

戦後生活綴方教育全盛の時代

1950年代前半の子どもの生活と戦後教育実践

奥平康照 OKUDAIRA Yasuteru

—はじめに

- 1— 貧困脱出という課題と生活綴方
- 2— 生活綴方という方法
- 3— 生活と労働の人間形成的価値をどこまで理解していたか
- 4— 生活の体系と文化の体系

【要旨】1950年前後から数年、生活綴方を核にあるいは基礎にした教育実践が全盛を極めた。厳しい労働をとまなう貧しい生活への対峙と新生活への展望、家族と村の旧い共同体規制からの解放と新しい共同性の獲得、その二つが、この時代を特徴づける実践的課題であった。その実践課題に、生活綴方の方法はきわめて有効にはたらいいた。しかし50年代後半に貧困からの脱出に可能性が現われ、旧共同体規制が衰弱し始めると、生活綴方実践は後退し、新しい実践の方向と方法がもとめられるようになる。そして教育実践の中心から「生活」が消えていく。当時の教育実践にとって「生活」とはなんだったのか。

—はじめに

1950年代前半にいくつもの教育実践記録が公刊された。そのうちのいくつかは、記録という読み物としても、教育実践としても、高い評判を獲得した。それらはいずれも生活綴方を重要な方法としていた。例えば次のような実践記録の出版物である。

無着成恭編『山びこ学校』1951年

『私たちの綴方会議』1952年〔戦後生活綴方教育実践記録の収録集〕

相川日出男『新しい地歴教育』1954年

土田茂範『村の一年生』1955年

小西健二郎『学級革命』1955年

などである。

それからすでに50年以上経っているが、いま読み返してみても、多く学ぶことができるし、高く評価することができる。

それらの多くは、生活綴方を教育実践の核にしていた。生活綴方によって子どもたちは、自分たちの生活に目を向け、生活について考え、感情を深くし、疑問をもち、学び、行動をつくっていった。生活綴方は、教師が知育と生活指導を成功裏に進めていくための有効な道具だった。

生活綴方教育において、教師は子どもたちの生活の中で、どこに焦点をあわせ、子ども

たちの目をどこに向けさせたか。無着は山村生活の労働と経済的困難に焦点をあて、土田は子ども一人ひとりの感情と知的関心を大切に、小西は子ども同士の仲間関係に注目し、相川は子どもたちの生活と郷土の地理や歴史とのかかわりを、意識的関心課題とした。

当時の教師たちの関心の第一は、子どもたちの貧困からの脱出であった。特に東日本、北日本の農山村においては深刻な課題だった。もう一つは、戦後日本の新しい政治的および道徳的価値の形成、浸透、定着であった。権威主義からの解放、民主主義的関係の獲得、日本人としてのアイデンティティの形成などである。

当時の子どもたちが生きていた経済的生活状態からすれば、学校教育が念頭におくべき最重要課題として、貧困からの脱出をかけたことは、当然のことである。また敗戦時まで政治的・社会的に徹底して抑圧されてきた体験からすれば、軍国主義と全体主義社会を支えてきた一切のものからの解放を、重要課題としたのも、必要なことであり、当然のことであった。伝統的村落共同体の残る地域や家父長制的意識の強く残る家族の、権威主義的共同性からの解放という課題である。

しかし、当時にあってはどこから見ても当然であったそれらの社会的課題に目を奪われて、教育実践成立のための重要な条件を見落としてしまったということはないだろうか。生活や労働の過程への参加や、家族や共同体による規制あるいは支えが、教育実践と人間形成に、どのような要素や条件を提供していたか。この時代の教育的思考や理論は、そこにどれほどの注意をはらっていたか。そしてその見落としがあったとすれば、それがこの時代の後に続く教育実践と理論の発展に、な

んらかの停滞をもたらしたということはなかっただろうか。

1——貧困脱出という課題と生活綴方

貧困生活という根深い問題

山形の山村、山元村中学校の中学生たちの生活綴方集『山びこ学校』が出版されたのは、1951年（昭和26年）3月である。この綴方を指導した無着成恭は、1927年生まれ、48年に山形師範学校を卒業して、山元中学に赴任した。無着の「あとがき」によると、「ただ漫然と書かせてきた」「目的のない綴方指導から、現実の生活について討議し、考え、行動までも押し進めるための綴り方指導へと移っていった」のは、「一九四八年の十二月『いなかの生活』〔当時の中学社会科の2年生の単元のひとつ〕を取扱う頃から」¹⁾である。収録されている綴方は、それ以後、中学2年時代（49年度）を中心としているが、卒業生代表・佐藤藤三郎の51年3月22日の日付のある「答辞」で終わっている。

『山びこ学校』に掲載されている最初の作品は、「雪」という三行詩であるが、その次は江口江一の「母の死とその後」という長い綴方である。「僕の家は貧乏で、山元村の中でも一番ぐらい貧乏です。そして明日はお母さんの三十五日です」という文ではじまる。江一の父親はすでになかった。母親も死んで、小学生の妹と弟は、親類の家につれていかれることになり、後には74歳の祖母と中学2年の江一だけが残る。これで家をやっているか。貧乏から脱出する見通しをたてることができるか。江一は書きながら考え、考えるために調べ、計算し、そして書く。

あんなに死にものぐるいで働いたお母さんでも借金をくいとめることができなかったものを、僕が同じように、いや、その倍も働けば生活はらくになるか。…

それで、この間、十一月二十九日、校長先生と無着先生がたずねてきてくれたとき、そのことをきこうと思ったのですが、無着先生から……

「それが終わったらなんだ。」／「葉煙草のし。」／「そりゃ何日ぐらいかかるんだ。」／「わからない。」／「わからなければ去年の日記を出してみろ。」／「去年の日記さそんなこと書いてない。」／「だめだ。日記さ、ちゃんと今日から葉煙草のしを始めた、何日間かかる、毎日書いて、次の年、計画が立てられるようにつけるんだ。今日からさっそくつける。」／「葉煙草のしが終わったら何だ。」／「雪がこい。」／「それが終わったら何だ。」／「それが終わると学校に行けるかもしれない？」／「なんだそれじゃ二学期はほとんど来れないじゃないか。明日水曜日で米配給だろう。」／「したら午前中、学校さ来い。そしてもう一ヶ月半も学校に来ないんだから……」／「それから、明日まで仕事の計画表つくってもってこい。」

等々、ポンポンいわれたので、なんだか気持ちがすうっと明るくなったような気がして、その夜は十二時までかかって、「ほんとにどのくらいすればよいのかなあ。」などと考えながら仕事の予定表を作ってみました。作ってみると先生からいわれたとおり、十二月は一回か、よくって二回しか学校に行かれないことが

わかりました。……²⁾

〔／は原文の行かえ〕

これはたしかに、最も貧しい事例である。しかし特殊例外的事例ではなかった。こうした状態を頂点として、広大な貧困の裾野がひろがっていたのである。

東京の八王子で教師をしていた田宮輝夫(1927年生まれ)の学級の4年生の女の子は、弟の子守をしなければならないので、学校を休まなければならなかった。

……おかあさんが、

「今日はいい天気だから、麦まきをしなきゃならないんで、休んでくれないか。」
と行った。……

朝はんを食べて、克のりをおぶって、学校へ行く恵子といっしょに、マリエちゃんの方へ行った。そとは少し暗かった。まだ六時半ごろだった。……

マリエちゃん達が行ったあと、私は、子守りなんかしないで学校へ行った方がいいと思ったけど、お正月に着物を買ってくれると行ったから、今のうちうんと子守った方がいい。それに家では私が克のりを子守らなければ、だれかが仕事を休んで子守りをしなければならない……³⁾

貧しかったのは東北の山村だけではなく、日本どこでも、貧困が問題だった。少なくとも、子どもたちの教育と学習の条件として、貧困が問題にならないような地域はなかった。おそらく誰でも、敗戦後の日本が経済的貧困状態にあったことは、知っている。そうであるのに、あらためてここで強調するのは、戦後日本の教育実践と教育学の基盤が、

貧困からの解放という課題に支配されていたことを自覚しておくことは、戦後教育実践の変化を理解する上で不可欠だと考えるからである。

貧困問題の深刻さは、実は敗戦直後の特別事情ではなかった。『山びこ学校』の綴方で、「私たち四十三人の学級で、私の家のくらしはそう悪い方ではない、中よりもよい方だ。」と書いている佐藤藤三郎の家でも、一番上の姉は「こんなびんぼうの中であるしんではいるよりは、工場へでも行ったほうがよっぽど幸福だと考えて」和歌山の紡績工場へ行き、そこで病気になって帰ってきたが、死んでしまった。それでも「ほんとに今三十代四十代の方が子供のときとはくらべることができないほど、農村のくらしがよくなっているのだ。」⁴⁾と書いているように、貧困は戦後経済の一時的混乱によって生じたものではなくて、もっと根深い問題だったのである。都会では、戦災による住宅難や食料品の絶対的不足などの、戦争がもたらした一時的な生活困難がおこっていたけれども、農村の貧困はもっと根深いものだった。したがって、貧困からの社会的離脱という課題は、一時的なものではなくて、歴史的な根本的課題（おそらく日本だけではなくて、世界ほとんど国での）だったのである。

教育・学習を妨げる労働

貧困が子どもたちに労働を要求した。これまたよく知られたことだが、多くの子どもたちは、親の労働を助けるために、子守り、家事手伝い、家畜の世話などをしなければならなかった。また、親と一緒に、あるいは親の代わりに、一家の重要な働き手として、重労働に従事することもまれではなかった。

中学生にもなると、『山びこ学校』の江一のように、働かなければならないから学校へ行けないということもおこった。青森の鈴木喜代春が担任をしていた勝の家では、「ぼくのおとうさんは病気で、仕事にいていません。……兄さんがせんべい屋にいて一ヶ月八〇〇円もらってくるお金と、役場からもらうお金とそれだけです。……それに兄さんはまだ中学校の二年です。学校にいかねばだめだと役場の人がいます。兄さんが学校にいけば、ぼくの家はもっともっとくしくなるでしょう。」⁵⁾という状態もあった。

『山びこ学校』の学級日記には、勉強をしていたり、本を読んでいたりとすると、親に叱られ、それに従わなければならない自分たちのことについて、どうしてそうなるのか、みんなで論議した結果を記している。「なしてごしゃかれる（しかられる）んだべ。」「仕事がおくれるからだ。本なんかよむひまで仕事をしないと、仕事がおくれるからだ。」⁶⁾

貧困からの脱出、そして学習の時間を奪い、学校へ行くことさえ困難にする労働、そこから解放は、子どもたちや親たちの願いであり、それにこたえることが、この時代の教師たちの教育の仕事の中心的な課題の一つであった。

労働からの解放は、少なくとも生活綴方教師にとっては、労働の蔑視を意味するものではない。無着の子どもたちが「私たちの骨の中しんまでしみこんだ言葉は……『働くことが一番すきになろう』ということでした。」と書いているように⁷⁾、労働が人間にとって大切な活動であり、人間の歴史を創ってきた活動であることを、子どもたちに伝えていた。

小学校4年生を担当していた相川は、「貧乏は究明されなければならないし、子どもに

も、いつまでも『貧乏ははずかしくない。』ではすまされなかった。」といいつつ、子どもたちが貧乏にも労働にも積極的に取組んでいくようになってきたようすを、自分の教育の成果として、母親の言葉をとおして記している。

「今まではあれがほしい、これがほしいと人のものを見て、だだをこねたり、ぜにくろ、ぜにくろとしまつにおえねえ子どもだったのに、このごろじゃ、どうしたもんかぜねくろをぴたりとやめましたよ。それからどんなにぼろを着ていても、平気で家のことに一生けんめいで自分のできる仕事はどしどしやるし、かえって親の方でかわそうなくらいで、一体どうしてあんなにかわったのでしょうか。」⁸⁾

しかしそれにもかかわらず、労働およびそれともなう生活過程が、子どもたちの人間的成長に、どのような積極的役割をはたしていたか。そのことについて、実践者たちがどこまで理解していたか。それはかなり曖昧であったのではないだろうか。この点については、後にすこし詳しく検討する。

2——生活綴方という方法

貧しい生活という切実な課題に子どもたちが立ち向かうために、生活綴方という方法は、とても有効な手段だった。

『山びこ学校』出版のはなしが来たとき、生徒たちは出してよいかどうかで、徹底した議論をした。そして多数が行きついたのは、「私たちは、綴方を書かせられるたびに『私たちのほんとうの生活を知るために、そして

よりよい生活を建設することが出来るようになるために、自分自身の生活をはだかのまま出し合って勉強するんだ』と云われてきた。そこから考えて行けば、どんなに恥ずかしいことがあってもそういう恥ずかしいことはなくさなければいけないという点で、やはりこのまま本にしてもらって、日本国中の人々から考えてもらったほうがよいのではないか」という意見であったと、無着は「あとがき」で書いている⁹⁾。

無着は、綴方を意識的に利用するようになった動機ときっかけを、次のように記している。社会科教科書の単元「いなかの生活」には、「我が国のいなかの生活がどのように営まれて来たか、その生活に改善を要する方面としてはどんなことがあるかを、学習するのに役立つように書かれたものである」とあり、だから「いなかに住む生徒は、改めて自分たちの村の生活をふりかえって見てその欠点を除き、新しいいなかの社会をつくりあげるよう努力することがたいせつである」と書いている。そこでそれまで漫然と行なっていた「目的のない綴方指導から、現実の生活について討議し、考え、行動までも押し進めるための綴方指導へと移行していったのです。…くり返して言えば、私は社会科で求めているようなほんものの生活態度を発見させる一つの手がかりを綴方に求めたということです。だから、この本におさめられた綴方や詩は結果として書かれたものでなく、出発点として書かれたものです。一つ一つが問題を含み、一つ一つが教室の中で吟味されているのです。」¹⁰⁾

無着が綴方を意識的に利用するようになった動機は上のようであるにちがいないが、具体的きっかけが、このとおりであるかどうか

あやしい。そうだととしても、自分たちの生活に問題を見出し、その問題をありのままに書いて、みんなで論議し、生活を改善していく力をもつ子どもを育てる方法として、生活綴方の方法が意識的に用いられるようになったことは、まちがいのないことである。

生徒が村や家の生活を調べて、正確に書くとうすると、親たちがそんなことを子どもは知らなくてもいい、書かなくていいと、言われ、ときには叱られるという事態について、生徒は抗議しながら、こう書いている。

私たちの先生が、はじめてきたとき、「勉強とは、ハテ？ と考えることであって、おぼえることではない。そして、正しいことは正しいといい、ごまかしをごまかしであるという目と、耳と、いや、身体全体をつくることである。そして、実行出来る、つよいたましいを作ることである。」

と、壇の上で、さげんでから、もう一年たった。

そのあいだ、どんなときでも、先生は、このことを忘れさせなかった。自治会はもちろん、どんなちっぽけなことでも、充分ギロンさせ、考えさせることを忘れなかった。

そのために、カンツブスも、ビー玉も、そして、おっつあんたちがあれほどきらい、あれほど注意してもなくならなかった「勝手だべ」という言葉までもが、すがたをけしたではないか。

いままでは、いいつけられなければ、てつだわなかったことも、しなければならん、と考えていいつけられるまえに、やるうとしているではないか。¹¹⁾

50年代前半、すぐれた実践記録が発表されたが、それらはいずれも生活綴方を重要な方法としていた。

『山びこ学校』の無着実践においても、また先に例示した実践のいずれにおいても、生活綴方は、学校教育過程のうちの一領域の仕事ではなく、教育全体に貫かれている方法であった。「生活綴方が、子どもを自由にし、その認識をリアルにし、子どもに、具体的な条件の中での正しい人間的な生き方を教え、子どもの集団をヒューマンイズムに貫かれた統一ある集団にするという、今日の教育の基本的な課題にこたえる、教育の一般的な方法である」と、小川太郎は書いている¹²⁾。

その同じ本で、国分一太郎は「生活綴方に熱心な教師たちが採用している『教育のやり方』には、全教育のあらゆる面に生かしている何ものかがある。その何ものか、いっそう自覚的・意識的に取り出し、体系立て、これを文章表現の教育の面ばかりでなく、もっと広いところで活用してみよう。」として、単なる生活綴方と区別して、「生活綴方的教育方法」とはなにか、明らかにしようとしている¹³⁾。

そこで国分は生活綴方的教育方法の可能性と現実性として、7項目あげて論じている¹⁴⁾。要約して列挙すると、生活綴方的教育方法は

- ①「子どもたちの感覚のはたらきを大切に
する方法・態度」
- ②「現実を具体的につかませ、そこから真
実をえりわけさせることを大切にする
リアリズムの方法・態度」
- ③「子どもたちの発表＝表現を大切にする
方法」
- ④学習でも「そのかたわらに、かならず具

体的事実を持ってくるように努力し工夫する方法」

- ⑤「子どもたちの認識の発達のすじみちを追いながら……育てていこうとする方法」
- ⑥「ひとりひとりを、同じ生活者である子どもたちの集団の中に結びつけ…連帯的な気持を育てていく方法」
- ⑦「……子どもたちの物の見方や考え方や感じ方を、地味にたくみに、根気よく前へと成長させていく方法」

〔ゴチックは引用者〕

である、と。

小川も国分も、生活綴方が子どもの感覚と認識を具体的なものに結びつけ、リアルにする方法である、という点では共通している。そして子どもの表現を大切に、子どもを自由にするという点でも、共通している。また、この2点は、当時の実践者や論者たちが、生活綴方の方法的特質として共通して認識していたことであろう。また綴方の方法的特質ということではないが、教師が子ども（の生活や内面）を知る道具として実に便利なものだという点も、だれもが認めるところだった。

しかし、生活綴方の目的側面になると、小川の場合も国分の場合も、かなり恣意的な一般化、あるいは願望的な一般化をしているように見える。

既述したような当時を代表するそれぞれの教育実践においては、生活綴方によって子どもたちに獲得させようとしていた目的・対象は、きわめて明瞭であった。『山びこ学校』の無着実践では、生活綴方の方法は、子どもと地域の生活現実を調べ、考え、問題の所在

を分析し、課題解決の道を見つけ出し、共同の活動を設計する全過程を主導する方法だった。

『新しい地歴教育』の相川実践では、家族と郷土と日本と世界と地球の地理と歴史の一般的認識と感情を、子ども自身の物語として構成する方法であった。だから相川は、論理的・分析的に書くことよりも、感情の深まりを表現しやすい詩の形式で綴ることを重視した。

『学級革命』の小西実践では、「生活を見つめさせ、考える力を伸ばし、書いて表現する力をやしなう」、「学級のみんなの中へ出して、読み合い、……みんなの問題として、教師をふくめてお互いに話し合い、……たかめ合っていく」¹⁵⁾などの目的をもって、書くことが期待され機能していた。

当時1950年前後から数年の時代においては、生活綴方は教育実践の多様な目的に有効な働きをしていた。なぜそれほどに有効な方法として用いることができたのか。「生活綴方的教育方法」という言葉をつくり、使用し、定義しようとした人たちは、生活綴方の方法を理論的に明らかにする必要を意識していたが、しかしそれは不十分なままにおわり、後の課題として残された。その後、生活綴方の実践は、興隆と衰退の波をくり返していく。すでに50年代後半になると、教育実践のなかで生活綴方の方法的勢いが後退しはじめる。その後退は、他の実践的方法が出現して、生活綴方的方法が相対化したからなのか。それとも、生活綴方それ自体が、その方法的有効性を発揮する歴史的条件を失い始めたからなのか。

3——生活と労働の人間形成的価値をどこまで理解していたか

生活綴方指導から離れる

大西忠治（1930年生まれ）は、60年代になって、学級集団づくりによる生活指導実践と理論の最も有力なリーダーになった。しかし大西は50年代はじめに北海道で教師になったときは、熱心な生活綴方教師だった。「かつて生活綴方をやっていた仲間たちと、しゃべろう会などというものをつくっていたときと、『学級づくり』などをやっていたときと、そして今と、書かせ、読む作文の量はすこしも変化してはいない。」そのように1965年の著書で書いている¹⁶⁾。

しかし教職3年目の冬あたりから、つまり50年代半ばごろから、行きづまりを感じはじめるようになった、というのである。

「一人ひとりの子どもをありのままに見つめ、子どもにありのままの心情と生活をつづらせ、それをみんなの中に出し、はなしあい、そうすればだんだんに集団に高まっていくという考えを…実践していた」。しかし「だんだんに集団に高まってくれないので、絶望的になりながら、……文集をつくるばかりだった」¹⁷⁾。

大西は、国分の『君人の子の師であれば』『新しい綴方教室』や、『山びこ学校』『学級革命』などを読みかえしながら、「なおどうしてもそこに、子どもを集団化する手だてを讀みとることができず」、それらが「わたしの育てなくてはならない学級という集団」の「イメージを与えてくれないことに気づいた」。そして香川に転任してからは、生活指導の技術的問題を追究するようになった¹⁸⁾と、回想している。

大西のこの論文は、大西自身の実践の変遷を語っているだけではなく、60年代前半の生活綴方の変貌の一面にも言及している。「日本作文の会」のなかで、生活綴方から「生活」が消失してしまった、と大西は次のように書いている。

奥多摩の御嶽山でおこなわれた作文の会全国大会で作文の会そのものに「はっきりと失望」した。「生活綴方ではなく、綴り方の会、いいや、ことばどおりに作文の会になってしまったとさえわたしは思った」。小川や国分の『生活綴方的教育方法』をわたしはそこに見ることができなくて、帰ってきた。」——「とにかくあの、みたけ作文の会以来わたしはいわゆる生活綴方教師であることはやめた。」¹⁹⁾

そして大西がくり返し読んだ『山びこ学校』については、次のようにある。

『山びこ学校』についての学者の文章には、「感動」だけが語られ、「それを分析し、そこに営まれた教育の形態と思想とを、そこに書かれてある事実をふまえてあきらかにしているものに、わたしはぶつかったことがなかったのである。」²⁰⁾

学者の文章には分析がなかったというのは、言いすぎだが、大西が求めていたものがそこにはなかったのである。何を求めていたのか。大西は無着の『山びこ学校』実践に学びたいと思った。しかし、無着実践のなになが成功のカギだったのか、そこで生活綴方はどのような役割を果たしたのか、それを研究者たちが分析し、明らかにすることを、大西は期待したのであろう。

ところがいまや、当事者であった無着まで、生活綴方から遠い所へ行ってしまった。この夏〔ということは64年夏〕会ってじっくりと

きいたら、「あの無着氏などの考えとわたしのそれとはもうひどく違っているのは実感として感じないわけにはいかないのである。」無着は「生活」からはなれてしまった。

「全生研〔大西などが所属している全国生活指導研究協議会の略称〕なども、ほんとうに科学的な内容のある授業ができないから、生活指導などいつまでもいっているのではないか？ 科学的な内容のある教科が確立したら、生活指導などは自然にできますよ。」という意味のことを、無着は力をこめて言っていた、と大西は伝えている²¹⁾。

大西は1930年生まれだから、大学を出て教師になったのは早くても1952年である。すぐに生活綴方にとりくんだのだが、戦後生活綴方教育実践の波にはのれなかった。無着、相川、小西らの実践や、『私たちの綴方会議』に収録された実践を、戦後生活綴方実践の第一次興隆期だとすれば、その興隆期に参加する主体的あるいは客観的条件をもてなかったのである。

すでに早くも50年代後半になると、第一次興隆期の手法のままでは、生活綴方の威力が発揮しにくくなっていったのではないかと想像することができる。『大西忠治実践記録集Ⅰ』となっている『核のいる学級』には63年5月3日付の「まえがき」がある。したがって実践は1962年度以前だということになるが、そこではすでに、「遠足にいかないと欠席になるんですか？」と問う生徒がいて、遠足に行きたくないという中学生が登場していた。「おもしろくない」「行きたくない」「勉強のほうが役に立つ」「4キロも歩く自信がない」「みんなとサワグのがきらい」「塾の先生が、遠足にいかないと塾で勉強をしてやるというから」。

そして実際、遠足当日にクラスのうちの4人が欠席をした。同僚の教師に相談すると「塾のほうが学校より勉強できる。塾のほうがずっと進んでいると考えている生徒がいる」と苦笑した。そこで大西はこう書いた。

「国家の建てた鉄筋コンクリートの巨大な施設と、専門の教師と、とにかく不十分ながら法律の保護を受けて、なお、しろうとの私塾に立ちうちできないような教育とは、いったいなんであろう？」と²²⁾。

これは60年代はじめの例であろうし、地域差もあったであろう。当時の大西の勤務校は香川県丸亀市だった。50年前後の山形の村の中学生との違いは、教育条件としては決定的ではないだろうか。しかし55年においてもすでに、ここに連続するような子どもたちの変化が生まれ始めていたと思われる。

労働からの解放と消費文化の始まりにとまどう教師

齋藤健一は経済的理由から高2で中退し、18歳で伊豆の小学校で代用教員になり、1年制の静大三島臨時教員養成所をへて、51年4月に東伊豆の城ヶ崎海岸の南にある対島中学校の教員になった人だが、彼の報告では、次のような生活状態の子どもたちが登場している。

裏山でのめじろとり、お宮の木の下でのけんか、かくれんぼでかいだ藁の匂いなど、「大人の手のとどかない大事な夢の生活」もしているのだが、しかし現実には、「お宮さんの縁の下で煙草をのむことや、学校をさぼって町へ出かけ、商店のものをぬすんで帰ってくることや、よるおそくまでかかってエロマンガを書く

ことのほうが、今の子どもたちにとって大切なことなのである。」

齋藤の担当地域は弘部落であったが、そこは一方では伊東の温泉街にも近く、他方では漁業労働家族の消費的側面をもっていた。戸数120戸、中学生35名、生活は主に漁業。部落に1軒あった本屋がパチンコ屋になる。その部落の中学生が齋藤の直接の実践対象だった。

子どもたちに夢がなさすぎ、打算的。読む本は「悲しき旅路」「ぼうけん王」「春雨の曲」「落日の曲」。「自分の暮らしのなかにとじこもったり、いわゆる立身出世的な考え方にあこがれたりする子どもたちは、どこにも真実のよりどころをもっていない。」

主たる漁期は冬季の三、四ヶ月。漁師の荒稼ぎの浪費的で、不安定な経済生活が子どもたちに影響している。「子どもたちは学用品を買うために、他の農家へ手つだいに行ったり、いか釣りに行ったり、夏ならば、てんぐさとりあるいはゴルフのキャデーとアルバイトをするものもすくなくない。」

スイカ泥棒のTやK、エロマンガをかいて女生徒の机に入れておくN、夜あそびのはげしい女生徒。「その一つ一つの実態をつかまえ、おくにひそんでいるものをえぐりだす」必要があった。Tの姉は東京でめかけ、一家はその収入にたよっている。「それなのにTの兄にしろ、『沖へ出られない』ぐにやぐにやの骨なしの人間……。Tにも畑の仕事をやらせるようにすすめる」。²³⁾

『山びこ学校』の中学生は働かなければ生きていけなかったけれども、伊東の海岸には、働かなくても生き延びることができる中学生がいた。彼らは、労働なしで、「骨なし人間」になっていた。そこから実践を始めなければならなかったのである。

また豊岡市郊外の農村部から、町の中心部の学校に1951年4月に転任した小学校教師八木（1929年生まれ、立命館大中退）は、労働からの解放と、消費文化の始まりにとまどっていた。

子どもたちの生活に「消費的に流れている面」がある。映画を見る、グローブ、ミット、バットを買ってもらう、〇〇君はきのうパチンコ屋にはいっていた、帰ったら十円もらう、紙芝居が楽しみ等々、「子どもたちは、夢中になって、お金をつかう話をする」。

「机の中をしらべれば、マンガや西部活劇の本が、必ずといってよいほど見られる。ポケットには、美空ひばり……などのプロマイドが、大事そうにしまっている。ちゃんばら、カーボーイやターザンにうつつをぬかしている。どうして、手をつけたらよいのだろう。……この生活を、全面的に否定してかかってもよいのだろうか。いや早急にそんなことできるわけではないし、また、時代の中に孤立させることが、果たして彼らに幸せを与える道であろうか。べつに道がありそうだ。迷うのだ。どうして着手し、どのような方法で、どの方向へもっていったらよいのか……」

『『おえ、田んぼにでてくれ』帰ると、すぐそういわれます。……『……まあち

よつとのま田に出てくれ。たのむしきやあ』と母がいわれました。

僕はあついのに、いやいや田んぼに行きました。

僕は、こんな時、町の人はいいなあと思いました。勉強はすぐできるし……はたらくことも勉強だといわれたことを思い出すけど、勉強する時間がなくなってしまえば、それだけ、おくれてしまうわけだ。ということになると思いました。]

農繁期には落ちついて勉強している暇のない子や、町中でも新聞配達をしたり、親とともに家業にはげむ子どももいる。しかし「何か見つけて、仕事をしなさい」というと、「先生、うちのお母ちゃんは、……勉強さえしっかりやってくれたら、それでええといわれます」²⁴⁾

そのように八木は報告しながら、そういう「恵まれた環境にいる町の子どもたちとくらべると、いなかの子は不幸せである。」とも続ける。労働から解放され消費文化が入りはじめた都市地域では、町の学校にいなながら働かなければならない子どもたちも、そして教師も、明らかにとまどい、混乱している当時のようすが見える。

労働の人間形成力

労働なしの子どもたち、消費文化にさらされる子どもたちに、早くも接することになった齋藤や八木は、労働の人間形成力を、それゆえにむしろ強く意識していた。八木は最初に赴任した都市近郊の農村においても、働く生活の価値を子どもたちに自覚させようとしていた。

いなかの子どもは、よく働く。家畜の世話は、たいていの家で、子どもの役になっている。これとて、畑うちをし、肥料の運搬をする子どもらとともに、重要な働き手として、生産生活の一部に参加しているわけだ。

私は、かれらのこうした生活の全部を、知りつくしたいと思った。そして、働く(手伝う)ということが大事なことだということを、みんなに自覚させたいと思った。力づよい、働きの文や、……飼育の文が出てくることによって、かれらの生活を組織づけてやり、いっそうたくましい生活意欲を与え、働くことに喜びと誇りを与えようとした。子どもが働かねばならぬことは悲しいけれど、現在の日本の農業生活には、やむをえないことである。また、家畜の世話などはべつに苦しい仕事でもなく、かえって、こういう仕事のあることが、子どもたちにとって望ましいことだともいえる。²⁵⁾

当時実践者たちは、労働する生活の人間形成力を知っていた。齋藤健一も労働なしが「骨なし人間」をつくると見抜いていた。無着も「働くことが好きになろう」といつも子どもたちに言っていた。そしてどの実践にも、労働の生活が綴方の中心的テーマになっていた。

しかし労働の人間形成的価値への自覚のレベルは、子どもたちが労働から解放されている程度によって、差があるように見える。八木が労働に人間的成長の糧を見出していたのは、兵庫県都市近郊の農村の児童労働が、限度を越えて過酷ではなかったからであろう。齋藤が労働なし状態の子どもの成長に危機を

見たのは、まさにそういう子ども・若者が、目の前に現われたからである。

ところが、限度を越えて過酷な労働を担わなければならなかった東北農山村では、実際に労働が子どもたちを鍛え成長させていることは見ていたし知っていたが、そこをどう乗り越えるかが課題であり、労働生活の人間形成的意味を客観的に理解することは、思考の対象にはならなかったのである。無着が「働くことが好きになろう」を合い言葉にしたのは、働くことから逃げないで、働くことを通してしか、生活の次のステップへの展望を獲得することができなかったから、そして、そのような過酷な労働から農民が解放されることを願って、かかげたのであろう。だから50年代後半からの経済発展によって、農村の労働も経済構造も変わり始めると、経済の力、生産の力、それを支える技術と科学の力に圧倒されて、やがて無着さえもが、教科指導つまり認識の指導さえしっかりしていれば、生活指導などどうにでもなる（前出）という幻想に踊ることになったのである。

無着は1956年4月から東京の明星学園の教師になった。そして1970年に出した『続・山びこ学校』は、同じく子どもたちの作文集なのだが、彼が明星学園の教師として担任した子どもたちの、教科学習の作文集であった。その長い「あとがき」で「教師としてのぼく自身はこの『山びこ学校』を戦後の生活経験主義的な教育の所産であるとみています。」と自己批判的に書いた。

ぼくは「社会科でもとめているような、ほんものの生活態度を発見させる、ひとつの手がかりをつづり方にもとめて」子どもに作文をかかせたのでした。

……

こうして、ぼくのつくった『山びこ学校』は生活指導であり、道徳教育の一種ではなかったかという、つよい反省がたまをもたげてくるのです。

生活経験主義をのりこえるためには、なにが必要なのでしょう。ぼくは『山びこ学校』の子どもたちを卒業させてしまってから、山元村に三年間おりましたが、その三年間は、なんにも手がつきませんでした。……あたらしく受け持ちになった子どもたちには、ちがった方法で教育する必要があるのではないかというきもちに板ばさみになって、結局、焦点の定まらない日びを送ったというのが、ぼくの正直な告白です。²⁶⁾

1951年に『山びこ学校』の生徒を送り出してすぐに、無着は迷い始めていたのである。なにを迷っていたのかは分からない。むしろ、こう言う方が正確であろう。無着の前には労働と貧困と村社会に縛られている子どもたちがいた。そしてこの子どもたちを解放する教育の方法として、無着は生活綴方しか知らなかった。その方法によって、子どもたちの生活問題に取り組むために、20歳を過ぎたばかりの強大なエネルギーを、教育実践として注ぎ込んだ。だから「生活経験主義」だという批判があり、その批判があたっている面もあるかもしれないと思えば、他に選択する持ち駒を、無着はもっていなかったのである。無着がその批判を克服して前進するためには、もはや頼る他者の理論はなく、当時の生活綴方的教育方法の理論的思想的レベルを、自らの力で乗り越える道しかなかったといっていだろうが、無着は乗り越えないで、乗り換

えた。

学校生活を書かない生活綴方

生活綴方なのだから生活を書き、生活を問題にしたのだが、その「生活」には不思議な偏りがあった。家族や地域の生活については、書いているのだが、学校の中の生活については、子どもたちはほとんど書いていないのである。『山びこ学校』では、村や家族の生活は詳細に書くのだが、学校内については、教師がなにをし、なにを言ったか、そして村や家庭の生活についての学校での論議のようすについては、書いても、子どもたちの学校内でのあそびや人間関係や出来事は、何も書いていないのである。

小西健二郎の『学級革命』では、実はそのことのために学級内にあったボス支配について、教師である小西はまったく気づかなかった。勝郎が清一によるいじめとボス支配を日記に思い切って書いて、小西ははじめて知ったのである。子どもたちが学校内の生活については、日記にも作文にも、ほとんど何も書かなかったからである。

「正しいことを正しいといい、悪いことを悪いという。」これができるようになるために勉強するのだとやってきた。……子ども綴方を中心にしていろいろ勉強してきた。ところが、家庭生活のことであり、村の生活のことであり、社会の問題であり、したがって話し合いもそれについてのことが主になっていた。子どもたちの一番身近い学級・学校生活の中から取材して書くことが少なかった。……したがって、清一に関する問題も、学級の問題として取り上げる機会が生ま

れなかったのだ。……もっともっと真剣に、学級・学校における子どもたちの生活に目をむけさせる必要があると思った。こんなわかりきったようなことが、どうしてももっと早くわからなかったのだろうかと自分で恥しくなった。ここにわたしの実践の大きな欠陥があった。²⁷⁾

しかしそれは小西だけに特徴的な欠陥ではなかったのである。どの教師たちも学校内での子どもたちの姿を、行動や言葉や表情を生き生きと描写している。しかし奇妙なことに、子どもたちの生活綴方の題材は、学校の外のことだけなのである。これはどうしてか。

学級・学校内での生活に、子どもたちが興味をもっていなかった、なんてことはありえない。

学校内の友だち関係にトラブルもなかった、喜びも楽しさもなかった、なんてことも考えられない。

だから、学校生活を子どもたちが書かなかったのは、子どもたちの意向ではなくして、教師の働きかけ、その背後にある教師の心に組み込まれていたほとんど無意識の価値的判断によって、子どもの学校生活の問題が、知らず知らずの間に、綴方のテーマから排除されていたからである。

生活綴方が子どもたちの生活の問題をみつめ、考え、そして解決するために書くものであると位置づけているとすれば、当時の日本を代表する教師たちでさえも、問題は家庭と地域・村と社会にあるが、学校は教師の配慮がゆきとどいていれば、子どもにとって好ましい生活ができるころと思っていたからではないだろうか。

すぐれた教師たちは、学校内の生活で子ども

もたちに、こまやかで、深い配慮を欠かさなかった。たとえば、秋田の農村での実践『村の一年生』を書いた新米教師土田茂範は、親にも子どもにも教師の権威を感じさせないように、意識的に努力した。親には、履き物がないといって「泣きだされると、私は、どうしてだまらしたらいいのかわからないのです。……ですから、わたしを助けると思って〔履き物に目印をつけることを〕やってください。」と学級通信に書いた。子どもには、土田先生がワザと、まちがったひらがなを黒板に書いて、子どもが文字の形に注意を向けるようにした。教師が先に子ども全員に年賀状を出した、などなど²⁸⁾、教師は権威を捨てて、学校を自由な雰囲気のある場所にするために努力したのである。

学校や教師に抵抗があって、緊張している子には、鬼ごっこでその子をつかまえて手をつなぐ、つめを切ってやりながら、子どもの家や遊びの話聞く、ハナをかんでやる、など、土田も、当時の多くの綴方教師たちとおなじく、「心のかよった教育は、体をすりよせる、ぶつかるころから」²⁹⁾と、実践したのである。

そして当時（土田の実践は1954年度の1年間の記録）の学校は、教師の自由な教育的配慮が許されるところだった。たとえば、注射をゼツタイさせない子には、無理強いして、やらせるようなことはしない。子どもたちが家に帰りたいと騒ぎ出すと「しずめる技術を持たないわたしは、まいてしまう。はじめはしかたがないので帰っていた」³⁰⁾ということもできたのである。具体的な教師と子どもの必要に対応して、教育を差配する自由があった。

流行していたローマ字研究会に行くために、

10時で子どもを帰す、こともできたし、夏休みは研究会を渡り歩いた³¹⁾。しかし、教師はただのんびり自由だったというわけではない。齋藤は、仕事の量だけが問題ではなく、「社会の教育への圧力をこそ問題に」しなければならぬ、と言っている。その圧力に、教師は、パチンコとショーチューで抵抗しているのが現実には多い。「まだ充分解決でき得ない未知な、感情の『こぶ』が、教師という生活のなかにはよこたわっているように思える。」この感情の「こぶ」は、「せまい意識にとじこもった『教育界』であり『派閥』であり『空気』である。……戦前から今なお解放されない『日本人』の感情の『こぶ』だということである。」そこで「夏休みこそ、教師はとじこもりやすい教室をはなれ、社会生活のなかにじかにとびこみ、行動し、感情の教育を押し進めて行くことができる。」³²⁾と。齋藤は代用教員をしながら臨時教員養成所を出た教師で、まさに傍系そのものであったから、社会的圧力も大きかったし、反面では、教育界を相対化して、観察することもできたのであろう。

地域・家庭生活過程の人間形成力に気がついていない

生活綴方教師にとって、学校生活また学校文化、それはよきものであった。子どもたちが書き、問題を暴き、そして改善の道を開かなければならないのは、だから学校生活ではなくて、地域・村・部落・家族生活、つまり学校外の生活だったのである。そして、学校生活・文化過程は、子どもたちの人間形成のために組織されているのだから、そこに反人間的・非人間的問題があるなどとは、思いもよらないことだった。

それに加えて、学校と教師は、学校と計画された教育の外に広がる村や町の生活過程の中に、人間形成をささえる重要な文化があるなどとは、真剣に考えて見なかったようである。土田の実践の基本は、①子どもの解放であり、自主性を育てることである。土田は子どもの世界を大切にす。②父母の理解をえて、一緒に協力して子どもを育て、子どもの成長をよろこぶ。③子どもの学校体験、学習体験に、夢、ドラマ・物語、感動を与える。これらである。しかし、子どもの人間的成長の基盤、少なくとも基盤のひとつとして教えないければならないものが、家族や村の生活過程にあると見ていなかったであろう。

たとえば生活語としての方言。土田は方言を敵視はしていないが、1年生に最初に話すこととしてノートには、

4 「いってまいります。」「ただいま。」
をいうように話す。

とためらいもなく記してある。

国語の読み取りのやりとりでは、次のように指導している。

「あきらさんは、ごはんをかせています。」／というようになる。かせてなどという方言のまじった基本形などというものは、あるものでないから、／「かせてというより、もうすこしいいことばがないかなあ。」／という、／「くわせて。」／「たべさせて。」／ワイワイ子どもたちがいうので……」³³⁾

〔／は原文の行換え〕

また、村の行事や伝統的なあそびにも文化

的価値を見ていない。遠足当日、目的地慈恩寺はお祭りだった。子どもについてきた親たちは子どもといっしょに見物したいと言っている者もいたが、親が来ていない子もいてかわいそうだからと、すどおりする。親たちは不平をいう。迷子にでもなったら大変だという土田の心配はそのとおりののだが、一方ではたしかに、土田に祭りへの関心はなかったのである。

また夏休みの子どもたちの遊びをしらべたら、「水およぎ」「魚とり」「せみとり」がすべてで、他のことはしていなかった。そのことにコメントして、こう書いている。「こんな単純なことが、一年生の夏休みの遊びとして、父親や母親の時代からつづけられ、そして、これからあともつづけられていくのでなかろうかと考えると、なんだかだんだん変な気持ちになって悲しくなってきた。」³⁴⁾

このコメントは理解しにくい、たぶんもっと都会風の「子どもらしい」遊びを期待し、上のような素朴な遊びが持っている力を目を向けていなかった、私たちの視点で読むと、奇妙な感想と、感じるのであろう。

4——生活の体系と文化の体系

学校文化優位の時代感性

生活綴方が学校生活問題を批判的分析の対象にしなかったのは、子どもたちの問題は村と家族の生活にあり、学校の生活それ自体にはないという感性が、教師を支配していたからである。少なくとも、子どもが学校文化の問題を見つけ解決を考えることができるとは、思っても見なかったのである。

実際、当時の学校は、子どもにとっても唯一、娯楽や楽しさを提供してくれるところだ

った。紙芝居を見せてやるといったら、うんと嬉しがった時代だった。進級祝いのパンを配ったら、子どもたちが「十円のパンだ」「うまいな」とはしゃぎまわった時代だった³⁵⁾。村の家には、絵本もなかった。教師と親との学力差も大きかった。

そして学校と教師は、戦後改革によって、自由と民主主義の普及の担い手という役割を獲得した。現実の生活に責任のある村や家は、理念だけではすぐに新体制に移ることができなかったから、生活のいたるところに旧体制を残していた。だから、村と家は啓蒙の対象だった。『山びこ学校』実践は、子どもたちの理念的で論理的な調査と家の保守との間に、何度もトラブルをおこした。そして綴方・作文という文字で書き、文字で考え、文字で調べ、文字で表現し、文字で伝える文化は、学校が圧倒的に優位にたつ文化だった。

しかし、地域や家に対して学校が文化的に優位にあったのは、実は学校が「文化」と認定した文化の範囲のかぎりにおいてだった。たとえば、祭りや民俗芸能では、学校はまちががなく劣位にあった。若者の教育訓練組織なども地域にあったが、その組織的力量は、ある面では学校の統率力をはるかに凌駕していた。しかし当時の学校と教師と学校文化人は、気づいていなかった。

齋藤が教師として報告した伊豆東海岸の払部落を、山田清人、大田堯、勝田守一の3人が実態調査し「抑圧された部落社会」という報告を書いている³⁶⁾。そこには「若衆組」という「きわめて強固なかたちで温存され」た青年組織について、詳しい報告がある。

17歳の正月に加入し、29歳の正月に退会する。小若衆、大若組、宿若衆、大若衆、と「年齢による階層が厳然と規定されている。」

若衆組は財政的基礎として、共有林を所有し、それを管理し、組としての特別出漁許可などを受ける。若衆組の生活訓練は「男の力と意地」を張らせることを目標にしている。

「若衆組は自然の暴威と闘う組織であり、原始的労働生活に耐え抜く人間をつくる集団である。ここでは、文化性と知性を排除した、旧日本軍隊的階級的秩序による生活態度と生活感情がものをいうのである。非知性的な『意地』が強要される。」「この『若者の意地』が、自然の災害と筋肉労働にのみ向けられて、経済生活の矛盾を発見する知性を持たず、近代的合理性を『意地』によって軽蔑するところには深い問題がある。」

伝統的保守的組織に対する批判は必要であったが、その生活発生的組織の発展的可能性に目を向ける余裕が、当時にはなかった。

軸足は生活の体系にあるのか、 学校文化の体系にあるのか

戦後生活綴方興隆期の教育実践とそれを支えた理論においては、「生活」の位置づけが不安定であった。たとえば国分は一方では「生活綴方的教育方法」として、全教育を貫く方法だとしながら、あるところでは「『歴史教育的方法』『科学教育的方法』といったものを、私は『生活綴り方的方法』とあわせて採用し、かつ、おたがいに結合させるべき方法として暗示しておいた」³⁷⁾としている。国分にはずっと迷いがある。すべての教育の基礎であり、社会的実践に到るまでのどの段階の教育と学習にも貫かれるべきものという観点と、体系的知識教授・学習と並ぶ一つの方法という観点との間の迷いである。

重要なことは、生活綴方だけで足りるか、歴史的、科学的な知識の教育も必要とするか、

ではない。当然、どちらも必要とする。教育の質において争点となるのは、民衆と子どもたちの生活必要・要求・課題の発展過程に従って教育・学習が進行するのか、それとも大人あるいは社会の支配的な知的文化的成果の体系に従って教育・学習が進行するか、そこにある。無着は上の区別を意識せずに、前者をもって社会科の授業（ここに注意）を貫いたのである。しかし、無意識の行為であったために、後に、『続・山びこ学校』で、前者の実践を反省し、放棄してしまう。無着だけではない。50年代後半から60年代前半にかけ

て、大西もふくめて、多くの人たちが、「生活の体系」に軸をおいた教育を捨ててしまう。経済の力、それを支える科学・技術などが、圧倒的な説得力をもって社会に出現したからである。

そういう趨勢のなかで「生活綴方」「生活教育」「生活研究」「生活勉強」はどのように規定されていったか、「新しい共同性」形成問題はどこに求められたか、などの論及課題は残ってしまった。稿をあらためて記述したい。(未完)

《注》

- 1) 無着成恭編『山びこ学校』角川文庫版(1969年) p.257。
- 2) 同上書、p.20以下。
- 3) 田宮輝夫「村の子どもの生活と綴方」『私たちの綴方会議』(1952年8月 未来社刊)に所収、引用は宮原誠一・国分一太郎編『教育実践記録選集』第5巻(1965年)、p.286以下。
- 4) 佐藤藤三郎「ぼくはこう考える」『山びこ学校』前掲書、p.139。
- 5) 鈴木喜代春「まさると作文」『私たちの綴方会議』所収、引用は宮原・国分編の前掲書第5巻、p.302。
- 6) 門間きみ江・門間きり子「なんでも聞く子供」『山びこ学校』前掲書、p.104。
- 7) 佐藤藤三郎「答辞」『山びこ学校』同上書、p.246。
- 8) 相川日出男『新しい地歴教育』(1954年)、引用は宮原誠一・国分一太郎編『教育実践記録選集』第3巻(1966年)、p.193。
『新しい地歴教育』は千葉県成田近くの農村の52、53年度の4年生の実践記録。
- 9) 『山びこ学校』前掲書、p.254。
- 10) 同上書、p.257。
- 11) 河合義憲「くぼ」同上書、p.214。
- 12) 小川太郎「生活綴方と教育」、所収は小川太郎・国分一太郎編『生活綴方的教育方法』明治図書(1955年)第5版=1957年、p.62。
- 13) 国分一太郎「生活綴方的教育方法の現実性と可能性」、所収、同上書、p.84。
- 14) 同上書、p.85 - 121。
- 15) 小西健二郎『学級革命』、『教育実践記録選集』第3巻、p.96。
- 16) 大西忠治「生活綴方から出発して」、所収 大西・中村・大畑他著『なぜ集団主義を選んだか』明治図書、1995年、p.37。
- 17) 同上書、p.46。
- 18) 同上書、p.51。
- 19) 同上書、p.62。
- 20) 同上書、p.59。
- 21) 同上書、p.63。
- 22) 大西忠治『核のいる学級』明治図書、1970年第9版、p.81以下。
- 23) 齋藤健一「めざめゆく子どもたち——校外生活指導の報告」『教育』No.6、52年4月号。
- 24) 八木清視「あぜみち教室の思い出」『私たちの綴方会議』(1952年)、引用は『教育実践記録選集』第5巻、p.280以下。
- 25) 八木 同上書、p.265。
- 26) 無着成恭編『続・山びこ学校』(初版=1970年) 麦書房4版=1980年、p.474以下。
- 27) 小西健二郎『学級革命』前掲書、p.78。
- 28) 土田茂範『村の一年生』、所収『教育実践記録

- 選集』第2巻、p.21、68、71、106。
- 29) 同上書、p.18。
- 30) 同上書、p.53。
- 31) 同上書、p.32、59。
- 32) 齋藤健一「子どもと過ごす時間」『教育』No.10、52年8月号。
- 33) 土田、前掲書、p.6、42。
- 34) 土田、同上書、p.28、62。
- 35) 土田、同上書 p.62、122。
- 36) 山田清人・大田堯・勝田守一「抑圧された部落社会」『教育』No.6、1952年4月号。
- 37) 国分一太郎『新しい綴方教室』（増補版）新評論、1952年、p.384。