

# 勝田・梅根論争における留岡清男と生活綴方

——戦後日本生活教育問題史〔I〕——

教育学コース 金 馬 国 晴

Kiyoo Tomeoka and Seikatsu-Tsuzurikata in the Controversy  
between Shuichi Katsuta and Satoru Umene :  
A History of Problems on Seikatsu-Kyoiku in Japan After W.W.II〔I〕

Kuniharu KIMMA

The controversy between Shuichi Katsuta and Satoru Umene took place in 1952, facing a crisis of dividing of social studies. At that time, Katsuta was the leader of the Kyokaken (the Conference-group of Educational Science), and Umene was the vice-chairman of the Koaren (Core-Curriculum League). After the controversy, Kyokaken has come to acquire greater influence over educational circles than the Koaren.

Examining the following two points, in this paper, I try to read out a problem over the theory of Seikatsu-Kyoiku (Education for Life) in Japan after W.W.II, from the controversy.

First, Umene insisted that his theory about social studies has developed from Shakai-Kenkyu-ka (Social Research Subject)—the idea shaped by Kiyoo Toneoka. However, no one has pointed out the connection between the two, though they argued about the same educational theory.

Secondly, Tomeoka proposed Shakai-Kenkyu-ka, when he criticized Seikatsu-Tsuzurikata. Later, both Katsuta and Umene evaluated Yamabiko-Gakko or Seikatsu-Tsuzurikata.

I try to examine those evaluation and criticism, comparing their characteristic of Seikatsu-Kyoiku. After of all, I want to define what was the problem on the theory of Seikatsu-Kyoiku before and after the W.W.II.

## 目 次

- はしがき、戦後日本生活教育「問題史」の序  
はじめに、勝田・梅根論争をとらえなおす視点
1. 留岡「社会研究科」から梅根「社会科」へ —科学  
性
  2. 留岡の綴方批判と梅根の『山びこ学校』評価 —二  
元論
  3. 勝田の継承した目的観と二元論 —大衆性  
結び、梅根のカリキュラム論の「計画」論的意味

はしがき、戦後日本生活教育「問題史」の序

私たち若手世代の多くは、日本の戦後教育学について

多くを伝えられてきていないが、そこで何がどのように「問題」とされてきたかこそ、自分たちが体験してきた教育にかかわる重要な課題なのではないか。戦後日本の教育学は、諸々の困難な問題をめぐって論争をくり返してきた。私はそのうち、「生活教育」という主題に注目している。生活教育こそ、批判され続けてきたにもかかわらず、今日、改めて注目されつつある教育改革の提言だからである。生活教育の蓄積は、批判そのものの歴史的な再検討なしには真っ当に生かされることはないであろう。私はこの課題を、生活教育「問題史」と名付けて、ここに試案を示す。

## はじめに、勝田・梅根論争をとらえなおす視点

勝田・梅根論争（1952年）は、戦後新教育の花形科目として新設された「社会科」の解体の危機にさいして、3往復にわたって展開された有名な論争である<sup>1)</sup>。だが、先行研究でのその評価は、必ずしも高くはない。勝田が提案した社会科の目的を梅根も共有したために「同一陣営内部での意見調整」（馬場1956：83）と評されたり、また「現場はもちろん、民間教育運動の団体でも、これを理論的に検証しようという態度をとるものがあまり見られず、それぞれの所属するグループの立場を弁護する論争にな」ったとの説もある（岩浅1969：107）。両者の基本的相違点はせいぜい「教科」観にしか見出されてきていない（今野1980）。

論争当時、梅根はコア・カリキュラム連盟（1948年10月～以下、コア連。1953年に日本生活教育連盟、日生連に改称）の副委員長であり、勝田は教育科学研究会（1952年3月～当初は教育科学研究全国協議会。以下、教科研）の理論的リーダーであった。そして、論争の直後から、新教育（生活教育、コア・カリキュラム、問題解決学習）を進めてきたコア連＝日生連に代わって、教科研などの系統学習・教科教育を進める民間教育研究団体が台頭してきたという事実がある。梅根・勝田論争において論じ合われた「問題」は、戦後教育学、とくに梅根と勝田のそれぞれの論の何を反映し、どんな影響があったのだろうか。

本稿では、次の2つの事実を検討することを通して、勝田・梅根論争のうちに、戦後日本の生活教育論をめぐる論じ合われた「問題」の一端を読み取っていくことにしたい。

事実の第1は、梅根が最初の批判と最終論文で、自らの社会科論を留岡清男（戦前教科研の幹事長）が提唱した「社会研究科」の発展であるとしたことである。留岡は、戦前教科研で「生活主義と科学主義」、「国民教養の最低必要量」といった研究目標をうち立て、梅根は、戦後のコア連で教科研とは異なる社会科を生活教育として理論化した。管見のかぎりでは、同じく生活教育論を論じたはずの両者の関係にふれた先行研究は皆無である。しかし、梅根は留岡との関係について、勝田との論争に臨んで初めて述べたわけではなく、すでに論争の前年の1951年にも、また1952年の他の論文（1952c）でも述べていた。両者の関係は、梅根と教科研の勝田との論争点を明らかにするための、有効な手がかりとなろう。

第2の事実は、留岡清男が「社会研究科」を提案した「生活教育」座談会（『教育』1938年5月号）が、いわゆ

る後期生活教育論争（1937-8年）の一環であったことに関連する。戦前のこの論争において、留岡は、同じく生活教育を主張してきた「生活綴方」教師たちを批判した。他方、戦後の梅根は、無着成恭の『山びこ学校』、ないしは生活綴方を、勝田とともに高く評価している。勝田と梅根の「共通項」（日比1996：2）とも評される生活綴方の梅根の側での評価を、戦前の留岡の生活綴方批判と比べることによって、梅根・勝田論争を、あくまで生活教育論の側から新たにとらえなおすことができるだろう。

本稿ではまず、戦後、梅根が自らの社会科論、すなわち生活教育論のうちに、留岡の「社会研究科」から何を継承したかを考える（第1節）。つづいて「社会研究科」の背景にあった留岡の生活綴方批判での問題を明らかにし、その問題との比較により、梅根と勝田の『山びこ学校』評価を再検討する（第2節）。さらに以上を総合しながら、勝田・梅根論争を再検討する（第3節）。そして最後に、梅根の生活教育論の「問題」が何だったかを、戦前から戦後への生活教育論の系譜をふまえて明らかにしていきたい（結び）<sup>2)</sup>。

### 1. 留岡「社会研究科」から梅根「社会科」へ —科学性

まず、梅根が自説と留岡との関係を述べた文章を、勝田への最初の批判論文（「社会科解体論に反対する」1952a）から、長くなるが引用しておきたい。

「『教育』同人諸君がその再推進を期している生活綴方運動の戦争前における記念塔ともいふべき昭和十三年の『教育』誌の特輯『生活教育』に、北方教育をめぐる、また生活綴方をめぐる座談会記事があるが、この座談会の結論ともいふべきものは、生活教育の中核として『社会研究科』ともいふべき、新しい課程の創設が必要であるということ（留岡清男の発言）であった。私どもがいま中心課程といい、問題単元課程といっているものはこの留岡氏の『社会研究科』の構想を発展させたものに外ならない。私の尊敬する勝田氏がこのような日本の進歩的な教育運動の産物ともいふべき社会科を解消してしまうような提案を試みられたことを甚だ遺憾に思うものである。」（梅根1952a：23）

この他3度にわたって留岡との関係に言及した梅根は、留岡が「生活教育」座談会で、「社会研究科」を次のような文脈において提案したことを、当然知っていたはずである。

「特に綴方になぜ生活主義の問題が起ったかといふと、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埒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じゃないかと思ふ。」(留岡など1938:86)

戦前生活教育論争の論争点が「生活教育の方法として、教科の改廃が第一義か、生活綴方か」(中内1985:43)にあったとすれば、留岡は前者の立場にたっていた。留岡は、綴方科という既存の教科から「はみ出た」部分(いわゆる生活指導)は、新たに「社会研究科」というカリキュラムを「特設」して実践すべきだと主張したのである。その直前で、留岡は、綴方を「一人の卓越した犠牲的努力ではなく、一般普通の教師にも適用し得る」(留岡など1938:86)保証があるかと問いただしている。留岡は「普通の先生でもそれに倣ってやれば出来るといったやうな方法がないものかどうか」(同:74)を問うたのである。

他方、戦後、文部省主導の社会科に不満をもった梅根たちは、日本の教師たちが新教育を実践できるように、「社会科」こそを、学校教育の「コア」(中心、中核)に位置づけるべきだと主張して、コア連を結成した。コア連は、コア・カリキュラム(コア・コース)を学校単位で研究・実践し<sup>3)</sup>、「民間文部省」といわれたほど影響力を持った。コア連の研究集会は、カリキュラムの全体構造の理論化(後述する「三層四領域」論に集大成される)を中心課題としていた。

つまり、梅根が「カリキュラム」改革を、勝田も指摘したような「現場の混乱」(1952a:251)をすでに回避すべく試みていた点では、留岡と問題関心、発想を同じくしていた。

では、具体的なカリキュラムとしては、何が継承されようとしていたのか。

梅根は、上記の論文(1952a)で、勝田が提案で示した社会科観(小学校高学年以降は地理、歴史などの諸「教科」に分ける)を批判して、留岡との関係の指摘に先立ち、次のような社会科観を示している。梅根の社会科論の1952年段階での集大成ともいえ、論争に係わるどの論文でも繰り返されてきた有名な文章である。長くなるが引用しておきたい。

「社会科はそんな諸科学諸教科の寄合所帯ではなく、そのような分析諸科学、諸教科がそこから発展し、また逆にそこに活用される具体的な社会生活上の問題をとりあげ、その解決の道を探求するいわゆる問題単元課程である。それは諸科学を教える教科ではなく、青少年自身の問題——彼等自らが彼等の親と共に同じ一つの問題的場面の中におかれていながら、その問題性は自覚すること

なしに、あるいはまた問題の深さを知ることなしにすぎているような問題、そのような問題を問題として自覚させその解決の道を探求させること自体を目的とし、またそのような問題の探求と解決に向って、反省的思考をたくましく働かせるような人間の形成を目的とするものである。」(梅根1952a:22;1952b:41;1952e:54)<sup>4)</sup>

梅根の社会科の具体的な「目的」は、親とともに共有している場面に生じる諸問題を、問題であると自覚し、その解決策を探求する問題解決、およびそのために反省的に思考できる人間の形成である。梅根の社会科論は、単なる一教科にかんする改革論にとどまらず、それがカリキュラム全体の「コア」とされたかぎり、学校教育全体の改革をめざした「生活教育論」そのものであった。こうした梅根の構想は、留岡の生活教育論からいかなる示唆を受けたものであったのか。後期生活教育論争の発端まで立ち戻って考えよう。

留岡はかつて、綴方教師たちとの論争のきっかけとなった文章(「酪聯と酪農義塾」)において、「生活主義の教育」の「目的」を次のように簡潔かつ明確に定義していた。

「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。それによって必然的に、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、必然的に科学性と大衆性とを基礎を与へられる。」(留岡1937:60-61。傍点は留岡)

留岡は、何よりも教育による生活の保障を「目的」とし、そのための科学的な方法を研究しようとした。これこそ、留岡および戦前教科研の「生活主義と科学主義」という主張である。留岡のいう「大衆性」は梅根のそれとは異なるが、第3節で検討したい。本節では、まず「科学性」にかんして、梅根の社会科論との類似性を明らかにしていきたい。

梅根は「科学」教育の軽視、不在を指摘されて、多くの批判を受けた。勝田も始めの提案で(社会科全般に対してだが)、目的が不明確であり、教育内容も雑然とし、教育方法も「ごっこ遊び」や「調査のまねごと」など手放しの楽観主義になりがちだ、と批判した。

こうした梅根が、じっさいに「教科」や「科学」をいかに把握していたかは、先の引用に続いて述べられている。梅根は、始めから教科(社会科、理科など)を分立させずに、逆に「問題研究は元来理科と対称される意味での社会科ではなく、理科と社会科がそこから生れ、またそこに帰ってゆく母胎としての社会生活問題課程とい

うべきもの」(梅根1952a:22)であるという<sup>9)</sup>。「青少年はこうして具体的な問題にとりくみ、そしてその問題の解明と解決に必要な限りに於て諸科学の知識を科学の体系からいわば、いわば断片的に獲得してゆく。……この意味でこの問題研究の課程はそのうちに諸科学の研究を含んでいる」(梅根1952a:22)という。諸科学における概念あるいは法則は、問題を解明・解決する学習の必要に応じて、科学(自然科学と社会科学も区別できない)の体系から断片的に獲得されていくというのである。梅根と勝田のするどい対決点は、科学は断片的になったとしても問題解決の必要に応じて学ばれるべきか、それとも科学は教科に分けて系統的に教えるべきか、にある。梅根は、いかなる科学も、社会で生活していく過程で見出された諸「問題」を解決する必要との関連でこそ真に学ばれる、と考えていた。こうした意図から、梅根は、社会科学を「問題単元課程」へと読み替えた。ここでは既存の諸科学は、いわば問題解決のための「手段」とみなされることになる。この立場に立てば、社会科学すなわち生活教育の「目的」は、問題解決であり、そうした問題解決に向かって思考できる人間を形成していくことであつた、というように表現するしかなくなる。

このように、梅根は科学を、留岡と同様に、教えるべき内容ではなく、生活上の「問題」(留岡では、梅根よりも明確な、大衆が「最小限度を保障されざる生活」に陥つた原因は何か、という問題)の解明・解決にあたって駆使される思考の「科学性」としてとらえなおしている。そのさい重要なのは、梅根も留岡も、「科学」も「教科」も軽視してはいないことである。両者はともに、科学や教科を、生活を外から規定する実体ではなく、「生活」問題を解明・解決するための「手段」としてとらえなおし、「生活主義」と「科学主義」とをともに貫き通せるような「カリキュラム」改革を提案したといえるのである。

梅根はさらにつづけて次のようにいうが、ここに留岡からの発展が見て取れる。

「われわれはこのような問題研究の課程が小学校・中学校・高等学校あるいは大学を通じての一貫した中核的な課程として貫かれることの必要性を強調するものである。それがわれわれの考えているコア・コースとしての社会科学である。そしてこれが一本強く通っているということを前提として、われわれはそこに地理や歴史その他の諸学科の系統的な学習をする部門、即ち地理科、歴史科等の教科の存在を肯定する。」(梅根1952a:22-23)

梅根は論争の前年(1951年)に、留岡が「生活の実際と教科との中間に『社会研究科』と称するとき特別のコースを設ける必要のあることを力説してい」た(梅根

1951:46)と言明していた。梅根は、早くも1949年から、社会科学を「教科以前の、したがって超教科的な課程」(1952e:55)のようにとらえなおし、「中心課程」(コア・コース)に据えてきた。そしてその課程で営む「生活」の必要に応じて、「周辺課程」(教科に相当する)を随時設定していく、というカリキュラム体系を構想した。コア連は1951年までに、それを「三層四領域」論へと発展させる。そのうち「三層」とは、「問題解決学習とは何か」(1952d。梅根が論争中に発表)の用語で言えば、問題解決課程(生活拡充課程。あるいは研究課程)をコアとして、実践課程(日常生活課程)がその基底となり、基礎課程(あるいは系統課程)をそれらの上層に配置したものであつた。梅根は、この「問題解決課程」としての「社会科学」が「中心課程」(コア・コース)として小・中・高・大学にわたって貫かれてこそ、カリキュラム全体が構造化と統一性をもつことができる、と考えている。

以上のように、梅根は留岡から、社会生活を研究する「カリキュラム」の特設、および生活課題を解明・解決する「科学的」な思考力の教育という発想を継承しながら、それを戦後に、カリキュラムの全体構造における「三層」論として発展させた、といえる。

そのさい、梅根は「生活」と「科学」(教科)との関係を、留岡の「生活主義と科学主義」の環における両者の関係と、同様であると考えていたのだろうか。おそらく、留岡が科学性と並立させた「大衆性」にかかわる問題だが、その検討に先立って、まず留岡と梅根の生活綴方にかんする評価の違いについて考察しておこう。

## 2. 留岡の綴方批判と梅根の『山びこ学校』評価 —二元論

留岡の「社会研究科」は、先述したように、そもそも綴方教師への批判として提案されたものである。その後期生活教育論争は、北海道綴方教育連盟の座談会に招かれ議論を聞いた留岡の、次のような感想(先に見た1937年「酪聯と酪農義塾」の一節)から始まる。

「児童に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る、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。……そんな生活主義の教育は、教育社会でこそ通ずるかも知れないが、恐らく教育社会以外の如何なる社会に於ても絶対に通ずることはないだらうし、それどころか、却って徒らに軽蔑の対象とされるに過ぎないだらう。このやうな生活主義の綴方教育は、畢竟、綴方教師の鑑賞に始まって感傷に終

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。」(留岡1937:60, 傍点は留岡)

翌1938年(『生活学校』1月号)に、綴方教師たちがこぞって留岡に反論する。それに対して留岡が「教育に於ける目的と手段の混雑について」で再批判する。そこで留岡は、綴方教育が「綴方といふものを生活を指導する方法や手段として利用するのか、それとも綴方を指導する方法や手段として生活と生活の指導とを利用するのか、そのどちらであるか」と問うている(留岡1938:18)。そこで留岡が「教を乞うているのは、生活綴方人が考へてゐる生活綴方の目的についての観念ではなくて、言ひ換へるならば、生活綴方人の抱懐してゐるつもりではなくて、生活綴方の方法と技術及びその実施の効能についてであつた(同、傍点は留岡)。留岡としては、綴方は「文表現」、「一つの生活技術」であり、この任務からは副次的にすぎない「生活指導」を重視するのは筋違いだと考えていた(同:19)。そこで、留岡は「生活教育」座談会(『教育』1938年5月号)において、既存の綴方科から「はみ出た」生活指導は、生活教育にふさわしい課程として「社会研究科」を特設して実践すべきだ、と提案することになる(先述)。他方、綴方教師たちには「目的論をやめて、実際教材の取扱に就て共同的に議論して行つたら一層具体的になるのではないか」と提案していた(留岡など1938:73)。

留岡は、生活綴方は文表現を教える従来の「綴方科」の枠内にとどまるべきだと考えて、「方法」(手段、技術)の研究を要求し、それとは別個に、「社会研究科」をあるべき生活教育、すなわち生活指導として新たに特設すべきだとしたのである。「社会研究科」のみが教育「目的」に直結した「生活」問題に向き合える、と言うかのである。

こうした後期生活教育論争から、さまざまな問題が読み取られてきた。本稿では、戦時体制へと向かう緊迫感を伴ったこの論争を教育実践観に着眼して整理している川合章の分析に注目したい<sup>6)</sup>。川合は「留岡は、目的と方法、手段を形式的に区別し、前者から一方的に後者が規定される、としているかのようなのである」(1993:253)とし、「目的、方法の二元論」(同:254~)なる問題を「戦争の推進とのかかわりという点からみると、論争当事者が必ずしも十分に意識しなかったかのようにみえる論点」として指摘している。川合はその二元論の問題性を次のようにまとめている。「要するに、二元的にみる見方の問題点は……目的・目標も、内容・方法も子どもの発達にかかわっており、相互に関連づけ、あるいは相互に浸透しあう関係としてとらえようとはしないことであ

る。」(同:265)

では、戦後に生きた梅根は、生活綴方をいかに評価していたのだろうか。梅根が目にした実践は、この論争に限っては、無着成恭の『山びこ学校』ただ一つである。論争中の1952年に、梅根は『山びこ学校』に関する書評的な論文(1952c)を発表していた。管見によれば、この論文に言及した先行研究はないが、この小論に梅根の生活綴方理解が端的に示されている。勝田・梅根論争を再検討するにあたって、決定的な意義をもつのである。

梅根は無着による「あとがき」に注意を喚起し、無着は悩み考えたあげく「その結果、綴方を利用してみようという気になった」にすぎず、自分の実践を綴方教育とは考えていない、と断言していることに注目している。無着の実践は、米の収量計算、田畑の面積計算による四則計算と数量的思考、村の実態調査などの現実分析、村の一番の問題はなにかなどを、子どもたちと追求したものであった。無着は生徒たちに「綴方で勉強するために書かせたのではなく、ただ漫然と綴方を書かせ……目的のない綴方指導から、現実の生活について討議し、考え、行動までも押し進めるための綴方指導へと移っていった」(無着1951:198, 傍点は無着)のである。無着は、綴方をそうした社会科学習への「一つの手がかり」「出発点」(同)、いわば「ほんもゝの社会科」をやるための「一つの、非常に有力で、大切な教育的手段」(梅根1952c:239)として使った。梅根は無着のいうこの「社会科」に自らのいうコア・コース、問題単元課程を重ね、独特な解釈を示している。

「昔の生活綴方運動や北方教育運動は、せまい綴方教育の枠の中の綴方から出発して次第にその枠をのりこえる必要を感じ、そして今日の社会科やコア・コースのようなものゝ必要をみとめるように進んで行った。そのことは私が何べんか指摘したように昭和十三年の『教育』特輯号『生活教育』の中の『生活教育』座談会がよく示している。だが無着氏は逆にこの『社会科』から出発してその中に綴方を利用し、生かしてゆくことを見出した。結果は同じであるが、そこに日本の教育の進歩があるとも言い得よう。無着綴方は、綴方教育とか作文教育というような枠の中では律し得ないものであり、律してはならないものである。」(梅根1952c:240)

梅根は、戦前に、「生活綴方」の乗り越えとして留岡の「社会研究科」が、つづいて戦後にその発展として、自分たちコア連の「コア・コース」としての「社会科」が位置づく、と考えていた。戦前・戦後を一貫させた「生活教育史」の素描である。その立場に立てば、無着の実践は、その歴史的経過を逆転させて、「社会科」での生活

教育の実現をめざして、「生活綴方」をあくまで手段として利用した点に特色があったと評価できる。

『山びこ学校』の実践は、戦前の生活綴方のみならず、戦後社会科、すなわち梅根らの生活教育をも超えたと、一般的にいわれる。だが、梅根こそが、無着の意図そのものを評価して、生活綴方を、問題解決課程(中心課程)としての社会科の「手段」、いわば「基礎課程」(周辺課程)としてとらえなおして「社会科」と関連づけ、カリキュラムの全体構造のうちに位置づけて見せたのだ、といえる。梅根は、戦後に至って、社会研究科、社会科(コア・コース)と生活綴方が一つの教育実践のうちで、統一的に協同していく見通しを示した、ともいえよう。

以上より、梅根は、留岡と同様、生活綴方を手段的な作文教育として理解していたといえる<sup>7)</sup>。他方、梅根は生活と教科、さらには目的と手段の関係を、留岡のように「二元論」的にはとらえていないのではないか。すなわち、留岡は、生活の改革を「目的」とする生活指導を社会研究科に閉じ込め、生活綴方を生活から二元論的に分離させ、文表現の「手段」を教える教科として、教育「方法」の探究のみを託した。それとは対照的に、梅根は、『山びこ学校』のうちに、社会科(生活指導)と生活綴方(作文教育)との協同を見て取ったのである。梅根の社会科の場合、その「目的」は、先の引用と同様、問題解決とそれの可能な人間の形成だが、生活綴方もまた、それをめざして協同できるのである。

### 3. 勝田に継承された目的観と二元論 一大衆性

以上をふまえて、勝田・梅根論争に立ち戻り、梅根の生活教育論の問題が何だったのかを考えよう。生活綴方は、両者が論争の終盤で確認した共通項だった。すなわち、勝田・梅根論争は、勝田が「生活綴方」に「生活指導と教育課程との統一」(勝田1952c:20)を見出し、梅根がそれを「共通理解への重要な手がかり」として、先に見たような「生活課程と教科課程との統一」(梅根1952e:57)という視点を対応させたことで終わっている。

勝田と梅根はともに「生活」と「教科」の「統一」をめざしたかのようだが、カリキュラムを「全体構造としてみれば」(同)一致するにすぎない。さらに「目的」と「方法」の関係にまで掘り下げてとらえなおした場合、勝田と梅根の間には発想の違いが潜む。

梅根が「生活課程と教科課程との統一」を論じたのは、前節に見た『山びこ学校』への書評の直後である。よって、「生活課程」と「教科課程」は、先にみた社会科と生

活綴方の関係と同様に、密接に関連し合い、一つの実践を協同で構成する関係にある。

他方、勝田は「生活指導」と「教育課程」との関係をどのように考えていたのだろうか。注目すべきなのは、「生活」原理の位置づけである。日比裕の社会科研究を参考にしよう。それによれば、「勝田にみられる教科研発足時における社会科の基本的立場は、科学(学問)的系統を社会科、さらに教科一般の成立原理とすることによって生活の原理を排除するが、その生活の原理は生活指導の成立原理として確立する、しかもその場合、生活原理は生活綴方において具体化されると見込まれている」(日比1996:3)。

勝田は、生活教育を否定していない(1952b)。だが勝田はあくまで「社会科を教科と考え……生活的であることはできる」(1952c:17)とするのみである。よって、生活教育は、本来的には、教科からはっきり峻別された「生活指導」においてのみ認められる。

その勝田も、梅根への最後の反論で、「生活綴方」にかぎっては、「生活指導を根拠として」そこに教育課程(教科)をも統一できる点に「その大きな意義を理解できるようになって来た」(1952c:20)と言うに至っている。しかし勝田は、「社会科」解体の危機に梅根と協同して対抗するため、共通理解を求めて「生活指導と教育課程との統一」を示したものと考えられる。ならば、生活綴方以外の教育実践にかんしては、やはり「教育課程」(教科)と「生活指導」とが「二元論」的に峻別されたままなのではないか。

第2節までで見たように、留岡も同様に、生活と教科の、さらには目的と方法の「二元論」をとっていた。そもそもなぜ、留岡は、生活綴方から社会研究科(生活指導)を、さらには教育の方法から目的を、二元論的に分離しようとしたのか。戦後における梅根の生活教育論と、明確に対比できる範囲で確認しておきたい。第1節で課題として残しておいた「生活主義の教育」の「大衆性」を検討することになる。

留岡は、父の経営していた北海道の農村の家庭学校(私立教護院)で職員の経験を積んだ(1898年～)。「酪聯と酪農義塾」の冒頭から「生活主義」の定義までに、その経験が綴られていた。それにつづいて留岡は、「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。生産収入に於て、負債に於て、医療に於て、農民は人間的生活のボーダー・ライン以下に置かれてゐる」(留岡1937:60)と診断し、次のように書いた。

「学校教育の現実、常に最大限度の観念に満足する思考類型によって一般化され、抽象化されてゐる。今日、

学校教育が観念を有していても方法をもたないといはれ、生活を対象としながら生活から遊離するといはれるのは、畢竟、最大限度の観念に満足し、従って観念の整理のみをよるこぶ思考類型を固執するからである。」(留岡1937:60)

留岡は、かねてから、学校よりも、感化事業や農村教育運動、協同組合のもつ教育的な意義に期待してきていた。いわゆる社会教育の強力な推進である。留岡にとって、「生活とは必要を充足する事実を外ならず、生活主義の教育とは必要を充足する工夫を訓練する方法に外ならぬ」(1938:15)。そもそも、第1節冒頭の引用のように批判された生活綴方も、この切実な視点からみて批判されるべき学校教育の一例にすぎなかった。

留岡の生活教育論は、教育以前に、大衆の貧困な生活における「必要を充足」し、その「生活の最小限度を保障」する方法を思考する能力の涵養を、何よりの「目的」として確定する「大衆」のための社会政策論的な教育学であった<sup>8)</sup>。論争後の1940年代に、留岡はその「目的」の下で、戦前教科研において、専門家を交えて各教科にかんする「国民教養の最低必要量」の「科学的」な測定を試みる。いわゆる「計画論」的思考である。

学校教育の観念性とその生活問題からの遊離は、梅根もまた再三指摘してきた問題点であった。だが、梅根が「特に農村」の「生活の最小限度を保障」することを、留岡ほど明確に「目的」として自覚していたかについては疑問がある。梅根の生活教育論は、子どもの地域での「生活そのもの」を、学校での活動へと持ち込むという、教育そのものの改革論であった。梅根は、先にみたように、その活動を通して問題解決の「方法」を見出し、子どもたちが問題解決の主体として成長していくことを「目的」と呼んでいた。

勝田は、そうした梅根らの社会科観を、最初の提案(1952a)において、社会認識が歴史性に欠ける、日本の現実に対決する誠実な責任感が育ちにくい、批判的態度や建設的改造の能力を養えず社会順応的だ、などと批判した。そして、「日本人として必要最低の知識、科学的思考の発達に必要な原則的な理解をどうして与えるか」(勝田1952a:12)と問うて、科目を分けることの危険性を留保しつつ、小学校高学年以降においては歴史・地理などの諸「教科」へと社会科を「分け」たいと提案した(同)。勝田は論争の過程でも、生活教育、および問題解決の「目的」を明確にすべきだとした(1952b:82)。その目的に従って、社会科を「教育的に有意味な経験の組織……系列」としての諸「教科」(1952c:17)へと分化させていくしかない、勝田は主張したのである。同様に、「問題

解決の方法は、価値と目的をはっきりつかむことを前提として、意義を持つ」(1952b:82)のであり、問題解決は「科学」の系統的な知識を学ぶ上では限定される方が都合がよい(1952c:20)としていた。確固とした目的に合わせ、解決すべき生活問題の方が限定されるのである。

勝田は、生活綴方において、生活指導と教育課程とが統一されうると考えた点では、留岡の「二元論」を克服する契機を持っていたとはいえる。だが、勝田は、「目的」を明確に設定してその下に「教科」を構成したために、「生活」をその「手段」とするか、または「生活指導」へと峻別することとなった。

勝田は、留岡の深刻で明確な目的の設定を継承することを通して、図らずも、目的から方法を、教科から生活を二元論的に峻別するという発想を継承した、といえよう。

## 結び、梅根のカリキュラムの「計画」論的意味

勝田・梅根論争での問題は、すでに論争の直前に発表された座談会での発言にも示されていたように思う。

「梅根 ぼくらのカリキュラム改造運動これは……先に理論的フォームができ、計画ができて、それに従って授業の方に入っていく、これはある意味でフォーマリズムに行く危険性を持っている。形は整っているけれども、内容はあやふやだという危険性は、たしかにある。大衆性を持っているかわりに危険性も持っている。一長一短というか、その辺りの兼合いが問題でしょう。……(中略)勝田 ……むしろ型を破って、下手でもよいから切実な目標に導くというようなものを作ってほしい。」(梅根・勝田など1952:21)

梅根は、目標そのものをあらかじめ確定せずに、まずカリキュラム全体を「理論的フォーム」として整え、「計画」しておこうとした。そのうちには、まず生活そのものが、そして社会(研究)科、さらには生活綴方などが、互いに密接に関連し合った課程として位置づけられる。そのさい、それらの課程の位置も役割も、実際の教育・学習の「兼合い」によって柔軟に組み換えられる。その過程でのときどきの必要に応じて「手段」(教科)が設定され、教育の「目的」(問題解決と人間形成)が具体的に実現されていくのである。梅根はこのうちに、留岡の「カリキュラム」論、すなわち「計画」論的思考を継承している<sup>9)</sup>。ただし勝田と対照的なのは、目的をあらかじめ具体的に設定せずに、教育活動のただ中から見出そうとしていた点である(梅根もまた「大衆性」という表現を使ったが、それもまた、留岡とも勝田とも異なり、教師にとつ

ての実践のしやすさを意味してはいた)。

それに対して、勝田は根本的には、方法とは別に「切実な」目的・目標をまず設定し、生活よりは教科に注目すべきだと考えた点で、留岡と同じく「目的、方法の二元論」を前提としていたといえる。この「二元論」自体を批判したり、その問題性を明らかにすることは本稿の課題ではない。最後に、梅根の生活教育論の「問題」が何だったかを、本稿でかいま見た戦前から戦後への生活教育論の系譜をふまえて、仮説的にまとめてみたい。

勝田・梅根論争は、その全ての論文で教育目標の一致を確認しあっていたこともあり、せいぜい教科観(教育内容、方法論)が問題であったに過ぎないとされてきた。その後の生活主義(問題解決学習論)と科学主義(系統学習論)との対立も、いわば教科観の違いに過ぎない。だが、本稿で示してきたように、梅根と勝田はともに、生活も科学も同等に重視しており、その点では戦前教科研の留岡と同じだった。両者の相違点は、「目的、方法の二元論」にこそかわる。留岡も勝田も、「教育目的」を方法論から分離し、確固なものとしてまず決めた。それに比して梅根は、カリキュラムの全体構造の方をまず「計画」し、教育目的を曖昧なままにしたために、実践の見通しの点で批判を受けることとなったのではないか<sup>1)</sup>。

(指導教官 汐見稔幸助教授)

## 註

- 1) 勝田・梅根論争に属する諸論文は、引用文献リストを参照のこと(ただし先行研究では、梅根の1952c, 1952dは検討されたことはない)。なお本稿では、勝田から梅根へという順に論争がすすんだことから、この論争を「勝田・梅根論争」と呼ぶことにする。
- 2) 中内敏夫は、生活教育論争とは、広い意味では「第二次大戦後一九四八年から五〇年代の前半にかけて」の論争も指すという。そして戦前と戦後の論争は「一連のものであって相互に前提と結果の関係をなしている」とする(中内1985:17)。生活教育論争における論争点の戦前から戦後への連続性は、志摩陽伍や藤岡貞彦などによっても指摘されてきたが、教育科学論のそれを含めて、具体的かつ詳細な研究はまだ行われていない。
- 3) 主に国立大学附属校や各地の研究指定校、私立の実験学校。戦前に大正新教育を実践してきた学校が目立っており、新教育については戦前からの連続性が明らかだった。
- 4) 梅根の「問題解決」や「反省的思考」(reflective thinking)といった概念は、デューイに学んだものである。梅根らコア連は、マルクス主義教育学者の矢川徳光などから、ブルジョア教育学、帝国主義教育、植民地的愚民教育といったレッテルを貼られてきたが、プラグマティズムの今日的な再評価が求められている。
- 5) 梅根のこの発想は、石山脩平の「生活教育座談会」での発言に酷似している。「一つには教科前の未分化的領域の日常生活があり、それが教育的な形に依って整頓されて、所謂教科生活が出来て来るのであります。……日常生活を教科生活に高めて、それが又日常生活に還ることに依って、教科生活前の出発点であった日常生活よりもっと高められた日常生活になる。」(留岡など

1938:71-72) 梅根は留岡からだけでなく、石山からも影響を受けていたものと予測できる。戦後において、石山は戦後にコア連の初代委員長となり、副委員長となった梅根とは異なる社会科論を展開した。両者の関係は興味深い。

- 6) 後期生活教育論争は、「論争に参加した人々の数において、また論争によって提示された問題のひろがりや深さにおいて、またその論争の徹底さにおいて」(宮坂1956:10) 前期生活教育論争以上のものであった。この論争は、戦後にも度々注目され、ここから、学者・批評家と実践家との生活教育構想の相違(宮坂哲文、三村由利子)、あるいは実践家における対立、相違(横須賀薫)といった構図が見出されてきた。その詳細は、中内敏夫(1985)の整理を参照されたい。両方向の相違点を総合して検討するための視点を、藤岡貞彦が提起している。「かの生活教育論争とは、日本教育史上はじめて<教育と社会>問題が教育的にとらえられた結果の産物であり、『教育と社会』研究の土台から『教育実践』の概念が彫琢されていった過程である。」(藤岡1998:6) 留岡個人にかんしては、戦前教科研を通じた戦争協力をめぐって、佐藤広美、田嶋一などの研究がある。川合は「社会研究科」の背後に、一部の内部官僚、学者らがすすめていた教育研究会に留岡や城戸などが参加し、「教育改革同志会」として提出した改革案、改革要領の存在をみている(1993:254)。いずれの課題も、藤岡の視点に学んで、留岡などが、教育と社会(政治、経済、文化など)との関係をいかに認識し、その認識からいかなる「教育実践」観を導き出したかに注目することで、あくまで教育学的に研究されうると考えられる。本稿では、藤岡の視点を具体化したものともいえる川合章の「目的、方法の二元論」を採り上げる。
  - 7) 梅根の綴方理解に限界があるとすれば、それは、少なくとも1952年までは、思想的にも、またコア連として組織的にも、「生活綴方」とは無縁であったことに起因すると思われる。梅根は、戦前に新カント学派など欧米の新教育運動を研究してきた東京の高師、文理大、教育大の関係者を主とするグループに属した。彼らの一部は戦後、コア連を結成したが、その新教育(生活教育)を批判した者の中には、留岡を批判してきたような綴方教師たちが含まれていた。彼らの批判の特色は、「新教育」の外來性の指摘にあった。
  - 8) 留岡はかねてから社会教育における「科学性」を主張していた。具体的には「社会的施設」や「制度」の調査と整備を要請してきたが、それは戦前の東京高師一文理大教育大系の教育学の観念論性、あるいは学校教育主義にたいする批判の表れでもあった。
  - 9) 留岡の教育計画論的思考が、カール・マンハイムの論と極めて酷似していることを明らかにした研究がある(市川1962:4~)。他方、梅根の『問題解決学習』(1954年)も、カール・マンハイムを論拠としていた。両者の類似性がここにも見られ、興味深い。
  - 10) 戦前教科研では、綴方教師の一部が参加した(民間教育史料研究会『教育科学の誕生』1997年大月書店参照)。戦後教科研でも「運営の実質的な資本たりえたものは、少なくとも実践面においては、ほとんど生活綴方関係の実践のみであったといっても過言ではない」(日比1996:8)。そうした事情もあって、綴方教師たちは、戦後に再出発するにあたって、彼らと組織的に協働した教科研関係者たちとともに、一度途切れた留岡との戦前生活教育論争を、コア連の生活教育論との間で再開したともいえるだろう。
  - 11) 本稿では、1938年の留岡と1952年の梅根とを飛び石的に結び、生活教育論の問題の一端を明らかにした。今後は、戦時下および敗戦直後を含んだ1940年代を検討していく必要がある。留岡と梅根という戦前・戦後の中心人物の個人間の関係が、その時代を検討するための手がかりになると予想される。さらに本稿に続けて、戦前・戦後の教科研とコア連=日生連との団体間の関係や、それらの組織と綴方教師との関係を手がかりにして明らかにしていきたいと考える。
- 1950年ごろから勝田・梅根論争前後にかけて急速に、コア連は自己批判を進めた。そして、カリキュラム構造論や方法論の研究から、「日本社会の基本問題」をふまえた目標論やそれにもとづく



内容論へと進んでいった。そうしたコア連の「転進」のうちに、とくに目的と方法の関係にかんして、かなり重要な変化が読み取れると思われる。

## 引用文献

引用文中の漢字のうち、旧字体は新字体に書き換えた。旧仮名遣いはそのままにした。

- 市川昭午 1962「戦時教育政策の特質と教育科学の理論」『北海道大学教育学部紀要』8号
- 岩浅農地 1969「社会科教育」『戦後日本の教育改革7 教育課程・各論』東大出版会
- 梅根悟, 勝田守一, 海後宗臣 1952「近ごろの教育界を語る」『カリキュラム』1月号
- 梅根悟 1951「カリキュラム構造論の発展」『教育評論』1巻1号
- 1952a「社会科解体論に反対する」『教育』2巻1号
- 1952b「問題單元における地理と歴史 —〈勝田守一氏の批判にこたえて〉」『カリキュラム』41号
- 1952c「『山びこ学校』について」金子書房編集部編『生活綴方と作文教育』
- 1952d「問題解決学習とは何か」『カリキュラム』45号
- 1952e「勝田氏への手紙 —社会科について—」『カリキュラム』46号
- 川合章 1993『日本の教育遺産 真実を求める教師たち』新日本出版社 初出「戦前日本における生活教育論について」『埼玉大学紀要 教育学部教育科学編』29巻1980年
- 勝田守一 1952a「提案 社会科をどうするか」『教育』2巻1号
- 1952b「生活教育と社会科 —批判に答えて」『教育』2巻1号
- 1952c「三たび社会科について —梅根氏の所論に答える—」『カリキュラム』44号
- 今野喜清 1980「社会科教育論争」久木幸男, 鈴木英一, 今野編『日本教育論争史録現代編(下)』第一法規
- 留岡清男 1937「酪聯と酪農義塾 —北海道教育巡禮記—」『教育』5巻10号
- 1938「教育に於ける目的と手段との混雑について」『生活学校』4巻2号
- 留岡など 1938「『生活教育』座談會」『教育』6巻5号
- 中内敏夫 1985『生活教育論争史の研究』日本標準
- 馬場四郎 1956「社会科の展開」『現代教育学12 社会科と教育I』岩波書店
- 日比裕 1996「戦後社会科教育史(Ⅳ) —日本社会科の全体像を求めて—」『名古屋大学教育学部紀要(教育学科)』43巻1号
- 藤岡貞彦 1998「教育的価値の社会的規定性(上)」一橋大学<教育と社会>研究会『<教育と社会>研究』8号
- 宮坂哲文 1956「生活教育の系譜」籠山京編『生活教育』年国土社
- 無着成恭編 1951『山びこ学校 山形縣山元村中学校生徒の生活記録』青銅社 初版