

生活綴方における対話の教育の系譜

平野婦美子著『綴る生活の指導法』の検討

浅井幸子 ASAI Sachiko

- はじめに
- 1章 — 『綴る生活の指導法』を読む
- 2章 — 国分の綴方教育の展開
- 3章 — 平野婦美子における対話の教育
- おわりに

【要旨】本稿では、平野婦美子の著書として出版された『綴る生活の指導法』の成立過程をたどることによって以下のことを明らかにした。『綴る生活の指導法』は平野と国分の共著である。その協同を可能にした二人の共通点は、宛先をもつ綴方を想定している点、すなわち書字を対話の媒体として位置づけている点にあった。しかし二人の綴方教育には違いもある。国分が抽象化された対話を想定し「万人」に通用する表現技術の指導を企図していたのに対して、平野の対話はあくまでも教室の具体的な人間関係の中に埋め込まれていた。

—はじめに

本稿の主題は、『綴る生活の指導法』(1939年)の成立過程の検討を通して、1930年代の生活綴方教育に対話の綴方の系譜を位置づけることにある¹⁾。同書は平野婦美子(1907年—2001年)の単著として出版されたが、実際には国分一太郎(1911年—1984年)との共著である。異なる道筋で形作られた二人の綴方教育は、綴方を書字による対話として定位する点で重なり合っている。その交錯は、一方で対話の綴方教育の新たな展開を予感させつつも、他方で差異と矛盾をもたらしている。同

書の検討は、生活綴方における対話の教育のあり方を、その複数性において描出することを可能にするだろう。

平野は戦前の教育実践記録のベストセラー『女教師の記録』(1940年)の著者である²⁾。1926年に千葉県女子師範学校を卒業し長浦小学校の教師となった。1930年の結婚に伴って転勤し、市川小学校に8年間勤務する。1938年3月に同校を辞し、2ヶ月の病気休職を経て東京品川の第四日野小学校に勤めるが、綴方教師に対する弾圧の影響を受けて1942年3月に依願退職を余儀なくされた。『女教師の記録』には長浦小学校、市川小学校、第四日野小学校における実践が、それぞれ「濱の子

等と」「町の子等と」「工場地の子供と」とのタイトルで報告されている。平野が綴方教育に熱心に取り組みはじめたのは、「町の子」の通う市川小学校においてである。富原義徳のラジオ番組を聞き、その著書『土の綴り方』（1928年）を手にとったのがきっかけだった。彼女は詩集『青空のみち』、学級雑誌『太陽の子供』といった文集を製作し、その交換を通じて長崎県の近藤益雄や新潟県の寒川道夫らと実践の交流を行った。国分との関わりも文集交換が出发点となっている³⁾。

国分は北方教育社を中心とする東北の綴方教育の中核を担った教師の一人である。1930年に山形県師範学校を卒業して長瀬小学校の教師となり、1938年3月に免職となるまで同校に在職した。その間、1931年11月に治安維持法違反容疑によって検挙されるが、不起訴となり復職している。国分が綴方教育に関心を寄せる契機となったのは、師範学校在学時に村山俊太郎と知り合ったこと、彼とともに『綴方生活』を手にとったことである⁴⁾。国分は『がつご』『もんぺ』『もんぺの弟』といった文集を製作した。そして平野のほかにも、近藤、寒川、宮城の鈴木道太らと文集交換を通して交流を行った。

平野の著書として出版された『綴る生活の指導演法』について、詳細な検討を行った研究は必ずしも多くない⁵⁾。そのうちの一つである『教育学の誕生』（1997年）は、平野の実践を「国民教養の標準」の決定という教育学研究会（以下「教科研」）の課題の具体化として把握し、原稿用紙や手帳といった教材や教具の用い方を詳細に取り上げた点、後の「到達度評価」の考え方の原型を提示している点、表現技術を指導しつつも「心の指導」となっている点にその特徴を指摘している⁶⁾。

この研究は平野の実践を教科研の理論との関係において検討した点で重要だが、『綴る生活の指導演法』を平野一人の著書として扱っている点で再検討の必要がある。

『綴る生活の指導演法』の特徴は、書字を人と人との媒体として位置付けている点、すなわち対話的な綴方教育を構想している点にある。それまでの生活綴方が、中心的には「認識」や「表現」を主題化していたのに対して、ここで問題となっているのは主として実用的かつ実践的な「文化技術」としての書字である。平野と国分は後者を焦点化した教育を展開した点で共通していた。しかし二人の綴方教育には差異もある。『綴る生活の指導演法』の成立過程を検討することによって、対話的な綴方教育の系譜を複数化して描き出す。それが本稿の主題である。

1章——『綴る生活の指導演法』を読む

1節 「綴る生活」の指導の主張

『綴る生活の指導演法』は1939年11月に厚生閣から出版された⁷⁾。同書は雑誌『綴方学校』の連載「綴る生活の指導演法」（以下、連載記事名は「」、書名は『』で表す）と、その他の論考を収録した「研究」の二部からなる。「序」には同書の提起する綴方教育の特徴が次のように記されている。

高度な文学的綴方書でもなく、重荷を負い過ぎた生活主義的綴方書でもありません。極く平凡な、誰でもがやれる、またやらねばならぬ綴る生活の指導演法のほんの一端を書いたものです。実際の記録を織込み、特に低学年の指導演法を多く取入れました⁸⁾。

「綴る生活の指導」と呼ばれる綴方教育は、「高度な文学的綴方」および「重荷を負い過ぎた生活主義的綴方」に對置されている。具体的な内容をふまえるならば、その特徴は第一に、日常生活で使用される多様な書字表現が指導の対象となっている点にある。「文章表現の形態」として挙げられている文章表現の様式には、いわゆる生活文である「随筆」のほか、学問や科学的な文章である「論文」、童話や劇などの「創作」、手紙やメモや答案などの「用向文」といったものが含まれている⁹⁾。第二の特徴は、綴る必要性を重視している点に指摘できる。「書く必要の前に立たせる」という項目で記されている実践事例は、先生の家庭訪問のために「学校から、自分のおうちまでの行き方」を記すというものである¹⁰⁾。また「学級施設」を論じる項目では、「学級新聞」「学級ポスト」といった環境を構成することによって綴る機会を増やす方法が提示されている¹¹⁾。第三の特徴は、基礎的な技術の指導に求めることができる。「基礎的指導」には、「原稿用紙の使い方」のサンプルによる提示や、間違えた表現を正しく直す練習などが含まれている¹²⁾。また「初歩的指導」として提起されているのは、簡単な事を文章語で話させること、「いつ／どこで／何が（誰が）／どうして（どうなって）……」というメモを作成して書くことなどである¹³⁾。

『綴る生活の指導法』の基本的な主張は、書字表現を行う多様な機会を教室生活に織り込み、「綴る生活」を通して正しく文章を書くための指導を行うことにあった。そこで目指されているのは、「誰が読んでも、日本のどこへもっていっても通用する文」が書けるようになることである¹⁴⁾。しかしながら、同書を詳細に検討していくと、論理の展開がぶ

れていることに気付く。項目によっては、「綴る生活」を通して文章が書けるようになることよりも、教室における関係づくりが重視されているのだ。

同じ主題が二度登場する「学級新聞」をめぐる議論は、二つの論理の差異が分かりやすい。一つ目の文章表現指導を志向する「学級新聞」の説明は、「綴る機会を多くする学級施設」を提示する文脈に登場する。提示されているのは、新聞記事を参照しつつ「いつ／どこで／何が（誰が）／どうして（どうなって）……」という「報道の基礎的形式」を子どもたちに知らせるという指導方法である。ここでは「今までの綴方指導」が、「こういう簡素な表現方法」を教えなかった点において批判されている¹⁵⁾。それに対してもう一つの「学級新聞」の議論は、「全児童が兄弟自治の行われる緊密な学級組織」を築くという文脈、すなわち教室の人間関係の構築を論じる文脈に出てくる。示されているのは各家庭の「ニュース」を子どもたちが持ち寄るという実践である。あるとき「O」という子が両親の風邪のニュースを書いた。そのニュースを読んだ子どもたちが交替でOの分の弁当を持ってくる。風邪が治ったOの両親は、お礼に教室を訪ねて子どもたちと半日遊び、ボールをプレゼントする。「一つの文表現が因となって、こんなにまで人間の心が結ばれるかを考えると、私達の仕事をもう一度深く反省させられるのである」との締めくくりの言葉が示しているように、この実践は必ずしも文章表現の技術的な指導を志向していない¹⁶⁾。

このような『綴る生活の指導法』の論理展開のぶれは、平野と国分が二人で著したことによると考えられる。次節でその執筆分担を連載記事に即して検討しよう。

2節 「綴る生活の指導法」の執筆分担

『綴る生活の指導法』を平野と共に執筆したことは、国分自身が後に記している。彼は戦後に無着成恭にあてた手紙において、1938年に「山形の教育界から追放」された後、特高の監視が厳しくて「執筆不可能」になり、平野の名前で「綴る生活の指導法」を発表した、三分の二は自分が書いたと述べた¹⁷⁾。山形県の小学校教師だった国分は、1937年の秋頃からノイローゼのため休職していた。同年12月、平野の紹介で市川市の国府台病院に入院する。同じ頃、経済的に困窮した国分を救済する目的で、彼と同僚の相沢ときとの共著『教室の記録』が出版される。ところがこの『教室の記録』が特高の目にとまり、1938年3月に国分と相沢は教職を追放されてしまう。5月に退院した国分は、平野の家で世話になりながら療養を行った。そして1939年1月、南支派遣軍報道部員として広東に渡る¹⁸⁾。

『綴方学校』上で「綴る生活の指導法」が連載されたのは、1938年9月から翌1939年10月までである¹⁹⁾。この時期、国分が特高の監視下にあったこと、国分と平野による共同での執筆が容易だったことは確かである。ただし国分は『綴方学校』や『教育・国語教育』に本名での寄稿を行っている。共同での執筆は、単に監視によって「執筆不可能」になったというよりは、平野の実践を参照する必要があったことによるのではないか。

「綴る生活の指導法」の連載のうち、どの部分が国分の執筆で、どの部分が平野の執筆であるかは分かっていない。津田道夫は無着の著書を参照しつつ、国分が「『綴る生活』の大部分を代筆した」と述べている²⁰⁾。田中俊弥は連載時期と国分の渡航時期が重なっている事実を指摘しつつも、渡航以前に書きた

めたものを発表した可能性を示唆している²¹⁾。なお平野の長男の靖雄氏によれば、本当に『綴る生活の指導法』の三分の二を国分が書いたのかと尋ねたところ、平野は半分は自分が書いたと答えたという²²⁾。

以上をふまえた上で内容を確認するならば、連載「綴る生活の指導法」については、全体の構想を国分が作成し、1938年9月の連載第1回から1939年2月の第6回までの前半を主として彼が、同年3月の連載第7回から7月の第11回までの後半を主として平野が執筆したのではないかと考えられる²³⁾。連載第6回までの前半と第7回以降の後半は内容が違う。前半は「基礎的指導」および「初歩的指導」とのタイトルのもとで、綴方の時間の指導やそれ以外の綴る機会、子どもの表現の種類等が比較的体系的に述べられている。それに対して連載第7回から第11回までは、「教室経営」や「言語力養成」を主題とし、具体的な実践事例を多く含む記述がなされている²⁴⁾。連載第4回の「学級施設」と第8回の「教室経営」を比べてみよう。双方は「学級ポスト」「子供図書館」など重なる項目を有している。第4回で述べられているのは「綴る生活」のために「どんな学級施設を工夫したらよいか」ということである。それに対して第8回は、文化の伝達と創造のために「今まで私の経営した教室」「今現になしつつある事又将来かくありたしと希う教室経営」が記されている。第7回以降に多い平野の実践の詳細な記述は、おそらく彼女自身によるものだろう。

全体の構成は国分によると考えられるのは、平野が執筆したと考えられる連載の後半において、項目と内容が必ずしも整合していないからである。前半では「言語表現から文表現へ」「綴る前の手続き」といった項目が立て

られ、その項目ごとに記述が行われている。それに対して、後半の第9回の「綴る基本的能力の養成」では、冒頭に「洞察力・把握力・批判力・想像力・観察力・言語構成力・書写力」といった項目が列挙されているが、内容はそれぞれの「力」について個別に論じられたかたちにはなっていない²⁵⁾。また第11回の「文集編輯について」では、学習を目的とする文集の誌面の構想が「ありのままの生活がずらりと並んでいる文集の頁」「語法訓練をする頁」といった項目で示されているが、事例だけで解説のない項目や、事例も解説もない項目が多い²⁶⁾。

なお『綴る生活の指導法』の後半部分に「研究」として収録された8本の論考についても、国分によるものと平野によるもの、二人によるものが混在していると考えられる。書かれた時期、内容、文体などから想像するしかないが、「学級日記と学級新聞」や「低学年夏休綴方の実践プラン」は平野が、「尋一綴方指導案と指導過程」や「尋二『秋の取入れ』文の指導」は国分が書いたと考えられる。前者では市川小学校における実践が具体的に報告されているのに対して、後者では一年生の男女混合学級、農村の学級といった平野のキャリアには含まれていない学級での実践が、おそらく想像によって記述されている。

『綴る生活の指導法』を国分と平野の二人による著書として把握するならば、同書は綴方教育の二つの論理が交錯する地点としての相貌をあらわにする。国分が「綴る生活」の構成を通して文章表現技術の指導を企図しているとするならば、平野は子どもたちや教師や親をつなぐために「綴る生活」を組織している。二つの綴方教育は、二人の教育の展開過程において理解される必要がある。

2章——国分の綴方教育の展開

1節 綴方教育における主張の転換

「綴る生活の指導法」の連載第1回には、「私」が市川の文化的に恵まれた小学校から品川の工場地帯の小学校に異動した際の驚きが記されている。「私」は、自分の「綴方論」の足場は「特殊の子供以上に浮び上って」いた、「農村児童」でも「同じようなもの」だと考えていたと反省する。そして「最も基礎的な表現技術の指導」すなわち「日本の文字」を「便利な道具」として使いこなすための指導に力を注ぐとの意向を表明する²⁷⁾。

この記述は一見、平野の経験に即して記されているかのように思われる。しかし『女教師の記録』によれば、彼女が初任校で出会ったのは、「全く書物とか文字とかには縁の遠い生活」をしている子どもたち、文字が読めず書けない子どもたちだった²⁸⁾。しかも「綴る生活の指導法」で参照されている平野の実践の多くが市川小学校でのものである。連載第1回の語りが提示する「綴る生活の指導法」の大枠、すなわち書けない子どもたちとの出会いによる「生活の捉え方、観方、味い方、行い方などに力点をおいた綴方論」から「基礎的な表現技術の指導」への転換という物語は、おそらく国分のもと考えていい。

実際に国分は、1936年末から37年にかけて、自らの綴方教育の転換を明確に宣言している。『教育・国語教育』誌に1936年12月に発表した「自己に鞭打つ書」では、綴方に「重荷」を負わせ「生活探究」や「現実格闘」を要求してきたことを反省している。彼によれば、それは「生活教育の全場面」が受け持つべきものである。綴方の役割は、もっと限定され

た「文字でかくことの指導」であらねばならない。

文字でかくことの指導—それは文字でかくことをかく必要を機会を、もっともっと多く、教室の中や、家の生活の中につくらねばならぬ。他の学科でもせねばならぬ。学級新聞も日記も、子供の豆手帳も、報告記も生きてはたらかねばならぬ。自然観察もいいことだ。提案もよい。文字による文化交通—わかりやすい日本語、易い日本語でかくこと的能力、これこそ現在の日本人の必ずほしい文化技術だ²⁹⁾。

ここで国分は、「文字でかくことの指導」を行うために、学級において書く機会を増やすこと、学級新聞や日記といった媒体を教室において実際に機能させることを提唱している。彼が目指しているのは、「わかりやすい日本語でかく」という「文化技術」を身につけさせることである。ここには『綴る生活の指導法』の提唱する綴方教育の基本となっている考え方が、簡潔に提示されているといえよう。

『綴方生活』の1937年1月号に発表された『「綴方教師としての悩み」について』でも、国分は同じ主張を行っている。「いとも華麗なる悩みなどがききたかったら、ひとびとよ、この駄文をおよみ下さいませな」という一文から始まる論考は、子どもの生活状況を含む従来の生活綴方の関心を「世にも重々しい、ハイカラな悩み」として退け、綴方教育の「責務」を「文字という道具を使って思想や感情を、他人にわかるようにかく」という点に限定している。そして以後悩むべき悩みを、「○文字表現をする必要が生ずる機会を／○

どこに見つけていくか／○どこに作ってやるか／○それをどう役立てていくか／○どうして伝達してやるか」と提示している。自己卑下と皮肉の入り混じる文体は、従前の「悩み」への執着を感じさせながらも、綴方教育の転換への決意を伝えている³⁰⁾。

1936年末から37年にかけての国分の転換については、多様な言葉で表現され多様な評価が行われている。生活綴方の成立を検討した中内敏夫は、国分の綴方教育の「実践構造」の変化を、「書くことによる全人間形成の体系を『生活教育』の方法とする」形態から、「国語科綴方」として教科を立てる形態への転換として把握している³¹⁾。国分の綴方評価論を検討した川地亜弥子は、転換以降の綴方を文章表現指導に限定する主張に、「生活勉強と綴方の機械的な分離」を指摘し批判している³²⁾。それに対して『綴る生活の指導法』に戦前の綴方教育の「到達点」をみる大内善一は、以前の綴方教育に生活教育への「偏向」を指摘し、文章表現指導を中心とする綴方への転換を肯定的に評価している³³⁾。

ここで着目したいのは、自らの綴方教育の転換を表明する上記の論考において、国分が「文化交通」という概念を用いている事実である。「文化交通」は野村芳兵衛が1935年半ばから用いはじめた言葉である。国分が『生活学校』において書評した『新文学精神と綴方教育』（1936年）にも登場している³⁴⁾。池袋児童の村小学校の教師として『綴方生活』『生活学校』の編集と執筆を行っていた野村は、生活綴方に携わる教師たちの理論的実践的なリーダーだった。国分もまた彼の影響のもとで綴方教育を行った教師の一人である。

国分が野村から「文化交通」の概念を得たことは、ほぼ間違いない。そして国分もまた、

野村と同様に、認識と表現という視座のみならず書字による対話という観点から綴方教育を把握していたといえる。しかし野村と国分の「文化交通」の概念は、用いられる文脈が異なり、そのことによって意味合いも異なっている。野村の「文化交通」の概念は、教育を言語的なコミュニケーションとして把握し、それを通して文化の伝達と創造の遂行を企図するものである³⁵⁾。それに対して国分は、より日常的で実用的な書字の使用を「文化交通」としている。その特徴は、文化の伝達や創造といった側面よりも、「文化技術」としての日本語の文字の習得に焦点が置かれている点にあった。

2節 宛先をもつ綴方の主張

国分の綴方教育の展開を検討すると、綴方を書字によるコミュニケーションとしてとらえる観点は、その一貫した特徴となっていることがわかる。ただし誰とのどのような対話を想定するかということによって、綴方教育のあり方は大きく変化している。

国分の初期の実践で着目したいのは「教えてくれる綴方」である。教室の子どもたちが相互に宛てて、実用的で実践的な主題について文章を書くものである。その成立は「三年生の『教えてくれる』綴方」(1933年)に報告されている。国分によれば、彼と子どもたちが「集団的利用」への役割を果たす作品を求めていたところ、作品「ひびぐすりの作り方」が提出された。「私はひびぐすりをどうして作るか、又どうしてつけるかを知らせるのです」との一文から始まる綴方は、自身も「ひびきれ」ている子どもたちに「教えてくれる綴方」「みんなの為になる綴方」として評価される。国分はこの綴方の登場によって、

「生活の羅列的記述」や「生活感情の主観的綴方」から子どもたちの視野が広がり、「客観的な、読む者を予想した集団的効用性を志向した表現態度というもののある事が意識されて来た」と述べている³⁶⁾。「教えてくれる綴方」の成立がもたらした転換は、『綴方採掘期』報告(1934年)では、「誰によませるとも宛なしに、何となく語りたい綴方」から「意識的に級のみんなに教え合う綴方」への転換として語られている³⁷⁾。国分にとって「教えてくれる綴方」の画期性は、読み手や宛先を意識し、実用的な内容を記すことによって、綴方において実質的な対話が可能になる点にあった。

国分は1934年頃まで、この「教えてくれる綴方」に大きな期待を寄せていた。「調べる綴方への出発とその後」(1934年)では「教えてくれる綴方」が、当時の綴方教育を席卷していた「調べる綴方」の系譜に位置付けられるとともに、その行き詰まりを打開する試みとして語られている。国分は「教えてくれる綴方」が喚起する「教えようとする意欲」に幾重もの意義を見出していた。第一に、読む学級集団が予想されることで、表現に「正しさ」「確さ」が付与される。第二に、子どもたちの生活実践に役立つ。そして第三に、おそらく国分にとって重要だったのは、生活に関わる実践的なコミュニケーションへの可能性が感じられた点だろう。国分は「教えてくれる綴方」の先に、「生活改良」、「協働的な生活方法」の考究、「生産技術の了得とその語り合い」の成立を夢見ていた³⁸⁾。

国分の作った文集『もんぺ』を参照すると、2号には「教えてくれる綴方」のコーナーがあり、「ひよこを出すには」と「ねこもぐすり」という二つの作品が掲載されている。3

号には「上手に 絵の書き方」という共同研究が収録され、国分の「これはみんなにおしえてくれる綴方です」という文話が付されている。4号は詩の特集だが、5号には再び「教えてくれる綴方」の系譜に位置付く綴方「にわとりしらべ」が収録されている。国分はそこに「にわとりをそだてるに、ほんとに必要な事がらをしっかりしらべて、みんなにおぼえてもらいたいものです」との言葉を寄せている³⁹⁾。

子どもたちの実践的で実用的な対話に新たな文化の成立の可能性を見出す視点は、『諸氏よ』意識と『僕達』意識(1935年)にも確認できる。この論考において国分は、「諸子よ」と高所から「国家の意志」を伝達することへの違和感を表明し、「私と子供達をふくめての僕達意識」による修身教育を提起している。具体的には、欠席の続く「K」に「こんどはなるな。くすりをのめ」「早く来い」「小便たれの外はあそびこ出るな」と呼びかける子どもたちの言葉に、「みんなのための協働的生活方法」の生成を見出していた⁴⁰⁾。

ところが1935年の半ば頃から、「教えてくれる綴方」、すなわち具体的な宛先を持つ綴方、実用的な主題に関する実質的なコミュニケーションを行う綴方教育についての直接的な語りは見られなくなる。かわって主題として登場するのは「北方性」である。中内によれば、綴方教師が「北方性」「北方的」という言葉を用いるようになるのは1934年8月前後からだという⁴¹⁾。この概念が指標となって、1934年11月には東北六県の綴方教師の集う北日本国語教育連盟が結成される。国分は村山とともに、その結成において重要な役割を果たした。翌1935年には、全国的な綴方教育の雑誌において「北方性」をめぐる議論が展開

される。国分は『教育・国語教育』に掲載されたリレー論文「北方の生活性」(1月)、『綴方生活』の特集「北方精神闡明」(7月)に掲載されたリレー論文「国語実力への北方的工作」等の共同執筆に参加し、「北方性」ということの理論的な探究に従事した。

山形県を中心に「北方性教育運動」の展開を検討した真壁仁らによれば、「北方」という言葉は風土の概念であると同時に社会的文化的な概念であり、「生産と生活の極地性」「意識と生産力のおくれ」を意味していたという⁴²⁾。国分の綴方教育をめぐる議論も、教室での実践に即した具体的なものというよりは、そのような「北方」の特徴を考察し必要な教育を構想するものとなる。「国語実力への北方的工作」(1935年)では、「北方」の子どもたちの「国語実力の貧困」が問題化されている。国分はその要因を「封建の遺制」「経済難」「文化的教養の皆無」といったことに求めるとともに、「国語実力」の高度な都市と比較しその「文化技術」を追従することを戒める。そして「僕達」の『国語実力への工作』要諦として、「言葉に生活台の真実から出発した意味をはらませる事」「言葉を生活に密着させる事」「万人の生活のうえに通用して謝りなき言葉たらしめる事」の三点を挙げている⁴³⁾。

村上呂里はこの三点の「要諦」に、「生活語」への志向と「合理的普遍的言語」への志向の間で引き裂かれた国分のあり様を指摘している⁴⁴⁾。確かに国分の言語教育論は、「生活台」という特殊性と「万人の生活」という一般性の矛盾を抱え込んでいるように見える。しかし着目したいのは、国分における「万人」に通用する言葉という観念が、子どもたちの言葉を「方言」として意識すると同時に現れ

ている点である。国分が「生活語（方言）」と表記するとき、日常的で具体的な「生活語」と標準語に対応して抽出される「方言」という本来は異質なものが重ね合わせられている。ここで生起しているのは、綴方における言葉の宛先の抽象化ではなかったか。実際に国分は、以前に子どもが「生活」を表現できない理由を考察した際には、農村生活による「文化技術」の貧困ばかりが原因ではない、教師である「私達自身」が子どもたちの信用できる聞き手であるかどうかが問題だと述べている⁴⁵⁾。かつては表現の問題が、子ども一人ひとりの「技術」の問題に還元されるのではなく、関係性の問題として把握されていた。

1936年末以降の国分の綴方教育が、「万人」にわかるような文章表現指導を志向するのは、前節で述べたとおりである。「北方性」を論じることによって、国分は自らの実践を言語教育の問題として考察する言葉を手に入れた。しかしその展開過程には、宛先が級友から「万人」へと抽象化していく過程が含まれていた。それは単純な「北方」というカテゴリーの導入による眼前の子どもからの遊離ではない。既出の論考「『綴方教師としての悩み』について」において国分は、教え子の三分の一が東京に働きに出るという状況を根拠に、「どこの住民にも通ずる普通の日本文はどうしてもかかせぬわけには行きません」との主張を行っている⁴⁶⁾。しかしこの言葉にも現れているように、彼は伝わるということ具体的な人間関係から抽象し言語そのものの特徴として把握していた。すなわち彼は、言語を対話の媒体として捉えるとともに、その技術的な指導を行う綴方教育を構想していたといえよう。

3章——平野婦美子における対話の教育

1節 語り合う教室

平野の綴方教育は、言語を対話の媒体として捉えている点では国分と同じである。この共通点が、国分の構想と平野の実践を重ね合わせた『綴る生活の指導法』の成立を、まがりなりにも可能にしたとっていい。しかし平野の場合は、伝わるということが教室の具体的な人間関係を離れることはなかった。それは彼女にとって、教室の人間関係の構築こそが最優先の課題だったからである。以下では、市川小学校における平野の教室経営に即して『綴る生活の指導法』の提示する綴方教育を考察しよう。

1章で述べたように、『綴る生活の指導法』における平野の執筆部分の特徴は、文章表現技術の教育よりも教師、子ども、そして親をつなぐことを志向する点にあった。『女教師の記録』や他の論考を参照すると、その特徴はより明白である。平野の実践を代表する学級雑誌『太陽の子供』の第1号には、託された願いが「子供と子供の心がわかり合う為に。先生と子供の心がわかり合う為に。お互いの生活を理解し合う為に。物を観る目、考える力、感ずる力、批判する力、実行する意志の力を豊かに培い、錬る為に」と記されていた⁴⁷⁾。認識あるいは態度という主題よりも、「わかり合う」という対話の主題が先に記されている。また綴方研究会「えんぴつサークル」、雑誌『教育』、市川小学校が協力して開催された綴方の公開研究会では、「はげまし合う文」をテーマとしている。その授業の内容は、子どもたちが互いに激励のメッセージを送りあうというものだった⁴⁸⁾。

綴方教育ばかりではない。『女教師の記録』には、「語り合う」「教え合う」といった子どもたちの対話的な関係を表現する言葉が、平野の教育の指針を示す重要なところで登場している。着目したいのは、このような教育の対話的な構成が、市川小学校における実践の特徴であるという事実である。「語り合う」「教え合う」といった言葉は、初任校の長浦小学校の記録や三校目の第四日野小学校の記録にはほとんど出てこない⁴⁹⁾。

市川小学校への赴任時の記録は、彼女の同校における実践を貫く原理を象徴的に表現している。千葉の貧村から転任してきた「私」は、市川小学校の「教室の空気」が「冷く寒々として」と感じる。子どもたちは試験のときに隣の人に見られないように下敷きを立てる。他の子が発表しているときに割り込んで発言する。そしてすぐに他人と点数を比較する。「私」はその原因を中学受験者の多さに見出し、次のように考える。

私は早くこのエゴイズムを打破り、点数崇拜の気風を改め、父母のお膳立なくして、児童自ら知識を求めていく喜びと苦しみとを味わわせ、皆で教え合い、磨き合って学習して行く楽しい教室生活を築きたいと思った⁵⁰⁾。

平野は点数をつけることをやめる。そして「自分が出来るばかりでなく、ほかの人まで出来させてやる喜びを味わって下さい」「どんな事でも、皆で心配して、皆で考えていい方法を見つけていきましょう」「いつも、組の事を考える子供、全体の事を考える人間になりましょう」と語りかけることで、子どもと父兄の「生活態度」の改善を試みる。平野の

言葉は、「語り合う」「教え合う」という教室のあり方の構築、子どもと子どもの対話的な関係に基づく学習の構想に、競争的な関係から互恵的な関係への転換が企図されていたことを伝えている。

このような平野の教室経営の課題は、市川小学校が学校ぐるみで行っていた教育研究の中に位置付けていた。当時の市川小学校は、山越諦治校長と小倉俊之主席のもとで研究体制を組み、毎日のように参観人の訪れる著名な研究学校となっていた⁵¹⁾。平野が所属していたのは、後に著名な国語教育者となる飛田多喜雄を部長とする国語研究部である⁵²⁾。対話ということは、その国語研究部の主題であった。飛田は晩年に市川小学校における取り組みを回想し、「校庭では嬉々として楽しく遊んでいる子供たちが、ひとたび教室に入ると口をつぐんでしまうのは何故か。あの生き生きとした姿を学習に展開できないか」という校長の提言を受けとめて、「話し合いの学習」をテーマとする研究が行われたと回想している。「話し合いを教室学習に」という着想は新鮮だった。「思ったことを自由に話してよい」ということは、子どもたちにとって「学習態度の大きな転換」になったという⁵³⁾。

飛田が記した山越校長の問いと同じ問いを、平野は連載「綴る生活の指導法」に記している。「言語力養成」を論じる文脈において、「休みの時間や、喧嘩の時には、どこからあんな言葉が出るかと思う程おしゃべりの出来る子供」が教室では「簡単な事もよく話せない」という状況が、「言語教育」との関係において問題にされている。平野は子どもたちが「易々と意見を述べ」ること、「楽しく会話」すること、会話を通して「お互いを育て合う」ことを願う。そのための「言語訓練」

として次のような「話し合い」の「訓練」が提示されている。なかなか自分から話せない子どもには教師から話すよう誘い掛ける。「キモチガイイネ」という発言が出たら、教師が「キモチガイイネ。って。ほかの人はどうでしょう」と「仲介の労」をとる。語尾に「よ」や「ね」を付けた柔らかい言葉遣いと喧嘩が少なくなる。「説明する」「質問する」「問い返す」「言添える」といった言葉の使い方を訓練し、それができるようになると「学習が楽に充実」する⁵⁴⁾。これらの知見の背後には、おそらく市川小学校国語研究部の「話し合いの学習」の研究があった。

『女教師の記録』に収録された1937年の二年生の教室の学級日記において、江澤くんという男の子が読方の学習の感想を「今日は皆が、いいという所が違っていたのでずい分面白かった。一つの文を読んでも感そうが皆違う。だから面白かった」と記している。また川鍋くんは、算術の時間に「みどちゃん」が一人で掛算できるようになった時の教室の様子を、「僕たちは『そう』とあって喜びました。あぁと皆がためいきをついて笑いました」と書いている⁵⁵⁾。子どもたちの言葉は、子どもと子どもの互恵的な対話としての学習が確かに成立していたことを伝えている。

なお、平野にとって対話ということは、彼女と子どもの間、子どもと子どもの間のみならず、彼女と親たちとの間の課題でもあった。その媒体としては、学級新聞『かたらひ』、学級雑誌『太陽の子供』に加えて、母親向けの学級雑誌『母の瞳』が制作されている。平野は『母の瞳』の誕生の契機を、「子供達とのつながりには『太陽の子供』を持った、「教師と母親とのつながりの為に『母の瞳』が生れた」と述べている。「お願い」「報告」

のほか、「子供の日記」「教師の記録」「母親の育児日記」が収録された『母の瞳』の誌面は、子どもを共に守り育てる教師と母親たちのコミュニティを形作っている⁵⁶⁾。

2節 対話の言葉の教育

教室における対話的な人間関係の構築という主題は、平野の綴方教育のあり方を規定するとともに、子どもたちの綴方の言語に対話的な特徴を付与している。

第一の特徴は声と文字の往還である。平野は1935年頃に、最初の学級文集である詩集『青空のみち』を子どもたちと制作している。そのきっかけとなったのは、平野が子どもの言葉を書きとめて印刷したことだった。「美しい心象」や「鋭い感性」を感じさせるふとした子どもの言葉が消えてしまうのが惜しくて、「子どもの声を、そのまま文字に再現してやった」。すると今度は、子どもたちが意識して詩を書くようになった。このように声から生まれた詩は、学級全部の子どもの詩を集めた詩集になったときにも、声でのやりとりから誕生した痕跡を残している。

「おげんかんで／『行ってまいります』と握手した／お母さんの 手が あったかい／いつまでも あったかいのを とっておいた」(小川美雄)

▲いつも、おげんかんで、学校へ行く時、握手してからいくの。お母さんはピアノをひくときは手をあぶるから、とてもあったかいの。それが通りに出るまであったかいよ。僕大事に、あったかいのをしまっておくの。

▲美っちゃん。握手する時のお母さんの心、わかりますか。けがしないでね、よくお

勉強していらっしゃいよ、いい子になって下さいよ、と書いていらっしゃるんですよ。わかりますね⁵⁷⁾。

詩のあと、通常であれば教師による評価が書かれる場所に、詩についての子どもの言葉とそれに対する平野の応答が▲を付して記されている。他の詩についても同様である。彼女の学級の詩は、声から生まれ、声のやりとりの中に置かれていた。「日記文」を指導する際にも、平野は子どもたちに向かって「一日の生活の中でこれは誰かにきいて貰いたい、きかせてやりたいと思う事をかくんでしたね」と述べ、書字による表現を話し聞くという声のやりとりの延長上で説明している⁵⁸⁾。

第二の特徴は、綴方が具体的な宛先を持っている点にある。国分の綴方教育の特徴でもあった宛先を持つという特徴は、平野の実践において、より徹底している。既に述べたように、彼女が公開研究会で発表したのは「はげまし合う文」という手紙文の実践である。また『女教師の記録』に掲載されている子どもの文章の多くが、「学級ポスト」に入っていた先生への手紙、誕生日を祝う綴方、お見舞いの綴方などの固有名宛先を持つ手紙文である。全体像のわかる『太陽の子供』第5号を参照しよう。この号は「校外ペンキョウ」「ナカヨシクラブ」「オ正月カラノ詩」「オトウサンヘノオテガミ」の4部からなる。「オトウサンヘノオテガミ」はむろん手紙文である。「校外ペンキョウ」と「オ正月カラノ詩」は、話し言葉でのやりとりの延長上にある「詩」である。興味深いのは「ナカヨシクラブ」である。役立つことや相談したいこと、面白いことなどの投稿を呼びかける文章から始まるこのコーナーは、国分の「教えてくれ

る綴方」の実践を彷彿とさせる。

カルメ ノ ツクリカタ 瀧上隆

カルメツクル時ハ、一トウハジメ アカザトウ ト オユ ヲ イレルンダケド オサジデ ハカッテ イレルノデス。ソシテ ヒニカケテ アブルト アブクガーパイデルンダヨ。ソシテ 大キイアブクガデテ、コンド チッチャイ アブクガデテ、マタ大キイ アブクガデタラ、オゼンノ上ヘ ノセテ シロイコナ ヲボウヘツケテ カキマハスト ブット フクラムンダヨ⁵⁹⁾。

なお『女教師の記録』には、子どもの手紙のほかに、教師や親の手紙も収録されている。平野から子どもに宛てた「四十九人の坊や達へわかってもらいたいこと」「太陽の子供らへ」、平野から母親たちに宛てた「子供の叫び考えよう」といった文章も手紙である。母親から子どもたちに宛てた「太陽の子供たちへ」、寒川から子どもたちにあてた「大きくなれ強くなれ」などの手紙も掲載されている。

平野の学級の綴方の第三の特徴は、二人称で語りかける文体に指摘できる。固有名宛先を持つ手紙であるということも鑑みても、子どもたちの文体は話し言葉に近い。次の綴方は『かたらひ』に掲載された「お誕生を祝う綴方」である。

金井さんへ 佐竹培

金井さんおめでとう。君は二十八日に生れたのね。僕の文よんだら君は大笑いするでしょうね。君も僕のお誕生の時はかいてちょうだいね。僕は、大正十五年六月六日生れなのよ。／金井さんは、四月

二十八日だね。僕はちゃんといつまでもおぼえてるよ。四月二十八日のお誕生祝いうれしいね。金井さんいいかおして来なね。…… (後略)⁶⁰⁾。

「僕」は「金井さん」に繰り返し語りかけている。文末は「ね」という呼びかけの言葉である。「僕の文よんだら」「お誕生祝いうれしいね」といった助詞の省略や「おぼえてるよ」「来なね」といった字句の省略が口語的である。

興味深いのは、このような語りかけの文体が平野にも共有されている点である。同じ『かたらひ』に掲載された「四月の金魚ばち」という短文を参照しよう。

皆がお休みしている中に、金魚ばちをきれいにしておいたよ。皆が今度は何をそだてようと思ってるかしらなんて考えながらね。何をそだてようね。見ましようかね。／皆のお友達の蛙か。ぽんと大きなおなかのやぶれた蛙にしようかね。… (後略)⁶¹⁾

平野の文章も「皆」に語りかけるものとなっている。文末は「ね」が多用され、「何をそだてようね。見ましようかね」といった口語的なリズムを持っている。

声と文字の往還、固有名の宛先を持つ手紙文、そして口語的な文体という三つの特徴は、平野の教室において書字が対話の媒体として機能していたことを明確に伝えている。

——おわりに

本稿では、『綴る生活の指導法』の成立過

程を、国分一太郎と平野婦美子の綴方教育の展開に即して検討した。平野の名前で出版された同書は、実際には国分と平野の共著である。国分が全体を構成、平野の実践を参照しつつ二人で執筆したと考えられる。

このような共同作業を可能にしたのは、二人の綴方教育が対話的であるという特徴を共有していたからである。国分は級友に対して実用的な内容を伝える実践的な綴方を「教えてくれる綴方」と呼び熱心実践した。彼はそこに、子どもたちの話し合いを通したよりよい生活の生成を期待していた。平野は市川小学校の教育研究を背景として、教師と子どもと親のつながり、協同的で互恵的な教育の関係の構築を求めている。彼女の綴方教育は、その対話の実践の中に、人間関係の媒体として位置付いていた。

しかし対話的な教育の系譜をひく二人の綴方教育は、違いもまた大きい。北方性教育運動が興隆する中で、国分の綴方教育には、「万人」に伝わるように書くという主題が登場していた。ここでは、宛先のある綴方という特徴は保持されているものの、その宛先が「万人」へと抽象化し、伝わるということが具体的な実践ではなく言語の水準において問題化されている。原稿用紙の使い方を訓練し、文法上の誤りの修正を練習するという綴方教育は、皮肉なことに実際の対話から最も遠ざかっているように見える。

それに対して平野の綴方教育は、あくまでも具体的な人間関係に埋め込まれていた。なぜだろうか。最も重要なのは、彼女にとっては子ども、教師、親の互恵的な学び合いの関係の構築こそが教室経営の主題だったという事実である。彼女が実践していたのは、「綴る生活」の指導法というよりは、つながるた

めの言語教育だった。

国分における「万人」に伝わる書字教育の構想は、むしろ実際には「万人」に開かれたものではなかった。彼のいう「万人」が日本語使用者を意味していたことは、戦後に彼が正しい日本語、美しい日本語の教育を提唱した際に顕在化する。その言語の単一化への志

向を内包する言語教育の思想は、戦後の作文教育および国語教育において、主流の一つを構成することとなった。それに対して平野の綴方教育は、生活綴方における対話の教育の系譜がとりえたかもしれないもう一つのかたちを示唆しているのではないだろうか。

〔注〕

- 1) 平野婦美子『綴る生活の指導法』厚生閣、1939年。
- 2) 平野婦美子『女教師の記録』西村書店、1940年。
- 3) 山崎久代「千葉の教育を担った人びと」千葉県教育文化研究センター『ちば・教育と文化』1985年秋季号、121-130頁。
- 4) 国分一太郎『『綴方生活』と僕と地藏尊と』『綴方生活』7巻1号、1935年1月、74-77頁。
- 5) 平野については主として『女教師の記録』が検討の対象となってきた。『女教師の記録』の語り口を検討した研究として、成田龍一『〈歴史〉はいかに語られるか—1930年代の「国民の物語」批判—』(NHKブックス、2001年)、船橋一男「教育科学運動と生活指導実践—平野婦美子『女教師の記録』と近藤益雄『こどもと生きる』をめぐる」(『立教大学教育学科研究年報』49号、2006年、123-139頁)がある。また『女教師の記録』を用いた教育実践の紹介に、海老原治善『昭和と教育史への証言』(ほるぷ出版、1984年)岡村遼司『子どもと歩く子どもと生きる—平野婦美子と近藤益雄—』(駒草出版、2007年)などがある。
- 6) 民間教育史料研究会、中内敏夫、田嶋一、橋本紀子編『教育科学の誕生』大月書店、1997年。
- 7) 平野婦美子『綴る生活の指導法』、上掲書。
- 8) 同上、序。
- 9) 同上、54頁。
- 10) 同上、24-27頁。
- 11) 同上、40-49頁。
- 12) 同上、22-30頁。
- 13) 同上、60-66頁。
- 14) 同上、61頁。
- 15) 同上、41-43頁。
- 16) 同上、153-155頁。
- 17) 無着成恭『無着成恭の昭和と教育論』太郎次郎社、1989年、110頁。
- 18) 以上の経緯については、国分一太郎『小学教師達の有罪』(みすず書房、1984年)および津田道夫『国分一太郎—転向と抵抗のはざま—』(三一書房、1986年)を参照。
- 19) ただし1939年6月で一旦中断し、10月に「綴る生活の指導一覧表」と題された国分作成のカリキュラム表が掲載され、連載が終了している。
- 20) 同上、202頁。
- 21) 田中俊弥「昭和戦前期における国分一太郎の国語教育論的展開—昭和13年度以降の著述を中心に—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』107号、2004年、161-164頁。
- 22) 平野靖雄氏へのインタビューによる。
- 23) 連載最終回の第12回には「綴る生活の指導一覧表」が掲載されている。この表については平野が、国分の作成したものに「私の意見」を付け加えたと記している。(平野婦美子「綴る生活の指導法(十二)」『綴方学校』3巻10号、1939年10月、58-60頁。)
- 24) 実践の記述は前半にも若干ある。連載第2回の「書く必要の前に立たせる」、第3回の「他教科に於ける文を書く生活」等、記述が具体的であり平野が執筆した可能性が高い。
- 25) 平野婦美子「綴る生活の指導法(九)」『綴方学校』3巻4号、1939年4月、12-15頁。
- 26) 平野婦美子「綴る生活の指導法(十一)」『綴方学校』3巻7号、1939年7月、67-72頁。
- 27) 平野婦美子「綴る生活の指導法(一)」『綴方学

- 校』2巻9号、1938年9月、9—13頁。
- 28) 平野婦美子『女教師の記録』上掲、48頁。
- 29) 国分一太郎「自己に鞭打つての書—綴方教育の反省—」『教育・国語教育』12月号、1936年12月、134—137頁。
- 30) 国分一太郎『綴方教師としての悩み』について—あまりに平凡な一面的な—『綴方生活』9巻1号、1937年1月、111—119頁。
- 31) 中内敏夫『綴方教師の誕生』藤原書店、2000年、247頁。
- 32) 川地亜弥子「戦前生活綴方における教育評価論の検討—国分一太郎の実践を中心に—」『大阪電気通信大学人間科学研究』8号、2006年、15—31頁。
- 33) 大内善一「昭和戦前期の綴方教育の到達点とその継承をめぐる問題」『学芸国語国文学』第28号、1996年3月、20—34頁。
- 34) 国分一太郎「下手な紹介—『新文学精神と綴方教育』素読—」『生活学校』2巻3号、1936年3月、20—23頁。
- 35) 野村の「文化交通」の概念については、浅井幸子「1930年代における野村芳兵衛の綴方教育」(『和光大学現代人間学部紀要』3号、2010年)を参照。
- 36) 国分一太郎「三年生の『教えてくれる』綴方」『北方教育』11号、1933年5月、13—16頁。
- 37) 国分一太郎「『綴方採掘期』報告」『教育・国語教育』4巻5号、1934年5月、68—76頁。
- 38) 国分一太郎「調べる綴方への出発とその後」千葉春雄編『調べる綴方の理論と指導実践工作』東宛書房、1934年、45—70頁。
- 39) 『もんべ』2号 (1933年7月)、3号 (1933年11月)、4号 (1934年2月)、5号 (1934年4月)
- 40) 国分一太郎『『諸氏よ』意識と『僕達』意識』『教育・国語教育』5巻4号、1935年4月、67—70頁。
- 41) 中内敏夫『綴方教師の誕生』上掲書、315頁。
- 42) 山形県共同研究者集団『北方性教育運動の展開』国民教育研究所、1962年。
- 43) 国分一太郎「国語実力への北方的工作—その態度—」『綴方生活』7巻7号、1935年7月、20—23頁。
- 44) 村上呂里「国分一太郎における『生活語』の発見—『方言詩論争』再考—」『国語教育史研究』第4号、2005年、21—30頁。
- 45) 国分一太郎「生活勉強—農村綴方」『綴方教育実践叢書1 綴方生活指導の組織的实践』東宛書房、1935年4月、1—56頁。
- 46) 国分一太郎『綴方教師としての悩み』について』上掲。
- 47) 平野婦美子『女教師の記録』上掲書、290頁。
- 48) 市川尋常高等小学校「綴方教室公開研究授業記録」『教育』5巻12号、1937年12月、81—94頁。この記録は『綴る生活の指導法』にも「尋二綴方指導案」(190—197頁)として抄録されている。
- 49) 長浦小学校の記録で一箇所だけ「語り合い」の教育が提示された部分がある。新任教師の平野は、休み時間には話しかけてくる子どもたちが口を閉ざす教室を「不思議な所」だと感じる。そして教室ばかりでなく、運動場や野原も含めて「なごやかに語り合い、教え合える広い教室である」という意識をしっかりと子供達に持たせたい」と考える(『女教師の記録』42—43頁)。ただしこれは、市川小学校を経た平野が長浦小学校時代を想起した際に可能になった表現ではないかと思われる。『女教師の記録』については、メモなどをもとに後に記したことを、平野自身が対談で述べている(山崎久代、上掲)。
- 50) 平野婦美子『女教師の記録』上掲書、164頁。
- 51) 小野金之介「自立創造活動重視の経営をした山越諦治先生」『千葉県の教育に灯をかけた人々』1巻、千葉県教育会館維持財団文化事業部、1989年、414—420頁。
- 52) 平野婦美子『女教師の記録』上掲書、219—229頁。
- 53) 飛田多喜雄『随想集ひとつの風(改編版)』光村教育図書(非売品)、1984年、3—9頁。
- 54) 平野婦美子「綴る生活の指導法(十)」『綴方学校』3巻6号、1939年6月、41—45頁。
- 55) 平野婦美子『女教師の記録』上掲書、168—174頁。
- 56) 同上、314—325頁。
- 57) 市川尋常高等小学校二年一組『こども詩集 青空のみち』ガリ版、1935年。
- 58) 平野婦美子「日記文の指導」『綴方学校』1巻7号、1937年7月、18—20頁。

- 59) 『太陽の子供』5号、1937年1月（日本作文の会 60) 同上、207頁。
『戦前戦後日本の学級文集 4 関東（1）』大空社、 61) 同上、198頁。
1993年、415—468頁。）

[あさい さちこ・和光大学現代人間学部心理教育学科専任講師]