

生活綴方教育運動にみる実践記録 —教師はなにを“かく”のか—

清水 暖華*

I. はじめに

“実践記録”を記すことが教師の文化として成立している現在、それは教師の数以上に無数に存在し、様々な形態で書かれては消えていく。実践記録は、単なる記憶として、自己内省として、または、他者との共有の財産として、多岐に渡った理由で残されている。

学校という生活体の中では、固有名を持った特定の個人が出会い、関わり合う中で、多様な情動を伴った経験が繰り広げられている。そこから教師は、自らの経験を何らかの形で記し、残そうとするのである。筆者は、教師が自らの教育実践を残し、その文化が成立したのはいつの頃からだったのか、また、教師が実践記録を書き始めた理由はなんだったのかという疑問を持っている。本稿ではその序論として、“実践”と“記録”ということばの背景を考察し、定義付けを試みる中で、“実践記録”に教師は何を記すべきなのかを検討したい。

II. 実践とは何か

1. “踐”の字が反映する教師の意思

教師の日々の教育的営為を表現することばはなぜ“実践”なのか。“実践”ということば以外にも、当てはまりそうなものは数多く存在するようにも思える。このことに対する中野（1995）の指摘は以下のとおりである。

今でこそ「教育実践」ということばは教育の世界で「定着」している用語ですが、意外なことに、明治期から大正期にかけて、西暦でいえば1930年以前の教育界ではほとんど使われていなかった概念・ことばなのでした。たとえば、戦前の日本の教育学研究の歴史の中で古典的名著といわれる沢柳政太郎著『実際的教育学』（1909年刊）の中でも、教育の「理論」に対しては「実際」とか「実地」ということばが使われていたのですが、そこには「実践」ということばは見当たりませんでした。（14頁より）

実践の“踐”の字を『漢和辞典（1959，角川書店）』で調べてみると、「実地に足あとをつけてめぐり歩くの意」とあり、自ら踏みしめ、その形跡があとに残る営みを連想させ

* 山梨大学大学院教育学研究科

る。中野（同）はこのことを「辞書を調べてみると、「実践」には人間が大地の上に立って地面を踏む、というイメージがうかぶような説明がなされており。「実際」が単に現実や事実を意味し、「実地」が単に「実際の場所」を意味していることに比べると「実践」には人間の主体性がより濃くふくまれているようにも思われます」と述べている。1930年以前の教育界では使われていなかった“実践”ということばが使われるようになった理由を上田（1977）はこう指摘している。

『実践』は現代教育の標語であるとともに、現代社会の合言葉である。『践』の一字が最近には盛に生彩を帯びてきたようである。従来、『教育の実際』などと用いられた実際という言葉が、何となく迫力を失い、新に『実践』という意志的な言葉が愛用されるのは、時代への動きを表している。そこには教育研究態度の自らなる自己批判が見える。（303頁より）

従来の教育研究が、如何にも欧米追従的であり、大家の学説の模倣に傾いていたところから、教育の現実に深く徹入して、そこから新しい創造的な教育原理を打ち立てよう、実践こそ教育打開の唯一の鍵であるという実践家としての自覚からも来ている。現代的実践の魅力は、そうした教育研究の自己批判から来ているからであろう。（303頁より）

“実践”ということばの起源には、教師の研究態度としての自己批判、主体性、積極性が現れているようである。また、大正期という時代に着目すれば、自由教育運動を追い風にこの風潮が高まったと考えられる。従来の注入主義・画一的教育を打破するため、新教育では、子どもの個性尊重や生活に根づいた教育体験を重視することを目的とした。国定教科書で制約された指導内容は、子どもの個性と共に、教師の個性までも制限していたことになる。大家の指導法の模倣ではなく、自らが教育の事実を科学的に問い直す「教育現場から出発する教育科学（中野，同）」という、日本の教育者の強い主張が、“実践”という二文字からにじみ出ていることが分かる。

2. 教師が理論と実践を把握する困難さ

先に述べた“実践”は“理論”ということばと対をなして用いられることが多い。理論を背景に持たない実践は不明瞭であるし、実践がなければ理論は裏付けされないだろう。両者が相補的な関係にあることは周知のとおりである。しかし、諸科学ある中で、自然科学の理論を実験（実践）することや、社会科学の理論を実証（実践）することに比べて、教育科学が理論と実践を把握しようとするとき、その関係に疑問が生じるのである。大西（1984）の指摘を以下に述べる。

まず第一に、教育における実践とは何か？という問題は、自然科学における実験・観察ほど明確ではないからである。社会科学における実証のようには成立しにくいからである。第二に理論家と実践家が、他の科学におけるように統一しにくいからである。他の諸科学においては、実験・観察を担当し、かつ理論家であること、実証家であってかつ理論家であることは、普通であるが、教育においては理論家であってかつ実践家であることは、むしろ特殊であり、異常ですらある。実践家と理論家とは、むしろ別な存在であることが普通である。第三に、教育における、実践上の理論上の、成果と欠陥は、他の諸科学のように明瞭に現象しないからである。いったいどこまでが、そ

の教育の実践上の成果であり、欠陥なのかははっきりしないのである。理論的な成果・欠陥はもちろん、それを明確にするのはほとんど不可能のような感すらある。第四に、教育における理論と実践の対象の不明確なことである。子どもの知識はもとより、人格に対するいどみかかりは、たとえば、その教育の範囲を一年間の、一定の内容に限るべきなのか、一人の人間の生涯にわたる、すべての生活と思想にわたるべきなのか—そう考えてみるだけでも、教育の理論と実践が対象としているものの、把握の困難さは理解できるだろうと思う。（10頁より）

教育科学が科学であり得るのかという論議はここでは行わないが、理論家であり実践家であるという二面性を教師が持つことは不可能に近いという指摘である。大西（同）は次のようにも述べている。

自らの実践は、どこまでも自らの実践にすぎない。それは実践としてはたしかであるが、『実践』そのものではない。個人的実践＝実践ではない。そこからの理論化は、経験主義に色こくおわれざるを得ない。しかも理論は、たんなる理くつでもなければ解説でもない。歴史的、論理的、広域的な教養と訓練をもってはじめて可能なのである。教育における実践家がそれをかねそなえることは不可能に近い。実践家であり、かつ理論家であることは、他の諸科学ほど簡単ではないのである。理論家であり、かつ自らの理論を実践的にたしかめることは、その誠実さと意欲と、試みの高さ、志の高さを認めるにしてもすでにそれは『実践』と呼べるものでないことは、先に述べたとおりである。そういうやり方に理論と実践の相互関係、その統一を求めることは、何かの根本的誤解に発しているとしかしいようがない。（11頁より）

“実践”は継続的な営みであるにも関わらず、日々の教育的営為はその瞬間、たった一度きりの再生不可能なものである。また、主観を共有する当事者しか分かり得ない、精神的な交流の上に存在している。実践家が提唱する理論は、こうした経験に裏付けられたものであり、一般化された“理論”とは距離を置いている。こう考えると、教師が理論と実践を把握することの困難さは納得できる。それでは、理論的真偽を検証するための実践を教師はどう把握したら良いのだろうか。次に実践を“記録”する視点で考察する。

Ⅲ. 記録とはなにか

1. どう記すのか

教育の大家が残す記録が必ずしも優れた実践記録になる訳ではない。また、文章の上手い、下手で優れた実践記録が判断される訳でもない。本荘（1995）は「実践記録には、教師としての自分が子どもたちとともに創り出した無数の事実から何をどのように取り出し、どう意味づけるのかという力量が問われる」と述べた。つまり、実践を行う中で、教師がどのような問題を意識して子どもと関わるのかという視点を持つことを重要としている。また、大西（1984）は、

ときどき、一人の教師の授業実践をテープやビデオで記録したり、何人かの研究者が観察記録したりして実践を把握しようとするところみを見ることがある。まさに科学的な方法であり、その成果に期待したい。しかし、同時に、それのみではやはり空しい感じがつきまとうのである。なぜならば、教育実践は外にあらわれた行為としての教師の言動によって触発される子どもの言動だけで

なく、子どもの内部に起こっている精神的な動きもまた実践の主要な部分だと思っからである。いや、子どもの内部に起こった問題を教師がどう把握したか、それこそが実践というものの主要な部分だと思っからである。いや、子どもの内部に起こった問題を教師がどう把握したか、それこそが実践というものの主要な構成要素だと思っからである。(13頁より)

と述べ、子どもの内部で起こった変化を教師がどう把握したのか、という問題を最重要視している。大西(同)は、「教師の内部におこった問題、子どもの内部の問題をそのときの教師がどう捉えたかという問題は、外側からの記録よりも、教師自身によって把握し、記録する方がより真実に近いであろうことは予想できる」とも述べ、外部からの客観的観察記録の存在を必要としながらも、教師の内部からの自己記録、自己把握である実践記録の二つがそろって初めて理論が把握できると指摘した。

2. 実践記録は綴方

実践記録というと、授業評価や授業報告を想起しやすい。しかし、それでは子どもの捉え方に対する疑問が残る。教師は、授業時間は勿論のこと、学校生活全体を通して子どもの側面を捉えるべきであることは周知の事実である。ここで教師の実践記録に対して興味深い言及がある。勝田(1955)は以下のように述べている。

私たちは、実践記録は教師の綴方だと考えている。子どもたちの生活の記録であるところにそのねうちがみつめられるように、実践記録は教師の生活記録であるところにそのねうちがある。もちろんここでいう生活とは、教育実践を中核にして、そこにぶつかる問題や矛盾やそれへの克服のいとなみをすべて含み、さらに人間としての教師の生活感を反映している。(83頁より)

ここでいう綴方とは、大正時代に行われた生活綴方教育運動を指している。渋谷(1957)は、

人によって考え方や実践の方法を異にしてはいるが、基本的には、文を書くことをとおして人間形成に役立つ教育の方法である。さらに、その仕事にたずさわる人たちの考えをつけくわえると、子どもたちによって、具体的にとらえられ表現された生活事実を土台にして、既成の概念や偏見から解放し、強固な自我を、連帯性と結びつけて確立させたいものだ、と願っている。(40頁より)

と説明している。この運動は、子どもたちに自分の生活を綴らせ、そこで浮かび上がった問題を学級の中で受け止め、考え、解決しようとする試みである。綴方を書くことが目的ではなく、それを出発点に「現実の生活について討議し、考え、行動までも押し進める(無着, 1995)」ことを目的としている。「各人各人の個別的な感性的体験をもとにして、その実感の集積のうえに理解の一般化と問題解決の筋道をつかみとる(熊谷, 1957)」という方法が生活綴方教育運動の長所であるが、「子どもたちの生活経験・認識のせまさや、そこからくるもののみかた・考え方の一面性・主観性などから、より高度の客観化された認識へ導くことが、その可能性をはらみつつも、むずかしい(渋谷, 1957)」という限界

が指摘されている。

この綴方が教師の実践記録とは一体どういうことか、熊谷（同）は以下のように指摘している。

たんに直接体験の面にのみ限ることなく、この準体験的認識ないし文学的思考をそこに伴わせることで、体験にそくすると同時に体験をこえるという方法が提示されれば、それが本来意図しているような意味での《生活》綴方になり得る。（36頁より）

教師が自己の指導を振り返って実践記録を記すとき、自らの判断と指導を省みると同時に別の視点での可能性を捉えなおすことの重要性を示唆している。先の引用にある「体験にそくすると同時に体験をこえる」ということは、一つの実践がそれだけの体験に終わらず、他への汎用性を示すということである。実践をもとにした方法的自覚の中で、その時間を集積し、体験し続ける教師の営みを指していると考ええる。

また、綴方が子どもの生活していく姿勢や態度に影響する契機となるように、教師が実践を記録する行為は、自己の在り方を模索する答えとなっているということであろう。自己の在り方とは、単なる教師像だけではなく、人として、固有名を持った一個人としての考え方や在り方と解釈する。

IV. おわりに—教師が綴ること—

方法論ではなく、子どもを目の前にして、今起きている事象から問題提起していくことは、実践の第一歩となるだろう。勝田（1955）の先の引用にもあるように、実践を綴ることで、教師は子どもを知り、教師としての自己を見つめなおすことができる。また、それを繰り返す営みの中で子どもの変化とともに、自己の変化を感じ取るができる過程を経験するのである。勝田（同）は次のようにも述べている。

実践記録は、主体的感性的な認識を理論的に抽象化するのではなく、形象化することを通じて真実を語ろうとするからである。…（略）…典型は、話し合いと経験の交流によって、あやまった強調を削りとり、偶然的なものを洗い流し、不当に省略されたものを付け加えて形づくられる。典型は、意識された実践のすべての場合を含んでいながら、なお感性的な生き生きとした形象をもって表現されている。（84頁より）

固有名を持った個人が繰り返し広げる特定の実践記録は、他者と共有する過程を通して初めて“実践記録”として成立する。実践記録は記すだけにとどまらず、仲間とともに語り、問題を認識し、共通の理解や目的が掘り出されることが、実践を把握することといえそうである。

実践の総体は自覚しにくいものである。すべてのことばやしぐさを客観的につかむことはできず、偶発的、突発的に行ったことが、子どもを変化させる契機になることも十分あり得る。自らの実践をすべて記すことは不可能である。無限に繰り返し広げられる事実から、

何を取り出すのか，ここに教師の問題意識が反映されるのであり，実践が意図的な取り組みであるためにも，予見をもって取り組まなくてはならない。

子どもへ働きかけることで，その内面の変化を感じ取り，子どもの変化とともに自らも変容していく過程を視覚化したものが実践記録であり，教師の感受性の向上とともに，何らかの法則性を抽出するために，この文化が成立しているものとする。今後の課題として，具体的な実践記録がどのように抽象化されるのかの検討を進めていきたい。

文献

- 1) 中野光（1995）序文－教師が実践記録を書くとき．本荘正美（著）新たな自分に出会うとき．新読書社．6-21.
- 2) 上田庄三郎（1977）上田庄三郎著作集．国土社.
- 3) 大西忠治（1984）実践記録の分析方法．明治図書.
- 4) 本荘正美（1995）新たな自分に出会うとき．新読書社.
- 5) 勝田守一（1955）実践記録をどう評価するか．教育，48，82-86.
- 6) 渋谷清視（1957）文学教育のありかたをもとめて－生活綴方教育運動を手がかりにして．教育，73（6），40-43.
- 7) 無着成恭（1995）山びこ学校．岩波書店.
- 8) 熊谷孝（1957）文学教育と生活綴方．教育，73（6），35-38.