

# 宮坂哲文の生活指導論と生活綴方論

## －晩年の生活指導概念規定の検討を中心に－

村 上 純 一

### <目 次>

はじめに ー生活指導と生活綴方ー

第1節 宮坂における近代学校の問題と生活綴方

第2節 宮坂における生活指導概念の成立

(1) 生活指導概念の二度の規定

(2) 晩年の宮坂による生活指導の系譜理解とその評価

(3) 晩年の宮坂の生活指導概念における生活綴方の位置

第3節 宮坂における生活指導と生活綴方

(1) 宮坂の五八年規定のもつ意義

(2) 教育方法体系としての生活指導の問題点

おわりに

[註]

### はじめにー生活指導と生活綴方ー

生活指導ということばは、今日一般に、基本的生活技能・習慣の形成のための指導をさしている場合や、生徒の言動の管理や統制を目的とするような場合もあるが、本来は、1920年代ごろから民間教育研究運動の中で使われてきたことばである。それは、社会の現実の中で生きる子どもたちをすすんでその現実と直面させ、そうしながら生きていく態度・生きる力を獲得させることをめざしたものであった。戦後、教科の指導とのかかわりによって、それはとくに学級の人間関係の発展に重点をおいて考えられるようになったといわれる。<sup>(1)</sup>

宮坂哲文(1918～1965)は戦後1950年代から60年代前半にかけてのわが国の生活指導運動における中心的な指導者であった。戦後まもなく、社会生活への適応を主眼とするガイダンスがアメリカからはなばなく導入された時期があった。この時期、宮坂はガイダンスや特別教育活動の研究を精力的におこなったが、かれの研究は無批判にそれらを導入することをめざしたものではなかった。宮坂は、ガイダンスの理論のもつ積極的な意義を日本の当時の現状に照らして明らかにしようとし、同時に、日本の伝統的な生活指導の系譜をたどることによって、それらの意義の摂取を戦前の生活指導の系譜の発展上に位置づけようとした。50年代末に新たに集団主義教育が

登場したが、これに対しても宮坂は、伝統的な生活指導の発展としてそれを摂取しようと試みた。<sup>(2)</sup>

宮坂が伝統的な生活指導の系譜として、とくに重視したのは生活綴方の運動であった。生活綴方は、子どものありのままの自由な感情を文章表現させることから出発し、社会の生きた問題、生活の現実を見つめさせることへと発展しながら、子どもに主体的な生活態度、批判精神や生活意欲を獲得させるしごとをになってきた。<sup>(3)</sup>生活指導という語は、子どもたちの生活現実にじかにせまる教育のしごととして、1920年代からおもに生活綴方の教師たちのあいだでいわれだしたことばである。<sup>(4)</sup>宮坂はかれの生活指導論を、生活綴方教育への理解を深めることによって構築していった。

ところが50年代末の集団主義教育の登場とともに、生活綴方の生活指導は、「近代主義」や「情緒主義」の名で批判されるようになった。そうしたなかで生活綴方の中心的な研究団体である「日作」(日本作文の会)は1962年の活動方針で、これまでかかりすぎていた重荷を各種専門研究団体で分担すると述べ、その中心的任務を主として「国語科における文章表現指導」に位置づけた。いわゆる「方針転換」である。分担された重荷の主要なものに「生活指導」・「学級集団づくり」があった。方針は、これらのしごとは「教育的教授の当然の任務」(全教育的なしごと)であり、生活綴方のしごとと密接不可分な関係をもつのではないとした。<sup>(5)</sup>

宮坂はこの方針転換にたいし、つぎのような疑問をさしだした。教育研究の組織的協力体制の成立は、それとしては望ましいことである。しかし、もし「方針」のいわんとすることが、生活指導を専門に研究する団体(「全生研」を指す)ができたから生活指導や集団づくりのしごとの探求はいっさいその専門団体にまかせるということであるとすれば、あとにのこったものは作文教育ではあっても「生活綴方」ではなくなってしまうのではないか。

そして当時から「全生研」(全国生活指導研究協議会)の常任委員代表であった宮坂は、「日作」にたいしつぎのような研究を求めた。「生活綴方による生活指導・仲間づくり・集団づくり」とは本来どのようなことであり、

そこに生活指導の一定式とみなしうるような特質があるのかないのか、あるにせよないにせよ、それにどのような問題が残されているのか、これからどのような発展が必要か、といったことについての解明こそが求められなければならないであろう<sup>(9)</sup>つまりそれは、生活綴方教育における生活指導とは何であるのかについての十分な検討の不足のまま、この課題の追求を全教育的なしごとだとすることによって他の研究団体に任せてよいのか、「日作」こそがこの課題の追求にもっともふさわしい一方の担い手ではないか、という批判であったといえるだろう。

この問題はまた、宮坂自身が行っていた課題でもあった。しかし、かれはその途上で病歿した。その後この問題は、生活指導運動における生活綴方教育の批判的継承の問題として、「全生研」で研究がつづけられた。<sup>(7)</sup>

しかしながら、周知のように今日、「全生研」における生活指導と綴方教師たちが行っているそれとはまったく同じではない。また、各地域の綴方教師たちの教育実践は文章表現指導の面とともに生活指導の面でも、それぞれに特質をもって実践されているという現状があると思われる。<sup>(8)</sup>いいかえると、生活綴方の教育実践は文章表現指導だけでは語りつくせないし、そこにある生活指導的なものは集団主義教育のそれとは異なっているという問題状況が、以降続いているのではないだろうか。この問題に答えることが重要だと思われるが、本稿では以下、宮坂の生活指導論のねらいと批判対象、そしてかれが生活指導論を構築する際に生活綴方から何を学んだか、さらに宮坂の生活綴方理解に内在する矛盾点、この三点の検討を行うことで、前述の問題状況へ取り組む視角を得たいと思う。

## 第1節 宮坂における近代学校の問題と生活綴方

宮坂の中期の主著『生活指導』（1954年）は、以下で検討するようにかれの生活綴方への接近が近代学校の生んだ問題への批判意識と密接にかかわっていることを示している。<sup>(9)</sup>かれの生活指導論は近代学校の生んだ諸問題をその批判対象としてもち、かれはその観点から、生活綴方に接近していったのだと思われる。

宮坂によれば近代学校の基本的性格はその一斉教授形態にあらわれている。それは国民教育制度の確立とともに生まれた。国民教育制度は、近代社会の二つの教育要求すなわち教育の機会均等と近代科学の教育の要求によるものであった。その結果、近代学校は密集学校と密集

カリキュラムという二つの特徴をもつにいたった。これらの特徴は、すべての階級に教育の恩恵を及ぼした点、近代科学の成果を教育に取り入れた点で、寺子屋教育に対する近代学校の積極面をもった。

しかしながら同時にそれは、教師と生徒の「人間的接触」を遠ざけるという、新たなそして大きな問題をうみだした。近代学校の成立とは、寺子屋の積極面であった師匠と寺子の人間的な接触のもとでの人格的薫陶感化を廃棄することでもあった。「このような二種の密集体制のもとにおいて、個々の生徒は、一方では、群衆のなかに埋没され、見失われ、教師との人間的接触から遠ざけられ、他方では、教えこまれるべき教材、知識の重圧のもとに、その個人的主観的な生活適応の問題をいっさい無視されるばかりでなく、断片的知識のために人格の統合をもそこなわれるに至った」<sup>(10)</sup>宮坂はそれを学校の工場化、非人間化、あるいは教育における形式主義とよんだ。<sup>(11)</sup>

宮坂によれば、上記の点への批判的契機をもった運動は、大正期小定員主義私立学校の運動と生活綴方運動とであった。すなわち、具体的様相においてはまったく相異なりながら、つぎにみるように両者は共通して、近代学校における画一化と形骸化への挑戦の運動であった。<sup>(12)</sup>「このようにして形式化した近代学校においてふたたび個人を、生徒ひとりひとりの主体的存在を、かれらの社会的職業的その他すべての領域にわたる生活適応の問題と人格形成の問題を発見しようとする運動、そしてまた、そのために学校という社会を人間化し、人格化しようとする運動がさまざまな形であらわれてくる。そしてこの運動こそ、われわれが問題としている当の対象にはかならない」<sup>(13)</sup>

ここからは宮坂が、近代学校の生んだ問題に対する批判意識との関連で生活指導の課題をとらえていたことがわかる。そしてそれはつぎの二つの側面でもとらえられていたといえるだろう。第一は、子どもの主体性をいかに取り戻すかということ。第二は、教師と生徒との人間的な接触をいかに取り戻すかということである。宮坂はこれらの課題を生活綴方運動に学びながらより明確化していったように思われる。

宮坂は、生活綴方運動に学びながら、前者の主体性を取り戻すということ、つぎにみるように子どもたちを現実に向かわせることだととらえた。「従来きわめて漠然とした抽象的意味しかもたなかった生活指導という言葉は、[生活綴方において…引用者]はじめて現実の生活事実への目的意識的問題解決的な対決の指導として具体的意味をもつことができるようになったといえ

る」<sup>(14)</sup>

第二の点すなわち教師と生徒との人間的な接触のありかたについても、宮坂は生活綴方のうちに、生活指導論としての発展の可能性をみていた。それは、以下のように教師と生徒の「共同思考」だととらえられていた。「ところが、生活綴方はもう一つの重要な生活指導の局面を新しく展開させているのである。それは、学級の子もたちがかいた綴方のなかからさまざまな問題を拾い出して、それを学級の集団討議にかけ、教師と生徒ともどもに現実の問題をめぐる共同思考を行っていくという局面である。…生活綴方が展開したこのような局面は、今日の生活指導の立場からみてもきわめて重要な意味をもっており、従来生活綴方のこの局面の紹介があまり充分でなかったといわれるが、むしろこの局面こそ、生活綴方運動における生活指導が、現代的な生活指導の実質をかくとくしてきていたことを自証する有力な証左であると考えられる」<sup>(15)</sup>

ところで『生活指導』にみられる宮坂の生活指導論は、生活綴方の理解という点では、以下のような問題点をもち、以後いっそう深められなければならない性格のものであったと思われる。それは第一に、生活綴方教育を生活適応の教育とみていること。第二に、現実へ子どもたちを立ち向かわせることが「問題解決的」にとらえられていること。第三に、「人間的接触」が教師と生徒との関係としてのみ問題とされていること、またそれがパースナリティーへの関心であると心理学的にとらえられていること。最後に、綴方作品を子どものパースナリティー理解のための手段とみなしていることである。

しかしながら、そのような問題点を含みつつも、ここでは宮坂の生活綴方理解について、つぎの二点の特徴が指摘できるであろう。第一は、宮坂が生活指導の研究に深くたずさわり生活綴方に注目していった動機に、いわば近代学校における人間性の疎外の問題があったことである。この点については従来あまり取り上げられることはなかったようである。しかし宮坂の「学校という社会を人間化し、人格化しようとする」課題が、その意味内容を深めながら晩年まで追求されたことからみて、近代学校における人間性の疎外の問題は、かれの生活指導論の批判対象として正当に位置付けられる必要があると思われる。

第二は、第一の点とかわるが、宮坂の生活指導論が二側面の課題すなわち、子どもの主体性を育てることの探求と、それに寄与する教師と生徒の人間的接触のあるべきすがたの探求とをもったことである。<sup>(16)</sup>そして主として生活綴方運動の検討を通じて、これらの課題が、

「現実への対決」と「共同思考」の課題としてとらえなおされていったことである。

なお、さきに述べたような生活綴方理解の問題点は、宮坂の以後の教育実践・運動とのかかわりのなかで再吟味されていった。ここでは、宮坂の生活綴方教育への接近が、近代学校の生んだ問題への批判意識に支えられながら、現実に向き合うことと人間的な関係をとり結ぶこととの二つの面において一双方ともいづれ再吟味されねばならない課題をはらみながらではあるが一始まったことを指摘するにとどめたい。

次節では、晩年の著作（主に『生活指導の基礎理論』1962年、および『集団主義と生活綴方』1963年）をとりあげ、宮坂における生活指導概念規定の成立過程をたどりながら、かれの生活綴方理解の変化を上記の二側面から検討することにする。

## 第2節 宮坂における生活指導概念の成立

### (1) 生活指導概念の二度の規定

宮坂は生活指導概念を二度規定した。一つは1958年、他は1962年のものである。前者はつぎのようであった。「生活指導とは、教師が子どもたちと親密な人間関係を結び、一人一人の子どもに現実にとらえているものの見かた、考えかた、感じかた、ならびにそれらに支えられた行動のしかたを理解し、そのような理解を、その子どもたち自身ならびにかれら相互のものにすることによって、豊かな人間理解にもとづく集団をきずきあげ、その活動への積極的な参加のなかで一人一人の生きかたを（生活認識と生活実践の双方を、つまり両者をきりはなさずに統一的に）より価値の高いものに引き上げていく教師のしごとである。」<sup>(17)</sup>

一方後者は、生活指導を「個々の子どもおよび子ども集団の現実の直接的にはたらきかけ、かれらじしんが自己をふくめた環境（集団）を民主主義の原理にたつて変革的に形成しうる能動的な集団的組織的態度・能力をかくとくするようにみちびくしごとであり、それによって人格の全面発達を可能にする独自の道をひらき、教科指導の固有な任務と相俟って、学校教育の基本的目標の達成に寄与すべき教育作用」であると規定している。<sup>(18)</sup>

この二つの規定をそれとしてみるかぎり、それらの間には、つぎのような共通した理解が存在するといえるだろう。それはまず、生活指導が集団づくりと深いかわりをもつものであること。そして、生活指導が個々の子どもおよび子ども集団の現実の姿に直接的にはたらきかけるものであること。さらに、子どもの発達にとって、

個人の発達と集団的な関係を取り結ぶことが相互规定的な意味をもっているということである。

その一方でつぎのような相違点があげられるだろう。まず後者では前者にみられなかった教科指導との関連が問題とされている点。つぎに生活指導の目的が「生きかた」をより価値の高いものに引き上げることから「能動的な集団の組織的態度・能力」を獲得することにかわっている点。そして後者には「人格の全面発達」ということばがはいっている点。とくに第二の点についていえば、後者が子どもの能動性と集団の「組織づくり」的な観点を強くおしだすようになったことを示しているように思われる。ほかに本稿の課題からいえば、とくに前者にあった「親密な人間関係」や「豊かな人間理解」という語が、後者では消えている点が注目されるであろう。<sup>(19)</sup>

宮坂が生活綴方へと接近していった動機の一つの側面として、「現実への対決」という特徴への注目と生活綴方的な人間関係への注目とがあったことは前節で述べた。宮坂はこれらの契機を自身の生活指導論において発展させようと試みたのだと思われる。だとすれば、この観点から宮坂の生活指導概念規定をみた場合、つぎのような点での検討が必要であると思われる。

まず「現実への対決」の面では、宮坂における生活綴方のリアリズム理解の変化が問題となるであろう。そして二度の規定への、その反映のありかたが検討される必要があるだろう。また人間関係の面では、生活綴方的人間関係の性格把握とそれに対する評価の変化が問題となるであろう。二つの概念規定に即していえば、「親密な人間関係」から「組織づくり」への移行と、かれの生活綴方理解との関連が問題となるであろう。そして最後に「現実への対決」と人間関係の二側面の関係把握が問題となるであろう。

これらの問題の検討にあたっては、まず宮坂のとらえた生活指導論の全体的系譜のなかでの、生活綴方の位置とその変化とをみる必要がある。晩年の宮坂の生活指導論の歴史的系譜への取り組みは、『生活指導』以後は、『生活指導の基礎理論』（1962年）と『集団主義と生活綴方』（1963年）においてなされた。宮坂はそこで日本近代学校における生活指導概念の形成過程の検討を本格的に行っている。先取りしていえばその形成過程は二つの系譜においてとらえられていた。そこで本節では以下、はじめに晩年の著述における生活指導論の系譜理解を整理し、つぎに宮坂のそれに対する評価をたどってみることにしよう。

## (2) 晩年の宮坂による生活指導の系譜理解とその評価

宮坂によれば生活指導はその前史を明治期における学校訓練にもつ。それはヘルバルト派の訓練論の導入のよってなされた。しかし明治期の訓練理論は、ヘルバルト派の訓練論の理解としても問題点をもち、かつ修身教育の強化への奉仕にはかならなかった。学校訓練の実態も、明治末期に各学校でつくられた訓練要目、訓練大綱の類をみてもあきらかなように、それは極度の徳目主義や干渉主義の内容をもつものであった。

そのような状況のなかから、大正以降の第一次新教育運動と生活教育運動の影響を受け、あらたに生活訓練の主張があらわれてきた。それは千葉師範付属小学校の手塚岸衛や奈良女高師訓導岩瀬六郎の生活訓練論に代表される。それは従来の訓辞や訓諭中心の学校訓練にたいして、実際に訓練の成果をあげるためには「子どもの具体的な生活実践の場に降り立った指導」が必要だとした点に特徴をもつ。そのようにして教師の直接的な働きかけが自覚的に取り組まれるようになった。しかしながらそれは「国体観念、忠君愛国思想」をその基底にもつことにおいて国定教科書中心の修身となんらかわるところはなく、修身教育の効果を徹底させるための方法的改善の域を出るものではなかった。

ところが、大正期以後、綴方教育の発展のなかからあらわれた生活指導論は、学校訓練や生活訓練におけるような子どもの行動規制のための生活指導ではなく、その発想が基本的に異なっていた。それは「子どもの人間的真実の表現をその本質的媒介とする生活指導」<sup>(20)</sup>であった。田中豊太郎、峯地光重、千葉春雄らの所論は共通して、綴方をとおしての生活指導の独自の任務を子どもにおける「態度」つまり価値観（ものの見かた、考え方、感じかた）の形成に見出していた。そして「教師自身の自己解放と学校生活の組織的改善」の二つによって「児童の解放」を可能にすることがめざされた。これが生活指導の第一の系譜としての生活綴方の系譜の始まりであった。

これにたいし、昭和四、五年（1929,30）以降の生活綴方の運動（小砂丘忠義、村山俊太郎、佐々木昂、国分一太郎）は、生活指導論としてはつぎのような特質をもっていた。それは「子どもを歴史的社会的現実のなかの具体的な生活者としてとらえ、地域の生活台のなかで子どもの生きかたを問いなおそうとする社会的もしくは「生産的リアリズム」に立脚した生活指導」であり、リアリズムの質に関する特質をもっていた。<sup>(21)</sup>それは子どもの態度の形成が、それが自由に表現されるという条件のみ

では不十分で、生活台に根ざすことが必要であるとした。

生活指導の第二の系譜は、大正末期から昭和初期（1925年ごろ）にかけてのころ、野村芳兵衛と鈴木道太に始まる。野村の生活訓練論は、宮坂によれば先に取り上げた生活訓練とはまったく異なった発想をもっていた。

野村は学校教育の構造を、学習指導と生活指導という概念で説明した。これは教授と訓練にたいするたんなることばのおきかえではなく、学校観と児童観の根本的な転換を企図していた。学習指導が人類の文化遺産の伝達とされたのにたいし、生活指導は子どもの具体的な遊びの生活の指導とされ、後者は子どもたちの自主的な集団活動や集団組織化をめざす集団主義的な志向を示すことになった。すなわち野村の生活訓練は、学習指導と生活指導を統制し、「教科による科学的認識力と集団の組織化をとおしての社会的能力の統一的形成を内容とする」構想であった。<sup>(22)</sup>この生活訓練の目的はなによりも「共同自治」であった。

野村の構想はきわめて断片的な形でしか発展しなかったが、その少ない具体的教育実践例として、野村自身によるもののほかに鈴木道太の実践があった。鈴木は「学級の子どもたちの労働集団としての「少年産業組合」の組織と活動、「集団規律の厳守」「集団的訓練としての自治会」など」をとおして抵抗力のある強い集団の組織的育成を論じた。<sup>(23)</sup>

さて宮坂は以上の検討をもとに、それぞれの系譜をつぎのように評価した。まず学校訓練や生活訓練と生活指導との関連はつぎのように「教師と生徒との直接的接触」という観点からとらえられた。「教材によって媒介される教授機能にたいして教師と生徒との直接的接触をとおしての人間形成機能を訓練とみる立場は、修身教育体制への奉仕によって変容を受けながらも、日本近代学校の教育体系のなかに確立されてきた」<sup>(24)</sup>

それにたいし田中らにおける生活指導論は、「前期生活主義」生活指導とよばれ、つぎのように「子どもの価値体系と行動様式の再構成をはかろうとした」点で評価された。「明治以来の伝統的な学校訓練、ならびにその方法的近代化としての生活訓練が肉迫しえなかった子どものありのままの意識や感情にふれることによって、子どもの価値体系と行動様式の再構成をはかろうとした良心的な教育的努力のなかから生まれてきた新たな方法概念であった」<sup>(25)</sup>

戦前における「後期生活指導」とされた小砂丘らの生活指導論は、前期「生活主義」生活指導の発展上にあるものとされた。両者は「態度形成論としての生活指導論」であるという共通点をもつ。しかし後者は「態度そ

のものが、環境に変革的にはたらきかける子どもたちの目的能動的な生きかたのなかではじめて形成されるという見かたに立っ」た点で前進したとされた。<sup>(26)</sup>

ところで宮坂は同じ小砂丘らの生活指導論にもう一つの特徴をみていた。それはつぎにみるように、生活綴方教師らが考えていた学級集団の組織化をどう位置づけるかという問題であった。「…生活綴方教師たちが、学級集団の組織化ということをどのように考えていたかという点である。いわゆる北方性教育を開拓した教師たちは異口同音に集団的人間像を標榜している。「集団的個性」「散兵の協働性」といい、「集団者」といい、みんなある共通な人間像を志向しているといえる」<sup>(27)</sup>しかしこの点について宮坂は、生活綴方とは異質なものとみなすようになったが、この問題については後にふれることにする。

野村らの生活指導論は第二の系譜—「集団主義教育」の系譜—とされた。野村も鈴木も綴方教師として知られている。しかし生活指導という概念を組織づくりの意味でもちいた点で、態度形成を主眼とした生活綴方の系譜とは、異なった系譜をなすとみなされた。それはまた、教育方法の面においても、生活綴方の系譜が、綴方による「生活勉強」の深化、意識づくりという路線をとったのにたいし、訓練論の系譜の方は、強固な集団を組織し、その団結のなかで個人をきたえるという路線をとり、異なっていた。

生活指導論の戦前における二つの系譜は、宮坂によればどちらも、古い形式化した訓練にたいして子どもの生きたありのままの姿から教育のしごとを出発させようとしたことにおいて共通点をもつ。しかしありのままの現実迫る角度と視点がことになっており、それゆえこの二つの生活指導の発想は戦後それぞれこととなった発展のしかたを示したとされた。

両者のその後の発展における相違点としては、つぎの三点があげられた。第一は指導の対象と課題に関してである。前者は、子どもの生活認識の事実を中心的な指導の対象とし、認識発展のための指導をその基本課題とするのにたいし、後者は、子どもの行動の教育、規律の教育を正面の課題とし、行動、規律の向上のための指導をその基本課題としているとされた。

第二は人間像あるいは個人と集団の関係についてのとらえかたの違いである。前者においては、ひとりひとりの子どもの生活実感と生活認識とがなによりの指導の契機であるのにたいし、後者においては、集団的連帯はさいしょから教師の指導性において要求され、組織の一員、集団の一員としていかに生きるかという形で個々人の人格の価値が問われるとされた。

第三の点は教師の指導性の発現形態の相違である。前者のきびしさがつねに個人に向けられるのにたいし、後者は、たとえ個人が究極の目的であるにしても、教師は、つねに集団だけが問題だという態度をとるのだとされた。<sup>(28)</sup>

そして宮坂は、戦後（50年代）の生活指導が戦前からの系譜を受け継ぎ、その発展として一方の「生活綴方が認識の教育をその特質としている」のにたいし、他方の「集団主義教育が行動・規律の教育をその教育的特質と」するようになったととらえた。<sup>(29)</sup> くらべて両者の今日（60年代）的な課題について、生活綴方のほうは「民主的集団体制の確立とそれをとおしての人格の発達を教育課題として全面に出した集団主義教育思想に学ぶことによって、自己の教育体系の改造をせまられている」と述べ、集団主義教育のほうは「子どもの意識の真実化を通しての自己主張の育成という生活綴方の方法を取りこむことによって、体制づくりを通しての意識づくりという、より高次の実践路線実践にまで自己を高めることがこれからの課題となる」と述べた。<sup>(30)</sup>

### (3) 晩年の宮坂の生活指導概念における生活綴方の位置

さて、これまでの検討からわかることは、結論的にいえば晩年の宮坂が『生活指導』の宮坂とくらべ、生活指導論における生活綴方教育の意義把握にかんして、当初の二つの側面—現実に向かうことと人間的な関係を取り結ぶこと—のうち、前者への傾倒を強めていったことである。

『生活指導』の宮坂が、戦前の生活指導論の系譜として取り上げたのは、大正期の私立学校運動、生活綴方教育運動と岩瀬六郎の「生活修身」であった。そしてその中では生活綴方の運動をもっとも評価していた。それは『生活指導の基礎理論』と『集団主義と生活綴方』でも取り上げられた。しかしその評価のされ方はやや異なっている。端的に言えば『生活指導』の宮坂が、生活指導論における生活綴方の特質を、現実に向かうことと人間的な関係を取り結ぶことの二面においてみていたのに対し、晩年の宮坂は、「生活綴方が認識の教育をその特質としている」と述べているように、前者の面での意義を重視するようになったのである。その例としては、晩年の二つの著述で、前期「生活主義」生活指導の意義把握が「子どもの価値体系と行動様式の再構成」という面でなされたことや、「後期生活指導」の意義把握が「生活主義」における「態度形成論」の発展として整理されたことがあげられるだろう。そして、人間関係の側面に

については新たな資料により、集団組織化の問題が論じられるようになったのである。

このように宮坂が生活綴方教育の意義論において、前者の側面を強調するようになった背景には、つぎにみるように一方では生活綴方のリアリズムについての理解の深まりという要素があったと思われる。

晩年の宮坂は生活綴方の本質をつぎのようにとらえていた。「生活の事実を尊重し、どこまでも事実によって疑問を組み立て、そこから社会や人間や自然にたいする科学的認識への基礎をつくっていく指導こそが、生活綴方教育の本質にはかならない」<sup>(31)</sup> 「生活綴方の本質は、子どもたちのなかに現実と立ち向かうための理性的の武器を用意することにある。ただその理性的なもの、もしくは理性的認識をたんなる既成の概念として上からあたえるのではなく、どこまでも感性的認識、生活実感を媒介とし土台としながらあたえていこうとするものにはかならなかった」<sup>(32)</sup>

ここには生活のなかの矛盾をとらえ、その矛盾を構成する諸条件を掘り下げるというリアリズムの理解が示されている。それは、『生活指導』での、他者の「ものの見かた、考えかた、感じかた、ならびにそれらに支えられた行動のしかたを」心情的に理解するという把握とくらべて、価値観や感情の理解を、その土台となる客観的・社会的条件の理解にもとづいて、しかも傍観者としてではなく行動を通して、深めるという点で、一步深まった考えかたが示されているといつてよいだろう。このように宮坂は生活綴方が「現実との対決」の側面においても積極性についての確信を強めていったといえるだろう。

だが人間的な関係を取り結ぶという面では、晩年の宮坂は生活綴方における「親密な人間関係」と集団主義の「組織づくり」との間で揺れていたように思われる。生活指導概念規定における「親密な人間関係」から「組織づくり」への移行は、生活綴方とは別の系譜とされた「集団主義」や北方の生活綴方教師らの生活綴方とは異なった側面であるとされた「集団的人間像」の検討を取り入れたものであった。いいかえると、58年規定における「親密な人間関係」と62年規定における「組織づくり」的な観点とは、少なくともその歴史的系譜に関するかぎり直接につながるものではないといつてよいであろう。

それゆえつぎには、58年規定および62年規定のそれぞれにおける、現実に向かうことと人間的な関係を取り結ぶことの両側面の関連のありかたが問題となるだろう。次節では、この観点から62年規定と58年規定とをあらためて比較検討し、宮坂の生活指導概念に含まれた矛

盾について検討してみたい。

### 第3節 宮坂における生活指導と生活綴方

#### (1) 宮坂の58年規定のもつ意義

さて、ここで58年規定をふたたびみてみると、生活指導の目的が一人一人の生き方を高めることであるとされた点があらためて注目されるであろう。宮坂は「生き方」を「生活認識と生活実践の双方」ともいっている。このとらえかたは、『生活指導』での「生徒一人一人の主体的存在」の発見という課題意識から始まり、その後の生活綴方の系譜の検討によって確立されたものであるといっていよう。宮坂のいう生活認識と生活実践の統一としての生き方とは、前期「生活主義」生活指導の特質とみなされた「子どもの価値体系と行動様式の再構成」を、「後期生活指導」における「環境に変革的にはたらきかける子どもたちの目的能動的な生きかた」の観点から再構成したものであるといえるだろう。

一方人間的な関係という面では、それぞれの子どもが他者のもつ異なった現実を理解することによって、自己の生きかたをたしかにしていくという見通しが出されている。ある面でそれは、個々の子どもの生き方すなわち生活認識と生活実践の統一のために、集団が寄与するという構造をなしているとみることもできるだろう。つまり、集団が手段的にとらえられているとみる見かたである。

ここから、宮坂の生活指導概念は、個人的主観的現実を問題にしたにすぎないのだという批判がある。集団それ自体が固有にもつ意味を、宮坂は理解していなかったという批判である。<sup>(33)</sup> たしかに主観的という点についていうと、自己の生き方の面では生活認識と生活実践の統一ということが出されながら、他者理解のあり方の面では「ものの見かた、考えかた、感じかた、ならびにそれらに支えられた行動のしかたを」主観的にそのものとして理解するというようにとらえられている面があるともいえるだろう。

しかしそのような問題点をもちつつも、この58年規定は、教師が子どもを理解するだけでなく子どもどうしが理解しあうこと一互いに現実の中で生活する者として理解するという意味である一が視野に入り、さらに子どもが現実に関わりあうことと人間的な関係をとり結ぶことが相互的に働き合うものとしてとらえられているという点では、今日でも受け止められるべき内容をもっていると思われる。いいかえるとそれは、生活認識と生活実践の統一が集団づくりの基礎となり、また逆に集団が生活認識と生活実践の統一をいっそううながすという考え

方として、その意味をとらえなおすことができると思われる。というのは、やや一般的な言い方ではあるが、子どもが社会的な行動・実践へ自発的にうながされていくためには、生活実感とリアルな現実認識によってその行動・実践のもつ意味をわかることが必要であり、またそのことをわかるためにはそれにふさわしい人間関係の質が要請されるはずだからである。宮坂の58年規定にはこのような内容が含まれていたと思われる。

ところでこの観点からみると、62規定は、組織づくりと現実に関わりあうことが、民主主義の原理に立つことによって媒介されるという構造をなしているようにみえるが、だとすればそれは58年規定に対するかなり本質的ともいえる変更を含む内容をもつことになるのではないだろうか。なぜなら58年規定はさきのような問題を含みつつも、現実に関わりあうことと人間関係をとり結ぶこととの相互的な関係が、何らかの外的な原理によって統制されるという構造にはなっていなかったからである。

もとより民主的原理に立つこと自体は問題であるとはいえない。しかし、62年規定は先の規定とくらべて、生活指導の学校教育における位置について構造的な視点が生まれ、さまざまな問題についての配慮にみちている半面、認識と行動の側面と人間的な関係の側面の関連についてのイメージはむしろ前のものより抽象的になっているように思われる。<sup>(34)</sup>

ただ、この変更をそれ自体としてどう評価するかという問題は、社会像や思想とかわる大きな問題である。しかしながら、58年規定には発展しうる積極面があったという立場に立つならば、晩年の宮坂の生活指導概念規定に含まれたといわれるいくつかの矛盾点を再検討しつつ、生活綴方における生活指導の側面を発展させるようなひとつの方向性を指摘できると思われる。

晩年の宮坂の生活指導概念規定には、すでにつきのような問題点が指摘されている。それは、58年規定から62年規定の変化において、かれはそこに訓練論（集団主義）の系譜の検討成果を含みこもうとしたため、宮坂自身が原理的に対立すると考えていた集団主義の組織づくりと生活綴方のリアリズムの関連をどうとらえるかという問題をかかえなければならなかったことである。<sup>(35)</sup> そして宮坂がそのような方向を選択した理由のひとつとしては、当時の生活指導をめぐる教育研究・実践の動向があったことが指摘されている。<sup>(36)</sup>

しかし本稿では以下、そのことを直接に論ずるのではなく、宮坂がなぜ58年規定にあった生活認識と生活実践の統一と集団の質の相互的發展という発想を、生活綴方の中に追求することをおもったのかについて、

もう少し宮坂自身の論理にそくして検討してみたい。宮坂自身の中にもそのような選択に導かれる要素があったと思われるからである。そしてこの問題は、宮坂が生活指導を「教育方法体系」として構想していたこととかかわっているように思われる。

## (2) 教育方法体系としての生活指導の問題点

生活指導を教育方法体系としてとらえる宮坂の見かたはすでにその著『生活指導』にあらわれている。「『生活指導』は…それ自身の独自の方法技術の組織をもつものであり、現実的には方法技術そのものとしてあらわれる。生活綴方の場合、日本の学校における生活指導は、じっさいには生活綴方という具体的なすがたをとおしてはじめて現実となったのであり、生活綴方をその唯一の方法技術としてあらわれたとみななければならない。また逆にいえば、綴方記述を超えしかもそれを統制する目的意識、現代的な生活指導の目標そのものが綴方教師たちの中から生まれでてきたのである」<sup>(37)</sup>ここで宮坂は、綴方教師たちの生活指導は、生活綴方を書かせるという方法技術をとおしてのみとらえうるが、その中で生まれた目的意識・生活指導の目標は、書かせることをこえそれを統制するまでのものとなったと理解している。

結論から先にいえば宮坂は、綴方教師たちが戦前からの生活指導の主要な担い手であったととらえる一方で、生活綴方という教育方法には集団組織論という教育方法論は含まれないとみなすことによって、方法体系としての生活指導における生活綴方の位置づけを「意識づくり」に限定していったのである。「生活綴方教師たちが綴方による生活勉強というかれら独自の方法で開拓した『生活指導』のしごととは、「心のかまえかた」としての態度の形成、いいかえれば意識づくりプロパーのしごとを中軸としたものであり、それを従来のように観念的な手法によってではなく、一方では地域の生活台に子どもの足をふまえさせ、他方では学級集団としての生活勉強をとおしてなしとげようとしたものということができるように思う」<sup>(38)</sup>

前節での生活指導概念の生活綴方的系譜についての晩年の宮坂の所論の検討の際にふれたように、かれは北方教師たちの集団的人間像と生活綴方の方法とは異質なものと考えていたが、このことも宮坂が教育方法体系としての生活指導をとらえていたこととかかわらせて理解できるだろう。かれは北方教育の人間像と生活綴方の方法とのあいだには乖離があると述べた。「戦前における生活綴方の到達した最高段階とみられる北方教育においても、そこにかかげられていた集団的組織的人間という人

間像と、それを達成する方法としての綴方的教育方法とのあいだにはある乖離が見出される（別ないいかたをすれば、綴方とは別な発想を必要とする集団組織論という教育方法論が欠如していたということ）」<sup>(39)</sup>

そして北方教育が残した課題として、その人間像にふさわしいあらたな教育方法体系—意識づくりと組織づくりの統一があるとした。「北方教育ないし後期生活綴方は、それがうちだした人間像（たとえば正しき協働への散兵意識）に忠実であろうとするかぎり、生活綴方の理論と方法とともに、集団組織化の理論と方法をも自己のうちに確立し、両者を統一した方法体系をうちたてる任務をになっていた」<sup>(40)</sup>

こうして宮坂は、生活綴方が「民主的集団体制の確立とそれをとおしての人格の発達を教育課題として全面に出した集団主義教育思想に学ぶことによって、自己の教育体系の改造をせまられている」とみなすことになったのである。宮坂はさらにつぎのように述べている。「そのような集団組織化による人間形成のしごとを当時の教師たちが生活指導の語でよんだかよばないか、またそのようなしごとを生活綴方のしごととの関連でどのようにとらえていたかは別問題として、そのようなしごとをそれじたいとして学校教育の方法体系のうえで正当な位置を占めうるものとしてみていたかどうかが問題とされねばならない。この点を生活綴方にかんする当時の諸論策やさまざまな実践記録類の側からみると、それらが綴方教育のありかたに焦点があてられてかかれたものであることをさしひいても、あまり積極的な結論はでてこない」<sup>(41)</sup>

しかし、生活綴方が教育方法として「書くこと」に限定されとしても、綴方教師たちの実践に「書くこと」とかかわった「組織づくり」が全くなかったかのかどうかという点は疑問である。宮坂は綴方教師たちの実践について組織づくりの面ではあまり積極的な結論はでていないとしているが、この点では、現代の実践記録類の検討も含め再吟味してみる必要があるように思われる。

生活綴方研究は、外から組織づくり論を導入するのではなく、綴方教師たちの組織づくり論を、あくまで生活綴方のリアリズムとの関連で深めるという方向で追求することが必要ではないだろうか。宮坂の58年規定にはその視角が—生活認識と生活実践の統一と集団の質の相互的な関係のあり方を問うこととして—出されていたように思われる。



## おわりに

## 〔註〕

本稿の課題は、現代の生活綴方教育の実践を分析する視角を得ることにあった。筆者はこの観点から、生活綴方に学びながら生活指導概念を構築していった宮坂哲文の生活指導論に着目した。

第一節では、宮坂に着目した理由として、日本作文の会の1962年活動方針以来、綴方教師たちの教育実践の研究が文章表現指導を中心として進められている現状についての筆者の疑問を述べ、それとのかかわりで1950年代の宮坂の論を検討し、生活綴方理解の視点として「現実立ち向かうこと」と「人間的な関係を取り結ぶこと」の二側面を取り出した。

第二節では、宮坂の二度にわたる生活指導概念規定を、主に第一節で取り出した二側面の視点から、宮坂の生活綴方理解の深化という観点で検討をおこなった。宮坂は1958年と1962年の二度、生活指導概念規定をおこなったが、宮坂の生活綴方のリアリズムの理解の深まりに応じて、しだいに生活指導論に対する生活綴方の意義把握にかんして「現実立ち向かうこと」の側面に重心をおくようになっていったことをあきらかにした。そして62年規定では「人間的な関係を取り結ぶこと」の側面は、「組織づくり」の側面であると考えられるようになり、生活綴方とはことなつた集団主義の考え方が導入されたとした。

第三節では、晩年の宮坂がかかえた生活綴方と集団主義の統一の問題と教育方法体系としての生活指導の問題に触れ、生活認識と生活実践の統一と集団の質の相互的發展という視角をもつ58年規定を再評価しつつ、生活綴方教師たちの組織づくり論をあくまで生活綴方のリアリズムとの関連で追求することであらたな方向性が見出せるのではないかという筆者なりの考えを示した。

宮坂は生活指導の理論確立の方法として、歴史的方法と実践に学ぶ方法の二つをあげ、自らの研究作業も両者を並行しておこなったといわれるが、本稿では主に前者の面からの検討をおこなった。<sup>(42)</sup>しかしながらこの面については、宮坂の戦前の生活綴方理解をその基礎資料にあたって再検討するという課題が残されている。またいうまでもなく、本稿で導き出された生活綴方的生活指導の特質についての視角は、実践記録の分析と照らしてその内容と有効性を確かめられるべき性格のものである。したがってこの面でも、宮坂の実践研究を検討するという課題が一宮坂が読んだ実践記録そのものの再検討も含めて一残されている。

- (1) 岩波『教育学小事典』「生活指導」の項。
- (2) 宮坂の生活指導論についての先行研究は、代表的なものとして以下のものがあげられる。小川太郎『生活指導の基礎理論』への書評『現代教育科学』1963年3月号。竹内常一『生活指導の理論』、明治図書、1969年。城丸章夫「戦後生活綴方運動と生活指導<sup>(3)</sup>」『生活指導』1969年6月号。坂元忠芳「生活綴方教育の今日的意義」『子どもの発達と生活綴方』、青木書店、1978年所収。春田正治『戦後生活指導私史』、明治図書、1978年。矢野健夫「第3章、生活指導論」、小川利夫、柿沼肇編『戦後日本の教育理論』、ミネルヴァ書房、1985年所収。そのうち、生活綴方の立場から書かれたものは小川氏の書評と坂元論文である。坂元論文は、宮坂の生活指導論が生活綴方における「意識づくり」の面をその本質的過程として擁護した点を評価し、それを「生活表現の組織化」をとおして発展させるべきだとしている。
- (3) 岩波『教育学小事典』「生活綴方運動」および「民間教育研究運動」の項。
- (4) 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』、誠信書房、1962年、P.58。
- (5) 『作文と教育』1962年8月号。この時期の状況については、坂元忠芳「生活綴方教育の今日的意義」『子どもの発達と生活綴方』、青木書店、1978年所収参照。
- (6) 宮坂哲文『集団主義と生活綴方』、明治図書、1963年、第3章。
- (7) 春田『戦後生活指導私史』、第4章、参照。
- (8) このような状況を示す一例として、教育科学研究会（「教科研」）第22回大会および第23回大会「言語と教育」分科会での論議があげられるだろう。子どもが自分のことばをもつということをめぐる、丹羽徳子氏は「子どもたちのことばへの意識化の過程が、子どもたちをとりまく関係を人間的なものに変えていくことと無関係ではない」と述べた。大会報告を執筆した片岡洋子氏はこの丹羽氏の発言にふれながら、「学力を生きる力に短絡させることにも無理があるが、それが今日と明日の子どもたちの生活にどう働くものとして獲得されているかは見失われてはならない視点であろう」と問題提起している。（『教育』1983年11月増刊号、片岡洋子「子ども・青年の発達をことばの視角から」）
- (9) 宮坂の研究史の時期区分について著作集の編者らは、1954年の『生活指導』以前を前期、1962年の『生活指導の基礎理論』までを中期、それ以降を後期としてい

る。

- (10) 宮坂哲文『生活指導』、朝倉書店、1954年、P.25。
- (11) この後宮坂は、日本の近代学校における人間性の疎外の要因として、密集学校の状況に加え、画一的国家主義的統制があったとし、生活指導運動がこの両面を批判しながら発展してきたととらえるようになった。  
(宮坂哲文『生活指導と道徳教育』、明治図書、1959年、P.12-13。)
- (12) 大正期私立学校運動と生活綴方の生活指導論上の違いについての検討は『生活指導』では詳しくないが、『生活指導と道徳教育』では述べられている。そこでは、前者が子どもの生育した歴史的社会的現実から隔離されたところで個性の内在的發展をはかろうとしたのに対し、後者は現実の環境との交渉過程にかねらの個性的現実をみいだそうをしたとされた。明らかに宮坂は後者の方を高く評価していた。(『生活指導と道徳教育』、P.14。)
- (13) 前掲書、P.26。
- (14) 前掲書、P.50。
- (15) 前掲書、P.51-52。
- (16) 宮坂はつぎのようにも述べている。「生活指導は、ことがらの本質において、子どもたちの個性的存在にたいする人間的関心と人間的態度とを、教師に要求する」(『生活指導』、P.57。)
- (17) 『生活指導と道徳教育』、P.23.P.126。
- (18) 『生活指導の基礎理論』序文。
- (19) 58年規定については、先行研究では異なった評価がされている。小川太郎氏は「この新しい規定[62年規定]は「ひとりのよろこびをみんなのよろこびに」という「生活綴方的な集団化の理念」しか内包していなかった以前の規定[58年規定]を越え…このような新しい立場から、生活綴方運動の歴史についても、北方教育まではその生活指導には集団主義がなかったこと、北方教育に見られる集団主義は生活綴方とは別の思想から出ていることを述べ、いわゆる生活綴方的教育方法の限界とその正しい位置づけを試みている。(前掲の書評)」と述べ、62年規定を高く評価すると同時に、58年規定が生活綴方的性格のものであったことを明確に認めている。他方竹内常一氏は、「[宮坂の概念規定の底にあるような]実感のとらえかたは生活綴方のリアリズムとは一致しない。宮坂のいう実感の洗い出しでは、生活綴方が認識対象とする客観的な生活現実はずでに心情化、主観化、内面化、道徳化されて、個人的主観的現実となってしまうのだから、その実感はずでに客観的な生活現実ではない。(著作集1の

解題)」と述べ、宮坂の実感論を禅学道論の文脈において理解する。しかし竹内氏のこのような内面化されない実感というものは想定しにくいので、竹内氏の論は実感そのものに対する批判と読める。この点についていえば、やはり生活綴方は実感を重視してきたと思われる。リアリズムは実感を否定しないのではないだろうか。

- (20) 『生活指導の基礎理論』、P.70。
- (21) 『集団主義と生活綴方』、P.26。
- (22) 『生活指導の基礎理論』、P.73。
- (23) 前掲書、P.84-85。
- (24) 前掲書、P.58。
- (25) 前掲書、P.78。
- (26) 前掲書、P.79。
- (27) 前掲書、P.81。
- (28) 『集団主義と生活綴方』、第2章。
- (29) 前掲書、P.39。
- (30) 『生活指導の基礎理論』、P.132。
- (31) 『集団主義と生活綴方』、P.17。
- (32) 前掲書、P.33。
- (33) 竹内常一『生活指導の理論』、明治図書、1969年、第1部。
- (34) 小川氏の書評は、64年規定は「集団主義の思想をはっきりと入れるようになった」と述べている。しかし生活綴方との連続性あるいは関連については問題とされなかった。
- (35) 宮坂がかかえることになったこの問題にかんしては、立場は異なるが竹内常一氏と坂元忠芳氏がともに、それに取り組む宮坂の方法が矛盾を含んでいたことを指摘している。(竹内、前掲書、第1部。および坂元、前掲書、第2部、第1章。)
- (36) 春田正治『戦後生活指導私史』、明治図書、1978年、参照。
- (37) 『生活指導』、P.47。
- (38) 『生活指導の基礎理論』、P.84。
- (39) 『集団主義と生活綴方』、P.18-19。
- (40) 前掲書、P.56。
- (41) 『生活指導の基礎理論』、P.82。
- (42) 著作集第1巻の編者注、参照。