

生活綴方教育におけるリアリズム

—1930年代前半の「調べる綴方」と佐々木昂の
リアリズム論の検討—

片岡洋子

はじめに

生活綴方教育は「生活をありのままに綴る」ことをとおして、自分と自分をとりまく社会をみつめ、自らの生き方を探る教育である。この「生活をありのままに綴る」という方法およびその精神は、生活綴方のリアリズムとも言われてきた。そしてこのリアリズムをどのようにとらえるか——つまり生活綴方教育の方法や精神をどうとらえるかが、生活綴方教育観を左右する問題である。

生活綴方教育は戦前からの伝統を持ち、戦後1950年代に復興され、その後社会や教育の変化の中で発展させられ今日に至っている。1930年から1935年頃までの1930年代前半は、生活綴方教育が理論的にも実践的にも成立、成熟した時期であり、本格的な生活綴方教育の出発した時期である。この時期に生活綴方のリアリズムはどうとらえられていたのかを検討することは、戦後復興され発展された生活綴方教育が戦前の遺産をどう継承し発展させたのかを問ううえで必要なことであり、それは同時に生活綴方教育におけるリアリズムとは何かを原点にさかのぼりながら探ることになる。

これまでも戦前の生活綴方教育史研究が蓄積されてきているが、ここではリアリズムをどうとらえていたかという視点で、1930年代前半の主な綴方論を検討する。そしてその検討対象としては「調べる綴方」のリアリズムと佐々木昂のリアリズム論に限定した。

「調べる綴方」は1931年頃から34年頃まで生活綴方教育の主流とでも言うべき隆盛を見せ、この時期の生活綴方教育を代表している。その実践・理論の検討はこの時期の生活綴方のリアリズムを照らしたすものと思われる。また佐々木昂のリアリズム論は「調べる綴方」の隆盛と時期を同じくしながら、それに

は批判的で生活綴方のリアリズムの別なとらえ方を示しており、1934年から本格的に始まる調べる綴方批判の後おこってくる「リアリズム綴方」論に共通するものを持っていた。

この同じ1930年代前半に異なった立場にあった生活綴方論の中に、どのようなリアリズムのとらえ方のちがいがあったのかを明らかにし、生活綴方教育のリアリズム把握の手がかりとしたい。

(なおここでいう「調べる綴方」とは、「科学的綴方」「実用的綴方」などをも含めている。それは後にみるように、客観的な事実描写の重視という点では同じ考え方のもとに行なわれた実践の形態や呼称のちがいを表わしており、「調べる綴方」と同様の綴方教育観にたつものとして扱った。またどちらが実践内容を正確にあらわすかということ、で、「調べる綴方」か「調べた綴方」かという呼称をめぐる論争が行なわれたが、ここでは煩雑さを避けるため「調べる綴方」に統一した。)

一 「調べる綴方」のリアリズム

1929年に創刊された『綴方生活』は、それ以前の「赤い鳥」の流れをくむ重心主義的綴方や菊地知勇らの『綴方教育』を中心とした綴方運動、また田上新吉らの提唱した生命主義的綴方など綴方教育の流れを結びつけながら、中央誌として各地の実践家を広く結集していった。そして、そのような綴方教育のいくつもの流れを結びつけながら、「生活」観の転換を軸に綴方教育の新たな方向性を示したのであり、この時期の綴方教育をリードした存在であった。

『綴方生活』の創刊号の「吾等の使命」という巻頭言から翌1930年9月号の「宣言」がだされるに至る過程で、その後の生活綴方教育を大きく左右した「生活」観、綴方教育観がきずかれたと思われる。これは小論のテーマである、「調べる綴方」とその批判後の綴方のリアリズムの質的なちがいの検討にとって重要な部分である。何故ならこの生活観と綴方教育観そのものの中に「調べる綴方」の実践的論拠とその形骸化の必然性があったと見るからである⁽¹⁾。そこでまず、その1930年前後の生活観・綴方教育観からみていくことにする。

(1) 生活の社会性の重視

「吾等の使命」は「『綴方生活』は『生活』の重要性を主張する。生活重視

は実に吾等のスローガンである。」と結んだが、その「生活」のとらえ方は同人のあいだでも当初は一致していなかった。同じ創刊号に載った座談会「綴方の母体としての児童の生活」の出席者の発言にもその差異があらわれている。

同人のひとりだった志垣寛（1年後志垣は同人をはなれる）は「吾々の生命が、あらゆる機会に自分以外の世界に接触して、それを各自の心でコントロールする過程——それが生活だ」と述べ、これに同意した奥野庄太郎は、「我々の心の中にある一つの核心が自然に内面的に動いてくる、その核心から発展したものが「生活」であると見ている。このように志垣や奥野は、「心の動き」を「生活」の核心的なものとみており、個人の「個性」的な心の動きが「生活」をつくりだすという従来の綴方教育の生活観を映しだしている。

それに対して上田庄三郎は「生活即表現」という見方に異論を唱えながら、「どんないい生活でも、書かぬ生活もあるじゃないか」、「生活はしかし綴方のためにあるのではない。僕は生活と作品とを全然自由に切り離すことが、徹底的な生活解放だと思うんだ」と言っている。上田の真意はこの座談会からだけでは読みとりかねるが、後の彼の論から推すところ、「心の動き」というもので「生活」と「表現」を一体のものとすることに反対し、綴方表現の外に、つまり「心の動き」がとらえきれないものをも含めた「生活」を考えていたのだろうと思われる。

このように志垣・奥野と上田のあいだには生活観のちがいが端的にあらわれていた。『綴方生活』はその後、しだいに生活の「社会性」「客観性」の重視の方向へと向かっていく。その一つの象徴的なできごとは上田庄三郎が「今の世の中」（尋四男）という作品を高く評価したこと⁽²⁾の是非をめぐる論議である。この作品はモダンボーイがカフェの女給と戯れている様子への憤まんや貧富の差別をなくしたいという願いを綴ったものだが、上田の手ばなしの評価への異論はあったとしても、綴方に社会批判があらわれることやこういう「社会性」の重視は異論のないところとされた。

また千葉春雄も子どもの生活が社会から切り離されたものではない限り、子どもの作品に社会性があらわれるのは当然だとみて、次のように言う。

「綴り方も、いつまでもただ現態度の指導でもあるまい。生活指導でもある

まい。取材眼の養成でもあるまい。それらも必要ではあろうが、より根本的には、人や社会についての正しき事実を認識することなくしては、徒らに枝葉末切の勞に過ぎない。自分たちは、強く社会に関心を持てといいたい。」⁽³⁾

(傍点引用者、以下断りのない限り同様)

このように千葉は綴方指導において「人や社会についての正しき事実」を「認識」させることの重視が「社会に関心を持」たせる上で欠かせないことを強調している。

このような生活の社会性の重視⁽⁴⁾は、創刊から1年後の「宣言」(1930年10月号)に反映される。その後半部分には以下のようにうたわれている。

「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、綴方が生活教育の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とを創造せんと意企する者である。」

ここでは綴方教育というより、広く生活教育の理想が掲げられ、その中心科として綴方教育を位置づけているのだが、「子供達の日々の生活事実」を「社会の生きた問題」と結びつけ、「生活事実」をとおして「社会の生きた問題」をとらえさせようという意図が明確にされている。

ところでその方法として「観察」ということが示されているが、それは「社会性」の重視とどういう関係になっているのだろうか。また「生活教育の中心教科」として綴方教育はどのように機能するものと考えられていたのだろうか。

先にあげた作品「今の世の中」について上田は、社会主義的傾向、理知的傾向、具象的現実的傾向、客観的傾向の4つの点から評価している。そのうちの客観的傾向については「どこにも主観的独断らしいものがない。客観的事実に即して表現してゐる」と言っている。また、今井誉次郎は「今日迄の綴方教育者は、事実を事実とし、動きを動きとして見ることをさせないで、強いて事実ならざる——観念的象徴的に濾過される——ものを児童に要求した」⁽⁵⁾と従来の綴方教育を批判し、「観念的象徴的濾過」を通さずに事実を事実としてあり

のままにとらえさせなければならないと主張した。この上田や今井の主張は、生活の「社会性」の把握が、同時に綴方表現における「客観性」の重視をも唱えるものであったことをうかがわせる。生活を「個人的」な経験に止めてとらえさせるのではなく、「社会的」なものとしてとらえさせるとすれば、時には「主観」は誤まった「独断」になりかねない。また綴方表現に「客観的事実」の表現を求めるのであって、「主観」の表現を求めるのではない⁽⁶⁾から、時に妨げとなるならできる限り「主観」は排除された方がよい。(こうした「客観性」の重視＝「主観」の排除の主張は、この頃の綴方教育における「社会性」の重視の主張には多かれ少なかれ基調として見える。)そしてその有効な方法として登場したのが「観察」である。この「観察」の導入がまた「客観性」の強調を裏づけたとも言える。

(2) 綴方教育の位置づけ

この「観察」の方法は、野村芳兵衛らの主張によれば、「自然観察」の方法を対象の別なく拡大したもので、次のような言い方にもそれが表われている。

「今日の吾々は一匹のこほろぎを自然法則的に観察し、一人の人間を価値的
法則で観ねばならぬ何の必要をも感じないのみか、さう観てはならない幾多
の必要を持つのである。一人の人間を一人のこほろぎとして観察する時、そ
こに正しい社会原則も発見されることを信じないではゐられない」⁽⁷⁾

こうして客観的現実を社会的広がりそのままにとらえさせようとする方法に、「自然観察」が持ちこまれたことにより、綴方の実際の指導面では理科の観察記録も綴方科で行なわれるなど、理科と綴方科の結びつきを強めた。また「調べる綴方」の先駆的实践とされる「真山町の調査」(1929年1月発表、秋田の地理科の教師の指導)、「歩く人の研究」(『北方文選』1930年12月、滑川道夫指導)などのように、郷土教育に源流をもつものもあり、調査文などの指導をとおして地理科とも結びついた。さらに「調べる」という方法によって「実用的綴方」「役に立つ綴方」などと呼ばれる実践もでてくると、「修身科」とも密接になった。

こうした各教科との結びつきが起こってくる背景には「認識の指導」をこそ綴方科の中心課題とし、表現指導を特質とすることに止まらずに他教科とのか

べをとりはらおうとする考え方があった。そのことから先の「宣言」にある「綴方が生活教育の中心教科である」ということが「認識の指導」を綴方科が担うことによって生活教育の中心教科になりうるということの意味していたことにもなる。

「宣言」の載った同じ号の『綴方生活』で「教育に於ける綴方の位置」というテーマの座談会が行なわれている。発題者は野村芳兵衛である。その野村は教科書がないことが他教科と綴方科のちがいであること、文部省では国語科の一分科だと考えようとしていることなどを確認しながら、「生活科」としての綴方の位置について述べている。野村は、綴方を「人生科」「総合科」とみることができるという千葉春雄に同意しているのだが、野村や千葉の言う「生活科」「人生科」「総合科」とはどのようなものか。千葉は次のように言う。

「地理のことでも国史のことでも修身でも理科でも、あらゆるものを綴方では扱い得る。……そういう点で綴方は人生科であり生活科である。そこにある特質を発見することが出来ぬ。よし文字によりて表わすという点を特質だとしてもそれは修身が徳目を扱い国史が国民性を涵養するといった特質とは比ぶべくもない。何ら一般科目の如く特質づけられない所から、それで総合科とか人生科などといわれている」

綴方科の特質は、文字によって表現するという点があるにしても、それは他教科の特質に比べられるような程度のものではない。文字によって表現することをとおして他教科の対象であるようなあらゆるものを扱うこともできること、つまり特質づけられないことがかえって特質だという。そしてそういう意味で「人生科」「総合科」と呼ぶことができるというのが千葉の綴方科のとらえ方である。

野村もそれにほぼ同意したうえで、生活に素材をもとめる「生活科」と主に教科書など書物をとおして行なわれる「読書科」とに各教科を分けてとらえ、綴方を「生活科」の中に位置づけている。このように生活の中から何でも教材として取りあげることができるという点で「生活科」であり、他教科の内容となるものをも扱うことができるという点では「総合科」だとみられている。そして文章表現指導を綴方科の特質とは見ず、「表現指導にあまりにこだわりす

ぎているのではないか」(千葉)とさえ言う。

では綴方科では何を指導するのか。座談会の出席者伊福部隆輝は「綴方はもっと認識という点に動きをおかなければならぬ」と述べ、表現指導より認識指導に力を注ぐべきだと主張した。野村も「私共のもそうですよ」と同意している。また千葉は先に述べたように「人や社会についての正しい事実」を「認識」させることの重要性を説いていた。そしてこの「認識」を深めさせる方法へと話がすすんで野村が「自然観察」の導入を言うのである。

綴方教育がもっぱら表現指導だけを行ない、しかもその表現指導は事実の認識を妨げるような感覚的・感傷的表現の指導でありがちであったことへの批判意識は、以上のような綴方教育の位置づけへと展開した。綴方に作者の「心の動き」がいかにか表現されているかを見るより、その作品が現実への正しい事実認識を表わしているかを問題にし、その認識の指導をこそ重視する。したがって認識の指導ということでは他教科と特に区別する必要はなく、かえって何でも題材として指導できるということを特質だとみるから、内容的には理科や地理科になってしまうことも起こりうるのである。それは事実認識の重視から必然的に起こることによっていっそうにかまわないことになるのである。

生活とは、心の動きによってとらえきれられるようなものではなく、社会的・客観的に存在しているものである。それらを誤りなくとらえるためには、「じつと観察」することが必要であり、それによって正しい事実認識が保障される。その指導過程では他教科の内容であることでも扱って得る。

こうした綴方教育観が1929年から30年ごろまでに『綴方生活』を中心に熟成しつつあった。「調べる綴方」はこのような綴方教育観を土台にして急速な広がりを見せ、一時は生活綴方教育の本流となるのである。

(3) 「調べる綴方」のリアリズム

先にもあげたように「調べる綴方」の実践の先駆的なものは1929年や30年という早い時期に秋田で始まっている。しかしこれは今まで述べてきたような綴方教育観を土台としてすすめられた実践というより、そういう綴方教育観をつくりだすことに何らかの影響を与えたものであろう。「宣言」に示されたような綴方教育、生活教育の理想のもとにすすめられるきっかけになったのは、峰

地光重と滑川道夫の実践である。

峰地は『綴方生活』1931年7月号に「綴方に於ける共同製作の経験」を發表し、その中で「運動会にころんだものの調査」（尋四女子3人）の指導について報告した。この作品は運動会でころんだ人の数やころんだ場所を調査し、ころんだわけについて考察したものである。滑川の実践報告は同じく『綴方生活』に連載された「綴方に於ける集団製作の理論と実際」で、紹介された作品は「新聞の研究」（6年女子）である。これは学級を5つの分団にわけ、それぞれがちがった新聞を担当して、記事や広告の内容を調べ、統計をとったり、記事の中のわからないことばや感想・疑問などをかなり細かく洗いだしたものである。

この峰地や滑川の実践は「課題主義」によることと、「共同製作」「集団製作」といわれる数人のグループで調査・研究を行なうことで共通している。これは他の「調べる綴方」の実践にも共通してみられることである。「課題主義」は、何にこそ目を向けさせていくかという点で積極的な意義があるとされ、「自由選題の行詰り」が指摘される中で広がっていった⁽⁸⁾。また与えられた課題について調べる場合、ひとりより集団で行なう方がより正確を期すということから「集団製作」「共同製作」という形態がとられていた。この「共同製作」の必要性について峰地は以下のように述べている。

「題材は一つの完全なる生活体である。その生活体を各方面から、種々なる角度をもって眺めなければならぬ。でないと（一つの固定した見方をすると）その題材の一面的な把握しかできない。（略）致密なる視察と、精密なる調査を要するものは、なるべく多数の力で行うことに於て、完全を期し得られる」

この峰地の主張は「生活体」の正確な把握は、なるべく多くの人の目をとおしてなるべく多くの角度から「視察」や「調査」を行うことによるというものである。確かに少しでも多くの事実を集めることで「生活体」の実相へ近づくであろう。しかし一方で一面的ではあってもその子ども自身の現実への切りこみ方などはあらわれないものとなってしまう。そこではそうした個人の個性的な見方よりも表現された作品が現実をより精密に描写することが重視された。

それは精密な描写が人や社会についての正しい認識へと導くと考えられていたからであろう。

滑川も「『個性に社会性が内在する』といふことは観念としては正しいかも知れないが、唯心論的謬想の泡沫である」と言うように、「個性」よりも「集団」の力による事実の集積に重きがおかれたことは、先にもふれたように「調べる綴方」を支えていた綴方論の客観性の重視と関わっているようである。

佐々井秀緒は観念的な哲学やその社会観に不信を表明し、自然科学的態度を科学的態度であるとして「科学的綴方」を主張したひとりであるが、彼は以下のような「客観主義」の立場をとっている。

「主観主義の非はかくして現代人の聡明性によって、客観主義に置き換えられた。一切の主観を排し、事実現象に対する正当なる判断、正確なる認識を得るためには、客観の立場に於てしなければならぬといふのが今日の人々の抱懐する所信である。」⁽⁹⁾

そしてさらに「科学的綴方の最も重要な点は、此の観察の指導にかかっている」と述べ、その理由は、「主観によって彩色され」ないためには「科学者の如き」「曖昧を許さぬ厳たる態度に生きる指導」が重要だからだとしている。この佐々井の「客観主義」はやや極端だとしても、綴方における科学的態度は「自然科学的」態度ではなく「社会科学的」態度であるとして佐々井を批判した上田庄三郎なども、主観性よりも客観性を重視するという点では同じだった。このような主観の排除による客観性の重視は「調べる綴方」のリアリズムの基本的性格になっていたとも言える。

「調べる綴方」は1934年にピークを迎えるが、その年は「調べる綴方」批判が本格的に起こってくる年でもあった。この批判のうち川崎大治と村山俊太郎のものをしながら「調べる綴方」のリアリズムの特徴を探ろうと思う。

「調べる綴方」の提唱者や実践家が自身の誤りも含めて本格的批判にのりだすのは1934年であるが、佐々木昂が当初から批判的であったように一部には早くから批判を投げかけたものもあった。児童文学者川崎大治は1931年にすでにかなり本格的な批判を行なっている⁽¹⁰⁾。

川崎が批判の対象としてとりあげたのは、峰地光重の「綴方に於ける共同製

作の経験」と村山俊太郎の指導による「天神様のお祭」である。まず川崎は、峰地が「共同の目標に向って共同製作が、実現した場合、数個の個性は、交響してより大きな個性として、実現するのである。より大きな個性とは、より真なるものの謂である」⁽¹¹⁾と述べたことを批判する。

「氏の此筆法でゆくと『真』は個性の綜合によって到達せられるものとなるのである。だが然し、大勢が協力して、一つの目的のために努力する事によって、『より真なるもの』どころか『より真ならざるもの』到達する事実も充分あり得るのである。従って問題は、唯単に大勢が協力して為す事にあるのではなくして、大勢が協力して何を如何に為すかといふ、対象に対する科学的な認識、及びそれへ到達する方法の正しい相互関係の中にあるのである」

峰地が数人で共同することにより「より真なるもの」へと近づくと言うのに対し、川崎は、そこに「科学的な認識」を欠けば、「より真ならざるもの」へ近づき可能性もあるのだと言って、「科学的な認識」をもちえているかどうかを問おうとしている。そして「真ならざるもの」へ近づいた実践例として「天神様のお祭」を批判する。

「天神様のお祭」⁽¹²⁾は6年女子3人による共同製作で、構成は「1天神様、2祭りのお使い、3祭りの日、4祭りの店」となっている。川崎はこの作品についておよそ次のように批判した。

この作品は経済的な問題をとりあげているために、一見進歩的であるかのように思われている。しかし経済的・社会的知識をかき集めさせているだけで、科学的な認識を与えていない。それどころか神に対する非科学的な考え方を与え、祭りで使った金額を調べて不景気と結びつけ、節約主義を強制している。このように批判した後、その原因について、「教育家たちが事物及至社会に対する、真に正しい科学的な認識方法を獲得して居」ないためだと述べ、「弁証法的の唯物論の方法」の必要を説いている。川崎は当時のプロレタリア文学運動における「唯物弁証法的創作方法」の立場におり、そのための性急さも感じるが、事実をひたすら集めても、それがすなわち「真なるもの」だとは言えないこと、科学的認識に導くためには「弁証法的唯物論」による法則的認識を必

要とすることを指摘した点で重要である。もちろんこうした川崎の主張が当時の学校教育で具体化される保障は全くなかったし、「科学的」と言いながらそれを実現できなかった「調べる綴方」の限界の1つに、当時の学校教育が自然科学にしる社会科学にしる科学教育の可能性をほとんど持ちえなかった⁽¹³⁾ことがあるだろう。しかし川崎の批判は「調べる綴方」の「科学性」の限界を言いあてており、科学的認識の指導の重要性と、当時の教育界でそれを実践することの困難性を浮きぼりにしている。

この川崎の批判は誰よりも批判の対象となった村山俊太郎に大きな影響を与える。村山は「天神様のお祭」の他にも、トマトの生育を観察し記録した「トマト日記」など、「調べる綴方」「科学的綴方」の実践を行なった。しかし1933年には佐々井の「科学的態度」を批判し、「プロレタリア・リアリズム」の立場にたって「調べる綴方」に批判的になっていく。村山は客観的現実と表現された現実を区別して次のように言う。

「こうした立場（プロレタリア・リアリズム——引用者注）の『現実』においては、主観的現実と、客観的現実との対立は揚棄されなければならない。即ち『意識』——実践的生活的——の現実＝『主観・客観』現実＝が現実でなければならない。まさに現実とは表現であると言ったことの意味は正しい。」⁽¹⁴⁾

このような「現実」の把握は1934年以降の彼の本格的「調べる綴方」批判や「綴方的リアリズム」論のベースになっていくものだが、綴方表現が作者の主観を含んでいるからこそ、作者にとっての現実なのであり、そういう表現作用の特質にこそ綴方教育の特質が規定されるのだととらえなおしている。

村山のその後の「調べる綴方」批判はおよそ次のような3点で行なわれた⁽¹⁵⁾。

一つは、「調べる綴方」が「科学性のはきちがえ」に陥ったことに対する、「科学的態度」はいつのまにか「調べる態度として消化され」てしまったという批判である。

二つめは表現にあらわれた作者の「主観」のもつ意味を正しく見なかったために客観的事実の列記に終始してしまったことへの批判である。村山は表現の

真実性について、客観的現実における真実の表現が作者の意志や感情の真実にささえられていることでなければならないととらえた。

そして三つめにそういう表現の真実性への指導ではなく、あらゆる教科の肩代わりをするような「変態的胃拡張現象」をひきおこし、綴方教育の独自性を見失なったことを批判している。

この村山の批判が、村山とともに「調べる綴方」批判にたった今井誉次郎・滑川道夫などともすべてにわたって一致するかどうかは疑問であるし、それ自体検討されねばならないが、それにしてもこの村山の批判は本質をついているものであり、綴方教育の再構成をせまるものであったと言える。

川崎や村山の批判もあわせてみるならば、「調べる綴方」のリアリズムは何よりも外なるリアリティーを追求しようとしたと言えよう。それが客観性の重視だったのであり、そのためには、内なるリアリティーである主観性をもっぱら排除の対象になりかねない向きもあった。しかし、では客観性そのものを「観察」や「調査」などでとらえきれたのかと言えば、「科学的態度」を標榜しながらも当時の教育界が科学と結合しうる条件を持ちえていなかったために、客観性をそれとして認識させることも難しく、事実の集積に終わってしまうことが多かった。「宣言」が理想としてうたった事実の観察をとおして「生活に生きて働く原則を吾も掴み、子供達にも掴ませる」ことが、実践的に果たしえないうちに実践の「形骸化」が進行してしまっただのである。

1934年に「誤られたる『調べた綴方』⁽¹⁶⁾と題してその批判にたった滑川道夫は「調べる綴方」の意義について次のように述べている。

「狭い文芸的表現の領域から全生活の表現への傾向は、たしかに綴方に於いて一つのコペルニカスの転向と呼ばれるに価した程の画期的な発展ではあった。そこには、文芸的なるものに対して、科学的なるもの、実用的なるもの、が湧然として抬頭して来た。更に個人的なるものより社会的なるものへの弁証法的動向が求められ、綴方の領域は驚く程拡大され、展望が遠心的になって来たのである。それに郷土教育・労作教育・作業教育等の流行色的教育思潮と相絡んで、異常な華かさを現前した。」

滑川も言うように綴方に表現されるべき生活を社会的・客観的なものにとら

え、綴方教育をまさに生活綴方教育としたことの意義は大きい。理論的にも実践的にも十分には深められず、壁にあたってしまったが、それでも綴方表現の中に現実への「認識」のしかたを見、それを指導しようとしたこと、しかもそれが全国的な規模で広がりを見せたことは、それ以前の綴方教育との関係で見れば、滑川の言う「コペルニカスの転回」であったろう。真に科学的な認識の形成は実践的には果たし得なかったが、生活綴方教育が科学的な認識の形成を課題として持つことが少なくとも明らかにされたからである。しかし課題として持つということは綴方科がそれらを全面的に担うということではない。それは「宣言」が言うように生活教育全体の課題である。その中で生活綴方教育はどのような位置にあるのか——村山のことばを借りれば「胃拡張現象」をおこしてしまつた綴方教育の独自性を明らかにしながら位置づけなおしていかなければならない。そのうえで綴方表現と科学的認識の関係を問うことが必要であろう。

二. 佐々木昂のリアリズム論

「調べる綴方」批判の中で「リアリズム」ということばが用いられ、広がっていった。したがって1933～4年に「リアリズム」ということばにこめられた意味は、単に一般的な意味だけでなく、「調べる綴方」を批判し、綴方教育をたてなおそうとする一つの立場をもあらわしていると思われる。この頃、とくに「調べる綴方」批判が本格的にあらわれた1934年以降、綴方のリアリズムがどのようににとらえられていったのかを明らかにするためには、それぞれの論者の文脈の中で検討していかなければならない。

ここで行う佐々木昂のリアリズム論の検討はその一つの作業である。佐々木をとりあげるのは、「調べる綴方」という実践形態が全国に広がっていた時期に、それには批判的で早くから「リアリズム」ということばを用いながら、綴方リアリズム論を展開しており、同じ時期に綴方教育の別の行き方を探っていたからである。そしてその佐々木のリアリズム論が、「調べる綴方」批判後の綴方教育の辿るべき一つの道を示していたと思われ、「調べる綴方」批判にも影響を与えていただろうと思うからである。

ここでとりあげるものは1930～34年というまさに「調べる綴方」隆盛の時期のものである（それ以後については、他の「調べる綴方」批判の立場やそのリズム論との比較の中で位置づけながら検討すべきだが、それはここでの課題としない）。「調べる綴方」と対照するために、まずその「生活」観から見ていく。

(1) 「生活と表現」の関係把握

佐々木は「生活」を一般的に定義しようとしなない。それは「表現」との関係の中でとらえられる。また静的に定義することも避けるため、やや抽象的な表現ではあるが、次のように言う。

「個的な生活は決して概念ではない。遺伝を加へた意味に於て個の全経験、感覚の窓を意識・無意識の間に通過したところのものに依存する、歴史的にしてしかも社会的に過程されてゐるところのドットだ。」⁽¹⁷⁾

すなわち「生活」とは主体にかかわりなく存在するものをさすのではなく、主体の「遺伝を加へた意味に於て個の全経験」や「感覚」を通してあらわれている「歴史的」「社会的」な「ドット」（点）だというのである。佐々木は「生活」を一般的・類型的にとらえるのではなく、歴史と社会が「個」を通して特殊にあらわれるものと見る。それを「生活の多様性は——時間的にも空間的にも拡がりを持つ——その意味づけ又価値内容を特殊的にする」とも言う。

「生活」を個々の人間にそれぞれ独自の意味を持つことをも含めて、時間と空間において定義しようとするのである。「ドット」という表現は生活の歴史性を空間的に表現しようとしたものであり、「『生活』は人類的過去の一切と将来への凡ての契機を握っている文化的具体的位置なのである」⁽¹⁸⁾とはその歴史性の内容を示すものである。

佐々木は以上のように「生活」をとらえたうえで、それを綴方教育が問題にするのは「表現」との関係においてなのだと述べる。「綴方の問題は生活と表現とだ」⁽¹⁹⁾という一文はそれを言いあらわしたもののだが、それを次のようにも言う。

「『生活』こそあらゆる教科の教育の間延する根本地盤だ……。地盤は発生地ではあるが綴方は地盤の凡てを問題にしてゐても始まらない。『生活』の

うちから表現にまで持ち来たされたものを持ち来たさんとするものが綴方の問題でなければならない。」⁽²⁰⁾

綴方表現を現実をもらすことなく描きだすものではない。「ここに選択があり、主観があり、誇張があり、偏向がある」⁽²¹⁾ 表現とはそうした「選択」や「主観」や「誇張」や「偏向」をも表わすのであり、そこにこそ綴方の問題があると言うのである。このような観方は、客観的な存在のすべてを綴方の対象にしようとする立場を批判する。

「客観生活者たちが『存在』をあらゆる客観的事実存在の拡がりに規定する観方はあたかも綴方界に於て森羅万象悉く素材と観る態度とよく似てゐるが、素材は私の把握したもののみに限られる。又『現実』に対する観方も同様に凡ての我と独立に客観的事実存在としてゐるが、これもやはり一般意識の限定として括弧づけられなければ『現実』ともなり得ないのである。」⁽²²⁾

「現実」は「我」に独立したものではなく、意識によって限定されたものであり、「従って同等かの表現的意味を持つものでなければならない。言い換えれば、「現実」とは「現実の一聯の意味層なのである」。

「生活」の中から「表現にまで持ち来たされたものを持ち来たさんとするもの」には、このように表現主体にとっての意味が付与される。この「意味層」を表現が表わすところにこそ綴方教育の「課題の契機」があると佐々木はとらえたのである。

「綴方科は表現作用に拠って各個の生活の再認識と再構成が常に指向されてゐなければいけない」⁽²³⁾ のだが、それは「表現」が主体にとっての「表現的意味」を持っていることを前提にしている。そこには作者の「主観」や「偏向」が表われていればこそ、綴方教育の「指導の特殊性」がある。

したがって綴方の第一の問題は、「生活と表現」との緊張が保たれているかどうかなのである。その緊張の保つものとは、「我」のリアリティーだと佐々木はとらえる。「存在と表白をむすぶものは我であり、距離を保つものも我である」⁽²⁴⁾ (傍点佐々木) というときの「我」とは、先に「個の全経験、感覚」といった一般的な「個」をある特定の個人として表現したものと読むことができる。「生活と表現」との緊張関係は、このような我つまり作者の生活への意

識性や生活感覚に支えられるのである。

生活は歴史的・社会的な個人の営みであるが、それは必ずしもすべてが意識的に営まれているのではなく、無意識のものをも含んでいる、と佐々木はとらえた。そういう生活を「私の意識」を経て表現に持ちきたすとき、生活—意識—表現の関係が表われる。綴方教育はこの関係をこそ問題にしなければならないのである。佐々木はそれについて「綴方の指導過程」の「三つの層」として「1.生活、2.態度、3.表現」と言い表わしているが、「態度は意識性である」と述べており、生活意識表現の関係と読みかえられるだろう。ここでいう生活とは、表現された生活という意味ではなく、表現されていない生活をも含めているのだが、それも表現された生活との関係を通して、つまり作者の意識のあり方を通してしか、問題にしないので、この「交互関係」の中に置かれる必要があるのである。佐々木は作者に意識されないものも含めて生活をとらえていたが、それは作者の意識性を通して切り捨てられてしまうのではない。表現は表現されないものと表現されているものとの関係をも表わすのであり、意識的な表現が無意識をも表現する。佐々木はそのような無意識の表現をも意識された表現の中に読みとろうとしていた。それについては後に述べるが、佐々木の生活—意識—表現の関係把握は作者の態度＝意識性を核としながらも、それがその意識性のとらえたものに止まらない意味を持つことをも説明しようとするものだったということを取りあえず指摘しておきたい。

(2) 「個のリアリティ」と「社会的リアリティ」

生活と表現の「内面的緊張」を、佐々木は「個のリアリティ」あるいは「私のリアリティ」として論を展開する。「個人的リアリティーとリアリズムとの関係が不完全にしか理解されていない」⁽²⁶⁾と見た佐々木は、その「個人的リアリティー」と「リアリズム」との関係について次のように論じている。

綴方表現は「ぴったり個人の感覚と現象の世界に肌が触れていないといけない」⁽²⁷⁾。それが「個のリアリティー」であり、「リアリズムの出発点になる」。しかしいつまでもそのような「個のリアリティー」に止まっていればよいと言うのではない。「個のリアリティー」は多分に「主観的」であり「個人的」である。「主観的・個人的リアリズムから客観的・社会的なリアリズムへの進

展、しかしこの場合でも個人のリアリティーの地帯を貫いてのみ実現される客観的・社会的リアリズムまでの全体的進展を真のリアリズムの名に於て要求したい」⁽²⁸⁾。

このようにあくまでも「個のリアリティー」を出発点としながら、そのリアリティの中に社会的・客観的リアリティを持たせることによって「個のリアリティー」を発展させようと佐々木は考えた。それが綴方教育のリアリズムである。そして「個のリアリティー」から「社会的リアリティ」への発展という方向とともに、「社会的リアリティ」を「個のリアリティー」へと「帰せしめる」という方向についても述べている。

「如何なる世界観も思想もロジックのかたちで即ち観念にのみ止まるならば未だ（ナマ）である。私はその世界観が初心を浸すほどにまで生活化しなければならぬと云ふのである」⁽²⁹⁾（傍点佐々木）という言い方は、「個のリアリティーを出発点としあくまで個のリアリティに即し常に個のリアリティにまで帰する」というときの「社会的リアリティ」の「個のリアリティー」への帰り方を示したものである。

この二つの方向——「個のリアリティ」から「社会的リアリティ」へ、と「社会的リアリティ」から「個のリアリティ」へ——はまず前者が先で、その後後者がくるというようなものではない。つまり、どんなに純粋な「個のリアリティ」でも、それはその個人から純粋にあらわれたものではなく、すでにある「社会的リアリティ」があらわれているということなのである。もちろん、学校教育の中で教師がある客観的な真理を教え、それを学習者が自分の実感をおして習得し、それを生き方の問題に関わらせていくという意味を、後者のリアリティの関係から読みとることはできるだろうが、そういう意味だけではなく、「個のリアリティ」そのものがすでに「社会的リアリティ」を持っているという広い意味でとらえなければならぬだろう。

佐々木は「個のリアリティ」はそのままでは直ちに価値的だとは言えないとしながらも、しかし同時に「個人のリアリティーのうちすでに規範あるいは動向というものがはっきり予想され」とも述べている。この「規範」や「動向」とは何を意味するのだろうか。佐々木はそれとほぼ同じようなことがらに

ついて「民族意識」を例に説明している⁽³⁰⁾。

「民族意識」とは「学問的に究明して把握し」たものが「ある機会に発現しその場合又一々価値測定をなし然る后感動する」というようなものではなく、「直覚としてちかに働く」ものである。この場合、「意識の関渉地帯」に「無」が形成されている。「無」とは「価値によって整理され判断される以前」の状態をさし、このような「無」の状態が「個のリテリティ」となる。ところで「かく主体的には紀粹なリアリティも意識と関渉を保つ他のあらゆる存在によって制約を受け限定される」。したがって「民族意識」のようなものにはその民族の歴史やその時点での時代や社会が反映しており、「一定の方向或は傾向の存する」ことがわかるのである。

このように「個のリテリティ」は同時にその時代や社会のリアリティをも映しだすものであり、そのあらわれが「規範」や「動向」である。先に綴方における「現実」とは「現実の一聯の意味層である」と述べたが、言い換えれば、綴方には作者にとってその現実の意味と、そのことの客観的な意味とが同時に表われるということである。しかしその客観的な意味は作者には必ずしも意識されているわけではない。「『無』は根源的な意識でありながら直接的な内省の内容とはならない」のである。では作者に意識されない意味が、意識的なことばの表現である綴方にどのようにしてあらわれるのであろうか。

佐々木は意識的な表現の中にどのように無意識が表現されるかについて「態度の問題に就て」⁽³¹⁾の中でふれている。これは文芸批評や作家の活動が国家権力の圧力のもとで、自由な表現が許されない状態の中でのリアリティについて述べたものではあるが、実際にことばに表現されたものの奥に表現されないものを読みとろうとする佐々木の態度は、綴方教育にも貫かれていたものと思われる。

「表現意識は、必然に方向に伴ふ選択作用が、彼の意識内容にはたらく。したがってひとつの作品（殊に文芸批評的な評論の形式では）が表現されるまでには作者の深い意識の奥底に切捨てられた数口の内容物を残滓として残している。」

このようにして表現されずに切捨てられたものに佐々木は注目する。それは

そこにこそ真実がかくされていると見るからである。

「目的意識性を、殊に強く追ふのもでは、作者の、複雑きはまる、心的内容や意識傾向が殊に強く切捨てられる。切捨てられた部分が、案外、ほんとうの気持であり、そしてこれこれが、共感を求む（中略）フロイドが、意識下に抑圧された意識の、潜在的な心理現象への作用に着眼したが、僕も案外人間なんて弱いもんだし、（変化性ある意味で）またずるいものだ（生きるための姿合性の意味で）から、表現する強い意識のかげに、反対にこのやうな反意識的なものも、はたらいてるんじゃないかと思ふ。」

時代や社会、そして作者をめぐる直接的な人間関係によって、表現は制約を受ける。そのような制約、あるいは抑圧を作者が自覚するとしないとにかかわらず、表現にはそうした制約があらわれる。ある事実が表現されていないことは、その事実に対して、あるいはその事実を明らかにすることに対して作者の抵抗が働いているからであり、そのような場合、かえっていつそう作者にとってのその事実のもつ意味の重大さに気づかされることになる。先の引用をこのように読みかえることは性急であろうか。佐々木はたしかに綴方表現の分析の中で「抑制された意識」について明確には論じていない。しかし「職業」の作品批評⁽⁸²⁾とあわせてみるならば、このような読みとりがそれほど佐々木の意図からははずれないもののように思われる。

「職業」は高等科2年の佐藤サキの綴方で、指導者は佐々木らの仲間の教師のひとり鈴木正之である。サキは農家の娘だが、高等科卒業にあたってどんな職業を選択すべきか悩む。彼女は電話交換手などの「職業婦人」をはじめは希望するが、父に、やめたあとで農業がいやになるからと言われ、「産婆」をすすめられる。「産婆」は気がすすまなかったが、父に言われたので、先生に話すと、「産婆」なら適しているがそのためには学校へ行く学資が必要だと言われる。父に話すと金がかかるならだめだと言われ、とほうにくれる。そうした「職業」選択の悩みを綴ったものである。

この作品の合評は、佐々木に「真の作品処理は作者サキに『生き方』を教へることでなければならなかった」ことを痛感させ、1930年代後半の佐々木の実践に大きな影響を与えたと思われるものだが、ここではこの作品の次のような

見方に注目したい。

「たくましい表現力を持つ『職業』は実にリアリズム実践である。その構図に於て、心理描写に於て、しかし、それにも関はず作者の生活意識自体のうちにも少なくともリアリテックでないものを発見したのであった。」

ここで佐々木が問題にしたのは、以下のような作品の最後の部分である。

「『百姓はやだ』といひたいのを金がないのに家へ手伝ひをするからだとは言へ『産婆の学校へ出してくれ』とどうしても云はれよう。私は心の中でばかり思っている。私は一生百姓で終ってしまふのか。百姓はきらひだといへば生意気かも知れないけれども——銭がかからなくて、私に適した職業で家の手助けの出来る職業、私は何時もこんな夢のやうなことばかり思っている。私もどうすればよいやら迷っている。」

ここで作者のサキが「百姓はやだ」「百姓はきらひだ」「一生百姓で終ってしまふのか」と述べている部分に、佐々木はリアリスティックでないものをかぎとったのである。リアリスティックでない、ということはほんとうのことを書いていないということではない。作者にとってはほんとうの気持ちであろう。佐々木がいうのは、作者にこうした気持ちをおこさせていることの意味をつかませなければならぬということであり、その意味がつかまれていないという点でリアルではないのである。

佐々木は「これについてサキはさっぱりふれてゐない。むしろふれやうとしてゐない」ことで、この綴方の指導——サキの生き方の指導の課題がここにあるととらえている。「この意識の必然性をはっきり握らせて置きたかった。ここに重大な悲劇へのモメントが含まれてゐるのではないか。現代人の不安と深刻な矛盾につながるものが。」というように、サキの「百姓はやだ」という「個のリアリティ」の持つ社会的意味を作者であるサキ自身につかませることがこの綴方をとおしてのサキへの指導なのである。それは「個のリアリティ」そのものの中にあらわれている「社会的リアリティ」を手がかりにしながら、それを社会的・歴史的に分析することによって、より高次の「社会的リアリティ」をその「個のリアリティ」の中に貫かせることでもある。

サキの悩みには1930年代という時代の東北の農家におかれた社会的状況が重

くのしかかっている。そのことの意味がサキにはとらえられてはいないが、「父の苦しんでゐるのを見てどうして農業の手助けをしてゐることが出来よう」と書かれているように、農業では一家の生計を支えきれないこと、むしろ現金収入を得る職業につくことで家を助けなければならないことが読みとれる。作品の中で農業についてふれているのは、この部分と最後の二ヶ所だけであるが、この問題こそサキ自身につかませなければ、どんな職業についても彼女の悩みの本質は解決しない。佐々木は、作品にあらわれているこのような問題を、作者が農業につきたくないということについてあまりふれようとしていないということを通して読みとったのである。

ところで佐々木は、「この意識の必要性をはっきり握らせておきたかった」といっていることを、どのように実践の方針として持ちえたのだろうか。これは「個のリアリティ」の中にある「社会的リアリティ」をどうやってつかませ、そのリアリティを発展させるのかという指導の方法の問題である。そしてまた生活綴方教育が科学教育とどのように結合しうるのかという問題である。

佐々木が書き残したのものから、これ以上この問題について探り出すことはできなかった。佐々木のリアリズム論自体が、当時の教育の状況の制約をうけている。「個のリアリティ」を社会的・客観的なものへと発展させるというリアリズム論をたてながらも、その具体的な指導の場面には、社会科学も自然科学も教育課程の中で保障されていなかった。仲間からも批判をうけた佐々木のリアリズム論の抽象性は、教育実践の中で具体化する条件を持たなかったことにも起因すると思われる。

しかし彼のリアリズム論が、科学教育との関係で具体化されなかったからと言って意義を失なうものではない。「個のリアリティ」そのものが、すでに社会的であり、普遍的意味を持つととらえたことは、生活綴方教育が実感に根ざしながら、自己や社会についての認識を発展させ、それを自己の生き方と結びつけることがどのようにして可能であるかという生活綴方教育の根本を照らしたものである。科学教育との関係は、学校教育で科学教育が行なわれる条件がつくられた1950年代後半以降の生活綴方教育の理論や実践の中で問われてきたことと思うが、そこでの議論の中に、こうした佐々木の綴方リアリズム論を

おいてみたとき、それがどのような意義を持っているかによって、科学教育と生活綴方教育との関係について佐々木のリアリズム論がどのような可能性を持っていたかが明らかにされるだろう。

おわりに

「調べる綴方」は表現のもつ特質——表現された事実は、表現主体によって選びとられた事実である——を見すえなかったために、客観主義的傾向におちいってしまった。主観を排除し、客観的描写に徹しようとしたことで失ってしまった、作者にとってのありのままの表現を、佐々木は「個のリアリティ」と呼んで、それこそが生活綴方のリアリズムの根本であると考えた。そして主観を排除して客観に徹するのではなく、「個のリアリティ」に徹することにこそ、その「個のリアリティ」の中に「社会的リアリティ」とその発展を期することが可能であるとみた。

「調べる綴方」と佐々木昂のリアリズム論に、このようなちがいがあいながら、しかし同時に共通したことは、「ありのまま」に徹することは、科学的認識の形成という教育全体の課題と関係することである。その関係のしかたがどのようなものかは、いずれも科学と教育の結合の条件をもたなかったこともあり、この検討の中でそれを可能性としても十分ひきだすことはできなかった。先にも述べたように、1950年代後半の科学と教育の結合がさげばれ実践された時期以後、生活綴方教育が教育全体の中でどのように位置づけられ、科学的認識の形成の課題とどう関わっていったかを検討するとき、その理論的課題も明確にされるだろう。そしてその上で、この時期の生活綴方教育がその理論的課題にこたえうる可能性をどのように持ちえていたのかをもう一度検討したい。

注

- (1) このような見方は、先行研究の一つである川口幸宏の次の見解とは立場を異にする。「むろん、しばしばふれたように『調べる綴方』が理論提唱とはうらはらに、綴方実践としてはむしろ形骸化し、『調べる綴方』の実践開拓をした滑川道夫は、やがて、『調べる綴方』とか『科学的綴方』とかの呼称をやめて、『生活の綴方』というべきだと提唱するにいたるのであるが、それとても『調べる綴方』の投げかけた生活認識の科学化→生活技術の獲得、生活組織の確立という基本的な命題は、けっして置

きわすれられたのではない。むしろそれは、生活（認識）と表現の統一の方向にむかって発展してゆく契機にさえなったのである。」（傍点引用者）（『生活綴方研究』白石書店、1980年、169頁）川口は提唱された理論の中に形骸化を生む問題があったとは見ていないようである。またその後も『調べる綴方』の命題が「生活（認識）と表現の統一」の方向に発展したと捉えているが、後にみるように佐々木昂や村山俊太郎にあっては認識だけでなく、意欲や感情をも含めて、生活と表現の関係をたてなおすのであり、そこには命題そのものの見直しがあったとみるべきではないかと思う。

- (2) 「綴り方教育の新拓野」（『綴方生活』1929年12月号）
- (3) 「文の指導と階級闘争の問題」（『綴方生活』1930年6月号）
- (4) その他にも小砂丘忠義「作品に現はれた社会事象」（1930年2月号）などがある。
- (5) 「階級層の上にたつ綴方」（『綴方生活』1930年11月号）
- (6) 上田庄三郎はこれについて田上新吉を批判して「心の動き」ではなく「社会の動き」が「生活」であると述べている。「偶像崩壊覚え書」（『綴方生活』1930年11月号）
- (7) 「生活科としての綴方（二）」（『綴方生活』1930年11月号）
- (8) 座談会「農村の子供と綴方」（『綴方生活』1930年12月号）の席上、峰地光重の実践が紹介され、課題主義の意味について話された。そして1931年2月号に上田庄三郎「題材の階級的制限——自由選題の行詰り」、峰地光重「新課題主義を提唱する」が載って、課題主義が広がった。
- (9) 「科学的綴方教育試論」（『教育・国語教育』1932年11月号）
- (10) 「『共同製作』の反動性について」（『綴方生活』1931年11月号）
- (11) 「綴方に於ける共動製作の経験」（『綴方生活』1931年7月号）
- (12) 『綴方生活』1931年8月号掲載
- (13) 板倉聖宣は、1886年を境にそれまでの科学の一般的概念や法則を教える科学教育の試みが、「理科」の発足によって挫折し、それ以後、自然物、人工物、自然現象に関する「実物」教育になってしまったと述べている。（『日本理科教育史』1968年）
- (14) 「児童詩に於ける『現実』の吟味」（『綴方生活』1933年8月号）
- (15) 村山俊太郎の「調べる綴方」批判は主に以下の論文の中で行なれている。
「調べた綴方の進路」（『綴方生活』1934年7月号）、「調べた綴方の再構築」（『実践国語教育』1934年7、8月号）、「綴方教育における科学性の在り方」（『綴方生活』1935年3月号）『村山俊太郎著作集』第2巻（百合出版）所収。
- (16) 『綴方生活』1934年3月号
- (17) 「感覚形態」（『北方教育』1930年6月、『佐々木昂著作集』全一卷、無明舎出版、13頁）
- (18) 同前
- (19) 同前、11頁
- (20) 「指導の特殊性」（『北方教育』1933年8月、『著作集』64頁）

- (21) 「感覚形態」 (『著作集』 13頁)
- (22) 「リアリズム綴方教育論」 (『北方教育』 1934年 8月 『著作集』 73頁)
- (23) 「指導の特殊性」 (『著作集』 63頁)
- (24) 「リアリズム綴方教育論」 (『著作集』 73頁)
- (25) 「指導の特殊性」 (『著作集』 63頁)
- (26) 「綴方に於けるリアリズムの問題」 (『北方教育』 1932年10月 『著作集』 26頁)
- (27) 同前, 26頁
- (28) 同前, 27頁
- (29) 「リアリズム綴方教育論」 (『著作集』 76頁)
- (30) 同前, 70頁
- (31) 『秋田文芸』 1933年 3月, 『著作集』 42頁)
- (32) 「リアリズム綴方教育論」 (『著作集』 79頁)