

教育実践と学校自治

——岐阜県東濃N小学校における教育方針再検討の過程を事例にして——

酒井 博 世

はじめに

東濃地域の一部小学校において認められる学校自治の高い到達度は、それ自体注目に値する事柄である¹⁾。しかし当然のことながら、学校自治は、教育実践と結びつき、それをより充実させ発展させる条件として機能してこそ、その価値が評価されるのであって、それが自主的・創造的な教育実践を抑圧、統制するものであってはならないことは言うまでもない。今日、形式的な学校自治の確立が、必ずしも当該学校における豊かな実践過程を保障する条件として機能せず、むしろ反対に、教師たちの自由で創造的な教育活動の展開を抑制し、画一的、管理的教育を強要する機能を果たしている事例がしばしば見受けられる。それだけに、学校自治の問題は、単なる制度・形の検討に終始してはならないのであって、教師たちが子どもの発達に即した教育課題を自ら探り出し、その課題に答える教育課程を、子どもや父母・住民、専門家たちと協力しながら自分たちの手で編成し、実践する自由な教育活動の展開を保障しうるものであるかどうか、が確認されて初めてその存在価値を認めることができる。そのような意味で、「学校自治論」の中に教育実践過程分析が深く位置づけられる必要があるのである。

他方、今日の日本の教育現実においては、大学は別にして一般的には学校自治の達成度は極めて低いと言わざるを得ない。東濃地域における学校自治の高い到達度は、注目すべき事柄ではあるが、岐阜県全域はもちろんのこと、全国的に見ればむしろ例外的な、「突出した事例」である。しかしながら全体的にはそのような状況

にありながらも、日本の多くの良心的な教師たちは、困難な条件の下でも、子どもたちの豊かな発達を保障すべく優れた教育実践を生み出し、積み重ねてきている。

このことにも示されているように、教育の実践過程は、学校自治の到達度とは相対的に別の問題を含んでおり、独自の論理と構造を持っている。それゆえ、もしかりに学校自治論の中に教育実践の問題を構造的に位置づけようとするならば、まず教育実践の特質をその論理に従って専門的に調査・分析しなければならない。しかもその場合、その特質を学校自治の到達度の実態(学校自治の制度的、運営的側面)と併置させるだけでは、「学校自治論」としては不十分である。学校自治の制度的、運営的側面とそこにおける教育実践上の問題とは、決して機械的、一義的に関連づけられるものではなく、両者を真に統一的、構造的にとらえるためには、さらに両者を関連づける媒介項(あるいは両者に共通する要素)が明らかにされなければならない。さもなければ、学校自治の制度的確立が、優れた実践を生み出し易くする重要な条件の一つであるということも言えても、本当に優れた実践につながるような学校自治とはどのようなものかを、解明したことにはならないからである。

これまでの私たちの取り組みにおいては、教育実践の過程それ自体を独自に調査することは、必ずしも十分ではなかった²⁾。その結果、当然のことではあるが、制度的、運営的側面における学校自治の確立と、教育実践の側面とを統一させる媒介項も、いまのところ明確にはなっていない。ただ一般論として言えることは、学

校自治は、形式に流れた画一的な教育に埋没せず、自らの教育の目標と実践の課題を、常に具体的な子どもの現実求め、そこから抽出した教育実践の課題実現にむけて、己の教育課程を不断に検討し、改善に努める教師たちの日常的な教育要求、教育意識に支えられていなければならないのであって、そうした教師たちの教育意識と学校運営に関する自治意識とがどのように統一されているのか、いないのかという問題が解明されなければならないであろう。あるいはまた、学校運営の制度および実践のいずれにおいても、それらがどのような教育理念、教育の本質把握の上になされているのかにまで踏み込んだ検討がなされなければならないのかもしれない。

しかしながら、これらの問題は私たちにとっては依然として残された課題である。本稿の直接の課題は、勝野論文において比較的學校自治の到達度が高いとされた岐阜県東濃N市のN小学校を事例にしながら、80年代に同校において取り組まれてきた學校教育方針の再検討の課題(ここでは特に84年度を中心に)を事例として取り上げ、その内容と意義を確認することによって、それを可能にした同校の學校自治の到達度の意義を実践面からとらえなおそうとすることに³⁾ある。

第 1 章 N 小における新たな學校教育方針の内容

はじめに

N小学校においては、80年代に入ってから教務主任を中心に運営委員会や研究部会(教研推進委員会)、生徒指導委員会等において、同校の教育方針、教育活動の理念と実践を歴史的に再検討し、新たな理念および方針をつくる作業が取り組まれてきた。その内容は、二つの意味で注目される。一つは、形式的、画一的「指導」による學校教育の行政レベルにおける上からの方向づけが、陰に陽に強められてきている事態のもとで、子どもと地域と教師の置かれた現実を目を据えながら、自らの學校の教育課題を

自らの分析に基づいて探り出そうとしていること、第二に、再検討の対象がかって自分たちの手で探り出し、自分たちの手で10年余にわたってすすめてきた教育活動それ自体である、という点である。このような試みは、いずれも非常な困難を伴うものであり、校内における相当の學校運営上の条件が整っていないければ取り組むことのできない問題であるように思われる。前者の問題は、今日學校自治の実現を困難にさせている大きな要因としてしばしば指摘されることであるが、後者の問題、つまり自分たちが考え、自分たちが作り出してきた教育活動を、子どもたちの実態を踏まえて率直に見直す、ということもまた、實際問題としてなかなか実行に移せないことである。それだけにやや飛躍的な言い方をすれば、同校においてこのような學校教育方針の再検討が試みられ、実践に移されようとしていることそれ自体が、本当の意味での主体的、自治的學校運営がなされていることの証左の一つとなっている、といってもよいであろう。以下本章においては、その過程を通して生み出されてきた同校の新たな教育方針の内容について概観する。

第 1 節 「新しい教育論」

N小においては83年度当初の職員会議に、過去10年にわたる同校の教育活動を、文字通り子どもと子どもを取り巻く諸条件の変化をふまえて再検討した結果としての新しい學校教育方針が示された。それは「新しい私たちの教育論の三要素」としてまとめられている。その概要については既に勝野論文において紹介されているのでここでは詳述は避けるが⁴⁾、その骨子は、1. 経験主義との訣別(学習のとらえ方、姿勢、方法の改善) 2. みんな主義との訣別(教育の原点はひとり一人の人間性と個性を充実させるもの) 3. 過保護主義との訣別(成長に必要な市民道徳の基礎)という三要素を基調に、①経験主義ではなく、「生活では得られないものの学習を通して、生活を変革する力をつける(知を力に) ②仲間づくりの外面的形式のみとられることなく、「教師の目を一人一人の

子どもに向ける」、つまり子どもを集団としての
みとらえるのではなく、究極的には個々の子
どもの豊かな人間性と個性を育てる ③学校内だ
けに通用するつくられた生活の中での活動では
なく、「社会的・文化的重荷」に耐えうる意志や
意欲(自覚)の形成をめざす という三点を柱
としたのであった。

訣別されるべき「経験主義、みんな主義、過
保護主義」がどのような教育であったのか、従
前の同校の教育実践の内容と構造を十分検討し
ないまま軽々しい判断はできないが、この方針
の提案者は、「子どもをとりまく諸条件が悪化
し、子どもたちは、人間らしい価値観、感じ方、
学力や能力、身体や体力まで、年輪をきざみこ
むような発達をとげることができなくなってい
る。生活を通して得るものがなくなり、ねうち
のある事柄をいつとはなしに身につけることが
ほとんどなく」なっている今日の状況のもとで
は、「集団活動、仲間づくりに傾斜」してきた10
年来の教育方針の抜本的検討が必要であったこ
とを、特に強調している。

勝野論文においても紹介されているように、
同校におけるそれまでの教育活動の重点は、
「人々とふれあっている間に、いつとはなしに
身につけてくるさまざまなものを豊かにするこ
とが大事だ」という前提のもとに、「子どもたち
が精一杯生活してきたことを綴らせ、……地域
別の運動会を実施し、N校子ども祭りをし、子
どもの教育を考える日の呼びかけをし、幼小中
いっしょの部落子ども会の活動」など「すべて
の子どもの自発性を基礎にした民主的な活動」
を組織することに中心がおかれ、「地域子ども会
づくり」、「たて割運動会」、「N小子ども祭り」
といった自主的な集団活動、地域活動に教育の
力点が置かれてきた。この「理論と方針」⁵⁾にた
いして、その理論が前提にしていた子どもたち
の生活すなわち日常的な生活経験の質が大きく
変化し、そのため子どもたちの「人間らしい価
値観、感じ方、学力や能力、身体や体力」の日
常的生活をとおしたいわば自然発生的発達が困
難になってきている事態において、条件の変化
に見合った教育方針の実質的再検討の結果が、

先述の教育方針であった。

恵那地域において生活綴方教育に熱心に取り
組んでいる教師たちから、「子どもが綴方を書け
なくなってきた」「子どもの生活の中に、子
どもの心をゆさぶる場面が少なくなってきた」
といった言葉が聞かれるようになってから
久しい。しかしながら、そうした子どもたちの
問題状況を指摘する教師の声の大きさに比し
て、そのような子どもたちに対して、教師とし
てどう働きかけてきたのか、働きかけようと
しているのかという実践的課題については、必ず
しも状況の進展(=悪化)に応じて再検討され
深められてきたとは言い難い状況が存在してい
た。そのような状況のもとで、後にも指摘する
ように、子どもの「書けない」状態は、教育活
動の停滞の原因としては鋭く認識されても、そ
こから出発して既成の教育活動の構造や質を根
本的に問いおなすことにはまでは、なかなかふみ
こめない状況があったように見受けられる。そ
れだけに、N小においてこのように教育方針の
「抜本的」見直しが試みられていることは、単
にN小にとってだけでなく東濃地域全体にとっ
ても、画期的なことと言わざるをえない。それ
だけにまた、N小における従来の教育方針の行
き詰まり状況と子どもの問題状況の深刻さが、
容易に推測できることでもある。

第2節 84度N小教育方針

前述のような学校教育方針の見直しは、その
後、同校においてどのように深められていった
のか。以下84年度における取り組みを中心に見
ることとする。

84年度のN小学校課題、教育目標、経営の重
点、研究主題は次のように設定されている。

——学校課題——

適格な判断と意志で 物事に正しく対処
する しかも心豊かな子どもを育てること
に一層執念を燃やし続けたい。

1. 人間らしい意欲と自覚を高める内面へ
の働きかけ
基礎的・基本的事項を確実に習得させ

る
の二つを統一し、学習指導要領のねらいを生かした 教育課程の実施と教育実践の探求に努める。

2. 子ども一人一人を深く捉え、子どもの人間性にきちんと働きかける教師の専門的力量を 実践的に検証する。
3. 子どもの 不安定な気分や心のようす、感覚や成長のゆがみについて 父母と共同してていねいに問題をつきとめ 教育のあり方を共に考える地域の 人々と隔意のない協力関係をつくる。

——教育の目標——

豊かな心で 学び合い 鍛え合う
子ども

- もっとやさしく——
- もっとかしこく——
- もっとねばり強く——

——本年度経営の重点——

1. 人間らしい心を育てることに すべての実践を集中させる。
昨年は 学力、体力、生活部組織で研究をすすめたので 成果のかげに学力、体力、生活をこま切れに追求する傾向が生まれた。
今年は人間を统一的に追求することを各教科、道徳の授業で主に行う(研究部会)と、学校生活の組織化を主とする(生活指導委員会)で 組織的に行う。
2. 三領域と生活指導の重点
 - ・教科指導 わかるよろこび 向上への意欲
ねらいを明らかに 授業の焦点化、子どもの実感や発想を大切にしながら 基礎的・基本的事項の定着をはかる。
 - ・道徳指導 自省と向上 自分や他人の人間らしさに気づき 信頼

と連帯の実践力を育てる。

- ・生活指導 一人一人の個性を具体的に問題にしなが 人間の共通性をいつでも大切にす。——そのような学活、学指の充実——
 - ・生徒指導 学級全体の信頼関係を深め 安定感、自己充実感が持てるようにする。
 - ・障害児教育 一人一人の障害と発達課題を明らかにし 発達を最大限に保障する。
 - ・読書指導の充実
 - ・環境の整備、美化
3. 学校の伝統と習慣の総点検
学校の伝統と習慣をていねいに総点検してこれからの課題に答えられるようにする。

(以下略)

——研究主題——

人間の共通性に気づき、発展と向上への意欲を育てる 授業の追求

——わかる喜びを味わえる授業——

主題設定の理由

1. 子どもの生活体験が片寄っているため、子ども相互の感じ方、考え方が断絶する。それを学習でうめ、心のつながりをつくり出さなくてはならない。
2. いろいろな能力がアンバランスであり、友だち相互でもアンバランスなので、不安と自信そう失になりやすい。ていねいな学習で、自分や友だちの向上がわかり自信と充実感を持って次の課題にいどめるようにする。
3. 心の動きに着目させ、社会的、文化的重荷に耐えられる意志、意欲、体の必要がわかる。

研究推進の具体的計画(略)

この学校教育目標を前年度の教育目標^①と比

較してみると、なんといっても目につくのはその大幅な変更ぶりであろう。例えば学校課題について言えば、83年度には、長年にわたってN市の小中学校の教育実践の指針になってきたいわゆる「三づかみ、四づくり」という教育実践の指針にほぼ対応する一般的課題(1. 子どもをつかむ 2. 教育をとらえなおす 3. 地域をつかむ)を掲げていたのと違って、84年度においては、課題の具体化がよりすすんでいることがわかる。少なくともN小においては、「学校の伝統と習慣を総点検」した上で当該年度の学校教育の方針が策定されているのである。その結果として84年度においては「人間らしい心を育てること」に教育活動の全てを集中させようとしているわけである。

ここには、教育課題や実践の重点を、一般的、形式的におさえることに満足せず、子どもたちの現実の姿を注意深く分析し、教育の課題を具体的に探り出し、子どもたちが必要としている教育に取り組んでいこうとする学校ぐるみの姿勢が明瞭に示されている。

第3節 新たなN小教育方針の特徴

——「知の力」と「心」を育てる——

教育活動の力点を、それまでの集団活動、地域活動中心から転換させることを確認した83年度の方針は、84年度になって、「知の力」の育成と「心」を育てるための教育活動、具体的には教科指導の強化と生活綴方・道徳教育の改善という方向で深められていった。例えば、84年度「学校経営の重点」の第一項目は「人間らしい心を育てることにすべての実践を集中させる」となっているが、同校の新しい教育方針の特徴は、この「人間らしい心」なるものを、他の諸要素から切り離してとらえるのではなく、「学力、体力、生活」といった諸教育活動を通して子どもたちの内部につけるべき基礎的諸力を重視しながら、そうした諸力の統一体として位置づけているところにある。そのことは例えば、84年度、「学校課題」前文において、「適格な判断と意志で、物事に正しく対処する しかも心豊かな子どもを育てることに、一層執念を燃や

し続けたい」としつつ、その第一項目において「人間らしい意欲と自覚を高める内面への働きかけ」と「基礎的・基本的事項を確実に習得させる」ことの統一を掲げていることにも現れている。そこにあるのは、人間としての普遍的な「知の力」に支えられた、しかも感情豊かな個性ある人間を育てたいという願いであろう。

この方針は、85年になるとより明確に意識され、強調されるようになる。85年度最初のN小運営委員会においては、あらためて83年度に提起した三つの教育方針の転換が討議され、その意義が再確認されている。その討議の中では、子どもの「自覚と意欲」を「知の力」によって切り開いていくことの重要性が確認され、教科指導はもちろんのこと、生活綴方においてもその実践の目標は「知の力で、子どもの目を開く(人間の自覚と意欲を形成する)」ことであり、基本は知の成長をねらうことにあるとされた。こうした討議の結果、同校の「もっとやさしく、もっとかしこく、もっとねばり強く」という教育目標の実践的問い直しが試みられ、この三つの目標を「かしこさ」を軸にとらえていくこと、すなわち「かしこさ」を「やさしさ、ねばり強さ」と並列的にとらえるのではなく、それらの基礎におかれべきものという確認がなされている。「知の力」の位置づけが特に強調されているわけである。

この運営委員会に提出された討議資料「生きる力の基礎としての“知の力”を——三つの転換を全職員の手でやりとげる——」においては、以上のような「実践目標の問い直し」につづいて「具体的実践の問い直し」が提起されている。そこには、新たな教育方針がどのような質の教育実践を要求しているか、が鋭く示されている。以下、その部分を紹介しておこう。

「ものごとをきちんととらえ、考え、人との連帯をたしかめる力を育てる実践は、生活綴方だけでなく、教科学習としても地道にすすめられるべきである。

・日常生活の中では、子どもは大人と全く同じ問題に殆ど同じようにぶつかっている。重い問題がいくつもあって、その一つ一つからいく

つかの小問題が派生し、子どもの生活は問題の洪水となり、子どもはその一つ一つに対応しなければならない。問題をとらえたち向かう対応ではなく、それらをごまかし、逃げ惑う対応(まきこまれている)である。問題は、子ども相互に全く個別におそいかかり、悩みや喜びを人と分かち合うことはとてもできない。そんな中でも生活をとらえることを教育として深める生活綴方の道を、さぐり続けなければならない。

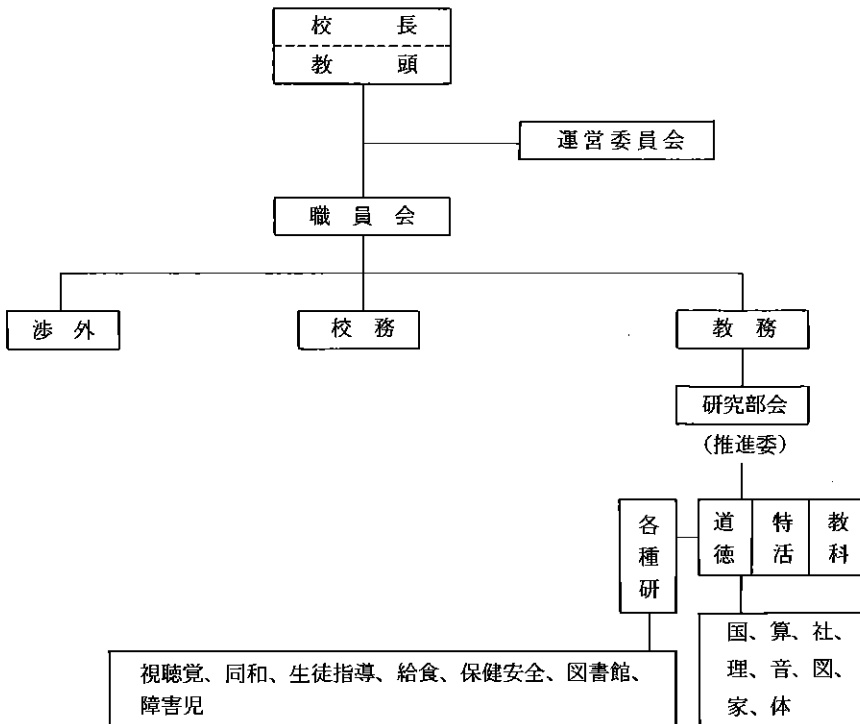
・教科学習の場合、生活は(個別のバラバラのものとしてではなく——引用者注)、共通の教材として(あらかじめ——引用者注)用意されている。その教材の積極的な内容と子どもの心との葛藤を引きおこし、子どもの対応に注意しながら心の共鳴を高めるのである。特に、物事をつまみぐいする決定的に受動的な言語活動(生き方)を、物事をきちんととらえること、表現によって人にきちんと働きかけることを通し、人間的な積極的な言語活動に変えたい。

・非行のタネはどれだけでもあり、ほっておけば子どもの生活は安易にこわされていく。高い価値観を子どもにぶつけ、良心を呼びさまし

て人との信頼関係を導く(学習活動を含めた)学校生活づくりはますます大切となる。」

バラバラな状態に追い込まれている子どもの心を動かすには、教師はただ手をこまねいて待っているだけではだめなのであって、子どもたちに共通に受け止められるすぐれた教材を用意し、それを子どもたちにぶつけていくことが必要となる。そしてそのことは必然的に教師たちに深い教材研究への努力を求めることにもなる。

もちろんこのように言ったからといって、ここで目指されている教育がいわゆる知育偏重、「学力主義」と同じものでは決してない。ここで「知の力」が強調されている背景には、今日の子どもの「真実をとらえるのに二重のハンディを負わされている」という認識がある。二重のハンディとは、子どもの目に映る現実のゆがみと、それを受け止める子どもの側の狭い経験や偏見、断片的・一面的知識から生じるゆがみである。こうしたハンディを克服するためには、なによりも子どものものごとをきちんとと



らえる力、認識能力をしっかりと形成しておく必要がある。そのことを土台に、「心を育てる」教育としっかり結合させることによって、「かしこさ」を「人間らしい感覚を土台として、視野を広め、考えを深め、自分の人間らしさを自ら一つ一つ引き上げようとする自覚」にまで高めようとするのが、N小の教育のねらいである。

第2章 N小教育方針の実践化の取り組み

ところで前章で見たような新たな教育方針の認識は、対外的に明示されるいわば建前の部分においてのみ問題にされているわけではなく、当然のことながら同校における実践面でのさまざまな取り組みの再検討が試みられている。以下本章においては、学校教育方針の実践化に向けての議論のいくつかを紹介しておこう。

第1節 N小運営組織

N小における学校運営組織は、84年度においては前図のようになっている。

この機構の中で、教育活動を推進していく上で最も中心的役割を果たしているのは、職員会を除いては運営委員会と研究部会(推進委)および生徒指導委員会である。これらは、その開催頻度からいってもまたそこで討議される中身からいっても、N小の教育を方向づける重要な役割を担っている。その構成メンバーは、運営委員会が校長、教頭、教務主任、生徒指導主事、学年主任代表、婦人教師代表、分会長の7名、研究部会(推進委)が教務主任、生徒指導主事、各学年代表の8名、生徒指導委員会が生徒指導主事他各学年代表を含め8名となっている。

84年度のN小の教育活動に関する運営を概観してみると、研究部会と生徒指導委員会の合同会議が頻繁に開催されており、学校経営の重点の第一項に掲げられている「人間らしい心を育てる」教育をめざした統一的教育活動の推進が、意図的、組織的に展開されていったことを示している。これらの組織を通して学校教育方針や課題の具体化のためのさまざまな提案が職

員会に示され、実践のあり方についての討議が深められていくわけである。

第2節 学校教育方針の実践化

これらの組織におけるさまざまな討議を通して、N小の教育活動のあり方が新しい方針に従って検討され、改善すべき所がさまざまに指摘され、新たな教育活動の構築が目指されている。以下、そうした方針の実践化を目指した議論の過程を見てみよう。

N小においては、毎年の年度初めの職員会において、その年度の教育目標をめぐる論議が重要課題として設定されている。例えば84年度の場合(4, 25)、「N小の教育を考える——教育目標のとらえ方——これからの学校教育は、人間らしさの土台づくりから」という問題提起が運営委員会からなされている。この問題提起は、「これまでの学校教育は、実生活の中で、人間らしさの土台が育っていることを前提としていた」が、今日においては「子育ての荒廃の中で、人間を育てる道の新たな開拓が必要になっている」と指摘した上で、まず今日の子どもたちが「親子が別々に生きる、兄弟でもまれることなく過保護、価値観がバラバラな人間関係の中で一人よがり」になっており、そうした中で「人間らしさの共感が学べない」でいる。また「個性、適正、能力の多様化」が強調される中で人間としての一般性よりも特殊性が強調され、「能力のアンバランス」(肥大化と退化)がすすみ、その結果「人間の基本がひどくゆがめられ」といると指摘している。その上で、今子どもが学び身につけるべき基本としてN小の学校教育目標である「やさしさ、かしこさ、ねばり強さ」をおさえ、これらをつなぐものとして「やさしさ」(“やさしさ”とは、人間の弱さの自覚であり、弱さへのいたわり、思いやり、はげましである)を置き、同時に「人間の特性としての成長意欲、成長能力」の育成の大切さを強調している。そしてそのような子どもを育てるために教師の側の「見通し」をはっきりさせる必要を指摘して、子どもの成長を「6年間の成長軌跡」としてとらえること、「文学教材等を通した心を

育てる見通し、学力の基礎・基本を身につけさせる見通し、社会や人間関係の問題をとらえさせる見通し」を個々の教師が明確にすること、また「子どもの人間的成長にとって、地域や家庭生活とは何なのか」を考えると、等が求められている。

また5月23日の全校研では「子どものとらえ方の共通の立場をはっきりさせて今年の方針づくりを」という推進委からの資料に基づく議論がなされ、続く30日の職員会においては、「学校教育方針の具体化について」という議題の下に、2時間半(職員会全体の予定が4時間)の予定で議論がなされ、この場には「教育方針をつくるための資料」として、「これだけやらなければ“心を育てる教育”とはならない」「体質を変えなければ“心を育てる教育”にとりかかれない」という教務主任からの文書が提出されている。とりわけこの全校研および職員会の資料は、N小の教育方針の具体化、実践化をすすめるに際しての教師の姿勢をかなり厳しく問題にしており、かなり活発な議論がなされたことが推測される。この30日の職員会の1週間後に開かれた学年会が、「人間を育てることの教師の側にある困難さに光をあて、“心を育てる”実践の重さを改めて受け取りなおした職員会后、はじめての重要な学年会⁷⁾」と位置づけられている所からも、その雰囲気から推測できる。こうした一連の討議を通して確認されていったものは何か。以下、その討議に際して推進委員会或いは運営委員会から提出された討議資料に従いながら、その内容を確認してみたい。

まず5月23日の全校研の際に推進委から提出された資料「子どものとらえ方の共通の立場をはっきりさせて今年の方針づくり」を見てみよう。この文書の中で提案者は、「人間らしさ」ということについて次のように述べ、今日の子どもの置かれている状況とそこにおける子どもの実態を示しつつ、子ども一人一人の感性を豊かにする教育の重要性について訴えている。

「子どもたちは、あふれる程の刺激と情報の中で生きていますから、当然の自己防衛として、ちょっとやさつとのことでは動かない心を持つ

ようになっています。心がきつくさびついたように、無感覚、無感動の子どもが次々と生まれているのです。ところが……自分の利害に関係がある……と判じた時、異常に過敏で、恐れ、ひがみ、悩みなど深刻だが、関係ない……と判じたとたん全く無関心となる。……ある一分野だけに興味と関心が偏って、それ以外に心が動かなくなります。一つ一つの刺激に子どもらしい反応を示すという事ができませんから、学級での子どもの反応は全くバラバラで共通性はありません。結果として、刺激の一つ一つに何か感じ、考えるということを止めてしまいます。何も思わない人間をまとめる方向は国家主義です。民主主義は、まとまる以前に一人一人が豊かに感じ豊かに考えるものです。……人間らしさとは、自主性(個人)と自治(集団)の両面から成り立ちますが、私たちは個人の感性を豊かにする以前に集団にかけてしまいます。集団活動を、心の躍動を大きくする方向ではなく、小さくする方向に働かせやすいのです。」

83年に示された新しい学校教育方針の第二の柱「みんな主義との訣別」がどのようなものか、何をねらったものかがここによく示されている。N小の教育は、民主主義の基礎、前提としての豊かな感性と知性にあふれた子どもを育てることを究極のねらいとし、教師の目を子ども一人一人に向けるべきであることを確認しようとしている。

次に、5月30日の職員会に出された「教育方針をつくるための資料」の内容はおおよそ次の通りである。

まず、「これだけはやらなければ“心を育てる教育”とはならない」として①子どものかかえている問題の断片を教師がとらえる、②わかった問題の断片の前後をさらに聞き出し、それに対する教師の人間の共感を子どもに返す、③はじめの学習を組織する、④作品でつかんだ“ありのまま”をもとに生活にある問題をとらえる、⑤テーマづくり、題みつけの学習、第二の学習を組織する、⑥自分のありのままが出るように、テーマをはっきりさせて綴方を書く、⑦作品の評価、という7項目がしめされている。①②

は、すべての教育活動に通ずるいわば基本の問題であり、③から⑦までは主として綴方教育に関することがらである。ここで強調されているのは、「子どもは、友だちには知られたくない、先生には知らせたい」といった「矛盾した中で問題をかかえている」。「子どもは問題をかかえた時、何らかのサインを先生に示す。そのサインは、朝の出逢いか、緊張した学習の中で示す。だらだらした学級ではサインがわからない。」言いかえれば「教師がさそいかけないと、個別の接触でないと、子どもは心を決して開かない」。しかしながら「学習の成果として心が開かれることもある」。だから「子どもの心が開かれる条件をつくって、さぐり出す」こと、子どもの内面にせまるためには、教師の側からのさまざまな働きかけに対して子どもがその時々示す何らかのサインを見落としてはならないこと、が強調されている。しかもそうした働きかけは、子どもの「問題の全体がつかめるまで」個別に継続されなければならないのであって、そのためには、個々の子どもに対して教師の人間的共感を返すことが重要である。

このような子どもの心をつかむための働きかけをふまえて、「はじめの学習」(第三者の綴方作品による“ありのまま”をつかむ学習)、第二の学習(テーマづくり、題みつけ)、綴方指導、作品評価といった綴方教育による子どもの内面指導の方法論が展開されている。

次に「体質を変えなければ“心を育てる教育”にとりかかれぬ」として、個々の教師の意識や姿勢、あるいはN小における教育・研究体制において、改善すべき諸点が指摘されている。まず「体質を変えなければならないところ」として学年会のあり方(学年会に研究機能がなくなっている)、研究組織、推進組織上の問題(研究組織と実践推進組織が分離してしまっている)、教師の教育への姿勢(人間を育てる教育をうちたてることで、教師が本気になっていない)等を問題にし、次いで、「心を育てる教育」として生活綴方と道徳の教育活動における位置づけの明確化をはかる(国語教育の作文の時間として、あるいは特設道徳の時間として)とともに、

読み、書き、算その他各種表現の基礎指導、とりわけ国語教育全体を重視することを強調している。さらに「心を育てる教育のささえとなる教育活動」として、「体、手足、指の訓練や鍛練、生産活動、集団活動の体験、社会行事、学校行事への参加、その他、総合的に子どもの学校生活の充実をはかる上で必要な教育活動の組織」を強調し、最後に教師の教育をすすめる姿勢として、「日常的教育活動、授業で子どもを変える」「子どもと心をふれ合わせる」と、厳格で節度を貫くことを両立させる」という二点が求められている。

第3節 A学級の教育方針

職員会や全校研おけるこのような議論は、さらに学年会等を通して学年目標、また個々の教師の学級経営方針に具体化されていくわけであるが、ここではその一例として、そうした議論の深まりの中である教師が自分の教育方針として具体化し、学級通信を通して親や子どもに示した学級経営方針をそのまま紹介しておく。(学年教育目標については省略)

心をわかり合える学級にしたい

子どもと教師と心をつなぐ
子どもと親と心をつなぐ
子どもと親と教師が心をつなぐ

- ・四月からもう三ヶ月を過ぎようとしています。そんな中で、道徳・学級会の中で話し合ったり、勉強していく中で、ひとりひとりの子ども達が悩んだり、つらい思いをしている事がわかってきました。
- ・子どもの人間らしい所(優しさ、きびしさ、喜び、悲しみ、つらさ)をうんと大事にし、自分の生き方を自分でみつける子ども達にしたい。

学級で……子どもにこんな力をつけたい
①考える力(物を見る力、自分の考え)をつけたい。

物事をとことんねばって追求していくきびしさ、自分はこう考えるという意見が持てない子どもたち。

だから 毎日の生活の中で、“なぜだろう”と疑問を持ったり“学習した事を自分でもう一度調べてみる”といったことを追求していきける子ども達にしたいと思えます。

ア. 自分の事は自分でする

(物を片づけたり、自分の身じたく、持ち物を用意したりするのもかなり時間がかかります。しかし、ひとつの事が乗り越え、やれた時は、自信につながり次の新しい事に挑戦できます。)

イ. 家で 机に向かう習慣(自分で学ぶ)をぜひ身につけさせたい

- ・勉強とは、本当は自分の生活をよりよくしたり、自分の住んでいる社会を住みよくするための勉強だと思のですが、今、そんなふうには、子どもでは考えないし、現実には子どもは、教師から与えられるもの、いやなものでしかないようです。(勉強が)

- ・だから、もっと子ども達の勉強したことが、自分の生活に役立ったり、自分のこやしになることをわからせたいと思えます。

- ・学校での勉強にも真剣に立ち向かわせたいし、家でもぜひ机に向かう子どもにさせたいと思うのです。

②友達の気持ち、人の気持ちを考えられる

ア. 自分の考え(心の中にある心配、悩み、悲しみ、喜び、つらさ)をまず話せる

イ. 友達の良い所がみつけれられる、心配できる、一緒に考えられる

- ・友達の優しさにふれた時、子どもは本当に“何かしたい”と思うのです。人のために。

ま と め

以上、特に 84 年度を中心に、N小の学校教育

方針の再検討とその実践化をめざす論議の過程と内容を紹介してきたが、同校においては学校教育方針や教育課題を設定するにあたって、常に子どもの具体的な状況分析が試みられていること、そのために、教育方針、課題の実践化に際しても、具体的な子どもの状況に見合った論議(例えば教育方法論、とりわけ生活綴方のあり方をめぐる論議、さらには教材論にまでふみこんだ論議)が繰り広げられていることがわかる。同時にここでは詳述できなかったが、同校においては方針づくりと実践推進のための校内研究・運営組織の充実を目指した取り組みもなされている。また個々の教師の実践的力量的の向上を保障するために、校内研の他に、個々の授業の相互公開、ヴェテラン教師の実践の普遍化等を含んだ方法も検討されている。

こうした取り組みが、個々の教師の実践の質を変え、どのような実践的成果に結実しているのか、現段階では明確ではない。しかしながら、この一連の取り組みの根底におかれている教育の課題意識と、教育課程を子どもの実態とその必要に応じて自分たちの手で編成しようとする試みは、それ自体東濃のみならず今日の日本の教育現実の中で積極的な意義を持っているように思われる。以下次章において、N小における新たな教育方針づくりの過程と内容の持つ意義について、考察することにする。

第3章 N小における新たな教育方針づくりの意義

第1節 教育実践的意義

これまでの数回にわたる東濃地域への調査を通して、私たちは、そこに特徴的に見られる教育実践の力点のおきどころと、現実子どもたちが直面している問題状況との間に微妙なずれのようなものを感じたことがあった。以下、感じたままを列挙してみると次のようなものである。

①同地域においては「生活綴方教育」が重視され、その実践は全国的にも高く評価され注目もされているが、近年その「生活綴方教育」がな

らっている「生活認識、内面的自覚の形成」が、かならずしも十分な成果を生み出すに至っていないことが、しばしば語られる。

②そのことは、例えば日常的には、優れた綴方作品がなかなか出てこないとか、作品集が普通の「文集」と変らなくなっているとか、子どもたちがなかなか綴方を書くことができなくなっているといった形になって現われてきている。

③そうした中で教師たちは、「最近の子どもたちは、事実を事実として見る力が弱くなった」「書くことができなくてきている」といった現状についての危機意識は鋭く持っているにもかかわらず、なぜそうなっているのか、それでは実践的にその状況をどう切り抜けていくのか、子どもたちにどう働きかけていくのかといった、教育実践上の課題については必ずしも具体的な展望を持って取り組んでいるとはいえない状況がしばしば見受けられる。子どもの「書けない」状況が、教育活動の停滞の原因として認識されることは多いが、そうした状況に至る過程での教育実践のあり方についての点検、改善についての分析に相対的な弱さがありはしないだろうか。

④他方では、こうした状況の下で「実際のところは、綴方ばかりではなく、学力の形成にも力をいれている」としばしば説明されるが、それが今一つ説得力を持って伝わってこない。ある学校では、教科指導のための学校内での体制がほとんどとられていない状態にあった。学力形成に関しては、全体としては、地域ぐるみで「学力充実推進委員会」といった組織をつくり、その活動が活発であるけれども、各学校単位で組織的、系統的に取り組まれてきているのかどうか、必ずしもはっきりしない場合が多い。その中でここに事例として取り上げているN小は、やや例外的な位置にあった。むしろ一般的には学力形成の問題は、個々の教師の力量にすべてまかせられてしまっているような感すらした時があった。例えば、これも同地域の教育運動が提唱し、その意義が注目されている「私の教育課程づくり⁹⁾」が、結局個々の教師の個人的努力

目標の域を出ることができず、それをさらに全体的なものにし、本当に子どもに教えきらなければならぬものを相互に検討しあい、明確にしていく体制にまで広がっていない。

同地域におけるこうした問題状況は、ここで指摘するまでもなく現場においては鋭く認識されている事柄である。にもかかわらず、それへの対応が遅れている原因は何か。私たちの疑問の一つであった。

従来、生活綴方の論理における学力の位置づけは必ずしも明確にはなっていなかったように思われる。少なくとも、「心を育てる」とことと「知の力(学力)の形成」とをどう統一させるかについての、積極的、一元的位置づけは弱かったのではないだろうか。例えば、東濃における生活綴方教育の指導者の一人である石田和男氏によれば、今の子どもたちのかかえている問題の根本的なものは、「人間としての人生的、生活的な目的をほんとうに持っていない」、そのためにあらゆる人間的で意欲的な活動が停滞していることである。このような状況を克服するには、「子どもに自分の置かれた状況をどう客観的に問題にさせるか」、そのことをとおして「子ども自身になにをしたらよいのかを自分で目的化させていくこと」が何よりも大事な課題になってくる。

「総体としての自分の問題、人生に関わるいちばん大きな中心の問題を、どこかでいつもはっきりさせて、それを目的にそってわかっていく方向をもたせる」ことを基本にした実践が、追求されなければならない。こうして、子どもが「物を見つめ、事がわかり、生きることと生活が考えられる」ようにすることができるかどうか、が教育上の最大の鍵になる。そしてそのためにこそ生活を「綴る」ことの重要性が強調される。そして「子どもが自らの内面を見て生れる自覚、自分のまわりを見つめる中で自分を取り戻し、自分を発見したような自覚は間違いなく学習につながる」。こうしていわゆる学力形成のための教育活動よりも、子どもの内面の形成、子ども自身の生き方と直接かかわりをもった指導が優先される。学習が子ども自身の生活の中で本当に必要なものになり、子どもが学習を自

分の仕事としてやりはじめるようになって初めて、その学習の成果は子ども自身のものになる、というわけである⁹⁾。そこでは、子どもの内面形成が教育活動の前提、基礎に置かれている。

しかしながら、生活綴方の課題として、子どもに綴方をどう書かせるか、そのために生活をどう見つめさせるか、を問題にする場合、同時に問題にしなければならないのは、子どもたちの現実を「見る力」をどのようなものとしてとらえ、それをどう養おうとするのか、ということである。この問題は、子どもたちが現実を見る力が弱くなっているという状況が深刻になればなるほど、さしせまった問題として登場してくる。そしてこの問題の解決の方向は、「認識能力」というものをどう理解するのか、という問題とも関わってくるように思われる。

生活綴方の論理の根底には、生活をみつめる力は、生活上のさまざまな現象との関わりで自分の心の中に生じる喜びやわだかまりといった「生活実感」を、ありのままにみつめ、表現することを通して次第に培われていくものである、というとらえ方が存在している。しかしこのような「現実を見る力」は果たして無媒介的、直接的に内面に形成されていくものであろうか。N小の教育方針の転換は、この点についての鋭い問題提起であった。

私見によれば、人間の認識は単なる経験的感覚や知覚の問題ではない。それは、事実とか実態から、ある必要な側面を抽出し、抽象化する力である。さらに言えば、現実そのものではなくその本質を見極める力である。そしてそのような力としての認識は、人間が自ら持っている言語能力を自由に駆使することによってはじめて可能になるのであり、その意味で言語能力によって媒介されたものである。その他、認識の基礎として通常上げられる諸能力(分析、総合、一般化、比較、etc.)は、いずれも一定の系統的な知的訓練を通して次第に形成され獲得されていくものであって、決して自然発生的なものではない。そのような社会的形成過程を経るからこそ、人間の認識能力は社会的のなものであり、そこに人間の発達の独自性があるわけである。

「基礎学力」の形成は、そうした認識能力の基礎としての人間の諸能力の発達にとって、必要不可欠なものである。「読み、書き、算」を含めた基礎学力の獲得の過程そのものが、認識能力の基礎の訓練、形成に直接関わっているのだ、という視点(かつての名大教科研の学力論に含まれている¹⁰⁾)を、改めて確認しておく必要があるように思われる。

この点のとらえ方の弱さが、内面形成優先、学力形成の相対的軽視(二の次の課題)になる一因になっているのではないだろうか。内面の意識性の発展と、認識の基礎の部分の発展との弁証法的相互関係についてのとらえ方が追求されなければならない。

それだけにN小における取り組みは、こうした行き詰まり状況を切り開いてゆく本格的な試みのはじまりとして注目するに値すると考えられる。そこに断片的な形で示されている学力観、教育観が体系化され、総合的なものになった時、東濃の教育はより普遍的意義を持ったものとして、新たな評価を獲得するに違いない。

第2節 教育課程編成上の意義

——その原則と岐阜県教委の方針——

N小における学校教育方針の再創造の過程は、実践的側面における意義と同時に、学校経営、教育課程編成の原則から見ても、極めて重要な意義を持っている。以下本節においては、今日の教育行政の現実の姿の一端を考察しながら、そうした学校の自主的教育課程編成の意義を確認しておくことにする。

ここで素材にするのは、岐阜県教委の教育方針「昭和59年度小学校教育指導の方針と重点」である。なお、本来なら同時にN市教委の教育方針についても紹介するべきであろうが、それについては既に勝野論文において紹介されているのでここでは省略する。

84年度の岐阜県教委による「小学校教育指導の方針と重点」は、前年83年度のものほとんど変わっていない。それ故、その全文をここで紹介することはしない(勝野論文を参照していただきたい)。84年度において前年度の「方針と重

点」に変更が加えられた所は二ヶ所である。その一つは学校経営の重点の第二項で¹¹⁾、83年度においては「創意ある教育課程の編成と実施」という小見出しのもとに「教育課程の編成に当っては、学習指導要領の目標や内容を明確にとらえるとともに、地域や学校の実態及び児童の心身の発達段階や特性をふまえ、一人一人の児童が充実感をもてるよう指導計画を作成する。また指導の過程では常にねらいに即して実践を評価し、教育課程の改善に努める。」とあったのが、「教育課程の実施と改善」という小見出しのもとに「教育課程の実施に当たっては、児童の発達段階や特性をふまえ、一人一人に充実感をもてるよう指導する。また、指導の過程では、常にねらいに即して実践を評価し、教育課程の改善に努める。なお、学校生活全体を通じて言語環境を整え、児童の言語活動が適正に行われるように十分配慮する。」と改訂された。一見してわかる通り、「創意ある教育課程編成」という項目が削除されたわけである。県教委は83年度においては、「学習指導要領の目標や内容を明確にとらえる」という行政的発想をもちつつも、「地域や学校の実態および児童の心身の発達段階や特性をふまえ」た教育課程の編成それ自体を学校経営の重点の一つにおいていたのに対し、84年度においては、教育課程それ自体は所与の前提として位置づけ、その与えられた教育課程の「実施と改善」を学校経営の重点に据えたわけである。

学校の教育課程を実際に編成しうるのは教師をおいて他にない。文部省や教育委員会が、個々の学校の教育活動の実態を具体的に全て掌握し、教育課程を編成するなどということは不可能だからである。それだからこそ、現行の指導要領においても「学校においては、法令およびこの章以下に示すところに従い、児童の人間としての調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態および児童の心身の発達段階と特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとする」(第一章総則の1)と明記している。学校の教育課程は、地域や学校、子どもたちの実態に即してそれぞれの学校において編成されるべき

きものなのである。

83年度に掲げられていた教育課程編成に関する方針が何故84年度において削除されることになったのか、その経緯はここでは不明であるが、現実問題としてこの方針が不要になるほど岐阜県の大部分の小学校における教育課程編成が、その形式は別にして、実質的に当該地域の実情や子どもの発達段階に即して各学校毎に実施されているとは考えにくい。とするならばこの方針変更は、84年度においては県教委は、教育課程編成の問題に価値を認めず、その実現に向けて努力する意志を持っていないということを表わしているとも考えられるわけである。

1951年の学習指導要領・一般篇においては、教育課程編成の原理について、次のように説明している。「本来、教育課程とは、学校の指導のもとに、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸経験、または、諸活動の全体を意味している。……児童・生徒は一定の地域社会に生活し、かつ、それぞれの異なった必要や興味をもっている。それゆえ、児童・生徒の教育課程は、地域社会の必要、より広い一般社会の必要、およびその社会の構造、教育に対する世論、自然的な環境、児童・生徒の能力・必要・態度、その他多くの要素によって影響されるのである。これらのいろいろな要素が考え合わされて、教育課程は個々の学校、あるいは個々の学級において具体的に展開されることになる。いわゆる学習指導要領は、この意味における教育課程を構成する場合の最も重要な資料であり、基本的な示唆を与える指導書であるといえる。このように考えてくると、教育課程の構成は、本来、教師と児童・生徒によって作られると言える。教師は、校長の指導のもとに、教育長、指導主事、諸々な教科の専門家、児童心理や青年心理の専門家、評価の専門家、さらに両親や地域社会の人々に直接間接に援助されて、児童・生徒とともに学校における実際的な教育課程をつくらなければならないのである。」

教育課程が本来、多くの専門家や親、地域の人々の協力のもと、教師と児童・生徒自身の手によって編成されるべきものであることが、こ

こには明示されている。いうまでもなく教育は、本来目的意識的な営みである。それだけに、その目的性の具体化としての教育課程の質は、教育実践を大きく規定する。同時に、教育はその本質上、学習主体たる子どもの能動的活動との相互関係においてはじめて成り立つものであり、その子どもは、与えられた社会的文化的諸価値を習得しつつ、その習得の過程を通して新たな諸価値を自己の内部に形成し、与えられた諸価値をのりこえてゆく主体的存在である。教育のそのような本質をふまえるならば、教育課程としてあらかじめ編成される諸価値は、不断の検討と再編成を必要とするのであり、教育とはそのような柔軟な構造を持っていなければならない。

しかるに学校教育施行規則第25条において「小学校の教育課程については……教育課程の基準として文部大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとする」とされて以来、学習指導要領の拘束力が強められ、教師や学校が創造的に教育課程を再編成していく自由が大幅に制限されてきていることは周知の通りである。法的拘束力を持つとされる今日の学習指導要領は、一方では教師の教育活動の自由と創意を制限しつつ、他方では各種の講習会を繰り返しながらその内容を教師たちに周知、徹底させようとする。ところが、そうすればするほど教師たちから教育課程編成への主体的な取り組みの意欲を喪失させ、教育課程に対する形式的、受身的態度を増幅させてきている。例えば、毎年度始めに地教委への提出が求められる「学校教育計画」が、その提出時期から見ても(今回の調査地域では、提出期限が年々早められ、84年度においては4月中旬であった)、子どもの実態を十分に検討した当該学校独自の内容を含む余地がはなはだ少なく、形式的に地教委や学習指導要領に沿ったつじつまあわせ的なものにせざるをえないこと、年間の授業時数確保といった形式面に主要な関心を向けざるをえないこと等、多くの学校関係者が語るところである。

こうした流れの中で、本来各学校における子どもと地域の実態に合わせた創造的な教育課程

編成・改善への努力を積極的に支援すべき立場にある県教委が、せいぜい県や文部省があらかじめ設定した教育方針をどう実現するか、といった技術的問題として教育課程編成を矮小化してしまっているのである。

このような状況におかれながら、なお、教育課程編成の原則に則った学校教育方針の再検討と、それにもとづく教育実践の再構造化を試みているN小の取り組みの意義は大きい。

注

- 1) 岐阜県東濃地域における学校自治の実態については、勝野尚行「学校自治の思想と実践——1——岐阜県東濃、3小学校を事例にして——」(本誌第5集所収、以下勝野論文参照)。
- 2) これまでの私たちの調査研究の経過については、勝野論文の序および注(1)参照。同論文に紹介されている私たちの調査項目をみてもわかるように、教育・研究にかかわる調査も、もっぱら行政的関連において問題にされており、実践過程そのものに必ずしも立ち入っていない。
- 3) 本小論は、私たちがこれまで取り組んできた調査研究のまとめの一部であり、勝野論文において示されている学校自治の構造把握および学校自治の実態(事例)認識を共有しており、またそれを前提としている。それゆえ本小論は、単独論文の形式を取っているが勝野論文を補完すべき役割を担っており、具体的には同論文では残された「第2章 第2節 教育・研究」の部分に位置づけられるべきものである。しかしながら、私たちの調査グループの中で、教育実践の角度から調査結果を分析する役割を筆者が受け持ったこと、また第44回日本教育学会(1985・9・5～7)においておこなった共同研究発表の分担においても筆者にそうした役割が与えられたこと、そして何より現段階においては、まだ、実践過程それ自体の調査が終了していないために、学校自治論の中に組み込むだけの実践分析ができていないといった理由で、勝野論文とは相対的に別の単独論文とした。
- 4) 勝野論文 167～170 ページ
- 5) N小発行 文集「Nの綴方」第5集 1975・2 4～5 ページ
- 6) 勝野論文 154～155 ページ、なお同論文においては、表3、表4において紹介されている3小学校の教育目標、研究主題、学校経営の重点がいずれも1984年度のものとなっているが、N小に関しては1983年度のものである。
- 7) 各学年会の討議のあらましを収録した「実践交流(仮題)①」(6・6)
- 8) 拙稿「教育労働と人間の発達」第3節(勝野尚行編

教育実践と学校自治 (酒井)

『教育実践と教育行政 全訂版』法律文化社 所収)
参照

- 9) 大槻 健・石田和男・岸本裕史 座談会「人間的
自立と学力」(『子どもと教育』1983年4、5月号 所
収)における石田氏の発言
10) 名大教科研「国民のための教育科学論」『教育』

1955・5、7月号

- 11) いま一つは生徒指導の重点の第二項で、83年度に
おいては「生徒指導体制の確立と基本的な生活習慣
の育成をめざす指導の徹底」となっていた部分が、
「基本的な生活習慣の形成を図る指導の徹底」と
なった。

