

戦前生活綴方における教育評価論研究の方向性

—綴方批評と「生活台」分析を結ぶ観点から—

川 地 亜 弥 子

1 はじめに

総合的な学習の時間の導入や、「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」を全面的に採用した指導要録（2002年度実施）により、教育現場ではこれまでの評価法の見直しを迫られることとなった。混乱や戸惑いの声が挙がる一方で、現場の教師たちによる評価規準・基準づくりの成果や、ポートフォリオ評価法などの新たな評価方法の理論的・実践的検討が報告されはじめている¹⁾。これらの報告に共通するのは、子どもたちに確かな学力を保障すると同時に、これまでの教育目標や評価基準を問い直すこと、また、その問い直しのプロセスで子どもたちの学びをリアルに把握することが重要な役割を果たす点にある。

このような教育評価改革の源流として、戦前の生活綴方を位置づけることができる。戦前の生活綴方は、全人评价の立場をとりながら、子どもの認識と行動を統制するのではなく、逆に制度化した知識の枠組みから自由な行動の主体を育てようとした人づくりの運動である。その核として、子どもや青年に、彼らの形成過程に取材した綴方や詩を書かせ、さらにその作品について集団で討議させることを重視し、その中で子どもたちの不安や疑問を共有し、そのことによって公教育制度や既存の評価体系を問い直し、新たな評価の系統を模索した。このような生活綴方の位置づけは、中内敏夫によって提起され、一定の支持を得ている²⁾。

しかし、綴方教育について、「能動的に、自発的に『書いた』つもりであっても、『書かされていた』と言わざるをえない」ことがあるのではないかという「文章を書くことの自発性や内発性への疑義」も提出されている³⁾。もとより、この批判が想定する生活綴方には、芦田恵之助による綴方指導や、戦時下の国内外の綴方指導など、前者には生活綴方と見なされない範囲のものが含まれており、このことが、これらの見解の差を生んでいる。そのような差があることを認めた上でなお、この批判は、子どもの形成過程に取材させ、書かせることで、既存の価値体系を問い直していくことが可能かどうか、逆に教師や社会の求めるものに子どもたちを従わせてしまうのではないかという本質的な問いを含んでいる。やや大胆にまとめれば、戦前生活綴方が教育評価の源流なのか、それとも子どもの能動性に基づく教化の源流なのかという問題に結びつく。戦前生活綴方の教育評価論の再検討を要求しているといえよう。

しかしながら、戦前生活綴方の教育評価論を全面的に再検討することは、筆者の力量をはるかに越えるものであり、紙幅の都合上も難しい。よって本稿では、戦前生活綴方を日本における教育評価の源流として初めて位置づけた中内敏夫の所論の検討を出発点として、戦前生活綴方の教育評価論について、分析枠組みと研究の方向性を導出することを目的としたい。まず、1) 中内

における到達度評価と生活綴方の関係についての新説について検討し、民衆の立場からの目標の問い直しに注目する。次に、2) 生活綴方における目標抽出の論理について、生活綴方研究者志摩陽伍の見解と中内の説の比較を通して、その相違点を明らかにする。その上で、3) 綴方教師たちが、教育政策や民衆の要求と子どもの要求の間で行った指導の実際や、その目標の内実に着目した先行研究を取りあげる。これらの検討をもとに、4) 戦前生活綴方の教育評価論について、生活綴方に固有の評価である綴方批評と、綴方指導の目標を生み出す「生活台」分析という二つの視点から、分析枠組みを仮説的に示し、今後の戦前生活綴方における教育評価論研究の方向性を見出す。

2. 生活綴方と到達度評価——到達度評価の二つの立場——

中内は、戦前の生活綴方を「評価もまた教育でなければならない」という近代的な評価の概念を成立させ、教化のための値踏みから、教育のための評価へと評価観を転倒させた運動であると述べた⁴。中内はその後、到達度評価・目標運動を生活綴方の「正系の嫡子」として位置づけ、生活綴方が近代的な教育評価の源流であったことを明快に主張した（以下、「正系の嫡子」論とする）。この「正系の嫡子」論についてはすでに検討が試みられているが、その後、2003年2月発表のインタビュー記録の中で、中内は次のような変更を加えている。

これによれば、到達度評価の理論の最初の原型は、1930年代～40年代に行われた「生活教育論争」にある。この論争の中で、戦前教科研のリーダーである城戸幡太郎（1893-1985）、留岡清男（1898-1977）たちが提唱した「国民教養の最低必要量」論は、「到達目標論を評価論ぬきにつけてきた」。それに対して、綴方教師たちは「はっきりした到達目標論の自覚なしに、自己の教育を評価する評価論」を持っていた。しかし、目標論と評価論は「不離一体」かつ「可逆的な関係」にあるため、その両者の相克の中から、新たな目標・評価論が生まれてきた、と⁶。

この主張を素直に読めば、到達度評価・目標運動の原型は生活教育論争ということになる。それにも関わらず、中内は、「目標論と評価論は不離一体で、しかも可逆的な関係にある」ため、「到達度評価は、生活綴方運動の現代における正当な継承者」だと言えるのだ、と主張する⁷。そうすると、中内は、綴方教師たちが構築を失敗した「生活学」⁸——これは、目標の土台となる民衆の側からの新しい学問だとされる——の建設を、到達度評価・目標運動に期していると考えべきなのだろう。また、「生活学」の構築に成功すれば、歴史的カテゴリーとしての「教育」以上のものとなると述べている⁹。しかも中内は、自生的な教育運動をきわめて重視しており、到達度評価・目標運動を本質的に住民運動の一つとして捉えている¹⁰。中内は、到達度評価・目標運動と生活綴方運動において、民衆の立場から、既成の学問的枠組みや価値観とその値踏みのあり方を問い直すことに共通性の主眼をおいたといえよう。

興味深いことに、到達度評価・目標運動のもう一人の理論的支柱であった稲葉宏雄は、中内が重視するこの自生性にはほとんど強調点をおいていない。稲葉は、到達度評価の理論と実践は、「総ての子どもに対する基本的学力と発展的学力の保障」¹¹であると断言し、この点では中内も一致している。しかし、稲葉は「ものごとを知らない子どもには、ものごとの真の意味を教えなければならない」¹²との立場をとり、到達度評価は学校教育における教育的責任において、主知主

義を貫く中で果たされる、という。さらに、ブルナー（Bruner, J.S.）の「ある知識分野の基礎構造を反映させるようにして教育課程を編成すること」¹¹というカリキュラム編成の基本原理を前提として、「総ての子どもに知識の基礎的概念と探究への態度を含む認知的能力と、さらなる学習を動機づける情意的性向を形成することが、学力形成の基本となる」、「まさにそうした学力こそが教養の主体としての人格を全体育成する原動力となる」¹²と言う。稲葉の主張には、学校教育における知育の責任の重視、また科学の成果に対する信頼が貫かれている。それゆえ中内に対して、「『脱学校論的発想』と学校教育そのものへの信頼と希望、信念と期待とに確固とした根拠をもつ『到達度評価の理論と実践』は、本来的に両立することはありえない」¹³との強烈な批判を浴びせることになるのである。

この2つの到達度評価の理論について、淀川雅也は以下のように論じている。「『京都自治体の教育評価計画』[京都における到達度評価]は、教育と社会の関係調整の課題に対する本格的な理論的探究を歴史的に提起するものとなっている。しかしながら、京都の実践を直接的に主導した理論[稲葉宏雄が理論的支柱となった到達度評価の理論]では、その点に関する教育理論としての自覚的な論及を見出すことができない」¹⁴。また、「京都自治体の教育評価計画」そのものも、到達目標論が「国民の基礎教養像を探究する下からの方法と考えられるようになった」（傍点引用者）¹⁵と中内によって位置づけられたことの意味を十分に吟味してこなかった¹⁶。やや踏み込んで言えば、国民の基礎教養、という点には焦点が当てられたが、個人と社会の関係調整の課題を視野に入れたものではなかった。これに対して、中内の提唱した「教育評価カテゴリーを支柱とする教育理論」は、「新しい世代の権利論を媒介としながら、……『教育評価』を、従来の子どもの能力の教師による値踏みと弁別の作業から、教師の教育活動およびそれを支える教育・学習システムそのものに対する公開的な測定と改善のしごとへと意味転換させた」¹⁷というのである。淀川も指摘するように、この二つの到達度評価の理論は、国民の基礎教養そのものを問い直す回路を「下から」持つかどうかという点で大きな相違があった。中内はこの「下から」の回路を重視し、「正系の嫡子」論を再論したと言える。

3. 生活綴方研究における「生活台」分析の位置づけの相違

(1) 「題材論」か「取材論」か

一方、生活綴方研究の側では、「下から」問い直すと言う点では一致しながらも、とくに指導の系統性をめぐって批判が寄せられることとなる。佐藤広和は、「『生活臺』（＝北方性）[括弧内原文]とは教育が目標とする人間像をそこから抽出すると言う点で教育目標概念であった」と端的に指摘したが²⁰、まさに、この「生活台」から誰がどのように目標を抽出するのかをめぐって、志摩陽伍から批判がよせられた。

志摩陽伍は、北方性教育運動の歴史的意義について、以下のように述べる。第一に、「『教育における地域』についての科学的主体的把握の問題である。……子ども、教師、親が、そこで成長し格闘している『生活台』を日本資本主義分析の社会科学的成果に学んでとらえ、人民の側から政治と教育を復権する地域認識の方法を課題として提起したことである」。第二に「地域に生きる青少年の実生活上の意欲と要求を掘り下げて、それを主体的表現にまで高める教育的指導の過

程を克明に究明し、教育における認識の問題に着眼して、いかに『生活的知性』を育てるかという問題にとりくんだことである²¹。志摩が、三年後にこの点を再掲し、「通常言われる第二点の前に、生活綴方教育運動における地域認識の問題を、あえて第一点としてかかげる」ことにしたのは、次のような理由による。「共同体機構が生活防衛の城塞であり、生活創造の地域主体として再生するためには、そのかつての郷村共同体を分解せしめた日本資本主義の発展とその矛盾に即して政治、経済、文化、教育の論理、いいかえれば『生活の中に生き働いている原則』を、人民の側に復権してとらえねばならない。このような志向をこめた、地域認識の課題が、『生活台』に立つ教師と子どもたちの生き方の探究という主体的契機を軸に『指導理論』[北日本国語教育連盟「北方性とその指導理論」『綴方生活』1935年7月]の構成においてとらえられていることを重視した」²²。このように見てくると、「生活台」の分析に基づき、民衆の側から教育を問い直すようとしている点では、中内と志摩は一致している。

しかし、大きく異なるのは、学問的成果に基づいて教師が「生活台」の分析を行うことで、生活綴方の指導を行いうるかどうかという点である。この二人の立場の相違は、生活綴方における「題材論」を肯定するか否かに、端的にあらわれている。志摩は、とくに村山俊太郎(1905-1948)の「題材そのものの組織的系統と拡充」,「題材重視の綴方は、すなわち現実生活認識のプロセス」,「綴方の題材的对象としてより学問的な立場において自然や社会の現実にも目を向ける指導をしなければならない」²³という主張に注目し、綴方指導における「題材論」を重視する。一方中内は、「実体概念によるその〔「生活台」の〕定義は、生活綴方にとってはかえって有害である」²⁴とさえ述べて、綴方教師の「生活台」への参加の方法としては、「題材論ではなく取材論」(傍点原文)²⁵だと強調するのである。

ただし、志摩も「生活台」を定義することは困難であるという点では一致している²⁶。そこから、社会科学成果に基づいて教師自身が「生活台」をとらえ、指導以前に分析・系統化し、「題材論」をうち立てようとする点を重視するのか、それとも、子ども一人ひとりの「生活現実」に根ざし、子どもと共に明らかにしなければ、はっきりととらえることが難しく、それ自身が探求の対象となっているという事実を重視するのかという点で、両者の主張は異なっている²⁷。

(2)「生活台」分析の困難さ——「生活現実」を通して「生活台」を知ることの意義

志摩の「生活」概念について、もう少し検討を加えていくこととしよう。志摩は、綴方教師たちのいう「生活」概念と、ハーバーマス(Habermas, J.)の「生活世界」の概念とを比較・検討し、文化、社会、人格というキー概念の共通性を指摘する。その上で志摩は、生活綴方との比較においては、「生活世界」と「生活現実」を区別することが重要である、と述べる。志摩によれば、「生活世界」は、「その世界の主人公＝参加者にとって、あらかじめ理解されてはいるけれども、当面とりたてて意識されていない生活の全文脈として行為の状況を支えている背景ないし土台としてあるもの」であり、「生活現実」とは、「生活世界」の中で「話し手[書き手も含む;引用者注]が当面直面している生活事実」である。

もちろん「生活世界」は「成員たちにとっては、その背後に遡ることができない脈絡、また原理的に汲み尽くすことのできない脈絡」²⁸を成しているという。しかし、志摩は、「了解」を「言語能力と行為能力をそなえた主体の間で一致が達せられる過程」²⁹とし、「生活世界は、参加者の

視座のもとで、了解過程の地平を形成する脈絡^{フロンテキスト}として現れる」³⁰というハーバーマスの主張に注目する。ここから、志摩は「生活世界」とは、子どもたち同士の「生活現実」の出会いの中での共通の地盤をなすものだと認識していることが看取できる。

さらに志摩は、佐々木昂（本名太一郎、1906-1944）の「『生活とは何か』と思惟していく、生きつつある姿こそ、そのはたらきこそ『生活』じゃないか」³¹という「生活」規定を引用し、これこそが「生活現実」が参加者の既得の知識・認識に基づいて、その取材の角度や課題意識にふさわしい仕方では探究されるということであると述べている。以上の志摩の「生活世界」「生活現実」のとらえ方から、やや大胆に概念整理を試みると、「生活台」は、この「生活現実」の探究の中で、「生活世界」の中から見出されていくものであり、この働き全体は「生活」と捉えられるということになる。そして、先ほどの検討からは、教師がまず「生活台」を明らかにし、その社会科学的な分析に基づいて、子どもたちの目を指導しなければならないということになる。志摩が、子どもの「生活現実」だけを問題にする綴方批評では、子どもの「生活」どころか「表現そのものさえも十全な指導をなしえない」³²と述べていることにも、教師の「生活台」分析重視の立場がはっきりと現れている。

しかし、綴方教師が指導の対象としているのは、「生活」の中で自分なりの考え方を身につけてきた子どもであった。ここでは、何が問題なのか、子どもにとって何が気になることなのか、その中での形成過程³³を、教師は子どもとともに見出し、それを言語化していく手助けをしなければならない。そのためには、「生活世界」の中でも、とりわけ子どもにとって自分の問題と感じられている生活事実、つまり「生活現実」に、教師がせまっていく必要がある。また、この前提として、教師は常に子どもの味方となり、発達の要求を見出していくことが不可欠である。そうでなければ、教師の都合のいいように、子どもの認識に干渉することになるだろう。

さらに検討を加えると、ハーバーマスが「言語能力と行為能力をそなえた主体」³⁴に限定して論を展開していることに注目すれば、この論はひとまず言語化可能な範囲に限って展開されていると考えられる。このように限定することで、人と人の間に葛藤が生じた際に、言語以前の曖昧模稜としたもので誤魔化すのではなく、あくまで言語による了解によって行為を調整していくことが重視されるといえよう。しかし、綴方教師たちが直面した「生活台」は、誰にでも公平にひらかれているといった性格のものではない。このことに注目すれば、志摩の立論が戦前の生活綴方にふさわしいかどうかは判断が分かれるところだろう。当時の教師はいわば権威者であり、民衆は容易に心を開かなかった。民衆と言葉を通じあわせるためには、教師の権威を捨て、彼らの「生活」に深く入り込むことによって得られる「地下百尺の思想」³⁵（佐々木昂）が要求されたのである。またそれゆえにこそ、教師は子どもたちと綴方を通して心通わず中で、彼らの「生活現実」を驚きとともに知っていくことになったのである。このような、これまで暗闇に閉ざされてきた「生活現実」と、子どもの内面の動きを把握する過程で、教育目標を問い直すということ、つまり、綴方批評を通じて子どもたちの「生活現実」を知り、既存の目標を問い直すこと、これこそが教育評価の源流として位置づけられる根拠の一つである。

もちろん、目標を問い直すばかりではなく、実践が積み重なるにつれ、目標設定の根拠に、子どもが自らの意識を向ける「生活現実」の予想が含み込まれてくることになるし、それを指導するために重要な文化的・歴史的・科学的価値ある遺産も見出されてくることになるだろう。その上で

国分一太郎（1911-1985）が模索したような「綴方指導案系統表」が創案され、問い直されて行くならば、ここにこそ中内と志摩が共通して立脚する地盤が形成されるのではないだろうか。『綴方生活』第2次同人宣言において、「社会の生きた問題、子どもたちの日々の生活事実、それをじっと観察して、生活に生きて働く原則を吾も掴み、子供達にも掴ませる」³⁶と述べられるときの、教師のつかみ方、子どもへのつかませ方の内実を、歴史的に改めて問い直すことが重要になる。

以上の検討から、中内が、綴方批評を通じて、子どもや民衆の「生活現実」や「個のリアリテ」に基づく目標の問い直し、およびその再構築を行おうとした点を、戦前生活綴方において重視していたことが明らかになった。それに対し、学問的成果を背景にした教師の「生活台」分析による目標づくりや指導の系統化を重視すべきであるとの批判が寄せられていることに注目し、分析を加えた。戦前生活綴方における教育評価論研究においては、この二つの評価の成立および関係を明らかにすることが必要であることが示唆された。

4. 生活綴方における目標設定の実際についての研究

(1) 教育政策と教育実践

以上では、中内と志摩において、「生活台」分析からの目標設定の論理における相違点について検討してきた。以下では、生活綴方の実践分析から、指導の目標設定について問題提起をしている論考に検討を加えたい。

太郎良信は、生活綴方史研究の課題として、中内敏夫の『生活綴方成立史研究』（明治図書、1970年）の批判的検討を挙げ、「中内が主要には教育思想史的にとらえた生活綴方教育の成立・展開の過程が、実証的に裏づけられうるものなのか否かを問うこと」³⁷を不可欠の課題として、生活綴方の思想と実践とを検証し、同時に全国における生活綴方運動の活動について実証的に明らかにしてきている研究者である。彼の研究において、生活綴方における目標設定の実際という観点から注目されるのは、「生産と教育」論争の再評価である。

「生産と教育」論争とは、1936年から1937年にかけて、峰地光重と柏崎栄とのあいだで『生活学校』誌を舞台に展開された論争である。太郎良は、この論争の先行研究について³⁸、「当時の国家の教育政策や自力更正運動とのかかわりの把握が弱く、あたかも生活綴方教育、あるいは生活教育そのもののありかたをめぐる論議であるかのような評価が導き出されている」と指摘し、以下のように述べる。

従来の研究では、欠食児童の給食費捻出のための柏崎の実践を、「喘ぐ現実」や「社会大衆の要求」に根ざしたものとして位置づける。一方、苺籠やおもちゃづくりを行う峰地の実践を、生産活動を教育的な観点から導入したものであると位置づける。すなわち、「峰地と柏崎のそれぞれに『生産教育』構想とそれにもとづく教育実践あって、それらの相違をめぐる論争である」と受け取られている。しかし、「柏崎の『生産』へのとりくみは、岩手県の『学校給食自給施設』政策に伴うもの」であり、その政策とは、「国の『学齢児童就学奨励政策』の一貫として始められた欠食児童への学校給食の経費を、国庫負担から県市町村等への負担へと移行させていく中で、その負担に耐えきれなくなっていた岩手県とその市町村が編み出した」ものであった。つまり、

「給食費用の捻出のために収益をあげることが最優先の課題」であって、「客観的にみれば、そこに教育的な観点が入り込む余裕はなかった」³⁹といえる。よって、本来なら柏崎は、「『政治的な解決』はともかくとして、『給食自給施設』という教育行政側の指示にもとづく児童の生産活動から生じる諸矛盾の解決をめざす」べきであった。ところが、柏崎は「給食自給施設」による欠食児童への給食については検討を加えないまま、「社会大衆の要求につらなるもの」と捉えてしまったという。ここから、太郎良は「生産と教育」論争について、「『生産』を教育政策・教育行政の貧困により生じてきた矛盾の後始末としての生産作業にとどめるのか、あるいは、あるべき生産教育への契機とするのかが問われた論争であった」⁴⁰と分析するのである。

太郎良の指摘は、生活綴方の実践を分析するにあたって、実践者である教師の意識のレベルや論争の当事者の言説からのみではなく、政策と教育といった枠組みを常に持ち続けることの必要性を、改めて問うたものである。それは、「抵抗的教育」として生活綴方を描き出してきた1960年頃までの研究とは異なった角度から、政策と生活綴方実践の関係を明らかにするものであり、さらに、政策に対する綴方教師たちの苦悩と工夫の中での指導の事実注目すべきことを説いたものといえよう。また同時に、目標や指導の実際を分析する上で、綴方教師が民衆と子どもの生活現実とそれに基づく要求についてリアルに捉えていたかどうか、その上で改めて子どもの立場からの指導の目標を設定できていたかを問い直すことなしには、彼らの実践の評価は行い得ないことを示唆するものである。

(2) 社会変動と新しい教育要求の中での綴方教師

政策と教育という枠組みだけではなく、「教育と社会」という枠組みを加えて、綴方教師たちの実践の内実の評価を試みているのが、木村元である。木村は、北方教育の実践から教育科学運動へと接近した綴方教師に注目し、社会変動とそれに伴う新しい教育要求の誕生の中で、綴方教師がいかに対応しようとしたかに注目する。ここでは特に、北方教育社同人佐々木昂の前郷尋常高等小学校時代の分析と、加藤周四郎(1909-2001)の職業指導の実践の分析を取りあげたい。

木村は、これまでの北方教育研究は、社会状況を叙述する資料について、教師の言説やマクロな社会経済的な統計を用いてきたが、社会過程とその中での教育課題を明らかにした上で、実践がどのように展開したかを明らかにすべきとの立場をとっている⁴¹。そのため、佐々木、加藤の実践について、彼らが基盤とした地域の若年層の人口移動の実際を明らかにし、1930年代半ばから、軍需産業を中心とした重化学工業社会の到来を背景として、農村の男子青少年が大都市へ大量に流出する中で、新しい教育への要求が生まれることになったことを指摘する。そこでは、「社会変動にともなって危機に陥っていた共同体の再生を担える主体形成をいかに行なうか」という課題と、「新しい生産機構に対応できる学力を身につけた、自立的な労働者をどのように形成するか」との二つの課題が浮上してきたという⁴²。このような課題のもとで、子どもに生活を表現させ、「生活知性」を獲得させることを通して、「生きる力」の獲得を目指すという従来の実践の枠組みを、綴方教師たちがいかにしてひろげ、また位置づけ直したのかに、木村は注目するのである。

木村は、佐々木の実践について、「『村の生活から』という生活教育の実践の立脚点が変わることなく貫かれて」いる一方で、「村の外で生きることになる子どもたちに対する教育的な働きか

け」という教育課題が浮かび上がる中で、「若年労働者と教育」という枠組みでとらえるべき新たな課題への対処が求められていたという。さらに、加藤の職業指導実践になると、「重化学大工業に吸収され『産業の奴隷』たることを余儀なくされる高等小学校卒者が……総合的な多能工として、自らの知識と技術で重化学工業社会を生きていく力を身につけさせることが現実に対応する職業指導の課題とされた」と述べる⁴³。木村は、このような加藤の職業指導実践を「形成機能の陶冶性に注目した綴方実践からの転回」⁴⁴であり、「労働者になるための教育」の基礎を形成するとともに、「『教育の手』で子どもたちを新しい生産機構に送り込むことを課題とした」ものと位置づける⁴⁵。

しかし、木村は、高等小学校卒を対象とした総合的多能工要請の客観的基盤は実際には存在しなかったと指摘する。現実の学歴別職能体制にあつては、多能工養成は中小企業による労働力要請に規定された『万能的万屋の技術』をもつそれに止まらざるを得なかった⁴⁶というのである。その一方で、加藤の職業指導は、子どもの進学要求や、「一人前の熟練工」として生きたいという願望をすくいあげることに成功し、「新規高等小学卒若年労働者達が、いわば裸で大産業機構に投げ込まれる運命にある中で、[加藤らが卒業生を送り込んだ総合的な多能工養成を目指す]大森徒弟学校は、『学校』において得られる基礎的な知識・技術（そして学校で学んだというキャリア）を価値視していたものの受け皿となっていた」⁴⁷のである。実際、機械操作において先輩の徒弟工が長年の経験から得たコツや勘所を頼りにしていたのに対し、大森徒弟学校卒業者は、「徒弟学校で得た知識や認識に基づいた論理性を踏まえながら機械に対処しようとした点で共通性を有していた」という。

木村は、1930-40年代の社会・教育過程を分析する上で、「教師はどのようにそうした課題[共同体の在り方と家族の側の戦略のなかでの教育課題]を加工し実践しようとしたか、そのことが教育学の言説で枠づけられた実践構造を捉え返したか」⁴⁸が重要であるとも述べている。木村がここで明らかにしようとしているのは、綴方教師たちが、外から教育を評価するものとして実際に存在する社会や家族の要求を、直線的に教育に対する評価の論理として取り込むのではなく、社会変動のなかの子どもたちの要求や諸課題を踏まえた上で、教育の場としての目標や方法、論理を生み出し、また評価していく、その内実についてであるということができよう。いわば、綴方教師たちが、当時の社会過程の中で、いかにして教育的な論理をもつ目標—評価論を導き出したのかを、明らかにすることの重要性をといたものである。

以上のように分析してみると、戦前の状況下の実践に対して、教育か教化かという二分的評価を行うことは、教師の実践の工夫と苦悩を正当に評価していないという点で、妥当性を欠くものであることが示唆される。戦前の教育をとりまく様々な評価の目に対して、教師がどのような理論と実践で教育的に意義のある取り組みを展開しようとしたのか、彼らのおかれた状況を十分に吟味した上で、教育方法のレベルから理論的・実践的に検討する必要がある。第2次世界大戦中の綴方教師の指導の実証的研究としては、これまでに取りあげた研究の他に、戸田金一、碓井岑夫などの論考がある⁴⁹。また、綴方教師の書簡などの史料も出版され、研究が始まっている⁵⁰。戦前生活綴方の歴史的評価については、これらの成果をふまえた上で、今後さらに研究を進めていく必要があるだろう。

4. 生活綴方における教育評価論——綴方批評を中心として——

以上の議論を念頭におきながら、戦前生活綴方における教育評価論について説明することを試みたい。生活綴方は、多くの綴方教師の理論と実践の総体であるから、理念型として示すことになろう。生活綴方における教育評価の核は、子どもたちの「生活現実」を書きことばにすることを促し、集団で討議することを通して、一人ひとりの「あえぎ」や「もやもや」を明らかにしていくこと、つまり綴方批評を核として、子どもや民衆に即しながら既存の価値の体系を問い直し、自らの教育的指導を变革することである。これを、「綴方批評を核とした教育評価」としよう。これは、中内が重視してきた評価である。一方、綴方教師自身による民衆や子どもの「生活台」の認識を、科学や芸術の成果に基づいて目標として系統化し、これを規準として、自分の指導を含めた子どもたちの人間形成の環境（国家・社会・地域・学校・家庭の物的・人的教育環境）を評価することも、生活綴方における教育評価論の重要な柱の一つである。これを「『生活台』分析に基づく評価」としよう。これは志摩が重視してきた評価である。

「綴方批評を核とした教育評価」と「『生活台』分析に基づく評価」によって、「生活現実」を生き抜くための基礎学力とは何かを問い直し、しかも、社会の要求からだけではなく、子どもの深部にある発達要求に答えるような「生き方」の目標を提示するというのが、戦前生活綴方の教育評価論として仮説的に導出される。その前提として、教師は教育的愛をもって子どもの側にたって指導を行うことが要求される。今後、戦前生活綴方の教育評価論を分析する上では、教師の実践を規定していた教育政策や社会過程についても明らかにした上で、この二つの評価がどのように成立し、機能していたのかを、指導の事実として明らかにしていく必要があるだろう。

5. おわりに

本稿では、戦前の生活綴方の教育評価論について、中内敏夫の「正系の嫡子」論をふまえて検討し、到達度評価論者、生活綴方研究者の双方から、学問的成果に基づく指導の系統化が軽視されていると言う点で、批判されていることを明らかにした。ここから、生活綴方における教育評価については、「『生活台』分析に基づく評価」（学問的成果を背景とした教師による「生活台」分析に基づく系統的目標による評価）と、「綴方批評を核とした評価」（綴方批評を通して、子どもの「生活現実」を明らかにし、そのことで教師の指導や既成の価値観などを問い直す評価）の観点の二つが必要であることを示した。また、当時の政策や社会過程の中で、この二つを同時に成立させるという困難な仕事に、綴方教師たちがどのような目標—評価論をもち、いかに実践していたかについて、実際の指導に即して明らかにすることが重要であることが示唆された。今後この観点から研究を進めていきたい。また、生活綴方に固有の、子どもの要求や個性を捉える評価について、近年再び注目が集まっているが³⁹⁾、本稿では取りあげることができなかった。今後の課題としたい。これらの作業は、現代における「下から」の国民的基礎教養論の探究に基づく教育評価論について——戦前生活綴方が受けた試練から推察するに、それは決して平坦な道行きではないと思われるが——進むべき未来を照らし出すことにもつながるだろう。

注

- 1 田中耕治編著『教育評価の未来を拓く——目標に準拠した評価の現状・課題・展望』ミネルヴァ書房、2003年。西岡加名恵『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法——新たな評価基準の創出に向けて』図書文化、2003年など。
- 2 中内敏夫「第三章第一節 全教育過程の羅針盤」『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。この立場を支持する論考として、小林千枝子「戦前型絶対評価克服の試み」『現代教育と評価1 現代の学校・学級づくりと教育評価』日本標準、1984年など。同様の立場から、綴方評価を中心とした教育評価論の成立過程について分析した論考に、佐藤さつき「1920～30年代における綴方作品評価基準の史的展開」『一橋研究』第12巻第2号、1987年7月、川地亜弥子「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年がある。
- 3 川村湊『作文のなかの大日本帝国』岩波書店、2000年、p.252。
- 4 中内敏夫「第三章第一節 全教育過程の羅針盤」pp.160-166（初出は中内敏夫「教育評価」『岩波講座 現代教育学』第二巻、岩波書店、1960年）。
- 5 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』1982年2月、p.35。「正系の嫡子」論の根拠は、端的にまとめると、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の立場に基づいた、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、生活綴方と到達度評価・目標運動に共通点が見出されることにある。しかしながら、中内の論法によれば、戦前生活綴方においては、到達度評価・目標運動のように科学的・文化的・社会的遺産の分析に基づく系統的な目標づくりには至っていない。また到達度評価・目標運動は、到達目標を規準とした評価が行われるため、子どもの個別の悩みや要求をふまえた評価をなすには制限がある。この両者を「正系の嫡子」と見ることが妥当かどうか、というのが筆者の見解であった（拙稿「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」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第49号、2003年3月参照）。なお、上記論考を印刷中に、「正系の嫡子」論の新展開があったため、その点についての検討を本稿で行っている。
- 6 近みち子、久富善之（聞き手）「＜インタビュー＞中内敏夫さんに聞く どう考える 評価問題」『教育』第685号、2003年2月、pp.59-60。
- 7 このときの生活綴方運動は、教科研から到達目標論の欠如を指摘され、反発しながらもその重要性を自覚したのちのものを指すことになる。この場合、それ以前の綴方教師たちの主張をどのように位置づけるかが問題になるが、この点については別の機会に検討することとした。
- 8 中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書、1970年、739-740頁。
- 9 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。
- 10 中内は、到達度評価・目標運動を、「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」と位置づける。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』明治図書、1985年、p.169（「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）。中内は、目標内容の自生性について、近みち子、久富善之（聞き手）「＜インタビュー＞中内敏夫さんに聞く どう考える 評価問題」（前掲書、p.61）でも言及している。
- 11 稲葉宏雄「学力と子どもの人格」昭和62年度科学研究費補助金（一般研究C）研究成果報告書（研究課題番号62510128）研究者代表稲葉宏雄『教育評価の基礎的研究（2）』京都大学教育学部教育課程研究室、1988年7月、p.10。

- 12 同上書, p.14。
- 13 ブルーナ著, 鈴木祥蔵, 佐藤三郎訳『教育の過程』岩波書店, 1963年, p.25。
- 14 稲葉宏雄『学力問題と到達度評価(上)』, あゆみ出版, 1984年, p.205。
- 15 稲葉宏雄『『到達度評価』と『産育と教育の社会史』』『中内敏夫著作集 月報3』(第I巻所収) 藤原書店, 1998年11月, p.3。
- 16 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, p.418。
- 17 中内敏夫「教育の目標・評価論の課題」『教育』1977年7月, p.88。
- 18 淀川雅也「教育評価の立場と教育制度の理論」p.427。
- 19 同上書, p.421。
- 20 佐藤広和「戦前生活綴方運動に於ける生活認識の教育方法」『名古屋大学大学院教育学研究科教育学専攻 教育論叢』第19号, 1975年度, p.98。
- 21 柿沼肇, 志摩陽伍「日本資本主義と教育運動」『講座 現代民主主義教育』第2巻, 青木書店, 1969年, p.144。
- 22 志摩陽伍『生活綴方と教育』青木書店, 1984年, pp.182-183。初出は, 「生活綴方における生活の認識と生活の組織(3)」『作文と教育』1972年12月。
- 23 『村山俊太郎著作集』第2巻, 1967年, p.134。初出は, 村山俊太郎「取材の角度と綴方の方法」『実践国語教育』1936年6月号。
- 24 中内敏夫『生活綴方』国土社, 1976年, p.27。
- 25 同上書, p.27。
- 26 志摩陽伍「生活綴方における『生活』の概念——『生活世界』とは何か」『生活綴方再入門——自己表現力と認識の形成——』地歴社, 1992年。
- 27 ここから, 教科指導と綴方指導の関係についても二人は異なった見解を見せている。戦前生活綴方におけるこの問題については, 太郎良信が歴史的研究を通して検討を加え, 指摘しているとおり, 1930年代の綴方教師たちの実践の総合的な検討を要請している(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, p.35。初出は, 「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7集, 1983年10月, 筑波大学大学院博士課程教育学研究科)。今後の課題としたい。また, ここではあくまで戦前生活綴方についての見解の相違について着目して論じている。現代における生活綴方についての検討についても, 今後の検討課題としていきたい。
- 28 ハーバーマス, J. 著, 河上倫逸, 藤沢賢一郎, 丸山高司訳『コミュニケーション的行為の理論(下)』未来社, 1987年(原著1981年), p.37。
- 29 ハーバーマス, J. 著, 河上倫逸, 藤沢賢一郎, 丸山高司訳『コミュニケーション的行為の理論(中)』未来社, 1985年(原著1981年), p.23。
- 30 ハーバーマス, J. 著『コミュニケーション的行為の理論(下)』p.41。
- 31 佐々木昂「指導の特殊性」『北方教育』第11号, 1933年8月。
- 32 志摩陽伍『生活綴方と教育』青木書店, 1984年, p.122。初出は, 「北方性教育運動の遺産に学ぶ」『生活指導』1966年8月。
- 33 本稿では, 中内の論に依拠して, 「形成」の語を用いている。中内によれば, 生活が子どもの心身にきざまれかつ表現されてきたその経験のなかでの主体の成長・発達が形成である。生活とは区別される(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, p.110参照)。子どもが自分の問題として意識を向け, 「形成」過程に影響をあたえる生活事実が, 志摩陽伍のいう「生活現実」だと捉えることができる。
- 34 ハーバーマス, J. 著『コミュニケーション的行為の理論(中)』p.23。
- 35 佐々木昂「村落更正に態度する(二)——支部(部落)経営」『生活学校』1937年1月号。
- 36 「宣言」『綴方生活』第2巻第10号, 1930年10月, p.4。
- 37 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」p.31。

- 38 ここで批判の対象となっているのは、以下の論考である。中内敏夫「生活教育論争史の回顧と展望」『現代と思想』第11号, 1973年。森分公治「郷土教育における社会認識教育(1)——峰地光重の場合」内海巖編著『社会認識教育の理論と実践——社会科教育学原理』葵書房, 1971年。土屋基規「教育構造認識の深まり——生活学校運動とその教育認識」『講座日本の教育 第2巻 民主教育の運動と遺産』新日本出版, 1975年。
- 39 太郎良信『『生産と教育』論争の検討——1930年代における教育政策と教育実践』『関東教育学会紀要』第13号, 1986年10月, p.23。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。
- 40 太郎良信『『生産と教育』論争の検討——1930年代における教育政策と教育実践』p.23。
- 41 木村元, 富澤知佳子「社会変動と北方教育——前郷時代の佐々木太郎に注目して——」『一橋論叢』2002年, 2月, pp.139-140。
- 42 木村元「新しい教育要求の質と学力像」民間教育史料研究会, 中内敏夫, 田嶋一, 橋本紀子編『教育科学の誕生』大月書店, 1997年, p.118。
- 43 木村元「北方教育と教育科学運動——加藤周四郎の職業指導実践に注目して——」『一橋論叢』第114巻第2号, 1995年8月, pp.48-49。
- 44 同上書, p.41。
- 45 木村元「新しい教育要求の質と学力像」p.120。
- 46 木村元「北方教育と教育科学運動」pp.48-49。
- 47 同上書, p.49。
- 48 木村元「1930-40年代の社会過程と教育・教育学」『日本の教育史学』(教育史学会紀要)第44集, 2001年10月, p.228。
- 49 戸田金一『秋田県教育史 北方教育編』みしま書房(秋田市), 1979年。碓井岑夫「戦時下の生活綴方運動——『学級文化』と生活綴方」日本作文の会編『作文教育実践講座 第1巻 子どもの発達と作文教育』駒草出版, 1990年など。
- 50 成田忠久監修, 戸田金一, 太郎良信, 大島光子編著『手紙で綴る北方教育の歴史』教育資料出版会, 1999年。
- 51 佐藤学『『個性化』幻想の成立——国民国家の教育言説』森田尚人, 藤田英典, 黒崎勲, 片桐芳雄, 佐藤学編『教育学年報4 個性という幻想』世織書房, 1995年。船橋一男「<書くこと>の意味生成分析——生活綴方実践の記号論的解釈・試論——」『埼玉大学紀要 教育学部(教育科学)』第46巻第2号, 1997年。戸田金一「心の教育としての北方教育」成田忠久監修, 戸田金一, 太郎良信, 大島光子編著『手紙で綴る北方教育の歴史』教育資料出版会, 1999年など。

(博士後期課程3回生, 教育方法学講座)

A Perspective of the Studies on Educational Evaluation of the “Seikatsu-Tsuzurikata” before World War II

KAWAJI Ayako

The purpose of this paper is to explore a perspective of the studies on the educational evaluation of the “Seikatsu-Tsuzurikata” before World War II. “Seikatsu” means daily living, while “Tsuzurikata” means writing or composition. Seikatsu-Tsuzurikata is an educational movement, centering on the writing process in terms of whole-person education. It began in rural Japan in the nineteen twenties, a time of famine and depression when teachers realizes that the national curriculum and the realities of children’s lives were not compatible. Teachers felt they could at least help children survive by encouraging their students to do personal narrative writing based upon precise observation of actual circumstances, events, and their thoughts in their daily lives.

I suggest that there should be two viewpoints : (1) Evaluation based on an analysis of “Seikatsudai”, which means a kind of social environment. (2) Evaluation centered on Tsuzurikata-review. However, previous studies showed that it was difficult to manage both viewpoints in the classroom because of the conditions of the time. Therefore, it is essential to analyze the relationship between the two viewpoints and the factors that which prevented them from being compatible. Such an analysis will determine the value of the “Seikatsu-Tsuzurikata” before World War II.