

## 1945年戦後における「学校づくり」論の登場とその課題について

— 勝田守一『学校論』と斎藤喜博『学校づくりの記』を中心に —

*The Problem of Theory and Practice on Reforming School since Loss of  
War 1945 in Japan*

— Focus on “The Theory of School” by Syuichi Katuda and “The Document of Reforming School” by  
Kihaku Saitou —

新村 洋史 *Hiroshi Shinmura*

(美術学部)

### 序——本稿の課題と研究方法について

「学校づくり」という言葉は、きわめて実践的・運動論的な言葉である。これと類似する言葉に「学校改革」・「教育改造」・「学制改革」(論)という用語がある。それは日本の「大正自由主義」といわれる時代以降の戦前・戦中の時代から使われていた。しかし、それらの用語は「学校づくり」に比べれば、スタティックな制度論であり観念的な用語の域を出るものではなかった。

これに対して、「学校づくり」は1945年戦後における、戦前体制を否定し新しい時代を画する「戦後改革」・「戦後教育改革」期から、いわゆる「逆コース」化(「教育反動」化)の時代(1951年「サンフランシスコ片面講和条約」締結)以降において生まれた言葉である。「日本国憲法・教育基本法体制」という「戦後教育改革」が緒についたばかりであるのに、戦前への復古体制、新しい軍国主義化の体制(冷戦構造)が姿を現し始めたなかで提起されたのが、「学校づくり」という新しい教育思想と教育実践・運動であった。それは自前の地に足をつけた国家・社会・教育の民主主義を創造せんとする自覚に根ざすものであったと言える。それほどに、時代状況は危機的であったのである。

国民にとって危機的なその「逆コース」化を象徴する事件とは次のようなものであった。(1)「教育委員会法改悪」(住民の選挙による教育委員の選出から任命制への逆行、1952年)、(2)池田・ロバートソン会談(MSA協定、軍事体制の強化、1953年)、(3)「教育二法律制定」(①教員の政治的行為の制限を画する「教育公務員特例法の一部を改正する法律」、②民主的な教育を「偏向教育」と決めつけ弾圧する「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」の制定、1954年)、(4)教員を分断する「勤務評定」の強行実施(1956年～58年)、(5)「学習指導要領」改定による教育内容に対する「法的拘束力」の付与(教育内容を国家が規定し統制するもの)などであった<sup>1)</sup>。

これらはすべて、「国民主権」、「国民の教育権」、「教師の教育の自由(教育権)」、「子どもの学習・発達権」を否定し、反故にするものである。これらの実態は、「戦後改革」「教育改革」を目指す「憲法・教育基本法体制」を破壊するという歴史的反動化(逆コース)

であった。

日本国憲法や教育基本法やその理念が国民社会に根付かない社会環境・社会関係の中にあつて、この歴史的課題を教育や学校において如何に実現の方向に向かわせるか。これが、新しい「学校づくり」という教育研究、教育実践と運動（日教組・教研集会や民間教育研究団体の運動など）が、目指すべき課題として自覚されたのである。特に、教師みずからが、その担い手となること、それにふさわしい力量を養い身につけるという洞察力や認識の歴史的発展が、「学校づくり」という思想と実践に刻まれている。

本稿では、この「学校づくり」思想と実践の誕生を画することになる二人の人物の業績について、検討する。その一つは、勝田守一の『学校論』（1952年<sup>2)</sup>である。勝田（東京大学教育学部教授）は、教育や学校の歴史を思想的に検討し、学校・教師のあるべき姿を論じている。それは実質的に「学校づくり」を提起するものとなっている。

もう一つ、斎藤喜博著『学校づくりの記』<sup>3)</sup>は、学校づくり実践そのものの記録である。1952年から1958年までの6年間の群馬県島小学校における校長から見た学校づくりの実際の姿が克明に描かれていて貴重である。教師を主人公とするこれほど克明な「学校づくり」の記録は稀有であり、また貴重である。

この二人の著作を検討することで、「学校づくり」が目指す課題を確認することができるであろう。「学校づくり」は、過ぎさつた過去の実践・運動ではなく、教育や学校をめぐる国家や歴代の政権による抑圧的な教育政策・「教育改革」の中にあつて、ますます創造的に取り組まれるべき今日的な課題である。1960年代に入って、「学校づくり」は教育世界に広がり、今日では、日常的に使われる用語となっている。さらに、1990年代になると文部省サイドもこれを用いるようになった。いずれにもせよ、学校の「体質」「空気」を丸ごと変えていくことなしには、学校の教育力を全開にすることはできないのであつて、その核心に迫る教師を主体とした実践・運動こそが「学校づくり」である。今日のように官僚主義・管理主義下の形式的・機械的な学校運営の効率化をはかることは、学校づくりの本質とは無縁のものであると言わねばならない。

## 第1章 勝田守一『学校論』から学校づくりを考える

### 第1節 勝田の学校体験から今後の学校を考える

勝田の『学校論』は、勝田自身の小学校時代（大正4～10年、1915-1921年）の学校体験を振り返ることから始まっている。例えば、次の通りである。

学校では、「劣等生」と「優等生」とに峻別され、劣等生には「落第」や「鞭」が加えられた。優等生には「賞状」や「賞品」が与えられた。優等生は先生に可愛がられ、劣等生は叱られたり、放置されたりした。劣等生は優等生に対しては「いんぎん（慇懃）に扱うこと」を忘れなかった。それは、大人の世界の縮図のようであつた。

勉強の動機は上級学校への入学試験合格の望みであつた。その望みのないものは概して

勉強への意欲は起こらなかった、という。

そのような学校体験を通して子どもたちの人格の中に残るのは、「世の中に対する態度であり、生活の価値を何に置くかを定める価値観である」という。この「態度」や「価値観」とは、「批判的精神」を奪われた「社会通念による人間支配」や国家への忠誠心でしかなかった。このような学校と子どもたちの状況を総括して勝田は次のようにいう。

「(これが) 農民や労働者の犠牲において、資本主義を発展させ、国民の大部分の生活の向上を抑圧して、世界に誇る軍隊を築きあげた国(日本)の小学校であったのである」(15頁)。「そういう過去から持ち続けられた立身出世主義が教育をも支配していた」(16頁)。このような国民の学校体験を確認し共有し合うことは、今日においても科学的な学校批判と「学校づくり」の協同にとって、基礎的な課題であると勝田はいう。

## 第2節 勝田の国家・社会批判、国民の社会意識の検討について

勝田は次に、国民の社会意識の現状(教育反動期の)について検討している。学校を民主化するための前提的認識、あるいはその不可欠の一環として、その検討が必要であると考えられたからであろう。すなわち、社会と切り離して「学校」をとらえてはならないという意識が強く窺える。「学校は一定の社会の中の学校である」「学校の姿、機能は、社会によって規定される」(20頁)。

「国家は公立学校に対して、国家に対する忠良な市民をつくることに關心をもつ」。「国家が子どもを『社会化』する」(21頁)。これに対して、「教師の社会変革意識は、現実にはいろいろな壁にぶつかり、結局は現実のあとからついて行くことを余儀なくされる」(28頁)。この点こそは、教師や学校が直面している課題であると勝田はいう。

それは「教育反動」を許すような国家・社会、国民・教職員の現実を見定め、真の「公共」とか「民主主義」とは何かを、学校みずからの課題としなければならないという意識をもって縷々検討される。政府のいう「公」「公共」が本当に国民・住民・子どものものであるかどうか。「公」的であることが即「民主的」であるのかを識別する力を養うことこそが国民的課題であると勝田は考えた。「公」的であるという言葉によって、「公」を国家権力が独占し、国家主義のもとに大学や学校が包摂されていくことに国民や教師が注意を喚起すべきであると強調する。「公」とはお上<sup>かみ</sup> = 国家権力であるとする国民・教師の意識の改革こそが、学校づくりの不可欠の一環であると勝田は強調する。「国民は民主主義とか、国民主権という観念に慣れていない。上からの命令とあれば、それは公立学校の性質上仕方がないという観念に慣らされている。学校制度外(警察による子どもの補導など)の権力行使もある」(39頁)。このように、国民・教師の「教育の自由」が圧迫されているという当時の学校状況を指摘している。

しかし、アメリカ占領軍による「民主化」ではなく、「民族の独立」という見地にたつ「民主化」の運動も芽生えている中で、学校教育によって「むしろ、社会の変化を可能に

してゆこうという希望が兆している」（48頁）と観ていたのである。

### 第3節 勝田の「学校づくり」の提起

勝田はこのような困難な時代の分かれ道に立って、「学校づくり」を提起する。すなわち、敗戦直後の「民主化」に対する「逆行」の傾向の中で、真の「民主化」が求められている。この「逆行」に対決してなくてはならない。国の「制度」（憲法・教育基本法などの国民主権）は民主化されたが、「一般の国民の意識と行動とは依然としてもとのままであった。民主化は実質的な効果をもっていない。制度の形式的変化にとどまっている」（56-57頁）からであるとした。やや長い引用になるが、この件<sup>くだり</sup>について勝田の言葉を掲げておきたい。

「戦後、教育改革に期待されたものは、結局のところ古い（社会関係：引用者）人間関係を克服して、人間的な、そして合理的な社会を形成する自主的な人間を育てる教育をなし得るような地盤をつくりあげる仕事だったのである。それはそういう意味では、なし終えられたところではなく、その必要を人々がようやく感じはじめたという段階である。制度上の急激な変化（民主化；引用者）がなぜ必要とされたかということについて、単に権力がそれを行かせたというだけですませているかぎりは、それがどこに今欠陥を持っているか、どう改善すればよいかさえもわからないことになる。そして、それがわからないままでは、ふたたび権力が右へ向けといえ、それにしたがうよりほかにない。教育改革は、実質的な民主化のおくれを、子どもの変化を通して克服して行こうという目的をもっていたのだということを、再確認することはたいせつだと思う。それはまず、そういう意味で社会の進む方向に教育を向けるだけでなく、それを一歩先んじて、この不幸と不合理との矛盾にみちた社会をつくりかえる仕事に学校を参加させようとすることである。

子どもの幸福。子どもの健康。子どもの将来。これを考える学校が、けっきょく、これらを破壊しかねない、ましてこれらを保障してくれない社会を変えることに関心と努力とをはらうようになって行くのは当然である。しかし、学校はそれを変える力を子ども自身の中に成長させようと努力する。（中略）……私は民主主義的な学校というのは、そういう学校のことだと思う。これを社会改造のための学校という」（58頁）。

この勝田の『学校論』は、「学校づくり」は、同時に社会改革の実践でもあることを強調している。それは、学校というものの社会的本質についての認識に基づく必然である。国家・社会の矛盾や問題とクロスしない学校づくりというものはありません、学校内で実現・完結する学校づくりもあり得ないということを意味している。勝田の学校論は学校の民主化と教師を主体とした民主的な教育実践をとおして、社会改革への問題提起力を培おうという提起である。学校の自主性・主体性や「教師（集団）の自由」を発揮することを通して、国民生活を民主的に創造しようという展望に支えられている。この観点に立って

まとめられた勝田の文章を、以下に書き留めておこう。

「第一に、学校は一定の社会の性格や社会的な力関係に影響される。第二に、学校は人間形成という立場から、その社会の現状に止まらない教育目的を志向しなくてはならない。第三に、学校はそういう社会の外にあって、社会の改善とか改造をはかることはできない。そういう社会の中に、子どもの幸福な成長を助ける力や要素を発見し、その力や要素と結びつくことによってはじめて現状の低い社会的要求をのりこえて行くことができる。このように、学校というものはそう単純に孤立した存在ではない」(65頁)。このように勝田は、学校と社会とを相互規定的にとらえていた。しかし、それに止まらず、勝田の学校づくり論は、社会の現状に一步先んじて、学校と教師とが社会の現状を打開する展望をつかむ“見晴台”をつくることであった。

#### 第4節 勝田の学校づくりの目標（「子どもの成長のるつぼ」=学校）について

上記の前提に立って、学校づくりはどのような方法で社会改造（民主化）に関わることができるかが、最後に問われる。勝田はこれを全面的・体系的に展開しているわけではないが、その核心の構造については、いろいろと言及している。その核心とは、次の文章によく示されている。教師の主体的力量形成こそが、中心課題であるとする。

『『よい学校』の教師は、親たちの指導者である。しかし、ほんとうの指導者は大衆の中にいて、その経験をともにしあいながら、その本心を耳さとくききとり、それに表現を与え、方向を示して行くものであるといわれるように、教師もまた子どもとともに親たちの真実の願いを発掘する人である。教えるとは発掘することだということもできるかもしれない』『『よい学校』は、こういう教師の願いが、子どもの成長という具体的な生きた姿に結晶するるつぼのような役割をはたすのである」(102頁、強調点は引用者)。

この「子どもの成長のるつぼ」としての「学校づくり」につながり、これを支える教育活動、学習指導などの教育実践の原理の転換を、以下のように示す。

「第一に、教育活動、学習指導は、子どもの経験に主軸をおいて、そこから始まる。

第二に、子どもの経験を重んじるということは、子どもの本心に従って物を見、つくり、生きることを学ばせるということである。

第三に、このようにして、科学とはそこから生まれてくる知的活動である。芸術的創造とは、そういう態度から生まれる。善とは人間の本心からの行動ということである。

第四に、人類や民族は、その整理された文化の遺産をうけついでこれを自分のうちに吸収しながら自らを高めていく。その選択の基準は、ほかならぬ自分の経験、つまり自己の切実な問題と、問題の解決の可能な行動に、見出されなくてはならない。自己の関心と要求とに無縁に、過去の文化をつぎこまれるならば、これは単に覚えなければならぬもの、覚えさせられる権威あるものとされ、これに服従をしいられることになる。こうして、権威には服従するという態度や性格が形成されてしまう。

第五に、子どもの権利を尊重するとは、このような自己の力に拠って、処理する経験、無知からくる障害や他の圧力に心ならずも屈することのない正しい経験によって保障されるのである」(82頁)。この「学校づくり」は同時に、「国家・社会に国民主権を打ち立てる」ということに通じるものである。

## 第5節 小結

以上みたように、勝田の学校論・学校づくり論は、(A)国政や教育政策・行政の面と、(B)教師の主体性と力量形成の面とを相互規定的な関係において考察するものであった。学校や教育、子どもや親の意識や生き方を規定する政治・社会的な側面の認識を多くの国民の中に深めていくことは、同時に教師や学校の任務であると捉えられた。政治的・社会的条件が学校の現実を規定するが、学校の改善(国民と子どものための教育の仕事と民主的組織関係)によって、政治的・社会的条件を民主的に改革することに貢献することができる。このような改革のイニシアティブを発揮することこそ、学校づくりの課題であり、目標であるとした。このことは現実においてはたやすいことではないが、勝田が焦点的課題としたことは、「学校という制度のもつ客観的な条件を現実的にとらえること」によって「教師の情熱をさらに正しく方向づけたい」(183頁)ということであった。

勝田は最後に、教育や学校は、「結局は教師の愛情とえい智(叡智;引用者)と力量とに支えられて行くものである」(183頁)という。現実の学校や教師は、それを取り巻く地域の社会環境・関係や、行政(権力)からも影響を受ける。しかし、「教育行政は民主主義の立て前からみれば、人民によって統制され、人民のための教育が行われるように運営される管理の行為にすぎない。教師も人民主権に参加しているものとして、それを(行政を;引用者)恐れたり、それに脅かされたりする必要はないはずである」(61頁)。

「学校づくりの主体」は、勝田がいうように教師(教職員集団)である。教職員集団が地域や親の力を引き寄せて、教職員・学校の主体的力量をいかに現実のものとするかにかかっていると見える。

このような勝田の学校論・学校づくり論を、文字通り実践で示したものが、次に検討する斎藤喜博の『学校づくりの記』である。

## 第2章 斎藤喜博の『学校づくりの記』から学校づくりを考える

### 第1節 校長となって見えてきた学校・教師の現状と課題

斎藤喜博(1911-1981年)は、1930年に群馬県佐波郡玉村尋常高等小学校に新人の教員として赴任した。それ以後、1945年敗戦まで、18年8か月教職歴を重ねた。1941年、30歳で処女作『教室愛』を書いた。敗戦後の1949年、群馬県教職員組合常任執行委員、文化部長を務めた。その後、勝田の『学校論』出版と同じ1952年、島小学校に校長として赴任した(41歳)。島小学校は群馬県の南の端、埼玉県との県境にある。当時の校区の村

は、戸数400余、人口2400人。児童数は、本校235人、分校129人、教員数は校長を含めて15人であった。

斎藤は、戦前・戦中から優れた同僚教師・校長から積極的に学び、教師としてのあり方と力量とを確立していた教師であると諸研究においていわれている<sup>4)</sup>。ここで培った学校像・教師像が、島小学校の校長になって率直に発揮・実践されたと思われる。

斎藤の『学校づくりの記』（全341頁）で書かれている内容は、大きく括ると次のようになる。それは同時に、学校が「学校」となるべき基本問題を提起するものである。

- (1) 学校内外の実態と課題の発掘、
- (2) 村や教育委員会への働きかけ、地域の調査、
- (3) 職場づくり、
- (4) 父母との交流・共同研究、
- (5) 教師たちとの教育実践の創造、
- (6) 校長の役割、である。

これらのテーマは、そのまま「学校づくり」の課題を示しているように思われる。この柱（テーマ）に沿って、斎藤が校長として考え、行動・実践した事柄を、以下に見ていくことにする。それによって、「学校づくり」の思想と実践とは何かが浮かび上がってくるであろう。

## 第2節 学校内外の実態と課題の発掘

校長として赴任した島小学校と地域の現状は、あらためて斎藤をして改善・改革を決意せざるを得ない実態に満ちていた。例えば、次のような学校の実態であった。

授業中に商人が教室にやってくる。集金や教材等の注文とりである。教師は授業を中断して、「のんきそうに金を払ったり、商品を選んだりしていく」。教室の子どもたちは授業に集中しない。教師の授業も子どもの学習も「形式的で生きていない」。休み時間や放課後でも校庭に出て遊ぶ子どもや先生の姿がない。教師同志の「研究授業」もまったく行われていない。廊下に紙屑が落ちていても、誰も拾うことがない。このような学校に赴任してくる校長も1～2年で他へと移っていき繰り返してであった。だから、積極的に何かに取り組みむということはなく「事なかれ主義」であった。斎藤が校長として赴任する以前には、5年間で4人の校長が代わった。校長を除いた14人の教員中、「10人がこの島村の出身者で、師範出は一人のみ。教師としての仕事の上に何の自信も喜びもない」教師たちであると、斎藤には感じられた。

学校と村役場・教育委員会との関係も旧態依然としており、「役場」が学校を官僚主義的に支配していた。例えば、「役所にいちいち許可を得なくては教材・備品などを買えない」というような学校予算のシステムになっていたという。「世界地図一本を買うのにも3年もたのんで、ようやく買ってもらった」という状況であった。教師の図書さえも一つ

もなかった。新聞も教師一人ひとりが自費でとっていた。これらについても、斎藤は役所と交渉して、『世界』『中央公論』『文芸春秋』『婦人公論』や教育雑誌を学校予算（公費）で購入できるようにした。また、学校の独自予算枠も確保した。

教師の意識も戦前・戦中と何も変わっていなかった。「先生たちは、いつも上の方ばかり見ていた。上の方からくる指令とか指示とかによって動かされていた」「自分の意志とか自分の責任とかで仕事をしていくということがなかった。私（斎藤）は、その逆でなければと思っていたし、私の今までの行動はいつもそうであった」「教科書や学習指導要領なども批判的に検討してみようと（教師たちに）言った」（64頁）。学習指導要領は「試案」なのだからと教務主任にいても、心からは納得してない様子であったという。そのような自主性・主体性を欠いた学校現場でありながら、学校運営の実権を握っていたのは年配者6人（50歳以上の教員）で、若い教師たちを抑圧していたという。斎藤は極力、「若い先生方とよく話しをし、一人ひとりの教師のよいところを見つけようとした」（62頁）。校長でさえも、「村の有力者」には頭が上がりなかった。一般の教員もほとんどが底辺の階層出身者であったから、村民からも軽蔑されていたという（24頁）。

地域の住民・親は、蚕種を商う階層を最上位にして、零細の自作農まで4つの階層をなしていた。村民全体（80%）が高校進学を目指すという観点から、自分の子どもに限っては教育への関心をもっていた。貧困層も耕作面積が狭く将来展望が見いだせない中で、就職の手段として進学希望をもっていた。富裕層は家庭教師や私立学校への進学を考えており、村全体の教育には関心をもたなかった。利己的、個人的に教育熱心であっただけである。

斎藤は、このような社会・地域のなかの学校観に対して、民主的・公共的な学校にシなくてはと心を固めた（44頁）。村の社会環境・関係を変えることは学校づくりの不可欠な一環をなすと認識された。それは勝田守一がいうように、学校は社会の中の制度であるからである。社会を変化させることなしには学校づくりは進まないと考えた。

### 第3節 学校づくりの計画化

斎藤は校長として赴任した4月第1回目の「職員会」に、学校職場の改革を提起した。それは言わば、「学校づくり」の計画案であった。そのポイントは次の通りである。

- (1) 職場の民主化
- (2) 事務の簡素化と能率化
- (3) 形式主義を排し、実質主義でいく。教師各人が創造的な仕事をする
- (4) 地域社会全般とともに進む教育をする
- (5) 現場での教員の研修に努力する

この5つの計画は、子どもを主人公とする教育の質をいかに高めるかという一点に集約されるものである。この5項目に関連して、斎藤は様々なことを提案し、研究的な活動を



計画化している。例えば、次の通りである。

- ① 「教案」は書かなくてもよいようにした。各教員の指導内容は授業を見れば、校長にもすぐわかる。
- ② しかし、各教員は自分と子どものために「週の学習計画予定表」を前の週につくっておく。子どももそれを頭にいれておくようにする。
- ③ 教科書は教員各自のものとし、教科書に教材研究や指導のポイントなどを書き込んでよいようにする。
- ④ 教員各自は、「学習の記録」をつける。
- ⑤ 「会議」を少なくする（職員会は月2回とし、1回は事務的会議、2回目は研究会とする。幹部教員たちがあらかじめ方針を下打ち合わせしたりせず、「職員会」そのものを重視する。「教員各自が自分の気持ちや考えを自分の言葉で生き生きと言えようにする」。
- ⑥ あらゆることを教師集団が相談し合って、「教師相互の協同的体制」のもとで学校をコントロールできるようにする。

年度末（3学期）には、1年間の「反省会」がもたれる。その議題は、①子どもについて、②教育観につて、③父母について、④職場について、⑤学習指導について（「計算がのろいと勉強ができないと思う子をなくすには」「のびのびと思ったことが言える子に」など）、⑥設備について、⑦事務その他について、である。

職員会の焦点が子どもと教育におかれていることに注目される。そのために、研究授業だけではなく、毎年、「宿泊研究会」も行われた。

#### 第4節 「職場の民主化」が学校づくりにおいて意味するもの

学校の機能が教育活動や教授＝学習にあることは自明であるが、現実にはその当然のことが首尾よく実現されないことが問われなくてはならない。斎藤は、そのような文脈において、「学校づくりの土台」は「職場の民主化」にあるとした。斎藤は、この「職場の民主化」という課題をどう考え、実践しただろうか。以下、これを検討する。

斎藤は、「職場の民主化」を大きくは、日本国憲法第12条がいう「国民の自由と権利は国民の不断的努力によって保持しなければならない」という理念に位置づけている。学校職場を「教師の自由と権利」が保障されるような「楽しく明るいもの」にすることによって「管弦楽団のようなハーモニー」や教職員の協同を築かなくてはならないとした。言いかえれば、学校の自由（自治）と教師の教育の自由（教育権）を保障・実現する「不断的努力」こそ、「学校づくり」の土台であると考えた。

斎藤は、この件を次のようにいう（81-2頁）。

「(教師が)自分たちの断えざる努力によって、自分たちの職場の中に、憲法の実現し、自分たちをしあわせにし、自分たちを解放して創造的な生き甲斐のある仕事のでき

る人間にすることである」。こうして、「学校を支配する前近代的なもの、職場内外から覆いかぶさる様々な圧力から（教師が）脱却、解放されるとき、教育実践は生きた創造的なものになる」。その姿が、「父母や子どもたちの生き方に影響を与える」。

斎藤と教師集団との厳しい授業づくりを通して獲得された「職場の民主化」とは、そのまま教師集団の教育創造そのものであった。斎藤はこの点を次のように述べる。

「共通の課題、共通の目標をきちんと持った人たち（教師）が、それぞれの個性的な仕事を認め合い励まし合いながらつながったとき、（教師）一人一人の力や仕事は小さくとも、集団としての仕事ができ、道づくりができる。そういう集団が日本の各地にできることによって、日本全体はだんだんとよくなっていくし、憲法も教育基本法も、私たちみんなのものになっていくのだと思う。（中略）……今までの日本の社会では、縦の関係での感謝はあっても、横の関係での感謝ということはわりあいになかった。お互いの横の関係で、他人の仕事業績に対して感謝するということが少なかった。（中略）……仲間の仕事のよさを発見し、その仲間のやってくれたことが、自分たちの共通の課題目標に向かっており、自分たちに影響し利益を与え、自分たちを守ってくれるものであることを認識すれば、それは当然、その仲間のした仕事への尊敬となり感謝となる。仲間がよい仕事をすればしっとし、引き落とすということは、こういう認識のし方と事実が足りなかったからである」（185頁）。

実際に島小学校の職場では、斎藤校長による教師の授業に対する指導や評価によって、教員が「島小病」にかかったり、教員間に妬みや嫉みの感情が湧いたりしていた。上記の最後の段落の部分はそのことに触れているものであろう。「島小病」というのは、新しく赴任してきた教師が一度はかかる「病気」だと言われる。ここの教員の腕が高く、厳しい研修をしているので、高い腕をもった教師の仕事に圧倒され、そのうえ、斎藤校長の事実<sup>そね</sup>に即した厳しい批判に打ちのめされてノイローゼのようになってしまうことである。しかし、何とかそれを克服して立ち直る。それは日本の課題にこたえ、親たちの願いにこたえる力量をつけることに向かつての真の意味での教師の自由と解放につながるものであると斎藤はいう（336頁）。この件<sup>くだり</sup>を斎藤は、職場・学校の教師集団を「管弦楽団」に例えて次のようにいう。

「管弦楽団は決して同じ楽器ではない。違うものが違う音色を出している。けれども全体としては調和し美しくなっている。ただこの場合でも、楽譜の通りにやらなかったり、その曲の解釈がみんなとちがっていたり、不協和音を出したり、みんなに背を向けて違う楽譜を演奏したりしているのでは困る。職場の場合も、みんなが同じ方向を向いていればよい。そしてそれは、やはり日本とか世界とかの、歴史の必然的な方向に合ったものであり、それをいっそう前進させるための、その学校の教育実践の方向においてでなければならない」（187-8頁）。

## 第5節 父母・地域と協同する学校づくりの実践

父母・地域と協同して学校づくりを進めるために、様々な協同関係をつくる活動にも取り組んだ。その一つは、毎月1回実施する「定例の父母参観日」であった。第1回目は斎藤が赴任した初年度の7月に行われた。その積み重ねの中で子どもたちも親が授業参観に来ることをいやがらなくなったという。その原因の一つは、校長の提案もあって通信簿に5段階評価の「評点」をつけることをやめ、「文章」で子どもの様子を書いて通知するように変えたことにあることがわかった。子どもは成績の事で親からうるさく言われたり、親子が「劣等感」をもたなくなるなど、どの親も気兼ねせず気軽に授業参観に来られるようになったことが親との交流でわかってきた。

また、「部落懇談会」も開かれた。多くの父母が出席し、夜の7時から10時まで話は続く。親たちからの強い意見は「子どもが親の言うことを聴かない」「厳しく教育してくれ」などであった。学校は「宿題」を課すこともやめ、子どもが自分の責任で学習する子どもをめざしていることを伝えた。こういう交流・協同の中で学校の仕事を応援しようという親たちがふえていった。親の子どもを観る目も変わっていった。

親たちとのこうした協同研究の中から「地域研究・調査」を行うことにもなった。子どもたちが、この村の目に見えない「抑圧」のなかで「自分で勉強すること、思考力・創造力・行動力を伸ばし切れていないのではないか」との問題意識から調査用紙をつくって調査活動に取り組んだ。そのテーマは次の一点である。『『島村の子どもは気が弱く、はつらつさが無い。いじけていて、元気がない。しかも、雑である』という意見に対して、そう思うか思わないか、できるだけ事例で書いてください。』「もしそうであるなら、その原因はどこにあるでしょうか」と問うものであった。

調査結果は、「そうだ」とする親が55%（242人中）、「そうではない」という親が23%、無回答が22%であった。このとき、子ども対象の「いやなこと調査」も行われた（355人）。「学校でいやなこと」では、「友だちがいやだ」が29%、「勉強でいやなこと」では「発表がいやだ」が14%、「友だちの間でいやなこと」では、「いじめられるから」が148人（42%）、「仲間はずれにされる」が44人（12%）であった。この子ども調査については、学級で話し合わせ、全校でも検討された。多くの教員、父母がこの結果に驚き、姿勢をあらたにする契機となり、教育のあり方も再検討されることになった。斎藤はこれを機に、学校内外に教育の「学習運動」「研究運動」「実践運動」の気運が盛り上がったと記している（240頁）。

## 第6節 学校づくりにおける校長の役割について

最後に斎藤は「校長の役割」について、述べる。斎藤の構えの基本は、校長は教員と同格であり、教員の一人として位置づけている。また、そのように自覚して校長の役割を精一杯はたしてきた。教員に対する「指導者」(Director)として自己を位置づけたが、経

営 (Management) の管理者 (Manager) とは峻別していた。即ち、「研究者としての教師」(Teacher as Researcher)、「教師の中の教師」(A Teacher among Teachers) であるとしていた。また、別の言い方では「管弦楽の指揮者」(Conductor)、「演出者」(Producer) であるとした。教師と校長は「対等の立場」で議論することがその本旨であった。しかし、その職務には独自性があるとした。「校長の役割」の一つは、「教職員のもっている才能を掘り起こすこと」、もう一つは「教職員の個性や才能をつなぎ合わせ、それを全体のものとして、全体で一つのものとなるように組織すること」であるとした。このようにして、学校の力量とは、「学校全体の実践の中にある統一された理論であり思想である」とした。斎藤はいう。「校長はどこまでも実践家であり、実践の指揮者なのだと思っている。(中略)……私は職員に絶対に圧力を加えない。管弦楽がうまくできないのは、楽団員(教師)が悪いのではなく、指揮者の私(校長)の解釈や指揮ぶりが悪いのである」(304頁)。

このような校長論は、日本固有のもではなく、欧米の今日においても存在する<sup>5)</sup>。校長は、「教師の中の(最善の)教師」でなくしては、教師(集団)を指導することは不可能である。「教育の実践に基づく思想と理論」なくして教師や学校を管理するとは、完璧な不条理であるというほかない。今日では、民間企業の人事担当経験者を校長にしたりすることが政策的に進められているが、教育を破壊する愚策である。それは学校を人材選別の機関にどこまでも変質させていく忌々しき措置というべきである。

### 第3章 学校づくりは学校の教育機能・教育力量を拡大発展させる

以上、勝田守一の『学校論』と斎藤喜博の『学校づくりの記』を検討したが、そこから筆者が観じたことを1～2点、記してまとめたい。

#### 第1節 社会=子どもの発達課題が、学校の機能と力量を発展させる

勝田の学校理論と斎藤の学校づくり実践とに、内包されていることがある。

① 一つは、教師一人一人の実践や学校(教師集団)の実践が、その相互連関や全体的関連構造をつくりだしていく中で、学校の教育機能とその力量とを必然的に拡大発展させていくということである。

② もう一つは、その原点は、教師・学校(教師集団、父母集団)が、社会が抱える人間的諸問題と子どもの発達課題に関して豊かな認識と主体的な関心を高めていくことが学校づくりを客観的に最重要課題にまで高めるということである。

③ さらに三つ目は、教師・学校がそのような内的必然性をもつ学校と教育の課題に向かうことを可能にする社会的・教育的条件を保障させる実践や運動なしには、学校づくりの全うな発展は困難であるということである。ここで重要なことは、社会(地域・父母)の側からみた子どもの人間発達の現状認識や課題意識を「学校」に対して鋭く提起すると

いう真の関わりの豊かさを創造するということである。

①は、各教師の教科や学級づくりの実践を交流し、学校全体としての教育（実践）の全体的関連と構造が明らかにされることによって、学校全体の教育機能や教育力量が全教員に見えるようになるということである。教師が自分の教室に閉じこもっていたら、学校全体、子ども全体を見ることは不可能であろう。教師全体（教師集団）が、各教員の実践によって子どもという「るつぼ」の中身（子どもの人間発達の現実と内実）を検証し、さらなる発達の課題を確認し合うことで、教師の自己の課題と学校全体の課題とを発掘することができるであろう。こうして、教師と学校全体の教育機能と力量とが拡大発展することになる。学校づくり実践の内的過程には、そのような可能性と必然性とが伏在している。

②は、①から必然的に生まれるものである。その実践的な過程は、子どもの人間発達のありようを子ども集団、教職員集団、父母集団のそれぞれにおいて観察し、論議し、それぞれが自己自身の問題として課題を担うことである。

③は、学校側から地域、社会に働きかけ、社会や教育行政機関の学校観・子ども観・教師観をリアルな現実をもって変えていくことである。今日では、学校や教育を粗末にしていたら、地域が消滅するという歴史的事態が進んでいる。その中で、時代を画するような教育費無償化等の賢明な教育行政が進展している<sup>6)</sup>。

## 第2節 養護教諭が「教師」になった学校づくり

上記で述べたことを、実証するような養護教諭の文章が、斎藤喜博編『教師が教師になるとき』（1972年、国土社）<sup>7)</sup>のなかにある。この養護教諭は、自己の担当する「学校保健」の仕事は、ただ単独でその機能を完結させられるものだと観念していた。また、毎年度、「保健計画」の原案なるものを職員会に提出しても、何の議論もなしに通ってしまっていた。その原案が教育の課題として教師集団の心に響かなかつたからである。健康診断や予防接種などは事務的にこなせても、日常の学校環境整備や子どもの保健指導となると、独りよがりなものになっていた。斎藤校長が子どもと一緒に汗をかきながら、学校の庭を整備をしているとき、「清潔にするそのことで子どもがすっきりしてくる」という言葉に接し、授業活動中での子どもの様子を3年間、つぶさに観察した。教員全員で一つ一つの教材に込めた子どもへの願いを作り、子どもがそれをどう受け止めるかなどを学び合った。自分自身は、保健室にくる子どもたちがどんな表情で授業に参加しているのかなど考えたことがなかつたと振り返る。これでは、「風邪気味だという子どもをプールに入れていかどうかも判断できない」と感じる。こうして、保健室だけにとどまって、ただ「形式的な学校保健」にとらわれてきた自分を転換していく。そして、次のような地点に到達した。「(教育や)学校行事を進める中に保健指導があり、そのことを見通すことの中に保健計画が必然的に生まれ、健康教育の目標は、学校の教育のねがいに重なり、余りあるものとなっていたのです」(119頁)。

この養護教諭は、こうして、「子どものための養護教諭」、「学校の教育に不可欠な保健指導」、「教師の一員としての養護教諭」という教育思想・学校観・職員観を自らのものとし脱皮していった。

このように、教職員個人にそくしても、学校組織としても、それぞれの働き、想いが有機的に結合されて、学校の教育機能・教育力量を質の面から拡大発展させるのである。学校全体としての教育課題ができ、各人の役割・任務がそこにつながったとき、教師も組織としての学校も、その教育機能と力量を飛躍的に拡大発展させることになるのである。こうした教職員集団の学びの「るつぼ（坩堝）」が醸成されていくことで、学校が子どもたちの発達の「るつぼ」になっていく。こうなったとき、学校（づくり）は、勝田や斎藤がいうように、社会をリードすることができるのである。

以上の事柄・観点（第1節の①、②、③）は、今日においても、教師・子ども・親をふくんだ総体としての学校の現状・問題点・課題を析出することにおいて、基本的な観点・基準となりうるものである。

国家権力による教育統制・学校管理体制が細部にわたって一段と強まっている今日において、勝田・斎藤のいう「学校づくりの思想と実践」を深化・拡大することは、全教職員・国民の課題でありつづけている<sup>8)</sup>。

## 注

- 1) 宮原誠一他編『資料日本現代教育史・第1巻、第2巻』（1974年、三省堂）などを参照のこと。
- 2) 勝田守一著『学校論』（1952年、要書房）。『勝田守一著作集5巻』（1972年、国土社）に所収。
- 3) 斎藤喜博著『学校づくりの記』（1958年、国土社）。同著者『全集』の第12巻に所収されている。
- 4) 例えば、次の文献を参照。野瀬薫「戦前期における斎藤喜博の教育実践の形成と大正新教育の影響」（『教育学研究』62巻4号、1995年、日本教育学会）、笹本正樹「斎藤喜博の教育とその神話的構造」（『教育方法学研究』4号、1975年）、坂元秋子「回想された斎藤喜博；戦前期玉村小と戦後期島小を中心に」（首都大学東京『教育科学研究』第26号、2012年）、吉村敏之「子どもが見える教師の眼力；斎藤喜博の成長」（『宮城教育大学紀要』第46号、2011年）。斎藤喜博の人となりについては、斎藤喜博著『君の可能性——なぜ学校に行くのか』（1970年、ちくま文庫）を参照のこと。
- 5) Brian Simon; *Education and the Social Order 1940-1990*, Brian Simon; *What Future for Education*, 1992, London など参照。
- 6) NHK「クローズアップ現代——どう支援する子どもの貧困」（2014年9月25日放映）。地域における「子ども食堂」の市民運動と子育て支援活動のひろがり。  
拙文「人と人とがつながり、命と心を育む給食に」（『クレスコ』2014年12月号所収）、過疎化や市町村の存続のために自治体において教育費無償化が急速に進んでいることを述べた。
- 7) 斎藤喜博編『教師が教師になるとき』（1972年、国土社）。斎藤は島小学校に11年間務めた後、境東小、境小学校と務めた。この本は、2年間にわたって境小学校の教師たちが斎藤から何をどのように学び、教師として自己形成をはかったかを記述した著作である。9人の教師の回想が書かれている。
- 8) 今日の学校づくりの実践については、拙著『学校づくりの思想と実践——子ども・青年を学びの主人公に』（2010年、青木書店）を参照していただきたい。