

# 「山びこ学校」の教育的意義の再評価

## —ジョン・デューイの「公共性」概念を観点にして—

藤井 千春

### はじめに

『山びこ学校』（昭和25年、青銅社）は、終戦直後の昭和20年代前半に、山形県の雪深い山村の山元村の中学校で、師範学校を卒業して間もない青年教師・無着成恭によって実践された生活綴方の作文集である<sup>1</sup>。

#### (1) 先行研究

『山びこ学校』は、その刊行直後には、『月刊作文研究』（1951年4月号）で「わが綴方運動三十年に大きな画期をもたらした」というように、高い評価を受けた。その衝撃については、「『山びこ学校』が日本中の山々に、村々に、大きなこだまを呼び起こし、それと前後して生活綴方の火の手はりょう原の火のように燃ひろがっていった<sup>2</sup>と述べられている。また、「社会科の要求している教育効果を最高度に収めるための手段として綴方がとりあげられている<sup>3</sup>、あるいは「他教科と綴方との統合という点で、『山びこ学校』の子どもたちは前進をしめしている」、「自分の目と心で村の課題にずばりと対決する、こういう力を持った中学生の出現はおどろくべきことといわねばならない<sup>4</sup>」というように、社会科を中心としたコアカリキュラムの実践事例としても評価された。さらに、「アメリカからの借りものの新教育から脱却して、戦後日本の教育の真の立ち直りの転機をつくりだした<sup>5</sup>、あるいは「民間教育運動の新しい発展へののろしとなった<sup>6</sup>」というようにも評価された。

現在でも、「『山びこ学校』は、戦後の生活綴り方運動を飛躍的に発展させる原動力となった<sup>7</sup>、あるいは「『山びこ学校』は新教育に模索していた良心的な教師に大きな励ましを与えた。そして、戦後生活綴方の復興に大きな役割を果たした<sup>8</sup>」というように評価されている。しかし、菅原稔は、「山びこ学校」の教育実践について、「戦後の作文・綴り方教育の復興・興隆に大きなきっかけと影響を与えたとする、積極的な評価、歴史的な位置付けが定着したものとなっている」と述べつつも、「『山びこ学校』を支えた作文・綴り方教育実践は、地域的・風土的特質と密接につながる形で展開

されたものであり、容易に一般化・普遍化することのできるものではなかった。それだけに、第二の『山びこ学校』が生まれるほどの普遍化には至らなかった」と<sup>9</sup>、その意義を「歴史的な位置付け」に留めている。

また、奥平康照は、「子どもたちが生活と労働に組み込まれているという点をテコにして、子どもたちを生活と学習の服従者から、学習と生活の主体者に転換していく教育、それが『山びこ』実践であった」と評価し、その特質として、「生活する主体を育てる教育」、「学ぶ主体への教育」、「社会的主体への教育」、「倫理性の教育と知性の教育とが分断隔離されることがなかった」ことなどを指摘している<sup>10</sup>。しかし、奥平は、1950年代後半になると、「『山びこ学校』フィーバーは、急速に萎んでいき、「日本の教育学は『山びこ』実践への熱狂的賞賛の後、多くはその理論的探究に挫折し、そこから退却した」と論じている。奥平によれば、それは、第一に、1950年代後半からの急速な高度成長により「子どもたちは農山漁村での生活と生産労働から解放され始め」「生活への参加と共同を通して生活主体となっていくという現実的土台を失った」こと、第二に、同じ時期からの「教育内容の国家統制強化によって、支配的政策に対抗できる教科内容・教材研究が緊急の必要になった」ことによる。そして奥平は、「『山びこ』実践の特質継承路線では対応できないと見」、「教科指導の内容と方法を確かなものにするのが、状況へのもっとも必要な対応であると見えたのだろうか」と論じている。奥平は、これが「山びこ学校」の教育実践をその後、理論的に研究を深めるうえでの「障害」となったと指摘している。

## (2) 本稿の問題設定

「山びこ学校」は、我が国の教育史において歴史的価値を有する教育実践に留まるものではない。次のような観点から、その現代的な意義を探ることが可能である。

第一に、「山びこ学校」の教育実践の特質は、現在の「総合的な学習の時間」で求められている学習活動との共通点を有している。さらに、「地域活動への参加・参画」「状況学習」「サービス・ラーニング」など、地域の活動への参加的体験により、学習と生活の統一を試みる現代的な教育実践の課題に対して、有効な示唆を提起することができる。もちろん当時の東北地方の農山村の生活状況は、経済的な困難性という点で現在とは大きな相違がある。しかし、生活における「切実性」とは、経済的な水準に限定されるものではない。限界集落、地域商店街の衰退、雇用の不安定化、少子高齢化、家庭の孤立など、地域の生活や子どもの生活をめぐる新たな「切実性」を有する地域的な課題が深刻なものとなっている。そしてそのような地域的な課題に対応していく教育実践が求められている。また、いくつかの試みもなされつつある<sup>11</sup>。

第二に、「山びこ学校」に対する理論的研究に対する障害は、奥平の指摘する二点にとどまらない。奥平が評価する「『生き方の倫理』と『生き方の論理』」を掲げた教育実践の価値を明確にすることに対する「障害」は、当時の教育学理論自体の未成熟性にあった。先取りして言えば、奥平のいう「『生き方の倫理』と『生き方の論理』」を明確に持った教育実践は、ジョン・デューイが目指

した学校教育であった。そのような学校生活を子どもたちに経験させることにより、デューイは、地域のコミュニティの再生、そして民主主義における人々の「生活の仕方」を実現していくことをめざした。しかし、1950年代には、英米的な実証主義哲学とソビエト的なマルクス主義哲学との狭間にあって、デューイの哲学や教育学に関してその意義を正当に評価するだけの知的背景が十分に形成されていなかった。

そのため「山びこ学校」の教育実践をデューイの論点に基づいて理論化することはできなかった。改めて「山びこ学校」の教育実践を、デューイの論点、特にデューイの「公共性」についての概念、また、そこから展開される民主主義における人々の「生活の仕方」についての考え方に基いて分析することにより、シティズンシップ教育の新たな在り方を示すことができる<sup>12</sup>。そのような展望において、本稿では、「山びこ学校」の教育実践の現代的な意義を明らかにしたい。

### (3) 本論の目的と論証の手順

本稿では、1980年代以降のデューイに対する再評価を踏まえ、デューイの論点に基づいて、「山びこ学校」の教育実践の有する現代的意義を明らかにする。

そのために、以下、次のように論述を進める。

- i. 終戦直後において、特に「初期社会科」の学習指導要領ではどのような教育実践がめざされたのか。
- ii. デューイは、民主主義と教育との関係について、どのように考えたのか。そして、学校を民主主義の生活においてどのように位置づけたのか。
- iii. iiに基づくならば、「山びこ学校」の教育実践の有する意義をどのように描き出すことができるのか。

## 1. 「初期社会科」の教育理念と学習指導の方法

### (1) 「初期社会科」の構造

「昭和22年度版学習指導要領社会科編(Ⅱ)(試案)」では、社会科の学習活動について、「生徒の経験を中心として、これらの学習内容を数個の大きい問題に総合」したと述べられている。その理由について、次のように示されている。

「(一) 学校内外の生徒の日常生活は常に問題を解決して行く活動にほかならない。

(二) 学校は生徒にとって重要な問題を解決するために必要な経験を与えて、生徒の発達を助けてやらなくてはならない。」

「初期社会科」では、自主的に調べ、考え、判断して行動のできる民主主義社会の建設を担う、合理的で自律的な人間の育成がめざされた。それは戦前・戦中の教育が上からの命令に従順に従う人間を育成してきたことに対する、そして、そのことが軍国主義・超国家主義へと国民を導いたという反省に基づいている。「初期社会科」では、合理的で自律的な人間の育成のために、子どもた

ちが自分たちで事実を調べ、自分たちでその事実の有する意味を究明し、どのように行動すべきかを考えるという学習活動の方法、すなわち問題解決学習が採用された。子どもたちのそのような学習活動を展開されるために、「実生活で直面する切実な問題」を取り上げることが要請されたのである。

## (2) 「山びこ学校」の教育実践の歴史的価値

「初期社会科」は、「昭和26年版」の学習指導要領で完成されたといわれる<sup>13</sup>。この年は、『山びこ学校』が刊行された1961年である。無着は、「初期社会科」の完成前に、その理念と方法にきわめて近い教育実践を独自に行っていた。

もちろん「昭和26年版」以前にも、1947年には、「川口プラン」(埼玉県川口市)、「桜田プラン」(東京都桜田小学校)、「本郷プラン」(広島県本郷町)「福沢プラン」(神奈川県福沢小学校)、「明石プラン」(兵庫師範附属明石小学校)、「奈良プラン」(奈良女高師附属小学校)など、地域や学校単位で独自の教育課程が編成・実践されていた。「初期社会科」では、各学校で教師たちが、地域の実情や子どもの生活の現実に基づいて、それぞれの学校に適切な教育課程を編成して実践することが求められた。学習指導要領には、「(試案)」という但し書きが付けられていた。教師自身にも自主的な教育実践が要請されていた。

しかし、上のような「プラン」の多くは、戦前から教育の実践研究を推進してきた研究校によって編成・実践された<sup>14</sup>。それに対して、「山びこ学校」の教育実践が、戦前からの東北地方での生活綴方の伝統に位置付くとしても、研究実績のない学校において、実践の経歴の少ない一青年教師によって、独自の教育実践として行われた。そこに歴史的な価値を見出すことができる。

「山びこ学校」の教育実践は、封建的な人間関係が強く残存する東北地方の農山村において、確かに地域からの戸惑いや抵抗を受けた。しかし、「山びこ学校」は、昭和20年代前半という、戦前・戦中の教育実践に対する国家統制が除去され、また、「55年体制」以後の教育実践に対する新たな国家統制がまだない、さらにはマルクス主義による教条的な主張にも曝されない、いわばエアポケットのような時期に行われた。「山びこ学校」が、「55年体制」以後に実践されたならば、地域からの抵抗以上に、「告示」された「学習指導要領」からの逸脱という批判、あるいは地域の特殊性に留まり普遍的な科学的認識を閉ざすというマルクス主義教育学からの教条的な批判が、強く立ち現われたであろう<sup>15</sup>。

「初期社会科」は、昭和30年の改訂で解体され、系統主義の社会科へと転換する。社会科に自由と自主性を認めておくとマルクス主義イデオロギー教育の時間とされるという保守政党側の懸念により、「初期社会科」は解体された。

## 2. ジョン・デューイの民主主義論と教育学

### (1) デューイの思想的な課題

デューイの教育学は、主として『学校と社会』(1899年)と『民主主義と教育』(1916年)において展開されている。デューイの教育学の現代的な意義は、「行うことによって学ぶ」という主張以上に、学校を「小型の共同体、胎芽的な社会」(『学校と社会』)にするという提案に見出すことができる。本稿では、1920年代から1930年代における、民主主義の再建に関するデューイの論述を手がかりに、民主主義と学校教育との関係、また学校で実践される必要のある学習活動のあり方に関する論点を設定する<sup>16</sup>。

第一次世界大戦後のアメリカは経済的な発展をとげ、物質的に豊かな「アメリカ的生活スタイル」を実現した。しかし自由放任の経済に対する政府の適切な統制がなされないままであった。国内の貧富の格差は拡大し、階級対立、新旧の移民間の対立、人種的・宗教的な不寛容などが深刻化した。また他方で大衆化社会の兆しが見え始めていた。デューイは、人々が全米的な流通網などの大規模な社会システムの中に投げ出されているにもかかわらず、その中でどのように他者と結びつき、他者と共にどのように社会的な問題の解決に取り組むのかわからない状態にあると指摘した。つまり、人々の対面的・人格的な生活の基盤となる地域のコミュニティは消滅し、人々は全米的で非対面的・非人格的な「大ソサイティー」に投げ込まれていると指摘した<sup>17</sup>。

デューイにとって「コミュニティ」とは、コミュニケーションに溢れ、成員が協同して共通の問題の解決に取り組む活動が展開されている、あるいは必要に応じて開始できる人々の集団である。コミュニケーションとは、相互の視点に立って、相互の知識や方法、希望、感情、信念、価値、困難など、相互の意味世界を理解し合うことであり、そのようにして、相互の行動を調整的に協同して、相互にとって好ましい結果を生み出す方法について考え合うことである<sup>18</sup>。したがって、協同とは、その参加者がその活動の目的を理解し、自分の担当する行動の活動全体における位置と意義について自覚して進められる活動である。デューイは人々がそのような協同的活動に参加していることに民主主義の本質を見出している。つまり、デューイにとって、民主主義において重要なことは、諸制度の存在以上に、人々の「生活の仕方」、すなわち人々がコミュニティにおいて日常的にそのように活動に取り組んでいることなのである。

したがって、デューイの思想的な課題は、次の二つの課題に向けられた。

第一に、「公共性」と「公衆」についての概念の再構成である。つまり、解決のために協同的に取り組まれる必要のある問題、また、協同的な取り組みを可能とする論理を明確にすることである。

第二に、「公衆」の育成についての問題である。つまり、問題解決への協同的な取り組みに参加できる「公衆」を育成するための条件を明確にすることである。

このようなデューイの思想的な課題を観点とした場合、「山びこ学校」の教育実践には、どのような新たな教育的意義を見出すことができるだろうか。

## (2) 「民主主義」と「教育」

デューイは、社会的な問題を解決するためのアイデアは、個人の個性的な思考から偶発的に生じると論じている。そのような個人のアイデアが、他者に伝えられ、様々な個性を有する人々の思考による協同を経て、問題を解決するための確実性の高い方策として磨き上げられていく。そのような問題解決のためのコミュニケーション、すなわち、人々の間での知性の協同という関係性の実現に、デューイはアメリカの民主主義社会の再建の方向を示した<sup>19</sup>。

では、人々の間にそのような関係性を、どのようにして構築することができるのだろうか。

デューイは、学校をそのようなコミュニケーションに溢れ、子どもたちによる問題解決のための探究的・協同的な学習活動が展開される場とすること、すなわち、学校でそのような関係性を機能させて、子どもたちに将来の生活において、そのような関係性を構築し機能させる能力が育つ経験を与えることを提案した。そのようにして、子どもたちを、将来、コミュニティの生活に有能に参加できるようにすることをめざした<sup>20</sup>。

## (3) 「公共的な」問題と「公衆」

デューイは、1900年代序盤において、アメリカの独占企業の活動が、もはや個人の自由に任されるには、国民生活全体に対する影響が巨大になりすぎていることを指摘した。そして、社会全体の福祉という観点から、経済活動の社会的統制を正当化するための論理を提案した<sup>21</sup>。

デューイは、ある活動の影響がそれを行う当事者間を越えて、第三者にまで及ぼされる場合、その活動は「公共的な」ものであると論じ、そのような活動に対しては、公共の福祉の観点から社会的な統制を行う必要があり、またその統制には正当性があると主張した。つまり、その活動の帰結が第三者にまで及ぶ場合、その活動は「公共的な」ものであるというように、活動の帰結によって当該の活動を社会的に統制すべきかを判断するという規準を提案した。デューイは、自然権のような超越的・先験的な原理に遡及するのではなく、現実的・具体的に予想される、あるいは実際に発生している帰結によって、その活動に対する社会的統制の必要性を判定することを主張し、そのための新たな規準として「公共性」についての概念を提案したのである<sup>22</sup>。

そして、デューイは、「公共的な」問題が発生した際に、その影響を受ける人々を「公衆」として定義した。そのような人々は、問題の解決のための取り組みに参加する権利を有している。現実的には、全国規模での問題の場合、「公衆」は自分たちの代表者（「公職者」）を選出し、その代表者を通じて問題の解決に取り組み、問題を発生された活動を規制していくことになる。しかし、このことが現実に行われるためには、知性に基づいて問題解決をめざす協同的な取り組みに参加できる「公衆」を育成することが前提となる<sup>23</sup>。

## (4) 「ホームから始まる」民主主義

では、そのように全国的な規模での「公共的な」問題が発生した場合に、「公衆」が立ち現れる

には、どのようなことが条件となるのであろうか。

デューイは、間接的にはあっても有能に参加できるためには、日常的な生活の場に直接的に参加しているという経験を積み重ねることが必要であると論じている。すなわち、そのような自分たちの問題に自分たちで解決のために取り組むという活動が、日常的に行われている地域的なコミュニティの存在が基盤として必要であると主張した。つまり、地域的な対面的・人格的なコミュニティを、「ホーム」として再構築することにより、それを基盤として、またそこからの連続において「大コミュニティ」の構築をめざしたのである<sup>24</sup>。

デューイはコミュニケーションの能力や探究的・協同的な活動への有能な参加者としての能力は、親密な温かい感情の交流や共有に基づく他者との一体的な関係性を通じて育成されると論じた。つまり、そのようなコミュニティでの相互作用やコミュニケーションを通じて個人は立ち現れてくるのである。したがって、「生活の仕方」としての民主主義が関係性として機能している地域のコミュニティを復活し、そのようなコミュニティにおける関係性を機能させることにより、全国的な問題に対しても有能に参加できる「公衆」が立ち現れると考えたのである<sup>25</sup>。

#### (5) 「学校」と「社会」

デューイは地域の対面的なコミュニティを、「生活の仕方」としての民主主義にふさわしい関係性が機能するコミュニティとして再構築することをめざした。デューイは、学校における教育活動をそのような関係性が機能する活動として構成することを主張した。そのようにして、子どもたちにそのような関係性に基づく活動を経験させ、「生活の仕方」としての民主主義にふさわしい関係性に参加できる能力が育成されると考えた。

デューイの教育論では、子どもたちが学校で、i 取り組むべき課題は何か、その課題にはどのような価値があるか、ii どのような方法で実行すれば効果的に課題を達成できるか、iii 課題を十分に達成することができたか、採用した方法は十分に効果的であったか、成果と今後の課題は何か—などについて、自分たちで話し合っただけで明確にしていくこと、そのように知性を協同して探究的に課題の達成に向けて取り組むことを経験することについて論じられている。そのようにして、子どもたちに知性的なコミュニケーション能力や思考力に基づく探究的・協同的な活動への参加能力を育成することがめざされている。「オキュペーション (しごと)」とは、そのような能力を育成する経験となる学習活動なのである。したがって、デューイのいう「行うことによって学ぶ」という原理に基づく学習活動、すなわち、i 具体的な素材を使用して作り上げる活動、ii 具体的な見学、実際に発生した題材、心を動かされた物語などを劇にして表現する活動、iii 直接体験としての観察、調査、実験などに基づいて、地域社会の問題や身近な自然現象について探究する学習などは、そのような関係性が機能する学習活動を子どもたちに経験させるという目的で、構想・実践されなければならない<sup>26</sup>。

デューイは、このようにして「学校」における「経験」が、地域のコミュニティにおける「生活

の仕方」,さらには「大コミュニティ」における「公衆」としての能力へと、連続的に発展していくことをめざしたのである。

### 3. 「山びこ学校」の再検討

#### (1) 昭和20年代,30年代におけるデューイ思想受容の限界

デューイの教育学に対しては、昭和20年代,30年代には、マルクス主義教育学から批判がなされた。その多くは、絶対的な真理の存在を否定する相対主義・不可知論という批判であった。デューイは、社会の関係性の本質を対立・闘争としてではなく、相互依存・共生と見なす。また、社会の進歩を革命によってではなく、新たな調和的な相互依存関係への改良によって遂げることを主張する。そのようなデューイの思想は、マルクス主義の哲学から見れば、相対主義・不可知論と見えたのであろう<sup>27</sup>。

他方、アメリカの哲学界でも、実証主義哲学からは、デューイの哲学は言語の意味が不明確で、真理へのアプローチの方法が場当たりの哲学であると見なされた。デューイは、ロックとデカルト以来の近代認識論哲学が無条件の前提とした、人間が得られる感覚与件の普遍性、および人間を理性の普遍的所有者として位置づけることを、哲学の前提としなかった。そして、それらを否定するならば、論理的で飛躍のない思考と公正で客観的な観察に基づいて、「実在に対応」した「真なる知識」を人間は知ることはできないことになる。実証主義の哲学からも、デューイの哲学は、不可知論・相対主義であると見なされた。

デューイの再評価は、1980年前後からである。マルクス主義の衰退が明らかになり、他方、ポストモダンが思想界の前面に出てきてからである。デューイの哲学は、理性の普遍的な所有者という人間観の否定、および傍観者的・模写的に真理を認識できるという立場の否定という点で、そのポストモダン性が評価された<sup>28</sup>。

昭和20年代,30年代は、デューイの思想の意義を明らかにする思想的背景や文脈が形成されていなかった。マルクス主義と実証主義との狭間で、近代認識論を超越する論点を内在していたデューイの思想は、その哲学的意義を適切に理解されることはなかった。このことは、「山びこ学校」の意義が十分に解明されないまま、作文教育における歴史的位置付けに留められたことと連動する。

無着は、「文庫版あとがき」(1969年)で、次のように述べている。

「たしかに、『山びこ学校』の実践は、子どもたちに「ぼくたちは何をしなければならないのか」「どのような社会をつくらなければならないか」についてめざめさせはしました。しかし、そのような意識にめざめた子どもたちが、その理想を実践のうちに実現しようとしたとき、実現できる科学的な方法論や技術をさずけられていたかどうかということになると穴があったらはいりたくなるものなのです。ほんものの教育とは、むしろそっちのほうがさきなのではないかと反省させられたからです。」

例えば、日本作文の会研究部は、『作文と教育』（1962年7月号）で、「最近の生活つづり方批判の概要」について、「①生活つづり方は、教育の科学化系統化、そして現代化を疎外し、破壊する」とまとめている。多くの民間教育団体のマルクス主義教育学への傾倒が、無着自身による先のような自分の教育実践に対する自己批判とさえ言えるような揺らぎを述べさせた。多くの民間教育団体の左傾化が、「山びこ学校」の教育実践の意義の明確化を阻むことになった。

## (2) 「山びこ学校」の教育実践の分析

### ① 問題状況の中の行為者

デューイの思想において、人間は、具体的で個人的な問題状況の中で、問題の解決へと、自らがそこにいる状況を転換することをめざし、必要な要素を見つけ出し、その要素を拡大したり、他の要素と新たに結び付けたりして、そのような知性的な行為によって、解決へと状況の転換を導こうとしている存在と位置づけられている。人間が直面する問題が具体的・個人的である以上、解決された状況がどのような状況であるのか、また、どのような行為が解決への高い確実性を有するのかを決定する、個々の状況に対して超越的・先験的な解決方法は存在しない。過去に有効であった方法でも、直面している状況の個人的な特質を明らかにした上で、それに適したものに改変して、実験的に使用するしかない。デューイは、そのような実験的な試行によって、漸進的に社会を改良していくことを主張した<sup>29</sup>。

無着が、そのような問題状況の中で解決を目指す行為者として、生徒たちに学習活動に立ち向かわせたことは、「あとがき」の次の部分から読み取ることができる。すなわち、無着は教科書『日本の田舎の生活』に書かれている村の生活が、山元村の現実とかけ離れていることから、社会科について、「教科書で勉強する」のではなく、「社会の進歩につくす能力をもった子供」にすることだと気付いた<sup>30</sup>。すなわち、社会科の学習指導のあり方について、教科書に書かれていることを教えるのではなく、「施設がととのえられて」いなければ、「整えるための能力を持った子供」にすることと考えた。無着は「初期社会科」に関する「文部省の意志」について、このように受け止めたのである。

### ② 題材の「公共性」、生徒たちの「公衆」としての自覚

奥平が述べているように、生徒たちは農業や林業などの生産労働の担い手でもあった。生徒たちは作文において、村の様々な日常生活における問題が、自分も「参加」している村の生産労働や村の生活にどのような帰結を生み出している、あるいは、生み出すと予想されるのかについて考えている。つまり、問題がどのように「公共的な」問題であるのかを分析し、自分自身もその問題の影響を受ける「公衆」であることを明らかにしている。

例えば、「おひかりさま」の問題では、生徒たちは次のような決議文を壁新聞にして掲載した。

「……山元村では、三十人も入っているようです。一人で一万円以上もかかるそうです。……

三十万円もおひかりさまのお札をかったこととなります。山元村の今年の学校予算は、十四万六千六百二十三円です。……」

つまり、「おひかりさま」のお札を買うという個人の行為が、単にその個人の信仰の問題に留まるものではなく、学校予算をはじめ公共予算の乏しい村において、遣う必要のあるところにお金が遣われないことになるという、お金の遣われ方をめぐる村の人々の共通の生活に及ぼす影響が指摘されている。

また、「私たちが大きくなったとき」では、「財力のある家の勢力争い」が、「部落の人たちからいつまでも頭を下げてもらいたい」という、「財力のある家」の間での私的な問題に留まらないと指摘されている。そして、「農村を共同」して「力を合わせ」て「能率の上がる機械」を「共同で買」って「公平に使える」ようにして、「生活を楽になる」ようにするという「公共的な」問題を解決する助けになると述べられている。生徒は、村の生産の向上のためには「機械の購入」が必要であると気付く。しかし、「よい機械を購入しようとしても個人の財力では手に負えない」ということにも気付く。そして、「三十戸ぐらいで一台ずつ共同で買えば、三十分の一の経費で、どこの家も公平に遣えるようになる」と考え、「早く力を合わせる事ができた部落や村は、それだけ早く、能率の挙がる機械を使うことができるようになる」と主張した。そのような観点から、私的と見なされる問題が、実は「公共的な」問題としての性質を有しており、そのことに対して、「私たちが大きくなったそのときにこそ、昔の、うまくない話を水に流して、日本の農村が発展することを考える」と述べている。

さらに「米登録」では、「山元村も、米の配給を、この登録になった機会に、農業協同組合の手でしようと、一しょうけんめいになっている」ことがとりあげられている。そして「おっさん」(父親)が、それまで山元村の「米配給」を一手に引き受けていた「川崎さん」に継続を依頼されて迷う姿を記述している。そして、「源六おやじが川崎さんから千円もらったということ」、すなわち、「川崎さん」から、「源六おやじ」が農業協同組合に登録変更をしないように依頼されて「千円もらった」ことについて、「それは、まちがいである」と述べている。その行為は、「川崎さん」と「源六おやじ」の間の私的な問題に留まらず、農業協同組合の「赤字」の発生やその存続、さらには「村の貧乏がよく」なることに負の影響を及ぼすと考えている。「組合が赤字ならば、村の人みんなが力を合わせて、赤字が直るよう頑張らなければ、村の貧乏はよくならない」と述べている。目先の私的な利益の追求が、村全体の貧乏を改善するという取り組みに、どのような負の帰結を生み出すのかについて考察している。

生徒たちは、「公共的な」問題は何なのか、またその解決のために村の一員として、すなわち、その「問題」に関係する「公衆」として、どのように行動することが必要なのかについて考えている。このような観点でいえば、「母の死とその後」における、「僕が田を買くと、また別な人が僕みたいに貧乏になるのじゃないかというギモン」は、田畑の売買が「僕」という個人の問題に限定されず、多くの人々にも同様の事態を発生される問題であるという理解である。田畑の売買が村全体

の生活の社会的な安定に影響する「公共的な」問題であることへの気付きとなっている。

生徒たちは、村の日常生活で見聞きしたことがらが、村の生産労働全体に対してどのような影響を及ぼすのかについて、村の生活を豊かにするという観点から分析・考察している。また、生徒たちは、村の生活が「貧乏」であるという実態、さらにはそれを改善していく必要性について、自分の生活との関連において考えている。すなわち、「おひかりさま」のお札を購入する村全体での金額と村の学校予算の金額を比較し、また、「なんでも聞く子供」で、自分が本を読んでいて仕事が遅れることにより、「おらがかせがない分だけ、ほかの人にたのまねければならぬ」というように、自分が本を読みたいのに「はいはい」と親の言いつけどおりに仕事をしなければならないという現実について、その原因から分析的に考察している。つまり、先のようなことがらが、自分たちの学校の備品を充実させることや、「学校ではどのくらい金がかかるのか」で明らかにした事実、すなわち生活は苦しいのに「学校にはいっているとお金がかかるから親にえんりよして学校にこなければならぬ」という状態の改善、「本なの<sup>(ママ)</sup>ただで配給」することの実現との連続において考えている。生徒たちはその問題の影響を受ける「公衆」であることに気付き、そのような立場から追究を深めている。そして生徒たちは、「おひかりさま」「わたしたちが大きくなったとき」「米登録」では、自分たちの取るべき態度、行うべき行為についての意思決定に至っている。

### ③「知性」への信頼

生徒たちが「実生活で直面する切実な問題」を作文の題材として取り上げることは、自分が巻き込まれている問題状況について反省し、知的な整理を行うことである。このことが確実性の高い解決策を考案するための前提となる。

確かに「母の死とその後」は、「ほんとうに金がたまるとかというギモン」に気付き、「五人家族が生きてゆくにはどうにもならなかった」という現状における問題の認識で終わっている。しかし、たとえこの作文の中で解決策の発見へと至らないとしても、問題状況についてのこのような分析と考察は、解決に向けての追究を継続させるために不可欠の前半部分である。生徒たちは、その後、直面している状況についての反省的な知的整理により、「おひかりさま」や「米登録」、「財力のある家の勢力争い」が、村の多くの人々の全体の生活に及ぼす影響の認識に至っている。そして、そこから、自分たちがどのように行動することが必要なかを、村の全体の利益という観点から考えていく。

このように作文では、生徒たちは、自分たちの生活がおかれている状況について反省し、そこにおける問題とそれを構成している要素について分析・考察を展開している。そこから、その問題に即して、確実性の高い具体的な解決方法についての追究を進めている。

また、作文は、生徒たち間でのコミュニケーションの手段として機能し、協同的な学習活動を展開するための基盤を構築している。デューイによれば、コミュニケーションとは、シンボルを使用しての「経験のやり取り」である。生徒たちは相互の作文を読むことによって、そこに示された

知識、すなわち行為とその結果との結びつき、ものごとやできごととの間の関連や連続である意味、あるいは情報の分析・整理の方法、考え方や考えるための観点などを学び合い、それぞれの問題の追究に取り入れて活用している。例えば、「母の死とその後」では、生活における貧困という問題状況についての分析とその原因の考察に関して、数量的にデータを集めて整理し、数値的な論理によって追究を進めるという研究方法が示されている。そして、そのような方法は、「ほくの家」「教科書代」などに、さらには「学校はどのくらい金がかかるものか」における協同追究においても、その研究方法として発展的に使用されている。作文はそのように相互に知識や技能を学び合う学習の媒介（メディア）として機能している。このように生徒たちは相互の知識や技法を伝達し合っ共有し、さらには「学校はどのくらい金がかかるものか」、「おひかりさま」、「雑誌はなぜつぶれるのか」に見られるように、協同して問題状況を分析・考察し、どのような解決のための行動が必要なのかについて検討するという、協同的な追究を生み出している。

そして、この点から「山びこ学校」の教育実践が個人の知性を育てたことに留まらず、作文を通じてのコミュニケーションによって、コミュニティにおける「生活の仕方」としての民主主義にふさわしい知性を育てたと評価することができる。確かに「山びこ学校」の教育実践の中心的な意義は、佐藤藤三郎が「答辞」で述べているように、「『自分の脳味噌』を信じ、『自分の脳味噌』で判断」することの大切さを生徒たちに経験させたことにある。しかし、それとともに、あるいはその方向として、次のことを生徒たちが学んだことに示される。

「私たちの骨の中しんまでしみこんだ言葉は『いつも力を合わせて行こう』ということでした。『かげでこそこそしないで行こう』ということでした。『働くことが一番すきになろう』ということでした。『なんでも何故？ と考えろ』ということでした。そして、『いつでも、もつとい方法はないか探せ』ということでした。」

「人間の値打というものは、『人間のために』という一つの目的のため、もつとわかりやすくいえば、『山元村のために』という一つの目的を持って仕事をしているかどうかによって決まってくるものだということを教えられたのです。」

つまり、村の全体の利益の実現をめざし、そのために問題解決に知性的に、また協同的に取り組むという能力や態度を育てたことにある。これは「生き方の倫理」と「生き方の論理」の統一的な育成である。生徒たちは、「おひかりさま」のお札を買うこと、「川崎さん」から「千円もらう」こと、「財力のある家」が「勢力争い」することなどが、個人の問題に留まらず村の全体に影響を及ぼす「公共的な」問題であることを認識し、村の全体の共通の利益のためにはどのような行動と態度が必要なのかを考えた。「『山元村のために』という一つの目的を持って仕事をしているかどうか」、あるいは「いつも力を合わせて行こう」や「かげでこそこそしないで行こう」という生き方の価値を考える規準は、自分たちの村における将来の生活の仕方について考えたという学習経験から生み出されている。コミュニティにおける「生活の仕方」としての民主主義の学習である。

デューイは、コミュニケーションとは、相手の視点を想定して、相手にはそこから状況がどのよ

うな意味的な状況として見えているのかについて、想像的に解釈することに基づいて成立すると述べている。作文を通じての知性による反省とコミュニケーションは、生徒たちに村の中で生活するさまざまな人の立場に立った視点を獲得させ、一つの行為が村の様々な人々にどのような影響を及ぼし、どのような帰結を発生されるのかについて推測させた。また、生徒は、例えば、江口が「母の死とその後」で述べているような「僕よりもっと不幸な敏雄くん」への配慮、すなわち「僕たちが力を合わせれば、俊夫君をもっと幸せにすることができるのではないか」と述べるだけではなく、大人たちは「百姓は、本なんかよむひまがないのはあたりまえだ」と言っていること、「親も苦しい」ということ、自分たちが家の仕事が忙しいときに登校できないことなどの意味についても、大人たちの視点にも立って理解を試みている。そのようにして学級の友だちだけではなく、親や兄弟姉妹、地域の大人たちなど、生徒は様々な人々の視点に立って、その人から村の生活がどのような意味的な状況として見えるのかを推測して、問題状況について多面的に分析し、その解明を試みている。

そのような点で、生徒たちは現状の問題点を探り、それを解決されるべき問題として認識しつつも、作文からは、親の態度や闇米、その他、自分の目先の利益に走ってしまう現状に対して、超越的な、あるいは「科学」理論的な視点から否定・断罪するという構え方を読み取ることはできない。生徒たちは、自分たちの知性を信頼し、その協同によって現実を改良していくというデューイが主張した構え方を形成している。「答辞」からは、「状況の中の行為者」として自分たちを位置づけて、自分たちの生活の具体的な問題の解決に向けて、自分たちの知性の協同によって一步一步解決していこうという、コミュニティの成員としての「生活の仕方」が示されていると読み取ることができる。

## まとめ

「山びこ学校」の教育実践について、デューイの思想の再評価された特質を観点として再検討するならば、次のような意義を見出すことができる。

- ① 生徒たちに、日常生活で直面する問題が、村の全体の利益に影響を及ぼす「公共的な」問題であると認識させ、自分たちのとるべき「公衆」としての行動や態度について、村の全体の生活にとっての共通の利益に基づいた観点から考えさせた。
- ② 作文を書かせることによって知性的な思考の能力を育てると共に、相互の学習経験を交流させて、問題の解決に協同して取り組むために必要な知識、技能、考え方、感情、信念、態度、価値などを生徒たちに共有させた。
- ③ 生徒たちに、自分たちの現実のコミュニティの生活における具体的な問題を、コミュニティの利益という視点から、自分たちで協同して解決していく活動に参加する「生活の仕方」を身につけさせた。

「山びこ学校」の教育実践とその発展の直接的な障害は、当時なお色濃く残存していた封建的な村の関係性であった。「山びこ学校」の教育実践は、そのような封建的人間関係に基づく旧来のコ

コミュニティを民主主義的なコミュニティに改革することをめざすものであったと特色付けることができる。終戦によって、学校の教師たちのそれまでの「ぶんなぐるからおそろしい」という権威は失墜した。そこから、「勝手だべ。勝手だべ」という、子どもたちの間には、自分たちの成長の方向を示す知的権威の喪失状態が生み出されていた。「山びこ学校」の教育実践は、生徒たちに自分たちの成長を実感させる示す新たな指標を与えるものであった。「公共的な」問題に対する「公衆」という意識の欠落は、それまでの権威の崩壊とともに、人々の間にバラバラの無気力状態を発生させる。デューイは、「大ソサイティ」に投げ込まれて、巨大資本や国家的規模での問題に直面して、個人が自分にどのように行動することが必要なのか、可能なのかを示す知的権威が喪失された状態にあることを指摘していた。もちろんデューイは、人間自身の知性の協同によって現実の状況の中で問題の解決に向けて前進することの必要性を訴え、そのことの可能性を示す論理を提示することを思想的な課題とした。この点で、無着は「山びこ学校」の教育実践を通じて、生徒たちをそのような知的権威の喪失状態から救済し、生徒たちに自分たちの知性の協同によって問題解決に取り組んで行く方法を示し、またそのような経験を与えることにより、そのような能力と態度を育てた。デューイは、「一般の人（コモン・マン）」の知性を信頼し、学校教育を「一般の人」の知性の成長のための機関として位置付けた<sup>31</sup>。そのような観点からいえば、「山びこ学校」の実践は、コミュニティにおける民主主義の「生活の仕方」を実践する、知性ある「一般の人」の育成の可能性を具体的に示した教育実践であった。

また、奥平が指摘した、「『山びこ』実践」に対するその後の「理論的探究」の挫折は、多くの教育団体がマルクス主義教育学に傾倒したことによる。マルクス主義教育学の視点、特に「科学的知識」の系統的教授を強調する立場から見れば、「山びこ学校」の教育実践は、地域の特殊性に這い回るだけで、その背後にある一般的な歴史法則を生徒に認識させることには至らないことになる。「山びこ学校」の教育実践の意義をそのように貶めたのは、マルクス主義教育学に傾倒した当時の研究動向であった。

もちろん当時において、デューイの思想は、「山びこ学校」の教育実践の価値を明確にしえるだけの思想位置を確立してはいなかった。デューイは、産業化された社会の「大ソサイティー」におけるコミュニティの再構築をめざした。この点で言えば、封建的な社会の改革のための思想ではなかった。つまり、ポスト産業社会への対応のための思想であり、デューイが否定したものは自由放任経済や原子論的個人主義など、近代的な経済や国家論であった。しかし、戦後の我が国におけるデューイの思想は、むしろ近代市民社会の建設という文脈において受容され理解された<sup>32</sup>。そのような理解が分析哲学や実証主義哲学など、当時の英米哲学との相違を明確にすることを妨げた。またイデオロギー的な対立の激しさは、デューイの思想における反マルクス主義的な特質を十分に評価することも妨げた。結局は、英米的な実証主義哲学とソビエト的なマルクス主義哲学との狭間で、デューイの思想は「山びこ学校」の教育実践の意義を明確にするための理論となることはできなかった。

現在において、「生きる力をはぐくむ」という教育課題の意味を、地域のコミュニティの再構成という課題との関連において考える場合、また、地域の現実の問題と生徒の学習活動とをどのように関連させるか、そのために探究的・協同的な学習活動をどのように展開させるかという学習活動の在り方をめぐる課題と関連させるならば、デューイの教育学の主張、すなわち、民主主義としての「生活の仕方」の育成、「コミュニティ」の「公共的な」問題の解決をめざした取り組みへの「参加」能力の育成、コミュニケーション能力の育成などを観点として、「山びこ学校」の教育実践の有する意義を本稿で示したように明らかにすることができる。

#### 註・引用

- 1 本稿における引用は、無着成恭編『山びこ学校』（角川文庫、昭和60年30版）からのものである。本稿において、著作を指す場合には『山びこ学校』と、実践を指す場合には「山びこ学校」と表記する。
- 2 綿引まさ「町の子供は『山びこ学校』から何を学んだか」『作文と教育』1952年3月号。
- 3 白井吉見「『山びこ学校』訪問記」『展望』1951年6月号。
- 4 宮原誠一「綴方教育の新刊書」『読書人』1951年6月号。
- 5 馬場四郎「『山びこ』のこころ」『朝日ジャーナル』1960年4月号。
- 6 城丸章夫『現代日本の教育』国土社、1959年。
- 7 大内善一『戦後作文教育史研究』1984年、教育出版センター。
- 8 日本作文の会『日本の子供と生活綴り方の50年』2001年。
- 9 菅平稔「無着成恭著『山びこ学校』の成立とその反響」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第138号、2008年。
- 10 奥平康照「『山びこ学校』と戦後教育学 序説」『和光大学現代人間学部紀要』第6号、2013年。
- 11 例えば、島根県海士町（隠岐島前）では地元の高校の廃校が島からの若者の人口流出に拍車をかけることを懸念し、独自に高校魅力化プロジェクトを開始し、島外からの「島留学生」の受け入れや町営による学習塾の運営などにより生徒数増を達成した。また町費負担教員の岩本悠氏は、「総合的な学習の時間」で、高校生たちに島の活性化のための課題追究に取り組ませて、島の生活の在り方について考えさせている。
- 12 デューイ思想に基づくシティズンシップ教育について論じた書として、ガート・ピースタ『民主主義を学習する』（上野・藤井・中村訳、勁草書房、2014年）、上野正道『民主主義の教育』（東京大学出版会、2013年）などがある。
- 13 昭和22年に出版された学習指導要領社会科編は、短期間のうちに作成しなければならなかったため、バージニア州で使用されていた学習指導要領の翻訳という色彩が強かった。このため文部省は翌年に『補説』を出すとともに、我が国の実情に即した指導要領（昭和26年版）の作成に直ちに取り掛からなければならなかった。
- 14 奈良女子高等師範附属小学校では、「奈良プラン」を作成し「自己に誠実な独立した人格」としての「人間として強い人間」を育てることを目指した。すなわち、「人間らしい生活をしたい」という自他の要求を認めて主張し、「素直な態度で自分の責任を果たす」と共に、「社会正義に敏感であり、権力に屈せず時流におもねず、正義の実現に突き進んでいく」人間の育成を目指した。
- 15 矢川徳光は、「資本主義の『えたいの知れないからくり』をそのままにして、結局は「そのような社会に上手に生きてゆく」人間を作る教育」と批判している（「コア・カリキュラム論の土台」『あかるい教育』1950年3月特集号）。
- 16 本稿では、『公衆とその諸問題』（1927年）、『新旧の個人主義』（1930年）、『自由主義と社会活動』（1935年）、『自由と文化』（1939年）を中心に、そこからデューイの論点を構築する。
- 17 デューイは、「機械時代が大ソサイティを発展させる過程で、前時代の小さなコミュニティを侵食し、部分的には解体したが、しかし、大コミュニティを創り出すことはなかった」と指摘している（*The Public and Its Problems, in Later Works, Vol. 2, p. 314*）。
- 18 筆者は、『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論』（早稲田大学出版部、2010年）で、デューイのいうコミュニケーションについて、要約すると次のように論じた（「第5章 コミュニケーションと思考」）。デューイ

にとって、コミュニケーションとは、単なる言語を媒体とした情報の伝達ではない。コミュニケーションは、送り手は使用する言語が受け手の思考の中でどのような意味で理解されるのかを推測しつつ言語を使用し、受け手は送り手の思考において言語がどのような意味において使用されているのかを推察しつつ言語の意味を理解するというように、使用される言語の相手の思考における機能について相互探究的に行われている。したがって、コミュニケーションは、送り手が受け手に求める行為を、受け手が行うことができたことにより、つまり、行為において一致することによって成立する。

- 19 デューイは、「発明というものは、たとえ多数の人々が協同して新しいものを作った場合であっても、一個人に特有の行為である。新奇な考えというものは、誰か一人の個人の頭にひらめく以外にはない事柄である」(LW2, p. 271)と述べている。民主主義とは、多様な個性を保証することで、どのように環境が変化しても、それに再適応を可能にする新しい方法についてのアイデアを確保しておくことに、全体主義との根本的な相違がある。個性的な新奇な考えが提案された後、多くの人の知的協同によってその確実性を高める点に、デューイは民主主義社会の環境の変化に対する強さを見出している。
- 20 この点で、デューイは教育を通じての社会改良をめざした。
- 21 デューイの問題意識は、『新旧の個人主義』の「第3章 株式会社アメリカ合衆国」で指摘しているように、大規模化した企業の経済行為が国民の生活に大きな影響を及ぼしており、それに対して個人があまりにも無力であるという現状に基づくものであった。デューイは、経済活動を個人の自然権と見なし、それに対する社会的な統制を拒否する旧来の原理に代わる、経済活動に対する社会的統制を正当化するための新しい原理を探求した。
- 22 デューイは、「公共的」な行為について、「直接的な関与者の範囲を超えて第三者にまで影響を及ぼす帰結」を持つ行為である(LW2, pp. 243-4)と述べている。つまり、第三者にまで影響を及ぼすという、行為の帰結によって、その行為が「公共的」であるかどうかを判定しようというのである。このようにデューイは、帰結主義に基づく「公共性」についての概念を提起した。
- 23 デューイは、「公衆とは、相互のやり取りの間接的な諸帰結によって、組織的配慮を要すると思われる程までに、影響を被る人々すべてから成り立っている集まりである」と述べている(LW2, p. 246)。このようにデューイは、「公衆」についても、間接な影響が発生した帰結として成立すると論じた。植木豊はデューイの「公衆」を「帰結的公衆」と特徴づけ、ハーバースマヤレントの論じる「公衆」との相違を明確にしている(植木豊『プラグマティズムとデモクラシー』ハーベスト社、2010年)。
- 24 デューイは、「民主主義はそのホームから開始されなければならない」(LW2, p. 368)と述べている。基本的な価値と相互に対する人格的な関心の共有に基づく対面的なコミュニケーションのなされる集団における日常生活が、民主主義を支える基盤として必要なのである。
- 25 デューイは、『新旧の個人主義』の「第5章 大コミュニティの追究」で、相互に対する「友愛」に基づき、コミュニケーションにあふける協同的活動によって、共通の善の実現を目指すという生活の仕方、すなわちそのようなコミュニティの運動の方向に民主主義が示されると論じている。
- 26 デューイが『学校と社会』や『民主主義と教育』で提唱している「学校を小型の共同体、胎芽的な社会とする」や「オキュベーション」、「行うことによって学ぶ」などの学習指導の原理の意義は、その後のデューイの哲学や社会政治論を観点として検討されることが必要である。
- 27 昭和22年版の社会科では、「相互依存」が社会生活の意味を考える上での観点とされた。
- 28 デューイの哲学に対する再評価は、Rorty, Richardの*Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton Univ., 1979(『哲学と自然の鏡』野家監訳、産業図書、1993年)、および*Consequences of Pragmatism*, Univ. of Minnesota, 1982(『哲学の脱構築』室井他訳、御茶の水書房、1985年)に大きく負っている。ローティによって開始されたデューイ哲学の再評価の動向については、藤井千春『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論』(早稲田大学出版部、2010年)で紹介している。
- 29 デューイにとって、現実世界を生きる人間は自らが生きる世界から逃れることはできず、従って世界について「傍観者」として見ることはできない。人間は現実の具体的な状況の中に巻き込まれている存在であり、その中で特定の目的に導かれて行為を試みている存在である。したがって、状況において、どのような要素がどのような意味を持つ対象として見えるかは、その主体がその状況の中で何を意図して行為しようとしているのかという目的に依存している。行為者は、意味、すなわちものごとや出来事の関連や連続を使用して行動の方法を考えて、状況の中で意図した結果を生み出そうと計画的に行動する。そこに知性が示される。デューイは、マルクスと異なり、現実世

界の本質を対立と闘争に設定し、革命による一方の全面的勝利による問題の解決を主張しなかった。現実世界の本質を相互依存と調和的な相互作用に設定し、改良による再調和の達成による問題解決を目指した。

- 30 昭和22年度の社会科の出発時には、出発までの準備時間の不足、また民間の紙の不足などの事情により、文部省著作教科書が作成されて提供された。社会科は、地域の生活の実情に応じ、都会向けと農山漁村向けが発行された。
- 31 『公衆とその諸問題』は、ウォルター・リップマンの『幻の公衆』に対する反応として書かれた。1920年代のアメリカは経済的繁栄の一方で大衆社会の兆しが現実のものとなりつつあった。リップマンは、かつての公衆の存在がもはや期待できないことを指摘した。デューイは、リップマンと同様の問題意識を持ちつつも、高度な技術的専門性をもった官僚などによるテクノクラート支配を容認することを批判し、「一般の人(コモン・マン)」の知性の開発による民主主義を主張した。そのような民主主義の実現の方法として、地域の対面的・人格的なコミュニティの再建から始めること、また、学校教育と日常における民主主義的な「生活の仕方」との連続を主張した。そのような点でデューイは、「一般の人」の知性に対する信頼の上に民主主義を構想した。
- 32 佐藤学は、戦後のわが国においてデューイ思想が、19世紀的な伝統的リベラリズムの文脈で受容されたため、「デューイが伝統的リベラリズムの『レッセ・フェール』の思想を『民主主義の危機』の元凶として認識していたことに無自覚であった」と指摘している(『公衆と教育』『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社、1998年)。また、森田尚人は「近代哲学の二元論的前提に果敢に挑戦したはずのデューイの思想的営為がじつは近代哲学のパラダイムの枠内でしか論じてこられなかった」と指摘している(『ジョン・デューイと未完の教育改革』『近代教育思想を読み直す』新曜社、1999年)。