

## 1935年前後における北方教育運動の一断面 — 吉田農の一論稿から —

土 屋 直 人 \*

### はじめに

大正・昭和戦前期岩手、稗貫・和賀地帯の綴方教師群像をその自らの足で追求した記録、伊藤喜助の著『教師の群像』(1983年)<sup>(1)</sup>に「序文」を寄せた吉田六太郎は、戦前岩手の生活綴方教師・吉田農<sup>あつし</sup>(1908～1961)について次のように書いている。「じつは、吉田農は、戦後の岩手民教研の育ての親、岩手の教育実践の源流に位置する一人である。……(中略)……いわば吉田農は、わたしたちの教育実践のささえであり、まさに北天の巨星なのである。若い教師たちは、ひとたび農に接すると、勇気を吹きかえすといわれた。農の人間的な魅力、そのしたたかな実践力は、堂々と現代に通用したのである。だからだろう、逝くなった日、あの嗚咽と慟哭にみちた葬礼の思いは、いまもわたしたちには鮮烈である。」<sup>(2)</sup>岩手の民主教育実践の源流、「北天の巨星」と形容され、「わたしたちの教育実践のささえ」と思慕されていた吉田農とは、どういう教師であったか。彼は1935(昭和10)年前後の時代、「北方」に生きる岩手の一人の教師として、その自らも実践する「生活教育」に何を託し、北方教育運動に何を願っていたのか。

吉田農は1908(明治41)年に胆沢郡水沢町に生まれる。1928(昭和3)年岩手県師範学校を卒業。稗貫郡湯本尋常高等小学校を経て和賀郡黒沢尻尋常高等小学校訓導。この黒沢尻校在職時、1930(昭和5)年11月のいわゆる「岩手共人会事件」<sup>(3)</sup>に関連の廉で検挙され、翌1931(昭和6)年3月より和賀郡横川目校綱取分教場へ転出(のち、本校訓導)。1936(昭和11)年3月水澤尋常高等小学校に転出。1940(昭和15)年12月、検挙される(いわゆる生活綴方運動事件)。吉田農はこの横川目校(分教場、本校)の頃に集中的に、独自の「短い綴方」の生活教育実践を行い<sup>(4)</sup>、稗貫・和賀(稗和)の綴方研究同人運動を実質的に先導していた。

吉田農という人物、その教師像や教育実践等については、上記の伊藤喜助『教師の群像』、そして藤沢靖の一連の論考「生活綴方教師・吉田農(遺稿)」(『民主盛岡文学』連載)など、貴重な一群の仕事があり、既に一定の厚い研究・論及の積み重ねがある<sup>(5)</sup>。だが、残念ながらそれらの諸研究の中において、未だ触れられていない吉田農の論稿がある。その一端が、本稿で取り上げ検討する吉田農の雑誌論稿である。今更に筆者などそこに何程かを述べ加え得る術を持たぬが、ここではその未検討(検討未着手)の論稿のうちの一つを取り上げ、1935(昭和10)年前後における東北・岩手での北方教育運動の展開、その実像の一側面を探るとともに、

---

\* 岩手大学教育学部社会科教育研究室

伊藤、藤沢らの仕事を補う一断片、その別の角度からの僅かな一補論としたい<sup>(6)</sup>。(以下、引用文中の傍点及び下線はすべて原文のママ。)

## 1. 成田忠久への手紙

次に挙げるものは、成田忠久監修・戸田金一ほか編著『手紙で綴る 北方教育の歴史』に所収の、成田忠久宛の吉田農の手紙（1936・昭和11年2月9日付）の一部である。

佐々木昂兄か[ら]の便りに、1936の一月から『教育・北日本』と『北方教育』隔月ときいてゐましたが、どうなりましたろう。

こちら、とてもまつています。

さて、過日、普通便で小為替四円を社宛に送りましたが届きましたろうか。

一寸心配です。

『北日本』、九月号二十部

十月号二十五部      ¥ 4.50

この中四円送つたのです。

「問題の詩」二篇送ります。坂本兄あたりの感想きゝたいと思ひます。

——高啓が推選してくれた二篇です。——

×岩手の連中にこれが詩かといふものがあります。

×私は詩だといひました。

生活を前進しない藝術など糞喰へと言ひました。

『北教』も、『北日本』もまつてます。

乞御高評

★問題の詩〈高橋啓吾先生推選〉

……（後略）……<sup>(7)</sup>

ここでは残念ながら引用を略すが、この後の続きに、M子（尋六女）の「うちの父」と、K子の「酒のんでかへつた母——<sup>かつちや</sup>稻荷祭によばれ——」という二つの壮絶な「問題の詩」全文が載せられている<sup>(8)</sup>。これらの二つの詩のうち、M子「うちの父」の方は、横川目校・吉田農学級の文集『赤土2』の中にあり<sup>(9)</sup>、K子「酒のんでかへつた母」<sup>かつちや</sup>の方は、おそらく今以て未発見・未見のままにある『赤土3』の中に記されていた詩であろうと思われる<sup>(10)</sup>。

吉田農と北方教育の「旗手」佐々木昂とのあいだに何らかの交流・交友があったこと、これら二つの「問題の詩」を吉田農が北教の「オヤヂ」成田忠久に書き送っていたこと、そしてこの「問題の詩」が岩手県師範学校の先輩でもあった、同じ岩手の生活綴方教師「高啓」、宮古の高橋啓吾<sup>(11)</sup>の助言・推選を受けて悩ましい「問題」の吟味の対象とされていたこと、これ等の事実が先ずこの手紙からわかる。とりわけ成田への信心・敬慕の情、そして、秋田・北方教育社の『北方教育』<sup>(12)</sup>、北日本国語教育連盟の機関誌『教育北日本』<sup>(13)</sup>の到着を待ち侘び、それらを日々の実践の頼りにしていたその心持が窺われる。

「×岩手の連中にこれが詩かといふものがあります。／×私は詩だといひました。」とは、

当時県内の一部教師から批判を受けていたことに対する吉田農の生活教育観、雑誌『工程』等で全国に知れる程であった自らの「短い綴方」実践への静かな自負を示しているように思える。そして、「生活を前進しない藝術など糞喰へと言ひました。」の言に、「岩手の連中」の「綴方教育は断じて生活教育ではない」という思考への反発、「従来の藝術性に對する反抗」意識、文芸至上主義的な綴方教育論への当時の吉田農の強い批判意志が見える<sup>(14)</sup>。

## 2. 北日本国語教育連盟の「闡明」

1934（昭和9）年11月に結成された北日本国語教育連盟は、翌1935（昭和10）年1月、機関誌『教育北日本』を創刊した。その創刊号の冒頭「北日本国語教育聯盟＝設計圖＝」において、佐々木昂や加藤周四郎らを中心に、東北一円に協働の地帯を広げた「北」の教師たちは、この「北日本」の「生活臺」に立つ北方教育運動の「前進」をこう「宣誓」した。

我等は單純に觀念的な地域區として、乃至は封建的部落根性の爲めに北日本を區劃せんとするものではない。

それは明らかな事實として、殖民地以外この北日本ほど文化的に置き去りを喰つた地域は外にあるまい。又封建の鐵の如き壓制が、そのまゝ現在の生産様式にそしてその意識狀態に規制を生々しく存續してゐるところはあるまい。

しかも加ふるに、冷酷な自然現象の循環、此の暗澹として濁流にあえぐ北日本の地域こそ、我等のひとしき「生活臺」であり、我等がこの「生活臺」に正しく姿勢することに據つてのみ教育が眞に教育として輝かしい指導性を把握する所以であることを確信し、且つその故にこそ我等は我等の北日本が組織的に、積極的に、積極的<sup>(ママ)</sup>に起ち上る以外、全日本への貢獻の道なきことを深く認識したのである。

「生活臺」への正しい姿勢は、觀照的に、傍觀的に子供の生活事實を觀察し、記述することを意味するのではない。我等は濁流に押し流されてゆく裸な子供の前に立つて、今こそ何等爲すところなきリベリズムを揚棄し、「花園を荒す」野性的な彼等の意欲に立脚し、積極的に目的的に生活統制を速かに爲し遂げねばならぬ。<sup>(15)</sup>

「濁流に押し流されてゆく裸な子供の前に立つ」彼ら北方教師は、1930年代東北農村の半封建的生活、恐慌のあおりを受けた惨憺たる社会現実を凝視し、その中に生きる子どもの生活現実に食い込み迫る、子らの「野性的な彼等の意欲に立脚」した教育実践を試みていた。彼らがその必要性を明確に自覚し、その意義を「確信」を以て見定めていた様がこの文章から見える。

『綴方生活』の1935（昭和10）年7月号は「北方精神の闡明」を特集し、その冒頭、「北日本国語教育聯盟」名の「北方性とその指導理論」の文を置いている。その「序章」にはこう記されている。

現實の構造をリクツで截斷してしまふことは容易であるかも知れない。しかも自體の「生活」を生き抜くことは「考へられた」ほどきれいに、剩餘なく割り切れるものではない。「生活」の振幅は、眼に見えない條件までを條件として、つながり、深まり、擴がり、限定されして——ゆく。

それが「生活」の魔性だ。この魔性こそ「生活」の有つ性格でもあるのだ。しかし、だからと

いつて「生活」は全く盲目であるのではない。どんな人間でもその人なりの哲學をいだいて死んでゆくものだといふ——哲學とはその人の「生活」の指向で「生活」統制の原據である。

しからば指向性はどこで與へられ、形成されるか。いふまでもなく肉體の現場からであり、地域の上にもたれる人間集團の社會關係に他ならない。歴史と名づける——文化型態は又この明かに地域の制約をうけてゐる社會關係と同時的に、社會關係の重大なエレメントとして現在型の生き方を、指向性を決定する。

土地と人間との交渉する——生産諸關係が複雑になつて來れば、來るほど、その地帯の人間の考へ方が、従つて又行動が、その陰影を深くする、陰影に遂、追ひつめられて、ぎりぎりのところまで來、ぎりぎりの線で、もがく。このもがきに肉體が堪へ得るか、どうかの決定がこれまでの考へ方、生き方を徐々にか、急激にか、變革させる。

生き方は不斷に、この豊富な現實の層から發足する。だから正しい生き方は現實の歴史的な、社會的な眼から導かれなければならない。私達が認識を尊ぶのはそれが爲めである。そして主體の確認が前進の軌道を敷設する。

意慾的な生活行動も、この認識を欲除しては無意味である。前進の軌道に乗つた意慾にして始めてその生活行動が熾烈であり、リアリステックであり得る。

それ故意慾的な生活行動は、全身をかたむけた仕事を働くことによつて、生き、闘ふ生活のさ中から學びとりたい。さうした實踐は北方の生活性、意慾性昂揚のために、正しく、きびしい認識を與へる唯一つのものである。

だが、私達は個人としての人間性が、まことに弱く、身勝手に、陥没し易いものであることを永い歴史の試練の中に、又私達自身の實踐の中に自己批判出來る。それ故、どうしても協働によつて、更にそれを強化することによつて正しい實踐を刈り取らうとした。

……（後略）……

私達は、私達を育てゝくれた北方の生活臺に、限らない愛情を感じてゐる。父も母もひとしく埋れてゐる、むしろ運命的なこの冷い土のきづなの正しくあるために、私達は徒らな昂奮や、時事論や、溺愛のヴェールをはぎ取らなければならない。

もつと、もつと育つてゆくために。<sup>(16)</sup>

彼ら北方教師の實踐・運動の協同（協働）の由来、その土台は、他ならぬ北方「生活臺」にあった。そしてその「生産諸關係」が生む「陰影」への「もがき」の向かうゆく手・矛先もまた、「原據」たる「肉體の現場」、**「社會關係」**が指向する、「生活」（その足元、北方「生活臺」そのものに構造的に内在するもの）であつた。ここにある、「リクツで截斷」「『生活』を生き抜くことは……（中略）……割り切れるものではない」、「陰影」等の語群は、本稿で後に見る通り、坂本や吉田も頻繁に用いていた、彼ら若い北方教師が思考表現の拠り所とした言辭（當時の常套的な共同語）である。なお、この「北方性とその指導理論」の稿は、加藤周四郎の草稿起筆、佐々木昂、鈴木道太、村山俊太郎らの補筆によるものとされる<sup>(17)</sup>。

然してその続く「第二章 北方地帯」では、「北方地帯の半封建的生産様式の立ちおくれ」の歴史的・社会經濟的背景と「貧窮」の現状、「身賣り」「出稼」の実態と分析などを説いている。「私達の北方地帯は完全に、封建的型態のまゝ取り残されて、地主、名主、村役人の上層階級が封建的イデオロギーのまゝに根強い壓力を加」え、「更に加ふるに水害、旱害、冷害、海嘯、雪害等の避くべからざる自然現象の循環に、全く實生活が足蹴にされたかたちである。」<sup>(18)</sup>そして、

高率な半封建地代、高利、諸掛り、名子的賦役のため土地の生産力發展が妨げられ、尚又生産者自身の労働力が衰へてゐるために、精耕が不可能であり、購買力の減退で金肥の購入が出来ず、九年度の如き冷害（もつと輕微の程度であつても）にたちまち大凶慌<sup>(ママ)</sup>を引き起すにいたるのである。

……（中略）……

この身うごきならなくしばられてゐる生活の、生産様式の封建制と、蔽ひかぶさつて來る資本主義制の要請が、ギャツプを深め、北方の現實生活をしてますます矛盾を深刻ならしめてゐる。<sup>(19)</sup>

この「北方性とその指導理論」では、続いて「生活的知性」「生活技術」等に論及し、最後の「第三章 教育」で、加藤らはこう結ぶ。

私達は子供たちの肉體の現場——生活の發足點——そこを極めて重要視する。子供たちの生活事實——一樣に北方の陰影に蔽はれながらも、各々の特殊性であるところの生活事實、それが例へロマンテックであらうとも、不道德的で、狂暴性であらうとも、痴鈍であり、偏狹であらうとも、その子供がさうである限り、その事實のみからしか起ち上らせる契機はない。私達はその生活事實を裁判官のやうに既成の法文にかけて計量しようとはしない。不道<sup>(ママ)</sup>性の據つて來るところ、偏狹性の由因を可及的に考へる。そしてプランする。

私達はこの發足點を重大視する。

北方の子供たちは、北方の文化を開拓する一步前進への散兵だ。私達はこの散兵を指揮しなければならない。私達の標準は正しい社會發展への明確な角度として、散兵の協働性を要請する。北方の生活臺に立つて、北方の子供らしい生き方がこの地帯の生活性としての協働の役割となつて來るのである。

……（中略）……

ところが元來、教育の現實的効果は、むしろ教員自身の態度にかゝつてゐることは私達のみじかい實踐からしても、教育史からしても明瞭である。だから私達は先づ、私達自身が以上の世界觀——イデオロギーに生活化してゐなければならないといふ必然性に逢着してしまつたのである。

私達の教育は當然自己自身に向つてあてられる鞭となり、私達が教育を文化運動であるとなして、組織による集團活動にまで持ちあげた最大の理由はこゝにある。

「北方性」といひ「意慾性」といふ——これは私達の合言葉である。このことがいちばん強く、正しく北方的な感情の培養として、北方的な考へ方、生き方の強化として、指導精神としての私達に響く。もとよりこれはカントのやうな體系もとづくものでもなく、又華麗な觀念的ビルディングを建築するためのものでもない。

現實を直視することによつて、現實からのみ、導かれる、肉體の志向性を正しい協働の鞭でうち、鍊へ、組織し、再編成しようとするものである。<sup>(20)</sup>

「子供たちの肉體の現場」、「發足點」である「生活事實」を「極めて重要視」するのは「その事實のみからしか起ち上らせる契機はない」故であり、「由因を可及的に考へ」るが、それは「教員自身の態度」即ち「世界觀」の「生活化」という「必然に逢着してしまつた」。したがっ



て「私達の教育は當然自己自身に向つてあてられる鞭とな」という、自己への厳しさに向かうという心意は、現に彼らに共通する自覺的な精神的態度であつたろう。

吉田農は、そのやや後の1936（昭和11）年3月、県内の教育雑誌『教育研究 岩手』に、「生活教育の線に沿ふ——生活教育と綴方教育の一考察——」という論稿を書いている。その中で農は次のように記している。

北方性の提唱が綴方界に一大センセーションを巻き起したのは、リアリズム綴方論の二つの合言葉である 地方性と 生活意慾性とを北方性の名に於て包括した故であると言ふてゐる。

村の綴方は地方色の發見であつたと言ふ。即ち言ふ地方色とはそこには未だ牧歌的な土の草原の、馬車の、農夫の、賛美以上のものではなかつた、傍觀的態度が地方の色に素材を求めたにすぎなかつた。地方性は我々に肉體の現場を明確に指示した、我々の生活臺を認識せしめた。この經濟的に、文化的に立ち遅れをなし、恐ろしい凶作に喘ぐ東北、この現實なる生活の世代相、こゝに我々の生活臺が嚴然とあることを、そしてこゝが我々の立ち上がるべき發足點であることを教へたのがリアリズム綴方論の地方性であつた、綴方運動としての北方性もこの現實を認識することによつて動いた若き教師の集團活動であつた。

このありのまゝなる現實の生活臺が我々の、そして子らの肉體の現場であり、又綴方の母胎でもある。だから母胎としての生活性、環境性が當然私たちの論議されねばならぬ問題である。次ぎにこの生活臺に對する生き方の問題、生活意慾性が必然する。

農村忌避は我々のとるべき、又とらせ[る]べき態度でない、日本精神と言ひ、又能動精神と言ひ、行動主義と言ふ。すべて積極的な生き方をモットーとしてゐる。だから北方の立ち上がるべき指標は明瞭である。この現實の克服のために科學的知性を學び兄弟自治の手を握り、協働隊の一散兵として生き抜く態度、生き抜く力が必須となる。

即ち生活性が強靱なれば強靱なるほど生活意慾性につきあたる。

だから、綴方指導の最前線に意慾性がでたのである。然も綴方教師はこの北方に根強い力として野生を發見した。この野生こそ現實を生き抜く意慾の足場である。

こうして所詮は生活の姿勢が綴方の目標であつたのだ。綴方は綴ることによつて生活を組織し前進する本質的機能の上にたつてゐる。然るにこの獨自性の如くみゆる綴ること、表現技術——表現性も、生活を組織すると言ふ本質的機能の上から一定の生活性環境性、社會性等に規定をうけるのである。<sup>(21)</sup>

ここには、吉田農が上記の「闡明」の意を敷衍、咀嚼し自覺的に自らに意識化していた跡が明瞭である。ここでは、この頃の吉田農が、綴方教育において「生活意慾性」「生き抜く意慾」への意志をはっきりと喝破していたこと、「協働隊の一散兵として生き抜く態度、生き抜く力」への志向を強くしていた自己姿勢が明らかにあつた点のみをさしあたり押さえておきたい。

### 3. 坂本復之の「報告記」

前掲の、吉田農の成田忠久に宛てた手紙の中で、「感想をきゝたい」相手として記されている「坂本兄」とは、当時、秋田県仙北郡畑屋尋常高等小学校の訓導・坂本復之のことと推察される<sup>(22)</sup>。

その手紙が送られた頃（1936・昭和11年2月）と同月に発行された、北方教育社『北方教育』第16号（1936・昭和11年2月発行）には、坂本復之の論稿「報告記」、そしてそのすぐ後に吉田農の「坂本兄の『報告記』を読む」の稿が載せられている。後者の吉田農の稿は、前者の坂本の稿に対して応答し、自身の考えを語りかけ、自己をも鼓舞するような文章である。以下、この両稿に記されたことを一つずつ跡付け、吟味していきたい。

まず、この坂本復之の稿「報告記」は、冒頭、次のように書き出している。

何時も僕は何か素晴らしい奇蹟が起きさうで明日はそれを楽しみに生きてゐる様な気がします。素晴らしい奇蹟、それは何であるか、僕はまだ検討してゐません。唯漠然とした明日の楽しみです。だから結局僕の生きる意欲です。それで僕の毎日は簡単に規定されて行くのです。子供らと共に何か素晴らしいことが起る様な生活を考へて動いてゐるのです。生活母胎の範囲を廣く持つてゐることを非常に甲斐あると思つて居ました。然し子供らと一緒にその廣いのを洗つて曝らしてみたらもうすつかり底が見え出してうんざりしてゐます。近頃は全く氣ぬけた教師で暮らしてゐますが子供らはまだ興味と不平があると見えまして時々ひつかけて來ます。こんなのがありました [。]

「道端」

はじめ

プリントの作品御覧下さい。<sup>(23)</sup>

此の問題に就いて何も書かせませんでした、教室で話し會の時こんな約束をしました。

（ひとが働いてゐる時、晝寝してゐるやうな奴は駄目だ

ぼく達はあんな人間の眞似はしない [で] 働かふ）と。

ぼくの子らはまだ「では何を働くか」と言ふとギユウツとつまつて終る子達です。積極性のない生活の態度で僕は停滯してゐるわけでありませんが發見出來ぬらしいです。<sup>(24)</sup>

「何か素晴らしい奇蹟」を「唯漠然とした明日の楽しみ」に生きるしかない「僕」の、「現実」に対する絶望に近い中での夢想、どん底に沈む、暗く淀む行詰まりに「簡単に規定されて行く」毎日。「生活母胎」を「洗つて曝らしてみたらもうすつかり底が見え出してうんざりしてゐる」中、眼前の現実に、「子供らと共に何か素晴らしいことが起る様な生活を考へて動いてゐる」が、「では何を」に「ギユウツとつまつて終る子達」、それを「發見出來ぬ」子らを前に、師範を出たばかりの青年教師<sup>(25)</sup>・坂本は、どんな「素晴らしい奇蹟」を期待し、思い願っていたらうか。

仙北郡畑屋村は仙北平野の南東、横手盆地北東部の、奥羽山脈西麓（真昼山地）の裾野に広がる水田地帯に位置する米作中心の農村であつた<sup>(26)</sup>。この頃坂本が勤める畑屋尋常高等小学校はその穀倉地帯のほぼ中ほどにあつた<sup>(27)</sup>。およそ1935（昭和10）年の当時、特に昭和初期以降、北方の他地と同じく「生産様式の封建制」に潜む「矛盾」に貫かれ、その生活の「陰影」を内包するこの広大な稲作地帯、積雪の単作地帯の中、この仙北・畑屋にも冷害・凶作と昭和恐慌の波が押し寄せ<sup>(28)</sup>、子らの生活と教育にもその農村疲弊の「濁流」の影を落としていた。

坂本は次のように「報告記」を続ける。

所が面白い事が起つたのです。

安城寺分團（僕と子らのグループの名稱は村の散兵團）が「なぜ寝むつたか調べたか」と喰つてかゝるそうです。

此の安城寺分團といふのは實に困つた奴らの集團で、頭がずばぬけて揃つてゐるし團結が固しずるくつてさばるし全く近代農村インテリの卵です。三百代言の幼虫時代でといふ形です。僕は外の分團の何倍かの時間を割いて安城寺分團<sup>(ママ)</sup>り語り今つて「[と語り合つて]」のこと…引用者註]ゐるのですが、はじめの「道ばた」に對する抗議もかうした性能の然らしめたものと僕は考へてゐます[。] 自分らの生活を解釋したのでせう。自分に都合のよいことを信じたり主張したり、まさに小さい野蠻人の實態ですが去年の凶作の時、三十近に家々が微動だにしなかつた安城寺村落の實用主義根性です。草いきれのむつとする道端で熟柿くさい息を噴き上げ噴き上げねむつてゐた村人の姿を見たのははじめ一人ですから真相は全く掴め得ません。たゞ生活を觀たゞけでは決して僕らへの課題でないと言主張するもの考へさせる問題と思つたのです。

「働いて働いて働きぬいて猶起てぬ村」[の] 姿だとは教師なる故に教へられなかつたのです。此の種の問題の處理が常に僕を悩ます問題で僕に對する非難はすべて此處が発生するのです。でも却つて「村の貧乏が極に達した姿だ」と説くのが効果的だと思ひましたが、不景氣と不作から來る大人の不安を負擔せねばならぬ子供に「働けど働けど」と啄木流に貧乏を賣物させるのはどうかと思ひます。だから僕はあとで安城寺分團の奴らに「うんと働いて疲れたんだらう、でも疲れたつてすぐ其のなりでヘタバるやうぢや駄目でないか」と相談したら奴ら納得したやうでした、救はれなかつたのは教師<sup>(ママ)</sup>だけです。

加藤先生の言ふ逃避性でせうか<sup>(ママ)</sup>」

だときめつけてくれるなら僕はもう少し申し上げたいと思ひます。<sup>(29)</sup>

「近代農村インテリの卵」の「まさに小さい野蠻人の實態」ととらえる坂本。その分團の「抗議」に、「ねむつてゐた村人の姿」を「働いて働いて働きぬいて猶起てぬ村」の姿だ、「村の貧乏が極に達した姿だ」と「教へられなかつた」のは「教師なる故に」であつたと言う。これが「常に僕を悩ます問題」であり、「僕に對する非難」を生む。「不景氣と不作から來る大人の不安を負擔せねばならぬ子供」に「貧乏を賣物させるのはどうか」と考えた末だつた。「教師なる故に」教え（られ）ずして嘘で「納得」させ、結局「救はれなかつたのは教師だけ」としか言いようのないのは、そして、結局こうして「猶起てぬ村」の「貧乏が極に達した姿」の意味を直視させ（られ）ないのは、やはり「逃避性」だろうか、北教同人・加藤周四郎に問いかけ、答えと救いを求める<sup>(30)</sup>。かくして、この稿全体は實に「加藤先生」への独白の書状であり、他ならぬ加藤との對話でもあつた。

僕は氣力が失せたと申しましたが、働き疲れたんでないことをお解り下さる事と思ひます。

木立に包まれたうねうねの山路を喘ぎ登つて潤と開けた頂上が何の變哲もない坊主山だつたあの氣持です。

僕は頂上の岩かけで腰を下ろして汗でも拭き乍ら、さてと眞劔<sup>(ママ)</sup>になつて降ることを考へてゐる登山者です。馬車馬になつてのぼれと山麓で教へられて來たことを泌々と考へられるのでした。

先生

僕達が考へて考へぬいてゐる生活の在り方が時々刻々と變つてゆく村の姿に抗束<sup>(ママ)</sup>されて遂には子供達とせねばならぬ生活と方向が違つて來るやうな時々には遭はせられるのです[。] 此の時僕は足踏を續けさせてもう一回洗つてみねばならぬので自然、かうした降下運動を試みねばなりません。



「何を生活し

何を改め

更に何を生き援<sup>(ママ)</sup> [抜…引用者註] くか」の問題は到底僕と子供の問題でなく、俺と子供の父の問題であり、母の問題であり、遂には俺と村唯一の治安維持に當る巡査で規定して行く生活の在り方となるのです。ボンヤリ獨りよがりを續けてゆくと此の前車中でお聞きして戴いた問題——若い燕を作つてゐる母を感じだして母の觀方を訴へる子供に村の若い教師は校長に叱られて「教師から離れるな（尊敬してゐぬ）母を尊敬して孝行するんだ」<sup>(ママ)</sup>だと嘘を教へてしまふやうな苦しい立場に遭ふのです。<sup>(31)</sup>

「若い燕を作つてゐる母」への「尊敬」と「孝行」という「嘘を教へてしまふやうな苦しい立場」の自分自身への失望と行き詰まり、そして茫漠たる「うんざり」するような、嚴然とした「現実」を前に、「村の姿」に拘束され「氣力が失せた」そのもがきと、失意への自己嘲笑的なまでの辛い皮肉と「降下運動」を独白する。車中で加藤は坂本のこの話を聞き、その後何を語り何を励ましたであらうか。

坂本の「氣力」を「失せ」させ、坂本が失意の上の非力の苦難、困難を思い知らされるのは、こればかりではない。

又

村全体の組み立は四人の地主とそれに直屬する六百の小作人です。強いて他に階級を求むるならば坊主と教師と巡査と醫者です。

地主のアンチヤと小作人の倅がそのレイ屬關係を如實に教室に曝け出す時僕は亞然と立ちすくむ時さへあるのです。創だけでお解りかねるかもしれませんが「一つの生活」が提供してゐるやら問題があまりに多過ぎるのです。理論で割り切れず、何處までも何處までもだにの如く喰ひついて行く封建思想のむくるとでも申しませうか、生活の陰影は僕は勿論、地主の子も小作人の子もみんな悩まねばならぬ問題です。地主の子は、地主の態度を親から強られ、小作人の子は親から（征服に甘じてまで喰つて行く手段）を教へ込まれ教室では又みんな一緒に動いて行くことを約束してゐるのです。

返<sup>(ママ)</sup> 逆を教へるか、忍従を教へるか、理論ではとてもずばずばと切りさばくわけには参りません。それにインテリと目される坊主の子、教師の子、巡査の子が添えて關係を一層複雑にするのです。<sup>(32)</sup>

「階級」という村の「生活の陰影」に「規定」される子らと学級。「亞然」と立ちすくむような、「教室に曝け出」される「レイ屬關係」。これは「理論で割り切れず、何處までも何處までもだにの如く喰ひついて行く封建思想」の「陰影」の如く、地主の、小作人の「態度」を強いられる子らの「みんな」に向け、反逆を教えるか、「征服に甘じてまで喰つて行く」ための「忍従を教へるか、理論ではとてもずばずばと切りさばくわけには」いかない。「教へ込まれ」た通り「みんな一緒に動いて行くことを約束してゐる」かせる程の、子らの態度への強力な桎梏を持つ「陰影」。子らの生活現実の「陰影」と、「教室」の現実、その「一つの生活」は「理論」では切れず、「生活教育」は、そして子らの生活は、「理論」ではどうにもならない。

村の生活教育は喰ふことの指導です [。] 行儀よく喰ふと言ふことは敢へて姿勢のみの問題で

ありません。だから實に切實で深刻でそして馬鹿を見るのです。それはこんな馬鹿です〔。〕  
 四月以來<sup>(33)</sup>級の奥山と久米と言ふ子が二人函館の遊廓へ賣られて行きました。役場の學務書記が宗教屋で僕の説に共鳴して呉まして僕は離は<sup>(ママ)</sup>「〔村〕…引用者註」子女防止に出かけたのであります。所がです「娘の身代金で俺が癒り、癒つた金でカムチャツカへ行かなければ<sup>(ママ)</sup>「〔ば〕…引用者註」干上るのだ、今娘を此の金で買ひもどして又親子四人が腹をへらさねばならぬ。切角出来た決心だにぶらして呉れるな」と大の男が泣き出したのです。娘のみを生かすのなら問題ではありません。一家を背負立つ僕の子が、賣られて行く切なさより喰はれぬ苦しさを痛切に感じてゐる矢先なのでした。僕は全く途方に迷ふのです。何時まで其の一家を養つてゆけるわけぢやありません。教員良心の發作からなけなしの金を掻き集めて娘を買戻してやつても結局飼犬根性を増長させるばかりです。凶作地風景は机上の人道主義など糞喰へです。だが僕は下村千秋主義に「然も彼等は行く」<sup>(34)</sup>と見送つて済ましたわけでありません〔。〕如何にして教育的に喰ふかを教へて來ました。然し問題は之でおさまりません。娘が自ら賣られて出て、父親はカムチャツカに行く。其の留守に母は若い肉行商人とドロンをきめこんだのです。もう止めませう。<sup>(35)</sup>

ここに、昭和10年前後の、「身売り」と「出稼ぎ」に喘ぐ一東北農村の苛烈な現実の一端が如実に表れている。「村の生活教育」は、そして「行儀よく喰ふと言ふことは敢へて姿勢のみの問題で」はない。いかに「喰ふ」かそのものの「指導」なのである。この皮肉故、だからこそ生活教育は、そして子らは「實に切實で深刻でそして馬鹿を見る」のだ。「一家を背負立つち「自ら賣られて出」る二人の「僕の子」は、「決心」を鈍らせるなど泣き出す父に「賣られて行く切なさより喰はれぬ苦しさを痛切に感じてゐる」。この生活現実に、「生活姿勢」をと思念し「何を生活し何を改め何を生き抜くか」を子らに教え、「如何にして教育的に喰ふかを教へて來」たつもりが、もう「僕は全く途方に迷」う。「教員良心の發作」から「娘を買戻してやつても」一時一応の解決にはなれども、そうした後ろめたい同情は無力であり何の「問題」の根本的な解決にもならないだろう。上の通り「問題は到底僕と子供の問題でなく、俺と子供の父の問題であり、母の問題」なのだ。「凶作地風景は机上の人道主義など糞喰へ」だ。そう歎き呟いても更に「問題は之でおさま」らない。「函館の遊廓へ賣られて行」った娘は、母の「ドロ」ン」に何を思ったか。この絶望的な北方「凶作地」の子らに「何を生き抜くか」を、生活「意欲」を「教へ」るとはどういうことか。「村の生活教育」は、村の教師はどうあればよいのか。坂本は「『生活』の魔性」に喘ぎもがきながら、砂を噛む思いで自らに繰り返しそう問い詰めていたに相違なからう。

そして坂本は最後、この稿をこう結ぶ。

兎に角最初にのべました進行過程が現在の進行過程で、僕のゆく手には實につまらぬ何の變哲もないがそれでゐて子達に知らしめても解らぬ邪魔する問題があり過ぎるので其の藪を切りはらつて終るやうな事になるのです〔。〕

僕は腰を据えました。そしてあたりをギョロリギョロリにらみまはしてゐるのです。「なんとかならぬか」といふ先生のお言葉、身の不甲斐なさをつくづく考へます。然しねむつてゐるのでありません〔。〕感受性の亂れかけてゐるのでありません〔。〕やつぱり明日起る奇蹟を眞剣に工夫してゐるのです。時々襲ひ来る仕事の不安をじつくり見て戴き思ふ存分洗つて見たいと思ひますが機會がないのです。再參會合出来る北教の先生を羨しく考へます。其の中機會を見て是非誘つ

て戴き度いと思ひますがこの所唯一の羅針は先生だけです。

しばらく利用させて戴きます。<sup>(36)</sup>

隘路の「ゆく手」には「子達に知らしめても解らぬ邪魔する問題があり過ぎ」、僕は「其の藪を切りはらつて終るやうな事に」なりそうだ。だが「身の不甲斐なさをつくづく考へ」ながらも「やつぱり明日起る奇蹟を眞剣に工夫してゐるのです」と自らに言い聞かせるしかないのか。自分で自分を奮い立たせねば倒れそうな坂本の苦悩が知れる。「ねむつてゐるのでありません感受性の亂れかけてゐるのでありません」と自らを奮い立たせ、抵抗と変化の「奇蹟」への期待に明日への希望と「生きる意欲」をつなげながら、「唯一の羅針は先生だけです」と加藤ら「再參會合出来る北教の先生を」羨望し「羅針」と縋り期待する坂本を、同人らはどう力づけ支えたであらうか。

かくして、坂本は、「救はれ」ぬ自身を遣り場なく歎き、苛酷な生活の「陰影」を背負う子どもらに「生活」と「生き方」を教えることのへ無力と、振り絞るような自己鼓舞の姿態を吐露する。「深刻」で「馬鹿を見る」ような子らと「陰影」、「村の生活教育」への絶望、村の「問題」の絶望的な「藪」の中に「奇蹟」を「眞剣に工夫してゐる」その先に、「腰を据え」た坂本が見ていたものは一体何であつたらうか。

そして、子らを「規定」する深刻な「陰影」に、「馬鹿を見る」ような「村の生活教育」に、「氣力が失せ」る坂本に、吉田農はどういう言葉を投げかけたか。

#### 4. 吉田農「坂本兄の『報告記』を読む」

『北方教育』は、この坂本の「報告記」の直後に、吉田農の筆になる「坂本兄の『報告記』を読む」の稿を置いている。吉田農は、この坂本の記録の中にある、坂本の思考と「村の生活教育」の苦悩、子らと村の生活現実をどのように読み、それをどう受け取り、彼に何を問いかけ語りかけようとしていたのか。

農は先ず、その稿「坂本兄の『報告記』を読む」を次のように書き始める。

子供らも教師も含めて生活の上に明日の大きな展開を豫想して生きてゐることは私たちが協同して育てなければならぬ大切なロマンテンズム<sup>(ママ)</sup>であると考えへる。

私たちは現實の正しい認識を出発点とする[.]それは何よりも「どう生きるかの方向性の確把」のためであつた。出発点としての認識が正しいければ正しいほど、生き抜く方向の正しさを添い得ると信じる、そしてこのリアルに立つて明日を期待するときそこに生れる生きる意慾は私たちの肉体を躍らす。

このロマンテンズムこそ世代に立つ生活人の原理である。この生きることの喜びと生き抜く意慾をなにをどうすることから學びとるか。生活技術の獲得と關聯して、生活現實の共通なる悩みと喜びの共感に位置せしめたい。北方生活臺に立つこの共感が暖い協働の手となる[.]そして生活技術は共感にもとづく生活で生活を組織してゆく途上に鍛え上げられる。<sup>(37)</sup>

農は先ず坂本への言葉を、「ロマンテンズム<sup>(ママ)</sup>」の視座からその筆を起こす。我々が「現實の正しい認識を出発点とする」のは「どう生きるかの方向性の確把」のためであり、それが「正

しければ正しい」ほど「生き抜く方向」に「正しさ」を添える。「このリアルに立つて明日を期待するときそこに生れる生きる意慾」、この「私たちの肉体を躍らす」ロマンティズムこそが「世代に立つ生活人の原理」であるという。「この生きることの喜びと生き抜く意慾をなにをどうすることから學びとるか」。農はこう坂本の問題の苦悩を受け止める。そしてこの「生活現実の共通なる悩みと喜びの共感」,「北方生活臺に立つこの共感」が「暖い協働の手となる」のであり,「生活技術」はこの「共感にもとづく生活で生活を組織してゆく途上に鍛え上げられる」。農はこうして自身にも言い聞かせる如く,坂本を熱く励ましている。

坂本兄,兄の抱く明日への期待を私は喜び現在の事態は深刻であり,困難であればあるほどこの期待を失ひたくない[.]そしてこの兄の期待が同時に子らの生き抜く意慾と同じ位置に立つ日を切望する。

道端のことから安城寺分團に對してとつた兄の態度は逃避性ではない, だが  
村の生活指導は喰ふ事の指導だといふてゐる兄が去年の凶作に微動だもしない三十近い安城寺部落の家々の實用主義根生とそこから態度される安城寺分團のあるがまゝの積極性——三百代言の幼虫時代にもせよ固い團結等——に對してとつた態度に私はもの足らなさを感じたなぜか「なぜ寝むつたか調べたか」と喰つてかゝる安城寺分團の動きをくつてかゝつたいけない態度からこの分團の動きを全部否定することは出来ないある積極的な行動を認めたい[.]そしてその究明を共同の手で行ひたい——その究明の過程がうんと私たちに教へるものがあると考へられる,そしてこの過程こそが教育であつたのだ——

兄は「なぜねむつたか調べてみたか」といふ分團の動きからどう教へ[る]べきかをうんと考へてゐる。そして兄の考へることは正しい[.]「働いて働いて働き抜いて尚立てぬ村」,を兄が考へるそのまゝに教へること[は]決して正しくない,彼等はこの事實を生活で學んでいくであらうから,そしてこの學び方こそ正しいから。

けれど教師なるが故に教へ得ないと言ふ苦悩の前に「彼等はこの村の姿をどう解決していくだらう」といふ態度は教師の態度としていけないだらうか。

くつてかゝる態度を是正しつゝ安城寺分團の動きをみてやる態度

彼等の解決の仕方から安城寺部落の實用主義根生を正しい實用主義に生かし彼等の團結を本當の協同体に生かしていく一つ[の]契機となり得ないだらうか。

解釋の仕方のあとに「疲れただらう然し云々……」の話の位置もみひ出し得ると考へる。<sup>(88)</sup>

「明日への期待」が「困難であればあるほどこの期待を失ひたくない」と自らにも言う如く述べ,坂本が「子らの生き抜く意慾と同じ位置に立つ日」を切願するという農。「兄の考へることは正しい」し,「兄が考へるそのまゝに教へること決して正しくない」。だが,「村の生活指導は喰ふ事の指導だといふてゐる兄」が「安城寺分團のあるがまゝの積極性」に「對してとつた態度に私はもの足らなさを感じた」という。「彼等の團結を本當の協同体に生かしていく一つの契機」を見定め,「教師なるが故に教へ得ないと言ふ苦悩」には「『彼等はこの村の姿をどう解決していくだらう』といふ態度」は如何と,また,「くつてかゝる態度を是正しつゝ安城寺分團の動きをみてやる態度」は如何と,問いを直截に投げかけている。「なぜ寝むつたか調べたか」の「共同」での「究明」の「過程こそが教育」であつたのだ,という。苦しく辛い,絞り出すが如き呼びかけであつた,「逃避性」へのその痛切さが知れる。

農には「事實を生活で學んでいく」という「學び方こそ正しいから」という確信、信念があった。だが、では教師の「説明」は「どの時必要なのか」。農はこう呼びかける。

資本主義下に於ける農村の現状を社會科學的に説明することはどの時必要なのか。

若し子らが、生活的に學びとらない限りこの説明は恐ろしい觀念教育であるまいか——いかに説明をおえて教師は救はれたとしても……………

坂本兄、兄の教育良心を認めつゝこの物言ひは、割り切れぬ生活の實体を理屈で裁斷する私の觀念性だらうか。——生活の實体への認識の正しい兄の批判をまつ。

「何を生活し、何を改め、何を生き抜くか」といふことからくる兄の苦惱は良心的態度の深さを示す餘りにあるものがある、涙の出る程眞剣さにうたれる。けれどこゝでも又兄の言ふ進行過程にこそ正しい教育があることを考へる、抽象的に言ふて理科器具製作は製作の過程に理科教育があつた。

次ぎ次ぎに起る村の生活事實に對して態度する態度の仕方に、生活技術の獲得があると考へる。所詮は兄の言ふ如く子の家庭の事實は兄の子の父の問題とはなるであらう。だが子のその事實に對する認識から子がいかに態度するか、その態度の仕方に——生活の在り方に——子の生きる生活が在ると考へたい。<sup>(39)</sup>

先の通り、「凶作地風景は机上の人道主義など糞喰へ」であり「問題は之でおさま」らない。天候不順と土地の衰弱、恐慌による經濟疲弊が凶作と貧困をもたらし、その貧困の結果と村の封建的社會構造とがまた新たな貧困の悲劇と不幸を生む。子らは、この社會構造の一辺をも掴んではまい（あるいは、その正体について、その「生活」の中で體驗的・實感的に、哀苦と怒り、絶望への自覺と直感を持ちながらも）。故に「資本主義下に於ける農村の現状を社會科學的に説明することは」必要だ。だがそれは「どの時必要なのか」を問わねばならない。吉田農はそう考える。坂本は「救はれなかつたのは教師だけです」というがそれは「逃避性」ではなく、たとえ「説明をおえて教師は救はれたとしても」決して子らは救われない。「子らが、生活的に學びとらない」中でこの「説明」は「恐ろしい觀念教育」になるのだから。ここに吉田農の、「資本主義下に於ける農村の現状を社會科學的に説明すること」の絶対的な意義への思念、「教室」での生活教育の限界への認識の一方、その一方的な態度からの「説明」への警戒・自戒の信念が読み取れる<sup>(40)</sup>。

それでもなお、生活で生活を学ぶとは一体何か。それは、既に前に繰り返し書いていたように、あくまでも「生活的に學びと」ることの重みと、その子どもの＜必要＞を自覺しての謂いであつた。「大人」の説明の必要を一旦認め自覺しつつも、「兄の言ふ進行過程にこそ正しい教育がある」とし、その「必要」への「どの時」という「態度」の中に「生活技術の獲得」に向かう筋道があるという。農には殊更に、決定的なまでに子らの「必要」というものへの視点が強くあつたことが知れる。

だが、「子達に知らしめても解らぬ邪魔する問題があり過ぎる」ことへの凝視の一方、自分の実践はこの「藪を切りはらつて終るやうな」ことになるという実感、漠たる予感的自覺が坂本にはあつた。「資本主義下に於ける農村の現状」についての「社會科學的」認識は、「どの時必要なのか」と同時に、生活教育においてそれが＜何故、何のために必要なのか＞、そしてその持つ可能性と意義、その力をどう自覺するか、という視点・問題意識は、果してここには直



接には述べられていない。坂本が睨んでいたのは何か、そしてその睨む先にあるものは何か。

こうして、農は坂本の「良心」と「実践の指向性」への敬意の念を繰り返して述べて、北方「生活臺」に立つ「生活教育」というものの「苦悩」、辛さと困難をこうとらえていたのであった。生活教育はそれを考え書くとき、「ペンが折れさう」になる程の重く苦しい問題を抱えている。そして坂本から突きつけられている問いを考えあぐねている沈思の上に、最後、農はその言を「敢えて」吐露する。「期待」は「世界観から生れる」と。

正しい解決を得ざれば止まぬ兄の熱烈さそして子も父も教師も同列なる共同戦線に生きやうとする実践の指向性に頭を下げつゝも敢えて言ふ。

明日に對する期待は動きゆく現實の、時代のあるべき姿に對する人間の生き方に關聯して世界観から生れるものであらう。

……附記 豫定の五枚となりました。

私はこゝに 1 四人の地主と六百の小作人と教師、坊主、醫者の子らからなる學級の生活、そこに生々しい子ら生活の陰影をみるときべき共感<sup>(ママ)</sup>がどうあるかそして生活教育の方向は——について書かねばなりません。

2 切實で深刻で馬鹿をみる奥山と久米の例坂本兄のとつた態度について

この二つの問題を拾ひました。

けれども五枚数よりも正直のところ私のペンが折れさうです。あとから坂本兄に私信でも書きたい心で一杯です、坂本兄の住所明記下さい。

坂本君の住所

秋田縣仙北郡畑屋小學校（係）<sup>(41)</sup>

かくして、ここには既に坂本への「私信」でもあるといえる程、濃密な想いが込められている。農は「割り切れぬ生活の實體を理屈で裁斷する私の觀念性」への自戒を込めつつ、「理科器具製作は製作の過程に理科教育があつた」と断言した。この言辞にも吉田農の、教育の「過程」を重んずる思想がある。「理科器具製作」に教育の目的が外在化してあるのではなく、その「製作の過程」にこそ教育の目的が内在している。「生活技術の獲得」は「共感にもとづく生活で生活を組織してゆく途上に鍛え上げられる」のであって、その可能性を内蔵した「兄の言ふ進行過程にこそ正しい教育がある」との確信を述べて、村の生活事實に「態度」する、「明日に對する期待」を堅持し、絶望の底にあっても「期待」を明日に持つことを励ます。「ペンが折れさう」になる程に重い「現実」に迫らんとする「生活教育」論は、その堅持すべき「世界観」と「生き方」は、どうあればよいか。

我々は、再び前掲の、「北日本國語教育聯盟」の「北方性とその指導理論」の言辞を読み返したい。即ち、「正しい生き方は現實の歴史的な、社會的な眼から導かれなければならない。」「そして主體の確認が前進の軌道を敷設する。」「だから私達は先づ、私達自身が以上の世界観——イデオロギーに生活化してゐなければならないといふ必然性に達着してしまつたのである。」「現實を直視することによつて、現實からのみ、導かれる、肉體の志向性を正しい協働の鞭でうち、鍊へ、組織し、再編成しようとするものである。」

なお、その後の坂本の動向の詳細は不明であるが<sup>(42)</sup>、坂本は後に加藤周四郎らと同じく、1939（昭和14）年頃より教育科学研究会の運動にその目を向けていった形跡がある<sup>(43)</sup>。一方、

吉田農はその直ぐ後、1936（昭和11）年4月に水澤尋常高等小学校に転任するが、以後、雑誌にも嘗ての如く論稿を積極的に書くことはなくなり、1940（昭和15）年の生活綴方事件での検挙・拘禁以後、その筆は途絶え、一切表に立つこともなく過ごすことを強いられたのであった<sup>(44)</sup>。

## 5. 加藤周四郎への手紙

やや時を遡って、上に見た、坂本の「報告記」、吉田農の「坂本兄の『報告記』を読む」が『北方教育』に掲載される前年、およそ両稿の半年ほど前の1935（昭和10）年の初夏頃、坂本復之は、加藤周四郎に宛て、1935（昭和10）年7月8日付の次の手紙を送っていた。

加藤先生

坂本復之

再び、みたび、割り切れぬ先生の力強さに聊さか、どぎも抜かれた形で唾然の体です。先生のやうなシヤクシヤクたる足踏みなら私は文句を云ひません、死にもの狂ひの猪突からやつと自分と子供らを見る時ホッとしてゐます。

車中お話した子供（母の醜行と、とつくんで泣いてゐる虚弱児）も形は整はないが二期工作に意欲を昂めてくれました。私の範囲は、私の仕事を嫌ひながらも一つの関心を持つてゐるらしく、嘲笑しながらも可成つつこんだ質問もしてくれます。遅蒔き乍ら歩みの相であることを報告します。

八月の協議會は此の意味で大いに期待してゐます。御苦勞様ですが、縣南の爆彈であらしめてください。

××

鬱陶しい職員室で低脳児相手に『夏やすみの生活を』のプリント製作の時、先生〔の〕「生活詩、前進のために」が届きました。

デクリデクリ胸をさゝれ乍ら読んで見ました。姪乱な国道筋の茶屋の子たち、依前〔然〕美しい夢を見続けやう〔と〕喘ぐ地主の子供、村のインテリとしての俺。結局、足なみの不調が今迄の俺のいとなみに對して、俺は「生活詩、前進のために」を通した自身への痛い言葉を味はねばならぬのらしい。然し先生、これは俺の逃避性ではありません。

特殊な生活布陣を持つてゐる子らのために、私は、私の範囲にある社會的連帯を先づ処理せねばならぬです。兄嫁への怨恨も、母への懷疑も、先生の子ら同様（？）最早陰影ではなくなつてゐる子供を抑へて俺のやり方は俺の熱意を、俺の行動を意義あらしむべく（ヒロイズムといはないで下さい）必要性を認め〔め〕てゐる俺が間違つていやしないでせうか。

乱筆御免。

（七月八日）<sup>(45)</sup>

坂本がこうした「遅蒔き乍ら歩みの相」を書きつけた手紙を加藤に宛て送っていたことを、その後の「報告記」とあわせて考えて見ねばなるまい。この「車中お話した子供（母の醜行と、とつくんで泣いてゐる虚弱児）」の「母への懷疑」とは、後の「報告記」の中にあつた、「此の前車中でお聞きして戴いた問題」の「若い燕を作つてゐる母を感じだして母の觀方を訴へる子供」の苦悩のことであろう。しかし「二期工作に意欲を昂めてくれ」た後の顛末が、「校長に

叱られて「教師から離れるな（尊敬してゐぬ）母を尊敬して孝行するんだ」だと嘘を教へてしまふやうな苦しい立場に遭ふ」、『村の若い教師』の「私」の姿態であった。「足なみの不調」を既に眼前にして、この「特殊な生活布陣」の背奥にある「社會的連帯を先づ処理せねばならぬ」との決意は、『報告記』の煩悶以前の、加藤から貰った「自身への痛い言葉」への、「これは俺の逃避性ではありません」という、自らに言い聞かせるが如きの自答の一つだったろうか。あるいは、「（最早陰影ではなくなつてゐる子供）を育てている」加藤への、それを目指す「死にもの狂ひの猪突」、『俺の熱意』と『行動』の「必要性」をも「間違」いかと自問させ、断念せざるを得ないところに迫り込まれている中で、坂本の自己批判の独白であったろうか。『報告記』の中でこれも「逃避性でせうか」と後に自問する坂本の、「藪を切りはらつて終るやうな」焦燥と諦念の渦中での、「素晴らしい奇蹟」を「期待」する「ロマンテンズム」とはどこにあるのか。

なお、ここに言う「八月の協議會」とは「第一回北日本国語教育訓導協議會（1935年8月5日～6日。秋田市明德校）」<sup>(46)</sup>のことである。吉田農は、『国語教育研究』（1935・昭和10年10月）「北日本訓導協議會特輯」の中で「北日本講習の横顔」という報告記を書いており、その様子を伝えている<sup>(47)</sup>。

そして、これとほぼ同じ頃、吉田農も加藤周四郎にほぼ同趣旨の手紙を送っている。

加藤周四郎様

吉田農

『生活詩前進性のために』今日頂きました。

私への素晴らしい批判です。かみつきました。我々の指導が、実践が、子供達にとって「つけ焼刃」でないかとの反省、私はブルツと慄へました。ほんとうに考へねばならぬ問題です。

×

私の認識不足、またまた悲しく思ひます。今日永沢氏<sup>(48)</sup>よりつ〔ち〕らしきました。いけない私の考へです。あくまで協働したいと考へます。

秋田入りの前の岩手の座談会を獲得するためにはたります。

永沢氏もきつと出てくれることを信じつゝ。——批判の材料提出までまつて下さい——

（七月二十二日）<sup>(49)</sup>

坂本・吉田農の何れにもいう、加藤の著になるパンフレットと推察される「生活詩、前進のために」<sup>(50)</sup>の資料は残念ながら確認できず筆者は未見にある。上記何れも、それへの感謝の手紙であるが、ここに言う「我々の指導が、実践が、子供達にとって「つけ焼刃」でないかとの反省」とは、「逃避性」についての加藤の一つの示唆と回答（解答）であったろうか。

## 6. 加藤周四郎への「実践報告」

おそらく吉田農は、1934（昭和9）年6月に開かれた、稗貫郡花城尋常高等小学校での北方教育社綴方講習会<sup>(51)</sup>の前後以来、加藤との知己を得、その「協働」の関係を実践「批判」を通して遠距離に結んでいたものと推察される<sup>(52)</sup>。

更にそれら両手紙の少し前の、同じく1935（昭和10）年の春～初夏頃、吉田農は矢継ぎ早に、

加藤周四郎に手紙を書き送っていた。

加藤周四郎様

吉田農

私の現実の実践報告です。

貧しいが私はこゝからスタートするのです。

大声叱 [咤], 私はいまブルブルと意慾を感じてゐます。感覚的であつてはいけなさと叱り乍ら、おひまの折たゝいて下さい。もつとしつかり。

いま、『赤土』の原稿をきつてゐます。

夏休にお逢ひ出来るのを待 [待] つてゐます。

表に立つてゐない、岩手の実践人のために夏の秋田のものをジャーナリして下さい。

うんとゆく奴があるでせう。

(六月二十四日) <sup>(53)</sup>

そして翌月も、農は重ねて加藤に手紙を出している。

周兄さん

吉田農

周兄さん。

どんなに忙はしくしてゐることか、今日成田のトウさんから手紙をもらって、今夏の會合の準備でどんなに忙はしくしてゐることか、と察した。

きっとこの手紙もゆるとみてゐられぬ程の気疲れのことと思ふ。

でも兄の意慾的な情熱を信じてゐる俺はさまざまと書く。

(1) 其の後のこと。

地域的に俺の生活台は研究会をもった。表面に立つことを許されぬ俺は支持者として協働してゐる。研究の會合とその実践報告、指導過程と生んだ作品、文集。この三つを協働の実践面として鉄筆を握ってゐる。

和賀第三支会——私の赤土地帯——を中心とした地域構築です。

ぐんともり上ったもの——私はこの集団の中にとても明朗です。

(2) 私のこと。

兄の叱 [咤] と批判によって『赤土』を原紙にきざんでゐます。現在の六女の作品を二号として、『赤土』第一号、第二号を兄に逢ふまでに作ります。

…… (後略) ……

(七月十八日) <sup>(54)</sup>

かくして、坂本復之と同じく、吉田農もまた、1935 (昭和10) 年の時点で、加藤周四郎を「兄」と敬慕し、指導と「批判」、叱咤を渴望しそれを受けつつ、更にそれを望み待ち侘びていた様が伝わる。加藤の馬力のある実践、北方教育社での動きとその直接の激励が、遠く秋田から奥羽山脈を隔てて繋がる、岩手「和賀」の教師・吉田農の心の、その実践の真の支えであつたろう。

そしてこの手紙から、吉田農もまた、秋田・北教の力を頼みにしつつ、自らの和賀地帯で独自の実践組織運動を「協働」の中で続けていたことがわかる。

吉田農は、およそこの頃、1935（昭和10）年7月、上の「七月十八日」付の手紙に記していた通り、和賀の綴方同人誌『構成』の創刊号に、「赤土地帯を語る——実践報告——」<sup>(55)</sup>という実践報告を書いている<sup>(56)</sup>。

ここに引いている通り、この論稿の文末に加藤周四郎の名前がはっきりと記されてあることから、おそらく、先に引いた「六月二十四日」付加藤宛の手紙に、あるいはそれ以前の加藤宛の手紙に、農はこの実践報告の原稿あるいは紙片を同封して送っていたのではないかと推察される。

#### ▲序

私の学級、横川目尋六男の実践の姿です。

私の念願は「昨日のこと」「春」「青空」の三行半の綴方から脱脚<sup>(ママ)</sup>して、どの子供も、物を言へる綴方へ、現実的な迫力のある綴方へと云ふのでした。生々しい現実の生活を生活してゐながらに、彼等は綴方とは美しい文藝的な詩や、くどくどしい冗漫さや、善い生活（親孝行な、修身的な）やをねらつてゐました、生活感情は先生にかくれてする無駄話<sup>(ママ)</sup>だつたのです、優等児（六十三人中の四・五人）はこれらをねらひ、中以下の子らは書かせられる苦痛で一杯<sup>(ママ)</sup>でした、何回かいても（かゝせられても）乙だつたのです、

#### ▲第一期指導

破壊しました、かれらの持つ概念を、堅い殻を、殊に優等生を。

材料は去年の、五年生の時の作品です、これで批判していきま<sup>(ママ)</sup>した、彼等は自分の作品をとり上げられた時、眞剣でした、でも否定され、破壊されるかれらは憂鬱でした。

たまに、良い生活文をよんできかせました。然し彼等の表現能力からはるかに、かけ離れた文を読んできかせたつて、唯感心するのみで、少しも文表現への意慾を持ちません、私は反省しました、やつぱりどこまでも、この子供達からだ。そして又五年生のときの作品にうつりました、主として中以下の子供たちのものを……。

お面白かつたのは、劣等児の作品の話合ひの時でした、生活事実や生活感情をとりあげ一歩前進の表現指導から、彼等はぐんぐん表現の意慾を示してくれました。

この時、私の発見したのは、

劣等児の作品から、散文でも、この短文が、そのまゝ童詩の形であつたことです（形から入つた詩指導はマンネリズムに陥落しませうけれど）発生的な形での童詩、私はこゝからスタートしました。

劣等児が先に物言ふてくれる童詩指導、私はこゝに信念をもつたのです<sup>(ママ)</sup>、このとき、北方の子らの詩がとても参考になりました。

御存知でせうが、参考までに、

……（中略）……

きてき 同〔秋田〕四年

あのきてき

たんぽに きこえただろう



もう おががかへるよ  
八重ぞう  
なくなよ。

…… (中略) ……

こうして文表現への幾分かの意慾を生んだまゝ、で一学期を終へやうとしてゐます (田植日誌指導から二つ三つの働く日記をえたのみです)

## 第二期指導

生活が、現実が彼等の母体であることが幾分か実感されてきたので表現技術の指導をしました。会話指導です。

私と或る子供との短い会話を写生させました。そして父や母の、兄たちの、村人の会話を拾はせました、文のよさ、会話のよさ、もわかつたやうです。

働いて [いる] 様子が、田を心配してゐる様子がみへるものを拾へ、  
そうしてこんなものが生れました、

会話 1 孝男  
父 だんご やんかなァ まゝないか、  
姉 冷え マゝある、  
母 だんごでなく まゝにせばよかつたに  
姉 うだつて、米なかつたもの  
父 エー、エ 湯かけて食<sup>く</sup>がら。

2,  
ボク 父 まゝけどすや  
父 あーえ  
僕田から走つてきた、  
兄 父<sup>ちや</sup>どこさいつた、  
ボク いまくるじ  
父かへつてくる  
父 こどしの米、こまつたなァ  
兄 北の方もつとだとすや  
父 あの雹のために こんたなつた、  
ボク みな、まゝけどすや、

…… (中略) ……

赤土地帯に凶作の恐ろしい予感がしてきた、そつちでも、こつちでも、私はこの時、父の話をひろわせた、劣等児が力強いものをもつてくる。

## 父の話集

1, 秀秋  
父 稲のほに たもつて  
つら すかめた、  
「フン」  
2, 満男

土 屋 直 人

父  
今年不景気だつて  
わりあい  
仕事いつばえだじやな。

…… (中略) ……

こうして彼等の現実への認識が幾分か方向づけられて来た、そしてドンドンかいてゆく、「先生  
こんなのでもいゝすか」

私は、たまたま、この秀秋が可愛かつた。

…… (中略) ……

○さつまいも            重信  
たなに上つてゐる  
さつまいも  
くひたいが    くられる  
妹にかづけて  
とつてくた、俺、  
…… (中略) ……

こんな作品が小さな紙キレにかゝれて、私の作品袋に一ぱいだ。

私はいつもこの袋と一緒にゐて、子らに負けないう [で] みた。私がなまけると生徒の表現活動が  
ビタと、止まるのを知つてゐたから、

けれど、羅列的だ、單に現實の姿の羅列だ。

この時生活指導が、新しく考へられた、文以前の、表現以前の生活に

私たちの指導がむけられねばならない。

この現實に如何に生くべきか、この子のこの生活の在り方が次ぎにいかにならねばならないか、  
生活姿態は、この生活態度はこれでいゝのか。

いやならない、私は私の力の足らなさを歎かないでゐられなかつた。

少しく態度の、方向のあるらしきものをみよう。

○食ひたいども腹が、            敬司  
はらいたい、  
あまりなんだり食ふからよ  
豆は食はなエンだぞ、  
と言ふろばたの母  
豆をゆでる    にほひ  
にだ栗食ひだえ  
豆も食ひたえ  
食へばハラ    いたくなるす  
寝たほ    え。

…… (中略) ……

○晩めしの時            孝男  
正月あたりまで  
食ふにえべか    と父の声、

うゝん あと三月も食つたら  
でも炭焼きの方はや  
と母が言へば  
父  
借金もあるし  
炭焼いても安くなるし。

○きのこ売り 同  
母と二人  
きのこ、しょつて 歩るいていつた  
黒沢尻についたのは晝だつけ、  
「きのこ買はないか」  
大きな店の奥の方で  
「エンチャ」 と言ふ  
又歩るいた、  
足がいたい  
でも服 かつて、けるづがら。  
…… (中略) ……

こんな実践で一年はくれた、この全貌は、文集「赤土」で、諸兄に批判をあふぐ。

私はいま、もつと意慾的な詩をほしい、現実生活とがつちり組んで生活を生活し抜く、子供をほ  
しい。

詩精神と、意慾、私は問題をもつた。実践への意慾をもつた。

(このことについて加藤周兄よ、もつとはつきり教へてくれ、たゝいてくれ)

諸兄よ、私は良心的にこの報告をかく。たゝいてくれ。<sup>(57)</sup>

この文末にある通り、これは、直接に加藤周四郎に向けて書きつけていた、文字通りの加藤  
への「実践報告」でもあった。

吉田農は、「どの子供も、物を言へる綴方へ、現実的な迫力のある綴方へ」を「念願」する。  
それは即ち、「生々しい現実の生活を生活してゐ」るにもかかわらず「綴方とは美しい文藝的  
な詩や、くどくどしい冗漫さや、善い生活（親孝行な、修身的な）やをねらう」優等生の「概  
念を、堅い殻」を「破壊」することであった。そして農は、「書かせられる苦痛で一杯で」あつ  
た子らに「良い生活文をよんできかせ」るが、「文表現への意慾を持」たない子らに、「やつぱ  
りどこまでも、この子供達からだ」と「反省」する。農は「劣等児」が特に「ぐんぐん表現の  
意慾を示してくれ」る事実に見張る。「生活事実や生活感情をとりあげ」ると彼らは「一  
歩前進」する。この時、農は「劣等児の作品」が「そのまゝ童詩の形であつたこと」を「発見」  
する。「劣等児が先に物言ふてくれる童詩指導、私はこゝに信念をもつた」という。そして「こゝ  
からスタート」する。

こうして、「生活が、現実が彼等の母体であること」を「実感」した農は、「会話指導」によって、  
父母が働く様子、「田を心配してゐる様子」を拾わせた。そして「劣等児が力強いものをもつ  
てくる」こと、「彼等の現実への認識が幾分か方向づけられて来」ると「ドンドンかいてゆく」

様をを目の当たりにしてゆく。「こんな作品が」一杯になった「この袋と一緒にゐて、子らに負けない」でみるが、しかし、「單に現實の姿の羅列」になる。こうして次に農は「この時生活指導が、新しく考へられた、文以前の、表現以前の生活に私たちの指導がむけられねばならない」と自覚する。こうして「この現實に如何に生くべきか、この子のこの生活の在り方が次ぎにいかにあらねばならないか、生活姿態は、この生活態度はこれでいゝのか」と自問し、自身の「力の足らなさを歎かないであられなかつた」という。そしてもっと「現実生活とがつちり組んで生活を生活し抜く、子供をほしい」と願い、「私は問題をもつた。實踐への意慾をもつた」という。ここから、子どもと、生活綴方実践に真摯に向かい合う謙虚な農の、当時の姿が浮かぶ。

おそらく1934（昭和9）年度の實踐と思われるこの記録に、先に見た論稿「坂本兄の『報告記』を読む」に記されていた、吉田農の「生活教育」實踐觀の土壤が既に見えるような気がする。優等生の「概念」の殻を壊しながら、「劣等児」に密着し<sup>(58)</sup>、彼らの「表現への意慾」の「前進」、彼らが「詩」を生み出す「力強いもの」を持っていることに目を見張り、子らの「現実生活とがつちり組んで生活を生活し抜く」迫力を念願する。それまでの吉田農の指導の中での思考過程、生活綴方実践を通した「生活教育」への試みの實際の一端がここに現れている。これらは、先の坂本への言葉の中にある、「この生きることの喜びと生き抜く意慾をなにをどうすることから學びとるか」という問題意識、「子のその事實に對する認識から子がいかに態度するか、その態度の仕方に——生活の在り方に——子の生きる生活が在る」という視点、そして、「事實を生活で學んでいく」ということへの信念は、この記録の中にある言辞・姿勢に重なる。生活を綴る以前の「生活指導」、表現指導による「詩」への取組みの積み重ねが、「生活態度」「生活意慾」へとつながるとの見通しへの確信。この後も吉田農は、「短い綴方」實踐とその省察を重ねてゆく。

そして、こうして、實踐記録の中での、加藤に批判と叱咤を求める吉田農の態度の中にもまた、当時における加藤への強い信頼と期待がはっきりと見える。

なお、そのやや後、加藤周四郎は、『教育北日本2』（1935・昭和10年10月）の中に、吉田農が中心となり編集した、稗貫・和賀地帯の教師らの同人誌『稗・和・人』（1935・昭和10年8月？）<sup>(59)</sup>についての書評を寄せている<sup>(60)</sup>。この書評論稿「『稗・和・人』を読む」の中で、加藤は吉田農の論稿「赤土地帯の半生産的消費的性格性」に言及してこう述べている。

吉田さんの「赤土地帯の半生産的消費的性格性」でも、結局、吉田さんが鋤を入れて、そして第一に掘り上げられた粗い地層を肥沃な生活土壤にまできたへるのは、いちにかゝつて、「稗和人の仲間の勉強」の今後にあるので、「實踐の方向性」はだんだんこの過程の苦難の中に把握して行くのが、ほんものになるところだらうと考へられた。<sup>(61)</sup>

残念ながらこの同人誌『稗・和・人』の内容は不明であるが、加藤が「肥沃な生活土壤にまできたへる」ことを励まし、「この過程の苦難の中に把握して行く」意義を認め「仲間」の協働を促していることに、加藤の吉田農への気遣いと「この過程の苦難の中に把握して行く」ことへの励ましの思いが仄見える。

## 7. 横黒線と「心の結ばり」

坂本復之の「報告記」、吉田農の「坂本兄の『報告記』を読む」が『北方教育』に載った1936（昭和11）年2月の直ぐ後、北日本国語教育連盟『教育北日本3』（5月号、1936・昭和11年5月）の中に、坂本<sup>(ママ)</sup>復之「岩手のプロフィール——千厩・講習會點描——」という紀行文風の報告がある<sup>(62)</sup>。これは、加藤や坂本ら秋田の教師が岩手・千厩での講習會<sup>(63)</sup>に向かう途中の、横黒線（現在の北上線）横川目駅、即ち吉田農の任地「赤土」地帯の、途中下車の折の只中での出来事を書いた文である。

この、岩手での講習會への行程を綴った報告文の、冒頭の書き出しで、坂本はこう記している。

汽車——自分に関係のない地主の息子が博士になったのを喜んで貰ひ度い男と女が乗つてゐたので、加周氏嬉しかつたらしい〔。〕だから汽車が横川目に迂り込んだ時「稗和人」の人々との握手が猶更力強かつたのだ。予定を變更し汽車は話を弾ませてゐる者達を黒澤尻まで運ぶ。驛前の一室に腰を下ろして、赤土地帯に生活を建設する人々吉田、及川（等）、高橋〔、〕畑山（横川目）及川杓〔均〕…引用者註、渡邊、松本（水澤）相澤（花巻）の諸兄<sup>(64)</sup>と語ると、何かへ吸つきさうな眼をぢかぢかと感じるのだつた。加周氏は秋田の同人改組に就いて語つた。稗和人の人々は「ウツウツとうめいてゐる者達へ興へたのが特輯號<sup>(65)</sup>だ」と語つた。赤土の詩人畑山も、赤土の主吉田もかなり酔が通つて「稗和人」の足並の不調<sup>(66)</sup>を語る。加周氏は七年も育つた組織を説いて「別れ路でウロウロしてる奴も切り捨てゝは駄目だ。温い感情を以つて、力強い實踐の熱を以つて引き入れる。異つた角度から物言ひする人間だつて組しき運動の中に入れて不都合でない〔。〕やがての組しき運動に強固な底流をなすものでないか」と語つた。發車二十分前眞白いマンマを持つて來て喰へと言つた。話は××氏の言葉の吟味になる。「××氏は結局、僕達の生活臺にない」と結論すると、誰か×「五分」と怒鳴つた。立上りざま、農氏は僕達へ密相<sup>(ママ)</sup>一つを握らせた。皆汽車迄走つた〔。〕凄い吹雪だ。世を斜に搔きむしる白魔だ。見送りの面々は窓から「やるぞッ」といふ、僕らも窓からやれつと手を握つた。みんなの顔には雪がこびりついてはやとけ初めてゐた。山を越えた温い血の繋りは、外に理屈などない。同じ足場から立ち上らうとする心の結ばりだ、唯それだけだ。……（後略）……<sup>(67)</sup>

加藤周四郎からの激励と「叱咤」、吉田農と坂本とのつながり、そのみならず吉田農ら「稗和人」と坂本ら秋田の北教同人教師らとの交流・切磋、「心の結ばり」の跡は、先に見た、往復書簡の如き論稿や手紙のやりとりの中のほかに、そればかりでなく、この雪降る横黒線横川目駅前での短い濃密な会合の中にも明瞭にある。

「僕達の生活臺」の、「世を斜に搔きむしる白魔」に向かい、ともに「同じ足場から立ち上らうとする」彼らはそれ故に「理屈」なしで、「山を越えた温い血の繋り」で結ばれていた。そしてその「繋り」は彼らの「實踐」を、その生活教育を「心」で結んでいたに相違ない。

だが彼らは、やがて後に一層強く重く彼ら北教に押し掛かる、時代の新たな課題に突き当たり、弾圧に碎かれ、沈黙・沈潜を余儀なくされることになる<sup>(68)</sup>。

1936（昭和10）年5月、北教の「トウさん」、成田忠久は、『綴方生活』に「北方の同志よ」と題する次の檄文を書いていた。彼らが目指したもの、その希求する「リアリズム」の真意、



そして彼らが子らに生活教育をと託した理想、その「主體」たろうとするが故の「世界観」への苦悩の一端が、この文の呼びかけに刻み込まれているように思える。

親愛なる北方の同志よ。

僕は現在何よりも僕達が眞の組織者になつた事を喜ぶ。

目的性に貫かれたる組織だけが人間を鍊へ、かうした組織だけが人間を訓練すると言ふ事を僕は身を以て體得したのだ。

「眞の私とは私達の事である」と言ふ事を眞に生活化したのだ。

この肉體化した世界観がどれだけ教育意欲の上に立場をハツキリさした事か、どれだけ教壇實踐上に強靱な迫力をもつたか、を僕は見てゐる。

……（中略）……

×

だが同志よ。

前進とは絶えざる自己批判の、その批判に堪へ得る深さなのだ。

その前進の爲めに今一度、僕に言はして呉れ。僕達はその第一歩に於て「吾々は方法上の空論や観念を棄て、現實の中に正路を開拓する事を使命とする」と誓つたな。

その現實はどうであるか。現在の世の中は一つの世界観によつて眞向から裁斷される程單純なものでない事を忘れてはいけない。

……（中略）……

×

親愛なる同志よ。

北方性の問題は究極「生き方」の問題であるのだ。綴方理論として北方性も南方性もあり得ないのであるが、リアリストとしての僕達は先づ主體を確認する事によつてのみ目的指導論が樹てられ、方法指導論が樹立され得るのだ。

この等しき北方の生活臺にある僕達は先づ客觀的に同じい農村であつても都市であつても、北方の農村が、都市が、その生活相に於て如何に異り位置してゐるかの現實主體の確認を足場とせずして教育の方向はあり得ないのだ。

僕達のリアリズムは決して過去のロマンテシズムと對立するリアリズムではなくして、ロマンテシズムを内燃するところのむしろアイデアリズム（空想的）に對するリアリズムである事をハツキリ體得しなければならない。

×

親愛なる北方の同志よ。

僕達は常に教壇實踐を通してのみものを言ふ態度を失つてはいけない。

尚、僕達の成長は常に絶えざる自己批判と絶えざる集團批判によつてのみある事を忘れてはいけない。

……（中略）……

しかし僕達は同時に又「罪」を自己自身に着せることによつて、安易な責任回避に落ち込むやうな、二重の個人主義的罪惡を犯すやうなことをしてはならぬ。

重ねて言ふが、正しい前進は絶えざる自己批判と絶えざる集團批判によつてのみ可能であることを銘記しよう。

親愛なる北方の同志よ。

『理論とは実践者にのみ許される言葉である』と言ふ僕達の志向に榮光あらしめよ。<sup>(69)</sup>

## おわりに

後に加藤周四郎は、その戦後に書き起こした著『秋田の北方教育史』（1964年）での回想の中で、ここに参照した坂本の稿を引き、「加藤周四郎宛の手紙の形式で、村の生活教育の岐路を切実に坂本は語っている」と記しており、更に、吉田農の「報告記を読む」に触れながら、「生活教育の実践現場は、深まれば深まるほど、現場教師の苦悩を大きくして行った。」と述べている<sup>(70)</sup>。

ここに見てきた、坂本の、苦渋で息の詰まるような切迫した「報告記」、そして吉田農の悲痛な、自己をも励まそうとするような文の迫力には、昭和10年前後の時代、「暗澹として濁流にあえぐ」北方「生活臺」の社会経済構造、その「冷酷な自然現象」と「生産様式」の冷厳な現実、それらに影響・規定され打ちのめされる子らの生活現実と、その背後の「陰影」、彼ら北方教師の生活教育実践の苦しい姿、それへの「良心」の苦闘が、痛々しくもはっきりと内在している。ここに、昭和10年前後の時代の北方教育、生活教育実践の苦悩の一端が見える。

それはちょうど、その暫く前の昭和8年頃、成田の豆腐屋の二階での「作品研究会」に集う北教同人らが、佐藤サキが綴った作文「職業」を契機に「作品処理」から「生活処理」への自覚を高め<sup>(71)</sup>、綴方教育と学校教育から「はみ出したもの」へと目を向け、職業指導への道筋に活路と未来への「意欲」を見出そうとする動きと連動する。そしてそれはある意味では、後に生活綴方教師らが、その方向転換・自己再認識を迫られ、「生活教育論争」<sup>(72)</sup>を経て教科研運動に合流するようになる生活綴方・北方教育運動の突き当たっていた課題と、その時代的・実際的、そして実践的な苦境の一端を黙示しているようにも思える。

坂本は、そして吉田農はこの時、他の北教同人らと同じくも、凶作・貧困、村の生産構造・封建関係に痛めつけられ、「生活」に打ちのめされている子らを前に、何を咎め何に何を怒り、何をどうすればよいか、何を待み、生活教育はどうあればよいかと、北方「生活臺」の地にありて遥かな「期待」に向かい問うたろう<sup>(73)</sup>。この問いと態度は、成田の言う「二重の個人主義的罪惡」と言い得るものではなかろう。成田は、「ロマンテシズムを内燃する」リアリストたる我らは「現実主體を確認」することから出発して「教育の方向」を見定めるのだ、「絶えざる自己批判の、その批判に堪へ得る深さ」がその「前進」となるのだ、と言った。だが、彼らの「前進」を阻んだものは、一体何であつたか。

あのアジア・太平洋戦争の悲哀を経て、約70年後の今日において、われわれは、昭和10年前後当時の、「微動だにしない」、「何處までも何處までもだにの如く喰ひついて行く封建思想のむくろ」にほぼ絶望しながら（ほぼ絶望せざるを得ないような冷厳で狡猾な現実を眼前に）、もがき足掻きつつも「素晴らしい奇蹟」「唯漠然とした明日の樂み」を「期待」する彼ら生活教育教師たちの、一見何の為す術もなく弱く氣力を失いかけている姿に、その彼らの仕事の非力・無力のみをそこに見るのみでよいのか。

一方では、村の子らに寄り添い共感すればするほど自己矛盾が露呈する、そういう自分＝教師という存在に対する、嫌惡・憎惡とその一方で割り切れない拘泥と、希望があつたのか。自身の教育の仕事の拠り所、それを支える足場を見失いつつある坂本は、明らかに北教同人に、

その教師らの間の協働性の中に、その足場を求めていた。彼ら北方教師たちが、その後に留岡清男の生活綴方教育批判を受け止め、いわゆるその後の「生活教育論争」に発展する「はみ出た教育」論議を、そしてその中で佐々木昂ら北方教師たちの、あくまでも目の前の「北の子ら」を見つめ、その「立場」の側に足場を置かんとする思考とその確たる「態度」をあらためて想起したい<sup>(74)</sup>。また、「資本主義下に於ける農村の現状を社会科学的に説明することはどの時必要なのか」と問うた彼らに「逃避性」があったか。「説明」してもどうにもならないとの諦めの受容を迫る現実と、その躊躇・迷いと抵抗、それを打ち破ることを子らの生活意欲に「期待」として託す「良心」、それらの狭間で喘ぐ教師の惨めさと遣る瀬無さはいかばかりであったろう。それにもかかわらず彼らの「協働」を目指す信念の由来は、果たしてどこにあったか。当時の彼ら北方教師にとって、「生き方」を学ばせるべき子らを見つめる彼らの願いは、地域の生活現実を片方で凝視しつつ、子らの「必要」と子らの力を信じることにのみ、その拠り所があったのではないか。

果たして、「生活教育」とは何か。東北農村の生活現実の中、人間らしい生活を拒否させられ、「北方地帯の半封建的生産様式の立ちおくれ」という地域社会構造にがんじがらめに規定されている子らに、「生活臺」に立ち生活を認識させ、その生活への意欲を育てようと願いつつ、その努力にもがき苦しむ坂本の姿態。そして吉田農は、生活・社会に目を開くことを視野に、「資本主義下に於ける農村の現状を社会科学的に説明すること」の「必要」を示唆しつつ、それはあくまでも子らの「必要」から生活意欲を高める筋道の中でしか生きてこないという自覚と決意を述べていた。「やつぱりどこまでも、この子供達からだ」、「生活が、現実が彼等の母体である」という、農の実践記録の中の言葉がそれをよく示していると思う。

「事實を生活で學んでいく」という生活教育の厳しく困難な實際を自覚しつつも、自らの目と手で自らの生活を綴り表現する営みを通して生活意欲を起こさせることができると信じ、生活で生活を見つめる力をつけようとしていた彼ら。果たして、子らの現実を目を向け食い入り、その認識を、その生活の「生き方」を、「生活」から、生活教育で変えようとした彼らの教師としての仕事は無力で無意味なものであったのか。翻って、今日のわれわれは、時代は変われども、この岩手の生活綴方教師・吉田農の、当時における思念の実相に果たしてどれだけ近づきことができているだろうか<sup>(75)</sup>。

この和賀横川目・吉田農という北方教師の、昭和10年前後頃当時に全国及び岩手の教育雑誌等へ書き刻んでいた実践記録やその論稿は、どれをとっても読む者を惹きつけ、そこに食い入らせずにいない不思議な魅力と迫力を持っている。だが1937（昭和12）年4月以後、水沢尋常高等小学校に転任してすぐ、吉田農の論稿はぶつりと途絶える。何故にその論稿が途絶え実践を発表し得なくなったのか、その真の理由は不明である。1940（昭和15）年12月のいわゆる「生活綴方運動事件」で拘禁された一人として、吉田農はその時、「北教」に何を思っていたろうか<sup>(76)</sup>。

\* 本稿の作成にあたり、吉田農氏の御子息、吉田格氏には、拙論を通覧いただき、その一部について貴重な示唆と批正をいただいた。ここに記して厚く謝意を表したい。

\* 本稿は、平成20年度文部科学省（日本学術振興会）科学研究費（基盤研究（C）、課題番号：20530795）による研究成果の一部である。

註

- (1) 伊藤喜助『教師の群像』杜陵印刷, 1983年。なお, 田嶋一「黒沢尻文化協会と伊藤喜助」(民間教育史料研究会編『教育科学の誕生』大月書店, 1997年, 所収) 参照。
- (2) 吉田六太郎「よみがえれ, 若き群像たち」(伊藤喜助『教師の群像』杜陵印刷, 1983年, 序文) 4頁。なお, 吉田六太郎「生活綴方・あの日・あのこと(13) 吉田農さんのこと」(日本作文の会編『作文と教育』No.268, 1973年5月) 参照。
- (3) 『岩手毎日新聞』1931(昭和6)年4月16日付記事(「全縣下に亘り數種の細胞的秘密結社を構成百三十名を一齊に檢舉」「共產主義を宣傳 水澤公園料亭で下相談 織田秀雄を中心に岩手共人會組織」)。なお, 朝倉一二三「織田秀雄歓迎会」(『扇状地』第5号, 1974年), 佐藤秀昭『織田秀雄作品集第2巻 人間 織田秀雄——土の唄——』青磁社, 1979年, 133-146頁, 参照。
- (4) 入江道雄『児童生活詩形成史(下)』あゆみ出版, 1980年, 29-36頁, 船橋一男「吉田農の『短い綴方』の実践から——戦前綴方教師の実践現場での思考——」(日本標準教育研究所編『石橋勝治賞入賞論文集』日本標準, 1995年, 所収) 参照。
- (5) 伊藤喜助「吉田農研究——文集『赤土』に即して——」(生活綴方運動研究会編『生活綴方』第13号, 1982年5月), 伊藤, 前掲『教師の群像』, 藤沢靖「生活綴方教師・吉田農(一)～(七・完)(遺稿)」(民主主義文学同盟盛岡支部編『民主盛岡文学』第25号～第32号, 2001年11月～2005年5月)。
- (6) なお, その他未見・未検討の吉田農論稿についての検討は, 後の機会に譲りたい。
- (7) 成田忠久監修, 戸田金一ほか編著『手紙で綴る 北方教育の歴史』教育史料出版会, 1999年, 358-359頁。
- (8) 同上書, 359-362頁。
- (9) 学級文集『赤土2』(1935・昭和10年10月20日発行, 吉田農指導。日本作文の会編『戦前戦後・日本の学級文集2 戦前／東北(1)』大空社, 1993年, 所収) 58頁。なお, 生活綴方運動研究会編『生活綴方』創刊号(1977年7月) 111-113頁, 伊藤, 前掲「吉田農研究」104-105頁, 参照。
- (10) なお, これら横川目・吉田農学級の子らの「問題の詩」についての詳細な検討は, 吉田農の昭和戦前期生活教育実践全体の検討とあわせて, あらためて別稿にて行うことにしたい。
- (11) 高橋啓吾『生活綴方への回顧と今日性』教育情報いわて社, 1979年, 「北方教育運動」(『岩手近代教育史 第2巻 大正・昭和Ⅰ編』岩手県教育委員会, 1981年, 所収) 参照。なお, 拙稿「或る戦前綴方教師の戦後地域カリキュラム考——高橋啓吾の論考から——」(岩手県歴史教育者協議会『岩手の歴史地理教育』第6号, 2005年) をあわせて参照されたい。
- (12) 『近代日本教育資料叢書 史料篇二 北方教育』(全3冊, 宣文堂書店, 1970年復刻発行)。なお, 鈴木貞夫「解題」(同上書, 第3巻, 所収) 参照。
- (13) 北日本國語教育聯盟『教育北日本』(復刻版(合冊), 無明舎出版, 1982年)。
- (14) 吉田農『『短い綴方』の辭——『赤土』の子等に代りて——』(『工程』第2巻第3号, 1936・昭和11年3月), 吉田農「生活教育の線に沿ふ——生活教育と綴方教育の一考察——」(岩手縣師範學校附属小學校編輯『教育研究 岩手』第3巻第1号, 1936・昭和11年3月) 参照。
- (15) 「北日本國語教育聯盟＝設計圖＝」(北日本國語教育聯盟『教育北日本』創刊號, 1935・昭和10年1月) 1頁。
- (16) 北日本國語教育聯盟「北方性とその指導理論」(『綴方生活(特輯・北方精神闡明)』第7巻第7号, 1935・昭和10年7月) 4-5頁。
- (17) 戸田金一『秋田県教育史——北方教育編——』みしま書房, 1979年, 324-325頁, 参照。なお, 佐々

木昂「教育に於ける『北方性』の問題」(秋田縣教育會『秋田教育』第163号,1935・昭和10年10月)参照。

- (18) 前掲,北日本國語教育聯盟「北方性とその指導理論」6頁。
- (19) 同上論文,7-8頁。
- (20) 同上論文,14-15頁。
- (21) 吉田農,前掲「生活教育の線に沿ふ」81-82頁。
- (22) 秋田縣教育會『昭和十三年度 秋田縣教育関係職員録』によれば,仙北郡畑屋尋常高等小学校訓導・坂本復之は,仙北出身,昭和9年3月師範卒,同月より同小学校訓導。
- (23) この「報告記」の当該部分には,「はじめ」という名の子が書いた「道端」という作品(作文)の本文は掲載されていない。なお,この作品「道端」は,管見の限り,他の資料によってもその実際は確認できない。
- (24) 坂本復之「報告記」(北方教育社『北方教育』第16号,1936・昭和11年2月)17頁。
- (25) 上掲註記中の「昭和9年3月師範卒」という点から,坂本の「報告記」が『北方教育』に載った1936(昭和11)年2月の時点では,坂本は教師生活2年目の時であり,その中での同校での記録であることがわかる。ただし,坂本の経歴や論稿,その活動等の詳細は,当時の雑誌記事を参照するも管見の限り不明である。なお,坂本はこの頃,およそ師範学校卒業1~2年後の20歳前後であり,他方,吉田農(1908・明治41年生)は1936(昭和11)年当時20代末であった。ちなみに,加藤周四郎は1910(明治43)年生まれであり,吉田農の約2歳年下にあたる。
- (26) 千畑村郷土誌編纂委員会編『千畑村郷土誌』(千畑村,1986年)によれば,1955(昭和30)年3月に千屋村と畑屋村の2村が合併して千畑村が誕生。なお,2004(平成16)年11月,千畑町,六郷町,仙南村が合併し,美郷町となっている。
- (27) 前掲『昭和十三年度版 秋田縣教育関係職員録』によれば,畑屋尋常高等小学校は,畑屋村字前田(奥羽線飯詰駅より学校迄6軒),創立明治7年11月,学級数は尋常11,高等2,児童数543(尋常456,高等87),俸給一人平均52銭。
- (28) 前掲『千畑村郷土誌』463-475頁,参照。なお,村内外での明治以降の「農民運動」,昭和初期の小作争議については,同上書,475-479頁,参照。あわせて,田口勝一郎『秋田県の百年』山川出版社,1983年,180-226頁,新野直吉ほか編『近代の秋田』秋田魁新報社,1991年,179-241頁,無明舎出版編『新聞資料 東北大凶作』無明舎出版,1991年,山下文男『昭和東北大凶作 娘身売りと欠食児童』無明舎出版,1991年,有明暢『秋田の凶作史考』コスモ印刷,1994年,81-97頁,参照。
- (29) 坂本,前掲「報告記」17-18頁。
- (30) 1910(明治43)年秋田市生まれ。1928(昭和3)年3月,秋田中学校を卒業後,同年4月秋田県師範学校本科第二部入学,1929(昭和4)年3月卒業,同年4月河辺郡上北手小学校訓導。1931(昭和6)年4月,短期現役兵後,同小に復帰。1932(昭和7)年4月,秋田県師範学校専攻科入学,1933(昭和8)年3月卒業後,秋田市明德小学校(高等科女子組二年)赴任。1936(昭和11)年4月,秋田市立高等小学校に転出。1940(昭和15)年11月から2年半の間,治安維持法違反容疑で検挙され,獄中生活を送る。北方教育懇話会編(加藤周四郎著)『秋田の北方教育史』秋田県教職員組合,1964年,加藤周四郎『東北のある村にて——一生活綴方教師の戦後史物語——』ローカル・ジャーナル社,1978年,加藤周四郎『わが北方教育の道——ある生活綴方教師の昭和史——』無明舎,1979年,参照。なお,戸田金一『北方教育研究ノート——加藤周四郎における思想と実践——(改訂版)』みしま書房,1979年,戸田金一「北方教育裁判関係資料——加藤周四郎の『獄中心境記録』



について——」（『秋田大学教育学部研究紀要 教育科学』第35巻，1985年），戸田金一『真実の先生——北方教育の魂 加藤周四郎物語——』教育史料出版会，1994年，木村元「北方教育と教育科学運動——加藤周四郎の職業指導実践に注目して——」（『一橋論叢』第114巻第2号，1995年），溜池善裕「北方性教育運動における加藤周四郎の『調べる綴方』の意義」（『秋田大学教育学部研究紀要 教育科学』第51巻，1997年），参照。

- (31) 坂本，前掲「報告記」18頁。
- (32) 同上論文，18-19頁。
- (33) この稿は2月の原稿であるが，おそらく前年の1935（昭和10）年の「四月以来」のことであろうと推測される。
- (34) 下村千秋『しかも彼等に行く』新潮社，1930（昭和5）年。なお，下村千秋「飢餓地帯を歩く——東北農村惨状報告書——」（『中央公論』1932・昭和7年2月号），安田常雄『ファシズムと民衆運動』れんが書房，1979年，参照。
- (35) 坂本，前掲「報告記」19頁。
- (36) 同上論文，19-20頁。
- (37) 吉田農「坂本兄の『報告記』を読む」（北方教育社『北方教育』第16号，1936・昭和11年2月）20頁。
- (38) 同上論文，20-21頁。
- (39) 同上論文，21頁。
- (40) 北教の主幹・成田忠久が嘗てその稿「實踐の方向性」（『北方教育』1934・昭和9年）の中でこう述べていたことを想起したい。「どこまでも，生活にしがみついて，自分を打樹てゝ行かうとする意志は，現實なる諸条件のうそでない認識から明朗に發足すべきものだ。皮肉と諷刺の中におちこむ超越的態度を警戒しよう。おつかぶせて子供を引づる觀念的な盲信を反省しよう。こゝにのみ，僕達の子供たちと共に，彼等の生活を愛する情熱が生れて來ようと云ふものだ。この潜熱的な實踐行〔動〕を，僕達は時代の教育者として態度する。」（成田忠久「實踐の方向性」（『北方教育』第14号，1934・昭和9年9月）2頁）。
- (41) 吉田農，前掲「坂本兄の『報告記』を読む」21-22頁。
- (42) なお，タブロイド判の『北方教育』第7巻第6号（1937・昭和12年7月25日発行。北方教育研究会『きたかぜ』第2号（1977年春）に所収（秋田大学附属図書館北方教育資料室所蔵）。同号は前掲『北方教育』復刻版には所収なし）には，北方教育社「第四回夏季實踐研究會」（1937・昭和12年8月15日，於秋田圖書館）の案内要項資料が付せられており（4頁），その「實踐發表」欄には，坂本復之「生活とは，教育とは」の記載がある。1937（昭和12）年8月に，坂本が同研究会で北教同人らの前で「生活とは，教育とは」の題目で実践発表を行っていた（あるいは，発表を行なう予定だった）ことを窺わせる。（ただし，実際にその実践発表を行なったか否かは，現時点においては史料の検証が出来ていない。だが少なくともその報告の意志が，昭和12年頃の時点にはあったことは確かであろう。）
- (43) 坂本が教科研運動に向かつていった形跡は，僅かに次の教科研秋田支部発会式の記事から知れる。坂本復之（秋田市・旭北校）「教育科學運動に期待する」（秋田支部編輯「教育科學運動・秋田地方版」，『教育科學研究』第1巻第3号，1939・昭和14年12月。佐藤広美・高橋智編『戦前教育科学運動史料1』緑蔭書房，1997年，所収）56-57頁。なお，橋本紀子・木村元「秋田県教育科学運動」（民間教育史料研究会編『教育科学の誕生』大月書店，1997年，所収）91-117頁，参照。
- (44) なお，戦争末期における吉田農（当時，前沢高等女学校）の「女子学徒勤勞動員」統導時の行動については，藤沢靖「女子学徒勤勞動員と吉田農（1）」（民主主義文学同盟盛岡支部『民主盛岡文

- 学』第23号, 2000年11月), 藤沢靖「女子学徒勤労働員と吉田農(2)」(『民主盛岡文学』第24号, 2001年5月) 参照。
- (45) 成田, 前掲『手紙で綴る 北方教育の歴史』265-266頁。
- (46) 太郎良信の指摘。成田, 前掲『手紙で綴る 北方教育の歴史』232頁, 265頁。
- (47) 吉田農「北日本講習の横顔」(『国語教育研究』第4巻第4号, 1935・昭和10年10月, 13-19頁。
- (48) 岩手県東磐井郡千厩校・永澤一明のこと。なお, 成田, 前掲『手紙で綴る 北方教育の歴史』291-292頁, 315-317頁。
- (49) 成田, 前掲『手紙で綴る 北方教育の歴史』294頁。
- (50) 太郎良信によれば, この「生活詩, 前進のために」とは「加藤周四郎執筆のパンフレットとみられるが詳細不明」(成田, 前掲『手紙で綴る 北方教育の歴史』265頁)。
- (51) 『北方教育(特輯・岩手)』第14号, 1934・昭和9年9月。なお, 吉田六太郎「岩手の生活綴方群像・その歩み」(白い国の詩編『北方の児童文集 岩手編』東北電力株式会社, 1993年, 所収) 623-627頁, 参照。
- (52) 吉田農「問題の岩手」(『北方教育(特輯・岩手)』第14号, 1934・昭和9年9月)。吉田農は, 同講習会後の「岩手特集」寄稿記事である同稿の中で次のように述べている。「北方教育はがつちりした健康な実践者の集ひだ, 集團を亂すものはヒロイズムである。北方教育にはヒロイズムがない。私は新しい集團の力を感じる。」(57頁)。なお, 前掲, 北方教育懇話会編(加藤周四郎著)『秋田の北方教育史』38-39頁, 参照。
- (53) 成田, 前掲『手紙で綴る 北方教育の歴史』260-261頁。
- (54) 同上書, 287-291頁。
- (55) 吉田農「赤土地帯を語る——実践報告——」(『構成』創刊号(川尻尋常高等小学校編輯)1935・昭和10年7月1日発行, 謄写刷。北上市中央図書館所蔵(複写))。なお, 吉田農は同時期, これと同じ題目・内容の論稿を岩手県師範学校附属小学校編の教育雑誌『教育研究 岩手』に寄せている(吉田農「赤土地帯を語る——実践報告——」(岩手県師範学校附属小学校編輯『教育研究 岩手』第2巻第4号, 1935・昭和10年7月1日発行) 23-29頁)。
- (56) この同人誌『構成』をめぐる動向については, 伊藤, 前掲『教師の群像』278-281頁, 参照。なお, 和賀郡第三支会綴り方研究部『綴り方研究1 第一部——方法と結果——』1935(昭和10)年7月, 和賀郡第三支会綴り方研究部『綴り方研究2』1935(昭和10)年11月(何れも北上市中央図書館所蔵(複写))。これら同人誌の内容, 和賀同人らの実践方向等についての詳細な検討は後日に期したい。
- (57) 吉田農, 前掲「赤土地帯を語る——実践報告——」(『構成』)1-8頁。同論稿中に引かれている子らの詩は, 学級文集『赤土1』吉田農指導(白い国の詩編『北方の児童文集 岩手編』東北電力株式会社, 1993年, 所収)にある。なお, 伊藤, 前掲『教師の群像』182-191頁, 参照。
- (58) なお, 加藤周四郎『綴方と劣等児』小考(『北方教育』第7号, 1931・昭和6年6月) 参照。
- (59) この同人誌『稗・和・人』は, 先行諸研究の中において様々に論及・指摘されているが, その所在・現存は不明であり, 筆者は未見である。
- (60) 加藤周四郎『稗・和・人』を読む(北日本國語教育聯盟『教育北日本2 十月號』1935・昭和10年10月) 17-18頁。
- (61) 同上論文, 18頁。
- (62) 坂本 複之<sup>(ママ)</sup>「岩手のプロフィール——千厩・講習會點描——」(北日本國語教育聯盟『教育北日本3 五月號』1936・昭和11年5月) 14-15頁。

- (63) この「千厩・講習会」については、開催年月日や講習内容等は不明であるが、おそらく東磐井郡千厩校にいた永澤一明、その『工作・岩手国語地帯』の綴方同人の関係で、同地で講習会が開催されたものと推察される。なお、同記事中の他箇所には、昭和初期、黒澤尻尋常高等小学校の「自由教育」をめぐる論争の直前に、同校を追われ千厩校に転任していた小笠原政一校長の名前もある（坂本、前掲「岩手のプロフィール」14頁）。なお、伊藤、前掲『教師の群像』57-78頁、参照。
- (64) 吉田農、及川等、高橋久蔵（または高橋藤作？）、畑山浩（以上、横川目校）、及川均、渡邊初郎、松本？（以上、水澤校？）、相澤（佐藤）隆吉（花巻・花城校）のことと推察される。なお、吉田六太郎、前掲「岩手の生活綴方群像・その歩み」参照。
- (65) 『北方教育（特輯・岩手）』第14号、1934（昭和9）年9月（吉田農「問題の岩手」所収）、参照。
- (66) ここにいう「足並の不調」とは、おそらく及川晃（稗貫郡花城尋常高等小学校訓導）の言動をめぐる顛末のことを示しているものと推察される。成田、前掲『手紙で綴る 北方教育の歴史』202-203頁、279頁、参照。
- (67) 坂本、前掲「岩手のプロフィール」14頁。
- (68) 加藤周四郎「拷問の中で考えたこと——生活綴方弾圧事件について——」（『生活綴方』第5号、1978年9月）、参照。なお、戸田、前掲『秋田県教育史——北方教育編——』474-530頁、戸田、前掲『北方教育研究ノート』、戸田、前掲「北方教育裁判関係資料」、参照。
- (69) 成田忠久「北方の同志よ」（『綴方生活』第7巻第5号、1935・昭和10年5月）6-9頁。なお、吉沢久美子『父 成田忠久と私』1989年、参照。
- (70) 前掲、北方教育懇話会編（加藤周四郎著）『秋田の北方教育史』98-99頁。
- (71) 佐々木昂「リアリズム綴方教育論（三）」（『北方教育』第15号、1935・昭和10年5月）38-42頁、参照。なお、戸田、前掲『秋田県教育史——北方教育編——』427-473頁、秋田県教組編集委員会編『北方教育物語』民衆社、1987年、87-95頁、101-115頁、参照。
- (72) 久木幸男「生活教育論争」（久木幸男・鈴木英一・今野喜清編『日本教育論争史録 第2巻 近代編（下）』第一法規出版、1980年、所収）、中内敏夫『生活教育論争史の研究』日本標準教育研究所、1985年、参照。
- (73) 高井有一『真実の学校』新潮社、1980年、参照。
- (74) 留岡清男「酪聯と酪農義塾」（『教育』第5巻第10号、1937・昭和12年10月）60-61頁、「『生活教育』座談会」（『教育』第6巻第5号、1938・昭和13年5月）78-87頁、佐々木昂「生活・産業・教育——生活教育の問題を考える——」（『生活学校』第4巻第5号、1938・昭和13年6月）7-15頁、参照。なお、志摩陽伍「佐々木昂の歩んだ道」（『生活指導』1963年8月）、佐藤広和・伊藤隆司編『佐々木昂著作集（全一卷）』無明舎出版、1982年、岩本俊郎「留岡清男の生活綴方教育批判について——「酪聯と酪農義塾」を中心として——」（『立正大学文学部論叢』、第91巻、1990年）、梅根悟「『社会科』以前の社会科運動」（梅根悟・勝田守一編『現代教科教育講座第6巻 社会科教育』河出書房、1957年、所収）19-25頁、梅根悟「戦前における社会科」（『岩波講座現代教育学12 社会科学と教育Ⅰ』岩波書店、1961年、所収）26-28頁、小山毅「日本における社会科の前史」（斎藤秋男ほか著『社会認識の教育——日本の社会科を考える——』東洋館出版社、1974年（改訂初版）、所収）23-32頁、参照。
- (75) なお、本稿には、アジア・太平洋戦争に敗戦後、来るべき民主社会の主権者育成を担う教科として1947年に公式に誕生した新教科「社会科」の一つの史的背景・源流、その歴史的・原理的意義を「北方」の視点・足場から探らんとする、いま一つの問題意識があったことを付記しておきたい。

土 屋 直 人

- (76) 柏崎栄「吉田農を憶う」(生活綴方運動研究会編『生活綴方』創刊号, 1977年7月) 参照。