

## 低学年児童の「生活意欲と道徳性」 —石橋勝治の戦前岩手・大船渡校時代の所論から—

土屋 直人\*

(令和5年2月6日受付)

(令和5年2月6日受理)

TSUCHIYA Naoto\*

Katsuji Ishibashi's Educational Thoughts on "Childhood and Morality"  
of Elementary School Children in Lower Grades

### 要 約

本稿は、石橋勝治が、その初任校である岩手県大船渡尋常高等小学校の尋常科一年生担任時の思考と実践の一端を記した論考、「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』—子供の生活意欲と道徳性—」(1935・昭和10年)の記述を検討するものである。この論考は地域同人誌『國語・南方岩手』に寄稿されたものであり、『石橋勝治著作集』に収められていない論考の一つである。石橋は、「形式化された、抽象概念化された徳目をたゞ與へんとする事の不合理さ」に論及しつつ、「果して一年児の道徳性を、ふくよかに育て、くれるものは何であらうかと内面を探る必要」を指摘し、実践の事実から、「動かなかつた『タダイマ』の教材と、心の自らに動いた『ヒカウキ』の教材」の違いを述べ、「ヒカウキ」の教材の方が「より子供さを殺さないで、子供の眞の心姿を培養してくれた」と記していた。石橋は、「児童の原始性」、「児童が児童の力によつて生活する力」に目を向け、「児童の心の躍動」のなかに「道徳性の涵養」の契機があると考えていた。そして、「一年児の生活は、すべてこれ道徳生活」であり、「道徳性の涵養は同時に子供性の涵養で」と述べ、「出来上つた規約をそのまゝ押し賣らうと努力するよりも、子供相互、各自の力で約束を産ませ、子供の實踐してゐる約束を見逃さないで、子供の道徳的生活力を培ひ」と、自らの思念と展望を記していた。

### 1. はじめに

筆者はこれまで、戦後「社会科教育の開拓者」(中野光)<sup>(1)</sup>といわれる石橋勝治(1911年～1994年)の、戦前岩手における教育実践に関心を持ち、花巻等における実地の資料調査の成果や考察等の一端を、幾つかの論考に記してきた<sup>(2)</sup>。本稿では、それらに関連して、石橋がその初任校、大船渡尋常高等

小学校時代の思考と実践を記した、一つの論考、教育実践記録を主に取り上げ、戦前岩手における石橋勝治の教育実践の実像を探るための、一つの手がかりを確かめる作業を試みたい。その論考の中には、青年教師・石橋勝治の子ども観、道徳教育観が具体的に窺われ、石橋がその自らの実践の中で低学年児童の「道徳性の涵養」のよりよい方途を求め、教育実践者として思考と省察を進め、

\* 岩手大学教育学部・岩手大学大学院教育学研究科

確信を深めていた形跡が、確かめられる。

## 2. 大船渡校時代の石橋勝治

石橋勝治は、1911（明治44）年2月、岩手県気仙郡赤崎町蛸ノ浦（現在の大船渡市）に生まれる。1924（大正13）年3月に蛸ノ浦尋常高等小学校を卒業。その後「農漁村で報徳教育を受け」、1929（昭和4）年、「岩手県立盛農学校卒業」<sup>(3)</sup>後、1930（昭和5）年3月、岩手県師範学校本科第二部を卒業。同年4月に同校専攻科に進学する<sup>(4)</sup>。

そして、石橋は1931（昭和6）年3月に岩手県師範学校専攻科を卒業。同年8月、「弘前歩兵第三十一連隊短期現役満期除隊」<sup>(5)</sup>、同年9月1日、大船渡尋常高等小学校に赴任、尋常科2年を担任し、翌年、翌々年度には同校高等科1年、2年と持ち上がりで担任した。高等科では、綴方教育や生産教育、自主・自治の学級経営とともに、「社会改造のための郷土調査、郷土教育」を実施していた<sup>(6)</sup>。

その後、「二四才のとき一年生の担任を希望してこれを許され」<sup>(7)</sup>、1934（昭和9）年度に尋常科1年、そして翌年度の1935（昭和10）年度も転任前の8月まで、尋常科1年を担任した。こうして石橋は、初任である大船渡校の後半、1934（昭和9）年4月から約1年半の間、連続して低学年学級を担任していたのであった<sup>(8)</sup>。

石橋は、大船渡校着任の約3年後、1934（昭和9）年頃から、雑誌『教育論叢』の11月号に論考「尋一児童の原始性瞥見」を、そして翌12月号には同誌に論考「尋一児童の地理指導の実践と理論」を立て続けに発表している。翌年、1935（昭和10）年に入ってから、論考「学級意識と社会意識」（1月）、論考「学級意識と生産教育」（2月）、「集団的学級経営」（4月）、「子供の構成する社会と意識」（8月）と、雑誌『教育論叢』に続けて寄稿している<sup>(9)</sup>。

それらの論考からは、石橋が、尋常科1年生担任として「地理生活の指導」（「道路中心学習」）や、自治の学級経営等に力を入れて実践し、また、そ

の過程での思考と実践の実際を、教育実践記録として詳細に書き記していたことがわかる。（あわせて下掲「表」を参照されたい。）

## 3. 石橋の論考『『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』』について

本稿で中心的に取り上げ検討する論考は、石橋の「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』—子供の生活意欲と道徳性—」<sup>(10)</sup>という論考である。

同論考は、1935（昭和10）年9月に石橋が稗貫郡花城尋常高等小学校に転任して以降の、同年12月に発行された同人誌に収められていたものであるが、その低学年実践を論じている記載内容からすると、前任校・大船渡校での、尋常科1年生担任時の思考と実践の一端を記したものと読める。

同論考が掲載された、「國語教育同行會」発行の機関誌『國語・南方岩手』<sup>(11)</sup>の詳細については、管見の限り不明であるが、それは、岩手の県南・沿岸地域の教師たちの、国語教育研究組織の綴方同人誌であったと推察される<sup>(12)</sup>。なお、石橋の同論考は、同誌同号の「生活解釈學の實踐的検討」という特集の下に掲載されていたものである。

この謄写刷の、地域同人誌に収められた石橋の論考は、『石橋勝治著作集』（全7巻）<sup>(13)</sup>には収められていない論考の一つであり、管見の限りでは、これまでの石橋勝治の教育実践に関する諸研究においては、検討の対象とされ、参照されることがなかった論考の一つであると思われる<sup>(14)</sup>。

## 4. 「尋一児童の原始性」

まず、その石橋の論考、「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』—子供の生活意欲と道徳性—」の検討に入る前に、その少し前の時期、1934（昭和9）の11月に雑誌『教育論叢』に掲載された論考、「尋一児童の原始性瞥見」<sup>(15)</sup>の記述のうちの、前半部の内容に、少しく触れておきたい。

同論考は、石橋は大船渡校着任の約3年後の、尋常科一学年担任時のものであり、それは管見の

限りでは、石橋が、全国的な教育雑誌に実践記録・教育論考を公にした初めての論考であると考えられる<sup>6)</sup>。

ここには、本稿で後に検討する、論考『『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』』の記述内容に通ずる視座、幾つかの関連する指摘が、記されているように思われる。

(1) 子どもの「原始性」

まず、石橋は、論考「尋一児童の原始性瞥見」の冒頭において、以下のように、「児童の原始性」がいかに現れるかを、問題にしている。

讀方科卷一を取扱ひて

尋常一年児童の初期に於てどれだけの原始性が現はれるかといふ事を一概に論ずることはむづかしい事である。たゞその経験した一二のものより論及して見やうと思ふ。

児童の原始性が教科の如何なるものに最もよく

現はれるかといふ事であるが、是は實際の取扱に於てよく現はれる事であり、児童がどれだけ彼等の生命を打ち込むか、いかに彼等の生活が自然であり既成文化に支配されずに生活するかに依つて知る事が出来る。と同時に児童の原始性のよく表はれた教科がよりよく児童の生活にピッタリと結びついたものであるといふ事が出来る。私が児童の原始性を問題とするのは児童各自の心理と子供の領域とを知り、児童本質の姿を失はざる様生活させたいためである。

此の際私は児童の生活、児童相即の教科改造等といふ事へ論及仕様とは思はぬが、自然、児童そのもの、姿が如何なるものであるか、吾々は児童の上に如何に教育を打ち立て、行かねばならぬかを、幾分はつきりとさせる事は出来る。<sup>17)</sup>

「児童の原始性」の現れは、教科の「實際の取扱」のなかで、「児童がどれだけ彼等の生命を打ち込むか、いかに彼等の生活が自然であり既成文

【表】石橋勝治の略歴等(抄) (1931年～1935年)

年	年齢	略歴等	担任学年	雑誌論考等
1931 昭和6	21	3 岩手県師範学校専攻科卒業 8 短期現役満期除隊 9 気仙郡大船渡尋常高等小学校に赴任	9月 尋常科2年	_____
1932 昭和7	22	・郷土調査、郷土副読本、展覧会 ・文集『驀進』	4月 高等科1年	_____
1933 昭和8	23	3 三陸大津波 ・郷土調査・新聞学習 ・文集『いのち』 ・サークル「教育気仙」。気仙郡の「進歩的教師」らによる機関誌『教育気仙』発行	4月 高等科2年	_____
1934 昭和9	24	6 稗貫郡花城尋常高等小学校にて綴方講習会開催(北方教育社主催) ・文集『スズメ』	4月 尋常科1年	11 「尋一児童の原始性瞥見」『教育論叢』(3) 12 「尋一児童の地理指導の實踐と理論—道路中心学習—」『教育論叢』(3)
1935 昭和10	25	(真夏) 同僚・加藤将とともに池袋児童の村小学校、瀧野川小学校を視察 9 稗貫郡花城尋常高等小学校に転任 ・学級文集『花城』	4月 尋常科1年  9月 尋常科4年	1 「学級意識と社会意識」『教育論叢』(*) 2 「学級意識と生産教育」『教育論叢』(*) 4 「集团的学級経営」『教育論叢』(*) 8 「子供の構成する社会と意識」『生活学校』(2) 12 「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』—子供の生活意欲と道徳性—」『国語・南方岩手』(第3号) (*)

(『石橋勝治著作集 第7巻』(あゆみ出版、1984年)所収の「著者略歴」、及び石橋勝治・佐々木方・佐々木勇『実践 遠野教育物語』(日本標準、1992年)386-387頁をもとに筆者作成。なお、「雑誌論考等」欄の( )内の数字は『石橋勝治著作集』所収巻の数字で、\*は同著作集に未収録の論考。)

化に支配されずに生活するか」によって見定められる、と石橋は述べる。なぜここで「児童の原始性」を問題にするのか。それは、石橋にとって、「児童各自の心理と子供の領域とを知り、児童本質の姿を失はざる様生活させたいため」であった。

こうして石橋は、「児童そのもの、姿が如何なるものであるか」を見ながら、「吾々は児童の上に如何に教育を打ち立て、行」くことを主張しようとしていた。

この「原始性」という言葉の使用は、この時期、石橋に特有のものではなかったであろう。他方、この石橋の「児童の原始性」という用語の用法は、小砂丘忠義の言っていた「逞しき原始子供」の視座を連想させる<sup>(8)</sup>。なお、石橋は、戦後に自ら記した自伝的記録『戦前戦後を貫く 民主教育実践の足跡』（1972年）の中で、「この頃の絵や作文教育でわたしがお世話になったのは、教育論叢誌の『瀬川頼太郎先生』教育国語教育と綴り方倶楽部の『千葉春雄先生』綴り方生活の『小砂丘忠義先生』綴り方教育誌の『菊池知勇先生』の諸先生であった。」<sup>(9)</sup>と記している。

続いて、石橋は、「児童の興味」という角度から、次のように議論を展開する。

一般的に見て児童性のよく織り込まれてゐる教科は児童が興味を持つて学習する。

児童は如何に教師が焦つたところで興味の無い事に熱中する事はない。興味を持ち得ないものを強ひるところに教師の強制と抑圧とがある。

興味の無いものを強ひても学習しやうとしないことは事実である。興味は児童の心がいつはりなく自由の立場に於て向けられたときはじめて生ずる。教師が見せたものに興味を起してもそれは教師が興味を起させたのではなく、物そのものが児童の興味をひき起したのである。此の興味の向くところが即ち原始的生活の現はれである。子供が何等の迫害をも加へられずして生活したときのみ眞の生活がある。此の時の生活が原始的生活である。

然しいつれにせよ児童の意識に上つたものは皆

児童が興味を持つたものである。が、この興味が如何に自然であり児童性が現はれてゐるかによつて、その原始性を見ることが出来る。

私のいふ原始性とは児童本然の姿即ち児童性を指すものである。所謂原始的な生活も児童の心理的發達に於て見るならば、児童性としてその生活価値を認めてやらねばならない。

児童生活の未分化的渾沌の世界はその原始的児童性に於て意義あるものである。

以下私の體驗によつてその原始性を二、三の科を通して述べて見やう。<sup>(10)</sup>

教師がいかにか焦つても子どもは興味の無い事に熱中しはしないし、「興味の無いものを強ひても学習しやうとしない」。「興味を持ち得ないもの」を強いると、そこに「教師の強制と抑圧」が生まれる。「興味は児童の心がいつはりなく自由の立場に於て向けられたときはじめて生ずる」のであり、「此の興味の向くところが即ち原始的生活の現はれ」である。そして、「子供が何等の迫害をも加へられずして生活したときのみ眞の生活」があるのであって、「此の時の生活が原始的生活」といえるものなのである、と石橋は記す。

したがって、「この興味が如何に自然であり児童性が現はれてゐるかによつて、その原始性を見ることが出来る。」石橋はこう述べて、「児童本然の姿即ち児童性を指すもの」としての、子どもの「原始性」を重んずる自らの立場を述べていた。

こうして、石橋は、子どもにとって、その興味がいかにか自然で、自由であるかに目を向け、「児童本然の姿」を求め、そこに、子どもの「原始性」を見ようとしていたのであった。

## (2) 「實在のアサヒ」と「心の躍動」

次に石橋は、読方科の「アサヒ」という教材の扱いについて論及する。

### (1) アサヒの科を通して

児童に讀方科を指導するに當つて讀方科の學習は文に即しなければならぬ事は知つてゐた。然



し児童性は児童本来の生活は文そのものに在るだらうか。それとも文にならざる児童の生活が児童を生活させてゐるか。文を指導する事が、そのみが讀方の指導であらうか、勿論文そのもの、みの指導が讀方の仕事ではないと言ふであらうが、本質的に考へて見て従來の讀方教科が如何に児童性と隔離してゐる事か。

新教科書と雖も児童の現實的生活の姿を没却して取扱つたら、その價值がどこに在るか、疑はしいものである。

児童の眞に生活する姿は死物の教育景觀ではなく、生きた姿、動く姿態、共に共に生活し得る現實的生活そのものである [。]

文章教育の價值を云爲するものではないが、児童の境地も充分買つてやりたいと思ふ。

文章教授が児童性と離反してゐては、その教授が如何に困難であるかは日常の經驗によつて明かである。

文章教授を考へる前に、何故是が此の児童達に必要であり児童そのものから見て、どれだけの必要性と興味と本質性があるかを考へ、吾々の立場と教科書の立場を考へる前に、學習の対象であるところの児童そのものを考へる必要がある [の]ではないか。學習対象である児童の姿がはつきりとなつたとき、はじめて教科[書]の使用が可能であるのが至當である。<sup>(2)</sup>

「讀方科の學習は文に即しなければならぬ」のは承知しているが、「児童性」即ち「児童本来の生活」は、「文そのものに在るだらうか」と石橋は問う。むしろ、「文にならざる児童の生活が児童を生活させてゐる」のではないのか。石橋は、「従來の讀方教科が如何に児童性と隔離してゐる事か」と述べ、教科書も「児童の現實的生活の姿を没却して取扱つたら、その價值がどこに在るか、疑はしい」とする。「児童の眞に生活する姿」というのは、「死物の教育景觀ではなく、生きた姿、動く姿態、共に共に生活し得る現實的生活そのものである」のだ。「文章教授が児童性と離反してゐては、その教授が如何に困難であるかは日常の

經驗によつて明かである。」そして、「文章教授を考へる前に、何故是が此の児童達に必要であり児童そのものから見て、どれだけの必要性と興味と本質性があるかを考へ」るべきであると述べる。

石橋は、「吾々の立場と教科書の立場を考へる前に」「児童そのものを考へ」るべきで、子どもにとっての「必要性」と「興味」等という角度から、教材のねうちを考慮すべきと考えていた。「文にならざる児童の生活が児童を生活させてゐる」のであって、「児童の眞に生活する姿」は、「生きた姿、動く姿態、共に共に生活し得る現實的生活そのもの」に見い出せるのだ、「児童の姿がはつきりとなつたとき、はじめて教科の使用が可能である」のだ、とはつきりと主張していた。

そして、更に「児童の現實的生活」の実際と、子どもにとっての「自然」について、あらためて、こう議論を続ける。

児童の現實の姿、生活そのもの、それこそが彼等の生活である。生活そのものが第一次的であり、文章教育は第二次的である事は郷土教育に於て強調された所である。

児童は自然と親しみ自然と共に在る事を喜ぶ。

自然はより、より生活の場所を児童に與へる。

現實的な社會が児童の生活を育む。

コメニウスが『教ふるに死せる教鞭物を以して、なんぞ生きた自然を以てせざるかと』<sup>(ママ)</sup>

アサヒの取扱ひで、

教科書の挿畫を見てアサヒを想ふ

文章そのもの、みにてアサヒの課を修得する

實在のアサヒ、自然のアサヒそのものを見て眞にアサヒの事を修得する

此の三者について児童を調べて見たら、東雲を破つて出て來る朝日が最も興味があると述べてゐた。決して文章そのものでなかつた。

文章よりは挿畫の方を見て興味を持つ。それは遊戲の意味からでは決して無い。私は決して文章教育を否定するものではない。讀方に於て文章そのものは勿論重んずるが、児童性は決して文章そのものでなく、児童の心の躍動するものは自然の

アサヒそのものである事を強調したい。現実的な  
 実物直観、實際生活をさせつゝ教育して行かねば  
 ならぬ事を主張する。<sup>23</sup>

「児童の現實の姿、生活そのもの」が第一であ  
 り、「文章教育は第二次的である」。「児童は自然  
 と親しみ自然と共に在る事を喜ぶ」し、その「自  
 然」は子どもに「生活の場所」を与える。そして、「現  
 實的な社會が児童の生活を育む」のである。「教  
 ふるに死せる教鞭物を以して、なんぞ生きた自然  
 を以てせざるか」と、コメニウス<sup>23</sup>の言辞を引く。  
 こうして、石橋は、「生きた自然」、「現實的な實  
 物直観」の持つ教育的意義を重んずる考えを、明  
 瞭に述べていた。

子どもたちは「東雲を破つて出て来る朝日が最  
 も興味があると述べ」ていた。「實在のアサヒ、  
 自然のアサヒそのものを見て眞にアサヒの事を修  
 得する」のだ。ここから、石橋は、「児童性は決  
 して文章そのものでなく、児童の心の躍動するも  
 のは自然のアサヒそのもの」であり、それは「實  
 際生活」のなかにあることを述べ、そのことを念  
 頭に「教育して行かねばならぬ事を主張する」の  
 であった。

石橋が、ここで、コメニウスを引きながら、「兒  
 童の心の躍動するものは自然のアサヒそのもので  
 ある」と強調していることは、とりわけ興味深い。

### (3) 「児童が児童の力によつて生活する力」

こうして、石橋は、上記のような、「現實的な  
 実物直観、實際生活」の意義を念頭に、次のよう  
 な取り組みを行っていたのであった。

アサヒの取扱ひに於て、私は尋一児童を朝日の  
 出ない中に登校させて、日の出を児童と共に校庭  
 に於て待つた。

東雲を破つて静々と、否輝かしく現はれた朝日  
 は莊嚴であり嚴肅であり光輝であつた。

児童がそれを見て思はず

アツ出た出た

朝日が出た。

あげあ(赤い)あげあ

まつかだ

ばんざいばんざい

アーきれいだなあーツ、

と心のまゝのさけびをあげた。

此のさけび、この心のをどり、朝日の昇天と共  
 に生活する児童の心是をこそ児童の原始性と呼  
 ぶ。吾々の力で眞の児童の姿をどうにも出来るも  
 のではない。若し出来たとすればそれは児童の姿  
 を偽らせて表現させたものであり、児童の心をも  
 てあそんだものであり、児童そのもの、魂を奪つ  
 たものである。眞に教師の力で左右されざる生活、  
 児童が児童の力によつて生活する力は、眞に児童  
 に生活させた時に於て現はれる。<sup>24</sup>

「児童の原始性」とは、「此のさけび、この心  
 のをどり、朝日の昇天と共に生活する児童の心」  
 のことだ。ここに「心の躍動」がある。教師の力  
 で「眞の児童の姿をどうにも出来るものではない」。  
 それは、「眞に教師の力で左右されざる生活、兒  
 童が児童の力によつて生活する力」であり、それ  
 は「眞に児童に生活させた時に於て現はれる」。  
 こうして、石橋は、子ども自身が自らの「力によ  
 つて生活する力」に、目を向けていたのであった。

そして続けてこう述べている。

吾々はやゝもすれば児童そのものゝ心を、吾々  
 の力で宙に引き廻さうとはしないか。児童は動く  
 ものであり、よろこぶものであり、遊ぶものであ  
 り、生きたものである。遊んでも遊んでも尚遊び  
 あきないのは子供である。吾々はやゝもすれば文  
 章の讀方教育のみを強ひて文章そのものゝ中に於  
 てのみ教へんとする。此の爲に児童生活の全面的  
 取扱ひが爲され難いやうである。児童性を没却し  
 た讀方教授、讀方的道德律を以て律しやうとはし  
 ないか。児童の心と吾々の教へんとする所といか  
 に差異があるかを見極めて、その上に打ち立てら  
 れなければならぬではないか。宜しく児童の原始  
 性を見て生活させなければならぬ。<sup>25</sup>

私たちは「児童そのもの、心を、吾々の力で宙に引き廻さうと」する。だが「児童は動くものであり、よろこぶものであり、遊ぶものであり、生きたものである。遊んでも遊んでも尚遊びあきない」。私たちは、「文章の讀方教育のみを強ひて文章そのもの、中に於てのみ教へんと」しがちであるために、「児童生活の全面的取扱ひが為され難い」ようになっている。私たちは子どもを、「児童性を没却した讀方教授、讀方的道徳律を以て律しよう」としてないか。石橋は、「児童の心と吾々の教へんとする所と如何に差異があるかを見極め」ながら、「児童の原始性を見て生活させなければならぬ」のではないかと、主張していたのであった。

ここには、当時から石橋が有していた、「子どもへのまなざし」<sup>26)</sup>の実質、その視座の特質が表れているものと読みとれる。

こうした「児童の原始性」への視座、「児童の眞に生活する姿」、「自然のアサヒ」と「心の躍動」等に関する議論は、以下に検討する、石橋の翌年の論考の記述につながる内実を持っているものと考えられる。

## 5. 子どもの「生活意欲と道徳性」

### (1) 讀方教材の比較から

次に、石橋の論稿「『ヒカウキ』と『ガツカウカヘリ』—子供の生活意欲と道徳性—」の記述の詳細を辿ってみたい。

同論考の第一章では、まず表題を「一、讀方の教材を比較して」として、石橋は、教科書教材の取り扱いと「徳目」教授、「道徳性」の育成に占める「生活」の意義から論じていく。

#### 一、讀方の教材を比較して

僕は尋常一年児を担任してその修身教科書を中心にして教材をどの程度に取扱つてよいものか、はつきりした見解を持つてゐない。

こんなことをいつたら或人は言ふであらう。編纂趣意書に明示されてあると。それ位の事は自分も

わかつてゐる。だが尋一の児童の道徳生活といふものが如何なる内容を持つたものであるかを未だ私はわからないからである。

子供自身の持つ道徳生活と教科書の指命とが果して一致してゐるかの問題である。それで私は私の學級の子供等がどんな協働的な關聯の道徳生活を營み如何にして彼等は子供の社會を構成してゐるものであるかを、子供の生活事實をよく觀察研究する事に依つて、その營む流れと相即の指導をなすべく努めてゐるわけである。

此の故にこそ形式化された、抽象概念化された徳目をたゞ與へんとする事の不合理さを先づはつきり意識してゐる様な氣がする。

子供に道徳の徳目を單に教へることよりも子供の生活の中に在る道徳性を子供の生活を温めるものとして見て行きたいと思ふ。大人が内容の無い觀念なり概念なりを注入せんとする事よりも生活が生む規範を體驗させ統制する事である。

例へば孝行といふ生活が、子供の家庭或は學校の生活に於て「ザウキンガケ」或は「留守番」としての生活事實として現はれたならば、その生活事實を如何に生活されてゐるかはつきりと認識して児童に意識させ協働さすことを努めなければならぬ [。]

此の故に教師は

- 1、子供と充分の話し合ひをすること
- 2、子供の生活を綴り方として表現さすこと
- 3、遊び作業を充分に觀察すること
- 4、家庭訪問に依つて生活事實を認める事
- 5、子供が特に如何なる協働の組織によつて生活してゐるかを確かめること

等の仕事が完全になされねばならぬ。今讀方教材を介在として子供の道徳性を檢證して見やう。<sup>27)</sup>

石橋は先ず、「尋一の児童の道徳生活といふものが如何なる内容を持つたものであるか」を問い、「子供自身の持つ道徳生活と教科書の指命とが果して一致してゐるか」を問題にする。そして、自身の「學級の子供等がどんな協働的な關聯の道徳生活を營み如何にして彼等は子供の社會を構成し

てあるものであるか」を、「子供の生活事実をよく観察研究する事に依つて」、「その營む流れと相即の指導をなすべく努め」ていると述べる。それ故、その中で、「先づはつきり意識」されたのは、「此の故にこそ形式化された、抽象概念化された徳目をたゞ與へんとする事の不合理さ」であったという。

こうして石橋は、「子供に道德の徳目を單に教へることよりも子供の生活の中に在る道德性を子供の生活を温めるものとして見て行きたい」と、自己の見解を述べ、「大人が内容の無い觀念なり概念なりを注入せんとする事よりも生活が生む規範を体験させ統制する事」が大事だとする。例えば「孝行といふ生活が、子供の家庭或は學校の生活に於て」、「ザウキンガケ」「留守番」という「生活事實として現はれたならば、その生活事實を如何に生活されてゐるかはつきりと」教師が認識し、また児童に意識させ「協働さす」ことを努めねばならないという。

故に教師は、子どもと充分に話し合い、子どもの生活を綴方として表現させ、また、遊び作業を充分に観察し、家庭訪問に依つて生活事實を認識し、子どもが特に如何なる協働の組織によつて生活しているかを確かめる、という仕事をせねばならないとする。

以下、石橋は同論考で、「讀方教材を介在として子供の道德性を檢證」している。

## (2) 「規範化」された教材と、「生活的な教材」

次に石橋は、「(イ) 規範化された道德的な生活教材」と、「(ロ) 比較的に子供の生活的な教材であり、道德的教材であつて、道德的規範性を感じない教材」の、2つの教材を考察する。

まず、「(イ) 規範化された道德的な生活教材」について、石橋はこう記している。

### (イ) 規範化された道德的な生活教材

「タラウサンガ、ガッカウカラカヘリマシタ。オトウサンタダイマ、オカアサンタダイマ。」

勿論是は児童の登校「イツテマキリマス」から「タ

ラウサンガケンカンノエヲカキマシタ」といふ學習の生活と「ガッカウカラ、カヘリマシタ」「オトウサンタダイマ」といふ一日の生活の全体的生活教材である事は勿論である。

然し乍ら此の教材が児童の家庭生活、社會生活の規範をその道德的秩序の上から眺めたものであらう。子供相互の社會が構成する意識關聯と大人と子供との相互的な社會生活が構成する社會意識とでは異なるところが大きく此の道德的な「禮」「敬」「秩序」といつた規範的生活は子供の心意と取り組むとき、どれだけの子供の心の躍りと、生き生きしさを表現し、本當に子供の慾する生活さを如實せしめるかに問題がある。

斯うした道德的な露骨な教材と次に掲げる教材とを比較して見やう。此處まではまだ実践せざる世界である。<sup>28)</sup>

教材「ガッカウカヘリ」は、「一日の生活の全体的生活教材である事は勿論である」が、「規範化された道德的な」この教材は、「児童の家庭生活、社會生活の規範をその道德的秩序の上から眺めたもの」であり、「道德的な露骨な教材」である。もとより、「子供相互の社會が構成する意識關聯と大人と子供との相互的な社會生活が構成する社會意識とでは異なるところが大きく」であつて、その「礼」や「敬」「秩序」といつた道德的規範は、「子供の心意と取り組むとき、どれだけの子供の心の躍りと、生き生きしさを表現し、本當に子供の慾する生活さを如實せしめる」だらうか、と石橋は問う。

石橋にとっては、子どもたちが、その「子供の心の躍りと、生き生きしさを表現」でき、本當に子どもが「慾する生活さ」を如實に發揮できるような「生活教材」が、その視野にあったことが、読み取れる。

一方、「道德的な露骨な教材」とは反対に、「道德的規範性を感じない」、「道德的傾向の見えない」ような「生活教材」の場合はどうか。石橋は、「ヒカウキ」の教材を挙げ、こう自らの捉えと考えを展開する。



次に道徳的傾向の見えない道徳的な子供の生活教材を見やう。

(ロ) 比較的<sup>①</sup>に子供の生活的な教材であり、道徳的教材であつて、道徳的規範性を感じない教材。

僕の実践から前後して取扱つた経験の都合上掲げるのである。

「ヒカウキ、ヒカウキ、アライソラニ、ギンノツバサ、ヒカウキ、ハヤイナ」といふ教材である。此の教材を見て誰もが道徳的な味を覺えないといふであらう。僕も既成道徳的な味を覺えないが果して道徳性が無いのであらうか。

殊に此の教材を使用する低学年一年児童を対象として見た時、果して一年児の道徳性を、ふくよかに育て、くれるものは何であらうかと内面を探る必要がある。

僕は此の教材が子供にしつくり合つた場合か、子供によるこばれたりした場合には、此の教材が子供のすなほなのびやかな、子供の生活的心性を子供のものとして培つたと言ひ得ると思ふ。果してさうであつたか、どうかは未だ実践を見てゐないもんだからわからない。それで此の両教材の道徳的な臭みの点は、いくらかふれたから実践の結果を簡単に述べて見やう [。]<sup>②</sup>

この教材には誰もが「道徳的な味を覺えない」であろうが、「僕の<sup>③</sup>実践」の経験上、そこには「道徳性が無い」とは言えない。石橋は、一年生の子どもたちを見た時「果して一年児の道徳性を、ふくよかに育て、くれるものは何であらうか」と、子どもの「内面を探る必要がある」と述べる。そして石橋は、「教材が子供にしつくり合つた場合か、子供によるこばれたりした<sup>④</sup>場合」に、その教材が「子供のすなほなのびやかな、子供の生活的心性を子供のものとして培つたと言ひ得る」と考える。「ヒカウキ」といふ教材には、そのような<sup>⑤</sup>ねうちがあるのではないかと指摘しながら、石橋は以下、「実践の結果」を記してゆく。

### (3) 「子供の立場から」の、「実践」の検証

続く、論考の第2章では、実践のなかでの両教材の道徳性育成の<sup>⑥</sup>実際を、「子供の立場から」検証している。

二、実践に於ける両教材を介在してその道徳性を検証する——子供の立場から。

(イ) 「オトウサン、タダイマ」「オカアサン タダイマ」といふ教材は、子供は家へ歸つて、お父さんやお母さんに「ただいま」とあいさつしてゐます。といふ<sup>⑦</sup>事実を単に発表するだけである。

挨拶して「ほめられます」「お母さんが居なくて、挨拶されませんでした」とかいふ。

子供は勿論何等の<sup>⑧</sup>不思議をさしはさむことが無い。すなほに父母に挨拶する事に努めてゐるが、子供のよろこびや、子供らしさがその事を発表するとき本心の意欲から出て言つてゐるか。

父母か教師に教へられたといふ立場によつてたゞ模式的に繰り返すだけである。

是は子供に必要な家庭的社会的道徳性である。事實こんな教材を取扱ふ時子供の生活を子供の力に依つて、と思つてやつたら餘りしつくりした授業も出来ないであらう。僕は此の教材の位子供の心の躍りの足りない教材を四月から今まで餘り多く取扱つてゐない。従つて此の教材を取扱つて失敗した。明かに道徳的生活指導と思つた僕は此の教材でその使命を果し兼ねて終つた。

母の會等で統制し、実践生活等と結びつけたりしてやつてゐるのである。<sup>⑨</sup>

「タダイマ」といふ教材は、「あいさつしてゐます。といふ<sup>⑩</sup>事実を単に発表するだけ」であり、「ほめられます」「お母さんが居なくて、挨拶されませんでした」とかいうのみで、「子供は勿論何等の不思議をさしはさむことが無い」のであつた。「すなほに父母に挨拶する事に努めてゐる」のだが、「父母か教師に教へられたといふ立場によつてたゞ模式的に繰り返すだけ」で、そこには「子供のよろこびや、子供らしさがその事を発表するとき本心の意欲から出て」<sup>⑪</sup>いる姿はない。

確かにこれは「子供に必要な家庭的社会的道徳性」ではあるが、事実「こんな教材」を取り扱う時「子供の生活を子供の力に依つて」と思つてやってみても「餘りしつくりした授業も出来ない」だろうと考え、「僕は此の教材の位子供の心の躍りの足りない教材を四月から今まで餘り多く取扱つてゐない」という。「従つて此の教材を取扱つて失敗した」と言えるし、「明かに道徳的生活指導をと思つた僕」にとって、「此の教材でその使命を果し兼ねて終つた」のであった。そこで、石橋は「挨拶」の道徳性を、「母の會等」の場で「實踐生活等と結びつけ」て、育てようとしたという。

挨拶をすべし、という道徳規範。「すなほに父母に挨拶する事に努めてゐるが」子どもは「本心の意慾から」言っているのではない。そこには「何等の不思議をさしはさむことが無」く、「子供のよるこびや、子供らしさが」そこにあるかと、石橋は問う。

かくして石橋は、「子供の立場」から見たときの、こうした「子供の心の躍りの足りない教材」を扱ったが故の「失敗」を記し、教材「タダイマ」の、「使命を果し兼ね」る実態を指摘していた。

一方、「ヒカウキ」の教材ではどうか。子どもたちにとって、その教材はどう働いたか。

(ロ) 次に、ヒカウキの教材を取扱つた。

子供はヒカウキを見た時の經驗を一つ残さず物語つてくれた。どの子供も經驗をいはない者は無い、「ヒカウキの音の事」自動車と間違つた事、とんで来た時飛行機だ飛行機だとさはいだ事 非常に早かつた事、雲の上にかくれた事、高いところをとぶこと、どうしてとぶのであらうかといふ疑問。プロペラについて、羽について、ヒカウキの重さについて、のつて見たいな、とか本氣になつて話し合つてゐた。けれど銀の翼といふ言葉は遂に聞けなかつた。紙のヒカウキをこしらへて飛ばした子供も多かつた。動かなかつた「タダイマ」の教材と、心の自らに動いた「ヒカウキ」の教材とを比較して果していづれが子供の心をより如實に強力に培つてくれた事か。

僕の實踐からいへば「ヒカウキ」の教材が子供さを培つてくれた事を意識する。そこで、僕は子供の道徳性を培ふとして、子供の道徳的生活性と滞らせて終ふ嫌ひがある事を言ひたい。

(僕はヒカウキの教材観や分析としてゐるのでないから教材批判は抜きにして終ふ [1])<sup>91)</sup>

教材「ヒカウキ」を投げかけると、どの子も「ヒカウキを見た時の經驗を一つ残さず物語つてくれた」。そして「疑問」を出し、「のつて見たいな」と語り、「本氣になつて話し合つてゐた」。「紙のヒカウキをこしらへて飛ばした子供も多かつた。」読物教材を扱うのだ「けれど銀の翼といふ言葉は遂に聞けなかつた」というのが、現実であつた。

「動かなかつた『タダイマ』の教材と、心の自らに動いた『ヒカウキ』の教材」。いずれが「子供の心をより如實に強力に培つてくれた」か。「僕の實踐」から言えば、「ヒカウキ」の教材が「子供さを培つてくれた」。石橋は、「タダイマ」のような規範化された教材が、「子供の道徳性を培ふ」といいながら「子供の道徳的生活性」を「滞らせて終ふ嫌ひがある」ことを指摘する。

こうして、石橋は、「道徳的な味を覺えない」ようでも、自分の生活や「經驗」とつながりのある教材、子どもの心が「動いた」教材、「心の自らに動いた『ヒカウキ』の教材」の持つ、「一年児の道徳性を、ふくよかに育て、くれる」ねうちを、大きいものであることを、実践の實際から、論じていたのであつた。

#### (4) 「道徳性の涵養」と「子供さ」(子供性)

最後の第3章では、石橋は、「道徳性の涵養」と「子供性」について述べ、論を終えている。

三、道徳性の涵養は同時に子供性の涵養であれ。子供が日常の生活に於て、子供らしく、子供さの中に、相互的な約束を見出して来る。無理に作つた形式化された、内容の水々しきの無い道徳的な教養材は、ともすると子供の道徳的生活さを培はふとして培ひ兼ねて終ふ事を警戒したい。

一年児の生活は、すべてこれ道徳生活であり、その生活の中に於てのみ約束がそれ且つ生きるのである。それで僕は「ヒカウキ」の教材がより子供さを殺さないで、子供の眞の心姿を培養してくれたものと思ふ。勿論是が全幅な方法だとはいはないが、兎が可愛いといふことを兎を飼ふ事によつて書いた子供は<sup>(ママ)</sup>「愛動物愛を生んだ、約束を産んだ子供であり、兎に草を食はせるために草（ハコベ）をたんねんに尋ねて来て食はせてゐる子供は愛護を實踐してゐる子供である。

僕の一年児は部落ホームに於て朝讀會を實施して、森に集つて盛んにやつた。子供はお互ひ誘ひ合つたり、起し合つたりして實踐した。此の生活の中に協働が生きてゐる。生活の統制が生きてゐるのだ。

要は出来上つた規約をそのまま、押し賣らうと努力するよりも、子供相互、各自の力で約束を産ませ、<sup>(ママ)</sup>子供の實踐してゐる約束を見逃さないで、子供の道徳的生活力を培ひ子供の實踐的生活を統制して行く指導でありたい。

僕は一年児の道徳性は子供の全体的生活性を培ふのだといふ点に於て見て行きたいと思ふ。<sup>82</sup>

「ヒカウキ」の教材は、より「子供さを殺さないで、子供の眞の心姿を培養してくれた」。「無理に作つた形式化された、内容の水々しさの無い道徳的な教養材は、ともすると子供の道徳的生活さを培はふとして培ひ兼ねて終ふ事」を「警戒」したい、と石橋は記す。

また、子どもは日常生活において「子供らしく、子供さの中に、相互的な約束」という道徳（規範、準則）を「見出して来る」。「一年児の生活は、すべてこれ道徳生活」である。「その生活の中に於てのみ約束」という道徳（規範、準則）が「生きるのである」。

即ち、「兎が可愛いといふことを兎を飼ふ事によつて書いた子供」は、「動物愛」という「約束」（道徳）を「生んだ」子どもである。「兎に草を食はせるために草（ハコベ）をたんねんに尋ねて来て食はせてゐる子供は愛護を實踐してゐる子供で

ある。」

石橋学級の一年生たちは「朝讀會を實施して森に集つて盛んにやつた」。「子供はお互ひ誘ひ合つたり、起し合つたりして實踐した。此の生活の中に協働が生きてゐる。生活の統制が生きてゐる」。

ここに石橋が記す「約束」とは、子どもたちが生活の中でつくるきめごと、規則や規範、準則、というようなものと捉えることができよう。その意味では、この「約束」とは、子どもたちが自分たちの生活の中で生み出し、見出ししている道徳（準則）、あるいは子どもが自分の生活の中からつくり、「協働」のなかで實踐している道徳、とも読むことができよう。石橋は、そこに、集団による「道徳生活」のなかでの自己「統制」、即ち自治と協働の行方を、考えていたのではないか。

かくして石橋は、論考のまとめとして、「出来上つた規約をそのまま、押し賣らうと努力する」のではなく、「子供相互、各自の力で約束を産ませ、子供の實踐してゐる約束を見逃さないで、子供の道徳的生活力を培ひ子供の實踐的生活を統制して行く指導」をしたい、「一年児の道徳性は子供の全体的生活性を培ふのだといふ点に於て見て行きたい」と、道徳教育実践への方針と展望を述べていた。「子供性の涵養」、「子供の全体的生活性を培ふ」ことが、「道徳性の涵養」になってゆく。石橋は、自らの実践から、このような一つの確信を導き出していたのであった。

## 6. 小括

石橋は、初任の大船渡尋常高等小学校で尋常科一学年の担任時代、一つの論考「尋一児童の原始性瞥見」の中で、「児童各自の心理と子供の領域とを知り、児童本質の姿を失はざる様生活させたい」と念願するところから、「児童の原始性」の重要性を述べていた。石橋は、一年生の子どもたちを「朝日の出ない中に登校させて、日の出を児童と共に校庭に於て待」ち、「心のまゝのさげびをあげた」子どもたちに、「心の躍動」を見ていた。「児童の原始性」とは、「此のさげび、この心のを

どり、朝日の昇天と共に生活する児童の心」のことだ。「児童本然の生活」は、「文そのものに在る」のではなく、むしろ、「文にならざる児童の生活が児童を生活させてゐる」のだ。「児童の眞に生活する姿」は、その「生きた姿、動く姿態」にある。実際に、「児童の心の躍動するものは自然のアサヒそのもの」であった。「児童が児童の力によつて生活する力」を念願する石橋は、「眞に児童に生活させ」ることの意義を、実践の実際から確かめていた。

そして、論考『『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』—子供の生活意欲と道徳性—』のなかで、石橋は、「動かなかつた『タダイマ』の教材と、心の自らに動いた『ヒカウキ』の教材」を比較し、「ヒカウキ」の教材の方が「子供さを培つてくれた」ことを述べ、子どもの心が「動いた」教材、「心の自らに動いた『ヒカウキ』の教材」のねうちを述べていた。そして一方、「タダイマ」のような規範化された教材が、「子供の道徳性を培ふ」といひながら「子供の道徳的生活性」を「滞らせて終ふ嫌ひがある」こと、「礼」や「敬」「秩序」といった「道徳的規範」、「形式化された、抽象概念化された徳目をたゞ與へんとする事の不合理性」、「大人が内容の無い観念なり概念なりを注入せんとする事」の無力さを指摘していた。

石橋は、「児童の心の躍動」のなかに「道徳性の涵養」の契機があると考えていた。「心の自らに動いた『ヒカウキ』の教材」は、「子供の心をより如實に強力に培つてくれた」。そして、「兎が可愛いといふことを兎を飼ふ事によつて書いた子供」は、「動物愛」という道徳を「生ん」でいる子どもである。「兎に草を食はせるために草(ハコベ)をたんねんに尋ねて来て食はせてゐる」生活に、「愛護」の「実践」がある。「朝讀會」を「森に集つて盛んにやつた」子どもたちの、「お互ひ誘ひ合つたり、起し合つたりして実践した」生活の中に、「協働」と「生活の統制」が生きている。

こうして石橋は、「一年児の生活は、すべてこれ道徳生活」であり、「道徳性の涵養は同時に子供性の涵養で」あることを述べ、「出来上つた規

約をそのまま押し賣らうと努力するよりも、子供相互、各自の力で約束を産ませ、子供の實踐してゐる約束を見逃さないで、子供の道徳的生活力を培ひ子供の實踐的生活を統制して行」きたいと、自らの思念と、展望を記していた。

## 7. おわりに

本稿で検討してきた、当時の石橋の論考の記述からは、「児童の原始性」「児童の心の躍動するもの」を見つめていた青年教師・石橋勝治の姿が、明瞭に窺われる。

子どもの「道徳生活」の中にこそ、道徳性を育む「心の躍動」があり、「約束」という道徳(準則)を生む子どもの「実践」の事実がある。〈生活が規範を生む〉のであって、子ども自身の〈生活の中に道徳性がある〉のだ。

子どもの「本心の意欲から」出てくる、その内側から生まれ出てくる「子供のよろこびや、子供らしさ」が、道徳性を育てるのだ。子どもたちは、「愛護」や「協働」の實際生活の中で「約束」をつくり見出し、自らの内に道徳性を伸ばしていける。低学年児童たちにとって、心躍るような経験とその生き生きした表現、発露の保障が、道徳教育へと連なる道となっていく。

「道徳的に露骨な」「規範化された」読物教材による徳目の教化ではなく、「子供の生活の中に在る道徳性を子供の生活を温めるものとして見て行き」ながら、「児童本然の生活」のなかにある不思議や疑問、「心の躍動」を見守り、励ますこと。「子供の慾する生活さ」、「子供性」に即し、「眞に児童に生活させ」、「生活が生む規範を体験させる」ことで、道徳性を「子供のものとして培」うことを望むこと。徳目の注入・教化の道徳教育ではなく、子どもの〈生活意欲〉から出る、子どもがその生活の中で生み出す道徳(「約束」)に目を向け、その「子供性」を伸ばし、育てようとする。こうして、「子供の生活を子供の力に依つて」切り拓かせるのである。

およそ、これらの指摘のなかに、石橋勝治の道



徳教育観、その特徴的な視座と実践への精神的態度の一つの姿態が、見て取れる<sup>63)</sup>。のちに花巻の花城小や遠野小などで自主・自治と「協働」の学級経営などに邁進する石橋実践の、基本的な子ども観と教育観の一端が、ここに現れていると、見ることができるであろう<sup>64)</sup>。

近年の〈石橋勝治の教育実践〉についての研究においては、例えば、植田一夫『子どもを権利主体に育てる—石橋勝治の教育実践をもとに—』(日本標準、2021年)のなかでは、「子どもを対等な学習者に育てる授業論」、「子どもを権利主体に育てる自治の指導」等という関心から、戦前・戦後初期の石橋実践の検討や見直しがなされている<sup>65)</sup>。一つは、本稿で確かめてきた石橋の実践と思考も、それらの問題意識と視点から、あらためて、あわせて読み返し、捉え返すことができよう<sup>66)</sup>。

加えて言えば、石橋の、この論考『『ヒカウキ』と『ガツカウカヘリ』』のなかの議論は、例えば、戦後に続く、〈生活指導を通じた道徳教育〉〈生活指導のなかの道徳教育〉という議論・論点につながるものであるとも考えられる。また、それは、小学校低学年児童の道徳性の涵養、自治と生活指導、そして低学年生活科の学習指導、総合的な学習などを考えてゆく場合にも、大切な示唆を与える内容を有しているようにも思われる。

以後の作業課題としては、ここに見た石橋の思考・発想の由来、石橋の生い立ちや岩手師範で学んだことは何かなど、諸資料を参照しながら探っていきたい。また、昭和戦前期における教育実践として石橋の大船渡時代の実践の特質はどのようなものであり、その占める位置はどのようなものであったといえるか、戦前の教育運動史の全体、またほぼ同時期に展開していた、戦前東北の「北方性教育運動」の実際にも照らしあわせながら、捉え返していきたい。

## 註

(1) 中野光「社会科教育の開拓者・石橋勝治」(『中野光教育研究著作選集② 日本の教師と子ども』

EXP、2000年、所収、161-173頁)(初出は、中野光「連載『戦後の子どもと教師』(第7回)新教科=社会科の教育—石橋勝治の実践と理論を中心として—」(日本生活教育連盟編『生活教育』第47巻第10号(通巻563号)、1995年10月、68-75頁)。なお、臼井嘉一『社会科カリキュラム論研究序説』(学文社、1989年)74-97頁、片上宗二『日本社会科成立史研究』(風間書房、1993年)570-582頁、小原友行『初期社会科授業論の展開』(風間書房、1998年)408-424頁、等参照。

(2) 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)、拙稿『『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—』(『岩手大学教育学部研究年報』第67巻、2008年)を参照されたい。

(3) 石橋勝治・佐々木方・佐々木勇『実践 遠野教育物語—いまに生きる自治の経営と自主学习—』(日本標準、1992年)386頁。

(4) 例えば、阿部真(民研岩手班共同研究)『岩手の教師・その伝統』(富士屋印刷所、1979年)は、岩手師範学校教諭・千喜良英之助について詳細に叙述している(91-167頁)。そこでは、東京高師専攻科を卒業した千喜良がJ. デューイの教育哲学の影響を受けた生活教育思想の持主であり、附属小校長を兼任していた千喜良が現場教師とともに「デューイ研究会」を主唱し輪読会が行われていたこと、そして、附属小の教師や学生たちに思慕されていた自由主義的な千喜良が、県当局から危険人物としてマークされ沖縄師範に転属となる顛末を述べている。『石橋勝治著作集』所収の「著者略歴」では、「千喜良助教授の極めて進歩的な学校教育の社会化等について薫陶をうく」(『石橋勝治著作集 第7巻』あゆみ出版、1984年、359頁)と記されており、岩手師範学校の学生時代に、石橋が、J. デューイ教育哲学・思想を学び、摂取していたという可能性が考えられる。これらは、以後の

- 重要な検討課題の一つであろう。なお、城丸章夫「解説」（『石橋勝治著作集 第1巻—自治・自主教育の開拓—戦前編—』あゆみ出版、1984年、所収）348-349頁及び358-360頁、参照。
- (5) 石橋ほか、前掲『実践 遠野教育物語』386頁。なお、『石橋勝治著作集 第7巻』（あゆみ出版、1984年）巻末所収の「著者略歴」、参照。
- (6) 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）、23-54頁。
- (7) 同上書、55頁。
- (8) 石橋自身による自伝的著書、前掲『戦前戦後を貫く 民主教育実践の足跡』では、この尋常科一学年担任の一年半のことについて、「生活に根ざした小学一年の教科学習」という章の中で記しているが（55-66頁）、そこでは、本稿で確かめるような修身・道徳教育の実践については、同書の中では論及がなされていない。
- (9) 『石橋勝治著作集』第1巻～第3巻（あゆみ出版、1984年）、参照。
- (10) 石橋勝治『『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』—子供の生活意欲と道徳性—』（國語教育<sup>(ママ)</sup>同行會『國語・南方岩手』第3号、1935・昭和10年12月23日発行、秋田大学附属図書館（北方教育資料室）所蔵（複写））42-47頁。
- (11) 同誌同号は、謄写刷の冊子であり、秋田大学附属図書館の中にある所謂「北方教育資料室」に所蔵されている（同図書館所蔵は複写）。同誌同号の目次を見ると、「生活解釈學の実践的検討」「詩林」「綴方実践」「文集 山 嚴正批判」「批判<sup>(ママ)</sup>の解答」の5つの編からなり、各々の編ごとに頁が振られている。ちなみに、同誌の第1号、第2号については、現時点では未見である。
- (12) 同誌同号の目次と内容を見ると、「生活解釈學の実践的検討」という特集の下に、石橋勝治の当該論考のほか、早坂健「主張 友に語る」、及川公夫「文意確認と生活意力」、朝倉一二三「実践の方向」、菅野謙「北方の科學性」、福地文教「巻六を一讀して」、千葉忠一郎「小都市児童の生活姿勢」、國分一太郎「文解釈小論」の各氏の実践記録や論考が並ぶ。また同誌後半にある特集「文集『山』嚴正批判」には、鈴木六郎、小野寺薫、朝倉一二三、佐藤勝郎、吉田農のコメント論考がある。文集『山』は及川均の学級文集であるが、及川は同号の上記の特集「嚴正批判」の次の箇所で、小野寺、朝倉、吉田の各氏への「批判の答辞」を書いている。このように、この時期の主に岩手県南部の生活綴方教師たちの論考や実践報告が載せられており、「國語教育同行會」発行の同誌は、県南・沿岸地域の生活綴方同人誌の一つであったと考えられる。なお、吉田六太郎「岩手の生活綴方群像・その歩み」（白い国の詩編『北方の児童文集 岩手編』東北電力株式会社、1993年、所収）617-618頁、参照。
- (13) 『石橋勝治著作集』全7巻（あゆみ出版、1984年）。
- (14) その意味で、戦前岩手における石橋勝治の教育実践が、修身・道徳教育史の観点から新たに注目され検討されることが、今後大切になろう。それは、戦後初期の石橋の社会科教育実践の実践史的背景を探る作業の一つでもあり、〈(戦後初期)社会科と道徳教育〉の関連を原理的に捉え返し、考えてゆく一つの切り口となるものであろう。なお、石橋勝治『一年生の教室記録—社会科を中心とした指導—』（社会書房、1949年。『石橋勝治著作集』第7巻に所収）、日比裕「社会科授業の遺産に学ぶ3 なまの現実を直視する一年生—小一『おとうさん、おかあさん』（昭和24年・石橋勝治教諭指導—）（『教育科学／社会科教育』No.147、1976年6月）、木全清博「石橋勝治著 一年生の教室記録」（『教育科学／社会科教育』No.396、1994年9月臨時増刊号）、参照。
- (15) 「尋一児童の原始性瞥見」（『教育論叢』第32巻第5号、1934・昭和9年11月）（『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—戦前編—』あゆみ出版、1984年、所収、15-25頁）。また、同稿の後半部では、「カタツムリ」の観察学習の顛末を述べ、児童は「生物動物不完全物であり創造の餘地あるものを好

む」こと、児童の「心と共に動くもの、共に生活出来るものを好む性がある」こと等を記していた。なお同稿の入稿日は「昭和九年八月二十五日」と記されている。

(16) 『石橋勝治著作集 第7巻』の巻末所収の「著者略歴」参照。なお、この「著者略歴」は『『石橋勝治著作集』編集委員会作成による』ものである。

(17) 石橋、前掲「尋一児童の原始性瞥見」31頁。

(18) なお、中内敏夫は、前掲『石橋勝治著作集 第3巻』の「解説」の中で、このように記している。「石橋勝治が一九三〇年代から四〇年代の前半にかけて小学校現場で実践し報告してきた記録をよんでいくと、そのどれをよんでも、ある顕著な特色がそれらをいろどっていることに気づく。／石橋は『一般的に見て児童性のよく織り込まれてある教科は児童が興味をもって学習する』とあって、教材選択、教科指導のうえでの『児童性』を考慮に入れることの必要を説く。これぐらいのことは、一九三〇年代にもなればだれでもがいていたことだが、石橋のばあいその『児童性』のとらえ方が特徴的である。石橋によると、それは、大人たちがもう見失ってしまっている子どもの間には伝えられているその『原始性』のことである。／『私が児童の原始性を問題にするのは児童各自の心理と子供の領域とを知り、児童の本質の姿を失はざる様生活させたいためである。』／かれの『児童性』は人間性の『原始的な生活』であって、そのころはよくいわれていた『童心』ではない。石橋のような『児童性』のとらえ方は、そのころでは、児童の村小学校にいた野村芳兵衛や小砂丘忠義らがいっていたことである」(259頁)。この、石橋の言う「原始性」については、中内の指摘するように、例えば小砂丘忠義の「逞しき原始子供」の議論と通ずるものがあると言える。なお、植田一夫『子どもを権利主体に育てる—石橋勝治の教育実践をもとに—』(日本標準、2021年)177-179頁、参照。一方、このように中内は、石橋が言う「児童性」とは、「大

人たちがもう見失ってしまっている子どもの間には伝えられているその『原始性』のことである。」とするが、ただし、中内がここで記す「大人たちがもう見失ってしまっているもの、「子どもの間には伝えられている」ものとは何か、そこには明示がなく、この指摘には明瞭に理解できないところがある。

(19) 石橋、前掲『戦前戦後を貫く 民主教育実践の足跡』58頁。

(20) 石橋、前掲「尋一児童の原始性瞥見」、31-32頁。

(21) 同上論考、32頁。

(22) 同上論考、33頁。

(23) 例えば、北詰裕子『コメニウスの世界観と教育思想—17世紀における事物・言葉・書物—』(勁草書房、2015年)、五十嵐裕子「コメニウスの保育思想に関する一考察—『母親学校』と『幼児期の学校』を中心に—」(浦和大学・浦和大学短期大学部『浦和論叢』第54号、2016年)、参照。

(24) 石橋、前掲「尋一児童の原始性瞥見」、33-34頁。

(25) 同上論考、34頁。

(26) 植田、前掲『子どもを権利主体に育てる』33-37頁、参照。

(27) 石橋、前掲「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』」42-43頁。

(28) 同上論考、43-44頁。

(29) 同上論考、44-45頁。

(30) 同上論考、45-46頁。

(31) 同上論考、46頁。

(32) 同上論考、46-47頁。

(33) なお、例えば北海道の生活綴方教師・木村文助の『悩みの修身』(厚生閣、1932・昭和7年)等のような、天皇制国家体制下、〈国民道徳観念涵養のエージェント〉としての教師からの、大正から昭和初期にかけての時期の、「修身」=道徳教育批判は、さまざまに現場教師の中から指摘され表現、吐露されてきた。同論考の石橋の指摘は、その〈「修身」批判〉の系列の一

つにあるものと、捉えられ得るものであろう。なお、畠山義郎『村の綴り方—木村文助の生涯—』（無明舎出版、2001年）、太郎良信「木村文助の綴方教育論の研究（1）—手稿『綴方概論』の検討—」（『文教大学教育学部紀要』第51集、2017年）、参照。

(34) この点では、特に、この論考「『ヒカウキ』と『ガッカウカヘリ』」に石橋が記していた「道徳性の涵養」をめぐる実践や思考が、次の赴任校、花城校や遠野学校での、自治の学級経営、生活綴方を通した生活指導実践などの背景として、どのようにのちの実践に繋がっていた（ものと捉え得る）のか、以後の重要な検討課題になる。

(35) 植田、前掲『子どもを権利主体に育てる』参照。なお、海老原治善『民主教育実践史—国民教育創造のために—』（三省堂、1968年）29-31頁、海老原治善『現代日本教育実践史』（明治図書、1975年）711-719頁、田代高章「戦後初期における『自治』観の検討—石橋勝治の実践を手がかりに—」（日本教育方法学会編『教育方法学研究』第22巻、1996年）、参照。

(36) その意味では、戦前岩手での石橋勝治の仕事、その書き残したもの（教育実践記録）を、いま、読み返す意義は、十分に存しているように思える。一方、本稿で確かめた、25歳頃の若き青年教師・石橋勝治の言葉は、戦後初期の「全面主義」道徳教育と、1958年「道徳」特設という戦後教育史、そして2015年、小・中学校に「特別の教科 道徳」が置かれるようになった今日に、いかなる示唆を与えていると、見ることができるだろうか。いま、「無理に作った形式化された、内容の水々しさの無い道徳的な教養材」、「形式化された、抽象概念化された徳目をたゞ與へんとする事」、「出来上った規約をそのまま押し賣らうと努力」、「内容の無い観念なり概念なりを注入せんと」し、「児童そのもの、心を、吾々の力で宙に引き廻さうと」し、「興味を持ち得ないものを強ひる」ような「教師の強制と抑壓」、「死物の教育景観」は、学校にないと言えるだ

ろうか。そして、そうやってゆく／そうさせる背景に、何があるといえるだろうか。