法政大学学術機関リポジトリ
HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

PDF issue: 2025-07-02

岐阜県恵那の教育運動の展開と戦後教育学 ：石田和男の教育運動と実践の理論の展開に即して(その1)

佐貫, 浩 / SANUKI, Hiroshi

(出版者 / Publisher)
法政大学キャリアデザイン学部
(雑誌名 / Journal or Publication Title)
法政大学キャリアデザイン学部紀要 / 法政大学キャリアデザイン学部紀要
(巻 / Volume)
11
(開始ページ / Start Page)
69
(終了ページ / End Page)
107
(発行年 / Year)
2014-03
(URL)
https://doi.org/10.15002/00009665

Hosei University Repository

岐阜県恵那の教育運動の展開と戦後教育学

―石田和男の教育運動と実践の理論の展開に即して―
＜その１＞

法政大学キャリアデザイン学部　教授　佐貫　浩

はじめに――この小論の目的と課題

（１）小論の目的

岐阜県恵那地域の教育実践と教育運動は、戦後日本の教育運動と教育実践にとって、特別に大きな意味を持っている。そのようにいうことの意味はこの論文全体で明らかにすることとなるが、いくつかの点について触れておこう。

第一に、事実として、戦後の恵那地域の教育運動と教育実践は、戦後の教育学に対して非常に大きな問題提起をしてきたということができる。そのことは、戦後教育学の形成に大きな役割を担ってきた多くの教育学研究者の研究と理論が、恵那の教育実践や教育運動について語り、分析し、その意義や成果について語ってきたことに現れている。例示すれば、矢川徳光、勝田守一、大田堯、坂元忠芳、田中孝彦などの名を挙げることができる。私自身も、修士論文でこの恵那の教育運動の分析を行うなど、教育学研究を始めたときから関心を持ち続けてきた。

第二に、恵那地域は、戦後のいくつかの時期において、全国的に注目される実践や運動を展開してきた。生活綴方教育運動の高揚（1950年前後）、恵那方式と呼ばれる独創的な勤評闘争の展開とその中から生まれた恵那教育会議の展開、1970年代における生活綴方の復興を生み出したことなどは、教育関係者の間では広く知られていることである。教育学の理論という点では、特に教育科学研究会との関係において大きな影響を与えたということができるし、日本作文の会の綴方理論との関係も、批判を含んで重要なものであった。

Hosei University Repository

第三に、この戦後教育運動や実践が、石田和男等を中心とするリーダーたちに拠る集団的な議論と理論の構築によって、理論的にも意識的かつ高度に構築され、しかも戦後の半世紀以上にわたりその理論活動が地域に継続され、絶えず吟味され、反省され、それぞれの時代の課題に立ち向かう質を持ち続けてきたという、一地域としては希有な歴史を作ってきていることである。しかもそのプロセスに、相当多くの全国的視野を持った教育学研究者が参加し、共に理論を構築してきたという面がある。その結果、恵那地域の教育運動と教育実践、その理論の歴史的な展開自体が、日本の戦後教育学の半世紀以上にわたる展開の一つの有力な流れを構成すると共に、同時に戦後教育学に対する批判的吟味の独自の視点を提供するものともなっていることである。

第四に、恵那地域の教育運動と教育実践は、戦後の、日本共産党を含む革新勢力の社会変革運動に深くつながった意識的な挑戦であり、戦後の地域教育運動の一つの典型としてとらえることができる。革新勢力が戦後において、政治と教育の関係をどう把握し、教育の独自性を如何にとらえてきたのかという点などに関して、恵那は、創造的な経験を蓄積してきた。そういう点では政治と教育の関係を考える上で、そこから学ぶべきものも沢山ある。

とりあえず、恵那地域の教育実践と教育運動、教育学理論の展開についての以上のような性格を挙げておこう。そして石田和男は、そのような実践と運動に常に中心的に関わり、理論的イニシャティブを発揮してきた。この論文は、その石田の実践と運動、その理論の展開をたどり、戦後日本の教育実践と教育運動の展開に対するその意義について検討することを目的とする。

（2）時期とテーマについての限定

石田の恵那地域の教育実践、教育運動への関わり、理論の展開は、50年間を超える。深く関与した事項は実に多様かつ多岐にわたる。ここでは以下の事項、テーマに限定して、検討する。なぜそれを選んだのかについては、彼の最も中心的な仕事、理論が、これらの事柄に関わって展開されたからである。

⑴　1950年前後の生活綴方教育実践の展開

⑵　勤務評定反対闘争

⑶　恵那教育会議

Hosei University Repository

⑷　恵那教科研から民教研へ

⑸「地肌の教育」の展開

⑹「私の教育課程づくり」と「性」の教育への取り組み

⑺　70年代の生活綴方教育の展開

なお、これらの事項についての本格的な分析はそれ自体が独立した論文として展開されるべきものである。したがって今回の論文で検討するのは、石田の膨大な仕事、理論展開についての一貫性と発展性をとらえることである。同時に、戦後日本の教育理論とその展開に対して、石田と恵那の教育運動と理論が持つその独自性と貢献性、批判性を解明することが課題である。

（3）石田和男の年譜、著作目録等

石田和男の長期にわたる仕事の検討のためには、彼の年譜、著作目録等が不可欠である。しかしそれ自体が膨大なものとなることもあって、ここではそれを省略する。現在、石田和男著作集の編集が開始されており、筆者もその編集委員として、その年譜や著作目録の作成作業を進めつつある。なお、恵那地域の教育実践や教育運動の年表については、すでに発行されている『恵那資料集』に詳細なものがある。石田の略年譜については下記の『石田資料綴』に石田自身の作成した年譜が掲載されている。

（4）扱う資料について

石田の著作については、主に以下のものを分析する。記述を簡略化するために、引用等に関しては、以下の略記を用いる。それ以外の引用については、通常の表記で注記する。

⑴『1945年－1999年「恵那の教育」資料集』１－３巻、「恵那の教育」資料集編集委員会編、桐書房、2000年４月発行 ⟶『恵那資料集』○頁（３巻通しの頁となっている）。

⑵『「教師の友」夜学記録』1989年４月①～1992年５月㉗、恵那教育研究所所蔵 ⟶『夜学』○、○○年。（なお、『夜学』講義は、石田が行った講義はペンネームで記録されているが、すべて石田署名として扱う）

⑶『教育学特講・教育方法論集中講義資料綴　子どもをつかむ教育を考え

Hosei University Repository

る――自分史を軸に恵那の教育をかえりみて』石田和男編、1986年７月作成（都立大講義資料）、恵那教育研究所所蔵 ⟶『石田資料綴』○頁。

⑷『恵那の生活綴方教育（生活綴方教育：恵那の子：別巻）』生活綴方：恵那の子編集委員会編、株式会社草土文化発行、1982年 ⟶『綴方別巻』○頁

⑸　東濃民主教育研究会編・発行『人間・生活・教育』no１～no51 ⟶『人間・生活・教育』○号、○○年○頁

⑹『恵那教育研究所夏期集中講座記録集』第１年度（1989年）～第３年度1991年）、恵那教育研究所所蔵 ⟶『夏期集中講座』○○年○頁

⑺『教師の友』（復刻版）1950年12月号～1963年３月号　桐書房、1988年 ⟶『教師の友』○○年○月号、○頁

（一）恵那における第一期の生活綴方教育運動の展開

（１）戦後初期の実践の試み

恵那の戦後初期の教育実践と教育運動は、戦争反省、東京の四谷第六小（石橋勝治）等の生徒自治会の取り組み、社会科コアカリキュラム運動、地域教育計画運動など、実に多彩に全国的な動きを学び、実践したものであった。当時の全国的な経験の摂取は、戦後初期から急速に恵那の地に広まっていった政治的革新を担おうとする若い教師たちの精力的な学習と挑戦によるものであった。戦後初期の全国の新しい教育への試行錯誤を主体的に追体験しつつ、戦後の恵那の教育が出発したという特性を指摘できる。その点では、恵那の地における戦後教育は、その出発点からしてすでに、全国的な多様な試みに学び、また触発された、そしてその中で意識的な選択を経たものであったと見ることができる。当時の恵那の教育の中心にいた丸山雅巳は、当時の状況を、1947年から49年頃においては、「新教育派と基礎学力派」があったと述べている（『恵那資料集』198頁）[(1)]。この時点ではまだ生活綴方教育は始められていなかった。

石田の実践は、生徒自治会の活動から始まっている。その生徒自治会の実践[(2)]は、当時の政治革新運動の急進的、政治主義的な性格が背景にあったと思われる。石田や恵那の教師たちは、試行錯誤を経、反省と一定の「転換」を経て、生活綴方教育に取り組んでいく。

石田等をして生活綴方に向かわせた教育意識、教育実践認識、子ども観（子

Hosei University Repository

どもをつかむ方法）は、その後の恵那と石田の教育実践に強力に、また発展的に、そして実に一貫して継承されていったものであった。石田に即して、この時点で、生活綴方に向かわせた教育実践認識の特徴を挙げておこう。

第一に、それは、「考える子ども」という視点である。その背景には、戦前、戦中において、石田自身が、本当に考えることができていなかったという強い思いがある。その思いは、寒川道夫の指導したという大関松三郎の「ぼくらの村」という作品に接したときの驚きと感動として、石田はたびたび振り返っている(3)。そして自治会活動に取り組んでいるときにも、その子どもたちが本当に自分で考えているのだろうかという自分の実践に対する疑いともいえるような思いを抱きつつ、子どもたちが自分で考えることがどうしたらできるのだろうかという一貫した反省と探求心を持ち続けていた。その「疑問」は、戦後初期において、石田が生徒自治会指導に取り組んで、子どもたちが活発な要求実現運動に取り組んでいく中でも、消えることがなかった。そして石田は、生活綴方の指導において初めて、子どもが考えるということについての本物の手応えを感じ、その方法を高めることに全力で向かっていくのである。

第二に、その初期の実践（1948-49年、付知小実践）において、「クラス内泥棒事件」が起こり、そのなかで、石田は、子どもをつかむということの原点的な体験をする(4)。かなり高額のお金がクラスの中で盗まれる事件が起こるのであるが、石田やクラスの子どもたちの訴えやお金を弁償しようとするいろいろな取り組みの中で、あるとき、そのお金がおわびの手紙と共に戻される。その「犯人」である子どもの中に、それをわび、お金を戻そうとする深い葛藤が生まれ、自らこの事件を解決しようとする強い意志が生み出されたこと、そういう思いを子どもの中に創り出すことこそが教育実践であることを知るのである。子どもがつかめるということは、子ども自身が自分の心を見つめ、自分自身と格闘し、自分を変えようとすること、すなわち子ども自身が自分をつかめるようになることが基本であり、教師は子ども自身が自分をつかめるようになる指導をとおしてこそ子どもがつかめるという考え方である。この考えは、その後の石田の「子どもをつかむ」思想として発展させられていく。

第三に、当時の政治的な背景もまた、生活綴方教育の取り組みに向わせるひとつの要因であったと考えられる。自治会活動実践は、町当局に対する要求行

Hosei University Repository

動を組織するというような「政治的」側面を伴った。しかし、いわゆる戦後の「反動化」が進行し、進歩的教師に対するレッドパージなどが始まっていく。そういう情勢の中で、性急な政治的行動に向けて子どもを動かすのではなく、深く子どもの認識を育てる教育実践を生み出していかなければならないという、教育実践のあり方についての一定の反省と転換が遂行されたということである(5)。

その反省的経験は、次のような形で、教育における政治主義の克服という視点として、その後の教育実践や教育運動に生かされていくことになる。

> 「……教育実践の中でのいわば政治主義との闘争という問題になるわけです。教育実践を階級的な視点で、今日でいえば国民的な視点でどのように正確にとらえるかという問題と、教育実践そのものが政治の手段になっていくようなものとは違うのだという問題なのです。……『愛される綴方』か『闘う綴方』かというようなことで、闘うことのみが綴方なのだといういう言い方の中では、その闘うということは何であったかというと、それは政治的に闘う意味を持つわけですから、子どもの認識だとか、人間性が豊かになるというふうな部分の闘いの内容じゃなくて、いかに綴方が直接的に政治に打撃を与えるような結果をもたらすべきかというような視点になるわけですから……」
>
> 「教師も地域人民闘争の主役になって闘うべきなんだというふうに考えておられた人たちも、当時この恵那地域にはあったわけです。それに対して地域人民闘争を否定するわけじゃないけれども、教師の第一義的任務は教育実践なのだ。したがって、うんと端的な言い方をすると、教育実践の上で生活綴方というものをうんと重視しなきゃいかんというようなことをいう派と二つあったわけです。……」『夜学』⑪石田和男「戦後10年と日本の民主主義教育・運動の総括的問題の提示」(1990年４月，傍点引用者）10-12頁。

石田はよく、「子どものなかに政治をつかむ」、「子どもの中に情勢をつかむ」という言い方をしているが、これは政治的な課題が、どういう子どもの成長の課題を作り出し、教育実践におけるどういう教育価値の追求の課題が生れているかをつかむことなしには、教育の最も深い政治的な意味の把握、それに沿った教育実践の本格的な創造を実現することはできないのだという主張である。「子どものなかに政治をつかむ」とは、政治主義的偏向へと傾斜する言葉なのではなく、まさに政治主義の克服のための最も基本的な視点として提起されたものと理解する必要がある。

Hosei University Repository

（2）生活綴方教育との出会いによる教育観の変化

石田ら、恵那の教師たちは、生活綴方との出会いを経て、精力的に生活綴方教育を進めていく。そして50年代の生活綴方教育の大きな高まりを創り出した。当時、恵那と無着成恭の『山びこ学校』の実践とが、生活綴方教育実践の典型と呼ばれることになった。恵那の生活綴方の会に参加する教師たちは300名を超え、文字どおり、地域ぐるみの取り組みが展開した。そして1952年には、石田は『夜明けの子ら』（春秋社）を出版し、同時に恵那の教師達の綴方実践の記録『恵那の子ども』も発行された。

1）子ども自身を信頼することと集団の力への気づき

石田は、生活綴方（教育）との出会いによって、教育観を大きく転換していく。石田自身のあとでの振り返りでは次のようにも記している。

①「私はこの生活綴方にふれて、なんとすばらしい教育の世界があるのかということを知り、それではじめて、子どもたちが自分でものをみるということ、それを支えることが教育なんだ、詰め込むことではないのだ、いくらいいことをやっても子ども自身が発見することがなければ教育ではないんだ、ということを痛いほど知ったんです。」（対談－若月俊一＋石田和男『人間・医師・教師』あゆみ出版、1983年、25頁）

この視点は、その後の石田の教育論として深められていく。それは、教育の働きかけの核心を、子どもが自分で物事を見つめ、切り拓く方向を子ども自身が見いだすことにおくという視点、そしてそれを子どもは必ず成し遂げるという深い子どもへの信頼、教育はそれを支える仕事であることの発見であった。石田はそれを「子どもをつかむ」方法と思想として、全教育活動を貫く最も核心的な思想と方法として発展させ、練り上げていく。ここではその出発点がこの時点にあったことを記しておく。

2）教科指導と生活（指導）の関連

もう一つ重要な経験をこの時期に石田はしている。それは教科指導と生活指導の関係である。戦後初期実践で、石田は、教科指導と自治活動の指導をいわば二元的に平行して取り組んでいた。

「当時、アメリカ流の新教育ということで、コア・カリキュラムの運動が流行していたが、私たちはそれではほんとうの考える力が育たないことを感じていたので、読み書き算としての国語や算数を基礎に、新教科として導入された社会科を大事にしながら、各

Hosei University Repository

教科で考える力をつけることをめざしていたことはたしかだが、考える力ということでの各教科の特性がはっきりしていたわけではないので教科学習では、結局、私の知る限りの新しい知識を受け売りしながら、生活の事実とは別に考えることを求めていたことが多かった。そして生活の問題は、自治活動として直線的に解決することに力を入れていたのである。」（石田「私の青春時代－生活綴り方への道程」雑誌『教育実践』1984年10月号。傍点引用者）

この認識（反省）の、石田にとっての根本的な重要性は、これ以降、教科指導と生活指導（自治活動の指導）とを二つに区分し、平行した指導として展開するという二元的な方法論を一貫して批判し、生活の事実を見つめさせ、それと科学の教育とを結びつけ、その生活自体を作り替えることとして科学の学習（「教科指導」）を組み立て、そのことによって教科の指導と生活への向かい方の指導（「生活指導」）とを統一的に展開するという方法論を採ったことである。それはその後に展開する教育実践の危機に対して、石田がその危機や矛盾に立ち向かい、克服していく際に一貫して自覚的に貫いていく視点となる。特に、①1960年代の教育運動における「科学主義的」な一面化（科学と教育の結合のあり方に関する論争）への対処、②生活綴方を教科としての国語的指導に一面化する「生活綴方的教育方法」という綴方についての考え方への批判、③1970年代における「私の教育課程づくり」運動や「思春期の性の学習」での科学と生活の関係のとらえ方において、最も重要な視点として豊かに展開されていくことになる。

3）子どもの内面の世界の発見

1950年代の石田の生活綴方教育の指導を受けた杉山（安江）満寿子の講演記録がある。安江は、石田の指導の下で、1950年代はじめに、生活綴方を書き綴ることで確かな成長を遂げた生徒であった。杉山は次のように述べていた。

「『満寿子、お前には分かっているだろうが、もう一度いう。つづり方は、生活をよりよくする為のものであって、それ以外の何物でもないと云うこと。……』／大人には、とても書き現すことの出来ない世界が、そこに展開しているからです。いまの私だったら、とても書けないような本音を、何のてらいも、ためらいも、恥じらいもなく、実にありのままに、堂々と胸を張って書いていること。そして物事を見つめる目の、なんと鋭く純粋なことか。子供の目を通した世界が生き生きと躍動していて、……／それだけ

Hosei University Repository

子供は、その透き通るような目で物事を見つめ、しなやかな心で受け止めているのかと思うと、……」

「つづり方を書くという事は、考える事です。書く為に考えるのではなく、考える為に書くのです。そうです。人間は一生考えながら生きていかねばならない動物だし、そのためにつづり方は考える為の手段、物事を正しく見極める為の訓練なのです。」

「たとえば若い頃、理想と現実の狭間に幾度か苦い涙を流し、壁に突き当たり、ともすれば自分を見失いそうになったとき、最後の土壇場で必ず私を守り、支えてくれたものがありました。／それは心の一番底に、どっしりと、そして静かに横たわる金の延べ棒の如き存在の、石田先生とのふれ合いによって吸収したすべてのものと、つづり方によって培われたもう一人の自分とでも言いましょうか、いつ、どこで、どんな時にも、常に冷静に物事を見つめている自分が一体となり、『踏まれてもなお、芽を吹く雑草のようになれ、顔をあげて現実を見つめよ』とくじけそうになる私を励まし、ささやきつづけてくれたものです。」杉山満寿子「私とつづり方」（『人間・生活・教育』29号、1985年）

石田の教育実践は、子どもの内面の世界の意識化と成長という子どもの人格の最も核心への働きかけとして行われている。その子どもの内面の力が働く成長の姿を、杉山の手記はとらえている。石田の教育の考え方の核心にはこのような子どもの内面において格闘し、自己成長する発達の力への思い、信頼がある。その力を、子どもの変化と時代の課題の変化に応じて、引き出す教育をこそ、その時代の教育実践として絶えずつくり出し続けなければならないという思いが貫かれている。

石田は、綴方の特徴をキリスト教における神を内面化した信者と対比する形で述べたことがある(6)。信者は、キリスト（神）への信仰を介し、自分を照らす絶対者を内面に抱くことを通して、常にあるべき自分を照らし出す自己との対話を神のまなざしの下で行い、神への約束としての自己の信念を貫き通す自律の精神構造をつくり出す。その信者の営みに対比して、つづり方は、教師という子どもの内面に寄り添ってくれる他者に支えられて、もう一人の自分を紡ぎ出し、書くことを通して自己を対象化する自分の目を鍛え、今ある自分をのりこえるもう一人の自分の視点による自分づくりを遂行していく。そして教師は、絶えずその子どもの内面における葛藤と逡巡に対して、子どもをつかむ

Hosei University Repository

ことを通して、まなざしを注ぐ他者として子どもの意識のなかに生きる。子どもはその教師のまなざしとの対話を通して、あるべき自分を創り出していく。しかしそれはある危うさをも持っている。綴方（作文）が、教師におもねる表現へとゆがむのか、それとも子どもが自己を見つめる格闘の過程となり、その過程に教師が共感しつつ支える教師と子どもの共同の営みとなるのかの分かれ目が、ここにある。前者においては、子どもの自由が奪われていく。子どもを深く信頼しつつ、その内面の自由を守り支える教師の目が、子どもの内側に、自律的な成長へ向かう力と勇気を生み出し、子どもを成長させるのである。

そういう教師にとっては、どうその子どもを支えることができるかという視点から、自らの教育、教科の学習もまた問い返されざるを得ない。一度その様な子どもの内面のすさまじいまでの成長の姿に触れるとき、その子ども自身の営みに教師が本当に関わることができるのかどうかが問われ、自らの教育の質が問われる。あるいはそういう内面の成長を引き出すことのできない自己の教育の「非力」さを、どう克服すれば良いのかの苦闘を教師に背負わせる。それは教師が日常的に行う科学の教育（教科の学習）についても、同じ質の吟味を求めるものとなる。石田の科学への問い、教育内容への問い、学力への問いなどは、常にここから発せられているとみることができる。石田の科学への関心もまた、「子どもをつかむ」営みによって絶えず課題化され、科学の組み直しへと石田を突き動かす。岩波ジュニア新書の第１号となった『思春期の生き方――からだと心の性』（1979年）の子どもの性との取り組みはまさにそういう挑戦の一つの頂点であった。

この50年代の生活綴方教育実践を通した子どもの内面との出会い、「子どもをつかむ」ことの手応えは、その後の石田の教育実践と教育運動の基盤に、生活綴方の精神として一貫して組み込まれていくことになるのである。

（３）無着成恭の「山びこ学校」の実践と「恵那の綴方」の違い

戦後初期の生活綴方の二大拠点として対比された山形の無着成恭の実践（『山びこ学校』）と恵那の実践の違いを、しっかりと把握しておく必要があるだろう。仮説的に整理してみると以下の論点が設定できよう。

第一に、無着の実践は、ほとんど唯一の産業として農業がある村の中学校で

Hosei University Repository

行われた。恵那は、独占資本から中小の工業や商業、そして農業が展開し、資本と労働という階級的対抗の運動が展開する数万の人口を持つ恵那郡全体を対象とした実践であった。無着の場合、農本主義的な性格があり、高度成長のなかでは、その流れ――工業化と近代化、教育実践においては科学主義的傾向――に飲み込まれていく性格があった。そしてその結果として無着はその農村から「離脱」していく。しかし恵那では、資本と労働との階級闘争という基盤での民衆の闘いを土台とした生活綴方が取り組まれており、単なる農業の近代化、民主化という課題に止まらない、日本資本主義との闘いという課題が根底にあった。それは当然、恵那という地域における日本資本主義との闘い全体に対して、綴方教師たちが責任を負うという自覚を持っていたこと、脱出不可能な地域でたたかうという姿勢にたっていたことを意味している。それは高度成長による社会の豊かさの進展とそれに適合しうる学力の探究という筋では解決できない地域課題を受け止めていたことを意味する。

恵那においては、石田の実践記録『夜明けの子ら』にも見られるように、労働者の生き様や闘いにも子どもたちの目が注がれていることが、うかがえる。宮原誠一等の主張する「生産主義教育論」に対して、恵那では強い批判が展開されていたということは、そういう状況の反映でもあったと考えられる(7)。

第二に、生活綴方を担っていたのが、個人か集団――恵那には当時300人の生活綴方教師が存在した――かという点で大きく異なっていた。それは単に人数の問題ではなく、恵那では、地域に結びついた教育を通して深く政治変革を展望する見通しや戦略を持った強力な教師集団によって、生活綴方教育が取り組まれたということを意味している。したがって恵那の生活綴方教育運動は、地域の教育の全体を、生活綴方の「方法論」と「精神」によって吟味するという全体的な教育改革運動として展開されたということができる。政治変革と生活綴方――この結びつきは、戦前においても一定の展開を見たものであるが、戦前においてはそれはある意味での「抵抗」という政治的性格において挑戦されたものであった。

戦後、かなり教育の自由が保障された中で、恵那の地においては、地域の民主的変革という社会変革を視野におきつつ、真にそれを支える主体的、自主的、民主主義的人間をいかに育てるかという、教育の深い政治性を実現する挑戦と

Hosei University Repository

して、生活綴方教育は試行錯誤されることになった。そのことは、決して生活綴方が政治主義的に利用されるということではなく、人間の形成と意識の変革にとって生活綴方が持っている方法論の有効性、可能性が徹底的に探究され、それがまた教育実践そのものの新たな可能性を拓くという展開がこの恵那の地で実験されたということを意味している。恵那の地においては、地域の民主主義的変革に一貫して取り組む姿勢を持った教師集団が、その課題意識を生活綴方の技と方法に託して、徹底的に極めようとしたのである。そのことの日本の地域教育史、教育実践史、そして日本の綴方の歴史における意味は非常に大きいということができる。いわば生活綴方という方法が持つ教育変革のあらたな可能性が戦後の自由と恵那の地域性という新たな条件の下で徹底的に探究されることとなったのである。

第三に、生活綴方と科学との関係の仕方が異なっていたといってよいだろう。石田においては、生活認識への関心と、科学的認識の形成とが、絶えず両輪のようにして課題化、関心化されているという点である。「生活認識」から「科学的認識」へというベクトルだけではない、「科学的認識」から「生活認識」へのベクトルが相互に組み込まれていることが石田の理論の特質である。石田に一貫して確保されたこの科学と生活を統一的に把える視点が、1960年代の教育における科学主義、教科主義を批判する力となったと見ることができる。無着の場合には、生活認識と科学的認識の間を大きく揺れ動き、最後は自分自身が行ってきた生活綴方実践を否定的に総括することになった(8)。石田においては、科学の不可欠性、綴方と結びついた科学教育の不可欠性は当初から把握されており、科学の学習を伴わない生活綴方教育、生活に働きかけない科学の教育は成り立ち得ないとする一貫した教育実践認識があったのである。石田は、50年代の生活綴方の取り組みの中で、音楽や絵画の教育をその生活的認識の形態において探究すると共に、芸術としての固有の技法と認識の探究に大きな関心を持ち、いかにそれを統一するかに苦闘する（石田和男、園部三郎「音楽教育・共同研究」1952-12 雑誌『教育』、29-42頁）／石田「版画から図画の道へ」『教師の友』1955年３月号）。石田の教育実践、教育学理論は、まさに生活認識と科学的認識をどう統一的に発展させるかにこそ中心課題を置いていた。だからこそ、それらのどちらかへの一面化――他方の面についての軽視―

Hosei University Repository

―については、石田は、いわば嗅覚を働かせるようにして、素早くそのおかしさを批判することができたのではないか。そういう意味では石田を生活綴方の強調という一面だけではなく、科学的認識の本格的な探求者――そのための教育課程や文化の探求者――という側面を併せ持った実践家、理論家として捉えることが必要ではないか。1960年代において、小川太郎らの「生活綴方的教育方法」の提唱が、生活綴方を、生活認識を科学的認識に高める中間的媒介項としてのみ位置づけ、科学的認識の獲得こそが最も重要な教育の目標であるとした一面性に対して、石田は、一貫した批判者の立場を取ることになったのである。恵那の生活綴方にあっては、いわゆる生活主義と科学主義の分裂的把握を、当初から批判する視点を内在させていたと見ることができる。確かに恵那でも、1960年代半ばにおいて、「教科主義」的一面化が出現するのであるが、石田等は、その克服に非常に早い時期から精力的に取り組み、1970年代において恵那の第二次生活綴方教育の復興期を生み出していくのである。

（二）恵那勤評闘争と恵那教育会議（1956－62年）

恵那が全国的に注目された教育運動の第二は、恵那勤評闘争であり、それに続く恵那教育会議の展開であった。この教育会議は、四年間（1958～1962年）にわたって、地域の住民、父母が参加する地域ぐるみの教育討論集会として、まさに空前の規模を展開することになった。最盛期は、地区と中央の集会をあわせると5000名を超える程であった。そのような運動を創り出した戦略と教育運動の思想はどういうものであったのかを検討する。

（1）勤評闘争に向けての「転換の方針」と恵那教育会議

石田が書記長を務めていた恵那教組（岐阜県教組恵那支部）は、愛媛勤評闘争の展開を見つめつつ、本格的な勤評闘争をどう闘うかという構えを形成する中で、昭和32年度恵那支部の運動方針（「方針の転換」）（1957年６月）を出す。

「方針の転換」は、「組合運動をさらに幅広いものとして、運動の質を変えることによって見方の弱点をおぎない、味方の力を拡大し、敵の力を弱める」ために、「子どもと教育を守る課題」を中心において、第一に、父母と結びつくこと、第二に校長と統一できる面を広げ、協力してたたかうこと、第三に一

Hosei University Repository

人ひとりの組合員が「本当に納得し、理解した上で自らの行動を大切に」する組合民主主義を実現するために「自由論議」を徹底して行うこと、を提起するものであった。大会スローガンは、「１，子どもの問題で父母の中へ入ろう。２，説得と納得で組織を強化しよう」であった。

同じ年の９月、恵那支部の臨時協議員会に「勤評闘争（方針）」が提起される。それは勤評闘争方針の基本戦略を明瞭な形で提起したものであった。（以下、「方針の転換」と「勤評闘争（方針）」をあわせて、「転換の方針」と記す。『恵那資料集』318-342頁）

そこには、この勤評反対闘争が未曾有の闘いとなるであろうとの予想の下に、徹底した組合員の合意を創り出すとともに、恵那の地においていかにこの闘いに勝ち抜くかという大胆な戦略が構想されていた。その戦略と論理は、以下のような特徴を持っていた。

１）「転換の方針」はなぜ出されたか

勤評闘争の経過を見ながら、勤評が教師の権利の問題としては捉えられている――従って労働権を守る労働組合の連帯の力でたたかうという闘争方針がそこから出てくる――けれども、父母にも関係した教育の問題としては把握されていない弱さを打ち破らなければ勝利の見通しはないと考えた。あわせて教師と校長が分断され、闘争が厳しくなっていく中で、校長が切り崩されていく愛媛県の勤評闘争の経過を批判的に見ていたように思われる。そして徹底して教育の問題としての勤評の本質を明確にし、父母の声を引き出し、また教育の問題として教員組合と校長会とのタイアップを獲得し、親（PTA）、教組、校長会で教委に働きかけ、勤評を阻止するという戦略を立てた。勤評実施主体は地教委であるという法的な性格をついて、恵那地域だけでも勤評を阻止するという方針を立てた。

そのような運動の構造を創り出すためには、組合員が、父母の中に入って教育の問題としての勤評の問題を訴えなければならない。その闘いを徹底して進めるなら勝利の展望が開ける。しかし今の組合の幹部任せ、上からの方針をタテマエとして議論もなしに決めてしまう組合方針決定、本音の議論の欠落が続く限り、この闘いの展望はない。全組合員が、親の中に入って教育の問題としての勤評の本質を明らかにする全力の闘いを決意することが求められている。

Hosei University Repository

それができる組合のあり方を創り出さなければならない。そういう決意の下に、「転換の方針」が不可避の課題として提起された。

２）「転換の方針」は、非常に戦略的である

「転換の方針」によって提起された勤評闘争の基本方針は以下の四点にあった。

①教委が責任を持って拒否すれば勤評は阻止できる。

②父母とともに行動しないかぎり地教委が拒否するという保障はない。

③父母を動かすには教組と校長が一致して父母に働きかけなければならない。

④父母を動かすには、教育の問題として教師が父母の中に入らなければならない。

この基本的考えが、勤評闘争の戦略となり、結果としては、その運動の構造が制度化されたものが、恵那教育会議となったと見ることができる。

この闘いの中心にあった石田等が、最初から恵那教育会議のような制度構想を持っていたと見ることはできない。この勤評闘争方針を進めるためには、何よりも突破しなければならない課題は、教師が親の中に入って訴えることであった。恵那支部は、その親の中に入ることを徹底して遂行する。そしてまさにその全力の行動が、親の中に、教育問題で教師と話し合うという網の目のような討論の場を恵那の各地に創り出していった。

勤評は教師を差別するものであるから教師が反対するという論理では、親の広い支持は得られない。「教師を差別する勤評反対」のスローガンに対して、教師が親の中に入ったとき「良い先生、悪い先生」がいる（だから勤評は必要だということになる）という親の声が吹き出してくる。恵那の教師たちはその声に直面し、自分たちがどういう教育をしようと考えているかを説明する必要に迫られた。また教師集団として親の信頼を得るという必要も強く感じた。そのやりとりに必死に対応しながら、父母の中に入るという徹底した方針を貫く中で、ようやく教師たちは、どんな教育を親が望んでいるのかに触れ、それに応える教育づくりを徹底して進め、また教師はそれに応えるためにこそ勤評という教育の自由を奪う制度に反対しているというような視点が親にも理解され、広く教育問題を議論する場が生み出されていったのである。そのことを恵那教組は、「勤評闘争が父母の中へ入ることによって、『教師の問題』から『教育の問題』に発展した」、「私たちはこの様な形で、初めて勤評闘争における国

Hosei University Repository

民的基盤――教育のたたかいの芽――を獲得することができた」と把握した。（『恵那資料集』333頁）

校長との連携を強めつつ、親の中への教師の働きかけが展開されていく中で、勤評問題を議論する集会が提起されていく。その構成は必然的に、運動の構造を反映して、教組がイニシャティブを取り、校長会との連携を深め、PTA などの親への働きかけが行われ、そこにこの地域で勤評をどうするかを決定しなければならない地教委が参加することとなった。そしてその集会が熱心に教育問題を議論する場となり、四者が共にこういう話し合いを継続することを了解する中で、「恵那教育会議」が立ち上がることになったのである。そういう意味では、勤評闘争を進める教組の運動方針が展開していく中で生まれた集会が、恵那教育会議の構造を立ち上げたと見ることができる。そしてそのような父母と教師とが教育要求と専門性をつき合わせて学校教育のあり方をたえず議論し、合意を作り続けていく場が公教育の土台に組織されつづけることこそが、教育の自由を保障するとの理念の具体的な実現形態をそこに発見したのである。

（２）恵那勤評闘争と勤評闘争の３つの類型

私は勤評闘争を３つの類型で区分している[(9)]。それは以下のような類型である。

①労働組合による統一闘争型＝日教組主流……それは勤評を差別による教師統制の制度として捉え、労働者階級、具体的には労働組合の広い連帯でたたかうという視点が強かった。教育問題というよりも労働者の権利の問題としての把握が強かった。もちろん、「教え子を再び戦場に送らない」という広範な意識がその背景にあったことも事実である。

②地域の政治的な民主主義的統一戦線型＝高知県、和歌山県、京都府、群馬県など、労農同盟を核として、地域の民主主義的統一戦線を構築してたたかうという方針。共産党系主流の闘いの方針であったといってよい。これらの地域では、地域に政治革新の民主主義的統一戦線を構築していくという戦略の中で、勤評闘争が位置づけられていた。しかし闘いの展開の中で、教師は地域の政治闘争の組織者としての役割をも担いつつ、地域にある教育の課題にも深く

Hosei University Repository

触れ、勤評の教育問題としての本質が深く掘り起こされ、教師の労働者としての権利に止まらず、教育の自由の問題、教育の軍国主義化、政府による教育統制を打ち破るという方向へ運動が展開していった。これらの地では、この勤評闘争を一つの契機として地域的な政治課題をめぐる民主主義的統一戦線が発展していく。この統一戦線の形成という流れにおいては、勤評闘争から安保闘争へという展開のスジがはっきりしていたように思われる。群馬県の勤評闘争から安保をたたかう運動へと発展していった群馬県民主主義擁護連盟の闘いはその典型であったといってよいだろう。またこの闘いは、その統一戦線の中における教育運動の独自のありようについての豊かな実践と理論を創り出し、60年代における「地域に根ざす教育運動」の有力な流れを創り出した。そして国民教育研究所と上原専禄のイニシャティブによる「地域研究」（民研６県研究）の対象となっていった(10)。

③恵那型＝教育の自由を守る教育統一戦線型

恵那の勤評闘争がこの形を取った。その特徴は以下のような点にあると把握できる。

第一に、勤評反対の闘いの基本は、教育に関与する教師、親（PTA）、そして校長会、地教委――すなわち教育に直接関わる当事者（四者）の教育についての合意によって、恵那の地の教育の自由を守るという戦略におかれた。

第二に、学校の教育の自由にとって、校長（会）は重要な役割を果たしている。校長は地域の教育に責任を持つという性格を持っており、勤評を教育の問題として徹底して議論していくとき、より教組との協力の可能性が追求できる。

第三に、勤評闘争は、教育の自由を奪おうとする攻撃であるから、これに対する闘いは、この地域の教育の自由を高める方向で展開される必要がある。

第四に、勤評反対の全国統一闘争は、地域の教育の自由を高めるために、その地域に適合した闘いの展開の全国的な連帯・連携として進められるべきで、画一的な戦術を押しつけて地域や職場で教員組合の運動が孤立し、その地域の教育の自由が後退していくような結果をもたらさないようにする必要がある。

第五に、労働組合などは、その組織としての連帯の闘いを進めると共に、一人ひとりが親あるいは住民としての立場から、教育の自由を守る働きかけを強め、地域の教育自治を守る力を高めるために努力する必要がある。

Hosei University Repository

三つの類型は、およそ以上のように区分けされると思われる。もちろんその土台には、「再び教え子を戦場に送るな」という戦争反省と結びついた思いが共通のものとしてあった。しかし、第一の組合主義的な闘い方は、権力と組合（日教組）との闘いという様相が強まる中では、勤評反対闘争を国民の間から孤立させていく傾向を生み出し、教員組合が切り崩されていく結果をもたらした地域もあった。第二の地域統一戦線型は、特にその典型であった高知、和歌山、京都などにおいて、民主教育を守る政治的な統一の力を蓄え、その後の60年代において、地域教育運動の新たな展開をも生み出していった。第三の形を取った恵那の地では、教育会議という、非常に特徴的な教育の自由の組織を生み出すこととなった。

（3）恵那教育会議と憲法・1947年教育基本法

1）恵那教育会議と国民の教育権論

恵那教組の勤評闘争の最も大きな特質は、＜教育の自由の制度＞、＜教育の住民自治＞、＜親の学校参加＞、＜親と教師の教育（内容）をめぐる合意＞などの基本理念を、運動の基本方針が内在化しており、運動方針が具体化されていく中で、それらの視点がまさに運動の形を取って具体化され、意識化され、その制度化へと向かっていったことである。

先にも触れたように、恵那の闘争の運動の論理と構造をそのまま制度化したのが教育会議であった。それは教師、父母、校長会、教委の４者の合意形成のための組織であり、それを立ち上げたのは、教師に拠る徹底的な父母への働きかけであった。恵那教組は、愛媛などの闘争戦略への批判で、親への働きかけの弱さがあることを、「労働組合の支援、共闘に対して、親としての労働者などといって、問題の本質をはずしている。」（『恵那資料集』335頁）という批判もしていた。教育問題としての性格を貫くとき、労働者階級の親だからと言うのではなく、憲法の理念によって教育の権利主体であると認定された「親・住民」という資格で教育要求をだし、「親・住民」としての資格で運動に参加するという闘争論、主体組織論がここに貫かれている。親が、「直接性」（1947年教基法）において組織され、教師とつながることが戦略的に重要であるとの認識がここにある。それは憲法・1947年教基法の民主主義を具体化することがこ

Hosei University Repository

の勤評闘争の獲得目標であると捉えたということであろう。

恵那勤評闘争における憲法・1947年教基法のこのような把握は、非常に先駆的と言ってよい。日本の教育学理論、教育法学においてそういう認識が明確な理論として確立されたのは国民の教育権論によってであると言ってよい。堀尾輝久は、1958年の勝田守一との共同論文において、恵那勤評闘争に触れているが[11]、それは国民の教育権論の一つのモデルとしての位置を持ったことを示している。その点で、教師の自由は親とのつながり、親の支持と同意なしには成立しないというのが恵那教育会議の基本理念であったことの意味は大きい。なぜならば、そうであるとすれば、国民の教育権論は、その発想の出発点において、決して教師の自由を絶対化するものとして構想されたのではないことが、歴史的経過に即しても明確になるだろう。恵那の勤評闘争と教育会議の運動は、教師の自由が親をも含んだ教育の自由、学校教育の自由の中にとらえかえされない限り、教師の自由も、子どもの権利も守ることができないという考えに立つものであった。教師が親とつながる議論の場、教師の専門性と親の要求の突き合わせをしつつ親自身の要求を巡る合意形成の場を作り上げることこそが教育の自由の保障となるという理念に立つ運動であった。堀尾の理論における「教育的同意の水準」という考えは、「私事の組織化」という概念と共に、恵那の勤評闘争、教育会議のイメージと深く結びついていると思われる。

また恵那の勤評闘争は、公選制教育委員会の理念を最大限闘いの戦略の中に生かそうとしたものであった。その点で恵那の勤評闘争方針は、公選制教育委員として大きな役割を果たし、その後も岐阜県と中津川市の教育行政や市政に大きな役割を果たした西尾彦朗の存在と大きく結び付いている。恵那教育会議の議長は西尾が務めた。また校長会長であった三宅武夫も、教育会議の事務局長を務めた。三宅も恵那の教育運動に深く関わってきた人物である。1956年に公選制が廃止されたが、恵那の地ではその蓄積がまだ暖かいままで保持されていた面があったと言えよう[12]。もし勤評闘争が、公選制教育委員会の下でたたかわれていたならば、非常に豊かな教育の住民自治、地方自治の経験が全国的にも蓄積されたであろうと思われる。その意味では教育委員の任命制化は、まさに勤評を実施するために不可欠の「条件整備」として、強行実施されたことが見えてくる。

Hosei University Repository

2）民主主義についての考え方と恵那勤評闘争

恵那の勤評闘争における父母把握、また教育の民主主義的統一戦線ともいうべき戦略、その思想は、当時においては、相当ユニークなものであったように思われる。日本の1950年代の階級意識を持った運動の基本理念は、労農同盟を核とした民主主義的統一戦線の思想を土台としていた。しかし、恵那の勤評闘争は、憲法・1947年教基法の民主主義に依拠した親、住民、教師の教育の自由を守る民主主義的統一であり、その民主主義を労働者階級、組合運動も支えるという方針である。それらは、「公選制教育委員会」、「教育の地方自治論」、さらには「国民の教育権論」への方向性を持っていた。当時の労働者と農民の階級的同盟を基軸とした民主主義的統一戦線論にあっては、「市民」あるいは「親」が、憲法的権利の行使者としての立ち位置で日本の民主主義的変革を担うという主体認識、それに依拠した闘争形態についての構想は、ほとんどなかったのではないか。当時の日本の革命闘争における日本共産党の方針は、労農同盟を核とする民主主義的統一戦線の構築による民主主義革命という方針であった[(13)]。

勤評闘争の中ではその問題は、階級的立場と国民的立場の関係の問題として議論されていた。後の回想的文脈の中で、石田は次のように述べている。

> 「(『現在は、本当に階級的であるということは、プロレタリア教育を振り回すことではない。現在の情勢のなかで、労働者・農民の要求にだけ密着しておることは、階級的であるとはいえない。そこに問題があると思う。国民各層の願いか、それとも階級的かというのではなく、現在では、国民各層の願いを実現していくことが、すなわち階級的ということではないかと思う』という石田宇三郎の『教師の友』(1956年４月号52頁)の座談会発言を引用しつつ)……国民的なものを追求するということが階級的なのだ。……／……労働者が父母という形でもって階級性を発揮しなければいけないのじゃないかという立場を取ったのが恵那だったわけです。労働者が労働者として階級的に要求するというだけじゃなくて、父母という形で労働者が教育要求を出すという形で教師と連帯を築かなきゃいかんという立場を取ったのが、いわば教育会議の頃の問題になるわけです。」『夜学』⑪、1990-４、27頁)

これは、単に民主主義的統一戦線においては、広く国民的要求を取り上げなければならないという政治的な戦略という意味ではなく、教育における統一と

Hosei University Repository

は、教育の自由の仕組みを強固にし、憲法や1947年教育基本法のいう教育の自由の構造を立ち上げ、実質化すること、そのためには教育の住民自治、教育における親・住民の参加、それと教師の専門性との協同による教育の自由を強めることとして教育運動が進められなければならないこと、勤評反対闘争こそそういう戦略で遂行されなければならないことを主張するものであった。

この視点は、1950年代後半、ようやく憲法・1947年教育基本法の民主主義に依拠して教育運動を展開する必要が認識され始めた中でも、最も早い自覚的なものと見ることができる。石田等は、そういう民主主義や自由の概念について、この頃必死で学習し、自分たちの運動の理念を明確にしようと努力していた。その際に大きな力となったのは、一つは当時の世界教員連盟（委員長はアンリ・ワロン、書記長はポール・ドラヌー）の考えであり(14)、もう一つは恵那で広く購読された『教師の友』の議論であった(15)。

『教師の友』を舞台とした、国際的視野を持った、そして当時の共産党系左派のある意味で開かれた自由な議論の場をバックに持つことによって、石田たち恵那の教師は、自分たちの教育運動の理念や方法、戦略を位置付ける積極的な理論活動を展開したのである。そしてそこには当時の左派の教育運動に大きな影響を持っていた矢川徳光や国分一太郎などが深く関わっていた。その議論を介して、国際的視野をも持った非常に創造的な教育の自由、教育の民主主義のありようへと接近していったのである。

その統一のあり方、考え方は、当時から大きな議論の的となり、全国的な統一闘争の戦術と異なる恵那独自の行動選択に対する批判も多くなされた。しかしまた、70年代の中津川革新市政の確立という形で、恵那地域も70年代の政治革新の大きな流れの中で先進地として登場した。その大きな力は、西尾彦朗が市長となったことにも象徴されているように、恵那の地に形成されてきた民主教育を進める運動の蓄積、統一の力が大きな役割を果たしている。そして70年代には、「地域に根ざす教育」の最先端において、ユニークな到達点を形成していくこととなる。恵那の地では「政治」闘争が捨てられたのではなく、教育問題に即した「深い政治」が粘り強く追求されてきたのである。政治闘争と教育闘争、政治的価値と教育的価値との独自の統一のあり方についての恵那方式の持っている意味について、深く解明していくことが求められている。

Hosei University Repository

3）民主主義と自由の感覚――生活綴方の経験と民主主義

このような恵那の勤評闘争の遂行に当たり、石田等が、徹底的に自由や民主主義にこだわったことの背景に、生活綴方の経験があると考えられる。

先にも触れたことであるが、石田は戦前、戦中において、自分で「考える」ことのできなかった反省から、自分で考える子どもを育てることに徹底してこだわった。そして生活綴方に行き着いた。そして、杉山満寿子の手記を紹介しつつ指摘したように、この綴方を書く中で、子どもが徹底して自分で考えぬくその内面の姿を心に深く刻んだ。そして人は、そのような自分自身の思考を介してこそ本当に主体的に行動できるという人間観を深めた。勤評の「転換の方針」には、徹底した「自由論議」を行い、生活綴方教育を通して実感したような主体的思考を持って各組合員が考え、行動する主体にならなければ、決してこの闘いは成功しないことがはっきりと見据えられていた。この訴えは、300人を擁して綴方実践に挑戦してきた恵那の教師達の心を動かしたと思われる。

石田は、生活綴方とは、人間が自己の課題と取り組み、徹底した自己との対話を介して自己自身の発見した内面の真実としての価値に基づいた生き方を意識的に選び取っていく格闘の過程であり、その意味で、個の精神の徹底した自律を生み出す方法であるととらえたのであった。したがって、その生活綴方の精神、人間観は、単に教育実践だけではなく、教育運動や政治闘争においても貫かれるべき根本的な方法と精神としてとらえたのであった。石田は、このような哲学を土台にして、教育運動の中で、自由と民主主義とは何かの実践的かつ思想的な探究を進めていく。石田は、当時の共産党を中心とする政治闘争の展開、その戦略や戦術に対しても、この様な視点から、より豊かな個性的展開を引き出す批判的挑戦を続けていったと考えられる。そして、『教師の友』はそういう「自由論議」の場を、石田たちに提供することとなったと考えられるのである。

（三）新たな子ども把握と生活綴方の復興へ（1964－76年）

勤評闘争と恵那教育会議のあと、岐阜県では教育正常化という名の教員組合員への組合脱退攻撃が激しく展開する。この中で、岐阜県教組の組合員は７割が脱退させられた。しかし恵那教組では逆に７割が残った。この火中にあって、

Hosei University Repository

石田は岐阜県教組の書記長として、闘いの先頭に立つ。この時期の石田の活動と恵那の闘いも重要なものであるが、今回は紙数のこともあり省略する。最終的にこの論文が完結する段階で、書き加えることにする。

教育正常化の嵐が吹きすさんだあと、学校教育現場は、大きな困難に直面する。それは先進的な教師たちが攻撃の矢面に立たされ、深い傷を負ったということもあるが、同時に教育正常化攻撃の真のねらいが、教員組合運動に結集する教職員のイニシャティブによる創造的な教育研究活動、教育実践を抑圧し、財界の求める高度成長期に対応した人的能力開発政策にしたがった人材育成のための競争的な教育を推進するためであったことに拠る。また、高度成長の下で、地域の生活が変化し、子どもの生活にも大きな変化が現れ始めたことも原因の一つであった。この時期、1950年代前半に大きな広がりを見せた生活綴方教育も、全国的に退潮傾向を迎えつつあった。恵那地域でも、生活綴方教育実践が退潮し、恵那教育科学研究会（教科研）という組織が教育研究運動の中心となり、教科の学習によって子どもに科学的認識を獲得させるという方向での教育実践が強調されるようになっていった。

当時石田は、恵那教組の専従役員として勤評闘争の先頭に立ち、また恵那教育会議の組織者として活動し、教育正常化との闘いにおいては岐阜県教組の専従として活動し、恵那地域の教育研究運動との関係が一時期薄くなる。そして教組の専従としての任務が終わって教育現場に戻っていったとき（1965年度）、子どもたちの生活や人格の変容に直面し、また50年代に展開した生活綴方教育の方法が実践できない困難に直面して、再び「子どもをつかむ」課題に挑戦し、1970年代における生活綴方教育の復興に向けた歩みを開始していく。

（1）恵那教科研（1959－1966）の展開と、その批判へ

1）恵那教科研の教育認識

恵那の教師たちは、1950年代の半ばより、教育科学研究会[16]への一定の期待を持って、1959年に恵那教科研を発足させる。しかし、恵那教科研方針にも、一定の「科学主義」的傾向が浸透していく。子ども把握よりも教科の科学の系統的教授に力点が置かれ、教科の学習による科学的認識の形成によって、自発性や主体性、学力向上が達成できるとの主張が強まっていった。

Hosei University Repository

『1962年度恵那地区教育研究集会のまとめ』と『恵那資料集』から、当時の恵那教科研の考え方を表した記述を取り出してみよう。

◇「国語分科会」――「国語教育を・科学教育としての言語教育と、・芸術教育としての文学教育という２つの大きな側面より見て大綱を押さえよう。」「表現と読解のための文法」「読解指導のための文法教育」「文法学を教えていくのではない。日常生活の中で言葉を正しく聞き取り、話せるための文法教育」「こんどの研究会での中心に、文法教育の必要性とその実践の一部がすえられたことは、……非常に意味のあることと言ってよい。」「おそらく一番大事なことは、ことばそのものをどうみるか、言語そのものについての学習をすることではないだろうか。」（『まとめ』傍点引用者）

◇「理科研究会」――（理科の嫌いな子、できない子が増えているのは）「それは子どもの能力が低いからではなく、私たち教師が過去の理科教育のなかで、自然科学の本質を筋道立てて教え込んでこなかった原因による。だからその結果は子どもたちの自然科学の知識を不当に低い段階で押さえてきてしまったのだ……」「自然科学の基礎概念を正確に子どもに教え込むために、古典的な理科教育を考え直し、現代の自然科学の水準に即した内容で、科学の教材の体系を組み直すべきではないか。」「子どもの知識の定着度を中心に学習効果の判定法などを考えて見よう。」（同上）

◇「道徳教育分科会」――「問題は一人一人の子どもの自発性の発掘は、教科での学習がわかることそこから、エネルギーが出てくる。（世界観のキソづくり）」「教科の中での世界観の基礎づくり　各教科で科学的認識をさせることが世界観の基礎づくりとなる。」（同上）

◇「道徳教育」『恵那資料集』415頁、「言語指導」416頁、「科学的真実」――「ゆがめられた社会の矛盾を背負った子どもの実態を明らかにして、そうした矛盾をのりりこえていく力が、学校では、科学的な真実であることを各教科の指導や生活指導の中で具体的に明らかにする必要がある。」／「子どもは教師の適切な指導による科学的な認識と学習意欲の拡がり表しがあれば、自発性が出来、学力が向上していくものである。」（『恵那資料集』421-424頁，傍点引用者）

この時期、石田は、主に、組合運動に専従として携わっていた。しかし教科研への一定の期待は持っていたように思われる。「当時の実践では、点数的なデータ処理なども強めていった。テストなども多く行った。教科研的な科学への傾斜に影響されたかもしれない。60年代半ばの『子どもをつかむ』ことへの

Hosei University Repository

変化は、自分自身においても『転換』的な面が強い。」という証言を石田から得たこともある。しかし石田は、60年代半ばにおける教育現場と子どもの変容の中で、50年代の生活綴方教育の経験を携えて、新たな「子ども把握」と教育実践の開拓へと挑戦を開始する。

2）恵那教科研の教育認識に対する石田の批判

石田は、当時の恵那教科研の最も根本的な問題点を以下のように指摘する。すこし長くなるが、重要な部分なので引用する。

> 「例えば現実認識ともしいえば、それは教科のことなのです。生活姿勢といえば、それは生活指導のことなのです。そういうふうに、生活綴方の運動を一つの仕事としてとらえないという問題があるのです。現実を認識させるというか、事実を事実としてありのままにつかませるということと、生活の生き方をしゃんとさせていくということは混合された一つの問題であって、現実認識と生活姿勢というような二つの視点から見るべき問題ではないもっともっと一つのことなんだというふうに私はとらえておるのですけれども、そこのところが分離した形になるから、どうしても教科指導と生活指導との統一ということが現実的な課題になるわけです。……その場合、事実を正しくつかませることが、子どもの内面で統一的にきちんととらえられていない限り、現実認識というような言い方で知識を与えることと、生活姿勢というようなことで行動の仕方、規範をきちんと示してそれに従わせるというようなことを、子どもの内面のところで統一的にやらないという問題になると思うのです。／子どもをつかむというふうな意味でいうと、生活指導と教科指導というふうにそこが二元的に矛盾しながら存在するわけですから、子どもをつかむという意味では、本当につかみきれんという問題があったと思うのです。」
>
> 「これは以後の民教研の運動の中心から考えてもらっていいと思うのです。民教研の見地は、生活綴方における内面的な統一としての現実直視ということは、認識は教科で姿勢は生活指導というようにして結合されるものではないという見地なのです。現実認識は同時に生活認識でもあります。生活の事実をありのままに見つめると言っておるときの生活を認識するということは、同時にそれは現実を認識するということでもあるわけです。その認識こそ、認識活動としての学習へも、生活を変えていく主体的な行動へも統一的に立ち向かう姿勢の基本なんだというとらえ方なのです。生活綴方でいえば、事実をありのままにつかむ、生活の事実をありのままにとらえるということは、それはそのまま知識としての矛盾、そこから科学的な知識をきちんと学びとっていくいちばんの

Hosei University Repository

萌芽というか、基礎にもなるし、同時に生活を変えていくということの基礎にもなっていく、そういう現実認識なのだ、生活認識なのだというとらえ方、これは80年代以降の民教研の綴り方の考え方だと思うのです。‥‥それは、まとめて言うと、子どもを丸ごととらえるということと同時に、いまの現実の社会というか、現実の教育の矛盾を正確にとらえることの中に未来をどう展望するかということが外れた形で、教育は現実の闘いではなくて未来への闘いなんだというふうな観点が、教育における未来の実力を担うというふうなことにすっとなっていった問題とがいろいろ複合して絡み合った結果の問題ではなかっただろうかと思うのです。だから、子どもを丸ごとつかむというような意味で非常にいつも矛盾がありました。‥‥だから、ある意味で教科のある到達度というものは進んだかもしれないけれども、子どもを丸ごとつかむというような意味での、教育のもう一つの主要な内面というものは欠けてきたのです。」（『夏期集中講座』*1991年9-12頁。傍点引用者）

ここには、当時の恵那の教科研の科学主義的弱点に対する鈍い批判が述べられている。石田が50年代に展開した生活綴方教育においては、子どもが自分の生活の現実を認識（現実直視）する中で、立ち向かうべき自己の生活現実をとらえ、その認識を高めることに向けられた教科の学習（教科指導）が同時に自己の生活の変革（いわば生活指導）への視点を高め、書くことを通してあるべき自分を創り出していく営みにおいて、教科指導と生活指導は、まさに内的に統一的に遂行されていた。ところが、教科研の教育認識と方法においては、現実認識は教科の科学的な知識の習得にのみ引きとられ、生活指導は自己の生活認識の科学を介した変革、すなわち新たな生活意識の形成（変革）を介することなく、道徳的態度の形成へと二元化されていったのである。しかもそれらは子どもの生活現実に依拠してその内容が工夫されるのではなく、正しいものとして上から準備された科学的知識（教科指導）と行動規範（生活指導）の教育によって達成できるととらえられたのである。その結果、「子どもをつかむ」ことが忘れられ、目の前の子どもの中に起こっている変化がどのようなものであるかを理解しないままに、教え込む知識の質だけを科学化するという教育における「科学主義」、そしてその欠陥を補うための規範を持ちこむ道徳主義が生活指導として行われるという弱点が広がっていったと石田はとらえたのである[(17)]。

Hosei University Repository

これは原初的な生活綴方教育において教科指導と生活指導が混然一体として遂行されていた事態を否定的に総括するのか、発展的に継承すべきものとして肯定的に総括するのかという問題でもあった。

この点に関して、城丸章夫は、「生活綴方と生活指導」（雑誌『教育』1977年３月号、国土社）という論文において、興味ある指摘をしている。

「もともと、『生活綴方的教育方法』は、作文の指導に密着した指導論であるために、理論としては、あまりに教科指導論的である。例えば、小川太郎の『生活綴方的教育方法』論は、『良い教科授業』のための方法と読み替えても、大きな狂いは出てこない。これでは生活指導は、見方・考え方の指導の中に閉じこめられてしまう。しかもそのことが、どんな危険を持つかは、すでに右に述べたとおりである。生活指導が『生き方の指導』であると考えられてきたのは、見方・考え方の指導だけではなくて、行動の指導をするものであったからである。『生活綴方的教育方法論』には、見方・考え方とは異なる独自性を持つものとしての行動の指導の独自性がとらえられていない。これは、『生活綴方的教育方法』という当時の整理の決定的な弱点である。」（54頁、傍点は引用者）

この批判の視点は、ある部分では石田の批判と通じている。しかし石田と城丸の決定的な違いは、城丸はこの批判から出発して、教科指導とは別の自治の指導としての生活指導の独自の教育課程（と指導）が立てられなければならないし、生活綴方はそのことに意図的に消極的、あるいは軽視しており、生活綴方だけでは契約によって成り立つ公的な市民社会の形成に意識的に取り組むことができないと批判する。それに対して石田は、現実直視と現実変革という生活綴方の方法に、この教科指導と生活指導を統一して展開する方法論があると主張するのである。城丸は「自治の指導」を教科の指導の外に設定すべきことを主張し、石田は生活綴方の指導こそが教科指導と生活指導を生活づくりとして統一的に遂行するのだと主張するのである。そして石田は、その視点を70年代において『私の教育課程づくり』、『思春期の性』の実践として推進していくのである。性の指導というまさに生活指導の焦点ともいうべき領域において、教科指導と生活づくりを統一する教育課程と教育実践に挑戦するのである。この二人の論争が直接行われたわけではなかったが、これは、重要な争点であったと思われる。

なお生活指導という概念は、恵那の場合は生活づくりという概念に組み込ん

Hosei University Repository

で課題化しているというべきだろう。恵那の教育が「生活に根ざし、生活を変革する教育」と称されるのは、まさに生活指導と教科指導を統一した教育の方法を強く意識してのことであると見なければならないだろう。生活を変革するということへ進むためにこそ、教科指導は、生活を捉え、生活認識を高めるために組織されなければならない――教科指導は生活指導（生活づくり）に向けて働く構造を意識的に組み込まなければならない――とする石田の強固な教育信念がその主張には貫かれている。

３）小川太郎の「生活綴方的教育方法」論の持つ認識論への批判

もう一つの批判は、小川太郎が主張した「生活綴方的教育方法」が持つ認識論の問題点であった。石田は次のように述べている。

> 「小川太郎さんなどが言われた悟性的認識だとか、いろんな認識論について科学の見地からいくつか分類されて議論されたような教育論の問題は当時あったと思うのですけれども、生活綴方の認識は感性的認識なんだというふうに言い切ってしまって、そして未来を担う実力は理性的認識でなければならん、まして、理性的認識ぐらいじゃない、新しい知識を獲得する方法まで獲得させるというようなものだというわけですから、どうしたって、そこのところの教育というものは、子どもを丸ごとつかむというか、例えば生活綴方で言うような意味の現実直視を大事にしたいというふうにはなかなかならなかったという問題がありました。」（『夏期集中講座』1991年11頁。傍点引用者）

小川太郎は、当時、次のような主張を展開していた。

> 「生活綴方の教育は、そのような科学的認識の根源となり前提となる人間と生活の事実的認識を育てるのである。個人的・身辺的・日常的な人間と生活という、いわば偶然的な現象であっても、それを孤立的・部分的・外面的にしか認識しない段階から、関係的・全体的・内面的に認識する段階（小川はそれを悟性的認識とする―引用者注）にまで子どもの認識を発展させるという仕事によって、人間と生活の現象を現象としてしだいに深く客観的に認識する力を育て、また現象についての多様な知識をも獲得させていく。そうすることで、科学的な認識の基礎を作り、科学的認識への上昇の道をととのえるのである」（『小川太郎著作集』1680年、青木書店、第三巻369頁。傍点引用者）

> 「生活綴方の教育が、事実をありのままにというときには、事実はこれだけの厚さで言われているのである。個々の事実の認識を感性的というのに対して、この関係と変化を現象的に捉える認識を悟性的といってもよいだろう。そうした厚さを持つ事実を、あり

Hosei University Repository

のままに認識する悟性的な能力の発展が期せられているのである。」（しかし）「現象としての事実の関係と変化は、法則によって貫かれている。そして認識は、実はこの法則の認識にまで進まなければ、真実の認識とは言えない。」（はたして）「生活綴方によって深められる認識は、そこまでリアルになり得るであろうか。」（同上273-275）

この小川の理論では、唯物論的な認識の反映論的な段階論（感覚的認識――悟性的認識――科学的認識という段階論）と、生活認識の複雑かつ全体性を持った認識とが混同されている。感性的認識と感覚機関を通した即時的な反映論的認識としての感覚的認識とは同値ではないのである。生活認識と科学的認識は、相互に媒介しつつ、認識と実践の高い統一にむけて、ともに発展していくという把握が欠落していたのである。それは当時の認識と実践に関する科学主義的な理論の一面性を反映したものであったと考えられる(18)。

次の石田の発言（石田和男「座談会・生活綴方教育の今日的課題」『教育』1977年３月号の発言）は、その問題性を的確に捉えている。

「たしかに50年代に、感性的認識から理性的認識へと、毛沢東の『実践論』が入ってきたあたりでも生活綴方が全部感性的認識の側に位置づけられて、これにたいして教科で理性的認識をという問題が出たことがあったけれども、ある意味でいえば、生活そのものに対するすごい高い認識がなければ綴方にならんと思うんです。と同時に、教科なら教科のなかで子どもたちがつかんでいくさまざまな科学の認識も、生活の基礎がなかったら丸暗記にしかならない。認識にならない。その意味でいうと、綴方は感性的認識で、教科は科学的認識だというふうにはいえない。同じ性質のものをもっているんじゃないだろうか。」（42頁）

４）教科研の科学主義、教科主義への先駆的な批判

以上のような恵那教科研の教育認識についての批判と反省は、ほとんどそのまま、当時の全国教科研（教育科学研究会）の理論や実践に対する的確な批判となっていた。その批判を明確な主張、反省として石田が述べたのは、1966年８月の恵那民教研第一回夏季研究集会の「基調報告」（『恵那資料集』488-503頁）としてであった。それは、1966年時点における鋭い教科研批判であり、先駆的というべきものである。また、そこには恵那としての日本作文の会の方針への批判も展開されている。＜子ども把握＞＜科学＞＜表現＞＜生活＞＜現代化批判＞＜学力＞、これらの基本概念がここで出そろって論理が展開され始め、「生

Hosei University Repository

活綴方教育というものを今再び私たちは新しい形で問題にしていく必要がある」（『恵那資料集』503頁）と明確に提起することになる。これは、1970年代における恵那の第二期生活綴方教育の復興期への出発点の論文である。（全国）教科研が、科学と教育という教育学研究の視点について、反省を含みつつ議論を始めるのは、1960年代の末であり[19]、石田のこの批判は、非常に先駆的なものである。

（2）新たな「子どものつかみなおし」へ

それまでの教育研究活動のあり方への批判の視点を具体化するためにも、新たな子ども把握に進む必要があった。学校現場には、以前と異なった子どもたちの現実があり、教育実践の手応えが得られなくなっていた。また綴方で自分の生活を書き綴り、現実を直視するという子どもの表現も、困難になっていた。

なぜ石田を初めとする恵那の教師たちが、当時の困難を突破するために、「子どもをつかむ」ことを課題にして一斉に探求を開始したのかについては、この地の「子どもをつかむ」思想というものを見ておかなければならない。

1）石田の「子どもをつかむ」思想（1）

ここでは、石田の子どもをつかむという方法論の基本的な特徴を指摘しておきたい。その思想と方法が持つ意味については後ほど検討する。

先に見たように、石田は、1950年代の生活綴方教育実践において、子どもが自分の生活と格闘するその内面の様相をリアルに捉えた。ここに石田の「子どもをつかむ」思想と方法の原点があるといって良い。子どもが、いまある自分を乗り越え、あるべき自分を創り出すその焦点としての自分の課題をつかむとき、子どもは本当に現実（自分の生活）を切り拓いていくことができる。そして教師は、子どものその生活の課題の焦点を捉えることにおいて、初めて子どもを指導することができる。しかしそれは子どもが自分をつかむことを介してこそ可能になるものであり、子どもが生活綴方を書く営みを指導することを通して、その焦点に共に迫ろうとする。だから教師は、「何が大事なことかよく考えろ」とか「ありのままに生活を見つめよ」とか「もっと詳しく見てみよ」とか言葉をかけつつ、子どもが、自分と自分の生活を見つめ、一番の課題、大事な焦点を自覚的につかむように指導する。そして子どもがその焦点をとら

Hosei University Repository

え、その生活の変革に立ち向かい、それを自分の言葉で表現できるようになるとき、教師もまたその子どもを本当に深くつかむことができると考えるのである。したがって「子どもをつかむ」とは、単に子どもを理解するという、教師から子どもへの一方向の営みに止まるものではなく、子どもが自分で捉えた生活変革の課題に向かう営みを支え、励まし、子どもがよりよく生きようとするその課題を教師が共有して、子どもと共に生きるという教育実践の全体の構造にかかわる概念ととらえるべきものであろう。子どもが自分をつかめるようになる指導をとおしてこそ、教師は子どもをつかむことができるし、子どもの課題を教師として共に生き、子どもを支える教師として指導することができるということである。したがってそれは子ども認識を含みつつ教師の教育実践の全体についての思想というべきものである。

しかし、先に見たような「教科主義」「科学主義」の浸透の中で、子どもの生活全体のなかにどのような課題意識や矛盾の意識、現実に対する認識――子どもを突き動かす内面の真実――が存在しているかに関心を寄せず、ただ教科の体系的知識を教えていけばやがて科学的な態度や社会への批判意識が生まれてくるという子ども認識、教育実践観が広がる中で、子どもが見えなくなっていくということが起こっていったのである。

この困難は、教師の側の子どもへの働きかけの視点の弱まりだけではなく、高度成長が進展し、子どもの生活がおおきく変化し、競争の教育が親や子どもたちの学習意欲や関心の質をおおきく組み替えつつあったことも大きな要因とするものであった。それらの複合的な作用の結果として、子どもの人格の構造がおおきく変容しつつあった。だから、新たな子どものつかみなおしのためには、人格の全体構造を捉える子ども把握の方法論が不可欠となった。そしてそれは、当時の民間教育研究運動の多くが、教科研究に焦点化され、知識や科学の系統的習得という視点から子どもの認識の発達・形成に重点を置いていた中では、恵那という地域で独自に切り拓くほかないものとして、新たな挑戦が開始されていくのである。

1950年代の生活綴方教育実践では、綴方を書かせるということ自身がまさに「子どもをつかむ」中心的方法であった。しかしこの時期、子どもたちは綴方を書けなくなっていた。その困難によりラジカルに挑戦していく新たな教育実

Hosei University Repository

践の視点が、「地肌の教育」として提起された。

2）「地肌の教育」の提起

その提起を一定のまとまった形で述べたものとして、岐阜県唯物論研究会の冊子（①『岐阜県の学校教育に見られる「期待される人間像」の具体化とその反動的性格について』1967年７月、②『岐阜県における民主教育の理論と実践（いわゆる「地肌の教育」について）』1967年10月発行）がある。それを読み返してみると、そこには子どもをその人格の核心において把握するという視点が、改めて深く掘り下げられ、その人格の核心をつかみ、そこにまで浸透している支配を解体し、ありのままの「生活」を捉えることを通して生活のなかに「値打ち」あるものを見いだし、「表現による教育」によって、それを徹底的に高める、という70年代に向けて展開していく恵那の教育の基本的な方向が提起されている。

> 「子どもは反動的な教育によって生活と生産から切り離され、知識の詰め込みを強要され、また、がんじがらめの『きまり』の枠をはめられ、あるいは『根性』の教育によって、児童生徒は人間の基礎である感覚を麻痺させられ破壊されています。／民主的教育の第一歩はこのような子どもたちにまず何よりも『人間を取り戻す』ことからはじめなければなりません。それにはマヒさせられ破壊させられた人間としての感覚をよみがえらせ、こどもがみずからの目で見たり、きいたり、味わったりし、みずからの頭で考え、自分の言葉で話し書く、それをさらに経験を通じてたしかめるよう、生活にたちかえらせるなかで、児童生徒に人間をとりもどすことが絶対に必要であります。このことを抜いて、ここをとびこえて新しい民主的教育はありません。／子どもに人間としての感覚をとりもどすためには、教師は子どもから人間を奪いさっている、子どもに押しつけられている既成の概念を打ちくだき真に人間をとりもどすという仕事を新しい教育のてはじめとしてどうしてもおこなわなければなりません。」（冊子①16頁）
>
> 「子どもの古い価値観を非人間的なものと子どもがみずから打ちくだきそこからぬけ出すことをたすけ“人間としての値打ち”“人間的なもの”を子ども自身が自分のものとして――新しい価値観――かたちづくるように導くことです。」（冊子①24頁）

そして、現代の教育支配が、「児童生徒の認識の基礎となる感覚をマヒし（させ）破壊している」、「子どもに、社会的な人間としての感覚をよびもどす」ことが必要である、「子どもの既成の（あやまった）概念をうちくだ」き、既成

Hosei University Repository

の概念が打ち砕かれた子どもは、「“反撥”“反抗”といった形をともないながら、ありのままの姿、生き生きとした生活をあらわしはじめます」、「この生き生きした生活の自己表出を『表現による教育』によって徹底的に高める」という方向が主張されている（冊子①からの引用）。

これは、当時の子どもの変容を、単に生活意識の希薄化としてだけではなく、新しい価値観によって自己の生活意識や行動を組み替えさせられつつある子どもの姿として捉え、子どもを支配しているそういう既成の価値観を打ち砕き、生活の事実に再び目を向ける認識の回路を回復する教育実践を提起するものであった。それは、既成の価値観や規則に縛られて、いま生きている生活の価値に気づくことがない状態を打ち破り、改めて自己の生活の現実に立脚し、それを見つめ、そこから自分にとっての値打ちのある価値観、生き方を再度意識的に組み立て直すという、子どもの生活の変革へと子ども自身を向かわせる教育実践を意味した。そしてそれは、自分を見つめ、自分のあり方を考える表現の教育として展開されるべきものとして構想されていた。しかし、そのような表現の教育が、生活綴方を書かせる教育として展開できない中で、いかに表現を引き出すのかが、大きな課題となった。

ここでなぜ「地肌」という概念が提起されたのかについて触れておきたい。「地肌」とは、子どもの生活意識と言い換えても良い。生活の中で抱いている物事に対する感覚や態度、その基盤にある本音や価値観といっても良い。生活綴方の表現が高まっていくとき、自分の生活の基盤にある考え方、本音、価値意識などが意識的に捉えられ、生活の事実をありのままに見つめる中から、自らその意識を作りかえていく営みへと進んでいく。「地肌の教育」が提起されたとき、子どもたちの意識は、自分の生活や地域の事実や現実からは切り離され、既成の価値観、教育政策が創り出す人間観を身にまとい、自分の生活現実に立脚して自分の課題をとらえることが困難な状態が広まっていた。その事態を克服するために、生活と結びついた本音を表現させることを、地肌を出すこととして捉え、その地肌を磨き上げることで生活意識を確かなものとする教育を進めようとしたのである。

「地肌の教育」をより具体化するために、様々な議論が展開された。そのなかでも重要なもののひとつが、「立場」という視点であった。「立場」とは、物

Hosei University Repository

事に対する価値的視点であり、また自分の生活において貫こうとする価値的姿勢のことを意味する。そしてこの「立場」を持てないことによって、物事に対する主体性を剝奪され、体制的な価値へ追随し同化されていく状態、子どもの無気力や主体性のなさが生まれているととらえたのである。この「立場」とは、人間の人格の内部における主体的な価値的判断力、主体的な世界に対する関わりの視点と関心を意味するものであり、それは当然にも価値意識、価値観を含んでいる。重要なことは、それこそが人格の主体性や能動性、世界への関与を意欲させる基盤を構成しており、自主性や能動性の発達とは、この「立場」の意識的形成なしにはあり得ないということである。「地肌の教育」そして「生活綴方教育」とは、この意識の自覚的な形成を自らの生活を見つめること、そのなかに本物の生き方を見いだし、それを表現することをとおして促し、自分の生活において実現していく人格の構え（生きる姿勢）を発展させていく方法であると捉えられる。したがって「立場」とは、実践的には、生活意識の中にその土台があり、表現を通してそれを意識化することでより明確なものとして確立されていく価値的主体性を意味しているのである。その意味では、「立場」というものは恵那の生活綴方教育の土台に一貫して意識されている概念であり、子どもをつかむ際の重要視点であり続けているのである。

注意しておく必要があることは、この「立場」は、決して特定の政治的立場や価値観を獲得させるという意味ではなく、人間の主体性を構成している内的な価値判断の体系、生活を規律している目的意識や値打ちの意識を育てることを課題とする視点なのである。それが子どもの中から奪われ、あるいは形成されていないこと、あるいはその領域にまで体制的支配が浸透して子どもたちが主体性を奪われ、受動的な国民として教育されつつあることに対して、生活を見る目、生活を主体的に創り出していく姿勢を創り出すために不可欠な教育実践の課題、子どもの中に回復すべきものとして捉えているのである。

子どもの変容を、人格の構造の変容として捉える子ども把握は、1960年代後半の子ども認識としては非常に先駆的なものであったと考えられる。当時、「四本足の鶏」を描く子どもがいることなど、生活意識の希薄な状態が広がっていることが議論されていたが、その背後に、人格の変容が進行しており、その変容を深く分析し、その変容させられた人格に働きかける教育実践の創造へと進

Hosei University Repository

んでいった恵那の教育の先駆性がそこにはあった。

3）「子どものつかみなおし」から再び生活綴方の復興へ

この「子どものつかみなおし」は、具体的には、①各種の「教育調査」、②各種の表現活動（漫画、川柳、私の新聞づくり、など）、「立場」の違いによる考え方の違いへの気づきとそれに基づく討論の組織化（石田和男の「ミツバチ」実践）、③「豆学校」の取り組みによる子どもの自主的活動の組織化、などとして試行錯誤されていく。そしてそういう中で、まだ子どもの中に生き生きした地域生活が営まれていること、子どもの自主性に依拠して自治的な地域活動が展開できること、などを発見していく。

しかし生活綴方実践が、この時代に可能かどうか、その実践への確信をつかむためには、学校の教育の現実に対するさらなる批判と教育方針の転換が必要であった。その試行錯誤的な探求の過程は、石田が所属していた西小学校における数年間の教育研究活動の中で、遂行されていった。そしてその探究の中で、「地肌の教育」は「生活に根ざし、生活を変革する教育」へと発展的に継承されていくことになった。

そこでは「地肌」は子どもの生活意識としてとらえられ、綴方によって現実を直視する中で生活意識を磨き上げ、子ども自身が自らの生活を自分の意識の中で作り替え、自分の生活の主体として生き方を切り拓いていく生活実践に挑戦していくこと、そして教科の学習もまた、その生活意識の発展を支えるものとして組織されるべきことがとらえられ、さらに子どもの生活の土台としての地域の変革が大人によって深く進められなければならないという、地域に根ざす教育の本格的な展開が挑戦されていくのである。

（続く）

［注］

（1）新教育派は社会科コアカリキュラム論者をさし、基礎学力派は矢川徳光（『新教育への批判』『日本教育の危機』等の著者）等の主張を指している。『恵那資料集』196-198頁参照。

（2）戦後初期の自治会活動実践については、『恵那資料集』205頁論文「子どもの自治活動」参照。

Hosei University Repository

（3）『綴方別巻』30-62頁参照、石田和男「恵那の教育と生活綴方」。『石田資料綴』10頁「私の青春時代－生活綴方教育への道程」（初出－雑誌『教育実践』43号、1984年10月）。「ぼくらの村」については、それが寒川道夫による書き換えを含んだものではないかという有力な疑念が提起されている。石田等も今日では、そのことは承知している。しかし生活綴方教育開眼への決定的な影響を石田はこの作品によって受けることになった。

（4）クラス内泥棒事件については、『石田資料綴』12-17頁参照。

（5）レッドパージ等に関する石田の証言は、『夜学』③、1989-6-13「教育復興と第１期反動攻勢」。石田等が、当時の県当局によるパージの候補として挙げられていたことが証言されている。

（6）『人間・生活・教育』20号、1982年春号19頁。

（7）『夜学』⑪、1990-4-24。「戦後10年と日本の民主主義教育・運動の総括的問題の提示（一）」。

（8）無着成恭「これからの教育と生活綴方」（『作文と教育』1965年10月号）参照。

（9）佐貫浩「教師の勤務評定反対闘争の研究その（１）」『法政大学文学部紀要』1987年版1988-03

（10）仮説的に述べれば、これらの地域の民主主義的統一戦線型の運動においては、そういう統一戦線を担う主体が、同時に地域の民主主義的教育要求を組織し、教育と学校の民主主義的改革を進める主体として組織されていくという運動の形態が構想されていたように思われる。その意味では政治的な民主主義的統一戦線の形成という大きな戦略と教育運動とは深く連携して捉えられていたという点に大きな特質があったとみることができるだろう。

（11）堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、438頁参照。なお、堀尾氏からは、教育権論のモデルとして教育会議を視野に置いたこと、当時恵那の勤評闘争と恵那教育会議の調査に参加したという証言を得ている。

（12）西尾彦朗氏―明治31年５月30日生まれ。昭和６年岐阜県蛭川（ひるかわ）村の蛭川小学校長となり、教育によって村の振興をめざす「興村教育」をすすめる。1948年の公選制教育委員選挙で岐阜県の教育委員に当選。県教育委員長、中津川市教育長をへて、38年中津川市長となって、革新市政を担った。昭和61年死去。岐阜師範卒。また教育会議の事務局長であった校

Hosei University Repository

長会長三宅武夫氏は、西尾市政のもとでの教育委員長となって、教育行政に大きな役割を果たした。

(13) 上田耕一郎『上田耕一郎著作集』第一巻参照。当時の共産党の統一戦線論からすれば、基本は階級的構造を持った民主主義的統一戦線であり、その核心に労農同盟があるという特徴が非常に強い。そういう点で、地方自治とか教育の世界の固有の民主主義の価値を社会発展の構成力としてとらえる視点、また国民や親、地域住民の教育問題での憲法と教育基本法の論理に依拠した組織化や制度化が、社会が発展していく推進力になるという理論枠組みは、なかなか了解されることが難しかったのではないか。

(14) 世界教員連盟の方針から恵那の闘争は多くを学んでいった。例えば父母と結びつく闘争方針は、以下ようなに指摘に深く学んだものであったと石田は証言している。(『夜学』⑨1990-1、14頁)

「あらゆる種類の教員の行動を統一しなければならない。かれらは、地方の実情にあった組織形態を見つけ出し、できるだけ広範な層の国民、労働者、農民、知識人に理解され、支持されるような行動の方法を見いださなければならない。なぜなら、教員の闘争はますます、国民の理解をえたときだけ勝利できるものになってきているからである。かれらは、教員の分裂のためにたくらまれた反動の計画を粉砕しなければならない。」(『教師の友』1953年８月号、ポール・ドラヌー「統一行動－世界教育会議の中心課題－」)

(15)『夜学』は、『教師の友』が全巻復刻された中で、石田が、これをテキストにして、戦後の恵那の教育運動を、この『教師の友』の議論とどういう関係を持ちつつ展開してきたのかを中心に反省を含んで回想的講演に基づく学習会として三年間、全27回にわたって行われたものである。当時恵那では、『教師の友』は、多くの教師が購読して、それに基づく議論を盛んに行っていた。

(16) 1937年５月に結成されたが、1941年４月に解散した。戦後、1951年に機関誌『教育』を復刊し、1952年３月再建された。戦後教育学の構築と戦後の民間教育研究活動の展開に対し、大きな役割を果たした。現在も多数の分科会を持ち、毎年夏に全国規模の研究大会を開催している。雑誌『教育』を機関誌として発行し続けている。恵那教科研は、その地域組織である。

(17) 詳しい展開は省略するが、この教科指導と生活指導の二元的把握につい

Hosei University Repository

ては、生活綴方をどう把握するかに関わる非常に大きな、かつ一貫した論争問題であった。生活綴方教育を進めてきた日本作文の会（その初回の集会、作文教育全国協議会集会は恵那で開催された）のいわゆる「62年方針」は、生活綴方が展開してきた生活指導的側面を取り除き、いわば国語科の言語指導に力点を置くという方針を採用した。一方、全国生活指導研究協議会（全生研）は、生活綴方教育が遂行してきた生活指導の側面をもっと明確化、意識化するためには、自治の指導の体系を独立させ、全生研的な集団づくりの方法論に拠る教育を独自の生活指導実践として進める必要があることを主張した。石田のこの認識は、そのいずれとも異なり、生活綴方を書かせることを基本にして、この両者を統一的に実現していくということを明確に主張するものであった。

(18) 佐貫浩「教育における地域の意義」(『法政大学文学部紀要』1985年３月30日）参照。そこでは恵那・石田の綴方認識と対比して、小川太郎の認識論を批判的に検討した。ただ小川太郎は、日本作文の会の「62年方針」については強く批判しており、「生活指導のしごとの中の、実生活をリアルに書き合うことを通して子どもの生き方の成長と変革をはかるという部分を、よそのしごととしてではなく、『日作』のしごととして見なおすべきであろう。」とも述べている（『小川太郎著作集』第３巻、420頁)。小川の理論は教育実践についての考え方と哲学的認識論との間に矛盾をかかえたままに終っているように思われる。

(19) 教科研の機関誌『教育』誌上で、この問題をめぐって本格的な論争が開始されるのは、1968年４月号の藤岡貞彦論文「日本農村の構造的変化と教育――再び三たび生活教育論争を」の問題提起からと見て良いだろう。

Hosei University Repository

ABSTRACT

The Development of the Education Movement and the Theory of Ena and the Postwar Pedagogy
— The Examination of Kazuo Ishida's Education Theory

Hiroshi SANUKI

The education of Ena area (Gifu Prefecture) had a big influence to the development of the postwar pedagogy in Japan. Many pedagogy researchers who shouldered a big role for the formation of the postwar pedagogy investigated the education practice and movement of Ena.

The composition education (SEIKATUTUZURIKATA – KYOUIKU) of Ena (1948-1955), the battle to oppose to the teacher's performance evaluation (1957-1959), the Ena Education Conference (1957-1962), reconstruction of composition education (1970-1980) —— these practices and movements attracted nationwide attention.

Kazuo Ishida has continued the theorization of the education of Ena over half-century.

The education of Ena gave a much influence to postwar pedagogy in Japan, and it raised some points of view of the postwar pedagogy criticism at the same time, too. Ishida played a big part in the movement of the Ena-Education and the development of the theory of Ena-Education.

This thesis aims at examining Ishida's practice and the developmental process of his theory.