
 研究論文

戦後教育における「生活化」の問題

——その教育史的背景に関する覚書——

磯 田 一 雄

1

戦後の教育改革におけるカリキュラムと教育方法の「生活化」については、すでに多くの問題点が指摘されている。たとえば、そこにおける生活は「小市民的・消費者的・牧歌的な生活」にすぎず、「労働の教育」が欠落しており、「教科の組織と内容が、科学の基本の教授の犠牲において生活と結合されるという誤り」を犯しており、さらに課外活動における「自治」が管理主義的・適応主義的性格のものに歪曲されていった、というような指摘がそれである。⁽¹⁾ 一方、そのような問題点を含む「生活化」は、CIEの強力な指導下において、アメリカから輸入された「経験主義」教育理論の性格に由来する、という見解もほぼ「常識」化しているといえてよい。

これらの見方はもちろん事実に即している。しかし、同じくアメリカの指導のもとにあった戦後ドイツのばあいなどを考え合わせてみると、そうした「指導」や「理論」を受容した日本の側の背後事情はそれ以上に重視されねばならないであろう。

たとえば、戦後の花形教科であった「社会科」は、決しておしつけられたものではなく、その先駆的な実践形態ないし理論的構想は、すでに戦前から存在していたものであり、⁽²⁾ 「生活単元学者」も、すでに戦時下の「国民学校」教育方式の中にその原形を見出しうる、というような議論が存在す

る。これらは、社会科をはじめとする戦後新教育の解体の危機に際して、その正当性を土着性のなかに求めたものであろう。

もちろん戦前（戦中を含めて）と戦後とを単純にストレートにつなげてとらえようとするのは、そこに存在する「断絶」の側面を無視することによって、戦後の改革の真の意義を逆に稀薄化し、一種の「無限発達史観」において「経験主義」を擁護する結果になるおそれがある。一方両者を単純に切り離してとらえることは、両者の内面的な「継続」関係をみのがすことによって、真に改革されねばならぬものが何であるかを見失うことになり易い。戦後教育改革の行なわれた「土壌」を再吟味してみることは、そうした観点からくりかえし行なわれなければならない。戦後教育改革は方法的側面に限定してみても、一つの大がかりな社会的実験であった。それは外部から持ち込まれたインパクトが、日本の土壌のなかでどのように屈折して定着していくかを示す豊富な資料を提供している。そのような一種の *acculturation* の過程を分析してみることは、教育方法の構造をつきとめるためにも欠かすことはできないと思われる。

小論はそのような作業の一つの準備段階として、なんらかの意味で教育の「生活」化を指向する教育概念を中心に、戦前と戦後をつなぐすじみちについての大きな見取図を描いてみようとするものである。たとえば「生活指導」概念の系譜などについては、これまでもいくつかの究明がなされて来た。しかしそれらは昭和10年代前半までのそれと、昭和20年代後半のそれとの比較検討を中心としており、「国民学校」時代——太平洋戦争直前から敗戦直後——のそれについてはほとんどふれられていない。いわゆる「教育遺産」の「継承」を意図するかぎりそれはむしろ当然のことかも知れない。しかし「国民学校」時代のそれを無視できないことは、すでにのべたことからあきらかである。小論では、従来あまり扱われて来なかった時代ないし視角をとりあげようとするのであるが、まだ若干の問題点の指摘にすぎず、個々の問題を十分に論じようとしたものでないことを、あらかじめお断わりしておきたい。

2

「生活と教育との結合」というばあいの「生活」概念を、かりに生産労働を中核として規定するにしても、そこにはなおかつ多様な文化的諸要素が含まれている。そのなかで第一に考慮されねばならぬのは、民衆の生活のなかに機能して来た教育的伝統であろう。それはひとくちにいて、民族のつみあげて来た「生きかた」のパターンであり、「生活の知恵」である。「生活と教育との結合」は、このような民族の教育的伝統を掘りおこして、これを学校教育の体系にくみこんでいく役割をも担うべきであろう。

明治以来の日本の公教育は、富国強兵、文明開化という名の近代化政策を強行した権力によって、国家目的達成のために上から画一的に組織されていったものであった。それは従前の寺子屋や藩校などの実態からはもちろんのこと、民衆の生活現実やそのなかの教育伝承からも全く切りはなされ、外国の理論や実践の形式的な模倣となり、その結果民衆の生活感覚や教育観からはなはだしく遊離することになったのである。

公教育に対する民衆の疎外意識については多くの例証がある。そのなかには幼年労働力の必要というような、切実な生活上の要求から出ているものもあるが、基本的には民間の教育伝承の無視に由来するものと考えられる。たとえば、女子の就学率は男子のそれに比して、ずっと低かったが、その理由のひとつに、学校では家庭や村で必要とするような「しつけ」をしてくれない上、学校でなされるそれは、あまりに日常生活とかけはなれているから、ということあげている親があったという事実はその一つの例証といえよう。⁽³⁾ もちろん、女子の就学率の低さは、女性の社会的地位の低さなどにも関係があるから、そのままうけとることはできないにしても、学校教育が教育伝承を無視したがゆえに、逆にこれを生活のなかで守っていかうとした民衆の存在したことは確かである。

いわゆる大正新教育運動における、学校教育改革の構想は、このような疎外され、抑圧された教育的伝統の復権要求という側面をもっていた。そ

それは「寺子屋」をモデルにした小定員制というような学校組織についてだけではない。(寺子屋はすでに近代学校の系譜に入るものであり、かつそれは必ずしも小定員制ではなかった)。それは、たとえば「児童の村小学校」のぼあいのように、原始生活共同体をモデルにした構想をさす。同時にそれは、多くのぼあい、仏教を中心とした土着思想によって色づけされ、⁽⁴⁾ロゴス化されて現われていた。理論性と目的意識とを欠いた常民の教育的伝統が、学校教育の形態にまで組織化されるためには、宗教思想を媒介とせねばならなかったといえよう。一方、宗教的着色を脱したそれが、現実の公教育と接触する可能性が開かれたのは、民俗学の創始者柳田国男が、大恐慌後の農村で文部省の指導で行なわれていた「郷土教育」の批判を行なった時からである。⁽⁵⁾

だが学校教育が次第に完備されていくにつれて、「教育」をめぐる民衆の意識は、学校によって規定され、それに従属させられていき、柳田のいう「余りにも理論がなく、又目的の意識を欠いて居た」「大古以来の旧式教育」⁽⁶⁾——生活のなかの教育機能や教育慣行——は、徐々に失なわれていく結果となった。教育学についても同様——あるいはそれ以上——であったといえよう。松田道雄は、明治以来輸入された西洋式育児法が、日本古来の育児の伝統——日本民族の生活体験の遺産——を駆逐してしまったという指摘をしているが、民間の教育伝承も同じ運命におちいったのである。⁽⁷⁾

しかし、日本の近代教育を単純な「欧化」の過程ととらえることはできない。一方においてその近代的な装いのもとに、まさに「伝統的」な家族共同体、村落共同体による人間形成の機能が意図的に吸いあげられ、体制化されていく過程も存在したからである。種々の学校行事・儀式・修学旅行⁽⁸⁾、あるいは家族共同体的学校・学級経営の思想⁽⁹⁾などがそれである。さらに、これらの背後にあって、公教育の体質を根本的に規定していたのが、擬似宗教形態としての天皇制国家の秩序と、それを支える社会結合の原理に利用された伝統的信仰と秩序の形態であったことはいうまでもない。

これがもっとも典型的、集約的に出現したのは「国民学校」教育方式だ

ったといえるだろう。それに対して、戦後においてこうした「共同体」的生活のなかでの人間形成を、新教育の「本道」としてあらたな角度からとりあげたのは梅根悟である。

梅根は文部省の学習指導要領にみられる各教科学習の「生活化」のような「教授」の改革は、「旧道」の改修にすぎず、子どもの自由な社会的創造的活動としての生活それ自体の指導（＝「生活指導」）こそ学校教育での「新しい道」であるとした⁽¹⁰⁾。そして、学校教育は「教授」と「生活指導」の二つの機能を果たすべきものとしたが、ここでいう「生活指導」はあきらかに「教授」に優位するものとしてとらえられており、やがて「教授」をもそのうちにつつまこんだ「生活教育」概念に発展する。

「生活教育は数十万年来おこなわれ来った教育の原始形態である。その古い教育をそのまま、今日の学校で復活しようとするのが生活学校なのか。われわれは生活教育にも古きものと新してもののあることを知るべきである⁽¹¹⁾」

ここでいう古き「生活教育」の内容は社会生活の内実としての「職業」「社会奉仕」「遊び」の三つであり、その方法は「観察」、「模倣」、「参加」の三つとされる。社会生活の発展はそのような「生活教育」の基盤としての「長幼一体社会」を崩壊させてしまい、今日の社会生活は（家庭生活も含めて）も早そのままでは生活教育の機能を果たしえない。一方社会生活の規模と構造はいちじるしく拡大深化れていると同時に、多くの問題をも生み出している。したがって家族や村落共同体に範をとったり、現実社会を「ひな型化」「理想化」したような「学校天国」式の「生活化」ではも早今日の「生活教育」たりえない。そこで「単なる現状適応ではなく、「社会生活の批判と改善」を意図したような「広く世界を舞台として、ここで大人たちの仕事、みんなの仕事をお手伝してゆく。協力してゆく。こういう大がかりな生活教育が必要」になる、学校が中核となってそうした「新しい長幼一体社会」を作り出していくのが「新しい生活教育」だとい⁽¹²⁾うのである。

戦後のカリキュラム改造運動には、学校内での子どもの生活経験の再構成をめざすコア・カリキュラム運動と、地域社会の生活が当面する諸課題を基軸に学校教育の再編成をはかろうとする地域教育計画の二つの流れがあるとされているが、上にあげた梅根の構想には、少くもその両者を統一する契機が含まれていたように思われる。しかもそれが民俗的教育伝統の現代的再編成として構想された点には注目してよい。これはそのかなり直接的な復権を狙った柳田学にねざす社会科の構想が、一教科の次元にとどまったのと比較してかなり対照的であるといえる。両者はいずれも十分な成熟をみずして葬られてしまったが、このような構想のなかに秘められた可能性については再考してみる必要があるであろう。

3

「生活学習」、「生活指導」、「生活教育」といった類の教育用語は大正末期から昭和初期にかけて数多く現われている。それらは語義において必ずしも安定したものではないにせよ、いずれも語源的には、最も素朴な（したがって、多分に実感的な）意味で、教育の中に生活を取り込むことの必要性、さらに端的には「生活即教育」であることをいいあらわしたものとみられる。逆にいえば、このような用語の出現すること自体、「生活」が現実の公教育の過程から疎外されていたことを意味するものである。

これらの用語の意味を教育方法の側面にとらえるならば、これまで学校教育の領域からはみ出していた「教科外」の子どもの生活、あるいは「学校外」の現実の社会生活の諸問題をカリキュラムにとり入れるという、いわば学習領域の拡大の側面と、教科学習をもふくむ子どもの（主として学校内の）生活経験のもつ教育機能の深化という側面とからなっている、といえよう。前者は「社会科」ないし「教科外活動」、後者は「学習」過程の「生活」化ないし「生活指導」の課題にはかならない。

このような問題の諸側面のすべてが交錯して現われている点で、すでに屢々とりあげられている、雑誌「教育」昭和13年5月号に掲載された「生

(13)
 活教育座談会」は小論においても逸することのできないものである。まず、次の個所では、綴方による「生活指導」が当時のアメリカの Social Studies に示唆された「社会研究科」的なものに発展すべきことが論じられており、「社会科の前身」としてよくひきあいに出されている。一部を引用しよう。

佐々木〔昂〕……高二の子供に「職業」といふ題で綴方を書かせた。それに対して佐藤さきといふ女の子は、老大な作品を書いた。卒業期に臨んで自分はどうして宜いか分らんといふ苦悩を書いた。これは綴方では解決が出来ないから、皆で相談して、どういふ職業に就けてやるか、その子供を何とかしてやらなければならないといつたやうな、綴方以外にはみ出した問題が起ったのです。斯ういふ〔綴方科の〕「本質」でないやうな所に、生活綴方の根本があるのではないかと思ふ。……

山田〔清人〕はみ出したものも綴方教育の領域とお考になるのですか。

佐々木 私は綴方教育は……書くことに依って伸びて行くことだと思ふのです。併し生活を何とかして行く為に綴方を役立たせる。それははみ出すけれども、綴方の領域として扱って来て居るのです。

山田 ……はみ出した所に大きな問題がある、従ってそこには生活綴方の価値がある、といふ言い方はどうかと思ふ。

佐々木 ……綴方が〔教科として〕ある以上、独自の目的があるが、その結果はみ出して行くものこそが本当の教育だと思ふ。

ここでいわれている生活綴方による「生活指導」が教科学習から本質的に「はみ出た教育」であるかどうかは一定の学校論を前提としなければ確定することはできない。それはとにかくとして、この座談会では結局、上の「はみ出た教育」は「綴方でなくても出来る」(山田)と同時に、「綴方による生活指導といふものは、例へば一升徳利に四升酒を入れるやうな無理がある」(留岡清男)という批判をうけ、そういった問題が生ずるのは、

「日本に社会研究科の如きものが特設されてないからだ……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れるんじゃないか」（留岡）という「結論」に到達したかのような状態で終わっている。

このばあいの「社会研究科」が「修身」「歴史」「地理」「公民」といった教科内容（どれも当時教科として存在していた）をさすのではないことはあきらかである。これは同じ座談会の別の個所で「生活科」という表現をも与えられているように、あきらかに当時の国定カリキュラムから（同じように現在のカリキュラムからも）はみ出した部分をさしている。それは留岡の言葉を借りれば、「人間生活のボーダー・ライン以下に置かれている」当時の農民に対して、「最低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⁽¹⁴⁾」ことであり、より一般化していえば、国民生活の向上に役立つような生活力・社会生活の現実⁽¹⁴⁾に即した思考能力の育成のためにカリキュラムを改造するのみならず、義務教育を延長して中等教育を民衆のものにすることをめざしていた。（ここでの「はみ出た教育」はつねに中等教育段階の問題であることに注意）

しかし、この座談会は、結局、実践家側（佐々木昂，鈴木道太）と批評家側（留岡清男，城戸幡太郎）のすれちがいに終わっている。それには、「社会研究科」の特設というようなカリキュラムの改革が、当時の状況下ではたして可能なのか、という点にかんするみとおしのちがいも関係している。批評家たちがそれが可能であるような幻想をもちうる立場にあったのに対し、実践家たちはそれは実感的に不可能と信じていたのである。しかし、より根本的には、実践家たちが、留岡の批判の意義を認めながらも、「社会研究科」のごときものを特設しただけでは、かれらのいう「生活指導」が十分に行なわれうるとはみていなかった点にある⁽¹⁵⁾。それはまさに、この「生活指導」という用語の独自の内実にかかわることなのである。

綴方教育の展開過程で、大正末期から日本の学校教育に登場して来たこの概念は、「生活」を「教育」の「上位概念」におき、従来の「非教育」

の世界を「教育」の中核にすえると同時に、それは表現指導と不可分に結びつくことによって「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努力のなかから生まれて来た新たな方法概念⁽¹⁶⁾」でもあった。それは「生活台」としての社会構造の変革をめざすものであるという点で、留岡らの発想に結びつくものであると同時に、他方、それは具体的な手順や方式には分解しえない、いわば子どもの原体験をまるごとかかえこむような側面をもっていたのである。それは、科学が体制によって先取りされている状況下では、文学的リアリズムによってしか子どもの主体を解放できなかった（そこにむしろ留岡の「社会研究科」特設の論拠もでて来るのだが）という事情に制約されていたと同時に、それによってしかとらええない人間の主体的真実を、のっぴきならぬ現実の生活の土台においてとらえていたのである。さらに生活綴方は、教材と子どもの生活とのなほだしいズレを埋め、子どもに自分自身の、借りものでない生活と文化とを見出させる唯一のてだてでもあったのである。

このような経験を考慮にいれるならば、ここでいう「はみ出た教育」は、それ自体は望ましいことであるにしても、「社会研究科」のような新しい教科の特設によって完全にすくいあげることは不可能だといえよう。（もちろんここでいう「教科」が「生活」それ自身を対象とする点が従来のいわゆる教科とは自ら性格を異にすることはいうまでもない。）したがって、この「綴方的生活指導」＝「はみ出た教育」と「社会研究科」とのちがいをみないで、「大切なことはアメリカの社会科の単なる模倣というようなことでなく、危機的事態におかれた日本農村の教師たちの中から……日本的な社会科がすでに生れようとしていた⁽¹⁷⁾」というような評価をすることには、ある危険を含んでいる。つまり、この「社会科」は最もクリティカルな地点で「農村の教師たち」の原体験と切れてしまっているからである。（この事態を裏返しにしてみせたものが、戦後の無着成業による、「山びこ

学校」の実践——「生活綴方」の導入による社会科の再出発——であったといえよう)。いずれにせよ、このことは、戦後、柳田国男の民俗学にもとづく社会科が流産するに至った歴史とあわせて、「社会科」が民族的伝統をふまえて、生活の土台と教育を結合することに失敗した象徴的な出来事とみてよい。

ところで、この座談会のなかには、上の「綴方による生活指導」のほかに、もう一つ「社会研究科」の構想と対比される「生活教育」観があらわれている。それは各教科の学習を子どもの生活と結びつけて統合的に全体をすすめていこうとするもので、石山脩平はこの立場から座談会の最初の方で次のようにいっている。

「生活」には概念上二つの層があり、一つは日常の生活事実そのままであり、一つはそれが「数量の訓練」とか「言語の訓練」とかいうように、教育的に篩にかけられて整頓せられた「教科生活」とよぶべきものである。たとえば、「お宮の植木といふ生活事実は、謂はば修身的な、或は歴史的な地理的な、その他色々なもので呼ばれ得る……が、算術に取入れられて事実算になりますと、それは唯数量関係で整理して行くといふ教科性になって来る。……つまり、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もっと高められた日常生活になる。」

ここでは「日常生活」と「教科生活」——換言すれば「生活指導」と「学習指導」とはいわばたがいに承前結後の関係になっており、そのばあいの「生活指導」（という語を石山も用いてはいるが、さきの綴方教育におけるそれと同一の内実のものともみることとはもちろんできない）はさまざまな学習指導への源泉であると同時に帰結でもある、ということになる。これは現行のカリキュラムの枠のなかでのみ「生活」をみており、したがってこれを「閉じられた」生活教育観と呼ぶこともできよう。

一方、城戸幡太郎はこの石山の立場に対してあきらかに対立する見解を提出している。かれは、「日常生活と教科生活とは初めから並行して居る」

ようだといひ、石山のいうように「生活」を既成の「教科」で篩にかけるのではなく、むしろ「教科」（城戸は「教科生活」といっているが、ここではあきらかに教科そのものの意味である）が「日常生活」の中から発達すべきであり、「教科の種類が子供の日常生活に応じて、又その必要に応じて分化して行かなくちゃならん」という。それは、城戸は「現在の教科が実際に生活を指導し得るかどうか」を疑っており、「足りないものがあるなら新たに教科を設けなくちゃならん」と考えていたからにはほかならない。この「新しい教科」は、さきの留岡の生産主義教育理論の上にたつ「社会研究科」の構想とつながるものであり、生活の現実態に応じてカリキュラムの枠組自体を改造していこうとする「開かれた」生活教育論であるといえよう。

「閉じられた」立場では、すべての教科にわたって生活経験によって統合されたいわゆる「生活学習」が出現する。他方、「開かれた」立場においては科学や芸術の体系によって分化された各教科の学習とは、相対的に独立した教科——生活そのものを指導する教科が登場する。この教科は当然それまでの教科とは全くちがった性格（学問・文化の領域に応じたものではないという意味で）のものにならねばならない。⁽¹⁸⁾

「閉じられた」生活教育は、通説に従えば、やがて国民学校制度のなかで、低学年の総合教授というかたちで一部実現の可能性を与えられることになる。しかし「生活化」は「総合教授」のみにとどまったのではなく、教育構造の全体にひろまったのである。たとえば次のような教育方法観は、まさに石山的な生活教育観と同一の構造をもっている。

「教育は窮極において児童の自己——環境の場の再構造化を目指すものとするれば、児童の現実具体の生活の場を離れて教育の場を求めることは出来ない。かくて教育は畢竟、方法的には、生活の指導に帰着するといへるのである。児童の生きた生活を捨象せず、生活の場の内的必然的な活動を通じて場自体の領域分化と再構造化とを企図するところに、真の知識教育が成就され、真の人物教育も全くされる。」⁽¹⁹⁾

しかしそれはすぐに続けて「外部からの働きかけを排し」、「児童中心主義、自由主義等の誤謬に陥った」、「誤れる意味における生活教育と同視されるべきではない」という。しからば、国民学校教育と大正新教育ないしその展開としての生活教育との相違は、たんに目的ないし子どもの自由の否定というような点にのみあって、「生活化」という実質においては共通しているといえるのだろうか。むしろ、そこにおける「生活」の構造自体に異質の要素がこめられているのではないのか。この点は、戦後の「教育と生活の結合」原理の展開において、それがこのような「生活教育」の諸系譜とどのようにつながるのかを究明する重要な視点といわなければならない。

4

「国民学校」の教育方式は、明治以来ことあるごとに批判されて来た、公教育におけるいわゆる「知育偏重」（その実は断片的な、科学の本質からはずれた「知識偏重」）と「生活からの遊離」を、「日本精神主義」の立場から止揚して、「教育ヲ国民ノ生活に即シテ具体的实际的ナラシム」⁽²⁰⁾ことをめざしていた。この主義では、伝統文化に内在する「教へ」の伝承と伝習が「学び」の内実を構成するから、教育はあることを知的に意識することと、それを実行することとの即自的な一致であり、したがってそこでは客観的な対象の認識は欠落する。実践は認識の主要な契機となるのではなく、一定の生活態度のパターンの行動的な表現であるにすぎない。

上の「国民ノ生活＝即シテ」ということを、「国民学校教則案説明要領」では、具体的には国民学校の教育が子どもの家庭や郷土における生活から出発すべきこととを意味するものであると解説していたが、この点について小西重直は次のようにいう。

「家庭の生活は情意の生活である。……情意を根本とする家庭は実践実行の生活である。思想や知識も必要であるけれども、これは実践実行の生活への方法である。家庭は真理の実践化である。真理を真理として客観的に

眺めるといふよりは、真理を主体的に体得し実践しつつあるのである。」

「敬神崇祖、祖孫一体報本反始の日本の生活からは、西洋流の正、反、合などという対立、綜合の弁証法的思想は自然に生れ出づべきではない。日本に於ける思索の方法は対立的であってはならない。元来は一体であり、統合である。」

「郷土には都市、田園など夫々の特色があるが、色々の文化が展開され、無意識の中に人々に大きな影響を与へて居る。子供はこれ等を直観的全体的に感得しつつあるが、無意識の点も多く、意味付も不十分である。教育は子供の発達に応じ、漸次に郷土に対する自覚を起し、漠然たる体験に意識的組織を与ふることになるのである。夫れは単に郷土の生活を分析して、これに関する知識を与ふることのみ陥ってはならない。部分的に知らしむることは臆がて又全体的に統合する過程である。漠然たる全体を自覚的意識的の全体へと進展し統合せしむることが必要である⁽²¹⁾」

これは天皇制ファシズムのねらった「自然村的秩序の回復」の教育版である。そうした秩序感覚の教育方法として「生活指導」が、これまでのどれとも異なる新たな内容を以て登場して来る。

「国民学校が要望する所は、これまで教授訓練養護が各々分離して作用し全体としての統一を欠くやうな欠陥を改めて、知徳身心を一体とした真の人物を錬成しようとするものである。これまでのやうに知識と実践とがかけ離れることなく、知ることが行いとなり、又行動によって知るといふ知識と実践との生活的統合をはかり、学ぶ態度も生活によらしめて即ち知情意合一の全人的態度たらしめようとするのである。

かやうにして一切の教育活動は具体的生活と郷土と作業を基礎とする児童の生活体験の上に立って指導され、しかもすべての教育内容が体験にまで導かれなければならない。体験の深みにまで導かれた知識は必ず行動にまで発展するものであり、ここに知識と実践との生活的統合が成立する。かくの如く生活指導によって体験にまで導くといふことが国民学校の中心原理であるやうに思はれる⁽²²⁾」

これに応じて修身教科書においても、従来の徳目中心主義から「生活本位」の教材排列がすすめられ、低学年では、『おてつだい』、『運動会』、『めだかすくい』等の生活題材をとり入れる等の改革が行なわれたのである。

ここにみられる「生活指導」は「道としての教育」の教育方法であって、そこには生活綴方における「生活指導」のようなリアルな対象認識もなければ、それによって内面的自我を救いあげ確立していく契機もない。一方「日常生活と教科生活の相互還流」というような生活と相対的に独立した教科学習と承前結後の関係にある「生活指導」とも本質的にちがっている。「現象即実在」としての生活体験それ自身の指導にほかならない。つまり「生活指導」は「人生の案内」であった。

「行学一体」論はこうした教育構造をより端的に表現したものとなる。それは「日本本来の教育乃至教学の持つべき本質的なものを強調」したものであり、「学とは覚——悟る， 体得する， 身に即けるといふ意味」であるとすることによって始めて成立するのである。

このような教育構造を、教科学習の領域で典型化したものは「初等理科」であった。それは、「長い間の理科教育改革運動の成果を結実させたもの⁽²³⁾」としての外観を持ちながら、それはその精神において「真に自然と我と一になり，物心一如の境地に於て初めて物の本質を把握し得る」という「日本民族本来の超論理的基礎に立つ日本科学⁽²⁴⁾」として解されねばならなかった。

「行」としての教育も、当初は「生産行」，「錬成行」のほかに「坐学行」を認める余裕があったが、やがて戦局が不利になり、学徒の通年動員体制がしかれるようになるころには、「教科教授とか教室教授とかいふものだけにしがみついでいないで、そんなものはいっそきれいさっぱりかなぐりすててしまつて、驀らに工場の中に飛込んで行って職長を獲得する、さうしてこれに教育的にやらして行くんだといふ所に行かなければ、本当の学行一体の教育といふものは何時迄経っても起らないと思ひます⁽²⁵⁾」という、

知識教育の完全な否定に終わっている。公教育と生産労働の結合した稀な機会でもあった「行学一体」も所詮追いつめられた現実の湖塗でしかありえなかった。

ところで国民学校の教育方法としての「生活指導」も、決して一義的ではなく、そこには次のような構造も構成されていた。

「国民学校は当然、国民的な生活の修練場として首尾一貫せる統一的な体制を取るべきであるが、ここにいふ生活の指導は最も広義の生活指導であって、その中には更に教科指導と狭義の生活指導とが一定の機能的関係をとって体制されてあらねばならない。⁽²⁶⁾」

「教科指導（教授）」も「生活指導」も、ともに生活場面で生起するが前者は「高次体制における学習」であり、後者は「基礎体制における学習」である。たとえば「修身」のばあいについてみると、「皇国臣民として遵守すべき道が模範的人物^(ママ)の行実中に具体化されてある説話教材を取扱ふにしても、之によって之を聴く児童の生活の場に当該人物が如実の活模範として現前し、活模範として現実に児童の自己に働きかける力性を担ひ、児童自体の自発的な意欲生活が自ら之に倣ひ之に従ふに至るが如くその取扱いが工夫されねばならぬ。即ち基礎体制としての児童生活の場に、何等か之に相応する生活意欲の発動と反省意識の覚醒とが用意されてある（課題場面の生成）ことが絶対に必要であって、かかる心理的素地の上に人物の説話が導入されてこそ、初めて修身教授としての説話の効果が発揮される」とする。

これに対して「修身指導の他の反省に訓練がある。之は姿勢とか返事の仕方とか仕事とか身になり、更にきまりを守ること、始末をよくする等人の行為と情意とに直接働きかけ、なまの生活に即して之を正し之を習性化することをねらふ、所謂躰けと呼ばれる方面」であるとする。これが「狭義の生活指導」⁽²⁷⁾である。

もつとも「狭義の生活指導」は躰にかぎらず、次のような種類があるとされている。

1. 学習生活の基礎地盤としての生活指導。(学習がそこから発展せらるべき素材としての生活経験)
2. 国民的情操陶冶としての生活指導。(行事, 儀式)
3. 躰けとしての生活指導 (これは修身科と一体的関連の下におかれる)
4. 健康保持, 体力増進としての生活指導。
5. 勤労教育としての生活指導
6. 集団訓練としての生活指導
7. 社会的訓練としての生活指導
8. 家庭生活の指導,⁽²⁸⁾

「道としての教育」の方法原理たる(広義の)「生活指導」理念は、このような下位概念としての「生活訓練」思想の系譜に属する「生活指導」とは区別されねばならない。前者は敗戦とともに消滅するが、後者は命脈を保ち、1.の意味のそれは「学習指導要領一般編」(1947年)に、2以下のそれは(とくに3を中心に)のちにみる「国民学校公民科教師用書」にそれぞれ現われている。もっとも、前者といえども戦後直ちに消え去った、とみることはできない。戦後この国民学校の教育方式は、その目的においては誤っていたけれども方法においては必ずしも誤っていなかったという一般的な通念を生み出しているからである。

「詰込主義や主知主義の教育方法は改められて学徒の自主的な学習態度を大に促進すべく、又身を以て体験する教育方法が盛にならなければならぬ。最近の教育には改革を加へなければならぬ点が余りにも多いやうであるけれども、少くとも戦時中経験して行学一体の教育乃至働きつつ学ぶ行き方⁽²⁹⁾には捨て難きものあるを痛感させられる」

「(私の考える)第四の指導態度は体感に立つといふことである。これは教育の空理空論を排し或は口耳の学を排してあくまで実践を重視し、作業を尊重し、生活に立脚し、行的認識の方法をとらうといふのである。由来学問は行をもって認識し、体を以て感ずるといふ行的認識と体感の方法と

は東洋人本来の修行の仕方であったのである。……

国民学校では真面目な子供が卒業して一步社会に出るや全く別人の如く性格が変り放縦になり不徳漢になるのは学校の教育が単に知識の教授に止り、口耳の学に終止して体感を呼ばず生活に滲透しなかったが為めである。これらの弊を根本的に反省したこの学校はすべてに於て実力を尊び実行を重んじ知行⁽³⁰⁾一体の態度を子供に植えつけてゐるのである。」

ここに戦後新教育が国民学校教育と接続する可能性があったといえる。国民学校の教育方法はその形態上の類似にもかかわらずその基本的理念において大正新教育のそれと異なっていた。その外面上の類似の限りにおいて大正新教育以来の教育改革の成果は国民学校令下に市民権をえたのである。それが戦後新教育に接続するとき、今度は逆に国民学校教育のエッセンスをそこに持ち込むことにもなりえたのである。それは次のような論理で正当化せられる。

「今や教育の転換にあたって想望するものはこの【大正新教育における】古き自由主義体験の姿である。しかも若し教師が戦争中の学習形態が個性を滅却し自由を喪失し、工夫創造を剪定し恐怖と枯渇に立った事を反省して、旧来の自由教育に復帰を考へるとしたらそれは教育の退歩を意味することになる。戦争終結と同時に企てられる教育の改造は決して復古でなく⁽³¹⁾て前進であらねばならぬ。」

これは戦後まもなく教育界で、「大正時代において第一次世界大戦後に⁽³²⁾問題となって新教育運動が想起された」一般的状況をさしていったものと思われる。この種の発言はその後公にはあまり聞かれなくなる。それはむしろ、タテマエとしての「戦後教育改革」に対するホンネとしてその裏側にまわってひそかに息づいていた可能性が十分にある。少なくともそれは、一般教育、あるいは国民大衆の戦後新教育を受けとめる姿勢を説明しうるのではなからうか。「学力低下論」,「道徳教育復活」論を契機に、戦後新教育が十分定着する余裕もないままに崩壊してゆく背後には、政治的状況のみならず、このような事情をも考慮に入れる必要があるであろう。

5

戦後「新教育」が「生活単元学習」として出発したこと、なかでもそれを代表するいわば花形が「社会科」と「教科外活動」であったことはいまさらいうまでもない。それらは同時に「生活指導」とも密接な関係を結んだのであって、戦後教育における「生活」の問題はこの両者に集中的に現われている。

社会科と教科外活動の性格を考えるにあたって、みのがすことのできないのは、その直接の前身の「公民科」である。公民科の復活・実施の構想は、文部省による戦後の教育課程改革の第一歩であった。1945年10月に開かれた「新教育方針中央講習会」で、当時の前田文相は、教育界から「軍国主義と、極端狭隘なる国家主義を追放して、従来窒息させられていた国民の「正しく物を考ふる力」と「正しい政治思想の発展」をはかり、「個性の完成」を今後の教育が目標とすべきことを説いている。それは、「その出来上った立派な人格がその包蔵する奉公心を發揮して、国家社会に対する純真なる奉仕を完うするやう、導ひて行」くためであり、「所謂民主主義政治とは決して君主統治主義の反対語となるのではなく」、「畏くも皇を上を戴き民衆が政治に関与し、その政府は、『権力』と云ふよりはむしろ『奉仕』に重きを置くこれ日本的なる民主主義の特長であります」というような政治理念にもとづくものであったが、そのような「正しい民主主義政治」を実現するための「正しい政治教育」として、「今迄閉却せられたる公民科の強化を図り、殊にその内容に於て面目の一新を期したい」と述べている。これが「公民科について戦後公に語られた最初」であった。この講習会と前後して、文部省内に「公民教育に関する委員会」(のちに「公民教育刷新委員会」)が発足している。

上の前田文相の言からも知られるように、この「公民科」の構想は、西欧デモクラシーを日本化し、政治的問題を道徳主義化することらえさせ、もって「国体護持」をはかるという機能をはたすことが支配層によって最初期待されていたのかも知れない。それはとにかく、実際の公民科の構想の

内容は、従来のような単なる一教科としてではなく、**中心教科**として国民教育の基礎を形成するような巾の広いものにすると同時に、**知識と行動の一致**をめざすという特色を帯びることになった。まず第一の点については朝日新聞の1945年11月5日付で次のように報じられている。

「新しき『公民科』は従来用ひられた法制経済などの教授内容を指すものではなく……国語，地理，歴史等の各重要科目を傘下にあつめて，現行の国民科以上の構想をもって，“世界の公民”としての自覚と使命を涵養せんとする……公民科の規模そのものが理数，芸能，体練等他教科目の性格方向を決定することとなり，その使命は頗る大きい……」

同年12月22日に出された公民教育刷新委員会の答申は、「公民科 ハアラユル他ノ学科ト 関聯スルガ故ニ，ソノ教授ニ当ツテハ他学科担当者ト 緊密ナル連絡ヲトルコト」といって，それが一種の統合的な性格をもつことを示すと同時に，その内容として，次のようにあらゆる「生活」領域を網羅⁽³³⁾していた。

1. 人と社会……人格（精神と身体）
 - 自律と共同生活
2. 家庭生活……家族
 - 食衣住・生計
 - 家族制度
3. 学校生活……修学・師弟・朋友
 - 規律と自治
 - 職業の選択
4. 社会生活……連帯性・公德・公益
 - 隣保と地方自治
5. 国家生活……国家の発展
 - 人権と民主主義
6. 近代政治……近代国家の政治形態
 - 我が国の憲法（国憲・国法）

- 7. 近代経済……経済の発達と経済の秩序・技術
 - 資本主義
 - 世界経済と国民経済
- 8. 社会問題……社会政策
 - 社会改革の思想
- 9. 国際生活……国家と人類社会
 - 国際平和
- 10. 社会理想……人間性
 - 文化（科学・芸術・宗教）
 - 共同生活の理想

これはさきの「社会研究科」の構想にも一部つながるものがあるといえよう。それはこの答申が、「社会生活に対する客観的具体的認識とそれに基づく行為の要請」、「合理的精神の涵養」、「科学の振興と国民生活の科学化」などの点を強調していることから知られる。

つぎに、この答申は個人の自発性・自主性を重んじ、知識と実践とを統一するという原則のもとに、特に「公民的実習」として自治活動を中心とする教科外の諸活動を取りあげている。「公民教育ノ目的を達成センガ為ニハ、学校組織運営ノ全体ガ公民的実践ニ好適ナル場トナラネバナラヌ」という。これは教科外活動の教育課程化という点からみて注目に値しよう。

もっとも、この教科外活動の教育課程化はすでに1941年の「国民学校令施行規則」にみえる「儀式・学校行事等」や、1943年に中等学校以上の学校で制定された「修練課程」のような先例があったことは事実である。また修練課程のなかの「日常の修練」とされているものはのちにみるように公民科における「生活指導」と共通点をもっている。しかし、「儀式・学校行事等」や「修練課程」はその目的の相違はもちろんのこと、内容においても自学自習的側面はあっても「自治活動」を含んでいないという点などからして「公民的実習」とはかなり異質のものであったといわねばならない。

この公民教育は、翌1946年5月から全国の国民学校・中等学校で実施されることになった。この時の文部省の通達「公民教育実施に関する件」はほぼ答申の線にそったものである。ただ「各学校の実状に即し課外に於て適宜指導訓練を実施すること」、「国民学校初等科4年までは公民科の授業時間を特設せず各科教授及び学校生活全体の中で公民的生活指導をはかること」とされた点が若干目新しいちがいであろう。

約半年おくれて、1946年10月に「国民学校公民教師用書」（以下「国民学校用」と略す）「中等学校青年学校公民教師用書」（以下「中等学校用」と略す）がそれぞれ発行された。その頃はすでに翌年から新しく社会科が発足して公民科はそれによって消え去ることが決定していたが、上の教師用書はそれぞれ社会科の性格にもつながるものを持っているので、その内容を検討してみよう。ただし「国民学校用」についてはすでに多くの紹介がなされているので、⁽³⁴⁾ここでは「国民学校用」と「中等学校用」の内容と性格の比較を中心にしたい。

まず公民科が新しく生まれたいきさつとその意義を両者とも最初に述べている。公民科は従来の修身科にかわって新しい時代の道德教育を担当する教科である。それは従来の修身教育＝道德教育が、その内容が不適當であるのみならず、その方法においても誤っており、したがって「敗戦といふ事情がなくとも」根本的に反省すべきであったとする。それは従来の道德教育が「観念的」「画一的」で悪い意味での「形式主義」におちいっていたからである、とする。

ところで「国民学校用」はこれを、子どもの自発性や心情を無視したバーバリズム批判として全く方法主義的にとらえ、「どこまでも児童や生徒が積極的になるやうに、一人一人の心にくひ入って指導し、心からの生き生きとした動きを求め、生活そのものを指導してゆく教育」が必要であるとする。そこで、「国民学校用」の指導の中心は「生活指導」におかれるようになるのである。「生活指導は知識を目ざすのではなく、行動そのものの形をつくって公民的な性格を養い、それで公民的良識を發展させる基

をつくってゆくのが目的である」という。それと同時に、指導項目も、さきの答申の十項目は「その内容が非常に知識的なもの」で、そのままでは用いられないとして、それらの内容から「児童の生活について直接指導することのできるもの」として次の五つを「生活の範囲」としてとりあげている。

- (1) 身体的な生活（人格の一面として）
- (2) 家庭生活
- (3) 学校生活
- (4) 社会生活
- (5) 国家生活・経済生活・国際生活の一部

「生活指導」は「行動の形成から自覚へ」と導き、「児童の自発性を」尊重し、「児童の生活の実際に即して」「生活の場面に即して」行なわれることとされたが、それはすでにみたところの「行学一体」的「生活指導」といちじるしく似通った点をもっている。いずれにせよ、この「生活指導」の登場は、「国民学校用」のいちじるしい特徴であり、さきの答申との大きな差違といつてよい。

一方、「中等学校用」は、従来のような「上から道徳を強いるやうな命令的な指導」が生じた原因を、日本社会に残存する前近代性や固定的な社会秩序観のうちに求めている。したがって、道徳教育が言葉や観念に終わり、生活の力とならなかつたのは、「古い社会の道徳意識そのままでは、国民生活の現実には適合しないところが多くなって来た」ために生じた「徳目」と「生活」とのズレにあると考える。したがって、ここではまず現実の社会生活をリアルに認識することが、公民教育の中心となる。もつとも「国民学校用」においても、「これまでの修身教育が、ともすると、現に人が生活してゐる社会について理解させ、そこで正しく行動することを、ゆるがせにした傾きのあったことにたいしても深く反省しなければならない」といっていることから知られるように、この面への言及もなされてはいるけれども、全体として「国民学校用」が生活を「行動」の面で

とらえるのに対し、「中等学校用」が「認識」を中心にとらえていることは否定できない。そこで公民科の内容構成として、前者は、「生活指導」を主、「知的指導」を従とするのに対して、後者は「教材」の教授を主とし、「公民的実習」を従とするというちがいが生まれる。

両者とも「共同生活のよき一員として必須な性格を育成するとともにこれに必要な知識や技能を培養することを目的とする」ことにかわりはないのだから、こうした相違は単に両者の対象とする子どもの発達段階のちがいで来るアクセントのおき方にすぎないともみられよう。しかし次のような点を考え合わせるとき、それだけでは説明しきれない、いわば教育観の相違も両者にはあったように思われる。それは生活経験と知性との関連のとらえ方である。

すでに指摘されているように、「国民学校用」においては、公民教育はその全体の構成からみると「基本的には生活指導であって、その基盤の上に立って、発展的に知的指導が展開される⁽³⁵⁾」形になっていたものの、基本的な生活習慣形成としての「生活指導」と、問題法や話し合い（討議法）なども活用される「知的指導」との「実質的内容的連続」がはなられているとはいいがたく、又「生活指導」の一形態である「自治の修練」のなかにも「共同生活の民生的改造過程としての自治活動の知的な面」がすこしも注目されていない⁽³⁶⁾。そこでは「知識をもってあるといふことだけで日常生活のし方や態度がりっぱになることのむつかしいこと」を理由に、「生活の動きそのものを指導すること」の必要を説いている。だが「知識」のなかみや質については全く問題にしていない。この点は、同じく方法主義的な限界を指摘されながらも、大正新教育——例えば「奈良の学習」における「生活修身」・「生活指導」などとの大きな相違である。生活綴方的なそれとはもちろんちがっている。結局それは一定の生活パターンをまず行動的に受容し、あとからそれに知識的な意味づけがされるという、ことだけに終始するおそれがあったのである。

これに対して「中等学校用」は、一応そのような「生活指導」の必要を

認めつつも、討議法や問題法、構案法などの方法を通して、生活上の諸問題を合理的知的に解決していくことを強調する。たとえば問題法については次のようにいう。

「人生の一つの重要な面として問題解決の活動を考えることができる。われわれは毎日生活しつつ無数に多くの問題を解決して行くのである。……学校においてはいついかなる状態にあってもそこから問題は引き出せるものである。」

さらに構案法については、

「生徒が生活の実際の場面で当面する問題を解決する能力を訓練し、生徒の自発性や責任感や協働の精神や、更に判断力を強めるのに最も有効な方法」であるとしている。また、「中等学校用」においては問題法は討議法の一部とされ、両者はともに「反省的思考」を養うものとされているのに対し、「国民学校用」では、問題法も話し合いも「共同的」「自主的」な性格をのべるのみで、知的な性格がいちじるしく弱いといえる。結局これは、前者が「公民教育は教室の内外の経験から成り立つ」として、社会生活の現実に即した「知識」の教育をめざしていたのに対し、後者が修身教育の徳目の生活化を基調としていたためのちがいといえよう。

結論的にいえば、「中等学校用」の方が、最初の答申の趣旨に近く、又留岡の「社会研究科」的発想に近いといえよう。「国民学校用」は、そのかぎりでもまさに「国民学校」の教育方式の色彩を強く残しているということになる。⁽³⁷⁾

公民教育におけるこのような相違は、1947年に「社会科」が成立してからもそのままひきつがれる。小学校の社会科においては「生活指導中心」という「国民学校用」の立場があちこちに見出される。

「小学校特にその低学年の社会科においては、生活指導に特に注意を払う必要がある国民学校公民教師用書において、生活指導の必要なゆえん並びにその方法について詳述してあるので、これを参照されたい」⁽³⁸⁾

「社会科の指導方法の根底となるものとして、学級ならびに学校生活の

自治的な運営がたいせつなことを忘れてはならない。自治の修練については、すでにかなり工夫が⁽³⁹⁾つまれていることと信ずる」

一方中等社会科においては、「学習指導要領社会科編Ⅱ」(1947年)には「公民的実習」や「生活指導」にかんする言及が特になされていない。これは中等社会科の内容と密接な関係があるように思われる。「公民教師用書」とのつながりが考えられていた、といわれるにもかかわらずそうなったのは、結局それが「アカデミックな学問と新しい教育方法の統一」⁽⁴⁰⁾として意識されていたからであろう。したがって、公民科とのつながりは知的な教材組織にかかわることがらにのみ限定されたのである。

小学校のばあい、「公民的実習」ないし「自治の修練」は、社会科において、あるいは社会科と並んで新設された「自由研究」のなかでも扱えるようになっていたが、中学校では社会科と「公民的実習」とが切り離されていたから、後者は早急に別の形で組織される必要があった。中等教育段階での「特別教育活動」が、内容的には同一とみられる小学校の「教科以外の活動」よりも2年早く制定されたのはおそらくこうした事情と関係があるであろう。実際「特別教育活動」のもっとも重要な目的の一つは「公民性の教育」におかれていた。公民教育はたんに知識だけの教育でありえず、「なすことによってなすことを学ぶ」のでなければならぬとされたのである。ここには公民教師用書の立場がそのままひきつがれている。

「社会科」や「特別教育活動」を中心に形成された「生活化」の課題が、戦後教育改革のなかでどのように展開していったか、については、機会を改めて詳細に究明せねばならない。

注

- (1) 小川太郎「戦後教育における『生活と教育の結合』の問題」, 日本教育学会「教育学研究」Vol. 31 No. 1, 1964年
- (2) 第3節参照。
- (3) 玉城肇「日本教育発達史」, 三一書房1956年, p. 74
- (4) 「宮坂哲文病中日記」, 「生活指導」誌, 1965年5月号所収, 吉田昇「第1次

新教育運動における思想研究の意義」,「教育学研究」Vol. 34, No. 1, など参照。なお同上所収の拙稿「野村芳兵衛の生活教育思想」はその一つのケース・スタディーを試みたものである。

- (5) 小林正幸「柳田民俗学と教育に関するノート」, 民間教育史料研究会「民間教育史料研究」No. 8, 1968年10月所収。
- (6) 柳田国男「歴史教育の話」(注(5)よりの再引用)。
- (7) 松田道雄「日本式育児法」, 講談社1964年。
- (8) 勝田守一・中内敏夫「日本の学校」, 岩波書店, 1964年, p. 46
- (9) これは単級学校における訓練様式のなかに典型的にとらえられる。
- (10) 梅根悟「新教育への道」, 誠文堂新光社, 1947, p. 61
- (11) 梅根悟「コア・カリキュラム」, 光文社, 1949, p. 38
- (12) 梅根, 同上書, pp. 42—66
- (13) これはたとえば次の諸論文においてとりあげられている。

梅根悟「社会科の歴史」,「教育文化史大系」II, 金子書房, 1954年所収。

梅根悟「戦前における社会科」,「現代教育学 Vol. 12, 社会科学と教育I」, 岩波書店, 1961年所収。

宮坂哲文「社会研究科と綴方生活指導」, 同氏「生活指導の基礎理論」, 誠信書房, 1962年所収。

浜田陽太郎「社会認識の形成の歴史」,「教育学全集 Vol. 8, 社会の認識」, 小学館, 1968年所収。

これらのうち梅根と浜田は同じ観点から, ここでの「生活指導」と「社会研究科」とを同一のものとみなして, 「社会科」の前身の一つと認めている。

- (14) 留岡清男,「酪農と酪農技術」,「教育」誌 Vol. 6 No. 5, 1937年
- (15) 佐々木昂「生活, 産業, 教育」,「生活学校」誌, 1938年6月号。
- (16) 宮坂哲文,「生活指導の基礎理論」, p. 78
- (17) 梅根悟, 前掲「社会科の歴史」
- (18) 浜田陽太郎は上掲論文で, 1947年の学習指導要領社会科編について, 初等社会科と中等社会科とが, それぞれ留岡的なそれと石山的なそれとに対比できるような性格の相違を示していたと指摘している。
- (19) 東京大泉師範附属小学校「国民学校教育の実践体制」, 1940, p. 13
- (20) 国民学校令施行規則第1条8
- (21) 小西重直「国民の生活と国民教育」,「国民学校研究叢書」, VII, 生活教育論, 郷土教育論」, 所収, 玉川学園出版部, 1940年。
- (22) 平島正夫,「国民学校案と生活教育」, 前掲「国民学校研究叢書」所収。
- (23) 板倉聖宣,「日本理科教育史」, 第一法規1968年, p. 372

- (24) 寺中作雄「戦時下行の教育的意義と修練形態」,「日本教育」誌, 1945年1月号。
- (25) 座談会「国民学校教育の行学一体的建設」における角南元一の発言。同上誌。
- (26) 大泉師範附小, 前掲書, p. 21
- (27) 同上書, pp. 23—24
- (28) 同上書, p. 32ff.
- (29) 1945年10月15日の「新教育方針中央講習会」に於ける大村文部次官挨拶。
- (30) 稲川三郎「学校学級経営の民主的革新」, 日本講演協会, 1946年, p. 89
- (31) 同上書, p. 117
- (32) 海後宗臣「教育」, 矢内原忠雄編「戦後日本小史, 下巻」, 東大出版会, 1960年, p. 508
- (33) 勝田守一「戦後における社会科の出発」, 「現代教育学 Vol. 12, 社会科学と教育 I」, 岩波書店, 1965年, 所収。
- (34) たとえば宮坂哲文「生活指導」, 朝倉書店, 1954年。
- (35) 同上書, p. 88
- (36) 同上書, p. 106
- (37) このようになった理由としては, 単に両書が対象とする子どもの「発達段階」に対応しているというだけでなく, 一つにはわが国での初等教育と中等教育との間に横たわって来た断絶にも関係があると思われる。さらに両書の担当官の相違(「国民学校用」は青木誠四郎, 「中等学校用」は勝田守一)の教育観の相違や, 成立した時期の相違(発行された時期は両書ともほぼ同じだが, 実際には「国民学校用」の方が2~3カ月早く成立していたようである。一方「中等学校用」の方は「社会科」への言及があることから知られるように教育課程観の変更を迫られていた)をも考慮に入れる必要があるだろう。
- (38) 文部省「学習指導要領社会科編 I」1947年, p. 16
- (39) 同上書, p. 20。さらに, 「討議法とか自治修練を実施すれば社会科の指導ができたというような, 安易な考え方は警戒すべきである」(p. 9)ともいっている。このことは「社会科」と「生活指導」(自治修練を含む)の関係の深さを示している。なおここで引用した文を含む箇所は形式的には初等社会科, 中等社会科を含む社会科全体の序論であるが, 実質的には初等社会科の序論のような観を呈している。
- (40) 勝田, 前掲書。

“The Connection of Education with Life” in Post-War Education

—Some comments on its historical background—

Kazuo Isoda

The purpose of this article is to point out some historical view-points concerning “the connection of education with life” in Post-War education, which is generally said to have developed under the strong influence of educational empiricism ‘imported’ from the United States. It is true that such influence existed throughout the above process, but it is also true that it had some original “roots” in the foregoing educational background. For example, educational tradition which worked in the Japanese folk-way; influence of various types of “life-centered education” which is offspring of so-called Taishō New Education Movement and which revived after the war; the method of education in Kokumin Gakko system during the war-time which first realized the connection of education with life, though in somewhat distorted form, in Japanese public education; The character of Teacher’s Manual for Komin (Civics) in 1947 which was the first sample of curriculum revision by Mombushō (Ministry of Education) after the war. They must be examined and analysed so that the real structure of the education revision in Post-War Japan may be formed out.