

「生活指導」概念の成立に関する一考察

川 口 幸 宏

1. 近代学校における「生活」概念の道程

(1) 「人間」観の問い直し 実用的主知主義「生活」観への懐疑

表題に関わる追究は、主として、「非権力の教育運動史¹」の中でなされてきた²。

日本の近代教育の中では、明治10年代後半に「生活」が登場し始める。それは、明治5年に発布された「学事奨励二関スル被仰出書」を教育の現場で実際化し始めたことを意味するのであるが、日本の近代化を志向し、近代的な人格像の形成を目論むものであった。やがて教育勅語体制(=勅語勅諭体制)が整備されていく過程で神格化=臣民化をグローバルな人間像とし近代化をその方法とする日本的近代における実用的主知主義的な生活観が強められていく。実用的主知主義的な生活観においては、日本的近代化を整備・発展させていくに必要な知識・技術が近代学校で提供され、「生活」とはその受け皿の意味を強く持たされた。

一方、すでにヨーロッパ近代においては、近代化の受け皿としての「生活」観とは異なり、民衆の自己教育力としての「生活」観が登場し、その理論的実践的補強と発展がなされている。周知のようにその端緒となったのは、19世紀初頭、スイスの教育者ヨハン・ハインリッヒ・ペスタロッチの「生活が教育する」(Das Leben bildet.)というテーゼである³。我が国に

においてこれと類似の生活観が登場するのは、明治後半になってからである。西欧の人格主義・理想主義的思想・哲学の影響は、文壇・思想界ばかりではなく、教育界にも現れ始める。とりわけ文壇界からの教育界への発言や教育に関する文学的描写は、教育現場の青年教師たちに強い影響を与えることとなった。この人格主義・理想主義による教育思想は、いわゆる大正自由主義教育の大潮流を生み出す基盤を形成した。ペスタロッチがそうであったように⁴、それらは、教育の名の下に、「人間とはそもそも何であるのか」という根源的な問いを本格的に始めた。

大正期のはじめ、ある教育学者が次のように言う⁵。

「すべての人は直接に人間にならねばならぬ。日本人、其の中でも学問ある日本人は多く人間といふ立場に立つことを忘れてゐた。人間といふ立場に立つことを罪惡だと考へたものさへあつた。とりわけ教育者にはこの傾向が目立つて見えた。今も見えてゐる。私はこれを現今教育界の最も大であつて且つ根本的な欠陥であると断ずるのである。」

彼は現実を「破壊」し新しく「創造」する必要がある旨を説いた後引用のように論じている。そこに「人間」についての問い直しの必然性があるというのである。問い直しによって誕生した「人間」像にしたがって、とりわけ教育を「創造」する課題を見いだそうとした。明治後期からのブルジョアジーの社会的政治的進出による階層分化の急速な進展という歴史的背景を看過することはできないが、「人間」の本格的な問い直しは、やがて、教育界において、神格化＝臣民主義や近代社会に実用的主知的な知識、技能を要求する実用的主知主義的な人間形成観とそのシステムに異議申し立てをする機運を出来させる。

（２）近代的自我の誕生 大正期の一教員を事例にして

「痛快だ、痛快だ！見渡す限り改造の野だ。存在する限り黎明の原

だ。凡ての一つが、価値改造，淘汰要求実現のけだかい悶えにあえいでいる。おお、見ゆるものは革新の旗幟，宣ゆるものは開化の叫び，今こそ吾らの心眼に三千世界が新しきノアの洪水以後の場面をめまぐるしく活写培展している一時ではないか⁶。」

すでに師範学校時代に同級生とともに石川啄木の文学研究会を組織し、また自然主義文学やヨーロッパの人格主義・理想主義哲学などを愛読した高知県幡多郡内の一教員・上田庄三郎は、「価値転換の喜びを哄笑することの出来るのは、吾らが満腔に味到する最大級の感激」であるとした。「価値転換」の契機を彼はどのようにとらえているのか。

「そうだ、今日、世界はあげて階級闘争の時代だ。有色対白色乃至征服対非征服の民族闘争，資本家対労働者の地位争奪，貴族対平民の国民的争闘，男子対婦人の抗争，それから僕らの世界へ来て、当局対教員の手当闘争，視学対教員の闘争…（中略）…まことに徹底せる争闘の時代だ⁷」

明治後半期から、婦人運動や労働運動が台頭しており、それらを支える階級政党も誕生しつつあった。さらにロシア革命の成立はそれらの「価値転換」の旗幟を鮮明にする歴史的な事件であったことはいうまでもない。いわゆる社会的弱者の生存権，基本的人権の確立・発展に向けて歴史が大きく動き出していた。上田はこの潮流を受けて先の引用のように時代を階級闘争の時代と評価し、「どんなに官僚一系の徒が、時代思潮に神経過敏になって、かび臭い消極道徳を標準にして、新しい芽に悪名を着せ、旧臭い形容詞でいましめた処で、人間の生命の根底に深く潜んでいた新生命の顕現は、到底、防止することは出来ない⁸」という。そしてほかならぬ彼自身も、闡明会を組織し、教育者を抑圧せしめている生活難，教育内容・方法の画一化，官僚主義に対する制度矛盾を打破するという目標を掲げて

異議申し立てをした。そればかりではなく、県内外の同種の教員組織と機関誌・会報の交換を盛んに行うなどの活動を行っている。

しかしながら、彼は「決して現実の争闘をそのまま賛美するものではな」かった。「止みがたい自発要求の発露」の欠落しているところであるならば、結局は「権力で画一された社会」への従属を強いられることになる。それは「人間の作った人格的な平和ではなく群羊の平和だ。石ころの平和だ。」という言葉に見られるように、制度化に対する拒否的な姿勢へと必然的に導いていく。従って、「価値転換」を示している現実におけるさまざまな闘争というのも権力化＝制度化への道程にすぎず、それらは「人間生活の手段であって目的ではない」のだという。このように彼の「価値転換」という現実への期待は、「めいめいに違った思想を持って存在していることこそ、文化生活の悦びである。悪統一は呪うべきものだ。」というアナキーな主張となって結ばれる⁹。

「めいめいに違った思想を持って存在」する人間像は、「自分の思想がどれだけ他人の生活を規定し統御するかは自分の問う処ではない。」「自分の思想がどれだけ厳密に自分の生活を制御するか、どれだけ独自に自分という一人に即するかだけが問題として迫ってくる。」と独白するように¹⁰、絶対的自我への「価値転換」として漂着する。事実彼は「自我はそれ自身に於て完了すべき絶対的な存在」であり、自らを絶対自我主義者であると称するに至るのである¹¹。

そもそも闡明会とは制度下において抑圧された主我的存在を解放するための「闘争」手段にしかすぎなかった¹²にもかかわらず、教育当局は、闡明会に対して恫喝と懐柔の策を弄し、ある者は脱会し、ある者は栄転を喜ぶという現実が出来し始める。これに対して、彼は「地位に喰われて固まるな。自らの地位の奴隷とする醜態は人間侮辱だ。」という悲痛な叫びをあげている¹³。闡明会という組織を通して「自我宣伝」によって「真実の戦い」をなそうとしたそのもくろみは次第に崩れ始め、結局のところ闡明会を自己内の闘争の手段としてとらえることへの自己矛盾を来すこととな

り、彼は闡明会を文芸同人組織・愛土社に衣替えせざるを得なくなっている。自己教育の場を文学に求める立場の転換である。

それは、攻撃的な自己確立の探究から内観・内省的な自己確立の探究への立場の転換を意味していた¹⁴。

（3）絶対的自我発露としての自由 大正期自由主義教育を支えたもの

大正期は、教師の創造的な教育実践を誕生させる諸環境を形成する。ここでは、「生活」や「経験」「人格」が尊ばれ、その教育課題に「生活即教育」「生命の教育」などが採り入れられる。ちなみに、先に引用した浅山尚はベルグソン哲学の流れを汲む「生命本位」を課題として提唱している。「生命本位」とは何を意味しているのか。「われわれの生命は既存の型の有無に何の頓着無く自由に奔放に表現すべき」であると彼が言うように¹⁵、内的な発露そのものを重視しようとするものであった。明治以降の神格化＝臣民化と近代化とを推し進める原動力となっていた実用的主知における形式主義・注入主義に対するアンチテーゼとしての「生命本位」の主張であることを知ることができよう。

ところで、前項において触れたように、絶対自我主義に漂着した一田舎教師は、既存の「型」を打ち破るべく「真実の戦い」を起こした。しかしそれは、制度という「型」ではなく、「絶対的自我」という内面世界の実現を目指そうとすることにあつた。このような主観的な個人の出現は、また、近代的特質である。

田舎教師は、先の浅山と同じように、「生命」流露ありのままの姿こそが現実であるはずだとする。そしてその現実によってこそ人々は人生を切り開く、それこそが教育の本質だという。田舎教師もまた積極的な担い手となっていく自由教育について、次のように論じている¹⁶。

「自由教育ということが、しきりに言われる。自由教育とは人生というほどの意味だ。自己教育 自分で自分を教育してゆく、即ち人生

ということだ。真の教育の目的は自己の生長であり、その主体は自己であり、対象もまた自己である。（中略）

嫌な教師の言説を強いられることもない。どんな偉人の立言でも自由に攻撃することができる。やっかいな弁明に、情実的けい聴迄しなければならぬ心配もない。始業時間も時間割も自己の生命の要求を裏切って強制されることもない。」

彼にとっては、官僚主義ヒエラルキーがそもそもの「闘争」の直接の対象となっていた。その「闘争」を進める当体としての教育者自らが、まず「教育臭さ」の舞台から降り、「人間臭さ」を求めようとした。「ただちに、人間の生命観、愛のささやきに躍動する¹⁷」教育の実現は「子どもを生かさうとする前にまず（教師が）自ら生きねばならぬ。否、児童を生かすことに即して自ら生きねばならぬ。」ことによってなし得る、と考えたからである¹⁸。

そうだとすれば、彼にとっての自由教育とは、何よりも教師の人間性回復、獲得の手段として認められなければならない。そこから、彼は、自身を教師の「教育臭さ」に縛り付けているあらゆる「型」から解放されるべく、まずは子どもたちの自由性を尊重し始めた。旧来の教育界では排斥されていた「遊び」、「自由」(不干涉)、「芸術」を教育実践に取り入れる。だが、「闘争」の対象を自己内に認め、絶対的自我を確立するものとするならば、その自由性はあくまでも既存の「型」からの自由であって絶対的な自由ではない、という自己矛盾に陥ることは明らかである。したがって、彼は、一方で、「児童ノ現在ノ生活ハ真ノ生活デアル。現在ノ生活ヲ未来ノ生活ノ準備ト見ル教育主義ヲ廃シテ現実ヲ直チニ理想ト見ルリアリズムヲ主張スル。」と学校経営方針に認めながらも¹⁹、もう一方では、「子供はどこへ行っても沢山ある。どこへ行ってもわいわいさわいで居る。／しかしほんとうに望ましい子供はめったにいない。真に子供らしい子供は少ない。／田舎にいてはどうしてもほんとうの子供になれないのかしら。」と

いうように現実体としての子ども像に対して懐疑的な姿を見せるのである²⁰。理念形としての児童観と現実把握としての児童観との乖離は、そのまま彼の絶対的自我観、すなわち「自由」観における矛盾を示している。

彼は、「自分をめぐって都合よく周囲が系統化されたという意識は、まずい自誇の妄想にすぎなかった。」と自己内における矛盾に気づくとき、彼は、「どうも自分はまだまだめようとする。解決しようとしすぎる。」と言い、「これは無用な焦慮でしかない。」と断ずるに至る。それは決して諦観ではなく、新たな自我解放の途の発見であった。彼は次のように言う²¹。

「人間の矛盾は人間が解決する。自己の矛盾は自己が解決するほかにない。もっと言えば人生の矛盾は実行が解決する。人は矛盾を実行しなければならぬ。我らは自己の矛盾にたえねばならぬ。心の底からその矛盾に礼讃してほしい。

矛盾にたえてその心の耳に、生まれ出た自己のほんとうのねがいを聞かねばならぬ。」

大正初期に「生命本位」が提唱され「生命」のありのままの流露の意義が旧教育に対して向けられたが、そこで言う「生命」は生哲学に裏付けられたものであった。その主張に触発された一教師が自己葛藤の果てにたどり着いたところは自然主義的リアリズムであったことを、上述に明らかにした。このことは、上記に例示した田舎教師一人だけではなく、日本全国に同様の主張と実践を繰り広げた教師の群がいたことを強調しておきたい²²。

2. 教育実践における「生活」重視の意義

(1) 「生活知」への接近

ところで、「生命」の自由な発露を教育の場（近代学校）で受容すること

に資したのは、とりわけ綴り方科や図画科といった表現に関わる教科であった。前者は国定教科書の埒外にあったし後者は臨画帳が用いられていたけれどもすでにほとんど意味をなさない存在に追いやられていた。それというのも、文壇界の鈴木三重吉、詩人の北原白秋、画家の山本鼎等がその自然主義的なリアリズムでもって「生命」の自由な発露、ありのままの表現の意義を教育界に問い、多大な影響を与えていたからである。彼らの教育界への影響は、単に表現教育にとどまらず、その題材及び取材過程における実生活への接近という形で、学習者が、近代学校が用意しなかったあるいは実質的には排斥していた非権力者・民衆の諸価値に触れ、それを意味づけるという、「思いもよらぬ効果を生み出したのである²³。これを「生活知」と名付けるならば、「生活知」への接近は、自ずと学習者の生き方総体が教育の対象とみなされ、近代学校が実用的主知主義をベースとした教科教育中心のカリキュラム体系（これを「制度知」と呼ぶ）を持っていたのに対してそれとは異なるカリキュラム論が誕生することになる。

民衆は、自らが営む生活のなかで、その時代的社会的制約を受けながらも、相対的に自立して育児や対人関係、生産・消費などにおける相互教育、自己教育を行ってきたという文化的・歴史的伝統を有してきた。これを民衆の自己教育運動と規定するならば、明治近代国家の成立以降、公教育＝近代学校という形でそれが個人の利益に結集されるという名目をたて（福沢諭吉『学問のすすめ』に代表されよう）、またそれぞれの利益が国家に収斂されるという強固な目的性を立て、かつそれぞれの利益は神格である天皇の護持・発展のために放出される（「教育ニ関スル勅語」）国家主義教育＝国民教育を実施してきた。生活知は民衆の自己教育力によって形成されるのに対して、制度知は近代学校によって形成されるものであった。「あなたは教育を受けたおかげで間に合わなくなったわね」と民衆によって揶揄されることの多かった制度知からは、逆に生活知は「世俗的」で「後進的」であり、時には排斥されるべきものという評価をされることが少なくなかった。

これに対して、1.のところで触れたように、非権力の教育運動によって「人間」のあり方への問いが提出され、その糸口として「生命」のありのままの発露が尊ばれるようになり、やがては実生活の持つ教育力が着目されるようになる。このことは、近代学校は実生活との矛盾をどのように克服していくかという問いを必然的に持つことを意味している。もちろん近代学校は、その矛盾の克服のために、制度知そのものを問い直す試みをなす（大正期の臨時教育会議）が、すでに教師は必ずしも制度知のみの忠実な下僕ではなくなっていた。それどころか、徹底的に「おのれは何者であるのか」を探究した教師群は、結果的には制度知からの相対的自立を求め、実践を展開する。前章に登場した一教師にその例を見てみよう。

地域民衆の伝統的な文化の一つに地芝居がある。彼は子どもの頃から若衆（青年）の間で演じられる地芝居に強い関心を持っていたが、学校からは強く禁じられていた。「こうした僕がお宮の杜へ毎日地芝居の稽古に通う青年の群を見て、小学時代に拒まれていた地芝居をやってみたくなったのは、きわめて自由な必然であった。……主席訓導から、有志から、隣人から、烈しい忠告がつきまとうた。殊に庄屋さんは私を私宅に呼んで御念のいった注意をしてくれた。」にもかかわらず、彼は地芝居を演じる。教え子たちもまた、学校帰りにそと稽古風景を盗み見をし、熱狂の姿を見せた²⁴。彼は、さまざまな圧迫があつたにもかかわらず、自らだけでなく教え子たちの喜ぶ様を見て、学校カリキュラムの中に地芝居を含む学校劇を取り入れていくのである²⁵。

「ありのまま」の自己を民衆の実生活の中に見出した一例であるが、それはむしろ、必然であつたとは言い難い。「ありのまま」という自然主義リアリズムへの到達が偶然にもたらした、というべきであろう。

第一次世界大戦を契機として、それまで学校で支持されてきた制度知そのものへの疑念が大きく提出された。それは近代社会発足以来追求されてきた文明の根底にある科学への疑念でもあつた。文明の恩恵は確かに受けては来ているものの、数多くの不条理を擁護する科学の存在に気付いた。

その科学が制度化されると、「子供は、叱られるところが学校だとももっている位放縦だ²⁶」という現実が出来している。子どもたちは制度知によって無知だと評価され、またその親たちもそのような子どもたちを省みようとしないといふ非難され続けた。制度知は、なぜ子どもたちがそのように思い、親たちがなぜ省みようとしないのかを捉えようとはしてこなかった。そして子どもも親も制度知から出される評価・非難をそのまま受け入れた。まさしく、「無知なる善良者」(千葉春雄)なのである。こうした制度知の不条理を是正する必要があると気づき、その対置的なところに「生命」教育の創造に務めたのが、前章で触れた「絶対的自我」の自由な発露、そのモデルとしての童心主義への着目であった。しかしながら、現実体の子どもは童心のモデルではありえなく、事実としての「生活」の中に生きている。「生活」の中で、「民衆の多くは民衆の歌によつて生き、民衆の絵画によつて生きている²⁷。」と同様な意味で、子どもたちは歌を歌い絵画を創作し、知的な学びをしているのである。こうして制度知への懷疑から生活知への着目が進められていったのが、大正期後半であった。

（２）生活指導 日本的カウンセリング の誕生

制度知の枠内において生活知への逢着がとりわけ実践的に進められていったのは国定カリキュラムのうち国語科の一小分科であった綴り方科であった。綴り方科を足場にし、制度知改革にまで着手しようと意図した教育の営みのことを生活綴方と呼ぶ。しかし、生活綴方は、その成立過程において「生活指導」という教育領域 日本的カウンセリング を誕生せしめていた。

そもそもは、制度知に対置した芸術教育を進める立場から進められた文章表現活動の教育的価値 「ありのまま」という自然主義的リアリズムの発見が、子どもたちの自由な表現と生活表現とを導き出し、表現の事実によって子ども的人格形成を教育的に組織しようとする過程で生活綴方という呼称が誕生した。この間の事情をすこしく述べることにしよう。

教科書を持たない綴り方科においては、とりわけ1900年代に入ってから、文章表現指導における自由闊達な実践と研究が進められていた。これは他の教科を遙かにしのぐ質と量の遺産を持っている。とくに1920年代には、大正デモクラシーの強い影響を受け、日本社会の近代化が急速に進むという側面から、「個（自我の確立）のあり方が強く問われ始める。このことについては本稿第1章において詳述しておいた。端的に言えば、臨時教育会議によって国家主義・軍国主義色彩をいっそう強めファシズム段階に入った我が国は、ことに制度知を通してその人材養成を求め、それに抵抗するがごとく、とくに青年教師の間では、「個」の自立の課題と方法とが模索され、その実現の「窓口」として、文章表現教育に重きを置きはじめる。文章表現はすなわち「個」の自立の課題と直接結びつく、という実践が指向されるようになる。このようになると、文章表現の方法・技術にウエイトが置かれていた制度知が、表現の質、表現の本質を問うものとしての地位変更が求められはじめた。1920年前後には、すでに綴り方科を人間教育の方法として考える実践家が誕生し、各地の綴方教育の改善を希求している教師たちに大きな影響を与えた²⁸。また、初等教育界の総本山といわれた東京高等師範学校附属小学校においても綴り方科を文章表現技術指導に留めず、人間性を培う教育であるべきだとの研究成果を発表し(1922年)、その具体的な実践の姿を確かめるための参観者が全国から集い、それをきっかけとして実践交流のための研究組織が族生している。さらに、各地の官製教育会内の国語研究部会がこぞって実践研究を始め、独自の研究発表誌を創刊しはじめた。また、このような綴方教育界の動向を理論的実践的に先導する専門雑誌が一私立小学校の訓導の手によって1925年に創刊され、また同時に子ども向けの綴方雑誌も学年別に編集されはじめた²⁹。この雑誌には、各地の教師が、自身が指導した作品が積極的に投稿され、また指導論等の実践理論・教育論を投稿していた。これらの活発な実践・研究は、日本独自の教育文化と呼ばれる文集の広範な発行とその交流（学校・学級間交流）を誕生させるのである。

これらの動向は、「人間生活を支配する生命力としての直接的な取扱は、綴方に措いて他なし³⁰」、「綴方は実に単なる国語の一分科ではなく、全人生を貫流する 否、全人生を統制する基本的教科である。」と言わしめたのである³¹。これらの主張は、修身科を筆頭教科・基本的教科とする制度知に対し、実質的な変更要求の現れでもある。事実、北海道の木村文助は、修身科の時間に綴方を用いた。それは同僚をして、修身科ではない綴方教育ではないか、と強い非難を浴びることになる。木村は「斯る人間根本の重要な指導には是迄全く注意を払はなかつたかといふに、従来は一般教育方針が生活準備的、功利的である上に、児童観察の精緻を欠いたのと、又此方面は潜在的、内部的で捉へ処がなかつた為に幾分開却された傾があつたが、夫でも修身の領域内で取扱つた積りであつたのである。が、殆どいふにも足りない程である。」と修身科に対する疑念を強く持っていた。木村はいう、「時代道德の教へる善悪は修身で教へ得るが、それ以上は到底教へ得ない。綴方は口舌を以て理知を通じて解明するといふよりは、生活自己を沈潜凝視する」と。制度知を象徴する修身科に対する疑念は、彼をして危険思想の持ち主であるという立場に追いやることになる³²。

このような「人間教育」を目指す綴方教育は、理知を外界から取り入れるということをもっぱらとしてきた近代学校の教育方法に対して、子どもたちがその生活の中からつかみ取ってきた渾然とした理知を書き綴るといふ活動を通して整理し、そのことによってまた新たな理知の可能性を見いだすという教育方法を提起している。この教育方法への到着は、生活指導という日本的なカウンセリングの開拓に寄与することとなった。

たとえば、「生活綴り方」（「生活綴方」）という概念をはじめて提出した静岡の教師・富原義徳は次のように言う³³。

「あるがまゝの生活、生きた生活心境、ぶつゝかつた人生の事実、それらを如実に提示する さうしてあらはれた作品は、心の素描であつて、所謂単なる綴り方の圈内からのみ眺められるべきではない。

かうした意味での生活綴り方こそ私の希求するそれである。真に正しい教育の基石は、心の全面に崛起してくる思想の方向を捉へるところに在る。」

富原は子どもたちの「あるがまゝ」を尊重した。その立場からは、「盗みをした話」とか「けんくわをした話」あるいは「心の一角に群がる暗黒面」などを表現してきた場合に、「その生活的事象を単に成人のもてる人生の概念や道徳的規範にのみ照らして律しようとするが如き狭量は、あきらかに綴り方の本質としての生活指導ではない。」と断ずる。そして、「さうした心境を語らなければならぬ心の悩みに同感するならば、そうしたうすにごる一瞬の風景のなかにも、所謂、道徳以上の、神の光さへさしこむであろうところの宗教の世界への展開があるのではなからうか。」と、「あるがまゝ」の表現のバックグラウンドとしてある表現者の心情に共感することによる積極的な意味を提案している。贖罪の告白・懺悔による自己救済というキリスト教的世界観をかいま見ることができるが、富原をはじめとする生活綴り方＝生活指導を主張した実践は、宗教的世界観を取り入れるかどうかはともかくとして、綴り方教育が生活指導の名の下に、日本のカウンセリングの一系を持つ原点をここに見ることができるであろう。

（３）もう一つの生活指導の誕生 認識の指導と生活指導との統一

戦前の生活綴り方の母体と言われた雑誌『綴り方生活』創刊号の巻頭言「吾等の使命」は「生活重視」をスローガンとして掲げた。「生活」を重視した綴り方教育の事実在即して「教育生活の新建設」を目指すことを謳っている³⁴。このような宣言が提出されることは、前項の歴史経緯から言って必然であった。事実、『綴り方生活』創刊に関わった同人たちの3年間にわたる計画の末であったし³⁵、編集主幹の志垣寛は当時新教育運動のプロパガンダを精力的に行っていたジャーナリストであり、編集同人であった野村芳兵衛・峰地光重・上田庄三郎・小砂丘忠義・小林かねよは、新教育運動の頂

点とも言われた児童の村小学校の、直接・間接の、関係者であった。その意味において、『綴方生活』は、「みんな新教育の熱烈な主張者であり、彼らの懐抱する教育思想、彼らのなかに燃ゆる教育愛の吐き出し場、それがほしかった。全教育界をも焼きつくさんずる熱が、抑へても抑へても抑へ切れなくなつた。」ところから誕生したと言っても過言ではない。ただ、新教育運動と言っても、志垣寛を除く後の5人は、童心主義的な自由教育運動に限界を感じ、新たな教育の誕生の必要性を強く願っていた。

先にも触れたように、制度知への懐疑から生活知への着目という流れのなかで、人間性の本源が現れる(と期待された)童心主義の礼賛傾向が見られた。それは子どもの「ありのまま」を認めるといつてない教育動向を見ることになるが、現実体としての子どもには決して人間性の本源が現れることがないという「ありのまま」の発見を誘発した。歌人であり童謡詩人であった北原白秋によって教育界に大きな波を起こされた童心主義は、具体的な生活を送る子どもたちと接している現場教師からすれば、それは白秋の専有物に任せておくものであり、自らは別の児童観を模索しはじめていたのである。「安い悪酒によつて、彼等は辛うじて人らしい笑ひを買ひ、歡喜の記憶を呼び覚ましてをどるけれども、その皮膚とその血質は、栄養の不良と欠乏とで、どうして歡喜をつたへ笑ひをわかち得よう。それこそは、却つてパラドキシカルな幸福ではないか。」という親たちの日常生活のもとで暮らしている子どもが、その現実から遊離した童心を宝として生きられようか³⁶。にもかかわらず、相も変わらず、童心を「人間性の本源」と捉えその表現を綴方や詩に求めるとするならば、それは、制度知を無批判に取り入れさせることと、何ら変わりはない。童心は文明至上の時代状況に批判の狼煙を上げたことに有効であったとしても、絶対的な自然賛美(花鳥風月詠)はまた制度知と同じように觀念の所産でしかあり得ない。このような傾向に対して、雑誌『綴方生活』創刊に先立ち子ども向けの綴方雑誌『鑑賞文選』誌の編集に携わっていた小砂丘忠義は、「毎月綴方に目を通して感ずることは、...(中略)...考へ方見方が一様に概

念的、抽象的であつて、画然と既成の形式のなかに固められてゐる」と厳しい批判を提出している。もちろんこの批判は、制度知に拘泥する、極めて定番のモラルを意識した、決意・覚悟の綴方などを産み出している教育に対する物言いでもある³⁷。小砂丘はこのような傾向に対し「個の事実に即さない」「個性が見られない」と評している。

「個の事実に即する」とは、とりもなおさず、表現主体である子どもたちが、自己を取り巻く具体的な生活事実をつぶさに見つめること、そして彼がそれにどのように関わっているのかの心的・認識的・行動プロセスを捉え直すことに他ならない。前記の冨原義徳をはじめ多くの綴方教師たちは、この営みを「生活解放」と呼んだ³⁸。とらわれたものの見方感じ方考え方（制度知や童心主義などに支配された「あるべき」という認識）で日常生活を律しているが故にそれが表現となって表れているのであるから、まずはそのような日常生活性から解放させることが必要であるという。

綴方教師たちは、子どもは現実社会から切り離された抽象的・憧憬の対象としての存在ではなく、子どもたちもまた、彼等の親と同じように、現実社会と直接交渉を持ち、現実社会の矛盾のなかで呻吟もし、積極的に立ち向かいもする社会的存在であることを、実感していた。社会的存在としてのリアリティのある子どもと対面し、そこにこそ人格形成の課題を見いだすには、制度としての綴方教育（綴り方科）、制度知と生活知との乖離を打開するために「教育が民衆生活に即する」ことの課題をリアリティをもって実践することのできる綴方教育、学習者が認識を直接整理することができる綴方教育、を中心としたカリキュラム体系を構築する必然性が誕生する。かくして童心主義的新教育に拘泥する志垣寛を放逐した後に新たに組織された『綴方生活』同人は、次のような「宣言」を発表する³⁹。

生活教育の叫ばれるや久しい。されど現実の教育にあつて、これこそ生活教育の新拓野であると公言すべき一つの場面を発見し得るであらうか。

「生活指導」概念の成立に関する一考察（川口）

何時も教育界は掛声だ。そこには一つの現実をリードすべき原則なく、一人の現実を生き切るべき実力者がいないに見える。

教育は無力であるか。果たして教育は無力であるか。真実に生活教育の原則を握り、その実現力としての技術を練るの道、これこそ若き日本教育家のなすべき仕事の中の仕事であらねばならぬ。

社会の生きた問題、子供達の日々の生活事実、それをじつと観察して、生活に生きて働く原則を吾も掴み、子供達にも掴ませる。本当な自治生活の樹立、これこそ生活教育の理想であり又方法である。

吾々同人は、綴方が生活教育の中心教科であることを信じ、共感の土と共に綴方教育を中心として、生活教育の原則とその方法とを創造せんと意企する者である。

昭和五年九月

あとがき

本論稿は、我が国近代教育において非権力の教師群像から編み出された「生活綴方」と呼ばれる教育の営みの成立過程について論じたものである。この種の研究では、すでに中内敏夫『生活綴方成立史研究』（1970年、明治図書）などの労作がある。また、筆者も修士論文において手がけたものである（「戦前生活綴り方運動の成立と発展に関する一考察」1976年）。しかしながらそれらの研究が発表されてからすでに20年余経ち、教育学研究においても新たな時代的要請がなされている。それは、知的伝達機関であることをもっぱらとしてきた近代公教育が学習者が学習内容を自ら選び自らが発達筋道を整理することを重要な仕事とするように変更される動向下にある、ということである。中内研究は生活綴方は近代的な知性に対して近世の民衆の知性獲得の方法を近代的に再生させる社会史的営みであったと結論し、筆者の研究は生命主義的な生活観の社会科学的生活観への変更要求、すなわち広い意味での社会改革運動、狭い意味での教育運動であると結論した。それらの研究成果はやはり1970年代という時代を意識したも

のとして導かれている。しかし今日の時代状況においては、それらの結論は、いずれも見直されるべきではないかと、ここ数年考え続けてきた。そして、文学部年報においてその下案を発表してきている。本研究は下案をさらに深めようと務めたものである。しかしながらまだ完成されたものではない。

大正期から昭和期にかけて隆盛を見せた綴方教育は、ただただ机の前に向かって文章をひねり出すことを進める教育活動、という観念から脱却し、「今をどう生きているのか」「今をどう生きるべきなのか」という、日常生活のあり方全体にわたる視野を持ち、具体的な学習活動を組織し、そのことによって、教育の改革を進める意図的な教育実践へと、歩を強めていくのである。綴方に意義を見だし教室での指導改善・教育改善を求めている教師たちは、このような教育実践形態を生活綴方と呼び、自らを綴方教師と称するようになる。

『綴方生活』創刊号「吾等の使命」の言う「生活重視」とは、近代学校の「知の体系」に楔を打ち込み、新たな「知の体系」(習俗的かつ土着的なそれの再評価および近代的合理主義)を実践の場に持ち込むものであった。それは、学習主体と学習客体とを切り結ぶ機能的な役割を求めるものであったと評価することができるであろう。本稿ではその発端となるところを明らかにすることができた。

なお、生活綴方は極めて日本的であると一般に言われ続けているし、中内研究がそれを実証した観があるが、近年の学習者主体の教育構想が進展するなかで、1920年代、フランスのプロバンス地方で誕生したフレネ教育は、その方法論においても、システム論においても、生活綴方と類似していることが明らかにされてきた。このことがどのような意味を持つのか、今後の研究に待ちたい。

注

- 1 近代公教育機関，とりわけ近代学校における教師または教師群によって営まれた教育実践，教育労働のうち，直接的には教育行政，教育管理に組みせず，自らの教育

「生活指導」概念の成立に関する一考察（川口）

観や教育技術観に従って一定の成果を得ようとした試みの総体を「非権力の教育運動史」と呼ぶことにする。一般に、「民間教育史」、または「民間教育運動史」と呼び慣わしている。ただ、「非権力」も「民間」も、必ずしも正鵠を得た実体概念ではない。というのは、国家（天皇）教育権下にあった第二次世界大戦前・中においては教師は国家（天皇）の意志を忠実に伝達する下僕の役割を演ずる位置にしかなかったし、その位置をはずれる場合には万死に値するという譴責が日常的になされていた。その教師が近代学校においては、完全に国家（天皇）教育権の呪縛から逃れ出ることは、ほとんど不可能であったからである。したがって、「非権力」とか「民間」とかの呼称は、国家（天皇）教育権から相対的に自立しようとした、意識的なあるいは無意識的な立場に対して与えられるものである。

- 2 「生活」という教育学におけるテクニカル・タームは、「民間教育運動史」を鳥瞰しておりこれの右に出るものがない大田堯・中内敏夫・民間教育史料研究会編『民間教育史研究事典』（評論社、昭和51年）においても定義されていない。しかしながら、「非権力の教育運動史」においては「生活台」「生活知性」「生活意欲」「生活技術」など、「生活」の名を冠した概念が意識的に使用されてきた歴史経験を持っている。
- 3 J. H. Pestalozzi, Schwanengezang（ベスタロッチ『白鳥の歌』）
- 4 ベスタロッチの名著『隠者の夕暮』の冒頭は、「人間、玉座にあっても草屋根の下で住まっても同じ人間、そもそも人間とは何であるのか」という問いがなされている。（J.H. Pestalozzi, Die Abantstunde eines Einziedlers）
- 5 浅山尚『綴方教授の根本問題』イデア書房、昭和2年、30ページ。なお、本書は浅山著『綴方教授の破壊と建設』（大正3年）に小原国芳が解説を加えて再刊したものである。
- 6 超風（上田庄三郎）「自我創造の一路へ驀らに」、『闡明』第6号、1920年12月号、謄写刷り。『闡明』誌は高知県幡多郡内の青年教師集団闡明会の機関誌として発行された。大正中期における教師組織化の一例である。本稿が教員組織化に関する研究を直接的な目的としているのではないので、その歴史的意義についての詳細は別稿に譲ることとする。闡明会を始めとする大正中期における教員組織化の動向が近代公教育制度下における教員の国家（天皇）教育権からの相対的自立を促す大きな契機を作り出したことは、高く評価されなければならない。
- 7 超風（上田庄三郎）「創生」、『闡明』第2号、大正9年7月号、謄写刷り。
- 8 超風「創世」、『闡明』第2号、前掲論稿。
- 9 超風（上田庄三郎）「自我創造の一路へ驀らに」、『闡明』第6号、前掲論稿。
- 10 超風原（上田庄三郎）「個性の圭角に生きたい」、『闡明』第7号、1921年1月号、

謄写刷り。

- 11 上田庄三郎「混沌を行く（一）」、『土』創刊号，1921年7月号，愛土社，謄写刷り
- 12 彼は次のように，闡明会の直接的目的を記している。
「真実の戦いは，……現実的自我と理想的自我との戦いであり，自己超越のための自我創造のための戦いどこまでも自己熱愛のための人格的闘争でなければならない。」（超風「創生」、『闡明』第2号，前掲論稿。）
- 13 超風「自我創造の一路へ驀らに」、『闡明』第6号，前掲論稿。
- 14 攻撃的な自己確立の探究を「自己優越から出発して『より善き自分』を捏造提示する無内容の興奮」と評し，内観・内省的な自己確立の探究を「自我鑑賞の自由郷」と言い，「『より悪しき自分』を礎石として，せめて自由な自我の域をきずきたい」としている。（上田庄三郎「土における再生」、『土』創刊号，前掲誌所収。）
- 15 浅山尚，前掲書，61ページ
- 16 上田庄三郎「倉田百三論その他」、『土』第8号，1922年9月号，愛土社，謄写刷り。
なお，引用は，同論稿中，「自由教育について」とタイトルが付けられている箇所からの部分引用である。
- 17 上田超風「『地軸』は出発する」、『地軸』創刊号，1924年9月号，謄写刷り。
- 18 上田超風林「芸術的精神の教育的氾濫 所謂，自由教育思潮について」、『闡明』第8号，1921年6月号，謄写刷り。
- 19 『大正十三年度 益野小学校経営案』カーボンプリント版。なお，上田庄三郎は1921年に幡多郡益野尋常小学校長（兼訓導）として赴任し，同校を「子どもの国」「益野自由学林」と称して，果敢に自由教育を展開した。同経営案には，「学校全体ニワタル教育方針八全校教師児童ノ総合意志ニヨツテ樹立セラレ，校長ハコレノ実現ノ任ニアタリマス。」など，たとえそれが精神的な規定であるにしても，子どもを学校主体の一員として認めるなど，きわめて先進的な内容を伺うことができる。筆者稿「上田庄三郎と雲雀ガ岡小学校」，中野光・高野源治・川口幸宏著『児童の村小学校』黎明書房，1982年，参照。
- 20 上田庄三郎「雑感」、『土』創刊号，前掲誌所収。
- 21 上田庄三郎「混沌を行く（二）」、『土』第2号，1921年9月号，愛土社，謄写刷り。
- 22 川合章他著『日本現代教育史』新日本出版社，1984年，ほか。なお，本稿では，上田庄三郎を「時代を象徴する」存在として取り扱っている。従って上田論を展開することは稿を改めなければならない。とはいえ，大正期，昭和前期，戦後期において彼は，やはり「時代を象徴する」存在であり続けた，ということは付言しておくべきではない。一言で言えば「時流に抵抗の棹を差す」言論人であり続けた，ということである。
- 23 筆者稿「教育における『主体』発見にかんする歴史的考察」，あけもどろの会編『こ

「生活指導」概念の成立に関する一考察（川口）

とば・生活・教育』ルック，1996年3月，参照のこと。

- 24 上田超風林「芸術的精神の教育的氾濫 所謂，自由教育思潮について」、『闡明』第8号，1921年6月号，謄写刷り。
- 25 上田庄三郎が校長を務めた益野小学校における学芸会のプログラムは，作品展示・話し方・合唱・児童劇などで構成されているが，演目を見ると，赤穂義士，伝承話，創作童話など教科書内容を逸脱したものを見ることができる（大正12年度）。上田の記録によると，この学校劇の当日は地芝居と同じようなにぎわいがあったという。学校劇について彼は「今でもまだ学校劇の効果をうたがって居るものもあるが，児童の生命の成長にはむしろ欠くべからざる日常のパンなのだ。」と記している（上田庄三郎「益野小学校・学芸会記事」、『赤トンボ』大正12年3月号，益野小学校，謄写刷り。『赤トンボ』は学校文集であるが，子どもの綴り方や詩・絵画が収録されているだけでなく，同校教師の創作童話や地元住民の収集した伝承話・創作童話なども掲載されている。）
- 26 千葉春雄「余論」，千葉著『童謡と綴方』厚生閣，大正13年，所収。
- 27 千葉春雄「民衆化の運動より見たる感情教科の意義」、『宮城教育』1920年12月号，宮城県教育会
- 28 例えば北海道亀田郡の木村文助，兵庫県養父郡の浅田正雄，宮城県の本郷兵一，鳥取県西伯郡の峰地光重など。
- 29 誌名は『綴方教育』大正14年4月創刊，子ども向けの雑誌は『佳い子の綴方』という誌名であった。主幹は慶応幼稚舎訓導・菊地知勇。
- 30 木村文助『村の綴り方』昭和4年，厚生閣。
- 31 白日同人「綴方教授界の人々」、『綴方生活』創刊号，昭和4年10月号，文園社。
- 32 川口幸宏『生活綴方研究』1980年，白石書店，参照。
- 33 富原義徳『創作鑑賞・土の綴り方』昭和3年，厚生閣
- 34 「吾等の使命」、『綴方生活』創刊号，1929年10月号，前掲。
- 35 志垣寛「時は来た 綴方生活の発刊まで」、『綴方生活』創刊号，前掲。
- 36 千葉春雄『童謡と綴方』前掲書。
- 37 小砂丘忠義「作品に表はれたる現代綴方の功罪」、『綴方生活』創刊号，前掲。
- 38 「生活指導，生活培育のそれらには，まづあるがまゝの各個の生活の解放が予想されなくてはならぬ。」（富原『創作鑑賞・土の綴り方』前掲書。）
- 39 『綴方生活』第2巻10月号，昭和5年10月号，郷土社。なお，新たな同人とは，創刊号編集同人に中島喜久夫，立野道正，門脇英鎮，江馬泰（今井誉次郎），崎村義郎を加えた10名である。

（教職課程 教授）