

# 桜井祐男における「自己」の追求とその挫折

—芦屋児童の村小学校の教育実験—

学校教育開発学コース 浅井 幸子

The Pursuit of “Self” by Sukeo Sakurai  
—In “Ashiya-Jido-no-Mura” Primary School—

Sachiko ASAI

The aim of this paper is to describe the thought process of Sukeo Sakurai (1887-1951) at a private experimental primary school “Ashiya-Jido-no-Mura” (1925-1938), focusing on his pursuit of “Self”. In Taisho liberal education the construction of “Self” in children was regarded as essential. But Sakurai attempted to reform education through pursuing for “Self” in himself as a teacher.

Sakurai was a teacher at the elementary school attached to Nara women’s higher normal school from 1917 to 1924, which was the main research center for developing “Learning Method”. He criticized the proponents of the method on two grounds. First, after he lost his identity as a teacher at the school, he tried to reestablish it based on unmediated and emotional relationships with children. Second, he denied the existence of the generalizable truth in his pursuit for his inner truth.

Sakurai established “Ashiya (Mikage)-Jido-no-Mura” in 1925 as a place where there was no oppression on “Self” of each child and teacher. Teachers came to the school to depict their own “Selves”. Sakurai dreamed a utopia where people lived with perfect freedom, consolation, and happiness as in a playing park.

But Sakurai’s dream gradually became narcissistic. With the shortage of funds, what “Ashiya-Jido-no-Mura” meant changed from a place as an utopia of “Self” to the stage where he performed a tragic hero. After closing the school in 1938, his pursuit for “Self” turned out to have stemmed from his narcissistic love to “Mother”, which supported and symbolized the nation “Japan”.

## 目 次

はじめに

### I 奈良女高師付小における「自己」の追求

- A 「自己」の喪失
- B 内的な「真実」の模索
- C 「新教育」への批判

### II 「芦屋児童の村」の開校 —ユートピアの構築—

- A 教師の「自己」の追求
- B 学校建築の表象
- C 「個」の教育の構想

### III 「芦屋児童の村」の閉校の過程 —夢の屈折— おわりに

はじめに

1921年に大日本学術協会の主催で開催された「八大教育主張」の講演会記録は、当時の「新教育」の言説が、子どもにおける「自己」の発展を主題化していたことを端的に伝えている。小原国芳は「教育は結局は自己開拓であり、自己深化である」<sup>1)</sup>と言い、河野清丸は「自分自身に目的を生出して、自分自身で実現」<sup>2)</sup>することを理想

として述べた。「自我」の「自覚」を提唱した樋口長市、「不断の自己超越」を「創造」と名付け「創造教育」を主張した稲毛詛風、「自己」の「欲求」の内実を問わない追及を唱道した「一切衝動皆満足論」の千葉命吉と、ほとんどの論者が「自己」を教育の目的として表現している。

同じ1921年、奈良女高師付小の教師桜井祐男(1887-1951)は、自伝的小説『生を教育に求めて』を出版した。桜井の自画像とも言うべき教師「欽一」を主人公としたこの小説は、教師における「自己」を主題化している。彼は欽一が「自己に生きることの審美と優越」への「憧れ」を抱き、煩悶し、「教育」の中に「自己」を模索する過程を描いた。

桜井は、子どもの主体の構築が問われた大正期において、むしろ自身の教育の主体としての在り様を問うことを通して教育の改革を試みた教師の一人である。彼は石川県の金沢師範一部を卒業し、故郷の郡の小学校と県師範付小を経て、1917年に奈良女高付小に赴任している。同校は「学習法」の研究により「新教育」の一大中心となるが、彼は「方法」を研究し普及させる教師の在り様への懐疑から一貫して批判的な態度をとり、教育の改革は教師の再生によるべきだと主張した。1924年1月には『教育文芸』を創刊して教師の創作、詩、俳句、論評等を掲載し、「文芸」による教師の救済と解放を企図している。この『教育文芸』は、教育雑誌の研究者木戸若雄に「教育雑誌の世界に、初めて表われた教師の人生探求誌」<sup>3)</sup>と評されている。桜井は、自身が里山敬夫のペンネームで掲載した恋愛小説「培ひ」が「風俗壊乱」とされ、『教育文芸』が発禁になった事件により、1924年6月に奈良女高師付小を辞した。

桜井は翌1925年4月、兵庫県において、「教育の世紀社」の実験学校の一つである「御影児童の村」を開校している。この学校には『教育文芸』の同人たちが教師として集い、何よりもまず教師の解放と救済が目指された。そして翌年2月の芦屋の新校舎への移転とともに、「個」が保護され慰安される場としての学校という桜井の夢が示される。「芦屋児童の村」は、「個」を圧迫するあらゆる要素が排除され、人々、とりわけ子どもがたわむれる楽園のイメージで構想されていた。形態、色彩にこだわって建設された教室は、「児どもの家」「愛の学園」と表現され、子どもの「幸福」と「歓喜」の象徴となっている。また大人も「慰安」を求めて集う学校が、「一大パーク」の比喩で展望されていた。

しかし桜井の夢は、「芦屋児童の村」の経済的困窮に伴い、次第に自意識に閉ざされていく。彼の語る「芦屋児童の村」は、「個」のユートピアとしてよりも、彼が悲劇

の主人公を演じる舞台としての意味を強めていった。1930年前後を境として、「芦屋児童の村」の様子を伝える記述はほとんど残されず、1938年に閉校している。

本論文は、桜井の教育の模索の過程を、教師における「自己」への問いを通じた教育の改革への試みとして叙述する。課題は以下の三つである。まず第一に、奈良女高師付小時代の桜井の「自己」の追求の在り様を、自己喪失を契機とした内的な「真実」の模索として叙述する。第二に「芦屋児童の村」の特徴を、桜井と教師たちの語りにおいて検討し、そこに託された無権力の「個」の楽園のイメージを描出する。そして第三に、「芦屋児童の村」が意味を喪失し閉校へと向かう過程に、桜井の夢のナルシズムへの屈折を示す。

桜井に関する先行研究は、史料の発掘と諸事実の解明を進めて来ている。高野源治は「桜井祐男と芦屋児童の村小学校の教育」<sup>4)</sup>(1980)において、初めて桜井のたどった経歴を詳細に明らかにした。上野浩道による「芦屋児童の村小学校」<sup>5)</sup>(1984)では、同校を支えた親の教育欲求の様態とその実践とが叙述されている。また上野は「文学型教師の意識と行動」<sup>6)</sup>(1974)において桜井をとりあげ、『教育文芸』を芸術の論理と教育の論理の統一の試みとして評価した。三宅良輔による「芦屋児童の村小学校に関する研究」<sup>7)</sup>(1992)は、卒業生と関係者へのインタビューをもとに、史料の少ない「芦屋児童の村」の閉校の過程を考察している。

本論文は桜井の「自己」の追求に着目し、「芦屋児童の村」における「個」のユートピアの構築の実験とその挫折を描出する。先行研究は、桜井の「自己」の追求を教師の人間性あるいは主体性の回復の試みとして評価している。しかし彼の「自己」の模索は、人間性と言う言葉で一般化しえない「個」の特異性の希求を基盤としていた。また教師の主体性の回復というよりむしろ、教師という教育の主体の解体を包含していた。この危うい模索を基盤に構想された「芦屋児童の村」では、ほとんど教育の営みが不可能になっている。

以下、1章では、奈良女高師付小における桜井の「自己」の模索の在り様を描出する。2章では「芦屋児童の村」における企図を検討し、3章ではその閉校の過程を叙述する。

## I 奈良女高師付小における「自己」の追求

### A 「自己」の喪失

桜井の奈良女高師付小における「自己」の模索は、「自己」の喪失から始まっていた。彼の自伝的小説『生を教

育に求めて』の主人公欽一は、奈良の師範付小において「自己」の「空虚」に悩み、「方法」を排した子どもとの「愛」の関係を模索することによって、「生を教育に求め」ようとしている。次著の「序」で「私がたどって来た思想の遷移は、私の前著『生を教育に求めて。』をお読みくださった方には、ほぼご推定のことと思う」<sup>9)</sup>と述べている桜井にとって、欽一の思索の過程は彼自身のものだったと言えよう。

小説の冒頭に登場した欽一は、奈良をさまよい歩き、頻繁に涙を流し絶叫する。彼は「自己を愛さんがために奈良に野たくり来たと信念していた」にも関わらず、自らの求めるものがつかめず、自己喪失の状態にあり、狂ったように自問自答を繰り返している。

「己れは何を為すのだ。己れは何を求むるのだ。妻を得子を得て温かき家庭に生きれば、それで十分ではないのか。この冷たい空気の中から、何が生まれると思うのか。…」『もうお前は自覚していい筈だ。いつまでも平凡にあるべきでない。自覚せ自覚せ。』…『お前の一言一行は総てお前自身のものであらねばならぬ。何物かに支配され脅威されての言動は、大に慎まなければならぬ。』<sup>9)</sup>

この欽一の「自己」をめぐる煩悶は、教師としてのアイデンティティの喪失を背景としている。彼は教育を「生活の手段」と考え「他に人生上為すべき『偉大な仕事。』があることを信念もし予想もしていた」とされ、にもかかわらず教職にある「空虚」の感覚が、「居堪らなく淋しい」と表現されている。しかし煩悶の中、欽一は突然「真の教育は個と個の接触であらなければならぬ。その間に方法などいう生温き介在物はありません」と叫ぶ。桜井はこの叫びを、欽一が「初めて教育に目醒めた」と意味づけた。そして「介在物」の排斥を、欽一が学校の研究部の報告や研究教授案等を燃やす行為に象徴的に表現している<sup>10)</sup>。

欽一は子どもとの「愛」の關係に、自らの「生」を求めていく。「児童の自発的行動を彌上に促進する方法」は「教師の人格的慈愛！」とされ、「教師の人格的慈愛は教育上総ての方法や整備を統制して、彼等児童の生命的核心に滲透する。純正の教育はここに発源する。…真に目醒めたものの愛に生きなければならぬ」と結論づけられる。

「吾々は教育上の方法と設備とを改善する前に、先ず吾々の生活様式を改善し刷新しなければならぬ。即ち学級経営者一児童大我者として、総ての体現者として何等の矛盾と齟齬のない純正無垢の慈愛の姿で、児童の前に現われなければならない。』<sup>11)</sup>

「生命的核心に滲透」と表現される教師と子どもの無媒

介の關係が、教師の「生」をかけるに価する教育の姿として描かれている。しかし「自己」の模索は、完結してはいない。「真の自己」に「目醒め」ることが、桜井の表現において教育における課題として成立していた。

## B 内的な「真実」の模索

桜井は、内的な「真実」の探究において、「真の自己」を模索した。彼の言う「真実」の内的かつ個別的な性質は、彼が『小学校』の「教育月評」の連載にあたってとった態度に鮮明にあらわれている。彼は連載開始にあたり、「公正」たるべき「批評」が「唯私自身にだけ偏重すること」をあらかじめ宣言した<sup>12)</sup>。彼にとって、「教育月評」はもちろん、自身の言動はすべて「個」の表現であり、「個」の追求に他ならなかった。

「書筆や鑿によって個の姿が描かれれば芸術だ(。メスの刀によって個の姿が描かれれば科学だ。唯個の姿を描くことに傾倒せよ。そこに個にして包全的な真実の人生一生活が開けるのだ。私はこの理想と信念によって、私の批評が生産されようことを願いたい。唯私は批評の素材によって、私固有の姿を描くに忠実なる従僕の人生者として満足したい。』<sup>13)</sup>

桜井は、批判的な論文には「何物も増さなかった」「最後まで読み通すことが出来なかった」といった言葉を投げつけ、共感した論文には「気持ちよく読めた」「氏に感謝する」と述べた。ただしこの批評は、桜井にとっては「総てが各個」を前提に「真実に私自身を物語る」行為であっても、批評された相手においては感情的な反感を呼び起こすことになる。佐藤熊次郎からは「不浄汚穢の文字を並べての低級な教育月評」<sup>14)</sup>と評され、批判の主要な標的となった東京高師付小の教師からは「狂犬」と揶揄されたと言う。

ここで着目したいのは、桜井が個性的な表現を求めたのではなく、表現に「個」の固有性の証明を求めている点である。彼は表現を「美」を規範として「真実在相」を探究する活動であるとし、「美」という言葉に「きわめて特相的な唯一絶対のもの」という意味、「『このとき、この場合、彼の行為一表現は必然だ。』というところ真実在相があり美がある」と言われるような特異性を担わせている<sup>15)</sup>。彼は、今、ここにある「自己」に執着し、抽象化と一般化を徹底して拒もうとした。彼は自身の主要な表現を託した言語について、「言葉はすべて個性言であるべきだ。何人の言葉でもない。各人各個の唯一つの言葉であるべきだ。」と述べている。教科書の「抽象一遍な、どこにも間に合いそうでまたどこでも間にあわない」という著者の抽象化された叙述は、彼によって「まことに

得体の分らない化物のようなもの」と表現され、嫌悪されていた<sup>16)</sup>。

しかし、「自己」を内面において追求する桜井の模索は、「自己」を屹立させるより、むしろ自己喪失あるいは自己解体を導くものであった。ときおり記される次のような彼の言葉は、その危うさを垣間見せている。

「何物かを漁り獲ようと精根をあげて思索って見たが、結局は何物も漁り獲ない空疎に終わったようだ。さびしい。真理は追えば追うほど逃げる逃げる一しゃに逃げる。」<sup>17)</sup>

「思いつめて行けば行くほど判らなくなるすべてが失われた暗い気になる。」<sup>18)</sup>

ここには、「真理」から隔てられてある空疎の感覚、あるいは喪失の感覚が示されている。そして「真の自己」たりえない「私」を内的に分析した時、彼は内省に伴う複数の「私」の析出を告白し、とまどいと嫌悪を表現している。

「私はいつも『私』と言って、私を単数に取扱っているが、私は決して単数ではない。私の内界には色々の私があって、宛然一の混濁した社会を為している。自分をより偉く見せようと虚偽する私がいる他人を嫉妬し排噬して自分一人生きようとする私がいる。…努力と精進を渴求する私のすぐ傍に、遊楽と安逸とを求望する私が坐っている。…それ等の私が或は対立的に或は聯立的に発動して、絶えず私の行為を支配している。…甲の人には甲の私で応酬させ、乙の人には乙の私で応接させている場合もある。私にはそれが本当に辛いのであるが、私でない私がいて、それを敢て為させている。」<sup>19)</sup>

桜井にとって、この「私」の複数性を自覚すること、「私」の中に他者を感じることは、自己分裂の危機に他ならなかった。彼は続けて「私が多岐に雑多に生活の方向を有つことは、私自身の分裂であり破産であらなければならなかった」と述べ、「最後に私はそれ等離居の私は総て外在の影であることに気がついた。…私が私の目と耳を潰って内に向けたとき、そこにはそれ等の私の何物もないことに気がついた」と危機の回避を試みている。

### C 「新教育」への批判

桜井は奈良女高師付小に所属しながら、同校の「学習法」研究を批判した。彼は同校の教師を中心に執筆された『小学校』の「学習研究号」に、「何のための学習ぞ」と題された懐疑的な論文を掲載し、「よく方法を作って、人間を作らない」という「今の教育者」に対して、「真実の自己一個に目醒める」べきだと訴えた<sup>20)</sup>。また「卿等よ生きよ」と題された論考においても、「自由教育」「創造

教育」「学習法」の主導者たちについて、「余りに他人を欺瞞し瞞着することの甚だしきよりも、自己自身を欺瞞し瞞着することの甚だしきを、賞めない訳には行かぬ」と批判している<sup>21)</sup>。

桜井の「方法」研究への批判には、さまざまな観点が混在しているが、大きく以下三点に要約することができる。彼は第一に、教育において子どもとの無媒介な関係を求めたがゆえに、「方法」を介在させること自体を批判した。彼は「私は卿等の提唱する方法の何物も、私及び私の児童を救うものではない—ことを知抜いたのだ。唯私は私の有つ血の熱で、彼等一児童を孚む外ないものと気付こうとしているのだ」と述べている<sup>22)</sup>。

第二に「真実」を内なる特異なものとして把握する立場から、教師たちが自説を提唱、普及する行為を批判した。「方法」の主導者たちの在り様は、「恰も神の如き大権威者の高き位置に坐って、自己の貧しい個性の所産をも顧みず、ありだけの虚飾と欺瞞を蓋して、これ万人普遍の真理であるかの如き態度で、自己の諸説を絢爛しく売っている」<sup>23)</sup>と表現され、最も激しい非難の対象となっている。彼は「売説者」が「万人普遍の真理と信念」しても、それは「諸説者の世界のみにも適用を限られた貧しい一貨幣に過ぎない」と述べた。また「買説者」は、「自己の自由と創造と生命を殺す」とも語っている。

ちなみに、桜井の「売説」批判の激しさは、「新教育」における教育方法の研究と普及のシステム化を背景としている。とりわけ当時の奈良女高師付小は、その中心的存在であった。『小学校』誌が同校の教師の論考を積極的に掲載し、また同校の学習研究会も、1921年に子ども向けの学習補助雑誌『伸びていく』を、翌年に教師向けの『学習研究』を創刊する。『学習研究』は1万部を越える売上を誇り、奈良女高師付小は年間3万人、多い日は800人年間もの参観者が訪れる「人気の焦点」<sup>24)</sup>となっていた。木下をはじめとする同校の教師たちの指導を受けて「学習法」を行った学校は、200校を越えると言う<sup>25)</sup>。

第三に桜井は、自身の内省を基盤として、諸説者の提唱する「自由」「創造」「学習」そのものの困難を指摘している。彼は「私は未だに自由に生きられない。私には未だ創造の何物もない。私は未だに学習の何物か判らない」と述べ、それを子どもに「強要」する「職権」があるかと問うた<sup>26)</sup>。また「強要」に存する「多産主義」が、「個性の弱きものは死ぬ」という状況をつくりだしていると批判している。彼において、「『記憶せよ』と迫る」ことも、『創造せよ』と強いる」ことも、同じく子どもへの圧迫として把握されていた<sup>27)</sup>。この「弱きもの」の立場からなされた「新教育」批判は、彼の「芦屋児童の村」に

における彼の教育実験の基盤となっている。

## II 「芦屋児童の村」の開校—ユートピアの構築—

1925年4月、桜井は自らの理想に基づく学校「御影児童の村」を設立した。(1926年2月より「芦屋児童の村」となる。以下支障がない限り「芦屋児童の村」に統一して表記する。)

「ただ私だち同志は自分の教育を生活せんがためにかくも苦闘し悽戦するのだ。貧乏してなお学校建てるのだ。で、私だちの学校は教育を生活せんための苦闘場だ。教育のうちに久遠の人生を樹立せんとする記念塔場でもある。如何に華やかしき人生的記念塔を建立するか、ここ十年を見よといいたい」<sup>28)</sup>

「芦屋児童の村」は、「個」に執着する桜井が「人生的記念塔」と言うにふさわしく、教師と子どもが「個」を生きる場として構想されていた。彼が描く「芦屋児童の村」は、「圧迫」が全て排除され、「個」が慰安され、救済され、歓喜にみちあふれて生きる場、言わば無権力のユートピアである。以下その特徴を、教師の「自己」の追求の提唱、学校建築の表象、「個」の教育の構想3つの側面から検討する。

### A 教師の「自己」の追求

「芦屋児童の村」は、まず教師の解放と救済の場として企図されている。『教育の世紀』誌に桜井が書いた開校報告には、「御影児童の村」の「使命」が次のように記された。

「まず教育を雇傭の域から救うであろう。今の教育の殆んど全部が何者かの雇傭と駆使の罫にかかっている。したがって教師の人生はないと言ってもいい。その人生的挽回のために私だち同志は気を吐き熱をあげるだろう。…真の教育者としての行動と諸説と人生を示すであろう。私だちは或学校の人だちのように方法の製造屋には墮落しまい。…教育の改善は教師の生活の改善であらねばならぬ。」<sup>29)</sup>

桜井の関心は、徹底して「教師」に向けられている。子どもは、「自由教育は子どもへだけの自由であってはならぬ」という文にしか登場していない。そして教師たちが開校によせた手記にも、自らの生活への関心が如実に現われていた。富山正義は「過去七年間の教師生活を通じて、私自身の生活と教育とが真に合一して、学校のうちに私を見出し私自身のうちに学校を見出し得たこと今日の如きはありません」<sup>30)</sup>と喜びを語っている。また河野通頼は、自らの論考の題を「自己成長を教育に希念し

て」<sup>31)</sup>としている。

「芦屋児童の村」に集った教師たちは、「自己」の追求を既に自明の課題として共有していた。それは富山も河野も、また後に教師となる大西重利、城戸薫らも、みな桜井が主催する雑誌『教育文芸』の同人読者だったからである<sup>32)</sup>。『教育文芸』の創刊に際して桜井が掲げた目的は、「御影児童の村」の「使命」と同様に「教師」の救済をうたっていた。彼は「正しき芸術、哲学、宗教の創産と孚みによって、広くゆたかに私だち教師の人生を培ひ、教育の諸形式に生命あるいはいぶきを吹き込」むという目的を掲げ、「教育は『子どものため』といふ美名を冠するよりも、『教師のため』といふ醜名を冠すべき」であり「まず教育の完全は一に私だち教師の人生的躍進と高鳴りに待つべき」だと提唱している<sup>33)</sup>。そしてこの『教育文芸』誌は、「自己」をめぐる煩悶、既存の「教育」への絶望、教師の「文芸」を通じた再生への希望を共有する教師たちを、読み手、書き手として集めていた。誌上において河野は、「人生は直接である。人生は私達自身である。私達は何故に自分の内部を凝視しようとしなくて他人の生活と改全の生活との交渉面にのみ瞳を注いで居るのだろうか」<sup>34)</sup>と、「内省」を核に論を展開している。また富山は、「児童と教師は共に生命を生きるべきだ。…生命と生命との接触だ。而してそれは真正に芸術の道場だ。芸術こそは、疑いもなく生命を生命として伝え、又受け容れる」<sup>35)</sup>と述べていた。

### B 学校建築の表象

当初の予定地の芦屋に学校が新築移転した際、桜井が校舎及び校庭について語った言葉は、彼の夢見たユートピアの形を如実に示していて興味深い。彼の校舎の様子を誇らしげな紹介、また空想された未来の学校の姿は、「愛」に満ちた「美」の世界、「圧迫」を排した「歓喜」と「慰安」の楽園を描き出している。

「純然たる児どものための学校です。愛の学園です。校舎の色彩、様式などすべて『児どもの家』といふ感じをみなぎらせ、一教室毎に別棟建の住宅式を採用し、家庭的平和的な気分を十分持たせて愛の学園—『児童の村』として恥かしくないようにいたしてあります。」<sup>36)</sup>

桜井は従来の「兵舎」「獄舎」「巨大墳墓」のようなコンクリート建築が、「圧迫的で冷酷」な感じを与え「美意識を損な」うことを問題として指摘している。「芦屋児童の村」の別棟で作られた2つの教室は、「頬白教室」「雲雀教室」と名付けられ、それぞれ教室の他に読書室、研究室、ヴェランダ、便所がついていた。また「頬白」は赤瓦、白壁、青柱で鈍角屋根、「雲雀」は灰色の瓦、浅黄

色と褐色の壁で鋭角屋根に作られている。

ちなみにこの校舎は、高級保養地の芦屋が体现するブルジョワのユートピアと相同性を有していた。教師の石塚不二雄は、赴任時に、芦屋の「洋館ぞろい」の中に建つ学校の「近代的な洋館建」にとまどいを感じたと述べている。ただし石塚は、「校舎は色彩の調和と言いきらえ方と言いまたく子供にふさわしい」とも述べている<sup>37)</sup>。また大西重利は、「子供に住むべき家がなかった。これ程悲惨な事実が他にあらうか。けれどもとうとうこの芦屋の丘の上に子供のための家が生まれた<sup>38)</sup>と喜びを表現していた。

桜井の夢見たユートピアの形は、将来の展望を語る時により鮮明に表現されている。彼は「子どもが遊樂して育つ教育場であると一しょに、大人にとっても人生の嬉しい慰安所でありたい。せち辛い世の荒波をさける良港でも学校がありたいと願うのです」と述べ、次のように構想を語った。「音楽、図画手工、理科」の三棟と「講堂職員室、図書室」を加える。「色彩と形体の調和美が樹木の蒼々と相映じて何人をも吸引せずにはおかぬ、一大パーク」となり「芸術的建築の雛型」が見られる。「テニスコート」「小川」「池」「畑」「芝生」「ベンチ」のある運動場は、「高尚優雅な行楽場」として開放され「家族揃って」「散策」したり「一日中遊び転げ」たりする場となる。「若き青年も夜は学校に集い来て、教師と一しょに寝そべりながら人生を語りあかし、「どこへ行っても我俣は言えないが、学校には言える」といった存在になる<sup>39)</sup>。彼の夢において、「歓喜」に満ちた「子どもの家」は、「大人」をも「慰安」する「パーク」へと拡大されていた。

### C 「個」の教育の構想

桜井は教育の構想において、子どもの「個」へのあらゆる圧迫を嫌悪し、排斥しようとした。後は「個性一天質の啓培」を理念として掲げ、次のように説明している。

「子どもの魂は千変一律なものではなく、百個あれば百律あるべき性質なものなのです。…それを個性的色合と動向と申すのですが、その色合と動向を何の支障なく完全に育て上げる。育て上げると申しますのは、内なる生長を見守り、庇護し、助成し、施肥することなのです。それが真の教育なのです。」<sup>40)</sup>

桜井は自ら感じていた「自己」であることの困難を前提とし、「個性」を、積極的に伸ばしたり引き出したりするというより、まず保護すべきものとして把握している。彼は「自由」や「創造」さえもが「強い」られる危険について、「自由といい芸術といいこれほど至難な生活はない」のであり、「それほども至難な生活法」を「軽々しく

も子どもに強いる」のは「無謀も甚だしい」と述べた<sup>41)</sup>。また彼は、子どもの自尊心について、「子どもに自分自身でさえどうすることも出来ない蟲が心奥深く居住」し、その「蟲の矜り」を傷つけた場合に「身をほろぼすもなお辞せない不退転の行為に出る筈」としている。そして「子どもに無理解な外的規約や拘束」は、子どもたちを「蝸牛が角も出さず蝸殻深く寝入っているような状態」にするため、「脅威」のない「平安」が必要だと述べた<sup>42)</sup>。桜井は奈良女高師付小の「新教育」が前提とする自我の強い子どもとは異なり、傷つきやすく弱い存在としての子どもを想定している。ここには彼の「個」への繊細な感覚があった。

それにしても「芦屋児童の村」における「個」への「圧迫」の排除は、あまりにも徹底している。桜井は、ほとんど教師を無力化し教育を無意味化していたと言っている。

「目的はすでに天質一個性として、お見だちの発生と同時に稟與されている筈ですから、教師の私だちとしてはただお見だちの生長を見守るより、他に何物もないのです。…人為でもって付加することは錦欄に泥を塗るような気がするのです。」<sup>43)</sup>

子どもはほとんど神聖不可侵であり、教師は子どもを「見守る」しかない。この教師の無力化の背後には、「個」の尊重とともに、「子供」の理想化、絶対化があった。桜井は、子どもが大人になることを防ぎたがっているかのように、こう述べている。

「子供が大人の世界に生れおちたのが絶大の不幸なのです。子供はやはり子供の世界に生れおち、子どもの世界に大きくなるべきです。これが真の教育形態だと信じます。学校は子供を大人にするところではなく、子供を純真な、欠くところのない完全な子供にするところなのです。」<sup>44)</sup>

ここにいたり、「芦屋児童の村」の理想の姿は、ほとんど時を止めた子どもの楽園となっている。

桜井が自らの著書『新教育場としての芦屋児童の村』において、大西重利の実践の記録を改編し列挙したのは、大西の描き出した「芦屋児童の村」の在り様がこの彼の夢の形と合致していたからだろう。主に大西と川久保かね代が書いている「芦屋児童の村」の実践の記録の特徴は、子どもの行為と言葉の詳細な描写にあった。しかし、川久保が教師である「私」の言動や執筆時における感想を記しているのに対し、大西の記録は「私」が抹消され、感想や活動の意味づけの記述もほぼ皆無となっている。彼の記録には、子どもの学習とも遊びともつかぬ「自由」な行為や会話が、ただ延々と記述されていた。「私」の言

動の消された彼の叙述において、教師の「人為」はありえない。さらに「私」の感想も批評もふさげないことにより、子どもの活動は教育の意味の圧迫からさえも自由に見える。

『先生、おしばいをするのよ、あんただけ見せてあげますわ(1)四五年の女の子がベランダの長椅子を二つ寄せてその上で『舌切雀』のお芝居をはじめ(2)それがすむとダンスだと云って唄いながら踊りだす。男の子が二人やって来る、そして妨害をしちゃ退場だという約束で観覧を許される。まもなくベランダは観客でぎっしり詰ってしまった。』<sup>45)</sup>

『先生汽船ごっこをするんだよ。』昨日買ってきた新しいスコップで運動場の南側にある小山の峰を大勢して、せっせと掘り割っていたが、やがて立派な機関室が出来上がる。『さあこれからボイラだよ』機関室の正面から横に丸く土がくらぬかれて、ボイラが出来煙突の穴も上から掘りぬかれる。』<sup>46)</sup>

大西の叙述では、行為者の名前を欠くことが多く、誰の行為であるかはもちろんどの行為が同一の子どもによるかも分からない。子どもたちを「見守る」大西のまなざしは、まるで風景を見ているかのようである。「個」の尊重を提唱し、「個」への「圧迫」となる教師の権力、教育の意味、時間の秩序を排斥した「芦屋児童の村」は、実践の記録において具体的に表象された時に、皮肉にも教師と子どもの「個」を消し去っている。

### III 「芦屋児童の村」の閉校の過程—夢の屈折—

「芦屋児童の村」は桜井にとって、「お見だちの幸福と歓喜がこの上ない」楽園であるのみならず、教師たちの「戦い」の「根城」でもあった。彼は「芦屋児童の村」の教師を「決死隊的教師」と表現し、「死をもって教育に始終する不退転の剛勇者にあらずんば、迎も『芦屋児童の村』ではつとまらない」と述べている<sup>47)</sup>。ここにはユートピアの構築を支えるヒロイズムと同時に、自己陶醉が包含されていたと言えよう。彼が自らの理想を託し、教育と教師の救済の場として語った学校は、経済的困窮という条件が加わることによって、容易に「決死隊的教師」を演じるための悲劇の舞台となっていく。そして彼の「自己」の追求は、夢の膨張と失敗の悪循環によって、ナルシズムへと屈折していった。

桜井の自己陶醉は、「芦屋児童の村」の教育構想と運営において過剰に機能している。まず第一に、彼の教育の構想は、子どもを「圧迫」する社会、教師、教育を想定し、「戦い」として表現されることによって、ある空虚さ

を帯びていた。桜井の描く「今の教師たち」は、「自己の生活は事ごと上司の意をむかえ権威に阿諛し、古き慣習道徳におもねり、一として自由のない惨目さ」にもかかわらず、「一時の口糊のがれ」に「自由」を説く。しかも「子どもの前では真実であるべきをいい、他の場合では嘘して恥じない」という「矛盾」を犯し、それに気付かないほど「厚顔に間ぬけに出来て」いる。「蓄音機と何等選ぶところない」「人間ばなれした木石」と、桜井の批判の言葉は激烈である。また彼は、「社会」について「嘘しなければ生きて行かれない」と言う。<sup>48)</sup>さらに「旧教育」を、「子どもの人格というものがなく、ただ知識を詰込む一個の箱」<sup>49)</sup>とみなして「注入」するもの、「一から十まで子どもを規則攻め」<sup>50)</sup>にするものとして表現している。

桜井は、敵を誇張し戯画化している。そしてこの戯画への憎しみと批判をよりどころとして語られる「芦屋児童の村」の教育は、どこまでも楽園の表象が崩れることはなく、虚構において完成されていた。桜井は「芦屋児童の村」の具体的な経験を語らず、その理想と展望を表現し続けている。彼は「芦屋児童の村」が「芦屋に存在すること」は「芦屋の名誉」であると言い、「ここ十年もたてば、関西はおろか、広く日本にも轟くほども文化的地位と教育的使命を獲得するものになると信じます」とさえ述べていた<sup>51)</sup>。

第二に「芦屋児童の村」の校舎は、夢の実現に向けて、経済力を越えて建設された。芦屋の高台に住む中上流階級の子どもの生徒とし、1929年に幼稚園を併設、100人を越える生徒を有していた「芦屋児童の村」は、少なくとも池袋や茅ヶ崎の「児童の村」に比べれば経済基盤が安定していたと言えよう。しかし桜井の言動は、「経済的困窮」を自ら招き寄せていく。芦屋への校舎移築でさえ大きな負担であったにも関わらず、1929年には、当時で1万円もの大金をかけた「御大典記念の講堂」の建設が行われた。三宅の先行研究によれば、その講堂建設に伴う借金と、桜井が生徒の父母の合意なく行った金の請求とが、彼の信望を失わせ、生徒を減らし、「芦屋児童の村」の破綻の一因となったとされる<sup>52)</sup>。

この現実性を欠いた無謀な「芦屋児童の村」の経営は、桜井のナルシズムにおいてあらかじめ正当化されていた。彼は1928年の『個人雑誌わが人生』上で、「自ら貧乏しようとする事」が「仕事せんとする寂寥一寂しさをあがなおとする一つの手段のようにも思う」と自己分析し、続けて次のように述べている。

「波瀾曲折して成功の見込みないような多難な境遇に身をおいて、その境遇から来る不成功的な寂寥一寂しさを泌々と味って、しかも百折不撓的に奮激する生活を遂

げて見たいと思う。…(奈良における：筆者註) 順境打破が、あの狂犬とまでうたわれた小学校誌の『教育月評』となり、更に一転して『教育文芸』の発刊となったようだ。『芦屋児童の村』の創設も一通りや二通りの困難さで出来あがるものでないことは十分に知っていた。が、その困難なというところに異常な興味と執着をもったのだ。<sup>53)</sup>

この言葉によれば、桜井の教育の模索の原動力は、そもそも自らを「悲劇の主人公」<sup>54)</sup>たらしめる「異常な興味と執着」だったということになる。彼の表現は「芦屋児童の村」の夢に不毛な意味を付与し、彼の自意識の中に回収してしまっていると言えよう。

第三に、桜井は派手やかな政治的「戦い」に傾倒していった。彼は1928年に「社会教育党」を設立、翌年には第二次『教育文芸』を創刊し、「非教育的」な社会との「戦い」を呼びかけている。復刊された『教育文芸』は、「教育研究機関」「教育者の生活調査機関」「宣伝抗争機関」等を役割として規定し、教師の「文芸」「芸術」への提唱と「芦屋児童の村だより」が姿を消すなど、第一次から大きく変貌していた<sup>55)</sup>。「自己」をめぐる思索が皆無になった誌上では、「芦屋児童の村」の教師大島清蔵と、杉平利一、早坂健によって「マルクス主義」をめぐる「理論闘争」が行われ、桜井もこの論争を鼓舞している<sup>56)</sup>。彼自身、「教育者層の社会的地位」「府県教育会を清算せよ」と硬質な主張を展開した。

桜井は「マルクス主義」の主張に、自らの「戦い」の理論的なよりどころを見い出していたのだろう。しかしながら、彼の政治論争は、自らの貧困の宣伝の色が強かった上に、彼の夢の足場であるはずの「芦屋児童の村」を崩していく。学校主催の講演会に警察が監視に来る状況をまねき、川久保が辞職する原因とも、生徒を減らす要因ともなった。

桜井は1930年、自らの貧困を述べた論考において、「新教育はやがてわが死の塔でもあろうか」<sup>57)</sup>と絶望的な表現を行っている。そして「芦屋児童の村」は、1930年前後を境にほとんど語られなくなり、1938年3月に三田谷施療院に吸収される形で閉校した。

「芦屋児童の村」の夢に挫折した桜井は、彼の「自己」の追求を、「母」を経て「国家」に帰着させている。閉校後の彼は、上京し、千葉春雄の東苑書房で広告とりの仕事をしていたとされる<sup>58)</sup>。その頃の著書『日本の家と母』(1943)の「序」で、彼は「何かにつけて物足りない淋しさの空虚を感じ、その淋しさの空虚から逃れようために、物事を追いつめ追いつめして」きたと述べ、その理由を「母がないので淋しさ」と結論づけた。

「この書も、母への淋しさを忘れようために、母を描いたものなのです。何れは自慰的な淡いものかもしれませんが、私五十年にわたる人生をかけての母への恋い。」<sup>59)</sup>

「空虚」から始まり「母への恋い」へと閉ざされた桜井の「自己」の追求は、「家」を支える「母」のイメージを媒介とし、さらに「国家」へと回収されている。彼は「私たち及び私たちの『家』は、単なる私たち及び私たちの『家』ではなく、常に『国家』を背負う私たちであり、『家』であるのです」と述べ、次のように続けた。

「お母さま方は、常に『国家』を背負っててことを泌々と身に感じ、その高き精神において、『家』の道を『まこと』にすれば、それで『国家』への忠誠となるのです。」<sup>60)</sup>

桜井の「無限なる自己発展」の希求は、「大東亜戦争」において無限に膨張しようとする「国家」の欲望へと重なり合っている。「芦屋児童の村」において叫ばれた「天稟一個性」の教育は、「天稟」を伸ばすことによって、「国家における身体的な機能機関としての、偉大な部分品を生成し啓育し錬成する」との主張へと変貌していた<sup>61)</sup>。

## おわりに

桜井の「自己」の模索の出発点をなしているのは、彼が金沢の師範付小において感じ、奈良女高師付小に赴任しても埋まることのなかった「空虚」の感覚である。彼は「方法」の研究と普及を行う教師たちの在り様を懐疑し、教師が「自己」を生きることによる教育の再生を提唱した。そして、子どもとの「人格」における無媒介な関係を希求し、「真の自己」として子どもと接触することを課題としている。彼の「自己」の模索は、内的な「真実」の表現における探究として展開された。しかし彼の「自己」の内省は、「自己」を屹立させるよりむしろ、「自己」の解体を導く危うさを垣間見せている。

「自己」であることの危機の経験は、「個性の弱きもの」の立場からなされる桜井の教育構想を形成していた。彼の「芦屋児童の村」は、彼が夢見る「個」への「圧迫」を排除したユートピアである。それは言わば、無権力空間を目指す教育の実験であった。教師たちは自身のために集っている。華やかに彩られた校舎と校庭は、子どもと大人の双方にとっての「慰安」と「歓喜」の象徴となっている。「教育精神」においては、子どもの「個」の尊重と保護が「培い」という言葉で表現されている。桜井は、教師と子どもとの接触を不可能にするまでに、子どもへの「圧迫」の排除を徹底させた。彼の理想において、教師は無力化され、教育は意味を喪失し、子どもが樂園でたわむれている。しかし桜井の「芦屋児童の村」の夢は、



経済的困窮に伴い、ナルシズムへと屈折し閉ざされていた。

桜井の教育の模索は、教師である「自己」への問いから出発した点において、「空虚」の感覚に悩み「池袋児童の村」の教育実験に飛び込んだ野村芳兵衛と共通している。また両者は、「教育」を「個と個の接触」と表現し、教師である自らと子どもの関係の再編をはかった点でも同じであった。しかし二人の模索がたどった過程は、大きく異なっている。野村は子どもを固有名で表記し「私」を主語とする実践の記録において、現実の子どもとの関係を媒介として教師としての「私」を再構築した。彼は子どもと教師の対等な関係を、一面で認めつつ一面で断念し、学校を「生活」の場であると同時に「文化の伝達」の場でもあると表現している。<sup>62</sup>野村に比すると、桜井が虚構の夢から脱し現実の子どもとの関係を再編する回路を二重に失っていたことを指摘できよう。桜井はまず、「私」を主語として教育の経験を語ることが皆無であった。彼の経験は三人称の小説において虚構的に記され、論文における実践は「甲、乙、丙」等で表記された架空の子を例に創作されていた。また彼は、「芦屋児童の村」では校長であり、子どもとの密接な接触を失っていた。

大正自由教育において主題化され理解の対象となった「自己」は、いわば均質で無名の「自己」であった。「自己」の析出の裏面には、「自己」の喪失が抜きがたく伴っていたと言えよう。桜井の模索は、「自己」への沈潜を通してこのパラドックスと格闘し、匿名の教育を特異な「個」の営みとして再生させる試みであった。この点において、彼の夢見た「芦屋児童の村」ははまだ魅力を失っていない。しかし同時に、彼の挫折は、教師が教育において「自己」を問うことの危うさをも示している。

(指導教官 佐藤学教授)

## 注

- 1) 小原国芳「全人教育論」尼子止編『八大教育主張』1922, 大日本学術協会, p311
- 2) 河野清丸「自動教育論」, 同上, p61
- 3) 木戸若雄『大正時代の教育ジャーナリズム』1985, 玉川大学出版部, p89
- 4) 中野光, 高野源治, 川口幸宏『児童の村小学校』1980, 黎明書房, pp.154-219
- 5) 中内敏夫, 橋本紀子, 田嶋一編『教育の世紀社の総合的研究』1984, 一光社, pp.444-491
- 6) 中内敏夫, 川合章編『日本の教師 5 教師像の探求』1974, 明治図書, pp.80-91
- 7) 三宅良輔「芦屋児童の村小学校に関する研究—終焉への過程—」芦屋大学『研究紀要』第20号, 1992
- 8) 桜井祐男『生活の至上様式としての究竟審美の一線』大同館, 1922, p2
- 9) 桜井『生を教育に求めて』大同館, 1921, pp32-33
- 10) 同上, pp103-120
- 11) 同上, pp200-205
- 12) 桜井「教育月評前言とその二三」『小学校』30巻2号, 同文館, 1920, p46
- 13) 桜井「教育批評にかえて」『小学校』30巻9号, 1921, p41
- 14) 佐藤熊次郎「批判の道義」『小学校』32巻7号, p41
- 15) 桜井「美」奈良女高師付小学習研究会『学習研究』2巻4月号, 目黒書店, 1923, p34
- 16) 桜井「読み方教材への異論」『学習研究』2巻7月号, 1923, pp19-31
- 17) 桜井「見えざる世界の経済」『学習研究』2巻3月号, 1923, p40
- 18) 桜井「個に従はんための孤」『小学校』34巻10号, 1923, p39
- 19) 桜井「生活愛と行為の純一性について」『小学校』30巻3号, 1920, p45
- 20) 桜井「何のための学習ぞ」『小学校』30巻5号, 1921, pp72-77
- 21) 桜井「脚等よ生きよ脚等よ生きよ」『小学校』30巻8号, 1920, pp7-12
- 22) 同上, p12
- 23) 同上, p8
- 24) 志垣寛, 下中弥三郎「学校巡りその六 人気焦点にたてる奈良女高師附属」『教育の世紀』2巻4号, 教育の世紀社, 1924, p135
- 25) 海原徹『大正教員史の研究』ミネルヴァ書房, 1977
- 26) 桜井「脚等よ生きよ脚等よ生きよ」上掲, p11
- 27) 桜井「個の生長と独創について」『小学校』30巻6号, 1920, pp10-11
- 28) 桜井「御影児童の村小学校の創設」『教育の世紀』3巻5号, 1925, p120
- 29) 同上, p119
- 30) 富山正義「疲れている者から一入村の初めに」同上, p122
- 31) 河野通順「自己成長を教育に希念して一入村への生活消息」同上, p123
- 32) 大西の赴任以前の投稿は確認出来ないが、高野の聞き取りでは『教育文芸』同人の会に参加していたとされる。(高野「桜井祐男と芦屋児童の村小学校の教育」, 上掲, p204)
- 33) 桜井「巢立する言葉」『教育文芸』創刊号, 博多成象堂, 1924, p3-5
- 34) 河野「現実の凝視」『教育文芸』1年5月号, 教育文芸社, 1924, p9
- 35) 富山「教育人の宣言」『教育文芸』1年8月号, 1924, p10
- 36) 桜井「新教育場としての芦屋児童の村」教育文芸社, 1926, p3
- 37) 石塚不二雄「入村の記」『教育文芸』3年4, 5月号, 1926, p57
- 38) 大西重利「入村雑記」同上, pp59-60
- 39) 桜井『新教育場としての芦屋児童の村』上掲, p21
- 40) 桜井「新旧教育の対比」芦屋児童の村小学校『新教育場としての芦屋児童の村』創刊号, 1927, p3
- 41) 桜井『新教育場としての芦屋児童の村』上掲, p25
- 42) 同上, pp59-65
- 43) 同上, p54
- 44) 桜井「新旧教育の対比」『新教育場としての芦屋児童の村』三号, 1927, pp4-5
- 45) 大西「芦屋児童の村だより」『教育文芸』3年6月号, 1926, p35
- 46) 大西「芦屋児童の村だより」『教育文芸』3年7月号, 1926, p34
- 47) 桜井『新教育場としての芦屋児童の村』上掲, pp32-33
- 48) 同上, pp23-32
- 49) 桜井「新旧教育の対比」上掲, p2
- 50) 桜井「新旧教育の対比(二)」『新教育場としての芦屋児童の村』2号, 1927, p2
- 51) 桜井「芦屋の名誉」『新教育場としての芦屋児童の村』2号, 1927, p1

- 52) 三宅は1930年から31年にかけて子どもの減少が著しいことに着目し、その要因として、借金、進学への不安、恐慌による経済状況の悪化、桜井への不信、地域における評価の低下を挙げている。(三宅「芦屋児童の村小学校に関する研究—終焉への過程—」上掲)
- 53) 桜井「貧乏がうむ哲学」わが人生社『個人雑誌わが人生』1年5月号, 1928, pp.3-4
- 54) 中野光は、桜井について次のように述べている。「想えば桜井祐男は大正自由教育の歴史的限界を身をもってのりこえようとして孤軍奮闘した悲劇の主人公であった」(中内敏夫, 川合章編『日本の教師 1 小学校教師の歩み』, 1973, 明治図書, p85)
- 55) 「わが社の抱負と計画」『教育文芸』5年11月号, 1929, p76
- 56) 桜井「この論戦を祝福する」『教育文芸』6年4月号, 1930, pp2-3
- 57) 桜祐生「新教育者の背負ふ十字架」教育新潮発行所『教育新潮』第48号, 1930, p7
- 58) 羽田松雄「桜井祐男その晩年をしる」『生活綴方』3号, あゆみ出版, 1978, p92
- 59) 桜井『日本の家と母』第百書房, 1943, p5
- 60) 同上, p279
- 61) 同上, p246
- 62) 拙稿「池袋児童の村小学校における言語の教育」修士論文(未発表), 1997
- 付記1 引用文中の旧漢字・旧かなづかいは、現代表記に改めた。
- 付記2 『新教育場としての芦屋児童の村(雑誌)』『教育新潮』『個人雑誌わが人生』については、中野光編『芦屋児童の村小学校関係資料』(非売品, 1979)を参照した。
- 謝辞 本研究の作成にあたり、中野光氏より『芦屋児童の村小学校関係資料』を提供して頂きました。また高野源治氏に『教育文芸』を閲覧させて頂きました。お礼申し上げます。