

「山びこ学校」と戦後教育学 序説

奥平康照 *OKUDAIRA Yasuteru*

- 1——『山びこ学校』賛歌
- 2——社会科学者の反省
- 3——「山びこ学校」実践のフェイド・アウト
- 4——子どもたちを生活と学習の主体として
- 5——教科・教材研究の必要という課題に押しつぶされて
- 6——学習づくり・社会づくりの主体としての子ども

【要旨】『山びこ学校』は出版直後から高い評価を受けた。教師たちはそこに新しい教育実践への希望を見出し、教育学者はその理論化こそ、これからの仕事だと考えた。さらに哲学者も社会科学者も、日本の民衆の内側から生れる思想と理論の可能性を、そこに読みとることができる考えた。しかし『山びこ学校』大絶賛は、それに見合うほどには理論的思想的成果をもたらすことなく、50年代後半になると急速に萎んでいった。当事者の無着さえも、「山びこ」実践から離脱していった。

50年代後半から始まった急激な経済成長と、政府による教育内容の国家統制強化とに対して、日本の民主教育運動と教育学の主流は、「山びこ」実践とその思想を発展させることによって、対抗実践と理論を構築することができると見なかった。

「山びこ」実践への驚きと賞賛は、戦後日本の民衆学校の中学生たちが、生活と学習と社会づくりの実践的主体になりえる事例を、直観的にそこに見たからであろう。しかし戦後教育実践・思想・理論は子どもたちを学習・生活・社会づくりの主体として位置づけることができなかった。

1 ——『山びこ学校』賛歌

1951年3月、『山びこ学校』が出版された。山形県のある山村の中学生の綴方集である。出版されるとすぐに大評判になった。編者の無着成恭は、1948年に山形師範学校を卒業して、山元中学校に赴任し、1年生40余人の担任になった。彼は1927年3月31日生まれだから、21歳になってすぐのことである。無着は2学期になってその中学生に綴方を書かせ始めた。当初は手さぐりで綴方を利用し、やがて、無着独自の教育課題のもとで生活綴方を中心として教育をおこなっていったのである。『山びこ学校』はその中学2年生の頃の綴方を中心として編集されたものである。

それは同年7月には第7刷として増補版、そして56年3月に百合出版から新版・定本として再版発行された。それまでにすでに10万部¹⁾を発行していた。さらに69年に角川文庫

版、95年に岩波文庫版というように、出版物として量的に大成功した。それ以上にその教育実践についての評価は高かった。3月発刊の直後から、多数の書評にとりあげられ、次々と評論や座談会の対象にされた。ほとんどが、「山びこ」実践への、絶賛といってもいい評価であった。

鶴見俊輔は「山びこ学校」の子どもたちは、日本民衆の最良の姿であると評した。「めぐまれない日本の農村、漁村には、……『山びこ学校』の43人のように立派な思索と生活をなし得る民衆がある。こうした精神を育てるに十分な『よい条件』だけが欠けているのだ。」「日本から望むことのできる最も善いものが、『山芋』『山びこ学校』において確固とした姿をとっている。」²⁾

月刊総合誌『展望』の編集長であった臼井吉見は、5月号の「展望」欄にとりあげ、その後「山びこ学校」と無着を訪問して、6月号に『「山びこ学校」訪問記』をみずから書き、さらに座談会『「少年期」と『山びこ学校』』を企画し掲載した。

その「訪問記」において、臼井はこう書いた。無着教育実践においては、生活綴方はただ作品つくりのために書かれるのではない。社会科教育の手段として綴り、そして共同討議によって添削推敲される。綴方による生活の添削推敲が目的であり、結果として綴方作品に文学的高まりを生んでいる、と。

「『山びこ学校』の綴方は、はっきりとした目標と見とおしに立って指導されたものだ。即興的に綴らせたものでもないし、うまい綴方を書かせようとしてできたものでもない。あれらの綴方は、どこまでも教育の手段であり、出発でもあったということだ。これが文学作品としての綴方指導と根本的にちがう点だ。つまりは、社会科の要求している教育的効果を最高度に収めるための手段として綴方がとりあげられているということだ。たとえば、社会科の教科書には、職業は大事なものである、とたった一行でかかれていることを、からだとたましいの奥そこから納得させるために、自分の家のくらしや仕事についての生活記録を綴らせる。それを材料にして、共同討議させ、正しい疑問を育て、まちがった思考や歪んだ観察をただし、かれら自身の生活のなかで、ほんものの生きかたを発見させる手がかりにする、こういう共同討議の作業を通して、おのずから添削推敲が行われる。……議論の正否を実証するためには、ある場合には理科が、ある場合には算数の作業が加わらねばならず、適当な参考書にも助力を仰がねばならぬ。つまり、生活の添削推敲が目標であって、綴方の添削推敲は手段だということだ。……結果として綴り方そのものが上達し、文学的にも高まってきたということなのだ。」³⁾

教育界の反響が大きかったことは言うまでもない。宮原誠一は戦後の子ども・青年の自己喪失状況に對置して、「山びこ」の子どもたちが自己をもち、現実的主体的に立ち向っていく意欲と希望をもっていることに驚き、賞賛した。

山びこ学校の「子どもたちの精神状況がちかごろの青少年のこまった傾向、とくにその戦後の特徴である自己喪失的な傾向とするどく対立している点においておどろくべきものである。」それは「子どもたちなりに生活の現実をみつめ、その現実を自分たちの力でくりかえてゆこうという意欲をもち、そういうことは可能なのだという希望に生きていることからきているのである。」⁴⁾「山びこ」実践は、戦前の生活綴方運動（とりわけ北方性教育運動）の伝統を継承するものであり、しかも「見事な前進」をしめしている、と宮原は驚きをもって、評価した。

第一に、「生活の現実のなかから問題をつかみだしている。……暗い現実の分析をやったのけ、暗い現実ととりくむ主体的な立場をもちはじめている。それを……子どものみにみられる柔軟さと新鮮さでやっているのだ。おとなが押しつけてこんな文がかけられるものではない。これはどうみても子どもの内部からでてきたものだ。自分の目とところで村の課題をずばりと対決する、こういう力をもった中学生の出現はおどろくべきことといわねばならぬ。」

第二に、「他教科と綴方との統合という点で、『山びこ学校』の子どもたちは前進をしめしている。この文集では、社会科でしらべたことがいたるところに躍動し、あるいはまた、どうしたって理科の学習にむすびついてゆかずにはいないだろうと思われるくだりがいたるところにでてくる。数量的な理解が、文のなかにこなされている……。日本の農民は計数的な観念をほとんどまったく欠いている……。その日本の農村のなかからこんな中学生群が出現したのだ。」⁵⁾

それは生活綴方教育実践の前進であるというだけではない。新しい教育実践と理論の地平を開いたと着目された。新進の教育学者大田堯は、「山びこ学校」実践についての教育的分析は「教育学を研究するものの任務だとおもう。……問題はそういうすぐれた彼のやったことを分析して、他人にも通ずるように科学的に普遍化してとらえることなのである」と述べた⁶⁾。

もうしばらく経ってからだが、城丸章夫は当時を素描して、「進歩を愛する教師たちも、無着の教育にかくされている秘密をあきらかにすることが、現状を打開する道であることを確信するにいたったのである。かくして、『山びこ学校』は、民間教育運動の新しい発展へののろしとなった」と位置づけた⁷⁾。

現職の教師たちにとっても、『山びこ学校』は新しい力の源になった。たとえば、綴方教師として後に有名になる江口季好は、51年9月に東京の大田区で小学校教師になった新人だったが、「『山びこ学校』っていうのは何十冊の教育書を読んだ以上の特別の感動を受けた」、「『山びこ学校』あたりから、生活綴方は、教師の行き方というふうなものにはっきりと目を開かせてくれた」と50年代末の座談会で回顧し評価した⁸⁾。

戦後民間教育運動は生活綴方教育によって支えられ復興した。そして『山びこ学校』が

戦後綴方教師に勇気と見通しを与えたのである。岩手県の実践と研究の指導者であった吉田六太郎は地域の教育実践と研究を回顧して、「山びこ」実践が教師たちに与えた影響の大きさを述べた。「無着成恭さんの『山びこ学校』が発刊されたとき、なかまたちのよるこびはたいへんなものでした。……『山びこ学校』はたしかにわたしたちを勇気づけてくれました」⁹⁾とふり返っている。

1960年、『山びこ学校』の最良の卒業生のひとりである佐藤藤三郎が『25歳になりました』という評論集を出版した。そこには「山びこ」実践への複雑な反応が書かれていて、大いに注目された。『朝日ジャーナル』は無着・佐藤の師弟対談を組んだ。その司会を担当した教育社会学者・馬場四郎は、師弟対談をふり返る論評の中で、『山びこ学校』は、当時においては、新しい教育の指標であり、無着は理想の教師像であった、と回顧した。「山びこ学校」は「アメリカからの借りものの新教育から脱却して、戦後日本の教育の真の立ち直りの転機をつくりだした」。「新しい教育の指標となり」無着は「戦後教師の理想像にさえなった」と¹⁰⁾。

教育研究者たちはそのように賞賛したのだが、それにもかかわらず、無着「山びこ」実践が切り開いた原理的に新しい教育実践の地平とはなにか、この時点では明らかにすることができなかった。この時点で無理ではあっても、その後も原理的に新しい地平を「山びこ」実践に即して明らかにすることに、教育学は成功しなかったといっている。

2——社会科学者の反省

『山びこ学校』の衝撃は、教育界の範囲をこえて、日本の社会科学の認識のあり方への批判的反省にまで及んだ。社会科学的認識は抽象的概念的である。対するに、生活綴方における子どもの認識は、個別具体的に、「個々の人の生活とのつながりをもって」、生活問題解決をめざした認識だ、と歴史学者上原専禄は指摘し、そこに、従来の社会科学的認識の限界を越える可能性をみた。

「私はかつて『山びこ学校』を読んだとき、社会科学にたずさわるものとして、虚をつかれたという感じの強いショックを受けた。」

「社会科学は概念的に認識することを目あてとしており、従ってそこに問題の捉え方、認識の仕方に限界があるが、生活綴方では、生活の上での具体的な問題が、どう解決せられるべきかを常に目ざして捉えられ、認識されている。」

「国分さんや無着さんの、生活綴方による教育は、自分の問題を社会の場面において認識し、それを自己の責任で解決しようとする新しい型の人間をその教え子から創り出した。」¹¹⁾

上原のそのような関心が、彼のその後の社会科学認識にどのような影響として現れてい

るか、あらためて整理しておくことは、必要なことである。

鶴見和子ももっとも大きな影響を受けた一人であった。彼女は『山びこ学校』出版の翌年の8月、岐阜県の恵那で開催された「第1回作文教育全国協議会」(1952年8月)に参加した。その直接のきっかけは、この大会の組織者の一人である国分一太郎らから直接依頼されて、シンポジウムでの提案者の一人となることを引き受けたことによるが、そこに行けば『山びこ学校』の無着先生に会えるという期待をもって、出席したと書いている。その会場で、鶴見は無着にも会えたが、三重の四日市の紡績工場で生活を綴る会をやっている人たちにも会った。その縁で、四日市の工場の「生活を綴る会」に直接関係するようになった。

生活記録運動は工場の若い工員のサークルにおいてだけではなく、長い文を書く機会などほとんどない母親やその他の女性たちのあいだにも、広がっていった。鶴見はそれら生活記録運動の推進と組織の中心として、精力的に活動するようになった。生活綴方・生活記録運動は、人びと(とくに抑圧されている女性)の自己形成・変革およびその生活と社会の改革とへつながる下からの運動であり、同時に、日本の知識人(もちろん鶴見自身をふくんで)の弱点を覆す契機をふくんでいる、と鶴見が見ていたからでもあった。

明治以来の日本官僚の方式は「ヘテロロジカル」であり、知識階層はそれを自己の思考方式としてきた、との鶴見俊輔の指摘を、和子は戦後生活綴方文集を読みながら、自己の問題として、納得していったのである。「ヘテロロジカル」とは、社会・集団を論じるとき、自分をその外において、外の基準を尺度として論じる方法を指している。それに対して生活綴方は、問題を「自己をふくむ集団のもんだい」として扱っていた。そこに和子は日本人が社会問題に対処するときの、新しい思考と対応の形が生まれつつあることを見たのである。

「〔俊輔は〕日本人の考え方の特徴が『ヘテロロジカル』であることを、指摘した。……日本の学者が『日本』および『日本人』を論じるとき、それはあたかも、自己をふくまざる集団として論じていたのだ。……このような指摘を、わたし自身にはねかえるものとしてうけいれるようになったのは、実は『山びこ学校』その他の生活綴方の作品をよみ、『魂あいふれて』(二十四人の教師の記録)および『新しい綴方教室』(国分一太郎氏著)等の生活綴方の実践記録をよむことにより、俊輔の指摘したようなイミでの官僚方式とはちがった考え方が、草の根の間から、しかも、組織的にめばえているという感動をもったからだ。そこでは、一つの村、一つの都市の、共通の生活実感をばいかいとして、そこに起こる共通のもんだいをつきつめて話しあい、調べあうことによって、先生と生徒が、互いに自己改造を行うような仕方の教育が生長していることを感じたからだ。そこには日本および日本人の困ったところ、わるいところをよくしようということに、先生にとっても生徒にとっても、自己をふくむ集団のもんだいとしてより以外には、考えられないような、切実なたちで、取扱われている。」¹²⁾

1952年の第1回作文教育全国協議会への参加を契機にして、その後、鶴見和子は生活記録運動を精力的に推進していった。『山びこ学校』は、鶴見和子の研究と実践に強烈な影響を与え、そして戦後日本のサークル運動や社会教育運動に一つの画期をもたらしたと言っていい。60年代の米国研究滞在の後、70年代を経て、「内発的発展論」という歴史発展観を展開した。その歴史観と生活記録・綴方運動との関係について、直接には彼女はどこにもふれていない¹³⁾が、『山びこ学校』などの生活綴方・生活記録運動が、その論の基礎にあったにちがいない。両者の関係を、彼女はなぜ論じることができなかったのか。

3——「山びこ学校」実践のフェイド・アウト

「山びこ」実践の流れは、50年代前半に高揚期をむかえた。生活綴方を中心的な方法にして、現在も高く評価することができる実践記録が次々に出版された。相川日出男『新しい地歴教育』（1954年）、土田茂範『村の一年生』（1955年）、小西健二郎『学級革命』（1955年）佐々木賢太郎『体育の子』（1956年）、野名竜二『かえるの学級』（1956年）などである。

しかし1950年代後半になると、『山びこ学校』フィーバーは、急速に萎んでいく。熱狂が持続しないのは当然のことであるが、何が捨てられ、何が残ったか、それは重要である。しかし教育実践と理論のその後をみても、それがきわめて曖昧なままであった。

「山びこ」実践に対して、教育研究者からの高い評価にも二種類あった。一つには、「山びこ」実践を、特定の歴史的社会的状況・条件のもとで可能であったとするものである。その歴史的・地域的条件に最適な目的と方法をもってした教育実践だとして評価するものである。たとえば、宗像誠也、馬場四郎らの評価¹⁴⁾である。もう一つは、そうした歴史的社会的条件に制約された実践ではあるが、教育実践・理論上での普遍性をもっている、そこから一般的意味を導き出すべきであるという高い評価である。大田堯、宮原誠一、勝田守一、小川太郎、国分一太郎らの評価である。

「山びこ」実践を特殊歴史的・地域的条件のもとで可能であった特殊な実践とみた場合には、その特殊条件が消滅すれば、それへの関心が薄れていって当然であろう。しかし「山びこ」実践を戦後日本の教育の展望を開くものと高く評価したのならば、「山びこ」実践とその教育学の特質を明らかにすべきなのだ。しかし概括的に言えば、日本の教育学は「山びこ」実践への熱狂的賞賛の後、多くはその理論的探究に挫折し、そこから退却してしまった。

そもそも無着成恭自身、1954年には山元村を離れて東京に出た。広い視野を求める青年が狭い地域から出て、広い世界を体験したいと考えることは当然のことである。しかし彼自身、『山びこ学校』の卒業生を送り出すとすぐに、教育実践に迷い始め、どうしていいか分からなくなったと述べている。駒澤大学で2年間を過ごし、56年に明星学園の教師になって以後、無着が随所で発した言説は、自身の「山びこ」実践からの離脱宣言と言ってよいものだった。なぜ離脱しなければならなかったのか。

また、生活綴方は、「山びこ」実践によって質的に新しい発展をしたと評価され、綴方教

育実践は『山びこ学校』刊行によって急速に普及した。そして生活綴方教育運動を中心的に担ってきた「日本作文の会」は組織と運動を急拡大させるが、その日本作文の会が、50年代後半の批判的論議の経過の後、みずから1962年の活動方針において、大転換したのである。それは「山びこ」実践に即して言えば、日本作文の会は「山びこ」実践を、会が目標とする綴方教育実践の典型とはしないという方向への転換であった。

戦後に再建された教育科学研究会は、機関誌『教育』を再刊した。その第一号(1951年11月)の特集の一つは「山びこ学校の総合検討」であった。勝田守一は『教育』の編集長であり、大田堯は教科研常任委員会の中心にいた。両人はその後も「山びこ」実践と生活綴方の教育学的意味究明のために努力を続け、『教育』においてもたびたび生活綴方教育の意味について書いた。とりわけ大田はみずから浦和市近郊農村の青年学級の講師を引き受け、そこで週一回、生活綴方の方法と精神をもって学級を運営した。その実践報告「農村の学習運動—口ハ台のなかまのこと—」は『教育』55年8月号と9月号に掲載された。その報告を読めば、大田の生活綴方実践は大学教師の片手間仕事をはるかに越えたものであったことがわかる¹⁵⁾。

ところが『山びこ学校』と生活綴方への情熱は50年代後半になると急速に衰退する。衰退はまず教育研究の領域で、次に教育実践の領域に広がっていった。教科研は、上述のように、生活綴方教育実践に大きなシンパシーをいだいて再建された。いわば生活綴方派の有力研究者を機関誌編集と常任委員会の中樞にすえて、実践に学び、実践とともに歩む研究運動を進めていく。しかしその教科研の50年代各年度研究活動方針には生活綴方が出てこない。そして54年度の研究活動方針からは、研究の中心を教科指導研究、教材研究におくようになった。

どうしてこれほどまでに急速に、「山びこ」実践の礼賛から教科・教材研究へと、関心が絞りこまれていったのか。「山びこ」実践とその生活綴方実践は、いまから見れば、一時的に流行した歴史的出来事としておけばいいのか。それとも、やはり戦後教育実践の画期をなすものであり、戦後教育の実践と研究の基本的方向を示す典型であると、位置づけ、検討すべき実践であったのか。教育学が理論的賞賛の後に、理論化の努力を中断してしまったように見えるのはどうしてか。賞賛を持続するにせよ、そこから離れるにせよ、戦後実践史における位置づけができずに経過していったのはどうしてか。

これは不思議なことである。いま私たちはその謎を解くべき時点にあるのではないか。

4——子どもたちを生活と学習の主体として

「山びこ」実践への驚きと賞賛は、理論化以前の直観として、多くの人たちの中に生じたことである。その直観的把握の中心には、その後の教育実践と理論によって受け継がれ、育てられなければならない重要な要素があったはずだ。それはなにか。

若い無着は直観的に、「山びこ」実践の子どもたちを生活と学習の主体として実践の中に

位置づけた。子どもたちは生活の現実を見つめ、自分たちの力でそれに立ちむかっていくとする意欲の主体になっていった。そのように、子どもたちを生活し学ぶ主体として位置づけた教育実践であったという点こそが、『山びこ学校』をベストセラーにし、ロングセラーにしたものであり、人たちの魂をゆり動かした中核にあったものではなかったか。

そうであるとするならば、その重要な実践的直観を、理論として意識化し、その後の教育実践を方向づける理論の一つとして構成することは、教育学の課題であったはずだ。

村の中学生たちを生活と学習の主体とする教育実践が成立したのは、どのような事情からだったのか。

まず何よりも、21歳の無着自身が教師として生活と学習の主体であった。そのとき無着は、教育についての既成の枠組みから自由になるために、とても好都合な環境のもとに置かれていた。

彼はそもそも教育内容と方法について、既成の知識をわずかしかも合わせず、中学校教育をどうしていいか分っていなかった。それは敗戦後の日本の多くの教師に共通していたことだった。戦前戦中の教育は否定され、それに代わる新日本の教育について確かな観念をもっている者は少なかった。無着によれば、戦前からの教師たちは戦後社会科にすべての期待をかけたが、自分のように戦後に教師になった者は社会科にも疑いをもっていた、というのである。

「戦前からの教師は新しくできた社会科にとっても期待をかけましたね。戦前からの生活綴方の教師なども、社会科こそが教育の中心であってそれでなんでもできるんだなどといっていました。それで作文なんかも書かせなくなっていましたね。作文をかかせたのは戦前の生活綴方運動などぜんぜん知らなかったぼくたちのような若い教師です。つまり、ぼくたちは、花形教科となった社会科に疑いをもっていましたからね。」¹⁶⁾

しかしまた、無着は戦前からの生活綴方の方法を身につけていたわけでもなかった。学校教育の方法と理論についてほとんど何も身につけていない状態で、教師生活の第一歩を踏み出した。師範学校教師たちが、戦前の師範教育を否定され、教師養成の内容への自信を失っていたから、半年遅れで45年秋から再開された山形師範では、彼は授業からほとんど何も学ばなかった。

教育に無知であった無着は、しかし子どもたちへの働きかけの原則はしっかりもっていた。それは、中学生の時に読んだ『ロビンソン・クルーソー』と20歳になって読んだイリートの『人間の歴史』（岩崎書店1947年刊）によって彼の中に明快なイメージをむすんでいた。「人間はいかに生きるべきかという生きかたの論理と、なにをなすべきかという生き方の倫理」である。その原則が明瞭であったから、教育実践について知識も技術もなかったのに「理論に先行しながら実践に疑いをもたなかった」のである¹⁷⁾。無着が言う人間の「生き方の論理」とは生産・労働と共同、「生き方の倫理」とは幸せを求める、ということ

であったと推察できるだろうか。

人間の生き方の原則に自信はあったけれども、日本社会、その地域・村、その子どもの教育をどう進めるか、無着はどうしていいかわからなかった。そこで彼自身が実践的探究者として、子どもたちとともに歩みはじめたのである。綴方を書かせ始めたのは、山形言論界のリーダー須藤克三に相談に行き示唆されて、2学期になってからである。

民間教育の遺産についても知らなかった。平野婦美子の『女教師の記録』を手にしたのは教師になって1年目の夏だった¹⁸⁾。社会科教科書はあったが、そこには、山元村の人びとと子どもたちの切実な問題を解決するのに必要な理論も知識も書かれていなかった。現実の課題解決の展望を得るためには、村の具体的生活を調べて、自分たちで答えを見つけ出すしかなかった。それが無着の教育の形になり、運よく出合った生活綴方がそのために最適の方法となったのである。

そこで無着は自分の学習と探究の方法を、中学生に伝授し、いっしょに自分たちの村の生活調査に乗り出したのである。子どもたちを共同探求者にして、そして調査結果を報告として書かせ、その過程で、計算をさせ、文字を学ばせていった。ときには、計算や文字や文法のとりたて指導をしながら。

無着が「教育ノート」と称する日記を書き始めたのは、1949年1月からである。その2日目にはこう記していた。子どもたちが自分の家や村の生活、つまり貧困や困習を聞きまわったり、調べたりし、さらにそれを報告し、討論することにたいして、村の大人たちは嫌悪し反対した。

一月二日 (日) 雨

「……『俺たちはなぜ貧乏なのか』ということ胸を張ってなぜいえないんだろう。それは貧乏について科学的に考えないからだと思う。

ぼくが今、子どもたちにやらせている調査の目的は

- ① 貧乏ということを科学的に認識させるため
- ② どうすれば貧乏でなくなるのか、といういとぐちを探すため
- ③ 貧乏だというコトバにすっかりまいってしまわないため
- ④ 貧乏は個人の責任であるかどうかということを認識させるため

というようなところにある。

とにかく、子どもたちが調べた結果を、村民の前にさらけだして、自分たちは今、なにをなさねばならないかについて、こんこんと語れば、わかるひとまでてくるにちがいない。」¹⁹⁾

教師がすでに知っていることを生徒に調べさせたのではない。子どもたちに村の生活の状態を調べさせ綴らせたそのテーマは、無着自身の調査課題であり、村民意識改革の課題でもあったのである。無着は子どもたちとともに生活と学習の主体であり、農村生活の改

革主体であった。

山元村の子どもたちは、中学生にもなれば、すでに一人前の労働力であった。彼ら彼女らは村と家の生活と労働の中に組み込まれ、当てにされ、生活と労働の現実を身をもって経験していた。しかし彼らは大人の指示と命令と監督の下で働かされ、生活させられてきた。遊ぶことも、勉強することも、時によっては学校へ行くことも、親に気兼ねし、その目を盗んでしなければならないことであった。

子どもたちが生活と労働に組み込まれているという点をテコにして、子どもたちを生活と学習の服従者から、学習と生活の主体者に転換していく教育、それが「山びこ」実践であった。それは、日本の教育実践・理論の歴史において、子どもの主体の位置づけについて、新しい質の段階に到達した、と見ることはできるのではないだろうか。

第一には、生活する主体を育てる教育であった。子どもたちを、過酷で、ゆがんだ生活から隔離し保護し、子どもたちの学校生活と学習を保障する実践という段階から、大きく歩を進めて、子どもたちを生活する主体として認め、彼らにそれを自覚させ、そしてそれへと育てた。

第二には、学ぶ主体への教育であった。子どもたちの生活に即して、一人ひとりの倫理的かつ知的問いを育てる実践であった。

国分一太郎は56年の新版『山びこ学校』巻末の「解説」において、次のように指摘している。すなわち、その実践は、公式的割りきりを与えず、「むしろ『わたしたちは、今後、どんなことを勉強したらよいのか』ということを考えさせて、基礎教育らしい限度を示したことである。……文章の随処に、しきりに出てくる『どう考えたらよいかわからなくなるのです』『もっと勉強したいと思います』というコトバは、あきらかに、このことを示している。」²⁰⁾

そのように述べて、問のままに止めたことを、国分は好意的に評価していたのであるが、一方ではそれを、「基礎教育らしい限度をしめした」と見ていた。しかし学習主体になることは、みずから問をいただき意識することである。学習者が自分の生活に即して問をもち、さらに学習を進めても未解決の問を残したままであることを、「基礎教育らしい」と見たところに、国分の知育論の限界とその後の混迷の原因があったのではないか。その点については、別に検討しなければならない。

第三には、社会的主体への教育であったことである。「山びこ学校」の子どもたちの学習は、子どもの現実生活の切実な課題に即して行われた。生活主体であるためには、個人の生活だけに視野を限定しているわけにはいかない。現実生活問題をありのままに取り上げれば、学級の友だちとの関係、家族問題、村の問題、そして国家社会の規模に広げて政治、経済、文化の問題に結びつけて考えなければならない。村の親たちは、子どもがそんなことまで調べ・知り・考え・意見をもつ必要はないと、子どもたちを叱った。

子どもが生活と学習の主体であることを、大人たちは一定の制限範囲内で認めはしたが、その社会的広がり制限する。その点では、多くの学校教師も同じである。無着は、その

制限の範囲を乗り越えた。子どもたちが社会的主体になりゆくことへの大人社会の制限を越えて、自分たち自身の生活と学習を社会的視野の中に位置づけるように、強く要求した。そのときの生活綴方は無着と子どもの共同の主要手段であった。

第四に、「山びこ」実践では、倫理性の教育と知性の教育とが分断隔離されることがなかった。自然・人間・社会の認識とその教授が、宗教権力や政治・国家権力などによって歪められてきた歴史的経験を知っている私たちは、認識の教授に宗教イデオロギーや国家イデオロギーが入り込むことを警戒してきた。しかし認識する主体にとっては、認識への動機と意欲の継続は、自身の実践的倫理的（価値選取的）意志・動機に結びつき、支えられている。そうであるから、「山びこ」実践において子どもたちが生活・学習主体であるためには、その生活と学習と倫理的意志・動機とをきりはなすことはできなかったのである。

無着はその学級文集「きかんしゃ」創刊号（1949年7月発行）の冒頭の頁に、自分がつくった詩を載せた。（原文のまま。／は行換えの箇所）

〈きかんしゃわ／ごまかしを 灰にしないでわおかぬ／まっかな火と／人間を しあわせにしようとする／はげしい じょうねつを／まっくろなからだで つつんでいる。
きかんしゃわ 働くことが大好きだ。／つまれた にもつわ どんなん おもかろうと／二本のレールが 正しく まっすぐでさえあれば／ありったけの 力をだしてがんばる。／だが、レールが へっていたり、ひろがりすぎたり／まくら木が 浮いていたりすれば／きかんしゃの いきどうりわ ばくはつする。
きかんしゃわ たくましい うで を持っている。／すばらしい あし を持っている。／ピストンだ。車輪だ。石炭だ。鉄だ。水だ。／そしてそれらが ばらばらになっていてわ／なにも出来ない ということもよく知っている。／ねじ一ツゆるんでも きかんしゃわ動けないのだ。／だから／ピストンわ がっちり 車輪をにぎり／すいじょう汽わ ものすごい力をピストンに加え／すべてのうでわ がっちり組み合わされ／はじめて／人間をしあわせにする という一ツの目的のため／ごうぜんと 地ひびきを立てて はしるのだ。／それが きかんしゃだ。
そして／おれたちわ／きかんしゃだ!!

- 1 きかんしゃの子供わ いつも力を合わせて行こう
- 2 きかんしゃの子供わ かげでこそそしないで行こう
- 3 きかんしゃの子供わ いいことを進んで実行しよう
- 4 きかんしゃの子供わ 働くことがいちばんすきになろう
- 5 きかんしゃの子供わ なんでも なぜ？ と考える人になろう
- 6 きかんしゃの子供わ いつでも もっといい方法はないか 探そう

「生き方の論理」と「生き方の倫理」を明確にもっていたから、現実の課題にむかって迷うことなく実践をすすめることができた、と無着は自分の実践について語っていたのだが、

上の詩文は、自分のその生き方の論理と倫理を、子どもたちのために書き記したものだといっていだろう。そしてその「生き方の論理と倫理」を子どもと教師の共通の掟にして、子どもたちに生活と探究と学習とに自由を与え、主体的であることを要求したのである。

5——教科・教材研究の必要という課題に押しつぶされて

戦後教育実践者と研究者たちの「山びこ」実践への熱烈な賛同は、直観的であれ、上の特色を踏まえたものであったに違いない。子どもたちが学習と生活の主体に育つことを願っていたはずである。それにもかかわらず、「山びこ」実践とその生活綴方を継承発展させる方向で、50年代後半以後の教育実践と理論は展開していかなかった。何が障害になったのか。戦後民主教育を継承発展させようとしていた実践者・研究者には、50年代後半にはじまった急激な経済成長と教育課程編成の国家統制強化政策という歴史的社会的状況に対しては、「山びこ」実践の特質継承路線では対応できないと見えたのか。そして、教科・教材研究によって教科指導の内容と方法を確かなものにすることが、状況へのもっとも必要な対応であると見えたのだろうか。

第一の特色である「山びこ学校」の子どもたちの生活主体性は、生活問題と結びついて形成されたのだった。中学生も労働力として当てにされないわけにはいかなかったから、授業出席は困難になり、学習時間は奪われた。貧困脱出が生活のもっとも重要な問題だった。「山びこ」実践は、それを自ら考え、引き受け、参加し、克服する課題にした。ところが、高度経済成長によって、50年代後半から状況は急速に変わり始める。子どもたちは農山漁村での生活と生産労働から解放され始めたのだ。

生活の重荷と労働からの解放は二つの側面をもっていた。一つには子どもたちは必要な遊びと学習の時間を確保できるようになった。しかし二つには子どもたちが、労働をふくむ実生活において、役立たずの当てにされない存在になった。生活への参加と共同をとおして生活主体になっていくという現実的土台を失った。そうして生まれた自由な時間を、子どもたちは消費的生活と競争的勉強生活に費やすようになった。

そうなったとき、労働と実生活への実践的参加の下において育てられた子どもの生活主体性は、どのような新しい形態で可能になるのか。かつてカール・マルクスが児童労働の過酷さを告発し、その禁止を要求しながら、同時に、ある条件のもとにおいては子どもの教育のためには労働との結合が必要であると主張していた。研究者も実践者もその主張を知っていたが、労働と貧困の残酷さからの脱出可能性が見え始めたことに心奪われて、消費的生活の下で子どもたちが失うことになる生活主体性について、考察の重点をおかなかった。研究者や実践者、特に生活綴方教師のなかには子どもたちの、労働と実生活への参加体験の消滅に潜む危機を察知して、子どもたちの労働・実生活参加体験の綴方を重視した人々もあったが、「貴重な体験」探しにおわってしまって、新しい時代の生活主体形成実践論には、なかなかつながらなかった。

高度経済成長と教育内容の国家統制強化（「道徳」特設や学習指導要領の国家基準化）によって、第二に、支配的政策に対抗できる教科内容・教材研究が緊急の必要になった。

一つには、国家による教育内容統制に抗して、民主的な教育内容編成を具体的に対置しなければならなかった。方法・手続きにおいては「自主編成」であったが、内容・教材においても対置できるものを明らかにしなければならなかったからである。

二つには、経済成長を支える生産力・労働力の形成の必要に対応して、科学を中心とする教科指導の充実を図らなければならなかったからである。経済界の要求を中心として打ち出された国家政策は人的能力開発であり、教育投資論であった。経済発展の理念と政策に従属する教育政策に対して、民主的实践と理論は人間の「全面発達」という理念を対置したが、その重要な理念的相違にもかかわらず、生産発展を支える労働力・学力形成という点では、決定的な違いを明らかにすることができていたとはいいたい。

第三には「道徳」時間特設や教科内容の国家統制による国家イデオロギーに対抗するために、また保守と革新の政治的対立から相対的に自由な公教育を実現するために、教育内容・教材を道徳的価値規範から切り離す根拠を求めた。つまり知育と徳育の厳格な分離が課題だとみなされ、道徳的・政治的価値から自由な客観的な教育内容・教材編成の理論が求められた。研究者の中には「道徳」特設や教科教育の道徳教育化に強く反対しながら、しかし教科と道徳的価値の指導は切り離せないという主張もあったが²¹⁾、民主的教育実践・研究の主要な理論として受け入れられなかった。

第四に、経済成長は労働力の流動化を生み、その上に成立した。労働力が流動し、移動するとき、その労働力の価値を判定するための指標が必要になる。その指標を決めるために入職試験がある。その有力な判定指標が学歴であり、「学力」であった。学歴・「学力」獲得競争は、都市部の一部階層の要求ではなくなり、農山漁村地域住民を含めて、国民大多数の親の関心事となる。教育行政当局は人的能力政策をもって能力主義的競争をあり、他方で進学の政策的配分と抑制をすすめる。民主的实践・理論の側はすべての子どもたちに中等普通教育を保障するという方向（高校全入運動など）をもって経済成長の時代に対処したが、能力主義的学力競争に対抗する有効な方法を確保できなかった。

戦後教育改革は大衆的中等教育制度（六・三制）を一挙に導入したが、中等教育の完全大衆化は日本の教師にも研究者にも、それまで経験の蓄積のない領域だった。『山びこ学校』は大衆的中等教育実践の一つの有力な報告だと見ることができる。小川利夫は「山びこ」実践を、戦後「新制中学校」が生み出した成果であり、アメリカ輸入の「新教育」に抗し、村の青年の必要に対応する見事な成果だったと位置づけた。小川の「六・三制」研究は「働く青年、とくに“むら”の若者や娘たちの立場から」行われ、「それだけに、『山びこ学校』の実践は、私の『六・三制』研究の導きの星でもあった」²²⁾とは述べている。それは、子ども・青年の生活必要を土台として教育を構成する、新しい中等教育構想といえることができるが、しかしこの方向での研究と実践は、大きな流れとなることはなかった。

もう一つの中等教育構想は、基本的には旧制中学校型の普通教育課程をすべての子ども

たちに解放するという方向である。かつて旧制中学校は一部の階層の子どもだけのものがあり、大衆の子どもたちには事実上閉ざされたものだった。そのような階層的知識独占を終らせ、そこで教えられていた教科と教材を、すべての子どもたちの手に届くものにし、教育機会の平等を普通教育課程において実現しようとする、そういう方向性をもった大衆的中等教育実現の構想である。

子どもの生活必要に依拠して子どもとともに構築する前者の中等教育構想と、人類社会の科学・文化遺産をすべての子どもに体系的に伝授することを企図する後者の中等教育構想とに区別することができるとすれば、後者の中等教育構想が60年代民主教育運動の基本的潮流になった。それは経済・産業界の労働力需要に従って必要人材を安上がりで養成しようとする中等学校政策（教育課程・学校の差別的多様化政策）に対抗するものではあったが、同時に、一元的能力・学力序列化という社会秩序にもっとも適合した構想になってしまった。

6——学習づくり・社会づくりの主体としての子ども

子どもたちは学校あるいは計画的な教育過程を通じて、「なにか」を学習しなければならない。その「なにか」を「学習内容」と呼んでおこう。その学習内容が戦後教育実践における争点であった。誰が学習内容を決定するのか。学習内容の構成原理をどこに求めるか。国家や行政当局が、支配的秩序に従順な国家成員と労働力の形成を目指して学習内容を決定するのか、それとも、父母・教師・国民が子どもたちを民主的かつ平和的な社会の担い手に形成することを目指して学習内容を決定するのか、それが争われてきた。

しかし「山びこ」実践には、無着自身が意識していたかどうかは別として、もう一つの立場からの学習内容論があった。そこでは学習内容の決定と構成の当事者として、子どもたち自身が参加している。子どもたちは生活の中で自分たち自身にとって重要だと思うことを観察し、調べ、文章に表現し、そうして意識化された問題を探究と学習の対象にする。子どもたちの生活とそのリアルな観察表現である生活綴方を学習内容・方法の中心に置く。子どもの生活綴方は、書き進める過程で、そして文集に収録された綴方として、教師と子どもたち仲間の検討と討議の対象であり、学習の教材である。子どもたちは生活の実践に参加しつつ、教師とともに、生活を調べ、自分たちの生活と地域社会の現在を分析し、将来社会を構想し、何を学ぶべきか選択していく。そのようにして「山びこ」実践の子どもたちは、村の将来の創造的担い手へと成長していった。

大人が学習内容を選択し決定するとき依拠するのは、子どもの将来にとっての必要であり、子どもが生きる将来社会の構想である。そうであるならば、子どもが学習内容選択決定への参加主体になることは、子どもの現在の気ままな選択に委ねるのでないとするならば、子どもが将来社会の創造的構想形成に、つまり社会づくりに参加するということを意味する。

教育の質を規定する主要因の一つは、社会と大人にとっての、子どもの位置づけの思想である。その意味において、子どもを社会づくりへの参加主体と位置づけ、学習内容選択決定への参加主体と位置づけることは、教育思想と教育学の歴史において画期となるものである。日本の教育実践と理論の質的飛躍の可能性をもっていた「山びこ」実践とその理論・思想は、戦後教育実践史において、どこにいつてしまったのか。

《注》

- 1) 定本新版に付された国分一太郎による「解説」参照
- 2) 鶴見俊輔『『山芋』『山びこ学校』『図書』1951年7月号、岩波書店、所収；鶴見俊輔著作集 第5巻 267頁
- 3) 白井吉見『『山びこ学校』訪問記』『展望』1951年6月号 40-41頁
- 4) 宮原誠一「山びこ学校の精神状況」『人間』51年6月号、所収；須藤克三編『『山びこ学校』から何を学ぶか』1951年11月 青銅社 92頁
- 5) 宮原誠一「綴方教育の新刊書」『読書人』第二号 51年5月 17-18頁。宮原は戦前の教育科学研究会の担い手の一人でもあった。その教科研が戦前、生活綴方運動を批判した。ここでの宮原発言はあきらかにその批判の視点を意識したものであるといっている。
- 6) 大田堯「無着成恭に学ぶ—われわれの反省—」『教師の友』51年6月号 104頁
- 7) 城丸章夫『現代日本教育論』の「第5章 教育運動論」(1959年 国土社)〔第5章は青木新書『戦後の民衆教育運動』(1956年) 所収のもの(『現代日本教育論』あとがき 参照)〕城丸章夫著作集1993年 青木書店 第1巻 225-226頁
- 8) 『作文と教育』発刊10年記念座談会「わたしたちは、どのように歩いてきたか」同誌1959年1月号
- 9) 吉田六太郎「教科研はなにをしてきたか・なにをなすべきか (1) わたしたちの教育研究サークル」『教育』第100号 1959年5月 63頁
- 10) 馬場四郎『『山びこ』のころ—『無着成恭佐藤藤三郎対談』によせて—』『朝日ジャーナル』1960年4月17日号 16頁
- 11) 上原専祿「生活綴方と社会科学」『思想の科学』1954年8月号 26-27頁
- 12) 鶴見和子「生活綴方教育に学ぶ」『図書』1952年10月号、所収；鶴見和子『生活記録運動の中で』1963年 未来社 18頁
- 13) Kazuko Tsurumi “Social Change and the individual : Japan before and after defeat in World War II” Princeton Univ. Press, 1970. の第6章(京都文教大学人間学研究所紀要『人間学研究』第8号、2008年、に訳出されている)には、両者の関係について、萌芽的記述がある。
- 14) 『展望』1951年6月号座談会『『少年期』と『山びこ学校』』での宗像発言。
馬場四郎『『山びこ』のころ—『無着成恭佐藤藤三郎対談』によせて—』『朝日ジャーナル』1960年4月17日号
- 15) 大田堯編著『農村のサークル活動』(1956年 農文協) も参照のこと
- 16) 座談会(斉藤喜博・無着成恭・遠山啓・村松喬)「戦後教育の森総点検」(初出『望星』71年6・7月合併号)；所収、教育証言の会編『昭和 교육史の証言』1976年8月、山脈出版の会 210頁
- 17) 無着成恭「生活綴方と歴史との関係—書評・鶴見和子『父と母の歴史』—」『作文と教育』1962年6月号 63頁
- 18) 無着成恭「『山びこ学校』がでる前のこと—はじめて教師になった年—」『作文と教育』1959年1月号 35頁
- 19) 無着成恭 同上論文36頁

- 20) 国分一太郎「解説」『定本・新版 山びこ学校』1956年 百合出版 303頁
- 21) 宮坂哲文「当面の道德教育問題—生活指導と道德教育についての再論—」『教育』1958年8月号など
- 22) 小川利夫「新教育の展開と変容」（『教育全集』第三巻、小学館、1968年）『小川利夫社会教育論集』第7巻 2001年 310頁。また同論集第7巻の515頁、第4巻の404頁以下など参照

【おくだいら やすてる・和光大学現代人間学部名誉教授】