

# 近代日本における「子ども」の成立と教育の自律化

## ——戦前期綴方教育論の分析から——

元森 絵里子

### 1. 問題意識

本稿は、明治期の国語科成立前から、昭和初期のいわゆる「生活綴方」成立前夜までの作文・綴方教育（以下、綴方教育）に関する言説を通時的に検討することを通して、私たちに見慣れた「子ども」という観念が成立する過程で、それに対する働きかけを特徴とする教育という領域が立ち上がってくる様を描き出すものである。

すでに古典となったフィリップ・アリエスの『〈子供〉の誕生』は、「子ども」なる観念の誕生を、「可愛がり」「教育的配慮」などといった、「子ども」という存在の内的特性に対する大人の配慮の視線の誕生と、学校教育という制度の成立と関連づけて描いている（Ariès 訳書，1980）。ニクラス・ルーマンは、教育システムの考察において、この「子ども」とそれに対する視線の誕生を、一步踏み込んで解釈している（Luhmann 2004, pp. 155-156）。すなわち、第一に、子どもは単なる「客体」ではなく、独自に世界や自らを観察する一種の主体として発見された。（ここで言う「主体」とは、自律した個人という意味での主体とは異なる。）第二に、大人（社会化エージェント）は、そのような子どもの観察を観察し、何らかの働きかけをするようになった。この「観察の観察」において、「大人」は、一段上の観察者として「子ども」を見ることになる。大人は、子ども独自の内面の動きやその発露を認めつつ、それに配慮した働きかけ（教育）をしようとするのである。そして、ルーマンは、ここに教育システムが成立してくるとしている（Luhmann 訳書，2003, p. 87）。

ただし、ルーマンの議論は概略的なものである。そこで、本稿は、このような独

自の内的特性を持った「子ども」(観察)と子どもに対する大人のまなざし(観察の観察)の成立と変容を、近代日本の文脈で具体的に検討する。それによって、「子ども」が発見され、大人の想定を超えた独自の内面を持った存在とされ、それに対する教育方法の言説と実践が立ち上がる様を具体的に考察する<sup>(1)</sup>。

綴方教育論に注目するのは、それが子どものエクリチュールに関する論だからである。少なくとも近代のある時期以降のエクリチュールは、書き手の内面や世界観が投影されたものと見なされている。そして、綴方教育論は、大人の書くべきものとは異なった、「子ども」が書くべきものとは何かを語り、それを実現するにはどうしたらよいかを考える議論である。したがって、成立期から生活綴方という1つの集大成に到る綴方教育論を追うことは、「子ども」という大人とは異なった観察主体の発見と、それを把握し(観察の観察)働きかけようとする教育の方法論に関する言説の成立と変容を追うことになると考えられるのである。

以下、戦前期の綴方教育に対する先行研究をその認識論的な前提に注目して検討し、それらと本稿の視角との差異を述べる(2.)。その上で、綴方教育論の展開を3期に分けて提示し(3.)、その分析を行う(4.)。

## 2. 綴方教育論をめぐる先行研究

### 2.1. 綴方教育史

綴方教育は、戦前期の教科編成の中で重要な位置を占めた国語科の中にあり、かつ、常に言語の習得を超えた統制的、道徳的な意味を付される傾向があった科目である。読み書き能力の習得自体は、大人としての社会生活に必要な文書の読み書きを身につけさせるものとして捉えられ、近代教育の核とされる(Postman 訳書, 1985; Luhmann 訳書, 1995)。書物や契約書を理解したり書いたりする能力を広い社会階層の人間が習得することが、官僚制と資本主義の離陸に必要だったということは想像に難くない。しかし、綴方教育、中でも昭和初期に「生活綴方」という実践に結実することになる思考方法においては、そのような文書作成能力の養成は目指されていない<sup>(2)</sup>。代わりに「子ども」に求められているのは、その生き生きとした「生活」や「内面」を、「子どもらしく」、「ありのままに」書き、書かれたものを見て反省し、それを実際の生活や行動へと反映させていくことである。

綴方教育史においては、このような生活綴方に到る明治期以降の綴方教育論は、本来的、先験的に存在するはずの「子どもの自発性」や「本当の子ども」といったものに徐々に気づき、尊重していった歴史として描かれてきた。例えば、戦後にお

## 近代日本における「子ども」の成立と教育の自律化

ける日本綴方教育史の集大成ともいえるべき滑川道夫（1977）においても、明治前半の「形式主義作文期」から、「自由発表作文」や「写生主義綴方」等が現れ、「生活主義綴方」に到るという歴史が描かれている。そして、これらは、漢文式の形式的な「作文」の時代からの「発展」「進歩」という評価を含んで意味づけられている。

本稿はここで発見された変化の事実を反証することはできないが、2つの認識論的な問題点を指摘できる。まず、構築主義や言語論が明らかにしたように、子どもの内面が発見される以前に、「子どもの内面」なる実体は端的に存在しない。記述すべきは、先験的なものや実体の「発見」を帰結する諸観念の布置の変化である。また、「発展」「進歩」などの価値判断の根底には、子どもの内面のいっそうの尊重がよいものであるという前提が存在するが、その前提自体が、成立を記述されるべき観念の関係性そのものではないだろうか。

## 2.2. 近代性批判の系譜

このことは、「子どもらしく」書くことや「ありのまま」書くという実践の奇妙さをその歴史性ととともに考察した研究においては、一步進んだ形で考えられている。そこには、エクリチュールの権力性に対する批判意識がある。

その1つは、近代公教育が、一見子どもを尊重したようでありながら、その実、子どもの主体性や自発性を抑圧し、国家（社会）や政治へと動員したと批判するものである。例えば、高橋修（1997）は、芦田恵之助から始まる、感じたまま見たままを「〈ありのまま〉書く」という思想について、「生徒・児童たちは、体験主義とも結びつけられる『ありのまま』という一見透明な理念のもとに〈教育〉され、また書くという行為をとおして自から訓育していく」（p. 258）ことを指摘する。川村湊（2002）は、芦田恵之助から鈴木三重吉に到る従来進歩的とされてきた作文と、戦争遂行のための精神運動としての作文コンクールや慰問文との連続性を指摘し、「近代日本の作文教育が皇国臣民の予備軍としての子供たちの、その内面の帝国意識（帝国主義）を組織するものとして働いた」（p. 77）という仮説を提起している。これらでは、綴方の実践を通して、国家や教師が想定したままの「子ども」（「〈小国民〉という主<sup>サブジェクト</sup>体」（高橋 1997, p. 283））が編制されていくことが批判されている。

このような指摘は、「国家主義の教育 vs. 新教育・児童中心主義の教育」といった旧来型の教育史の図式を相対化する点で、一定の意義がある。つまり、共に大人の配慮に支えられており、子どもの主体性を利用した水路づけを行っている点で差異はないということを明らかにしたのである。

しかしながら、このような批判は、その前提として、動員から守られるべき「子ども」の「内面」や「自発性」を強固に信じていないだろうか。「自発的、内発的に書かれるべき『作文』こそが、もっとも教育的な支配の道具として有効であることを作文＝綴り方教師たちは知っていた」（川村 2002, p. 140）という指摘は、「子ども」に対する国家や教師の介入への批判につながっているが、その前提にある、子ども独自の内面に配慮し、それを生かす教育があるはずだという想定は、分析すべき対象と前提を共有してしまっているのではないだろうか。子ども中心の教育 vs. 子どもを抑圧する教育という構図に対し、「子ども中心」の側も「抑圧」的であったと指摘し、さらなる「子ども中心」を対立させるという構図自体が、本稿がその成立を見るべき、ある時期以降の子どもへの配慮の言説の運動の内部にある。必要なのは、「子どもの内面」や「子どもらしさ」への特定の価値判断をあらかじめ前提とすることなく、綴り方教育論に書かれた子ども観を見ていくことである。

もう1つのタイプの研究は、近代教育が「主体化権力」を発動していることを指摘し批判する、いわば、教育学の自己反省である。例えば、森田伸子（2001）は、19世紀フランスのペイヨの作文教育の実践をとりあげ、それを、エクリチュールの物質性と社会性を利用した「主体形成戦略」（p. 73）と位置づける。すなわち、読書と比べて他者の影響・支配から自律しており、より自発的な営みであるかに見える作文教育において、より強い権力性（主体化権力）が発動しているというのである。

ここでは、素朴な教師の権力批判や国家の統制批判は周到に回避されており、教育における書き手の自発性とそこに働く権力性が同時成立であるということが指摘されている。しかし、その論の枠組みは大まかなものであり、そこで描かれた「自発性」と「権力性」の指示内容は、未だ曖昧である。すなわち、「主体」へと動員されるのは大人であるのか子どもであるのか。また、動員する「権力」は社会や国家であるのか、教師や現場であるのか。森田の関心はそこにないと言ってしまうまでもだが、曖昧に教育における「主体性」の動員や「権力」を発見して糾弾したり反省したりすること自体が、「子ども」や教育に関する、ある前提の内部にいることの効果と考えることもできない<sup>(3)</sup>。

以上の考察を踏まえ、次節では、先行研究が綴り方教育史上のメルクマールとして記述してきた、上田万年ら「国語科」創設に関連した綴り方教育論、芦田恵之助の随意選題、鈴木三重吉の『赤い鳥』、生命主義・生活主義綴り方といった諸論を資料として、しかし、それらを先行研究とは異なった視点から記述していく。第一に、「大人」とは異なったものとして見出された「子ども」とその書くべきもの（観察）を、各

## 近代日本における「子ども」の成立と教育の自律化

時期の教育論がどのようなものと捉えていたか、第二に、それを「大人（社会化エージェント）」はどう把握し（観察の観察）、どのような配慮（教育）をするものとされていたのかを、その変化とともに具体的に見ていく。

### 3. 「子ども」と配慮の誕生

#### 3.1. 「子ども」の「性質」・「実用」

学制公布（明治5年）から、国語科が成立する明治33年頃までを、作文教育史の内部では、繰り返し形式主義、範文主義、実用主義の時代として区分してきた（滑川（1977, pp.27-32）など）。この時代の学校教育におけるエクリチュールの実践は、事物の定義文や日用文、手紙文などの型を暗記し、書き記していくというものであった。これは、江戸期の漢文素読や手習いの延長に成立する<sup>(4)</sup>。

変化は、明治20年代の国家体制の整備、資本主義の離陸などに並行して進む。明治33年の「国語科」成立へ向かう動きと言文一致体の模索によって、文字に写し取られるべき対象（風景、内面）が見出されるようになるが（柄谷 1980）<sup>(5)</sup>、それと並行して、大人とは異なった性質や生活世界を持った「子ども」が見出され、子どもが書くべきことを大人が書くことと区別すべきであるという論が生じていく。

明治23年の「改正小学校令」には、「小学校ハ児童身体ノ発達ニ留意シテ」と、「児童」が成人とは異なった身体を持つものであり、それに固有の配慮をするのが小学校教育であることが明示される。そして、明治24年「小学校教則大綱」の「作文」を規定した項には、「作文ハ、読書、又ハ其他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項、児童ノ日常見聞セル事項、及処世ニ必須ナル事項ヲ記述セシメ……」（第3条5項、強調引用者、以下同じ）と、「児童ノ日常見聞セル事項」という項目が、このとき初めて加わる。つまり、世界を観察する主体としての「児童」と、「児童」に固有の観察対象が見出されるのである。そして、綴方教育において、そのような「児童」「小児」「子供」の独自の性質や固有の対象を見据え（観察の観察）、それに配慮する必要があることが、声高に主張され始める。

国語科成立の鍵を握り、滑川道夫（1977）に「とりすました漢文調の文章の形式化したむなしさ」に「重要な波紋を投ずることになる」（p. 210）と評される上田万年『作文教授法』（明治28年）も、「事実を知る為に餓えて居」り、「人にやるといふ方よりは、人に貰ふと云ふ方に何時も立つもの」（上田 1895, p. 18）という大人とは異なった「小児の性質」に言及している。

即ち此言葉で思想を纏めて話すといふことゝ、直ぐ其言葉を文字に直すことゝを教へますが、普通教育の作文教授に於ける大主眼なので、漢字などは先づどうでも宜いのであります。(中略)自分の考を書かせやうとしたり、又は物語體の言葉で記事文を作らせやうとしたり、又は漢文脈の論文を作らせやうとするのは、是は小児の性質といふものを、まるで知らぬ人の仕事である、と言はなければなりません。(上田 1895, pp. 17-18)

途中の「自分の考を書かせ」とは、現代的な意味でのその人独自の思考や意見を記すことではなく、漢文式の文章を講釈したり、それを踏まえて自作したりするという意味である。したがって、ここでは、文の型を習得して自作に向かうという漢文学習スタイルを子どもには不向きなものとし、代わりに、「なるべく此手近にある事物で」(p.76),「言葉を直に写し出すと云ふ技量を養つて置きさへすれば、それで用が足る」(p.19)としている。そして、子ども特有の性質を考慮したとき、事物を書き写す技術のみ学ばせるべきであると主張しているのである。

さらに一步進んで、明治33年に成立する「国語科」の目的や時間割を具体的に論じた佐々木吉三郎『国語教授撮要』(明治35年)では、「大人の実用にあらず、子供の実用なり」という節(第12章第5節)が設けられ、「實用論者」,すなわち、「大人」になって書くべきものを「子供」のうちから練習させることを主張する論者に対して、「子供」の書くべきものの存在が主張される。

成程、子供にはよく分るまいけれども、其れが他日の実用になるのではないかと、此の論者は、「米穀の相場を問い合わせ文」だとか、「不在中の留守を頼む文」だとか、「膳碗を借りに遣はす文」だとか、「雇人の周旋を頼む文」だとか、大分大人めいた材料を持つて来るのであります、けれども、ソナことは決して適当な文題ではない、「ボール遊びに友を誘ふ文」だとか、「鳥籠を借りに遣る文」だとかいふのこそ、子供の実際生活に入用でもあり、又、十分其れに就いて思想もあり、想像も出来る筈でありませう(中略) マア、子供の実際の生活を御覧なさい、彼等は紙鳶を揚げます、歌牌を遊びます(中略) 吾々は、丸で違つた社会に生活をして居る彼れ等子供等に向かつて、彼の殺風景な、感想無味な文題を掲げ来つて、児童を苦しめる程、意地悪るものになりたくはないのであります。(佐々木 1902, pp. 493-494)

## 近代日本における「子ども」の成立と教育の自律化

「子供の実際生活」「丸で違つた社会」とあるように、「子供」は「大人」とは異なる独自の生活世界を持つとされている。加えて、「大人」の生活が経済的社会的活動によって成り立つとすれば、「子供」の生活は、遊びによって成り立つとされる。そして、それに即した題材を選ぶ方が、「入用」、「思想もあり、想像も出来る筈」とあるように、「子供」は、大人と異なった価値や認識を持つものとされている。そして、それに配慮をしないということは、「意地悪る」とであると問題化されている。

このように、この頃、「子ども」（「児童」「小児」「子供」）が、「大人」とは異なった性質を持ち、異なった生活、異なった観察対象を持つ観察主体と認識され始め、やがて、「子ども」は、独自の価値や認識の基準を持つものと見なされ始める。そして、綴方の書き方の技術を学ぶ際に、そのような「子ども」の「性質」や「発達段階」「生活」を踏まえ（観察の観察）、それにふさわしい学習の題材を与えるべきであることが強く主張されるのである。その上で、それらの対象を元に、文字で対象を示す特定の技術（言文一致体という書き方）を学んでおけば、その内容は大人になってもその時々によさわしくどのようなようにも変えられると考えられている。

しかし、現在の私たちは、「ボール遊びに友を誘ふ文」や「鳥籠を借りに遣る文」（おそらくそれらは「膳枕を借りに遣はす文」の類の形式をとると考えられる）が子どもに必要なとは思わないであろう。上田万年が「プロダクション（創作）」と「レプロダクション（<sup>ママ</sup>再作）」に分けたとき、「小児」に可能なのは後者で、模倣の先に「他日其小児が人と成つてからの、一家の文体と云ふものが成立つ」（上田 1985, p. 21）と見なしているように、「子ども」が、発見されたその性質や生活を題材にして学習する文体は、形式としては大人になって用いる実用的なものなのである。したがって、ここでは、次に見るような、対象を大人とは異なった感性で捉え、言語化する「子どもらしい内面」のようなものは未だ発見されていない<sup>(5)</sup>。

## 3.2. 「子ども」の「情」・「内面」

続く明治末期から大正初期にかけて、文学において内面を表現し告白する文体が模索されていくが、子どもの綴方においても、子どもらしい内面と、それを表出する子ども独自の表現や生き生きとした文体のあり方が気にされるようになる。具体的には、「見たもの」や「感じたこと」を「ありのまま」に書くことが主張され始め、大正新教育などと共振して1つの思潮となっていく。これは、従来の綴方教育史では、大きな転換点と位置づけられている。

中内敏夫（1977）に「生活綴方の祖」とされた芦田恵之助は、「現今の綴り方教授

材料中には、所謂社会の要求といふものが加味されてをるために、児童的でないものが或る」(芦田 1913, pp. 27-28) と言う。「社会の要求」とは、経済的社交的な面からの実用的な文章の学習の要請を指しており、先に見たものと同様、子どもが書くべきものを大人になって必要なものと区別しようとする志向が働いている。ただし、この時期には、「児童的」な題材として、「児童の日常生活」のみならず、「実感のたしかなるもの」、特に「実際にその事に遭遇したの」とすることが強調される(芦田 1915=1973, p. 26)。その結果、遠足等の体験したことや、他教科での学習事項に関する実験や調べ物によって、そこで感じたことを書くことを求める。

このような新しい発想の前提にあるのは、「綴り方とは精神生活を文字によつて書きあらはす作業」(芦田 1913, p. 20) という、エクリチュールに内面の表出機能を見出す、この時期多分野で立ち現れてきた見方であると推測される。いずれにしても、本稿において重要なことは、文字に書き表されるものとして、子どもの「実感」や「精神生活」なるものが見出されていることである。次のように、実用的な文章の必要性は認められつつも劣位に置かれ、「型」より先に強調されるのは「情」、すなわち、内発的な感情である。

私用文をさらに仔細に見ると、実用を主とするものと、情を表はすを主とするとがある。(中略)余は近頃書簡文の型について利用すべきものであるとの考えを持つて来た。型にはめて書けば、用件も落ちず、労力の経済にもなる。たゞ恐るゝのは日用文の数種が型に填め得るものであるといふことから、その全部も亦これに依ることが出来るといふことである。(芦田 1915=1973, p. 27)

そして、「型」を優先して「情」をつぶすことを警戒し、「児童の自然にしたがつて、それぞれ十分の発達を遂げさせようとする」(p. 35) と、「子ども」の内からの思いに発した綴方教育を主張するのである。

来歴は異なるが、同様に綴方教育史を語る上で避けることができない『赤い鳥』(大正7年創刊)の綴方投稿欄「綴方選評」でも、「子ども」が「自分の思ったこと見たこと」を「そのまゝ」書いているか否かが主な選択基準になっている<sup>(6)</sup>。創刊者であり選定者である鈴木三重吉は、綴方の目的を、以下のように述べている。

- (第一) 内面的及び外面的のすべての事象を自由に表現する能力を開発する事
- (第二) には、その一面に於て間接に感情の教養といふ、或成果を得るのが主眼

## 近代日本における「子ども」の成立と教育の自律化

だと思ひます。(鈴木 1919, p. 74)

ここで、書かれるべき対象として、「外面」と共に「内面」が見出されている。

すなわち、これらの大正期の実践では、「実感」「精神生活」や「情」「内面」といった観察主体としての「子ども」の奥行きが、先験的なものとして見出され始めるのである。加えて、その書き表し方において、「子ども」固有の文体が発見される。例えば、芦田恵之助は、『綴り方教授法』(大正4年)の中で、ともに尋常4年生が「擬戦」をテーマとした、明治31年と大正3年の以下の2作を比較している。

明治三十有一年十二月九日、登校の四年級一同白赤の隊となり、列を組み、午前八時十五分すぎに門を出で、整々堂々と雉子橋を渡り、竹橋を入り、気象台の橋前を通り(後略)

まちにまつたぎせんの日がきた。こんどは四年だからしつかりやろうと、腕に力こぶをいれて学校をでた。(後略)

(下が大正3年のもの、ともに芦田(1915=1973, pp. 206-209)より引用)

「前の文は子供が、大人の装束をつけたやうで、子供らしい気分がない。その点に行けば、後の文には稚気が横溢してゐる。子供の作品といつて、誰も疑ふものがない」(p. 210)と断言する。ここには、後者のような文体の方が、子どもが自分の実感を偽らずに書いたものであると判断できるし、それが共有されるという確信がある。子ども固有の内面があり、その表出は確認(観察)されるとされたのである。

ただし、どのような文が「子どもらしい」かについては、論理的な説明がなされることはない。にもかかわらず、芦田恵之助は、よくない文(観念的な文)とよい文(実感の確かな文)を実例によって示し、鈴木三重吉は、確信を持って「子どもらしい文体」を見極め、さらには投稿された綴方に容赦なく手を入れる。『赤い鳥』の標榜語<sup>モットー</sup>には、以下のように書かれている。

『赤い鳥』誌上鈴木三重吉選出の『募集作文』は、すべての子供と、子供の教養を引受けてゐる人々と、その他すべての国民とに向つて、真個の作文の活例を教へる機関である。(『赤い鳥』の標榜語<sup>モットー</sup> 1918, 巻頭)

「子どもらしい内面」を先験的なものとして「発見」しつつ、どれがそれであり、ど

れがそれでないのかといった判断、言い換えれば、文字に写しとられるべき「子どもらしさ」の基準は、自明のものとされている。子どもの観察がどのようなものかは、個々の文（内面）を見るのに先立って想定されているのである。

このような観察主体としての子どもの内面に対する大人の観察のあり方を、大人による決めつけ、押しつけと批判するのは、後の目から見た場合の倒錯であり、当時見出されていた以上の内面の奥行きを「子ども」に見出していることになる<sup>(7)</sup>。そうではなく、子どもらしさの内実とそれへの大人（社会化エージェント）の関わり関係性はもう少し楽観的な構図で捉えられている。芦田恵之助の例で見れば、

教授とは教へ込むやうな義にもとれるか、よくよく考へると、教師が方法を指導し、児童を適当な境遇において、その本性たる求知の念により、自らから発明させる義であると思ふ。（芦田 1915=1973, p. 7）

と、教え込みなどをせずに、先験的に存在するはずの子どもの見方、感じ方に配慮しておけば、子どもらしい「素質」が「自ら発明（発現）」するとされる。

このように、この頃、大人とは異なった観察主体としての「子ども」の奥行きが見出され、指導者（社会化エージェント）はそれを観察するようになる。ただし、これを把握し働きかける方法論は、例を示せば、「子どもらしい内面」（観察）が自然に発動するというものなのである。この点は、次に見るように変化していく。

### 3.3. 「生活」し「内省」する「子ども」

「実感のたしかなこと」や「思ったこと」を「ありのまま」に書くことが推奨された場合、半ば必然的に、書かれた内容が、「真個」として想定されていたものからずれる場合が出てくるようになる。具体的な実践において、「子どもらしさ」から逸脱する内面や生活が発見されていくのである。一方で、「不良児」など自堕落な生活を送る子どもであり、他方で、貧困や旧習の中に生きる子どもである。『赤い鳥』にも、「盗み」などの非道德的な主題が入選したり、後に『綴方教室』としてまとめられる豊田正子の綴方のような、「悲惨な」生活の様相を描いた綴方が載ったりするようになってくる<sup>(8)</sup>。教育というよりも文学的な実践といった色彩が強く、優秀な綴方のみを掲載する『赤い鳥』とは異なり、あらゆる子どもを対象とする個々の教育現場では、なおのことずれが発見されやすいだろう。このような中、大正末期には、指導者が訂正し見本となる作文を提示するという『赤い鳥』型の実践とは異なる営

## 近代日本における「子ども」の成立と教育の自律化

みが現れてくる。生命主義と呼ばれる実践や、生活教育と呼ばれる実践である。

ベルグソンの生の哲学の影響を受けた一群の教師たちは、子どもが書く対象を「生活」という生活世界と内面の双方を含んだものに見出す。そして、それは「情」のような静的なものではなく、向上が目指される動的なものと捉えられる。

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、発展する動的のものでなくてはならない。(峰地 1922, p. 9)

そして、その動きを「内省」という形で促進し、「生活」もよき方向に導く「教育」が目指される。

綴り方教授の目的は、現在の子供を対象として、その自ら向上進展しつつある子供の生活を、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、之によつて其の子供の個を、自ら理想に基づいて更に――改造進転せしむるにある。(田上 1976, p. 94, 原文の傍点省略)

その際、綴方は、内省を促す機制と見なされる。典型的な例として、滑川道夫(1978)に「生活」と「表現」を結合させていく一事例とされた田中豊太郎『生活創造綴方の教育』(大正13年)は、「表現する毎に、自己を内省する態度は、練磨される」(田中 1924, p. 35)、「吾々は、よりよき表現をしよう、より高き、より深き表現をしようとする時、よりよき生活、より深き生活、より純な生活、をしなければならぬ」(p. 37)と、書くという行為と「生活」の向上を連動させて捉えている。

これは、見たものや感じたものをありのままに書き表して、自らそれを読むことで、生活や内面を整理し改善していくという反省作業を意味していよう。現在では、エクリチュールの自省機能はしばしば指摘されるが、子どもの綴方に対してそれが強調されるのは、この時期からである。そして、子どもと大人(社会化エージェント)、観察と観察の観察の関係性という点で見ると、それ以前とは大きく異なった関係性イメージが前提とされていると言える。

まず、教師の側が「子供観を正しくもつこと」(田中 1924, p. 384)として、子どもの生活と内面の現状を把握することが目指される。重要なのは、そのために、心理学等の知識に加えて、まさに子どもが書いた「生活」や「内面」が研究される

ということである。

綴方の内容は子供の生活の中に求めなければならないものである。では、子供はどんな世界に生活して居るかと云ふ問題に逢着する。(中略)子供の作品によつて、子供の住む世界を知り、子供の叫びが如何なる処にあるかを知り、以て綴方の内容の在り家を訪ねて見ようと思ふ。(田中 1924, pp.57-59)

それ以前も、子どもの文章が綴方教授法研究書に載せられることは多々あったが、それらはよい綴方、悪い綴方の例示であった。それが、ここでは、大人が「子ども」なるものを知る手がかりとして載せられているのである。先験的に把握されている(と考えられている)「子どもらしさ」と比べて子どもの綴方を評価するのではなく、書いたものから「子ども」の生活や内面の大人から不可知な部分を捉え、さらにそれを子どもの生活＝書いたものの漸進的な改善に反映させていくという、一種同語反復的な手順がとられている。このような掲載の仕方は、同書に限らずこの頃から見られるようになっていく。つまり、これらの論者たちは、芦田恵之助や鈴木三重吉とは異なり、書かれるべき「子ども」の生活や内面を、教師という「大人」が先験的には決められない部分を持ったブラックボックスとして見出し、その上で、まさにその見づらい部分を把握する必要があるとしていると考えられる。

もちろん、例文としてあがっているのがほとんど身辺雑記や行事の感想であるように、全く予想外のものや非社会的なこと(例えば殺人願望など)を書くことは想定されていない。おそらく、子どもが大人の予想を裏切ること、すなわち、ブラックボックスの内実は、ある範囲の中で織り込み済みであるということであろう。

しかし、それ以上に重要なことは、最終的にはもちろん、綴方を通じて子どもに「内省」させ、よりよき「表現」＝「生活」の理想像へと漸近させていくことが目指されているということである。実際には、教師が先導する場合もあるし、生徒同士の「共同批正」によって「自然に」目指される場合もあるが、いずれにしても、その理想像は、大人(教師)が教育の目標として設定したものである。それは、一方で、「児童の生活……真・善・美・聖を目標として進んでいく」(峰地 1922, p. 19)というように、子どもとしての今を動的で生命力にあふれたものにすることであり、他方で、「我々が取り扱つてゐる児童たちは、やがてこの国の文化を背負つてたつべき国民達でもある」(p. 19)と未来の大人(ここでは「国民」)となることである。

すなわち、この綴方の／による教育の構図はこうである。子どもの「生活」(観察)

## 近代日本における「子ども」の成立と教育の自律化

に大人の想定のとおりでない奥行き（ブラックボックス）を想定し、大人がそれを把握しようと試みる（観察の観察）。そして、「生活」＝「表現」の教育の実践によって、大人の理想とする「子ども」への漸近が目指されていく。「内省」というと、書くことで不断の反省をさせられるかのようにもとれるが、子どもの「生活」の「内省」は、その深さが一定の範囲内に納まるものとされているのである。

先験的には決められない「子ども」の観察をいったん見出したかのようにでありながら／だからこそ、さらに、大人がそのような子どもの観察を把握して適切な配慮を行い、その配慮の中で子どもの側も（おそらくそれに配慮して）大人の想定にある程度沿う形で「内省」を行う。その結果、「子ども」は、大人が理想とする子どもらしさの範囲へと導かれていくとされる。ここでは、一見「子ども」が自らそこに到達したかのように、大人が配慮することが理想とされる。いわば、「子ども」は曖昧な反省主体として見出され、「大人（社会化エージェント）」は曖昧な配慮の主体としてそれを把握し水路づける役割を担うようになるのである。

#### 4. 「子ども」の教育の自律化

##### 4.1. 自律化する配慮

以上の綴方教育の分析からは、明治30年頃から、大人と異なった世界や内面を持った「子ども」が独自の観察主体として発見され、さらにそこに次第に多様な内面の奥行きが発見されていく様が確認された。そして、その「子どもらしさ」に配慮した（観察の観察）、大人への水路づけや、子どもらしさの尊重、子ども自身の内省の援助などといった配慮（教育）の方法論が模索されてきたことも見てとれた。

このように「子ども」とその内省を半分ブラックボックスにしつつ、半分同定・指導可能なものとすることによって、教育という子どもと大人（社会化エージェント）の関係性が安定したものとして存立することが可能となったと考えられないだろうか。つまり、子どもの独自の内面なるものを曖昧に想定することで、大人の想定からずれる「現実の子ども」を、教育を脅かすようなものや理解不可能なものとするのではなく、むしろ当然のものと見なすことができ、かつ、そのずれもある範囲で改善可能と考えることができる。いくら想定外の「子ども」を見つけても、それは「子ども」に関する想定や教育という配慮の実践そのものを脅かすことはない。

ルーマンの議論を参照すれば、彼は、1991年の「教育メディアとしての子ども」論文で、教育システムの「メディア」に「子ども」を据える（Luhmann 訳書、1995）。「子ども」は、「トリヴィアル・マシーン」ではない「自己準拠機械」（p.209）

であると同時に、人間一般（「大人」）とは異なった「子ども」であるとされる。その結果、「子ども」の内部をブラックボックスとしつつ、そのブラックボックスの内部の様相や、水路づけ可能性をめぐって、教育的コミュニケーションが展開されるという。冒頭の観察概念を用いた議論で考えれば、子どもと大人（社会化エージェント）の観察／観察の観察という関係性こそが、教育システム（教育的コミュニケーション）を自律的に成立させる鍵であるということになる。

エクリチュールという切り口で確認してきた本稿の知見で、この大まかな議論を言い直せば、近代日本の文脈においては、「子ども」の独自の「内面」や「世界」を発見し、さらに、それを大人から半分見えないブラックボックスと見なすにいたって、「子ども」をめぐり教育的コミュニケーションが自己準拠的に展開されるようになったと推論される。もちろん、実際には、家庭や司法や福祉といった領域との連関（「保護複合体」（Donzelot 訳書、1977））の中で、想定から一定範囲を超えてずれる「子ども」を教育が扱わなくてよかった可能性があることを考える必要がある。しかし、教育領域の内部で言説と実践が自己完結的に展開されるようになった点は重要である。綴方教育論の展開から見た範囲ではあるが、これは、教育という領域が自律的なものとして立ち上がる一局面を見たと言えるのではないだろうか。

#### 4.2. 子ども尊重か教育かという問題系の成立

さらに、具体的な言説を見てきたことによって、最後に指摘しておくべきは、この領域で展開されるコミュニケーション（教育言説）の特徴的なありようである。

「子ども」という内面の奥行きを持った存在が発見され、その発動を社会化エージェントが導くという発想が現れた大正期に、自由・放任か系統・指導かという論争が起こる。芦田恵之助の実践は、子どもが自由に題材を選んで綴るという「随意選題」論へと結実するが、それに対して、「果たして児童を放任して綴らせるといふことが最良の方法であるのかどうか」（友納 1918, p. 3）と、友納友次郎が「系統主義」を提起する。同時代の白鳥千代三（1921）がまとめているように、児童の「自由」や「個性」を尊重するという点は、両者とも共有しており、論点となっているのは、それを実現するためにどこまで介入が必要かという配慮の方法論の力点の差異である。ただ、「子ども」の内面を大人の想定を逸脱するブラックボックスと見なす発想が現れるにつれ、まったくの放任ということも困難になる。そこで、まったくの放任でもなく、教え込みとも言えるべき積極的で系統立った指導でもなく、子ども自身に内省させよりよい状態へとあたかも自発的に到達したかのように導くとい

## 近代日本における「子ども」の成立と教育の自律化

う方法論は、1つの解となりうる。子どもの大人からの<sup>・</sup>ずれを自明のものとして、それに配慮しそのことを利用することで、子どもを大人の望む方向へと「自然に」水路づけられると見なすことができる。そのことによって、放任か系統かという問題はいったん止揚されうるのである。

しかしながら、このような内省という方法論自体も、安定的なものではない。周知のように、綴方教育は、昭和初期にかけて、著名な「生活綴方」へと結実していくが、その発生と前後して、次のように、既存の綴方実践が教師による押しつけであり、より子どもの「自由」を尊重した実践が必要であるという議論が現れ始める。

凡そ学校に於ける綴り方が、到底真の自由な創作でなく、いつまでも模型のような生命力の稀薄なものしか出来ない原因の有力な一つは、生活善導の悪親切であることは、歴代内閣の思想善導や教化総動員と同じ穴のむじなだ。(上田 1929, p. 41)

これは、子どもに内省させ、よりよき生活に導くという綴方の実践の権力性の発見である。ブラックボックスとしての「子ども」の存在を認めつつ、同時に水路づけも行うという教育方法に、さらに教育の権力性という問題が見出され、それに対して、「真に」子ども中心で自由な綴方・教育が対置されるのである。

だが、「子ども」を「大人」とは異なった存在と見出した以上、「大人」と同等の意志を持った一個の自律的な主体と見なすことも難しい。そして、さらに、少なくとも教育という制度領域においては、「大人」へと「子ども」を導き水路づけしなくてはならない以上、非対称な子ども／大人（社会化エージェント）関係（観察／観察の観察という階層的な関係）は制度的に手放せない。したがって、大人とは異なった「子ども」の内面の奥行きが発見され、その帰結として多様な「子ども」をめぐって「教育」という自律的な領域が成立した以上、その中では繰り返し、この非対称性・階層性が、教育の権力性という「問題」として発見されてしまう。そして、「より子どもを尊重した教育を」というスローガンが掲げられることで、「問題」はいったん解消される。しかし、そのような実践もまた権力的だったという「発見」がなされ、そのことが問題化されうる。言い換えれば、「子どもの自由」という「子ども」の内面のよりいっそうの奥行き（ブラックボックス）の発見と、放任か指導か、随意か系統か、児童中心か教科中心かという「問題」（論点）の発見が相互補完的に繰り返されると考えられる。

## 5. まとめ

以上が、戦前期綴方教育論の変遷から展望した、近代日本における「子ども」の誕生と、そこから教育という言説領域が一定の自律性をもって成立する過程の、具体的様相である。大正末期以降、「子ども」独自の「内面」や「世界」を半分ブラックボックスとして見出し、それに配慮するというまなざしが現れるにつれて、教育という領域が自律的、自己準拠的なものとなる。そして、その内部では、「子ども」の「自由」の発見と、子どもの自発性の尊重か意図的で系統立った指導・教育かという「問題」の発見がしばしば繰り返されるようになるのである。

とはいえ、「国民」の創出が唯一かつ絶対の教育の目的であり、それを疑う余地が限られていた戦前期においては、子どもの「自由」の追及も、教育の権力性の反省も、一定の深度でしか行われにくいものであったと推測できる。そこに、「子ども」の権利や主体性の発見、教育の権力性の糾弾と反省の言説が昂進し、ついに「子ども」という観念や教育という制度自体の問い直しにまで進んでいくのは、戦後、特に、教育内部に視線が集まる1980、90年代以降のことであろう。

### 注

- (1) 実際には、「子ども」ではなく、「児童」などと表記されていることも多い。しかし、言葉の変遷を追うことが目的ではないので、「大人」「成人」と対比して教育されるべきものと想起される層を「子ども」と扱い、それに言及した箇所を見る。
- (2) 書類の書式を理解し書く能力の養成は、むしろ積極的に排除されているとすら言える。同様に、いわゆる英米の Writing の授業のような、構文の習得や paragraph writing といった、形式的、論理的な文章の作成能力の育成も重視されていない。
- (3) 森田伸子（2001）が曖昧にした問題に本当に答えるには、本稿のみでは不十分である。同論文は、おそらく、子どもとそれに対する配慮の視線の成立と、教育の社会性の成立という2つの問題を曖昧に1つのものとして記述している。本稿は前者を扱うものであり、後者の記述を行うには別稿を期す必要がある。
- (4) 私塾や藩校の漢文素読でも寺子屋の手習いでも、文字に写しとられるべき、「生き生きとした主観」や「生き生きとした文章」というものを主張する言説は見出せない。「大人」とは異なった「子ども」が書くべきものがあるとも想定されておらず、実用書類や漢文調の文章を模倣し、型を習得するのが学習であった。漢学

## 近代日本における「子ども」の成立と教育の自律化

については宇野田尚哉 (1991), 手習いについては辻本雅史 (1999) などを参照のこと。

- (5) というよりも, 大人においても, 「生き生きとした内面」は見出される途上だった。柄谷行人 (1980) が「風景の発見」であり, そこからの転倒としての「内面の発見」の先駆けであるとした, 国木田独歩「武蔵野」が明治31年である。
- (6) 大正10～13年の「綴方選評」の評語のパターンを書き出した滑川道夫は, 「実感的に印象的に描く, という点と, ありありと動いて(言動・感情)目に見えるように精細に活写する点が中心に要求されている」(滑川 1978, p.348) としている。
- (7) 「童心」が大人の理想の投影にすぎないという批判は, 『赤い鳥』休刊 (昭和11年) 頃より繰り返されている。佐藤忠男 (1959) によるものが有名であろう。
- (8) 『赤い鳥』綴方のこのような変化については, 狩野浩二 (1995) を参照のこと。

## 〈参考文献〉

一次文献 (年代順) ※本文中, 旧字体は改めたが, かな遣いは変更せず引用した。

上田万年, 1895 (明治28), 『作文教授法』富山房。

佐々木吉三郎, 1902 (明治35), 『国語教授撮要』育成会。

芦田恵之助, 1913 (大正4), 『綴り方教授』目黒書店。

———, 1915 (大正4), 『綴り方教授法』育英書院=1973『教育の名著7』玉川大学出版部。

「『赤い鳥』の標榜語<sup>モットー</sup>」, 1918 (大正7), 『赤い鳥』第1巻第1号, 巻頭。

鈴木三重吉, 1919 (大正8), 「綴方の研究 (一)」『赤い鳥』第3巻第5号, pp. 74-77。

白鳥千代三, 1921 (大正10), 『小倉講演綴り方教授の解決』目黒書店。

田上新吉, 1921 (大正10), 『生命の綴方教授』目黒書店=1976, 井上敏夫他編『近代国語教育論大系8』光村図書。

峰地光重, 1922 (大正11), 『文化中心綴方新教授法』教育研究会。

田中豊太郎, 1924 (大正13), 『生活創造綴方の教育』目黒書店。

上田庄三郎, 1929 (昭和4), 「教師への降伏状としての綴方」『綴方生活』第1巻第1号, pp. 40-43。

## 二次文献

Ariès, Philippe, 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Éditions du Seuil, (=1980, 杉山光信・杉山恵美子訳『〈子供〉の誕生』みすず書房)。

- Donzelot, Jacques, 1977, *Police des Familles*, Éditions de Minuit, (=1991, 宇波彰  
 訳『家族に介入する社会』新曜社).
- 狩野浩二, 1995, 「1920～30年代における子どもの書記文化」『國學院大學教育学研  
 究室紀要』第30号, pp. 49-60.
- 柄谷行人, 1980, 『日本近代文学の起源』講談社.
- 川村湊, 2002, 『作文のなかの大日本帝国』岩波書店.
- Litt, von Theodor, 1927, *Führen oder Wachsenlassen*, Teubner, (=1971, 石原鉄  
 雄訳『教育の根本問題』明治図書).
- Luhmann, Niklas, 1991, "Das Kind als Medium der Erziehung," *Zeitschrift für  
 Pädagogik*, 37 (1), S. 19-40, (=1995, 今井重孝訳「教育メディアとしての子ども」  
 『教育学年報4 個性という幻想』世織書房, pp. 203-239).
- , 1992, *Beobachtungen der Moderne*, Westdeutscher Verlag, (=2003,  
 馬場康雄訳『近代の観察』法政大学出版局).
- , 2004, *Einführung in die Systemtheorie*, Carl Auer.
- 森田伸子, 2001, 「近代教育と読み書きの思想」『近代教育フォーラム』第10号, pp.  
 59-77.
- 中内敏夫, 1977, 『生活綴方成立史研究』明治図書.
- 滑川道夫, 1977, 『日本作文綴方教育史1 明治篇』国土社.
- , 1978, 『日本作文綴方教育史2 大正篇』国土社.
- Postman, Neil, 1982, *The Disappearance of Childhood*, Delacorte Press, (=1985,  
 小柴一訳『子どもはもういない』新樹社).
- 佐藤忠男, 1959, 「少年の理想主義について」『思想の科学 第4次』第3号, pp. 15  
 -31.
- 高橋修, 1997, 「作文教育のディスクール」小森陽一他編『メディア・表象・イデオ  
 ロギー』小沢書店, pp. 257-287.
- 辻本雅史, 1999, 『「学び」の復権』角川書房.
- 宇野田尚哉, 1991, 「書を読むは書を見るに如かず」『思想』第809号, pp. 21-45.

※本研究は、平成18～20年度文部科学省科学研究費補助金（特別研究員奨励費）の  
 交付の成果である。

ABSTRACT

**Development of the Concept of “Children” and the Educational System in Modern Japan: From an Analysis of Writing Education (*Tsuzuri-kata*) in Pre-war Japan**

**MOTOMORI, Eriko**

(Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science,  
The University of Tokyo)

7-3-1 Hongo, Bunkyo-ku, Tokyo, 113-0033 Japan

Email: motomori@lapis.plala.or.jp

This paper analyses the discourse on Japanese composition writing education (*tsuzuri-kata*) in the pre-war period and attempts to elucidate the development of the autopoietic educational system along with the rise and changes of the concept of “children.”

The discourse on writing education provides an image of the way of second order observation on children’s observation in a Luhmannian sense: (1) What were the unique characteristics of children, which separated them from adults? (2) How should adults, as socializing agents, be caring for children?

The findings are as follows: Beginning around 1900, the concept of “children” as something different from adults, but who were in the process of becoming adults, was discovered, along with an image of adults providing care for children. The “nature” and “life world” of children was discovered first, followed by the finding of the children’s “interior,” especially the “childlike” interior. Finally, in the 1920s, the ability of children to “see” and “feel” things beyond the assumptions of adults was discovered. There, new practices arose, in which socializing agents demanded that children see and reflect themselves by writing, and through that, came to be “ideal children” and “future adults”.

In relation to this phenomenon, N. Luhmann suggests, in his educational system theory, that the relationship between children’s observations and socializing agents’ second order observations enables education to become an autopoietic system. Now that we have seen the details, we can refine it. By seeing “children” and their interior as half black-box and half guidable, education was able to become autopoietic. Moreover, since the system was developed, greater freedom for children and ambivalence between children’s freedom and educational intentions were repeatedly discovered within the educational discourse.