

生活指導の思想史序説 —1920-30sにおける生命主義の問題—

一橋大学大学院博士後期課程 後 藤 篤

はじめに

既存の人間形成の方法が社会変動に直面し機能不全に陥るなかで、新たな人間形成の方法が生み出されていく転換期に注目したとき、生活指導の思想史研究は、いかなる研究課題を析出し得るか。本稿はこの点について、生命主義の問題を対象に検討していくものである。

教育は一義的に社会に規定されながらも、同時に自律的な価値を追求していくなかで、社会に働き返す営みとして存在している(木村2010)。このような〈教育と社会〉の相互規定性は、単に学校=教授を通じた知識・技術の伝達・獲得を介してのみならず、学習者の日常生活への直接的な関与・統制(instruction)を介して存在し得るものである。この過程を経ることによってのみ、社会変動に働き返すアクチュアリティ(現実性)が付与されていく。学校教育を通じて社会性や道徳感情の獲得が目指されてきたのはそのためであり、なかでも日本の教員文化において「生活指導」(以下、括弧を外す)と呼ばれてきた実践は〈教育と社会〉とのあいだで重要な役割を果たしてきた。

生活指導は、1920年代前半に小学校教育の現場のなかで言語化され、教育現場で共有されていくことになった人間形成の方法の一つである。国語科教育の一科目である綴方教育論において提起された生活指導はその後、学級文集・学級通信の実践や学級での自治会活動といった教科外の指導にまで概念内容を拡張させながら戦後に至る(宮坂1962)。この意味において、教科指導を通じて提起され、教育現場での実践を通じて概念が拡張されていくなかで教科外指導(=生活訓練)としての生活指導概念が成立したことになる。それは、1930年代の昭和恐慌後の地方農村社会において広く実践されていった。とはいえ戦前において多くの場合、その方法に綴方が用いられ、子どもたち

に自らの生活現実から題材を選ばせ、生活語で表現させていくことが強く意識されていた。生活綴方と呼ばれるこのような方法は「日本のプラグマティズム」とも称され、近代日本の土俗的思想として評価されてきた(鶴見1956、1959)。

しかしながら、子どもが自らの生活を綴り、教師の指導を介して、学級のなかに共感の場を形成していく生活綴方=生活指導の方法は、戦後生活指導研究においては、指導理論としての観念性が指摘された(竹内1969)。それは、討論の仕方や要求の組織化(合意形成の回り方)をはじめとした、集団生活における他者との関わり方そのものを指導の対象に据えていくべきである、との批判であった。生活指導の戦後的転換ともいうべき上記の議論は、「民主社会の担い手づくり」という課題から、先に述べた意味でのアクチュアリティをより確かなものとして子どもたちに獲得させる必要から生まれてきたものである(木村2015)。

後述するように、これまでの戦前生活指導史研究の多くは、このような戦後的転換を自明のものとして、主に子どもたちの綴方表現を通じて教師たちが追求してきた1920-30sの(生活)綴方=生活指導の意義と限界を導き出すものであった。それは、生活指導実践の歴史的段階を明らかにし、戦後の実践指針を導こうとした意味において重要な成果である。しかしながら一方で、それらの研究が、戦前の生活指導実践が示した多様な性格や諸要素をどこまでその内実に即して捉え得てきたのかについては、依然として検討の余地が残されているものとする。これまでの生活指導史研究が用いてきたテキスト内在的な理論研究の方法は、いかなる教師の実践課題のなかで成立してきたのかに関する分析をもって、生活指導を対象化するものではなかったからである。

ここにおいて本稿は、昭和恐慌(1930-31)を契機にして、生活指導の目的や方法といった概念内

容が大きく変化したことに注目する。このように生活指導を対象化することで、近代日本の人間形成と学校を支えてきた思想を本格的な議論の俎上に載せたい。以上のような戦前生活指導史研究に対する問題意識に基づき、本稿では生活指導の思想史研究の可能性と課題を明らかにしたい。

1. 生活指導の思想史序説

1-1. 戦前生活指導史研究と生命主義

戦後の生活指導理論に大きな影響を与えた2冊のテキストがある。宮坂哲文『生活指導の基礎理論』(1962)と竹内常一『生活指導の理論』(1969)である。戦後日本生活指導(史)研究の基礎となった2冊の大著は、1920年代における生活指導概念の登場から、生活綴方運動に代表される教育現場の実践が概念内容を拡張させてきた歴史が整理されており、同時に戦後生活指導運動の指針を提示する試みとなっている。それはまた、戦後新教育における特別活動(guidance)論や、マカレンコに代表されるソビエト社会主義共和国連邦の集団主義教育論との対話を経て、生活指導の目的・方法論を戦後日本社会のなかでいかに論じていくのかという問題意識からなる、教育方法学の立場からの思想史研究であった。これらの先行研究は、戦前の生活綴方=生活指導に見られる以下の論点を導き出していたといえる。

(1) 生活綴方の時期区分をめぐって

一つは、生活綴方の時期区分についてである。宮坂(1962)において生活綴方は、前期生活綴方と後期生活綴方に区分される。ここでは、前期生活綴方の代表として『綴方生活』(1929)同人の小砂丘忠義、上田庄三郎、野村芳兵衛、峰地光重らをあげ、後期生活綴方の代表として佐々木昴、村山俊太郎、鈴木道太、国分一太郎ら東北の綴方教師をあげる(p96)。ここでは、前期生活綴方にはそれ以前の綴方論と異なる「子どもの綴方作品にあらわれた階級意識をたいせつにする」という社会認識の裏付けがあったが、基本的には大正新教育の影響を受けた「自己という個の発見」とその欲求・要求の解放が重んじられていた。対して、

後期の綴方教師にはその目的として「集団的個性ないし組織的協働的人間像」が導かれており、前期からの発展を確認できるという(pp.97-99)。

一方で竹内(1969)は、前期生活綴方のなかに見られる生活指導論-特に小砂丘忠義・野村芳兵衛と峰地光重-の差異を明らかにし、宮坂における生活綴方の発展図式を批判する。ここでは小砂丘が、綴方を通じて子どもに「社会構成の一員」としての「自己のありのまま」を表現させ、教師は作品の指導に「子どもを社会的存在として訓練」しなければならないと論じていた事実に注目している(pp.276-281)。すなわち、小砂丘においては「ありのまま」を綴らせることが、社会的存在としての子どもに必要な「訓練」として意義づけられていたのである。それは、綴方指導の第一義的な目的として個の「ありのまま」の解放を論じた教師たち(峰地を含む)とは一線を画する「(社会)決定論的」発想であった。このような発想をもとにして、綴方教師の「集団的人間像」は導かれていたと竹内は論じる。このとき、綴方教師の思想史的位置は、小砂丘・野村に確認されるような大正新教育思想との緊張関係が欠如していたことから、「後退」であったと評されることになる。

綴方教師たちの「社会的」なものの見方や集団性についての議論を、1930年代における発展として捉えるのか、1920年代からの思想的「後退」として捉えるのか。以上のように戦前生活綴方=生活指導史研究は、綴方を通じた個の発見・解放という志向性と、それに伴う社会的・集団的な発想を巡って時期区分が論じられてきたのである。

(2) 生命主義の問題について

では、宮坂と竹内のあいだの生活綴方=生活指導評価の違いはなぜ生まれたのだろうか。この点について、竹内(1969)は宮坂の生活指導(史)研究における「生命主義」の問題とであると論じている。ここでの生命主義は、宮坂(1962)への批判として用いられた概念であるが、その定義が明確に示されているわけではない。とはいえ、本文中から以下の含意を読み取ることは可能である。

生命主義の立場における「生活」とは、生活現実そのものに対する実践的取り組みというよりも「一人一人の子どもの個人的主観的現実」である。

それは、客観的な現実には再編され得ない人間的な要求・欲求として重んじられる。このとき、個々の生活認識や生活感情は、現実社会に向かうことなく自己の内面へと収斂されていく。その結果、生活綴方=生活指導における集団性は、共感といった主観的な視点からのみ分析されることになりはしないか。このような問題意識から、竹内は生命主義という概念を用いたのである (pp.32-34)。

宮坂・竹内の研究成果を踏まえながら『民間教育史研究事典』(1976)の「生命」に関する項目を担当した中内敏夫は、生命主義の立場について「教育の目的は人間・人格をつくることにある」との観念を前提としながらも、子どもは教師によって「操作することのできない神秘的な存在」と位置付けられていた点に注目する。そして、この立場から教師の指導性批判や教科の否定が導かれるとともに、1920年代に入ると綴方における生活指導が主張されることになったと論じる。その一方で中内は、1930年代における生命主義の「歴史的構造を明らかにする仕事」は始まったばかりであり、評価が定まっていないとの課題提起を行っている。以上の竹内・中内の研究成果からは、生活指導の思想史研究に際して、生命主義に関する考察が避けては通れないものであることが分かる。

1-2. 大正生命主義・大正新教育研究の展開

先にみたように、戦前の生活綴方=生活指導史研究のなかで課題となっている生命主義については、1990年代に入ってから、日本文学思想研究のなかで広く議論が展開していった。ここでは、鈴木(1995)による以下の整理を押さえておきたい。

生命主義(vitalism)は、「生命」という概念を世界観の根本原理とするものであり、「19世紀の実証主義に立つ目的論・機械論」による自然征服観に対立する思想傾向を指す。日本における発現は、日清戦争後の農民層分解、日露戦争後の重化学工業の発展とともに問題となった労働災害、「貧困や飢饉による飢えや栄養障害」といった直接的な生命の搾取が基本要件として指摘できる。その基本テーゼは、存在を貫いて流れる要求・欲求を發揮することが文化的な創造に結実する、というものであった。ゆえに生命主義は、近代社会のな

かで疎外された自我の本来的なあり方を探求していく立場になる。その志向性が内向した場合には求道的な思想として現れ、外向した場合には社会改造の思想にも連結するのである。しかしながら、その多くが存在を貫く「宇宙の生命」(神)との関係を内在させており、全体主義的な傾向を多分に含んでいたために、結果としてその多くが第二次世界対戦における強力なナショナリズムに動員されていった。それゆえに、戦後の思想史研究のなかで本格的な対象とされてこなかったという。

以上の大正生命主義研究の整理からは、日清・日露戦争後の社会変動が、1920年代にかけての日本社会における大きな価値観の転換を生み出したことがわかる。また、竹内(1969)および中内(1976)が、生命主義を自我の解放原則にもとづきながら、その一方で人格の完成を希求する教育思想であったと定義するのに対し、「ありのまま」の生はどのようにして現れ得るのか——自然および社会のなかで自我はどのような様態において存立しているのか——という意味での存在論的発想を伴うものであったことが見えてきた¹⁾。

大正生命主義のもつこのような存在論的発想は、近年の大正新教育研究でも注目されている。田中・橋本(2015)は「新教育運動の思想史的捉え直し」にあたって「日本の新教育論とヨーロッパ・アメリカの新教育において分有されている根本思想」を導き出そうとする試みである。ここでは大正新教育が「キリスト教的存在論」を前提としており、人が身近な誰かを無条件に気遣おうとすること(「生命への畏敬」)を根底においた教育思想であった。しかしながらそれは、あくまでも教育思想である限りにおいて、人格の完成へ向かうための手段として回収されていくアポリア(難問)を含んでいた、と論じられている。

このような近年の大正新教育研究が提起する論点は、新教育思想が直面せざるを得なかった子どもという生の「ありのまま」の受容と人格の完成、といった教育目的との関連を焦点化するものとなっている。ただしそれは、あくまでも生命主義と区別される必要があるとして、別途「生命思想」という概念を用いて論じられており、大正新教育を取り巻く社会・思想状況や教師たちの実践課題とのあいだで具体的な思想的位置を捉えようとす

るものではなかった。

1-3. 生活指導と生命主義

—本稿の研究視角と対象の設定

そこで本稿は、1920年代に大正生命主義の影響を受けながら生活指導という概念が成立し、昭和恐慌後の1930年代を通じて、一方は学校における生活訓練へと、一方は学校以前の生存・生活保障へと転生していった、という仮説を提示する。この仮説を立証していくうえで、本稿が対象に据えるのは、鳥取県の教師・峰地光重(1890-1968)と岩手県の綴方教師・柏崎栄(1906-1984)である。

峰地は、民衆宗教の一つである黒住教を生育背景に置きながら、1920年代において生命を主題に据えた綴方論から、昭和恐慌後に「生活のための生活指導」という生活訓練の主張へと、生活指導論を再編成していったことで知られる小学校教師である(中内2000、後藤2013)。

対して柏崎は、雑誌『生活学校』誌上で峰地とのあいだで「生産と教育」論争(1936.5-1937.4)を展開した小学校教師として知られている(板橋2016)。柏崎は、岩手県気仙郡の越喜来(おきらい)尋常高等小学校の甫嶺分教場在任時に、昭和三陸大津波(1933)で被災。同年9月に立根尋常高等小学校に転任した後は、気仙国語教育研究会を結成し、東北大凶作(1934)後の岩手県気仙郡の生活綴方運動を精力的に牽引した。その動きは同時代から綴方雑誌上で注目されていた²⁾。他方で「母の会」結成やその部落支部での実践を『生活学校』誌上に発表しており、「学級文化活動から校外の児童文化活動への発展」を試みていた教師として位置付けられる(岡本1989)。

さて、本稿では峰地、柏崎の生活指導論を前期生命主義/後期生命主義という区分を用いて分析を試みる。つまり、日清・日露戦争後の社会変動と大正期の思想状況に影響を受けながら、子どもの生の問題に直面した峰地を前期生命主義に区分し、昭和恐慌-昭和三陸大津波-昭和東北大凶作という社会変動と北方の綴方教師たちとの交流を通じて、子どもの生の問題に直面した柏崎を後期生命主義に区分することで、考察を進めていく。

以下に確認するが、このような両者の思想的

位置こそが、昭和恐慌後の農村社会における子どもの生をめぐる課題に対して、学校の教授/訓練体制の改革に可能性を見出すか、地域社会における関係性の再構築に可能性を見出すか、という実践上の差異に大きな影響を与えることになる。

2. 前期生命主義の思想—峰地光重

2-1. 峰地光重における綴方=生活指導

峰地光重は1911年3月に鳥取県師範学校を卒業すると、同年4月に鳥取県西部の農村地域にあった庄内尋常高等小学校に主席訓導として赴任した(在任期間:1911-1916)。以後、光徳尋常高等小学校訓導(1916-1919)、秀実(高麗)尋常小学校訓導兼校長(1919-1923)と、30代前半までのあいだ鳥取県西部の農村地域の小学校に勤務する。この間、峰地は学校農場での農業教育実践と、綴方教育実践に専心し、鳥取県教育会『因伯教育』誌上に多くの論文を投稿している。そこでの論文の成果は、著書『文化中心綴方新教授法』(1922)における生活指導論へと結実していった。

同著について先行研究では、子どもの生活が「科学、道徳、美術、宗教」に類型化されて認識されており、子どもに生活を綴らせることは、そのような価値ある生活を看過して「放漫な態度」で生きる子どもたちに対する指導を意味していたと論じられてきた(佐々井1984、太郎良1990、浅井2002)。それらは、「真、善、美、聖」に分類して生活を論じる箇所に注目し、子どもの具体的な生活事実への着目に綴方=生活指導論の骨子を導出しようとする文脈のなかで論じられたものである。しかしながら下記の引用部分からは、峰地における生活が「土」³⁾という言葉を紹介して、別途論じられていたことが確認できる。

人は草木のそのやうに伸び育つて行く、伸び育つて行くことがその本然のはたらきである。

私がかうして机に向つてゐる窓の下に、たつた一本のこみかん草が生えてゐる。赤い茎が黒い土から五寸ばかりぬけだして、美しい緑の羽状複葉を思ふまゝ、ひろげてゐる。そして其の緑の葉裏には、小さな蜜柑を並べたやうな果実が、一列に規則正しく実つてゐる。暗い土の中

に根を張つて、明るい光りの世界にかうして美しく生ひ立つてゐるのである。凝つと凝視てみると、何か深い啓示を与えてくれるやうに思はれる。暗い醜い土の中にしのお根があつてこそ、かうした美しい果実が実るのだ。悪の根につく善の実だ。醜の根につく美の華だ。私はそんなことを思はず居られない。この小さな植物の全生命は、つまりこの美しい花と果実に集中されてゐるのである。(『文化中心綴方新教授法』p23)

上記の引用からは、峰地における生活概念が善/悪、美/醜という二元論的の把握に留まらないものであったことが見えてくる。「土」が「醜」であると同時に「美」を生み出す基盤となっており、「醜」に根を張ることによって植物はその生存維持が可能となっている⁴⁾。人間もまた草木のそれのように、悪を根底に善を示し、醜を根底に美を示していく。このように「伸び育つて行く」過程を峰地が重んじていたことを読み取ることができる。

この点に関連して、以下に『文化中心綴方新教授法』に載せられている「継続的に取扱つた劣生指導の例」(pp.144-150)を確認しておきたい。

Kは、算術も読方も綴方も出来ないことから「この学級のお客様のやう」な存在となってきた。綴方の時間にも、これまで自分の作品を提出したことがなかった。それでも峰地は「伸ぶことを前提としている一個の魂の偶有者」として「Kさん、今日は綴方を出して下さいね。綴方つて見たこと、きいたこと、思つたことなどを其のまゝに書けばよいのだからね」と語りかけた。すると何分か後に、Kは「さだのみさきのさだのほうゑん、ほにほがさいて、みちのこぐさに米がなる。」という作品を提出してきた。それを見るなり「何が書いてあるのか」分からないと峰地は度肝を抜かれてしまった。しかしながら、繰り返し読んでみると「今年は豊年穂に穂がさいて道の小草に米がなる」という俚謡(りよう)を他のものと組み合わせで記憶していたものということが分かってきた。Kの綴方の生まれた背景を理解できた峰地は大いに喜び「よく書けたね。これで立派な綴方だ」と褒めて綴方を返した。これまでまったく綴ることのなかったKの「真実」の作に「褒めずには居らねなかつた」のだったのだという。「綴方つて何でも心の中にあることを書けばいいのだな」と思っ

たような様子を見せたKに、峰地は「Kさん、もう一度近い中に書いて来て下さいな。こんどはお前の見たものについて書いてきて下さいな」といった。次は自分の見たものを書いてくるように要求を加えたのである。Kは続けて「スズメ ホウホウトイツテ、スズメボウト、スズメハバタバタトイハセテ、タツテトライホウニニゲテシマタ。」という作品を持ってきた。この作品を見て、峰地は再度Kを賞賛する。この作品には「一二の脱字はあつても、観察の粗漏な所はあつても、実に系統の立つた正しい思想が表現されてゐる」といい、前の作品からの「その進歩の大なるに驚かすには居らねなかつた」のだという。以上の実践を引きながら峰地は、Kのように何が書かれているのか一向に分らないと見えてしまうものが、綴方作品のなかにある。しかしそれを「尋三の児童」として相対的に評価したとき、教師はKの「成長点」を見失ってしまう。「かうした一見つまらないやうな作品でも、その児童にとっては絶対なもの」であり「先づこの作品の生れるに至つたまでの経路を物語らなければならない」と論じる。

上記の「劣生指導」において峰地は、潜勢力(デュナミス)を確かめる試みを繰り返している。つまり、綴方を提出しないKのなかに、まったく綴ることのなかったKの綴方のなかに、未だ現れ得ない何かを想定し、学級のなかでの発現へ向けて呼びかけを試みる。なぜならば、綴方にはある時点での「Aの全量であり総量」が現れているからである。すなわち、教師の側によって分節化できない生活を背負って子どもは綴方を提出してくるのであり、どれだけ劣悪な作品であってもそれは紛れもなく、次の一瞬の「A'」のA、次々の一瞬の「A'」のAを構成していく生の実相である⁵⁾。

以上の点をふまえたとき「こみかん草」のメタファー(隠喩)は、子どもの生を善/悪、美/醜を内在しながら変容していく全体として捉えようとするものであると同時に、綴方に表現される「ありのまま」の生が、俚謡に代表されるような生活文化(=「土」)をもとにして発現していくその過程を物語ろうとする指向性をも確認することができるだろう。そして、偽らざる生を歓待し、その現れに呼応していく一連の営みとして、綴方=生活指導が実践されていたことが見えてきた。

さて、いかなる実践のなかで「こみかん草」のメタファーが生まれてくるに至ったのだろうか。実のところ、生の全体性への着目や「土」への指向性自体は、峰地(1922)以前の著書・論文のなかにも通底するものであった。その一つとして、国定教科書のない綴方における読み物として峰地自身が編纂した『生命の読本』についての言及に注目し、そこで導かれた実践課題を確認してみる。

峰地が秀実(高麗)尋常高等小学校訓導兼校長に転任した1921年の6月、西伯郡教育会からの委嘱を受けて『最新小学綴方教授細目』を編纂、自費出版する。同著では「綴方を単なる技能科としないで、人生科として生かさなければならない」といい「児童の全的表現、真実表現なる綴方によって、彼らの心の芽生を正しく美しく伸ばしていくといふ人生的意義」を強調し、そのための「教授細目」(カリキュラム)を「生命の補助者」と表現する。このような所論を展開するなかで、カリキュラムを構成する教材論も深化し、国定教科書に替わる綴方読本が峰地自身によって作成された。その成果は『因伯教育』1922年5月号に載せられた論文『「生命の読本」について』に結実する。

同論文において峰地は「個体発生は系統発生を繰り返す」という生態学者エルンスト・ヘッケル(1834-1919)の反復説を援用しながら、人間は「下等動物から、漸次高等な機能を具有するに至った現今までの経路」を母胎のなかで繰り返し、そして母胎から一旦外に出ると「人類そのものの開化した道程」を進んでいくのであって、児童期は「人類の草昧時代」に相当する。だからこそ、子どもの綴方には「土いじり」や「蜂の巣とり」といった「狩猟、放牧、農作に対する情緒」が芽生えてくる、と論じる。続けて、児童の文学とはその生活にもとづく「土臭の文学」でなければならないといい、子どもの生活を単純に大人のそれと同じように解釈することに対して批判しながら、自身が綴方実践のなかで編纂するに至った『生命の読本』には「大人の国」から生まれた「修身的教材」、「地理的教材」、「理科的教材」ではなく「児童の国」の読本としての役割を持たせるのだ、という。

このようにして峰地は、子どもの生活世界(「児童の国」)を国定教科書教材(「大人の国」)と対置させているが、その含意はいかなるものか。

まず「児童の国」という表現が、ヘッケルの反復説を援用しながら登場していることに注意しておきたい。峰地が「児童の国」を「人類の草昧時代」の類推から導き、人間進化の過程という視座から子どもの生活をいかに捉えるか、について言及する箇所である。同箇所でも用いられる「児童の国」という表現は、単純に子どもの生活世界そのものの価値への着目、童心への着目と通俗的に解釈してはならない。確かにそれは、大人(=教師)にとっての道徳的・美的価値や、社会的な有用性にもとづく教育論への疑問を示すものではあることは間違いない。しかしながら、反復説から類推されている事実を鑑みるならば、「大人の国」への移行を否定するものでもないのである。

以上から『生命の読本』を通じて、峰地が導き出した実践課題とは、カリキュラムに生活文化を編成することで、学校で子どもの生を真正面から支えていくことにあったといえよう。それは、先に検討したKの事例と重ねて論じるならば、学校のなかで「お客様」になっている子どものためにこそ、生活文化を学校に包摂していくことが必要になっていたのである。同論文における「土臭の文学」とは、その必要から導かれたコンセプトといえるだろう。このとき、子どもの原始性を耕すことこそが一人前へ向かっていくことを保障するものである、という論拠を生態学のアプローチから導いていた事実は、大正生命主義の教育思想上の展開としても注目すべき内容となっている⁶⁾。

では、このような実践課題が登場する背景には、いかなる地域社会の現実と学校の制度的課題があったのだろうか。この点にかんする先行研究は管見の限り存在していない。そのため新たに発見された学校資料に基づき、若干の分析を試みたい。ここで用いる学校文書『大正二年調査 学校沿革誌 光徳尋常高等小学校』(鳥取県大山町立名和小学校所蔵)の「一、総叙」には、峰地(当時は林原姓)在任時にあった学校行事等の記載がある⁷⁾。その記載のほとんどが箇条書きで羅列されているのだが、当時の光徳尋常高等小学校と地域社会との関係性の一端を鑑みることができる。

峰地が光徳小学校に赴任した年の6月、同校において「本校訓育及教授ノ方針」が決定された。

その後、同年10月からは学校増築の動きがはじまり、翌年には「通常村会」にて可決、同年11月には「落成式」が挙行された。これらの記載からは、峰地在任中の光徳小学校が、学校における教授/訓練の指針が学校全体のなかで共有されると共に、学校施設の整備が進められていった時期であることが見えてくる。確かにそれは、地域社会からの支持の調達、財源を含めた支援があつて初めて可能となるわけだが、同時に地域とは異なるコミュニケーションの場へと学校を変貌させていく推進力になったものと考えられる。またこの時期に、青年団や処女会が学校を中心に機能していくようになったことにも注意しておきたい⁸⁾。そのこともまた、人々の行動様式に占める学校の位置付けを変化させる要因となり得るものといえよう。

「訓育及び教授方針」が教育現場で策定され、学校の人間形成が系統化されていくとともに、それと併行して青年団や処女会が学校を中心に機能するようになったことは何を意味するか。それは、これまで地域社会のなかで継承されてきた自生的な人間形成と学校の人間形成とのあいだの緊張関係が顕在化していったことを意味する⁹⁾。つまり、地域社会と学校との関係性が変容し、子どもの生を学校が本格的に包摂していく過程のなかで、生活指導の主張が生まれてきたのである。

2-2. 「生活のための生活指導」へ

とはいえ、峰地(1922)にみられる生活指導の主張は、あくまでも綴方論として提示されたものであり、子どもの綴方作品の批評理論として、「綴方のための生活指導」と評されるものであったといつていい。その後、池袋児童の村小学校訓導を経て1927年4月に鳥取県上灘村(その後、倉吉町に吸収合併)の上灘尋常高等小学校に校長兼訓導として赴任すると、綴方に限定されないカリキュラム全体の改造論へと実践・理論的展開を見せる。峰地(1930)において「新郷土教育」と名付けられたその実践では、郷土研究を通じた地域社会の科学的認識とともに、倉吉町農会といった地域の諸団体との連携を通じて、地域の一員として農村社会の改良に尽力する内面形成が目指されていた¹⁰⁾。後者の点に関しては、同書「訓練の二方面」に関

する議論にも登場する。ここで訓練は「行動の観念」を目的とするもの(「観念的訓練」と「行動そのもの(動作)」)を目的にするもの(「実行的訓練」と)に分節化したうえで、地域社会と密接な関係にありとうする郷土教育における「訓練の地位は、可なり重要なもの」と論じられていく。ここでは、その議論の前提として、次のような人間存在の矛盾への着目があつたことを押さえておきたい。

さて、郷土における幾多の訓練的機會に子供は切実に逢着する。その逢着するところの外部的勢力に対して子供はいかに受入れるのであるか、それにはまた二つの観念的実行的態度がある。一は応順^{アツ}であり、一は反発である。順応は笑顔であり、反発は泣き声である。人間の生れながらにして備われるこの二つの矛盾性は訓練の根元であるとも云へる。(『新郷土教育の原理と実際』p322)

人間は、その生存に際して「順応」と「反発」という方途を導いてきた。つまり、社会や環境の変化に従うことで生存を確保しようとする一方で、それらに対し抗うことで生存を確保してきたのである。これらは、相矛盾するものと思われるかもしれない。しかしながら人間の生はそのような矛盾した性情を持つものであり「争闘があつて本当の調和があり、調和があつて本当の争闘がある」という関係性のもとに存在しているのだという。

このような発想自体は「こみかん草」のメタファー以来一貫しているようにも思われる。しかしながら子どもという生への言及は、昭和恐慌後の農村地域の小学校において、学校-社会接続という課題に強く規定されざるを得ない状況となっていた。それは、必然的に綴方という生活指導の方法を解消させ「生活のための生活指導」という論理へと転回していくことになる(峰地1933)。ここで峰地は「綴方を書くとか書かぬとか云ふことを超越」して「生活そのものを充実させるところの指導」としての生活訓練によって、社会生活を具体的に統制していく力(「生活統制力」)が求められていると論じている。このような課題設定から、生活訓練=生活指導の目的が「身体的条件」「知的条件」「情意的条件」に整理され、これまでの綴方における生活指導論の「目的論の不在」が批

判的に検討されていったのである。

つまり、昭和恐慌を経て峰地は「生活統制力」という概念を通じて、社会へのスムーズな移行（「順応」）と社会のなかで生じる諸問題に直面した際の抵抗（「反発」）という観点から、生活指導の目的を具体的に考察し、学校における生活訓練＝生活指導の意義を導き出すに至った。このような議論は、学校での人間形成を子どもの生の根底に据える前期生命主義の延長線上に位置付けられることは間違いない。とはいえその内実は、考現学をはじめとした社会科学の受容と郷土研究を通じた農村社会認識が相まって、そこでの「生活」は実定的なものへと転回していたと考えられる。

3. 後期生命主義の思想—柏崎栄

3-1. 柏崎栄における生活綴方＝生活指導

峰地が自身の生活指導論を「生活のための生活指導」へと転回させた年でもある1933年の9月、柏崎栄は気仙郡立根（たっこん）尋常高等小学校に赴任する。翌年1934年に尋4の担任となると、この生徒たちの多くを高2で卒業する1939年3月までの5年間担当する。前任校であった越喜来村が沿岸部に位置するのに対し、立根村は、盛川支流沿いに250余の民家が散在する山間の純農村であり、昭和三陸大津波の直接的な被害は受けていない。しかしながら、1934年の昭和東北大凶作によって欠食児童は県下2300名に及ぶと、立根村からも10名の欠食児童が報告されていた¹¹⁾。このような村内の困窮状況を反映して、盛警察署、立根村役場の連名で同年「注意 凶作困窮ノタメ乞食、旅芸人、旅僧、押売、許可ナキ寄附貫ヒ等本村ニ入ルベカラズ」との高札が村内に立てられた（立根村史編纂委員会2014）。

では、困窮する農村社会のなかで、柏崎はいかなる生活綴方＝生活指導論を示していたのか。ここではまず、柏崎が岩手県気仙郡の国語教師たちと創刊した雑誌『気仙国語教育』第2号（1936.3）「綴り方教育私論」の一節を取り上げ検討する¹²⁾。

○ 教育

児童の生活現実立って、之を指導する作用である。

<生活指導>

この目標の下に各教科がある。

各教科の独自性は生活指導という普遍性の下に立つのみその存在はゆるされる。

○ 綴方科

児童は自己の生活を文章によって表現する。

教師はその表現に立って、生活組織の高次の発表を図る。そのことによってよき表現が持来^マされる。

綴方科は表現より表現への教科である。その過程において生活指導の教育に参与する。

まず「各教科の独自性は生活指導という普遍性の下に立つのみその存在はゆるされる」という一節に注目したい。これは、目的としての生活（指導）のもとで教科（指導）が存在し得る、という発想であり、大正新教育のなかに確認される学習法的発想と相似する。ただこのとき同時に、綴方が「表現より表現への教科」と表現されている点に注意しておきたい。ここでは、綴方においてある時点での表現から、教師の指導を介して「よき表現」に向かうまでの一連の流れ（持続）こそが重要であると論じられている。このような綴方論を前提にして、後段では「（児童の）教師への信頼」「教師の言葉」「教師の自己批判」が必要であると論じられていくことになる。子どもの綴方表現の発現・変容過程の全体に注目する柏崎の生活綴方＝生活指導論は、前章で確認した峰地の綴方＝生活指導の思想との共通性を確認できる¹³⁾。

その一方で教師は、子どもの生活を自らのものとして表現させるだけでは不十分である。それは、個をとりまく社会との関係において意識的に表現させなければならない。このような意味での「生活組織の高次の発表」（＝「よき表現」）を目指した生活指導を意図しなければならないとも論じている。この点において、あくまでも生活文化を介しながら、生の全体性を論じた峰地との差異をも確認することができるだろう。

綴方に現れた子どもの生を社会とのあいだで読み解こうとする議論は、当該期の綴方雑誌のなかではリアリズム綴方論と呼ばれており、柏崎もまたこの議論を『気仙国語教育』創刊号（1935.5）「実践・綴方リアリズム」のなかで展開していたことは注目に値する。同論文で柏崎は「現実の児童の

生活は個性と環境から構成せられてゐる。環境は自然と社会から成立つ。眞のリアリズムの作品には作者の個性と共に環境が色濃く滲み出てゐなければならない」と論じるとともに、現実生活に忍従し悲観する「自然主義リアリズム」を批判し、綴方実践の指針を「生活意欲の強く現れているたくましい綴方」に定めている。実のところ、このような指針は秋田の加藤周四郎や佐々木昴らを中心として、東北一帯に協働を広げた「北」の教師たちのなかに共有されていた(土屋2009)。実際、1934年11月に結成された北日本国語教育連盟の機関紙『教育北日本』の創刊号「北日本国語教育聯盟＝設計圖＝」(1935.1)において、「我等は濁流に押し流されてゆく裸な子供の前に立つて、今こそ何等為すところなきリベラリズムを揚棄し、『花園を荒す』野性的な彼等の意欲に立脚し、積極的に目的的に生活統制を速かに為し遂げなければならぬ」との基調提案が行われている。

ここで確認すべきは、「野性」という表現が、先に峰地が子どもの原始性を論じた際と異なる文脈のなかで用いられていた事実である¹⁴⁾。「殖民地以外この北日本ほど文化的に置き遣りを喰つた」地域はなく、冷害といった自然的条件と生産様式の後進性(「生活臺」)が、暗澹たる意識を規定している。そのような現実を生き抜くためにこそ、「野性的な彼等の意欲」が必要となるという。つまり、峰地のそれが大正生命主義(ヘッケルの生態学)から導かれていたのに対して、柏崎のそれは、東北の自然地理的条件と、資本主義の発展における後進性、という社会科学的な認識のもとで導かれた「野性」なのである。このような「北」の教師たちとの影響関係のなかで、柏崎は「生活意欲」を実践課題に据えたものと考えられる¹⁵⁾。

しかしながら、同時期の柏崎の綴方作品を確認したとき、その多くに自身が批判していたはずの「自然主義リアリズム」が表現されていたことは看過できない。「ほうせきにいった姉さん」(尋4・千葉サヨ)で作者のサヨは、家族が紡績工場に出稼ぎに行ったハヨ姉さんのこと心配している姿を見て「よわくていあしねあが」(病気などしていませんか)との手紙を添えて荷物を送る。その後、送られてきたハヨ姉さんからの返信には、届いた

荷物を開ける前に泣いてしまったと書かれていた、と綴る。このように出稼ぎ先で「忍従し、弱々しくも生きる営み」¹⁶⁾を続ける姉の姿とそれを心配する家族の姿が描かれた綴方の実際をふまえたとき、先に柏崎が綴方を「表現より表現への教科」と論じた含意が見えてくる。すなわち、柏崎において「たくましい綴方」はそれ自体として綴られるのではなく、むしろ「自然主義リアリズム」として、綴方のなかに自然発生的に現れてくる悲観的な現実を学級集団のなかで共有・共感していく過程が無ければ成立し得ない、と考えられていたのではないか。

それは、北方教育の「旗手」とも評される佐々木昴が、そのリアリズム論において「自然発生的なありのままから次第に目的意識的であり、目的意識的であるが故に、逆に個人のリアリティが一段克明であるという高次の関連を保つようになる」と論じたものと重なる(佐々木1932)。このような所論を検討するうえで、佐々木が共同制作(補筆)に参加した「北方性とその指導理論」(1935.7)において、北方の綴方教師たちのなかに観念の体系(「カントのやうな体系」「華麗な観念的ビルディング」)を用いて生活を裁断することへの批判意識が確認できることは見逃せない。この点をふまえたならば、佐々木が論じる「目的意識的」な綴方は、単に「自然発生的な」綴方を否定するものとはなっていない。むしろ、「自然発生的なありのまま」もまた一つの現実を示しているのであって、これらの「高次の関連」こそが、大正期の生命主義を経た現段階において追求されなければならない、という主張として解釈することができないか。佐々木が後年「最少限度を保障されない生活」のなかを生きる子どもたちへの綴方指導に対して、上記のリアリズム論をもって「生命主義的見地だと即ちに決められなくともよいと思ふ」と喝破していたこともまた、このような解釈を裏付けるものであろう(佐々木1938)。

以上のことを鑑みたとき、柏崎もまた1930年代という思想史的位置において「最少限度を保障されない生活」の渦中を生きる子どもたちに直面し、自然発生的に導かれた「ありのまま」を手掛かりに、「生活意欲」を獲得させる生活綴方＝生活指導を追求したものと考えられる。

3-2. 「部落への進出」へ

柏崎の生活綴方=生活指導論は、子どもの自然発生的な表現を重視すると同時に、それを社会との関係で表現させていくことが意図されていた。そして綴方指導の具体的な事例からは、社会現実に忍従しながら悲観的に生きる子どもたちの「ありのまま」を受けとめながら、社会との関係を目的意識的に綴らせることを通じて、そのような現実を少しでも良くしていこうとする「生活意欲」の獲得が実践課題となっていたことが確認できた。それは、北方の綴方教師たちの指針を手掛かりに、綴方実践を通じて導かれた思想であったといえる。

しかしながらその後、柏崎は学校・学級という空間において「生活意欲」の獲得を目指すことは可能なのか、という問いに直面することになったと推察される。実際、柏崎は学校の人間形成を前提とした思考を捨て、学校外の地域諸集団の組織化に向かっていったのである。ここでは、その初発の問題意識が記された記録「部落への進出」(『生活学校』1937.4)に注目してみたい。

冒頭で柏崎は、これまで『生活学校』誌上で主幹の戸塚廉は「村の青年や親達の間に出ていけ」と語り、宮城県の鈴木道太からは自製の紙芝居を持って村を廻っているという話を聞かされていた。にもかかわらず、自身の実践が「学校とゆう城郭に閉ち籠つて」いたと振り返る。そこからの「新しい出発」として柏崎は、校長に直訴して学校に「母の会」を設置してもらい、その支部を部落ごとに置き、月一回休日の夜に集まってもらうことにしたという。ここでは、村の母親たちが仕事で子どもをかまっている暇などないことを分かりながらも「せめて心構えの助けになれば」という視点から、時には自前の紙芝居を披露し、時には映写機を借りてきて映画を上映した。上映が終わると柏崎はいくつかの解説を加え、母親たちは自身の感想を述べていった。

さて、このような実践は柏崎自身において「1、風紀改善に役立つもの 2、科学的態度(迷信打破)に役立つもの」という「啓蒙」の必要として論じられている。その背景として、具体的には「1、風紀改善」については立根村に私生子をはじめとして生活困難を抱えた子どもが多くいる状況、

「2、科学的態度」については、多額の借金があるにも関わらず借金の額が分からない、病人がいても医者にかからず「法華様に行く」といった村社会の状況が記されている。このような社会認識から現在進めている「母の会」の実践は、いずれ「父や兄姉を入れた父兄会」へと発展させたい、と構想が示されたのち記録は結ばれている。

上記の記録からは、村の人々(特に母親たち)の労働や生活状況への細やかな配慮や願いが「啓蒙」という表現から論じられていることがわかる。そして、学校の資源を活用しながら(可能な限りで内在的な)地域社会形成と生存・生活保障の実践が試みられている。土屋(2009)を参考にするならば、このことは北方の綴方教師たちが「社会的連帯をまず処理しなければならない」(坂本復之)現実との狭間で、綴方を通じた「生活意欲」の獲得を目指したことの一つの帰結といえるだろう。無論、「部落への進出」が生活綴方=生活指導実践を解消するものであったと結論付けるつもりはない。しかしながらその試みが、学校での人間形成の限界を意識して行われた実践であったことは、1930年代において東北の社会現実に直面しながら「ありのまま」の生を問う、後期生命主義の実践的展開として注目されるものであろう。

おわりに — 生活指導の思想史研究の可能性

本稿はここまで、前期生命主義と後期生命主義という区分を通じて、峰地光重および柏崎栄にみられる生活指導の思想を、その実践的展開に着目して検討してきた。本稿の成果は、従来の戦前生活指導史研究の時期区分論に対して、峰地と柏崎にそれぞれ確認される「ありのまま」の生への探求=生命主義の実態を示すとともに、実践を通じた異なる発現の相を示した点にある。峰地は、大正生命主義の影響を受けて、これまで学校制度を通じて疎外されてきた子どもの一人前への過程を保障するという実践課題を導き出した。それは昭和恐慌後の1930年代も一貫するものとなっていた。一方で柏崎は、昭和恐慌後の北方教育運動の影響を受けて、社会に規定された子どもの悲観的な現実を視野に入れることで、実践課題としての「生活意欲」を導き出した。その結果として、学校の

人間形成を前提にすることの限界を自覚し、学校外での生存・生活保障の実践へと至った。

以上の前期/後期生命主義の実践的展開は、先に竹内(1969)が、大正新教育に対する「思想闘争」の図式のなかで看過した峰地と、そこからの「後退」と結論付けた(柏崎をはじめとする)綴方教師たちの生活指導思想とが、近代日本の学校と人間形成を支えてきた思想として再検討されるべき内容を含んでいることを意味する。

なぜならば上記の論点は、昨今の教育学研究において「教育と福祉」として問題提起されてきたものに直結するからである(竹内2012、倉石2015)。すなわち、(市民的)自立を前提とする近代学校教育のなかに、意図的に生活文化を埋め込むことで、個としての子どもの生をその根底から支えようとした生活指導の思想と、学校ではなく地域社会での関係性の再構築と生存・生活保障を通じて、個の〈弱さ〉を前提に、子どもの生を支えようとした生活指導の思想とを本稿は確認するに至った。この2つの系譜を跡付けることを通じて、生活指導の思想史は、「教育と福祉」の史的位置を素描するものとなるかもしれない。今後の課題としたい。

付記：光徳尋常高等小学校資料閲覧(2016/3/1)の際には、鳥取県大山町立名和小学校校長の神坂俊明様に格別のご配慮をいただいた。また同校の学校資料翻刻の際には、一橋大学大学院博士後期課程の伴野文亮氏にご指導いただいた。この場をお借りして感謝申し上げる。

註

1) 鈴木(1995)からは、竹内・中内の生命主義理解が、田辺元の定義(「文化の概念」『改造』1922.3)にもとづくものであることがわかる。田辺は「心身の活動を阻害するものから之を解放して、自由に其要求を満足せしむる内容の創造」を「文化」と定義し、これを「生命主義の立場に於ける文化の意味」と論じる。ただこのとき同時に田辺は、生命主義が呼び起こした社会的不正に対する階級闘争は、あくまでも実践理性によって克服されるべきものであると論じており、生命主義を「新カント派の立場」から読み替え

ていたという。対して鈴木は、生命主義が文化的人格を形成するという思想的傾向にとどまるのではなく、その根底に流れる普遍的な生の発現を論じていた点に注目する。

- 2) 『工程』(1935.3)「全日本綴方人の鳥嶋1 鳥取・岩手」の「岩手の巻」では「気仙郡の最近の動きは目ざましい。長い間斯道のために精進してゐる立根校の柏崎栄君は何としても重鎮」と評されている。
- 3) 「土」は1920年代後半から1930年代にかけて学校教育批判の論理のもとで多用された言葉であり、近代社会のなかで疎外された人間の自然回帰を表象するものであると同時に、「都市」に対し「農村」に根ざした人づくりを志向する表象であったといわれる。
- 4) 鳥取県西部の大山山麓一帯は黒土(くろぼく)土壌となっており、果樹の栽培に適した土地となっている。ここで「土」が「醜」であると論じる背景には、民衆信仰において「黒」が不浄なものとされてきたことの影響が考えられる。先に中内(2000b)が指摘するように、峰地家は黒住教を信仰する一家であり、義父増蔵は八重教会所長を勤めた経歴もある地域の名望家であった。義母ひでのもまた信仰深い人であり、峰地利平氏(光重の実子)はひでのに「髪は汚いものだから、人前で手をふれるものではない」と言われたことを述懐している。この点については、佐々井・峰地(1984)『綴方作文の先覚 峰地光重』pp.192-194参照。
- 5) 峰地(1922)『文化中心綴方新教授法』pp.138-139参照。
- 6) ヘッケルの生態学は、優生学を伴いながら大正生命主義の形成過程に大きな影響を示したといわれる(鈴木1995)。しかしながら峰地の場合、学校制度に疎外された子どもの原始性を導く論拠として用いられており、優生学とは異なる文脈での受容を確認できる。
- 7) 目次は次の通り。「第一 総叙 第二 名構 第三 位置 第四 校地 第五 校舎及附属建物 第六 経費 第七 修業年限及種別 第八 教科目及教科書 第九 学級編成及児童数 第十 職員組織及管理 第十一 教育方針及特殊施設 第十二 卒業生 第十三 基本財産及其他資産 第十四 雑項 第十五 附属図面等」以下、戦後まで職員名簿や学校行事の記載等も綴られている。
- 8) 例えば、次の記載が確認できる。大正5年12月25日「午後本村青年団創立会ヲ本校ニテ開催セラル」、大正6年11月19日「本村青年団員一同増築落成記念ノ為メ学校園築造作業ヲナシ一日ニシテ完成セリ」、大正8年12月21日「学芸品展覧会ヲ開キ併セテ唱歌会ヲ催ス農産物品評会(青年団主催)開催セラル」。
- 9) 同資料からは「訓育及び教授方針」策定後の大正7年1月26日に「上坪部落」の「青年風紀矯正」が「村長」や「軍人会長」の協力を得て行われていたという

記載が確認される。

- 10) この点については、後藤篤・佐藤幸也(2017)「上灘小学校の学校経営とカリキュラム改造－『児童の郷土研究』に注目して」(関東学院大学経済学部教養学会『自然・人間・社会』第63号)を参照されたい。
- 11) 岩手県学務部(1934)『昭和九年十二月 冷害ノ学校教育ニ及ボセル影響ト其ノ対策』p31参照。
- 12) 『気仙国語教育』(1936.3)の原本は現時点で確認できず、柏崎(1970)からの引用となる。
- 13) 引用部(ママ)について、柏崎(1970)では「持来」と表記されているが、論旨から「持続」の誤植の可能性がある。その場合、峰地(1922)でも言及されるベルクソン(1859-1941)の概念を用いていたことになる。
- 14) 生活綴方における「野性」の議論は、当該期の綴方雑誌に多く確認され、研究史上では総じて「原始子供」像と呼ばれてきた。対して本稿は、北方教師が使用する文脈をそれらと一旦切り離して対象化する。
- 15) 現時点で柏崎と佐々木の直接的な交流は確認できない。とはいえ、その言辭を鑑みたとき『北方教育』や『工程』をはじめとした当時の綴方雑誌、「短い綴方」で知られた吉田農(あつし)らを介した間接的な影響を視野に入れることは可能である。
- 16) 昭和三陸津波後の気仙地域の様子が記された、柏崎(1933.5)『三陸海嘯私記』の一節から引用。

参考文献

- 浅井幸子(2002)「峰地光重による事物の教育－新教育における田園学校の夢とその展開－」『国学院大学教育学研究室紀要』No.37
- 板橋孝幸(2016)「昭和戦前期峰地光重における郷土教育論の特質－『生産と教育』論争にみる教育の目的論に着目して－」全国社会科教育学会『社会科研究』No.85
- 岩手県学務部(1934)『昭和九年十二月 冷害ノ学校教育ニ及ボセル影響ト其ノ対策』
- 岡本定男(1989)「子ども認識の歴史的新段階(2)－雑誌『生活学校』の児童文化論」『奈良教育大学紀要(人文・社会)』No.38
- 柏崎栄(1933.5)「三陸海嘯私記」『教育・国語教育』
- (1935.5)「実践・綴方リアリズム」『気仙国語教育』
- (1937.4)「部落への進出」『生活学校』
- (1970)『ある北方教師』労働旬報社
- 北日本国語教育連盟(1935.7)「北方性とその指導理論」『綴方生活』
- 木村元(2010)「教育制度の社会史研究への覚え書き－〈教育と社会の学〉の課題とのかかわりで」一橋大学〈教育と社会〉研究会『〈教育と社会〉研究』No.20
- (2015)『学校の戦後史』岩波書店
- 久野収・鶴見俊輔(1956)『現代日本の思想－その五つの

- 渦』岩波書店
- 久野収・鶴見俊輔・藤田省三(1959=2010)『戦後日本の思想』岩波書店
- 神代健彦(2016)「悪を歓迎する－民主主義的な集団の(不)可能性について」現代位相研究所『悪という希望－「生そのもの」のための政治社会学』教育評論社
- 倉石一郎(2015)「生活・生存保障と教育をむすぶもの／へだてるもの－教育福祉のチャレンジャー」日本教育学会『教育学研究』No.82(4)
- 光徳尋常高等小学校『大正二年調査 学校沿革誌 光徳尋常高等小学校』(鳥取県大山町立名和小学校所蔵)
- 後藤篤(2013)「峰地光重の『文化的慣習』論と生活訓練－生活指導の訓練論的展開に関する考察」一橋大学〈教育と社会〉研究会『〈教育と社会〉研究』No.23
- 佐々井秀緒・峰地利平(1984)『綴方作文の先覚 峰地光重』あゆみ出版
- 佐々木昂(1932.11)「綴方におけるリアリズムの問題」『北方教育』
- (1938.6)「生活・産業・教育」『生活学校』
- 鈴木貞美編(1995)『大正生命主義と現代』河出書房新社
- 関啓子(1995)「教育思想史研究の可能性」『一橋論叢』No.114(2)
- 立根村史編纂委員会(2014)『気仙・立根村史』東海新報社
- 田中智志・橋本美保編著(2015)『大正新教育の思想 生命の躍動』東信堂
- 竹内常一(1969)『生活指導の理論』明治図書
- 竹内常一・佐藤洋作(2012)『教育と福祉の出会うところ』山吹書店
- 太郎良信(1990)『生活綴方教育史の研究－課題と方法』教育史料出版会
- 土屋直人(2009)「1935年前後における北方教育運動の一断面－吉田農の一論稿から」『岩手大学文化論叢』No.7/8
- 中内敏夫(2000a)『中内敏夫著作集 V 綴方教師の誕生』藤原書店
- (2000b)『中内敏夫著作集 VII 教員文化と民衆宗教』藤原書店
- 峰地光重(1922.5)「『生命の読本』について」『因伯教育』
- (1922)『文化中心綴方新教授法』教育研究会
- (1930)『新郷土教育の原理と実際』人文書房
- (1933.1)「綴方に於ける生活指導の再検討」『綴方生活』
- 宮坂哲文(1962=1974)『生活指導の基礎理論』誠心書房
- 民間教育史研究会(1976)『民間教育史研究事典』評論社