

1980年代の「恵那の教育」の到達点（6）

—— 民教研機関誌『人間・生活・教育』を中心に その6 ——

森 田 道 雄

7 第6回生活綴方研究会前後の子ども把握

前稿からの続きということで、少し時系列での「子ども把握」の特徴点を抽出しておきたい。冬休み、夏休みに定期的に開催される民教研の集会と秋に開催される生活綴方研究会は、その都度、事務局会議や所員会議などで検討され、非常に煮詰められた「情勢報告」と実践上の課題提起を特徴としている。「子どもをつかむ」ということで、鋭い問題意識を感じとり「基調報告」に盛り込まれるわけであるから、その部分だけを抽出してみても、その時その時のとらえ方が、何をどう問題にしているか、よくわかる。

84年秋に開催された教育実践資料展示会についての文の中で、特に新しいことをいっているわけではないが、浅野信一が「子どもをつかむ」ということの固有の課題を次のように述べていた。「私たちは「子どもをつかむ」ことをこの上なく重視して来たのにもかかわらず、今は子どものつかみきれない状況が、現場に根深く浸透しています。しかし子どもの危機的現状を放置するわけにはいきません。高度成長政策がもたらした社会構造の変化という、私たちの手の及ばないところで進行した結果であるとしても、子どもをつかむという作用を措いては、教育という仕事は立ち行きません。子どもをつかむということと、子どもを育てるということとは同義語とさえおもえるほどです。

子どもをつかむことは、教師が子どもにはたらきかけることを前提とします。静的に子どもをとらえることではありません。はたらきかけと、それへの反応を通じて、子どもの志向をとらえ、変化の過程を把握することです。』¹⁾

〈1984年度の特徴〉

① 夏季集会・三尾報告

これに先立つ3ヶ月ほど前に開催された恒例の84年夏の研究集会で、三尾が基調報告に立ち、臨時教育審議会の発足という大きな政治的な動きの中で、子どもと学校の現状について分析し言及している。

子どもの現状としてまずあげられているのは、非行の深刻化である。「突出した非行」に対する管理強化による沈静化という動きとともに、一部のつっぱりたちとは別に授業中の私語、さぼり、喫煙、いじめ、からかい、無断借用などが日常化している、と指摘する。長年中学校に勤めていた三尾が、小学校に転勤し、四年生が「次から次へとすねるのには驚きました」と述べている。これについて、具体例を紹介してから、「子どもたち一人ひとりのなかにある発達の弱さによるものなのか、学級の人間関係の不自由さがからんでいるものなのか、今もってぼくにはよくわかりませんが、いずれにしても“自分をきちんと表現できない”“自分を客観的に見て主張していくということが弱い”のだと思います」と、指摘している。²⁾

三尾は更につづけて、「子どもと接していて一番苦になったことは、表現の貧困というか、自分のいおうとすることがわかっていないということです。……子どもの表現の貧困は、主体的な生活の貧困から来るのではないかということです。同じ生活をしていても、同じ場面にいても、人形の様に流されてしまって、自分が強く打ち出されていないというか、能動的に心が動かないで、受動的に動かされているということです。」と述べ、さらに「自分では何もできなくて、一切他人まかせという状況は子どもだけでなく、親の間にも増えて

きていっているとされています。……子どもの問題行動について親がお手あげで、自分の子どものかした問題の処理を放棄してしまうケースにぶつかることが多くなったということが出されています。』³⁾

三尾は、教師自身も自分の考えをもてなくなっているというところが、最も危機的な状況であると指摘している。「自分で考える自由を失った教師、自分で判断して決めることができない教師にとって、一番恐ろしいことは、最大の問題は、目の前の子どもに責任がとれない、目の前の子どもの願いや要求に目をつむり、応えることができないということであり、従って、子どものなかにある人間的に発達しようとする目を見落としてしまうということだと思います。』⁴⁾

ある意味での悪循環。学校が統制され、子どもが自由に語れない、書けないという状況が生活綴方の困難性というよりも、学校の本来の機能、教師と子どもの関係を損なっているというところから、教師の目が子どもに向かないことで増幅されるということである。

② 生活綴方研究会・吉村報告

学校への統制が厳しくなったという実感は、いろいろ指摘されていたが、それが子どもの上にどうあらわれているか、ということについて、第6回の生活綴方研究会(84年10月28日)の吉村報告は、新しい子どもの状況について、次のように言及していた。

「今年にはいりまして、民教研の事務局あたりなんかでもよく聞きましたし、そのほかいろんな場所で聞く機会があった訳ですが、なんか子どもたちが前よりよくなったのではないか、おとなしくなったのではないかということです。……なるほど、おとなしくなって来たといわれるような傾向が、今受け持っている子どもたちの上で見ても非常によくわかります。よくなったと言われれば、そうかなあ、そういう子ども達のように。たしかに、非常にすなおで、そしておとなしくって、やさしくって、そして子

どもっぽいといえますか、幼稚である。という子ども達なんです。』⁵⁾

子どもの幼さということについて、吉村は坂元が(それが)「外の世界の矛盾の激しさに対する本能的な防衛本能」という言葉を紹介しながら、「生きる方向がつかめない」ということで、次のように述べる。

「一定の保護された状況の中では、楽しく平和でいい子ですごくすけれども、それは現実の生活からは目をそらせられて育ておる姿であって、内容はほとんど創造というものがなく、すべて消費でしかない。いわゆる生活から離反をしてしまっている。だから自分でえり分けて生きて行く力ががない。……かごの中に入れられた小鳥みたいな、どうもそんな感じである。それが結局は、一方では幼いというような形で表れたり、またある時には、非行というような形をとったりするのではないかと思うのです。だから、よくなった、おとなしくなったっというのは、飼育の籠なり、飼育されておる場所が、少し大きくなったり、掃除がされてきれいになったりしただけのことで、根本的にはどうも何一つ解決されているわけではないと思うんです。むしろ、もっと複雑に矛盾は深まってきておるのだと、そんなふうに思います。』⁶⁾

吉村は、そこで自分の担任の5年生が6年生の「いじめ」にあったことを学級会で取り上げ、6年生に「抗議」に行かせた事例を紹介している。5年生が気後れせず一人ひとり批判と要求を意見として言い、抗議を受けた6年生も、5年生に「いじめた人だけの問題やない」「よくいってくれた」と指摘を受けとめ反省を表明した。5年生も「謝ってくれたから許す」と応じたそうだが、その6年生が児童会選挙に立候補し、5年生から抗議されてよかった、ありがたかったと演説したら、思いの外たくさんの票が集まったという後日談があったということである。吉村は、このことから次のように述べている。

「今一番大事なことは、例えば……泣きわめくような悲しみ、そういう悲しさではなしに、もっと深い人間的な悲しさといえますか……いわば

人間らしいもの、子どものなかの人間といえますか、それをとり戻す仕事というものがひとつ大きくあるような気がします。そうした時には、思わぬ方向で、思わぬエネルギーを出して、あの子達があんな子ども達が一ぺんに変わってしまったなあという感じする受けるようなことが起こるものだということが言いたいわけです。』⁷⁾

吉村は、だからこそ、生活綴方に取り組む重要性を、子どもが内側から変わろうとする努力を引き出す、という意味あいから指摘している。つまり、教師主導ではなく、自分で怒りをしっかり相手に伝え、どうしてほしいかも言わなければ「いじめられてたらい」ということが解決できないわけで、それを5年の学級会の中での問題にとどめず、6年生に抗議に行くように仕向けたわけである。

※この「指導」のあり方には、吉村のあせりも感じないわけではない。学級会をしてもザワザワして聞いていないものもある。そこで、もう一度この件を蒸し返して、意見を言わせると、いじめた子を連れてきて当事者同士で話し合いをするという意見と、抗議の投書をする、という二つの意見しか出てこない。子どもたちが、いじめられたらといって方向性のない議論をするだけなので「子どもに怒らせなければ」と考え、「6年の教室に行ってこい」という指示を出す、ということになっている。相手の6年の担任教員との打ち合わせがあったことが示唆されているが、丁寧に語られてはいないので文面から判断する限り、子どもの側の動きは担任の指示に従う受動的なものである。これを教師の一方的な指示の押しつけではないかと批判するつもりではないが、ここに限って言えば子どもの「自主性」が後退した場面だということは否定できないであろう。それだけ、問題が学級の中で共有されにくい、あるいは前向きな意見が出てこない、ということだろうし、教師の強権的とも思える指示に従った行動が、実は内向的だった5年生の気分を変え、要求を能動的に堂々と上

級生に訴え、思いがけず相手の学級の子どもを動かす、ということになっている。「教師の指示」がそういうきっかけになったという理解でよいのであろうか、疑問ではある。

吉村の報告は、当然のように、最後のところで生活綴方の実践の課題について言及している。

「子ども達が……一定の保護された枠の中で生きておまして、すべてが与えられる生活ですから、考える必要がない、その場でぬくぬくとおればよいということですから、その姿を見て、われわれは子どもたちに生活がないということを言うわけです。生活がないから、子どもたちに生活をさせなきゃいけない。そのためには、いろんな場所を作ってやる。……けれども、生活を作ってやっても、作ってやっても、一向にその生活はあるようになってこないというのが、また、このごろの現実だろうと思うのです。生活をひろげたとことの中にまた矛盾がでてきてしまって、そして、どうもうまいかないのがこのごろのような気がします。これは、生活がないというんじゃなくて、子どもたちが生活から遊離しておるのであって、心が遊離しておるといえるか、何も考えないで生きておられる。そこんところが問題であるんであって、子どもたちに、今ある生活をどう意識化づけてやるかということが、どうも問題であるような気がするんです。むりに生活をひろげることだけを考えるのではなしに、どう生活を意識化させるか。そうすると、そんなにいい方法があるわけではありませんけれど、やっぱりもっと書かせなあかんということが、(教訓として)残るような気がします。』⁸⁾

吉村の提言は、いささか自信なげに聞こえる。「生活綴方教育はそれぞれ個性があるものですから、まねをしてやれるものではなしに、一人一人の先生の、やっぱり、魂をぶっつけての仕事だろうと思いますので、そういう意味で、一人一人の子どもになんとか書く子どもにするようにしなきゃならないと思います。』⁹⁾

生活を意識化するとはいっても、生活自体が「弱

い弱い生活」である以上、弱い生活を「見つめる」ことができるための指導とは何か、そこが問われていたと言い換えることができる。「弱い生活」を見つめるための「弱い目」、あるいは「弱い意識」、これでは悪循環である。生活綴方とは言わないにしても、子どもに「書く」ということの意味を体感させる、という指導の観点が出されていたら、という思いがしないわけではない。(恵那の)生活綴方の遺産を「食いつぶしている」という議論があった、と報告の中で述べられているが、過去の実績、到達点を見上げるばかりに、目の前の子どもの現実に見合った「書く」ことの、子ども側からの実感が、もっと語られてもよかったと思われる。

③ 85年冬季集会

85年1月の冬季集会の三尾の報告では、「自分を持たせない」というキーワードで、子どもと教育の状況を分析している。特に際だった内容の報告ではないが、いつものように事務局会議などでの論議をふまえて、特徴的な問題を提示している。

子どもの特徴ということで語られていることは、三尾が担任している小学4年生の事例として、「他人に決めてもらう」「指図されないと自分ではどうしていいかわからない」、どうしていいかわからないと不安なので「どうするの、どうするの」と何でも聞きに来る、ということが取り上げられている。今更始まったことではないが断りながら、調査してわかった子どもの状況の一つに、坂下町という田舎町でも八割近い子どもが放課後に塾に行っている。さらにその六割が週三日行っている。母親に聞くと、塾に行かないと近所に友達がいなくなる、という実情が語られる。学校でも、授業から掃除に至るまで型にはめられ、点数に縛られ、ガンジガラメに管理された生活を送っている。教師が自ら自分を持たない不自由な存在へと追い込まれ、子どもを縛りながら、自分も殻の中に閉じこめられている、そういう「支配の仕方が目立ってきています」「結局、自分を持ちにくくさせられた教師の手を介して、自分を持たない子どもがたくさんつくられていくという、そういう形で教育

の危機が進行していくというふうには言えるのではないか」と分析している。¹⁰⁾

同時に、実践上の課題として「つまるところ……子どもたちの中に学ぶ主体、あるいは生きる主体ということはどう形成するか」だと述べ、「自分を持つ基本は生活綴方」ということを改めて強調し「単に生活綴方の精神を全教育実践の中で貫くという問題ではなしに、実際に生活綴方にとりくんでいくということがないと、ほんとうに子どもに自分を持たせていく、あるいは教師自らが自分を持っていく、そういうふうな教育の基本というものが中心にすわ」るべきだと結んでいる。¹¹⁾

この集会では、田中孝彦が「自立のための学力」と題した講演をおこなっているが、教育実践とユーモアというテーマを取り上げているのが目を引く。山田洋次映画監督との対談を主な材料にしながら、それを教育論として「笑い」の意味を掘り下げている。「今教師に必要なのは、子どもが苦しんでいるのに教師が、ただ明るいかか笑っているというようなことではなく、子どものおかれている「きつき」を同じ自分の「きつき」として感じながら、その子どもを安心させ楽にさせ、その子どもが気持をあらたにして「きつき」にたちむかっていけるようになる、そのようなユーモアとか笑いではないか」というわけである。¹²⁾ 坂元も同じようにユーモアの大切さに言及(書面としては『子どもの悲しみと教育』p.165以下参照のこと)したことがあるが、田中講演がどういう意味があったかは省略する。

〈85年度の特別な意味……高校体罰事件〉

85年夏の研究集会は、15日から「事実をありのままに見つめあい、自己分析と相互啓発」をテーマにした「教育実践資料展」が始まり、16日が民教研集会で、17日から3日間にわたり「地域民教交流集会」が開かれた。その内容は、29号と30号に掲載されている。交流集会は、次の項にして取り上げることにする。同時期の開催であるから、当然内容は重なることが多いが、重要な内容が盛り沢山にあったと言えることができる。

この年の冬季集会から夏季集会のあいだに、岐阜県の高校教育界には、部活での体罰「指導」が引き金になって女子生徒が自殺する事件（3月）と、修学旅行で規則を守らなかったと体罰を受けた男子生徒がショック死に至るといふ（5月）衝撃的な事件が相次いで起こった。

これはこれで大きな問題であり、岐阜県の教育界がどう受けとめたのか、何が本質的な問題だったのかが究明されなければならなかった。岐阜県教組が主導する「教育をよくする岐阜県民会議」では、その中に組合関係者だけでなく大学研究者も含んだ調査委員会によって二度にわたって報告書が出された。最初は86年6月「いのちかがやく明日へー体罰・暴力調査研究委員会からの報告」というもので、二度目は89年4月「人としてかがやく明日へー「管理教育」調査研究委員会からの報告」である。それを見ると、この時期以降に、例えば87年10月岐阜市で、88年4月には可児郡で現職校長の自殺が続いて起こった。さらに80年代後半には教員過労死事件、高校教師の教え子殺人事件、教員と生徒の心中事件なども起こっている。本稿でも、「管理教育」の異常さを指摘する誌上の発言などを紹介してきたが、人の「死」にまでいたる事件が相次いだのは、常軌を逸したものと批判は免れないだろう。学校にまつわる事件が頻発し始めている日本社会の一般的な状況の中で、という側面も当然あるが、岐阜県教育界のそういう状況の中での「子どもをつかむ」課題だということを押さえておく必要性は指摘しておきたい。それをここでは、一つの特別な意味と考えた。

もうひとつの意味は、交流集会の開催である。（民教研夏季集会と重なるため、以下、二つが交錯した書き方になっている部分があることを予めお断りしておきたい。）

① 85年民教研夏季集会

85年夏季集会の基調報告は、やはり三尾明がつとめたが、「自分がもてない状況」から「気分が流されながら自分を演じていく子ども」という形で、子どもに現れた特徴を押さえている。

「ある場合には、「なまの自分をおさえている（自分を殺す）」とか、ある場合には、「自分を隠す（偽る）」、また、ある場合には「自分そのものを失っていると思える」などなど、いろいろなケースがあると思いますけれど、なんかあるがままの自分がずっと出せなくなってきている。「自分が持てない」段階が一段と深まった感じですね。」¹³⁾

それだけではない。「以前は適当に“相手に合わせる子だ”という見方をしてきたのですが、今は、もう少し積極的にその場の状況に求められている「あたり（正解）」と評価されるような回答を用意できる子になってきているとも言える事態におつかる」といふ。教師の判断を狂わすような事態があちこちに出てきており、「この事態を肯定的に見るか否定的に見るかの即断は危険だ」と指摘するのである。¹⁴⁾

さらに、各学校段階での事例を紹介しながら、「一方では、期待される「正解」を読みとって、その場に必要態度や行動をさらりとやってのけるけれども、それが本当の姿かというところではない。もう一つ別の姿を持っている。そういうものをくるくると使いわけながら生きている。答えが読めたり、相手の期待を先取りできるけれども、自分自身の願いとか要求というものとは別になっている。そして、自分の願いや要求がはっきりしているかというところ、どうもそうではない。……別な言い方をすれば、「ほんとうの自分が出せていない持てていない」という点では、今まで例に上げた小学生も中学生も高校生も共通項をもっているのではということです。そして、“自分がない”からその場にあわせるのか、“自分をおさえる技能を身につけている”からその場に合わせるのか、区別しにくいというのも特徴だと思います。後者である場合、自分という個性が強かったり、自分の考えや信念が強いほど、次から次へと自分を演じていくことは苦しいことだと思われそうですが、いずれにしても、「自分が持てない」状況のもうひとつ屈折した姿というふうに見ることができないだろうかと思っておりますので、検討してください。」¹⁵⁾

三尾は「真実の自己が不可視になった時代」という言葉を示しながら、ほんとうの自分が見えにくいのか、見えないほどに未形成なのか、「自分が持てない」ことは「自分が育っていない」ということではないか、という仮説を提起している。これは、生活綴方で言う「ありのままの自分」が書けない状況であるが、しかし、そういつてしまえば書けないという困難さの認識が残るだけである。不可視の自己をどのように「見える」ようにするのが実践的に問われてくる。それは、後になって坂元による「異化」という提言に至る過渡期の状況を示している。

「子どもをつかむ視点」について、ちょっと興味深い事例が出されている。それは、小学三年生の「べんとうげんかのこと」という文に対する、教師と子どもの受け止め方のずれのことである。子どもが先生から、弁当におにぎりを持って来るようにと言われて母親に頼んでおいたのに、母が忘れて「べんとう」を作ってしまった。「ぼく」が泣いていたら、お母さんだって忘れることもあるから許して、というので、いやいやそれを持って学校に行ったら、先生が「いいよ」といったの、ほっとした、という筋の話である。家に帰って母が、広い心になって許すということが大事だという意味のことを言ったことが書かれ、「おもしろいけんかでした」という結びになっている。

これをめぐって、三尾は作品のなかの母親の発言に注目して、五年生の子どものに読ませたら、大部分の子どもが母親の発言は「くさい」とか「かっこつけてる」と批判的で、自分が子どもから浮いてしまったと述べている。つまり、子どもの視点からずれたところで作品を読んでいた、というわけである。母親のいいわけが「かっこいい」というところに目を向けた三尾と、先生が弁当を持っておいでといえよいのに、おにぎりを持っておいでと言うからけんかになった、と教師を批判する子どもの反応が出てくる。そういう視点の違いから、三尾は次のように反省する。

「今までの癖で、どうしてもいい内面というのか胸を打つような内面に目がいつてしまうわけで

す。今どき、そんないいものなどがあるわけではなくて、おぞまくて稀薄な内面がほとんどなのに、そのありのままの内面を直視しようとしなない、ないものねだりの傾向が強いと思います。だから綴方も進まないわけです。子どもの内面の側に立って、ひとりひとりの子どもを大事にすることが必要なんだということです。」

次に、いま目の前の子どもが示している“おぞさ・ひどさ”を肯定するところから出発しなければならぬのではないかと提起する。¹⁶⁾

「子どもたちの中に目立っているその「ひどさ」「おぞましさ」という否定的状況を肯定的な立場で見えていくということから出発しないと、この全面的危機下にある情勢のなかで、子どもを人間として大事にすることも、ましてや、子どもをつかむことも不可能ではないかと思えます。子どもがひどくなるのは、決して喜ばしいことではないけれど、ある意味でまともなんだということです。ひどくなった形態やひどさをもたらず結果は、大変困ったことではあるけれど、こんな情勢の中では、ひどくならない方がむしろおかしいということになります。ひどくならない体制順応派といわれるものも、ひどさが表面に出ていないだけで、ほんとうは荒れていると見た方が確かではないかと思えます。」

やや誤解されやすい言い回しだが、恵那でこれまで「子どもをつかむ」時の問題の仕方が踏襲されていることに気づく。否定的なものの中にそれを否定する契機を見ようとする、あるいは、危機的な状況であることに危機感をもつという単純な発想ではなく、危機が転換の契機だという発想がそこにはある。同時に、苦悩し反発する形で表現している子どもに対して、人間的な理解をしようという姿勢が表れている。

三尾は続けて、「そこで、体制派とか順応派に基準をおいて、おかしくなってはみ出している連中に苦慮し悩んで一日でも早くおとなしくよくいうことを聞いてくれる子に引き戻そうとするやり方ではどうしようもない」と指摘し、「おかしくなっ

ている今を否定するだけの力を持っている一つの積極的な姿勢というふうにとらえ……前へ発展させていく、そういう方向でのおかしさの肯定が必要だ」と述べる。¹⁷⁾

※こうした子ども理解は、恵那の特有なものといって差し支えない。これより以前に、生活綴方が地域ぐるみで取り組まれる頃のある学校の研究会で、大学院生であった筆者が印象深く記憶していることの中に、子どもの表現の「嘘」をどうみるか、ということが話題になったときのことがある。ここでも、嘘を見破ったとしても教師は嘘を頭ごなしに追及してはいけない、なぜ嘘を書かざるをえなかったのか、子どもの側からの必然性を理解する必要があるという意見が出たのである。当時は、子どもを理解するためには、そういう一歩下がった余裕、あるいは、冷静な見方というようにしか受け止められなかったが、その後、嘘という否定的な表現の中に、その嘘に込められた子どもの心情をどういう肯定的な方向に向けて引き出したといったらよいか、という複眼的で柔軟な思考に驚き、このような思考が集団で共有されている姿に感じ入ったことがある。

三尾は、「今日のおかしさ」が子どもにとって「見えて」いくこと、さらにそこから「生き方をつかんでいける」には、生活綴方による追求が必要だと述べるとともに、感情に押し流されてことからの性質を正しくつかめていないということに対しては、「おかしさを見据える科学の目」、「おかしさを科学的につかむ学習活動」の必要性を指摘する。ただ、こういうおかしさの実感を引き出し科学的な学習に進んだ実践事例はつかんではないとも述べている。¹⁸⁾ 観念的には、そういう道筋がわかっている、子どもたちに、できれば目を背けたい現実をたいして正面から学習の対象に据えるという課題は、きわめて高度な実践的力が要求されるだろう。それを「科学的な学習」という表現でとらえてよいものか、という課題も残る。

※この点を少し補足しておく。坂元は言う、「つ

まり彼女の自責の姿のなかに、私たちは生活の虚構化における彼女の主導性にまつわる、その人間像のもっとも肯定的なモメントが隠されているのを見なければならぬのではないか。少女たちが不安に満ちた今日の人間関係のなかで、ある安心感を獲得するためにはその人間関係を「転倒」してみせる生活の虚構化が必要なのに、その可能性をいちばんもつ少女がもっとも苦しんでいるという事実。大きな可能性をもった人間が、もっとも自責の念をもって不安に生活しているところにこそ、今日の子どもの生活活動の「倒錯性」のもつ「悲劇」がある。しかし、私たちはこの「悲劇」のなかに、少女たちの人格形成におけるまさに肯定的な要素を同時に見なければならぬのではないか。」¹⁹⁾ 要するに単純化して解釈するに、坂元は、「リンチ」の生活綴方作品から、高学年の女子たちの人間関係のもつれやかけひきから、否定的なあれこれの行動や表情を自立への真っ当なものがきであることを読みとろうとしているのである。否定的な状況に肯定的な契機を読みとるということ自体は、新しいものではない。ただその現れ方が、それぞれの時代性を帯びるのも当然である。

〈吉村実践のなかの「いじめ」の状況〉

生活綴方としての実践の困難性は、「子どもをつかむ」ことから「子どもを変える」、つまり子どもを人間的に自覚的に成長させるという課題が、実際にどういう形で表れるのか、を考察することで理解される。この基調報告の後に掲載されている、「第一分科会・子ども」の、吉村提案はその一つの典型的な事例といえるかもしれない。

吉村は、毎年の生活綴方研究会で基調報告に立つ第一線の実践家である。前年の報告と同質の実践報告になっているが、彼の学級の事態はさらに典型性を増している印象である。「視点を変えて子どもをつかむ」「幼さと不安」というキーワードで報告を始めている。一学期で一番共感を呼んだ綴り方だということでも最初に紹介されている作品

は、大変しっかりしていると見られている六年生女子が、腹痛で医者に連れられていって注射が苦手で涙ぐんでしまういきさつを書いたものである。ふだんは弱さを見せない子が、本音で自分の幼さを書いているところがあると吉村は、共感の分析をして次のように述べる。

「人間としての足腰を鍛える生活者の体験が稀薄であるために時部とを見る主体的な力が弱まっています。いわば人間が人間や自然や社会にとり囲まれながら、見えない籠の中に閉じこめられているようなもので、人間や自然や社会が見えない。それでいて一方では大量な商品化、情報化の洪水です。この洪水には、大人だって足をすくわれます。まして、心からだがひ弱になっている子ども達自分が自分を見失うのは当然です。思春期前期の子どもの上にこの矛盾が特徴的に表れているのです。」²⁰⁾

次に紹介された綴り方は「いじめ」を取り上げた女子の作品である（吉村は、いじめが自分のクラスにあるということをこれではじめて知ったそうだ、ということを書いた。）その子は、吉村の前の年の研究会で紹介された作品の作者でもあり、そのときの題材は、組替えをした五年の学級の女子の友達関係を書いていたものである。お互いに気を遣いながら、しかし、いつの間にか上下関係が形成されていくというなかで、自分たちで抱えている矛盾を自覚して、解決していくという従来あった形になりきれない状況が、わりとしっかりした文体で、しかし、内容的にはうじうじした感じを含みながら綴られたものであった。

六年になって「人のことを考える人間」という題でかかれたその作品は、ある女子をターゲットにした「いじめの同好会」とでもいうべき会のことを「ありのまま」に描いたものである。それは、その子を「せきとりブー」とあだ名で呼び、「せきとり音頭」というテーマソングを持ち、「1m以上近づかない」「近づいたら、うそをつくか、おせじを言う」など八項目の約束事が箇条書きにされ、会長などの役職分担までされている、というもので

ある。歌はある歌の替え歌で、初めて聞いたときは「おもしろくて笑った」と書いている。役職は、会長をトップに「会員」「でし」まで配したヒエラルヒーを構成している。おそらく一六枚以上にならんかという「大作」であるが、ある意味でじつにあっけらかんと会員同士の会話や、会員を増やすための働きかけなどが書かれている。また、そういう会が先生に見つかったらどうしようという心配をしたり、解散するらしいといううわさ話に嬉しがったり、それが自分が今度は仲間はずれになりはしないかという恐れになったり、感情の起伏も比較的しっかりした文体で書かれている。そして、人から無視されて初めて「人の気持ちがわかった」と自分が抱いた不安や寂しさを感じ取る中で、前向きの姿勢を表明して結んでいる。²¹⁾

吉村の説明によると、会の中の人の配置は実に適材適所で、支持者を広げるなどの組織力に驚きながら、このなかで会長になっている子は、「よほどのしたたか者」とかという決してそうではない、「いい子」でいじめのリーダーであることがとても不思議であると述べ、いじめは外からは見えにくく、いじめられる子どもも内面では歯ざりしながらも外面では楽しそうに振る舞っていると指摘する。

吉村は、人の良さそうな子どもが深く考えないで会に入る返事をしたり、加入を働きかけられた4人が、会を解散させようと連絡を取り合って行動していることに驚き、「正義のための行動」があったことを評価しながら、「事実をありのままに見る力は、自分や自分の周りを変える力になります。作者が、このいじめの集団の中において、事実にもふれながら自分を変えていったこの力こそは、生活綴方の持つ教育力を発揮してくれたものといえましょう」と述べている。²²⁾

吉村はさらに、このいじめ集団の会長であった子どもの「悪魔になりかけた私」という作品を紹介する。「きちんとした性格」のこの子は、いつも繊細な心遣いが伝わってくる綴り方を書き、夏休みの研究物は学校を代表するくらいのものであるという。この作品は、気持ちがはやって

いて冷静さが無いが、一年生の時からの自分の集団での位置や友達との関係を回想し、次第に周りからの信用を失いながら小さな悪を重ねていくさまを描いている。作品は、目立ちたがり屋の自分が、悪いことをして目立っていることを「悪魔」と自覚し、謝っても誰も許してくれないと恐れ、「私は、半分人間じゃなくなっている。悪魔が乗りうつっている。私は、本当に悪魔を追っばらわなければならない」と結ばれている。

吉村は、これが彼女が自分の意志で書いたものであると述べた後、「いじめをくり返し、そのいじめに喜びや生きがいめいたものを持って、その都度自己矛盾に落ち入り葛藤しています。多くの子ども達は似たような矛盾と葛藤のくり返しの生活をしているのではないか、「今の子ども達が、たとえ表に見える現象が異なるものであっても、そこに我々の依拠する大切な点がある」と指摘して、提案を終えている。²³⁾

〈吉村実践をめぐる研究集会の議論〉

この吉村提案は、次に述べる地域民教交流集会の「子ども分科会」でもほぼ同じ内容でおこなわれ、神奈川大和市の小学校の生活綴方実践と、京都の峰山中学校の生活指導の実践とあわせて検討された。その議論の様子が30号に掲載されている。民教研でも議論が交わされるが、その様子が記録されることはほとんどない。この交流集会での記録は、その意味でも貴重なものであるので、少し紹介しておこう。分科会記録者は、高知の森尚水である。

それによると吉村には、次のような質問が出されたという。

どうしたらこういう綴り方を書くようになるのか、そして、それぞれ深刻なのにもかかわらず「明るい」のはなぜだろう、というものである。それに対して吉村は、「どう書かせるかで追求してもダメではないだろうか。子どもをどうつかむかを考えなくてはいけないのではないか。……綴方の時間はあまりない。生活ノートを子どもが書いてくるなかで、好きになるようなところを本気になっ

てほめる。書いて一読んで一意図的にはせず、流れのなかでするようにしている」と答えている。また、「この子どもたちのいじめにあたたかくこだわっていたからではないだろうか。綴ることが力になっている。そのことによりまわりが見え、自分が見えている。そしてやはり、あたたかく見てやることもとにないといかんのではないだろうか。」とも答えている。「子どもを信じ、子どもの自然のリズムにじっと寄り添いながら、内側から変革の芽が芽吹き、それが本物になっていくのを待つ恵那の綴方の土性骨をすえた精神の、おおらかな太さが見えた」という反応があったと森は記している。²⁴⁾

神奈川の生活綴方実践とあわせて、生活綴方の問題を指摘する次のような発言が京都から出た。「個々の内面をつきとめていくということで今の教育の課題が打かいてできるだろうか。個々にずっと追求していくことは大事だけどそれだけではダメである。個々の子どものくずれは、当然集団のくずれをきたしている。……教師自らが関わっていくことは当然であるが、生徒集団をどうたかめていくかが重要である」と。「集団を通して子どもをとらえる」をテーマにした峰山中学校の実践提案につながるものだが、それは、集団のくずれや問題行動に対して、集団全体の質を引き上げる指導が重要であり、集団の要求・矛盾をよりどころにして子ども自身の運動のこそ集団の質を高める、その運動を組織することで生徒の相互作用が促される、基礎学力の充実を図るための30分朝自習や到達度評価にもとづく実践をすすめ、非行を見事に克服し、底辺層の学力もぐんと上がった、というものだった。²⁵⁾

これは、以前から京都の集団主義、到達度評価を核にした実践と生活綴方実践の「対立」的な論点が、典型的に再現されたものと言ってよい。こういう分科会の議論は、このような提案者の設定をすればこうなるということ、あらかじめわかっていたことである。そういう議論を期待して設定されている。しかし、結局のところ、双方が理解し合うという議論は行われないうままであっ

た。京都の提案者は「私達は、子ども個人を深く、正しくとらまえることを否定するものではないし、逆に、ほんとにその子の内面に深くかかわり、生いたち、環境、親の仕事、くらし、地域の状況とあわせてまごともとらまえることを重要視しています。いわば、まわりの集団との関係で正しくとらまえる必要性を痛感するものです。その立場から、子ども個人だけでなく、その子どもを生み出している集団の質をどうたれるかということで問題提起しているつもりです。子どもを個としてとらまえるだけでなく、多様な集団の中でとらまえ、集団のダイナミックな運動の中でこそ子どもの変革は可能であると確信するものです。』²⁶⁾と述べているが、平行線であることは明らかである。もっと言えば、こういうかみあわない議論で実践が反省されるということにはならないだろう。

分科会記録者の森は、綴り方教育と集団教育の違いとして機械的に処理することは許されないと書き、次にはより深い議論をする確認をして分科会を終えたことになった。しかし、京都の実践が子ども一人ひとりをどうつかみ、かかわろうとしているのかは見えてこないし、集団が変わったということが強調されても、非行克服や学力保障が子どもの内面をどう成長させたかという視点が無い。「こどもをつかむ」という発想やその方法論は、1976年の恵那集会で恵那がそれまでの教育実践のエッセンスとして全国発信したものであり、そのことがかなりの幅を持って各地域に受容され、その意味合いはつねに議論の底流にある問題として意識されてきた。この点については、次のところで少し深めて扱うことにする。

〈生活綴方の学びと「学習」の意味〉

さて、この年の東濃民教研夏季研究集会の内容として注目すべきことは、高校の実践が生活綴方的に充実した形で登場していることである。学習分科会での立見正行「現代社会における綴方の実践一心をひらき信じあえる関係をつくりだすことを大切に社会認識を深めるために」という実践報告があり、学校分科会では、岩村高校の加藤

昌宏「一人一人の子どもが大事にされる学校—教育に愛を貫く立場を」の実践報告がある。ともに、高校教師の生活綴方そのものという感じの実践である。立見のは、83年度の土岐商業高校での実践である。土岐市は恵那地域の西方で多治見市と隣接している地域であるから、その高校生が小中学生の時に生活綴方を書いていた可能性はほとんどない。そこで、授業への不満を吐き出す彼らとのとつきみあいのような実践が展開されたということである。生徒から胸ぐらをつかまれたという衝撃的な「事件」を経験して、「心の底に沈殿している生徒の願いによりそって、もつれた心の糸をときほぐして教育の方法」として、模索の果てにたどりついたのが生活綴方であり、実践報告はその教科通信「プロメテウス」からの抜粋が主要な内容になっている。

現代社会担当の立見は、生徒に新聞記事からこれだと思う記事を貼り付け感想を書いたノートの作成を提出させる。立見の赤ペンを入れたノートが毎週行き交うことになる。「青年と自己探求」という教科のテーマではあるが、実践報告として登場するのは、彼の授業を受けている生徒の家族がテーマの生活綴方である。それも長い発酵を経てやっとという感じの三学期の時期に集中している。生徒同士が影響を及ぼしあう関係をつくりながら、自分の生いたちや家族の死などが真摯に綴られている。

これも、交流集会の「学習」分科会の実践報告の一つになり、その分科会のまとめを書いた片岡洋子によれば、立見は現代社会の学習として「新聞記事の切り抜きの資料などを使って、平和と人権の問題に重点をおいた実践をしてきたという。それについて、現代の家族問題を深く掘り下げ、生徒の各々の家庭でおこっている問題の意味をもっと深くつかませる必要があったのではないか、また資料としてだされた生活綴方と「現代社会」の学習内容はどう関連しあっているかなどの意見や質問があった。それは綴方に即していえば、感情に流されずに事実を見つめきれているかどうかという問題でもある。綴方表現に感情があらわれな

いなどということはありえないが、問題が深刻で解決が困難なほど、感情の昂ぶりの中で綴方がしめくられ、必ずしもその感情をひきおこす事実や感情そのものが見つめきれていない場合もあり得るだろう。問題が深刻で切実なほど、それをみつめさせるかわいた目を、学習をとおして持たせることが必要だと思われる」と、感想を残している²⁷⁾。同時に、その実践は、現代の高校生の学習において、そこで多くの生徒が出した「家族」という問題の重要性を示していることでもある。それを、「ありのまま」の視点から自分自身を見つめるという生活綴方の方法論と、家族問題という抽象化された現代社会の知的認識とが、つながることの方向性を示しているとも言えるし、立見実践が後者の点で説得力に欠けた印象を与えたということでもあるだろう。

片岡は分科会の総括として、立見実践にふれながら次のように課題を整理している。

「恵那の教育の中で「学習」について考えるとき、「私の教育課程」のもつ意味をとらえなおすことぬきにできない。立見氏の「現代社会」の実践も、立見氏の教育課程づくりとしてみなければならぬだろう。それに対して、授業がすべてではなくても、学習の中心的場面として授業に勝負どころをおき、授業づくりに力を注いでいる地域もある。「私の教育課程」と授業づくりを中心にしている実践とが対立するわけではないが、そこに、学習観の違いがあるのかなのか、あるとすればどう違うのかという問題意識が、討論の前提として確認される必要があったように思う。」²⁸⁾

立見実践は、この2冊の記録からしか伺えないが、恵那では（高校でも、と言うべきだろうが）、「学習」は授業だけでなく、生活が「学び」であるというとらえ方をしている。自らの家族問題や生いたちを振り返り、それを綴るという学びは、自己を対象化し、自己を将来へと意識化させる過程を意味する。そこで、わだかまりや怒りや悲しみなどの負の遺産を克服する上で、そういう感情を自ら「解放」させることが、おそらく不可避であろう。そういう「自分」の問題を素通りした現代

社会の「家族問題」の学習とは何か、をむしろ立見や恵那の教師は問いたいに違いない。立見の「現代社会の教育課程」がどういうものかを問う時、学習課題がア prioriにある（つまり教科書があり、教科目標がある、ということ）という立場に立つのか、学習する側の生徒の立場から「現代社会」という教科はなんのために学ぶのか、という問いかけにどう答えるのか、という両方の問題を意識すべきであろう。こういう意味で、「学習」分科会がかみ合わなかったという事実は、教育実践を議論する難しさと実践の多様な可能性をあらわしている。そして、恵那の教育が、学習が生活や意欲、感情などどうかかわるのかを子どもの側からの問題として提起していることが、確認できるだろう。

「こどもをつかむ」ということを中心にしながらも、交流集会での議論を先取りする形で取り込んでしまったので、次にその集会の意味を追究することにする。

8 地域民教交流集会恵那開催とその意味

85年には全国規模での研究集会が十年ぶりに恵那で開かれた。ここでは、発端となった集会の動きを本稿の70年代研究論文で十分ふれなかったため、この全国規模の研究交流会の状況に触れておくことにする。

1976年に恵那が呼びかけた「日本のなかで恵那の教育を考える」民主教育研究全国交流集会は、大きな反響を呼び、その後ほぼ毎年、全国各地の地域的な教育研究組織が主催して、交流が継続していった。それが、北海道民教、京都（奥丹後）、青森（西津軽）、高知、新潟などをまわったうえで、1985年に十回目を再び恵那で開催することになった。最初の恵那集会時には、継続をはじめから企画していたわけではなく、あくまで恵那の教育研究組織である東濃民教研の結成十周年記念事業として単独に企画されたのである。しかし、教科や領域別の全国的な民間教育研究団体はあっても、地域に根ざす教育研究団体を横につなぐ全国

規模の交流がなされていなかったことから、これを機に継続の機運が高まったのである。もちろんそれは自然発生的なものではなく、恵那側の働きかけやそれに賛同した研究者・実践家の動きがあいまっての所産であった。

ここでは、時間を十年巻き戻すことになるが、その最初の交流集會を概観し、それがどうつながっていったのか、何が継続の要因であったのかを、簡単に見ておきたい。

〈76年全国交流集會の概観とそれ以後〉

この時期は、恵那の実践・運動の高揚期と違って間違いはなく、しかも上昇気運が強く感じられていた。その後におこる「第二次教育正常化」を予感させる政治的な動きがすでにあったが、学校ぐるみ・地域ぐるみで生活綴方を軸にした教育実践が進められていて、生活綴方が「国語科作文」でもなく、生活指導の手段でもなく、教科の学習における「わかる」ことの追求や親・地域と結びつく接点でもあり、いわば民主的な教育実践としての総合的な理念・精神をもつものとして、位置づけられつつあった。生活綴方は、「子どもをつかむ」ことから「生活に根ざし生活を変革する」教育を可能にする実践・理論だという共通認識が地域で深まっていった時期である。恵那の教師集団の中心にいた石田は、75年の民教研集會での基調報告で、「恵那の教育」のいわばグランドデザインを描き、さらに76年のこの集會で「恵那の教育」の全体的な姿を全国に発信したのである。石田の76年報告は、戦後の「生活綴方復興」以降の恵那の教師たちの独自の動きを総括し、「子どもをつかむ」ことの意味を掘り下げて、「子どもから」「地域から」というキーワードのもつ深い意味をアピールしたのである。

後年、この交流研究集會が組織化の方向性もち雑誌『現代と教育』を発行するが、その創刊号で大槻健は、恵那集會が果たした役割にふれつつ、「子どもをつかみ直し、子どものすがたのなかに、世界の重みを見つけ、そこで私たちをとりまく情勢をはっきりとさせ」「子ども、学校をとらえなお

していくために、地域に着眼しながら、それらを「串刺し」にして見ようとする」方法論の提起を、意義づけた²⁹⁾。この「子どもをつかむ」こと、「子ども・学校・地域を串刺しにする」ことは、交流研究集會の基調となるものとしてキャッチフレーズのように認識されたが、まぎれもなくそれは「恵那の教育」の方法論であった（ただし、その意味は、多様に、悪く言えば我田引水のように解釈されたと注釈しておかなければならない）。

この集會の成功は、突然に思いつきで始められたものではなく、長年の努力の蓄積があったればこそ、のものであった。その淵源は遠く「勤務評定反対闘争」期の、『教師の友』誌上で、恵那方式の「教育会議」運動の評価をめぐる論争になった際、恵那は地域主義だという批判に対する、実質的な回答を、この76年集會で行動で示したということになる。地域にこだわり、地域の独自行動を推進することと、全国的な運動と連帯することは矛盾しないのである。もはや、この時には恵那は全国規模の運動の脱落者であるなどという議論は、どこにもなかった。

ただ、このことは「恵那の教育」が全国的な位置を自らも自覚し、また共感する実践家・研究者たちも、それを歓迎したが、生活綴方の考え方、子どものとらえ方、「生活」と「科学」「教科」との関連などでの理論的な問題について、恵那批判の論調はさまざまに、陰に陽に存在していた。共感する側の恵那理解にも、誤解がないとは言えず、恵那の教育が広く受け入れられていった、というものではなかった。少なくとも、交流研究集會の継続的な存在は、『現代と教育』という交流誌をもちながら、子どもの実態や地域にきり結ぶ、他の民間教育研究団体とは異なる実践・運動スタイルを定着させる意味を持ったし、そこに恵那の教育の存在感は否定できないものであった。

十年後のこの集會でも、そういう教育実践の理論的な論点、また、教育政策の動向に対抗する運動論の違いは、「克服」されてはいなかった、と言えるだろう。ただし、それは「違い」があるから「克服」されるべきだという意味ではなく、「違い」

は「違い」であってよい、より一層地域に根ざすためには、他の地域の良さから学ぼう、という意味あいからであるから、「対立を克服する」という意味ではない。各地域の運動論や教育実践の違いの論点、理解し合えたかどうか、という意味で、必ずしも論点が共有されたとは言えなかったのではないか、という程度の意味である。恵那研究の立場から見ると、行政的管理が強い中で学校での主導権を失い、生活綴方実践がかつての高揚から「後退」し、全国的な実践をリードするだけの中身が提示しきれない、ということができる。それは、80年代研究の本稿（1）でも紹介した『恵那の教育』資料集のこの時期は、84年と85年に開催された教育実践資料展の概要を示す文が収録されているくらいであり、実践そのものをあつかった資料がないということにも表れている。

〈80年代の地域教育実践と85年恵那集会〉

80年代に、再びこの交流研究集会の開催が恵那に回った時、それはこれまで以上に、民主教育の陣地の後退、子どもをつかむ実践・生活綴方の実践の困難性が強まった時期に当たる。この集会を特集したのは『人間・生活・教育』30号だが、76年集会の記録文書と比べて、全国的な広がり実践・運動の難しさが随所に表れている。しかしまた、困難性を否定的な質の問題として受けとめることも一面的であろう。この集会には、筆者も第四分科会「地域・運動」の提案者の一人として参加しているので、ここでは、その集会の内容を恵那の到達点とを結んで、まとめておくことにする。

同集会の記録をまとめた『人間・生活・教育』誌30号の「序」は、集会の意義を次のように記している。

「この間、各地域民教の活動と問題に深く学びながら、交流の中は広がり、その質が高まってきたことは間違いない。各地域での集会開催にあたっては、様々な条件のもとで参加者の制約が止むを得ぬこととしてあったが、それでもこれまでの交流集会の参加者は三、〇〇〇名をは

るかに越えている。また、毎回の主題はさまざまに呼称されたが、子どもをつかむ実践・研究・運動という点では、子ども・学習・学校・地域の各分野において、地域に根ざした教育における生きる力と学力の統一的な見地が、子どもの内面を基礎にしたところで共通に理解されて、情勢を子どもの中につかみ、生活を変革することへの共同的な視点が深められてきている。換言すれば「子どもをつかむ」ことを共通の用語として、その内容と方法が実践的・理論的に探究されるまでになってきたのである。」³⁰⁾

同時に、この十年の蓄積の次なる課題は、こうした交流を、今までのような地域組織の主体的な企画をくり返すというやり方ではなく、全国的な組織化への展望をどう見出し、合意を進めるかにあった。それは、慎重な準備のもとに先に記した『現代と教育』という雑誌を発行し、継続的に交流・研究する組織体をつくりだしていくことになるわけだが、全国的な組織化を展望することは、他方で全国規模での教職員組合の運動の深刻な分裂状態とも関連して、一種政治的な思惑で受け止められるという側面も否定できなかった。この交流研の組織化は1990年にやっと実現する。

本稿では、そうした交流集会での恵那が果たした役割について言及するだけにとどめたい。

① 「子どもをつかむ」ことの理論的意味

85年集会の全体会「基調報告」にたった教育学者であり、日本作文の会常任委員でもある志摩陽伍は、この十年の歩みにふれて、「子ども（青年）をつかむこと、子どもをとらえ、とらえなおすことは、問題把握の中心におかれてきました。端的にいえば「子どもをつかむ」ことに基本において大きな誤りがなければ、他の問題把握において不十分さがあつたとしても、大すじにおいて間違っていないが、もしこの点に誤りがあれば他の問題でどれほど精緻なとらえ方があつたとしても、それに基づく教育実践は大すじにおいて誤るというものです。そしてこの考え方は戦前・戦後の生活綴方の思想とその子ども把握の伝統を継承する

ものと思われま。その子ども観は、子どもを生活上の権利の担い手としてとらえると同時に、またそのリアルな子ども性の自覚において発達の主体としてもとらえるものであり、まさにこの両者の統一としての子どもを歴史の創造主体としてつかむ子ども観に立つものです。」と述べ、その提起の的確性を指摘する。³¹⁾

志摩は「子どもをつかむ」理論的枠組みは、(交流研究集会にとっては)76年の石田報告に全面的に提出され、その提起は十年経って「この問題の総括の指針として読みとりなおすべき鋭く重い内容と先見性を備えている」と指摘する。以下、少し志摩によるこの問題についての理論的整理の論点をたどってみたい。

「第一に、子どもの内面をつかむということは、教師が、子どもの内面の心の動きを知ったり、理解したり、きよくたんにいえば解釈することにとどまるものではないということ。そういう手続きはむろん必要であるけれども大事なものは子どもの内面の問題をつかむことです。」
 「第二に、その内面の心の動きや苦悩は、かならず外面の生活や事実や行動、さらには社会的矛盾とのかかわりやつながりにおいてとらえられるからこそ、子どもを社会の構造的危機のなかでとらえるとか、「子どものなかに情勢をとらえる」という表現も生まれたといえるでしょう。・・・それは、現代の子どもの新しい可能性と問題性をはらんだ内面の特徴とは何かという問題でもあります。」
 「第三に重要なことは、子どもに「生活を見つめさせる」「家族を見つめさせる」「友だちを見つめさせる」という場合、子どもの自己とのかかわり、つまり自己をとらえるすじみちをどのように意識化させるかという問題です。」³²⁾

志摩は、石田報告を参照しながら、この間の研究会で報告された丹羽徳子、笠原紀久恵、森尚水らの実践をあげて、「たとえば指導における「待つ」という問題。子どもの心の扉を開くハンドルは内側にしかついていないということ。重荷にひしがれた心をゆったりと安心できるまでに解き放ち、

積極的、能動的な力の発酵をひきだす指導としての子どもの見すえ方の重要性」などの実践から出された課題は、石田報告にある「子どもと人間と社会の矛盾が、具体的な生活行動を通して、切実な実感として子どものなかに存在していることへの教育的な着目の適確さ」を示すものと述べる。この短い引用だけでは不十分ではあるが、志摩がここで述べたことは、十年の経過は石田報告の先見性を実証したということである。

それは、以下「学習」「学校」「運動」の各分科会ごとに基本的な問題提起へと続くわけだが、学ぶ主体、教育の主体への言及として、集会の意義を理論的に解明する役割を果たしたと言える。

志摩基調報告は、準備段階での議論をふまえてはいるが、結局は「学者」志摩の個人的な表現に任されたものである。教育の実践的な研究会が、特定の理論を「基調」に、それをなぞるように進むわけではない。この理論的提案が、各地域民教でどう受け止められたかは、各民教組織の資料にもとづく検証が必要である。ただ、「子どもをつかむ」ことが基調となる実践的な意味が、こういう形で説明、解明されたことは、「恵那の教育」の到達点を示す傍証というべきものと言えるだろうし、「恵那から学ぶ」ということで「北海道民教」や「東葛民教」との交流など、間接的な形で検証はできるが、ここでは最小限の言及にとどめたい。

〈補論〉

例えば、東葛民教のリーダーの安藤弘は「東葛民研と子ども論のあゆみ」で、この76年集会から得たものを典型的に表している。その安藤らの学び方こそこそ、恵那集会が実践家たちに提起したいと考えた核心を示している。

安藤は次のように書いている。「恵那の報告が何より私たちの目を開かせたのは、「子どもの中に情勢を見る」という視点であった。それは、今日の社会・経済・政治情勢を、直線的に教育実践や運動に結びつける立場とは異なるものであり、また、単に子どもと教育実践を情勢から切り離して論ず

る立場ともちがって、まさに、この二つを統一して実践的にとらえようというものであった。しかもそのことが、地域と教室で生活緩方を基礎に、教師たちの「私の教育課程づくり」や地域子ども会による「豆学校」などの形で具体的に展開されていた。帰りの新幹線の中で、私たちは三日間の疲れも、時間のたつのも忘れて、東葛の今後の運動の方向について話し合った。恵那から学んだものは、重い、深い課題だった。』³³⁾

実践検討の研究会の様子についてふれた中で、たとえば、ブランド品が流行して高価な運動靴を履いてくるようになった子どもを見た教師が、それを価値観のゆがみと感じて問題提起を試みたら、誰にも迷惑をかけていない、高いものは品がいいなど、もっともな理屈で通じないという事例が報告された。「子どもと教師の間がなぜか心が通いあわず、すれ違ってしまうこの頃にあせりを感じていた私たちは、直観的にこのすれ違いのもっとも根源的なものの表出として、この問題をとらえた」と書いている。³⁴⁾

日本の社会構造の変化によって生まれる社会の深部の矛盾として、価値伝承の交流関係が成り立たなくなっている。都市部であればなおさら、子どもたちはそういう変化に敏感に反応する。そういう前提で子どもを鋭くとらえ、それにどう実践を対置させるのかで、実践家同士の議論がおこる。安藤は、その論稿で三つの実践例を取り上げて分析しているが、その中で、あまりの急な変化に対して、「子どもは変わった」と見て従来の指導がとおらないと見るか、「子どもは変わっていない」と見て今までの指導体系を位置づけ直すべきと見るか、での議論というか対立があったことを紹介している(ともに、「子どもをつかむ」うえでの問題の核心から外れている、と思われるが)。子どもの変化をとらえること自体、慣れない教師には大変なことだということになる。逆に、子どもの変化と実践の対応関係を意識できる教師には、恵那が提起した「子どもをつかむ」という観点は、新鮮で、魅力的なものに受けとめられた。

「今日、学力・能力の形成と人格形成が切りさ

かれてしまっているとき、人格形成=子どもの内面の変革に焦点をあてた意識的実践がない限り、個々の現象に対応する部分的な活動では、文学の読み聞かせ、学級での班活動、読み書き計算力アップ、生活リズムづくりなどを形の上でいくらとりあげても、上すべりになって、子どもを変える=(子どもに生き方をつかませる)ような直撃の活動にはなっていないだろう。このことは、人格形成の教育活動が、これらの日常の現象と対応してそれと切り離されて別に存在することを意味していない。むしろ、同じ一つひとつの活動を貫いて、子どもの内面に働きかけるような展開とはどういうものかを考えること、そして、こうした視点で一つひとつの教育活動・指導をとらえなおしてみることの重要性、緊急性を私たちに示していると受け取らなければなるまい。』³⁵⁾

「教科」や「領域」別の教育研究サークルではなく、つまり、教師の側からの、あるいは教育という課題の個別的な窓口からではなく、「子ども」を中心に置いた実践の交流から「子どもを変える」ことの追求を組織的に展開していこうという東葛民研の方向は、その後、主に坂元との交流を通じて、さらに深まっていくことになっていった。恵那での集会在契機となり、それが東葛における地域に根ざす教育実践を生みだす源になったと言ってよい。もちろん、都市的な特性があらわれるのであり、その「子ども把握」は、その時代の「子ども」の特徴を捉える上で、恵那の子どもと同様の、この時代の典型性を示していた。それは、およそ十年の実践記録をまとめて公刊された『ともせ、フロンティアに教育の灯を』桐書房1990に見られる。

以下②③ 継続

(2006年10月6日受理)

〈注〉

- 1) 『人間・生活・教育』27号 pp.4-5
- 2) 同 p.13
- 3) 同 p.14

- 4) 同 p. 18
 5) 『人間・生活・教育』28号 p. 112
 6) 同 p. 117
 7) 同 p. 119
 8) 同 pp. 125-6 ()は引用者
 9) 同 p. 126
 10) 同 pp. 12-3
 11) 同 pp. 30-1
 12) 同 p. 38
 13) 『人間・生活・教育』29号 p. 10
 14) 同 p. 14 “ ” () 原文のまま
 15) 同 p. 16
 16) 同 p. 27 「おぞさ」というのは「悪い」「ひどい」の意味の名詞形方言
 17) 同 p. 28
 18) 同 p. 30
 19) 坂元忠芳『現代の子どもと生活綴方』pp. 214-5
 この箇所は、前稿(5)でも少し論点が違うところで引用したので参照されたい。この著作からもわかるが、坂元は「子どもの新しい肯定性」を指摘する全生研の竹内常一の発言に注目している。女子児童の私的関係の虚構の世界での友だち関係のゆれ動くさまと積極的な行動を肯定的に理解しようという「子ども論」として共通している。
 竹内発言は『生活指導』1984年4月号所収
 20) 『人間・生活・教育』29号 p. 37
 21) 同 p. 44
 22) 同 pp. 44-5
 23) 同 p. 49
 24) 『人間・生活・教育』30号 p. 199
 25) 同 p. 201
 26) 同 p. 89 (京都の報告)
 27) 同 p. 205
 28) p. 208
 29) 大槻 健「今なぜ地域か」『現代と教育』1号 桐書房 1986 pp. 80-1
 30) 前掲『人間・生活・教育』30号 pp. 3-4
 31) 同 pp. 22-3
 32) 同 pp. 24-5 傍点は原文のまま
 なお、志摩は後に生活綴方教育論として、この石田提起を「もっとも先駆的で鋭い指摘」として高く評価した。(『生活綴方再入門』地歴社 1992 p. 131) そこで「子どもをつかむ」ということの意義についていくつか挙げながら、「子どもを自らの「生き方」の作者として育てていくこと」という表現をしている(同書 p. 132)。この、子ども自身の能動性への着目こそ、「子どもをつかむ」ことの核心である。
 33) 安藤 弘「東葛民研と子ども論のあゆみ」『現代の子どもをどうつかむか』あゆみ出版 1982 p. 119
 34) 同 pp. 122-3
 35) 同 pp. 145-6 ()は原文のまま
 厳密に読むとこの安藤の引用箇所は、矢川徳光の著書からの引用があって「この点は……視点として重要である」という文のあとにある。矢川の「人間は部分一部分で育成されるのではなく、かれが受ける影響の総和によって、総合的に創りだされる」という文を引き取った形で先の引用文につながっている。恵那の影響を示す引用としては適切ではないが、趣旨はゆがめていないと考えあえて引用した。

Development of the New Educational Practice in Ena Area in the 1980s (6)

MORITA Michio