

## 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 ―

前 田 真 証

(一九八一年九月七日 受理)

究者であった芦田恵之助・田上新吉両氏の所説も参看しつつ、峰地光重氏の綴り方教授観の意義に及ぶたい。

### はじめに

峰地光重氏が大正一〇(一九二一)年・昭和四(一九二九)年と二度にわたって作成された、小学校綴り方教授細目、

①『最新小学綴方教授細目』(大正10年8月18日発行、児童研究社刊、68ページ。以下、「大正一〇年細目案」と略称する。引用文献を示す際には、本書は①とのみ記す。)

②『小学綴方教授細目』(昭和4年12月28日発行、文園社刊、94ページ。以下、「昭和四年細目案」と称する。引用文献を示す時、②で表す。)を取り上げ、それらにみられる峰地光重氏の綴り方教授観の展開をあとづけつつ、さらに掘り下げ、その歴史的意義を明らかにしたい。

まず、二つの小学校綴り方教授細目に見られる教授観を比較検討し、それぞれの細目案の綴り方教授観の特質をとらえるようにしたい。

次に、両細目案にうかがわれる綴り方教授観を掘り下げるため、大正一一年―一四年に発表された峰地光重氏の論考において、「人生科」「生活指導」「児童の自由の重視」(「生命生長」)の語が、どのように位置づけられてきたかを調べ、あわせて、同時代の綴り方教育の実践研

### I 綴り方教授細目における綴り方教授観

「大正一〇年細目案」には、峰地光重氏の綴り方教授観のうかがえるところが二か所ある。「序言」および総論にあたる「綴り方教授細目の新使命―本教授細目編纂方針並に使用上の注意―」の「一、先づ綴方を『人生科』として生かせよ」(以下、これを「編纂方針」と呼ぶ。)がそれである。考察の順序として、最初に峰地光重氏の綴り方教授観が鮮明な形でうちだされている、「大正一〇年細目案」の「編纂方針」を取り上げ、次に対比して「昭和四年細目案」の場合を見ていきたい。「序言」によって、これらの考察を補うこととする。

#### 1 「編纂方針」(大正一〇年)における綴り方教授観

「編纂方針」では、冒頭に「私は夏の朝々、紫の露に光る葉影の茄子や、はち切れるやうに太つてゆく甘藍を見るほどの、快き爽々しさを感じることはない。」(①、3ページ)と述べて、峰地光重氏が育てた野菜・

果物が「自然の力の真実なエキスプレション」(表現)として生長する喜びに触れ、それが教育において端的に表れるのが綴り方であるとされる。峰地光重氏は綴り方・綴り方教授の役割を、次のように措定される。

「綴りは児童の人格の全的表現である。而して綴り方教授は、児童をして一層高く一段深く生長せしめるための導き仕事である。」(①、3ペ)従来の「思想を正確に表彰させる」技能主義や「実生活に役立たせる」実用主義(上記の二者を一括して「技能科」とまとめられる。)に立脚しないで、「もつと人格的な生命的な意味を重視し」<sup>△△△</sup>「人生科」として生かさなければならぬ」とされ、改めて次のようにまとめられる。

「児童の全的表現、真実表現なる綴り方によって彼等の心の芽生を正しく美しく伸ばして行くという人生的意義の上に立つところに、新しい綴り方教授の生命が溢れる。」(①、3ペ)

このまとめで注目されるのは、

# 証 真 田 前

(1)史的観点から、「技能科」と見る立場と対比しつつ、「人生科」としての綴り方が導き出されていること

(2)人間形成の教科(「人生科」として、

A、学習者に「全的表現、真実表現」をさせていくこと(主体と表現の一致)

B、それをもとにして、学習者の「心の芽生」を伸ばしていくこと(表現を媒介にした主体の向上発展)

の文章表現過程に即した二つのあり方が指摘されていること  
の二つの点であろう。(1)については後にふれることにし、ここでは(2)について問題の所在を指摘しておきたい。

(1)A・Bともに、「指導」がどうかかわってくるのかあいまいなところがある。(特にA)

ろがある。(特にA)

(2)前項とも関連するが、A主体と表現との一致、B表現を媒介にした主体の向上発展の螺旋的展開において、対象(表現内容。たとえば、事件・自然・社会など)との関係にまで言及されるに至っていない。

(3)それゆえ、人生科の範囲も、Bの「心の芽生」を伸ばしていくという、精神的側面に傾斜したものになる、と考えられる。

綴り方教授細目が、上掲のような「系統ある生命の補助者」(①、3ペ)であるための条件としては、四項目が挙げられている。

一「細目の全面にさうした真実表現の喜びとも云ふべき、若しくは魂の生長、生命の飛躍とも云ふべき気分の横溢すること」

二「自由の気分を十分に包有してゐること」

三「最も深味ある教授を要求する上から考へて、一単元の教授を完了するに要する時間を可成多くとること」

四「児童の鑑賞批評力を養成するの用意がなければならないこと」(一

四とも、①、4～5ペ)

これらのうち、条件一は、「精選せられた文例」の提示によって、条件二は、練習目的の範囲の拡大と自由作の配当により、条件四は、「優良なる文例」の提示と「綴り方の会」の設定により、可能になるとされる。

以下、教授観と個々の条件との関係、および条件相互の関係について検討していく。

1、条件一は、綴り方を人生科とする見方と最も密接に結びついた項目である。「真実表現の喜び」も、「魂の生長、生命の飛躍」の気分も、綴り方が生き方と深くかかわった教科であることを学習者に自覚させる、と考えられるからである。ただし、「真実表現の喜び」と

「魂の生長、生命の飛躍」の気分が、どういう関係にあるかまでは明らかにされていない。また、それらが「最も精選された文例」の提示によって可能になるとされるのも、具体化していく際には問題を持つて来よう。作者の体験と表現が一致した「真実表現の喜び」のある文例を示すことは、まだ比較的容易である。しかし、「魂の生長、生命の飛躍」を感じさせる文例とは、どういうものなのか。文例の中で、作者の見方・感じ方に大きな発展が認められるものをいうのか。文章のはじめと終りとの間に大きな認識の変化はなくても、読む児童に「生命の飛躍」を感じさせるものをいうのか。それはいかなる要素を備えていて、どう発見していくのか。そういった問題点が生じてくる。「真実表現の喜び」を持たせていくことが、そのまま児童の「魂の生長、生命の飛躍」に通ずると考えれば、直接に「魂の生長、生命の飛躍」を感じさせる文例が見出せなくてもよいが、「魂の生長、生命の飛躍」の用語が依然として抽象的であることは否めない。

2、綴り方科を人生科として生かすという教授観と、条件二「自由の気分」の包有との関係については、直接には述べられていない。おそらく、児童の人生と結びついたものにするには、適度の広がりを持つ練習目的（七項目）と、児童の主体性を生かす余地の大きい自由作が必要だと考えられたのであろう。それにしても、ここではあくまで細目における「自由の気分」の包有であり、児童の自由との関係は、なお間接的である。条件一との関係も、あいまいなままにとどまっている。

3、条件三の一単元あたりの時間の拡大は、条件二（細目における自由の拡大）とともに、人生科としてまとまりを持ったものに組み立てていくための要件と見られる。

4、条件四「鑑賞批評力」の育成は、「人生科」とどう結びつくのか明瞭でないが、条件一と関連させることによって、理解される。すなわち、条件一は、人生科のうち、わけても記述前・記述中において主体と表現との一致を要請する側面にかかわり、条件四は、記述後において表現を媒介にした主体の向上発展の側面にかかわる。そう解釈するにしても、条件一「真実表現の喜び」・「魂の生長、生命の飛躍」の気分と、条件四「鑑賞批評力」の育成との関係には、まだはつきりしない点が残る、それらの具体化としての「文例」も、特に分けられることなく、どちらにも掲げられている。

以上、「編纂方針」には、「人生科」という綴り方科に関する教科観・教授観と、それに関連する四条件が提示されているものの、各項目の位置づけがなされるには至っていない。

## 2 「昭和四年細目案」における綴り方教授観

「昭和四年細目案」では、綴り方教授観は次のように示されている。

「一、綴り方科を児童の『人生科』として組織立てたこと。即ち児童生活の全野に亘つて生活指導の精神を濃厚にあらはしたこと。

二、児童の自由を重んじ、特に芸術的態度を重んじたこと。創作教材としての自由作を多く採択したのは之の精神を表したものである。」

(2、4ページ)

前項「編纂方針」（大正一〇年）の教授観と比較すると、

(1)「人生科」の内実（あるいは中核）を「生活指導」であると、はっきりうちだしてきたこと、

(2)それと対になるものとして、「児童の自由」（とりわけ「芸術的態度」）重視を掲げたこと、

が異なっている。(1)によって、「心の芽生」や「魂の生長、生命の飛躍」の心意性抽象性に対して、「生活指導」という具体的な手がかりを持ったあり方が示され、(2)によって「人生科」と「自由」との関係が明らかにされた。「一」の教師の立場に力点を置いた教授観と、「二」の児童の立場に力点を置いた教授観とが、重層的に並行することになる。「人生科」(生活指導の精神)が先に提出されるところに、児童の自由(主体性)を尊重しつつも、教師の指導性を貫いていこうとする姿勢がうかがえる。

しかも重要なことは、ここに示された二項目にわたる教授観が、そのまま教材組織化の原理として生かされ、指導教材(課題作)と創作教材(自由作)という二大区分がなされる点である。「大正一〇年細目案」の「編纂方針」にあつては、教授観とは別に新たに教材の組織化が行なわれるが、「昭和四年細目案」では、教授観が教材の組織と密接に結びつけられている。

### 3 「序言」(大正一〇年)における綴り方教授観

「昭和四年細目案」の教授観は、「大正一〇年細目案」の「序言」にみられるそれに源を発しているとも考えられるので、それを掲げたい。

「1、綴方を児童の『人生科』として生かさうとしたこと。

2、自由の気分を濃厚に現したこと。」(①、1ペ)

これらは「昭和四年細目案」の教授観によく似ているが、序言1は、「人生科」の意味するものがはっきりしない面があり、序言2は、細目の可変性・力動性に着目したものなのか、児童の自由の重視なのか、見きわめにくい。

「昭和四年細目案」の教授観は、「大正一〇年細目案」の「序言」の

配列を土台にし、「編纂方針」の意図を生かして、教材組織を貫くものにしようとしたものと考えられる。

## Ⅱ 綴り方教授観の展開

峰地光重氏の綴り方教授観の展開を、氏の三つの論考、

1 『文化中心綴方新教授法』(大正11年10月18日発行、教育研究会刊、316ペ)

2 「解決すべき綴方教授当面の問題」(「国語教育」誌、保科孝一氏主幹、大正13年3月1日発行、育英書院刊、54〜58ペ)

3 『文化中心国語新教授法』(上巻、大正14年10月23日発行、373ペ、下巻、大正14年12月10日発行、396ペ、教育研究会刊)

を手がかりにして、たどることにしたい。

その際、「人生科」「生活指導」「児童の自由の尊重」「生命生長」(「大正一〇年細目案」の「魂の生長、生命の飛躍」のつづまった形)という、鍵となることばに着目して考察を進める。

### 1 その一—『文化中心綴方新教授法』(大正一一年)のばあい—

#### (1) 人生科

まず、峰地光重氏が「人生科」の語に内包されているものを、『文化中心綴方新教授法』によって探ってみよう。

「第一章 綴方といふ觀念の範圍」の扉のページに、「綴方は単なる児童の文学ではなく、又単なる技能科でもない。国語の一分科として考へるのも余りに偏狭だ。従来この綴方の觀念が余りに偏狭だったのが、その成績不振の一原因をなしてゐる。」と前置きして、「人生科」の内

容が説明される。

「綴方は、実に児童の人生科である。児童の科学・道徳・芸術・宗教である。而して児童文化建設の行進曲であらねばならない。そこに新しい綴方の生命が澎湃する。」(同上書、1ペ)

ここでは、

(1)「人生科」は、技能科的綴り方観と対比されるばかりか、文学的綴り方観・国語科内綴り方観とも対比させて、独自の見方が導き出される。

それだけでなく、

(2)「人生科」が、児童の文化諸形態(科学・道徳・芸術・宗教)を総合するものとして、積極的に定義づけられた。

と見ることができよう。

しかし、この第一章の第二節「綴方は児童の『人生科』である」と題した論述には、もはや「人生科」そのものの使用例は見られない。そこでは、児童の純粋な要求として「児童の生活の向上」(同上書、9ペ)が挙げられ、児童の生活を「精神的生活」と「自然的生活」(原始的生活、本能的生活、衝動的生活、欲望的生活)とに分けられている。「精神的生活には、先にふれられた「科学的生活、道徳的生活、芸術的生活、宗教的生活」が、相当する。

「扉」の説明を基準にすれば、人生科とは、第一義的には、児童の科学的生活・道徳的生活・芸術的生活・宗教的生活を含む、精神的生活を表現させ、指導する教科と考えられる。

ただし、続いて、「児童の生活は大人のそれに比して著しく自然的色彩が濃厚」(同上書、11ペ)であることが指摘され、児童作品の例をあげて自然的生活の表れていることが説明された後、次のような補説がなされている。

「かうした自然的生活も、単なる本能、単なる衝動に止まつてゐては何時までたつても浄化せられることを知らないものであるが、かく精神生活と融合燃焼の境地に進む(文例『山火事』で、火を消しに行った父の安否が気にかかり、震えが止まらない状態にあって、『祈り』という宗教的情操が芽生えていることを示す。)ことによって、自然的生活は初めて浄化せられるやうになる。」(同上書、18ペ)

この論述から判断すると、自然的生活の表現は、精神的生活に発展する要素を内包することによって、人生科としての綴り方科に含まれるようである。それは、すぐ後に「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」(同上書、19ペ)とあるのによつても知られる。ここには、児童の生活を目的意識を持ったものに高めたいという、峰地光重氏の願いがよく表れている。

『文化中心綴方新教授法』には、そのほか、「第二章 綴方教授の指標 第二節 知識と智慧」の末尾に、「人生科」の位置を示唆する用例が見られる。

「私は綴方教授の目標を、人間の美しい智慧に置きたいのである。身体の中に魂の光が宿つて居れば、何等外側の飾りをしなくつても、しぜん、その人の美しさが顕はれて来るやうに、智慧の力が児童の身の中に働いてゐるのであつたならば、その児童の作つた綴方は屹度何処かにその美しさ、輝かしさをもつて生れてゐるに違ひない。(中略)かくして人はその魂のはたらき、智慧のはたらきによつて、その人それ自身はいよいよ美しくなつて行くのである。」(同上書、28〜30ペ)とあって、次のようにまとめられる。

「綴方の目標は最後にはここまで(たゆまない魂の力が本当の智慧を身体にやどすようになるまで)進まなければならない。」

その人を美くする――

これが人生科としての綴方である。」(同上書、32ペ)

この第二章の「扉」には、

「綴方教授の指標 それは旺盛なる生命力の覚醒から、本当の人間の智慧にまで到達することである。」(同上書、22ペ)

とある。第一節「伸びていくこと」―第二節「知識と智慧」と配列されていることと対応させて考えると、「生命力の覚醒」は第一節に相当し、直接の目標を意味することになる。それに対して「本当の人間の智慧にまで到達すること」は第二節に相当し、究極的目標を表すことになる。 「人生科」は、狭義にはこの究極的目標を示唆する語になるが、本章での位置を考え合わせれば、二つの目標を総称しているとも受け取れる。さらに、第一章(本質論)・第二章(目標論)のまとめの位置に使用されているところから見れば、「人生科」は、広義には峰地光重氏の綴り方教授観(本質観・目標観)を統括する役割を果たしていると言えよう。<sup>〔注1〕</sup>

## (2) 生活指導

「大正一〇年細目案」には、「生活指導」の用語は見出せない。最初の使用例が、翌年の『文化中心綴方新教授法』「第三章 綴方教授の輪郭 第三節 生活指導といふこと」に見られる。

「人は誰もが、其の毎日の小さな事柄でも、よく考へて、その一日一日をしつかり心に刻みつけて送つて行くことが必要である。さうすれば、その人は何時とはなしに立派なものを知つたよい人になるのである。(中略)

昔の偉い人と云はれる人達は、みんなその一日々々を大切にづとめることによつて生命を育て上げたのである。平凡な一日々々、或は一

時々々の生活の間に、生活を味ひ、深めて行つた結果が、それ程立派なものになつたのである。(中略)

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ぬ。

しかるに児童はどちらかといへば、その生活を至つて放漫な態度で過してゐる場合が多い。そこでその生活を指導して、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あり得ないのである。従来綴方の成績が思はしく上進しなかつたのは、この生活指導といふことが殆ど顧みられてゐなかつたことが慥かに一因をなしてゐたのである。」(同上書、67、68ペ。圈点部は引用者。)

前項「人生科」と関連させて考えると、児童の自然的生活を精神的生活へ発展させようとするところに、「生活指導」が要請されることになる。児童の自然的生活は、生活指導を媒介することにより、人生科としての綴り方科の対象になり得る、とも言われよう。約言すれば、綴り方科を真に人生科となすための具体的なたてとして、生活指導が提起されたことになる。

このことは、本書における第三章「綴方教授の輪郭」の位置づけからも言い得る。第一節「三つの道」に、この章の略説として、次のように述べられている。

「綴方教授に於ても各方面から指導をなし、学習をなさしめてこそ、初めてその目的を達することが出来るのである。その中でも特に重要な進路が三つあるやうに思ふ。第一は(生命の読本によつて)正しい文章観を築くことであり、第二は児童の生活の指導をなすことであり、第三は綴方教授を系統化することである。」(同上書、35ペ)

「児童の生活の指導」は、他の二項目と並んで、第二章に掲げられた目的（総括的には、人生科）に至るすじみちとして設定されている。

人生科と生活指導の関係についてふれてある唯一の記述、

「一体綴方を児童の人生科として生かさうとするならば、どうしても生活指導にまで進まなければならない」（同上書、172ページ）

も、右の説明から首肯されよう。

先の「生活指導」について説明した叙述に続いて、方法面に關し次のような補説がなされている。

「その生活指導の方法として二つの方面がある。一はよりよき綴方を生むための生活指導であり、二はその綴方の上に表れたる生活を指導して、さらによりよき生活に導き入れようとするものである。」（同上書、68ページ）

ここで、「大正一〇年細目案」の「編集方針」において萌芽状態として提出されていた、人生科としての二側面—文章表現過程に即した二側面—に対応した項目が、生活指導の二側面として意識的に取り上げられる。そこで問題になった「指導のかかわり」が、こちらでは前面に押し出される。

「よりよき綴方を生むための生活指導」の実際としては、「教師の生活の表現」（同上書、295ページ）が挙げられ、「綴方の上に表れたる生活の指導」としては、批評発表会の場合が考えられている。

前者「教師の生活の表現」は、影響力は小さくないものの、児童の生活の指導としては、なお間接的である。直接的な後者については、「第五章 新しい綴方の学習法 第二節 創作的学習」に、批評発表会の具体例を挙げたあと、留意すべき点が左のように記されている。

「（注目すべきは）批評発表が単なるその表れたる文の上の批評に止

まらず、その作者の行為にまで及ぶことである。つまり生活指導にまで突入することである。」（同上書、172ページ）

ここでは、「生活指導」は「文の上の批評」に対する用語として用いられる。これが後に、指導教材を「生活指導教材」と「表現指導教材」に分ける淵源であると見られる。しかし、この場合、「文の上の批評」は、対象世界・体験内容にかかわらない表現形式上の問題点（表記・文の呼応・接続・文体上の不一致・構成上の欠点など）の指摘になる。「表現指導教材」六項目のうち、「2、文の組立方／3、文の段落／4、文の調子／5、比喩のしかた」の四項目は一致するにしても、「1、物を観ること」と「6、推敲のしかた」（特に1）が含まれないことになる。「文の上の批評」が「表現指導」教材となるには、なお理論的な詰めを必要としていた。「文の上の批評」と「生活指導」とが、別領域をなすものなのか、重層的関係をなすものなのか、以後の検討課題となつて来よう。

生活指導が行なわれなければならないのは、主として、児童の生活が自然的生活に停滞し、精神的生活に発展する萌芽を伸ばして行っていない時である。「文の上の批評」と対になる「生活指導」においても、「綴り方科を人生科となすための具体的なたて」としての意味は、依然として保持されていると考えられる。

### （3）児童の自由の尊重

「大正一〇年細目案」には、「自由の気分」「自由選題主義」「自由作」の用例が見られる。翌年の『文化中心綴方新教授法』では、随意選題が自由選題・自由作とされる。ほかに、創作教材である自由作に関して、次のような記述が見られる。

「飽くまで児童の自由なる生活の表現を基調とするものであつて、児

童の生命に何等の罅を設けてはならない。從來、或る指導を終つた後に任意に題を選ばせて記述せしめて、それをも自由作といつてゐたのであるが、余が目的とする自由作とは、そんなものではない。創作教材としての自由作は児童の創作的活動を直接目的として居り、而して創作的活動は、飽くまで純粹なる個性の発現である限り、聊かでも束縛を加へるものであつてはならないのである。

綴方の創作教材なる自由作の中に児童を放つことは、思想の運動場に児童を放つことである。この思想の運動場で、自由に快活に、児童を運動させるのであつたならば、児童の生命は自由に、而して潑刺として、伸び行くのである。」(同上書、98、99頁、圈点部は引用者) 児童の「生活の表現」の奥底にあるものが「児童の生命」であり、それは、「創作的活動」を本義とする自由作(創作教材)においては、全く自由に「思想の運動場」に放たなければならない、と言われている。「児童の生命」と「自由」とがきわめて密接な結びつきを持つものと見なされている。ただ、その根拠には、ここではふれられていない。

本書の「著者の言葉」の冒頭に、

「まことに不可思議なるものは、生きた人間の生命であります。太陽の重さを知ることとは出来ても、この生命の真実を知ることが出来ない。と云はれてゐるやうに、あらゆる不可思議なるものを内に包蔵してゐるものは自我であり、生命でありませう。

綴方はその不可思議なる人間の生命全体の真実なる表現にかかはるものでありますために、その教授の目的なり、資料なり、方法なりに於ても、実に混沌としてその適従する所に迷ふのであります。綴方教授が他の教科に比して著しく遅れてゐるのは、実にこの不可思議なる生命を取扱ふといふ困難から生ずる迷霧のために昏まされてゐる結果

でありませう。」(同上書、序、1、2頁。「大正十一年八月二十四日」の日付けがある。)

とあつて、「生命」の重要さととらえがたさが指摘されるにとどまつてゐる。

自由と生命との関係がうかがえる叙述が、もう一か所ある。「第五章 新しき綴方学習法 二 創作的学習」に、創作教材(自由作)記述後の指導に関連して、以下の論述がなされる。

「凡そ指導といふことは、その指導事項が極めて妥当なものであつて、その指導の仕方も極めて自然的に進むのであつたならば、児童は、『成程!』とすぐにその主要事項を、その生命の主流の中に入れ込んでしまふのである。さうして自分のなした独自学習の足らなかつた所を自覚し、その生命は弥が上にも伸びて行くのである。でこの場合形式の上からは教式と児童の学習の形になつてゐるのであるが、児童自身から考へると、独自学習の精神が働いてゐるのである。

極端なる自由教育者は、かうした意味の指導をも斥けるかも知れないのであるが、私は指導なき独自学習ほど恐ろしいとは思つてゐる。独自学習は自由であると云ふ所に価値があるが、同時に自由であるといふ所に価値がないのである。由来自由には広義の自由と、狭義の自由とが存する。広義の自由とは、他からの一切の干渉を受けない状態である、狭義の自由とは或る制限されたもの、中の自由である。それで広義の自由から狭義の自由を引き去れば、そこに『我儘』が残る。広義の自由は、『真の自由』と『我儘』とを内容としてゐる。『あなたの欲するものは我も欲する』——そこで狭義の自由、或る制限内の自由が、真の自由が生れて来るのである。」(同上書、150、151頁) ここでは、次の三点が注目される。



(1) 先に「自由」と結びつけられていた「生命」生長が、ここでは「指導」とも結びつくものであることが指摘されている。

(2) にもかかわらず、児童の意識としては自由の精神が一貫してはたらくよう、配慮されている。

(3) 先に児童に自由作を記述させる場合、絶対の自由でなければならぬとされたが、それは記述後の指導と相俟<sup>あいま</sup>って、創作的学習をなし、全体としては、狭義の自由をめざしたものであること。

(1) は、後に「生命生長」の二側面として、教材を創作教材と指導教材に区分するものになる。(このことについては、次の(4)生命生長を参照。)

(2) は、形の上での自由だけでなく、児童の意識の自由を重視する。自由が内面化されていく。これが浸透していけば、児童に自由作を書かせる前に何ら束縛してはならないとする考えも変更される可能性が出てくる。

(1) (3) とともに、随意選題論争をくぐり抜けての見方となっている。

#### (4) 生命生長

このことについては、(1) 人生科の項でも、(3) 児童の自由の尊重の項でもふれているが、ここではさらに深く考えていきたい。

「生命」の語は、「大正一〇年細目案」にも三例見られるが、『文化中心綴方新教授法』には、「著者の言葉」をはじめとしてきわめて多く用いられている。そのうち、「第四章 綴方教材に関する私の考 第二節 綴方教授の目的と教材」冒頭部では、本書「第二章 綴方教育の指標」をまとめた論述、およびそれに続く論述が、次のように記されている。

「綴方教授が直接目的としてゐることは、児童の生命を正しく生かすことである。内なる『無限の求め手』をして、本当に輝<sup>あや</sup>やかしい人間

の智慧を得させる……それが児童を正しく生かすことなのである。これについては第二作の綴方教授の目標に於て、既に述べた所である。

而してその生命の生長する方面は、凡そ二つの部面に分れるやうに思はれる。一は即ち児童内具の性能から出発して行かうとする創作発見の方面であり、一は即ち外部的方面からの指導をまつて進んで行かうとするところの模倣的方面である。(中略)

それでこの見地からすると、自ら教材もこの二つの方面から採らなければならぬのである。即ち私は創作的方面の資料として、創作教材をとり、模倣的方面の資料として、指導教材をとる、(中略)。私がこの教材の分類法は一見自由選題主義と、非自由選題主義との安価なる妥協のやうに思はれないでもないが、決してさうした表面的動機から、この二つの教材を選定したのではなくて、先きに述べたやうな生命生長の二面から考察を進めて行くと、どうしてもこの二つの教材を要すると云ふことに落ちて来るのである。ここには動かされない真理があるやうに思はれる。」(同上書、96〜98 ぺ。圈点は引用者。)

第一段の目標の前半を「生命生長」(第二章「扉」では「生命力の覚醒」)と呼び、後半を「本当の人間の智慧の獲得」(第二章「扉」でもほぼ同じ)と呼ぶとすれば、第二章では両者を総合した位置に「人生科」が置かれていた。しかし、第二段・第三段では、「人生科」に代わって、目標前半部の「生命の生長」なる用語で全体を統括し、その二側面により教材区分がなされるとする。人生科が峰地光重氏の綴り方教授観(本質観・目標観)を総称する語であるのに対し、「生命生長」は目標観を表し、しかも狭義には当面の目標・直接的目標を表す。

「人生科」が「生命生長」と置き換えられることによって、教材区分の原理が導き出される。しかし、「人生科」と「生命生長」との関係に

については言及されておらず、「生活指導」との関係にもふれられていない。

## 2 その二「解決すべき綴方教授当面の問題」(大正一三年) (のばあい)

大正一三年一月五日稿のこの論考は、峰地光重氏の綴り方教授観の展開においても、重要な意味を持っている。

「綴方の教育は、実に昨是今非、混沌の中に幾十年を闊してしまつた。思へば随分長い時間だつた。而もその長い幾十年の経験からやつと綴方は単なる技能科でもなく、又單なる文学でもない。『生命の綴方である』『人生科としての綴方ではなくてはならない』と云ふ頗る簡単な結論に到達したのである。思へば人間の力のまことに微少なるかな。

『生命の綴方』でなくてはならぬ。

『生活表現の綴方』でなくてはならぬ。

これみなここ数年の中に芽生えた新しい綴方の叫びである。」(同上書、54ペ)

「新しい綴り方の目標は掲げられた。

然り、綴方は、生命の綴方ではなくてはならない。人生科としての綴方ではなくてはならない。

而して新しい問題は提起された。(中略)

新しい綴方に於て、課せられた問題は、生命の綴方人生科としての綴方指導の系統案の樹立といふことである。(中略)

生命の綴方——人生科としての綴方といふことを更に碎いて云ふならば『生活指導の綴方』といふことになる。彼等児童の生活に即して綴方の指導をなすのである。

従来の綴方は『表現指導』に終始してゐて、この『生活指導』の方面を忘却してゐたのである。新しい綴方は、『生活指導』を第一義とし、『表現指導』は寧ろ第二義的に考へてゐるのである。かうした立場からすると、これまでの綴方指導系統案は全部抹殺して、新しく書き替へなければならぬ時代に到達したのである。」(同上誌、55ペ。

波線部は引用者。本文には圈点が付されていたが、省略した。)

「生命の綴方」「人生科としての綴方」は、ここでは新しい綴り方教授観を代表するものと思われる。「生命の綴方」は、田上新吉氏『生命の綴方教授』の所論をふまえていると見られるが、峰地光重氏は「人生科」ときわめて近いものとしてとらえられている。

「人生科としての綴方」が、具体的には「生活指導の綴方」になると述べられる時、その後の文脈も考え合わせれば、人生科としての綴り方とは、生活指導に力点を置いた綴り方である、と言えよう。

右の所説を教材組織に反映させた、生活指導・表現指導の教材が説明される中に、人生科・生活指導・生命生長の三者の関係がうかがえるところがある。

1 「『生活指導』の教材とは、彼等児童の文化生活を指導する教材である。児童はともすると興味をもつた生活の或一点のみに没頭して、他の生活の方面を見ずして過してゐる場合がある、若しそれに対して何等の指導をなさなければ、彼等は生れながらもつてゐる生命の芽生を枯らしてしまふのである。これは実に恐るべきことだ。何は措いても小学校の児童は其何れの芽生も齊しく伸ばして置かなければならないのである。生活指導の教材は、かうした立場から是非選定して、生命の生長を指導せなければならぬ。

斯る意味から生活指導の教材は、児童の文化生活——即科学的生

活、道德的生活、芸術的生活、宗教的生活へと導くところの教材であり、而して、其教材の内容としては、さうした文化生活其のものゝ内容が直に適用さるべきものと思ふのである。」(同上誌、56ペ。波線は引用者。)

2 「『表現指導』の教材は、直観されたものを表現する——その表現の過程を指導する教材である。依つてこれは『表現の心理』を根底として選定すべきものと私は信じる。

凡そ人生とは、自我を観ることゝ、それを表現することの一体を総称して云ふのである。故に吾人の生活は、自我の直観乃至表現の螺旋的循環向上のプロセスである。科学も道德も芸術も宗教も共に自我の直観であり、表現である。只これ等の異なるところは、その直観の形式、表現の形式の異なるところから生ずる多様の分化のためである。宗教における客観の態度は、対象に沈潜することによつて、吾人の生命をあげて対象に内在する生命(神性)に摂取されながら生きんとする。道德は対象の生命を良心の溶鉱炉に溶し込んで、我が生命として生きんとする。科学は対象を分析することによつて、やがて自我の総合に生きんとする。芸術は自己の生命を対象の中に投げ入れて一つの生命の抱合の中に生きんとする。何れにしても対象を直観し、自我を表現することに外ならない。表現指導は生命表現生命創造の指導である。」(同上誌、56ペ)

これによつて、

1、生命生長は、創作教材・指導教材を分つ原理であるとともに、生活指導・表現指導を貫く目標となつた。すなわち、生命生長が自己を主体とするのか他から引き出してもらうのかで、創作教材と指導教材とを分け、生命生長の過程として全体性を有するか部分性を有するか

で、生活指導教材と表現指導教材とを分ける。先に、創作教材と指導教材とに分ける際の原理として導入された生命生長が、ここでは全教材区分の原理として一貫して用いられるに至つた。

なお、ここで表現指導教材は、単なる「修辭法の方面の指導をなすに止めないで、その表現心理に即して取扱」(同上誌、56〜57ペ)うことが指摘されており、大正一一年の「文の上の批評」を止揚した、生命生長をめざす「表現指導」が提示されている。

生命生長が、人生科の代わりに掲げられる時、目標が究極性の濃い「人生科」から、直接性の強い「生命生長」へ、と移ってくる。この延長線上に、さらに現実性具体性を持った「生活指導」が来ると考えよう。

2、「生活指導」は、「彼等児童の文化生活を指導する」ことも、「児童の文化生活——即科学的生活、道德的生活、芸術的生活、宗教的生活へ導く」こともと言われており、前半部は、大正一一年における人生科と生活指導との關係に抵触するとも考えられる。前者「児童の文化生活(精神的的生活)の指導」は、本来「人生科」の役割とされる領域だからである。後者からは、精神的生活(文化生活)に発展する要素を内包しない自然的生活は、ここでは生活指導の対象に含まれなくなる、とも考えられよう。

しかしながら、児童が「生まれながらにもつてある生命の芽生」を前提とすれば、いかに精神的生活(文化生活)に発展する要素を内包しないように見える、児童の自然的生活に対しても、生活指導の対象とすることができよう。そして、前者と後者を補完的關係にあるものとみなせば、生活指導が、精神的生活・自然的生活を含む児童の全生活において、考えられるようになったと理解される。

人生科の内実として、目標（原理）面では生命生長が、内容面・方法面（児童の生活とのかかわり）では生活指導が、表し方に不備な点は残るものの、はつきりと位置づけられるようになる。峰地光重氏の綴り方教授観の構図は、本論文によって一応の完成をみたことができる。

### 3 その三 『文化中心綴方新教授法』（大正一四年）のばあい

上巻「著者の言葉」には、最初に次のような叙述がなされている。

「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厳めしく、児童の生命の上に君臨してゐたと思ひます。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。（中略）独立した教科から、読方の成績を前進させるためには、読方だけ努力すればよいとか、綴方は綴方だけ努力すればよいとか……云ふ風に考へられるのです。かうした近視眼的な考で、どうしてその成績の向上が期待されませう。かうした考は当然その成績を却つて劣悪なものにするばかりか、子供の生命全体に大きな暗い影を投げ与へずには置きませぬ。

何よりも大切なものは、内なる生命です。内なる要求です。『生活に於ける国語の位置』（第四章）では、その内なる生命の要求としての、国語の位置を闡明しようと試みました。」（同上書、「著者の言葉」1～3ペ。「大正十四年七月八日」の日付けがある。圏点は引用者。）

また、下巻「自序」には、以下のように述べられている。

「徒らに理論を掲げて実際にのぞむものは、定形理想に捉はれて、生命生長の一路を見失つてしまふ。

生命生長、育成、発展を熱愛する教育の実際に於ては、ひたすら、生命生長の一線をこそ唯一の目標とすべきだ。」（同上書、「自序」4ペ。「大正十四年九月廿九日」の日付けがある。）

生命生長が目標として明示されていることのほかに、次の二つの点に着目したい。

(1) 児童の生命生長を目標とすることは、単に教師の定めた理想を目標とすることではなく、児童の実際のあり方に即して、児童に内在する可能性を伸ばすことである、とした点。

(2) 「内なる生命の要求としての、国語の位置を闡明しよう」として、「生活に於ける国語の位置」という一章を設けた点。

(1)では、「生命生長」という抽象的な概念を目標として設定することによって、かえって児童の現実に即した指導を考案されようとしている。(2)では、生命と生活がきわめて近い意味に用いられている。(1)(2)ともに、「生命生長」と「生活指導」との関係の究明が求められる。

「生命」の語が章・編の題名として登場するのは、わずかに「第三章 生活学習と生命触発」のみであって、「生活」「生活学習」の語が大多数を占めている。本編に入ると、原理論には「生命」の語が多いが、実践論になると「生活」の語が多くなる。これは、先の(2)（生命と生活の代置）が単なる偶然などではないことを物語っている。

「生活」とは、「生命の育ちつつある相」（上巻、3ペ）・「生命が対象に交渉をもつその相」（上巻、8ペ）・「生命が対象に激刺として自由に交渉する相」（上巻、17ペ）と定義されている。生命が具体的な形をとってあらわれたものが生活である。ここで気づかれるのは、

(1) つねに生命から生活が説明される点。（生命が本源的であるのに対し、生活は具体性を帯びる。）

(2)「内なる生命」(上巻、5ペ)のあり方ではそれほど問題にならない自己と対象との関係が、生活においては問題になってこざるを得ない点。

の二つである。生活が生命の具体的展開として用いられるとすれば、実際の綴り方教授について論述する際には、「生命」の語は不必要になってくる。さらに、生活がつねに児童の生命の活動を伴ったものだとするば、目標観においても、「生命生長」が「生活指導」に置き換えられる可能性が出てくる。

「昭和四年細目案」における綴り方教授観の一「綴り方を児童の『人生活』として組織立てたこと。即ち児童生活の全野に亘つて、生活指導の精神を濃厚にあらはしたこと。」(②、4ペ)は、

(1)生活指導の領域が、児童の全生活(精神的・生活、自然的生活)に及ぶことが明示されたこと。

(2)「生活指導の精神」の用例に見られるように、生活指導が、方法概念の要素を残しつつも、理念(目標概念)として生命生長に代って定位された、と考えられること。

(3)大正一三年に「表現指導」の目標とされた「生命生長」が「生活指導」に置き換えられるとすると、「生活指導の精神」は、表現指導教材・生活指導教材を一貫して流れている精神(目標)と考えられること。の三つの点から、意義深いものと認められよう。

「生命生長」は、「(指導教材は)環境多様化による生命触発の意味に於て特徴がある。」(②、4ペ)とあるように、目標として全く掲げられなくなったわけではない。しかし、創作教材と指導教材においてもいずれも「生活事実そのものを教材とした」(②、5ペ)とあって、目

標であり教材区分の原理でもあった「生命生長」が、「生活指導」に大きく置き換えられようとしている事実を看取することができる。

峰地光重氏の綴り方教授観は、一応大正一三年に構図を完成させたが、「昭和四年細目案」に至って、「生命生長」よりも「生活指導」を前面に打ち出すことによって、さらに具体的で一貫性を持ったものに作り変えられつつあった。

### Ⅲ 峰地光重氏の綴り方教授観の意義

以下、「人生活」「生活指導」「児童の自由の尊重」の語を手がかりとして、峰地光重氏の綴り方教授観の歴史的意義について若干の考察を試みたい。

#### 1 人生活

「人生活」の最初の使用例は、芦田恵之助氏著『綴り方教授に関する教師の修養』(大正4年5月5日発行、育英書院刊、474ペ)「第四章教授について」に、三例みられる。

芦田恵之助氏は、小学校の教科学習における断片的知識の修得は、教育的価値に乏しいことを指摘され、教科の統合を問題にされた。

「余は教材の統合を単に材料の上にのみ求めないで、学習態度の上からながめたいと思ふ。吾人が諸種の智識を求め、種々の技能を練磨するは、要するに意義ある人生を送らうためである。果して然らば、教科や教材がいかに多様に亘つても、児童の人生に結びつけて学ぶことによつて、渾然たる一教科として解することが出来よう。然るに今は多く大人の人生を解釈する様な材料を、たゞちに児童の上に持つて行くから、児童とは殆ど没交渉で、趣味もなく、理解もしないで、一時記憶しておかなければならぬ重荷と化してしまふ。若し児童の学ばん

とする事、求めんとする事に応じて、適材を以て教授したら、諸教科悉く人生科の一分野として解せらるゝだらうと思ふ。」(同上書、57頁58頁)

児童の学習態度・生き方とかかわる教科のあり方が人生科である。教科を児童の人生に即したものにすることによって、児童の内部において諸教科は統合され、児童の学習態度は確立し、各教科での学習を生きしていく上での糧<sup>かて</sup>とするようにする。

人生科としての綴り方科において何を柱とすべきなのか。それが同じく大正四年「文章研究録」第二巻第一号と第二号に連載された「綴方教授細目私案」の第一号「高等科」・第二号「をほりに」<sup>（注2）</sup>において示唆されている。(引用は、『綴方教授細目私案』昭和53年1月15日発行、文化評論出版刊、336頁、に拠る。)

1 修養教科―「もし実用といふことからいへば、かの世上に流行する日用文主義の綴り方などが最も要を得てをるものである。綴り方の実用方面といへば、書簡などがその主なるものであるが、吾人は書簡が書けるといふ丈では到底満足の出来るものではない。書簡は代筆によつても用をたすことも出来るが、自然及び人間に対する感想、惑は煩悶等は、到底他人の手を煩はす道がない。これらの事は、語る要はない、書く要はないと断じてしまへば、問題はないが、要なき要に苦心してをるのが人生である。古来さめたる人は皆何物かを社会に遺してをる。他人を救済し、知己を千載の後に求めるなどいふ野心はなくても、天地の大法に吾人の生活が悉く合致してゐることを悟り得た悟樂は、到底之を秘することは出来ぬ。古来語録隨筆などの多く存在するのを見て、この意義がわかる、社会の実用以外に、文章の存在する理由がわかる。

余は窃に思ふ『綴り方を修養教科として認めない限、綴り方の真意義を発見することが出来まい。』と。所謂人間生活に触れたる綴り方は、修養に根ざして始めて味はふことが出来る。この味を知つて、文章の進歩は修養の進歩と共に進むことになる。小学校に於ける綴り方が、この瞳睛を点する事を忘却してゐるがために、学を廃すると共に、文も荒んでしまふ。余は常にいふ。『教育程度の高下はとにかく、修養の義に根ざしなき教授は、悉く教育的といふ形容詞を冠することが出来ぬ。』と。

高等科の綴り方は社会の趨勢に反抗し、修養に根ざしあるものならしめなければならぬ。」(同上書、263頁264頁)

2 郷土研究科―「小石川に生れた児童が、これ等(小石川を中心とする地域の題目)について正確な觀念を持つことが出来れば、その生活を意味あらしむるには十分である。余は郷土に対する正確な智識程、吾人の生活に重要なものはないと思ふ。(中略)

郷土科を地理・歴史・理科等の初歩教授として、尋三四程度に配当してゐる。これ固より大切な教授であるが、郷土研究を単に基礎とのみ考へたら、それはあまり浅薄ではあるまいか。郷土は吾人生活の一切を寓する所、否死して骨をも埋むる所である。菅原傳授鑑寺小屋の段に、『土がうましたはかり芋』といふ句がある。単に『はかり芋』ばかりではない。吾人も亦郷土がうませて、郷土が育てて、再び郷土の土に帰せしむべきものである。即ち吾人の智識は郷土に基礎を得て、之によつて一切の智識を習得すると共に、之を郷土にかけて活用<sup>（注3）</sup>の真を会得すべきものである。郷土は智識の初歩で、また到達点である。吾人終生の研究は或は郷土の解釈にあるといつてもよからう。(中略)高学年の綴り方がここに着眼するやうになつて、はじめて人生科とし

ての真価を発揮する事になる。」(同上書、286～288p)

1は、綴り方科を単に実用教科と考える見方を否定して、人間形成・自己形成に力点を置いた教科としようとするもの。2は、綴り方科を児童生活の主要な場である郷土に根ざした教科として樹立しようとするものである。1を修養教科としての綴り方科、2を郷土研究科としての綴り方科と呼ぶことにしたい。1は自己内省(対自認識)を基盤とし、2は郷土認識・環境認識(対他認識)を基盤とするが、それぞれの深まりは、相互に影響を与えずにはいまい。

「人間が自己にかへり、郷土にかへる時綴り方という作業が人生のすべての統括する任にあたるべきものである。」(同上書、288p)

「綴方教授細目私案」の最後にこうまとめられているところをみると、人生科としての綴り方科において、両者は補完し合って存立すべきものと考えられていたようである。そのうちいずれが基礎的中心的領域をなすが、問題になってくる。具体的教材としては、修養教科としての綴り方科と見合う形で、「自叙傳」が高等科一年に、郷土研究科としての綴り方科と見合う形で、「郷土の記載」が高等科二年に配当されている。①教材配当の学年段階・提出順序を見ても、②『綴り方教授に関する教師の修養』の引用箇所後に「綴り方と人格修養」の小見出しで修養が説かれ結論的に「人生科」を導き出している点から見ても、また③標題・章名から見ても、「修養教科としての綴り方科」が基礎的中心的領域を形作るとみなしてよいようである。芦田恵之助氏の場合、以後の立言も、修養教科としての綴り方科を掘り下げることが主になっている。

峰地光重氏の「人生科」も、基本的には芦田恵之助氏の使用例をふまえて提示されているように思われる。「大正一〇年細目案」の「編纂方

針」・「序言」だけでなく、『文化中心綴方新教授法』第一章第二節の標題においても、「昭和四年細目案」においても、「」(かきかっこ)を付して使用されている。教育史的観点から前代(過去)の綴り方教授を否定して、「人生科」としての綴り方科を導き出す点も共通している。

『文化中心綴方新教授法』(大正一一年)では、真・善・美・聖をめざす生活を表現させ、指導する、理想主義的な「人生科としての綴り方科」観が展開されるが、そこで取り上げられなかった児童生活の一面をも含めようとして、生活指導の概念が提起される。「昭和四年細目案」では両者が鼎立している。以後郷土主義的生活綴り方教育論に傾斜していくことからみると、生活指導にいいよ力点がかかっていると判断することができよう。それは、芦田恵之助氏の「綴方教授細目私案」の人生科に萌芽状態としてあった郷土研究科の側面を、掘り下げていったものとみられる。

## 2 生活指導

生活指導の語は、大正一〇年八月一八日発行の細目案(「大正一〇年細目案」)には見られない。しかし、田上新吉氏の『生命の綴方教授』(大正10年10月25日発行、目黒書店刊、660p)が出た後の『文化中心綴方新教授法』(大正11年10月18日発行)には、生活指導の語が表れる。それで、田上新吉氏の『生命の綴方教授』と比較検討することによって、「生活指導」の意義を探ることにしたい。

『生命の綴方教授』第二篇第一章第一節の田上新吉氏の記事の本質規定を考察の手がかりとしたい。

「文章の本質とは、『自己の生活(広義)』を対象として綴らうとする作者の人格的生命の創造活動」そのものである。而して一般に人間の所謂『物的生活』は『精神生活』(内的生活)に従属し、而して内的

生活の中核をなすものは人間の『自我』即ち『人格的生命』である。随つて、本文の文章、少くとも生命のある文章といふものは、すべて作者の人格的生命及び之によつて統一された作者の内的生活から出で、生れたものでなければならぬ。言ひ換へれば作者の物的(外的)生活の表現であると同時に作者の内的生活(心的生活又は精神生活)乃至その中核たる作者の人格の真実なる表現であらねばならぬ。」

(同上書、79～80ペ)

文章表現とは、精神生活(内的生活)と物的生活(外的生活)を対象とした作者の真実表現であるとする。それを統括するのが、精神生活の中核たる『人格的生命』である。

この生活の二分法は、峰地光重氏の精神的生活と自然的生活の二分法に酷似している。峰地光重氏においては、精神的生活が人生科の主たる対象になり、自然的生活が従になるが、田上新吉氏の『精神生活』と『物的生活』にも同様の位置づけがなされている。ただし、異なっているのは、田上新吉氏のばあい、文章表現の方から生活を見ているのに対し、峰地光重氏は、生活から文章表現を見ているところである。

『生命の綴方教授』第三篇第一章第一節「文章の本質より見たる綴り方教授の使命」に、

「綴り方教授に於ては、現在理想に基づいて自ら更新しつつある子供の内的生活に即して指導を行ひ、以て子供自らが自己の力によつて自己の生活(広義)を真実に表現し得るやうな能力傾向をつけてやること、なほ同時にそれによつて子供の内的生活を更に向上発展せしめるやうに仕向けるところに、本科教授の使命を認めなければならぬ。」

(同上書、146～147ペ)

とあり、また第三篇第一章第三節「綴り方教授の目的」には、

「現在に於て自ら太り自ら向上しつゝある子供の生活及び其の表現を指導して、之を無限に連続する理想の一路に置くところに、本科教授の真使命を認めたいと思ふ。」(同上書、150ペ)

とある。ここに、子どもを「無限に連続する理想の一路に置く」ための手だてとして、生活の指導、及び生活の表現の指導が掲げられる。しかし、ここでのいう生活は主に『内的生活』であり、また「現在に於て自ら太り自ら向上しつゝある」ともとらえられている。そこには、田上新吉氏の精神主義的理想主義の性格がうかがえる。文章の本質規定であげられていた『物的生活』はここでは取り上げられていない。また、『内的生活』に即した指導(生活の指導)のありようが、具体的な方向をもったものとなるには至っていない。

峰地光重氏の『文化中心綴方新教授法』における『生活指導』は、生活を価値の高下によつて精神的生活と自然的生活に分け、特に自然的生活を精神的生活に発展させるために導入されている。これによつて、児童生活の全面を人生科としての綴り方科の対象とすることが可能になった。

### 3 児童の自由の尊重

「自由」の尊重は、「大正一〇年細目案」にすでに掲げられている。ただしこの場合は、「細目」における「自由の気分の包有」であり、児童の自由の尊重との関係は間接的であることをまぬがなかった。この項目も、田上新吉氏の所論をくぐり抜けることによつて位置づけられたように思われる。

『生命の綴方教授』には、以下のような論述がなされている。

「綴り方に於て何よりも尊重しなければならないのは作者の『人格的生命の創造的自己活動』でなければならぬ。作者の『内的生活』即ち



『精神生活』でなければならぬ。此の『人格的生命の創造的自己活動』が最も健全に自由に働く時、その表現の手段即ち技巧は自ら之に附随して生れ、而してそこに個性がその輝きを發揮するのである。之に反して、作者の『人格的生命活動』が健康を失ひ、又は個が自由を束縛された時、そこに生るゝ綴り方は、自ら不健全であり、囚はれたものになつて個性は光を失ふ。」(同上書、145p)

人格的生命活動である綴り方において、自由が不可欠な要件であることが語られている。「昭和四年細目案」において峰地光重氏が挙げた「児童の自由の尊重」も、人格的生命活動の重要性を前提としなければ、綴り方教授観の一つの柱として取り上げられることはなかったと見られる。峰地光重氏は、作者の人格的生命活動が本来的に自由であるべきであるという田上新吉氏の考えをうけ、それを教師の指導に力点を置いた生活指導と鼎立させ、綴り方教授観の構造化を成し遂げている。「子供の自由意志に基づく創作、即ち自作を唯一の根本基調とし、之に加ふるに或る種の指導を以てする」(同上書、368p) 田上新吉氏と比べれば、「児童の自由の重視」は後退しているかに見えるが、そこには児童の生命が指導によつても成長するという「生命」観の発展があった。

なお、「昭和四年細目案」に「児童の自由を重んじ」たことに続いて、「特に芸術的態度を重んじたこと。」(②、4p)とあるのも、田上新吉氏の『生命の綴方教授』の中にある次の立言に拠っているとみられる。

「一体文章の創作は吾々の精神活動の表現を意味するのであるから、其の内容がよしや知的・学究的のものであらうとも、其の表現に際しては背後に大なる芸術的(?)の或るものを要する。」(同上書、205p)

科学的表現も実践的表現も芸術的表現も、文章制作においては、芸術的な表現態度が根底に必要になるという考えに賛同されて、特にここで改めて掲げられたものと思われる。

## おわりに

峰地光重氏の綴り方教授観は、「大正一〇年細目案」の場合、芦田恵之助氏が用いられたのと同じ「人生科」の語によって従来の綴り方教授観を克服する指標とし、四条件を設定しているが、教材区分の原理となるには至っていない。

その翌年刊行された『文化中心綴方新教授法』では、田上新吉氏の『生命の綴方教授』に示唆を得て、「生命生長」「生活指導」の概念を導入したとみられる。「人生科」には本質観・目標観(とりわけ究極的目標観)、それらを包括した概念と広狭さまざまな次元が考えられ、「生命生長」は目標概念(とりわけ直接的目標観)、「生活指導」は「人生科」にかかわる方法概念として考えられた。そのうち、広義の(目標観を代表する)「生命生長」が、創作教材と指導教材とを区分する原理として生かされるようになった。

大正一三年に執筆された論考「解決すべき綴方教授当面の問題」では、「人生科」内部の構図が明確になり、「生命生長」がさらに生活指導教材と表現指導教材を結びつける原理としても考えられるようになった。また、記述に曖昧な点が残ってはいるものの、「生活指導」が児童生活全領域にわたる指導として位置づけられた。

大正一四年刊行の「文化中心国語新教授法」では、「生命生長」を目標として掲げながらも、児童の現実に即したものと模索が続けられた。そこでは、生命が対象と具体的に交渉をもった相として「生活」に

着目されるようになっていく。ここに、「生命生長」が「生活指導」に置き換えられる可能性が生じた。

「昭和四年細目案」では、代わって「生活指導」が目標概念としても用いられるようになり、「児童の自由の尊重」と対になって、包括的な「人生科」のもとに、教材区分の原理としても生かされようとしている。

# △注▽

1 これだけでは論証として不十分であるが、第一章本質論が「綴方は児童の『人生科』である」ことを結論とし、第二章目標論が「これが人生科としての綴方である。」で結ばれることを考慮に入れば、峰地光重氏が「人生科」を本質論・目標論を貫くものとして掲げられていることが、了解されよう。

2 「綴方教授細目私案」の「高等科」は、大正四年一月一日発行、「をばりに」は、大正四年二月一日発行の「文章研究録」（佐々政一氏主幹、育英書院刊）に掲載された。

## 付 記

この論稿は、第59回全国大学国語教育学会（昭和55年11月6日）において口頭発表したものに、今回手を加えてまとめたものである。