

生活綴方と社会科

谷 口 雅 子

(1980年9月1日 受理)

はじめに

1920年代から30年代にかけて日本の教師が自然発生的に創り出していった教育の方法である生活綴方は、地域と学校との、国家によって与えられた関連を逆転させたところに可能となったものである。しばしば言及されている事だが、教室での劣等生が村ではたくましい生活者であるという事実直面して、教師は、子どもが生活の中ですでに学び、きたえられている存在であるという事、そして学校が子どもの生活力をおしつぶしているのではないかという事に思っていた。模範文にのって文章を作り出す技術を習うものでしかない課題作に対して、随意選題を提唱して、生活綴方の源流とみなされうる芦田恵之助は、「人は教師の手に導かれなくとも、自然の懷に抱かれて、十分に育つことが出来る」⁽¹⁾と述べているが、こうした自然的教育への開眼が、いわゆる綴方教師誕生の契機をなしているといえる。人間を、生活全体の中で成長する存在であるにとらえる見方の独自性は、マルクス主義が紹介移入されて後の日本においては、いささか光を失なっているともみられるが、生活綴方は、それが教育という実践の分野で見出された方法であるところから、教師による教育研究の方法——子どもと、子どもをとりまく社会とを教師が具体的にとらえていく方法——であるというところに、また独自性がある。なんらかの科学的(とされる)方法によって子どもを研究していくのではなくて、子どもの自己表現を手がかりとして、そのように子どもを成長させている根本にせまろうとするのである。つまり生活綴方とは、子どもに生活を表現させ、生活を自覚化させて、子どもが自ら生活への認識を深め、生き方を選択していくという目的論的意味と、教師による子ども及び社会を理解する手だてであるという方法論的意味を、同時にもつものなのである。生活綴方が、子ども理解の方法であるという点に関しては、戦前戦後にわたっての綴方教師である東井義雄の述べている事が適切な例となる。

彼は、学校での田植の準備のおり、一人の子どもの言った言葉から地域社会の特性といったものを考えさせられている。水が不自由な年でもあって、学校田には、上の田から水をもらう事ができず、下にある溝の水をバケツでくみあげて田植の用意をしなくてはならない、その時ある子どもが「こんなえらい目をせんと、上の田のあぜに竹の筒で穴をあけて、わからんように上の田の水、みんな抜いたろかい」と言ったのを聞いて、彼は「これが、子ども本来のものの感じ方、考え方であろうか」「この村に、たとい強欲な人が住んでいたとしても、わが子に、よその田のあぜに穴をあけて、水をぬいてやれなどと教える人はなからう……。だとするとこの考え方、このことばの源はどこにあるのか」と考える。そうして「誰から学んだというものではなくて、地域社会のあり方がおのづからかもしだしているふんい気から学んだのではないか」と解釈している⁽²⁾。これは、地域社会のあり方が子どもをゆがめるようなものとして作用している例であるが、子どもをとりまく社会がこのような否定的な影響を及ぼすのみのものではない。日本民俗学があきらかにした前代の教育にあっては、子どもはいわばムラの子として地域社会の親の世代全体から見まもられて成長していた。ムラが失われた現代にあっては、たとえばわざわざ「よその子もしろろう」運動をおこなわねばならなかったりするが、ムラの子どものそのムラのおとなとなって、ムラ(具体的には家)を支えていく事になる体制の社会にあっては、子どもはムラのおとな全体に見守られて成長するムラの子どもだったのである。

子どもを生活全体の中で成長する存在であるにとらえる子ども観、その子どもをとらえるに、子どもに生活を表現させる事によるというその方法観、これらは社会科の教育を考える上でも極めて重要な観点である。教科の教育は生活綴方とちがって、子どもに外部から栄養物(知識)を与え、それが子どもに消化されて子どもが成長していくという働きのものであるが、子どもの側の条件

がその栄養物の摂取を左右するし、特に社会科の場合にはそれが著しいからである。つまり「社会」について教える、或いは「社会」についての子どもの認識を科学的なものにしていくという時、子どもはすでにその社会の一員として、深遠広狭の違いはあれ、社会について知っている存在なのである。ただ知るにとどまらず、事ごとに就いてすでにある姿勢をもっている。すなわち価値判断を有している存在なのである。外部から子どもに与えられるものは、その子どもの社会への位置づき方によって作用を異にする。子どもがどのような社会の子どもであるかという事、大きくは高度に発達した資本主義体制の日本に育っているのか、社会主義体制の国に育っているのかというような違い、小さくは、日本の大都市の狭い民間アパートに住み、母親がパート・タイムの仕事に出ているというような環境で育っているのか、父親の出かせぎのために一年の半分は母子家庭のようにくらしているなかで育っているのかといった違い、こういう違いが子どもなりにとらえている社会像の違いに反映しており、その違いをぬきにしては、子どもの社会把握を客観的なものとしていく事はできない。

以上述べた事は、社会科が常に生活綴方の精神に学ぶべき点であるが、他方、とりたててこんにち生活綴方に学ばなければならない状況がある。それは生活綴方の誕生の時期とは逆に、むしろ地域の教育力が衰微しているという問題状況である。生活綴方は、国家教育の体制の形成する学力と地域民衆の生活との乖離に気づき、教育を子どもの生活の事実と学んで考え直す事でその乖離をのりこえようとした実践である。しかし、こんにちの高度に発達した機械・技術の社会は、民衆の次代に伝えるべき技術や価値観をそのつど無意味なものとし、展望を見失わせている。子どもがどのようなしくみの中でどのような技術を使って生活していくかが明確であったゆるやかな発展の社会から、親自身がその仕事の場でとに残されないために必死な努力を続けなければならない社会では、親は、子どもの生活を見通しての価値観や技術を子どもに伝え、ゆずり渡していく事ができない。こうして展望のない所で唯一確実と思われるのが、経済政策の一環としての人的能力開発政策にもとづく能力の早期選別と差別的教育体制下でのよい学校からよい会社へという路線である。能力をテストによってはかれるものとする、従って点数を人間の価値尺度とするこの体制下で、子ども達は一方では、大量生産・大量消費の消費文

化攻勢の中で勉強のさまたげとなるとしてひたすら禁欲を強いられながら、他方では、勉強のためならという形での親の犠牲の上になりたつ豊かさを享受する。非行や自殺が低年齢化しているという目に見える形での問題状況とともに、人間らしさの希薄さ——生活面での自律性の未確立、友情や連帯感といった人間的結びつきの欠如、自分の将来は親の決めるがままという目的意識・自己意識の未成熟——といった、目につきにくい子どもの問題状況もまた、受験体制に順応した子どもの姿である。つまりは親も子どももともに主体を失なわせられてしまっているといえよう。

地域に根ざす教育といった言葉で表現されているこんにちの教育実践の課題意識は、主体性回復を基軸としているといえる。学校を、子どもが主体である場に変えていく事であるとともに、学校が位置づく地域をも生活の場にとりもどしていく営みをも含んでいるものである。教科の教育の場で地域に根ざすとは、子どもの認識の現段階をふまえてそれをどのように伸ばし、或いは訂正していくかを重視する事であるとともに、子ども自身をいとおうなしの主体の場に立たせる事であると思う。前の意味では、子どもの発言や子どもの書いたものの中に子どもの考え方（生き方）の論理を発見していく事が鍵となるし、後の意味では、子どもを学習の主体にしていく事であるが、その際に、話すという行為は場の状況の中で流れるように進行し消え去るものであるのに対して、書くという行為は極めて抵抗が大きく、それだけに思考を確実なものとしていく機能をもちという事を考えるなら、学習形態の様々な工夫の中を書くという作業を重視したい。

本論では、戦前戦後の生活綴方の開拓してきた認識形成のみならず、こんにちの教育の問題状況の克服にどのような示唆を与えてくれているものであるかをみてみたい。

1. 『山びこ学校』の意義

『山びこ学校』は、無着成恭に指導された山形県の山村山元村の中学生の詩文集である。1951年3月に出版され、教育界外にも反響をよび、映画化されたりもしている。

1948年3月に師範学校を卒業した無着は、同年4月に山元中学校に赴任し、中学一年生を担任した。前年に新しい教育制度がしかれ、3年間の中学校が義務教育となっていた。山元村（現上山市）は、山形県の西南約10kmに位置する、当時11部落、戸数300戸、人口2,000人足らずの村であ

る。大部分が農家だが、その一戸当たりの水田は0.3ha弱という、日本に典型的な貧しい山村で、田植すぎには飯米を食いつぶして雑穀やカボチャで食いつなぐ。養蚕や煙草栽培が行なわれているが、炭焼きは、乱伐のため山がおおかた禿山というありさまで、出稼ぎは必然化されている⁽³⁾。『山びこ学校』中にも姉が紡績工場へ行き、病気になって帰ってくるという話が綴られている。中学校は3学級、教師6名の小規模校である。

貧しい山村で、一人前の労働力としてあてにされる子ども達は、義務教育でありながら、金がかかるとか、家の仕事が遅れるとかの理由で満足に学校へ行かしてはもらえない。また、次々と教師がかわるという状況で、子ども達の教師への望みが、学校をかわらないでくれ、というものだったように、地域の貧しさと新制中学校の不安定さの中に学校は存在している。こうしたなかで、若い無着は、自分の教育実践の課題を、当時の教育思潮をまっすぐに受けとめて、日本社会の民主化というところにおいている。彼は父兄の声「すらんなね仕事わ、クラスケ（なぐること）でもビリビリさせて、さっさとかたづけて、あと読み書きソロバンさえみっちりたたきこんでもらえばいいんだよ」に対して、「そういう考えが、日本を建設するためにどれぐらいじゃまになっているか、どれほど教育の民主化と逆行するものであるか、ということを夜の白むまで」部落めぐりて語った⁽⁴⁾、と言う。無着は須藤克三の影響を受けているが、須藤は、戦前には教師をしながら児童文学や短歌に関心をよせ、戦後は、山形新聞の論説委員のかたわら青年団や青年教師の指導者として活動していた。もっとも無着は、須藤に近づいていても、始めから自覚的に綴方指導に取り組んだのではなく、ただ漫然と綴方を書かせていたのであるが、12月に社会科で「いなかの生活」の単元を扱う頃には、「ほんものの教育」をめざしての綴方指導という姿勢をはっきりさせていっている。「生活を勉強するための、ほんものの社会科をするための綴方」や詩が書かれねばならない、また「綴方や詩は……出発点として書かれ……一つ一つが教室の中で吟味され」⁽⁵⁾ たという。24年10月には文集「きかんしゃ」を出している⁽⁶⁾。『山びこ学校』に収められた詩・作文はここからとられたものである。当時自分の教育姿勢について語った文章の中で彼が力説しているのは「考える力」「見分ける力、選べる力」「組織の力」についてである⁽⁷⁾。彼は、村の貧しさの根もとに、考える事をせず、ただ他人に先がけての刻苦精励にだけ頼

っている村人の肉体主義と利己主義とをみている。このように否定的にのみ地域社会がとらえられたために、後に無着が村から排除されるような事にもなっていたのであろう。また子どもに「考える力」をつけさせる事を意図しながら、はたからみれば「イデオロギーの押つけ教育」⁽⁸⁾ だとも受けとられる側面も、彼における村の封建性批判⁽⁹⁾ と、協同と連帯による村の産業の勃興という答を無着がすでに用意してしまっていて、子ども達がその解答にたどりつくのを待っているといった彼の姿勢にあるのだろう。『山びこ学校』が生活綴方運動の継承であり、復活であると評されながら、彼の『続山びこ学校』（1966年刊）が生活綴方を脱出してしまっているものである理由も、当時の彼の近代の科学・学問の側からする封建性批判にすでにその芽をきざしているといっ

てよいかもしれない。

『山びこ学校』の意義を社会科学の認識方法との関連でとらえたのは上原専祿である。彼は『山びこ学校』から刺激を受けた点として次のように述べている。

- (1) 村の経済、家の暮らし、学校生活での問題は、社会科学の問題にもなり得るものだが、それがそこでは社会科学が企て得ないような新鮮さを持っている。
- (2) 略
- (3) そこでは、問題が抽象的一般的にでなく、具体的個別的に（個々の人の生活とのつながりをもって）捉えられている。
- (4) 社会科学は概念的に認識することを目あてとしており、従ってそこに問題の捉え方、認識の仕方に限界があるが、生活綴方では、生活の上での具体的な問題が、どう解決せらるべきであるかを常に目ざして捉えられ、認識されている⁽¹⁰⁾。

このように社会学者によって評価される、生活現実への切りこみ方は、無着の、いつでもなぜ？と考えるという指導の成果である。そして子ども達は、生活現実の厳しさの中で、なぜ？を単なる知的的好奇心や興味からのものではなく、自分自身の体験をふまえてのなぜ？としていっている。『山びこ学校』が反響をよんだのはこの生活勉強の姿勢であるが、これはいってみれば状況の所産であるような面もある。戦後の教育指導の主流は問題解決学習にあらわされているものであった。子ども自身がある事象に問いを持ち、自らその答を探究していくものだったが、そこで出てくる問いは、子どもの知的的好奇心や興味からくるものが

多かった。たとえば柳田国男は、戦後の新教科である社会科に対して、その日本民俗学を開拓してきた立場から、生活の中での問いに答える学習を期待していたが、柳田と接触を保ちながら実践された成城学園初等学校での実践は、校区のない私立学校という特殊性もあるとはいえ、やはり教師自身が子どもの知的好奇心にふりまわされたに過ぎない面⁽¹¹⁾が目立っている。問題解決学習の意図と実践の齟齬が目立つなかで、『山びこ学校』は問題解決学習の正道を行くものとみなされえた。

『山びこ学校』の意義は、国家学であった従来の学問に対して、民衆が自分たちの生活を科学の対象にすえた事であり、そこに上原専祿のいう具体的認識あるいは課題化的認識が可能となったのである。だが『山びこ学校』が生活綴方の復興として迎えられた事に示されているように、子どもたちに生活を科学する姿勢を育てる試みは、戦前大正末から昭和にかけて日本の教師たちによってなされていた。『山びこ学校』への反響の大きさは、そうした試みが抑圧されていた戦前と、近代化——封建性批判が公認の思潮となった戦後との落差を示している。そしてその近代化——封建性批判は、戦前と同様に中央から地方へ、上から下へ流されて人々は無批判にそれに追従していくのが大勢であった状況⁽¹²⁾下に、自分たちの生活の打開と、勉強する権利を守るという明確な課題意識をもって封建性を批判していったところに『山びこ学校』の意義がある。

II. 生活綴方の源流—芦田恵之助

生活綴方発生前の国語科綴方においては実用文と美文の作文技術を教える事がすべてだった。実用文は、将来実人生で出会うかもしれぬ、手紙を中心とする種々の書式を子どもたちが実際に綴りながら練習していったのだが、たとえば花見に人を招く文などの綴り方を学んでも、実人生がそのような閑暇を許さない圧倒的多数の庶民の子どものにとっては、実用文とはいえ必ずしも実用的ではない。また美文の練習は、学問的な文章が本来は漢文か、漢文を読みくだしたような文章であった日本の伝統を受けついで、漢語（成句）と文章上の技巧を駆使して一文をまとめ上げる事だったが、これは、自然・人事を既成の枠組みでとらえる事である。たとえばある場所を訪れて、まるで「絵はがきのような」と思う事は、目の美を直接うけとめているのではなく、絵はがきに象徴される既成の風景美に目の美をあてはめているに

すぎない。同様になんらかの成句を用いて自分の思想・感情を表現する事は、自分自身をそれらの既成のものに枠づけしていく事である。もっとも国家が教育を組織するその意義は、国民の思想を方向づける熟語・成句を教えていく事であるといってもよい。明治国家は、忠義・孝行・愛国心といった言葉に最高の価値を与え、有名・無名的人物に体现させた形で教えこんでいったのである。これに対して芦田恵之助（1873—1951年）は、記憶を中心とする教授のむなしさを「学力の剝落」という言葉で表現した。それは同時に「自分の体験から捉へてゐる確実なものの基だしい」事に気づく事であって、そこから彼は、ことば・文章が体験と結びつけて読まれ、書かれねばならないと考えるにいたる。「綴方は自己を書くもの」読方は自己を読むものであるという有名な提言がそれである。言いかえれば、文を読み、かつ書くには、豊かな経験を有している事が必要なのである。この事を彼は「自然及び人事に関して強き実感を得ること」⁽¹³⁾というように表現している。ここに彼は、国家教育の体制からすれば180度転換した教育観に到達する。教授とは子どもの本性を伸ばしていく事であり、「綴方教授の真義とは、児童が生来有する綴方の素養を培養して、各自その素質に応じたる発達を遂げしむる」⁽¹⁴⁾事なのである。

芦田は、学歴は高等小学2年修了のみで、代用教員等を経て、33才で高等師範学校附属小学校の訓導（複式学級担任）となり、小学校教育の総本山に地位をもつにふさわしく旺盛な著作活動を展開していたが、その中で一種のノイローゼ状態におちいり、岡田式静座に出会う事で自己をとりもどした。それは、それまでの自己が体験からとらえているものが甚だ少ないという自己否定の形をとった自己回復であったが、逆に小学生時代には劣等生であった自分を肯定していく事になるような自己否定であった。「教えて導く」のではなく「綴らせて導く」というしかたは、子どもが教えられた事を消化しえぬまま劣等生たる事を刻印されるという事から解放される事を意味する。「綴らせて導く」しかたにあっては、その綴る作業を促すものとしての「実感」が大切であり、「実感」は教えられた事をよく記憶しているという意味での学力とは無関係だからである。教師の任務は、「綴らんとする心の啓発」すなわち「児童の実生活より来る必要な題目によって、発表しなければならぬ境遇を作り、ここに児童を置いて、実感を綴らせる」⁽¹⁵⁾事である。

随意選題の考え方をどこから得たかという事に

関して、彼は「ただ自分が幼少の頃から現在に至るまでの文を綴る場合を追想して、なくてはならないと考えたまでである。吾人が全力を傾倒して、文を綴った場合は、常に綴ろうとする想の内に力強く湧いた時であった」⁽¹⁷⁾と、述べている⁽¹⁷⁾。「綴り方は単に実用を主とする教科ではなく、人格修養の上に資する所の多いもの」⁽¹⁸⁾であって、結局「文は人なり」という立場を綴方教授の上に新たに見いだしたといえよう。

このように表現を表現意欲との関連で位置づけた点で彼は生活綴方の教師と殆んど同一の立場に立っている。彼と綴方教師を分かちつものは、自己の内面を綴らせる事に重点を置くか、外界との交渉の中で生きている自己を綴らせる所に意味をもとめるかの違いである。

Ⅲ. 鈴木三重吉「赤い鳥リアリズム」の教育界への影響

子どもの自由な表現を尊重する事において、教育界の綴方指導に影響を与えていったのに、芦田とは異なる文化基盤に立つ鈴木三重吉（1882—1936年）がいる。芦田の随意選題は、それに反対して課題を主張する友納友次郎との間に論争が生まれ、両者の小倉での立会講演というはでな演出もあって、にぎやかな話題を教育界に提供したが、随意選題が自由選題とうけとめられた事に示されるように、芦田の教育観の転換にもとづく主張の真意は理解されず、綴方の題材を子どもの自由にまかせるという皮相な理解のもとに、綴方の指導には課題作も自由作もともに必要だというのが、おおかたの結論となったようである。

鈴木三重吉の場合には、雑誌『赤い鳥』（1918年7月—1936年9月。途中2年休刊）に綴方の入選作を載せ、それに選評を付すというやり方が、教師の入選作を出そうとする競争意識をかきたてる⁽¹⁹⁾という形で、教育界に影響をもっていった。

三重吉は、写実的な文章でもってある雰囲気（プロットではなく）を描出するのに巧みな作家として名があったが、子どもを得た喜びの中で、子どものための読物が、彼にとってみな「世俗的な下卑た」ものでしかないので「子供の純性を保全開発する」ような芸術的な読物（童謡・童話）を提供する目的で『赤い鳥』を刊行したと自らはその動機を語っている⁽²⁰⁾。そのために「現代一流の芸術家」を寄稿家にそろえ、また雑誌の体裁にも三重吉の一流趣味を通して、それまでの子ども雑誌の常識を脱し、類似雑誌を生むほどの大きな影響力をもった。こうした『赤い鳥』の存在は、

いわゆる大正デモクラシーといわれる時代の状況に支えられている。教育の部面では児童中心主義の教育思想が広まり、1917（大正6）年には個性尊重の立場の実験的な学校として成城小学校が創立された。文化的には、国民の上層部にとどまっていた洋風趣味が中流にまで広がり、和様折衷の文化住宅や、日本人向きにアレンジされた洋食という形で日常生活に入りこんできていたが、『赤い鳥』の体裁・内容はそうした洋風趣味にマッチしていた。

吉田精一は、鈴木三重吉について「早くから写生文にひかれ、それを愛した」と述べ、写生文については「客観の自然を主とし、人生の事象をも自然の一部として眺める傾向があり、傍観的、間接的態度を以て、現実を離脱して別箇の一境に遊ぶおもむきがある。従って当然人事に対する興味をふかくは含まず、特に複雑なる内面や葛藤には立ち入ろうとしない。即ち人生に対して批判的でない」⁽²¹⁾と説明している。この写生文が三重吉の推賞する綴方である。

三重吉は綴方の目的を「内面及び外面的のすべての事象を自由に表現する能力を開発する事」としている。「平たく言えば、あった事柄と……『考へた又は考へてゐる事柄』『知ってゐる事柄』の記述」がじゅうぶんでできるようになる事である。そのためには子どもにとって最も印象深い事柄を書くのが「一番便利で効力の多い」やり方である。だからよりいっそう「平たく言へば」「綴方は何でも子供の書きたいもの……を書かず」⁽²²⁾という事になる。そうして書かれた綴方の評価は、どれだけ適確に描写されているかという事につきる。三重吉は綴方の指導に関しては、自分の推賞する作品とその選評を子どもに読ませる以外にないとしていたが、その選評は、表現が「生き生き」している、事物が「活写」されているといった表現に関するものばかりで、内容（テーマの取りあげ方、テーマに向かう作者の態度等）に関してはなに事も述べない。たとえば後期『赤い鳥』（1929—1931年休刊）に作品が多く入選して有名になった豊田正子は、貧しいブリキ職人の娘⁽²³⁾で、その綴方にも貧しさが克明に描写されているのだが、それらの作品に対しても、叙写が巧みなので「よく気持がくみとれます」⁽²⁴⁾と言うにとどまる。表現の写実性を追究する三重吉の立場は、「赤い鳥リアリズム」といわれているが、それが綴方指導の眼目となっていった。

教育界に赤い鳥リアリズムの影響が浸透すると、そこには地方公立小学校の教師であって、子

どもの労働生活にもなお自然鑑賞のような傍観的立場で接する姿勢がうまれていった。富原義徳(1893—1950年)の『土の綴方』(1928年)は、静岡県駿東郡の教師の指導した子ども達の綴方作品と富原によるその鑑賞文とおさめたものである。富原は「綴方教育の地方化郷土化」を目指してはいたが、その指導の立場が農村社会生活の困難をきり開いていく生活者の立場ではなく、「自然と人生との階調」をみたいという傍観者の趣味人的態度であったから、綴られている生活が農村の子どもの、親とともに労働する生活であっても、その表現の態度や感じ方にはやはり都会人が農村生活を鑑賞するような面が残っていた⁽²⁵⁾。従って「土の綴方」を標榜しながら、同時代人に「土の子は土の子の表現形式があろう。それが余りにも乏しい」⁽²⁶⁾と評される事にもなっていた。

再刊後の『赤い鳥』には、豊田正子のように、都市や農山漁村の貧しい子ども——そうしてそれがその当時の大多数の子どもであった——の綴方も登場するようになり、リアリズムの手法で「活写」される世界は、都市中流階級の子どもの趣味的生活から、貧しい生活のありさまや、おとなとともに生産へ参加している姿へと変わっていき、そうした中で三重吉の綴方への立場も変わっていった。遺稿となった木村不二男の『綴方教師の書』への序においては「綴方を通して『人間』を作る、「人間教育を目的としたものであり……『人間』といふのは、つまり、綴方の製作を通して、批判と感情とを、正しく、細かく、深く、練磨し、人間としての根底的な叡智、人間的なうるほひとを附け養ふことを意味する」⁽²⁷⁾と述べている。

富原と同様に地方公立小学校の教師であり、殆んど同時期に『村の綴方』(1929年刊)を出した木村文助(1882—1954年)は、やはり鈴木三重吉の影響を受けているのであるが、三重吉よりも早く綴方を「人間教育の一教課」とみる立場に達していた。彼はトルストイに傾倒し、秋田での教師時代にはトルストイの農民学校にまねて冬期夜学をはじめ、転任の際には村をあげての留任運動が行なわれたという⁽²⁸⁾。『村の綴方』は、『赤い鳥』に入選作を多く出した北海道での教師時代をふまえて書かれたものであるが、彼は三重吉について「教育の事は何も分ってない」と述べたという話や、三重吉に破門されたという話もあり、その綴方指導観は「赤い鳥リアリズム」にとどまっていた。

彼は「綴方の大目的は生活の直接指導にある」という。すなわち「児童のもつ生鮮な感覚を出来

るだけするどく、こまかくし、その汚されざる純朴・真実な感情を保育し、人生を深く感受し、正しく凝視判断する意味での人格的のうるほひを養ふ」ものである。従って鑑賞批評は、ただ表現の巧拙にとどまらず「生活の内面に肉薄して、有力に魂に働きかけ、其向上を促」⁽²⁹⁾するものでなければならないとしている。たとえば継母と父に冷たく扱われる家庭生活を綴った「涙」という作品に対しては、「此文の作者の精神態度がすべて正しいといへぬ」と述べるが、しかし作者の態度だけを取り出して問題にするのではなく、「こは作中の人々が各々違った世界に居るから起った事である。作者、父、母が皆自分の城にのみたて籠り、一步も他を見る事をしなかったからである」⁽³⁰⁾と、全体の状況の中で理解しようとする姿勢を示している。このような姿勢は、現場人として子どもに日々接するなかでの実感「教育の実績は(特に重要な部分は)絶えず、一方実社会の事実によって訂正され抹消されつつ、辛うじて其一部、形式、知的方面位を残すに過ぎない」という感慨から来るものであろう。だから三重吉が低級な雑誌や読物に対抗して、すぐれた雑誌を刊行する事で、子どもの純性を伸長しえんと考えたように楽天的であるわけにはいかなかった。三重吉のように自己のみを指導者と自負するのではなく、「教育といふ事は、もっと大衆化し、大衆はもっと教育に参加すべきものと思ふ」と、教育を人々の要求と結びつけてとらえる姿勢を示している。こうした考えの基盤にあるのは「人間教育の大事業は一人の空想からは出来ず、全社会の連帯によって始めて成し得る」⁽³¹⁾という社会の教育力への認識である。

「私の主張をつきつめると、優良文の作者は正しく優良な人格者でなければならない」と、彼もまた芦田と同様に「文は人なり」の格言の立場に到るが、その意味は芦田の場合とは異なっている。芦田にあっては、表現と自己(の内面)との一致をもとめている(自己を表現できる力を育てる)のであるが、木村にあっては、表現と生活との一致をもとめている(表現を通して生活を指導しようとする)のである。だから木村にあっては、綴る動機は芦田のように単なる表現欲求ではなく「生活意志」としておさえられている。すでに「社会機構の一部に重要人物として参加してゐる」子ども達であってみれば、「現実を合理的に愉快地に住へよう改造して行く聡明な頭脳」⁽³²⁾が必要なのであって、そうした「価値ある生活」へと指導していくのが教師の役目である。彼は「星や董や、

大根の花や虫の声に永遠を憧れ……描写がいいとか……農村らしい気分が出てゐるとか批評して、満足してゐる丈の綴方であってはならない」⁽³³⁾と暗に『土の綴方』を批判するような口吻も見せている。

IV. 生活と表現—『綴方生活』と北方性教育運動

表現指導に力を尽くした「赤い鳥リアリズム」は人間形成という問題に関わっては、「豊田正子の人物が、作品に似合はなく空疎だ」⁽³⁴⁾という評に示されるような、表現と生活の乖離を生んでいた。現実を克明に写し取る技術は精練されながら、なぜその現実を綴らねばならないかの必然性がうかがわれないという問題であった。いわば将来の作家養成のためのような表現指導にあきたらない木村文助が、前述のように三重吉の影響を脱して、綴方を生活指導のためのものとして位置づけ直していくのであるが、そうした立場を、教育界にひろめ、浸透させていくのに役割を果たしたのが、『鑑賞文選』(1925年6月創刊。1930年『綴方読本』と改題)とその親雑誌『綴方生活』(1929年10月創刊。1937年10月終刊)である。前者は学年別の子ども向け雑誌で、子どもの応募作品(綴方・詩)が中心となっている。そして両雑誌を編集し、子どもの綴方には指導語を付すという形で、綴方を通しての生活指導——綴方による「ものの見方・考え方」の指導という立場を主張し広めていったのが小砂丘忠義(1897—1937年)である。

小砂丘は、高知県師範生時代には小説に親しみ詩や文集を投稿したりしていたが、卒業(1917年)後、郷里の尋常高等小学校をふりだしに1925年12月に上京するまでの7年余の間に7校に勤務するという落ち着くひまのない教師生活ながら、同人誌や児童文集を出し続けた人物だった。数多い転勤は、額にいれて飾ってあった忠君愛国などの徳目を表わす歴史絵を焼いて、かわりに児童の絵をいれて飾ったり、子どもが教師に仰合してメンコをやめようなどと提案したりするのを逆に子どもとともにメンコをやる事で本音をさらけださせるようにしたりする既成の教育観にとらわれない教育実践と、師範時代の仲間とサークルを作り、その機関誌上で教育界を批判したり、自由主義的教育評論家(志垣寛, 下中弥三郎)を招いて講習会を開くなどの活動が、教育界に異端視されたためであり、小砂丘の方も硬化したままの県教育界にいわば見切りをつけて上京したといえる。はじめ

『教育の世紀』の編集にたずさわり、ついで先の両雑誌の編集(のちには発行元も引きうける)にたずさわる。『鑑賞文選』の編集は全国から送られてくる子ども達の文章を読んで適当なものを選び出し、それに指導語を付すという根気のいる仕事で、「綴方の鬼」と形容されたりしているように子ども達の綴方・文集にうずもれて暮らす毎日が続けた⁽³⁵⁾。

彼は、教師第一年目の高等科二・三年を担任しての仕事で、何々主義にとらわれる事なく「先づ綴方から」という考えでは始めている。「題材は勿論、表現も、更に文を書くか書かぬかも自然自由である」⁽³⁶⁾という立場で、概念的でない文章が綴られてくるようになる(1919年、3号まで。その後『蒼空』を14号まで)。これらは「二・三時間割いて読んだり雑談したりする……つまりそれが、修身にも地理にも歴史にも代用される」⁽³⁷⁾という形で利用された。

いっぽうでは同人三人の頭文字をとった SNK 協会をつくり、その機関誌『極北』(1921年6月創刊。7号まで。その後同じく県内の教師仲間の他雑誌と合併して『地軸』創刊、1924年9月)誌上に教育界批判の論説を連載したりしている。『極北』創刊の辞は「SNK 協会は吾れ他人共に浄化されたる社会を翹望してやまぬ集団なり」⁽³⁸⁾と述べている。『極北』は送本してもいっこうに誌代が送られてこないのに自腹をきって発行を続けており、のちの『綴方生活』にも同じパターンがくり返された。

小砂丘・野村芳兵衛(児童の村小学校教師)らを同人とする『綴方生活』創刊号は「吾等の使命」と題して「その目ざす所は教育生活の新建設にあるが、その手段としては常に綴方教育の事実在即せん事を期する」(傍点谷口)と主張した。ここには小砂丘の考え方はじゅうぶん表明されていない。ここで述べられている事は「綴方をかく子供は、その作品がよくもあしくも、今までに得た全教育総動員の形で作品を作っている」⁽³⁹⁾のであるから、綴方によって子どもの姿をたしかめ、子どもの現実に応じた適確な指導をしていく手がかかりとなるという考え方である。象徴的にいえば、綴方は、それを通して子どもを知りうる「窓」であるという事である。この点では、たとえば子どもの綴方や詩の題材がもっぱら花鳥風月に限定され、生活に取材したものが少ない事を分析して、取材の方向を系統化しようとする試み⁽⁴⁰⁾がみられる。また取材傾向調査をする図表を作成し

ておいて、子ども自身に書きこませる事によって自身の取材傾向と作品の生産数を友達と比較し、反省させるといふ試みもなされている⁽⁴¹⁾。

しかし、小砂丘が雑誌の発行元を引き受け、新たな同人組織による第二次の宣言（1930年10月）が出されると、そこでは綴方の位置づけは、第一次の宣言の場合とは微妙に異なる。第二次の宣言はいう。「社会の生きた問題、子供達の日々の生活事実、それをじっと観察して、生活に生きて働く原則を吾も掴み、子供達にも掴ませる。本当な自治生活の樹立、それこそ生活教育の理想であり又方法である。吾々同人は、綴方が中心教科であることを信じ、共感の士と共に綴方教育を中心として、生活教育の原則とその方法を創造せんと意図する者である。」ここでは、教師は子どもの前に立ち、知識を教授していく存在ではない。子どもと同じ地平に立ち、子どもとともにその経験を通して自己の生きる社会を理解していくのである。教師がなに事かをなすべきであるとしたらそれは「まず生活を豊富旺盛にしてやること」「子供は子供の世界に自由にはなまわり、思ふさまあばれちらしていい」⁽⁴²⁾とする事である。解放された生活の中で子どもは自らものごとを学んでいく。そして綴る事を通して、ものごとをとらえる自分の目を確立していく。生活の中の学びは自覚的でもなく、客観的でもないわけだが、綴るという作業により事象に対する自己の立場をより明確化する。また、作品が学級で読まれる時、作者のものの見方・考え方が吟味され、客観的なものとされていく。小砂丘が、文集を二、三時間割いて読みあったと述べている過程は、芦田恵之助の綴方観・鈴木三重吉の綴方観と生活綴方とを形態的にわかつ差異である。豊田正子の綴り方指導の過程を記した『綴方教室』（大木頭一郎他、1937年刊）にみられるように、三重吉の立場で綴方を指導する場合、作品は教師と子どもの一対一の関係の中で推敲されるのみである。作品が生みだされる過程にも、できあがった作品にも学級は無関係である。こうした違いは、社会をどうみるかからきている。『赤い鳥』は子どもの本質を「純性」におき、社会の影響を悪とみる立場だったが、小砂丘は、子どもを現実社会の中でおとなと共に生活し「ひがみも、悲しみも、おとななみにもっておるばかりか、驚くべき勇氣、おどろくべき客観をもあわせ持つてゐる」⁽⁴³⁾存在であるとしてとらえていた。そうした観点から綴方において重要なのは、生活に題材をもとめる事ではなくて、書く題は何でもよいから、「その題材の中に作者がいかに生活し

てゐるか、いひかへれば、どんな工合にその題材と交渉をつづけてゐるか」⁽⁴⁴⁾であるとしている。

以上述べたような生活の中での学びを基本的に肯定する小砂丘の思想は、自身の野性の子ども時代を投影しているものだろう。父が木こりであったので、家族は、山林を移住して歩き、そのために彼は小学校への入学が一年遅れたのだが、その間、自然のなかできょうだいは自由にのびのび暮らしていたのだった。

書く事による教育の立場からは、前述したように取材の角度や表現様式を新たに問題とせざるをえない。こうして「調べる（た）綴方」「科学的綴方」「自然観察主の綴方」「共同制作の綴方」等さまざまな試みがあらわれた。

『綴方生活』の特集「共同制作の実験研究」（1930年8月号）に「集団製作『新聞の研究』」を発表した滑川道夫（1906—）の場合には、「調べる」手法に、今和次郎提唱の考現学からの影響がある⁽⁴⁵⁾。

今和次郎は関東大震災（1913年）後の復興していく東京の町を継続的に記録する必要を感じて、銀座の風俗調べ（1925年）⁽⁴⁶⁾などを同好の者とはじめた。考現学なる名称は1927年秋の紀伊国屋書店での「しらべもの展覧会」に際して用いられ⁽⁴⁷⁾1930年には『モデルノロヂオ（考現学）』（吉田謙吉との共編著）という単行本が刊行されて、人目を引くものとなっていた。考現学とは、「現代の文化人の生活を対象として」⁽⁴⁸⁾統計と比較考査により、いわば現代生活の民族誌的記述を目ざすものである。1929年に秋田師範専攻科を卒業して師範第一附属校明徳小学校に勤務していた滑川は、当時秋田では郷土教育や労作教育がさかんだった事もあるが、郷土の現実を子どもに考えさせるために考現学を応用する事を考えつき、「通行するものの研究」（1930年11月）や、「私の家」（1931年3月）などを子ども達に研究させ、学校文集「ふきのたう」に載せている⁽⁴⁹⁾。

自然発生的な「調べた綴方」の早い例は、『北方教育』1930年7月号の「養蚕の一年」（秋田県、尋常5年、指導者佐藤恭助）であろう。これは教師の文話「仕事の説明」に触発されて書かれたもので、指導者は「綴方の一部面としてかかる傾向の導入を有意義なものと考えてゐます」と述べている。また滑川は「かう言ふ作品を欲しかった」「かうした、智的な、科学的な文も、綴方科に定位しなければウソである」⁽⁵⁰⁾と述べている。滑川の試みはこの「養蚕の一年」に刺激されたものとみえる事ができる。

集団製作の綴方「新聞の研究」は、児童に「社会的関心を強調し、社会的認識の萌芽を生長させること」⁽⁵¹⁾のために試みられたものである。これはまた「教科総合の見地から」や「郷土教育の見地」からも意義づけられている。しかしその意図や、製作に費した労力の割には成果はいささか貧弱で、佐々井秀緒が評しているように「大意把握、常識的な附言」がみられるだけであって「綴方的作業であるが、綴方としては全く未完成である。」⁽⁵²⁾そしてこの欠陥はやはり教師の指導性の無さに帰せられよう。生徒に示された「制作要項」は、まさに考現学的に、新聞をいろいろの面（記事、写真、広告）から「研究、調査」し、「感想、意見」を述べるように要求している⁽⁵³⁾ものであるが、何のために研究するのかは明らかでない。だから子どもの研究・調査しての問題は「難字難語句」についてであり、新聞全体に対する問題は「なぜ新聞の一番上の方に英語を書いているのか」「なぜ新聞のふちにギザギザがあるのか」というようなもの、つまりは「新聞の研究」をすると否にかかわらず出てくるようなものでしかない。また新聞全体に対する感想は「新聞はありがたい。ためになる。べんりだ、やくにたつ、都合が良い、大切だ、面白いと思った」とあるが、その具体的理由は何も書かれていない。この結論もまた新聞を研究する事なしに出てくるようなものであって、ここでは、子ども達は、新聞を研究した事によって、新聞に対して従来とは違った問題を意識させられたり、新聞と自分との関係を再認識させられたという事がないのである。

「新課題主義」を提唱する峯地光重は、「単に『あなたの家を研究なさい』と課題するならば、子供達はその手掛りのないのに当惑する」と述べて、たとえば「我が家」というテーマに関しては次のように取材の方向を提示する方法を示している。「家のあり場所はどこか、建て方は？ 好き嫌い？……我が家の経済調査、富んでみるとすればその理由、貧しいとすればその理由……」⁽⁵⁴⁾この点からみるなら滑川の課題の提示のしかたは、まさに子どもにとって手がかりのないものであり、問題意識を触発せられなかった子どもが無理にしぼりだした問題が先に述べたような無内容なものであるだろう。

『北方教育』誌は、『鑑賞文選』と『綴方生活』の関係と同様に、月刊児童文詩集『くさかご』（1929年7月秋田市で創刊、同年12月の第4号より『北方文選』と改題）にたいする研究雑誌として創刊（1930年2月）され（1936年2月、16号で

終刊）、「地域性に立つ生活指導」⁽⁵⁵⁾の立場が、同人による誌上での「児童作品の研究」や毎週の作品研究会の中で形成されてくるにいたる。ところで作品評価が同人によってバラバラであるところから、批評の観点をめぐる論議が誌上で展開されるのだが、この論議からは、当時、滑川は自己の指導の方向性をまだ明確にしていなかったといえよう。その論議は、同誌第5号の「作品批評に対する三つの疑点」（工藤工二）からはじまった。工藤（ペンネーム）は、「児童作品の研究」欄の批評がしばしば両極端の評となって、指導の方向が明確でないのを問題とした。また、子どもの作品を評する場合「児童としての創作発展過程を重要視」して評するのであれば、指導教師以外の客観的評というものがありえない事にもなり、その事をも問題としている。すなわち教育のいとなみとしての子どもの綴方や詩の批評はどうあるべきかを問うているのだが、それに対して滑川は次号で「綴方作品の客観的絶対価値評価無し」という一文を書いている。批評は「時代の文学性」に規制される「本質的批評」と「時代の熱意意企に主として規制される」「指導的批評」との二面からなされねばならないが、これらは「時として対処的」となる事がありえる。つまり指導的観点からは評価されえても「本質的批評」という点からは「マンネリだとか、陳腐だとかいって」評し去られるものがありうる。また、評者によって時に全く相反する批評は、「批評者の広くイデオロギー……生活経験、趣味性、文章観、等」（傍点原文）が評に反映している故であって、誌上批評が直ちに指導の方向性を示すものではない、としている。こうした論争を経て、北方の教師たちは「生活感情を豊富にし、生活を認識させ、生活を統制してより高い生活を構成する」⁽⁵⁶⁾能力を育てるという指導の観点を確立し、それによって一つの組織体に結集していく（1934年11月の北日本国語教育連盟の結成⁽⁵⁷⁾）。

考現学の影響は峯地光重（1890—1968年）にもみられる。彼は、故郷での若い教師時代に早く、「綴方は児童の人生科である」⁽⁵⁸⁾として「生活指導のための表現指導」の立場をうちだして、生活綴方への道を開いた人物とされている。生活指導のために彼は、児童の作品や雑誌から「児童の生命を触発」⁽⁵⁹⁾するような文章を子どもに提供するように心がけており、それらを編集した「生命の読本」なるものを作っている。2年間の私立池袋児童の村小学校の教師（1925年4月—1927年3月）を経て、再び郷里（鳥取県東伯郡倉吉町）で

の上灘小学校校長時代には、生活教育としての郷土教育・生産教育という立場で学校経営にたずさわっている。綴方に関しては、「新課題主義」の綴方という言い方でいわれる「調べる綴方」を書かせている。1929年に出された文集『土の子供』は1931年には『郷土学習』と改題されたが、それはその題名の示す通り「郷土的色彩ある」⁽⁶⁰⁾ 作品を集め、また郷土研究をも加えて郷土読本としての役割をも果たさせようとしたものである。「調べる」手法に考現学的なものを取り入れたものとしては「運動会にころんだものの調査」⁽⁶¹⁾ 「ごみの研究」⁽⁶²⁾ などの作品がうまれている。また生産に関するものとしては「買った牛」⁽⁶²⁾ (尋常4年) という題で、牛の姿を計測し、一日の、また一年の飼料、乳量と乳価などを調べ、日記として牛の毎日のようすや乳量を記録したものがうまれている。峯地における綴方と郷土教育との結びつきは、ともに現実にくしくして思想をきづきあげるところに意味をみだしているといえよう。彼は郷土教育に関して次のように述べている。「本当に正しき社会を志念するものは、何よりも先づ自己が生活する郷土社会の概念なき認識を確立し、そこから新しい指導原理を発見すべきである。」⁽⁶³⁾ 綴方を生活指導の教科とした峯地は「労働創造人」⁽⁶⁴⁾ の形成に向けて「花鳥風月趣味」にとどまっている子ども達の目を労働に、経済に、生産に向けようとしたのである⁽⁶⁵⁾。しかしその成果である『郷土教育と実践的綴方』(1932年、子どもの作品を編集したもの)は、同時代に郷土教育を提唱して、教育改革を旨とした郷土教育連盟からは、『考現学』の調査報告か乃至は新聞記事の種取り作業の練習見たやうなもの⁽⁶⁶⁾ と評されるものとなっている。師範学校卒業後6年間ほど学校で農園を経営し、家でも農業を研究するなどしていた⁽⁶⁷⁾ 峯地は、上灘校でも農場を経営し、また玩具を分業的に生産して農会や商店と連絡をとって生産物を販売したりという事も試みているが、教科の郷土化・郷土主義の綴方から農業・手工業生産までを含む学校経営は、東北の教師にとってむしろ現実には根ざしていない網羅的経営とうけとられて、のちに論争をよびおこしている(峯地・柏崎論争)。

岩手県の教師柏崎栄(1906—)は、文集の紙代一銭にも困る子どもの姿から、学級の子どもを部落単位に分け、うさぎを共同飼育し、文集の紙代と修学旅行費にあてるといふ事をはじめた。1934年の収穫は平年作の半分という大凶作に、知事は学校に欠食児童のために自給施設をせよと訓令

し、学校では豚を飼い、畑を耕すことをはじめたが、「子供の具体」を表現させる綴方指導に心をくだしていた柏崎栄が文集を発行するにも、その紙代をどこからねん出するか苦勞せねばならなかったのである。こうした「喘ぐ現実から生れ、現実の必要、下からの必要が学校に生産作業を持ち込んで来ている」⁽⁶⁸⁾ 柏崎の実践からすると、生産には「教育的生産」と「財的生产」があるとし、「内界の財」すなわち「各人の心身内に発見せられ自由に作り出すことを得るもの」を生産する「教育的生産」⁽⁶⁹⁾ に綴方等の表現活動を位置づけ、「経済上の財貨を生産する活動」においては、「統制下に活動するやう訓練」⁽⁷⁰⁾ しようとして子ども達を分業組織による単純作業に動員する峯地の実践は、現実の必要にもとづくものではなく、流行的教育思潮をおいかけるものと映ったようである。そしてそれは、「現在の社会に於て、其の成員が各自生産能力を長養し、連帯責任の観念を以て自発的に社会生産に参与し得ることを指標」⁽⁷¹⁾ として、「共存共栄の社会」を志向する峯地の社会観の観念性を直観していたものであるからだろう。

ところで「喘ぐ現実」に根ざさねばならない東北の教師達は、子ども達をしてその現実に立ちむかわせる方途に「調べる綴方」と「共同制作」とを活用していった。

「調べる」という活動からすると、小学校高学年から高等小学校の生徒を対象にした実践が考えられるが、山形県の教師国分一太郎(1911—)は、小学校3—4年生を担任した2ヵ年の実践を報告している。国分は1930年に山形師範を卒業後県内の小学校教師となり、1933年から翌年にかけての実践を『調べる綴り方の理論と指導実践工作』(千葉春雄編)に発表した⁽⁷²⁾。

3年を担任しての最初の綴方を書かせるのに、彼は村の祭りの前日を選んで「観て来てかく綴り方」があるという事を子ども達にわからせるところからはじめている。その後、何でも観て書く綴り方になるという事で、やご(とんぼ)日記等の生物飼育日記、栽培日記等があらわれたが、毎日同じような記述が並んでいるだけだったという。

3年生段階では、「調べる」という事が、自分で問題をもって観察したり実験したりという方向にまではなかなか進みえないといえよう。1学期の末には観察を学級生活の面に展開させて、2学期からどう生活したらよいかを考えるには今の生活を反省しよく調べねばならないという形で動機づけをし、色々の角度(算術等の各教科、運動、そ

うじ、修身と行儀、学級の仕事等）から生活を綴るように分団を作って綴らせ、それをまとめて共同作のような形で文集にしている。2学期には子どもの綴方のなかに祖母の話したことわざめいた言葉が記されていたのに示唆されて、「調べる」事の中に年よりや家の人にきくという事もあるのだと子ども達に話したところ、ことわざしらべのような作品もうまれている。また、なんのために「調べる綴方」を書くのかを吟味するなかで「教へる綴り方」なるものもうまれてきた。「……の作り方」「……のしかた」というような綴方は、綴る事を社会的な意味をもったものとして子ども達がとらえている事を示している。芦田恵之助から鈴木三重吉、豊田正子を指導した大木頭一郎にいたるまで、綴る事は個人的な事がらであり、推敲は教師と子どもの一対一の関係でなされていた。『村の綴り方』の木村文助にあっては、綴り方が教室での子ども達相互の人間理解の意味を持つにいったが、それは『綴方生活』創刊号宣言の、綴方を手がかりとしての人間教育の立場であるといってよいだろう。それに対して、小砂丘忠義の高知における実践や、この国分一太郎の「教える綴り方」また「調べる綴方」は、教科をたてての学習に対するに子ども達が直接現実から学ぶ立場である。その学びは教師対生徒の枠にはまらずに教師自身をも教育するものである。現実ですでに人間を教育する力を有しており、人々は現実の中でなに事を学んでいるのだが、それは意識化されていない、綴るという作業によって、現実からの学びを意識化させる、それを組織的科学的にしようとしたものが「調べる綴方」といえる。

「教へる綴り方」は、綴る事を社会的意義をもったものとしてとらえているのだから、国分も述べているように「協働的な学級組織」を基盤にしようまれ、またさらにそうした「生活計画をもった組織」がその構成員にその生活の発展のためにそうした綴方を要求するという事であるだろう。

国分は、1年半の実践を省みて、「調べた」生活面が「学級生活、郷土生活、自然環境の表面的なもの」であったのを反省して、「農村の子供である生活自覚の下に、生産的機構に立つ農村生活への深き認識をもたせ、又大人との協働労作の中から農耕生活の技術をも発見させなければならない」と述べている。そして「かうした訓練の領域は現行教育組織の中に於いて綴方設営の中に開拓される外はない」という。つまり戦前の教育勅語体制下でその位置をもたなかった、現実社会を、特に生産機構を科学的にとらえさせる教育を綴方

によって行なおうとしているのである。

現実から学ぶという時に、現実社会を科学的に解明しようとする社会科学が位置づけられると、綴方は野村芳兵衛の生活教育思想⁽⁷³⁾における、本をつくる学習に位置づけられてくる事になる。小砂丘忠義の綴方の立場は、教科をたてる学習を組織していく近代学校における綴る事の教育ではなく、教科が分かれぬ近代以前の書く事による教育の系譜のものだが、現実からの学びに「調べる」等の手法による科学性を附与する傾向がうまれると、現実を素材に、社会科学の成果をいわば再発見的に学ばせる指導に「調べる綴方」が位置づけられる。村山俊太郎（1905—1948年）の場合がそれである。そしてこのように現実からの学びに、社会科学のフィルターをかける立場からすると、社会科学がそのものとして教授・学習され、綴方は一日も早くただの綴方教育の場にかえる事が望ましい。社会を科学的にとらえさせる教科のないところから綴方にその役目を負わせたのが村山の「調べる綴方」実践である。

村山は1921年16才で高等小学校をおえると、母校の代用教員となり、まもなく独学で正教員の資格を得、のちに山形師範とその専攻科を修了して、1928年師範の代用附属小学校訓導となっている。大正末には山形県下の教壇にも『赤い鳥』の影響が及び、児童詩などが指導されており、村山も北原白秋門下生とともに童謡・童詩の同人誌（2号まで）を師範在学中に刊行したりしている。しかし1929年12月の『綴方生活』同人主催の新興綴方研究講習大会に出席して、そこで綴方とプロレタリア意識の問題が討議⁽⁷⁴⁾されたりしているのに刺激を受け、社会主義文学・芸術論へ読書の幅を広げ、1931年11月の山形県教育労働者組合にはその創立メンバーとして参加している。このため翌年3月検挙され、起訴保留となったものの免職されて日刊山形新聞の記者として教育文化面を担当（1933年から）、1937年には教壇に復帰したが、生活綴方の実践を治安維持法違反とする当局のフレーム・アップにより1940年2月に再検挙された。

村山は前述の講習大会には「綴方生活に自照文を」と題して、「人間の精神の内的深化を求め、又児童の創作本能を自照的方向にむけ」⁽⁷⁵⁾ するという哲学的綴方観を主張していた。そうした村山にショックを与えたのは『綴方生活』編集部の上田庄三郎による「綴方といふ最も自由な教科を通じて、児童の生活を指導し、教育の背後にわだかまって人間の順路の生長を阻害してゐるブルジョ

ア性をひっこぬくべきであります」⁽⁷⁶⁾ という主張や、野村芳兵衛の講話によせられた聴衆の質問「プロレトカルトと国体との関係は如何に見るか」「階級争闘を認めるか」⁽⁷⁷⁾ などであつたろう。野村自身は綴方は「社会批判の上に立つべき」⁽⁷⁸⁾ ものとする上田庄三郎の見解に共鳴しながらも、それは「児童文に於て、必ずしも小作争議の文を取扱はねばならぬとか、又は、現代社会批評の文を書かせねばならぬとか、又現代社会の醜惡暴露の文を書かせねばならぬと言ふのでは」ないとしていた。それでも先の質問に対しては「労働中心の道徳は、我が国政体進歩の正道である」とし、「正しき教育をするためには、今日にあっては階級争闘を認めねばならぬであろう」と答えている。上田庄三郎は、その教育批判精神によって教育界の大宅壮一といわれていたが、親鸞主義者の野村芳兵衛の発言は、聴衆に時代がそこまで進んでいるのかと思わせるものであつたろう。

マルクス主義にもとづく、教育の上部構造的性理解、そこから学校はブルジョワ・イデオロギー注入の機関であるとして、プロレタリア・貧農児童にはプロレタリアの立場からの教育を、という主張は、プロレタリア文学の一翼としてのプロレタリア児童文学運動という形ではじまった。綴方における『赤い鳥』批判と同様に、子どもの「純性」志向に立つ童話・童謡に対して、社会的存在である子どもの自己意識を、解放へ向けて斗かっている被支配階級の一員である事の自覚にまで導くための、子どもの読物の創造・普及の活動である。そしてこれは、被支配階級解放の運動の後衛的役割をになうべく出発した日本教育労働者組合（1930年8月に準備会結成）と密接なつながりをもって出発した新興教育研究所（同時に創立）における、教育現実の批判とプロレタリア教育学建設の活動へとひきつがれていく。そして上田庄三郎はこの研究所に参加していくのである。

前述の講習大会は、主催者側の意図としては、綴方とプロレタリア意識の問題を取り上げるものではなかったといえるが、翌年12月の「綴方諸問題座談講習会」（出席者58名）では秋田雨雀が「ソヴェート・ロシアの教育計画」と題して、また榎本楠郎が「プロレタリア児童文学の建設」と題して話をしており、主催者側にも前年の講習会でだされた問題に取り組む意欲がうかがえる。また講習会の記事に、千葉春雄や富原義徳の講話には「それにあき足らない若人教師若干の居たこと」⁽⁷⁹⁾ も報じられている。『綴方生活』誌上にもこうした動きは反映されている。江馬泰（今井誉次郎）

は「唯物弁証法的観点に立つて児童の生活行動を批判し指導したところに生れて来る」ところの、「プロレタリア的行動の綴方」⁽⁸⁰⁾ を主張し、小砂丘を助けて『綴方生活』の編集企画に参画していた南砂雄（田川貞二）もまた「新興綴方教育は新興階級意識をもって実践されねばならない。綴方指導に於ては、先づ指導者自身がプロレタリア意識をもち、その鉄則の下に現実職場にあたへられた子供達に、子供達が自然に意識を持つやうに指導せねばならない」⁽⁸¹⁾ と論じていた。

小砂丘らの綴方指導観は、子どもをすでに社会の中で学び、自己を形成している存在ととらえているものであるが、そして、綴方にあらわされた子どもの姿が教師自身をも啓発するものであるととらえているのであるが、プロレタリア意識を指導の基準とする綴方観にあっては、子どもに一步先んじているものとしての教師が、子どもを自分の位置にまで引き上げようとする。今までの綴方観にあっては綴方の題材は、峯地光重の『綴方教授細目』にみられるように「行事」「自然観察」「遊び」「仕事其他」等多方面にわたるよう指導されるべきものであるが、社会をどのように見るかについての明確な視点をもった村山俊太郎にあっては、現実生活のなにを、どのように綴らせるかが重要な問題となる。

感傷的詩人の資質を「常に社会の動きを凝視している」⁽⁸²⁾ と評されるほどに変えてきた村山は、1931年に小学5・6年複式女子クラスを担任した際、貧しい家庭の子どもが多いそのクラスに対して教育上の方針として「働かなければならない自己及び環境への理解と働きかけ」⁽⁸³⁾ をもちうるよう指導しようとしている。こうして共同制作の綴方「天神様のお祭」や「調べる綴方」としての「トマト日記」が指導されてくる⁽⁸⁴⁾。彼は綴方の取材の角度を問題にして「より社会的な生産的な生活行動において生活環境——現実への真実なる凝視を求めたい」と述べている。彼もまた子どもの生活事実をとらえる枠組みを提示しているが、それは峯地の場合のように、生活事象をおちなくおさえるためのものとしてよりも、指導の観点から見いだされてくるものといえる。「自己、身辺生活の題材」に関しては「個人の生活から漸次集団の生活行動へと角度を進め」ていく事を主張し、「自然観察的題材」に関しても「生活との関連に立つ生産的把握」をおさえる事を忘れていない。もちろん「生活技術的題材」「生産的題材」によって「家、郷土を中心に生産生活の技術に関する面からの把握」をさせる事は重視されている。「ト

マト日記」はこうした観点で指導されたものである。また「天神様のお祭」は「社会（生活）的題材」すなわち「社会事象に関する観察、調査、批判などを中心とする題材」⁽⁸⁵⁾として指導されたものであるだろう。

V. 生活綴方と社会科

生活綴方は、村山俊太郎や国分一太郎において、現実社会への目をふさいでいる国家教育の体制下で、子どもに現実認識の方法を指導する意味をもつにいたった。それに対して戦後は、新教育の中核教科として社会科が誕生したのであるから生活綴方の意義は失われたとみる事もできるのであるが、実際にはIで述べたようにほんものの社会科をめざした無着成恭の実践が生活綴方復興の機運をよびおこしたと評されるような関係にある。つまり社会科は、生活綴方の精神に支えられた時にはじめて子どもに現実認識の方法を身につけさせようととらえられていたという事である。この点に関しては、戦後势力的に生活綴方の精神普及のための所論を発表している国分一太郎が、社会科は、子どものものの見方・考え方を既成の枠に枠づけしてしまうものであるという点で批判している⁽⁸⁶⁾。すなわち1947年学習指導要領社会科編は、子どもに社会をとらえさせるとは「社会生活の中にあるいろいろの種類の相互依存の関係を理解」⁽⁸⁷⁾させる事にあるとしていたわけだが、それは、それぞれの子どもの具体的な社会を観察して結論に達するという行き方ではなく、子どもの観察や思考を相互依存の方向に枠づけしていく事なのである。しかし生活綴方が社会を客観的に認識させるのにじゅうぶんな力を持ちうるものでない事は、東井義雄（1911—）の『学童の臣民感覚』（1944年刊）にみられる戦争協力の姿勢によって否定的な形で示されている。1932年に姫路師範を卒業して教職についた彼は、師範在学中からプロレタリア文学（評論）に関心をよせていたのであるが、あるできごとの中で、生きている事の底にあって生かしているものを感じ得たと思い、絶対者（天皇）への帰依を教育の立場としていく。敗戦という事態の中で彼は、思想・理知への不信と、「感覚」への信頼にそもそものまちがいのスタートがあったと反省する⁽⁸⁸⁾のだが、それは、現実を具体的に生きたままでつかむという生活綴方の抱えるリアリズムの手法が、現実をどのように発展させるかの方向をも示すものではないという事を意味している。すなわち生活綴方による現実把握は、それ自体としては無方向であるという事

である。これに対して国分一太郎は、生活綴方と教科の教育が共に重視されねばならない事を主張する。『生活綴方』による現実把握、そこから感性的・自然発生的な認識にたよるばかりではだめで、これに対して……『理性的認識』をたかめる方法を大切にすること……人類の歴史が遺産としてのこしたものの概括としての歴史の内容・教訓・法則から学ぶこと、自然科学の原理や法則から学ぶこと⁽⁸⁹⁾が必要なのである。こうした時綴方は再度「窓」として位置づけられているといえる。つまり綴方の内容と表現にあらわれた生きた事実から教師は、子どもが社会の中で、また学校の中で、狭くは教科の教育を通してどのように成長しているかを知り、子どものなにをどのように指導しなければならないかをつかむ事ができるという事である。だが戦前生活綴方が重視した現実からの学びという視点も位置づける必要があると思う。子どもが現実から学んでいるという場合のその現実には、同世代の人間のものの見方・考え方までを含める、つまり同世代の人間の思考の産物を交流する事に教育的意義を認めるという事である。一般に子どもを成長させるものとしては、子どもの主体的な活動をのぞいては、おとなが教育的観点から子どもに準備したもの（教材・教具）が考えられているのだが、学級という集団組織のもつ教育力の観点で生活綴方をとらえ直すという事である。綴方を学級の場に出すという事は、戦前の木村文助の場合にみられるように、クラスのなかの相互理解を促進するという意味をもつが、それにとどまらず、ある一つの事象に対するとらえ方が相互に異なる⁽⁹⁰⁾というところから、その違いを問題にしてより高次の認識に到達するという集団思考の弁証法のプロセスに生活綴方を位置づけるという事である。社会科教育において、教師が子どもに歴史意識を育てるために自己形成史や父母の歴史をまとめさせる試みをしているが、そうした試みは受身的に生きている子どもに主体を回復させるという意義をもつとともに、思考の交流という点でも意義づけたい。

〔註〕

- (1) 『綴方教授に関する教師の修養』（玉川大学出版部刊の復刻版）p. 242
- (2) 『東井義雄著作集』Vol. 6, p. 148
- (3) 小原国芳編『新教育百年史』Vol. 3, p. 380
- (4) 『あかるい教育』No. 19, pp. 40—41
- (5) 海老原治善『民主教育実践史』p. 74
- (6) 『教育』（国土社）No. 1, p. 77

- (7) (4)に同じ。p. 46
- (8) (6)に同じ。p. 66
- (9) 半沢弘「ある進歩的知識人の戦後」(『思想の科学』1970年9月号)も無着を近代化・西欧化論者としてとらえている。
- (10) 「生活綴方運動の問題点」(同上誌1954年8月号) pp. 26—27
- (11) 民俗学研究所『社会科の諸問題』pp. 98—99
- (12) マーク・ゲイン『ニッポン日記』に、東京からの命令が来次第新教育に衣がえすると述べた校長の話がのっている。
- (13) 『綴方教授法』(復刻版) p. 15
- (14) 同上, p. 8
- (15) 『綴方教授』(復刻版) p. 13
- (16) 「尋常小学綴方教授書二」(野地潤家編『綴方教授史資料』上巻), p. 154
- (17) 芦田恵之助の弟子沖垣寛は、随意選題の芽生えは1899(明治32)年24才の時の郷里福知山の大水害の状況を、再びこの悲惨をくり返すまいとの念から書いたところにあるとしている。そしてこれをはじめて教壇に試みたのは姫路中学の教諭心得時代(1902年6月)頃であり、1905年高等師範附属小学校訓導となり高等科1・2年(小学校5・6年)複式学級を担任した第二学期からとしている(『綴方教授の真髄』野地潤家編『綴方教授史資料』上巻, pp. 140—141)。
- (18) 同上野地編書上巻, p. 139
- (19) たとえば後期『赤い鳥』に多く入選して有名になった豊田正子は、活字になった自分の綴方が自分によそよそしい感じを与えるのに気づいたが、それはあまりにも教師の手が入りすぎて自分の綴方のおもかげが見るかげもなくなってしまっていたからだった、とのちになって述べている。入選作は豊田正子と指導教師の合作といつてよいだろう。
- (20) これは「すずきすず伝説」といわれていて、いわば紛飾された動機である事が研究者によって明らかにされている。
- (21) 「鈴木三重吉論」(日本児童文学者協会編『赤い鳥研究』) p. 58
- (22) 坪田譲治編『綴方教師』pp. 381—382
- (23) 永野順造『綴方教室』の生活構造」(『日本婦人問題資料集成』Vol. 7)には、豊田正子の家庭が生存の最低条件を満たすにすぎない事が述べられている。
- (24) 「はだしたび」という綴方は、大雪の日に、長靴もマントもない作者が、母の上っぱりと父の地下たびで登校した時の事を綴り、「あんないやなことはなかった」と結んでいて、教師であればここになんらかの指導の必要性を感じるだろうと思われるのだが、三重吉はまず「こくめいに観察した、とても精細な写生文です」と評し、次にその「写生」の巧みな部分をとりだしてならべたてているのみである(『綴方教室』pp. 160—161)
- (25) たとえば小学6年生の男子が母と二人きりで夜に稲刈りをする状況を綴った「夜刈」という作品では、作者は「さきざきといふ稲を刈る鎌の音は、いつまでもいつまでもしんとした月の夜に冴えてゐる」と、まるで他人事のように述べている。作者の視点は労働している自分ではなくて、別の人間となってその情景を「鑑賞」しているかのようであるし、母と二人きりで夜刈せねばならない生活の状況についても「すぐ側にお墓があって」「さびしい」と述べる以外には感情をあらわしていない。そして教師もまた田園を讚美し、都市を享樂的とする通俗的な対比の図式に作品を枠づけしてしまう。「月夜の稲穂もゆっさりと重いみのりにうなだれて、二人の労働を明るく讃仰したことであろう。」それに対して「美食美装に飽き、ピアノに、青い眼の人形に、ジャズにカフェーに、演舞場に、ただ浮薄な享樂にのみ溺るる都会文化病の子女たち」を対比する。わずかに「かうして稲を刈ったとて、これらの母子は、米ばかりの飯は喰へないのだ」と社会の矛盾にふれるが、しかしそれについても「故しらず、私はまぶたが熱くなってくる」だけである(p. 278)。
- (26) 『綴方生活』創刊(1929年10月)号, pp. 72—76
- (27) p. 1
- (28) 川口幸弘『生活綴方研究』pp. 73—101
- (29) 自序 p. 1
- (30) pp. 21—22
- (31) 自序 p. 2
- (32) p. 140
- (33) pp. 130—140
- (34) 『綴方行動創刊45周年記念別冊』p. 14
- (35) 津野松生『小砂丘忠義と生活綴方』参照

- (36) 小砂丘忠義『私の綴方生活』p. 195
- (37) 同上書, p. 210
- (38) (35)に同じ。p. 44
- (39) 小砂丘前掲書 p. 364
- (40) たとえば 峯地光重『小学綴方 教授 細目』(1929年)
- (41) 加藤周四郎「生活綴方の現実の問題」(『北方教育』1934年1月号)。彼は指導の無方向性の故に取材の傾向が花鳥風月的であり「固定した生活範囲と固定した意識活動の下に、少しも生々としなないマンネリズムが生産される」と批判している。
- (42) 『綴方生活』創刊号, p. 48
- (43) 中内敏夫『生活綴方史研究』p. 517
- (44) 『綴方生活』1930年4月号, p. 16
- (45) 『綴方生活』復刻版月報 No. 6, p. 2
- (46) 今和次郎集『考現学』p. 15
- (47) 同上書, p. 25
- (48) (46)に同じ。
- (49) 『綴方読本』にも取りあげられ全国から反響があったという。
- (50) 『北方教育』1930年7月号, pp. 48—49
- (51) 『綴方生活』1931年6月号, p. 14
- (52) 同上誌同年9月号, pp. 30—31
- (53) 同上誌同年8月号, p. 6
- (54) 同上誌同年2月号, p. 27
- (55) 『教育』1939年10月号, p. 115
- (56) 滑川は1932年4月西原慶一の手びきて私立成蹊学園に転出して、こうした北方の教師の動きに直接にはかわらなかった。
- (57) 日本作文の会編『北方教育の遺産』p. 28
- (58) 『文化中心綴方新教授法』p. 9
- (59) 同上書, p. 48
- (60) 『綴方生活』1936年8月号, p. 7
- (61) 「綴方に於ける共同制作の経験」(同上誌同年7月号)
- (62) 大西伍一との共著『新郷土教育の原理と実際』所収
- (63) 『新郷土教育の実践』p. 1
- (64) 『綴方生活』1930年3月号, p. 25
- (65) 「郷土主義綴方の理論と其の実践的作品」同上誌1935年3月号
- (66) 『郷土科学』1932年6月号, p. 102
- (67) 『新訓導論』1927年, p. 11
- (68) 『生活学校』1937年1月号, p. 63
- (69) 『生産の本質と生産教育の実際』p. 1
- (70) 同上書, p. 6
- (71) 同上書, p. 25
- (72) 綴方を中心とした実践記録『教室の記録』を同僚教師相沢ときと共著で出版している(1937年)。
- (73) 拙稿「郷土教育と生活綴方」(『講座日本の学力』Vol. 1 所収) 参照
- (74) 12月25—27日の三日間の講習後、会員の希望で3つの部会がもたれて同人と講習会参加者(180人)が懇談した。第一の部会は「綴方とプロレタリア意識について」で同人は志垣寛、門脇英鎮、渡辺義人が出席、第二部会「指導系統案について」には千葉春雄と野村芳兵衛が出席、第三部会「実際教育上の細かな問題について」には峯地光重が出席したが、第一部会に関心をもつ人が「圧倒的に多数」だったという(『綴方生活』1930年2月号, p. 81)
- (75) 同上誌同年3月増刊号, p. 206
- (76) 同上, p. 222
- (77) 同上, p. 225
- (78) (77)に同じ。
- (79) 『綴方生活』1931年2月号, p. 67
- (80) 同上誌, pp. 33—34
- (81) 同上, p. 36
- (82) 同上誌同年4月号, p. 53
- (83) 同上誌同年5月号, p. 39
- (84) (73)に同じ。
- (85) 『村山俊太郎著作集』Vol. 2, p. 135
- (86) 『新しい綴方教室』(増補版) p. 378
- (87) 『社会科教育史資料 I』p. 218
- (88) 『東井義雄著作集』Vol. 1, p. 210
- (89) (86)に同じ。pp. 383—384
- (90) アダム・シャフは「認識過程における主観的要因」について次のように述べている。「認識は受動的でなく、……客観的に存在する現実の人間による把握の能動的な様式であるが……それゆえ認識は人間の実践をそのあらゆる形態において組み入れておりある意味では人間の投影(Projektion)なのである。このことは、人間の把握の様式……が、たんにこの現実の有りように依存しているだけではなく、またそれを認識する人間の有りようにも依存している、ということの意味している。」(岩淵慶一訳『言語と認識』p. 230, 傍点原文)