

〈研究ノート〉

明星学園の国語教育と『にっぽんご』 —無着成恭が教材開発に関与するに至るまで—

富士原 紀絵

0. はじめに

本稿は戦後日本における小学校の「国語教育」を「言語教育」としての観点から検討することを目的としている。その端緒として、1964年から1977年にかけて明星学園・国語部と教育科学研究会・国語部会が中心となり作成した『にっぽんご』シリーズ（7巻）に注目する。『にっぽんご』シリーズは「文字、発音、文法、語彙」を体系的に学ぶためのテキストであり、言語学研究成果にもとづき「日本語」の教育方法を示したものである。自主教科書とも銘打たれ、多くの小学校の教師に支持されたこのテキストの生み出された経緯や背景、テキストを使用して行われた授業実践の内容の分析を通し、最終的には『にっぽんご』シリーズの今日的意味を確認したい。今日的意味も視野に入れている理由は、この『にっぽんご』シリーズは改訂を続けながら、巻によっては40～50刷となるまで発行され、一部の人々によって今日まで使用され続けていることによる。現在あるいは将来の地平からも、いかなる存在価値を有しているのかを追究する視点が有効であろう。

戦後、学習指導要領によって規定されてきた日本の小学校の国語教育は、学習指導要領上の表現や文言が変化しても、「話す」「聞く」「読む」「書く」といった言語活動を内容として実践が展開され続けている。また、時代により、4つの言語活動のうち、いずれの扱いに軽重を置くかに変化があったとしても、検定教科書では「読む」ための教材がその多くを占めている事実には変わりはない。こうした言語活動を中心とする国語教育において、『にっぽんご』シリーズで扱っている「文字、発音、文法、語彙」という要素は、基本的に4つの言語活動に附随して、機能的に学ぶという方針が採られ続けている。一方の『にっぽんご』テキストは、日本語の「文字、発音、文法、語彙」の体系性や系統性も意識し編纂し、言語活動に附随して学ぶというスタンスを否定している点で、規定の国語教育の方針に真っ向から対抗したものである。かといって、「漢字ドリル」に代表される言語の一面的な反復学習を目指したものでもない。日本の国語教育の枠組み自体を問い直す中で提起された言語教育方法論として、極めてユニークな立ち位置にあるといえる。

今日に至るまで公的な国語教育論の議論の俎上に乗ってこなかったという点で、小学校段階で「文字、発音、文法、語彙」を抜き出し、体系的、系統的に一貫したテキストで指導するという方針は今後も国語教育の中で採られないであろう。「文字、発音、文法、語彙」を体系的に学んだことが、学校での学習、あるいは日常生活上の「話す」「聞く」「読む」「書く」といった言語活動の実際の場面の文脈に応じて適用され、それぞれの活動の正確さが保障されるほど、言語運用は単純な営みではない。さらに、「文字、発音、文法、語彙」のそれぞれの言語学理論そのものが、『にっぽんご』発行当時から発展を遂げており、当時のテキストの内容自体の適否も軽々に判断できない。

しかし、言語教育としての『につぼんご』シリーズの示したユニークさの中に、戦後日本の「国語教育」の孕む問題を相対化する可能性を見いだせないだろうか。日本語の言語研究者と小学校教師の共同作業として生み出されたという経緯をもつ点においても独特な存在である『につぼんご』の秘めていた可能性を検討したい。

本稿では、その手始めに、明星学園小学校の国語教師として『につぼんご』の学校現場の立場から編纂と実践の中核となった無着成恭に注目する。本稿で対象とする時期としては、明星学園の教師時代（1956年4月～83年3月）のうち、言語学者・奥田靖雄と出会うまでの1963年頃を中心とする。すなわち、無着が「戦後民主主義教育の金字塔」（佐野：1992:13）と評される『やまびこ学校』（1951）で展開した生活綴方教師と評される実践から離れ、言語学の研究成果にもとづく実践研究に接近した経緯を明らかにする。この点については、既に奥平康熙（2016）による画期的な研究がある。逆に言えば、2016年の奥平の研究に至るまで、明星学園時代の無着の実践は「山びこ学校」の高評価と比較し、今日においても同時代的にも、とりわけ国語教育論の中ではほとんど研究の俎上にすら載せられておらず、当然のことながら、正当な評価がなされているとは言い難い。この点についての研究史的意味にも、折に触れて言及してゆきたい。なお、本稿は奥平の研究に負うところが大きい。

1. 明星学園教師としての無着成恭をめぐる評価

山形県南村山郡山元村立山元中学校における「やまびこ学校」実践の40年後の教師無着成恭と教え子の足跡を丹念に追った佐野眞一（1992）によるルポルタージュ『遠い「山びこ」』がある。この中で佐野は「無着先生の申し子」とジャーナリズムやマスコミで注目され続けた教え子の佐藤藤三郎が、無着が東京の明星学園の教師として発行した『続・やまびこ学校』（1970）に対し「あんなことは言語学者にまかせておけばよかった」と「一言で切って捨てた」と紹介している（佐野：345）。

「やまびこ学校」は戦後に喧伝された「民主主義」とはほど遠い封建的な村社会、加えて山形の僻地の過酷な社会・自然条件の中で生きる子どもの生活実感と社会認識が子どもの生活語で生き生きと描かれ、無着の全人的な教育的関わりにより子どもの認識の変容してゆくさまがまとめられた生活綴方による実践記録である。一方、同じく「やまびこ学校」と表記してはいるものの、『続・やまびこ学校』にまとめられたのは無着を含む明星学園の教師による「発音とローマ字」「文法」「文学と生活」「数学」「自然科学」「英語」の「授業」の中で子どもに書かせた教科作文であり、各内容に同僚や研究者による分析・解説が加えられている。教え子の佐藤が「言語学者にまかせておけばよかった」と語ったのは無着の授業における「発音とローマ字」「文法」の授業の作文である。これらの授業は『につぼんご』シリーズのうち、前者は『につぼんご5 発音とローマ字』、後者は『につぼんご4上 文法』を使ってなされていた。

ここで、明星学園に着任する経緯を確認しておきたい。無着は1954年に『やまびこ学校』実践の舞台であった山形県を離れ、同年4月から駒沢大学3年生に編入、卒業を目前にして寒川道夫の紹介により、赤井米吉と共に明星学園を創設した照井猪一郎園長との面接を経て、卒業後56年4月より明星学園の小学校に就職する¹。その後、無着が言語学者の奥田靖雄と始めて接点を持つに至ったのは、彼自身の言葉によれば1963年1月であるとされている²。そして83年3月に退職するまでの27年間を勤め続けた。

明星学園時代の無着は教科内容の科学化の実践研究に邁進し、言語学者らとともに『につぼんご』の

テキストを作り上げた。一言で言えば、子どもの「生活」に向き合うよりも、言語学の研究成果を学ぶことに傾倒したのである。教え子の佐藤がいみじくも言い得ている、本来「言語学者」に委ねるべきことを「小学校教師」である無着が実践していること、それは取りも直さず生活綴方教師の無着であるからこそ展開できたはずの実践の固有性が見いだせないことを意味している。この佐藤による『続・やまびこ学校』に向けられる冷ややかな眼差しは、教育学諸領域における無着への注目の傾向と同様である。すなわち、優れた「やまびこ学校」は研究対象とする価値はあるものの、それと比較して明星学園での実践にはみるべきものがないとする傾向である。

そうした中、奥平（2016）は「やまびこ学校」時代とその後の明星学園時代の実践を通史として俎上に載せた上で、とりわけ無着の生活綴方実践が戦後教育学に突きつけ、残されたままの課題を教育学研究に厳しく問うた。彼は「やまびこ学校」時代から明星学園時代まで一貫して分析対象とし、それぞれ同時代の無着と関わる教育学の学術的な議論を交差させることにより、通史としての無着の思想と実践の特徴とを解明している。その奥平により大田堯は無着と同時代的に『続・やまびこ学校』に一定の評価をした稀な教育学者」に位置づけられている（奥平：148-149）。大田は1971年に『続・やまびこ学校』の教科作文にも「生活綴方のもつ主体的学習原理の重要性が有効に働き」、「生活的認識主体としての子どもの理解と表現が表れている」と評価した一方、奥平によれば当の「無着の意識」においてそれが自覚されておらず、教科作文のねらいが無着には別な目的において認識されていたことを明らかにしている。この点に限らず、奥平は全体を通して、無着には「やまびこ学校」時代を通して自らの実践の価値に対して無自覚・無理解だったことを指摘する。しかし、奥平はそのことを非難しようとしているわけではない。彼は無着の「やまびこ学校」実践は「直観」的であり、その「実践的直観」を「理論として意識化」することが出来ない無着に代わり、それを行うべきだったが成し遂げられなかった「教育学（者）」を問題にしているのである（奥平：6-10）。また「無着は実践について理論的に理解し説明することが極めて不得意だった。彼が理論的に発言する時は、他人の理論的説明の中から自分の意に沿うものを集めてくるだけだった」とも指摘する（奥平：153）。この点については無着自身1960年4月の『作文と教育』誌上に「ある教師論」と題する論考を寄せ、その中で「ぼくは、今までずいぶん借り物をしてきた。一番は国分一太郎。二番は清水幾太郎。三番は上原専録。四番以下多数。しかし、今年33歳以後は、一切借り物をしない。自分の道を行く。」と宣言している（無着：1960b:31）。奥平の指摘と合わせて、これは無着の謙遜さの表れではなく事実なのであろう。

「山びこ学校」で時代の寵児となり、しかし、その実績を携えていたが故に、置かれた環境の全く違う明星学園で自らの実践の方向性に混迷していた無着の向かうべき道を「やまびこ学校」の延長上に位置づけ指し示すことができなかつた教育学、その無着を実践上で救ったのが60年代に出会った言語学（者）だったという帰結になる。奥平は60年代の無着の思想と実践について、同時代には民間の教科教育研究団体の成果は目覚ましく、そうした中で「無着らしい独自性はなにもない」と断じている（奥平：153）。

「借り物をしない」と宣言した同誌上で、無着は「生活綴方をはなれた」契機を記し、その3年後に言語学者との共同研究が始まる。「借り物をしない」と名言しつつも、やはり実践を支えるために誰かの理論に頼らざるを得なかつたほど無着は追い詰められていたとも言える。結果として、彼の出会った言語学はたとえ「借り物」であつたとしても、彼が主体的に選択したものである。この言語学に依拠した実践研究

に同時代の他の教科教育の実践研究と較べて「独自性」はみられないとしても、無着自身には何らかの言語とその教育に対する認識の変化がもたらされている可能性はないだろうか。明星学園着任以降の無着の研究の実態については稿を改めて検討したい。

2. 無着の明星学園着任後の生活綴方との距離 - 都市の生活綴方の抱えた課題 -

管見の所、無着が明星学園の実践や子どもたちとの関わりを取り上げたのは雑誌『文藝春秋』1956年6月号に掲載された「田舎の子・東京の子」という小論である。「山びこ学校」の展開された山元中時代の新学期の記録と明星小学校着任直後の小学校4年生の新学期の記録を「田舎の子ども」と「東京・井之頭の子ども」とに分けて掲載している。後者は4月14日と21日の記録であり、その一部分は1960年に出版された『ぼくの青春時代』の「東京の子どもと」の章にも再掲されている。雑誌掲載の小論の全体の締括は「東京の子どもと、田舎の子どもに、ちがいがあるとすれば、それは一体、どの部分で、それは子どもに責任があることであるだろうか。もっともっと具体的な例をださなければ、どうとも言えないことであろう」と結ばれている(無着:1956:269)。

しかし、その一部が再掲された『ぼくの青春時代』「東京の子どもと」の章には「東京の子ども」を捉えきれずにいる無着の悩みが赤裸々に語られている。『ぼくの青春時代』の「編集者のあとがき」には、1960年1月3日に無着が焼き捨てようとしていた雑文を再編した経緯が書かれている(無着:1960a:320)。「東京の子どもと」の章は「未発表(一部文藝春秋)」とされていることから、無着が焼き払おうとしていたのは日記であると思われる。

例えば『文藝春秋』誌上では4月14日の記録は「たんじょう日の夜」という教材文を読み合い、伊藤という子どもが教材文に即して無着を茶化して教室が笑いの渦で授業を終えた経過が書かれている。この日の記録の結びは子ども達の様子を微笑ましく(あるいは諦め)受け入れ自分を「反省」と結んでいる(無着:1956:269)。一方、『ぼくの青春時代』での同じ場面の結びは、授業で茶化した伊藤が、無着がどんなにいたずらをして怒らないということを別の教師に訴えていたことを引き合いに出し、伊藤が「どうして(無着を・・・筆者註)気味悪がっているのか、その方が不思議だ」と終えている。『ぼくの青春時代』の記録は子どもに気味悪がられている自分、そしてなぜ気味悪がられるのか「不思議」=伊藤という子どもがわからない、と結んでいるのである(無着:1960a:277-278)。『ぼくの青春時代』の「東京の子どもと」の記録が当時の無着の本音が書かれている(日記そのもの)とみて間違いはないだろう。『文藝春秋』という媒体向けには、既に世間で著名な教育実践家として知られた無着の東京での実践の第一歩の華々しい記録であり、「子どもが不思議だ、分からない」と書くことができなかつたと推察される。あるいは編集で修正指示がなされたのかもしれない。このこと自体、無着自身が「やまびこ学校」実践により世間から称揚された評価に如何に期待を背負って呪縛されていたかを物語っている。

他にも、当時の無着の困惑が『ぼくの青春時代』には色濃く反映されている。以下、奥平や佐野によって既に分析がなされているが、改めて取り上げたい。4月18日にある保護者と子どもとの遣り取りを通して得た感想、「みんな、ばらばら。学校の門をでれば、みんな、ばらばら。家に帰る道がばらばら。家に帰ってからの遊びが、ばらばら。家ででの仕事が、ばらばら」という記述からは、山元村での子どもと比較し、学校や社会といった共同体単位で子どもを把握することの困難さが吐露されている(無着:1960a:286、奥

平:115)。「東京の子ども」の章の結びの4月30日の記録は「東京の子どもを、このぼくがとって食うか、東京の子どもからこのぼくがとって食われるか、『注文の多い料理店』での勝負は、まだまだこれからだ、まだバケ猫の正体がわからないのだから」と結ばれている(無着:1960a:306、佐野:338、奥平:116)。同書の「照井先生とぼく」では明星学園に着任して間もない頃に書かれたものと推察されるが(『私学時報』に掲載されたものの再掲載とされている)、その中でも「東京の子どもは貧乏主義では捉えることができないようです。しかし、どうすれば捉まえることができるのでしょうか。田舎の子どもなら、父や母の労働の面からだけでも何とか捉えることができます。ところが東京の子どもの場合は、まるで雲をつかむみたいなものです。ぬらりくりしたなまずのバケモノみたいです。それを、このぼくはつかまえなければいけないのです。」と書かれ、「東京の子ども」をつかみよのない「バケモノ」と例えているのである(無着:1960a:313)。

ただし、4月30日の記述からは、着任してわずか一ヶ月のこの時点での無着には「バケ猫」と「勝負する」意気込みがあり、「照井先生とぼく」にはバケモノを捉えるために「どんな方法を発明し、発見するか」と考える余裕があることが伺うことが出来、また『文藝春秋』の記録の結びにも述べられているとおり、子どもを「バケモノ」にした「責任」はどこにあるのかを「具体的な例」をもとに見極めようとしている。4月17日の記録の結びの「まったく、東京の子供、言葉の表面をなでてゆくことのなんとすばやく、上手なんだろう」という感想からは、無着の子どもを単に賞賛する意図で書かれたというよりも、むしろ東京の子どもは「言葉の表面をなでる」ことは上手でも「言葉を掘り下げる」ことが出来るのか、という問題意識を持ってみていることも伺える(無着:1960a:284)。

『ぼくの青春時代』に先立つ1959年に無着は『教育ノート』を出版する。明星小学校着任直後の『文藝春秋』では「田舎の子・東京の子」というタイトルを関していた彼は、この『教育ノート』でも「I 田舎の子ども」「II 東京の子ども」という章立てを構成している。この時期まで、無着は子どもを単に「子ども」としてではなく、田舎と都会という二項対立的に把握する視座を有していることが分かる。

「II 東京の子ども」の「東京ノート」は無着と明星学園の子ども達との18のエピソードからなる。この中のエピソードのいくつかは、山元村の子どもだったらこのときどうだっただろう、という観点での分析がなされている(無着:1959a:203)。特に無着が問題視していたのは、山元村の子どもたちは知識量が少なくとも、一つひとつの言葉に対するイメージが豊かであるのに対し、明星学園の子ども達は知識量＝豊富な言葉・単語を有しているのに対して、その言葉に対するイメージの貧弱さであった。子どもの発する言葉には「生活実感からの必然性」が無く「生活現実の中で生き生きとしていない」、「わくをきめられた、概念的で静止的で消費的で主体性のない表面だけの表現」になっているとし、この子どもたちのためにどのような「教育計画」が必要か、子どもの言葉に対する「意識のひくさ」はどこに原因があり、それを高めるための方策は何なのか、を問おうとしている(無着:1959a:205-206、211)。しかし、言葉のイメージが「生活現実」や「生活実感」に支えられているとする無着は、子どもの発する言葉を支える「生活現実」・「生活実感」を捉えられずにいた。

ここで無着には、子どもの言葉のイメージを豊かにする方法として、あくまで言葉の背景にある、消費社会に生きる都市の子どもたちの生活現実や生活実感を追究する道があった。しかし、1963年に阿部進の「現代っ子論」の生態学的把握を主観的だと非難したように、彼は子どもの実態を実態そのまま、生態学的に捉える道は選ばなかった(無着:1963:29-30)³。

そもそも無着は子どもを「バケ猫」にした背景に迫る「具体的な例」を集めるために、何より先に生活綴方（作文）を方法としての拠り所にしたであろうことは想像に難くない。しかし、1966年6月の『作文と教育』誌上の「生活綴方と教科教育」という論考で、無着には子どもにいくら作文を書かせても、そこに「生活」は見えてこず、例えば子どもが家庭生活上に課題を抱えていたとしても「生活綴方の題材として、あらわれてくるのがほとんどない」という状態であった。都市において、子どもと言葉と都市生活を一元的に把握しようとした無着は、その困難さに挫折したのである（無着：1966:12、佐野：228-229）。

そして、最終的に無着が選んだ道は、生活語としての言葉を日本語という「言語」として対象化し、生活から切り離すという方法であった。生活実感が伴わずとも、子どもが発し、書いた言葉を授業の中で磨き、イメージを深めて行くという道である。阿部の「現代っ子」批判の論考の最後に「子どもをとらえるには」として、無着は「授業の中でこそ果たさなければなりません。それがぼくの結論であります」と言い切っている。このときの彼の教育観は「子どもが学びたいから教えるのではなく、子どもに学ばせねばならぬから学ばせる」というものであり、それは「質のよい知識や技術を、現代の子どもは、学びたくてうずうずしている」という楽観的な子ども観に支えられている。教師が子どもを「とらえている」という状態は、教師が何かを教えようと質問した際に「Aはこう、Bはこんな風に答えるだろうという予想が立つかどうか、予想が立つ場合」を指すとしている。「教師が子どもをとらえるということは、教師の側に、子どもから、これだけのことを覚えて欲しいという要求があって、はじめてなりたつことなのです。（中略）授業の中で子どもが《あ、なるほど。わかった、わかった》と言わずにはいられないリアリティを、保証することあります。そのためには、授業は組み立てられていなければなりません」という無着の言葉からは、子どもとの日々の途切れぬ関わり合いの中での言葉の遣り取りを通し、その中から生活あるいは社会の中から取り組まねばならぬ課題をつかませ、その課題を教師や仲間とともに知識や技術を駆使して格闘し、課題の本質に迫るまで認識を高めるという「やまびこ学校」で実践された道筋は一つ示されていない（無着：1960:33-34、奥平：16、70）。

前出の「ある教師論」の記述によれば、無着が「生活綴方をはなれた」ことを自覚したのは、1959年夏の日本作文の会の大会時であったという。この論考に対し、翌号で今井誉次郎は「生活つづり方をはなれる - というコトバについて - 無着君に」（タイトルは直筆の印刷）を寄せ、「ある教師論」は感想文程度の内容であり「納得させられるだけの理由と理論」が無く無着が生活綴方から「そう簡単には離れられない」あるいは「あり得ないこと」としながらも、無着がそうしたための理由をおもんばかっている（今井：38-39）。今井ら生活綴方教師たちは駒沢大学卒業後、「多くの人々の予想に反して」山元村には帰らなかった無着に対し、「都市の生活綴方の実践の面で、創造的な実践を示して、大いに指導性をはっきりしてくれるように」と頼み、参考意見を述べてきた、という。

都市での優れた生活綴方実践を、ある面では一方的に - ある面では彼自身の自負として - 期待されていた無着が、明星学園で「やまびこ学校」時代の経験に裏打ちされた生活綴方的な方法で子どもと向き合おうとし挫折していたであろう状況を打ち砕くには、何が必要だったのだろうか。

日本作文の会でも、上記の今井の「都市の生活綴方」という表現にみられるように、都市の生活綴方が農村の生活綴方のように展開しないことが問題とされていた⁴。

『作文と教育』誌上では、都市の生活綴方の困難さを問題にした記事が度々掲載されており、定期研究協議会でも数回分科会が立てられている。確認できる早い時期の論考として、1952年に東京の上野の

黒門小学校の綿引まさによる「町の子供は『山びこ』学校から何を学んだか」がある。彼女は都市の場合には下町の貧しい暮らしの子どもの中に「山びこ学校」的な生活綴方が見いださせるという世間の評価に対し、「私はちょっとへんな気がした。こんな裏長屋のじめじめした処にだけ東京の山びこ学校があるのだとしたら、恵まれた環境に育つ子供にはよい作文がかけないなどということにもなりかねない。東京の山の手ではアチーブに明け暮れ、下町の方で美空ひばりと野球に興じる子供達には、生活直視の教育も何もあったものではないのだろうか。私は、東京の山びこ学校は貧しい暗い処にだけあるのでは無いと思う」と述べ、彼女としては「子供はいろいろな生活の事実をありのままに出してくる。私はこれを積み重ねて行きながら、そこから正しい物の見方、生き方を学ばせたいと願っている」と結んでいる（綿引：19-22）。実際の作文も二本掲載し、その読み取り方を述べている。1954年には東京例会として「研究会報告Ⅱ 都市における作文教育のあり方」として、研究会で出された意見が羅列されている。経験に基づく直観的な意見のみであるが、例えば、都市での困難さを乗り越える方法として、「事実にもとづいて考える習性を養う」、「正しい道理を見究める目」を培うためには、農村生活の特徴である生産生活に目を向けさせるよりも自然観察を重視したらどうかという意見、直接経験に乏しいものの間接経験で得た知的なことばを大切にすべきという意見等が出されている。1956年の東京例会も「都市における作文教育の問題点」というテーマで開催されており、講師として呼ばれた鶴見和子の講演録が掲載されている。鶴見は「都市の作文指導は農村の場合のまねであってはならない」とし、都市における生活綴方の困難の原因の一つとして「共通体験が少ない」こと、「各自の家庭生活・経済生活」に対して都市では「共通な理解・意識がわからない」こと、「中流階級の家庭」では子どもの前で「親の生活の苦しみがかくされている」こと、都市では「親の労働は目に見えぬところで行われている。子どもは、親の労働に直接体験として参加することができない。また、クラスの子もどうしも、親の職業がそれぞれちがう。階級差もあり、利害関係もちがう、ここでも、農村とは違った操作が行われないと、一つも問題をみんなの問題にすることができない。」ことを挙げ、最後に「たしかに、都市における作文教育は、農村よりむずかしい。これをよくやれるかどうかによって、生活綴方的教育方法が、確立できるかどうかの、試金石になると思う。」と結んでいる（鶴見：68-72）。同号には東京都南多摩郡多摩小学校の大沢一佐志による「都会にこそ生活綴方をそだてなければならない」という論考も掲載されている（大沢：72-77）。他、記事としては1959年度の作文教育研究協議会における「第④分科会 都市における作文教育」についての記録（無着が記録係となっているが、彼個人の意見は述べられていない）では、「都会の子ども」の定義、「都会の子ども」の関心を把握するための調査の提案、実践方法の提案と議論が掲載されている。1960年2月号には「特集 都市における作文教育の実践と問題点」が生まれ、翌61年3月号では「特集 現代社会と作文教育／都市を中心に」が組まれている。無着はいずれにも記事や論考を寄せていない。その後、1971年10月号に作文教育研究大会に「㊸都市の子どもと生活綴方」の文化研究会が設定されており「何年かぶり」に設けられたとされている。

1952年の綿引の論考では「子供はいろいろな生活の事実をありのままに出してくる」ことが前提となっているが、無着は子どもが「生活の事実をありのままに出してこない」ことに悩んでいたのであり、それは子どもが出しているにもかかわらず無着が「ありのままではない」と捉えたのか、子どもが「ありのまま」を出していないのかは分からない。綿引の論考が書かれたのは無着の明星学園着任以前であるが、「ありのまま」さえ出させることができれば都市でも生活綴方が出来るという「希望」に満ちた言説は、無着の

前では無力だったのであろう。鶴見の指摘する都市での実践を困難にさせている問題点の分析も、無着自身が直面していた問題そのものを指摘していただけであった。

奥平が指摘するように「生活綴方・生活記録の運動は、一緒に書き、話し合う仲間・集団の存在を必要条件とする運動」であった。この「仲間・集団」の性格について、奥平は「山びこ学校」は三重の集団的基盤を有すると指摘する。それは①学校の外の、学校以前の家族と地域の生活に存在している集団的基盤、②無着の道徳的要求によって浸透していた民主的共同と自治の精神、③綴り方を書く過程でも書いた後でも行われた話し合いや討論において大事にされ、強化された協力・共同である。その中でも「山びこ実践では、山村生活の改善という暗黙の統一課題が無着にも生徒にもあり、したがって学級にもあった。1950年代の山村では、統一すべき課題が発生する生活物質的基盤があり、その統一的課題を当然のこととして受け入れる明瞭な生活基盤」があり、これは三重の基盤のうち①と②に、特に①に大きく依存していた（奥平：82-84）。明星学園での子どもには望むべくもない条件であった。奥平は、無着の混迷は彼自身のみならず、「山びこ学校」に注目して賞賛していた教育学者ですらも、それを成立させていた集団的基盤を分析し切れていなかったことによると指摘する。①が存在しないという点は前出の鶴見も指摘しており、それ故「農村とは違った操作」が必要と指摘するのみで、その方法を示してはいない。

1961年の特集では江口季好による「都市の子どもと作文」と題した論考の中で、何人かの会員が「いなかと区別して都市性という概念をもつことは教師として妥当でないという考えをもっているようであるが、わたしはそうは考えない。わたしたちは都市性つまり都市生活の実態を見きわめつつ、それを十分考慮に入れて実践していくようにしないとまちがうのではないだろうか。これはまた地域の实情に応じた教育、個性に応じた教育という概念的な発相のものであってはならない。生活意識や思考感度の特色から教育方法を考えなくてはならぬということである」として、5点にわたり具体的な方法を示し、「都市性を克服」した「生活者として」の子どもの将来を期待する（江口：13-17）。江口の方法の第一に掲げられているのは、1952年の綿引と同じく「(1) ありのまま事実を書くことに、とくに力を入れる。」ことであった。彼の場合、これにより「都市生活の閉鎖的性格について深く考えさせるものになると同時に教師と子どもと父母との人間関係を密にしていくことになる」という。これは生活綴方を方法として集団性を築くことを目的としており、生活綴方を成立させる前提の集団性の存在の認識には及んでいない。江口と同じく都会と農村の違いを深く意識している無着の困難は、繰り返しになるが、都市では子どもが「ありのままに事実を書く」ことが出来ないという状態に起因しており、「ありのままに事実を書かせる」方法をこそ求めていたものだった。しかし、それを無着も、綿引や江口等他の都市の生活綴方実践を追究した教師達も「山びこ学校」で得られたのと同じ発想で求めていたとすると、奥平の指摘する①の点で、得られるはずはなかった。子どもが生活基盤を共有しない都市でも子どもに「ありのままの事実」を書かせる具体的な方法を発見することは重要な課題であった。鶴見の指摘したように、日本が経済成長に差しかかったこの時期、「生活綴方的教育方法が、確立できるかどうかの、試金石」は都市の生活綴方の成否にかかっており、「農村とは違った操作」を如何に行うのかを追究することで、最終的には都市と農村の差違も踏まえた上で、ともに適用可能な「生活綴方的教育方法」を確立することが可能になるはずだった。

しかし、無着は、明星学園着任から数年の間は「農村とは違った操作」を求めはしたものの、それを生活綴方運動の中で追究することをやめ、言語学に関心を変えてしまった。今井は会員等とともに悩んだ

無着に「参考意見を述べてきた」としているが、問題の解決には繋がらなかったであろう。

その一方で、今井の予想通り、無着が日本作文の会と離れることは無く、1962年7月号には、全国生活指導研究会や教育科学研究会や民間教育研究団体からの生活綴方批判に対し「生活綴方批判に対する反批判（その2）」として「生活綴方は、教育の科学的・系統的・現代的研究・実践を阻害し破壊するか」という生活綴方を擁護する論考を寄せ、数学教育協議会の論者等を批判している（無着：1962:84-95）。しかし、ここから一年も経たぬうちに、無着は明星学園で遠山啓らと研究の場を一にすることになる⁵。そして、この論考を最後に、無着が『作文と教育』誌上に、純粹に「生活綴方」を論じる論考は無くなる。1970年以後に『作文と教育』誌上に掲載されるのは、教科指導と生活綴方の関係を述べたものや、明星学園における教科指導、あるいは『につぼんご』シリーズを使用した「文字、発音、文法、語彙」の実践を報告したものになる。

なお、本稿では明星学園着任時から1963年頃までの実践を取り上げないが、この時期の無着について注意しておきたいのは、たとえ「生活」へのこだわりが失われても、無着は子どもの言語に敏感であり続け、綴方という方法を明星学園では授業における教科作文という形で重視し続けた点である。生活綴方から離れても、言語そのものの関心から決して離れることはできなかった。言語の教育上に有する価値や意味が彼の中で変化したとも見ることはできないのではないか。無着の明星学園での教科作文の実践や、それを通しての言語学への接近の詳細については、稿を改めて検討する。

3. 無着の言語観と奥田靖雄の標準語教育

本稿では最後に、無着が1963年以降、共同研究を進めることになった言語学者の奥田靖雄の言語（国語）教育論について、若干触れておきたい。

奥田の言語学に関する研究の評価は研究領域に応じて多様である。言語学者であるという点で、言語学あるいは国語学という学問領域において彼の言語学の研究業績がいかに評価されているのかに先ず注目すべきであろうが、筆者には奥田の提唱した言語学そのもの、あるいは奥田の言語学の業績に関する評価を再評価するための力量が無い。一つ注目しておきたいのは、奥田の言語学者としての業績が長らく日本の国語学や言語学の学史、アカデミズム「本流」の中に位置づけられてきたとは言い難い点である。日本の国語学の学問としての成立は、上田萬年による東京帝国大学の国語学研究室を発端とし、その研究室の継承者や出身者によりアカデミズムとしての国語学が確立したことは周知の事実であるが、奥田はこのアカデミズムの本流から完全に外れた存在であったことが、その背景として推察される（安田：1999、2000、2006）。

高瀬匡雄（2014）『奥田靖雄の国語教育論』は奥田を知る高瀬により、その履歴や業績を精緻にまとめられた文献である。高瀬によれば、1919年富山県生まれの奥田は、県立富山中学卒業後、南満州鉄道株式会社立新京商業学校を経て、1941年3月日露協会立専門学校ハルビン学院卒業、同年4月に満州国立建国大学研究院助手となり43年3月まで勤務、43年4月には国民学校教師として蒙古族やツングース族のすむ興安北省に赴任、戦後48年に帰国後は柳田国男や東京大学の服部四郎の研究室をたずねていたとされている。もともと民俗学の研究者であり、また長く大陸で学んだことで、ロシア語には極めて堪能であったという（高瀬：6）。奥田が日本の言語学・国語学のアカデミズムの正統な系譜に属し

ていなかったことは、国語学の伝統に則らず、独自の言語理論を展開することに繋がり、既存の学校教育に影響のあった日本の「国語学」全体を批判の俎上に載せることの容易さにも繋がったとも見ることができるのではないだろうか。戦後になってから言語学研究に着手した奥田は、1951年頃から民主主義科学者協会・言語科学部会と関わり、「並外れた」とされる語学力でスターリン言語学を研究した。そして、ソシュール言語学を批判し、ソシュール言語学研究的日本における第一人者であった橋本進吉の音韻論も批判し、さらに戦後に「言語過程説」による文法教育を唱えた時枝誠記も批判している（佐藤:1979、渡辺:2010）。そして、民主主義科学者協会の解体の後に再編された言語学研究会に属していたことで、教育科学研究会（以後、教科研）と深く結びつくようになった。

当時の奥田の国語教育への関わりについて、渡辺哲男（2010）は『民族語』としての『国語』さらには『標準語』の創出を、みずからの『国語』教育の目的としていたとし、『『やまとことば』を用いた文字の言葉を用いるように努力し、それを私たちの音声言語の規範とすることによって『発展』させ、単一の言語を創出することを理論化しようと試みた』とする。渡辺は奥田の議論が「文字言語によって音声言語が統制される」ことにある点に注目している。そして、結果的に、「国語」創出の戦略に、時枝と奥田にはずれば見いだされるものの、両者共に「国語」の創出に関して文字に大きな役割を担わせていると指摘する（渡辺:248-252）。

以上の渡辺の評価を踏まえると、奥田が「標準語」普及の強烈な推進者であった点は見逃せないだろう。実際、『にっぽんご』シリーズの5巻の編集主体である「教育科学研究会・秋田国語部会」の秋田国語部会のメンバーは、戦前、遠藤熊吉の指導により「優れた標準語教育」を行い「標準語村」として知られ、戦後も積極的に標準語教育を続けていた平鹿郡西成瀬村にある西成瀬小学校の教師たちであった⁶。奥田は自らの理論が学校教育で活かされるために、あるいは実践により理論を生み出すため、教師とともに実践で研究することを望んでいた。教科研はそうした場の一つであったが、標準語教育の研究と実践の構築にあたり西成瀬小学校と繋がったことは奥田の国語教育構築にとって有意義であったことは想像に難くない。

さて、この奥田の標準語教育論をめぐる評価は一定では無い。例えば、村上（2008）による下記の評価がある。

奥田の「民族」＝「国語」観に基づき「国語愛と国語教育」を説く国語ナショナリズムは、標準語論として確立したといえる。その意味で奥田は、上田万年の国民統合の礎となる近代言語教育確立への指向をいわば正統に受け継いだものとも受け止められ、彼が上田を評価したことも必然であったととらえられよう。（村上:199）

一方で、前出の高瀬は以下の様に評価する。

奥田の死後、奥田の標準語論を表面的にとらえ、《言語ナショナリズム》というようなレッテルはりのうごきが見られる。奥田は日本語の文章言葉である標準語の重要性を指摘し続けたと同時に、方言研究者に多大な影響をあたえてきたという事実を見逃してはならない。（中略）全体像をとらず、部分的な発言を表面的にとらえただけでは、奥田の標準語論の本質は理解できないということだけは強調しておきたい。（高瀬:46）

奥田の標準語教育論に関わり、いずれの評価が正しいのか、筆者には現在それを判断することはできないが、当時の左派言語学者一般について、小熊英二（2002）の描き出した、奥田がまさに活躍した当時の共産党系の民族主義とスターリン言語学にもとづく「民族の言語の統一」が結びつく様は参考になるであろう。1950年代の日教組集會では「共通語指導そのものの必要性を否定する意見」は無く「地方語否定論」が絶えなかったという（小熊：375-379）。民主主義科学者協会の会員で標準語論者である奥田はこの共通語指導の基礎理論を支える立場であったのは間違いないが、学校教育による共通語あるいは標準語（本稿では共通語との差違を明確にできないため、両方を用いる）普及の強調は、奥田のみならず、当時の共産党系スターリン言語学に依拠する者に一般的な言説であったとみられる。

奥平（2016）も下記のように指摘する。

このテーゼ（註：教科研国語部会の論議を奥田がまとめたもの。（6）では「祖国のこトバの力を自覚させ、また祖国のこトバにたいする愛情をやしない、ただしい民族意識をそだてる」）は「祖国」、「民族意識」という言葉を使って表現されているので、偏狭な民族主義に荷担しているように思われるかもしれないが、その後続く解説をよめば、そうでないことが分かる。日本語と外国語と比較して、外国語の言語理論の視点から安易に規定し、日本語の「弱点」を指摘してすませるような日本語改革論に反対して、日本語を歴史的社会的特性の中で正しく理解し、使用して、そこから自分たちの言語を鍛え上げていくという道筋を提唱していた。（奥平：117）

以上の評価から、特に、当時の政治的文脈を踏まえて見るならば、ことさら奥田を戦後《言語ナショナリズム》の象徴・立役者とする見方にも違和感があるが、かといって、いくら前後の文脈があるにせよ「方言はほろびてゆく運命をになっている」と言い切る奥田の標準語－方言観には内国的ではあれ《言語ナショナリズム》を感じざるを得ない（奥田：1963:35）。

本稿で注目したいのは、こうした標準語－方言観を抱く奥田と、生活綴方においてまさに「ありのままの言葉」＝方言で作文を書かせていた無着が結びつくことが可能だったのか、という点である。

無着は1974年に『教育の恐ろしさとたいせつさ』の中で「国字問題について」以下の様に論じている。

－ わたしはわたしたちのこトバを国語ということに反対である。日本語というべきである。（中略）こトバは民族のものであって国家のものではないという観点である。この観点は、アイヌ人と接触したり、ベトナムで山岳民族と接触したことで、ますます真理であるという感を深くしている。国家の中には、いくつかの民族が同居しているのが普通である。日本の中には、日本語を使う日本人とアイヌ語を使うアイヌ人がいる。このばあい、日本語とアイヌ語は、言語として全く平等であり、おたがいにおかすべからざるものとして、民族の子を民族のこトバで教育できるならば、人間の未来におこる壊滅的な悲劇の一つを未然にふせぐことが可能であろう。逆に、一つの民族の言語が、他民族の言語を破滅させるような国家は、さきゆき、滅びるのである。たとえば、日本語を、国語＝国家のこトバとするようないい方をする国家は滅びざるをえない弱点をもつことになる。私はそういう考え方である。だから、日本人は日本語を、母語として日本語で教育を受ける権利を持つ。同時に、アイヌ人はアイヌ語を母語とし、アイヌ語で教育をうける権利をもつ。

そうすることが、異なるカルチュアと認識体系を相対化し、人間を尊重する思想を根底につちかうことになる。その意味で、日本国家における言語政策は大きなかたよりをもっている。(無着 :1974:202-203)

無着は『作文と教育』1973年9月号に「ルポ・ベトナム走りあるき」という記録を載せている。ベトナムを巡る中で山岳民族の多くが収容されている難民収容所を回る過程で、収容所から子どもを聖パウロ学校に引き取って教育しているというシスターが「ベトナム語とキリスト教を教えている」と聞き、無着は「この子どもたちは、自分の民族の言葉で教育を受ける権利があるはずだ」と伝えたところ、「山岳民族のコバは文化を理解することができないし、この子どもたちも、ベトナム語を覚えた方が得なのだ」と主張して譲らなかつたという。無着はそれに対し、「そうではない。この民族から民族のコバをうばったら、ベトナム人は必ず、そのしかえしを受けるだけでなく、後悔するにちがいない。この民族の言語を、ベトナム語と対等に考えるべきだ」と主張したという(無着 :1973:73)⁷。

前出の村上(2008)は、ベトナムはレーニンの言語観の立場に立ったことにより「西欧近代における植民地支配から独立国家を樹立し、少数民族に対して二言語併用言語教育政策を採った国家」とされている。そして、「西欧近代をモデルとし、単一言語教育(国語教育)政策を採った国家」である日本の言語政策と比較されている(村上 :17, 409)。

二言語併用言語教育政策を採ったベトナムを訪れたことで、少数民族の言語権の尊重の意を強くした無着の姿からは、さらに遡れば、方言を使いこなし「ありのままの言葉」で子どもの生活事実や認識をつかもうとしていた無着にとり、たとえ「民族」の違いを伴わぬ方言というレベルの問題であれ、奥田の推進する標準語教育を簡単に受け入れていたとは思えない。

村上も引用している、無着と木下順二の『学校劇』という雑誌に1957年に掲載された対談「方言・共通語・教育」の中で、無着は「教育という営み」の本質という観点から、国語教育においては「方言でもいい、ズーズー弁でもいい、共通語でもいい、とにかく、一番大事なことは『だれが、なにをしたのか』『なにが、どうなったのか』この関係を明瞭にして話を進める訓練」がなされ「自分はどういうことを相手の人に話したいのだけれどもこのことをつたえるためには、どんなことばが、いま必要なのか、という教育」が行われることだとする。劇の台詞の場合、『このセリフを、なんのために、自分が、だれにいうことばなのか』ということ、いつもはつきりさせなければならない。それをやらないと、標準語から、自分たちが使っている日常のことばになおせないし、日常のことばを標準語になおせない」とする(無着 :1957:12, 20)。

これらの主張から、無着が言語の教育において重要視しているのは、明瞭な相手意識と伝える内容や目的を有していることとしていることが分かる。さらに、木下による「方言と共通語の二重性を認めてゆかねばならんのではないかという考え方なんです」という問いかけに対し、無着は「そうですよ、ぼくも、二本立でなければいけないと思うのです」とした上で、日本語にも全体として単語と単語を結びつける法則があり、それさえ学べば「方言でしゃべったって、東京で通用するのだ」とし、方言の存在を擁護しているのである(無着 :1957:20)。

こうした言語観を持つ無着と奥田の標準語論が実践上でいかに展開したのか、それぞれの詳細な言語観の比較検討も含め、この点についても稿を改めて検討したい。

4. 残された課題のまとめ

各節の中に、本稿で触れなかった、あるいは解明できなかった課題を挙げている。まとめると、無着着任後の明星学園の実践研究の全体像、『につぼんご』シリーズの開発と普及過程、奥田の言語学の評価を踏まえた無着の奥田言語学理解について検討し、1950年代中頃からの所謂「文法ブーム」で提唱された実践の議論等の関係も踏まえながら、言語教育と国語教育の関係を問い直してゆきたい。

注

- 1 山形に戻らなかった経緯は佐野（1992）を参照のこと。
- 2 高瀬（2014:118-119）によれば、奥田を明星学園の言語教育の講師として呼び込んだのは遠藤豊（理科）、佐藤文夫（理科と算数）、鈴木五郎（美術）であり、無着を含め明星学園の国語の教師は奥田を「あまり評価していなかった」ということが、2008年に当事者等の記憶から明らかになったとしている。無着自身は『続・やまびこ学校』（1970:436）で1963年1月に教を請うようになったと述べているが、それよりも2～3年前に、既に奥田は明星学園と関係があったという。
- 3 奥平（2016）は阿部進の現代っ子論を同時代的に有した意義について検討している（88-109）。
- 4 奥平（2016）も都市における生活綴方との関係で「山びこ」実践の「歴史的地理的制約からの脱出」という観点から検討を行っている（129-130）。
- 5 数教協に批判的な立場だったという点で、脚注2における高瀬の記述と一致する。
- 6 北条常久（2006）『標準語の村 遠藤熊吉と秋田西成瀬小学校』無名舎、に詳しい。なお小野寺泰子（2010）「戦後秋田県西成瀬小学校における標準語教育の史的展開」『全国大学国語教育学会発表要旨集119』によれば、1990年代にいたるまで同校で標準語教育実践が展開されている。
- 7 現時点で無着がベトナムを訪問した経緯は定かでは無い。

<引用・参考文献>

- ・今井誉次郎「生活つくり方をはなれる—というコトバについて—無着君に」『作文と教育』第11巻第6号、1960年5月号。
- ・江口季好「都市の子どもと作文」『作文と教育』第12巻第3号、1961年3月号。
- ・大沢一佐志「都会にこそ生活綴方をそだてなければならない」『作文と教育』第7巻第4号、1956年4月号。
- ・奥田靖雄・国分一太郎『読み方教育の論理』国土社、1963年。
- ・奥平康熙『「山びこ学校」のゆくえ—戦後日本の教育思想を見直す』学術出版会、2016年。
- ・小熊英二『<民主>と<愛国>—戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社、2002年。
- ・木下順二・無着成恭「対談 方言・共通語・教育」『学校劇』No.32、1957年5月号。
- ・小国義弘「三上斎太郎による方言詩の実践—内地における植民地主義の諸相」『教育学年報6 教育史像の再構築』世織書房、1997年。
- ・佐藤有「戦後文法教育理論形成過程の研究—教科研文法の場合」都立大学『人文学報 教育学』

14号、1979年。

- ・佐野眞一『遠い「山びこ」—無着成恭と教え子たちの四十年』文藝春秋、1992年。
- ・山東功「学校国文法成立史研究序説」大阪府立大学『言語文化研究 日本語日本文学編2』2007年。
- ・菅原稔『戦後作文・綴り方教育の史的研究』溪水社、2016年。
- ・高瀬匡雄『奥田靖雄の国語教育論—子どもたちをすぐれた日本語のにない手に』むぎ書房、2014年。
- ・鶴見和子「都市における作文教育の問題点」(講演録)『作文と教育』第7巻第4号、1956年4月号。
- ・日本作文の会東京例会「研究会報告Ⅱ 都市における作文教育のあり方」『作文と教育』第5巻第6号、1954年7月号。
- ・無着成恭「田舎の子・都会の子」『文藝春秋』34巻6号、1956年6月号。
- ・無着成恭a『教育ノート』凡書房、1959年。
- ・無着成恭b「第8大会・作文教育研究協議会の討論総括 第④分科会 都市における作文教育」『作文と教育』第10巻第11号、1959年10月号。
- ・無着成恭a『ぼくの青春時代』国土社、1960年。
- ・無着成恭b「ある教師論—ぼくの生き方について」『作文と教育』第11巻第4号、1960年4月号。
- ・無着成恭「生活綴り方批判に対する反批判(その2)」『作文と教育』第13巻第7号、1962年7月号。
- ・無着成恭「現代の子どもをとらえるこころみ」『教育』No.155、1963年2月号。
- ・無着成恭『続・山びこ学校』麦書房、1970年。
- ・無着成恭「ルポ・ベトナム走りあるき」『作文と教育』273号、1973年9月号。
- ・無着成恭『教育の恐ろしさとたいせつさ—子どもにまちがったことを教えるな』文化出版局、1974年。
- ・村上呂里『日本・ベトナム比較言語教育史—沖縄から多言語社会をのぞむ』明石書店、2008年。
- ・安田敏朗『<国語>と<方言>のあいだ—言語構築の政治学』人文書院、1999年。
- ・安田敏朗『近代日本言語史再考—帝国化する「日本語」と「言語問題」』三元社、2000年。
- ・安田敏朗『「国語」の近代史—帝国日本と国語学者たち』中公新書、2006年。
- ・渡辺哲男『「国語」教育の思想—声と文字の諸相』勁草書房、2010年。
- ・綿引まさ「町の子供は『山びこ』学校から何を学んだか」『作文と教育』第3巻第2号、1952年2月号。