

高畑稔の生活教育論

福田 修

A Study on TAKAHATA Minoru's Theory of Education Based on Real Life

FUKUDA Osamu

(Received September 24, 2021)

はじめに

1900(明治33)年の小学校令は、近代日本の初等教育制度の基本型を確立させた。それは、1903年の教科書全面国定制度化、1907年の義務教育6年制採用などの部分改正を経ながら、1941(昭和16)年の国民学校令として全面改正されるまで長期間にわたって効力を持ち続けた¹。その間に、社会経済の急速な発展に小学校の教育がついて行かず両者の乖離が大きくなっていくこととなった。また、1930年代の「昭和恐慌」は、大半の国民の生活を困窮に落とし込んだ。子どもたちは家庭や地域で親や大人から放置されるか、仕事に酷使されるかの生活を送り、学校に行っても生活とかけ離れた学習に興味を感じることが出来ず、虚ろな目と心で過ごすことになった。こうした、生活への主体的な意欲を喪失した子どもたちを前にして、一部の教師たちは、国定教科書がなく比較的自由に教育が展開できる「綴方」(作文)を抛り所とすることによって、子どもたちを生活の主体としより良い生活を自分たちで築き上げていくことを目指した教育を展開した。このような教育は「生活主義の綴方」、「生活綴方」、「綴方による生活指導」等と呼ばれ、そして綴方によるものだけでなく、一般化させて「生活教育」、「生活主義の教育」と呼ばれるようになった。綴方による生活指導は一定の広がりを見せたが、一般の小学校教師が取り組むには指導が難しく1930年代の後半にはその在り方を再検討し、さらには生活教育の観点から小学校の教育全体を見直していこうとする議論が教育雑誌上で展開された。本稿では、1938(昭和13)年に雑誌『生活学校』を中心として展開された「生活教育論争」を取り上げる。

1938年の生活教育論争は、教育学や心理学などの研究者、小学校の現場で生活綴方を実践する教師、教育雑誌編集者など多数が参加する大規模な論争であった。また、20-30年代の教育改革上の知見の全成果を傾けて行われた論争であった²。論争は、教育科学研究会に属

する研究者(城戸幡太郎・留岡清男)からの生活綴方による生活教育の可能性を否定、あるいは疑問視する意見をきっかけとして始められた。そして、多くの生活綴方教師が「自己の実践の命脈をかけて」この論争に参加した³。本稿で検討する高畑稔(1905-1974)は、戦前においては岡山県英田郡西粟倉村の小学校教師として生活綴方の教育を実践し、自己の実践に基づいた生活綴方の指導方法や指導案を雑誌『綴方生活』、『教育・国語教育』、『綴方学校』や子ども向け綴方雑誌『綴り方倶楽部』などに発表していた⁴。彼は、論争を仕掛け論争の場を提供した雑誌『生活学校』とは一定の距離を置き、生活教育論争の舞台に直接には乗っていない。『生活学校』の主宰者の戸塚廉は、後に「綴方教師の反応はさまざまであったが、多くは、『おれたちだって、留岡氏の要求しているようなつもりでやっているのだ。最小限度を保障されざる生活をこそ生活綴方は追及し、それを照準にして思考する子供を作ろうとしてきたではないか。何といおうと、われわれは、わが道をゆく』という態度が多かったようである」とした。そして、当時の綴方教師は傾向として大きく2つに分かれ、「進歩派」・「社会派」は雑誌『生活学校』に、「穏健派」・「芸芸派」は雑誌『綴方学校』に集まっていたと回想している⁵。この分類からすれば、高畑は『綴方学校』に集まっていた「穏健派」に属するといえるであろう。穏健派の綴方教師は、なぜ批判を受け入れず「何といおうと」生活綴方に固執しようとしたのであろうか。その問いを高畑稔を通じて考えてみたい。

I 生活教育論争

1. 留岡と綴方教師の論争

法政大学教授で教育科学研究会会長の城戸幡太郎は、1937(昭和12)年8月に岩手と北海道での生活教育に関する講演を依頼され、教育科学研究会幹事長の留岡清男と、東北・北海道で生活教育を実施している学校・教育

施設の視察を行った。また、主催団体の一つの北海道綴方教育連盟の教師などとの懇談会にも参加した。両人はその報告を雑誌『教育』10月号にそれぞれ執筆している。城戸は、「綴方教育は、児童の生活を理解し、生活態度を自覚せしむることはできるが、彼等の生活力を涵養することはできぬ。児童の生活力を涵養するには彼等の生活問題を解決することのできる生活方法を教へねばならぬ。それには生活教育は労作主義或は生産主義の教育による生活指導でなければならぬ」とする。そして生産主義の教育は義務教育の小学校のみで行うことは無理であり、小学校は生産教育の基礎を担い、実際の生産教育は小学校卒業後の青年学校で行うべきものとしている。城戸は、綴方でできるのは生活態度の指導までであって「綴方教育のみによつては児童の生活は指導されない」、すなわち生活教育はできないと考えていた⁶。

留岡は綴方教育と生活教育について次のように述べている。

今日の社会は、特に農村は、人間の生活の最小限度を保障してゐない。(中略 福田、以下同じ) 然るに、今日の教育は、(中略) 最小限度を保障されざる生活の事実から遊離して、最大限度の観念に満足する一般論を教へてゐる。(中略)

同連盟(北海道綴方教育連盟のこと 福田)の人々は、生活主義の教育を標榜し、これを綴方によつて果たさせようとしてゐる。少なくとも綴方科によつてそれが一番自由に果たされ得ると信じてゐる。(中略) 理屈を言へば、何も綴方科ばかりでない、どんな教科だつて生活指導が出来ない筈はなく、またそれを当然なすべきであらう。(中略) 強調論者の実施の方法をきいてみると、児童に実際の生活の記録を書かせ、偽らざる生活の感想を綴らせる、すると、なかなか佳い作品が出来、之を読んできかせると、生徒同志が又感銘をうける、といふのである。そしてそれだけなのである。(中略) 生活主義の綴方教育は、畢竟、綴方教師の鑑賞に始まつて感傷に終るに過ぎないといふ以外に、最早何も言ふべきことはないのである。

生活主義の教育とは何か、端的に言へば、最小限度を保障されざる生活の事実を照準として思考する思考能力を涵養することである。それによつて必然的に、最小限度を保障されざる生活の種々なる原因が探索され、最小限度を保障されざる大衆の生活が発見されるだらう。生活主義の教育は、そこに於て、科学性と大衆性との基礎を与へられる⁷。

現実の学校は、人間として最低限度の生活を保障されない国民の生活から遊離した一般論の教育をしている。綴方教師たちは自由に生活教育ができるものとして綴方科

を重視しているが、実践していることは子ども達に生活の記録や感想を書かせて鑑賞させ、感傷にふけっているに過ぎず、生活教育と言えるようなものではない。生活主義の教育とは、最低限度を保障されていない生活の事実を照準として思考する能力の涵養を目標とするものであり、綴方のみでなくどの教科においてもそれを行うべきであるという主張である。

城戸・留岡を招待した北海道綴方教育連盟は、雑誌『生活学校』の主宰者の戸塚廉と編集部の松永健哉も招待していた。戸塚・松永は、編集部の黒滝成至・石田三郎を加えて、城戸・留岡とは別に東北・北海道の読者(綴方教師など)を訪ねる旅行を行った。その報告「旅の感想」において、戸塚廉は次のように感想を述べている。

札幌の夜の座談会では、(中略) 綴方は生活指導であるかあるいは表現指導であるかが中心の話題となった。現行カリキュラムに対する良心的な教師たちの不満が、綴方を全教育を統括する王座にまで祭り上げてしまった。その気持ちはよくわかる。僕もやはりその経験をもっている。綴方の時に、他の教科に与えられるべくして与えられていないものをやるのもいい。(中略) 然し、それに没頭して、良心的な教師がそれによつて良心を満足させ、もつと本質的な解決方法のために力を尽すことを忘れてしまつたら、それは反動的な意味をもつようにさえるだろう。

では本質的なこととは何か、それは政治的解決への努力だ。教師たちの熱意が、正当に行われるような教育制度の完備のための努力だ。少数の人が病に倒れるほどに働かなくとも、全教師が一様に適度な仕事をするのが、明らかに子供に幸福をもたらす国家社会を幸福にするような教育の内容の改善と制度の改革、そのための研究と運動に全教師が参加しなくてはならない⁸。

良心的な綴方教師達が子どもたちのために栄養もとらずその金で本を買い、睡眠時間を削って読書し学級児童の綴方文集を作ることに熱中して過労となり、肺病などで病気休職になるものも存在した。戸塚は、こうした教師の疲弊と教育の問題の根本原因は、国家統制のもとにある現行の教育内容・制度にあるとし、この枠組を前提として綴方教育のみに期待をかけて疲弊するまで専念しても、それは悪弊の根本原因を永続させることにしかならないと考えた。ここから、全教師が教育内容・制度の改善・改革の研究と政治運動に立ち上がることを呼びかけなければならないとした⁹。こうした戸塚の立場からすると、留岡の主張は、生活綴方への批判の仕方には反発が感じられるものの、批判の内容そのものには綴方教師

が深刻に自己批判しなければならないものがあると受けとめられるものであった¹⁰。

雑誌『生活学校』編集部は戸塚の名で、留岡の主張を「綴方人に対する強い苦言である」とし、これに対する意見を募集した¹¹。また、全国の指導的な生活綴方教師に原稿を依頼した。そして、同誌1938年1月号は、坂本磯穂（北海道）、高橋啓吾（岩手）、加藤周四郎（秋田）、清野高童（山形）、山田清人（東京）、師井恒男（山口）、松本滝朗（長崎）、柴田正（大分）、山本元治（香川）の9人の反論・感想、読者2人からのハガキによる評論を掲載した。2月号は、それらに対する留岡の応答「教育に於ける目的と手段との混雑について——生活綴方人の批判に答へる——」、編集部の高山一郎、黒滝成至の論文、読者10人からのハガキによる評論を掲載した。

まず、留岡の主張に対する綴方教師からの反論について、ここでは坂本、高橋、山田、松本のものを見てみよう。坂本は、「『人間の生活の最小限度を保障されざる農村』に於ける教師は、子供さへ家の生産場面に参加させられる事実に着目して、先づその労働の場面を綴り方に書かせることに出発した」とし、「逐次に追求してゆく以後の作品の検索」を通じて、子供には「子供として、家業や家の経済を理解させ、忍苦の中に立ち上る彼等の気力を奨励した。家の仕事に、又家の仕事に参加する家族へ、彼らの愛情を育て上げようとした」とする。綴方は、最低限度を保障されない農村生活の現実から遊離した一般論の教育ではない。指導の過程は、作品の鑑賞にとどまるのではなく、作品制作を順次継続し生活への理解を深めていく過程を通じて、家族への愛情を育て貧苦の生活に立ち向かう気力を奨励するという道筋をとっているとする。それゆえに、綴方は「他のどのやうな教科にもまして生活的であつたと自認し得る者」であるとし、生活教育における綴方の有効性を主張している¹²。また、教科教育を通しての生活教育については、「小学校の教師といふものは改革的立場から云つては極めて弱いものである」とした上で、「国史や地理や理科やその他さまざまの教科が、もつともつと生活教育のそれぞれの部署につくためには、新しい目で見直されて来ねばならぬと思ふ。その時生活主義綴方の部署も亦、新しく見直されてくるであらう」としている¹³。

高橋啓吾は、「私は過去に於て侵した、綴方に於ける生活指導過信論については、十二分に反省はしてあるが、留岡氏がいふが如き『いづれそれ位のことだらう』といふが如き、否定論に近いものに対しても賛意は表しかねてある」として、児童詩の実例「鶏」を示して「生活の学び方とか感じ方も、何かしら自分の生活をおしひろめてくれるものでないだらうか」とした。また、甘粕石介

（唯物論研究会会員）の「綴方の生活性について」の中の文章を、「綴方に於ける生活性とは大人の生活ではなく子供の生活でなければならぬ、また子供の生活の一部面のことでなく、その物質的、精神的生活の全体でなければならぬ。大人の生活は子供の生活の背景となり、それに間接に参与してゐる。それ故大人の生活は子供の生活の一部面を成してゐる。このことを考へればよいだらう」と引用し¹⁴、「こゝで問題にしたいのは、大人の生活といふものには、子供が間接参与だといふ裏書である」とする。したがって、「吾々ののぞんでゐるものは児童である以上、到底大人の生活とは同一視されない」ものであるが故に、留岡の主張「最小限度を保障されざる生活の事実を照準として思考する思考能力の涵養」は「生活教育の一部面であり、それも大人の生活の一部分（可成重要性を占めるものだらうが）であり、児童へそつくりとあてはめることは、出来がたいといつてもよいと思ふ」¹⁵と批判した。

山田清人は、「何故に、この氏にとつての生活教育の根本原理を、氏は生活の綴方に消化してみようとしなかつたのであらう。『最早何も言ふべきことはない』と徒らに実践人に対して軽蔑の態度をとられてゐるのは、余りに不親切である」と非難する。そして、「吾々は、綴方教育が生活教育へつながりを持つことを実践的に信ずる。（中略）『生活の綴り方』は教師が児童の生活を理解する材料に止まるものではない。綴方を通して、児童自身に現実の生活を認識せしむることの可能を信ずるのである。（中略）だからこそ生活の綴方を重視するのである。留岡氏の生活主義の教育論で言はれる『最小限度を保障されざる生活の事実』を生活の綴方で認識させようとするのである」とする。ここから、城戸幡太郎が言う「児童の生活態度の指導」、留岡の言う「生活の事実を照準として思考する思考能力を涵養」することが、生活の綴方教育の特殊意義であると主張している¹⁶。

松本滝朗は、「教育実践のおもつとである社会現実の客観的な認識」、人間生活の最小限度が保障されていないことの認識へ「眼が開いて進められる仕事」は「教育全体の仕事だ」とし、綴方は「この仕事お達成させていく上の、いくつもあるつばさの、ただ一つのつばさであればいい」とし、生活教育の一教科として綴方を位置付ける。そして、「各町の生活場から」の「報告壁新聞、学級郵便局、学級新報、生活記録簿、学級文庫」等の学級文化を高める設備を設け、子ども達は「大人のいる社会環境おぐりながら」突き当たった「生きる上の大事な問題」を、それらを使って記録し、報告し、考え合い、「そしてそれお次の生活実践にそれぞれ役だて」ていく。こうして子どもたちは、各種の文表現の技術を生活の必要に応じて習得し、子どもたち自身の生活や、世の中を

改善していく能力を養っていくとしている¹⁷。学級文化としての綴方による生活教育である。

以上の反論に対する留岡の応答は次の通りである。坂本、高橋、山田以外の松本他6人の反論に対しては、留岡の文章の一節にことよせて自己の態度や業績を語っているに過ぎないとして応答することをしていない。

坂本、高橋、山田による、綴方の生活教育に対する有効性の主張に対しては、坂本については「抽象的な説明としか聞き取れない」とし、高橋については「『鶏』といふ散文詩をいくら読み返へしてみても、それによつて、生活綴方教育が『鑑賞から感傷へ』終わつてゐないといふ説明が与へられたといふ風には考へられない」と反駁する。そして「生活綴方の方法と技術及びその実施の効能」、「将来どれだけの期待がかけられ得るか」について説明せよと求めた¹⁸。山田の主張については、この問題に関しての直接の言及はない。

留岡の生活教育の原則は児童生活には当てはまらないという高橋の批判や、その原則を生活綴方に消化させてみなかったことは不親切だという山田の非難に対しては、「生活と生活指導に対する考へ方の原則を言つたのであつて、この考へ方の原則を児童の生活指導や生活の綴方として主張したのではなかつたからである」と弁明して、批判を受け入れている¹⁹。ただし、その原則を児童の生活や生活綴方に適用した場合にどうなるかについては、説明をしていない。

留岡は、それを説明するかわりに綴方教育の在り方そのものを見直すことを提起する。

一体、文を綴るといふこと、即ち文表現といふことは、私の考へでは、それ自身が一つの生活技術である。従つて分を綴ること即ち文表現を教育することを目的とする綴方は、この生活技術を訓練することを任務とすると考へる。ここに生活綴方の本来の意味が成立すると考へる²⁰。

綴方の本来の任務は文表現の能力の訓練にあり、そのために児童の生活と生活の指導とを利用することは「場合によつては綴方の本来の任務を有効に助長することに役立つものであらう」とする。生活指導は、綴方の方法・手段であり、綴方の本来の任務の「副次的」なものとして位置付ける。「併し、綴方の本来の任務からいへば副次的なものとして考へていい生活指導（中略）が、綴方の本来の任務である文表現の能力の訓練を平凡な任務だとして軽視する傾向があるとするならば、これは由々しき問題」だとする。

そして、新たに次のような問題提起をする。

ここで私が特にとりたてて言ひたいことは、生活教育のために献身するといふのならば、坂本氏や山田氏が現行教科課程を大前提として出発し、一教科と

しての綴方に於て辛じて生活指導に対する鬱積せる熱意を飛散させるよりも、現行教科課程そのものについての根本的検討をなし、生活教育に適合する教科課程を研究し建設してみることに努力してはどうか、といふことである。現行教科課程は、生活教育の目的とするところからいつて、検討を必要とする幾多の問題を包蔵してゐるのである。現行教科課程の全体の検討と改造とは手の届かぬものとひとりぎめにして、一教科の綴方に立てこもることは、却つて、一合瓶に一升酒を盛らうと努力するにもひとしい無駄と無理とを伴ひ易いことになりはしないか²¹。

生活教育としての機能・効果の曖昧な綴方に無駄な努力を注ぐことをやめ、教育課程全体を根本的に再検討し生活教育の観点から再構成していくことに努力を傾注することを教師に提案した。

2. 「生活教育座談会」

雑誌『教育』編集部は、1938年3月に「生活教育」を主題とする座談会を開催し、その記録を同誌5月号に「特輯 生活教育」の一つとして掲載した。出席者は、石山脩平（東京高師教授）、岩下吉衛（東京小学校長）、黒滝成至（教育科学研究会会員）、今野武雄（同前）、佐々木昂（秋田県小学校教師）、鈴木道太（宮城県小学校教師）、滑川道夫（東京私立小学校教師）、百田宗治（『綴方学校』主宰）、山田清人（東京小学校教師）、山田文子（同前）、吉田瑞穂（同前）、城戸幡太郎（『教育』編集部）、留岡清男（同前）、菅忠道（同前）である。座談会では、生活教育とは何か、生活綴方の方法と技術、生活綴方の功罪、はみ出た教育、綴方教師解消論、生活教育の限界が議論された。ここでは、生活綴方の問題に絞つて概観してみよう。

①生活教育の方法

留岡は、「生活教育には方法的な生活教育と目的的な生活教育とがある」、「綴方では（中略）生活によつて綴方を指導するといふよりも、綴方によつて生活を指導するといふことが目的のやうに思ふ」とする。そして、「綴方教育の方法や技術の問題は現在でも取残されて居る危険性があると思ふ」とし、「斯くあるべき綴方を効果的にやる方法、手順、（中略）普通の先生でもそれに倣つてやれば出来るといつたやうな方法がないものかどうか」と問いかけ、「生活教育なり生活綴方なりの方法についての実証論が殆ど出て居らんのが一番肝心な問題になる。実践記録といふことに就て発表して、自分の意見をそれに依つて実証するといふことが甚だ少ない」と問題提起している²²。

綴方教師佐々木昂は、自分たちが生活綴方教育を提唱した時の情勢を説明し、秋田県では「子供がどういふ気

持ちを持つて居るのか、どういふ関心が子供に一番大事かといふことは全然顧みられないで（中略）綿密に調査して居った。そこで僕はどうしても子供の書いたものを中心にして行かなければ駄目だと思つたのです。それが当時生活を取扱ふ手段として私達が綴方に走つた一つの原因でもある」、「子供達の生活を何とかしてやらなければならないといふやうな問題が、実際的には中心になつて来た」²³と、子どもたちの困窮する生活への対応の必要によるものだとしている。

②綴方の本質・独自性

佐々木は、高等科2年生の佐藤さきの綴方「職業」という作品について、「卒業期に臨んで自分はどのように宜いか分からんといふ苦悩」を書いたとし、「これは綴方では解決が出来ないから、皆で相談して、どういふ職業に就けさせてやるか、その子供を何とかしてやらなければならないといつたやうな、綴方以外にはみ出した問題が起こつた」とした。綴方の「本質」（本来の目的）は、石山脩平の指摘するように文部省で決まっており、自分たちのしてきたことはこの綴方の「本質」から「はみ出す」ことになる。「斯ういふ『本質』でないやうな所に、生活綴方の根本があるのではないかと思ふ」、「はみ出して行くものこそが本当の教育だと思ふ」としている。これに対して、山田清人は、その生活問題の処理の仕方を問題とし、「相談して子どもが貧しさをうつつへ、それに回答を与へてやつても目的は達せられるでせう。さうすると綴方でやらなくても済む問題がある訳です。（中略）それは教育の対象ではあるけれども、綴方の特殊性ではない。生活態度の向上が作品から作品に還つて来る所に綴方だけに求められる特殊性がある」とした。この山田の意見に同じ東京の山田文子と吉田瑞穂が賛成している。吉田は、「綴方の本質から行きますと、常に事実を追求して、常にはみ出させるものを作って、それを次の作品に移し、次の子供の実践生活に迫つていく、これを繰り返して次の段階に行く。それが綴方の教科性ではないかと考へます」と、山田の「生活態度の向上が作品から作品に還つて来る」という言葉を敷衍している²⁴。

③教師の地域社会への関わり

佐々木は、生活綴方は子供の生活を何とかしなければというところから出発したが、農村の大凶作への対応を経る中で「綴方だけが生活教育をするものだといふ大変な見解が生じてきたのです。僕等はさう思つてはならない。寧ろ生活の前提に入つていかなければならない。つまり部落の更生、青年団の指導などをして、何とか生活台を建直していかなければならない。生活教育は生活綴方といふもののみでは出来るものではない」と考えるようになったとしている。鈴木は、地域の在郷軍人会などの諸団体の仕事で忙殺され、学級の綴方指導に力を注ぐ

ことが難しくなって再び綴方教師に戻る気になった事情を説明して批判を求めた²⁵。

これに対して、城戸幡太郎は「先生を矢鱈に社会教育の方に動員することが間違つて居ることと思ふ。先生は学校に引込んで、学校を通じて子供を社会に出すことを考へて教育すればいいのではないかと思ふ」と割り切っている。留岡は、「青年学校や産業組合や社会教育施設などの、当然あつて然るべき、而も事實は欠如してゐるものについてその確立を考へるべきではないだらうか」とし、なぜそれらが整備されて来なかつたかを政策史的に考へる必要性を述べ、「生活教育の実践の現実は、政策史的に考へる心構が熟さない為に、無理な悩みを敢へてしてゐるのではないか」と問題提起している²⁶。

④教育課程の改造

留岡は、前述の『生活学校』での綴方教師の反論に対する応答において、生活教育という過大な役割を綴方一科に負わせることを止め、教育課程の根本的検討をすることを提起していた。座談会では、それに関して社会研究科あるいは生活科の特設に言及している。「特に綴方になぜ生活主義の問題が起こつたかといふと、日本に社会研究科の如きものが特設されていないからだと思ひます。だから、不完全な現行学科課程の枠内でもがいてばかりゐて、まだ特設されないものの特設に目を注ぐことが怠られるんぢやないかと思ふ」としている。これに対して、百田宗治が「そこまで子供を動かさなくてはいけないが、そんなことを言ふといつ迄経つても解決が附かない」と懸念を表明し、山田も「併し現実には綴方といふ分科があり、修身といふ分科があるのだから、それを襖や畳を替へるやうに簡単には替へられない」と反論している。吉田瑞穂は「先程留岡さんは綴方教育を過小評価されたが、生活科、社会研究科を設けるにも綴方が大事であると思ひます」と返し、留岡は「ある程度はさうでせう」と部分的に認めている²⁷。

留岡には、②にも見られるように制度全体を合理的なものに作り変へることで効率的な教育を実現していこうとする発想がある。一方、公立小学校教員たちにはその置かれた立場上、既成の制度の枠組みを超えて発想し行動することは出来ないという意識がある。山田は、上記引用の「畳を替へるやうに簡単には変へられない」の言葉に続けて、「現実に足場を置いて、多少なりとも足の方に近づいて行く態度で議論を進めないと、結局お互が文部大臣になって政策論をやるやうになって、所謂実践にアツピールする吾々の切実な問題とは離れてしまふ」と反論している。

3. 生活教育論争の終焉

雑誌『生活学校』は、「生活教育座談会」後の生活

教育と綴方の「問題のその後の展開を試みる」ために、1938年6月号で第3回目の「生活教育の問題」の特集を組んだ。座談会の参加者であった佐々木昂は、編集部の依頼により「生活・産業・教育——生活教育の問題を考える——」を書いている。論点は5点ほどあるが、ここでは3点概観しておきたい。

①「社会研究科」あるいは「生活科」を特設するということについては、「好ましいこと」であるが「現場の情勢から観てうまくゆくとはいえないところ」としている。「一般的技術的に云つてこの時間をどう運転してゆくか（中略）大きな問題である」とし、「私はやはり、日記なり、綴方なりが、（中略）直接足場を作つて行つた方が、全般的でもあり、効果があると思う」としている。そして、綴方と特設の時間を「タイアップすることによつて効果を挙げたいと思う」としている²⁸。

②綴方の目的は文表現技術の訓練なのか、生活指導なのかの問題について。佐々木は、綴方は「この教科だけを一科だけの技術主義ではどうにも仕様のない教科」であるとする、すなわち綴方は他の教科の学習内容や子ども自身の生活経験という材料がなければ文表現技術の訓練は出来ない科目であるとする、それゆえに「私たちは表現技術向上のために生活及び生活の指導を役立てたとも言えるし又それはとりもなおさず生活及び生活の指導である線で、それに沿うて来たとも公言できると思う」としている²⁹。綴方と生活指導の目的—手段の関係を固定的にとらえる考えは採られていない³⁰。

③高橋啓吾が問題にしていた子どもの生活性と生活教育の原則については次のように述べている。佐々木は、「生産に参画する生活が子供たちにとって最も真実な問題であり、それ故にこの現実と密着した姿勢がいちばん子供たちを育てる場」であるとし、高橋・甘粕とは立場を異にしている。小学校低学年での生活題材がどこでも「遊び」が中心になっているのは、小市民層のみを想定した案に過ぎないとし、「その出発点（小学校低学年のこと 福田）から卒業期の職業指導、職業紹介まで一貫された体系として産業人たるべき子供の生活が指導され、処理されるべきではないかと考えられる」として、留岡の「最小限度を保障されざる生活の事実を照準として思考する思考能力」を与える必要性には「何ら反対する理由もない」と肯定している³¹。

1938年、『生活学校』は財政難を主とする理由により、8月号を以て廃刊となった。この終刊号では「生活教育検討（4）」として、「論争をまとめる意味」の提案「生活教育の再出発のために」を編集部の高山一郎が書き、それへの批判を法政大学の波多野完治と編集部の石田三郎が書いている。また、高山提案への賛否とその理由という編集部からの問いかけに対する、生活綴方教

師、評論家等9名の解答を載せている。

高山は、「小学校の教育が国民生活のための基礎教育であることを重視する」とし、「国民生活を国民の職業生活を中心として考える。したがつて将来つばな職業人たり得るものをつくるための基礎教育がわれわれの教育である」とする。ただし、「りつばな職業人を、小学校教育の課程だけで一気につくり上げようとすることは不可能である。不可能であるばかりでなくまちがいである。（中略）読・書・算その他の基礎能力をやしなうことは土台としての小学校教育の積極的任務である。いわゆる生活主義の教育家たちは、この点を新しく見直さなければならぬ」と、生活綴方教師を戒めている。

窮乏する農山漁村の痛ましい生活事実直面して、教師たちは子供たちの将来の生活の基礎を系統的に養う余裕を失い、「切迫した心情は、生活指導の綴方となつてそのはげ口を見出した」。「なるほど、生活主義の綴方によつて、子供たちは自分らの生活を反省し、生きるための『心構え』や『態度』を学んだことと思う。さらにまた、これに導かれて自分らの生活関係から生ずる個々の問題を実際に処理し得たこともあるかと思う。（中略）一言にしていえば、貧しいもの・働くものの子供としての日常生活に即したモラルを学んだことであろう。（中略）生活主義の綴方とゆうが、実は生活主義の修身であつたのである。（中略）いかに正しく生きるための心的態度を学んだところで、それはそのまま現実的な生活力に転化することはできない」と批判する。そして「生活教育は綴方だけにあるものでもなく、綴方を中心としてあるのでもない。生活教育は、読方・算術・地理・理科・家事・裁縫等々の各科目をつらぬいて具体化されるものでなければならぬ」とし、「知識と技能によつて武装された精神力は、それ自身一個の物質的な力である。私たちの『生活教育』は（中略）精神力を物質的な力にまで転化させる、実力教育を基軸とするものでなければならぬ」とする。そして、その具体的方法については、「主として現場の中での辛棒づよい吟味と工夫——その集大成にまつものである」とした³²。

これに対して波多野は、提案は「アムビション」としては同感すべきものであるが、「『教員』としての制約を考へるとき、それはあまり苛酷な要求であつて、現在の所では綴方を中心にして生活教育を行ひ、その他の教科においては出来る範囲で生活教育的な原理の実現を期するといふやうに行くより外ないのではないかと批判する。また、生産教育について、「それは決して子供の時代から実際生産に従事させることではない」とし、子どもは「その本性において消費者」なのであつて、「それ自身の本体として『生産性』をもたない」存在であり、生産から解放された時間をもつことで、すぐれた生産を

行う準備をすることが出来るようになるとして、子供を保護する必要性を説いている³³。

生活教育論争は、舞台となった『生活学校』の廃刊と同誌読者の綴方教師の教育科学研究会への参加によって終わりを迎えた。ただし、同種の主題の論争は、『教育・国語教育』、『綴方学校』、『教育科学研究』などの誌上でその後も続けられた³⁴。

II 高畑稔の生活教育論

1. 生活教育と綴方

高畑稔は、窮乏の農村生活で生起する問題に屈服せず、これに立ち向かい自らの生活と農村共同体の生活を切り拓いて行こうとする強固な意志を持った農民を形成しようとした。そのために、綴方教育を主な方法として選び、実践を積み重ねていった。前述のように、雑誌『生活学校』1938年1月号で生活綴方教師らによる留岡への反論がなされ、さらに2月号では留岡から反論への応答がなされた。高畑は雑誌『綴方学校』から特集「生活教育と綴り方」（一教科としての綴り方の生活教育への位置、機能、限界等について）の原稿を依頼され、3月号に「生活教育と綴方教育——事変下にあつて」を發表した。

彼は、冒頭において「『生活教育と綴方教育』といふ題目からは、僻村にある私としては、どうしても『働き』の問題が自ら浮ぶ。何故なら私はどうなりか例の『働く綴方』を書かせてきたのだし、また『生活的と生産的』とを混同してある部類であり、今なほその生産的に連綿としてある。その上、どうしてか『生活学校』の思想(?)に関心が持てないと言ふのが、偽りのない本音なのだから」と、雑誌『生活学校』への反発心を率直に表明している。そしてそれに続けて、「教科の生活性」については1年半前に綴方教師仲間の研究会終了後4・5人で話し合ったが、「綴方が『生活』を専売品にしてゐるのは正しくない」とまとまったに過ぎないと述べて、それを次のように説明している。

その頃まではどうかすると「生活」を専売品とするかのやうな口吻をもらしてゐた。(中略)しかし私達が執上げた「生活」は綴方に必要なからであるよりも、その「生活」に急迫されて、その心構へを綴方に練らうとしたのである。かうした意味では専売品だつたかもしれない。さうであらうとも専売品であることが正しくないのに変りはない。学校教育の全身でこそその生活の急迫に構へねばならないことは余りにも当然であるが、果してその当然は実際に行はれてゐるか。改正された算術教科書が如何に生活算術から編纂されてゐようともまた如何に多くの動物飼育まで加へた生産施設をしようとも(現に

私の学校では高男は牛、高女は鶏、尋六は兎、尋五は鳩を当番制で飼育してゐる)生活の急迫に最も鋭く最も深く構へ得るのは、或は構へて来たのは綴方の他に何があつたらうか。それでよいのではない、

これが私の直面してゐる事実だと言ふのである³⁵。

高畑は、松本等と同様に生活綴方のみによって生活教育が出来るものとは考えていない。本来であれば、綴方を含めた各教科の教育や課外の教育など学校教育の全体で行われるべきと考えている。しかしながら、現実においては困窮という急迫する生活問題に効果的に応え得るのは綴方以外にはないと、坂本・高橋・山田と同様に綴方の有効性を主張する。それが現前する「事実」である以上、綴方による生活指導を棚上げしている余裕はないということになるのであろう。

また、綴方と生活指導の目的—手段の関係という点に関しては、綴方の指導のために生活を題材として採り上げたのではなく、急迫する生活問題への心構への指導のために綴方に依つたのであるとしており、生活指導を目的とし綴方はその手段として採用されたということになる³⁶。

2. 戦時下の綴方教育の在り方

高畑は、前項の引用に続けて、「これらが所謂『生活教育』とどう関連を持つてゐるのか。それには興味もない。たゞ子供を取巻く大人の生活から離れて、その子供の教育は考へられないことを述べたいのである。勿論このことは言はれてから久しいのも知つてゐるが、この事変下にあつて、そのことを今一入泌々と感じてゐる」と述べている³⁷。農村の子どもの生活は、貧困な生活を支えるための家族での農業労働への参加、各種の副業、金銭収入を得るための仕事への参加や家事の手伝いなど、家族の大人とともに働くことが生活の中で大きな位置を占めている。それゆえに子どもの教育は家族の大人の生活を離れて考えることは出来ない。1937年7月の盧溝橋事件によって日中間の戦闘が開始され8月には全面戦争となり戦線は急速に拡大しつつあった。1938年から成人男子の兵力への動員とその消耗(戦死)の増大が進行した³⁸。家族の生計を主として支える父親や兄の出征が家族に深刻な生活問題を引き起こすことになった。子どもは欠落した労働力を補うために小学校を休むか、高等科生の場合はあるいは退学するなどしてそれまで以上に家族の労働に参加せざるを得ず、子どもは一人では乗り越えることができない生活問題を抱えることになった。これが戦時下における生活教育の取り組むべき課題として意識されている。

高畑は、同じ岡山県の綴方教師仲間の西田弘の手紙を引用して戦時下での綴方教育の在り方を述べている。

——表面的にジャーナリズムに追従して行くのでなしに、つまり徒に興奮したり感動したりさせないで、僕は全々反対の方面から冷静に考察させるところに事変と働きの綴方を結びつけて見たいと考へてみます——（以上、西田の手紙からの引用 福田）

（中略）この事変、この応召——それは実にはげしい興奮の津波であつた。どうしてそれが阻止出来よう。求めるのは、何処までもこの逆巻く嵐ではなく、それを凝視する所に執り得る生活探求の態度に落着かせることである³⁹。

新聞・ラジオでの勇ましいスローガンや戦果の報道、村人の出征行事、死傷者の帰還、近親者・父親・兄の出征等によって興奮の渦に巻き込まれ、冷静な判断力を失いがちとなる。報道やスローガン等に基づいて綴方に書いた観念的な決意や、一時的に高揚した感情のもとで書いた決意は、具体性を欠いていたり、実現不可能な高度な内容となりやすい。そのままの状態では、それを実行する段階になった場合に達成することが出来ず、結果的に自滅の道を歩むことになる。そうならないよう、高揚した感情を落ち着かせ、冷静に自分の生活を見つめさせ、考察させることが必要になるというのであろう。

次に、高畑指導による同一作者の一連の綴方作品を例にその実際を見てみよう。

3. 戦時下における綴方作品

作品1

泰さんの手紙 高一、B男
（前略）

僕は兄の事を思つた。今頃は何処辺で戦つてゐるだらうか。兄が戦争に行つてからは、姉、D子だけで誰も外には居らんのだから、夜はさびしからうと思つて毎夜泊りに行き、昼は子守をしてゐる。出来るだけ姉を助けてやるのだ。兄が出征するときにも「B男や。あとの事は皆頼んだぞ」と言つて頭を下げた。あの姿を思ひ浮かべる度に、涙がたまる。その時、兄が言つた言葉に対して、喉がつかまつて返事が出来なかつたが、向ふに行つてから気に掛つてはいけなと思つて、無理に返事すると、兄も満足げに頷いてくれた。これを思ふたらどんなことでも自然に出来る。「C男のためだぞ。皆本気で信仰をしてやらうで」と言つて、父は毎朝早く日参をする。夕飯がすむと、毎夜仏壇の前で熱心におがんでゐる。（中略）兄が出た上、父まで出征したら、くらしに困ると思ふ。兄は「もし兄さん（僕の父のこと）も出るやうになったら、A子もD子も一緒に引取つて、一所に暮らして居れよ」と言つて出た。さうなつたら、僕が男では一番頭である。どうしても父

のしてゐた仕事だけは働いて行かねばならぬ。けれども僕が何程本気で働いても、父程働けないのはわかつてゐる。それで僕も毎朝日参することにきめた。（中略）

父は「儲けずに使ふばかりすれば貧乏してしまふ」と言はれた。（中略）けれども、今朝父は仕事に出る時、心配もなささうに笑つて居た。何弱るものかと思へて元気が湧いて来た⁴⁰。

作品2

稲掛け 高一、B男
（前略）

これを聞いてゐて（家のも、別家の兄が出征してから田の草取や稲刈など、今年は遅くなつて、人手を借つたのだ）と思つた。

家へ帰ると、母が牛に水を吞ませながら、「早う田圃へ行つて稲を負へ」と言はれた。父は儲仕事に山へ行くし、兄が出征してからは田圃へ出る男がないので自然祖母や母や僕らが忙しくなる。学校も早引したり休んだりせねばならなくなる。走つて行くと、祖母が一人で稲架の側へ、稲束を負うては通うて居るのが見えた。

「おばあさん。手伝に來たで」「おゝ、よう来てくれたな」

（中略）全部運んで、稲架に掛けてみると、父が負綱を持つて來た。

「負うのがあれば負うか」「負うのはすんだで、もう掛けるだけぢやで、ちきすむで仕舞うてくれ」「俺が掛けてあげよう。お母さん仕舞ひない」

さう言ひながら、父は稲架へ上がった。二人で父へ稲束を出すことにした。

「この茎の短いことを見い。来年は厩肥をもつとしつかり入れるぢや」「牛はかい置かねば良い稲が出来んわい」「もう二三日したら牛の評価（市）があるで、その時には、売りに出るけど、仔牛を一匹買ふ都合ぢや」「お父さん、本当に仔牛を置いていよ」

僕は本気で頼んだ。これで僕の手合に合ふ儲仕事の一つは出来るのだ。父と同年兵は大抵出征してゐるので「今度召集があつたら俺の番ぢや。覚悟しとれ」といつも言ふ。若し父が出てもその仔牛は僕が世話をすることが出来る⁴¹。（後略）

作品3

マント 高一、B男
（前略）

大抵の者は、高等科になると、新しいマントを着

てゐる。大きい体の者はオーバを着たりしてゐる。僕のは兄の古手で長いこと着古したのだが、八月に出征したので僕がもらったのだ。友達が僕を見ても、側では何も言はないが、陰では悪口を言つて居らしい。僕が行くと話をやめて、マントをじろじろ見たことがある。(中略)

「今度動員令があつたら俺が出る番ぢやらうで、だれも覚悟しとれよ。」と、よく言ひ聞かされる。この前の見送りの式があつてからは、ちよつと変つた声にしても、母は「令状が来たんぢやないか、出て見い。」と僕に言ひながら、母自身が先に出て見てゐる。父は、そんな時にも、何ともなげにしてゐる。きつと家の者に気を落とさせまいと考へてゐるからだらう。毎日精出して山の木出しをして儲けてくれてゐる。少しでも後で生活に心配のないやうにしようとして居るのだ。出征するやうになつたらその時の事だ。僕は僕だけの仕事を力一杯するより他はない。(中略)

明日よい日和だつたら谷にたまつてゐる雪も大分消えるだらう。防空演習や軍用飼馬の草刈で掛事が多い。それがすむと刈立をせねばならぬ。次は焚物樵だ。まだそのすまない中にこの間の大雪が来た。こんな大雪が続けて来ねばよいが、祖母が「この雪が消へたら岡谷の木だけは負出してしまほうで。」と言つて居る。

マント位何だ。兄の形見になるかもしれない。大切に着ねばならないぞ⁴²。

3つの作品がいつ制作されたかは正確にはわからない。

作品1には「あの姿を思い浮かべる度に、涙がたまる」という言葉があり、興奮はまだ冷めていない。作者の義理の兄が出征したのは1937年8月であり、2学期が始まった9月中に書かれたものであろう。兄の出征という現実に直面した興奮が残った状態にあり、父親まで出征した際に最年長の男子として自分がすべきことを考へても、「どうしても父のしてゐた仕事だけは働いて行かねばならぬ。けれども(中略)父程働けないのはわかつてゐる。それで僕も毎朝日参することにきめた」と決意内容が揺れている。感情だけが先行し地に足を付けた判断ができない状態を率直に表現している。

作品2は、収穫の時期の作品で出征後2・3か月経過してのものであろう。稲掛け作業での父親との会話から稲作技術について学ぼうとする姿勢を見せ、それと同時に、仔牛の飼育という自分が遂行可能な仕事を見出している。高畑は、この作品を**作品1**と比較して「少しは冷静を取り戻して」いる作品と評価する。そして、その冷静さは「興奮や感動を通さないではなれない冷静さ」であると

し、「その『興奮や感動』を『徒に』終わらせないこと、これが大切になるであらう」と注意を促している。興奮で舞い上がった状態で地に足の着いた判断ができない自分を見つめさせ、詳しく文章化させることで、その興奮へのとらわれから自分を解放するきっかけを作らせ、冷静さを持った決意へと導いていく、それが戦時下の綴方の役割だということであろう。

作品3は、冬の大雪の時期、出征後5・6か月経過した頃に書かれたものであると思われる。出征の可能性を前にしての父親の家族への対し方や働き方から学び取って、自分の働く決意を導き出している⁴³。そして、大雪が降って家の諸種の仕事が遅れているという現実に対して、それらを片付けていく計画を立てている。そして、着古された大きすぎるマントを恥ずかしく思う気持ちへのこだわりも捨てようと決意し、それを働く意志へとつなげている。兄の出征による興奮の渦に巻き込まれた心の状態から、綴方の制作を続けていくことによって働くことへの冷静な判断・決意が深まり広がりをもっていくものとなっている。山田清人や吉田瑞穂が言うところの「生活態度の向上が作品から作品に還つて来る」ということであろう。

I-1で見たように、城戸幡太郎は、1937年10月の「生活学校巡礼」の中で、「綴方教育は、児童の生活を理解し、生活態度を自覚せしむることはできるが、彼等の生活力を涵養することはできぬ」としていた⁴⁴。また、**I-3**で見たように、高山一郎は、1938年8月の「生活教育の再出発のために」において、子どもたちは生活綴方によって生活を反省し生きるための「心構え」や「態度」を学んだが、いかに正しく生きるための心的態度を学んだとしても、それはそのまま現実的な生活力に転化するわけではないとした。これら二人の、生活綴方は「心的態度」の形成にとどまるから大きな限界があるのだという主張に対して、高畑は直接的に反論することはしていない。しかし、高畑が戦時下の生活綴方に担わせた役割から彼の思いを推測することは出来るであろう。

高畑は、戦時下においては、人々は興奮の渦に巻き込まれ急迫する生活問題に対して冷静に判断して対処することが難しい時代状況に置かれているのであり、そうした状況下であるからこそ興奮を静め冷静に生活問題に対処していく「心的態度」、「心構え」を作る綴方が意義をもつことになるとしていた。心的態度の形成にとどまるから限界があるのではなく、心的態度の形成であるからこそ、生活綴方には戦時下における独自の存在意義があると主張したかったのではないだろうか。

4. 子どもの生活性・生産性

子どもの生活をどうとらえるべきなのかの問題につい

て、高畑はⅡ—2で「子供を取巻く大人の生活から離れて、その子供の教育は考へられない」と述べていた。そして、**作品2**について「どうして『働く』かが必ず子供の生活理論を動かしてゐることは見逃したくない。私達の村の学校では『働く』のをはなれた子供はないのである」としている⁴⁵。甘粕・高橋のように大人の生活は子どもにとって間接的なものであるとは見ていない。また、甘粕・波多野のように子どもは本来的に生産性を持たないものとしても見てはいない。

それは、一つにはⅡ—2で見たように困窮する農民の生活という現実的必要性から、低年齢の子どもであつても生産労働に参加せざるを得ないという事情にあるという理由によるものである。そしてもう一つ、より積極的には、働くこと、生産労働に従事することに教育的価値を見ていたという理由によつてゐる。高畑は、1936年の「『働き』と綴方」において、子どもは家族との労働の中でそれぞれの年齢段階や、家族集団の中での位置に応じた仕事を担い、その意味を考えることで「協同性」、「社会性」、「生計性」、「将来性」等を獲得していくとしていた⁴⁶。子どもは生産活動から保護されることによつて、すぐれた生産活動ができるようになるための準備ができるということではなく、現実の生産的生活の中でどのように働いて行くか（「どうして『働く』か」）を考えていくことによつて、子どもは自分の生き方の理論を形成して（「生活理論を動かして」）いく存在なのだということなのであろう。この点においてⅠ—3の佐々木昂と共通性がある。

5. 学級文化と生活教育

Ⅰ—1で松本滝朗の反論に述べられていた学級文化については、平野婦美子、鈴木道太、山田清人、坂本磯徳、近藤益雄、村山俊太郎等の綴方教師によつて38年から41年ごろにかけて盛んに論じられ、実践が展開されるようになっていた⁴⁷。

『教育・国語教育』1939年12月号は、「学級文化の交流」を特集し、全国の生活綴方教師・生活教育教師20名の原稿を掲載している。高畑は「『谷の学級文化』の報告（岡山）」を書いている⁴⁸。高畑が報告した実践は、①学級会、②紙芝居、③図画部・書方部・唱歌部、④学級壁新聞、⑤学級旬報、⑥時局話会である。

①学級会

曜日ごとの班による当番制で、学級生活上の問題についての協議案を案出させ、それを「学級会記録」に記入させる。そして、翌週の月曜の授業前に学級会を開催し、級長が議長となつて全員で協議をする。採決をし、賛成数の多い2題を「実行規約」として教室前面壁の小黒板に記入させ、その週の訓育重点とするというものである。

子どもたちが「相互に直情で訴へ、生活に斬込んでゐるのだから」教師の訓戒以上の効果を持つことになるとしている。子どもたちによる協議がまとまらない場合には、「その問題を生活に即して再吟味」させたり、「その任務や目的の在り所を再認させたりする様に方向づけ」たりという指導をなすとしている。子どもたちの自治的活動による生活教育である。そして、議案や協議結果の実行規約としての記入など、自治的活動の過程に綴方が織り込まれている。この学級会については取り組んで10年目になるとしており、小学校教員になった初期のころからの実践として、磨き上げてきたものであろう。

②紙芝居

子どもが雑誌付録の紙芝居を学校に持ってきて実演したところ好評で、月に2回、班による当番制で、漫画などをもたして自分たちで制作し楽しんでしたが、「もう漫画位では飽きて来た」、「もつと身の入つたものがほしい」ということから、高畑は次のような課題を与えた。

- 1、主題として学級に役立つものを訴え得ることを選ぶこと
- 2、材料は、主題に繋がるものを、みんなの中の生活から見出し
 - イ、会話を書取つて置く
 - ロ、行動を写生して置く
- 3、それを生かした文を作り画をかく。

生活綴方においては、生活に取材した子どもによる童話の創作も指導されていたが、これは絵画表現も加えたその発展形態であるとみなすことが出来る。教育としての紙芝居は、その制作過程を集団的実践と結びつけることで、子どもたちの日常の組織的訓練を促進し、強化していくことがねらいとされていた⁴⁹。高畑の場合には、これに加えて、自分たちの生活から材料を探させ説明文を作らせるなど、生活綴方的なねらいがあったと言えよう。

③図画部・書方部・唱歌部

農村とくに山村の子どもたちは展覧会や音楽会に行つて刺激を受ける経験は皆無であり、「谷の学級は技能科が拙い」という実情にあつたとする。そこで、尋常科3年生以上を希望によつて、図画部、書方部、唱歌部に入らせた。各教科主任が指導を担当し、隔週土曜日の放課後に「自由研究会」として練習させる。図画部と書方部では、2回の練習後に作品を仕上げさせ、展覧会を開催し2点の特選を決め次回の展覧会まで展示しておく。唱歌部については、唱歌会を朗読会と一緒に開催する。それは、谷の子どもたちの共通の言語上の欠点を克服し「コトバの正しさ」を獲得させるためのものとしている。

④学級壁新聞

教室の背面の壁に分厚いボール紙を下げ、記入用の紙を2枚貼る。上の紙には、村のこと、国家のこと、学校の予定や指示を記入し、下の紙には、学級の皆で取り組む活動、課題や、『小学生新聞』に出ている学習問題などを、班による当番制で書いて知らせる。これは、村の各大字に1つ2つの掲示板があり、上からの通知や指示が貼りだされていることから得た発想によるものとしている。ただし、教室においては、上からの通知・指示だけで終わってはならないとし、子どもたち自身によって学級全体の活動を動かしていくものでなければならないとしている。

⑤学級旬報

子どもたちで、原稿募集から編集、謄写、配布まで行う。

⑥時局話会

目まぐるしく推移する国際情勢は子どもたちに多くの疑問を持たせることになる。それに対応するために毎週土曜日の昼食後、子どもによる国際情勢についての報告、『小学生新聞』の関連記事の朗読、教師による説話などを行うものである。

高畑は、以上に述べた「学級文化」によって「農民文化に通じるものを得たい。明い農村、主張の言ひ切れる農民、よく協同し得る村人達——その縮図が『谷の学級』の文化でありたい」としている。農民文化とその縮図としての学級文化を対応させてみると「明い農村」：②紙芝居、③図画部・書方部・唱歌部、「主張の言ひ切れる農民」：①学級会、③唱歌会・朗読会、「よく協同し得る村人」：①学級会、②紙芝居、④学級壁新聞、⑤学級旬報、⑥時局話会ということになるであろう。

Ⅱ-1の冒頭で述べたように、高畑は窮乏する農村とそこにおける自分の生活を切り拓いていく農民を形成していくことを目指していた。その農民の資質として、1935（昭和10）年においては持続性、協同性、批判性の3つを上げ、それらを生活綴方によって形成するための具体的な方法を提起していた⁵⁰。そして、この1939年の段階においては、目指す農村像と農民像を「明い農村」、「よく協同し得る村人」、「主張の言ひ切れる農民」として展開させ、生活綴方のみでなく「学級文化」によっても形成しようとしたということであろう。「学校教育の全身」を通しての生活教育に一歩近づけた形ということであろうか。

また、Ⅰ-2-③の教師の地域社会への関わりの観点で、「農民文化の縮図としての学級文化」というあり方を考えてみると、城戸幡太郎が主張した、小学校教師は、地域社会に直接進出するのではなく、「学校を通じて子供を社会に出すことを考へて教育すればいい」という考え方と共通性を見ることも出来るであろう。高畑は、

1934年の「農村に於ける調べる綴方」において、子どもが研究した農村技能の成果を「児童自治会主催の学芸会」、「部落会」、「村の会」で発表させることや、文集として印刷し部落に配布させることによって、その成果を「郷土化生産化」することを提唱していた⁵¹。これを発展させて、縮図としての学級文化への指導を通じて農民文化の向上を図ること、それが小学校教師としての果たすべき役割であるとしたと思われる⁵²。

おわりに

はじめにで提起した、穏健派の綴方教師が批判を受け入れず何と言おうと生活綴方に固執しようとしたのはなぜかについての答えをまとめてみよう。

第1の理由は、現状においては急迫する生活問題に対処できるのは、綴方をおいてほかにはないということである。この綴方の特質を転換させ、教育課程の全体を生活教育の観点から見直して対処するというのでは、『綴方学校』主催者の百田が言うように「いつ迄経つても解決が付かない」ということになってしまう。

第2の理由は、綴方に生活教育上の独自の意義を認めるといことである。高畑の場合は、戦時下という特殊な状況であるからこそ生活綴方が有効性を発揮することができるという形でそれが示されている。戦争への成人男子の動員は、困窮する家族の問題をより深刻なものとする。子どもたちは自分と家族の生活を見つめ、働くことへの覚悟をゆるぎない堅実なものとしなければならない。しかしながら、戦争は人々を興奮の渦に巻き込み、子どもからも冷静な眼と判断力を奪って深刻な生活問題を克服できなくさせてしまう。高畑は、生活綴方は興奮をおさめ冷静に生活を見つめ考察させる機能を持たせることが出来るし、またその機能を果たさなければならないとしたのである。

ここで、第2の生活綴方の戦時下における機能について、その功罪という点から検討を加えておこう。

綴方によって、興奮にとらわれず冷静に考察して困難に立ち向かう堅実な心構えを形成することができれば、自滅への道をたどる可能性は低くなる。困難に直面している個人にとってはプラスに働くことになる。「功」の機能である。

戦時下においては、戦争遂行という国策のために様々なスローガンが新聞・ラジオ・ポスターを通じて国民に流された。煽情的なスローガンに流されて受け身な態度・心構えで仕事に臨むのではさほど生産性は上がらず、戦争を経済的に十分に支えることにはつながらない。あおられた熱が冷めてしまえば労働意欲は下がってしまう。国民に戦争経済を主体的に支えさせようとするならば、労働への主体的な心構えを持たせなければならない。高

畑には、1938年に次のような綴方の指導案がある。

文例「マント」や終りに三篇の材料だけ挙げて置いたのに比べて、今は実によく考へねばならぬやうに国策が発表されてゐます。けれども、たださうきまつたからさうすると言つた態度で、節約したこと貯金したことをかいてゐては、これも高等科として「恥ずべき」ですよ。さうならねばならぬ生活との繋りをよく考へて観て下さい⁵³。

これは、子どもたちに戦争経済を主体的に支えるような心構えを形成しようとする意図のもとに考えられた指導の言葉だと断定出来るわけではない。現代の眼から見るとそのような役割を果たす可能性を持つものとして考えられるということに過ぎない。しかしながら、その可能性があるとすれば、国策を自分たちの生活の必要性とのつながりにおいて冷静に考察させるという綴方は、状況によっては戦争経済を主体的に支えるような心構えを形成するというマイナスの働き、「罪」の機能を持つことになるということが出来るであろう。

高畑は、Ⅱ-5で述べたように1935年の段階にお

いては農民の身に付けるべき資質の一つとして批判性を上げていた。扇情的なスローガンの渦の中にも、冷静さを維持しつつ自分たちの生活との繋がりから国策を批判性をもって考察することも、個人的には可能であったかもしれない。しかしながら、小学校教師として戦時下にあつてそのような綴方の指導をすることは、おそらく不可能であつたであろう。

1937年10月に「挙国一致、尽忠報国、堅忍持久」をスローガンとする国民精神総動員運動がスタートし、その実践網として町内会・部落会・隣組、貯蓄組合などの整備と国民のそれらへの組織化が1940年頃までに急速に進んだ。これらによって国民は相互監視の網の目にとらえられていった⁵⁴。小学校教師は、地域における総動員運動のリーダーとしても位置付けられることになる。そして、1940年2月には山形県で生活綴方教師が検挙されたことを皮切りに、この後全国で約300人の生活綴方教師が検挙されていく。生活綴方教師の心と行動は国策遂行へと厳しく統制されていくことになった。

注

¹ 佐藤秀夫『教育の文化史1 学校の構造』阿吡社、2004年、53頁。

² 中内敏夫『生活教育論争史の研究』日本標準、1985年、18頁。本稿の生活教育論争に関する記述は、基本的に次の文献を基にした。海老原治善『現代日本教育実践史 下』エムティー出版、1991年、川合章『近代日本教育方法史』青木書店、1985年、戸塚廉「回想『生活学校』」、復刻版『生活学校』第13巻、1983年、日本読書刊行会、戸塚廉『生活学校 別巻 児童の村と生活学校』日本読書刊行会、1983年、中内敏夫『生活教育論争史の研究』日本標準、1985年、中野光「解説『生活学校』」『生活学校』第13巻、久木幸男「生活教育論争」『日本教育論争史録』第2巻、第一法規、1980年、平岡さつき「生活教育論争における〈教育目標・評定尺度〉問題」『児童文化研究所所報』27号、2005年。

³ 久木前掲「生活教育論争」386頁。

⁴ 福田修「高畑稔の『調べる綴り方』について」『山口大学教育学部附属教育実践センター研究紀要』第49号、2020年。

⁵ 戸塚前掲『生活学校 別巻 児童の村と生活学校』294頁。

⁶ 城戸幡太郎「生活学校巡礼」『教育』1937年10月号、48-49頁。

⁷ 留岡清男「酪連と酪農義塾——北海道教育巡礼記——」、同前、60-61頁。

⁸ 戸塚廉「旅の感想」『生活学校』1937年10月号、60-

61頁。

⁹ 戸塚前掲『生活学校 別巻 児童の村と生活学校』278-282頁。

¹⁰ 同前、294頁。

¹¹ 『生活学校』1937年12月号、66頁。

¹² 坂本磯穂「生活教育獲得の拠点」『生活学校』1938年1月号、39頁。

¹³ 同前、41頁。

¹⁴ 高橋は、甘粕の文章を意味が通りやすいように若干改変して引用している。正確には次の通りであるが、意味するところは大体同じである。「これは思ふに、(一)大人の生活ではなく、子供の生活でなければならぬ。

(二)また子供の生活の一部面のことではなく、その物質的精神的生活の全体でなければならぬ。大人の生活は子供の生活の背景となり、それに間接に参与してゐる。それ故大人の生活は子供の生活の一部面を成してゐる。このことを考えれば、綴方の生活性といはれる場合の子供の生活とは、(二)の方だけでよいわけである」甘粕石介「綴方の生活性について」『教育・国語教育』1937年5月号、24頁。

¹⁵ 高橋啓吾「生活指導の正しい軌道へ」『生活学校』1938年1月号、43-45頁。

¹⁶ 山田清人「綴方教育を素直に見直せ——実践理論の方向と批評家の態度の問題——」、同前、61、65頁。

¹⁷ 松本滝朗「綴方の坐標おどこに」、同前、70-72頁。

¹⁸ 留岡清男「教育における目的と手段との混雑について——生活綴方人の批判に答へる——」『生活学校』

1938年2月号、11、12、18頁。

¹⁹ 同前、17頁。

²⁰ 同前、19頁。

²¹ 同前、19-20頁。

²² 「『生活教育』座談会」『教育』1938年5月号、73-74頁。

²³ 同前、76、78頁。

²⁴ 同前、76-80頁。なお、文部省で決まっている「綴方の本質」とは、次の事であると思われる。

小学校令施行規則（1900年8月21日文部省令第14号）
第3条 国語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知
ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ知徳ヲ啓発
スルヲ以テ要旨トス

（中略）

文章ノ綴り方ハ読ミ方又ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事
項児童ノ日常見分セル事項及処世ニ必須ナル事項ヲ記述
セシメ其ノ行文ハ平易ニシテ旨趣明瞭ナランコトヲ要ス

²⁵ 同前、81-83頁。

²⁶ 同前、86頁。

²⁷ 同前、86頁。

²⁸ 佐々木昂「生活・産業・教育——生活教育の問題を考
える——」『生活学校』1938年6月号、11-12頁。

²⁹ 同前、12頁。

³⁰ 久木前掲「生活教育論争」394頁。

³¹ 佐々木前掲「生活・産業・教育——生活教育の問題を
考える——」13-14頁。

³² 高山一郎「生活教育の再出発のために」『生活学校』
1938年8月号、7-12頁。

³³ 波多野完治「高山氏の提案を読みて」、同前、15-17
頁。

³⁴ 中内前掲『生活教育論争史』49頁。

³⁵ 高畑稔「生活教育と綴方教育——事変下にあつて」
『綴方学校』1938年3月号、17頁。

³⁶ ただし、高畑の場合は、生活指導の重視が留岡の警戒
するような「綴方の本来の任務である文表現の能力の訓
練を平凡な任務だとして軽視する傾向」にはつながっ
てはいない（佐々井秀緒『生活綴方生成史』あゆみ出版、
1981年、278、295頁）。むしろ、生活指導上の課題の
達成度と文表現技術の課題の達成度とを対応させて指導
していたと見られる（高畑稔「表現方法に関する階程」
『教育・国語教育』1937年6月号、他。）この問題に

ついては、他稿で論じることとしたい。

³⁷ 高畑前掲「生活教育と綴方教育——事変下にあつて」
17頁。

³⁸ 江口圭一『十五年戦争小史 新版』青木書店、1991年、
146-147頁。

³⁹ 高畑前掲「生活教育と綴方教育——事変下にあつて」
17頁。

⁴⁰ 『綴方学校』1937年12月号、25-28頁。人名は任意の
アルファベットに改めた。以下同様。

⁴¹ 高畑前掲「生活教育と綴方教育——事変下にあつて」
18頁。

⁴² 高畑稔「事変と用具類」『綴り方倶楽部』1938年6月
号、59-61頁。

⁴³ 高畑はそれを「生活理論」「生活的思想」という言葉
で表している。高畑前掲「生活教育と綴方教育——事
変下にあつて」19頁。高畑稔「生活的に材料をとらへ
る」『綴り方倶楽部』1938年9月号、61頁。

⁴⁴ 城戸前掲「生活学校巡礼」48頁。

⁴⁵ 高畑前掲「生活教育と綴方教育——事変下にあつて」
19頁。

⁴⁶ 高畑稔「『働き』と綴方」『教育・国語教育』1936年
10月号、130-132頁。

⁴⁷ 中内前掲『生活教育論争史の研究』113-115頁。

⁴⁸ 高畑稔「『谷の学級文化』の報告〈岡山〉」『教育・
国語教育』1939年12月号、84-86頁。

⁴⁹ 中野前掲「解説『生活学校』」『生活学校』第13巻、
40-41頁。

⁵⁰ 福田前掲「高畑稔の『調べる綴り方』について」78-
79頁。

⁵¹ 高畑稔「農村に於ける調べる綴方」『調べる綴り方の
理論と指導実践工作』東宛書房、1934年、122-123頁。
中島和美「『教育・国語教育』と生活綴方」『教育・国
語教育 解説・索引』大空社、1994年、36頁。

⁵² ただし、高畑が小学校教師は地域社会に直接進出して
青年団等の指導にあたらなくても良いとしていたかどう
かについては、さらに検討することが必要である。

⁵³ 高畑稔「生活的に材料をとらへる」『綴り方倶楽部』
1938年9月号、63頁。

⁵⁴ 須崎慎一『日本ファシズムとその時代』大月書店、
1998年、343-345頁。