

科学的訓育論における「生活」概念の検討

——戦前の生活指導運動を中心に——

高 田 清

(1981年9月10日 受理)

1. 研究意図

生活綴方運動以来, 我国の民間の教師たちの手で生み出され, 発展させられてきた「生活指導」の理論的, 実践的追究の成果は, 我国の教育の誇るべき歴史的偉業である。生活指導の運動は, 我国における科学的訓育論の探究において, 常に中心的役割をはたしてきたといっている。

生活指導運動は戦前の生活綴方運動, 生活学校運動, 新興教育運動等, さらに「山びこ学校」ではじまる戦後の生活綴方運動から「仲間づくり」「自治的集団づくり」にいたるまで, 様々な教育運動として進められてきた。その理論と実践形態は極めて多様であり, 論者の数だけの生活指導論があると思われるほど変化に富んでいる。しかし民間の生活指導運動のなかで常に貫かれているのは, 子どもの家庭, 地域, 学校における社会的, 集団的「生活」への着目であり, またその組織化ということである。今日の生活指導運動の中心的位置をしめている自治的集団づくりのとりくみも学校内外での子どもたちの集団の生活に着目し, それを, 民主的, 自治的なものとして組織していくことによって, 民主的人格の形成をめざすものである。

ところで, 自治的集団づくりによる生活指導運動の中心的でない手である全国生活指導研究協議会(全生研)や全国高校生活指導研究協議会(高生研)は, 1960年代から70年代前半にかけて, 「班・核・討議づくり」を基礎とする学級集団づくりの実践を展開してきた。そして, それは高く評価すべき成果をあげてきたといえる。しかし, 今日の生活指導運動のあり方を考えると, 生活指導運動は, 学級や学校における子どもたちの集団的生活だけでなく, 子どもの生活をトータルにとらえ直す必要にせまられている。それは, 子どもたちの発達と教育をめぐる状況が大きく変動してくるなかで, 集団づくりの実践を展開する前提となるべき基礎的な人間的諸能力さえ欠落した子どもたちが現われてきたからである。従来ならば, 乳

幼児期に, 家庭や地域の生活のなかで自然に身につけてきた人間的諸能力の基礎, たとえば, 基本的生活習慣を身につけること, 人や物に働きかけたり, 他の人と応答関係をもつことのできることで, その中で喜びや怒り, 悲しみの感情を共有することができるなど, 社会的人間としての基礎的諸能力が, 充分形成されないまま学童期に入ってくる子どもが著しくふえてきている。

そこには, 単に子どもの生活の変化という問題だけでなく, 子どもの生活の「希薄化」ともいえる状況がある。それに対し, 集団づくりの実践も新たな展開が必要となり, 全生研なども, 「文化としてのからだ」の問題などを通して子どものとらえ直しをすすめる, 実践を発展させてきたのである。生活指導は常に, 「子どもの生活を指導する」教育的営みであったのだが, このような「生活の希薄化」ともいえる状況を考えると, 現代の生活指導運動においては, 何を子どもの「生活」ととらえ, それをどのようなものとして組織するかを改めて問う必要がでてきている。この課題を追究するために, 本論では, 我国の生活指導運動において, 「生活」がどのようにとらえられ, 組織されていったのかを検討し, そのことによって, 今日の生活指導運動における「生活」概念をとらえ直す視点を明らかにしたいと思う。今回は, とくに戦前における生活指導運動において, 中心的役割をはたした人物の見解をとりあげて検討することにしたい。

2. 戦前の生活指導運動における「生活」のとらえ方

(1) 野村芳兵衛

野地芳兵衛(1896年～)の「生活」のとらえ方は, 彼の生活教育論の発展に伴って変化していく。その点については川合章氏が, 「戦前日本における生活教育論について」という論文においてふれている。⁽¹⁾ 川合氏によれば, 1925, 6年頃の野村の生活のとらえ方は, 彼の「生きることは育つことである。育つことは教育である。生活の相は

直ちに教育の相である。」「ほんとうな生活と言ふこと以外に教育はない。』⁽²⁾という言葉に見られるように、「この時期の野村の『生活』は、現実の社会生活というよりは、『教育生活』であり、教師と子どもとの、学校での共同生活であった。』⁽³⁾

こうした野村の生命主義的生活教育論が変化していくのは、川合氏によれば、1928年、『教育時論』誌上で行われた「教育の政治化問題論争」をきっかけとする。「……野村は、この論争をつうじて、教育の自律性を強調する余り、教育と政治、社会との深いかかわりを無視しがちであったことを自覚せざるをえなかったであろう。』⁽⁴⁾

「野村は社会に開眼していく過程で、教育も子どもも、政治統制、資本主義的訓練の対象とされている事実をふまえ、子どもたちに自らの生活の解放をかちとらせるため、科学的態度、科学的認識を育て、団結することのできる『生活技術』を『訓練』することが、教育、生活教育の基本課題だとする認識に到達した。』⁽⁵⁾

こうして川合氏が指摘するように、野村は、「社会に開眼していく」なかで、彼の「生活」のとりえ方も変化させていくのであるが、しかし、このように変化していったとしても彼の「生活」のとりえ方は、基本的には彼が実践の対象とした子どもたちの生活のあり方に強く影響されていったと思われる。そこで、「児童の村小学校」における彼の実践をおとして、彼の、特に初期の「生活」のとりえ方を中心に検討することにする。

野村は、1924（大正13）年、岐阜女子師範学校附属小学校訓導をやめ、開校早々の池袋児童の村小学校の訓導として着任した。児童の村小学校は大正デモクラシーの時代に、自由主義的な新教育運動のなかで創設されたいくつかの私立学校の1つとして生まれた。

「池袋児童の村小学校要覧」には、次のように記してある。「……教師対生徒と云う觀念に囚はるる処なく、教科目や教授時間、はては教授法などと云ふものに縛らることなく、児童らしき生活を生活せしむる場所としての新しい学校、われらの共同生活の場所であり、吾等の研究所であり、われらの労働所であり、われらの娯楽所であり、われらの競技所であり、然してわれらの安眠所たるべき楽しい場所、即ち子供たちの生活の場所、それがわが児童の村である。』⁽⁶⁾ これを見ても、児童の村小学校が児童中心主義的な自由主義教育をめざしていたことがわかる。

野村がそこで最初に見た実践は、次のようなも

のであった。

「……『先生、この学校は、何をやってもいい学校なんだろう。新聞に出ていたよ。自由教育だってね。』私は、最初から、子どもたちに、あおられてしまった。そこで、何糞と出るなら、別の展開になったであろうが、私は、山奥の猿で、『児童の村教育要覧』に示された通りに、子どもたちは、場所を選ぶ自由があり、時間を選ぶ自由があり、先生を選ぶ自由があり、教材を選ぶ自由があることを、忠実に実践してみようとしたのである。もっと厄介なことには、そうやれば、子どもたちは、どんどん勉強をし出すにちがいないと勝手に信じていたのである。

ところが、子どもたちは、少しも勉強などはしない。日本間の教室を、2階から下へ、下から2階へと、鬼子をしたり、かくれんぼをしたり、キャッ、キャッ、キャッと、子猿のように飛回っているし、屋になると、野原へ出て弁当を食べたり庭の椎の木へ登って弁当を食べたりする。野原では、きょうもあすもと戦争ごっこである。平田さんは、こうした子どもたちに混って、飛回っているかと思うと、縁側で、戦争ごっこの刀を子どもたちと作っている。……私は、こんなことをやってよいのだろうか、ゆううつな毎日であった。恥ずかしいけれど、帰国するより他には道がないと考えて、野口先生に会い、『この教育は間違っていたと公表してください。私は国へ帰ります』と、訴えた。

先生は、『教育の効果などというものは、そんなに早くわかるものではない。まだ、あきらめるのは早いよ』と言われた。それで私もとにかく、駄目ならば駄目と、この自分のからだで確かめるまでは、帰るまいと決心して、やっと心がおちついたのであった。』⁽⁷⁾

こうして、野村は、当初、児童の村小学校に幻滅をいだくのであるが、やがて、信州の野尻湖畔での「夏の学校」を指導するなかで、認識の転換をとげていく。

「やっと、私にも、教科書の勉強は、一先ず別にして、教育には、こうしたあそびから直接展開する、子どもらしい創造や研究が豊かにあるのだということが、わかるようになった。そして、自然の中の子どもたちというものを、勇敢に認めるべきだということがわかってきた。』⁽⁸⁾

野村は、岐阜県下の公立小学校での教職経験を通して、都市中産階級の子どものあそび生活を批判し、そして、自然のなかでの豊かな子どものあそびの教育的価値を認めるようになる。「……

東京で、子どもたちをあそばせていた頃、深く苦しんでいた私も、野尻湖畔の夏の学校に行ってみて、初めて、『なるほど、ルソーが、エミールを田舎へつれて行ったのはもっともだな』と、感銘を深くしたのであった。』⁽⁹⁾

このような、自然の中での子どものあそびの価値を自覚していくなかで彼の中に形成されていった子ども観は、「原始子供」観である。「子供の最もよい遊びの場所は、野であって、教室ではない。なぜならば、子供は野人であり、家は文化人の住む所だからである。』⁽¹⁰⁾

しかし、また、野村は子どもを原始の野生児、原始子どもとしてとらえながら、それに対する教育的指導の必要を主張する。「要するに子供は野の人である。だから子供に野の生活をさせることは当然でもあり、必要でもある。だが子供は原始人の如く一生を野人で終ることは出来ない。——これが仮りに幸福だったにしても、事実はそれを許さない。——二十年後にはこの社会人となるのである。否、毎日々々を父母と云ふ文化人と共に同じ家の中に生活しているのである。だから教育の願いを万人の共生に置くものは、決して子どもの野人的要求だけに教育の仕事を見出して行くもとは出来ない。』⁽¹¹⁾ そして、さらに次のように述べている。「……生活教育の対象とすべき生活は、現実の現代社会であるべきことが客観的に要求される。

従って……吾々の生活教育は、単に子供達の本能に信頼してのみ実践されるべきでなく、現代生活に対する科学的な認識を基礎として、科学的生活法を訓練づけねばならぬ必要に当面するのである。』⁽¹²⁾

それでは、野村は子どもの「生活」をどのようなとらえているのか。野村は「新教育に於ける学級経営」の第二章において、「子供の生活とは何か——子供の生活の中心をなすものは、遊びが主で、それに学習がある。』⁽¹³⁾ と述べながら、第三章では、「子供の生活をその外形上の分野に従って分けるならば、遊びと仕事と学習との三つとなる。』⁽¹⁴⁾ としている。「遊び」と「学習」については、それぞれ章をもうけて詳しく述べているが、「仕事」については述べていない。第三章の部分においても、数ヶ所、「学習又は仕事」、「学習や仕事」という表現が使われているが、ほかほとんど「学習」という用語におきかえられている。したがって、野村は生活を「遊び」と「学習」の二つとしてとらえていたと見るべきであろう。また、「野外の遊び」のなかに「栽培と収

穫」といった今日では、一般に仕事の活動としてとらえられるものを入れていたり、「学習や仕事」という用語を使っていることを見ると、「仕事」の活動は、その内容によって、「学習」か「遊び」のどちらかに属するものとしてとらえられているようである。

このような考えにたって、彼は、子どもの学校生活を「遊び」と「学習」ととらえ、さらに、「遊び」を「野外の遊び」と「交友上の遊び」に分けてとらえた。そして、この子どもの生活の三つの側面に対応して、学校は「野天の学校」「親交学校」「学習学校」の三つの機能を果たさねばならないとした。

ここで重要なことは、学校教育の構造を「生活指導」と「学習指導」という二領域としてとらえる考え方が野村によって提起されたことである。「一面から言ふと私は学習は学習でやり、遊びは遊びでやり、遊びを遊びとして、そこに生活的意味を発見し、学習を学習として、そこに生活的見方をして行きたいと思う。この意味に於て、私は本然的には、学習も遊びも区別はないが、教育の仕事の上では学習と遊びとを別けて考へたいと思ふものである。

彼の生活学習を主張する人々が、どうかすると常に子供の遊びから学習を展開させようとし、却って子供の遊びそのものに、そのまま教育的意味を発見し得ないで、子供から遊びを奪ってゐる事実を見る時、それでは生活学習でなくて、生活の学習化だと思わせられることがある。だから或場合には、子供の遊びを尊重し、子供を無心に遊ばせるためにも、学習と遊びとは、二つの仕事として置いた方がいいと思ふ。』⁽¹⁵⁾ 学校教育を教科指導と教科外指導の二領域に分けてとらえる考え方は、我国では、野村のこの提起をきっかけにしている。宮坂哲文のいうように、野村は、「……右にあげた子どもの生活の三つの側面のうち、原始の野外生活と交友生活の二側面を遊びの生活とみなし、その指導を生活指導と規定し、学習生活にたいする指導としての学習指導に対置させ、しかも『遊びは学習の母である』とすることによって、生活指導を学校教育の基盤をなすものとしてとらえ、そのうえに学習指導が位置づくという考えかたをうちたてた。』⁽¹⁶⁾ のである。

このように、野村は、学習の生活とならんで、野外の遊び、交友上の遊びを子どもの生活とみなし、その指導を学校教育の基盤にすえ、そして、それに基づいた学級経営計画をたてているのである。そこに見られる子どもの生活とは、「野外の

遊び」としては、土いぢり、動植物採集、栽培と収穫、遠足と旅行、戦争ごっこ、夏の学校等であり、「交友上の遊び」としては、何々ごっこ、劇、出版、炉辺の集ひ、研究会、展覧会、ひな祭、鯉のぼり、誕生日、お地藏様祭等々といったものである。ここに見られる子どもの遊びの生活は、当時としては恵まれた子どもたちの生活であり、後述する「北方」の子どもたちの遊びの生活とは、あまりに違う生活である。

こうした子どものとらえ方は、児童の対小学校にかよう子どもたちの社会的、経済的背景を強く反映している。東京府知事に提出された「私立学校設置認可願」によると、池袋児童の村小学校の開校時の入学科は5円、授業料は1ヶ月8円となっている。(ちなみに、本科勤務教員給は月におして85円、小使給は30円となっている。)また保護者の職業は、実業—18、会社員—16、官公吏—11、医師—2、記者—2、軍人—2、無職—5著述業—1、であった。⁽¹⁷⁾

「児童の村はやはり都市のインテリゲンチヤの教育要求に支えられて地域には根ざさずに出発したのだった。」⁽¹⁸⁾ 野村の子どものとらえ方は、このような当時としては比較的恵まれた都市中産階級の子どもの生活のあり方の上に成りたったものと言うことができる。そして、この野村の生活のとらえ方は、より困窮した生活を強いられている農村の子どもたちの教育にとりくんでいた東北の綴方教師たちによって、継承され、深められていく必要があったのである。

戸塚廉は、次のように述べている。「外から見ている時は、児童の村小学校はほんとうにすばらしいと思っていました。ところが翌年四月から六年生を受持つことになるわけですが、『いたずら教室』でやったようなことをこの子は、もっとずっと手ぎわよくやるんです。読書活動でも、新聞づくりにしても、文集づくりにしても、演劇でも、農村の子よりもずっと立派に、指導しなくてもやってゆけるような能力をもっているのです。あたりまえみたいに、実に器用にやってのけるのです。しかもその活動をやすることで、子どもたちが自分をグイグイかえていくようになってごたえがないのです。

児童の村のように、生活の豊かな、文化水準も高いところの子どもが集まっているのに、活動が子どもを変革するエネルギーとして作用しないということは非常に問題だと感じました。

児童の村のような学校を全国につくるだけではだめだ。農村の文化的に貧困な状態のなかにいる

子どものもっている強じんなエネルギーと、都市の発達した文化とを統一し、全国に普及させることが大切だと感じるようになってきました。」⁽¹⁹⁾

(2) 鈴木道太

第一次世界大戦終了以降しだいに不況は慢性化していったが、1927(昭和2)年、アメリカでおこった大恐慌は、たちまち日本にも波及し、戦前の我国最大の金融恐慌(昭和恐慌)がおこった。こうした大正末年から昭和の初めにかけて恐慌が相つぐなかで、都市中産階級は没落し、また、農産物価格の大暴落、水稲、養蚕の生産力の停滞、娘身売りなど、農村危機は深刻化していった。労働者のストライキ、農民の小作争議が頻発するものこの頃である。こうした情勢のなかで、大正自由主義教育は変質せざるをえなかったのである。その中で、とくに農民の窺乏化の著しかった東北地方では、「北方性教育運動」という大正自由主義教育をのりこえる生活指導運動がおこってくるのである。

宮城の鈴木道太(1908年～)が、仙台近郊の300戸ほどの部落の荒浜小学校に赴任したのは1928年の末であった。そこで彼が出会った子どもたちは、児童の村小学校の子どもと同様にたくましく遊ぶ子どもたちであった。しかし、彼らの遊びは、また、彼らの生活台に規定されていたのである。鈴木は次のように書いている。

「私は最初貞山堀に群がる子どもたちは、遊んでいるものとばかり思っていた。街の子どもたちが、めんこをしたり、ベイゴマをまわして遊んだりするように、貝を掘ったり、魚釣をしったりして遊ぶ。それは置かれている環境の違いによって、遊び方が違うのだと、別段に怪しむこともなかった。たしかにそれは子どもにとって遊びにはちがいない。しかし、それは遊び以上のものであった。

『先生、こんで三銭になるな』

『鴨の卵は二銭で売れるんだぞ』

しじみ貝や鴨の卵の値段を測定して私に話しかけるのである。釣った魚さえず食の菜にする計算を忘れないのである。

白石の伯母が、私たちのことを案じて泊りがけで遊びに来た時、私の母は始めて息子の働くことになった浜の環境をこまごまと妹に説明し、話が世態人情のくだりに及ぶと、『ほんにケワシイ(打算的)童子たちなんだぞ。遊ぶたって、ただで遊ぶこと考えないんだからなあ』と慨嘆するのであった。」⁽²⁰⁾

東北の貧しい農村の子どもたちは、彼らの遊び

を「打算的」なものにしなければならなかっただけではない。彼らは家庭における重要な労働力であった。「(遠足で) 往復六里を仙台まで歩いて帰って来ても、湯に入ってゆっくり休める子は数える位しかないであろう。この前の遠足の時は、吉五郎は閑上まで二里、得意先の振舞の魚を背負わせられているし、肥料出しや兎の物とりをしなければ一日は終らない子だ。」⁽²¹⁾

彼らは、生活の貧しさ、父母の労苦、そして子どもたち自身の苦渋にみちた労働のなかで、生きる知性や意欲も失っていたのである。生活綴方にとりくむ北方の教師たちは、こうした子どもたちに、生活をリアルにみつめ、自由に綴らせ、書かせた綴方を発表させ、それについて学級で話し合いをするという方法によって、人間的共感と共通の意識を育て、ものの見方や生き方、仲間との民主的な交わり方などを指導していったのである。

鈴木道太は「ケワシい童子たち」を前にして、次のように考えた。「働くことを知らない子はひとりもない。この働くことを組織的に使って学習に役立たせる道はないか。働くことがこれぼちの儲にしかないとわかって、それはそれで子どもたちの肉体を通した生活の知恵となるだろう。」⁽²²⁾ そこで彼は、学級の子ども全員を組織して、6月にはしじみ貝を採り、それをリヤカーにのせ仙台に売りにいったり、仙台のお盆が近づくと、仏前に供える盆菰売りにとりくむ。その儲けを、文集の費用、毎日の紙代、学級文庫の購入費にあてるのである。彼は、こうした子どもたちの協働的、集団的労働の組織を通して、やがて、集団のちからが、人間を変える上で重要な役割を果たすことを認識し、「生活綴方の思想を組織論として位置づけようと試み。」⁽²³⁾るのである。

こうして、野村が子ども「遊び」の生活の指導を中心にしていたのに対し、鈴木は、子どもの「労働」の生活を中心とした。児童の村小學校の子どもたちと違って、生産的労働に従事せざるをえない北方の子ども「生活のリアリティ」にこそ教育の基盤を求めたのである。

鈴木は、1934年、彼の個人雑誌「綴方評論」の創刊号で次のように述べている。「都市児童の社会的存在形態は、父親の労働に寄生する一つの寄生虫的存在である。

それゆえに、不景気とか、お金のないとかの事実も、単なる空粗な観念として理解するのであって、けっして生活の現実において把握するのではない。

しかるに村落の児童は、彼ら自身が草を刈り、

田を耕し、子守し、汗みどろな生産労働を分担することによって、生活社会の現実的な把握が必然的となり、生活のリアリティが彼らの位置する社会構造のなかに、豊穡なる耕地を与えているのである。ここに都市と村落の、綴方における——あるいは教育における、生活意欲における——敗北と勝利の分水嶺がある。」⁽²⁴⁾ 都市の子どもの生活に対する一面的なとらえ方はあるが、鈴木の労働を中心とした生活のとらえ方がよく表われている。「学級社会のなかで、ひとりの喜びをすべての喜びにすることは難しい。何故なら、学級社会の立っている現実の社会のなかに右のような分裂（『資本主義社会は自由競争で、いつでも相手の犠牲の上に勝つのである。この掟が人びとの心を縛って、人はいつも、他人の不幸の上に慰めと喜びを見出すような習性になっている』をさす）があるからである。この分裂が、いつも子どもたちの精神を支配し、影響しているからである。しかし、私の子どもたちはどれも貧しい働く人びとの子弟である。仲間の列から抜けて、ひとり中学校受験の予習をする子もいなければ、女中に持って来させた温かい飯を、弁当の蓋でかくして食う子もない。働くことの喜びも悲しみも苦しみも、貧しいことの嘆きも淋しさも身体で知っている子どもたちである。この仲間に協力出来ない筈はない、と私はそうも考えるのであった。」⁽²⁵⁾

こうした子どもへの信頼から、彼は「ひとりの喜びが、みんなの喜びとなり、ひとりの悲しみが、みんなの悲しみとなる……教室」⁽²⁶⁾ということばを書き、教室に掲げるのである。

ここには、貧しく、厳しい生活を強いられている子どもたちが、そうだからこそ人間的に共感し、団結、連帯することができるという集団主義的な子ども観を見ることができるのである。

(3) 村山俊太郎

村山俊太郎(1905年～1948年)は北方性教育運動の代表的な指導者のひとりとして、理論的にも実践的にも重要な役割を果たした人物である。彼は、ただ先方性教育運動にかかわるだけでなく、生活綴方運動、日本教育労働者組合の運動、教育科学研究運動、さらに、戦後の教員組合の結成運動と多面的に教育運動にかかわっていった。そうした彼の活動は、彼の「生活」のとらえ方にも反映しているといえる。

村山のとらえる生活は、常に「北方的現実立つ」生活であった。村山は「……東北地方こそは日本に於ける半封建的土地所有＝半隷農的零細

耕作の原型を保持する地域であるが、こうした地盤のうえに構成され、育成されてきた生活文化の様式も当然これが制約を受ける。』⁽⁴⁷⁾ とし、「封建的身分の隷従に基づいて賦役労働を強制される特殊小作慣行としての名子制度、名子を母胎として形態的变化をなした刈分小作制度など」がいまだ残存していること、「全国の四分の一を占めている東北六県の小作争議」、「東北地方の名物とされている娘身売」、異常に高い乳児死亡率などを紹介している。

こうした「もっとも農厚に封建的な要素をあらゆる方面に残存した」北方地帯を解放することを生活教育運動の課題と村山はとらえたのである。「北方に於ける生活教育運動も、こうした全体観のうえに立って、とくに北方生活台の特殊性を認識し、世代に於ける教育姿勢の探究に外ならない。……諸々の北方的現実の不健康性を克服して、文化国民としての自覚の下に新しい世代を創る人間を育てるのだ。したがって教育が真に生活運動の線に沿うためには、文化の総量から教育も一つの文化運動であることを自覚する。低くみじめな東北地帯のなかに生きねばならぬ子ども・教師の『生き方』の問題として『生活在生活で教える』教育を原則として教育の全面的建て直しを組織的に展開したのである。』⁽²⁸⁾ そして、北方性教育運動の課題を、端的に、「北方の生活台を生きる人びとの、新しい社会関係、文化関係を組織する新しい世代の人間性を創ることにある。』⁽²⁹⁾ と表現するのである。

生活綴方は、こうした新しい世代の人間性を創るための教育方法としてとらえられている。たとえばそのことを次のようにも述べている。「綴方ということも、単に『生活をありのままに観察し記述する』という受動的、観照的態度から新しい生き方、新しい人間関係などを創造するために役立つ、もっと積極的な生活勉強の仕方であるというふうに考えたいものである。』⁽³⁰⁾

それでは、村山は新しい世代を創る人間を育てる生活綴方をどのようなものとして考えていたのか。村山は、生活綴方を表現をとおして人間の生活形態を訓練していく一つの技術であるととらえた。『われわれは綴方を、人間の生活形態を訓練していく一つの技術であると考えてる。』⁽³¹⁾ そして、児童の生活形態を、認識形態、行動形態、表現形態の三分野としてとらえている。この生活形態を訓練する技術としての綴方の対象、目的、方法について次のように整理した。⁽³²⁾

1. 環境に必然する社会人、生活人をつくるた

めに、

2. 環境としての自然・人生社会を、

3. 科学的に研究させ、訓練させ、行動させるための表現生活の技術的訓練である。

この「生活技術としての綴方」が実践的には「調べる綴方」に結びついていったといえる。つまり、北方の生活台の封建的要素と貧しさを克服するためには、貧乏をなげく感傷的な綴方を書くのではなく、綴方を通して貧しさの原因やそれを克服する客観的、科学的認識を形成しなければならない。そのためには、個人や家庭の生活だけを対象とする綴方ではなく、もっと広く、村や社会へ、さらに、家庭における消費生活の貧しさを明らかにするだけでなく、それを生み出している生産関係や労働のあり方をも科学的に明らかにしなくてはならない。こうした課題をになって、村山の生活綴方は、滑川道夫らと並んで、「調べる綴方」の実践へと発展するのである。

村山は「生活調査と綴方」のなかで次のように述べる。「綴方が観念的・享乐的・骨董的・低回趣味的・内向的・浪漫的な文字の遊戯でないことは、もう一つの常識以上のことだ。

はっきりと、子どもの綴方においては、現実の生活事実を科学的に——したがって方法的には、観察・調査・分析・比較・考察等々のことを重視する——認識させるものでなければならない。』⁽³³⁾

このような「調べる綴方」の主張は、生活綴方を用いて社会認識の獲得をめざすものとなり、戦後においては、生活綴方を教科教育の一つの方法と考える動きに発展する。小川太郎は次のように指摘した。『『山びこ学校』は、戦前には調べる綴方であったものを、生活綴方を用いる社会科の実践に発展させたものであるということが出来る。こうして、社会科から理科へ数学へ体育へと生活綴方的方法の適用の範囲はしだいにひろがっていったのである。』⁽³⁴⁾

以上のように村山の主張を見てくると、村山のとらえようとした「生活」は、北方的生活台の上に立った個々の子どもの具体的、個別的な全生活である。「ある特定の条件下にある地域の人の生き方——考え方・文化形態・生活形態などは、伝統的な歴史関係の外に、その地域のうえにもたれる人間集団の社会関係や、土地と人間との間に行われる生産諸関係に規定される。すなわち人類の歴史に於けるある特定の段階に於ける社会文化を構成する最大の要素は、人間の営む生産諸関係の総和である。だからわれわれの生き方はすべて歴史的諸関係と、現実的諸関係のうえに構成されて

いる生産諸関係ならびに文化的諸関係に支配されていることはいうまでもない。』⁽³⁵⁾ いいかえれば、その社会のあり方を基本的に規定している生産関係、文化的関係は、個々の人間の具体的、個別的生活の上にあらわれるのである。こうした理論的認識にもとづいて、北方の子どもの生活の貧しさの基盤は北方的な生産諸関係と文化的諸関係にあること、そのことを子どもたちに科学的に認識させ、またそれを克服していく意欲・意識と技術を形成しようと考えたのである。

つまり、生活を綴るという表現活動を用いて、子どもたちの具体的、個別的な現実の生活事実を、しかも、個人、家庭の生活だけでなく、村やもっと広い地域の生活の事実を調査・分析・比較・考察などさせることを通して、その背後に隠れている貧しい生活の原因となっている封建的生産関係や文化的関係を科学的に明らかにしていこうとしたのである。そして、そのとりくみを通して、新しい社会関係、文化関係を創ることのできる知性や意識・意欲・能力の形成、いいかえれば、「新しい社会関係、文化関係を組織する新しい世代の人間性」＝「民主的人格」の形成をめざしたといえることができるのである。

3. まとめ

これまで、野村芳兵衛、鈴木道太、村山俊太郎という戦前の生活指導運動における代表的な三人の人物の「生活」のとらえ方を検討してきたが、しかし、三人の見解が、たとえば、野村→鈴木→村山と発展していったと考えるわけではない。当時の生活指導運動にとりくむ教師の多くがそうであったように、彼らも、相互に影響をおよぼしあいながら理論と実践を構築していったのである。たとえば、すでにふれたように、野村にも、村山と同様に、科学的態度、科学的認識を育て、団結することのできる「生活技術」を「訓練」することの重要性についての認識があった。それにもとづいて野村には「協働自治」による生活訓練の主張がある。鈴木には、「集団の訓練としての自治会」を基盤とした学級経営の実践があり、それは野村の自治組織についての見解とよく似ている。また、村山のなかにも自治的訓練にもとづく学級経営についての見解がある。

このように、彼らの実践や理論は密接に相互に影響しあいながら、それぞれの実践と理論が変化・発展していつている。本論で私が試みたのは、三人の生活指導論の展開における、ある時点での「生活」についての典型的なとらえ方をそれぞれ

抽出することで、全体として戦前の生活指導運動における「生活」のとらえ方の一つの流れを見ようとしたことである。

さて、それでは、「生活」のとらえ方についての戦前の生活指導運動における成果は、今日の生活指導論にいかなる視点を与えるのか。もちろん、戦前と今日とでは、社会構造も政治や教育のあり方も大きく変化し、また子どもの遊びや労働のあり方も戦前とは全く違ったものとなっており、戦前のものを機械的に学ぶことはできない。しかし、そこに貫かれている原則を明らかにし、そこから今日の「生活」のとらえ方を検討してみる必要はあると思う。

第一に、「生活台」のとらえ方の問題がある。

戦後の生活綴方運動は、1951年の『山びこ学校』を契機に出発し、それ以来、生活綴方を中心とした生活指導運動は、やがて1955年、小西健二郎の『学級革命』において一つのピークをむかえたといわれる。

『学級革命』は、学級のボス退治の実践記録として知られているが、それは、生活綴方を指導の中心におき、学級の様々な問題について「書く」こと、それについて「話し合う」こと、それによって学級の「集団を組織していく」という実践の典型を生み出したものである。しかし、小西が生活綴方を通して子どもたちにリアルに見つめさせたものは、学級での子どもたちの生活であり、「ボス支配」という学級の人間関係であり、そこでの子どもたちの生活は「学級生活」なのである。戦前の生活綴方運動が、父母と自己の厳しい労働を中心とした生活をリアルに見つめることを通して、その奥に家庭や地域や日本の社会を見つめていったのに対し、もっと狭く、学級社会を見つめるにとどまっていたのである。

1960年、日教組教研、第九次千葉集会の生活指導分科会において、大西忠治は「北方教育の伝統にたつ仲間づくりを克服したい」として、『学級革命』に代表される戦後の生活綴方に基づく生活指導論を正面から批判し、「班・核・討議づくり」の実践を提起した。それが、今日の自治的集団づくりによる生活指導運動の出発になるのだが、そこで大西のとらえた生活も、やはり学級の集団生活であり、「学級生活」であったといえる。その意味では、全生研の自治的集団づくりに関する最も重要な理論書、入門書の書名が、いまだに、『学級集団づくり入門・第二版』であることは戦後生活指導運動の流れをあらわしていて象徴的である。

ただ、全生研の理論的、実践的發展は、その後、子どもの生活を学級のなかにとどめず、対象とする集団を「学年集団」「全校集団」「地域子ども会」、さらに「教師集団」「父母集団」と広げていき、子どもの生活をよりトータルに把握する方向へ進んできたといっている。

戦前の生活指導運動において、「生活台」という言葉にこめられてきた意図は、子どもの生活を規定するすべての社会的諸関係のなかで子どもをとらえ、指導するということである。そこから学ぶとすれば、子どもの生活を学級生活に限定することはできない。ただ、つけ加えるならば、子どもの生活をトータルにとらえるということは、単に、子どもの生活活動がかかわるすべての場面を網羅するというのではない。様々な生活場面において、子どもたちのどのような生活活動が行われ、その活動がどのような人間的諸能力や人間性を形成しているか、いなかを個々の子どもについて明らかにすることではなくてはならない。なぜなら、生活の場が教育的なのではなく、生活を創り出す活動が教育的なのだからである。

今日、子どもの生活は、戦前と比べて大きく変わってきている。なかでも最も大きな変化は、子どもたちが自らの人間的発達と変革をとげていく契機となるべき生活が希薄化したことである。生活指導運動は、子どもの生活活動のもつ教育力の組織を追求してきたが、今日では、その生活活動そのものが失われつつあるのである。過酷ではあったが、同時に、家族という共同体の成員としての責任を否認なく自覚させ、人間的喜びや苦しみを共有しあうことを可能にした労働の生活はなくなり、遊びも、消費文化的遊びや個人的な遊びになり、全生命をおつつけるような集団的遊びの生活も少なくなった。もちろん、戦前の北方の子どもたちのような労働や遊びを復活させることは無意味だし、また不可能である。今日必要なことは、家庭や地域において、子どもが自己を変革し、人間的諸能力を形成していく契機となるべき生活が希薄化しているのであれば、生活指導はそれにか

わる生活を学校内外において創造することである。今日の文化的、社会的状況のなかで、いかなる文化、労働、遊び、学習にわたる子どもの生活を創造していくかが問われなければならない。集団づくりによる自治訓練はこれと結びついて、はじめて民主的人格形成を達成するとりくみとなるのである。

戦前の生活指導運動が示すことは、第二に、生活をリアルに見つめるということは、村山の項でもふれたように、ただ生活現実を正確に認識することではなく、そのことを通して、その生活現実を作り出している原因や社会発展の法則などを科学的に認識するためである。つまり、自分たちの家庭や地域における生活という「見えるもの」をリアルに見つめ、それを観察、調査、分析していくなかで、直接は「見えないもの」、つまり、科学的真理や社会発展の法則などを「見えるもの」にしていくのである。この意味で、戦前の生活指導運動において、「生活」は、単なる「身の回りの生活」ととらえられたり、戦後新教育におけるような「生活への実用性」の視点から問題にされてきたのではない。その生活とは、身の回りの生活をこえて、地域、日本、世界へと開かれた生活であり、同時に、現在の生活から未来の創りあげべき生活へと開かれた生活であった。

今日の生活指導運動は、生活を世界や未来へと「開かれた生活」としては十分にとらえていないと思われる。それは、現代社会が極度に発達し、複雑な構造を持ってきたために、子どもたちの「生活」を土台にして、社会の構造や矛盾を科学的に認識させることが簡単にはできなくなったためでもある。しかし、未来の日本の主権者、民主的人格の形成をめざす生活指導運動は、学級内外での子どもの生活を土台としながら、その生活を通して、より大きく広がる世界の生活、より遠い未来へ広がる生活をどのようにして見つめさせるかという生活指導運動の歴史が教える指導の視点を失ってはならないと思うのである。

<引 用 文 献>

- (1) 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）。
- (2) 野村芳兵衛「教育の本質を思ふ——生活の本義に立ちて——」『野村芳兵衛著作集(6)』、黎明書房、1974、6頁、10頁。
- (3) 川合章、前掲論文、2頁。
- (4) 川合章、前掲論文、4頁。

- (5) 川合章, 前掲論文, 5 頁。
- (6) 中野光ほか著『児童の村小学校』黎明書房, 1980, 22頁。
- (7) 野村芳兵衛「私の歩んだ教育の道」『野村芳兵衛著作集(8)』黎明書房, 1973, 92～93頁。
- (8) 前掲書, 94～95頁。
- (9) 前掲書, 105頁。
- (10) 野村芳兵衛「新教育に於ける学級経営」『野村芳兵衛著作集(2)』, 黎明書房, 1973, 33頁。
- (11) 前掲書, 118～119頁。
- (12) 野村芳兵衛「生活訓練と道徳教育」『野村芳兵衛著作集(3)』黎明書房, 1973, 66頁。
- (13) 前掲書『野村芳兵衛著作集(2)』38頁。
- (14) 前掲書, 117頁。
- (15) 前掲書, 30頁。
- (16) 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠信書房, 1962, 71頁。
- (17) 中野光ほか, 前掲書, 40頁。
- (18) 前掲書, 40頁。
- (19) 戸塚廉「私にとっての生活教育」, 日本生活教育連盟編『生活教育への発言』民衆社, 1973, 34 頁。
- (20) 鈴木道太「北方教師の記録」『鈴木道太著作集(1)』明治図書, 1972, 22頁。
- (21) 前掲書, 38頁。
- (22) 前掲直, 38頁。
- (23) 杉山明男『集団主義教育の理論』明治図書, 1977, 287頁。
- (24) 鈴木道太「綴方における地方性と北方性」, 日本作文の会編『北方教育の遺産』百合出版, 1962, 188～189頁。
- (25) 前掲書, 『鈴木道太著作集(1)』106頁。
- (26) 前掲書, 103頁。
- (27) 村山俊太郎「読み方教育の北方的実践」『村山俊太郎著作集(2)』百合出版, 1967, 33頁。
- (28) 前掲書, 34頁。
- (29) 村山俊太郎「北方の国語教育運動」『村山俊太郎著作集(2)』57頁。
- (30) 村山俊太郎「綴方教育に於ける科学性のあり方」『村山俊太郎著作集(2)』106頁。
- (31) 村山俊太郎「生活技術としての綴方」『村山俊太郎著作集(1)』243頁。
- (32) 前掲書, 246頁。
- (33) 村山俊太郎「生活調査と綴方」『村山俊太郎著作集(1)』, 214頁。
- (34) 小川太郎『生活綴方と教育』明治図書, 1966, 151～152頁。
- (35) 前掲書, 『村山俊太郎著作集(2)』32～33頁。