

「生活の問題」と「生活の指導」

——花城校初期・石橋勝治の生活教育実践——

土 屋 直 人*

(2007年12月7日受理)

はじめに

本稿は、前稿⁽¹⁾に引き続き、石橋勝治の戦前岩手での第二の赴任校、花城尋常高等小学校時代における教育実践及び思想について検討する一連の論考の第二報である。

ここでは、前稿と同じく花城校赴任直後、尋常4年「十學級」担任一年目の昭和10年度(1935・昭和10年9月～1936・昭和11年3月)の約半年間の、石橋の「生活教育」実践に着目し、当時の学級文集の一部や雑誌論稿を直接の手がかりに、その記述を吟味する中で、学級の子どもの姿とその変容の実相の一端、学級での「生活の指導」に向かう生活綴方実践、「生活訓練」と学級経営の実像、その理論的特質と思考過程の一端を検討する。

石橋は1972年刊の自伝的著書『戦前戦後を貫く 民主教育実践の足跡』の第2章において、自身の花巻時代について、「生活教育と作文指導」と題して当時の実践を振り返り意味づけており、花城校時代の石橋実践の全体像の一断面を窺い知ることが出来る⁽²⁾。そこでは大部分を当時の学級文集『花城』『花城の子供』の一部の引用から構成し、特に昭和10年度の実践については、「げたばこの問題(「ぬすまれたくつ」)」の作文とその生活指導の経緯を紹介している⁽³⁾。この『足跡』や『石橋勝治著作集』所収論文から、花城時代初期の石橋実践としては、この「ぬすまれたくつ」の実践が知られているものと言えよう。

しかし、『石橋勝治著作集』に所収以外の、これまで未発掘・未検討にされてきた教育雑誌・同人誌等の石橋論稿や学級文集の一部記述を探ってみると、花城校時代初期に関しては、この「ぬすまれたくつ」の実践以外の側面での、学級の子どもの生活の実際や、石橋の実践とその思考過程の新たな側面が見えてくる。本稿では特にこの点に着目し、学級文集の作文と石橋本人の当時の言葉から、その実践の実像と思考過程の一端を吟味したい⁽⁴⁾。
(以下、引用文中の傍点・ルビはすべて原文のママ。)

1. 「つよく心にひびいたくらし」

学級文集『花城Ⅰ』は、石橋が花城校に赴任し、尋四男子「十學級」を受け持って最初につくった、1935(昭和10)年「十月頃」⁽⁵⁾の文集である⁽⁶⁾。本稿の前半では、前稿において立ち入っ

* 岩手大学教育学部

て検討が出来なかった、石橋の「十學級」文集『花城Ⅰ』の「子供の部」にある作文について、学級の子どもの一人、「高橋俊裕」君の作文を中心に検討してみたい⁽⁷⁾。

先ず、この『花城Ⅰ』「子供の部」の、第一頁目の扉部分には次の文章がある。

ぼくら

ぼくらの勉強の
土台になるのです。
うんとうんとかんばると、
きつと、おべんきょうも
よくできるやうになります。
よくよんで、
まちがったきもちをもたないで
ほんとうによくはたらきませう。 (1頁)

石橋は先ず最初、学級の子どもたちに向かって、この文集が「ぼくらの勉強の土台になるのです」と伝え、「よくよんで、まちがったきもちをもたない」ようにし「ほんとうによくはたらきませう」と、正しい人間理解の感情と「はたらき」への態度を訴えていた。

この『花城Ⅰ』「子供の部」冒頭の「家でつよく心にひびいたくらし」の箇所には、「山口喜次男君」の「兄さんの病氣」の三つの作文、「小原十五君」の「お父さんの病氣」の二つの作文、そして「高橋俊裕君」の「おぢいさんの病氣」の三つの作文、阿部円行の「家のこのごろ」、乙部敬一の「僕の此のこのごろ」の二つの作文、都合11の作文がある⁽⁸⁾。

この「家でつよく心にひびいたくらし」の部分の冒頭頁に、石橋は四角囲みの欄をつくり、その中に次のように記している。

これは、先生が、花城の學校へて来て、一番はじめ頃に書いて、もらつた綴り方でした。先生は、みなさんに、綴り方は、どんなことでも、かくさないで、正直に、すなほにそのままかくことです。皆さんが、家であつた事でも、お友達同志の間であつたことでも、心配なことでも、先生にさうだんしたい事でも、困つて居ることでもみんなかいてくれることです。たくさん、かきたいことがある中で、もつともあなた方が心にひびいたことをかいて下さいと、かんたんにお話した時書いてくれたくらしです。山口君や十五君は前は雷、梅の花、雨のふるとき、一本松と蛇といったやうなことをかいてありました。山口君や十五君のかいてくれたことがとても私達に考へさせられることです。しつかりとべんきょうして見ませう。 (2頁)

この、「綴り方は、どんなことでも、かくさないで、正直に、すなほにそのままかくことです」という言に、当時の石橋の綴り方観が端的に表れている。それは「皆さんが、家であつた事でも、お友達同志の間であつたことでも、心配なことでも、先生にさうだんしたい事でも、困つて居ることでもみんな」書くことであり、その中でも「もつともあなた方が心にひびいたことをかくことが肝要なのだ」と強調する。石橋は赴任当初より、「心にひびいたくらし」を綴る生活表現への意欲を促し、その方法を示していた事実が窺われる。

そしてこう促されて綴られた一部がこれら「くらし」の作文であった。それらが「とても私達に考へさせられる」、生活を捉え直し考えるきっかけとなる内容を含む、学級での共同学習上の教材として、石橋がこの学級文集で取り上げた意図が見える。次にその一部を引きながら、「子供の生活」⁽⁹⁾と石橋の受け止め方、働きかけの具体を吟味してみたい。

2. 「としひろ君」の作文——『花城Ⅰ』から——

『花城Ⅰ』の「子供の部」の冒頭「家でつよく心にひびいたくらし」の中の一つに、「おちいさんの病氣……と二題」という括りて、「高橋俊裕」君の三つの作文が記されている。

まず、この「おちいさんの病氣……と二題」の冒頭の文章の、すぐ下の欄外部分⁽¹⁰⁾の囲みには、石橋が書いた次の文章がある。

心にひびく文

綴り方はただなんでもかけばよいではありません。

ほんとうに自分の心を打つたこと^(ママ)。ほんとうに自分の問題となつたことを せい一ぱい、力のありつただけ かくのです。

ほんとうに、自分で大事なくらしを せい一ぱいでかいた文は よむ人の心をかんだうさせます。

よんでしまつてから、ホッ^(ママ)ト一息つきます。

それはでたらめにかいたのではなくて 本氣になつてかいたからです。

毎日の、またこれまでの、くらしした事で、そんなことがあつたらかきませう。

(14頁)

石橋の生活綴方観がここにもよく表れている。「心にひびく文」とは、「くらし」の中で「ほんとうに自分の心を打つたこと」や「自分の問題となつたこと」を「せい一ぱい、力のありつただけ」で書いた文なのだ、そして「ほんとうに、自分で大事なくらしをせい一ぱいでかいた文は」、それが「本氣になつて」書いたものであるからこそ「よむ人の心をかんだうさせ」るのだ。こうして石橋は、「としひろ君」の作文をその一つとして評価し、それをこの文集で取り上げた意図・意味を学級全体に示している。石橋はこのようにして、生活を綴ることの意味を子どもたちに掴ませ、生活を表現することに取り組もうとする意欲を高めようとしていた。ここには、〈何を綴るのか〉〈何を綴らせるのか〉について、「自分の心を打つたこと」「自分の問題」に目を向かせる指導過程が実際にあったことを彷彿とさせる。

そして、「としひろ君」の三つの作文が取り上げられている。ここからは、一人の子ども「としひろ君」の生活と「心もち」、この子どもが書いた作文を学級文集に載せることを通しての、石橋の個と学級集団への働きかけ、その指導の実際の姿の一端が窺われる。

石橋はまず、「おちいさんの病氣」という作文を載せている。

おちいさんの病氣……と二題

I

(ママ) 高橋俊裕 (ママ)

私の家のおちいさんは時々しんけいづうをやみます。

この間幸吉君の家へ、さかなをうってで しんけいづうをおこしました。

その時はちやうど 僕のおばあさんは、うら町に居たのであります。うら町のとみさんが、「おばあさん、おちいさんなさ、幸吉さんで 又しんけいづうをおこした」と きかせました。

をばあさんは早足で公園まで急いで行つたといふ。

僕がうら町に行つて

「おばあさんは」ときいたら

「おちいさんがしんけいづうをおこして幸吉さんとこにゐる」、といひましたから 僕はいっさんに 公園に走って行つた。

公園に行つて見ると おばあさんが おちいさんの足を おさへてゐた。

もう夕方でした。僕はおちいさんに

「おちいさん、足いたいっか」ときいたら

おちいさんは いつものやうに「う」といつてゐた。 いたむと、いつものやうに、うう、うう、うう、

と うなってるたさうです。

幸吉さんのおかあさんから

「おちいさん 足ばかり いたいのか」ときかれました、

おちいさんは「う、くだりもする」といった。

僕は、「それでは ねつがある」と きいたら 「ねつもない」といつた。

僕は うら町や家へ行って 様子をきかせやうと思つて「それではうら町へ行く」といつて 又はりました。

うらまちで そばをいただいてから 僕の家へかへつて お父さんに 知らせた。

「お父さん、おちいさんはなさ、ねつもたいしたことがないじし、あとは、くだるじし、足がいたいのださうです」と いつて知らせました。

お父さんはよろこんで「それでは、おれ明日行って見るから、としひろ 明日、行かないたて いいぞ」と言ひました。

それからは、げりもしないじし、足も、よけい いたくはないさうです。

今では、はたらいてゐます。

(14-16頁)

祖父の「しんけいふう」をめぐるって起こった出来事や自分の行動、その時々の様子をとらえ、いつも足を痛めながらも魚を売る祖父を思い、心配する心情を率直に表現している。

石橋は、作文本文の下の欄外に、以下の3つの指示と問いかけを記している。

「俊裕君がおちいさんの病氣を心配して やうすをきいたり、走つて歩いててつだつたりしたところにせんをひきなさい。」

「この文は◎か◎か○か。」

「としひろ君が おちいさんの病氣がなほつて 安心してゐるやうすをなんとかかいてゐますか。」

(15-16頁)

こうして文集中、作文の中の「としひろ君」の思いを汲み取ることを学級全体に指導していた様が見える。そして石橋はこの作文のすぐ後で、「としひろ君」の作文の中にある行動を褒め、祖父の作文に「つれて思ひ出し」て書いた、次の作文「おんちゃん」を引く。

としひろさんが、おちいさんのご病氣を心配だつたのです。よくおちいさんの病氣を心配して 一生けんめいに、しらせたり、やうすを見たりして、あるきました。

おちいさんの病氣につれて思ひ出したのでせう。先生にも いろいろとお話をきいてから書いたのが「おんちゃん」です。

おんちゃん

II

僕のおんちゃんは 大くら高等商業の 三年だかでした。

ボートの選手、そろばんの選手でした。せいは高い、勉強は出来ました。

僕のおんちゃんは権三郎といひます。あんまりボートが上手なので みんなにすすめられて、よけいにからだをつかつたので じんぞうにかかりましたので、東京から家へ来て、ねてゐました。

病氣が 重いのであります。二階にねてゐましたが、下でやかましくすると、父さんに叱られ 僕はこれではならん と思つて 毎日外であそびました。

或日 おんちゃんの友達の人の前を通りました。

さうしたら 友達の人が「権ちゃんよいか」ときいたから

私は「よい」と言った。

友達の人が「権ちゃんに 遊びに おだれといつてくれる」と言つたので

「はあ」と言ひました。

僕はこまってしまった。家へかへつて 二階へ上つて 「おんちゃん」

と言つたら、かすれこゑで「う」と言つた。

「あのなさ、おんちゃん、綿會社の人なさ あそびにきてや と言つてよこしたんちゃ、 といつたら

又「う」と言つて 東の方を見て つらをかくしてしまひました。

それから十五日ばかりたってからの或る日 二かいにあがって、おんちゃんのつらを見たら つらじうひげだらけになつてゐた。

病氣が悪いから ひげもそらないのです。 それから二三日位たったら とこやさんが来て ひげだけそってもらひました。

お醫者様に 死ぬかも知れないと言はれた時 僕はおんちやの かほを 見に行つたら なみだが出てたまらなかつた。

何時頃死んだつたか忘れたが とうさんが時計を見てゐた。

[と]うとう死んでしまつた。

大くから高等商業からも 元の同級生から はた わ二つ 先生から手紙が來ました。 僕の父さんは 先生にまた様子を かいてやつた。

それから一時のさうしきが出され、今年はおんちゃん、去年は あたらのさうしきを出しました。

あたらは僕の弟の つぎの弟です。 おんちゃんは 大くから高等商業の 副級長だつたさうです。

(16-19頁)

出来事や場面を詳しくとらえ、「おんちゃん」の実際の様子や気持ち、それに対するその時々
の心配する自分の感情を細かく綴り、悲嘆を直接にありのままに表現している。

石橋は、この作文を記載している下段の欄外に、以下の指示や問いかけを記している。

「俊裕君がおんちゃんを かはいさうだと思つてゐるところが どのあたりですか。せんをひいて見て下さい。」

「としひろ君が なぜお友達の人があつたのを「こまつてしまつた[]」とかいたのでせう[]」

「おんちゃんは どうして つらをかくしたんでせうね。」

「としひろ君が おんちゃんを心配してゐる時のことがたくさんかいてあります。そんなところにせんをひいて下さい。」

「としひろ君が おんちゃんをどうして好きだつたんでせうね。」

(17-19頁)

「としひろ君」の思いを皆に読み取らせるため「おんちゃんをかはいさうだと思つてゐるところ」はどこか等に注目させて考えさせ、「おんちゃんをどうして好きだつたんでせうね」と「としひろ君」の気持ちを汲み取り、心を寄せるようにさせる問いかけをしている。

こうして最後に、更に続けて書いた三つ目の作文「あきら」を載せる。

おんちゃんのことが思ひ出されると同時に こんどは、弟の、あきら君のことが思ひ出されたのでせう。このつぎに書いたのが 弟のあきら君のことです。

よく、としひろ君の心もちが、あらはれてゐますからきをつけてしっかりとよんで下さい。

あきら Ⅲ

僕の弟の弟は あきらといひます。

あきらが 病氣もしてゐなかつたが やせてゐた。或日の朝 僕のお母さんが小便に起きたら、ふしぎにあきらが まくらから頭をはづらせて 青い顔をして、目をつぶつてゐた。

[僕]は、ふしぎに思つて お父さんのことを 起して 父さんに見せたら、お父さんは、

「死んだんだないか」といったので お母さんは なみだをこぼしてなきました。

お父さんは「先づ大平さんに見せて来るから」といったので お母さんは着物を出しながらも泣きました。その時僕が

「父さん、あきら ねてゐるんじゃないか」ときいたら

「うそだ、まづ大平さんに見せて来るから」といって あきらをだいて、はしつた。 醫者に見せたら死んだと言はれて來た。

あきらが死なないで じゃうぶで 生きてゐれば 今年は三つか四つでした。

今でも僕は あきらのことを思ひ出します。

(19-20頁)

石橋が「きをつけてしっかりとよ」むよう促している通り「よく、としひろ君の心もちが、あらはれてる」る。亡くなった下の弟「あきら」君への思いが振り返られ、「としひろ」君の悲嘆と「今」の気持ち、両親の心情の涙み取り、そのとらえが表現されている。

かくして、「としひろ君」の三つの作文について、石橋は総じて以下の「評」を書いている。

評　今まで自分がくらしで来たことをしつかりと、ふりかへつて見る(マツ)ことがとてもたいせつなことです。としひろ君が　おちいさんの病氣のことがあってから、おんちゃん、^(マツ)や弟のことを思ひ出して、書いてくれたことは、とてもよかつたと思ひます。よくふりかへつてかんがへて見て、これからは、なほしつかりとくらしでいくことです。

としひろ君の綴り方は、もう少しわしく、有つたことを残さないでいてねいにかいてくれると、もつともつよかつたと思ひます。自分の考をかくことをわすれてはなりません。(20頁)

石橋は「としひろ君」のみならず学級全体に「今まで自分がくらしで来たことをしつかりと、ふりかへつて見る(マツ)こと」が大切であると論じ、「としひろ君」が「書いてくれたことは、とてもよかつた」と褒め励ます。そして生活を綴ることは生活を「よくふりかへつてかんがへて見る」生活反省であり、そうして自らの心を書き刻み見つめることが「これから」を「なほしつかりとくらしでいくこと」につながるのだと、生活を綴ることの意味を学級全体に投げかけている。加えて最後に、「自分の考をかくことをわすれてはな」らないと念を押している。

ここには、「としひろ君の心もち」を解ろうとし、生活を綴った作文から子どもの生活実態と意識を丁寧に見ようとする石橋の努力がある。また、それぞれの子どもの作文を学級文集で提示し、その読みあいを通して相互に心を通わせあい、高めあう学級集団の力を期待し、学級全体の生活を発展させる意図から学級文集の利用方法が考えられていた様が窺われる。石橋の指導における、生活綴方や学級文集実践の果たす役割と意義の一つがここに見える。

3. 「僕のお母さん」——『花城3』から——

その後、石橋が花城校4年第10学級の担任となってから三冊目、同年度の最後に出した学級文集に、『花城^(マツ)3』(1936・昭和11年3月3日発行)がある⁽¹¹⁾。その冒頭の部「こまつたくらし」の作文群の冒頭、文集全体の一等最初に、「としひろ君」の一連の二つの作文、「病院に居た時のお母さん」「僕のお母さん」が載せられてある。

〔I〕病院に居た時のお母さん

高橋俊裕

一月二十日に、お母さんが、病院にはいました。室は一く七号でした。その室では、人がはいる所が少いから、一く九号をかりて、そこに、こたつをして、お客様をあたらせました。それは二十日の日だつたからです。

僕のお母さんの病氣は、じんざうえんでした。

その晩僕達が三人行つたら、おしやさんが、深松はかせと、森先生と看護婦一人だか二人でした。三人が行つたところが、お母さんの病氣はおちついてゐました。

それからずつとよくて皆さんが、かへつて行きました。僕は四時半頃かへつて、学校へ行く支度をしました。さうして八時頃玄関に出たら、お父さんが病院から、かへつて来ました。

僕は「お父さん、母ちゃんは、」と言ひましたら、「よいよ、」と言つたので、僕は大いに喜んだ。

それから学校へ行つて、四時間終つて家へかへらうと思つて、げたばこのところまで来たら、幸治さんがゐるから「幸治さん僕が病院に行くからおさき」と言つてわかれた。

とちうで堀田さんと行き合つたので「堀田さん」と言つた。堀田さんが僕に「どごさ行く」と言つたので「病院に」と言つたら、堀田さんが「だれか病氣してゐるのか」とききましたので「あん」と言つたら「だ

れえ」と言つたから「僕の親類の人が病院だから行つて見る所す」とをしへた。
なぜ僕がさう、をしへたかと言ふと、僕のお父さんが「母ちゃんが病院だとをしへるな」といつたからです。
堀田さんゆるして下さい。
それから病院に行つた。七号へ入つたら、お父さんと、うら町のおばさんと、あとだれだつたか、わすれましたが、四五人ゐました。
僕は、はらがへつたので、病院で、ごはんをたべて、家にかへつた。おちいさんに「お母さんが、いがつけ」といつた。間もなくお父さんが家へ来て「母ちゃんにゆけつをした」といひました。
僕も亦病院へ行つて見ました。それから呼吸がとでもすごく、むねが五寸位はね上るくらゐすごいので、これではあぶないと思つて、自動車で三人を乗せて、深松はかせに行つた。
僕は母さんを見てゐたら、すごいので、じつと見守つてゐた。僕は「きまつたものだ」と見てゐた。深松はかせと森先生が、首をひねつて、考へてゐました。さうしてまもなくです。
看護婦さんが小便に行つた時、お父さんが、おさへてゐた手が、母ちゃんの手まへまで、引いて行かれた時、父さんが目を見て、「早く看護婦さんをつれてをだれ」といつたら、看護婦さんが来たので、おしやさんをつれてくるに行つたら、「先生は今、こうぎして居ます」と言つたので、「居るなら行つて来い」といつて、行つて見たら居ない。
それは、まんばい(マツ)に居たのです。それですから、電話をかけてよばつた時は目をおとしました。(1-2頁)

母の死の悲しみを胸に、母を思いながら綴る「としひろ君の心もち」が書き刻まれ、詳しく表現されている。その「心」が読む者に素直に伝わる文である。そして担任石橋を信頼し、「心を打つたこと」を「すなほにそのまま」書いている「俊裕」君の姿が窺われる。

これに続けて、次の「2、僕のお母さん」の文が挙げられている。母と自分の生活を振り返り、母と過ごした思い出、母の働きとその姿を詳しく書いているこの作文は、「ほんとうに自分の心を打つたこと」を「せいーばい、力のありつただけ」綴っている。

2、僕のお母さん

僕は、大正十四年十二月四日生であります。六才頃までは、お母さんの事については、くはしいことはわかりません。僕は七才の四月一日お母さんに、つれられて幼稚園に入りました。
僕は幼稚園に入つてから、泣いては、お母さんにつれられ、だだをお母さんにこねれば僕をおばあさんが、だましてつれて行きました。
又着物をぬらしたり轉んだりした時は、あらつてもらつたりしました。さうしてお母さんになんぎをかけました。幼稚園を、終つて一年より四年の二学期の、終るまで、僕が學校へ行くため、朝早くから起きてしたくをして下され、晝はせんたく、或は着物などをこしらへ、又は用たしにあるき、夜はごはんのことや、だいどころのしまひをし、弟らをやすませ、四年生まで毎日くらうをかけ、これから僕等も、おてつだひをするやうになつたのに、十二月二十日の夜七時頃あらしまひをしてすぐ、こたつのところへ来て「はらがいたい」といはれた。その時おばあさんが一時間ばかり先に、うら町の、おばさんのところへ用たしに行つてゐたので、お父さんにいひつけられて、「おしやさまをたのむやうにとおばあさんにいひ」といはれて、僕は、かけ足で行つて、話をし、家へかへつてゐましたら、高橋さんばさんがおいでになり、お父さんは電話をかけたら病院の深松はかせがおいでになり、しばらくして、自動車で、お母さんをのせて、病院に行きました。
僕はおちいさんと、るするをしながら、十二時頃やすみました。ところが一時頃自動車がむかひに来て、兄弟三人病院のお母さんの所へ行つた。所がお母さんがいたんでおりましたが、間もなく、いたみもとまつたので、又家へかへりました。朝になつて學校へ行き學校かへりに、病院へよりましたら、お母さんも夕べと、ちがつて、元氣でおりましたから僕が家へかへりましたら又四時頃自動車がむかひにきて三人行きましたら、今度は今までとちがつて、大へん苦しんでおりました。そばには、おしやさんや看護婦さん、おばあさん、お父さん、親類の人だち、たくさんおりました。おい者さんは、ちうしやを、たくさんしましたが、その効なく、十二月二十一日午後五時半、僕等や、みんなが、お母さんの名を呼べども返事がなく死にました。かうお母さんが早くなくなれるなら僕等もきかなくならないで、孝行するのであつたが、今は出来ないからこれから、お寺に行つてお母さんをおがみます。(2-3頁)

「俊裕」君はこうして母を亡くした。その寂寥が痛切に「心にひびく文」である。母に毎日これまで難儀と苦勞をかけ何の手伝いも出来なかったことを悔悟する「自分の考」え、恩ある大切な母に今となっては「孝行」も「出来ない」、「お母さんの名を呼べども返事がな」い悲嘆が直截に表れている。弟の死を書いた作文に続いて、「俊裕」君の、母の働きを見つめ心に刻み、母を振り返ることで自分の「心」を問い直し、確かめる姿がある。

石橋は何を想いこの「俊裕」君の作文を学級文集の冒頭に載せたのであろうか。石橋は先の文集の中に、「今まで自分がくらして来たこと」を「よくふりかへつてかながへて見て、これからは、なほしつかりとくらしていくことです」と記していた。ここに石橋の評や指導は見られないが、生活を綴ることは、生活を振り返りどう生きていけばよいかを考えることなのだ、それが「これから」の「生活を切り開いて」いくことにつながるのだと、石橋は学級文集を通して皆に教えようとしていたのではないか。学級の子らに生活を見つめる力をつけ、互いに理解し励ましあい向上する態度を願う石橋実践の一つの姿であった。

4. 石橋の「子供の生活」への姿勢

担任・石橋は、学級の教え子「俊裕君」に、実際にどう向き合っていたか。先に見た通り、石橋は、生活を綴らせる中で、「としひろ君」が祖父の苦勞を思い、叔父の死、弟の死に直面していたことを作文から知った。その「としひろ君」の「心にひびく文」を学級文集『花城Ⅰ』の中で意図を持って取り上げ、「としひろ君の心もち」をよく汲み取ろうと学級に呼びかけていた。そして学級の子どもたちに、綴方は「ほんとうに自分の心を打つたこと」を「せいーばい、力のありつたけで」書くものなのだ論し、生活を綴る意欲、強く生きる態度を持たせるよう丁寧に指導し励ましていた。その後も石橋は作文から、「俊裕君」が母の死に接し、辛く悲しい遣る瀬ない気持ちでいることを承知していた。石橋はそれ故に、「俊裕君」の心を察し、母のことを書いたその作文を、続く文集『花城Ⅲ』の冒頭に取り上げ、学級全体の力で「俊裕君」の心を支え、励まそうとしていたと想像される。

石橋は、ほぼ同時期の雑誌論稿の中で次のように記している。

吾々は受持学級の子供が、どんな解決しなければならない生活の問題を持つてゐるかを知つて、その子供の生活を切り開いてやらねばならない。……（中略）……

學科を教へる事のみが、教育ではなくつて、子供の苦しみや、嘆きや、悪癖やを、子供と一緒になつて解決しようと努める事を念願しなければならぬ。

今父母が病氣で死にさうになつてゐる子に對して、學習のみを然かも注入をのみ強ひたら、その兒はどんな感じをもつてあらうか。⁽¹²⁾

教師は子どもが抱えている「生活の問題」の何たるかを知らなければ子どもを励ますこともその「生活を切り開いてや」ることも出来ない。石橋は「生活の指導」において、子どもの「心」の中にある「子供の苦しみや、嘆き」、その背後にある「生活」とその子の問題のく抱え込み方>をわかり、「子供と一緒になつて解決しようと努める事を念願しなければならぬ」ないことの決定的な重要性を痛切に自覚し、そう繰り返し心に刻み自らを戒めて子どもに向かい、実践に臨んでいたに相違ない。そして実際に、石橋は子どもの「苦しみや、嘆き」を「一緒になつて解決しようと努め」ていた。この、子どもの「生活の問題」を知らずに「注入をのみ強ひ」る愚かさや無力、その無意味さへの自覚は、石橋の、子どもと「一緒に」悩み考え、苦しみ嘆

く子どもとともにあろうとする一心から来ていた。そして、子どもたちの作文から子どもたちの「生活」と「心」をわかろうとする精神的態度と行動はそこに由来し、そこにこそ彼ら綴方教師の「生活教育」の第一歩は帰着する。

高橋俊裕氏によれば、石橋はある日の休み時間、隣校舎の幼稚園の遊び場にいた俊裕氏の弟（すぐ下の弟・高橋功氏）に気づき、母を亡くした幼い弟に、淋しく心細いであろう気持を察して「しっかりやるんだよ」と声をかけたという。俊裕氏は当時、受持学級の子どもの弟のことを心配し、声をかけ励ましてくれたこの石橋の姿勢、その気持ちを嬉しく、有難く思い、以来、担任教師「石橋先生」への「信心」、信頼の情を一層持つことになったと回想している⁽¹³⁾。ここに、石橋が学級の子どもの「心」をわかろうとし、その心に寄り添おうと実際にしていた様、明確な「教育」観の柱、信念を内に秘めながら子どもを思う心、教え子への愛情を強く持っていた石橋勝治の姿の一端が見い出される。

5. 「問題の子供」と「生活の指導」

石橋はその後、「岩手國語人會」の同人誌『岩手國語人』（1936・昭和11年5月発行）に、論稿「問題の子供と生活の指導」を寄せている⁽¹⁴⁾。同稿では、学級の一人の子ども「高山一郎」への取り組み、その「生活訓練」の様とそれに臨む石橋の思考過程を記している。

問題の子供

——高山一郎の指導——

此處に問題の子供高山一郎の指導實踐を書いて批判していたゞきたいと思ひます。

斯うした問題の子供には、その子供を問題の子供とするだけの條件があるからです。だからその問題の原因をよく調査し確認して、病原を確かめて後薬を施さなければならぬ。

『即ち吾々には子供の心の奥に何がひそんでゐるかを知ること』である。

此の故に、

- 1、その子供を問題の子たらしめた家庭的條件、
- 2、その外的條件のために軌道を脱した⁽¹⁵⁾その内的心性をよく見極めて、
- 3、心理的な解決方法と物質的な解決方法を用ひることを忘れてはならない。

問題の子供は多く家庭に於て育てられ方の妥當性を逸した場合や學校に於て教師の指導が誤つたか。餘り見返られなかつたか。

ふとした事から集團的な活動内に居る事を嫌ふやうになるかして問題の子供となつたものが多いやうである。私の學級にも問題の子供がたくさん居る。

その中の一人を取り出して報告するに過ぎない。⁽¹⁵⁾

石橋は、その子を「問題の子供」たらしめた「條件」や「原因」を「よく調査し確認して、病原を確かめ」ること、即ち「子供の心の奥に何がひそんでゐるかを知ること」の意義を強調する。特にこの、「問題の子供には、その子供を問題の子供とするだけの條件がある」という言説には、その子をそのようにさせるものがその子の本性の外に外在するのだという思考、即ち子どもの本性を信じようとする姿勢がある。その子を「問題の子」たらしめた「外的條件」を調査し「病原を確かめ」、その病原により「軌道を脱した」その子の「内的心性」を教師が凝視する、そして、「物質的」な「解決方法」とともに、学級集團の内にある力を自律的に発揮させ「心理的」に働きかけることを通して、その子を「集團」の中で「指導」することを本願とする、当時の石橋の生活指導観が表れている。

『その生活訓練』^(ママ)

此の高山一郎の生活態[度]を見るならば、授業時間中に静止することが出来ず、必ず教師児童との共同的生活解明の實踐に於て『悪戯』をするのである。

私は子供の此の悪戯を罪惡視すると、いふのではない。だが子供が教育及びその他の生活に於て『主題解決』の前進を阻止するやうな行動は集團の意志に依つて、許すことが出来ない。尚ほこの子供は……(中略)……行動が極めて不確實であつて、確實な受教態度を殆んどとり得ない。斯うした子供を見て必ず家庭的に缺陷のある、子供であることを考へた。

私は家の事情を話させて見たりした。そして、

- 一、授業の際はしつかり先生の方を見ることの練習をつづけざま練習した。
- 二、自分の態度の自覺へと促す。自分の態度が今どうであつたかをはつきりと見させて、尻込みしないで、前進するやうにはげました。
- 三、『分團集團の協働的威力』に依つて自己の責任を感じさせ覺らせた。
- 四、生活行動の一一の具体を、
確實に(強く) 忍耐強く 手の挙げ方、立ち方まで吟味した。
- 五、そして此の子供の實踐の結果のよかつたものを取りあげて、しつかりやれば出来ることを悟らせた。
その次に再び家庭生活の缺陷を知るために『家庭調査』を試みやうとした。その方法として、
一、綴り方を利用して家庭生活を書かせた。
その結果此の子供には父が死んで母一人で育ててゐることが判明した。そして毎日のやうに働いて、[た]すけてゐることもわかつた。
そして弱い自分であることをもわかつた。⁽¹⁶⁾

石橋は「高山一郎」に「家の事情を話させて見たりし」て、その「軌道を脱し」た「内的心性」を「見極め」ることから始めた。そして「自分の態度」を「はつきりと見させ」ることによって自覺と反省を促し、且つ「前進するやうにはげました」。また、『分團集團の協働的威力』に依つて自己の責任を感じさせ「わからせる一方、「生活行動」の具体を吟味し「此の子供の實踐の結果のよかつたものを取りあげて、しつかりやれば出来ることを悟らせ」ている。集團の「協働」の中で自己の行動への認識と責任への自覺を厳しく促すと同時に、その子を「前進」へと励ますことに心を砕く石橋の姿を彷彿とさせる。

石橋は子どもの「悪戯」そのものを「罪惡視」していない。それは「教育及びその他の生活に於て『主題解決』の前進を阻止するやうな行動」である故に「罪惡視」される。そして「悪戯」は「集團の意志」が容赦しない。ここには、「その子供を問題の子たらしめ」た「外的條件」そのものが問題なのであり、それを「見極め」ようとする努力の一方で、その「解決」に「分團集團の協働的威力」を以て向かうことが、「問題の子供」の「心」に適切に働きかけることにつながる最良の方法だという確信がある。「罪惡視」されるべきはその子の本性や表面的行動ではなく「外的條件」なのだという含意、主張が仄見える。

かくしてその「外的條件」を探るため、更に「家庭調査」の一つの「方法」として「綴り方を利用して家庭生活を書かせ」たところ、「此の子供は父が死んで母一人で育ててゐること」や「毎日のやうに働いて」いるという生活現実、そして「弱い自分である」という「内的心性」が、生活を綴らせた文からわかつてきた。そして次のように続ける。

私は今その子供の書いた文をふりかへつて見て行かう。

お父さんの病氣

此の綴り方は私が花城へ来て最初に書かせたものであつて、先生は、綴り方は、どんなことでもかくさないで、正直にすなほに、そのまま書いて下さい。皆さんが家であつた事でも、お友達^(ママ)で有つた事でも、心配な事でも、先生に相談したい事^(ママ)でも、困つてゐる事でも、心を強くうつつ生活は皆かいてくれる事

です。と簡単に話して書かせた。勿論私は私の態度を子供が心の中から安心して書いてくれるやうに、といふ態度を持つて何て[も]言ひ得るといふ心性を子供に持たせる事に努力したのは當然である。斯う言つた際に書いた高山一郎の生活文であるから、たしかに一郎君の心の中での重要な問題であつたにちがひありません。(17)

この「綴り方は、どんなことでもかくさないで、正直にすなほに」以下の文章は、先に見た『花城 I』に実際に記されていたものと同一である。石橋は「子供が心の中から安心して書いてくれるやうに」と自己の態度を律しながら、何でも「言ひ得るといふ心性を子供に持たせる事に努力」することに腐心している。こうした腐心が、その子の作文から「生活の問題」を知り「子供の心の奥に何がひそんでゐるかを知ること」を可能とさせている。

そして「高山一郎」の作文を引き、その「心の中」での「重要な問題」を探っている。

『文』

『お父さんは一月一日から病氣をして死にさうになつたとき、僕に『おれはもうだめだから、お前はうんとはたらいてゐろよ』といひました。僕は『はい』といひました。

僕は夜おそくまで起きてゐて、お父さんのあたまをかへたりしました。

家中のものは夜も、ねないで、お父さんのかいほうをしました。するとお父さんは、こえのあるかきりさけびました。僕はそのこゑのさけぶのをきいて、やあ、やつぱり、お父さんは目をおとすのかと思つて、お母さんにきいたらお母さんは『お父さんはだめなの た』といひました。

そして二かいに上つて、ああ、今だけだ、お父さんのかほをみるのは、………と思つて又下へおりて来て、大きい目をして、しつかり見ました。

するとおえさんが来て『一郎、くすりをとりに行かないか』といつたから『いく』と言つてくすりとりに行きました。だんだん夜が更けて来ると、お父さんは『一郎しつかりお父さんのかほを見てゐろよ』といひました。

僕は又大きい目をして見ました。そして『一郎手を出せ』といつてお父さんも手を出しました。僕は何をやるのかなと思つてゐたら、僕の手をつかんでとうとう目をおとしてしまひました。(18)

石橋はこの生活文に現れた「一郎」の「心を強くうつつた生活」とその「心の奥」の「内的心性」に、死の直前の父の思いと父への感情、その表現に、何をどう働きかけたのか。

此の文を書いてくれた時僕は一郎を呼んでもう一度よくききました。そうして僕は普通の話し合ひをしました。お父さんは一郎君に『おれはもうだめだから、お前はうんとはたらいてゐろよ』と言つたんですね。

君はそのお父さんのお話を今尚はつきりとわつかへてせう。そのお父さんが死ぬ時お話しなかつた事を忘れて出鱈目に生活したらそれでよいのですか。よく考へて見て下さい。お父さんが死んで後あなたの家は困るでせう。いくら子供でも少しは考へて、あなたの出来る事ばかりもやさしい出来る仕事や勉強位はしつかりやるやうにしたらどうですか。

あなたの手をお父さんが死ぬとき、にぎつたのは、まさか、あなたをそんなに、なまけさせたり、出鱈目にするためではなかつたでせう。

私は一郎に時々正しい氣持を奮ひ起させることを忘れなかつた。然し私は單なる手段的材料として卑怯なやり方をとつたのではなかつた。尚一郎やその他の子供にも決して子供の遊びたい喜びたい心理をば忘れないつもりで、無理しないで子供の心か喜んで仕事、學習するやうな手段を用ひたつもりである。斯うして毎日その生活を訓練してゐる中に一郎の生活は、めつきりと變つて来た。(19)

自分自身が綴った、「はたらく」ことを願う父の眞の思い、死の直前に手を握つて「一郎」に託した父の眞の願いに迫らせ、「よく考へ」ろ、父を「忘れて出鱈目に生活」して「それでよいのか」と、今の「生活」とその中の「心」を諄々と問い質しながら、「一郎の生活」を励まし「正しい氣持を奮ひ起させ」る。一見、身内の死を奇を衒ったかのように持ち出す部面は

「単なる手段の材料として」扱うという「卑怯なやり方」ではないと念を入れて言う。これは生活綴方を通した「生活の指導」であり、生活事実を見つめさせこれまでの生活を振り返らせ、自らが書き刻んだ自身の感情に食い込ませ、「内的心性」に訴えて「問題」の「心理的な解決」を目指す、「生活訓練」そのものを目的とした現実的な実践方途であったのである。こうして石橋は、生活を綴った自分の作文の中にある「心」に目を向かせ、「心を強くうつつ生活」を綴った文そのものを通して、「一郎」のこれからの生活への自覚と決意を促し、向上への意欲を高めさせようとしていた。そこには、「一郎」が自力で変わろうとする本然的意欲、自己を変えることが出来る力を信じる姿がある。

そして、もう一つの「一郎」の作文「お父さんが死んで困る」を引く。

此の次に書いた一郎の綴り方は、
お父さんが死んで困る

お父さんが死んだから、僕のお母さんが『一郎、ちよつとおであれ』と、よばつたから『はい』と、いつて行きますと、お母さんは『一郎、もうお父さんも死んだのだから、うんとかせいでくれ』といひましたから『はい』といひました。

僕が学校からかへつて来ると『てだけひれをしてくれ』といひましたから『はい』と言つてすぐしました。てだけひれといふのは、竹に、はりがねをさして、はりがねが、ではつたらまげるのです。それをてだけひれと言ひます。ちやうちんについた持つところのたけです。僕はいつも学校からかへると、そればかりさせられますから、いやになります、お父さんが死んだから、と言つて、むりにさせます。

家中のものはみんなはたらいてゐます。僕はそれでもかせがないほうです。『僕は、はたらく心を持つてゐます。』⁽²⁰⁾

父を亡くした後「てだけひれ」をして「はたらく」、「一郎」の生活と決意を石橋はどう汲み取ったか。この作文の中の父と母の思いをどう受け止め、何を働きかけていたか。

此の文を書いてくれた時私はうれしかつたです。決して無理はことを言はせたものではありません。一郎も漸くあたりまへになれるかと思ひました。『お父さんが死んだから、うんとかせいでけれ』とお母さんが申しました。

一郎お前は、そのお母さんのお話のわけをはつきりとわかるでせうね。

お前は毎日働くのがいやな時もある事です。でもそれを、がまんして、やるのが本當の男なのです。お母さんが働いてくれるおかげで学校へも入れるではありませんか。

それでもあなたは『働く心を持つてゐます』と言つてゐる。それがいいのです。しつかりとがんばつて下さい。⁽²⁰⁾と話してやつた。

毎日学校へ来て、なまけたり、いたずらばかりする時は『一郎、それでもよいか』とはげます。一郎は力のありつただけでがんばります。そして一郎の『心』と『此の頃の生活事實』を反省させて、『働かせ勉強させます』そして、とうとう一郎は副分團長へ押された。一郎は遂に責任を持つたのです。持たせられたのです。

そしてがんばりました。立派な子供になりました。⁽²⁰⁾『そして、やれば出来るの心を持たせました。そして最後に集團の中に生きる責任を持つた子供となりました。

遂に一郎は精神的に生活的に健康な子供となりました。吾々は現實の子供の生活の具体をよく認識し、その不健康の原因をわかつて現實の生活行動の中から指導の鍵を見出すべきであります。

吾々の仕事は『子供の心の奥に、何かあるかを見出すこと』であります。⁽²¹⁾

「一郎お前は、そのお母さんのお話のわけをはつきりとわかるでせうね」、死んだ父が「なまけたり、いたずらばかりする」ことを望んでいるかと、重ねて作文の「生活事實」から「心」と行動を問い質し、自分の意識と「生活行動」に食い込ませ「反省」を促すべく、「内的心性」

に語りかけている。そして「あなたは『働く心を持つてゐます』と言つてゐる。それがいいのです」とその決意を褒め、「やれば出来るの心」と「責任を持たせられた」ことの意味を沁々とかみしめ「働く心」を失わぬよう、「一郎」を励ましている。

こうして石橋は、「現実の子供の生活の具体をよく認識し」その「中から指導の鍵を見出す」ことの重要性を強調する。「子供の苦しみや、嘆き」を見逃さず寄り沿い、その「内的心性」に働きかけ励まし、集団で生活への意欲を高めようとする。そしてその子をそうさせているものは何かを凝視し、「子供の心の奥に、何があるかを見出すこと」の生活訓練に占める意義を自覚する。「吾々の仕事」はそこに始まり、それに尽きるというのである。

6. 『花城Ⅰ』の作文「お父さんの病氣」

既に以前に述べた通り、学級文集『花城Ⅰ』の「家でつよく心にひびいたくらし」の箇所の中には、「お父さんの病氣」という作文（「お父さんの病氣Ⅰ」「お父さんが死んでこまるⅡ」の二つの作文）がある。「小原十五」という児童の作文である⁽²²⁾。これらの二つの作文は、上に検討してきた「高山一郎」の二つの作文と全く同一のものである。この重なり的事实から、石橋の論稿「問題の子供と生活の指導」の中の「高山一郎」の作文は、この『花城Ⅰ』に載せられていた「小原十五君」の作文であったといえる⁽²³⁾。かくして、「高山一郎」とは「小原十五」君のことであり、その仮名であった。

石橋が、「心にひびいたくらし」を綴ったこの「十五君」の作文を『花城Ⅰ』に載せていたことは重要である。石橋は「お父さんの病氣Ⅰ」の冒頭欄外に次のように記している。

小原十五君のお父さんの病氣といふのも、……（中略）……先生が〔花城校に…引用者註〕来てから、何か強くあなた方の心をうつつた問題でもあるならえんりょなく かいして下さい。⁽²⁴⁾ むづかしい問題でもあつたら、先生と、みなさんと一しよになつてたすけあつてさうだんして 行きませうとお話しました。それからかいてくれたのが お父さんの病氣といふ綴方です。みんなで、よくきをつけて べんきやうして行きませう。わたくしたちのおともだちのことは みんなでたすけ合つて行くことでした。ほかの人のことでも、自分のことのやうにやつてくれる人がよい人なのです。 (10頁)

そして、二つの作文の下欄外に、石橋は「お父さんがなんといつてゐるか。」「十五君の決心をかいたところに△をつけなさい。」「おれが十五君だつたらと思ふことがありますか。」等の指示と問いかけを記し、また作文の末尾では「勉強のころ 十五君のくらしをよんで、みなさんの心の中にどんな氣持がうかびましたか。」と問うている（11-13頁）。

更に「小原十五君」の二つの作文を載せた直後の箇所、石橋は次の「評」を付している。

評

十五君のお父さんは とうとう死んでしまひました。いつ死んだのか 先生にはまだわかりません。病氣の時は十五君は夜もねないでお父さんのあたまをかへてやりました。家中の人もみんなで かいほうしましたがとうとう死にました。お父さんは十五しつかりうんとかせげよ、といひました。十五君は、はいと言つて目を大きくして見ました。十五君はしつかりはたらくでせう。お母さんは、でだけひれをしてくれといはれて、かせぐけれども いやになります。でも家の者はみんなかせぐ。「僕は、はたらく心をもつてゐます。」と、しつかりはたらいて下さい。(13頁)

石橋はなぜ「十五君」の作文を学級文集に載せたのか、その意図は何か。以前に引用した通り、『花城Ⅰ』の作文群の冒頭、石橋は「十五君のかいてくれたことがとても私達に考へさせられることです」と記していた。石橋は学級文集を通して、「十五君」がこれからの生活の中でも「はたらく心」を持つことを促し、その「決心」を励ましていた。それは学級集団全体への問いかけと働きかけでもあった。石橋は、「みなさんの心の中にどんな気持ちがうかびましたか」と各々が自らに問いかけるよう促し、「十五君」の「心」を「自分のことのやうに」考えさせようとしている。本人を皆の前で励ますのみではなく、実際に学級全体にその生活事実と「十五君」の「決心」をわからせながら、集団の「協働的威力」を発揮させ共に励ましあい支えあうようにさせるため、「くらし」と「心」の理解に立って共に考えさせ寄り添わせたいと考えていたのではないか。実に石橋は、直截に「先生と、みなさんと一しよになつてたすけあつてさうだんして行きませう」「わたくしたちのおともだちのことは みんなでたすけ合つて行くことでしたね。ほかの人のことでも、自分のことのやうにやつてくれる人がよい人なのです。」と書きつけていた。この、先の論稿にある石橋の働きかけの実際に重なる言葉の中に、石橋の「協働」の念願がはっきりと込められている。これは学級「協働」への呼びかけの内実そのものであったに他ならない。

7. 「生活教育の實踐形態」

続いて、石橋の論稿「生活教育の實踐形態〔1〕——問題の子供と生活の指導——」（『教育研究 岩手』1936・昭和11年3月発行）⁽²⁴⁾を取り上げてみたい。この論稿では理論的な思考を披瀝しつつ、先の「高山一郎」に続いて「實輪秀男」への指導の實際を述べている⁽²⁵⁾。

I 指導の問題性

私は、今茲に教育の實踐事實に於て餘りにも平凡閑視されてゐることを取りあげて問題視しやうと思ふ。
(中略するので變な言ひ方になります)

たとへば「教育の仕事がむづかしくて」といつて低迷したり「最少限度の能率」をとかいつて見たり、或は又子供の生活をせめて自治的にとの學級の組織教育の實踐には手もそめないで、只單に高踏的な話でくらすよりも現在指導して來た子供の姿がどうなつてゐるか、子供にとつて何が大切であり、どう指導すべきかをもつともつと切實な現實の足場の上に立つて見て行きたいと思ふ。

「⁽²⁶⁾地から離れた指導法はもう捨てられていい時期だ。所謂「まひ」してしまつて、ほんとうにほんやりした、押しつけられた、動きのとれない、生きた眼を持ち得ないで遂には生活を見生活を考へ生活を切り開いて行く事を知らない子供にすることを恐れる。

茲に私が指導性を問題視したのも、今尚ほ現在吾々の持つ指導性が子供の生活と社会の必要からかけ離れてゐはしないかといふ懸念から、どう在るのが最も妥當な在り方であるかを見ようとしての事である。吾々に與へられた指導性は現實の生活に直面しつつ生活の中の子が、いかに生活し如何に生活を切り開いて行くかを教へ且つ生活させることである。

吾々は子供に生活社會をはつきりと認識させ體驗させて、吾々の家庭吾々同志の社會をより高次の協働社會へと子供の生活に於て實踐させなければならぬ。

それには吾々もつと社會の持つ時代性の正しい把握につとめ、社會が學校教育に對する必要を吟味し教科内外の指導を無意味ならしめざる様諸々の計畫を立てなければならぬ。

「生活學校」一月號に於て佐々木昂氏が綴方教師解消論を持ち出してゐるのも、おそまきながらも妥當な事と思ふ。おそまきであつてもそれが現在必要なのである。いやに高踏的な方へ飛び離れてしまつたが、吾々は社會の必要と子供の興味との二つの動いて止まぬ振りこそ教育であるといふ野村氏の言葉と實踐をかみしめて見ようではないか。問題になる自分の指導力と指導性を反省し批判して同時に子供等の生活の問題を解決しようではないか⁽²⁶⁾。

石橋は、麻痺しているが如き「ぼんやりした、押しつけられた、動きのとれない、生きた眼を持ち得ない」子どもを育てる「地から離れた指導法」は「もう捨てられていい」と明言する。それは「遂には生活を見生活を考へ生活を切り開いて行く事を知らない子供に」してしまうからだ。石橋は「子供にとって何が大切であるのか等を「もつともつと切實な現実の足場の上に立つて見て行きたい」という。「吾々に與へられた指導性」は、「子供の生活と社会の必要から」離れず、「現実の生活に直面しつつ生活の中の子が、いかに生活し如何に生活を切り開いて行くかを教へ且つ生活させることである」と石橋は断言する。

秋田の佐々木昂が1936年初頭以後『生活学校』誌上で展開した「綴方教師解消論」⁽²⁷⁾は、経済更正運動に臨む態度の一つとして、綴方教師から「地域の教師」への脱皮の決意を基とする教科主義批判、「学校を地域の機能の一つとして位置せしめ」⁽²⁸⁾ない教室箴城批判の文脈に尽きない複雑な姿態を持つが⁽²⁹⁾、石橋がこれを「おそまきながらも妥当」と思考していたことは重要である⁽³⁰⁾。佐々木らと同じく石橋がこの頃、学級・学校に閉じ籠り「綴方だけをやる教師」でなく、綴方の「教育の全野に對して」⁽³¹⁾の位置に目を向け、「社会の必要」への視座を根底に据えた学校教育実践が「現在必要」と強く意識していた様子が知れる。それは、「吾々はもつと社会の持つ時代性の正しい把握につとめ、社会が学校教育に對する必要を吟味し教科内外の指導を無意味ならしめざる様諸々の計畫を立てなければならない」と述べている如く、「社会の必要」と切り結ばれた教科内外指導・学級経営による、「生活を切り開いて行く」力の育成を念願していたことに表れている。

更にここで注目されるのは、石橋が「指導性」を思考する段において、児童の村小学校・野村芳兵衛の所論を拠り所にしてきたことである。上記の引用からは、野村から強い理論的影響を受けていた様が窺われる。この石橋の、「社会の必要と子供の興味との二つの動いて止まぬ振子こそ教育である」という引用は、野村の著書『生活学校と学習統制』（1933・昭和8年）に示されていた「協働自治」論において展開されているものである⁽³²⁾。

野村は同書の「協働自治の立体的一元性」の箇所次のように記している。

今までの教育は、何時でも、社会的必要に立つか、子供の興味に立つか、その何れかであった。教育は長い間、必要の原理と、興味の原理との二つの間をカチカチと動く振子であった。或る教育学者は、必要の原則によって、興味の原理を統制しようとし、或る教育学者は興味の原理によって、必要の原理を統べようとする。最近の児童中心の主張を持つ教育論者の如きも興味原理第一であるらしい。然し、この二点は、お互に完全に対立したABの二点であるが故に、決して、一方を以て他方を統べることは許されないと信ずる。従って私は同じ生活教育でも、興味原理第一に立つ論者とは、その立場を異にする者である。興味の原理に立てば、児童本位になりすぎて子供の本能は尊重されても、必ず社会的必要は軽視されるからだ。だからと言って、必要の原理第一に立つ教育論にも賛成出来ない。必要の原理に立てば、大人本位になって、社会的要求は尊重されても、必ず子供達の意欲は軽視されるからだ。この二つはお互に対立してこそ意味があるのであって、決して一方が他方を圧迫すべき性質のものではない。

そこでこの二原理を真に統制する一原則は何かと言へば、協働自治である。

協働自治は、必要と興味を対立させながら、よくこれを統制して行く生活に他ならない。だから協働自治のみ必要と興味とを統制し得る唯一原則であると信ずる。

生活教育の指導原理として、協働自治を持出すのはそのためである。⁽³³⁾

石橋の「子供の生活と社会の必要」から離れない「指導性」発揮への考えの一つの根拠・足場に、「社会的必要」と「子供の興味」の「統制」原則たる「協働自治」を「生活教育の指導原理」とするこの野村の思想があり、石橋がそれを文字通り「かみしめて」いた姿が見える。

ここに石橋の、野村「協働自治」論への理論的傾倒を窺い知ることができる⁽³⁴⁾。

かくして、石橋が記す「吾々は子供に生活社会をはつきりと認識させ体験させて、吾々の家庭吾々同志の社会をより高次の協働体社会へと子供の生活に於て実践させなければならない。」の言には同じく野村の思想の影響が見られるが⁽³⁵⁾、それは、「社会の必要」に開かれた認識を「指導性」の基盤に据え、「より高次の協働体社会」（への変革「実践」主体形成）をその視野に置き、「社会の必要と子供の興味」を統制する「協働」を学級経営原理としていく「生活教育」論であった⁽³⁶⁾。それが、「子供に生活社会をはつきりと認識させ体験させ」ることそれ自体であり、現在の「吾々の家庭吾々同志の社会をより高次の協働体社会」へと進めることを「子供の生活に於て実践させ」ということの含意である。

続く「Ⅱ 問題の子供と問題の生活」の箇所では、先の引用にこう続ける。

Ⅱ 問題の子供と問題の生活

吾々は自分の学級の子供がどんな解決しなければならない問題を持つてゐるかを知つてその子供の生活を切り開いてやらねばならない。

多くの子供の中には特別な条件に依つて、ひねくれたり、或は反感を持つたり、勉強する事が出来なかつたりけんくわしたり、しつと心を強く持つたり、父母に叱られたりする子供や盗みをする子、うそを言ふ子がたくさんある。

子供に最も血となり肉となり生活をもたらずやうに学科を指導すると同時に子供の苦みや、嘆きや、悪へきや悩みを子供と一緒になつて解決しようと努めることを念願しなければならない。

子供がその生活に於て経済的な生産組織(マツ)を持たうとするならば最も妥當な指導法に依ることである。

今父母が病氣で死にさうになつてゐる子が力いつばいなやんでゐる時、教師がたゞ何等の工作なしに学習のみを然も注入をのみ強ひる如き事があつても、子供は眞に勉強しようとは思はないであらう。却つて子供に嫌惡の心と、にくしみと反抗心と頼りなさを起させることを警戒しなければならない。⁽³⁷⁾

ここには従前に見た論稿と同一の指摘があり、更に一層丁寧に言葉を尽くしている。石橋が、「自分の学級の子供がどんな解決しなければならない問題を持つてゐるかを知つてその子供の生活を切り開いてやらねばならない」と思念し、「子供の苦みや、嘆きや、悪へきや悩みを子供と一緒になつて解決しようと努める」姿勢、その実際は、先の「俊裕君」とその作文への心遣いや、「小原十五君」への働きかけからもわかる。「俊裕君」や「十五君」のような、「今父母が病氣で死にさうになつてゐる子が力いつばいなやんでゐる時」に、教師がただ「学習のみを然も注入をのみ強ひる」のでは、勉強への意欲を減退させるばかりか「却つて子供に嫌惡の心と、にくしみと反抗心と頼りなさを起させる」ことになってしまうとの明確な自覚があった。ここに言う「頼りなさ」とは何か。教師に「自分はわかつてもらえない」「自分のことをわかつてもらっていない」と思う子どもの心をも教師が「わからない」時、その子はそれを察し、この教師に「頼りになさ」を思う。「勉強」と教師への「嫌惡の心」、「にくしみと反抗心」は、時にそこから生まれる。

また、「子供に最も血となり肉となり生活をもたらずやうに学科を指導する」という言辞からは、石橋は教科指導を、生活訓練を土台とした生活指導とつなげて、その内実を保障しようと「工作」を発想していたことがわかる。「協働」を軸に教科指導と生活指導とを切り離さないところに、教科指導のあり方や位置づけを探ろうとしている様が見える⁽³⁸⁾。

これら理論的言説に続いて「Ⅲ 問題の子供」では「実践指導」過程の実際を披瀝する。

Ⅲ 問題の子供——實輪秀男

——その実践指導——

私の學級に實輪秀男といふ子供がある。

是が私の言ふ問題の子供である。九月に赴任して教場に行つて見ると元氣のいい學級であつた。

第二日目あたりに後から三番目の机に坐つて鼻を白が高くなつたやうにして赤い色をさせて頻りに妙な手つきでこすつてゐる子供がゐた。初めは變な子供だ位に見てゐたつたが授業が終つてから、全くの代物で、滑稽巧者、悪戯巧者、ひねくれ者で困るものであつた。

授業時間中話を聞く態度及び靜止する事を知らぬ子供であつた。必ず後や脇の同僚に妙な話をしたり、立つて歩いたり、外ばかり眺めてゐたり、トンチンカンな質問をして見たり、散漫型の上等な方であつた。

何か家庭の養育條件にでも關係あるかと思つて家の事を書かせて見たがそれらしい綴方はさつぱり書かない。家が商業であつて活しはよい方である。

しばらくたつてから「注文」と言ふ家の仕事であり、且つ自分も働く生活文を書いて、だんだんよい傾向へと進んで來たが、肝心の此の子供の叱られた反省や、自分か友達へかけてゐる迷惑はさつぱり書いてくれない。

さうしてゐる中に私は此の子供は子供のみが悪いのではなくて親から受けついだ何かがあるのだと言ふ事を考へた。即ち落ちつきの無い粗忽である。

勿論それと同時にこんな子供の生活傾向の矯正でも特別に考へてゐるひまがない位いそがしかつたのだと言ふ事をわかつた。

此の様な子供が學級に一人でもある事を私自身非常に苦しむ邪魔にする。こんな子供が五人ばかりと盜へき兒が一人有る。

私はどうにかしてこの子供を矯正したいと思つて赴任後約二ヶ月間かかつて先づ漸く矯正し得たと思つてゐる。

私はこの子供をどうして矯正したか。此の子供には一見特別な大きな問題も無かつたやうだ。だが子供にとつてどんな小さいと思はれた事でも決して小さい事では無い[。]教師に言はれた注意、はつかしめ、友達からの要求や諫言や、はげまはしは決して小さい事ではない。

吾々は斯うした問題の子供や問題を解決し切り開いて行けるやう、子供を訓練する内容的な學級組織をする事を心がけねばならない。⁽³⁹⁾

先の論稿中の「高山一郎」への指導の際と同じく、石橋は「此の子供は子供のみが悪いのではなくて」そうさせる「何かがあるのだ」と思考する。そして、「子供にとつてどんな小さいと思はれた事でも決して小さい事では無い」という視点を以て、學級「集団」の子ども同士の「協働」に自覚的・意識的に働きかけ、その「子供を訓練する内容的な學級組織」⁽⁴⁰⁾の力に依拠して「子供の生活傾向の矯正」への「生活の訓練」に取り組む。

ではその石橋の、「實輪」への「実践指導」の背景にあった具体的な理論的根拠は何か。

生活の訓練

野村氏が訓練するといふ事は、「生きたものを必然な條件に順應させる事だ。」と言つてゐる。その訓練の方法は「外的な條件と内的條件の必然とを科學的に構成する事だ。」と言つてゐる。

私は此の子供に何よりも先に「生活の必然感」を持たせやうと努力した。

子供に勉強の必要を體驗させ反省させながら、集團生活に於ては友に妨害を加へる事の不可を悟らせる事に努めた。そして教師の注意が決して「子供の現實行動から離れない。」といふ事を條件とする。

子供相互の協働の社會が要求する必然の條件と教師が救ふべく發した。現實行動を、えぐり恵み、いつくしむ言葉とが實輪の双葉を枯らす事がないやうに、實輪の心、魂を、子供さを即ち實輪を生かすべく、その心性の發展を望みながら絶えず實輪と子供集團と教師とが、そこにかもす必然と發展とを意識しつつ進むことを念願した。

だから學習中に「他の子供へ、いたづら、あばれ」をする事は、相互の生活を向上さすに不必要な條件である事をはつきりと意識させ學級に於ける此の三者が渾然として融合し、お互ひの信に依つて眞を伸ばす事を忘れてはならない。

私が實輪に採った指導態度は以上の事を具體的に取扱つたに過ぎない。(41)

再び野村芳兵衛の所論を引き、自己の「念願」を丁寧に叙述している。ここに言う「必然」とは何か。野村は、『生活訓練と道徳教育』（1932・昭和7年）の第三章第一節「子供生活と道徳訓練の生物学」の、「一 訓練の生物学的意味」の箇所でもう述べている。

植物には一つの趨向性がある。日光趨向、大地趨向、温度趨向がそれだ。そこでこの趨向に対して、一つの刺激を与へるならば、植物は、その環境に対して、自らの趨向性を働かせる。

今一人の男がゐて、植木鉢の草の芽を一方へ傾けさせたいと思ったら、窓の同じ位置にその鉢を^(ママ) づつと置いてみるがいい。草の芽は必ず窓の外へ向って生長して行く。

私はそこに訓練の生物学的意味を発見する。

(1) 訓練すると言ふことは、生きた物を、必要な條件に順応させることだ。——訓練の目的——

(2) 訓練すると言っても決してその物を勝手に育てることは出来ない。その物の内具する必然を無視することは不可能だからである。そこで外的必要条件と内的必要条件とを科学的に構成することによってのみ訓練の目的は達せられる。——訓練の方法——

今の実験で言ふと、草の芽を一方へ傾けて伸ばさせたいと言ふのが訓練の目的であり、外的必要条件である。そして草の持つ日光趨向と結合させることによってその訓練の目的を達したわけである。(42)

ここに、子どもの自然的「趨向性」にある「必然」を生かしていくことへの、野村の確信が述べられている。先に指摘した点とは別の側面で、石橋の実践への理念はまた、この野村の「訓練の生物学的意味」論から理論上の強い影響を受けていたことが推察される。

石橋は、「私は此の子供に何よりも先に『生活の必然感』を持たせようと努力した」と述べる。この「必然感」を足場に、「實輪」が自力で自己の「現實行動」を自覚するよう促す。「學習中」の「いたづら、あばれ」は「相互の生活を向上さすに不必要な條件である事をはつきりと意識させ」る。それのみでなく、「子供相互の協働の社會が要求する必然の條件」と教師が発した「言葉」が「實輪の双葉を枯らす事がないやうに、實輪の心、魂を、子供さを」、「即ち實輪」自身を「生かすべく」、「實輪」が「内具」する「心性」と学級の社会的「必然」に働きかけ、「發展」へと「進むことを念願」したという。これらは、「學級に於ける此の三者が渾然として融合し」、「そこにかもす必然と發展とを意識しつつ進」んでいく、集団の「協働」による「生活の問題」の解決への「發展」そのものである。

ここにある「お互ひの信に依つて眞を伸ばす」という警句には、石橋の「協働」の意義への見通しと信念、「必然」を基とした生活「訓練」への方途を探る学級経営、生活教育への意志が端的に込められている。「互ひの信」が「眞を伸ばす」とは正に至言である。

最後に、石橋は指導の実際と「實輪」の「心性の發展」、「向上」の事実を記している。

指導せんとする時は先づ第一に教師が眞實を以て授業時には眞剣に、確かかりと勉強しなければならないものである事を話し且つ實踐に於て、子供に愉快な部面を多く持たせることを心がけねばならない。例へば談話會、會食の會、運動の會、野外遠足等のことである。

先づ斯うした態度が誰しも要求するところである。斯うした時に決して教師が自分の指導の足らざるどころを子供の責任に歸すことをしてはならない。此の方法を生かすには他の方法と聯關をとらなければならない。そこで、いつでも注意して行動を見る。これは自分の行動を見ると、同時に他の人の行動を見る事である。そしてその良惡の行動の結果來らす事實をはつきりと見させる事だ。例へば「聞きのがし」「學習のおくれ」「仕事の多少」「突發事」等皆材料である。斯うした自意識と集團關係を認識させる様教師が指導するのである。

その次は此の子供の「長所成功」を認めて、ほめ且つ、やれば自分も出来るものである事を知らせる。是はその生活精神努力を認めるので、子供が自己の力、自分の存在を認められた時程喜ばしい事はない。此の個人的な見方はやがて集團へ、集團よりの生活を向上さす極めて重大な条件である。斯うした認め方は子供を卑屈にしない[。]子供の向上力を奪ふ事がない。

その次に態度は常に嚴肅である様要求した。斯くして一ヶ月、十月上旬ともなつたら先づ普通の子供と變りがない位にまでなつた。

そこで私は茲に新しく再び「集團的活動の協働性」といふ事を指導機關の眼目とした。例へば分團の讀方仕合に於ける實輪の位置、算術仕合ひに於ける實輪の位置、ガマン競走に於ける又努力分團に於ける實輪の集團的位置をはつきりと意識させる事に努めた。

斯くして十月の下旬此の實輪は普通の子供以上に學習の努力も性行上の守りも實踐するやうになつた。

學習に於ける實輪は修身ノートの作製毎日記録して見せに來る。生活實踐ポスターは持つて來る。讀方ノート學習に於ける使ひ方の新しい研究をして分團員や學級に知らせ参考に供してゐる有様である。算術等はとび上る程喜んで猛烈にやつてゐる。生活算術もきれいにやつて來る。野外學習、分團クラブの公園學習に於ける實輪は熱心に勉強してゐる。

以上非常に自發的活動が目ざましい。認められた喜びと自分の向上を知つた實輪は笑顔で落ちついてゐる。

「實輪實に此の頃立派になつたな。」と「努力」と「眞實」を「認め」てやると「はあ、おらまげねつちや」「おら方の分團が皆よくなつたつちや」「皆悪い事をしなくなつたつちや。」「今日も公園で黒板持つて行つて勉強して來るさ。」と言つて笑つてゐる。幸にしてか救ひ得た私は實輪の喜びの眼と學級の喜びの眼を忘れる事が出来ない。

吾々は子供の現實生活の具體をよく認識しその不健康の原因をわかつて、その現實の生活行動の中から指導の鍵を見出さなければならぬ。指導の鍵は教師の絶えざる生活精神の高揚に依つて培はねばならない。⁽⁴³⁾

この引用部分の最終段落には、先の論稿「問題の子供と生活の指導」の末尾部分の記述と同じ文脈がある。そして、これらは「十月」を通しての實踐の事実であつた。

教師が勉強への態度を要求する際「決して教師が自分の指導の足らざるところを子供の責任に歸すことをしてはならない」というこの石橋の自戒は、先の「必然」の観点からすれば決定的に重要である。然らば「行動を見る」という「他の方法と聯關をとらなければならない」。そしてその「自分の行動」を見つめさせ、自己の「良惡の行動の結果來らす事實をはつきりと見させ」た上で、「自意識と集團關係を認識させる様教師が指導する」。

また石橋は、「此の子供の「長所成功」を認めて、ほめ」るばかりでなく「やれば自分も出来るものである事を知らせる」ことを通して、個と集團を励ます働きかけを重視する⁽⁴⁴⁾。子どもにとって「その生活精神努力」と「眞實」、「自己の力、自分の存在を認められた時程喜ばしい事はない」からであり、「斯うした認め方は子供を卑屈にしない」し「向上力を奪ふ事がない」からである。現に「實輪の心、魂を」生かし認めることが彼の「喜びと自分の向上」、「自發的活動」に實際につながっている。そしてそれは「集團」にも響き、その集團の「生活を向上さす極めて重大な条件」となる。ここに述べる「集團的活動の協働性」とは、先の論稿に言う『「分團集團の協働的威力」に依つて自己の責任を感じさせ」という面に通ずる。「協働性」を基軸に、個と集團の「必然」と「發展」への働きかけが、個のみならず集團をも高めるという見通しがそこにはある。石橋は「私は實輪の喜びの眼と學級の喜びの眼を忘れる事が出来ない」と実感を吐露する。石橋にとって、個の変容・変革と學級集團の前進・發展は分かち難く結びついたものであつたといえる⁽⁴⁵⁾。

8. 生活の「前進」

1936（昭和11）年3月発行の、学級文集『花城3』の「こまったくらし」の部に、「高橋俊裕」君の一つの作文がある。当時この「としひろ君」の手で書かれた作文から、「二人」が石橋の「生活の指導」、「協働」の生活訓練によって実際に「めつきりと變つて来た」、「立派な子供にな」っていった「前進」の事実が、そして、その石橋の指導実践が学級に伝わり受け止められていたことが、現に実証されるように思う。

「十五君と實輪君について」

高橋俊裕

三年の時一組には十五と清八君と僕と實輪君とならんでゐた。十五君、實輪君は仲間でした[。]授業時間に先生がこないと、僕のことや清八君のことをあらがつたりして三年生をくらしして来たのです。四年の時の一学期も仲がよくて、二学期は石橋先生に二人ともこらされて、二学期のまん中頃からは、「わるいわるい君たちは、三年の時だらしない三年をくらししてきたな」といはれて、しかられてからは、ちやんとなつたのに、實輪君が又悪くなつたといはれて叱られた。僕の組は十五君でした。僕は三年の時より十五君がなほされません。三年の時は十五君は掃除もきらいで、すまふばかりしてゐました。それですから掃除のすむのはおそかつた。今では實輪君も十五君も二年よりも二倍かせぐやうになつた。何でも二人とも石橋先生のおかげで、二人とも二ばいと勉強も掃除も出来るやうになつた。(34-35頁)⁽⁴⁶⁾

なお、本稿中の高橋俊裕氏、小原十五氏は、その後、県内の小・中学校の教職に就き、戦後岩手の教師として活躍されたことを付記しておきたい。

おわりに

ここまで、従来の石橋勝治研究において未見の雑誌論稿、学級文集の記述を吟味し、戦前岩手・花城校初期における石橋実践の実像の一端を、その石橋の思考過程を掘り下げて検討してきた。そこから窺われる生活教育実践の特質を考えた場合、当時の石橋の生活綴方実践、生活指導の有り様と、その学級経営論の有する意味・価値の一側面が見えてくる。

「子どもたちの作文や記録には、わたしの教育経営の内容が入り込んでいる」⁽⁴⁷⁾と後に石橋自身が述べている如く、子どもが書いた作文そのものに石橋の指導実践の過程、足跡と結果が浮かび上がっていた⁽⁴⁸⁾。即ち「つよく心にひびいたくらし」を綴らせ、子どもの生活と「心」を汲むことから指導の方向を見通し、「くらし」の中の苦しみ嘆きに密着し一緒に悩み考えながら、自らが綴った「心を打つた」生活事実から自らの「心」を振り返らせ、学級文集で励まし集団で「なほしつかりとくらししていく」意欲と態度を高めてゆく。

そして石橋は、子どもの「生活の問題」を解決するには徹底してその背後にある生活を凝視し、「子供の現実生活の具體をよく認識しその不健康の原因をわかつて、その現実の生活行動の中から指導の鍵を見出すことを旨とした。即ち「子供の現実行動から離れ」ず、その子を「問題の子供」たらしめた「条件」「原因」を調査しその「病原を確かめ」、「子供の心の奥に何がひそんであるかを知ること」を要と見据え、生活綴方を通して「くらし」を向上させ「生活を切り開くべく、「社会的必要」を含めた「必然」への見通しを以て、学級「協働」の力に依り「問題の子供」の「心性」と行動に自覚を迫る。そして集団の「協働」の中で個を高め、個の「前進」を学級全体の「発展」としていく手立てをとる。「互ひの信に依つて眞を伸ばす」ことを

念願する石橋の「生活の指導」には、生活綴方と生活指導を一体的に捉える、「協働」の学級経営への明確な信念が滲み出ていた。

以後、本小論では立ち入ることが出来なかったが、学級全体での自治・協働の具体的な有り様、学級の子どもたち同士の「分団」学習活動の展開の具体像、学級児童の生活背景等を、高橋氏の回想に学び、石橋論稿を手がかりに探る作業を次稿にて行うことにしたい。

最後に、本稿にて検討した石橋論稿から実証されたように、石橋が野村芳兵衛の著書を精読しその理論を咀嚼しつつ自らの実践の理論的土台を固めていた事実は重要である。敷衍して言えば、石橋が一員として実践した、花城校の次の赴任校、遠野校での「遠野教育」における「自治協働」⁽⁴⁹⁾の理論的な足場、その内奥・底流の一つには、野村の理論的主張があったという一面が推察される。そして、それらが戦後「石橋社会科」、民主教育実践へとどのように繋がり発展していったのか。その原点は何処にあるか。戦後社会科実践をいち早く生み出した歴史的土壌の一端に迫ろうとする作業としても、今後の課題である。

* 本稿作成にあたり、花城校での石橋勝治の教え子の一人、高橋俊裕氏には、昭和10年前後当時の学級の様子や石橋の指導の実際など貴重なお話を頂き、研究上も重ねて並々ならぬ多大な厚意と指導を頂いた。また、同じ教え子の菅原康平氏には学級文集資料閲覧の配慮を頂いた。ここに記して厚く謝意を表したい。

* 本稿は、平成18～19年度文部科学省（日本学術振興会）科学研究費補助金（基盤研究（C）（一般）、課題番号：18530674）による研究成果の一部である。

註

- (1) 拙稿「学級文集にみる石橋勝治の『子供』観と教育観——稗貫郡花城尋常高等小学校赴任当初を中心に——」（『岩手大学教育学部研究年報』第64巻、2005年）。同稿では、花城校での最初の学級文集『花城Ⅰ』の前半冒頭部分「お父さんやお母さんの部」の記述を主たる検討の対象としており、そこでは、『花城Ⅰ』後半の「子供の部」の学級児童の作文の検討に立ち入ることが出来ず、残された課題とされた。
- (2) 石橋勝治『戦前戦後を貫く 民主教育実践の足跡』日本標準、1972年、67-127頁（以下、『足跡』と略記）。なお、同書で引用・紹介されている学級文集（作文の引用はそのうちの一部のみ）は、昭和10年度（4年次）の『花城』2号、3号、昭和11年度（5年次）の『花城の子供』1号、5号、8号、9号である。
- (3) 『足跡』69-84頁。ただし、この「ぬすまれたくつ」の実践についても、従前においては、例えば中野光が概説的検討を加えているのみであり（中野光「岩手時代」、『石橋勝治 全仕事——理想を求めて——』日本標準、1995年、所収、30-31頁）、戦前花巻時代の石橋の生活教育実践についての更に詳細な研究は、未だ今後に残された課題であろう。なお、同実践そのものについての検討は他日別稿にて行う予定である。
- (4) なお、本稿中の引用部分等の一部においては、当時の石橋論稿の仮名記載をそのまま引用・記述している箇所があることを予めお断りしておきたい。
- (5) 『足跡』72頁。なお、高橋氏・菅原氏保管の『花城Ⅰ』には奥付部分はなく、発行月日は不明。

- (6) この『花城Ⅰ』の性格や全体構造、及びその目次については、前掲拙稿64-67頁を参照されたい。
- (7) 本稿では、高橋俊裕氏保管の学級文集（級友・菅原康平氏が保管する文集の一部の複写）、及び菅原康平氏保管の学級文集を基礎資料とする。なお、以下、本稿中における学級文集『花城Ⅰ』『花城Ⅲ』からの引用箇所については、引用部末尾に頁数のみを記す。
- (8) 『花城Ⅰ』目次、及び2-24頁。なお、『花城Ⅰ』目次は、前掲拙稿65頁を参照されたい。
- (9) なお、学級児童を取り巻く地域生活環境、花巻町の社会経済構造等については、別稿にて改めて検討したい。
- (10) 文集では、各頁の下段に4分の1ほどのスペースを空けて、各自がコメントを書く欄を設けている。
- (11) 学級文集『花城Ⅲ』（高橋俊裕氏及び菅原康平氏の保管資料）。文集の奥付によれば、発行は1936（昭和11）年3月3日、検閲者は校長・三田憲。なお、この『花城Ⅲ』の目次は、『足跡』78-80頁、参照。
- (12) 石橋勝治「生活内容を重視する私の学級経営」（『教育論叢』第35巻第5号、1936・昭和11年5月）71頁。なお、同論文は、『石橋勝治著作集第2巻 生活と自治の学級経営』（あゆみ出版、1984年）に所収。
- (13) 高橋俊裕氏からの聞き取りによる。
- (14) 石橋勝治「問題の子供と生活の指導」（岩手國語人會『岩手國語人』春季號、1936・昭和11年5月発行）。その号数は同誌に記載が無く不明であるが、「創刊号」と推察される（成田忠久監修『手紙で綴る 北方教育の歴史』教育史料出版会、1999年、203頁、参照）。同論稿は、『石橋勝治著作集』には何故か収められておらず、『石橋勝治著作集第7巻』末尾年譜等にもその存在が記載されていない。他の先行研究を含めて、同論稿は管見の限りでは、これまでの石橋勝治研究において着目されていない検討未着手の資料であると考えられる。なお、同誌の「編輯兼發行者」は、1934（昭和9）年6月の花城校での北方教育社綴方講習会開催を準備した一人、花城校訓導・及川晃である（成田、前掲書、96頁及び110頁、参照）。石橋は同僚・及川との何らかの交流の機縁から同誌に原稿を寄せていたものと推察される。そして、石橋は1937（昭和12）年3月、この「十学級」が5年生を終わると同時に遠野校に転出するが、その後、同学級の6年次の担任となったのが、この及川晃である（高橋俊裕氏からの聞き取りによる）。
- (15) 石橋、前掲「問題の子供と生活の指導」63-64頁。
- (16) 同上論文、64-65頁。
- (17) 同上論文、65頁。
- (18) 同上論文、65-66頁。
- (19) 同上論文、66頁。
- (20) 同上論文、66-67頁。
- (21) 同上論文、67頁。
- (22) 前掲『花城Ⅰ』10-13頁。
- (23) なお、前掲の石橋論稿「問題の子供と生活の指導」が『岩手國語人』に掲載されたのは1936（昭和11）年5月であったが、この『花城Ⅰ』は1935（昭和10）年の「十月頃」の発行であり、したがってそれら「十五君」の生活上の出来事や石橋の指導・働きかけは、石橋が花城校赴任直後頃のものとして推測される。
- (24) 石橋勝治「生活教育の實踐形態〔1〕——問題の子供と生活の指導——」（岩手縣師範學校附属

小學校編『教育研究 岩手』第3巻第1号、1936・昭和11年3月)。この論稿も『石橋勝治著作集』に未収録の論稿であり、これまで検討の対象とされてこなかったものである。なお、この論稿のサブタイトル「問題の子供と生活の指導」は先に検討した論稿の主題名そのものである。同稿は先の論稿を理論的に更に深く立ち入り詳論したものであり、両論稿は不可分で一連のつながりのあるものであったと察せられる。

- (25) なお、石橋は1936(昭和11)年5月、集団主義教育論で知られた全国教育雑誌『教育論叢』に論文「生活内容を重視する私の學級經營」を寄せているが、その第4章にあたる「4. 問題の子供と生活の指導」の部分には、ここで検討する論稿(石橋、前掲「生活教育の實踐形態〔1〕——問題の子供と生活の指導——」)の内容全体とほぼ同様の記述がある(石橋、前掲「生活内容を重視する私の學級經營」71-74頁)。なお、同論文「生活内容を重視する…」では、野村芳兵衛の所論を引用する箇所において、それが野村の所論からの引用であるとの明記が無かった(72頁)。したがって、本稿にて、従来石橋勝治研究において未見・未検討にあった論稿「生活教育の實踐形態」を参照・検討することにより、論文「生活内容を重視する…」の中で石橋が論じている「生活の訓練」論に、実際に野村からの影響があったことを実証的に確認し得たことになる。
- (26) 石橋、前掲「生活教育の實踐形態」121-122頁。
- (27) 佐々木昂「今年の仕事態度など」(『生活學校』第2巻第1号、1936・昭和11年1月)26頁。なお、佐々木昂「村落更正に態度する——生活教育の一つの場合——」(『生活學校』第2巻第11号、1936・昭和11年12月)、佐々木昂「村落更正に態度する(二)——支部(部落)經營——」(『生活學校』第3巻第1号、1937・昭和12年1月)、参照。
- (28) 佐々木、前掲「村落更正に態度する——生活教育の一つの場合——」38頁。
- (29) 佐藤広和「佐々木昂研究 第三章 北方性教育論」(『佐々木昂著作集』無明舎出版、1982年、所収)324-327頁、参照。
- (30) なお、石橋勝治「學級意識と社會意識」(『教育論叢』第33巻第1号、1935・昭和10年1月)参照。
- (31) 佐々木、前掲「今年の仕事態度など」26頁。
- (32) 野村芳兵衛『生活學校と學習統制』厚生閣、1933(昭和8)年(『野村芳兵衛著作集4 生活學校と學習統制』黎明書房、1974年)。野村は同書の中でこう述べている。「國家の必要か? 子供達の必要か? この二つの方向に動いて止まらぬ振子こそ教育である。だが、その振子を動かしてゐる引力それ自身に就ては、今日まで適格な指示がなかった。／吾々は、その教育的引力こそ協働であると認識する。」(前掲『野村芳兵衛著作集4』2頁)。なお、岸本憲・岸武雄『ある教師の生活探究——野村芳兵衛の生活と教育——』黎明書房、1970年、187-211頁、参照。
- (33) 野村、前掲『生活學校と學習統制』(前掲『野村芳兵衛著作集4』32-33頁)。
- (34) なお、石橋は花城校に赴任する直前、大船渡尋常高等小學校時代の1935(昭和10)年の「真夏」、大船渡校の同僚・加藤将とともに池袋兒童の村小學校に「教育視察」に出ていた(『足跡』32頁)。そこには、池袋で野村らと面会し、「生活教育の教室經營」「生活訓練」等を直に実地に学んできた跡が窺われる。石橋はおよそこの前後の時期から『生活學校』の教育主張、野村の理論を自覚的に摂取・咀嚼していたことが察せられる。なお、石橋勝治「子供の構成する社會と意識」(『生活學校』第1巻第8号、1935・昭和10年8月)参照。
- (35) 野村、前掲『生活學校と學習統制』(前掲『野村芳兵衛著作集4』94-99頁)参照。
- (36) この引用箇所の言辞には、特に、戦後石橋社會科論の思想的萌芽、その背景・片鱗が見える。石橋勝治『社會科指導の實際』明かるい學校社、1947年、8-10頁、28頁、参照。なお、『足跡』

- 30-31頁、参照。
- (37) 石橋、前掲「生活教育の實踐形態」122頁。
- (38) なお、中内敏夫「解説」(『石橋勝治著作集第3巻 学習と生活と自治一体の教科指導』あゆみ出版、1984年)参照。
- (39) 石橋、前掲「生活教育の實踐形態」122-123頁。
- (40) この「内容的な學級組織」について、石橋はほぼ同時期の別稿「學級に於ける内容的生活組織——綴方作品を通して——」(『國語教育研究』第5巻第2号、1936・昭和11年4月、同稿は『石橋勝治著作集』未収録)の中で次のように述べている。「その内容的組織とはどんなものか。學校及び學級に形式的な訓練組織があつても、それを生かす様に子供の心が、行動が、指導が向けられてゐなければ子供が内容的に活動しない。例へば學級に盗む子供があつて規則としては、盗むべからず友達は助け合へ、とのみ言つても、子供の具體的な生活行動がそれに沿ふ如く行動し協働づけられなければその盗む子供が矯らない。／その盗む子供をお互ひが、恵んで、なほすといふ精神行動肉體行動をなす様に學級の子供を生活行動生活精神の兩面に於て組織することを私は學級の内容的組織といふ。」(30頁)。この引用は、「ぬすまれたくつ」の顛末と指導を述べている行論・文脈の一部である。なお、石橋、前掲「生活内容を重視する私の學級經營」67頁、『足跡』70-78頁、参照。
- (41) 石橋、前掲「生活教育の實踐形態」123-124頁。
- (42) 野村芳兵衛『生活訓練と道徳教育』厚生閣、1932(昭和7)年(『野村芳兵衛著作集3 生活訓練と道徳教育』黎明書房1973年、150-151頁)。なお、竹内常一「解説」(前掲『野村芳兵衛著作集第3巻』所収)425-438頁、参照。
- (43) 石橋、前掲「生活教育の實踐形態」124-125頁。
- (44) これは、石橋が『花城I』の中に父母に向けて綴っていた文章、「子供のした仕事はよくなくても／よいところを見つけてほめてやる事です。あまり悪いことを強く言はぬ事です。」(前掲拙稿75頁)に通ずる。石橋が經驗的に、「よいところを見つけてほめ」ることを担任当初から一貫して重視していた様が窺われる。
- (45) 中野光「解説」(前掲『石橋勝治著作集第2巻』所収)368-369頁、参照。
- (46) 当引用部分の一部分においては、原文を一部改変して(仮名「實輪君」の部分)、引用・記載していることを付言しておきたい。なお、前掲『石橋勝治著作集第2巻』202-205頁、参照。
- (47) 『足跡』1頁。
- (48) なお、ここで取り上げた作文は學級の一部の児童のものであるが、『花城I』『花城3』等を全体的に読んでみると、他の子どもの作文についても、それぞれ一人ひとりの子どもに対する愛情と配慮、「くらし」への働きかけが内在していたことがわかる。
- (49) 拙稿「遠野教育における學級『組織』原理と『自治協働』——『高学年の學級經營』を中心に——」(『岩手大学教育学部研究年報』第65巻、2006年)を参照されたい。