

国語教育における形象理論の浸透背景

The Educational Backgrounds when the Theory of *Keisyo* penetrated into Japanese Teaching

安 直 哉

YASU Naoya

1 はじめに

「大正十一年に垣内松三氏の『国語の力』が発刊されて以来、形象理論の問題は、我国語教育界に異常の衝動を与えたのであった。」^①と回顧されるように、形象理論は、大正末期から昭和初期の国語教育界に多大な影響を与えた。

このような強い影響の実現が可能になるには、当時の国語教育界に、形象理論の浸透を許容するような素地や背景があったからだと考えられる。そうした素地や背景を浮かび上がらせることが本稿の目的である。

従来の研究では、形象理論隆盛の原因を、自由主義教育の行き詰まりと倦怠を打破した点に見出している。例えば竹澤義夫は、「当時の国語教育は自由主義の教育を模写して遂に倦怠の気に鎖されてゐた。この当時すでに堪能なる国語教育者はその実践よりして、国語教育理論の行詰りと欠陥を訴へてゐたからである。」(pp.118-119)と論じている。また、飛田多喜雄は、「デモクラシー思想を背景にした自由主義教育の行き過ぎ、とくに国語教育の現場に一種の倦怠のきざしの現われてきたとき、回生の新風を送ったのが、垣内松三著『国語の力』(大正十一・不老閣)の出現であった。」^②と述べている。

これらの指摘はまさしく正鵠を射ている。しかし、かなり粗雑なまとめかたでもある。もっと綿密に論証する必要がある。そうすると次のような姿が見えてくる。つまり、従来の国語教育界には、形象理論を必要とし、かつその出現を可能とするような思想のうねりが潜伏していたのである。以下ではこうした思想のうねりを少し詳細に見ていくこととする。

2 自学輔導教授法

時代を明治末期までさかのぼってみよう。「明治の末期の教授法として、いま一つ見逃がせないことは、自学輔導の教授法である。」(p.72)と指摘される。自学輔導の教授法とは、次のように定義される。

「自学輔導法は、児童の自学作用を強盛にし、且つ善良にせん為めに施すべき輔導の方法」^③

児童の自学を中心に考える。児童は自ら学ぶことができる主体であるという、楽観的な児童観に拠って立つ教授法であった。

自学輔導教授法は、谷本富により提唱され、岡千賀衛によってその実践化が図られた。当時の教育界の重鎮であった谷本によって唱導されたことにより、その理念は全国に広く知られることとなる。一方、岡は自学輔導の教授法書を出版することによって、その具体像を提示したのであった。

2-1 谷本富の自学輔導論

谷本富の教育学上の業績は多岐にわたるが、ここで注目したいのは、日本で早くに新教育を紹介した人物だという点である。明治39(1906)年の著書『新教育講義』によって、日本で広く新教育が知られることになる。同著の言説をもとに、日本に紹介された新教育について、その意味を再確認して

いこう。

ややもすると我々は、新教育と注入主義教育は、教育理念上、相容れないという先入観を持つかもしれない。しかし谷本はそうした発想を否定している。「注入教育とて道理を考へてすれば随分新教育になる事がある」⁽⁴⁾として注入主義教育を排除はしていない。

では従来の教育のどの点を克服したものが新教育となるのであろうか。「旧教育は方法が不自然的であつたからである」(p.125)という点に問題を見出している。不自然な教育方法こそ克服されるべきものだったのである。子どもの発達に照らして不自然でなければ、注入主義教育であっても新教育の範囲に含まれていたのだった。

谷本は子どもの〈自然な〉活動ということを新教育の重大要件と考えていた。そのことを谷本は次のように明言している。

「何事も過不及なく、天理に順ひ自然に則つて寛厳宜しきを得、以て児童の心身を発達せしめ個人として国民として立派ならしむるのが私の云ふ新教育の大主意である。」(p.111)

海外における新教育の開拓者のうち、谷本が自らの思想に最も近いと感じたのはペスタロッチであった。谷本はペスタロッチを指して「彼は云ふ迄も無く最も尊敬すべき千古の大教育者である」(p.116)と言い放っている。特にペスタロッチが、「唯だ教授上の方法は心理学を基とし、自然的に子供を育て、余り気を使はさぬやうにして、知らず識らずの間に内部より能力を発達させるべきであると云つた(傍線引用者)」(p.116)ことを高く評価している。

このように、「自然に則」ることを新教育の柱にする旨の主張は、『新教育講義』の翌年に発刊された『系統的新教育学綱要』でも継承されている。次のように述べている。

「新教育の方便はドウかと申すと、方便は一に自然に則るのであります。」⁽⁶⁾

「自然的に子供を育て」という新教育の目標は、ここでは、さらに「方便」つまり教育方法へと転換を遂げている。子どもに自然な活動を授与するという方向に展開する。

読み方教育でいうならば、文章を自然な読み方で読んでいく活動に具体化される。子どもにとってどのような読み方が自然であるかについては今日でも議論の余地があるところである。しかし当時以降の読み方教育思想は、自然な読み方として、文章の全文通読という方向に〈自然〉性を見出していくことになる。

また谷本は同書で次のようにも述べている。

「旧教育弊害の一つは万人に対して同一の要求をすると云ふのであります。」(p.31)

翻って新教育では、子どもの個々に見合った学習が授与されることに繋がっていく。個々に見合った学習の一形態として、その後新教育の主要主張の一つとして自学主義が登場してくることになる。

谷本は著書『新教育の主張と生命』の中で「自学輔導」という一章を設けている。その中で谷本は教育学の発達状況を論じている。

「在来の教育学と私の説きます新教育との違ひは全く此処にあるのでございます。旧来の教育学は是は静的教育学である、英語で申せばスタチック、ペダゴギックスである。併し今私共の唱へる新教育はさうではなくして、動的教育学即ちダイナミック、ペダゴギックスであります。」⁽⁶⁾

静的教育学から動的教育学という、世界の教育学の変化を紹介しつつ、谷本は自らを日本でそうした変革を図る唱道者という立場に置いている。ここでいう「動的教育学」は、同書の書名にも含まれている「新教育」の一面を示している。具体的には教育の対象の拡大という方向に展開する。

「どうも我国で今日迄普通説いて居る教育学は学校を旨とした教育学である、スクール、ペダゴギックス…学校的教育学であつた。然るに先日来御聴きの通り、私の教育学は其儘学校に使ふことは出来ない」(p.605)

学校の枠組みに拘泥しない教育学の確立を目指している。そこからは、授業外での子どもたちの自学自習を視野に入れた教授法の発生も自ずと予想されるのである。教育学の転換は、自学輔導の教授

法の成立を促していく。

また谷本は、教育学の中に〈生活〉概念を導入することに積極的であった。動的教育学の大原則は「身体」「本能」「理想」「信仰」の四箇条であることを説いたうえで、以下のように述べている。

「生活の価値は全く自分にあるのである。即ち我が動的教育学に於ては身体は生活の基本である、本能は生活の原動力である、理想は生活の形式である、而して信仰は生活の価値であると云ふことを申すのであります。諸君、之れを又動的教育学では何と云ふ言葉で表はすかと云ふと、(中略) 静なことの中に動くことがあつて、静中動、動くことの中に静なことがあつて動中静と云う」(pp.608-609)

ここからは二つの思想が読み取れる。第一は生活重視の思想である。「生活の価値は全く自分」の向上にあるのであり、日常生活を送る中で自己実現を図ることが目的とされている。第二は活動重視の思想である。谷本が「動」と表現している概念を平易に換言すれば、「活動」ということになる。子どもの活動を重視した教育学への転換を唱えている。

生活重視の思想を背景にし、そして活動重視の思想を基軸に据えることで、自学輔導という教育理念が誕生することになる。

「此の動中静、静中動を教授法の上に应用すると何であるかと云へば、それが自学輔導である。自学と云ふ方が動で、輔導と云ふ方は静です、即ち動中静々中動の妙味は自学輔導にあるのである。」¹⁷⁾

子どもの「自学」が中心となり、それを補完するのが教師の「輔導」となる構図が作られた。

それまでの授業を大まかに言えば教師中心で展開されていた。それに対して自学輔導の授業構想を取り入れると、教師による強力な授業の牽引という形式は薄れていく。しかしそれは教師を脇役に後退させることとイコールではない。授業を直接統制するよりも、間接的に制御するほうが、教師には高い力量が要求される。事実、こうした自学輔導の授業の成立には、教師の強靱な自信が求められることを谷本は見抜いていた。

「私の所謂自学輔導は理屈は極く単簡であります。一言で教授法の秘訣を御話すると、仏教に自信教人信と云ふことがある、自ら信じて人を信ぜしむるので、教授法の極意はそれに外ならぬ。(中略) 諸君は其の口にする所を自ら信ずるや否や、堂々と堅い信念があつたならば、郡視学がドウ言つても、県視学がドウ言つても構はない。自学輔導を説くならばそれは区々たる細節に亘つてはいかぬ、唯だ児童自らを主にして見た自学輔導と、教師を主にして見た自信教人信とがあるのみで、此外に極意は無い。」(p.625)

谷本の自学輔導の主張を画餅に帰さないためには、子どもの活動に対する寛容さ、またそれを許しても授業の形成に支障が生じない教師の力量と自信とが要求される。そうした高い要求が満たされるような時代の到来を谷本は感じ取っていたのであろう。谷本の論説は、いみじくも(一部の教師ではあったにせよ)教師の資質向上を裏付ける傍証となっているのである。

谷本の自学輔導論は国語教育の具体論についてあまり言及していない。しかしその中であっても、以下のような興味深い主張を見出すことができる。

「読本を教へる場合には、私は自分(引用者注、子どもたちのこと)で準備に骨折らすことを勧めます、即ち自分で下読みをすることを希望する。而して読本の体裁は全然今日の如きものではない。是れは不日理想の読本として、研究の結果を発表しますが、分量は今日のよりは四五倍多からうと思ふ。」(pp.625-626)

「自分で準備に骨折らす」とは、まさに自学の主張の基本である。「自分で下読み」をさせるというのは、今日で言う予習の勧めである。生活重視の思想について上述したが、予習の励行ということは、学習を家庭生活の一部に位置づけるという意味を成す。新時代の教育学である動的教育学が、学校の枠組みを乗り越えたものとなるのが、ここからも裏付けられるのである。

谷本の自学輔導論は、学校以外の場面をも視野に入れる動的教育学に支えられていた。そこからは

生活重視の思想と活動重視の思想が強調されることとなる。生活重視の思想は、学校での学習の延長を家庭生活に浸透させることで具体化された。また活動重視の思想は、子どもの自主的な活動を寛容に促すため、それを支える高度な指導力を教師に求めるものとなった。谷本の主張は、授業の構成と教師の役割の大転換を意図したものとして、新教育隆盛の一指針となったのである。

2-2 岡千賀衛の自学輔導教授法

岡千賀衛は、谷本富の自学輔導論から多くを学んだ。谷本の主張の一部を岡は以下のようにまとめている。

「(イ) 自学は主にして輔導はその方便なり。(ロ) 自ら学ばしめて個人の力を拡張充実にせしめざる可らず。(ハ) 従て開発教授必ずしも可ならず、注入教授亦大いに必要なりと説かれたり。自学輔導法は、実に博士(引用者注、谷本富のこと)の首唱に成り、我国刻下の要求に適応せる教育法を生めるものなりといふべし。」⁽⁸⁾

ここで一つ注目したいのは、(ハ)で述べているように、自学輔導法は、開発教授の延長や発展のうえに位置づく教授法ではないという点である。同文からは、あたかも注入教授が奨励されているかのようにも読めるが、谷本の意図は、開発教授の限界を指摘している点にあるということを知っていた。岡の言葉である。

「児童が自己の力によりて解釈発見し得べき範囲は、児童自学の範囲なり。而してその以外は教師の輔導すべき範囲なり。往々開発教授濫用せられて、教師の輔導すべき範囲をも、種々の発問によりて児童をして自ら発見せしせんとするものあれども、こは余りに迂遠なり。教ふべきことは明かに之を教へ、学ばしむべきことは自ら学ばしむべし。大なる輔導ありて初めて大なる自学を要求し得べければなり。」(p.45)

自学の場面と輔導の場面を見極め、輔導においては注入教授も是とする。明治学制期以来登場した様々な教授法を総合的に反省し、妥当な教授法開発を目指している様子が見て取れる。

自学輔導教授法の成立を考える場合、当時の学級編制が看過できない要因として浮かび上がってくる。岡は自らの経験を振り返る。

「自らたづさはれる学級は尋常小学六箇学年の二部編制にして、毎日繰り返す教授は、多くは二組若くは三組の複式教授なり。西に東に職を転ずることはありしも多くは複式学級の担任として、広からぬ教壇上を左右に歩くことのみ余儀なくせられ、かくて、常に耳にし口にする所は、複式教授の問題たらざるを得ざりき。」(pp.66-67)

彼の教壇体験は、複式学級の上に形成されたものであった。そうした体験を経て岡がたどり着いたのは、「複式教授に於て、最も緊要なることは、児童をして自働自学せしむることなり。」(p.67)という確信であった。複式教授が、自学輔導教授法の成り立ちに多大な影響を与えたのであった。

岡は小林佐源治と共著で『複式教授法』を公刊している。その凡例には、「単式学級の教授法を以て、教授法の正態と見るならば、複式教授法は、即ち、其の変態である。」⁽⁹⁾と述べられている。変態(特殊な形態)だからこそ、正態とは違った視点で教授学習活動を模索することができ、その結果、自学輔導教授法という、時代を先導する教授法が生まれたのである。

『複式教授法』で掲げられている複式教授の長所の一つに次のような項目がある。

「三、自学の心を涵養し易い。無論単式でも出来ないことはないが単式ではこんな事をしてみると時間がかかるからどうしても教師から教へてしまふ。ところが複式はそれが出来ないから必然的に自学心が養へる。」(p.63)

教師の直接教授が、児童の自学心を衰退させるという因果な関係を指摘している。直接教授の機会が減る複式学級に自学心涵養の可能性を見出している。

読方教授に焦点を絞る。岡が提唱している読本一課の学習は、「全課の概覧」「分解的精査」「総合

的精査」「復習」の四段階から成る⁽¹⁰⁾。

「全課の概覧」の目的は、「イ、全課を通読（推読）して内容の大略を知ること。ロ、部分的精査殊に予習の出発点を造ること。ハ、場合によりては新出文字語句等につき教授すること。」(p.174)の三点である。ここで注目すべきは、全課の通読が第一に掲げられたことである。早くに全文法が取り入れられた事例と言える。しかし、それが教授段階の中で大きな意味を持つという意識を岡は有していなかった。岡は言う。

「以上の経路（引用者注、注10に示した四段階のこと）により考ふれば、読方教授の多くの時間は分解的精査に費さるべく、概覧に最も少なく、総合的精査、復習に少しく費さるべき訳なり。」(p.173)

授業の多くの時間は「分解的精査」に充てられた。次に「総合的精査」・「復習」に充てられ、「全課の概覧」に充てられる時間は最も少ないものであった。さらには、「概覧は何れの材料にも必要なりとは言ふ可らず。」(p.174)とされ、「全課の概覧」は付随的な位置づけを得るにとどまっていた。

本稿では主に岡を取り上げたが、当時多く存在した複式学級に適應する教授法が模索されていた。その結果、一部の児童の輔導を行なっている間、他の児童は自学を遂行するという形態が生じてきた。自学が教授過程の一部として根付いていったのである。自学という発想の裏には、児童は自ら学ぶことができる、という楽観的な児童観が垣間見える。こうした楽観的な児童観は、新教育さらには大正自由教育において一層広く浸透していくことになる。全文法については、「全課の概覧」として提案はされていたが、教授過程全体におけるその位置づけは未だ不安定なものであった。

3 樋口長市の自学教育論

大正自由教育の一翼を担った「自学教育論」を主張したのが樋口長市である⁽¹¹⁾。上記の自学輔導教授法は、一部の教育者に受け入れられたものの、日本全体の教育の潮流に乗るような性格のものではなかった。それに対して樋口長市の自学教育論は、八大教育主張の一つとして日本全国に広く知られ、「教育界に大きな反響を引き起こした」⁽¹²⁾。

自学輔導教授法と自学教育論とでは、その発生や提唱者の人脈において異なるものの、教授の現象としては、どちらも自学を基軸に置いている点で共通するものを有する。樋口長市自身、自著のなかで谷本富と岡千賀衛の業績について言及している⁽¹³⁾。

樋口長市が立石仙六とともに明治42(1909)年に著した『自習法並にこれと關聯せる教授法』からは、樋口の自学教育論の黎明を知ることができる。

「教授に於ては、努めて、児童をして、自らの力によりて、推理し、判断し、発見し、発明する様、仕向けざるべからざるなり。」⁽¹⁴⁾というように、児童自らの力による自学を基本に置く。そして、『「学校は、教師が、教授する所なり。児童が、学習する所にあらず」と、思ひ居ること」(p.20)を謬見として批判する。

発達段階から言うと、「教授は、初学年に近づく程、授与を専らにし、上学年に進み、自習の分量の増加する」(p.27)ことになる。例えば「読方の予習は、第四学年頃より始むるを適當とする」(p.72)という。

樋口・立石は、自学を行い得る原動力について考究する。その結果、「好奇心」「創造心」「感美心」「競争心」「所有心」「自衛心」「構成心」「模倣心」「興味心」「自憤心」などの心的要素を抽出した(pp.34-35)。いずれも児童の心的エネルギーの充満を前提としており、能動かつ動力的な児童観に拠って立つものであった。

「読方」の場合を見てみよう。読方の予習においては、文字に注意を払ったり、挿絵を観察するといった基礎的習慣ならびに、漢字の基礎的知識の習得を第一に挙げている(pp.72-76)。ここからも当時は、字句調べが学習の出発点であったことがうかがえる。その一方、「予習の順序」の中には、「意義」や「段落の大意」も含まれている。「意義」とは次のような予習の仕方である。

「文章を辿りて、精密に調べ、通じ難きは、前後の関係より推解せしめ、尚、通ぜざるは、不審紙を貼りて、教場に持ち出さしむ。」(p.78)

予習の段階から、「意義」や「段落の大意」によって、文章の通読も試みられている。ただし、全文通読までは明確には謳われていない。

以上のように、『自習法並にこれと関聯せる教授法』では、素朴で荒削りながら、樋口長市の自学教育論の萌芽が見て取れる。

樋口長市は単著として大正8(1919)年に『自学主義の教育法』を公刊する。同書は『現代教育』誌上に大正5年から7年にかけて連載された論文「自学主義の教育」をまとめたものである。

樋口は、「教育の効果は教授法の進歩と伴はず、否、教授法の精なるに従つて、児童の学力は、益々低下するが如き現象を見た」⁽⁴⁵⁾と嘆く。教授法研究のみの教育法研究に限界を感じていたのである。「教育は児童を本意とすべし。」(p.19)という、いわば児童研究を中心に据えた教育法に可能性を見出ししていく。それを具体的には、樋口の場合は自学主義という方向で展開させていく。

「元来、自学主義の教育は、個人主義の教育と由緒を有するものである。」(p.51)と樋口は考えている。読み方という活動を考えた場合、読書は極めて個人的な行為である。綴り方についても、文章を綴るという行為は基本的に個人的作業である。話し方・聞き方は保留しておくにしても、読み方・綴り方を中心とした国語科の言語生活は、個人主義の教育と親和性の高い性格を有していることがわかる。国語科で自学主義の教育法が台頭してくるのも、こうした所以を考えると自然と理解できる。

樋口の同書で特に注目したいのは、「予習の学順」として論じられている以下の内容である。「読書による場合 読書によるものは、先づ文章を(一)通読して、大凡如何なることが書いてあるかといふ大体の輪郭を捕捉すること、(二)精読して其内部の精細なる討議をなすこと、(三)吟味して新に取得したる智識の己が旧有の思想中に於ける位置を明にすること。この通読精読吟味の三が、読書の要諦である。」(pp.70-71)

この「通読・精読・吟味」という三段階の読みの過程が、後の昭和10年代以降に主流を形成する、石山脩平の「通読・精読・味読」という読み方教育過程と外形上極めて類似していることは、すでに拙稿⁽⁴⁶⁾で指摘した。樋口自身、「通読精読吟味の三は、読書の自然的な順序であり、又語学の上から見ても最も過ちの少い学習法である」⁽⁴⁷⁾との自負を示している。この「自然的」な読み方に拠るといふ発想は、後の形象理論にも相通じる。自然な活動を基軸においた大正自由教育からは、形象理論受容の素地が育まれていたことがうかがえる。

ただ、全体の通読から始めることには、やはり当時から批判があったのであろう。そうした批判を想定して、樋口は自らの論を次のように補説している。

「一語一句の意義用法を十分に明にした後でなければ、次に進まぬといふ主義の実行者は、何時までも一局部に停滞して居る間に、終に全部を窺ふの時間や勢力を失ひ、本習に臨んで頭を下げてばかり居らねばならぬが、放胆的に、読めぬ文字、分からぬ語句は放棄して置いて兎に角先づ読み通して、如何なることが書いてあるか大局の意を攫み、次に精読に移る時には曩に通読の際に分らなかつた語句も、大局の上より氷解し或は推解が出来、読めなかつた、文字誤読した文字も、推読または正読が出来る様になる。」(pp.71-72)

まずは「大局の意」を把握するのだという。樋口の言う「大局の意」と、後に垣内松三が『国語の力』の中で述べる「文意の直観」⁽⁴⁸⁾とでは、やはりその間に質的な飛躍が認められる。その意味で垣内の形象理論は革新的であった。しかし、全文通読による「文意の直観」を目指すべく、教師が覚醒することに向けての前段階的思潮という見方で、樋口長市の自学教育論を捉え直すことは可能であろう。

このような樋口長市の自学教育論は、新教育の隆盛のなかで広く知られていくことになる。もちろん一方、教育界の全体を見渡したとき、「個人指導と云ひ個性の發揮と云ひ自由研究、自学自習と云

ひ今の教育界の問題となつてゐる重要なものが何れも今の教育組織より旧教育に近き組織の方が其成績をあげ易い様な気持ちがする。』⁽¹⁹⁾という保守的教育観が大勢を占めていたことは事実である。そのようななかではあるが、一部の進歩的な教師にあって樋口の自学教育論は実践されていったのであった。

4 自学主義の読み方指導

大正10 (1921) 年に『自学を基調とした読方学習の指導』という図書が加茂学而によって上梓された。加茂はこれまでの自分の読み方指導が次のようであったと反省する。

「私は只管文字を記憶せよ、語句を記憶せよと強ひた。流暢に朗読せよと練習させた。やれ語句の吟味、それ内容の教授と切れ々々の学習をさせた。斯うした私の児童は、読書力の尊い芽生は何時しか失せ、読書趣味の旺盛な欲求は枯れ果て、唯だ死んだ文字や文章形骸を徒らに鵜呑にする教はり上手の子供となつた。／「浅い読ませ方をしたからである。」と斯う気がついた。今更考へると、玩味も鑑賞も粗略にした。文旨を握らせることも、作者を考察させることも殆んどしなかつた。清新な生命の宿された文の魂をしつかと握らせて、汲んでも汲んでも尽きせぬ深い清い泉に舌鼓打つことを何故私はさせなかつたか。』⁽²⁰⁾

加茂の反省が、それまでの読み方指導の実態を反映しているとするならば、文字・語句等の言語形式の教授を主とした指導であったといえる。加茂はそこから脱却して、児童に文章の生命に触れさせるような体験を味わわせようとしている。そのような読書体験をさせるためには、自学を基調とすることが必要であると説いている。加茂は述べる。

「読書の目的を考察した時、吾人は児童の心の糧たる教材に対して、児童自ら読破し体得し創造し得る解決の鍵を、発見させ保持させなくてはならぬ重大な責務のあることを感ずる。」(p.10)

まずは児童自らが文章全体を通読する。語句等の吟味はその後の学習指導で行なおうという構想である。全文通読から始まるセンテンス・メソッドの萌芽が見て取れよう。

本書全体の論調を象徴する逸話を加茂は書いている。ある中等学校に口やかましい体操教師がいた。学生の不熱心を罵倒し不従順に憤激した。しかし益々学生は仮病をつかうようになった。教師が替わり、新進気鋭の体操教師になった。彼は仮病者に対しても決して怒りはせず、「早くよくなれよ」と慈愛に満ちた言葉をかけた。得意の器械体操を汗水流してやって見せた。遠くで見ていた仮病の幾人かが次第に周りに近寄ってきて、遂には仮病者は根絶してしまった (p.13)。加茂はこの逸話について『『実力』だな、と私は思った。』(p.13) と直覚している。教師の人格による感化を重視したリンデやブッテの人格教育学説と共通する。リンデの人格教育学説は、「当時ヘルバルト派の教育学が余りに智育主義を偏重して方法過信ともいふべき状態に陥つて居るのを見て頗る不満を感じて居る」⁽²¹⁾たことにより提唱されたものである。自学主義の読み方指導も、旧来のヘルバルト流の主知主義による定式的な指導過程から脱皮しようとする試みのなかで形成されてきた。

「思ふに学習は児童の自力によるのが主体であり本流である。』⁽²²⁾という自学主義的読み方教育論は、ひとり加茂のみの思想ではなく、時代の潮流となりつつあった。そうした動向を、大正14 (1925) 年刊『自学の訓練を主としたる国語読本学習指導の実際 巻五』でもって見て行く。巻五の第一課は、「大日本」である。第一時においては、「此の詩に盛られてゐる気分を味ふ迄の段階として本詩各節の中心思想を探らせる。」⁽²³⁾との目標のもと、題目や挿絵の観察をさせている。その作業に20分間を費やした後、「読んで御覧なさい。」(p.4) との指示のもと、「各自独自学習の作業に移つた。」(p.4) ののであった。15分間の独自読解学習の後、語句の意味の質疑応答のうへ、「各自心読す」(p.6) ることによって第一時を閉じている。第二時は、「前時の中心思想を探る過程中に語句の意味が解らぬので困つてゐる。本時はそれを解決させる。」(p.6) という目標を立てた。最初の5分間各自に読解をさせている。その後、児童の「おぼしめされるとはどんな事ですか。」(p.6) という発言を皮切りに、いくつかの語

句の意味を、分かる児童に答えさせるかたちで解いていく。

このように、通読と語釈とが平行して行なわれることが、この実践の特色となっている。従来の語釈先習の指導過程と、新進の通読先習の指導過程との間の、過渡期の指導過程として興味深い事例といえよう。

5 自学主義と生命主義

樋口長市は大正14 (1925) 年に『意的生命論に立脚せる余の自学主義の教育』を上梓する。同書は、それまでの氏の自学教育論を理論的に整理して集大成となすものであった。

ちょうど生命主義の理論が知識層に影響を与えていた時代であった。理想主義の生命主義論者としてオイッケンやカントが挙げられるが、彼らは精神生活のみに目を向けていると樋口は批判する。樋口は、「余輩は肉体精神両界の生活をこの語 (引用者注、生命のこと) によつて包括」⁽²⁴⁾する。そして自らの立場を強調するために、書名にも登場している「意的生命論」という言葉を用いる。以下のようである。

「余輩は同じ生命論者ながらも、理想主義的の生命論者でもなければ、単なる生物学主義の生命論者でもなく意的生命論者である。」(p.27)

ここでいう「意」は「意志」を表している。氏の理論の根本は「意志」から始まっている。樋口は自らの研究遍歴を次のように述べている。

「ヘルバルト氏の智的心理学を去つてジェームス氏やヴァント氏等の意的心理学に移り、次でショペンハウエル氏よりニーチェ氏ベルグソン等の意志哲学、または意志を根基とする生命哲学に根拠を求めた」(p.48)

樋口は、学ぼうとする子どもたちの「意志」を信頼した。その背景には、従来の教育には、学習へ向かう子どもの「意志」が忘却されているという懸念があった。氏は学校教育の現状を次のように批判する。

「明けても暮れても所謂教師本位で、教授法万能、画一的、注入的であり、児童の態度は受動的、静的、順応的であり、訓練も亦理屈攻めで、「斯々なるが故にこれを為さねばならぬ。」「斯々なるが故に之を為してはならぬ」と、生気のない、冷やかな格言を楯に取つて、気乗りのせぬ行為を余儀なくする状態の進行のみであつた。」(p.41)

こうした現状批判の見解は樋口のものに止まらない。例えば鹿山という教員は、『千葉教育』誌上において、「個人の特徴を無視し、衆人を一様の型に入れる画一教授が多かつた。(中略) 受入器に水を入れる、如く受動注入が多かつた。方法的形式階段に囚はれ形式万能の教授が多かつた。」⁽²⁵⁾と嘆いている。

樋口は、こうした形式的で受動的な教育と決別し、子どもたちの意志から出発するカリキュラムを構想したいと願っていた。樋口はまず、学力論から整理を始める。ここでも出発点は「意志」であった。

「普通に所謂智力、これを詳言すれば記憶想像推理判断等の心力は、等しく意志の分化したものである。」⁽²⁶⁾

意志がすべての知力の源泉だというのである。そしてこの意志が自学主義を支持する理論的根拠ともなる。

「余の自学主義の教育法は、要するに上述の形而上の意志を最後の根拠とし、形而下の原意を初め分化したる意志の動力に訴へて、自ら自我を創造せしめようとするものである。」(p.174)

子どもたちの持つ、自ら学ぼうとする「意志」の存在を肯定したところに自学主義は成り立つ。樋口の中で「意志」が重要なキーワードになっていることがここからもわかるが、樋口のいう「意志」を論究すると、どうしても再び「生命」という思想に戻っていかなければならない。

「彼（引用者注、ビシヤのこと）は余の意志といふ語の代りに、有機的生命といふ語を用ひ、智力といふ語の代りに、動物的生命といふ語を用ひて居るが、その内容は、余の考と異つたものでない」（p.59）

樋口の言う「意志」の概念は、時の「生命」思想に包含されるものであった。このように生命主義の「生命」については、当時の様々な論者によって多様な意味合いが付与されていた。

次章では、大正時代の思想界に隆盛を誇った生命主義と、国語教育の関係を探っていくこととする。

6 生命主義と国語教育

鈴木貞美は生命主義について、「『生命主義(vitalism)』とは、思想一般において、『生命』という概念を世界観の根本原理とするもので、一九世紀の実証主義に立つ目的論・機械論による自然征服観に対立する思想傾向をいう。」⁽²⁷⁾と定義づけている。この生命主義哲学が、大正時代の思想界のみならず、教育界にも強い影響を与えることになる。

6-1 生命主義の綴り方教育

国語教育界で、最初に生命主義の影響を受けたのは、綴り方教育の分野であった。

浅山尚著『綴り方教授の破壊と建設』（大正4年）では、ベルグソンの生命主義哲学が日本の思想界を風靡している理由を次のように述べている。

「封建的、儒教的、他律的依他的なコンベンショナルの道徳に畏縮され、去勢された日本人は、内外の生活の圧迫動乱のために自覚の目を見開きそめて、始めて人間にかへり人間の生命にかへることに気がついたのである。丁度此の時に有力に且つ明確に生命を説いたベルグソンの説を見出したのであった。」⁽²⁸⁾

浅山は、「生命」という視点から旧来の教育研究を批判する。自然科学の研究法と精神科学の教育法を峻別する。自然科学で用いられる方法である「分析や総合で精神科学は究められまい。」(p.346)と警告する。そして、「分析によつて得たる要素は、元来人間が仮りに定めた見地に過ぎないから、全く死物である。従つて分析ばかりを主にすれば生命を失ひ、真理を誤り、只其の糟粕を嘗めるに過ぎないのであらう。例へて見れば、流れる水の横断面は、決して動く水で無い。その横断面を幾つ重ねたからといつてうごく水は出来まい。」(pp.346-347)と述べ、自然科学的な分析の手法を、精神科学である教育学に安易に導入することを戒めている。この「流れる水」の比喩と類似した表現を、心理学者ウィリアム・ジェームズも用いている。ジェームズの心理学書は、垣内松三に愛読され、垣内学説に影響を与えることとなった⁽²⁹⁾。ジェームズ・浅山・垣内に共通する発想の一面が見て取れる。

浅山は綴り方について、「我が国民をして其の思想感情を如実に自在に何の障害を感じることなく、発表させるといふことである。とりもなほさず生命の自由表現といふことである。」⁽³⁰⁾と論じる。綴り方を「生命の自由表現」と定位し、「綴り方教授は真剣に切実に赤裸々に『生命』其のものを攫まなければならぬのである」(p.360)と断ずる。

浅山の言う「生命」の概念は、当時日本の思想界に広まっていたベルグソンのそれとほぼ同様である。浅山は次のように説明している。

「物質的世界には何等の生成もないけれども、精神的世界には絶えざる流転がある。限りない変異がある。しかも其の流転や変異はすべて創造的進化であり、自在縦横の開展である。一刹那の変化は一刹那の創造であり、一刹那の創造は一刹那の変化である。一瞬の後の変化は一瞬の前の変化と違ひ、一刹那の生命は次の刹那の生命とは違ふ。かくて其の生命は過去の一切を包含しつつ未来の摂取に進展の歩を早めて行く。」(p.361)

こうした生命観を了解した浅山が次に論究することは、「綴り方の根本問題は、かくの如き性質をもつてゐる生命を如何に表現するかといふ問題である。すなはち此の生命の表現をすこしも束縛しない

か、従来固定的に襲用されてゐる型に入れるかの問題である。簡単にいつてしまへば『生命』と『型』の問題である。」(p.361) 従来の綴り方教授の研究者の多くは「如何にして生命を固定的な型にはめるか」(p.361)に腐心していたと批判する。それに対して「私のいふ『生命本位の綴り方教授』はこの態度の改善を意味する」(p.362)との立場をとる。つまり、「われわれの生命は既存の型の有無に何の頓著無く自由に奔放に表現すべきものである。私はかう信じてゐる。」(p.362)と表明するのであった。

本書において浅山は、作者(児童・生徒)の生命の流動を奔放に表現させるという綴り方教育論を提案した。作者の生命の流動を表現として解放し、そこに国語教育の本質的な在り方を見出そうとした点において、生命主義国語教育論のさきがけとなったのである。

大正10(1921)年に田上新吉著『生命の綴り方教授』が上梓された。田上もまた、ベルグソンの影響を受けていた。田上自身、自書の中で「私一個の見解を言ふならば、私はベルグソンの『創造進化』の説に最も強く共鳴を感じるものである。」⁽³¹⁾と述べている。滑川道夫は、田上・浅山のみならず、垣内松三の形象理論にもベルグソンの生命主義哲学が影響を与えていたことを以下のように指摘している。

「浅山尚著「綴り方教授の破壊と建設」(隆文館、大4・7)の中で、綴り方は「生命の自由表現」であるべきことを始めて唱道したが、田上もこの影響を受けていると見られる。また、この時期におけるベルグソンの生命主義哲学は、ひろく文化各層にもてはやされた状況にあったからでもある。垣内松三の形象理論の形成にも、それがあらわれている。生命主義哲学の開花期が背景にあった。」⁽³²⁾

その生命主義哲学の影響を受けた代表的な綴り方教育書である、『生命の綴り方教授』について、以下で考察を加えていこう。

田上は、明治以降の綴り方教育を、その発生年代順に「形式主義の綴り方」「自由発表主義の綴り方」「写生主義の綴り方」と分類し、そのそれぞれの問題点を詳述した。その上で今後は、新理想主義と新浪漫主義を綴り方教育の上で一致させて、「新自由主義の綴り方」の時代が到来すると言う。このような歴史は文章観の変遷を反映したものであると田上は解釈する。そして、「従来の綴り方教授に於ける欠陥といへば、その大部分が文章の本質に対する誤解——即ち誤れる文章観に出発したところの欠陥であると言つても、決して過言ではあるまい。」⁽³³⁾と判断を下している。「然らば文章の本質とは如何なるものであるか、此の問に対して私は次のやうに答へたい。——即ち文章の本質とは、『自己生活(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」(pp.79-80)。文章とは、自らの生活を対象としつつ、作者の人格的生命が成せる作業それ自体であると言う。上記引用文にも見られる「人格的生命」という言葉が、本書全体を貫く主題的キーワードとなっている。なお、田上の言う「生活」とは、主に作者(書き手)の『精神生活』(内面生活) (p.80)を指している。その意味で、日本の戦後国語教育で展開した「言語生活主義」の場合の「生活」と比較すると、より精神性・内面性に特化した領域を対象としていたことが分かる。

田上の綴り方教育論も、前述した加茂学而の自学主義読み方教育論と同様、人格教育説の影響を受けている。「文品の高下や表現の深浅は直ちに作者の人格の高下及び生活の深浅を意味することになる。『文は人なり』といふ樗牛の言葉は、此の意味に於て永久に真理を語るものだと思ふ。」(pp.80-81)と言う。そして、文章は「作者の人格の真実なる表現であらねばならぬ。」(p.80)とする。人格教育説や生命主義といった、大正期の文化思潮を受容し、綴り方に援用することによって、田上著『生命の綴り方教授』は、当時の綴り方教育に強い影響を与えていくのであった。

田上は、構成的分析的方法を批判する。「文章の組織、構成といふやうなものは、作者の精神の流れに従つて自然にきまるべきもので、組み立て式の所謂構成的方法は、生きた文章を生み出す所以の道ではない。」(p.91)と断じ、「文法や修辞法を出発点として行はれる或る一部の人の綴り方」(p.91)を否定する。「教育の方法に於ても予定の進行のみにては面白からず、美術道徳宗教の如き生命を有するものにありては分析的組織的方法は適用すべからざるものあり。」(p.93)という西晋一郎の言葉

に賛意を示す。西は「分析と総合とは科学研究の二大方式なり。」(p.92)と言う。「分析」を否定した田上の綴り方教育論は、自ずと「総合」の立場に導かれることになる。それは全体論の立場で貫かれた垣内学説と揆を一にするものであった。

田上は文章創作の過程を、「一、直観——生活 二、生活の内的省察 三、表現」(pp.156-157)とする。この過程について田上は次のように解説している。

「直観より表現へ向ふ生命の不断の活動は、刻々に増大しつゝある意識の持続であり、ベルグソンの所謂「創造的進化」である。私が前に述べた「直観」「生活の内的省察」「表現」なる過程段階は、之を要するに絶えず進化しつゝある生命の流れ、その流れに於ける変化の顕著なる一ポイントに向つてかく命名したに外ならぬ。」(p.168)

このように、生活の「直観」(直覚し認識すること (p.157))から始まり、「生命の流れ」に沿いつつ、文章は創作される。こうした田上の「経験的考察」(p.169)は、大正生命主義という時代の雰囲気と顕著に反映するものであった。

田上新吉著『生命の綴方教授』発刊の四年後の大正14(1925)年に、鈴木頓雄著『魂の深化 綴方指導と其の系統案』が刊行された。鈴木は、「人生科としての綴方、生の体験の湧出を本質とする綴方は、児童の魂を育てる教科です。」⁽³⁴⁾と断言する。生命主義の綴り方教育を継承しつつ、さらに綴り方は「魂を育てる」教科であると定位した。鈴木は、綴方の本質を「魂を浄めつゝ、生命の生長をはかるもの。」(p.1)だと言う。それは質の高い精神生活という形で具体化される。鈴木は次のように述べる。

「文章とは、より高い生活——真善美聖等への世界にあこがれて、自分が自分を具態的に表現するために、文字をもつてしたものである。而して自己を、洗練された文字表現をさせる指導を、私は綴り方であると考へる。」(p.3)

その上で、鈴木は綴り方を「内容」と「形式」の両面から規定していく。鈴木の言う綴り方の「内容」は「体験」(p.4)と換言できる。「体験」については、「より高い生活にあこがれる作用、全人的の活動を、体験とよぶ。」(p.4)と定義づけられる。一方、「形式」については「表現法」(p.4)と換言できる。これらを踏まえ、鈴木は綴り方の目標を次のように掲げる。

「綴り方の目標は、体験の拡充と、体験自体によつてきめられるべき、適当なる表現法の発見の二つに考へることが出来やう。」(p.4)

綴り方には良質な生活を志向する「体験」が不可欠であり、そこからは自ずと「生活の指導が綴り方で重視される」(p.4)ことになる。しかし、生活拡充のみを志向しているのではない。

「体験の拡充にのみ力めればよいかといふのに、それは無論考へざるものである。／体験それ自体は全我勃入の世界である。感情移入の心境である。こんとんとして夢の中である。しかるに文字表現したときに、はじめてそれは正確な形で、まとまりのすがたをとる。」(p.5)

「私は思ふ。体験を拡充させるための指導と、文字を与え技巧を授くる表現法の指導とは、互ひに密接不離の関係にあつて、共に綴り方指導の根本である。」(p.6)

ここで、綴り方教育における「内容」と「形式」との不離が説かれている。「内容」と「形式」の統合にまでは至っていないが、その前段階を見ることが出来る論考となっている。

6-2 生命主義の読み方教育

綴り方教育に続いて、読み方教育の領域においても、生命主義が広範に説かれた。

大正11(1922)年に加茂学而著『生命成長の読方教育』が上梓された。加茂の主張を端的に表すと次のようになる。

「読み方教育は文字語句を授けることだけでもない。形態を通して内容を知ること、それだけでもない。その内容情趣をとる処の力をつけること、唯それだけではない。要する所文を機縁とし暗示とし

て、自己の内部にある生命を充実し、創造し、成長させることが文を読むの真義であり、それを教師の理想によって助成することが読み方教育の使命である。』⁽³⁵⁾

読みの方向は、作者や文章よりも、読者（児童）の内面に向けられる。つまり「自己を読むものでなくてはならぬ。」(p.20)ということになる。読書行為において「読者」を発見したという点で画期的な教育論である。それは、「百人百色の独自の個性に色づけてその我を読む意」(pp.33-34)という先鋭的な提言となっている。

しかし、ややもすると文章や作者の思想が看過されるきらいも否めない。「他人の発見しない方面に自己を読んであるものがあり、作者の思ひ及ばなかつた事柄にまで考へ及ぼしてあるものもある。」(pp.34-35)とまで言及する。そこには読者の勇み足という側面も垣間見える。ただし、「作者の思ひ及ばなかつた事柄にまで考へ及ぼしてある」という現象は、後の国語教育における解釈学理論の導入に際して重要な問題となる。

加茂の主張の背景には、「児童の想像を自由に働かせよ」(p.132)という、大正自由教育の影響が認められる。しかし、その読み方教育論は作者や文章へのアプローチが弱い。そのため児童の主観に走ることを制御できないという脆弱性を孕んだものであった。

7 まとめ

明治末から大正期にかけて、自学主義の読み方教育論が展開した。その指導過程においては、第一に全文の通読が定着した。それは後の形象理論が説くことになる、全文法と相通じる読書過程であった。

また、生命主義の国語教育においては、児童（読者）の生命の躍動に注目が集まった。読みの成立は、大きくは、文章、作者、読者の三者から構成されるが、このうちの読者を発見し定位したという点で、生命主義国語教育論は、読み方教育を一步前進させるものとなった。しかし、読者に重点を置き過ぎたため、主観的な読みに流れるきらいを有していた。そのゆり戻しとして、次の時代には、文章とその背景にある作者を見据える形象理論の到来を呼び込んだのであった。

【注】

- (1) 竹澤義夫 (1937)『日本国語教育概論』同文書院, p.118
- (2) 飛田多喜雄 (1965)『国語教育方法論史』明治図書, p.122
- (3) 岡千賀衛 (1909)『自学輔導新教授法』弘道館, p.2
- (4) 谷本富 (1906)『新教育講義』六盟館, p.110
- (5) 谷本富 (1907)『系統的新教育学綱要』六盟館, p.35
- (6) 谷本富 (1909)『新教育の主張と生命』六盟館, p.604
- (7) 谷本富 (1909) p.609.この引用文のような発想は岡千賀衛の実践に引き継がれる。岡は次のように述べている。「児童の学習と教師の輔導とが互いに交錯して呼吸の状態をなし、一動一静学習を進むものなるが如し。」(岡千賀衛 [1909] p.35)
- (8) 岡千賀衛 (1909) p.10
- (9) 岡千賀衛・小林佐源治(1913)『複式教授法』目黒書店, 凡例p.1
- (10) 岡千賀衛 (1909) pp.172-173
- (11) 樋口長市については、平田勝政(1997)「樋口長市文献目録」(『長崎大学教育学部教育科学研究報告』52号, pp.25-39)に氏の業績一覧がまとめられている。
- (12) 中野光 (1990)「八大教育主張」(細谷俊夫他編『新教育学大事典 第5巻』第一法規, p.491)
- (13) 樋口長市 (1919)『自学主義の教育法』金港堂, p.3
- (14) 樋口長市・立石仙六 (1909)『自習法並にこれと関連せる教授法』寶文館, p.16
- (15) 樋口長市 (1919) p.19

- (16) 拙稿 (2006) 「国語教育におけるセンテンス・メソッドの考察」(岐阜大学教育学部『岐阜大学教育学部研究報告=人文科学=』55巻1号, pp.11-20)
- (17) 樋口長市 (1919) p.148
- (18) 垣内松三 (1922) 『国語の力』(『垣内松三著作集 第一巻』光村図書, p.89)
- (19) 秋山無仏 (1921) 「旧教育の回顧」(信濃教育会『信濃教育』414号, p.31)
- (20) 加茂学而 (1921) 『自学を基調とした読方学習の指導』南光社, pp.4-5
- (21) 湯原元一 (1915) 『最近教育学界の二大思潮』目黒書店, p.269
- (22) 加茂学而 (1921) p.11
- (23) 原田千之 (1925) 『自学の訓練を主としたる国語読本学習指導の実際 巻五』内外出版, p.3
- (24) 樋口長市 (1925) 『意的生命論に立脚せる余の自学主義の教育』目黒書店, p.26
- (25) 鹿山(1922) 「自由教育入門」(千葉県教育会『千葉教育』366号, p.14)
- (26) 樋口長市 (1925) p.132
- (27) 鈴木貞美 (1995) 「『大正生命主義』とは何か」(鈴木貞美編『大正生命主義と現代』河出書房新社, p.3)
- (28) 浅山尚 (1915) 『綴方教授の破壊と建設』隆文館(『近代国語教育論大系4 大正期I』p.342)
- (29) 拙稿 (2009) 「形象理論とウィリアム・ジェームズ」(岐阜大学教育学部国語教育講座『岐阜大学国語国文学』35号, pp.1-10)
- (30) 浅山尚 (1915) (『大系』p.358)
- (31) 田上新吉 (1921) 『生命の綴方教授』目黒書店, p.155
- (32) 滑川道夫 (1978) 『日本作文綴方教育史2 大正篇』国土社, p.299
- (33) 田上新吉 (1921) p.79
- (34) 鈴木頌雄 (1925) 『魂の深化 綴方指導と其の系統案』南光社, p.5
- (35) 加茂学而 (1922) 『生命成長の読方教育』南光社, p.173

【主要参考文献(注に記したものを除く。)]

- 佐藤徳市 (1926) 『生命の読方教育』厚生閣書店
- 柴沢幸二 (1990) 『大正デモクラシー期の教員の思想』研文出版

