

岐阜県・恵那地域における学校づくりの思想と実践

— 石田和男の学校論・学校づくり論を中心に —

*Some Thoughts Concerning on the Thoughts and the Practices of the Reforming for
School Education in Ena District of Gifu Prefecture*
— Focus on the Theory of School Functions and the Reform for School Education by Kazuo Ishida
Worked School Teacher Since Loss of 1945 in Japan —

新村 洋史 *Hiroshi Shinmura*
(芸術学部)

序——本稿の研究目標

本稿は、岐阜県恵那地域を対象に、1945年敗戦後において、同地域及び教職員が学校の任務（学校論）をどのようにとらえ返し、どのような教育実践・教育運動を創造してきたのか（学校づくり論）を、探究するものである。恵那という一地域における学校づくりの実践・運動といえども、国家的な教育政策や学校管理体制の中にあつて、その政策や管理統制の網は地域的特性を帯びながらも学校・教職員・子どもに及んだ。従つてまた、恵那の「地域に根ざす学校づくり」という実践と思想の動向は、日本の「学校づくり」としての普遍的価値をもつものであると言える。

実際に、恵那においても1950年代以降における「教育反動化」（公選制教育委員会の廃止、勤評、学習指導要領への法的拘束力の付加、学力テスト強行など）を契機として、日本国憲法・教育基本法の本質（国民の教育権、子どもの学習権など）にふさわしい学校論を問い、民主的な学校づくりが目指されたのである。

恵那地域における学校づくりは、「勤務評定」を強行する政府、県教委に対峙して「教育会議」を組織し、県教委による「教育正常化」攻撃への対抗として生み出された「東濃民主教育研究会」を中心とする研究運動の組織化、生活綴方運動によって学校づくりが組織されていった。そこにおける恵那地域の独自性は、「教育への政治的攻撃に対して、教育（の創造）でこそ対抗すべきである」という思想であつた。それは、従前の「官僚主義的な教員組合運動」の「反省」の上に立つていた。教育政策・施策との闘いが学校の「教育的価値」を高めることに繋がる内実をつくり出すことを軸にしてこそ、住民・父母との協同を深め、教職員と学校の主体性を確保できるという思想であつた。

以下に、そのような「子ども」と「教育創造」を軸とした学校づくりを検討する。

第1章 恵那地域・石田和男の学校論・学校づくり論の意義について

1. 恵那地域の学校づくりの特徴について

石田和男は、1948年の教員就任直後から、恵那地域の教育実践・運動において指導的

存在であり、石田を抜きにして恵那の学校づくりを語ることはできない。石田は個性的で創造的な教育実践をつくりだした教師であった。恵那の多くの教師たちもそれぞれに個性的であり、教師間の交流や協同的關係も「ありのまま」で自由であったという。「学校づくり」ということを取り立てて教員組合運動の中で方針化しなくても、学校や教育の日常が「学校づくり」をそのまま地で行くような風土があった¹⁾。

しかし、1950年代に始まる勤務評定の強行実施など、国家的な学校・教師管理体制の攻撃が及ぶに至って、「学校づくり」運動は、「自覚的な課題」として組織されねばならなくなつたのである。恵那の「学校づくり」の特徴は、「地域ぐるみ」、「学校ぐるみ」という形で生活綴方の教育実践に取り組むという日常的な教育運営を土台としている点にある。この土台の上に、「子どもをつかむ」ことを軸とした多様な教育活動が創造されていくことになった。

このような状況のためであろうか、恵那の教育を研究する者は「学校づくり」という言葉を用いるが、1950年代の恵那の教育運動資料や石田の講演には、あまり「学校づくり」という言葉は出てこない。先に述べたように歴史的な変動はあるが、恵那地域における教育や学校での教職員の活動の基本は、教員間の「交流」「協同」であり、それが同時に子どもたちへの教育・指導の基本姿勢でもあった。それは「生活綴方の精神」に則っていた。石田の教師としての信念・信条は、「魂の技師」（ロシアの作家であるゴーリキーの言葉）であったが、そうであれば、教師相互、教師集団の關係もまた、「魂のふれあい」という人間的誠実さ、真摯さ（ひたむきな精神・態度）が大事にされた。子どもたちが生活綴方を書き、それを交流し合う時もまた、教師は綴方の指導やその作品を通して、子どもたちにも「魂のふれあい」を求めた。子どもたちが「生きる力」を身につけ、全面発達に向かう「生き方」を身につけるためには、そのような「魂」（精神・気力）を共有することが不可欠だとした。

そうした「慣習的伝統」の中にあつて、勤評と対決する際に最も注意すべきことは、「みんな主義」（自己表明しない付和雷同）の傾向であつた²⁾。組合の論議でも、学校管理体制への対決の姿勢においても、「一人ひとりの教師が自分の考えをもち」、「自律的に行動する」ことこそが大事であり、その上での「合意と統一」を築かねばならないということである。それは「当たり前」の事に見えながら、管理統制が厳しく学校に迫り、教師の「人格破壊」が各個撃破で狙われるなか、きわめて重要な民主的「学校づくり」の原則であつた。「自主」と「協同」の魂を鍛えることこそが、その当時の民主的學校づくりに相応しい根本思想であつた。

2. 石田和男の教師論・学校論について

石田和男は、1928年岐阜県恵那郡に生まれた。1943年、岐阜師範学校に入学し、予科・本科と進み、1948年（20歳）に卒業し、恵那郡付知小学校に赴任した。その後、中津川

東小学校、同西小学校に勤め、1957年（29歳）以降、岐阜県教組恵那支部の書記長、同副執行委員長、同執行委員長、岐阜県教組本部書記長と、1964年（36歳）まで組合役員を務めた。1965年、学校現場に戻り、その後、中津川教育研究所（所員）、恵那教育研究所（専従・所長）などを務め、1982年、教員を退職した（54歳）。石田の学級担任歴は11年間と短い、この間の石田の教育実践の蓄積は30年～40年に匹敵するほどに重厚である（『石田和男教育著作集』全4巻、2017年、花伝社などを参照のこと）。組合役員や研究所専従の仕事は、担任教師生活の2倍と長く、この仕事を通して、岐阜県や恵那地域の教育情勢をもっとも広く深く知悉したのだと思われる。それによって、正しい情勢判断と教育運動・教育研究運動の指針を提起し続けることができたのであろうと推察される。

石田の「学校論」（学校の役割・任務、責任の範囲とあり方）とは何かを問えば、それは例えば、彼の教育著作集全体に及ぶことになる。それほどに、常に「学校・教師とは何をなすべきか」という課題意識を強く自らにも喚起していたと観ずる。この学校論・教師論を起点にして、石田は教育実践や教育運動を呼びかけ、また、相互に自己点検（自己研究）しあう軸に位置するものが学校論であった。

石田の学校論は同氏の『教育著作集』の随所に書かれているが、その一つを以下に掲げる。

「学校の一般的任務を先に考えるとすれば、それは、子どもたちの人間的な能力ないしは社会的本能を発達させながら、世界というか自然や社会についての基本的な知識あるいは基本的な技術を身につけさせて、……生きる自信や生きる目あてをきちんとした力として与えていくことだと思います。」³⁾

言い方や言葉は時によって多少は異なるが、これは石田の一貫した学校論である。この学校論は、生活綴方に取り組むことを通して、子どもたちが自己の、「ありのままの生活実感」を確かめ、「自己を客観的に認識」し、子ども集団でそれを共有し合うことを、あらゆる教育活動の土台とすること。その土台の上に、「わかる学習」をつくりだすことである。この学習を通して子どもたちが自己の「生きる目標」と「生き方」「生きる力」を自己形成していくことこそを、学校の任務とするものである。

その「わかる学習」の核心とは、次のようなものである。

- ① 「わかる」ということは、身体や感覚器官を通し、「生活実感」を通して確かめられたものが基礎となる。
- ② 知識や概念を自分の力、自分の言葉でとらえることができること。事物が「自分の言葉」でわかるということが「わかる」ということである。
- ③ 「わかる学習」とは、生活に基づき、生活に込められたものであり、その生活は「集団的思考のぶつかりあい」で高められるものであって、集団をぬいたら「わかる」ことにはなり得ない。⁴⁾

この「わかる学習」は、画一的な知識の受容を迫り、権力者の指示する道徳を、子ども（の生活）にとっては何の意味もなく暗記させるような「教育」「指導」とは無縁である。

そうではなく、そういう人間としての自己を広い世界や歴史の中で客観的に見つめ、「自己の生きる目標と生き方・生きる力」を科学的に位置づけ、仲間たちと「協同」（心を通じあわせる）して、行動する力を育むことができるようにする学習である。

以上のように、石田は、子どもの生活実感と自己認識の現実を土台にして、「子どもをつかみ」、「わかる学習」を保障していくことこそ、学校の任務であると提起し続けた。

この学校論の提起は、1970年を前後する時期、子どもの人間的状態の悪化や教師への多忙化政策の下での「教師の不自由さ」や「無能感」が広がっていく中で、その重要性を増していった。子どもの「問題状況」とは、例えば、「勉強がわからないという子どもが増えた」「子どもが授業を聞かず参加しようとししない」「人間性が奪われ、生活がない」「三無主義とか六無主義などの子どもが増え」「学校の勉強に意味を感じない」などである。

このような問題状況の根源は、「産業人の養成」「生産性の向上」を狙う「学力テスト体制」や「教育正常化攻撃」といわれる教育の国家管理体制に由来するものと、恵那の教師たちは考えた。そうした状況の中で「わかる学習」は、子どもを「人間として自由にし」「子どもたちの内面（人格）に自発性、生きがい、連帯性」を発見させ、自覚させるうえで、根本的な学校の課題であるとされたのである。

3. 石田和男が強調する学校づくりの「可能性と展望」

岐阜県の学校管理体制は、1960年代と1970年代との二度にわたる「教育正常化」攻撃を経て、1980年代以降には「日常体制として定着した」と言われる。

「教育正常化」の下での学校管理の日常においては、教委による権力的な教育課程の「カレンダー体制」「計画体制」が敷かれた。学校や教師の主体性を剥奪して、教育委員会が「教育内容」、「指導方法」や「授業時間数」や「進度や日程」を決めて現場に押し付けるのである。「週案」の提出を強要し、授業後における赤ペンでの「批正」書き（授業の反省メモ）を求め、教委・指導主事による「研修体制」の強化が常態化されていった。

このような「教育の自由」への抑圧・剥奪体制（「指導の「画一化」「事務的効率化」）の中で、教師の「多忙化」、「やらされることばかりで、自分でやりたいことができない」、そればかりか「精神的重圧というものが46時中、先生方を取りまいて」と言われるようになった。（今日では「教育スタンダード」化として全国に広がっている。）

こうして学校（「湯」）の中に、教育委員会の管理統制（「水」）が注ぎこまれて、職場全体の空気（教育愛、「魂の技師」への情熱）が「冷えていく」と観じられるようになった。

石田はこの動向をおさえながらも、次のように学校づくりの課題を提起し、学校づくりには、まだまだ「無限の可能性がある」と展望を指し示した。その根底をなす学校の置かれた現状・現実認識は極めて重要である。

「基本的に民主的とはいえ体制の中でも、民主教育の実践は可能だし、それはまだ無限といってよいほど創造される余地があると考えます。その場合、実務的に見れ

ば意味のないようなことの中でも、教育的矛盾を自覚させ深めさせることが可能であれば、それは民主的な教育の価値として大事にすべきだということまで含めて考えてみれば、『逃げない限り、負けても勝てる』ことが、いっぱいあるのではないでしょうか。』⁵⁾

(実務的に見れば意味のないこと……とは、日の丸・君が代に関わって、日の丸をどこに掲げるとかという実務的な問題から発して、「学校は国家ではない」とか、戦前・戦中の教育の問題などに話が及んで、その子どもにとっての意味や民主的な教育とは何かなどに話が及べば、それは教育的価値の問題につながるというような主旨である。)

石田は、上記の「可能な民主教育の実践」については、次のように述べる。

「教師が子どもたちの現実に即して真に人間を大事にする教育を実践し、それを発展させようと願っているならば、管理支配の焦点となっている授業の場において、自らの本音にみちた授業実践を公開し、指導主事の言辞による嘘と体裁、格好によらない真実の授業のあり方、ほんとうに人間を大事にする教育について検討しながら、学校のなかに人間的教育の本物の規準を共通の財としてつくりあげていくことが必要だと思う。』⁶⁾

この石田の言葉は、まさしく「学校づくり」の核心と可能性とを確信し、激励する言葉である。孤立した一人の教師では、上述した行動は困難であろうが、教師集団が一丸となった学校づくりにおいては、可能であると言切っている。学校づくりとは「一人の教師の願う人間を大事にする教育実践を保障・実現する」組織体制(砦)なのである。学校づくりの担い手の一人になることは、教師の一人である自分自身を発展させる不可欠な土台であると、石田は強調している。教師集団の教育の仕事の「協同」こそは、一人ひとりの教師の教育への願いを発展させ実現する基盤なのである。

また、石田は「愚痴をこぼし、ボヤキを口にする教師、或いは、ぎすぎすした人間関係しか持てない教師は、このような学校内外の客観的な全体像が見えないこと、学校づくりの意義が理解できないことから生ずるのである」と、指摘している。

さらに、石田は教委によって「研究授業」が強制される現状の中にあっても学校づくりの方途や可能性はあるとして、以下のように提案している。

「いまは小さくとも自主的な授業公開を突破口とした実践・研究の灯を学校に定着させ、広げることで、指導主事の言辞にとらわれない、子どもたちの現実に即した学校での公開研究会が各学校で自主的に開かれるまでに燎原の火となると、それをめざした活動が生まれるとき、学校・教育へのおもしろさを確かなものにすることができる。』⁷⁾

以上のように、石田の提言は、極めて積極的・能動的であり、熱意ある教師と学校の主体性、意志・信念を鼓舞するものである。このような提言を発することには、冷徹な学校の現状認識とともに、石田自らが切り拓いた教育の実践や運動の実績があり、教育委員会

の幹部との交渉の中から得た管理体制（管理者）に関する洞察などが総合された情勢認識に裏打ちされていると筆者は考える。

岐阜県教委の管理体制（管理者）への洞察に関しては、県の管理者は、一方で「社会主義社会を目指す日教組は許さん」と言いつつも、他方では「教育とは教師の心が教師の人間を通して子どもに伝わっていくものである」と語る。恵那の教師や石田の目指すものは後者であることは言うまでもない。このような、教師の人格や教育信念を全面否定はできないという情勢や、教職員組合と県教育委員会との関係性の実相もまた、恵那地域の学校づくりの正当性と可能性について、確信をつかませる石田の洞察力となった。

第2章 「教育会議」と「学校づくり」の不可欠性の喚起

1. 勤評闘争の中から生まれた「教育会議」と学校づくりの不可欠性

恵那地域において、「学校づくり」の不可欠性が教師・教職員組合によって切実な課題として自覚され始めたのは、勤務評定の強行実施との「闘争」の中においてである。

勤評の強行実施は国家的規模における民主的国民教育を解体させる「教育反動」の一環であった。日教組は、これを「ストライキ闘争という政治的闘争一本槍」で阻止せんとしたが、岐阜県教組恵那支部（書記長：石田和男）は、組合民主主義を徹底する「自由論議」を重視し、そこから「父母・地域住民とともに教育を創造する」という方針を確立した。

また、学校や教師に対して否定的な評価をする父母・地域住民も存在する状況の中で、①勤評の先導県（愛媛・香川・佐賀）における組合の失敗の要因を洞察し、②勤評の本質を教師も親たちも深く検討できる取り組みこそが不可欠であると認識された。

このように、組合の上部団体の闘いの指令に受動的に従い、幹部任せでストライキをうてば勤評は阻止できるというような安易な姿勢では、組合自体ももたない（維持できない）と認識された。「勤評」政策の本質は、教師の教育の自由を奪い、学校（教師集団）を分断し、国家権力の指し示す「教育」に服従する奴隸的教師づくりを狙うものであった。これほどに深刻な反国民的な教育政策はないと言えるが、これに対する国民的な闘いは、これを契機に教育・教師・学校の発展的法則をつかむことこそが根本課題であると洞察されたのである。これは、従前の組合運動（論）をこえる新次元の発想であり、ここに「学校づくり」という世界が切り拓かれたといえよう。

このような目標に向かって、組合員教師の自発性・創造性を高め、自分の考えや行動の正しさに確信をもち、自らが闘いに立ち上がる教師であることが、一人ひとりの教師に求められたのである。さらには、子どもに真実を学ばせる教育研究をこそ「組合の主要な活動」とし、そのために「自由論議」を発展させ、勤評を阻止できる力量を組合がつけるには、「教師一人ひとりが自覚を深めること」であるとの認識が格段に深まった。

勤評を阻止するための当面の課題は、親の勤評認識の問題であった。親たちの間には、

「教師にも『良い先生』と『悪い先生』とがあり、悪い先生が勤評によってなくなるのではないか」と考えられている現実があった。このような事態を克服することを当面の最大の課題と考え、親たちの中に入ることが運動方針とされた。これは前人未到の活動であったが、親たちとの協同を行動で促進することが「学校づくり」の不可欠な課題に据えられたことを意味する。

2. 「教育会議」の教育論議と学校づくり論の深化

恵那教組の働きかけによって1958年4月、「教育会議」が発足した。その構成は、地教委、校長会、PTA（父母）、教組の4者であった。当初においては、勤評の是非論が意見交換されたが、やがて教育諸問題についての論議・提案が出されるようになり、それを民意として教育行政に働きかける動きとなって行った。

この「教育会議」の社会的意義は多々あるが、最も重要な点は端的に言って、①教職員組合の存在と教育民主化における意義が理解されたこと、②権力側における「勤評は先生方の通信簿」（教師の差別、分断）という意図や見方が親の中では通用しなくなったということである。

この「教育会議」の中で、石田恵那教組書記長は、この会議によって「子どもを本当によくする良い教師とは何か」は教師相互間でも、教師と親の間でも、また親相互の間でも一致していない。「私たちは、勤評の秘密と差別によっては良い教師はできないと考える」「私どもが良い教師になるには、良い校長、良い行政者との協力がなければならない。親も校長も行政者も自らが良くなる中でこそ教師が良くなることが可能である」と述べた。この発言内容は、民主的な学校づくりへの制度づくりへとつながっている。

さらに、恵那教組の「経過報告」には、民主教育における学校づくりの「必然性・不可欠性」が次のように強調されている。

「勤評闘争で父母に働きかける場合、職場での意志が一致しておらない限り働きかけが成功しなかったということから、子どもの状態と指導の方向について、職場の見解や意見が一致していない場合には、子どもを正しく教育することができないということが問題となり、職場の一致が強調されはじめた。」⁸⁾

これは、「職場での一致」の問題が組合上部からの統制や命令としてではなく、「(職場の)内側からの要求となって問題化していることに、職場の民主化についての新しい芽ばえがあらわれていることを示している」(森田道雄、同上)と見てよい。

恵那支部教組書記長の川上康一は、「学校ぐるみ」という態勢をつくるのが今こそ重要だとして、次のように述べていた。

「『あの先生はよい、あの先生は悪い』という父母の声に便乗して、父母の中で教師一人ひとりが分裂していく傾向が、勤評体制下に強くでてくるわけだが、それでは学校は責任をもてないのではないか。親たちは学校を対象にしているのですね。だからそ

れにたえうる集団思考の場に学校はならねばならない。（一人の教師が）個人的にどんなすぐれたことをやっても、それだけではダメなのです。この学校代表者に校長をしあげねばならない。いま校長は敵か味方かといっている発想では、とても国民運動になど、ならないのではないか。……そこで、何が校長を変える要因なのか。それは地域（父母）の要求、教師の要求、それから集団思考——この三つです。」

以上みたように、勤評闘争、恵那「教育会議」において、教職員組合と教師は特に、「学校づくり」が民主的国民教育の発展において不可欠な実践・運動の課題であることを強く認識したのである。学校づくりは「教育の自由」「教師の自由」を確保する「砦」であるという認識が、広がったのである。

第3章 中津川西小学校における学校づくりの実際

1. 中津川西小学校と子どもをとりまく教育情勢について

石田和男は、1965年組合役員を終えて、中津川西小学校の教員に戻り、5年生を担当した。この小学校には、岐阜を代表する生活綴方の実践をしていた丹羽徳子もいた。西小学校の教員集団は、石田を中心にして生活綴方の精神を軸にして、権力的な学校管理体制に抗する「子どもを生活と学びの主体に育てる学校づくり」の態勢をきずいていった。やがて西小学校は、「生活綴方復興」の牽引車的な役割を果たす教育実践を発展させていく学校となった。同様に生活綴方を土台とする学校づくりを推進していった恵那地域の学校には、中津川南小学校、坂下町の坂下小学校、上矢作町の上小学校、付知町の付知中学校などがあった。深谷銅作は、西小学校の実践を「日本中の典型的な学校づくりの実践であった」としている⁹⁾。

西小学校をはじめ、この地域（岐阜・恵那）の教育をめぐる情勢は、たいへんに厳しいものがあつた。1965年は第1次「教育正常化」がおさまった頃であるが、それによる学校の変化は、教師個々人の教育の自由を臆面もなく抑圧・侵害することを軸にして様々な異変が起こっていた。例えば、「学級通信さえも出せない（禁止される）」、「学級（学担）の自由がなく、なんでも学年で統一する」など、学校丸ごとが同一形態の教育、同一歩調で固められるという状況であつた。また、全国的に「学校経営の近代化論」が導入され、「生産力向上の教育」に向かつて「教師の歯車化」が進行し始めていた。

また、「学力テスト体制」は教師だけではなく子どもたちの心や生活の中にも浸透しはじめていた。

石田から見た子どもの様子とは、例えば、授業中の子どもは人間ではなく「人形」のようであり、授業内容にも無気力・無関心な状況、自分で工夫してノートをとることもできない。しかし、テストがある日には、その日に限って早めに登校し「朝勉」をし、猫もしゃくしも一生懸命にテストに備えて「勉強」するのである。

この様に、教師においても、子どもにおいても、「人間のいない」学校の状態を恵那の

良心的な教師たちは「学校は砂漠、子どもはミイラ」と言うようになったという。

このような学校体制の中で、最悪な場合には、中学2年生の生徒が三角定規を忘れただけで、教師が大声をだし怒った顔で生徒を叱責するという形だけ教師の指示に従わせる「生活姿勢」の取り締まり的な強化に傾く学校も出てきたという。

以上の点を、石田は次のように言う。子どもたちは自分自身にとっての意味や価値を問わず、知識をおぼえることに支配されるという「百科事典的な子どもになって、いろんなことについて知識として薄っぺらく知っておるけれど、実際に人間の生き方としてどういうふうに生きていいのかというような問題についてはわからないといったような状況、そういうものが非常に強くうまれてきたということだと思うのです」。

2. 西小学校の学校づくり実践の展開

この様な教科の知識だけを細かく求める教育や、「生活姿勢」を形だけに求めて躰けるような生活指導には、上で見たような子どもの現実を変え全面発達に向かう教育は不可能であるとして、子どもを丸ごとつかみ、子ども個々の価値観を育み、生き方・生きる力を獲得できる教育を、西小学校の教師たちも目指すことに至るのである。

ここにおいて、教師に求められていたことは次の点である¹⁰⁾。

- ① 教育・学校支配を局所的、部分的に観るのではなく全面的に観ることの中で、持つべき自分（教師・学校）の立場を明確にすること。
- ② 教師の責任において育てるべき（子どもの）具体的人間像を、教師各自の自分の立場をもって育てるようにすること。

この石田の言葉は、上述した支配的な教育体制と子どもの状況を踏まえて、教師が自分の「立場」（教育価値観とその展望・見通し）を客観化して「私の教育方針」をもち、協同して「学校の教育方針」となし、教育実践に取り組もうというものである。

そうした個別的・協同的な子どもに責任を負う「教育・学校づくり」の実践は、恵那地域や西小学校では、例えば、①子どもを全面的につかむための「教育調査」、②児童会、クラブ活動、部落子ども会、多様な行事活動など子ども主体の取り組み、③学校労働実習の試み、④綴方作品を中心とした多面的な表現活動や表現月間の設定（各種の文集制作）、⑤各教科活動における授業改善、自主教材づくり、そして、⑥「私の教育方針」づくりと「学校の方針づくり」の取り組みなどによって、学校・教育の姿を刷新する結果をもたらした。以下、そのいくつかを見ておくことにする。

(1) 「教育調査」活動……子ども把握の第一歩

「教育調査」は色々なテーマで実施された。調査票の集約だけに止まらず、子どもの家庭を訪問して親や子どもと話し込むようなこともあった。そのような関係の中で、農地や山林の面積、農産物の収益、家計の状況まで知らされて、生活の大変さを生々しく知るこ

とになった。子どもの家庭での日々の生活を聴く中で、山や川で遊んだり、春にはワラビ採りやヨモギ摘み、秋にはキノコ採りなどもする。父に言いつけられて田んぼ掘りなどもする。「おれがこんだけやれば、それだけおかあちゃんが楽になるでな」と家族思いの心ももっている。この男子児童は、学校の図書館から借りた本をよく読んでいて図書係の先生から聞いた。しかし、学校や授業では寡黙な「落ちこぼれ」のように見られている。この話を聴いて教師たちは「もっと一人ひとりの子どもを見直さなくてはならない」と衝撃を受ける。この子ども（三郎—仮名）たちが「底抜けに笑い、生き生きと活躍する授業、そういう教育をどうつくり出すかという課題に取り組まねばならん」という空気が学校に満ちたのである。

(2) 「私の新聞」づくりと討論のある学習の取り組み

石田は、「子どもの生活やその内面を綴ること」によって子ども把握を確かなものにしようと考えた。そのために綴方を書かせようとした。しかし、子どもたちは観念的・概念的な文しか書けない。そこで、「私の新聞」を各人に作らせることを始めた。一週間に一回ずつ作り、「主張」欄もあるから「私の主張」も書けるようにした。ちょうどこの頃、中央道ができるという話が持ち上がっていて、ある子どもが自分の家は立ち退きを求められて困っていると「私の新聞」に書いてきた。社会科（6年生）の学習では「明治の文明開化」を扱っていたので、「科学や文化の発展のためには犠牲はやむをえないのか」「文化の質の問題とは」というテーマで、「私の新聞」に書かせたり、授業で討論するという機会を作った。

このような活動を通して「生活と知識の結合」を図る教材選定の観点を論議し、「私の教育課程づくり」を学校ぐるみで深めるきっかけをつくった。「生活」という面では、子どもに「生活そのものをつくらせる」場として、「地域子ども会」づくりを指導した。

(3) 授業づくり・自主教材づくり

授業・教材の選定についての石田の観点は明確であった。子どもを自立させる「生活に根ざして生活を変える教育を変革する教育を進める教材」とは、第一に、教師が意欲的に取り組むことができる教材であること、第二に、子どもがよくわかる、子どもが共感できる教材であることと提起した。そして、この二つの規準の中に、次の4つの「教育性」（「教育的価値」：勝田守一）をもったものでなくてはならないとした。

- ① 子どもにとって現実が正しく把握されるような方向をきちんと持ったもの。
- ② 人間的な生き方を考えることができるような内容の教材。
- ③ 今の生活を切り拓いて変える力になることができるような教材。
- ④ 人間の全面的発達というものを目ざす。部分でなく全面的発達を目指すことができるような教材でなくてはならない。

この石田の教育観・教材観は、勝田守一の「教養（知識）の人間の基底」という文章と触れ合うものである。恵那を訪問したことがある勝田は次のように述べていた。

- (1) 人間（子ども）の能力は個人の内部に育ち所有されるが、しかし自己の生存を豊かにするためと同時に、同胞と社会への奉仕に使用されることでその価値がはかられることを、子どもは理解することができる。
- (2) 子どもの自己の生きる喜びと生存の充実感も、そのような学習・学びによって獲得することができる。
- (3) このことを子どもが認識し意識を高めていくとき、子どもは人間としてさらに成長し発達する。
- (4) 人間の学びとは、他者の評価によって努力と学習への励みが出てくるというような他律的なものではない。
- (5) そうではなく、自己の存在と、自己の能力の発揮が他人の幸福や社会の進歩に役立つと子ども自身が自己評価できたとき、それが子どもの自発的な努力を支え、生み出すものとなる。
- (6) 子どもたちは学習仲間（学級集団、教科の学習集団、全校の生徒集団など）に支えられて、いままでの期待されていた能力以上の仕事を果たすのである。
- (7) 人間的な生・生命（人間性）の充実が、自己の属している集団の中における役割の意識と、集団の仲間たちからの期待によって生み出されるのである。

以上のように、勝田守一は、子どもは「自己認識」・「他者認識」・「社会・世界認識」のそれぞれと、それらの全体的認識・統一的認識を獲得・形成する能力を秘めており、それによって自己の意志・信念や実践力・行動力を発揮することができるとした。

勝田は、このような人間的能力を育て開花させることこそが学校の任務であるとしていた。石田は、この勝田が言う子どもの統一的認識能力と、それと一体化した意志・信念・行動力の形成・獲得を「全面的発達」と考えていたといつてよい。また、矢川徳光は、民主的主権者にふさわしい認識を獲得して生きることを、子どもの「全面的発達」であると述べていたが、このような理解もまた石田の「全面的発達」の考え方に通じるものであろうと、筆者は理解する¹¹⁾。

(4) 「私の教育方針」・「学校の教育方針」づくり

石田は1968年、1年間の組合専従を終え、また西小学校に戻った。この年に提案したことは、全教師が「私の教育方針」を書きあって、私の「学校の教育方針」を自らのものにする取り組みであった。学校のいろいろな方針があるが、本当の意味では教師一人ひとりの方針にはなっていなかったからである。西小学校では、1960年以来、教育基本法の教育目的を明記し、それに沿って具体的な目標（児童像として「よく考え正しく見る子」「じょうぶな体で働く子」「仲良く助け合う子」）を掲げてきた。しかし、1963年に始まる

「教育正常化」攻撃以来、「期待される人間像」「国防教育」「学習指導要領改訂」に伴って、教育基本法の教育目的とは異質な教育が浸透し始めていた。

全校の教師が「私の教育方針」を書き、これを「真実の学校教育を考えるために」という題をつけ冊子にまとめ、検討し合った。冊子の「まえがき」には、次のような文章が書かれている。「……私たち教師個々の偽りない教育方針を基礎に、今日の現状において教育基本法の精神にもとづいて、間違いなく学校の役割を果たし得る調和のとれた統一的な学校教育方針を生み出すことを目指してこの冊子を編んだ」。これを基に討議がすすめられた。教師それぞれの「方針」のいくつかを示せば次のようである。

「生活に根をおろしたたくましい子」「主張できる子に」「民主的な学級集団」「人間の権利を自覚する子に」「自分自身の意見をもつ」など。校長も教員の一人として「勉強のできる子より勉強する子」と掲げた。この冊子を基に「研究会」を開き、どんな理由でそれぞれの「方針」が書かれたのか意見を言い合い、議論した。1969年には、この教育方針と関わる教育研究を組織するために、全教員宛てのアンケートを行った。その問題項目は「一、あなたの学級経営の基本（目標やねらい）」「二、その基本を貫くための重点は（特に心がけること）」「三、あなたの個人研究のテーマは（教科名だけでなく、具体的な内容を）」「四、全校で共同して研究したい問題は」「五、各教科、教科外、その他の部会で特に研究したいとか、してほしい問題は」「六、学校の教育方針や研究方針を立てるために特に留意すべきことは」であった。これらを基に「西小学校の教育方針」案が作られ、これも集団論議にかけられ決定された。その基本は教育基本法第2条に基づきつつ、「一人ひとりの人間を大事にし、伸び伸びとしながらしっかり学習し、仲間づくりを進める」が、西小学校の教育方針となった。

このような取り組みは西小学校だけの事ではないかもしれないが、経営層・管理層だけの独断できめられたり、子ども・生徒の不祥事についても全教職員に知らされずに「処理」される状況が強まってきた中での、学校づくり実践として正当で不可欠な原則であると言える。

(5) 校内研究の組織化

先のアンケートを基に校内研究の主題は、「値打ちある生活をつくりだす本物の人間を育てるために」とされた。研究方法・組織は、個人研究を基本とし、各教科、教科外の部会、学年会、全校研究会を共通の研究の組織とし、月2回以上の研究日を設け、その内1回以上を全校研究会の日とした。学年度の中間と年度末には「研究結果」をまとめ、「全校共通の財産」として広げることをめざした。「全校研究」のテーマは、「生活綴方の意味・綴方教育の手はじめ」（5月）、「本物の人間を育てるために」「子どもの生きた姿・綴方と値打ち」（6月）、「生活を考えるために」「綴方とありのまま、教科における生活とのかわり」（7月）、「本当の教育を探るために」「教育政策と政治性、民主教育の原理」

(8月)が提案され、実施された。これらの実践は『西の教育』という校内報や学校誌として記録・広布された。このような学校づくりを土台にして、1970年代初頭には、年6回もの「生活綴方教育」の研究会が開かれ、教師たちの発案で「綴方教育研究発表会」が、この地域で開催されるまでに発展した。こうして、恵那地域に生活綴方の教育、学校づくりが広がったのである。

(6) 西小学校の教職員集団が示した学校づくりの意義(まとめ)

以上みたように、西小学校の学校ぐるみの研究と実践は、権力的な学校管理の特質である「上命一下服」「上意一下達」とはまったく異なり、「下から自由な交流の場」として教職員全員(用務員も含む)が参加し、「自由論議」や「自由な交流の場」を通して子どもと教育の知恵と事実を蓄積し検討・研究して生みだされたものである。このような自由な学校ぐるみの交流こそが、民主的學校づくりに不可欠な土台であった。

石田はこの学校づくりを振り返って次のように述べている。

「学校をつくっていく仕事というのは……基本的には民主主義だと思うのです。学校の中に、一人ひとりが生かされる民主主義というものがいろいろな意味で具体化されてきたときに自由というものが出てくる。「この自由と民主主義が剥奪されて行くことは本当に苦しいところ」であるが、「学校がもういっぺん民主的に再生するというような道をとってもらうために」、西小学校の「こういう動きの中からも……いろんな意味で学んでいただきたい」と述べた(『石田和男教育著作集・第2巻』328頁)。

このように石田は、自由と民主主義の厳しい状況の中にあっても、学校の民主的再生、学校づくりの可能性を追求すべきであるし、追求できるとした。このことは今日においても、間違っていない。学校の内部崩壊が原因となって「非行」や「いじめ自殺」等の問題が起これば、学校管理と学校づくりや教師のあり方の問題は、教育的・社会的・政治的にも問われることになるからである。教育の場において、子どもや教育を破壊する行為が正当性を得ることは、客観的にみてあり得ない事柄である。愚痴やボヤキや諦めではなく、学校づくりの可能性を自由にありのままに語り合え、追求する教師(学校)こそが、特別ではなく、普通の教師(学校)とならねばならない。

第4章(結び) 恵那の教育、石田和男の学校づくりから学ぶもの

1. 恵那・石田の教育を受けた卒業生からの手紙

生活綴方の実践には十分に触れることはできなかったが、石田の綴方教育を土台とする教育を受けた卒業生(そして今は保護者である女性)からの手紙がある。それは、恵那・石田の教育が子どもの人格形成にどのように作用したかを知ることができる貴重なものである。やや長いですが、これを記しておきたい。

「私が石田先生やクラスの温かい絆の中で、『綴方教育』から受けた最大のもの、それは

『不屈の精神』です。人生には悩みや挫折がつきまとい、特に真剣に見つめるほど、その衝撃は大きく感じられますが、そういうことに会ったとき、感情に流され自暴自棄になることもありました。そんな私を恐ろしい程の力で引っ張ってきたものは、あの時に養われた理性の目、もう一人の私だったのです。……実際に『死にたい』と思ったことも何度もありました。でも、最後には自分を突き放し、あくまでも第三者のような目で現実を見られる冴えきった冷静さは、自分でも驚くばかりでした。そういうもう一人の私に助けられ、次に進む道を教えられてきました。……もし、この教育を受けた者の共通点を問われたとしたら、私はこう答えます。『とにかく、人生をひたむきなほど真剣に見つめて生きている。そして、たとえ何度も谷底に突き落とされようとも、必ず元の位置以上の所まで這い上がることのできる目と力を持っている』と。それは学力より尊い人間の財産ではないでしょうか。子どもの教育は……『個々の魂を守り育てること』と『置かれたポジションの中で、命をいっぱい輝かせて生きるための工夫と手助けをしてやること』が、根底に流れていなければならないと思うとき、『生活綴方教育』は、……それらを満たして余りあるものがあります。そういう基礎の上にこそ、学力やルールが成立するのであって、基礎のない地面の上いきなりできあがってしまった教育図面通りのものを積み重ねても、……それこそ危険を感じますし、人間としての温もりも失われていくような気がします。石田先生は、人間の本当の強さ、やさしさ、美しさ、悲しさを、心の深い泉から限りなく溢れ（させ）続けている人です。……」（「生活綴方教育を考える」杉山満寿子）¹²⁾

この卒業生は、義務教育だけを済ませて母親になったが、地域のなかに起こった綴方教育攻撃に抗して、もと担任であった石田にこの手紙を書いたのである。この手紙から杉山さん個人だけではなくクラスの全員が、綴方によって「生き方」や「生きる力」を鼓舞され、その後を生きる「不屈の精神」を生きる道標となったと述懐している。ここに石田の教育や綴方教育の子どもの人間にとっての意味が徴憑として示されている。

2. 「魂の技師」こそ、石田・学校づくり論の原点

石田は、教師は「魂の技師」でなくてはならず、自分もそうでありたいとしてきた。「魂」という言葉・概念はアリストテレスに始まる。アリストテレスの「De Anima」（魂＝生命について）では、人間の魂・生命は、感覚—知性—理性（価値観）の全体を調和的に発達させながら完成されるとする。理性に至る「観想」の力こそ人間の魂の完成ということになる。石田は、マクシム・ゴーリキー（1868-1936年）が、文学者は「魂の技師」であるとしたその言葉を「教師は魂の技師」であり、そうあるべきだとまずは自己のあり方を方向づけた。ゴーリキー自身は小説『どん底』のような生活に喘ぎながら、人間と社会を考え続けた。その中で、「生（き）のままの人間らしい心で、人間らしい正しさ、やさしさ、美しさのある生き方」¹³⁾を人間性・人間人格の形成の原点として探究した。石田は、この言葉・思想に深く共感して生活綴方への関心を深めっていった。子どもの人間

としての発達においても、「子どもが身体とことばの表現をとおして自己を解放させ、発達させていく、その内実を表現」させることが、子どもの魂の発達であり、そのように導くことが「魂の技師」としての教師の任務であると考えたのである。そのような意味で、教師は「授業技能者」に墮落してはならず、「魂の技師」としての「教育専門家」でなくてはならないとした¹⁴⁾。「魂の技師」としての教師は、「子どもたちとの人間的触れ合い」「魂と魂との触れ合い」「子どもたちの内面の真実を見つめ合う率直な人間関係」を授業と学校全体の生活の中に貫かねばならないとした。こうした教育を実現するには、「教育の自由」が不可欠であり、「一人だけの教師」「父母・市民と無縁な教師たちだけでは『魂の技師』になることはできない」と強調し続けた。この生活綴方の精神こそは、「学校づくり」を根底から支え促進させる原動力でもあったと、観ることができる。この件（くだり）は、能力主義・競争主義の教育・学校体制の中で、希薄化されているが、再生・回復されるべき子どものための教師・教育・学校の原点である。

注

- 1) 戦前は校長の経験もあり、「興村教育」運動をし、戦前の生活綴方を戦後、恵那の地に導入し、また、恵那の「教育会議」議長、中津川市長などをつとめた西尾彦朗などを中心に、教師同志のつながりは豊かであった。『石田和男教育著作集・第1巻』303～310頁、2017年、花伝社。
- 2) 『石田和男教育著作集・第2巻』論文11、171頁。
- 3) 『石田和男教育著作集・第3巻』論文6「ありのままの教育と生活綴方」、59頁。
- 4) 『石田和男教育著作集・第3巻』論文5「地域に根ざす教育」、50頁。
- 5) 『石田和男教育著作集・第4巻』論文15「負けても勝てるが、逃げたら勝てない」、205頁。
- 6) 『現代と教育』第18号、1991年。
- 7) 『教育』第438号、1984年5月号。
- 8) 森田道雄「恵那の1960年代の教育実践・運動の展開（その1）」福島大学教育学部論集57号、1995年2月。
- 9) 森田道雄「恵那の1960年代の教育実践・運動の展開（その3）」福島大学教育学部論集59号、1995年12月。
- 10) 『石田和男教育著作集・第2巻』論文20「恵那教科研から東濃民教研への歩みと西小学校づくり」。
- 11) 勝田守一『能力と発達と学習』224頁、1964年、国土社。
- 12) 『石田和男教育著作集・第4巻』152～154頁。
- 13) 宮本百合子「マキシム・ゴーリキーについて」『宮本百合子全集・第18巻』1981年、新日本出版社、所収。
- 14) 『石田和男教育著作集・第4巻』論文9「“魂の技師”としての教師」、103頁。

(付記) 森田道雄氏には、名古屋大学大学院時代から今日に至るまでの、彼の恵那教育に関する全著作をいただいていた。今回、そのすべてに改めて目を通して勉強させていただいた。また、研究生活のすべてを恵那の教育をテーマにして貫き、一意専心、心血を注いで研究を重ねてこられたことに深甚の敬意を表する。この期に、敬意と感謝の気持ちを捧げたい（新村洋史）。