

高畑稔の「調べる綴方」について

福田 修

A Study on TAKAHATA Minoru's Theory and Practice of "Shiraberu-tsuzurikata"

FUKUDA Osamu

(Received December 20, 2019)

キーワード：1930年代、窮乏の農村、生活主体としての子ども、切実な生活問題、決意、知性

はじめに

子どもたちは彼らの学校外での多くの時間をゲーム機やスマホとともに過ごしている。ゲームで遊ぶ魅力は子どもたちを離さず、1日のゲームをする時間を親との約束で決めていても、それを守ることは難しい。彼らの生活はゲーム機に支配されているかのような状態にある。中学生・高校生となると、自分のスマホを持つようになる。学校の友達などでメールグループを作り、彼らの間でのメールのやり取りに熱心になる。スマホを片時も離さず、メールの着信音に敏感に反応する。そして即座にメールを返信する。勉強中であっても、テレビの視聴中であっても、自転車で移動中であっても、食事中であっても、就寝中であっても、何をしていてもそれを中断して即座に応答する。自分だけメールに返信しないまましていると、グループの中で自分が浮いた存在になってしまうのではないかと、仲間はずれになってしまうのではないかとという不安感に駆られる。常にメールをチェックし返信し、グループの中で自分が浮いた存在になっていないかどうかを確認しないではいられなくなっている。彼らの生活はスマホとメールグループに支配されているかのようなのである。子どもは自分の生活が自分のものとはなっていない。自分が生活の主体として生活をコントロールし、自分の生活を作り出していくのではなく、ゲーム機やスマホにコントロールされてしまっている。

2017年・18年に、幼稚園教育要領、小学校、中学校、高等学校の学習指導要領が改訂された。それらは、教育の方法として「主体的・対話的で深い学び」を採り入れることを共通して求めている。これまでの教育が知識の伝達に終始していることからなかなか抜け出せず、子どもたちを受け身の存在にしてしまっていることから転換して、子どもを学びの主体とすることを意図している。自分で課題を見つけ皆と協同しながら問題を解決していく資質・能力を形成しようとしている。総合的な学習の時間は、それを教科横断的・総合的に行うものである。『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』は、単元計画の重要なポイントを2つあげている。「一つは、児童による主体的で粘り強い課題の解決や探究的な学習活動を生み出すには、児童の興味や疑問を重視し、適切に取り扱うことである。もう一つは、課題の解決や探究的な学習活動の展開において、いかにして教師が意図した学習を効果的に生み出していくかである」¹⁾。子どもが自分で課題を立て、探究的学習に主体的に取り組んでいく資質・能力を育成するため、どのように子どもの内的主体性と教師の指導性の関係を付けていくのが重要なポイントとなり、そこに総合的学習の時間の指導の難しさがある。

子どもたちをいかにして生活や学習の主体にしていくのか、そのために教師の指導性と子どもの内的主体性をどのように関係づけていくのかに、現代の教育課題の一つがあるのであるが、戦前の教育においてこの課題に取り組んだ小学校教師として、岡山県英田郡西栗倉村立西栗倉尋常高等学校の高畑稔がいる。彼は、昭和恐慌下の農村において、子どもたちに降りかかる生活問題に彼らを立ち向かわせ、自らの生活を切り拓いていく決意を固めさせる教育を試みた。高畑に関する主な先行研究としては、海老原治善『現代日本教育実践史』上と中島和美『『教育・国語教育』と生活綴方』がある²⁾。両氏の研究は、高畑を主な研究対象としたものではなく、「調べる綴方」の理論と実践の展開を論述する節のなかで、その例の一つとして高畑の

調べる綴方の目的を概説したものである。中島氏は、高畑の1933（昭和8）年の論文「児童文の農民技能」³⁾と、同時期の1年間の連載記事「高一綴方指導実際案」⁴⁾を資料として、高畑は調べる綴方の指導を通じて農村の子どもたちの継承すべき「農民技能」に意識性と科学性を持たせようとしていたとしている⁵⁾。海老原氏は、高畑の「児童文の農民技能」を資料として、高畑の指導の立場について、子どもたちに社会や労働に目を開かせようとする立場ではなく、子どもたち自身が日々皮膚で感じている問題を掘り起こしてそこから出発させようとする立場であると、その特徴を指摘している⁶⁾。ただし、残念ながら両氏の研究は高畑の実践や子どもの書いた綴方作品までを分析の対象としてのものではないという限界を持っている。本稿では、海老原・中島両氏の指摘を継承し、高畑稔の調べる綴方の理論と実践を生活主体の形成という観点から明らかにしていくこととする。

1. 高畑稔の「調べる綴方」の理論

1-1 高畑稔

高畑は、1905（明治38）年4月に岡山県英田郡大原村（現、岡山県美作市）に生まれた。津山中学校2年の時に母親が死亡し、5年時には父親が半身不随となる。中学在学時は卒業後の東京遊学を夢見て「同人雑誌」を出すなど文学青年としての青春を送っていた。このことは、後に小学校教師として綴方教育に力を入れる素地となったと思われる。しかしながら、父母の不幸を契機に家産が傾き、師範学校二部であれば1年後には教師として定収入を得られるようになることから、中学卒業後、岡山県師範学校二部に進学する。そして、1927（昭和2）年4月に英田郡勝山町の小学校に赴任した。汽車に揺られながらの「ずりこむような失望に打ちのめされ」た赴任であったという。翌1928年9月に英田郡西栗倉村の小学校に転任し、1945年9月の転出まで17年間そこで勤務することになった⁷⁾。

高畑が小学校教員となってすぐに、昭和恐慌の嵐が農村をはじめ日本全国を襲った。1928年ごろから株価が下落し始めていたが、直接的なきっかけは、1929年10月のアメリカの株価の暴落によって引き起こされた世界恐慌である。それは翌年に日本に波及し、金解禁政策による緊縮財政のもとで沈滞していた日本経済に深刻な打撃を与えた。生糸の価格が下落し、アメリカへの生糸輸出も大幅に減少した、また、中国・インドへの綿糸の輸出も激減した。1930年には豊作で米価も下落し、翌年は凶作飢饉となった。農山村の主要作物の繭と米の価格暴落を引き金としてすべての農産物価格が下落し、農家の経済は破綻の危機に瀕した⁸⁾。

西栗倉村は、岡山県の東北端、鳥取県と兵庫県の県境に位置する中国山地の麓の村である。北東から南西に長い地形で、その中央を縦断する吉野川とその支流塩谷川、引谷川、知社川が流れる長い谷があり、集落と農地はその谷々と川に沿って大茅、坂根、影石、長尾、筏津、知社と細長く展開している。総面積（57.65㎏）の95.1%を山林が占め、田は総面積の2.7%、畑は0.07%にすぎない。その耕地は、標高260メートルから640メートルの谷沿いや山裾に切り拓かれた狭小な田畑である。年平均気温は13度、県南の岡山市の平均気温15度と比べて低く、高冷の積雪地帯であった。初雪は11月下旬か12月上旬で、村から全く雪が消えるのは4月下旬と雪の期間が長い。初霜は早い年で10月中旬、晩霜は5月初旬で5月中旬に降りることも稀にあり、農作物や養蚕に大きな被害をあたえることもあった。降雨量も多く、梅雨の時期よりも8・9・10月に多いという特徴がある。10月は麦の蒔き付け期にあたりその後の積雪とも相まって、麦の生産に困難な条件となり、過重な労働にもかかわらずその収穫量は少なかった。西栗倉村の1935（昭和10）年の総人口は2,380人、総戸数503戸である。農家総数は468戸で総戸数の93.0%をしめていた。同年の農家1戸あたりの平均経営面積は、5.3反と小規模である。しかも、農家総数の79.3%は自小作あるいは小作であり、田畑の耕作のみでは生計が十分に立てられない農家が一定数存在したと思われる。農家の副業としては1910年代ごろから養蚕が盛んとなり、1935年には春蚕・夏蚕延で200戸近い農家が飼育に取り組んでいたが、1941年ごろから戦争の激化により衰微した。仔牛生産は、隣村の大原牛の名が知られるようになる1935年以後に増加していった。木炭生産（炭焼）は、西栗倉村でたたら製鉄が始まった18世紀の終わりごろにはすでに盛んであったという。1890年ごろから品質の改善と規格の統一などを進め、1917年には英田郡は組合組織をつくり技術の改良と品質管理のため木炭検査を始めた。西栗倉村でも木炭改良組合を作り技術の研究・改善に努めた。その後、木炭の需要が増し、1931年には岡山県が技術改良と品質保証のために県営検査を施行するようになった。西栗倉村の木炭生産は、戦時中は滞っていたが戦後は拡大し、全国的な品評会でも入賞を重ねて「あわくら炭」として広く知られるようになった。養蚕、仔牛飼育、木炭生産には飼育の

ための施設、桑畑、窯などが必要となり、零細な農家は手を出すことが難しい側面があったと思われる。これらのほかには、野菜や果樹の生産は種々なされたが、自家用の副食としての生産の域を出ることは難しかった⁹⁾。以上のように、西栗倉村はその置かれた地理的条件、気候などによる制約、経営面積の小ささなどから、昭和恐慌による打撃は零細な農家ほど大きかったと思われる。

西栗倉村には、村立の西栗倉尋常高等小学校と影石尋常小学校の2校があった。高畑が在職した西栗倉小学校の1935年度の職員数は10名、学級数は尋常科7・高等科2学級、児童数は尋常科男子119・女子111・計230名、高等科男子57・女子52・計109名、総数339名であった¹⁰⁾。同年度の小学校1校当たりの在籍児童数の全国平均は442.9人であり¹¹⁾、西栗倉小学校は小規模の学校であった。

「調べる綴方」とは、子どもたちに調査や観察をさせ、それに基づいて作文を書かせるもので、1930年頃から提唱され全国的に展開された理論と実践である。「綴方」¹²⁾とは今日でいう作文のことで、1873(明治6)年東京師範学校制定の「小学教則」や1881年「小学校教則綱領」では「作文」と規定されていたが、1900(明治33)年の小学校令施行規則によって「綴り方」という名称で規定され¹³⁾、以後その名称で呼ばれるようになった。1918(大正17)年、大正新教育の流れの中で児童文学雑誌『赤い鳥』が発刊され、「童心」を尊重して子どもの自由な表現活動が奨励された。それまでの模範文にならう形式主義や感情を抑圧した写生主義の綴方教育から解放され、子どもたちは身の回りの出来事や自然を写實的・実感的に表現した綴方作品や詩を書くようになった。しかしながら、前述の昭和恐慌による農村の疲弊のなかで、「赤い鳥」綴方の「身辺雑事の傍観者の叙述」や、「情緒的なセンチメンタリズムに陥りがちな童心主義」が批判されるようになった¹⁴⁾。雑誌『綴方生活』1930年10月号の巻頭の「宣言」は、「社会の生きた問題、子供たちの日々の生活事実、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、子供たちにも掴ませる。本当な自治生活の樹立、それこそ生活教育の理想でありまた方法である¹⁵⁾」とする。これにより、生活現実のリアルな認識と表現を通じて子どもたちを生活の主体に育て上げていこうとする生活綴方の立場が明確にされた。そして、生活現実の認識を科学的に行おうとしたのが「調べる綴方」であった。峰地光重、滑川道夫、今井誉次郎、佐々井秀緒、村山俊太郎、鈴木道太などの小学校教師が小学校の現場から作っていった実践形態と理論である。それらは、「調べる綴方」「調べた綴方」「科学的綴方」「新課題主義の綴方」などと呼ばれ、それぞれ相互に影響を与えながら実践者によって多様な形態で展開された¹⁶⁾。

高畑は、西栗倉小学校赴任後に校長から児童文集を作成するよう指示され、各学級から数編の文や詩を集めて編集して1929年2月から「椎の実」と題する学校文集を数回発行した。それは、村の有力者に配布するためのもので作品の内容は問題とはされず、高畑にとっては文集発行自体は面白いものではなかったという。しかしながら、子どもたちの文や詩に書かれた現実、高畑を驚嘆させた。米・麦の生産のほか養蚕、炭焼き、椎茸栽培、木挽き、下駄製造、傘製造など家業・副業を二重三重に重ねなければ生計を支えきれない家が何軒もあり、小学校低学年の子どもといえどもその手伝いに動員され、「毎日疲れ切った顔で教室でもぼんやりしている子供の多いのが、その過重な労役にあることが分かった」という。高畑は、小学校教師としてその現実を直接どうすることもできないとしても、「この現実を何がそうさせているかが、子供なりにわからねば、決して真の教育ではあり得ない」、「理論風ではなく、なるべく科学性のある考察により、体験に訴えたものをつかませたい。それには『綴り方』の指導の眼をかえることより他にはないと思いついた」、そして「この立場から『調べる綴り方』の指導を始めた」としている¹⁷⁾。

1-2 生活の批判と農民技能の研究の科学化

高畑は、1933年の「児童文の農民技能」において農村における子どもの生活の現状と課題を次のように述べている。「農村児童はよく働く。農繁期の労働は勿論、四季を通じて彼らの仕事はその能力の限りの量を尽してゐる。児童の家族的地位に応じた仕事であって、その責任と効果とが常に強く求められてゐる。かく家族的共力の要求による農業的な仕事——農民技能、それは低学年から彼らの生活に可成りの部分を占めて来てゐる。子どもたちは「苦しい労働もとにかくやり抜く」。けれどもその「生活は与へられたままに終つてゐる。従つて農民技能も与へられたままである。これでは、今なほ抜けきらない封建時代からの遺風『百姓は働けばそれでよい』と言つた習性を出ないため、その環境に頭を下げてしまふのだ。生活の研究と批判とが欠けてゐては徒に労役で終わつてしまふことを、明確に指導に加へなくてはならぬ。「児童が積極的に、農民技能によって生活を築かうとする態度は益々拡充しなければならぬ」¹⁸⁾。子どもの生活において労働がかなりの部分を占め、その能力の限界に及ぶほどの量となっている。過重な労働の生活なるがゆえに、子

どもたちは親に命ぜられるまま働く受け身の生活を過ごし、農民技能も親から与えられたものをただ単に受け継ぐだけでそれを改善していこうとする態度を持っていない。それでは窮乏する農村の現実に立ち向かうことはできない。そこから、自らの生活と労働の技能を批判と研究の対象として捉えなおさせ、そこから得られた生活認識と労働技能によって自らの生活を積極的に構築していこうとする態度を形成することが必要であるとした。

厳しい現実に翻弄されて生活する存在を、自らの生活を切り拓いて行く生活主体に転換することを意図した。そして、自らの生活の認識と労働技能の改善を科学的に進めるための方法が調べる綴方であった¹⁹⁾。

1-3 研究方法の目標

1935年の「農村技能・性格の練達とその児童文」においては、農村および農村技能の特質から、調べる綴方の指導を通して子どもたちに身につけさせるべき研究方法の目標を3点導き出している。

第1の方法目標は、持続性である。「強く自然に制約された農村に於ける技能は可成永い期間を費さねば『研究する』ことが出来ない。これには精密な計画が必要で、その計画を遂行する強固な努力が必要である。これの指導から割出される方法目標は〈持続性〉であらう。計画は如何にしても精密であるべきであらうし、それを強く求めるべきであらうか、中途少しの変換も来たさえないものはあるまい。そこでその変換に計画の不精密さを指導するよりも、変換に迫られた事情を課題としての方向から見直させその再案にも創意を求めねばならない。如何なる現実に行当ってもそれを打開する持続性でなくてはならない²⁰⁾。自然に制約される農村技能の研究は、精密な計画と強固な意志をもって長期間にわたって研究を続ける必要があり、持続性が求められる。そしてそれは、事情に応じて創意をもって計画を練り直していくという、どのような現実をも打開する持続性でなければならないとする。

第2の方法目標は、協同性である。「広い地域を要(擁?)し、その地域が細分されてゐる上に、村がこぞって掛らねばなし得ない技能の多いのが農村である。そこで多方面からの研究計画が協力して遂行されねばならなくなって来る。そこで〈協同性〉が、第二の方法目標として割出され、それを強く求めるべき農村の現状と言へやう。この協同にしても、旧人の場合などよりも厄介な行詰りに出会ふであらうし、その行詰りのまゝ惰性に流れ易い。それに対しては、やはり創意ある再案が重ねられ、その創意の役立つことが求められねばならない。随つてこゝでも、如何なる現実に行当ってもそれを打開する生活者としての協同性を必要とすると言へる²¹⁾。前述の西栗倉村のように、小さな集落が広範囲に分散して存在し、それらは江戸時代以来の村落共同体に基づいたもので、それぞれが独立した性格を持っている。木炭生産における木炭改良組合のように、村全体の同業者が集落の壁を越えて組合を組織して、生産の技術改良や品質管理に協同して当たることが求められる。そうした組合としての協同での研究に際して、旧慣の村落共同体意識に起因する反目によって行き詰まりが生じやすい。ここから、惰性に流れず創意により再案を重ねて、どのような現実をも打開する協同性が必要となるとする。

第3の方法目標は、批判性である。「前二者を促進するには創意が伴はねばならぬと特に加へた。それは現在農村生活が慣例に墮し社会的変化に伴ふ改革がはかられてゐないので、これによる打開を俟つものゝ多いのを思ったからである。創意は生活の必要に立ってその生活を正しく批判する所に作り出される。その批判に熱情を以ってする程創意は燃える。即ち〈批判性〉を示唆する所に創意は指導される。これを第三の方法目標として農村から割出し得る。けれどもこの批判性は、批判のための批判でなく、現実を打開して発展する生活の仕方に沿はねばならない²²⁾。慣例に墮して改革の行われぬ農村の実情を打破するためには創意が必要であり、そのためには生活を批判する意識が求められる。そして、その批判性は批判のための批判ではなく、現実を打開して生活を発展させるためのものでなければならないとする。

以上の3つの目標については、高畑は実践の積み重ねから次のような指導を通じて身につけさせていくことを提起した。持続性の指導は、半截洋半紙二つ折りを仮綴じた自作の「手帳」を携帯させ、栽培・飼育や家業の記録をその場その場で取らせるという形でなされるとした。その際に、単なる客観的な事実の記録だけにとどめず、栽培・飼育をめぐる展開する家族と子ども自身の心の動きも含めて記録していくことが必要であるとした。それが、研究を持続させる要因となると同時に、栽培・飼育のもつ「生活価値」を子どもに「内化」させ「生活意欲」を高めていくものとなるとしている²³⁾。協同性の指導は、当番制・割当制・受持制による共同研究の形でなされるとした²⁴⁾。批判性の指導は、題材選定に際して生活事実を班組織によって批判を加える「取材相談」、書き上げられた作品を班同士で互いに交換して批評・再批評しあう「交換批評」、

代表的な作品 2 編について、それらの批判観点を示唆する研究題とともにプリントして提示し、学級全体で批評を行う「合評会」の形でなされたとした²⁵⁾。

自分たち家族の生活や農村の生活を批判意識をもって捉えなおし、持続的、協同的に農業の技能を研究し改善して、窮乏する農村の現実を切り拓いて行く農民の形成を行おうとした。そして、持続性、協同性、批判性を指導する具体的な手立てを実践のなかから生み出した。

1-4 決意ある生活の知性

1937 年の「高等科への文話 農繁期の綴方について」、38 年の「綴方教育実践上の問題について——綴方方法のために——」では、切実な生活問題に立ち向かう意志、自らの任務を果たす決意を固めるための綴方という目的が提示される。

子どもたちは厳しい現実の中で、遂行困難な仕事を突然与えられるなど切実な生活問題に直面する。その際に、単に親から命じられたから働くという受動的な意識、あるいは「褒められたくて働く」²⁶⁾ という他律的な意識でいる限り、困難を克服しながら仕事をやり遂げていくことはできない。命じる親や、褒めてくれる人間が存在しなくなれば、課題遂行への意志は弱くなってしまうからである。そこで、困難な仕事を自らの任務として捉えなおし、その任務遂行への意志を固めるために文章を綴ることを求める。

現実はその子供に任務感を与へ、その任務の遂行を決意せよと求めてゐる。

○みんなは任務感を持って。その任務感を持たされた事象を掴んでかくのだ。

○そして、その任務に対する遂行の決意を固めるために役立つやうにかけ²⁷⁾。

そして、自らの任務として自覚しその任務遂行の意志を固めるためには、知性を働かせることが必要であると、知性を働かせるための思考の枠組＝「構成」を次のように示している。

一、切実な生活問題とそれの反対物とを掴まねばならない。

二、その両者に直面して切抜ける態度を固めてかかる決意を持って。

三、そのためには自分で可能な限りの知性を環境に対して、また性格から働かせる²⁸⁾。

この構成を、子どもの書いた綴方作品を例にして話し合うことによって把握させるとしている。

自分が果たすべき農繁期に於ける責任——即ち任務をしっかりと掴みましたか。その任務を果たす妨害物に正面から取組んで行くだけの心を構へる——即ち決意を持ってゐますか。またその任務の生じる理由を、よく家のくらしや村の様子から考へて、調べることは十分調べてゐますか。・・・(中略—福田) 忙しい最中こそ困難な妨害物に行当るものです。この切抜け方を明らかにするために書く綴り方こそ心から書けるでせう。

1 炭焼き、養蚕、田植で忙しい最中に、その疲労から妹が肺炎になった。その困難と取組むにはどうすればよいと思ひますか。

2 田植と収穫で終日働き、徹夜までせねば間に合はぬのです。その上反目してゐる他の組合の家へ借物に行かされる。これで繭の儲けに心を配らないでゐられますか。

3 学校の農場管理当番に行かねばならない日に田植の協同植が自分の家になった。

(こんな例は枚挙に遑なしです)²⁹⁾

困難な仕事を自らの任務として自覚するためには、その仕事の持つ意味や必要性を家の生計や村全体の状況の中に位置づけて考察しなければならない。また、困難な仕事にはその遂行を妨害するような事柄が付きまとうことがあり、その切り抜け方を考えておかなければならないとする。高畑は、ここで働く知性を「決意ある生活の知性」と呼んだ³⁰⁾。受動的・他律的な意識を主体的・自律的な責任意識に転換させ、切実な生活問題に立ち向かい、自らの生活を切り拓いて行こうとする強固な決意をもった人間を形成しなければならない。そのために必要な「決意ある生活の知性」を磨くための綴方を求めたのである。

2. 「決意ある生活の知性」の綴方教育の実践

1935 年に新たに高等科 1 年生の担任となった高畑は、それまでに探究してきた調べる綴方の方法をその学級でも実践するべく、蓄積した作品をプリントにして与えて「生活の見方」や「生活の探求方法」をつかませ、作品が訴える生活課題の研究に力を入れた。2 年生になったころには 40 枚から 60 枚の作品を書く子どもも出るようになり、10 枚程度にしか書けない子どもはいないまでになったという。そして、長編では

なく限られた分量で必要な内容を盛り込んだ文章を書けるようになることも重要であるとして、二枚以内を厳守するという条件で短編文を作成するよう指示した³¹⁾。つぎの作品は2年生の女子Aが1936年12月に書いた綴方である。

雪の来ない中に

——高二・女

母に揺起された。

「早よう起い。薪負ひに行かうで」

はね起きて寝着の上へ身拵をした。外に出て見るとまだ星が光ってゐる。母が注意した。

「手袋をはめんと冷たいで」

手袋をはめながら杉垣の外へ出ると冷たい北風がひゅっと吹きつける。身振るひがつく。今年の秋頃から父は心臓が悪くて荒仕事に手が着けられない。本気で仕事の出来るのは私と母だけである。母は此の頃何から何までせねばならないので疲れてゐるのに、早くせねば雪が来ると困る。そんなことを考へながら、下の道へ下りると、まだどこの家でも戸があけてない。見えるのは宮の下近所の門灯だけである。

「お父さんが元気であったら、Aをこれ程使ふのではないのに、どうせ振掛る仕事ぢやし、昼間は学校があるし、仕方がない」

母は、かう言ひながら、私の掌に何か握らせた。氷砂糖だ。私等はもう十日程雪が来なかったらこの薪負ひは片着けると思った。

薪の積んである山へ来ると、薪を下して、私では力が足りないので、母に負はしてもらった。母は三束。私は二束。帰りがけも道の高低がわからない。足でさぐるやうにして下りた。家の下まで帰った時明るくなって来た。未だ寝てゐる家もある。

近所のは麦田の中耕がすんでゐる。家のは蚕豆と麦の中耕に刈立負（牛の飼料運び）と漬物までがすんでゐない。これでは人の寝てゐる時でもしないと出来るわけがない。明後日は日曜日だ。東山の刈立負を片着けやう。

家に入って見ると、妹や弟は茶を早沸かしてくれて、お大師様に茶供をしてゐる。池で顔を洗つてゐても体がほんのりぬくい。³²⁾

Aの家は主に小作田の耕作で生計を支えており、家族は父、母、長女A、妹、弟の5人である。家の周りには起伏の激しい細道があり、それが下にある田圃や山への通路で、何もかも肩で運ばねばならない。Aの身長は高等科2年とは思えないほど低く体は痩せており、「この文にあるような労働となると、ひどく身にこたえるだろう。いかに切迫した直面生活とは言え、これだけの任務感で、身を支えているAが、私自身にもこたえてならない。これでは余りに暗すぎる事実である」³³⁾と戦後になって回想している。高畑は、Aの任務遂行の決意を認めると同時にその境遇に同情している。毎日の登校前の暗いうちからの過重な労働という任務の生ずる理由（父親が心臓病で力仕事が出来ないこと、仕事が他の家と比べて遅れていること）とその任務遂行の妨害物（近いうちに降雪があること、母親が疲れていること）を把握し、その切り抜け策（日曜日に東山の刈立負を片付けるという計画）を考え任務に立ち向かう決意を固めている。高畑の提示した「決意ある生活の知性」の働かせ方＝「構成」に沿っているといえよう。

高畑は、その冬の冬休みの宿題として「休暇中にその日その日の中で最も心を動かされた事柄を一題宛二枚以内位で『短い綴方』をかけ」という課題を出した。それは、「切実な生活問題に於て着目することを指示」という意図に基づいたものであった³⁴⁾。Aはこの宿題で次のような綴り方を書いている。

ごむ風船

高二・女

夕飯もすんだ。

祭りに買ったごむ風船を昨日から妹が出して遊んでゐた。また今出した。片方がよくふくれてもう直ぐ破れさうになってゐるのを口の中に吸込んでほゞずきの様にしてゐた。私がそれを止めた。

「ごむの破れが喉へ行ったら死ぬるで」

「だくぢゃ」（かまはぬと言ふ意）

囲炉裏で煙草をすつてゐた父が叱った。

「お姉さんに口答をするんぢゃない」

端を火箸で叩いた。父はこの頃心臓が悪くて働けないので気が短くなってゐる。妹をかばふ気をつい言った。

「なんぢゃ」

父はこの言葉に怒声で言ひかゝった。

「AもAぢゃ。言ふことをきかんものを取り合ふな」

私はこらへ切れなくなつて、涙をかくしながら、奥の間へ入った。黙つて聞いておればよかつたのに、つい妹に味方した。母の「風呂へ入れ」と言ふ声が聞えたが、炉端で寝た風をして黙つてゐた。外で母が妹に言つてきかせてゐる。

「お姉さんは今日でもお母さんと同じ程、麦の中耕をしたんぢゃ。疲れとるで言ふことをきかにかいけんで」³⁵⁾

この綴方に対して、高畑は次のように評価している。『『ごむ風船』をかくことによって、何程かは（切実な生活問題に一福田注）立ち向かふ態度を固めたであらうことが推察される。その固めることは決意に生じる知性を働かしてゐるのではあるまいか。母の愛情に浸りながらも、その言葉の裏に潜む自分の役割を批判し、また妹に味方したことを内省した言葉もかいてゐる。あれで十分ではない。自分の言動を内省して知性を働かせ、意志を固めているが、それでも十分とは言えないとする。また、綴方には母親の愛情に甘えている傾向が「多分に見出される」とし、「それは、生活問題に立ち向ふ態度は出てゐるが、その態度を強いものとは思はれないからである。生活環境の制約に抗する精神が十分でない。その生活問題と闘ふ心構へが不足してゐる」とする。Aの置かれた厳しい境遇に同情して母の愛情に浸らせておいたとしても、「その子供はその子供にふりかかつた労働を果さねばならないことに於て変りがない以上、寧ろその労働から生じる問題を積極的に掴み、その子供として拓けるだけのものは拓かせてやるべきではあるまいか。子供らしく、愛らしく、その感情（母の愛情）に浸らせて置けばよいのではない」として、厳しさを前面に出している³⁶⁾。

切実な生活問題に立ち向かう決意が強くないとする高畑の理由は何であろうか。第1には、母親の愛情に甘えている傾向が見られることである。つらい1日の労働の後で、妹や父親との諍いによってAの心が動揺し、母親の「お姉さんは今日でもお母さんと同じ程、麦の中耕をしたんぢゃ。疲れとるで言ふことをきかにかいけんで」という言葉に救いを見出そうとしている。12月の綴方作品では、家族の状況など任務が生じる理由を認識することで決意を固めていたが、ここでは母親が自分の仕事ぶりを認めてくれるからつらい労働に耐えるという他律的な意識がかいま見える。第2には、「妹に味方したこと」への「内省」に不十分さが認められることである。どのような意味で不十分なのか高畑は説明していないが、次のように推測してみることが可能であろう。父親は妹の遊びをとがめたAを擁護する立場から妹を叱りつけてくれているにもかかわらず、Aは逆に妹をかばう言葉を父親に向けて「つい」言つてしまう。その「なんぢゃ」という言い方には、父親に対する反発心が現れているように思える。また、一方で妹をとがめ、その一方で父親に反発するという矛盾した行動の背景には、仕事の疲れからくるイライラを自分の内部で処理しきれない心性があるようにも思われる。これらは、小学校高等科2年、13・4歳という年齢段階からすれば、反抗期の心と年齢的な未熟さによっているものと見ることもできる。しかしながら、これら2つの心性は、つらい仕事からくる疲れをかえって増幅させてしまう要因となる。前述した「任務を果たす妨害物」となるものであり、それは自分の心が作り出す妨害物である。A自身、「奥の間」での「内省」でこれら二つの意識が心の中に存在することに気づき始めているようであるが、外から聞こえてくる母親の妹への言葉に救いを求めてしまい、内省は「不十分」なままにとどまってしまうことになった。

母親の愛情に浸ることから抜け出て、内省を深め、父親に対する反発心にとらわれてしまう自分や、ストレスを自分の内部で処理しきれない自分と対話することによって、自分の弱さを克服し切実な生活問題に強固な意志で立ち向かうことを期待したのであろう。そして、降りかかる現実を切り拓いて行くことを高畑は願つたのであろう。13・4歳のAにとってつらい労働に耐えていくためには「母親の愛情」は心の支えとなり必要性があるものであるが³⁷⁾、それに浸り続けることはかえって決意を弱めることになるとして、愛情に「浸らせて置く」ことを高畑は無用なこととしたのである。

次に、「切実な生活問題」に着目させるための課題の出し方を検討してみよう。前述のように高畑は、「切実な生活問題に於て着目することを指示」という意図のもとに、「休暇中にその日その日の中で最も心を動かされた事柄を一題宛二枚以内位で『短い綴方』をかけ」という課題を出している。直接「切実な生活問題」に限定して着目することを求めるのではなく、それを含んでもう少し広く自分の生活と自分の心を見つめることを求めている。それは、「課題することは、子供の直接経験を塞ぐもののやうに思つてゐる人達もあるが、この文に与へた課題程度なら決してその心配はいらないのではあるまいか。課題がいけないので

はなくて、課題の与へ方が問題にされねばならぬ」³⁸⁾ としているように、一定の配慮の下で意図的になされたことであった。「切実な生活問題」は当の子どもにとっては重く心にのしかかることであり、それを内省して文章に綴ることは苦痛をとまなう行為である。それを教師から宿題として書けと命じられたとすると、強制感によって子どもの苦痛感は増し、生活問題に主体的に取り組む意識は生まれてはこない。子どもを他律的・受動的な意識に追い込むことを避けるために、切実な生活問題に限定せず先ず自分の心を見つめることを求めたのであろう。そして、枚数を少なく限定することによって重い内容であってもそれを文章に綴ることに負担感を感じないよう条件を整えたうえで、毎日の生活の中で心動かされた事実を見つめるなかから、切実な生活問題を自ら取り上げようとする意識が醸成されることを待ったものと思われる。ここに、決意ある生活知性を発揮させて子どもを生活の主体に形成するための高畑の配慮をうかがうことが出来る。

おわりに

高畑は、窮乏する農村の現実の中で、厳しい労働に疲れ切って他律的な生活を送り、労働技能も与えられたままに継承するという受け身の姿勢とならざるを得ない子どもたちの意識を、主体的なものに転換させるために調べる綴方を選んだ。子どもたちに自らの生活と労働技能を、改善するという方向から捉えなおすことを求め、記録を付け、考察し、文章に綴ることを求めた。そして、その生活と労働技能の研究に対して持続性、協同性、批判性を持たせるための指導方法を提示した。

高畑は、切実な生活問題を綴らせることを通じて、それに立ち向かう決意を固めるための知性を磨くことを子どもたちに求めた。そして、その知性を働かすための思考の枠組を提示した。また、切実な生活問題に着目させるために課題を出したが、そこには子どもの主体性を引き出すための配慮がなされていた。

はじめに提起した問い、子どもを生活と学習の主体にするために教師の指導性と子どもの内的主体性の関係をどうつけるのかについてへの答えを、以上の高畑の実践からまとめれば次のようになる。

高畑においては、教師の指導性と子どもの内的主体性は対立するものとはとらえられていない。彼の指導性は、子どもが主体性を発揮しやすくするための条件を設定するという形で発揮されている。

- ・課題を直接的、限定的に指示するのではなく、子ども自ら選びとることが出来るように一定の広がりを持たせて指し示す。
- ・綴ることに負担感を感じないように書く分量を限定しておく。
- ・切実な生活問題の解決策を探究するための思考の枠組みを与える。

注

- 1) 『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社，2018，99-100.
- 2) 海老原治善：『現代日本教育実践史』，上，エムティー出版，1991，454-455，原著は1965年，三一書房の出版である。中島和子：『教育・国語教育』と生活綴方『教育・国語教育 解説・索引』，大空社，1994，34-36.
- 3) 高畑稔：「児童文の農民技能」『教育・国語教育』，1933年12月号.
- 4) 高畑稔：「高一綴方指導実際案」『教育・国語教育』，1933年4月号—1934年3月号.
- 5) 中島前掲：『教育・国語教育』と生活綴方』，36.
- 6) 海老原前掲：『現代日本教育実践史』，上，454.
- 7) 千葉春雄編：『調べる綴方の理論と指導実践工作』，東宛書房，1934，438，高畑稔：「山で働く子どもたち」『魂あいふれて 二十四人の教師の記録』，百合出版，1951，219.
- 8) 成田龍一：『大正デモクラシー シリーズ日本近現代史④』，岩波新書，2007，223-224，中村正則：『昭和の恐慌』，小学館，1982，252-262.
- 9) この段落の西栗倉村の概要についての記述は、次の文献を基にした。西栗倉村史編纂委員会編：『西栗倉村史』，前編，岡山県西栗倉村，1984，1-8，同前，後編，1977，143・151・176-181・185・187・192-196・222-224・424-427.
- 10) 同前，665.
- 11) 『文部省年報』，第63，下巻，自昭和10年4月至昭和11年3月，14・30.

- 12) 「綴方」という表記の仕方は、人や場合によって「綴り方」、「綴方」、「綴り方」など異なっている。この論文では、史料に引用されている場合はそのままの表記とし、一般的に記述する場合には「綴方」という表記で統一することとする。
- 13) 日本近代教育史事典編集委員会編：『日本近代教育史事典』，平凡社，1971，284-289.
- 14) 伊藤隆司：「国語教育における『子どもの発見』——生活綴方運動と『調べる綴方』——」稲葉宏雄編『教育方法学の再構築』，あゆみ出版，1995，271.
- 15) 「宣言」『綴方生活』，1930年10月号，巻頭頁.
- 16) 海老原前掲：『現代日本教育実践史』，上，427-473.
- 17) 高畑前掲：「山で働く子どもたち」，208-209・219，高畑稔：「文集，編輯，謄写—効果」『綴方生活』，1933年1月号，46-49.
- 18) 高畑前掲：「児童文の農民技能」，68-69.
- 19) 中島和美前掲，36.
- 20) 高畑稔：「農村技能・性格の練達とその児童文」木下龍二編『綴方教育実践叢書 第一 綴方生活指導の組織実践』，東宛書房，1935，240-241.
- 21) 同前，241.
- 22) 同前，241-242.
- 23) 同前，256-257.
- 24) 同前，253-281.
- 25) 同前，282-293.
- 26) 高畑稔：「観方と指導要項」『綴方学校』，第1巻6号，1937年7月，40.
- 27) 高畑稔：「綴方教育実践上の問題について——綴方方法のために——」第一書房編『国語教育の総合研究』，第一書房，1938，130.
- 28) 同前，131.
- 29) 高畑稔：「高等科への文話 農繁期の綴方について」『綴方学校』，第1巻第6号，1937年6月，53.
- 30) 前述の1933年の「児童文の農民技能」で示された生活認識と農民技能を科学化するための調べる綴方から、任務感の決意に知性を働かせるための調べる綴方という綴方観へと広がりを見せている。それは、北日本国語教育連盟が1935年に発表した「北方の教育段階として現在最も必須なるものは強く『意欲性』が『知性』を捉へ『生活的知性』を獲得させることでなければならないと私達は思ふし、しかも生活態度がより強く意識的であることの訓練を要請する」（「北方性とその指導理論」『綴方生活』，1935年7月号，12.）という綴方観と共通性がある。
- 31) 高畑稔：「表現方法に関する階程」『教育・国語教育』，1937年6月号，135-136，高畑前掲：「山で働く子どもたち」，214.
- 32) 同前：「表現方法に関する階程」，136，同前：「山で働く子どもたち」，215-216. 作品中の名前は任意のイニシャル表記に改めた。次の作品でも同じ。
- 33) 同前：「山で働く子どもたち」，217.
- 34) 高畑前掲：「綴方教育実践上の問題について」，129.
- 35) 同前，128-129，高畑前掲：「山で働く子どもたち」，217-218.
- 36) 高畑前掲：「綴方教育実践上の問題について」，129-130.
- 37) Aの綴方を読んだ高畑は、Aの家を訪問し「感じ易いAを温かく見守ることを母親と打ち合わせている。高畑前掲：「山で働く子どもたち」，218.
- 38) 高畑前掲：「綴方教育実践上の問題について」，129.