

雑誌『教育論叢』における子ども研究

—教師による学級集団の観察と記録—

*吉 村 敏 之

On the case study of children at “Kyoiku Ronso”
— Records of teacher’s observation on the classroom —

YOSHIMURA Toshiyuki

要 旨

雑誌『教育論叢』において、1932年から1941年にわたり、教師が担任学級の子どもの事実を対象として問題の改善をはかる研究が展開された。1937年には「学級児童観察記録」をふまえた、子どもの生活に関する事例研究が始まった。『教育論叢』誌で進められた、教師による子ども研究の特徴として、次の点が指摘できる。

- (1) 教師が自分の学級における子どもの姿を観察し、記録した。事例研究の対象とした。
- (2) 子どもの姿を、教師との関係や他の子どもたちとの関係と結びつけて、学級集団の中でとらえた。
- (3) 子どもの心理を、社会とのかかわりの中でとらえようとする姿勢があった。
- (4) 学級における子どもの生活の事実から理論を発見しようと志向した。
- (5) 編集者の瀬川頼太郎と教師たちによる、協同の研究が進められた。

Key words : 『教育論叢』、瀬川頼太郎、本田正信、学級集団、児童観察記録

目 次

1. はじめに一教師による教育研究
2. 子どもの「現実」への接近
 - 1)「関係」の中に生きる子ども
 - 2)「学級」への注目
3. 学級集団を観察する研究—本田正信の実践の深化
 - 1) 集団での学習
 - 2) 集団の教育力の発見
 - 3)「生きた」子どもへの目
4. 日々の実践に根ざした研究—「学級児童観察記録」
 - 1) 教師の専門性
 - 2) 教室の事実に住る真実
5. おわりに

1. はじめに一教師による教育研究

雑誌『教育論叢』(1919年1月号創刊、1941年9月号・43巻3号終刊、文教書院刊)において、編集者の瀬川頼太郎のもと、教師による自身の実践に根ざした教育研究が進められた¹⁾。教師が自分の担任学級での子どもの生活を観察して記録した。学級の生活で子どもたちの間に起こった問題を発見し、改善にむけて指導した実践を記した。

1932年から、教師による記録が『教育論叢』誌上で目立つようになり、1937年7月号(38巻1号)からは、「学級児童観察記録」に拠る研究が進められた²⁾。教師の記した学級の事実に対して、瀬川が批評を加えた。誌上で、子どもを観察する眼力を鍛え、眼前の子ども

* 教育臨床研究センター

に応じた指導法を創る原理を追求する、教師が主体となった研究が行われた。教師の記録に基づく研究は、戦時体制下で『教育論叢』が幕を閉じた1941年9月号(46巻3号)まで続けられた。4年間に、全国各地の教師たちから寄せられた記録は、101点にのぼる³⁾。

瀬川は「教育実践の真理は、実践者によってのみ実験せられ発見されるものである」と、教師が実質のある教育研究の担い手であると主張した。教室での実践の事実を拠り所として、『教育論叢』を読む全国の教師たちと瀬川による「協同研究」を推進した。一つの記録を、執筆者、瀬川、読者が協同で検討し、実践に宿る理論の発見が目指された。

教育への統制が強まった時期に、日本各地の教師が眼前の子どもの事実を拠り所とした研究を進め、さらに教育雑誌を媒介として実践の向上にむけて交流を図った事実は、注目に値する。今日もなお「中央」の教育学者が欧米の理論や形式を移入して「地方」への普及を図る悪弊が残る中、『教育論叢』誌上で全国の教師たちが協同して研究を展開した事実は、教職の専門性を確立する道を示す。

『教育論叢』誌上で進められた教育研究は、特に子どもの観察や子どもとのかかわり方など、子ども研究に力点が置かれている。学級の実態をふまえた、教師による事例研究は、実際に、教室で生活する子どもたちの成長を支える実践の創出につながった。

本稿では、教師が学級の子どもの事実を観察して記録する研究について、実際の様子を示す。さらに、そ

の意義を考察する。

2. 子どもの「現実」への接近

1)「関係」の中に生きる子ども

学級の子どもの注目した教師による研究の必要性を、瀬川が明確に主張をする以前から、『教育論叢』誌では、子どもの「現実」をとらえる観察方法が問題とされている。1930年刊行の、23巻5号(5月号)と24巻2号(8月号)において、「児童観察法についての座談会・研究会」が誌上で行われた。福江弘、木原逸郎、富山瓊次、新生道雄、白上[名は不明]、中田[名は不明]の6人である。発言内容から教師と思われる。

まず、環境との関係に注目して子どもを観察しようとする。「自分の受持っている子供の性質をその子供の環境との関係に於て観て行こう」[「児童とその環境との一引用者注」交互影響をその子供に於て見よう](いずれも新生の発言)という。

さらに、子どもを「関係」の中で見ようとする。「児童観察は、其子供と其子供が接触する人との関係を個別的に考え、其関係の中に表われる其子供の心の動きを察することが必要」(富山)という。子どもを十分に観察せず、「温順だとか粗暴だとか又驕慢だとか謙譲とかいう性質を表わす言葉で片付けてしまう」概念的な見方を戒める。「親切だとか不親切だとかという性質を見ようとするのではなく、其子供の生活事情を重く視て、其事情の下に其子供が如何に動くかを見ることが

1) 瀬川頼太郎が編集の中心 [25巻2号・1931年2月号から「巻頭言」を瀬川が執筆。26巻4号・1931年10月号と28巻5号・1932年11月号が「集団主義教育特集」] となってからの『教育論叢』誌の変化について、次のような指摘がある。「創刊時から河野[清丸—引用者注]と共に編集に携わってきた瀬川頼太郎が河野に替って中心となった昭和5、6年[1930、1931年—引用者注]あたりから、本誌は集団主義教育の特集が組まれるなどの点で変化している。この変化を『書齋の中の論叢から、今や直に教育戦線に乗りだした論叢』と一読者は評している(29巻3号)。執筆者も研究者層中心から小学校の訓導等が多くなっている感があり、一時集団主義の機関紙的な性格を帯びたが、全体としては理論的論稿が基調の雑誌であったと思われる。」(教育ジャーナリズム史研究会編・解題執筆『教育関係雑誌目次集成 第I期・教育一般編 第20巻』1987年 115頁)

本稿では、担任学級の子どもの生活を対象とした、教師による事例研究が進められた事実を、『教育論叢』誌の特色として、新たに提示する。

2) 教師の実践記録が数点掲載される「欄」が、以下のように設けられた。
・「体験記録」欄 19巻4号・1928年4月号～21巻6号・1929年6月号
・「今日の実際問題」欄 論稿と座談会 23巻1号・1930年2月号～24巻2号・1930年8月号
・「実話」欄 27巻3号・1932年3月号～28巻3号・1932年9月号 ※担任学級の子どもの記録
・「教育書簡」28巻3号・1932年9月号～29巻5号・1933年5月号
・「生活記録」欄 28巻4、5号・1932年10、11月号
・「教育記録」欄 28巻6号・1932年12月号～29巻3号・1933年3月号
・「書簡と記録」欄 29巻4号・1933年4月号～35巻6号・1936年6月号
・「教育実践報告」欄 30巻4号・1933年10月号～35巻2号・1936年2月号 ※31巻5号・1934年5月号から「実践報告」欄となる。
※「書簡と記録」「実践報告」の両欄が並立 30巻4号・1933年10月号～35巻2号・1936年2月号
・「教育実話」欄 36巻4、5号・1936年10、11月号
・「学級児童観察記録」欄 38巻1号・1937年7月号～46巻3号[終刊]・1941年9月号

3) 「学級児童観察記録」の執筆者と表題の一覧を(資料)として、本稿の後に添えた。

必要)(富山)とし、様々な関係のもとに生きる子どもの「生活事情」を注視すべきだとする。

子どもの性質を一般的にとらえること自体が批判される。共通性や一般性を見る必要はなく、「他の人々と異なるその子供のみに持っている特質」を発見すべきとする(新生の主張)。「我々が考えているような一般的な又数個の個人に共通している性質は、我々が多くの人々から抽象して得たところの我々の心的事実だ。現実の世界に於て観ることの出来ないものだ。」という。

瀬川も、子どもの「現実」の姿をつかむには、「他の多くのものとの連関に於て見る」べきだと、繰り返し訴えた。

子どもの多様な事実を見ようと、『教育論叢』誌において、事例に基づく協同研究が目指され、読者に「記録」を募った(24巻2号・1930年8月号)⁴⁾。

2)「学級」への注目

瀬川は「進展しつつある社会的集団に於ける我々個人の集団生活」の発展に向かう「集団主義教育」を提唱した(「集団主義教育概観」『教育論叢』26巻4号・1931年10月号)。学校教育では学級集団の教育力に注目した。「学級の力集団の力を以てその成員の活動を発展せしむべく指導する」として、「子供たちの協働的活動」を重んじる。「個人を集団(学級)のうちに認め、集団の精神を個人に於て生かすことは、最も自然的な行き方であり最も効果的な方法である。」とした⁵⁾。

瀬川は、子どもを成長させる「学級意識」の働きについて説く。「全体の児童の活動は、個々の児童に響く、学級に於ける交互的關係は、学級個々の児童とは異った意識を生み出す」。「交互的活動關係によって新たに生れ出たところの個人の意識とは全く性質の異った意識」であって「各々の児童が有っている意識の共通点」ではない「学級意識」が、学級での活動に現れる。例えば「そんなことをしては、この組の恥だ」ということである。学級意識は「その成員に対し、各成員の個

性に応じ、その連関の各部面から、学級の進展に寄与せんことを要求する」。

学級とは「一教師の指導する一定数の児童」ではなく「学級的集団意識を有つ一団の児童」を指す。学級的集団は「環境との交互關係の発展」が期待される。教師の指導は、「学級を混沌たる状態からだんだん統一な状態へと進ましめる役目を有ったもの」とする。

学級の「障害」を、改善すべき「問題」とみると、集団の発展を促すという。学級発展の途上には「幾多の障害」が横たわる。障害が「学級発展の必須条件」ともなる。「学級を発展せしむるための一時的障害」とみる。「実際教育家は、常にこの障害を受持学級に於て見なければならぬ」と、学級の「障害」を発展の機会とすることを、教師に求めた⁶⁾。

子どもは「家族、友だち、学級、学校、郷土、社会のうちに成長しつつある」とする、瀬川は、様々な「関係」の中で生きる子どもの「現実」の心理を「受持学級の子供」に見るよう、教師たちに求めた。「種々なる生活環境にある子供たちの集団たる学級」「教科内容教師等によって指導されるつつある発展的な学級」と、学級の「動き」に注目する。「学級を中心とする教育研究は、行詰りの状態にある今日の教育を打開する唯一の道」という⁷⁾。教師による学級の事実に基づく研究に対して大きな期待を寄せた。

3. 学級集団を観察する研究

一本田正信の実践の深化

東京の滝野川小学校の教師であった、本田正信は、学級の記録をしばしば発表した。1929年度入学の子どもたちを6年間持ち上がりで担任した際、3年生担任の1931年度後半から「集団主義教育」に取り組んだ。『教育論叢』1931年10月号・26巻4号が「集団主義教育特集」として編まれたことで、本田の子ども研究が促進された。

4) 24巻2号・1930年8月号で、「原稿募集」として、以下のように、読者へ記録の投稿を求めている。

「1. 教師の生活記録

(1) 自分を中心とその身辺に起った諸種の出来事。(2) 折に触れて起る周囲の人々に対する心持。(3) 事に対し物に対して時々起る感想。その他日常生活の些事。平凡な生活の中に関く個性。

1. 児童の生活記録

(1) 父母兄弟姉妹友人に対して時々起る心持。(2) その他この児童の個性の表現と見らるべき事柄。」

5) 瀬川頼太郎「指導の根本問題」『教育論叢』31巻3号・1934年3月号。

6) 瀬川頼太郎「教育の方法原理」『教育論叢』33巻3号・1935年3月号。

7) 瀬川頼太郎「現実の心理に即して」『教育論叢』32巻5号・1934年11月号。

1) 集団での学習

本田は、「個人を本位とする」学習の欠点を乗り越えようとした⁸⁾。形の上では集団で行なう討論も、個人の活躍が主となると、「『揚足取』の雰囲気濃厚にきざす個人的対峙の討議が行われるだけ」になってしまう。つまるところ、「学習の方向が学級全体の歩みによって掉されるのではなく、ただに一人か二人かの児童によって左右される」。

この弊を脱するため、「学級の学習がその経過と共に水準を高めつつ前進的理解をとげる」よう、発表や討議の方向を変えた。「個人的でなく協同的に、対峙的でなく構成的に、詰問的でなく相談的に、更にまた個人的立場からでなく、代表的立場のもとに」発言するよう、子どもを導いた。学級の子どもたちが「個人的な集りとしてでなく、学級という集団を構成する成員の一人」となる学習を目指した。各自の活動が「学級の学習全体を高め且つ旺盛ならしめる前進的位置にあるもの」となるよう、集団での学習を組織した。

読方「炭坑」の「集団的学習の実際」は、以下のよう展開した。

「どんな態度でこの文を読めば、一番よく理解されるか」の提議が学級でなされる。

「この文は三池の或る炭坑の見学記であるから、炭坑見学者の立場になることが、この文を読む上にとって必要なことである」と、ある子どもが発表した。

「従って、どんなところを、どんな風に見たか、感じたかということも大切ではないか」を全員で提議する。

子どもどうしの討議によって、読みが深まった。

「安全灯の取手を握りしめてを握ってと書かない訳はどうしてでしょう。」

「それは其の前に一昇降器がすさまじい勢で下りて行くので、目がまわりそうです—と書いてあるから、つまりすさまじい勢、目がまわりそうに関係して、自然握ってでなく、握りしめたのでしょう」
「それに一地下九百尺の坑底に着きました—とあるから、それから先きのことがらはどこも地下九百

尺の有様ではないでしょうか」

「そうです」

「そのつもりで調べなければいけません」

「九百尺をメートルになおせば約二七三米になりますからこの学校の門のところから、駒込駅に行く途中、妙義坂の角あたりの距離を深さとしたほどになります—(そうかなあと皆驚く)

「だから、電灯の光に物すごくがはっきり判るように思います」

「それに照されて、怪物のような炭車、幾台ものポンプ、ポンプによって地下水が坑外へ汲出されるすさまじい響、広い坑道などが実に想像以上でしょう」

「まだあります、石炭の壁の気味悪い黒光なども…」

「まって下さい、それは電灯の光をうけてではないでしょう—安全灯の光に照らされて—ではありませんか」

以上のように、討議が行われて、学習の進度が速まった。余った時間は、万田炭坑について、「国家的位置」、「採炭料、工業動力、燃料上の問題」も扱った。地理的連関をつけた。「『燃える石』と呼ばれた四百年前の時代から今日までに及んだ、燃料の歴史」にも、学習が発展した。

子どもが「社会的関係」「影響的諸関係」の中で生きていることを認め、「構成的な活動」となって「協同的に上昇発展の途を辿る」よう、本田は、学習を組織した。学級全員が教材を「理解しよう」と期する。「全成員の帰一目的」に達しようとする。中心を見失わないよう、一步一步「構成的な活動」を伴わせ、目的に到達させる。

子どもたちが協同して学習を「構成」するために、学習についての「反省会」を行なった⁹⁾。「本時の学習で発表したこと、並びにこれに対してどんな態度で注意したか」について、学級全員で振り返るようにした。反省し、研究する点は、次のとおりである。

- ・ 誰の、どの場合の発表が一番全体によく理解されたか。
- ・ どの場合の質問なり、討議が中心から外れなかつ

8) 本田正信「集団的学習の実施と反省—その具体的問題の叙述」『教育論叢』31巻5号・1934年5月号。

9) 本田正信「集団的学習の構成過程—学級に於ける集団心理序説」『教育論叢』31巻4号・1934年4月号。

たか。

- ・どの発表なり、討議が学習を、より進めたか。
- ・誰の発表が、個人としてでなく、其の場合の学習の代表者としての立場に立ったものであったか。
- ・どんな順序に学習が進められたようにみられたか。
- ・今までの学習で、どの程度まで理解されたか。
- ・学習の筋道に切れたところはなかったか。
- ・どのあたりから判らなくなったか。

学級集団で力を合わせて問題を追求できるよう、子どもたちは「問題の緒を探す立場」で学習する。「緒を発見する」ために「全体を代表としての立場」をとる。お互いの発表を吟味する際、「構成的」な姿勢で臨む。「今の発表で僕が考えるのには、これこれの点はたしかにそうであると思えたが皆さん達はどうか」といった相談的立場で問う。「そこでそれをすこし判るように言えば、こうなるが、それに対してはどうか」のように、発言が「横に広げると共に、縦に、前進せしめるもの」となる。

教師が指導する際、子どもたちが自分の理解の状態をつかめるよう、学習の問題や道筋を記した「生活資料」を図示する。教師に求められる配慮として「学習の状態を細かに観察して、誰がどの様な発表をし、誰と誰とが何についての討議をしたということまで見逃さないで置く用意がほしい」「理解の階程を微細に説明し指導すべき」ということがあげられている。

学習が停滞したら、教師が学級全体に対し、その箇所を指摘して、反省させる。「糸のもつれの箇所に出逢った時、丁寧に解きほごして、グングンと糸巻に巻いて行くように」学習過程の滞りを克服する。学級を学習集団へと組織できる、教師の指導力が要る。

2) 集団の教育力の発見

本田は、自分が学級集団の教育力を発見する過程について、6年間の自らの実践を振り返って記している。「各自の持上った学級の歴史」の中に「特殊即普通の教育の実践」を見るという研究姿勢の表れである。担任学級を指導するうちに、「学級とは何であるか」の問題を考え、学級のとらえ方が変わったという¹⁰⁾。

1929年4月に、1年生を担当した当初は、学級とい

う集団の持つ教育上の意味が見出せなかった。「心理学に規定された立場からの児童観、形式的立場からのみ首肯されやすい学級観、思惟の所産よりなれる哲学的生命観をいくらあてはめたところで、現実の学級は依然として、群がる児童の集り以外には見えなかった」という。「児童と児童、児童と教師、教師と学級、そうした生々しい生活関連によって刻々に変化し、生活の方向を進め高め、その内容を広めつつある事実に対する着眼」が不足していた。

子どもに応じた指導をするために、まず、「児童の生活事実」から学ぼうと、「遊び」に注目した。すると、「学習についての興味以上に、遊びに対して様々のグループをなし、異常の真剣さをもって行なわれつつある態度」が見えた。「私の脳裡にあった児童とは、ウツェかわった連関のうちに動いている児童を、発見せずにはおれなかった」。

ゴッコ遊びと学習との共通点が見えてきた。「グループによる学習内容が恰もゴッコのグループに於ける構成内容の如く、絶えず関連下に役割を帯び、成員相互の結合関係の下に、学習を発展せしめつつある状態をみて、学級が成員の単なる集合ではないことを認めた」。

さらに、「児童相互の生活関連」へと目が向く。「個人の学級に於ける生活発展、学習の進展は、成員相互の結合の間に、連関の中に於てこそ約束され、行なわれるものであって学級の発展は、成員相互の結合の中に営まれる活動が絶えず行われるところにある」との認識に至った。

1931年度の3年生担任の際、「学級」のとらえ方が変わったと、本田は、自身の転換点を位置づける。それまでは「その成員個々を指導するにあたって、止むなく多数の児童の収容を余儀なくせしめられているもの」としていた。それに対して、「多数の成員を容してこそはじめて個人の教育は充足されるものである」と、新しい意味を発見した。しかし、「個人の生活は集団によって規定せられるものである」という見方までには至らなかった。

『教育論叢』誌で編集者、瀬川頼太郎が「集団主義教育」を提唱すると、本田も実践に踏み込んだ。1年生担任の時から続けてきた、ゴッコ遊びの観察から、「『一緒に仲よく遊ぶ』という体験を通しての発展、統

10) 本田正信「持上り六年間の学級事情と経営実践の過程」『教育論叢』33巻5号・1935年5月号。

一への実践」が見えてきた。学習の場合でも「必ず、室内配置如何にかかわらずグループを構成し、かつこれによって学習と遊びとの分化なき生活を行うものである」と、遊びでも学習でも、子どもたちの学級生活がグループという集団活動で自然に進展することに気づいた。

子どもが、集団の様々な関係の中で生活し、成長することを、本田は発見したのである。

ただし、「徒に形式的に設置された分団は一旦解消されて行かなければならない」として、子どもの学習の展開にとって必然性のない、形式的なグループ活動は否定された¹¹⁾。

集団の中の個人という見方が強まり、個人の成長には学級集団の存在が不可欠との認識を持った。「止むを得ざる児童個々の集合せる一団ではなくして、個人の学習生活の発展、個性的活動のためには、是非ともそれに関係ある学級なる社会が必要である」という。さらに、個人の進歩には学級集団の発展が必要とした。「学級はその成員である児童が個人的立場に於て学習し、活動すべきためのものではなく、その学習や活動は学級全体の目的とするところ、進まんとするところに向って行われるものでなければならない」という。

個人指導や個別指導についても、集団との関係を考慮することが不可欠とされた。「一人一人、児童の個人個人についても一関係を切離してのもの一ではなくして、如何にすれば学習すれば全体と共に理解され行くかの指導でなければならない」とする。

自主的自学の態度は、「個人相互の関係—学級全体、社会全体の学習や生活を高めるためにこそ、それが必要なのである」と述べ、個人だけのためではないとした。「個人の活動は、個性の活動は学級全体の活動、成員全体の学習の前進に寄与しつつ成員個人へ還元せられるものでなければならない」と、個人と学級集団の不可分な発展が目指された。

4年後半期から5年にかけて、「学級学習の前進的実践の方法」に指導の力点が置かれた。子ども相互の発表活動を「個人と学級集団との関連の裡に生かしめて行くか」について、方法を追求した。発表や討議が揚げ足とりに終始する状態を改めようとした。子どもが一人

で取り組む独自学習も、「協同関連に基づいた学習」であるととらえた。「学習問題の緒の発見から、協議的構成研究へ進む」学級としての学習発展のうちに成員各自は経験し獲得して行き、又、各成員は学級学習の状況を反映しつつ発表し、体得して行く」として、学習の過程における個人と学級集団との関連づけがなされた。

学習だけではなく、子どもたちの間で起こる「微細な事件」も、「学級全体に影響するもの」「学級の動きに関係のあること」を知る。「学級指導相互のきわめて具体的に富んだ事実」を教師がとらえる重要性に気づく。「児童の為すことがらがよきにせよ、悪しきにせよ、級の発展はそのいずれによっても企図せられるもの」「一つ一つのもので関連をもっておる限り、全体としての影響を与えるもの」である。虚言兇のいる学級は「不幸の如くであるにもかかわらず、事実上は学級の発展のために必要な役割を演ずるもの」との認識に至った。

3)「生きた」子どもへの目

子どもの集団生活を観察するうちに、学級の事情は「甚だしく具体的」であり、「幅も広いし深さ（根ざし）も深い」ことを、本田は実感した¹²⁾。学級で生じる問題は、「児童相互間」「学級相互」「家庭との問題」「社会との問題」など「複雑多岐な内容」を持ち、「教師からみでの問題」にとどまらないことに気づく。

指導するには「学級の状態がどうであるか」理解することが不可欠であると、思い知らされる。しかし、実際に、学級の実情をとらえることは困難である。教師の主観や判断ではわからない。子ども一人ひとりの個性を調査してもつかめない。学級の「動きそのものを観なければ」わからない。「学級児童相互の関係」「相互間に醸される微妙なもの、複雑なもの」に注目する。

子どもどうしの関係によって複雑に規定される学級の経営は、教師のみでは困難である。「学級児童協力のもとに行うべき」ものであり、「教師児童全体による力によって行なわねばならない」と、本田は考えるようになった。学級が集団として教育する力を持つべく「統制」される、「集団的な統制」に向かうよう、教師の指導力を発揮した。

本田は、学級が「集団的に発展すること」を重視し

11) 本田正信「形式的分団設置解消論—分団是非の実際的吟味」『教育論叢』32巻1号・1934年7月号。

12) 本田正信「学級の具体性・特殊性」『教育論叢』35巻4号・1936年4月号。

た¹³⁾。集団そのものに価値を置くのではなかった。子ども集団を発展させるため、「児童が発達しつつある階程にあたって如何なる生活意識、活動意識、社会意識を構成するものであるか」などの「生きた素材発見」をするようにした。抽象的な児童観を排した。「児童を如何に観るか」よりも「児童は如何にあるか」を、まず問題にした。「事実の、生きた」子どもを見る。「児童性の事実的発見」「児童の真の具体的発見」に力を入れ、「児童の発達に伴うて必ずや深化し拡充される筈の集団的発展の事実」をとらえようとした。

「生きた」子どもの学級での動きを観察して、学習指導への知見も得た¹⁴⁾。「劣等児」とされる子どもに注目すると、学習の遅れがちな子どもどうして集まる傾向が見られた。「同じ能力の低い力の者同志が何とかして解決しようと試みる」。

現実の子どもの姿を観察すると、「錯誤の過程や心理が一番判るようになる」という。多くの場合「反対の方面に無責任に解決される」ことから誤りが生じるとの、錯誤の原則をつかんだ。例えば、分数の割算の誤りについて、「除数は常に被除数に対し、転倒して乗ずるという仕方を、被除数を転倒したり、整数を分子に掛けたりする」と、逆の操作をすることを発見した。応用問題が解けない理由も見つけた。「多く問題を読むよりも、逸早く足すか割るかということに関心を持ちすぎていることから起るように思われる。思考過程が一つの系列を辿らないで、出発が同時に彼等の求める結果である。彼等の考え方は一定の対象を見つめることによってどうにかしてときほごそうとする意力が弱い。いや、その対象の影さえも時として曖昧なものがある」という。一つ一つ順を追って解けないこと、一つの対象をとらえられないこと、など、「劣等児」の陥っている傾向を推察している。

実際の様子から、低学年の子どもが数を学習する際の論理も、具体的にとらえた¹⁵⁾。「幼児の論理は成人の論理に一致するものとは限らないようである」「児童の論理は成人通有の論理とは異っておる」と気づく。教科の系統と子どもの思考の論理との違いとして、「数理系統の上からいえば、加法は減法の前にあるかも知れ

ないが、彼等にとっては既に所有するのものからの減少や、分配の関係が先に立つものようである」という例を挙げている。「合科教育」の題材「七五三一お宮参り」においての、子どもの発想が示されている。

①「一袋の飴が十銭で、中には飴棒が五本ありました。一本の飴はいくらになりますか」

②「一袋の中に飴棒が三本ありましたが十銭でした。飴一本はいくらでしょう。」

①の答は、「二銭だけれども、ほんとうはそれよりも安い」という。

②は、「一本で三銭で、のこりの一銭は袋代」という。子どもたちに「数を超越した論理の飛躍性がある」と、本田はみる。「新聞紙の袋のようなボロボロでなくて、きれいな絵がかいてある大きな袋だから」と、生活経験へのこだわりがあるという。子どもの論理をふまえて数の論理の世界へと進む指導が求められる。

低学年の子どもへの学習指導の原則として、子どもを「相互関係の複雑な反映」を考慮する必要があるという。「幼稚性の甚だしい児童を、一夜のうちにそうでないものにしようとするところに生きた教育はない。彼等の具体的な、そうしたものが常に教師の指導なり、相互的關係—活動の中に含まれた指導性の交互的影響によって、一步一步訂正せられ、改造されたものである」とする。

子どもへの教育について、「学級教育」「学校教育」「家庭教育」と「名辞の区別の如く、截然とした異別をもつ性質のものでなく、相互的關係の下に、互に反映をなしつつ児童の生活を発展させるもの」として、本田は、学級、学校、家庭の「相互的關係」を重視する。「個人の精神発達の原理のみ求めて説明を下すようであるけれども、単にそれだけによって観ることは正しいとはいえない。」と、心理学者の一面的な見方を批判する。

4. 日々の実践に根ざした研究

—「学級児童観察記録」

1) 教師の専門性

『教育論叢』誌には、1932年3月号(27巻3号)から、

13) 本田正信「集団主義教育への新課題—今後この教育の進むべき道」『教育論叢』31巻6号・1934年6月号。

14) 本田正信「児童の席はどう移るか」『教育論叢』32巻4号・1934年10月号。

15) 本田正信「幼学年学級経営の実践」『教育論叢』35巻5号・1936年5月号。

本田など教師による記録が、毎号、数点、掲載された。1937年7月号(38巻1号)から「学級児童観察記録」欄が設けられた。教師たちが自分の担任学級の観察記録を発表し、教育の原理を発見することが目指された。記録に示された、子どもへの教師の対応について瀬川が批評し、事実の中に潜む理論をさぐっている。

「学級児童観察記録」の掲載を始めるにあたって、瀬川は子どもの「生活事実」に注目する必要を説く。「現代的諸情勢の中にある子供たち相互の関係、子供と成人との関係、事物事象を通してのこれらの関係」といった、「関係」の中で、子どもをとらえるべきという。これまでの弊として、「事実を一つ一つ別々のもの」と見た点、「生活の或る一点に着眼して理論的にこれを指導しよう」とした点をあげる。子どもの生活を「全体」として見るよう訴える。「生活の各事実を、全体の一部として、他の子供たちとの関係に於て更にその学校学級との関係に於て、社会的環境国家的環境に生活する子供の生活」と見るべきという。

眼前の学級で日々生活する子どもの「現実」を、瀬川は、教育問題の起点とした。学級で起こる問題を生活の発展につなげる「指導原理は、この生活の中にその動きの中にある」。

教師が学級の子どもの生活を観察して記録にする。記録を集積して「全国の実際教育家と共に協力的に進める研究が、『教育論叢』誌上で目指された。

記録の書き方と意義を、瀬川は具体的に示した¹⁶⁾。書き方は「客観的事実」として記述することを求めた。「観察者の主観を交えることなく、現実の姿を有りの儘に具体的に書くべき」とする。「例えば『学級の誰にも彼にも影響を与えた』事実があったとすれば、その影響を、影響を受けた人の活動を以てあらわす」と、子どもの具体的な発言や行動を記すべきという。

意義については、「具体的な生活関係が、子供たちのあらゆる生活の方面に涉って記述されたとすれば、それは生活心理研究の最もよき資料であり、随って又、彼等を如何に指導すべきかの最も適切なる方法及その原理を考える有力な資料である」と、研究の「資料」としての価値を説く。

記録は「学級教育に取って最も必要なるもの」である。「学級児童の生活の鏡」だからである。絶えず観察し、記録し続けることで、子どもの生活がとらえられるという。「初めは観察も幼稚であり、着眼も固定しているから、その記録は凹凸ある鏡面の如く発展しつつある子供たちの生活の姿を映す鏡としては、不完全なものである」。「客観的事実として、具体的に記述してゆくようにすれば、その生活、生活関係、その変化を把握するに必要な観点が、自然と、眼の前に浮んで来るようになるであろう」と、記録の蓄積を求める。

瀬川によれば、教育研究の拠り所なる、子どもの「現実」と日々接する、教師こそ、研究の主体であるという¹⁷⁾。「教育実践の真理は、実践者によってのみ実験せられ発見される」。「教育実践の方法原理を規定するであろうところの子供の生活心理は、教師がこれを把握するに最も好適な位置に置かれている」。「理論家は、理論と実際との関係を考うべく、あまりに不便な位置に置かれている。よろしく實際家に聞くべきである。そうして大に考うべきである」とした。観念の世界に閉じこもりがちな学者が教師から学ぶべきだとする。

「あらゆる特殊を貫く一條の道それが理論であり、それは又特殊事情の変化と共に変化するところの理論である」と、特殊の事実即ち理論を求める。「實際教育家は、実践的方面のみならず理論的研究に於ても見逃すことの出来ない位置に立っている」と、教師に役割を強調する。さらに「全国二十幾万の教育家が実際と没交渉な理論の掣肘を受ける事なく教育の実績を挙げ得る世の中となった」として、教師の奮起を促す。

2) 教室の事実に宿る真実

「学級児童観察記録」欄の初回に、本田正信による記録「事件は明るみへ」が取り上げられた¹⁸⁾。担任する3年生の学級で生じた、子どもの嘘をめぐるいざこざが記されたものである。一人の女の子が「嘘つき」と、数人の男の子から責められた。本田は、責めた子たちも嘘をついたとされる子も叱らなかつた。硬くなった教室の雰囲気や和らげようとして子どもたちを見ると、「理屈っぽい小さな顔」がたくさん並んでいたの、お

16) 福井正一「学級の布石」『教育論叢』38巻3号・1937年9月号における、瀬川の評。

17) 瀬川頼太郎「教育研究を實際家の側から見る」『教育論叢』40巻1号・1938年7月号。

18) 本田正信・瀬川頼太郎「事件は明るみへ」『教育論叢』38巻1号・1937年7月号。

かしくなって笑い崩れてしまった。すると、男子3人が、お金をめぐる自分たちの争いをおさめるために、女子一人を「嘘つき」と悪者扱いしたことを白状する。和んだ空気の中での、子どもたち自身の「さらけ出し」によって、事件の全貌が明るみにされた。

子どもたちへの本田の対応を、瀬川は「固くならないやうに、明るく朗らかに、それも態とらしくないやうに、自然の中に彼等〔引用者注：子どもたち〕を導いたところがよい」とたたえた。子どもたちが自ら事件の経過を語ったことを、「一体、子供関係の事件は、明るみへ出す事その事が教育であると考えられます。(略)叱ったり教訓らしいことをいうと、だってという心を、いいわけする心を起させます」と、評価する。

本田の「自然」な態度が、「無指導の指導」として子どもたちの「学級意識」を培い、問題を改善した、5年生男子組を担任した際の例も、載せられた¹⁹⁾。

4月末の身体検査の結果、トラホームや皮膚病など、体が不潔なために生じる問題の多いことを知った。本田自身も、1学期の間、喉を傷めたり、眼病になったため、衛生の向上にっそう意を注いだ。手を清潔にすることに力を入れた。手を洗って、きちんと拭く。そのためには、手拭を常に備え、しかも清潔にしておく必要があった。学校全体でも「手拭を忘れるな」と自治会が呼びかけ、各学級で、毎日、手拭調べが行われるようになった。本田の級には、貧困や親の保護が不十分なため、手拭を忘れる子が3人いた。6月半ば、暑くなると、衛生状態の向上にむけて、校長が手拭調べをするまでになる。

本田は、教師の直接的な指導よりも子どもたちの「協同的な実践」を重んじた。手拭を買えない子には、学校後援会から支給することになった。しかし、本田は、学校からの支給という方法をとらなかった。以前に支給された際、3人は、二、三日経つと、忘れたのか、失くしたのか、持って来ずに平気でいたことを、前の担任から聞いた。「学級という直接的な関係を通して、手拭の大事なことを判らせてやりたい」と考えたのである。

手拭忘れについて、本田は「困ったことだ」と常に気にしていたものの、口うるさく注意はしなかった。そのうち、学級の子どもたちから、みんなで1銭ずつ

出し合い、手拭を買って3人に与えればどうかという意見が出てきた。本田は子どもたちの申し出に賛成した。お金は子どもたちに代わって本田が出した。本田は、3人に手拭を渡す時に、教師の自分ではなく「学級の者全体」が渡すのだと強調した。「忘れたり、なくしたりしないばかりでなく、いつもきれいにして使わねばいけない」と言い添えた。3人とも、「何だかすまなそうな、それでもうれしそうな風」で受け取った。

翌日、驚いたことに、失くしたかと思っていた、以前に配られた、煮しめ切ったような手拭を、3人とも持ってきた。一人が「僕はこれからきっと忘れないようにして、二枚とも持って来ます」と言った。本田は「いいことだ。よごれたら代る代る洗濯して、大事に使いなさい」と励まし、学級の他の子たちにも伝えた。他の2人も、「僕達3人で、あの手拭をもらってから、帰りがけに相談しました。そしてうちへ帰ってから探してみたら、古いものがあつたので、もうこれからは二枚とも持って来ます」と宣言した。学級全体が手を叩いてよろこんだ。以後、3人とも忘れずに持って来て、手を拭いたり、汗を拭いた。

本田の記録に対して、瀬川がコメントする。「何でもない事のようにであるが、この何でもない事のうちに無理のない教育、意義深き教育が行われており、又現に行われつつある」と称える。子どもたちが「一人も忘れたもののない学級になりたい」という一致した願いを持ち、「学級」を意識するようになった。手拭を持って来なかった3人も、「学級」の向上にむけて、何事にも無関心なはずはらな生活から抜け出た「覚醒的な行動」をした。

身体検査、衛生についての学習、学級自治会での手拭必携の協議、学級での手拭調べ、学校全体での手拭調べ、手拭忘れ常習犯3人への教師の態度、3人に対する級友の相談、教師の対応、3人の申し合わせという活動に、「一連のつながり」があると、瀬川はみる。しかも「教育方法としてのつながりではなく、これに対する彼等児童の活動のつながり」であるという。「刺激、環境—教育的影響を与えるすべてのもの—の働きかけに応ずる児童自身の自発的活動のつながり」が、3人の心に響いて行動を変えたとみる。

本田が、手拭を渡す際に、学級の子どもたち全員の

19) 本田正信「手拭調べから」『教育論叢』40巻3号・1938年9月号。

思いが込められていると伝えたことが、3人の決意を惹き起したと、瀬川はみる。効果を予想しての意図的な行動ではなく、「自然的必然的」な結果だとして、本田の指導を評価する。「若しも、その間に指導者が自分の指導意識を露骨に表わす時は、彼等児童の要求はその活動は破壊されてしま」う。「指導の妙味は、指導を受けながらそれを意識せず、自分自身の力によって活動しているのだという感じを与える（自然的に）ところにあるとおもう」。

さらに「教育は実践であると同時に、それが如何なる影響を彼等に与え得たかを見るための実験でもある」という。子どもの実際の姿を観察し、対応する方法を創る。

学級で子どもの中に生じた問題から研究が始まる。問題の改善にむけて、子どもの事実をとらえて検討し、具体的な改善策をとる実践が、研究となる。学級のささいな出来事に教師が意味を発見することによって、学級の教育力が高まって子どもたちが育つ。「学級児童観察記録」に示された事実である。

5. おわりに

『教育論叢』誌において、教師が担任学級の子どもを観察して記録する研究が続けられた意義を、3点指摘しておく。

一つめは、子どもをとらえる眼力を教師が培い、学級の問題に適切な対応ができる実践を支えたことである。日々の実践の創造につながる、実質のある研究が展開された。

二つめは、教師が日々実践する教室の事実を研究の対象として光を当てたことである。様々な関係の中で生きる子どもの姿を教師がとらえて「問題」を発見し、学級集団の教育力を高める。学級に根ざした研究は、実際に子どもの成長を促す。

三つめは、教師が研究の主体となり、教職の専門性を確かなものとしたことである。学級の実事という「特殊」から出発する研究は、実践を支える理論の発見にも寄与する。学級の「問題」を改善する実践の中に教育の理論が宿っている。瀬川は、実践と理論の関係を、以下のようにとらえた²⁰⁾。

「理論は普遍的性質を有ち、実践は特殊性を有つ。しかし、理論を規準とする実践の特殊は、単なる特殊ではなく、普遍性を有った特殊である。この意味から理論と実践との関係を見ると、理論は、あらゆる事情の下に於ける実践から抽象された非現実的なものであり、実践は、非現実的な理論を現実化したものである。理論は、非現実的なもので、この世の何処にも実在しない（只考える人の頭の中にあるのみ）が、実践は、現実的なもので、実践する何処にも実存するものである。実践は実践した場にのみ通ずるものにして、他のいづこにも通じないが、いづこにも如何なる時にも通ずる理論をその中に有っている。」

教師が教室の「特殊」な事実を観察して記録する研究が、確かな理論に至る道となる。教室での日々の実践から教師が得た知見が、教育の真実を示す。さらに、一つの記録を全国の教師たちが協同で研究することは、実践の改善に寄与する教育学の創造を促す。

※ 引用文は、仮名遣いと漢字を現代のものに改め、読みやすいようにした。

※ 『教育論叢』の発行年月について、原本では「昭和～年～月号」と元号で表記されたものを、西暦に直した。

付記：本稿は、科学研究費助成事業（基盤研究（C））（課題番号25381005）の成果の一部である。

20) 瀬川頼太郎「教育実践の実験性」『教育論叢』40巻2号・1938年8月号。

〈資料：『教育論叢』学級児童観察記録・瀬川頼太郎と
教師との協同研究〉

38巻1号・昭和12(1937)年7月号

- (1) 本田 正信(東京)「事件は明るみへ」
- (2) 須川 喜代栄「偶然の中の必然」

38巻2号・昭和12(1937)年8月号

- (3) 一色 益三(愛媛)「一時的な特殊環境」
- (4) 師井 恒男(山口)
「教育の表面に現われない子供社会」

38巻3号・昭和12(1937)年9月号

- (5) 福井 正一(和歌山)「学級の布石」
- (6) 守家 敏郎(香川)「特殊環境の一形態」
- (7) 大石 周治(静岡)
「発展しそうで発展しなかった事件」

38巻4号・昭和12(1937)年10月号

- (8) 青町 照子(埼玉)「学習成績と児童の関心」
- (9) 本田 正信(東京)「児童をめぐる親たち」
- (10) 畑野 慶治(東京)「不良児の生活とその環境」

38巻5号・昭和12(1937)年11月号

- (11) 一色 益三(愛媛)「無意味でなかった怪我」
- (12) 蘆高 庄兵衛(東京)「分団の動き学級の動き」

38巻6号・昭和12(1937)年12月号

- (13) 青町 照子「心のない心」
- (14) 古屋 武(岐阜)「必要が生んだ問題」

39巻1号・昭和13(1938)年1月号

- (15) 岡 專逸「金魚を売る子供」
- (16) 本田 正信「浪花節を唄う子供」

39巻2号・昭和13(1938)年2月号

- (17) 森田 健蔵「学習の外」
- (18) 岡田 刀水士(群馬)「『なっとう売』なつ子」

39巻3号・昭和13(1938)年3月号

- (19) 正木 文雄「子供の喧嘩をめぐる」
- (20) 岡 專逸「忘れがたき二人の子供」

39巻4号・昭和13(1938)年4月号

- (21) 横山 文彦「裁かぬ犯罪」
- (22) 黄楊 三平「遊びに現われる生活心理」

39巻5号・昭和13(1938)年5月号

- (23) 岡田 刀水士「天下取りの名人」
- (24) 大石 周治「狐の襟巻をめぐる」

39巻6号・昭和13(1938)年6月号

- (25) 岡田 刀水士「秋刀魚の頭」
- (26) 正木 文雄「野生の花ゆえに」

40巻1号・昭和13(1938)年7月号

- (27) 岡田 刀水士「椿の実(一)」
- (28) 本田 正信「二人の病弱者」

40巻2号・昭和13(1938)年8月号

- (29) 岡田 刀水士「椿の実(二)」
- (30) 古屋 武「異状児黒田の足跡(一)」

40巻3号・昭和13(1938)年9月号

- (31) 本田 正信「手拭調べから」
- (32) 古屋 武「異状児黒田の足跡(二)」

40巻4号・昭和13(1938)年10月号

- (33) 正木 文雄「暖き環境」
- (34) 古屋 武「異状児黒田の足跡(三)」

40巻5号・昭和13(1938)年11月号

- (35) 石井 利「緞と闘う子供(一)」
- (36) 岡田 刀水士「学習と生活」

40巻6号・昭和13(1938)年12月号

- (37) 石井 利「クラスと闘う子供(二)」
- (38) 森本 小百合(岡山)「教え子日誌」

41巻1号・昭和14(1939)年1月号

- (39) 佐久良 艶子「学習記録」
- (40) 大石 周治「徒弟児童二人(一)」

- 41巻2号・昭和14（1939）年2月号
 (41) 齋藤 敏之（大阪）「綴方に現われた子供」
 (42) 大石 周治「徒弟児童二人（二）」
- 41巻3号・昭和14（1939）年3月号
 (43) 大石 周治「徒弟児童二人（三）」
 (44) 板津 専造（岐阜）
 「現実生活に見る子供の倫理性（一）」
- 41巻4号・昭和14（1939）年4月号
 (45) 藤村 純（秋田）「勝気過ぎた二優児の争い」
 (46) 板津 専造
 「現実生活に見る子供の倫理性（二）」
- 41巻5号・昭和14（1939）年5月号
 (47) 佐久良 艶子「童心」
 (48) 煙山 道子「学級の雰囲気」
- 41巻6号・昭和14（1939）年6月号
 (49) 煙山 道子「目覚めぬ魂」
 (50) 石井 利「半入児森田の生活景（一）」
- 42巻1号・昭和14（1939）年7月号
 (51) 宮本 玲子「学級日誌からの抜き書」
 (52) 石井 利「半入児森田の生活景（二）」
- 42巻2号・昭和14（1939）年8月号
 (53) 宮本 玲子「集団の中の子供」
 (54) 古屋 武「子供の子供観（一）」
- 42巻3号・昭和14（1939）年9月号
 (55) 正木 文雄「暴力より協力への彷徨」
 (56) 古屋 武「子供の子供観（二）」
- 42巻4号・昭和14（1939）年10月号
 (57) 大村 與八「S児に見る曙光」
 (58) 村岡 郁「優等児満代」
- 42巻5号・昭和14（1939）年11月号
 (59) 諏訪 道子「劣等児昭代」
 (60) 宮本 玲子「学級内の個性的活動」
- 42巻6号・昭和14（1939）年12月号
 (61) 石井 利「雨の日の刃傷」
 (62) 三戸 轍「小さな大人」
- 43巻1号・昭和15（1940）年1月号
 (63) 森本 恒太（岡山）「正一のいたずら」
 (64) 宮本 玲子
 「平凡な生活の中に育ちつつある子供」
- 43巻2号・昭和15（1940）年2月号
 (65) 高橋 均「T子の修身ノート」
 (66) 宮本 玲子「反省の資料として」
- 43巻3号・昭和15（1940）年3月号
 (67) 古屋 武「美しい生活感情」
 (68) 小田 稔「新入児をめぐって」
- 43巻4号・昭和15（1940）年4月号
 (69) 清水 力「子供ごころ」
 (70) 但木 卓郎「H児をめぐって」
- 43巻5号・昭和15（1940）年5月号
 (71) 金子 淳一「鈍重な天才」
 (72) 佐久良 艶子「食堂風景」
- 43巻6号・昭和15（1940）年6月号
 (73) 本田 正信「問題の子供」
 (74) 煙山 道子「認められてから」
- 44巻1号・昭和15（1940）年7月号
 (75) 柴田 正（大分）「陽一の生活感情」
 (76) 中井 達子（埼玉）「ヒサエの感情」
- 44巻2号・昭和15（1940）年8月号
 (77) 宮本 玲子「幼年児の多面生活」
- 44巻3号・昭和15（1940）年9月号
 (78) 宮内 さと子「冬の蒐集欲」
 (79) 古屋 武「学級に生きる子供」

44巻4号・昭和15（1940）年10月号

(80) 橋本 政夫（岐阜）「欠席日誌から拾う」

(81) 大石 周治「現実に目覚めて」

46巻3号・昭和16（1941）年9月号

(101) 大石 周治「庇護に走る子」

44巻5号・昭和15（1940）年11月号

(82) 中井 達子「病む子」

(83) 齋藤 敏之「救ってやろう」

【掲載記録の多い教師】

10点：古屋 武・宮本 玲子

9点：大石 周治

6点：岡田 刀水士・本田 正信

5点：石井 利

44巻6号・昭和15（1940）年12月号

(84) 江坂 吉治（愛知）「喧嘩の原因」

(85) 谷澤 養之助（千葉）「報復を企む児」

（平成25年9月30日受理）

45巻1号・昭和16（1941）年1月号

(86) 古屋 武「一言の響」

(87) 宮本 玲子「覆面」

45巻2号・昭和16（1941）年2月号

(88) 諏訪 道子「ユミの行状」

(89) 大石 周治「伸びゆく姿」

45巻3号・昭和16（1941）年3月号

(90) 平田 良雄（大阪）「子供の喧嘩」

(91) 宮本 玲子「陽光のうちに」

45巻4号・昭和16（1941）年4月号

(92) 大石 周治「新しい出発」

45巻5号・昭和16（1941）年5月号

(93) 高田 義生（福岡）「性教育の問題」

(94) 永井 多知子（群馬）「みや子のこと」

45巻6号・昭和16（1941）年6月号

(95) 松本 三夫（朝鮮 京畿道）「叱る言葉」

(96) 瀧川 端夫「或る子供の姿」

46巻1号・昭和16（1941）年7月号

(97) 中村 又一（岐阜）「成田の場合」

(98) 宮本 玲子「生活を持たぬ茂吉」

46巻2号・昭和16（1941）年8月号

(99) 古屋 武「問題の学級」

(100) 宮本 玲子「親に育たぬ子」