

学校論・学校づくり論の原点と構造

— 山形の教師・剣持清一の「三つの組織論」を中心に —

Some Thoughts Concerning on the Theories of the School Educational Functions and the Roots and Structure of Reforming for School Education Centered on Children Since Loss of War 1945 in Japan

— Focus on “The Three Theories of School Organization” by Seiiti Kenmotsu Worked School Teacher in Yamagata Prefecture —

新村 洋史 *Hiroshi Shinmura*

(芸術学部)

序——学校論・学校づくり論と剣持テーゼ（三つの組織論）の意義について

1. 学校論・学校づくり論の概念と思想について

「学校論」と「学校づくり論」とは、ある意味で混然一体のものである。即ち、学校論を基礎に学校づくり実践をすすめ、学校づくり実践を基に学校論はリアリティのあるものに深められるのである。さらに、それぞれは社会史的、思想的、教育論的、そして国家制度という法制度的などの諸相を内包している。

このような諸側面から学校・学校づくりは、「学校論・学校づくり論」という用語が使われたかどうかは別として、世界史的には17世紀以降において論じられてきた。今日においても、社会変動と「人間観・生き方観」をめぐる問題を根底にして、学校論・学校づくり論は国民教育論の中心的な問題であり続けている。

このような歴史的な文脈において「学校論」とは、端的に言えば、「社会における国民と子ども・青年の生活・生き方と学校（教育）とのかかわり」がどうあるべきかを問うものである。即ち、社会（発展）における「学校の機能・役割、任務」をどう考えるかを論点とするものである¹⁾。

1945年敗戦後の日本においては、1950年頃を境にして「学校論」が登場する²⁾。学校は公立・私立を問わず国家制度として民主化がすすめられたが、いわゆる「逆コース化」（反・民主的国民教育への方向転換）の中で、日本国憲法・教育基本法の理念に即する「学校」とはいかなるものであるべきかが、国民・教師自身の生き方を左右する深刻かつ根本的な問題として、ようやく意識されるに至った。

この政治的・社会的な大きな教育変貌（勤務評定、学力テスト体制、教育委員会法の改悪、安保体制など）の中で、「学校は何をなすべきか（学校論）」が大問題となった。その論点とは、例えば次のような点である。

- ① 民主主義的な学校とは何をなすべきか、②政治的教養を含めて、学校は人間の生き方を形成する民主教育を如何に創造するか、③「授業について行けない」教育状況

が拡大される中で、子どもの発達を保障する学校や教育は何をなすべきか、④「学力テスト体制」に象徴される能力主義教育（国家独占資本主義に支配された学校の「人づくり」政策の教育）と対決して、「テストさえできればよい」とする子ども・青年を支配する「生活と人格の無目的化」を克服する学校（機能・役割・任務）をどうつくるか。子ども・青年の内面を支配するこの「子どもの中の学校観・学校像」を変えるために学校は何をすべきかなどが、「学校論」の実践的・研究的課題とされてきた。

以上のように、学校論と一体の問題として「学校づくり（論）」が、同じ時期に提起された。学校論にせよ、学校づくり（論）にせよ、実際に学校教育の実践を担うのは、教師（集団）自身であるから、現場教師自身が、上述した学校の任務を自覚し合い、みずからの力をもって実現させねばならないという決意が、この「学校づくり」という言葉に込められていると言ってよい。実際にも、学校論や学校づくり（実践）を提起し実践してきたのは、戦前（明治時代末から）から1945年戦後を貫いて、自覚的な教師たち（生活綴方、生活教育、北方教育の仲間、民間サークル教師）であった³⁾。

そうは言っても、学校は、国家制度としてなり立っており、国民的事業であるから、その意味で、学校や教師（集団）は政治・経済・社会のあり方の外に立つということ是不可能的。自らの信念に立つ教育実践であっても、それらと関わり、それらと格闘せずに自由気ままに教育実践を創造することはできない。それゆえに、学校づくりもまた、学校内における教職員協同にとどまらず、国民の自己形成の総合的、教育的力量の発展を必要とし、日本の教職員組織の総合的力量を必要とし、地域・父母・子ども・青年との連帯協同を不可欠の要件とする壮大な運動であるといえる。

このことは、子ども・青年の人間としての発達が、政治・経済・社会のありように規定され、地域や家庭のあり方からも影響を受けながら、「学校組織全体」が子どもを教育し、教育の成否を決定することを意味するものである⁴⁾。

以上の考察からも見えるように、一人一人の教師の学校づくりへの参加の如何は、日本全体の学校制度の内実を、子ども・青年の人間発達を保障するものとし、また、放棄もするという抜き差しならない「学校と国民とをつなげる不可欠な環」をなすものというべきである。

2. 剣持清一の「三つの組織論」（剣持テーゼ）の意味について

剣持は、1915（大正4）年、山形県に生まれ、1934年に山形県師範学校を卒業し、1941年満州国民学校に勤務し1947年引き揚げ後、同県内の小・中学校に勤務した。1954年から1958年までの4年間、山形県教員組合の文教部長の任にあつて、教育研究運動を組織することに専念した。

この教職員を中心とする研究運動のなかで、地域・父母の教育要求を基にした「山形県

教育綱領」(1956年)をまとめ、「教育国民会議」を結成し(1956年)、これらを土台に、いわゆる「劔持テーゼ」(「三つの組織論」)が提起された。

そのテーマは、①地域の教育をどうとらえ組織するか(教育運動論)、②学校の役割、教師集団をどう組織するか(学校論・学校組織論)、③教師の教育任務をどう自覚し実践・運動するか(教科組織論)の三つである。その根幹は、国民の要求に根差す国民教育(「国民の自己形成過程の総体」)をどう実現するかであった⁵⁾。

この三つの組織論は、机上プランではなく、1955年前後から反動的な教育政策が強行実施される中で、自覚的な現場教師の研究運動の中から高まっていった問題意識に基づき、それを秩序づけた構想であった点に注目される。この三つの組織論は、教職員・地域・父母が一体となって追求すべき全一的な教育の実践・運動を提起するものであった。その核心は国民教育に対する「行政的発想」を「学校現場的な発想」へと転換させようという教師と父母たちの「国民教育」要求を集約する思想であり、「教育(研究)運動論」であった。劔持にとっては、「三つの組織論」の課題全体が「学校づくり」であった。

以下に、その要点・概略を解明していきたい。

第1章 地域・父母、学校・教師、子どもの実態と教育課題の探究

—「三つの組織論」を生みだした教育の実態と教育意識について—

「三つの組織論」が提起されたのは1959年の事である。1945年敗戦後から14年がたっている。日教組の教研集会や山形県教育研究集会が始まった1951年から数えて8年後のことである。この8年から14年の間、民主的国民教育を追求しようとした教師(集団)や教研活動は、戦前・戦中の反国民的な生活意識や教育意識、学校観などが、憲法・教育基本法体制へと「改革」されたにも関わらず、払拭されず、残滓として蔓延っている現実を直視せねばならなかった。その現実、教育政策の「逆コース化」への抵抗とともに、「三つの組織論」(学校論・学校づくり論)を構築することに向かう現実的基盤であった。その現実の一端をまず見ておかねばならない。

1. 教師・学校現場の時代状況について

劔持は、1957年の時点において次のように、教師・学校現場の問題状況についてのべている。

「生徒を八紘一字に引きずり回した教師たちが、同じ教卓から、追従笑いを浮かべながら、今もって民主教育?の担い手となっていることに、シコリがとけない。私たち自身も再びどこにでも横滑りしていく教師になりつつあるのであろうか……。戦前・戦時から簡単にスライドしてきた教育の欺瞞を厳しく追及することなしには、教育および教師の良心を確立することはあるまいと思う」(第7次教育研究集会報告書)⁶⁾。

このような「教育の良心」、「教師としての良心」を持たぬ教師・校長(学校)は、戦前

と相も変わらず「上からの命令・指示」を金科玉条とし絶対服従する教職員であり、教育を「職能主義」「技術主義」的にしかとらえないものであったという。そうした教育・学校体制は、教育実践を自ら企画するものと考えず、ひたすら教育行政権力が指示する枠内でしか物事を考えない教師であった。市教委や校長からのトップダウンで「教育」をしていると考える教師・学校は、そのために「ものが言えない教師」「ものを言わない学校職場」になっていたという。日本国憲法・教育基本法制定・実施後（1947年以降）においても、多くの職場では、こうした「おおよけの権力主義」「官僚的腐敗」が学校を支配し、それに馴化されることが「教師の習性」となってしまうていた。教師の仕事・研究とは学習指導要領の枠内で「教育計画案」（教案・指導案）をつくることだけであって、子どもの姿はどこにも見られない。

こうして教育実践は、「事務」でしかないというような現状であった。この下で、研究指定校、指導主事の学校訪問（授業指導）、教委主催の教員研修が強行され、学校の自主的・主体的な研究は忌避された。「万事、権力に依存し、権力の枠内でしかものを考えない職場実態」がいまだに存続し、さらに勤評の強行実施の中で新たに強化されるという状況であったのである。「与えられた教材が自己目的化」し、「教師が教材に振り回され、使われる」。教材の「教え込み」「詰め込み」で教育機能は果たされると観念され、これによって教師を再び「権力のしもべ（下僕）」とする。これが、この地域における「職能主義・技術主義」的な教師・学校職場の現実であると考察された⁷⁾。

剣持は、このような学校体制を、「宛がい扶ち（あてがいぶち：江戸時代の主君が家臣に与えた扶持米）の労働」と命名した。国家独占資本主義の体制下にあっても、なお残る地域と学校における「封建的共同体規制」とその観念を指してそのように言う。

2. 子どもたちの学習実態について

子どもたちの実態も、上で見たような教師・学校の影響を受けないわけにはいかない。小規模の小学校でさえも、「学校の勉強がわかる」という子どもは1パーセントにすぎない。「自分は勉強がわかるかどうかもわからない」という子どもが大半である。学校生活を「自分の頭を働かせて意欲的に取り組もうとする子どもは大変少ない」という。このような子どもの現実を変えていくには、技術主義的な指導では到底かなわず、「生活そのものを変え、育てる」ことこそが根本課題だとされた。例えば、思考力・表現力、学習への関心を高める自学自習の力、生活経験を広げること、食生活の改善などが不可欠だとされた。教科書中心の授業で終わるのではなく、「文集づくり」などの生活綴方的教育方法や生活教育の観点が不可欠であるとした。

高校進学率を高めようという「テスト体制」が中学校では、広がっていた。そのための補習授業で教師も疲れているが、生徒間にも「人格的な歪み、人間関係面での歪み」が目立つという。例えば、「協同することが乏しい」、「話が合わない」、「生徒間のつながりが

貧しい]、「他人を馬鹿にする」、「部活さえも不活発になる」、「就職希望の生徒を馬鹿にする」、「学校の授業には意欲的でなくなる」などと、1954年時点でも指摘されている。

集団教育や自治活動が展開されない学校では、「子どものボス」が指図して一見統制がとれたかのような行動が展開される。週番や生徒の委員会活動（学習部・文化部・保健部など）も教師の指示で動けばよいという「人足的組織」になっている。教師の校務（分掌）の仕組みがそうになっていることの生徒側への反映であるという。このような子どもたちの人間関係の歪みは、家族や地域社会の構造を反映している。人格の不平等視、人権の軽視などは、子どもの「非行」の温床となっている。こうした管理主義・テスト主義の学校教育体制の中で子どもたちもまた「物を言わなくなっている」。

地域・農民と教師の学習運動の場として作られた「農民の大学」の教育内容検討委員会では、「子どもの現実をさぐる」というテーマで中学生の実態が次のように語られた。①「子どもたちの認識は、感覚的・分断的（断片的）」である。「他人の意見・判断を自分の意見・判断として意に介さない」（自分の頭で考えない）。②「物事の処し方万般が個人的・利己的で、それを合理的だと考えている」。しかし、③「思考も行動も型にはまり、創造的ではなくなっている」。④「目先の目当てや、結果だけを見て行動する傾向が強い」。⑤「労働を極度に嫌う子どもが育っている」などと語られた⁸⁾。

これらの子どもの姿は、能力主義社会とその教育体制の現実を物語るものである。農村における階層分化とその底辺層における貧困化の現実が、企業社会化の中で部品としての有用性をもった人間となるという自己の「合理化」（強制された自己肯定感）を生徒たちに強要する。このような「技能万能への偏向」は、真の人間発達をゆがめるものと教研集會に集う農民・教師は考えた。この現実の中から真の人間的な要求を育て、権利意識に目覚めた「子どもの全面発達」を目指す学校づくりが課題とされたのである。

3. 地域・父母の教育意識の実態について

「三つの組織論」は、最初から、地域・父母との協同なくしては、民主的国民教育の前進はあり得ないと考えていた。この観点から、地域住民の参加する「校区教研」などが推進されてきた。例えば、もっとも成功した酒田市の松陵小学校は、児童数1800人、36学級、教師は40人という大規模学校であったが、「校区教研」には44パーセントに相当する800人の父母が参加したと言われる（1958年）。こうした集會を機に父母の教育観・学校観も変化・発展するが、民主的な学校の展望を切り開くことは容易ではなかった。長年にわたる「社会観や教育観の檻」から自由でなかったのである。

親の願いを総合すると、その大半は①「しつけ教育」をしっかりとってほしい、②「詰込み教育をもっと強化してほしい」ということであったという。父母は、「親孝行」と「進学に必要な学力」とを求めるものが圧倒的であった。生徒の立場にたった「生徒の内側からの要求」は出なかったという⁹⁾。

このような「親の願い」は、「階級社会のけわしい競争のなかで例外なく父母が強られる自衛の意識であることを教師は見抜かねばならなかった」。この親たちの受動的な教育要求を転換させるためには、学校を支配する政治・経済・社会のあり方を変革する視点や社会観を変える力量が不可欠である。「本当のところはこうであってほしい」という国民的要求の深層からの掘り起しの研究運動がすすめられねばならないと教師たちは考えた。父母は教育支配の構造や実態がほとんどわかっていなかった。勤評の本質も認識されてはいなかった。さらには、「資本と労働」との矛盾や闘争の必然性についても理解は不十分であった。「農業労働を人間的なものとするという生活要求」と、そのために「子どもにどのような学力・能力を身につけさせたいか」、「学校は何をこそ子どもに学ばせるべきなのか」を見通す力が必要であった。そのためにも、「校区教研」のようなものが不可欠であった。「よく働く教員を評価するのが何故悪いのか」というような少なからぬ親たちの勤務評定についての理解では、地域・父母が子どもを守ることなど到底困難だと教師たちは考えた。こうした課題を抱えながら校区教研などでの交流を通して1960年代後半には、子どもたちと親は、次のような要求や願いをわがものとするに至った¹⁰⁾。

- ① 困窮や出稼ぎなどで苦しまなくてもよい人間的農業労働がしたい。
- ② 農業一筋で生きていける農政でありたい。
- ③ 農家の苦しみの原因を見抜き、政府等に働き返すことができる農民にしたい。
- ④ 未来展望の持てる農政を考えたい。
- ⑤ 生活実態を科学的に分析できる人間でありたい。
- ⑥ 農業基本法の問題点をしっかり押さえたい。
- ⑦ 脱脂粉乳の輸入ではなく、生乳でやって行けるような酪農にしたい。
- ⑧ 教科書は政府寄りで、かつ、一面的である。

第2章 新しい学校論・学校組織論で提起されたもの

1. 剣持清一が提起した学校論・学校づくりの歴史的意味

「剣持テーゼ」とも呼ばれる「三つの組織論」とは、①地域・父母の教育要求を組織する「教育運動組織論」、②学校職場における教師集団の集団行動を組織する「学校組織論」、③教科の全体構造をつかむ「教科組織論」である。この三つの組織活動は三位一体であるが、「学校づくり」の直接的な側面は②であり、それを起点にして①と③とを取り込んでいくとするものである。この「三つの組織論」の根底にあるものは、学校と教育の仕事を「生活認識の思想」（国民生活を民主化することを歴史的・社会的な課題とし、それを科学的に追求する）に基づいて民主的に組織していくことであった。

この「三つの組織論」は、反動化する教育政策・教育行政が生み出す教育現実に真正面から対決する過程の中から創造された民主的国民教育を確立せんとする王道であったといつてよい。この点につき、剣持自身の言葉を掲げておきたい。

「勤評や教育課程の改悪、いっせい学力テストの実施、さらに安全保障条約の改定に対するたたかいは、教育研究の方法論の上に、あたらしい局面をひらいた。勤評はこれまでの児童論・教師論・地域論という形での教育研究に、『学校』という組織体のはたす役割について目をひらかせることになった。管理体制がつかぬかれ、ある程度きづかれていた民主的な学校運営が、つぎつぎとくずされていくなかで、管理体制の矛盾を現象的にとらえることは、すべての教師に可能なことである。」

「勤評による管理体制の強化は、……学校の体質を非民主的なものにつくりかえていくだろう。それは、戦前の天皇制教育への接近であり、それ以上に手のこんだあくどさをもっている。国民におうべき学校＝教師の責任と主体性をまっこうから否定してかかる教育政策・行政は、教育の名によって何をもたらずであろうか、といううたがいを通じて、多くの教師たちは、教師論を深めるとともに、ほんものの学校論を問題にせざるをえなくなった。独占資本の教育要求と国民大衆の教育要求との対比をせまられていたのである。」(強調点は新村)

この教育研究の問題意識と観点は、「戦前には手にいれることができなかった、戦後の教育研究の最大の成果であった」と剣持は確認している¹¹⁾。

剣持の学校論・学校づくり論(学校組織論)は、次のような大変、重要な事柄を示唆している。それは戦後教育史における先見の明とも言うべき教育認識である。

人間・教師は、自分の生きている世界(器)をしっかりと認識していなくては、正しい方向に向かって生き、仕事することはできないということである。学校は社会という器(制度)の中の、また一つの器(制度)であり、教師の仕事は、その器のなかで営まれる。その器のあり方に目を向けずに仕事をしていると思っていたら、いつの間にか「戦争教育」の方向に連れ去られていたということに、いまもってなりかねない。

そうであるからこそ、国家・社会というという器、またその中の「学校という器」に焦点をさだめて研究し、科学的な「学校論」(器)を国民みずからの学校論として確立すべきであるとしたのである。この学校認識は、「教育スタンダード」「ゼロトレランス」が広がっている2000年代の今日、いっそう重要になっている。

教師(集団)の仕事が、そうした「学校という器」(学校論)のありように規定されることは今や自明である。教師(集団)のあり方とその教育の仕事の内容や質がどのように関わっているかを、「学校という器のあり方」と関連させて考察していくことは不可分の事柄である。これを解明しようというのが、剣持のいう「学校論・学校組織論」であった。

2. 学校論・学校組織論(学校づくり論)で研究された事柄について

1945年敗戦後も、剣持の見た教師・学校は、「前近代的」なものであったという。例えば、①教師は「孤立的であり、学級王国的存在」であった。②教師の意識はそれぞれにバラバラであり、教育官僚(校長など)がタガをはめるばかりの状態であった。③教師相互

の間にも「友情のようなもの」さえなかった。④官僚の作ったカリキュラムが絶対の権威であり、教師が教育力を育む「栄養」（土壌）は何もなかったという。「孤独なエゴイストの傍観者の態度が教師たちの奥深くに巣くっていた」とも言われる¹²⁾。

剣持が敗戦後に勤めた大石田小学校（1952年）では、学校ぐるみで家庭訪問の記録をとり、子どもの作文や学習レポートなどの中から、学校としての教育課題を見出そうとした。これらの資料を分析していく仕事を通して、全教員が「共通の教育目標や仕事や課題を持つこと」によって、自分の教育行動を「社会化」（国民の自己形成に資する教師になること）し、集団意識をたかめたという。これは同時に、時代になかった教師各自の自己教育の過程でもあったという。それは同時に、「子どもの解放（のびのびと学習できる意欲をもてること）」を歴史の発展の方向に焦点を据えるという教師・学校の任務に沿うものと考えた。「子どもとの協働」による教育の仕事を通して、教師は「自己の解放（自己を社会に開き、学びの主体性を獲得する）」の過程を学ぶことになったという。「権威主義の教師が裸になることは大変な努力がいる」ことであった。しかし、教師が自己を解放することで、自己自身を「社会化」とともに子どもをも幸せにするとの認識をもつにいたった。このようにして職場を民主化し、集団化する過程は、「封建主義」の矛盾を解決するとともに、さらに「帝国主義化」（新安保体制）の矛盾に反対する教育ができる地ならしともなるであろうと、確信を強めていった。

「職場の民主化」の原点にあったものは、「頭のない教育労働」を克服することであった。「あてがいぶちの教育労働」では、教育労働の意味を主体的にとらえる「企画性（頭）」を教師自身が身につけることができない。教育の仕事の「企画の担い手にならなかつたら、自己の労働の意味についての認識は閉ざされ、労働の意欲も出てこない。教師自身が教育の置かれている物質的・思想的条件に目を開かなければ、真実の要求も出てこないのではないか」と剣持は問題提起した¹³⁾。学校管理・運営の民主化こそが根本問題だと提起されたのである。

こうした「封建主義と個別分断の近代主義」を超えて、教師の主体性は、学校の仕事の組織化・集団化へと発展し、教育活動（教育実践）の質を変え高める方向へと進んだ。

敗戦後10年の1955年頃には、職場集団の変化・発展が以下のように確認された。

- ① 職員室の教師の会話の中に、あるいは職員会議の席上で、子どもや父母の姿が生き生きと映し出される職場は、意見の対立はあっても、仲間割れはなく、子どもや父母の要求を教育に反映することができる。これは学級や学校の民主的で人間的な「気風」をつくった。
- ② 教師間のわだかまりもなくなって、素直に自分の要求を持ち出して「同僚の援助」を求めることもできるようになる。
- ③ こうした「学校職場内の会話や情報」の協同化が、一番、学校と学校組織の民主化への希望と自信とを与える力となる。

- ④ 反対に、事務的なこと以外に職員会議の議題に登らず、「教育そのものが雑務に転落している職場」も少なくない。事務的で形式化した職場は官僚統制や職制の圧力に最も抵抗力が弱いこと等が、大衆的に教研活動のなかで確認された。

こうして1957年～1958年（第7次・第8次教研）のころには、次のような確認がなされるにいった。

「人間的なつながりを組織できない学級や学校から、あるいは地域からは、優れた研究は生まれにくい。……学校という組織体の中で、『人間的つながりを組織する』過程が教育の内容と方法をどう変えていくかが研究対象となり、教師間の人間関係の変革が、『学校の教育力』を素晴らしく高めることが実証された。」

このような職場の民主化、民主的な学校組織論の客観的根拠は、人間的協同を土台として「教師が自由な国民として生きる」ということを確立すること。言い換えれば、教師の教育の自由（教育権）が保障されることである。また、「自由な国民（子ども）を育てること」（国民の教育の自由、国民の学習権・教育権）を保障するというところに原点や根拠があるという認識が確立されていった。以上のように、学校管理の民主化こそが、学校づくりの根幹をなすものであった。

3. 子どもの成長・発達こそ学校組織論（学校づくり論）のかなめ

学校組織論（そして「三つの組織論」）のかなめ（要）は、子どもの成長・発達にこそあった。そのために学校組織のあり方、教師集団の関心のあり方、教育労働・教育内容のあり方を子どもの発達保障にふさわしいものに、どう組織するかが根本課題であった。1952年～1953年の勤評闘争の中で、勤評体制をはね返し、越える真の教師集団のあり方や教育の質が問われることになった。教師たちはこのことを次のように考えた。

「反国民的な教育政策の下で、私たち教師自身を対象化しないことには、歴史的・社会的課題を自覚することはできないし、教育研究は宙に浮いてしまい、国民の願いにこたえることもできない」と。また、剣持自身も次のように考えていた¹⁴⁾。

「勤評反対闘争で、教師は教育実践の組織原理をみずからさがしださねばならなくなった。自分の労働を対象化（客観化）することによって、教育労働をゆがめる権力への『抵抗の連帯性』のみが、『(国家への) 奉仕のため』という枠をはめられた技術主義的・職能主義的な教育研究を克服できることを学んだ」。

そして、学校を「和の倫理」ではなく、「連帯の倫理」の場にかえること、「教育・学校とは、子どもの幸せを確保すること、そのために子どもの主体的な活動を組織するものである」ということが、広く認識されるようになっていったと記している。

1956年の「山形県教育綱領」（教組）の策定以降において、民主的な「教育計画」づくりに着手されていたが、勤評闘争をへて、この研究運動に拍車がかけられたのである。1956年時点において、提案されていた教師・学校の仕事を「対象化」（客観化）するため

の教育研究とは、次のようなものであった¹⁵⁾。

- ① 学校のカリキュラム（教育課程）の中で、各教科の1単元以上の詳しい指導記録を教師各自が準備すること（教科実践の記録）。
- ② 学級・学校・青年学級の経営の記録をとること（経営記録）。
- ③ 子どもの生活や父母へのはたらきかけについての記録をとること（生活記録）。

このような教育の仕事の「生きた記録」を全教員が作成することを通して、机上プランではない、地に足を着けた教育の目標設定に発展させようとしたのである。

剣持はこの点に関して次のように言う。「このような教研活動は、『国民大衆の共有財産』である。教研活動は、父母の教育要求を表現し、その要求を発展させ、子どもたちの人間的成長に努力を傾けることを通して、国民の思想と良心を守り、それを政治的自覚にまで高める独自の重要な役割をになっている」と意義づけている。

4. 学校の管理・運営への権力介入を阻止する運動

子どもの成長・発達に目を向け、それを軸にした教育実践や学校づくりを深めるためには、上述してきたように、教師と教師集団における「自由・自主性」の確立が根本問題であった。教師集団の「横の関係」（協同）を充実させるうえにおいて、トップダウンという権力的な学校行政（「縦の関係」）は、それを阻害するものでしかなかった。

このような見地から、校長が主催して教育委員会の指導主事やPTA会長が牛耳る校内研究体制に対する批判的検討がなされ、教師集団や父母参加の研究会、校区教研などの方向に改革されていった（酒田市松陵小学校、米沢市の小学校など）。

また、市の「研究指定校」を拒否する運動にもとりくまれた（米沢市上郷小学校）。同校の教師集団は、職場会を開いて「指導主事訪問」を拒否することにも成功した。同市の三沢西部中学校も、指導主事の訪問指導を拒否し、職場研究の自主性を取り戻した。

このような学校づくり運動の中で、学校予算への発言権が、当時においては校長にさえもないことが明らかにされ、しかも、PTAに学校経営費の肩代わりをさせるという歪みもあり、このような事態が、教育行政権による学校の権力支配の仕組みとなっていることも大衆的に明らかにされた。それは、権力に盲従する校長や学校に教育予算を厚くするという学校管理の支配構造の実態を研究運動によってあきらかにしたものである。

第3章 教科の思想、教科組織論で論議された学校づくりの課題

1. 「教科の思想」と歴史的課題としての教育

剣持の提起した「教科組織論」とは、子どもに何を、どのように、どこまで学ばせるのかを探し合おうという問題提起である。言いかえれば、学校制度において権力が指定する教科（内容）の意味を問うこともなく、また、それを如何に効率よく教え伝達するかということではなく、地域と子どもの発展・発達にとって、何こそが不可欠の学習・教育の

活動（内容・方法）であるのかを根源的に考えようというものである。そのような観点から、教科論・教育課程論を問うものである。その原点としての「教科の思想」とは、次のように集約することができる。

- ① 1945年戦後の占領政策に基づく教育を転換させ、民族独立の民主主義教育を「われわれの教育」として確立すること。
- ② 戦争教育の反省の上に立ち、労働者・農民などと共に学び成長し、国民の立場にたつ教育を創造していくこと。

劔持は、このような教育づくりができてこそ、教育や学校が「権力」のものから「社会化」された教育・学校になるのだと考えた。いいかえれば、これこそが、「国民の自己形成の総体」としての民主的「国民教育」の場としての「学校」「教師」への筋道であるということである。

このような「教科の思想」を実践化したのが、劔持が敗戦後、最初に赴任した大石田小学校での教科（教育課程）づくりの実践と研究であった。校内の研究会を開くときには、指導主事よりは農民を講師に依頼したという。全教員が家庭訪問の記録をとり、子どもの作文や学習レポートを整理して、職場の協同討議をしていく中で、民衆の認識と考え方を学びとった。こうして、教科・教育課程は、地域の農業生産やそこでの社会化された技術、さらになお改善が求められる生産体制や技術などと結び合うものとして構想されることになる。このようなことを民衆から学び取ることで、教科・教育課程（あるいは授業）は、暗記やテスト用語の習熟へと偏向せず、生き方や生産能力・技術の向上などとも実践的に結び合うものとなる。父母と子どもの「生活」や「社会的役割」の中に生きる教育こそが、ここにおいて強く求められたのである。

劔持のこのような「教科の思想」という教育論は、1945年の戦前・戦後を貫く、「生活教育」や「生活綴方（的教育方法）」の遺産を復権させ、再興させるものでもあった¹⁶⁾。

戦前・戦中（1920年代～1940年代）の農民・子どもが窮乏化する社会体制のなか、教育を生活の現実と根差したものにするために、東北の教師たちは生活綴方をとりあげた。それは、子どもの野生、生活意欲を高めるために、授業において科学性、歴史性を大事にしようとした。そこでは、カリキュラム全体を変えていこうとさえも考えられた。

生活綴方の教師たちは、国語や作文の教育の枠の中でものを考えたのではなく、生産の仕組みや人間や文化の問題にしっかり結び付けて教育の問題を考えていた。「北方性」という概念は「教育の全構造」の改革に関わるものであった。1945年戦後において、この教育の実践・運動は、「生活綴方的教育方法」と呼ばれるようになった。

劔持は、そこでのキーポイントを、次のようにまとめている¹⁷⁾。

- ① 第1に、生活の現実を大事にしたということである。遅れた生産の仕組みのなかで、強い封建的な絆に縛られていた子どもの現実から、東北の教師たちは早くから人権に目覚めるのである。

- ② 第2に、正しく現実を見、処理するためには科学の力を借りなければならない。東北の教師たちは、現実と根差した理論を求め、それを大事にした。
- ③ 第3に、歴史的な見方を強く求めた。過酷な現実を変えていこうという意欲と方法を、子どもたちに身につけさせようと東北の教師たちは、歴史的発展の法則を知ろうとした。
- ④ 第4に、子どもたちにリアルな生活の表現を求めた東北の教師たちは、芸術や文化をこよなく大事にし、文化的な不毛を抜け出して、新しい児童文化や、働くものの文化を創造することに力を尽くした。

2. 子どもたちの指導と教科実践の展開

このような「教科の思想」や「生活綴方」（生活教育）の教育論・教育方法論を土台にして、劔持や山形の教師たちは様々な教育実践に取り組んだ。これを大づかみに例示しておきたい。

劔持は、それぞれの教科は、子どもの「認識を育てる活動」、「表現を育てる活動」、「からだづくりの活動」という「共通する三つの役割」をもっており、これらの役割は「集団活動」と「生産活動」によって、支えられ浸透しあうと述べている。これは、「生産労働と教育の結合」や「総合技術教育」の思想を内包している。その萌芽的な一つの具体例は次のような実践において貫かれている。

米沢市の三沢西部中学校では、1952年に「生徒協同組合」をつくり、農業生産の自主的な労働や田畑の生産物の販売活動に取り組んできた。この組織は、同時に「生き方」に関わるような活動方針をまとめ、生徒全体に提起した。1958年の活動方針には、3つの目標が掲げられた¹⁸⁾。

- ① 話し合い活動を深め、力を合わせて、おたがいをみがきあう。
- ② 生活と実践の記録をつくり、もっと良い方法を工夫できるたくましくちえのある人間になる。
- ③ 積極的に働き、高められた学校生活のなかから労働のねうちを知っていく。

さらに、「とくにのばしていきたいこと」として、「話し合いがさかんになっていること」「正しいことを勇気を出して主張しよう」「励まし合って学習していく」「きびきびした規律をうちたてていく」「農業実習や演劇活動をとおして協力や奉仕を果たす」など。山形では、これを生徒たち自身が自主的に作った「道徳指導要領」と評価された。

「認識を育てる活動」に関しては、子どもの実態は、①「はてな？と考えることが欠けている」、②「こうじゃないかなと自分で推測することに欠ける」、③「間違いがないかなと確かめ、証拠を集めて検証することがない」などの現状を教育課題とした。このような実態は、子どもの「生活の中での認識力」に規定されており、「学校において目指すべき学習力・学力の問題」となるとした。こうした学習力を「学校の全教科を通じて身につけ

る」ことが、同時に子どもの今と未来における「生活実践」のなかで生きることになるとした。さらに、このようにして、子どもの認識発展の系統性（順序性）・法則性・筋道を実践的にあきらかにすること、それとの関連において、教材選択、単元の設定方法、発問法や討論の主題設定、全体的な指導体系や指導過程までを確立していくことを課題提起した¹⁹⁾。

剣持自身の小学校における授業記録に、農業生産を軸にした社会科の実践がある。農業生産・労働の変化発展を通して、子どもの「歴史的なものの見方」（歴史意識）を培おうとした授業である。低学年では生産用具（生産場面）の移り変わりの観察を行う。中学年では生産手段の変化による人間の自然への働きかけ方の発展を学ぶ。高学年では歴史の発展の原動力を生産関係の変化を通して明らかにする。このような学習を通して、「農民の生活の仕方は何故変わったか」、「昔の父母の生活はなぜ貧しかったか」を教師が問い、子どもたちがこれを文章化（表現）し討論（協同・協働）するのである。この授業過程を通して、子どもたちが自分の暮らす地域や親の苦勞を知り、人間的な農業生産・労働の条件や政策のあり方を展望できるものにしようとした。このようにして、「意欲的に学ぶ力」、「自分の頭で考える力」、「協同して働き生きる力」を、子どもたちの中に育もうとした²⁰⁾。

第4章（結章） 地域教育運動と生活教育・生活綴方的教育方法

1. 教科・学校組織論をささえる「教育運動組織論」——学校づくりの国民的土台

「三つの組織論」の中の「教育運動組織論」は、教科組織論、学校組織論の課題を支えるものである。同時にまた、国民のものとして学校がその本来の役割をはたすには、子ども・父母の生活を支え励まし、未来展望への確信や、その土台である「生活知性」を示唆するという関係性を築こうとするものであった。学校や教師集団の側から見れば、自らの教育の任務や目標（教育内容・方法など）をどのように考え確立するかに当たって、地域の農民・労働者の教育要求を深く正しく把握する上で、教育運動を組織する仕事は不可欠であった。この運動が組織されて初めて「学校づくり」への確信をもつことができると言える。学校は、農民・労働者とその子どもたちの生活に、「困難であっても生きる意欲、野性（生き抜こうとするたくましさ）、自分の頭で考える力、協同する力などを喚起できるものでなくてはならない」と、心ある教師たちは願い続けてきた。

剣持は、1930年代の戦時国家独占資本主義の下で、農業と農政が収奪の場にされていく状況を「砂の民一浜中部落史」に書いた。1945年敗戦後には、色濃く残る封建的遺構のなかの子どもたちの生活において、それと闘える人間性の教育を提起した（「川港の町で」1951年）。1960年代半ば以降には、農業基本法・地域開発政策の中で、農業・農村破壊の問題を農民と共に学び合った。そこで、剣持は農民の実生活、子どもの遊びや農業手伝いの労働の中に生活文化の厚みを見、それを教育の土台にすべく教科づくり・学校づくりに邁進した。その根底に流れるのは、北方性教育（生活綴方教育）や人類史的所産としての

全面発達の教育思想であった。

剣持がかかわった地域の教育運動は多様であり、教育国民会議、校区教研、山形県教育綱領の作成・教育白書づくり、部落懇談会・居住者会議、教育懇談会、農民大学などが組織された。こうした地域の教育運動（組織論）も、「教師自身の民主的な集団化（学校組織論）、（すなわち、学校づくり）が進まないかぎり、その実を獲得することは望めない」ものであった。

2、生活教育・生活綴方的教育方法と学校づくり論の課題

山形県の民主化が進んだ学校では生活教育や生活綴方的教育など北方性教育が継承され発展的に取り組まれた。生活綴方教育は、単なる作文指導に終始したのではなく、この教育の中にすでに「三つの組織論」が目指すような教育論・学校（づくり）論・地域教育運動論が内包していた。この点について、ある論者の言葉を記して、本稿を閉じたい。

「生産力の発展による労力強化からの解放、人が人を支配する奴隷的圧迫からの解放、この解放のてだてを教える教育、それこそが北方の教育である」。

「教育とは、地方文化の現実的な発揚と意欲的な生活性を包括するものであること。子どもたちを、生活を発展的に見、生産と消費の両極を統一づける社会的人間生存の在り方としての指導の対象とすること。消費的都市性を排除して農村的な生産文化の担い手の生活を高めること。素朴で野生にみちた、たくましい生活意欲性を北方的性格の基本的なものとし、これを前進させるものであることを、そして、（それにとどまらず）『生活の知性』を高めることを、共通の主張とした²¹⁾」。

以上、剣持清一によって提案され実践化・運動化された学校論・学校づくり論は、ゆるぎない民主的国民教育の思想であり、今後に向かっていかされるべき一つの典型である。それはまた、現在の学校教育や教育研究運動（学校づくり実践）の現状分析においても生かされるべき点検・検証の見地や規準であるといってもよい。

注

- 1) 学校論については、川合章著『民主的人格の形成』（1972年、青木書店）、同著『子どもの発達と教育——学校・地域・家庭』（1975年、青木書店）など参照。
- 2) 拙稿「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」（『名古屋芸術大学研究紀要第38巻』2017年3月）を参照いただきたい。
- 3) 小川太郎・国分一太郎編『生活綴方的教育方法』（1959年、明治図書）、大田堯・寒川道夫編『生活綴方的教育方法の発展』（1957年、明治図書）、日本作文の会編『講座・生活綴方第1巻・生活綴方概論』（1962年、百合出版）、小川太郎著『生活綴方と教育』（1966年、明治図書）、『佐々木昂著作集全一卷』（1982年、無明舎出版）、加藤周四郎著『わが北方教育の道』（1979年、無明舎）、東北民研30年史編集委員会編『北方教育その継承と発展』（1983年、あゆみ出版）、日本作文の会編『北方教育の遺産』（1962年、百合出版社）、剣持清一著『北方の教育』（1974年、民衆社）など参照。

- 4) クルプスカヤ著『家庭教育論』青木書店。
- 5) 真壁仁編『新しい教師集団』(1960年、三一書房)
- 6) 注5)と同じ。36頁。『劔持清一教育論集第2巻』(1973年、民衆社) 92頁。
- 7) 『劔持清一教育論集第2巻』 213～215頁。
- 8) 真壁仁編『新しい教師集団』 42頁、236頁、264頁、『劔持清一——教育論集第3巻』 295頁。
- 9) 真壁仁編『新しい教師集団』 128頁。
- 10) 『劔持清一教育論集第1巻』 232頁。
- 11) 劔持清一「戦争と教育」『国民教育研究所論考——教師の主体性の確立と国民教育の創造』第7号(1964年) 82頁。
- 12) 『劔持清一教育論集第3巻』 145～146頁。
- 13) 『劔持清一教育論集第2巻』 228頁。
- 14) 『劔持清一教育論集第2巻』 116頁。
- 15) 同上、55頁。
- 16) 同上、296頁。
- 17) 『劔持清一教育論集第1巻』 34～35頁。
- 18) 真壁仁編『新しい教師集団』 238～245頁。
- 19) 『劔持清一教育論集第2巻』 146～147頁。
- 20) 『劔持清一教育論集第1巻』 248～255頁。
- 21) 船山謙次著『生活教育論』(1960年、麦書房) 93頁。