

梅根悟の学校論

田 中 節 雄

UMENE Satoru's Theory about the school

Setsuo TANAKA

はじめに

梅根悟は戦後の「新教育」の理論的指導者の一人であった。西洋教育史を専攻する研究者であり、また小学校・中学校の現場で教える教師でもあった経歴を活かして、梅根は、戦後、文部省を筆頭に日本中の学校が注目し取り入れようとした「新教育」の思想史的意義やあるべき実践の形について、多くの著書を出し、論文を発表した。

第二次大戦敗戦後の1947年に『新教育への道』を世に問うた後、1948年には『新教育と社会科』『生活学校の理論』と、梅根は短期間の内に立て続けに新教育に関する著作を公刊している¹⁾。

戦後日本の学校論の一つとして新教育の立場に立つ議論は欠くことができないが、梅根の議論はその代表的なものとして検討するに最も相応しいと思われる。戦後の新教育ブームの中で、梅根ほど新教育の精神と具体的なプログラムについて深く考察している論者はいないからである。

本稿は、梅根の新教育観をもっともよく表している『生活学校の理論』の内容を紹介しつつ、彼の学校論を検討しようとするものである。そのタイトルのとおり『生活学校の理論』は「生活学校」「生活教育」に関する梅根の理論的な考察が集約されたものであり、具体的な学校教育のあり方（例えば、カリキュラム、授業方法など）については詳細には記述されていない。しかし、だからこそ梅根の「新教育」論、「生活学校」論が最もよく描かれている著作であると思われる。

1. 生活教育論

『生活学校の理論』の冒頭で梅根はデューイの『学校と社会』の一節を引いている。Learning? Certainly, but living primarily and learning through and in relation to living. そして「学習ですか？ そりゃ、学習もたしかに必要でしょう。だがまずもって生活することが先で学習はこの生活を通じて、またこの生活に関連して行われるのです」と訳している。梅根によれば、20世紀の新教育運動は結局この一句に発し、この一句に帰する。そして『生活学校の理論』のすべての議論はこのことばの解釈に終始するかもしれないとも述べている。

さて、梅根によれば、従来の生活教育論には2つのタイプがあった。

その第一はおとなの生活、現実のおとなの生活と同じ生活をさせながら、生活者として生きさせながらよりよく生きる道を体得させ、したがってよりよく生きて行く生き方を身につけさせるものである。徒弟教育と称せられるものの如きはまさにそれであろう。それはおとなの生活のまねをしながら学習するというようなものではなく、生活そのものへの参加である。(22-23)²⁾

おとなと同じ生活をすることによって子どもはその生活に必要な能力や態度や規範などを身に付けていくことは確かだ。学習のための、教育のための特別な時間や空間あるいは機関を設けることなく、生活の場のなかで生活をしながら同時に教育をしていく、そのような生活と教育の関わりの捉え方がこの生活教育論である。企業内教育において、職場から離れることなく、仕事をしながら同僚や先輩の技を見よう見真似で覚えたりあるいは教わって覚えたりする教育を「OJT (on the job training)」と言うが、この第一の生活教育論の言う生活教育はまさにそれに当たる。

それに対してもう一つのタイプの生活教育論は次のようなものだ。

第二は前者のように子どもをおとなの生活に関連させることを考えず、教育をおとなの生活への準備と考えないで、子どもは子どもとしての生活を充実させればそれでいいと考える立場である。極端な自由主義の立場からの生活教育論であり、放任教育学として非難せられた立場であるが、また古来新教育論者によってしばしば最も熱心に説かれた思想でもある。(中略) 子どもは遊ぶべきものであり、遊びの生活の中に生くべきものであるという原則に立つものである。(23)

この立場の場合、「生活」とはおとなの生活ではなくて、子ども自身の全ての活動である。子ども自身が自らの欲求にしたがって行こうとする活動の全体がここで考えられている「生活」である。それは子どもの将来の大人としての生活に必要な能力や態度を形成するための準備としての活動(=学習)ではなく、今ここで何らかの欲求を持ちその欲求を満たそうとしている子どもの、まさにその欲求を満たすための活動である。それはほとんど「遊び」と同義語となるような生活であろう。そのような生活=遊びの中でこそ子どもはさまざまな能力を発達させ人間として成長していく、という発想にこの生活教育論は立つ。

以上2つの生活教育論について、梅根はそれぞれに問題があると言う。すなわち、第一の立場は「子どもはおとなの生活の労苦と義務とから解放され、子どもとしての自由な生活を存分に楽しませるべきだ」という現代のわれわれの共通の子ども観に反している。他方、第二の立場は、一人前の人間として必要な能力がかつてと比較にならないほどに高まった現代社会を生きていくべき子どもには適していない。

というわけで、結局、第三の道が求められる。デューイが提起したのはまさにその第三の道であった。そのデューイの考え方を梅根は次のようにまとめる。

将来の生活の準備として子どもは学校で上手に飯のたける人間にまで仕込まれなければならない。そのような能力を学習しなければならない。(すなわち学校は生活のための学校である! non scholae sed vitae!) そしてその学習の方法は昔のように本で炊き方を教え

るだけでなく、実際に炊事をやらせながら学習させなければ効果的でない。すなわち効果的な生活準備をさせ、効果的な学習をさせるには実際の行動をやらせながら考えさせるようにする必要がある。——このように考えるのが学習生活化の論理である。それは新しい生活準備説であり、そこで行われる生活なるもの（行動の部分だけが生活と考えられているが）は要するに生活のまねごとであって、現実的な目的活動としての生活ではない。（18-19）

梅根はこのデューイのような生活教育論を「生活的学習学校論」と呼ぶ。そして、梅根はデューイのこの生活教育論の性格を端的に示すものとして「仕事（オキュペーション）」という概念について検討している。

かくてオキュペーションは子どもの遊びでもなければ、おとなの労働でもない。しかし、それは自己目的であり、興味的であり、子どもが自発的にそれを追求する点において遊びの要素を持っていると共に、他方それはおとなが現に職場、生活の現場で行っている活動と同じ内容の活動である点で（デューイの場合はそうである）おとなの労働の要素をも持っているのである。それは単なる遊びでもなければまた完全な労働でもないが、しかも両方の要素を内に含んでいる。（27）

梅根によれば、デューイはこのオキュペーションを子どもに与えることが、あるべき生活教育であると考えた。梅根はこのデューイの生活教育の考え方を非常に高く評価しているのであるが、しかしまた、彼はデューイの生活教育論で十分であるとは考えていない。

われわれはデューイの解答に満足すべきであろうか。それはおそらく「生活による学習」という立場の最も鮮明な合理的な主張であろう。だがその致命的な欠陥は依然としてそれがおとなたちの現実の生活とは性格を異にした生活であるという点にあるであろう。このようなベシェフティグンク（オキュペーションと同じもの—引用者）から如何にしてベシェフティグンクではない現実の生活者としての意欲や生活態度が生ずるかという問いはついに解決されないように見える。（28）

梅根は『生活教育の理論』の前年に著した『新教育への道』で「新教育」の起源を遡り、その思想の変遷のあとを辿っているが、それによると「新教育」の伝統は400年遡ることができる³⁾。そしてその長い新教育の歴史の頂点に位置する存在としてデューイを位置付けているのであるが、にも関わらず、そのデューイの先へ進むべきだと梅根は言うのだ。

2. デューイを越えて⁴⁾

新教育の歴史、生活教育の歴史の頂点に立つと梅根自身が認めているデューイの生活教育論を、では、梅根はどのように越えようというのだろうか。梅根が眼を向けた新たな方向はどのようなものだったのだろうか。

かくてわれわれはさらに他の道を求めなければならぬように見える。そして私はそれを「長幼一体の生活」ともいうべきものに求める。これまで述べてきた思想は、児童中心主

義の思想もおとな中心、社会中心の思想も共におとなの世界と子どもの世界とを別個の世界とする前提に立っているのである。(中略)この前提のもとに立って、そしてこの二つのちがった世界を結びつけようとするところにすべての困難が横たわっているのではあるまいか。(28)

「長幼一体の生活」とはいかなるものか、梅根の説明をさらに聞こう。

ここに至ればかのデューイが子どもの生活活動をオキュペーションと称しておとなの現実の生活活動とは別個のものであると考えたような考え方は初めて超克されるであろう。それはまねごと遊びではなく真剣な現実生活になるであろう。子どもが学校で町の衛生問題を討論し、町の交通機関の改善について具体策を立てたりしているのは決してまねごとや遊びや、何かの学習の手段ではなく、現実の生活である。(中略)彼らは彼らの能力にふさわしいやり方の程度において共同体の生活実践に参与し、そうすることによって次第により良き参与者、より良き義務負担者となって行く。(中略)そしてこの参与によって同時に彼は成長し、教育される。すなわち生活が主であり、その生活によって同時に彼はよりよき生活者になる。このことを学習と名づけるならばまさに living primarily and learning through living である。また彼らはかつて彼らの遠い祖先たちが成人式や青年集会所で教えられたようなさまざまな思想や知識や技術を、日常的な生活の営みの中でなく、特別の機会によって、特に取り立てて教えられ訓練されることもあるであろう。またかつての学校の主たる内容であった文字や読書法の学習も日常的な生活の営みの外で取り立てて行われるであろう。だがそれらのすべてはあげて彼の生活者、長幼一体の全一的社会生活の一員としての生活参与を中心として展開されるであろう。(35)

梅根の考える「長幼一体の生活」においては、子どもの活動は「まねごと」や「遊び」ではない。現実の生活である。子どもたちは、その能力にふさわしいやり方の程度において共同体の生活実践に参加する。それは大人たちがその能力にふさわしいやり方の程度で共同体の生活実践に参加するのと同様である。子どもはおとなのようにおとなの役割を与えられて「おとなの生活」に参加するのではなく、あくまでも子どものままで、子どもの役割をもって、共同体の「長幼一体となった」生活実践に参加するのである。そしてそのことによって、子どもはより良き参与者となっていく。すなわち「教育されていく」。

ここでは子どもの世界とおとなの世界は切り離されていない。子どもはおとなと共に共同体の生活の一部を担っている。おとなと子どもはまさに「長幼一体」となって共同社会の生活の担い手となる。しかし、同時に、子どもは決して子どもであることが無視されるわけではない。おとなと全く同様の責務や労苦を与えられるわけではない。子どもに課せられる責務や労苦はあくまでも子どもがその能力に相応しい程度のものである。

また他方では、知識や技術を日常生活の営みの中でなく特別の機会によって(=学校のような教育のための施設において)訓練されることもある。

梅根はデューイの「生活を通した学習」という言葉をここで借りてきているが、以上のように、梅根の言う「生活を通した学習」とデューイの言うそれとははっきりと異なっている。まさに梅根が「さらに他の道を求める」と述べた通りである。

「生活」に関する梅根のこのような捉え方は極めて独自であり、かつ非常に重要であると思

われるので、梅根の説明をさらに引用しておきたい。

このような立場こそ新しい生活教育の立場である。(中略)そこでは子どもは一個の自由なる、責任ある市民として遇せられ、しかも幼き、能力低き者として庇護せられる(老人が庇護されるように)が故に、彼らは無理な生活実践を強いられることはない。社会の全員が(子どもをも含めて)彼らに適した仕事を決定する。したがってそれは彼らの能力に応じ、彼らの立場にふさわしいものであるだろう。これが新しいカリキュラムすなわち生活内容計画である。(中略)

だがそれはまた子どもを子どもだからという意味で特別扱いしして放任し、自由にし、甘やかし、わがままにしておくような子ども中心主義の教育とも相容れないものである。子どもはかよわき者として大切にされるが、しかし、また一個の社会的責任者として遇せられる。(中略)生活の中核をなすものは(量的にではなく質的に)おとなの場合と同じ課題である。幼き者は幼き者なりにおとなと同じ人生を生きており、おとなと同じ社会の同じ課題を負っているとされるのである。したがってその生活は子どもらしく大らかで無邪気であっても、その芯は厳粛でまじめなものに通じているであろう。生活教育は放任教育ではないのである。

そして第三に、それはまたかの近代の生活教育論が考えたような、生活の複写的、模倣的な活動を子どもにあてがうことによって、子どもであるがおとなみたいなのをやっているというような教育をしようとするものでもない。(35-36)

「子どもはかよわき者として大切にされるが、しかしまた一個の社会的責任者として遇せられる。」「生活の中核をなすものは(量的にではなく質的に)おとなと同じ課題である。」「幼き者は幼き者なりにおとなと同じ人生を生きており、おとなと同じ社会の同じ課題を負っている」などの言葉に梅根の生活教育論のエッセンスが表現されている。

私たちが「生活」というとき、それは梅根のいう従来の生活教育論の2つのタイプと同様に、おとなの生活を指すか、逆におとなの生活とは全く異なった「子どもの生活=遊び」を指すのが普通だ。どちらにしても、梅根の言うように、そこでは「おとな」と「子ども」ははっきり別の世界に住む存在として位置付けられている。梅根はそのようなおとなと子どもの分離をこそ徹底的に批判しているのだ。おとなの世界からの子どもの隔離こそが梅根が最も問題とするところだ。

おとなと子どもの世界を分離することなく、(質的に)同じ社会の同じ課題を負っていると考えること。そうすることによって、初めて、子どもの自由が尊重されつつ、同時に社会の課題を担う人間として必要な能力の形成が可能となる。梅根はそう考えた。

以上が梅根の生活学校論(生活教育論)の根幹部分である。

3. 郷土主義教育

梅根は以上をさらに敷衍する形で生活教育のさまざまな面を説明している。梅根の生活教育論をより深く知るために、また彼の「長幼一体の生活」のより具体的な姿を知るためにそれらの説明のいくつかを見ていこう。

まず、地域と教育の関わりについて梅根はこう記している。

生活教育における生活とはこのような意味で本質的に課題としての生活である。村の学校は村の生活課題の研究所でなければならぬ。それは村の生活から浮き上がった、中央的文化の出張所ではなく、村の生活の現実の上に立って、その課題を解こうとする村の研究所でなければならぬ。村の自然性、封鎖性、保守性を単に保存し維持するための訓練所であってはならないし（若者組や家庭や徒弟の親方のワーク・ショップはそのようなものであった）だからと言ってただ中央的な世界的な文化についての単なる物知り、ディレクタント的コスモポリタンの文化を作り上げる、村の中の異物的存在であってもならない。それはまさに村の知性であり、村の研究所であるべきである。それが新しい学校、新しい生活学校である。(49)

村の学校は「村の生活課題の研究所」でなければならぬと梅根は言う。従来の学校はそのようなものではなかった。それは「中央的文化の出張所」であり「中央的な世界的な文化についてのディレクタント的コスモポリタンの文化を作り上げてきた、村の中の異物的存在」であった。そのような村の学校の現実への鋭い批判意識に支えられた「村の生活課題の研究所」という規定である。

子どもたちは、そのように位置付けられた村の学校の一員として生活すること。それが梅根の生活教育論である。

長幼一体の生活に組み込まれた子どもの生活とは、まず何よりも、子どもが日常的に接する自然や人々の総体としての地域（＝村）の生活なのである。中央的な世界的な文化について子どもが学び、その文化を内面化していくことに意味があるとしたら、それはそのことによって村の生活課題が解決していくからである。その場合は、それらの文化を学ぶ場である学校は決して「村の中の異物的存在」とは見なされないだろう。

梅根はこうに「村の生活」というものを子どもを含んだ「長幼一体の生活」の具体的な姿として描いているが、彼は決して村という狭い世界に子どもを閉じ込めておくべきだなどと考えているわけではない。外の世界と切り離された孤立した世界として村を捉え、その中に隔離された生活を子どもに押し付けようとしているわけではない。引用文の中でも、かつての「若者組み」や「徒弟の親方のワーク・ショップ」のような「村の自然性、封鎖性、保守性を単に保存し維持するための訓練所であってはならない」と注意を促しているように、梅根は伝統的な村のあり方、伝統的な村の教育装置に対しては批判的であった。

また、彼は「郷土主義教育」に関して次のように書いている。

かくてわれわれは新しき生活学校への一つの手がかりを握っているように思われる。すなわち「郷土的な生活の課題による学習」がそれである。学習という言葉は誤解を招くもとであるし、この際不適當であるかも知れぬ。それならばわれわれの道は「郷土的な生活課題の解決」そのものであると言っていいであろう。この際郷土とはもちろん村や町のみを指す必要はない。時にそれは学区的な地域であろう。また部落であろう。また時にそれは府県であり、国であろう。さらに進んでは世界連邦的な、可能態としての世界共同体でもあるであろう。あるいはさらに小さくしては子どもたちのそれぞれの家族共同体であり、遊び仲間であり、また同級仲間、学校仲間であろう。自然的共同体として、村落などの地域共同体が中核的地位を占めるというにすぎないのであって、村だけが生活教育の基準であるというのではない。(50)

梅根の考えでは、長幼一体の生活の中核に位置するのが村の生活であるが、「郷土的な生活」という概念を導入することによって、子どもを取り囲む「共同社会」の諸相は拡大する。村や町といった地域共同体にとどまることなく、一方では学区、部落、府県、さらには国家、あるいは「可能態としての世界共同体」にまで共同性の範囲は拡大し、他方では子どもたちのそれぞれの家族共同体、遊び仲間、同級仲間、学校仲間へと、より小さな人間集団にまで、子どもたちの生活の基盤である「共同体」の範囲は拡大する。

このような多様な「共同体」の中で私たちは暮らしているし、子どももその点では変わりない。子どもの生活の中核は村という地域共同体にあるが、同時に彼らは上記のさまざまな「共同体」の中でその生活を送っているのである。したがって、生活教育とは何よりも村という共同体における生活の中での、その生活を通しての子どもの教育であるが、同時に、小さくは「遊び仲間」から大きくは「可能態としての世界共同体」に至るまであらゆる「共同体」における生活の中での、その生活を通しての子どもの教育のことでもある。

では「村の中の異物的存在」になることなく、しかも子どもを村に閉じ込めることにもならないような「教育」はどのようなものになるのだろうか。梅根は次のようにこの問題を論じている。

かくてわれわれの郷土主義の教育にあっても人々は子どもたちを永久にその土地を離れないものと予想したり、あるいは離れさせまいとしたりしてはならぬ。郷土社会もまた出入り自由である。この出入り自由という原理の上に立って行われる郷土教育は、したがって実質陶治的に、村の主要産業への職業教育を直ちに村の学校の主任務と考えたりしてはならぬ。新しき社会における郷土教育は郷土の協同的生活の中で、それを通じて子どもたちを教育することによって村の現在および将来のための積極的関心を培わんとするものである。村の学校なら農業生活中心の生活教育が行われるのは当然であろう。しかし、それは全村民を農夫にするためのものではない。都会生まれのサラリーマンも村に來り住んで村人になっている限り、自分の職業は鉄道員であろうと、郵便局員であろうと、彼は村の農業に関心をもち、旱魃や水害などが気にかかるようであればならぬ。かくて村の現実の生活によって教育するという生活教育は決して実質陶治主義に立つものではない。(86-87)

梅根はこのような郷土主義を「合理的な郷土主義」「開かれた郷土主義」と呼んでいる。この「開かれた郷土主義」の立場では、まず「子どもたちをその郷土から離れさせまい」とはしない。村という地域共同社会は他の地域共同社会に対して開かれた関係にある。相互の共同社会への出入りは自由である。人はそのようにして生活していく。したがって子どももそのような可能性を持った存在として、今いる地域共同体の中で生活し、それによって教育される。

しかし、そのような前提の上でなお、子どもは、今生活している地域共同体(村)の中で、「村の現在および将来のための積極的関心を培」われるべき存在である。「都会生まれのサラリーマンも村に來り住んで村人になっている限り、自分の職業は鉄道員であろうと、郵便局員であろうと、彼は村の農業に関心をもち、旱魃や水害などが気にかかるようであればならぬ」と同じように、子どもも、将来どのような職業に就きどのような地域に住むことになろうとも、今現在この村に住んでいる限りはこの村の「生活の課題」を学び、その解決を担い、その解決作業の中でさまざまな学習をしていくべきである。梅根はそう考えている。

梅根の考えでは、今住んでいるこの共同社会における「生活の課題」を担うことによってこそ、その共同社会で生きて行く力が形成されるし、さらに、仮にこの共同社会を出て、他の（その地域を支える産業が異なり生活様式も異なるかもしれない）共同社会で生活することになったとしても、その社会で生きて行けるような力を形成することが可能となるのである。

4. 娯楽教育

次に「娯楽教育」論を見てみよう。「娯楽教育」論などと聞けば一見周縁的で些末なテーマのように思えるが、実はその逆で、そこには梅根の生活教育論の特色が一段とくっきりと読み取ることができる。

梅根はまず近代の教育の「娯楽」の捉え方についてこう書く。

近代の教育は娯楽教育というようなことをまったく忘却していた。娯楽教育などという
と頭の古い人は、学校で碁、将棋でも教えるのかと思って目をむくだろうが、それほど頭
の古くない人でも、娯楽なんか学校でわざわざ教えなくても自然に自分で覚えてゆくだろ
うというふうに考えている。学校というものはもっと厳粛な場所、神聖な場所であると考
えられてきたのである。(62)

梅根がこう書いた時代から50年以上が経過しているが、私たちのほとんどはここに言われて
いる「頭の古い人」「それほど頭の古くない人」に当てはまるのではないだろうか。このよう
な娯楽観に対して梅根は次のように批判を加えている。

だがこんなふうに学校教育というものを、何か世間的なもの、日常的なものとは格式の
ちがう高尚、崇高なことを教えるものであるとする考え方こそ、それが生活遊離的で、非
实际的で、象牙の塔的であると非難される所以でもあったのである。そして今やこの高尚
癖ともいべきものを学校教育から追放し、学校を象牙の塔から引きずり出して卑俗とい
われた生活の日常性の中に、汚濁、低俗な現実の中に立たせようとする運動が起こってい
る。われわれの住んでいる現実の世界の現実の生活は、なるほど卑俗かも知れぬ、汚濁の
世界かも知れぬ。だがその世界の中でわれわれは苦しみ、悩みつつ、また励ましあい助け
合いつつ、そして時にまた楽しみ、喜びあいつつ生きているのだ。この世界から離れてど
こに精神があり、美があるのか。またこの世界から離れてどこに教育があるのか。学校は
すべからくこの卑近で低俗なわれわれの生活の中に帰ってこなければならぬ。——これが
今日の主張であり、生活教育論とわれわれが名づけている思想がまさにそれである。(63)

「学校は世間的なもの日常的なものとは違う高尚で崇高なことを教える場である」という学
校観は、まさに私たちが長い学校生活の中で徹底的に身体に染み込ませてきたものだろう。そ
のような「高尚癖」を学校教育から追放し、学校を象牙の塔から引きずり出して、「卑俗とい
われた生活の日常性の中に、汚濁、低俗な現実の中にたたせようとする」のが梅根の考える生
活教育論である。

梅根の主張するように、われわれの住んでいる現実の世界の現実の生活は卑俗で汚濁に充ち
ている。しかし、その世界の中でわれわれは苦しみ、悩み、またお互いに励ましあいながらそ
の苦しみや悩みを克服しようとし、あるいは楽しみを見出し、ともに喜びあいつつ生きている。

それが私たちの「生活」である。この生活、この現実の世界を離れた別の世界に「美しいもの」「崇高なもの」そして「教育」を追い求めることにどんな意味があるだろうか。

生活のなかで生きていく力を子どもたちが身につけていくことを課題としている〈学校〉もまた同じことだ。学校でおこなわれる教育はすべてこの「現実の世界」「卑俗で汚濁に満ちた生活の世界」から遊離したものであってはならない。学校から「卑俗」や「汚濁」を除去し、世間的なもの日常的なものから隔離してはならない。「卑俗」も「汚濁」もともに抱え込んだ日常的な世界としての学校においてこそ、子どもたちは生活のなかで生きていく力を身につけることができる。梅根にとって、生活教育とはまさにそのような教育のことである。

ここで梅根は「娯楽教育」について論じているのであるが、その提起している問題は深く、極めて深刻である。「娯楽」という「軽い」言葉の向こうに「現実の生きた生活」という重たい世界を梅根は見ている。その現実の生きた生活を生き抜く力を子どもが身につけるには、現実生活の「卑俗」と「汚濁」を避けてはいけないう。「美」や「崇高なもの」は現実生活の「卑俗」や「汚濁」から隔離された別の世界に存在するのではなく、まさにその「卑俗」と「汚濁」で充ちたこの現実の生活の中にこそ存在する。そう梅根は主張しているのである。

梅根のこのような議論を踏まえれば、次のような結論にも納得がいく。

われわれの日常生活が勤労と娯楽を主要な生活領域として、今日から明日へと流れているものであることは動かし難い事実であろう。もしそうであるならば生活の中で生活者を教育することをモットーとする生活教育においては、娯楽教育が勤労教育と並んで、むしろ教育の二大領域を構成するべきであろう。(64)

ところが、従来の学校は娯楽（遊び）を学校における子どもたちの正当な活動とはみなさず、他方、課業（子どもにとっての勤労）は子どもの興味関心とは無縁のところではなされるものであった。子どもにとってそれは苦役であり強制労働であった。子どもたちは先生の目を盗んで課業をさぼり、遊んだ。だが、その遊びの多くは不健全なものであった。

このようにして学校は勤労と遊戯とが最も悪い形で対立した社会であった。子どもたちは勤労（課業）を蛇蝎の如く嫌い、先生は子どもたちが遊びに耽ることを極度に恐れた。勤労は苦役であり、娯楽はそれから脱出してその苦痛を忘れるための耽溺であった。それはひそかなる悪事であったのである。勤労と娯楽とのこのような結びつき方は最も忌むべきものであって、それは正に奴隸的であると言っていい。(68)

梅根の考えでは、このような勤労と遊戯の忌むべき関係を変えるには学校は生活学校とならなければならない。

学校は、「純化された人為的なユートピア社会」となることをやめて、むしろ「現実の汚濁の中で、その汚濁と取り組んで生き抜くことを考え、且つ努めつつある人たちの集団」(77)とならなければならない。そのような生活学校となることによって初めて、学校における勤労と娯楽の関係は変わる。

このようにして学校が現実社会の中で生きて働いて考えつつある少年たちや青年たちの集会の場所（かつての原始社会における青年集会舎の如く）であるならば、勤労と娯楽と

の関係もまた自ずから異なった関係方式をとるであろう。シリアスな社会的勤労（それは単に筋肉的社会奉仕のみを意味するものでない。当該社会の当面する問題についての真剣な討議の如きもそれである）のあとには安易な社会的娯楽の生活が続くであろう。長い会議のあとに慰労の会があるように、長い研究のあとにはクラス打ちそろっての慰労会が催されるであろう。（77）

生活学校の中において、「娯楽」はおとなの日常生活における娯楽と同じような意味を持っている。おとなの生活にとって娯楽は勤労と並んで生活の中の極めて重要な要素である。勤労と娯楽の交代は生活の根本的なリズムを形成する。同じように、学校における娯楽も、学校生活の非常に重要な構成要素として位置付けられることになるのである。学校生活の中に正当に位置付けられた娯楽は、決して「悪事」などではない。子どもの生活にとって、人間の生活にとって本質的価値ある活動と見なされることになる。

おわりに

本稿では、梅根の「生活学校」論の最も基幹となる部分について紹介し検討してきた。

梅根はデューイに代表される「新教育」の思想を日本社会に紹介し流布させようとした。したがって梅根は当然、新教育思想に深く共感し、それを強く支持してもいる。

ところが、梅根の生活教育論あるいは生活学校論を辿っていくと、その根幹の部分で梅根の思想と新教育の思想には大きな違いがあると言わざるを得なくなる。

なるほど、「子どもの自由を尊重する」「生活によって学習する」などの主張はデューイなどの生活教育論と共通である。だが、そこで言われている「生活」の捉え方が、例えばデューイと梅根では根本的に違っている。すなわち、デューイが考える学校における生活は、あくまでもおとなの生活から切り離された子どもの生活である。なるほどそれは単なる子どもの気ままな遊びではなく、おとなの生活をなぞったおとなの生活と類似の生活ではあるが、学校の外に現実に存在しているおとなの生活とは切り離された子どもの世界としての生活であることに変わりはない。

しかし、梅根の「生活」はそういうものではない。梅根にとって生活学校における子どもの生活は、現実に存在しているおとなの生活と連続した一体のもの（それを梅根は「長幼一体の生活」と呼んでいる）の一部をなすところの生活である。この「生活」概念の違いの意味は大きいと思う。

「子どもの自由を尊重すること」「生活によって学習すること」「学習を生活と関連付けること」といった新教育の思想（＝生活教育の思想）の最も美しい部分を十分に消化し、その成果を受け継ぎながら、梅根は「新教育」の思想を乗り越えるような、ある意味では全く新しい「生活教育」の理念を提起したと言えるのではないか。

梅根がどのような思考過程の末に「長幼一体の生活」という発想に達したのかは不明であるが、デューイも含めて、新教育思想を支持する論者に欠けていて梅根の議論で見落とせない一つの論点がある。それは、「汚濁」や「不純」に充ちた現実の社会を生きて行くには、その汚濁や不純と正面から戦う力や姿勢が人間には必要である、という論点だ。現実の社会の中に存在するさまざまな「汚濁」や「困難」と戦うこと。その戦いのための力を身につけること。子どもの生活には、そしてその生活を通した学習にはそのような力の育成が不可欠である、と梅根は考えた。このように、人間が生きていく（生活する）時に必要な力の一つとして、「現

実の困難と戦う力」を想定したことが、新教育を超えるような新しい生活教育論を提起することになったのではないかと私は現時点では推測している。

最後に、現実の困難と戦う力の育成が生活教育の中心的課題である、と梅根が考えていたことがよく読み取れる文章を引用しておきたい。それはまさにデューイを初めとした従来の新教育論者の「おとなと子どもの世界の分離」思想への強烈な批判である。

それ（学校における生活を、それを取りまく、おとなたちの現実の生活とは異質的なものたらしめようとする思想——引用者）は一旦子どもたちを清浄社会の中で理想人としてある程度まで完成させ、その上で汚濁の社会に立たせようとするものである。しかし一旦象牙の塔を出て汚濁の世界に足を踏み入れた場合、彼は単に一介の理想人として汚濁の世界に眼をふさいで、眼かくしをされた馬の如くに理想主義の走路をがむしゃら突進するわけにはゆかぬ。彼は現実の汚濁の中でそれとたたかいながら、その理想化に向かって苦勞しなければならぬ。（中略）もし生活教育が連続的發展であるならば子どもは初めからこの汚濁の世界の中に立ってその世界と戦うことを学ぶべきではないか。もし生活が現実と理想との緊張対立の不断の弁証法的止揚のプロセスであるならば、この現実とは彼らがその中に住んでいる具体的な社会生活の現実でなければならぬ。かくしてのみそれは連続的發展と言い得るであろう。連続とは現実と理想との戦いの連続でなければならぬ。そしてそこにこそ彼らの、生活の喜びもまたあるであろう。甘やかされた享樂や压制された苦痛ではなく、生活を生き抜く者としてのシリアスな努力と歓喜とがあるであろう。（104-105）

注

- 1) 梅根悟は膨大な量の著作を残しているが、そのうち「生活教育」関係で単行本として出版されたものを選んで集めたものが『梅根悟教育著作選集』全8巻（明治図書、1977）である。この選集は、梅根自らが「生活教育運動の理論シリーズ」（序文）と呼んでいる。各巻に収められた原著のタイトルは次のようになっている。

第一巻「労作教育新論」「現代訓育論」、第二巻「新教育への道」、第三巻「カリキュラム改造」「新教育と社会科」、第四巻「生活学校の理論」「単元」、第五巻「初等理科教授の革新」、第六巻「コア・カリキュラム」、第七巻「問題解決学習」、第八巻「新エミール」「新しい中学校の教育」

- 2) 引用文に付けられた数字は、特に断らなければ『梅根悟教育著作選集』第4巻の頁数である。
- 3) 『梅根悟教育著作選集』第2巻、p.24
- 4) 『生活学校の理論』の最終章のタイトルが「デューイに帰れ、そしてデューイを越えよ」となっている。

参考文献

1. 梅根 悟『梅根悟教育著作選集』全8巻、明治図書、1977
2. デューイ『学校と社会』世界新教育運動選書10、毛利陽太郎訳、明治図書、1985

田 中 節 雄

3. 船山謙次『戦後日本教育論争史』東洋館出版社, 1958
4. 船山謙次『続 戦後日本教育論争史』東洋館出版社, 1960
5. 日本教育新聞編集局『戦後教育史への証言』教育新聞社, 1971
6. 小川利夫他編『戦後日本の教育理論 上』ミネルヴァ書房, 1985
7. 海老原治善『戦後日本教育理論小史』国土社, 1988