

言語と生命

— 野村芳兵衛の生活綴方実践を手がかりに —

弘田 みな子

1 はじめに

本稿は、野村芳兵衛¹ (1896-1986)の生活綴方実践が、弱さの内に強さを見出すという視点を持つ野村の生命観とどのような関係においてなされたものであるかを明らかにすることで、分断され評価されてきた野村の作文指導の技術とその精神性を、一枚の思想地図として読みなおすとともに、なぜ生活綴方という書字教育が生命の危機を間近にした1930年代に興隆したのか、という問いを論ずるものである。まず、野村の生活綴方実践の位置づけ及びその特性を明確にするために、明治から昭和における作文教育を取り上げ、特にその子供観²を抽出し生活綴方が生まれてきた背景を探る³。次に、先行研究における野村の評価の検討を通して、野村の実践が自身の生命観に基づくものである点が評価を複雑にしてきたことに着目する。その上で野村の実践記録及び著作の分析を行い、言語観と生命観がどのように構造化されていたのかを明らかにすることで、1930年代の生活綴方という実践が有する言語と生命をめぐる連関図を重層的に捉えなおすことを目的としている。

本稿が着目する野村芳兵衛は、大正新教育の代表的な教育施設として知られた「池袋児童の村小学校」において、大正期から昭和初期における生活綴方の実践を含む初等教育を行った小学校教師である。野村は小学校教師であると同時に、『綴方生活』という生活綴方を実践する教師間をつなぐ雑誌の編集人も務め、生活綴方の実践に関して中心的な存在としての側面を持つ。しかし、先行研究における野村の評価は幾分ねじれたものである。「彼は生活綴方の成立において重要な役割を果たした教師として、しかし周辺的な存在として位置づけられている」⁴と指摘されるように、野村の生活綴方実践に対する従来の評価の構造は複雑である⁵。本稿は、後世の評価において技術面と思想とが分断されることになる野村の生活綴方実践を取りあげることにより、教育学の文脈において何がそぐわないとされてきた点であるのかに光をあてることができると考える。野村の実践の「弱さ」として評価されるものからは、逆照して教育学が何を「強さ」としてきたのかを見出すことも可能であろう。そのような視点から本稿の主題は、評価されると同時に批判の対象ともなった野村芳兵衛の生活綴方実践を取り上げ、1930年代という生命の危機を目前とした社会状況において、子供に文章を書かせるということを成立させる思想としての生命観および言語観をさぐり、それが教育学の文脈において何を逆照するものであるかを明らかにすることである。

2 作文教育の展開に見る「子供」観と野村芳兵衛の位置づけ

2-1 作文教育の展開における子供観の変遷

ここでは、明治に始まりその後展開していく作文教育の変遷を取り上げ、それらがどのような子供観に基づいて行われていたものであるのかを概観することにより、昭和初期に生活綴方が生

まれてきた背景および、野村の実践が持つ特異性を明らかにしていく。

算数、理科、社会、国語のような教科教育は、大人から子供に伝達すべき知の体系があり、知識の伝達という営為そのものの形態は比較的安定している。それと比較すると、作文教育は大人から子供への知の伝達という安定的な形態に常に依拠するものではない。後述するように、作文教育をなす目的やそこで子供が期待される役割は、短期的なスパンで著しく変転しており、その都度子供の位置づけというものが把握し直されてきた。そのような特性を考えると、明治期からの作文教育は、その時々々の教育全体が依拠していた子供観を抽出することが可能な事象となるだろう。子供観の変遷という観点で明治期からの作文教育を読み直すことにより、本稿が取り上げる野村芳兵衛の生活綴方実践が依拠する子供観の特異性もまた明確になる。本稿においては、言語と生命という二つの対象への野村のアプローチを、ひとつの思想地図をなすものとして把握するために、野村の子供観の特異性を明らかにする作業は必要不可欠だと考える。よって以下で、明治から野村の生活綴方の諸実践がなされた1930年代までの作文教育における子供観を概観し、生活綴方実践の位置づけを明確にしたい⁶。

「作文」という名称が教育用語として定着するのは、1881年であるとされる。作文という名称が使用される明治初期から中期において、作文教育とは手本となる「作文指南書」や「範文」を読みながら「定義文」「書簡文」「日用文」などの定型を学ぶものであったとされる⁷。それは、言語の意味の辞書的な知識を得ると同時に、大人の社会生活における手紙の書き方や物を借用する際の文言等、文の型を身につけるプロセスとして位置づくものであった⁸。大人のやり方を学ぶプロセスとして機能するこの時期の作文教育について滑川道夫は、書き手である子供にとって「自分の行為と異なるのが『文章を書く』であった」⁹と分析する。ここに、近代化していく日本において文字を書き、社会生活を営む技術としての文章を書けるということが、階級を乗り越えるプロセスであると同時に、子供を「大人」の作法の中に早急に投入するプロセスとして実践的に機能していたことを読み取ることができる。

1900年になると、作文が「綴方」へと表記を変えられるが、なぜかは明確にはされていないとした上で、滑川は「他人の作った文章を模倣的に作りごとをするのが『作文』ということばにつきまっていた」ために、そのイメージを払拭して「綴り方」¹⁰と呼び名の変更を行ったのかもしれないと論じている¹¹。綴方へと表現が変わることにより、以前の定義文や日用文の習得という側面が消失したわけではなく、依然として大人社会の「型」の習得の機能は保っている。しかしこの名称変更には、子供達が話す日常の言葉を、文章を綴る言葉として使うという大きな意識の変化を見て取れる¹²。これは、教育思想界における児童中心主義の芽生えが背景にあるだけではなく、文章を書くために必要となる漢字の習得の困難さなど、子供に書かせようとする文章と子供の能力との間の解離が教師達において認識されたことも大きいと指摘される¹³。また、この時期の綴方において教師に期待されたのは、「他教科で教えたこと、子どもが日常見聞していること、処世に必要と思われることを題材にとり、これを『平易』に『明瞭』に書いた文」を子供に書かしめることであった¹⁴。ここにおいて書き手である子供の能力と環境というものが、文章を書く教育において意識され始めたのである。この名称および内容の変更から、文章を書くということの方法と目的が、立身出世を目的とする一足飛びに「大人」にするためのものという視点ではなく、学習内容との連携やその定着という、教育内部の問題として考案されることにより、教育の受け手である存在の「子供」を浮かび上がらせたとと言えるだろう¹⁵。

その後大正期に入り、書き手である「子供」という存在を大人とは異なる存在として意識することが、児童中心主義などの教育思想と結びつきながら定着してくる。その中で、1918年には鈴木三重吉

(1882-1936)らが児童雑誌『赤い鳥』を刊行する。それは芥川龍之介ら作家達が子供の読者を想定して書き下ろした童話を掲載する他、綴方を募集し批評とともに掲載するものであった。その綴方の募集に際して三重吉は、「空想で作ったものではなく、ただ見たまま、聞いたまま、考えたままを、素直に書いた文章」を求める旨を記している¹⁶。ここに、求められる綴方が「子供のあるがまま」の文章という、明確な枠組みを持ったものとして想定されていることも読み取れるだろう。『赤い鳥』が生み出したと後年指摘されるこのような「子供らしさ」は「童心」と呼ばれた¹⁷。河原和枝は雑誌『赤い鳥』が、そしてその読者であった都市中産階級の人間が、「童心」なるものを必要とした心性を「人びとは、自分たちが基本的に志向する-あるいは志向せざるを得ない-近代産業社会の価値体系からはずれた、というよりむしろその対極にある価値を、子どもたちに割り当て、そこに一種の『救い』を見出そうとしていたと言えよう」¹⁸と分析する。以前には「大人になる」ために書いていた作文が、「大人ではない」ことを顕示する手段として転換したことを読み取ることができるだろう。さらにこれが学校教育における作文教育としては、ただ「あるがまま」の子供の状態を賞賛するのではなく、文章を綴ることが子供の人格や生活を向上させるものであることが望まれるようになる。1900年に「綴り方」とされた名称が、次第に「生活綴方」と呼ばれ、その方法や目的、そしてその作品が全国の教師によって提起、吟味される一連の「生活綴方運動」において、その先駆的な傾向として「生命主義綴方」がある。その実践者の田上新吉は『生命の綴方教育』(1921)において、綴方教育の目的を、「現在の子供を対象として、その自ら向上健展しつつある子供の生活を、子供自らが内省し、整理し、表現するやうな態度と能力を養ひ、之によって其の子供の個を、自ら理想に基づいて更に更に改造進展さしむるにある」¹⁹とする。また表題にある通り、子供の「生命」を、エネルギー源のようなものとして捉え、それを基に文章を書くことで、さらなる個性の進展が確信されている。ここでは自らを向上させる教育可能性を持った存在としての子供像とともに、その根拠としての生命観が提起される。

この田上のような綴方観を後に中内敏夫は、「表現のための生活指導」として位置づけ、それを克服するように現れた「生活指導のための表現指導」が、以後「生活綴方」²⁰と呼ばれる作文教育の主要な性格となっていくと分析している²¹。子供の人格や生活の向上を、個の問題としてではなく広く社会に関わる問題として行っていこうとして「生活綴方」が現れ、子供の生活における「事実を事実として認識させる」²²ことがこの作文教育の目的となってくる。このような目的を持つ生活綴方は、社会組織の矛盾点をふくむ、大人と子供が共有する社会の事実を書き綴る子供の視線から探り出し、その表現の指導よりはその生活への態度について特に着目するものである。生活綴方の思潮は、その後国家による思想弾圧と戦時下における物質的困窮とによって次第に終息していったとされる²³。このような、現実に対する批判的視点を養成するという生活綴方の性格からは、子供自身の言葉遣いという「子供らしさ」を手段として、子供の内部に大人らしい視点を獲得させるという、二重態を持つ子供像が浮かび上がってくる。『赤い鳥』が大人の「癒し」として「子供」を必要としたのに対し、ここでは大人の「代弁者」として大人に必要とされる子供像が見出せるのではないだろうか。また生活綴方が登場し展開していく時期が、戦争前夜にかけての時期と重なる点に着目すると、それ以前の大正期における作文教育との違いが、「生命」の位置づけ方にあることがわかる。生命を闊達に発展させそれを謳歌する存在として子供を見出す大正期の子供像においては、子供が言語を読み書きすることを突き動かし進めていく「エネルギー」として生命が捉えられているのに対し、生活綴方においては、言語で書き綴ることが、生命や生活の危機を見出しそれを守るための具体的な手段として位置付けら

れ、生命が言語活動の目的の位置へと把握しなおされた点に生活綴方誕生の要因を見出せるだろう。

本稿が取り上げる野村芳兵衛は、このような特徴を持つ生活綴方を盛り立て、実践する教師達のネットワークの形成にも機能した雑誌『綴方生活』²⁴の編集に携わり、自らの学級で生活綴方を実践し、「事実を事実として認識させる」生活綴方を主張した人物である。中内によって「生活指導のための表現指導」として位置づけられた生活綴方の潮流において、生活綴方実践を盛り立てる中央雑誌の編集を行うなど、この実践の誕生時に深く関わった人物として野村を位置づけることができる。しかし前述のように、後世の研究者における評価は、野村を生活綴方運動の仕掛け人として承認すると同時に、外部に位置づけようとする、ねじれた構造を持つものなのである。それは、野村の生活綴方実践が「生活指導のための表現指導」という枠組みとはなじまないものを持つ実践であったため、と考えられる。以下で、その評価の構造とそこから見出せる野村の生活綴方の特色を考察していく。

2-2 生活綴方研究における野村芳兵衛

生活綴方実践を対象とする先行研究の中で、野村の生活綴方実践はその技術的な側面においては概ね肯定的な評価を受けている。野村の著作集の解説を記した横須賀薫は「野村の系統案は全面的なもの」でありその指導案や系統案は「今の私たちにも大切なヒントを与えてくれる」²⁵のものであるとして高く評価する。しかし、その実践が持つ精神性に関しては、批判的な立場からの研究が多数である。たとえば、竹内常一『生活指導の理論』(1969)、川合章『日本の教育遺産』(1993)、『生活教育の100年』(2000)に着目すると、竹内は、野村の生活綴方は、「子どもの社会的実践を組織して社会の客観法則を現実化していく方向に展開されたのではない」²⁶とする。また「生活主体としての自己のありのままをとおして社会生活と自分自身を批判的に見る道は閉ざされ、社会と自己を調和する観念としての『生命』または『協働自治』の賛歌が心情的にうたいあげられる」ものとして、野村の生活綴方における「生活指導」の機能の不全を指摘する²⁷。さらに川合は野村の生活綴方を「結局『善い生活』『美しい生活』等を、子どもたちの生活の事実から探り出させ、それをいかに適切に表現させるかを課題とした」「安易な道徳主義綴方」であり、それは「生命主義的性格の強い綴方教育」であったとしている²⁸。これらの批判点は、綴方を書くことが「社会」や「自身」を批判的に見ていくことを目的にしたものであったのかどうかの違いにより、評価が分かれるということを示している。

その中で中内敏夫は、上のような評価基準自体を変えるのではなく、生活綴方の文脈を外れた「特殊性」のなかで、野村の教育実践を肯定的に評価している。中内は野村の実践を、「未踏の道をえらんだことからくるそのさまざまな試行錯誤、その内発的思考が作り出す『神がかり』的言辞が戦後研究者たちによる野村の正当な評価をさまたげてきた」と指摘し、野村をそのような評価を受けやすい「綴方教師」としてではなく、新たに、独創的な「教育論者」として捉え直している²⁹。ここで中内は野村の教育実践の独自性を探り出し評価をすることにより、一方では「生活指導のための表現指導」という性格が生活綴方のメインストリームとして位置づけられ、野村を含む種々の教師による生活綴方実践が生み出した、言語で文章を書くこととそれが生み出すものをめぐる論議の厚みが見えにくくなってきているのではないだろうか。また、生活綴方を実践した教師とは別の位置に「住み分け」を提案されるほどに、野村の実践が「生活綴方」という営みにおいて位置付け難いものであったこともまた浮かび上がってくる。これらの後世の評価が何を問題としているのかに着目すると、「現実」というものの捉え方および、それを言語によって書き綴るということが生み出すと考えられている何らかの「結果」が、子供の外部に呈示できるものであるかという点であると考えられる。特に中内による、生活

綴方と野村の実践との住み分けの提起は、野村の実践を評価する場を新たに設けるという肯定的評価の表明であったが、それは逆に生活綴方研究における「現実」観の整合性を乱す存在として野村の実践に批判的評価を与える先行研究の流れに同じく位置づくことを暗示するものではないだろうか。

生活綴方という、子供の言葉によって「事実を事実として認識させる」ために綴る、という同じスローガンのもとで繰り広げられた実践が、一方では社会への批判的視点という大人らしいものの見方を子供の内側に養成するプロセスを生むのと同時に、他方では野村に対して指摘されるような「社会との調和」への視点を生むプロセスとなることを可能にするのは、「事実を事実として認識する」という行為への解釈が複数の視点を孕むものであったから、と考えられるだろう。以下で、野村において、子供が言語を文章にすることにより事実を認識するということが、どのような意味を持ち、それが依拠するあるいは生み出す子供観、ひいては生命観がどのようなものであったのかを考察する。

3 野村芳兵衛の生活綴方

3-1 生活綴方指導案に見る野村芳兵衛の生活綴方

野村は、1896年に岐阜の農家に生まれ、岐阜女子師範付属小の教師を経て、1925年より池袋児童の村小学校の訓導となり、在校期間である1936年までの間に生活綴方の発起、展開の中心的メディアであった雑誌『綴方生活』の編集も務めた。自らが編集に携わる雑誌や著作で生活綴方に関する論考を発表するだけでなく、受け持ちの学級での実践に基づく指導案も残している。野村の生活綴方の指導案は、①文の研究、②文の記述、③分団研究、④学級合評という四段階で構成されるものであった³⁰。これは野村の著作集の解説を努めた横須賀薫によると、同時代に全国的に実践された飯田恒作による系統案³¹と比較して「根本的には違っていない」³²とされる。しかし同時に、野村の系統案は同時代のものと同際つ差異を持つものでもある。それは飯田の系統案が「取材(着想)」から始まるのに対し、野村の案は文学や綴方作品等を「読む」ことから始まるという点である。これは、自分の言葉で「書く」教育である生活綴方の諸実践の中で、まず「読む」ことを提起する実践として注目すべきだろう。

もうひとつの特徴として、横須賀は「野村方式においては、子どもの相互交流がひとつの軸になって指導が展開していること」をあげている³³。さらに、指導案における文章の表現形式として、日記、手紙、生活詩、童話(少年小説)、児童劇、生活文、実用文という、生活綴方運動において中心的であった生活文や生活詩に限定されない多様なジャンルが想定されていた点にも注目したい³⁴。野村の実践における、「読む」ことから始まるという点、子供達の相互交流が組み込まれているという点、表現形式が多様に想定されている点、という3点の技術的側面に着目して以下その実践を考察していく。

まず野村の生活綴方の授業が、「文の研究」という、既に書かれたものを読む作業から開始されることについて、どのようにそれが考案され進められていたのかに関しては野村の著作『新文学精神と綴方教育』(1936年)に詳細に述べられている。野村は文章を書かせる前に子供達に他の文章を読ませることについて、「子供達に文を作らせる前に、他の子供のよき文又は文芸作品を読んでやるのは、そのまま機械的に模倣させるためでは決してない。それは、文の力で彼等の友情を刺戟し、その生活表現の意欲を刺戟するためである」³⁵と述べる。この「文の力」というものがどのような力であるとされているのかを以下に見ていきたい。野村の系統案において最初に設定されている「文の研究」について見てみると、これはさらに「感想発表」「文の吟味」「文題発表」「文題の学級打ち合わせ」という作業を含むものであるとされる。文章を子供達を書く前に設けられた「読む」作業において選ばれるテキストは、綴方雑誌に載せられた各地の学校の子供の綴方作品や、野村が用意した文学作品であった³⁶。

これらは、野村により板書あるいは印刷配布され、指名された子供による朗読をともなって読まれた。その読み方については、「感想批評」と「吟味批評」という二つの批評が指導案に組み込まれている³⁷。

まず始めに、文章の中で「いいと思ふ」言葉と「よくないと思ふ」言葉に線を引くという作業がなされている³⁸。「いい」「よくない」という感覚的な判断を介して文章を読みなおすことにより、子供達は何がしかの感情を持って文章と自分との関係を持つことになったであろう。その作業の後、「吟味批評」と呼ばれる作業が「一 この文は私達を動かす力を持っていますか」、「二 この文のおもしろみは何処にありますか。愉快的言葉、しっかりした言葉、眼に見えるやうな言葉、たのもしい言葉を見つけて下さい」、「三 この文の組立ちのおもしろいところがありますか」、「四 この子の生活をどう思いますか」、「五 この子に言ってやりたいことは何ですか」という野村の発問に答える形式で位置づけられている³⁹。始めの発問からこれらの発問までの流れを見ると、いいと思う言葉、よくないと思う言葉とに二分させ、子供達の感情あるいは感想に一応の落ち着きどころを見出させている。その後、今度はそのように固定された感情を「動かす力」というものが文章の中に存在しているかもしれないという、設定の「ひっくり返し」が発問の中で機能している。よい／よくないという、印象的な分類がなされていた言葉を、「愉快的言葉」や「たのもしい言葉」という、野村が語るレトリックに照合していくなかで、よくないと感じている箇所が「文のおもしろみ」としても読めるというような、感情と言葉の多数の「読みかえ」が引き起こされる。そのようにして、自分の中の一つの感情が、言葉の意味の多様性に出会うことにより、一つの文章の中には多数の感じ方が内包されていることが提示される構造になっている。これは野村が「読書」の目的に関して、「一つの生活を正面から見た者もあり裏面から見た者もある。其処に広さに於て限りない展開が行はれる。生活に於てその視野の展開を持ちたくて、吾々は読書するのである。」⁴⁰と述べる箇所からも、正面や裏面を持ち得るものとして、言語によって表された対象を捉える視点が読み取れる。

読解の過程は、ひとりの子供と教師である野村との間で完結するものではなく、小グループに分けられた子供同士の間で話し合ったり、お互いの発言を聞きあったりする過程を設けて、自分以外の人間の感じ方に出会わせるようにして行われている。読ませる過程において、もしも野村が綴方作品の「内容」に、生活綴方を書く意味を結実させようとするならば、おそらく4番目の発問である「この子の生活をどう思いますか」というものに重点を置いてそこから始めたのではないだろうか。そしてそれが生活綴方運動が志向していくとされる方向性であった。しかし、野村はまずこの文が「私達を動かす力」を持っているか、という問いから始める点にその違いを見出すことができるだろう。

生活綴方が「事実を事実として認識させる」ことに主眼をおいたものである中で、書かれた綴方をどのような基準で教師が評価するべきなのかという問題が雑誌『綴方生活』においても論じられることになる。その際にその綴方が「何を」題材としたどのような「内容」のものであるかという、文章の「内容」を評価基準にするべきだとするいくつかの提案が寄せられ、それがこの時代における生活綴方の評価基準の中心的な思潮となっていく⁴¹。文章の内容を重視する思潮の中で、読み方のプロセスを、子供の感情あるいは感想の変容の過程として構成した野村は、どのような題材を綴ったどのような内容のものであってもそこに読み手が介在する、ということの意味を特に意識していたように思われる。野村は、この評価基準をめぐる誌上のやりとりにおいて、「物を生かすと言ふ本当な人間的情意が死滅しやうになってゐる。物こそ精神だと言ふことが忘れられてゐるのだ」⁴²と答え、文章の題材（物）が問題なのではなく、それを読むプロセス（生かすこと）が重要であるという主張をしてい

る。また、文章を読む読者の位置づけについて野村は、「文を読む者が文を読むことによって呼び覚ます観念は、作者の観念ではなくして、読者自身が、直接生活から受けた観念であらねばならぬ。読解を根本的に規定するものは、単なる観念ではなくて、存在の作用でなくてはならない」⁴³と述べ、「作者」とは別個の「読者」の問題としてその読解のプロセスを捉えている。

このように野村は、自らが子供達の文章を読む場面で、あるいは指導案に組み込まれているように子供達に文章を読ませる過程においてその文章は、作者の観念ではなく読者、つまり野村自身あるいは子供達自身の生活をそこに読み取るためのメディアとして機能していると考えるのである。すると野村がまず子供達に文章を書かせるのではなく、何らかの文章を媒介にしてその作業を開始することの意義が見えてくる。つまり野村が子供達に書かせる前に文章を読ませる際に、文章を読ませる理由として述べていた「文の力」として認識していたのは、文章に書かれた題材や内容そのものに関するものではなく、文章に直面している子供達が自分たちの生活を見るための、正面も裏面も含めた複数の視点の養成であったと言えるだろう。また、文章の書き手である子供と読み手である大人との間だけでなく、読むという作業のプロセスを実際に子供同士の交流の中で行うように設定していた点が、子供達の「友情」を「刺戟」する機能として「文の力」というものを捉えていたことを示している。

文章を読むプロセスを経て、実際に子供たちが文章を書くことについては、書けない子供に対する様々な実践的なはたらきかけ方が提案されているが、指導案の中では「一気呵成に書かせる」⁴⁴とされて、読むことにかかるプロセスの層の厚さに比べると比重は軽いように思われる。また、書かれた綴方作品は必ずしも教師が一々に対応して批評するのではなく、実際的な教師の労力の点からも子供同士の「友達批評」「分団批評」等、子供間における種々の読み合いの形式が実践されていた。⁴⁵

以上のような観点から野村の指導案を見てみると、子供が文章を書く行為それ自体よりも、書かれたものを介して子供の視点が複数性を持つことと、子供と子供の間をつなぐ子供同士の交流の媒体としての機能に生活綴方実践の意味が見出されていたことがわかるだろう。

3-2 野村の生活綴方における「子供」

野村の生活綴方実践の進め方においては、綴方の内容以上にそれを読む子供達に言葉の多様な意味を会わせることに重心がおかれていた。では、「事実を書く」ということに意義づけられる生活綴方の実践の中で、野村における「事実」というものを考えてみたい。野村が指導案において文章表現の多様な形式に子供を会わせることを重視し、特に「童話」の必要性に着目していることにも、野村において子供が文章を書き綴ること、「リアル」であるとはどのような関係にあるのか、を示唆するものがあるのではないだろうか。野村は「今日の子供達は『嘘を言うてはいけない』と言ふ教育のために、あつていい嘘の生活、つまり童話の生長の正当な道を見失はれている」⁴⁶として「子供達のリアルな夢の世界を豊富にしてやるためには、子供達の作った童話を語らせることが必要である」⁴⁷とも述べている。「リアルな夢の世界」という野村の表現は語意としては矛盾を感じるが、子供にとって「夢」がまた「リアル」なものである、との視点がどのように導きだされたのかを考えると、野村がピアジェによる子供観にいち早く関心を示していたことにも注目したい。横須賀薫に指摘されるころでは、「教育実践者としてその業績にふれ、実践の理論化に役立てようとしたのは、おそらく、この野村が最初なのではないかと思われる」⁴⁸とあり、当時の生活綴方実践者のみならず教育実践者の中でも、ピアジェの子供観に着目して理論化を進めることはまだなかったとされている。野村は「児童文の理解とピアジェ心理学の導入」という論考において、自らを「ピアジェの忠実なる紹介者であ

らうと思っているのではない⁴⁹としながらも、ピアジェ心理学を「大人が社会的であるのに対して、子供が自己中心的である、と言ふことは、凡ての生活様式の上に『観方、味ひ方、考え方、作り方に』質的な相異を持って来ると言ふのである」⁵⁰と理解し、「なるほどと思はれる点が非常に多い」⁵¹とする等、自らの生活綴方における子供の理解に応用しようとする思考の形跡を見ることができる。

野村は、大人とは質的に異なる見方や考え方をしながら社会を生きている人間として子供を見出ししていくことによって、社会の事実を事実として認識させることを目的とした生活綴方においても、大人が「事実」と観るものと、子供が「事実」と観るものとの間に相異があることが前提として認識されていたと考えられる。それは同時に、子供の文章の読み手においても意識すべき問題として、「大人と子供とは非常に異っている。従って、子供の文は、大人の文と区別して子供の立場から眺められねばならないのである」⁵²と捉えられている。ピアジェ心理学を介して練り上げたと思われるこのような表明は、童話という事実とは反する「夢」の世界もまた、子供の認識の仕方においては現実や事実を表す方法でもあるという、野村独自のリアリズムの表明であったのではないだろうか。

生活綴方運動において、表現の仕方や言葉遣いについては「子供」の独自性が絶対条件として位置づけられつつも、現実や事実というものについての認識の方法の点では、大人との質的な差異が強く意識されることなく、同じ認識方法が可能な存在として想定されていたと見ることができる。その思潮の中で、大人とは異なる認識方法による事実の記述であることが、野村においては前提となっている。書くのは子供であり、書かれる手段も子供らしい言語の使用方法によるものである。しかし読むのは主に大人であり、大人の持つ認識の枠組みを介してその内容を読み取る、という構図が生活綴方における子供と大人との間に描かれていた中で、野村はその子供観によって、書くのが子供であれば、また読む側の立場も子供の見方を必要とするものであると考えた。そして実際に子供同士の読みあいを実践の中心に組み込んでいたなどの点で、生活綴方実践における子供の位置づけにおいて特異なものであったと言える。また野村において「事実」や「現実」という言葉で語られるものは、一つの科学的事実だけを指すのではなく、「正面」と「裏面」を幾層にも持つ生活への視点の獲得を読書の目的と捉えたように、子供の見方、大人の見方という多層性を持って存在するものとして把握されている。

では、このように、子供を認識方法においても存在においても大人とは質的に異なるものとして捉え、その子供同士の交流としても意図された野村の生活綴方実践において、教師であり大人である野村と子供達は、言語というものを媒介にどのような関係に立っていたのであろうか。また、異質な子供/大人が生活綴方を介して指導あるいは交流が行われることはどのような論理によって可能とされていたのだろうか。その異質なものの交流を可能にする根拠として、野村の生命観を取り上げたい。

4 野村芳兵衛の生命観と言語観の構造

生活綴方において、文章の対象となる「生活」を如何に定義づけるかは、その実践の方向性を定める重要な点であるだろう。野村は「吾々の生活は本質に於て一体の生命である」⁵³と述べる。また、「文によって、吾々がお互いの生活を理解し得る根本的条件は、吾々の住んでいる自然や社会が共通であると言ふ、生活台の一元性にある。お互いの個性が異った生活内容を持っていると言ふことは、それは、生活台が異ふと言ふことではなく、唯、お互いの立っている生活位置が各々異っていると言ふことに過ぎない」⁵⁴とし、「生活台」「生命」というものが、個々の人間同士が一元的に結びつく根拠として捉えられている。「住んでいる自然や社会が共通である」ということが、生活を綴った文章が理解可能な根拠であると述べながら、野村は生活綴方の実践において各国の文学作品や時代の異なる作

品を子供に読ませる題材として取り上げていることから、「自然や社会が共通」と野村が述べる時にそれは狭い範囲の地域等の共通性を指すものでなく、様々な国や時代を含む地球に住む生命を持つ存在一般の話として捉えられていることがわかる。

ピアジェ心理学に触発され、異質な存在として大人と子供を捉え、綴方作品を読む視点においても大人の認識による判断のみでは捉えるべきではないとした野村の生活綴方実践における子供観を、「一体の生命」「生活台の一元性」という生命観の軸において見ると、子供と大人は「位置」が離れていながら、同じ土台に並列的に存在するものとして描かれている。共通の土台に乗りながらも離れた位置にいと描かれた大人と子供が、生活綴方実践において言語を読み書きすることを介してどのように関わりを持つと捉えられているのだろうか。野村は「文は何から出来てゐるか」という問いを立て、「文の媒材となるものは、当面的には言葉（又は文字）であるのだが、これを本質的に見れば、直ちに生活である」⁵⁵と自答する。ここで、言葉や文字と生活というものが本質的には同じものであると位置づけられており、「生活」は上述のように野村においては「生命」の一つの姿として把握されるものでもある。つまり、子供と大人という離れた位置にある異質な存在は、言葉や文字といった言語を介して、その共存の根拠となる土台である「生命」に接触する、という構図を描くことができるだろう。

このように、大人と異質な存在として捉えた子供と、大人であり教師である野村という異質な存在を共存させる地平として、「生命」および「生活台」というものが想定され、そしてその地平において異質な者同士が交流を持ち得る媒体として言語、ひいては生活綴方が位置づけられている。異質なものを想定しつつ、その共存を確保する場として「生命」を機能させるという野村の発想は、その「生命」が意味するものが、異質な存在同士がともにその下において無力となるような絶対的な力として捉えられているならば、個々の存在の異質性は結局打ち消されてしまうような一元的な構図を示すだろう。後世の野村に対する批判的見解も、野村の生命観の構図をこのように捉えた上でのものと言える。また野村の生命観は、自身の宗教観から独立してありうるものでもない。「現世」における修行を否定し、「来世」での成仏を信じ、目の前のものを如来に与えられた必然、として受容することをその信仰態度の根底に持つとされる浄土思想⁵⁶を信仰として持つために、野村が語る生命は「生活そのものを統制、組織化するちからを人間に与えてはいない」⁵⁷として批判的に捉えられてきた。このように捉えた場合、野村の生活綴方実践において、言語で書きそれを読みあうという行為は、生命という大きな枠組みを変容させることなく行われる表面上のやりとりになるだろう。そして、生命の名の下には、子供と大人、書き手と読み手、といった個々の存在の異質性は打ち消されることになるだろう。

しかし、野村の実践の特異性は子供と大人の異質性の提起、書き手と読み手の異質性を前提とした読解への着目にあった。これは、野村の生命観が自身の宗教からだけでは、はみ出す部分を持っていたために可能となったのではないか。例えばその生命観は、社会がもたらす「必然性」との関わりを問う、綴方を実践する教師達との誌面でのやりとりにも見て取れる。生活綴方雑誌の誌面上に、「社会改造」の語が頻繁に現れる1930年に、野村は「改造」ではなく、「必然」を生かしていく、という生命観のありかたを、「宇宙の流れが必然であっても、その必然は、決して既定の必然でもなく又冷ややかなる法則のみの流れでもなく、実に過去現在の一切力を総合して、永劫に不可思議に発展する必然であり、従って決して情感を無視するものではない」⁵⁸との表現において表明している。

ここに野村において「生命」と同義で使用される「宇宙」というものが、必然と思われる絶対的な力であると同時に人間の情感というものを受け容れる可能性を持つものとして、想定されていること

がわかる。綴方の評価の基準を論じた場面では、内容が何であれ、それを読むという行為により如何様にも生かしていくことができる、という立場で応じた発想と同じく、ここでも生命は必然性という特性を帯びたものであると位置づけつつ、その必然性でさえ不可思議に発展するものであり、人間の情感が必然性というものの変容に寄与するものであることを想定している。

また生活綴方の目的を、農村の「苦しい」生活を変えていくための方法論へと作り上げつつあった、東北地方の綴方教師たちに対して、その「苦しさ」の捉え方からはこぼれ落ちてしまうものを、「百姓の生活は吾々が考へるよりも、もっともって偉いはずだ。そしてその偉さは吾々が忍従だと観ているものの中にこそ、最もよく実践されてあるのではなからうか」⁵⁹と誌面上で述べている。農家に生まれ家業を手伝いながら子供時代を過ごしたとされる野村は、綴方の教師達の視点においては苦しさにも耐え忍んでいるとしか見えなような、その苦しさの渦中において、それ以外の何かが実践されているのではないかと、言う。その隠された密やかな振る舞いを「百姓の偉さ」として野村は見出し、その「忍従」を悪しき旧弊として描き出し、かたに忍従や苦痛のない生活を作り上げるか、ではない認識の在りようを暗示するのである。それは、後世の研究者から「社会生活と自分自身を批評的に見る道は閉ざされた」実践として批判される認識の態度であろう⁶⁰。しかし野村の生命観に基づいて見るならば、それは農村地帯の困窮した状況という「現実」の「隠蔽」ではなく、むしろそれを「忍従」として片付けてしまう現実認識の方法を問題視する。生活綴方を介してそのような認識においては見出せないものをも見出す複数の視点の養成を行うことが、野村と子供達、そして「百姓達」が立っている「生命」「生活台」という共通の足場を書き換え、強固にしていく可能性として構想されていたのではないだろうか。このように必然的なものを正面から対峙して乗り越える対象としてではなく、変容可能なものとみなす点に野村の生命観が自身の宗教をはみ出た部分を見出すことができる。そして、その変容可能性を現実的に担うのが野村の構想においては生活綴方を書き読みあうことであり、生命の必然性に足下において繋がれた状態で、密かにその必然性を書き換えていく力を、言語の内に見出していたと位置づける時、野村の生命観と言語観はともに認識の読み換え、書き換え可能性を持った大きな仕組みとして捉えられるだろう。そしてその読み換えや書き換えは、書き手や読み手、子供や大人という並列的に存在する異質な者同士が言語を介して展開するものであり、その同じ土台にいる異質な因子の一人として、野村自身も位置づけられているという構図が描けるのではないだろうか。

5 おわりに

子供が言葉を綴ることをめぐって大人と子供との間で繰り広げられてきた作文教育の流れの中で、書き綴る言葉の特性に応じて子供の位置づけは変転してきた。本稿が取り上げた1930年代の生活綴方は、子供が子供の言葉で現実を書き綴る、という大きな共通事項の下で行われたものであった。この諸実践は、大正期における「童心」的なイメージを持つ子供像から転じ、力強く現実的な存在としての子供像を作り上げたと言える。しかし、子供が現実に対して力強く批判的な視点を持ち得るように教師達が願うことは同時に、子供達が既に今持っている現実に耐える力、見方を変えて乗り切る力といった、ひとつの力強さを子供の内から徐々に取り上げる振る舞いでもあったのではないかと。

そのような中で、本稿が着目した野村の実践は、力を持たないもの、弱いもの、忍従をしているものと語られるものを克服の対象として捉えるのではなく、弱さの内に別様の強さ、別様の意味を見出していくという視点を持つものであり、この別様な強さの承認および強化の営みとして、野村の生活綴方実践は位置付き得ると論じた。従来の研究においては野村における生活綴方の実践は、種々の読

解及び作文の技術を提起しながらも何ら現実に寄与し得ない実践として批判的に検討されてきた。

しかしそれは弱さには強さを与え、飛躍には論理で是正するという、学問、殊に教育を論じる学問が拠り所とする視点においては評価の軸を持ち得ないような、「弱さという強さ」を強化していく営みを生活綴方において描き出すものであった。野村の実践は、ひとつの特殊な実践としてではなく、可視化できる変化や強さ、正しさなどを言語活動を介して子供に獲得させようという他の生活綴方実践の発想とともにせめぎあいながら創出された実践として捉えなおすことで、子供の独自性、子供の弱さ、子供の強さというものをめぐるこの時期の発想の変容の場面を、より明らかにするものとなるのではないだろうか。本稿は野村の実践と他の諸実践との間の子供観および生命観の違いの一端を明らかにしてきた。それと同時に、政治や経済において生活や生命の危機に接する時代において、言語を読み書きすることをその現実に関わる手法に選んだというその点に、野村のみならず1930年代の生活綴方実践の大きな共通点がある。言語が生命の危機からの防波堤となり得ると考えたこの共通の信念は、言語が持つ可視化する機能と背後に多層の意味を隠し持つ機能とのどちらに目を向けたかで分かれることとなった諸実践を再び同じ地平において捉えなおす拠り所となるのではないだろうか。

今回検討ができなかった、野村の実践に見出せるような「教育効果」を明示しにくい実践に対する評価の枠組みというものが如何に構想できるかという問題、戦後から現代までの作文教育の推進力の分析による、描くことが出来なくなったと言われる現在の子供観の解明を、今後の課題としたい。

*註

¹野村芳兵衛(1896-1986)岐阜県美濃地方出身。岐阜師範学校卒業後、岐阜女子師範付属小の教師へ。主に修身と理科教育の教材や方法開発の過程で新教育思想を吸収。1925年に私立池袋児童の村小学校訓導へ。その年から野村の執筆活動が開始。また、講演や雑誌等により教師層を中心に全国的に名前が流通する。野村の著作は順に、『文化中心修身新教授法』(1925)『新教育に於ける学級経営』(1926)『生活訓練と道徳教育』(1932)『生活学校と学習統制』(1933)『新文学精神と綴方教育』(1936)がある。

²本稿においては、野村による「子供」という表記との兼ね合いとともに、その語源的意味の再考の思潮があることなどの観点から「こども」に関して「子供」と表記する。

³日本の作文および綴方教育に関しては膨大な資料に基づいており、詳細な史的研究がなされてきた。それらにおいて、時代毎の作文教育の詳細とそれが目指したものが解明されてきた。しかし言語で文章を書くという行為と、子供が生活する、ということとの間に本来あるであろう解離をかんして意識的に距離を持ち、思想史として相対的にその子供観を比較する研究は少ないように思われる。なお、言語で文章を書く子供という存在を、教師が用意した子供像という「物語」性を持つ文脈に位置づけなおした研究としては川村湊の『作文のなかの大日本帝国』(岩波書店2000)がある。

⁴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第3号2013)

⁵野村に対する先行研究の評価の二重性に言及した研究として、今井康雄「野村芳兵衛における「教育意識」否定の論理-「教育意識」の否定から「自然の組織化」へ」(広島大学教育学部紀要1986)および、前掲の浅井幸子「1930年代における野村芳兵衛の綴方教育-「文化交通」の構想とその挫折」(和光大学現代人間学部紀要第3号2010)があげられる。

⁶作文教育の教育史的研究として、滑川道夫『日本作文綴方教育史1〈明治篇〉』(国土社1977)とともに、中内敏夫『生活綴方成立史研究』(明治図書出版1970)に詳しい。

⁷滑川上掲書に、小学1年生の書いた「作文」として、「鶯」についての定義文「夫レ鶯ハヨキ聲ヲ出シテ人ノ心ヲヨロコバシムルモノナリ」という作品を例示している。また模範の文章には、借金の申し出の定型文等も含まれていたとされる。

⁸明治期の作文に関して、上掲の滑川『日本作文綴方教育史』に詳しい。他、齋藤美奈子『文章読本さん江』(筑摩書房2002)も、現代における実践的文章技術の習得に対する注目の高まりを読み解く歴史的な出発点として詳細に分析している。

⁹滑川 上掲書p181

¹⁰明治33年の小学校令施行規則第三条による表現であるが、その後「綴り方」「綴方」両者が表現として併存しているため、本稿では「綴方」の表記をする。

¹¹滑川 上掲書p25

¹²同上書p273

¹³同上書p154

¹⁴中内 上掲書p274

¹⁵滑川は、この名称の変更の地点を、「この時点後単なる表現技術的な意味とともに内容的に、児童の立場が重んじられる傾向があらわれる。」(上掲書 p236)と分析している。

¹⁶「創刊に際してのプリント、童話と童謡を創作する最初の文学的運動」『赤い鳥-鈴木三重吉追悼号』第12巻第3号1936年10月

¹⁷河原和枝『子ども観の近代-『赤い鳥』と「童心」の理想』(中央公論社1998)に「童心」の誕生の経緯が詳しい。

- ¹⁸河原和枝 上掲書 p194
- ¹⁹田上新吉『生命の綴方教育』(1921)
- ²⁰中内によると生活綴方という名称が現れるのは、1930年代に入ってから、とされる。中内 上掲書 p13
- ²¹中内敏夫『生活綴方成立史研究』に詳しい。
- ²²野村芳兵衛が編集同人を務める雑誌『綴方生活』(1931年4月)における野村の宣言。
- ²³佐々井秀緒『生活綴方生成史』(あゆみ出版 1981) p102
- ²⁴前掲の佐々井秀緒『生活綴方生成史』や、中内敏夫『生活綴方成立史研究』によると、雑誌『綴方生活』は1929年に文園社から創刊、翌年に野村らを編集同人として出版社を郷土社に変え、編集同人の一人、小砂丘忠義の死を契機に1937年に終刊した綴方雑誌である。『教育・国語教育』誌(1931～1937)が教育図書専門の「厚生閣」から出版され、経済的基盤が強かったのに比べ、『綴方生活』はその基盤の弱さから発行部数も約2000部ほどであったが、教育ジャーナリズムに縁のなかった層のコメントや実践報告、綴方論などを載せることに勢力を注いだ点に、他誌にない関係ネットワークの創生役として機能したと指摘される。
- ²⁵『野村芳兵衛著作集(5)新文学精神と綴方教育』(黎明書房 1974) p351
- ²⁶竹内常一『生活指導の理論』(明治図書出版 1969) p457
- ²⁷同上書 p271
- ²⁸川合章『日本の教育遺産-真実を求める教師たち』(新日本出版 1993) p154 および、川合章『生活教育の100年-学ぶ喜び、生きる力を育てる』(星林社 2000) p62
- ²⁹『中内敏夫著作集VII』(藤原書店 2000) pp66 - 67
- ³⁰『野村芳兵衛著作集(5)新文学精神と綴方教育』 p224-226
- ³¹飯田恒作は、東京高等師範学校付属小の訓導を務め、発達論をもとにした綴方指導要項の開発に努めた。飯田が提起する指導要項は、「1取材(着想)、2腹案(構想)、3記述(発表-表現)、4推考(批正)、5鑑賞と批評、6文話」というものであった。(飯田恒作『綴方の指導要項と学年的段階』および、『野村芳兵衛著作集(5)』解説(横須賀薫 参照)
- ³²『野村芳兵衛著作集(5)』解説 p349
- ³³同上書 p349
- ³⁴同上書 p142、p207。また実践においては生活文と日記が中心に記録に残されていることが横須賀において指摘されている。
- ³⁵同上書 p244
- ³⁶指導記録に残されているもので、例えば、新潟の小学生が書いた『吹雪の晩』という綴方作品、あるいは志賀直哉『城之崎にて』、ドーデー『アルルの女』、トゥルゲーネフ『自然』などが、「文の研究」において使われている。(同上書 p265)
- ³⁷『野村芳兵衛著作集(5)』 p256
- ³⁸同上書 p258
- ³⁹同上書 p259
- ⁴⁰同上書 p96
- ⁴¹野村と同じく『綴方生活』の編集者であり、「如何に」書くかという技術の養成を重視する論を展開していた小砂岡忠義は、「いわゆる作文時代に於手『如何に』が強調されたほか、ずっと現在まで、わけて教育界に生活指導の声が高まるにつれ、他の二つ『何を』『何人が』が圧倒的に綴方界を風靡しつつして」いる、この時期の綴方論の方向性を批判的に評している(日本作文の会編『生活綴方の伝統(小砂岡忠義遺稿集)』百合出版 1953)。
- ⁴²野村芳兵衛「児童文新評価標-生活の綴方」『綴方生活』1930年11月
- ⁴³『野村芳兵衛著作集(5)』 p94
- ⁴⁴同上書 p225
- ⁴⁵同上書 p252
- ⁴⁶同上書 p197
- ⁴⁷同上書 p197
- ⁴⁸同上書解説 p351
- ⁴⁹同上書 p35
- ⁵⁰同上書 p34
- ⁵¹同上書 p35
- ⁵²同上書 p37
- ⁵³同上書 p242
- ⁵⁴同上書 p94
- ⁵⁵同上書 p93
- ⁵⁶千葉乗隆『浄土真宗』(なつめ社 2006)、吉本隆明『最後の親鸞』(筑摩書房 2002)、阿満利磨『親鸞-普遍への道』(筑摩書房 2007) 参照。
- ⁵⁷竹内常一『生活指導の理論』 p448
- ⁵⁸「桃色の本質」『教育文芸』1930年1月第一次第一号
- ⁵⁹「生活学校の諸問題(3)」『生活学校』1935年11月
- ⁶⁰竹内常一 上掲書 p271

(教育学講座 博士後期課程 3 回生)

(受稿 2013 年 9 月 2 日、改稿 2013 年 11 月 28 日、受理 2014 年 1 月 16 日)

**Language and Life:
Focusing on Nomura Yoshihei's Practices of *Seikatsu-Tsuzurikata***

HIROTA Minako

This paper deals with the *seikatsu-tsuzurikata* of Nomura Yoshihei (1896-1986), one of the most influential teachers from the Taisho period to the Showa period. In earlier researches on Nomura, he was considered to play an important role in *seikatsu-tsuzurikata* (the art of writing for child development) and to construct a systematic way of teaching composition at elementary school. But his philosophy of life, his metaphysical thoughts on vitality, has been underestimated. This paper focuses on the connection between his systematic way of teaching composition and his philosophy of life. To find it, the perspective on children in composition education from the Meiji era to the 1930s helps us analyze Nomura's philosophy of life. He considered that a child's nature is different from an adult's in the way of recognition in the practice of his *seikatsu-tsuzurikata*. Also, he thought that writing about a child's daily life was a way of connecting children with adults. These thoughts on teaching composition depend on his metaphysical thoughts on vitality. However, Nomura's concept of life shows simply not only vital strength but also weakness and illness. I assert that the essential point of Nomura's life thought lies in finding, paradoxically, strength in weakness.