

土田茂範の生活綴方教育実践史 ——醍醐小学校での実践を中心に——

豊田 ひさき

要 約

土田茂範は、20歳で寒河江市醍醐小学校に赴任する。学級崩壊寸前の4年生を担当し、まず子ども同士、教師と子どもの間に信頼関係をつくり出すことに専念する。それを土台に子どもが授業へ集中する度合いを高め、2年目の秋頃から子ども全員を版画彫りと文集づくりに巻き込む。教師と子ども・親の間に「共有の世界」を創り出したのである。3校転勤した後、再び醍醐小学校に戻った土田は、全国的に広がる授業研究運動の前兆の中、醍醐小学校で学校挙げての授業研究を立ち上げる中核になる。授業研究は、各教科で典型に基づく授業展開である。僻地大井沢でふるさとを守る村の教育力に覚醒した土田は、三度目の醍醐小学校で子どもと共に「山に遊ぶ」活動と系統的な教科指導を統一した生活綴方的教育方法によって、「生きる力」を育む教育実践を展開する。

キーワード

土田茂範 共有の世界 生活綴方 ライフヒストリー 内発的發展

はじめに

土田茂範(1929～2003)は、1929(昭和4)年2月山形県西村山郡三泉村(現寒河江市)に土田富次、いせの長男として生まれる。5歳の時父が死去し、祖母と母の下で育てられ、1935(昭和10)年三泉尋常高等小学校に入学。入学時、既に1年生の国語読本をほとんど読めるようになっていた。「家が貧しくて、絵本を買ってもらうかわりに国語読本を買ってもらったから」である(土田、1990、6)。北方性生活綴方との関係で言えば、同年8月に仙台女子師範附属小学校を会場に開催された第2回北日本訓導国語協議会(菊池譲主宰)に、鈴木健三郎校長は3人の部下を連れて参加している(豊田、2008)。鈴木校長が3人の部下を連れて当会に参加した様子は、

国分一太郎(1911～1985)が、「友への手紙」で紹介している(国分、79)。県内からの参加は、25名。国分その他、村山俊太郎(1905～1948)がいた。

小学校4年の時、土田は「奇妙な思いで」をしている。小学校に入学して綴方を面白いと感じるようになったのである。授業で、彼の綴方が取り上げられる。全員での「共同批正くわしく書く」という指導で、「帰るときにかきの木のえだを見たら、雪がつもっていました」という文に対して「どんなふうに雪がついていた」と教師から言われ、「帰るときにかきの木のえだを見たら、雪がついてぼうのようにふとなくなっていました」と直される。彼はこの指導によって「それまでいていた(教師と自分の間の—引用者)透間が取り払われた」と記している(土田、

1990、8-9)。彼が生活綴方教育を受けた原体験と言えよう。

別言すれば、教師土田が言う「共有の世界」がそこに成立したことを、子どもの立場から感得した瞬間だったと推測される。彼が目指した「共有の世界」づくり＝「生活綴方的教育方法」を、実証的・総合的に追究していくことが本稿の課題である。

1944（昭和19）年4月、山形師範学校に入学。師範の授業はあまり面白くなかったようである。県内の人脈では、1年先輩に無着成恭（1927～）、同級に小菅留吉（後の作家藤沢周平）がいる。

土田は、はじめて醍醐小学校（以下、醍醐小と略記）で教員になってから、学級担任としての教師生活26年、その間14年を醍醐小に勤務した。学級担任としての最初と最後の生活をここで過ごしたわけである。彼は「わたしの教育実践の原点は醍醐小学校であった。原点をはなれては原点に立ちかえり、原点をはなれたときに学んだものを原点の中で組み直してきた。」と言う（土田、1977、283）。筆者が①醍醐小の実践を中心に総合的、実証的に土田研究を試みようとした理由であり、②この醍醐小を起点にすれば彼のライフヒストリーを追うことも可能になる、と仮定した根拠である。

なお土田茂範に関する先行研究としては、河野順子（2005）「入門期における国語科学習指導の原理に関する一考察—土田茂範の入門期指導を中心に—」、土屋直人（2013）「土田茂範の生活綴方教育の歩み」がある。が、いずれも授業を研究対象の主にしたものではない。

第1節 醍醐小学校の1期目

1949（昭和24）年師範学校を卒業し、4月から新任教師として醍醐村（現寒河江市）の醍醐小に赴任。4年生を担当する。はじめて担任した学級は、学級崩壊寸前の状態。教頭から「先生には四年生を担当してもらうことにしました。大変ききわけのない子どもですから、きびしく叱って教えてください。」と言われる（土田、1964a、25）。「国語の本を読ましてみても、ろくに読むことができず、計算をさせてみてもうまくできず、2年生ぐらいの力しかないような感じがした。名前さえも、正確に書けない子どもが五人もいた。」「こんな子どもの現実に、わたしの教育はおこなわれなければいけなかったのだが、師範でたての、経験のないわたしには、どこから手を付けていけばいいのか、皆目見当がつかなかった。」少々落ち着いて授業ができるようになるのは、2学期中頃からであった（土田、1959a、109-110）。

彼等が5年生になった10月末、隣村に回ってきた映画「きけ、わだつみのこえ」を見に連れて行き、翌日作文を書かせる。「おかなくって（おそろしくて）、下ばかりむいていたので、よくわからないのです。」「わたしのにいさんも、あだえして（あんなにして）しんだんだべとおもうと、なだ（なみだ）がぼろぼろこぼれてきました。」等というのが沢山あった。その晩、彼はこれを文集にしてやろうと（ガリ版）原紙を切る。「わたしが綴方をやるようになったきっかけだった。しかし、（この時—引用者）はっきりした指導意識を持っていたわけではなかった。」（土田、1959a、114）。

彼が綴方教育を本格的に考えるようにな

るのは、国分一太郎の本や無着成恭が主宰している『つづりかた通信』を読むようになってから。こうして生活綴方に入っていた土田は、1951（昭和26）年7月、須藤克三（1903-1982）指導の下、無着等と山形県児童文化研究会を結成する。なお、当時山形新聞編集長であった須藤は、国分、村山とほぼ同期に山形師範を卒業しており、村山の後を継いで北方性教育運動の遺産を引き継ぎ、生活綴方教育実践を主導した人物で児童文学者でもある。須藤は国分と共に死ぬまで、土田が師と仰ぐことになる。同年には無着が『山びこ学校』（青銅社）を出版し、一躍注目を浴びる。なお、山形県児童文化研究会50年の歩みについては、土田編（2004）『海図のない航路-山形県児童文化研究会の五十年-』が詳しい。須藤の自宅で毎月開催された研究会の記録、会の規約、機関誌『気流』等貴重な史資料が収録されている。

さて、学校で集める学級費等について子どもに綴方を書かせてみると、ほとんどの子どもが、学級でお金が要ると親に言い難いと書いてくる。その時彼は、子どもたちを取り巻いている生活（貧困）を深く考えることは一度もなかったことに気づく一醍醐小へ来て2年目の冬のことである。今まで小説ばかり買っていた彼は、『日本の農業』『日本農業経済論』や歴史の本を読むようになる。こうして日本の農業や農村のおかれている現状を知るようになっていく。この間の状況を「考えてみると、（作文を書いてくる）子どもは、わたしの教師だったかもしれない。」と記している。「（こうして）子どもたちが行動をおこすようになりだしたところから、子どもたちは野性的になりだした。しかし……それを教育として組織することを

知らなかった。」とも振り返っている（土田、1959a、136）。

山形県児童文化研究会の会員になり、『山びこ学校』の刺激を受けて彼も文集を作り、それを『つづりかた通信』の同人等に送るようになる。『山芋』の寒川道夫（1910～1977）からは「”先生だけ、こっそり見て”というのもいいが、”おい、みんなきいてくれ”といい、みんなからみてもらうことがうれしく、自分をのばし、みんなをのばすという風な空気を作ってもらいたいことです。」という返事がくる。しかし、彼はまだ「こうしたことを具体的にやっていくやりかたをしらなかった。」（土田、1959a、138）。

子ども達が6年生になると、ボタンに糸を通し、よりをかけて回す遊びが流行する。土田がいくら注意してもこの遊びは、止まない。そこで彼は以下のような面白い注意の仕方を思いつく（土田、1964a、9）。

このボタンいくらだ。⇒2円。そうか、そして、もしみんながボタンを使っていて、2円のボタンを2つなくしたとすると4円。日本の小学生の数が日本の人口の3割24百万人だとすると、どのくらいになるか計算してみろ。⇒子ども達は計算をはじめ。⇒一、十、百……96百万円だ。⇒いっぱいだなあ。⇒約一億円だ。一億という金は、すばらしい図書館やいろいろな設備のある学校が十以上も建つな。何でもないようなボタンでも、大事にするとこんな金になるんだ。……

4年生を初めて担任した時とは質的に違う程、学級の子どもが育っていると推測することが許されよう。何かいい遊びはない

ものか、子ども達の暮らしを少しでも豊かにするようなものがあつたらと頭をひねっていた時、同年 7 月、送った文集の返礼にと県外から文集が送られてきた。その文集に一枚の版画があつた。よしこれだと閃いた彼は、子ども達にその文集を見せ、「版画だ、彫刻刀で彫るのだ」と呼びかける。2、3 日たつたら、休み時間に彫刻刀で何か彫っている子どもが出てきた。ボタン遊びや針金遊びに代わって版画遊びが流行りだす（土田、1964a、13）。

『山びこ学校』の挿絵を、図工の時間に、土田は鉛筆で板の上に直接描いてみる。「おお、みんな集まれ。」「先生、刷ってみろ。」と言われたが、何で刷るのかわからない。「なにで刷るのだ。文集の版画はなんで刷ってあつた。」「赤い色だったから、スタンプインキでないか。」インキ版にバタバタ押し付けて、紙の上に刷ってみた。「へエー……いいなァ」と子ども達。「ありや、えり反対だけど。」「えっ、反対……」とみんなで笑い合つた（土田、1964a、15）。

その後、もっと良い版画はないかとみんなで『山びこ学校』の挿絵から抜き出して「版画遊び」（＝この表記「遊び」は、彼がこれを生活指導だとも考えている証拠）は深化していく。だが、彼は満足できなかった。他人の版画を真似ている内は、いくら上手に彫っても、そこには何ら創造的な活動がないからである。朴の木で彫ると杉板よりよく彫れるということを大工さんから聞いてきた子ども達は、家で使い古した下駄の歯を持って来て彫るようになり、それでも足りなくなると、自分達で山へ入り朴の木を切り出して版木を自作するようになる。そして、人の真似ではなく、男子は、自分が見てきた

稲刈り、麦まき、稲こき等の農作業を、女子は働く母親の姿等を彫るようになる。「今度の文集、版画をほり、それに詩をつけて作ってみつか。今まで、社会科で勉強した百姓の生活をみんなでまとめてみるか。」と子どもに呼びかける。こうして「版画遊びはつぎからつぎに子どもたちをまきこんで、子どもらの共有の世界をつくりあげた……。」（土田、1964a、20、下線—引用者）ここで初めて出てくる「共有の世界」には、子ども達が身の回りの世界に対して何らかの創造的な働きかけをした結果、創くりだされるもの、それをまた全員で共有し合っていくもの（＝版画遊びであり、生活綴方の指導にもなっている）であることが窺える。

文集（＝「アンテナ」）を見た無着からは「これはいい。これはいい。すばらしくいい。百姓のうたも、ふゆのうたも（この二つは文集）、がっしりしている。版画はへたくそだ。だからなおい。」という手紙が舞い込む。子どもも「無着先生から褒められた」とうれしがる（土田、1964a、30）。版画彫りに没頭していた卒業間際の 3 月、「アンテナ十号」が児童文学者協会主催の第 1 回全国文集コンクールに入選した通知が届く（土田、1964a、33）。だが別なところで彼自身は、「こんな（詩や）綴方が出てきても、私は指導する手だてを知らなかった」と記している（土田、1959a、122）。

文集「アンテナ」版画づくりは、中学校（小学校に併設）へ行ってから、転任した土田が日曜日等に学校に出向いて続けられ、親達もアンテナ後援会を作って協力する。

子ども達が中学校を卒業する時、山形の鈴木和紙を使った手刷り版画集（1955）『百姓のうた』200 部が山形県児童文化研究会から

出版される。須藤は「はじめに」で、「この版画と詩『百姓のうた』は、彼の第一番目の仕事のくぎりとして、編んでみた。……注目したいことは、この子どもたちの親が、子どもたちと土田の仕事を、よく理解して『アンテナ後援会』をつくりあげ、この仕事を支持してくれたことだ。……私たちは、自分たち、子供たちの手によって、こういうものをつくりあげていくことに、新しい土の文化をつくり、新しい教育の営みをきずきあげることに、先ず大きな意味を見出そうと語り合った……私は、この一卷を、無着の”山びこ学校”とともに、いや、それ以上の感激と自信とをもって、世の中に送るものである。」(土田、1955a、4-5)と記す。土田に対する信頼感を読みとることができる。ここにも、土田が求めた親との「共有の世界」の兆しが窺える。

1959(昭和34)年、この『百姓のうた』は、明治図書から版画彫りと詩づくりの指導過程を失敗も含めて書きまとめた『百姓の歌』として出版される。「あとがき」で土田は、「いまから七年前の仕事をさらけだすことになってしまい……いまさらのように、自分の実践の甘さ、弱さというものを反省しました。」と記している(土田、1959a、212)。この時彼は、ショーン(Schön,D.A.)が言う「反省的教師」になっていたと言えよう。この種の「反省」は、彼のライフヒストリーを追究課題としている筆者にとっては、興味深い。

本節を終わるにあたり、1953(昭和28)年の夏、日本作文の会が開催した第1回作文教育全国協議会(中津川)で講演した鶴見和子(1918~2006)の「生活綴方教育にまなぶ」を引用しておこう(鶴見、1998、324-327)。

生活綴方は「子供らしくない」とか、「くらすぎる」とかいわれる。しかし暗いものを暗いままでおくより仕方がないとあきらめるのが最も暗いのであり、くらいものを掘り下げていって、そこから抜け出す途を考え合うという努力があるというイミで生活綴方は明るい。……先生が子どもたちと一緒にになって、もっと手近で、切実な問題を、自分たちの手足を動かして調べ上げ、頭を寄せ集めて考え合う、そうすることによって、先生も子どもも、自分の仕方として、生活綴方の運動は、ハラの底から「忍従」をくつがえすテコになるだろう。このことは、……わたしたち大人が生まれ変わるために、とくにインテリも学者も、「生活綴方的自己教育」が必要なのだと思う。

ここには、後に鶴見が展開していく「内発的発展論」の萌芽が窺える。土田の生活綴方教育を、この「内発的発展論」の視点から観ていくことも本稿の仕事である。

第2節 醍醐小学校の第Ⅱ期目

醍醐小に2度目に戻ってくるまでの間に、彼は名著とされる『村の一年生』(1955)をはじめ多数の本を出版する。その間の事情を概観しておこう。

1952(昭和27)年、西里小学校に転任、5年生60名を担任。翌1953年には、第2回全国文集コンクールで文集『トラクター』が佳作に選ばれる。山形県児童文化研究会の須藤代表から「おまえのように口がまわらなくて、説得力のないものは、1年生でももって、劇とか、童話とか、いろいろな方法を身につけ、口べたなところをおぎっていか

なくては。」と言われたこともあってか（土田、1955b、12）、1954（昭和29）年、彼は志願して1年生39名の担任になる。初めての1年生担任で、オルガンも弾けない遊戯もできない彼は、戸惑うことばかり。そこで読んだ本が、四谷静江（1951）『女教師の教室記録』。本書は、マスコミで注目されたが、結局彼には役立たなかったらしい（土田、1955b、14）。1年担任の同僚2人に支えられ奮闘した実践記録が、『村の一年生』。入学式の前夜、彼は宿直室で今年やりたいこととして（土田、1955b、16）、

- 読めない子どもと、書けない子どもをなくすること。
- 子どものほんとうの友だちになること。
- 劇や童話をウンとべんきょうすること。

等5点を挙げている。彼の教師生涯全体を貫く教育目標の片鱗が、既に見て取れる。学級経営の目標で、「読んだり、書いたりできない子どもをなくすること。……学校は文字を読んだり書いたりすることを、教えなくては意味をなさないのだから、これだけはやりたいと思う。」と決意表明。この目標を「あまりにも学級のにおいのするやりかた、事務的なやりかたでなく、はばひろい人間的な面をおもんずるようにしてやりたい」と記す（土田、1955b、59）。

「事務的でないやり方」とは、図画を全部返してやらずに、何枚かずつつっておいて、4月から7月まで、8月から10月までと、まとめて渡してやる。返す時に、「いいか。家のざしきに広げて、おかあさんとおとうさんに見てもらえな。」と「家庭展覧会」を勧める。1年生でも少しずつ進歩してきた

ということがわかるからである（土田、1955b、190）。これは「個人内評価」の方法である。

「学級のにおいがするやりかた」でない例も挙げておこう。正月を前に綴方を書かせた時、ある子どもが、

あめ 30円で だれにも やらないでおい
らだけで くいたいなあ。

と書いてきた。「生活指導から言えば、自分一人だけで食いたいなどといわないで、小さい弟や妹にわけてやらなければという意見もあるが、その前にこの30円の子どものぞみをもっとかんがえてやるべきではないか。この30円ののぞみを無視して、いくら、小さい弟や妹にわけてなどといっても、それは観念にすぎないではないか。」と彼は、強かである（土田1955b、277）。

担任当初戸惑ってばかりいた彼も、10月頃には以下のような授業ができるようになる。まず教科書の文を読ませ、教師が黒板に書き出した文を読ませた後、

「この話は、何の話だ。どこに書いてある。」と文章の吟味をする。「いつのことだ。朝か昼か、夕がたか。」「おひるすぎ。」「そうだ。この話は、朝でもない、夕がたでもない、昼すぎの話だ。いつとどこに書いておくぞ。」「だれの話だ。」「だれだかわからない。」「本に何とかいてある。」「4人のこども。」「そうだ。だれだか、わからないが、4人の子どもだ。だれと書いておくぞ。」「などと、色チョークでわく（枠）を書いたりしながらやった。/おわって、読ませる時には、/「何の話だった。」「かげぼうし」/「ん、かげぼうしの話だ。かげぼうし

は、雨ふりの時、でるのだったな。」「んな
い、てんきのいいときだ。」「ああ、そうか。
てんきのいい時か。」
……後略……

全くスムーズな授業展開である。彼の総
括は、次のようである（土田、1955b、284）。

こんな方法で国語をやってみて、1 年生の
指導は、機械的なやり方ではだめだ。順序
よく手を打っていくよりほかに方法はない
と考えた。/しかし、その手順よく手をうつ
ていくやりかた、それは、今の国語教育で
は、確立されていない……国語教育はだれ
でもできるという安易な考え方で、教師の
おもいおもいにまかせられている……。

最後にもう一つ付言しておきたい。それ
は、三浦東吾（福井作文の会）の本書に対する
以下の記述である（三浦、1958、128）。

この書物（は）……子供を「教える」という
教師の立場からではなくて、あくまで、子
供を「育てる」、子供から「学ぶ」という立
場において、即ち「育てながら学び、学び
ながら育てる」という関係において、子供
と関係づけられている……「教える」とい
う立場に立った時でさえも、彼は必ず「育
てる」ことと「学ぶ」ことを、その軸として
展開することを忘れていない……しかも、
そうした関係は、単に教師と生徒の二者相
対の関係においてだけでなく、親たちをも
含めた三者一体の関係において成立してい
る……教育は教師と子供たちと親たちの三
者が学びあい育てあいする間に成立するも
のと彼は考えている……。

「教育は教師と子供だけでなく、親をも
含めた三者が学びあう」という関係性を土
田が築いていたが故に、彼等が中学生にな
ってからも版画づくりの「アンテナ後援会」
は続いたことも頷けよう。

翌 1956（昭和 31）年、（版画）『百姓のうた』
（山形県児童文化研究会版）と『村の一年生』
で、彼は日本作文の会より小砂丘賞を受賞。

1957（昭和 32）年、土田は送橋小学校に転
任。3・4 年の複式学級を担任する。この送
橋小学校での主な出来事は、校長を含む 6
人で毎週金曜日に、自前の授業研究会「金曜
会」を立ち上げたこと。勤評闘争で校長は組
合員から外され、土田は地区のリーダーと
して組合活動をも指導する立場であっても、
この 6 名からなる金曜会は、途切れずに継
続され、各研究会の記録が細やかではある
が学校の共有財産（世界）として（彼が主にな
って）記録し残される風土が垣間見える。土
田と彼を包み込む同僚の教育に対する真摯
さ（共有の世界）が、窺えよう。

「金曜会」での確認をもう一つ。送橋小の
子どもは、学習に対して受け身的であり、引
つ込み思案であった。このマンネリズムは、
子どもが教師の指名を受けて、読む、発表す
る、という旧い授業スタイルにある。だから、
子ども自らが「読みます」、「発言します」
と主体的になる学習態度を形成する必要が
ある、ということに土田達は気づく。彼は、
次のような呼びかけを教室の前に貼り出す
（土田、1970、67-68）。

みんな でしゃばりになろうよ

「よみます」といって、たって読むには、
むねがドキドキし、からだがふるえるが、

それをまかさなければ、/自分はかしこくなっていけない。/まちがっている式やこたえを、/みんなのまえにだすのは、うんとはずかしいが、/それにかたなければ、/みんながかしこくなっていけない。/まちがいや、どうして、そう書いたかというわけを、みんなで考えあわなければ、新しい村はつくれない。/みんな、でしゃばりになろうよ。

送橋小で、『国語の授業 低・中学年の場合』（1957）を出版。本書の特徴を、一つだけ挙げておく。

彼は、西里小学校でもう一度 1 年生を担当する。土田は、よく子どもに本を読んでやっていた。だが教師が一方的に読んでやるだけでは、子ども達の集中度は弱い。そこで、以下のように工夫してみる。（太字は絵本一引用者、土田、1957、199-202）

あるお家に、

「このおうちには、だれがいるのだろう。」
「おひめさま。」/「おひめさまなあ。もっと、ほかに。」/「おじいさん。」/「おじいさんか。あとは。いないな。それじゃ読むよ。おひめさまがいるか、おじいさんがいるか、よく聞いているんだよ。」

ひとりの女の人が住んでいました。

「ありゃ。」などという子どももいる。

ところが、

「ところが、どうだというんだろうな。」子どもたちは、いろいろ考えているらしいが、なんともいうものがない。次を読みだした。

このおばあさんは、たったひとりぼっちでしたので、どうも、

「どうも、なんだというのだろう。」/「さぶ

（み）しいんだな。」

……（後略）……

こうよむと子どもたちは、実に一生懸命に聞く……そして、途中で質問（発問—引用者）すると、前の話から考えて、考えたことをいい、それがあうかあわないかということ、聞きもらすまいとからだをのりだすのです……

教師が一方的に読むだけでは、子ども達の集中度は保てない。とりわけ周辺部の子どもは、このような授業なら「落ちこぼれる」可能性すらある。それを事前に防ぐ工夫をするのが教師の仕事、という構えが確立されようとしている。生活綴方教師東井義雄（1912-1991）の「子どものつまずきは教師のつまずき」に通底する構えといえる。

これほどまでの授業指導力の成長を、彼は本書最後で以下のようにまとめている。

言語教育というのは、……こうだと教えるのではなく、子どもたちに思考させながら、その事実こそくして、こうだと気づかせていく教育です。そうしたことは、低学年から……3 年生までの学年によってきず（築）かれなければ、困ったことになる……/子どもへの愛情というものは、そうした力をきちんとつけることであり、そのためには、豊富な技術を身につけなければならない……指導する技術のともなわない教師の愛など……屈みたいに空虚なものでしかない……（土田、1957、251）。

ここからは、「概念くだき」の対概念である「概念づくり」は、ゆつくりと、という基本姿勢の片鱗が窺える。彼のライフヒスト

リーの視点から観ても一つの大きな転換点ではないか。なお、送橋小での教育実践は、土田（1970）『ふるさとを守る教育』（7-79）でも詳しく触れられている。

1959（昭和34）年、土田は、入間小学校へ転任する。そこで、『村の教育』（1959）を出版。これは、1952（昭和27）年～59（昭和34）年の間にあちらこちらに発表したもののまとめである。

1960（昭和35）年、『村のつづり方教育入門』を出版。本書は、土田が綴方教育に取り組んだ10年間のまとめ。「まえがき」を書いた須藤は、土田とは、「仕事の中で問題につきあたると、ひとりぎめ（決め）をしないで、かならず職場の仲間をはじめサークルの仲間である私たちと話しあったり、先輩の経験や研究を参考にして考えを深めてきた」人物、と記している。本書の最初で、①「綴方、このよいもの」であるが、綴方を始めたばかりの教師（＝私）には、それは「このやっかいなもの」としてしか映らなかったと記し、②第1回全国作文教育協議会（中津川）に参加した時、静岡県のかみ田実（1915-1954）から「よい実践をしている教師こそ、もっとその過程の失敗の生存記録—そういう実践記録をこそ書き、発表できるように、裸にならなければならないのではないか、モハン（＝茂範）お前やれ」（土田、1960a、11）と言われ、それを忠実に実行してきたのが、彼の（諸）著書であることが窺えよう。彼の著書を丁寧に辿れば、彼の反省と成長の跡を探ることができる、と筆者が仮定した根拠である。

綴方を測る尺度として、彼は学級集団の質を重視する（土田、1960a、31）。つまり、

学級の子どもたちが、どれほど集団として組織されているか—人間的な生長度をもってしているかということである。協力しあってやっていかれる学級か、それとも、バラバラなまとまりのない学級なのか、何かに抑圧されてわだかまりのある学級なのか、このことをはからなければならない。人間的に生長のない子どもたちに、どうして、つづる力だけが伸びているなどということがあるのだろうか。

もう一つ挙げれば、入間小学校長犬飼栗夫は、戦前から「1年完成の綴方教育」を実践していた。それをヒントに、綴方指導の目安として、

1. 入門期
2. たん錬期（育成期）
3. 仕上期（完成期）

という3期に沿って段階的に指導していけばよいのではないかと土田は提起する（土田、1960a、38-46）。この目安に沿って、入門期では、「よし、おれも書けるぞ。」と子どもに自信をもたせ、そのためには、「おお、よく書けたぞ。」と耳をひっぱってやったり、「うまい。」と肩をつかんでやったりしてもいい。こうして、子どもの人間性をのばしていくことに自分は努めた、そのためには「子どもから信頼され、子どもたちを信頼し、また、子どもどうしも信頼する関係がつくられなければならない」、と彼は記している。

ところで、なぜ子どもに綴方を書かせるのか。土田は言う（土田、1960a、61）。

つづり方というものは、生活者である子どもたちが、自然や社会や人間などに、ちょくせつぶつかってそこからつかみとってき

たものを表現させるものであるから、子どもたちに、自然や社会や人間などをよくみさせて、書かせることからはじめていく…このことが、子どもに、自然や人間や社会にぶつかった時のつかみ取り方、子どもの認識する力を養っていく……

とすれば、「入門期」の短い作文(=「スケッチ」)の場合には、それは特別な作文の時間に限らず、社会科のフィールドワーク、理科の実験・観察、また算数の振り返りの時間に書かせることもできるわけである。

1960 年、『読み方授業ノート』。本書は、3 年前に出した『国語の授業 低・中学年の場合』以降、読み方の授業を如何にすべきかと悶々としていた点をまとめたもの。紙幅の関係で、最後のまとめから 2 点挙げておきたい。一つは、彼なりの「読み方指導の手順」を仮説的にではあるが、下記のように提起していることである(土田、1960b、222-223)。

第一次の読み<何が、どこにの段階>

- 何が書いてあるか、バラバラ発表させる
- 発表されたものを黒板に書き、一応全体をつかむ
- 黒板に書かれた部分、部分を教科書の文とてらしあわせながら読む

第二次の読み<いかにの段階>

- 文中の中でもっとも重要なところを考える—仮説を立てる
- なぜそこが重要であるかしらべるために読む
- おおよその文段を設定する
- どのような表現で書いてあるかこまかに読む—証明のための読み

●表現的に読む—まとめのための読み

第三次の読み<あじわい—考え・批判の段階>

- 全体の表現的読み
- 文章全体の構想を考える
- 考え・批判

以上が、この段階で彼が構想していた仮説的読みの手順。ここからは、『村の一年生』当時最初に、1 年生をどう指導すればよいのか分からず、藁をもつかむ思いで『女教師の教室記録』を読んだような迷いはない。彼は既に自分の授業実践の弱点をしっかりと掴んでおり、それを克服するために自分はこんな本を読んで勉強するのだという見通しが相当できている—反省的教師になる前提ができている。たとえばこの間に読んだ代表的なものは、国分一太郎(1951)『新しい綴方教室』、宮崎典男(1957)『人間づくりの学級記学録』、斎藤喜博(1958)『未来につながる学力』、東井義雄(1958)『学習のつまずきと学力』、ゴーリキー・東郷正延訳(1954)『児童文学と教育』等である。これらを見ても一本筋が通っていることが分かる。別な視点から見れば、テープレコーダーで録音した授業記録に基づいて授業研究を進める W.オコン(1914-2011)の『教授過程』が翻訳出版(1959)されたことに象徴される授業研究の前提が整い始めていた時代である。ライフヒストリーの視点から見て、彼はこの時期、研究的実践者としての立ち位置を確立しつつあった、と筆者は判断している。

なお、彼の「読み方指導の手順」の具体例としては、「小学校六年—ことばのおい立ちの指導展開—」がある。『読み方指導ノート』の「あとがき」で、彼は自分の経験談を踏まえて(土田、1960c、235)、

授業そのものが、子どもの積極的な行動というものを生み出すように指導の手だてが配慮されているならば、その授業では、生活指導と教科指導が一致することになる…そうではなく、その授業に、そうした配慮が欠けているならば-つまり子どもの積極的な行動が生みだされないものであるならば、当然、生活指導と教科指導とが分裂してしまうという危険がある……そして、常にそのような授業がおこわれているならば、子どもたちの精神は荒廃してしまう…

と、記している。生活指導を視野に入れた授業指導の手だてに土田がなぜかくもこだわったのか、この点に筆者は惹かれる。「学習集団」という言葉の下で、生活指導と教科指導の統一か分裂かの問題が後々まで論議されることになる、先駆けだからである。それともう一つ、土田に限らず、ここには「五大学共同授業研究会」(初会合 1962 年)に繋がるような授業研究運動の波が起こってくる前兆が見られる。なお、1959-60 年の間に彼は立て続けに 4 冊本を出版している。しかもこれら 4 冊において、土田が「反省的教師」になる前提を確立していた、と推測することが許されよう。

以上のようなライフヒストリーを引っ提げて、土田は、1961 (昭和 36) 年、32 歳の時再び醍醐小学校へ戻ってくる。この時期は、1955 年頃から始まった高度経済成長の真っただ中。ちょうど読売新聞社が、農地改革後の農村を取材していた時で、醍醐地区も定点観察の一つであった。醍醐地区の農家にも、耕運機、田植え機、稲刈り機が入り始め、

今まで家族総出でやっていた稲づくりの場に子どもが居るとかえってジャマになるという状況が生じ始めていた。春の田植えと秋の収穫期にあった 3~7 日の農繁休暇もなくなる。こうして農民は、田の重労働から解放されるが、子どもは親の労働を観ることから遠ざけられ、大人と一緒に田植えや稲刈りという労働をする中で学ぶ機会を失っていく。読売新聞社 (1966)『日本の土 変動する農村の記録』は、醍醐小へ戻ってきた土田へのインタビューで、この間の子どもの状況も追っている。そこから一つ紹介しておこう (読売新聞社、234)。

醍醐小へ戻ってきて 3 年目、夏休み前に 4 年生に綴方を書かせると、

えんぴつにはいろいろなかたちがある。まるい形のえんぴつ、六角のえんぴつ。けずらないえんぴつ、両方けずったえんぴつ。えんぴつには、いろいろな色がある。ももいろや、きいろや、あかや、みどりのや、……

土田は驚く。こういう作文がほとんどなのだ。子どもが大人と一緒にする労働の場から遠ざけられた結果ではないか。<これではいけない。自分のエンピツをなぜ見ないのだろう。なぜか……>2 学期になってまたすぐ作文を書かせた。「みんな、自分の手を出してみろ。だれの右手左手も同じか。ちがうこと、うんとあるはずだ。自分の手とおとうさんの手、自分とおかあさんの手、どこがちがうべか……」

佐藤 (が書いた) おとうさんの手:

手のひとさしゆびのつめと、むかいあっているところに、田でくいをさすとき、とげがささって

とったあとがあります。とげのささった色はあずき色です。中ゆびには、こううんきでいたくしたところがあります。こううんきでいたくしたところは、バイキンが、はいらないように赤ちゃんをぬって、ホータイをまいてあります。……（後略）

土田は、<よし、もう少しだ>と思った。ちょうど稲刈り期。「家に帰ったら、お父さんや、お母さんの働くところ、よくみてこい、」と言って、父や母の働く姿を綴らせていく。……（彼の夏休みの宿題は）「もっともっと、子どもたちに現実を見つめさせなければならない」ということだった。

「ながめる」学習態度から「見る」学習態度への転換である。この引用から、土田は、作文の質、さらには授業の質を子どもの綴方で測っていたこと一反省的教師の前提一が窺がえる。

醍醐小の第Ⅱ期目に出版したものは、『学力とのたたかい』。本書は、今までの著作とは少し趣が違う。1961・62年度の2カ年にわたって「授業の研究」というテーマで醍醐小が公開研究をした時、土田が「研究のあしあと」と題して執筆したものに加筆訂正したものが主になっている――彼がいわゆる「研究主任」の役割を担っていたことの証拠とみなせる。なお、醍醐小が学校挙げての授業研究を始めたのは、（本校は）「質の高い学習集団」、即ち、「3以上の学習集団」をつくる論理を探し求めたためだった、と土田は記している（土田、1964b、142）。

ここにも、先に触れたわが国に授業研究運動の波がうねりだす前兆を見出すことができる。大学人が学校現場へ出向く形の「全

国授業研究協議会（全授研）」も、このような全国各地に生じていた学校挙げての授業研究運動に乗ったのではないかと筆者は今考えている。その理由は、鶴見が「生活綴方の運動は、……わたしたち大人が生まれ変わるために、とくにインテリも学者も、『生活綴方的自己教育』が必要なのだと思う。」と述べたことを、大学院に進学し日本の学校現場よりも外国の授業研究に専念していた筆者を学校現場へ連れ出し、現場の先生方と共に授業研究をやれと教えて下さった恩師がいた。それ以降、筆者は現場の先生方から厳しく指導され、鶴見の「生活綴方的自己教育」をせざるを得ない「幸運な」立場に立たせてもらってきた。

もう一つ、「教育課程の自主編成」として、教科書の吟味をやることが、われわれの教材研究（典型に基づく授業）だという土田の記述にも注目したい。算数では、（教科書吟味の結果）数学教育研究協議会の遠山啓等が提唱した「水道方式」に学びながらの教材研究の分厚い記録が圧巻である。

筆者が大学院生の時、五大学共同授業研究会⇒全国授業研究協議会（1964年発足）の末席に参加して、五大学でドーデ（A.Daudet、『月曜物語』、1873）「最後の授業」を共通教材にした授業研究が行われた（杉山、2004、551）。その時なぜ元村長までこの最後の授業に参加しているのか？ フランス語ができないのか？ と筆者は不思議に思っていた。1985（昭和60）年から本教材はわが国の教科書から消える。ウージェーヌ・フィリップス（1994）『アルザスの言語戦争』の翻訳本を読み、アルザス地方にはドイツ語方言としてのアルザス語があるにもかかわらず、『最後の授業』時代フランス語が公用語として強制されて

いたというポリティカルな背景を筆者は識った。教科書の教材を批判的に吟味することを怠ってはならない戒めとして、筆者にとっての原体験であった。

話を元に戻そう。この授業研究会で、土田等は国語の読解で子どもがつまずくのは、教科書が原典を省略して引用しているからだ、ということにも気づく。

教材:宮沢賢治の「けんじゅう公園林」では(土田、1964b、194)、

けんじゅうが納屋で仕事をしていると、林のほうで、大さわぎをしている声が聞こえてきました。(教科書)

けんじゅうが納屋で虫くい豆をひろっていると、林のほうで、それはそれは大さわぎをしている声が聞こえてきました。(原作＝宮沢賢治「けんじゅう公園林」(宮沢、142。で引用者確認))

ここでなぜ筆者が、「事前の教材研究は原典との照らし合わせを含む」という問題を取り上げたのか。先の「最後の授業」の外に視野を広げてみると、朝鮮戦争が勃発し米ソ冷戦状況が露わになってくると、わが国の文教政策も大きく右旋回し始める。「道徳」の特設⇒学習指導要領の官報告示⇒中央教育審議会「期待される人間像」答申等、いわゆる「55年体制」下、民間側も、日本教職員組合が中心となって第一次教育制度検討委員会(1970～74、会長・梅根悟)を立ちあげる。そのような時期、土田が中心になって行われた醍醐小の2年間にわたる「公開授業研究会」が目指した「教育課程の自主編成」等も、この種の民間側の実践運動(草の根運動)の一端とみなすことができるからである。本書のテーマ『学力とのたたかい』の

「たたかい」の意味がここにあった、と筆者は判断している。なお土田は、『ゆずりわすことのできぬもの』(新評論編集部、1960、230-239)に、「教室における教育課程」と題する小論を書いているし、実質的には土田が編集した『醍醐小学校百年の歩み』(寒河江市立醍醐小学校編、1974、221)で、この授業研究会は「当時の民間教育の成果に学んで『典型』という考え方を教育実践の中に提出した」と整理している。

さらに『学力とのたたかい』で見逃せないのは、土田が醍醐小でも「全員が100点を」という運動を組織していることである。醍醐小へ戻ってくる前の送橋小、入間小の4年間、土田はいつも親から「もっと、宿題を出してくれ」と頼まれていた。農業の将来に不安を持っている親が言う「宿題」は、子どもだけはきちんと高等学校へ進学させてやりたい、という切実な願い。農村に生きる教師として、子ども達に何を教えたらよいのか。この子ども達に「普通の力」(＝「3以上の学習集団」)をつけさせよう、生きていく上に、自分でもやればできるのだ—という力のもとになればいい、と「全員が100点を」という(ドリル)テストを続ける。国語の漢字、算数の計算や図形で自作の問題を作り、同じ問題で10回テストを繰り返し、全員が100点取れるよう彼は励ました。でも、何度やっても完全達成には至らなかった。

再び醍醐小に戻り、5年生を担任した土田は、4月下旬に車勇助が北朝鮮に帰ることを知る。勇助に何か記念品をと考えた時、土田は、全員100点を提案する。1回目の平均点は58.5点、勇助は40点。勇助はいつまでも100点を取れなかった。帰国の日が迫ってきた。「明日で最後だ、10回目のテスト全員

100 点取って、勇助への記念にしよう」と励ましましたが、結果は、97.5 点。29 人中 2 人が間違えた。しかし勇助は、日本での最後のテストに、みごと 100 点取った。だがその後も、勇助との約束がなかなか果たせなかった。2 学期の初め、土田は、次のような呼びかけを教室に掲げる（土田、1964b、21-22）。

努力さえすれば『できない子、はいないと、何度でもやり直す土田先生。世の中へ出ても、りっぱに生き抜いていける力をつけさせようというのだ。



（読売新聞、224 より）

みんなが みんな 百点を

車勇助が/北朝鮮にかえる/最後の勉強で百点とった。/そのとき、/みんながみんな/百点とろうといったことを/もう、わすれてしまったろうか。/そのことが/まだ、どうしてもうまくいかない。/みんながみんな/百点とるために/車勇助との約束を果たすために/毎日毎日を/しっかりやっっていこう。

土田のこの呼びかけは、5 年生の間には果たせず、ようやく 6 年生の 7 月 4 日に果たすことができた。その間、子ども達は、今日は私があるいは僕が達成できなかったからだ、皆に対して申し訳ない……、という弁明の綴方を書いてくるという状態が続く。百点を取るというある意味単純な目標に対して、今日は私が 1 つ間違った、悔しくて仕

方がない……と 1000 字以上の綴方を書いてくる。かくも全員を集中させる土田の教育力、ファシリテーター力（「共有の世界」づくり）に驚くのは、筆者だけではあるまい。学級全員の子どもが、「みんなが みんな 百点を」というドラマの主人公になっているからである。もちろん、彼の最終目標は、全員が 100 点を取るというその結果だけを求めているのではない、先の写真のキャプション（caption）にもあるように、「世の中へ出ても、りっぱに生き抜いていける力」を全員につけること、と筆者は考えている。

本書で、城丸章夫（1917-2010）が入間小学校時代に土田の授業を観て「きょうの授業のうまさはむかしの授業のうまさだ。あなたの『村の一年生』を読んだときには、わたしは、わたしたちと異質のものと感じた。それがきょうの授業では、わたしたちと同質のものだとしか感じなかった。もし、このままなのであるならば、生活指導と教科指導とが分裂する危険がある。」と指摘された、と記している（土田、1964b、13）。この城丸の指摘に、筆者は若干の性急さを感じる——城丸がせいぜい 1～2 時間授業を観ただけで、「生活指導と教科指導とが分裂する危険がある」と断定してよいのかという問題である。が、ここではこれ以上踏み込まない。

以上が、土田達が目指した「進んで勉強する子どもをつくる」授業研究・授業づくりであり、彼のいう「学力とのたたかい」ではなかったか、と筆者は推測している。

第 3 節 醍醐小学校の第三期目

1967（昭和 42）年、土田は朝日岳麓の大井沢小中学校へ転任する。ここは、1 年の内半

年は雪に閉じ込められる豪雪地帯、冬にはバスも不通になる。彼も、地区に 1 軒しかない旅館（江戸屋旅館）に下宿する。

本校には、1948（昭和 23）年、中学校が併設される。大井沢で「内発的発展論からの教育再考」のフィールドワークを続けてきた岩佐礼子（261）によると、1951（昭和 26）年赴任した佐藤喜太郎校長は、生まれ故郷の荒廃ぶりに目を見張る。校舎の荒れ、図書の不備、……教職員は全員転出希望という実態に一念発起する。

佐藤校長は、赴任最初の 4 年間に、高山植物園、（生物はみんな楽しく生きています/生物は学習に尊い命を捧げます等 5 項目からなる）自然研究綱領、剥製づくり、自然学習の組織化（小中合同の縦割り班）の 4 つに代表される自然学習の基本形を立ち上げ、児童生徒の研究物を整理した小冊子『峠の小鳥』（1954）を発刊する。佐藤は、「発刊のことば」で言う。

山に生まれ……山の学校に学ぶ子供らに、まず自然を理解せしむ……縁あってこの僻地学校に職を得た教職員各位が、地域の特殊性を認識されてその要請に応えるために、山のわびしさをもらさず、自然と取組んで、子供等とひたすらに研究を続けてきた。山に寝て鳥よりも早く起き、吹雪の中に交配魚卵の孵化作業をつづけ、又標本作成に幾度か夜を徹してきた。その中に子供らの自然に対する目が開かれ、自然愛が湧いて来たのである。

ここには、校長赴任当初の教職員の無気力は見られない。この間、校長の奮戦苦労や猟師の剥製づくり協力、『峠の小鳥』等については、動物文学作家戸川幸雄（1912-2004）

『かもしか学園』に詳しい。教職員と児童生徒協働による「自然学習」の成果をまとめた「郷土室」は、佐藤の尽力により県指定の博物館になる（1954）。この博物館は、住民が激減した現在も、子どもの自然学習に活用されている。2021 年夏、山形県立図書館で、筆者は最近の入館者を以下のように確認している（『寒河江川流域自然史研究』第 14 号、2020）。2018 年度・4,080 人、2019 年度・5,465 人。

岩佐は、小学校が廃校になるまで 50 年程継続されたこの「自然学習」を「子供たちは教員を教えるほどの力をつけていた。……先輩・同僚教員、子供たち、住民たちが一丸となって、自然学習の継承にかかわっていたといえる。」と整理している。「生徒の先輩から後輩への継承と教員の先輩から後輩への継承と、教員から生徒への継承は一般的な自然学習においても考えられるが、それに加えて、生徒から教員への継承と、親になった元生徒を含む住民が生徒と教員の継承を強力に支えているという強みがある……」つまり「大井沢小中学校の自然学習は行政によってトップダウンで導入されたのではなく、佐藤校長の発想と教員たちの主体性によって内発的に生まれてきたゆえに柔軟で動的な教育」（岩佐、277-283）なのである。

この大井沢小中学校に、土田が赴任した。赴任当初、自然学習の実績が『峠の小鳥』に結実し、その過程で生まれたものが自然博物館になったことも知っていた。しかし、それらのことがどのような学習から生まれてきたのか具体的には何ひとつ知っていなかった、と彼は後に記している（土田、1976、153）。

この年土田の他にもう 1 人の転入教師がいたが、「先輩教員から後輩教員への」継承

儀式 (initiation) は体育館新築のために子ども達が行う植物園移設作業の現場監督。監督を命ぜられ⇒前任者と早くなじめるように(なり)⇒自然研究とは、(土いじりの) 作業が本質的に含まれていると身をもって知(り)⇒ものをつくる喜び、子ども達のバイタリティを知る(土田、1976、155)。

だが、子どもに授業をしてみて、その力のなさに土田は驚く。これは授業での基礎訓練が足らず、子どもが引込み思案であることが原因だ、と彼は気づく。だから「できない子どもではないのです。できる子どもにしなかったのです。それは、学校だけの責任ではないのです。親たちも子どもたち学校も、どこかでちぐはぐになっていたのだと思います。」と言う(土田、1976、161)。つまり、彼が描く「共有の世界」がつくられていなかったのである。これは、当時『峠の小鳥』第2集が未だに出ていないことでも傍証されよう。

そこで土田は、2方向から教育立て直しに取り組む。一つは、授業研究。中学校が技術・家庭の研究指定になったので、小学校は国語の授業研究。教育行政からのトップダウンではなく、土田等の自主的・内発的な発想による研究会であることに、筆者は注目する。

6年の国語教科書「長谷寺の仁王様」。子ども達は「仁王様」とは何かという。⇒見たことがないのかと思い、遠足どこへ行ったと聞くと、「慈恩寺」。⇒それなら見たはずだと言っても、彼等にはピンとこない。こんな格好をした像と真似したら「ああ、あれか」と言った。「このように、体験はあっても、ことばを知らなければ、それは身

についたものはない……子どもたちは「ながめ」てはいるが「み」ていない……「ながめる」態度をどのようにして「みる」という態度に意識化していくか。これが授業研究の目的になる(土田、1976、169)。

土田は『峠の小鳥』第2集の編集を任されて、もう一度『峠の小鳥』(第1集)を読み直す。そこに登場する中学生の作文(レポート)の質の高さに驚く。たとえば、「さんしょううおの成長について」では、観察の動機、観察の期間、観察の内容(図入り)に整理した質の高いレポート。「産業調査」では、綿密な調査の結果、当時の大井沢は[米+蚕+炭]であるが、炭焼きは遠からず不可能になると指摘し、生産構造を違ったものにする必要があると記している。

これを見た土田は、「大井沢の地域を、昭和30年初期の時代の子どもたちが展望したように、今の子どもたちをして、将来の展望をえがかせることは不可能なことなのであろうか。わたしたちは、もう一度自然学習の最初の精神に立ち返ってみる必要がある」と、『峠の小鳥』第2集のあとがきで述べる。この学校で子どもに「自然研究ノート」を持たせて山野を歩いている内に、珍しいラン科の植物を採集する。「えもいわれぬかおり、珍奇な形の花」に彼は魅せられる。以来彼は、暇さえあれば山野を歩いて探す植物採取にはまる。そして、博物館に参観に来た子ども達に役立つようにと何本かの観察道を子ども達と協働してつくる。この辺の事情は、土田(1970)『ふるさとを守る教育』(109-218)に詳しく記されている。これが彼の二つ目の仕事。

土田は、二度目の醍醐小時代から、夜宿直

室を訪ねてくる(農業を継いだ)最初の醍醐小卒業生と話す中で、将来の農業にどう展望を開くかで悩んでいた。その彼が、過疎化が進んでいる地域でも、子どもに生きる希望を与えることが可能である、という確信を大井沢で得たのである。「大井沢の自然、人間、生活の地域調査、それが、自然学習の本質にせまることになるのであり、それが十分にはたされたとき、子どもたちは子たちなりの展望をもつことが可能となるのだというのが、わたしの展望だった。」と彼は後に記している(土田、1976、229)。「この発想が1971年に赴任してきた今田校長によって、『郷土研究』として結実する。この郷土研究は現在の文脈では『地元学』に近く、1970年代初めに既に大井沢では日本初の『子どもたちの地元学』が始まっていたといえる。」と岩佐はまとめている(岩佐、276)。この郷土研究が、土田に村の教師として生きる力を与えたのではないかと筆者は考えている。その一つの根拠は、彼が大井沢へ就いた1967(昭和42)年6月、山元(現上山市)で開かれた(『山びこ学校』)江口江一の追悼座談会に山形県児童文化研究会の仲間と共に出席して、「少年の時に未来のゆめをはぐくませ、そのために努力することが多くの人たちのしあわせにつながることを認識できるように……わたしは……ふたたび子どもたちを農民にするために教育しようと思った。」と述べているからである(土田、1970、107)。

以上のような貴重な体験をして、1970(昭和45)年、土田は三度醍醐小へ戻ってきて驚く。わずか3年の間に、醍醐小は大きく変わっていた。以下、この間の事情を土田(1977)『ふるさとの自然と教育』に沿って追って

みよう(以下本書の頁数だけを記す)。4年生の担任になって今まで通り算数の10回テストをやってみると、1回目は百点なし。同じ問題をプリントし家で練習してくるようにと告げて行った2回目で、百点は7名。再び同じ問題で翌日3回目を行うが、百点は10名。27名中10名は1/3しかない。学力が落ちている。朝会で校長の話し中にドスンと倒れる子がいる。放課後グラウンドに集まって自転車を乗り回す子どもを山へ連れていくと、登ることはできるが、降りることができない女子が何人もいる。「子どもの成長、児童数の減少、変わったのはそればかりではない。子どもの心も体も、はては地域の実態までも変わって」しまっていた(13)。

彼は、同僚と話し合い、大井沢のように高山植物がなくとも、醍醐小の自然学習ができるのではないかと特別活動として異年齢のクラブ活動(班)を組織し、醍醐小での植物採取に取り組む。山道を歩いていて「この道どこへ行くの」と尋ねても「知らない」と言う。「3年間大井沢に行っている間に、ここの子ども達は、山道をもう知らなくなっていた。」(17)植物採取後学校へ帰り、班で採取した植物を種類別に植えるために交換しようと言うと、子どもから苦情が出る。自分達の班で植えようと採取したのにそれを交換するのは、嫌だと言う。「これは自分の採取したものに愛情を感じはめたからであろう。この愛情こそが自然学習の最も根源的なものであろうし、この愛情がなかったら、いくら自然についての知識が増えても、客観的な冷たい目の子どもにはならないのではないかと」彼はこの苦情を聞き入れる(20)。「事務的にしない、学級くさくしない」という第I期目からのス

タンスが、ここでも強固に貫かれていることが窺える。

授業ではどうか。

理科の発芽は大豆で扱う。しかし、大豆で発芽の実験をやってもさして子どもは興味を示さないのに、山に連れていくと、フジの発芽に強い興味を示し、ちり紙に丁寧に包んできて学校の花壇に植える。どんぐりの発芽の種子の色の变化に驚き、それを丁寧にちり紙に包み持ち帰る。自然の中の子どもと、教室の中の子どもとのこの違いは何なのか……子どもは、テレビを見、マンガを読み、自転車乗りに興じている。しかしこれを止めるのではなく、もっと楽しい遊びがあると……子どもの生活を広げることが必要、と彼は考える（22-3）。

「概念づくり」はゆっくりと、という彼の立ち位置がここでも貫かれていることが窺える。

9月に入ると、中庭のシバクサ植え、池の周りの草取り、アヤメ園づくり……石ならべを子ども達と一緒にやる。このような（大井沢と同じ）ことをやっている内に、わたしには醍醐の山野で新しいものを見つけることに醍醐の地域を発見し、醍醐の子ども達を発見しているように感じられた。……これ等の行為を通して「ふるさと」が発見されるのだと思われてきた（33-5）。

この子ども達が6年生になった4月、桜の花をスケッチさせると、皆花びらは5枚。めしべ1本……と書いている。土田は思い出す。昔桑原寿太郎が高等女学校で理科授

業をした時、桑原は「サクラの花には5枚の花びら、5枚のガクがある」という調子で教科書をそのまま使う気にはなれないと、次のようなことを試みる。

ソメイヨシノの花を40名の生徒全部に渡して、「サクラの花びらは何枚だろう」と聞く。生徒たちはせっかく手元にある実物を見もしないで「5枚」と答える。「本当にそうか。数えてごらん」と言う。しぶしぶ彼女らは数えだす。ところが大変。まれにはあるが、4枚のが出てくる。6枚のも出てくる。彼女達は大発見をしたように驚く。そこで、4枚でも6枚でもあり得るのに、大部分が5枚だ。不思議と思わないか。これが自然の法則ですと教える。……その時の輝いた彼女達の目を、私は忘れられない。皆理科を好きになってくれた。

このような方法があるのかと学んだ土田は、以来子ども達に実物を数えて表にし、グラフを書かせる中で自然の法則を自分達で発見していく理科の授業を続ける。めずらしいことがあると、そこに子ども達の興味と関心が生まれる、（私にとって）それは一つの発見だった。興味と関心があれば子ども達はひとりで行動を起こす……ということを中心に刻み込む……自然を調べる一つの方法を知った、と記している（59-68）。

その頃、（子どもを連れて山遊びをした結果）学校にガキ大将が生まれつつあった。放課後や日曜日6年生や5年生が小さな仲間をひき連れてチョウを追いかけて花を探して歩きまわっていた。ガキ大将が身につけた知恵は実物を通して小さな仲間に伝えられる。小さな仲間はガキ大将の指示に従ってこの道

の危ないところはどこか、この道はどこに通じているか、やがて自分がガキ大将になった時小さな仲間をどのようにして連れ歩いたらいいのか見習っていた。親達も農作業に出ていたから、このような行動は見守られているし、この中で子ども達は親達の働く場所を知ってきたし、仲間の家の畑がどこにありどんなものを作っているかも知ってきた。……これらのことは将来のふるさとの思いにつながっていこう (238)。

もう一つ、三度目の醍醐小で担任が発表された日の出来事と 15 年前の文章とを結び付けて付言しておく。

〔担任発表の日〕にある子どもが「俺の母ちゃん教えただろう」「母ちゃんの版画も見た」と言ってきた。最初の教え子水谷の長男。その水谷は、「私のお母さんは、冬になるとじゅばんをぬう布を買わねばならん、米も買わねばならん」と夜草履を作りながら言う、と 21 年前に書いてきた。このお母さんとは、子どもから見れば祖母に当たるが、今も健在で家の中を切り盛りしている (7-9)。この祖母は、遡れば第一期目「アンテナ後援会」の会員。

〔15 年前の須藤の文章〕版画彫りに、親達が協力したのではなく、土田と子ども達の結びつきを親達がどんなに崑んでいたか……後援会員は出版費用の一部を出し合ったし会長さんは……土田、子ども達、出版のことなどを、頼んでいった (土田、1955、4)。

土田の実践は、親だけではなく、祖父母の層にも支えられていた稀有なケース。岩佐が言う「内発・発展的な自然学習の継承」が、土田によって見事に移植・再構築されたと

言えるのではないか。この辺の状況は、朝日新聞 (1973) 『いま学校で (1) 』が「新・山びこ」①②で取り上げている。

1974 年、土田は子ども達の卒業を前に、彼等に「わたしの 20 年後」を書かせる。その一つを紹介しておく。

私は長男。醍醐の里にのこる。なるべく醍醐の里をこのままに。開発するとしても自然をぶち壊すやり方には反対だ。……慈恩寺というすばらしい遺跡があるのだから、醍醐を京都のような町にする。……農業は農協に農機具のターミナル、コンバイン、トラクターなんでもべんりになる。さて僕のことだが、20 年後は甲虫博士。……醍醐には甲虫がたくさんいるので、甲虫研究館、甲虫博物館を作り、みんなに「自然を大切にしなければならない」ことを感じさせる (248)。……

ふるさとに生きる子どもたちにとって必要なことは、ふるさとの現実をみつめることと、ふるさとをどのようにしてしあわせなものにするかという勢一ぱいの仮説……まず自分の仮説を立て……学級全体で仮説をたてなおし、ひとりひとりのものがその仮説の中に位置づいたとき、自分たちのふるさとのしあわせの展望がひらけてくる…… (254)。

(そして以下のようにまとめている) 植物採集で、「えらび」「ほり」花壇に「うえる」。そこから、子ども達の中に「育てる」「調べる」「名まえを知る」という心が生まれる。この「育てる」「調べる」「名まえを知る」という心は学習を成立させる土台だと考え、学習的経験と名づけた……教科と自然学習

とはこの学習的経験、体験によってつながっている……わたしは醍醐小学校二度目のとき、典型論を唱えた。……今、このこと（＝教科と自然学習のつながり）を考えてみると、教育の一面だけしかとらえていなかったのではないかという気がする。……教育には、典型を必要とするものと……典型を必要としない――山遊びのようなものがあり、それがないあわさることによってのみ子ども達は成長する（264-5）

このように土田はいつでも、教科指導と生活指を統一するような教育実践を目指していた、と筆者は考えている。彼は、その後『醍醐小学校百年の歩み』をまとめ、1975（昭和50）年七軒南小学校へ転出し、教頭になる。

小 括

以上の考察の結果、明らかになったことを、箇条書き的にまとめておく。

〔醍醐小学校の第Ⅰ期目〕

1. 綴方をやるようになったのは、新任2年目から。しかしこの時、明確な指導意識は持っていなかった。
2. 「子どもは彼の教師だった」ことに気づく。子どもが行動を起こし、野性的になりだしたが、彼はまだそれを教育として組織することを知らなかった。
3. 版画遊びは子ども達を巻き込んで子ども等の「共有の世界」を作り上げた。
4. 版画の文集「アンテナ10号」が第1回全国文集コンクールに入選するも、彼はその「綴方を指導する手立てを知らなかった」と「反省」している。

5. 明治図書版（1959）『百姓の歌』で「自分の実践の甘さ、弱さというものを反省した」と記している。

以上、ライフヒストリー的には、醍醐小学校の第Ⅰ期目は、「反省」の繰り返しで、その都度眼前の子どもから、研究仲間（サークル）から真摯に学び続ける時代。

〔醍醐小学校の第Ⅱ期目〕

1. 一年生を初めて担任した土田は、自己の指導力不足を痛感する。
2. 一年生を担任した実践記録のまとめが、『村の一年生』。本書には、「教育は、教師と子どもと親三者の学び合い育て合いする間に成立する」という教師土田の立ち位置が記されている。
3. 土田は、準僻地校で毎週金曜日の午後全教員（6名）による自前の「授業研究会」を立ち上げ、毎回の研究結果を記録する仕事の中心を担う。これは、同僚間で相互批判しながら教師力を各自自己形成していくという「内発発展型」の授業研究会と言える。
4. 再び醍醐小に戻った土田は、『学力とたたかい』を出版。本書は、①民間教育の成果に学びながら教科の『典型』を提起した2年間に互る学校挙げての「公開授業研究会」の記録をまとめたもの。②「みんながみんな百点を」運動を学級に巻き起こし、基礎学力の定着⇒「3以上の学習集団づくり」が具体的に記されている。

〔醍醐小学校の第Ⅲ期目〕

1. 醍醐小二度目の時、農業を継いだ第Ⅰ期目の卒業生が訪ねてきて村の将来について話し合う内に、土田の見通しも授業構想も揺らぐ。
2. 半年間も雪に埋まる大井沢小中学校に

赴任し、学校の子ども達が昭和 30 年代目を輝かせていた事実を知り、それが小中学校縦割りの班で子どもと教師が協働して「自然学習」を行うクラブ活動が土台になっていたことを学ぶ。この「自然学習」で、「山遊び」のおもしろさが、過疎化が進んでいても子どもに将来の夢を育む教育力をもっていたことを識る。

3. 彼はこの貴重な体験をもって、三度醍醐小に戻ってくる。そこには、第 1 期目の子どもが親になり、その親の父母（「アンテナ後援会」の人で、子どもから見たら）祖父母にも期待されるという稀有な状況があった。
4. 「心も体も荒れた」子どもを見て驚いた彼は、大井沢に倣って醍醐山での「山遊び」を重視する。親と祖父母層にも支えられながら、子どもが忘れてしまった醍醐山の山道や友達親が働く田畑を再発見することを介して、村に生きる未来の夢を描ける子ども達が育てられる、と土田は確信した。
5. こうして得た結論が、「教育には、典型を必要とするものと……典型を必要としない—山遊びのようなものがあり、それがないあわさることによってのみ子ども達は成長する」である。

残念ながら、新型コロナ感染拡大禍でフィールド調査がほとんどできなかった。十分な現地フィールド調査で本稿不足部分を埋めていくことが、今後の課題である。

（なお、本稿は科研基盤研究（C）「日本の戦後初期授業実践における「表現」に関する基礎的研究」の中間報告（1）である。）

【註】

- 朝日新聞（1973）「新山びこ」①②（『いま学校で（1）』）。
- 岩佐礼子（2015）『地域力の再発見—内発的发展論からの教育再考』、藤原書店。
- 河野順子（2005）「入門期における国語科学習指導の原理に関する一考察—土田茂範の入門期指導を中心に—」（『熊本大学教育学部紀要』第 54 号、人文科学）。
- 国分一太郎（1935）「友への手紙」（『国語教育研究 4』第 4 巻・第 4 号）。
- 杉山明男（2004）「『全授研』運動」（日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化）。
- 土田茂範（1955a）『百姓のうた』（山形県児童文化研究会版、山形県立図書館蔵）。
- 土田茂範（1955b）『村の一年生』、新評論。
- 土田茂範（1957）『国語の授業 低・中学年の場合』、新評論。
- 土田茂範（1959a）『百姓の歌』、明治図書。
- 土田茂範（1959b）『村の教育』、表書房。
- 土田茂範（1960a）『村のつづり方教育入門』、百合出版。
- 土田茂範（1960b）『読み方授業ノート』、新評論。
- 土田茂範（1960c）「小学校六年——ことばのおい立ちの指導展開——」（『実践講座 国語教育 第 5 巻 読解指導』牧書店）。
- 土田茂範（1964a）『山さとの子らと共に』、教育出版。
- 土田茂範（1964b）『学力とのたたかい』、明治図書。
- 土田茂範（1970）『ふるさとを守る教育』、明治図書。
- 土田茂範（1976）「過疎にたちむかう」（『自然学習大井沢小中学校の実践』国民教育

- 研究所)。
- 土田茂範 (1977)『ふるさとの自然と教育』、
新評論。
- 土田茂範 (1990)『生活綴方を生きる』ぶっ
くす・北方。
- 土田茂範 (2004)『海図のない航路-山形県児
童文化研究会の五十年-』艸竹文庫。
- 土屋直人 (2013)「土田茂範の生活綴方教育
の歩み」(臼井嘉一『戦後日本の教育実践』、
三恵社)。
- 鶴見和子 (1998)『鶴見和子曼荼羅Ⅱ』、藤原
書店。
- 戸川幸雄 (1956)『かもしか学園』(東京創元
社、『子どものための動物物語 12』国土
社)。
- 豊田ひさき (2008)「生活綴方的教育方法と
国語教育—菊池譲『国語教育研究』をてが
かりに一」(中部大学『現代教育学研究紀
要』 Vol.1)。
- 三浦東吾 (1958)「『村の一年生』の教育実践
について」(国民教育編集委員会『教育実
践論』、誠信書房)。
- 『宮沢賢治コレクション 5』筑摩書房、2017。
- 読売新聞 (1966)『日本の土 変動する農村
の記録』。