

戦後生活指導論と生活指導概念

——小川太郎の生活指導論——

近 藤 郁 夫

序

生活指導概念の多義性を整理するにあたって春田正治は、(1)しつけによる社会的な生活慣習の定着、(2)特別教育活動による自主的で社会的な生活態度と生活技術の形成、(3)ガイダンスによる個人的及び集団的な問題の心理学的治療、(4)学級づくりを中心とした集団指導による、現実のなかでの生き方の指導、(5)集団主義指導による規律と組織のなかでの変革的な人間形成¹⁾とまとめている。このように生活指導をかたちづけてきた系譜自体は多様であり、更に論者によっても類型の根拠自体も統一していないのが現状である²⁾。

ここではまず生活指導概念が我が国の戦前のいわゆる「官」に対する直接的、間接的な抵抗の運動からうみだされ発展させられてきたすぐれて実践的な概念であること³⁾に着目したい。戦後生活指導論⁴⁾の重要な系譜の中にはこの戦前の運動としての生活指導論の発展的展開がある。そしてこの中であって、その発展的展開を推進してきたのは宮坂哲文と小川太郎であった。宮坂についてはその著作集の発刊⁵⁾を契機にその業績の評価がなされてきているが、小川についてはこれからの課題となっている。従って、本論文は戦後生活指導論と生活指導概念を解明していくにあたって、戦前から実践的に形成されてきた生活指導の系譜に着目し、その系譜のとくに戦後の発展的展開に重要な貢献をはたしてきた小川太郎の生活指導論を対象にし、小川的生活指導論の戦後生活指導論における意義とその特質について検討することを課題とする。

小川太郎の生活指導論を論じるためには、二つのアプローチが必要である。第一に、戦後生活指導論の展開の中で小川的生活指導論を検討することである。すでにふれたように小川は宮坂と並んで運動としての生活指導の展開において中心的な役割を果たしてきた。初期の『日本の子ども』に始まる子ども把握、生活綴方運動の復興の中での「生活綴方的教育方法」としての理論化の努力、生活指導の教育構造論的定位、「集団主義教育」の提起などは小川のこの分野での重要な業績である。また別の面から言えば、小川はこの過程での重要な論争—生活指導の「重荷」をおろすとした生活綴方運動⁶⁾に対する論争、生活指導は領域概念か機能概念かについてなされた小川—宮坂論争⁷⁾、「学級集団づくり」の評価をめぐる論争⁸⁾にみられるように、それら主要な論争の一方の当事者として絶えず生活指導運動に加わってきたのである。従って、戦後生活指導論の展開の中に、小川的生活指導論を位置づけ検討することは今日の生活指導研究の重要な課題である。

第二に、小川の実践研究の全体の中での生活指導論の検討が必要である。小川はその研究活動を通してほぼ25年間に量的には著書18、共編著書125、雑誌論文423、その他(講演記録等)47という極めて膨大な業績⁹⁾を残し、また内容的には「子ども論」「教育科学論」「教科論」「教

「授論」「生活指導論」「教師論」「教育運動論」「同和教育論」等教育の広い分野にわたって自己の論を展開させている。これらの多様な分野における小川の教育学研究の展開の中に、小川的生活指導論を位置づけ検討することが必要であろう。だが小川の教育学研究に対する評価の作業は個別的にそれぞれの分野でようやく始まりつつある段階である¹⁰⁾。これらを総合し、小川の教育学研究の全体像を明らかにし、これを継承し発展させていく作業は多くの人の共同作業となされねばならない。本論はこの課題を意識しつつ、必要な部分に限り、小川的生活指導論との連関で彼の教育学研究について論及していくことに限定せざるをえない。これまでのところ、小川的生活指導論については城丸章夫の論稿¹¹⁾が唯一あるのみである。城丸の論稿は、小川的生活指導論の今日からみて克服すべき課題を提起している意味で貴重であるが、小川の論の発展的展開に即した検討という点では不充分であるように思われる。すなわち、小川的生活指導論を論じる際、どのような過程で小川が論をたて、何を提起しようとしたのかの事実をおいつつ、小川の論の発展的跡づけと、その論の果たした意義を明らかにすることが不可欠なのではないだろうか。

従って、本論の課題をまとめれば、我が国の教育実践において成立した生活指導概念を解明していく基礎作業として、小川太郎的生活指導論を対象に、その論の発展的展開の分析を通して、小川的生活指導論の意義と特質を明らかにすることにある。

(1)

小川的生活指導論を論じていく際、小川がどのような課題意識に立脚して生活指導研究を自己の研究の重要な分野として設定したかという問題、すなわち、小川的生活指導論の成立の前提は何かをみていく必要がある。

小川はすでに1947年、「遊びと歴史」「じゃんけん」を書き¹²⁾、子どもの遊びとその教育的価値の問題について展開しているが、小川の50年代初期の愛媛県教育研究所時代の研究は一連の「児童の実態」研究¹³⁾に収斂される。小川の初期の著書『日本の子ども』¹⁴⁾(1952)はこれら一連の子ども研究の発展としてある。このことは一体何を意味するだろうか。小川は心理学的研究と社会学的研究により子どもを把握しようとしているが、単にそれだけではない。小川は日本の子どもの把握の問題を同時に「子どもを社会と歴史の中でみる」(p1)と端的に表現したように、現に生き生活している日本の子どもの立脚点である歴史と社会との連関で把握することを自覚的な課題としたのである。

このことは、1950年、小川がはじめて「世に問うた」¹⁵⁾論稿「教育の落魄」¹⁶⁾においても鮮明にみることができる。この論稿は矢川徳光の『新教育の批判』と並ぶ、戦後新教育に対しての最初の根本的な批判論文であるが、そこで注目されるのは新教育批判の観点の一つとして「日本の子どもがどうなったか」と一節をこの問題にのみあてて論じていることである¹⁷⁾。そこで小川がとりあげている子どもは貧困な生活の中で働く子どもであり、長欠生徒であり、あるいは非行に走る少年や、それらの背後にいる苦しみ悩みながら生活している子どもたちであるのは偶然ではない。これらの子どもたちをリアルに直視しつつ、小川は戦後新教育の欠陥を「あらゆる子どもの不幸の根底にある貧困と頹廃、そしてそうした悪条件の中に生きる子どもをたくましく育てる力に欠けている教育の落魄」(p152)と特徴づけたのであった。ここに小川が戦前からの生活指導

の系譜に立脚して生活指導論を展開していく前提、すなわち、小川的生活指導論の成立の前提をみることができる。小川は貧困と頽廃という悪条件の中でも力強くそれを克服していく子どもの教育を以後の研究活動の中での解明の中心的課題としたといっても過言ではない。小川的生活指導論の中に、後にふれる生活綴方教育、同和教育への着目とそこでの理論化の努力があったことの根底には、この「子どもを社会と歴史の中でみる」という課題意識があったのである。

(2)

このように小川は自己の研究の重要な分野として生活指導を設定していくのであるが、では小川的生活指導論の成立のモメントは何であろうか。

小川は理論と実践の統一の問題を重視し、自らの論の展開においても、その具現を絶えず意識していたことは、彼の生活指導論の成立を明らかにするために欠落させてはならない視点である。「教育は日本の現実を離れた理論に従うべきものでもなく、社会科学によって説明されるのをきくだけでもなく、現実の実践の中に発展の契機を見出してこれを一般化する理論を要求し、その理論によってさらに発展させられなければならない」¹⁸⁾という小川の50年代半ばの主張は、勝田守一、五十嵐頭らの「理論と実践」をめぐる論稿¹⁹⁾と合わせて今なお生命を失っていない。ここには、日々の教師たちの教育実践に深くわけ入り、その理論化をはかることによって自己の論を更に発展させていく小川の研究手法の重要な特質がすでにみられる。小川が当時、復興しつつあった生活綴方実践に着目し、その理論化をはかったのは、(1)でみた生活指導論成立の前提とともに、このような小川の研究手法からの内的必然があったのである。

小川は復興しつつあった生活綴方による教育実践を分析する中で、その方法的特徴を「生活綴方的教育方法」とまとめ、その本質を「自由とリアリズム」²⁰⁾の教育と規定した。すなわち、子どもたちに自己の生活を見つめさせ、綴らせ、語らせることの中に小川は「自由とリアリズム」を見出したのである。そしてここで生活指導論として重要なことは、綴方が学級集団の前に出され、それを中心に集団の話しあいが行なわれることにより「集団の質が新しくなる」(p177)としたことである。それを小川は「異なった職業と階層の家庭の子どもから成り立っている集団がその事実を認識した上で人間としての友情で結合せられた集団になる」(p177)と表現した。ここにわれわれは小川的生活指導論成立のモメントをみることができる。すなわち、それは第一に生活綴方を学級集団の発展との連関において把握したこと。第二に、その学級集団の発展は子どもたち相互の生活認識の深化に媒介されたとしたことである。

この小川の提起は、例えば小西健二郎『学級革命』(牧書店、1955年)などの一連の実践記録や²¹⁾、日教組教研集会での議論²²⁾へと反映されていったことにみられるように、広く「仲間づくり」といわれる生活指導運動の展開へと結びついていったのである。小川のこの期の生活指導論の特質は、集団の発展を生活認識の深化を媒介として把握することにあった。われわれはこれを小川の前期生活指導論の特質として規定することができる。

(3)

1950年代末から60年代初頭にかけての時期ほど、我が国の生活指導運動にとって重要な論争が多面的になされた時期はなかったといつてよい。この期、日本の教師は「勤務評定」「学力テス

ト」「特設道徳」の強行に抗する闘いを闘いぬき、その中で教育運動は飛躍をとげていくのであるが、生活指導運動にとっても「全国生活指導研究協議会」（「全生研」）の結成という主体的条件の獲得と、内容的には50年代の「仲間づくり」論への批判的検討が集中的になされていったという意味で一大画期とも言いえる時期であった。以下に述べる論争はこの過程で行なわれた。そして重要なことは、小川はこの期、この論争の一方の主体として加わり積極的に自己の見解を展開し、そのことによって小川の中期の生活指導論とも規定しうる論に自己の論を発展させていったのである。従って小川の主著といわれる『教育と陶冶の理論』（明治図書1963年）はこの中期を代表する書である。

ではこの期の生活指導論における論争の論点は何であったろうか。それは第一に、生活指導の「重荷」をおろすとした生活綴方運動の評価をめぐる、第二に、生活指導概念の教育構造論的把握の問題をめぐる、第三に「仲間づくり」論の継承—「克服」＝「学級集団づくり」論、の評価の問題にわけられよう。

第一の論点についての小川の論は極めて明確である。生活指導の「重荷」をおろし、そのもつ意味を「教科の認識がどれだけ定着しているかを知ること」²³⁾とする生活綴方論にたてば、それは生活綴方の名が鮮明にさし示してきた子どもの生活と教育とを結びつける独自の意味を欠落させること、従って生活綴方が学級の子どもの集団の発展への重要な契機である意味を失うことになる。だから小川は、一方で文章表現能力の育成の課題を重視しつつ、「生活綴方の任務の再認識」²⁴⁾を強調したのである。宮坂も基本的にこの立場から「学級づくりを教育実践の本質的過程としてともなわない生活綴方があるか」²⁵⁾と強く主張した。

第二に、生活指導の教育構造論的把握についての論争が展開された。この論争はいわゆる小川—宮坂論争と称されるように、小川と宮坂との間での生活指導概念の教育構造論的位置づけをめぐるなされた。宮坂は生活指導は学習指導と並ぶ概念であり、人格形成の機能概念であるとし、従って領域概念とする小川の論では生活指導の人格形成に果たす機能を軽視するものとした。一方、小川は「教科における生活指導」という表現にみられるように、宮坂の把握では「人格の教育」と「学力の教育」との質の相違を問わない誤りに陥るものであるとした。だがこの論争は後に宮坂自身「奇妙な論争」²⁶⁾と述べているように両者の間には基本的な差はなかったといっている。両者は最終的に生活指導は「人格の教育」を行う教師の手だてを含む指導を意味し、その主たる領域は教科外とする点で一致をみる。

ところで重要なことは、この論争がいかなる生活指導論の発展として結果したかということである。小川はその後、教育作用の基本構造を「人格の教育」＝訓育 (Erziehung)「学力の教育」＝陶冶 (Bildung) の二つがあるとし、それは教科、教科外を問わず同時に働くものであるが、教科教育においては科学の体系の基本の系統的教授をこそすすめるべきであり、この教科教育の独自の質を高めることと、教科外での指導とは矛盾せず、その連関を問うことこそ問題であると主張した²⁷⁾。すなわち、小川は教科教育の独自の質を問うことにより、同時に教科外の指導の独自の質を区別して把握し、それを子どもの人格の形成において統一することを提起したのである。生活指導論としてこの小川の提起は、①学校教育の基本構造の中に生活指導概念を定位することを意図したことと同時に、②そのことによって「教科指導との本質的な相違」²⁸⁾—教科教育とは区別される生活指導の独自の質の方法論的吟味を要請したものであった。

第三に、「全生研」において精力的に研究され始めた「学級集団づくり」論の評価をめぐっての論争が展開された。『教育と陶冶の理論』第Ⅱ章「生活指導の問題」はほぼこの期の小川の「学級集団づくり」論批判にあてられている。ここで小川は①生活指導を学級内だけの子どもの組織化の研究にのみ限定することは社会的視野から生活指導をとらえていない (p153), ②生活綴方を時代遅れで「近代主義」と規定し、情緒的甘さがあると否定することは生活指導に不可欠な生活綴方を位置づけていない (p144), ③規律の教育が先行している (p148), と批判した。この小川の批判の本質は生活指導の独自の質、小川のいう「学力の教育」とは区別される「人格の教育」(訓育)の方法論を、我が国の学校教育の現実においてどう説明するかをめぐってなされたものである。この中に種々の論点が複合していたのである。

その際、小川の論には「資本主義下の学校」を「階級的な学校」と規定し、そこで形成される学力は「疎外された学力」であり、かつ「差別と競争」によって子どもの人格は「二重に疎外される」という「学力と人格の疎外」に対する「人間の回復と全面発達のための闘いとして」集団主義が構想されていたこと²⁹⁾を見落としてはならない。小川の批判はこの観点からなされたのである。

(4)

では小川は教科教育と区別される生活指導の独自の質をどのようにとらえていたのであろうか。小川はそれを「子どもの集団の民主主義的組織化の方法論」³⁰⁾としてとらえ、その内実を「子どもの要求の組織と集団によるその実現の指導」³¹⁾とした。すなわち、生活指導は子どもの要求から出発し、それを組織しつつ、集団で実現をはかっていく指導が基本であり、その過程が集団を高めていくとしたのである。だからこそ、子どもの要求をひき出す過程に生活の真実が綴られる生活綴方の方法が生かされねばならないとしたのであった。ここでは、綴方が出されることにより学級集団の質が新しくなるとした小川の前期の論が更に、要求を組織する過程を媒介にした論へと発展している。ここに小川の中期の生活指導論の特質をみることができる。

だが同時に小川は『教育と陶冶の理論』で、この要求の組織化の過程は、一方では集団化の発展を促すとともに、他方では「反体制的な闘いの力の成長をはかる」こととし、その「両者は不可分のものとして進行する」(p166)と「差別と競争」の「二重の疎外」からの解放＝反体制的な闘いとしての性格をはらむものとした点は、今日の時点で十分に問題にするに足る主張であろう。この小川の論には、小川の「資本主義下の学校」把握の問題があることに注意したい。すでにみたように、小川の主張の真意は生活指導を「学級集団づくり」の技術論とする傾向に対して、集団主義を技術の問題にせざるのではなく、思想の問題としてとらえねばならないことを強調した点にあったのであるが、それにもかかわらず、「反体制的な要求を代表」するアクチーフ観(p120)、「反抗をなしえない学級は決して正常な集団ではない」(p135)という主張、アクチーフの育成を「公的な機関とは別の人間変革の場が必要」(p138)とする主張等はすべて小川の「資本主義下の学校」＝「差別と競争の二重の矛盾の貫徹」という学校観があるといえよう。

しかしこの小川の主張は、資本主義下の学校の本質的な一面を鋭く指摘したものであるが、他の側面を十分に理論化したものではない。すなわち、資本主義下の学校における民主主義的組織化の可能性、とりわけ教師の民主主義的力量とその下での教育の可能性への過小評価があったと

言わねばならない³²⁾。

小川のこの見地には「闘う子ども」像、「抵抗する子ども」像が予定されている。そしてこの把握の中での小川の真意は子どもたちが闘いの中で自己を変革させていくという経験の教育方法論上の吟味の重要さを含意させていたのであろう³³⁾。この「闘う子ども」像を小川が強調したのは、小川が当時の同和教育の先進的な経験に接触する中で子ども会への着目、あるいは三井、三池闘争の中で父母の闘いを自主的に支援していった子どもたちへの着目³⁴⁾と無縁ではない。だが小川は学校外での社会的実践、社会運動の中での子どもの変革の問題をストレートに学校にもちこんでおり、その経験の、実社会とは相対的に区別される学校における教師の指導との区別と連関においてとらえるという点で不充分である。

これらの今日から言えば欠陥ともいえる側面をはらみつつも、小川の中期の生活指導論の重要な貢献は、生活指導の教育構造論的把握と、そのことによって生活指導の教科教育と区別される独自の質の解明を提起し、それを生活綴方を伴う要求の組織化の過程としての集団の発展への指導としたことである。

(5)

小川的生活指導論の後期を代表する論稿は『同和教育の探求』第三巻(部落問題研究所,1973)に書きおろした「集団主義教育の発展」であろう。この論稿は『教育と陶冶の理論』の10年後に書かれたものであり、従って60年代の生活指導論と生活指導実践に対する小川の総括、評価を示すとともに、生活指導に関する小川の最後の論稿という意味で、小川的生活指導論の一つの到達点を示しているものとしてみることができる。ここで注目されるのは、「学級集団づくり」論に対する小川の評価である。小川はそれを「子どもたちの集団を、行動そのものの民主主義的訓練を通して民主主義的に形成し発展させようとするもの」(p100)と、『教育と陶冶の理論』におけるその評価を大きく改めている。このことは何を意味するだろうか。このことをみるためには、①小川自身の以後の論の展開、②以後の「全生研」における研究、実践活動の展開³⁵⁾という二つの面からみていくことが必要である。

小川は『教育と陶冶の理論』以降、生活指導を教育構造論的に位置づけながら³⁶⁾、「要求の組織化」という際の要求概念を深化させている。例えば67年の論稿「要求を組織するとはどういうことか」³⁷⁾において「要求を組織する」ことは二重の意味をもつとして、その第一に「子どもの社会の中で、遊びや文化的、スポーツ的な集団活動の要求の組織」(p114)をあげている。つまり、以前の「社会の中の生活の要求」のみならず、「遊びや文化的、スポーツ活動」を子どもの「自然な第一次的な」(p114)要求として積極的に生活指導論の中にくみ入れている。

この要求把握とかかわって、小川は論稿「集団主義教育の発展」において「要求の組織化」のもつ性格を「決して体制や当局や教師に対抗して何かを集団で要求するということだけを意味しない。……それは、正しい見通しをもった組織的な要求行動でなければならない」(p115)と一層発展させている。この「正しい見通し」と「組織的」の二句を城丸は小川の遺言であると高く評価しているが³⁸⁾、小川がこの二句を新たに「要求の組織化」に位置づけ積極的に意味づけたことの中には、第一に、「要求を組織」する際の教師の指導の問題の解明の必要と、第二に、子どもが闘うということを手無条件に礼讃するのではなく、教育の理論としてとらえる場合、子どもの見

通しと同時にそれを指導するものの教育的見通しが不可欠であることを示唆しているものと考え
る。

そして小川がこのように論を發展させてきた過程は同時に「全生研」における生活指導研究の
前進の過程でもあった。例えば、小川の提起した「要求の組織化」に対して、全生研常任委員と
しての城丸の「要求を組織するとは……科学的な整理を受けたものを、説得していくことではな
いか」³⁹⁾「要求を組織するということは……ただたんに意識を組織することではなくて、要求を
実現するための実現力（達成力）を組織すること」⁴⁰⁾という見解にみられるように、小川の論を
絶えず意識しつつ、それを批判的に分析し検討する作業が行なわれていたのである。

このようにみるならば、「全生研」の今日までの歩みは、一面では小川的生活指導論の批判的
継承の歩みであったと言ってもよい。その批判的継承のモメントは「要求を実現するための実現
力を組織する」という把握にみられるように、行動能力の獲得の指導を認識の指導とともに生活
指導の基本的カテゴリーにおいて把握することによって、人格形成の問題を弁証法的決定論的に
把握することへの探求⁴¹⁾という形で方向づけられてきているところに顕著にみることができよ
う。

そしてこの探求は生活指導概念に内包される本質—人格形成の方法論にかかわるものである。
かつて勝田守一は「自主性ということばは教えられる。しかしそれは自主的に行動することを教え
たことでない」⁴²⁾と簡潔にこの問題を指摘し、「重要なことは、教えるということの意味の多
様さであり、その深さである」と問題を提起した。ここには自主的な人間とは自主的に判断し、
行動しうる主体であるという把握が示唆されていると同時に、「自主的に行動することを教え
る」ということは教科教育での「教授」とは区別される教育的行為を意味することが示唆されてい
る。では「自主的に行動することを教え」とはどのようなことであろうか。それは子どもに
「自主性ということば」を教えたり、あるいは「自主的に行動せよ」と一方的に説教したり、命
じたりすることを意味せず、その本質は子どもの行動を自主的な行動へと転化させ、それを指導
することなのである。そしてここにこそ教師の指導性が自覚的に発揮されるべきであり、その過
程で子どもは自主的に行動することを獲得するのである。

われわれは今日、「民主的人格の形成」を教育目標に掲げている⁴³⁾。民主的人格とは同様にこ
とばとして民主主義を知っている人間を意味するだけでは不充分である。民主主義的に行動しう
る主体を意味している。だが、いかにそれを達成するかという問題は更に検討されねばならな
い。

すでにみたように、小川の初期の生活指導論の特質は、生活認識の深化を媒介とした集団の発
展を提起したことにあつた。そしてその論の我が国の生活指導論の発展にとっての意義もすでに
ふれた。しかし、ここでの文脈でこの論を検討するならば、お互いの生活を認識することは、集
団の発展のための極めて重要な一条件であるが、それ以上のものではないのである。それが更に
どのような条件の下に、同時に、どのような教師の指導がその過程でなされた時に、集団の発展
へと転化するかが明らかにされねばならない。

宮坂は晩年、この問題を生活指導運動に加わる中で単に「体制づくり」という組織的研究にお
わることなく、「意識づくり」を強調することによって解明しようとした⁴⁴⁾。宮坂は二度にわたり
生活指導の概念規定を試みているが、58年の規定⁴⁵⁾と62年⁴⁶⁾のそれとの決定的かつ本質的な相

違は、後者の中でこの問題の解明の意図を含意させていたことである。

小川はこの問題の解明を、初期の論を発展させ、中期には「子どもの要求の組織と集団によるその実現の指導」の中にもとめたのである。すなわち、小川は子どもが要求を組織し、それを集団的に達成する行動を重視することによって、その過程で子ども自身が自己形成していくことを意味させていたのである。後期において小川は更にそれに「正しい見通し」と「組織的」を加えることによって、よりこの問題の解明をめざしたのである。

(6)

戦後生活指導論と生活指導概念を解明していく基礎作業として小川の初期の論稿から生活指導論に関する最後の論稿まで検討し、小川的生活指導論の発展的展開を跡づけてきた。その上になつて、あらためて小川の探求してきた生活指導論の意義にふれてみたい。

第一に、小川は子どもが全生活の中で発達すること、しかもその発達は主体的達成として成しとげられることを明らかにした⁴⁷⁾。同時に子どもを歴史と社会の中で把握することを教育学研究の方法とした。ここから小川は「社会の矛盾」と「子どもが未熟であるが故にもつ環境との矛盾」の「二重の矛盾」の克服過程として子どもの発達をみたのである。従つて、小川が「教育と生活の結合」を強調し、生活指導の「重荷」をおろす綴方や、生活指導の解明の課題を学級内の集団づくりの技術研究に限定する試みに対する批判的根拠はここにあったのである。

第二に、小川は教育を構造的に把握し、全教育活動の展開を他と切り離さずにそれぞれの独自性を明確にさせつつ、子どもの人格の発達の中に統一させていく必要性を明らかにした。この小川の論は、例えば坂元忠芳が60年代の教育研究運動の総括から「教育実践の全体性の回復」⁴⁸⁾の必要を強調したのが60年代末であったのをみると、極めて先駆的なものとみることができよう。

第三に、小川は生活指導の独自の質の解明を子どもの集団の民主主義的組織化の方法的探求の中に提起した。その際、小川にあっては「要求の組織化」が民主主義的組織化の軸に設定されていたのである。今日の「全生研」の研究はこの批判的継承の重要な試みであるとみることが可能である。

第四に、小川は生活綴方と学級集団の発展との連関の解明を最後まで強調した。「生活綴方教育はそれ自身の中に人間を人間的に結合する方法を本質的にふくんでいる」という中期の主張⁴⁹⁾、「生活綴方をやっている教師もじっさいには、班・班長・係などの機関をつくり、学級の民主的な変革を試みている」⁵⁰⁾という後期の小川の評価には、その相互の連関を、集団の民主主義的組織化の全過程の中に見出し、一層の解明を強調したものと受けとめる必要があろう。⁵¹⁾『学級集団づくり入門』（第二版）においても、生活綴方との連関がふれられていない中で、この指摘は重要である。

そして、これらすべてを貫くものとして、小川は全教育活動の総合的な展開の中に「集団主義的人間」像を見出し、「集団主義的人間」を差別と選別のもとにある孤立した互いに疎遠な人間と対置し、その実現を構想した。小川の「集団主義教育」の提起は今日、「民主主義教育の徹底」⁵²⁾と再把握され、民主教育運動の基本原則として発展させられている。

われわれは小川の残した遺産をうけて、更に生活指導の本質的契機にかかわる問題、すなわち、子どもの行動を自主的な行動へと転化させていく内的な、あるいは外的な条件の問題、またそれを指導する教師の教育的働きかけの構造の問題を検討していかなければならない。そしてそのことを通して、民主的人格の形成をめざす教師の教育的働きかけを、生活指導の固有の教育方法体系にまで高めていかなければならない。そうしてこそ、学校における教育作用の全体構造も、この教育目的の実現のために合理的に把握することが可能になるのではなかろうか。

注

- 1) 春田正治「生活指導と道德教育」『生活指導』明治図書 1959年4月 p. 10.
- 2) 例えば勝部真長は8類型に(『道德教育の基礎理論』日本教図株式会社1967年p. 89) 飯田芳郎は9類型に(海後宗臣, 高坂正顕監修「学校教育全書」⑤児童・生徒の指導 全国教育図書株式会社1964年)まとめている。
- 3) 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠心書房 1962年 参照
- 4) 戦後生活指導論については次の論稿がある。船山謙次「戦後の集団主義論争」『別冊現代教育科学』明治図書1964年9月, 坂本清泉「生活指導論争小史」『現代教育科学』1965年11月~1966年1月, 杉山明男「日本における集団主義教育の歩み」『集団主義教育の構造』第三章, 明治図書 1966年2月, 大橋精夫「わが国における集団主義思想の展開」小川太郎編『講座集団主義教育』第一巻, 明治図書 1968年10月, 竹内常一「戦後民主主義教育における生活指導概念の発展」上・下『国学院大学教育研究室紀要』1968年 1969年, 小川太郎「集団主義教育の発展」『同和教育の探求』第三巻, 部落問題研究所1973年9月, 近藤郁夫・吉田一郎「戦後生活指導研究の概要」『教育』国土社 1974年5月, 大畑佳司・春田正治「生活指導理論の探究」『生活指導』1974年12月, 坂本光男・城丸章夫「生活指導運動の発展」『生活指導』1974年12月, 浅野誠「科学的生活指導論の確立と全生研」全生研常任委員会編『全生研大会基調提案集成』明治図書 1974年9月, 大田悦生「訓育概念としての生活指導概念の発展」佐藤正夫編『訓育と生活指導の理論』明治図書 1974年9月, 齊藤浩志「戦後生活指導実践の成果と課題」五十嵐頭ら編『講座日本の教育』第六巻 新日本出版社 1976年5月
- 5) 編集は春田正治, 城丸章夫, 竹内常一, 全三巻, 明治図書, 1968年
- 6) 日本作文の会1962年度活動方針「意義ある伝統のもとに確信をもって前進しよう」「講座生活綴方Ⅰ」百合出版 1962年に所収, 小川の批判は, 小川太郎『生活綴方と教育』明治図書, 1966年8月 参照
- 7) 小川太郎「子どもの実践と認識をどう指導するか(下)」『教育』1957年9月, 「教育における教科の意義」『歴史地理教育』1958年11月, 宮坂哲文「生活指導と道德教育」『教育』1958年4月など。
- 8) 小川太郎「集団主義の思想の問題」『生活指導』1962年3月, 「班は第一次集団か—竹内氏への批判」『生活指導』1963年1月, 竹内常一「教育実践理論化についての二つの偏向—小川氏の批判に答える義務はない」『生活指導』1962年9月など
- 9) 小川の著書, 論文目録は『同和教育運動』部落問題研究所 1974年7月, に収録されている。
- 10) 前掲『同和教育運動』の中では, 杉山明男「小川太郎氏教育科学論の全体像—覚え書き」, 高浜介二「小川太郎氏の回想と業績の覚書」, 矢川徳光「同和教育研究の今日的課題」, 西滋勝「小川さんの初期同和教育論」, 城丸章夫「生活指導の理論と小川太郎」, 小田切正「授業研究と小川太郎」, 杉尾敏明「学力保障と促進教育」がある。その後の小川研究は『講座日本の教育』新日本出版社, の中で田中孝彦「子ども, 青年をどうとらえるか」第一巻, 土屋基規「教育遺産の継承の課題」第二巻, 坂元忠芳「全面発達思想と民主教育」第三巻, 齊藤浩志「戦後生活指導実践の成果と課題」第六巻などの諸論稿と, 更に小川が編集した最後の『児童問題講座』第二巻, ミネルヴァ書房 1976年8月, における矢川徳光「発達と教育の理論」がある。
- 11) 城丸章夫, 前掲論文
- 12) 両論稿とも「四国文化」No. 1, No. 2, 愛媛新聞社 1947年7月, 8月
- 13) 「児童の遊び—児童の実態Ⅰ」「児童の自然に対する態度—児童の実態Ⅱ」 愛媛県教育研究所紀要

- 2, 1950年5月, 「児童の道徳意識の発達—児童の実態Ⅲ」 同紀要 3, 1950年9月, 「児童の疑問の発達—児童の実態Ⅳ」 同紀要 4, 1951年2月
- 14) 金子書房, 1952年4月, なお増補版が1960年6月に新評論から出ている。なお, 引用は増補版から
- 15) 小川太郎『矢川徳光著作集』第三巻, 青木書店 1973年4月, の解説, p. 462.
- 16) 『中央公論』中央公論 1950年5月, 小川太郎『日本教育の構造』国土社 1955年6月, に「戦後教育の反省」として収録, 引用は『日本教育の構造』から
- 17) 「教育の落魄」を柳久雄・川合章編『現代日本の教育思想—戦後篇』黎明書房 1963年7月, で船山謙次はコアカリキュラムに対する批判の文脈で論じているが, 小川の研究の出発が, 子ども把握の問題であることをみる時, この観点での位置づけが必要ではなからうか。
- 18) 小川太郎『日本教育の構造』 p. 1. (傍点引用者)
- 19) 勝田守一「教育の理論についての反省」『教育』1954年2月, 五十嵐頤「教育科学における実践の問題」『民主教育論』青木書店, 1959年
- 20) 小川太郎「生活綴方的教育方法」『教育』1954年7月, 引用は『日本教育の構造』から p. 166.
- 21) 相川日出雄『新しい地歴教育』 国土社 1954年, 土田茂範『村の一年生』新評論 1955年など
- 22) 日本教職員組合編『日本の教育』第6集 国土社, 1957年 p. 357.
- 23) 無着成恭らがその論を展開した。
- 24) 小川太郎「生活綴方と生活指導」『作文と教育』1963年12月, 引用は小川太郎『生活綴方と教育』 p. 185.
- 25) 宮坂哲文『集団主義と生活綴方』明治図書 1963年 p. 60.
- 26) 宮坂哲文「生活指導概念の再編成」『生活指導』1963年1月 p. 12.
- 27) 小川のこの見地は後に『教育科学研究入門』明治図書 1964年, に発展的にまとめられている。
- 28) 小川太郎「教育における教科の位置」『国民教育と教師』国土社 1959年 p. 143.
- 29) 『教育と陶冶の理論』第一章参照
- 30) 斎藤浩志 前掲論文 p. 304.
- 31) 『教育と陶冶の理論』 p. 166.
- 32) この点については坂元も前掲論文において指摘している。坂元がそのこととあわせて, 城丸の「学校論」の検討が必要であるとしている点は重要である。城丸は論稿「教科と実生活の結合」日本教育方法学会編『教育内容・教育方法の現代化』明治図書1966年, において「学校と職場, 一般社会の側の双方における一定の民主的条件のうえにはじめて学校教育と実生活との結合は, 合理的・教育的となる」(p. 190.)と注目すべき発言をしている。
- 33) 小川は『教育科学研究入門』で, 校外での人間の変革の問題を, エンゲルスが「イギリスにおける労働者階級の状態」の中で描写した労働者の自己教育にも着目し「学校教育とその生活指導は, この学校外において大量に行なわれている教育の事実を無視しては生活との結合をはかることはできない」(p. 120)としている。
- 34) 小川太郎「田中子ども会覚え書き」『部落』部落問題研究所1963年9月, 「三池闘争と教育」神戸大学教育学部研究集録27, 1962年1月, など参照
- 35) 全生研常任委員会編 前掲書, 大畑佳司・春田正治 前掲論文参照
- 36) 『教育科学研究入門』参照
- 37) 『生活指導』1967年6月, 引用は小川太郎『現代の課題と教師の任務』明治図書1967年
- 38) 城丸章夫「生活指導の理論と小川太郎」『同和教育運動』部落問題研究所 1974年7月
- 39) 城丸章夫「生活認識と価値観の形成」『生活指導』1967年4月 p. 14.
- 40) 城丸章夫「要求と指導」『生活指導』1968年3月 p. 16.
- 41) 全生研常任委員会著『学級集用づくり入門』第二版 明治図書 1971年8月 第1章, 御野誠 前掲論文, 城丸章夫「全生研第11回大会基調報告」『生活指導』1969年8月参照
- 42) 勝田守一「公教育における道徳教育の問題」『教育』1955年1月, 引用は, 『勝田守一著作集』4 「人間形成と教育」国土社 1972年11月
- 43) 川合章『民主的人格の形式』青木書店 1972年 序章参照

京都大学教育学部紀要 XXIII

- 44) 『宮坂哲文著作集』第二巻 明治図書 1969年参照
- 45) 宮坂哲文『生活指導と道德教育』明治図書 1959年 p. 123.
- 46) 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠心書房 1962年 p. iii.
- 47) 田中孝彦 前掲論文参照
- 48) 坂元忠芳「教育愛と教育実践の構造」『教育』1968年5月 p. 22.
- 49) 『教育と陶冶の理論』1963年 p. 143.
- 50) 「集団主義教育の発展」1973年 p. 101.
- 51) この点で小川の逝去後、積極的にこの問題を取りあげ論を展開させているのは志摩陽伍である。志摩は「班ノート」をめぐる実践に着目しつつ、「これは戦後の生活綴方運動と生活指導運動の、それぞれの発展のちょうど接触面でまさに両者の合作によって切り開かれつつある」と内的連関の一つにふれている。この把握には小川の提起した課題の解答の一つの試みがなされている。志摩陽伍「生活綴方の進路」『教育』1975年9月 p. 12.
- 52) 斉藤浩志 前掲論文 p. 304.

(博士課程大学院生)