

雑誌『教育論叢』における事例研究

——学級の事実から理論を創る——

*吉 村 敏 之

On the character of case study at " Kyoiku Ronso "

YOSHIMURA Toshiyuki

要 旨

本稿では、教育雑誌『教育論叢』において、1932年から1941年にわたり、教師の実践の改善につながる独自の研究が行われた事実を示す。1937年には「学級児童観察記録」をふまえた事例研究が始まった。『教育論叢』誌での研究の特徴として、次の点を指摘できる。

- (1) 教師が自分の学級における子どもの姿を記録し、事例研究の対象とする。
- (2) 子どもの姿を、教師や他の子どもたちとの関係と結びつけて、学級集団の中で見る。
- (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る。
- (4) 個別の事実の中から普遍的な理論を発見しようと志向する。
- (5) 編集者の瀬川頼太郎の教育思想が、雑誌の性格に特徴を与えている。

Key words : 『教育論叢』、瀬川頼太郎、集団主義教育、事例研究、玉村小学校

目次

1. はじめに
2. 瀬川頼太郎の思想
 - 1) 子どもの言動への注目
 - 2) 「集団主義教育」の提唱
 - 3) 特殊の事実から理論への道
3. 教師による教育研究の実際
 - 1) 「論叢座談会」に表れた研究姿勢
 - 2) 学級の事実をふまえた事例研究
 - 3) 「生活心理」の観察
4. 『教育論叢』誌が支えた教師の研究
—群馬県玉村小学校の場合—
5. おわりに—教室における教育学の創造

1. はじめに

教師による一斉教授から子どもの学習へと教育の軸を転回させる動きが、1910年代から、日本の小学校教師の間に起っていった。「児童中心」の「新教育」として、師範学校附属小学校や私立学校の試みが、公開研究会や著作物を通して全国に伝えられた。奈良女子高等師範学校附属小学校の『学習研究』や成城小学校の『教育問題研究』をはじめ、新たな実践と研究の方向を示す教育雑誌が刊行された。1920年代には、各地の公立小学校の教師たちも、従来の教授法に代わる、学習指導法を創るようになった。

教師が実践を創る際の手がかりとして、教育雑誌が

* 教育臨床研究センター

大きな役割を果たした。その一つである『教育論叢』は、独自の教育研究を展開した。『教育論叢』誌は、1919年、瀬川頼太郎が河野清丸とともに創刊した（文教書院より発行、1941年9月号・46巻3号で終刊）。編集者の瀬川が「集団主義教育」を1932年4月号・27巻4号で提唱するなど、自らの主張を「巻頭言」や論文によって示す。さらに、教師による事例研究を推進した。

『教育論叢』誌では、教師が自分の学級の事実を研究対象とし、自分の実践の質を向上させる研究が、目指された。実際に子どもを指導する教師の実践を支える理論に、光が当てられた。教育学者が欧米から移入した思潮や方式の流行に従う、教師の悪弊に抗するものであった。特殊の事実から一般の理論へと向かう教育研究の道を開いた。

『教育論叢』で展開された教育研究の主な特質として、次の3点を指摘できる。

一つは、教師が自分の学級における子どもの事実を、教育研究の事例としたことである。

二つめとして、全国の教師たちによって、事例を誌上で協同研究することが目指された。

三つめは、子どもを学級集団との関係でとらえ、学校における集団の役割に注目した点である。

本稿では、『教育論叢』誌上で1932年から41年まで続けられた教育研究の特徴を、具体的に示したい。

2. 瀬川頼太郎の思想

『教育論叢』誌の性格は、編集の中心であった、瀬川頼太郎¹⁾の思想によるところが大きい。1932年からは、瀬川の考えが色濃く表れている。いくつかの特徴をあげる。

1) 子どもの言動への注目

『教育論叢』誌の特徴の一つは、教師が記した学級での教育の「事実」に基づいている点である。教師が書いた子どもの記録をもとに教育研究をすすめようという、瀬川の姿勢は、1909年に刊行された『教育資料 子供の聲』（博文館）に、すでに表れている。この本は、瀬川自身の接した子どもの言葉や行動の記録と他人から聞いた話を集めて、瀬川が編んだ。子どもの言動に対し、批評者の「評」が記されている。批評者は、巖谷季雄（小波）（雑誌『少年世界』主事）、河野

清丸（東京大成中学校教諭）、長井音次郎（愛媛県大洲高等女学校長）、山口小太郎（東京外国語学校教授）、松田茂（東京市小川小学校長）、富士川游（医師）、芦田恵之助（東京高等師範附属小学校訓導）、篠原助市（福井師範附属小学校主事）、樋口勘次郎（雑誌『新教育』主筆）、元山敦（文学士）の10名であった。

瀬川の記録に対し、芦田恵之助が批評したものを、以下に示す。²⁾

五十四 表裏

第五時間目の終り、児童は、帰る支度をして、整然と待って居る。

教師が、

『明日は、靖国神社のお祭りですから、休みです。』

と言ったので、皆一時に、

『アアアア』

と言って拍手した。

『休みがそんなに嬉しいですか。』

『嬉しくはないんです、休みでない方がいいんです。』

『ちっとも、嬉しくはありません。』

『来てもようございますか。』

等いう声が所々から、殆ど一時に起った。

予期せぬ学校の休みを喜んだ子どもに対し、教師が「そんなにうれしいのか」と尋ねた。子どもたちが「うれしくない」と反応した様子を、瀬川が記録している。

教師と子どもとのやりとりについて、芦田は、次のように評している。

先生でも休はうれしい、まして、児童だもの、うれしくないという道理があるろうか。

しかし、「休を好む」ということは、「怠慢」と同意義につかわれることがある。「休がそんなに嬉しいですか」とは、「怠慢をそれほどこのむか」と児童にきこえたのかもしれない。或は、こうも考えられる。教師の間が反対の答を要求する場合の形式であるまいかと。もし、「休になってうれしいですね」といったら、「ほんとうにね、先生。」と答えたかもしれない。その辺は、著者の意見を附記してほしい。

芦田の要望を受けて、瀬川は、以下のような附記を書いている。

児童は休みを喜ぶ。けれども、休みがうれしいと公言するのを憚る。これは休みを喜べば怠慢と同一に見られはすまいかという懸念があるからであろう。「明日は靖国神社のお祭りですから、休みです」と言われて、児童は期待せざる休みであったから、非常に喜んだ。けれども「休がそんなにうれしいですか」と言われて、ハツ気が付いて「嬉しくはないんです。」と言ったのであろうと思う。「休がそんなに嬉しいですか。」という問は、彼等の答を促したのは事実であるけれども、これが前と反対の答を生み出したのではなく、彼の心の中に潜んで居た傾向に、発現の機会を与えたのであろうと思う。尚、幾多の観察を経た上でこれが真偽を確かめたいと思う。

休みを喜ぶのは自分が怠慢という証拠であり、「うれしい」と自分の本心を表現するのは恥ずかしいという思いが、教師の問いによって子どもに生じたのではないか。子どもの心の動きを、瀬川は察する。

子どもの言動から内面をさぐる研究が、『教育論叢』でも行われた。

2) 「集団主義教育」の提唱

1910年代から20年代にかけて一つの潮流となった「新教育」では、子どもの個性の発揮が重視され、個別学習に価値が置かれた。しかし、瀬川は、教師の指導によって子どもの学習集団を組織し、生活の内容を充実させる教育を目指した。

「新教育」の拠点として「学習法」を推進する、奈良女子高等師範学校附属小学校の教師、大浦茂樹が、1932年6月24日に、東京の瀧野川小学校で公開授業を行った。大浦の指導について、瀬川はいくつかの問題点を指摘している。³⁾

まず、瀬川は、授業中の子どもの活動に対し、各自の知識を競う「個人的教育」として、批判している。「私は常に子供の態度を注視していた、如何なる時に、子供が最も強く緊張したか、又、その緊張は、何の爲めの緊張であったかを」と、子どもの緊張の質に注目して、瀬川は授業を見た。すると、子どもの緊張は

「知っているところ、思ったところ、を発表せん為のもの」「自己満足を買おうとするもの」「自己の優越を誇ろうとするもの」であった。子どもたちの「活動振り」は参観者の目をひいたものの、瀬川には「個人的競争の賑い」で、学習につながらない「退嬰的」なものに見えた。

また、見かけは活発なものの、学習の質が生活につながる方向に高まらない点も問題とされた。授業の内容は、蚊の研究であった。しかし、瀬川は「子供たちは、この学習によって何を得たか、蚊についての断片的な知識は得たであろうが、何ら纏ったものを得なかったのではないかと思った」と、否定的に見る。子どもの「予備学習」の発表をふまえ、蚊の形態、発育、変態、さらには、蚊の雌雄の見わけ方、雌のみが人の血を吸うことの観察や実験の話と、たくさんの事柄が幅広く、取り上げられた。しかし、それぞれが「孤立無縁の状態」「全く断片的なもの」であったと、瀬川は批判する。

「一つのものが取扱われる時に、他のものが置きざりにされる。その間少しもつながりがなかった。それに児童の無方針な活動を、何等の制限を加うることもなく、その儘、取上げようとしたから、全くごちゃごちゃしたものになってしまった。同じ平面をぐるぐる廻っているだけで、教授の、学習の、上向上昇を見ることが出来なかったのだ。」

学習の目的は「我々の生活の向上、我々の社会的役割を果たす為に必要な知識技能能力の発展を目指して、ぐんぐん前進する」ことであり、「あらゆる教科内容は、あらゆる知識技能は、我々の社会生活と関係を有っていなければならぬ」というのが、瀬川の考えであった。学習と生活の結びつきを重視した。

さらに、授業に参加した子どもが、学級の半数以下に限られていたことも、指摘する。「しゃべるものと黙っているもの、はしゃぐものと沈むものとの区別が益々はっきりしてくる」「学力の差が甚だしくはしないか」と、一部の子どものみが活動する事態を危惧する。個別の活動を競う「個人的教育」では、子ども間の学力差が広がってしまう。

瀬川は、大浦の授業の問題点を出すのみではなく、代案も示す。「相互教育即ち子供から子供への教育を徹底的に行わしむべく徹底的に研究しなければなら

ぬ」と、子どもどうしのつながりによって学習が組織される授業を求める。60人から70人もの子どもを一人の教師が教える、当時の状況の中で、個々の子どもに徹する教育を行うには、一斉教授では無理がある。

教師が子どもの学習集団を組織する「相互教育」「集団主義教育」を、瀬川は構想した。

「無計画な寧ろ自然的なものでなく、一人も取残されることなく、優等者も劣等者も齊しく学習に関心を有ち得るような、総べての者が、互いに協力的に共同学習に参加し得るよう、参加すべく関心を有ち得るよう、組織的な方法が講ぜられなければならない。即ち学級内に於ける学習的集団が組織されなければならない。」

学級全体での学習へと発展させる方法が要るとし、瀬川は具体的な進め方を提案する。

はじめに、予備学習をグループで行う。グループ内で協力して学習する。

予備学習に於て、全級を幾つかのグループに分ち、各グループをして分担的に或は共通的に、グループの成員をして、協働的に実際について、時には又書物を参考しつつ相互に相助け合いつつ研究せしめる。そうして研究の結果は、各成員に十分に通曉せしめ、その中の誰が発表することとなるも、そのグループの研究を遺憾なく発表し得るように、出来るだけ練習しておく。

次に、グループで研究する内容が全体の内容とつながるよう、教師が指導する。

而して各グループが分担的に研究する場合に於ては、例えば、蚊の形態をA、習性をB、発育及変態をC、形態と習性との関係をD、幼虫より成虫に至るまでの形態及生活状態の変化をE、蚊と我々の生活との関係をF、が研究する場合に於ての研究は勿論、又広くその全範囲に涉って浅くとも一通り観察研究をして置かねばならぬ、のみならず、自分たちの分担以外のものでも自分たちの研究に密接な関係ある限り、比較的細かく研究しなければならぬ。

各グループが、同一対象を研究する場合、即ち蚊全体について各グループが研究する場合は、勢

い広く浅くならざるを得ない。

何れによるにしても、教師は予め予備研究に於てかく指導して置く。

グループでの研究をふまえ、各グループの研究成果を報告する。教師がグループの間につながりをつけ、学級全体の学習に組織する。

かくて、幾日かの後本教授に入る。研究発表は、一人或は二人の者が、そのグループを代表してする、グループ全員の心が其処に集まる。全員が一恰も一人格者の如く——体となって発表する。質問はグループに向って発せられる。解答はグループを代表してする。かくて、各グループ間の関係即ち相互教育は、嘗つて、グループの成員が、互に、相助け合って進みし如く、教師指導の下に、協働的に、ぐんぐん進んで行く、つまり、六十人の子供たちの各々がではなく、幾つかのグループが、協力的に活動する。而も、六十人の子供たちが、一人残らず、所属グループを通して、他のグループの成員たちとの共同研究共同学習に参加するよう学級を集团的に組織する。

学習の内容が社会生活と関連することを求める瀬川は、形だけのグループ活動を否定する。「学習内容、即ち、子供たちの実際の学習を離れたグループ構成の研究は形式的なもので実際に役立たない寧ろ有害なものとなる」として、実質のある集団の組織を求める。

3) 特殊の事実から理論への道

大浦の指導への批判を、瀬川は「氏の教授の中に幾多の教育問題、今後、我々が大に研究しなければならぬ重要な教育問題が含まれていた」として、大浦個人の問題ではなく自分たちも追求すべき問題ととらえる。授業の内容は理科であったけれども、「単に理科教育としての問題ではなく、教育全般に涉る問題が含まれていた」として、教科の問題にとどめず、教育全体の問題とする。特殊の事実から一般の問題へ、さらに理論へ至ろうという研究の姿勢である。

瀬川は、教育の理論を、あらゆる特殊の事実の中に一貫するものであるとみた。しかも、理論は特殊の状況の変化に応じて修正されるべきものとした。

「理論は如何なる特殊の中にもあらわるべきものであって例外あるを許さない。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。理論は一定不変のものではなく、実際の変化と共に考え直され訂正されて行かねばならない。」⁴⁾

3. 教師による教育研究の実際

「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」⁵⁾と考えた瀬川は、教師間の協同研究を推進した。『教育論叢』誌上で活躍する教師たちの間には、瀬川の思想が共有されていた。

1) 「論叢座談会」に表れた研究姿勢

『教育論叢』の1934年11月号・32巻5号から翌35年12月号・34巻6号にかけて1年間にわたって、「論叢座談会」が掲載された。『教育論叢』の内容について討論された。とりわけ、教師の記録した「事実」に基づく「協同研究」が志向された。教師が自分の担任する学級の実事から理論を発見する研究、子どもの「生活環境」「生活心理」に応じた教育を実際に創り出す研究、教育の効果を学級の子どもの実事に即して省察する研究が、行われた。

メンバーは、瀬川、本田正信（瀧野川小）、桐谷四郎（瀧野川小）、谷岡市太郎（富士小）の4人が常連であった。土井竹治（啓明学園）、岡山光雄（瀧野川小）、藤田伸七（富士小）、赤井米吉などが加わる場合もあった。瀧野川小と富士小では、奈良女高師附属小学校の「学習法」に学びながら、それぞれ、独自の学習指導法の創造が取り組まれていた。

「座談会」の中から、特に、教育研究のあり方に関する発言を、次に紹介する。

① 「学級」における「現実」の子どもの動きをつかむ

瀬川による「現実の子供を集団的に導く」という「集団主義教育」の主張を踏まえ、「座談会」に登場する教師たちも、学級における子どもどうしの関係に注目する。「教師対児童の関係の進展ではなく、児童の交互関係即ち児童集団の進展」⁶⁾を目指し、「個人を他の個人との関係に於て見、集団の精神を個人に於て見る」⁷⁾よう、努めた。

子どもの「現実」の姿をつかむには、教師との関係、

子ども相互の関係、生活の連関の中でとらえる必要があると、瀬川は、しばしば説く。

「教育は、その学級学校児童の生活事情の下にある教育であり、特殊な生活環境にある各児童の行動をその内容とその働きの両方面からあらゆる事情の連関の下に研究すべきものだ」「児童の動き学級生活の流れを、又その環境に働きかけ働きかけられまた教師に指導されつつある各児童の行動その内容を、その相互教育的関係更に又あらゆる生活事情と連関に於て研究するは今後我々の進むべき道だ」⁸⁾

特に、教師の指導と関連させて、子どもの成長する姿を見る研究が強調された。「子供は環境のうちに於て自然的に発展するものであるが、教師の指導によってその発展が著しくなる。我々はその発展の姿、発展過程を見なければならぬ」⁹⁾という。

② 「特殊」の「事実」の中に真理を発見する

「特殊即普遍の事実」をつかもうとする瀬川は、実践の中に理論を発見する。理論を事実へと適用する、教育界の通弊を排する。「理論は抽象的のもので、如何なる教育にも適用の出来るものではあるが、それを適用したからとて、教育の効果を挙げ得たと言うことはできない」し、「教育の実践は教育の理論をその中に含む、理論は実践の一部分である」ので、「事実を中心にいろいろの関係を考えなければならぬ」という。¹⁰⁾

谷岡市太郎も、教師としての実感から、「事実のうちに真理が光っている」と、事実の中にある真理に価値を置く。さらに、「事実的な連関の研究から実際の教育方法を生み出さなくてはならない」と、教育方法を創り出す実践を目指す。¹¹⁾

学級の子どもの言動を観察した記録を誌上にしばしば載せた、本田正信は、心理学者の描く児童像からは、現実の子どもは見えないという。

「現実の子供の姿は、一般心理からは見えない。何故ならそれは甲の子供にも乙の子供にも通ずる一般的なもので、その環境に育つ特殊な子供の心理ではないからです。心理学者のいう心理は子供の生活のうちにありますが、その心理のうちには子供はいない。我々は受持学級の子供を、その現実の姿を如何ほどまで明瞭につかみ得たかということ常を常に反省して見なければならぬとおもいま

す。』¹²⁾

本田は、また、社会学の限界も説き、教師が社会学の効用を過信する誤りを戒める。

「教育が社会の情勢、その変化に応じなければならぬというところから、社会学的知識が教育の基礎であるかの如く考えている人がある。社会学を学ばばとて現時の社会情勢を知ることは出来ぬ。我々教育者が、社会学に学ぶところは社会の実情を見るに必要な着眼である。(略) 現時の社会情勢に応ずる現代人の生活内容、それを我々は見なければならぬ。社会学に精通する人必ずしも社会の実情を知る人ではない。』¹³⁾

教師は、理論を実践に適用するのではなく、むしろ、実践によって理論を検証すべきと、本田は主張する。¹⁴⁾

「教育の理論的研究も必要であるし、我々はそれを学ばなければならぬのではあるが、既成の教育理論が必ずしも悉く真理でもなく、仮令それが真理であるとしてもその適用が、ほんとうの意味に於ての教育の実績を挙げるといふわけのものでもないのだから、実際の立場から教育の理論を見直さなくてはならない。」

さらに、教育学者に対して、教育の「現場」で、生きた子どもの「現実」を見ることを求める。

「教育学者は、よく現代の文化について語る。だが、我々は、文化を定義の様のガッチリしたものからでなく、もっともっと広い、我々の生活に関する一切のものを包含する見地から見ることを要求すると同時に、教育の現場に於て、今言ったような広い広い意味の文化のうちに生活するものとしての子供を、いろいろの角度から見られんことを要求する。』¹⁵⁾

自分の学級の事実から理論を創る教師と、「現場」で考察する教育学者とが協同して、子どもの学習集団を組織する研究を進めるよう、本田は期待する。

「我々は、学級児童としての彼等の心理を考察し、彼等の活動を教育的ならしめねばならぬ。教師が教育するのみならず、彼等をして相互に教育せしめねばならぬ。だが、それは容易な事ではない。そこに我々の研究がある。受持学級の教育研究は、その学級のみでの研究ではない。その研究が子供たちの集団生活に即する限り、それが、その真実に触れれば触れる程、そこに一般性を見るこ

とが出来ぬ。(略) 今後の教育研究は、実際教育家のこうした研究と教育学者の教育の現場に於ける考察とが相まって進まねばならぬ。固よりその見解の相異対立は免れないところであろうが、そこに研究の発展がある。対立、相互の浸透、揚棄、統一の過程を、実質的に実践的に踏まなければならない。相互の研究が真面目で真剣であればそうやってゆくことを確信するものである。』¹⁶⁾

瀧野川小での本田の同僚、桐谷四郎も、書物の世界で研究する教育学者に、生きた子どもの事実を知る教師から学ぶ姿勢を求め、苦言を呈する。

「教育学者は、教えることを知って、学ぶことを知らないというは、半面の真理だとおもいます。何故なら読書によって、他と意見を戦わすことによって学びつつあるからです。だが、同輩以下の人からは学ぼうとしない。聴講して質問でもすると、学者然として先生然として応答する。質問者から何ものを探り出そうとする様子は見えぬ。甚だしきは、小馬鹿にしているのではないかとおもわれる時さえある。読書に於て、一日の長ありでは、教育の指導者として心細い感じもする。』¹⁷⁾

子どもの生活環境の調査に力を入れる谷岡は、教師自身が子どもの心理を研究する必要を説く。

「学者は教育の実際に携わっている我々を馬鹿にしていた。だが、やがては、その馬鹿にした我々の見るところを知るにあらざれば、子供の心理も子供の教育をも論ずることが出来ないことを感ずる時が来るであろう。我々は我々自身の手によって子供の心理を研究しなければならぬ。子供の教育を考えねばならぬ。真の教育は我々にそれを要求する。我々は他の人々との協働研究、一層広く、全国的にかかる研究の起らんことを期待して止まない次第である。』¹⁸⁾

③学級の子どもの姿に即して理論を検証する

瀧川たちは、教育の理論は子どもの事実によって検証すべきと考える。学級の子どもの生活が実際にどう発展したか。子どもの事実から教育の効果をみようとする。現実の子どものを導く理論が求められる。

桐谷は「教育はその営みについて考えるのみならず、その反響が実際如何にあるかを見なければならぬ」という。「教育は、計画を樹ててすれば、必ず著

しき効果を齎らすという程簡易なものではない」と、結果を「省察」する必要を説く。「教育を主観的に見るのみならず、その結果として表われたところ、表われようとしているところを、いろいろの角度から、細心の注意を以て見なければならぬ。」とする。¹⁹⁾

「よい影響、あしき影響、期待の外れたこと、思いもよらぬ障害、おもいがけぬ効験」は「教育研究の最もよき問題」であり、そこから「新らしき教育が生れる」という。特に、うまくいかない場合こそ、問題を検討する必要があると、桐谷は力説する。

『「こうすればよい、これでうまく行かない筈はない』とおもってしても、予想に反することが少くない。それは何故か、ということを考えるところに意義がある。』

「効果のあった方面のみから問題を取るということも意義のないことではないが、如何に苦心し、方法を尽しても（自分として）思わしき結果を得られないこと、それを多角的に考えるということ、多数の人々が共同的に考えるということは、前者にも増して意義のあるものである。」²⁰⁾

学級の子どもの現実を研究の出発点であり目的とする立場から、瀬川らは、科学を、子どもの生活をとらえ、発展させる手段とみなす。科学の形式に囚われないようにする。²¹⁾

島津新治（姫路師範学校附属小学校→1921～33年 神戸市東須磨小学校→1935年から 啓明学園）が、滝野川小と富士小の教育に対して、「今少し科学的でありたい」と評し、「教育を効果的にするには科学的研究を要する」という発言した。それに対して、「論叢座談会」のメンバーは検討を加えている。島津は、アメリカの教育科学を移入した及川平治が提唱した「カリキュラム構成学」から、強く影響を受けている。

本田は言う。「教育測定とか教育診断学とかいうようなもののみによって子供を見ようとはしない」「実際の教育にしても、現実の子供を、その生活事情との関係に於て、又彼等が直接間接に関係を有つ大人の生活その生活事情との関係に於て教育していきたいとおもっている」「原理原則を如何に適用しようかというよりは、現実の子供たちの生活活動を如何に導くべきかということが先に立つ」と。現実の子どもの生活を、研究の拠り所とする。

瀬川は「科学に拠る」と「科学的研究を取容れる」

との違いを説く。「富士や滝野川の教育は、現実を調査研究し、現実関係の中にある子供を育てようとしている」「現代が要求するところの人間を、子供たちの性質とその生活事情とに応じて作っていかうとしている」という。一定の科学的方法を当てはめて子どもをとらえるのではない。教師が必要に応じて科学的研究を調査研究や教育に取り入れる。「客観的な子供の生活」を把握しようとするためである。教師が学級の子どもをとらえる手段の一つとして、科学を利用する立場をとる。

2) 学級の事実をふまえた事例研究

瀬川たちの求めた研究は、教師が担任学級での子どもへのかかわりを描いた記録を検討することによって進められた。『教育論叢』誌上で、教師たちが、記録を介して交流し、研究することが目指された。1937年7月号・38巻1号から「学級児童観察記録」の掲載が始まる。教師の記録に対して、瀬川が批評し、事実の中に潜む理論をさぐる形をとっている。

初回は、本田正信の「事件は明るみへ」²²⁾である。担任する3年生の学級で、子どもの嘘をめぐるいざこざがあった。数人の子が、一人の女の子を「嘘つき」と責める。本田は、責めた子も嘘をついたとされる子も叱らなかつた。

受持としての私は、こんな場合まだ一度も真向から叱りつけたことはない。叱りつけたら、きれいさっぱりとして如何にもその場限りに幕は閉じられそうなものの、それは教師からみた一時的な気安めにしか過ぎない結果に終る。先生の眼を一旦恐れた子供たちは、今度はどこまでもかげにかくれて必ず相当にけりのつくまでは、幾度でも揉み返すものである。私はこの場合、さっきまでつづいた学級の硬化した氣勢をまず和げてやらねばならないと考えた。それには、第一聞役になった私自身の態度から腹ぎり子供たちの前に解いてみせねばならないのである。私は勿論、こんな事をその場合、意識的に考えた訳ではなかつたが、朝っぴらから理屈っぽい小さな顔が並らんだとおもうと、急におかしくなって「ワハツハハー」と笑い崩れてしまった。

気分がほぐれると、男の子3人（小原、金谷、濱松）

が、お金をめぐる自分たちの争いをおさめるために、女の子一人（為田）を悪者にしたことを白状する。子どもたちの「さらけ出し」によって、事件の全貌が明るみになった。

「おい、昨日活動へ行った時の金を返してくれ」—そういって、金谷は、濱松と小原に催促したのである。だが—濱松や小原は「だって、君はあの時、僕達におごるといったじゃないか、金谷の嘘つき！」とてんで問題にしなかった。「嘘つき？僕は嘘つきじゃないよ。嘘つきをしたのは為田さんじゃないか。だって、僕達はサーカスを見なかったんだもの」—こうした廻りくどいながら、自然に展開していったことが、やがて三人の間の金銭のやりとりのこともいつの間にか解消した代りに、改めてこの三人は共同戦線を張ったかたちで、「為田さんの嘘つき！」と口々に言いふらしたものであった。

瀬川は、本田の学級で子どもたち自身が事件の経過を語ったことについて、「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。担任の本田の指導を、「固くならないように、明るく朗らかに、それも態とらしくないように、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」とする。本田の自然な態度が子どもの生活を向上させるといふ。「一体、訓練とか躰方とかいうものは、教師をも子供をも固くさせます。子供に接した時は、一時これを忘れるのです。訓練しようという心構を持たないで、彼等の生活の必要に応じて、知らず知らずの間に実践させるのです。」

3) 「生活心理」の観察

教師が学級の子どもの姿を描く「児童生活の記録及びその研究」欄について、その「研究精神」が、『教育論叢』1938年12月号・40巻6号で、記されている。研究対象を「具体的現実的特殊な事実」とする意義を、瀬川は、次のように説く。

「特殊の中に一般を求め、一般が如何に特殊化されているか、委しくは、各子供の行動の特殊な種々相の中に、心理の又教育のヨリ根本的（一般

的）なものを求め更にそれが、如何に具現され対象化されているかを彼等の生活の各方面に於て見るところに、研究の目的を置いている」

事実を見る際に、他の事実との「連関」が重視される。「生活上の事実は、如何なる事実でも孤立しているものではなく、他の多くの事実と連関しているものであります。」「我々はこの事実の真相を見るべく、概念的な物の見方を排して、この連関の中にその事実を見（観察）なければならぬ。」という。「現実の中にあつて、現実の心理を、現実生きる教育を研究しなければならないのだ」と、「現実」にかかわる姿勢を打ち出す。そのために、瀬川は、「全国の教師諸君が、現前の児童の現実生活を研究の対象として、生活心理生活教育の未墾の原野を、協同的に開拓するに至らんことを望んで止まないであります。」と、全国の教師たちに向けて、協同研究への参加を呼びかける。

瀬川は、子どもの事実を見る際に、「生活を内面的に考察したもの」とする「生活心理」に注目する。「他の人々との関係に於ける複雑なる生活」の「現実」で働く心理をさぐるうとする。²³⁾ 翻って、現実の生活や心理をとらえられない、心理学と心理学者の限界を、繰り返し、指摘する。「心理学的知識の適用を意味するものではない」「心理学は現実の心理について何んら語るところがない」「心理学者必ずしも現実の心理を知るものではない」という。²⁴⁾ さらに、心理学者の話は、「観念的」になりがちだとする。

「心理学者などの実例を挙げてのお話を聴いて居りますと、成程と思う事が少くないのであります。挙げられた事実について考えて見ますと、現実性を喪失しているのではないかと感ずることがしばしばあるのであります。（略）実例が語ろうとする趣旨に原理に引きつけられ、ただその事にのみ役立つだけで、事実そのものの特殊性現実性を失っているのです。こうなつて来ますと、その引例はその事実は、その人—語る人—の主観性を帯びて来ます。著しく観念的になつて来ます。」²⁵⁾

「物を観念的に原則的に見ない」「現実に眼を開く」研究が、『教育論叢』で目指された。

4. 『教育論叢』誌が支えた教師の研究 —群馬県玉村小学校の場合

群馬県玉村小学校（佐波郡玉村町）では、斎藤喜博らが1933年9月に研究組織「土耀会」を作り（1942年12月に解散）、戦時下においても学習指導法の創造が続けられた。玉村小の教師たちが研究を持続する上で、『教育論叢』誌と瀬川頼太郎が支えとなった。

斎藤が教職4年目に書いた論文「漢字の負債」が、『教育論叢』1934年2月号・31巻2号に載る。漢字の読み書きが不十分な子どもへの指導を記録し、考察したものである。斎藤は、「教育の実際家」の仕事は「常に現実的であり、当面の児童を凝視し、そこに打ち立てられた独自のものでなければならない」という。子どもの成長につながらない理論を否定する。

「私にはむずかしい教育理論はわからない。またそんなに理論をありがたいとも思っていない。われわれは理論はなくともいくらでも実際に効果をあげ得るのである。現在の児童また教育は、理論でなしに血となり肉となる実行を望んでいる。

（略）もちろん私は理論を排撃するものではない。われわれは常に現実の問題に立脚して考え、それを意味づけ、理論づける態度でこそありたいと、のぞむものである。」

70人を超える学級の子ども全員に国語読本を読む力を養おうと、斎藤は、指導方法の追求を続ける。実践の一端を描いた「農村読み方教育雑感」という論稿を、『教育論叢』1935年4月号・33巻4号に発表している。「特殊であるべき現前児童の実体の上に、特殊であるべき彼らへの教育実践を、営々として建設せんとしている尊い人たちが、「児童の実状に立脚し、児童の幸いを願い、児童の立場を考え能力を考えて、かわいい教え子の身の上に心から築いてやる教育方法」に、価値を置く。

斎藤の努力は、『教育論叢』誌で取り上げられた問題と重なる面がある。「論叢座談会」でも、「村の読方教育の特殊性」が論じられていた。²⁶⁾ 本田正信が「最近の理論ではなどと、理論から、村の読方教育を研究するのがわるい」と、教師の理論への盲従を批判する。「村の読方教育は、村の子供の言語生活の基礎に立って、生活語としての国語を取得せしめるにある。どんなに考えたって苦しんだって一般的理論から特殊な村の教育が出て来るものではない。」と、地域の特殊な現実から出発する実践を求める。

斎藤の最初の著書『教室愛』（1941年）の出版にあ

たって「配慮をいただいた」人物として、瀬川と本田の名があげられている。瀬川は「序文」を寄せている。さらに、『教育論叢』1941年7月号・46巻1号では、『教室愛』が次のように紹介されている。

「教えられる子供を理解しつつ教育を施した教育記録であると同時に、教えられた子供たちの活動が、又教育力となってお互を教育した記録であるとも言える。この交互的教育力となった子供たちの活動は真に立派なものであって、この子供たちの保護者を喜ばせ町の人々を感激せしめた。すべてが、子供たちに対する教師の愛、教師に対する子供たちの敬愛である。この二つのものの関係、この動きが、この学級の心理であり、この学級の教育であった。」

瀬川の目指す、学級集団による教育が、斎藤の実践に具現しているという評価である。

斎藤の二冊目の著書『教室記』（1943年）でも、「直接間接、教育への理想を教えられ、実践を励まされ、人間的な力を与えられて今日に至った」人物の一人として、瀬川の名がある。

玉村小の研究誌『草原』（通算10号、1935年から1943年まで、不定期刊行）に、瀬川は、2回寄稿している。7号（1941年6月）の「学校教育の理論と実際」と10号（1943年1月）の「本校への感想」²⁷⁾である。

『草原』に発表された斎藤の記録や論文のほとんどは『教育論叢』に載せられている。

1940年に着任した初任教師の永井多知子による記録「最初の子供達」（『草原』9号、1942年5月刊行）の一部も、「私の学級と秀子」として『教育論叢』1941年7月号・46巻1号に掲載された。5年女組70人を担任して直面した困難が、記されている。子どもたちの要求で開いた「反省会」で、互いに糾弾しあう子どもたちの姿を前にして、「複雑な学級の姿」を実感させられた永井の心の動揺が描かれている。

『先生』と一声呼びかけられたまま、じっと秀子は私を見つめた。『先生私は何時光子さんをいじめましたか。光子さんに、いつ書方を下手に書けと言いましたか、ちきしょうめ。』今度は私が詰問されてしまった。秀子は何と荒々しい言葉を使う子なのであろう。

子供にもこんな心があるのだろうか。こんなみにくい一面があるのだろうかと思うと、何時もの

明るい無邪気な子供達はいなくなって、何か恐しい人々がこの教室に集まってきた様に思われてならない。」

他の女の子たちを威圧するのみならず、教師にも迫る秀子を前に、永井は担任としての責任を強く感じる。教師としての決意を示す。

「私は秀子を善導しなければならない。歎きの後に私の心にはっきりと決心されたことは秀子を良い子にしてやろう。秀子を必ず良い子にしてやらなければならないということでした。そのためにはどんな苦しみとも闘って行こう。秀子の担任である私以外に、秀子を指導していく人が何処にいるであろうか。」

斎藤が学習指導法の研究に力を注ぎ始めた頃、高崎中央小学校でも、中沢宗弥校長のもとで「学習法」が行われていた。高崎中央小の研究を推進した岡田刀水士²⁸⁾と斎藤喜博は、互いに授業を参観し合っている。²⁹⁾岡田による学習指導法に関する論文が、『教育論叢』1936年5月号・35巻5号から1937年3月号・37巻3号にかけて、ほぼ毎号、掲載された。³⁰⁾岡田も、また、学級の子どもひとりひとりの心理をさぐり、学習集団を組織する実践をすすめた教師であった。

5. おわりに——教室における教育学の創造

『教育論叢』誌における教育研究の拓いた可能性として、特に、以下の点を指摘したい。

第一に、教師が学級の子どもとかかわる実践が、研究の対象となった。目の前の子どもが研究の出発点であり、事態の改善が目的となる。教師が研究の主体となり、実践を支える確かな理論を創る。心理学や社会学の科学的方法の限界が示された。学級の子どもの事実によって理論が検証される。教育における実践と理論の関係が問われた。

第二に、教師の実践の中に潜む真理に光が当てられ、理論をさぐる具体的な方法が示された。子どもを見る目、子どもに働きかける手だてといった、教師の実践に即した知見に価値が与えられた。日々の実践を研究するため、教師による観察と記録が重視される。様々な事実の中に普遍の理論を見出すよう、教師たちによる事例の協同研究が推進された。

第三に、社会における、教師による教室での実践の

固有の価値が浮かび上がった。教育政策が戦時体制に組み込まれた1940年代であっても、学級の子どもの事実に根ざした『教育論叢』誌上の研究は、社会からの自律性を感じさせる。社会の動向に左右されず、教室での実践の中に深く沈潜し、目の前の子どもの成長を支える事実を教師が蓄積することによって、教職の専門性が高められる。実際に、斎藤喜博たちが学級で持続した研究は、戦後、島小学校で開花した。

目の前の子どもの姿を集団（学級・社会）と関連させて観察→学級の子どもの姿を記録→事例を協同で検討して理論の発見→子どもの事実によって理論を検証という、教育研究の道筋が、『教育論叢』で示された。科学への妄信を排し、外部から理論や形式を仕入れることなく、自分の教室での事実の「内」に真理を発見する研究が、時代を超えて、教師に求められる。

※ 引用文は、仮名遣いを現代のものに改めた。

※ 『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。

〔注〕

- 1) 瀬川頼太郎の経歴について、詳細は不明である。庄司洋子氏が、『教育資料 子供の聲』復刻版（『日本児童問題文献選集20』日本図書センター、1984年）の「解説」の中で、「愛媛県に生まれ、准教員から正教員までを検定で合格した立志伝的な人物であり、郷里及び東京で長期にわたり教員生活をした」と記している。
- 2) 瀬川頼太郎編『子供の聲』博文館、1909（明治42）年、165-167頁。
- 3) 「大浦茂樹氏の理科教育を観る」『教育論叢』1932年8月号・28巻2号。原稿の書き手の名は示されていないが、内容から、瀬川によるものと判断できる。
- 4) 瀬川頼太郎「教育研究を実際家の側から見る」『教育論叢』1938年7月号・40巻1号。
- 5) 同上。
- 6) 「論叢座談会 第4回」『教育論叢』1935年2月号・33巻2号。
- 7) 「論叢座談会 第1回」『教育論叢』1934年11月号・32巻5号。
- 8) 「論叢座談会 第2回」『教育論叢』1934年12月号・32巻6号。
- 9) 同上。
- 10) 「論叢座談会 第9回」

- 『教育論叢』1935年7月号・34巻1号。
- 11) 前掲8)「論叢座談会 第2回」。
 - 12) 同上。
 - 13) 前掲6)「論叢座談会 第4回」。
 - 14) 同上。
 - 15) 「論叢座談会 第5回」
『教育論叢』1935年3月号・33巻3号。
 - 16) 同上。
 - 17) 同上。
 - 18) 前掲6)「論叢座談会 第4回」。
 - 19) 前掲15)「論叢座談会 第5回」。
 - 20) 同上。
 - 21) 「論叢座談会 第10回」
『教育論叢』1935年8月号・34巻2号。
 - 22) 本田正信・瀬川頼太郎「事件は明るみへ」
『教育論叢』1937年7月号・38巻1号。
 - 23) 瀬川頼太郎「生活と生活心理」1939年2月号・41巻2号。
 - 24) 瀬川頼太郎「生活心理の研究」1941年2月号・45巻2号。
 - 25) 瀬川頼太郎「児童生活の記録及びその研究 本欄の研究精神について」
『教育論叢』1938年12月号・40巻6号。
 - 26) 「論叢座談会 第3回」
『教育論叢』1935年1月号・33巻1号。
 - 27) 瀬川は、1942年6月に玉村小を訪問した際、「非常に实际的で現実の子供の生活に即して研究を進めていられる」という感想を抱いた。
 - 28) 岡田刀水士(1902~1970年)は、教職で活躍するとともに、詩作もした。
〔略歴〕1925年 群馬師範学校卒業、倉賀野小学校訓導。
1930年 高崎中央小学校訓導。1936年 病気退職。
1941年 高崎北小学校訓導。
1943年 国鉄高崎鉄道青年学校教官。
1948年 高崎市立塚沢中学校に勤務。
1963年 退職。
(平方秀夫「岡田刀水士・人と作品」『群馬の昭和の詩人』みやま文庫144 1996年より)
 - 29) 1932年11月に岡田が玉村小に来た。1933年1月と6月には斎藤が岡田の授業を見た。
 - 30) 岡田は、学習指導法に関する、以下の論文を『教育論叢』に掲載している。
「特定の環境に立つ学習指導の基調」
1936年5月号・35巻5号
「論叢提言『準備教育なき準備教育』を読む」
1936年8月号・36巻2号
「新しい学習形態による家庭学習法(1)~(4)」
1936年9月号~12月号・36巻3号~6号
「高学年学習法 成績の悪い児童の算術指導法」
1937年2月号・37巻2号

「新しき形態実践 高学年の学習法〔算術ノ巻〕」

1937年3月号・37巻3号

「独自・相互の学習法による読方教育の検討」

1937年12月号・38巻6号

「合科教育についての二三の反省」

1940年1月号・43巻1号

岡田は、次に示す、子どもの記録も、『教育論叢』に載せている。

「幸子の場合」1936年10月号~11月号・36巻4号~5号

「なっとう売り なつ子」1938年2月号・39巻2号

「天下取りの名人」1938年5月号・39巻5号

「秋刀魚の頭」1938年6月号・39巻7号

「椿の実」1938年8月号・40巻2号

「学習と生活」1938年11月号・40巻5号

付 記

本稿は、科学研究費補助金(基盤研究(C))「授業研究による現職教育の起源—群馬県玉村・芝根小学校の事例研究」(課題番号19530676)の成果の一部である。

(平成19年9月28日受理)