

社会教育における生活記録の系譜

(概要)

新井浩子

社会教育における生活記録の系譜 概要

生活記録とは、社会教育において、学習者が自らの問題を自らの言葉で書く営みであり、戦後の日本において地域の中で民主主義を定着させていく学習方法として注目を集め、今日に至っている。本研究の目的は、明治期から戦後期まで、生活記録が社会教育の学習方法として成立してゆく過程を系統的に明らかにすることである。

社会教育において生活記録は、1950年代に隆盛した草の根の自己教育運動の一つとして捉えられてきた。生活記録を書き、他の学習者と話し合うことは、人々が生活の中で直面する問題を言語化し他者と共有する力を培うものであり、戦後社会教育の基本理念である自己教育と相互教育を体現する学習活動として位置付けられてきたのである。生活記録に関する先行研究にはこれまでに一定の蓄積があるが、社会教育の学習方法としての系譜やその特性についてはまだ十分に解明されていない。

これに対し本研究では、明治期からの学校教育における綴方および生活綴方教育、大正期以降に発展を見せる労働者や農民の自己表現活動、戦時期の勤労青少年教育での生活記録報道運動を検証し、それらから戦後の生活記録運動へと繋がる系統関係を顕在化することを目的とした。

本研究が、生活記録の成立過程を明らかにしようとした理由は、学習者自身が自らの学習課題を発見してゆくという生活記録が、学校教育とは異なる社会教育の独自性と方法論を内包すると考えたからである。この点について、社会教育における生活記録の意味について確認しておきたい。

宮原誠一は、社会教育の歴史的な理解について、近代以降の社会教育を教育の原形態としての社会教育と区別し、近代の社会教育は学校教育との関連で、すなわち、学校教育の補足、拡張、それ以外として生まれて発展してきた¹とした。さらに形成と教育を区分し、「形成が自然生長的な過程であるのにたいして、教育は目的意識的な過程である。人間が人間の形成のために目的的に努力するということ」を「教育の本質」と捉え、「人間の形成の過程を統御しようとするこの目的意識性が、教育の立場」であり、「教育とは本質的に立場あるいは傾向をもつ」²と指摘している。以上の宮原による、①人間形成における形成と教育の区分、②近代社会教育を学校教育の補足、拡張、それ以外として登場したとする歴史的な理解は、社会教育について、目的意識性を持って計画化をすすめていくという立場であり、今日の社会教育研究に多大な影響を与えている。

これに対し、宮原の教育における目的意識性を批判し、「要求以前のものが、要求となる過程こそが、問題意識の創出過程であり、教育活動の原点である」³点を強調したのが大槻宏樹である。大槻は、宮原論に一定の意義を認めつつも「社会教育に限らず、教育運動の一般を考察する時、その教育要求・学習要求がいかなる生活基盤をもとにして、どのような過程を経て生み出されるかということは、従来あまりかえりみられなかった」のであり、「むしろその底流にある『未だ表現されざる意識』、すなわち民衆のエトスの発明こそが必

要」⁴であると指摘した。

以上の大綱による指摘は、本研究における生活記録の理解と重なるものである。今日、日本の教育は生涯学習の時代に入り、教育および学習のあり方自体が大きく変わろうとしている。教育は学校教育と、その補足、拡張、それ以外としての社会教育という二分化ではなく、生涯にわたる学びとその支援として考えられる。学習は生涯にわたる自己教育として捉え直されるが、それは全ての人が生活の中で自分自身の人生の意味と方向性を追求することと同義であるといえよう。このように考える時、学習者が自身の学習課題を発見する生活記録は、学習者一人ひとりが自身の学習を主体的にデザインしていく自己教育の学習方法として重要な意味を持つものであり、ここに社会教育における生活記録の意味があると考えられるのである。

以下では、本研究をすすめてきた目的と問題意識、および構成の概要を述べた上で、成果と課題を確認したい。

1. 本研究の目的と問題意識

本研究では、生活記録の成立過程を明らかにしようとするにあたり、主たる課題を次の3点に置いた。

第一は、学制頒布以降の綴方教育について先行研究をもとにその教育的意味を確認し、その上で、大正期以降に発展を見せる労働者や農民の自己表現活動（労働者文学や農民文学）、さらにその後の生活綴方教育およびプロレタリア文学運動が、戦時期の勤労青少年教育としての生活記録にどのように結び付いてゆくかを検証することである。

生活経験や生活感情をありのままに文章に書き、仲間と読み合い、話し合うことによって学ぶという教育・学習活動は、もともとは学校教育における綴方教育として形成され、さらに生活綴方教育として深められた。一方で、勤労青年や成人による生活の記録は、大正期以降の労働者や農民の自己表現活動およびプロレタリア文学運動の領域において書かれるようになる歴史がある。こうした経緯を経て、社会教育の具体的な活動として生活記録が登場するのは、1940年代、戦時期の大日本青少年団の生活記録報道運動であった。

先行研究では、戦後社会教育における生活記録に影響を与えた教育理論および実践として、戦後の生活綴方教育があげられるものの、戦前の学校教育、社会教育の動向と戦後の生活記録の関係についてはほとんど検討されていない。そこで本研究では、明治期からの学校教育における綴方および生活綴方教育、大正期以降に発展を見せる労働者や農民の自己表現活動が、戦時期の勤労青少年教育での生活記録報道運動に至る経緯と、それらが生活記録の成立にどのような影響を与えたかを検証した。

第二は、大日本青少年団の生活記録報道運動の実態と意味を明らかにし、戦前の綴方・生活綴方教育およびプロレタリア文学運動と、戦後生活記録との連続性、非連続性の中で役割について検証していくことである。

大日本青少年団の生活記録報道運動は、青年が自身の生活を自ら書いた記録を募集し、

機関誌に掲載することによって青年同士の「共励切磋」を実現しようとする活動であった。先行研究では、生活記録報道運動は総動員体制期の文化政策の一環として捉えられ、それ以前の生活綴方やプロレタリア文学運動、戦後の生活記録との関係はほとんど検証されてこなかった。しかし、運動の中で提起された生活記録観や関係者に注目すると、戦前、戦後の生活記録との接点が見えてくるのである。そこで本研究では運動の実態を可能な限り明らかにし、戦前の綴方・生活綴方教育およびプロレタリア文学運動と、戦後生活記録との連続性、非連続性の中での役割について検証した。

第三は、生活記録が戦後社会教育の方法として定着してゆく過程を明示することであった。生活記録が隆盛した1950年代は、社会教育が国民の自己教育、相互教育として理念化された一方で、その学習方法については模索が続いた時期である。戦後社会教育における学習方法としては、まず占領期にIFEL（教育指導者講習会）で紹介されたグループワークが地域の青少年や女性団体に普及し、1950年代にはグループワークへの反省も込めて話し合いによる共同学習が注目された。さらに話し合いを中心とする学習活動の課題が指摘される中で注目されたのが生活記録であった。

1950年代の生活記録運動は、労働組合や地域のサークル活動として取り組まれ、新聞等のマスメディアを媒体としても行われるなど、社会教育の枠に収まらない活動⁵であったが、社会教育の観点からは、生活記録によって人々は、生活の中で直面する問題を言語化し他者と共有する力を培い、主体的な学習活動の担い手になると期待された。

生活記録運動は1950年代後半になると指導者の役割と社会認識が課題とされ、1960年代には運動の停滞が指摘される。しかしその一方で、青年団活動や婦人学級などにおいて、社会教育の学習活動の方法として定着していったのである。

先行研究では運動の停滞を、生活記録という学習方法および理論の限界として論じることが多かったが、本研究では、社会的背景や文化状況を含め、生活記録に対する当時の批判も確認しつつ、運動の停滞の一方で社会教育の方法として生活記録が注目され、定着して行った過程を検証した。

以上の3点の検証を通して、学校教育において子どもの教育方法として形成された綴方および生活綴方教育が、いかにして、労働者・農村青年・女性など成人の学習方法として捉え直されて行ったのかを解明すること。その推移を、大正期以降の労働者や農民による自己表現活動やプロレタリア文学運動からの影響、戦時期における勤労青少年教育の実践、さらにそれらが戦後生活記録運動に結び付いてゆくプロセスを分析・検証することによって明らかにすることを目的として考察を行った。

2. 先行研究と本研究の位置

次に、本研究の独自性そのものについて述べておきたい。

社会教育の学習方法としての重要性に比して、生活記録の歴史的系譜についての検証はほとんど行われていない。また、生活記録の端緒および定義について諸説が存在している。

社会教育を中心に先行研究を見ると、1950年代は生活記録運動の隆盛を背景に生活記録に関する著作や実践記録が多数発表された。代表的な生活記録の実践記録として、『母の歴史』⁶、『エンピツを握る主婦』⁷、『農村のサークル活動』⁸、『村の生活記録運動』⁹などがあげられる。1960年代には青年団および青年教育、戦後社会教育史研究において生活記録運動が言及されるようになる¹⁰。しかし多くは運動の流れを記述するもので、生活記録運動のいわゆる「停滞」とその乗り越えが論述の中心であった。

1970年前後から、生活記録を学習者の認識の変革や主体性といった観点から評価する研究が提起される。代表的なものとしては、吉田昇「主体の変革に切り結ぶ学習」¹¹、北田耕也『日本国民の自己形成』¹²、江田忠「生活記録運動」¹³等があげられる。さらに1980年代後半からは、学習過程研究や学習論研究の登場を背景に、具体的な生活記録実践の展開とそこにおける学習の実態を明らかにしようとする研究が増加し、浅見芙美子「農民の表現と自己形成—真壁仁の生活記録・サークル論の展開を通して」¹⁴、片岡了「生活記録運動の地域的展開とその意義—山形県の事例から」¹⁵等があげられる。これらは、学習者のアイデンティティ形成や意識変容という観点から、生活記録の自己表現やコミュニケーションに注目した。生活記録実践およびサークル研究、生活記録論の研究は2000年代以降も取り込まれ、生活記録実践と理論の解明が進んでいる¹⁶。

2000年代後半には、生活記録実践の「書く」という行為や「記録」が有する意味に着眼した研究が進展し、宮崎隆志「成人学習論における記録分析の課題と方法—生活記録を手がかりに」¹⁷、辻智子「記録と教育研究—社会教育実践の視点から」¹⁸等がある。さらに2000年代以降は、民衆思想史や文学研究領域においても1950年代のサークル・文化運動研究が進展を見せ、生活記録がその一つとして注目されている¹⁹。2010年代では、北河賢三『戦後史のなかの生活記録運動—東北農村の青年・女性たち』²⁰、辻智子『繊維女性労働者の生活記録運動—一九五〇年代サークル運動と若者たちの自己形成』²¹が、一次資料を網羅して生活記録運動の展開とその意味を明らかにした画期的な研究である。

戦前期の生活記録については、大串隆吉「生活記録運動—戦前と戦後覚え書き」²²、同「生活記録運動の歴史的研究—プロレタリア文学運動から生活記録運動へ」²³、辻智子「戦前における繊維『女工』と書くこと・生活記録」²⁴、同「生活記録の系譜」²⁵等がある。これらは、戦前における農村青年や女性労働者の生活記録、生活記録という用語の系譜について事実を明らかにした貴重な研究であるが、社会教育の学習方法としての生活記録の系譜の解明としては充分とは言えず、特に学校教育における綴方・生活綴方教育、戦前の労働者や農村青年などによる自己表現活動が、勤労青少年や大人の学習方法として捉え直され、戦後の社会教育の学習方法として位置づけられていく具体的な過程は検証されていない。

さらにこれまでの生活記録の定義には、歴史的連続性や目的観によって複数の論が存在しており、特に生活記録の端緒をどこに置くかには見解の相違がある²⁶。

以上のように、生活記録については、近年になって、文集の精読や聞き取りを活用した具体的な実践過程の検証がされつつあるが、1950年以降の実践を対象とするものが圧倒的

に多く、生活記録の歴史的系譜についての検証はほとんど行われていないという研究傾向がある。さらに、歴史的連続性や目的観によって生活記録の定義について複数の論が存在している状況がある。よって、生活綴方を含めて、1872年の学制から1960年代前半までを対象として、生活記録が社会教育の学習方法として成立してゆく過程を明らかにしようとする本研究は、以上の研究上の課題に取り組むものであり、社会教育研究への貢献となると考える。

3. 各章での考察の概要

本論では以上のような問題意識を踏まえつつ、次の構成にしたがって考察を行った。

序 章

第1章 作文教育と綴方教育

第1節 明治前期の作文教育

第2節 国語科綴方と綴方教育

第3節 「生活」への着目

第4節 「綴方教育の根本十ヶ条」―生活重視と生活指導

第2章 生活綴方教育と生活教育

第1節 『綴方生活』―綴方による生活教育創造

第2節 生活綴方教育運動の発展

第3節 生活教育論争

第4節 戦時期の綴方教育―国民学校令の綴方規定

第3章 労働者・農民と生活記録

第1節 労働者・農民の自己表現活動

第2節 プロレタリア文学運動における生活記録

第3節 1934年以降の生活記録

第4章 大日本青少年団の生活記録報道運動

第1節 1930～1940年代の社会教育と大日本青少年団

第2節 生活記録報道運動の展開

第3節 「青少年の生活記録報道を語る座談会」にみる生活記録観

第4節 矢川徳光と生活記録報道運動

第5章 戦後の生活綴方教育と生活記録

第1節 戦後教育と生活綴方の復興

第2節 戦後の生活綴方と『山びこ学校』

第3節 「おとなの生活綴方」への注目

第6章 生活記録の地域的展開―戦後山形県の生活記録を事例として

第1節 戦後初期の活動

- 第 2 節 生活記録の展開—青年教師と農村青年の交流
- 第 3 節 山形県農村青年の生活記録の社会教育的意味
- 第 7 章 日本青年団協議会の生活記録運動
 - 第 1 節 生活記録運動開始の経緯
 - 第 2 節 生活記録運動の推進
 - 第 3 節 推進活動の実際と地域における課題
- 第 8 章 女性の自己表現と生活記録
 - 第 1 節 女性の自己表現をめぐる社会的状況
 - 第 2 節 生活をつづる会と鶴見和子の生活記録論
 - 第 3 節 1955 年前後における実践の展開
 - 第 4 節 婦人学級と生活記録—稲取実験社会学級
- 第 9 章 住民運動と生活記録—文集『スナガワ』と青年団機関紙『いづみ』を事例に
 - 第 1 節 基地反対運動と生活記録
 - 第 2 節 文集『スナガワ』の実践
 - 第 3 節 砂川青年団『いづみ』の実践
- 第 10 章 戦後社会教育における生活記録の意味とその課題
 - 第 1 節 運動の停滞と生活記録への批判
 - 第 2 節 日本生活記録センターの発足
 - 第 3 節 生活綴方教育と青年教育の転換
- 終 章

以上が本論の構成であり、各章の概要は次の通りである。

第 1 章では、明治から大正期の作文・綴方教育の展開について、口語文体による文章表現力育成の制度的・実践的展開を、先行研究をもとに確認した。その目的は、作文・綴方教育の展開については国語教育、教育史等の分野において多くの蓄積がある中で、社会教育における生活記録の教育的意味を考える上で重要な前史であると考えたからであり、口語文体による文章表現力育成の制度的、実践的展開を、筆者なりに整理するためであった。本章の考察から明らかになったのは以下の点である。

①文章を「書く」こと、それを「読む」ことにより学ぶ、または学ぼうとする教育的観点の形成は、明治・大正期に初等教育国語科「綴り方」を通じて発想された。作文規定を確認すると、1872 年の学制では綴字、習字、書牘が規定され、1881 年 5 月「小学校教則綱領」で作文という名称が現れる。1886 年 4 月小学校令「小学校ノ学科及其程度」では読書に含まれていた作文が独立し、1891 年「小学教則大綱」では「普通ノ言語並日常須知ノ文字、文句、文章ノ読み方、綴り方及意義ヲ知ラシメ適當ナル言語及字句ヲ用ヒテ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼ネテ智徳ヲ啓発スル」と規定された。

②作文の制度期には、国字改良論、言文一致運動を経て口語文体が成立し、話すように書くという行為が可能となった。さらに 1900 年小学校令により国語科が誕生し「作文」が「綴り方」に改称されると、樋口勘次郎による自由主義や活動主義の作文教授論、芦田恵之助による「随意選題」の主張などが行われた。鈴木三重吉は『赤い鳥』を発刊し、現実を見たまま聞いたまま、すなわちありのままに書くことを指導した。田上新吉による綴方を子どもの生活と表現指導とする提起や、峰地光重による綴方は児童の人生科であるとして、良い綴方を生むための生活指導と、綴方に現れる生活を指導してより良い生活に導く生活指導論などが登場した。

③以上の過程で、書き写すことが主だった作文・綴方教育に子どもの自己表現が生成し、子どもの生活および生活指導が着眼されることとなり、1920 年代には、よい綴方を書かせるためには生活指導が必要であるという認識が理論面では一般的化した。

第 2 章では、昭和初期（1920 年代から 1930 年代）の生活綴方教育と生活教育の展開について、①『綴方生活』誌による生活教育の提起、②1930 年代の生活綴方教育の発展、

③綴方教育と生活指導の関係が問われた生活教育論争、④戦時下の綴方教育、について検証した。明らかになったのは以下の点である。

①綴方教育における生活指導重視の傾向は大正末から一般化した。その目的はあくまでもよい綴方を書かせることであつたので、生活指導は文章表現能力育成の一環であつた。しかし、子ども自身による生活の表現が成立すると、教師たちは表現される子どもの生活と子ども自身に着目するようになる。特に恐慌の影響は深刻であり、生活を書くことによって子どもの生活意欲や能力を育て、自立的な生活主体へと高めることを志向する生活綴方教育が試みられた。

②1930 年代には、各地で綴方による生活教育が実施・研究された。その代表的実践が北方性教育運動と呼ばれる東北地方の綴方教師たちであつた。1934 年 11 月に北日本国語教育連盟が結成され、1935 年 1 月に機関誌『教育・北日本』が創刊された。北方性教育運動には多様な方向性と理論が存在したが、子どもに自身の生活を観察させ、それをありのままに表現させ、書かれた作品について学級で話し合せることで子どもたちの生活意欲と生活知性を育てようとした点が共通している。1930 年代の生活綴方教育では、自身の地域を調査して書く「調べる綴方」、子どもたちによる綴方の共同制作、生活に対する現実的態度と行動性および生活意欲の形成を目指す生活詩、教師と子どもたちの自前の学習媒体である学級文集の作成と活用などが試みられた。なかでも学級文集は、教える一教えられるという関係とは質的に異なる双方向的な教育関係（学習関係）を形成する契機となつた。これらの方法は、戦後生活記録の方法として活用される。

③1937 年末から教育科学研究会メンバーと生活綴方教師との間で「生活教育論争」が行われた。1935 年前後から農村厚生運動や青年団活動などに取り組む生活綴方教師が登場した。これに対して教科研メンバーは、子どもが直面する具体的な生活問題の解決や地域改善を文章表現指導である生活綴方で実施することは不可能だと批判した。綴方教師は、生

活の直接指導は綴方の目的ではないが、子どもの生活問題が顕在化するのには綴方教育の必然であり、教育であると反論した。生活教育論争の背景には子どもの生活体験の共有化と綴方教授の科学性・系統性のどちらに依拠するかという問題が存在していたが、教科教育としての科学性・系統性の方が重視され文章表現指導への回帰が起きた。

④1937年に『綴方生活』が、1938年に『生活学校』が終刊する。多くの綴方教師が教科研に参加したが、1940年を皮切りに始まった生活綴方教師の検挙により生活綴方教育は中断する。一方、戦地への慰問文や植民地などでは綴方教育が盛んに実施された。1941年国民学校令は、綴方を「児童の生活を中心として事物現象の見方考え方につき適正なる指導を為す」と規定し、戦時期には子どもの内面指導や誘導の方法として綴方教育が活用された。

第3章では、昭和初期（1920～1930年代）における労働者や農民による生活記録の登場について、①農民や労働者の自己表現活動の登場、②プロレタリア文学運動における生活記録、③日本プロレタリア作家同盟が解散した1934年以降の生活記録について、社会教育の観点から検証した。本章の考察から、明らかになったのは以下の点である。

①労働者や農民、女性による生活記録が登場する文化的状況としては、関東大震災後の農民自身による自己表現の登場、記録文学や報告文学の隆盛、プロレタリア文学運動における生活の記録の重視などが指摘できる。

②1926年以降に労働運動やプロレタリア文学運動の雑誌や機関誌（『文芸戦線』、『解放』、『女人芸術』、『労働婦人』、『戦旗』、『婦人戦旗』、『プロレタリア文学』、『働く婦人』等）に生活記録欄が登場し、プロレタリア文学の大衆化や組織化の方法として推進された。生活記録は労農通信運動や報告文学として位置付けられた。労農通信運動は1920年代にソビエトで実施された労農通信員運動をモデルとし、日本では1930年頃にプロレタリア文学関係者によって紹介され、『戦旗』などが労農通信員を組織した。1931年日本プロレタリア文化連盟（コップ）が結成されると、工場や農村に基礎を置く文化サークルの組織化と労農通信員組織の強化が運動方針として採択される。背景には社会運動の代替として文化活動が期待されるようになったこと、生活や自身の意見を書くことが勤労青年や農村青年の間で普及し、話し合いや学習の方法として書くこと、読むことが意識されつつあったことをあげた。

③1934年弾圧によりプロレタリア文化運動が壊滅した後は、『文学評論』、『労働雑誌』、『土曜日』、『信濃毎日新聞』の「農村雑記」欄などが生活記録を募集した。この時期には、生活記録の目的として、自身の現実および生活の中に存在する問題を見出す、生活経験を交換し関係性を創り出す、生活記録を書くことが書き手自身の生き方を問うものにもなるという認識が提示された。しかし関係者の検挙によりこれらの雑誌は1936～1937年に廃刊した。「農村雑記」は青年による農村文化確立の先進事例として評価され、大日本青少年団での生活記録報道運動のモデルとなるが、1941年12月に担当記者と投稿者が検挙されて終了した。

第4章では、戦時期に行われた大日本青少年団の生活記録報道運動について、①1930～1940年代の社会教育と大日本青少年団、②生活記録報道運動の展開、③「青少年の生活記録報道を語る座談会」に見る生活記録理解、④矢川徳光と生活記録報道運動、について検証した。本章の考察から、明らかになったのは以下の点である。

①1929年から敗戦に至る「教化総動員期」は社会教育が国民教化の側面からファシズムの進展に深く関わった時期である。1940年に大政翼賛会が成立すると教化組織の一元化が進行し、文化政策が登場した。新体制運動と文化政策は、社会教育にも転換を迫り、生活記録報道運動でも、科学的思考の養成、生活の改善、青年自身による文化創造などが目標としてあげられた。

大日本青少年団は1941年1月、大日本青年団、大日本連合女子青年団、大日本少年団連盟、帝国少年団協会の4団体を統合して発足した。その目的は、青少年活動を高度国防国家体制の建設に向けることであった。団員は、男子が青年学校生および14歳から20歳、女子が青年学校生および14歳から25歳の未婚者、国民学校初等科3年以上の国民学校児童であった。

②生活記録報道運動は青年が自身の生活を自ら書いた記録を募集し、機関誌に掲載することによって青年同士の「共励切磋」を実現しようとする活動であった。運動の展開過程は、生活記録報道運動が提唱され記録の掲載が開始される第1期（1941年～1942年）、青少年団が解散するまでの第2期（1943～1945年）に区分される。第1期に提唱された運動の目的は、互いの生活現実の理解、文字による共励切磋、経験の再構成による思索し反省する習慣形成や客観的・科学的思考の養成、地方文化や歴史の創造、であった。方法では、綴方で教えられた「見たまま聞いたままをそのまま書く」ことが否定され、生活創造や生活改善という明確な目的に向かって、またそれを実現するために書くことが強調された。

第2期には、大日本青少年団の教養訓練項目が課題として出されるようになる。記録に対する指導や助言が開始された。指導や助言では、第1期に目的としてあげられていた経験の再構成や科学的思考の育成などは後退し、生活の中の問題発見と解決が強調され、生活記録は生活創造であると意味づけられた。しかし、問題発見および解決の方向性は高度国防国家建設と銃後活動の推進であり、指導や助言では生活記録を材料として戦時体制下における望ましい青年像を指導した。

生活記録の掲載数は延べ90編、執筆者は延べ90名であるが、うち女性と考えられる作者が6割近くを占めた。作者の在住地域は全国にわたり、年齢は男子青年は18～20歳が、女子青年は19～20歳と21～22歳が多かった。

記録の内容については、第1期は短編小説風な作品が多く日常生活の様子や青年らしい感想や思いが書かれた。第2期には、銃後活動の経験を達成感をもって書いた女子青年の記録が増える。家族の出征や女性・高齢者による農作業といった銃後の現実も書かれたが、最後には互いの理解や生活の工夫によって一層戦争に協力するという、高度国防国家を支

えるイデオロギーが具体化された記録が主流となった。運動は、1945年2月に『青年』『青年女子版』が廃刊となり終了した。

③1941年に開催された「青少年の生活記録報道を語る座談会」では、城戸幡太郎（教育科学研究会）、上泉秀信（大政翼賛会文化部副部長）、百田宗治・国分一太郎（戦前、戦後の生活綴方教育の指導者）、谷野せつ（厚生省労務官、産業報国運動で女子労働者の生活指導を実施）らが、青少年教育という観点から生活記録の教育性や指導方法について意見を述べた。百田は、『青少年指導』『青少年新聞』に生活記録の意義と書き方に関する文章を執筆した。これらの人々は1920～1930年代に、綴方・生活綴方、生活教育、教育科学運動、プロレタリア教育・文学運動、農民文学・地方文化運動、産業報国運動・女子労働者の生活指導の各領域へ参加した経験があった。さらに、矢川、国分、城戸は、知識人として戦後生活綴方、生活記録運動でイニシアティブを発揮し、谷野は戦後新設された労働省で婦人少年局長に、金子は文部省社会教育局で婦人教育課長に就任した。

④運動の中心的人物だった矢川徳光は、新興教育研究所に創設メンバーとして参加し、1930年代を通して筆名を使用してソヴィエト教育に関する論考や著作を発表していた。1939年に学生の同盟休校に対する処分に対抗して日本大学予科英語教授の職を辞し、1941年大日本青少年団文化部に就職、8月の機構改革で新設された教養部の部長に就任した。新興教育研究所は1931年11月日本プロレタリア文化連盟（コップ）に加盟し、文化サークル運動を実施している。矢川は生活記録報道運動において上田進の論稿を紹介した。これらの状況から矢川は「労農通信」や生活記録について理解していたと推測され、さらに生活記録報道運動にも労農通信員運動との類似性が指摘できる。

第5章では、戦後の生活綴方教育と生活記録運動を取り上げ、大人の生活綴方＝生活記録という理解が定着した過程を、①戦後教育と生活綴方の復興、②戦後の生活綴方と『山びこ学校』、③「おとなの生活綴方」への注目、から検証した。本章の考察から、明らかになったのは以下の点である。

①敗戦後の教育改革で「綴り方」に代わり「作文」が再登場する。敗戦後の教育改革では、社会生活における手段という言語観が採用され多様な言語活動の育成が目的とされた。また新設された社会科では子どもの社会生活・経験をもとに、その発展をはかることが目的とされ、問題解決学習が実施された。戦前の生活綴方教師は1940年代には社会科に取り組む者が多かったが、1948年ごろから生活綴方の復興の主張が見られるようになった。

②1951年に『山びこ学校—山形県山元村中学校生徒の生活記録』が刊行されると、生徒たちが現実の生活について話し合い考え合い行動する姿が注目された。上原専禄は、生活綴方教育の可能性として、子どもたちの問題意識を育て問題解決の責任を担う主体として自覚させることを指摘し、国語科や社会科という教科を超えて活用され得ると位置づけた。こうした評価によって、生活綴方は学校教育にとどまらない教育的可能性を有すると考えられるようになる。

③さらに鶴見和子の「自己を含む集団」による「おとなの自己再教育の方法」という意味付けが、大人の生活綴方＝生活記録という認識を成立させた。1952年に開催された日本作文の会第一回作文教育全国協議会は、サークル活動や民間教育の関係者が全国規模で繋がる機会となり、その後も生活記録の書き手や指導者、研究者などの交流の場となる等、生活記録運動の組織的基盤の一端を担った。

第6章では、生活記録の地域的展開として山形県における農村青年の生活記録を取り上げ、①戦後初期の活動、②生活記録の展開、③山形県農村青年の生活記録の社会教育的意味について検証した。本章の考察から、明らかになったのは以下の点である。

①山形県では、敗戦後の1940年代後半に農村青年による小グループでの書き合い読み合う活動が実施されていたことが確認できる。これらは生活記録とは呼称されておらず文芸活動や農業技術学習の方法として認識されていた。

②1951～1955年にこれらの地域の書く活動が、全県的規模の生活記録活動へと展開する。その契機になったのは、青年教師の参加、青年学級の開始、『山びこ学校』への全国的注目であった。青年教師の参加については、1950年代は公民館をはじめとする社会教育施設が未整備であったため、青年学級が地域の小学校を会場として開講されていた。青年学級が普及するに従い生活綴方教育に関心のある青年教師と地域青年の交流が生まれ、教師たちの活動に触発されて青年たちが文集を作成するといった動きも生まれた。青年教師の中には国分一太郎の教え子として生活綴方を書いた経験がある者も存在し、須藤克三を中心とした山形児童文化研究会を足場に、青年教師たちは生活綴方教育や地域文化活動に関心をもち、地域の青年たちと共に生活記録活動に取り組んだ。

1947年4月新学制発足により戦前からの勤労青年教育機関であった青年学校が廃止されると、青年たちが自主的に学習会を組織し、勤労学徒連盟を結成して県に対し財政補助を求めた。1948年に県は助成金を交付し「青年学級」という呼称が誕生したが、目指すべき学習とその方法をめぐって模索が行われ、生活記録が取り入れられていくこととなった。そのきっかけとなった『山びこ学校』の出版とそれに対する全国的な注目であった。

1956年前後に山形県の農村青年による生活記録は最盛期を迎える。青年教師との交流は減少し「生活記録を書く」ことを目的としたグループが結成されるようになった。1956年には生活記録運動の関係者が集う機会となった第一回山形県青年婦人文化会議が開催されたが、青年層の都市部への流出と地域青年団員の減少もあって、その後の生活記録は停滞傾向を示した。

③以上のように山形県では、戦前の生活綴方教育の経験、戦後の地域文化や青年団活動、戦後青年教育の変化、復興した戦後生活綴方教育と密接な関係を持ちながら、生活記録が農村青年の学習活動として成立したことを明らかにした。山形県の生活記録実践の特徴としては話し合い活動が中心に置かれ、そこに結び付けるために書くことが機能していた側面を指摘した。山形の実践では生活記録を書くことが最終的な目的ではなく、それを基に話し合うことが行われていた。文集に掲載された活動記録等からは、文章を書いてきた参

加者がいればそれを音読したのを全員で聞いて話し合いをしているのが確認できる。すなわち、書くことよりも集まって話をすることが活動としては常態であり、その中で生活が書かれた。よって生活記録は、結果ではなく話し合いの出発点としてあったのである。

第7章では、1955年に日本青年団協議会が実施した生活記録運動をとりあげ、①生活記録運動を開始した経緯、②生活記録運動の推進過程、③推進活動の実際と生活記録運動の意味、について検証した。本章の考察から明らかになったのは以下の点である。

①日本青年団協議会が生活記録運動に着手した背景には、1940年代のグループワークと青年学級の自主的方法としての共同学習があった。戦後の地域青年団では1940年代のグループワークに影響されて多様な形態の小集団活動が普及していた。小集団による活動は民主的な青年団運営との評価を得つつも、地域の問題解決、社会認識の深化という点からはその限界も指摘されていた。1951年日本青年団協議会は青年学級法制化反対運動を行い、その過程で勤労青年の自主的な学習として、共同学習―地域の実態を青年自身が調査し、話し合い、解決に向けて行動するという小グループによる問題解決学習を提唱した。しかし青年の社会に対する主体性という観点から、話し合いを中心とする学習形態の課題が意識され、地域レベルで青年たちの問題意識を掘り起す方法として生活記録が着目された。

②活動実態としては、1955年に日本青年団協議会において生活記録研究会が結成され、機関誌『生活記録運動』を発行し、幹部講習会を実施した。1956年には運動の手引書として『青年と生活記録』を刊行した。日青協の生活記録運動における生活記録観としては、見たこと聞いたことをありのままに他者に伝わるように書くことによる自己形成と、書いた記録を他者と読み合い話し合うことによる自己形成の2点があげられている。ここから生活記録は「書く」効果と「読み、話し合う」効果を合わせた学習活動として提起されていたことが確認できる。

③地域青年団の状況としては生活記録によって現実の生活に学ぶことに魅力を感じ、積極的に取組みたいという青年の声が確認できるが、実際には書かない・書けないという状態が課題としてあり、それに対する有効な対策はとれなかった。生活記録運動の意味としては、1950年代後半には、世界的な米ソ冷戦と国内の保革対立が生じており日青協内部でも保守、革新の対立が生み出されていた。保守的な団員たちが従来のグループ活動の継続を前提としたのに対して、革新的な団員はグループによる活動をアメリカ的経験主義として批判し、社会科学の系統学習の必要性を指摘していた。生活記録の提唱の背景には、グループワークや話し合い活動による学習をより深化させたいという課題と、社会科学の系統学習による指導性の重視に対する危惧が存在していた点も指摘した。

第8章では、女性の自己表現と生活記録について、①女性と自己表現の関係、②生活記録運動以前の事例、③女性の生活記録を牽引した生活をつづる会と鶴見和子の実践、④生活記録を女性の学習方法として取り入れた婦人学級、について検証した。本章の考察から明らかになった点は以下である。

①女性は、自身の感じたことや考えたことを発言することを日常生活においても規制されてきたが、戦後の女性解放、なかでも婦人参政権の実現により、女性が自身の意見と判断力を有する必要性が女性たちにとっても社会的にも意識されるようになった。特に、いわゆる「主婦」と呼ばれる成人女性の自己表現の機会は極めて少なく、戦後生活記録において主婦が自ら文章を書いたということは歴史的にも大きな変化であった。

②1950年代前半における女性の生活記録としては、教師の参加する実践、地域婦人会や若妻会の実践、地域の生活グループの実践、新聞社や教育組合婦人部などの公募による生活記録の4種類が確認できる。教師が関わる実践は日本作文の会が、親との連帯を重視していたこともあり各地で取り組まれたが、1950年代中ごろには減少していった。新聞社や教育組合婦人部などの公募による生活記録は、戦後の労働組合運動の隆盛とマスメディアの発達を背景に多くの女性が参加した。地域婦人会や若妻会の実践は、社会教育の婦人教育においても取り組まれて行き1960年代以降に盛んになった。

③生活記録運動の中で主婦や母親が書くということを積極的に試み、主婦が書くということを社会的に認知させる契機を作ったのが鶴見和子と「生活をつづる会」であった。鶴見は「自分の生活についてはっきり考え、発言し、行動できる人間になる」ために「何でも話しあえる」人間関係を構築することを目標としたが、実践の過程で記録の公表に際しての周囲からの作者への圧力、グループ内での対等な人間関係を構築する、という二つの課題に直面した。

④1955年1月から3年にわたって実施された文部省主催稲取実験社会学級は、従来の婦人教育で実施されていた大人数で講演を聞く「うけたまわり学習」からの脱却を目指して、話し合い学習のプログラムを作成した。その際に着目されたのが青年の共同学習であり、これを婦人学級の方法として取り入れた。婦人学級の話し合い学習は、少人数グループの中で司会や記録等の役割を参加者が分担し、調査等を実施して女性自らが地域の問題を発見し解決するという問題解決学習であった。実験社会学級は生活記録を書くことを目的とした学習ではなかったが、共同学習の一つとして調査や話し合いに加えて生活や経験を書くことが学習方法として含まれていた。

第9章では、住民運動と生活記録の関係について考察した。1950年代に社会教育の学習方法として生活記録が注目されていく過程は、住民運動の教育的側面として社会教育の意味が検討され始めた時期でもあった。本研究では、1955年から東京都砂川町（現立川市砂川町）で行われた米軍立川飛行場の拡張反対運動、いわゆる砂川闘争における生活記録を取り上げ、①基地反対運動と生活記録、②砂川中学校生生徒の作文集『文集スナガワ』全3集が作成された過程とその内容、③砂川青年団機関誌『いづみ』における実践の展開とその内容、④地域における生活記録の可能性と課題について検討した。本章の考察から、明らかになったのは以下の点である。

①1952年サンフランシスコ講和条約が発効し占領が終了した際、日米安全保障条約にもとづく日米行政協定が調印されると、連合軍は在日米軍として国内に駐留することとなる。

1952年秋から行われた石川県内灘村の米軍射撃場新設反対運動は、基地問題が政治的に注目される契機となり、1955年には米軍飛行場の拡張に対する反対運動が各地で始まる。基地問題は日本の独立と平和を守る運動として生活記録のテーマにもなり、1953年『基地の子』（清水幾太郎・宮原誠一・上田庄三郎共編）、1956年『弾道下のくらし—農村青年の生活記録』（真壁仁編）等、基地反対運動に関する生活記録の本が刊行された。基地反対運動への参加は青年たちの意識を変える契機にもなり、身近や家庭の周囲の矛盾から、平和と戦争、国家と民衆といったテーマに目を向ける経験ともなった。

②基地反対運動が始まると砂川中学の教員は有志で「基地と教育研究サークル」を結成し、基地問題の生徒への影響と生徒の考えの把握を目的にアンケートや作文を実施した。その理由は、条件派と絶対反対派という住民間の分裂が生徒たちの関係にも影響し、基地問題について生徒同士で話すことをタブーとする雰囲気が生じたからであった。書かれた作文をまとめて、『文集スナガワ』全3集（教職員組合砂川中分会「基地と教育」研究サークル編）を発行した。

作文の内容からは、体験した事実を書くことを通して生徒たちが基地反対闘争に対する認識を形成していった過程が確認できる。また書くことによって一人一人の持つ戦争体験や家族との記憶、自身のねがいが文章化され、基地に反対する「平和」概念になっていった過程も見いだせる。さらに引揚者家族の生活状況など、日常では隠されている地域の矛盾も文章化された。

③青年団機関紙『いづみ』の場合は、基地反対運動が激しくなるにともない闘争のことを書かなくなるという動きも現れた。反対運動以前に掲載された文章からは、団員達が『いづみ』を団員相互の経験や意見を発表し合い学び合うメディアとして認識していたことが確認できる。それにもかかわらず反対運動が激化すると運動に関する経験や意見を書かないという動きがみられたのは、立場や意見の相違が顕在化することによって青年団が分裂するのを回避する意図があったからだと考えられた。

④砂川の事例から明らかになった地域における生活記録実践の可能性としては、経験を書くことにより、認識が形成される、多層的な現実—地域に存在する矛盾や問題が発見される、相互理解が深まる、という3点が確認できた。一方で、多層的な現実が明らかになることでコミュニティが対立したり分裂する危険性が感じられると、生活記録自体が書かれないことが生じることも確認された。砂川における実践の場合、『文集スナガワ』も地域における条件派と絶対反対派の対立を背景に、文集を材料とした生徒同士の話し合いや家庭への配布が実施されなかったことが確認された。1950年代に住民運動という政治教育、さらに社会認識の深化に関する社会教育の動きの中では、生活記録を書くこと自体が困難になるという事態が生じたのである。

第10章では、生活記録運動のいわゆる「停滞」の問題について検討した。生活記録運動がもっとも隆盛した時期とされるのは1955年前後であり、そこまでの戦後生活記録の検証は第5章から第9章において行ってきた通りである。ここでは、第5章から第9章までの

戦後の生活記録の停滞要因とその社会教育としての課題について検証することを目的とした。とりわけ、社会教育の学習方法として生活記録を捉えた場合、生活記録の意味、課題がどのように理解されていたのか検証する必要があると考え、①運動の停滞と生活記録への批判、②日本生活記録センターの発足、③生活綴方教育と青年教育の転換について検証した。考察の結果をまとめると次の通りである。

①1957年前後からはそれまでの生活記録に対して、さまざまな領域からの批判が顕著となり、生活記録自体の停滞も指摘されるようになった。青年からは、生活記録が書けない、問題解決につながらず発展性がないことが指摘された。青年による生活記録への批判の多くは、日本青年団協議会の運動方針に向けられたものでもあったと考えられるが、生活記録の方法と内容の問題としても検討され、社会科学の系統学習や指導者の必要性などが論じられた。

1950年代の生活記録批判は、理論的批判と運動論的批判に大別される。理論的批判では、見たまま聞いたままをありのままに書けばよいという主張が実感主義とされ、主に4点から批判された。すなわち、直接経験できない社会構造や歴史的観点の獲得が不可能、経験を普遍化するためには科学や学問知が必要である、批判性を有しない記録は常識にとどまる、認識の視点や方法論がなければ対象自体が顕在化しない、である。運動論的批判は、運動組織論の観点から生活記録サークルの効果を疑問視し、目的意識的な集団形成を求めたものであった。

生活記録実践も運動論および理論的な課題に直面していた。山形県では1956年前後に生活記録を書くことを目的とする新しいグループが誕生し、文集活動が盛んになった。サークルのネットワーク形成も進み、1956年9月第一回山形県青年婦人文化会議が開催された。しかし、安保闘争に際し生活記録グループが具体的な行動をとらなかったことから、生活記録の学習方法に関する疑問が提出された。山形県青年婦人文化会議では階級闘争の観点からサークルの再編成が主張されたが、地域ではサークルの分化が進展した。

生活記録の方法や理論面でも目的意識性が問題となった。1950年代後半には生活記録を書いてきたグループでは、ただ書くという段階から書く目的や方法を考える段階への移行がおこっていた。

②1961年11月、日本生活記録センターが発足した。センターは生活記録グループの組織化と実践の理論化を目的として、機関誌『日本の記録』の発行、書き手の交流、文集研究、全国大会の開催などを目指したが、1965年頃に事実上の解散に至り生活記録運動としての動きは見られなくなった。

③生活記録運動停滞の要因としては、先述した目的意識性の強調に加えて、書き手の生活環境等の変化、民間団体としての組織基盤の弱さ、日本作文の会における生活指導概念の変化と文章表現指導の重視、青年教育における社会科学学習の重視、があったことを明らかにした。1962年に日本作文の会は綴方による生活指導概念を整理し、国語科教育としての文章表現指導を重視するという方針を決定した。これにより、学校外における生活記

録は綴方教育の対象から外れるようになる。青年教育でも社会科学の系統学習が重視されるようになった。こうしたことも背景に生活記録の活動は縮小し、生活記録サークルも減少したのである。しかし 1960 年代以降も活動を継続したグループがあり、新たな書く学習実践も行われている。自分たちの地域やグループにおいて経験や生活を書くという活動の定着と、実践を通して学習者自身によって形成されてきた学習論は、戦後生活記録の継承であると考えられることを指摘した。

4. 結論と課題

以上の考察をふまえて、本論の目的に関する結論は以下の通りである。

(1) 学制頒布以降の綴方教育、大正期以降に発展を見せる労働者や農民の自己表現活動(労働者文学や農民文学)、その後の生活綴方教育およびプロレタリア文学運動が、戦時期の勤労青少年教育としての生活記録へと繋がる過程について。

まず、明治期以降の国語教育における作文・綴り方教育において、学制頒布以降の近代的国家成立の要件である読み書き能力の普及は、文字の読みから作文へと発展し、さらに子どもの自己表現、綴方そのものの教育的意味が注目されていった。これによって後の勤労青年・大人の学習方法として生活記録が成立する前提である、読み書き能力が普及するとともに、文章を「書く」こととそれを「読む」ことにより学ぶという教育的認識が成立した。

さらに、明治から大正に至る綴方教育を経て子どもが自分の生活を表現するようになると、教師たちは作文に現れる子どもの生活と子ども自身の認識に注目するようになる。日本の資本主義が成立していく過程では、国民の間に広がる格差、生活の貧困、その子どもへの影響は深刻なものであり、生活を書くことによって子どもの生活意欲や能力を育てようという生活綴方教育が生まれていった。

1930 年代の生活綴方教育で試みられた教育方法は、教育観、生活の捉え方、文集の作成を含めて戦後の生活記録運動に連続していく側面を持っていた。戦時期の弾圧もあって綴方教育による生活指導と綴方教育の系統性および科学化の問題は十分に議論されたとは言いが、そこでの論点も戦後に連続すると捉えることが出来るのである。

一方、1920～1930 年代に、当時のジャーナリズムやプロレタリア文学運動では、労働者や農民による生活の報告や記録が重視されるようになった。具体的には、労働者、農民の表現活動に対する社会の注目が生じ、記録文学や報告文学が隆盛した。さらに、生活記録はプロレタリア文学運動の中で、プロレタリア文学の大衆化や組織化の方法として重視された。

プロレタリア文学運動は 1934 年に終焉するが、その後も継続した『信濃毎日新聞』の「農村雑記」などでは、生活記録の目的として、①自身の現実および生活の中に存在する問題を見出すこと、②人々が生活経験を交換し関係性を創り出すこと、③生活記録を書くこと

が書き手自身の生き方を問うものにもなるという認識が提示された。

以上から、1920～1930年代の労働者や農民による生活記録は、綴方・生活綴方教育と並んで社会教育としての生活記録の前史となったものであり、戦後社会教育における生活記録の基本的枠組みが成立した、と捉えることが出来る。

以上の過程で、学制頒布以降の綴方教育、大正期以降に発展を見せる労働者や農民の自己表現活動（労働者文学や農民文学）、その後の生活綴方教育およびプロレタリア文学運動は、戦時期の勤労青少年教育としての生活記録、さらに戦後社会教育における生活記録に結び付いて行ったのである。

（2）大日本青少年団の生活記録報道運動の実態とその社会教育史的意味―戦前の綴方・生活綴方教育およびプロレタリア文学運動と、戦後生活記録との連続性、非連続性の中での役割、について。

生活記録報道運動の展開、記録内容、指導や助言の実態を検討した結果は、生活記録報道運動は総力戦を支えるための勤労青年の統制運動であり、特に、高度国防国家を支えるイデオロギーが具体化された記録が中心となっていた。しかし、生活記録を勤労青少年の教育および学習方法として提起し理論化と実践を試みたこと、また、その対象が地域網羅団体である青年団、女子青年団であり、実際に多くの男女青年から応募があり生活記録を機関誌に継続的に掲載したことは、戦後社会教育における生活記録の普及に結び付いていると考えることが出来る。

生活記録報道運動を担った人々と、戦後の社会教育、生活記録の担い手との連続性は一層明白であった。生活記録報道運動において指導的役割を果たした矢川徳光、生活記録の目的や書き方を提示した百田宗治、生活記録の教育性や指導方法を担当した国分一太郎・城戸幡太郎・上泉秀信・谷野せつ、生活記録への助言を執筆した金子ていなどは、1920～1930年代に綴方・生活綴方、生活教育、教育科学運動、プロレタリア教育・文学運動、農民文学・地方文化運動、産業報国運動・女子労働者の生活指導等へ参加した経験があった。これらの領域では既に子ども、労働者や農民、女性労働者などが自身の生活を書くこと、読むことが行われており、生活記録報道運動はそれを踏まえての活動という側面を持つことが明らかになった。

矢川、国分、百田、城戸は、戦後の生活綴方教育、生活記録運動でイニシアティブを發揮し、谷野は戦後新設された労働省で婦人少年局長に、金子は文部省社会教育局で婦人教育課長に就任しており、戦後の青少年、女性の生活に注目し活動を行い指導性を發揮している。

さらに、本研究では運動の全体においてイニシアティブを發揮した矢川徳光にも注目した。矢川は、新興教育研究所に創設メンバーとして参加し、1930年代を通して筆名を使用してソビエト教育に関する論考や著作を發表した。1939年に学生の同盟休校に対する処分抗議して日本大学予科英語教授の職を辞し、1941年大日本青少年団文化部に就職する。

同年8月の機構改革によって、新設された教養部の部長に就任した。

新興教育研究所は1931年11月日本プロレタリア文化連盟（コップ）に加盟し文化サークル運動を実施したこと、矢川が生活記録報道運動において上田進の論稿を紹介したことといった状況から、矢川はプロレタリア文学運動が推進した「労農通信」や生活記録について理解していたと推測される。さらに生活記録報道運動にも労農通信員運動との類似性が指摘できる。

以上から、大日本青少年団の生活記録報道運動は、明治期以降の学校教育および大正期以降の労働者や農民による自己表現活動やプロレタリア文学運動における生活記録を経て、社会教育の具体的な活動として初めて生活記録が登場した事例として捉えることが出来る。さらに、学校教育から社会・文化・教育運動、戦時期の文化政策まで含む広い領域で実施されていた、戦前期における書くことが青少年教育という観点から議論される場を作った。ここから、社会教育において生活記録報道運動は、社会教育の方法として生活記録が登場する一つの契機であり、戦前の生活記録と戦後の生活記録を繋ぐルートの一つであるといえよう。またそれは、戦後の生活記録の成立を準備する一つの経験であったと考えられる。

(3) 1950年代、社会教育が国民の自己教育、相互教育として理念化された一方で、その学習方法については模索が続いた時期に、生活記録が社会教育の方法として定着してゆく過程について。

生活記録が隆盛した1950年代は社会教育が国民の自己教育、相互教育として理念化された一方で、その学習方法については模索が続いた時期であった。戦後社会教育における学習方法としては、まず占領期にIFEL（教育指導者講習会）で紹介されたグループワークが地域の青少年や女性団体に普及し、1950年代にはグループワークへの反省も込めて話し合いによる共同学習が提案された。さらに話し合いを中心とする学習活動の課題が指摘されるなかで注目されたのが、1950年代中頃からの生活記録運動であった。

1950年代の生活記録運動は、労働組合や地域のサークル活動として取り組みられており、新聞等のマスメディアを媒体としても実施されるなど、社会教育の枠に収まらない活動であった。一方、社会教育にとって生活記録は、学習者が自身の生活や経験を書き他の学習者と話し合うことによって、生活の中で直面する問題を言語化し他者と共有する力を培い、主体的な学習活動の担い手となる可能性があると期待されたのである。

生活記録が社会教育の方法として定着してゆく具体的な契機としては3点が確認できた。

第一の契機は、大人の生活綴方としての生活記録観が登場したことである。1948年ごろから生活綴方教育は復興の主張が見られるようになる。1951年に『山びこ学校—山形県山元村中学生の生活記録』が刊行されると、清水幾太郎、上原専禄、鶴見和子などにより生活綴方は、現実の生活について討議し、考え、行動するという主体的な人間形成に資するという観点が提示された。さらに鶴見和子の「自己を含む集団」による「おとなの自己再教育の方法」という意味付けにより、大人の生活綴方＝生活記録という認識が成立した。

1952 年は日本作文の会第一回作文教育全国協議会が開催された年でもあり、全国のサークル活動や民間教育の関係者、教員が繋がる機会となり、その後の生活記録関係者のネットワークが形成されて行った。こうした流れで生活記録は、大人の生活綴方＝身近な生活集団における自己教育として捉えられることになり、社会教育の学習方法の一つとして注目されて行くことになったのである。

第二の契機は、青年団において、話し合いを中心とした共同学習の限界性を乗り越えるという点から生活記録が注目されたことである。1955 年に日本青年団協議会は生活記録運動を活動方針に掲げて生活記録の推進を図るが、これは生活記録が勤労青年の学習方法として一般化する一つの要因となった。

日本青年団協議会が生活記録に着目した背景には、青年学級の法制化問題と戦後の社会教育の学習方法として位置付けられてきた共同学習運動の停滞があった。青年の主体化は、戦前以来の行事を中心とする地域網羅団体から、自主的で創造的で共同性を持った青年として自己形成する学習集団への変革を図る際の中心的課題であった。共同学習は青年団の主体性確立を目指して提唱されたものであったが、成果が不十分だという認識があり、地域レベルで青年の意識化を進める方法として生活記録が着目されたのである。

先述してきたように、戦後社会教育の歴史から言えば、1950 年代は戦前の社会教育が否定され、地域を基盤とした国民の自主的な学習のあり方が求められていた時代であった。生活記録の地域的展開事例として取り上げた山形県では、1950 年前後は戦前の「官府的民衆教化」を排するために、GHQ 民間情報教育局と文部省の指導によるグループワークとレクリエーションの普及が社会教育の中心に置かれた。しかし、新たに参政権を得た地域婦人会および青年団員たちにとって、公明選挙と政治教育が運動上の重要な課題となり、1952 年頃から小団学習と呼称された地域の話し合い活動が取り込まれるようになる。小団学習は 1954 年頃から共同学習と呼称され、戦後社会教育を代表する学習方法として全国に普及してゆくことになった。

当時の青年団員の大多数は高等学校に進学することができない若者たちであり、だからこそ青年団・青年学級での教育として、低位な学校教育（教科を中心とした系統的な学習）ではなく、自分たちの地域や生活に根ざした教育を志向する傾向があった。このような青年団と婦人会による政治教育への取り組みと、青年たちの地域や生活に根ざした教育に対する期待が、共同学習と生活記録が山形県社会教育において定着して行った要因としてあったことは指摘した通りである。

さらに、日青協において「書くこと」が改めて注目された背景として、当時の政治的な状況の影響も補足した。すなわち、1955 年前後は全国的な町村合併の推進と、いわゆる 55 年体制と呼ばれた保革対立の状況の下で、青年団内部でも保守と革新の対立が生み出された。保守と革新の対立は、青年団の活動方針や学習方法にも反映されることとなり、それぞれによって、グループによる問題解決学習と社会科学の系統学習が主張されていた。よって、共同学習を深化する方法としての生活記録の提唱は、話し合い活動における学習の

深化という課題に加え、社会科学の系統学習によって青年教育において指導性が重視されることへの危惧、また、学校教育とは異なる社会教育独自の学習方法の必要性という観点からも検討する必要がある。

第三の契機としては、占領政策によって実質的に停止させられていた文部省の婦人教育政策が1951年に復活したことがある。婦人学級の研究に乗り出した文部省は、1955年に静岡県稲取町で実験社会学級を開催し、従来の「うけたまわり学習」からの脱却を図った。そこでモデルとされたのが青年団の共同学習であった。

稲取実験社会学級における共同学習は、学習者自身が生活の中の問題を発見し解決してゆくことを志向する、話し合いを中心とする問題解決学習として提示された。しかしプログラムの検討を通して、女性たちの「話す、書く、考える」力を伸ばすことが目指されていたこと、生活の振り返りや思考の明確化を目的とし、学習方法の一つとして生活記録が含まれていたこと、話し合いや調査など学習活動の全般を記録することが実施されていたことを確認した。以上を考慮すると稲取実験社会学級では、話し合いと書くことが一体として実施されていたことが理解されるのである。

1956年に婦人学級は法制化され、1960年代にかけて稲取実験社会学級のプログラムをモデルとする婦人学級が全国的に普及する。これがその後の婦人教育において自身の生活や経験を書くこと、それを読んで話し合うことが学習として一般化していく一つの要因となったのである。

1960年代以降の動向について述べれば、自己表現はもちろん意見を持つことさえ禁じられてきた女性たちにとって、自らの日常生活を日常使用する言葉で書くことは新しいものであり、戦争経験、家庭や地域の間人関係、主婦や母という立場から見える社会の矛盾など広範なテーマが学習課題として提起されたのである。

また婦人学級は女性が学習方法を学ぶことも重視した。1960年代以降の、農村女性の生活記録・文集活動、女性問題学習における話し合いや学習の記録、女性史の聞き書き、地域女性史づくり、自分史などは、生活記録を出発として女性が自分の言葉で書くこと、読むこと、話すことを獲得していった過程であり、それは女性が中心となった地域活動や市民運動の方法としても活用されていったと見ることができる。

最後にいわゆる生活記録運動の停滞について述べれば、1950年代後半に生活記録の活動は停滞し、批判的検討が行われた。生活記録批判の背景には、経験主義による問題解決学習と社会科学による問題解決との対立があり、①直接経験できない社会構造や歴史的観点、②経験の普遍化と科学および学問知の必要性、③認識と目的および記録の関係、④認識視点と方法論および対象理解等の課題が指摘された。上記の課題は、戦後に国民の自己教育、相互教育として出発した社会教育の学習方法として生活記録を位置付けるための課題そのものでもあったのである。

以上、本研究では、明治期からの学校教育における綴方および生活綴方教育、大正期以降に見られた労働者や農民の自己表現活動、戦時期の生活記録報道運動を経て戦後の生活記録運動に至る系譜を跡付け、生活記録が社会教育の学習方法として成立してゆく過程を確認した。それは、学習者が自身の学習課題を発見するという社会教育の本質的課題を系統的に解明していくことに結び付くと考えている。学校教育とは異なる社会教育の独自性とは何か、他律的な教育ではなく、学習者が自ら生活を見つめ直す中で、学習課題を発見してゆく、そこに社会教育における生活記録の意義と課題があったのである。

最後に、今後の研究課題として、以下の2点を確認した。

第一は、戦時期の生活記録実践の実態についてのさらなる解明の必要性である。本研究では、明治期から戦後に至る生活記録の結節点の一つとして、戦時期における大日本青少年団の生活記録報道運動が機能したことを明らかにした。さらに、生活記録報道運動が、戦前における多領域における書くことと教育を勤労青少年教育という観点から集める機能を果たし、勤労青少年教育の方法としての生活記録観と実践の契機となったこと、戦後生活綴方教育および生活記録と人的な繋がりが見いだせることを明らかにした。

しかし、地域レベルでの実践の実態や、書き手の戦後の活動状況などの解明は今後の課題である。また本研究では、生活記録の戦前の系譜として、綴方・生活綴方教育、プロレタリア文学運動における生活記録を取り上げたが、1930～1940年代には書くことが厚生政策や地方文化運動等でも取り入れられており、それらの実態を明らかにすることが課題としてある。文化史研究においては、戦中戦後の連続性と断絶が焦点となっている²⁷。生活を書く、読むという経験は戦時期と連続するが、敗戦は歴史的な質的転換をもたらしたことも確かであり、質的な転換を念頭にして経験の連続性をどう捉えるかが今後の課題としてある。

第二は、1960年代以降の書く学習の展開と学習方法論を詳細に検討し、それに対する生活記録の影響を人的系譜、実践および理論的な側面から検討することである。とりわけ女性の学習において、自ら書くことは中心的な学習方法となっている。戦後の婦人教育・女性問題学習の中で、女性たちは自ら書くことを通して、生活、家族、社会、国家、そして女性という存在自体を問い直し、問題提起をし続けてきた。戦後の女性学習のラディカルさを実現する重要な要素は、女性たちが自ら書いたということであろう。

その際には、書くという行為自体も問い直す必要がある。生活記録をはじめとして、戦後社会教育においては「書く」ことを自己解放の行為として捉えてきた。しかし、近年の生活綴方研究や1950年代サークル研究では、書く行為が持つ両義性—自己解放であると同時に他律的側面、が指摘されている²⁸。学習者の記録をどう読むか²⁹という課題と併せて、社会教育における学習研究の重要なテーマとして意識したい。

今日、自己教育として教育を捉え直すにあたって、戦後女性によって開拓された書く学習の方法を系統的に解明することが重要であり、本研究の成果を踏まえて、今後の課題と

したい。

注

- ¹ 宮原誠一『社会教育』1949年（『宮原誠一教育論集・第二巻』国土社、1977年、39頁）。
- ² 宮原誠一『宮原誠一教育論集・第一巻』国土社、1976年、7～9頁。
- ³ 荻原岳信「共同体と自己教育」大槻宏樹編『自己教育の系譜と構造』早稲田大学出版、1981年、91頁。
- ⁴ 大槻宏樹『社会教育史と主体形成』成文堂、1982年、33頁。
- ⁵ 佐藤泉「五〇年代ドキュメンタリー運動—生活を綴る」『昭和文学研究』第44集、2002年。大門正克『『生活』『いのち』『生存』をめぐる運動』安田常雄編『社会を問う人びと—運動のなかの個と共同性』シリーズ戦後日本社会の歴史3、岩波書店、2012年。
- ⁶ 木下順二・鶴見和子編『母の歴史—日本の女の一生』河出新書、1954年。
- ⁷ 鶴見和子編『エンピツを握る主婦』毎日新聞社、1954年。
- ⁸ 大田堯『農村のサークル活動』農山漁村文化協会、1956年。
- ⁹ 高橋昭『村の生活記録運動』農山漁村文化協会、1956年。
- ¹⁰ 木下春雄「農村のサークル活動」宮原誠一編『青年の学習—勤労青年教育の基礎的研究』国土社、1960年。藤田秀雄「サークル活動の方法」同前。藤田秀雄『社会教育の歴史と課題』学苑社、1979年。宮坂広作「戦後社会教育の内容」碓井正久編、海後正臣監修『戦後日本の教育改革10 社会教育』東大出版会、1979年。笹川孝一「一九五〇年代の自己教育運動」藤田秀雄・大串隆吉編『日本社会教育史』エイデル研究所、1984年。
- ¹¹ 吉田昇「主体の変革にきり結ぶ学習」『月刊社会教育』1967年6月。
- ¹² 北田耕也『日本国民の自己形成』国土社、1971年。
- ¹³ 江田忠「生活記録運動」日本社会教育学会『社会教育の方法 日本社会教育第17集』東洋館出版、1973年。
- ¹⁴ 浅見芙美子「農民の表現と自己形成—真壁仁の生活記録・サークル論の展開を通して」『日本社会教育学会紀要』No. 21、1985年。
- ¹⁵ 片岡了「生活記録運動の地域的展開とその意義—山形県の事例から」『早稲田大学大学院文学研究科紀要（哲学・史学・文学・芸術学編別冊）』第17集、1991年。
- ¹⁶ 中田スウラ「社会教育実践の展開」社会教育基礎理論研究会編『叢書生涯学習Ⅱ 社会教育実践の展開』雄松堂、1990年。岡幸江「戦後社会教育における生活記録の展開とその思想—生活課題認識の学習方法をめぐって」『九州教育学会研究紀要』第20巻、1992年。草野滋之「1950年代における民衆の自己教育運動の遺産」『和光大学人文学部紀要』第29号、1994年。和田悠「1950年代における鶴見和子の生活記録論」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』第56号、2003年。猿山隆子「共同で紡ぎ出す〈知〉—鶴見和子の生活記録運動にみられる不連続性をめぐって」日本社会教育学会編『〈ローカルな知〉の可能性—もう一つの社会教育を求めて 日本社会教育第52集』2008年。猿山隆子「新潟日報投稿欄からみる『生活記録』の役割と意味」『日本社会教育学会紀要』No. 46、2010年。猿山隆子「鶴見和子の生活記録運動におけるコミュニケーションと『記録』—『生活をつづる会』の学習組織の形成をめぐって」日本社会教育学会『社会教育学研究』第50巻第2号、2014年7月。生活を記録する会編『紡績女子工員生活記録集』日本図書センター、2002年。生活を記録する会編『紡績女子工員生活記録集（第Ⅱ期）』日本図書センター、2008年等。
- ¹⁷ 宮崎隆志「成人学習論における記録分析の課題と方法—生活記録を手がかりに」『日本社会教育学会紀要』No. 43、2007年。
- ¹⁸ 辻智子「記録と教育研究—社会教育実践の視点から」『教育学研究』第82巻第2号、2015年。
- ¹⁹ 大串潤児「山本茂実と地域『葦会』」赤澤史朗・栗屋憲太郎・豊下櫛彦・森武磨・吉田裕編『戦後日本の民衆意識と知識人 年報・日本現代史第8号2002』現代史料出版、2002年。佐藤泉「50年代ドキュメンタリー運動—生活を綴る」『昭和文学研究』2002年3月。成田龍一『『断層』の

時代—1950年代前半の歴史像への試み』『思想』No. 980、2005年12月。榊原理智「『山びこ学校』というユートピア—1950年前後における〈書く主体〉の創出」『日本文学』VOL. 56、2007年。鳥羽耕史『1950年代—「記録」の時代』河出書房新社、2010年。大門正克「『生活』『いのち』『生存』をめぐる運動」、西川祐子「サークル運動再考—鶴見和子文庫から」安田常雄編『社会を問う人びと—運動のなかの個と共同性』シリーズ戦後日本社会の歴史3、岩波書店、2012年。中谷いずみ『その「民衆」とは誰なのか—ジェンダー・階級・アイデンティティ』青弓社、2913年等。

²⁰ 北河賢三『戦後史のなかの生活記録運動—東北農村の青年・女性たち』岩波書店、2014年、35頁。

²¹ 辻智子『繊維女性労働者の生活記録運動—一九五〇年代サークル運動と若者たちの自己形成』北海道大学出版会、2015年。

²² 大串隆吉「生活記録運動—戦前と戦後覚え書き」東京都立大学人文学部『人文学報・教育学』No. 16、1981年。

²³ 大串隆吉「生活記録運動の歴史的研究—プロレタリア文学運動から生活記録運動へ」東京都立大学人文学部『人文学報・教育学』No. 19、1984年。

²⁴ 辻智子「戦前における繊維『女工』と書くこと・生活記録」『日本社会教育学会紀要』No. 42、2006年。

²⁵ 前掲『繊維女性労働者の生活記録運動—一九五〇年代サークル運動と若者たちの自己形成』4～6頁。

²⁶ 代表的な定義は以下である。第一は、戦後に生まれた大人の生活綴方とする定義である。鶴見和子は「子どもの教育の方法として戦前から行われていた生活綴方の意味が戦後新しく見直されるようになった。そして、おとなもまた子どものまねをして、生活綴方を書いてみようという動きが生まれた。そこで、子どもの書く生活綴方から、おとなの書く生活綴方を区別するために、おとなの書く場合を『生活記録』と呼ぶようになった。生活綴方と生活記録のちがいは、第一義的には、書き手のちがいである」（鶴見和子「生活記録の定義」日本作文の会『生活綴方事典』明治図書出版、1958年、439頁）と述べている。この場合「生活記録運動は、戦前からある子どもの生活綴方教育の歴史をふまえて、戦後に出てきたおとなの生活綴方運動」であり「戦前、大日本青年団の機関誌などで、『生活記録』の募集をしていたことがあるが、これは戦後の生活記録運動につながるものではない。戦前の生活綴方教育の伝統の中から生まれた生活記録の実践例は1951年ごろからはじまる」（牧瀬菊江「生活記録運動の歴史」同前、440頁）とされる。すなわち生活記録とは1950年代以降にはじめられた、大人の生活綴方であり、それ以前の生活記録との繋がりはないとする。具体的には、1951年の国分一太郎『新しい綴方教室』と無着成恭『山びこ学校—山形県山元村中学校生徒の生活記録』の出版、日本作文の会の活動開始などが生活記録の契機としてあげられる。また「おとなの生活綴方」は「おとなの自己再教育の方法」（鶴見和子「生活綴方運動」見田宗介他編『社会学事典』弘文堂、1988年）とも位置づけられた。第二として、戦前の生活記録・生活綴方と連続して捉える定義がある。中内敏夫は「生活綴方のうち、初等の学校教育という特殊の教育環境から離れた青年や大人を指導対象と書き手とするものをとくに生活記録と呼ぶ。生活記録ということばも、その指導体系の原型もすでに1920年代に生活綴方に先立って成立していたが、その後ながくおき忘れられ、おもに第二次大戦後になって、この間に体系を整備してきていた生活綴方の仕事を青年・大人のあいだに持ち込むかたちで発展し普及した」（中内敏夫「生活記録」『民間教育史研究事典』評論社、1975年、83頁）とした。第三は、生活記録をその目的から規定する定義であり、笹川孝一は「生活認識を深め、生活課題の発見と解決方向を見定めることを目的として、みずからの生活を批判的に整理・記録する活動をいう」とし、生活記録とは「生活認識を深め、生活課題の発見と解決方向を見定める」（笹川孝一「生活記録運動」『現代教育学事典』労働旬報社、1988年、467頁）ためにおこなわれる活動とする。

²⁷ 赤澤史朗「戦中・戦後文化論」『岩波講座日本通史第19巻 近代4』岩波書店、1995年。

²⁸ 前掲『山びこ学校』というユートピア—1950年前後における〈書く主体〉の創出。

²⁹ 前掲「記録と社会教育—社会教育実践の視点から」265～275頁。