

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3) 「子どもをつかむ」思想の展開 と生活綴方の再興：1970年代を中心に

SANUKI, Hiroshi / 佐貫, 浩

(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)

13

(開始ページ / Start Page)

197

(終了ページ / End Page)

225

(発行年 / Year)

2016-03

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00012788>

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3〉

「子どもをつかむ」思想の展開と生活綴方の再興
1970年代を中心に

法政大学キャリアデザイン学部 教授 佐貫 浩

今回は、恵那の教育運動と石田和男の教育思想の最も中心にある「子どもをつかむ」という思想と方法を中心に検討していく。しかしその展開の50年代から60年代までの様相についてはすでに触れた部分もある。今回はその重複は避けつつ、子どもをつかむ思想の発展という文脈で、検討していく。検討の中心は、1970年代の生活綴方教育の復興の時期となる。

(一) 戦後～1950年代の「子どもをつかむ」思想の展開

—石田の教育の思想の原点としての「子どもをつかむ」思想

(1) 戦後初期の実践において、石田が最もこだわった視点は、本当に考える子どもをどう育てるかということであった。その背景には、石田の子どもとしての戦中体験において、全く自主的に考えることができず、終戦も敗戦も考えることすらできなかつたということへの悔恨、反省があった。

石田は、教師になった当初、次のような教育実践を試みていた。すでに〈その1〉で引用したものであるが、再度の引用をする。

〔(コアカリキュラム批判という姿勢で) 私たちはそれでは本当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、各教科で考える力をつけることを目指していたことは確かだが、考える力ということで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——生活綴方への道程」雑誌『教育実践』1984年10月号)

しかしそのなかで、「子どもたちには“考えよ考えよ”といいながら、わたしの考えたことを押しつける結果を生んでいたこと」に気がつき、「教育非力の実感」にさいなまれるようになる。

その非力とむなしさの核心にあったのは、自分の教育で、子どもが自分で考えようという構えを作り出していないこと、そのため内面において子どもが成長しているという実感がつかめないこと、考えるべき課題が子どもの生活のなかにあるにも関わらずそれが子ども自身に見えていないこと、その考えるべき課題へ子どもを向かわせえないままに科学の知識の詰め込みや性急な政治的行動に向かわせ、子ども自身のなかにある確かな成長力を引き出しえていないこと、教師としての科学の教授という教育行為がこういう子どもの内面に働きかける力を持ちえていないことへの強い非力感であった。

しかし石田は、その「教育非力の実感」こそをバネとして、本ものの教育の探求への意欲を生み出していったと思われる。「このおかしさの実感はそれが私の内部で矛盾を大きくしてただけに、おかしさの自覚的克服と本物への実践的探求の活力として生きてきたのである。」(同上)。

そのような「非力」を超える手応えを感じたのは、生活綴方への取り組みの中であった。生活綴方に取り組む中で、石田は「……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、ということをも痛いほど知った」(石田・若月『人間・医師・教師』あゆみ出版、1983年、25頁)。

その教育の核心は「綴る」という「表現」の方法にあるものとして把握された。「表現と、子どもたちの認識というか、ものの見方とか考え方と……言われていたような子どもたちの人間的な思考の発達……を可能にする方法」として「生活綴方という方法」があること、「教育の方法に対する生活綴方が持っていた、表現するというものが持っている特性に対する驚き」(1966「当地域における戦後の民主教育運動と現代の課題」『恵那資料集』492頁、傍点引用者)を伴った発

見があったのである。

(2) しかし「非力」の克服の意味はもう一つの側面を持っていたと思われる。それは、真に力のある教育とは、政治的な支配に対抗し、新しい政治を生み出す力をもつものでなければならないという思いであった。石田においては、教育と政治は常に不可分に統合されていた。教育実践は石田にとっては常に政治的な闘いの不可分な一環として位置づけられていた。それは決して彼の教育実践や教育運動が政治主義的なものであることを意味しない。いやむしろ、その両者の不可分な関係を認識しているからこそ、教育は、徹底的に教育の本質に依拠して展開されなければならない、そのことによってこそ最も深い意味において教育は政治的な力を持ちうるという確信が石田にはあった。子どもが自分の頭で考えることを実現することこそが、民主主義政治の実現にとって不可欠な教育の政治性であるとするならば、政治的動員主義に近い自分の教育の非力をどう組み替えるかは、自らの政治的信念からしても克服すべき焦点的課題となったに違いない。

「教育を政治・社会との関連でとらえながら、政治・社会の課題を教育の分野での特性に具体化して発展させることにつとめ、教育に加えられる政治支配に対しては、教育的に反撃することに中心をおいてきました。いわば、教育のなかに政治を具体的にとらえることをいつも留意しているというわけです。」(石田「(基調報告)戦後の教育をふりかえり、民主教育の原点をさぐる」1976年『恵那資料集』718頁、傍点引用者)

「教育的に反撃する」とは、単なる教育運動の戦略の問題ではない。石田には、子どもの内部に政治の姿をとらえない限り、すなわち政治が作り出している子どもの矛盾や困難として政治の問題をとらえない限り、子どもの内面に政治を立ち上げるとでもいう仕方子どもを成長させること、すなわち教育することと政治とたたかうことの課題の統一などあり得るはずがないという認識があった。そこでは政治課題はまさに教育価値実現の層においてつかまえられるなければならないととらえたのである。

加えてそのような教育は、子どもが自分のなかに、どう生きていくのかの「方針」を持てるようになることとしてとらえられていた。

「この頃の子どもをつかむ深さは、『子どもの中に方針をつくることができる』状態として理解していただけるのではなからうかと思えます。それは、教師が子どもに方針を

くっつけてやらなくても、子どもたちが、自分で方針をもつことができるようになるという点で、教育作用がより本質的になるという意味を持つものだと考えられます。／これは別の言い方でいえば、子どもが、自分の中に社会を具体的につかむことができるということです。／いわば、子どもたちの生活認識から生ずる実感的な社会認識が、科学的な認識（学習）としての社会認識と内側で結びつき、『生活をよくする』ことと『日本をよくする』ことが同じ意味を持つものとしてとらえられ、それが『日本のため』という目標として自覚されるようになっていったところに、深さがあったと思うのです。そういう点で、社会そのものが子どものなかに具体的にとらえられながら、そこでどう生きていくかという方針を、子どもが自分で持つということを可能にした教育であったともいえるのです。（同上、1976年、『恵那資料集』727頁、傍点引用者）

教師の思想や考えを吹き込むのではなく、子どもが自分で考え抜くこと、すなわち自分の生活に基づいて思考する自由と方法を獲得し、自分の生活の現実
に立ち向かう思考を自分のなかにたち上げ、現実を直視し、自分の生活を対象化し、自分と自分の生活に働きかける自分をつくり出し、自分の意志に従って生きる自由を広げていく——そのことが自分に対して「方針が持てる」ということとしてとらえられているのである。その意味で綴ることは、人間的自由への格闘の過程に他ならないものととらえられたのである。この視点は、以後、石田と恵那の教育実践のなかに一貫して貫かれていくものとなる。

生活綴方の教育は、子どもが自分の生活を綴ることで、そのような考える力を着実に獲得しつつあるという確信を与えるものとなっていった。生活綴方は子どもの自由と自由の実感を広げ、子どもが地域変革の主体として生活を生きる姿勢を育てることによって、当時の緊迫した政治状況に対する抵抗と変革の教育として認識されるようになっていったのである。

政治的な厳しいたたかひの中であって——おそらく石田達の当時における感覚は、まさに政治的な危機意識をもつ程のものであったと思われる——、「非力」の克服は、子どものなかに真の政治的な力を育てているという実感を得られるところまで進まなければならなかった。彼等は、生活綴方の教育実践の中に、民主主義政治への展望を切り拓く教育の確かな方法を見いだしていった。それは次のような実感を伴ったものであった。

「そういう中で、教師の教師としての自信が回復されてくる。いってみれば教室を舞台

としながら、教師の役割というものが自分として明確になると同時に、社会的な課題であるとか、もっと別なことばでいえば政治課題としても、当時の平和と民主主義、あるいは平和と独立という問題が、教育のなかで具体的に教育の方法まで明らかにしながら自分たちのものになっていくということに対する確信、そういったものが実際には教育の実践に対する意欲というものをうんと新しくかき立ててきたわけです。」(石田「当地域における戦後の民主教育運動と現代の課題」1966年『恵那資料集』493頁)

ここに述べられているのは、深い政治と教育の統一の手応えである。石田は別の時期に次のようにも述べている。

「そこを教育の情勢の問題としてもはっきりしなければいけないし、教育の支配の問題としてもはっきりさせねばならない。彼等の攻撃の意図をうんと具体的にみぬけばみぬくほど、それに対応する我々の反撃は、彼等の意図を粉碎すると私がはじめにいったのはこのことです。どうやって粉碎するかといえば、子どもといっしょに粉碎する。その場合いちばん基本で重要になることは、子どもたちが自分の心のほんねをはき出す、はき出させることではないか。」(石田「教育反動化の新たな段階と民主教育への展望」国民教育研究48号=国民教育研究所、1968年、15頁、傍点引用者)

これは直接的には、1960年代末に、学習指導要領が書き換えられ、「日本人」としての意識を子どもにすり込む方向へ教科書が変化していくなかで、それに対抗する教育実践をどう展開するかを論じた中の一文である。子どものなかに情勢をつかむとは、政治や政策が子どもの内面の発達にいかなる影響を及ぼす事態であるかということまで降りて、その意味で情勢を根底的に教育の問題、子ども発達の矛盾として把握することを意味する。だからこそ、その情勢に対抗するには、その歪められたり、強引に形成されたりしている子どものありよう、人格のありよう、思考や価値意識のありようを、その「形成力」に対抗して育てるという教育の営みが不可欠であると捉えるのである。だからこそ石田は、「子どもと一緒に粉碎する」といいきるのである。子どもが自分の力で情勢の形成力に対抗して新たな自分を形成することなしには、この情勢(攻撃)を子どもの生きる世界において「粉碎」することなどできないのである。いつも石田が言う「教育的に反撃する」ということの真意はそこにある。そのためには、常に石田が言う、情勢を根底的に教育の問題としてとらえるという視点が不可欠となる。

石田は、子ども把握について、先に示したように、「子どもの中に方針を作ることができる」状態、「教師が子どもに方針をくっつけてやらなくても、子どもたちが、自分で方針を持つようになることができるようになる」状態ととらえている。ここには、その後展開していく「子どもをつかむ」という思想の重要な内容が捉えられている。「つかむ」というと、その語感としては、対象を客体としてつかむという印象が含まれる。しかし石田のいう「子どもをつかむ」ということは、能動的主体として子どもを把握し、子ども自身が「自分の方針を作ることができる主体になる」ものとして子どもをとらえることを意味している。しかも、教師は、子どもが自分自身をつかむという行為を媒介としてこそ、最も深く子どもをつかむことができる。綴方とは、子どもが自分をつかむ過程である。そしてこの子どもが自分をつかむ深さに比例して、教師もまた子どもの真実に接近し、教育を通してその子どもの真実を支えることが可能になると考えるのである。したがって子どもが自分をつかむ指導なしには、教師は、その内面において格闘しつつ生活を切り拓こうとしている子どもの本当の姿はつかむことができないという教育思想なのである。

1950年代の生活綴方への取組の中で「子どもたちが、自分で方針を持つようになることができる」という子ども観をつかみ、その可能性を実際に展開していった子どもの姿に対して抱いた感動が、60年代後半からの新しい教育運動を作り出していく苦闘の中で絶えず呼び戻され、恵那の教師達を支えていくこととなる。

石田の科学への問い、教育内容への問い、学力への問いなども、常にこの視点から発せられており、彼の提起した「子どものつかみ直し」は、「科学のつかみ直し」、「教育内容のつかみ直し（教育課程づくり）」と連動した構造をもって繰り返し発展的に探められていく。そしてそれは70年代において一つの完成段階を迎えることになる。

(二) 1960年代における「子どものつかみ直し」の取組

(1) 恵那教科研運動への批判

東濃民主教育研究会の発足は1966年であった。その2年ほど前から石田は、教育実践のあり方についての新たな理論的挑戦を開始する。そして恵那の教育

実践が陥っている科学主義的な弱点を鋭くえぐり出し、その克服の道を探究しようとする。その指摘は次のようなものであった。

①学力攻撃や全国教育科学研究会の運動の影響もあって、「すべての子どもに未来を担う実力を」という視点が、「教科指導」による「正しい知識」の獲得へと焦点化されていった。

②それは、子どもを未来へ向けて「科学的な世界観の基礎」を教えるという形をとって、知識を獲得させる方法が面的に強調されることになった。そのため、教育研究（教育科学の探究）の中心は、教科の「科学的系統案」の作成、教科の研究に一面化していった。

③やがてそれは、獲得させるべき「教育内容」を基準とした「到達度評価」を重視する傾向を強め、「到達度へ向けてのテスト」という方法が教師の中心的仕事になっていった。「どんな人間を作っていくのか」という問題が、どういう学力をという問題だけで、実際には人間そのものの追求と、教育の基調というものがどこかへ放られながら、どれだけの学力をつけていくかという問題としてのみ論点のはっきりされてくるという問題が生まれていった。

④そのため、生活認識と科学的認識との弁証法的な関係に立って、徹底的に生活に立脚し、表現という形で新しい生活意識を切り拓く生活綴方の精神や「子どもをつかむ」という教育の精神と方法もまた失われていった。

⑤その結果、生活綴方教育の下においては、科学（教科）の教育と生き方の指導が生活の意識化と変革として統一的に把握されていたものが、＜教科指導＞と＜「生活姿勢」形成の生活指導＞とに分裂し、前者は「教科主義化」し、後者は「規範主義」とでもいべき矮小化、一面化が引き起こされていった。

⑥そのため、高度成長下において激しく変貌する地域の現実、子どもの現実から教育課題や教育課程をとらえていくという「現実直視」が失われ、急速な地域の変貌の下での子どもの姿がとらえられず、子どもに働きかける教育実践の力が弱まっていった。それは子どもが「つかめない」こととして意識されていった。

（石田「当地域における戦後の民主教育運動と現代の課題」1966年、『恵那資料集』488-503頁）

このような教育実践と教育方法の歪みについての批判と反省を重ねつつ、石田らは、改めて生活綴方の精神の復権、徹底した生活現実の直視と、子どもを

つかむこと、そしてそのなかで科学の質を再吟味する教育の方法と理論の構築へと再挑戦していく。

(2) 新しい「子どものつかみ直し」の過程

勤評・学テ体制が進行する中で、子どもの変化が急速に起こる。恵那の教師たちはその事態に対して、「学校は砂漠、子どもはミイラ」という警鐘を打ち鳴らして、新たな実践を切り拓こうとした。

直面した課題の第一は、子どもがつかめなくなってきたという事態であった。しかしそれは、「子どもをつかむ方法」の後退と一体のものであった。単に子どもがつかめないということであるならば、あらためて子どもをつかむ努力をすれば良いということとなる。しかし恵那に蓄積されてきた「子どもをつかむ」という方法と思想は、教育実践の姿勢と深く結びついたものであった。そのため、新たに「子どもをつかむ」ためには、教育実践の方法それ自体を組み替える必要があった。

そこで何よりも問題になったのは、「教科指導」と『生活姿勢』形成の生活指導」とが分裂し、「教科主義化」と「規範主義」が進行しつつあることであった。そのため教育研究の重点が、教科の体系性と道徳的規範の押しつけという形に分裂し、教育実践それ自体が「子どもをつかむ」ことへと向かわない状態が生まれていたのである。その様子について石田は次のように問題を指摘していた。

①「教科で子どもをつかむという傾向は必然的に『授業で勝負』という問題に置き換えられることから、教科書批判を基にした研究は、教材研究とその科学的系統的な編成作業ということに焦点化されていき、それは授業にあらわれる子どもの思考を基に、あるべきものの観方・考え方の体系を目安として生み出すまでに実践は、教師の授業中心にすすんでいったのです。」

②『生活綴方での認識は感性的なもので、理性的な認識は各教科での質の高い知識としての科学的認識でなければならぬ。』と規定しながら総括したところに、主要な起因があるように考えるのです。／この生活綴方の把握では、……『現実直視をだじにした』という形でまとめた、生活綴方のもつ生活性と科学性の複合された意味を、教育的な発達の立場からとらえる点で弱さがあったのではなからうかと思えるのです。」

③「生活綴方における内面的統一としての『現実直視』は、認識は教科、姿勢は生活と
 いうようにして結合されるものではなく、現実認識は同時に生活認識であるし、その認
 識こそ認識活動としての学習へも、生活変革としての活動へも統一的に立ち向かう姿勢
 の基本でなければならないからです。それだからこそ、生活綴方をあえて教科・生活の
 領域に組み込まないで、『現実直視』という点で統一的にとらえていたわけです。」

④「今、子どもを丸ごとつかむという場合、それは学習の面からだとか、生活の面から
 だとかいうのではなくて、現実生きるという点で、子どもの内面で統一的に実感され
 ている本心を把握することを意味していますが、内面が空洞化されたり、内面の伴わな
 い学習や生活からは、丸ごとということは生まれないのだと考えるのです。」

(以上、石田〔「基調報告」戦後の教育をふりかえり、民主教育の原点をさぐる〕1976年、
 『恵那資料集』734-5頁、傍点引用者)

すなわちそれまでの科学主義的な教育論、認識論、そして教科指導と生活指
 導を二元的に把握する教育方法論が、子どもの生活認識の価値を見失い、その
 結果として子どもの人格の核心にある生活意識、その背景にある生活の現実に
 注目する視点を失った結果、子どもがつかめなくなったとらえたのである。
 したがって、石田たちが提起した「子どものつかみ直し」とは、子どもの内面
 で統一的に実感され、子どもの生活やねうちの意識を規定している生活意識を
 とらえ、その生活意識に働きかけることに向けて教育実践を展開していくとい
 う方法論を回復することを意味したのである。したがってそれは、それまでの
 恵那の教育実践の方法論（中心的には恵那教科研の方法論と教育認識論）を大
 きく転換させていくための戦略的な意図から提起されたものであったとみるこ
 とができる。

石田は次のようにも述べている。

「子どもをつかむ問題については、子どもの何をつかむかを、はっきりさせる必要があ
 る。『子どもがつかめん、子どもがわからん』とひとつのわけですけれども、実際は子
 どもの価値観をはっきりさせるということです。そこがはっきりせんから子どもがつか
 めん、という問題ではないだろうか。……我々が能動的に働きかけない限りつかめん。
 自分がこっちにおいて子どもはわからんよ、ということは、もっと極端に言えば、働き
 かけるという教育実践だけが子どもを正しくつかむカギだ。そこのとこが正しく組織
 的・計画的に進められずに、『子どもがわからんよ』とひとつっては遅れていくだろう。

我々の教育実践だけが、本当は子どもをつかむ一番正しい道なんだ、能動的に子どもに働きかけるといふ点で、教育活動のなかでしか子どもをつかむことができません。同時に、つかめるように子どもをかえにやつかめん。非常に矛盾した関係だと思ふが、つかめるようにかえていくなかでもっとよくつかめる。教育活動を進めることによってしかつかめんといふことは、そういう問題だ。だから教育活動が計画的・組織的・意欲的におこなわれなかったなら、いつまでたっても子どもをつかめずじまいである。」(石田「愛国心教育の探求と新しい学習改善運動」『民教研究通信』no25-1969-03-20『恵那資料集』527頁、傍点引用者)

子どもをつかむといふことの意味が教育実践との弁証法的な関係として把握されている。教育実践を通して、すなわち働きかけを通して初めて子どもがつかめるといふ思想、さらにつかめるような教育実践をしなければ子どもはつかめないといふ論理が明確に示されている。

補足すれば、<その2>で触れたように、この時期展開された「地肌の教育」の最も基本的な性格は、子どもの人格の全体を把握すること、その焦点はまさに「生活意識」、生活の中に生きている「価値意識」をとらえることにあった。「子どもたちの人間的状況は単に、生活の現象、形態として把えるのではなく、認識の結晶体ともいふべき意識の部分において把えることが必要」(石田『「地肌の教育」を考えるために』1966年『恵那資料集』505頁、傍点引用者)ととらえたのである。また、「単に動物的に24時間生きているという生活ではなく意識的に生きていることを“生活”といふので、意図的に生きていく、問題をもって生きていくことを“生活”といふとすれば、ある意志を持って現実と触れあつていく、現実との闘いといつてもいい、また自然との闘いといつてもいい」(石田「ありのままの教育と生活綴方」1973年、『恵那資料集』565頁)ものとして生活意識をとらえたのである。そしてその核心は、子どもの生活意識のなかの値打ちの意識、すなわち生活の中に働いている価値観だととらえた。そしてその価値観は、その子どもの態度や姿勢、生活意識として現れ出る。それはまさに「地肌」としてあらわれると捉えたのである。その「地肌」を磨く働きかけを通して、統一された人格に働きかける教育を展開しようとしたのである。その意味では子どもをつかむとは、子どもの人格の全体をとらえること、そしてそこに把握された人格の中に働いている矛盾や能動性、意欲や価値の意識に働き

かける教育の方法を意味したのである。その方法を創造的に切り拓いていく実践的探究が、1960年代半ばから、精力的に展開され、それが1970年代の恵那の生活綴方教育実践の高揚に向かう出発点となる。

しかも重要なことは、「子どもをつかむ」こと、すなわち子どもの生活意識をつかみ、それを磨いていくという中にこそ、子どもが知識を批判的に摂取し、科学的認識を生活意識と結合させ、科学に立脚した主体的生活の獲得を可能にする教育、すなわち生活と科学の統一を実現する教育を切り拓く基本方向があるという認識である。石田は次のように述べていた。

「生活に根づくということのなかには、地肌としての真の人間性だとか、あるいは自主性を、生活に具体化させること、真に人間的であるものを、真に現実のものにさせなければならぬことがふくまれよう。生活自体が借り物の生活ではない、人間としての生活を意味するわけで、生活が変わることは人間が変わることであり、同時に自分自身の人間を変えることが生活を変えることになる。自己の人間自体の目、あるいは、見方・考え方が変化するという問題を含めて、その生活が変わるといふふうにつかんで、そういう意味での人間の自主性だとか、人間性というものが生活として具体化するということと、同時に科学が実生活と結合する、教育と実生活と結合するということを含めて、生活を変革する教育として『地肌の出る教育』をいくらか定式化してきたと言えると思う。」(石田「生活に根ざし生活を変革する教育の創造」『子どもと教育実践』鳩の森書房、1971年101頁、東濃民教研集会1970年 8月基調報告、傍点引用者)

「子どもをつかむ」とは、このような主体変革と形成を可能にする最も基本の要素を——それが見失われつつある中で——、子どもの中にもういちど見いだし、捉まえ、意識化し、教育の土台に組み込むという、恵那の教育実践の転換のための戦略というべきものであった。そしてそのような視点にたった時、石田は、当時の日本の各地で展開されている教育実践や教育理論に対する鋭い批判意識をもつことにもなり、この新しい教育観と教育理論、教育実践の切り拓きは、恵那という地における教師集団による試行錯誤の中で、自力で成し遂げるほかないと決意したと思われるのである。

(三) 1970年代の教育実践と「子どもをつかむ」思想の展開

——「わかること」と「生活綴方」と「私の教育課程づくり」——

1970年代において、恵那の教育実践は、強固な反省的な方法意識をもって生活綴方教育を再興していった。もちろん、その到達点が、70年代の出発点において、どれほどに鮮明に見通されていたのかという点では、試行錯誤的な探究としての性格を持っていた。

なぜ、新たな教育実践が、生活綴方であったのか。その点に関わっては、「子どもをつかむ」という方法に深く結びついている。

私は<その2>において、以下のように仮説を述べた。その部分を再度確かめておこう。

「仮説的に結論を述べれば、それは人格を子ども自身がつかむ方法が表現であり、子どもが自己の人格を対象化する方法が書かせることであり、そして表現することは同時に子ども自身が意識の側から統一的な人格を形成していく営みであると把握したことにあると思われる。さらに、その表現は自己の生活を見つめ、対象化することであると共に、生活の創造を意識化し、認識と実践をつなげる方法であると把握したことにあると思われる。そこでは生活は子どもの意識を規定するものであると共に、同時に意識によって創造されるものでもある。人格は、生活のありようとして具体化され対象化されると共に、その全過程を意識の側から主体的に把握し、吟味し、働きかける行為が、表現であるにとらえたのである。／全生研の集団づくりの場合は、その人格のありようは、関係性（関係として人格のなかに形成される民主主義的な価値のありよう）として対象化されるととらえたといってもよい。すなわち民主的な関係性を作り出すことを通して人格の民主主義を作り出すということである。恵那の場合は、深く豊かな生活綴方の伝統を踏まえ、人格は生活にこそ対象化されるととらえ、その人格をつかみ、その人格を自ら創造していく最も中心的方法として表現＝生活綴方を位置づけたということである。そしてそれは教師が外から子どもの人格をつかむというよりも、子ども自身が生活のなかの事実を徹底的にみつめ、そこにある自らの人間的現実をとらえ、それを意識化し、磨き上げていく方法として——恵那ではそれを子ども自身が自分をつかむこととしてとらえていた——把握したのである。／しかし1950年代の表現と綴方の方法の直線的な継承としてではなく、その伝統的な方法が力を失ってしまったという変貌と危機の認識を介して、そのような表現が可能になる人格の内的構造の再編成——したがって、そ

もそも人格の内的構造とはどのようなもので、それがどう変化し、どのような『破壊』状況にあるのかについての理論的、実験的（実践的）な、そして仮説的な分析を試論し、その積み上げと実践の検証をともなって、すなわち『地肌の教育』という仮説に基づく試行錯誤のおよそ五年間ほどを経て、ようやく人格の全体構造を把握する方法の核心として、生活綴方という方法を再発見したとみることができるのである。（「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—」『法政大学キャリアデザイン学部紀要2014年版』193-194頁）

これは、60年代の模索を経た段階での、「子どもをつかむ」方法と思想の新たな展開と把握することができる。60年代半ばからのさまざまな「教育調査」や、子どもの生活実態調査を経、そして地域に子どもの生活を新たに作り出す集団活動（例えば「豆学校」）を生み出し、「川柳」や「新聞づくり」などの表現の試行錯誤を経て、結局最後には、子ども自身が自分をつかむ営みとしての生活綴方に取り組む道こそが、当時生じている教育の困難と矛盾を突破する道に繋がるという確信に到達したのである。以下、その内容がどう展開していったのかを検討して、この仮説を検証していこう。

（1）子どものなかに方針を作るという視点——「わかる学習」の提起

学力というものを考える際にも、石田は、「子どもをつかむ」思想の中にこの課題をとらえている。すなわち学力をとらえるためには、人格の中に結びついた形でその学力をつかまなければならないとする。

「わかる学習という問題は、子供が人間として自由になっている、教育が教育になり得る差し迫った一番基本的な条件である。その点をぬいたら、自発性ということには、成りようがない。だから学習がわからないという状態は、本当の意味で自主的な人間をつくらないという問題、わかる学習ということは自発性をどう引きだすかという問題、本当の人格というものを生み出し、本当の自発性を生みだし、自由というものを人間に自ら獲得させようとするれば、その内容として、わかるということがなかったら人間になり得ない。」「一番基本になることは、子どもたちの内面に、いわゆる自発性といえる、生きがいと連帯性という、仲間といっしょに生きていく、生きがいと連帯性を子どもたちの内面に発見して、それを子供達に自覚させて、それを発展させることをぬきにしたら、わかり得ない。」（石田「ありのままの精神でわかる学習の実践的追求と運動を」

1974年、『恵那資料集』531-532頁)

それは、先に紹介した、「子どもたちが、自分で方針をもつことができるようになる」ということとほぼ同値である。石田は、学テ体制下に進められている「学力」は、「現実の生活が全然つかめなかった、そこで生きていく力を全然確かめることができなかったという問題」(石田「ありのままの教育と生活綴方」1973年、『恵那資料集』566頁)をもっており、模擬テストの失敗で自殺するということ背景には、現実の生活に立脚して生きる意味と方針をもつことができているという問題があると指摘していた。学力というものは、たんなる知識として蓄えられるものではなく、人格と結合して人格の内的な方向性の形成に結びついている状態として存在しているべきものであり、そのためにも人格と結びついた形で学力をとらえることが不可欠と考えたのである。だからまた、「わかる」という問題は、単に授業上の原理であるだけではなくて、生活に対してもつべき主体性、能動性を、知識が人格の中に生み出している状態としてとらえなければならないとしたのである。学力を「つかむ」とは、「子どもをつかむ」ことの一環としてこそなされなければならないと考えたのである。だからまた「わかる」ことは、「生活に根ざし生活を変革する人間を育てる全活動を貫く基本原理でなければならない」(石田1976年「戦後の教育を振り返り民主教育の原点を探る」『恵那資料集』739頁)とも把握されているのである。

(2) 「綴方を書かせなければならない」

しかしそのためには、子どもたちにその内面を綴らせ、生活意識を意識化し、磨き、その土台の上に教育と学習をすえなおすという方法がどうしても必要になる。だからこそ、その状況を突破するには、綴方を子どもに書かせることが、絶対に欠かせないと石田は考えたのである。

「綴方の場合では特性として、書く、綴るということが特性のわけです。綴るということによって具体的に得られるわけです。その特性を通じなければ綴方を読むというだけでは、ありのままにものを綴るという態度がわかるというわけにはいかないのです、どうしても書かせなくてはならないのです。／綴らせなければ絶対に綴方で得られるものはわからないのです。……綴るというところにその特性があるのです。」(石田、1973年「ありのままの教育と生活綴方」『恵那資料集』579頁、傍点引用者)

子どもの中で、生活認識が意識化される必要があり、「綴るという特性」を持った生活綴方によって、ありのままをとらえる芽を育てることが絶対に欠かせないと主張しているのである。そして、この生活経験、生活意識の意識化の営みは、全教育活動の土台において展開されなければならない課題であると位置づけるのである。だから石田は、「生活綴方の精神で科学をとらえる」ためにも、「教科の学習を生活綴方の精神で貫かれた形で進める」ためにも、書かせることが不可欠であると主張するのである。

しかし、生活綴方に取り組むのは、単に科学を学ぶ主体を形成するという意味だけではない。石田はその中心の性格について幾度か「人間の内面における生活の真実性」という言葉を使って説明している。

「生活綴方というのは、人間の内面における生活の真実性ともいえる、生活の実感ともいえるものを客観化する仕事なんだというふうに、私たちはある意味で規定している。言うなれば、生活の事実を、事実として作られておる心の奥にたまっている、あるいは、心に蓄積されてくる人間的真実というものを、それを自分の気持ちとして作られている真実、それを実際につくっておる生のまわりの事実というものを、それをありのままにえがき出させる、あるいは、綴らせるということによって、生活の事実というものを再生して、それを意識化し、内面を形づくっている外部というものを意識化する仕事なんだ。その作用として、綴るという方式をとるわけですし、その綴るということの中で考える作用が出てくる。従って、ほんとうに、ありのままに、自分の内面というものを構成しておるまわりの事実を、ありのままに綴るということは、ありのままに思い出させたりしていく中に、考えるという問題が、いっぱい具体的に行われてくる。ありのままに見つめるということは、実は、考えることの基礎といってもいいだろうし、実は考えることそのものの始まりなんだと言えると思う。」(石田「子どもの教育の上にあらわれている新しい特徴と『生活に根ざし生活を変革する教育』を進めるための若干の基本問題について」1975年、『恵那資料集』607頁)

「生活綴方は、その実感を構成している生活の事実を客観的に再生する仕事だと思うのです。そして再生は、写真のようではなくて、自らの意識を通しての再生ですから、再生の作業によってより意識化されるという、相互の作用を伴うものになるのです。／このことについて私は適切な言葉で説明できませんが、生活を綴ることは、意味化された経験を意識するというか、あるいは、経験を意味的に再構築するというか、そうした性

格を持ったことなのだと思います。」(石田「恵那の教育と生活綴方」1981年『恵那資料集』825頁、傍点引用者)

これは、生活綴方が子どもの認識形成に及ぼす作用の本質についての規定であるということが出来る。子どもが、自分を規定する「生のまわりの事実」を意識化することも含んで自分の生活意識を状況によって作られた客観的な姿においてとらえつつ、同時にそのなかに、感情を含んで展開している「人間の内面における真実性」のありようをとらえ、その真実を核として「自らの経験を意味的に再構成」し、自分の生活そのものの、従ってまたそれを規定している客観的事実としての地域や社会そのものの変革に向かう「方針」を自分の中に作り出すという、その全体が、生活綴方の書く営みの中にあるととらえているのである。そして実はその全体のプロセスが、「子どもをつかむ」ということとして把握されてもいるのである。次の石田の文章は、そのことを示している。

「そういうさまざまの、生活の事実が作り出している実感というものを、いわば内面の真実というもんだらうと思うのです。……それをありのままに描かせることが大事だと思います。……それが丹念にえぐられていく時に、その事実——自分の内面を作り出している事実というものがなんであるかということが、子供にわかってきます。それが生活の認識なんだというふうにも言えると思うのです。／そしてさらに、表現活動をとって得られる生活認識——生活をもういっぺん再現するという形をとることにより生活を認識する、とらえなおしてみる——が同時に、生活の主体者として、私はどうしなければならないのかということ、子供によびおこしていくわけです。だから先程の子供は、自分の心の中に針のようにささっているその事実を、なぜそうなのかということ、全部洗いざらい出してみるとときにはじめて、私はそれをこえていく人間としてどうしなければならないか、と自己の生き方を逆に見つけ出していくというふうになっていきます。すなわち生活の主体者になっていくわけです。／その主体者としての意識、生活の主人公としての気持ちこそが、子ども自身に、わかることと生きることを内容とした、意欲的な生活をつくり出させ、そしてその時に子供が自分で自分を捉えていくということが出来るようになっていくのだと思います。／……結局、子ども自身が自分自身を知る、自分を自覚するということになってからはじめて、子供が自分をとらえていくというふうに進んでいくものだらうし、そうなった時にはじめて、子供をとらえること

ができる」(石田和男「教育の夕べ・記念講演——子どもをどうとらえるか—子どもの内面からの出発」1978年『人間・生活・教育』第5号、77頁)

(3) 科学のとらえ方

しかし、子供の表現は、どのような内容であろうと「ありのまま」という価値をもつにしても、「書いたものを通して、子どもの内面をつかんで、どう生きていくか、どれだけ真剣に事物に立ち向かっていくかという風なことが、たえず子どもに自覚されてくるようなそういう働きかけがない限り、ありのままが深まっていくことにはならない」(石田「ありのままの教育と生活綴方」『恵那資料集』570頁)とする。だから石田は、この綴方と教科の学習とが、不可分の関連性において、相互に働きかけ合いながら展開しなければならないと主張する。

①「教科で現実の生活だとか、具体的な事物、そういうふうなものを基礎にして、それに科学の原理というものや法則というものをちゃんとつかませていく、科学の原理を別につかませるのではなく、現実の生活の具体的事物の中に科学の原理をつかませていくならば、その原理を全く正しく自分のものとしてつかまえていくことができる。／それは教科の本質なんだ、ありのままにつかむといえ、本当の教科なり、本当の科学なり芸術なりを学ぶことなんだと思うのです。」(572頁)

②「その場合、教科との関係でいえば教科の中に生活をくぐらせるという言い方をしても良いと思うわけですし、生活の中に学問としての科学や芸術をきちっとみつけだすことだ。実際に生活の中に科学や学問、芸術というものはあるわけです。……教科としての学問や芸術の中に、実際の生活をくぐらせていかなくてはならない。」(577頁)

③「生活綴方によって得られる自分の生き方と結びついたその目、言ってみれば学問の基本となる目や態度そういうふうなものが、教科の中で、ありのままにひろがっていく事によって学問の特性にともなって具体化されてくるのが教科なんだ。綴方の中で得た目と態度、そういうふうなものが学問の特性の中に生かされてくる、学問の特性をそういうもので裏打ちしていく、そういうふうなものが実は必要なんだし、同時にその生活をくぐらせて得た科学の目と態度、そういうふうなもので生活の中に新しい発見をしていく、おどろきをもつ、新しい問題を見つけていく、そうして生活を広げることによって、綴方の題も広がる、深さも広がってくる、そういう関係の訳です。」(578頁)

綴らせることによって、子どもの中に「綴方の精神」——すなわち、ありのままに自分と自分の生活を見つめ、よりよく生きるためにそれを自ら作りかえる内面の再構築、あらたな自分の創造、新しい人間的真実の創造に向かおうとする構え——を創り出し、その土俵でこそ、「教科の中に生活をくぐらせる」ことが初めて可能になると考えるのである。科学によって生活と生活意識を吟味する主体は、子どもであって、そのための方法と主体性を形成するために、生活綴方が不可欠であると考えられているのである。したがってまた、本来授業とは、教師による科学についての教授や援助を得て、子ども自身が自らの主体性において、生活意識、生活現実をその科学で吟味しつつ、新しい内面の真実を創り出していく過程でなければならないと考えているのである。

それは子どもが科学を記憶することではなく、自らの生活実感と科学とを対決させ、実感としての主体性を保ったままで、科学の力に支えられて自らの人間的真実を意識化し、作り出していく営みを意味する。〈教科の中に生活をくぐらせる〉とは、生活意識を、子どもの主体性、関心、目的意識を維持したままの形で——すなわち人格の能動性と結合した形のままで——科学によって組み替え発展させることである。生活の実感に密着し、それを高めることなしには、人格の中で能動的に働くことのできる科学的認識の形成はできないのだという一貫した教育の方法意識がそこにある。したがって、科学の教育もまた、子ども的人格全体の中で、科学（あるいは非科学）が子ども的人格の能動性や矛盾としてどのように結びついて存在しているのかを「つかむ」時にのみ、子どもに働きかけることができる質を獲得すると考えるのである。

(4) 「私の教育課程づくり」——新たな教育と科学の統一の様式

そのような視点は、その「ありのまま」や生活意識に働きかけることのできる科学や芸術を作り出すという課題を教師に背負わせる。そのためには、教師は、子どもが直面している生きる課題に即して、科学それ自体を吟味し、子どもの現実と意識に働きかける構造をもった科学の再創造に挑まなければならないと石田は考える。それは「私の教育課程づくり」の提起に鋭く表明されている。

石田は、「私の教育課程づくり」を、「目の前の子どもたちの生活・学習意欲

をほんとうに高めるために、どうしても子どもたちにわかりきらせなければならぬ問題について、自らの教育的苦闘の所産として、自らが納得しうる教育活動の内容と方法を創りだし、教師として真に子どもに責任を持つ教育を実践的に検証しながら広げること」であり、「その問題の持つ基本的な性質・特質の教育的な環をみつけ、その環を、子どもたちにどうしてもわかりきらせなければならぬ基礎的、基本的な事項（事実・観点・知識・技術）としての『何を』として発見し、創造すること」（石田、1976年「子どもの荒廃の放置は教師の荒廃」『恵那資料集』746-747頁）、『みんきょうけんno37』、傍点引用者）だとし、次のように呼びかけるのである。

「荒廃が『自分の頭で考え、自分の意志で行動できない人間』としての特徴を持っているとき、その荒廃を治療する教育的環が『生活と知識を結びつけ知識を科学的にする』ことに置かなければならないことは、……これこそ教師でなければ治療させることのできない荒廃の内容で、子どもたちの荒廃の中心をなす部分である。／……その荒廃に本気で立ちむかい、自らの内に治療の方策を具体的に見出し得ないとすれば、それこそまさに教師の荒廃である。私たちが子どもの荒廃に直面して、胸を痛めている事実を、自らがありのままの事実としてつかみとり、子どもが荒廃の内側にひそめている人間としての痛みを治すために、何としても自らの中に深く入りこんだ荒廃との闘いを決意しなければならない。／それは私たち教師自らが、事実に基づいて、自分の頭で考え、自分の意志で行動することによって、人間の自由を獲得することであるが、それが教育専門家である限り、こま切れのつめ込みでない、『生活と知識を結合させた教育内容』を『私の教育課程づくり』として具体化させ、子どもたちの生活・学習意欲を現実的に高めることとして具現しなければならないのだ。」（同上、傍点引用者）

子どもの生活と人格の歪みや矛盾や苦悩に応える科学と教育内容の創造に挑戦するべきとする激しいまでの教師の任務論がここに記されている。それは科学の国民化、国民的教養としての科学の創造（堀尾輝久）の営みを、地域に生きる教師の「私の教育課程づくり」の責務として新たに運動化することを恵那の教師達に呼びかけるものであった。

石田自身、その挑戦を、教育課題の焦点として設定した三つのせいの領域において、精力的に展開する。

「人間的意志として、どう生きていくか、いってみれば、生きていく自覚として、そこ

に価値、いわゆる生きる値うち、生きるねらい、生きる目当てを明確にしていない。そういう点では、せい、いわゆるセックスだとか、政治だとか、あるいは、生きる目当てとしての生活だとかいうところに人間としての、人間的意志を一貫して持たせていくことが実は価値である。価値がなかったら、価値観を明確にすることによって、はじめて、そこに、人間的意志を通すことができる。」(石田「ありのままの精神でわかる学習の実践的 pursuit と運動を」1974年、『恵那資料集』、542頁)

その成果は、岩波ジュニア新書の『思春期の性を考える』(1979年)として結晶するとともに、恵那地域での性の教育への取り組みとして大きな広がりを見せた。そこでの石田の課題関心は、現に今、子どもの意識を大きく規定している生活意識としての性の問題、まさにその生活行動を作り出している価値意識を伴った性についての関心と認識を対象にし、それを子どもたちが真正面から考え抜き、自らの性についての考え方や行動を組み替え、人間的な性についての価値意識と行動を作り出し、自らの性についての生き方を切り拓いていく子どもの苦闘を生み出し、支えようとするのであった。

「とにかく、子どもたちにとって性の不自由さは大きいようです。学習でも科学の用語や知識だけで表通りを通していけば平気ですが、自らの性実感を明るみに出して科学で検証するとなれば、とたんにとまどいを覚えなければならないようなところに、生活を通して内面的に蓄積されている子どもたちの性観念・性理解の不健康さを見るのです。だから性学習は、不健康さをも含む性実感を、あるがままの事実としてみつめることから出発して、そこにある性の必然性とでもいう、人間にもたらず自然や社会の原理をみつけどし認めあいながら、不健康さの非人間性・非科学性の内容やその成因を考え、人間的で自由な性を作り出す道としての生き方を、自覚的に求めさせることにねらいを持つわけです。」(石田「生命の尊さを語り合おう」1983年、『性の目覚めとつまづきをつかむ一危機をのりきる子育て』三省堂、傍点引用者)

石田は、「真の科学的認識は、同時に自らが立上らねばならない根強い要求をとまなう人間的行動の内容となるべきものである。それだけに科学的認識の基本を、本当に生きた子どものものとして身につけさせなければならないが故に、泥臭く、もたもたしていても私たちは『生活の実感』に固執するのである」(石田1970年、「遅ればせの記」『恵那資料集』551頁)と述べている。そして地域とそこで生きる子どもに対して絶対に背負わなければならない教師の責務とし

て、この困難な作業に集団で挑戦していくのである。

(四) 「子どもをつかむこと」という方法と思想の全体像

以上の検討を通じて明らかにしてきた石田の「子どもをつかむ」思想について、その基本的な性格を私なりにまとめてみよう。

第一に、石田の「子どもをつかむ」方法と思想は、壮大な構造と歴史過程をもつということである。ある意味で、恵那の地で展開されてきた1950年代から1980年代にいたる教育実践の歴史は、この「子どもをつかむ」方法と思想の展開史といってもよい。したがって、「子どもをつかむ」方法と思想は、戦後の恵那の教育全体の中で、その発展史を通して把握されるべきものとして存在しているといえることができる。それは、この「子どもをつかむ」方法と思想が、教育の方法、教育内容や教科とその科学の在り方、教師の責務、時々の教育政策に抵抗する教育実践の側からの対抗、克服、発展の全過程に不可分に結びついており、それらの教育の営みの諸要素の統一された教育力が、子どもの中に生きる力を生み出し、地域と時代に生きる主体形成を展開させていく構造になっていると思われるからである。

第二に、石田の「子どもをつかむ」思想と方法は、単に子どもを客体として観察することではなく、そこで探究されていくのは、教師との共同者ともいえるほどの主体者としての子ども像である。それは「子どもたちが、自分で方針をもつことができるようになる」(『恵那資料集』727頁) こと、「子どものなかに方針を作り出すこと」として教育の目標が把握されていることと結びついている。繰り返して石田は、子どもが自分自身をつかむ深さに比例して、教師は子どもをつかむことができると指摘する。教育とは子どもの自主性、主体性を形成することであり、その自主性、主体性の展開する基盤は子どもの生活自体にある。そして生活綴方は、子どもが自分をつかむ方法である。子どもは、書き綴ることによって、自分の生活の真実を発見し、意識化し、自分の「方針」をもつことができるようになる。教師は、そういう子どもの意識化の過程に寄り添い、励まし、それを発展させることを通して子どもの真実に接近し、その真実を子どもが生きようとする生活の再構成に働きかけることができるよ

うになる。その時教師はより深く「子どもをつかむ」ことができるようになるのである。

第三に、それは単に客観主義的に子どもをつかむことではなく、教師が教育実践という働きかけを介して子どもの中に生活実践の主体者としての能動性を引きだし、子どもを意識的に生きさせ、その高みにおいて「子どもをつかむ」ことを意味する。「能動的に子どもに働きかけるという点で、教育活動のなかでしか子どもをつかむことができません。同時に、つかめるように子どもをかえにやつかめん」(1969『恵那資料集』527頁)という言葉の真髄はここにある。

すなわち「子どもをつかむ」という思想と方法は、教育実践のありようと一体化し、教育実践の方法論の中に組み込まれた思想と方法である。1960年代における教育の方法と認識の大転換の苦闘(恵那教科研批判と「地肌の教育」の試行錯誤の過程)は、子どもをつかむ思想と相反するようなベクトルを組み込んでしまったそれまでの教育実践と教育の理論を、大胆に転換する苦闘の過程であった。したがって「子どもをつかむ」方法と思想は、その教育実践の全体像において、把握される必要がある。

「本当にこの子を、人間としてどういう人間にしたいんだというその人間像と、教師がこういう子になってほしいと期待し、希望する人間と、子供が自分で『俺はこういう人間にならにゃいかん。』というふうに、自分のめあてとしてもつ人間とが、ぴったりしたときにはじめて、本当に子供をとらえる教育が出来るのだとも考えられます。」石田和男「教育のタベ・記念講演——子どもをどうとらえるか—子どもの内面からの出発」79頁、1978年『人間・生活・教育』第5号)

ここに述べられているように、「子どもをつかむ」ことは、子どもの意識的成長と教師の働きかけとのまさに弁証法的な統一としてのみ完成されていく永続的なプロセスとして存在しているのである。そしてその中でこそ、教師の「子どもをつかむ」深さもまた発展していくことができるのである。

第四に、「子どもをつかむ」方法において、最も重要な位置を占めるのが、書かせることであり生活綴方である。そもそも恵那の教育の今日にまで続く教育の方法と思想の直接の出発点は生活綴方教育運動であった。そこには、「人間的な思考の発達……を可能にする方法」として「生活綴方という方法」があること、「教育の方法に対する生活綴方が持っていた、表現するというものが

持っている特性に対する驚き」(1966年)の発見があった。そしてその後の教育実践の展開においてもこの「驚き」を体験した多数の教員の生活綴方に対する深い思いがあった。「どうしても書かせなくてはならないのです。／綴らせなければ絶対に綴方で得られるものはわからないのです」(1973年)----1970年代の新しい教育実践の展開に向けてのこの呼びかけは、その恵那の教師たちの中に深く刻まれた体験を再び喚起させるものであったと思われる。

綴るという行為は、自分の生活を意識的に観るということから始まる。そして自分を規定している社会の現実や自分の生活の現実を解明していくことへと展開する。その過程に自分の思いや認識、感情、価値の意識を重ね、生きようとして生ききれない矛盾や苦悩を客観的に見つめ、自分の中にある「人間的眞実」をかけがえのないものとして発見し、それを困難にし抑圧している現実をも発見していく。そしてさらに、そういう背景に規定されつつも、人間として生きようとして苦闘している自分自身の発見、「人間の内面における生活の眞実性」の意識的把握へとすすむのである。そしてこの「眞実」を核として、自分の生活を再構成する営みとしての書くことが展開していく。そしてその思いに立った自己の表現は、新しい自分を、仲間の中に、地域の中に、すなわち生活の中に実現していく勇氣ある内的な決意に繋がっていく。この全体を通して、自分自身と自分の生活を深く考え、その本質をとらえ、あるべき自分を生み出していく変革的自己革新のプロセスが進行する。書くことは自分と生活を客観的に対象化する営みであると共に、自分を再構成していく能動的で変革的な認識のプロセスでもある。

そして教師はこの変革的な自己認識の過程に寄り添い、「人間的眞実」の発見を支え、子どもの中で展開する変革的自己創造を励ますのである。子どもをつかむということは、この変革的自己創造の過程を子どものなかに生み出すこと、そのことによってこそ、教師は子どもの成長、子ども自身の自己発見のプロセスに寄り添い、そのプロセスを必死に進もうとする姿を見だし、その子どもの深い眞実をとらえることができるようになるのである。「子どもをつかむ」とは、ただ目の前にいる子どもを分析するというに止まらず、その可能性を引きだす子どもの営みと教師の働きかけによって、子どもの人間的眞実探究を作り出すこと、そういう主体的な自己の切り拓きの苦闘の過程を子どものな

かにつかみとり、それを支える教育を創りだしていくことに他ならないのである。だからこそ書かせることなしに、綴方に取り組みさせることなしに、「子どもをつかむ」ことはできないと考えるのである。

成長する意欲と力は、子ども自身の中に形成されなければならない、その意味では、子どもの内的な成長への意欲と目的意識を超えて子どもに働きかけることはできない。その内的な力を生み出し意識化すること、子ども自身が自分をつかむ水準を高めることなしには、教師は子どもに働きかける質を引き上げることはできない。教師が「子どもをつかむ」質は、子ども自身が自分を「つかむ」こと、その質を高めることを介してこそ、高めることができるのである。

第五に、科学と知識を作りかえ、主体を形成していく力の根源は、子ども自身の生活意識にこそある。その意識性を展開させ、磨き上げることなしには、支配のシステムとしての教育を子どものなかで打ち破り、子ども自身の成長と発達によって超えることはできない。その深い思想が、「子どもをつかむ」思想に組み込まれている。支配としての教育を如何にして主体形成の教育に転換していくのかは、民主的教育実践と教育学の最も中心的かつ永遠の課題であるが、その転換の発達の力学は、まさに子どもの生活意識、その意識的形成にこそあるというのが、「子どもをつかむ」思想の中核である。だから、子どもの内面で統一的に実感され、子どもの生活やねうちの意識を規定している生活意識をとらえ、その生活意識に働きかけることに向けて教育実践を展開していく方法論が一貫して探究されているのである。「現実認識は同時に生活認識であるし、その認識こそ認識活動としての学習へも、生活変革としての活動へも統一的に立ち向かう姿勢の基本でなければならない」（石田、「東農民教研集会1970年8月基調報告」）のである。

そして、この生活意識、生活意識の能動的再意識化こそが、科学の蓄積を批判的に継承し、生きる力に結合していく基本的な力であるととらえる。科学をただ受動的に詰め込んでも科学は主体的に学び取られない。子どものなかの「経験を意味的に再構成」することによって、科学への要求を子どもの生活に結びつけたものとして生み出すこと、このことこそが、知識を自分の経験と生活意識を通して組み替える能動的学習を可能にするのである。この、教育を人

間の主体形成へと転成させていく核としての生活意識をつかみ、それを磨き、再構成していくこと、そのプロセスをつかみ出し、豊かに展開させることこそ、「子どもをつかむ」ための中心的課題とされているのである。

第六に、「子どもをつかむ」方法と思想は教育課程および科学の質を吟味する視点としても強く意識されている。「私の教育課程づくり」の運動は、個々の恵那の教師が、子どもが自分をつかむことができる、自分をつかむために欠かせない教材や教育内容を作り出す取り組みであった。

「3つのせい」に対する取組は、子どもが生きている中心的な領域としての「政治」「性」「生活」の領域において、真に子どもの生き方を切り拓くような科学の視点、教育内容の編成を実現しようとする挑戦であった。それは単に教科の体系を整えるというのではなく、子どもの「生活意識」に降りて行って、その場において「子どもをつかむ」— 子どもの関心や疑問、苦しみに応答する — ことができる教育内容、いわば科学が現実に入り込む臨戦態勢において取るべき構造を組み込んで、子どもが自分を理解しその生き方を組み替えていく方向を切り拓くことのできる、すなわち子どもが自分自身を「つかむ」ことができる教育内容を生み出すことであった。石田の『思春期の性を考える』（岩波ジュニア新書）はその一つの到達点であった。

教師は、書かせることを通して「子どもをつかむ」と共に、教科においても、真に「子どもをつかむ」手応えを求める。そのためには、教育課程と科学の再構成の中に、「子どもをつかむ」能動性を組み込まなければならないと考えたのである。子どもの生活意識の磨き上げに参加する中で、子どものなかにある科学への要求（それは科学の欠落による非科学の状態の克服の課題でもある）を、教育課程のありようへと組み込み、そのことで子どもの新たな意識化、意識の科学化、科学化された意識を生活化する子ども自身の挑戦に寄り添い、支えていくのである。教師の「子どもをつかむ」営みは、子どもに書かせることによる生活意識の意識化、そして教科の学習における意識の科学化、さらには書くことによる新しい生活の意識的再構築というたえざる認識の循環的発展過程に伴われることによって、すなわち子ども自身が自分を「つかむ」過程に媒介されて、発展していくのである。

第七に、「子どもをつかむ」という方法は、子どもの人格をつかむという方

法の別の表現といってもよい。断っておくが、つかむとは、人格を客体としてとらえ、外から働きかけて、外からの強力な力で改造していくという意味ではない。教育の営みが、子どもに働きかけるべきその「環」がどこにあるのか、その人格がどういう性格を持っているのかを明らかにするという意味である。

1960年代における「子どものつかみ直し」は、子どもがつかめなくなってきたことへの反省を介して、展開された。そして行き着いた結論は、「子どもの内面で統一的に実感され、子どもの生活やねうちの意識を規定している生活意識をとらえ、その生活意識に働きかけることに向けて教育実践を展開していくという方法論」の回復であった。

先にも触れたが、この人格把握は、人格を「社会的諸関係の総体」として把握する立場を前提としつつも、その焦点に「生活」を置き、その生活のありようにおいてこそ統一的な人格が対象化されていると把握するものであった。

だから生活認識を書き綴ることは、子どもが自己の人格を対象化する方法であり、そして表現することは同時に子ども自身が意識の側から統一的な人格を形成（再構築）していく営みであると把握した

石田は学力についても、この人格の構造に一体化されたものとしてとらえることにこだわった。すなわち、「わかる学習ということは自発性をどう引きだすかという問題、本当の人格というものを生み出し、本当の自発性を生みだし、自由というものを人間に自ら獲得させようとする」ことであり、その中に学力をとらえることを主張したのである。学力把握とはまさに人格把握の一環として行われなければならないし、従って学力と人格との結合が生み出す「自主性」「自発性」形成のレベルに照らして、わかることがどう達成されているかをとらえなければならないとしたのである。「子どもをつかむ」方法と思想は、学力把握にも貫かれているのである。

第八に、「子どもをつかむ」方法と思想は、徹底的に民衆に依拠した教育学、地域の生活に根ざした教育学へと繋がる性格を持っていることを指摘しておきたい。確かに、恵那や石田達の社会に対する姿勢は最も進歩的、革新的なものであった。しかし、恵那の教育学は、その教師のもっている政治的価値認識の水準を性急に教育のなかに持ち込むことには極めて抑制的であった。それはたんなる政治的、あるいは教育的配慮の結果ではない。そもそも子どもの成長を

規定し、さらにまた教育の営みを新しい政治主体の形成につなげる水準、その転換のカギは、子どもの生活意識にあると考えたことが、恵那の教育学をいわば地域に根ざす教育学、生活に根ざす教育学とし、民衆的な教育学という性格を持たせたのである。それは「社会そのものが子どものなかに具体的にとらえられながら、そこでどう生きていくかという方針を、子どもが自分で持つということを可能にした教育」という自己規定にも読みとることができる（石田『恵那資料集』727頁、1976年）。だから石田は、情勢を根底的に教育の問題としてとらえるという視点、「教育のなかに政治を具体的にとらえること」、政治的攻撃に対して、「教育的に反撃する」ことを強調し、「生活が変わることは人間が変わることであり、同時に自分自身の人間を変えることが生活を変えることになる」という回路をくぐり抜けて、政治の課題を教育の課題として設定しようとした。すなわち子どもの生活姿勢を創り出すことにおいて、政治に反撃しようとした。子どもを地域に生きる主人公として「つかみ」、その位置に子どもを登場させることにおいて子どもを地域に生きる政治主体、地域の主権者へと成長させていくのが、「子どもをつかむ」ことの社会的視野であったということも可能であろう。

その背景には、政治への抵抗は、民衆が、地域の生活に根ざし、生活の中から作り出す政治の形成によって反撃するという形で進められるべきものとする認識があった。「地域に根ざし、地域を変革する教育」は、まさにそのような政治の主体、地域生活の主体に向けて、子どもを育てる全体的な教育の構想であった。そしてそれは勤評闘争における恵那教育会議の創出に結晶した政治的民主主義の把握の方法と共通しているのとらえることができる。もちろんそれは、生活綴方という方法が本質的に民衆に根ざした教育の方法であり、民衆教育学ともいえるべきものを生み出す土台であったという特質をもっていたことと結びついているだろう。

最後に補足として述べておくが、以上の記述を振り返ってみると、石田達は、「子どもをつかむ」ことによって、限りなく子どもの真実に近づくことができるのとらえていたと読みとられるかもしれないと、あらためて気がついた。しかしそれは違うように思う。もちろん、教師はそこに限りなく近づく努

力を求められる。しかし、ひとりの人間の内的真実というものは、その子ども自身に取ってすら意識されない面をも含んでおり、人間はその生きる一つひとつの場面や課題に直面する中で、新しい自分を紡ぎ出すようにして、生きていく。そしてその選択的な自己創出は、あらかじめ「正解」となる方向が存在するようなものでは全くない。教師がもしその選択を支えることができるとすれば、その迷いに対して、人間的真実とは何かをともに考えることであろう。「子どもをつかむ」とは、そこで子どもが発するぎりぎりの問いを共有し、その問いを一緒に考えることであろう。その子どもにおける内面の問いの意識化、人間化を支え、その子どもが格闘しつつ生きようとする最前線において、教師がその子どもを支えることができる位置を確保し続けること、それが「子どもをつかむ」ことのぎりぎりの地点なのではないか。「我々の教育実践だけが、本当は子どもをつかむ一番正しい道なんだ、能動的に子どもに働きかけるという点で、教育活動のなかでしか子どもをつかむことができん」という言葉の意味はそこにあるのではないか。ともに子どもと生きることのできる位置を見出し続けること、「子どもをつかむ」ことをそういう教師の立ち位置を確保し続けることとして捉えることができるように思う。

おわりに——残された課題

今回の目的は石田と恵那の「子どもをつかむ」方法と思想の70年代後半までの展開をとらえることであった。しかし、実は、70年代の後半から、恵那の教育運動には、激しい攻撃がかけられていく。いやそれだけではなく、生活意識を磨く、そのために綴方を書かせるということ自体が、大きな困難を抱えていく。そこから、現代に繋がる恵那の教育実践と教育運動の新たな苦悩と模索が展開していく。「子どもをつかむ」方法と思想は、実はその中でこそ、試されているとみることもできる。その苦闘の中にこの方法と思想がどう継承され、あるいは困難を抱えているかを、今日の段階においては深く検討しなければならない。それは<その4>の課題となる。

ABSTRACT

The Development of the Education Movement and Theory of Ena (Gifu Prefecture), and the Postwar Pedagogy—— (3)

—— The Examination of the Idea of the Method Cold "To Seize a Child" ——

Hiroshi SANUKI

This research task is to examine the idea of the method cold "to seize a child". Kazuo Ishida submitted this thought.

"To seize a child" means to grasp his (her) own value attitude which thrust a child towered a certain life attitude and purpose. This idea insists that the education to work on a value attitude of the child's personality is necessary.

However, it is not to force specific sense of values on a child from the outside. In this method, a teacher demands a child to record his life. In this process, a child finds the problem to reform his (her) life. Furthermore, the child gets the will to carry out new way of life which he (she) finds. A teacher helps a child understand his (her) own life. A teacher discovers the problem and subject of the education for the child through the child's self-understanding by this method. Therefore, the teacher comes to be able to seize a child according to the depth that a child seizes oneself deeply.

These method and thinking way constitute the core of the education thought of Ishida.