

り、他は使用されている字句もほぼ完璧に原表と同じであって、とても「参照し、図表にした」というレベルのものではない。おまけに単純な筆写ミスと思われる「鋼構造」(正しくは「剛構造」)、「コンピュータ・通信機器ら」(正しくは「コンピュータ・通信機器等」)といった誤りまである。原表はトロウモデルが見事なまでに簡潔に要約され、高い価値を有する労作であるだけに、引用に当たっては、それなりの作法に従って然るべきであろう。

評者の独断や誤解に基づくかもしれない見方は、上記いくつかの問題点も指摘しうるものの、本書は中国における高等教育の機会拡大の実態に迫り、機会均等の視点から諸現象の隠れた側面にまで鋭く切り込み、多くの新たな知見を読者に提示した好著と評することができよう。

(東信堂刊 2008年2月発行 A5判 206頁 本体価格3,900円)

浅井 幸子 著

# 『教師の語りと新教育』

「児童の村」の1920年代」

宇佐見 香代 (埼玉大学)

## 1. 本書の概要とその意義

本書は浅井幸子氏によって2004年に提出された博士学位論文「一九二〇年代の新教育における教師の変容—『児童の村』の教師の一人称の語りを中心に」に加筆修正されたものである。1920年代に教育の世紀社によって設立・経営されていた「児童の村」の実験学校の試みは、時代を同じくする新教育運動と新学校の実践研究の展開の中でも独特の存在感を放ち、さらに後年の生活綴方運動に与えた影響の大きさからも、これまで多くの教育研究者の興味の対象となっていた。本書の特色は、合理性・一貫性を追求する従来の思想史研究が評価してこなかったもの、即ちこの学校の教師の内面の葛藤や矛盾による揺らぎそのものを教師の記述に基づいて丹念に叙述するところにある。教師らの教室の出来事の意味付けの過程をそこに付随する感情も含めて描き出そうとするところは、本書にもあるようにいわゆるナラティブ研究の影響を受けて展開されているものである。

本書の構成は以下の通りである(節立ては紙幅の関係で省略)。

序章 「児童の村」の教育の風景—教師の語りを問う視座

第Ⅰ部 教師の一人称の語りと実践記録の成立—池袋児童の村小学校

1章 野村芳兵衛における「私」と子どもの出会い

2章 野村芳兵衛によるカリキュラムの編成とその変遷

3章 小林かねよと子どもの「生活創造」

第Ⅱ部 子どもの発見と教育のユートピア—「児童の村」の教育実験の諸相

4章 桜井祐男の「慰安所」としての学校—芦屋児童の村小学校

5章 上田庄三郎の「コドモ運動」の展開—雲雀ヶ岡学園小学校

6章 峰地光重の「田園学校」の夢とその展開—池袋児童の村小学校

第Ⅲ部 女性教師の葛藤と模索

7章 平田のぶの愛の希求—池袋児童の村小学校・子供の村保育園

8章 池田小菊による教室の「家庭化」—奈良女子高等師範学校附属小学校

終章 「児童の村」という出来事—実践記録の成立とその意義

序章では、本書の研究の視座が以下のように語られる。著者は「教師が『私』という一人称で語り、子どもたちが固有名で登場し、教室や学校で生じた出来事が物語の形で描出された教育の記録」を「実践記録」と定義し、「児童の村」で共有された「実践記録の様式」とその変化を追うことで、「個々の教師の軌跡が織りなす複数のドラマ」を描出することを目指す。教師らの「葛藤や矛盾」を内包した言葉のなかに、「教師、子ども、教育をめぐる文化的な意味の制度に亀裂を入れた新たな意味を見いだす」としている。教師の語りを問う視座として、①「私」という一人称の語りの変遷の中に「教師の自己意識や感性や信念といった内的な経験の水準」まで捉えること、②子どもの固有名が登場に「具体的な教育の事実」に即して教師による子どもの発見の過程をみること、③個々の教師による教育の語り「実践記録」の様式と内容を検討することで、「教育の現場においてその新たな意味の生成を見出す」ことの3点を挙げる。

第一部では、池袋児童の村小学校における実践記録の成立とその変容の過程を、野村芳兵衛と小林かねよの「私」という一人称の語りの変遷に即して叙述する。それを通じて、野村の実践記録は、教師であることを煩悶する「私」が固有名を持つ子どもの存在に気づく過程、さらに「私」とその子どもとの関係において事実として既に成立している教育を見いだす過程を表現する様式だったとする。次に実践記録において表現される教育については、野村の特質を「交友」の教育として概念化しカリキュラムとして構造化したものと指摘する一方、小林の特質は理論的な考察よりも「子どもの論理や感情の有り様を精緻に描き出す」ことを重視するものと指摘し、両者の違いと「相補的」な関係性を描き出す。

第II部では、桜井祐男、上田庄三郎、峰地光重のそれぞれの学校の構想を中心とした論考を対象に、「児童の村」に見出され実現を託された教育のユートピアの姿を叙述する。ここには、「理想的な社会の実現を志向した生活改造の試み」「田園ユートピアの理想」「(童心と持つ)子どもという存在がユートピアとしての価値を帯びていた」などの指摘が為されている。

第III部では、平田のぶと共に、奈良女高師附小の池田小菊の軌跡をたどり、彼女らが「女性であり教師であることによって経験した葛藤を描出するとともに、その葛藤に内在していた教育の変革の可能性を探る」とされている。彼女らに共有される特徴は、「女性性の積極的な肯定を通して自らの教育を再編した点」とされている。

終章では、序章で提示された3つの課題に即して、「児童の村」の1920年代の教育史的意義を改めて指摘する。思想史研究による30年代を高くする評価と本書の20年代の固有性の評価の対比とその違いの要因を考察する。

さて、以上のように書評の常套句として本研究の「論点や成果の要約」を試みたが、十分著者の意を汲んだ要約になるのかどうか、論点を要約すること自体にも若干の躊躇がある。本書が展開した教師の語りを問う視座から得た指摘は多方面にわたり、その豊かさと可能性は、単純に結べる論点や成果として要約できるところではない。既に述べたように、本書の記述は、各教師の論考を著者の視座で読み進めてそれぞれの教師の感情や葛藤の有り様を丹念に描出していく形式をとって

り、各章とも個々の教師の感性や心性を簡単に裁断することなく描出することに徹底している。

著者が本研究で示した魅力と新機軸の一つは、教師による記述の「分節の仕方」「読み方」であると思われる。思想史研究として先行研究の指摘した思想分析の成果やその枠組みを大きく覆す発見を強調するよりは、先行研究が見落とした教師の「事実」とその感じ方や意味づけ方の丹念な修補であり、その味わいの姿勢であるように思う。

## 2. 若干の提案—「生活」を問う視座—

「論点の要約」への躊躇を述べたところであるが、その反面、この研究の成果として見出されたところについて、著者自身のまとめの論述や構造化への考察をもう少し厚くしてほしいと願うところもある。敢えて成果と簡単にまとめない記述の形式をとったと言えるのかもしれないが、その描出した各章の論考の先に、教師としての「私」が抱えた生活現実の多層性・複相性の要素とその構造・文脈は十分浮かび上がっているようには思われる。本書が強調するように「私」の模索は、当時の文化や社会、その他諸々教育を巡る様々な事象の中で、教室で出会った子どもに触発されつつ、教師としての「私」が生き生きと生きることを渴望する模索である。しかしながら、それは、後述するように「児童の村」の教師たちが「生活」という概念を発見し、それにこだわったことの意義と無関係ではなく、「生活」の語られ方自体を問う研究視座によって為されたそれぞれの描出によって、本研究の意義が教育実践と教育研究の発展により還元されるのではないと思われる。著者が本書序章で展開した3つの課題の結節点に「生活」という概念が生起する。端的にいえば、他の誰もない実践の主体である教師自身が、自らの経験や感情を語り、「生活」の発見と事実を綴る意義をどのように考えていたのか、当事者の提示している彼等の「生活」の充実という視点で問い直す必要を感じた。

例えば、野村の「児童の村」の2年間の経験をまとめた著書『新教育における学級経営』に次のような一文がある。「教育のために生活していた間、私は本当に生を教育に求めることができなかった。でも生活の中に教育を発見した時、本当におちついて教育の仕事にいそしむことができるようになった。今の私の生活には、理想が生活を

駆使するようなこともなく、又あきらめや、やけが生活を乱そうとする力に心をまかせるといったことがなくなった。一つ一つの枝から、若芽がめぐむように、私は私の生活凡ての部分に理想の芽をめぐませつつ春日を仰ごうとしている。「私」のあり方の再編の中で彼等が到達したものは「私の生活」の視点であり、野村が描く「私」と子どもたちとの生活の記述は、その深い生活観照の中で見出され自覚された野村が信じる「新教育」の具現の姿である。この書の序文に校長野口援太郎が野村の教育思想の特質を述べているが、その指摘を借りれば、野村の語りは「生活原理の中に教育原理を発見した」教師の、葛藤と煩悶を伴った探究と「生活」の価値の発見の物語であり、その発見・到達によって心の平安や安定をもたらす物語ともいえるであろう。校長野口の序文は「世の新教育を論ずるもの、生活を解して、単に児童の生活のみとするは、児童の教育を目的とする以上、むしろ当然のことではあろうが、しかしその実際上から見れば、教師自身の生活を考えて見なければならぬことも亦当然のこと」「実際教育に於いては教師の生活が児童の生活に融け合ってなくてはならない」と続く。ここでいう「児童の生活」「教師の生活」の「生活」とは、勿論それぞれに多層性複相性を持った経験であり、そのような経験をもったそれぞれが出会い共に生きる「児童の村」での生活であり、単なる子ども観・教師像といった概念的なものではない。

「児童の村」は教育の世紀社同人らの語り合いが作り出した学校であった。さらに同人らとそこに集った教師たちが残した『教育の世紀』などの機関誌には、子どもと教師の生活事実を語り、お互いの論考を読み合い、改革の議論と発見を重ねた軌跡とその場の熱さまでも読み取れる。本研究が提示した彼等が共有する「語り口」の様式の特徴は、自らの解放を求めた彼等が到達した生活教育の姿勢に由来するのではない。即ち、多様な立場で関わった彼等が共有できた「生活即教育」を問う姿勢、「生」の充実を求める生活者としての視点に由来するのではない。そして、彼等の「語り口」の相違や個性は、それぞれがどんな「生活」を送ってきたのか、彼等が生きる「生活」—多層性をもった現実や教室の出来事—のどこにその志向性が向かい、改革の方向性を探ったのかなど、それぞれの「生活」のとらえ方語り方の相違に由来

するのではない。「児童の村」の教育とその「生活」の概念は、多くの先行する思想史研究がその特質を指摘しようとする所でもあるが、著者独自の視点で、本書の研究の視座の射程に彼等が生活者として自らの「生活」を語るその語り口・語られ方を問う視座も含めて叙述を進めたら、どのような「分節化」「筋立て」が展開されるのかということに興味を覚えた。この観点への言及は本書には散見はされるものの（3章の小林の記述の分析が最も近い）、一貫した検討は読み取れなかった。著者の指摘した教師の語りの様式は、この「生活」そのものを、思想・概念としてではなく最もリアルに表現するのに有効な媒体であることを示すのではないか、「児童の村」における実践記録の様式の成立は彼等の「生」と「生活」を問う姿勢の発見から生まれたと考えることができるのではないか。「児童の村」の経験の叙述が、本研究のような「語り」に着目するナラティブ研究が有効な素材となりえるのも、彼等の「生活」への着目とその後の生活教育における「生活」概念の発展にその所以があると考えすることはできないか。

以上述べたことは、評者の本書への不満というより、本書に展開されている研究課題の更なる発展深化のなかで読み解かれてほしい評者の勝手な期待かもしれない。しかし、実践記録の読み手として、教師の語りの聴き手として、共有したい課題であると考えている。彼らの「葛藤や矛盾」に満ちた模索と探究のドラマの中にどのような教育的価値を発見しどのような到達を見たのか、教師が自分の生きにくさをどのように自覚し課題化したか、どのような探究と発見・到達に生の充実と安定の境地を得ようとしたのか、このような観点からの考察の可能性は本書の叙述にも十分感じられる。「矛盾と葛藤」に満ちた探究の先に教師としての破綻や挫折の生活、人生があれば、そのこと自身から学ぶべきところもあろう。

最後に、本書を読み終えて、現代の教師を巡る状況を考えるに、現代ほど教師の語り、教師の実践記録の意義を強調したい時代はないのではないかと考える。教師の多忙化、個人情報保護、教師批判の噴出など、実践記録を書いて共有し自らの実践の悩みを率直に語りあうのに躊躇する現代的要因は様々あろうが、教師たちがその生きにくさと実践の困難を表現しながら、子どもとの出会いの生活の中で教師として生き抜いていく意味と

意欲を確認する機会が、その困難な生活の状況故に失われつつある。そう考えると、本書が提示した「教師の語り」の重要性は、現代に生きる教師自身にも自覚的に確認されるべきであろう。現代の教師や教育実践を巡る様々な問題を考える素材

としても、わが国の教師の「新教育の経験」の豊かさとその価値を本書の研究に改めて確認することができた。

(東京大学出版会刊 2008年3月発行 A5判 293頁 本体価格6,200円)