

現代教育における表現と習俗

—その系譜と課題についての覚え書—

磯田 一雄

I

教育は、本来それ自体がコミュニケーションの過程であり、コミュニケーションの能力を培うことが期待されている。だが日本の近代学校教育は、大衆が言葉を駆使し、自己を表現するという意味でのコミュニケーションの能力を十分育てて来たとはいいがたい。一例をあげるならば、壮丁学力検査の結果は、戦前の日本の大衆の国語の学力が、自己を主張し、表現することに弱く、与えられるものを受け入れる体制の方が強いことが指摘されている¹⁾。これに対応するかのように、柳田国男は終戦直後、「軍国主義」や「言論抑圧」もさることながら、このような事態を招くに至ったのは、教育が思想感情を豊かに育てず、「言葉を思ったように使わせようとしなかった」ことに大半の責任がある、といっている²⁾。

実際、今日、書き言葉による表現はいうまでもなく、その本来の土台であるべき話し言葉そのものが、生活の中での行動として、相手に対する呼びかけとしての要素をだんだん失いつつあるのではないか、さらには声まで出なくなって来ているのではないかと憂慮されている。

これはあきらかに日本の学校教育の一般的傾向——表現の無視・軽視、書き言葉（標準語）と話し言葉（方言）の分離、身体と言葉の分離——に関係があるといえるだろう。こうした点こそ、柳田のいう「以前の教育の中に具って、今日は既に欠けて居る」ことに相当する。かれはいう。

「以前の世の農村の教育法は、よほど今日とは異ったものであった。今の小学校に該当するものは私塾の素読や寺子屋の手習では決して無かった。年長者と共に働き又父兄などの話を脇で聴いて居て、所謂見習い聞覚えが教育の主体であった。何度も何度も繰返されて、いつと無く覚え込む言語の感覚が、主要なる学科

であった。方言そのものが今日の教科書に当るものであった（中略）小学校を罷めて、再び家庭と郷党との感化に、普通教育を一任するわけには行かぬが、少なくとも此全国一律の国家教育時代の大きな影響を意識して、何等かの用意を以て避け難い弱点を補充しようと試みることは必要である。³⁾

この柳田の課題意識に多少なりとも応えうるものを、日本の近代教育の歴史の中に求めるなら、おそらく「生活綴方運動」がその最初の担い手と認められるのではないだろうか。この大正期から、昭和10年代にかけて出現し、戦後にも復活・継承されている一連の実践活動は、教育における子どもの表現の組織においてすぐれていたのみならず、次のような理由からしても注目すべき運動であった。

第一に生活綴方は、鶴見俊輔の指摘しているように、学校教育——それも公立小学校教員層を担い手として現われた大衆運動であるにもかかわらず、教育界のみに局限されない、ひとつの「思想運動」として取りあげられるだけの質の高さがある。⁴⁾

第二に、生活綴方は戦前・戦後を通じて、いずれも近代化批判を志向しており、しかも近世郷村共同体の習俗を思想的基盤として成立している点できわだった特徴をもっている。

第三に、それは生活経験を「ありのままに」綴るという、きわめて限定された、狭い特殊な状況に依拠して普遍的認識を形成しようとするものであったが、その過程に内在する「生活と表現」のかかわりや、「内言」の組織という教育機能は、綴方という特定の実践形態を離れても十分に成立しうるものであり、それを特に鮮明な形で取り出したところに大きな貢献があったということである。

II

明治政府の手によって、日本の公教育は、伝統的な教育の習俗や生活慣行から切り離され、むしろこれを否定するものとして成立した。学校用語としての標準語は、「明治政府によって主唱され形成された、支配者の、統一支配のためのことば……本質的には事務的な用語体系であって、生活感情の表出を阻害する機能を持つ」⁵⁾といわれるように、本来生活語（方言）を基盤とし、その発展の上に成立したものとしての「共通語」には、少くも当時の社会ではなりえていなかった。

だがその標準語が（特にテレビ，ラジオという強力なメディアの出現以前の時代においては）国定教科書をその最も強力な武器として全国に普及していった。明治37年に発行された国定第一期国語読本は，いわゆる「イエスシ本」であるが，これは東北日本方言におけるイとエ，スとソンの混同を矯正しようという意図が盛りこまれていたといわれている。

標準語は，こうして伝統的な日本人の生活文化の中にはぐくまれて来た言語と思想を，学校生活の圏外へと押し出していった。その被害を直截に蒙ったのが，地方の，特に郷村共同体の遺制を色濃く残すような地域の子どもたちであった。芦田恵之助によって「学力の剝落」と名づけられた，「落ちこぼれ」の大量産出である。もちろんこれには，子どもの生活現実と対応しない知識のおしつけも有力な原因になっているといえようが，いずれにせよ学校の与える教材の程度の高さのわりに，大部分の子どもの学力は学校を離れると急角度に転落していった。生活綴方は，「かな」さえ修得すれば話し言葉（生活語）によって自己の思想と感情を文章化できる，という日本語の特質にもとづいて，アウトロー視されていた方言と教育習俗とを復権させようとしたのである。

この点は，ある意味で，イギリスのバーンステイン (Basil Bernstein) の指摘した，中産階級と労働階級の言語生活の違いが，子どもの学力に及ぼす影響にも通ずる問題である⁶⁾。

バーンステインはセツルメントや家庭ケースワーク，Day College などで体験から，伝統的な学校で授業についていけない生徒の存在に出会う。かれらの大部分は労働者階級の子どもである。テストの結果，IQ では中産階級の子弟とほとんど差のない労働者階級の子どもたちが，言語テストの成績では格段と劣ることが分ったのである。かれはそのような違いの出て来る原因を，使用する言語によって認識が規制されることにすると考え，子どもの日常生活でのコミュニケーションのあり方が子どもの認識や感情をコントロールすることをあきらかにしようとした。

こうしてバーンステインは中産階級の子どもたちが日常使用する言語と労働階級における言語の構造的特徴の違いを Formal Language. (のちに，Elaborated code といいかえる) と Public Language (のちに Restricted code) と呼んで区

別するのである。

中産階級の言語（フォーマル・ランゲージ）は合理的・形式的で、事物や事物の関係を一一般化してその意味を明らかにし、それを第三者に分ち伝えるのに適した構造を持っている。一方労働階級の言語（パブリック・ランゲージ）は一般的な言語の表現構造をもたず、つねに特定の状況を前提とし、これに閉じこめられていて、送り手と受け手の相互の情緒の同一化を求める傾向が強い。問題は、中産階級の子どもは学校用語であるフォーマルランゲージの使用に慣れていると同時に、仲間うちではパブリック・ランゲージも使い分けられる有利さがあるのに、労働階級の子どもは学校ではじめてフォーマルランゲージに接するので、そこで学習する内容をいったんパブリック・ランゲージに移しかえないと理解できないという不利な条件をもっている。だがフォーマル・ランゲージが人為的・形式的にあるのに対し、パブリック・ランゲージはゲマインシャフト的なものの表現であり、伝統的・人間的な美をも表象しているものであるから、パブリック・ランゲージを維持しつつ、フォーマルランゲージを使いこなす能力を養うすじ道を探求すべきだ、というのがバーンステインの主張である。

つまりバーンステインにせよ、生活綴方教師にせよ、「土着的な思想」＝「方言」は、単に「合理的な思想」＝「標準語」の獲得にとって克服されるべきマイナスの条件としてとらえられているのではない。むしろその中に含まれている豊かな潜在的可能性に着目しているのであり、だからこそそこを無視してしまつては教育は創造的たりえない、と考えるのである。このように、一方的に知識が注入されればされるほど、子どもの文化的主体が犯されていくおそれのある事態を逆転し、ひいてはそれぞれの地域の生活の中に内在する可能性をひき出すことによって、国民教育方式自体を変革していくすじ道が、生活経験を実感的に綴るといふ営みの中に求められたのである。（一方、バーンステインはその解決を、学校を子どもの実生活に即するように変えていく、いわゆる「オープン・スクール」の方式に求めている。）

ところで、綴方を形式的・概念的な文章の人為的ひねり出しの強制から解放し、これを子どもの内面の自由な表白（自己を綴る生活の文章化）や、「ありのまま」の世界の叙述とする作業は、芦田恵之助の「随意選題綴方」や、鈴木三重吉の

『赤い鳥』によって、生活綴方の登場以前にすでになされていた。綴方人生科という芦田の発想や『赤い鳥』にみられるリアリズムの作文手法とならんで、全国的規模での子どもの文章表現指導の蓄積、「生活指導」を目的とする綴方の出現なども生活綴方の出現になにほどこかの寄与をしたといえるであろう。生活綴方の中に芦田や鈴木系のみならず、その他の自由主義綴方をも含める論者もあるし、また事実後期『赤い鳥』の綴方はかなり生活綴方に傾向が似て来ている。では生活綴方が特に他の綴方・作文と区別されるゆえんは何か。

III

随意選題綴方の創始者の芦田、赤い鳥綴方の鈴木三重吉に相当する人物を生活綴方に求めるならば、野村芳兵衛(1896-)・小砂丘忠義(本名、笹岡。1897-1937)の二人の名があがって来る。この二人に共通するのは、教育を再生させる社会的基盤を当時すでに解体に傾いていた、近世郷村共同体に求めたということである。ただ小砂丘は根っからの綴方教師なのだが、野村は教員生活を始めてから、かなりの後まで綴方に格別関心をもっていなかった。それにもかかわらず、この野村が実は生活綴方の基本的な概念やカテゴリーを作り出し、この運動の動向に大きな影響を与えるに至るのである。(しかも野村は新しい教育を組織していくメディアをいわば偶然綴方に見出し、このメディアの特質に即して作り出していった概念や手法が、その成熟過程のなかでかえってこのメディアから離れ、他のメディアに即しても形成しうることを現わしていく過程を、戦前・戦後を貫いて身を以て実現していくのである。)

おそらく生活綴方にとって最も根底となる思想を用意したのは、野村における「生活の中に教育がある」という原則であろう。それは具体的には、特定の学習形態の採用ではなく、子供・教師・教材(文化)のそれぞれや、それらの相互作用におけるリアリティを徹底して問いつめることであった。それは「概念を去って実感へ」というテーゼで現わされる。本来「実感」とは理性的認識に先行する直観的認識であり、それは現実の事実の諸関連のより直接的な反映である。⁹⁾

「無反省に思想を丸呑みすること、そのことが形の生活、概念の生活である。自我の声は体験から来る実感を通して語るべきである。」

「私たちはもっと概念を捨て、生活に直面し、事実を直視して、生活のうるほ

ひと実感とを深めたいものだ。

概念の木端ばかり噛んでゐては、子供たちのお友達にさへなれぬと思ふ。」

こうして判断の検証の基準はつねに生活におかれることになる。ここでいう実感尊重の真意は、既成概念が単に権威的に上から与えられるもので、それが現実の事態による検証を十分受けていないため、本来認識を可能ならしめるはずの概念によって、逆に真実の事物相が見失われてしまうことの批判にある。またそのような概念的な教師の判断や評価が、子供の認識の発展を妨げ、子どもを差別し、生活力を失わせてしまうことの指摘にある。

たとえば当時の国定の修身教科書巻一の「ケンクワラスルナ」という課について、野村は生活の事実にもとづいて次のようにいう。

「喧嘩することが、逆縁となって、子供たちはだんだん社会性に覚めて行くやうに私には思はれる。小さい中に喧嘩させないと、純な喧嘩の仕方を学ぶことが出来ない。そのために大きくなってから、きたない喧嘩をしてギゴチない生活をする人が多いやうにも思はれる。だからと言って、喧嘩を奨励する気は勿論ない。ただ喧嘩をするなど言ふよりも、時にはじっと見ていたり、時にはA君はどう思ふの、そしてB君はどう思ふのと静かに二人に語らせてやると、初めはポロポロ涙を流していても、終りにはニコニコしだすものだ。」

このように、実感＝直観的認識の最大の成果は生きた子供の姿をとらえることをそれが可能にするということであろう。

「子供をみつめるということは何としても教育の根底だ。ほんとうに子供が触れば教育の目的も方法も示される。」

しかし子供をみつめる、ということはさほど容易なことではない。まずなによりも指導意識や指導のパターンを捨てなければならぬ。無心になって子供に接するとともに、なによりも子供ひとりひとりの個性に対する愛が必要となる。野村はそれを親鸞にならって同行愛としてとらえたのである。

こうしてとらえられた子供は、理非善悪の別をたたきこまれるべき大人の縮図でもなければ、「天使」でもない野性に満ちた子供である。生活綴方を特徴づけるこの独特の児童観（原始子供）は、こうして野村によって最初に提唱されたと考えられている。

カツシーラーはいう。

「原始心性の特徴的なところは、その論理ではなくて、一般的な生活感情である。原始人は、知的好奇心を満足させるために、分類を行いたいと考えている博物学者の眼をもって自然をみているのではない。彼は、単にプラグマチックまたは技術的な関心をもって自然に近づくのでもない。(中略)彼の自然に関する見解は、たんに理論的でもなく、たんに実際のでもない。それは共感的である。¹⁰⁾」

カツシーラーのいうように、われわれの实在把握には共感的、実際の、理論的の三つの層があって、この第一の層が文明人においても忘れられてはいてもなお失なわれていない「人間経験のエレメンタールな形態」であるとすれば、子どもはまさにその点で原始人に近いということになる。未関人の関心は「鋭くかつ選択的」であるが、子供もまったく同様であって、大人と子供のギャップは基本的にはここに由来するといえよう。この「共感性」「連帯感」こそ、ここでいう「原始子供」観の源泉であった。これを掘りあてさせたのは、習俗の世界に教育の手がかりを求める発想である。

子供の存在の独自性の発見は、大正期にすでに始まっており、北原白秋らの「童心」もそのひとつといえるが、これが多分に都市中間層の児童観を代表しているのに対し、この「原始子供」観は、農山村での生活体験を反映している点は、生活綴方運動の創始者、野村芳兵衛、少砂丘忠義の両者に共通している。

「子供は野蛮人だ。子供の血には原始人の血が躍っている。そのことは子供を軽蔑する意味ではない。寧ろ子供を懐しむの言葉だ」

この野村の言葉に対応するのは、少砂丘の有名な次のような綴方評である。

「ボクノウチノ バアチャハ メメヅガ キライデス。メメヅガ イルト ヤダヤダトテラフツテ ニゲマス。ボクハ クサラトツテイルト 大キナメメヅガ デテキマシタ。

ボクハ ソノメメヅヲボウニ ツケテ『メメヅダゾー』ト イツテユクト バアチャハ タマゲテ ニゲテユキマシタ。ソシテ『バカヤロメ、ウチクンナ』ト シカリマシタ。

ボクハ オトウトヲヨバツテ メメヅヲキツテ ママゴチヤヲシマシタ。ソレカラ メメヅノハカラ ツクリマシタ。

これが真実の子供というものではないか。『メメツダゾー』といって、うちのバアチャをたまげさせる子供は、学校の先生をも『メメツダゾー』といってたまげさせにやって来てほしいものだが、そういう野性——実は野性どころか真実性なのだが——の芽は必要以上に早くから剪定されてしまう。だがこれもいつの世までも残らねばならぬ子供である。たとえ『メメツダゾー』といって来るような生活の相はとらないにしても、時代的必然がどうあろうとも、そこにぴったりする形をとって出て来なければならぬ。¹¹⁾」

ところで、重要なのは、野村によれば、「生活の綴方は、最初は児童の村の職員により、児童の村の生活教育を足場に生活教育の方法として産まれたもの¹²⁾」とされていることである。この「児童の村」は大正末期に創設されたユニークな私立小学校であり¹³⁾、野村もその一員であったが、実際生活綴方運動の全国的な拠点とされた、雑誌「綴方生活」（昭和4年創刊）の同人は大部分児童の村の関係者であった。

児童の村の生活学習においては、校長野口援太郎の意見もあって、「子供の生活の中から生まれる文化」を重視し、これを丹念に記録していた。その際子どもの生活表現のメディアとしては、絵画・粘土細工・劇などさまざまな表現方法をとりえたわけだが、「綴方の方が図画や手工よりも大きな魚が釣れる」ということから、これが「生活科」さらには「生活教育の中心教科」とされるようになっていったのである。

児童の村で野村は、「本読み」、「本作り」という学習を開発していた。教育が文化財の伝達の側面がある以上本を読むことも必要だが、それとともに、いやむしろそれ以上に重要で基本的な学習は「本を作る」（文を書く）という作業である。これは実は本が読めるようになるためにも必要である。こういう観点から野村は児童の村で子どもひとりひとりに自分で本を作ることをさせており、これを「ひとつの道」と名づけていた。「生活を綴る」ことはそれによって既成の文化の受容（外言の内言化）と、新しい文化の創造（内言の外言化）という二つの側面にわたって、子供に自分の生活を切り拓かせることになる、という意味で生活教育の（中心はあるがあくまでもひとつの）方法だったのである。

しかしこれを受け容れた全国公立小学校の現場人にとっては事情がいささか違

っていた。かれらはどうしても、他の科目にくらべてはるかに束縛の少ない、もし教師がその気になればかなり自由に子供たちとの人間的ふれあいを可能にする機会を提供してくれた、綴方科という国語科の一分肢に立て籠もらざるをえなかった。そのことから、綴方を離れては「生活教育」は成り立ち得ないような状況が出て来るのだが、しかし子どもの生活、内面の引き出しを、作文という内言の外言化のすじみちを通して実現するという手つづきは、あくまで論理的な必然というより歴史的な偶然であったのであり、それが戦後の自由化によって生活綴方が直ちには復活しなかった理由であり、又綴方を離れて「生活綴方的教育方法」の論議が成立するゆえんでもある。

IV

芦田恵之助や鈴木三重吉らの仕事をも含めて、(広義の)生活綴方運動に内包された教育問題意識はまとめるとつぎのようなものである。¹⁴⁾

1. 綴方教育の実践という一角からおしひろげていって、全教育の性格変更、全教育の方向・目的、その体質改善をはかろうとする意識。
2. 教科・教育内容の革新をせまるような意識。
3. 教育方法の上に、ある種の変更、転換を要求する意識。(多分に4.と関連)
4. 児童観を更新していかねばならぬとする意識。
5. 教師の姿勢・意識を変革していかねばならぬとする教師論的意識。

ところで、戦後生活綴方運動の特質は、とりわけ「教育方法転換の意識」に集中して現われ、ここから「生活綴方的教育方法」という用語が生まれ、これを生活綴方を書かせる実践以外にも活用・転用しようとする傾向が生じたことにある。

それはひとくちにいうと、生活綴方の教育をしばらく熱心に続けていると、それ以外の教科・教科外の指導においても「この調子でやりたい」「ほんとうの教育をしたい」という気持ちに自然にかりたてられるようになる、という事実を指す。つまり、教育活動のどこにでも通ずる、好ましい教育のための方法論的意識をしないで自覚させる性格、自覚させやすい要素が、生活綴方教育の営みのなかにはあるのだ、と生活綴方教師は主張するのである。その「好ましい」方法的配慮の諸相は、たとえば次のようにまとめられる。

1. つねに子どもの生活と心理の現段階、そのありのままの姿をとらえ、それ

にふさわしい方法を見つけだそうとする。

2. つねに子どもがとらえている具体的・個別的・特殊な事物、現象、また認識上の個々の成果などを抽象的・一般的・普通的なもの、本質的認識などに結びつけようと心がける。

3. つねにひとりひとりの子どもの心理や個性に注意し、すべての子どもを集団のなかに位置づけ発達させようとする。

4. つねに「生きる」ということを中心として、それに結びつけて、真理と真実にたいするあこがれをみんなのものにしようと努力する。

5. つねに子どもたちの自主性を大事にし、子どもたちを積極的・意識的に考えさせるような指導に心をくばる。

6. つねに、子どもの心の内側のうごきを探ろうと欲し、それにふさわしい適切なはたらきかけかたのくふうに苦心する。

だがこの方法意識は実践的に体得されるものだけに、単純に理論化することがむずかしい。つまり技術的によりはむしろ、技能的に習得されるものであって、その点ではまさに習俗にねざした教育方法だというほかはない。

生活綴方が「国語科綴方」から出発したものではあっても、それが国語科の枠内にとどまることなく、このように各教科や教科外の指導に共通する教育方法（コミュニケーションの組織）であるとすれば、すなわち一時いわれたように「生活綴方的教育方法」として一般化してとらえられるものであれば、文を書かせるという形態に必ずしもこだわる必要はなくなる、ということはおく自然に推察できることである。問題はあくまで「生活」と「表現」の媒介項にかかわるのであって、書きことばによる教育という形で現われたのは、そこにいかなる歴史的事実があろうとも、単なる（日本的？）特殊性にすぎないということになる。

生活綴方を推進する側の理由のひとつに、それが「内語」（内言）の発達をうながすことによって、思考力も増進することがあげられている。実際内言は思考やさらには身体の調整とも密接にかかわったことばだとされている。これはすでに戦前から自覚されていたことであるが、戦後の生活綴方運動は「ものの見方・感じ方・考え方・行い方のすじ道」といういい方で、はっきり内言の構成・組織をとりあげるようになった。これによって表現は単なる言語表現（特に書き

言葉による表現＝作文)にとどまらず、たとえば「掃除のし方」が丁寧だ、というような行動様式そのものまで包みこんで考えられるようになった。

もちろん「生活そのものが表現」だということはすでに戦前野村らが指摘していることであり、内言への着目も戦後はじめて起ったかのようにいう鶴見の考えは正しくないが、「思想を必ずしも文章とだけ結びつけて考えず、あらゆるコミュニケーション・ルートと結びつけて考えてゆく方向」が、広く社会的に現われて来たのは、確かに戦後生活綴方の展開の一側面として記憶されてよい。

本来、内言の指導の方法ということであれば、それは生活綴方の仕事の専売ではありえない。生活ないし文化と表現とのかかわりの緊張関係を含む行為は、なんらかの形で内言の訓練を伴っているといえる。音楽・演劇・舞踏・体育などの領域においてもそれはありうるが、さらに内言の外言化、外言の内言化という二つの過程を統一しようとするならば、各教科の授業の中にはそれがきわめて豊かに含まれうることに気がつくはずである。それはいかなる教材内容であっても、まずその受容(外言→内言)があったのち、必ずそれを子供の自己表現としてとり出してそれを他の自己表現と交流させ組織していくという、授業の展開の手だてをとることによって達成される。

それだけのことなら今更改めていうまでもないことのように思われるかもしれない。問題のポイントは、その自己表現が必ず子供の内面にある(あるいは生活の基盤に内在している)土俗的な文化を媒介し、反映しているかどうかを見落とさないことである。

「子供達の話し合いの中に方言が飛び出すようになったら、その授業はほんものだ」という原則を、綱領のひとつにもっている民間教育団体があった。これはその最も素朴なレベルでの現われであろう。

いずれにせよ、生活綴方的教育方法は完全に綴方を離れても存在しうるのであり、また生活綴方教師の側でも、やがて生活綴方的教育方法という名称自体が失われてしまっても、その実質が保たれるならば不服とは思わない、とまでいうようになる。この、綴方教育を完全に脱した生活綴方的教育方法のおそらく最初の成果と考えられるのが、斎藤喜博(1901-1981)が校長として指導した、群馬県島小学校(昭和27年4月-38年3月)の実践である。

V

島小学初期の実践記録、『未来につながる労力』（1958年）は、東井義雄の『村を育てる労力』（1957年）とならんで、授業以前の諸領域での生活綴方的といえる手法をかなりゆたかに含んだ実践記録といえる。が前者が後者と違う点は、子どもの作文が一切出て来ないということである。ひとりひとりの子どもが自己の実感という特殊に即して、他の思考と交流しながら認識を深めていく、という筋道は大体において共通しているのだが、それをいちいち子どもの作文（ノート）で裏づけるような「生活綴方のしごと」に相当する部分がなく、単に「生活綴方的教育方法」の機能をのみ駆使しているように見える。

たとえば「一本3円50銭のエンピツを正子さんの組の子どもたちが1人1本ずつ買ったらいくらになるでしょう。正子さんたちの組の人数は40人です」という問題に対して、ある学級ではいくつか違った解答法がでてきた。答は一致していたが、そこへ到達する方法が違っていたのである。そこで教師は、ある子どもがなぜそのような方法を使って解答したか、という筋道について別の子どもに「想像説明」ということをさせる。これは他人の見出した問題を自分のものにして、そこから学びあうことになるのだが、こうして学級内の子どもたち全員に、この問題についての理解を深めさせた、という例がある。これはより一般的に言えば、法則への接近のしかたが多様であり、その交流によって理解が深められることをねらったものであって、まさに生活綴方教育の遺産だといえる。「組織学習」と呼ばれる、島小で開発された独自の学習形態は、まさにこの「遺産」の発展形態ともみられる。こうした「遺産」にもとづく方法のアイデアは個々の教師に発した可能性が大きいが、校長である斎藤が、これを「生活と表現」の諸原則にしたがって組織していったことはほぼまちがいないであろう。

だがこのような生活綴方の方法上の遺産をすべての教科学習に適するのが有効なのかどうかについては、当時からすでに疑問があった。こうした、法則への多様な接近法の交流が、子どもの成長にとって最も適切だと思われる教科・教材を特定していく必要があるのではないか。それと並んでもっと直截に子どもに教材を与え、しかも「生き生きとした意欲や感じ方を失なわないように」しかも一層効率よく教授する方法をも探求すべきではないのか、という指摘がなされている。

島小での実践はこの指摘に従うようにその後展開した。たとえば体育や音楽は少くも形の上では「生活綴方的方法」を捨て、もっと教材の本質に即した指導を開発していくことによって、すべての子どもから質の高い表現をさせることが可能になっていったし、国語や理科などの、「組織学習」にふさわしい教科でも、むしろ組織学習の要素を汲み入れた、力動的な一斉学習の方法を開発していくことが研究の主流となっていったのである。¹⁵⁾

だがそれにもかかわらず、島小学校の実践は生活綴方のエートスと深いところで結びついているようにみえる。

生活綴方運動の担い手となった教師たちは、一般に教育を文化の単なる伝達ではなく、その創造的、主体的表現たらしめようとする志向をもっている。そのためには文化財（シンボル）がひとりひとりの子どもや教師の内面によんでいる「土着的な思考の生活＝生活の思想」を一たん通過させることが不可避だと考えるのである。¹⁶⁾それは戦前の国定教科書の提供するような知識（教材）のばあいに限らない。たとえ子どもが生活のなかから取り出した題材であれ、そこに表現されたものをそのうわべだけで判断したり、容認（あるいは否認）したりすることをせず、その表現の背後にあるもの（文化財の本質ないし生活の事実）とその子どもの主体的・内面的成長・発達の可能性とのかかわりを徹底的に吟味しぬくことを意味していたのである。これが一般に「概念くだき」といわれる生活綴方教師独特の指導の手だてであった。

島小学校での授業は、そういう子どもを身体ごと組織している文化、子どもの心の内面に澱んでいるものを、意識のくらがりから引き出し、吟味して、これに自己発展の力を与えていこうという方向性を暗黙のうちに持っていた。島小学校の教師たちは、この子どもの内面に澱んでいるほんねを引き出すことを、たとえば「子どもにへソを出させる」と呼んだりした。

「語句の解釈一つについても、教師が……高い専門的解釈をもった上で、子どもの生活をとり出し、それを引き上げそれによって、教師もさらに高められ、より深い解釈へと子どもを導いていきます¹⁷⁾」

さりげなく述べてはいるが、この短い一文が実践の中で意味する内容はまことに深くかつ重い。島小学校では「原始子供」というような用語は使っていないが、

「子どもの自然なナマの姿に感動できるような人間であること」が、教師としての最も基本的な要素であるとする¹⁸⁾ことで、実質的にこれを認めていた。

生活綴方教育が、郷村共同体の教育習俗を基盤として成立していたことの、最も端的な現われは、この教育実践においてしばしば価値観——教室でのこれまでの優劣の序列が逆転するような事態が生じたことである。つまりこれまで劣等生として通常顧みられることのなかったような子供たちが活発になり、逆に従来の「優等生」たちは思うがままに書けないと訴えだしたのである。さらに進んでは、附属小学校と一般の公立小学校、都市部の学校と農山漁村の学校の間の序列さえ逆転させられるようなことも生じたのである。鶴見俊輔は生活綴方教育の特質の一つを「平等主義」とみたが、これはより本質的には「凡人主義」とみるべきであろう。こうした側面は、教室中での優劣の序列にかぎり、斎藤喜博＝島小学校の実践の中にも見出される。

VI

戦後の生活綴方運動も、戦前のばあいと同じく、『山びこ学校』（無着成恭、1915年）にせよ『学級革命』（小西健二郎、1955年）にせよ『村を育てる学力』（東井義雄、1957年）にせよ、みな郷村社会的な遺制のみられるような地域に生きる子どもの生活に直面えることから始っている。

ところが同じように群馬県の辺境という地に、文学性豊かな教師によって指導されながら、斎藤喜博に続く一連の実践のばあいには、その教育実践のあり方が、全体としてきわめて生活綴方的な特徴をみせているのにかかわらず、子どもの表現のメディアとしては別なものを求め、作文を書かせる方向に行かなかったのはなぜであろうか。斎藤はもともと新教育協会等の合科教育を実践していた群馬県玉町小学校で教師生活を始め、その影響を強く受けていたから、本来綴方教師ではない。その斎藤が生活綴方的な実践を、作文を用いず、授業やさらには身体的表現活動を中心に展開していくようになるのには次のような理由があったとみられる。

ひとつは彼の歌人としての活動である。彼は「生活即短歌」を唱える土屋文明を師としたが、自らも「ケノクニ」という、いわば「生活短歌」の組織のリーダーとして活躍し、彼の生活綴方的「生活＝表現」の思想はこれを中心に養われた。

もう一つは彼が島小では学級担任ではなく、校長であったことである。かれの生活綴方的指導実践はまず部下の教師たちに対して行なわれた。

いずれにせよ彼の「生活綴方的」な直接の指導はまず大人を対象としたものであって、子どもに対する指導は自分も可能な限り参加しようとはするが、むしろ教師を指導・組織していく側面がより重要である。

斎藤にとって短歌は「自立的な自覚した人間になるための自己教育の道具」であった。「短い詩型であるから、貧しく時間のない日本人には、きわめて恰好な道具とみるところに彼の戦略論がみられる。¹⁹⁾

戦後の生活綴方運動は、「山びこ学校」に典型的に示されているように、戦前の遺産の直接の継承ではなく、戦後新教育の実践過程の中で必然的な結果として到達し、新たに展開していったものである。思想的にはガイドレスやカリキュラム理論からの影響が大きい。戦前の生活綴方運動は、文学思潮の影響がきわめて強かったのに、戦後はほとんどいってよくくらいなくなってしまった。その点斎藤はアララギを通して近代リアリズム短歌を身につけていた。この点では直接生活綴方教師にはならなかったのにもかかわらず、かえって斎藤の方が戦前の生活綴方運動に思想的には近かったとさえいえるだろう。

「普遍的な原理を、日本の特殊条件の中から生み出すことをみずからの課題とした思想運動が生活綴方」だとすれば、「個に徹し特殊に徹していくことによって一般的普遍的なものはつくり出されるのだ」と信じた斎藤は、この点でも根っからの生活綴方的人間であった。

「私は短歌にプラカード的なもの、ポスター的なもの、啓蒙的なもの、説得的なものがいくら出て来てもよいと思っている」

「芸術は誰にでも表現できるものだ。……芸術は働く大衆のものであり、芸術は働く大衆が、前代のいかなる表現形式も考慮することなく、自分のものを、自分の気持を思うままに表現すればよいのである」

「近代芸術は、もっと自己の生活に密接し、緊張しきったものの中から出なくてはならない。貧しい人間は、そういうこと以外にたたかうことはできないのだ。」

「短歌は技術は下手でもよい。下手でもほんとうの自分のものがあり、自分の

生活が、今の社会につながり、人間につながって、今の社会の課題を身につけ、その中で苦しんで生きているみんなと同じ苦しみを持ち、そのなかから出たものを歌っていけば、表現は下手であっても、必ずおもしろいものになり、みんなの共感を呼び、生きた歴史につながった生命のある作品をつくり出すことができるのである。」

実際齋藤の短歌の実践——短歌の指導・選歌・選評をみると、概念くだき、生活の発見、野性（原始性）の承認、技術主義の否定、表現による解放等、生活綴方の実践と共通する基本的概念が数多くみられる。

だが「短歌は短い詩型であるから、日本の働く人間のように貧しく時間のない人たちにとっては学習するための道具としてきわめてつごうがよい」ことは事実であり、また日本人にとってそれは長い伝統を持つ、最もなじみ深い文学的表現様式であったにしても、一方それは伝統的には知識人の基礎的教養であり、文化的素養として要求されて来たことも事実である。この点では綴り方が大衆的な寺子屋の学習様式にその起源を持つとみられるのと、非常に対称的である。また齋藤は、小・中学校の子どもには短歌や俳句を読ませるのはよいとしても作らせることは反対している。それはあくまで大人の文学なのであり、鈴木三重吉が文学者の立場から子どもの綴りに子ども独自の芸術性を認めたような事態は、短歌ではありえないとみられているのである。また大人であっても、短歌は「形式が簡単なだけにいちおうは誰にでもつくれる。どんなに勉強していなくても、誰でもあるところまでは上達する。しかしあるところへきて壁につきあたると、勉強していないものは栄養不良でその壁をつきぬけることができない」というようなことになって来る。しかもここでいう「勉強」は、歌そのものの勉強というよりは、広く文化・教養一般を指しているのである。つまり短歌を作ることは、生活表現（本づくり）と平行して必然的に「本読み」を要求することになる。あくまで個・特殊に徹することを求めながら、しかも普遍をとりこもうとしないことには行き詰ってしまうのである。その上、孤立していたのでは進歩できないから、歌会に参加して仲間と交流しながら学べ、という。それだからこそ「自己教育の道具」としてうってつけた、ということになるのである。

こうして齋藤は、野村とは全く別な次元で、生活綴方的な「本作り」を主体と

しながら、これに「本読み」を統一していく社会的な過程を、まず教師を含めた大人の世界に実現するとともに、ここで達成されたエートスを教育実践の世界に引き込んでいこうとするのである。かれが最初の歌論集『表現と人生』のあとがきで、「歌人である私の立場や作品と、教師である私の考え方や仕事が、二つの面であるとともに、実は一つだということを、とくに〔島小の実践の最初の記録であり成果である〕『学校づくりの記』や『授業入門』を愛読してくれた、たくさんの方々の読者の方々にも、みていただきたい」と書いているのは、この事実を裏書きしている。

「日本の貧弱さは、そして日本の弱点の一つは、文化がない、もしくは高い文化がないということではなく、文化が常に一部分に偏在しているということである。教育者や為政者が、一般大衆は低俗なもの、卑俗なものだけを好み、高い文化への憧れや理解力がないとしてしまっていることである」

昭和21年6月という、まだ戦後新教育も輪郭の定かでない時点で、短歌という武器によって質の高い文化と地に足のついた生活をつなぐ息の長い文化運動の地方リーダーになっていく教師・斎藤にとって、この「大衆」を「小学生」に置き換えることは極く自然のことであった。戦後生活綴方運動は、文化と生活の統一をめざすはずだったが、まず生活の表現——「本作り」——に集中して、「本読み」の方が相対的に手軽になっていた時期に、斎藤の指導した島小が、その初期から「本読み」の要素を重視していたのは、こうした斎藤の経歴からも納得しうるところである。

斎藤のばあい、もう一つ重要な事実、彼が部下の教職員の指導の一環として「表現活動」を位置づけた、ということである。教師それぞれの個性に応じて、詩・童話・記録・作曲・脚本等・ふさわしい表現様式を考えて、その人の持っているもの（内言）を形のあるもの（外言化）を行わせたのである。これはちょうど生方綴方教師が学校の子どもたちを指導するのとよく似ているし、事実斎藤は校長は「先生たちの学級担任」だといっている。その指導のし方も又、次の例にみるように生活綴方教師とその評価基準が大変良く似ている。²⁰⁾

「平井さんは詩をたくさん書いてきた。平井さんの机のとなりに腰かけた私は、みんなりっぱな作品なので感心して読んでいった。だがそのなかにいくつかだめ

なものがあつた。『こういうものはだめですよ』と、いってしるしをつけた。平井さんは『よいといわれたものは、自分のほんとうの考えや体験したものです、だめだといわれたものは、頭でこしらえたものでした』と、その原稿をじっとみなおしていた。あとで平井さんは『うそを見破られたようでこわかつた』と他の先生にいつていたということだつた。

私は、先生たちの作品や記録をみる場合、その人の眞実のものであるかどうか、その人の生活や実践から出たものであるかどうか、ということにいつも気をつけていた。そういうものが出ているものは、たとえ不完全なものであつても取り上げ、その人の持っている他のものも引き出していくように努力していた。」

校長としての生活綴方的学校づくりは、こうして教師たちを生活綴方的にいけば学級づくりすることによって実現していったのである。生活綴方を直接書かせなかつたにもかかわらず、島小学校の実践に深い共感を示したのが、東北の生活綴方教師たちに多かつたというのは不思議ではない。

だが齋藤は一方で教師たちに対しても外言の内言化も大いに推進しようとしていた。それは全校教師が参加して行われた宿泊研究会のテーマによく現われている。これはいわば「本読み」に相当するものであり、昭和33年8月の宿泊研究会でのテーマを例として示すと次のようである。

1. 研究した問題

- ① 技術教育 ② 芸術教育 ③ 科学教育

2. 実践発表

- ① 学級づくり ② 母親コーラス ③ 舞踊

3. 講義

- ① 小説におけるリアリズムの問題 ② 児童画 ③ 科学史

これはその後彼の指導した学校や研究団体での活動が、実践の記録・報告・検討というまさに生活綴方的実践（内言の外言化）を中心とするようになり、さらにすすんではナマの授業実践の事実そのものを直接とらえ、吟味するようになる（つまり、内言そのままの訓練（方向へ移行していったのと比較して甚だ興味深い。

VII

生活綴方における根本問題は、教育実践の立場からいえば、生活指導と表現指

導との相互関係であった。すぐれた作品自体を生み出すのが目的ではない。表現指導は教育目的としての生活指導に奉仕すべきものであった。さらにいえば、「生活そのものが表現」であるからには、作品としての表現は自己の生活のリアリティの解放＝投影であるほかになく、したがって生活は表現のあり方を規定することになる。要するに表現は生活を越えて高まることはできない。表現指導は、よき生活をしていてもよき表現が出て来ないということのないよう、その解放の手だての技術を指導するものだったのである。²¹⁾だからよりよい作品生むためには、基本的には生活そのものが高まるほかにはない。

この表現（指導）と生活（指導）との関係は、綴方に限らずあらゆる人間の表現＝コミュニケーションの領域において現われる。たとえば音楽（合唱）のばあいを考えてみる。ひとりひとりが自分を表現し、人間の深い内面性を歌い切っているような盾の合唱を、小学生の演奏でも接することがある。もちろん発声・リズム等音楽としての技術的な高さ（表現指導）ぬきでそうした域に達することはできないが、それは技術的なトレーニングのみで達することもまた不可能である。そこには子どもの生活、すなわち文化材の個性的な習得による内言化があって、それが音楽という素材を通して外言化されている時にそうした感動的な演奏となるのである。かつて斎藤の島小で合唱に参加した地域の青年が母親たちの合唱を聞き、その力強い表現に圧倒されてこういったという。²²⁾

「おれたちは、子どもを育てるといふこともないし、畑仕事も、まかされ責任を負わされていないから、ぎりぎりにぶつかっていくものがないのだ。だからあ・あ・いう・歌い・方きり・できな・いのだ。おれたちは自分たちの・生・き・方・を・考・え・な・お・さ・な・く・て・は・い・い・合・唱・は・で・き・な・い・の・だ」

表現活動が生活指導（生き方）を発見させたという点でまさに自然発生的な生活綴方になっている。こうした生活と表現とのかかわりこそ、固着した教育の再生のために生活綴方運動がひき出して来た大原則であり、綴り方という特定の表現形態をこえて、また学校教育の領域をも越えて、それが広がっていったゆえんでもある。

筆者はつい最近（1983年11月）に二つの公立小学校（その一校は幼稚園と共催）の公開研究会に参加した。二校とも教育活動の公開としては、授業はそれぞ

れ国語が一時間あるだけで、あとは全部（一枚は3時間、一枚は6時間30分）音楽（合唱）・体育・身体表現・オペレッタなどの表現活動をその内容としていた。いささか極端とも思われるほど、これらの広義の身体表現活動が重視されているのは、さまざまな理由があるが、その最も直接的な意味としては、子供にからだと言葉に出合わせることをこそ教育の基礎と考えている、ということであろう。（その意味では国語の授業——文学作品の読み取り——も含めて全部がそうだと いえる）。これらの実践はすべて、その形態も内容も斎藤喜博の島小学校のそれの系譜に属している。これらの学習活動は、生活綴方が果たそうとして来た内言の形成による思考と身体の柔軟性の獲得をめざしている、と解釈できる。しかしそれがいぜんとして「生活表現」といえるのか、という問題が残る。

島小学校の実践が終結して以来のこの約20年間の社会的変化は龍大なものであった。「生き方を変えなくてはよい合唱はできない」というような青年団員の姿も地域社会からはほとんど姿を消した。もともと生活綴方は、都会よりも地方によりよいものが出やすいといわれていたのだが、今や地方でもひとくちにいて、地域共同体の喪失のため、生活綴方自体が非常に成り立ちにくいような状況になって来ている。早急な結論は避けなければならないが、現在は「生活を表現する」というよりも、むしろ「表現によって生活を創り出す」という方が適切なように思われる。

内言の獲得という点は同一だとしても、生活綴方がめざしたのがより社会的な認識であったとすれば、現在の表現活動はより身体的な認識をめざしているといえるだろう。戦後新教育においてカリキュラムを総合する原理は社会生活におかれたが、現代の新教育はそれを表現に求めねばなるまい。そして生き生きとした身体と言葉の習得の上に、社会課程が次元の異なるコースとして新たに開拓される必要がある。それが達成されうるならば、生活綴方の果たして来た歴史的役割は一応完結するのではなからうか。

注

- 1) 大田堯「大衆の学力」、『思想』1955年月号。
- 2) 柳田国男「喜談日録」、『柳田国男』（現代日本思想大系29）、筑摩書房、所収。
- 3) 同「地方学の新方法」、『定本柳田国男集』第25巻所収。
- 4) 久野収、鶴見俊俊、藤田省三『戦後日本の思想』中央公論社、1959年。

- 5) 竹内敏晴『ことばの騎かれるとき』, 1975年, 思想の科学社, p. 207.
- 6) Basil Bernstein, *Class, Codes, and Control*, vol. 1, 1972, vol. 2, 1973, vol. 3, 1975.
- 7) この部分の記述は大田堯『学力とは何か』1969年における初期の Bernstein の紹介による。
- 8) 中内敏夫『生活綴方成立史研究』1970年, 明治図書。
- 9) 以下野村の引用は, 野村芳兵衛『文化中心修身新教授法』1925年(1974年に『生命信順の修身新教授法』のタイトルで復刻)による。
- 10) E. カッシーラー, 宮城音弥訳『人間』, 岩波書店, pp. 115-6.
- 11) 少砂丘忠義「生活指導と綴方指導」, 『綴方生活』1933年10月号。
- 12) 野村芳兵衛・芥子川律治『生活作文の壁』, 1958年, p. 9.
- 13) 拙稿「教育の世紀社の教育思想」, 『国際基督教大学報教 1-A 教育研究』第 19 号, 1976年, 参照。
- 14) 国分一太郎「生活綴方的教育方法の成立と到達, 今後の展望」, 『講座・生活綴方』第 4 巻, 1962年, 百合出版, 所収。
- 15) たとえば, 齋藤喜博『授業の展開』1964年, 同編『島小の授業』, 1962年。
- 16) 中内敏夫『生活綴方』, 1976年, 国土社, p. 62.
- 17) 小保方晃子「島小に赴任して」, 『現代教育科学』1961年10月号。
- 18) 中内『生活綴方成立史研究』, p. 714.
- 19) 以下短歌にかんする齋藤の引用は, 齋藤『表現と人生』1960年による。
- 20) 齋藤『学校づくりの記』1958年, 『齋藤喜博全集』第11巻, 国土社, 所収。
- 21) 拙著『教授学と生活指導』1977年, 明治図書, p. 48.
- 22) 齋藤喜博『授業入門』, 1960年, 国土社, p. 41.