

生活綴方運動と到達度評価・目標運動についての一考察

——中内敏夫の教育論を中心に——

川 地 亜 弥 子

Seikatsu-Tsuzurikata (Life Composition) Movement and
the Criterion Referenced Evaluation and Mastery Objectives Movement
—Focusing on the Theory of Education by Toshio Nakauchi—

KAWAJI Ayako

はじめに

「到達度評価・目標運動を，生活綴方運動の六〇年代以後の段階におけるもっとも正系の嫡子とみる」¹⁾。これは，1982年に中内敏夫が，到達度評価・目標論に対する批判²⁾への反論のなかで示した見解である。この一句に，読者は「あっと仰天し」，「その真意を図りかねる」という声と，「日本の文化構造に分け入って，国家にかわる民衆の世界からの広場を創り出そうとする思いが込められているのではないか」[傍点原文]との解釈が示された³⁾。

ここで，読者の「仰天」した理由について，若干の説明を試みたい。到達度評価・目標運動については，天野正輝によって以下のように総括されている⁴⁾。

到達度評価・目標運動は，通信簿の改善や指導要録の評価の改善にとどまらず，基礎学力・学力の保障，そのために「どの子にもわかる授業を創造する」という課題があったのである。その際最も基本的で重要な作業が目標分析・目標設定であった。

到達度評価実践は，〈各教科の学年目標↔各教科の基本的指導事項の到達目標↔各教科の授業過程での達成目標↔学年末の総括評価〉という目標—評価のひとままとまりのサイクルとして示される，狭義の教育過程の次元における教育評価を構造化すること，すなわち「到達度評価システム」を目指したものである。教育行政をも視野に入れたトータルな民主的教育体制を指すものとしては「到達度評価体制」という言葉が用いられた⁵⁾。

つまり，到達度評価実践は，目標分析・目標設定に基づいて，狭義の教育過程において教育評価を構造化し，システムとして成立させることを目指している。

一方，生活綴方については，一般的には以下のように定義されている。

生活者であると同時に、学校における学習者でもある、ひとりひとりの子どもたちが、それぞれの発達段階において、かれをとりまく自然や社会や人間（その内部の思惟・情動をふくむ）や文化の事物にみずから働きかけ、またそれらに働きかけられて、そこでとらえた事実や、自分のなかに生じた考え・感じなどを、事実にもとづきながら、あるいは実感をもととしながら、自分をとおして自分のコトバで、他人によくわかるような、ひとまとまりの文章にまで表現・定着させることを「生活綴方の作品を書く」という。これが「生活綴方の作業」である。……このほかに、教師に指導されながら、自分の作品を自分で「吟味」したり、同じく教師に導かれながら、他人の作品を学級の共同のなかで「鑑賞・批評」することもふくまれる。……[教師は]生活者であると同時に学習者である成長中の世代に対して、……[子どもが行う]「生活綴方の作業」を、子どもたちの自立性をうながしながら実行させ、その作業のあらゆる過程において、ひとりひとりの子どもと学級集団の状況に即しながら、綿密で積極的な指導を加えていくことを「生活綴方のしごと」または「生活綴方の教育」という。

すなわち、生活綴方は、子どもが自らの生活に取材して書いた作品を中心に指導が展開されることから、ノン・プログラムさが最大の特徴の一つとされるのである。その生活綴方運動の「正系の嫡子」が、教育評価システムの構造化をめざす到達度評価・目標運動であるとは、いったいどういうことなのだろうか？その論理を、綴方教師たちの主張や実践に照らし合わせながら明らかにすることが本稿の課題である。その際に中心的な検討の対象となるのは、中内自身が先の疑問にこたえて発表した1980年代の論考である。

ただし、1990年代に入り、中内は生活綴方の規定に重要な変更を加えている⁷。生活綴方は教育のように考えられてきたが、実は「『形成』過程を対象にして組織された人間形成活動」⁸であるというのである。

中内によれば、「教育」と「形成」の違いは、以下のように説明される。まず、「教育(education)」は、「子どもの心身の動態とモノやモノゴトの間に介入者が入り込み、養ったり、習わせたり、教えたりというかたちで両者の間に発生している交通関係を意図をもってより良いあり方にむけてプログラム化するところに現れてくるいわば制作された学習という性格をもつもの」とされる。同時に、介入者の介入の動機は、その構成員個々人の自立の人格上の核の獲得の助成にある⁹。一方、「形成(forming)」とは、人間形成(ひとづくり)の技のひとつであり、「人間のからだや心が、労働、交際、闘病などのさまざまなかたちでモノやモノゴトの世界にむかってゆくなかで無媒介かつ計画性のないまま、そしてかつ自己の意図するところとは独立に、たとえば太り、なにほどこかの学芸を身につけ、あるいは行動を学ぶといった性格のもの」であるとされる。いいかえれば、それは「人づくりを意図してのものではなく、労働や交際など他目的の行為に附随する副産物としての学習と人間形成作用」である。とくに綴方教師たちが注目してきたのは、衣食住のための労働の副産物としての形成であったとされる¹⁰。

つまり、綴方教師たちは、「制作された学習」ではなく、無計画な労働に附随する子どもの心と体の働きに注目した教師たちであったということになる。こうなると、1990年代に入り、いよいよ「正系の嫡子」論は破綻したということになるのだろうか。生活綴方の規定の変更以後、到達度評価・目標運動と生活綴方運動の関係を正面からとりあげた論文は、管見の限り発表されて

いない。本稿では、中内が生活綴方の規定を変更したことによって、到達度評価・目標運動と生活綴方運動の関係をどのように捉え直す必要が出てくるのか、この点についても若干の考察を加えたい。

具体的には、まず、1980年代における中内の所論を通じて、生活綴方運動と到達度評価・目標運動の共通点・相違点を教育評価の観点から分析する。次に、1990年代に入り、中内が生活綴方を形成の世界に根ざした人づくりの技であり、教育ではないとの見解を明らかにしたが、ここでは生活綴方の本質はどのように捉えられているかを明らかにする。最後に、到達度評価・目標運動が生活綴方の正系の嫡子であり得るかどうかにあつて仮説的に提示したい。

一 生活綴方運動と到達度評価・目標運動の関係——1980年代の中内敏夫の所論から

(1) 生活綴方運動と到達度評価・目標運動の共通点

ここでは1980年代の中内の所論をもとに、生活綴方運動と到達度評価・目標運動の共通点について、①教育観、②教師の仕事観、③評価観の転換、④指導過程、⑤評価尺度論の探究という観点から検討する。

①教育観の一致

まず、生活綴方運動と到達度評価・目標運動は、「教育というのは、子どもが持っているいろいろな問題や発達課題を子ども自身が解決していくことを助けてやる仕事である」という教育観で一致しているという。つまり、発達の主体は子どもであり、教育というのはあくまで子どもの発達を助成し保障する立場にたつということである。この点について、1988年に中内が教育学について体系的に論じた著書『教育学第一歩』に依拠しながら、中内の主張をまとめておきたい。

まず「教育」は、「教化」「学習」「形成」とは一線を画する。「教化」とは、「政治的、宗教的、経済的、そしてときにはなんと教育的な各種の社会集団や組織を維持したり改革したりするための人間形成活動」であつて、端的に言えば「社会のための人間形成」である。これに対して「教育」は「むしろこれらの維持され改革されようとする社会集団の内外で熟慮し、表現し、行動する能力を人々の人格の内部につくりだそうとする働き」であつて、「社会を各人それぞれの立場からよりよく生きる力をつけてゆくしごと」である。また、「学習過程への教育者の助成的介入のしごと」が「教育」であつて、これは「学習の練習」ともいふべきものであり、「学習」とは区別される。さらに、「形成」は「ものやものごとにもわかつてゆく行為のなかで間接的に発生する人間形成行為」であつて、これに対して「教育」は「ものやものごとにもわかつている心とからだに直接わかつている行為」である¹¹。

ここから、到達度評価・目標運動は、目標を子どもに押しつけ「子どもの資質の弁別」につかう「教化」とは区別される。到達度評価・目標運動は、教師が教育目標を設定するのだが、あくまで子どもの発達の助成のために子どもや親から目標をあずかっており、評価は「目標の当否・教材の良否などの教育活動」に対して行われるというのが中内の主張である¹²。

また、生活綴方については、この時点では中内は「教育体系」¹³であると述べている。生活綴方はノンプログラムな指導のようだが、その目的は子どもの発達の助成にあり、「学習」「形成」

とは区別されているのである。

②教師の仕事観

次に、「社会や親と教師が対立関係にあるととらえるのではなく、教師の仕事とは、社会・親・子どもの願いを自己一身上の問題として引き受けることだ」¹⁴ということを自覚している点で、教師の仕事観が一致しているという。それゆえに中内は、到達度評価・目標運動が「教師の間に発生した教育運動だったのではなく、まずなによりも、自治体構成員の間に発生した、生活を守り発展させる地域自治体の住民だった」¹⁵ことを重視している。

このように、地域自治体に運動の主体があったからこそ、「それまで子どもの能力や親の意識評定だとされて疑われなかった教育評価のしごとを、逆に、教育条件と教師の教育力の測定と評価のしごとへと一八〇度むきをかえる力をもっていた」¹⁶と中内はいうのである。生活綴方においては、綴方教師が「生活台」とよんだ地域の生き方と教師の教育実践の間の関係がこれにあたるとしている。つまり、両者共に、教師と地域との関係のあり方が、評価観の転換に重要な役割を果たしていたということになる。

③評価観の転換

中内は、雑誌『教育』の読者の疑問に答えた論考を、1982年11月に発表している¹⁷。中内はこの論考で、1960年に明らかにしていた生活綴方の捉え方、すなわち生活綴方は「教科指導と生活指導という二つのかたちですすめられる教師の教育実践を子どもの発達する力へと転化させるとともに、兼ねて後者を前者へと転生させることによって教育実践の再生と改革をはかるしごと」を「作品評価」として行ってきたと位置づける自らの立場を確認した¹⁸。

ここで、中内の1960年の論考にまで立ち戻って、この主張の根拠を確認しておこう。中内は、生活綴方が教育評価の原型であることの根拠として、小砂丘忠義（1897-1937）と国分一太郎（1911-1985）の論考を取りあげている。小砂丘は、「綴方を書いた場合、その綴方には全教育の総量がふくまれて」おり、綴方の批評の結果、子どもが批評されるのではなく、「地理や修身や国語やの全教科が、校長をはじめ各訓導の全教化が、郷土や国家の全感化が、その批評をうくべきである」¹⁹と述べて、それまでの評価観を転倒させた。さらに、国分は、綴方で行われている「教壇的批評」は、「子供等の生活の幾層には心を用ひず、……表現させる事が問題であつて、それを表現するに至るまでの学級全体への生活指導、あるひは表現をどう行動として活かして行くかといった『教育』としてのほんとの部面、更には『作品』を『学級』の中で如何に吟味し、いかに共同生活へ役立てて行くかといふやうな事には、まったく無関心であるやうな、文壇的批評」²⁰とは全く逆であるという主張を行った。これについて中内は「教育の結果を、子どもが学習しえた知識と子どもの生活世界とのかかわりあいにも探りを入れる形で評価する、文字通りの教育の評価の日本における原型を創り出すもの」²¹と位置づけている。綴方教師たちは、国家、文壇の評価基準から、子どもの発達課題と生活台に根ざした評価基準へと転換を試みたのである。

これに基づいて、到達度評価・目標運動は、生活綴方のとりわけ「作品評価」を、科学化・体系化した上で、その「『能力主義』版である相対評価法」とは異なる道を示したものだ、という

主張を中内は行ったのである²⁾。つまり、これまで子どもに対するねぶみとして考えられてきた評価のしごとを、教師の教育実践に対する評価として転換させた点で共通だといっているのである。この転換は、教師と地域の関係に支えられた教師の仕事観によってもたらされている。

④指導過程

このように述べた上で、到達度評価・目標運動と生活綴方の指導過程に共通点を見出している。中内によれば、生活綴方の指導過程は、以下のようにまとめられる。

生活綴方とは、子どもたちに、その生活に取材したひとまとまりの文章を、自分たちの母語で、ありのままに書かせ、かつこれを文集にまとめたものを、みんなのまゝで、読ませ、はなしあわせせる、そして、その結果にもとづいてまた、書かせる、という、かく、よむ、のサイクルを発達段階にあわせてくりかえしてゆくことによって、

- (1) 教師は、子どもたちをより深く知り、
- (2) その知りえたことにもとづいて自己自ら、つまりその教育課程をつくりかえ、
- (3) こうして、子どもたちの表現物を大切に、これをみなで討論することによって、他方では、子どもたちにその「生き方」の目標をつかませる。

この生活綴方のしごとの三つの働きが、到達度評価論の診断的評価、形成的評価、総括的評価の三分肢のひとつひとつに、ぴったりと対応しているというのである。そして、この指導過程における評価は、つねに教師の指導を問い直す回路を持っている点が重要視されている。

以上の検討をもとに、中内の論述について、生活綴方運動と到達度評価・目標運動の指導過程を中心とした対応表を作成した。

表1) 生活綴方運動と到達度評価・目標運動の指導過程を中心とした対応表 (中内1982から川地作成)

生活綴方運動		到達度評価・目標運動
子どもの学習過程	教師の指導過程	教師の指導過程
1. 生活に取材し、ひとまとまりの文章で、ありのままに書く。	1. 子どもたちをより深く知る。	1. 診断的評価
2. (文集にする。)	2. 知り得たことに基づいて教育課程をつくりかえる。	2. 形成的評価
3. 集団で批評する(読む、話す、聞く)。子どもたちの既存の評価基準の表出、練り合わせを行う。	3. 討論させることによって、「生き方」の目標を子どもたちにつかませる。	3. 総括的評価
4. 「生き方」の目標をつかむ。(→この過程を、発達段階にあわせてくりかえす)		

⑤評定尺度論の探究

さらに、到達度評価・目標運動は「評定尺度論こそ教育評価論の核心部分」として研究を重ねてきたが、綴方教師たちも、「子どもたちの作品をどういふものさして評価するかの評定尺度論に深い関心を持って」おり、かれらは「その旗あげの、のっけから、『作品評価の基準』づくり

に熱中し、その基準をめぐって論争を繰り返している」と中内はいう²⁴。

とくに北方教育社においては、「作品研究会」が1931年の夏頃から開催されていたが、ここでの重要なテーマは、作品評価において共通の評価基準を設定できるか否か、できるとすればどのようなものかということであった²⁵。そこでは、①～④に示したようなさまざまな価値観の転倒にもとづいて議論が繰り返され、国分一太郎が「生活具体の中に動きながらも一貫性をもつところの、相対的な尺度原器」を求めて、綴方指導系統案を考案するところまで至った。しかし国分はその案について「『人間をつくる、生活をたたきあげる案』には参った。協力を乞う」²⁶と述べて、自分の系統案が決して成功しているとは考えていない。中内は、国分のこの取り組みについて、「<書くこと>によって全教育を遂行しようとする論法にたつての、その<書くこと>の『新系統案』の作成」であり、「科学と芸術の公理系を全くとりはらってしまった『生活学』の開拓によって初めて可能性をおびてくるものであるとの評価を1970年に行っている²⁶。つまり、既存の科学や芸術の価値の体系に対して、教育的立場からの価値の体系を編み出そうとする試みであると評価している。中内は、国分のこのとりくみが成功したとは考えていないが、『綴方生活』第2次同人宣言の立場の具体化の一つの到達点であると評価しているのである。

以上より、中内においては、①教育とは子どもの発達の助成であるという教育観、②子ども・家庭・地域と対立しているのではなく、その願いを背負っているという教師・学校の仕事観、③評価とは子どものねぶみではなく教師の実践に対する評価であるという評価観の転換、④教師の指導を問い直す回路をもつ指導過程、および⑤①～④の立場に基いた、教育的価値のある、子どもの生きる励ましとなる評定尺度の探究という点で、生活綴方運動と到達度評価・目標運動に共通点を見出していることが明らかになった。

(2) 生活綴方運動と到達度評価・目標運動の相違点

では、相違点は何か。先の論考によれば、生活綴方においては、教材は子どもたちが書いた文集である。先ほどの表1でいえば、子どもの学習過程の1,2は、すなわち教材づくりの過程でもある。また、教材のこのような性格から、「生活経験中心の教育課程」となり、そこでたくわえられる能力は、仮に「生活力」と呼べるものだと言う。一方、到達度評価・目標運動では、教科書は「現実を子どもとはちがったスケールにおいてとらえる能力をもっている大人がとらえたもの」を教材にしたものである。つまり、教師は指導過程に先立って教材づくりを行っている。そのため、先ほどの表1には教材づくりが入ってこない。また、その教材をとおして子どもにつけられている力は「学力」であるという²⁷。

さらに、この教材の性質の違いから、目標を設定するための道筋が違うことが指摘できるだろう。生活綴方においては、到達度評価・目標運動のように、指導過程以前に目標が設定されるのではない。目標はむしろ、指導過程において、教師にも子どもにも見出されてくるという性質を持っている。これは、中内が生活綴方成立の証拠として重視する、雑誌『綴方生活』(1929.10-1937.12)の第二次同人宣言に明瞭に記述されている論点である。第二次同人宣言は、「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、それこそ生活教育の理想であり又方法である」²⁸という。この宣言には、「社会の生きた問題」から直接に「生きて働く原則」を教師がつかむ、

との意味も込められているとも読みとれるが、大人につかまれた原則が即子どもたちがつかむべき原則であるとは彼らは考えていなかったし、そこから指導の目標が直接立てられるとも考えていなかった²⁹。むしろ、子どもたちが生活に取材した綴方の中に見られる子どもの生活現実や悩みをくぐらなければ、「生き方」の目標はつかめないとの立場をとったのである。一方、到達度評価・目標運動では、教師が教育的価値を見出した目標内容は、教師の文化観、歴史観、科学観などに基づいて、子どもや地域や社会の生活の特徴・課題の把握をもとに検討され、設定される。それは、子どもに対する指導過程の前に必ず行われているものであり、診断的評価、形成的評価、総括的評価は、この到達目標との関係で行われるものである。このように、生活綴方運動と到達度評価・目標運動では、目標設定の過程と指導過程の関係が大きく異なるのである。

以上の検討より、生活綴方運動と到達度評価・目標運動の相違点の表を作成した。

表2) 生活綴方運動と到達度評価・目標運動との相違点 (川地作成)

年代	生活綴方運動	到達度評価・目標運動
	1930年代	1960年代以降
教材	教材は文集である。教材づくりの主体は子どもであり、子どもが書き、子どもが編集する。もしくは教師が編集する。教材には子どもの生活経験（形成過程）が含まれる。	教師が教育的価値を見出した目標内容と、子どもの生活および子どもの発達段階との関係から、教師が選び、つくったもの。
目標づくり	書く、読む、討論するという過程を通じて、子どもと教師がそれぞれつかむ（読む、討論する過程は教材解釈の過程でもある）。また「目標の共有化」 ³⁰ の過程と不離一体のものであるが、ここでの目標が分かち伝えることのできるものかどうかは検討を要する。教師集団による「作品研究会」でも、綴方や文集が研究のメディアとなり、これをもとに次の指導目標を把握する。	教師の子ども把握、生活把握、文化観、歴史観、科学観などに基づいて、指導の前に教師が行う。
指導過程と教材づくり・目標づくりの関係	教材づくり、目標づくりと一体。ただし、教師集団による「作品研究会」は指導過程とは別である。	教材づくり、目標づくりと指導過程は別である。教師が選び、またはつくった教材を使用して、「目標の共有化」が行われるのが指導過程である。
子どもの表現	綴方を読むことによって、子どもが生活経験の何に取材し、その中でいかなる悩みや不安をもち、内面をつくりかえているか（形成過程）を知ることができる。子どもの自己評価を促すことができる。	あくまで目標との関係で、子どもが何に注目し、どのように認識をつくり変えているかを知ろうとすることに主眼がおかれる。
獲得される力	生活力	学力

中内は、学力と生活力は別のものではなく、本当は学力の中には生活力も含まれており、生活力の中にも学力の芽のようなものが含まれているという。そして、到達度評価・目標運動が登場した背景には、生活力だけでは生きていくことができなくなるような段階が日本人の生活に訪れ、学力が必要となったこと、さらに学力がふくれあがってきたために、学力を「上手に、生活を人間らしく引き上げていく方向に使って」いこうとして、到達度評価・目標運動が立ち現れてきたというのである。そして、生活力を含んだような学力を身につけさせたいと願うなら、到達度評価・目標運動は、綴方教師がやった方法上の遺産を受け継いで行くべきだということである。

では、綴方教師の方法上の遺産とは、具体的に何を指しているのだろうか。これについて、相

違点の対応表をもとに生活綴方から到達度評価・目標運動に資することのできる点を考察すると、以下の三点が挙げられる。①子どもが生活経験にいか取材し、自らの内面をつくりかえているかという子どもの形成過程に着目し、それをもとにして目標づくり、教材づくりを行うこと、②子どもに表現することを要求して、子どもの自己評価を促すこと、③子ども集団によって教材づくり・目標づくりを行い、彼らの「本当な自治生活の樹立」をはかること、である。

一方、中内の生活綴方の規定によれば、生活綴方には、これまでに社会が蓄積してきた科学的・文化的・歴史的遺産を子どもたちに分かち伝えていくという点では制限を持っている。ここはむしろ、生活綴方が到達度評価・目標運動から積極的に学ぶべき点であろう。また、この点は、中内が1990年代になって生活綴方規定を変更した大きな理由の一つであると考えられる。

二 生活綴方の規定変更後の生活綴方と到達度評価・目標運動の関係

(1) 生活綴方はなぜ「教育」ではないのか

先述したように、中内は、生活綴方は「教育」ではないとする以下の主張を1994年に行った。ここでは、中内が何をもちてこのような判断を下したのか、また、この主張に基づいても、到達度評価・目標運動は生活綴方運動の正系の嫡子といえるかという点について考察を加えていきたい。まず最初に、生活綴方が「教育」ではないと主張した中内の論考を引用する。

[生活綴方は、]同時代の日本に広くみられた労働児童（綴方教師のいう「小労働者、小百姓」）たちの児童労働がかれらの心身に刻み込む人間形成力を、自身の労働の事実取材する母語での文章表現指導を通してかれらの自立の能力の獲得過程へと転化させてゆこうとしたものであった。……[生活綴方運動は]厳密には「教育」運動のひとつというふうにもみるべきものではなく、このカテゴリーの外側に「はみでた」³¹ところに「形成」過程を対象にして組織された人間形成活動とみるべきものということになってくるだろう。これを「教育制度」である小学校の教室空間に組織したために「教育」運動であるかのようにみえたのだが、じつは、一九三〇、四〇年代日本社会が内包していた子どもの「形成」過程を学校の教室を舞台に選んで教育的に組織しようとしたものであり、そうすることによって、当時の小学校の非教育状況を正常化し、さらには、そこを、歴史的カテゴリーとしての「教育」の場以上のものにしようとしたのだとみるのが論理的整合性をもつということになるだろう（傍点筆者）³²。

ここで注目すべき点は、労働の形成力を自立の能力の獲得過程へと転化させるための文章表現指導も「教育」ではないとされている点である。中内の「教育」規定を再掲すれば、「子どもの心身の動態とモノやモノゴトの間に介入者が入り込み、養ったり、習わせたり、教えたりというかたちで両者の間に発生している交通関係を意図をもってより良いあり方にむけてプログラム化」したものではないということになる。しかし、生活綴方は、形成の世界に根ざしてはいるが、それを学校において「教育的に組織」することまでもが「教育」ではない、というのはどういうことだろうか？

(2) 教職を捨て地域に入った教師たち——佐々木昂の場合

上述の疑問に対する回答としては、綴方教師たちは「子どもの『生活』全体にとりくむ＜形成＞過程の組織者」³³であったが、ここから教職を去り、地域における指導に行き着いたため、これを「教育」とは呼べないとする論法が考えられる。これについては、綴方教師が教育の世界を「はみだす」原因となった綴方教師の「リアリズム」について検討することが必要となろう。さらに、その「リアリズム」を追究した結果、教師の職を捨て地域に入っていったとされる佐々木昂についての中内の評価を検討することが必要になるだろう。

中内によれば、生活綴方が「リアリズム」とよんできたものには二つの意味がある。一つは、「人づくりの本質としてリアリズム」である。これは、「社会『生活』による子どもの人格＜形成＞過程がまずあり、その人格内部での同化と調整作用の助成としてのみ人づくり実践はなりたちうる」ものだという綴方教師の認識である³⁴。もう一つのリアリズムは、「研究方法のリアリズム」である。これは、人づくりの実践の本質が第一の「リアリズム」であるならば、その研究方法も、先験主義ではなく「リアリズム」でなければならないというものである。この「研究方法のリアリズム」として北方教育社同人に組織されたのが「作品研究会」である。

佐々木昂は、この作品研究会について、「この会は間もなく作品の処理といふことは結局するところ生活処理にならざるを得ない事実と直面した。……しかし、子供の生活処理といふことは私ども同人だけ或は教育者だけの力では出来ないことが往々にしてあることだった。北方教育運動が自然教育界以外の分野にも協力をもとめて行かざるを得なかった端緒はすでにこの時に開かれていたのである」³⁵と述べた。中内は、佐々木がこれをつきつめた結果、既成「教育界」の枠組みを「『はみだし』てしまい、一見すると教育の『本質』でないようなところに、生活綴方の根本がある」³⁶と考えるようになり、1939年末には、教職を去り秋田職業紹介所少年係主任になったというのである。このことを総括して、中内は、綴方教師は「研究方法としてのリアリズム」のはてに「教育」のカテゴリーをはみ出て「形成」の世界に出てきてしまったと述べる³⁷。ただし、中内によってそれは「綴方教師解消をみずから実践したのではなく」、「しごとの領域が移動した」のだと位置づけられるのである³⁸。

(3) 「尺度原器」の探究から表現技術指導への限定へ——国分一太郎の場合

中内が生活綴方は「教育」ではないとしたことから、もう一つの疑問が浮かび上がる。それは、本稿の1.で述べたような、生活に生きて働く「尺度原器」として表現指導系統表を作成するという国分の試みは、そもそも理論的にも無理のあったものという評価になるのだろうか？ そうではない。中内は、1990年代以降も、国分の指導系統案を戦前生活綴方の可能性を模索した一つの頂点であると評価している³⁹。その上で、歴史的な制約があって、生活綴方は新たな尺度原器の確立に失敗しており、教育とはなり得ず、「綴方教師解消論」へと転成しているという評価を下している。具体的に述べると、国分は1939年になると、「綴方教育を文章表現技術の指導とする」⁴⁰としている。中内は、これについて、綴方が「生活指導のための表現技術指導の過程で中軸的役割を担うものであるという従前の立場を、系統案作成のためにさらに純化しようというのではなく、逆に、表現のための生活指導の『教科』、つまり国語科綴方にもどす」ものであるという。

その上で、中内の1990年代の生活綴方の規定（註7参照）を見直せば、生活綴方が将来的にこの尺度原器の系統化に成功したときには、それは学校を「歴史的カテゴリーとしての『教育』の場以上のものにする」と考えていることが看取できる。

（4）1990年代以降の中内の生活綴方の位置づけの特徴

佐々木と国分の道筋の分かれ目について理論的な観点から考察すると、佐々木は子どもたち一人一人の悩みや不安や疑問について共に考え、解決することを正面に据えたために、教育の世界から「はみ出し」と考えられる。一方、国分も、本稿1.(1)③⑤でみてきたように、子どもたちの個々の形成の世界に根ざすことを重視していた。中内は「教壇的批評」について、1990年代以降も、「授業は子どもの発達課題の表現である子どもたちの生活のあえぎや不安や疑問に手をのばさないかぎり、『身についた知識』を育てえないという事実の確認」から出ているものであり、「教育的な技はそういう現実のあえぎ、つまり子どもの発達課題に応えるものとして、子どもの世界にはいりこんでこなければならぬという、人づくりのあり方についてのある考え方の成熟のひとつのかたち」であると評価している。その指導のための道筋として指導系統案を描こうとした国分は、その普遍性への志向と子どもの認識と表現のリアリズムを育てることが子どもの形成の世界を確かなものにするとの確信によって⁴⁾、歴史的・社会的制約の中で、綴方は表現技術指導であるべきであるという主張に一転したのではないか。

道筋は違えど両者共に、個々の子どもに即したいわば一人一人の子ども固有の悩みに対して応えうる、新しい指導の体系を模索していたといえよう。そして、これは生活綴方において「生活学」と呼ばれるような新しい学問を切り拓くといったときに、大人が直接に生活を分析し導くのみでは成立しないことを意味している。必ず子どもの個々の問題を通して、また、それが子どもたちに共有されていく過程を通して、つくられていくものであること、その過程によってさらに子どもたちの個々の問題を深く捉えることを可能にするものであること、さらにこのプロセスによっていっそう洗練されていく学問であること、といった条件を満たさなければ、生活綴方における「生活学」とはよべないであろう。そして、このような体系ができたならば、それは確かに「教育」以上のものになりうるかもしれない。

おわりに ——到達度評価・目標運動は生活綴方運動の正系の嫡子たりうるか——

このように検討を加えてくると、生活綴方が生活綴方たるゆえんは、綴方を通して一人一人の悩みや不安や疑問を知ることと、それを基盤として指導を展開することであり、そこから目標設定することであるといえよう。一方、到達度評価・目標運動では、1. の検討で見たように、目標の設定は、教育的価値のある科学や文化の体系から教師が行うものであって、このときに指導する子どもたちの個々の悩みや不安は必ずしも考慮に入れる必要はない。実際には、子どもたちの形成の世界を無視して教育は行えないが、目標は子どもたちの形成の世界を無視して設定することもできるのである。

この観点からすれば、到達度評価・目標運動における総括的評価と、生活綴方における討論が、それぞれ子どもたちに目標を示して励ましを与える点で共通しているという論法も、そのときに

指し示すものが、子どもからあずかっているという位置づけとはいえ、教師の設定した到達目標なのか、それとも子どもの個人的な悩みなどの議論の結果示されたものなのかでは、そのはたつきが異なっていると考えるのは当然ではないだろうか。そして、この点が明確に位置付いたのが1990年代に入ってからの中内の規定であるならば、やはり「正系の嫡子」論はやや無理があったのではないかと考える。これについては、1980年代の議論を丁寧に説き起こしながらさらに検討を加えていくことが必要であろう。

このように指摘した上で、中内が1980年代に到達度評価・目標運動を生活綴方運動の「正系の嫡子」と呼んだことの積極的意義について述べれば、個々の子どもたちの悩みや不安や疑問に根ざした形成的評価の蓄積から、現在ある科学や文化の体系を見直し、新たな指導の体系を生み出すことの重要性を指摘し、到達度評価・目標運動を新たな段階へと進めようとした点にあるのではないだろうか。この点について明らかにするには、到達度評価・目標運動についてのさらなる分析が必要だろう。

また、今回の分析では、中内の主張に限定し、そこでの生活綴方規定に依拠しつつ考察を進めたが、生活綴方の規定について他の研究者との比較を行いながらその妥当性を検討していくことも重要な課題である²⁾。他日を期したい。

註

- 1 中内敏夫「『学力』論争の回顧と展望——生活綴方・到達度評価・公害学習——」『教育』第408号、1982年2月、35頁。
- 2 ①目標づくりが検定教科書や社会的風潮から引き出されており、そうなる子どもを選別するだけしかできない運動である、②教師に対しては教育の自由の抑圧である、③子どもの学習活動が画一化され、ゆたかな人格の形成に結びつかない、という批判。
- 3 久富善之「『教育』読者の会だより」『教育』1982年7月、129頁。しかし、中内が主張を行った半年余り後に、河原尚武が「生活現実に立つ教育実践」が「わかること、できること」に接近する上でのリアルな方法論を探究する上で、到達度評価・目標運動の実践に示唆を得るところが大きいとする主張を行っている（河原尚武「『わかること』の道程を求めて」『生活教育』第406号、1982年9月、78-79頁参照）。生活綴方と到達度評価・目標運動についての中内の捉え方が一定の支持を得ていたのではないかと考えられる。
- 4 このまとめは、淀川雅也によって「[到達度評価実践の最初の支持者である]京都における実践の事実過程そのものなかに根拠をもつもの」（淀川雅也「教育評価の立場と教育制度の理論——『京都自治体の教育評価計画』再考——」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編著『教育学年報4 個性という幻想』世織書房、1995年、415頁）と評価されている。
- 5 天野正輝『教育評価史研究』東信堂、1993年、第五章参照。
- 6 国分一太郎・滑川道夫「生活綴方の本質」日本作文の会編『講座・生活綴方 第一巻 生活綴方概論』百合出版、1962年、16頁。
- 7 中内の生活綴方規定について、変更点が分かるように記載してみよう。まず、『中内敏夫著作集V 綴方教師の誕生』（藤原書店、2000年、8頁）と『生活綴方成立史研究』（明治図書、1970年、13頁）のそれぞれの生活綴方規定の部分と比較する。2000年の規定を以下「新規定」とし、1970年の規定は「旧規定」とする。「新規定」で付け加わったところは、下線付きで記述し、削除されたところは[斜体]で表した。すなわち、[斜体]をとばして読めば、「新規定」となる。下線付きの部分をとばし、[斜体]内の記述を読んでいけば「旧規定」となる。「[生活綴方または生活綴方のしごととは]形成(forming)過程を生きる子どもや青年にその過程に取材したひとまとまりの文章、詩など（以下文章と記す）[日本語の文章]を一定の体系に即し手順をふんで書かせ、さらには

こうして書かせた文字作品をかれらによませ討論させること、およびこれらのしごとに派生して生じる諸種の〔教育的〕営為の遂行をもって、正字法 (orthography)、書法 (calligraphy)、修辞法 (rhetoric) の教授〔教育〕だけでなく、知育と徳育などすべてを含んだ人為による人間発達〔全体としての教育実践〕の成立と判断する教師の側の意図的なしごとの歴史的に特殊な形態をいう。〔生活〕と呼称されてきた取材のフィールドは、厳密には狭義の〈形成〉過程をこえて、共同体や家族のおこなう人づくり、学校生活などにまで及ぶが、いずれの場合とも、その方法上の特徴は〔したがって、生活綴方の教育方法としての特徴は〕、子どもにひとまとまりの〔日本語の〕文や文章を書かせる過程をとりたてて指導過程〔教育方法〕のうえに重視すること〔立場〕の歴史的に特殊なあり方にある〔求められるということになる〕。その指導の目的と原理、採用する書きことばの性質が、その歴史的な性格を決める。〕

- 8 中内敏夫『『児童労働』の時代——〈形成〉の社会史序説——』中内敏夫・加藤哲郎他『企業社会と偏差値』藤原書店、1994年、pp.109-110。
- 9 上野浩道・木村元・久富善之・田中耕治編集代表『中内敏夫著作集 I 「教室」をひらく——新・教育原論』藤原書店、1998年、15頁。
- 10 ここで注意すべきことは、子どもの生活史は子どもの「形成」史と必ずしも一致しないということである。「子ども史ないしは子どもの生活史の名のもとに語られてきたことは、子育ての習俗、遊び道具、労働の形態、子捨て・子売りの消長、就学など、その生活条件、その日常次元での経験というかたちをとった事件史である。その条件と事件だけでなく、これが子どもの心身にどうきざまれかつ表現されてきたかのその経験のなかでの主体の成長・発達史を照らし出さなければ、形成史にはならない」(『『児童労働』の時代』前掲書、110頁。『中内敏夫著作集Ⅲ』藤原書店、1999年に「第3章 子ども時代の生きられた百年」として所収)。
- 11 中内敏夫『教育学第一歩』岩波書店、1988年、22-24頁。
- 12 同上書、55頁。
- 13 同上書、223頁。
- 14 中内敏夫『指導過程と学習形態の理論』明治図書、1985年、33頁(初出は「生活綴方と到達度評価」『到達度評価研究会報』第4号、1983年12月)。この指摘から考えると、1920年代末に行われたアナ・ボル論争をくぐって以降の綴方教師の実践が生活綴方であるということになる。この点で、大正期における小砂丘忠義の実践を生活綴方と規定することができるかどうかは検討の余地がある。小砂丘の回想「思ひ出すまゝ」(『綴方生活』1931年7月)参照。
- 15 中内敏夫「課程行政における協力〔参加と管理〕の論理」『指導過程と学習形態の理論』169頁。(「補論 ひとつの教員養成論」として、『中内敏夫著作集 I』)に所収。初出は『『学力』論争の回顧と展望』『教育』1982年2月号。
- 16 同上書、169頁。
- 17 中内敏夫「進路指導・生活綴方・到達度評価」『教育』1982年11月。『指導過程と学習形態の理論』所収。
- 18 中内敏夫『指導過程と学習形態の理論』68頁。
- 19 小砂丘忠義「全教育合力の上に立つ綴方」『綴方生活』1932年12月。
- 20 国分一太郎「文壇の批評と教壇の批評」『教育・国語教育』1936年10月(『国分一太郎文集5 生活綴方とともに I』)新評論、1984年所収)。
- 21 『中内敏夫著作集 I』162頁。初出は「教育評価」『岩波講座 現代教育学』第2巻、岩波書店、1960年。
- 22 同上書、68頁。
- 23 中内敏夫『指導過程と学習形態の理論』67頁。
- 24 詳しくは、川地亞弥子「北方教育社における綴方評価論の形成過程——北方教育社設立から1934年大凶作以前を中心に——」『教育目標・評価学会紀要』第11号、2001年参照。
- 25 国分一太郎「私の描く綴方指導系統案」『作文と教育』1959年2月。初出は『国語教育研究』1935年4月。『国分一太郎文集5 生活綴方とともに I』)新評論、1984年所収。
- 26 中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書、1970年、739-740頁。

- 27 中内敏夫『指導過程と学習形態の理論』69頁。
- 28 「宣言」『綴方生活』1930年10月。
- 29 たとえば、プロレタリア綴方に対する北方教育社同人の態度などに明確にあらわれている。
- 30 田中耕治『学力評価論入門』（京都法政出版、1996年、pp.70-75）を参考にした。
- 31 佐々木昂・城戸幡太郎他『『生活教育』座談会』『教育』1938年5月。
- 32 中内敏夫『『児童労働』の時代』前掲書、109-110頁。
- 33 『中内敏夫著作集Ⅵ 学校改造論争の深層』藤原書店、1999年、192-194頁。
- 34 『中内敏夫著作集Ⅵ』191頁。
- 35 佐々木昂「秋田の北方教育運動」『教育』1939年10月。
- 36 佐々木昂・城戸幡太郎他『『生活教育』座談会』前掲書。
- 37 『中内敏夫著作集Ⅵ』192-194頁。
- 38 『中内敏夫著作集Ⅴ』227頁。
- 39 『中内敏夫著作集Ⅴ』217-228頁。
- 40 国分一太郎「綴方教師から文化技術者へ」『綴方学校』1939年1月。
- 41 国分は、生活綴方の二つのリアリズムを、子どもに「現実即する」「現実から学ぶ」「事実にもとづいて思想感情の形成をさせる」というリアリズムと、「一人一人の子どもの意識や精神の発達のため、いまのいまの度合いに即して、無理な飛躍のない、おしつけではない、適切なはたらきかけをする」というリアリズムとであると捉えている（「わたくしのそえがき」『国分一太郎文集6 生活綴方とともにⅡ』1983年7月、p.356）。これは中内の二つのリアリズムを前提として位置づけるものとも言えるが、認識と表現のリアリズムは多くの綴方教師たちが文章表現技術指導としてこだわった点であり、教師の指導のリアリズムを支えるものでもあったという事実を考えると、中内はこれをもっと明瞭に位置づけるべきではないかと考える。
- 42 たとえば、太郎良信「生活綴方教育史研究における『生活綴方』規定の検討——中内敏夫『生活綴方成立史研究』の批判的検討」『教育学研究集録』第七集、1983年10月（太郎良信『生活綴方教育史の研究——課題と方法——』教育史料出版会、1990年所収）。

（博士後期課程2回生、教育方法学講座）