

1950年代生活綴方運動における教師と地域社会

—野名龍二の実践に着目して—

永田 和寛

1. はじめに

生活から切り離された場としての学校教育と生活世界としての地域社会とを結ぶことは、近代公教育制度が発足して以来、こんにちに至るまで様々な人々が思いあぐねてきた課題の一つである。その課題に応じた実践の一つに1920～30年代に興り1950年代初頭に台頭した生活綴方運動を挙げられる。というのも、「生活綴方」とは、「子どもの生活がどのような状況にあるかを把握し、その課題を解決することが教育の仕事の基盤である」とらえた日本の教師たちが考案した教育実践¹⁾とされるように、学校教育と子どもの生活世界を結ぶ試みと見なすことができるからである。

ただし、従来の教育史研究において、1950年代は、学校教育が未だ地域社会の人々の生活世界の内に根を持ち得ず、両者の間に懸隔のある時代とされてきた。例えば、広田照幸は、その関係を「進んだ学校—遅れた地域・親」図式で把握し、「学校が果たすべきことは、無知に対する啓蒙であり、貧困に対するより豊かな生活の実現であり、抑圧に対する解放」とされ、「地域や親が抱いた個別の反発や失望は、学校の『進歩性』のかげに隠れてほとんど無視されていた」と述べる²⁾。この論述にあたって広田が、『山びこ学校』（青銅社、1951年）で知られる生活綴方の代表的実践家無着成恭の言説を論拠としていることは、生活綴方実践であれども「進んだ学校—遅れた地域・親」図式を問い直し得なかった場合を窺わせる。

他方、鶴見俊輔の解釈に従えば、生活綴方運動を「学校が進歩的な教育をすればするほど、村の中で学校の信用がなくなる。どうしても学校と村との交流をやらなければならない」という課題に応じる「村全体のサークル化」の実践と見なすこともできる³⁾。ただし、こうした鶴見の解釈は、綴方教師の指導性を等閑視しており、その指導性を全か無かという二項対立図式で判断する点で問題がある。なぜなら、教師の指導性を不在とするこの解釈は、否定的に捉え直せば、綴方教師たちが「教える者と学ぶ者との権力的な緊張関係」⁴⁾を見逃していたという川村湊の解釈に通じ、先に見た広田の指摘する教師の「進歩性」の問題に帰着してしまうからである。こうした問題を避けるために、私たち分析者には、綴方教師における指導性の性質を指導される子どもや地域社会の人々との関係において徹視的に検討する方法が求められよう。

従って、地域社会との関係で生活綴方実践を捉える場合、教師と地域社会の人々との非対称的関係の認識の下、その接点において両者が相互に影響を与え合う過程で、いかなる関係性が構築されたのかを捉えていくことが必要と考えられる。その点で、中内敏夫が「民衆の思想が

公教育という制度世界の諸過程に流れこむ湧き口が作られ、これをまさに『民間公共』の教育としてよみがえらせていくルートが開拓されたのだという点に生活綴方の独自性⁵を求めたことは注目される。そもそも「民間」(private)と「公共」(public)とは対概念として見なされるものであろう。しかし、これを「民間公共」という折衷表現に至らしめるルートが「生活綴方」の実践過程に見出されるとするならば、その折衷の在り方において、「民間」を生きる地域社会の人々と「公共」たる学校やその教師との間にどのような関係が結ばれたのか。こうした問いが、「民間公共」という分析概念を導入することによって開けてくるのである⁶。

この問いを考えるための対象として、本稿では、実践記録『かえるの学級』(新評論社、1956年)で知られる野名龍二の実践、その中でも1953年から1956年に至る大阪府泉北郡福泉町(現堺市)立福泉小学校大庭寺分校における生活綴方実践に着目する⁷。この実践記録の「あとがき」において野名は次のように述べている。

わたしは、これまでは父兄は封建的で、成績主義的で、利己的で、わたしたちのいう教育を理解してくれないもの、とこれも観念的に見ていました。しかし、母親たちと何回も話合っているうちに、それはほとんど誤りであることに気がつきました。(K:290)⁸

この記述は、「進んだ学校—遅れた地域・親」図式を問い直すような「民間公共」のあり方を生活綴方実践の中に見出すための手がかりとなると思われるゆえ、注目に値する。以下、大庭寺分校着任に至る野名のライフヒストリーから始めて、その実践過程を辿ることにしたい。

2. 「ラジカル」な教師と不完全な学校

1928年12月1日、野名龍二は、三重県志摩郡浪切町(現志摩市)の農漁家の次男として生まれた。1943年に三重師範学校予科に入学、敗戦を経て、1948年に同校本科を卒業した。その後、三重県の小学校教員となったが、1951年、師範学校の同期生に誘われ大阪市教員採用試験を受験し合格。大阪市旭区清水小学校に着任した⁹。

清水小学校の同僚であった栗岡睦の紹介で、野名は、ニール(Alexander Sutherland Neill)の著作を学んだ¹⁰。その影響は、1952年8月にニールの邦訳者霜田静志の講習会へ参加する程に至る¹¹。というのも、栗岡睦の兄・英之助は、岸和田市山滝小学校の教師であり、同校の美術教育を指導していた。1950年代初頭に興った美術教育運動に創造美育運動—フロイト派精神分析の影響の下、「抑圧からの解放」を唱えたホーマー・レイン(Homer Lane)やニールなどの自由教育思想を基礎として展開された—があるが、英之助はこれに学んだ実践を展開し¹²、1950年代初頭の山滝小学校を創造美育運動の代表的な実践校の一つにならしめていた¹³。こうした背景のもと、野名は、「抑圧からの解放」を志向する心理主義的な自由教育思想の影響を受容したと考えられる¹⁴。

また、山滝小学校は、創造美育運動の実践校であると同時に、戦後大阪における生活綴方運動の拠点でもあった。同校教師の地下末吉や清原久元は、「随意選題綴方」の提唱者として知られる芦田恵之助に師事する教師たちであり、彼らは日本作文の会(以下、日作)の発足(1951年12月、日本綴方の会より改称)に呼応し、1952年2月に大阪綴方の会を結成した¹⁵。同会は、その結成当初の拠点を山滝小学校に置き、同年5月に同校と大阪学芸大学を会場として「図画・綴方を中心にした集会」を開催した。この集会に参加した野名は、講師に招聘された生活

綴方運動の指導者国分一太郎に邂逅し、国分の著『新しい綴方教室』（日本評論社、1951年）に強い影響を受け、翌年1953年には学級文集『なわしろ』の発行を始めた¹⁶。

このように、心理主義的な自由教育思想の影響を受けつつ生活綴方運動に参入した野名は、1953年8月の日作主催第2回作文教育全国協議会「小学一・二年部会」において「生活綴方教育の一問題」と題する報告を行っている。その議論で彼は言う。「読めない文字については、心理学的な考慮や精神分析的な指導など、心理的な障害をなくしてやることに努めて書けるようにした」、「ノートの問題でも、おしつけければ憎悪の象徴となる。だから、こうしたことについても心理的に分析しなければならない」¹⁷。「生活綴方教育」の問題を解く「理論」は、「おしつけ」を「憎悪の象徴」として忌避するような「精神分析的な指導」に委ねられたのである。

ところで、野名は、1952年に清水小学校の「管理的な教育が肌にあわ」ず、自ら希望して1952年に大阪府泉北郡南松尾村（現和泉市）南松尾小学校へ移った。しかし、農村地域にあたる同校では「村」の「一部の有力者」との対立から「強制配転」を命じられ、野名を慰留する保護者たちに支えられて抗議するものの、1953年5月、泉北郡福泉町立福泉小学校大庭寺分校への転任となった¹⁸。今井誉次郎の表現にのっとれば、「彼〔野名-引用者注〕はラジカルであるために、とうとう田んぼの中の分教場へやられてしまった」¹⁹。この「ラジカル」さと自由教育思想の影響との関係は（『なわしろ教室の道』の分析において）後述するとして、ここでは「田んぼの中の分教場」たる大庭寺分校の特徴を明らかにしておこう。

大庭寺分校は、1952年9月に近隣4地域（野々井・三木閉・大庭寺・小代）の小学1・2年生を対象として開校した福泉小学校の分校である。校舎は、木造平屋2教室で、他の設備は便所と宿直室、木製の滑り台のみであった。図1の通り、周囲に校門や塀も設けられず、「学校」というには不完全なそれであった²⁰。また、同分校開校の背景には、1950年代の急激な児童数増加を認めることができる。1953～55年に第一次ベビーブーム世代の就学が始まるが、福泉小学校の児童数は1947年の1,130人から、1952年には1,353人、1955年には1,659人にまで増加し、1949年には2教室が増築された²¹。その過程で大庭寺分校は開校し、1956年4月の福泉第二小学校新設に伴い同年3月に廃校となった。学校環境整備の過渡期に僅か3年半強の間のみ存在したのが大庭寺分校であり、この事象を1960年代の学校化社会の到来以前としての1950年代を象徴するものとして捉えられる。

大庭寺分校着任以来、野名は宿直室で寝食をし、その生活は「教師としての公的な生活と私生活のけじめのつかぬ」²²と論評されるものであった。彼の実践記録『なわしろ教室の道』（後述）によれば、分校に通学するある児童は、「毎朝のように、二学期になってから、わたし〔野名〕のねているうちにきて、まどから『おーい、キンビール おきよ』と〔野名のことを〕『キンビール』とよんでおこしにき」（N：10）²³た。あるいは、宿直室に風呂はなく、野名は学級の子どもの家に頼って風呂を借りる必要があった²⁴。不完全な「学校」としての大庭寺分校は、「ラジカル」と呼ばれた教師（野名）を地域社会の人々の私的な生活世界に接触させる空間であったのである。

図1 大庭寺分校校舎（出典：『かえるの学級』）



3. ヒューマニストの啓蒙的眼差し——「なわしろ教室の道」

野名は、1953年5月から10月に至る5か月間の大庭寺分校着任当初の教育活動を「なわしろ教室の道」として、謄写版印刷78頁の小冊子にまとめた。この実践記録は、同年10月の大庭寺分校での研究会に際して作成され、大阪綴方の会会員に頒布もされた²⁵。さらに、同会の清原久元がこの記録を日作に送付したところ、日作より第2回小砂丘忠義賞を受賞した²⁶。

教育学者たちは、この記録にヒューマニストたる教師像を見出し、称揚した。実際、この記録にはそのように思わせる部分がある。例えば、野名は、「子供のもっている、または、地域の人々のもっている、先生とは、こわいもの、本をよませて、字をかかせて、点をつけるものという概念を破っていきたい」(N:11)という理念を述べながら、その具体例に福泉小学校就任時の子どもたちへの挨拶の言葉を紹介する。

なまえは野名龍二ですが、はじめの学校では、はなが高いし、野球がすきだったのでスタルヒンというなまえをつけてもらいました。つぎの学校ではキリンさん。その次は、ほそ長いのに、にきびが出ていたのでキュウリという名を、まえの学校では、のらくろでした。

こんどは、みなさんがどんな名をつけてくれるか楽しみにしています(N:10)。

「これはわが国の生活綴方人の中でも、『解放の名手』といってよい野名氏が、その就任のあいさつのへき頭にかつ飛ばした一大名ヒットと言うべきものであって、わたくしはこの一文に接したとき教育的天才の出現として驚異の念を打たれた」²⁷と熱っぽく称えたのは、神戸大学教育学部教授の森信三であった。また、東京大学教育学部助教授の大田堯は、「なわしろ教室の道」について、「先生でなくて人間であることを示そうとするこの人の業績は、ようやく子どもの父母の方向に向きをかえていこうとする願いをいただいていた多くの教師たちに、はっきりとしたこれからの教師像を映し出してくれた」²⁸と評した。

その一方、この「人間」性の「解放」を促す教師による地域社会の人々に対する眼差しは、啓蒙的なものであった。野名によれば、大庭寺分校に通う子どもの家庭は、「みんなほんとにひどい労働をしながら、そまつなくらい〔暗い〕家屋に住み、まずしい生活」(N:59)をしていた。この貧困の原因を彼は次のように考える。「こんなことは、生産様式のもんだいやら国の政治や経済の仕組や、からくりの問題 それと、この人たち(私もふくめて)の封建的な考え方の問題はあります」(N:60)。この「封建的な考え方」の根拠として野名が挙げるのは、「きびしやってや、げんこつの一つふたつやってもろてもけっこうやで」、「せんせ 宿題だしてもらわんと、つくえにむかうくせつかんでな」という要求である(N:61)。このヒューマニストによる「抑圧からの解放」は、教育学者たちの賞賛を集める一方で、自ら「封建的」と眼差した地域社会の人々との間に隔たりを生むものであったのである。

子どもたちの反応についても、野名は、『つづり方かくか』という『そんなせんべんきょうしようや』といい、話し合っていると『はよべんきょうしようや』というのでした。そして、教科書とノートを出して『どこかくんや』かいてしまうと『〇くれ』というのでした(N:66)という実態を問題とする。「子供たちの学校生活は、通信ボの点とむすびついた生活」であり、「教師はこわいもので字をおしえ点をつける動物」と見なされていた(N:66)。加えて、「ともだちとなかがわるいことももんだい」であり、「なかのわるいのもいなか独特の利己的個人主ギのにおいがぶんぶんします」という(N:67)。子どもたちの不仲が「いなか独特」

という地域社会の心性の問題に解消されているところに、野名と地域社会との懸隔が窺える。

ただし、「封建的な考え方」について野名は、「このことをもって、『だからいかん』なんて思っています。そういう現実だということを知ること、そして、自分は、ここでどうするかと判断することだ」とも述べている。「社会革命家」を自称し「いまにも社会革命がおこりそうなことをいう」教師に彼は否定的であった。そうではなく野名は、教師が「村の指導者という自覚」を持つ意義を認めつつも、「わたしたちは子供のことが第一のことだとおもう」と考え、あるべき教師像を「子供に愛され、すかれる教師」や「子供がかしこくなつたということが親にもわかってもらえる仕事をする教師」と考えた（N：45）。それゆえ、この「村の指導者」は、まずは地域社会の人びとが「封建的な考え方」を持つのであれ、彼らとの親密な関係作りを目指すことを志向した。彼は次のように説いている。「みんなの教師になってみろ、その子はもちろん、親もその近所もその教師（わたしだな）に、ぞっこんほれこんでしまうぞ」（N：20）。

4. 「よろこびのない教室」で編む文集

1954年4月、野名は大庭寺分校の新1年生44名の担任となった。それから6月に至るまでの実践記録に「よろこびのない教室」²⁹がある。これは、彼が1954年6月に発行された大阪南部綴方の会の会誌『並行線』第1号に寄せたものである。

大阪南部綴方の会とは、1953年4月に大阪南部の若手教師十数名で結成された『大阪綴方の会』に所属する地域的なあつまり³⁰である。会誌名「並行線」とは「子供と並行に教師も綴るという意味」であり、それは「子供にだけ綴らせていないで、教師も大いに綴りたい」という、教師の実践記録による文集制作の試みであった³¹。そして、その誌面上、ある会員教師は「今迄人の前で実践報告などするのは、いやでたまらないことでした。でもこれからはそれが本当に子供のためになることならば、私は、私のやっている仕事を勇気を出して話していかなければいけないと思っておしています」³²と書く。すなわち、寄稿された実践記録は必ずしも成功談風のものではなく、中には人前に晒すのが「いやでたまらない」自らの失敗を自省的な文体で書いた記録も確認できる。

野名が寄稿した実践記録「よろこびのない教室」もまたその一つである³³。野名は、冒頭を次のように書き始める。「はじめて小学校一年生をうけもって、つきなみの心配をしました。それは『どんなにしてひらがなをよんだりかいたりできるようにするのか』ということと、一年生の子供たちの生活をしらない、ということでした。そのくせ早く綴方をかかせたいという欲でした」（Y：1）³⁴。しかし、「この心配と欲はたいへんわるい結果になってきている」のであり、「悲しい教室の現実」であるとし、その「現実」を後書きで次のように述べる。

このごろ子供を叱ってしまうことがあるのです。教室では字の方が子供の命よりも大事なもので、ものらしくなることが多いのです。子供が肩にのつてくるとはらいのけることがあるのです。父兄のいうことを大事にするということ、つまり父兄への迎合、妥協、（父兄にとやかくいわれるのがこわくなってきたのです）の弁にしているのです。朝ねているときから子供がくると「もうきやがったのか、こんだらええのに」と、しばしばおもうのです。子供が水のながれている土管をつめてよろこんでいるのを見て、いっしょにあそべないでとがめるのです。（たんぼの持主に文句いわれるのがこわいからです）学習中という時間に

子供が外にいるとしかめ面をします。「おい教室へはいれよ」というのです。放課後子供が教室をつかうと、いやな気がするのです。(よごされるのがいやなのと、やかましいのが頭にひびくので。)ほとんど村へ出かけないのです。(二週間に一かいぐらいあいそに出るのです)反動性教育罪症いけない教師病となぜけていますが、いい薬はないものかとなやみます。ニイルも、ホーマレーンも、綴方教師のいう裸のとっくみも、いまの私には効きめがないようです (Y: 10)。

このように、ニイルやホーマー・レインらの「抑圧からの解放」からは背反する自らの実践に対して野名は、自らに「反動性教育罪症いけない教師病」という自己診断を下した。さらに、野名が寄る辺とした彼らの諸理論も綴方教師のそれも、自らのヒューマニスティックな理念に反して子どもを叱ってしまう現状に対して「効きめがない」ものであったのである。

しかし、以上のように「よころびのない教室」は自省的な文体からなる記録であるものの、仔細に検討すると、例外的に自省的な文体とは対照的に書かれている箇所を見出すことができる。5月、子どもたちに学級文集『かえるの子』第1号を配る場面である。

文集「かえるのこ」一号をつくりました。.....文集をわたしながら「あんたらみんなかえるのこや。これから、あんたらをよぶときは「かえるのここーい」というわ、そいで、ボクはかえるのせんせいやで」と、というようなことをいうたらみんなそうこうをくずしてわらいました。はじめてみるみんなの笑顔だったでしょうか (Y: 5)。

この翌日、「けんじ」の母親は野名に宛てて「前略 きょう子どもが学校から『ただいま』とかえるなり。「おかあちゃん、これ、ぼくら、かえるのこやで」と言って本をだしました。そして子どもといっしょに拝見いたしました。あんまりいっしょうけんめいになって、けんじに、ごはんたべさすのも忘れておりました」という手紙を書き、これを読んだ野名は「子どもも親もよほどうれしかったらしい」という手ごたえを得ていた³⁵。彼にしてみれば、子どもや地域の人々との関係作りの困難に鑑みて、学級文集の編集は、人々との関係を作る契機として重たい意味を持つ営みであったと考えられる。

5. 『かえるの子』による「民主的な人間関係」

学級文集『かえるの子』³⁶は、野名が小学1年から2年までを担当した大庭寺分校 1953年入学の学級で、1954年5月から1956年3月に至るまでに計14冊が編集・発行された(表1)。その誌面構成は、むろん子どもの綴方の掲載が中心であるが、野名の手になる文章表現指導の頁や保護者向けの頁なども収録されている。

『かえるの子』第1号(1954年5月25日)は、全ての子どもが文字を覚えていない時期に「あさのはなし」の文集として発行された。「あさのはなし」とは、朝の始業前の時間に子どもたちが順番に自らの生活を口頭で発表することであり、この発表を野名は文字に起こして第1号を制作した。続く第2号(1954年6月30日)は、野名が教室内に設けたポストに投函

表1 『かえるの子』発行状況

号数	発行年月日	総頁数
1号	1954年5月25日	53頁
2号	1954年6月30日	57頁
3号	1954年9月18日	73頁
4号	1954年10月25日	59頁
5号	1954年12月10日	63頁
6号	1955年2月15日	66頁
7号	1955年3月20日	63頁
8号	1955年5月10日	64頁
9号	1955年6月15日	69頁
10号	1955年9月15日	64頁
11号	1955年11月3日	70頁
12号	1955年11月24日	47頁
13号	1956年3月3日	59頁
14号	未記載	42頁

された子どもたちの「手紙」を集めて、「手紙の文集」として発行された。そして、第3号（1954年9月18日）以降は「手紙」に限らない綴方が掲載された。

この文集編集状況から窺えるように、野名の綴方指導は、子どもたちが文字を覚える以前から始められる点に特徴がある³⁷。その理由を野名は、「子どもの生活に生きることを、正しく表現し、みちびいてやるのが、作文での、たいせつな、仕事の一つだと、考えるから」³⁸と述べている。また、『かえるの子』第2号では、保護者に向けて、「自分でかける子どもには、どんなにごたごたしていても、字がまちがっていても、字がぬけていても、まず自分でかかせてみること」（2：16）、『自分のことばでかく』ということは『自分の考えをだいにする』もどになり、『うちまたコウヤク〔内股膏薬〕〕な人間にしないためにもだいに」（2：23）と書いている。野名が綴方指導で特に子どもたちの主体的な自己表現を求めたことがわかる。

また、野名が採用した「手紙」という表現形式は、子どもたちが「自分の考え」を野名に対して述べるものであった。この実践形式が、独特の文体を生んだことに注目したい。例えば、第7号掲載のA³⁹の綴方は次のように書かれている。

のなせんせい。われ あほか かしこかしらんのか。かしこあつたら ぼくらに わるい
ことや、みな まちがわんように やって くれよ。おまえ じきに まちがわすやろ。
ぼくら あほうに なるさかい、あほに なつたら あかんろ。うちの おとうさんが い
しよけんめいに はたらいてんやろ。わかつたか。まだ あるんやど（7:20）

この教師の指導方法を批判する「手紙」に対して野名は、「のなせんせいのおしえるのへたなもんやでAくんにちゅういされたのかもしれないけど、もう二どとこんなことをかかれないうにしっかりやります」（7:20-21）と応じた。こうした綴方は、野名の意に反してというよりも、むしろ野名の文章表現指導の目的に導かれたと考えられる。野名は『かえるの学級』において、綴方指導の目的の一つに、「綴方を書かせる中で、子どもたちに批判の精神をもたせたい」ことを挙げ、「教室でこの批判の精神をつくるには、教師を批判させるのが、てつとりばやい仕事」としていた（K：262-263）。これを踏まえるなら、子どもが書き言葉に習熟する以前から「自分のことばでかく」ことを重んじ、教師に自らの意思を伝える「手紙」という文体を取り入れつつ進められた綴方指導の過程が「われ あほか」という文体に結実したことが窺える。

しかしながら、Aの綴方において、「みな まちがわんように やって」くれない野名に対して、「いしよけんめいに」働く父親が取材されているように、Aの野名への批判は必ずしも擬制的なものとは言えない。むしろ、子どもたちの「批判の精神」を涵養させる綴方指導は、野名が図らずとも地域社会の人々の教育要求に応答する必要を生んだと言えるだろう。

では、子どもたちの批判の「手紙」をもとにして、野名はどのような実践をしたのであろうか。同じく第7号掲載のBによる詩風の綴方「しけん」を検討しておきたい。

せんせい。きのうの しけんは/Cちゃん/なんで 5てんや、/ぼく かわいそうに お
もう。/せんせい どない おもう。/しっかり おせたりや。/こんどの しけんの と
き/おせたら いけるか。（7：58）

これも「しっかり おせたりや」と野名の指導方法を批判する。ただし、野名がこの綴方に添えた評で「Bくんは じぶんは 九十てんや ひやくてんとしていても、ほかにてんの よくない人が いると ほんとに うれしくないのだね」（7:58）と書いているように、作者Bは、

学級の他の児童の成績が芳しくないことを問題としている。野名は『かえるの学級』の中で、この綴方「しけん」を「テストの結果を子どもたちに発表し、よい成績だった子どもには拍手をしてやり、成績のわるかった子どもは、どうしたらいいのか、を考えさせてきた」ことの結果として取り上げた（K：122-123）。成績公開について野名は、「民主的な人間関係のある教室でないと危険のあること」⁴⁰と考えていたものの、その「危険」を伴う成績公開を逆手にとって、子どもたちの「通信ボの点とむすびついた」学校生活を改め、「民主的な人間関係」を組織しようとしたのである。子どもたちや彼らの背景にある地域社会の教育要求の内容は、野名が「個人主ギ」と嫌う個人に対する能力の付与であった。赴任当初はこれを「封建的」とみていた、野名は、ここではその要求を否定するのではない。その要求は、野名によって引き取られつつも、子どもたちが書き綴り、話し合う過程を通じて、「民主的な人間関係」を組織するための動因として組み替えられているのである。

6. 母親たちとの話し合い

野名は、『かえるの学級』第1号に「『かえるの親』おかあさん、おとうさんのページ」を設け、「このページは、おかあさんおとうさんのページにしたいと思います〔。〕『かえるの子』たちのことを中心にして、子供を育てること、または家のことなど、どんなことでも、ここではなし合いをしたい」（1：49）と書いている。この試み自体は実現し得なかったが、野名が企図した話し合いは、次のように母親たちとの話し合いの場が設けられるようになった。

『かえるの子』第5号（1954年12月10日）によれば、1954年11月22日の参観後、「子供のことは、うちでのやりかたが大切だと思うので、ムラ別に話し合いの会をもとう」と、地区毎での話し合いが企図された。話し合いは、まず11月24日に大庭寺地区で、11月30日と12月6日に三木閉地区で始まった。そこで議論された話題は、「成せきぶつ（しけん、ずがなど）をかえしてほしい」「ひまなときはできるだけ教室へみにいこう」、「もつときびしくやってほしい」、「じがらんぎつになってきているようだがどうしたらいいか」、「本（きょうかしよ）をすらすらよめるようにしたいものだ」、「親も本をよもう」、「ともにべんきょうしていこう」等の事柄であったという（5：61）。

『かえるの子』10号（1955年9月15日）において、野名は、「まい月一どの部落別の会合も軌道にのったようです。大げさないいかたかもしれませんが、かあさんがえるが子供を育てるためにお互になかよくされて、子供のことを話合うことを月に一回ずつやってきている。こんなことはめずらしく、日本中の小学校のおかあさんたちでこんないいことをしているところはほんとにすくないとおもいます」（10：64）と述べており、この話し合いが順調に継続されたことが窺える。

確かにこの活動は「めずらし」く、1955年に始められた日本母親大会の大阪大会に参加した野名の学級のある母親は、「わたしら、もうまえから、こんなにして、集まっているけど、きのう行ったら、こんな集りをもとうというていましたわ。わたしらのほうがすすんでいるおもたわ」（K：112）と自らの活動の方が母親大会に先んじているという感想を抱いていた。母親大会運動の開催に鶴見和子らが指導する生活記録運動の担い手たちが関わっていたことに鑑みれば⁴¹、野名と母親たちとの話し合いが同時代の「生活記録運動」的な性格を持つ営みであった

と見なすことができる。

母親たちに対する野名の姿勢は、一見消極的である。ある日の話し合いで野名は母親たちにいう。「ぼくが、おかあさんらに、子どもをどないしたらええんや。ときかかれても、ぼくもわからん」。そうであるから、その代わりに言う。「それより、みんなで、自分の子どもを育ててきたことを話合ったらどうですか、弘子さんとこのは七人も子どもを育てたんやで、子どもの教育ならばぼくよりもようけ知ってますやろ。……みんな、わたしはこんな育てたいことを話合いましょう、な」。教師よりも7人の子どもを育てた母親の方が「子どもの教育」をよく知っているという。こうした論法の背景で、野名は、従来は子どもの教育に悩む母親たちに「一般的な教育論や、心理学のリクツで答えていた。だから、おかあさんたちは、学校も教師も心から信頼していない。教育学や心理学を全面的に否定しようとは考えないけど自分自身でこの土地の教育方法を考えだすべきではなかったか」と考えていたのである（K：108-110）。

また、野名の回想によれば、母親たちの話し合いの場は「娯楽もなく、自分たちだけで集まる機会のなかった農家の母親たちには楽しい機会であった」⁴²。『かえるの子』第10号に掲載された母親の綴方（日記）は、その母親たちの心性を窺うための手がかりとなる。それは「夏休みのつづりかたノート^{マツ}を、子どもとおかあさんとなかまでつかった」もので、ノートの「まんなかに線を引いて、上側に子供、下側におかあさんがかいた」ものである（10：54）。例えば、Dという子どもは1955年8月16日付の日記で「ゆうべみせで、テレビをみにいきました」と綴っているが、Dの母親は、その「ゆうべ」にあたる8月15日を次のように綴る。

子供は終日店へいってテレビばかり見ている。自分も子供の時は休みには遊びに出て行くのが忙しい位で、母がゆっくりもしないで早くからお風呂をたいたり、ごちそうをこしらえをしているのをみて、どうして大人はゆっくり休まないのか、とよく思ったことだったが、今では、自分もあの通りになったなあ、やっぱり女は昔とそんなにかわらないものだなあ、としみじみ思う。お盆休みにゆっくりよもうと思った雑誌もよめないで棚の上へのせたままだ。今晚テレビなりと見にいこうと思う（10：62）。

忙しく遊ぶ子どもと忙しく働く母親。この構図は一世代を経ても連鎖するから、「やっぱり女は昔とそんなにかわらない」。しかし、それを「しみじみと思う」この母親の思考は、「今晚テレビなりと見にいこう」と家庭を離れて街頭テレビに向い、この連鎖の外へ踏み出そうしている。こうした記述に、この母親の主体形成の契機を認めることができるだろう。

ただし、こうした母親たちの主体形成の背景に、野名の指導を見て取ることができる。彼は『かえるの子』第11号（1955年11月3日）で母親たちに向けて、次のように説いている。

日々の暮らしにおいまくられては考えることもしんどくなりそうですが、『世の中はなるようにしかならん』とか、なにごと『しゃあおまへん』ですごしてしまったいへんです。この世の中の主人公はわたしたちなんですから。自分の暮らしをじっくり考えるには自分の暮らしをかいてみるか、集まって話合うテがあるとおもいます。（11：68）

先に引用した母親の綴方は、野名が言う「しゃあおまへん」式の慣行を「かいてみるか、集まって話合うテ」によって問い直すことの実践として捉えられる。従って、母親たちに対峙する野名は一見すると極めて消極的であるものの、「かいてみるか、集まって話合うテ」という意味での技術の付与は、積極的に行われていたことがわかる。

7. おわりに

本稿は、1953年から1956年に至る大阪府泉北郡福泉町立福泉小学校大庭寺分校における野名龍二の生活綴方実践を地域社会との関係に着目して検討を加えた。大庭寺分校に着任した当初の野名は、心理学に学んで「抑圧からの解放」を志向し、ヒューマニスト的教師像を理想とした。しかし、それは同時に「封建的」な地域社会への啓蒙的な眼差しに連なっており、野名と地域社会の人々を隔てるものであった。さらに、野名の「抑圧からの解放」の教育は首尾よく進んだ訳ではなく、地域社会の人々と自らの間の懸隔を認識し、「よろこびのない教室」を嘆じる場合もあった。こうした一方で、生活綴方運動に参加するようになった野名が始めた文集の編集・発行は、子どもや地域社会の人々との関係を結ぶ契機であったと見なせる。その実践の特徴を改めて整理すれば、一つに「サークル」としての集団であり、もう一つはその「サークル」形成の前提となる書くことや話し合うことに関する「テ」（技術）の付与である。

野名の生活綴方実践において結ばれた、教師—子どもや教師—母親の関係は、何れも野名の言うところの「サークル」としての集団であった見なせる。もとより「サークル」とは、1950年代を特徴づけるものとして論じられるが⁴³、その定義は曖昧である。従って、野名は1955年の論考「わたしたちのサークルの歩み」に即して彼なりの「サークル」観を確認しよう。これによれば、「サークル」は、集団の「内容的な統一」を図る規約や綱領を設けるべきではないところに独自性がある。ゆえ、「規約も綱領もないということは、個々の考え方が自由であるということ、そのまちまちな考え方をもった集まりがまとまっていく、その、まとまりの基礎になるものはやはり、要求ではなからうか」⁴⁴。すなわち、個々の多様な考え方を重んじ、「まとまりの基礎」とする集団が、彼の言う「サークル」である⁴⁵。この論考は教師たちの「サークル」の在り方を論じたものであるものの、個々の「要求」を引き出し、集団の「まとまりの基礎」としていくという論法は野名学級における生活綴方実践にも当てはまる。

ただし、野名の実践がこうした「サークル」の前提となる書くことや話し合うことに関する「テ」（技術）の付与を行うものであったことは、「はじめに」で見た教師の指導性を等閑視した生活綴方実践把握を問い直す意味でも、留意すべきである。野名は、子どもたちに教師を批判する綴方（手紙）を書かせ、母親たちに「かいてみるか、集まって話し合うテ」を提唱した。このことは、それぞれの自己表現や主体形成を促した上で、彼／彼女らが「民主的な人間関係」を結ぶ前提となっていた。このように、「サークル」の前提には、書き綴ることや話し合うことに関する「テ」（技術）を認められる。つまり、野名は、子どもたちや母親たちに「正しい」回答を示すことを避け、時に自らの意に反するような彼／彼女らの主張についても性急に退けることもない。しかしながら、そうした主張にそのまま迎合するのではなく、書くことや話し合うことに関する「テ」（技術）の付与によって、彼／彼女らが自らの主張を反省的に問い直す場、野名の言葉ののっければ「サークル」の形成を促したという構造が見出せる。

こうした実践について野名は、同分校で2年間過ごした子どもたちの姿を、親たちに向け、「都会の子どものようでもない、田舎の子どものようでもない、そんな子どもになったとおもう」⁴⁶という表現で語った。注目すべきは、生活綴方実践を通じて形成された集団が、「都会」ではないにせよ、彼らの住む「田舎」たる地域社会の集団ありのままとされていないことである。従って、その集団とは、地域社会を寄る辺としながらも、それを学校教師による書くこと

や話し合うことに関する「テ」(技術)の付与を通して、組み替えるところに成立する一つの「民間公共」の在り方として見ることができ、ここにおいて私たちは1950年代における教育の公共性の歴史的な性格を考えていくための手がかりを得られるだろう。

もとより、1950年代都市近郊の人口増加への対応として不完全な学校として存在した大庭寺分校が1956年3月をもって廃校した後、高度成長期の進展に伴って、その地域社会の様相は大きく変化した。その変化に従うように、野名の生活綴方実践の舞台も、1970年代には「田舎」ではなく「都会」(大阪府堺市)へと移り変わる事となる⁴⁷。本稿で取り上げた1950年代における野名の実践が1970年代にかけてどのように展開したのかは、今後の課題とする。

註

- 1 木村元『学校の戦後史』(岩波書店、2015年)86頁。
- 2 広田照幸『教育言説の歴史社会学』(名古屋大学出版会、2000年)274-275頁。
- 3 久野収・鶴見俊輔・藤田省三『戦後日本の思想』(岩波書店、2010年)162-163頁。
- 4 川村湊『作文のなかの大日本帝国』(岩波書店、2000年)142頁。
- 5 中内敏夫『生活綴方』(国土社、1976年)146-158頁。なお中内は、庵地保『民間教育論』(1881年)から「民間公共」という着想を得て、これを「生活綴方の独自性」の解釈に援用したものと考えられる。中内敏夫編『ナショナルリズムと教育』(国土社、1969年)参照。
- 6 こうした問いに関わって、生活綴方運動における文集活動を分析した先行研究に、1950年代京都府大江地方で展開された文集活動を「地域で暮らす民衆の自己教育運動」と論じる伊藤隆司の研究(伊藤隆司「生活綴方と教育——一九五〇年代における京都府大江地方の文集活動」西川祐子ほか編『共同研究 戦後の生活記録にまなぶ』(日本図書センター、2009年)145-168頁)や、東井義雄が編んだ学校文集『土生が丘』の実践を「学校を中心とした地域生活綴方実践」とする木村元の研究(木村元「地域社会と学力—学校文集「土生が丘」に注目して」木村元編『近代日本の人間形成と学校』(クレス出版、2013年)227-239頁)を挙げることができる。これらの研究が地域や学校単位の比較的大きな規模での文集活動を分析していることに対して、本研究が取り上げる事例は、一人の教師による文集活動であり規模は小さい。しかし、一人の教師に着目することにより、教師が文集活動を通じて地域社会の人々をどのように捉えたのか等を徹底的に捉えていくことができると考える。
- 7 野名の教育実践に関する教育方法論的な検討には、木田尚武『『かえるの学級』教育実践について』国民教育編集委員会編『教育実践論』(誠信書房、1958年)103-124頁、高浜介二『『かえるの学級』解説』宮原誠一・国分一太郎監修『教育実践記録選集』第4巻(新評論、1966年)133-139頁、田中俊弥「野名龍二氏の綴方教育実践の歩み—文集「なわしろ」から文集「みどりの電車」まで」『国語教育学研究誌』16号、1995年がある。
- 8 以下、野名龍二『かえるの学級』の引用は、(K:頁数)と略表記する。
- 9 永田和寛・須永哲思「漁村・戦争・学校の中で生きられた「悪さ」—野名龍二氏へのインタビュー記録(1)」『教育史フォーラム』11号、2016年、91-109頁。
- 10 野名龍二氏への聞きとり(2015年3月5日)。
- 11 野名龍二・野々垣務「生活綴方教育と共に歩んで」野々垣務編『ある教師の戦後史』(本の泉社、2012年)。
- 12 栗岡英之助『生活リアリズムの美術教育』(明治図書出版、1963年)参照。
- 13 室靖「美術教育と政治」『美育文化』4巻1号、1954年1月、10-16頁。
- 14 戦後大阪の生活綴方運動における「精神分析」受容の内実の検討は今後の課題とする。
- 15 清原久元「綴方をまもる大阪の仲間」『作文と教育』11号、1952年9月。
- 16 『なわしろ』第5号(1953年11月7日発行)が日本作文の会監修・編集『戦前戦後日本の学級文集』第17巻(大空社、1994年)に所収されている。
- 17 「小学一・二年作文教育のあり方と努力点」『作文と教育』21号、1953年10月、42-46頁。

- 18 前掲野名・野々垣「生活綴方教育と共に歩んで」116-117頁。
- 19 今井誉次郎「戦後生活綴方教育の発展について—話を引き出すために」『作文と教育』9巻12号、1958年12月、18頁。
- 20 佐藤秀夫『学校ことはじめ事典』（小学館、1987年）18頁参照。
- 21 堺市福泉小学校創立50周年記念事業記念誌委員会編『福泉小学校創立五十周年記念誌』（創立50周年記念事業委員会、1985年）参照。
- 22 国分一太郎・遠藤豊吉「背をこごめて子どもの心を開く教師—野名竜二」『小二教育技術』16巻2号、1963年5月、60-66頁。
- 23 以下、「なわしろ教室の道」の引用は、(N:頁数)と略表記する。
- 24 野名竜二氏への聞きとり(2015年3月5日)。
- 25 「小砂丘忠義賞—第二回受賞者決る」『日本読書新聞』737号、1954年3月15日。
- 26 野名竜二「教室の記録なわしろ教室の道」『作文と教育』25号、1954年4月所収。
- 27 森信三『道徳教育の実践のために』上(実践社、1958年)66頁。
- 28 大田堯「実践記録の検討」宗像誠也編『教育科学』(国土社、1956年)97頁。
- 29 野名竜二「よころびのない教室」『並行線』1号、1954年6月(推定)、9-18頁。広島大学国語文化教育学講座図書室所蔵。
- 30 山本梢親「談話室」『作文と教育』27号、1954年6月、63頁。
- 31 「あとがき」『並行線』2号、1954年7月29日、21頁。広島大学国語文化教育学講座図書室所蔵。
- 32 西るり子「みんないっしょに」『並行線』2号、1954年7月29日、1頁。
- 33 なお野名が「大阪南部綴方の会」の一員であったのか、会の外部から寄稿したのかどうかは不明である。
- 34 以下、「よころびのない教室」(注30参照)からの引用は(Y:頁数)と略表記する。
- 35 野名竜二「ことばを文字であらわす」『小一教育技術』8巻5号、1954年8月、33頁。
- 36 以下、『かえるの子』からの引用は、(号数:頁数)と表記する。
- 37 野名の場合とは対照的に、同時代の綴方教師土田茂範は、子どもたちが文字を覚えてから綴方を書かせる方法をとっている。土田茂範『村の一年生』(新評論社、1955年)を参照。
- 38 前掲野名「ことばを文字であらわす」30頁。
- 39 未公刊史料中の個人名は、登場順にA・B・C...とアルファベットを用いて表記する。
- 40 野名竜二「私の学級経営」『教育』6巻4号、1958年4月、48頁。
- 41 西川祐子「サークル運動再考—鶴見和子文庫から」安田常雄編『社会を問う人びと』(岩波書店、2012年)53-81頁参照。
- 42 野名竜二「大阪綴方の会・生活綴方50年私記 綴方・表現は子どものもの」日本作文の会第57回大会第23分科会資料、2008年8月1日。
- 43 成田龍一「「サークル運動」の時代—一九五〇年代・「日本」の文化の場所」河西英通ほか編『ローカルヒストリーからグローバルヒストリーへ』(岩田書院、2005年)245-260頁。
- 44 野名竜二「わたしたちのサークルの歩み」『教育評論』4巻5号、1955年6月、48頁。
- 45 鶴見俊輔は、学校における集団と「サークル」とを対比的に論じ、後者を「あいまいなもの」の存在が許される思考の場面」と定義している(鶴見俊輔「なぜサークルを研究するのか」思想の科学研究会編『共同研究 集団』(平凡社、1976年)10頁)。この定義は、「サークル」の特徴を構成員の多様性を重視するところにアクセントを置いて捉えている点で、野名が述べる「サークル」と重なる。ただし、鶴見が「サークル」を学校における集団とは峻別していることに対して、野名の言説やその生活綴方実践から析出できる「サークル」とは、学校での集団を「サークル」的な集団に組替えるところに成立するものと言えよう。
- 46 野名竜二「かえるの学級の子どもたち」『小二教育技術』9巻14号、1957年3月、25頁。
- 47 前掲高浜『「かえるの学級」解説』、野名竜二『綴方教育論』(有文社、1974年)参照。

(日本学術振興会特別研究員 教育学講座 博士後期課程2年生)

(受稿2016年9月8日、改稿2016年11月30日、受理2016年12月26日)

1950年代生活綴方運動における教師と地域社会

—野名龍二の実践に着目して—

永田 和寛

本稿は、1953年から1956年に至る大阪府泉北郡福泉町（現堺市）立福泉小学校大庭寺分校における野名龍二の生活綴方実践を検討する。従来の教育史研究において、1950年代において学校と地域社会の間には截然とした懸隔が生じていたという問題が指摘されてきた。本稿は、この問題に対して野名の生活綴方実践がどのような役割を果たしたのかについて、次の2点を明らかにした。(1) 野名の実践の中で結ばれた集団は、個々人の多様な考えを重んじる「サークル」であった。(2) 教師としての野名は、子どもや母親たちに「サークル」が結ばれる前提となる書くことや話し合うことに関する技術の付与を積極的に行っていた。以上より、野名の実践は、地域社会を教師による技術の付与によって組み替えるものであり、ここに1950年代における教育の公共性の歴史的な性格を考えるための重要な手がかりを得られるだろう。

Teachers and Local Communities in the *Seikatsu Tsuzurikata* (Life Experience Writing) Movement in the 1950s: Focusing on the Practice of Nona Ryuji

NAGATA Kazuhiro

This paper explores the practice of *seikatsu tsuzurikata* (life experience writing) of Nona Ryuji from 1953 to 1956 in Fukuizumi Elementary school, Obadera Branch, in Osaka. Previous studies regarding the history of education in Japan noted the problem a large gulf between schools and local communities in the 1950s. Nona's practice of *seikatsu tsuzurikata* was able to solve this problem because (1) the organized community in Nona's practice was a "circle" that respects the variety of ways of thinking between individuals, and (2) Nona as a teacher taught children and their mothers the skills of writing and discussion for organizing the "circle". In conclusion, Nona's practice of *seikatsu tsuzurikata* reconstituted the local community by teaching skills. This provides insight into the historical character of the public nature of education in the 1950s in Japan.

キーワード：教師と地域社会、生活綴方、野名龍二

Keywords: Teachers and Communities, *Seikatsu Tsuzurikata* (Life Experience Writing), Nona Ryuji

