

【学術論文】

生活綴方を基礎とした生活指導と教科指導の統合論の考察
—— 小川太郎における教育構造論をてがかりとして ——

A Consideration of an Integrated Theory for Life Guidance and
Study Guidance Based on the *Seikatsu tsuzurikata*
—— Based on Taro Ogawa's Educational Structure Theory ——

板山 勝樹

要旨

本稿の目的は、小川太郎の教育構造論を分析・考察することを通して、生活綴方を基礎として、生活指導と教科指導がいかに統合されようとしていたのかという問いを解明することにある。目的達成をめざし本稿では、第一点目に、小川の教育研究におけるアプローチのあり方を検討することを通して、小川の教育構造論が構想される課題意識を整理した。そして、そこから導き出された教育構造論の枠組みを提示した。第二点目に、小川の教育構造論の基礎である生活綴方の主要な役割を分析した。その上で、生活綴方と彼がめざした「生活指導の集団主義化（民主化）」との関係性を解き明かした。第三点目に、彼がめざした「教科指導の科学化」の方向性と生活指導と教科指導との統合のありようを明らかにした。最後に、小川の教育構造論をまとめるとともに、その限界点について批判的に考察した。

キーワード：小川太郎の教育構造論，生活綴方，生活指導，教科（学習）指導

はじめに

本稿の目的は、小川太郎の教育構造論を分析・考察することを通して、生活綴方的教育方法（以下、生活綴方と略す）を基礎として、生活指導（人格形成）と教科指導（学力獲得）がいかに統合されようとしていたのかという問いを解明することにある。

生活指導を中心とする人格形成と教科指導を中心とする学力獲得との間の矛盾、あるいは、両者の結合の解明は教育研究上の重要な課題であり続けている⁽¹⁾。現状の日本の公教育は学力獲得偏重の傾向があるとされる〔志水・宮本 2016：74〕中で、その学力獲得との関連が否定しきれない学習意欲の低下が指摘され、人格形成に大きな影響を及ぼす危険性をもつ不登校やいじめが発生し続けている。こうした状況を考えると、人格形成（生活指導）と学力獲得（教科指導）の統合について、一旦立ち止まって検討する必要がある。そこで、戦後日本において学力獲得が教育課題とみなされ始めた時点に立ち返り、両者がいかに統合されようとしてきたのかという

事情を検討する。戦後日本において学力問題が語られ始めるのは1950年前後の時期である。この時期以降、勝田守一、大田堯、小川太郎等、当時の日本教育学を牽引していた教育学者が生活綴方と生活指導・教科指導の関係性の検討に取り組んでおり、その中には、生活綴方を生活指導と教科指導を統合する重要な媒介として位置づける論者もいた。しかし、奥平康熙は、生活綴方と生活指導・教科指導との関係性の解明は、未だに研究課題となっていることを指摘した〔奥平 2016：334-335〕。

この課題の解明をめざし本稿では、小川太郎の教育構造論（以下、小川論と略す）を研究対象とした。その理由は小川が、生活綴方を基礎（「一般的な方法」）としつつ、生活指導と教科指導の独自性の確立と両者の統合を追究した代表的な人物⁽²⁾だからである。小川に関する先行研究には、西滋勝〔西 1981：81-123〕、梅田修〔梅田 1988：116-160〕、森田満夫〔森田 2011：51-74〕や城丸章夫〔城丸 1992：197-215〕等があるが、西、梅田、森田は小川の同和教育論に、城丸は小川的生活指導論に焦点をあてており、教科指導を視野に入れた分析・考察

という点では不十分さが残っている。一方、深谷鍋作・森田道雄〔小川 1980a: 433-437〕や奥平〔奥平 2016: 210-217〕による先行研究⁽³⁾では、教科指導論に焦点をあてた分析がなされ、その指摘に首肯する部分はあるものの、小川論への評価が主張にとどまり、実証性に不十分さが残っている。

そこで本稿では、主に1960年代の小川の発言⁽⁴⁾を跡づけることによって、第一点目に、小川教育研究におけるアプローチのあり方を検討することを通して、小川論が構想される課題意識を整理し、そこから導き出された教育構造論の枠組みを提示する。第二点目に、小川論の基礎である生活綴方の主要な役割を分析した上で、生活綴方と彼がめざした「生活指導の集団主義化(民主化)」との関係性を解き明かす。第三点目に、彼がめざした「教科指導の科学化」の方向性と生活指導と教科指導との統合のありようを明らかにする。最後に、小川論をまとめるとともに、その限界点について批判的に考察する。

I. 小川太郎の課題意識と彼の教育構造論の枠組み

1. 小川教育研究アプローチ

小川は、「矛盾」⁽⁵⁾の中にこそ教育の発展の契機があるとし、その「矛盾」は、権力と生活と教育の関係の中で、特に国民の「願い」(後述する「共通の願い」)や「要求」との関係においてとらえることが必要であり、「矛盾」の克服をめざす教育は、民衆の人間性の発展によって評価されるとした〔小川 1955:1-2〕。また彼は、「社会(権力)の側からの教育への接近」、「子どもの(生活)側からの教育への接近」という二つのアプローチによって権力・生活・教育の関係の中で発生する「矛盾」を明らかにしていくことが必要だと述べた〔小川 1965: 1〕。そして彼は、「二つの接近の仕方を統一する視点」の必要性を訴え、その視点の一つとして「二重の矛盾論」⁽⁶⁾を示した。彼は、歴史的段階としての資本主義社会での子どもの発達を、「二重の矛盾の克服過程」だとする。その矛盾の第一点目は、「社会の矛盾の反映としての子どもの中の矛盾」(「子どもの要求と体制との矛盾」)であり、第二点目は、「未熟な子どもが環境と自己との間に持っている矛盾」(「未熟な存在としての子どもが環境との間に見出す矛盾」)だとした〔小川 1963:164-166〕。彼は、「矛盾」を認識し、それを克服する「要求」を「集団的な力」によって実現する子どもを育てる教育を構想していた。

以下では、彼が想定していた「矛盾」について論及する。

2. 小川が導き出した教育をめぐる「矛盾」

第一点目に小川は、「社会の側からの教育への接近」によって明らかになった「矛盾」を「歴史的段階において権力が作りだした矛盾」と名づけた。彼は、唯物

史観の立場から、「教育現象が社会の上部構造に属しており、下部構造における生産力と生産関係の矛盾がその隅々にまで反映する必然性がある」と考えていた⁽⁷⁾〔小川 1965: 14-15〕。そして彼は、利潤増大をめざし生産力を発展させる必要を資本家はもつため、生産力を高めるための陶冶(学力向上)を提唱するが、「その結果としての労働者の教養の向上は、資本主義的生産関係に批判の目を向ける知性を労働者の中に育てる」ため、「生産力のための教育は、必要とされる最小限度にとどめなければならない<中略>その上に、生産力のためにのばされた能力が、生産関係を破壊する力になるのを防ぐために、生産関係に順応しそれを合理的と考える態度とイデオロギーが形成されなければならない。服従と競争とブルジョア・イデオロギーの注入とは、そのために必要である」と述べた〔小川 1963:91〕。小川は、労働者の「批判的な知性」を発展させないために「最低限の陶冶」と「生産関係に順応する訓育」を、権力側は必然的に求めると考えていた。彼は、「生産力と生産関係の矛盾」が教育における「陶冶と訓育の矛盾」として現れていると考えており、これが、彼が考える「歴史的段階において権力が作りだした矛盾」であった。

第二点目に小川は、「子どもの(生活)側からの教育の接近」によって明らかになる「子どもの全面発達を阻害する矛盾」を指摘し、その諸点を「教育の階級性」と呼んだ。その第一側面＝「最低限の陶冶」として、「教育の機会をめぐる差別」、「教育条件の劣悪さ」という「教育制度・条件における矛盾(社会的・政治的矛盾)」を指摘し、第二側面＝「生産関係に順応する訓育」として、「秩序に服従させる教育」、「競争重視の教育」、「教育による虚偽のイデオロギー注入」という「教育内容・方法における矛盾(文化的矛盾)」を指摘し、これらの「矛盾」によって子どもたちの生活や学習への主体性が、そして全面発達が阻害されていると考えていた⁽⁸⁾〔小川 1963: 88-90〕。また彼は、教育は社会的な価値を次世代に継承発展させる働きであるが、「そのような外からの子どもへの働きかけは、子どもの内からの必然的な求めと照応し合って初めてものになるのである。この内からの要求を無視して外から仕込むのが封建的な古い教育であった。そして、内からの自然の促しを尊重するあまりに外からの教養を軽視したのが、自由主義の教育であった」とする〔小川 1965:63〕。このような立場から彼は、「外からの子どもへの働きかけ」と「子どものうちからの必然的な求め」とを統合し、「矛盾」の克服をめざす教育構造論を構築していく。

3. 「矛盾」と生活綴方・生活指導・教科指導

小川は、「教育の階級性」として二側面から「矛盾」

を指摘したが、生活指導・教科指導と直接かかわる「教育内容・方法における矛盾（文化的矛盾）」からの解放に焦点をあてると、大橋精夫〔小川 1979：436-437〕や杉山明男・斎藤浩志〔小川 1980d：251〕が指摘する如く、彼の教育構造論の土台となる教育目的の重要な柱は「民主的で科学的な世界観」の形成にあった。そして、主に「生活指導の民主化」による民主的な人格形成と、主に「教科指導の科学化」による科学的な認識・学力の獲得を統合することをめざしていたといえる。なお彼は、「国民教育における民主主義の原理は<中略>実質的に全ての子どもの平等を実現するような民主主義の採用を要求する。それが集団主義である」〔小川 1980c：49〕と述べているように、彼の言う「民主化」は「集団主義化」と同義だと考えられる。小川は、集団主義では「権利主体としての個人がその要求を基に意思を統一して全体を形成するということが基本にある」と述べるように、要求の組織化を基盤とした集団主義化をめざしていた〔小川 1980b：242〕。そして、秩序への服従と競争主義の浸透に、主として生活綴方を基礎とした生活指導の集団主義化（民主化）を、虚偽のイデオロギー注入に、主として教科指導の科学化を対置した。彼の課題意識とそれらへの対抗理念の中心的なものは表1のように整理できる。

表1 小川太郎の課題意識と対抗理念

課題意識	対抗理念
虚偽のイデオロギー注入	教科指導の科学化
個人主義的競争主義の浸透	生活指導の集団主義化（民主化）
秩序への服従	生活指導による要求の組織化

小川は、生活綴方を生活指導・教科指導双方における「基礎的なしごと」をする「一般的な方法」だとし、次のように説明する。全面発達を阻害されている子どもたちに、「生活とそこでの意識について書かせた話し合わせることを通して、経験的なレベルでの自由で真実な認識（ママ）とコミュニケーションを育てることが、教育と発達を正しい軌道に乗せるための基礎的なしごとである」〔小川 1963：244〕。表1との関連で言えば、子どもが権力側の秩序への服従（競争主義も秩序の一種であり、その秩序への服従がなされるために虚偽のイデオロギー注入がなされる）から解放されるためには、その秩序によって現われている生活における「矛盾」をリアルに、自由に認識する必要がある。そして、その「矛盾」を集団で克服していく基礎として、集団成員間での自由なコミュニケーションが必要である。小川は、このような認識の獲得とコミュニケーションを形成する取り組みとして生活綴方を重視し、それを基礎とした生活指導と教科指導、その集団主義化と科学化、さらには、両者を

統合する教育構造論を構築していく。

以下では、彼の教育構造論の基礎だとされた生活綴方の主要な役割を明らかにし、それと生活指導との関係性について分析する。

II. 小川論における生活綴方と生活指導の関係性

1. 生活綴方の主要な役割

小川は、「矛盾」克服をめざす教育構造論を考える場合の原則として「生活と教育の結合」を提示し、その原則を実現する生活綴方を最重要視した。彼は、子どもたちの認識や意識は生活によって規定されていると考えていた〔小川 1963：246〕。また彼は、生活における「矛盾」は子どもの生活自体やそこでの意識を歪めていると考えていた〔小川 1955：166-167〕。そして、小川にとっての生活綴方は、生活の事実とそこでの「矛盾」を認識し、教育による秩序への服従等による「枠づけ」、「偶像」を崩していくように導くものであった（「概念くだき」と呼ばれる）。

小川は、生活綴方の主な役割について「二重の矛盾」と関連させて、次のように述べた。「学校の内外での子どもの生活と意識をリアルに書くことで、また、それについて集団で話し合うことで、子どもは思考と表現の自由を身につけ、事実を事実としてリアルに見る目をひらき、自己の願望とひとのそれとの一致を見出し、そして、共通の願いを共同の力で実現しようとする生き方に向かう。そうした過程で、未熟であるがために互いの中に現れる矛盾と、矛盾をはらむ社会の子どもであるが故に持っている矛盾を克服して、人間の共同体を創造していった」〔小川 1963：253〕。彼は、「事実を事実としてリアルに見る目」を獲得することを「真実の認識」の獲得と表現し、生活綴方の役割の第一点目として重視した。この「真実の認識」の獲得を通して、権力側が強いている秩序がはらむ「矛盾」をリアルに、自由に認識することが出来ると彼は考えた。また彼は、「生活の事実、そこでの悩み・悲しみ・憤り・喜びを『ありのままに書く』綴方を通して理解しあうように指導することで、真実が人間を結合する」とも言い表し、生活綴方によって獲得した真実が「人間的結合」を形成するという生活綴方の役割を第二点目として重視した。この「人間的結合」の形成によって、「矛盾」を集団で克服していく基礎としての、集団成員間での自由なコミュニケーションが可能になり、「自己の願望とひとのそれとの一致を見出し、そして、共通の願いを共同の力で実現しようとする」と彼は考えたのである〔小川 1980c：49〕。

なお、ここでは詳述できないが小川は、上述した二点の役割が果たされる土台として、生活綴方に取り組む教師が、子どもや国民が抱える「矛盾」を理解することを

通して、その克服をめざすようになっていくという「教師の自己変革」を重視し、それを促進する役割を生活綴方の第三点目の役割だと考えていた。さらに彼は、第一点目から第三点目の役割が果たされる中で、子ども、教師、保護者による「教育集団」が形成され、さらに広範な「共通の願い（要求）」が組織されると考えていた。以上を整理すると図1のようになる。彼は、こうした生活綴方の役割が果たされることで「生活と教育の結合」が実現し、「共通の願い＝要求」の組織化が図られ、子どもたちは権力側が強い「生産関係に順応する訓育」から解放されると考えていたのである。

2. 生活綴方と「生活指導の集団主義化（民主化）」の関係性

小川は、生活指導には学校における教科外の指導と学校の外における指導があり、その内容として、「自治活動と文化活動と労働と社会的活動との指導」を挙げた。その上で、これらの活動の中で、集団主義にとって最も包括的で、大きな意味のあるものが、「学校内における自治活動であり、学校外にわたる自治会連合の活動」だとし、「子ども大衆の要求を引き出し、組織し、集団の力でそれを実現させていくことが、集団主義教育の自治指導」だと述べ、「共通の願い（要求）」の組織化とそ

の実現という「自治」の指導を重視した〔小川 1980b：148-149〕。

一方で小川は、集団主義化の土台としての「労働」の組織と指導の必要性を「自治」の指導と共に強調した。彼は、「人間は、ものを生産する労働において、集団によってもっとよい生活を求めて、それを実現するために対象に働きかけ、その過程で対象の認識とこれを支配する技術を高めてきた」とし、こうした理由から「学習」＝「労働」といわれるのであり、「学習と結合された労働は、その対象との対決の厳しさによって、その有用性によって、その集団性によって、労働の尊厳と働く大衆の自由と幸福への開眼によって、分かろう、できるようになろう、もっとよく生きよう、皆で皆の将来の幸福を築こう、という学習の意欲を生み育てる〈中略〉また、学習の応用・実験の場となることによって、学習の意味を子どもに証明する」とした〔小川 1963：221〕。こうした理由で、「労働の活動を組織するという特殊なしごととその方法が生まれ、規律への要求とその創造のための特殊な任務と方法が認められ、そしてそれらの中で、生活綴方は自由で真実なコミュニケーションを保証するという役割を持って、真の自由・リアリズム・ヒューマニズム・集団主義を育てることを保証する」と、彼は述べた〔小川 1963：254-255〕。

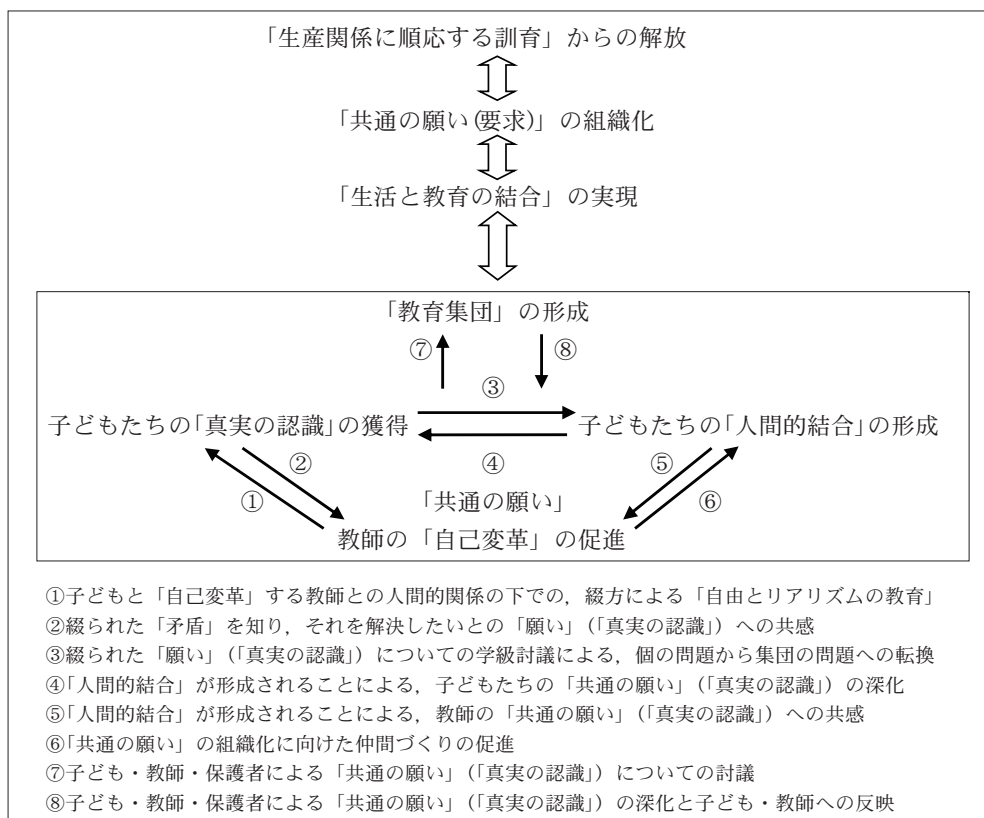


図1 国民教育の基礎としての生活綴方

小川は、生活綴方が「真実の認識」、「人間的結合」の獲得・形成という役割を果たし、「自由で真実なコミュニケーションを保証する」ことによって「生活指導の集団主義化」をめざす上での基礎となると考えていた。この「自由で真実なコミュニケーション」は、「共通の願い」の組織化を土台として、その要求を実現する「自治」に必要な基礎なのであり、「よりよい生活を求め」・「皆で皆の将来の幸福を築く」学習へと連なる「労働」を保証するものでもあった。

そして彼が、生活綴方によって「基礎が与えられる」とする根本には、「労働も生活の規律も、主体の人間的な要求を基にしなければ、人間による人間の支配と秩序に対する人間の隷従の手段と化すであろう。それをさせないで、人間の労働・主体の規律たらしめるには、真実の願望・要求をありのままに表現することによって人間を結合することを助けるものとしての、生活綴方がなければならない」との考え方があった〔小川 1963：255〕。彼は、生活綴方による「共通の願い」の組織化が、その実現に向けた「自治」の指導、「労働」や「学習」をはじめとする集団の諸活動の中での「もっとよく生きよう」とする意欲、規律の創造と結合されるならば、集団主義のモラルは内面的な自由と行動的な規律を統一した、優れて人間的なものとなると述べた〔小川 1965：38-39〕。そして彼は、生活綴方を基礎とした生活指導によって集団主義的な集団活動の態度と能力が育成された子どもたちは、秩序への服従、競争主義の浸透、さらには虚偽のイデオロギーの注入を超克すると考えていたのである。

III. 生活綴方を基礎とした生活指導と教科指導の関係性

1. 「教科指導の科学化」の方向性

小川は、総論的な「教科指導の科学化」の方向性について四点を挙げた⁽⁹⁾。その重要な点として彼は、教科指導（教授＝学習過程）における⑦真実性、④順次性、⑨生活性、⑤集団性を検討する必要性を提起し、学習主体の形成や虚偽のイデオロギー注入への対抗と関連づけ、次のように述べた。

第一の⑦真実性について彼は、「虚偽の内容については、それを主体的に分かろうとする取り組みは起りようがない」とし、「教科書についての批判的な態度をつくる必要がある」とした⁽¹⁰⁾〔小川 1963：201-202〕。

第二の④順次性⁽¹¹⁾について彼は、基本的に教師の「要求水準が子どもの能力にあっていることが必要」だと述べた。加えて、学習意欲を高めるための様々な位相での条件整備を提案するとともに、「事柄の論理の順序を考えて、また、子どものこれまでの学習による達成の程度

と質を顧みて、また、子どもの能力の発達を確かめて、教材をどう組み替えつくりかえて扱うか」という点を挙げた〔小川 1963：203〕。

第三の⑨生活性⁽¹²⁾について彼は、「競争や賞罰に伴う快苦が目的となって、自己の達成と能力の発達の方が手段となっていることさえある」と指摘し、「もっとよく生きたいという意欲に基づいた学習意欲を励ますということは、学習意欲を根本的に正しい方向に向ける」と述べた。こうした考え方から、教育内容を子どもの生活と結合することを提起し、「もっと自由に幸福に生きたいと願いつつ、様々な障害のためそれを遂げることができないで悲しみ、悩み、憤りなどしている、子どもの生活感情や、その由来する生活の諸関係と結びつけて、進歩的な価値を担う学習課題を与える」必要性を指摘した〔小川 1963：216〕。

第四の⑤集団性⁽¹³⁾について彼は、資本主義社会では「個人への分解、秩序への服従というこの二つの原理は、それぞれに学習を励ます手段をつくりだしているが、それが本当の意味で、もっとよい生活を求めて、分かろう・できるようになろうとする学習を励ますものでない<中略>それは、自己と民族や人類の自由と幸福をめざす目的の意識によって統一された学習に導くものではない」と分析する。そして、必要なのは「私のよい生活と人々のよい生活とを一つと考え、私に分かり・できるだけでなく、人々も分かり・できることを願う様な集団の発展である」と述べ、「集団化の土台は、日常の生活をもっとよいものにしていく生活指導である」とした〔小川 1963：219-220〕。

上述した④順次性は、教師が「教科指導の科学化」をめざす上で検討すべき独自の課題であろうと考える。一方、⑦真実性、⑨生活性、⑤集団性は、生活綴方を基礎とした生活指導によって子どもが獲得・形成した「ちから」と関連する課題だといえる。

以上の議論を、教科指導における⑦、⑨、⑤の間の関係と表1にて提示した対抗理念との関係に焦点をあて整理すると、小川は、教科指導の⑦真実性の検討を、学習主体としての子どもが虚偽のイデオロギーを問い、それを読み解く態度を育成する重要な要素として位置づけていたものと考えられる。また彼は、「真実の要求は、多くの場合生活との関連において行われるであろう」〔小川 1963：202-203〕と述べている如く、⑦の検討は⑨生活性の検討とともに行われるものだと考えていた。そして⑨は、競争主義イデオロギーによる意欲喚起に「よりよく生活をしたい」という子どもの生活要求による意欲喚起を対置し、それを実現する学習課題の必要性、つまり、「生活の諸関係と結びつけた」学習課題の必要性に言及するものであった。さらに、⑤集団性も⑦、⑨と関

連し、競争主義イデオロギーによる「個人への分解」等に、生活指導によって培われた集団主義を対置し、教授＝学習過程の集団化をめざすものだと見える。

以下では、生活綴方を基礎とした生活指導と教科指導の統合のありようを検討する⁽¹⁴⁾。

2. 生活綴方を基礎とした生活指導と教科指導の統合のありよう

小川は、生活指導と教科指導は実践（行動）と理論（認識）の関係にあるとし、「認識の源泉としての実践、認識の検証としての実践、認識の適用としての実践」の三点だとする〔小川1963：171-172〕。換言すると彼は、教科指導の「源泉」、^㉑「検証」、^㉒「適用」としての生活指導があるのだとし、この関係性により両者は統合されると考えていた。

以下では、小川が重視した教科指導における^㉑真実性、^㉒生活性、^㉓集団性を念頭におきつつ、源泉、検証、適用の三点から生活指導と教科指導の統合のありようをみていく。

1) 教科指導の源泉としての生活指導

小川は、教科指導の源泉としての生活指導について第一点目に、「認識の獲得」⁽¹⁵⁾をめざす学習意欲との関連で、次のように述べている。「学習の規律も、学習における相互援助も、学習の意欲も、生活指導によって創られるという面が少なくない<中略>とりわけ、社会の矛盾の反映としての子ども間の矛盾に対して、子どもらしい純粋さでその克服に取り組む中から、今まで矛盾におしひしがれていた子どもたちの学習意欲が燃え上がる」〔小川 1965：137〕。つまり彼は、「真実の認識」を獲得する中で矛盾を把握し、「人間的結合」を形成しながら「子ども間の矛盾」等の克服に取り組む生活綴方、それを基礎とした生活指導を源泉として、矛盾の克服をめざす主体的な学習へと向かう意欲が形成されると考えているのである。また彼は、「できるようにになりたい・分かるようにになりたいという意欲を、もっとよく生きたいという意欲の土台の上に喚起することに成功するかどうかにかかっている」と述べた。ここから分かるように小川の発想の根底には、生活綴方を基礎とした生活指導による「生活主体としての生き方の形成」を源泉として、教科指導による「学習主体としての学び方の形成」をめざす路線があるといつてよい⁽¹⁶⁾。

そして彼は、生活指導による矛盾の認識・要求の形成は、「自由と幸福に至る実力を身に着けよう」とする学習意欲へとつながり、意欲的な学習によって「真実を明らかにする」技と具体的な質を得るのだとした〔小川 1963：216-218〕。そのためには、教科指導の^㉑真実性が

準備されねばならない。また彼は、生活指導を源泉とした教科指導が生活の技と質へと還元されると考えていたため、教科指導の^㉑生活性が必須の要件となるのである。

さらに小川は、学習意欲形成過程での「環境」と「学習課題」を媒介とした「内部矛盾への転化」を重視し、教育内容の検討と「教授＝学習過程の組織とは、その外と内との矛盾を内部矛盾に転化させるしごとである」とする〔小川 1963：191-192〕。彼は、教育内容が内面的な矛盾に転化され、主体的な状況との間に矛盾が生じた時に、矛盾克服をめざす自己運動が生まれ、それが学習主体・意欲形成へとつながると考えている。まず小川は、矛盾の内部転化を引き起こす環境要因として集団のあり方を挙げ、生活綴方を基礎とした「生活としごとの集団とその規律づくりの生活指導は、共同の目的意識で結合した学習集団をつくる。これが、学習課題を子どもの主体的・内面的な課題へ転化せしめ、子どもの内部に学習の動因としての矛盾をつくることを保証する主体的条件をつくる」とする⁽¹⁷⁾。彼は、「共通の願い」（要求）を組織し、その実現のための規律を創造するという生活指導（自治）が成立していれば、「共通の願い」で結合した学習集団を形成し、それが一つの媒介となって「内部矛盾への転化」を引き起こし、子どもが学習に主体的に取り組むことを可能にするとした。また、集団的思考の形成もなされ、教科指導の^㉓集団性を求めるとした〔小川 1963：192-199〕。さらに、生活指導によって「民主的な集団活動の態度と能力が高められた学級では、一斉学習にせよ小集団の学習にせよ、子どもの集団的な学習の態度の質は、授業の目的を遂げる上で好適なものとなるであろう。科学の基礎の系統的な学習は、そのようにして実生活と結合して生きた知識の習得となることができるであろう。」と述べた〔小川 1980b：259〕。つまり彼は、生活指導（自治）が成立していれば、教科指導の^㉓集団性を実質化するとともに、^㉒生活性を産み出すと考えていた。

一方で、小川は、^㉑真実性、^㉒生活性、^㉓集団性を検討した学習課題が集団主義的な学級集団に提供されることによって、この学習課題が集団で吟味され、それが主体化・内面化されることで学習意欲の源泉としての矛盾を創り出す条件となるとともに、その集団において行われる科学的認識の系統的な教科指導は^㉑、^㉒、^㉓を確立していくと考えている。また、教育内容に埋め込まれている虚偽のイデオロギーを批判的にとらえる「ちから」を子どもたちが獲得し、教授＝学習を「本来の任務」に近づけ、「授業を通しての人間づくりを真実のものにすること」が実現すると考えていた〔小川 1963：192-193〕。

以上のように小川は、源泉としての生活指導から教科

指導への発展過程を説明し、内外の矛盾を内部矛盾に転化し、学習意欲へとつなげていく際の焦点を、環境、特に生活指導による「もっとよく生きたい」と願う生活意欲の獲得・集団の形成と教師による学習課題の真実性・生活性・集団性の検討だとし、それらが、教授＝学習過程を主体化・集団化し、教科指導の真実性・生活性・集団性を確立していくと考えていた。

2) 教科指導の検証・適用としての生活指導

小川は、生活綴方によって獲得された「現象的な知識とリアルな目」が社会科等の教科指導によって本質的・科学的認識と結合し、「理性的な認識を豊かな、感性的な認識で裏づけし、知識を主体的な行為を導く知識として肉体化させた」と述べた(傍点筆者)[小川 1963: 256-257]。そして、裏づけられた理性的認識の獲得は、「行動の信念」、「集団主義的・科学的な世界観」となり、それが生活の中での行動を産み出すと考えていた。ここで一つに彼は、生活綴方を基礎とした生活指導による感性的認識は理性的認識を「裏づける(検証する)」とした。つまり、教科指導の検証として生活指導が機能するということである。二つに、検証された理性的認識は、世界観の形成を媒介として、生活の中での行動を生み出すとした。これは、教科指導が生活指導に適用されることを意味する。さらに、検証された理性的認識が生活に適用され、生み出される行動を通して(再度)得ることになる感性的認識は、理性的認識を再検証するという循環作用が起こると考えている。また、行動を通して認識等(知識・技術・能力・態度)が身体化する中で、真に生きて働く技と具体的な質を獲得し、生活に適用されるのだと考えている。

一方で彼は、生活指導によって獲得した(矛盾)認識が教科指導によって得た科学的認識によって検証され、生活における行動の合理的なあり方を教え、行動の信念(世界観)を形成し、生活(指導)に還元されるとも考えていた[小川 1965: 139]。その過程を彼は、感性的・悟性的・理性的認識の発展として説明した。「個々の事実の認識を感性的というのに対して、この関係と変化を現象的にとらえる認識を悟性的」だと説明するとともに、「生活綴方による認識の教育は悟性的認識の段階まで」だとし、理性的認識⁽¹⁸⁾としての「現象の本質的な原因・現象を貫く法則の認識を獲得するのは、科学の系統的な教育を待たねばならない」とした[小川 1980a: 407-409]。そして彼は、生活綴方を基礎とする生活指導による感性・悟性的認識が理性的認識へと発展するためには、教科指導の生活性、それと関わる真実性の検討が必須だと考えており、「概念や法則の認識が、教材を生活と関連づけることを、最も一般的な意味で授業におい

る必要事としている」と述べた[小川 1963: 202-203]。つまり彼は、生活指導の検証として教科指導が機能する前提として、教科指導(学習課題)の⑦真実性、⑧生活性を重視していたといえる。このようにみえてくると彼は、教科指導の検証、適用としての生活指導という方向のみではなく、生活を見つめ、真実を感性・悟性的に認識する生活指導と理性的認識を獲得するために生活性・真実性の検討がなされた教科指導を相互補完関係にあるとみなし、両者を統合しようとしていたものと考えられる。

おわりに

以下では、小川論(主に1960年代)を整理しつつ、数点に焦点化して批判的に考察する。

小川は、教科指導の源泉としての生活指導による「共通の願い(要求)」の組織化は、「もっとよく生きたい」とする生活意欲形成と学級集団の形成を媒介として、「分かるようになりたい・できるようになりたい」という学習意欲を形成し、教科指導(学習課題)の真実性・生活性の追究と相まって学習主体形成が確かなものになるとした。またそこでは、生活指導による学級集団形成と教科指導の集団性の結合が重要な役割を果たすとした。

まず第一点目に、この論理を支える「共通の願い」の組織化をめぐる課題を指摘する。小川自身も自覚しているように、高度経済成長期に突入し、エゴイズムやニヒリズムが広がりつつあった時期に、「共通の願い」の組織化にはかなりの困難が伴う。そもそも彼は、「労働者階級は資本家階級を含む権力側に対抗するものである」という二項対立図式と「労働者階級は一枚岩であるべきだ」との前提を有しており、その前提から「共通の願い」を設定するのであるが、個人がエゴイズム等により分断されつつあった上に、労働者を支える組織(例えば、日本労働組合総評議会)も「一枚岩」だとは言いきれない状況であったという歴史的事実を考え合わせると、それは当時、既に幻想であった可能性がある。小川論は、教育目標論としてはあり得ても、教育実践論としては限界があったものと考えられる⁽¹⁹⁾。

第二点目に、小川論では、「生き方の形成」が「学び方の形成」にストレートに結びつき、学習意欲形成がなされるとされるが、それは一面的である。例えば、「わかる」・「できる」ことへの喜び、それ自体によって子どもの自己認識や価値観が変化し、学習意欲形成がなされるという道筋も考えられる。小川論では、「共通の願い」の一つとして「わかる」・「できる」という願いが取り上げられるものの、この道筋を十分に説明してはいない。彼の一面的な理解は、小川教育学の基盤が生み出したものだと考える。深谷・森田[小川 1980a: 437]、杉山・

齋藤 [小川 1980d : 242] が述べる如く、小川教育学の基盤は、「子どもの主体的な変革可能性への信頼」であった。この「信頼」によって、「生きる目的や見通し等が形成されることによって子どもは、意欲的に学ぶ主体へと必然的に向かうのだ」という一面的な理解を生み出したものと考えられる。

第三点目に、生活指導と教科指導の統合に伴う認識⇔世界観⇔行動という相互移行過程の説明の不十分さが指摘できる。まず、認識⇔世界観という相互移行過程において小川論では、生活指導と教科指導の真実性・生活性・集団性が結合することによって「外と内の矛盾の内部矛盾への転化」が産みだされ、「集団主義的・科学的な世界観」を形成するとし、環境としての学級集団のあり方と学習課題の真実性・生活性に着目する。

そして、その一つである学級集団のあり方を基礎づける生活綴方に関して、個人が「真実の認識」を獲得し、その主観的意味を語り合うことによって集団の客観的意義へと転化していく中で「人間的結合」が形成されるというルートは説明されているが、その過程で、関係性によって創られる情動を共有していくことによる「人間的結合」の形成というルートの説明がやや弱い。彼は、「真実が人間を結合する」と説明 [小川 1980c : 49] しているように、客観的意義としての「真実」が「人間的結合」を、さらには「連帯」を創ると考えており、組織論的色彩が強く、社会的諸関係の所産である情動についての関係論的視点からの説明に弱さがある⁽²⁰⁾。

また小川論では、学級集団から学習集団への移行過程が、主に学習意欲を媒介として語られるのだが、説明が不十分である。この点と関連して杉山・齋藤は、小川は学習集団の組織と指導についての「研究の基本視点を提起した」と評価している [小川 1980d : 255-256]。この評価を参照し、筆者は、彼の学習集団研究では、移行の媒介となり得る学習意欲、集団思考、相互援助、規律、発問、見通しの路線等の基本視点の提起にとどまり、移行過程の構造に関する十分な説明に至っていないと考える。

さらに、もう一方の環境である学習課題の真実性・生活性については、教科固有の役割といかに整合させるのか、という点の説明が不十分だと指摘できる。例えば、学習課題の真実性・生活性を追究することは、教科固有の役割を果たすことによって子どもが獲得する科学的認識を日常の生活の範囲に押しとどめる危険性がある。この点は、I-2において記した「自由主義的教育」の課題として小川自身が批判した点 [小川 1963 : 72-73] であり、十分な説明が必要であろう。また、小川が科学的認識に対する素朴な信頼を抱いているため、「教授・学習過程における『子ども』という主体が、科学的概念と

いう『社会』的客体を問うことについては、許されも期待されてもいなかった」 [奥平 2016 : 216-217] という奥平の批判によって、本稿において実証した、学習課題の真実性・生活性を追究する意味や意義が問われることになる。この点からもやはり、十分な説明が必要であったと考える。

そして最後に小川論では、世界観⇔行動という相互移行過程が、主体の変化を求める「学習行動」への移行過程の説明にとどまり、客体に働きかける「行動」に至る移行過程が予定調和的であることが指摘できる⁽²¹⁾。杉山・齋藤が、「小川太郎の『学力形成論』の核心は<中略>現代に生きる国民の歴史的課題を担う民主的・科学的『世界観』の形成を見通す教育的構造の理論的解明にある」 [小川 1980d : 256] と断言したように、基本的に小川論の射程は、主体が変化することによる世界観の形成までにとどまり、「行動」の形成を見通す視角は弱いものであったと考える。それは、小川教育学の基盤である「子どもの主体的な変革」を方向づける「世界観が形成されることによって子どもは、客体に働きかける『行動』に必然的に至るのだ」と彼が理解していたからだと考えられる。

以上のような課題を内包する小川論であるが、特に、教育という営みを子どもの生活を規定する全ての社会的諸関係の中でとらえ、子どもの内的な「願い（要求）」を最重要視した点は、現在の教育を検討する上でも着目に値するものだと考える。ただし、子ども（集団）の自己指導と教師の指導性の教育的関係、その中での「集団の抑圧性」・「大人の抑圧性」という視座から、再び小川論を分析・考察する必要があるのではないとも考えている。また、小川論に内包された課題に関わる、教育学研究上での1970年代以降の議論を分析・考察していく必要もある。今後の課題としたい。

注

- (1) これまでも「高度の学問的知識を身につけることと、生産労働や社会的活動に対する積極的態度の形成が結びつかないことの矛盾」 [柴田 2000 : 182] が提起されてきた。
- (2) 彼は、戦後新教育では、「教科指導と生活指導が互いに区別された上で結合されるのではなく、区別が曖昧にされることで<中略>その本来のしごとである陶冶よりも訓育を優先させるといふ、いわば『非構造化』が起こった」とし、教育作用の構造の退廃だと指摘した [小川 1965 : 109-110]。
- (3) 例えば奥平は、小川論を次のように評価している。

- 第一点目に、「生活綴方による子どもの自由とリアリズムは、科学的法則的認識とそれを基礎とする教科内容や教科構成とどのような関係をつくることになるのか」という点について小川論には曖昧さが残り、両者の関係の予定調和性を指摘した。また、その第一原因として、「小川の教育概念を構成する『社会』という要素の固さ」を、第二原因として、科学的認識とその体系性への保守的信頼を挙げた[奥平 2016:216-217]。第二点目に、「小川太郎においては教育が実生活と結びついていることを重要な原則とし、生活綴方教育を重視していた。しかしそれは教育の基礎をつくる限りにおいてであり、その基礎の上に科学的技術的な体系の教授と集団主義的訓育・生活指導とが領域を区別して存立すると見なされていた。」と指摘した[奥平 2016:254]。
- (4) 1963年に、小川自身が「わたしなりの理論をはっきりと打ち出したつもりである」[小川1963:1]と述べる著作『教育と陶冶の理論』が発刊されている。つまり、1963年は、小川が自らの教育構造論を確立した年だと考えられるため、その年を軸として、その前後の時期の論考を中心な史料とする。
- (5) 大橋精夫は、小川の「矛盾」への見方の基盤は、「東京大学の哲学科に学び、卒業論文のテーマとして、ヘーゲルの論理学を選んだことと無関係ではないと思われる。矛盾こそ真理であることを強調したヘーゲルに親しんだ小川にとって、そこからマルクス主義に至る道は、そう遠くはなかったものと思われる。」と述べている[小川 1979:439-440]。
- (6) 筆者は、小川を「マルクス主義教育学者」と一括りにし、その側面からのみ彼の教育構造論をみてよいのだろうかと考えてきた。彼の教育論の思想基盤は確かにマルクス主義教育学にあり、特に、クルプスカヤの影響が強いと思われる。また、ここで示した「二重の矛盾」論についてもソビエトの心理学者であるゲ・エス・コスチュークが、1956年に『ソビエト教育学』誌にて発表した発達論をベースに考えられたものである。しかし筆者は、小川の教育構造論をより実践的に分析・考察する場合の彼の思想基盤は三点あり、その第一点目は「二重の矛盾」論、第二点目は生活綴方的教育方法論、そして、第三点目は同和教育論だと考えている。
- (7) 小川は、「こうした立場をとることに批判もあるが、立場を越えた立場というものはありえない」と述べていることを付言しておきたい[小川 1965:14-15]。
- (8) 小川は、これらの「矛盾」には「歴史的段階における権力が作りだした矛盾」が必然的に反映すると考えていた。
- (9) 第一は、教育の目的論との関係で研究されるべきこと、第二は、教育全体の中でのその位置と役割が明らかにされること、第三は、それぞれの教科のカリキュラムと教科書の批判的・改造的・編成的な研究がなされること、第四は、教授＝学習過程こそが、カリキュラムと教材、教師の教材観・児童観が授業研究という観点から決定的に重要であること、という諸点であった[小川 1963:182-184]。
- (10) 小川は、教科書の虚偽には三点あり、その一つは、明らかな事実の歪曲、二つは、事実を隠すこと(例えば、百姓一揆にふれない等)、三つは、事柄の比重を歪めている場合(例えば、アジア・アフリカを著しく軽く扱う等)だとした。そして彼は、教科指導と生活指導の統合が成立した場合の具体例として「学習課題」批判実践を例示した。
- (11) 小川は、最も注目すべきこととして「子どもの考え方の順次性」を挙げ、「子どものカテゴリーの発達の順次性」の重視を主張し、「関係・原因などというカテゴリーが、日常の行動の中で、言語の文法的なカテゴリーの中で、そしてもっと意識されて関係・原因などという言葉の形で、子どもの中にどう把握され使用されるようになるのかということである」と説明している。さらに彼は、「順次性」の一つは、論理的順次性であり、その課題を、「基本的事項と基本的事項をもとにして展開されている教材との関係が、論理的にはっきりしていないという欠陥であるとされる」とし、もう一つは、心理的順次性であり、その課題は、「子どもの科学的な概念の形成を困難にし、遅らせるような教材の形となって現れている」場合だとした[小川 1963:209-211]。
- (12) 小川は、教科書を例として、「教科書の内容が観念として詰め込まれたり、観念的な遊戯として弄ばれたりすることに終わる、という危険を孕んでいる。学習の結果が身に付いたものとして生きないのである。そうした教材をどのようにして生活と関連させていくか、生活との関連で批判させていくということが、教科書の批判的な扱いの中で工夫されなければならない」とした[小川 1963:209-211]。
- (13) 小川は、教科指導と関わって、「一斉授業の形で

- もそれが可能であるはずだということ、クラスの授業外での活動における集団化が先行しなければならぬこと、授業においては個性的に深められることと集団的に練り合うこととの統一が必要であること、その際、個々の子どもの達成と発達に応じて集団的な練り合いの中ですべての子どもに役割を持たせること」を挙げている [小川 1963 : 205]。
- (14) 小川自身は、「教材が真実なものであり、その順次性が正しくつくられていることは、教授が同時に主体的な学習になる条件であり<中略>主体的な学習と学力向上を補償する」と述べているが、以下では生活指導・生活綴方と関連が強いであろう㊦・㊧・㊨に焦点化し、議論する [小川 1965 : 131]。
- (15) 小川は、「哲学でいう認識論は<中略>ものごとを知るはたらき、知る主体とものごとの関係を研究することだ」という [小川 1980a : 322]。彼は、子どもの成長の一つに、人間の関係とその変化に対する認識を挙げ、「教育の仕事はそれを、単純な関係から複雑な関係へ、外面的な関係から内面的な関係へ、短い時間の変化から長い月日の変化へ」と、その発展過程を説明している [小川 1980a : 273]。
- (16) ただし、小川は、「生活指導までは進歩的であり得たとしても、それがただちに授業における主体的な取り組みを育てることになるとは限らない」とし、授業における子どもの主体性の形成には独自の視点からの研究が必要だとした [小川 1963 : 192-193]。
- (17) ただし、生活綴方や生活指導の役割を不当に拡大するべきではないとも述べている [小川1963 : 192-193]。
- (18) 「理性的認識＝法則の認識を確かなものとするためには、区別と関係の認識を確かなものにするのが、必須の前提だ」とし、こうした認識を育てることによって「生活の現象の本質的な原因に目を向けるところまで認識は育っていく」と述べている [小川 1963 : 202-203]。
- (19) 一方で筆者は、実践的な実現が困難な状況であるからこそ、めざすべき目標論として「共通の願い（要求）」の組織化を設定していたのであろう、とも考えている。そして、そのような目標設定は必要であろうと考えている。
- (20) 1960年代に、竹内常一(竹内常一『生活指導の理論』明治図書、1969) は生活綴方の「情緒性」を、城丸章夫(城丸章夫『戦後生活綴方運動と生活指導』

『城丸章夫著作選集 第3巻 生活指導と人格形成』青木書店、1969) は「実践(行為・行動)の欠落」を批判していた。ここで指摘した「情動についての<中略>説明の弱さ」は、これらの批判への対応の結果であったとも考えられる。

- (21) ここでは、分析概念として城丸章夫の言う「学習行動」・「行動」を用いている。城丸は、「学習」＝主体の目的から相対的に独立している認識・技能の習熟、「学習行動」＝主体の目的から分離できず、主体の変化をめざすもの、「行動」＝主体の目的から分離できず、働きかける対象の変化をめざすもの、と説明した [城丸 1978 : 190-192]。

<参考文献>

- 梅田修「第三章 小川太郎の同和教育実践論」梅田修著『同和教育実践論の探求』部落問題研究所、116-160頁、1988
- 小川太郎『日本教育の構造』国土社、1955
- 小川太郎『教育と陶冶の理論』明治図書、1963
- 小川太郎『教育科学研究入門』明治図書、1965
- 小川太郎『小川太郎教育学著作集 第1巻』青木書店、1979
- 小川太郎『小川太郎教育学著作集 第3巻』青木書店、1980a
- 小川太郎『小川太郎教育学著作集 第4巻』青木書店、1980b
- 小川太郎『小川太郎教育学著作集 第5巻』青木書店、1980c
- 小川太郎『小川太郎教育学著作集 第6巻』青木書店、1980d
- 奥平康照『「山びこ学校」のゆくえー戦後日本の教育思想を見直すー』学術出版会、2016
- 柴田義松「第2章 教育課程編成の基本問題」柴田義松著『教育課程ーカリキュラム入門ー』有斐閣、115-190頁、2000
- 志水宏吉・宮本太郎「格差社会をどう克服するかー教育の役割を問うー」小玉重夫編『岩波講座 教育 変革への展望1 教育の再定義』岩波書店、46-76頁、2016
- 城丸章夫『やさしい教育学』あゆみ出版、1978
- 西滋勝「II 小川太郎の同和教育論」西滋勝著『同和教育の研究』部落問題研究所出版部、81-123頁、1981
- 森田満夫「同和教育に内在する『生活と教育の結合原則』」部落問題研究所編『部落問題解決過程の研究』第2巻(教育・思想文化篇) 部落問題研究所出版部、51-74頁、2011

A Consideration of an Integrated Theory for Life Guidance and Study Guidance Based on the *Seikatsu tsuzurikata*

— Based on Taro Ogawa's Educational Structure Theory —

ITAYAMA Katsuki

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the question of how life guidance and study guidance can be integrated based on the *Seikatsu tsuzurikata* through analyzing and discussing Taro Ogawa's educational structure theory. In order to achieve the purpose of this paper, we organized some of the problems envisioned by Ogawa's educational structure theory through discussion of his study's method of approach, and presented the framework of the educational structure theory derived from it. Secondly, we analyzed the main roles of the *Seikatsu tsuzurikata*, which is the basis of Ogawa's educational structure theory, and then clarified the relationship between the *Seikatsu tsuzurikata* and his goal for the "groupism tendency (democratization) of life guidance." Thirdly, we clarified the relationship between Ogawa's goal of the "scientific tendency of study guidance," and life guidance and study guidance. Finally, we organized Ogawa's educational structure theory and critically discussed its limitations.

Keywords: Taro Ogawa's educational structure theory, *Seikatsu tsuzurikata*, life guidance, study guidance