

## 二つのリアリズムと東北

—— 国分一太郎における「教育と東北」の可能性 ——

安部 貴洋

**要約** 本論の目的は、国分一太郎『新しい綴方教室』を中心に、二つのリアリズム、そして「教育と東北」の可能性を考察することにある。近年、1930年代の東北における生活綴方が再評価されつつある。生活綴方が、子ども自身による世界構築の試みとみなされ、今後の教育の可能性として捉えられているのである。だが、世界構築は子ども一人で行われるものではない。教師による「愛情のいとなみ」、リアリズムが必要となる。さらに、子どもによる世界構築の試みは東北を背景にしている。言い換えれば、今後の教育の可能性はリアリズム、そして東北と深く結びついている。

### はじめに

日本の教育史において、生活綴方と新教育との関係に関する考察はこれまでほとんどなされてこなかった。戦後新教育の主張する「生活」は真の生活ではないという生活綴方による戦後新教育批判がせいぜい取り上げられてきたにすぎない。だが、戦後新教育批判の中心的存在として知られる国分一太郎（1911-1985）は、批判を行うと同時に生活綴方を新教育の後継として位置づけている。国分は「新教育の根源的精神に学ぶもの」（1953年）において、生活綴方を「新教育が、そもそも発生した時代の根源的精神を近代的資本主義社会がゆきづまった（日本の場合には封建的社会の制度や意識ののこりかすもあるが）時代に、新しい意味で教育方法の一つとして継承するもの<sup>1)</sup>」と書いている。新教育の根源的

精神とは時代を抑圧してきた「権威」や「不動の原理」に代わる真理を見出そうとする精神であり、そのための方法が生活経験から学ぶという方法である<sup>2)</sup>。「権威」や「不動の原理」に代わる真理を生活経験によって見出そうとするのである。だが、新教育の根源的精神と方法とは次第に歪められていったと国分は言う。「アメリカ教育の支配者たちが、いままでは、昔封建領主や貴族が民衆にたちむかったときと同じ立場にたってしまったからである。生き生きとした社会の事物を見せると、じぶんたちの社会の現状を維持することが困難になるような考え方が出てくるのを恐怖するような人たちになってしまった<sup>3)</sup>」のである。そのために、生活経験から学ばせるのではなく、既成の観念を押し付け、観念

的に生活を把握させようとするのである。国分の戦後新教育批判はこの点に向けられている。

国分にとって生活綴方と新教育の関係は単に批判という枠組みで捉えられるものではない。生活綴方と新教育はともに根源的精神を共有するものとして現れている。だが、この問題が戦後の教育史において論じられることはなかった。しかし近年、この問題に光が当てられつつある。例えば、今井康雄は新教育と生活綴方（特に1930年代の生活綴方）がともに〈言語＝メディア〉観に立っていることを指摘する<sup>4</sup>。〈言語＝メディア〉観は、言語を観念の世界と事物の世界の浸透の場として捉える観方である。〈言語＝メディア〉観は、20世紀の言語論的転回とともに誕生するが、この言語観において世界は言語によって構築されるものとして現れてくる。今井は、生活綴方と新教育はともにこの〈言語＝メディア〉観に立っていると言う。だが、新教育において子どもの世界が国家によって意図的に構築されてきたのに対して、生活綴方においては

子ども自らによって世界の構築が行われる点に大きな違いがあると言う。そして、今後の教育の可能性を後者に見出している。今井の研究は、これまで論じられることのなかった生活綴方と新教育の関係を言語という観点から明らかにし、生活綴方を今後の教育の可能性として捉えている点に特徴がある。この研究がもたらした意義は大きい。だが、生活綴方において世界の構築は子ども一人で行われるわけではない。そこには教師による「愛情のいとなみ<sup>5</sup>」がある。教師による「愛情のいとなみ」が子どもに世界の構築を可能にさせる。そして、さらにこのような「愛情のいとなみ」は1930年代の東北を背景にしている。すなわち、今井の示唆する教育の可能性は教師による「愛情のいとなみ」、そして1930年代の東北と深く結びついている。誇張を恐れずに言えば、今後の教育の可能性は1930年代の東北にあると言ってもいい。本論の目的は、国分の戦後新教育批判の書として知られる『新しい綴方教室』を手がかりにこれらの点を明らかにすることにある。

## 1 二つのリアリズム

生活綴方は、子どもに生活をありのままに書かせる教育方法として一般に知られている。国分は次のように書いている。「ありのままのものをかく。ありのままにかく。つまり現実の世界から、題材をつかんで、それを具体的にかく。<sup>6</sup>」そして、この方法が「生活の事実そのものの探求から出発する点<sup>7</sup>」でリアリズムであるとしている。生活綴方の特徴のひとつは、このリアリズムにある。生活

綴方のこの側面はよく知られている。だが、生活綴方にはもうひとつのリアリズムがある。もうひとつのリアリズムとは「教育者が、子どもにたちむかう場合のリアリズム<sup>8</sup>」である。「それは、かんたんにいえば、ひとりひとりの子ども、あるいは、その学級全体の現段階をつぶさに知りつくし、それに密着した、適切な指導をしていく態度のことである<sup>9</sup>」と国分は説明する。先のリアリズムが子どもが

生活と向かい合うリアリズムであるとすれば、後者は教師が子どもと向かい合うリアリズムである。そして、この二つのリアリズムは相補的な関係にあると言う。「子どもたちが、自然や社会をふくめた現実の世界ととっくんで、生きた姿をつかみとり、真実なものをえがきつづけていくリアリズムと、高い世界観を把握している教師が、あるがままの子どもの「わたくし」＝「魂のありかた」を、すなおにつかんで、愛情と知性に富んだ、飛躍のない指導をしていく周到なリアリズム的教育過程と、この両方があるときにこそ、教育としての綴方のしごとは完全なものになるであろう。<sup>10)</sup>

だが、国分が書いている教師のリアリズムは当然のことであるように思える。あえて「リアリズム的教育過程」などと呼ぶ必要はないのではないか。国分自身も次のように書いている。「こういうと、あなたは、「それは児童・青年の心身の発達に留意してということではないのか」、「心理や意識の発達にそくしてとか、興味・関心の度合に応じてということではないのか」と、例の調子の、今はやりの質問をしたくなるだろう。いままでの教育学からは、そしてとくに新教育理論からは、いつもこう教えられているからだ。そうだ、そういってもわるくはない。<sup>11)</sup> 国分は、新教育の理論と生活綴方における表現の近さを認めながらも次のように区別する。「しかし、(生活綴方は) そんなモンキリ型の理論ではないがね、と、わたくしはいいたい。いわば、そんなものをふくめた、いっさいの子どもの「生きた精神の状態」「ありのままの条件・程度」—それから遊離しない指導をし、それにふさわしい効果的な指導をする

ことだといいたいのだ。そこから一步一步引き上げていく過程、そのたゆまない行程を大切にしたい、というわけだ。それこそが、子どもからはなれない、真に子どもと手をくんだ、魂のふれあった、リアリズムの教育過程だと考えていきたいのだ。<sup>12)</sup> だが、「モンキリ型」とは何か。「子どもたちの「生きた精神の状態」「ありのままの条件・程度」とは何か。国分は書いている。「ひとりひとりの子どもの生きた姿は知らぬくせに、「個性尊重の原理」だの「活動性の原理」だのをあげつらっているのである。「興味」だの「関心」だのといいながら、「家でめ牛が生まれた子ども」の「よろこび顔」も、「肥料が買えなくて大さわぎしている父親の心配を知っている子ども」の「悲しんでいる顔」も、たんなる、「なにかの笑顔」「なにかのしかめづら」としか受けとれないというわけだ。<sup>13)</sup> 国分の批判は、新教育の言う「興味」「関心」が子どもの表面的な理解にとどまり、子どもの生活そのもののなかで捉えられていないことに向けられている。そのとき、子どもの「悲しんでいる顔」も「なにかのしかめづら」として映ることになる。ここからすれば「子どもたちの「生きた精神の状態」とは、子どもたちの生活と結びつけられた子どもの精神を意味している。あるいは、子どもの精神を含めた子どもの生活全体を国分は「子どもたちの「生きた精神の状態」と呼んでいる。これに対してモンキリ型とは、子どもの精神を子どもの生活全体との関連で捉えることのない態度を意味する。このように国分にとって子どもの生活が生活綴方と新教育とを区別するメルクマールとなる。

だが、生活綴方において子どもの生活は

どのようにして捉えられるのか。その方法としてよく知られているのが「概念くだき」である。国分は、概念くだきを「あまりにまとまりすぎていて、子どもらしくない文章からの解放のしごと<sup>14</sup>」と説明する。「あまりにまとまりすぎていて、子どもらしくない文章」とは、観念的、概念的、抽象的な文章を意味する。あるいは「じぶんで、みたこと、きいたこと、したこと、おもったこと、考えたこと<sup>15</sup>」が書かれていない文章である。そのような文章から解放する仕事が概念くだきだと言う。概念くだきを、鶴見和子は「抽象的なことばや通念を、そのことばまたは通念が出てきた日常生活または歴史的体験の場にもどして、具体的に考え直す<sup>16</sup>」ことであると説明している。だが、鶴見の説明は二つのリアリズムのひとつを説明しているにすぎない。概念くだきは子ども一人でできるものではない。そこで必要になるのがもうひとつのリアリズムである。国分は書いている。「そこ(綴方の指導)には、ごく親切な指導がいる。愛情をこめた助言がいる。「どこを、どうくわしくかくのか」このことを、ハッキリ示してやる、あたたかい指導が必要なのだ。<sup>17</sup>」例えば「きのう(1) わたくしは、となりのうちのじてんしゃをかりて、いしゃに、くすりをもらいに行きました。(2) いしゃに行って、くすりをもらってかえるとき、みそやのところで、じてんしゃのくさがきれました。わたくしはびっくりしました。<sup>18</sup>」このような文章に対しては、「きのうのいつごろか」「だれのくすりか」「どこのいしゃか」「そのじてんしゃはどうだったのか」「どうして気がついたのか」「くさはどうなったか」「それで、君はどうした」といった言葉を子どもの綴方

に小さく書いてやると言う<sup>19</sup>。この指導によって子どもはありのまま書くことができるようになる」と国分は言う。だが、このとき教師は何を行っているのか。教師はただ問いを発しているにすぎない。子どもに、このように書けと指示するわけではない。しかし、教師のこの姿勢が大きな意味をもっている。鶴見の言葉を用いれば子どもの日常生活のなかにとどまり、そこから問いを発し続けることを意味する。愛情のいとなみ、あるいは教師のリアリズムとは、子どもの日常生活にとどまり、そこから問いを発し続ける教師の姿勢を意味する。すでに見たように国分は「それは、かんたんにいえば、ひとりひとりの子ども、あるいは、その学級全体の現段階をつぶさに知りつくし、それに密着した、適切な指導をしていく態度のことである」と書いている。子どもの日常生活にとどまる教師による愛情のいとなみ、そしてこのリアリズムによって子どもが現実や社会と立ち向かうリアリズムが可能となるのである。

このように1930年代の東北の生活綴方には、子どもが現実と向かい合うリアリズムと教師がありのままの子どもと向かい合うリアリズムとがある。これら二つのリアリズムは相補的な関係にある。だが、教師のリアリズムが問われることはこれまでほとんどなかった。その理由の一つは、子どもの興味、関心を重視するという戦後新教育との近さにあると言える。だが、戦後新教育において子どもの生活は観念的なものでしかなかった。国分の戦後新教育批判は、この点に向けられている。これに対して生活綴方において子どもの生活へと近づくための方法が「概念くだき」であった。鶴見和子は、概念くだきを子ども

の言葉を日常生活の戻す試みと説明する。だが、それは教師が子どもの書いた綴方のなかにどこまでもとどまり、子どもの日常生活のなから問いを発する教師の姿勢によって可能になる。教師のリアリズムとは、このこと

を意味している。だが、これら二つのリアリズムがなぜ誕生したのか。この問いに答えるためには、生活綴方の歴史、そして1930年代の東北のなかで捉える必要がある。

## 2 1930年代の東北と生活綴方

生活綴方は、1930年代の東北に始まるわけではない。生活綴方は芦田恵之助（1873-1951）に始まると言われる。芦田は1873年に兵庫県に生まれ、故郷の教員となるが、1898年に上京し東京高等師範学校附属小学校訓導になる。1913年（大正2年）3月に出版した『綴り方教授』において、子ども自身にテーマを選ばせる「自由選題」を綴方の方法として提唱する。芦田の後、『赤い鳥』で知られる鈴木三重吉（1882-1936）が中心的位置を占めるようになる。鈴木三重吉は、子どものための質の高い童謡、童話を目的として1918年（大正7年）に『赤い鳥』を刊行したことで知られている。この『赤い鳥』誌上で三重吉は綴方に関する連載を行っている。その内容をまとめたものが『綴方読本』（1935年）である。『綴方読本』は、全国から寄せられた児童の綴方と三重吉による選評、そして三重吉自身による綴方理論からなる。この本において、三重吉は自分の生活をありのまま書くことを主張している。芦田と鈴木三重吉に共通しているのは、明治以降の押しつけがましい教育をとともに批判している点にある。そのために「自由選題」「ありのまま書く」ことをそれぞれ提唱するのである<sup>20</sup>。「自由選題」「ありのまま書く」といった言葉は

1930年代の東北における生活綴方にも継承されている。国分は書いている。「[ありのまま綴方]は、「自由選題」とともに、わが国の綴方教育界のあいことばとなっていた。……いわゆる生活綴方のばあいでも、新しい課題主義のとりいれや、あまりにひどい主観的な表現に対して客観的な表現力を重視した一面はあるけれども、やっぱり、その主流には、ありのまま綴方と、自由選題主義が流れていた。<sup>21</sup>」

だが、芦田や三重吉が提唱した「自由選題」「ありのまま書く」といった言葉は東北の生活綴方においては大きく異なる。この点、鶴見俊輔は次のように書いている。「生活綴り方運動は、この時代にもなお、鈴木三重吉の用いた基本用語をひきついでつかつてはいたが、その意味する内容はもはやちがっていた。……生活綴り方運動においても、「生活記録」、「実感」、「活写」などは、芦田恵之助や鈴木三重吉の指導下の都会的小市民層の子供たちを主なにない手とする時代から、国分一郎や寒川道夫の指導下にある貧農の子供たちを主なにない手とする時代にうつったとき、重大な意味変化をおこしたのである。ちがう階級によって、ちがう目的のために、ちがう地域的問題をとくために、この方法が用いられ

るようになった。<sup>22</sup>」鶴見は、三重吉が用いた基本的用語を引き継ぎつつも、担い手の変化が目的の変化をもたらしたと書いている。だが、それはどのような変化か。鶴見は、この点明確に述べてはいない。この問いに対して、国分は次のように書いている。「大あらましにいて、赤い鳥綴方は、日本の教育の封建性に対する反抗であった。人間尊重を標語とする芸術教育のあらわれであった。土の綴方は、観念主義的な、都市のブルジョワ学校の綴方教育に対する、ごく素朴な反抗であった。現実重視、つまり、リアリズムの綴方であった。いわゆる生活綴方は、しいたげられた農民や労働者の子弟に対する愛情のいとなみであった。<sup>23</sup>」ここで国分は赤い鳥綴り方運動や土の綴り方が明治以降の教育に対する反抗であったと書いている。これに対して、東北の生活綴方は「しいたげられた農民や労働者の子弟に対する愛情のいとなみ」であったと書いている。ともに子どもにありのままの生活を書かせることを行いつつも、その目的は大きく異なっている。生活綴方の目的が、明治以降の教育に対する反抗から子どもの生活そのものへと大きく変化している。子どもの生活そのものを目的とする姿勢がリアリズムにはかならない。「自由選題」や「ありのまま書く」といった主張もこの背景のなかで捉える必要がある。

子どもの生活そのものを目的とする姿勢は、リアリズム論の歴史にも見て取ることが出来る。東北の生活綴方におけるリアリズムの主張は国分に始まるわけではない。リアリズムの主張は秋田の北方教育社、特に佐々木昂によって始められる。北方教育社は昭和四年に成田忠久によって、地域によりそった生

活指導を目的として創立される。この北方教育社において毎週行われていた「作品研究会」からリアリズム論が始まるのである。佐々木昂は次のように書いている。「作品研究会は、はじめどこでもやられているような綴方作品に対する検討であったが、この会は間もなく作品の処理ということは結局するところ生活処理にならざるを得ない事実と直面した。その結果作品は必ず受持の子供ということになり、作品には必ず作者の生活、作者の生活環境を説明することにした。」「この会は異常な熱心さで続行されてゆき、その為第一期の創世記に見られた同人間の書物的な観念論、個人的物言い、思潮というものが漸次一定の傾向、思潮—私どもはこの思潮を教育に於けるリアリズムと呼んだ<sup>24</sup>」ものによって変わったという。この研究会での考察をもとに、佐々木は『北方教育』誌上において「リアリズム綴方教育序論」（昭和九年一月号）、「リアリズム綴方教育論（二）」（昭和九年九月号）、「リアリズム綴方教育論（三）」（昭和十年五月号）等の論文を発表している。この佐々木のリアリズム論が1930年代の東北の生活綴方に大きな影響を与えることになる。だが、その根底にあるのは子どもの生活と向かい合わざるをえない教師の姿勢である。

東北における生活綴方は、子どもの生活に向かい合わざるを得ないことに始まる。だが、向かい合うことはさらなる困難さをもたらすことになる。国分は書いている。「かれらのかいた綴方作品をとおして、わたくしたちは、子どもの生活指導をしようというのだった。それでは、どのような指導をするのだろうか。綴方にあらわれてくる、自然や人間のあらゆる問題をきっかけにして、わたくしたちは、

子どもに、どんな物のみかたや考え方をもちせていくというのか。どんな物の感じ方をそだてていくというのか。どんな意志をもちせ、どのような行動にまでおもむかせるのか。こうして、わたくしたちは、綴方にあらわれてくる種々の世界を前にしては、教育の目標とか、人生観、世界観の問題とか、けっきょく、そういうことまで、真剣に考えなおさずにはいられなくなった。まして、わたくしたちのように、ひどい環境につつまれた東北の貧窮農村にいて、その生活から、じかに生まれた綴方、みじめな生活そのものの断面を、なまなましい文章表現として、眼前につきつけられることの多いありさまでは、この悩みが、いっそう大きくなった。この課題をはっきりしないことは、わたくしたちの教師としての面目と良心を失わせるものであった。かくて、わたくしたちは、わたくしたち自身を、きびしい生活の探求者にしなければならなかった。<sup>25</sup>」子どもの生活に向かい合うことはさらなる困難をもたらすことになる。そして、それはそれまでの教育目標、人生観、世界観さえも問い直すことを求めてくる。しかも、それらの問いは簡単に答えの出るようものではない。その困難さのなかに教師はとどまらざるをえない。この姿勢が教師のリアリズムに他ならない。

だが、このリアリズムがもたらすのは困難さばかりではない。同時に「あたたかい交流」をもたらす。国分は書いている。「(生活綴方の)この親切な指導によるよこびを感じないような子どもはない。先生と子どものあたたかい心の交流が、黒光りのする机の上で、静かに、力づくよくおこなわれる。<sup>26</sup>」「あたたかい心の交流」とは、日常生活にとどまることにより

子どもと教師の間でもたらされる心の交流である。そして、この交流がやがて喜びをももたらすことになる。それは「生まれたもの」に対する喜びである。国分は書いている。「わたくしたちが、愛し、身と心をいれてきたのも、それであった。生活と文章といったものの、たくましくしてうまれる自由な文章、子どもたちが、ほんきになって、ありのままのことをかいた文筆的表現、作ったのではなく生まれたもの、それをこそ、わたくしたちは心から愛してきたのだ。それをよむ若いよこびに、胸をとときめかしてきたのだ。<sup>27</sup>」だが、「生まれたもの」とは何か。もちろん、それはくわしくありのまま書かれた子どもの綴方である。しかし、そのような綴方が、なぜよこびをもたらすのか。すでにみたように、今井は生活綴方が《言語＝メディア》観に立っており、くわしくありのまま書かせるといった試みは子ども自身が世界を構築する試みであるとした。<sup>28</sup>」だが、これまでも繰り返し書いてきたようにこの試みは子ども一人でなされるものではない。教師によるリアリズムが必要となる。子どもの日常生活にとどまる教師の愛情のいとなみによって世界の構築が可能となるのである。だとすれば、「生まれたもの」とは教師にとってもまた構築された世界そのものを意味している。言いかえれば、生活綴方とは子どもと教師による世界構築の試みを意味している。生活綴方は困難さと同時に、あたたかい心の交流、そして「生まれたもの」へのよこびをもたらすものとしてある<sup>28</sup>。

これまで見てきたように、1930年代の東北の生活綴方は、芦田や鈴木三重吉の「自由

選題」「ありのまま書く」といった言葉を継承している。だが、芦田や三重吉の生活綴方が明治以降の教育に対する反抗を目的としていたのに対して、東北の生活綴方は子どもの生活そのものを目的とする。貧困にあえぐ子どもの生活に向き合い、とどまらざるをえない教師の姿勢、それがリアリズムである。だが、このリアリズムがもたらすのは困難さばかりではない。日常生活にともにとどまることによって子どもと教師との間にあたたかい

心の交流がもたらされる。そして、あたたかい心の交流は「生まれたもの」へのよろこびをもたらし。今井の言うように1930年代の東北の生活綴方が言語による世界構築の試みであるとすれば、生活綴方とは子どもと教師による世界構築の試みである。教師の子どもに生活にとどまる姿勢がこの構築を可能にする。「生まれたもの」へのよろこびとは、ともに構築した世界へのよろこびでもある。

## おわりに

「はじめに」で書いたように、子ども自身による世界構築の試みとしての生活綴方が近年評価されつつある。だが、生活綴方において世界構築の試みは子ども一人で行われるものではない。そこには教師による愛情のいとなみ、教師によるリアリズムが必要であった。さらに、そのようなリアリズムが1930年代の東北を背景に行われてきたことをこれまで考察してきた。だが、リアリズムは単に東北の貧困を背景にしているわけではない。確かに、1930年代の東北は大津波と大凶作の時代であった。昭和八年には三陸海岸大津波が起こっている。また、昭和六年、昭和九年には明治以来の記録的な大凶作に見舞われている。大津波や大凶作の中で「欠食児童」「娘身売り」が問題となっている。このことが生活綴方に大きな影響を与えていることは言うまでもない<sup>29</sup>。だが、東北そのものがリアリズムと深く結びついているのではないか<sup>30</sup>。そして、このことが今後の教育の可能性を示唆しているように思える。例えば、国分は小

学校時代に発音を矯正された時のことを次のように書いている。「口の形をよくして、ことばがスーと出るようにしなければならぬという。そこで口形練習をさせる。一年生のときからさせる。校長先生さえ壇にあがって、むちをもって、シー・ハー・ホー、シー・ハー・ホー、ウーエ、ウーエといわせる。いきをうんとだして、シーのときには口ペラが、ひきつるくらいまで、横へひばらせる。ハーのときには、口がシシャバケル（破ける）ぐらいに大きくひらかせる。ウーエ、ウーエと、いまにももどしたくなるようにさせる。<sup>31</sup>」このとき感じた違和感を国分は次のように書いている。「それ（発音の矯正）が子どものズーズー先生にはたまらない。もともと重たくてゴツゴツするものがあって、それが重たいから、のどやくちびるにぶつかっているのに、口のかっこうさえよくすれば、ズーズーでなく、スースーと出るみたいという。<sup>32</sup>」スースーと発音することができないのは、重たくてゴツゴツするものがあるからだとい

う。その重たくてゴツゴツするものとは言葉である。「口から出ることばが重たくて、すらすらと出なくて、出るとき、どこかにひっかかる。それでスースーとではなく、ズーズーと出ていくみたいな気になった。<sup>33</sup>」だが、なぜ言葉が重たいのか。それは言葉が生活そのものと結びついているからにはかならない。国分は書いている。「東京にする叔母のところへ、イモガラ（里いものずいき）を送るのだという。いいつけられて小包のひもをしばっている。そのとき父親が、「ギツグ スバッタガ？」ときく。「うん、ギツグ スバタ」と答える。すると、そのギツグや、スバタが、いかにも重たく感ずる。重たいので、のどや口ペラのあたりに、ひっかかりひっか

かりして、それは出ていくように感ずる。<sup>34</sup>」ここで国分が書いているのは東北における言葉と生活の深い結びつきである。「ズーズー」とは、言葉を発するときの生活を引きずる音であるといってもいい。だが、このような結びつきは近代学校教育によって失われることになる。ここからすれば、東北における生活綴方とは何よりも東北による自らの生活を取り戻そうとする試みであったと言ってよい。そして、今後の教育の可能性もここにあるように思われる。学校教育によって失われる以前の言葉と生活の結びつき、そしてリアリズムを取り戻そうとすること、そこに今後の教育の可能性があるように思われる。そして、それは東北の生活のなかに隠されている。

<sup>1</sup> 大田堯他編『国分一太郎文集 6 生活綴方とともに II』、新評論、1983年、28頁。

<sup>2</sup> 同書、25頁。

<sup>3</sup> 同書、26頁。

<sup>4</sup> 今井康雄「1章 言語一記号からメディアへ」、田中智志・今井康雄編『キーワード 現代の教育学』東京大学出版会、2009年、12-5頁。

<sup>5</sup> 国分一太郎『新しい綴方教室』（増補版）、新評論社、1952年、18頁。

<sup>6</sup> 同書、107頁。

<sup>7</sup> 同書、107頁。

<sup>8</sup> 同書、108頁。

<sup>9</sup> 同書、108頁。

<sup>10</sup> 同書、123頁。

<sup>11</sup> 同書、108-9頁。

<sup>12</sup> 同書、109頁。括弧内は論者。

<sup>13</sup> 同書、374-5頁。

<sup>14</sup> 同書、30頁。

<sup>15</sup> 同書、34頁。

<sup>16</sup> 鶴見和子「『山びこ学校』は歴史を創る」、無着成恭編『山びこ学校』、岩波文庫、364頁。

<sup>17</sup> 国分一太郎『新しい綴方教室』（増補版）、45頁。括弧内は論者。

<sup>18</sup> 同書、45頁。

- <sup>19</sup> 同書、47頁。
- <sup>20</sup> 今井康雄は、芦田の「自由選題」を次のように評価している。「[「自由選題綴方」においては、「自由に書きたいことを書きなさい」と言うことでむしろ当の「書きたいこと」が引き出され、つまりは子どもの自発性そのものが教育的コントロールの範囲内に引き出されている。それは自発性の解放ではあるが、同時に自発性を挑発し自発性そのものを教育的にコントロール可能にする試みでもあった。言語は、子どもの自発性そのものを構築可能にするためのメディアとして投入されることになる。」(今井康雄「1章 言語—記号からメディアへ」、13頁。)
- <sup>21</sup> 国分一太郎『新しい綴方教室』(増補版)、25-6頁。
- <sup>22</sup> 久野収・鶴見俊輔『現代日本の思想—その五つの渦—』、岩波新書、1956年、94頁。
- <sup>23</sup> 国分一太郎『新しい綴方教室』(増補版)、18頁。
- <sup>24</sup> 佐々木昂「秋田の北方教育運動」、『教育』第七巻第10号、一九三九年一〇月号。本文における引用は現代仮名遣いに改めてある。
- <sup>25</sup> 国分一太郎『新しい綴方教室』(増補版)、9-10頁。
- <sup>26</sup> 同書、48頁。括弧内は論者。
- <sup>27</sup> 同書、14頁。
- <sup>28</sup> 国分は、「生まれたもの」に対するよろこびを、芦田や鈴木三重吉の生活綴方に見出すことはできないと書いている。「(ありのまま書け、だけでは)じっさいには、なかなか、思うような作品がでて来ない。子どもたちの表現力ものびていかない。もう少し、正直に言えば、よんでいて楽しくなるような、だから、綴方をよんでいけば、胸の中がほのほのとして、教師になったものの生きがいを感じるような作品に、ぶつつかることがめったにない。」(国分一太郎『新しい綴方教室』(増補版)、26-7頁。括弧内は論者。) この指摘は、芦田の生活綴方に対する今井の評価とも符合するものである。
- <sup>29</sup> 次の文献を参照のこと。拙稿「被災体験を書くということ—吉村昭『三陸海岸大津波』と「おとなの眼」—」(教育科学研究会編『教育』、国土社、2012年3月号、No.794。)
- <sup>30</sup> 中沢新一の次の言葉は示唆的である。「哲学的な思考は、たちまち肉体を離れて、純粹思考の中に入ってしまうものですが、東北的なものは、それに抵抗をしめします。不透明な肉体的なものが、純粹思考の歩みにあらがって、それを妨害しようとしているのです。そこでは、思考も魂も、肉体の物質性を離れることがありません。肉体から離れた、明晰な魂やアイデアなどを、考えようとする傾向に、東北的なものは、つねに抵抗するのです。魂も思考も、肉体を離れて、フワフワと自由に世界に現れてくるものではなくて、肉体をかきわけながら、表面へ向かって現れてきて、その肉体的なものとの抵抗感というのは、最後まで消えることがない。」中沢新一『哲学の東北』、青土社、1995年、112頁。
- <sup>31</sup> 国分一太郎『ずうずうぺんぺん—東北のことばとところ—』、朝日新聞社、1977年、8-9頁。
- <sup>32</sup> 同書、9頁。
- <sup>33</sup> 同書、7-8頁。
- <sup>34</sup> 同書、8頁。