

## 生活綴方と戦後社会科・再考

### —勝田守一の生活綴方論への着目から—

土 屋 直 人\*

(2017年10月31日受付, 2018年1月17日受理)

#### 1. はじめに

〈生活綴方と社会科〉という問題、即ち、それらの関係やつながり、あるいはそれらの接合、及びその必要や意味とは、果たしていかなるものか、これは戦後初期から社会科教育論のなかでも、関係する各論の中でも部分的にも論じられるほか、絶えず一貫して中心的・根源的な論点・課題の一つとして繰り返し問い返されてきたと言ってよいであろう。それは、一つは、「社会科前史」<sup>(1)</sup>としての近代(戦前)日本の生活綴方への関心という、教育史研究上の課題という意味合い・文脈の一方、戦前の公教育体制への反省の下に、戦後に生まれた社会科が、日本の固有の教育文化としてこれまで育まれてきた生活綴方の「思想」と強く結びついている(いく)ものという把握を前提に、その実質的な連関や意義、方法論的な内実(とその所在)をいかにみるかという原理的、理論的な問題として、語られ論じられてきたとも言える<sup>(2)</sup>。

本稿では、そうした一つの大きな難題といってよい原理的な問題、その重大な理論的な論点・課題についての、再考・再検討への手がかりを得るための手始めの試みとして、特に、戦後初期中等社会科・公民教育の〈生みの親〉の一人であったともいえる、勝田守一(1908～1969年)<sup>(3)</sup>が、その社会科教育論の中で、生活綴方にどのように論及していたのかを確かめながら、上記の考究への一つの糸口を探りたい<sup>(4)</sup>。ここでは、直接的には、戦後中等公民教育論を牽引してきた一人としての勝田が、社会科教育論として生活綴方をどう論じていたか、戦後社会科と(戦前)生活綴方のつながりをいかに捉えていたのか、あるいは、社会科教育に占める生活綴方の位置、意義・役割、可能性などについて、具体的にどのような捉えや考えを持っていたか、その実像の一端を、その所論の一部を丁寧に追いながら、辿り、探るということが、本稿の直接の問題関心・課題となる<sup>(5)</sup>。そして、本稿では、勝田が、ある戦前綴方教師の残した概念・思想を捉え返しながら自らの思考を練っている姿にも、特に注目したい。

---

\* 岩手大学教育学部

## 2. 前提とする問題意識—3・11震災後、生活綴方の意義—

他方、本論に入る前に、本稿で前提とするいま一つの問題意識に触れておきたい。それは、3・11東日本大震災、東北の沿岸津波被災・原発災害という事態、そしてその後の政治状況（「復興」政治の現実、その史的背景にある陥穽・構造的な問題点）を眼前に据えながら、生活綴方教育（その思想と方法）の意義をあらためて再評価し、捉え直し、3・11震災後の社会科・公民教育（政治教育）の在り方・課題を問いたい、ということである。

3・11大震災の渦中及びその後の、小・中学校の現場教師、またとりわけ、現今の（特に東北の）生活綴方教師たちの言説や、教育実践の営みを確かめつつ、これまでの社会科教育論の中での「生活綴方」教育実践への着目のありかたを確かめ、それらを照らし合わせながら、政治教育・公民教育（政治教育）研究の立場から、生活綴方が持つ意味を改めて探り、見出し、その位置を問い返す、ということは、一足に進め得ることが難しい、遠大な作業課題ではある<sup>(6)</sup>。だが、それらは戦後社会科、そして近代日本の公民教育（政治教育）の歴史とその意義そのものを問い直すことにも連続する、いまなお重要であり続けている、基本的な喫緊の作業の一つなのではないかと、筆者は3・11大震災後、継続的に考え、問い続けてきた<sup>(7)</sup>。

例えば、青森の元小学校教師、「生活綴方教師」橋本誠一は、東日本大震災から約1年後、ある論稿の書き出しの箇所で、象徴的にこう述べていた。

昨年原発事故を通して教えられることは、政府や大企業が原発はまだ人間が制御できないということ国民に明らかにする義務を怠った結果であり、国民もまた、真実を見抜く力を積み重ねて獲得することを教育の場で保障されてこなかった結果だということだ。

福島元高校教師若松丈太郎氏の詩によると、一九八〇年一月報告、福島第一原発一号炉放水口からコバルト60検出、同六月浪江町小学校校庭の空気中からコバルト60検出、八八年九月、茶碗ひとつ分の頭髮が抜け落ちた。一九七八年十一月、チェルノブイリ事故の八年前、三号炉で制御棒五本脱落、日本初の臨界状態が七時間半も続いていた。八四年十月、二号炉でも臨界状態のため緊急停止していたという。

その後も制御棒脱落事故が続いていたそうだが、政府は隠していたし、マスコミも取り上げることもなく、国民は安全神話に騙され続けた。今回の安全基準検討委員の六人に五年間で三千万円の原発マネーが渡されていたと言うのではないか。その結果、「おおむね適合」という判断がなされた。

政府は、いつでも騙し続けてきた。これからも騙し続けるだろう。それだけに、わたしたちはよく学び、子どもたちに真実はどうなのか、周りの人々を悲しませてはならないなどの感性を、真実と対面させることによって培っていかなければならない。生活事実をしっかりと捉えさせること、その生活事実を書きつづり、読み合うことによって、真実を見る力が積み重ねられていくのだということ生活綴方の教育運動の母の先達によって教えられてきた筈だ。<sup>(8)</sup>

橋本は、「生活事実を書きつづり、読み合うこと」で子どもたちが「真実と対面」することを励ます生活綴方の仕事は、政治・社会の「真実を見抜く力」を子どもに「積み重ね」てゆく仕事の一つとして位置づけることを示唆する。そしてここには、震災後、生活綴方教育、そして社会認識育成教科としての社会科・公民科が背負う役割と、その意義への視座があ

るように思われる<sup>(9)</sup>。例えばこの橋本の示唆を念頭に置いた場合、「生活事実」と「真実」に即する教育、子ども・青年が政治・社会認識を自らのうちに育てることに位置する、「生活綴方」という営みとその教育思想の持つ意味は何か、等々という問いが、3・11後における教育研究の、一つの柱、あるいは核に据えられてよいのではないかと思われる。

また例えば、3・11後も福島・南相馬市で小学校教師として仕事を重ねてきた白木次男は、ある雑誌論稿のなかでこう記していた。

…（略）…いま、子どもの身の上で起きている甲状腺被爆などの不安や怖れ。子どもの身のまわりで起きている地域崩壊や家族離散の悲しさや苦しみなど、これら生活現実を捨象した学習では意をなさない。

さらに「どうして原発がこの福島にあるの？なくてはならないの？」という素朴で根源的な問いに、社会科学としての切り口もたなければ、原発とこの原発事故の真実を本当に学ばせたことにはならない。<sup>(10)</sup>

白木が、福島・浜通りの原発災害のなかに生きる生活綴方教師として、「生活現実」に根ざした「学び」を模索しながら、「社会科学としての切り口」という視点を指摘していたということの意味を、どうとらえればよいか<sup>(11)</sup>。

そして、いみじくも、橋本も白木も、東北の生活綴方教師であるその両者が、「真実」ということばを記している。そのことの意味をどう考えたらよいか。生活綴方と「真実を見抜く力」、〈その子の生活の「真実」〉と社会科学（の学び、科学的・客観的な「真実」への認識）は、いかなるものと考えればよいか、そしていかにそれらは繋がり結びあうものか。更に、生活綴方が内を含む教育方法原理が、子どもが政治や社会の現実を捉え掴むための学び（社会科における社会科学の学びとつながりあいながら）としてどういった意義・役割を持つか。

こうした問いをも含み込みながら、「社会科と教育」（学校での「社会科の教育」、その授業方法という問題ではなく、社会科という教科の学習が教育という営みの全体にどう位置づくか、という原理的・根源的な問題<sup>(12)</sup>）を、根本から再考、解明したいと考えたいという動機が、一方で本稿の底流にあるということを描いておきたい。

### 3. 勝田守一の「生活綴方」論から

次に、戦後初期、社会科（敗戦直後の公民教育構想、そして中等学校社会科学習指導要領）の創設・成立に直接に関与し、その後に社会科教育論、公民教育論をも展開しながら、戦後教育学を牽引した教育研究者の一人、勝田守一の所論に着目してみたい。

勝田は、1956年12月、全12巻からなる『明治図書講座 学校教育』の「第4巻 社会科」に、「社会科教育の反省」という論考を寄せている<sup>(13)</sup>。当時、東京大学教授であった勝田は、同論考で、社会科教育論の枠組みの中で、直接に、作文教育（「生活綴方」）を主題に、作文教育と社会科との関係について詳しく論及していた。本稿ではこの所論を丁寧に進め、一つひとつの文脈を読み解きながら、その議論の大筋を跡付け、その所論の全体像と、だいたいな論点を確かめてみることにしたい。

同論考は、「1 はじめに」「2 生活指導と社会科」「3 適応ということの意味について」「4 作文教育と社会科」という章構成からなり、「今まで混乱していたいくつか概念を整理」すべく、「生活指導」「適応」「作文教育」という3つの角度から、「社会科教育」を捉え返し、省察している。

なお、その所論の重要な特徴の一つとして、特に、この議論をしていたこの時の勝田が、戦前東北、秋田の生活綴方教師・佐々木昂(1906～1944年)<sup>(14)</sup>の「リアリズム綴方教育論」<sup>(15)</sup>(勝田の言葉では、「生活綴方とリアリズム」論)を念頭に置いていた、という事実が挙げられる。勝田は、自身とほぼ同世代(生年で2歳違い)で、戦前に小学校教師として活躍しながら理論的な考究も重ね、北方性教育運動の中核にあって数々の論考を書き注目されていた秋田の教育実践者・佐々木昂の、「主体的真実」(佐々木の原著では「主体のリアリテ」<sup>(16)</sup>)という概念に着目し、それを自らの議論の文脈の中核・本筋の一つに据え、思考を展開している。そのこと社会科教育論(史)として持つと思われる意義とともに、〈昭和戦前期以来の)東北の生活綴方・北方性教育運動と戦後社会科〉という問題意識からも、あわせてその内実に迫ってみたい。

### (1) 社会科の学習と「作文教育」

勝田はまず冒頭、論点・問題設定を、戦後1950年代後半以来、生活綴方の意義に積極的に論及していた教育学者・小川太郎<sup>(17)</sup>の所論を引用することから始めている。

「書かせることによって、子どもに自己の生活を見つめさせ、教師も書かれたものを通して子どもの生活と意識を深く理解する綴方が、書かれた生活をみんなで考えることをきっかけとして、社会科の学習に発展し、また逆に社会科の学習の中で子どもの生活を書いた綴方が取り上げられるというしかたで、生活綴方と社会科との関係が生じてくる。」(小川太郎『日本教育の構造』一六四ページ)

このことは、作文教育と社会科指導との関係について、一般的に承認されていると思われる。じっさいに、社会科の学習に「文を書く」という活動は、いろいろな所で、行われている。「記録を書く」「報告を書く」「まとめを書く」「物語を書く」「劇化する」というような文章活動も作文にほかならない。そして、それらが、それぞれ有効であることについては、ここではふれる必要はないと思う。

ここでは「……教育のすべての場できたえられなければならない子どもの認識能力は、端初<sup>(ママ)</sup>においては、個人の経験の中であるにせよ、事実を事実として見るリアリズムを必要とする。だから、リアルな認識の端初<sup>(ママ)</sup>的な能力をきたえる生活綴方は、すべての教育の場でつかわれることができ、またつかわれ生かされねばならない。そして、生活綴方がたんなる作文に止まっていなくて、生活指導にもつかわれるということは、事実の認識から出発して事実の反省にまでそれが発展させられることなのである。事実の本質にせまる認識の強化が行われることなのである。また、生活綴方が教科に結びつけられるということは、生活綴方でとらえられた事実が、事実を支配する法則の認識にまで高められるということなのである。」(小川氏、前掲書、一六八ページ)という点について、作文教育と社会科指導との関係をもう少ししらべてみたい。

このことは「生活綴方」といわれる作文教育の歴史をふりかえることによって、いっそう明らかになる。その歴史についてもここは深入りする場所ではないが、ただ、考えなくてはならないことは、昔の修身や歴史や地理というような押しつけ的な教科の内容が、権威的に定められていた時代に、社会的な矛盾に気づいて生活綴方に打ちこんでいた人たちによって「しらべる綴方」がとりあげら

れたということである。<sup>(18)</sup>

小川は、生活綴方は「リアルな認識」の端緒的な能力を「きたえる」ものだとしている。勝田は、小川の指摘にある、子どもの認識とリアリズムに占める生活綴方の意義、「事実の本質にせまる認識の強化」という側面に着目していた。そして、「生活綴方が教科に結びつけられる」のは「生活綴方でとらえられた事実が、事実を支配する法則の認識にまで高められる」こととかかわるが故なのだ、という小川の所論に注目している。後に確かめるように、勝田には、この「認識」（及びその強化、鍛錬）をめぐる問題が、一貫してその所論、問題意識の底流にあったことが窺われる。それは、子どもが生活認識・社会認識（社会科学的な認識）を自己の中に育ててゆくことに生活綴方教育がいかに関わるか、という着眼でもある。そしてこの「認識」への関心は、後の1960年代に展開される「勝田教育学」全体の議論にも通じる（連続する）ものでもあったといえる<sup>(19)</sup>。

なお、この引用の中段にある、小川の記述には、小川自身が当時論じ、議論を呼んでいた、「生活綴方的教育方法」の意義への論及が認められる<sup>(20)</sup>。のちに、作文教育の文章表現指導への傾斜と、生活指導の「重荷を降ろす」ことへの理論的契機となった、後のいわゆる日本作文の会「62年方針」（及びその方針をめぐる実践と議論の動向）をあわせて想起した場合<sup>(21)</sup>、この小川の指摘に勝田が注目し、引用をしていたことは、〈生活綴方と諸教科の学習〉とそこでの「認識」をめぐる論点への着目があったという点で、興味深く、意味深いものとも思われる。

## （2）「しらべる綴方」への「大きな壁」

勝田は次に、「作文教育の歴史をふりかえる」という角度から、「しらべる綴方」に議論を繋げてゆく。

「しらべる綴方」というのを、抽象的な表現をつかえば、科学的な観察の作文というふうにもいえるだろう。しかし「科学的な観察」という表現では、まだ十分な意味をみとすことができない。『北方教育』という雑誌の昭和十年代の前後に、佐々木昂氏が、書いている綴方に関する一つづりの論文では、客観的な真実に対して、主体的な真実という表現が用いられている。横道にそれるけれども、佐々木氏の諸論文には、当時の三木清氏の哲学的な発想や、用語の影響があるように思われる。そして、客観的真実に対置された主体的真実という表現には、実存主義にも通ずる方向が含まれていると同時に、その後の生活綴方の思想の発展にとって貴重な萌芽が含まれているように思われる。

それは、その後国分一太郎氏によって「概念くだき」と名づけられた作文指導の思想が目ざす、子どもの主体的な認識の意義につながるものだと思う。私たちは、このことを中心に、作文教育と社会科の指導を考えていきたい。<sup>(22)</sup>

勝田はこうして、1930年代の秋田で、佐々木昂がその「リアリズム」綴方教育論の中で展開していた「主体的真実」（「主体のリアリテ」）という概念に着目する。「しらべる綴方」の内実には、「科学的な観察」ということばだけでは、とらえ切れず、掬い切れない、その意味を満たし切れない一面がある。その含意するもののもう一方のなかみを、勝田は、佐々木がかつて使っていた「主体的真実」という概念に求めた。

勝田が、この「客観的眞実に対置された主体的眞実という表現」には「その後の生活綴方の思想の発展にとって貴重な萌芽が含まれている」との把握を、社会科教育論の枠組みの中で示し、戦後社会科教育論の一角で、戦前・佐々木昂の「主体的眞実」という概念の歴史的意義に言い及んでいたことは、戦前生活綴方思想と戦後社会科（思想）の〈連続性〉（の把握のしかた）という観点からも、頗る興味深い。

そして、この「主体的眞実」は、「概念くだけき」という「思想が目ざす、子どもの主体的な認識の意義につながる」ものであるとする。こうして勝田は、「作文教育と社会科」の考察に「主体的眞実」「概念くだけき」という角度から迫ろうと問題設定をする。

次に、更に勝田は、昭和戦前期以来の実践上の概念であった「しらべる綴方」の意義と、それが持つ、戦後社会科において孕み得た可能性の一方、その歴史的条件の中での制約・限界性について、こう論じていた。

「しらべる綴方」は、一方ではたしかに「科学的な観察」といわれるような、合理的精神を養う観察と忠実な記録に習熟するという傾向を生み出している。そしてその傾向は、あの戦争への傾斜を示して、非合理的な主張が大手を振っていた時代には、科学的精神をつちかう一つの抵抗であった。しかも、近代戦という条件のもとでは、少なくとも、自然科学はそのかぎりでは「振興」を要求されたから、理科の指導では、その抵抗の姿勢は、必ずしも、実現不可能なものとはみえなかった。

しかし、社会生活における道徳指導や歴史や地理では、科学的な観察そのものさえが、大きな壁にぶつからないわけにはいかなかった。じっさいに、社会の合理化とか科学的な生活とかいうものは、となえられてはいたが、それは主として社会生活の人間関係を抜きにした、技術的な面、自然科学的な近代技術を応用する面にかぎられていた。…（中略）…一方では、家長的・道徳が国定の国民道徳として、権威的に押しつけられていたのだから、社会生活の合理化どころか、合理的の把握が、表面的に止まるのはやむを得ない事情にあった。<sup>(23)</sup>

かくして、社会科前史にあった「しらべる綴方」は「科学的精神をつちかう一つの抵抗」でもあった。だが「社会生活における道徳指導や歴史や地理では、科学的な観察そのものさえが、大きな壁にぶつか」らざるを得ず、「社会の合理化」は一面に限られ、「合理的の把握」も表面的に止まった。言わば、主体が貫けなかった（貫かれなかった）。

なお、この前半の指摘からは、かつて戦後初期に勝田が、公民教師用指導書の中で、そして1947年の社会科成立以後の自身の社会科教育論・公民教育論の中で、「合理的精神」「科学的精神」の育成という点を、繰り返し強調していたことが想起される<sup>(24)</sup>。

### （3）「主体的眞実」（佐々木昂）という表現に込められたもの

勝田は先に、佐々木昂の「主体のリアリテ」（「主体的眞実」）の持つ意味に論及していたが、次に、その含意するものについて、詳細に、次のように読み解いている。

主体的眞実といわれたものの、ぎりぎりのなかみはなんであろうか。私は別の機会に佐々木昂氏の「生活綴方とリアリズム」の問題については、とりくんでみたいと考えているが、ここでは、関係のある点だけについていうと、科学的観察や合理的思想を社会生活の現実の面にまっすぐに向けることのできない条件のもとで、科学的とか合理的とかいわれる表現やことばが、どのように現実

から浮きあがるかについて意識した努力を「主体的真実」という表現にみ出さないわけにいかない。

それは、いってみれば、抽象的な・<sup>(ママ)</sup>理性的な認識をほんとうに生き生きと、自分の中からの要求と一つのものとしてとらえるということをいいあらわしている。これは、そういう意味では、芸術的感性的な認識と根原を一つにしているということもできよう。生活綴方はその認識の根原を、子どもの表現活動を通してながら、掘り深め豊かにしていく、人間形成の仕事を目ざしているように思われる。<sup>(25)</sup>

かつて佐々木が使った「主体的真実」（「主体のリアリテ」）という表現のなかには、佐々木が「科学的とか合理的とかいわれる表現やことばが、どのように現実から浮きあがるかについて意識した努力」があり、この「主体的真実」という表現に、その「努力」を見出さないわけにはいかない、と勝田はいう。そしてこの「主体的真実」という表現は、「抽象的な・<sup>(ママ)</sup>理性的な認識」を「生き生きと、自分の中からの要求と一つのものとしてとらえるということをいいあらわしている」のだとする。自己の内からの「要求と一つのものとしてとらえる」ことを欠いたとき、「科学」「合理」（ということば）は、「現実から浮きあがり」、「主体」＝自己のものとならない。その意味で、この「主体的真実」は、抽象的・理性的な認識と対極的なものとしての、「芸術的感性的な認識」と根を一つにしている。

こうして勝田は、生活綴方とは、表現活動を通して、「その認識の根原」を「掘り深め豊かにしていく、人間形成の仕事を目ざしている」ものと規定した。

#### （４）「ものをありのままに見る」こと、「固定観念くだけ」

先の所論に続けて、勝田は、戦後社会科をとりまく条件と、その現実・実態の有り様を、こう述べている。

社会科が、一応不合理な押しつけではなく、合理的に、社会を観察し、学習するという方向をもって出発した時、それはかつての「しらべる綴方」を、いっそう組織的に行う可能性を開いたようにみえた。もしもそうであるなら社会科の出現によって、生活綴方の伝統をひく作文教育の精神や方法は、社会科の中に生かされたことになる。しかし、じっさいにはそうではなかった。

社会科は、少なくとも日本の風土では、近代的なよそおいをもちながら、表面的な合理主義に止まって、子どもの生活そのものにくいこまないもどかしさがあった。ちょうど「民主主義」が欧米のものであって、日本の風土に合うか合わないかという現実でみられるようなもどかしさである。なるほど出発にあたって文部省の社会科は、多くの批判があったように、現状維持を目ざしているとか、改良主義だとか、近代主義だとか、さらに経験主義だとか、いろいろにいわれた。それぞれ当ってはいるところがあっただろう。けれども、基本的には、社会科が一般的に掲げている目的を達成するために、日本の風土の中ではもう一つ手前の問題に当面しなければならなかった。

そのことと、作文教育が強調する「ものをありのままに見る」、あるいは「概念をくだけ」ということと関係させて考えてみたいと思う。<sup>(26)</sup>

「合理的に、社会を観察し、学習するという方向をもって出発した」社会科の中に、戦前の「しらべる綴方」を「いっそう組織的に行う可能性」は、生きる（生かされる）ことはなかった。社会科は「表面的な合理主義に止まって、子どもの生活そのものにくいこま

ないもどかしさがあった。」社会科はその目的の達成のためには「日本の風土の中ではもう一つ手前の問題に当面しなければならなかった。」それらは、「ものをありのままに見る」こと、「概念をくたく」ということに、関連してゆく。

次に、勝田は、「概念をくたく」ということの意味を、「順応」という観点にひきつけながら、こう議論を展開する。

なによりも、子どもたちは、日本の社会の、家庭の中で、育ってきているということである。すでに学校にはいってくる前に、そうした人間関係の中で、ものを感じたり、ことばをつかったり、行動したりする一定の習慣づけを受けているということである。そこには、古くからの人間関係に根ざしている慣習化した重い力がはたらいている。それは、人間のひとりひとりのほんとうの欲求を、見栄や近所の手前や外聞やその他のもので、おしひしいでしまい、それに心をくばることによって、自分を守るという必要が「心にもないこと」をことばにしなければならないようにさせている。

さらに、そのことのほかに、新しい社会的通念が、マス・コミを通じて流布されている。新聞の社会面の見出しでは「教え子」は「恩師」に対して「感謝」することになっていたり、「都会」は「<sup>(17)</sup>花やか」であったり「農村」は「<sup>(18)</sup>純朴」であることになっている（これは教科書にも及んでいる傾向であることを忘れてはならない）。それは、偏見を定着させる強力な働きをしているから、自分で責任をもって考えることになれさせないで、それを通念として受けとることによって、安易に「順応」する習慣を人びとにつけている。

それは子どもにとっても同じである。とくに、テストや考査によい点をとろうとすれば、先生がいたり、教科書に書いてあるように、一定のことばや記号に対して、一定の反応を習慣的に行う方が、秀才として通ることになりやすい。……<sup>(27)</sup>

子どもたちを取り巻いてきた習慣づけと「慣習化した重い力」が、「人間のひとりひとりのほんとうの欲求」を押し潰し、「『心にもないこと』をことばにしなければならないようにさせている」現実。そして、教科書等で流布される「新しい社会的通念」が、偏見を定着させることに強力に働き、「自分で責任をもって考えることになれさせないで、それを通念として受けとることによって、安易に『順応』する習慣を人びとにつけている」。子どもも「テストや考査によい点をとろうとすれば、先生がいたり、教科書に書いてあるように」反応することを習慣的に行わせられている。

##### (5) 「いつわらぬこと」としての「主体的真実」と「認識の問題」

勝田は、一つの具体的な出来事を記して、論を続けている。

……次の例は、興味ある問題を示している。

丸岡秀子氏に農村のある母親が手紙をよこして、二年生の子どもが、テストを受けたときの問題を訴えている。いわゆる連結法といわれる形式のものだが、動物の名と、それぞれの動物に関するもの名とを結びつけるのである。その子はブタとカバンとを結びつけたのだが、それは先生から誤りとされた。しかし、その子のもっているカバンはブタ皮だというのである。その場合、その子の解答はたして誤りであろうか。おそらく、先生はウシとカバンとを結びつけさせたかったのであろう。そしてブタにはもっと縁の深いなにかを関係づけさせたかったのであろう。

ここには問題が不備であるという欠点のほかにも、もっと重要なことがある。その子にとっての真実はウシとカバンとを結びつけるのを「正しい」とする先生によって認められていないということである。かれが「正しい」答えを得ようとすれば「心にもなく」ウシとカバンを結びつけなくてはならない。主体的真実というのは、自分をあざむかないということになり立つ。つまりはウソでないことである。

「概念くだき」といわれる操作は、このような自分をあざむかない物のとらえ方をつくり出し、育てていくということであろう。それは道徳の問題だけではなく、認識の問題としてとりあげられるのが正しいと思う。このような固定観念や因習的なことばの選び方、たとえば「春の日」は「うららか」であり、「秋風」は「さわやか」であるというたぐいの、昔の人が「月なみ」とよんだような、固定観念をくだいていくことが作文指導の上でたいせつにされる。自分の目でみ、自分の心に感じたありのままを表現するという訓練が必要とされている。<sup>(28)</sup>

「その子にとっての真実」が「認められていない」事態。教師の権威・正答によって、「心にもなく」が子どもに忍び寄り、「結びつけ」ることが強いられる。だから、「主体的真実」というのは、自分をあざむかないということになり立つ」のであって、「ウソでないこと」なのである。その意味でそれは、「概念くだき」と連なる。

「自分の目でみ、自分の心に感じたありのままを表現するという訓練」としての、固定観念くだきという仕事は、「自分をあざむかない物のとらえ方をつくり出し、育てていくということ」であるが、それは「認識の問題としてとりあげられるのが正しい」、と勝田は記す。生活綴方の内包する「自分をあざむかないものとのとらえ方」を鍛えるという性質は、「認識の問題」として捉えねばならないということも、勝田は社会科教育論として強調し、主張していた。

こうして、ここには、〈認識と表現〉（あるいは〈表現と認識〉、その関係）という問題が、立ち現れている。

## （6）「認識の教育」としての作文教育

勝田は続けて、再び小川の所論を引きながら、生活綴方は「認識」を鍛え、育てることに、その大きな役割がある、と重ねて強調する。

作文は文章を書くことである。「自己を文に意欲的に定置するという表現活動は、ことばで言うという表現活動よりも抵抗が大きい。抵抗の中には字を書くこと、それもワクの中におさめてきれいに書くこと、などの要素もあるが、いくつかのことばの中からもっとも事実に合致したことばを選ぶこと、ある長さの文にまとめられるために事態の中から本質的でない部分を見つけて本質的な部分をとり出すことなどの要素をふくんでいる。」（小川氏、前掲書、一七〇ページ）それは、主観の認識のはたらきを、書くという活動を媒介として、きたえることである。一定の知覚と他の知覚との間に、自分の目と耳とそしてそれらの複合とをもって、身体で感じるとものの中から、本質的な関係を自分で定着させていく活動として、認識のはたらきをきたえることである。

だから、漠然と、抑圧された感情を文章に表現することによって「解放」という解釈は、作文教育に危険な道をたどらせないともかぎらない。そういう面はたしかにある。とくに青年期には、そういう心理的な解放と文章表現とは関係がなくはないし、またそれぞれが一定の条件のもとでは、

精神的治療の効果をあげないとはいえない。しかし、作文教育の本道が「主体的真実」の把握と表現の力をきたえていくという認識の教育であることを見のがすことは正しくないように思う。認識の能力が、自己確立の過程で育てられていくということを、意識的に指導できるのが作文教育であろう。<sup>(29)</sup>

自己を文に定位させる表現活動、即ち、知覚を複合させ、身体で感得するものの「中から、本質的な関係を自分で定着させていく活動」としての「作文」は、「主観の認識のはたらき」を「きたえること」である。こうして、勝田は、「作文教育の本道」は、「『主体的真実』の把握と表現の力をきたえていくという認識の教育」であり、「認識の能力が、自己確立の過程で育てられていくということを、意識的に指導できる」ものと押さえる。

表現は認識と連動しており、表現の教育は、認識の教育でもある。子どもが自己の社会「認識」を育て、鍛えることにおいて、生活綴方が社会科に占める意義を、このようなかたちで、勝田は考究していた。

#### (7) 概念的認識（認識の発展）と「社会科学」

勝田は、生活綴方教育（作文教育）は「認識の教育である」（生活綴方と認識の育成の関係）という点を、重ねて強調する。

主体的真実というのは、自己をいつわらぬこと、うそをいわぬこと、「心にもないこと」をみとめぬことというような倫理的な価値につながることは否定できない。しかし、それだけを切り離すと、主観的な信念というようなものになってしまう。問題は、主体的真実と、客観的真実とが統一されなくてはならないといわれるところにある。作文教育が認識の問題だというのは、「私が見る」「私が感ずる」ということをしっかりみとめる自己の確立の過程と同時に、なにをとらえるか、なにを書くかという認識・表現の指向と結びついているということである。

「生活綴方」は、出来上がって伝達される文化財を受けとるという側からではなく、「私は生きている」「私は感じている」「私は見ている」という側から認識をきたえていく。しかし、それと同時に、認識の発展は、概念的思考や法則的認識へと進まなければならない。<sup>(30)</sup>

作文教育は「なにをとらえるか、なにを書くかという認識・表現の指向と結びついている」。だから作文教育を「認識の問題」と捉えねばならない。そして生活綴方は、「文化財」を受け取るという「側」でなく、「私」という主体の「側から」、己の「認識をきたえていく」営みであり、その「認識の発展は、概念的思考や法則的認識へと進ま」ねばならない、とする。では、その「認識の発展」への方途はいかなるものか。

勝田は「教科の学習」の質、客観的認識への発展、「飛躍の過程」に言い及ぶ。

しかし、単に連<sup>(27)</sup>継的に、作文の指導だけから、概念的認識へと進むことには限界がある。作文教育を主張する人びとが、文化財の学習、すなわち教科の学習を強調するのは意味のあることである。教科の学習は、その背後に学問の現代的成果を負っている。それは、必ずしも、おとなの水準での概念的知識で組織されているのではないが、それへと高められるような方向をもって、その水準での概念的知識によって組織されているものと考えられる。その本質をなすものとはいえなくても、

その中核になるべきものが教科書の内容であろう。

したがって、教科の内容は、子どもの「私が見る」「私が考える」という側から独立したものとして子どもに外から対している。それらを理解することは、子どもが単に、ことばを置きかえるのではなく、それらの知識を自分のものとして、具体的な行動や考えや感情を正しく方向づけることができるようになるということである。いいかえれば、それらが子どもたちに、主体的に切実な充実感をもって把握されるということである。そこに認識の発展がある。

「私が見た」「私が感じた」という側から、そのような客観的な認識へと進むには、社会科学の客観的に組織された内容が克服されて自分のものになるという、一つの飛躍的過程が必要だといえよう。しかし、もし、ただ、教科の内容が、客観的に正しいという権威だけで、子どもたちに受けとられるのであったら、「心にもない」という主体的うそが、無意識にしのびこむ。しかも教科書の内容には、編さん技術の不足という欠陥だけではなく、現在の教科書というものも持っているいろいろな制限から、子どもにとって、必ずしもつねに好ましいものだけがあるわけではない。逆に、子どもの現実にとって、必要だと思われるものが欠けていることもある。

しかし、教科書の批判が、教師の水準だけで行われることは、教師としては必要だが、そのまま子どもに押しつけられれば、やはり同じような権威主義が生れる。<sup>(31)</sup>

「理解する」とは、「子どもが単に、ことばを置きかえる」ことではない。「教科の学習」が背景に負う概念的知識、その内容としての「知識を自分のものとして、具体的な行動や考えや感情を正しく方向づけることができるようになる」ことだと勝田はいう。知識が「主体的に切実な充実感をもって把握される」こと、そこに、「認識の発展」があるのだとする。

「子どもの現実にとって、必要だと思われるものが欠けている」教科書や、「教科の内容」の客観的な正しさという「権威」だけが、独り歩きするとき、子どもたちの中に「『心にもない』という主体的うそが、無意識にしのびこむ」。こうして、己を偽らないことと、「認識の発展」は、つながるものとされていた。

勝田は、「社会科学の客観的に組織された内容が克服されて自分のものになるという、一つの飛躍的過程」が「認識の発展」において必要であるとするが、その「概念的認識」を己の内側に（内側から）育てるには、どうすればよいか。教科の内容が「克服されて自分のものとなる」とはどういうことか。

#### (8) 集団・討議、「教科の内容」と概念的認識

勝田は次に、この「認識の発展」の保障への手立てとして、「集団的な話し合い」、「話し合いによる集団的認識」に論及する。

このような困難を克服し、認識の発展を媒介するのが、集団的な話し合いであろう。作文教育の中で、子どもの文章がとりあげられ、それをめぐって学級で話し合いが行われるのは、一つの一般化の方法である。それは、やはり子どもの側からの認識の発展という方向をもっている。そして、そこで「うそ」や「心にもないこと」をいわないような人間関係がつけられながら、集団的認識が高められるならば、一般化の方向は、客観的認識への発展を媒介する場をつくり出すはたらきをするものと考えられよう。

しかし、この場合にたいせつなことは、集団的話し合いの中で、ひとりひとりの子どもたちの主体

的な真実を貫こうとする意欲が抑えられないということである。もし、集団的な話し合いの中で、少数の「正しい」意見だけが支配するようなことが行われると、悪い斉合主義に陥る危険がある。

このような話し合いによる集団的認識は、まだ真の概念的認識の段階ではない。しかしこの段階を通して、いっそう普遍的な概念的認識が子どもたちに成長する場が用意されるものといえよう。指導の面からいえば、既成の教科の内容がそのような場で、克服されていくということである。

この過程は、じつは一つがすんでから、他へという機械的なものではない。つねにそれらは相互関係をなして、それぞれの面を深め合っていく過程を構成する。

教科の内容は、概念的認識が高まれば高まるほど抽象度の高いことばで表現されるようになる。この抽象度の高いことばを把握することが、同時に、具体的ものをとらえるという具体化の方向といつも統一されていくことが真の概念構成だといえよう。子どもの認識は具体的だといわれる。けれども、それがいっそう広い他の事象と関係をもってとらえられていないという点では、かえって抽象的だといえる。概念的認識は抽象的だといわれる。しかし事象の本質的な関係を含んで、あらゆる個々の事象を正しくとらえさせるという点では具体的である。<sup>(32)</sup>

話し合いは「子どもの側からの認識の発展という方向をもっている」。こうして、「集団的な話し合い」の「過程」が、「いっそう普遍的な概念的認識が子どもたちに成長する場」となることを、勝田は見通す。そして、子どもの認識そのものの「抽象性」の一方、「具体的なものをとらえる」という「方向」の下で「概念的認識」は具体性を帯びる点を指摘する。

こうして、ここまで見ると、勝田は、学習者の、社会科教育の中での「概念的認識」獲得において、生活綴方（作文教育）がいかなる位置にあるか、その持つ意義は何かということ、一貫して問いながら、この所論を書いていたことがわかる。

#### 4. 若干の考察

##### (1) 勝田の佐々木昂への着目、社会科教育と「主体的真実」

かくして、勝田守一は、55年体制に入る時期、いわゆる教科書問題や「社会科解体」をめぐる政策動向とその批判的論説が展開されていた1956年末という時期に、「社会科教育の反省」という名の論考の中で、社会科の抱える課題、社会科という教科に纏わる概念的な「混乱」を整理しようと持論を論じているなかで、生活綴方論を展開していた。それは、1958年の特設「道徳」の強行、そしてのちに勝田の仕事の関心の一つがこの特設「道徳」批判、道徳教育論へと展開する時期の、ほぼ直前のことであった。

その議論において特徴的なことの一つは、戦前の生活綴方教育の理論的な内実の一つといえる、佐々木昂のリアリズム綴方教育論、「主体的真実」（「主体のリアリテ」）概念への着目の中から、生活綴方教育が持つ意義と可能性に、積極的に論及していたという事実である。佐々木が遺したことばをどう読むか、そこに込められた意味・価値をどこに見出し、何を汲み取るかに思考を巡らす、当時の勝田の姿が浮かび上がる。

では、こうして勝田が、戦後社会科と生活綴方をどうつなげて考えるかという、その発想において、戦前秋田の生活綴方教師・佐々木昂のリアリズム生活綴方論を強く意識していたことは、何を意味しているだろうか。かつて十五年戦争の時代、日本の公教育に「公

正な虚偽の存在」を見抜いていた佐々木昂は、「北方性の提唱」は公権力の強いる教育に内在するその「虚偽」への「反逆」であり「ぶちこわしの火の手で教育思想のコペルニクスの転換である」<sup>(33)</sup>と述べていた。戦前、1937（昭和12）年頃の「生活教育論争」（及び留岡清男の「社会研究科」論）含め、北方性教育運動、東北の地域に根ざした生活綴方運動の教育文化遺産的価値が、その意味で、社会科・公民教育（論）史研究の観点から繰り返し再検討・再吟味されることがなされてよいであろう<sup>(34)</sup>。

そこには、一つは例えば「心にもないこと」を強いるものへの抵抗という含意があった。最後のぎりぎりのところで、己に「ウソ」をつかない、己を偽らない、自分を捨てない。こうした「主体的真実」（「個のリアリテ」）を貫くこと、その「表現」を保障されながら、子ども＝学習者が、社会「科学」（「真理」「客観的真実」）を通しての「自由・自己解放」を〈主体の側〉から掴み、社会科学への認識、「概念的認識」を「発展」させる、ということ。また社会科の学習において子どもが、「概念くたき」としての生活綴方、「集団での話し合い」をも潜り抜けることが、「自己確立」を遂げる過程でもあること。己の実感から出発し、生活事実から問題（生活に内在する課題、地域の現実と課題）を捉え「固定観念」を「くたく」ことが、概念的認識への「飛躍」、「認識の発展」への重要な方法であり、それは、生活の中の自らの真実（あるいは疑問＝問い）から「社会科学」「文化財」（への学び）を「自分のものにする」方途でもあること。これらの勝田の指摘は、言わば、〈「主体」確立〉への社会科教育論といえるものであったとも考えられる。そしてこの「主体」への着目は、勝田自身の、その後の特設道徳に対峙する、「自主的判断の能力を育てる」、「自主性の育成」を基軸とした道徳教育論へと、つながるものでもあったと考えられるのではないか<sup>(35)</sup>。

勝田は、佐々木昂が採った「主体のリアリテ」という表現のなかに、「科学的とか合理的とかいわれる表現やことばが、どのように現実から浮きあがるかについて意識した努力」を見出さずにはおれない、と記した。そして「主体的真実」とは、抽象的・理性的な認識を「ほんとうに生き生きと、自分の中からの要求と一つのものとしてとらえるということをいいあらわしている」のであるとする。故に生活綴方は、一人ひとりの子どもが、その己の個人的な要求に根ざした「認識の根原」を、「表現活動を通しながら、掘り深め豊かにしていく、人間形成の仕事」なのだとしていた。勝田の所論は、言わば、人間形成としての社会科の位置と、そこにおいて生活綴方が占める意義、そして生活認識と表現、科学的認識の発展、教育における〈生活と表現〉という問題、等々という、極めて教育的な問題意識を核とした着眼であったといえる。

それら勝田の当時の問題意識は、例えば、これまでの社会科授業が、子どもの「自己確立」と、「主体的真実」の保障による生活認識の教育、子どもたちがその内側から社会への科学的な「認識をきたえる」支援であり得てきたか、また、いま、3・11震災後も、そういう「主体」を育てる教育であり得ているだろうか、学校教育ではそれをどうすれば保障・実現できるか、という問いを、立ち上がらせる。

## （2）3・11大震災後、社会・政治への学びと「社会科学」

この「主体のリアリテ」にかかわって、上に見た、勝田の「固定観念」をめぐる所論は、とりわけ、いま現在の状況にひきつけて考えるならば、3・11大震災、原発事故後に炙り出された、震災前の「放射線教育」「原発（安全）教育」のなかのある種の権力的な操作（「あ

ざむき」「ウソ」と「順応」を強いる「政治」を、連想・想起させる。

3・11後、例えば、津波被災をとりまく地域的脆弱性（「復興災害」含め）や、原発事故の被害及びその拡大の原因や背景を、「社会科学としての切り口」からどう学ぶか、社会認識（「客観的真相」の認識）をどう育て、社会科学をどう学ぶかが問われている<sup>(36)</sup>。もしも、社会科の教科書に、その地域に生きる「子どもの現実にとって、必要だと思われるものが欠けている」とするならば、その「内容」のみならず、それを生み出す教育政策、教育システム等（「心にもない」という「主体的うそ」が「無意識にしのびこむ」ことをさせる「権威」<sup>(37)</sup>）を「克服」することにおいて、「個のリアリテ」に即する生活綴方（としての社会科）が持つ意義を、勝田の指摘は示唆する。

また勝田は、「社会科学の客観的に組織された内容が克服されて自分のものになるという、一つの飛躍の過程」を辿る「学び」、その「認識の発展」を促す「話し合い」に論及した。「ありのままを、ありのままに」表現することを励まし、地域現実・生活現実の直視と「主体的真相」を貫くことを励ます生活綴方教育が、社会科・公民教育において（として）、津波被害の拡大や地域の脆弱性、「復興政治」不全、戦後地域「開発」政治と「原発」の社会構造的背景などについての、概念的認識や「科学」的知見を学び、学級集団での話し合いの中で、社会科学的認識を発展させることへと連なる（繋げる）糸口を、具体的な授業実践の中に創り得る可能性を、勝田の着眼は示唆している。

かつて、勝田守一は、私たち（教育研究者、教師）の「社会科学の勉強」は、「単なる社会科学の書物を読むということではない。子どもの現実の悩みや喜びや問題をとらえてつかまれた、その生活にふくまれている子ども自身の矛盾を通して、社会のしくみをとらえるということである。」<sup>(38)</sup>と述べていた。そして、勝田・梅根論争の渦中での「生活教育と社会科」という論考においても、勝田は「子どもの悲しみと喜びと、それに深くつらなる日本の地域社会の悩みと希望と、そしてそれを貫ぬく<sup>(ママ)</sup>歴史的社会的な動向とに生活がある。そして教師がこの生活に子どもとともに科学的・歴史的に対決しようとするということにおいてほかに、生活教育の地盤はない。」<sup>(39)</sup>と記していた。これらの指摘が内包することの意味と価値を、3・11大震災での惨禍とその後の苦難の中、あらためてどう見つめ直すべきだろうか。それは教育学的にも重大な課題であり続けている。加えて、これまで戦後社会科が「表面的な合理主義に止まって、子どもの生活そのものにくいこまないもどかしさ」を抱え続け、そして3・11後のいま現在の社会科・公民科の授業にも、依然として「子どもの生活そのものにくいこまないもどかしさ」があるのだとするならば、この上記の勝田の諸々の視座は、いまま社会科教育実践の営みそのものに、重い問いとして迫り続けるものとしてあるように思う。

### （3）勝田・梅根論争での勝田の生活教育論と生活綴方一大田堯の論及から一

1950年代以来の東京大学での、勝田の後輩・弟子筋にあたる大田堯は、『教育学講座第10巻 社会科教育の理論と構造』（1979年）の論考「教授法—その二 教授法の問題」（大田堯・福田誠治の共著）において、『山びこ学校』（1951年）における生活綴方と社会科のつながり、その価値について踏み込んで言及し、本稿で検討してきた勝田の所論の約4年前に展開されていた、いわゆる「勝田・梅根論争」（1952年）のなかでの、勝田の生活綴方観に論及している<sup>(40)</sup>。

…(略)…戦前からの伝統をひき継いで、生活のありのままの描写を通して新しい生き方を学ばせるという生活綴方の思想・方法と、社会科とを統合しようとする動きは、一九四八年にすでに一部あった。だが、決定的な影響を与えるに至るのは、何といても『山びこ学校』（一九五一年）の出現による。無着成恭の「あとがき」によれば、教科書を「そっくりそのまま子供に教えたのではウソになる」から、「生活を勉強するための、ほんものの社会科をすすめるための綴方を書くようになった」結果、『山びこ学校』は生まれたと伝えられている。戦後「新教育」の多くがうわべの生活をなで回していたのとうらはらに、子どもたちの生活は重く沈んだものであった。実は、子どもたちは、当時、封建性と貧困の抑圧の中に閉じ込められていたのであり、教育は子どもの切実な悩みや取組みからこそ出発しなければならない。それをみごとに生活綴方はやってのけたのである。

生活綴方の方法により、子ども個人のもやもやした不安と悩みは客観的な世界のできごとじょうくりに投射され、人間的尊重をうち立てようとする姿勢をもとに皆の悩みとしてとり上げられ、共同して研究され、文化財と科学の力で分析することで社会的な悩みとして筋道を立てて把握がなされる。こうして、はじめて、自主性を持った生き生きとした自我の状態がとりもどされ、子どもたちの自我の展開が子どもたちの人間関係を深めていくのである。

対象とのけじめを失い、そこに自我を埋没させたままの状態としての「生活」と、そこを土台にして文化財の力で自らをひらき、生活主体者としての認識を獲得していく、そのばあいの「生活」は区別して理解される必要がある。一九五二年当時、勝田は梅根との論争の最後で、生活指導と教育課程との統一によって真の生活教育の開拓が可能になると考え、生活綴方が「社会の現実生きる子どもの生活指導を根底として、そこから、現実直視、学習の態度、問題の発見、解決への方向づけ、知識の獲得の意義の把握などを子どもに浸透させて行く」点に期待を寄せていた。…(略)

…<sup>(41)</sup>

この大田らの指摘を、先の勝田の所論と重ねて、もういちど勝田のいう「主体」確立、「認識の発展」という指摘の意味をとらえ返したい。例えば一つは、教科書を「そっくりそのまま子供に教えたのではウソになる」という、『山びこ学校』での無着成恭の捉えが、先に引いた勝田の所論にある「主体的真実」（ウソでないこと）ということと、オーバーラップしているようにも思える。

そして、この勝田・梅根論争の中には、のちに戦後教育学を通して重要な論点の一つとなってゆく、教育における生活と科学の関連、いわゆる〈生活と科学〉の問題・論点をめぐっての根源的な示唆がある。ここには、子どもたちが生活現実を書き綴り読みあいながら、地域に生きる「生活主体者」として社会科学の認識、「知識」を獲得し、自己形成・自己確立を遂げる道筋を、生活教育論として立てようとした、勝田の社会科教育論の中での生活綴方への「期待」があったといえる。

## 5. おわりに

最後に、今後に残されている検討・考察課題として、以下の諸点を挙げておきたい。第1に、今日的な教科教育実践上の課題を念頭に置きつつ、勝田守一の社会科・公民教育論と生活綴方教育論（そしてそのほかの教育学者・実践者らの所論の中での生活綴方教育論）

の、社会科論史における位置、また、勝田・梅根論争の中での勝田の主張の筋道と、勝田・梅根論争の、今日的な再検討の視点を探ること（例えば、勝田と梅根の「無着社会科」観の比較検討など）。第2に、関連して、社会科教育史（実践史及び論史）（そこには例えば相川日出雄の「新しい地歴教育」実践や、郷土全協の動向・桑原正雄らの営みも含む）のなかに、〈「生活」と「科学」〉の問題・論点をあらためて探り、確かめること。第3に、勝田はその後この「社会科教育の反省」での議論をどのように発展させていったのか、また勝田は他の自身の諸論考等における生活綴方論ではどういった議論を展開していたか。そしてその議論を、いわゆる「勝田教育学」の論理構造（及び戦後教育学）の中に位置づけ直さなければならない。

さらに具体的には、第4に、関連して、本稿の最後に挙げた、教育研究者・大田堯の、一連の生活綴方論、その一貫した生活綴方観の形成過程と実像を、社会科教育論との関連という観点から確かめ、探ること。そして第5に、先行諸研究の蓄積を踏まえつつ、教育史研究の観点から、佐々木昂のリアリズム生活綴方論にある「主体のリアリテ」概念の実像を、その所論を追いながら実証的に確かめること（それはここでの勝田の、佐々木の所論の「主体のリアリテ」の押さえの適否、解釈の偏面性・弱点等の検討にもつながる）。第6に、勝田が、個の生活の「主体的真実」の所在を念頭に、主体的（主観的）認識と科学（「客観的真実」）、「社会科学」の客観的認識を潜っての「自己確立の過程」を論じていたことを、佐々木の所論の具体と重ね合わせながら、どういまの社会科教育論の「リアリズム」として引き受けていくか、更に考察してみたい。

\*本稿の一部は JSPS 科研費 JP17K04520 の助成を受けたものである。

## 【註】

- (1) 例えば、梅根悟「社会科の歴史」（石山脩平ほか編『教育文化史大系 第2巻』金子書房、1954年、所収）、梅根悟『『社会科』以前の社会科運動』（『現代教科教育講座 第6巻 社会科教育』河出書房、1957年、所収）、梅根悟「戦前における社会科」（『岩波講座 現代教育学 第12巻（社会科学と教育1）』岩波書店、1961年、所収）、参照。
- (2) 例えば、直接には、谷口雅子「生活綴方と社会科」（『福岡教育大学紀要（第2分冊）』第30号、1981年）、田中武雄『戦後社会科の復権』岩崎書店、1981年、田中武雄「山びこ学校」（大森照夫ほか編『新訂社会科教育指導用語辞典』教育出版、1986年、所収）、田中武雄『社会科への可能性—生活と科学の論理—』あずみの書房、1991年、谷口雅子『社会科の基礎』近代文芸社、1993年、石井建夫『はてなの社会科—再び“希望と生気”を語る社会科—（石井建夫著作集）』国土社、2011年、須永哲思「1950年代における社会科と生活綴方—生活綴方から社会認識への飛躍』はいかになされたのか』（『教育史フォーラム』第8号、2013年）、等々の先行研究が挙げられる。
- (3) 勝田守一（かつた・しゅいち）は、1932年に京都帝国大学哲学科を卒業後、旧制松本高校教諭を経て、戦時下の1942年に図書監修官として文部省に入り、敗戦を迎える。戦後は、公民教育刷新委員会の世話人となり、『中等学校・青年学校公民教師用書』作成を担当、そして文部省『学習指導要領社会科編（Ⅱ）（第七学年—第十学年）（試案）』（1947・昭和22年6月）の作成責任者として社会科に関わった。その後、学習院大学教授などを経て、1951年に東京大学教授。日教組教研集会の講師を発足以

## 生活綴方と戦後社会科・再考

来務め、民間教育運動の世界でも教育科学研究会の中心人物の一人として活躍した。『勝田守一著作集』（第1巻～第7巻）国土社、1972～1974年、参照。

- (4) 勝田守一の社会科教育論等に関する先行研究としては、例えば以下のものがある。楠原彰「解説」（『勝田守一著作集 第1巻 戦後教育と社会科』国土社、1972年、所収）、河内徳子「勝田守一の社会科教育論（上）（中）（下）—研究覚え書—」（教育科学研究会編『教育』第27巻第5号～第28巻第6号、1977年5月～1978年6月）、田中武雄「『初期社会科論争』における科学性の問題—『相互依存』の社会観、問題解決学習論を中心に—」（『北海道教育大学紀要（第一部C）教育科学編』第28巻第2号、1978年）、後藤雅彦「勝田社会科の政治教育としての拡がり—敗戦期における政治的資質の育成を中心に—」（新潟大学大学院現代社会文化研究科編『現代社会文化研究』第47巻、2010年）。他方、「勝田教育学」に関する研究は歴大であるが、近年頃に考究の進展がある。例えば、横畑知己「勝田守一の教育思想史的研究序説（上）—『哲学』と『教育学』との間—」（東京経済大学人文自然科学研究会編『人文自然科学論集』第135号、2014年）、佐藤広美「戦後教育学と戦争体験の思想化」（教育科学研究会編『講座 教育実践と教育学の再生 別巻 戦後日本の教育と教育学』かもがわ出版、2014年、所収）、田中孝彦「生活綴方教育と勝田守一との出会い」（同上書、所収）、参照。特に本稿主題に直接関連する上掲の田中論考（2014）では、1952年以来の恵那の教師たちとの交流、生活綴方との「出会い」の経緯に論及している。本稿で確かめる中身が田中の指摘にどうつながるものか、機を改めて以後〈勝田守一と生活綴方〉という論題を広く考えてみたい。
- (5) 無論、戦前・戦後日本の教育文化遺産としての生活綴方実践（史）及びその思想・論史についての蓄積・研究には相当の厚みがあり、そして検討の手順としては、その教育実践に取り組む（取り組んできた）教師たちの営みの一つひとつの吟味、教育実践（論）史研究的な接近が本来であろうが、それにはまた別の手続きと場が必要であるものと考え、ここではまず、教育思想としての「生活綴方」（そして戦前の佐々木昂）に着眼をしている、社会科教育論者としての勝田の所論に注目する。その意味で、本小論はそれらの考究への一つの試論・覚書としてのノートに過ぎない。
- (6) 拙稿「原発災害のなかの生活綴方実践と『社会科学』—白木次男氏の報告から考えること—」（教育科学研究会編『教育』No.824、2014年9月）、拙稿「3・11東日本大震災後の東北3県沿岸被災地等における地域教育実践の展開について—現地教師等が書き綴った教育関係雑誌論稿等の文献一覧の作成から—」（岩手大学教育学部社会科教育科『岩手大学文化論叢』第9輯、2017年）、等々を参照されたい。
- (7) 拙稿「地域に生きる『生活者』としての子どもと学力—北方性教育運動の視点から—」（教育科学研究会編『教育』No.810、2013年7月）、拙稿「震災後、政治教育を問い直すために—岩手三陸沿岸の被災とその後から考える—」（全国民主主義教育研究会編『民主主義教育21』No.8、2014年5月）を参照されたい。なお関連して、戦後公民教育史の概略を通覧した、拙稿「戦後における公民教育の展開」（日本公民教育学会編『テキストブック公民教育』第一学習社、2013年、所収（第二章第一節））を、あわせて参照されたい。
- (8) 橋本誠一「日本作文の会六〇周年企画 北の紋章（2）」（日本作文の会編『作文と教育』No.791、2012年7月）64-65頁。なお、橋本誠一『子どもたちに連帯と感動を』民衆社、1978年、橋本誠一『文集を創る』百合出版、1979年、等々を参照。
- (9) なお、あわせて、拙稿「社会科における学力とは何か、またどのような学力をつけたらよいか」（二谷貞夫ほか編『中等社会科ハンドブック—社会・地歴・公民—授業づくりの手引き—』学文社、2013年、所収（第2章第14節））を参照されたい。

土 屋 直 人

- (10) 白木次男「〈東日本大震災をおもう 第7回〉真実を教えないのは罪」(全教編『クレスコ』No.130、2012年1月) 10頁。なお、白木次男「福島原発事故の真実を教える意味」(『クレスコ』No.135、2012年6月)、白木次男『それでも私たちは教師だ—子どもたちと共に希望を紡ぐ—』本の泉社、2012年、白木次男「長編実践 子どもたちの声に聴き、共に希望を紡ぐ」(日本作文の会編『作文と教育』No.828～No.832、2015年8月～12月(4回連載))、等々、参照。
- (11) 関連して、白木が2014年度、6年生を担当した学級を撮影したNHKドキュメント番組によれば、白木は、原発事故後に子どもが書く作文に違和感を抱いてきた、という。津波で親を失った喪失感、放射能への不安、長引く避難生活…。つらい体験をしながら、子どもたちは自らの思いにフタをするかのように、よそいきの文章を書いていた。そして親も、子どもの気持ちを確かめられずに4年を過ごしてきたという。白木は、自分の気持ちに正直に書いてほしいと子どもたちに伝えてきた。だが、震災が起きたあと前向きに夢を語る子どもたちの様子に、白木は違和感を抱いてきた。そしてこう気付いたという。「何かが子どもたちを言えなくしている。」震災当時は小学2年生だった子どもたち。子どもなりに震災原発事故に向き合い続けてきた。だからこそ親を気遣うあまり家族の中に入ると何も言えなくなっていた(NHK地方発ドキュメンタリー「ずっと言えなかった—福島 親子の手紙—」2015年3月24日放映)。なお、拙稿「震災後の福島・白木次男の総合学習実践と『生活綴方』・学級文詩集—原発災害のなかで、地域の生活現実を書き綴らせることの意味—」(『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第16号、2017年)を参照されたい。
- (12) この、言わば、東北の民間教育運動、北方性教育運動のなかで語られてきた〈と〉の思想については、例えば、白井嘉一『教育実践学と教育方法論』日本標準、2010年、38-39頁、参照。
- (13) 勝田守一「社会科教育の反省」(勝田守一編集代表『明治図書講座 学校教育 第4巻 社会科』明治図書、1956年、所収(のち、『勝田守一著作集 第1巻 戦後教育と社会科』国土社、1972年に再掲))。
- (14) 佐々木昂(ささき・こう)、本名・佐々木太郎。1906年、秋田県由利郡松ヶ崎村生まれ。1926年、秋田県師範学校本科第一部卒業、山本郡鶴形尋常高等小学校に赴任。翌1927年3月に退職し、秋田県師範学校専攻科で大山幸太郎(哲学)に師事。1928年、雄勝郡岩崎尋常高等小学校に赴任するも肺疾患により一ヶ月で退職、1929年、退職し上京。土木建設業を営む東京・池袋の叔父の家で土木作業の手伝いとして働きながら労働芸術家連盟に所属し活動。1930年4月に帰郷し北方教育社に加入、同年6月、南秋田郡土崎尋常高等小学校に復職。1932年から、土曜日に成田忠久宅の二階で開かれた「作品研究会」に通う。1934年4月、由利郡前郷小学校に転任。同年11月の北日本国語教育連盟の結成など北方教育運動が東北全野に広がる過程で、山形・宮城・岩手と回り積極的な組織活動を行う。1938年3月には雑誌『教育』より招かれ上京し編集部主催の「生活教育」座談会で北方教育の立場を説く(いわゆる生活教育論争)。1935～38年頃にかけて加藤周四郎らとともに産業組合秋田支会と協力して「産業組合教育者講習会」等と結びつき、更に「東北農業研究所」設立に参画。1939年4月、秋田市高等小学校に転勤。翌1940年9月、秋田職業紹介所に少年係主任として勤務したが、同年11月、治安維持法違反の容疑で検挙される(いわゆる「生活綴方弾圧事件」)(以上、「佐々木昂著作年譜」(佐藤広和・伊藤隆司編『佐々木昂著作集(全一卷)』無明舎出版、1982年)より)。のち、長期拘留、留置場を「たらいまわし」にされた揚句、獄中で肺を病み(肺結核)、拘留停止のまま自宅療養中、敗戦まであと一年を残した1944年8月、「鉄窓にある同志のひとりひとりの身を気にしながら」息を引き取った。享年37歳。「鋭い頭脳、そして、生まれながらの組織者。どんな立場の仲間をも抱きこみ、そのち密な説得で行動化させる不思議な力をもっていた。」「暴虐さわる軍国主義は、生活綴方運動の北方の偉大な旗手の生命を、こんなふうにしてうばってしまった。」(鈴

木正之「佐々木昂」（日本作文の会編『生活綴方事典』明治図書、1958年、所収）より）。

- (15) 佐々木昂が直接「主体のリアリテ」「個のリアリテ」を論じている論考「リアリズム綴方教育論Ⅰ・Ⅱ」など、佐々木昂の書き残した諸論考は、『北方教育』復刻版（全3巻）（近代日本教育資料叢書史料編2、宣文堂書店出版部、1970年）、佐藤広和・伊藤隆司編『佐々木昂著作集（全1巻）』無明舎出版、1982年、等に所収。そして、佐々木昂の生活綴方論等に関する先行研究（及びそれに論及しているもの）には、例えば以下のものがある。大田堯「〈講演〉生活綴方の根本問題としての『生活と表現』—佐々木昂の仕事をつりかえりながら—」（日本作文の会編『作文と教育』第10巻第11号、1959年10月）、志摩陽伍「〈連載〉生活指導の先駆者たち4 佐々木昂の歩んだ道」（全国生活指導研究協議会編『生活指導』No.51、1963年8月）、中野光「〈連載〉教育を創った人びと⑥ 教育におけるリアリズムの追求—佐々木昂—」（『小四教育技術』（小学館）、第24巻第6号、1971年9月）、片岡洋子「生活綴方教育におけるリアリズム—1930年代前半の『調べる綴方』と佐々木昂のリアリズム論の検討—」（東京都立大学人文学会編『人文学報』第171号、1984年）、佐藤広和「生活綴方における生活指導の概念について—北方教育社・佐々木昂を通して—」（日本生活指導学会編『生活指導研究』第1号、1984年）、梶村光郎「〈連載〉先達に学ぶ 第7回 佐々木昂」（『作文と教育』No.486、1990年3月）、伊藤隆司「佐々木昂の生活綴方教育論—土崎時代を中心として—」（『三重大学教育学部研究紀要 教育科学』第42巻、1991年）、北田耕也『感情と教育—教育に希望を求めて—』国土社、1992年、川合章『日本の教育遺産』新日本出版社、1993年、勝野充行「子どもの権利と生活教育（そのⅢ）—佐々木昂の生活綴方教育論—」（『大垣女子短期大学研究紀要 学術論文編』第35号、1994年）、佐藤広美『総力戦体制と教育科学』大月書店、1997年、伊藤隆司「佐々木昂の生活綴方教育論（2）—『調べる綴方』論を中心として—」（『三重大学教育学部研究紀要 教育科学』第50巻、1998年）、川口幸宏「佐々木昂研究（1）—リアリズム教育論研究に寄せて—」（学習院大学文学部編『研究年報』第45号、1998年）、伊藤隆司「〈連載〉理論に学ぶ（第18回～第20回）生活綴方の進路と『総合学習』—佐々木昂は『調べる綴方』の何を批判したのか—（1）～（3）」（『作文と教育』No.653～655、2002年1月～3月）。こうした先行諸研究の中で、本稿で注目する、勝田が佐々木の「個のリアリテ」に着目している点について、直接に論及・分析しているものは管見の限り見当たらない。かくして、これまでの勝田守一研究及び佐々木昂研究の中で、注目され中心的な検討の対象とされずに来た、戦後勝田の戦前佐々木への着目〈勝田による佐々木昂「主体的真実」論への論及〉という事実とその内実は、戦後教育学が生活綴方をどう考え続けてきたかという点との関連で、極めて大きな意味を持つものと考えられる。
- (16) 勝田は、この佐々木が用いていた「主体のリアリテ」という表現を、「主体的真実」ということばに言い換えて（読み替えて）いるものと推察される。本稿では、勝田が使う「主体的真実」という言葉を、佐々木がかつて使用していた「主体のリアリテ」の概念と同一のものとして捉え、その前提から勝田の議論を追っていくことにしたい。なお、この佐々木昂が用いた「主体のリアリテ」概念の具体的な内実については、上記註(15)に掲載の諸論考のうちの片岡論文(1984)や佐藤広和論文(1984)、川口論文(1998)の中で論及しているほか、例えば、拙稿「震災後の地域教育実践、生活綴方教育への一考察—佐々木昂の『個のリアリテ』論の一端を読みながら—」（『日本臨床教育学会第4回研究大会発表要旨集録』2014年9月）、拙稿「〈私の誌面批評〉学力調査と『公正な虚偽の存在』」（教育科学研究会編『教育』No.863、2017年12月）においても若干に触れているが、それを主題にした具体的・実証的な検討は、残された課題として今後本格的に取り組みたい。
- (17) 小川太郎『日本教育の構造』国土社、1955年、小川太郎「教育遺産の考え方」（『明治図書講座 学

土 屋 直 人

- 校教育 第2巻 日本教育の遺産』明治図書、1957年、所収)、小川太郎『生活綴方と教育』明治図書、1966年、『小川太郎教育学著作集』青木書店、1979-1980年、等々、参照。
- (18) 勝田、前掲「社会科教育の反省」、26-27頁。
- (19) 例えば、勝田守一『能力と発達と学習—教育学入門1—』国土社、1964年、勝田守一『教育と認識』国土社、1968年、勝田守一『教育と教育学』岩波書店、1970年、参照。
- (20) 例えば、小川太郎・国分一太郎編著『生活綴方的教育方法』明治図書、1955年、大田堯・寒川道夫編『生活綴方的教育方法の発展』明治図書、1957年、日本作文の会編『講座 生活綴方 第4巻 生活綴方と教育実践』百合出版、1962年、参照。
- (21) 例えば、日本作文の会編『日本の子どもと生活綴方の50年』ノエル、2001年、参照。
- (22) 勝田、前掲「社会科教育の反省」、27頁。
- (23) 勝田、前掲「社会科教育の反省」、27-28頁。
- (24) 例えば、勝田守一「戦後における社会科の出発」(『岩波講座 現代教育学 第12巻 (社会科学と教育1)』岩波書店、1961年、所収)、片上宗二編著『敗戦直後の公民教育構想』教育史料出版会、1984年、参照。
- (25) 勝田、前掲「社会科教育の反省」、28頁。
- (26) 勝田、前掲「社会科教育の反省」、28-29頁。
- (27) 勝田、前掲「社会科教育の反省」、29-30頁。
- (28) 勝田、前掲「社会科教育の反省」、30-31頁。
- (29) 勝田、前掲「社会科教育の反省」、31頁。
- (30) 勝田、前掲「社会科教育の反省」、31-32頁。
- (31) 前掲、勝田「社会科教育の反省」、32-33頁。
- (32) 前掲、勝田「社会科教育の反省」、33-34頁。
- (33) 佐々木昂「一つの課題」(『国語教育研究』1937年4月)。
- (34) 例えば、白井嘉一「教科指導とカリキュラム研究—生活教育論争に学ぶ—」(白井嘉一・金井香里編著『現代教育課程論とカリキュラム研究』成文社、2012年、所収)、参照。
- (35) 例えば、勝田守一『道徳教育 中学校編』日本書籍、1958年、教育科学研究会「道徳と教育」部会編『自主的な子どもをどう育てるか—民主的道徳教育の探究—』(教育科学研究会(私家版)、1974年)、櫻井欽「勝田守一—道徳教育論の再考—個人の形成における自主的判断力の問題—」(『日本大学芸術学部紀要』第43号、2006年)、神代健彦「勝田守一の道徳教育論における道徳と歴史—戦後日本の道徳教育学説史・試論(1)—」(『京都教育大学紀要』第129巻、2016年)、参照。
- (36) 例えば、原発は制御可能で安全で必要・有意義なものという「安全神話」。それを推進した政治(いわゆる「原子力副読本」等含め)と、それを支えた教育行政。そこには「原子力ムラ」がある(操作)を意図的に作りだし、「教育」を通して流し伝えた権力的な「ウソ」があった。そして、震災前から疲弊していた「地域」を襲った東日本震災の沿岸津波被災。その被害の拡大の背景には、歴史的な東北政策・戦後政治史が生んだ(地域の脆弱性)があった(人口・医療過疎(公立病院の統廃合等)と高齢化、農林水産政策、「福祉」政治の不在)。なお関連して、岡田知弘『震災からの地域再生—人間の復興か惨事便乗型「構造改革」か—』新日本出版社、2012年、渡辺治「戦後史のなかで大震災・原発事故と復旧・復興を考える」(歴史科学協議会『歴史評論』No.750、2012年10月)、大門正克ほか編『「生存」の東北史—歴史から問う3・11—』大月書店、2013年、等々参照。
- (37) 他方、これは「東北の(あるいは「被災地」の)」地域固有の、東北の子どもの学習論に固有の論点であろうか。そこには、全国的に、一般的(普遍的)な、政治・社会構造的課題が内在しているよ

## 生活綴方と戦後社会科・再考

うにも思われる。日本の子ども・青年を取り巻く生活の困難、その全国的状況を念頭に置いた場合、あるいは、「心にもないこと」を表現させられ、自己と切り離された空虚な「概念」を受容することを「教育」という名の下に押し付けられ甘受させられている（あるいは、「世間」の目を気にしながら本音や「私の生活の真実」を表現できずそれに「順応」=客体化させられている）子ども（と教師）の現実があるとするならば、生活主体としての「その子」に、〈上から・外からの教化〉としての「教科書を教える」教科教育は逆説的に作用する他ない。ではその「順応」を強いる力の根源、その所在はどこにあるか。そしてまた、勝田のいう社会科学の「概念的認識」（学習内容としての）の内実を、どう見定め模索すればよいか。研究（者）の応答責任が問われている。

- (38) 『勝田守一著作集 第3巻 教育研究運動と教師』国土社、1972年、47頁（原著論文「教育の理論についての反省」『教育』1954年2月）。
- (39) 『勝田守一著作集 第1巻 戦後教育と社会科』国土社、1972年、267頁（原著論文「生活教育と社会科—批判にこたえて—」『教育』1952年2月）。
- (40) 大田堯・福田誠治「教授法—その二 教授法の問題」（浜田陽太郎・上田薫編『教育学講座 第10巻 社会科教育の理論と構造』学習研究社、1979年、所収）。なお、大田堯「大衆の学力」（『思想』1955年9月）、大田堯「公教育と生活綴方」（『思想』1958年9月）（のち、大田堯『学力とはなにか』国土社、1969年、所収）等、参照。
- (41) 大田堯・福田誠治、前掲「教授法—その二 教授法の問題」186-187頁。なお、奥平康照『「山びこ学校」のゆくえ—戦後日本の教育思想を見直す—』学術出版会、2016年、参照。

