



1950年代以降の学校教育における「生活指導」の歴史的展開：戸田唯巳実践を再定位するための基礎的考察

星川，佳加

(Citation)

研究論叢, 32:19-31

(Issue Date)

2026-06-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100505521>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100505521>



1950年代以降の学校教育における「生活指導」の歴史的展開

—戸田唯巳実践を再定位するための基礎的考察—

星川 佳加
(大阪成蹊大学)

はじめに

本稿の目的は、戦後生活指導史における戸田唯巳(1919-2009年)の教育実践の位置づけとその可能性を検討するための、基礎的枠組みを提示することである。

戸田は戦後兵庫県西宮市の小学校で活躍した実践家であり、その実践は1950～60年代に広く取り組まれた生活綴方実践のひとつとして戦後生活指導の枠組みに位置づけられてきた。しかし、子どもたちが綴った経験や思いを学級の中で読み合い「仲間意識」を育むだけでなく、子どもたち一人ひとりの「関係」や「つながり」を丁寧に扱う様子が見られ、従来の枠組みだけでは十分に説明しきれない特徴を有している。

この特徴をふまえると、戸田実践は1950年代の生活綴方実践として片付けられるものではなく、近年の生活指導実践の一端を先取りするような側面をもつのではないかという問いが浮かぶ。さらに、仮にそうであるならば、戦後生活指導の展開のなかで変わることなく大切にされてきたものは何なのか、戸田実践を通して捉えられる可能性がある。この問いを検討するために、まずは今日共有されている戦後生活指導史の展開を整理し、その全体像に対する解像度を高める必要がある。

本稿の構成は、以下のとおりである。第1章で「生活綴方的生活指導」を、第2章で「集団主義的生活指導」を、第3章で1980年代以降の「新しい展開」を取り扱う。この3章を通して1950年代以降の日本の学校教育における生活指導を整理し理解を深める。そのう

えで、戸田の位置づけに関する問題を提示する¹。

本稿では、特に1950年代から1970年代頃の実践と理論については、穴戸(1985)の「生活綴方的生活指導」、「集団主義的生活指導」という概念を用いる。穴戸の規定は以下のとおりである。

生活綴方的生活指導とは、宮坂哲文が、その古典的著作である『生活指導』(朝倉書店、一九五四年)以来追求してきた、「綴方教師が生活綴方的実践の本質過程としての、その当然の発展としておこなっている生活指導ないし学級づくりの実践」(宮坂哲文)を指すものであり、集団主義的生活指導とは、全国生活指導研究協議会(全生研)によって開拓されてきた生活指導論で、ここでは主として「学級集団づくり」を中心とする生活指導論を意味している。²

また1970年代後半頃からの実践と理論については、戦後生活指導史を概観する近年の論考にならない、上記と区別して整理する³。

1. 「生活綴方的生活指導」

本章では、1950～60年代に展開された宮坂哲文の生活指導論を中心に、「生活綴方的生活指導」の特徴を整理する。

(1) 宮坂生活指導論の出発点

1950年代の生活指導領域では、戦後新教育のもとアメリカから輸入されたガイダンス式生活指導に対して疑問が呈され、戦前から続

く生活綴方を原型とする日本式の生活指導が模索されていた。また、1959年には、国家主導の徳目主義的道德教育である特設道徳への反対から、全国生活指導研究者協議会（翌年全国生活指導研究協議会に改名、以下全生研と略記）が結成された。この頃的生活指導を牽引していたのが、全生研の初代代表を務めた宮坂哲文である。

宮坂は、彼の理論構築の「嚆矢」⁴とも言われる「生活指導の本質」において、「生活指導とは、ひとくちに言って、生きかたについての指導だといってよいであろう。子どもたちひとりびとりに、いかに生きるかの生きかたを、学びとらせていくことだといえよう。」⁵と述べている。ここでの「生きかた」とは何を指しているのだろうか。

第一に「生きかた」とは、「ひとりびとりの子どもがすでに、そののっぴきならない生育の歴史と現在の生活環境とによって、さまざまな形で、さまざまないろあいで、身につけているもの」である。「この生きかたの事実在即し、この生きかたそのものを、たかめたり、ふかめたりするように、はかっていく教師のいとなみこそが生活指導」なのである⁶。

第二に、『生きかた』とは、具体的な行動のしかたであると同時に、その行動のしかたを生み出し、またそれを支えている、ものの見かた・考えかた・感じかたをも大きく含めたもの」である。「望ましい生活習慣・行動様式への教育、のぞましい集団生活への教育、ないし集団生活による教育は、やはり生活指導の重要部分」ではあるが、「子ども自身の、自覚された生活意識と生活感情との裏づけがそこになければ、子どもの成長のかてとなることはできない」。それゆえ生活指導においては、子どもたち自身が「生活のなかでの自己の経験している意識や感情を自覚し、表現できるようになることが、不可欠のいとなみとなってくる」のである⁷。

第三に、「生きかた」とは「毎日毎日の生活のながれのなかでゆれうごいている個人的特殊的、ないし主観的な生きかたをさしていわれるもの」である。「子どもたちは、このようなゆれうごいている個人的主観的な精神状況において、家庭・学校・地域での生活をおくっている」のであり、それは「教科の授業」においても言うことができる。それゆえ、「これらの個人的な生活現実とかかわりをもたせ、それへの深い配慮において学習を進めていく」必要があり、そこに「教科における生活指導が生まれる」のである⁸。

（２）「子どもの声をきく」意味と重要性

このような「生きかた」を「指導」する生活指導の「基底は、なによりもまず『子どもの声をきく』という言葉で集約的に表現されるのだと宮坂は言う⁹。ここでの「子どもの声をきく」という表現は、以下の五つの意味をもっている。

第一に、「教師がひとりびとりの子どもを知ること」という「単純な意味」である。子どもの「自然な、ありのままの声」をきくということは、「子どもにたいする無知の自覚に立って、ひとりびとりの子どもを理解すること」、「子どもの生活の事実や、子どもの心にふれていく」ことなのである¹⁰。

第二に「子どもの声をきくということは、教師と子どもの人間関係を改造すること」¹¹である。「毎日の自己の教育的営為が子どもたちに及ぼしている反応を一つ一つたしかめ、そこに生じている教師と子どもとの間の人間関係のゆがみを修正し、溝を埋めていく」ことによって「子どもの声が教師につたわってくるため」の「通路がひらかれ」る¹²。

第三に、「子どもの声をきくということは、子どもの疑問を育てることであり、要求を育てることであり、その意味でまた、子どもの解放をも意味している」。子どもたちは「わからないことをわからない」ということで、「疑

問を疑問とし、問題を問題とすることを学ぶ」のである¹³。

第四に、「子どもの声をきく」ということは、「子どもたち相互の人間関係の改造をも意味するもの」である。なぜなら、教師が「学級のひとりびとりの声をもれなくきく」ためには、子どもたちの「要求を表現する機会の平等性」が必要だからである。子どもたちの「基本的要求の平等性を基盤にすえうえて、子どもたちの声をきくことによって、内容・形式両面からの、子どもたちの自己表現の平等性がいっそう保証され、集団の人間関係の平等化と民主化が促進され」る¹⁴。

第五に、「子どもの声をきく」ということの、最も本質的な意味」として、それは、「子どもたちはみな、その根底に人間であることにおいて共通なねがいをもって生きているということ、そしてまた、人間であることにおいて、それぞれかけがえのない存在であり、みなそれぞれのよさをもっているということにたいする深い信頼、つまりは人間性にたいする信頼にもとづいて、いっばん的にはさまざまな抑圧的条件によっておおわれている子どもの真実の心をひらいてやること」である。「子どもの声をきく」ということは、「究極的には、すべての子どものなかにおおわれ、ふかく内蔵されている人間的個性的真実があるとの根本仮定の確信に立って、この仮定を、実践のなかで実証する過程としての生活指導そのものにほかならない」のである¹⁵。

(3) 宮坂による定式化

このような宮坂の理論には、様々な「生活綴方」の実践が影響を与えている。日教組教研の「生活指導」にかかわる分科会において、1955年開催の第四次長野集会では『仲間づくり』という言葉が感動をもって登場し、翌年の松山集会では「作文・日記・文集の指導を通して『仲間づくり』をしたという実践報告が多く提出された」という¹⁶。

こうして「仲間づくり」にかかわる多くの実践が報告されるなか、小西健二郎の『学級革命』(牧書店、1955年)は、「戦後の生活綴方の発展史上、ひとつのピーク(頂点)を示すものである」¹⁷とされ、ひとときわ高い注目を浴びた。城丸(1956)は宮坂らとの共同研究をふまえた論考において、『学級革命』の意義は「学級における集団の発見という点にある」と記している。『学級革命』は、「学級内における人間関係そのものに変革があり得ること、また、それが子どもたち自身の手によって行われるときに、学級が真に集団と呼ぶにふさわしいものにまで、成長することを示している」のである¹⁸。

このように「集団」が「発見」され、その重要性が確認されるなかで、宮坂は、「集団づくりの三つの段階」を提示した。それは以下のようなものである。

- 1、学級のなかに、何でもいえる情緒的許容の雰囲気をつくること、
- 2、生活を綴る営みをとおして一人一人の子どもの真実を発現させること、
- 3、一人の問題を皆の問題にすることによる仲間意識の確立¹⁹

この「集団化の過程」について宮坂は、「生活指導における集団と個の相互媒介的發展の道すじを解明しているものだ」と説明している。というのも、「第一段階の何でもいえる、より情緒的集団から第三段階のより理性的集団への発展を可能にするものは第二段階の個の強化(生活現実との取り組みかたの深まり)にはかならず、第二段階の個は第三段階の集団化を経て、さらにより高次の自由をかくとくするにいたるであろうからである」²⁰。またそれゆえ宮坂は、「第二の『真実を綴る』段階」を最も重視している。

この定式化により、「集団づくりという生活

指導の統一的原理が生活指導の各分野（たとえば特別教育活動、校外指導、ガイダンスの利用などにいたるまで）を支配する指導原理として確認され、「小中高の各学校段階からの参加者によるこの点についての共通理解がえられ」、「統一的原理に立つ実践のひろがり」がみられたとのことである²¹。

2. 「集団主義的生活指導」

本章では、1950年代末から1970年代にかけて展開された「生活指導」概念の転換過程と、その中心にあった「集団主義的生活指導」の理論的特徴を整理する。

（1）「領域概念」としての「生活指導」

前章で見た宮坂の定式化から間もなく、彼を中心とする「生活綴方的生活指導」に対しては厳しい批判がなされるようになり、1950年代末から1960年代にかけて『生活指導』概念の転換²²が生じた。その経緯と、転換後の「生活指導」概念について詳しくみていく。

1957年、雑誌『教育』上で、小川太郎が教科研名大グループから、宮坂の「教科における生活指導」²³という考え方、すなわち生活指導を機能概念と捉える理論に対する批判が提出された。曰く、『生活指導』ということばは、もともと、『教科指導』に対して言われていることばで、その時間的・場所的な領域をもっているいわば領域概念であり、『教科の中の生活指導』という、領域概念の二重化によって「生活指導という領域に独特な方法が教科指導の領域にもち込まれる」と、「教科が乱れることになる」のだという²⁴。

小川は、「全体としての人間を形成する統一的な教育過程」には「人格の教育の側面」と「認識と技能の教育の側面」があるとした。そのうえで、「生活指導」「教科指導」の両領域において、その「二側面」が「どう働くかを、統一的な人間像＝教育目標の下で考えることが必要」だと主張している²⁵。

また、上記の通り両領域はどちらの側面も持っているが、なかでも「生活指導」は、「人格とか性格」「行為の習慣と態度」「情操と意志」「世界観」の教育を含む「人格の教育」を「重視してきた」と述べている。「人格の教育と認識と技能の教育の統一」でありながら、「認識と技能の発展そのものが、主目的をなしているのではなく、人格の形成が主目的になっている」ところこそが、「生活指導の特色」なのである²⁶。

小川のこの主張をきっかけとして、「小川・宮坂論争」が勃発し、「教科指導とは区別される生活指導の固有性」が追究された²⁷。

（2）「集団主義」をもちいる「生活指導」

同じころ、全国教育研究集会の生活指導分科会においても、宮坂の生活指導論に対抗する理論が出された。「第四次の長野集会が生活指導の実践方向を『仲間づくり』『仲間意識』と規定して以来」²⁸追究され深められてきた「生活綴方的生活指導」の実践と理論に対し、それとは異なる理論と方法をもつ「集団主義的」な「生活指導」が提案されたのである。

春田（1978）によると、その兆しは既に第五次松山集会（1956）にみられ²⁹、第六次金沢集会（1957）においては宮坂が「集団づくり」の「三つの段階」³⁰を提示する一方で「集団主義の立場にたつ実践」³¹も報告され始めた。第七次別府集会（1958）においては、愛媛から「仲間づくりの解放と自由の原理に疑問」³²が提出された。第八次大阪集会（1959）における報告は、「はげしい勤評闘争のさなかに、しかも特設道徳強行の直後にもたれた」³³集会であったために「ほとんど、道徳教育をいかにうけとめるかをテーマにしていた」³⁴。春田は、こうした状況と、それに伴う「日本の教師のなか」の「変革」が、「やがて集団主義教育が受け入れられていったゆえんでもあるだろう」と分析している³⁵。

第九次千葉集会（1960）では、いよいよ「集

団主義の立場」から「本格的体系的な理論及び実践」が提起される³⁶。「香川県代表として出席していた大西忠治」は、「生活綴方的生活指導」としての「仲間づくり」に「正面きって対決する性質のもの」として「集団主義に立つ学級づくり論の理論的方法的全容を整理して提案」した³⁷。そこでの「集団主義」とは、「集団のもっている諸要素・諸機能を人間形成のための教育に役立てること」であり、「集団のもっている諸要素・諸機能」とは、「A 目的がある。目的に向かっての一致した集団行動がつねに問題になること。 B 集団成員間に矛盾がある。だから、たえず、討議とその結果の相互規制が行われる。 C リーダーがある。そこには常に命令と服従が行われること」³⁸の三点であるとされた。

さらに第十次東京集会(1961)においては、大西も所属する香川から、後の『学級集団づくりのすじみち』（いわゆる構造表）の原型ともいべき『三つの側面』と『三つの段階』について³⁹提案がなされた。その側面とは、「(1) 班づくり、(2) 核づくり、(3) 追求深め」⁴⁰である。またその段階は、Ⅰ「その班という小集団のまとまりと形式が外的な力（主として教師）によって支えられている段階」である「よりあいの班」、Ⅱ「よりあいの班のなかで出てきたリーダーが、核として、自主的に班を組織できる段階」である「前期の班」、Ⅲ「学級および班内の集団討議のきびしさ、質の高さが核の権威を与え、班の団結、行動、意識の高さを支えている段階」である「後期の班」の三段階から構成される⁴¹。こうした「香川提案は、個人個人の自由と創造が認められる社会的政治的秩序がまず確保される法的な関係をつくりだそうとするものである」⁴²と意味づけられた。

（3）大西の『学級革命』批判

また大西は、「生活綴方的生活指導」の代表的実践とされる小西健二郎の『学級革命』に

対する批判も行った。大西はまず、「リーダーづくりは、それがリーダー個人の個人的優秀さに頼っている以上は、常にボスづくりの側面を持っているということを教師は自覚していなくてはならないということ、それがリーダーであってボスにはなり得ないという保証は、集団がリーダーを集団的に批判し切る自覚と能力と技術を持ち切ったときだという、その個人と集団のかかわりあいを大切にすることこそ、真に個人主義的な指導観を抜け出すこと」⁴³という考えのもと、「リーダーとボスを対立したものとして考えて」いると思われる小西の「リーダー観」を否定する⁴⁴。

続いて大西は、「勝郎という子どもが勇氣と自信をもつことと、話し合いの会でそれがいつか問題になってくるのを待つ」という小西の「基本的な指導のかまえ」に対し、「個人主義的指導、そのはなしあいもなお、近代主義的指導のワクを出ないもの」であって、「集団主義的教育のなかみや方法であるとはどうしてもいえない」と批判している。なぜなら、小西の記録における「集団のイメージは、小西先生が『みんな』『仲間』といわれることば以上の具体性はあたえられていない」からである。小西の実践は、『学級の』『仲間』が集団の力でボスを退治したと、言い切れないのである⁴⁵。

ではなぜ小西実践において「ボス退治」は行われ得たのか。大西はこの点について、「勝郎は、教頭先生はじめそれと同じに見えた担任の先生という権力を背景にしていた清一というボスから、その権力の主要な部分である小西先生という権力を、勝郎自身の方へもぎとったことによって、ボス退治を遂行したのだ」と分析している。「清一というボスは、教頭先生というボスの影をせおった先生の代表としての小西先生の権力の幻影にすぎなかった」のである。その清一に対して「勝郎は、小西先生の権力を背景にしながら、ボス退治

をした」のだと、大西は考えている⁴⁶。

真に「ボス退治」が行われるためには、子どもたち自身に「小西先生にかわる“力”」、「つまり、集団の力」を、「つくり出す必要があった」。大西はその過程を、学級における清一という「ボス退治」ではなく、「部落のボス退治」の場面に見出している。ここでの取り組みは、「子どもの集団が、それ自身一つの暴力に依拠していること」、「集団づくりとは、集団が、物理的な意味での“力”をも内包した“力”を自覚することであること」を示しているのだと、大西は評価している。また、その「部落のボス退治」でもその中心となった「勝郎の、リーダーとしての、その場での行動」には「集団主義教育」を推し進める大西たちの「核づくりの一つのイメージがくっきりと提出されている」とののだという⁴⁷。

このように、大西たちの「集団主義教育の主要な、集団や核のイメージが、この実践の内部に存在している」。しかしながら、こうしたものを、「指導者である小西先生は、きちんとつかみとっていたかどうか、それはこの記録に関する限り不明」であり、「そこが生活綴方教師と、私たちとの違いであり、あるいは時代の差であろうと思う」と、大西は小西を批判しきっている⁴⁸。

（４）竹内による提案と全生研の方向転換

こうした宮坂生活指導論および「生活綴方的生活指導」実践に対する批判を統合し発展させたのが、竹内常一である。1962年、第4回全生研全国大会基調報告において、竹内は「学校教育は協力と相互援助、団結と連帯を強調する集団主義的行動様式と価値観を子どもたちのなかに教育（訓育）しなければならない」⁴⁹と主張した。そしてそのような教育は、『集団づくり』と総称される実践によって展開されてきた⁵⁰との見解を示した。

ここでの「集団づくり」とは、「生徒自治集団の組織化によって、教師集団が生徒自治集

団の教育作用に依拠して、生徒のなかに集団主義的な行動様式・情念・価値観を教育するという実践」のことである。このとき、「生徒自治集団は質的に高い集団でなければすぐれた教育作用を発揮することができないから、教師集団は、生徒自治集団を管理＝経営過程と教授＝学習過程とかかわらせながら集団主義的な集団に育成しなければならない」⁵¹。

このように竹内は、全生研の基調提案において、学校教育のなかで「集団主義的」な「集団づくり」に取り組む必要性を、強く主張した。これをひとつのきっかけとして、全生研においては、「集団主義的生活指導」としての「学級集団づくり」の理論と実践が本格的に追究されはじめた。

その理論をまとめたものとして『学級集団づくり入門』（明治図書、1963年、以下『初版』と略記）が刊行され、その実践を示すものとして、大西忠治『核のいる学級』（明治図書、1963年）、『班のある学級』（明治図書、1964年）が刊行された。

この『初版』は、「個別主義的もしくは自然成長的な発想」で「行動規律の指導」が不十分であるという「仲間づくり」の問題を「克服」して、「形式主義と権威主義を排撃しつつも、あるべき正しい行動の形式とあるべき行動主体の権威との確立をめざした」、「新しい生活指導」を提起するものであると宣言された。「新しい生活指導」である「学級集団づくり」においては、「教師のりくつぬきの要求を先行条件として子どもたち相互間の矛盾相剋を意図的に激化して集団化への道を否認なしにひらいていく過程が組織的に用意される」。それと共に「みんなできめたことは必ず守る」というきまりを徹底的に妥協のない点検と追求のなかで守りぬいていくという集団成員の相互責任のモラルがそこでは求められている」という⁵²。

（５）「生活指導」概念転換のひとまずの達成

その8年後、『初版』に「まだ幾分か」残っていた『仲間づくり』『ヒューマン・リレーションズ』的な発想を「克服」し、さらに「旧著では十分に明らかにしえなかった学級集団づくりのすじみちを前期的段階にいたるまで実践的に検証」したものと、『学級集団づくり入門 第二版』(明治図書、1971年、以下『第二版』と略記)が刊行された⁵³。

このなかで、「生活指導とは、子どもたちの手で民主的な集団のちからを確立させることであり、そのことによって子どもたちを民主的な集団のちからの自覚的なにない手に育てあげていくもの」であり、さらに「生活指導は、人間の行為・行動の指導ならびに行為・行動に直接的にかかわるかぎりにおいての認識や要求を指導することをとおして、民主的人格形成に寄与することを主たる目的とする教育活動である」と規定された。また、「生活指導は、教育の二つの働きのうち、人格形成＝訓育を主たる任務とする教育活動であり、学校にあってはその主要な活動を教科外活動において展開する」と、「生活指導＝領域概念説」に基づくことがはっきりと記された⁵⁴。

全生研がこのように「新しい生活指導」の理論と方法を明確に打ち出すことのできた背景には、竹内の大著『生活指導の理論』(明治図書、1969年)の存在がある。竹内は、「生活指導＝領域概念説」による「教授と訓育との分離を足がかり」としながら、「いわば空席になっていた『生活指導』の領域の組織原理に、集団づくりの理論をもちこむことによって」自身の理論をうちたて、以前の、すなわち宮坂の「生活指導」概念を徹底的に批判した⁵⁵。

以上のように、1950年代後半～1970年代の生活指導論は、宮坂の「生活綴方的生活指導」に対する批判を契機として、「生活指導＝領域概念説」と「集団主義的生活指導」の理論へと大きく転換した。特に竹内による理論は、全生研における「学級集団づくり」の体系化

を促し、当時の生活指導論の主流を形成するものとなった。

3. 「生活指導」の「新しい展開」

本章では、1970年代後半以降の社会状況の変化を背景として生じた「生活指導」概念の再転換と、その中心に位置づく「共同」「関係」「つながり」を重視する理論を整理する。

(1) 「生活指導」再転換の背景

その後、「生活指導」概念は再び方向転換を迫られた。「七〇年代後半からはじまった教育と学校とをめぐる新しい問題状況」、すなわち「学校が、教育の能力主義化・管理主義化のなかで、ますます競争的・権威的な体制を強化し、子どもから生きる希望と勇気と自信をうばうようになってきたこと」、さらに「こうした問題状況のひろがりや深まりとに平行して、子どもたちのなかから、非行、いじめ、登校拒否、高校中退などを頂点とするさまざまな現象が、つぎつぎと噴き出してきたこと」などの課題に「生活指導」は取り組まねばならなくなったのである⁵⁶。

ただしその方向転換は、決してネガティブな理由だけによるものではなかった。同じころ、「市民社会の成熟」に伴い「人びとが、自主的に生活と生き方を選びとる自由と個人的主体性を獲得しつつある」とともに、「生活の民主的な共同化に取り組み、個人的・社会的な自立を追求するようになりつつ」あった。80年代以降、全生研は「個人的・社会的な自立をもとめて、生活の民主的な共同化を追求しはじめた市民的な民主主義に導かれて、生きる希望と勇気と自信をともどもに取りもどしていく道をえら」んできたのだという⁵⁷。

(2) 「生活綴方的生活指導」の再評価

この方向転換と時期を同じくして、「生活綴方的生活指導」を再評価する動きがあった。なかでも「集団づくりというものは、そのなま身の人間の結集のしかたと、その人間ひと

りひとりの人格の形成を問題にしようとしているものなのである」⁵⁸と主張する城丸(1974)は、「集団主義的生活指導」の「形式」が注目される一方で見落とされがちである「生活指導」の側面を強調している。

城丸は、「民主主義的な教育をめざすこと」と「現代の民主主義社会をみずからコントロールする能力の基礎を育てようとすること」を、「生活指導にひきとって、実践的に捉え直してみると」、「自治の訓練」と共に「子どもの欲求・要求を尊重し、要求することのできる子どもにまで育てること」、「欲求・要求」を「組織」することが必要だと主張している⁵⁹。

さらに城丸は、「共に学ぶことによって、他の性・他の身分・他階級・他階層の人間が、いかに考え、いかなる要求をもち、いかに行動するかをあわせて知ること。お互いが交わりあい、学園生活を共にするなかで、共同の見とおしと行動とを生み出すこと。そして、これらのなかで、それぞれの子どもが背負っているものを脱ぎすてたときの人間としてのねうちとを統一的につかむことが、民主主義にとっても人格形成にとっても巨大な意義をもっている」とも記している⁶⁰。

こうした点において、「生活綴方運動が提起していたもの」に注目すべきであることを、城丸は指摘している。

また城丸(1976)は、上で示したような考えを発展させ「人間と人間との交際」を意味する「民主的交わり」という概念を提示している。さらに城丸は、「もともと、『集団づくり』という概念は、民主的交わりと自治集団の形成との両者を統一した概念であった」と主張した。そのうえで、近年の「集団づくり」はそれらのうち「自治的集団の形成とその運動に主導的な位置を与えてきた」のであり、一方「戦後のいわゆる『仲間づくり』の運動は、この両者の関係において、民主的交わり

に主導性を与えようとした運動だった」のだと分析した⁶¹。

1970年代からのこうした「生活綴方的生活指導」再評価を背景として、全生研は「共同」を軸とする新たな生活指導論を提示するに至った。

(3)「民主的な共同化」を目指す「生活指導」

こうした状況において『新版 学級集団づくり入門(小学校編)』(明治図書、1990年、以下『新版』と略記、中学校編は1991年)が公刊された。「生活指導」は、「子どもたちが自分たちの必要と要求にもとづいて生活と学習の民主的な共同化に取り組み、そのなかで、人格的自立を追求し、社会の民主的な形成者としての自覚と力量を獲得していくようにはげます教師の教育活動」であり、また、「子ども一人ひとりの人格的な自立をはげますような生活と学習の民主的な共同化をすすめることをつうじて、学級・学校を根底からつくりなおし、地域に子どもたちの新しい共同生活をつくりだしていく教育運動的な活動である」と規定された⁶²。

『新版』においては、「集団づくりの新しい展開」として、以下の三点が挙げられた。第一に、「生きる希望と勇気と自信とをはぐくみあう集団」の創造である。そのためには「子どもと教師、子どもと子どもの信頼関係を回復」する必要があるとされた。第二に、「生活と学習の民主的な共同化に取り組む集団」を創造することである。ここでは子どもたちの「排他的」「敵対的」「差別的」関係を、「共感的」「協同的」「連带的」関係につくりかえる必要が指摘された。第三に、「人格的な自立をはげます集団の創造」である。そのためには、「人格は、能力的な面からいえば、自主的な判断能力と自主的な行動能力によって統括されている文化的能力と自治的能力であるから」、これらの能力を発達させる必要があるとされた⁶³。

このような「新しい展開」の特徴をもつ「生活指導」の実践は、以前の「集団主義的生活指導」とは異なり、「共同」をキーワードとして展開していった。

(4)「関係」への注目

2000年代に入り、全生研編著の新たな入門書として『子ども集団づくり入門——学級・学校が変わる——』(明治図書、2005年、以下『子ども集団づくり入門』と略記)が公刊された。「子ども集団づくり」は「生活指導」の「新しい展開」を引き継ぐものであり、その目指すところは、「共同」により「公共性」を引き出すことである⁶⁴。

ここにおける「共同とは、教育的に見れば」、「①呼応する関係がある」②目標を共有する行動過程が生まれている」③その行動を通して、(中略—引用者)他者との感情交流を経験し他者認識を学習している」という「内実を持つ関係性」を指す。「子ども集団づくり」では、「この共同を通して、他者がその権利を意識し行使するのを支えたり、援助したり、共に分かち合うなどの人権的な相互尊重の関係が生まれることも重視」される⁶⁵。

また、ここにおける「公共性とは、一人ひとりの『わたくし』の問題が、そのまま閉じられないで、その身近な、共有できることとして読みひらきがおこなわれ、いままで見えなかった、個々の言動の中に潜んでいた解決すべき問題が健在化してくること」であり、「この公共性の追求過程に、子どもたちの自立と自治の契機が存在しているのである」とされている⁶⁶。

ここからわかるように、『子ども集団づくり入門』における「生活指導」の理論と実践は、「集団」の組織よりも「関係」の構築を重視する方向へと進んでいる。さらに、「〈子ども集団づくり〉とは、生活と学習を自治的にきり拓いていこうとする力を子ども集団のなか

に育てることをめざす。それは、これまで〈学級集団づくり〉と呼ばれてきた指導方法体系を、さらに、学級・学校の内外の多様な共同のネットワークを創造していく、という視角から発展的に継承する。」⁶⁷という記述にもみられるように、その理論と実践は、「集団」の組織ではなく「ネットワークの創造」を目指す方向へと進んでいるのである。

(5)「つながり」の重要性

その後『生活指導とは何か』(高文研、2015年)および『生活指導と学級集団づくり 中学校』(高文研、2015年)、『生活指導と学級集団づくり 小学校』(高文研、2016年)および『学びに取り組む教師』(高文研、2016年)が、全生研常任委員会企画の「シリーズ教師のしごと」として出版された。

これらもまた、「共同」と「関係」を重視する「生活指導」の「新しい展開」を引き継ぐものである。「新自由主義」が社会にも学校にも蔓延し、子どもたちを含め人々の「アトム化」と他者の喪失、他者のモノ化、実は自分の関係性の枯渇化が深刻化するなかで、理論、実践ともにいつそう個々の子どもに寄り添い「関係」を重視する方向へと進んでいる⁶⁸。

楠(2015)は同書のなかで、子どもたちの「暴言」や「攻撃的な行動」の「背後にある思いを共感的に理解していくこと」に、「教師と子どもがつながっていくための手がかりがある」のではないかと主張している。子どもたちが「新自由主義的競争原理の浸透」のなかで「自尊感情と安全感の基盤」を育めずにいることが、「教師や仲間集団との相互応答的な関係を築いていく上での大きな困難さにつながって」いるからである。「子どもの暴力や暴言の背後にある抑圧やストレスをまずは理解していくところからしか、子どもとつながっていく通路をひらいていくことはできない」のである⁶⁹。

こうした状況における教師から子どもへの「個人指導」、すなわち「子どもの内面への共

感的な理解と発達要求への理解を基盤としつつ、まず、教師が子どもとつながり、子どもたちが自己教育の主体としての自分を取り戻していくための関わりを築いていく⁷⁰」ために、楠は以下の「三つの観点」を提示している。第一に「子どもから見える世界を共感的に理解し、応答していくこと」、第二に「子どもが『受容できる物語』のかたちで聴きとり、整理していくこと」、第三に「子どもの中にいる『もう一人の自分』との連帯」である⁷⁰。

また、「子どもたちの関係性への指導」として二つの視点を示している。一つ目は「教師が子どものそれぞれの思いを共感的に読み取りつつ、その思いを相手にも伝え、子ども同士の間をつないでいく取り組みを丁寧に進めていくこと」である。二つ目は、「子どもたちがつながること」、つまり子どもたち自身が「自分の体験と感情をありのままに表現し、応答し合うことを通じて、生きづらさを仲間とのつながりのなかで一緒に乗り越えていく」ことである。そのために「自らの思いを表現し、他者との共感的連帯によって自らの自立の課題に向き合っていく」ことを可能にする「文化活動」などが必要だとされている⁷¹。

以上のように、1970年代後半以降の生活指導論は、学校の管理主義化や子どもの生きづらさの深刻化等を背景として、「集団主義的生活指導」から「共同」「関係」「つながり」を重視する方向へと大きく転換した。この展開は、「生活綴方的生活指導」の再評価を含みつつ、子ども同士・教師と子どもの相互応答的な関係の構築を中心に据えるものであり、今日の生活指導研究の土台となっている。

おわりに

本稿は、戸田唯巳の実践を再定位するための基礎的枠組みとして、戦後生活指導史の主

要な展開を整理し、これに対する解像度を高めてきた。では、この枠組みの中で戸田はどのように位置づけられるのか。

戸田は、1950年代から1960年代の前半にかけて、兵庫県西宮市における小学校で学級担任を務めていた⁷²。さらに戸田は、文集づくりに力を入れるなど「生活綴方」の実践家として著名であった。これらのことから戸田は、小西らと共に「生活綴方的生活指導」の実践家に分類された。そのため、「集団主義的生活指導」が興隆し「生活綴方的生活指導」が厳しい批判を受ける中で、宮坂の理論と共に乗り越えられたとみなされてきた⁷³。

しかしながら、三井為友（1958）や杉山昭男（1965）は戸田の実践に「独自」の方法と理論がみられる可能性を指摘している⁷⁴。戸田の実践は、「集団主義的生活指導」が批判した「生活綴方的生活指導」とは異なっていながら、「集団主義的生活指導」でもない、これまで体系化されてきたものに当てはまらない理論を提示する可能性をもっているのである。

それに加え、1970年代後半以降の「生活指導」概念の再転換以降、とりわけ2000年代に入ってから、「生活指導」の実践と理論は「関係」や「つながり」を重視してきた。これらは、戸田が1950年代の実践のなかで丁寧に扱ってきたものである⁷⁵。

このように、本稿で整理し理解を深めた戦後生活指導史の展開と戸田実践の特徴を重ね合わせてみると、以下の課題が浮かび上がる。第一に戸田実践をより詳細に検討すること、第二にその検討をもとに戸田実践を生活指導史に再定位することである。その時、戸田実践の再定位のために、戦後生活指導史それ自体を問い直すという課題が浮上する可能性がある。他日を期したい。

「戸田唯巳の生活指導実践に関する一考察」

¹ 戸田に関する先行研究については星川佳加

先行研究を手がかりに『研究論叢』第24号、2018年6月を参照。

- ² 宍戸健夫(1985)「生活指導論」小川利夫・柿沼肇編著『戦後日本の教育理論(下)』ミネルヴァ書房、112頁。

なお、戦後生活指導史を「集団づくり」を鍵概念として整理することも考えられるが、本稿では「集団づくり」及びこれに類する概念を史的展開の整理に使用しない。戦後生活指導論においては、時期や内容に応じて「学級づくり」「仲間づくり」「集団づくり」「学級集団づくり」「子ども集団づくり」など様々な言葉が用いられてきた。それらの言葉の意味は、それぞれの置かれる文脈に依存することもあり、規定が難しいからである。例えば春田(1978)は、「日本型生活指導論である『学級づくり』を「生活綴方的生活指導」、 「マカレンコを原点とする集団主義に立つ『学級集団づくり』を「集団主義的生活指導」とした。これは1962年頃に「全生研の内部」で使われた呼び方であるという(春田正治(1978)『戦後生活指導運動私史』明治図書、48頁参照)。ここでの「学級集団づくり」とは、春田(1969)曰く、「これまで『学級づくり』とよばれてきた生活指導実践の系譜にたちつつも、よりはっきりと集団主義の立場にたって確立されてきた学級づくりの実践であることを強調するために使われた用語」である(春田正治(1969.4)「学級集団づくりの本質」『生活指導』127号、明治図書、10頁)。ここには「学級づくり」と「学級集団づくり」の明確な違いが表れている。しかし同論文中の「日本における戦後生活指導運動の本流ともいえるべき、仲間づくり——集団づくり——学級づくりの系譜」という表現からは「仲間づくり」「集団づくり」「学級づくり」が厳密に区別されていないことが伺える(同上論文、12頁)。また、「集団づくり」という言葉は「集団主義的生活指導」を指して用いられることもあるため、特に注意が必要である。

本稿で参照する宍戸の定義は、上記の春田の論考を含む当時の議論を参照し、整理したうえで提示されたものである。

- ³ 戦後生活指導史を概観する近年の論考において、「生活指導」の実践と理論について1980年代頃に「転換」があったとされている。例えば藤井啓之(2014)「生活指導の展開」山本敏郎・藤井啓之・高橋英児・福田敦志著『新しい時代の生活指導』有斐閣、66頁や、二宮衆一・鋒山泰弘(2017)『「集団づくり」の理論と方法』西岡加名恵編著『教職教養講座第

7巻 特別活動と生活指導』協同出版、55-58頁など参照。

- ⁴ 竹内常一・小玉重夫・木村元ほか(2013.8)「竹内常一氏：聞き書きに基づく記録」「戦後教育学の遺産」研究会編『「戦後教育学の遺産」の記録(資料集No.1)』、72頁。
- ⁵ 宮坂哲文(1956)「生活指導の本質」宮坂哲文編『明治図書講座・学校教育・第11巻 生活指導』明治図書、13頁。
- ⁶ 同上書、14頁。
- ⁷ 同上書、15-16頁。
- ⁸ 同上書、16-17頁。
- ⁹ 同上書、22頁。
- ¹⁰ 同上書、22-23頁。
- ¹¹ 同上書、23頁。
- ¹² 同上書、23頁。
- ¹³ 同上書、24頁。
- ¹⁴ 同上書、24頁。
- ¹⁵ 同上書、25-27頁。
- ¹⁶ 春田正治(1978)『戦後生活指導運動私史』明治図書10頁及び29頁。
- ¹⁷ 城丸章夫・大田堯・宮坂哲文(1956.4)『「山びこ学校」以後の学級経営の発展』『教育』第58号、国土社、40頁。なお本論文は大田、宮坂、城丸の共同研究をもとに城丸が書いたものであり、「文章上の責任は、すべて城丸が負っている」(37頁)と明記されている。
- ¹⁸ 同上論文、40頁。
- ¹⁹ 春田正治・宮坂哲文(1957)「第十分科会生活指導」日本教職員組合編『日本の教育第六集』国土社、357頁。
- ²⁰ 同上書、358頁。
- ²¹ 宮坂哲文・春田正治(1958)「第十分科会生活指導」日本教職員組合編『日本の教育第七集』国土社、285頁参照。
- ²² 中内敏夫(1970.8)「二つの『生活指導』概念(その一)——『生活指導の理論』(竹内常一著、六九年一月)との対話」『教育』No.251、国土社、37頁。
- ²³ 宮坂哲文(1956)、17頁。
- ²⁴ 名大グループ(1957.9)「子どもの実践と認識をどう指導するか(下)——国民のための教育科学再論」『教育』国土社、85頁参照。なお本稿は名大グループの一員である小川が執筆したと明記されている(同論文89頁)。
- ²⁵ 同上論文、84-85頁参照。
- ²⁶ 同上論文、84-86頁参照。
- ²⁷ 二宮衆一・鋒山泰弘(2017)『「集団づくり」の理論と方法』西岡加名恵編著『教職教養講座第7巻 特別活動と生活指導』協同出版、48頁。

- 28 春田正治・宮坂哲文(1959)「第十分科会生活指導」日本教職員組合編『日本の教育第八集』国土社、240頁。
- 29 春田(1978)、27頁。
- 30 春田正治・宮坂哲文(1957)、357頁。なお、ここでの「集団づくり」は「生活綴方的生活指導」としての「集団づくり」である。
- 31 春田(1978)、27頁。
- 32 春田正治・宮坂哲文(1959)、240頁。
- 33 勝田守一・春田正治・白井尚(1960)「第十分科会生活指導」日本教職員組合編『日本の教育第九集』国土社、226頁。
- 34 同上書、241頁。
- 35 春田正治(1978)、50頁。
- 36 同上書、27頁参照。
- 37 同上書、50頁参照。
- 38 勝田守一・春田正治・白井尚(1960)、231頁。
- 39 春田正治(1978)、55-56頁。
- 40 春田正治・村田迪雄・宮坂哲文・勝田守一(1961)「第十分科会生活指導」日本教職員組合編『日本の教育第十集』国土社、251頁。
- 41 同上書、251頁。
- 42 同上書、263頁。
- 43 大西忠治(1962.9)『「学級革命」批判』『生活指導』第39号、明治図書、117頁。
- 44 同上論文、116-117頁。
- 45 同上論文、117-118頁。
- 46 同上論文、120頁。
- 47 同上論文、120-121頁。
- 48 同上論文、121頁。
- 49 竹内常一(1962.8)「基調報告 学校教育における生徒集団づくりの位置—生活指導の学校論的把握の発展のために—」『生活指導』No.38、明治図書、107頁。
- 50 同上論文、107頁。
- 51 同上論文、112頁。
- 52 全生研常任委員会(1971)『学級集団づくり入門 第二版』明治図書、3-4頁。なお、『第二版』には『初版』の「はじめに」が所収されている。
- 53 同上書、2頁。
- 54 同上書、1頁及び18-19頁。
- 55 中内敏夫(1970.8)、39頁参照。
- 56 全生研常任委員会編(1990)『新版 学級集団づくり入門(小学校編)』明治図書、1頁。
- 57 同上書、3頁。
- 58 城丸章夫(1974.4)「生活指導における民主主義の原則」『生活指導』No.192、明治図書、15頁。
- 59 同上論文、17-18頁。
- 60 同上論文、19頁。
- 61 城丸章夫(1976.5)「子どもの発達と集団づくり」『生活指導』No.219、明治図書、16頁。
- 62 全生研常任委員会編(1990)、4頁。
- 63 同上書、30-37頁。
- 64 全生研常任委員会(2005)『子ども集団づくり入門—学級・学校が変わる—』明治図書、194-195頁。
- 65 同上書、194-195頁。
- 66 同上書、195頁。
- 67 同上書、61頁。
- 68 竹内常一・折出健二編著(2015)『シリーズ教師のしごと第1巻 生活指導とは何か』高文研、6頁。
竹内常一を中心とする「生活指導」領域における「ケア」への注目は、そのことの表れであるといえよう。竹内における「ケア」については星川佳加「竹内常一の生活指導論における「ケア」の変遷」『神戸大学人間発達環境学研究科研究紀要』第16巻第1号、2022年9月を参照。
- 69 楠凡之(2015)「現代の子どもの抱える生きづらさと生活指導—個人指導と関係性の指導に視点をあてて」竹内常一・折出健二編著『シリーズ教師のしごと第1巻 生活指導とは何か』高文研、21-27頁参照。
- 70 同上書、29-34頁。
- 71 同上書、38-42頁。
- 72 戸田の生涯については星川佳加「戸田唯巳の生涯に関する研究」『教育新世界』第73号、2025年3月を参照。
- 73 なお、本稿では十分に触れられなかったが、宮坂においても「生活指導」の規定は変化している。川地亜弥子(2002.3)「宮坂哲文の生活指導論に関する一考察—生活綴方の位置づけを中心に—」『教育方法の探究(京都大学大学院教育学研究科教育方法学講座紀要)』第5号、56-63頁。
- 74 三井為友(1958)『「学級というなかま」の教育実践について』国民教育編集委員会編『教育実践論』誠信書房、145-161頁所収、および、杉山明男(1965.1)「生活綴方と生活指導」『作文と教育』第16巻第1号、本の泉社、8-16頁所収参照。
なお、これらの論考について星川佳加「戸田唯巳の生活指導実践に関する一考察：先行研究を手がかりに」『研究論叢』第24号、2018年6月で考察を行っている。
- 75 戸田実践の実相については、星川佳加「戸田唯巳の教育実践「学級というなかま」に関する一考察：1953年5月頃の実践「おかあ

さんに叱られた時」に焦点をあてて」『研究論叢』第27号、2021年7月、及び、星川佳加「戸田唯巳「学級というなかま」実践におけるケアに関する一考察」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第18巻第2号、2025年3月等を参照。

謝辞

本稿は神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士後期課程在籍時の2017年度末に、「基礎論文」として提出したものを、加筆修正したものです。指導教員の川地亜弥子先生をはじめ、当時、神戸大学大学院人間発達環境学研究科にてご指導くださいました先生方に、この場をお借りして深くお礼申し上げます。