、児童以外の何かを価値としてそれを目指すことを学習とすることは、教育に携わる者には思いのほか深く浸透していると創造する。例えばそれまでの学習が、別の目的のために教科学習の取得を手段とするものであったとしても、何か子どもの外に目的を置き、それを目指して学習を構成するという意味では、教科内容の取得を目指す学習と同様である。

子ども自身にとっての認識を第一の目標とし、外にある目的に向かうことを組織しない「生活学習」は、この頃になってようやく実態として行われるようになっていけると言える。「これまでの私の経験はかうした立場に於て、あまりやく立たなかつた」と感じ始めている峰地にとって、この2年間は、その転換の道のりとしての二年間であり、ここに至って実践としてもようやく徹底してきたとも言える。

### 3. 赴任3年目 (大正15年9月1926.9～昭和2年3月1927.3)

『教育の世紀』には退職後もしばらく峰地の記事が見えるが、それらも3月までの勤務中の日付のものである。以下の記事は4月号のものである。発行日は4月1日であり、日付が無いが、「四月にはいると」という表現などから、学年末に書かれたものかと推察される。内容は、子ども達に来年度の計画を語りかけるものである。

#### ◇尋三・四児童に対する四月の独語

立教の裏がいけなかつたら、長崎村の弁天池のあたりに行かう。

弁天池のあたりには蛙の卵がみつかるだらう。蛙の卵をかって見ようか。今年も。毎年やる仕事ではあるが、今年も飼へば別なおもしろいものが見つかる筈だ。蛙も違ってゐるし、君達の眼もちがって来てゐるのだから。

学科の方では、今年は地図を買ひませう。地理の本も買ひませう。これまでは地理はお話し、したゞけであつたが、今年から地図を書いたり、ノートを作つたりして見ませう。何、外国地図をもつてゐる。それはいゝ。それを使って研究するも面白い。さうだ。姉さんの古い地図でいゝとも。

読方の書取をもう四年のを初めてゐる人がありますね。書取も去年と同じいやうにつゞけませう。しかし四年になるとむつかしい言葉がたくさん出て来ますよ。するとその語句の研究などすることも大切だと思ひますね。書取帳の外にもう一冊ノートを用意しませうね。理科のノートは去年つかつたのでいゝ。三年の方は新しくつくつてほしい。

算術の方は去年は教科書をすっかり君たちの独自学習のみに任せてみました、今年  
は教科書の方を『先生の時間』の仕事に使はせて貰いませうか。そして君たちの独自学  
習には何か別なものを使ひませうか、自分にじっくりする本を考へて見て下さい。私  
の方でも二三種とりよせておきます。

童話なんかもやつぱり話つゞけませうよ。綴方の文集も作りませうよ。

○

それと、四月初めに時間割をつくって見ませうね。学期の初めのきりに新しい時間割  
をつくってかかることは新しい気持ちになれて、力も新しく湧いて来る。

第五卷四号(1927.4)

この記事では、上の引用部分だけでなく、教科の学習についてがその全般的な内容であ  
る。教科学習を正面から取り扱う態度が見られる。これは、峰地においては、教科学習の  
重要性についての再認識による軌道修正<sup>1)</sup>ではなく、関心の焦点の移行によるものが大き  
いと考えられる。教科内容的学習を含め、全ての学習における形式的表面的な自主性から、  
そのものに児童本人として十分熱中できているかという意味での自主性への移行である。

#### 4. まとめと考察

児童の村赴任間もない頃には、時間や内容にこれといった決まりのない学校のなかで、  
児童が自然に学習に向かうことを喜ぶ描写が多い。また、峰地自身が、環境として子ども  
達が無理なく学習に向かい、楽しみの中で知らず知らず学習が出来るように配慮している  
様子も見られる。それは最終的な目的としては教科的学習内容の習得を目指していたと言  
えるものである。

2年目、「九十九里浜夏の学校」では、生活自体を学習と見る見方が明らかに見られる。  
このあとの『文化中心国語新教授法』出版の時点(大正14年1925.12)では、「価値の内  
在」という特性を持つものとしての「生活学習」の提唱がすでにその主張となっている。  
しかし、そこに掲載された実践の具体的な学習場面の描写は、子供が楽しみながら、自主  
的に興味を持って、遊びとして熱中する中で、といった描かれ方であった。

その後の記事あたりから、学習場面は学習そのものに取り組む様子の描写として、その  
他の遊びに取り組む描写と並べられている。これは、学習内容習得の必要性の再認識によ  
る軌道修正を示すものではない。一層「生活を生活すること」という、子ども自身の「生  
活」への没入に価値を見るに至った峰地の中では、学習は学習として取り組まれるもので  
あり、殊更に興味を喚起することや、楽しみの要素を付けくわえることなどが行われなく  
なっているためであると言える。

そこに、学習内容の習得という外部の目的を離れ、子どもの認識そのものに焦点化する  
という理論が、次第に実践としても達成されていく様子を見て取る事が出来る。

\*1 民間教育史料研究会編『教育の世紀社の総合研究』一光社 1984

### 第3節 篠原助市の「教育即生活」論

篠原助市はデューイを批判的に摂取しその「教育即生活論」を構成しているが、峰地「生活学習」の理論は、その枠組み内容ともそれに近い形のものである。ここでは篠原の「教育即生活論」について確認し、峰地「生活学習」との比較を行うことで、峰地「生活学習」の特徴を浮き彫りにしたい。

峰地は『文化中心綴方新教授法(上)』の「第八章 綴方の生活学習」において、「綴方教育の史的考察並にその新傾向」として、綴方の歴史的経緯を述べ、以下の4つにその傾向と目的を分類している。

1. 綴方教授の目的を実用的、技能的陶冶にありとするもの
2. 国語の一分科としての職能を達成することを目的とするもの
3. 綴方を文芸としての目的におくもの
4. 人生教育にまでの立場に立てる目的観

云うまでもなく、峰地自身の立場は4にあり、彼の綴方と考えを同じくするものとして田上新吉『生命の綴方教授』の考え方を引用し説明している。特に目的については、田上の論を引用して示している。その部分は以下の通りである。

氏は第二節に於て「学校教育の目的より見たる綴方教授の使命」なる題下に、「教育即生活論」より説き起し綴方の本質との合致を求め、最後に綴方教授の目的を要約して云つてゐる。曰く、

「以上第一節第二節を総合して見ると文章の本質より見たる綴方教授の使命と、学校教育の目的より見たる綴方教授の使命と全く根本的に一致したわけである。又さうでなければならぬ筈である。子供の生活を、子供自らが内省し整理し表現するやうな態度と能力とを養ひ、之にやつて其の子供の個を自ら理想に基いて更に更に改造進展せしめるにある。云々」と云っている。

(上 p.265)

峰地の綴方教育が田上新吉の『生命の綴方教授』の影響のもとに形成されていることは疑うべくもないが、その土台としてここに示されているのが「教育即生活論」である。前節にて峰地「生活学習」がよきものを求める生活としての「文化」や、そのような存在としての児童観を土台とするものであることを見てきたが、それは篠原の「教育即生活論」に見られる考え方であり、引用中田上の指す「教育即生活論」も篠原のものであると思われる。

また、『文化中心国語新教授法(上)(下)』に紹介された実践提案の多くは、デューイの初期の学校教育論や「シカゴ実験学校」における実践への反論として読むことが出来る内容である。篠原「生活即教育論」は、デューイを批判的に摂取し、形成されたものである。

そこでここでは、峰地に影響をもたらしたと思われるものとして、篠原助市をとりあげ、教育における生活との関わりの観点から、その「教育即生活論」との比較を行うこととした。

手順として、まず篠原のデューイ理解と批判について確かめ、篠原とデューイそれぞれの「教育即生活論」の内容の共通点と相違点について明らかにしたい。次にその上で、峰地「生活学習」と篠原及びデューイの「教育即生活論」との比較を行いたい。これらの手続によって、峰地「生活学習」の内容の特性がより明らかになると考える。

## 1. 篠原助市について

篠原助市（1876～1957）は、大正期新教育運動の時代から、教育学者、教育哲学者として長く活躍した人物である。日本で最も優れた教育学者の一人として評価されている<sup>1</sup>。大正期教育運動に理論的に大いに影響を与え、また、デューイの紹介、考察を含め、当時の「生活教育」論の形成に大きな影響があったと考えられる<sup>2</sup>。明治後期の師範学校附属小学校主事としての実践経験や、千葉附小の手塚岸衛の実践に理論面で関わり、また文部相時代（昭和9～12）に義務教育年限延長への取り組みなど、理論研究だけでなく実践においても教育改革に意欲を持ち続けた。

一方、大正自由教育期には、学校教育の場面において‘生活’に目を向ける立場からのさまざまな理論と実践がある<sup>3</sup>が、それらに少なからぬ影響を与えたものとして、J. デューイの思想があげられる。デューイは、大正八年（1919）二月来日し、東京大学で講演が行われ、同年五月、『民主主義と教育』の帆足理一郎訳<sup>4</sup>が出版されるなど、デューイの教育思想は「我が国の教育学界でもかなりのセンセーションを巻き起こしていたし、まさに興隆期に達しようとしていた大正新教育運動に最高の理論的根拠を与えるものとして受けとられつつあった」<sup>5</sup>。

稲葉宏雄（1993）<sup>6</sup>は、篠原助市が、その紹介者としても当時の教育に少なからぬ影響を及ぼしたとしている。稲葉は、篠原の初めての著書『批判的教育学の問題』に収録され

---

\*1 たとえば梅根悟「解説 篠原助市とその教育学」（『世界教育学選集 55 批判的教育学の問題』明治図書 1970 p.219）

\*2 稲葉宏雄「大正期におけるデューイ 教育思想の理解と解釈 —篠原助市と永野芳夫の場合—」（『デューイ研究の現在—杉浦宏教授古稀記念論文集—』1993 日本教育研究センター p.26）

\*3 中野光『大正自由教育の研究』1968（教育名著選集 6）黎明書房、1998.12

\*4 J. Dewey *Democracy and Education* (1916) 帆足理一郎訳『教育哲学概論』（1919）洛陽堂

\*5 梅根悟「解説」『世界教育学選集 55 批判的教育学の問題』1970 p.237

\*6 稲葉宏雄「大正期におけるデューイ 教育思想の理解と解釈 —篠原助市と永野芳夫の場合—」（『デューイ研究の現在—杉浦宏教授古稀記念論文集—』（1993 日本教育研究センター 所収） 稲葉宏雄は、デューイ思想の本質を的確に捉え、当時の教育に少なからぬ影響を及ぼした日本人として、篠原助市と永野芳夫をとりあげている。稲葉はここで篠原、永野それぞれの対照的なデューイ理解について示している。

た「デューイの教育論」<sup>1)</sup>について、デューイ思想の本質を的確に捉えており、「現在読みかえてみても、当時における、また、現代につながる、デューイの教育思想についての優れた理解と批判を示した研究であるといえることができる」としている。また当時の篠原が、「新カント学派—特にナルトプーの立場を自らの理論的根拠としながらも、デューイ教育思想を積極的に且つ批判的に摂取していた」として、デューイの篠原への理論的影響を述べている。

## 2. 篠原助市の「教育即生活」論

当時の教育において大いに叫ばれた‘生活’と教育の関わりを重視する主張には、実際にはさまざまな理論と実践が見られ、その立場も目的もそれぞれ大いに異なる場合も少なくない。篠原に於ける、教育と生活との関わりに整理を行いたい。

篠原助市の著書『批判的教育学の問題』<sup>2)</sup>から、彼の「教育即生活論」をとりあげ、その内容について整理することとする。ただし、篠原の「教育即生活論」は、デューイ批判という形で説明されていることが多いので、途中必要に応じて、篠原助市「デューイの教育論」を取り上げ、篠原によるデューイ理解とその批判から、説明を補うこととする。

篠原は「教育即生活」について考えるにあたって、まず「実際生活とは如何なる生活であるか」を問うている。実際生活とは「児童が卒業後に遭遇すべき実際生活」でもなく、「児童の学校以外に於て現実に経験しつゝある生活」でもない。篠原は「学校教育其の者が已に一種の生活であり、一種の生活であることによって自ら、『生活の為に』といふ任務を最も良く果たし得る」と考える。

一言に生活といふも、それは、児童が卒業後に遭遇すべき実際生活なるか、児童の学校以外に於て現実に経験しつゝある生活なるか。抑々是等の生活とは全く類を異にせる、特異の学校生活なるか。(中略) 学校教育は将来の生活の方便、準備とのみ見るべきではなくて、学校教育其の者が已に一種の生活であり、一種の生活であることによって自ら、「生活の為に」といふ任務を最も良く果たし得る、教育は生活の唯の方便ではなくて、夫れ自身が生活であらねばならないといふ意義に解せられねばならぬ。

其の第一はスコラスティックな抽象的な教育の反動として教育と生活との交渉を高唱するが、此の生活をば、児童の学校卒業後に入り込むべき生活と解し、凡て学校教育に於ては、かゝる実際生活を予想し、かゝる予想の下に教育百般の施設を決定すべく「未来の大人」と「未来の大人の活動」とが、常に教師の脳裏に往来せねばならぬと主張するものである。即ち学校を概念の網から解放し、実際生活の正徑に引き戻すべきを唱へな

---

\*1 初出「哲学研究」第二卷十二号・第三卷一号（大正七年三月号・四月号）1918

『批判的教育学の問題』1922 東京宝文館 所収

\*2 篠原助市『批判的教育学の問題』東京宝文館 大正11年（1922）

がら、未だ教育即生活の真義に徹せず、学校生活を未来の実際生活の準備と見る似而非なる教育生活論であり、スコラティックな教育から教育即生活論へ達する中途の家である。反動的気分にあちちながら、学校期をば未来の生活の準備時代と見る伝承的見解を未だ擺脫し得ぬものである。(傍点 篠原)

(「教育即生活論」『批判的教育学の問題』 p.126)

ここでは「児童の学校卒業後に入り込むべき生活」を実際生活とする考え方を「学校生活をば未来の実際生活の準備と見る似而非なる教育生活論」であるとしてこれを「生活準備説」と呼び強く批判している。

篠原は「生活準備説」の問題点として以下の3点をあげている。

第一 児童の生活と大人の生活との連続性の看過

第二 児童の生活が大人の生活の方便となってしまうことにより、児童の現在の生活が、未来の生活の犠牲になること

第三 教材の選択原理が将来の社会生活への方便によることになり、功利主義的実利主義的なものになること

これについて述べた部分は以下の通りである。

第一、生活準備説は、児童現在の生活と将来の生活を切って離し、児童の将来生活すべき一定の社会を眼前に描き、しかもこれを固定的に想像し、此の固定せる社会の実際生活よりして、学校の教材と教育法とを決定し、外部的に上より下を眺めて、一段高い見地から教育作用を統制しようとするものである。そは社会其の物が絶えず発展するといふことを忘れ、同時にまた、児童の生活と大人の生活とは直線的に内部的に連続するにも拘わらず、これを切断する二元の見方である。

第二、生活準備説に於ては、児童の生活は夫れ自身目的も価値も有することなく、そは唯大人の生活への方便である。(中略) ルーソーは故に、「生活するといふことが教育の凡てである。」「児童の現在を不確実な未来の犠牲となす」は、野蛮な教育法であるとした。われわれの教育的良心は児童の現在を方便視するに忍びない。寧ろ其の刻々に目的と価値とを認め将来は現在より自から流れ出づると見るが至当ではなからうか。少なくとも我々はルーソーの此の警告に対し深刻なる反省を致すべきである。

第三、生活準備説では、教材の選択にあたって、自から如何なる教材が将来社会生活の最良の方便であるかといふ方便の原理を以て其の最高の標準に掲げねばならぬ。唯夫れ方便の原理である。故に当然に又必然に、知識では方便の知識乃ち広い意味での技術を重んじ、道徳では方便の道徳乃ち功利主義に偏し、其極実利主義の教育に陥らざるを得ぬ。(後略)

(「教育即生活論」『批判的教育学の問題』 p.128)

この部分のあと篠原は教材についての論を展開する。そこでは「児童の心理的欲求に合しない教材を提供すること」を血の通わない知識の伝授として批判する。記憶でさえ、「現在の境遇に過去の経験を適用する力となって働くものである」とするなど、知識を蓄え準備するという考え方は、精神を受動的なものと誤解していることから生じる現象であると

して批判する。「如何に将来の社会生活に必要な知識であるにもせよ、予め之を準備するといふことは、若し其の知識が児童の現実生の必要から離れ、児童の精神的要求を outrun する限り、断じて無用の労力であるといはねばならぬ。」として、有用といわれる知識の習得さえも、児童の精神的要求が無ければ意味がないと言い切る。篠原においては、準備説と、精神の受動的見解はつながるものとして捉えられ批判される。この意味で、環境への順応を個人と社会（言い換えれば児童と生活）の一元論として含むデューイの論は、一元論として徹底しないものとして批判される。

ここで、少し寄り道して、デューイの論（篠原から見た）について触れておきたい。

篠原助市のデューイ理解と批判は、「デューイの教育論」において詳しく展開されている。「デューイの教育論」は、全十一節からなり、第一節から八節まではデューイの「意見の要点」、第九節はその実用主義について、第十節、第十一節は篠原のデューイの教育論に関する批判的な「感想」である。篠原が「その時まで出版されていたデューイの著作ほとんどすべてを集め、たんねんに熟読した」<sup>1)</sup> 労作とされる。「意見の要点」部分は『民主主義と教育』の記述を中心にしつつ、広範にわたるデューイの論が、話題毎に集約され簡潔に述べられている。表題に示されたとおり、教育論がこの論の中心であり、デューイの思想全体とその教育論との関係について、また篠原自身の立場からの批判点について明解に述べられている。

ただしここでは、その後書かれた論文「生活準備と連続的發展」<sup>2)</sup> において、「連続的發展」の立場に立つ教育思想家の列にあげられたデューイの論について述べた部分が、篠原のデューイ理解を述べた部分として端的に示され、よくまとまっているので、以下にその部分を示し、篠原のデューイ理解の大枠を示すことに代えたい。

デューイは私が嘗て、他の機会に於て述べたやうに。先づ個人と環象とを対立する見方を排し、個人と物理的社会的環象とは渾然相合して Situation を構成する、孤立した個人もなければ、孤立した環象もなく、あるものは唯具体的一如なる Situation のみであるとして、環象と個人との連続を主張し、次ぎに、「Situation の改造」といふ彼に独特な論理学に基づいて、Situation の向上と、之に相即する個人の順応的發展を説いた。彼に従へば、もと「本能的衝動的傾向の一群」を以て生まれた児童は、改造と順応の手續で次第に發展し、發展の途中 By-product として価値（真とか善とか名付くる）を獲得し、獲得した価値は更に高級の順応に利用せられ、斯くて無限に成長するので「成長」growth 是れ即ち教育の理想である。一の成長は、それが背後に残した成長に対しては目的であるが、前に望む、より大なる成長に対しては手段であり、目的と手段の関係で相連続するもので、この成長の彼岸に立つて成長最後の目標となるべき目的は之を立するの道なく、又其の必要もない。

（「生活準備と連続的發展」『批判的教育学の問題』p.67）

\*1 梅根悟「解説」『世界教育学選集 5 5 批判的教育学の問題』1970 p.238

\*2 初出「哲学研究」第五卷二号（大正九年五月号）1920 『批判的教育学の問題』1922 東京宝文館 所収

ここに述べられる教育におけるデューイの立場は「連続的發展」にあり、生活教育を大人の生活のための準備と考える「教育準備説」を拒否するものである。

「デューイの教育論」においても、デューイ教育論の「大切な点」としてまずその一元論をあげている。以下引用部分の「位置」は Situation の訳語である。

デューイの思想に於て最も大切な点は環象と個人とを分かち二元論を打破し、位置なる一元的見地から、教育上一切の問題を解決しようとした所に存する。

(「デューイの教育論」『批判的教育学の問題』p.380)

生活教育を大人の生活のための準備と考える「教育準備説」を拒否する点で、篠原と、デューイは同じ立場に立つものであることが確認される。以下は再び「生活準備と連続的發展」に見られる篠原の立場表明であり、「連続的發展」についての説明としても分かりやすいと思われるので引用する。

私はいろいろの姿に於ける生活準備説を排し、「連続的發展」を以て教育の理想と認め、連続的發展を輔導する作用を教育と解する。謂ふ所連続とは、横には社会と個人との一元的連続を、縦には児童の生活と大人の生活、学校の生活と社会の生活との直線的連続を意味し、発展とは時間的に価値の増大を意味する。

(「生活準備と連続的發展」『批判的教育学の問題』p.66)

ここまでに、篠原は、デューイの「連続的發展」「教育準備説」の拒否という立場で共通していることが確認された。

では元に戻って、先ほどの批判点である「順応」に関する議論について見てみたい。

篠原におけるデューイについての批判点の第一は、デューイのその一元論における「順応」への疑問である。

篠原は、まず上に述べられた「先づ個人と環象とを対立する見方を排し、個人と物理的社会的環象とは渾然相合して Situation を構成する」とするデューイの「一元論」とその「連続的發展」における、二種類の「順応」について取り上げる。

彼は教育説に於て此の一元的立脚地を固守せんが為に習慣をば受動的なると共に発動的であるとし、順応に Accommodation と Active adjustment の二者を分かち(第二節)一方に於ては「本能及び衝動の一群」を具ふる個人が環象に順応することを説き、他方に於ては反対に環象を自己にまで順応せしむることを説き、此の二者を位置の発展といふ一過程の中に蔵めた。

(「デューイの教育論」『批判的教育学の問題』p.380)

彼が個人に本有なりと説く本能及び衝動(そして彼は本能と衝動との連続的順応から一切の精神現象を説くのである)は始めから知見を具へたものでない。然るに一旦境遇に順応するや、茲に物を見る眼を具へて、発展の道を示唆する者となるのである。この変

化についてデューイの説は、少なくとも徹底してゐないとの感を私に与へる。

(「デューイの教育論」『批判的教育学の問題』p.381)

篠原の批判点は、デューイが一元論の中核である個人の環象への「順応」として受動的な場合と発動の場合の二種類を設けていることである。篠原においては、「児童にしる大人にしる其の活動は常に外界を征服する努力で、此の活動によりて征服せられた部分が即ち其の人の環象である」のであって、順応はすべて Active adjustment となるという。

美術を理解し得ない児童が美術品のたゞ中に置かれたりして、それは児童の環象でない。唯斯かる活動、環象を征服し行く活動を一段高い所に立ち、外から見たとき受動的順応 Accommodation と見られるのみである。故に児童の活動は大人から見れば凡て受動的順応で、大人の活動は神の眼から見れば是亦凡て受動的順応である。活動の中に没入すれば其処には活動を見出すのみである。征服のみあって服従はない。そして是が自己活動の真義であり、妥協を排した一元的見地であるまいか。

(「デューイの教育論」『批判的教育学の問題』p.382)

篠原の論では、児童は環境に対する活動においては、常に発動的であることになる。従つて篠原においては、学習主体である“児童自身がどう生活を認識し、要求するのか”ということが最も重視すべきこととしてある。

篠原はまた、彼の「教育即生活」とは子供自身によって彼ら自身の世界を築くことを教育内容とする「構成的世界観」の上に立つ教育観であると宣言する。デューイらの「実用主義」もこの「構成的世界観」の立場に立つものである。

篠原はその「構成的世界観」に2種類の区別を言う。それはデューイ等の立場である「実用主義の上に立つもの」と篠原が依拠する「先験観念論の精神に照らされたもの」の2種である。

まず、個人的主観(若しくは社会的主観)による利用に基づく実用主義の立場では、知識は道具であり、「世界の構成」において重要なのは子ども自身の「経験」とその「利用」である。

教育は知識を伝ふる作用ではなくて、却つて「世界の構成其の者」である。換言すれば、混沌たる児童初発の経験から出発して、利用といふ糸に導かれながら、次第に系統ある、次第に確定せる世界を建設する作用である。系統ある対象の世界は初発の経験を第一次の基礎とし、反対に此の初発の経験について、吾人の為し能ふ所は建設構成といふ仕事である。(略)教育とは構成であり、世界建設であり、構成の素材は物及び人に対する児童の経験であり、而して構成の鍵は利用である。

(「教育即生活論」『批判的教育学の問題』p.137)

また、そのような観点からの教育が行われるとき、学校は、教師も含め、充実した良い生活を送ることのできる環境を提供する“場”となる。

教師と雖も、斯かる環境の一要素、重要な一要素たるに過ぎぬ。教師は環境の上に孤立する知識の用達ではない。児童の共同者として、社会的に有用な方法で精神を使用し、人生問題を解決する、児童に対しての一つの example である。教科及び教材もまた児童に伝ふべき概念の組織ではなくて、社会的経験の推敲を挑む刺激の系統たるに過ぎぬ。実験・課題等は凡て、児童の経験を一層有効な形式に改造せんが為にと与へられたる一つの環境である。要するに教育とは選ばれた環境によって、児童自らが自己の世界を築く、長い、そして絶えざる過程である。

(「教育即生活論」『批判的教育学の問題』 p.138)

それに対し、篠原は「先験観念論」の立場に立つ。实用主義が真理を決定する絶対的標準を持たず、経験的適用が真理を決めるものではないとして以下のように言う。

実際生活を離れ、知識の利用価値を離れて、知らんが為に知り、理解のために理解線とする念は、人性に萌す最も強い衝動の一つである。そして此の衝動に満足を与ふるものは、実際の世界ではなくて却て概念の世界である。

(「教育即生活論」『批判的教育学の問題』 p.147)

篠原の論では、児童は環境に対する活動においては、常に発動的であることになる。

もう一つの批判点は、知識についてである。その社会化の内容が「工業化民主化」であること、「行動主義」であること、「社会生活上の必要が知識の第一動機」としたことの三点から批判を行っているが、それらすべては、知識は道具でなく、知識は知識として価値があるとする考えに由来する。以下引用の上のものは、知識としての知識に価値があるとする論の具体例として述べた部分である。下は、デューイの道具としての知識観を強く非難して述べるための部分であるが、これらは、篠原の知識論が実践としてはどのような形をとるものであるかを垣間見せるものとなっている。

数学に対する興味は一の知識体系としての数学の中に求めしめよ。文字に対する興味は文字の中に、文学の興味は文学の中に探らしめよ。知識の体系的発展から興る興味のみが真の興味である。

(「デューイの教育論」『批判的教育学の問題』 p.389)

児童の本性を以て「感覚的一運動的」の者とし、实用を以て学習の第一動機となすものよりは、私はむしろ旧式の符号と形式と抽象とに走れる教育法に左袒したい。非心理的と言われる非難を冒しても左袒したい。凡て人文の発展は知識を知識として尊重するところに萌すのである。

(「デューイの教育論」『批判的教育学の問題』 p.389)

この観点から篠原は、学校について「知らしむることによって生活せしむる」場所であるとし、学校外の生活と学校内の生活を区別する。学校と家庭やその他の場所との質的な違いをもたらしているものは教師の存在であり、篠原そこでは学校生活において教師を教

育の主体とする。ただし教育の主体は教師であるが、生活の主体はあくまで児童である。

併し指導するとは、教師自らが児童の生活を代わり営むとの意味では固よりない。児童自らが教師の指導に従って自ら生活を充実し、自ら価値を実現した其の限りに於てその児童は教育せられるので、児童自らが自らの生活を充実するにあらざれば教育は成立しない。  
(「教育即生活論」『批判的教育学の問題』 p.150)

篠原において学校は、教師の指導のもと、児童それぞれが「自ら価値を実現」することを目指す場所である。学校生活における児童の発達段階に応じての歩みを文化生活の創造として位置づけている。それは「真・善・美」の生活に一步一步向かうことであり、それらは終局の文化の方便でなく、小さな善、小さな美それぞれ独自の意味があり目的である。「行動は凡て夫れ夫れ目的と意義とを有し、何らの方便とならない」学校生活そのものを教育活動として捉える。それが篠原の「教育即生活論」である。

学校生活に於いて、児童は各其の発達段階程度に応じ、教師の指導の下に、夫れ夫れの文化生活を創造し、真の生活、美の生活、善の生活に一步一步己が足を運んである。道徳の一の実行、真理の一の理解、美の一の表現、よし其の意味はさまざま深からず、其の影響する所はさまざま大ならずとも、それが文化の創造、価値の実現たるに於いては、学者芸術家・君子の為す所と形式より見て何の差別もない。しかも理性の構成的活動、其の自由創造は無限に進むべく、文化生活は旧の発展である限り、児童の創造生活亦年と共に進みながら、無限に連続発展して作ることを知らない。(略)

一の文化生活は終局の文化の方便ではなくて、一々独自の意味を有し、一々夫れ自身目的であり、小さな善の中にも、小さな美の中にも、人生の新意義が見出されるといふ事は、大なる慰めではなからうか。この意味に於いて、児童が学校内に営む倫理的（広義の）行動は凡て夫れ夫れ目的と意義とを有し、何らの方便とならない生活である。充実せる一つの生活である。即ち教育活動はそれ自身生活活動である。私は此処に、此の倫理的行動の中に教育即生活の真義を探りたい。

(「教育即生活論」『批判的教育学の問題』 同上 p.154)

篠原は、有用性でなく、活動に対するやみなき固執を人の本性とする立場を支持し、「教師の目的は児童が、夫れ自身合理的に意味ある事物に固執することを補助するにある」とする。

篠原においては、「教育即生活」は、デューイをあげるまでもなく構成的世界観からの必然であるという。対象世界の生成は常に連続的なものであり、その意味で教育も連続的発展の過程であり、一々の段階が目的であり、意味を有することになる。それが篠原の言う、教育が生活の準備でなく、生活其の者であるという「教育即生活論」である。

世には往々にして、デューイを以て教育即生活論の主唱者であり、教育即生活論は実用主義の専有であるかの如く説くものがある。けれども教育と生活とを相即するは上に述べた如く、構成的世界観の上に立てば、対象の世界は絶えざる生成であって、完成と

は、よし想像し得らるるにもせよ、決して実現し得ない理念である。此の考へ方を教育的に翻せば、教育の理想は連続的發展となり、連続的發展なるが故に、其の一々の段階に於て目的であり、一々の段階に於て意味を有する事となる。即ち教育は生活の準備でなくて、生活其の者である。といふ結論に当然達せざるを得ぬ。

(「教育即生活論」『批判的教育学の問題』 p.160)

篠原の「教育即生活論」は、「構成主義」の立場から必然的にもたらされるものとしての、子どもの認識に焦点化し、その認識によって子どもがそれぞれに世界を構成する活動を教育とする論である。そこでは実用を問うのではなく、一人一人の子供のそれぞれの発達段階において真・善・美を求める活動が、文化的創造活動として価値づけられる。子供の学校における生活は、そのような文化創造の経験の過程であり、その生活そのものが教育活動である。また、学校はその創造活動を助ける教師とより充実した生活をもたらす環境であると位置づけられている。学校生活が文化生活の創造としての生活であるとき、卒業後もまた文化生活を営むものとなる。

### 3. まとめ

#### 3. 1 篠原助市「教育即生活論」とデューイ「教育即生活論」との比較

ここまでに、篠原助市「教育即生活論」と「デューイの教育論」から、その「教育即生活論」について概観してきた。ここではそのまとめとして、デューイの「教育即生活論」(篠原の理解による)との共通点と相違点について整理する。その特徴が明らかになると考える。

篠原は、上述の生活準備説の否定や連続的發展の立場を支持する他に、教育における手工的作業の価値の評価など、教育におけるデューイのさまざまな面での功績についても触れ、評価している。篠原「デューイの教育論」は、主にその「教育即生活論」をテーマとするものであり、「実用主義」の立場に立つデューイの「教育即生活論」の紹介と、その批判によって篠原の教育と生活に関する立場を示す内容になっている。

ここに見られる篠原とデューイの「教育即生活論」の共通点と相違点についてまとめると以下のようなになる。

まず、篠原とデューイの大きな共通点としてあげられるのは、ともに構成的世界観に基づき、生活準備説の否定と、連続的發展をその立場とする点である。構成主義の立場では、知識及び対象の世界は主観の構成するものである。そこでは教育は児童による構成であり、世界建設である。このことはまず教育において、学習者である児童の認識への焦点化をもたらすものとなる。また認識論として必然的に起こる一元論から、児童の現在の生活とは別の社会生活や、現在とは別の将来があり、それらへの準備のための教育という意味での生活準備教育は否定される。その連続的發展の中では、教育は生活のために行われるので

はなく、生活そのものが教育となる。

次に相違点をあげる。

まずデューイ等の实用主義においては「構成の素材は物及び人に対する児童の経験であり、而して構成の鍵は利用」であるとする点が、篠原の立場と大きく異なる点である。知識は利用の知識であり、個人は刻々とその有用性を判断する存在となる。また、デューイにおいては、社会と個人は共に位置を構成し、教育の目的は発展其の物である。刻々の位置で得たものがその時の目的でありまた、それが新たな位置を構成する要素となって次の目的を持つというその連続性の中で、社会と個人は改造と順応を繰り返し、発展していく。教育の目的はその発展である。その中で教師は、児童の共同者として、社会的に有用な方法で精神を使用し、人生問題を解決する、児童に対しての一つの example であり、環境の一つとして位置づけられる。また、教科及び教材も、実験・課題等は凡て、児童に伝ふべき概念の組織ではなくて、社会的経験の推敲を挑む刺激の系統であり、児童の経験を一層有効な形式に改造するための環境として位置づけられるものである。

篠原に於ては、それが有用であるかどうかにかかわらず知識は知識として純粋な価値を持つものであり、人はそれを追い求める衝動を有するものである。そこにこそ文化の発展があるとする。篠原は「人文」の発展を「教育の最終の任務」として置いている。そこでは人は常に意志的に環境に働きかけ、それを再構成するものとしてある。

#### 4. 「生活学習」の特徴 —篠原・デューイ「教育即生活論」との比較から—

本章に於けるこれまでの確認から、峰地の「生活学習」の理論は、篠原の「教育即生活論」に近い形のものであることがわかった。また、デューイの「教育即生活論」との共通点も見られる。そこでここでは、峰地「生活学習」と篠原「教育即生活論」、デューイ「教育即生活論」の類似点と相違点を整理し、峰地「生活学習」の特色をより明らかにしたい。

##### 4. 1. 目的と価値の内在

峰地の「生活学習」の特色を考えるにあたって、まずこの「目的・価値の内在」について篠原、デューイの「教育即生活論」と比較してみる。

峰地においては、それぞれが「新・善・美・聖」という理想に向かって生活する、その生活そのものが文化であるとされる。「聖」は宗教的心持ちであるとしている。まずこの点について篠原と比較するために、『文化中心国語新教授法（上）』の初めの部分を再度引用して見てみたい。

凡そ文化とはよりよき生活そのものである。生活とは生命の育ちつゝある相で、生命がよりよきものを求めて育ちつゝある状態——それが文化にほかならぬ。真と云ひ、善と云ひ、美と云ひ、聖と云ひ、すべて生命の内具する要求力が、発動したる相として実感される価値にすぎない。価値は生命を抜きにしては意味をなさない。与へられたる一

つの文化財は、それが如実に生活を豊富にし、生命を生かすの実感があつてこそ、価値があり、存在の意義がある。まことに文化とは生命の育ちつゝある相であり、生活のよりよき状態である。  
(『文化中心国語新教授法』上 p.3)

ここに見るように、峰地は「文化」を「よりよきものを求めて育ちつつある状態」としており、峰地の「真・善・美・聖」は、それを求める「生命」を離れては意味を失うものである。現れた相として実感される価値にすぎないものである。それに対し、篠原において「文化」は「真・善・美」を求める行為によって「顕現するもの」としてある。それが児童の各々の発達段階に応じた取るに足らないものであつても、創造された文化であり価値の実現である。またそれが目的であり意義がある点で、学者・芸術家・君子によるものと同じである。篠原「教育即生活論」についても再度引用する。

学校生活に於いて、児童は各其の発達段階程度に応じ、教師の指導の下に、夫れ夫れの文化生活を創造し、真の生活、美の生活、善の生活に一步一步己が足を運んでゐる。道徳の一の実行、真理の一の理解、美の一の表現、よし其の意味はさまで深からず、其の影響する所はさまで大ならずとも、そが文化の創造、価値の実現たるに於いては、学者芸術家・君子の為す所と形式より見て何の差別もない。しかも理性の構成的活動、其の自由創造は無限に進むべく、文化生活は旧の発展である限り、児童の創造生活亦年と共に進みながら、無限に連続発展して作ることを知らない。(略)

一の文化生活は終局の文化の方便ではなくて、一々独自の意味を有し、一々夫れ自身目的であり、小さな善の中にも、小さな美の中にも、人生の新意義が見出されるといふ事は、大なる慰めではなからうか。この意味に於いて、児童が学校内に営む倫理的(広義の)行動は凡て夫れ夫れ目的と意義とを有し、何らの方便とならない生活である。充実せる一つの生活である。即ち教育活動はそれ自身生活活動である。私は此処に、此の倫理的行動の中に教育即生活の真義を探りたい。

(「教育即生活論」『批判的教育学の問題』p.154)

児童が学校内で営む「真・善・美」を求める行為は、それぞれにとって目的と意義を持つ。その行為がそれぞれにとっての文化を創造し、価値を実現するという意味で文化生活であり、篠原は学校に於けるそのような生活自体を教育と見るのである。ここでは創造された文化に価値がある。もちろんそれは、その児童にとっての価値である。

これは峰地が「状態」を文化としてそこに意義を見て、顕現したものは実感される相に過ぎないとしているのとは異なっている。峰地においては、上記引用部の「与へられたる文化財」という言い方から、文化財が子どもを取りまく物の一つとしてあり、それに触れて「生命」が「発動」してこそ価値があるものである。「真・善・美・聖」はその発動によって実感される相にすぎない。「生命」の「発動」した状態に価値の根源があり、それが「生活」である。

峰地「目的と価値の内在」とは、「生命」が「発動」し、そのものがそのものであることが十分行われていることを目的とし、それを価値とする考え方である。

この考えに立つとき、峰地の「生活学習」には、篠原がいう「連続的発展」は生じ得な

い。篠原の「連続的発展」は、構成的世界観の立場から対象世界の絶えざる生成を根拠としており、「真・善・美」を求める活動を文化生活とし、その一つ一つの活動を教育としている。そこでは、前の目的は次の目的への段階となり、教育は連続的な発展に向かう活動である。

それに対し、峰地「生活学習」においては、目的も価値もそのものの「生命」が十分生かされた状態にある。

其の桜のまゝの姿、梅のまゝの姿に於て、広げられた葉、開かれた花、結ばれた果実に価値は内在する。而も、この価値たるや、決して目的的に存在するのみではなく、常に現在に於てその自然の内に含まれてゐる。葉は葉のまゝに、花は花のまゝに、果実は果実のまゝに、価値はその中に存在する。人間の生命もそれと同じ相で育つ。

(『文化中心国語新教授法』上 p.9)

これは篠原が、求めるべき理想として「真・善・美」をあげ、それを求める歩みの中に文化があるとし、そのような学校生活そのものを教育としたことと大きく異なっていると言える。

篠原とデューイは共に構成的世界観の立場に立ち、児童が認識し構成するものとしての世界をいう。その上で、デューイらは、発展推進の鍵を実用とし、実用が知識を求める時の第一の動機であるとした。教育の場面においても、知識は発展のための目的であり、同時に道具として位置づけられた。それに対し、篠原は、有用かどうかでなく純粹に理想を求める衝動を人が人である所以であるとする考え方に立ち、その理想である「真・善・美」を求めることを文化として、教育はその歩みである生活の中にあるとした。篠原に於ける教育の最終的な目的は「文化の発展」である。

一方峰地もまた構成的世界観の立場に立つ点では、篠原、デューイに同様である。ただし峰地「生活学習」においては、その目的と価値は内在している。自然がそのものとしてそれぞれに存在の目的と価値を持つように、子どももまたそれぞれにそれぞれの目的と価値を持つものであると考えられている。それは、比喩としてでなく、自然と子どもが同じ「相」にあるからであるとしている。峰地「生活学習」の目的はそれぞれの子どもの「生命」を生かすことであり、それが価値でもある学習である。「生活学習」とは、そのような活動としての「生活」そのものであり、教育とは、その意味での「生活」者として子どもを育てることであり、児童そのものの他に、目指すべき目的も価値も置かない点で、峰地「生活学習」はデューイとも篠原とも異なっている。以下に『文化中心国語新教授法(下)』の序文のそのことを端的に述べた部分を、再度引用して示すこととする。

私は全然理想や価値を否定するものではない。だが私の理想は実際の向ふに厳めしく光る理想ではない。実際の奥深く飾られてゐる堅苦しい価値ではない。

理想は足下の実際の中に真珠のやうに光る。

価値はそれ自身の生命の中に高く脈打つてゐる。

(『文化中心国語新教授法』下 自序 p.3)

ここまでの比較から見える峰地「生活学習」の特徴について整理する。

篠原は、構成的世界観の立場から対象世界の絶えざる生成を根拠としており、その「連続的發展」をもたらすのは「真・善・美」を求める活動である。それは価値を実現するという意味でそれぞれにとっての文化の創造であり、文化生活であり、その一つ一つの活動を教育としている。

これに対し峰地においては、文化財は子どもを取りまく物の一つとしてあり、それに触れて「生命」が「発動」してこそ価値があるものである。「真・善・美・聖」はその発動によって実感される相にすぎない。「生命」の「発動」した状態に価値の根源があり、それが「生活」である。峰地の「生活学習」には、篠原がいう「連続的發展」は生じ得ない。峰地「生活学習」においては、目的も価値もそのものの「生命」が十分生かされた状態にある。

篠原とデューイは共に構成的世界観の立場に立ち、児童が認識し構成するものとしての世界をいう。その上で、デューイらは、発展推進の鍵を実用とし、実用が知識を求める時の第一の動機であるとした。教育の場面においても、知識は発展のための目的であり、同時に道具として位置づけられた。これに対し、篠原は、純粹に理想を求める衝動を人が人である所以であるとする考え方に立ち、その理想である「真・善・美」を求めることを文化として、教育はその歩みである生活の中にあるとした。篠原に於ける教育の最終的な目的は「文化の発展」である。

一方峰地もまた認識に基づく世界観という意味で、構成的世界観の立場に立つ篠原、デューイに同様である。ただし、峰地「生活学習」の目的はそれぞれの子どもの「生命」を生かすことであり、その状態が「文化」であり、価値でもあり、学習である。「生活学習」とは、そのような活動としての「生活」そのものであり、教育とは、その意味での「生活」者として子どもを育てることであり、児童そのものの他に、目指すべき目的も価値も置かない点で、峰地「生活学習」はデューイとも篠原とも異なっている。

#### 4. 2. 学校・教師

次に、それぞれの理論が、実践としてはどう展開されるのかについて見てゆきたい。まず、峰地、篠原、篠原理解におけるデューイのいづれもが構成的世界観に立つものであることを確認したが、ではそれぞれの理論において、学校や教師はどのようなものさされているのだろうか。

まず篠原に於ては、教師の任務は「意識的に生活其の者を指導する点にある」とされる。学校と学校以外を質的に区別するものは教師による指導である。

学校以外の生活では一の児童と他の児童との関係は自然的であつて、己が思ふまゝ為すがまゝの生活を送つてゐるが、学校では此の自然の生活を意識的に指導する。意識的とは教師の活動が意識的に行はるゝといふ丈ではなく、児童亦学ばんとして学び、行はんとして行ひ、一言に方法的合理的に生活を充実し行くの謂である。同じく道徳を実行するにしても、家庭に於ては自然に導くに反し、学校では善のなんたるかを知らしめ、

知らしむることによりて実行せしめる。此の知らしむることによって生活せしむるは家庭及び一般社会と学校とを概念的に区別すべき重要な特質であつて、又学校外の生活と学校生活を質的に区別する標準である。

(「教育即生活論」『批判的教育学の問題』p.149)

篠原は、教師による「合理的方法的」指導によって児童が自らの生活を充実させるという意味でしか教育はあり得ず、それは自己教育でもあり、また「真の自己教育は卒業後の事である」とも言う。

それに対しデューイ(篠原理解による)の実用主義からみた「教育即生活論」においては、教師もまた環境の一要素でしかない。教師は「児童の共同者として、社会的に有用な方法で精神を使用し、人生問題を解決する、児童に対しての一つの example」であり、教科や課題が児童にとっての「社会的経験の推敲を挑む」ものであると同様「刺激の系統」である。また、学校は「特に選ばれた一種の環境」であり、「社会的利用によって経験を展開する活動」を営むという点で、学校以外の組織と同質である。

学校とは特に選ばれた一種の環境である。併しそれは現実の生活其の者から選ばれた環境であつて、現実の生活と別種な要求・問題等を提出するものではない。学校は或る程度迄人為的の所がなければならぬ。併しそれは「世界の実際活動を営まんが為に人の立てた組織」といふ程の意で的人為的で此の点に於て、家庭組織及び国家組織と寸毫の選ぶところはな。就学期の以前から、学校卒業の後に至るまで連続して行はるゝ活動——社会的利用によって経験を展開する其の活動こそが、即ち学校教育の過程である。教育は入学に始まり、卒業に終る特殊の作用ではない。それは本質上生活の過程其の者、生活活動其の者である。

(「教育即生活論」『批判的教育学の問題』p.139)

一方峰地「生活学習」は、あくまで自主的な学習であり、「生命が澆瀾として対象に働きかゝつて、生活が旺盛になし遂げらるゝ時、この学習の目的は達せらるゝ」のであるから、教師の仕事は、「生命の発動」したものであるとしての「生活」が子どもに実現することを目指して支援することである。その「生命発動」を促すものであるとして、学校に於ては、「生命」と「生命」の触れ合いという触発の仕方としての教師と児童との触れ合いに重要な意義があるとす。これが峰地の言う「生活指導」である。その際教師の働きが主となる必要はなく、教師と児童の「生命」が触れ合うことによって児童の「生活」が鮮活に営まれればよいとしており、また、その際教師も鮮活な「生活」をしている必要がある。そのような教師の「生命」に触れることによってこそ児童の「生命」が発動するからである。

この点は、デューイにおいて教師が一つの刺激として example であるとされていることと、位置づけは似通つていけると言える。ただしデューイに於ては教師は、共同者でもある。また当然教師に求められる内容も異なっており、デューイに於ては、社会的に有用な方法で人生の問題を解決する存在である。峰地のいう「生活指導」における教師は、教師そのものが生命を発動して「生活」する存在である。そうである教師の「生命」が児童の「生

命」に触れることで、児童がその「生命」を発動することが峰地の「生活指導」である。

峰地「生活学習」において、指導者である教師の仕事は、上述のような意味で、「生命」が発動した状態としての「生活」を子どもに実現することを目指して支援することにある。また、峰地「生活学習」における学校は、上記に見るような「生活」の支援の場である。

学校と教師についての、それぞれの立場を整理してみる。

篠原に於ては学校と学校以外を質的に区別するものは教師による指導である。

デュエイにおいて学校は、環境そのものであり、教師はその一要素である。教師は、共同者でもあり、社会的に有用な方法で人生の問題を解決する存在である。

峰地においては、教師の仕事は、「生命の発動」としての「生活」を目指して支援することである。学校に於ては、「生命」と「生命」の触れ合いという触発の仕方としての教師と児童との触れ合いに重要な意義があるとする。これが峰地の言う「生活指導」である。また、峰地における学校は、上の意味での「生活」の支援の場である。

#### 4. 3 環境

峰地は、上に挙げた「生活指導」以外に、方法として「生命の発動する相」を促す「外的要素」としての「環境」の提供を言う。子供に対し「創造性の活動を促す素材や新機会を与えて、生活の接触面を広くする」ことの必要を説き、「なるべく多くの環境を児童に提供することが何よりも大切」としている。『文化中心新国語教授法（上）』において峰地があげた「外的要素」としての環境の例は上述したとおり、図書室・文集・農園・展覧会・旅・動物の飼育・相談会の7つである。また、環境の提供に意義を見るが、あくまでそれに触れて触発される子どもの側に主体があつて、導くものとしての環境の側に主体的な要素はない。その場合「外的要素は飽くまで要因」であるとし、その環境は「児童の側から適当に整理活用するところに価値がある」のであつて、教師が予め環境を整理して与えることには全く意味を見ていない。

例えば峰地が、学校に於て教師が与える具体的な「環境」として七つあげたうちの一つは「図書室」である。そこには図書室の内容や機能についての記述はなく、児童の村の図書室について書かれたのは、以下のような随筆様のものである。

そこには新しく買い入れた書籍や、諸方面から寄贈していただいた書籍を集めて、さゝやかではあるが児童の村の図書室らしい図書室ができたのである。出来上がってほっと息をついたとき、私は窓外の八つ手の葉が目にとまった。私はこの八つ手の葉にあたる雨の音をきながら読書する子供達を思ふとき、堪らない嬉しさがこみ上げてくるのであった。

児童の村のやうに、思ひ切り自由をゆるしてゐる学校では、特に図書室は重大な役目をもつてゐる。もっともつと沢山の本を集めたいと思ふ。

（『文化中心国語新教授法（上）』p.49）

また、下巻には「小学校に設備すべき図書」として目録をかかげているので参照すると、その目録は「親友竹内熊次君の研究にかかはるもの」という断り書きのあと、以下の分類毎に、題名、著者、発行所、価格が羅列されたものである。

その分類と各冊数は以下の通りである。

「修身歴史之部298	理科之部86
地理之部21	雑之部47
辞書之部13	写真、地図、新聞、雑誌之部23

また最後に「この他、児童図書館には郷土読本、郷土地理、郷土歴史等の読物をも準備すべきものであると思ふ。」という但し書きが加えられている。

これに対し、デューイ（篠原理解による）もまた、学校を、教師も含め環境を提供する場であるとしている。

実験・課題等は凡て、児童の経験を一層有効な形式に改造せんが為にと与へられたる一つの環境である。要するに教育とは選ばれた環境によって、児童自らが自己の世界を築く、長い、そして絶えざる過程である。

（「教育即生活論」『批判的教育学の問題』p.138）

ただし、峰地が学校に於て多様な環境を「外的要素」として提供するとしているのとは異なり、デューイに於ける学校は「選ばれた環境」の実現そのものである。ではその「選ばれた環境」とはどのような意味であるか。それに関する内容について述べた部分を篠原「デューイの教育論」から引用する。

前者（注：論理的教材）は発展しつつある生きた経験から切り離された形式的知識の一連で、児童より見れば学習の終局点を示すもの、後者（注：心理的教材）は学習作用と共に動き、徐々に系統化せらるゝ知識である。学習を了ったものより見れば教材は「精密に規定せられ、論理的に整合せられたものであるが、学習しつつあるものに取りては教材は流動的発展的である。二者の関係は地図と実際の旅行との関係に比べられる。地図は旅行家・探検家等の齎らした知識を整合してなれるものであるが、実際の旅行の代用をなし得ない如く、論理的教材に代わり得るものでない。併し地図が実際の施行を指導するの任務を有するが如く、論理的教材は、心理的教材の発展する方向を示すものとしては必要である。

（「デューイの教育論」『批判的教育学の問題』p.352）

上記に見られるように、デューイにおいて学習は、児童にとって知識の終局点を知るのではなく、生きた経験として学習される必要があり、一方でそれは論理的秩序に従った発展の方向に添って合理的に進むべきものである。児童の経験は、地図に従って旅をするように、予定された道をたどるものとしてある。

論理的教材を基の経験に引き戻し、嘗て抽象したものを再び具体化し、論理的なるものに経験の肉をつけ、これを全体としての経験の一要素となすにある。一言に約すれば教材を心理化するにある。更に砕いて言へば、教師の已に有するものに児童の経験を動かして行くことである。(The School and the Child P.31 ff.) (傍点：篠原)

(「デューイの教育論」『批判的教育学の問題』p.353)

また、その内容としての教材の時間的发展は、おおよそ「(一) 遊戯及び作業 (二) 歴史・地理等伝達 information による知識 (三) 合理的知識の三段階」に分けられ、「為すこと」、次に「為すことの力 power to do を養ふこと」、最後に「論理的に組織せられた知識即ち広い意味に於ける科学」に到達するものである。そこでの教科の価値を決定する畢竟の標準は、社会的の効用 sochial use であり、如何に能く社会生活上必要な道具 insutrument を供給するかである。(cf.Ethical Principle underlying Education.P.28ff.)として説明されている。(「デューイの教育論」七 p.355)

このように、デューイに於て学校は、児童にとって学習が経験としてもたらされるための場という意味でその存在自体が環境であり、峰地「生活学習」における「環境」が学校の部分的要素としてあるのとは異なっている。

また、デューイに於て学校に於ける児童の経験は、地図をたどるように、已に予定された方向にもたらされるべきものとされているという点も、峰地「生活学習」とは大きく異なる点である。峰地「生活学習」においては、提供される「環境」は、特に整理されたものである必要はなく、児童がそれを選択するものとされている。

最後に、同じく「構成的世界観」の立場に立ち、児童の経験そのものを学習とする教育観を持つ、篠原「教育即生活論」における学校は、理想に向かって歩むという意味での「生活」の場であり、刺激としての環境ではない。また教師は教育の主体としてある。一方、峰地とデューイは、教師や学校が児童にとって一つの刺激としての環境であるとする点で同様であるが、児童にとっての環境の与え方は大きく異なっている。

環境に関する三者の考え方の違いを整理する。

峰地は、環境の提供に意義を見るが、あくまでそれに触れて触発される子どもの側に主体があつて、教師が予め環境を整理して与えることには全く意味を見ていない。

デューイに於ける学校は児童にとって学習が経験としてもたらされるための場という意味でその存在自体が環境であり、経験は、地図をたどるように、已に予定された方向にもたらされるべきものとされている。

篠原における学校は、理想に向かって歩むという意味での「生活」の場であり、刺激としての環境ではない。また教師は教育の主体としてある。

#### 4. 4 まとめ

峰地「生活学習」と篠原・デューイの「教育即生活論」の比較についてのまとめは以下の通りである。

峰地と篠原、デューイはともに、構成的世界観の立場に立つ。

デューイらは、発展推進の鍵を実用とし、実用が知識を求める時の第一の動機であるとした。教育の場面においても、知識は発展のための目的であり、同時に道具として位置づけられた。

それに対し、篠原は、純粋に理想を求める衝動を人が人である所以であるとする考え方に立ち、その理想である「真・善・美」を求めることを文化として、教育はその歩みである生活の中にあるとした。篠原に於ける教育の最終的な目的は「文化の発展」である。

峰地においては、文化財は子どもを取りまく物の一つとしてあり、それに触れて「生命」が「発動」してこそ価値があるものである。「真・善・美・聖」はその発動によって実感される相にすぎない。「生命」の「発動」した状態に価値の根源があり、それが「生活」である。峰地の「生活学習」には、篠原がいう「連続的発展」は生じ得ない。

篠原における学校は、理想に向かって歩むという意味での「生活」の場であり、刺激としての環境ではない。また教師は教育の主体としてあり、学校と学校以外を質的に区別するものは教師による指導である。

デューイにおいて学校は、環境そのものであり、教師はその一要素である。教師は、共同者でもあり、社会的に有用な方法で人生の問題を解決する存在である。学校に於ける経験は、地図をたどるように、已に予定された方向にもたらされるべきものとされている。

峰地は、環境の提供に意義を見るが、あくまでそれに触れて触発される子どもの側に主体があつて、教師が予め環境を整理して与えることには全く意味を見ていない。教師の仕事は、「生命の発動」としての「生活」を目指して支援することである。学校は、教師と児童との「生命」と「生命」の触れ合いである「生活指導」に重要な意義がある。峰地における学校は、上の意味での「生活」の支援の場である。

## 5. 『デューイ実験学校』実践との比較

ここまで、児童の経験そのものを学習とするという点で立場を同じくする、峰地「生活学習」、篠原、デューイの「教育即生活論」の、理論的な相違点について確認した。そこで次に、それらの主張の違いについて、実践を参照することによって確認したい。

ここでは、デューイの教育論を実践化したものとして、峰地実践との比較の対象として『デューイ実験学校』「第二部 カリキュラム」が詳細な実践報告であるのでとりあげたい。それによって、特に、児童にとっての経験の「心理化」を生活としての学習としたデューイの主張と、児童の生命を発動させるとする峰地「生活学習」の主張の違いがより明らかになると考える。

方法として、『デューイ実験学校』実践のうち言語に関わる部分に特に注目し、『文化中心国語新教授法』における峰地「生活学習」実践と類似の実践をとりあげ比較を行うこととする。

念のために言えば、その発行は1936年であり、篠原『批判的教育学の方法』の掲載

論文執筆時、また峰地『文化中心国語新教授法』執筆時に、書籍『デューイ実験学校』そのものが直接参考にされたことはあり得ない。ただし、その実践は断片的には様々な形で伝わっている。また、ここまでの論では篠原の理解を通じてデューイの論を扱ってきた。ここでは、『デューイ実験学校』の報告を、峰地「生活学習」における実践の特徴をより明らかにするための実践例として取り上げるものである。

## 5. 1 『デューイ実験学校』のカリキュラムと実践及び言葉に関わる教育についての考察

まず『デューイ実験学校』「第二部 カリキュラム」報告された実践の目次を以下に示し、その横に取り組んだ内容を示す。これによっておおまかな学年ごとの特徴を知ることができる。

家の仕事	一・二組 (四～五歳)	遊びから
家に役立つ社会の仕事	三組 (六歳)	農園 劇 (製粉所・綿)
発明と発見による進歩	四組 (七歳)	原始生活
探検と発見による進歩	五組 (八歳)	フェニキア文明 (数と字への実用的接近)
地域の歴史	六組 (九歳)	アメリカについて (地理的に)
植民の歴史と革命	七組 (十歳)	アメリカについて (歴史的に)
植民者のヨーロッパ的背景	八組 (十一歳)	イギリス 初歩の科学 紡織
専門的活動の試み	九組 (十二歳)	歴史 地学 天文学 (日時計作り)
専門的活動の試み	十組 (十三歳)	植民時代のまとめ クラブハウスの建築
専門的活動の試み	十一組 (十四歳)	表現 シェークスピア劇

この目次にみられるとおり、学習指導の計画は、大枠で目指す段階が定められている。ここに見られるのは、児童が社会の発展を追うに従って学習を進めることができるような系統性である。実践では、その大きな学習段階の中で児童が興味をもったことを話題の中心にとりあげ、その話題に関する児童による自主的な活動や学習を支援するという形式が、どの学年にも共通の形式としてある。

次に、いわゆる「国語」にあたると思われる実践について、学年毎の大まかな特徴を次に記す。

- ・六歳 夏の経験を話し合う、農園を作る為の議論など  
ゲームの中で読むことへの興味を喚起する  
仕事の週記録  
お話を聞いて、話し直すこと
- ・七歳 原始人の生活を想像して物語や劇に
- 八歳 本格的に読み書きの学習にはいる  
物語の助けとして模型を作る

旅行記や日記を読む

ヘンリー王子について作文を書く

- ・九歳 自分たちの探検物語

「イリノイ物語」を読む 作文、朗読

- ・十歳 「不得手」「劣る」などの記述が見られ、その克服に努力している。

革命時代を題材に読み書きの練習

フランス語の学習から朗読字の声に関心を持つように

- ・十一歳 「文学や美術の構成活動」「イギリス文学を集中的に読んでから」「英文学の勉強」など、文学を学習に積極的に取り入れ、暗誦なども行っている。

封建時代に関する物語や作文

- ・十二歳 実験の報告書を書く

シャラーの本を読み、レポートを書いた

- ・十三歳 たくさんの本のリストから自分のテーマに必要な者を探して読み、自分で研究し考えて答えをまとめる。

全校集会で、自分の書いたものを読みたがる。朗読の技術への興味。

- ・十四～十五歳 夏の経験を書く作文。それに続く記述に「文体ははっきりしていて豊かだが、文の構成が不正確になりがちなので、文法上の分析をして論理的な力をつけた。」とあり、言葉の用法としての書き方にのみ注意が払われていることがわかる。

シェークスピア劇（対句や文章の一節を暗誦しながら進む。）筋や劇の設定への興味。

「経験」として学んだ学習事項の劇化はどの学年にも共通して見られたが、ここでは文学作品から出発して、歴史学習などに進んでいる。

各学年共通の特徴として、社会や理科の教科内容に関する言語活動が、主な学習内容となっていることがあげられる。具体的には、資料となる物語や記述を読むこと、仕事や実験などの行動の記録、報告書の作成、口頭発表、劇化などである。また、読み書きに関する力不足のための補講がたびたび行われていることも記事に見える。加えて、発表することへの意欲が高いことが、どの学年においても共通してみられる。

デューイの言語教育実践に関する先行研究においては、森（2005）<sup>\*1</sup>が『デューイ実験学校』のカリキュラム構成における「読み」「書き」指導が、「社会的オキュペーション」「歴史」「理科」と成長に応じて発展する学習内容に深く結びつき、その学習内容にむすびついて「読み」「書き」の水準も変化していることを指摘している。その上で森は、『実験学校』における「読み」「書き」指導の特徴を①従属性・付随性、②道具性、③必要性の3点あげ、これらの特徴は、形式的な3R'sの学習の否定から生み出されるという

\*1\*森久佳「デューイスクールにおける「読み方(Reading)」・「書き方(Writing)」のカリキュラムに関する一考察—1898～99年における子どもの成長に応じたカリキュラム構成の形態に着目して—」日本教育方法学会紀要『教育法学研究』第31巻(2005)

点から説明する。ただし、森が検討の対象としているのは、「読み」「書き」の技術的な面のみであり、読解や表現内容については触れられていないなど、一般的な国語科教育の扱う範囲とは異なっている。

また、田浦(1978)<sup>\*1</sup>が「言語教育論の概括的特色」としてその特色をしめし、「他人の経験に圧殺されることがないように、体験的な活動を与え、子どもを動機付け、社会的道具の使い方を知的にする」というデューイの表現を用いた説明をしているが、具体的な実践とのつながりは曖昧である。

確かに、デューイの著作のうち教育の場面に触れた部分では随所に「読み・書き・算」については記号であり、道具であるという記述がみられる。しかし、デューイにとって言語が道具であるというとき、それは、まず、事物が意味を獲得するための「道具」としての言語であり、それによって、意味を持った世界に生活することを可能にするものとしての「道具」である<sup>\*2</sup>。

デューイにとって言語は、すでにある思想や概念を表す固定された記号としての道具ではない。デューイにとって言語は他者と意味を共有しつつ、事物へ働きかけるときの「道具」であり、それによってコミュニケーションが可能となるものであって、「意味」はコミュニケーションの中にこそ生じるものである。つまり言語は、人が、共通の目的下で、広義の環境に対して、共同行為として働きかける場合のコミュニケーションの「道具」である。又同時に、そのコミュニケーション自体が社会に豊かさをもたらすものでもある。

では、このようなデューイの言語観は、教育の実践にどうつながっているだろうか。

上記カリキュラムの工夫は、一見、森が言うように、言語を用いる際の児童の意欲の喚起や、学習内容の深い理解を目的とした活動としての実践と思われるが、そうではないだろう。子どもが言語学習の場面で、状況に位置付いたものとして言葉を受け取ることと、自分自身と事物との相互作用の中で「意味」を獲得するものとして言葉の使用を体験することには、子供と言葉との関係という観点からは、はっきりした違いがあるからである。

デューイは、読み・書き・算の教育における条件として次の二つをあげている。

- (1) 社会的および自然的な現実と接触し、それに親しむという背景を、子どもが自分自身の個人的で生きいきとした経験をとおして獲得しなければならないという要求。このことは、読み・書き・算という記号が現実にとって代わって、もっぱら第二次的でありきたりの代用物にしないために必要である。
- (2) 子どもがよりいっそう日常的で直接的な個人的経験が、問題を解決したり、満足を得たり、物事を達成したりするためには、書物の力を借用することが必要となってくるのであるが、その必要に対応するにふさわ

---

\*1 田浦武雄「特別研究 「デューイと教科の原理」 デューイの言語論」(日本デューイ学会紀要 第19号 1978.10)

\*2 例えば「帽子」は幼児にとって、まず母との楽しい外出とつながるものとして意味をもつという例が知られている。(ジョン デューイ『民主主義と教育』1915 帆足理一郎訳 (春秋社 1959) p.17)

しいさまざまな問題や動機や興味を提供するという要求が求められる。そうでなければ、子どもはなんらの知識も知的渴望もなく、なんらの関心もなく、またなんらの問題意識をもつような態度もみられないままに、ただ書物に近づくことになる。”

この部分に示される「社会的および自然的な現実と接触し、それに親しむという背景を、子どもが自分自身の個人的で生きいきとした経験をとおして獲得しなければならないという要求」及び「必要に対応するにふさわしいさまざまな問題や動機や興味を提供するという要求」は、単なる実体や実用の実感の要求ではない。

デューイが教育に関して「物質的要素を失ったもの」としての言語を、学校で取り扱うことの危険性について述べ、その危険を回避し、教育が「活動的建設的過程」であるために、具体的方法として提案しているのは、実物との接触や共同活動との順当な関係づくりである<sup>2)</sup>。デューイにおいてコミュニケーションとは、上に述べたように、環境へ、共同行為として働きかけるという状況下でのコミュニケーションであり、このことによって学習者は事物を用途・機能の意味において知ることになる。よって、その「順当な関係」とは、言語を用いる他者が、学習者と目的を共有する他者として認識できるようにすることである<sup>3)</sup>

デューイが実物教育を言うのは、社会との相互作用の中で事物や出来事の「意味」を変容させてゆく「道具」として言語を捉え、言語に関わる教育に深く注意を払い、事物・出来事と言語とのそのような関係の持ち方を子どもに身につけさせてゆくというねらいがあったと思われる。したがって言語が実際目的達成のための便利な道具と考えられていたわけではないし、たんなる児童の意欲の喚起や深い理解のための手段としておこなわれたのではない。

従って、上掲の実践における劇化や、または農園やクラブハウスの建設などの実施に至るまでの、またそれらの活動の際の議論や試行錯誤そのものも、児童にとっての言語の「意味」獲得につながる重要な内容として看過されてはならないものである。

『デューイ実験学校』のカリキュラムと実践の特徴及び言語にかかわる教育の特徴のま

---

\*1 『学校と社会』 p178 (『学校と社会・子どもとカリキュラム』市村尚久訳 1998 講談社学術文庫)

\*2 この「順当な関係」については、単に、ある言葉の指すものを実物として知ったのちに言葉を知る、というような、その知識としての言葉を獲得する順番の問題でなく、コミュニケーションの中で獲得された意味を持つものとして言語を用いるという関係をさせている。(ジョン デュウイー『民主主義と教育 改訂新版』帆足理一郎訳 春秋社 1959 p.42 下11)

\*3 梶原郁郎 「経験主義の学習組織論における仕事と地理・歴史の認識連関—幼児の言語獲得における他者認識に遡って—」 (『日本デューイ学会紀要』44号 2003)

この考え方によれば、デューイがその実践の中で、図書室をその建物の中央に位置させるなど書物で調べることを重視したことについても説明が出来る。

とめ

『デューイ実験学校』のカリキュラムは、社会の発展を軸にした系統性があり、実践では、その話題に関する児童による自主的な活動や学習を支援するという形式が共通の形式としてある。

言語教育では、実践面では、社会や理科の教科内容に関する言語活動が、主な学習内容となっている。それは、社会との相互作用の中で事物や出来事の「意味」を変容させてゆく「道具」として言語を捉え、事物・出来事と言語とのそのような関係の持ち方にねらいがあったと思われる。劇化や、または農園やクラブハウスの建設などの実施に至るまでの、またそれらの活動の際の議論や試行錯誤そのものも、児童にとっての言語の「意味」獲得につながる重要な内容として看過されてはならないものである。

## 5. 2 峰地「生活学習」の学習指導案

デューイの言語に関わる教育について、上述のような理解に立った上で、峰地「生活学習」における国語教育との比較を行いたい。

まず、「生活学習」に於ける学習内容の系統性、学習指導案についての記述をしてみる。『文化中心国語新教授法（下）』に「学習指導案に対する考察」という節がある。この節は「第一章 低学年の国語生活学習」に含まれるが、低学年のみのための論ではなく、「生活学習」における「学習指導案」の意義についての考察である。

ここではまず、従来の教授細目、教授案については、それが教育を「取り入れる」ものとして考えた場合の価値であり、「左程重要な地位にあるといふことは考へられない」として批判している。

与えられたる文化財を、いかにして児童に了解し易く、而も経済的に伝達するか、それには予め計画を要する。教材の研究も必要であらう。教材に即して教授の目的を確立する必要もあらう。教材を伝達する時間の予想も必要であらう。（中略）

かゝる立場に於ける学習指導案は、決して教育作用に対する左程重要な地位にあるといふことは考へられない。今、こゝにあたへられたる教材に対して、児童の生命が交渉を開始した場合のことを考へて見る。この場合、教師がその教材をいかに取り入れさすかに就て、努力しすぎた場合、児童の生命はその教材の持つ内容よりも、一步擡んずることは出来ないであらう。しかし、自由なる知識の構成創造を予想する教授に於ては、与えられたる教材の内容以上に、児童の生命は飛躍する。勿論知識を取得するといふことは、重要なことに違ひないが、それ以上に生命の飛躍することを見逃すことは恐ろしいことである。

ここに見られるのは、児童の側に知識の構成や創造の主体があり、教材の価値や目的が児童以前には生じ得ないという立場である。

教材の配列についても、教材にこだわりすぎているとし、大まかな配列でよしとしてい

る。

類化は教材がする働きではなくて、生命の働きであり、精神統一は教材の働きではなく、精神の働きである。(中略) 教材の配列などは大まかに考へることは悪くないと思ふが従来の教授細目などはあまりに教材にこだわりすぎてゐると思ふ。(下 p.13)

また続けて、教材に対する目的意識についてもこだわりすぎであると指摘する。

教材の生命はどれも分析では分かるものではない。又分析でそのものの内容のはっきりするやうな教材は多くは価値の低いものだ。教材に接するごとに、教材の目的——形式的目的、内容的目的など、いつも目的を立て考へなければならぬ程、目的にこだわることは、どれほど児童の自由なる生命の飛躍を阻害するか知れない。

(『文化中心国語新教授法』下 p.14)

指導案の形式についても、自由でよいとする。

題目とか、目的とか、予備とか教授とか整理とか、そんな段階はどうであつてもいゝ。そんな形式に束縛されることは、書く心持ちに専念出来ないものである。

(『文化中心国語新教授法』下 p.17)

では学習指導案は不要であるのか。その問いの答えはただ、学習指導案においても「生命」と「生命」が触れ合うことがその意義であるということである。

まず峰地は、学習指導案を書くこともまた、教師にとっての「生活」であるべきであるとして、「学習指導案を書く心持」について述べている。峰地の言うあるべき心持ちとは以下のようなものである。

与へられたる教材に対して、純にぶつかつて、静かに生命を燃やし思索を進めるのは楽しいものだ。その心持ちを見つめて、指導案は書かるべきものだ。感じることに深まれば行けば、行くほど、滾々として生の泉が湧いて来る。書くことに純粹になり得れば得るほど生命は飛躍する。それ自身高価な生活であり、充実した仕事である。従つてさうして書かれた指導案は屹度実の入つたものとなり、それが又やがては教授の際にも立派に役立ち生きる筈である。(『文化中心国語新教授法』下 p.16)

しかし、たとへ上記のようにして望ましい心持ちで書かれた指導案も、それだけでは未だ「個の生命の流れ」である。「個の立てた指導案があまりに跋扈しすぎることは、勢ひ教権主義の教育に墮すること」であり、「児童の自由なるこの発展を妨げること」であるからとして戒めている。峰地においては「学習は多くの個の共力に生きる世界」であり、そこでの指導案は、以下のような存在となる。

教授の際に於ては、指導案を見詰めることよりも、相互の魂の流れを見つめることが大

切だ。だから指導案を全然忘れてしまうやうな形をとるのが自然である。予定の変更などは、当然生命のためにはあつて然るべきことである。

(『文化中心国語新教授法』下 p.19)

指導はあつて無きが如く、無くしてあるが如く、自由な形で生命そのものに役立つものでなくてはならない。個と個の生命が、互いに触れ合ひ、磨き合ふ——その間に指導案が、生命の底から、脈拍のやうに、脈打ち起こつて来るのでなくては本當でない。

(『文化中心国語新教授法』下 p.19)

我々は、生命と生命の触れ合ふことをまともにみつめて、そこに自然な形で、指導案を生かしたいと思ふ。

(『文化中心国語新教授法』下 p.19)

ここに書かれているのは、「全然忘れてしまうやうな形をとる」「予定の変更」「指導はあつて無きが如く、無くしてあるが如く」「自然な形で」といったやうな、学習指導案がそのまま実践として行われるものではなく、子どもの「生命」に触れて、形を変えるものとしての学習指導案である。そこでは、児童と教師が共に「生命」を表し、それが児童の「生命」に触れる「生命の合唱」が教授であり、先に教材や教えたことがあるわけではない。

児童をその学習の主体者とする点についての徹底は、学習指導案に対し、同じ意味で児童の側からの「児童の学習予定表」があつてもいい筈だとする点にも現れている。

教師の学習指導案が、美しい合唱を生む念願の表現であるならば、児童の学習予定案も、同じい意味であつていい筈だ。

(『文化中心国語新教授法』下 p.20)

そこで、峰地の学習指導案についてまとめると以下のやうである。

まず峰地は、従来の教授細目、教授案について、その跋扈が失わせるものの多きことを言う。配列についても、類化は教材がするのでなく生命の働きであるとし、教材にこだわりすぎを戒め、また教材に対する目的意識も教材内容を単純化し、無味乾燥にするものとして、従来の学習指導案に反対している。

ただし学習指導案を書くことそのものを否定するものではない。指導案の形式も目的も特に定めず、自由に教材の持つ生命に肉迫すること。そして、実際の教授の際には、「多くの個の共力に生きる世界」であるから、「相互の魂の流れを見つめ、指導案を全然忘れてしまふやうな形をとるのが自然である」としている。特に系統案や学年に応じた教授内容の計画などは提示されていない。

唯一カリキュラムにあたるものとして、綴方指導系統案がある。そこには、すでに出版の『最新小学綴方教授細目』<sup>\*1</sup>の内容を綴方指導系統案の内容をそのまま掲載している。この細目の特徴として峰地自身は、教材として自由選題を多く取り入れ、指導教材の内容も広くとつたとしている。具体的指導法としては、多くの範文と文話による指導であり、

---

\*1『最新小学綴方教授細目』(児童研究社 大正十年 1921)(『著作集9』1981)

直接指導については具体的には書かれていない。

また細目自体の位置づけとして「これに囚われないこと」を強調している。それは、『綴方教授細目』出版時と変わらない。「綴方教材配当一覧表」(下 p.254)は、主にそれぞれの指導の時間配当を記した表である。指導教材はただ項目として示され、具体的指導内容はなく、従って系統性や段階的な構造は全くみられないものである。また、具体例としてあげられた「尋常科第五学年綴方教授細目」(下 p.261)の内容は、各指導項目と割り当て時間が中心である。参考事項として、「文題」と取り組む上での注意点が書かれている。

### 5. 3 『デューイ実験学校』カリキュラムと峰地学習指導案との比較と考察

まず、『デューイ実験学校』カリキュラムと峰地の学習指導案について整理を行う。

『デューイ実験学校』のカリキュラムは、社会の発展を軸にした系統性があり、実践では、その話題に関する児童による自主的な活動や学習を支援するという形式が共通の形式としてある。

言語教育では、実践面では、社会や理科の教科内容に関する言語活動が、主な学習内容となっている。それは、社会との相互作用の中で事物や出来事の「意味」を変容させてゆく「道具」として言語を捉え、事物・出来事と言語とのそのような関係の持ち方にねらいがあったと思われる。劇化や、または農園やクラブハウスの建設などの実施に至るまでの、またそれらの活動の際の議論や試行錯誤そのものも、児童にとっての言語の「意味」獲得につながる重要な内容として看過されてはならないものである。

それに対し、峰地「生活学習」では、児童の側に知識の構成や創造の主体があり、教材の価値や目的が児童以前には生じ得ないという立場が徹底して貫かれている。教材の配列、目的意識、指導案の形式のいずれにもこだわるべきではないとする。その一方で、学習指導案を書くことは教師の「生命」が発動される「生活」であり、教師は書くことに集中すべきであるとする。書かれた指導案の「生命」が児童の「生命」に触れることで、新たな創造が起こるのであり、実際の授業ではその指導案にもこだわり過ぎてはならないとする。教師の学習指導案に対して児童の学習予定案の存在の可能性について触れるなど、それぞれの個としての「生命」と「生命」の触れ合いを学習とするという意味で、学習指導案は児童の「生命」の次に来るものとして位置づけられている。

次にこれらの比較から、峰地「生活学習」における、カリキュラムや学習指導案の特徴について考察を行う。

『デューイ実験学校』実践との比較から見えてくる、「生活学習」におけるカリキュラムや学習指導案の特徴として、学習の系統性、それぞれの教材の持つ目的、授業の形式などが全く重視されていないという点がある。これは「生命」の発動としての「生活」を優先することから来るのであって、知識の習得そのものを否定しているわけではない。

また、言葉の教育に関しては、デューイに於ては言葉の「意味」がデューイの言うコミュニケーションによって変容する中で獲得されていくものであるように、カリキュラムその他が組織され、学校がそのような「場」としてあるのに対し、峰地においては、「生命」

の触れ合いに意義を見つつも、価値や意味を生じさせる「生活」は、最終的には児童の個としての「生命」の発動にあり、学校や教師、教材などの「環境」も、個別に個に働きかけるものとして描かれている。

峰地「生活学習」における学校や教育プログラムは、児童の「個」を中心として展開されているために、環境要素相互の関連が薄いという特徴があることが言える。

#### 5. 4 テーマ別の実践比較

次に、『デューイ実験学校』と峰地「生活学習」に、共通のテーマや実践形態での実践報告があるので、それらのテーマ毎の実践内容の比較を行ってみたい。

##### ①原始生活と子ども

デューイの思想の背景の一つとして「進化論」の影響が見られることは周知のことである。峰地においてもそれは同様<sup>\*1</sup>である。未発達の子供を原始人になぞらえる語り方も両方に見え、『デューイ実験学校』『文化中心国語新教授法』それぞれに、原始生活を実践に取り入れた様子を紹介している。それぞれの実践が特徴的であるので、ここに取り上げ比べてみたい。

まず『デューイ実験学校』では、7歳組の実践として紹介されている。原始人の生活に関する学習を実践に取り入れる理由については以下のように説明されている。原始人と子どもの発達段階という観点からの類似性が言われている。

こうした学習は、この年齢の子の原始人への興味を利用する。この発達段階の子の興味と原始人のそれは似ているが、文明の遺産を背負うゆえに可能性は同じでない。原始人の活動は子どもの興味に沿い、うまく指導すれば子どもはこの勉強に熱中する。

(『デューイ実験学校』p.80)

原始生活を取り入れた実践によってもたらされる効果としては、以下のように述べられる。ここで述べられているのは、原始時代の問題点が民族の前進へとつながることの実感である。

劇にすれば、子どもの原始生活への興味を利用しつつ、好奇的皮相的な面を減らして欠陥を防ぐことが出来る。子どもは、現代文明では隠されている動機や、原始生活の厳しさが平和で安全なよりよい生活への道を人々に求めさせたことを、理解する。原始時代

---

\*1『因伯教育』(大正7年10月号)1918には、山内繁雄博士講演「進化と遺伝」の内容が掲載されており、鳥取にダーウィン「進化論」が驚きを持って迎えられた様子が伝わる。この当時峰地は、西伯郡光徳小学校訓導、27歳。『因伯教育』には、折々峰地も寄稿している。

の問題をリアルに感じ取ると、子どもはよりよい生活を求めて、自分で再発見再発明したくなる。こうして彼は、民族が進歩の階段を登るに至った前進の秘密を見出すのである。  
(『デューイ実験学校』p.80)

実践一例として紹介された具体的内容は以下のようなものである。下記はそのごく一部。

火に関する仕事のほかに、子どもたちは石を選んで武器を作ったり、熱した石で煮たり焼いたり料理をした。原始人が住居にした場所について考え、樹と洞穴各々の長所や、火の発見が洞穴を快適安全にしたことなどを話し合った。(『デューイ実験学校』p.81)

『デューイ実験学校』実践では、原始生活が民族の発展の出発点として取り上げられ、その出発の状況を体感する活動が実践として行われているということが出来る。

次に、峰地『文化中心国語新教授法』においては、原始生活がどう取り上げられているか、見てみることにする。

『デューイ実験学校』実践で、原始生活が社会が発展する前の段階とされていたのに対し、峰地においては、その生活のありかたが、文化を「生活」している理想的な状況として描かれている。以下引用部分には「その生活は即文化であった」としており、この後の部分でこれに対置されているのは、産業革命以降の工業社会である。

一たい原始時代の人達の生活を見るに、その生活は即文化であったのである。すべての文化を彼等は生活してゐた。換言すれば彼等は、生活として科学、道德、芸術、宗教をもつてゐた。田を耕し、草を刈り、水を灌ぎ、果実を採るところに、科学があり、道德があり、芸術があり、宗教があつた。魚類を漁り、鳥獣を狩るところに、真、善、美、聖の価値を生活して居たのである。  
(『文化中心国語新教授法』上 p.4)

そのような原始生活は、実践ではどう意義を持つのかは、例えば以下の引用部を以て、遊びとして鎗を作る子供が、原始人になぞらえられている。鎗はかなり凝ったものであり、翌日児童はそれらを使って、戦争ごっこを始めている。ここではまず、その製作に熱中する様子とその眼目である。これらは、教科に属する活動ではなく、純粹に児童が始めた遊びであり、指導計画の中に位置付いているものではない。峰地はここに手工の学習があるとしており、学習と生活の一致をみている。

或る日のことだった、子供達はどこからか小さな桐の木と、櫟の木とを一本づづとって来て、裏の縁側でのみや鉋をつかって五六人より集まって手工を初めてゐた。

「先生、槍を作るんですよ。」

みんなは汗をたらたら流しながら仕事をやってゐる。柄のところは円形に皮をはいで、何か飾りを彫つてゐる。稲妻の形の彫刻だ。枝の先はそのまま残して、尖端を三叉にする心組らしく思はれた。午後の日差を浴びながら、この仕事に熱中してゐる色の浅黒い子供達を見たとき、私は獣を狩るために鎗を作つたといふ原始人の姿を見せつけられるやうな気がした。

その翌日、子供達はその鎗を使って、戦争ごっこをやってみた。高松君が八つ手の葉を二枚綴り合わせて帽子をつくり、それを被って走り廻ってみた。私は南洋の土人そのままを見るやうな気がした。

手工とか、国語とかいふ教科を初めから外部的に押しつけて、学習さすことは、生活と学習を分離さす虞れがある。それは押しつけられたものに味を見いだすものはその仕事を生かし得るが、押しつけられて、却って生命が鈍って来たとするそれは恐ろしい。

(『文化中心国語新教授法』上 p.30)

この遊びの記事を掲載した時点での意図は、教科によって枠づけられるより先に、児童自身の熱中の中に、生活があるということにある。峰地においては、学習として何かを行うのではなく、生活の深化が学習につながってゆくとしている。以下の引用部にも同様の主張が見られる。原始生活はここではその生活の深化の原点として位置づけられている。

原始人の生活を見よ。彼等は自己の生活が拡張され深められることによって、文字を創制し、工夫するやうになったのである。教生活が複雑になるにつれて数の序列を定めるやうになったのである。子供の生活がひろめられ、複雑になるにつれて、学習は自然の形で進められて行く。

何よりも先づ大切なことは、その生活力の旺盛を期することだ。

(『文化中心国語新教授法』上 p.165)

「生活力の旺盛を期すること」によって「学習が自然の形で進められて行く」とする峰地にとって、原始生活は生活力の旺盛な状況のたとえであり、それ故にこれから発展する可能性を持つものである。『デューイ実験学校』実践における原始生活が克服すべき明らかな課題を持った状況としてであったのとは大いに異なっている。実験学校実践の着目点が、原始生活の物理的状況にあったのに対し、峰地における関心は、そのような状況に向かう人間の内面の充実如何にある。

## ②劇化

劇化は、上述の通り『デューイ実験学校』実践において頻繁に用いられている方法の一つである。それは、実感化のみならず、活動を通じての「意味」獲得と変容の体験を目的とするものであったことについてはすでに述べた。

一方峰地は当時流行の劇化という方法について懐疑的である。それに関する記述を見てみよう。

近似芸術教育の叫びがよほど高く叫ばれるやうになった。そしてその芸術教育は、児童劇を行ひ。童話を作り、童謡を歌ふことであるかのやう考へてゐるものが少なくないが、これは誤れるの甚だしきものであると思ふ。

芸術する——ことは生きた生活事実なのである。児童劇を通じ、童話を作り、童謡を歌ふことは、寧ろ形の上のことで、芸術の根本のことでない。

(『文化中心国語新教授法』上 p.32)

これは、劇化そのものが活動として生きた「生活」になり得ていないという指摘である。また、読方教材学習後の劇化について、「表現したからといって必ずしも学習は精確になるとは限らぬ」として、以下のように批判的に取り上げられている。

その表現の要求たるや、決して、単一なる素材を取得するというやうな単一な原因によって生るゝことはまれで、多くの場合極めて複雑なるものが原因となつて、而も可なりの間、身体の中で醗酵することによって、初めて表出さるゝものだ。

然るに読本の教材の一課の教授を終わったからと云つて、直に之れを一斉的に表現に移すやうに強ひることは、甚だ不自然なことであらねばならぬ。

(『文化中心国語新教授法』上 p.193)

ただし、劇化そのものを否定しているのではないことは、劇化の実践として鳥取師範学校附属校勤務時の実践である「リア王」や、生活劇「天狗ごっこ」などが紹介されていることから見て取れる。峰地「生活学習」においては、劇化もまた、「生命」の発動としての活動であるべきであり、理解を促す手段としての劇化に懐疑的であるということである。

ここでも『デューイ実験学校』実践との着眼の違いが顕れる。実験学校においては、劇化の活動中に生じる様々な疑問や問題点の解決体験などに意義があり、峰地においては、劇化そのものが、内面の発現としての行為であるかどうかという点はその意義を左右する問題である。

実践の比較をまとめてみよう。

#### ①原始生活

デューイにおいては、原始人と子どもの発達段階の類似性という観点からテーマとしてとりあげ、原始生活は、克服すべき明らかな課題を持った状況として位置づけられている。その学習は、民族の前進の実感をもたらすものとしても意義があるものである。

峰地において原始生活は、文化を「生活」している理想的な状況として描かれている。原始生活は生活力の旺盛な状況の例として示されるものとなっている。

#### ②劇化

デューイにおける劇化は、活動を通じての「意味」獲得と変容の体験を目的とするものである。

峰地は理解を促す手段としての劇化には懐疑的である。劇化もまた、「生命」の発動としての活動であるべきであり、劇化そのものが、内面の発現としての行為であるかどうかという点はその意義を左右するとし、表現形態の一つとしての位置づけである。

これらの実践の比較からも、『デューイ実験学校』では、実践形態やカリキュラムそのものが持つ意味に着目して実践が構想されていたのに対し、『文化中心国語新教授法』における実践では、形態や内容よりも、児童の「生命」の発動としての「生活」たり得ているかに意義を見るものとなっていると言える。

## 5. 5 まとめ

『デューイ実験学校』のカリキュラムは、社会の発展を軸にした系統性があり、実践では、その系統性に於けるテーマの範囲で児童による自主的な活動や学習を支援するという形式である。言葉に関わる教育としては、体験的活動の際の議論や試行錯誤そのものも、児童にとっての言語の「意味」獲得につながる重要な内容として組織されている。

峰地「生活学習」では、児童の側に知識の構成や創造の主体があり、教材の価値や目的が児童以前には生じ得ないという立場が徹底して貫かれている。教材の配列、目的意識、指導案の形式などへのこだわりは見られない。学習指導案も教師の「生命の発動」としての「生活」であり、児童の「生命」との触れ合いによって形を変えるものとして位置づけられている。

峰地「生活学習」は、児童の「生命」の発動としての「生活」たり得ているかに意義を見るものであり、その関心は、現前する状況をどう克服するかでなく、置かれた状況そのものを感じ取る個の内面にある。そこから生じるカリキュラムや学習指導案の特徴としては、実践では、まず学習の系統性、それぞれの教材の持つ目的、授業の形式などが全く重視されていないという点があげられる。実践の方法や教材も、指導者がそれらを感じ取るものとして位置づけられ、状況に応じたものとなることを良しとするものとなっている。また、学校や教育プログラム全体が、児童の「個」を中心として個別に展開されているため、「環境」要素相互の関連が薄いという特徴があることが言える。

## 第5節 考察 一目的と価値の内在一

### 1. 「生活学習」のまとめ

本章では、峰地が、池袋児童の村小学校における実践を通じて到った、「生活学習」の理論と実践についてとりあげ、その在任中に出版された『文化中心国語新教授法』を中心に「生活学習」について検証を行った。

「生活学習」は、子どもを、文化を創造する主体として育てることを目指すその教育論から導かれた実践理論である。

「生活学習」の理論は、「文化とはよりよき生活そのもの」であり、「生活」とは「生命が対象に交渉をもつその相」であるという考え方を基盤とし、「生命」が発動する場面として「生活」それ自体に意義を見る「目的と価値の内在一」がその大きな特徴である。

そこでは、「価値はその中に存在する」とする自然のあり方と同じ「相」の中に、子どもの育つ「相」もあるとされ、自然がそれぞれに価値があり、外部に目的を持つものではないのと同様に、子どももそれぞれに価値を持ち、外部に目的を持たない存在である。そういう全体世界の中に、自然も子どももあるのである。「価値の内在一」は目的の内在一でもある。「生活学習」とは、それ自身価値を持つ自然のとしてのあり方をより充実させることを、教育として目指すものである。

そのような「生活学習」は、どう実践としてあるのだろうか。

まず、「生活」は、「生命の発動」であるから、子どもの「自己活動」であり、生活の解放が必要であるとしている

また「生活」は、螺旋状に「取得」と「表現」を繰り返して深化拡充するとされる。「取得」は、直接経験からの取得以外は、言語を媒介とした「間接取得」であり、「表現」も動作などの他には、文字や言葉によるものである。「生活学習」において、文字や言葉を扱う国語科は大変重要な位置を占めている。

聴方は、文字を持たない低学年の子どもにとっての「有力なる生活開拓の具」として位置づけられ、読方は、作品との一元化を以て、精読の目的を果たしうるとする点が特徴である。また「環境」としての読方教材という観点から、そのものに著者の「生命の要求」があるものを教材として求めている。

話方・綴方の目指すものは、自己表現による向上である。それには「生活観照」の態度によって「生活の豊かさ」と「生命の要求力」を養うことが第一である。「生活観照」は、まず自己を明確に意識した上で、見るものと見られるものとの融合の境地に入ることである。それによって豊かになった生活を表現することによって、向上するとしている。

綴方については引き続き課題作の必要を認めている。その実践は、干渉を避けるため、鑑賞文・模範文・文話といった、あるべき姿の提示に留まっている。

第2節では、池袋児童の村在職2年半に渡る『教育の世紀』掲載記事を通じて、峰地の実践と理論の変化を追うことによって、学習に学習として取り組み、殊更に興味を喚起することや、楽しみの要素を付けくわえることを行わなくなっていくなど、2年半をかけて次第にその実践に「生活学習」が徹底していく様子を見て取ることが出来た。

峰地「生活学習」の理論は、その枠組み内容とも篠原助市の「教育即生活論」に近い形のものである。3節では、峰地「生活学習」と篠原・デューイの「教育即生活論」の比較を行い、そこから峰地「生活学習」の理論面での特徴について考察した。

峰地と篠原、デューイはともに、認識が世界を構成するとする構成的世界観の立場に立ち、「教育準備説」を否定して、今の「生活」を教育としている。

その中でデューイは、教育の場面においても、知識を発展のための目的であり、同時に道具として位置づけている。それに対し篠原は、「真・善・美」の理想を求めることを文化として、教育はその歩みである生活の中にあるとした。

峰地における「真・善・美・聖」は「生命」の発動によって実感される相にすぎない。それらを求める動的な状態が文化である。状態としての文化を「相」として捉える「生活学習」では、篠原やデューイのような「連続的發展」説を採らないこととなる。

篠原における学校は、理想に向かって歩むという意味での「生活」の場である。また教師は教育の主体としてあり、学校と学校以外を質的に区別するものは教師による指導である。デューイにおいては、学校に於ける経験は、地図をたどるように、已に予定された方向にもたらされるべきものとされ、学校はそのための環境そのものであり、教師はその一要素であるとされる。

峰地における学校は、何かを目指して進む場としてあるのではなく、「生命の発動」としての「生活」の支援の場であり、教師の仕事は「生活」を目指して支援することであり、教師と児童との「生命」と「生命」の触れ合いである「生活指導」や「環境」の提供がその方法である。そこでも、それに触れて触発される子どもの側に主体があり、教師もまた環境とされている。

『デューイ実験学校』のカリキュラムは、社会の発展を軸にした系統性があり、実践では、その系統性に於けるテーマの範囲で児童による自主的な活動や学習を支援するという形式である。言葉に関わる教育としては、体験的活動の際の議論や試行錯誤そのものも、児童にとっての言語の「意味」獲得につながる重要な内容として組織されている。

峰地「生活学習」では、児童の側に知識の構成や創造の主体があり、教材の価値や目的が児童以前には生じ得ないという立場が徹底して貫かれている。教材の配列、目的意識、指導案の形式などへのこだわりは見られない。学習指導案も教師の「生命の発動」としての「生活」であり、児童の「生命」との触れ合いによって形を変えるものとして位置づけられている。

峰地「生活学習」のカリキュラムや学習指導案の特徴としては、実践では、まず学習の系統性、それぞれの教材の持つ目的、授業の形式などが全く重視されていないという点があげられる。実践の方法や教材も、指導者がそれらを感じ取るものとして位置づけられ、状況に応じたものとなることを良しとするものとなっている。学校や教育プログラム全体が、児童の「個」を中心として個別に展開されているため、「環境」要素相互の関連が薄いという特徴があることが言える。

「生活学習」は、児童の「生命」の発動としての「生活」たり得ているかに意義を見るものであり、その関心は、現前する状況をどう克服するかでなく、置かれた状況そのものを感じ取る個の内面の充実にあるものであった。

## 2. 考察 一目的と価値の内在一

最後に、これまで見てきた峰地の「生活学習」の本質とは何かについて、考察を行いたい。

「構成的世界観」の立場から、教育を認識の構成と考え、生活準備説を否定し、教育をただ今の生活のあり方の中に見る「教育即生活論」は、知識を授けることを仕事としている教師にとって、大きな転換をせまるものとしてある。授けるのではなく、子どもの認識構成の作業に立ち会うことがその仕事となるからである。

篠原「教育即生活論」とデューイ「教育即生活論」は、「連続的發展」をその教育論の中に含むものである。デューイは、發展推進の鍵を実用とし、發展そのものを教育の目的とする。また篠原は、理想としての「真・善・美」を求めることを文化とし、その教育の最終的な目的は「文化の發展」である。それらの教育論は、児童に何らかの發展を推進する主体となることを求めるものとしてあり、そこでの教師は、子どもと共に發展を目指し、また導く者として存在することになる。

峰地「生活学習」は、教師にとってより大きな転換をせまるものである。

教育の中心を子どもの認識に置き、子どもと周囲との関係に教育として関わろうとする点で、峰地の「生活学習」もまた、「教育即生活論」としてある。しかしそこでは、教師は子どもと共に何かに向かう者としては存在し得ず、導く者でもない。峰地においては、自然がそれぞれに価値があり、外部に目的を持つものではないというそのあり方と同じ「相」の中に、子どもの育つ「相」もある。「生命」の「発動」した状態に価値の根源があり、「真・善・美・聖」はその発動によって実感される相にすぎない。

教師は、分かち合える目的を共に目指すのではなく、導く者としてでもなく、子ども個々がそれぞれの価値としてそれぞれの目的に向かって育ち行く「状態」を目的とする者としてあることになるからである。

峰地「生活学習」においては、目的も価値もそのものの「生命」が十分生かされた状態にあり、「連続的發展」は生じ得ない。峰地「生活学習」は、子どもを目的と価値を既に内在させている「相」として捉えるものである。そこから「發展」を目指さず、「状態」を目指すあり方がもたらされている。

「生活学習」の本質は、子どもを目的と価値を既に内在させるものとする「目的と価値の内在」にあると言える。またその点で、「生活学習」は、教育の新たなあり方を示す理論とすることが出来るものである。

次に「生活学習」の成り立ちに目を向けてみる。

「生活学習」の理論は、文化をその土台とする論である。

凡そ文化とはよりよき生活そのものである。生活とは生命の育ちつゝある相で、生命がよりよきものを求めて育ちつゝある状態——それが文化にほかならぬ。(上p.3)

この『文化中心国語新教授法』の冒頭に見るように、峰地のいう「文化」とは、「生命

がよりよきものを求めている状態」である。「生活のよりよき状態」である。峰地において「生活」は「生命が対象と交渉をもつその相」とされているが、その「生活」は「生命の発動」した状態としてある。

このようなことを前提とする教育論としての「生活学習」を、私は非常に楽観的なものと感じる。果たして私の生活は「よりよきものを求める」ものとしてあるのだろうか。「生命を発動」させた状態で有り続けられるものだろうか。怠け者で気の小さい私には不安になる前提である。ただ、「よりよきもの」は、手の届かぬ理想ではなく「よりよきもの」であり、それを求める「状態」が「文化」なのであって、達成は問わない点が救いである。厳しいと感じず、楽観的だと感じる理由はそのあたりにあるのかもしれない。ただし、どんな教育も希望と楽観の上にあって、例えばデューイは進歩を信じ、篠原は文化を求めるものとしての人間を信じている。峰地の信じているものは、ただ個々の人間である。達成を求めないという点で、より一層その希望は人間の中にあるといえる。

この、人を「よりよきものを求める」ものとし、「生命を発動する」生活を送るものとする峰地の人間観を支えているのは、池袋児童の村小学校における実践の日々と、「死ぬことをも生きる」という「生き通し」の人間観を持つ黒住教であると思われる。何一つきまりのない池袋児童の村小学校において、日々子ども達がそれぞれに何かに懸命に取り組む姿にふれることで、「よりよきものを求める」人間観が確信につながったのであろうと思われる。

また、そのような学校においては、何かを教え導く行為者であることを以て教師であるのではない。それぞれの子どものそれぞれの過ごし方をそばで見つつ、それぞれに良かれと願う日々を通じて、教師としての自分が持っている知識などを中心に展開する教育ではなく、子ども達それぞれにとっての見え方を中心とした教育を構想するに到ったのではあるまいかと想像をたくましくする。

自然と同じ「相」として子どもを観る「生活学習」は、有用性や順応という部分で社会と関わっていくデューイの論や、主体的に理想を求めて進む篠原の論に比べ、一見静的な印象を与えるものである。しかし児童にとって「生活学習」は、既にある社会や、あるべき理想といった自分をとりまく周囲と接するための手掛かりとしての枠組みを誰からも授けられないということである。そのことが「発動している」状態を「生活」として児童に求めることにつながっている。児童それぞれにとって「生活学習」は、一層強く主体的であることを求めるものとしてある。

これはちょうど、峰地の綴方指導が、児童に題材も書き方も自分で見つけることを求めたのと同じである。「生活学習」において児童は、綴方だけでなく、すべての場面で、何が自分のまわりにあるのかも、接する方法も、自ら見出していくしかないのである。また綴方に於て、峰地が自由作だけでなく、課題の必要性を説いたのと同様の形で、「生活学習」においては、直接指示、指導する者としてでなく、外的刺激として教師や、教材、環境が位置づけられている。この意味で、峰地「生活学習」は、その綴方指導の発展形として位置づけることができるものでもある。

それまで教師として、子どもを何らかの外部目的に向かって歩ませる中に教育を構成して来た峰地にとって、児童にとってのそのあり方自体を目的とする「生活学習」は、理論

としては確立されながらも、実践としての実行はなかなか困難なことであったと思われる。本章2節で取り上げた『教育の世紀』に掲載された峰地の「低学年二箇年の経験」と題する随想的な長い文章は、次のように始まり、終わっている。

#### 「低学年教育二箇年の経験」

ところで、一たい私はこの二箇年の低学年教育で何をしてきたのか。そして何を試みようとしたのか。——私はペンを持ったまゝ考へてみる。遊ばせてきただけのことだ。——全体を通じてこの心持が一ぱ濃厚なやうである。さう字義通りに私は子供達を遊ばせて来たし、子供と私は遊んできただけに過ぎない。しかし私はこの二ヶ年がそのために私にとって意義深かったばかりか、子供にとっても幸福だったと思つてゐる。汽車ごっこは何回やって来たか分からない。

#### 終わりに

要するにこの二ヶ年の私の学習指導の心持ちは教科本位を排して、生命本位に徹底しようと思つたことであつた。教科を取扱ふ場合にもそれを生命の下に於て生かさうとした。

これまでの私の経験はかうした立場に於て、あまりやく立たなかつたといつてよい。『』

『教育の世紀』4巻5号(1926.5)

この二年を「意義深かつた」とし、それまでの経験は「あまりやく立たなかつた」する点、「子供にとっても幸福だった」とする点に、新しい教育の視野を開かれた教師としての峰地の深い喜びと、自信が見てとれる。「生活学習」は、峰地自身にとっても、新しい教育の視野を開く理論としてあつたのである。

「生活学習」の本質は、子どもを目的と価値を既に内在させるものとする「目的と価値の内在」にある。「生活学習」は、児童の創造的要求をその本質とした綴方指導を、教育全体のものとして構成された理論である。またその点で、教育の新たなあり方を示す理論とすることが出来るものである。

## 第4章

「新郷土教育」の理論と実践

—上灘小学校・東郷小学校—

## 第4章 「新郷土教育」の理論と実践 —上灘小学校・東郷小学校—

昭和2年(1927)3月、峰地は、約2年半訓導として勤務した池袋児童の村小学校を辞し帰郷、すぐに上灘尋常小学校校長兼訓導となった。以後退職までの15年間、鳥取県の公立小学校において、彼が「新郷土教育」と呼んだ実践を精力的に行い、その実践について『新郷土教育の原理と実際』(昭和5年1930 大西伍一と共著)をはじめとするいくつかの著書を出版している。

1930年前後の郷土教育隆盛の背景としてしばしば指摘されるのは、世界恐慌などによる農村の疲弊である。政府は、農民生活の厳しい現実に対する方策の一つとして、農村の「自力更生」を担う力の育成を教育に期待し、1929年以降「画一教育の打破」「教育の実際化、地方化」などをかかげて郷土教育を推進し、郷土教育は官民挙げての取り組みでとなっている。峰地の郷土教育もまたその流れの中に位置づけることができるものである。

郷土教育に関する初めの著書である『新郷土教育の原理と実際』の序には、以下のよう

抑々農村問題の急激なる深刻化は徒に喧囂の論を多からしめ、前途まことに暗澹たるものがある。農村教育また之に伴って動揺不安、ともすればその根柢を見失はんとしつゝある。この秋に際して真摯なる教育者の執るべき道は、農村社会生活の実体を科学的立場から究めて、概念なき認識を確立し、こゝに一切の指導原理を見出すことである。

(『新郷土教育の原理と実際』序)

ここでは、農村教育の置かれた厳しい現状に対して執るべき道が「農村社会生活の実体を科学的立場から究めて、概念なき認識を確立」することであると宣言されている。ここに見られる「農村社会の実体」「科学的立場」「概念なき認識」とは、そもそも何を指すものであるのか、これらがいかなる観点から重要であるとされるのだろうか。

本章では、峰地の郷土教育の理論と実践について検証し、その意図と方法について考察を行う。

第1節では、峰地郷土教育に関する先行研究の整理を行い、課題と考察の観点について示す。第2節では、『綴方生活』創刊から『新郷土教育の原理と実際』発行以前の『綴方生活』掲載の記事から、その理論の変化に目を向ける。第3節では、『新郷土教育の原理と実際』における、その郷土教育の理論について確認する。第4節から第8節は、郷土教育実践をとりあげ検証を行う。

第9節では、まとめと、峰地郷土教育全体について考察する。

### 第1節 峰地郷土教育に関する先行研究の整理

先述したように、峰地の郷土教育に関する先行研究は、森分などに見られる、それ以前

の実践を批判的に克服した社会認識教育として位置づけるものが多い。その中で、大正自由教育の流れの上に峰地実践を位置づける研究も見られる。

影山清四郎「郷土教育にみる社会科作業学習理論の再評価」<sup>\*1</sup>は、「子どもの郷土研究のあり方」という観点から郷土教育実践を取り上げている。峰地の郷土教育実践における「課題」をその特徴とし、教師の側からの意識的指導によって、郷土社会の個々の事実を数量的に把握させ、深める方向へ導くものであったと指摘する。影山は、峰地が郷土という「生活」舞台から教科や学校の捉え直しを図り、農村再建の道を確認する意図を有していたとする根拠を「課題」に見られる教師の指導性という特徴においている。

坂井俊樹「郷土教育連盟の活動と教育実践」<sup>\*2</sup>は、昭和初期の郷土教育運動を「郷土に関しての客観的社会認識の育成を期待した教育」と定義し、大正中期以降の自由主義、児童中心主義の流れの先に位置づけている。その上で郷土教育連盟の教育実践理論の中心であった志垣の郷土教育を農村展開型とし、峰地をこれに連なる農村展開型郷土教育の実践者としている。

川口幸宏「昭和初期の郷土教育における『生活』観」<sup>\*3</sup>は、「生活教育」の観点から郷土教育を考え、峰地の郷土教育を「郷土」を「国家」とは独立した概念としてとらえる特異な実践とし、峰地郷土教育実践の特徴を、流動的実体、生活体としての「郷土」を認め、自然科学・社会科学・土俗学的方法で人間形成を行いうるとして「生活事実」に即した教育の重要性を主張したとしている。しかし川口は、重農主義者として教育による「社会革命」の立場に立つ峰地の論は、現実生活における矛盾の解決において無力であり、「生産教育論争」において批判されたとしている。

影山、坂井、川口の研究は、峰地郷土教育を大正自由教育の流れに位置する「生活教育」として位置づけており、またその「郷土」は生活事実として、実体としての郷土であったとする点で共通している。その上で、影山は、峰地の「課題」に見られる指導性を、坂井はその批判すべき生活実態の直視自体を、川口においては重農主義者としての位置づけから、それぞれ峰地の郷土教育実践を社会改革の意図を持ったものとして位置づけている。

これら先行研究においては、峰地郷土教育が郷土の実体を捉えるものであったとする、その実体の観点とその郷土認識の内容が明らかでない。

また杵淵(1999)<sup>\*4</sup>は、この時期の郷土教育の思想的背景として、1920年代以来の農村における小作争議、農民の組織力、発言力の強化、1925以降の「普選」運動を核とした

---

\*1 影山清四郎「郷土教育にみる社会科作業学習理論の再評価」(『社会化教育学研究』第三集 明治図書 1976)

\*2 坂井俊樹「郷土教育連盟の活動と教育実践」(海老原治善監修『郷土教育 復刻版 別巻2』名著編纂会 1989) 解説2

\*3 川口幸宏「昭和初期の郷土教育における『生活』観」(『講座日本教育史』編集委員会 編著 『講座 日本教育史(第四巻) 現代I/現代II』昭和59年 1984 第一法規出版) 第二章として所収

\*4 杵淵俊夫「農村経済更生運動と郷土教育——近代学校教育体制の現代的「転換」：教育民俗学の試み(2)——」(『上越教育大学研究紀要』第19巻 第1号) 平成11年9月

「民本主義的」政治運動の全国展開(その結果としての「男子普通選挙権」の成立)などをあげる。郷土教育も「農村経済更正運動」の一貫であるとしつつ、それに伴ってこの時期の郷土教育では、ムラを否定する「学校」という伝統的なあり方の根本的な転換と再編が起こっているとしている<sup>1)</sup>。

中内(2000)もまた、先に述べたとおり、峰地の郷土教育実践を「地域学校」構想という観点から、「学校」のあり方の根本にかかわる実践とし位置づけている。

浅井(2008)<sup>2)</sup>は、郷土教育を「生活学習」の展開として位置づけ、またそれが事物教育であったことを指摘している。しかし、郷土教育の展開としての生産教育については、「『子供の生命の要求』という生活学習の中核が失われ」という観点から、「生活学習」とは別のものとし、そこでは「全ての教科の実用化と訓練化」が企図されていたとしている。

これらの先行研究から、本章においては、いわゆる大正自由教育実践としての「生活学習」が峰地郷土教育にどうつながっているのか、峰地における実体としての郷土とは何かという点に留意しつつ、その理論と実践の内容について検証し、その上で、その教育における峰地の意図を問うことが課題であると考えられる。

---

\*1 杵淵は直接の郷土教育の動きの原因として、1930年長野の不登校騒動<sup>1)</sup>をあげる。

\*2 浅井幸子『教師の語りと新教育—「児童の村」の1920年代』「第6章 峰地光重の『田園学校』の夢とその展開—池袋児童の村小学校」(2008 東京大学出版会) p.199

## 第2節 郷土教育前夜 —『綴方生活』地方児童考—

1927年3月に峰地光重は、池袋児童の村小学校を退職。退職後間を置かず、1927年4月より鳥取県東伯郡上灘小学校に校長兼訓導として勤務する。そこでの実践は、それ以前の実践の形式から大きく変化し、郷土教育と呼ばれる形として取り組まれている。3年余の後『新郷土教育の原理と実際』（1930 .12）が出版され、その理論と実践が紹介されている。

以下はその間の主な活動である。

1927年10月『聴方教育の新研究』出版

1929年 4月『綴方生活』創刊。（同人の一人として加わる。）

1929年12月『小学綴方教授細目』出版

1930年 5月『綴方生活』第二次宣言（同人の一人として加わるも、宣言文に異議）

1930年12月『新郷土教育の原理と実際』（大西伍一と共著）出版

1931年5月 『各学年各教科新郷土教育の実践』出版

以後、鳥取の公立小学校での実践の間を通じて郷土教育実践を行っており、それに関する著作、論考が続いている。

この短い間に、峰地の実践が郷土教育へと変化した理由の一つは勿論、対象とする児童が、都会の私立小学校の児童から農村の公立小学校の児童に替わったということがある。しかしそれはそれだけでは説明できない。

ここではまず、峰地の郷土教育について考察する前に、池袋児童の村小学校退職から、『新郷土教育の原理と実際』出版までの期間に絞って、峰地の当時の状況や考え方の変化について確かめておきたい。

### 1. 『綴方生活』記事

#### 1. 1 『綴方生活』創刊当時の様子

この時期の峰地は、他の時期に比べて発言の少ない時期である。その中で、池袋児童の村勤務当時より仲間と共に計画してきた念願の雑誌『綴方生活』が創刊されている。雑誌『綴方生活』は、『赤い鳥』綴方を否定し、「生活」を中心に綴方を考えるとして構想さ

れたものとされる雑誌である<sup>\*1</sup>。

その当時の峰地の様子についてうかがえるものとして、『綴方生活』創刊号の記事、白井道人「綴方教授界の人々」の峰地光重の紹介について、とりあげたい。

その記事には、峰地の人となりなど人物紹介の最後に、池袋児童の村小学校退職後から創刊当時の峰地の状況についても若干の紹介がされている。

峰地の近況として「今、彼はその任地付近の土俗民風について着々研究の歩みをすゝめてある。」と述べられており、また退職後峰地を訪ねた野村芳兵衛の報告として「彼はその趣味と性向に任せて郷土のあらゆる風習人文の社会的情勢を調査すると共に、一方土に即したる自然界の研究にも指をそめ、その結果として学校を一つの郷土博物館にせしめてゐるといふ。」という報告が載せられている。ここから、帰郷当初より郷土研究に打ち込んでいたこと<sup>\*2</sup>、この時既に上灘小学校における郷土教育実践は始まっていたことがうかがわれる。

興味深い点は、峰地が綴方に関する第二の著述として『綴方生活の原理とその発展』を近く脱稿すると述べていると記されている点である。しかし、この書と思われる、綴方を中心とした著書は実際には刊行されていない。同年12月に『小学綴方教授細目』が出版されているが、これは大正10年(1921)のものを修正した内容で出版されたものであり、この時出版を予定されていたものとは思えない。

『小学綴方教授細目』の出版は、『綴方生活』創刊の約半年前、『郷土教育の原理と実際』出版の約一年前である。このことは、『綴方生活』創刊時点で、峰地がやはり綴方に継続して関心を寄せていたということ、初版『最新小学綴方教授細目』当時と綴り方に関して大きな考え方の変化がないことを示していると云える。またそれは同時に、それまでの自由主義的教育を克服し社会認識教育として方向転換したものとして位置づけられることの多かった峰地の郷土教育実践であるが、以前の綴方教育論を否定しないまま、また綴方への強い関心が継続された中で、同時並行的にその郷土教育実践が行われていたことを示していると言える。

## 1. 2 『綴方生活』記事

『綴方生活』創刊時に、まもなく脱稿を予定されていたという綴方に関する著述『綴方

---

\*1 『綴方生活』を『赤い鳥』の批判として位置づける見方は『綴方生活』出版当時から見られるが、峰地においてはその後の『綴方教育発達史』(昭和14年)にまとまったものがある。この時期の峰地は、鳥取東伯郡東郷小学校校長兼訓導として勤務しており、引き続き郷土教育実践の最中であるが、時期的にやや下がるので本文には取り上げない。ここでは『赤い鳥』について「文芸主義綴方としての『赤い鳥』綴方」として章立てされ、かなり紙面が割かれている。

\*2 この当時の研究の詳細なノートが、峰地家に残されており、その内容は、『新郷土教育の原理と実際』にも掲載されている。

生活の原理とその発展』が刊行されないままになったことは、その後の『郷土教育の原理と実際』出版までの約一年の間に何らかの変化があったということとも考えられる。

そこでここでは『綴方生活』創刊から、『新郷土教育の原理と実際』が出版された 1930 年 12 月までに掲載された峰地の論考から、郷土教育前夜の峰地の考え方の変化を探ることとする。

『綴方生活』創刊号から、峰地は鳥取に帰郷して以来直面している地方児童についての記事を連続して掲載している。そこには、いずれも峰地が直面した地方児童の実体と、それについての峰地の考え方が表れているので、それについて取り上げ、その内容を見てみたい。

創刊当時二巻までの掲載記事は以下の通りである。

- ①「綴方に於ける動物描写の意味と其取扱」 (『綴方生活』創刊号 昭和4年10月)
- ②「地方児童の綴方とその指導＝地方児童の思想は果たして貧弱であるか＝」  
(『綴方生活』第一巻第3号 昭和4年12月)
- ③「地方児童の綴方とその指導(二)＝思想の構成に関する興味＝」  
(『綴方生活』第二巻第一号 昭和5年1月)
- ④「地方児童の綴方とその指導—地方児童の労働記録とその看方—」  
(『綴方生活』第二巻第3号 昭和5年3月)
- ⑤「綴方に於ける語感」 (『綴方生活』第二巻第4号 臨時増刊 昭和5年4月)
- ⑥「田園児童の生活と年中行事—地方児童の綴方とその指導—」  
(『綴方生活』第二巻第5号 昭和5年5月)
- ⑦「文芸思潮の鳥瞰と明日の綴方教育」  
(『綴方生活』第二巻第六号 新文学運動と綴方教育号 昭和5年6月)
- ⑧「プロレタリア文芸理論と教育の関渉」  
(『綴方生活』第二巻第10号 昭和5年10月)
- ⑨「旅の Pen」 (『綴方生活』第二巻第11号 昭和5年11月)
- ⑩ 座談会「農村の子供と綴方」  
(『綴方生活』第二巻第12号 「農村と綴方」号 昭和5年12月)

10本の記事のうち①②③④⑥⑩の6本が、「地方児童」を考察の中心としたものである。このうち、①②③は、「地方児童」にかかわっての綴方実践論である。内容的には、それまでの綴方とは異なる考え方が見られるものである。また、④⑥⑦⑧⑩は教育におけるプロレタリア問題について言及したものである。「地方児童」は、家族の労働場面に直面し、また労働力として期待される場面も多いことから、取り上げたとされる問題である。ここでは、この二つの話題に記事を取り上げ、その変化について考察を行うこととする。

## 2. 思想の構成

### 2. 1 『綴方生活』地方児童と綴方についての記事

◆①「綴方に於ける動物描写の意味と其取扱」(『綴方生活』創刊号 1929.10)について。

この論考は、冒頭に「小さな動物——その一点から宇宙に遍満する力が窺われるやうになる。小さな一点に繋がってゐる全宇宙の力の糸が、自分の世界のものとして自覚されて来る。動物の生活を知ることは自分の生活を知ることである。」と述べてから、動物描写を例に、「統一的芸術観的看方」が必要であると言うことと、それを身につけさせるための指導例と共に示した論である。

まず初めに示された綴方作品「○糸のついた燕」は、足に糸をつけた燕を見たときの話を内容とする、以下のような作品である。

○糸のついた燕

或る日のこと、僕は岡本君と遊んでみたがあまり面白くないので、大川で魚を釣ってゐる人のところに行って見たいと思ひ、そのことを岡本君に云ふと、

「それでは行って見よう」

と岡本君も賛成してくれた。二人は出かけた、そして橋の三分の一程行った。その時だった、どこから来たのか一羽の燕が目立ちの前をとほって行った。その燕の足には一尺位糸がついてゐた。僕はそれを見て

「誰かがいたづらをしてつけたのだらうか」といふと、岡本君は

「燕が自分でつけたのかも知れぬ」と云った。(以下略)

この作品について、以下に「遊戯的気分」の作品であり「内省」が不足しているとして、「統一的芸術的看方」に内転させるべきであるとしている。「統一的芸術的看方」とは、「功利的看方、審美的看方を統一した」見方である。

動物でも植物でも同じことであるが、その看方に三つの態度がある。

一、人間にとって有益であるか、有害であるかといふ功利的な看方。

二、その形態色彩動作に対する審美的な看方。

三、功利的看方、審美的看方を統一したる統一的芸術観的看方。

「糸のついた燕」は審美的看方の作品ではあるが、軽い遊戯的気分があるだけで、何か物足りない。

凡そ遊戯的気分の中には内省が常に不足してゐて、ふわふわしてゐる。この作品の物足らなさはその内省の不足から来てゐる。この作品の欠陥は、統一的芸術的看方に内転することによって補はれる。

また、「功利的看方」の作品例として、下の「○馬」をあげ、以下のように評す。

○馬

馬は人に飼はれる動物の中で、最も有益なものの一つであらう。その性質は温和で

あって、しかも勇まじく、或は車を挽き、田を耕し、人を乗せて走り、その肉は食用に供せられる。わけて軍隊と馬との関係は離れることの出来ないものであって、兵糧弾薬の運搬から、(以下略)

×

かうした作品(前掲文例「○馬」のこと)もそれ相応の価値はあるに違ひないが、只功利的立場で書いてあるだけに、記述された世界が狭隘であり、人生生活に深い暗示を与える力がない。

その後、この「統一的芸術的観的看方」への指導を目標として進むとして、以下のような実践を述べている。

- 一、作者朗読
- 二、質問
- 三、「糸のついた燕」についての考察
- 四、ファブル及びデュポン・ド・ヌムウルの作品提示
- 五、私の経験「燕の子」の発表
- 六、「つばめ」の語源

指導例の四で用いられたファブルの作品も掲載されている。

○糸の好きな燕

ファブル

「お互いに助け合ふ小鳥、私はこんな小鳥が大好きです」とエミルが云ひました。  
「褒めることはまだたくさんある。一たい燕といふ鳥は、糸や紐を見ると、軽率にやたらに手出しをする。そしてそれにひっかゝる。逃れようとすればするほど、益々束縛されていまふのだ。苦悩の叫びを上げて仲間を救ひを求める。すると八方から沢山の燕がかけつけて、がやがやとさわがしく鳴き立てる。嘴や脚で紐を噛み切り、囚はれてゐる鳥をはなしてやる。すると幸福を克ち得たお祭りがはじまる。助けられたのも、助けたのも、生々として楽しげな鳴き声をはりあげて陽気に騒ぎ舞い踊る。アンプロアジスおばあさんが、先達て庭で、紡錘竿つむぎおに捲いて陽に晒してゐた麻に燕がひっかゝったことがあってね。(後略)

ファブル「○糸の好きな燕」は、初めの「○糸のついた燕」と比べ、同じく燕と糸について述べながら、燕と糸との関わりを習性としてとらえて観察する点、同様の例があることを伝える話を含む点が異なっている。これについて峰地は、「この作品に内在してゐる内省の豊富な点が子供へ味はずべきところである」としている。

実践五の自身の経験談は「事実の確からしさを裏書きするため」試みたとしている。

この論考は、上記のように作品を児童に示すことを中心とした指導方法によって、先に挙げた綴方のような「内省が不足している」状態から、「統一的芸術的看方」に「内転」する事をねらった実践の紹介となっている。

◆②「地方児童の綴方とその指導＝地方児童の思想は果たして貧弱であるか＝」（『綴方生活』第一巻第三号 1929.12）

この論は、地方児童の可能性について、「思想の質」という観点から論を展開している。

まず、地方児童の知識量が少ないとされることについて、確かに地方児童は知識量が少ないことを認めているが、「思想の豊富であるとか貧弱であるとか、いふことは、知識の多寡によってきまることではない」として、その思想は貧弱ではないと述べる。その理由について述べた部分は以下の通りである。

持ってゐる知識が少量であるといふことゝ、思想が貧弱であるといふことは同じではないと思ふ。換言すれば、狐も狸も、狼も虎も栗鼠も、針鼠も、知ってゐることが必ずしも思想が豊富であるとは云へないのである。檻の中に於ける狐や狸は、狐面をしてゐるウソの狐であり狸面をしたウソの狸である。ウソの狐やウソの狸やウソの狼やウソの虎をいくら沢山知ってゐたとしてもそれは結局ウソであるより外はない。ウソのものを千百知ってゐるよりは、少なくとも本当のものを知ってゐる方がヨリ本当であるべき筈だ。では何故に檻の中の狐や狸をウソの狐や狸であるといふか。それは自分で穴を掘り、自分で餌を探して食べてゐない狐であり狸であるからである。

本然の生活をもたない素材から来る思想は思想に必然さが欠けてゐる。本年の生活をもつ素材から来る思想には必然差が十分にそなはつてゐる。

必然さの認めらるゝ思想、ぬきさしならぬ思想——それを私は豊富な思想とよびたい。

ここでは、「豊富な思想」とは、「必然さの認めらるゝ思想、ぬきさしならぬ思想」とされている。

峰地は、「我々は知識の多量を願ふ前に、思想内容一質の如何といふことに十分の顧慮を置いて考へなければならぬ」とし、続けて「思想の質」についての論を展開している。

「思想の質」についての説明としては、以下の3点を挙げる。まず第一は「思想は力である」として「根気」の重要性。第二に、「思想は建設であり構成である」ということ。これについては、以下の様に説明しているので引用する。最後に第三に「個性」。「狭い個性の中にも広やかな普遍がやどつてゐる」としている。

第二に私に云ひたいのは、思想は建設であり構成であるといふことである。

ここで思ったことであるが、鼯は何故血を吸ふといふのであるか、また鼯の屁といふことがあるがどうして其×ものを放散するのであるか——などいふことになる一つの素材を機縁としての構成でなくてはならぬ。その他鼯は何を食べてゐるのであるか、どこに住んでゐるのであるか……かうしたことを次々に構成して初めて全円にしての鼯が出来上がるわけである。これは客観的素材に対して述べたものである。主観的素材に対しても同様なことが云へると思ふ。

引用部から推察するに、「思想の構成」とは、その素材の様々な側面を構成して、その素材の像を自分なりに作り上げるということであると思われる。この「根気」「構成」「個

性」をもって豊富な思想を定義し、地方児童の思想が決して貧弱ではないと結論している。

◆③「地方児童の綴方とその指導（二）＝思想の構成に関する興味＝」（『綴方生活』第二巻第一号 1930.1）

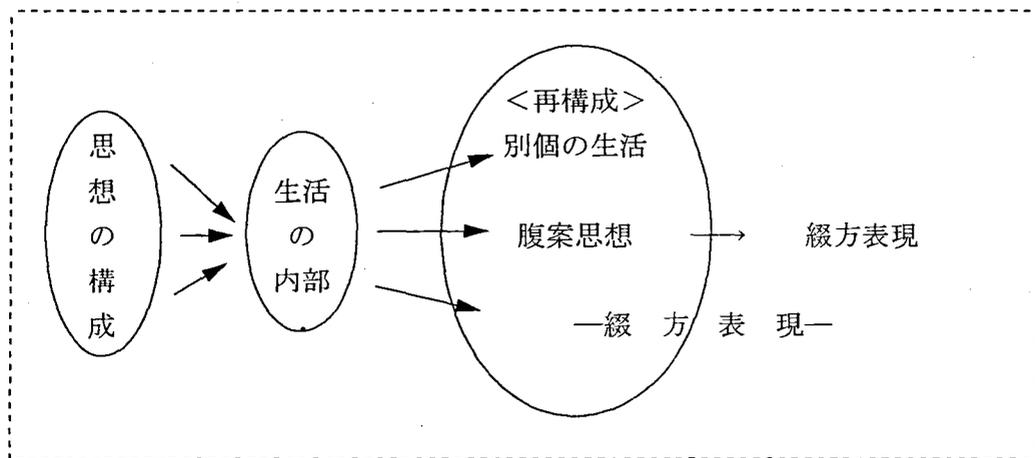
ここでも「思想の構成」について述べられており、②に続く内容である。ここでは、「綴方表現に於ては、この実生活に伴ふ思想の構成が生活の内部に入って、更に再構成の活動を開始する。」のように述べ、綴り方を「構成」の次に来る「思想の再構成」の表現であると位置づけている。それについて述べられているのは以下の部分である。

綴方表現に於ては、この実生活に伴ふ思想の構成が、生活の内部に入って、更に再構成の活動を開始する。この思想の再構成は記述と同時に進行する場合もあるが、別個の生活の相をとる場合もある。純粋な思想構成の生活の相をとる場合を、吾々は腹案思想ともいってゐる。

この腹案思想に次いで来る生活が、即ち表現生活である。つまり文字による表現の生活である。何れも生活といふ立場から眺めるとき、各々独自の地位に於て、価値をもつわけである。仮令実生活に於て思想が構成せられて、それつきりそれが表現に進まないにしても、その生活は生活で、価値があり意義がある。純粋な思想の再構成の生活に於いても、同様な立場に於いて、価値を認めないわけにはいかない。しかし綴り方といふ立場から考へるとき、それが文字を通しての表現にまで進まなければならない。而して一般的には実生活、思想生活に於て思想構成が鮮活に行はれるならば、表現生活も充実する筈である。

一旦構成された思想は、そのまま綴方に表現されるのではなく、その後の生活の中で再構成を経て、別の生活として現れる場合と、綴方に表現される場合がある。綴方に現れる場合も、記述と再構成が同時進行の場合と、再構成が腹案として先になされたあと、綴方表現となる場合があるとされている。

これを図示すると、以下のようになるかと思われる。



この「思想の構成」の経緯が見られる例として、綴方作品「しゃぼん玉」があげられている。

<しゃぼん玉>

しゃぼん玉

尋四 大津知義

僕が学校から、かへって少しの間べんきやうをしてゐますと、表の方で友達の声がにぎやかにわいわいといつてゐます。僕は何だらうと思つて、べんきやうをやめて、表へとび出してみると、皆がしゃぼん玉を吹いている。

赤、青、黄、むら、みどり、かつ、ちゃ、白、などのしゃぼん玉をふわりふわりと吹いてゐる。しゃぼん玉はくだの先からふくれて空高く上つて行く。よく見てゐると、やねまでとばずにきえてしまふものもある。大きくふくらんでばたんとこはれるものもある。それを見てゐると、僕は面白くなって、うちへかけこみ、お父さんに「僕もしゃぼん玉をこしらへてもいいですか」とたづねた。「しゃぼん玉はいくらでもこしらへてよい」と、おっしゃいました。僕は喜んで、せつけんを、あみばこから出して、小さいせんめんきに、少し水を入れて、せんめんきをせつけんですりはじめた。ごしごしごしとこすりはじめた。だいぶんすれたと思つてするのをやめて見るとまだしゃぼん玉ができてゐない。又こすりはじめた。ごしごしごし、こんどはできてゐた。僕はしゃぼん玉の水をびんに入れようとおもつて、びんをもつてきましたが、せんめんきから小さなびんの口に入れようとしてもこぼれてしまふので、なにかよい工夫があればいいのにと、かんがへた。しかしよい工夫がありません。けれども僕はやつぱりかんがへてゐました。その時僕は「よい工夫がある」といつてゐました。どういふ工夫かといふと、しんぶん紙をきつて、それをまいてびんの口にさして、じょうごをこしらへて、じょうごの口からしゃぼん玉の水を入れるといふのである。で僕はその通りにびんの中にしゃぼん玉の水をいれました。まだ水が少ないから又こしらへようと思つて、僕がかんがへたとほりに、そのことをなんべんもなんべんもくりかへしてこしらへたら、びんの口まで一ぱいになりました。僕は喜んで友達と一しょに、しゃぼん玉をふくらして、あそんで面白がつてゐました。

夜をあかして、又あくる日も、しゃぼん玉をふくらしはじめました。こんどは川の水の上に、しゃぼん玉をころころと、ころがしてあそびました。僕のや、ながちゃんのや、りくちゃんのがころころころころと、水の上をころびはじめました。波にうたれて、ぱつと、こわれてしまった。皆のがこわれた。しゃぼん玉をふくらすときには白ばかりですが水にあると、きれいな色がつきます。又その日はすんでしまった。

又次の日もしゃぼん玉をこしらへた。こんどは空高く舞上がらせてあそんだ。大きいや小さいや、きれいなしゃぼん玉が、ふわりふわりと、空高く舞上がつて、急にぱつときえてしまふ。皆はおもしろい、おもしろいと喜んだ。又しゃぼん玉をこしらへた。こんどは半分ほどこしらへた。又ふくらした。友達にも、もらった。よくふくらした。つけてはふき、つけてはふき、と、なんべんもなんべんもくりかへしてふいた。少しあいて来た。そして、いきなり、しゃぼん玉の水の中へ水を入れ「このしゃぼん玉やる」といつて僕にくれた。僕がふいて見るとふくれない。僕はだまされたと思つて、はらをたてゝこのしゃぼん玉を川の中へなげこぼしてしまつた。

この綴方作品「しゃぼんだま」について、峰地は、「優秀な作品とは言へないが、思想構成の点から考へると、この作品は相当興味をもって眺めることが出来る」と言う。峰地はこの作品の「思想がたえず構成せられてゐる」点をまず指摘する。次に、この綴方が表現として三段構成になっていること、書きながら耽溺している様子が見えることなどを指摘し、「再構成の興味に乗ってゐる」という。

この論において峰地は、思想の構成には継続的な興味が必要であること、地方児童にはその根気が備わっており、思想は豊富になっていくが、再構成の興味に乗せることが困難であることを最後に述べている。

綴方作品「しゃぼん玉」を含むこの③の論考は、ほぼそのまま『郷土教育と実践的綴方』(1932.3)「第二篇 実践的綴方指導の組織と方法 三 事実から思想の構成へ」に収録されている。

## 2. 2 「思想の構成」についての考察

上に取り上げた①②③の論考における綴方論について、峰地のそれまでの考え方をふまえて、考察を行いたい。

①は一見、動物描写についてだけを取りあげた実践紹介に思われるが、そうではない。これまでの綴方からの方向転換を実践面から述べようとしたものである。

まず、初めの作品「○糸のついた燕」は、「遊戯的気分」の作品とされ批判されているが、これは、これまでの綴方作品と同じ傾向を持つ作品である。その後示された三分類では、この作品は恐らく「二、その形態色彩動作に対する審美的な看方」に分類されると思われる。次の作品「○馬」は、言うまでもなく「一、人間にとって有益であるか、有害であるかといふ功利的な看方」に分類される作品である。これまでであれば綴方作品とは見なされない傾向の作品であるが、「記述された世界が狭隘であり、人生生活に深い暗示を与へる力がない」としつつ、「それ相応の価値はあるに違ひない」とする。

望ましいあり方としての「統一的芸術的看方」による作品として示されたファブルのものは、糸をつけてとぶ燕について、その習性という観点から観察し、また複数例を示している。

これまでの、書き手にとっての心情的観察だけでなく、たとえば「功利的」な観点、またファブルの生物学的観察に見られる「科学的」な観点を、綴方の観点として取り込んでいことしているのが、その「統一的芸術的看方」であるといえる。

この「統一的芸術的看方」の主張は、次の②③における「思想の構成」についての論につながっている。②について考察する。

②の論考では、そこでの主張である「思想の質」を形づくる要素としてあげた3つのうち第2の要素である「思想の構成」が着目点である。最後に随筆的に述べられた鼯についての記述は、鼯の様々な側面を例として「鼯は何故吸血を吸ふといふのであるか」から「どこに住んでゐるのであるか」まで、「かうしたことを次々に構成して初めて全円にしての鼯が出来上がる」と述べる。「思想の構成」とは、「一つの素材を機縁にして」様々な観点から考察して得たものの「構成」という意味であることがわかる。それが、この鼯につ

いての「統一的芸術観的看方」にあたるものであると思われる。①ではこれが燕について研究を進めるといふ実践となって紹介されている。

③では、この「思想の構成」に焦点化され、それが綴り方にどう繋がっていくのかというところまで述べられた論となっている。「しゃぼん玉」は、書き手の児童が、しゃぼん玉について、三日の間に様々な体験をし、この児童なりにしゃぼん玉とはどういうものであるか、ということについての「思想」を抱くに到っている。このように、一つのものに継続的な興味を持ち続けるには「根気」が必要であり、②に地方児童にはそれが備わっていると述べられていた。

「しゃぼん玉」について、峰地がもう一つ挙げる点は、「再構成」への興味である。二へ時は、その興味を作品「しゃぼん玉」が、「三段構成になっていること、書きながら耽溺している様子が見えること」の中に見ている。綴方表現は、構成された思想をそのまま表現したものでなく、その思想が生活の内部で再構成され、それを表現したものとして位置づけられている点は、『文化中心国語新教授法』において、「内化」をへて表現するとしていたのと重なるものである。また、表現は必ずしも綴方の形でなく、別の生活の形をとることもあるとしている点も同じである。

①②③の論考には、峰地の綴方に対する考え方変化が見てとれる。その変化とは、素材に関わって取り上げるべき側面の範囲である。以前は、書き手が素材を対象化し、「観察の骨合」をもって細かく見ることによってその本質を掴んで綴方に書くされていたが、ここでは、対象化と詳細に見ることだけでは知られない功利的な側面や、その他の知識など、様々な点を含めて取り上げ、その構成として初めて「全円」の対象像ができあかるとしている。それが「思想の構成」である。

「思想の構成」は、峰地綴方観の大きな変化を示すものであると言える。

### 3. 「イデオロギー」と教育

#### 3. 1 『綴方生活』地方児童と労働についての記事

◆④「地方児童の綴方とその指導—地方児童の労働記録とその看方—」（『綴方生活』第二巻第3号 1930.3）

これは、それ以前の論考とは離れて、表題の通り労働記録的な綴方についての意見を述べたものである。峰地はここで、地方児童の生活が家族の労働と共にある点を恵まれているとした上で、綴方作品「小麦かへし」を労働の人生の愉悦としての側面を捉えたものとして評価している。また無産派文学の行き詰まりについて「ある固定したイデオロギーが、創作動機に先行してある」からであるとし、作品の背後にあるイデオロギーについては、子供が自由に自分の思想体系を伸ばし深めていけることが、ひいては正しい思想体系をもつことに繋がるとしている。また最後に方言使用についての意見も掲載されている。

◆⑥「田園児童の生活と年中行事—地方児童の綴方とその指導—」（『綴方生活』第二巻第5号 1930.4）

この文章の主旨は、生活の節目として、また緑地としてブルジョア趣味にならないようにしつつ生かしてゆきたいというものである。「年中行事をなすことによって、子供の思想生活を豊富にし、清純なる年中行事を自分の力で創造して楽しむこと」が年中行事による生活指導であり、そのためには「子供自身が本当の生活を把握すること」が必要であるとしている。

綴方作品「よもぎ取り」から、行事に関わっての子供の労働についても述べ、「苦しいところは苦しいまゝに、たのしいところはたのしいまゝに」まともに受け取ることが、生活をまともに把握することであるとしている。

◆⑦「文芸思潮の鳥瞰と明日の綴方教育」（『綴方生活』第二巻第六号 新文学運動と綴方教育号 昭和5年6月）

これについては、地方児童に関しての言及はないが、峰地の当時の綴方観が表れている論考である。

芸術の発生を「功利的目的のため」「純粹に芸術的要求から」の二つに分類し、綴方についても实用主義と芸術主義が交互に台頭するものとして明治以降の綴方教育の歴史をふり返っている。その中で『赤い鳥』全盛時代については勿論芸術至上主義的時代であるが、綴方教育については「決して芸術至上主義にはなり切らないで、新しい芸術的分野を内包しただけで、依然として綴方本来の歩調をとってきた」と述べている。

次に文芸について、功利主義と芸術主義とは交互に振り子運動を繰り返しているように見えながら、内容的には漸次豊富になりつゝあるとする見方を展開し、綴方の創作態度については、「これまで詠嘆的なものが徒らに多くて実証的思索的なものが極めて少なかった」ということをその弊として認めつつ、以下のようにその考えを述べている。

マルクス主義に綴方は新しい部面を教へられることはよい。しかし根本的に看板を塗り替える必要は認めない。何故なれば綴方教育は児童を対象とするものであり、教育独自に立つものだからである。つまり児童本位にすべての組織が体系づけられなければならぬものだからである。

マルクス主義の理論を「傾聴すべきものがあらう」としつつも、「綴方教育は児童を対象とするもの」であるという点で独自のもので、「児童本位にすべての組織が体系づけられなければならぬ」としている。文芸は文芸、綴り方は綴り方、「大人と子供は違ふ。そして文芸と綴り方は違ふ」と言うことを結論とし、マルクス主義の理論から教育を独立させるべきであることを主張している。

◆⑧「プロレタリア文芸理論と教育の関渉」（『綴方生活』第二巻第10号 1930.10）

この論考も、主張は⑦と同様である。ここでは、プロレタリア文芸理論を展開した後、最後に教育について、小川未明の言を引用して結論している。

階級闘争を経ずして理想の社会に到達できないのであるから、理想後継者たる子供に対

して例外的に「かうしなければならぬ」と言い得るという説も、結局は一学説である。「子供と自己とを分別せよ。子供により必要なものは、階級の無い社会、搾取のない社会をつくるべく、もっと広汎な立場から、そのやうな理想を漠然ながら抱かしむること」という小川氏の論を児童文学だけでなく一般教育についても肯綮に価すると述べている。

◆⑩ 座談会「農村の子供と綴方」 (『綴方生活』第二巻第12号 「農村と綴方」号 1930.12)

13ページにわたる記事で、表題に関する様々な話題が出され、充実した座談会になっている。しかし、峰地の発言は少ない。最後に峰地の課題主義について述べている。峰地は、予め調査事項を決めておいて家庭のいろいろな調査をさせると、子供には自然に問題がどこにあるか分かってくるようだ、という話をしている点が、ここまでに見てきた峰地の立場に重なって印象的である。

### 3. 1 「イデオロギーからの教育の独立」についての考察

④⑥⑦⑧は、プロレタリア問題に関わって、教育について述べられたものである。

④で、労働の愉悦の側面について綴方作品をあげつつ述べているが、これは、池袋児童の村小学校在任中に彼が「生活学習」における「学習と遊戯」の考察と同様、学習には学習としてとりくむことに喜びも価値もあるとする考え方から、労働に於ても同じくその中に愉悦も労苦もあると見るものである。思想については与えるのではなく、「次々に子供達自身の力で考へた思想が訂正せられて、正しい思想体系をもつやうになる」としており、何が正しいかは既に決まっているのではなく、子ども自身がよりよきものを求めるように育てることを教育としている。労働問題と教育のかかわりについても、「生活学習」の観点から結論していると言える。

これら一連の労働とそれに関わる思想についての論考が書かれた背景には、当時の厳しい社会・経済情勢の中、農村の置かれた状況は一層厳しいものであり、それに関わる農村の自力更生や、プロレタリア問題などの当時の世論など、帰郷後それに直面して触れずにはいられない点であったことがあるだろう。

その中で、如何に状況が厳しくとも、その状況とは独立したものとし、子どもにとっての教育を考えるべきであるとする峰地の立場が見て取れる。この立場はその後の⑥⑦⑧においても一貫している。全体に、当時の激しい世論に配慮しそれを認める姿勢を見せつつも、それとは別個のものとして教育を考えたいとする主張は揺らいでいない。「生活学習」における、児童から見えるもの、児童にとっての価値を中心に教育を考えるという立場が継続してみられると言える。

#### 4. まとめ

まず、『綴方生活』創刊号の記事における、創刊当時『綴方生活の原理とその発展』なる書籍出版を予定していたことや、野村芳兵衛による鳥取訪問の報告の内容より、またその後の『最新小学綴方教授細目』の出版から、綴方への強い関心が継続された中で、同時並行的にその郷土教育実践が行われていたこと、その当時も以前の綴方教育論を否定していないことなどが確認される。

次に峰地綴方観の変化として、綴方における「思想の構成」についての考え方が挙げられる。「思想の構成」とは、綴方の素材について、功利的な側面や、その他の知識など、様々な点を含めて取り上げ、その構成として初めて「全円」の対象像ができあかるとする、その素材の様々な側面の構成である。その構成された思想の表現は、「再構成」であり、それは綴方の形で現れるとは限らないとしている点は、郷土教育以前と同様である。

それまで見られなかった観点からの考察として、イデオロギーと教育の関係がある。全体に、当時の激しい世論に配慮しそれを認める姿勢を見せつつも、それとは別個のものとして教育を考えたいとする主張は揺らいでいない。「生活学習」における、児童から見えるもの、児童にとっての価値を中心に教育を考えるという立場が継続してみられる。<sup>\*1</sup>

---

\*1 ここで取り上げなかったその他の記事の内容は以下のようなものである。

◆⑤「綴方に於ける語感」(『綴方生活』第二巻第4号 臨時増刊 1930.4) 臨時増刊号掲載の短い文章である。国語統一などの運動があるが、新語が生まれてくるのは否定できないものであるとしている。◆⑨「旅の断 Pen」(『綴方生活』第二巻第11号 1930.11) 敦賀、金沢、直江津から山形、秋田への旅行記である。途中、俳人歌人などと会うなどしながら、秋田にて師範附属小を訪問、講演、滑川道夫、北方教育者の人達と会うなどしている<sup>1)</sup>。山形で村山俊太郎と面会し、帰りに東京によっている。大西伍一の家を訪問したこと、帰りに郷土社同人に送られて東京駅を発ったことなどが記載されている。日付は、10月28日夜。

### 第3節 『郷土教育の原理と実際』の理論

ここでは先ず、郷土教育実践を支えたその理論について見てゆくこととする。郷土教育に関わって出版された峰地の著書は以下の6冊である。

『新郷土教育の原理と実際』（大西伍一と共著）（昭和5年 1930.12 人文書房）

『各学年各教科新郷土教育の実際』（昭和6年 1931.5 人文書房）

『郷土教育と実践的綴方』（昭和7年 1932.3 郷土社）

『上灘小学校の教育』（昭和7年 1932.4 東伯印刷所）

『生産の本質と生産教育の実際』（昭和8年 1933.4 厚生閣書店）

『子供の郷土研究と綴方』（昭和8 1933.9 厚生閣書店）

このうちまとまった理論が述べられているのは、郷土教育に関する初めの著書である『新郷土教育の理論と実際』（昭和5年）である。その他の著作は、主に実践紹介とそれにかかわる理論、及び児童の作品などである。そこで資料として『新郷土教育の理論と実際』の理論部分を取りあげることとした。

『新郷土教育の理論と実際』の目次は以下の通りである。

- 第一章 郷土教育の根本義
- 第二章 郷土教育の方法原理の発展
- 第三章 我が国に於ける郷土研究の発展
- 第四章 郷土の地理学的研究
- 第五章 郷土の史学的研究
- 第六章 郷土の民俗学的研究
- 第七章 郷土の農村社会学的研究
- 第八章 郷土の自然科学的研究
- 第九章 郷土室の建設
- 第十章 郷土読本の編纂
- 第十一章 郷土教育と訓練の関係
- 第十二章 各科教授に於ける郷土的取扱
- 第十三章 児童の郷土研究
- 第十四章 郷土教育と生産学校運動
- 付録

第一章と第二章がその「新郷土教育」の理論、第三章から第八章までと付録は郷土研究の考え方とその手引きである。第九章から第十四章までは実践とその理論の紹介である。第九章以降の実践は、その後他書でも取り上げられ、詳述されているものが多い。本節では第一節から第八節までを取りあげ、その理論について考察する。本節の引用部分のページ表記は、特に表記のないものについては全て『新郷土教育の原理と実際』からの引用とそのページである。

## 1. 「新郷土教育」の理論

### 1. 1 「第一章 郷土教育の根本義」

まず、初めに第一章と第二章を取り上げ、その理論を確認する。記述の順に従って、見てゆきたい。

「第一章 郷土教育の根本義」では、郷土教育の底流となっている時代意識として以下の三つをあげる。郷土教育をそれらに応えるものとして以下のようにそれぞれ位置づけている。

- 一、地方分権的な新社会運動
- 二、生活に密着した教育の要求
- 三、科学の全体的総合的傾向

冒頭、時代意識をあげてそれと郷土教育の関係を示す点に、その郷土教育が、地方分権、普通選挙などを求めた時代の要請、また直面する当時の厳しい農村の現状を背景とした実践であることがうかがわれる。上に取り上げた時代意識に応える郷土教育としての内容は、それぞれ「郷土箇に徹する」「現実重視の生活教育」「独立体としての郷土」「社会的経済的科学的教育としての要素」として示されている。

#### 一、地方分権的な新社会運動

郷土教育の運動は、郷土箇に徹した地方主義の教育である。だからと云って、いたづらに地方に囚はれ、お国自慢的な教育になってはならない。郷土箇に徹することによって、真の人間性を培ふものでなくてはならない。(p.4)

#### 二、生活に密着した教育の要求

生活に密着した智識とは、真に郷土を理解することゝ同意語である。郷土に存在する一木一草と雖も、我々の生命と、最も具体的に、最も現実的に密着してゐる生命と生命の現実相を知ることが生活に切実な智識であり、そして、それが郷土教育である。だから郷土教育は現実重視の生活教育である。(p.4)

#### 三、科学の全体的総合的傾向

農家の現状(自衛意識・特産物の生産)

郷土は単なる部分でなくして、一つの独立せる総合体であると見られるやうになった。そして教育の場所として新しい意義が附加されたのである。

(中略)

尚農業的生産が自然的要素に著しく制約されるものであるといふ自覚と、地方的特産物の生産が農家経済に重要な位置を占める事実とが、郷土の科学的研究を示唆してゐる

ことも認めなければならぬ。この意味に於て郷土教育は、社会的経済的科学的教育の要素を多分にもたなければならぬものである。

(p.5)

またここで「郷土」としての概念が、以下のように述べられている。

この引用部に示されている「郷土」は、特定の限られた地域や具体的な状況を指すのではなく、それぞれに生活として関わる自然、社会、地域を指すものとされている。

「郷土とは生活に密接に相関する自然乃至社会だ」と云ひたい。所謂我等の生活地域である。だから子供の発達程度によって、其の郷土の範囲の形相に差を生ずるわけである。従って、具体的に、地域的に固定して郷土を見ることは出来ない。例へば甲の児童は郷土が家と学校と村の範囲に出ない場合があるかもしれない。しかし乙の児童は郷土が郡になり県になり国になってあるかも知れないのである。

(p.6)

この後には、「郷土教育研究の方向」として次の4点があげられている。

- 1 郷土を総合的整体的に観ること。
- 2 郷土は常態的の郷土を対象とすることを本則とする。
- 3 文明批評的精神で郷土を見ること。
- 4 郷土を科学的、経済的立場から観ること。

この「郷土教育研究の方向」として示された内容は、上の時代意識に応える郷土教育としての内容と照らし合わせることによって、その内容が知られるものも多いので、上の内容を参照しつつ見てゆきたい。

方向1「郷土を総合的整体的に観ること」には、以下のような説明がなされている。

郷土は自然乃至社会の有機的現象の総和である。かゝる生命体を正しく認識するためには、何としても総合的整体的に取扱わなくてはならぬ。

(p.6)

ここで郷土を「総合的整体的」に見るべきを言うことが、郷土が「有機的現象の総和」であり「生命体」であることをもってその説明とされていることは、郷土が、人間個と同様の唯一性の視点で捉えられているということである。この意味で、上記「地方分権的な新社会運動」に「郷土箇に徹することによって、真の人間性を培ふ」と述べていることとつながるものであると考えられる。

「有機的現象の総和」であり、「生命体」である郷土箇の尊重とは、その部分的特色ゆえのお国自慢的な尊重でなく、真に地方尊重の地方主義であることを示す。上の「郷土箇に徹した地方主義」とはその意味である。「地方分権的な新社会運動」という時代意識が、「郷土を総合的に観ること」と、「生命体」としての「郷土箇」という捉えかたでつながっている。

また上記一の「郷土箇に徹することによって、真の人間性を培ふ」とは、郷土を要素としてでなく個として、唯一独自の「生命体」として見る視線が、同じく「生命体」である人間を見る視線と同じであり、それが翻って人間性を培ふものとなることを言うのであると考える。

方向2「郷土は常態的の郷土を対象とすることを本則とする」については以下のように説明されている。

それは過去の偉人や傑士や特異な風物のみを誇大に讃えて、所謂お国自慢式の、世間知らず的な、安価な自己陶酔的郷土教育では断然ない。さうした態度には生活に対する内省が伴はない。偉人や傑士を題材とするはよい。しかし今や偉人傑士を盲目的に信仰する時代ではない。新道徳の立場から再検討を要する。風物を讃えるはよい。しかし現代の美学の規範から、在来の風物は再検討を要する。(中略)

新しい郷土教育は、異常に対して常態、特殊に対して平凡なものを本則とすべきである。偉人や傑士も一箇の平凡人に精算して見て、初めて人格の光が出よう。日常茶飯事と雖も考現学的立場で調査していったなら、随分と平凡なことが、却って非凡になるであろう。(p.7)

これもまた上記一「地方分権的な新社会運動」から来る郷土教育内容としての「お国自慢的な教育になってはならない」という部分に呼応している。

ここでは「お国自慢式」の教育を「世間知らず的な、安価な自己陶酔的な郷土教育」として厳しく批判し、「常態」「平凡」を本則とするという。郷土を「常態」「平凡」を本則として、「盲目的に信仰する」ことを廃し、「考現学的立場」で今に照らし「再検討」するということである。

その意味で言えば、上記二「生活に密着した教育の要求」に応える郷土教育として示された「真に郷土を理解すること」と「再検討」は同意語である。「郷土」をお国自慢的なものではなく「現実相」として知ることは、ことであり、それを「切実な生活の知識」と考えるということである。

方向3「文明批評的精神で郷土を見ること」は以下のように説明されている。

文明批評とは総合観に立脚する社会現象。文明現象の批評である。哲学は原理の基礎を求めるだけのものであるが、文明批評は哲学的智識、文芸的智識を背景とし、現実問題を批判し、将来に向かって暗示をあたへようとするものである。故に文明批評は常に現代社会と密関してゐる。

郷土社会に於ける風俗習慣など、かゝる文明批評の対象とすべきものがある。(p.7)

ここでは、現実としての郷土を、農村として特別視し、文化的なもの切り離して農村固有のものだけを見ようとするのでなく、文明批評と同じ視線で見ることの必要を述べている。

方向4「郷土を科学的、経済的立場から見ること」は、以下のように説明されている。

従来の郷土教育は骨董いぢりの、個人を必要以上に偉大化したり、風光を強いて美化して、風船玉のやうな愛国心を鼓吹した。しかし新しい時代はそんなコケおどしではきかなくなつてゐるし、又たとへコケおどしが当座きいても、教育の本質からは遠いものである。「閑や岩に染み入る蟬の声」こゝで蟬の声と云はれてゐるのは何蟬か。といふ問題になると科学的研究になるわけである。某氏は芭蕉がこの句を吟じた季節に、その場所に行つて蟬を採集して、ミイミイ蟬であることを結論した。干渉も科学的研究によつて深くなるわけである。

郷土を経済的立場から見るとは、郷土的材料の数理化による生活的看方の謂である、自分が使つてゐる一本の筆にも経済的見方は成立するであらう。学校の農場などにも立派にさうした材料は具備されてゐる。これまでの教育はあまりに経済と没交渉であつた。新しい郷土教育は、かゝる経済的立場を濃厚に表したい。(p.8)

この前半では、従来の郷土教育を「骨董いぢりの」「コケおどし」とし、「教育の本質からは遠い」ものであつたと批判する。それに対置されるものとして「科学的」という言葉が用いられ、それがまず花鳥諷詠的でないという意味であることが言える。

後半は上記三のあとに付け加えて述べられた「農家の現状」と呼応しており、現実的な必要から来ている。ただ必要に応える為だけでなく、より積極的な意味で、従来の花鳥諷詠的な観察以外の観点から教育を考えようとしている。

次に「郷土教育と一般教育との関係」について述べられてた部分がある。ここは、教育における郷土教育の位置が述べられた部分である。峰地は、郷土科特設の必要がないことを随所で主張しているが、この部分から、その郷土教育が部分的な教育でなく、教育体系として構想されていることがわかる。

郷土教育はそれ自体教育の全体系である (p.9)

教育以外に生活以外に、郷土教育たる特殊存在物のある筈はないのである。(p.9)

現在の教科の外に、郷土科なる一科の特設される必要はない。たゞ絶対に必要なものは吾々のよき生活である。其のよき生活は、郷土を離れて成立し得るものではない。而して教育はよりよき生活を目指して営為されるものである以上、郷土教育即教育となるのである。(p.9)

「教育以外に生活以外に、郷土教育」はないとすること、つまり「教育」＝「生活」＝「郷土教育」であるということである。教育が生活であるとは峰地「生活学習」の考え方と同様の立場であり、ここではそれが「郷土」とも結ばれているということである。ここに「郷土教育即教育」とするその郷土教育が、「生活学習」と重なるものとして意識される。また、「教育はよりよき生活を目指して営為される」という教育観は、「生活学習」の前提となる文化を基本とする教育論と同様の考え方である。

ここまで第一章に示された郷土と郷土教育の理論についてをまとめると次のようになる。

まず、郷土教育においては、郷土は「生命体」であり「有機的現象の総和」であるから、「郷土箇」という個として尊重し、全体的に捉える必要があること。

次に郷土を活きた現実の常態として「再検討」することが郷土教育であること。

また郷土を花鳥諷詠的な見方でなく科学的経済的に見る必要があること、である。

また、郷土教育は、生活であり、教育であり、つまり教育の全体系であり、郷土に於てよき生活を目指して営為されるものとして、郷土教育即教育である。

この点から、郷土教育は郷土に於ける生活学習であると考えられる。

## 1. 2 「郷土教育の方法原理」

次に「第二章 郷土教育の方法原理」について見てみたい。

方法原理としてあげられているのは、次の五点である。

ここに述べられた方法原理は「生活学習」として『文化中心国語新教授法』に述べられていたことと同様の内容がほとんどである。順に確かめてみたい。

- 一、生活原理即方法
- 二、過程そのものを教育する
- 三、興味と課題
- 四、行動による学習法
- 五、当面する社会的方法

「一、生活原理即方法」については、以下のように述べられている。

新郷土教育は、生活としての方法、換言すれば生活原理をそのまま、郷土教育の方法原理とするものである。

生活に於ける絶対的要素は不断の「生長」である。而も生長とは生長者自らの創造的発展的持続的活動である。だから生活に現在と未来の区別はない。現在の生活自身が未来の生活である。現在の生活が未来の為になるものではない。同時に未来の生活は、現在の生活を度外することは出来ない。かゝる意味で郷土の資料が、児童の生活的要素となるに於ては、郷土教育は永遠に行き詰まるものではないと考へる。(p.12)

ここに言う「創造的発展的持続的活動」を「生長」とし、「生活」をそのような常に生長してゆくものとして捉える考え方は、『文化中心国語新教授法』において、よりよきものを求めることを「生活」とし、そのような「生活」を「文化」とした、「生活学習」における「生活」や「文化」の定義と同様の考え方である。以下にそれについて述べた部分として改めて『文化中心国語新教授法』の冒頭部分を示す。

凡そ文化とはよりよき生活そのものである。生活とは生命の育ちつゝある相で、生命がよりよきものを求めて育ちつゝある状態——それが文化にほかならぬ。

また「生活に現在と未来の区別はない」とする点は、言うまでもなく生活準備説の否定と同様の内容である。この部分から、郷土教育に於ても峰地の「生活学習」における基本的立場である構成的世界観や生活準備説の否定が継承されていることが見て取れる。

また「二、過程そのものを教育する」については以下のように述べられている。

発見は完成であり結果である。発見の結果としての制作は尊いが、一面いはず発見はニキビであり、糞でもある。方法はそのまま生きものである。制作に増して尊いものは、更に生活力を多分に内含してあるところの方法であらねばならぬ。方法とは、態度亦是心境だとも云へる。(p.13)

郷土研究は人生生活そのものである。過程そのものを方法とする郷土教育を遵奉してゐれば、研究は正しき体容を整げて進むのである。絵画、彫刻、玩具、機械創作、詩歌、研究実地踏査等いろいろな形で進展する。もとより結果それ自身に於て如何につまらないものでも自ら実験し、自ら行為し、自ら工夫したものであるならば、我々は満足する。要は事物に対する研究態度である結果を生むまでの過程である。方法である。(p.13)

ここにはまず作品として結果することよりも、その過程を重視するということが述べられている。「過程とは方法である」とあり、「方法とは、態度亦是心境だ」として、重視すべき「過程」が「態度亦是心境」という認識のあり方へ集約されていく点は、『文化中心綴方新教授法』における峰地の綴方指導が、認識指導を中心としたものであり、作品としての完成を求めるものではなかった点と同様である。

またここには、その態度によって研究されるものであれば「絵画、彫刻、玩具、機械創作、詩歌、研究実地踏査等」全てが郷土研究としてであるとされており、所謂郷土には限られていない。全ての分野について、その研究態度で臨むこと自体が郷土研究であるということである。つまり峰地における、郷土研究とは、その研究態度であり、認識の仕方であることがわかる。この点でも、それ以前の指導が認識指導を中心としたものであった特徴を継承していると言える。

次に「三、興味と課題」については、以下のように説明されている。

課題とは一つの事件に対する無関心的態度から、関心的態度へ転化するところの方法である。まことに課題は児童を事件的興味へ導入するパイロットである。課題はともすると児童の興味を滅殺すると云はれてゐる。果たしてさうであるか。(p.14)

郷土教育における課題法は、子供の興味を喚起し、子供の構成を助長し、意志的鍛錬を与える点に於て、重要な郷土教育的方法の一つであらう。(p.15)

この説明が、これまで峰地が随意選題論争について述べて以来、繰り返してきた課題の必要性の主張と全く重なるものであることは言うまでもない。課題は綴方についてだけな

く「生活学習」においても、外的刺激として、重要な実践の方法として位置づけられている。

「四、行動による学習法」は、「行動によって学ぶことを方法とする」ことを述べて、一斉授業での伝達式教授法を「口先教授」として批判している。

ここまでは、郷土教育といいながら、個人的な学習のあり方の観点からのみ説明されていたが、次の「五、当面する社会的方法」で初めて、郷土教育と社会との関係が述べられる。

郷土教育における社会的方法として、二つの区分が生まれる。一つは郷土社会のもの、智識技能、業務を取得することであり、他の一つはそれ等既成の社会文化形態を分析し、批判し、創造することである。一つは継承であり一つは創造である。

小学校に於ける郷土教育の方法としては、寧ろ前者——継承の意義が中心とならなければならない。何となれば真の創造は、実は取得された素材の結合による新形態に外ならないから。而して児童達は殆ど郷土社会に対しての知識をもっていないものであるから、当然その基本的な郷土社会の智識を学ばなければならぬのである。(p.17)

ここに見られる「取得」と「創造」の区分は、第3章で示した「生活学習」における「取得」と「表現」<sup>1)</sup>に同じである。『文化中心国語新教授法』で紹介された実践では、言語を通じての間接取得が、概念的なものにならないような注意が様々に払われていたが、『新郷土教育の原理と実際』においては、上記引用部に続けて述べられた以下の部分が、概念的取得を避けるための留意としての部分であると思われる。

たゞ、郷土社会の智識を取得するといっても、実感の伴はない、非科学的な取得であっては駄目である。一小局部の社会的事実を研究の対象として考へるならば、極めて正確に、而して本質的に、或は数学的に、或は統計的に研究し、そしてその結果に対する明確な判断をもつことが大切である。かくして科学的に、正確なる判断が、一小事実に即して成立し、それがやがて幾多の集積をなすに至るならば、初めて、総合されたる正しき観念形態が生まれてくるのである。(p.17)

ここで「科学的に、正確なる判断をもつこと」が大切であるとするのは、やはり知識の取得が概念的なものにならない為の配慮であることが見て取れる。ただし「実感の伴はない、非科学的な取得」とあるとおり、ここで言う「科学的」は、「実感」を要素とするものとしての「科学的」である。

ここまでの確認から、上の方法原理一から四の内容は、『文化中心国語新教授法』における「生活学習」としてすでに述べられた内容が、そのまま郷土教育の方法原理として用

---

\*1 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)(『著作集2』p.87)

いられてものであることがわかる。

### 1. 3 「新郷土教育」の理論のまとめと考察

第一章において、郷土を「生命体」「有機的現象の総和」として「郷土箇」という個として捉えること、次に郷土は活きた現実の常態であることを示し、郷土教育を、生活であり、教育であり、つまり教育の全体系であるとした。

第二章に於ては、方法原理として、生活そのものが方法であること、過程が教育であること、興味をもたらす課題を設けること、授ける教育としないことをあげている。「生活学習」の理論と方法からその立場が動いていないことを明らかに示していると言える。つまり峰地の郷土教育が、「生活学習」、つまり文化を求めるよき「生活」を行うことをそのまま教育とするそれを、郷土の生活として行うことであり、「郷土」とはその意味での「生活」であり、それ自体で価値を持ち、教育であるものであると言える。「郷土教育」は郷土に於ける「生活学習」である。

では次に「郷土教育」と「生活学習」の相違点に目を向けてみたい。

まず相違点として、「生活学習」ではその「生活」の内容についての言及が全く行われていなかったのに対し、郷土教育では、それが「郷土」として示されている点があげられる。

「生命体」であり「有機的現象の総和」である「郷土」は、「生活に密接に相関する自然乃至社会」であり「生活地域」であると定義されていて、それは限定的された場所でも状況でもない。しかしそれは、生きて生活する地域でありその状況であり行為でありという具体的な内容を持つものである。たとえば「郷土」は「現在の生活相」とであるとされ、その一部を現象として捉えることも可能なものである。先ほどの引用部の後半に「一小局部の社会的事実を研究の対象として考へるならば、極めて正確に、而して本質的に、或は数学的に、或は統計的に研究し、そしてその結果に対する明確な判断をもつことが大切である。」と述べられている様に、「一小局部の社会的事実」は研究の対象としてとりあげ、それを「科学的に、正確」に研究し、判断を下すことができるものとしてある。「生活学習」における「生活」は、研究対象として取り上げられるものとしては存在していなかった。従ってアプローチ方法への言及も行われなかった。「郷土教育」は、「郷土」における「生活」そのものであると同時に、「生活現実」という具体的研究対象をもつ「生活学習」である。

またもう一つの相違点として、「郷土を科学的、経済的立場から見る」という項目を方法原理の最後にあげていることなどに見られる、「科学的」「経済的」であることへの志向があげられる。

「農業的生産が自然的要素に著しく制約されるものであるといふ自覚と、地方的特産物の生産が農家経済に重要な位置を占める事実とが、郷土の科学的研究を示唆してゐる」という部分から、この科学的研究が現実生活の必要から求められた側面は否めない。ただ芭蕉の俳句の例などを示し、作品鑑賞にも科学的な視点の有効性を述べており、「郷土的材料の数理化による生活的看方」は、必要からというだけではなく幅広い観点から生活を見

る態度として加わっている。

『新郷土教育の原理と実際』の理論部分からうかがわれる峰地の「郷土教育」は、それまでの「生活学習」の郷土に於ける展開として同じ教育観のもと行われた実践であるが、一方相違点として、郷土における現実の生活を「生活」とした点、「生活」としての「郷土」について「科学的」見方を含む多面的考察を求めようとした点が新たな要素として加わったものであると考えることが出来る。

## 2. 『新郷土教育の原理と実際』における「郷土研究」

次に、第三章から第八章に示された「郷土研究」について述べた部分を取り上げ、その郷土研究の観点や内容、ここに大きく紙幅を占めて記述された意図について確かめることとする。

### 2. 1 新渡戸稲造「郷土会」について

「第三章 我国に於ける郷土研究の発展」では、郷土研究を「正史に省みられぬ平民の生活を対象とした」ものと定義し、郷土研究の歴史としてそれまでに行われてきたものをあげて、その概略を述べている。ただし明治以前に関する記述はわずかである。その最後に郷土研究として画期的なものとして新渡戸稲造を中心とする明治四十三年「郷土会」をとりあげ、「郷土会の創立以後」と項目立てて、当時の郷土研究の基礎となった「郷土会」の存在について紹介している。それ以降の記述はほぼ「郷土会」に関わったの記述となっている。以下は「郷土会創立以後」からの引用である。

農村調査や地方誌篇術は未だ学問的研究の領域に入っていないが、学者の中で農村に関心を有する人々の間に新たに郷土研究の機運が起った。即ち明治四十三年には「郷土会」が創立され、延いて大正二年には雑誌「郷土研究」が創刊された。郷土研究といふ一つの通用語もこの雑誌以来生まれたものと言はれている。今日わが国で郷土研究の権威といはれる人々及びその後進の研究家達は、直接その郷土会及び「郷土研究」に関係があった人、又は育てられた人である。(中略)

郷土会に出入りしていた人々も漸次にその専攻の道を進めて、或は農政家として、或は農民史家として、或は地理学者や民俗学者として独自の方法と世界とを開拓し、遂に今日の百花繚乱の時代を現出するに至ったのである。(p.21)

ここには、近代の郷土研究は、新渡戸稲造を中心として明治四十三年に創立された「郷土会」が開き、全てそこからの流れであるとされている。上の引用部に続けて、「以下、その各方面に涉って少しく紹介を試みたい」として、郷土会関連の記録、調査、調査機関などの各項目をあげ、その内容の概略が紹介され、それが第三章の内容となっている。

## 2. 2 「第四章 郷土の地理学的研究」

次に第四章から第八章の「郷土研究」の記述について、その内容を見てゆく。

第四章から第八章は、第二章末に郷土教育の「方法をもっと具体的に述べたもの」と位置づけられたもので、その内容の実際は、各分野からの「郷土研究」そのものについてのべられたものである。実際には、「郷土会」に連なる人々によって開かれた各分野からの郷土研究の紹介や手引きであり、「郷土教育の方法」としつつ、述べられている内容は郷土研究そのものであり、このまま小学校における実践にできるものではない。教育との直接の関わりとしては、ところどころの記述から、これらが小学校の教師を対象に書かれたものであることが知られるといった程度である。ページ数としてはこの部分が、『郷土教育の原理と実際』全468ページ中268ページと約6割を占めている。

まず、第四章について、その内容を見てゆく。

「第四章 郷土の地理学的研究」は、小田内通敏によって我が国に紹介された人文地理学についてがその内容である。冒頭は「武蔵野の民家」と題する随想的な文章である。そのあとに、一行開けて以下の部分が付記されている。

武蔵野の聚落の特相と雑木林の美は、詩人独歩によって十分に描かれた。しかしこの特相を織りなすに至った自然界の原因に対してはまだ考察されねばならぬ問題が残っている。(p.36)

ここでは、武蔵野の聚落や雑木林の「美」だけでなく「自然界の原因」の考察の必要を述べている。独歩の引用は、『文化中心綴方新教授法』『文化中心国語新教授法』にも見られるが、この部分には、芸術的観察だけでなく、より多面的な観点からの考察を志向する考え方への変化が如実に表れていると言える。

ここで、峰地が紹介しようとしている人文地理とは如何なる学問であるのかについて知るために、何カ所かを引用して示す。峰地の説明から、人文地理は、人間の生活の営みを、地形や気象やその他自然条件との関わりの中で形成されてきたものとして、それらを総合的に考察しようとするものであると考えられる。

土質に応じて作物を作り、地形を選んで住居を建て、天候に従って労働をする。

人間の生活は土地と気象の影響から脱することはできない。のみならず、土地と気象などの自然現象に最もよく順応することによってのみ、その生活を全うすることが出来る。(中略) 牧草を追う原始民族の生活から、ビルディングと自動車に象徴された近代都市生活に至るまで、地理的要素は最初の、而して最後の重要素である。(p.36)

(人文地理学とは) 要するに地上の至るところに生起する諸現象を分析総合し、比較考察して、人生との交渉を論究する学問であるといふことが出来やう。(p.39)

抽象的・概念的・演繹的であった過去の地理学的態度には深く手を切らねばならぬ。

科学的地理学の本領としての実証主義的精神をもって地上の現象を再認識したい。(p.40)

ここでは、地形を地形としてのみ捉える地理を過去のものとし、人間の生活や他の学問との関連の中で捉えようとする態度が「科学的地理学」であるとされている。また峰地という「科学的」の内容が、「実証主義的精神」や「現象の再認識」などであり、現実生活に即するものであろうとする態度であることが見て取れる。次にその地理学の中で聚落地理学が取り上げられ、以下のように紹介されている。

人類の居住及び聚落の分布・形式・環境との関係を考へるのが聚落地理学、又は居住地理学である。我々が次に郷土地理とよぶものもこゝに関係してゐる。地理学としての聚落研究が、人文地理学のルネッサンスに際会して益々盛んにならんとするとき、主として教育者の間に郷土地理の機運が醸成されつゝあることは誠に意義ありといふべきである。

(p.41)

生活から遊離した研究に墮せないやうにしたい。

(p.41)

この後には、「地方聚落とは如何なるものであるか」「自然条件の影響は如何なるものであるか」などといったロンドン会議に於て提供されたという問題の抜粋を「地方聚落の研究問題」集として26点、2ページにわたって示されている。新しく郷土研究を始めようとする者のために、その観点を提供しようとする姿勢がこのような形で表れていると言える。

第四章から第八章の郷土研究部分の各章には、「研究者としての資格」とする項目があるのも、新たに郷土研究を志す者を読者として想定していることをうかがわせる。この第四章には「初等教育の立場から考へて、その環境に対する研究は職を奉ずるものの義務である」ということが述べられている。この書が初等教育の教員を対象に述べられていることが、ここにいたってようやくはっきりと記述に表れている。

また、以下はその後の「研究方法」について述べた部分からの引用であるが、峰地の郷土教育のねらいに関して述べられた部分として興味深いので引用する。初めのは「経験」について述べた部分、下はそれに続いて「観察」について述べた部分からの引用である。

この点からいへば農民は実に多くの恵まれた経験を持ってゐる。羨ましい無限の宝庫である。しかし彼等はそれを意識しない。それは自分の生活を一步退いて客観し、観察する能力を持たないからである。「物を見る眼」が養はれてゐないからである。通俗的な表現をすれば「猫に小判」である。今日の農民にこの「眼」を開かせることは困難であるから、せめて成長しつゝある児童や青年子女の教育課程として村の研究を進めたい。

(p.49)

如何にその郷土に親熟した経験の持ち主であっても、その経験を科学的態度で客観し、之を分析総合して新しい観察を下すのでなければ、学問的の資料とすることは出来ない。

上の引用部では、経験的知識を豊富に有する地方児童の実体と同様の農民の経験の豊かさを述べ、それを力にして現実生活の向上に活かすことにつなげる力をつけるために必要なものとして、「物を見る眼」を養うことを教育目的とするとしている。また、下の引用部には、その「物を見る眼」が客観的に見て分析総合する力を養うことであることが述べられていると言える。観察の仕方については以下のように述べた上で、これに続けて鳥瞰図の価値の見直し、新旧の地図の利用、作図法、解釈についてが、その具体的方法と合わせて述べられている。

第四章の前半ここまでが「理論的研究」であり、後半「第二節 実際的研究」の多くは、峰地自身の研究の紹介である。研究の意図と留意点を述べた上で、その研究が実践として紹介されている。

実践例としては、まず随筆的な文章「一軒家の意義—開墾小屋を見る—」として愛鷹山麓某村の訪問記、「湖水と農業」として琵琶湖と鳥取東郷池についてが示されている。ここには「集落地理研究の順序として先づ一軒家の研究から始めたらよいといふことは、夙に小田内先生から聞いてゐたが」という記述もあるなど、理論部分に続き再度小田内氏の名前も見えている。このあとには、「名所案内の教育的意味」（興味ある入門書としての利用）、「地名考」（上灘付近の地名について）、「農家の宅地利用」（大垣市立高等女学校四年生の郷土研究の紹介）が掲載されている。

これら実践例の前には、「地域と地誌」としてその意義と心得を述べた部分が置かれているが、そこでは「発見」という言葉が繰り返し用いられ、「地域の力」の発見が、地誌の意図とされている。

近代の地理学に於ける一つの功績は地域の発見であるともいへる。地域なる概念は総ゆる研究の分野に涉って必要なる基礎概念となって働きつゝある。 (p.62)

自然的条件が同じければ、人文は自からその影響をうけて統一ある景観を呈する。それを「地と人との妥協」と呼ぶことも出来れば、更に強く、「地域の力」と呼ぶことも出来る。而してこの地域の力を発見するのが人文地理学——特に地誌の新しい使命である。 (p.62)

単なる記載を学問と呼ぶことは出来ぬ。其間に地域の力を発見しなくてはならぬ。その為には、異常な特色よりもむしろ常態を眺めその平凡とも思はれる景観の中に自然と人文との因果関係を発見しなくてはならぬ。 (p.63)

## 2. 3 その他の「郷土研究」

ここまで第四章の内容を見てきたが、第五章以降もほぼ同様の構成で、郷土研究として

の新しい学問を紹介し、手引きする内容である。第五章以降は簡単に触れるにとどめる。

「第五章 郷土の史学的研究」も第四章と構成を同じくし、随筆から始まり、終わりに実際的な研究を例示するというものとなっている。特に「農民の生活を通して、当時の経済史社会史を究明することこそ地方史学の本道」であるとし、農業史の研究者である小野武夫の論を紹介している。小野武夫も「郷土会」の参加者であった人物である。また「実際的な研究」でも小野武夫氏の農民史文書の収集について触れている。全体に第一章の理論部分において時代意識としてあげた三点に付けくわえられた、農家の現状からの必要性に呼応しているといえる。特に最後に実践例として、自身の研究をいくつか示した中に、特産農産物の由来として鳥取の二十世紀梨について述べられている点も、第一章の特産物についての言及部分を受けて示されたと言える。

「第六章 郷土の民俗学的研究」については、新しい学問である民俗学について、その説明を引用や、研究対象を示すことなどによって、説明を試みている。「実際的な研究」としては、「村落に於ける講社の機能」（埼玉県入間郡川口村に於ける講社の研究）、「村の俗信」（埼玉県山形村で見聞した俗信）、「方言の研究」、「子供遊び」の採集が示されている。

「方言の研究」について、柳田国男の「蝸牛考」について触れ、「教育者の方言採集は、国語教育の実際化の手段として、方言を矯正して標準語を普及するためであった。」のに対し、「方言の地方差を比較対照して国語史学を稗補することであり、転じては言語と共に移動分布した民俗の系統と動向を明にすることである。」としている。また、当時都会人に観察の眼を向けるとした「考現学的方法」を応用して農民生活に関する調査をしたり、児童の服装や所持品に関する調査をすることを提案している。そこには「大人の、殊に教育者として有り勝ちの概念を破って、実証的に物を観るためには必要な一つの方法である。」と述べられている。これらは、地方における教育者の立場のあり方の転換についての提言とも言える部分である。

「第七章 郷土の農産社会学的研究」については、これまでの章とは構成がやや異なり、まずその目的を農村社会の科学的認識の確立として、農村生活の安泰からの必要を言うところから記述されている。農村社会学研究を必要とする者として、小田内氏があげる三方面は、学者、農民運動者とともに、「農村教育の中核としての郷土意識の要求から地方の小学校の先生達」であり、これによって初めて、「教育者は一般的児童観及び独断偏見から逃れて、特定の環境に生活する特殊具体的な児童観、教育観を確立することが出来る。」としている。また、調査のあり方として、小田内氏が紹介したルプレーの方法などが示されている。ただし地理にこだわるものではなく、視野を広くして、「地理学、史学、民俗学等の力を借りることが必要である」としている。

「実質的な研究」としては、行政の調査、「隣保互助制度」とともに「交通調査」（尋三道を通る者の一週間の記録）、「我が家に関する数量的研究」（高一 家、家族、生活、経済についての記録）が掲載されている。児童による二つの調査は、数量的記録のみの発表であり、解釈などは添えられていない。

「第八章 郷土の自然科学的研究」では、一般的自然科学研究と郷土に於けるそれとの違いが強調されている。

郷土の自然科学的研究といふも、単に純正科学的見地によってのみ子供を指導することにこだはらず、児童の精神発達を方向づける一つの方途として役立たなければならないと考へる。(p.242)

郷土の自然科学的研究は、一般自然科学的研究(小学校での直観科)と違ふといふことである。それは郷土の自然科学的研究は郷土の特殊事情の上に立つ研究であり、一般自然科学的研究は、純正科学の立場から研究されるものであるといふことである。例へば一般自然科学的研究に於いては「鱒は十月下旬より河に産卵のため遡上す」といふやうな表現をなすとせば、郷土の自然科学的研究にありては、「鱒の遡上は秋ぐみの赤く色づく頃」といふ風に一層具体的に、一層郷土的になるわけである。その一点から、更に一般自然科学と握手して、気温の状態、年々による遡上期の変化性もしくは固定性を研究することも出来るのである。(p.243)

郷土研究における「自然科学的」を「純正科学的」と区別するものは、上記二つめの引用では「その一点から」という点に見られる。上の引用は求知心を育てることの必要について述べたのに続いて述べられた部分であり、そこからも郷土の自然科学的研究が、子どもの現実から出発し、つながっているという点で、「純正科学的」と区別されていると思われる。

「実際研究」としては、「竹田嵐について」(児童作品)、「子供と農民の自然観察」(子供との会話、百姓の俚諺の例)をあげる。「竹田嵐について」は、家の前の竹田川から吹く風と、小鴨川からの風についての比較考察である。内容の前に、「所謂直観科的取扱と自然科学的取扱の差異も分るであらうと思う」という記述がある。

## 2. 4 「郷土研究」のまとめと考察

『新郷土教育の原理と実際』は、第三章から第八章という多くの部分を「郷土研究」についての紹介が占めている。それらは、明治三十四年新渡戸稲造を中心として発足した「郷土会」の流れを汲む研究者によって開かれた各分野からの「郷土研究」であり、いずれも郷土の自然や歴史、風俗習慣、産業としての農業などを、無名の人々の生活の営みとして捉えようとするものである。その紹介は、各分野の研究者の言を引きつつも、峰地自身のそれぞれの分野についての考え方、調査、体験などとして語られている。

読者として想定されているのは、地方の小学校教師であるが、紹介された「郷土研究」の内容は、教育実践としてすぐに児童が行う「郷土研究」として書かれたものではない。読者である小学校教師自身が「郷土研究」に取り組むべき存在であるという考えの下に書かれたものである。その意味で、地方小学校教師に対し、新しい観点と、それに基づく新しい学問のあり方を实际的に示し、新たな郷土の見方を形成してゆく啓蒙書としての性格がこの部分に特に表れていると言える。

### 3. まとめと考察

ここまで『新郷土教育の原理と実際』における理論として確認された点についてまとめると、以下の通りである。

まず、第一章から、郷土教育においては、郷土は「生命体」であり「有機的現象の総和」であるから、「郷土箇」という個として尊重し、全体的に捉える必要があること、次に郷土を活きた現実の常態として「再検討」することが郷土教育であること、また郷土を花鳥諷詠的な見方でなく科学的経済的に見る必要があることである。また、郷土教育は、生活であり、教育であり、つまり教育の全体系であり、郷土に於てよき生活を目指して営為されるものとして、郷土教育即教育である。この点から、郷土教育は郷土に於ける生活学習であると考えられる。

第二章に於ては、方法原理として、生活そのものが方法であること、過程が教育であること、興味をもたらす課題を設けること、授ける教育としないことをあげている。この点からも「生活学習」の理論と方法からその立場が動いていないことを明らかに示していると言える。「郷土教育」は郷土に於ける「生活学習」である。

『新郷土教育の原理と実際』の理論部分からうかがわれる峰地の「郷土教育」は、それまでの「生活学習」の郷土に於ける展開として同じ教育観のもと行われた実践であるが、一方相違点として、郷土における現実の生活を「生活」とした点、「科学的」見方を含む多面的考察を求めようとした点が新たな要素として加わったものであると考えることが出来る。

第三章から第八章に紹介された「郷土研究」は、新渡戸稲造「郷土会」の流れを汲む研究者によって開かれた各分野からの「郷土研究」であり、それらはいずれも郷土の自然や歴史、風俗習慣、産業としての農業などを、無名の人々の生活の営みとして捉えようとするものである。地方小学校教師に対し、新しい観点と、それに基づく新しい学問のあり方を实际的に示し、新たな郷土の見方を形成してゆく啓蒙書としての性格が指摘される。

ここで改めて、序に「農村社会生活の実体を科学的立場から究めて、概念なき認識を確立」するについて、ここまでの内容から確認されることについて言えば、「郷土を活きた現実の常態として多様な角度から再検討し、生活の営みとしてとらえ直すこと」であると言える。

次に考察として、「郷土学習」における「生活学習」との相違点に着目し、その内容について、前節『綴方生活』地方児童考に見られた考え方とのかかわりから考察することとした。

『綴方生活』地方児童考では、そこではまず「統一的芸術観的看方」が必要であると述べている。「統一的芸術観的看方」とは、功利的な看方と審美的な看方を統一した見方である。これはまた、多方面からの考察への志向である。また地方児童の、生活の中で経験的に得られる知識の質的豊富さへの注目がある。その質的な豊富さをもたらしているのが、知識の必然性と多面的な観点である。これらには、観察者の多面的観点から得られるものとしての、事物の総合的な把握への志向が見られると言える。

それ以前の峰地の教育について振り返ると、まず綴方においては、対象の審美的見方の指導が中心であったと言える。多面的観点から得られるものとしての、事物の総合的な把握への志向、現実生活そのものがもたらす知識の質的豊富さへの着眼は、それ以後の変化として取り上げられる。そしてこれらは、多面的観察をもたらす「科学的社会的経済的」観点の主張、郷土の現実をその生活として、そのものを教育とする立場につながるものとして、そのまま「郷土教育」と「生活学習」との相違点である。

これは、郷土教育の本質についての示唆であるとも言える。つまり、多面的観点から得られるものとしての事物の総合的な把握と、生活の中で経験的に得られる知識の質的豊富さを教育場面でもたらすものとして郷土教育があるということである。

ただし実態は、直面した地方児童の実体からの考察として『綴方生活』地方児童考があり、理論として目指すべきものが確定されてから郷土教育が計画されたというように、順を追って行われたものではなく、いずれが先とも言い難い日々の実践の中で、次第に形成して行ったものではないかと想像されるものである。

#### 第4節 郷土教育実践（1） —科学的認識—

第4節から第8節までは、峰地の郷土教育実践をとりあげ、前節に確認されたその理論と照らし合わせながら、そこに見られる意図と方法について検証を行うこととする。またその「郷土教育」がどういう点でそれ以前の教育につながるものであり、どう変化しているのかという観点からも合わせて考えてゆきたい。

序章における「農村社会生活の実態を科学的立場から究め」という表現をはじめとし、方法原理における「郷土を科学的、経済的立場から見ること」、「(旧郷土教育と違って)新郷土教育ではもつと深刻に直下の郷土社会の科学的な認識を目図するものである。」<sup>\*1</sup>など、峰地は、その郷土教育の方針に「科学的」という表現をしばしば用いている。また、当時の郷土教育の分類としても、科学的・主知主義的と言われるものとされていた<sup>\*2</sup>。

峰地の郷土教育を特徴づけるものとされる「科学的」とはどのようなものであったのだろうか。実践から、「科学的」の内実について明らかにしたいと考えた。

##### 1. 綴方作品の記述にみる科学的認識

『郷土教育と実践的綴方』（1932 昭和7 郷土社）に「第四章 二、科学的認識と情緒」と題して述べられた部分がある。まず、そこに科学的として例示された綴方の作品とその評について見てみることによって、峰地の言う「科学的認識」がどのようなものであったのかについて見てみることにした。

まず初めに、峰地が、記述、認識、表現形態ともに科学的な綴方作品として評価している〈牛乳〉について取り上げる。

---

##### 牛乳

僕の家には牛が十匹ゐます。め牛九匹、を牛が一匹ゐます。みんなホルスタインのまだら牛です。なぜそんなにたくさんの牛を飼ってをるかといふと、牛乳をとるのです。牛乳をとるのは、朝は四時半ごろ、昼は十一時頃、晩は五時頃です。一匹で大てい、一日八升、よく出る牛は一斗です。一斗ぐらい出る牛は二匹ゐましたが一匹は去年の十一月に子をうんで、あとから子宮をだして、朝見たら、くびを、こてんとさして死んでゐました。それでよくでるのは一匹になりました。牛は夏よりも冬牛乳がたくさん出ます。夏は暑くて牛が夏やせするからです。しかし夏でも手入れをよくして、蚊やはいをふせ

---

\*1 峰地光重『各学年各教科新郷土教育の実践』（昭和6年1931 人文書房）（『著作集8』1981 昭和56年 けやき書房）p.4

\*2 伏見猛弥「郷土教育の理論」『教育思潮研究』（第六卷第一輯、第二輯 昭和6年）東京帝大教育学研究室編

いでやればよい。私の家のは夏も冬も同じ位出ます。牛の食べものは第一に草、さうして藁、ほし草、おから、ふかわ。それをどれ位やるかといふと、子牛には、お父さんの手で、草を二つかみにおから一升くらゐです。おや牛には、草をお父さんの手で四つかみづゝ、藁はたらひのふちから、二十センチメートルほどはなれたところまで入れてやられます。おからは二升、ふかわを三升ぐらゐ入れて、それに水を入れて手でもみます。さうすると、草や、藁に、おからや、ふかわがまぶれて、うまさうになります。それを牛乳をしぼったあとで食べさせます。

牛乳を消毒するのは、しぼって来た牛乳を、大きなかんに入れて、万力で天井までつり上げる。それにゴムのくだをつけ、そのゴムのくだの中には、はさむものがついてゐますから、そのはさむものゝはしをつまむといきほひよく、牛乳がでます。それをびんについでしまふと、びんを大きなかまに入れます。釜に水を入れておいて、下から火をたきます。ふたのところ、かんだん計があります。下から火をたくのでだんだんあつたまります。それでかんだん計のすいぎんが上ります。すいぎんが九十度まで上がると、火をひきます。さうして晩方牛乳があまつたときには、なべに入れてあたゝめると、牛乳の上にしぼうがはります。それをたくさんあつめて、しほを合わせて、バタをこしらへます。牛乳を入れるびんは昼と晩とあらひます。その時は僕も手伝ひます。びんをあらふのは、三かい水を入れて、いさぶります。さうして牛乳は夏はよくうれて一斗、冬はうれないので七升、よく売れて七升五合位熟れます。 (尋三 中井 武史)

-----  
以下はその評である。

この作品の組立は、

- 一、牛の数、品種
- 二、牛乳を搾る時間、泌乳の量、夏冬の相異
- 三、飼料の種類、量
- 四、しぼった牛乳を瓶に詰める方法
- 五、牛乳の消毒法
- 六、バター作り方
- 七、瓶の洗浄と売上高

という風になっていて、可なり精密に科学的に記述されてあると思ふ。

この作品の如きは、作者は其の実生活には、相当に情緒が動いてゐると思はれるが、作品の表面には、情緒らしいものは表れてゐないのである。しかしこの作品を読んでみると、その底に情緒の動いていることが汲みとられる。

認識の上から見ても、相当正確さをもつて居り、又表現形態の上からも科学的である。まづ科学的態度の作品と見ていい。 (『郷土教育と実践的綴方』p.102)

<牛乳>は、牛乳についての一般的理解や分析を整理した綴方ではない。上記の評の組立として示された「牛の数、品種」「牛乳を搾る時間、泌乳の量、夏冬の相異」その他の内容は、すべて作者の家に飼育している乳牛のそれであり、綴方作品<牛乳>は、家族

とともに乳牛を飼う中での詳細な観察によって書かれた綴方である。

峰地が〈牛乳〉を「科学的」として評価した点は、まず乳の量や餌の量の明確な記述にあると思われるが、これも一般的な搾乳量の記述ではない。良く出る牛とそうでない牛、手入れによって夏も良く出るというような背景としての事情を記述し、「お父さんの手で」「たらひのふちから」というめやすの用い方など、すべて子ども自身の日常的な観察のままであり、一般的な方法化・数量化はなされていない。

ここに見るように、峰地において「科学的」であることは「正確な認識」によってもたらされるのであり、その「科学的」は、一般化・数量化を志向するものではなく、現実のより確かな認識を目指すものとしてある。〈牛乳〉について言えば、その記述はすべて実際の観察に基づいており、その意味で正確である。「科学的認識」とは「正確な認識」であると言える。

## 2. 科学的認識と情緒

上の〈牛乳〉評の中で注目されるのは「その底に情緒の動いていることが汲みとられる」と述べられている点である。一般に、科学的であることは、情緒的であることと対立するものと考えられているが、峰地においては、それが対になって取り扱われている。

科学的と情緒との関係について、峰地は以下のように説明する。

現実の実相を把握する態度は、飽くまで科学的でなくてはならぬ。よく科学的といふことは、情緒を否定することのやうに解せられてゐるやうであるけれども、決してさうではない。情緒は十分に動いていていい。いや動かなければならぬ。

所謂科学者の文章を見ると、表面少しも情緒が動いてゐないやうな記述の形式をとつてゐるけれども、実は科学者が対象を認識する場合は、情緒は十分に動いてゐるのであって、その情緒が表面に表れてゐないだけのことである。(中略)

科学的な文章とは、正確な認識下に構成されてゐる表現であるといへよう。

(『郷土教育と実践的綴方』p.100)

ここでは、「正確な認識」としての「科学的」であることが、ここで述べられるように「情緒」の否定でなく、情緒とともにあるとされている。

峰地の「科学的」について考えるため、引き続き情緒との関係について見ることにする。

この「科学的態度と情緒」とする項には、〈牛乳〉の次に〈粽の作り方〉という作品を示し、次のような評を行っている。

これはよほど情緒的である。

1 「ごりごりと」「ほうと」「にゅうと」とかいふ副語が用ひられて、相当情緒が出てゐる。

2 「うまそうなにほひ」などいふ嗅覚を通しての情緒が動いてゐる。

情緒が表面に動いてゐるが、認識は正確である。

- 1 糯米と粳米とまぜること
- 2 粉にすると米二升が三升五合になること
- 3 粉をこねる場合水の加減を注意すること
- 4 笹で包む包み方
- 5 せいろ<sup>う</sup>で蒸すこと

製作の過程がはっきり認識して書かれてゐる。やはり科学的作品であると云へる。

(『郷土教育と実践的綴方』p.104)

ここでも峰地の言う「科学的」が、「はっきり認識」して書くことであることであることがわかる。

一方<粽の作り方>では「これはよほど情緒的である」と評されている。

- 1 「ごりごりと」「ほうと」「にゅうと」とかいふ副語が用ひられて、相当情緒が出てゐる。
- 2 「うまそうなにほひ」などいふ嗅覚を通しての情緒が動いてゐる。

上の評の部分から、「情緒的」は擬態語を用いた表現や、感覚的な表現について用いられていることがわかる。情緒は一般的な解釈から、喜怒哀楽といった感情として考えがちであるが、この部分から、それだけではなく、そのような感情をもたらす以前の説明のつかない感じ方を含めたものをいうのではないかと考えられる。言い換えれば「感覚的な認識」が情緒である。

例えば、<牛乳>では、作者が家族とともに乳牛を飼う中での、暑さや寒さ、喜びやつらさなどといった実感や、そこから生まれてくる感情が、その観察と認識の深さ細かさをもち、それがそのまま表現された綴方であるということが出来る。その意味で、正確な観察を可能にしたのは、情緒であるともいえる。そうであれば「科学者が対象を認識する場合は、情緒は十分に動いてゐる」とするように、日々の生活の中に養われた情緒が対象の認識に深く向かわせるものとしてある。

『郷土教育と実践的綴方』における、「科学的態度と情緒」という項目立てには、峰地においては「正確な認識」と対になるものとして「感覚的な認識」があり、それらが対になって「科学的」たりえるという考え方が見てとれる。峰地の「科学的」はいわゆる客観的な一般化を志向する態度ではなく、対象に対して正確かつ深い観察と認識をもつことであり、それをもたらすものとして表面に表れない感覚的認識としての情緒があるのである。

別の例を見てみよう。

『子供の郷土研究と綴方』(昭和八年九月 1933 厚生閣)は、郷土教育実践による子どもの成果を集めたものである。綴方作品がその多くを占めるが、中には、「鳥の巣の研究」などのような調査結果を箇条書きに示したもの(多数)、「上灘校歌留多」「黙劇 三明寺横穴」のような共同制作品などが含まれている。峰地郷土教育が目指したものとその実際を具体的に見ることが出来るものとなっている。

次にあげる綴方作品<松の実>は、この『子供の郷土研究と綴方』に掲載された作品で

ある。これは先に挙げた〈牛乳〉と同じく、「松の実」について体験の中から実際に認識できる範囲で、作者なりの正確さを目指して表現されており、峰地が「科学的」とした「正確な認識」をもって書かれた綴方作品であるといえるものである。この作品をとりあげ、「科学的」と情緒との関係について、上に述べた点を確認したい。

---

松の実

尋六 田中 澈

支那の松の実は、このへんにはあまり来てゐません。僕は大阪で売ってゐるのを一ぺん見たことがあります。しかし僕のお父さんは、僕が大阪にゐるときも、こちらに来たときも度々その松の実を送ってくれますから、僕は松の実をよく食べます。僕のお父さんは、支那の局子街で領事をしてゐます。送ってくる松の実の袋や箱には、吉林省名産益寿強壯元松実一升入勤勉会責任選と書いてあります。六年生の友達にその松の実を見せてやったら、知ってゐるものは一人しかゐませんでした。

松かさの大きさは直径が十糎もあり、色は茶色である。実の長さは約十七糎、皮の厚さは一糎、その中に白い実があるのです。実は松の香がして、甘みがあり、椎の実などよりずっとねちねちしてゐます。

実が熟すると、松かさの中から、飛びだしさうに一ぱいくつついている。日本の松の実は落ちるときにひらひら落ちるが、支那の松の実はボタンボタン落ちます。

実を売る所を大阪で見ると、コップ一ぱい五十銭もとりました。仲々高いと思ひました。何故こんなに高いかといふと、関税がかかるからです。支那で買ったねだんに十割の関税がかかるのです。あちらから送ってくるとき、包の上に松の実のねだんが書いてあります。それだけのお金を郵便局にもって行って、僕は受け取って来ます。

実は薬になり、肩のこり、頭痛、等の病気はたいていなほります。頭痛などは十分二十分でなほると云はれてゐます。又あまり多く食べると脂肪がたくさんあるので、のぼせて顔が赤くなります

だから鼻血が出ることがあります。普通十か十五、食べればよいのに、二百も三百も食べるからです。支那にゐる時、お母さんや女中たちと、トランプをしてゐました。その時僕が一等になって、松の実二百もらいました。僕は多く食べたいので、「仲々勝負がつかないのを僕が一等になったのだからもう少しくれ」といひました。女中が五十よけいにくれました。僕はそれを一ぺんに食べてしまひました。する中に何だか、顔がぬくくなって来ました。お母さんが、「澈の顔は大へん赤くなりましたね。」と云はれた。

間もなく、鼻がむづむづして鼻から何だか出た。何だらうと思つてゐると、トランプに赤い血がたれてゐた。

脂肪がたくさんあるので、油をしぼって見ようと思つて、しぼって見たがとれなかった。こんどは松の実に火をつけたらよく燃えた。燃えかすを紙に書いて見たら。紫色の字が書けた。

(『子供の郷土研究と綴方』p.40)

---

この〈松の実〉は、先ほどの牛乳に見られたのと同じ意味で、「科学的認識」による綴

方であると言える。例えば、「松かさの大きさは直径が十糎もあり、色は茶色である。実の長さは約十七糎、皮の厚さは一糎、その中に白い実があるのです。実は松の香がして、甘みがあり、椎の実などよりずっとねちねちしてゐます。」といった描写の仕方には、書き手が正確を期そうとしていることが伝わってくる。また日本のものより大きいこと、珍しいこと、値段についてなども、単に大きい、珍しい、値段が高いと書くのではなく、相であると考へた理由と共に書かれている。他の点も同様であり、これは、峰地の云う「正確な認識」であり、「科学的」な綴方であるということが出来る作品である。

次に、この作品については、『郷土教育と実践的綴方』（1932 昭和 7 郷土社）に示された実践例の一部に、この綴方作品〈松の実〉が書かれた背景であると思われる内容があるので、その部分を見てみる。

以下に示すのは、子どもの社会生活の表れとして「書翰」をとりあげ、その指導としての合評会の様子を記した部分からの一部抜粋である。合評会で取り上げられているのは、〈松の実〉の作者である田中くんがお父さんお母さんにあてた手紙である。田中君の両親は支那の領事として、離れて住んでいる。ここでは、ここで取り上げられた田中君の手紙と、合評会の松の実に関する部分だけを抜粋する。

(田中君の手紙) -----

お父さん、お母さん、おかはりはありませんか。僕も丈夫で勉強したり遊んだりしてゐます。そちらは雪がたくさんふるさうですね。僕は支那にみたときのことを思ひだします。こちら雪がふったり、雨がふったりしますが、わり合に温かです。二十五日からお休みになりました。休み中勉強する時間は、朝ごはんを食べてから昼ごはんまで、それから夜勉強いたします。送っていただきましたお菓子、松の実、栗の実は大へんおいしかったです。栗の実がありましたらお送り下さい。洋服も作ってもらいました。拝賀式には新しい洋服を着ていかうと思ひます。空気銃もかってもらひました。そして鳥二羽落としました。

(合評会の様子) -----

児童「僕は田中君に松の実をもらって食べてみました。その松の実のことが書いてあります。」

峰地「その松の実は、こゝに少しもらって来てゐます。これが、その松の実です。」(松の実を示す)

児童「日本の松の実よりも、大へん大きいですね」

峰地「国が大きいから、松の実まで大きいんだね。これをたべると大へん元気になる。お父さんが田中君を元気にしてあげようと思って送ってよこされたのでせう。しかし食べ過ぎると鼻血が出るさうだ」

児童「田中君、たべすぎて鼻血を出したことがある？」

田中「支那にゐるとき、よくそんなことがあったよ」

児童「栗の実も、松の実のやうに、日本のより大きいですか」

峰地「大きいやうだね。それに大へんおいしい。大阪や東京で、支那栗ばかり売ってゐ

る店が何軒もある。おいしいが関税がかかるから仲々高いんだよ」

児童「関税って何ですか。」

(後略)

(『郷土教育と実践的綴方』p.81)

綴方作品の〈松の実〉は、「松の実」についての説明がその内容である。日本と中国の松の実の違い、値段と関税、成分や薬効について書かれており、その表現は、作者が体験的として得た認識をそのまま正確に記述しようとしていることから、峰地が「科学的」とした「正確な認識」をもって書かれた「科学的」な綴方作品であるといえるものである。

手紙と合評会の様子から、その綴方の内容は、この合評会での話題が中心であり、明らかにこの合評会を経て、田中君が松の実についての認識を深め、綴方作品〈松の実〉の題材となったことがわかる。また〈松の実〉には直接父や母への思いなどは書かれていないが、田中君にとって松の実が、中国での暮らしの思い出、健康を願って郵送してくれる父母への思いと密接につながっていることが見て取れる。

綴方作品〈松の実〉は、手紙や合評会の記事によって確かめるまでもなく、支那での思い出など、その背後にある両親への思いという意味での「情緒」が感じられる作品でもあるが、松の実について「正確な認識」によって記述しようとする努力は、合評会を経て、両親が送ってくれた松の実について、関心を新たにすることが、もたらしたものであるといえる。その意味でこの作品における「科学的認識」は「情緒」とつながるものとしてある。

〈牛乳〉〈松の実〉から、峰地の云う「科学的認識」が具体的にどのようなものであるか整理してみたい。

両作品とも、まず単に客観的な一般的理解を整理したものではない。児童が、それぞれの感覚的な認識としての「情緒」とつながる深い関心からの観察と、体験としての認識を中心に書かれた作品である。ここでは、客観的な知識としての価値や、児童にとっての習得や理解の程度などは全く問題とされていない。掲載すべき作品として評価されているのは、対象に対するその児童なりの観察と実感としての認識の表現である。また両作品とも、その背後に感覚的な認識としての「情緒」が感じられる。

ここに郷土教育としての峰地の指導の方向性が見て取れる。

郷土教育としての綴方実践で、峰地が目指した「科学的認識」とは、自分自身の実感としての「正確な認識」であり、それは「感覚的な認識」を否定するものではない。峰地が「科学的」とする「正確な認識」を生む観察は、体験や実感の中にあり、つまり「科学的」態度は情緒とともにあるものである。

このほかにも、たとえば『子供の郷土研究と綴方』(1933 昭和8)には、童話的作品がいくつか含まれている。これらは、一見科学的認識を重視した郷土教育の成果としての作品にあたらぬものに思われるが、峰地にとっての「正確な認識」を経た上で構成された童話的な綴り方であるので、やはりこれらも郷土教育の成果なのである。

一つだけ例を挙げておく。

かがみ

尋二 金田喜久子

「かゞみさん、かゞみさん、ちょっと、かゞみを見せて下さい」

と私がいひますと、

かゞみは、

「はい、なんぼでも、見て下さい。」

といひました。

「そのかはり、セメンや、石のところへおとすところはれます。」

以上の考察から、峰地がその新郷土教育において重視した「科学的認識」とは、正確な認識という意味であり、その認識は、情緒の動きによってより深められるものであるといえる。

ここでは、郷土教育における「課題」について取り上げたい。

すでに見てきたように、峰地は、早くから課題の必要に言及し、一貫してその実践方法として重視している。峰地が『文化中心綴方新教授法』において説明する課題についての基本的立場は、『最新小学綴方教授細目』に述べられたものと変わっていない。その課題は、直接表現技術を身につけさせるための練習目的の課題ではなく、創作教材に対する指導教材(補導的教材)として位置づけられるものである。この時点での峰地の綴方の指導は、題材の見つけ方、対象との距離のとり方といった「心の持ち方」を教えようとするものであり、「課題」は、その補助としてある。また、題材としてとりあげ、それを味わうべきものとするという意味で、身の回りの物はすべて「課題」であるという表現も見える。具体的には、細かく見ること、書き手の表現者としての位置を明らかにすることなどの指導がある。

次に池袋児童の村小学校実践当時出版の『文化中心国語新教授法』「第8章 綴方の生活学習」についての章にもまた「自由作と課題作」についての論が展開されている。やはりそれまでの論と同様、自由作に意義を見つつ、課題を「環境の多様化」をもたらし「生活指導」として位置づけ、「課題することは、児童の生活を拡充する所の最もよい仕方である」としている。

「生活学習」においては、綴方の課題というだけでなく、学習のための指導は、すべてその「生活」を深めるための刺激である「外的要素」であり、それら、例えば「生活指導」も「環境」も、上の「課題」にあたるものである。

そこでまず、郷土教育における課題がについて、その内容と意義について確認する。

### 1. 郷土教育における課題の目的と意義

郷土教育に於て、課題はそれまで以上に一層重要なものとして取り上げられている。

『新郷土教育の原理と実際』における方法原理の一つとして「興味と課題」があることにも見えるように、課題はまず、興味との関係の中で重要とされている。その部分を再度引用する。

課題とは一つの事件に対する無関心的態度から、関心的態度へ転化するところの方法である。まことに課題は児童を事件の興味へ導入するパイロットである。

(『新郷土教育の原理と実際』p.14)

研究指導の方法として、課題法と自由選題法がある。何れにしても、研究の対象と、研究者との交渉が密接に行はれなければ、研究は立派に完成し得るものではないのであって、要はその方法は何れでもよろしく、その交渉の緊密さが保たれ、研究者の興味が十分に動けばいいのである。

(『新郷土教育の原理と実際』p.362)

この記述から、課題の役割は興味の喚起にあるとしていることがわかる。これは、課題を外的刺激としていた「生活学習」の立場と基本的には変化していないと言える。

従来課題は興味を減殺するもののやうに考へられた。だが叙上のやうな立場から両者の関係が緊密に保たれるならば、課題と雖も決して興味を減殺するものでないのみか、却って興味は昂進するものである。

この場合興味とは単に面白いことではない。面白くないことにも興味はある。興味とは対象と人との結合状態に於て初めて発生する極めて積極的な意志作用である。

新課題主義の綴方は、その課題法を一層具体化し、課題提出によって問題の中心と方向性を与へ作者の対象との結合状態を緊密にして、高度の興味を示唆し、作品的価値を高めようとするものだ。

(『郷土教育と実践的綴方』 p.33)

上の引用は『郷土教育と実践的綴方』(昭和7年 1932 郷土社)からである<sup>1</sup>。

ここで、課題が興味を減殺するのではなく昂進すると述べている点にも、それまでも「自由作と課題作」について、自由作に意義を見つつ、課題を「環境の多様化」をもたらす「生活指導」として位置づけ、「課題することは、児童の生活を拡充する所の最もよい仕方である」としていたのと同じ観点での課題の位置づけであることがわかる。

これらの記述では、課題の意義を「興味」の喚起としているが、そこでの興味は、「対象と人との結合状態に於て初めて発生する極めて積極的な意志作用」としていて、単なるいわゆる面白そうなことへの興味ではない。新課題主義とは、「結合の度合いを緊密にする」ものであるという。

では、その結合度合いとはいかなるものであろうか。

以下では、結合状態の密度と興味の深浅は平行するとし、内容的に必至であることや、生命力といった言葉でそれらが説明されている。

凡そ興味の深浅は、二つ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れるべき筈である。郷土研究に於ける課題法は、この点に十分留意されなければならない。

(『新郷土教育の原理と実際』 p.14)

次に児童作品から受け取ることの出来る全体的な欠陥は作品の内容の喰ひ足りないことである。他の語を持って語れば、内容に必至的な結合力が足りないことだ。生命力が稀薄で、まるで流産したやうな作品が多いのである。

---

\*1『郷土教育と実践的綴方』は、郷土教育について、内容を綴方に絞ってその理論について述べたものである。『新郷土教育の原理と実際』からの引用掲載部分も多いが、説明がやや整理され、具体的である。

ここには対象と人との緊密な結合状態の中にあるものを「興味」としていることがわかる。ではその緊密な結合とは、具体的にはどういうものを指すのだろうか。新課題法の具体例として述べられた部分を見てみよう。

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句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ぬことになる。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？好き嫌ひ？
- 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。

この「あなたの家を研究しなさい」という課題とともに行つた指導としての一から七が、新課題主義とする具体的内容である。これらの課題によって、「対象、文の素材との関係を緊密にし」「児童の興味をそそる」「問題の中心点と方向性を提示する」ことになるという。確かに、単に「あなたの家を研究しなさい」と言われた場合には、述べられたやうに児童は「手掛かりの無いのに当惑する」であろう。

これらの課題を、たとえば『文化中心綴方新教授法』における課題と比較してみたい。そこでの綴方作品「とけいや」の課題と、「三毛が死んだ」の問答をもう一度見てみる。

この作は見つけ所の面白いのと、割合にまとまりよく表現してゐる点で優れてゐると思ふ。しかし観察の粗漏なところは、この分の大きな欠点である。もう少し観察が精緻に行きとどいたならば、もっといい作になるのである

- 一、とけいやのかんばんはどうなつてゐますか。
- 二、とけいやのうちはどうなつてゐますか。
- 三、並べられてゐる時計にはどんなのがあるか。

四、時計の外になにがあるか。

五、とけいやさんのしごとは何ですか。 (p.140)

(問) 三毛の殴られた棒はどんなのですか。

(答) かつぎ棒でありました。

(問) 傷がついておりましたか。

(答) 私が抱いてかえりがけに見たときは、何とも気づきませんでしたが、夜しらべてみましたら、背骨がおれておりました。

(問) 背骨の折れておるのは、どうして分かりましたか。

(答) どうしても立ちませんでした。からだを動かすたびに、かちかちと骨のかち合ふ音が、かすかに聞こえました。 (p.142)

「とけいや」「三毛が死んだ」の問いは、対象をより精密に見て、具体的に記述することを求めるための問いである。その意味で言えば、「あなたの家の研究」の問いも、より精密に見て、具体的に記述する手掛かりとしての問いであり、「とけいや」「三毛が死んだ」と同様の問いである。上述引用部において課題の意義とした三つうちの二つ「対象、文の素材との関係を緊密にし」「児童の興味をそそる」は、郷土教育以前の綴方指導において課題として既に行われていたと言える。

次に残りの一つである「問題の中心点と方向性を提示する」について考えてみる。

上に例示された「あなたの家の研究」の課題によって提示された「問題の中心点と方向性」は、家族を情緒的な観点からではなく、建物、人員構成、経済などの観点から観察させようとするものである。その点は、明らかに郷土教育以前と異なっている。先に観たように、郷土教育では、「生活」としての郷土について「科学的」見方を含む多面的考察を求めようとした点が新たな要素としてあったが、郷土教育における課題は、その多面的な考察を確保するために有効な方法となっている。

課題の役割としての多面的な考察への方向付けは、題材の偏向の矯正としても現れている。峰地は、「東伯児童文集」の取材範囲を調査して、次のような結果を得たとしている。ここで言う課題は、取り上げる題材という意味での課題である。

- ▼取材の範囲が偏狭だ。「仕事」とか「社会」とか云ふ材料にもっと関心されていい。
- ▼一たいに風月をたのしむ式の老人趣味の題材が多い。自然的題材が断然多く、六十八篇を占めてゐる。
- ▼評論的態度のものが極めて少ないのはもの足りない。
- ▼実用的態度のものが同じく極めて少ない。この種のものをもっともっと多くならなければならない。

この弊を救済する物は、やはり課題である。課題によって、その取材の方向を明示し、而してその着眼の方法と態度を明示すれば、容易にその弊は救ふことが出来る。

(『郷土教育と実践的綴方』 p.30)

ここでは、題材の範囲について、これまで足りなかったものとして、「仕事」「社会」「評論的態度」「実用的態度」をあげ、また、今まで多いものとして「老人趣味」「自然的題材」が上がっている。そしてこれらを課題によって匡救するとしている。「この弊」とは題材の偏向である。それ以前の『赤い鳥』綴方や「土の綴方」における題材選択が文芸主義的であったとし、その反省に基づき、題材を現実生活全体に広く目を向けたいということは、峰地だけでなく、当時の綴方の方向性として見られるものである。

例に示された「あなたの家の研究」の課題は、対象との関係を緊密にするという意味での「興味」を持たせることの他に、多方面に目を向けさせる課題の例としてもあったといえる。

## 2. 目的としての課題

峰地の「新課題法」が、その多面的な考察を確保するための方法となっていることを確認したが、「新課題主義綴方を提唱する(文集をとほして)」(『綴方生活』第三巻2月号1931.2)では、以下に見るように、新課題主義における課題は、方法ではなく目的として位置づけられている。

新課題主義を単なる綴方教育上の方法論だと思って貰ってはならぬ。綴方教育の正しき目的論的立場を獲得し、乃至は全教育の正しき指標を獲得する一つの方法的原理であると信じるのだ。(傍点峰地)

何故に従来の綴方作品が、さうした貧弱、無力、偏狭、無意味の各要素を完備してゐたのであるか。これを一言にして云ふならば、対象(素材)に対する関心が、低劣なものであったからだ——といふ外はあるまい。対象素材に対する関心が低劣であるといふ意味は、たゞ惰性的に対象と、精神とが結合せるに止まること、従つて素材の選択が一方的であること、而も結合状態が内観的に必至的に成立してゐないことである。

(『綴方生活』第三巻2月号 1931.2)

この『綴方生活』の記事では、従来の綴方作品を批判して、「対象素材に対する関心が低劣である」と言い、「惰性的に対象と、精神とが結合」「素材の選択が一方的」「内観的」・「必至的」でない結合の成立のありかたなどを指摘し、重大な欠陥であるとしている。ここには、対象と精神との惰性的結合のもたらす現象として「素材の選択が一方的」であることが挙げられている。「関心の低劣」とする関心の質の問題として、選択のありかたが挙げられているのである。峰地においては、郷土の現実認識のありかたとして、綴方の題材選択があるのである。

峰地においては、綴方に於ける題材の選択がそのまま「現実郷土の認識」とつながっており、その題材選択の偏向は、現実認識の偏向である。一つの素材について言えば、その見方の偏向は、結合状態が緊密でないことからもたらされるということになる。そして新課題法による課題によってこれらを克服し、結合を緊密にすることが出来るとしている。

ここに、多面的な認識そのものが、峰地の郷土教育自体の目的としてあることが見て取れる。

峰地は、『郷土教育と実践的綴方』において、郷土教育における綴方を「題材主義綴方」と呼んでいる。

現実こそはあらゆる生命の営みである。其の生命の複合的存在である現実郷土の認識から教育は基礎づけなければならない。教育の指導理論は哲学原理から来るものではなく、郷土の認識から派生すべきものだ、郷土教育は主張するのである。

(『郷土教育と実践的綴方』p.9)

生命の複合的存在である現実郷土の認識そのものが目的であり、それをもたらすものとして峰地において、課題は、方法でなく目的である。

彼の郷土教育実践の成果としての『子供の郷土研究と綴方』は、年三回発行の文集「郷土学習」から厳選した作品を収めたものである。編纂の目的を「我が校の綴方、並に郷土研究史として役立たせたい」とし、それまでに他書でも紹介・解説した綴方などを多く収める意欲的な一冊となっている。この書は、その序文に述べられているように題材中心の編集である。

集団使用を目的として作品を選ぶことになれば、なるべく作品を多面的にとり其の刺激力を多角にしなければならぬ。即ち本書では、動物、植物、自然、遊戯、労働、社会、器物、人事の八つの部面から作品を採集した。かくすれば勢ひ作品本位となり、作者本位でなくなって来、同一人の作品を重ねて提出しなければならなくなった。けれどもこれは意としなかったのである。

(『子供の郷土研究と綴方』序)

この文集が題材の多面性を中心に編集されているのは、それが峰地にとっての郷土教育、引いては郷土研究のあり方の表現であるからである。また、それらの題材一つ一つにおいて、どこに目を向けるのかを示すこともその郷土研究としての成果であったと思われる。

ここまでの確認から、峰地の課題は、現実生活としての郷土の、今まで目を向けなかったものをに目を向け、対象として認識する体験をもたらすものとしてあった。対象として見ること自体に目的を置くことは、『郷土教育と実践的綴方』においては、以下の様な記述となって表れている。

題材主義に於て、根本になるものは何としても<sup>イデオロギー</sup>観念形態である。仮令それがまとまったものを要求することは難しいとしても、事実を事実として素直に観るだけでいいのだ。それで立派な観念形態と云ひ得ると思ふ。我々は馬の糞は馬の糞として価値を見よう。馬の糞を黄金として見るやうな思想の人がかなり多い。物を素直に見ることは、物を価値相当に見ていくことである。

(『郷土教育と実践的綴方』p.68)

素直に見ていくことが、やがて正しい観念形態をつくり上げるのだ。

ここに述べられた、素直に見ていくことが「やがて正しい観念形態をつくりあげる」とする考え方は、前節『綴方生活』地方児童考における、教育とイデオロギーについて述べた部分の主張と重なるものである。そこでは、思想については与えるのではなく、子供が自由に自分の思想体系を伸ばし深めていけることが、ひいては正しい思想体系をもつことに繋がるとし、何が正しいかは既に決まっているのではなく、子ども自身がよりよきものを求めるように育てることを教育の仕事とする考え方が述べられていた。この考え方が、子ども自身が現実に目を向けることそのものを指導とするあり方となって表れている。

### 3. 目的としての「見る」こと

#### 3. 1 「郷土研究」実践

では次に、子どもに、生活現実としての郷土の何にどう目を向けさせようとしていたのかについて知るために、教科ではない「郷土研究」の実践について見てみることにする。ここでは『新郷土教育の原理と実際』に掲載された「郷土研究」の実践が、『郷土教育と実践的綴方』にやや詳しく掲載されているので、その記述を取り上げる。峰地はそこで、郷土研究を「一つの綴方の仕事」であるとしている。

実践の概要としては、子どもが研究課題とプランを定めて、研究にあたるというものである。各学期一回、「自由研究週間」として、2, 3日時間割を撤廃して行ったとしている。

先づ、研究週間に入るまでに、子供達は自分で研究課題を定め、研究のプランを立てる。そのプランは実に種々様々であるが、教師は一々点検して、プランの完備に向かって協力する。プランに朱筆を入れて、注意を与へたり、或いは口頭で指示したりする。かくしてプランが出来上がって初めて研究に入るのである。一方、適当なるプランの立たない子供に対しては、教師の方で課題を準備して置いて、それによって研究をすまめるやうにしてゐる。

(『郷土教育と実践的綴方』 p.114)

ここでは、子ども達が自分で研究課題を定め、研究プランを立てるとしている。またプランの立たない子に対して課題を与えるとしている。

私の現実重視の教育の立場からすると、初めから郷土調査項目など、子供に提示することは寧ろ邪道である。郷土調査の項目は一つの研究の視野であるから、教師が一通り目を通しておくのはよいとしても、児童にかうしたものを初めから押しかけるのはよくないと思ふ。それよりも、目に触れ、耳に聞こえるところの存在から這入って行くのがよい。事実、抽象的な項目などは、ちっとも実感的でなく、したがって研究を示唆する力も微弱であるけれども、目を刺激し、耳に訴へるところの存在は、極めて実感的で、研

究の意気も湧き、興味も動くといふものだ。たとへ研究が偏っていてもいい。そこから研究をすすめるところの訓練を積ませなければならない。

(『郷土教育と実践的綴方』p.115)

郷土調査の項目を子どもが考えて研究をすすめることに、意味を見ており、「たとへ研究が偏っていても」と述べるなど、研究の内容の充実や成果より、目に見え耳に聞こえることから、子ども自身で研究をすすめる訓練を積むことを目的としていることがわかる。「郷土調査の項目は一つの研究の視野である」と述べられ、「郷土研究」は、研究の視野を養うことを目的としていると言える。同じことが以下の部分にも述べられている。

郷土研究の体系として、初めに考へなければならぬことは、問題をいかにして子供達に把握させるかといふことである。問題がなくては学習は成立しないのである。問題は児童と素材との結合であって、この結合状態が緊密に行はれて、初めて意志的な興味も湧き研究も進むわけである。問題の発見方法として課題と自由選題法がある。何れにしても、その発見せられたる問題を通して、研究の観点を確実させることでなければならぬ。

(『郷土教育と実践的綴方』p.116)

ここでは「問題の発見」について述べる。「問題は児童と素材との結合」であり、そこから興味も湧き研究も進むとしている。つまり興味を持って身の回りを見ることによって、問題が発見されるということである。課題を与えて、問題の発見に導くこともあるとしているが、「研究の観点を確実させること」を重視している。研究の観点をはっきりさせることが目指されている。

以下は、郷土研究の方向としてあげられたもの。上の研究の観点にたって決定されている。

- A 採集
- B 実地踏査・実測
- C 観察
- D 統計数量的調査
- E 労働に対する研究
- F 共同制作
- G 郷土座談会
- H 製作品

A～Dは考察を含まない記録である。Eも作業記録であるが、労働の反省を含んでいる。F～Hは、内容でなく形式である。ここに見られるように、「郷土研究」は、見たり、測ったりして記録することそのものをその内容としている。「郷土研究」が、問題として発見したものを見ることそのものを目的としていることがここからも見て取れる。

### 3. 2 上田庄三郎の批判

上田庄三郎は、その著書『調べた綴方とその実践』<sup>\*1</sup>において、上述のような峰地の郷土教育実践としての綴方のあり方を強く批判している。上田が取り上げて批判しているのは、<運動会でころんだものゝ調査>と<鳥の巣の研究>である。

峰地の実践報告と、上田の批判を見てみよう。

「運動会にころんだものゝ調査」は、共同制作の例としてとりあげられたものである。以下のような課題を与えて、希望者三名で取り組み、綴方として報告している。

子供達に題材と制作方法との関係がのみこめて来ればいいが、それまでは相当指導しなければなるまい。

僕は課題法でやってゐる。

課題によって、題材を指示し、研究の方向を指示する。そして題材と児童を結合する。この結合が興味を喚起するのである。

#### 課題

「運動会にころんだものゝ調査」

- 1 何処で一番よくころぶか、何故、そこでよくころぶか。
- 2 男と女とどちらがよくころぶか。
- 3 ころんだものゝ表をつくって見なさい。
- 4 調べたときの様子を綴方に書きなさい。

「運動会にころんだものゝ調査」

(文章 運動会の日のことと、調査の位置と様子：省略)

転んだ人と場所は次の通りです。(著者白地図省略す)

又、ころんだものを表にしてみると次の通りです。

種類	学年	走ったものゝ数	ころんだものゝ数
百米	尋三	男三七 女二九	男五 女ナシ
百米	尋五	(私たちは七夕様に出ましたので調べる事が出来ませんでした)	
百五十米	尋四	男三四 女四二	男二 女ナシ
五十米	尋三	男三七 女二七	男二 女ナシ

(後略)

ころんだことについて、私たちの考へ

一、男子は何故たくさんころんだか

男子はなぜよくころぶかといふと、男子はやけだし、又つよいから人の間でも、へ

---

\*1 上田庄三郎『調べた綴方とその実践』(昭和8年 1933 厚生閣)

いきでくゞって行くからよところぶのでせう。

二、女子はなぜころげないか

女子はころげればはづかしいから、あんまり元気を出して走りませんから、ころげないでせう。

三、角でなぜよところげたか

(後略)

(『新郷土教育の原理と実際』 p.376 / 『郷土教育と実践的綴方』 p.76)

以下は「運動会にころんだものゝ調査」についての上田の批判である。

これなどは課題作であるから、主題は指導者によって決定されているので、「ころんだものゝ調査」ということが、この学級社会の現在の生活意識にどんな必要を持つかは、作者は全く無関心である。又、指導者もこれについては別に述べていない。勿論こういう調査や仕事は子供は興味を持ってやるかも知れないが、ただ興味を持つだけなら、いたずらな子は女の子の尻をまくるようないたずらにも興味を持つ。しかしこんな興味は必ずしも題材としていいものではない。子供がどうも此の頃、よところんで困るとか、どうも他人のあさがしが出来なくて困るからとか、何かそこに社会的価値感の充実をその主題から発見するものでなければ、綴方に迫力がなくなってしまふ。赤と白を組分けして、「どちらが多くころんだか」という問題になると、やはり若干の模倣をよぶが、この文では、「調べるための調査」「共同制作のための共同制作」の臭味ばかりが露骨に感じられて、優れた雑文や随筆から感じられる程度の文芸感も出てこない。

これはそうした綴方ではなくて、純知識的な報告であるといふのかも知れないが、凡そ純知識的な例えば科学的知識の伝達を目的とする文章でも、人間が知情意の渾然たる総合体である限り、そういう種類の文章だから、冷たい羅列でいいわけではない。

(『調べた綴方とその実践』 p.281)

以下は、<鳥の巣の研究>の本文である。

## <鳥の巣の研究>

### 一 鳥の巣

一、鳥の巣は大きくて、大へん粗末にできてゐる。学校にとって来てゐるのは黒川憲吾君がとって来たのである。

### 二、巣の形

- 1 内径——二三cm五
- 2 外形——六五cm
- 3 ふかさ——一〇cm

### 三、何でつくつてゐるか。

- 1 内側——しゅろ、わた、木の根、木の葉、こけ
- 2 外側——きりの木、さくらの木、栗の木、やなぎの木

### 四、どこにかけてゐたか。

黒川憲吾君の山の木の高いところにかけてみたさうだ。高いところにかけてみるのは、人に捕られないためであらう。

## 二 せぐろせきれいの巣

一、せぐろせきれいの巣は、小さくて大へんりっぱにできてゐる。学校にとってきてゐるのは黒川正幸君がとってきたのである。この鳥は河原にたくさんゐる。

## 二、巣の形

(この後、「六 うぐひすの巣」まで同様に続く：後略)

以下は、〈鳥の巣の研究〉を取り上げての上田の批判である。

理科の研究ノートそのままのようなこの作品が調べた綴方であるとは思われない。恐らく「こんなものが綴方か」といって、旧来の綴方人を驚かせるに足るであろう。豈旧人のみならんや。誰か一驚を喫せざるものがあるろう。こういう純粋な知的記録の指導も綴方指導ではあらうがこれは必ずしも綴方時間に指導せねばならぬ文芸教育ではない。文芸に図表や統計のようなものまではいって来るのは、勿論排すべきではないが、それはその文芸の意図を、鮮明にするために駆使されるのであって、こうした、何等作者の意図の不明な、写実の符号化に過ぎないような作品は文芸とは云えないであらう。共同作にも共同のテーマがなければならぬ。

そこには構造組織の美もなければ、創造もない。

この一例を以て「調べた綴方」の代表と見ることは出来ないが、現代の「調べた綴方」の危険なる一姿態を表している。これでは素材そのままを投げ出したものであり、この研究の筋書きの上に眞の創作——知的文芸が出来るのではないか。こんなにはっきり見せなくても調べなければ書けない綴方を創作させてゆくのが「調べた綴方」である。

これでは掃除がゆきとどいていることを示すために、バケツや箒を出して見せるようなもので、まことに不潔を見せられるような気がする。或は表現の簡易化の練習かも知れないが、これでは却って複雑化されている。

しかし私は、この作品を全的に否定しているのではない。こういう表現の練習も実用的価値はあるものであらう。ただこれを「調べた綴方」とすることは出来ない。そこにもまた新しい綴方の危機を見出すものである。勇猛果敢に新しい綴方へと前進する勇氣は買うべきであるが、同時に浅薄に思潮の動向を早合点して、浮動する軽々しい流行的風潮は警むべきではないか。  
(『調べた綴方とその実践』 p.213)

上田による批判は、上に見るようになり辛口である。「ころんだものゝ調査」については、課題作であるこの調査が、「学級社会の現在の生活意識にどんな必要を持つか」に作者は全く無関心であることを指摘し、「社会的価値感の充実」がないと言う。〈鳥の巣の研究〉については、「何等作者の意図の不明な、写実の符号化に過ぎないような作品は文芸とは云えない」「素材そのままを投げ出したもの」という批判である。

この文中にも見られるように、上田は、文芸としての綴方を立場としている。その上で、『赤い鳥』以来の花鳥風月的取材から、社会的観点に立った取材への変化を主張している。

上田が、この『調べた綴方とその実践』において取材範囲の拡張について述べた部分は、

文芸主義綴方から、取材範囲を生活全般に、特に社会的経済的内容へと向かっていった当時の動きがよく表されているので、ここに引用して示してみる。峰地の郷土教育における綴方も、大きくはこの動きの中にあつたものである。

「何でも書きなさい」と云いながら、なかなか「何でも」では問題にされないと知ると、誰しも「よそゆき」の取材の発見に苦しむのである。豈んや、日常の移植に事欠く生活苦にある児童に花鳥風月の取材を発見せしめることは、支那人文話の所謂出産の苦しみよりも、創作は難事業となるに違いない。(『調べた綴方とその実践』p.294)

文学の戯れにすぎなかつた形式文学の殻を脱した綴方は、今や、取材的に脱皮することによって内容的に新しい飛躍を試みつつある。即ちセルロイドの玩具や、温室育ちの草花のようなたわいない素材から、もっと頑丈なもっと社会的な圧力的な素材を要求して来ている。そうして取材の制限を撤廃することは、同時に内容と様式、表現形式の新組織を迫出するものである。

感情的主観的個人的な取材から、理知的客観的社会的な取材に着眼せしめようとしている。素材そのものの丹念な描写が目的ではなく、素材相互の構成的表現を重んずる傾向である。かの新聞紙や布片を画面に取り入れて表現の高度効果を企図している尖端的構成派の絵の如く、あらゆる素材、文になりそうに思わなかつた素材をも忌憚なく題材化して、綴方の機能を社会化を図るべきである。かくしてはじめて「取材の特権階級」以外の大衆児童を「題なきさびしさ」から解放せしめることが出来る。

(『調べた綴方とその実践』p.295)

このあと上田は、滑川道夫の「取材調査」(昭和四年四月～昭和六年八月)『文学形象の綴方教育』(昭和六年 人文書房)を引いて、自然現象に対する取材が圧倒的であるに対して、社会現象に対する関心が極めて少ないことを報告する。これは、峰地が「東伯文集」について行った調査(昭和4年)の全国規模のものである。

ここに見られるように、上田は、綴方の取り上げる内容の範囲を拡大し、社会的客観的なものとすべきであると主張する点で峰地と同様である。しかし、上田は、上にも見るとおり、綴方(実用文、評論文などを含む)はあくまで文芸であるとし、その社会的機能を言う。従つて上の「運動会にころんだものゝ調査」「鳥の巣の研究」についても、文芸としての構成、社会的機能につながる意図が全くうかがえないというのがその批判である。

上田は、ここで問題としている課題についても、以下のように述べる。

自己の思想の自由な表現を重要視する自由主義教育思潮は、過去の大人本位の実利主義、代書人的綴方を排撃して、自由選題主義を確立するとともに、児童本位の实利主義までも否定する様な風潮を助成した。最近これに対して、実用主義綴方の台頭してきたのは、文学の功利性への新しき把握であり、又誤れる自由仕儀の是正でもある。

(『調べた綴方とその実践』p.313)

「わたくし型」の綴方から、「世の中型」の綴方へと進化してきたのである。従つて課題

主義の再生はどこまでも、その社会化であり、実利化であって、決して逆戻りではない筈だ。

児童社会の要求が、課題となるのである。

内なるものを引き出すというよりは、外なるものを引き出すものである。

だが課題作の再生は決して真の自由を阻害するものではなく、「課題にたゆむ自由」の  
みが実在する自由なのだ。 (『調べた綴方とその実践』 p.314)

単に自己満足のための表現よりも、社会的必要に応じて、適確に表現する技術の修練を、  
津すり方のより中心的な仕事として、自覚せしめるところに、課題再生の重要性がある。  
かくして個人の生活は、集団の課題に答えるために組織され、一切の課題は、集団に課  
されている中心的な課題を解くための、小課題でなければならない。

(『調べた綴方とその実践』 p.315)

上田における課題選択の基準は、その選択がいかなる社会的機能としての意図につながる  
ものであるか、またそのための文芸作品となりうるかを問うものである。それに対し、  
峰地の課題は、課題の選択そのものを児童の問題として、花鳥風月の題材以外を選択する  
ことそれ自体に意義を見、そのような対象への関心の形成のみを目指すものであり、それ  
が文芸としての綴方たりうるかという作品としての完成度、何かの機能を持ちうるかとい  
う点に全く関心の無いものであった。

#### 4. 竹内利美「川島村小学校『郷土誌』」実践における課題

##### 4. 1 「川島村小学校『郷土誌』」実践

次に竹内利美の長野県上伊那郡川島村小学校における『郷土誌』の実践を取り上げたい。  
子どもの視線を向けるものとしての課題の意義に触れたが、竹内利美の実践は、児童に調  
査をさせる形式の課題によって、民俗学的観点から郷土に目を向けさせ、かつ調査によ  
って体験的にも郷土への視線を養う形での郷土教育であった。ここでは、特に課題に着目し、  
その実践のあり方の違いを通して竹内の目指したものと峰地のそれとの違いについて考え  
たい。

竹内利美は、柳田民俗学と関わりの深い長野県において、昭和4年から昭和14年まで  
実践を行った。郷土研究の同人誌『葦原』に参加するなど、民俗学に深い関心を寄せてお  
り、自身も精力的にその研究を発表している。

竹内の実践は、その民俗学の立場に基づく郷土調査を中心とするものである。児童が、  
放課後などの課外の時間を使って、各家庭に於ける習慣や労働、祭事などについて調査し  
たものを統計、総合し、冊子として配布し、村の生活について考えさせようとするもので  
あった。ここでは、長野県上伊那郡川島村小学校における実践をとりあげる。この実践は、  
初め尋5生、その後進級して尋6生としてほぼ同じ児童を対象としたもので、昭和8年

1933 4月から昭和9年2月、昭和9年12月から昭和10年4月の2回に分けて児童による調査が行われ、竹内一人が『郷土誌』にまとめ配布という形で行われている。『郷土誌』は、1号～3号まで出されたが、最後の第3号は転任後の5月になって頒布されている。1号はアチック・ミュージアムより『小学生の調べたる上伊那川島村郷土誌』（昭和9年11月）として刊行され、雑誌『教育』に取り上げられるなど反響を呼んだ。『郷土誌』第2号・3号も、その後『小学生の調べたる上伊那川島村郷土誌続編』（昭和11年8月）として刊行されている。竹内は、その後も東筑摩郡本郷小学校三穂分教場における尋3・4年『村の調べ』などの実践を継続して行っている。

ここでは、『小学生の調べたる上伊那川島村郷土誌』（正・続）を資料としてその実践を検討する。本節の引用文は、特に記載のない場合は、『小学生の調べたる上伊那川島村郷土誌』からの引用とする。

竹内実践において、子ども達を動かしているのは、以下のような調査票である。調査の要項を印刷して児童に配布し、余白に結果を記入するという形式である。児童が実際に書き込みをした用紙の掲載は、凡例に掲載されているこの一つのみである。「問題を与える際には、相当に詳細な説明と注意を加えた」としているが、その内容については記されていない。

- 郷土誌（四）                      （渡戸 八番）赤羽 功
- 農業行事（ソノ一）
- ねえま（苗間）のしらべ
- 一、しろかきをやった日。  
四月二十日
- 二、しろかきをやった人。  
父さん、おぢいさま
- 三、馬はどこのか。  
家の
- 四、ねえまに使ったこやし。  
大べん。いしばい。
- 五、つかった道具の名とゑ。  
まんが。くは。じょれん。けんざを。しろかき。  
まんが。金の大足。木の大足。しろならし。  
（スケッチは別紙にあり）。
- 六、しろかきをした日のごちそう。  
草餅をこしらへた。なぜかといへば稲が青く出来るやうにといつて草餅をこしらへる
- 七、もみまき
1. もみまきの日      （四月二十一日）
2. まいた人              父さんとおぢいさま
3. まいた日のえらび方。

たつの日がよい。なぜかといへばたつ日は稲がよくたつといふから。

4. まいた種もみの種類。

せきとり。もとしぶ。きなへわせ(百五十七号一ばんわせ)。せんごく。もち。

5. 田の神のまつり。

正月十五日のおかゆをかいたけえかきぼうを田のみな口にたて、その上へやき米を進んぜる。

四月二十八日にした。

6. 柳かなんかさしたか。そのわけ、その柳の名など。

柳をさした。そのわけは稲がよく立つやうに柳をさした。

7. その日のごちそう。

草もち。

右のは優秀の方であって、余白のまま残しておく所の多い者も少なくなかった。

(『小学生の調べたる上伊那川島村郷土誌』凡例 p.4)

この調査票の調査は、「第一部 稲作の調べ (一) ねえま(苗間)の調べ」として総合統計し報告されている。報告の項目が、調査票の時点での問いの項目と一致しているので、その他の調べに於ても、報告の項目が、調査時の問いの項目であったと思われる。問いは目次に全て掲載されている。

掲載本文は、児童の報告をまとめて表にした場合、答えとそれぞれの数を記した場合、以下のように答えとその回答者を番号で記した場合がある。調査者の名前は、凡例のあとに、「五年の人々(調査者氏名)」として、居住地と番号と名前が全員記されているので、誰の報告であるかわかるようになっている。最後に「飯沼沢 番外 竹内利美」とあり、指導者である竹内の調査報告や感想などが時折「(番外)」として後に加えられている。

〔6〕初蒔きの日の選び方

辰の日がよい。稲がよくたつといふから。 (渡戸八)

辰の日、午の日、酉の日がよい。 (渡戸一)

<sup>ひのとみ</sup>丁巳の日がよいといふ。 (下飯沼沢一七)

天気の良い、風のない日。 (一ノ瀬三一) (木曾沢四六) 其他

水の澄むのを待ってする。 (下飯沼一九)

(正 p. 2)

子どものスケッチは、ほとんど写真に置き換えて掲載したとされ、また村の様子の写真も多く掲載されている。

子どもの報告の形式として、綴方や日記もあり、綴方作品も随所に掲載されている。綴方は何れも、子どもが見聞きし体験したことを、そのとおりに時間を追って書いた形である。同じ項目について書いたものは、体験の内容や詳しさだけが違いである。

『小学生の調べたる上伊那川島村郷土誌』(正)では、「第一部 稲作の調べ」「第二部

「蚕の調べ」は労働に関する調べであり、その担当、方法などを項目としているが、「第三部 味噌煮、栗その他の調べ」「第四部 家の調べ」は家庭の生活や交際、習慣について、「第五部 子ども仲間の調べ」「第六部 うえーでん様の調べ」「第七部 祭の調べ」は、祭事としての行事についてである。「第八部 気象の調べ」は自然についてと、着物の移り変わりなど、村の生活の様々な場面が調査の対象となっている。

例えば、「第三部 味噌煮の調べ、栗その他の調べ」の目次は以下のとおり。

### 第三部 味噌煮の調べ、栗その他の調べ

#### (一) 味噌煮の調べ

- |              |                   |
|--------------|-------------------|
| (1) 味噌煮の日    | (2) 他所といっしょにしたか   |
| (3) 味噌煮の人数   | (4) 味噌煮の釜や機械      |
| (5) 大豆はどうしたか | (6) 味噌釜の火に特別に焚くもの |
| (7) 味噌の作り方   | (8) 味噌玉の吊し方       |
| (9) 味噌煮のご馳走  |                   |

#### (二) 栗の調べ

- |                    |             |
|--------------------|-------------|
| (1) 家の周囲の栗の木の数     | (2) 栗拾いの場所  |
| (3) 栗のなる年ならぬ年の呼び方  | (4) 栗拾いのきまり |
| (5) 村の栗の木の有り具合     | (6) 栗の値段    |
| (7) 買ひに来る人         | (8) 今年の出来具合 |
| (9) 栗拾いの始めの日と終わりの日 |             |

#### (三) 春の山で食べられるもの

#### (四) 薬になる草

「第五部 子ども仲間の調べ」では、子ども達が実際に取り行う行事であるだけに、前日から後片付けまで、子ども達の詳細な報告の綴方が掲載されている。(「天神様のお祭り」4編「おんべ」3編「ずず廻し」3編「どんぶりや」4編。)

続編では、「自由研究」としたものも見られる。自由研究であるので、問いの項目は示されず、報告はすべて綴方である。

以下はその一部「第五部 講の調べ」の本文である。

#### (二) 講について(自由研究)

講について 講についていろいろ調べてみませう。今度は別に問題はきめておかないから、何でも大切と思ふことを自由に書いて下さい。

##### 〔1〕二十三夜講

二十三夜講 渡戸八番

毎月の旧二十三日に月読ノ命を祭る講である。渡戸は村を上中下の三組に分けてしてゐる。廻り番でお祭りはやり、のぼり、おかけじを廻している。番の家ではのぼりを立て、お風呂を湧かす。そして隣近所の講の仲間を呼んで、身体を清めて神様を拝む。

この日のお湯は女が先に入ってはいけないと言ふ。

二十三夜様について 下飯沼沢十三番

旧の二十三日はお三夜様である。お三夜様には幟などの道具があって、お祭りは廻し番でしてゐる。仲間の軒数は皆で十九軒である。二十三夜が来ると、頭屋では朝家にある廻って来た幟を立てる。それからお風呂へ水を汲んでわかす。お湯が沸くと家の主の人が一番先に入る。お湯は五時頃沸けば丁度よい。それから家に子供のある家は、

「お三夜様に来ておくれ」

と言って、ふれて廻る。又豆を炒り、煮物をして、お茶の時に出して来た人に進げる。「豆いり」は幟やおかけじ(掛軸) 入って居る箱を横にして、それへ重箱かなんかを載せ、その中へ豆を入れて置く。そして箱の上へ、又灯明を上げる。来た人は順にお湯に入るが、出ると先づその重箱の前へ行っておかけじを拝む。そしてひじろ端へ行く。其処で煮物やお葉(漬物) を出して、お湯に入った人にも入らぬ人にも

「さあ上がっておくれ」

と言って進げる。そして又豆いりを食べてくろと言ふ。この豆いりは、食べると風邪を引かぬと言って、何処でも出す。そしてこれを昔から今迄続けて来て居る。その翌日は秋葉講である。

二十三夜講 下飯沼沢十四番

下組中が仲間でお月様をお祭りする講である。道具は幟とおかけじ。毎月旧の二十三日になると、廻り番です頭屋ではお風呂を立て、又豆炒りをしたり、野菜の煮物をして神様に上げる。さうして家の者は組中の者に

「お三夜に来ておくんね」

と言ってふれてくる。

来た者は皆お風呂に入って身体を清めてから、神様の前へ行って拝む。拝んできた人には

「さあ上がっておくんね」

と言って、煮物や豆炒りを進げる。さうして済んだ者から家へ帰る。

(『小学生の調べたる上伊那川島村郷土誌続編』p 63)

この講の調べ(自由研究)の報告としての綴方は、二十三夜講については、上記を初めとして計12作掲載。このほかにも5作あったと書かれている。他の調べは以下のような数で行われている。

庚申講	8作掲載	ほかに3作
山神講	8作掲載	ほかに4作
蚕祭	9作掲載	ほかに10作
甲子講	3作掲載	
観音講	1作	
津島講	2作	
秋葉講	5作	
戸隠講		

成田講

八幡講

お飯綱様の講

地蔵講について

はだか武兵衛様のお祭

では、この実践に於ける竹内の狙いはどのようなものだったのだろうか。  
序、凡例、後記、有賀喜左衛門の跋文には、その教育的意図について繰り返し述べられている。そのうちの一部を拾い出してみる。

これを編んだ私の念願は唯将来の村は如何にあるべきかと言ふ問題を村の子ども達と一緒に考へて見ようとする所にあった。(序 p.1)

生活の実態に正しく触れる途は子供達の前に開かれてゐたであらうか。現在の学校に於て与へられる知識のみによつてかゝる理解に到達する事は果たして可能であらうか。私は疑はざるを得なかつた。そしてこの疑問に対して何等かの解決を与へてくれさうに感じられたのは実に民間伝承の研究に外ならなかつた。(序 p.1)

児童が自分で調査することに重きを置いた (正編凡例 p.3)

一、大勢の力の強さと本ばかりが学問でない事をしっかりこれで考へてもらいたい。

一 唯調べただけではいけない。皆の調べをあはせてもう一度それを考へて見なければ仕方がない。これは村のことを習ふために皆が自分の為につくった教科書である。

(正編 後記 p.97)

有賀喜左衛門 後に寄せる

小学校教員としての立場に於て、農村教育の新たなる樹立に何等かの寄与を為さんとする事にあつた (正編後書 p.1)

子供達の周囲に存在する村の生活事象を子供達の能力に相応する程度に於て出来得るだけ広く且つ深く観察する事に依つて、村の生活の実態を理解せしめ、やがて彼等が学校を卒へて村の成員となつた後もその生活を正しく理解する能力を自得して、村の共同生活の望ましき進展の為に努力しようとする情熱と叡智とを貯ふ可き素地を今にして開拓しておき度いといふところにあつたのである。(続編序 p.2)

ここには、「将来の村は如何にあるべきかと言ふ問題村の子ども達と一緒に考へて見よう」「村の共同生活の望ましき進展の為に」「素地を今にして開拓しておき度い」これらは、この民俗学的観点からの郷土調査が、調査のための調査でなく、村のため、子ども達のその後の生活のためを志したものであることが熱く語られている。

続編の後半は、転任のため直接子ども達に話す機会が得られなくなってから配布された3号にあたる部分であり、竹内のコメントの量も増え、内容も次第に、考えさせようとするものから、竹内自身の考えを述べたものへと変わってきており、そこには、村の改革や将来についての考えが明らかにされている。

段々に衰へてきている今の講が、村に生まれ存して来た本当の事情を見きよめる事が何より今は大切な問題なのであります。調べの終わりにこれだけ書加へて置きます。

(続編 p.101)

これからの村では、「ゆい」はどうなるだらうか、又今の「ゆい」のよい所やよくない所等について自分の考を書いてごらん。

(続編 p.133)

今のやうな村の様子では普通の「ゆい」が段々行はれ憎くなって行くのは仕方がない事ではありますが、しかし村に臨時の郎職が少ない自分達の村のやうな山方の村では「ゆい」が必要でないことはありません。殊にまだまだ村中の暮向が略々同じであるこの村では「ゆい」を新しい時勢に合ふやうに改良利用して行く事が大切であり、又さうする事がさう困難ではないやうに思われます。しかし「ゆい」の将来はやがて皆の考へ方一つでどうともきまるところでもありますから、この位で筆をおきませう。(続編 p.135)

今の農村は非常に困難な時にさしあたって来て居り、農業の経営も普通に呑気に続けて行く事は許されません。大勢の力を合せて、経済の立て直しを計らねばならないといふ、村にとっては何より大切な時期なのです。それには、唯眼前の小さい損益ばかりを考へてゐては駄目です。村のやうすをありのままに見きよめた上に生まれてくるものでなければ、実際の効力はないものとなるでせう。労力の事等は最も農家には大切な事であるのに、今迄の村々の生活改善とか節儉規約などにもあまり見えず。又農会などの仕事にも大して考へられて居ないやうです。これは随分大きな手落ちではないでせうか。

今の皆は学校の仕事が第一で、村の事等へは関係がないのですが、かうして調べたことが土台となって、だんだんと村を見きよめる力が養はれて行ったら、その力こそやがては村をよくする源となる事は疑ないと思ひます。

(続編 p.141)

しかし、続編の序にも見えるとおおり、正編発行後この書は評判になったものの、そのほと

などは民俗調査としての注目であり、教育的観点からの評価は少なかった<sup>\*1</sup>。

#### 4. 2 「川島村小学校『郷土誌』実践についての考察

次に、この実践が子どもにもたらしたものという観点から、改めて竹内実践について考察を行いたい。

まず、問い（「課題」）のありかたについて、その特徴は以下の様に整理される。

①村の生活に対する指導者の知識の上に立ってすでに要点が絞られており、答えをある程度予想した上で、各戸における細部を問うものとしての問いである。それらはすべて児童が各家庭の状況から、迷わず具体的に答えられる形で問われている。綴方による報告もある。

「自由研究」は、テーマが指導者によって定められ、小さな問いの項目がないという形式のものである。自由研究の報告は綴方の形で行われている。

②問いの内容は、事実となって表れた現象面について答えることを求めるものである。理由・原因についての問いは含まれていない。

③大人の生活としての村についての問いであり、子どもの役割や参加に関する問いは含まれていない。（正編「第五部 子ども仲間の調べ」は子どもの部分だけを事象として取り出した形での調査である。）

---

\*1 この竹内実践について、先行研究では、どのように評価されているのか。

例えば北村和夫「昭和初期長野県下における郷土教育の実践—竹内利美の実践の検討を中心に—」（日本民俗学会『民俗学と学校教育』 名著出版 1989）は、竹内の民俗学研究における考え方をふまえ、川島小学校の実践を、社会学的観点を加味した民俗調査とし、実践の特徴として「民俗学調査としての体系性、記述の正確さ・客観性、研究対象の斬新性、全国比較による一般化などは必ずしも重視されず、あくまでも、児童の能力に即応した範囲に限定した」者である事を指摘している。またその教育的意義として「日本の民衆が作り上げてきたものを、次代をになう児童自身に期待を込めて伝えるための調査」「自己認識のための調査であり、将来へ向かう眼を養うための調査であった」など、高く評価している。

小国喜弘「「生活組織の発見—竹内利美の郷土教育」（『民俗学運動と学校教育 民族の発見とその国民化』東京大学出版会 2001）は、竹内の『郷土誌』が、民俗の多様性を子どもに印象づける特徴を持ち、「村の生活の本当の姿を見窮める力」を子どもに獲得させようとする構成になっており、またコメントによって「現在の生活機構の批判と改造」という「農村内部の要求」をいかに実現するかは子ども達自身の問題であることを竹内は訴えかけようとしていたとしている。しかし、国民教育と村の教育現象との対立を止揚したいという竹内の構想自体、ほとんど理解されず、また「川島村」という行政村に一体性をみようとする点で、村人の「生活伝承」を「日本人」の「民俗の伝統」と等置して見せたという意味で、「国民」の創出に間接的に寄与していたとしている。

④交際の範囲やあり方、食など個々の生活内容に関わる部分も、すべて村における生活の一事象としての扱いとなっている。火事などの事件についての、見舞いやその後の対応についても、村の決まりや習慣としてバラバラに扱われ、個々の場合による差が捨象されてゆく処理になっている。

次に冊子『郷土誌』の編纂の特徴については以下のように整理される。

①持ち寄った答えが、問い毎に村全体としての表や、数として処理されている。そのため各戸それぞれの営みや工夫としては見えにくくなっており、一事象としての扱いとなる。

②(番外)として添えられたコメントの多くは、調査の中では知り得ない古い話、他所の話などを付け加えるものが多い。

③綴方による報告も、現象面についてのみ取り上げて綴るものとなっており、テーマに関わらない内容や、個々人の思いは書かれていないことから、同じテーマであればほぼ内容が等しいものとなっている。掲載については、「類似のものでもなる可く省略せずに載せる」ということが方針とされている。理由は「児童に他と対比して、自分の見方の到らぬ点を自ら発見させ」るためとしている。これらの点から見方について、徹底した指導が行われていると思われる。

上のような実践としての問い(「課題」)の特徴が、子どもにもたらすものについて考えてみたい。

まず問いのあり方については、子どもによる調査と言いながら、いわばアンケート的な調査であり、子どもは調査の要員ではあるが主体であるとは言えない。川島小のような農村においては特に、子どもは相応の労働を担っている場合が多く、綴方などには、子どもの労働場面が描かれたものも掲載されているが、問いの項目では村の生活が大人のものとしてとらえられ、調査項目から見える児童の立場は、傍観的な観察者となっている。「今の皆は学校の仕事が第一で、村の事等へは関係がないのですが、かうして調べたことが土台となって、だんだんと村を見きはめる力が養はれて行ったら、その力こそやがては村をよくする源となる事は疑ないと思ひます。」という言葉にも、今の調査が将来のための学習であるとして位置づけられていることが明らかである。

また、この調査の最も特徴的な点は、生活を、全て実体化した現象として捉える点である。綴方作品からも、現象部分に着目し、それを記すことが強く指導されていることが見てとれる。それらの現象の一つ一つをもたらししているのは、当然個々の人々の家族への思いや、生活の厳しさであり、その状況下でのそれぞれ精一杯の努力の中で、結果、各戸に類似の現象として表れている。つまりその中の小さな差異の中に、生活者の個としての工夫や願いがある。子ども達は、調査にあたることで、そのことを感じる事が出来たと思われ、また「児童が自分で調査することに重きを置いた」とすることから、そこにも竹内の意図があったかと思われる。ただし、『郷土誌』においては、彼等の調査内容は、項目毎に村全体に於ける一事象として統合比較されることによって、個の願いからもたらされたはずの現象が、実体のない「村の願い」として組織されている。竹内が意図した村の生活を全体から捉える視点とは、生活の個々の努力が、結局全体の中では小さな差異でしか無いものとして回収されていることになり、子どもが実際に自分の家族について調査に当たっただけに、子どもの認識に及ぼす影響も大きいと思われる。『郷土誌』の編集のあり

かたによって、竹内が児童に行かせた調査は、個々の生活を、民俗として捉える民俗学の立場から、統合可能な部品として切り取る事となったと言える。

また、子ども達のお祭りである天神様のことを書いた綴方からは、それが子どものための大きな教育力を持った行事であり、大人達も十分それを知って行われていたことがうかがわれる。そこでは子どもも村の一員としてある。人々の願いや必要の中で行われている生活のありかたに、学校が関わってゆくことは、人々の要求としてはもともとは存在しない。竹内の調査は、彼の意図に関わらず、これまで学校的な知のありかたからは見えなかった知の存在に新たに目を向けた学校が、その権力的な立場から子どもを使うことで、生活の微妙な部分にも入り込み、強制的にそれを蒐集してゆくものとしてあったともいえる。

問いの設定は、その時点で認識の土台設定である。同様の問いを繰り返し行い、特に体験的な調査として答えを求めさせることは、子どもに認識のあり方の一つのひな型を形成することになる。その意味で竹内の調査は、民俗学が見つけた観点から、現象として生活を見ること、村という視点で見ることを子どもにもたらしめている。

正編の序には、生活の実態に目を向けることの必要性が以下のように述べられている。

正しい村の進展は生活の伝承に対する正当な認識の上のみ所期されるものであり、そしてかゝる正しい認識はあらゆる面を持つ複雑な生活事象の実体を透して、その根幹をなす村の生活組織に対する深き洞察に迄到達する事によってのみ可能であらう。

(正編序 p.1)

ここには、もともとの竹内の願いが、村にあり個になかったことが表れている。彼の民俗学は、内容として民俗を扱いながら、全体における個という認識の方向性を持つものであり、そのことが彼の実践を形づくっていたといえる。

## 5. 考察 峰地の「課題」

再び、峰地が「課題」によって子ども達に見せようとしていた郷土教育における「生活」とは何だったのかという問いに戻る。

峰地の課題は、彼が述べているとおり、興味を持って見るという体験を課題によって作り出そうとするものである。また課題は、身の回りにありながら、今まで見えていなかったものを見出す観点の提供でもある。また、見出した題材を、様々な角度から検討するその観点の提供でもある。上田によって「素材を投げ出したまま」とされた峰地の郷土教育における綴方は、そのような峰地の目標のありかたからもたらされている。

上田が求めたのは、とりあげた題材について調べることによって見えてきた経緯を、ひとまとまりの道筋として示した、広義の文芸作品としての「調べる綴方」である。ある題材について、何かを意図して、方法的に考察を深めることを学ぶことは重要である。上田は「調べる」の意味をそこに置き、綴り方にその学習としての可能性を見ていた。

一方、峰地の課題からは、題材を見出すこと、興味を持って見ることそのものを学ぶことを目指していたことがうかがわれる。峰地は郷土教育に於ても、目的的に調べてゆく方

法の体得や、その結果である作品としての完成を目標とはしていなかった。彼が目指したのは、身の回りに題材を見出し、様々な観点から観察考察し、その題材に対する自分なりの考えを持つことであった。峰地が目指したのは、自分の問題を見つけ出すことや、題材を取り上げる観点の形成にあり、上田が目指した以前の段階であるといえる。

上田の「調べる綴方」も、最終的には、子どもが、真に自分自身の問題について行うことに意義があるものである。峰地の関心は、自分自身の問題を見つけ出すために必要な、自分自身で見ることそのものにあつたと言える。

実践を始めてまもない当初より、峰地にとって自由選題とは、子どもの主体性確保のために、子どもに認識の観点を全く提供せず、子ども自身の努力によって個々にそれを獲得するのを待つ実践である。それに対して、峰地の実践が目指していたのは、一貫して身の回りに題材を見出すための援助であった。

その上で彼が郷土教育として新たに目指したのは、まず様々なものに様々な観点から目を向けることであり、そのこと自体が郷土教育としてあつたのである。『原理と実際』に社会的、経済的、民俗学的、自然科学的といった様々な立場からの郷土調査を掲載した態度にも一貫して新たな観点の提供という立場が見える。

竹内利美は、竹内自身の関心から民俗学の研究をその立場とし、課題によって児童の眼を民俗学に向ける実践を行ったが、その課題は実際には子ども自身が見出すものとしての民俗学でなく、教師が先に見出したものを見せるための課題であり、且つ、全体的な視野に立って民俗を統計・総合的に見ることを目的とし、またそのような視線を身につけることを目的とした課題であった。

峰地の郷土教育は、ただ周囲を見ることそのものである。その周囲が、多様で複雑な「郷土」である。その時、その「郷土」から見出すべき何かも、多様であるべき観点も、既にあるものでなく、見る者自身が作り出すことを目指そうとした実践が、峰地の郷土教育であつたと考える。彼の郷土教育はまさしく、『新郷土教育の原理と実際』の序に言う、「概念なき認識」をめざす実践であつた。

峰地は、『新郷土教育の原理と実際』の時点から、全教育の「郷土化」を主張してきた。その主張は、郷土教育連盟<sup>\*1</sup>が「郷土教材選択」や「郷土科の特設」を主張するなどの、当時の郷土教育の趨勢<sup>\*2</sup>とは異なる主張である。

これまでに、峰地の郷土教育の理論に於て、郷土は、生活であり、教育であり、その意味で郷土教育は「生活学習」の展開形であることについて確認した。つまり峰地の郷土教育は教育の全体系としてあるものであり、郷土に於てよき生活を目指して営為されるものである。峰地が郷土教育において、「郷土科特設」でなく、既存教科の郷土化を主張したのもその観点から納得される。

### 1. 読方実践

では、峰地がこだわった「郷土化」とは、具体的にはどのようなものであったのだろうか。それについて確かめるために、ここでは、読方実践を見てゆくこととした。読方実践を取り上げるのは、読方は、いわゆる郷土に関わる内容の教材を扱うのでなければ、例えばそれは、体験や調査などの要素を含まず、教室で一斉に同じ教材を読むことが中心となる教科である。その意味で、峰地が郷土教育の方法原理とした、「生活原理即方法」「過程そのものを教育する」「興味と課題」「行動による学習法」「当面する社会的方法」のいずれについても、それを行いにくい教科である。特に国語科教育は、峰地が当初よりよって立つところの教科であり、全教育の郷土化を主張する峰地において、その読方の実践が如何に行われているのかを見ることによって、峰地のいう郷土化とは何だったのかを一層はっきりさせることができると考えたからである。その観点から読方実践を見ることによって、何が峰地の郷土教育であったのかについてを明らかにしたい考える。

峰地の郷土教育に関する初めての、また中心的著作である『新郷土教育の原理と実際』に、読方科の郷土教育実践として紹介されたものは、以下の3教材である。

---

\*1 尾高豊作と小田内通敏を中心として創設された、民間の郷土教育推進団体である。峰地も連盟創設当初より、重要なメンバーとして参加していた。

\*2 当時の郷土科特設をめぐる論議のおもなものは、以下のとおりである。

・1931.12 第二回 郷土教育研究協議会(於 浅草富士小) 赤井米吉による提案「郷土教育教材選択の基準」が採択、決議され、その場の討論の中で、郷土教育の究極の目的が「新しき社会の建設」であることの確認。「各教科の郷土化」ではものたりないとして、付帯決議として「郷土教育実施方法として郷土化の特設を要望す。」

・1932.8 文部省主催 郷土教育研究協議会第2日 「郷土科特設の可否」をめぐる論議

- ・四方（尋常小学国語読本 卷三 十五）
- ・用水池（尋常小学国語読本 卷五 十九）
- ・白馬岳（尋常小学国語読本 卷九 第二十）

これらは、いわゆる社会科的内容の教材であり、実践例は示されていない。補助教材として、学校中心の四方、鳥取県の用水池、大山などの身近な例をとりあげた文章などを用いることが説明として添えられている。それは、読方科の教材を地理・歴史的な観点からとりあげ、あわせて郷土に即した補助教材を読むことによって郷土の知識を得させることを、郷土化としているかと思わせるものである。

しかし、その一年後に出版され、内容的にも重複箇所が多い『各学年各教科新郷土教育の実践』の具体的実践例をみると、峰地の、読方教育における郷土的取扱の要点が別のところにあることが分かる。

『各学年各教科新郷土教育の実践』に新郷土教育・郷土的取扱としてとりあげられ、実践例が述べられているのは以下の3教材<sup>1)</sup>である。

#### A 低学年の新郷土教育

- ・カタツムリ（尋常小学国語読本卷一 二十一頁）
- ・四方（尋常小学国語読本卷三 十五）

#### B 中学年の郷土的取扱

- ・くりから谷（小学国語読本 尋六 七課）

読方教材の中には、修身的内容のものほかに、地理的・歴史的な内容のものが多く、いわゆる郷土教育として取り上げやすい教材は多いが、例えばこの「カタツムリ」「くりから谷」はそうではない。ここでは、いわゆる郷土的要素のない教材を用いたものとして「カタツムリ」実践<sup>2)</sup>と「くりから谷」実践<sup>3)</sup>をとりあげ、その共通点をあげながら、峰地実践の「郷土化」の特徴について考えることとする。

あらかじめ述べておくと、峰地は『新教育と国定教科書』において「教科書の要求」<sup>4)</sup>や、「教科書のみ狭い世界に子どもを蟄居させて置くこと」<sup>5)</sup>など、教科書の内容から出発し、教科書の内容に縛られた学習をしいることを強く否定している。ただしそこでは同時に、国定教科書も、子どもを取り巻く環境として、街頭・野外・図書室・旅行などと

\*1 他に高学年教材「火と人」があげられているが、これには具体的実践例はない。

\*2 峰地光重『各学年各教科郷土教育の実践』（昭和6年 1931 人文書房）（『著作集8』p.247）

\*3 峰地光重『各学年各教科郷土教育の実践』（昭和6年 1931 人文書房）（『著作集8』p.299）

\*4 峰地光重『新教育と国定教科書』大正15年 1926 聚芳閣（『著作集4』p.135）

\*5 峰地光重『新教育と国定教科書』大正15年 1926 聚芳閣（『著作集4』p.102）

続いてあげるうちの一つであり、「有力の環境」\*1として位置づけられている。これは池袋児童の村小学校在任中に出版されたのものではあるが、その峰地が郷土教育に至っては翻って、国定教科書を学習内容の前提としたとは考えにくい。ここに挙げられた読方の郷土化の例も、郷土教育の実践例として、一つの環境としての国定教科書の教材としての採用であると考ええる。

### 1. 1 「カタツムリ」実践

先ず初めに、教材「カタツムリ」の実践を見てみることにする。教材本文と、『各学年各教科郷土教育の実践』掲載の実践は以下の通りである。

『尋常小学国語読本』巻一 二十一頁 本文

デンデン  
ムシムシ  
カタツムリ、  
ツノダセ、  
ヤリダセ、  
メダマダセ。

本文は縦書き、  
挿絵あり

以下『各学年各教科新郷土教育の実践』p.247より

カタツムリ（尋常小学国語読本 巻一 二十一頁）

△大体よめたら、「何のことが書いてありますか。」と発問し、デンデンムシのことが中心思想になってゐることを知らしめる。

そしてデンデンムシを直観せしめるがよい。もし直観させることがむづかしいのであったら、過去の直観を想起させるのもいい。

直観させることが出来たら、角を出すところ、それにふれて角を引っ込めるところなど、実際に細かく観察させたい。

「やあ、角を出した」「やあ、引っ込めた」「やあ又出した、だした」など子どもはよろこんで会話するであろう。その時教師の方へ注意を転換させて次のようなことを話す。

「太郎さんと次郎さんとが、或日ふと、かたつむりを見つけたのです。蝸牛はよく角を伸ばしてゐました。それで、太郎さんがちょっと指で、その角の先きにふれると、蝸牛が急にその角をひっこめてしまった。しばらくすると、蝸牛は又角を出し初めた。何遍もする中に、蝸牛はなかなか角を出さなくなった。そこで二人はいらだって

デンデン

\*1 峰地光重『新教育と国定教科書』大正15年1926 聚芳閣（『著作集4』p.130）

ムシムシ  
カタツムリ、  
ツノ ダセ、  
ヤリ ダセ、  
アタマ ダセ。

と歌ったのです。

といふやうにこの歌の背景を作ってやりたい。

△「さあ、もう一度、太郎さんや、次郎さんの気持ちになって歌って下さい。」と云って歌はせて見る。そして何回かよんである中に面白みを感じたところ。重韻法、脚韻法などについて考察させてみるのである。

△教材と離れてこの地方の蝸牛の方言や童謡など云わせて見る。倉吉地方では次の如きものがある。

方言

一、デンデンムシ 二、マアメ 三、カタツムリ

又童謡には

マアメ マアメ 角出せ 槍出せ にしても やあても くわーれんだ

×

デーン デーン虫々 雨も風も吹かんぞ デンデンデンの虫 出たりはいたり しやあらん △蝸牛の生活と人間の生活と比較させて見る。

1 殻は人間の家

2 雨が降るとよこんで出る。人間は雨が降ると、家の中に入る。

その他、蝸牛の生活について話させて見る。冬はどうしてゐるか。卵はどこに生むか、などについて。

△殻の巻き方について

当地さんの蝸牛は、皆右巻のもので、左巻のものは見当たらない。「左巻きまいまい」の限界は北は陸奥、北西は佐渡、越後である。最近左巻を京都府大原で発見した。西漸するらしい。もし左巻のものを当地で発見したら、新発見であることを知らせたい。

△右巻は殻が「の」の字形になってゐるもので、左巻はその反対である。左巻と右巻について、見方も教へたい。

-----  
\*注 以上は実践の後半部分の抜粋である。前半部には、原拠の研究、叙情詩としての位置づけ、読ませること、律調、構成、表記と発音について、述べられている。

### 「カタツムリ」実践についての考察

この教材は、まだ文字に慣れない一年生の教材であり、文字を正しく書くこと・正しく読むことが当面の目標とされるものである。上記実践では、それ以外に以下の取り組みがなされている。

#### ①「カタツムリの直観」

- ②「太郎さんと次郎さんの話をすること」
- ③「カタツムリに関する、倉吉地方の方言や童謡を取り上げること」
- ④「人間との比較」
- ⑤「蝸牛の観察」

②は、教材文が、ある場面で用いられた生きた言葉として感じられる状況作りである。これによって教材文は、ただ読みを覚えるだけの文例ではなくなる。このことは、言葉と接する態度の形成という点から重要である。

③は、方言や地方の童謡を扱うといった、いわゆる郷土教育的な取り上げ方であるといえる。

④人間の生活との比較、⑤殻の巻き方。これらはカタツムリの観察への動機付けであり、この課題によって、一層カタツムリについてよく見、深く考えることになると思われる。

## 1. 2 「くりから谷」実践

次に「くりから谷」実践についての考察を行う。

以下がその本文と、『各学年各教科郷土教育の実践』に紹介された実践である。

『尋常小学国語読本』六巻 六課「くりから谷」 本文<sup>\*1</sup>

### 第六 くりから谷

木曾義仲が都へせめ上ると聞いて、平家はあわてて討手をさしむけました。大將は平維盛<sup>たひらのこれもり</sup>で、十万騎を引きつれて、越中<sup>みつちゆう</sup>の国の礪波山<sup>となみ</sup>にちんを取りました。義仲は五万

騎を引きつれて、これもおなじく礪波山のふもとにちんを取りました。

両方からおしよせて、ちんの間がわづか三町ばかりになりました。

其の夜のことで、義仲はひそかにみ方の者を敵の後ろへまはらせて、両方から一度にどつどときのこゑをあげさせました。

不意を討たれた平家方は、上を下への大さわぎ、弓を取ったものは矢を取らず、矢を取った者は弓をとらず、人の馬には自分が乗り、自分の馬には人が乗り、後向きに乗る者もあれば、一匹の馬に二人乗る者もあります。暗さは暗し、道はなし、平家方はにげ場がなくて、後ろのくりから谷へ、なだれをうつつて落ちました。

親が落ちれば其の子も落ち、弟が落ちれば兄も落ち、馬の上には人、人の上には馬、かさなりかさなつて、ずみぶん深いくりから谷が、平家の人馬で埋まりました。

\*1 峰地の記載には「くりから谷（小学国語読本尋六、七課）」とあるが、掲載書の発行年から、国定Ⅲ期（大正7～昭和7）の「尋常小学国語読本」六巻 六課「くりから谷」（口語文のもの）であると考えられる。また、「尋六」は「巻六」の誤りで、学習する学年は尋三にあたる。

大將維盛は命からがら加賀の国へにげました。

・『各学年各教科新郷土教育の実践』（昭和六年五月発行）<sup>\*1</sup> に記載されたこの教材に関する実践は以下のとおりである。

-----  
くりから谷（小学国語読本尋六、七課）

△「くりから谷」の郷土的取扱

「くりから谷」と我が鳥取県とは地理的にも歴史的にも関係のない教材である。

ではこれを郷土化するには、いかにするのであるか。

私は源平の合戦とくりから谷とを結合すること。教材にあらはれた事柄の経過を提示すること。くりから谷の合戦の事実を、各自児童の仕事として生活化することより他にないと考へる。

この見地に立って本教材の郷土的取扱を書いてみる。

△教材の前提説話

俱利伽羅谷の合戦のあったのが嘉永二年の五月十一日の夜。もう数年といふもの、平家の威令は地に落ちてみた。この年の二月、宗盛が上表して、兵乱を慎みたいとの由を申し上げた。

（続く）

△俱利伽羅落（平家物語巻七）

去程に源平両方陣を合す。陣のあはひ僅三町許に寄合たり。（続く）

△子供の仕事

- 1 どこで誰と誰とたたかったのですか、地図でよく調べなさい。
- 2 なぜ平家方はあんなに負けたのですか。
- 3 どこが一番面白いのですか。
- 4 どこが一番面白い書きぶりですか。
- 5 「人の上には馬、馬の上には人」といふ風に何故なつたのでせうか。

-----  
「くりから谷」実践についての考察

上記には以下の3点が「郷土的取扱」としてあげられている。

- ①「源平の合戦とくりから谷とを結合すること」
- ②「教材にあらはれた事柄の経過を提示すること」
- ③「くりから谷の合戦の事実を、各自児童の仕事として生活化すること」

これらが、どういう意味で「郷土化する」ことになるのだろうか。

まず、実際の指導内容を上記3点に照らしながら見てみることにする。

△教材の前提説話について これは①「源平の合戦とくりから谷とを結合すること」の実

-----  
<sup>\*1</sup> 峰地光重『各学年各教科新郷土教育の実践』（昭和6年 1931 人文書房（『著作集8』p.299）

源としてあると思われる。少々内容的に難しくとも、補助教材を用いることによって、「くりから谷」の合戦が、歴史の流れの中に位置付き、必然的に生じたものとして理解されることになる。

△倶利伽羅落（平家物語巻七）ちょうど教科書の記述に当たる部分であるが、教科書よりかなり詳細である。これによって、なぜ平家方が谷へ次々落ちてゆくことになったのかが無理なく理解される。これは②「教材にあらはれた事柄の経過を提示すること」の実際としてある。

#### △子供の仕事

「1 どこでたたかったのですか」は、上記の①「源平の合戦とくりから谷とを結合すること」を目的としており、源平の戦い全体の中に、くりから谷を位置づけるための問いである。また、地図を見る作業は、地理的学習の意味もあるが、距離や規模などを感じさせるといふ効果もある。

「2 なぜ平家方はあんなに負けたのですか」は、③「くりから谷の合戦の事実を、各自児童の仕事として生活化する」にあたる作業ではないか。ただ合戦の場面を理解するのではなく、その状況下にある人の心理に踏み込み、その心理がもたらした行動として、「くりから谷」の場面をとらえさせようとしている。

「3 どこが一番面白いのですか」は、内容について問い、あわせて子供個人の感想を問おうとしていることが、「4 どこが一番面白い書きぶりですか」の問いがあることによって明らかになっている。

4の、書きぶりについて問うことは表現に眼を向けさせ、表現によって面白さが感じられることに眼を向けさせるものでもある。

「5 「人の上には馬、馬の上には人」といふ風に何故なったのでせうか」は、③「くりから谷の合戦の事実を、各自児童の仕事として生活化する」にあたる。「くりから谷」を実際の地形として具体的に思い浮かべ、その地形を利用した計略の巧みさ、谷に落ちてゆくほか無かった平家の武者たちの様子を具体的に思い浮かべるところまで求めている。

次に、現在では、このような内容に関する問いを行って読み深めてゆく実践は、現在ではよく見られるものであるので、当時の他の実践と比較を行い、峰地実践の特徴として確かめたいと考えたが、「くりから谷」の実践については見つからなかった。そこで、教師用書の指導内容と比較することとした。

「くりから谷」は、その後以下の教科書にも採録されているが、文語の入門教材としてであり、位置づけはやや異なっている。本文は、語尾や細かい言い回しの変更以外は、ほぼ口語文の「くりから谷」と同じである。指導書の実践例を見ることが出来たのは以下の2書である。

①国定Ⅳ期「小学国語読本」八巻六課（文語文）

②国定Ⅴ期「初等科国語」四巻六課（文語文）

① 国定Ⅳ期「小学国語読本」八巻六課（文語文）とその指導書（『岩波講座 国語教育 小学国語読本総合研究 巻八（第二冊）』 岩波書店 1936-37 p.63）より

指導書「総説」では、口語のものとほぼ同じであることに触れた上で、此の教材の魅力

をその階調にあるとし、「指導」の部分では、素読をその中心とすべきことが述べられる。

「具体的な指導の例」としては、素読・暗唱以外には「感想を聞く」「主題を求める 構想を見る」がある。補説として「平家物語」「源平盛衰記」より一文ずつ読むことが示されている。

②国定Ⅴ期「初等科国語」四巻六課（文語文）とその教師用書（『初等科国語四 教師用』文部省 東京書籍 昭和17年』p.60）より

背景についての補足説明は、当時源平二氏が東西に別れて相争ったこと、木曾義仲は源氏であること、当時の都は京都にあったこと、両軍の大將と軍勢、越中の国砺波山の位置についての補足が必要であるとしている。具体的指導は、素読・暗唱のほかに、「話すこと」として「文章・挿画を中心として、両軍の陣地、義仲の奇計、平家の軍が、くりから谷に落ち入るさま等について話合いをさせる」がある。

教師用資料においては、多く、その言葉のリズムを味あわせること、古文への導入教材として古語的表現に慣れることに焦点化され、実践方法として紹介されているのは、「繰り返し音読する」「事実を理解する」こと、また段落ごとに状況が展開する構成を味あわせようとしている。

参考として、大正16年5月発行の峰地光重『新教育と国定教科書』「第七章 小学国語読本の研究」において、この口語文教材「くりから谷」について、以下のように述べている。

#### 第六 くりから谷

こんなあわたゞしい文章は口語の常体で書いてはどんなものか、口語の常体は何年からでなくてはむづかしいといったやうな外部の制約に縛られない方がいい。前にもかう云ひたい材料があった。

いい材料ではある。

（『新教育と国定教科書』p.322）

ここで峰地が言うように、常体でなくなれば、その本文は、ますます文語と差の無いものとなる。「いい材料」とする理由ははっきりしないが、それが文語か口語かによる違いではないことが分かる。文語であったとしても実践内容は大きく変化していたとは思われない。

### 1. 3 読方実践についての考察

「カタツムリ」実践例中の③は、方言や地方の童謡を扱うといった、いわゆる郷土教育的な取り組みであり、『各学年各教科郷土教育の実践』の、「各科教材の郷土的構成の実

際」にも、国語科の郷土化の例として部分的にとりあげられている<sup>1)</sup>。しかしここで取り上げた読方としての実践全体を見ると、そこでの取り上げ方の印象とはちがって、この部分が「カタツムリ」実践の中心であるとは言えない。初期の文字学習教材としての学習にあたって、この実践では、むしろ教材文を状況の中で生きた言葉とし、またカタツムリそのものに目を向けさせとする意図がうかがわれる。言葉の学習を、文字習得や単なる言葉の学習だけの取扱でなく、言葉を生きたものとし、教材からカタツムリを存在として実感させ、子どもそれぞれにおける認識として得させることを目指していると思われる。実践では、方言や地方の童謡として扱うことよりも、実感と各自の認識の形成がより重視され、それを「郷土化」の内容としていることがわかる。

「くりから谷」実践もまた、上記の確認から、教材の内容を、かなり具体的に想像し、実感できることを目指そうとした取り組みであることが明らかである。小学生には難度の高い前提説話、「平家物語」本文に触れさせているのも、その手間を掛けても、「くりから谷」の合戦の背景としての状況や地理的なつながりを認識させようとしている意図が見える。また、「各自児童の仕事」とされた1～5の設問は、すでにある答をいわせようとする設問でなく、2は平家方、5は源氏方の立場に立って状況を考えさせるものであり、子ども達が自分であればどうしたか、と考えることに至る設問である。当時このように児童に考えさせること自体を目的とした設問のありかたが稀であることは、その後の指導書における同教材の指導例からうかがえる。

ここで峰地の言う「郷土的取扱」①～③は、「各自児童の」とあるとおり、子ども達それぞれが、書かれた内容を実感することによって、「くりから谷」を自分にかかわる出来事として、それぞれに「くりから谷」についての認識を持つことを求めることであったと考えられる。

郷土と特に関わりのない読方教材の実践である「カタツムリ」「くりから谷」の実践の考察から、その共通点として、峰地が、実感と子どもにそれぞれの認識をもたせることを「郷土的取扱」としていたことが知れる。「カタツムリ」「くりから谷」がここでとりあげられたのは、彼の主張する「教材の深化」によって教科書を活かすこと<sup>2)</sup>と、それぞれに認識を形成するという意味での郷土的取扱が一致した、納得できる実践であったためではないかと考えられる。

上述読方実践に見られる、実感化や認識の形成への焦点化は、他の教科の郷土学習においても同様に見られるものである。

たとえば、地理における「台湾地方・産業」の実践について見てみる。台湾は子ども達の住む鳥取から遠く離れた土地であるが、台湾についての学習は、郷土教育としてどう実

---

\*1 峰地光重『各学年各教科郷土教育の実践』(昭和6年 1931 人文書房) (『著作集8』p.53)

\*2 峰地光重『新教育と国定教科書』大正15年 1926 聚芳閣 (『著作集4』p.164)

賤されているのだろうか。「一、気候との関係」の実践例では、台南と倉吉町との緯度と気温の比較表を示した後、次のような説明を行う。

「台湾地方・産業」（尋常小学地理書 卷二 第三）

右の様に気温が一般に高く、四季の区別が我が倉吉のやうにはっきりしてゐない。一番寒い時期でも袷を用ひる位で、今年なんか特に暖かかった関係か一月すでに彼岸桜が満開であつたといふことである。 (『各教科各学年新郷土教育の実践』p.372)

風は季節によって異なるが夏は南風、冬は北風が多く、夏秋の候暴風が襲来することがある。この頃が我が地方でもよく吹く二百十日、二百二十日頃の台風である。

(『各教科各学年新郷土教育の実践』 p.372)

ここには、台湾の気候について説明するだけでなく、鳥取県や倉吉町の数値との比較を行うこと、また数値として示して比較するだけでなく、「袷を用ゐる」「彼岸桜」「台風」など、その気候が児童の生活と関連づけられた実感として感ぜられるような説明の工夫が見られる。このあとに続く、米作について述べた部分も同様である。ここでは台湾と倉吉の苗代・田植え・収穫の時期の比較を行ったのち、以下のように説明する。

「泥の中をいざって行くや田草取」の句にあるやう四つん這いになって取って行く。白鷺が群れをなして青田の中に下り立つ。又頭だけ白いペタコも見える。南方高雄・屏東辺では女たちが片手に傘をさし、片手には杖を持って立ってゐる。何かと思へば、ソロソロと足の指だけで田草を取ってゐるのだ。「泥の中を日傘さし行く田草とり」などといつても、内地ではとても説明なしには判らない光景だ。水稻の他に陸稲もあり、台湾米は我が倉吉町の米屋にもたくさん来て居る。

(『各教科各学年新郷土教育の実践』 p.374)

ここにも農作業の時期を日付によって倉吉町と比較するだけでなく、白鷺などの鳥のことや、日傘をさして草を取る様など、情景として目に浮かぶ様に、また台湾米が倉吉にも来ており、子供達の生活との関連があることへの言及など、工夫が見られる。

また、地理における「風」（高等小学校地理書 卷二 第五）の学習について述べた部分には、以下の様な記述がある。

#### 一、柳の木を倒す

昭和五年七月十八日夜台風が当地を襲来した。同日の学校日誌には

朝来南風強く砂塵を飛ばす

一句がのせられてゐる。十九日朝登校して見ると学校前の柳の木が倒れ、果樹園の梨がたくさん落果してゐた。私はその日の朝礼に、風速二十米はあつたらうと話した。かうした機会は、教材として活用したい。

(『各教科各学年新郷土教育の実践』 p.379)

峰地はこれに続けて、予定を変えて風の階級についての授業を行ったとしている。ここには、子供が興味を持ち、風を風として実感できる機会を捉えて、授業を行おうとする態度が見られると言える。

歴史や遠方の地理などの学習においても、実感化や認識の形成が目指されており、直接いわゆる郷土と関わりがない教科の「郷土化」の実際として、児童に実感や個々の認識をもたせることがあったと言える。

## 2. 「郷土化」とは何か

実践において、実感や児童個々における認識の形成を「郷土化」として行っていたということをふまえ、あらためて峰地の「郷土化」について考えてみたい。

以下は、『新郷土教育原理と実際』「郷土の自然科学的研究」について、一般自然科学研究と郷土の自然科学研究の違いについて述べた部分である。これと同じ内容が『郷土教育と実践的綴方』（昭和七年 1932 郷土社）の自然観察について述べた部分により詳しく取り上げられているので、両方見てみることにする。

例へば一般自然科学研究に於いては「鱒は十月下旬より河に産卵のため遡上す」といふやうな表現をなすとせば、郷土の自然科学研究にありては、「鱒の遡上は秋ぐみの赤く色づく頃」といふ風に一層具体的に、一層郷土的になるわけである。

（『新郷土教育原理と実際』p.243）

或る漁夫の「鮭」についての話

「——鮭の上るのは毎年秋ぐみの実の赤くなる頃で、何月何日といふ暦は、ちっともあてになりませんや、一ばん木や草が正直に、鮭の上ってくる時期を知らせてくれませう。それで秋ぐみの色づく頃を見て川へ下りるんです。第一鮭といふ奴は、自分の生まれ故郷にかへって来るもので——去年の十一月から十二月にかけて、四十日ばかりかゝって、かへった奴が戻ってくる。もう其の頃は鮭は二尺ばかりになってゐるんです。そいつが次々に上ってくるのですからステキですよ。（後略）

（『郷土教育と実践的綴方』p.39）

上記引用の下のものは、本文では自然観察が生活技術として生かされている例として示された部分である。次に、上の漁夫の話の直前に置かれた自然観察についての記述が、自然観察の綴方と一般自然研究との区別について述べられたもので、この鮭の話ともつながるものである。その部分を以下に示す。

自然観察の綴方が一般自然科学的研究と異なるところは、何処までも特殊の形態としての事実そのものとして記録することである。一般自然科学的研究にありては、一般原理を中心としての演繹的記述の形態をとるが、これはむしろ特殊の事実から出発して、帰納的

形態をとるのである。このことは子供の時期が安易な結論を急ぐよりも、精密な観察による帰納を迎ることが賢明なる道であり、又文学そのものゝ立場からもかく考へられるのである。

(『郷土教育と実践的綴方』p.39)

ここでは「特殊形態としての事実そのものとして記録すること」が、郷土教育としての自然観察の綴方であるとされている。一般自然科学は「一般原理を中心とした演繹的」なものであり、郷土教育では「特殊的事実から出発して帰納的形態をとる」ものとされている。峰地の郷土教育において一般自然科学研究と郷土教育の自然観察を区別するものは、演繹的であるか、帰納的であるかという思考の方向性に置かれているのである。

上の引用部を含む『郷土教育と実践的綴方』において峰地は、綴方について「題材主義」を提唱している。そこで主張する「生命システムの綴方」の内容は、主観を投影した客観主義の綴方であり、「物心一元の境地」「存在は存在として意義がある」など、『文化中心綴方新教授法』に述べられているものとほぼ同じ内容である。綴方の内容は、郷土教育的見地から、より「存在重視の綴方になりきること」が必要であるという。それが「題材主義」である。

何れにしてもそれが題材として、或は客観的存在として認識される限りに於ては、冷静なる観照的態度を必要とするのである。だから客観重視の題材主義にありては、当然の帰結として、それが科学主義になることをまぬかれない。

科学主義綴方とは観照的態度の綴方のことである。科学主義の綴方とは、正確なる認識を目的とする綴方のことである。科学主義の綴方とは、安価な自己陶醉や、低級な感傷を排撃する綴方のことである。

(『郷土教育と実践的綴方』p.22)

ここに見られるように、題材主義の綴方の実際は、前節で確認した、体験と実感による「正確な認識」としての「科学的」という意味における「科学主義綴方」、「客観主義綴方」である。峰地の郷土教育的見地からの綴方においては、「特殊的事実から出発して帰納的形態」をとりながら、同時に「科学的」「客観的」が存在しているのである。

ところで、綴方はもともと表現的行為であるので、特殊的事実から出発する「帰納的」思考の方向をとりやすい。しかし、読方教育や遠方についての地理学習では、先に主題や法則性があるものとして学習内容を捉えるのが一般的である。それにもかかわらず、読方教材や地理の学習内容を、すでに出来上がったものとして受動的に「理解する」ものでなく、児童自身が個々としてそれらに出会い、各々にそれについての認識形成をすべき題材として実践を構成することが、上に見た「郷土化」の内実であった。

「収得」としての学習においても、児童が学習内容を題材として実感し、個々に認識するものとして構成する実践内容によって、特殊的事実から出発する「帰納的形態」をとることが峰地郷土教育における「郷土化」であったと言える。

### 3. まとめ

読方実践では、郷土と特に関わりのない読方教材の実践である「カタツムリ」「くりから谷」の実践の考察から、その共通点として、峰地が、実感と子どもにそれぞれの認識をもたせることを「郷土的取扱」としていたことが知れる。また地理の実践からも、同じく実感と子どもにそれぞれの認識をもたせることを目指しており、それが峰地の「郷土化」の内容であったと言える。

一方、峰地は、一般自然科学研究と郷土教育における自然観察との違いを、演繹的であるか、帰納的であるかという思考の方向性に置いている。その郷土教育の綴方として提唱した「題材主義」は、題材に対して、帰納的かつ「正確な認識」としての「科学的」「客観的」態度で臨むというものであった。

読方や地理などの「収得」学習に於ても、児童個々がそれらの学習内容に題材として出会い、「帰納的形態」をとることが「郷土化」であり、その実践内容として、実感を持って認識形成をすることを目指す実践があったと言える。

## 第7節 郷土教育実践（4） —「郷土室」実践—

「郷土室」実践について掲載されているのは、以下の2書である。

『新郷土教育の原理と実際』（昭和5年1930 12月 人文書房）

『上灘小学校の教育』（昭和7年 1932 東伯印刷所）

この2書を合わせてその実践の概要を描き出し、それについて考察を行うこととする。

### 1. 「郷土室」実践

上灘小学校で、昭和5年、郷土室を作るにあたって、陳列品を蒐集する目的で校長である峰地が保護者に出した『郷土教育資料』募集主意書の「主旨」の中には、以下のよう  
に書かれている。

それで敢えて高価なものを望まないであります。一枚の古切手でも、欠けた古皿でも、何でも結構でありますから左記要項によりご寄贈下さいませ。（傍点峰地）

（『新郷土教育の原理と実際』p.286）

この「主意書」には、「何でも結構」と書かれ、それも高価なものでなくとも良いとするなど、子ども（やその保護者）に普通に手に入るものを集めてくることを求めている。

その「主意書」の「主旨」のあとには、「郷土教育資料として蒐集したきものの一例」として、項目とその例が示されている。

一、倉吉町に関するもの 二、衣食住に関するもの 三、生産に関するもの 四、  
交通に関するもの ……(中略) …… 九、外国産のもの

ここに見るとおり収集品は、郷土に関するものというわけでもなく、文字通り「何でも」よいのである。

次に『新郷土教育の原理と実際』第九章「郷土室の建設」の記述を見る。そこには、資料の蒐集について、以下のような記述が見える。

郷土室を児童に作らせる

といふことである。教師が作ってやるのではない。金で買ってやるのでもない。すべて子供自身の知識と労働によって建設していく態度が必要である。

（『新郷土教育の原理と実際』p.257）

「何を集め得たか」ではなくして、「何を意図しているか」である。「如何に珍奇なものを陳列しえたか」ではなくして、「この資料をこゝに陳列するまでの教育課程如何」である。

（『新郷土教育の原理と実際』p.258）

資料蒐集上注意すべきことは、蒐集範囲が学校所在の町村といふ狭い範囲に限らぬことである。（『新郷土教育の原理と実際』 p.258）

ここでは、「郷土室」は児童が「子供自身の知識と労働によって建設していく」ものとされている。また、陳列の仕方についても、以下に見るように児童に任せるべきであるとしている。

教師の指導は最小限に止めて、差し支えない限り彼らの大胆な試行に委せたい。（p.259）

彼等の陳列法は意想外に出るかもしれないが、それは彼等の仲間にとって理解しやすい方法である。この室の来訪者に対して児童は決して弁解をしないのみならず、誇らしげに確信のある説明を下すことが出来るであらう。（p.259）

上の陳列法についての記述では、教師の指導による合理的陳列よりも、子どもの陳列法の方に意義をみている。陳列品についても同様に、子どもが陳列品を選ぶことに意義を見ていると思われる。

「何でもいい」ということは、上灘小学校に郷土室を設けるに当たっての留意点を述べた中にも、以下の様に述べられている。

資料は何でもいいと思った。外国のものでも、日本のものでも、新しいものでも、旧いものでも、何でもいいと思った。（中略） 勿論教科書と連絡して、蒐集といふやうな考ではないのであるから、何でもいい。教科書と連絡して作られた郷土室は教材を教へ込むための郷土室となるのだから、教授の上では便利かも知れない。しかし、郷土室には郷土室本来の使命がある筈だ。独自の立場で郷土室は成長していかなばならぬ。

（『新郷土教育の原理と実際』 p.283）

「勿論教科書と連絡して、蒐集といふやうな考ではない」というのは、展示品を見せることによって、所謂直観することによって教授の助けとすることが目的ではないという意味であろう。だからと言って「何でもいい」ということにはならない。

では「郷土室本来の使命」とは何だろうか。

峰地は、「郷土室」の陳列品として、何を陳列品とするかについての判断も児童にまかせている。ここには、それが陳列品としてふさわしいかどうかを決めるのは、教師でなく児童であるというきっぱりした態度が見える。

しかし、よい「郷土室」を作りたいと考えている教師にとって、児童に陳列品の選択を委ねることは、勇気のいる行為ではなからうか。郷土室の陳列品としてふさわしくないと思われる品を持参する児童は少なくないであろう。

峰地における「郷土室本来の使命」について考えるために、郷土教育連盟が昭和7年4

月に出した『郷土学習指導方案』<sup>\*1</sup>の中にも、「郷土室」についての項目があるので、その実践案と比較してみたい。

志垣寛によるものといわれるこの『方案』の「郷土室」は、これに1年以上先だって出された『新郷土教育の原理と実際』における峰地「郷土室」にかなり近い形のものとなっている。展示物についても児童自身による蒐集によるべきであるとしている。その中で、峰地「郷土室と」の相違点を探せば、以下の部分である。

麦が村に出るからとてせっかく青々とした麦を校外で見てみるのに、かれしなびた麦穂を郷土室にぶら下げた所で役に立たない。その麦がいかなる順序で作られ収穫され、加工され、買出されるか、その産額は年々どう発展してきたか、隣村、隣県外国との比較、等々の関渉を一目瞭然たらしむる工夫を加えて初めて、麦穂の陳列が生きてくる。例えば又、町村から下駄が出るとする。出来上がった下駄を二三足ガラス棚の中に陳べておいた所で役にたゝぬ。その下駄の材料たる桐畑、桐の伐採、それから下駄工場の状況、等々を一目に見うるやうに順次に写真や模型を並べ、更に出来上がったものは、どうなるかどこに売り出されるか、その産額は何程であるか等々、更に年々の産額の比較にまで及ぶべきである。

(『郷土学習指導方案』p.92)

ここには、展示の仕方についての細かい提案がある。ここでは、例に挙げられた麦や下駄が、その町村でのどのような場面を経て産物となるのかという過程、またそれらが産物としてどのようなものであるか、について、一目見るやうに展示すべきであるとされている。

これに対し峰地は、先に見たやうに、教師の指導による合理的陳列よりも、子どもの陳列法の方に意義をみていた。峰地の「郷土室」であれば、もし麦や下駄を持ち寄るものがあつたとして、それは、産物としての展示となるかどうか、また秩序ある展示となるかどうか、児童に任された形である。教師の価値判断でなく、「子供自身の知識と労働によって建設していく」郷土室は、郷土教育の方法原理としてあげた「過程そのものを教育する」のより徹底した形として考えることが出来る。

また、蒐集の範囲についても、「外国産のもの」を「蒐集したきもの」の項目に入れ、「蒐集範囲が学校所在の町村といふ狭い範囲に限らぬ」と述べているやうに、地域という意味でのいわゆる郷土には全くこだわっていない様子が見られる。ここに峰地の「郷土教育」における「郷土」が、象徴的な意味での「郷土」であり、限定的な地域を指すものではないことが表れている。峰地の「郷土教育」における「郷土」は、子どもにとっての現実としての「郷土」であり、つまりその「生活」である。子どもの持ち寄る蒐集品は、子どもの生活と関わる品としてあるなら、何でも「郷土」についての品であることになる。

また、郷土室の展示品としてふさわしいものを、それぞれに考え持ち寄る行為は、子どもにとって言葉にならない「郷土」の表現である。

ここに、児童それぞれにとって目的と価値の充実を教育とする「生活学習」の観点を見ることが出来る。この「郷土室」実践では、子どもたちそれぞれがそれぞれの観点から、

\*1 郷土教育連盟『郷土学習指導方案』昭和7年1932.4 刀江書店

人が生きる営みを示すものとしての展示品を選び持ち寄ること、次にそれを陳列して「郷土室」とする営みそのものに、教育としての意味が見出されているのである。

「郷土教育」としての「郷土室」実践には、「生活学習」の特徴が現れている。それはまず、それぞれの蒐集品や児童の陳列の仕方に意義を見出すという、児童それぞれの目的や価値の充実を意義とする点、次に郷土室建設という行為そのものを教育とする点、三つ目に蒐集品を持ち寄るといふ、言葉にならない生活に於ける行為を表現と捉える点である。

郷土教育が、「生活学習」の実際の展開形であることが、この「郷土室」実践にも見て取れる。

## 2. 考察

峰地は、上記の上灘小学校郷土室建設にあたっての留意点の記述の後に、柳田国男「農村教育研究」のための話を引用掲載している。峰地が引用した柳田の話は、中央の価値観の束縛を離れ、農民たちの平凡とされた営みに価値を見出そうとする価値意識の方向転換を示すものである。言うまでもなく民俗学は、国家や中央を中心とする価値から、地域固有の民俗や無名の農民に価値を見出すという価値意識の方向転換をもたらすものである。

一方、この実践に見られる、蒐集場所が所在町村でなくてよいという態度には、峰地における「郷土」が、特定の場所を意味する郷土ではなく、それぞれの子供を取り巻く周囲の象徴としての「郷土」であることを示している。峰地「郷土教育」における「郷土」は、特定の場所を意味する郷土ではなく、象徴的な意味での、国家や中央、都会に対するものとしての「郷土」であったと考えられる。

峰地「郷土教育」が、地域研究として、地理学的研究・史学的研究・民俗学的研究・農村社会学的研究・自然科学的研究という具合に、様々な分野をあげて示しているのも、地理学的観点から農村を研究すること、民俗学的に農村の風俗習慣を研究すること、そのものの意義を見ているというよりも、そこにある価値意識の方向転換に意義を見ている為であると思われる。

その意味で、先に挙げた民俗学に基づく竹内利美らの教育実践について、小国喜弘(2001)<sup>\*1</sup>は、「子どもに生きられた文化を改めて記録させることで新たに語られた文化を子どもが産出することを求めていた」「彼らの試みは村人の文化を語る権利を研究者から村人(この場合は子ども)に改めて奪還し直そうとする挑戦であり、村の文化に関する語りの主体性をその文化の当事者に回復することを通して、例えば単一民族文化として日本文化を捉

---

\*1 小国喜弘『民俗学運動と学校教育 民族の発見とその国民化』(東京大学出版会 2001) p.179

える研究者らによる既成の様々な言説を疑い、問い直し得る可能性が生じていた」と指摘<sup>\*1</sup>するように、そこには「村人の文化」に目を向けること、また語り直しの発信者が子どもであるという点に可能性を見ている。しかしここで、価値あるものとして捉えられている「郷土」は、子どもでなく「村」であり、民俗学という枠の中で村の文化に関わるものとしての価値発信に限られている。小国のあげた、竹内らの教育実践に見られた子どもからの発信は、民俗学によってもたらされたものであったために、民俗という子どもの外側にあるものに基準を置くことから出られていない。

小学校教師の峰地にとって、民俗学などに見られる価値意識の転換は、平凡な一人一人としての児童に価値を見るものとして現れている。選良に対する平凡な児童という「郷土」である。その意味での「郷土」教育は、児童自身が平凡な自分に価値を認め、自分を中心とするという意味での「郷土」教育となる。平凡な一人一人の児童が、成績その他の外部の基準に照らされない、それぞれのままにその価値を認めさせようとする実践であった。当然それを認めるのは、教師でも他の誰でもなく彼ら自身である。自分自身が自分にとっての価値あるものを価値とする、その方向性を身につける学びが、峰地の「郷土」教育であった。

その観点からは、子どもたちそれぞれがそれぞれの観点から、人が生きる営みを示すものとしての展示品を持ち寄ることに、意味が見出されることになる。

この「郷土室」実践は、収集品を持ち寄り、郷土室を建設するという行為ことを通じて、児童一人一人が自分を基準として生きるという、深い意味での主体性を作ってゆくものであったと言える。

---

\*1 小国は「郷土教育と生活綴方教育は、歴史的・文化的に固有性を備えた地域に生きる人々の個別性を再発見し、その個別性を子どもに認識させようとする一方で、地域の歴史や文化の多様性の認識を媒介にしつつ子どもたちの国民意識を再構築することも目指していた。」「このような両義的な思考が民俗学運動にも共有されていた」p.204 としていることは先に注として述べている

1. 生産教育の理論

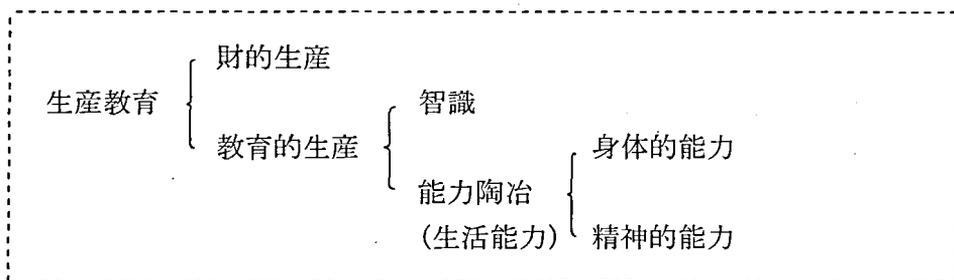
『新郷土教育の原理と実際』（昭和5年1930発行）には、最終章である第十四章に、「郷土教育と生産学校運動」とする章が設けられている。これは全13ページの小さい章である。ここでは教育において生産への関心を向けるべきであることについての意見が述べられている。

その後『生産の本質と生産教育の実際』（昭和8年1933 厚生閣）が出版された。この書については峰地自身「生産教育に理論的体系を与へ、其の实践的形態を公表したもの」とであると説明している。ここでは生産教育を「郷土教育の現実的实践的形態」とし、また「教育的生産と財的生産とを総合したる生活教育そのものである」と定義している。

峰地が云うように、「生産教育」が、「郷土教育の現実的实践的形態」であるなら、それは如何なるものとして示されているのか、峰地の「郷土教育」を考える上で、大変興味のあるところである。そこで、特に実践を中心にその記述を取り上げ、考察を試みる。

まず峰地の云う「生産教育」とは何かについては、以下の記述と表が分かりやすい。

技能重視の教育は、即ち経済的生産重視の教育であることは既に述べた。この技能重視の教育を我々は狭義の生産——財的生産の教育と見る。智識並に能力陶冶を中心とする教育を、教育的生産の教育と看る。（教育的生産と精神的生産の異なるところは、教育的生産の内容には、身体的能力を含むことである）而してこの二つの部面を包含する教育を生産教育と看る。



（『生産の本質と生産教育の実際』p.12）

ここには、峰地の「生産教育」が、いわゆる経済的な価値を生む生産だけでなく、「教育的生産」として智識や生活能力をつける活動をも含んだ概念であることが分かる。

また生産教育が生む価値として、「経済的価値」「社会的価値」「教育的価値」（「道徳的価値」「知的価値」「芸術的価値」「身体的価値」）を挙げるなど、経済的活動だけでなく、広く生活行為全体を価値を生む行為として見直したとも云える内容となっている。

そこで特徴的なのは、組織論である。「組織の教育力」を言い、学校の成員である教師と児童が「同一目的に向かって協力一致」することによって、初めて学校の教育的意義が成り立つとしている。その同一目的が「学校精神」である。

教育とは集団意識であるところの学校精神を成員がその生活に具現する作用であると信じる。学校が集団として確立し、確固たる学校精神を具現するためには、学校そのもの組織を完成しなければならぬ。（『生産の本質と生産教育の実際』 p.66）

学校精神の具体化として学校の組織化があるのである。言い換えれば、組織化によって、一致協力して同一目的に向かうことが可能となり、集団としての学校の教育的意義が成り立つのである。

『生産の本質と生産教育の実際』のうち、その多くを占めているのは実践について述べた部分である第2編・第3編である。その内容は上灘小学校における実践に基づくもので、『上灘小学校の教育』（昭和7年 1932 非売品）と内容的にかなり近いものとなっている。

そこでも印象的なのは、組織についての説明であり、組織図である。例えば『上灘小学校の教育』では、組織図として、

「上灘小学校の教育」（上灘小学校教育の基脚点を示したものとする p.5）

「町農会との連絡」（p.7）

「教授部の組織」（p.9）

「訓練部の組織」（p.41）

「生産部の組織」（p.53）

「事務部の組織」（p.69）

の6点が掲げられている。また『生産の本質と生産教育の実際』には、このうち5点を掲載している。

各科教授の生産化として、各教科生産化の実例が示されているが、例えば理科では「理科教育組織」として組織図が示されている。

その図は、「理科教育の組織」を「学校」・「社会との交流」に分け、学校は「教科」と「教科外」に分かれる。「教科」は「理科」と「他教科との交流」に分かれ、それぞれの活動内容が分岐して示されているといった具合である。

表は膨大であるので、一部「教科外」の部分を取り出して例示する。

教科外	--	直観科教授	尋三以下一週間国語時間流用又は課外	但し本年度は他に繁忙なる課外指導ありし為不振
	--	理科少年団	現在団員四一名	
			聴講 見学 実験	
			実験日 現在不定期週一回	
			理科に於ける実験の再行及補充	
			其他児童の興味を有するもの	
			研究調査…実例	気温 十月迄 高二 山耕豊三
			温度観測	十一月後 尋六 山耕忠三
				川水 竹田川 高二 山本金治
				小鴨川 高二 岡本正
		昆虫採集	主として尋六	
			十一月以降に標本として登録せるもの	
	--	自由研究週間	理科のみでないが郷土の事物を対象とする研究には自然科学的の物が極めて多い。	
			現在までに児童がなした此の種の研究記録は保存されてゐる。	
	--	標本蒐集	定時 採集日 昨年は秋の展覧会の日を利用して植物の採集をした。	
			山本訓導の植物図集も此の時の結果をもととするものが少なくない。	
		不定時	児童が気のついた物を持ってくる。現在蒐集戸棚を賑わしてゐるものはかくして集まったのが大部分である。	

この図を見ると分かるように、組織図と言いつつ、それらはいづれも学校に於ける教育活動の内容を記した物であり、よく見られるような人員配置図ではない。教育内容の系統図である。これは、実際の学校現場では、教師がそれぞれ頭の中に心づもりとして持っている学校に於ける全体的な教育内容の構成を明文化した物であるとも言える。

我々は教育を単なる教育熱の作用と見ないで、理性によって統制される作用と見る。ここに於て我々は、教育を理性的統制下に組織づけることの必要を認める。

(『生産の本質と生産教育の実際』 p.113)

教授案の生産化とは、よりよき教育的生産と、よりよき財的生产を目的とするものである。

(『生産の本質と生産教育の実際』 p.119)

峰地のいう「組織化」とは、人員を組織するのでなく、教育内容を組織立て、統制下に置くことである。「組織化」は、学校精神の具体化であり、学校の集団的教育意義を成り立たせるという意味で「生産化」である。

『生産の本質と生産教育の実際』「第三編 我校の生産組織と工場経営」には、「農場の経営」「工場の経営」「出版部の経営」「家事裁縫部の経営」「購買部の経営」「販売部の経営」と項目立てられ、それぞれの方針や計画、帳簿や作品の紹介などを含む実践内容が記録されている。これらは、「教育目的によって統制せらるる」ものであるとしている。

例として「家事裁縫部の経営」に、「教育的意図を十分にもった生産教育の実相」として挙げられた訓導山本八重子氏指導「浴衣ヂンベ及び風呂敷の指導記録」を見てみよう。

## 1 「絞り染めとは如何なるものか」

(絞り染めについての説明：省略)

かゝる絞り染めの概念をはじめに与へて置いた理由は、之からする絞り染めに興味をもたせる為と、今一つの大きな目的は図案を考へる際に、絞り染めに適したる物を考案させる為、猶用材の選択に便ならしむるためであった。

### 2 用材選択と図案の工夫

先づ、用材は各自に「自分がしたい」といふ物を選択させた。しかもなるべく広範囲にわたる様にと思つたが、フロシキ、ザブトン、ユカタ、オビ、チンペに止められたのは遺憾であった。——この外にも絞り染の応用される範囲は極めて広い。

#### 絞り染図案に於ける私の念願と態度

従来「染色」と言へば、「たゞ如何にすればこの模様をハッキリした絞りとして残すか」といふ技術にのみ力点を於いて、肝心の図案に対しては案外冷淡に、材料点から取り寄せたたまゝをクラス全部に使用させて、平気でゐた様に思ふ。即ち其所には何等の図案に於ける制作部面がなかつたのである。したがつて絞り染は「美しく絞る」といふ手先の技巧を練る程の価値しか持つてゐなかつた。

私はそれではいけないと思つた。絞り染は図案に力を入れてこそ美しいものが出来、又興味もそれに従つて増し、「絞る」といふ手芸科の仕事もうまく出来る、と考へた。則ち私は絞り染を単なる手芸科としてのみではなく、図画科の一方面（自分で工夫した図案を實際に生かす）として観たかつたのである。——図画科の實際化としたかつたのである。したがつて私は此の染色の図案は一切従来の下絵を使用させてゐない。

(後略:この後は、作業項目ごとの実践内容と工夫とその目的などについて。また子供達が思った以上に熱心に取り組み、予定よりかなり早く仕上がったことや、歓声上がる様子など子供の描写が述べられている。)

(『生産の本質と生産教育の実際』 p.217)

『生産の本質と生産教育の実際』では、随所に「統制」「訓練」などの語が見られ、一見、計画的、統制的な組織のなかで、児童は割り当てられた仕事を訓練的に行うかのように想像されがちであるが、実際には、仕事内容の全貌や目的、役割などを明らかにし、仕事を理解し責任を持って取り組むべきことが、「統制」「訓練」の内容である。実際に、教科内容や「経営」における作業の多くは、児童が自主的に始めた作業ではなく、与えられた役割として行う仕事としてある。ただし、その内部では、上記のような手工における作品作りにおいて、製作主体として創意工夫を強く求めてゆくあり方や、出版部のジャーナリズムとしての位置づけや記事作りの工夫などが「生産化」として示されている。

「生産化」とは、学校の成員である教師と生徒の双方が、学校を、目的に向かう集団として、組織として意識化し、その目的や仕組みや内容を理解すること、またそこで各々の仕事や役割の意義、注意点、創意工夫などをそれぞれに見出し、責任を持って取り組むことをであったと言える。

## 2. 生産教育論争

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。実際には、上記のような意味での峰地の「生産教育」は、柏崎に全く理解されぬまま、論争は平行線のまま終了している。この論争を通して、当時に於ける峰地「生産教育」の特徴が浮かび上がると思われるので、その次第を確認し、考察を行うこととする。論争の次第については以下の通りである。

- ①峰地光重「生産と教育」(『生活学校』1936年5月号)
- ②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)
- ③峰地光重「柏崎君にお答する」(同上)
- ④柏崎榮「「生産」と「教育」について一再び峰地氏え一」(『生活学校』1937年2月号)
- ⑤峰地光重「三たび「生産と教育」について一柏崎君えのお答え一」(『生活学校』1937年3月号)
- ⑥柏崎榮「生産と教育について一三たび峰地氏え一」(『生活学校』1937年4月号)

柏崎の峰地に対する疑問点を一つ一つ取り上げ、考察を行うこととする。

### 2. 1 たよりないと云うこと

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。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ない社会的必要」が見られないとする。

彼はここで、<喘ぐ現実から>として、文集の一銭にまつわるなげきや、兔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それによって給食を得る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。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なら、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”。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、社会的必要に迫られないという意味での観念的なものとしては片付けることはできない。

柏崎の念頭にある現実、上述の「喘ぐ現実」であった。柏崎は「苺籠や玩具等の製作お行わせることも氏の生産教育の思想から出発している」<sup>2</sup>と批判する。この文脈からは、柏崎の批判は、思想や観念性から「生産」を行うことにある<sup>3</sup>。柏崎の「生産」とは、経済的価値を生む行為としての生産である。

それに対し峰地は、「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>4</sup>として、倉吉が「物」による潤いのないと思われるほどの土地であること、苺籠は苺組合の仕事の必要から来ていることを述べている。以下はその後の記述である。

これは一つの例にすぎないので、これだけで私の生活教育を、あゝそんなものかと簡単に考へて頂きまちがひ易いと思ひます。子供達の一銭の悩みを悩んで来たからこそ、私は協同組合も作れば活版印刷も作って来たのです。で、あなたの生産作業を教育にとり込まれた経緯と逆な行き方をしてゐるのでなくて同じ行き方で、どちらもそれでよいのだと思ふ。

③峰地光重「柏崎君にお答する」(『生活学校』1937年1月号)

この「子供達の一銭の悩みを悩んで来たからこそ、私は協同組合も作れば活版印刷も作って来た」という記述から、峰地の生産教育が、経済的困窮に対して何らかの行動をしつつ、且つそれを教育として行うことであったことが改めて確認される。例えば、購買部の経営について述べた部分は以下のような記述になっており、利益を上げることは第一義的でないとする書き方である。いうまでもなく、当時の状況から自力更生的な意味での「生産」の側面を、動機の一つとして捉えないのは不自然であり、言うまでもなかったということである。

---

\*1 中内敏夫「『生き通し』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

\*2 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)

\*3 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)は、「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・変容につらなると考えている。」としている。それに対して太郎良は、森分が柏崎の実践を「養兔と文集づくりを方法とした」実践であるととらえているとし、太郎良(『生産と教育』論争の研究—峰地・柏崎論争の背景』『生活綴方教育史の研究—課題と方法—』1990 教育史料出版会 p.134)はそれに対して柏崎の実践は「物質的生産」そのものであり、教育的観点を持たないものであったとしている。

\*4 峰地光重「柏崎君にお答する」(『生活学校』1937年1月号)

学用品購買部の事業は出来るだけ合理化し、相当の利益をあげて居る。暴利をむさばって利益を求める必要はないが、事業の合理化によって利益が得らるゝならば結構だと思ふ。購買部の利益金は利用部に廻付して、種々の施設に使用することにして居る。

(『生産の本質と生産教育の実際』 p.222)

「生産作業を教育にとり込まれた経緯と逆な行き方をしてゐるのでなくて同じ行き方」という意味の「同じ行き方」とは、「喘ぐ現実」から始まる教育と「同じ行き方」という意味である。

またこの批判点について峰地はその後の応答の中で次のようにも述べている。

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いませんが、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。

⑤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)

ここで「主として教育の現実、郷土生活の現実から」としているが、それが郷土の経済的困窮からくる教育の困難という意味での「教育の現実、郷土生活の現実」でないことは明らかである。その立場とは、いかなるものであるのか、

峰地は、③峰地光重「柏崎君にお答する」(『生活学校』1937年1月号)において、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、「同じ行き方」としつつ、それに続けて以下のように痛烈な表現を返している。

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。

あなたが養兎をとほして、共同訓練をうまくやってみられることは、まことに同感です。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もつと必要でせう。

ともかく土地がちがふのですから、其の生活の要求も異り、教育の形態は異なるかも知れませんが、結局、向ふところは一つでなくてはならないと信じます。

③峰地光重「柏崎君にお答する」(『生活学校』1937年1月号)

これに対し、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、かつ「文集の紙代を持ちたいとゆう一つの要求であっても、それが本質的なものに立っている時には、視野が狭いといわれるものでもなく、たよりないものでもないのである。」と述べている。

それに対し峰地は、次の論文で「たよりないこと」を項目としてとりあげ、以下の原泉の文章を引用し、この一句を「味わって見て下さい」として示している。

「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

級の教育施設の本拠となる事わ、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)

⑤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)

これが峰地が言う「たよりないこと」について、再度説明しようとするものであるなら、峰地が言う「たよりないこと」とは、地域との連携がないことではない。柏崎の「生産教育」は、原泉からの引用文中の「生産を取り入れた教育」にあたる。次に示す「本当の生産教育」が、「社会的生産お発展させ、文化を高める教育」であり、柏崎のそれは、そこに到っていないとしているのである。峰地が柏崎の教育を「たよりない」というのは、「文化を高めるものとしての社会的生産」のない点である。

このことは、峰地がその教育における立場を「社会的生産を発展させ、文化を高める教育」に置いているということであり、それは改めて、『文化中心国語新教授法』において、その教育が、「将来にわたって文化を創造する存在」として児童を位置づけ、またそのような存在となるべく児童を育てたいと考えるものであったことを思いださせる。厳しい経済情勢の中、「生産を取り入れた教育」は比較的容易である。それに対し、厳しい状況下にあつてなおかつ、文化を求めるものとして子供を育てようとする立場に立ち続けようとする模索として、峰地の生産教育を位置づけることが出来るのではないかと考える。

## 2. 2 児童が如何に位置しているか

次に柏崎が指摘した点「児童が如何に位置しているか」についてとりあげたい。初めの柏崎の問いは以下の通りである。

次におたづねしたいことわ、先生の学校の生産教育において、児童が如何に位置しているかとゆうことである。生産物と児童との関係である。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)にお問題があると思う。そうなると、児童はその生産教育に喜びを持って、参加して来ないと思うからである。

④柏崎榮「「生産」と「教育」について—再び峰地氏え—」(『生活学校』1937年2月号)

柏崎の問いは「児童と生産物との関係」として問われているが、峰地回答は、「作業と興味の問題」として、以下のように答えている。

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とも自制力をもってどんどんやっていかせたい。

峰地光重「三たび「生産と教育」について—柏崎君えのお答え—」

還元の高底、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。児童の生産物が、校舎増築にあてられたから、いけないのだときめてかかる考え方はまちがいでないのでしょうか。

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)

柏崎が、児童の喜びを還元のあるかたに置いており、峰地が作業と興味のあるかたに置いているという立場の違いが明らかになる。しかしながら、峰地の「正しい要求からなされるものであったら興味はなくとも自制力をもってどんどんやっていかせたい。」という回答は、一見、児童の興味や自主性を問題としていないかのように受け取られるものである。

この点については、『文化中心国語新教授法』において、「遊戯と学習」における考察の中で見てきた、遊戯としての興味を持たせて学習させるのではなく、学習として学習する中にこそ、学習としての喜びがあるとす峰地の「生活学習」の考え方に立てば、作業を作業そのものとしての喜びの中で行うことを目指すものであるということがわかる。「興味はなくとも」というときの興味は、児童を無理なく作業に向かわせるための付随する価値である「遊戯」や「還元」によっておこる興味であり、作業そのものへの本質的な「興味」ではない。

この本質的な意味での「興味」へのこだわりが、その後の郷土教育実践においても変わらず、よりそのあり方を支える重要な視点として、その方法原理のなかに「興味と課題」としてあげられているのは、既に確認した。その部分を再度引用して示すこととする。

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。

凡そ興味の深浅は、二つの要素（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。  
（『新郷土教育の原理と実際』p.14）

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。

（『新郷土教育の原理と実際』p.14）

「生産教育」において与えられる作業は、この部分の言い方で言えば「課題」である。これは、自由選題の立場を創作教材として重視しつつ、子ども自身の「生活」を深化拡充するために、「課題」の必要性を主張した初めの頃の立場と何ら変化していない。真の自主性は、本質的な興味を持って作業にあたる中に生まれるものなのである。

### 3 考察 「生産教育」とは何か

この論争から見えてくるのは、「将来にわたって文化を創造する存在」として児童を位置づけ、またそのような存在となるべく児童を育てたいと考えるという峰地の教育における立場である。論争では、その「生産教育」は、経済的生産もその中に含みつつ、広く教育を文化的価値の生産の観点から捉えるものとして主張されている。

一方、この論争の考察から浮かび上がるもう一つの側面は、文化創造を目指すものとしての児童や教育を言う峰地の立場の、その状況に置ける説得力の弱さである。論争では、徹底してその経済的厳しさを立場とし、そこから教育を構想する柏崎に対し、峰地の「生産教育」は、力あるものとして伝わって来ない。

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>\*1</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ということである。裏返せば、柏崎がそうであったのと同様、柏崎に共感した数多くの実践者にも、峰地の論が理解されてなかったか、或いは支持されなかったということである。

全国の農村の小学校の置かれた状況は、柏崎の「喘ぐ現実」同様厳しいものであった。政府は、1927（昭和2）<sup>8</sup> 全国郷土教育実施状況調査の実施に始まり、「郷土教育」にその視線を向け始め、1929.2「全国教育大会」において、文部省諮問教育改革答申案の七項目めに「郷土館又は郷土室を設置し、郷土の産業其他の推移知らしむること」を全国の代表教師に示し、また1930～31（昭和5～6）全国の師範学校に郷土研究施設費11万円交付など、積極的に郷土教育の推進を図る。その意図は単純なものとは出来ないが、1930年には、農業生産物の価格、殊に蚕繭価格の下落のが始まり、農村の「自力更生」が叫ばれ、それに平行して1930年長野の不登校騒動<sup>\*2</sup>など、「学校」教育への不審と要求は増している<sup>\*3</sup>。

柏崎の言う「喘ぐ現実」の中、地方の小学校の現場で、文化をその教育目標として教育を続けることの困難は、想像にあまりある。

「生産教育」の理論において確認された、「生産教育」を構成する要素をもう一度挙げてみよう。その要素の一つは、「生産教育」を「財的生産」と「教育的生産」から構成されるものとする。もう一つは、その実践のあり方としての「組織化」と「統制」である。

この二つの要素を持つものとして「生産教育」を考えると、当時の学校に対する経済的、現実的な厳しい要求と、そのようなどん底の状況であるからこそ、新しい文化の創造者を育てたいとする峰地自身の教育の要求の両方に答えようとするものとしての、或る意味では苦肉の策としての「生産教育」という面が見えてくる。

---

\*1 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

\*2 碓井茂「郷土教育当面の根本問題—主として農村における」（『郷土教育』21号1932.7）などに記載

\*3 杵淵(1999)

ここで「生産化」として行われた「組織化」「統制」の内実は、学校におけるその都度の教育目的、内容や施設、組織のあり方、担当者を明らかにするという内容のものであった。それは峰地が言うように「目的に向かう」集団としての組織力を持たせることが狙いであった一方、学校に向けられた厳しい視線に対して説明責任を果たすものとして機能していたと思われる。

また「生産」という語と若干の経済的生産の下に、峰地の狙いである「新しい文化の創造者」を育てるべく、それまでに得てきたそのための様々な教育の知が、外見を変えつつ、内容はそのままに行われている。

「生産教育」は、教育内容の面からは、児童にとっての見え方に焦点化した「生活学習」の具体化であり、かつ「生活」として「郷土」を多面的に考察し、児童それぞれの認識形成を目指すものとしての「郷土教育」の一形態であり、「郷土教育」の実践化・体験化の試みとして位置づけることができるものである。

一方で「生産教育」は、当時の学校教育への要求に答えつつ、峰地の教育への要求をも充たそうとして考え出された実践形式であったと言える。

1. 「郷土教育」のまとめ

峰地は、『新郷土教育の原理と実際』出版の半年前に、『最新小学綴方教授細目』の一部を改訂して『小学綴方教授細目』出版しており、このことから、その当時も以前の綴方教育論を否定していないこと、また綴方への強い関心が継続された中で、同時並行的にその郷土教育実践が行われていたことが確認される。

その中で、峰地綴方観の変化としてあげられるのは、綴方における「思想の構成」についての考え方である。「思想の構成」とは、綴方の素材について、功利的な側面や、その他の知識など、様々な点を含めて取り上げ、その構成として初めて「全円」の対象像ができあがるとするもので、その素材の様々な側面の構成である。ただしその構成された思想の表現は「思想の再構成」であり、それは必ずしも綴方の形で現れるとは限らないとしている点は、郷土教育以前と同様である。

また、それまで見られなかった観点からの考察として、イデオロギーと教育の関係がある。全体に、当時の激しい世論に配慮しそれを認める姿勢を見せつつも、それとは別個のものとして教育を考えたいとする主張は揺らいでいない。「生活学習」における、児童から見えるもの、児童にとっての価値を中心に教育を考えるという立場が継続してみられる。

そのような綴方観の変化をふまえ、鳥取帰郷後の新しい実践形式としての郷土教育について『新郷土教育の理論と実際』を中心に、まずその理論を見る。

ここでは先ず、第一章に於て、郷土を「生命体」「有機的現象の総和」として「郷土箇」という個として捉えること、次に郷土は活きた現実の常態であることを示し、郷土教育を、生活であり、教育であり、つまり教育の全体系であるとした。

次に第二章に於ては、方法原理として、生活そのものが方法であること、過程が教育であること、興味をもたらす課題を設けること、授ける教育としないことをあげている。これらは、「生活学習」の理論と方法からその立場が動いていないことを明らかに示していると言える。つまり峰地の郷土教育が、「生活学習」、つまり文化を求めるよき「生活」を行うことをそのまま教育とするそれを、郷土の生活として行うことであり、「郷土」とはその意味での「生活」であり、それ自体で価値を持ち、教育であるものであると言える。「郷土教育」は郷土に於ける「生活学習」である。

一方「生活学習」との相違点として、郷土における現実の生活を「生活」とした点、「生活」としての「郷土」について「科学的」見方を含む多面的考察を求めようとした点が新たな要素として加わったものであると考えることが出来る。

第三章から第八章に紹介された「郷土研究」は、新渡戸稲造「郷土会」の流れを汲む研究者によって開かれた各分野からの「郷土研究」であり、それらはいずれも郷土の自然や歴史、風俗習慣、産業としての農業などを、無名の人々の生活の営みとして捉えようとするものである。地方小学校教師に対し、新しい観点と、それに基づく新しい学問のあり方を実際的に示し、新たな郷土の見方を形成してゆく啓蒙書としての性格が指摘される。

理論面からは、「生活学習」の立場に立ちつつ、多面的観点から得られるものとしての

事物の総合的な把握と、生活の中で経験的に得られる知識の質的豊富さを教育場面でもたらすものとして郷土教育があるということが出来る。

次に、実践とその考察からは、まず、峰地が目指した「科学的認識」とは、自分自身の実感としての「正確な認識」であることが、その綴方指導から見られた。その「正確な認識」を生む観察は、体験や実感の中にあるという点で、「科学的」態度は情緒とともにあるものである。

また、峰地が新課題法と呼んだ、郷土教育における課題のあり方の考察から、その課題が目指していたのは、児童自身が身の回りに題材を見出すための援助であるという点では、それ以前と同様である。その上で彼が郷土教育として新たに目指したのは、様々なものに様々な観点から目を向けることであり、そのこと自体が郷土教育としてあったと言える。

竹内利美は、民俗学の研究をその立場とし、課題によって児童の眼を民俗学に向ける実践を行ったが、その課題は実際には子ども自身が見出すものとしての民俗学でなく、教師が先に見出したものを見せるための課題であり、且つ、全体的な視野に立って民俗を統計・総合的に見ることを目的とし、またそのような視線を身につけることを目的とした課題であった。それとの比較から、峰地の郷土教育は、その「郷土」から見出すべき何かも、多様であるべき観点も、既にあるものでなく、見る者自身が作り出すことを目指そうとした実践が、峰地の郷土教育であったことが分かる。その意味で、彼の郷土教育はただ周囲を見ることそのものである。その周囲とは、多様で複雑なそれぞれにとっての「郷土」であった。

峰地が当時の趨勢に反して主張した「郷土化」について、読方実践を中心に考察した。郷土と特に関わりのない読方教材の実践である「カタツムリ」「くりから谷」の実践や地理の実践から、峰地が、実感と子どもにそれぞれの認識をもたせることを「郷土的取扱」としていたことが知れる。またも、同じく実感と子どもにそれぞれの認識をもたせることを目指しており、それが峰地の「郷土化」の内容であったと言える。

また、峰地は、一般自然科学研究と郷土教育における自然観察との違いを、演繹的であるか、帰納的であるかという思考の方向性に置いている。読方や地理などの「収得」学習に於ても、児童個々がそれらの学習内容に題材として出会い、「帰納的形態」をとることが「郷土化」であり、その実践内容として、実感を持って認識形成をすることを旨とする実践があったと言える。

また「郷土室」実践には、「生活学習」の特徴が現れている。それは先ず、それぞれの蒐集品や児童の陳列の仕方に意義を見るという、児童それぞれの目的や価値の充実を意義とする点、次に郷土室建設という行為そのものを教育とする点、三つ目に蒐集品を持ち寄るという、言葉にならない生活に於ける行為を表現と捉える点である。郷土教育が、「生活学習」の実際的展開形であることが、この「郷土室」実践にも見て取れる。

この実践における「郷土」は、特定の場所を意味する郷土ではなく、それぞれの子供を取り巻く周囲としての「郷土」であり、象徴的な意味での「郷土」である。この「郷土室」実践は、収集品を持ち寄り、郷土室を建設するという行為ことを通じて、児童一人一人が自分を基準として生きるという、深い意味での主体性を作ってゆくものであったと言える。

最後に、郷土教育の展開形としての「生産教育」について取り上げた。

峰地の「生産教育」を構成する要素は二点である。その要素の一つは、「生産教育」を

「財的生産」と「教育的生産」から構成されるものとする、教育としての位置づけであり、もう一つは、その実践のあり方としての「組織化」と「統制」である。

ここで「生産化」として行われた「組織化」「統制」の内実は、学校におけるその都度の教育目的、内容や施設、組織のあり方、担当者を明らかにするという内容のものであった。それは峰地が言うように「目的に向かう」集団としての組織力を持たせることが狙いであった一方、学校に向けられた厳しい視線に対して説明責任を果たすものとして機能していたと思われる。また「生産」という語と若干の経済的生産の下に、峰地の狙いである「新しい文化の創造者」を育てるべく、それまでに得てきたそのための様々な教育の知が、外見を変えつつ、内容はそのままに行われている。

「生産教育」は、教育内容の面からは「生活学習」の具体化であり、かつ児童それぞれに「郷土」の多面的な認識形成を目指す「郷土教育」の一形態であり、「郷土教育」の実践化・体験化の試みとして位置づけることができるものである。一方で「生産教育」は、当時の学校教育への要求に答えつつ、峰地の教育への要求をも満たそうとして考え出された実践形式であったと言える。

## 2. 考察 —概念なき認識—

『新郷土教育理論と実践』の大半は、新しい学問としての地域研究の紹介が大半を占めている。峰地の郷土教育の理論は、新渡戸稲造を中心とする「郷土会」が、郷土に向けた視線と同様の視線を以て郷土を見ようとするものであった。

例えば、峰地が地域研究紹介の初めにとりあげた小田内通敏の地理学は、小田内の著書『聚落と地理』（昭和3年2月）の新渡戸稲造による序の「日本及びその周囲の風土と生活との交渉を、村落や都市の立場から見やうとしてある態度は明らかに認められる。」「まだ類書のない本書」という言い方によっても、その視点が新しいものであったことがうかがわれる。その序には、そもそも小田内通敏が「自然と人生の関わり明らかにする」ことを問いとして、明治35、6年頃小田内が新渡戸を訪ね、やがてそれが郷土会へとつながったことが述べられている。一九一八（大正七）年八月十五日から二十五日に行われた、日本最初の村落調査といわれる内郷村調査もその中にある。

このようにして、「郷土会」を中心にその頃から次第に各分野で結実していった郷土研究のあり方をとりあげたのが、峰地の『新郷土教育の原理と実際』における地域調査である。これらは大正の自由主義的な思想の上にあるものであり、そもそも郷土を見ること自体を出発点としたものであった。

これを郷土教育として取り入れようとしたのが、峰地の「新郷土教育」であると言える。いわゆる大正自由教育における実践とも言える峰地の「生活学習」が、郷土教育につながっていったことは、不思議ではない。

また峰地のその立場は、当時の郷土教育全体の中で、さほど突出したものではなかったと思われる。郷土会の中心メンバーであった小田内通敏は、1930.8 郷土教育推進の任を背負って文部省嘱託となり、1930.11 尾高豊作とともに郷土教育連盟を設立し、当時の郷土教育の理論的中心者であった。それとほぼ同時に峰地の『新郷土教育の原理と実際』も

出版されている。当時の郷土教育は、大きな流れとしては、大正期の自由主義的な考え方の上にあるものであり、峰地の郷土教育もその一つであったとすることができる。

一方、発足当初より、峰地の「郷土化」の主張に対し、連盟は郷土科の創設を主張し、また「新しき郷土社会建設」を目指すとするなど、連盟との間に考え方の相違があることも明らかである。そこで次に、それらの相違点を峰地の「新郷土教育」の特徴として、それらをもたらしているものは何かについて考えてみたい。

身の回りのものに目を向け、それを「観察の骨合」を以て見ることによって、平凡なものの中に価値が見えてくる。それを描写することは則ちそれを見出した自分自身の描写であり、自己表現である。それが峰地の「写生文」としての綴方であった。

今まで見えていなかったものを対象化し、観察することによって価値を見出してゆくという方法と視線の方向性は、郷土会の郷土への視線と一致するものである。峰地の綴方に見られる「写生」が、その対象を「郷土」としたものが郷土教育であるとも言える。

『文化中心綴方新教授法』では、児童とともに外に出て、自然の中で山を見、雲雀の声に耳を傾けつつ、その「観察の骨合」を体験的に獲得させようとした実践があった。『新郷土教育の原理と実際』は、その大半が郷土研究の紹介である。「郷土会」に連なる人々が、それぞれ見出した立場からの研究を紹介する、その部分は、「写生」において「観察の骨合」を伝えようとするそれではなかったかと感じさせられるところである。

自然の中で共に山を見、雲雀の声を聞くことが、「観察の骨合」を教えるものであり、山や雲雀が目的でなかったのと同様、彼の郷土教育における地域研究は、何かの目的のための研究ではない。

それは、その実践の考察から知られたように、峰地の郷土教育は、多方面から見るということ、特殊の事実から出発して帰納的に見ることそのものを目指すものとしてあった。また、そこでの見る主体はあくまで児童であり、目的もその価値もそれぞれの児童に属するものとしてある。「生活学習」における目的と価値の内在という特徴を、この点に見出すことができる。

また、峰地の「郷土」は、「生命体」「有機的現象の総和」として「郷土箇」という個として捉えるものとされ、このことは、児童がそうであったのと同様、部分的に取り出して評価されたり、比較されるものでないとする地方主義につながっている。これもまた、郷土における目的と価値の内在という観点からもたらされている。

峰地が郷土教育実践として行ったのは、児童それぞれが、それぞれに「見る」ための「観察の骨合」の指導としての実践であった。なぜなら、郷土は誰かによって定義されるものでなく、活きた現実の常態であり、それぞれの児童が、それぞれに見るものとしてあり、そこに意義を見ていたからである。

峰地の「新郷土教育」の特徴は、児童それぞれに、それぞれにとっての「郷土」の「概念なき認識」の獲得を目指すものであったという点にみることができる。

既成の概念に頼ることなく、自分自身の目で見て、自分にとっての意味を、自分で再構成することは、自ずと既成概念への批評性を持つことになる。目的と価値を認識者自身に置きつつ「生活」としての「郷土」に対峙し、そこに新たな価値を見出す力をつけようとする、峰地の「新郷土教育」の理論と実践は、その意味で革新性を持つものであり、そのことは、当然峰地自身にも自覚されていた。しかし、その性質上、直接社会変革に向けて

の認識形成という形での直接的な指導は行われなかったと考えられる。

## 第5章

### 峰地光重教育思想の本質

## 第5章 峰地光重教育思想の本質

### 第1節 峰地光重教育実践の変遷

峰地光重の教育実践とその理論を、3期に分けて概観し、考察を行った。以下は、これまでに確かめられた内容と考察のまとめである。

#### 1. 「写生文」としての綴方

峰地において綴方は、児童が魂の要求として向上を求めるその生活の表現である。ここに言う向上を求める生活とは、その精神生活の理想である真・美・善・聖に向かう生活であり、それは児童にとっての文化生活である。綴方は、その意味で児童の文化生活の表現であり、その生活が最も適確に表れるものとして綴方があるのである。綴方はその意味で、児童の「生活の記録」である。

峰地の言う「生活の記録」としての綴方とは、単なる生活の記録でなく、児童個々が掴んだ生命を表現するものである。また生命を掴もうとするそのこと自体にも意味がある。そのための方法として提示されているのは、「深く見、深く考へること」など、「心の持ち方」であり、それによって平凡な生活が価値あるものとなるのである。そのような心持ちによって掴んだ事物の「生命」の表現が、峰地における綴方であり「生活の記録」である。

綴方は、「創作的学習」であり、個の営みであって、干渉すべきでないという立場から、具体的な方法の指導などは、全く行われていない。綴方が「生の創造的要求」とつながるものであり、題材の発見と、題材について熟考することの重要性が示されているのみである。一般的な綴方指導の実践は、教師と児童、児童と児童の「相互学習」と呼ばれ、範文指導、文話に特徴がある。

実践の内容の考察から、峰地が綴方指導として行ったことは、児童が対象として周囲の事物を見るという、対象化の視線の獲得を目指したものであったと考えられる。また対象の観察は関心のありようにつながっている。

対象化の視線を獲得することと、対象としての観察は、綴方における「題材の発見」のための出発点である。「題材の発見」は、それに創造的要求を抱いた自分自身の発見である。何かを題材として、それについて書くことは、その題材に何らかの創造的要求を感じた自分を対象化しているということであり、その意味で自己表現である。

峰地の「生活の記録」としての綴方は、創造的要求を基礎とし、対象化と観察によって発見した題材について書くことを自己表現とする創作であった。

峰地の綴方「生活の記録」は、書き手である児童が、その周囲から題材を見出し、描写することを以て自己表現とするものであり、それはとりもなおさず、文学における「写生文」の指導そのものであった。

鈴木三重吉との比較から、峰地の綴方指導の特徴としては、峰地の関心が、児童が自己表現として取り上げる題材を見出すまでの、児童の内面の形成にあり、作品としての綴方にはなかったことが挙げられる。また、峰地が綴方の題材として取り上げているのは、事物そのものであり、現象として現れている関係を描こうとするものではなかった。

峰地の綴方指導の一つの特徴的としてあげられる「要はたゞ心を細かにしてゐるか否かに依って分れる」「実際生活に対する心の持ち方を指導する」「内なる心を細かにしてそれ等のものに対する」「純粹に観、聴き、感ずること」などの「心の持ち方」は、それによって日常生活が価値あるものとなるという記述につながっている。実践においては、それが「観察の骨合」を身につけることによって、身の回りの平凡なものが全て課題となるといった表現として表されていた。

峰地の綴方指導は、綴方を通して、身の回りの事実を目に向け、平凡なものに価値を見出そうとするという意味でも「写生文」指導であった。

書き手の子どもが主体的表現者となることは、子ども自身にとって自分を含む世界が、子ども自身によって「発見」され表現されるものとなるという意味で「価値の転倒」である。この場合、その「発見」と表現が子ども自身によるものであり、それが真に子どもの表現であることが条件である。

峰地が、その綴方指導において直接的な書き方指導などは行わなかったことは、子どもの「創造的要求」を重視し、子ども自身の「発見」と真の意味での「表現」を子どもに保証することへの配慮であったと言える。その意味で、峰地の指導は、子どもを表現者として位置づけ、「価値の転換」が子どもにもたらされるものであったと考えられる。

また峰地の綴方指導の特徴として、作品としての完成度に関心がなかった点がある。子どもはもともと十分な言葉を持たない。ただし、「内面」を「発見」し、表現者としての自己になるには、自分の言葉で語りうる自分に見えたものを述べることに意義があり、それで充分である。作品そのものの完成度は問題ではないことになる。その点で言えば、三重吉も学年なりの表現を良しとし、また方言であることも認めているなど、同じ態度であると言える。

「写生文」を書くことは、この意味で書き手の子どもを主体的存在として位置づけるものであり、書き手の子どもにとって、周囲の世界が、子ども自身によって「発見」され表現されるものとなるという「価値の転換」をもたらすものである。「写生文」としての峰地の綴方もまた同様であった。

## 2. 「生活学習」

「生活学習」は、子どもを、文化を創造する主体として育てることを目指すその教育論から導かれた実践理論である。

「生活学習」の理論は、「文化とはよりよき生活そのもの」であり、「生活」とは「生命が対象に交渉をもつその相」であるという考え方を基盤とし、「生命」が発動する場面として「生活」それ自体に意義を見る「目的と価値の内在」がその大きな特徴である。

自然がそれぞれに価値があり、外部に目的を持つものではないのと同様に、子どももそれぞれに価値を持ち、外部に目的を持たない存在である。そういう全体世界の中に、自然も子どももあるのである。「価値の内在」は目的の内在でもある。「生活学習」とは、それ自身価値を持つ自然のとしてのあり方をより充実させることを、教育として目指すものである。

「生活学習」の実践とは、生活そのものである。

まず、「生活」は、「生命の発動」であるから、子どもの「自己活動」であり、生活の解放が必要であるとしている。また「生活」は、螺旋状に「取得」と「表現」を繰り返して深化拡充するとされる。「取得」は、直接経験からの取得以外は、言語を媒介とした「間接取得」であり、「表現」も動作などの他には、文字や言葉によるものである。「生活学習」において、文字や言葉を扱う国語科は大変重要な位置を占めている。

聴方は、文字を持たない低学年の子どもにとっての「有力なる生活開拓の具」として位置づけられ、読方は、作品との一元化を以て、精読の目的を果たしうるとする点が特徴である。また「環境」としての読方教材という観点から、そのものに著者の「生命の要求」があるものを教材として求めている。話方・綴方の目指すものは、自己表現による向上である。それには「生活観照」の態度によって「生活の豊富さ」と「生命の要求力」を養うことが第一である。「生活観照」は、まず自己を明確に意識した上で、見るものと見られるものとの融合の境地に入ることである。それによって豊かになった生活を表現することによって、向上するとしている。

峰地「生活学習」の理論は、その枠組み内容とも篠原助市の「教育即生活論」に近い形のものである。峰地と篠原、デューイはともに、認識が世界を構成するとする構成的世界観の立場に立ち、「教育準備説」を否定して、今の「生活」を教育としている。ただし、峰地における「真・善・美・聖」は「生命」の発動によって実感される相にすぎない。それらを求める動的な状態が文化である。状態としての文化を「相」として捉える「生活学習」では、篠原やデューイのような「連続的発展」説を採らないこととなる。

峰地における学校は、何かを目指して進む場としてあるのではなく、「生命の発動」としての「生活」の支援の場であり、教師の仕事は「生活」を目指して支援することであり、教師と児童との「生命」と「生命」の触れ合いである「生活指導」や「環境」の提供がその方法である。そこでも、それに触れて触発される子どもの側に主体があり、教師もまた環境とされている。

峰地「生活学習」では、児童の側に知識の構成や創造の主体があり、教材の価値や目的が児童以前には生じ得ないという立場が徹底して貫かれている。教材の配列、目的意識、指導案の形式などへのこだわりは見られない。学習指導案も教師の「生命の発動」としての「生活」であり、児童の「生命」との触れ合いによって形を変えるものとして位置づけられている。

峰地「生活学習」のカリキュラムや学習指導案の特徴としては、実践では、まず学習の系統性、それぞれの教材の持つ目的、授業の形式などが全く重視されていないという点があげられる。実践の方法や教材も、指導者がそれらを感じ取るものとして位置づけられ、状況に応じたものとなることを良しとするものとなっている。学校や教育プログラム全体

が、児童の「個」を中心として個別に展開されているため、「環境」要素相互の関連が薄いという特徴があることが言える。

「生活学習」は、児童の「生命」の発動としての「生活」たり得ているかに意義を見るものであり、その関心は、現前する状況をどう克服するかでなく、置かれた状況そのものを感じ取る個の内面の充実にあるものであった。

峰地「生活学習」は、教師にとってより大きな転換をせまるものである。そこでは、教師は子どもと共に何かに向かう者としては存在し得ず、導く者でもない。

教師は、分かち合える目的を共に目指すのでなく、導く者としてでもなく、子ども個々がそれぞれの価値としてそれぞれの目的に向かって育ち行く「状態」を目的とする者としてあることになるからである。

「生活学習」の本質は、子どもを目的と価値を既に内在させるものとする「目的と価値の内在」にあると言える。またその点で、「生活学習」は、教育の新たなあり方を示す理論とすることが出来るものである。

「生活学習」の理論は、文化をその土台とする論である。峰地のいう「文化」とは、「生命がよりよきものを求めている状態」である。「生活のよりよき状態」である。

この、人を「よりよきものを求める」ものとし、「生命を発動する」生活を送るものとする峰地の人間観を支えているのは、池袋児童の村小学校における実践の日々と、「死ぬことをも生きる」という「生き通し」の人間観を持つ黒住教であると思われる。

児童にとって「生活学習」は、既にある社会や、あるべき理想といった自分をとりまく周囲と接するための手掛かりとしての枠組みを誰からも授けられないということであり、そのことが「発動している」状態を「生活」として児童に求めることにつながっている。児童それぞれにとって「生活学習」は、一層強く主体的であることを求めるものとしてある。

これはちょうど、峰地の綴方指導が、児童に題材も書き方も自分で見つけることを求めたのと同じである。「生活学習」において児童は、綴方だけでなく、すべての場面で、何が自分のまわりにあるのかも、接する方法も、自ら見出していくしかないのである。また綴方に於て、峰地が自由作だけでなく、課題の必要性を説いたのと同様の形で、「生活学習」においては、直接指示、指導する者としてでなく、外的刺激として教師や、教材、環境が位置づけられている。この意味で、峰地「生活学習」は、その綴方指導の発展形として位置づけることができるものでもある。

「生活学習」の本質は、子どもを目的と価値を既に内在させるものとする「目的と価値の内在」にある。「生活学習」は、児童の創造的要求をその本質とした綴方指導を、教育全体のものとして構成された理論である。またその点で、教育の新たなあり方を示す理論とすることが出来るものである。

### 3. 「郷土教育」

峰地は、以前の綴方教育論を否定することなく、綴方への強い関心が継続された中で、同時並行的にその郷土教育実践を行っていたが、その中で、峰地綴方観の変化としてあげられるのは、綴方における「思想の構成」についての考え方である。

「思想の構成」とは、綴方の素材について、功利的な側面や、その他の知識など、様々な点を含めて取り上げ、その構成として初めて「全円」の対象像ができあがるとするもので、その素材の様々な側面の構成である。ただしその構成された思想の表現は「思想の再構成」であり、それは必ずしも綴方の形で現れるとは限らないとしている点は、郷土教育以前と同様である。

また、それまで見られなかった観点からの考察として、イデオロギーと教育の関係がある。全体に、当時の激しい世論に配慮しそれを認める姿勢を見せつつも、教育の独立を言う。そこにも「生活学習」における、児童から見えるもの、児童にとっての価値を中心に教育を考えるという立場が継続してみられる。

そのような綴方観の変化をふまえ、鳥取帰郷後の新しい実践形式としての郷土教育について『新郷土教育の理論と実際』を中心に、まずその理論を見る。

ここでは先ず、第一章に於て、郷土を「生命体」「有機的現象の総和」として「郷土箇」という個として捉えること、次に郷土は活きた現実の常態であることを示し、郷土教育は、生活であり、教育であり、つまり教育の全体系であるとている。

次に第二章に於ては、方法原理として、生活そのものが方法であること、過程が教育であること、興味をもたらず課題を設けること、授ける教育としないことをあげている。これらは、「生活学習」の理論と方法からその立場が動いていないことを明らかに示していると言える。つまり峰地の郷土教育が、「生活学習」、つまり文化を求めるよき「生活」を行うことをそのまま教育とするそれを、郷土の生活として行うことであり、「郷土」とはその意味での「生活」であり、それ自体で価値を持ち、教育であるものであると言える。「郷土教育」は郷土に於ける「生活学習」である。

一方「生活学習」との相違点として、郷土における現実の生活を「生活」とした点、「生活」としての「郷土」について「科学的」見方を含む多面的考察を求めようとした点が新たな要素として加わったものであると考えることができる。

第三章から第八章に紹介された「郷土研究」は、新渡戸稲造「郷土会」の流れを汲む研究者によって開かれた各分野からの「郷土研究」であり、それらはいずれも郷土の自然や歴史、風俗習慣、産業としての農業などを、無名の人々の生活の営みとして捉えようとするものである。地方小学校教師に対し、新しい観点と、それに基づく新しい学問のあり方を实际的に示し、新たな郷土の見方を形成してゆく啓蒙書としての性格が指摘される。

理論面からは、「生活学習」の立場に立ちつつ、多面的観点から得られるものとしての事物の総合的な把握と、生活の中で経験的に得られる知識の質的豊かさを教育場面でもたらしものとして郷土教育があるということが出来る。

次に、実践とその考察からは、まず、峰地の郷土教育を特徴づけるものとされた「科学的認識」とは、自分自身の実感としての「正確な認識」であることが、その綴方指導から

見られた。その「正確な認識」を生む観察は、体験や実感の中にあるという点で、「科学的」態度は情緒とともにあるものである。

また、峰地が新課題法と呼んだ、郷土教育における課題のあり方の考察から、その課題が目指していたのは、児童自身が身の回りに題材を見出すための援助であるという点では、それ以前の実践における課題のあり方と同様である。その上で彼が郷土教育として新たに目指したのは、様々なものに様々な観点から目を向けることであり、そのこと自体が郷土教育としてあったと言える。

峰地の郷土教育は、その「郷土」から見出すべき何かも、多様であるべき観点も、既にあるものでなく、見る者自身が見出すことを目指そうとした実践であり、峰地の郷土教育であったことが分かる。その意味で、彼の郷土教育はただ周囲を見ることそのものである。その周囲が、多様で複雑なそれぞれにとっての「郷土」であった。

峰地が当時の趨勢に反して主張した「郷土化」については、子どもにそれぞれの実感と認識をもたせることがその内容であった。読方や地理などの「取得」学習に於ても、児童個々がそれらの学習内容に題材として出会い、「帰納的形態」をとることが「郷土化」であり、その実践内容として、実感を持って認識形成をすることを目指す実践があったと言える。

また「郷土室」実践には、「生活学習」の特徴が現れている。それは先ず、それぞれの蒐集品や児童の陳列の仕方に意義を見るという、児童それぞれの目的や価値の充実を意義とする点、次に郷土室建設という行為そのものを教育とする点、三つ目に蒐集品を持ち寄るといふ、言葉にならない生活に於ける行為を表現と捉える点である。郷土教育が、「生活学習」の実際の展開形であることが、この「郷土室」実践にも見て取れる。

この実践における「郷土」は、特定の場所を意味する郷土ではなく、それぞれの子供を取り巻く周囲としての「郷土」であり、象徴的な意味での「郷土」である。この「郷土室」実践は、収集品を持ち寄り、郷土室を建設するという行為ことを通じて、児童一人一人が自分を基準として生きるという、深い意味での主体性を作ってゆくものであったと言える。

実践検討の最後に、郷土教育の展開形としての「生産教育」について取り上げた。

峰地の「生産教育」を構成する要素の一つは、教育としての位置づけであり、もう一つは、その実践のあり方としての「組織化」と「統制」である。

そこで「生産化」として行われた「組織化」「統制」の内実は、学校におけるその都度の教育目的、内容や施設、組織のあり方、担当者を明らかにするという内容のものであった。それは「目的に向かう」集団としての組織力を持たせることが狙いであった一方、学校に向けられた厳しい視線に対して説明責任を果たすものとして機能していたと思われる。また「生産」という語と若干の経済的生産の下に、峰地の狙いである「新しい文化の創造者」を育てるべく、それまでに得てきたそのための様々な教育の知が、外見を変えて、内容はそのままに生かされている。

「生産教育」は、教育内容の面からは「生活学習」の具体化であり、かつ児童それぞれに「郷土」の多面的な認識形成を目指す「郷土教育」の一形態であり、「郷土教育」の実践化・体験化の試みとして位置づけることができるものである。一方で「生産教育」は、当時の学校教育への要求に答えつつ、峰地の教育への要求をも満たそうとして考え出された実践形式であったと言える。

『新郷土教育理論と実践』の大半は、新しい学問としての地域研究の紹介が大半を占めている。峰地の郷土教育の理論は、新渡戸稲造を中心とする「郷土会」が、郷土に向けた視線と同様の視線を以て郷土を見ようとするものであった。これらは大正の自由主義的な思想の流れの上であって、そもそも郷土を見ること自体を出発点としたものである。これを郷土教育として取り入れようとしたのが、峰地の「新郷土教育」であると言える。いわゆる大正自由教育における実践である峰地の「生活学習」が、郷土教育につながっていたことは、不思議ではない。

また峰地のその立場は、当時の郷土教育全体の中で、さほど突出したものではなかったと思われる。郷土会の中心メンバーであった小田内通敏は、1930. 8 郷土教育推進の任を背負って文部省囑託となり、1930.11 尾高豊作とともに郷土教育連盟を設立し、当時の郷土教育の理論的中心者であった。それとほぼ同時に峰地の『新郷土教育の原理と実際』も出版されている。当時の郷土教育は、大きな流れとしては、大正期の自由主義的な考え方の上にあるものであり、峰地の郷土教育もその一つであったとすることができる。

今まで見えていなかったものを対象化し、観察することによって価値を見出してゆくという「写生」の方法と視線の方向性は、郷土会の郷土への視線と一致するものである。峰地の綴方に見られる「写生」が、その対象を「郷土」としたものが郷土教育であるとも言える。

自然の中で共に山を見、雲雀の声を聞くことが、「観察の骨合」を教えるものであり、山や雲雀が目的でなかったのと同様、彼の郷土教育における地域研究は、何かの目的のための研究ではない。峰地の郷土教育は、多方面から見るといふこと、特殊的事実から出発して帰納的に見ることという、見ることそのものを目指すものとしてあった。また、そこでの見る主体はあくまで児童であり、目的もその価値もそれぞれの児童に属するものとしてある。「生活学習」における目的と価値の内在という特徴を、この点に見出すことが出来る。

また、峰地の「郷土」は、「生命体」「有機的現象の総和」として「郷土箇」という個として捉えるものとされ、このことは、児童がそうであったのと同様、部分的に取り出して評価されたり、比較されるものでないとする地方主義につながっている。これもまた、郷土における目的と価値の内在という観点からもたらされている。

峰地が郷土教育実践として行ったのは、児童それぞれが、それぞれに「見る」ための「観察の骨合」の指導としての実践であった。なぜなら、郷土は誰かによって定義されるものでなく、活きた現実の常態であり、それぞれの児童が、それぞれに見るものとしてあり、そこに意義を見ていたからである。

峰地の「新郷土教育」の特徴は、児童それぞれに、それぞれにとっての「郷土」の「概念なき認識」の獲得を目指すものであったという点にみることができる。

目的と価値を認識者自身に置きつつ「生活」としての「郷土」に対峙し、そこに新たな価値を見出す力をつけようとする、峰地の「新郷土教育」の理論と実践の持つ革新性は、当然峰地自身にも自覚されていた。しかし、その性質上、直接社会変革に向けての認識形成という形での直接的な指導は行われなかったと考えられる。

## 第2節 峰地光重教育思想の本質

峰地光重の3期の実践は、それぞれに意図と方法を持って行われており、それぞれが独立した一連の実践としてある。その理論と実践は、様々な状況と児童に直面する中で、次第に積み上げながら展開していったものであるといえる。ここでは、そこに一貫して見られる特質を見出し、それを峰地光重の教育思想として位置づけたい。

峰地実践においては、常に子どもが、すでにある文化の享受者としてでなく、新しい文化の創造者として位置づけられている。また峰地は、子どもが、子ども自身の周囲をどう「見いだす」のかという部分で、実践を形成している。そこでの子どもは周囲を認識する主体という意味で、指導者である峰地と同じ位置にあり、見え方やその表し方は、子ども自身のものとして尊重されている。特に峰地実践の中心となっているのは、子どもの着眼の時点である。

まず、『文化中心綴方新教授法』における綴方指導として行った内容は、第一に、児童が対象として周囲の事物を見るという、対象化の視線の獲得を目指したものであった。ここでは、身の回りの事実に向け、平凡なものに価値を見出すという点が特徴であった。

それが、子どもの創造的要求に基づくものであるとき、子ども自身によって周囲の世界が「発見」され表現されるものとなるということから、書き手の子どもを主体的存在として位置づけるものである。それが「写生文」としての峰地綴方指導であった。

また、そこでの「細かく見る」や「純粹に観、聴き、感ずること」などの「心の持ち方」という指導の特徴は、身の回りから自分にとっての新たな価値を見出すための方法である。

指導の目的は、「観察の骨合」と呼ぶ対象化と題材の発見ための認識方法を児童に身につけさせることにあり、作品の完成を目指すものではなかった。

「生活学習」においても、指導の焦点は、児童の認識そのものにある。

「生活学習」における指導の焦点は、児童それぞれにとっての「生活」の充実にあったが、これもまた、平凡なあたりまえの生活の中に、価値や目的を見出すものであったと言える。ここで見出されるものは、「生活」そのものとしてある。

学習全体を児童それぞれの目的や価値を中心に構成する「生活学習」の考え方は、峰地にとっては、大きな変化として認識されているが、その方向性そのものは、綴方指導の中に見られるものであり、その拡張として「生活学習」があるといえる。ここでも、生活そのものを教育とする「生活学習」においては、それが児童の要求として行われることが必須であり、綴方に於て、児童の創造的要求が、それが自己表現たり得ることを保証するものであったのと同様である。

また「生活学習」では、言語による表現だけでなく、生活の行為も表現であり、また形として現れない場合もあるとしているが、そこに見られる結果として表現したものでなく、それへ向かう状態を文化とする点も、綴方作品の完成度にこだわりがなかったことと同様である。

平凡なものに目を向けることによって自分にとっての価値を見出すという視線が、峰地の「郷土教育」に見られることは、言うまでもない。今まで見えていなかったものを対象化し、観察することによって価値を見出してゆくという「写生」の方法と視線の方向性は、「郷土会」新渡戸稲造の郷土への視線と一致するものである。郷土教育に生かすべき地域研究の例として示されたものは、いずれもその立場からの地域研究であり、峰地の綴方に見られる「写生」が、その対象を「郷土」としたものが郷土教育であるとも言える。

彼の郷土教育における地域研究は、研究そのものや、社会変革など、何かの目的のための研究ではない。峰地の郷土教育は、多方面から見るということ、特殊的事実から出発して帰納的に見ることという、見ることそのものを目指すものとしてあり、地域研究はその視線のありかたを例示するものであった。これは綴方指導における範文指導のあり方と同様である。

また、そこでの「郷土」を見る主体はあくまで児童であり、目的もその価値もそれぞれの児童に属するものとしてある。「生活学習」における目的と価値の内在という特徴を、この点に見出すことが出来る。

峰地教育の、方法的特徴としてあげられるものに「課題」がある。『最新小学綴方教授細目』の時点で自由選題論争を止揚するものとして、課題の必要性を主張しているが、これは、練習目的の課題ではなく、創作を促す刺激としての課題であった。

また「生活学習」における課題も外的刺激としてある。その意味では、「環境」も教師も学校も生活も全て課題である。主体は常に児童にあって、教師は支援者でしかないという位置づけを見ることが出来る。

このような考え方、教師の位置付けのありかたは、「郷土教育」においても同様である。課題は興味を喚起し、児童と対象との関係をより緊密なものとするための補助としてあった。ここで言う「興味」が、表面的な興味でなく、深い関心としてあることを求めているのは、「写生」において、それが創造的要求を前提にしたのと同様である。

その意味では、「生産教育」における組合や、工場も、児童がそれぞれの役割を理解し、責任を担うことによって、深い関心を形成するための「場」であり、それも外的刺激をもたらす環境として位置づけられるという意味で「課題」であったと言える。

「郷土教育」は、様々な観点から、児童それぞれにとっての「郷土」を見ることそのものであり、郷土教育における課題は、様々な観点を提示する役割を担っていた。「郷土教育」は、その多様な視線を以て、平凡な中に自分にとっての価値を見出す「写生」としてある。

その上で、児童は児童自身の「郷土」を構成し、その「郷土」を生きること自体が、価値であり目的であり、表現である。「郷土教育」は「郷土」を生きる「生活学習」である。

峰地教育に一貫しているのは、自己表現としての「写生」のあり方である。それが実体化したとき、それぞれが、それぞれの要求によって、平凡な周囲に自分にとっての価値と目的を見出し、それを行うこととなる。それは自己表現であり、生の主体者となることである。

様々な実践形式とその理論の姿を変化させてきた峰地教育の、底流としての峰地教育思

想の本質は、自らよく生きることを要求する中で、平凡な生活の中に自分にとっての価値と目的を見出し、その価値と目的を生きることを目指すことにあったと考える。

### 第3節 国語教育としての峰地教育

最後に、これまでに確認された峰地実践が、一貫して認識と言葉との境界面に焦点化した実践であったことから、峰地実践を国語教育として位置づけることについて述べたい。

峰地の実践が、児童が周囲を認識し対象化する時点に焦点化したものであることは、すでに確認した。

峰地実践は、具体的には、事物や生活を対象化すること、観察すること、それに深く関わること、また多様な観点から見ることなどでを行うものであった。事物や生活を対象として認識する、そのこと自体への教育としての取り組みであったと言える。

一方、現在の学校における学習は、すでに認識され言語化されたものについて扱うことがほとんどである。そのため、峰地の実践については、表現が綴方である場合は綴方の学習として、生活を表現とする場合は「生活」の学習として、認識の対象が「郷土」である場合は社会認識教育とされ、別々に取り扱われてきた。これは、現在の学校教育における実践が、すでに対象化されたものによって分類・構成されているからにほかならない。

現在、国語科教育は、言葉に関わる教科として、現象としての言葉に関わってそのほとんどの実践や研究が構成されている。しかし、現象としての言葉は、氷山の一角のごときのものであり、それぞれ海面下に大きな背景を持つものである。国語科教育では、言葉を背景を持つものとして捉え、また個々の背景を言葉に現象させることは、ある境界を越えることであるにもかかわらず、いずれも当然のこととされ、ほとんど看過されてきた。峰地実践はその、認識が言葉として現象化するその海面部分に焦点化した実践であったといえる。

また、峰地実践は、表現においては、児童の創造的要求を前提とし、直接指導を行わないなど、その要求の形成に深く配慮している。「生活学習」における「生活解放」や、環境としての「生活指導」などの間接的指導、「郷土教育」における「興味」の重視も児童の要求の形成に配慮するものである。また、取得学習とされる「読方」「聴方」においてだけでなく、言語を通じて「取得」される全ての場面においては、それらに「帰納的」に対すること、つまり児童個々の実感を以て出会うことを「郷土化」とするなど、すでにある概念を受け取るものとしての言語の習得でなく、個としてそれらに出会うものとして言葉や文章を位置づける配慮が見られる。

これらのことから、峰地の教育は、認識と言葉との境界面に焦点化し、言葉を常に人の表現として認識し、認識を言葉にすることを表現として行うことを目指した実践であるともいえる。

よってその実践は、一貫して言葉にかかわる教育であり、国語科教育であったと考える。

## 終章

### 研究の成果と今後の展望

## 終章 研究の成果と今後の展望

### 第1節 研究の成果

本研究の成果は、大きくは以下の2点である。

(1) 峰地教育に一貫して見られる特徴として、児童それぞれが平凡な周囲を見つめることで、自分にとっての価値と目的を見出し、その表現を自己表現とする「写生」の観点を指摘し、その実体化として「生活学習」「郷土教育」を位置づけ、その観点からの一貫性が見られることについて指摘したこと。

また、上の観点から、峰地教育の底流としての思想は「自らよく生きることを要求する中で、平凡な生活の中に自分にとっての価値と目的を見出し、その価値と目的を生きること」を児童において実現しようとするものであったことを明らかにしたこと。

(2) 国語科教育の観点においては、峰地光重が、一貫して認識が現象として言葉となる局面を実践の焦点としていたことを確認し、また言葉を常に人の表現として認識し、認識を言葉にすることを表現として行うことを目指した実践であることを指摘し、その意味で峰地教育が国語科教育とすべきものであることを明らかにした点。

## 第2節 峰地教育が示唆するもの

峰地光重の教育は、現在の教育に様々な点で示唆を与えるものであると考える。最後に、現代の教育への提案と実践をとりあげ、峰地教育の観点から考察を行うことを以て、その示唆と今後の展望を述べることに代えたい。

### 1. 「目的と価値の内在」についての考察 — 『物語り』理論の観点から—

まず初めに、峰地の「目的と価値の内在」について、『物語り』理論に関して教育の立場から述べた『物語の臨界—物語ることの教育学』(2003)をとりあげ、比較考察を行う。

#### 1. 1 「物語り」理論の整理

物語り理論とは、それがどう語られているかという意味で、人の営みにおける語りすべてを「物語り」と捉える考え方である。つまり、「人間の営みについての科学的実証的な記述であれ観念的思弁的な記述であれ、それら自体が人間の物語る行為としての性格を共有している」(鳶野 2003)<sup>\*1</sup> という理解を基礎とする。

物語りとは何かについて、包括的に整理をおこなっている野家(2005)<sup>\*2</sup>の論によれば、物語りは「時間的に離れた複数の出来事を指示し、それらを<始め—中間—終わり>という時間的秩序に沿って筋立てる(plotting)言語行為<sup>\*3</sup>」と定義される。野家によれば、「物語論の観点からは、世界は事物(thing)の総体ではなく、出来事(event)のネットワークである<sup>\*4</sup>」。

一つの出来事を同定しようとするれば、何を原因とし何を結果とするかをめぐって、それを確定する「視点」と「文脈」とが要求されるからである。この視点と文脈を与えるものこそ、われわれのいう「物語(narative)」にほかならない。

(野家啓一『物語の哲学』p.313)

具体例として「冷夏」の例が示されている。

「冷夏」が「出来事」として認知されるのは、それが冷害や米不足といった人間的出来

---

\*1 鳶野克己「生の冒険としての語り」(『物語の臨界—物語ることの教育学』2003 世織書房 所収)

\*2 野家啓一『物語の哲学』2005 岩波現代文庫

\*3 野家啓一『物語の哲学』2005 岩波現代文庫 p.326

\*4 野家啓一『物語の哲学』2005 岩波現代文庫 p.311

事と結び付いて一つの物語りを構成しうるからであり、それを離れて自然界に冷夏なるものが存在するわけではない。  
(野家啓一『物語の哲学』p.315)

「物語り理論」における世界は、先に存在するものとしてではなく、「視点」と「文脈」によってもたらされる「出来事」の構成としての「物語」として描き出されるものである。

このような「物語り」観に立つことによって、歴史だけでなく、現在の社会を含むすべてが、どう語るのかによって姿を変えるものとして捉えられるという方向転換がおこる。

教育においてこの方向転換は重要な意味をもつ。「既にある知識や伝統が形づくる、揺らがない世界を学びとる」というスタンスは少なくとも変更を迫られる。もちろんそれは、「それぞれの学問研究の意義を単純に否定したり貶めたりすることではない」が、語られた「物語り」としてそれらを見る視点は、語られた人間と同じ位置からその内容を見ようとする立場をもたらすものとなる。誰かによって語られた「物語り」としてそれらを見る視点は、上述の動かせないものとしての社会観と、そこから生じる「功利的」視点から生徒を解放することにつながると考えている。支配者にとっての物語による抑圧の指摘、ナラティブ・セラピーなどの自己の物語りの語り直しの効果などからも、弱者としての子どもたちにかかわる教育において、看過できない視点である。

## 1. 2 「物語り」理論の持つ問題点

次に、「物語り」理論の問題点について考えたい。

「物語り」理論において、「物語り」はそれぞれの「視点」から意味のまとまりとしての「出来事」を取り出し、それらを意味のまとまりとして関連づけることである。それは一人一人の「視線」に意義を見ることである。しかし一面、すでにある「物語」が弱者にとって抑圧であるという観点で言えば、それぞれの視点から意味づけられた世界である弱者自身の物語も、それがたとえ螻蛄の斧であっても、斧としての同じ方向性を持つ物語だということである。それは「物語り」という定義そのものがはらむ問題である。それは、言い換えれば、意味を見出されずこぼれおちるものについてどう考えるのかという問いでもある。

この問いについては、「物語り」理論の立場の中から、深く考察され、模索されている。

鳶野(2003)は、「物語り」が陥りやすい問題点として次の点をあげている。

まず一つは、出来事を物語ることを通じてつまるどころ人生の全体に「オチ」をつけ、生きることの意味を完結した形で受け取ろうとするこうした日常的な物語的心性である。「つい口にしてしまうような紋切り型の感懐や日めくり添えられた格言風の談論の形で、人生にまつわる物語」を語ってしまうという危うさである。

次に、物語の生成過程として、物語を他者と語り聴き交わすことが、他者との合意や相互承認によって自己の人生の意味づけを正当化する方向に傾くという危険である。

鳶野の示した問題点は、以下の3点にまとめられる。

- ・形成された「物語」は、弱者を抑圧するものと同様の固定化された価値という性質を持つことになること。

- ・固定化された「物語」として受け取ろうとする心性が生じ、再び自分自身の認識による世界の再構成という方向を失ってしまいやすいこと。
- ・他者との交流による「物語」の生成過程を重視する場合は、自己の人生の意味づけを他者によりがちになること。

その固定化は、個々の視点からの見え方を問題にするという方向が、再び大きな「物語」から個々へという方向性に逆転することを意味している。それは「物語り」がそもそも意味づけ筋立てるといふ、目的性を帯びた行為であることから来る必然的な性質であるとも言えるだろう。

「物語り」理論は、私達を取り巻いている世界を、それぞれの「視点」と「文脈」によって意味づけられる物語の世界として捉えるものである。それは、もともとすでにある動かぬ「物語」の中に個々の人間を位置づけるありかたから、視線を逆転させるものである。しかし、それぞれの作ろうとする物語は、意味づけであるかぎり、固定化された「物語」に吸収されやすい性質を持つことになる。

序章で触れた「功利的学習者」の問題は、大きな「物語」のもたらす閉塞感の中で、その「物語」への収束にどう抗うのかという問題でもある。

### 1. 3 峰地「目的と価値の内在」の意義

郷土教育は、明らかに既成の概念への収束に抵抗するものとする意図が見て取れるものである。その実践は、調査・観察主体の実践は、また「郷土化」の内実としての実感化は、情報の「収得」の際に知識を鵜呑みにし、概念としてのみ受け入れることを拒むための方法として考えることが出来る。既に見たように峰地の郷土教育は、見ることそのものであった。

その内実は、ただ事物に対峙し、自分にとっての認識を形成し深めることに終始しているというものであり、社会に目を向けようとする課題や、事物に対峙して得た認識に意味づけを行うものではなかった。

それは、峰地の「目的と価値の内在」という考え方を基盤とすることによるものである。

認識から言葉への境界面に焦点化しつつ、子どもの存在を自然と同じ「相」と見て、子ども自身にすでにその存在の目的と価値を有するものとすることを徹底してその足場とする「生活学習」のありかたは、大きな「物語」に抗ってゆく方法として考えることが出来るものである。

80年代以降、さまざまな学問の分野で「ナラティブ・アプローチ」の考え方が急速に取り入れられていったことの背景として、鹿島(2006)<sup>\*1</sup>は『グローバリゼーション』のさなか、従来のたとえば親の代から受け継がれた職業や生活様式がいつどのように消失するか分からないリスク社会において、各自がみずから自分の生活プランを構想せざるを得

---

\*1 鹿島徹『可能性としての歴史』岩波書店 2006

ないことが、その背景にある」とし、そこに「自己を『国民』として一義的に規定しナショナルな自己同一性を供給してくれる『来歴の語り』が容易に受け入れられる素地がそこにできている」と指摘する。その状況は、峰地が直面していた昭和戦前期の日本についての説明としても、そのままあてはまるものである。

峰地実践は、厳しい時代にあつて固定化した「物語」に抗う積極的な方法として機能していたと言えるのではないかと考える。

## 2. 「生活指導」としての文学の授業 一井伏鱒二『山椒魚』実践一

次に、「生活学習」の観点から、読むことの実践について考察を試みた。

### 2. 1 「生活学習」の読方実践

「生活学習」における読むことの第一目的は、作品の「生命」に触れて児童の「生命」が発動することである。「生活学習」における読方に於て峰地は、感情的に読むことに耽溺することを以て、分析的な読みを含むものであるとしている。それは児童と作品との「生命」の触れ合いとしての読方である。そこには教師は介在していない。(言うまでもなく、作品自体が持つ表現内容を知識として知ることには意義は見いだされていない。)「生活学習」において読方は、教材の「生命」と児童の「生命」が触れることとされ、実際には感情的な読みである「鑑賞」をもって足りるとしている。では、読方の授業において教師はどう位置するのか。教師による教材の読みは、どう意味を持つのだろうか。

それとは別に、授業として教師とともに作品を読むとき、その授業は、作品の「生命」に触れると同時に、作品によって「発動した」教師の「生命」に触れることでもある。峰地はそれを「生活指導」と呼んでいる。

峰地における「生活指導」とは、学校生活における「生命の発動」を促すものとしての「生命と生命の触れ合い」のうち、特に教師対児童の触れ合いである。学校に於て「生活指導」は重要であるとしている。ただしその場合、教師の働きが主となる必要はない。「要は、教師と児童の生命の相交渉することによって、児童の生活が鮮活に営まれるればよい」としている。教師とのふれあいは、読方として作品の「生命」に触れることや、「生活」の中でさまざまなものの「生命」に触れることと同質のものとして捉えられている。

主体は児童の「生命」にあるが、教師もまた発動した「生命」としてあることが、児童の「生命」に触れてそれを発動させることにつながるものであり、「発動した生命」としての「自己をしっかり掴むこと」は教師にも求められる重要な要素であるとされている。

峰地の「生活学習」においては、教師の読みも、教師と作品との「生命」の触れ合いとしてあり、その作品との関係のあり方を示すことが、生徒への外的刺激の一つとしてあることになる。

峰地は、子どものために書かれた教訓的な作品を、書き手の「生命」が発動していない作品として教材には不相当であるとして批判している。作品は、書き手が自分の要求として書いたものでなければ、「生命」のない作品であり、そのような「生命」のない作品か

らは、子どもの「生命」の発動は起こらないとしている。そうであれば、読みに於ても、教師が、自分の問題と向き合うための読みでなく、子どもの問題状況に気付かせるための読みは、教訓的な読みであり、教師自身が作品と向かい合っていない読みであると言える。教師自身が作品に対峙し、教師自身の「生命」が発動された読みを生徒に示すことが、子どもの「生命」を触発する読みをもたらす「生活指導」の読みとしての読みである。

## 2. 2 齋藤知也『山椒魚』実践

では、「生活指導」としての読みの授業とは、どのようなものとなるのだろうか。実践を取り上げて考察してみることにした。

取り上げることにしたのは、齋藤知也による井伏鱒二『山椒魚』の実践<sup>\*1</sup>である。これを取り上げた理由は、実践者の読みと授業の狙いが明確に示され、かつ教材の文章表現を追いながら、生徒と教師との問答の形で、内容に気付かせていくという、いわゆる文学の授業として、オーソドックスな形式の授業実践であるからである。

作品『山椒魚』は寓話である。「岩屋」から出ることができなくなってしまった「山椒魚」に肥大した自我意識と、それによって身動きがとれなくなった状況を見ることは無理のない読み方である。それは青年期に体験される自我の問題でもある。田中実は、「山椒魚」の自閉を開くために、了解不能な<他者>に向かうことが必要であるとし、それを「出口」に喩えている<sup>\*2</sup>。齋藤知也<sup>\*3</sup>は、この田中の読みを受けて、「和解」部分の削除された

---

\*1 齋藤知也「連載講座 井伏鱒二 山椒魚の<語り>を読む1『学びからの逃走』問題の根底 —『自由の森学園と私』の場合—」(『月刊国語教育』2005.11) / 「同上2教材としての『山椒魚』—これまでの読まれ方を検討する—」(『月刊国語教育』2005.12) / 「同上3授業の実際—『導入部』を読む—」(『月刊国語教育』2006.1) / 「同上4『嘲笑』と『岩屋』をめぐって」(『月刊国語教育』2006.2) / 「同上5『結末部』を読む—『自選全集』版の教材価値を探る—」(『月刊国語教育』2006.3)

\*2 自選全集版で削除された末尾の部分は永らく山椒魚と蛙との「和解」として読まれることが定説になってきた。しかし自閉を開く契機となる了解不能の<他者>として「蛙」を考えようとするとき、対峙すべき<他者>「蛙」との「和解」に目を向けることは、そもそも必要とした<他者>性を稀薄にすることである。従って、作品『山椒魚』における削除への肯定的評価も、ほぼその和解以外に目を向けさせるという点からなされている。例えば「非情の完成」を言う鈴木貞美<sup>\*3</sup>の読みは、末尾の削除部分を「ほのぼのとした気持ちに誘われて終わる」和解と捉えた上でのものであるし、田中実<sup>\*4</sup>も、末尾に「了解不能の<他者>と対決」しない中途半端な和解を見ることから、削除によってこそ<他者>との<対話>という<出口>が示されるとして、削除を評価している<sup>\*5</sup>。(「<他者>という<出口>」『国文学解釈と鑑賞』平成2年9月)

\*3 齋藤知也「『嘲笑』をめぐって—井伏鱒二『山椒魚』を読む—」(『日本文学』2005.7)

自選全集版の方に教材価値を見るところとして、それをを用いた実践を報告している。齋藤は、和解に目を向ける読みは「学校教育に都合の良い微温的な価値観に回収されてしまう危険性をはらむものであることを指摘している」。

削除本文を用いての齋藤実践は、『山椒魚』を、山椒魚に肥大化した自我を見つつ、それを嘲笑する読者に認識の自閉を問い返そうとするものとして位置づけた上での実践である。それは齋藤が直面する生徒や齋藤自身の問題点でもあるという。

山椒魚の外界に対する認識のありように潜む問題点は、そのまま現代を生きる私たちの姿、すなわち、自分の中に映った世界の姿を問い直すことをせず(自我を肥大させたまま)、全てを自らを取り巻く世界(学問、人間、出来事)の問題にして、「価値がない」「カンケイない」等と切り捨ててしまいがちな生徒や私たち自身の姿と共通しているのではないだろうか。

(齋藤知也 2005.7 『嘲笑』をめぐって)

ここに見られるように、齋藤実践は、生徒の現実の問題点とつながるものとして構想されている。齋藤の『山椒魚』実践における方法と狙いは以下のようなものである。

<語り手>が山椒魚をどのように語っているか、またこの物語り内容を語ることでどのような世界を見せようとしているのか、を読み拓いていくことにより、山椒魚の認識のありようの問題を、読者自身の認識の問題に反転させていくことを狙いとした

(齋藤知也 2005.12)

「山椒魚の認識のありようの問題を読者自身の認識の問題に反転させていく」とは、『山椒魚』において<語り手>が想定した嘲笑する読者像が、山椒魚であると同時に、生徒自身の姿でもあることに生徒が気づくことである。齋藤実践では、この気づきそのものが狙いとされている。上の引用部に続けて齋藤は、「自らの認識のありようが孕む問題に気づいたとき、先に『嘲笑』していた『めだか』や『こけ』はこれまでとは異なり、かけがえのない『生命』として見えてくるはずだ。」と述べる。自閉が認識の問題であることへの気づき自体を、「自閉した認識の有りようを越え」ることとし、「出口」への可能性としている。

## 2.3 「気づく」ということ

齋藤実践は、「<語り手>が山椒魚をどのように語っているか」ということを手掛かりに、「山椒魚」を嘲笑する読者像を描き出し、それが生徒の姿でもあることへの気づきに向かって、教材の文章表現を追いながらの、生徒と教師との問答の形ですすめられる実践である。実践報告に於ては、教師である齋藤自身の位置は曖昧である。齋藤が、先に「気

---

\*1 齋藤知也「連載講座 井伏鱒二 山椒魚を読む5 『結末部』を読む—『自選全集』版の教材価値を探る—」(『月刊国語教育』2006.3)

づいた」者として生徒の前にあるのか、生徒と同じ嘲笑者として問題を抱える者としてあるのかという立場について曖昧である。

齋藤は、「価値がない」「カンケイない」等と切り捨ててしまいがちな生徒や私たち自身の姿」を問題としている。これを問題とした齋藤自身の中には、そういう自分のあり方に対する問題意識があったのかもしれない。しかし、ほとんどの生徒自身にとっては問題として感じられていないからこそその実態である。作品世界の中で、そこに描かれた想定読者の嘲笑にある認識の自閉に気付くことが、齋藤の狙い通り、生徒自身の現実における認識の自閉の気づきにつながるのだろうか。またその気づきが、生徒自身が認識の自閉を見つめることにつながりうるのかという点は疑問である。

仮に齋藤が、生徒に気付かせたいとした問題である「嘲笑する想定読者の認識の自閉」を、自身の問題としても捉えているがゆえに、『山椒魚』の中にその問題を見出し、それを彼の「読み」としたとする。その場合、その授業の中でその「読み」を示すことは、齋藤自身が、その問題を抱える者である自分自身の自己表現でもある。そうした表現となって初めて、「嘲笑する想定読者の認識の自閉」の問題が、「問題」として生徒の前に現れる。これは「生活指導」としての読みの提示である。

そうやって初めて生徒は、例えば、「嘲笑者の自閉」を問題として認識するかもしれない。自分自身の認識の自閉に気付くかもしれない。または、教師である齋藤と『山椒魚』のあり方に、作品と自分の現実をつなげるということそのものを学ぶかもしれない。または、それとは全く別の自分の問題と『山椒魚』をつなげるかも知れない。何かもっと他のことや、小さなことをいろいろ感じるかもしれない。

いづれにせよその主体は生徒の方にある。齋藤が狙った通りの気づきが生徒の中にもたらされるかどうかはわからない。ただし、その中で子どもに起こる気づきは、本当の気づきであると考え。本当の気づきとは、題材の発見と同様、それまで言葉にならなかったものが、自分の中ではっきり認識されることであると考え。

「生活学習」において主体は子どもにあり、教師は、外的な刺激に過ぎない。それでも「生活指導」が真に子どもの「生命」と教師の「生命」とのふれあいとなるためには、教師がしっかりした自己を掴むことが重要であるという。教師が自身の「問題」を問題として取り上げるというあり方に、教材となった作品に対して教師の「生命」が発動した状態があるからである。また、自身の問題を授業として表現するためには、それを問題とする教師自身の対象化が求められる。そのため、授業の時点では、作品に対する教師自身の位置も自ずとはっきりしていると思われる。

「生活指導」としての読むことの授業は、教師がその認識の対象化を経た自己表現としての授業が、子どもに、子ども自身の発見としてそのありかたを認識させてゆくという形で起こるものであると考え。

国語科教育では、個々の認識を言葉に現象させ、また言葉を背景を持つものとして捉えることは、ある境界を越えることであるにもかかわらず、いずれも当然のこととされ、ほとんど看過されてきた。峰地が取り組んできたこの部分については、国語科教育の、特に実践のありかたに直結する問題として、今後一層取り組むべき領域であると考え。

## 主要参考引用文献一覽

- 『赤い鳥』復刻版 1巻1号(大7.7)-22巻3号(昭4.3);復刊1巻1号(昭6.1)-復刊12巻3号(昭11.10) (日本近代文学館,1979)
- 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)
- 浅井幸子『教師の語りと新教育—「児童の村」の1920年代—』(東京大学出版会 2008)
- 伊藤純郎『郷土教育運動の研究』(思文閣 1998)
- 稲葉宏雄「大正期におけるデューイ 教育思想の理解と解釈 —篠原助市と永野芳夫の場合—」(『デューイ研究の現在—杉浦宏教授古稀記念論文集—』日本教育研究センター 1993)
- 『岩波講座 国語教育 小学国語読本総合研究 巻八(第二冊)』(岩波書店 1936-37)
- 『因伯教育』復刻版(鳥取県教育会)
- 上田庄三郎『調べた綴方とその実践 上田庄三郎著作集 第6巻』(国土社 昭和54年1979)(初版は昭和8年厚生閣)
- 梅根悟「解説 篠原助市とその教育学」(『世界教育学選集 55 批判的教育学の問題』明治図書 1970)
- 海老原治善『現代日本教育実践史』(明治図書 1975)
- 大内善一『国語教育学への道』(溪水社 2004)
- 小国喜弘『民俗学運動と学校教育 民族の発見とその国民化』(東京大学出版会 2001)
- 小田内通敏『聚落と地理』(古今書院 昭和3年 1928)
- 影山清四郎「郷土教育に見る社会科作業学習理論の再評価」(『社会科教育学研究 第三集』明治図書 1976)
- 鹿島徹『可能性としての歴史』(岩波書店 2006)
- 梶原郁郎 「経験主義の学習組織論における仕事と地理・歴史の認識連関—幼児の言語獲得における他者認識に遡って—」(「日本デューイ学会紀要」44号 2003)
- 川合章『生活教育の100年—学ぶ喜び・生きる力を育てる—』(II 生活教育と綴方教育)(星林社 2000)
- 川合章「戦前日本における生活教育論について」(埼玉大学紀要 教育学部(教育科学)第29巻 1980)
- 川口幸宏『生活綴方研究』(白石書店 1980)
- 川口幸宏「昭和初期郷土教育における『生活』観」(「講座 日本教育史」編纂委員会『講座 日本教育史(第四巻)現代I/II』第一法規出版株式会社 昭和59年 1984)
- 柄谷行人『定本 柄谷行人集1 日本近代文学の起源』(岩波書店 2004)
- 北岡清道「調べる綴方—峰地光重を中心に—」(「鳥取大学教育学部研究報告 教育科学」第14巻第1号 昭和47年6月)
- 北村和夫「昭和初期長野県下における郷土教育の実践—竹内利美の実践の検討を中心に—」(日本民俗学会『民俗学と学校教育』 名著出版 1989)
- 柁淵俊夫「農村経済再生運動と郷土教育—近代学校教育体制の現代的『転換』:教育民俗学の試み(2)—」(上越教育大学研究紀要 第19巻 第1号 平成11年9月)
- 郷土教育連盟『郷土』『郷土科学』『郷土教育』復刻版1-6 (名著編纂会 1989)
- 久保田英助「郷土の綴方教育—上灘小学校における峰地光重の実践—」(国語教育史

研究 2003)

- 駒村徳寿・五味義武『写生を主としたる綴方新教授細案 下』(目黒書店 大正4年 1915)
- 齋藤知也「『嘲笑』をめぐって—井伏鱒二『山椒魚』を読む—」(『日本文学』2005.7)
- 「連載講座 井伏鱒二 山椒魚の〈語り〉を読む1『学びからの逃走』問題の根底—『自由の森学園と私』の場合—」(『月刊国語教育』2005.11)
- 「同上2教材としての『山椒魚』—これまでの読まれ方を検討する—」(『月刊国語教育』2005.12)
- 「同上3授業の実際—『導入部』を読む—」(『月刊国語教育』2006.1)
- 「同上4『嘲笑』と『岩屋』をめぐって」(『月刊国語教育』2006.2)
- 「同上5『結末部』を読む—『自選全集』版の教材価値を探る—」(『月刊国語教育』2006.3)
- 佐々井秀緒,峰地利平『綴方作文の先覚峰地光重』(あゆみ出版 1984)
- 佐藤明宏「峰地光重の最新綴方教授細目に見られる文章表現観」(香川大学教育学部研究報告 1996)
- 篠原助市『批判的教育学の問題』(東京宝文館 大正11年 1922)
- ジョン・デューイ「私の教育的信条」(大浦猛編者『創業六十年記念出版 世界教育学選集87 実験学校の理論』明治図書 1977)
- ジョン・デューイ/市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』(講談社学術文庫 1998)
- ジョン デューイー/帆足理一郎訳『民主主義と教育』(春秋社 1959)
- 鈴木三重吉『綴方読本』(中央公論社 昭和10年 1935)
- 生活学校復刊刊行委員会編著『生活学校』1-6
- 高橋修「作文教育のディスクール —〈日常〉の発見と写生文—」(小森陽一・紅野謙介・高橋修ほか著『メディア・表象・イデオロギー 明治三十年代の文化研究』小沢書店 1997) 所収
- 竹内利美編著『小学生の調べたる 上伊那川島村郷土誌』(アチック ミューゼウム 昭和11年 1934)
- 竹内利美編著『小学生の調べたる 上伊那川島村郷土誌 続編』(アチック ミューゼウム 昭和11年 1936)
- 田中史郎「昭和初期の郷土教育—郷土教育連盟の郷土教育論—」(永井滋郎他『社会認識教育の探求』第一学習社 昭和53年 1978)
- 谷口和也『昭和前期社会認識教育の史的展開』(風間書房 平成10年 1998)
- 田浦武雄「特別研究『デューイと教科の原理』デューイの言語論」(日本デューイ学会紀要 第19号 1978.10)
- 田村達也「日記に見られる峰地光重の作文行動(1)」(『鳥取県立公文書館研究紀要』3 2007)
- 田村達也『峰地家資料』私家版
- 太郎良信「生活綴方と生活指導—峰地光重における綴方教材編成論を中心として—」(『教育』2 1979)
- 太郎良信『生活綴方教育史の研究—課題と方法—』(教育資料出版会 1990)

- 太郎良信「峰地光重の生活指導論の検討—特別活動の歴史的系譜についての研究—」（日本特別活動学会紀要第1号 1993.3）
- 『綴方生活』復刻委員会編『綴方生活』復刻版 第1巻～第15巻 1980
- 鳶野克己「生の冒険としての語り」（『物語の臨界—物語ることの教育学』2003 世織書房 所収）
- 鶴見俊輔「日本のプラグマティズム—生活綴り方運動—」（鶴見俊輔・久野収『現代日本の思想』1956 岩波新書 所収）
- 中内敏夫『生活綴方成立史研究』（明治図書 1970）
- 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）
- 中瀧正堯「峰地光重の読方教育論」（『国語科教育』第三十三集 全国大学国語教育学会 1986）
- 中野光『教育名著選集⑩ 大正自由教育の研究』（黎明書房 1998）（初版は1969）
- 滑川道夫『日本作文綴方教育史2 大正篇』（国土社 昭和53年 1978）
- 滑川道夫「第4章 教育の生活化をめぐる論争」（『日本教育論争史録・第二巻 近代編（下）』1980 第一法規）
- 野家啓一『物語の哲学』（岩波現代文庫 2005）
- 野地潤家『作文・綴り方教育史資料 上』（桜楓社 昭和51年 1976）
- 野村芳兵衛『新教育における学級経営』（聚芳閣 1926）
- 波多野完治「自由選題論争の歴史性—綴方教育問題史—」（『教育』第三巻第二号 1935）
- 前田真証「峰地光重氏の綴り方教授観—小学校綴り方教授細目を中心に—」（『福岡教育大学紀要（文化編）』31 1981）
- 峰地光重『上灘小学校の教育』（東伯印刷所 昭和7年 1932）（『著作集9』1981）
- 峰地光重『各学年各教科新郷土教育の実践』（人文書房 昭和6年 1931）（『峰地光重著作集8』けやき書房 1981）
- 峰地光重『聴方教育の新研究』（日本教育学会 昭和2年 1927）（『著作集6』1981）
- 峰地光重『郷土教育と実践的綴方』（郷土社 昭和7 1932）（『著作集9』1981）
- 峰地光重『子供の郷土研究と綴方』（昭和8 1933 厚生閣書店）（『著作集11』1981）
- 峰地光重『最新小学綴方教授細目』（児童研究社 大正十年 1921）（『著作集9』1981）
- 峰地光重『小学綴方教授細目』（文園社 昭和4年 1929）
- 峰地光重『新教育と国定教科書』（聚芳閣 大正15年 1926）（『著作集4』1982）
- 峰地光重『新郷土教育の原理と実際』（人文書房 昭和5年 1930）（『著作集7』1981）
- 峰地光重『新訓導論』（教育研究会 昭和2年 1927）（『著作集5』1981）
- 峰地光重『生産の本質と生産教育の実際』（厚生閣書店 昭和8年 1933）（『著作集10』1981）
- 峰地光重『生活読方の理論と工作』（昭和34年 1959）（『著作集17』）
- 峰地光重『綴方教育発達史』（啓文社 昭和14年 1939）（『著作集13』1981）
- 峰地光重『文化中心国語新教授法（上）』（教育研究社 大正14年 1925）（『著作集2』1981）
- 峰地光重『文化中心国語新教授法（下）』（教育研究社 大正14年 1925）（『著作集3』1981）
- 峰地光重『文化中心綴方新教授法』（教育研究会 大正11年 1922）（『著作集1』1981）

- 峰地光重『私の歩んだ生活綴方の道』(明治図書 昭和34年1959) (『著作集16』1981)
- 峰地光重・今井誉次郎『学習指導の歩み 作文教育』(東洋出版社 1957)
- 民間教育史料研究会編『教育の世紀社の総合的研究』(一光社 1984)
- メイヨー／エドワーズ共著 梅根悟／石原静子共訳『シリーズ世界の教育改革4 デューイ実験学校』(明治図書 1978)
- 森久佳「デューイスクールにおける「読み方(Reading)」・「書き方(Writing)」のカリキュラムに関する一考察—1898～99年における子どもの成長に応じたカリキュラム構成の形態に着目して—」(日本教育方法学会紀要『教育法法学研究』第31巻 2005)
- 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 所収)
- 文部省『初等科国語四 教師用』(東京書籍 昭和17年)
- 谷口雅子「戦前日本における教育実践史研究V—社会認識教育を中心として(郷土教育連盟の郷土学習論と各地の郷土学習の様相)—」(『福岡教育大学紀要 第53号 第2分冊』 2004)
- 柳田国男編著『郷土会記録』(大岡山書店 大正14年 1925)
- 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)

## おわりに

上田庄三郎『調べた綴方とその実践』に、次のような部分があります。

「私が教師なら、そうして教室に生徒といる以上は、私はその関係だけで、既に「教える」立場に立つ筈である。有形無形に。相手は子どもで、こっちは大人だ。向こうは無意識で、こっちは有意識だ。」大正期の無邪気な童心礼賛の批判として掲げられた部分なのですが、そういう背景とはかかわりなく、私はこの箇所がとても気に入って何度もここを開きました。ここを読むとなぜか、高校に勤めていた頃のことを鮮明に思いだすのです。

つかの間の休憩時間が終わって間もない、ざわめきの醒めない教室に入る時のこと、子ども達の見開いた眼や、黙って気になる生徒のそばに立つ私の姿など、いろいろと思い出されます。それから、笑うことも家族の話も、先生としての私の仕事としてあったこと、そしてその仕事の不思議を知っていてくれる友に会ったような気がするのです。

峰地光重が訓導として2年半を過ごした池袋児童の村小学校は、教科書も時間割も決まった教室もない学校だったそうです。そういう学校で、自由に過ごす子ども達の前に出る時も、おそらく私は先生としてそこにいるだろうと想像します。そして峰地光重もまたそうであったのだろうと思います。

2002年の4月に、広島大学大学院の国語文化教育学の博士課程前期の学生としてお世話になって以来、たくさんの素晴らしい先生方との出会いに恵まれてきました。私は、ずいぶんいろいろ経験してきたはずなのに、結局ここに描かれた無意識の子どものように、何も分からず、先生方に導かれてあったなあ、いろいろな場面を思い返しています。

難波博孝先生、本当にお世話になりました。先生には博士課程後期への進学と退職をすすめていただきました。あの時退職していなかったら、私は目の前の子ども達の役に立っていることに随ってしまっていたことと思います。御風貌の通りの、自由でこだわりのない先生は、こういう風にいつも核心を捉えつつおられるのでしょうか。また、先生がそのように接してくださったおかげで、臆面なく頼りない学生として3年間を過ごすことが出来ました。心から感謝しております。ありがとうございました。

吉田裕久先生には、大変なご多忙にもかかわらず、学会発表の折など、忘れずお声をかけ下さり、研究内容にも心をかけてくださいましたこと、本当に励まされておりました。また、国語教育の現実的な問題に日々直面しておられる厳しさのようなものが、そのお優しいご様子の中に感じられて、私にとっては先生と同じ教室にすることが、稀有な、ありがたいことでした。大変お世話になりました。ありがとうございました。

木村博一先生、本当にお世話になりました。カリキュラム開発に来てよかったと思うことの第一は、先生にお目にかかれたことです。結局最後まで毎週火曜日の先生のゼミに出席させていただきました。峰地光重との出会いも、先生に導かれてのことでした。毎週火曜日、社会科の学生さん達にいろいろお話下さる中にいて、私はようやく研究をすることや、実践やいろいろなことに気づき始めたのだと思います。本当にお世話になりました。ありがとうございました。

中村和世先生にお目にかかれたのも、私にとって何よりの幸せでした。アメリカのデューイ研究のメッカでの研究生活から帰られて間もない先生の下、アメリカ式のシラバスで、半年すっかりデューイ漬けになっていたことが、研究内容だけでなく色々な意味で、今で

も私にとっては大きな財産です。先生の授業とても楽しかったです。大変ありがとうございました。

山元隆春先生には、時々研究の相談にのっていただき、励ましの言葉もいただきました。松本仁志先生にも、何度も貴重なアドバイスをいただきました。お世話になった多くの先生方に、心から感謝申し上げます。ありがとうございました。

また、綴方やその他の研究内容に関わって、中瀬正堯先生、菅原稔先生、大内善一先生、太郎良信先生を初めとして、多くの先生方にアドバイスやあたたかいお言葉をいただきました。ありがとうございました。

それから、国語で一緒下さった院生の皆さんに、心からお礼申し上げます。永田さん、西本さん、ありがとうございました。おかげでとても楽しい3年間でした。論文、ぎりぎり間に合いました。谷口さん、梶川さん、社会科のみなさん、シエラレオネの小松さんも。個性的な院生の皆さんと時々ちょっと話すのが、とても楽しくて、嬉しかったです。

今は、これから研究を続けていくのだなあと、山の麓に立っているような、そういう感じがしています。その時思い浮かぶのは、今は夏の大山の姿です。峰地家のみなさま、鳥取の田村達也さん、その節は大変お世話になりました。

そう、上灘小では今も峰地光重作詞の校歌が歌われています。なかなかいい歌詞です。教育も少しずつ足跡を残すものなのだと思います。これから先、何かの、誰かの役に立てるといいなあと思いつつ、今は大山を思い出しています。

最後に、3年間の学生生活を私に贈ってくれた夫に心から感謝いたします。ずっと黙々と応援してくれました。本当に幸せでした。そしてこの間に娘が中学生になりました。学校がとても楽しいそうです。いつも優しい言葉をかけてくれてありがとう。嬉しかったよ。

この論文は一里塚に過ぎないのだと思いつつ、私にとって記念の一里塚です。ここまで私を連れてきてくださったみなさまに、心からお礼申し上げます。ありがとうございました。

2009年1月14日 夜  
自宅にて 出雲 俊江