



所

報



1987



神奈川県教育文化研究所





「教文研」活動と 教育改革

理事長 小林 正

発足以来、「開かれた教文研」をめざして、各地区教文研とともに着実な歩みで一層存在感を増してきたこの運動は、「教育懇談会」のとりくみをすすめてきた神教組の運動と相伴って多くの「みのり」をもたらしてきました。昨年秋に出された県教育問題懇話会の提言に示された今日的教育状況に対するアプローチの仕方、今後の論議の方向性、教育行政・現場の今後の課題等は神奈川における教育改革課題であり、この具体化は「ふれあい教育運動」の論議の今後の進展にも重要な関係があります。

臨教審による三次に亘る答申とこれをツマミ喰いして戦後教育を総決算しようとする文部行政に対して教文研教育行政検討委員会がこの間「教文研だより」等を通して批判と解説をわかり易く現場教職員や父母に語りかけてきたことが、神奈川の教育改革を進める上で大きな力となりました。

87年度、文部省の指導によって30県市に「初任者研修制度」の試行が行なわれています。神奈川においては、前述の様々な努力の集積によって、裾野の広い改革論議を基盤に、研修問題、学校五日制、学校を開く課題など当

面する諸改革課題を多角的に検討する一つのテーマとして「初任研」については、最も若く、新しい教育の担い手である仲間の問題としてとらえていきたいと思っています。「五月病」で若い生命を絶つ悲劇を繰り返さないためにも教職員集団としての相互啓発と援助を基礎に子どもとの出会いと実践を通して自信をつけながら、何よりも元気を出してとりくめるような条件整備を目指してとりくみを進めなければならないと思います。

今後、教文研においても「新しい仲間」の問題と「研修権」について早急に検討をすすめられるよう要請したいと思います。

87年度は組織結成40周年にあたります。記念事業の基本テーマを「こども」とし、新しい世紀の担い手となる子どもたちに「ノアの方舟」ではなく、ゆるぎない平和を保障するために、40年の節目をそのためのスタートラインとすることとしています。「平和」は教文研にとっても一層重要なテーマとなると思います。

県教文研・地区教文研が一体となって教育文化運動の大きなうねりをつくり出しましょう。



教育改革問題と 教文研のとりくみ

所長 奥 津 心 一

1. 父母の願う、教職員の望む教育改革

臨教審から第3次にわたる答申と、その間に出された概要報告、合わせて膨大な字数にのぼる教育改革案なるものが、84年8月21日臨教審設置以来今日までの3年たらずの短期間でまとめられ、うちだされました。

しかし、すでに第1次・第2次答申についての批判が教育行政検討委員会報告として明らかにされたとおり、それは父母国民や教職員の望む教育改革内容になっていません。

臨教審の設置以前に、自民党内に設置した高等教育問題・教員問題・教科書問題・教育基本問題・学制問題（80年6月～81年11月）の5小委員会による提言、83年3月中曽根首相の私的諮問機関として、「文化と教育に関する懇談会」の設置、同年12月の衆議院選挙にあたっては、教育政策に関する12の政策（試案）を発表、教育の自由化・多様化・国際化を原理とするとして21世紀を展望した教育改革の具体的課題を提起するなど84年2月の衆参両院本会議での中曽根総理が施政方針演説において、教育全般にわたる改革の断行とそのための諮問機関（臨教審）の設置の表明に至るまで、着々と諮問機関での改革論議がどのような方向と内容であるべきかを牽制する手立てが講じられているととらえざるを得ません。審議会委員・専門委員が首相の任命制であるにせよ、その実際の人選にあたって首相自身が大きく関与したと言われていることからしても、臨教審は臨教審以前の意図する恣意的な教育改革の手段・道具的存在として

の機関でしかあり得なかったのかなと思います。審議会委員に父母の代表はなし、外すことのできないと考えられる教育学者もなし、それでは専門委員にはと期待したもののこれも僅かに2名というありさま、これでは教育を担う側の意見・要望をことさら忌避したものと見ざるを得ません。

このような経過で臨教審が設置され教育改革について論議が開始されたとしても、いきつく結論は初めからおよその見当がつくと言えるのではないのでしょうか。またそれは正に中曽根首相が口にする「戦後政治・教育の総総決算をしたい」ことの具現化の一つとしての臨教審であることを如実に物語る経緯と受けとめられます。

戦後の憲法・教基法に添った民主教育を否定し、再び戦前の国家主義教育に引きもどそうとする自民党の教育政策によって、今日どのような教育問題を生じさせることとなったかの反省の一かけらもなしに、82年～83年の間に起きた校内暴力など一連の事件の要因すべてを今日の学校・教師、さらには戦後の教育のありように押し込めてしまっています。もっと日本の伝統文化を尊重する教育にしなければならないというような言辞を弄して、その具現化を教育改革の名においておしすすめようとする臨教審の設置であるともとらえざるを得ません。

87年4月の臨教審第3次答申に至るまでの改革論議の内容は、世論を配慮して憲法・教基法に添った民主教育を否定し、再び戦前の国家主義教育に引きもどそうとする自民党の教育政策によって、今日どのような教育問題を生じさせることとなったかの反省の一かけらもなしに、82年～83年の間に起きた校内暴力など一連の事件の要因すべてを今日の学校・教師、さらには戦後の教育のありように押し込めてしまっています。もっと日本の伝統文化を尊重する教育にしなければならないというような言辞を弄して、その具現化を教育改革の名においておしすすめようとする臨教審の設置であるともとらえざるを得ません。

こ吹く風のごとき内容となっています。

案の定という思いをつよく抱いた今日までの概要報告と答申内容であったのですが、これでは能力主義教育と教育の多様化が生涯教育・学習のオブラートに包まれて一層ドッキングされ現実には差別・選別の教育の強化となり、およそ今日の父母国民と日々教育実践をすすめている教職員の教育改革に期待するものとは裏腹なものとなっているといわざるを得ません。

2. 86年のとりくみをふりかえって

登校拒否、いじめの問題、増えつつある女子の問題行動など、依然として日々の子どもの教育の問題は山積しています。『親と教師の教育相談室』に寄せられる教育相談を通して、現代という時代に覆いかぶされている子育て、子どもの教育のむずかしさ、深刻さを日々肌で感じさせられているのですが、不幸にして崩壊同様の家庭の子どもに問題がおこるなら、それなりに要因が分かるにしても、今日では、どのような家庭であっても、さらには、一生懸命幼児の時から子育てに親として努力してきながら、子が成長するにしたがって問題を抱えるに至る家庭が少なくありません。どうしてこうなるのか、その要因が家庭にも学校にもあることを謙虚に反省し探ることは当然のことですが、一方で子育てや日々の教育実践に努力している父母と教職員の姿にせつすると、情報化時代といわれる現代社会のもとでの子育て、子どもの教育の困難さを強く感じさせられます。臨教審にはこうした重要な側面についての分析は極めてお座なりで、むしろ子育て・子どもの教育のための社会形成にたいする過去の責任を回避しています。

このような状況下で、前年度より100件余も多い相談が寄せられました。子どもの問題(症状)が重く、深刻な問題の相談については『教育相談委員会』に提出し、全員の相談委員の

問題分析・検討を経て、さらに事後の継続相談(主として手紙や電話、ときには面接相談の場合も)を分担し相談問題の克服に向け取り組んでいただいています。相談内容に応じて、心理学、教育学、生活指導、精神医学等それぞれ委員の先生方の専門の立場から、寄せられた問題の要因についての分析と治癒にむけての方策について検討がされ、それをふたたび相談者のもとに返すという地道な作業です。こうすれば明日、明後日治癒しますよということにはならないにしても我が子の問題で薬をも掴む思いで相談を寄せられる父母に対してはそれなりの有効な相談対応がされているのではないかと判断しています。また、次年度についても相談対応の質を一層高める努力をしていきます。

『生活指導委員会』は前年度主題とした、「子どもの自然的成長過程の奇型化の問題」を引き続き検討を深めると同時に、子どもの生活指導についての具体的な方法につなげていくための研究・検討がすすめられました。

このための研究・検討の方法として、現在の教育制度の中にあっても、日々の教育実践を通して問題克服と、新しい教育の創造に全園・全校をあげてとりくんでいる実践校を訪れ直接見る・聞くことによってたしかめ、以後の検討・論議の裏付けとするなどの取り組みがすすめられました。

『私たちの教育改革委員会』と『子ども文化の創造委員会』については、前年度までの『戦後教育検討委員会』と『地域文化振興委員会』にかわって86年度からそれぞれ新たに設置されたものです。しかし、教文研事務局の準備等の関係で前者が7月から、後者は10月末での『地域文化振興委員会』にあてられていましたので11月からの発足となり新委員会のとりかかりがおくれ十分な検討・論議の時間がとれなかったことについて委員の先生方に大変申し訳なく思っています。

しかし、『私たちの教育改革委員会』では学

校職場の状況を通して管理強化が一層進行している問題、臨教審答申内容にも係わる教育内容における男女差別の問題、その他私たちの教育改革として当面とりあげるべき課題についての検討、また、こうした制度・管理が強化されているなかでも子ども・青年を主体にした創造的な実践例の提起など新委員会としての出発段階ですがかなり幅広い論議がすすめられています。

『地域文化振興委員会』の最終報告についてはすでに教文研だよりで提起したところですが、情報化社会といわれる今日の社会状況のなかで、子育て・子どもの教育環境を中心にしての地域の文化の振興をはかるための方策という難しい課題について検討・論議を長期にわたってすすめていただいた委員の方々に対し深く感謝いたします。『子ども文化の創造委員会』は子どもの文化という問題を、大人の側が考え、子どものための文化をつくり上げていくのか、子ども自身の側の文化の問題・課題としてとらえていくのか、ということから論議が開始され、従来その後者についての研究・検討が不十分ではないのかということからそこに焦点をしばって論議をすすめています。具体的な検討の課題として、すでにファミコンや塾と子どもの生活、そこにみられる子ども自身の側の文化の状況・文化水準等の問題について論議がすすめられています。さらに高度な経済社会、管理社会に進んでいくとすれば、そうした社会状況で子どもの文化をどう高め創造していくかは極めてむずかしく困難な課題です。が、一方避けては通れない課題でもあるようにおもいます。大変なことでしょうが委員の検討・論議に期待し、その成果を学校職場に還元していきたいとおもいます。

『教育行政検討委員会』は臨教審、教科審の答申、中間まとめが公表された都度、委員会をもち、批判・検討をおこない、その結果(批判・検討のまとめ)を職場の教職員の方々に提起してきました。

第3次答申だけでも、あわせて6章からなる総花式の改革提言、その各章の一つ一つについて批判・検討をすることは大変なことで、答申全体にながれている改革理念も重要な批判の対象ですから全体と部分の関連をにらみながらとくに改革提言とはいえ看過出来ない重要な事柄について重点的にとりあげその批判・検討としてまとめていただいております。その批判・検討のまとめは、日常の多忙な教育職場の状況もふまえ、読みやすく、読んでいて退屈することのないよう、極めてユニークな批判・検討としてまとめられています。是非全員の方々に目を通していただきたいし、それぞれご自分の教育改革の思いと重ねあわせてみてほしいとおもいます。

3. 87年度のとりくみ

もっと踏み込んだ、日常の子育て、日々の学校での教育実践に資するものを教文研として提起しなくてはと思いつつも、すでに87年度に入ろうとしています。87年度は、前年度につづいて教育相談事業の充実を図ると同時に、教育文化研究所設置の主旨・目的の達成にむけて一層努力していきます。

とくに防衛費1%枠突破の問題や、高校日本史教科書問題にみられるように、「平和教育」の必要性は一層増しています。多くの肉親を失った戦争に、その戦争の功罪を口する余地は全くありません。戦争は血塗られた悪・罪以外のなにものでもありません。私たちが臨教審の教育改革のなかにナショナリティックな教育への転換の臭いを感じ、それにたいする警戒心を強く抱くのもつねに「平和を守り、育てる」ことが教育の根幹の一つであるとふまえるからです。こうした側面について心を新たにしていとりくまなくてはと考えています。

目 次

「教文研」活動と教育改革……………	理事長	小林	正	
教育改革問題と教文研のとりくみ……………	所長	奥津	心一	

第1章 今年度の活動

「臨教審」の第三次答申を読んで				
心すべきこと……………	研究評議会議長	宮島	肇	1
生活指導委員会報告……………		田中	正司	4
教育相談委員会報告……………		山田	勉	10
「子ども文化の創造」委員会報告……………		河村	十寸穂	18
地域文化振興委員会報告……………	村田泰彦、	河村	十寸穂	23
教育行政検討委員会報告……………		山田	勉	37
(臨教審一次・二次・三次答申批判、教課審の中間まとめ批判)				
「私たちの教育改革」委員会報告……………		家坂	哲男	81

第2章 地区教文研の活動報告

横浜・川崎・三浦半島・湘南・湘北・中・西湘……………				88
----------------------------	--	--	--	----

第3章 研究論稿

情報化社会の中の教育(2)……………	林	洋一	124
“共生の世界”をめぐる……………	斎藤	寛	133

第4章 子ども時代の回想 ——労働と遊び——

子どもたちに遊びの回復を……………	松井	堅	142
雪・風・花 ——心の灯—— ……	清水	芳男	147
子どもの時の思い出 ——「減私奉公」の教育—— ……	大槻	勲子	152
子ども時代の同志 ——自然との触れ合い—— ……	目代	智啓	155
「労働・遊び」と教育改革……………	斎木	孝道	157

第5章 今年度の歩み

活動日誌・購入図書・所蔵フィルム一覧・名簿・編集後記……………				162
---------------------------------	--	--	--	-----

「臨教審」の第三次答申を読んで 心すべきこと

研究評議会議長 宮 島 肇

1. わたくしは昨年「所報」では、「『臨教審』問題でゆれ動いた1985年の教育界」という小論を書いた。それから一年以上経った。どうだったか。教育界は大いにゆれ動いたか。答えは、「否」である。正直に言って、私は第三次答申の全文を見て、あきれた。現代日本の最高の頭脳を集めたとされる25人の「先生たち」が、よくもこんな空々しい大文章をかいたものだ、と。一々、名前をあげる必要もないと思うが、いやしくも今日の混沌たる教育の実情に関心をもち、「臨教審」を通じて、それ相応の改革を望んだ人々は、やはり即効性のある改革を期待したはずである。すなわち学殖をちりばめた論議ではなく、即効性のある実際の改革だ。ところで、どうであろう。一つ事例に当たってみよう。初章からやっつけるのは気が引けるが、第三次答申の初めの第一節「評価の多元性」、(一)評価の基本的方向、の条下の文章である。「……、これまでの学校における偏差値偏重、社会における学歴偏重の評価の在り方を根本的に改め、評価の多元化を図る必要がある。」の文章・主張がそれである。これなどは、今日の日本の教育の欠陥をいくらかでも知っている人なら、誰でも知っている問題である。知っているだけでなく、日本の子どもを持つ親なら、その弊害にさいなまれて、皆悩み苦しんでいる経験をもっている。問題は、この弊害をどう取り除いて、父母、教師、子どもたちの苦悩を少しでも和げるかにある。その実践の方法論だ。一つの考え方として例えば、すべての入学試験を、全廃するとか、「クジ」で決める方

法とかだ。差当って東京大学の入試を、まず「クジ」で決めるやり方だ。もちろん、全廃論やクジ引き論を掲げれば、それはそれでまた「ブービー」と反対論がおこるだろう。しかし、クジ引き論を掲げる以上、その人たちは、世人を、いや父母や教師を説得する責任がある。それが出来なければ、東大教授を辞めることだ。わたくしは、日本の学校の入学制度や進学制度は、そこまで来ていると思う。それを知ってか、知らないでか、或いは避けて、今日の入学制度や進学制度を、合理化しようとするものだから、五十年間、または百年間、同じことをくりかえす愚をおかしている。「臨教審」の諸公も、それを知らないわけではない。「個性重視の観点から、人々の能力の様々な側面に着目し、特定の側面における秀でた能力を積極的に評価する。また、異なる価値観や文化を受け入れる姿勢が大切である。」と書かれているからである。それならば、なぜ、東南アジアの近隣諸国の人々の慣行や文化について、それらを自然心を以て受け入れることを奨励し、それらがうまくいかぬときは、「臨教審」は世論に訴え、政府に訴えても、行動に移す責任があることを、覚知すべきであろう。さもなければ、いかに大言壮語をしても、壮大な美辞麗句を並べても、「臨教審」の答申は、机上の空論を言われても、仕方がないと思う。

2. 以上は、一般の父母や教師たちにはよく知られていて、それを「臨教審」の諸公も、よく知っていながら、実現のための努力を積

極的に行なわない無責任さを、責めたものである。次ぎにはもう少し立ち入って、「臨教審」の諸公には、よくわかっているかも知れないが、そこに説かれていることは、一般の読者にはよくわからない問題を取り上げてみよう。

「臨教審」の諸公には、よくおわりのテーマであっても、その中味が不分明で且つその説き方が、一般の父母や教師たちに通じないでは、意味がないからである。それは、第三次答申の第一章、第二節に出てくる「インテリジェント化」とか、「インテリジェント・スクール」とか、の観念や具体像のあいまいさとかわりにくさの問題である。例文として、一つを引用してみよう。「教育・研究・文化・スポーツ施設を社会共通の学習基盤として有機的に活用することが必要である。このため、高度の情報通信機能と快適な学習・生活空間を備えた本格的環境として施設を整備するとともに、地域共通の生涯学習、情報活動の拠点として、その機能を最大限有効に活用する方策（インテリジェント化）を、地域の状況や施設の特性に応じて進めていく。」（「教育・研究・文化・スポーツ施設のインテリジェント化」）と、いうのがそれである。さて、ここで言われている「地域共通の生涯学習、情報活動の拠点として、その機能を最大限有効に活用する方策、すなわち「インテリジェント化」を、「地域の状況や施設の特性に応じて」進めていく、とは、具体的にはどういう方策をさすのであるか。すでに、「生涯学習・情報活動の地域共通の拠点として、高度の情報通信機能と快適な学習・生活空間を備えた「本格的環境」は、一応整備されているというのであり、それらの機能を最大限有効に活用するのが、「インテリジェント化」というのであるが、そのインテリジェント化の中味が何であるか、よくわからない。通俗的に言えば、「インテリジェント」(intelligent)とは、理性的な、理知的な、ものわりのよい、伶俐な、という意味のものであるから、上述のイ

ンテリジェント化とは、単純には、教育、研究、文化、スポーツ施設などを「知性化すること」と、言うのもあろうか。教育や研究や文化を、「知性化するというなら、まだうすうすながら、わかる気もするが、スポーツ施設を知性化するとなると、てんで何を意味しているのかわからない。「臨教審」の諸公には、これではっきりおわかりになったというのであろうか。

「臨教審」の諸公は、これにもう少し中味を入れて、次のように補説しておられる。これなら、はっきり規定されてくるであろうか。すなわち、「各施設を新しい情報通信機能を備えた環境として整備する。コンピュータ、ビデオ、ファクシミリ、高精細度テレビ、テレビ電話などの情報通信機器の導入、構内通信システムの整備、インテリジェント化された他施設や家庭、さらに海外とのネットワーク化を進める。」などと書かれている。これを見ると、今日のハイテク産業及び施設のあらゆる限りのものを書き並べてあるが、筆者のような科学無知のものには、何と何をどう組み合わせるのか、それさえ見当もつかない。これを押し縮めて言えば、以上の「教育・研究・文化・スポーツ施設」等を、最新の高度技術システムによって装備すること、第三次答申の言葉をそのまま使えば、「学校、研究所、図書館、公民館、博物館、美術館、体育館、文化会館などを総体的にとらえ、これらのインテリジェント化—『インテリジェント・スクール』構想を積極的に進める」ということになるらしい。これまた、「臨教審」諸公の最新の情報科学知識体系を以てすれば、問題はないかも知れないが、私などには、何のことやらよくわからない。

3. 日本の最高頭脳の人々25人の精励して書かれた大文章に、けちをつけるような非礼はおかしたくないが、読んでよくわからぬものを、賛成するわけにも行かない。これら

の人々の究極の努力も、今日の日本のゆきづまった教育界に、何らかの特効薬的な機能をもたせないというのであるから、一般の父母大衆や教師諸君に、無意味などころか、世人をまどわすもとにならぬとも限らない。心すべきことである。1億2千万人の国民のなか

から、25人をえらぶのであるから、この人選作業そのものが大変な難事であろうが、前掲の教育実践家の〇〇先生から、「現場を知らない『臨教審』は無力だ」と嘆声の出ないように、細心の努力を払ってもらいたい。

(横浜国大名誉教授)

生活指導委員会報告

—— 今の教育の問題と改革の実践例 ——

田 中 正 司

1 今の子どもの動向

今年の大学入試は、国公立大学の受験機会複数化に伴うさまざまな狂騒曲を生み出したが、結果は、東大頂点の序列化の一層の進行と、受験産業の支配の強化に終わったようである。他方、数年来大きく世間を騒がせてきた校内暴力やいじめは依然として跡をたたず、現場の教師の苦勞は絶えないまでも、表面的には沈静化してきたかにみえる。さすが昭和元祿の太平天国で、いろいろガタガタしても、結局はすべて世は事もなしということであろうか。

数年前に登場したさいには、いささか衝撃的な感じを与えた「新人類」用語も早や陳腐化し、いつの世にもあるたんなる世代間断絶の当世風表現として受けとめられるようになっている。たしかに人間本性は、よかれあしかれ容易に変わるものではなく、10年、20年前はもとより、今日とは全く生活環境のちがう戦前と較べても、今でも良い子、良い学生は一杯いる。が、同時に、戦前はもとより、10年、20年前と較べてみても、われわれ旧人類の理解を絶する重大な変化が生まれつつあるのも、否定しえない事実である。たとえば、ファッション生活用品はバッチリもっているが、本はほとんど所蔵しない学生の増大。小まっちゃくれて、頭でっかちで、ノッペリ、締まりのない、残忍で、自分本位で、自己抑制ができない、ひ弱な、自分ひとりでは生きてゆけない、対象依存症の宇宙人的子供の増大・一般化は、街でも学校でもしばしば見かける通りである。大人はそれを豊かさの止むをえざる帰結として、にがにがしく思いなが

らも、容認している。たしかに、それは、今後いつまで続くか分かりはしないが、戦後の高度成長が生み出した豊か社会の教育環境の産物である。しかし、これらの現象の底にある本質的な問題は、たんに戦後の豊か社会の産物として容認していて済む事柄ではない。問題は、これらの傾向が最近20年来顕在化してきた脱工業化社会現象の表現である点にある。

2 脱工業化社会の教育環境

脱工業化社会とは、高度技術の発達の結果、数十年前までのすべての人類がその長い歴史を通して営んできた額に汗して働く肉体労働から開放されて、ボタン一つで生活必要物資を自由に手にすることができるようになった社会のことである。それはその限り誠に結構なことで、それに異をたてる必要は毛頭ないが、問題は、そうした今日の超高度技術・情報化・サービス産業社会としての脱工業化社会の中で、成長過程の子供がこれまでのすべての人類の成長・人間形成の支柱をなしていた「労働と交通」をしなくなっている点にある。

これまでの人類は、生きるための“労働”と、そのための仲間との“交通”を通して、さまざまなことも学び身につけてきた。素晴らしい民芸品や職人の技能知は、いずれも書物の知識や学校教育の産物ではなく、職人の労働経験から生まれたものであるが、今の子供は、労働はおろか、手伝いもしない。遊びはするが、その遊びも、積木や砂遊びのような自由な想像力や創造力の発露につながるものではなく、仲間とのコミュニケーションよ

り一人遊びが多くなっている。遊びの対象は、テレビゲーム、マンガ雑誌、プロ球団のシンボル用品、パンダ、ディズニーランド等々、いずれも自分ひとりで孤独に機械と向き合うものか、でなければ、外から商業的に与えられるものに受動的・集団的に向き合うだけで、自然の対象への能動的な働きかけや、仲間との交通（さまざまな人間のかかわり）を通してなされるものではない。そこには人間を教育するものが基本的に欠落しているようにみえる。昔の子供は、いろいろ大人の仕事の手伝いをやらされ、仲間と喧嘩しながら、そのことを通してさまざまな「生活知」を身につけてきたが、今の子にはそれが無い。そのため、野放しで、のっぺりしていて、締まりがない。

その代りに「教育」が発達している、と人はいうことであろう。たしかに、現代の人間は、労働や交通を通して成長することが少なくなった代りに、教育とマスコミを通してさまざまな「情報」をえている。生涯教育が叫ばれる一つの理由もそこにあるが、今の教育は知育偏重で、教育における労働と交通のもつ意義が忘れられている。そのため、受験戦争に勝利することだけが教育の目的と考えられ、東大支配が貫徹する結果になっていることは、誰しも認める通りである。しかし、全員が東大に入れぬことはいうまでもないし、入試偏差値が高い人間が必ずしも優秀な人間でないことも明らかである。記憶力が良い頭の回転の早い秀才は、すぐれた大学者、大発明家、大政治家になれないことは昔から定説がある。にもかかわらず、東大、ないしそれに準ずる大学合格者だけが勝利者であり、それ以外は小なり大なり敗者であるかのごとく格付けされ、レッテル化されれば、大学にも行けぬ子供の反発があるのは当然である。めでたく合格の可能性のある子供も、親や回りから受験・受験でヤイヤイいわれ、ガツガツ詰めこまれば、アレルギーをおこし、さま

ざまの屈折した感情を抱くのも、無理からぬ成り行きである。

登校拒否、いじめ、校内暴力に代表されるさまざまな欲求不満、身勝手、ひ弱さ、主体性の喪失等々の現象が生まれる背景はそこにある。その直接原因は受験で、幼稚園から東大受験を目指す今の風潮は、すでに「異常」を通りこして「狂気」としかいいようがないが、より深刻な問題は、そうした教育環境の中で、現代の脱工業化社会の動向が子供の自然的成長過程そのものを大きく奇型化しつつある点にある。

3 入船の裸足の学校

本生活指導委員会は、数年来の研究を通してこのような認識をもつに至ったが、本年度はさらにこうした見解の正否を実地に検討するため、こうした動向に対し、わずかでも改善・対抗の努力をしている学校・教育現場のフィールド・ワークを試みた次第である。

私たちが最初に訪れたのは、ハダシの学校で知られる横浜市鶴見区の入船小学校である。入船小は、かつてオール3教育で勇名をはせた学校だが、今日ではその後の関係者の教育理念に基づく新しい教育方針として、教室と校庭でのハダシの生活実践を奨励している。これは文字通り奨励で、強制ではなく、裸足になるかならないかはあくまでも個々の子供や教師の自由意思にまかせているとのことであるが、校長・教頭をはじめ全校の3分の2以上の子供や教員たちは、校舎の内外を通して裸足の生活を実践しているようである。そのことが、どういう意味をもち、どのような効果を生むのか。はじめに教文研事務局の説明を聞いた時点では半信半疑であったが、入船のハダシ教育は、裸足になるというたった一つの行為のたえざる実践が、現代の文明社会では絶えて久しく失われてしまった動物としての人間の諸能力、動物的勘や敏捷性、耐

久力や自然への感受性等々を回復するのにそれなりに有効である次第を改めて教えてくれているようにみえる。

今日の文明社会の人間は、靴をはき、靴下を着用することで自然と一線を画し、自然に加工することで自然を支配しようとしてきた。その帰結として私たちは文明の成果を享受しているわけであるが、その反面、私たちは母なる大地とつながる素足を自然から隔離した結果、人間の動物的諸能力の多くを失うに至ったのであった。それが現代の社会環境でさらに人工化され、道路はもとより、大方の小中学校でも全校地をアスファルト舗装するのが文明ないし近代化の証であるかのごとく考えられるようになった結果、わずか数十分間の朝礼にも耐えられずに転倒する子供が続出するに至っている。それを大騒ぎして介護するのが当たり前になっているが、奥様族に飼い慣らされた犬猫はともかく、カルガモをはじめすべての動物は、人間にまさるとも劣らぬ愛情をもってはいても、決してそんな甘ったれた教育はしていない。そのことは、テレビを通してみたカルガモの子育てに感動した人びとのご承知の通りである。

入船の教育実践は、裸足で歩き、運動し、生活するという、わずか数百年前までの人類もそうしていた生活指導方針を学校教育の中に取り入れることによって、子供の動物的運動能力を強化し、母なる大地との接触の機会を増やした結果、朝礼などで倒れる子供は皆無になり、運動中等の接触のさいの瞬間的反射力などが強くなっただけでなく、他の動物や友人に対する同じ動物としての思いやりや「自然」の変化に対する感受性の増大等々の派生的効果をも生み出しているとのことである。数年来、子供に合わせてハグシの生活をしていたら、風邪をひいたり、転ぶこともなくなったという教頭の静かな語り口と、戦時中から音に聞こえた京浜工業地帯のど真中にあるにもかかわらず、緑の多い、自然のかお

りの濃い教育環境に歴代の関係者の見識と苦労を憶い、改めて大きな敬意を感じたことであった。

4 市場中の実験

私たちが次に訪れたのは、同じ鶴見区の市場中学校である。市場中はかつて札付きの暴力中として知られた学校であるが、今はうって代って、全日教育と文化祭で知られる模範校である。

全日教育とは、すでにご承知の方も多いことと思うが、夏休み中の一日24時間、卒業を控えた全3年生が全教員と一緒に学校に泊りこみ、自由に語り明かし、さまざまな形の企画で自己を表現する教育である。

文化祭は、それとセットになった企画で、秋の一週間、全校生徒が参加する学校全体の行事として、一週間ぶっ通しで合唱コンクールその他のさまざまな文化的営為を繰り広げ、学校に隣接する鶴見川の土手沿いに往復5時間の持久歩をしたりする“お祭り”である。

私たち部外者からみればわずかそれだけのことでも、学校当事者や子供たちにとってはそのための年間を通してのさまざまな活動の積み重ねと時間の捻出が必要で、現在の指導要領の下では可成りのやりくりを必要とするようであるが、その実現のために教師・父兄・子供が一体になって努力することが、それ自体一つの教育実践になっているといえるであろう。市場中の元校長・松井堅氏がこの運動をはじめた狙いは、今の学校教育が知育、より以上に受験教育一辺倒で、そうした教育の在り方が子供の心を荒廃させ、いじめ、暴力教室につながったのではないかとの認識にあったようである。そうした荒廃した学校を建て直すには、それぞれの子供にそれぞれの所をえさせ、目標と充実感をもたせ、やりがいを感じさせることが必要であるというのが、松井校長の教育理念であったと考えられる。

こうした信念から“荒れる学校”の再建に取り組んだ市場中の教師たちの奮闘ぶりは、松井 堅氏の『校舎に光が戻った日 ―ハマの校長奮闘記』（桐原書店）に生き生きと描かれているので、詳しくは同書を参照されたいが、市場の実験は、こうした現代教育の問題点に対する認識から、すべての子供に仲間や教師との自由なコミュニケーションと、子供の能力や個性に即した何らかの自己表現と創造（創作・労働）の機会を与えることを通して、暴力やいじめを一掃し、逆に、すべての子供にそれなりの充実感をもたせることに成功した見事な例であるといえよう。問題は、こうした教育方針の結果として知育充当時時間が減るため、学力偏差値が下がる点にあるとのことであるが、これはこれまでの市場中がおかれていた特殊事情と地域的特性によるもので、学力と行事とは必ずしも絶対的に矛盾するものではないことが注意される要がある。

今日の受験体制下で親も学校も、勉強以外の行事に時間を使うことは受験の障害になると考えているようであるが、勉学の効果はそれほど算術的なものではなく、やたら詰めこめば効果が上がるというものではない。そうした考え方は、頭の回転・人間の知的能力の展開・発展の法則を知らぬ人間の妄想で、人間の知的活動にもリズムがあり、波があることはいうまでもない。その波をうまく利用してさまざまな能力にそれぞれの所をえさせるのが本当の教育であり、やたら詰めこむだけでは生産性が遞減し、逆にアレルギーをおこすだけである。とすれば、行事と学力を反比例的に考える必要は毛頭なく、私たちは現代教育の一つの原点を教えた市場の実験をもっと一般化し、今日の受験体制の中にも取り入れてゆくことができるのではないであろうか。

私たちは、市場中見学の翌月、川崎市の高津中学を訪れ、「手作り」の教育について見学してきたが、高津中では今の教育が忘れている労働教育の成果が見事に花咲いているよう

で、自分たちの手で一本の傘を手作りするという「手仕事」（manual labor）に、クラス全員がいかに団結し、労働の意義を学び、充実感を見出すか、改めて確認した次第である。

5 たけのこの問題提起

横浜・川崎市内の三つの小・中学校の見学は、私たちに何でもやればできるという明るい希望とともに、それぞれの形で立派な教育実践をされている三校の先生方の情熱と見識と人柄にふれる機会を与えてくれたが、以上の事例はあくまでも現在の学校教育体制の枠の中での現状は正ないし改善の試みにすぎず、今日の脱工業化社会の生み出している教育環境に正面から対決しようとしたものではないことはいうまでもない。そうした私たちの飢えをみたしてくれたのが、静岡県島田市のたけのこ保育園の見学であった。

このたけのこ保育園については、すでに農文協の『「待ち」の子育て』（農文協・人間選書）に詳細なルポルタージュがあるので、詳しくは同書を参照されたいが、島田市の郊外の間道沿いに父兄が端板を持ち寄って建てたといわれる吹き通しの教室と数棟のバラック建築からなる保育園は、それ自体、冷暖房完備を歌い文句にするような今日の多くの教育経営に対する批判的意味をもつものといえよう。

私たちが訪れたときは、ちょうど昼食中で一人でモグモグ2時間近くもかけて食事をしている食べるのが遅い子がいたり、強制をしたり、統一的に規律正しく行動させないやり方に、はじめは当世風の子供の「自主性」（？）を尊重する「待ち」の自由教育の一変型を思い浮かべたことであった。しかし、それは私たちの誤解で、園長の話聴き、子供たちの行動をみているうちに、たけのこの教育の本質はそんな甘いものではないことがすぐに分った次第である。

何時間かけて食事をしようと文句をいわない代り、ヨチヨチ歩きの幼児でも、保母が一切手助けせず、自分のことはすべて自分でやらせ、食事が終わったときには食器だけでなく机運びまでさせるためのこの教育の本質は、人間が本質的に動物でしかないとの認識の下に、自然の中で、自然との交わり（自然の観察や自然への働きかけ）を通して、自分ひとりで生きてゆく力をつけさせる点にあるといえよう。

人間が動物であることは改めて指摘するまでもない事実であるが、現代の科学技術は人工的に生命代用装置を作り出しうるほどに高度化していることから、人工環境の中で子供を人工的に養育することに疑問を抱かなくなり、自然環境の中で子供を動物として、他の動物と同じような生存条件の中で育てることが人間の成長に不可欠な次第を忘れ去ってしまったように見える。周知のように、わずかな数十年前までの人類は、きびしい自然環境の中で他の動物と同じように自分ひとりで生きてゆくために必要な物資を手に入れるために、自然に働きかけ、仲間と交わることを通して、さまざまな生活知や技能知を学んできたのであった。子供もその例外ではなく、子供は、自然の中で、自然に働きかけ、仲間と交わり、大人の労働の手助けをすることを通して成長し、さまざまな知識と技術を身につけてきたのであった。それが子供の人格形成、知的成長の基礎をなすものであったが、現代の教育は、こうした人間教育の原点を忘れ、子供を自然と仲間から隔離し、温室的な人工環境の中で純粹培養し、ひたすら知識の断片を詰めこみ、手を貸すことが、あたかも“教育”であり、子供に対する“愛情”であるかのごとく錯覚しているのではないであろうか。

手を貸さない。字を教えない。怪我を恐れない。余計なおもちゃや機械は与えない。その代り、自然の中で自分で興味をもったことは自由にやらせ、できるだけ山歩きをさせる

というだけのこの教育方針は、こうした現代の教育の在りように対する暗黙の批判を意図しているかにみえる。自分が興味をもったことは進んで行い、自分で何かを発見し創り出してゆくためのこの子の逞しさと、どこで学んだか分らぬような生活知や仲間への思いやりなどは、外から上から与えられ、押しつけられて育った子にはない強さである。それらはすべて大自然の中で、自然との対話、自然への働きかけとしての労働と仲間との交通を通して生きる知恵を身につけさせてゆくためのこの教育実践の帰結であるが、これこそ人間教育の原点ではないであろうか。

問題は、こうして育てられた子供たちが、小学校以後、文明環境の中でどうなっているのか、受験はどうなるのか、という点にある。人は、おそらく、かつての「山びこ学校」を憶い出し、田舎の自然の中で自由にのびのびと育った子も、都会の文明環境の中では早晩墮落してしまうのではないかと考えることであろう。しかし、幼少年期に身につけた動物的な強さや生活知などは、形は変わっても、無くなるものではない。それに、今日の問題は、そうした未開対文明の問題ではない。今日の問題は、肉体労働から解放されるようになった現代の脱工業化社会の人工的な社会環境の中で、子供たちが動物としての人間の成長に必要な自然環境から疎遠になり、労働と交通の機会も少なくなっているのと対照的に、知識と情報だけが一面的に肥大化している点にある。私たちはそれを文明の進歩の帰結と考えて当然視しているが、労働と交通に媒介されない情報や知識が果してどれだけ人間を成長させることであろうか。

小さいときから自分で“生きる”ことを身をもって教えられず、ひたすら与えられ甘やかされ、知識と情報だけを詰めこまれた人間が、自分に固有な独自のものの生産者でありえないことはもとより、人間の生存に必要な生活知や技能知、ましてや、他人への思いや

りなどをもちうるはずはない。自分だけでは生きられない、ひ弱な、情報と技術の奴隷化した頭でっかちの頭だけの子供が増えてきているのは、当然ではないであろうか。それでも大人になれば何とかなるからそれでよいと人はいうかも知れないが、人間が本来動物であることを忘れ、自然との接触を通してえられる人間的な情操を失うとき、人類は、いつしか人工人間の奴隷となり、生命力自体も衰弱していくことになるのではないであろうか。

たけのこ保育園の実験は、こうした問題を私たちにつきつけているようにみえる。私たちは、私たち自身が知らず知らずのうちに冒されている技術＝人工＝文明＝進歩という技術万能信仰をすてて、どうすれば、子供たちが、現代の人工的な文明環境の中で、その「人間的自然」(human nature)に即した成長を遂げ、その人間本性を美しく開花させることができるかどうかを私たち自身の問題として考えてみる必要があるようである。

本委員会が見学したいくつかの実践例は、いずれも現代の脱工業化社会の現実の下では余りにも小さい、無力な試みでしかないが、それだけでも今日の教育が見失っているものを取りかえし、登校拒否、いじめ、家庭内暴力や校内暴力等の一掃に大きな力を発揮していることは、みられた通りである。今の私たちに必要なことは、今日の豊か社会と脱工業化社会の当面している教育問題の本質の認識・理解の上に、前述の諸実験例にみられたような小さな芽を拡大・強化・組織化することによって、子供の成長に不可欠な自然との対話や労働と交通による全人格の人間教育の視点を教育課程の中に取り入れてゆくことではないであろうか。(一橋大学教授)

なお、昭和61年度の生活指導委員会の活動内容は、下記の通りである。

第1回 7月14日(月)

テーマ 「自然的成長過程の奇型化の問題についての研究推進について」

報告者 松井 堅

第2回 9月18日(木)

〔横浜市立入船小学校 ― 裸足の教育〕
〔横浜市立市場中学校 ― 全日教育〕
の視察

第3回 10月16日(木)

川崎市立高津中学校 ― 体験学習の視察

第4回 11月27日(木)

静岡県焼津、たけの子保育園(待ちの子育て)の視察

第5回 1月30日(金)

テーマ 「入船小・高津中の実践とこどもの成長・発達」

報告者 全員

第6回 2月25日(水)

テーマ 「市場中の実践と人間教育」

報告者 松井 堅

第7回 3月19日(木)

テーマ 「たけの子保育園の子どもたちと現代社会」

報告者 田中 正司

教育相談委員会報告

山 田 勉

◇教育相談状況◇

はじめに

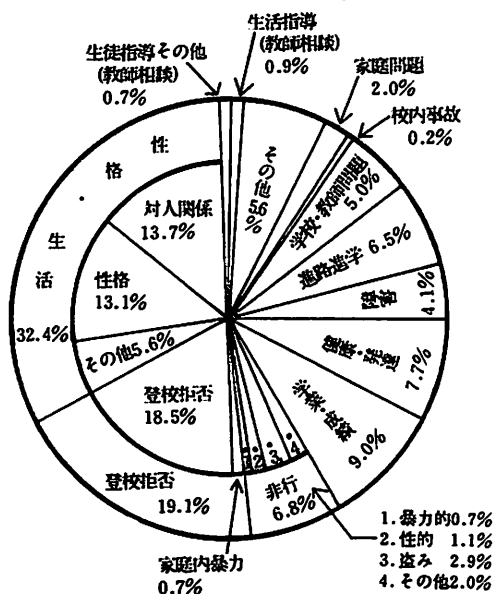
1985年度 (1986.4～1987.3)

神奈川県教育文化研究所〔親と教師の教育相談室〕

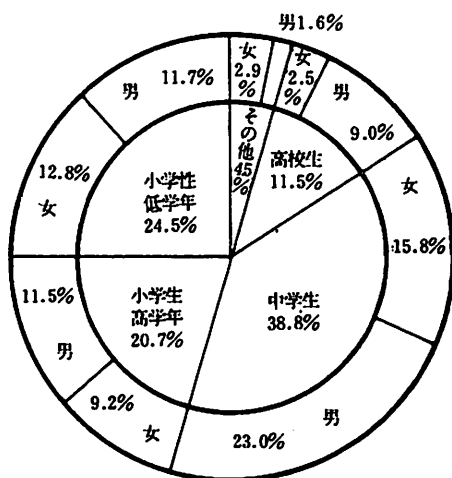
対象 種別			相 談 対 象 者 ○ 内 は 手 紙														相 談 者					
			合 計			小 学 生				中学生		高校生		その他		父 親	母 親	祖 父 母	本 人	そ の 他	教 師	
						低学年		高学年														
			計	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女							
1	性格・生活	対人関係	①61	①24	37	11	17	①5	11	7	7		2	1			①61					
		性 格	④57	③33	①24	②3	7	①7	2	15	①6	8	3	1	6		④56		1			
		そ の 他	25	18	7	6	2	3	2	6	1	1	1	1	1		25					
2	登校拒否	登校拒否	②82	②43	39	10	9	①5	11	①19	16	9	2		1		②80			1	1	
		家庭内暴力	3	1	2					1	2					3						
3	非 行	暴力的	3	2	1			1	1	1							3					
		性的	5	3	2					3			2				5					
		盗 み	13	10	3	1	2	2		6	1	1					12			1		
		そ の 他	9	5	4					3	3	2	1				9					
4	学 業 ・ 成 績		40	23	17	2	2	4	2	14	13	3					40					
5	健 康 ・ 発 達		①34	20	①14	7	①6	7	3	4	3			2	2		①34					
6	障 害	知 能	①4	1	①3	1	①				3						①4					
		身 体	4	3	1						1	3					4					
		言 語	8	5	3	3	3	2									5			3		
		そ の 他	2	2				1				1					2					
7	進 路 ・ 進 学		29	17	12			1	5	12	5	4			2		29					
8	学 校 ・ 教 師 問 題		①22	①19	3	4		①7	1	5	2	3				①1	20			1		
9	校 内 事 故		①1	①1		1		①								①	1					
10	家 庭 問 題		9	4	5		1	2	1	1	2			1	1	1	7		1			
11	そ の 他		25	15	10	2	5	4	1	4	4	5					22			3		
12	生 活 指 導		4		4		3		1											4		
13	生 徒 指 導		2	1	1					1	1									2		
14	進 路 指 導																					
15	対 人 関 係																					
16	父 母 提 携																					
17	そ の 他		1	1										1						1		
総 計			①443	③251	③192	②51	②57	⑤51	41	①102	①70	40	11	7	13	②2	③422	0	2	2	15	

※ 項目の12～17は相談者が教師の場合のもの

◇相談種別の割合◇



◇相談対象者状況◇



教師への課題—教育相談を通して—

教育文化研究所のもつ顔の一つとして、教育相談委員会は過去1年間、精力的に相談業務に当たってきた。所員は、相談日には半日電話にかかりきりになる始末で、教育相談の困難さとともに、子どもの問題で悩む親の苦悩の深さに共感し、ともに悩むという状況が繰り返されている。電話口で語る母親のなかには、泣いて声にならないケース、さらに、うっ積した不安や不満がほとぼり出てとめどなく話すケースなどがあり、所員は電話のむこうの様子を推測しながらじっと聞いていくのである。さらに、不十分な点やわからない点を聞きだして、こちらの考えを相手に伝えるわけで、その苦労は並大抵のものではない。

数多くの相談のなかには、相談委員の特定の人を指定してくるものもある。さらに、委員会として対応してくれるよう要請するものもある。なかには、その場で対応するだけでは納得してもらえないので、後日相談委員会として回答すると伝えるものもある。いずれにしても、電話だけでは十分な相談にのれな

いものについて、教育相談委員会にかけることにするのである。したがって、相談委員会は、手紙による相談と電話相談の一部とを、月1度の委員会で審議、回答することになる。

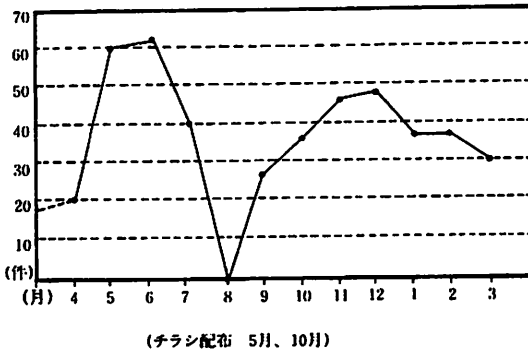
回答は、なかには電話で行うものもあるが、手紙にすることが多い。事情が十分のみこめないものについては、電話で尋ねながら回答する必要があるが、ある程度わかるものについては、手紙で的確に回答するように努めている。

前年度の所報には、このような相談委員会の活動を通して委員が感じていることを7項目に分けて報告する形式^⑥をとったが、本年度は、その最後にあげた教師の相談や母親からの相談を通して考えられる教師の生活指導や学級経営上の課題について述べてみたい。

◇年度別相談件数◇

	電話	手紙	総計
1982年度	154	22	176
1983年度	160	14	174
1984年度	215	15	230
1985年度	330	5	335
1986年度	443	11	454

◇教育相談状況 1986年度(1986.4～1987.3)◇



- ㊤ 昨年度の報告の7項目をここにあげておく。詳細については、'86年の所報を見ていただきたい。
- ① 社会の機能分化や専門分化が急速に進む中で、親の間に、子どもの問題は専門機関である教育相談機関にまかせていけばよいという風潮がみえる。
 - ② 夫婦関係の崩壊が子どもに深刻な影響を与えている。
 - ③ 本当に相談の必要なものは親であるという場合が多い。
 - ④ 子どもの問題については父親が無理解であったり母親まかせにしたりしている場合が多い。
 - ⑤ 現在の子どもの問題は、社会が引き起こしたものとみるべきであろう。率直に言って、子どもは被害者なのである。
 - ⑥ 教育相談というのは、本当に相談者の悩みに答えて事態の改善に役立つものだろうか。
 - ⑦ 教師からの相談が殆どないということはどう受け止めるべきか。

学級担任や生活指導担当者、さらに学校がこの子どもにどのようにかわっているのか、よくわからないことがある。

登校拒否についての相談は相変らず多いが、

電話で受けた限りにおいて、学校の教師がこの子どもの登校できない苦悩にどう対応しようとしているのかわからない場合がある。相談する母親が一言も教師について語らないケースさえある。なかには語りたくないのかもしれないと思われるものさえある。

登校拒否の原因はさまざまであろう。小学校低学年の場合、母親から離れることができないために登校を嫌うと思われるものがあるが、多くは、学校に理由が潜んでいる。学校が楽しくて、行き甲斐のあるところであれば、この問題の大半は解決するはずである。

多くの教師は与えられた状況のなかで、できるだけ魅力のある学校や教室にしようと努力している。登校拒否の子どもや、教室で乱暴な行為に走る子どもたちに対しては、できるだけ努力をしているはずである。しかし、問題は、その努力が、子どもにどう映っているかということである。教師が自分の考えにもとづいて努力すればするほど、子どもは教師の心から離れてしまうというケースのあることを忘れてはならない。教師の1つの行為は、すべての子どもに1つの行為として共通に理解されることはない。1つの行為は、子どもによって様々な行為として理解され受け入れられるわけである。教師の善意はたまに悪意にさえ転化されることを忘れてはならない。

要するに、教師の教育的行為は、子どもによって異なって受け止められ、個々ばらばらな教育的影響を与えるという事実を、まず教師が厳しく受け止めなければならない。問題行動を引き起こす子どもは、教師の行為を最も特異なスタンスをもって理解する子どもたちである。いや、もしかしたら、最も純真に、ストレートに受け止める子どもかもしれないのである。教師の側にある、矛盾や大勢順応の事なかれ主義を鋭く見抜けるのが、彼等であるというべきかもしれないのである。

このことは子どもばかりではない。親もま

まったく同じである。子どもに対する教師の働きかけを、教師の意図通りに親が理解することはまれである。親はつねに子どもを介して、子どもを媒介にして教師の行為を知る。それゆえに、親はむしろ子ども以上に、教師から遠いところに位置し、自分のスタンスの上に教師像を描くわけである。したがって、親と教師の意思疎通は、実にきわめてむずかしいことだと考えなければならない。教師が自分の意図を理解してもらうためには、それなりの努力をしなければならないのである。したがって親が自分の意図や指導方法を理解してくれないということを教師が嘆くとすれば、このような教育的行為のもつ本質的情况を無視した、一方的な言い分でしかないというべきであろう。

教師と親の間で、考え方の相互理解が進んでいる場合には、教育相談においても、先生はこのようなことをしてくれているという言葉が、親の方から積極的に出るはずである。そして、確かにそのようなケースもある。親が教師に感謝しながら、さらに的確な対応の方法を学ぼうとして教育相談することがある。そのような場合には、親の教師への気持が十分表われる。問題はその逆の場合である。相談委員会においても、しばしば先生は何をこの子のためにしているのかなと問いたくなるのである。

いずれにしても、相談する親の口から、先生のことが十分語られるようになることが、まず必要なことではないかと思う。そのためには、教師の教育的行為は、教師の意図から離れて、子どもによって独自に理解されていくものであることを認識すること、そして、教師の意図が子どもに理解されるように、まず教師が子どものあり方をとらえ、それとの関係で働きかけていくようにすることが必要なことである。

教師があまりにも性急に子どもに働きかけ、むしろ子どもの問題行動を促進させてしまうことがある。

教師が子ども理解に徹しないで、一方的に子どもに働きかけ、それがきわめて性急で強制的になっているケースがある。教師はきわめて誠実に1つ1つの確に子どもに働きかけているのであるが、子どもはその教師の働きかけをうっとうしく思うのである。余計な干渉のように受け止めるのである。それゆえに、子どもの問題行動が改善されるのではなく、むしろ加速されてしまう。教師の意図とは逆の結果を生み出してしまうのである。

教師は何をしているのだろうかと思うとき、このように、教師の働きかけがあまりにも性急で正直過ぎることを感ずることがある。もっとゆとりをもって、時間をかけるつもりで子どもに向き合ってくれば、きっと問題行動は次第に解消されていくのと思う時、誠に残念に思うのである。

子どもを育てるということは、日常的な活動の累積と、そのなかに時に現われる非日常的特異な活動との相互作用のなかで行われるものである。子どもの側からいえば、日常的な行動、経験をしているときに、時にきらっと光るような特殊な経験をすることが重要であって、その特殊な経験が子どもの人間性に深いひだを与えることになる。このような特殊な経験をさせることは、長い日常的な指導を、子どもとの関係でし続けてきた教師にして初めて可能なことである。また、日常的な指導をしている教師から離れて、別の人格に接する時に起きるものである。したがって、子どもを育てることは、短時日に成果を上げようとか、強引に矯正していこうとかという指導態勢ではできないことだと考えなければならない。むしろ、基本的には、日常的な指導を通して、子どもとの信頼関係を確立する方向で努力していくことに力を注ぐべきなの

である。この信頼関係をベースにして展開される意図的な、特殊な指導が、子どもを目覚めさせ、自己認識に至る道を開くものと考えるべきであろう。

教師と親の関係を1つの相談事例から考えてみよう。

以上述べてきた教師と子ども・親との関係の現実を、1つの相談事例から具体的に考えてみよう。

相談は現在4年の男子(A君とする)をもつ母親からのものである。

相談のきっかけは、担任が教育相談に行ったか行ったかと繰り返し聞かれるので、手紙を書いたということになっている。電話だと上手に話せないかもしれないから手紙を書くを書いてあるので、最近の母親にしては珍しいタイプと思われる。われわれとしては、大いに歓迎したいところである。

相談の目的は、子どもが学校ですぐカッとなって暴れるということで、教師が手を焼いて、お母さんに何とかしてほしいと思い、教育相談をすすめたと考えられる。

まず、この母親の手紙から、子どもの問題行動を拾い出してみよう。

- a すぐかっとなって我慢することができないと担任から注意される。
- b 学校ではあまり話さない。

この2つが問題行動なのであるが、これを母親は次のようなところに原因があると考え

- ① 友達2、3人が、A君に因縁をつけてきて怒らせるように仕向けてくる。A君は別の弱い子に向かっていく。するとはじめに仕掛けた2、3人の子が、正義の味方のようにして出てくる。だから、問題は2、3人の仕掛人にある。
- ② 先生はこの事実気づかないで、またA君がしたと判断する。

- ③ A君は入学当初から話さない子だったが、緊張のあまり、授業中におもらしをしてしまったことがあり、その時以来、臭い臭いという言葉の暴力が2年間続いた。このことからカッとなり見境なく怒るようになったと思われる。

- ④ 問題は学校の先生の対処の仕方にあるのではないだろうか。

さらに、この母親が担任をどのようにみているか、文章の中から拾い出してみよう。

- ア 担任は1年から3年まで持ち上がりで、3年になる時に学級の編成替があったが、同じ担任になってしまった。

- イ 編成替の際、担任は、3年になる時にこのままではいけないと考え、自分のクラスにA君を引き入れたと、母親に話されたことがある。

- ウ ところが、3年の1学期だけで産休に入られた。自分が面倒を見なければと思われたにしては、無責任である。

- エ 担任は、母親に対して、事の重大さをわかっていない、と話し、早く教育相談に行き、対処の仕方を聞いて、担任に連絡しなさいと言う。

- オ 学校に呼び出されて、担任、A君、母親の3人で話し合った時、担任がA君に学校は楽しいかと聞くと、A君は、あまり話す友達がいないからあまり楽しくないと言うと、担任は、その割には休まずに学校に来てるなと言われた。

このようなところに、母親の担任への気持が表われている。

そこで、母親は、A君にどのような指導をしているかという、まず、A君に、学校に行く時は、自分がされていやなことはするのではない、これをしたら善い事か悪い事か考えて行動しなさい、と注意している。また、父親とも相談して、男同士の会話をさせているともいう。

とにかく、担任からは、しばしば電話があ

り、このところよくなったと聞かされることもあるが、時々、また怒って暴れたと言われることもある。友達が我慢しているのだから早く教育相談に行って直してきてほしいと言われる。

要するに、このようななかで、私たちはどうしたらよいのでしょうか、という相談である。

教師への不信感は教師のことばの受け止め方をゆがめてしまう。

この相談に接して、相談委員会としてもどう答えてよいのか大変当惑した。

まず問題は、事実がわれわれにはつかめないということである。母親は子どもから様子を聞いて、事実が次のように起きることを信じ込んでいる。クラスにいる2、3人の子どもが、A君をからかい、怒ったA君が暴れるのを面白がって見ている。その面白がって見ている子は子分がいるので、先生が来るのをいち早く知って、先生が来たぞと言って逃げる。A君はそれを追って行く。そこに先生が来て、A君がまた暴れているのかということになる。われわれは教師から情報をいれることはできない。しかし、このケースは、事実関係を把握しないと何とも言えないと思い、学校の関係者に若干聞いてみた。それは、担任から相談するように言われているということで、学校に直接様子を聞くことは問題ないと判断し、しかも、そうしないと、間違えた事実把握の上で回答文を書く恐れが多分にあると思ったからである。

手紙によると、母親もA君も徹底的に担任不信に陥っているとしか思えない。しかも、手紙だけによれば、それはもっともなことだと思えるのである。その1つは、エにある教育相談に行って直して来いという受け止め方をされる指導である。みんなが我慢しているのだから早くしなさいなどとは、普通の先生

なら口にしないだろうと思われる。また、オに書いた、面白くない学校によく来るなという感じの言い方である。さらに、①②に書いた暴れる事実の把握が、母親の書かれた通りであるとすれば、この教師はやはり問題である。母親が不信感をもつことは当然である。

しかし、われわれはこれはあまりにもひどいと思い、どこかに誤解があるのではないかと考えた。学校への問い合わせに対する回答によると、A君はとにかくひどい暴れ方をする。それは異常であるということであった。もちろん、A君をめぐる友達関係の真実は調べるわけにはいかない、とにかく、A君が激しく暴れるという事実だけは間違いないと考えて、われわれは回答を考えなければならないのである。

われわれがここで問題にしたいのは、母親がこれほどの不信感をもつと、A君に対する担任の教育的配慮や活動がすべてマイナスの効果をもつものとして受け止められてしまうということである。

おそらく、教育相談に行って直して来なさいという言い方は、もっとまともな言い方であったらと思うのだが、母親が反感をもって受け止めていることは事実である。オの言い方も同じ様に母親はゆがめて理解しているかもしれない。そして結局、A君の暴れの原因は教師にあると、母親は考えてしまうことになる。

この事実関係をゆがめて理解することの最たるものは、イとウに関するものである。担任はA君をなんとか自分の手で立ち直らせたいと考え、学級編成替の時、自分の手元においたのであるが、その善意はまったく理解されない。むしろ逆に妊娠という事実を無責任な行為ととられているのである。善意も結果的にはマイナスに評価されてしまうのである。

子どもの理解は、表面的ではなく、一皮も二皮もはいた深いところでなされなければならない

この相談事例は、教師の子ども理解の確か否かというところに決め手がある。われわれは、子どもの情報にもとづく母親の訴えに、かなりの真実があるように思えてならない。それは、母親のほうが、現象面から一歩中に入ったところで現象を説明しようとしているからである。担任は、暴れるという現象に即してA君を見ているように思える。もちろん、これは推測でしかない。教師からわれわれ自身がそのことについて直接説明を受けることをしていないで、間違っているかもしれないと思う。しかし、なんとなく、担任の現象把握が現象面にかたより過ぎている感じをぬぐい去れないのである。

A君が友達を追いかけたり、物を放ったりしている時、A君が暴れているととらえることは、誰でもできることである。それは見た通りであるからきわめて易しい判断といえる。しかし、より深く理解しようとすれば、A君になぜしたのか尋ねるのが普通である。母親に言わせると、A君は口べたでよく言えない。要領のよい友達が、A君に手を出す子どものことをあまり悪く言わないで、そのことに怒り出すA君の様子を、上手に説明する。そこで担任は、いつしかA君はいつもそういうことをする子であるという先入観に陥り、友達の説明を正しいものと判断してしまう。おそらく、この繰り返しが、過去重ねられてきたのではないかと思うのである。

この繰り返しがある限り、A君は、友達と担任との関係のなかでは、真実の自己を示すことはできない。残された方法は、激情的な暴力行為しかないであろう。うまく言えないし、友達が上手に話してしまって、自分の意思を担任に伝える術をなくした子どもの思い余った姿を想像すると、このA君の行動がわ

かるのである。

われわれに真実はわからないが、担任がもう少しA君の気持を理解し、先入観で見るA君とは違うA君を発見できたら、A君は担任を見直し、担任とA君の間で、心の疎通が可能になるであろう。

親と子が教師不信に陥った時に、その状況からはい上がる方法は、教師が子どもを別の視点から見、気づかなかった新しい姿をとらえていく以外にない。つまり、子どもが、先生は自分のことをわかってくれる時があると思ひ、それを通して親が、先生を見直す以外にないのである。

教育相談の回答の骨子は、母親に、問題があった時に、もっと深く先生と話し合ってほしいということにおいた。子どもの情報をもっと的確にとらえ、お互いに交換し合うことによってしか、A君の暴れる原因をつきとめることはできない。すでに4年生であれば、A君の心の中には相当のストレスがあると考えられる。また、学級の間関係にも心配がなくはない。いろいろなことを考えて、母親と先生、また関係のある子どもたちやその母親と先生の話し合いをもつことが、まず緊急に必要なことである。そして、A君自身のストレスが暴力や激情の原因であるならば、それを解消していく方向に学級経営をもってもらい、そこまで努力してもなお、A君の行動に変化がない時にはじめて、本格的な相談をなさったということにした。

いずれにしても、教師の子どもへの働きかけは、両者の人間関係を背景にしてみなされるものと考えなくてはならない。その働きかけが再構成する教師と子どもとの人間関係を背景にして、教師と母親との人間関係がつくられている。したがって、母親が相談してくる際の教師像は、本当の教師像、つまり、教師の本来の働きかけの意図からは、大幅にずれたものであることは間違いない。しかし、教

育にたずさわる者は、このずれをできるだけつめて、お互いにそれぞれの意図を正確に理解し合うことに努めなければなるまい。教師としては、このずれができるだけ生じない、あるいは少なくなるように子どもと親に働きかける必要がある。それが、教師の教育指導の原則だともいえるわけである。

教育相談をしてみて、母親が子どもの担任や学校を無視したい反感をもったりしていると感ずる時は、実に残念に思う。教師が無力であるとか指導に間違いがあるとかというこ

とではなくて、親がそのように受け止めているという事実が存在することが無念でならないのである。それは、端的に言えば、教師の努力が子どもと親に伝わっていないことを示すからである。教育は、この伝えることに成功すれば、その大半の営みはできたとみてよいのかもしれない。それだけに、毎日、このような困難な仕事をしている先生方に敬意を表するとともに、今後を期待したい気持ち一杯である。

(横浜国大教授)

「子ども文化の創造」委員会報告

河 村 十寸穂

1. 新しい委員会の発足

昨年（1986）11月に新しく「子ども文化の創造」委員会が誕生した。これまで地域文化振興委員会が、学校や教師と父母や地域住民との結びつきを本当に草の根レベルで実現するにはどうしたらよいかという問題について研究討議を重ねてきたが、その成果を不十分ながら一応「地域・父母と真に連帯した学校を求めて」という最終報告にまとめた。これは『教文研だより』21号（1986年11月）に載せられたので読んでもらえたかと思う。

新しい「子ども文化の創造」委員会は、この地域文化振興委員会のメンバーを中心に、教文部長をふくむ各地区の現場教師を加えて構成されている。この委員会はスタートしてまだ日が浅いので、十分に討議の広がりや深まりを実現しているとはいえないが、今後精力的に勉強していきたいと考えている。

2. 研究の経過

次に委員会のこれまでの研究経過のあらましを紹介しておこう。

●第1回委員会（1986年11月20日）

相談の結果、河村が座長をつとめることになった。そしてこの委員会の課題である「子ども文化の創造」とはどういうことかという点について自由な意見交換を行った。様々な見解が出されたが、現代の脱工業化段階における大衆社会状況のもとで子どもをとりまく文化のあり方を批判的に検討するというおおまかな共通理解を前提にして、とりあえず子どもの生活と文化に関する現状認識を深める

ことから始めようということになった。

●第2回委員会（1987年1月29日）

教文研嘱託研究員である林 洋一氏から、神教組生活指導委員会が実施した調査の中間的資料にもとづいた報告と、子ども文化を論ずる際に無視できないファミコン現象に関する提言をきき、さまざまな問題点について活発な論議を行った。

●第3回委員会（1987年2月24日）

委員である鈴木賢氏（湘北教文部長）および吉川恵子氏（横浜市立汐入小学校）からそれぞれ中学生および小学生の生活・遊び・余暇時間などについての簡単な実態調査結果をきき、さらに研究員の斎木孝道氏から日本各地の調査資料にもとづいた報告を受け、これらをもとに子どもの生活に関する実態把握につとめた。

●第4回委員会（1987年3月31日）

斎木孝道研究員から子どもの塾通いについて、全国的資料にもとづいた考察をきき、塾が今日の日本の子どもの生活のなかに占める大きさと、それが子どもの文化・意識などに与える影響についてかなりつつこんだ意見交換を行った。塾が「第二の学校」といわれるくらいに子どもの生活のなかで普遍化しつつある現状をわれわれは再認識させられた。

3. 子ども文化の概念と研究の視点

この委員会はまだはじまったばかりで本格的な成果を報告するほどの蓄積をもたないが、いくつかの問題点について次に少しばかり述べておきたい。

まず「子ども文化」とは何かという問題である。この点については第1回委員会でも相

当論議されたところであるが、従来使われてきた「児童文化」というコトバとは多少ニュアンスがちがうようである。これまで児童文化といわれてきたものの内容は、一般に成人が子どものために与えた文化、子どもにとって望ましいと思われる文化、成人が指導・育成する文化という色彩が強かったようである。実際には子ども自身が営む文化——作文・児童画など——であっても、子どもが主体的に生み出したというよりも、どちらかといえば成人がある方向にみちびくという教育性が含意されていたようである。つまり子どもは教育される対象であって、その主体性や能動性は必ずしも十分に前提されてはいなかったといえるようである。

最近、こうした児童文化というコトバに代って子ども文化といういい方が強調されるばあい、かつての児童文化概念のもつ教育的・高踏的性格が批判され、子どもたちが主体的につくり出し、子どもたちの間に共有され伝達される生活の仕方や考え方、いってみれば子どもたちの生活・思考様式の総体を子ども文化と考えようとするものである。したがってその主要な領域は遊びを中心とした生活分野ということになる。

しかし他方において、社会のなかで子どもだけが完全に独立した生活や文化の領域を持ち得るものでないことも明らかであり、とくにマスコミを中心とした高度の情報化が発達した現代の社会において、子どもが自発的・主体的に生み出したとみえる文化も、実は成人が作り出した現代社会のメカニズムに深く規定されているのではないかということを考えざるをえない。むしろ現代の子ども文化を考えるばあい、こうした視点の方が重要であるともいえるであろう。

われわれはこのような観点から、マスコミの影響による子どもの生活と文化の受動化や画一化、産業化の進展による社会環境の変化とくに子どもの生活条件の変化、進学競争の

激化や塾通いの一般化等々を通して、現代の子どもの遊びや仲間集団の変容、生活文化の変化などを検討し、子どもの生活にとって、いま何が必要かという問題について深い洞察を加え、できれば積極的な政策的提言の可能性を追求していきたいと考える。なお、「子ども」とはどのくらいの年齢層を念頭におくかという点については、おおまかに小・中学生を中心に考えることにし、ばあいによっては就学前段階をも含めるという程度の共通理解で作業を進めることになった。

4. 高度情報化のなかの子ども文化

本年(1987)1月1日の朝日新聞は「子ども社会も情報化——ピッピッピッ」という特集をしたが、そのなかで「ファミコンしっかり定着」という見出しで、すさまじいファミコンブームを紹介している。

われわれの委員会でも、すでに述べたように第2回の研究会で林 洋一氏の報告にもとづいてファミコン問題の勉強をしたし、第3回の鈴木氏と吉川氏の調査報告のなかでも子どものファミコン熱が相当なものであることが指摘されている。

林氏はすでに教文研の所報第5号(1986)に「情報化社会の中の教育」という論文を書いて、ファミコン現象の検討をしているので読まれた方も多いかと思うが、さきの研究会では子ども調査研究所の斉藤次郎氏の著書『ああファミコン現象』(岩波ブックレット、1986)を紹介しながら、今日の子どもの生活のなかでファミコンの占める比重の大きさについて述べた。斉藤氏の本はその副題に「是か非か」を超えてとあるように、機械や情報機器に弱い成人たちがファミコンに熱中する子どもたちを見てただ歎いたり批判したりしてもはじまらない、実態をよく見きわめてそのプラスとマイナスを十分検討しなければいけないという趣旨で書かれているのである

が、たしかに普及台数がほぼ1000万台に達したといわれるファミコン、ファミコンで遊んだ経験をもたない子どもはほとんどいないという各種の調査結果を考えれば、これからの子どもの生活と文化を考えるばあい、ファミコンや今後の情報化の一層の発達という問題を抜きにした議論は意味がないであろうとかがえざるをえない。

当面のファミコンに関していえば、「熱中しすぎて勉強や宿題をやる時間がなくなる」とか、「外遊びをしないで部屋の中にばかりいて不健康である」とか、「眼に悪い」とか、とくに「どんなに面白いといっても、しょせんは代理経験であって、本当の体験ではないのでパーソナリティ形成上問題がある」など、否定的ないし批判的な評価が相当あるし、またそれはそれなりにもっともな論点をついているであろう。しかし林氏もさきに述べた所報第5号で論じているように、「これからの教育にたずさわる者にとって、すでにコンピュータは不可欠の要素である。好むと好まざるとにかかわらず、必須の知識・技術となるのは明らかである。仮にコンピュータの教育への利用を批判するにしても、コンピュータとは何なのか、何ができて何ができないのか、そして問題点はどこにあるのかということを十分に認識しておくことが必要である」のであり、「そのためにも、低価格で子どもが喜ぶファミコンは役立つかもしれない。ファミコン狂想曲を苦々しく眺めているだけでなく、その中から新しい時代の動きを学び、来るべき高度情報化社会の問題点を考察することも必要なのではないだろうか。」

情報化の進展とその速度はわれわれの予想を超える可能性があり、子ども文化を論じようとする者は、これらの趨勢に眼をとざすわけにはいかないであろう。われわれの委員会としても、ファミコンに限らず、与えるインパクトを注意深く検討しなければならないと考えている。

5. 塾と子どもの性格

乱塾時代というコトバが出来てすでに久しい。小中学生の生活を語るとき、もはや塾の問題を除外することは不可能になったし、塾をめぐる実態調査も膨大な量に達する。斎木研究員に収集してもらった調査報告類もかなりの数に上っているが、これらの調査結果も大体同じような傾向を示している。

一般に小学校の低学年まではいわゆる「おけいこ塾」、すなわちピアノ・エレクトーンなどの音楽や習字・そろばんなど、さらには水泳などのスポーツ系の練習やおけいこに通うものが多いが、高学年から中学生になるにつれてこれらのおけいこ塾が減少し、逆に学習・進学塾に通う者がふえていく。現在とくに問題になっているのはいうまでもなくこの学習・進学塾である。

今や中学生の3人に2人は学習塾に通っているといわれ、学ぶ教科は数学と英語が中心で、国語がこれに次ぎ、理科と社会科が少しという状態はほぼ共通してみられるようである。

いまここで塾をめぐる諸問題について詳しいことを論議する用意はないが、高度経済成長を契機として高校・大学進学卒が飛躍的に増大するにともなって学習塾の増加が目立つようになったことはたしかであり、いわゆる進学競争の激化ないし一般化が塾問題の背景にあることはいうまでもない。そして学校の勉強だけでは望みどおりの進学ができない、あるいは学校の勉強だけではふつうについていけないという不安や心配（あるいは現実）から、親は子どもを塾に通わせる、また子どもも塾に行きたがるというような事情がある。もとより塾通いの原因や動機にはいろいろな理由があって簡単に片づけることはできないが、何ととってもいわゆる学力をつけるという点に主要な目的があることは明らかである。

福田誠治氏は「学習塾と教育産業」(『ジュリスト』増刊総合特集、No16、〈日本の子ども〉、1979)という論文で、学校を路線バスに、塾をタクシーにたとえた。すなわち現行の学校教育では、いわゆる「落ちこぼれ」に対する救済措置が不十分な教育課程になっているので、「教育課程という名のバスに乗り遅れた者には、いくら待ってもバスは来ない。こんなことでは就職という汽車にも遅れる。そこでやむなくタクシーを呼びとめる。それが塾ではないのか」と述べ、さらに一流進学塾と呼ばれているものの存在について、「この塾に入ることは、バスよりはるかに先んじるためにタクシーに乗るようなもので、あわよくば就職の汽車に一番乗りして最も良い席を占められるということを意味する」と論じている。

塾問題の正しい把握と解決のためには公的な学校教育のあり方を含めて他面的なアプローチが必要であるが、さきにもふれたように塾で学ぶのは何よりも知識、それも子どもの生活体験と直接に結びつかない知識であり、ペーパー上の学力であり、そういう点からいって、ひとびとの体験によって肉体化された生活文化——知識というより知恵——の学習・継承という重要な側面が欠落することは避けられないであろう。学校教育が薄らいで塾だけが栄えるとしたら、人間の生活と文化はゆゆしい問題に直面することになるだろう。

「ゆとりのある教育」ということが最近よくいわれるけれども、子どもは塾通いのためにゆとりを失ってしまったようである。子どもたちの会話でも「きょう学校から帰ったら遊ぼう」というコトバでなく、「遊べる?」というコトバが多くなったそうである。つまり子どもの放課後の生活もスケジュール化されてしまって、何曜日は学習塾、何曜日とは時からピアノなどと日程が決っているので、無条件に相手と遊ぼうという発想自体が最近の子どもの間では通用しなくなっているという。

われわれは塾の問題をそれ自体として論じるといっても、塾通いが一般化した社会状況全体のなかで、子ども文化の現代的ありようを考えることにしたいと思っている。

6. 今後の展望

交通安全に関連して子ども向けに「飛び出すな。車は急には止まらない」という標語がある。ある人はこれを批判して、急に止まらないのは子どもの方なのだから、むしろドライバー向けに「注意せよ。子どもは急には止まらない」という標語を徹底させるべきだと論じた。

「子どもの眼の高さまでおりて物を見よ」といわれる。子ども文化を論じるさいに、とかく成人の眼であれこれ批判しがちであるが、担い手である子ども自身の立場に立って物事を考えることが必要であろう。もとより、これはすべて子どものやることを肯定したり、子どものすることに迎合したりせよということではないであろうが、特定の文化なり行動様式を子どもの気持ちを十分考慮しながら考察することの必要をわれわれは常に忘れるべきではあるまい。われわれの委員会も子ども文化を外在的に見ることなく、子どもの気持ちを十分理解するという態度を前提にしたいと考える。

子どもをふくめてわれわれの生活はたいへん便利になった。たいていのことは機械や高度のサービス装置がやってくれる。ナイフで鉛筆を削れない、マッチをすれない、卵を割れない子どもがふえたといわれる。こういう現象について、自分の身体を使って何かをやるができないということはきわめて憂慮すべきことであるという強い批判と不安が、心ある成人の間には根強く存在する。

これは一般的な問題としてとられるならば、近代化、機械化、都市化、生活便利化などといわれる社会過程をどうとらえるかという課

題になる。ファミコンのところでもふれたように、このような変化は今後一層スピードアップされるにちがいない。

これらの過程は成人に対してはもちろん、生まれたときからそういう環境のなかで育つ子どもたちにとっては測り知れない要因として働くにちがいない。もちろんこれを過大視することは問題であるが、同時に単なる感情的嫌悪や反科学的対応だけではとうてい新し

い事態に対応できないであろうし、現代およびこれからの子ども文化を正當に評価することもできないであろう。

われわれの委員会は子ども文化の「創造」を問題にする委員会である。われわれは上に述べたような問題を広く文明史的な観点から根源的に検討しなすことを通して与えられた課題に少しでも答えられるように努力しなければならないであろう。（横浜国大教授）

地域・父母と真に連帯した 学校を求めて

—— 地域文化振興委員会最終報告 ——

地域文化振興委員会

I. 序

1. いわゆるこれまでの学園指導の全面瓦解

1970年代後半（昭和50年代）から、約十年間にわたる私流の新聞紙切抜帳約二十冊ぐらいを、念のためひっくり返してみた。全く驚いたことには、この昭和の50年代には、学校や教育の荒廃どころか、中・高校生の自殺や殺人はあたりまえのこと、自家の息子の勉強の邪魔になるからと言って、隣家の大声を立てて騒ぐ息子たちを殺してしまう人でなしの母親がいたり、その他、これに類する隣家の隣人5人を殺した悪逆無道の大学生の事件が起っていたり、今更のようにこの当時の惨状には目をおおいたくなることが、多く目についた。これはもう教育の頹廃ではなく、教育の荒廃だ、と評する評論家もいたが、そんな言葉の置き換えなどどうでもよい。こんな教育界の荒れかたにおどろいて、これは正にこの無謀な受験体制社会の重圧に子どもたちがおしひしがれているせいだから、親や社会の意識革命がまず第一だと論ずるジャーナリズムや評論家群がいたり、或いはまた偏差値信仰や学歴社会信仰にこりかたまっている親や父母と歩み寄りそれらを説得することが大事であるからといって、父母と学校・教師との提携に教師も社会も力をつくすべきであるという父母・教師との提携論が、この時期の日

教組委員長の口から口ぐせのようにとなえられていたのである。

ところが、この昭和50年代にはいて、どえらい事件が相ついで起った。この相ついで起こった事件を目の前にして、われわれはそれにどう対処していったらよいか、全く考える力を失い、首（こうべ）を垂れて、ためいきをつくほかはなかった。その一は、“開成高校生殺人事件。”（昭和52年10月30日）その二は、“祖母殺し高校生自殺事件。”（昭和54年1月14日）その三は、“金属バットによる父母撲殺事件。”（昭和55年11月29日）、である。このいずれも、人間の「親」として、人間の「子」として、在りうべきこととは考えられない。その中でも第三の「父母撲殺事件」に至ってはとても耐え難い。考えてみることさえ、あわれでしのびない。しかも、それが、わが神奈川県川崎市の学歴エリート中流家庭に起っているのだ。われわれは、教師として、社会の先輩として、小・中・高校の子どもたちに接している。親や父母たちと、子どもたちを良くしようとして、相共に相談し合い、相共に手を携えようと、努力してきている。にもかかわらず、あのような恐ろしい事件が、学園の周辺でひきおこされている。教室での学科の授業も教室内外での子どもたちへの、いわゆる生活指導も、すべて瓦解して、うわべだけの指導や接触が残っただけではないのか。世のいわゆる教師族も社会教育家族もすべて、自信喪失になって、他に代われる適当な職があれば変りたいと思ったのではあるま

いか。もちろん、その当時はわたくし自身もその一人であったのである。

2. 長洲知事の勇気に脱帽

そのうちに、年が明けた1981年(昭和56年)の始め頃から、県庁の知事周辺から耳よりな噂話が伝わってきた。知事が近い機会に、神奈川県荒廃した教育界に一石を投じる意味で、講演会を催し、そのため400字原稿用紙120枚ぐらいの資料を用意しつつある、という話である。長洲知事がこういった種類の文化・教育の講演をするのは珍しいことではないので、私などは、「こういう教育問題が袋小路のようなところに追い込まれている困難な時代、しかも日本国中の人々が耳をそばだてて聴いているような時代に、このような催しをする」ことの勇気に敬意を払ったわけである。だから理想論だけでなく、問題の重要ポイントだけでも要領よく指摘してくれればよいがなあ、と思ったのである。こちらも県下の教育問題については、多少の苦労はしているつもりであり、こんな時期に「教育問題」について提言することが、如何に困難であり、勇気の要ることであるかは、多少想像できるからである。

さていよいよ、6月9日の当日となった。県立音楽堂を埋めつくした1,200人のP. T. Aの人々(県P. T. A協議会の主催でこの講演会が行われた)や、学校教師や、教育問題に悩んでいる若いお母さんたちが、知事の二時間にわたる提言を一言も聞きもらすまいとして、熱心に耳を傾けている様子がよくわかった。「今日の家庭内暴力、校内暴力によって象徴される教育の危機——あのショッキングな金属バットによる父母撲殺事件は残念至極にも、わが川崎市で起っている——を長洲知事も深刻なこととして受けとめ、自分にもこれという解決策があるわけではない。だから、騒然たる教育論議を県内至るところで巻

き起して、お互いに知恵を出し合おうではないか。」と強く訴えかけたのである。と言って知事にこの仕事を手伝うような地域や地区の父母や、そのために駆けまわる地区の教師たちがついていてわけではない。だから結局その仕事は、横浜地区、川崎地区、鎌倉湘南地区、湘北地区、等の各地区の教師たちが引き受けるほかはない。そこで以上のような任務を果たすために、各地区の教職員組合は、その年の十月頃からボツボツ活動を始めた。大きいところでは、一校20人~30人の小父母集団単位に、土曜の午後とか、夜とかを利用して、教師と父母の話し合いが持たれたわけである。私なども、湘南地区の父母との懇談会に、また湘北地区の小集会に出席して、父母との話し合いのテーマや、日時について意見をのべた経験がある。

開催の日時は、その地区の実情に応じて、土曜の午後か、夜七時以後をつかうことで、話は片づいたが、議題にする内容についてはなかなか煮つまるまでには時間がかかった。即ちその地区の教育環境問題や教師の協力不協力問題、教科書問題やP. T. A活動問題、男子生徒対女子生徒の差別の問題、事務職員や養護教諭の問題、等々に始まって受験競争や偏差値の問題、私立中学への進学の問題等々、問題はいくらかでも拾い上げられてくるのである。そして後で述べるように、父母・教師間に、これらの内容問題に対する理解度や価値付けなどが違うにつれて、これらをまたどのように比較し調整して一つの運動論を高めて、一般的法則にまで高めてゆくか、なかなかむづかしい問題となってくるのである。学校・教師と父母との提携という問題がもとも運動論から出発してくる理由はここにあるのである。

3. 運動論から一般構造論へ

学校・教師と親・父母との提携の問題とい

う場合、それが100%完全にびたりと合致することは、まずあり得ないだろう。両者が別個の教師個人と別個の父母との協力関係、融合関係である以上、そこに若干のすき間があり、ひび割れの介在することはやむを得ないはずである。例えば、子どもたちの進級、進学にあたって父母と教師とが提携してうまくやるためには、点数主義・偏差値主義を廃して、子どもたちをひとりの生きた人間として、即ち一人ひとりの子どもをそれぞれの未見の能力を備えた人間として取扱い、それによって進級も進学も決定されてくるというのでなければ、父母も教師も満足しないはずである。一般に、普通の父母は、偏差値否定に一応賛成しながらも、「それで先生、高校進学は大丈夫ですか。」とおずおずと反問してきたり、中には、一人では担任の教師ににらまれるからと、数人から7～8名の同級の母親を誘って、集団陳情とくるものまで出てくるのであり、われわれはそういう実例を、教育現場でしばしば見受けてきたのである。このことは、教科書問題をとってみても、非行問題をとってみても同じであって、親それぞれに、教師それぞれに、ちがいがあって親と教師との間に同一融和点が始めから存在することはあり得ないのである。学級会や父母会を何回か開き、重要な問題点や相違点をお互に話し合い、理解し合って、だんだんと共通認識と共通理解に鍛え上げて、普遍的な共通の地盤とそれに基づく共通認識と一般構造論にたたき上げてゆくほかはないのである。

4. 結 び

ここに編集されている諸論稿は、昭和59年4月から、二年がかりで資料を十分に集めて、ゆっくりと勉強しながら、昭和60年末にまとめ上げるつもりであった。それというのが、この研究委員会委員の70%が7地区から集まった女性委員（主婦委員）であったので、彼

女たち一人ひとりが、一方問題提起をするとともに、他方それに自ら研究しながら答えるという、いわば一人二役の立場におかれて、時間的にも多忙な立場にあった。だから、「ゆっくり時間をかけてやろう」という形になった。研究期間も他の研究委員会とちがって、満二年間とったのもそういう理由からであった。しかし、やってみると予定通りに行かず、後半でやろうと思っていた運動論的究明からだんだんと一般法則への導出に向かう一般法則的構造論へ高めていくという論理的筋道の示唆や意味付けなどを明らかにすることができなかった。二年間でまとめるという時間的制限が、それを許さなかったのである。したがって、この論集では、運動論的側面も一般法則化への仕事も、混然と入り交って十分に整理されていない。まとめ役の座長や相談役の各教授としては、たいへん残念至極のことと感じられていると思う。したがって読者の方々も、その辺の事情を了察の上、ご寛容願いたいし、これらの論集が、七地区から出てこられた素人の主婦委員たちの二年間の涙ぐましい努力——資料収集や予定時間外の討議・討論、等——の賜であることを、ご注目いただければ幸甚である。

（文責 研究評議会議長 宮島 肇）

II. 問題の所在

父母は、一人ひとりの子どもが、かけがえのない個性的存在と認められ、子どもが大事に育てられる学校であってほしいとねがっている。

父母は、臨教審答申や教課審答申が百万言を費やして教育の理想について提言をしても、子どもの日常に明るい陽光がさしこまないかぎり、それらは無力にして無縁な文書だと受けとめている。

ところが、学校は、往々にして、このような外在的権威や基準を拠り所にして教育上の

判断をしがちである。そのために、学校はいま、子どもの思いや父母の願いを胸の痛む思いで受けとめがたい場所になっている。

私たちの委員会は、地域＝父母と学校＝教師との間に、このような溝があることを憂え、両者の関係をあらためて創り出すための方策について論議をかさねてきた。このかんに、藤沢市と川崎市で地域懇談会を開いて問題状況をとらえる試みをしたり、部活動やP. T. A活動の具体的素材を取りあげて学校が甦るための教育のあり方について模索しつづけてきた。

1. 学校＝教師と、地域＝父母との相互補完による営みとしての教育はどうなっているか。－現象的には－

子どもの教育は、学校＝教師と地域＝父母とが相互に補完し合う関係によってすすめられるものである。この相互補完を成り立たせている考え方や両者の関係性には、いまさまざまな問題がある。現実をみると、両者のあいだには、たえず、よそよそしさ、しらじらしさがつきまとい、時としては敵対的關係さえも存在している。このような状況はなにに由来するのであろうか。

第1に、父母の側にはぬきがたい「子ども＝人質」観があること。父母が教師に対して、心理的に一定の距離をおいて接する事情のなかには教師が子どもの評価と進路決定について大きな役割をもつことが考えられる。そのため、父母は、表面上は教師をたてまつり、内心では教師を軽蔑しすくなくとも面従腹背を身上とすることが、得策だと心得ているばあいが多い。このような精神構造のもとでは、子どもの教育について率直に話し合える関係は成立しがたくなる。

第2に、教師の側には、多かれすくなく「教師＝専門職」意識があること。教師が専門職であるか否かについては、教師のあいだ

にも賛否両論がある。しかし、教師が意識すると否とにかかわらずその言動の底流には、専門職意識があるため父母は、専門職の言いに逆らい得ないと観念しがちである。これが両者の関係をいっそうよそよそしくしている。

第3に、学校＝教師の多忙な状態がつくりだされたこと。学校＝教師には、1960年代以降、教育の本質の仕事と、非本質の仕事との区別をつけがたい状況が続き、非本質の仕事に多くの時間を割かざるをえない現状である。教師は、多忙を口実にして、本質の仕事についても手を抜く状況がみられ、教師と地域＝父母との関係の創出よりも、その形骸化状況が進行している。

第4に、父母の多忙な日常があること。経済成長と価値観の多様化は、多忙な日常をつくりだしている。とくに、母親の就労機会の増大や余暇時間の過ごし方の変化にとともに、母親の多忙化状況を普遍化してきた。そのため、子どもの教育について学校＝教師と話し合う機会が減少し、塾に期待しがちな傾向さえも生じ、それだけ、学校＝教師に対する期待も薄らいできたことである。

このように、学校＝教師と、地域＝父母との相互補完の関係は、いま、本来的な機能を十分に果たせない状況のもとにおかれている。

2. 戦後教育改革における学校＝教師と、地域＝父母との連帯関係はどのような事情で変化してきたか。－歴史的には－

ところで、戦後教育改革期における学校＝教師と、地域＝父母との連帯は、1955年頃までは、教育が「国民に直接に責任を負っておこなわれる」（教基法）という原則を具体化するかたちで進行した。戦後教育改革では、このほか、教育の機会均等の推進（教基法）、教

育行政における地方自治の尊重（教基法、教育委員会法）、教育に対する不当な支配の禁止（教基法）等の諸原則が、公選制教育委員会の制度と結びつき、生かされていた。とくに、公選制教育委員会制度のもとでは、地域住民や父母に、教育委員の直接選挙、委員会の公開、自主的な財政権等が保障され、地域住民や父母は、教育に直接参加できるようになっていた。学校は、地域住民や父母にとっては身近な文化センターとして機能し、教育委員会およびP・T・Aとの協力体制をとりつつ運営することが可能であった。

ところが、1956年頃から、学校＝教師は、ふたたび戦前のように、地域＝父母とは疎遠な存在に変わり始める。その要因はどこにあったか。

第一の要因は、学校の管理体制が強化される事情に関連している。学校の管理体制は、1956年に、教育委員会法が廃止され、地方教育行政の組織及び運営に関する法律が制定されてから、徐々に強化されていく。そのための施策は、約10年のあいだに、教職員に対する勤務評定の実施、学校管理規則の施行、教頭（副校長）の管理職化、学習指導要領の法的拘束力、教科書検定の強化、行政研修の普及、文部省一斉学力調査の実施等に具体化した。その結果、管理は、教育委員会→校長→教員→子ども、という系列になり、それが当然のこととして受けとめられるようになり、学校は、管理し、管理される関係のなかにおかれる仕組みができあがった。

第二の要因は、学校における競争原理と結びつく能力主義の普及に関連している。学校が、競争と能力に無縁な場所とは言えないが、競争と能力が、学校運営の重要な教育原理ないしは判断基準とされ、一定の社会状況のもとで、それが公認され支持されるようになると、問題が生じてくる。そういう意味で1960年代に入ってから的高度経済成長政策が、学校＝教師および地域＝父母に与えた影響はき

わめて大きい。とくに、1963年の「経済発展における人的能力開発の課題と対策」という経済審議会の答申では、「能力・適性に応じた教育」が強調され、教育課程行政は、それを受け入れたため、学校＝教師における競争原理と能力主義教育（受験学力）は急速に普及した。また、高度経済成長政策は、産業構造、労働や経済および家庭生活の変化をもたらした。その結果、進学率を上昇させた反面、地域＝父母の教育力の低下をもうみだした。進学率の上昇は、学校＝教師よりも、塾をはじめとする教育産業への依存を高め、地域＝父母の教育力低下は、子どものさまざまな問題行動の発生と結びつきやすい条件となった。このような社会変化にともない、地域＝父母は、学校＝教師に対する信頼や期待よりも、むしろ、不信と不安を抱くようになり、同時にまた、それだけ、子どもの教育がいつそう困難になった。

このようにして、管理体制と能力主義は、学校＝教師と地域＝父母をとりまく大きな状況として日常的に存在するようになり、それが両者の関係を分断する作用をしている。つぎに、この客観条件を視野にいれつつ、地域＝父母に開かれた学校を創り出すための原則の二・三について述べておく。

3. 学校＝教師と、地域＝父母との新しい関係性の創出には、どのような考えが必要か。－原則的には－

第一に、学校＝教師と、地域＝父母ともに、たしかな教育力を取り戻すことである。両者の教育力が弱体化している現実、学校における受験学力への追従と、子どもの問題行動という人間形成の過程における歪みに端的にあらわれている。これは、相互に責任を転嫁し合うことでは解決できない問題である。学校＝教師の教育力をたしかなものにするためには、すくなくとも、教育実践の質がきびし

く問われる必要がある。それが、授業であれ、生活指導であれ、日々の実践には、教師の個別判断や選択が伴うもので、それは、多くのばあい、くりかえしのきかない一回性の行為であるが、そこに、教育力が端的に反映するものである。そういう創造的な仕事に携わる者としての痛いほどの自覚と深い見識が、教育力として結実していなければならない。

また、地域＝父母の教育力をたしかなものにするためには、家庭・家族および地域を子どもを社会化する場として再認識する必要がある。子どもの社会化にあたっては、従来から学校だけでなく、家族や地域社会のような社会集団が重要な役割を担ってきた。地域には、年齢・職業・生活習慣・考え方などを異にする人たちが住み、しかも人びとは、共通の目標を立て、地域の諸行事を企画し、それに参加するなどして、子どもの成長・発達、とくに、子どもの生活体験に好ましい影響力を与えてきた。このように、地域＝父母の教育力は、子どもを地域で育てるうえで重要な機能をもつことを再認識しておきたい。

第二に、新しい関係の創出は、すぐれて文化的な営みであること。私たちが、「地域文化振興」というときには、当然のことながら、背後には地域文化の荒廃・衰退を憂慮する考えがある。私たちは、荒れ果てた大地に子どもを放り出しながら、子どもの成長・発達を期待することはできない。荒廃した大地は、辛苦して耕さなければならない。耕すことによって学校や地域の活性化を、また、学校や地域の本来の機能の回復を求めるものであって、それは、語源的意味において、文化的営みととらえることができる。このように、地域文化の担い手である学校＝教師と地域＝父母には、いま、子どもの教育を仲立ちとして、共通の目標・共通の認識に立ちつつ、地域に教育文化を創り出す意義を自覚することが求められている。

第三に、新しい関係性の創出にあたっては、

教育に対する直接責任の体制が保障されなければならない。学校＝教師と地域＝父母との共同作業として子どもの教育をすすめる過程では、人びとに開かれた教育委員会が必要である。前述のように、教育委員会制度は、1956年を境に変容し、人びとには疎遠な存在になった。しかし、子どもの教育が、父母の直接責任であるかぎり、父母・住民に直結する地方自治の原則は、教育行政においても採用されなければならない。教育委員会が身近な存在となるためには、教育委員の準公選を実現する取り組み——教育委員候補者を地域住民が投票し、その結果を参考にして、首長が教育委員を任命する——が必要であり、それは現行法のもとでも可能である。したがって、教育委員会を身近な存在にかえていく取り組みをも視野にいれてすすめるようにしたい。

学校＝教師と地域＝父母との新しい関係性を創り出す今日的意義は、およそそのようなところにあると考えている。

(文責 村田 泰彦 神奈川大学教授)

Ⅲ. 学校と教師への期待と提言

1. 教師は自信をもって父母に語りかけよう

学校と父母や地域住民との連携を深めようという主題の討論会で、ある横浜の中学校長は次のように述べた。「学校という教育現場で子供を実際にあつかっていると、学校だけでは片づかない問題が沢山でてくるから、いやでも家庭や地域とのかかわりが生じてくる。それは意識的に“連携”をめざすなどということ以前の問題であって、どこの学校や教師も当然のことのように“連携”をやっている。しかしそれがうまくいくかどうかは、学校や教師が父母や地域の人たちから信頼されているかどうかにかかっている。」これは長い現場

の教育経験に裏づけられた発言であるが、果して多くの教師は実際に親や地域の信頼をかちえているだろうか。

ある中学生の親はアンケートに答えて次のように書いている。「最近の様子を見ていますと、小学校の時から感じているのですが、先生方が父兄に対して遠慮がちであると思います。こんな事を言ったら批判を浴びるのではないか、こんな風にしたら父兄から何か言われるのではないか、と言うように何かにつけて父兄の目を気にしすぎるのではないかと思います。」

われわれが藤沢で開いた懇談会でも、ある母親は、「教師が親と接触するとき何かハレモノにさわるように気をつかいながら、結局は親を敬遠しているような気がしてならない。親の言うことがまちがっていると感じた時には、先生は毅然と親の考えを批判してもらいたい。」という趣旨の発言をした。

教師が父母や地域住民と結びつくといっても、父母や地域住民の考えは多様であり、さらにいえば教師自身のなかにもいろんな考え方があろう。だからすべての教師がすべての父母や住民と同じ意見を共有するということは事実上は不可能に近い。しかし意見はちがっても相手から信頼されることは可能であり、またそのことなしには父母や住民との結びつきは実現しないであろう。

意見の異なる相手と信頼的に結びつくということは、相手の言うことに安易に妥協したり迎合したりすることではない。自信のある自分の考えは責任と熱意をもって相手に語りかけて欲しい。「御無理ごもっとも」の低姿勢で適当につきあうという態度からは新しい何物も生じないだろう。教師は自分の信じることはきちんと父母に伝えるべきである。「もちろん率直に語りかけても、それが結局理解してもらえなかったり、また率直に語ったばかりに、かえって気まずさが深くなったりすることもある。現実には、むしろその方が多い

かも知れない。あたりきわりのないやり方で済ます方が安全だという気になるのも無理からぬところである。しかし、この壁を破るの でなければ本当の信頼と結びつきは実現しないであろう。」

2. 教師は授業や生活指導の実践で実力と力量を高めてほしい

教師が父母や住民から信頼されるためには、まず教師が自分の教える児童や生徒から尊敬され敬愛されることが前提である。われわれは、その基本は魅力的で楽しい授業を通して子供から信頼されること、「先生は自分のことを親身になって気づかせてくれている」と子供が実感することであると考ええる。密度の濃い「日々の教育的実践の充実」によって子供から愛され、尊敬されることなしには、教師は子供の親たちから信頼されることはできない。「あの先生は一生懸命子供の教育をやってくれている」という父母の側の認知なしには、教師と父母・地域住民の結びつきは生じようがない。碌な授業もやれない教師、生活指導もいい加減な教師が、いくら父母や地域との連携を叫んでみても、彼は子供からも親からも、また地域のなかでも尊敬されず、信頼もされないだろう。

もちろん教師の仕事は教室や学校の中だけに限定されるものではない。しかし教師の第一の仕事場は教室であり、学校である。教室や学校の中での充実した仕事——授業や生活指導——こそが学校の外での信頼をかちえる不可欠の前提であるとわれわれは考える。父母や地域住民との提携を考えようという文脈のなかで、まず第一に「立派な授業をやれる実力を養い、生活指導などを通して子供から敬愛される教師であれ」というのはこのような趣旨からである。

神教組の調査〔1986. 2～3月 県下父母 2,172名の調査〕によると、父母の教師への要

望で上位を占めているのは「勉強についていけない子をつくらない指導」、「教師の力量や指導力の向上」、「道德教育の充実」などであって、「親（保護者）との連携の強化」は思ったほど多くないし、「P. T. A活動を活性化させる」というのは極めて少ない。また県下各地で実施されている「教育懇談会」に関するデータをみても、父母が今、学校や教師に何を求めているかという点では、「子どもの一人ひとりの個性を大切にしてほしい」や「いじめの問題に真剣にとりくんでほしい」というような希望が上位を占めており、「P. T. Aや地域活動に積極的な参加・助言をしてほしい」というのはあまり多くない。また教師自身に関する国民教育研究所の調査によると、「教師がもっと時間をとってやりたいこと」では「授業の準備・整理」・「教材研究」・「子どもとの話し合い」などの項目が圧倒的に多く、「父母との連絡、P. T. A活動」はほぼ現状程度という意見が多く、もっと時間をとりたいという答えは少数である。

これらの調査結果は、教師および父母の双方の側において、教師の中核的任務は授業や生活指導などの、直接子供に接する指導活動であるという共通認識が存在していることを示すものであろう。われわれはP. T. Aや地域懇談会活動その他を周辺の領域というつもりはないが、しかしそれは授業や生活指導という固有かつ本質的な機能をなおざりにして行われるべきものではないと思う。

授業や生活指導に真剣にとりくみ、その実力や力量を高めることによって、まず第一に子供自身の尊敬と敬愛を勝ち取ってこそ、親や地域住民にも信頼され、彼らとの結びつきも実現されるということを繰り返し強調したのである。

このような基礎的前提を欠いたままで、地区懇談会、〇〇運動、××の集い、△△大会、等々のプログラムやイベントを試みたとしても、それらは多くの場合形だけ開催したとい

う程度に終わってしまい、大した効果も上らず、場合によってはしらけた逆効果を生むことにさえなりかねない。

3. 教師相互の連帯と開放的で民主的な学校の雰囲気が必要である

教師一人ひとりの誠実で真剣な教育努力と同時に、教師集団の相互信頼と励まし合いによる連帯と団結は父母や地域との結びつきにとって極めて大切である。これはとくに父母の集団や地域住民から学校や教師の教育活動なり教育方針に対して誤解や批判が加えられたとき、教師やその集団、あるいは学校として、その誤解をといたり、批判に応えたりする必要が生じた場合、欠くことのできない条件である。

藤沢のある小学校で通知簿の段階的評価をやめたところ、父母の一部から反対の声が上り、地方政治レベルでの動きにもなる状況が生じたというが、この学校がこの方針を打ち出すまでには、長期にわたる慎重な検討が重ねられ、親もこの検討の過程に参加しており、決して一部の教師のいわゆる急進的運動によるものでないこと、教師集団の真摯な連帯と多くの親たちの支持のもとで決めた方針であること、そして中学進学後もこの小学校の卒業生が学力その他の面で決して他の小学校の卒業生に劣らないという結果がでていること、などを基盤として、反対や批判に対して誠実でねばり強い説得をすることができたと聞いている。これは、あるいはまだ数少ない成功例かも知れないが、教師および教師集団、さらには学校が、父母や地域住民と真剣に切り結ぶなかから、新しい連携と相互理解を創り出すには、何が重要かということを示唆しているように思われる。

もとより教師と父母・住民の間、さらには教師自身の間にもさまざまな意味や考え方が存在することは既に述べたとおりであり、ま

たその多様性を無理に力で一つに統一すべきものでもない。しかしそれぞれの考え方を互いに真剣にぶつけ合い、討議し、交流する過程で、たとえ最終的に一致しないまでも、それぞれの立場や考え方に対する理解と寛容が芽生える。相手に対する理解と寛容こそ、教師集団内部の、また教師と父母や住民との連帯と提携にとって不可欠の条件ではなかろうか。そしてそのような理解と寛容をもちえることができる教師は、彼自身授業や生活指導の面で誠実な教育努力を重ね、実力と力量を高めることの出来た教師である。たとえ意見や考え方が異なっても、「あの先生のいうことなら」という理解と寛容が少しでもあれば、教師と父母との絆は失われることはないであろう。このような教師集団によって構成される学校は、父母や住民の間から信頼され高い評価を受けるにちがいない。

4. 開放的で民主的な学校をつくるにあたって校長の責任は大きい

親と教師の自由な交流・接触を警戒したり、妨げたりしようとする校長がいる、ということをおれわれはかなり聞かされた。親への通信や連絡も校長からチェックされるとか、P. T. Aの役員決定にもあれこれ干渉するなど。校長は一般の教師や親たちの方を向かず、教育委員会や文部省の方を向いているというわけである。

たしかに学校とくに公立の学校は文部省や教育委員会など上からの教育支配のシステムのなかに位置づけられているから、学校管理者としての校長は上からの要求を無視するわけにはいかない。また学校教育に関しては、さまざまな制度的なとりきめがあるから、親や地域住民から要求されたからといって、直ちにそれに応えられないことも多い。しかし滔々たる反動化・右傾化の流れのなかで、上からの支配に耐えかねてというよりも、むしろ

上の意向を想像的に先取りして迎合的態度をとるような校長、さらには副校長（教頭）がいるのではないか。このような学校管理者は当然のように教師の自由で創造的な教育活動を抑圧し監視しがちであり、また教師と親たちの友好的で前進的なむすびつきにも神経をとがらす。

このような管理者のもとでは一般教師も自由に活発な教育活動をしにくい。いきおい、事なかれ主義で無気力な雰囲気支配的になり、父母との接触もあたりさわりのない内容のものにとどまって、形だけは整っているがそれ以上何物も生れないという状況になってしまう。しかしこのような状況においてこそ、教師集団の連帯が求められるのである。そうでないと一人ひとりがバラバラにされて、管理者の思うとおりに切りくずされてしまう。そして自覚的な親たちとの結びつきも一層困難になる。

ここでわれわれが特に強調しておきたいことは、現在の制度的状況のなかでも、校長の、したがって学校の責任と権限において、やる気になればずいぶんすばらしい教育活動がやれるのだ、ということである。“上からにらまれないように”という発想でなく、積極的に創造的な教育実践のリーダーとして活躍しているすぐれた校長が沢山いることをわれわれは知っている。こうした校長は、必ず開放的で民主的な教師集団——したがってまた授業や生活指導などの日々の教育活動においても、すぐれた実力と力量をもっている——に支えられまた、熱心で積極的な親たちからの支持を受けているのである。

5. 学校や教師は多少の失敗を恐れず、積極的な教育活動を展開しよう

現在、教育の荒廃が叫ばれ、学校や教師をとりまく世論もまことにきびしい。子供の発達にとって学校教育がオールマイティでない

ことは明らかであるにも拘らず、何か事件がおこると、まっ先に槍玉にあげられるのは学校であり教師である。一部のマスコミは世論と正義の代弁者であるかのような態度で学校や教師に対して度をすぎた非難をあびせることによってサディズム的な快感を覚えているようにさえ思われる。このような状況のなかで、学校や教師はともすれば守勢に立たされ、問題が発生しないように規則をきびしくし、監視の目をひからせ、消極的にガードを固めることに気を使うようになる。子供は積極的な教育対象であることをやめて、“悪いことをしないように”監視される存在になってしまう。

われわれも学校や教師の側の、このような適応の仕方を無理もないと思う。一概に学校や教師だけを責めるのは酷にすぎると考える。しかし、このような状況は決して望ましい教育のあり方でないことは明らかであろう。“事件が起らないように、非行が発生しないように”と抑圧的専制的な監視体制を強化することによって、現象的に非行や事故がおこらなくなったとしても、それは創造的で自由な子供の世界を正常に発展させないという大きいマイナスの上にもたらされたものにちがいない。

われわれは「エラーを恐れて守備だけを問題にする野球より、多少のエラーを恐れず、ヒットを打って点をとる野球のような教育姿勢を持とう」と提唱していたのである。「エラーを恐れず」というのは見方によっては甚だ無責任な言い方であるが、多少の誤解を承知の上であえていうならば、ある程度の非行なり事件の発生は、自由でのびのびした教育がおこなわれるための、ある意味では必要悪、あるいは止むを得ないコスト（代価）ではないだろうか。昔の戦争中のように、いささかの逸脱をも許容しない厳重な監視的教育は、たとえ一時的かつ現象的に、いわゆる問題発生を迎えることができたとしても、所詮それ

は真の教育の名に値しないものであることは周知のことではなかろうか。自由でのびのびした、しかも真剣な教育を通してこそ子供は育つ。

不幸にして非行や事件が起ったとき、一部のマスコミのように、「それ見たことか」と鬼の首でも取ったように騒ぎ立てて非難したり、またすぐ教育委員会などに訴えてその責任追及ばかりを考えるような風潮では、その学校と地域の教育を真に望ましい方向に発展させることにはならないであろう。自由で創造的な教育に献身する教師と学校と、それを支える親たちや住民。たとえ事件が発生しても、そのような結びつきが存在していれば、親たちや住民の間からも冷たい非難や糾弾でなく、“温かい批判”と激励が与えられるであろうし、教師や学校もそれに支えられて、然るべき努力をさらに重ねるようになるだろう。教師や学校が、事にあたって“言いわけ”や“自己弁護”に汲々とせざるを得ないような状況は、教師や学校と親や地域住民の双方にとって、そして何よりもまず子供たち自身にとって、決してプラスにならないことを考えるべきである。

多少の失敗を恐れず、自由で積極的な教育にとりくむ教師と学校、それを温かく、しかも批判的に激励する親と住民。それが教師や学校と親や地域の結びつきの基本的なあり方ではなかろうか。

IV. 父母・地域との提携をめぐって — 若干の留意点 —

1. “提携”は地域レベルでの監視体制をつくることではない

教師・学校と父母や地域との結びつきが必要だという声は全国的にひろがっている。各地の教育委員会でもこれに応じて予算措置をしてこれを推進しているところもある。しか

し本当にそれぞれの地域や学校においてその内発的の必要にかられて独自の方法を発展させているかという、必ずしもそうとばかりはいえないようである。外からあれこれいわれるからこの地域でも作らなければ、というようなところも少なくない。そういうところでは、形だけは学校・過程・地域三者提携をしているような組織ができていても、実際は大したことをやっていなかったり、とくに考えなければいけないのは、“提携”と称して子供の監視体制を学区全体にひろげて、たとえば“愛のパトロール”などを通して、学校だけでなく、時間的には放課後から夜間まで、空間的には学区全体にわたって子供の監視体制を作りあげて、非行防止に全力をあげようというような考え方である。もちろんパトロールがすべてこのような監視的動機から行われているとはいえないであろうし、こうした“提携”が非行防止に役立っているであろうことを否定はしないが、しかし提携の本旨はこのようなものではないはずである。これらはせいぜい応急の予防措置的な意味をもったものであって、監視的パトロールなどを必要としないような教育を確立するにはどうしたらよいかということをもっと深いところで考え合い協力し合うところに本質的な提携があると思われる。父母や地域住民との提携ということが、先に述べた「エラーを恐れて、守備だけを考える」教育の地域版であっては意味がない。

2. 形式的な組織作りで満足してはいけない

多くの地域で行われている学校・家庭・地域の協力や提携に関する報告をみると、たいてい「〇〇地区提携組織図」などというのがあって、校長や教頭をはじめ、P. T. A、自治会・町内会などの代表者、青少年指導員、体育指導員その他青少年団体関係者などを網

羅した「協議会」のようなものが確立しており、また事業としては懇談会や講演会、パトロール、スポーツ大会、〇〇運動、××の集い、等々多彩である。そして各地区ともその組織や行事も似たりよったりの印象が強い。

これらは、それぞれに理由があって作られ、あるいは実施されているものであって、それなりの効果も上っているであろうが、しかし一般的にいて、あまり整然とした組織ができ上がっているところでは、概して活動は不活発で形骸化している場合が多いというのは言いすぎであろうか。隣の地区でもやっているからとか、あまり必要とも思わないが形だけは一応整えてとかいう程度の動機で作られたり行われているものが結構多いのではないか。そのためにあまり気乗りのしないエネルギーを消費するよりも、本当にこれこそ本質的に必要だと思う方策にエネルギーを集中することをもっと考えてもよいのではないか。各学校や各地域がそれぞれに主体的かつ内発的にとりくむ個性的な努力に対して、外から画一主義的な批判をあれこれ加えずに、暖かく援助する気持ちで見守ることが望ましいと思う。

3. 地域の父母は互いに知恵を出し合うべきである — P. T. Aはその媒介になって欲しい —

核家族化・少子化が進むと同時に、地域社会の住民構成も多様化・異質化が増大したので、子供の育つ環境もかなり「タコツボ化」して、隣近所との交流も乏しくなり、若い親たちの育児経験もタテ・ヨコの結びつきを欠くようになった。専門の育児書や教育書がよく読まれるのも、こうした状況が一因となっているのであろう。親たちも子供の教育で困った問題に直面すると、身近かに相談すべき人がいないので、いろんな「相談機関」に頼りがちになる。たしかに相談専門機関の存在は必要ではあるが、しかし「家庭→相談機関」

という関係ばかりが重視されると、親をとりまく地域的な連帯的環境の意義がますます失われてくる。隣近所の年配者や同輩の親たちはいわゆる教育専門家ではないが、それぞれに人生を生きてきた人たちであり、子供の教育に関してはそれなりに苦労した経験をもっている。これらの人たちとの経験の交流や連帯は、当該の親たちの直面する問題の解決にそれなりにプラスするだろうと同時に、広く教育全般をめぐる地域の力を掘り起し、活性化する契機ともなるであろう。

P. T. Aは元来その学校に通っている子供の親と教師の任意団体であるが、親たちは学区の地域社会のメンバーであり、またかつて子供をその学校に通わせた親たち（いわゆるP. T. AのOB）も地域には沢山いる。P. T. Aが教師と親たちの組織でありながら、同時に親たちを通して地域社会の住民全体と結びつく可能性をわれわれは重視したい。学校の直面するさまざまな教育的困難を、P. T. Aの役員さらにはP. T. Aに属する親たちを通じて、地域全体の問題として受けとめ、学校とともに問題解決にとりくむことができれば、学校や教師と地域との連携も実質化するであろう。それはP. T. A自身の活性化をもたらす契機にもなる。

P. T. Aに関しては、学校側と親の側の双方について多くの問題があり、われわれもいろんな点から議論をしたが、何れも簡単に解決できる性質のものではない。ここではP. T. Aに関しては、上に述べたような点を指摘するにとどめておきたい。

4. “問題意識の高い親たち”は地域に根を張って欲しい

ある懇談会で、何人かの親たちから活発な発言が続いていた。教育問題に関する知識も豊富で、問題意識もするどく、主として子供たちの通っている学校のあり方を中心に、適

切な現状批判の意見が多く出されていた。そのとき一人の母親が遠慮がちに次のような発言をした。「教組の研究集会に出席して勉強させてもらった時もそうだったし、今日のこの懇談会でも感じることですが、私のような“幼稚な”“意識の低い”親は、何となく気遅れてしまって本当に思っていることを発言しにくい。こんなことをいうと“遅れている”と批判されるのではないかと、つい黙ってしまう。今も、精一杯の勇気を出して緊張しながらこの発言をしているのです。」

いわゆる意識の高い親たち、問題意識のするどい親たちの存在は、教育の変革的發展にとって欠くことのできない要素である。このような親たちのおかげで、多くの教育反動化の試みが阻止されてきたし、また望ましい建設的な教育施策が実施される推進力にもなってきた。教師だけでは出来ない改革や抵抗がこのような親たちとの結びつきによって成功した例は多い。しかし同時に先にあげた母親の発言は、考えなければならない何物かを暗示しているように思われる。

いわゆる“意識の低い”親たちは、何も好きこのんでそうになっているわけではない。それぞれに異なる環境の中で生き、異なる状況に直面し、生き方や子供の育て方についてさまざまな考えをめぐるせ、それぞれに一定の意見をもつようになったのである。一つの結論に到達するにしても、その家庭にはさまざまな懷疑と試みと希望が錯綜してのことであつたにちがいない。自分と同じ意見の人でも、あまり深く考えないでたまたま意見が同じである人もあれば、自分と結論は異なっている、それに至る過程では自分と同じ問題を深く考え迷った結果、ほんの僅かな要因のちがいで自分と異った意見になった人もあるだろう。制服がいいか私服がいいか、校則はもったときびしい方がいいかどうか、中学は公立にするか私立にするか、宿題はもっと多い方がいいかどうか、というような問題に対する意

見にしても、すべてそのような背景をもって
いるであろう。

自分の意見と同じ人がすべて味方であって、
違う意見の人はみなダメだというような割り
切り方は危険である。さまざまな意見のぶつ
かり合いのなかで、異なる意見の持主に対し
ても、それに至るまでの“人間的な迷い”と
でもいうべきものに対する共感のようなもの
を発見しあうことを通じて、たとえ外にあら
われた意見が異なっても、そういう人たちと
の間での相互理解や寛容の気持が深まれば、
地域的連帯が広がるのではなからうか。そう
した輪がひろがることによって、その地域の
学校はすばらしい支援者を獲得することがで
きるし、その学校の教育はいやでもよくなる
にちがいない。

5. 事故に対する救済・保障体制を真剣に 考えるべきである

さきに「エラーを恐れない」教育というこ
とを述べた。しかし現実にはエラーを気にせ
ざるをえないような状況が多すぎる。だから
学校や教師は事故が起らないように神経をす
りへらす。また地域の親たちが自発的にある
行事を計画したり、善意で何か教育的なこと
をやった場合、不幸にして事故が起きたとき
に自分で責任をとらなければならないし、最
悪の場合には裁判に訴えられる。今日の社会
はいろんな意味で自発的な善意の通じにくい
社会である。しかし学校と父母や地域の結び
つきということは、広義の自発的善意（ボラ
ンタリズム）に支えられなければ実現不可能
な面を沢山持っている。それを可能にするよ
うな制度的裏づけは現在甚だ乏しい。これは
もちろん政府・自治体・教育委員会で早急に
充実させるべき側面が大きく、学区の住民だ
けの手に余ることである。しかし少なくとも
“善意の事故”に対して地域住民レベルでの
精神的支援、精神的保障は不可欠の条件であ

る。これなしに学校・父母・地域の連帯とい
うことは実現するはずがない。

6. 教師が学区に住む問題

現在、義務教育の学校の教師は原則として
その学区には住まないことになっている。こ
れにはさまざまな理由があり、近代的学校制
度からいえば必然的なことであるともいえよ
うが、“地域の学校”ということが強調されて
いる問題状況のなかで、この点を再検討した
らどうかということがわれわれの間でも議論
になった。教師が当該学区に住んでいること
にはプラス・マイナスさまざまな問題が考え
られるが、現実には多くの教師はその学区には
住みたがらないようである。ある教師は「学
区に住んでいてはパチンコもやれませんか
ね」といって笑った。たしかに地域社会のな
かで子供や父母との濃密な関係のなかに24時
間身をおくことが無条件でいいともいえない
であろう。しかし同時に「先生もパチンコを
やっている」ことを通して、あけっぴろげの
人間関係を体験することによって、本当の教
育が展開できるのだという主張も当然ながら
存在する。

われわれは「教師はすべからず当該学区に
住むべきである」という提言をする用意はな
いが、少なくとも、「自分は自宅のある学区の
学校で頑張りたい」と考える教師にはその
希望をかなえることが考慮されてもいいの
ではないか、あるいは学校の教師のうち少な
くとも何人かは当該学区に住んでいることが
望ましいのではないか、という意見があつた
ことを紹介するにとどめておきたい。今後の
検討課題として考えてもらえれば幸いである。

おわりに

“教育に特効薬はない”とよくいわれる。
ここに述べたことも、特に目新しい提案があ

るわけではないし、また多くの教育関係者はすでに日常的に努力していることが殆どであろう。また場合によっては見当外れの主張もあるかも知れない。われわれはわれわれなりに真剣に討議もし、考えもした。特にすばらしいと自画自賛できるほどの提言をなし得なかったことについては、われわれ自身の力量不足をなげくほかはない。

ここに述べたこと以外にも重要と思われることは沢山ある。教師の資質として期待される項目は非常に多く、一人の人間としてそのすべてを備えることは殆ど不可能とも思える程である。われわれの討議でも、ここにふれなかった多くの問題が話題になったが、そのすべてをここでとりあげたわけではない。われわれの考えによれば、教師は必ずしもそのすべての領域にわたるオールラウンド・プレイヤーである必要はない。多少不得意な分野があっても構わないであろうし、むしろその方が自然である。要するに多少の欠点や不得意

な分野があっても、トータルな一人の人間として、「あの先生は一定の能力もあり、誠実で一生懸命にやってくれている」という評価と信頼があればよいと思う。そのような基本的なポイントについてわれわれは強調したつもりである。

なお最後に一言。教師は第一義的には子供の先生という資格において、父母や地域住民とかかわるわけであるが、しかし子供の教育という問題を離れても、一人の魅力ある人間として、また人生の友人として、父母や地域の人たちと“話の合う”人であって欲しい。それが結局のところ、信頼的な結びつきの基盤になるであろうからである。

このレポートが関係者各位に批判的に読まれて、少しでも参考にしていただけるものがあるならば、神奈川の、そして日本の教育のためにこの上ない喜びである。

(文責 河村十寸穂 横浜国大教授)

私たちの教育改革を求めて

——臨教審一次答申批判をとおして——

教育行政検討委員会

はじめに

これほど日本国中を騒がせた「臨時教育審議会」の答申であるから、県下の諸学校の現場教師一同も、何らかの形でこれに目を通されていることと思う。それに、神奈川県教組の方でも、早速「教育情報」の「号外」特集を組んで(1985年7月12日号)、保存資料の形で皆さんにお配りしているから、なおさらそうであると思う。

しかし、第一次答申にせよ、その解説的特集号にせよ、そんなに読みやすいものではない。われわれ平素こういう理論的文章にはなれているつもりの者でも全体を読み通すには相当骨が折れた。それが正直な実感である。

「答申」といえばよく引き合いに出されるのが「昭和46年の中教審答申」であるが、まだこの方が読みやすかった。「なぜか」を考えると、この「46答申」には、はっきりとした教育改革の基本構想や目標が、正直なほど始めから書き出されていた。「46答申」も今度の「臨教審答申」も、中央主導の形で21世紀に向けての日本の政治・経済・社会・文化の全体の流れのなかで、もっと簡単に言えば、21世紀に向けての日本資本主義の発展過程のなかで、どういう科学技術的エリート教育を前進させていくか、という一言に尽きるが、今度の臨教審答申は前者に比べて、単純簡明な線が出ていなくて混乱し、混濁している。いわば、それらを貫く一本の理念線がなくて「あれも」「これも」といって欲ばりすぎている。25名の委員が、一致して、どういう教育改革を志しているのか、一般の世人には、読んで

もよくわからないのである。それが一つ。

次に今度の答申が、前記中教審の「46答申」とちがうところは、折角の専門委員の誤用である。何しろ古い15年前の話だから細かいところは忘れたが、前記の「46答申」では、文章化の土台が専門委員の東洋氏以下10人の方々の手に委されていたせいか、用語の概念語の中身にそれほどの不一致や混乱はなかったような気がしている。

ところが、今度の「臨教審答申」の場合はそうっていない。教育の自由と教育の自由化とがどう違うのか、更にそれと対比して個性主義とかにおいてどう中身が違うのか、責任者である部会長や部会長代理同士が対立して、罵り合っているという有様のようなのである。それに新聞の報ずるところをきくに、本委員と専門委員との間に意志疎通を欠き、専門委員は全く蚊帳の外におし出されているという話までゴシップ風に書かれている。これでは何のための専門委員であるか、その役割さえ疑わしくなるのである。これがその二。

このようになっていたらくであるから、現場教師諸君も、これを読みこなすには、たいへん苦勞されると思う。しかし、それだからといって、あきらめて投げ出してはいけない。

なぜなら、教師諸君もできるだけ読みこなして、地域や学区のお母さんたちに、これをわかりやすく説明し、解釈して、彼女らの諒解を共同意識のもとに共有せねばならない責任を負っているからである。

「教育情報」の特集号で、教師各位の総学習・総研修をすすめているのも、そういう趣旨からである。これをぜひ、心に入れていた

だきたい。

1. 答申はどのような問題点をもっているのだろうか

まず全体を通していえる基本的な問題点を整理しておこう。この問題点は、以下の報告に形を変えて度々現れるはずである。

- (1) 教育基本法をねじ曲げた改革構想となっている。
- (2) 第二の教育改革と呼ぶ戦後教育の評価が不十分であるばかりか、それが十分定着しなかった原因をあえて避けて通り、政治や教育政策の誤りについて何等の批判も反省も加えていない。
- (3) 経済における競争原理をそのまま教育の世界に持ち込み、それを個性重視という表現に置き換えたところから、答申全体が不整合を起し、ところによっては甚だしく矛盾する内容となっている。
- (4) 教育現場の認識がなく、観念的なつじつま合わせの解決策を提案することがまったくできていない。
- (5) 審議の過程をみると、目玉商品の選択と提示を急ぎ、政治的圧力に屈服していることが歴然とする。これは臨教審が政治的支配、とりわけ一党一派の政治支配下にあることを端的に示すものである。

以下、やや細かく検討することにしよう。

2. 答申は教育が荒廃しているというが、その現象の本質を本当に追求したのだろうか

答申は荒廃の現象として、受験競争の過熱、いじめ、登校拒否、校内暴力、青少年非行などをあげ、その要因・背景として、偏差値偏重、知識偏重から個人への配慮に乏しくなった教育や詰め込み教育など10項目をあげている。そこで、指摘していることはたしかに今

日の社会がもつ教育問題であり、われわれとしても、その点については、さしたる異論はない。しかし、日々子どもたちと接し、教科指導以前に生活指導に追われている実践者の目からみると、最も本質的な指摘に欠けているとしか思えない。実践者に今日の荒廃の本質は何かと聞かれれば、おそらく多くの人が次の事実を指摘するであろう。すなわち、それは教師を含めて、学校の構成員が1人1人砂のようになっている。とりわけ子どもは、自分だけよければよいという自己中心の世界に閉じこもり、——これには一部の不見識な母親たちにも責任がある——他人のことを顧みることがない状況に陥り、あたかも学校がザラザラした砂の集合と化したということである。自然の遊び場を奪われ、テレビやマイコンによって生活の個別化を強いられ、学習塾や水泳教室のような一種の流行や気休めのために生活時間をさかざるを得なくなった子どもたちが、そのために友達存在に気付かなくなり、自分だけが安定すれば事足りるとする疎外状況に陥り、その安定やしあわせが友達をはじめ多くの人々の善意や犠牲の上になりたつものであることにまったく無頓着になってしまっているということである。

この子どもの砂化現象は、単に学校だけのことではない。現代の日本社会そのものがそうなのであって、人はこれを大衆社会と呼ぶ。そこでは、人々は生活を支える基盤としての社会を失い、人と人を結びつける絆も断ち切られてしまって原子化し、完全に根無し草となって浮遊する。学校の状況は、このような社会の完全な反映とみななければならない。

答申には、このような教育問題のとりえ方がない。したがって、臨教審がどんな改革案を提出してきても、この本質的な問題を踏まえていない限り、単なる空手形に終わるだけである。今必要なのは、学校教育制度の改革ではなく、大人社会の大衆化現象をくいとめ、1人1人の人間の生き方を認め、すべての人

が生き甲斐をもって生きていける平和的で民主的な国家・社会を建設することである。

日本の政治には次の如き許し難い伝統的な悪弊がある。社会の矛盾が大きくなり、政治経済の上でゆきづまりが顕在化すると、時の権力者は自分の都合のよい教育改革を断行する。つまり、様々な社会問題を教育によって処理してきたのである。今回の臨教審の設置もこの例にもれず、ことがらがすべて、政治的問題として処理されようとしているのである。したがって、大人社会のもつ基本的な矛盾には目をつぶり、すべてを教育の枠の中に閉じ込めて改革を図ろうとする。われわれは、まずこの見えざる意図を教育荒廃の指摘から鋭く読み取らなければならない。

3. 答申は教育基本法にのっとって改革の基本的な考え方を生み出したようなことをいっているが、はたしてそうであろうか

教育改革は本来社会改革の一環でなければならない。また、教育改革に即していえば、それは部分的な改革ではなく、国民の意識変革を根底においた全面的な改革にならない。そうでない限り、部分的改革は必ず他の部分に新しいひずみを生み出すことになる。高校全入の実現は高校教育の内容に大きな格差を生み出す。内申書による高校入学者の選抜は、受験準備教育期間を中学在学期間の3年間に広げる。共通一次試験の導入は大学ランク付けを生む。いずれも、1つの解決は新しい1つないし、それ以上の矛盾した問題を生み出すことになってしまう。

そこで、教育改革を推進するためには、まず国民的コンセンサスが先行し、その意識が十分ゆきわたることと同時に改革案が生まれ、実行に移されるという手順が必要になる。このコンセンサスに相当するものを今日探し出そうとすると、憲法と教育基本法にゆきつく

わけである。だからこそ臨教審発足以前から、臨教審が教育基本法を審議対象にするか否かでもめたわけである。

答申によれば、教育改革は教育基本法の精神にのっとって進められるものであり、その趣旨に従って考えた結果、個性重視をもって改革の基本原則として考えることになったとある。ところが、審議の経過からみれば、個性重視は教育の自由化というスローガンの代わりに着けられた衣でしかない。自由化に対しては、特に義務教育段階での混乱を心配する立場からの強硬な反対があり、臨教審内部の対立として報じられていた。この対立の妥協が、ことばの上だけで行われ、結局個性重視に落ち着いたのである。

教育基本法は「個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育」(前文)を志向している。この教育基本法にのっとった改革を個性重視を基本原則として行うとはどういうことであろうか。それはすでに報じられているように、教育基本法体制下の戦後教育が画一化のために深刻な教育問題を生み出したので、今度は個性を重視する改革をおこなうということのようである。臨教審がたしかにそのように考えるならば、個性重視を当然のこととする教育基本法体制が画一化していった過去を綿密に分析し、その責任の所在を明確にして、その部分の改革をこそ緊急の改革策として提言すべきではなかろうか。また、真理と平和を希求する人間の育成を図る方向や、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育ではいけない理由を、国民の前に明らかにすべきであろう。そのことをしないで、教育基本法の精神から個性の重視のみを取り出して教育改革の基本原則とし、その上、「第二部 本審議会の主要課題」の「教育の目標」の項で「教育基本法の精神が、今後のわが国の教育に生かされるよう、その正しい認識の

確立に努める」と述べるに至っては、笑止千万というほかはない。それは、教育基本法の実質的改ざんや歪曲そのものであるというべきであろう。

今日の教育荒廃を認めた上で、教育実践の質的改善の方向を探るとすれば1人1人の子どもに自立と連帯の意識を高揚させ、学校や地域全体に本当の意味での人間らしい人間が生き生きと活動できるようにすること、つまり、自己実現を果たした人間とそれを保障する学校や地域を実現することである。そのためには、真理と正義にもとづいて平和の実現を図る人間を育成することが何よりもまして重要なことである。

いじめや暴力は、まさに正義と平和に敵対する行動である。わが子の尻を叩いて受験戦争に追いやる親は、真理や正義のなんたるかを忘れた人たちである。日本の个性的にして普遍的な文化によって磨き上げられた人は、平和をこよなく愛する人たちである。今教育基本法を歪曲して、個性重視のみを取り上げて教育改革を図るということは、まったく納得できないところといわねばならない。

4. 個性重視を基本原則とする答申が本当にねらったものはなんだろうか

答申のいう個性とはなんであろうか。残念ながらどこにも個性についての説明はない。

われわれは、個性とは統一された人格のもつ差異性と考える。私とあなたの人格の違いである。あるいは私にしかないもので、他の者ではどうしても代用することができないものである。ところが、答申では人格を構成する一つの要素としての能力だけを取り出して、それをもって個性としている感が強い。いわゆる個人のもつ固有な適性・能力である。

本来、個性の核になるものは、徳性である。だからこそ、歴史的にみれば、人間個人の固有の世界である徳性の教育には、公権力は踏

み込んではいないということになっているのである。そこには、真の意味の人間の自由が宿るからである。

ところが答申では、基礎・基本の重視ということで、「人格形成の基礎・基本をしっかりと教えることは、いささかもおろそかにしてはならない」といい、「多様な個性は、基礎・基本の土台の上にはじめて築き上げられる」と考える。とりわけ学校においては、「徳育・知育・体育について、さらに基礎・基本の徹底が図られなければならない」という。要するに、学校は徳・知・体について、個性とは無関係に、個性の土台となる共通普遍的なことをしっかりと教えるところだといっているのである。これは人間の発達と教育についてはまったく無知な人たちのいうことであって、個性を無視し、否定するところの教育観そのものである。個性は人間の誕生とともに現れ、自分では知らぬまに育てていくものであって、人間の諸能力の基礎は、この個性の発達とともに培われていくものである。人間の発達と教育を、経済における物の生産や動きとその管理と同じものと考えているから、このような非人間的な提言が出てくるというべきであろう。

それでは、土台である基礎・基本として何をしっかりと教えることを期待しているのだろうか。それは端的に言えば、個性とは無縁の徳・知・体の教育ということになるのであるが、その内容を暗示するものとして次の文章を取り上げることができる。それは、「戦後、十分には考慮されていなかったわが国の文化、社会の個性をしっかりと見据えて、日本人としての自覚を育む教育の在り方を示すこと」（審議会の役割の第四）と「国を愛する心を育てる教育、日本文化の個性をしっかりと身に付けさせる教育とともに、諸外国の文化、伝統などについて理解を深めるための教育が確立されなければならない」（改革の基本的な考え方(7)）というものである。このことから、

表向きには教育基本法の「正しい認識の確立に努める」といいながら、実はそれとは逆の方向、つまり国家主義的な方向にむかって学校教育内容を再編成しようとする意図があるのではないかと考えたくなるのである。出来うべくんば、この推理が外れることを願うのみである。

5. 教育の自由化も隠されてしまったが、その自由化は大いに推進されてよいものであろうか

臨教審が個性重視を基本原則とすることによって、答申には個性重視とは関係のない、またときにはお互いに矛盾する文言が目立つようになった。もっとも、このことはもとの言葉である教育の自由化としても同じである。矛盾は、政治権力の介入によって生じてくるというべきであろう。

それにしても、この教育の自由化というスローガンは、われわれにとっても魅力のある響きをもっている。今日の教育現場の活力を奪い、個性的で創造的な教育実践を困難にしているのは、文部省が教育委員会を通して確立してきたルールとそれにもとづく管理体制にある。このルールの廃棄、つまり教育現場への様々な規制が撤回され、許認可事項が激減し、教育内容の選択や、指導が、教師や学校の主体性のもとに選択できるようになれば、教育改革は教師の足もとから実現していくようになるからである。

しかし、臨教審のいう自由化は、純粹に教育的意味における、つまり教育の原理としての自由の実現をいっているのではないことに注意しなければならない。それは端的に言えば、企業の求める人材を、激しい自由競争のなかで養成する自由を求める自由化なのである。

ハイ・テクノロジーといわれる今日の激しい技術革新戦争を乗り越え、経済大国日本の

地位と名誉を守り抜くために必死である経済界のリーダーたちが今最も欲しいのが、創造性ゆたかな高度技術者である。彼等の養成は、今までは企業内の教育や研究を通してなされてきたのであるが、それを学校に求めようとするのである。一方で、経済的効率を原理とする行政改革を推進して彼等の経済的負担の軽減を図り、他方教育の世界にも経済的効率主義を持ち込んで、直ちに役立つ人間を安い費用で教育する制度を生み出そうとする。これが今日の財界主導の行革と教育改革である。

教育の自由化の主張はいろいろなところになされているためにわかりにくいところがあるが、ここにあって整理すれば次のような考え方である。まず、教育に経済社会と同様の競争原理を導入して、私立学校を自由に設立できるようにし、教育の民営化を図ろうとするものである。

教育を受ける側は、教育機関を自由に選択し応分の教育費を受益者として負担することになる。これが民間活力の教育への導入である。次いで、公立学校においても学校選択の自由を保障する。そのために学区制を否定することになる。ときには子どもたちによる教師の自由選択までも含まれることになる。さらに、教育の機会を家庭教育にまで広げて、義務教育の就学義務を家庭教育で代替することを認めることにする。したがって当然のことながら、教科書をはじめ教材や教育内容に関する一切の規制が緩和されるか撤廃される。そして、学校あるいは教師を単位としての自由競争が激しく行われることになる。

自由化論のなかには、たしかにわれわれが従来主張してきた教育の自由と符合するところもある。例えば、文部省が口出しをしている諸規則・諸規制の緩和などがそれである。

しかし、教育の自由とは、学習する子供はもちろん、子供の教育について責任をもつ親と教師が、学問や思想の自由を根拠にし、制度的には教育の機会均等の原則にもとづいて

確保することができる教育をうける、またはする権利としての自由である。実践者や学習者からいえば、指導者としての、また学習者としての主体性を確保することである。この主体性＝自由がないかぎり、教育そのものは真の意味では成立しないのである。主体性＝自由のない指導は宣伝か伝達のいずれかではない。今日の教育荒廃は、この主体性＝自由が否定されているところに起きている。いわゆる、教育の自由化の主張とは、この事実には目を向けず、ただ、子どもたちの能力を効率的に育成する方策を経済原理を適用して考えているに過ぎないのである。

経済の競争原理が支配する能力主義教育の世界はどうであろうか。能力を有するとの判定を受けた者はその能力に最適の教育機関で教育を受けその中で競争していくことになる。そこではおそらく本来の意味での個性などは無視されるであろう。一定の教育を受け、一元的な評価基準のもとに厳しく選別されて、エリートが発見され育てられる。数多くのエリートを生み出した教育機関（教育企業）が社会的な評価を得て高い教育費の負担を要求することができるようになる。臨教審がただ1組、新しい学校として提案した6年制中等学校と単位制高等学校は、一応この路線にそったものである。一方はエリートを中心にする教育機関として、他方はその対極として落伍者のための教育機関である。一方のみの提案は片手落ちとなるので、子どもの適性・能力に即し、かつ生涯学習の保障という糖衣にくるんでの提案である。われわれは、答申の奥に潜む隠された自由化論の検討が、その意味で重要だと考えている。

教育の自由化とは、このように、一方で少数のエリート人材を養成し、他方で部品となる人材を確保するという、人間の二極分解を図る思想にもとづいて、教育制度を再編成しようとする財界主導型の企業ナショナリズムともいうべき教育再編成論だと断じてよいで

あろう。

6. 答申の第二部は「本審議会の主要課題」となっているが、これほど網羅的に課題をあげておいて、はたして審議を尽くすることができるのであろうか

答申にはたしかに積極的に評価できる部分もある。しかし、その基本的な考え方はおざなりで、適当なことばを見えよくちりばめたに過ぎないのではないかといわざるを得ない。そういう点からいえば、この答申はきわめて無責任なものである。

その無責任さは、「第二部 本審議会の主要課題」にも現れている。21世紀に向けての教育の基本的な在り方から始まって、八項目にわたる内容を真剣に取り上げて審議し、日本の教育のあり方を具体的に決定するすることを残る2年間に行うことはどうみても不可能である。例えば「5. 教員の資質向上」の項一つを審議するだけでも2年はかかるであろう。時間をかけないで審議することは現場を無視し、観念的な議論を重ねて、一部の有力な委員の見解をもって結論とすることである。そのような審議会であるならその存在理由はないのである。したがって、基本的な課題についての十分な審議をし、意味ある提言をまとめてほしいものである。

このように主要課題を羅列しておきながら、われわれからみるときわめて重要で、かつ緊急を要する課題には一言触れているだけ、ということがある。例えば、学級定員をはじめとする教育条件の整備がそれである。答申には、「4. 初等中等教育の充実・多様化」の(6)で、「児童・生徒が個性に応じ適切な教育を受けられるよう、学級編成・教職員定数の改善、大規模校の解消など教育条件の整備について検討する」とある。われわれは、40人学級の早期実現と、35人以下を目標とする学級定員削減の具体的計画を策定すべきだと考える。

個性重視を原則としながら、国際的にみて異常ともいふべき学級規模をそのままにしておくことは許されないことである。このことは学校規模にも通じる。学校の管理運営を課題とするならば、その前に、過大規模の学校や通学区の広大な学校等の改善を検討し、学校規模の適性化を図ることを提言しなければならないはずである。

それでは主要課題のうち「8. 教育行財政の見直し」だけを取り上げて、われわれの見解を述べておくことにする。もちろん「5. 教員の資質向上」もきわめて重要な問題であるが、その検討は今後待ちたい。

教育行政の見直しについては、基本的考え方において「国家財政全般との関連において、適切な財政措置が講じられなければならない」と述べたこととの関連で急遽挿入されたもののようであるが、その原則は、選択機会の拡大を述べているところで指摘されている「教育行政や制度もまた柔軟で分権的な構造でなければならない」という考え方でなければならないはずである。しかし、はたしてこの分権構造が、いわゆる地方分権という内容をもつことになるかは、他の文言で示される理念からみるときわめて疑わしいとみななければならない。

まず、「教育における官民の役割分担」についてみよう。「教育における官・民の役割を明確にし」とあるが、これは何をいおうとしているのであろうか。前者は貧者＝弱者＝愚者を分担し、後者は富者＝強者＝賢者を分担するというのであろうか。自由化論者の遺伝決定論的優生学的な人間観を知ると、残念ながらこのようなことしか考えられないのである。

「義務教育、教科書検定、学習指導要領、学校設置基準などにかかわる許認可や規制について、文部省の指導、助言など実態面を含め、広く見直す」というときの方向が、義務教育の充実のために教育環境整備を推進し、そのために必要な財政的基盤の拡充を図ると

か、教科書検定を廃止して自由発行にするとか、学習指導要領を廃止して教授の自由を保障するとかいうものならば、われわれの考え方と軌を一にするものである。しかし、「選択の機会の拡大はとくに高等教育、後期中等教育の段階で重要」という指摘や、基礎・基本の重視の考え方からみて、この見直しの方向はわれわれの期待にこたえるものではないのである。基礎・基本の教育段階で、教授の自由が保障されることが、人間の発達と教育の観点からいえばきわめて重要であることをあらためて指摘しておきたい。心配するのは、義務教育段階において、規制が逆に一層強化され、教育内容が国家主義化することである。答申内容に政治権力が介入している事実をみると、われわれはこの恐れを強くもつものである。

(A) 「教育における国・地方の責任と役割分担」についてはどうであろうか

これは官・民の役割分担以上に重要な問題を含んでいる。教育の自由化を主張し、各種規制をゆるめ、教育現場の主体性を強化しようとするならば、国と地方の関係については地方分権化の方向を明確に打ち出さなければならないはずである。地方分権が確立され、はじめて活力のある教育活動が保障されるはずである。ところが、答申においては、「責任の役割分担」を検討し、「市町村教育委員会の権限と責任を再確立するという観点から、その充実と役割の明確化」を検討するという。この表現からは、教育の中央集権化と教育現場の管理強化を図るために、役割・権限・責任を明確にしてその充実を図ると理解することもできなくはない。

われわれは、むしろ積極的に、地域住民の教育意思を十分に把握し、その願いの実現に向けて最大限の努力をすることのできる地方教育委員会の拡充整備を図るという方向性を

明示することが、基本的考え方に対応する課題の表現だと考える。このことが行えない臨教審が、いかに活力ある教育の再生を唱えても、われわれはそのスローガンを信ずることはできない。むしろ、臨教審自体を否定する考え方を強固にするだけである。

(B) 「学校の管理運営の在り方」についてはどうであろうか

教育の正常な実施という観点から、「校長の権限、学校の組織など学校の管理運営について見直しを行う」としている。これは「第一部、第一節 教育の現状」の④で、「(教師)の一部には指導力の不足した者や使命感に乏しい者もみられる。また、校長がリーダーシップを発揮できず、学校の適切な管理運営が行われないことから、諸問題に対する適時、適切な対応が困難となり」と述べられていることに対応する。この指摘から素直に読みとれる方向は、ここでも残念ながら一層の管理強化を図るということである。

7. 「第三部 当面の具体的改革提言」でとり上げられていることははたして、教育の荒廃を回復させる結果をもつものだろうか

答申が取り上げた改革は次の諸点である。

まず、教育問題の背景にある学歴社会の弊害の是正を取り上げ、生涯学習社会、学校教育の改革、企業・官公庁における人事管理の在り方を提言する。次いで、大学入学者選抜制度の改革と大学入学資格の自由化、弾力化、6年制中等学校、単位制高等学校の新設を提案する。

ここでは提案されている個々の事項について若干の考察を加えることにする。

学歴社会の弊害の是正のためには学校教育における改革が必要であるというが、今回提

案されている6年制中等学校や単位制高等学校の設置はその可能性を含んでいるのであろうか。端的にいえば否である。後に述べるように、それはエリートと落伍とを際立てるだけあって、その学校の卒業生はますます無条件に一定の社会的評価を受けることになるだろう。むしろ、学歴社会の弊害が助長されるときか考えられないのである。いずれにしても、学歴社会の弊害を是正する措置は、国民の意識にくいこでいく、つまりみんなが本当に納得し安心して学歴から解放されたと思えるものでなければならない。高等教育への入学機会を拡大したり、多様な高等教育機関を設けたりすることは、本質的に別のものである。

次に、「受験競争過熱の是正のために」として、提案されている具体的な改革案を検討する。

① 大学入学者選抜制度の改革について

ここでの焦点は「共通テスト」の提案である。共通テストは現行の「共通第一次試験」とどこが異なるのであろうか。共通第一次試験が引き起こしてきた様々の弊害に対して、国立大学協会は独自の立場からその改革を手がけてきていた。87年度は、今回提案の「共通テスト」にかなり近い内容のものに変える予定であった。もちろん、各大学の意向は多岐にわたり、それを十分集約してすべての大学が納得できる試験を生み出していくことは不可能である。大学教官の意向の中には、その廃止を求めるものも多いはずである。

そもそも共通一次試験の発足そのものが、大学教官の理解を得たものではなく、むしろ、政治的な配慮の下に実施に踏み切ったのである。したがって、試験そのものの在り方は、国立大学協会内部の問題として限りなく手を加えていくべき性質のものであった。そして事態はそのとおりに進行してるときに、共通テストが提案されたわけである。

教育の自由化を基本的理念としていた臨教審が、大学入学者選抜方法までこのような画一的な方法を提案するのはなぜであろうか。もちろん、その利用の仕方は各大学の自由にまかせるということであるが、画一化を悪の元凶とみる臨教審が、全国画一的な共通テストを考える背景には何事かが隠されているはずである。

その隠されていることは、答申公表の直後に国民の目にさらされることになった。それは首相ならびに官房長官が共通テストを1987年度に実施することを表明したことである。共通テストは明らかに政治権力の圧力によって、その是非の検討もなされずに答申の目玉にされたのである。そもそも文部省自体、臨教審設置以降は被害者側に回っているのであるが、共通テストについてはその事態が歴然としている。大学入学者選抜方法の改革は日本社会の長年にわたる懸案事項である。ヨーロッパ諸国は進学希望者の増大につれて、日本と同じ苦悩をもつようになってきている。アメリカにおいても、学力の低下がいわれ、厳しい学力試験の必要性が問われるようになってきている。いずれの国をとっても、これで十分満足しているという状況ではなくなってきているわけで、日本がわずか1年の審議で具体案ができること自体おかしいとみるべきであろう。

重要なことは、各大学が大学固有の目的をもち、その目的にふさわしい学生を選抜するための独自の方法を自由に開発していくことである。試験を1月から3月の期間に限定して行う必要もないし、ましてや全国一斉の画一的試験などまったくナンセンスなはずである。受験生は自分の志望に応じて、いくつものチャンスを活用してチャレンジしていくことが人間形成にとって必要なことであろう。

臨教審が本当の意味での教育の自由を実現しようとしているならば、大学の入学者選抜方法については、多くの機会と多様な方法が

大学の目的に合わせて工夫されるべきであるという提案だけをすれば十分なのである。共通一次試験と同様、大学が国の規制を受けざるを得なくなる選抜方法を提案することなどはまったく許されないことというべきであろう。しかもそれが国の政治権力の圧力に屈して行われたとすれば、臨教審そのものの存在理由を自ら否定したことになると考えたい。

さらに、この問題にかかわって私立大学の経営状況を考えなければならない事態があることも問題である。教育企業としてはその財政基盤の安定が何よりも必要なことは周知のとおりである。現在の私立大学経営は必ずしも十分なものではない。入学者選抜方法を含めて、答申には私立大学が殆ど無視されている。高等教育在籍者の大多数を抱えるのが私立大学である現状をみると、私立大学への配慮が色濃く出ることが自然であろう。これでは高等教育の改革について、本質的に検討したことにはならないといわざるを得ない。

② 機会の多様化・進路の拡大

まず提案されているのが「大学入学資格の自由化・弾力化」であり、「高等教育の門は可能な限り多様で幅広くすべきであるとの基本認識の下に、修業年限3年以上の高等専修学校の卒業生などに対し、大学入学資格を付与することについて、政府においてできる限り速やかにその具体的方途を検討するべきである」と述べられている。

高等教育への機会への拡大は望ましいことに違いないが、それがなぜ高等専修学校の卒業生に広げられなければならないのだろうか。専修学校の設置目的はごく狭い専門技術の養成を主とするものであって、高等学校のような一般教養の深さを要求するものではない。両者は同一年令の青少年の教育機関であっても、まったく質が異なるのである。一方、進路の多様化に対しては、コース間の移行を保

障するという常識もある。この常識に従って先の提案はなされているのであるが、この二つのコースのもつ本質的な相違はどのようなのであろうか。高等専修学校の卒業生が大学の入学試験を受けようとすれば、そのための準備が当然なされることになる。結局、高等専修学校は受験準備カリキュラムまでも用意することになって、その本来の目的を逸脱していくことは目に見えている。コース間の移行はこのような学校種別間で行われるべきでなく、いわゆる総合制高等学校のようなところで推進されるべき方策なのである。

しかし、それでも高等専修学校卒業生の中に大学進学を志す者が出る可能性はある。それも大いに結構なことである。このような人々に対しては、現行の「大学入学資格試験」の活用を図ればよいのである。それは高等専修学校卒業生ばかりでなく、すべての青年に開かれた大学入学のための門戸であり、運用によっては高等学校卒業資格取得試験ともなり得るものである。

進路の拡大を求めるならば、必要に応じて生み出されてきた現行の制度を再検討していくことによって十分達成できるのである。このような提案の背後に民間活力の導入の一形態としての高等専修学校を数多く生み出し、そこできわめて狭い専門技術教育を効率的に行うことと、大学進学の可能性を制度的に保障することと組み合わせ、進学希望者を多数吸収できるようにするという巧妙な配慮があると考えるのはわれわれの邪推であらうか。

6年制中等学校についてはどう考えたらよいのであろうか。臨教審としてはこの新しい学校の設立を答申の最大の眼目と考えたふしがあるが、それははたして「教育制度の改革の突破口」となるものであろうか。

個性重視は教育改革の基本原則であった。しかし、6年制中等学校の提案には、個性の重視ではなく、能力の重視がその本当のねらいであることが露骨にみえるのである。

6年制中等学校の目的は、「生徒の個性の伸長を継続的、発展的に図ること」にあるという。問題点は、中・高の間にある「節目がなくなり、変化を持たせにくく、中だるみが生じやすいこと、進路選択の決定の時期が早まるおそれがあること」だと指摘している。

このように若干の問題点はあるにせよ、6年制中等学校が、中・高の接続から生ずる問題を解決することのできるすばらしい学校であると考えれば、その6年制中等学校を学校制度の基本とする提案をなぜしないのであろうか。これはまったく納得できないところである。もちろん、3年間で退学したり転学したりすることを認める制度にしておけば、指摘されている問題点も半ば解消できるはずである。とりわけ進路選択の決定が早まるおそれの心配はまったくないのである。

自画自賛するこの中等学校をごく一部のものにするのは、それなりの理由があろう。それは端的に言えば、能力的に優れた者を選択して早期教育を行い、将来のエリートを養成しようということである。小学校卒業の dankai で、指摘される5つのタイプに合うように進路選択ができる者は、より以上の早期教育を受けた者以外にあり得ないのである。また、この時期からそれぞれの分野の教育を専門的に受け育つのではないかという心配もある。こうして育った人間が社会のリーダーになるとすれば、日本社会の将来は暗澹たるものとなる。戦前、知的エリートとして集められ徹底的に軍事教育を受けた陸軍幼年学校出身者が政治権力を握ったとき、日本が転落の道、国際信義にもとる道を一挙に転がり落ちたことを思い起こせば、中学校段階から特定の専門分野の学習を中心にする教育のもつ恐ろしさはうなずけるはずである。公教育は決して一部の特殊な能力をもつ人間のための教育を志向してはならない。それはあくまでも国民全体を視野に入れ、幅広い教養に支えられた知性の教育を行う機関であることを忘れ

てはならない。

このエリート教育を志向する6年制中等学校の対極に置かれる学校が、単位制高等学校であることはすでに述べた。

単位制高等学校は「学習者の希望、学習歴、生活環境などに応じて高等学校の教育が容易に受けられるようにする」ことを目的として設置しようとするものである。また、「生涯学習の観点に立って、高等学校での履習形態の多様化を進める方策の1つ」と考えてもいるわけで、6年制中等学校と同様中等教育の多様化を推進するものに違いない。

しかし、この単位制高等学校の設立は、今日の教育状況からみて、現実的には、消極的な救済学校になることは間違いない。それは、増加する高等学校中退者を救済し、公立高等学校に入学できず、しかも私立高等学校には経済的な理由で進学できない子どもたちが、不本意ながら行かざるを得ない学校となる。まさに学校落伍者のための学校ということになるわけである。それならば、現行の働く青少年の後期中等教育を保障する定時制・通信制高等学校や夜間中学校を充実させることのほうが急務であり、それで救済することもできるはずである。

単位制高等学校の発想を生かすとすれば、現在ある高等学校をすべてこの方式で運営す

ると考えた方がはるかに現実的であり有効である。現行の高等学校も一応単位制をとっているが、現実には完全な学年制となっている。単位制は生徒指導その他の面で運営上むずかしい面はあるが、弾力的なカリキュラムを設けて個性に即した教育を実施するためには、きわめて有効な方法である。もちろん教育の配置や施設については、一層充実させなければできない。それだけの財政的努力をして、高等学校を純粹の単位制高等学校にしていけることが最も必要なことであろう。それを、中学校と接続させ、6年間のカリキュラムを編成することが、今日の中等教育が直面する問題を解決する方策となると考える。

このような単位制中等学校が設立されれば、生涯教育の観点からみてもきわめて有効である。思春期の青年と、社会の荒波にもまれながら、なお学習意欲をもつ成人とが、机を並べて真剣に勉強している教室を思うとき、そこにはじめて教育・学習の真の姿を見出すことができるのである。

われわれは本当に自由な学習社会の実現と、それを公教育として整備充実を図り保障していく教育政策の立案を心から望んでいるのである。

(文責 山田 勉 横浜国大教授)

私たちの教育改革を求めて

——臨教審二次答申批判をととして——

教育行政検討委員会

臨時教育審議会の第二次答申が提出されてからすでに数多くの見解や批判が発表されており、そのいずれもが、答申のもつ問題点を的確に指摘している。神奈川県教育文化研究所も、第一次答申の際と同様「教育行政検討委員会」で検討してきた。その結果、答申は部分的には重要な問題を提起しているが、公教育制度下の学校の将来を考えると、誠に憂慮にたえない内容となっているというのがわれわれの共通の見解であった。ここでは、今教師が最も考えなければならないことに焦点を置いて批判を述べることにする。

1. はじめに思うこと

第二次答申は13万字に及ぶほう大なものである。そこで触れられている分野は教育理念から制度、指導法さらに学習社会の体系化にいたるまで、およそ教育と思われることのすべてにわたる。そして、なんとか一度通読すると、二度と読みたくない、一種のやりきれなさや空しさを感じる。それは、どこまでも観念的で教育というものはだで感じとっていない。子どもの立場などにはまったく立つことのできない、自称社会文明評論家の傲慢で押し付けがましい自己満足に徹した文章だからである。

われわれはこの答申に接して、きわめて危険な方向性をもつことを察知した。答申では、21世紀に向けての価値ある教育であるといいながら、その実、教育行政、教育内容、教育方法、とりわけ教員養成と研修制度に強硬な

枠組と方向性を与え、大学の自治をはじめ、本来最大限に尊重されなければならない教育の自由が実際には否定されている。教育荒廃をいいながら、それを口実にして最も個性的な教育の営みまでも切り捨て、学習社会の全体を体制の意のままに変えていこうとする方向性が、答申の背後に見えるのである。それは委員個人個人の内部にある善意と改革の理念が、答申の深部に押しこまれていくことによって変質し、答申全体としては、何か別の全体的な意思をもったものに生まれ変わっているという感じである。したがってこの答申は部分的にはわれわれとしても賛意を表する点が多いのであるが、それも全体の方向性からみて、本当にその実現を図ろうとしているとは思えなくなるのである。つまり、他のより具体的な部分にはそれとは逆の方向が明示されていて、むしろそのほうが実現の可能性が高いと判断されるのである。そして、もしこの全体の意思を体して、この答申に盛り込まれた具体的改革案が摘み食いの形で実行されると、活性化の名目のもとに教育費の一部を地方と受益者に負担させながら、今日までの教育政策の延長線上を突走ることになるのではないかと予想される。われわれは、その結果、戦前・戦中の学校教育が復活するのではないかという恐れさえ抱かざるをえなくなるのである。

要するに、第二次答申は、一見、第一次答申に対する批判を受け入れて、教育基本法を正統に受け継ぐようなポーズを示している。しかし、その内実はまったく異なるものとな

っている。教師にとって今最も必要なことは、答申のもつこの虚構を鋭く指摘し、教育の自由を回復するために、毎日の教育実践の質を高め、権力のつけ込む余地を残さないようにしていくことである。

2. 子どもと教師に背を向けた第二次答申

今学習している子どもたちからみて、最も緊急に改善してほしいものは何であろうか。その要求に端的に応えることができれば、教育改革はまず成功するはずである。

子どもたちが今最も要求することの第一は、学校の教師が子どもたちの学習に対して十分な時間を割き心を開いて指導に当たってくれるようになることである。わからないことは時間をかけて教えてくれる。悩みごとのある場合にはなんでも相談できる。自分の体験なども踏まえて親身になって相談にのってくれる。社会はあまりにもせわしく動いている。父母も隣近所の大人たちも、みんな子どもたちに心からの目を向けてくれない。そんななかで、学校の教師だけは、子どもの立場に立って考え理解してくれるので、父母よりも納得できる解決策を考えてくれる。このような教師のいる学校を子どもたちはまず期待しているのである。

子どもたちが第二に期待しているのは、教師が十分な学力をもち、子どもたちにも十分な学力をつけてくれることである。ここで学力というのは、単に知識が豊かだとか、学力試験に通用する力ということではない。もちろんそれも学力の一部ではあるが、もっと奥の深い教養とよべるような人格の一部となっている学力である。音楽の教師が道を歩きながら植物の話ができる。子どもに数学の学力をつける力をもつ教師が、ときには音楽や文学を語り合い、展覽会場で美術論を交える。こういう人の心のひだに分け入るような奥行きのある幅の広い学力、つまり教養としての学力である。このような教師は、当然子ども

にも温かくおおらかに接するであろう。子どもを人格をもつ人間として確立させ、そのような子どもと交わり、ともに歩いていくこともできるはずである。教養や学力をひけらかし、子どもの学力のなさや人格の未熟さをなじることはない。まして、差別することなどはまったくない。こういう、教養人としての教師に、子どもたちは接することを期待し、そのような学力を身につけた人間になりたいと願っているはずである。

このような教師は、性急な教員養成カリキュラムをもつ教員養成大学などで育つものではなかろう。また既製の枠にはまった研修などで簡単に生まれてくるものでもない。幅広い専攻分野から集められた青年のなかで、子どもに学びながら教育に目覚め、そのために自らの教養を自らの力で高める努力を惜しまない人たちのみが到達するところである。したがって、学校の研究や研修の体制が自主自律的であること、余裕のある時間のなかで、教師集団が話し合い自らを高めていく、そういう職場の雰囲気はどうしても必要になる。それこそまさに教育における自由の一つである。

第三に子どもたちが求めるものは、入学試験のための無味乾燥な学習から解放されることである。これは文字通りの教養のある教師の願いでもある。入学試験から解放され、基本的なことについて具体的、経験的に十分時間をかけて学習することができれば、子どもたちは学習の楽しさを味わうこともできるし、知識も応用力のあるものとして身につけることができる。また、絵を描くことが好きで上手な子どもは、かりにテストができなくても、そのことで友達に認められるようになる。そのようななかでこそ、子どもの個性が育ち人間性が磨かれていくのである。ところが今日の学習は、まったく機械的に記憶することだけが強いられ、覚えることの意義さえわからずに終わってしまう。生活と学習、人格と知識・

技能とが分裂して、子どもたちは学習の満足感や充実感を味わうことができず、ついに自己の存在感さえも希薄になってしまう。このような学習から解放されるためには、少なくとも高等学校の選抜試験がなくなる必要がある。この子どもの要求に応えることは、6年制中等学校を各県に2つ3つつくることではない。高校進学についての選抜試験を不要とする学校制度を生み出さなければならないのである。

第四に子どもたちが求めるものは、自分たちの生活そのものがそれ自体価値あるものとして認められることである。遊べる時には心おきなく遊びに熱中できる。ものを作り始めたら、作り上げるまですべてを忘れて取り組める。われわれの世代が幼い頃には、そのように熱中して、食事を忘れ、日の暮れるのも忘れて夢中になり、最後には親に叱られたものである。このように、子どもの現時点での固有の在り方や生活が、今日ほど奪われていることはないであろう。明日のため将来のため、よい学校や会社に入るため、そして選別競争に勝つために、今したいこともできず、たとえ手がけたとしても途中であきらめなければならない。その結果生まれる不満足感はストレスとなり、子どもの心深くに蓄積されて、子どもの心を確実に蝕んでいる。

子どもたちは叫んでいる「自分の生活は自分でつくる」「つくらせてくれ」と。この魂の叫びに、教育の在り方を根本的に考えようとする答申は誠実に応えなければならないはずである。

以上4点が、今子どもたちが最も求めているものであるとするならば、少なくとも答申はこの要求にまともに応えようとはしていない。むしろ逆の方向に向き、子どもたちに激しい競争を強い、その上で能力に応じて厳しく選別しようとしている。それがいうところの多様化・弾力化であり、個性重視なのである。13万字の文字は子どもと教師に背を向け、

彼等をしてひたすら自由競争と商品化の道に追いこもうとしているのである。未来社会を担う子どもたちは、ひとりの人間としての人格の完成を目指して教育されるのではなく、日本の国際的地位向上のための戦士として、ヒトという資源としてトレーニングされていくことになる。それにこそ、答申全体の隠された真意があるとみなければならない。

3. 個性重視の衣の下に隠された鎧

第二次答申は第一次答申よりいかにも教育基本法を尊重し、その精神にのっとって書かれたかのごときポーズをとる。しかしその考えは「第1部第4節、21世紀のための教育目標、(1)教育基本法の本質」に述べられているだけあって、答申全体を貫く原則とはなっていない。答申は、教育基本法の「人格の完成」や「平和的な国家及び社会の形成者」の内面を示した「真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた」ということを戦後教育は尊重していなかったといい、「個人の尊厳・個性の尊重・自主的精神の涵養は、自由と規律の均衡と中庸のなかにこそある」という。そして、第一次答申が掲げた「個性重視の原則」こそ今次改革の基本原則であり、それが教育基本法の本質にのっとった「個人の尊厳、個性の尊重、自由・自立・自己責任の原則」であるとする。結局、「人格の形成」と「平和的な国家及び社会の形成者」は「真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた」者であるという教育基本法の人間像が、答申では個性をもち、自由と規律の中庸を心得、自己責任の意識の強い人間像にすりかえられているのである。そして、「21世紀のための教育の目標」はさらに矮小化されて、「1. ひろい心、すこやかな体、ゆたかな創造力、2. 自由・自律と公共の精神、3. 世界の中の日本人」というえたいの

知れない人間像になるわけである。

教育基本法を精神を基底にして展開された戦後初期教育の展開を阻止した1950年頃以降の教育行政の責任を棚上げにして、今日の教育荒廃に終止符を打ち、21世紀を担う個性豊かな子どもを教育しようという答申の論理は、実はこのようなすりかえのもとに展開されているのである。

また、「第3節 未来からの挑戦 (1)教育における『不易』と『流行』」で、「注意しなければならないことは、教育がこの不易と流行を一義的に確定することに性急であってはならないし、また、そのような驕りをもってはならないということである。何を不易なるものとして重視し、何を流行と考えるかは、究極において自由な文化創造の営み、学問研究の自由、多様な教育の試みに委ねられるべき事柄である。それこそが人格の完成を永遠に求め続ける人間にとって唯一の可能な方法であり、未来に対して開かれた態度であろう。」と述べることにわれわれもまったく同感である。この人間にとって唯一の可能な方法を知る人たちが、どうして21世紀の教育目標としての人間像を、教育基本法の理念を歪曲して設定することができるのであろうか。そしてまた臨教審という審議会が、どうして21世紀まで及ぶ教育の目標・内容・方法・制度のすべてにわたって、かくも細かく規定することができるのであろうか。それこそ多くの教育実践者の試行錯誤を重ねた行為を踏まえて、次第に形成されていくものであろう。1950年頃から後の教育政策は、その可能性を十分にもっていた戦後初期の教育体制を否定し、さまざまな教育実践や実験を否定してきた。そしていうところの硬直化した画一的な体質と教育荒廃をもたらした責任が追及されなければならないはずである。戦後教育の総決算ではなく、戦後初期教育を衰退させた1950年頃以降の戦後教育政策と体制こそ総決算されなければならないのである。

美辞麗句の衣装をまとった第二次答申のなかには、このような恐るべき方向性が隠されているとみななければならない。その隠された鎧は、第2部以降によりやく具体的な姿を現わすのである。

4. 教育改革の内容と問題

第二次答申には、具体的に教育改革を述べる部分にいたると、教育の統制管理を策しているのではないかと思われるふしが多々見えてくる。教育の地方分権化といいながら、大事などころでは教育統制を図ろうとするのである。

<教育内容について>

本次教育改革の基本原則の第一は個性重視である。この原則に立って「児童・生徒の個性・適性の伸長を図るため、実践的体験なども含め教育内容の多様化、指導方法の個別化など教育・指導の在り方を柔軟にする必要がある」そのためには、教員に対しては、人間愛、教養、教育に関する専門的知識、指導力、心の触れ合い等を望み、とりわけ「今後の科学技術の進歩、国際化や情報化の進展などの社会の変化を考えると」「自主・自律の精神、主体性の確立が重要となる」と述べ、教育行政に対しては、教員の資質向上策、教育諸条件、教育環境の改善に努めなければならないと指摘している。

以上のことは、必ずしも個性重視の原則から出てくるものとは考えられないが、学校教育が子どもの期待に応えるためにどうしても必要なことである。したがって、今臨教審がことさらあげつらうほどのものではなく、教育を考える人にとっては、イロハに属するものである。しかし、現実にはそのことが学校で実現していないとすれば、教育関係者が大いに、また厳しく反省しなければならないとこ

ろのものである。この点は、今後、関係者の努力を待つほかない。

しかし問題は、答申でも指摘しているように、行政がそのために必要な教育諸条件の整備をしてきたかどうかである。とりわけ、教員の自主・自律と主体性の確立をあげているが、行政はむしろこれを否定する諸措置を次々と講じてきたはずである。したがって、教育改革に期待がもてるとすれば、ここにいう「教育諸条件、教育環境の改善」についていかなる提案がなされているかということに尽きるといってよいであろう。

まず徳育の充実があげられる。われわれは、人間の道徳性については、人格の中核に位置するものであり、最も自主・自律的なものとする。しかし答申は、道徳性の内容を規制しようとし、指導方法にいたるまできわめて画一的なものを求めている。ここは、答申のもつ矛盾や隠された鎧が端的に現われているところである。

先にあげた「自由・自律と公共の精神」の項で主張されている自己抑制や自己責任のみが道德教育の内容として強調され、本来そこに内包されているはずの自主・自立・自律・主体性等の積極的な側面はまったく影をひそめている。しかも、道德教育の実をあげ実践的意欲を高めるためには、「適切な副読本を使用するよう奨励する」というに至っては、まさに語るに落ちたというべきであろう。わが国の教育において、およそ教科書の存在が、教育の画一化を進め、教育内容の管理手段となっていた事実を認識する者であるならば、この一事から、答申のいう個人の尊重や個性化・個別化・多様化等がすべて単なる言葉の綾でしかないことを見抜くはずである。

これとまったく同様の矛盾が、教育内容の改善を述べた部分の随所にみられる。

初等中等教育において、基礎・基本の指導と自己教育力の育成を重点的に行うことについては誰も異論はない。しかし、そのために

具体的な内容や方法の指摘がはたして整合性をもつか否かが問題である。またそのような内容や方法に志向してきた教師の実践を否定し阻止してきたものについて、的確に把握し指摘しているか否かが重要である。

内容としては、表現力をつけること、郷土やわが国の自然・伝統・文化についての理解、日本人としての自覚、体力、健康についての知識・習慣の育成、情報選択・処理能力の育成等が重要なものとしてあげられている。さらに小学校においては、読・書・算と基本的な生活習慣の形成と定着、徳性、情操の涵養等が重視されて、子どもの発達を踏まえて重点的に精選されていかなければならないという。そしてそのための学習方法として、「創造力・思考力・判断力の育成を図るため、自発的に問題を解決し探求する学習の方法」を重視することをあえて主張している。

以上の指摘には多くの問題点であるが、ここでは2つの点だけ指摘しておくことにとどめる。

その1つは、初等中等学校段階の基礎・基本といわれるものについてである。国語、日本の自然と伝統、読・書・算、しつけ、徳性や情操、このようなものが、はたして個性重視にのっとった基礎・基本といえるものであろうか。むしろ、それは逆に、日本人意識の育成としつけ、読・書・算の画一的な教育を意図した内容と考えるのが妥当ではないだろうか。

第2の点は、問題解決的な学習方法重視していることである。戦後初期の教育において主流をなしていたこの学習方法から伝統的で効率的な学習方法への転換を強引に図ったのは、1950年頃以後の教育行政と1955年以降の学習指導要領である。問題解決的な学習を実践する教師が転任その他の不当な不利益処分を受けたり、そのような研究をすすめる学校が半ば強制的に解体させられたりした事実さえあった。それは、問題解決的な学習を実践

することが、教育内容の創造からカリキュラムの自主編成につながり、画一的な教育内容管理の体制と衝突せざるをえなくなるからである。創造的・主体的な意欲ある教師が、このような状況のなかで、政策的につぶされてきたというのが、1955年前後から今日までの教育の実態である。このことを正確にとらえない限り、教育内容・方法に関する教育改革の提案などできないはずである。

教育内容についての矛盾は学習指導要領に関する提言においても現われている。学習指導要領の大綱化を図るといいながら、「基礎・基本にわたる事項をより明確に示すことやより充実するということにも配慮する」ことが教科によっては必要であるという。その真意は何であろうか。戦後教育史のなかで、告示としての学習指導要領は教育内容と方法の画一化に大きく貢献してきた。第二次答申において、教科書検定に触れない事実もそうであるが、教育に画一化をもたらした最大の元凶に手を加えないことは、臨教審が、新たな教育の画一化を図ろうとするからであろう。子どもの能力に応ずる多様な学校や教育機関を包みこんだ、より大きなところにおける画一的な教育といえ、まさに戦前の複線型の学校体系を思い起こすであろう。21世紀の国際社会の戦士としてのネオ・ナショナリストの育成を目指して、能力に応じて選択させる余地を拡大しておく教育体制がこうして用意されてくるように思えてならない。

＜教員養成について＞

答申においては、教員養成は大学で行われるべきであるという戦後の教員養成政策の基本原則が大きく揺らいでいる。また、大学における教員養成のためのカリキュラムに対しても必要以上の干渉を行い、さらに大学教育とは無縁の教員免許状が生まれる道を開いている。

そもそも、戦後、教員養成を各大学で行い、学生が一定の単位さえとれば教員免許状が取得できるようにしたのは、各大学独自のカリキュラムを通して個性のある教師が養成されることを期待したからである。今回の答申において、教科・教職専門科目の内容にまで立ちいって細かい見直しと内容の指定に類することをしようとしているのであるが、これは大学において教員を養成するという開放性の趣旨にまったく反するものである。教員養成以外の分野で、国が大学教育に対してここまで規制することがはたしてあるだろうか。大学の自由な意思決定にもとづくカリキュラムによって学生指導をしているのである。法的規制はできるだけ少ないのがよいのである。政治権力や臨教審が、教員養成関係大学の内部にまで踏み込んで、大学の自治を侵し干渉しようとしている姿がここには露骨に示されている。

われわれは、各大学が独自のカリキュラムで教員養成し、そこで養成された各教員が学校で競い合うことが重要であると考え。それこそ臨教審のいう自由化や活性化、個性化というものではないだろうか。

教員になる者が社会人にまで拡大されることは望ましいことである。また教壇に立つ者のすべてが教員免許状をもっていなければならないという必要もない。しかし、教員として正規に採用される者は、大学教育を受け一定の単位を取得した者に限ることが必要である。もちろん、それに相当する教養と学力をもつという認定を受ける資格試験の合格者は別である。社会人としての特定の能力、技能をもち、それを学校教育に生かしたいと思う場合には、正規の教員との協力関係のもとで大いに教壇に立つべきであると考え。それは教育の自由さえ認められていればいくらでもできることだし、今までも意欲的な実践を行った教師や学校がしてきたことである。もし、答申のいう「特別の免許状」が恣意的に、

あるいは特定の意図をもって教育委員会によって発行されることがあるとすれば、事は重大である。制度としてはそのようなことのできる余地を残さないことが必要であろう。

いかなる種類の教員免許状であっても、それが正規の教員として採用されるために必要なものは、行政機関から独立した大学において一定の単位を取得したことによって授与されるということにすべきである。

<教員研修制度について>

初任者研修制度を創設し、一律に1年間指導教員の指導下に研修を行うということは、まさに教育の画一化を地でいくものである。

教育界においては、最初に赴任する学校でどのような経験を積むかが、その後の教師としての在り方を決めるといわれる。したがって、採用後数年間の勤務、経験、研修の在り方が教師生活にとってきわめて重要であることは衆目の一致するところとみてよい。新任者に好ましい影響を与える学校では、教師集団が連帯し、日々創造的な教育活動をしており、新任者はその中で組織の一員としての地位と役割を与えられ、その遂行を厳しく要求される。かくして新任者は教育指導の在り方や教師としての喜びをおのずから知り、責任感と指導力を身につけて教師として自立する道を確実に歩んでいくようになる。そして、教育実践を支える子どもへの愛情を涸らすことなく、潤沢に持ち続けていける自己の変革のための自己修養、自己研修を自らに課していくようになる。これこそ「自主・自律の精神」と「主体性」をもつ教師が育っていく道程なのである。それを特定個人の指導下において1年間研修させようとすることは、多くの投書家も指摘しているように、およそ逆の方向性をもったものといわなければならない。個人による個人の指導は、集団による個人の指導よりはるかに困難なことであることを知ら

なければならない。

また、個性的な教師集団のもとでしか個性豊かな人間は育たないことも指摘しておかなくてはなるまい。ところが答申では、教師の個性は無視されているのである。教師は非個性でありながら、個性的な子どもを育成しなさいといっているのである。

そもそも、教師の指導力は教育に関する知識や技能について話を聞いたり理解したりするという受動的な学習を続けていて身につくものではない。だからこそ初任者を特定の指導教員のもとにおいて実際の場で研修できるようにしようとしたのであろうが、それも根本的なところで講習会で人の話を聞くのと同じなのである。そこには、子どもに対して責任をとる体制を欠くがゆえに、教育活動を新しく創造していこうとする意欲が、新任者自身の内面から湧き出てくることはないのである。逆に指導教員の指図を待ったり、彼の氣にいる指導をしようという、依存的他律的な態度が培われ、創造的意欲的で、しかも個性的な教師は絶対育ってこないのである。おそらく、安易な道を歩み、効率的な指導を求める教師のみが、指導教員の手から生み出されてくるだけであろう。その結果、学校はますます管理体制に組み込まれ、画一的・非創造的・非個性的な教育が今日よりもいっそう進行したものとして蔓延することになるだろう。

指導力のある教師は、主体的な研修つまり学校における教師集団、あるいは地域の教師集団による主体的な研究によってこそ育つのであり、それが文字通り教育の研修に相当するわけである。教育法規や学校管理システムの研修と教師の研修とは質的にまったく異なることを知らなければならない。いやそのような研修さえ、学校の具体的な運営のなかで、教育活動を通してなされることが望ましいのである。

＜高等教育＞

「高等教育の改革は、基本的に個々の高等教育機関が自らの問題として自発的にとり組むべき課題であり、改革にあたって、それぞれの高等教育機関とくに大学について、その自主性が尊重されるべきことはいうまでもない。」教員養成について細かい改革を指示する臨教審が、高等教育一般についてはこのようにいうのである。そして、大学制度の外郭についてきわめて多くの傾聴に値する提言を行っている。ここでは細部を省略し、われわれの考える問題点を指摘するのにとどめておく。

今大学など高等教育機関が直面している問題は、国民の高等教育への真の要求を汲みいれることを可能にする施設の拡充と改革である。そのためには、大学の自治を尊重し、その理念である平和・自由・民主主義にもとづく進歩を基礎とする大学及び高等教育諸機関の内側からの主体的な改革をベースにする必要がある。この点について答申はまったく触れていない。むしろ高等教育の自由化、民営化を促進させ大学の較差を助長しながら、学術研究の振興に名をかりて大企業の要請に応ずる改革の色彩が強い。

次に目につくことは、学術研究の質の高度化を目的として、自由でかつ自発的な基礎的研究を推進するように提言しているなかで、これまで自然科学に重点が置かれてきたことを反省し、人文・社会科学の振興に格段の配慮を払うべきであると論じていることである。しかし、もう一方で、「産・資・学」の共同研究制度の一層の拡大と、大学への民間資金の円滑な導入ならびに有効な利用等々、人間・情報・物の相互交流の活性化を強調している。この点からみると、諸科学の調和のとれた発展を実現することは不可能であるといわざるをえない。しかも、先端科学技術はたえず新たな開発を遂げて、ともすれば技術万能主義

におちいり、人類の未来に不安をもたらすばかりではなく、つねに軍事力と結びつく危険性もおびている。そして、学術研究はそうじて大企業の要請にみあうかたちで奨励されていかざるをえない。答申はこの点についてきわめて楽観的で、このままでは、大学の独自の学問創造の道は閉ざされていく恐れがある。

最後にユニバーシティ・カウンシル（大学審議会一仮称）の提案について考えたい。この機関の設置に当っては、一方で大学の自治を尊重するといひながら、他方で大学の在り方が社会全体に深くかかわっていることから、広く社会の英知を結集するという。この限りにおいては、ユニバーシティ・カウンシルの設置はいかにも正当な印象を与える。しかし、その内実には大きな問題が含まれている。この機関は文部大臣の諮問に応じたり、大学の基本的在り方などについて勧告するだけでなく、個別大学の教育内容・方法・人材の養成計画、大学評価システムの開発などを扱うことになっており、大学の自治と学問の自由に対する重大な介入を招く恐れがある。また、この機関は、大学設置審議会と私立大学審議会の機能の一部を再編成して一つに統合するものである。そしてその創設に関連して、これまでの大学相互の間で大学の水準維持や向上を図るための組織としての役割を果たしてきた大学基準協会の在り方を再検討することを行うたっている。このことから、この機関は大学の研究と教育を国家のプランのもとにおき、大学を支配する中央集権的性格を強めることは間違いない。われわれはこのような構想には異議をとえざるをえないのである。

5. 「生涯学習体系への移行」について

第二次答申は、「生涯学習への移行を主軸にして学校教育中心の考え方」ないしは、「学校教育の肥大化」から脱却して、教育体系の「総合的な再編成」をめざす「新しい柔軟な教育

ネットワークの形成」について提案する。しかし、この提案には格別の新しさがなく、むしろ問題点が多い。

まずはじめに、答申は、学校教育の荒廃と家庭の教育力低下については、「生涯学習体系への移行」という観点から、教育を再編成して対処しようとする。生涯学習は、十数年前から喧伝されてきたが、生涯学習によって、教育荒廃の救済や、教育力低下の回復を求めることは間違いであり、不可能でもある。このような意図による生涯学習に幻想をいだくことは慎しみたい。

次に本来、生涯学習は、乳幼児期から老年期に至るそれぞれのライフ・ステージごとの教育・学習の体系化ないしは統合化を意味するものである。ところが、答申は、「生涯学習体系への移行」を第1章に据えてはいるが、第2章から第5章に至る家庭、学校、社会における教育との関係が述べられていない。生涯学習体系をうちだすことによって、家庭教育および社会教育のどこが、どのような影響を受け変化するのか、その視点が設定されることもなく、具体的提言だけが羅列される。したがって各章との有機的関連がないために、生涯学習「体系」という用語も浮いてしまうのである。

さらに、「生涯学習体系への移行」によって、われわれが、「生涯学習管理政策」の対象にならないように注意する必要がある。そのためには、生涯にわたる学習の「主体、および学習権」の保障の有無を確認しなければならない。答申では、生涯学習権についてはまったく言及していないが、生涯学習が、人間としての自己実現、ないしは自己完成にあるならば、そのための「学習権」は当然のことながら学習者に帰属するものである。答申でいう生涯学習には、この点が欠落している。学習権思想が欠落するのは、生涯学習の主体のとらえ方と、生涯学習の基本理念に、そもそも問題が内在するからである。

答申が述べる生涯学習の基本理念について、第3章（学校教育）、第5章（社会教育）と関連させてみるかぎり、「人間としての自己実現」という視点があいまいである。人間としての自己実現を重視するならば、ライフ・ステージのすべての段階、とくに初期の段階で「学び方を学ぶ」ことが必要である。答申では、「学習社会」という概念を採用しているが、学習社会は、本来、すべての人間が生涯にわたって学び続けることが可能な社会であって教育・学習が優先する社会である。つまり、教育・学習が、政治の侍女や経済の手段になるものではなく、教育・学習したいが目的となる社会を指す。答申のように、生涯にわたり「職業能力開発」という労働力の有効な再利用に役立つために学ぶ社会ではない。このことを認識しておく必要がある。

このことは、同時に、価値観の転換を必要とするものである。答申は、生涯学習において、「性別役割分業」観を変革するという「21世紀に向けての」重要な課題には、まったく言及していない。性別役割分業観が、強力な体制イデオロギーとして陰に陽に機能している現在、これを温存したまま、生涯学習をすすめたところで、主体の変革には限界がつかまとう。「不易」の思想は、「性別役割分業」観をも不易とするのであろうか。

「生涯学習への移行」については、以上のような基本問題が欠落している。したがって、答申は、具体的ではあるが、瑣末で古風な提言であるだけではなく、危険な思想をも内包しているといわなければならない。

6. 戦後教育の総決算を図る

教育改革の論理

—能力主義社会と教育の商品化—

教育の世界で戦後社会の総決算というと、どういう意味になるのであろうか。おそらくそれは、1945年から55年前後にわたる戦後民

主主義の残滓を一掃して、中曽根路線ともいうべき新国家主義教育を実現しようとするものであろう。しかし、高度経済成長期以降の社会経済構造の変化に、硬直化した教育の適応が遅れたことに教育荒廃の原因があるという答申の指摘をみると、戦後教育は1955年頃から今日までの教育とみなすこともできる。それは、戦後初期の教育を否定する政策が露骨になった1950年頃から今日までの教育政策とその結果生み出された教育現実とみることもできる。教育基本法にのっとった教育改革をすすめるとするならば、この考え方に立つとみななければならないのであるが、臨教審は必ずしもそうではない。

われわれの見解によれば、今改革されなければならない教育理念や制度は、1950年頃から教育の反動化を推進し、1955年頃からそれを制度化してきた教育政策であって、決して教育基本法に立脚した戦後初期の教育とそれを継承する教育実践ではないのである。したがって、「第1部第2節 (4)教育界の信頼の回復」というところの「不信の構造」と、それを生み出した「歴史的にもたらされた戦後教育界の不幸な対立」を解消することは、1950年頃以降、特に1955年から58年をピークに展開された反動的文教政策とその継承発展である今日の自民党文教政策や教育行政等を総決算し、戦後初期教育の理念に立ち戻って、そこから現代社会を踏まえ未来への展望をもった教育の在り方を構想すべきなのである。そして、政治権力の圧力に屈し支配される教育でなく、答申も主張するところの「政治的対立をこえるものとしての教育の復権、教育の主体性を確立すること」に向かうべきなのである。

そのためには、答申を貫いている原理をとらえ直して別のものにしなければならない。答申は決して教育の論理には立脚していない。高度経済成長期から経済大国と自称するようになったわが国の社会を支配した原理は、い

わゆる自由経済の原理であり、利潤の追求を最高の価値としながら、何でも金に換算してできるだけ高いものを求めて行動するものである。この経済原理が次第に教育の世界にまで浸透し侵すようになって、今日では教育さえもこの原理によって動かされるようになってしまったのである。社会の動きに教育の対応が遅れをとったのではなく、経済の原理が教育の世界も支配するようになり、そのことを教育政策が促進してきたのである。

この原理に代えて、答申はいかなる原理を持ち込んだかといえば、それは明らかに能力主義という競争と効率の原理である。それは経済の原理と共通の基盤をもっている。答申は個性重視をうたうが、その個性は能力のもつ個性であることは第一次答申以来明白なところである。そして第二次答申においては、それが学校教育をこえ、全教育の領域にまで拡大されたとみてよい。「生涯学習体系への移行」というのは、この原理にもとづいてすべての教育システムが再編成されることである。

また、能力主義社会は資格社会ということもできる。いわゆる学習がすべて資格の取得に換算されていくのである。生涯にわたって学習するといえば聞こえはよいが、自分の能力にあった資格を取得するためにいつまでも追いまくられながら学習するということであって、それが人格の完成つまり自己実現を志向する学習にとってかわることの恐ろしさをわれわれは知らなければならない。

要するに、第二次答申を貫く原理は、個性重視の糖衣をまとった能力主義であり、教育の商品化であって、教育基本法の本質や教育の原理とは真向から対立するものとみななければならない。政権政党、政治権力にとって都合のよい教育を残し拡充して、都合の悪い教育を排除・否定しようとする。そのために不易や流行、個性の重視、生涯学習体系への移行、高等教育の拡充、基礎・基本の重視、道徳教育の尊重等々われわれになじみやすい美

辞麗句を並びたてたのが、臨教審の答申なのである。もちろん、学校・学級規模の縮小などのように、個々の事項のなかには、われわれが賛意を表し、その早期実現を望むものも多い。しかし、教科書検定制度の弾力化や廃止、教育委員会の公選制の復活、学習指導要領の試案化等々、財政事情にあまり配慮しなくてもできる自由化政策にはまったく触れずに、地方分権化をすすめながら、地方教育費の負担増や受益者負担を自助努力という名目

ですすめることなどは、まったく許しがたいことである。

われわれは、これから進められるであろう教育改革の1つ1つを子どもの立場から検討し批判しつつ、毎日の教育実践の質の向上に結びつけていく努力を続けなければならない。それこそが教育実践者に課せられた課題であると考える。

(文責 山田 勉 横浜国大教授)

私たちの教育改革を求めて

—— 臨教審三次答申批判をととして ——

教育行政検討委員会

はじめに

「臨教審」が法制化されて、世間的にもその全貌が知られてきたのが、昭和59年の9月である。その前後の、2月、3月、4月頃のマスコミの「臨教審」論をめぐってみると、なかなか面白い、教育関係者や教育産業関係の人々だけでなく、広く産業界や企業界の人たちまで、その会社や企業の延命を図る上で必要な、有能で創造性のある若い人物の養成を期待して、それぞれ活発な発言をしているのである。わたくしなどは、一応平素教育界なるものに身を置いて、教育の実態を多少見ているから、「教育現場をあまり知らない」25人の偉い委員たちの、ものすごい心構えに、辟易したものである。「そんなにバラ色の希望や期待ばかり掲げてよいものだろうか」と。3年かかって公表された答申が、もしも世人の期待外れのものであったら、この25人のお偉い人々は、どんな責任のとり方をするのであろうか、と。——これが、満3年前、わたくしの頭の片隅をかすめた想念であった。

62年4月出た第三次答申の全文を見て、わたくしは、わたくしなりのかねての予想が的中したような気がした。今、この第三次答申の全文について、ひとつひとつ批判する暇はないが、今日の多くの人々が、この答申に期待していた現代日本の教育病に対する即効薬的効能は、どこにも見当らない。極端な評言を敢えてすれば、そこに書き並べられている諸文章は、一般の父母や教師たちには理解しにくいような術学的な晦渋な文章の羅列であり、現代の教育病をいやすような即効的な効能は、どこにも見出せないのである。だから、

ある優れた教育実践家であるO先生から厳しい口調で、「現場を知らない臨教審は無力」と評されるのであろう。とんだ人騒がせの臨教審ではないか。

ともあれ、第三次答申について、個別的なテーマや主張について、細かい批判は出していないのであるから、これ以上、父母たちや教師たちに対して、賛否の答を引き出すのは止めることにしよう。論より証拠、父母や教師それぞれが、この第三次答申をお読みになってみて、納得がいく節がどれだけあるか、考えてみていただきたい。臨教審の委員諸氏は、教育現場の改革をいう点では敬服できないかもしれないが、その他の頭脳においては、政界、財界、学会から最高の頭脳として遇されている人々である。心して読んでみたいものである。(研究評議会議長 宮島 肇)

1. 答申は、相変わらず、教育問題の渦中にある子どもと教師を救い上げること考えず、いたずらに、人間選別のための方策と空虚な教訓を垂れるだけで終始している。

4月1日、臨時教育審議会は「教育改革に関する第三次答申」を中曽根首相に提出した。この答申は、具体的な改革提言としては最後のものになるということなので、われわれとしては若干の期待を寄せたかったのであるが、その内容はまったく期待を裏切るもので、一次、二次答申を下回る、貧困でお粗末なものであった。読み進むにつれて、失望は怒りに変わり、こんな答申しかできない臨教審に莫大な経費をかけることに納税者として憤りさ

え覚えるのであった。私設の女性による臨教審といわれる女性民教審のほうが、教育問題を実質的に解決する見通しをはるかにもてる改革案を作成しつつあることを知ると、憤りはさらに高まるのである。

答申を読んで何よりも強く感ずることは、まず長文であること、次に悪文であること、そして誰彼となく、やたらに人に向かって説教を垂れているということである。なかには至極常識的なことであって、今さら答申するようなことではなからうと思うことや、誰に向かって言っているのかははっきりしないことや、とてもそんなことはできないと思うことなど、実に玉石混交、種々雑多なことを、いかにも大義名分を知らしめる如き言辞をもって説くのである。

臨教審は、第一次答申において、今日の教育状況を教育荒廃と断じ、その由来を歴史的社会的に述べた。そして、その荒廃を問題としてとらえ、いかに解決していくか、さらにその解決していく先にある21世紀の教育の在るべき姿を描き上げることが、彼等に課せられた課題であるといってきた。しかし、答申で述べられた提言を見る限り、21世紀の教育像はおろか、現実の教育問題を助長し、新たな混乱を招きかねない施策しか考えられないのである。たしかに望ましいと考えられるものの多くは、心構えを説く部分で、具体的な教育行政や管理・運営の改革案では見るべきものは殆どないといってよいであろう。第三次答申についてもまったく同様の評価をすることができる。それは空漠たる議論の山を築いているだけである。いや、積極的に差別と選別の教育を自由で個性を伸ばす教育といい、それを推進しようとするところに、臨教審の描き上げた21世紀の教育があるというべきであろう。

臨教審が、精力的に教育問題を研究調査し、答申文の山を築き上げたが、われわれのいう教育現場の問題を解決できる案を何故作成で

きなかった最大の理由は2つある。その1つは、彼等が日本の教育問題の根本的な原因を正しく洞察していないということ、そして2つは、彼等には日本経済はわかっても教育というものの本質がわかっていないということである。この2つについて十分な理解ができていれば、臨教審はもっとねばり強く教育制度・行政の根幹に迫り、その抜本的な改革に手をそめることができたはずである。教育基本法の精神が教育制度・行政に具現できる道を開くことが可能であったはずである。

例えば、今日の教育問題の必要な要因は受験準備体制にある。これを臨教審は生涯学習体系への移行によって解決しようとする。それは一見いかにも壮大で21世紀の教育を描いているようにみえる。しかし、生涯学習体系ができることは、むしろ教育改革を積み重ねていく結果であって、そのためのステップを社会全体が計画的に1つ1つ築き上げていくことなど、不可能なことである。かりにできても、その結果に到達する間にまた多くの問題が生み出され、受験準備体制に呻吟する子どもたちは爆発を繰り返すことになる。その結果、教育問題の生じない生涯学習体系など永久に実現しないということになりかねない。

われわれにとっては、今眼の前でうめき声をあげている子どもたちを救うことが必要なのである。そしてその救い上げる装置が、単なる対症療法ではなく、将来に向かって制度として定着できる、人間的な施策であることが必要なのである。教育は遠い将来にかかわる営みであると同時に、優れて、今瞬時に生きる営みなのである。

今次答申においては、高校入試の方法としていくつかの提案をしている。その内容は臨教審が答申しなければならないような基本的な制度にかかわるものでなく、教育現場が、自由さえ与えられれば、いくらでも考え実施できる程度のものである。また、受験機会の複数化のように、大学入試の失敗を繰り返そ

うとするのかと思われるものも含まれている。さらに、他機関の調査報告まで選考資料とするという発想においては、入学試験を明らかに人間選別の方策とするもので、誠に許し難い。

臨教審は、ついに日本の受験準備教育体制を抜本的に改める案を用意することができなかった。かりに六・三・三制は維持しても、高校の在り方を改めることによって、さらに大学への接続の仕方を考え直すことによって、少なくとも小・中学校における受験準備教育は大きく変わるはずである。受験準備体制の改善は、正常な日常教育活動が正当な評価を受け、その結果まともな教育成果が生み出されることを保障することになるのであって、それによって、いわゆるゆがみがようやく解消されていくのである。臨教審の提言では、現場教師がいかに努力しても、教育現場の問題を解決することはできず、新たなゆがみを再生産していきただけとなってしまうのである。

臨教審が当初の意図にもかかわらず、このような改革案しか発想できない方法的要因は、自由化を望む委員も、保守的な委員も、ともに現実の教育問題を直視し、その内部に入って、内部から問題の本質を見極め、その本質にこたえる改革案を構想する方法を採らなかったところにある。文明評論家的で高踏な議論はいかに繰り返しても、なまぐさい現実には切り込む力とはならない。学校教育の体制を建て直すことが、学校長の指導性を強化したり通学区を廃止したりすることによってできると考えている限り、われわれには聞くにたえない空念仏としか受け止められないのである。

これから、第三次答申の提言のなかから、われわれ教育現場にいる者からみて特に重要だと考えられるいくつかのものを取り上げ、それを批判的に検討するとともに、これからわれわれが自らの教育実践の質を高める手がかりを探ってみたい。

2. 答申は国の教育行政が管理強化を図っていることを棚に上げて、学校の管理・運営の解放と活性化を要求している。

学校が閉鎖的であるとはよく言われる。物理的にも門を閉ざして入りにくくしている。勝手に入って教室をのぞくことなどまったくできない。教師は外部の意見を聞くことをせず、自分たちだけでまとも活動している。このような批判はあながち間違っていない。しかし、考えてみると、戦後の学校は極めてオープンであった。設備が不十分なせいもあったかもしれない。それがどうしてこうも閉鎖的になってしまったのであろうか。

学校が門戸を閉ざし、外の世界との積極的な交流を絶つようになったのにはそれなりの理由がある。子どもの安全管理の責任を社会的に追及され、教育内容や教育方法の個別性を親から指弾され、教育委員会からは文書の扱いから授業時間の確保に至るまで細かくチェックされて、管理・指導されるとなれば、教師は横の連絡を密にしながら互いに防衛しなければならないし、学校は校内の諸情報をできるだけ外に洩らすまいと努力するようになる。いずれも一種の自衛手段なのである。それは善くないことだと知りながらも、学校の平和を維持し、互いの平安を求めるのには、協調し、時には結束して、学校を固く閉ざす必要があったのである。ごく最近であっても、いじめ事件が公開されて、学校、教師、父母、子どもがどれだけ日常の生活を乱されたか考えてみれば、事件をひたかくしにする心情は理解できる。

答申はこのような学校の在り方を批判し、「学校の施設・機能を地域住民に開放すること」が重要であると主張する。そして、地域の教育ネットワークの中核として発展していかなければならないと考え、学校は保護者や地域住民の意見を反映させた運営に心がけるべきだという。また、学校は学校教育全体の

中で「自然学校」を積極的に推進する方策を検討し、地域全体の力で生活指導への問題も解決していき、教育委員会は、学校開放の中心的役割を担う校長に助言や援助を行い、学校開放の全般的な指導をするよう述べている。

しかし、現実の学校からこの提言を見ると、事実をとらえ、開放を提言していく方向がまったく逆立ちであることがわかる。今日の学校は、置かれた状況のなかでいかに努力しても、他地域との交流や自然学校を経営することなどまったく不可能である。また地域住民と連携して学校運営をすることも、独自性を発揮しようとすればするほど不可能となる。それらを阻む最大のネックは、教育委員会が定めた学校管理規則であり、授業時数の確保や安全管理優先の現場への責任転嫁の体制等、いわゆる教育における管理主義の徹底である。定められた活動を行い、内容を消化していくという、学校の管理優先の運営は、文部省、教育委員会、学校という管理体系のなかで制度的に確立されたもののなのである。

したがって、今学校の解放、運営の自由化をいうならば、管理規則をはじめとする学校管理の諸方策を徹底的に洗い出し、いわゆる教育委員会法なども撤回して、まったく新しい行政体系を樹立する必要がある、それこそが何よりもまして緊急を要することなのである。文部省から学校への行政指導体系が逆転し、学校をサポートする教育委員会、文部省と、矢印の方向が逆に向かわなければならないのである。

臨教審が学校の開放や、自然学校の推進、さらに学校の管理・運営の確立と生徒指導の在り方をいうのなら、まず1956年以降の教育行政組織の在り方を根底から改めることを提言しなければならないはずである。そのためには、戦後の民主教育体制をねじ曲げた教育政策と自民党政府ならびに文部省を批判するところから始めなければならないはずである。まさに「異なるものを受け入れ、理解を深め

る観点」を欠いていたのが、教育行政そのもののなのである。

通学区域の弾力化が「開かれた学校」への1つの方途として示されている。通学区域の自由化、つまり、通学区域を廃止しようとする意見があったことは周知のことであるが、答申はやや慎重な態度に変わっている。しかし、通学区域の存在について述べるところにはまったく納得しがたいところがある。通学区制は「学校教育の画一性、硬直性、閉鎖性と子どもの自主的精神・個性の伸長を妨げていることなどの一因となっている」というのであるが、学校教育の画一性についてはやや理解できるにしても、その他にあげていることの一因となっているという指摘はまったく理解不可能である。その原因となるものは、画一的教育を前提にしてはじめて可能な入試体制と学校管理主義である。その規制さえ除けば、通学区制のもとであっても、各学校は校長と教職員が地域の独自性や父母の教育要求を生かして、独自に創造的な教育活動を展開できるのである。

学校の開放を進め活性化を図ろうとするならば、その障害を取り除くことがまず必要である。その方法は、制度としては特殊な受験準備教育など不要な学校体系を確立すること、行政的には文部省・教育委員会・学校という管理体系を改めること、そして基本的には、学校の教師に自由を認め、子どもが自律的に学習していくことを保障する教育活動が、学校を主体にして展開されることである。これこそが「教育の自由」の確立なのである。このことを認識できない臨教審は、教育問題を解決する処方箋を論じる資格を欠くと考えたい。

3. 答申は高等学校の入学選抜方法の改善といいながら、大学入試改革の失敗を繰り返し、人間の能力主義的な選別を推進しようとしている。

後期中等教育の多様化ということで、答申は高等学校入学者選抜方法の改善について、6項目にわたる提言をしている。この6項目の提言が、現在の中学校の受験準備体制を解消することになると考えているとすれば、およそナンセンスな内容といわなければならない。しかし、この提言が高校入学者を能力主義ないし全面的な人間評価に根拠をおく選別方法の提案をしていると考えると、極めて重要な意味をもつものとして受け止めなければならない。

提言の原則は、各都道府県が実情に応じて選抜方法・選抜基準の多様化・個性化を図るというものであるが、このことはすでに文部省が各都道府県に指示していることで、今さら言うまでもないことである。しかし、6項目の提言を見ると、そこにきわめて重要な問題が含まれていることを指摘せざるを得ない。

まず、学力検査問題の内容について、「常識問題に関するテストを行うことを検討する。」そして「中学時代における生活など受験者の過去の行動を題材とする作文の導入を期待する。」とある。常識問題については、「特定の教科等の内容については、必ずしも教科等の枠にとらわれない常識問題に関するテストを行うことを検討し、このための調査研究を推進する。」といい、作文については、「単に作文能力をみるだけでなく、学校以外の場における活動、行動などを多面的に評価することによってそれらの活動を奨励することにもなり、また、受験者が入学者選抜の資料としてその自己評価なども含めて提出できる資料であるということもあり、その活用を期待したい。」と解説している。特定の教科等については教科の枠にとらわれない常識問題、学校以外の活動の作文による申告、いずれも実際に公平にまた客観的に入学者を選考しなければならないと考え、そのことで長い間苦労を重ねてきたわれわれからみると、いずれも選考資料とすることのできない代物である。学校

以外の活動を作文で評価して選考することなど発想すること自体、入学試験で苦悩する子どもと教師を愚弄するものだと言いたい。このような提案をする覚悟があるならば、もっと積極的に、高等学校においては入学者選抜をする必要のない学校制度こそ提言すべきではなかろうか。選抜という行為は、いかなる方法を採用にしても、必ず運・不運や家庭の条件など、受験者本人の能力とは関係の希薄な条件が大きく働くものである。そうであるからこそ今までは、かなり限定された範囲の能力を厳密にかつ客観的に測定して得た資料にもとづいて選抜してきたわけである。それがよろしくないというなら、適当な理屈をつけた選抜方法を廃止し、受験者の自己選択を重視した入学方法が採れる制度を実現する以外ないのである。そのような不合理で非人間的な入学者選抜方法を廃止し、学校をもっと自由に創造的な場にしようとするのが、臨教審のそもそものねらいではなかったのではないだろうか。

このように極めて無責任な学力検査を提言しているうえに、「教科以外の活動・徳育に関しては、中学校からの調査書だけでなく、その他の機関、団体からの報告・資料をも利用することを考慮する」に至っては、思いつきにしても許し難い提言だと言いたい。ここには、教科外活動と徳育という領域の指定、学校以外の機関、団体という作成主体、それに報告・資料というデータの3つに重大な問題がある。人間の道徳性や社会的活動が学校以外の機関、団体によって評価判定されて、高等学校の入学者を決定する資料として利用されると考えるだけで、空恐ろしさを感じるのである。このような選抜のための資料が加えられることによって、高等学校入学者の選抜方法が改善されとするならば、そのような社会はファシズムの社会に違いない。中学生の日常生活は、学校をはじめその他あらゆるところで監視されており、社会的に認められ

た複数の評価基準で評価され、上級学校進学
の資料となる。それゆえ、中学3年間は針の
筵の上の生活になってしまうのである。

受験機会の複数化の提言も、臨教審が教育
現場の問題を認識していないことを示してい
る。「受験回数を増加する」ことが「受験者の
個性・能力等を生かした主体的な進路選択」
を保障する方法になるという考え方なのであ
るが、われわれにはその理由がわからない。
受験機会が一度だと偏差値偏重と輪切りの進
路指導となり、複数になると、個性・能力を
生かした主体的な進路選択ができるというの
であるが、はたしてそうであろうか。大学入
試をみてもわかるように、受験機会を増すこ
とによって輪切りはより厳密になる可能性が
高いとみるのが常識であろう。

私立の高等学校とともに、国立学校関係者
に対して、「入学者選抜の公共性、中学校以下
の教育に及ぼす影響」などをかんがみて、選
抜方法の改善を強く要望しているが、臨教審
が勇気ある機関であるならば、国立学校とし
ての実験的機能を喪失している付属中・高等
学校の廃止を提言すべきであったろう。学校
教育の実験と教育実習は、一般の公立学校に
適切な教員配置さえしてあれば十分できるは
ずであるし、むしろそのほうが望ましいと考
えられる。

以上、高等学校入学者選抜方法の提言をみ
たのであるが、ここにも、臨教審が教育現場
の問題を外から観念的に眺めて常識的な考え
をするだけで、問題の本質を内側からとらえ
ることをしていないこと、そのために、根本
的な改革案の提言ができていないことが如実
に示されている。

4. 答申は教科書制度の自由化をも含めて
研究する必要があるという方向性のもの
とに、検定制度の規制緩和を提言してい
るというが、現実には逆に、提言内容は検

定強化と同じ結果をもたらすものとな
っている。

教科書の検定と採択の制度改革については、
臨教審に多少の期待をもっていた。当初から、
臨教審内部には、教科書の自由発行制を主張
したり、検定の規制緩和を強く打ち出したり
する委員がいたからである。また国としても、
国際問題になった教科書検定については、何
等かの決着をつけなければならない事情があ
ると考えられたからである。

しかし、答申の内容はまったく期待はずれ
で、教科書検定問題はますます混迷を深める
のではないかと思われる。

教科書検定問題を解決するためには、教科
書を子どもがいかに使うかということから発
想しなければならない。それを、答申は相変
わらず制度としての教科書しかみていないの
である。その見方で教科書問題を解決するた
めには、人々の価値観が国家の示す価値観に
よって一元化することが必要となる。民主主
義国家と社会では、そのようなことはできな
いし、したがって、国家による検定制度を存
続させたまま教科書検定問題を解決すること
はできないということになる。

教科書を子ども、つまり教科書を利用して
学習する場からとらえてみると、まず教科ご
とに教科書が1種類しか手許にないというこ
とが納得できなくなる。事実子どもたちはい
くつかの資料集や参考書をもって学習してい
る。教科書の編集方針と方法にヴァリエー
ティーがあって、それを複数手にすることができ
れば、あえてほかの本を購入しなくてもよい
ことになろう。とりわけ議論の多い社会科な
どは、1つの事実について多様なとらえ方
があることを知ることが大事なので、多様な立
場から書かれた教科書がどうしても必要とな
る。それによって指導の奥行きと幅が増し、
主体性をもって創造性ゆたかに考える子供が

育つのである。

この考え方に立つと、採択制度などもまったく様相を改めることになる。教科書を利用する教師が、同学年あるいは学校単位に教科書研究を行い、中心的な教科書と副次的教科書とを組み合わせ選定することになろう。教科書の種類が少ない場合には、選定する必要もなくなる。もちろん供給体制もまったく変わるはずである。

今日の教科書が画一的で網羅的であるという批判は、臨教審ならずとも批判しているところであるが、その原因は検定と採択制度にある。検定・採択・供給の改善を求めらば、このような教科書の在り方をふまえて考えてもらいたいものである。

「カリキュラム、教科書、指導方法、教材等の研究・開発・評価を総合的に行う民間、官民協力あるいは国立の研究センター等を拡充・整備する」という提言もある。このセンター等は教科書の著作編集についての相談に応じる機能を併せもつものと考えているのであるが、われわれには、教育を管理統制する機関がまた1つつくられるという感じをまねがれない。教育とりわけここでいう直接学習指導にかかわる事柄については、このようなセンターを拡充・整備すればすむというものではない。もっと教育現場の近いところで、授業者とともに悩み研究するスタッフがいることが必要で、そのためには、各学校の教材開発や学習指導研究の能力を高め、地域全体が協力してその地域にふさわしい教育の前進を図ればよいのである。教員の定数を大幅に増し、研究条件を整備し、研究協力する機会を増すことこそ最も必要な施策だといわなければならない。センターが相談に応ずるといって、このような現場の研究態勢が整備されれば、そのようなセンターは無用の長物となる。運用次第によっては、教科書の編集や教育現場の学習指導の管理統制機関の代用となるもので、そのようなセンターはお断りした

いものである。

教科書の内容を画一化し網羅的にする最大の元兇は検定制度である。現行の検定は原稿本、内閣本、見本本の三段階審査となっているが、これを一体化し、「合否の判定を総合的、大局的観点」から行い、検定基準として「内容の正確性、水準および中立性・公正など」を重点とする。そして、文部大臣は合否判定の際、「審議会の答申に基づいて、修正の指示をすることができる」ようにする。以上が改革案の骨子であるが、検定周期の長期化や教科用図書検定調査審議会、教科書調査官等の制度と構成を見直すということも注目しておく必要がある。

現行の検定を執筆者サイドからみれば、教科書調査官の質も大いに問題にしなければならない。もちろん審議会委員の人選は重大である。また、学習指導要領を検定基準とすることも改める必要のあるところである。正確性、水準、中立性・公正などを重点的な基準とするというが、そのいずれもが世界観や教育観、さらに教科観や子ども観によって異なるものになる。すべてあいまいなのである。それを検定する側の一元的判断で決めるために、教科書の内容が画一化し、結果的に1つの教科書ですむという感じになってしまうのである。創意のあふれた、個性ゆたかな内容をもつ教科書は、基準を多元化することによって生まれる。そのためには、結局、検定そのものを廃止するか、単純な誤りの指摘にとどめる程度のものにするしか方法はないということになる。あとは、教科書を採択する教師1人1人の判断が十分反映する採択制度を生み、おのずから悪しき教科書は淘汰されることを待てばよいのである。少なくともわが国は、民主的國家であり、教師は大学教育によって養成された能力をもつ人間である。足りないのは、教師1人1人の自由のみである。その自由を振りどころとした教育実践である。その自由な教育実践を保障する改革案

こそ、すべてに優先するものである。

5. 答申は生涯学習の基盤整備の名のもとに、日本の全地域同質化を図っているのではないかと考えられる。したがって、それは地域社会生活の自由をゆがめ奪う可能性をもっているものといえる。

第三次答申においては、第二次答申を承けて、生涯学習社会への移行にかかわって、評価の多元化と生涯学習の基盤整備を進めることを提言している。それは、「地方が主体性を発揮しながら、まち全体で生涯学習に取り組む体制を全国に整備していく。」というものである。地方が主体性を発揮しながら基盤整備を進めるということは建前としてはなんら問題はない。むしろ歓迎すべきことである。しかし、その主体性に何となくさんくささを感じるのである。どうも主体的な自助努力という意味のかなとかんぐりたくなるのである。なぜかといえば、次のような説明がなされているところに、大きな危惧を抱くからである。

家庭、学校、地域の三者が融合して総合的な学習機会の整備をするということで、そのために、まず、「まち全体で生涯学習に取り組む体制づくりを進める必要があり、このような地域が、都市部や農山漁村地域を問わず、全国に形成されていくことが望まれる。」そのために、国は地方のまちづくりを支援する方策を検討することになる。そして、「国および地方において、生涯学習に取り組む市区町村の中から、特色あるものをモデル地域に指定する」ということになる。

年輩者は、この答申の表現を見て、あのいまわしい大政翼賛体制を思い起こすのではないだろうか。臨教審の委員の大多数はその体験者あるいはその一翼を担った人であることを忘れてはならない。国が最も望ましいものとしてのモデル地域があり、日本全国津津浦

浦どこへ行ってもそのモデル地域と大同小異の生涯学習組織と施設がある。こんな将来の姿を創造することは間違っているであろうか。個性重視や規制の緩和、さらに異なるものとの理解と交流を深めることをすすめる臨教審が、このような画一的な将来像を描くといえは笑われそうであるが、答申の表現からこのような現実が生み出されるとしか考えられないのである。

そもそも、かりに生涯学習の基盤整備のためとはいえ、こんな地域社会づくりを国が計画的に行うとしたら、これはきわめて恐ろしいことだといわなければならない、地域文化の個性と独立、さらに地方政治の固有性こそ、民主主義の基盤であり、これから最も強調されなければならないはずである。それが、国によって支援される学習プログラムやサービス体系ができ、教育・研究・文化・スポーツ施設がインテリジェント化され、しかも重点的な内容として、「遺跡、伝統芸能などの文化財や郷土の歴史、生活様式など」を受け継いでいく活動が奨励されていくとしたら、生涯学習社会の体系化は、臨教審の考えている日本人を地域社会あげてつくり上げていこうとする新たな日本人育成論といわなければならない。それはまさにネオ・ナショナリズムの教育版といえるものである。

生涯学習環境を整備する必要があるならばこのような提言をするのではなく、地域文化育成のための財政措置を十分行えばよいのである。教育と文化はこの上なく金のかかるものである。あとは、各地域が、地域住民の要求や理念を根拠にして、それぞれ固有の環境づくりに取り組めばよいわけで、国によるモデル指定などの干渉などご免こうむりたいものである。生涯学習は、国の政治的支配からまったく独立したものとして体系化・条件整備がなされなければならないのである。

6. 答申の提言する教育・研究・文化・スポーツ施設のインテリジェント化でねらうものは、ハイテク産業の市場拡大ではなからうか。

生涯学習の基盤整備と同様の危惧を、教育・研究・文化・スポーツ施設のインテリジェント化ということについてもいえる。インテリジェント化という、われわれにまったくなじまない、いわば輸入概念を使うこと自体、臨教審の新しがりや的なところがみえるところで、実ににがにがしく思うのであるが、そのような施設が、日本全国いたるところにはたして必要なのであろうか。日本各地にある教育施設・研究施設・文化施設・スポーツ施設が再編されて、ハイテクノロジーに支えられた情報システムの一環に組み込まれていくと考えるだけで、何となく窒息しそうな、空恐ろしい思いにかられる。どこへ行っても、同じようなインテリジェント化された施設があるということは、教育、研究、文化が画一化されているということであろう。文化の地域性などどこへ行ってしまうのであろうか。学校、各種研究所、図書館、公民館、美術館等々あらゆる文化施設が、新しい情報機能を備えた施設となったら、それぞれの固有性はどうなるのであろうか。その場所へ行ったらはじめて感ずることのできるあるいは理解することのできるオリジナリティーのようなものは、情報に還元されて、行かなくてもわかるということになってしまうであろう。実は、学校教育をこのようなエッセ認識ですます体質となってきたゆえに、大きな問題を抱えているのではなかったらうか。自然学校や体験教育は生涯学習体系では不要とでもいうのであろうか。

情報操作は、人間教育にとってときに最も恐ろしい結果を招く。情報操作の主体が、国や国の影響力を受ける地方団体となったら、

それこそ大変なことである。これは「情報モラル」のすすめなどで解決できる問題ではない。臨教審がここまで踏み込むのは、ハイテク時代のエリート育成を志向する臨教審が、そのハイテクの市場開発に協力しているのだと考えたら、あまりに皮肉な言い方であろうか。

スポーツ施設のインテリジェント化については、第4章「スポーツと教育」においても触れられている。

国がスポーツ振興に乗り出すときは、その背後に何等かの国家目標が隠されている場合が多い。今回のそれは何であろうか。端的に言えば、ネオ・ナショナリズムを背負う国民の育成を、スポーツを通して行うというものである。「スポーツ活動(部活動等)は、個性の伸長、集団の中での役割分担、協力、共通の目標へ向かっての努力、校内・校外における交流の促進の面で積極的な意義を有する」といわれる。体育の名称も「スポーツ教育」はどうかと述べられたとある。たしかに、スポーツといわれる団体競技は、集団訓練的要素が強い。それが拡大されてスポーツ全般にまで広げられると、戦前・戦中の国民体育から国民錬成主義に転換していく可能性をひめているといえよう。

もう1つの問題は、競技スポーツの奨励を通してスポーツ・エリートの養成が図られるということである。国際競技大会の不成績を理由に、国民あげて競技力のアップを図る声が高まる。学校競技スポーツも、今日では明らかにその基盤整備の役割をつとめさせられている。「一定の地域ブロックごとに6年制中学校などを設置することや高等専門学校の分野を拡大すること」について検討するというが、これなどはまさにそのための礎石である。

スポーツ自体が奨励され、国民の健康が増進し、基礎体力が向上していくことはまことに望ましいことである。しかし、スポーツには別の側面、つまり政治的政策的意図がつき

まとい、そこに大きな問題が生じる可能性があることを忘れてはならない。手離しのスポーツ奨励や競技スポーツの強化には、われわれはつねに疑いの眼をもって対応しなければならないのである。

7. 答申は公教育制度を骨抜きにし、人間を経済的財と考え、効率のよい付加価値策を教育とし、民間による利潤追求の教育産業を高く評価するものである。

臨教審は、従来からの公教育制度を、硬直化しかつ画一化した制度であると批判し、その活性化を図るために、自由化と民間活力の導入を主張してきた。それは、資本主義的な競争原理を教育界に導入して活性化を図ろうとするものであるが、一步間違えば公教育制度の否定になり、金持優先の教育制度を実現するものである。われわれは、このような教育のとらえ方を経済原理をもって教育を支配するもの、教育の商品化であると批判してきたのであるが、第三次答申にもこの点が貫かれている。生涯学習体系への移行ということは、学校中心の教育観から脱却することであるが、学校から離れる教育が、民間教育産業に依存し、公教育制度とは異なる原理で教育されることにまかせる体系であるとしたらこれは大変なことになるはずである。

答申は、「第2章 初等中等教育の改革」の第7節に「塾など民間教育産業への対応」を置き、「民間教育産業の新しい役割」について述べている。「多様な民間教育産業の新たな発展とその新しい役割や影響を認識し、その基本的な在り方を検討していく必要がある」ことを冒頭にあげ、以下、民間活力そのものである教育産業を高く評価しながら、学校が反省しなければならないことを述べている。

臨教審は、大学の入学試験をはじめとして、あらゆる入学試験が、いうところの教育産業の資料提供によって、その本来の機能がゆが

められてしまってきた事実には目を向けず、塾をはじめとするいろいろな教育産業が繁栄するのは、公教育制度下の学校の教育内容に問題があるという立場に立っている。それは、いわゆるダブルスクール現象という実態をふまえて、「学校教育の在り方を反省し、学校教育の改革に生かすよう努力すべきである。」という表現に端的に示される。学校は、1人1人の子どもの多様な学習要求にこたえることをしないために、親は私費を投じて民間教育産業のご厄介になるのではないかということである。言ってみれば、それは学校教育の塾化を図れということになる。

たしかに、答申にもあるように、学校という基礎学力を培う場において、高度に多様化した学習要求にこたえることはできない、しかし、ここで考えなければならないことは、塾などに通う子どもたちの要求がどこから出ているかということである。そのことを顧みることなく、いたずらに実現を肯定して学校の塾化を考えることは本末転倒である。答申としては、塾や予備校を不要とする学校制度を提言することが本来の目的ではなかったろうか。

臨教審がこのような提言しかできないのは、委員が教育問題の内部からその本質を照射し抉り出すことをせず、いたずらに現状を追認してその現状の改善を図ろうとする姑息な改革しか考えないからである。いや本当のところは、塾などの民間教育産業を貫いている効率や目的合理性の原理を高く評価し、公教育もその原理が貫く場にして、今彼等が最も必要とするエリートの養成を企図するがゆえに、非合理的なものに拘泥し、人間の主体性をこの上なく尊重する公教育制度の全面的後退と転換を図ろうとしているというところが、その隠された意図であるというべきなのかもしれない。「公教育では対応し得ない個別の学習需要に対して、民間教育産業の柔軟な発想による多様で創意にあふれた教育サービスの提供

が増加することとなる。」ということを裏返してみると、公教育は、個別の学習要求を無視して、硬直した発想による画一的な教育サービスの提供しかできないということである。教育というのは、金のある人が金を出して、自分に都合のよいサービスの提供を受け、自分の優れた能力を伸ばし、付加価値を高めることだということがここに語られているとみたい。

しかし、このような臨教審も、さすがに、過熱気味の通塾には眉をひそめているようにみえる。ところが、その問題把握と対策は相変わらず甘い。

まず、進学塾が存在する根本的な理由は、「現行の入試制度や入試問題の内容等にある」ととらえ、「入試の抜本的改善をさらに真剣に進めることが重要である。」と述べる。そのために、一部国立、私立の中・高等学校では入学試験問題の出題内容を自粛してほしいという。また、通塾の背景には、学校教育の現状への批判があるとし、学校では補習授業等に積極的に取り組むことが必要だという。そしてあとは、過度な通塾が健康に害を及ぼすので、学校を開放し、子どもの「遊びと健康のオアシス」に変えていく努力をすべきであるということと、親が自発性の教育に努め、塾は誇大宣伝その他の教育的配慮を欠くことをしないことなどが述べられる。

過熱化した通塾問題の解決に、臨教審がこのような提言をすることを、誰が期待していたであろうか。臨教審は、まさにこのような教育問題を根元から断ち切る案を構想すべきなのである。そうでなければ、その存在理由はない。つまり、入学試験制度そのものの在り方を学校制度の改革を通して変革することが臨教審の基本的で最も緊急を要する課題であったはずである。

8. 答申は評価が多元化されなければなら

ないというが、その裏には、能力主義的人間観が隠され、エリート選別のための評価を正当化しようとするものである。

答申は、生涯学習体系への移行を述べた第1章を「評価の多元化」から説きおこしている。生涯学習を実現するためには、学校を開かれたものにし、人間が多元的に評価されて、その創造性や個性が生かされなければならないというのである。

人間の評価は多元的になされるべきであることは当然であるが、答申の言う多元は、特定の能力を高く評価することであるようにとれる。従来の学校の評価は総合的で、満遍なく得点できる人に有利な評価方式であったが、これからは「特定の分野で秀でた能力を積極的に評価」することが大事であることを強調する。学力についても、「子どもたちが興味や関心をもっている特別の教科、科目等に着目し、ひとりひとり優れた能力を伸ばしていけるような評価の在り方が大切である。」という。そして今後は、「学校など公的な機関において秀でた能力をいかに伸ばしていくかの検討」が必要になるというのである。

公教育制度下における学校教育の基本的なねらいは、子どものあらゆる能力を可能な限り伸ばしながら、基礎的学力を培い人間性を高めることである。したがって、きわめて限定される「特定」の能力を極度に伸ばすことは、それが他の諸能力を引き出したり高めたりすることになると思われるときには行われるが、一般的にはそう行われるものではない。臨教審は、だからこそ、公教育制度は個性的能力の伸長を図れないから、民間教育産業に依存しようとするのである。

しかし、少し振り返って考えてみると、小・中学校レベルで、特定の秀でた能力というのが、はたして明らかにつかめるものであろうか。もちろん、優れているかもしれない能

力の芽を摘んでしまうことは許されないが、他の側面の能力にも、その可能性を求めて働きかけていくことが必要なのではないだろうか。臨教審が多元的評価というのは、この秀れた能力を高く評価するためにいっているのであって、決して原理の異なる、あるいは価値観の異なる角度から、子ども1人1人を見直そうといっているのではなさそうである。そのような評価は決して厳密な意味での多角的評価ではない。むしろ、能力主義に立つ、危険な一元的評価というべきであろう。ただ、その一元的評価を、全面的総合的に考えないで、ただ一つの側面にのみ注目する、つまり一面的で個別的な評価を重視するというものである。

このような評価観は、能力主義的立場から人間を選別する際に重要な意味をもつ、その面のみで評価し、数学の特別な教育を受けられるようにして、その能力を最大限に伸ばしようということになる。いわば、社会的未成熟な偉大(?)な数学者が生み出されることになる。人間としての良識や社会的知識をもち合わせることのない人間が、その限定された領域の秀でた能力を発揮して歯車化していったら、巨大な社会という装置はどうなっていくであろうか。一握りの装置の計画者や設計者によって、装置は自由に合理的に働かされることになる。誠に憂慮にたえない事態が生じるのである。

人間の評価においては、その秀でた能力が正当に評価されなければならない。しかし、同時にそのことが異なる観点、価値に基づいて評価されなければならないのである。かくして、多角的で総合的な評価が実現するわけで、人間の選別や価値付けはそうたやすく行われるべきものではない。臨教審は、これからの国際化時代を生き抜いていくためには、多くの知的エリート、それもハイテクノロジーを一步でも二歩でも推進することのできるエリートを生み出すために、学校や教育産業

さらに生涯学習体系を人間選別機構とする構想を打ち出したと考えざるを得ないのである。

臨教審には、もう教育を語ってもらうべきではないというのが、われわれの気持である。

9. 答申は大学運営について提言しているが、それは大学が将来に向かって直面する最大の問題をふまえない観念論である。

教育問題の根源は大学にあると言われることがある。小学校から、ときには幼稚園にまで及ぶ受験準備教育体制、その背景となる学歴社会、そして現代青年像等々、そのよってきたところは、日本の大学の在り方に問題があるからだというわけである。したがって、教育改革は大学改革に在るとする極論まで現われる。

大学はたしかに多くの問題を抱え、大きな変革の時期にきている。かつての象牙の塔はガラス張りの透明な施設となり、誰れでも何時でも出入りできる開放された研究・教育機関に変わりつつある。

しかし、その大学に、日本の文化・科学を推進し、学問・研究のメッカとしての機能と、その創造性を維持するための自由を確保するという重大な使命があることを忘れてはならない。国の権力が一つの方向を選択するとき、その是非を鋭敏に感じ、機敏に反応するのが、若き青年学徒であることは、歴史が証明するところである。臨教審が二次答申において「大学審議会」の設置を提言したことは、この大学の使命を思う時、大きな疑問のある提言であることを指摘したのであるが、第三次答申においては、大学の財政措置と組織・運営について提言している。

財政基盤を確立するという方向性は言わずもがなというべきことであるが、それが、あいかわらず、民間活力の導入と同じ考え方に立っているところに、今後の問題があるとい

わざるを得ない。地方公共団体からの「寄附講座」や「国、地方、民間の協力」による第三セクターの活用などは、その運営を間違っていると、大学の自由や自治を侵す可能性をもっている。このことは、「特殊法人等の研究資金の大学への導入の拡大」などでも留意しなければならぬ。

「教員と職員」の項で主張されている、任期制や契約任用制についても、教育・研究を効率の原理で処理しようとする発想が強く、教育・研究にとって不可欠な、身分の安定が保障しかねる点で大いに疑問をもつところである。

さらに、重大な問題は、昭和67年をピークにして、大学入学者年令層の人口が激減することである。私立大学をはじめ、国公立大学においても、この入学者年令層の減少については、今最も頭を痛めているところである。とりわけ、わが国の高度教育機関の大半を占め、その社会的責任を果たしてきた私立大学の経営を、今後どのような方法によって維持発展していくかについて、答申に何等の考えも示されていないのは、今大学が抱えている最大の問題を避けているとしか思えない。「大学運営の面では、学長を中心とする教学の管理運営組織と合議制審議機関としての教授会がそれぞれの責任を明確にし、教学側と理事会が強調して、大学を含めて学校法人が一体として、社会的責任を果たすべきである。」という説教では、この問題はすまないはずである。われわれは、この時点に立って、将来の大学教育をどうするかということを日本の高度教育機関の全体系とのかかわりで提言するところに、臨教審の責務があったと考えるのである。

10. 答申は、これからの社会は情報化社会であるととらえ、その光と影を踏まえなければならないというが、影の考察が不

十分なため、将来の教育に重大な支障を残す提言となっている。

これからの社会において、情報のもつ位置はさらに重要になることは間違いあるまい。情報がより重要な意味をもてばもつほど、社会の在りようからの情報に左右される率が高まるわけである。とりわけ、この側面は教育の観点からいうと重大な意味をもつ。答申はこれを光と影という概念でとらえている。

しかし、問題は、光にあたる考察と提言が中心で、影にあたるものについての内容的指摘と、それに対する対策ならびに、それとの関係における光の部分の取り上げ方に関する記述が殆ど見られないことである。

答申は「情報化への対応は、21世紀を見通した長期的な検討が必要な課題であり、今後、『情報モラル』を確立するとともに、その時々々の社会の状況、要請に応じつつ、教育システムの情報化と情報環境の整備に取り組んでいくことが必要である」といい、「情報モラルの確立」「情報化社会型システムの構築」「情報環境の整備」をあげている。

人間形成の上で、情報は人間の多様性を培う反面、判断や関心・知識の画一性や非人間化をもたらしている。それこそが、答申のいう影の1つであるが、答申はこのことについては殆ど触れないばかりか、生涯学習社会の基盤整備のところでも提言している「インテリジェント化」や「インテリジェント・スクール」等の提案によって、光の部分のみを拡張し、社会システムの根幹に情報による教育とその処理をおこうとしている。「情報社会型システム」や「情報環境の整備」の提言はまさに、この考え方にもとづくものである。

しかし、これらの情報化社会システムが、人間の判断や関心・知識の画一化と社会関係の非人間化を推進させる影の部分についてはまったく配慮していないのである。人間形成

の根幹が情報にあるのではなく、人間性に根を置く人間関係にあることを臨教審はまったく忘れていたのであろう。

情報化社会の影の部分への配慮として、答申は「情報モラルの確立」をあげているが、今日多く見られる情報悪質化の実態は、モラルの確立などによって解決できるものではない。それはむしろ、社会構造あるいは資本主義的な利潤追求の原理によって生ずるもので、それこそ情報商品化の必然的結果とみるべきなのである。したがって、答申のいう「情報モラルの確立」という、倫理や道德の問題として処理できるものではないというべきであろう。情報化社会そのものへの何等かの改革提言がない限り、それは殆ど意味をもたないと考えられる。

情報化社会における教育は、その人間性を回復することを最大の使命としなければならない。社会が情報によって動き、情報処理こそがその鍵的な技術・能力であるというなら、

教育の世界にあっては、その情報を批判していける能力、さらに、人間性の根底を培う人間関係を基盤とした人間による人間の直接的教育をこそ重視しなければなるまい。社会の動きが必然的であればあるほど、教育も必然的にその流れに流されるのであって、教育改革の提言は、その流れに抗し、その流れを人間性ゆたかなものに切り替えていくことを可能とするものでなければならないはずである。

たしかに、光の部分を活用することは当然のことである。しかし、それが提言に見られるように、情報化社会をゆがめる経済的原理をそのまま承認し、それに乗るようなものであってはならないはずである。生涯学習の基盤整備と同様、その必要性は認めるが、その具体的な在り方についての提言は、情報化社会のもつ教育機能に關しての原理的批判がまったくない点に大きな問題があると考えざるを得ない。

(文責 山田 勉 横浜国立大教授)

「戦後教育総決算」をねらう 教課審の「中間まとめ」

—— 教課審の「中間まとめ」批判 ——

教育行政検討委員会

はじめに

教育課程審議会（以下「教課審」と略称する）は、昨年9月文部大臣から諮問を受けて以来審議してきた内容を、10月20日、「教育課程の基準の改善に関する基本方向について（中間まとめ）」（以下「中間まとめ」と略称する）として公表した。これは「中間まとめ」であって、多くの人に読んでもらい、たくさんの意見を寄せてもらって、本答申に向けての参考にしようとするものと考えてるのであるが、不思議なことに、「中間まとめ」のどこを見ても、各界の積極的な批判を仰ぎたいという趣旨の文言が見当らない。それは問答無用というのが審議会の基本的態度であることを示すものと思われるが、われわれとしては、公表された以上だまっているわけにはいかない。沈黙はこの上ない肯定と理解されるのである。今、教育関係者は、専門家として声を上げることが必要であるばかりでなく、むしろ義務であると考え。ここでは、教育実践者、とりわけ授業者の立場から「中間まとめ」の考え方や内容について具体的に検討し、問題点を指摘することにする。

1. だれのための教育課程基準なのか。

教育課程の基準を国が定めること自体疑義のあるところであるが、百歩譲ってそのことを仮りに認めたとしても、その基準が具体的にどのようなものになるかということについては明確にしておかなくてはならない。臨教審が教育の自由化をめぐる議論していた頃、

場合によっては、学習指導要領が以前の「試案」や、あるいは「参考事例」のようなものになる可能性があった。またそのことを期待する人たちもいた。しかし、臨教審の答申は、その期待とは全く逆に、教育内容については統制色を強める方向に転換した。この臨教審の方向を鵜呑みにして、教課審もまた学習指導要領を基準とし、そこに揺ぎなき教育内容を盛り込もうとしている。

中学校の1週間の授業時数案 （カッコ内は現行）

区 分		1 年	2 年	3 年
必修	国 語	5	4	
	社 会	4	4	2-3(3)
	数 学	3	4	4
	理 科	3	3	3-4(4)
	音 楽	2	1-2(2)	1
	美 術	2	1-2(2)	1
	保健・体育	3	3	3-4(3)
	技術・家庭	2	2	2-3(3)
	道 徳	1	1	1
	特別活動	1-2(2)	1-2(2)	1-2(2)
選 択		3-4(3)	3-6(3)	4-8(4)
計		30	30	30

（注）選択教科は1年外国語3-4、2年外国語3-4、音楽、美術、保健・体育、技術・家庭各1、3年は外国語3-4、各教科で、その他に必要な教科1も認める。

そもそも、教育課程編成の責任は学校の教師にあって、学習指導要領はその基準となるというのが、現在の法体制であろう。われわれは、そのことは学習指導要領を、教育課程を編成する際の参考、あるいはガイドラインとすることだと考える。そして、さらに進んで、教師集団が結束して、独自の教育課程を編むことも必要であると考えている。それが、教育の地方分権化であり、子どもと地域に根拠を置く教育課程のあり方だと考えるのである。

る。

しかし、教課審は、このような教育の原則に立脚した考え方には一顧だにせず、日本の全学校が、彼等の定める基準にもとづいて教育活動をしなければならないと考えているのである。教育についてずぶの素人を集めた審議会によって、文部省官僚の考える教育内容をオーソライズしようとするのが、今回の「中間まとめ」に顕著にみられた特質だとみてよい。とりわけ、元文部次官を小委員会などの主要ポストに据え、彼等の考えている課題を一挙に解決しようとした姿勢には、心の底からの怒りを覚える。

「中間まとめ」における子どもと教師の位置づけは、教課審の考える、いな臨教審も含めて、彼等の考える国家目的を実現するための単なる手段となっている。教師と子どもには何等の主体性も自立性も認められておらず、教師は指示された内容を子どもに伝達する道具であり、子どもは能力に応じてその内容を受け取り、国家、社会に奉仕する道具になっている。まさに、それは資源としての人間であり、経済競争に勝ち抜く戦士となることを期待されている青少年とそれを育成する教師ということになる。主体性や自立性、そして平和で民主的な国家を建設するのに求められる創造性等は全く無視されている。

「ねらい」に示されている人間像には、臨教審の答申と同様、「豊かな心」「たくましく生きる」「個性を生かす」等の文言が見られる。しかし、その言わんとするところの内容は、一定の枠の中に閉じ込められたものであって、決して社会を変えていくものではない。「社会の変化に主体的に対応できる能力」に端的に示されるように、「豊か」「たくましさ」「個性」等のことばは、一定の制約の下に機能するもので、その制約をはねのけ、自らの自律性において、新しいものを創造していく主体性を示すものでないのである。

今、われわれ授業者が求める教育課程の基

準は、地域や子どもの実態に即しながら、子ども一人ひとりが平和的で民主的な国家・社会の建設者として育っていくのに必要な内容を創造していくために手掛りとなるものである。それは恐らく、多くの優れた実践者が子どもとともに心血を注いで生み出してきた内容の例示として示すことができる程度のものであって、それを参考にするとき、授業者が子どもとともに新たな内容を生み出していく意欲が高まり、その可能性を豊かにするものである。

「中間まとめ」は、教育課程のもつ本質を知ることせず、授業者の創造性・主体性さらに個性等を見無視し、いたずらに、教課審の価値観とそれにもとづく内容を強制的に子どもたちに注入しようとする内容のものである。しかも、その価値観は、国家主義的な色彩を濃厚にもち、戦前の教育への回帰を思わせるほどである。

2.「道徳」によって人間性の回復が図れると考えるおろかさ。

すでに新聞の論調にもあるように、今回の「中間まとめ」の最大の特徴は道徳教育の突出にある。道徳教育は全教育活動において行われるというわれわれの考え方を逆手にとって、国語や特別活動においても道徳教育を重視しようとしている。新設される生活科も、結局は道徳教育ないし、それ以下のしつけ教育を志向したものであることは明白である。

学校教育において、道徳性ないし徳性の教育がすすめられることは、個性の完成を志向する教育としては当然のことである。あらゆる教科や教科外の指導は、究極的にはこの一点に収斂しなければならない。しかし、問題は、その道徳性や徳性が「道徳」の徳目として示され、個性や生活の違い、さらに具体的な状況とのかかわりとは無関係に、その徳目が注入されることである。しかも、例示され

る徳目の内容を見ると、戦前の修身で教えられたものとあまり変わらない。何となく、戦前、戦中の修身ではないかと錯覚してしまいそうになる。そこにナショナリズムの復活を感じるのである。

これからやや具体的にみてみよう。

〈人間像について〉

まず、「中間まとめ」が志向する人間像を検討してみよう。「感謝の心や公共のために尽くす心」「基本的な生活習慣を身に付け自らの意思で社会規範を守る」「自律・自製の心や強靱な意志と実践力」「社会の変化に主体的に対応できる能力」等にみられるように、「中間まとめ」が描く人間像は、社会に対して受動的で、既成の社会規範をそのまま受け入れそれに適応していく人間であって、社会に対して積極的に立ち向かい、それを人々の幸福のために変えていこうとする能動的な人間ではない。いわば、社会環境や既成の価値観に従属、追従し適応していく人間である。このことは、臨教審の答申にもお題目のように繰り返されている基礎・基本にかかわってもいえる。基礎・基本は「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容」であり、「個人として、また国家・社会の一員として望ましい人間形成を図る上で必要な基礎的・基本的な内容」である。このような、国民として必要な、また「国家・社会の一員として望ましい人間形成を図る上で必要な」基礎・基本とはいかなるものだろうか。

その内容を考えてみると、次の二つのことが指摘できるように思う。

まずその一つは、社会科の項で述べられている「真に必要な公的資質」という表現である。もう一つは、「我が国の文化と伝統に対する関心や理解を深める」とことと、「国際社会に生きる日本人としての自覚と責任感」を強調するところである。この後者のほうは、社会

科の項にあっては、「真に必要な公的資質」を育成する上での留意点として指摘されているだけではなく、さらに歴史的な内容の改善においても第一に指摘されているところである。「中間まとめ」が最も重視する人間像は、まさにこの点にあるといつてよいであろう。つまり、すべての教育活動は、「日本人としての自覚と責任感」の育成に焦点づけられるのである。

〈「道徳」への期待〉

臨教審答申以来、学校教育の荒廃を、教育の内容と方法の面で救済する措置として、「道徳」授業の重視が述べられてきた。しかし、今日の子どもたちを前にして、学校で「道徳」の授業を行い、諸徳目を教えることによって、本当に教育問題が解決できていると考えているのだろうか。

「中間まとめ」骨子

- ▽小学校低学年の社会科、理科を廃止し、新設の「生活科」に統合する
- ▽中学校の必修強化を弾力化し、洗濯強化を拡大する
- ▽高校の「現代社会」を必修から外す
- ▽道徳教育を重視し、副読本使用の奨励措置を講じる

「基本的な生活習慣」「兄弟姉妹や友だちと仲よくし助け合おうとする態度」「親や教師などを敬愛する心」「会社規範を守る態度」「友情や信頼を大切にすること」「郷土や国を愛する心」「公德を守り公共に尽くそうとする態度」「思いやりの心」「日本の文化と伝統を大切にすること」「人間としての生き方の自覚」「世界の中の日本人としての自覚」等が、「道徳」の重点的な内容であるが、ここに取り上げられている徳目は、前述の人間像と見事に一致する。今日の社会に瀰漫（びまん）する不正や差別に積極的に立ち向かう政治的正義感や行動力、また、人権の尊重や真理への傾注な

ど、総て意識の外にあるようである。

そもそも「道德」の授業には多くの問題が潜んでいる。かつての修身と同じような目的をもつ教育であるとして反対する声も強かった。しかし、基本的には、かりに多くの徳目を理解させても、そのことが人間性の涵養に資することは殆どないというところに問題がある。したがって、多くの教師が「道德」を教えるようになったの今日でも、子どもたちの状況が好転しないのは、当然のことというべきであろう。子どもたちは、学校で、「道德」その他の指導により管理され、社会・自然環境の悪化の影響を受け、苦しみ通したうえで、様々な問題行動を引き起こしているのである。

要するに、「道德」の授業をいかに精力的に展開したとしても、子供たちの道德的意識が高揚し態度が道德的になることはまずないのである。そうでなくて、「中間まとめ」が逆用する、全教育活動の道德化、つまり、諸教科や教科外の指導が、子どもの心の琴線に触れることができる深みのあるものとなることが必要なことである。また、その前に、政治をはじめとする大人の社会が論理的に高まり、子どもの得る諸情報が質的に向上することが必要なのである。

今日の子どもの心の荒廃は、子どもの責任ではなく、大人の問題行動の結果としてみなければならない。つまり、大人が自分たちの問題として処理しなければならないことなのである。

「道德」については、なお恐るべきことに、校長や教頭が授業を行って指導体制の充実を図る必要があると述べられている。教課審の委員諸氏は、このことを真剣に考えたのであろうか。戦前・戦中の修身を校長が行ったことがあるが、それによって子どもたちの道德性が高まったというデーターでもあったのであろうか。校長の授業はまさに異常な授業であった。

今日の教育界に、このようなことが行われ

たとしたら、それこそ漫画である。学校の現状を全く知らない人たちが、戦前・戦中の修身に郷愁を感じて提案したものと思われるが、ここに教課審委員の人間性を見る思いがある。それはまさに笑止のさたでしかない。

3. 能力主義を加速する選択の拡大

「中間まとめ」の一つの目的に、臨教審答申との関係で、中学校高学年から選択制を拡大することがある。選択制の拡大ということは、選択できる教科の数を増し、場合によっては教科内で内容の選択ができるようにするということである。そこには、習熟の程度に応じて指導するという、能力別指導への道も開かれている。

「今日の高等学校の進学状況や中等教育の果たすべき役割などを考慮し、中学校教育を中等教育の前期としてとらえ直す視点をこれまで以上に重視し、中学校段階から選択履修の幅を拡大する方向で改善する」というのが「中間まとめ」の考え方であるが、われわれには、なぜ選択幅を拡大する必要があるのか理解しがたい。中等教育段階だから、選択履修を積極的に取り入れなければならないとでもいうのであろうか。高校進学が9割を超えている現在、少なくとも前期中等教育においては能力・適性のレッテル貼りをやめて、共に学ぶ事実を大事にしていきたいものである。

また、仮りに教科の選択を取り入れるにしても、実際に選択するという行為は、子どもたち一人ひとりが行うのではなくて、学校が主体制を発揮して選択教科を決めるということになろう。そこから多くの人が指摘する、受験教科への傾斜が現実化し、選択の本来の意味を失うことは、火を見るより明らかである。

〈能力主義・競争主義への傾斜〉

選択教科の拡大は受験教育の激化を招くばかりでない。その運営によっては、子どもたちの差別と選別を、中学校二年進級の時点で行う恐れさえある。教科選択が進路選択とのかかわりで行われるとしたら、これは重大な問題である。かつて、中学校教育が直面した大きな問題に、就職希望者と進学希望者とを分離して教育するという、いわば差別教育とそれに対する就職希望者による反逆行為があった。これ乗り越えることができたのは、中学校教師の差別教育への反省と積極的な実践があったからである。今、能力主義と競争主義が合体して、この教科選択に関係してくると、中学校は、また新たな大問題を抱え込むことになることは目に見えている。

教科内選択は、「教科によってはその特性などを考慮し、第3学年を中心に多様な内容を用意し、その中から選択して履修させる」となっている。これは明らかに能力別学習指導、それも学習内容の程度を変えらるということによって行われる指導を考えているとしか思えない。特に、「中学校においては、教科によっては習熟の程度に応じた指導について検討する必要がある」という指摘を考えれば、能力別学習指導を推進させようとしていることが明らかとなる。

現在、高等学校において、必ずしも成功しているとはいえないこの学習指導方式を、あえて中学校にまで導入しようとするのは、エリートの養成を企図する臨教審答申に比べようとするほかの何ものでもない。

〈個を伸ばす授業の条件〉

選択教科を拡大したり、教科内容を可能にする唯一の民主的方法は、学校の教師の定員を増やし、多様な指導内容を十分な態勢の下

に用意する以外にない。同時にすべての選択教科を用意し、常に複数の多くの教師が子どもの学習に対応し個別に指導できるようになれば、学校の楽しさが増し、子どもの個性や能力が伸長することは間違いない。そのためには、現在の二倍の数の教師が必要になろう。そのような条件整備が必要なことは、「中間まとめ」においても、たった一言であるが、「指導方法の多様化を図ることができるようにする観点から、教員定数及び学校施設の改善やコンピュータ等の教育利用の推進などに配慮する」と記されている。この記述はいかにもわずかで見落してしまう程であり、文部省が腰を据えて対応しなければ簡単に無視されてしまうであろう。臨教審・教課審ともその必要性があることを真に認めるならば、今日の教員需要の減少に見合うように、各教員養成大学や学部で学生定員の減少を実現する策を練らすようなことをさせないで、逆に、教員需要の低下が見込まれる今こそ、教員養成学部の質的向上と、教員定数の増加とを図るべきであることを提案するはずである。

4. 教育実践者への不信と教育内容への統制管理への強化

「中間まとめ」を読むと、教育課程の基準を考えるべき教課審が、必要以上に教育実践の場に踏み込んでいることが目につく。先にあげた校長と教頭による「道徳」授業の実施もその一つであるが、「はじめに」の最後に次のようなことわり書きをしているところを見ると、そこには明らかに一つの意図が存在することがわかる。

「今回の教育課程の基準の改善に当たっては、教員の指導力、学習指導方法、家庭や社会における教育、教科書などとの関連に留意する必要」がある。

なぜこのようなことが必要であるのかについては何も述べていないが、察するところ、

教員の指導力が欠け、十分な学習指導ができていないと考えており、どうしても教科書によって指導内容を明確に指示する必要があると考えてのことであろう。これは、われわれ実践者への不信感の端的な表われであり、厳しい挑戦でもある。

〈教員の養成と研修〉

教育課程実施の効果は、確かに教員の指導能力に負うところが大きい。したがって、基準改善の趣旨が、教員養成や研修に反映されて指導力の向上が図られなければならない。そのためには、「教員養成において、指導方法に係る内容を充実すること、道徳教育の充実を図る観点から“道徳教育の研究”の改善充実を図ることなどが望まれる。」もちろん研修においても「道徳教育の充実や指導方法の充実を図る観点から、研修の内容や方法について配慮されることが望まれる」ということになる。

「道徳」の授業がいかに重視されているかわかる。そのための教員養成と研修をこれほどまで述べなければならないところに、教課審がもっている、大学の教育と現場教師への不信感が端的に現われている。

しかし、「道徳教育の研究」の講義と研修によって、「道徳」が有効に実施され、子どもの道徳性が高まると本当に考えているとしたら、これこそ教育について全く無知な人のことばと言わざるを得ない。道徳的な人の教え子が必ず道徳的な人間になるとしたら、これほど容易なことはいない。教育のむずかしさは、教師の意図を越えたところに、子どもが育っていく事実にある。この事実を踏まえていれば教員養成や研修にもっと別のことを求めるはずである。それは学問的な研鑽と教養の充実、そして人格の向上などではなからうか。

〈教科書〉

教育をこのように矮小化してとらえる教課審が、次に心配するのは教科書である。教科書さえ十全な内容にしておけば、教師はそれをそのまま教えればよいので教育効果は十分上がる考える。まことに浅ましい考えであるが「中間まとめ」にはこのことがはっきり述べられているのである。

「今回の教育課程の基準の改善の趣旨が十分反映された教科書が作成されることが大切である。特に、国語科や社会科の教科書については、適切な教材が掲載される必要がある。」

ここで、なぜ国語と社会科が取り上げられるのであろうか。適切な教材が必要なことはすべての教科にあてはまることである。考えられるのは、前にあげた道徳教育の重視である。「小学校、中学校及び高等学校の国語科については、道徳教育に資する教材が適切に取り入れられるよう検討する。」ということが、道徳教育の項に述べられているのであるが、先の「適切な教材」とはこのことをいっていると考えられる。かくして、国語の教科書も、意図的計画的に道徳教育に資する教材を加えなければならないのである。

もちろん社会科は、もっと強く道徳教育に近づく。とりわけ新設される生活科などは、道徳教育そのものだといえることができる。

生活科設立の趣旨は、「体験的な学習を通して総合的な指導」をすることにある。それは、自分とのかかわりにおいて社会や自然をとらえるとともに、必要な習慣や技能を身に付けるものとなっている。しかし、おかしなことに、このように一人の子どもの体験をこの上なく大事にする生活科に教科書を用意しようとしていることが伝えられている。教科書があってはならない教科と考えられるのであるが、そうすると、やはり指導内容が

不確かになると考えているのであろう。

同じことは「道徳」にもいえる。「小学校及び中学校における道徳教育の充実を図るため、適切な道徳教育用副読本の使用について奨励措置を講じる必要がある」というのであるが、これこそ「道徳」を徳目教授活動と考えている証拠であろう。公費で持たされる文部省推薦の副読本を手にして、校長から「道徳」を教えられている子どもたちの姿は、まさに漫画以外の何ものでもない。

教科書をこのように重視するのは、教師への不信感の表われであるが、それはまた同時に教育内容を有効に統制する方法でもある。教科書行政は、今後ますますその統制色を強め、国は教科書を通して教育内容の統制管理を強化していくと考えられる。

このようななかで、われわれは教科書から離れ、自主教材を開発し、子どもが求める授業を展開する覚悟を固め、そのための力量を高めていかなければならないのである。

〈「日の丸」と「君が代」〉

教育課程の基準に「日の丸」と「君が代」が出てくることは、われわれが全く納得できないところである。それは国家意識を高める政治的目的のために教育が奉仕することを強制することであって、教育の政治化そのものである。

「小学校、中学校及び高等学校については、日本人としての自覚をもって国を愛する心を育てるとともに、国際社会の一員としての自覚を一層深める観点から、入学式や卒業式などの儀式的行事における国旗及び国歌の取扱いを明確にすることについて検討する。」

この一文は、「日の丸」「君が代」を、愛国心を高める国家主義的イデオロギー教育の手段として利用することを宣言したものである。自然発生的に「日の丸」に接し、それを不戦の旗として意識していくような教育は、そこ

では全く考えられていない。むしろ、その逆の方向性をもったものである。「君が代」については、すでにここに取り上げるまでもなからう。

5. 自治と創造の精神を失った特別活動

特別活動は、教科では指導しきれない側面の教育活動であり、人格の陶冶と全面的発達という観点からみるときわめて重要なものである。とりわけわれわれが重視してきたものは、教科と違って、この活動においては、子どもたちが最も主体的に動けると同時に自主自立の精神を高めることができるというところであった。

教育内容改定のスケジュール

62年 12月 答申	63年	64年	65年	66年	67年	68年	69年	学は	学習指導要領 (幼稚園は教 育要領) 告示
幼稚園 小学校 中学校 高校	学 学 学 校	移 移 学 学	実 移	教	実 教	実 教	実	移は 教は 実	移行措置 教科書採択 実施

しかし、「中間まとめ」によると、この特別活動はその目的を全く変えてしまうことになる。それは、「望ましい人間関係の醸成、基本的な生活習慣の形成、心身の健康と安全な生活、人間としての生き方、奉仕の精神や国を愛する心の涵養」などの指導を充実させる活動ということになる。一言といえ、道徳教育そのものである。われわれが重視した自治的な学級会の運営や児童会・生徒会などの自治活動については一言も触れていない。それらは、子どもたちの生活に害悪をもたらすもので、そこから反社会的行為や非社会的行動が生み出されてくるとでも考えているのであろうか。はじめに述べた「中間まとめ」の描く子ども像とのかかわりで見ると、特別活動は、そのような子どもを体験的活動を通して育成するためのものになるということができ

る。人間形成の上で重要な一つの柱がこうして取り除かれていくのである。

おわりに

「中間まとめ」は臨教審答申のもつ重要な側面である、反民主化、能力選別主義、国家主義の考え方に即して、教育内容を再編成しようとするものである。ここでは、大まかで総括的なことしか述べてこなかったが、個々の項目にわたって述べるとすれば、この何倍もの労力とスペースを必要とする。とりわけ、社会科に対する攻撃は激烈をきわめ、戦後教

育を一掃する動きの中に完全に取り込まれている。

社会科の解体は、いわば戦後民主教育の解体そのものといってよかろう。われわれは、今からでもこの動きをできるだけ阻止し、教育基本法体制の教育が復権するよう努力しなければならない。そのためには、われわれ一人ひとりがこの「中間まとめ」を臨教審の二回にわたる答申と合わせ読み、その真意を批判的に読み取って、毎日の教育実践を高めることによってそれに対抗することを、これからの使命としていかなければならない。

(文責 山田勉 横浜国大教授)

「私たちの教育改革」委員会報告

家 坂 哲 男

はじめに

新委員会が発足し、まだ開催回数も少ないので年度未段階で、委員会としての改革の手だてなどについての具体的な提起がまだまとまっていない。したがって、在野の実践者としての私の意見を主体に述べ、委員会報告に代える。

教職員組合立の学校をつくってみては？

論より証拠ということがある。学校現場には、簡単なことではどうにも解決できそうにない問題がごろごろしている。教職員組合は、永年にわたって問題を整理し、闘ってきた。そこに結集した一人ひとりの教員の苦闘のほどは、察するにあまりある。首を切られ、路頭に投げだされようとする仲間たちを、組合が守り、巨額といってよい救援金を保証してきた団結力も目を見はらせる。

永年積みかさねてきた問題の整理は、「わたくしたちが求める教育改革への提言」にも反映されている。その冒頭には、「『一人ひとりの子ども・青年のための学校』が創造されなければならない」と鮮やかに提言している。その内容には、「教育課程の自主編成の保障」「授業時数の削減」「授業形態を子どもを主体とした活動的なものに工夫」「学校五日制」「中学課程から高校課程の選抜試験の廃止」「40人学級から35人以下の学級の早期実現」「大規模校の解消」などが含まれている。

問題がこうして整理されたとして、その実現のために闘う方法に二つの道がある。一つは、学校制度の大枠の中で徐々に改善してい

く努力の道。もう一つは、枠から踏み出して自前で理想の学校を起こして闘ってみる道である。後者の道をとれば、上に抜粋した「問題の整理」点などは、たちどころに実現できる類のものである。批判言説だけでなく、在野での「先駆的試行」として、その結果を、「論より証拠」として突きつけ、世に問うことができる。

そればかりではない。有能な先生たちが、闘いで不幸にしてかく首の憂き目に逢っても、このもうひとつの道が切り拓かれていれば、救援金は、よりプロダクティブ(productive)な原資ともなる。

教職員組合立学校は必要性和可能性に満ちている

われわれから見れば、この先駆的試行は、進学と就業をめぐる父母たちの意識の一般状況の壁をこえるかどうか、すなわち、権力からの認可よりも、現場父母と子どもたちからの「認可」=支持を、いかに勝ちとるか、「そこに子育てと教育の新しい共同性になつた公共性、をつくりだすことが問われている。」(「教育改革への提言」)ののだと思う。

このモデル校の構想は、教職員組合にこそふさわしく、その人材、その蓄積、その資金力からいって、本格的検討がなさるべきときがきたと思える。

公教育の本質(子ども・青年の学習権の保障と教育の機会均等)を堅持しつつ、公立、私立(学校法人)の道か、オルタナティブ(alternative)な第三の道を選ぶかによって、迂回路を歩むにしても、教育課程の自主

編成、授業形態を子ども主体の活動的なものにする工夫、5日制、20人学級、大規模校解消などの実現を優先できる器の創造は、教職員組合のモデル校でこそ、その「先導的」成果が試されるべきことである。

これまでの教職員の、子どもたちとの共育過程での悩みが、どこまで国家、文部省、教育委員会の管理や、企業要請や、父母の文化状況、さらに教職員同士の葛藤などにそれぞれよるものかが、明るみにでてくるに違いない。

管理されることからのひずみから解放される自由とひきかえに、管理されていることの安易さに依存する便宜も失わなければならない。

自らの学校をつくれば、そこでもうひとつの自治・統治能力がためされる。これは、この闘いの道のもつ決定的に重要な意義といえる。

蔭（シャドウ）の校長

どこの学校にも「蔭の校長」さんがいる。いて欲しい。昨年11月30日に、横浜市緑区にある学校協同組合「共学舎」で、「よい学び舎をつくる会」の主催するシンポジウムが開かれたときのこと。題して、「よい学び舎をつくるには」。或る県立高校のT先生はいう。

「私は、新設3年目の経験から述べたいと思います。1期生と同時に赴任した訳でこの3年間公立高校がいかにつくられるかを見てきたわけです。第1段階というのは、まず器をつくる。(略)第2段階。生徒が入ってくる。3年かかります。1年めは中学「4年生」で、なにやっていいかわからない。部活も1年生だけで、対外試合でもとても勝てない。3年たって部活も行事もなんとなくサマになってくる。ところがこの過程は、一方では権力闘争になる。とくに新設校は県の方針が強く反映し、最近の新設100校の目玉としての

「個性化方針」で、たとえばうちは陶芸などが目玉となっています。県の頭のよい人がデスクプランで考えることです。校長は県の方針に基づいて策を立て、これに逆らわない。デスクプランにはどういう生徒が入ってくるかまったくプランがないから、生徒と対話して様子を見て、どういうカリキュラムにしようかと考えるだけで2～3年かかってしまう。2年からの選択をへらして、3年から大幅な選択にするとか、その程度のことで時間もかかります。

第3段階。前任校も3年のとき行ったのでわかるのですが、ここから教育の内容をどうするかで、教員の間でシビアな意見のぶつかり合いが始まるわけです。50～60人の教育観の違った先生たちがいるわけで、「よい学び舎」といっても「よい」が人によって180度違うのです。学校をつくっていくのは大変なことで、そうやってできた学校を変えていくというには、大変なエネルギーがいる。」

公立小学校の先生を20年以上、日教組の執行委員を6年やったというKさんはいう。「いま私は3年担当ですが、去年の子も可愛くて、この6年生2クラスに反原発の特別授業をやったのです。当然小学校の指導課程に入っていないのですが、歴史や社会や道徳や学活などとのひっかかりでもつけてやればよいと考え、組合と相談してやった訳です。小学生だから難しいと思ったが、2時間にわたる授業で喋りっ放しだったのに生徒たちは、緊張して聴いてくれた。あとで出された生徒たちの感想文には感動した。「教育課程は、学習指導要領の基準により、校長が編成する」となっているけど、この校長を→学校→教師と読みかえて、直接責任を負う先生が自主性をもつことが教育になくしてはならない。

この2人の先生は、学校の改革、教育改革は、校長＝文部省・臨教審がやるのでなく、自分（たち）がやるのだといっていると思えた。校長になったらやるのではなく、今「蔭

の校長」でやっているといった姿である。こうした闘いの中で自治能力を身につけた先生たちが、教職員組合立のモデル小・中・高校を支えるなら、その成果は、期待してよい。

「蔭の校長」群が、在野のモデル校を支える

「蔭の校長」のいる学校には二人の校長がおり、ときおり「二重政権」状態になるが、そうした忍耐のいる統治能力を鍛え、修羅場をくりぬけた人びとなら、自前の学校づくりを熱望すると思える。法認校長の国家から与えられた権力に対し、「シャドウの校長」の力は、子どもたちと教師教員仲間たちから与えられた同意と支持によっている。法定上の校長の位置は、明文化されたものだけでも次のように規定されている。

『学校教育法』…「学校には、校長および相当数の教員を置かなければならない」(7条)「校長の…資格に関する事項は、…監督庁がこれを定める」(8条)「私立学校は、校長を定め、監督庁に届け出なければならない」(10条)「校長…は、学生、生徒および児童に懲戒を加えることができる」(11条)「校長は、校務をつかさどり、所属職員を監督する」(28条)※ここで校務というのは「学校の運営に必要な校舎などの物的施設、教員等の人的要素および教育の実施の3つの事項につき、その任務を完遂するために要求される諸般の事務をさす」とされる(東京判昭32. 8. 20)。「教頭は、校長をたすけ、校務を整理し、および必要に応じ、児童の教育をつかさどる」「教諭は児童の教育をつかさどる」(同条)

『施行規則』…「校長は、その学校に在学する児童などの指導要録を作成しなければならない」(12の三)「校長は、指導要録を作成し、進学先の校長に送付しなければならない」(12の三)「…出席簿を作成しなければならない」(12の四)「懲戒のうち、退学、

停学、および訓告の処分は、校長がこれを行う」(13)「校長は、…全課程を修了したと認められたものには、卒業証書を授与しなければならない」(28)

『地方教育行政の組織および運営に関する法律』…「教育委員会の所管に属する学校の校長その他の職員は、教育長の推薦により、教育委員会が任命する」(34条)

『神奈川県公立小学校および中学校の管理運営の基準に関する規則』…「教育課程は、学習指導要領の基準により、校長が編成する」「校長は、児童生徒が性行不良であって、他の児童の教育に妨げがあるときは、教育委員会の指示を受けて、その保護者に対し、児童生徒の出席停止を命ずることができる」(7条)「校長は、…主たる教材として使用する教科用図書については、教育委員会の承認をえなければならない」(9条)「校長は、主任などを決定したときは、速やかに教育委員会に報告しなければならない」(10条)

ひとことで言えば、法認校長は、学校を管理するように管理されている、現場の権力機能をはたすべく位置づけられていて、それは教(共)育を本義としていない。

「蔭の校長」群の発生の避けられない理由がそこにあり、法認校長群を権力的に操作する国家の意志と闘うのである。

わたくしたちの教育改革は、「蔭の校長」群プラスアルファが核に

教育臨調の構成をみればすぐわかるとおり、そこにはこのシャドウの校長群の声を反映するものはなにもない。臨教審では、本質的な、子どもたちを幸福に導くような教育改革などけっして望めない。

ただ「蔭の校長」群のもつそのシャドウ性は、絶えず陽光に曝されなければならない。自己否定の努力が払われるべきで、こどもや

親たちにしばしばその正体（真心）をオープンにする癖をつける要がある。シャドウの働きは、「二重権力」的緊張状態をふくむから、ともすれば学校外部社会には「見えざる努力」に閉ざされがちである。その深いうめき声や喜びのつぶやきは、子どもや親たちにも通じていない。

それに加えて、「蔭の校長」群は、国公立や学校法人という国家意志の枠組から脱して、「蔭の校長」から公然たる自治の校長へ変成できる試み（組合立という「もう一つの学校建設」）に手を着けるべきである。権力に依存しながらも、反対のための反対をさけぶ「専反組合」というデマゴギー（Demagogie）にも一矢を報いつつ、オルタナティブな砦として、シャドウの陣地戦に役立てる。まだ部分的ではあるが、幾つかの国家的束縛から解放された自治の試行の中で、獲得しえたものをプラスアルファとする方向である。

自分たちの手で創設する学校での、校長の役割、クラスの数、カリキュラムの編成の方法とその内容、週休をどうするか、部活の在りかた、財政経営など、現実的創意がみなぎるのではあるまいか？

今年の大学入試の結果はショックだ

「また期待裏切った臨教審」という社説を掲げた1987. 4. 2付の「朝日新聞」は、教科書検定、高校入試などの他、「国公立の3種類に分かれている大学の設置形態は、高等教育がここまで大衆化した現在でも適切なのかどうか。」と注目すべき指摘をした上で、「この問題も、将来にわたって検討課題として見送られた」と、臨教審第3次答申を批評した。

学校協同組合共学舎は、もうひとつの学校としてすでに登場している。一公教育は、NGO (nongovernmental organization) すなわち官でなく共（協）でこそその本質に迫れる、という考え。

同じ紙上の「声」欄の4つの投書の見出しは、「受験生恐わす試みはやめて」「振り回されたわが家の体験」「すすむ無個性化序列化に憤り」「こんな思いはもうたくさん」というもので、すべて国公立入試へのやりどころのない気持の告白だった。

1例をあげると、志望順にX. Y. Z（日程それぞれB. A. C）3大学を受けた某さんは、X大には足を切られて受験資格を失い、Y大は受験でき、水増し合格もあるからと、おおいに期待したが、結局不合格で、Z大だけが合格。Y大では水増し採用にもかかわらず、定員割れで補欠繰り上げの追加合格が出る可能性があるというのでなお未練が残った。Z大の入学手続きをとってしまえば、自動的にY大からの追加合格は放棄したことになる。

受験生も大学も、まるでギャンブルに振り回された。

改めてショックを与えたのは、東大を頂点とする学生たちの偏差値による序列化の一層の進展である。エリート選別装置の一段の精密化である。

別表は、河合塾が塾生3,539人について調べたもので、選別マシンの貫徹の様相を誇示している。

	合 否 結 果			計
1次得点	○ ○	○ ●	● ●	
720以上	64 %	22 %	14 %	121人
719～640	38 %	39 %	23 %	1,250 "
639～560	16 %	35 %	49 %	1,246 "
559～480	5 %	21 %	74 %	663 "
479～400	4 %	6 %	90 %	222 "
399以下	5 %	-	95 %	37 "
計	22 %	31 %	47 %	3,539人
○ ○は、国公立大学の2校に合格した者 ○ ●は、" の1校に合格した者 ● ●は、" の2校に不合格の者				

根深い知識のフェティズム(fetishism)を克服

マークシート（まるばつ）方式による「よ

り多くの正答を、より早く」のテストシステムは、やがて「剝落」する「頭へ間借りの学力」をためして、それで青少年の序列をきめてしまう。

「わたくしたちの教育改革」が目ざしているように、1次共通テストにあたるものは、大学受験資格試験的なものとし、得点の算出はせず、可否の判定だけをし、資格は3年間有効とする。大学受験テストは、マークシート方式をやめ、筆記方式に変えていく。

学校に対する世間の序列評価を履えせ

受験のための知識の物神崇拜は、その「頭のよい子」を集める有名進学校に対する偶像崇拜を生みだす。諸外国に較べ、企業の終身雇傭制の根づよい日本で、一流会社への登龍門がこの進学校→「一流大学」と直結している。まるでつ式知識で「ドライに公平に」序列づけられるのは止むをえないという前提がある。だから、学校のよしあしは、進学率の高低を軸として決まる。人間としての優劣まで、器に過ぎない学校の進学有名度できまるという錯覚が生まれる。

県高教組が行った「進学校」「既設校」「新設校」「職業校」別の生徒意識調査をみて、ハッとしたことがあった。

「自分の学校の名前をひとまえて平気でいえますか？」という質問で、進学校以下順に「ハイ」の率がさがっていくのである。のびのびと個性を伸ばしていく姿は消えていく。コンピューターのお蔭で、同世代の全国の若者たちが、コンマ以下の差を争って、順番がつけられている。それが極に達して、教育は生気を失った。それが若者たちの心にひずみを与えている。

序列の頂点にたつ学校の変革が必要で、大学では東大・京大、高校では進学トップ校群の吟味が必要である。「周辺校」「底辺校」を

「進学校」に追いつき追い越させるのでなく、「進学校」の在り方にメスを入れ、尽きることのない敵対的競争の根を絶つことである。乱暴ないいかたで、パラドキシカル (paradoxical) だが、受験のための「頭へ間借りの学力」を捨て、人間らしく真に独創力と思いやりのある生徒たちを育てるべきは、「進学校」にこそ必要である。

世間の評判の「良い学校」は、果たして受験法則＝競争での「有利さ」とひきかえに、その子のための個性的自立の芽ばえの多くを犠牲にしていないのか？

校長になったつもりで建設的統治能力の発揮につとめる「蔭の校長」群は、生徒の立場にたつて、名を捨て実をとり、しばしば国家の意思を優先せざるをえない法認校長と、争わざるをえないが、世間の評判の壁も厚くたちふさがる。

子どもたちに自主管理を？

現場教師たちの道徳的力の源泉はどこにあるかといえば、ひとりひとりの子どもたちの心に、その子のやる気を継続的に起こさせる何かを生みつけ、己れもそれに感応することによって結ばれるところにある。蔭の校長たちの教育労働の生産物は、内奥から成長する子どもたちを通してしか示されない。教育労働が子どもたちの心に植えつけたものを起動力として、内発からの自己実現に協力する教師の労働はプロダクティブなものである。教育の目標は、根源的に、少年少女時代からの自主管理にある。小学校からそんなことはムリだということかも知れない。だがそれが間違いだと思う。

「蔭の校長」たちの、…国家意思＝法認校長の「校務」のそれとは違ったもう一つの…、自主管理の教育的力の源泉は、まさに子どもたちの自主管理の段階に応じた熟度と、その共育的営みに結実した子どもたちとの信頼関

係にこそ根ざしている。

その力をひき出してこそ、現場の「シャドウの校長」の名に価する。ここでも、自前の学校でモデルを試みている意義を強調したい。モデル校の建築仕様や先導的教育方法に似つかわしいデッサンも、衆知を集めて作成したらよい。

学校の評判は、そこに学ぶ子どもたちと教師の、のびのびとした自主的管理の熟度を基準とすることが健全というべきである。

大学から改革を

大学ともなると、日本では児童（小学）生徒（中・高）から、その呼び名も学生と変わり、いわゆる成年年齢に達する若者となる。学ぶものが主体となった自主管理の可能かつ必要の熟度は、いっそう整うこととなる。

敗戦後の高揚と断続をつづって、学園の改革主体として登場した学生運動（大学）は、この年齢層が主体となったが、10余年前、大学解体などを唱えて動いたのを最後に、この学生運動は消滅した感がある。その後は、高校・中学生へと低年齢化してくすぶり、この最後の自然発生的で未熟な抵抗は「教育の荒廃」の反映とみなされた。企業国家の統一意思の合意体系と人材選別の、装置としての学校への管理が奏功した。いま学生運動（大）は、カリキュラムの自主編成を含む学生自主管理運動としてよみがえることによって、教育改革の不可欠の一翼をなす展望が予察される。10余年間の学生運動の消滅は、① これまでの学生運動が質的転換を要請されていたこと、② 小中高学校過程で若者たちの受験体制による“骨抜き”がすすんだこととの相関による。

若者たちがどこまで自主管理能力を示すかを、大胆な権限委譲によって確かめ育てることである。

そこから生みだされる若者の文化から、率

直に学ぶことである。「教師」たちが「教える」のは、学生たちが生みだす新しい文化から学ぶためにである。学生の自主管理はだから共学を意味する。

ことは自由の重さを味わうことから始まる

日教組の「わたくしたちが求める教育改革への提言」が、「『一人ひとりの子ども・青年のための学校』が創造されなければならない」として、いくつかの問題を整理していることは先に述べた。

その多くをすでに実現している学校がある。

①「教育課程の自主編成の保障」、②「授業時数の削減」、③「授業形態を子どもを主体とした活動的なものに工夫」、④「学校5日制」、⑤「中学から高校課程の選抜試験の廃止」、⑥「35人以下学級の実現」、⑦「大規模校の解消」

学校協同組合「共学舎」は上のすべての事項を実現しているばかりでなく、「教育課程の自主編成」は、学生のカリキュラム自主編成として貴重な試みを実行に移してすでに1年半になる。

アンケートにみる若者

ここの学生（21歳平均）のアンケート調査結果（表2）によれば、学費（入学時一括払50万円）は7割がた親に依存しながら、時間励行や掃除などにルーズではあり、出欠をとらぬことや通信簿のないことをよしとしながら、すべてが「自主管理はいいものだ」と、例外のないことである。

「いま熱中できるものがある」「進路や生き方が決まった」の項に見られるように、悩みはけっして小さくないが、とにかく自主管理に望みをかけている。

自分たちの手で学校を、講座をつくれるんだという希望が、その自由の重たさを凌いで

いる。もちろん各自の理解の範囲はだいぶ広い。「よくわかんないけど、人に押しつけられるのはいや」という感じから、「もちろんよいものだが、個人がしっかりしなければ、だらしなくなるだけでは」「いいものだと思うけど、自由な分、難かしいと思う」「結局自分自身の問題にかえてくるのでは」などと反問している。

共学舎では、入学希望者にたいする説明会から、新入生の歓迎会、一切のイベント、学校通信の編集発行にいたるまですべて学生が主体でやり、理事会の経営財政の論議決定にも参画している。ここでは法認校長さんはまったく必要がない。「いまどきの若い者はなどと申すまじきこと」である。（共学舎学長）

（＊調査人数 7 人）

アンケート項目	はい	いいえ	中間	解答なし
1. 学費は親が払っている	71%	29%	0%	0%
2. 生活費遊興費は、自分で稼いでいる	14	86	0	0
3. いま熱中できるものがある	57	29	14	0
4. 時間厳守がしっかりしている	14	86	0	0
5. 掃除はしっかりしている	14	86	0	0
6. カリキュラムの自主編成をするのがよいと思う	86	0	0	14
7. 出席をとる必要がある	0	100	0	0
8. 通信簿はあったほうがよい	14	86	0	0
9. 自主管理はいいものだ	100	0	0	0
10. 毎日が至極楽しい	29	57	14	0
11. どんなふうに生きたいか決まった	57	14	0	29
12. 進路はもう決めた	29	57	0	14

第2章

各地区の教文研活動

横浜市教文研の活動

——父母とともに歩む教育の発展を願って——

はじめに

県教文研ならびに横浜市教文研が設立され7年の月日が経過しました。この間、本市教文研は、「5・29（横浜大空襲）横浜の平和を考える日」を中心とする平和運動を基軸に教育文化事業を推進してきました。父母・市民に対する映画会、全市一斉の平和教育の推進、昨年より始めた「各区の教育を語る会」を主な事業として本年度は展開しました。今後、これら事業の充実・発展をはかっていかねばなりません。

1. 5・29（横浜大空襲）横浜の平和を考える日を中心とする平和運動

平和教育は、すべての者が、あらゆる機会を捉えて日常的に取り組まなければならない。しかし、時には横浜に住む全市民が同一期日に平和について考え、決意を新たにすることも意義深い。

浜教組は、1980年度その手始めとして、「横浜の平和を考える日」を設定、横浜市立のすべての小・中・養護学校で、全学級の全児童・生徒が、平和についての学習をすることにし、その実施を5月29日とした。

親子で平和を考える映画の会

主催 横浜市教育文化研究所 主幹 横浜学教職員組合各区支部

「対馬丸」は、戦時中、日本軍の軍艦として、南洋に航行していた。その途中、アメリカ軍の潜水艦に襲われ、沈没した。この映画は、戦争の残酷さと、平和の重要性を伝える力作である。

上映時間：10時、12時、2時、4時、6時、8時、10時

料金：大人 500円、小・中学生 300円、幼児 100円

入場無料（小学生以下）

上映：キネマ・ロード・サービス

父母・市民のみなさんへ

この映画は、戦争の残酷さと、平和の重要性を伝える力作である。親子で観ることで、平和の大切さを学ぶことができる。ぜひ、ご家族で観てください。

対馬丸

戦争の残酷さと、平和の重要性を伝える力作である。

上映時間：10時、12時、2時、4時、6時、8時、10時

料金：大人 500円、小・中学生 300円、幼児 100円

入場無料（小学生以下）

上映：キネマ・ロード・サービス

父母・市民のみなさんへ

この映画は、戦争の残酷さと、平和の重要性を伝える力作である。親子で観ることで、平和の大切さを学ぶことができる。ぜひ、ご家族で観てください。

その理由は、

- ① 第二次世界大戦の際に、横浜は何回かの爆撃を受けたが、最もひどかったのが1945年5月29日の横浜大空襲であった。
- ② 5月29日は、年度始めの学年・学級の組織づくりも一段落し、落ち着いた時期になる。平和憲法と呼ばれる日本国憲法の施行された5月3日を受けた取り組みが可能である。
- ③ 「横浜の平和を考える日」を「点」としてのお祭り行事に終らせず、年間の教育活動の中で「線」として、さらに「面」として組織的・計画的・継続的活動とするために、年度初めに位置づける。

ということであった。

したがって、5月29日に平和教育を実施すれば、それでおわりではなく、今年度の出発点であるという認識で取り組もうと確認しあってきたところである。

今年度の実施状況は次の通りである。

この平和を求める声をさらに大きくし、学

1. 実施期日 [分会総数467校]

- | | |
|-----------------|-----|
| (1) 5月29日に実施した。 | 54% |
| (2) 期日をかえて実施した。 | 49% |
| (3) 実施できなかった。 | 4% |

2. 実施形態

- | | |
|---------------------|-----|
| (1) 朝会等で全児童・生徒に話した。 | 58% |
| (2) 学活・朝の会等学級で扱った。 | 58% |
| (3) 一単位時間の事業として扱った。 | 62% |

※一部重複回答あり

校から地域へ広げるために横浜市教育文化研究所主催で、5月29日を中心に、各支部毎に「親子で平和を考える映画会」を開催し、「アニメーション対馬丸」を上映しました。沖縄戦を扱ったものなので、知名度や映画に出て

くる言葉の意味の難しさから、人が集まるかどうか不安でしたが、大変好評であり終了後もフィルムの貸し出しが、かなり活発に行なわれました。

この映画会も年々定着してきており、父母の皆さんも大きな期待をもっているようで、各支部とも希望者が殺到し、厳しい抽選により入場券を配布している状況です。

次頁の表はその実施状況である。

また、参加された方々から多くの感想文が寄せられたが、その一部を次に紹介します。

父母アンケートより

○戦争映画は今までに何回も見てきたが、学童疎開をテーマにした映画はあまり記憶になかったのも、とても感動的でした。沖縄の子どもたちが対馬丸で犠牲になった数の多いのに驚き、その悲惨さに改めて戦争というものの恐しさを知らされました。戦後生まれの親ですが、公開のような映画を通して戦争について語り合い考える機会を得たことはとても有意義だったと思います。娘が小三、息子が三才ですので、アニメ映画でわかりやすかったこともよかったと思います。これからもこのような映画会を持続させてください。
(小学校、母親)

○沖縄でこのようなことがあったことすら知りませんでした。戦争を知らない世代の人々にもっと戦争というものが与えた影響の大きさを知ってもらうべきではないでしょうか。私たち戦争を経験していない者にもっと事実を知る機会を多く与えて欲しい。そして二度とこのようなことがおきないような世の中になって欲しい。戦争とはどういうものかわかる年頃になった時に、是非子供達に見せてあげたい映画です。親と子でこのような時をもてればと望みます。

(中学校、母親)

子どもたちの感想

対馬丸を見て

清君は、かわいそうだなあと思いました。清君はせんそうのころ生まれたんだけど、わたしは、せんそうではないときに生まれたので、清君は、きけんな時に生まれたんです。わたしの生まれたころは、きけんなことがなかったのでよかったと思っています。ふねがしずんだ時どんな気持ちだったんだろう。わたしは、その時、むねがドキドキして、みんなだいじょうぶかなあと思いました。ぐちゃぐちゃになったころには、わあもうだめだと思って目をふさぎました。ほかに

みていた人なんか、ないていました。でも水の中にとびこんだ人もいました。一人ぐらいいは生きている人はいるかなと思いました。その中の二人は清と清のお母さんでした。わたしは、そのころいたら死んでいたなと思いました。ほんとにほんとに、せんそうのないころに生まれてよかったです。（小学校4年生）

さいごの方が、とってもかわいそうだった。私たちが、こんなことになったらどうしよう。平わをまもることは、たい切だ。ぜったいせんそうなんかしてはならないと、心にきめた。（小学校3年生）

項目 支部	5.29 親子映画会実施状況			
	実施日	実施時間	会場	入場者数
鶴見	5月10日(土)	14時～	鶴見公会堂	400
神奈川	5月24日(土)	13時30分～15時～	神奈川公会堂	1,000
西	6月14日(土)	14時30分～17時30分～	西センター	800
中	6月28日(土)	14時～	教育会館ホール	350
南	5月17日(土)	13時30分～15時15分～	南公会堂	1,200
港南	5月31日(土)	13時30分～15時15分～	港南公会堂	1,200
保土ヶ谷	5月24日(土)	14時～16時～	保土ヶ谷公会堂	800
旭	5月10日(土)	13時30分～15時15分～	旭公会堂	800
磯子	5月24日(土)	13時30分～15時～	磯子公会堂	1,200
金沢	5月24日(土)	13時30分～15時～	金沢公会堂	1,400
港北	6月21日(土)	14時～15時45分～	港北公会堂	1,000
緑南	5月31日(土)	13時30分～15時15分～	緑公会堂	1,000
緑北	5月17日(土)	13時30分～15時30分～	山内小学校	1,000
戸塚	5月31日(土)	13時30分～15時15分～	戸塚公会堂	1,150
栄	6月7日(土)	14時～	本郷台小学校	400
泉	5月31日(土)	14時～	中田小学校	400
瀬谷	5月17日(土)	14時～16時～	瀬谷小学校	1,200
計		30回		15,300

なぜせんそうなどやるかばくは、ふしぎでした。ばくは、せんそうなどしないで、くにとくにがたすけあってなかよくするべきだとおもいます。そうすれば、どのくにもしあわせになるとおもいます。

(小学校3年生)

つしまるをはじめて見て、はじめにしってしまったなかよしの男の子がしってしまったとき、自分がしんだような気もちでした。あんなにしんだなんて、わたしはしんじられませんでした。とてもかわいそうかったです。

(小学校3年生)

とても心にしまえいがでした。ほんとうにあのえいがをみて、せんそうはやるものではない。せんそうは、はんだいだ。こどもや年よりをぎせいにしてはいけなと思った。

(小学校4年生)

戦争で自分と同じくらいの子がたくさん死んでとてもかわいそうだった。生き残った人も、仲間が死ぬのを見、食べるものもなく、やはりとてもかわいそうだった。戦争はふつうの市民もまきぞいにするし、絶対にやってはいけなと思いました。(小学校6年生)

私は対馬丸をみて、ふねにのった人たちは、たすかると思ったけど、ばくはつしてしまって、おおぜいの人たちが死んでしまった。私は、せんそうが、どんなに、こわいかわかりました。せんそうはだいきらいです。

(小学校5年生)

2. 父母との教育対話の展開について

中曽根首相は「戦争政治の総決算」を唱え「上からの教育改革」を強行しようとしています。三年前に「臨時教育審議会(臨教審)」を多くの父母・教職員・国民の反対を押し切って設置しました。そして、今年の8月にはメンバーの任期が切れ、最終答申が行なわれます。しかし、「臨教審」設置時は、多くの父母・国民が期待を持っていたのですが、答申の出るたびに、それが裏切られ失望に変わっ

て行ったのも事実です。私達教職員は、当初からこのような結果になる事は予想していましたので別にどおとも思いませんが、父母・国民が望んでいる教育改革については、ぜひとも実現せねばなりません。

このような時、私たちは、父母・国民とともに、今日の教育問題を考え、子ども・父母・教職員・国民の側立った教育改革実現のための一助して、昨年より、「各区の教育を語る会

映画「やがて…春」上映のご案内

横浜市教職員組合港南支部長 堀野節雄
港南区の父母の皆さん、私達、横浜市教職員組合港南支部では様々な教育研究の取り組みの中で、「わかる授業・楽しい学校」づくりを目指してまいりました。そして、そのためには父母と教職員の連携がなによりも大切だと考えています。今回上映いたします映画「やがて…春」は、いじめの問題を通して子供達への関わり方を、父母にも教職員にも深くさせてくれるものです。この機会に是非ご覧いただき、一緒に教育について考えてみましょう。

夕方のお忙しいひとときはと思いますが、是非おでかけ下さいますようご案内申し上げます。

記

1. 日時 11月6日(木)午後6:00
～8:00
2. 会場 港南公会堂5Fホール
3. 内容 映画「やがて…春」
4. 参加 港南区内の父母と教職員に限らせていただきます。

*小・中学生の参加はご遠慮下さい。
入場無料ですのでお気軽にご来場下さい。

項目 支部	「やがて……春」 上映会		
	日程	会場	時間
神奈川	10月29日(水) 2月7日(土)	菅田小学校 神奈川公会堂	3時～ 2時～
西中	6月5日(木)	横浜市教育会館	5時～
南	10月25日(土)	婦人会館	1時～
港南	11月6日(木)	港南公会堂	5時～
保土ヶ谷	10月18日(土)	保土ヶ谷公会堂	1時～
磯子	3月3日(火)	磯子公会堂	5時30分～
金沢	10月23日(木)	金沢公会堂	5時30分～
港北	10月18日(土)	港北公会堂	1時～
緑南	11月22日(土)	鶴居小学校	1時～
緑北	11月15日(土)	もえぎ野小学校	2時～
戸塚	10月24日(金)	戸塚地区センター	2時～

3. 市教文研各種資料作成・購入について

昨年度より、定期出版物を手がけ始めましたが、今年度も、「生活指導講座」講演集を発行いたしました。今後、この事業をひき続き充実させて行く方向です。

また、昨年度と同様に、視聴覚資料の充実をはかりました。今年度は「パパママバイバイ」を始めとして、16ミリ・VTRとも次の頁にあるようにそろえる事ができました。今後、視聴覚資料以外の資料の充実もはかりたいと思っています。

(横浜地区教文研担当 矢羽亮一)

横浜市教文研所蔵フィルムライブラリー

16ミリフィルム

- 「いじめっ子・いじめられっ子」 31分
- 「にんげんをかえせ」 20分
- 「予言」 41分
- 「BOOM」 10分
- 「もし、この地球を愛するなら」 26分
- 「おこりじぞう」 27分
- 「二十四の瞳」 75分
- 「いじめをなくす」 30分
- 「戦場ぬ童」 26分
- 「海と太陽と子どもたち」 100分
(市内上映のみ)
- 「対馬丸」 75分

スライド(解説・テープ付き)

- 「原爆を葬れ」 42コマ
- 「なぜいま有事立法か」 60コマ
- 「いのちと平和の尊さを
— 東京大空襲」 70コマ
- 「教科書問題を考える」 39コマ
- 「小田原にも空襲があった」 53コマ
- 「ヒロシマのこどもたち」 35コマ

ビデオ

- 「警告 たばこがからだを蝕む」 20分
- 「警告 となりのたばこ」 20分
- 「予言」 41分
- 「核戦争後の地球」 1・2部 各30分
- 「ガラスのうさぎ」 90分
- 「ああ、ひめゆりの塔」 120分
- 「ザディアフター」 120分
- 「教員差別の免許法改悪と
教科書統制法」 30分
- 「はだしのゲン」アニメーション 100分
- 「風の谷ナウシカ」 120分
- 「あふれる愛に」 60分
- 「ファントムと母子像」 30分
- 「指紋押捺拒否」 50分
- 「にんげんをかえせ」 20分
- 「生きる権利—川崎公害」 20分
- 「太陽と緑の子どもの国」 30分
- 「かよこ桜の咲く日」 60分
- 「歴史、核狂乱の時代」 120分
- 「戦争、子どもたちの遺言」 60分

充実する川崎教育文化研究所の活動

川崎教文研は、'81年に定められた規定にしたがって、'86年度の事業計画について6月の評議会（18人の大学教授、日政連議員、労組役員、主婦、PTA等で構成）と中央委員会で検討・決定してきました。

その事業の3本の中心的な柱について、以下、経過と成果について報告します。

1. 地域に根ざす教育を探る専門委員会の活動——間もなく報告書の出版へ

すでに何回か報道されていますが、川崎市では'84年から2年計画で、伊藤市長の提唱による「川崎の教育推進事業」が重点施策として実施されました。

その成果として一方の組織である「川崎の教育を考える市民会議」（PTA、校長会、教組、町内会、医師会、商工会議所、社会教育団体など40団体で構成）による、4万名の参加者6,500名をこえる発言者からの教育討議の集録が「教育をめぐる市民の声」として'86年6月にまとめられました。

また、学識経験者13名からなる二つめの組織である「川崎市教育懇談会」（会長 確井正久日大教授）は、その最終報告「いきいきとした川崎の教育をめざして」を11月に市長に答申しました。

これらの事業について川教組は、その方向を基本的に支持し、積極的に参加して意見反映をはかることを組織として決定し、対応してきました。

その結果、懇談会の答申は多くの部分において私たちのめざす教育改革の方向と一致するものになっています。

これからの川崎の教育にかかわる市政は、2年間の草の根からの教育論議を経てまとめ

られた報告の内容に従ってすすめられていくわけですが、'87年はじめからスタートした具体的な事業を検討する行政と教育現場の代表者からなる検討委員会にも川教組として参加し、1つ1つの施策をどうすすめるかに意見反映を行っているところです。

しかし、川教組として期待する国民合意の教育改革を推進するには、以上のようなとりくみだけでは十分ではありません。

とりわけ、「教育荒廃」といわれる状況を克服して「臨教審」路線によらない下からの、国民合意の教育改革をすすめるには、何よりも学校が父母・地域住民に開かれたものになり、学校自治と教育の住民自治のあり方の探究がなされる必要があります。

そこで川教組として、教育文化研究所の専門委員会に位置づけた「地域に根ざす教育を探る専門委員会」を'85年11月に発足させました。

メンバーとしては、海老原治善東京学芸大学教授をはじめとする表1のメンバーで、'87年1月までの間、月1回のペースで計17回の会合を重ねてきました。

その討議の中では、各委員からの研究報告にもとづく討論をはじめ、市当局やPTA、市民団体、マスコミからの説明や意見、事例研究校の調査、海外での学校自治のあり方の研究等を行ってきました。

この専門委員会のまとめは、「校区教育協議会の研究」というタイトルで冊子化し、可能ならば市販することも含めて現在校成、加筆作業をすすめているところです。

内容は概略表2のようになる予定ですが、その基本的な主張を海老原座長の巻頭の言葉より引用しますと次のようになります。

表1 専門委員会メンバー

(研究者)

1. 海老原 治 善 (東京学芸大学教授)
2. 岩 淵 英 之 (川崎地方自治研究センター理事長)
3. 黒 沢 惟 昭 (神奈川大学教授)
4. 嶺 井 正 也 (専修大学教授)
5. 赤 尾 勝 己 (洗足学園短大講師)
6. 齊 藤 寛 (東洋大学講師)
7. 相 庭 和 彦 (東京学芸大大学院)

(執行部)

1. 森 山 定 雄 (執行委員長兼文化研究所所長)
2. 菅 原 敬 子 (執行副委員長)
3. 川 辺 次 郎 (//)
4. 内 田 信 之 (書記長)
5. 桑 畑 祥 生 (書記次長)
6. 高 橋 弘 (資金対策部長)
7. 神 田 益 夫 (教育財政部長)
8. 内 田 一 洋 ('86年度執行副委員長)
9. 菅 田 鉄 雄 ('86年度書記次長)

表2 目 次

はじめに

I 地域に開かれた学校づくりと教育の住民自治 —
—「校区教育協議会」を求めて

II 「校区教育協議会」の可能性を探る

1. 川教組の教育改革運動から
2. 学校現場の教育実践から
3. P T Aの現状と実践から
4. 地域における教育懇談・対話集会から
5. 市行政の努力から
6. 市民運動・社会運動から
7. 校区教育協議会の必要性と可能性

III 校区教育協議会の構想と展開

1. 校区教育協議会を構想する
2. 校区教育協議会の実現にむけて

3. 補 論

IV 資料

おわりに

表3 教育の“蒸発”をたち切り、平和と人権の確立をめざす民主主義教育を創造することが私たち教育改革の課題である。

その教育実践にとりくみ、教育の制度改革にふみだすことを今ほど求められている時はない。そのためには第1に、教職員が、子どもたちの背負っている生活のみつめ、子どもたちにむかいあい、かかわりあって、地域にねざした教育実践を展開することである。生活・地域認識を欠いた教育方法・技術の巧みさや管理にはしるだけの教育実践では、今日の子ども・教育の危機は救えない。

第2に、学校を父母・地域住民に開くことである。明治以降、そして今日においても、学校は、公権力・お上のものとして存在し、父母・地域住民が教職員とともに、子どもたちを、人間・主権者・市民に育てあげていく場とはなっていない。教職員と父母・地域住民との共同

の力で学校づくりをすすめることが、子どもの成長と発達を保障する。

そのために、教職員・父母・地域住民の子育て・教育をめぐる懇談・対話という話し合をすすめることが重要な活動となる。その交流のなかで、解決への課題がお互に確かめあわれ、学校での実践による解決や、さらに、地域努力、家庭内でのとりくみによる実践が展開されよう。そして、さらに教育行政への要請・要求による行動も必要となってくる。

そこで、今日、教育改革運動は、この話し合い・交流の段階から、さらに関係者相互の「協議」による解決への行動へと高まりをみせてきている。ここに「協議」の機能・権限をもつ制度の必要性・重要性も生じてきている。

すでに、欧米では、1970年代以降、学校の自治と、教育の住民自治の拠点として、「学校教育協議会」や「地域教育協議会」などがつくられ、教職員・父母・地域住民による学校づくりとそれを

わが国においても、この基本的方向の現実化が問われる段階を迎えている。しかし、草の根保守主義、ときに地域ファシズムの様相さえ呈する現状にあって、その可能性が、単純でないことも明らかである。とりわけ、草の根民主主義の新しい手の主体形成が、地域教育改革運動の要でもある。(以下略)」

ここ数年、川教組は大会決定申し入れ等で「校区教育協議会」の設置を要求してきました。市教委は'86年度から、私たちの主張と教育推進事業の中からの意見―答申の中で川教組のいう校区協議会の検討の必要性を指摘している―により“学校・地域連帯モデル事業”なるものをスタートさせています。

これをさらに発展させて、真に地域住民に開かれた学校をつくり出すため、この専門委員会の成果を生かしていきたいと思います。

(1) 教育総合誌「形成」第2号

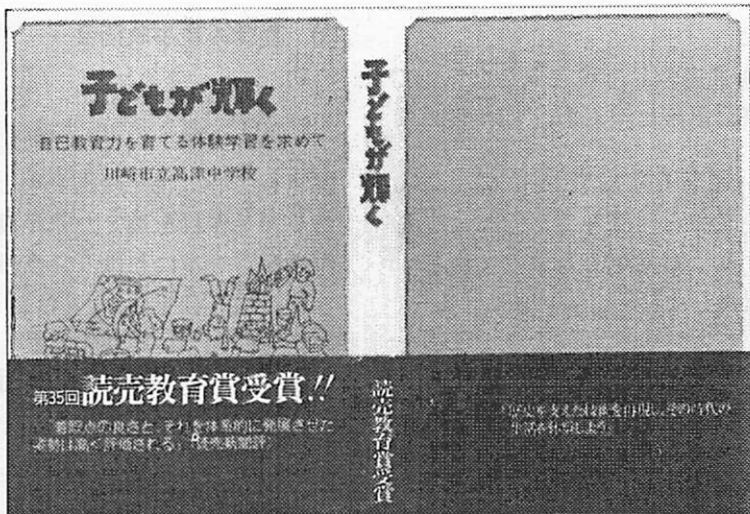
出版の一方の柱である教育総合誌“形成”は、'86年3月に創刊号を出版しましたが、その第2号を'87年1月に完成させることがで



形成 もくじ

[illegible][illegible]

表 6



きました。

その内容は表4の通りですが、教文部長を中心とする編集委員会では、2号の特集を「いじめ・登校拒否」として広く学校現場の状況や実践報告を求めるため原稿の募集も行いました。

そのほか、大学教授、教育センター研究員、

顧問弁護士、組合員OBなどのみなさんへの依頼も行うとともに、公募については特集以外のジャンルでも受け、また、カットや写真も編集委員の手づくりですすめてきました。

1000部印刷し、約500部を学校や関係者、機関に贈呈、残部は希望者へ1500円で購読運動を組織的によりくんでいます。

ただ、方針としては年2回発行を旨として
いましたが、やはり1冊の書籍をつくるのは
大へんなことで、2号にのみとどまりました。

(2) 单行本——教文研双馨

単行本についてはここ２年間で、５冊（講演集録、学級通信、演劇脚本集、障害児教育実践集、生徒の理科研究集録）を刊行してきましたが、'86年度も募集要領（表５）をもって希望を募りました。

その結果8編の応募があり、学識経験者と本部役員からなる2回の審査委員会を経て次の3編を出版することに決定しました。

○川崎市海外教育経験教師の会「異文化を
越えて」

○川崎市小学校創作劇研究会「川崎の学校
劇集」

○中村文雄(川崎市立商業高校教諭)「高校
日本史教科書の検証——『新編日本史』

を中心に——」

これらの審査通過作品は現在編集を急いでいますが、実際に出版に至るのは'87年度になります。

その代りに双書Na 6として'86年度に完成したのは、前年度からの持ちこしであった高津中学校における「生徒が主人公の文化祭」のとりくみを記録した『子どもが輝く』(表6)で、新聞報道でもとり上げられ大きな反響をよびました。

「形成」と同じく贈呈と1冊1000円での販売にとりくみましたが、高津中では卒業生を中心に700冊も希望がありました。

最後に、単行本に必ず添える言葉(表7)を記しますが、日頃の成果を機会が得られれば出版物としたいという組合員の熱意が沢山あるという現実に応えられ、今後の教文研活動の中心として大切にしていきたいと考えています。

(3) 夏休み親子映画会——1万人の参加で成功

他地区教組と同様に川教組も、反戦平和の課題を中心に親子映画会をとりくんできましたが、7作目を迎えた来年度は、5社6本の作品から3本に絞り、支部教文部長を中心として試写会を行い、「はだしのゲンII」(アニメーション)に決定しました。

市内8会場でそれぞれ1日3会上映、100円の整理券方式でとりくみ、計11,231名(前年比+1,343名)の親子に鑑賞していただきました。

上映の際には、必ず執行部が主任手当の拠出金を含む映画会の経過を説明することになっています。

また、多く子どもたちや父母からの感想文を得、組合の情報等でその成果を確認してきたところです。

(川崎地区教文研担当 川辺次郎)

表7

教文研出版事業の出発にあたって

「教育」という営みを考えるとき、子どもたちを一定の「枠」にはめこむのか、その子どもの持っている可能性を引き出すのか、大きく二つにわけられる。戦後の一時期を除くと「枠」にはめこむことが国および社会の要請にもとづいて強調されてきたように考えられる。そして「教育改革」が国民的課題になってきている昨今、そのことへの反省も出はじめている。

しかし、教育を、子どもを国や産業界からの要請にもとづいて「能力」や「適性」から見えていこうとする視点は依然根深い。すなわち、教育の個性主義をとなえつつ「能力開発」とか、「人的資源の開発」などという言い方にそのことが端的に表されている。今後も教育や子どもたちに対する管理強化や競争主義は一層強められるであろう。

わたしたちは本来、教育は子どもや親、国民の側から見直されなければならないと考える。すなわち、一人ひとりの子どもの持っている「願い」「興味」「可能性」に立脚し、生きる力を育てていくことが強調されなければならないと考える。そうした教育を可能にするためには、教職員一人ひとりが自由で創造的な研究と教育実践にとりくまなければならないし、それを可能にする学校や教育行政を追い求めるとともに、わたしたち教職員集団も団結の意味を問い直しつつ自ら育っていかなければならない。

主任制度に反対し、新しい学校の創造をめざすたなかの中で誕生した川崎教育文化研究所はこれまでさまざまな運動をすすめてきたが、このほど①すぐれた教育実践の記録 研究や創作の成果 ③専門家の発表や講演等を中心に研究総合誌ならびに単行本の編集ならびに刊行を推し進めることとなった。

そのねらいは、教育研究や実践の交流であり、そのことを通して研究・創造・実践意欲の一層の向上であり、わたしたちの主體的な努力によって自由で創造的な教育を作り出し、より確かな教育のために貢献しようとするところにその意義を求めるものである。

各位の積極的な購読をお願いするとともに、研究や実践の成果あるいは創作等をお寄せいただく等御支援するものである。なお、出版事業については、当面、財団法人川崎教職員会館の協力をあおぎたい。

(一九八五年 六月)

三浦半島地区教文研のとりくみ

1. 1986年度事業計画の概要

1986年度、三浦半島地区教文研事業計画は下記のとおりでした。

(1)基本方針

本研究所は、地域・父母・教職員の要望する教育・文化の課題にとりくみ、その成果を地域の父母や市民に還元します。

同時に、主任制度反対の運動を、広く父母・市民に訴えます。

(2)事業内容

①教育懇談会

- イ. 小学校区単位教育懇談会
- ロ. 教育懇談会総括集会

②教育研究活動

- イ. 教育相談
- ロ. 所報「風知草」の発行

③教育研究事業

- イ. 平和と文化の発展を願い、未来を

ひらくコンサート

ロ. 市民教養セミナー

2. 事業実施概要

(1) 教育懇談会の実施概要について

地域居住教職員組織による小学校区単位の教育懇談会は、4年目を迎えました。今年度はのべ62回開催され、父母・教職員の参加は、2387名を数えています。子どもをとりまく状況や、さまざまな教育の諸問題、平和、地域のかかえる問題について、父母・教職員がひざをまじえて話し合いました。

テーマ：「学力とは、生きる力とは」「子どもの遊びを考える」「子どもの心の動き」「子どもと人権」「子どもにとって戦争とは」「見ざる・聞かざる・言わざる」「親

第8回
豊島小学校区
教育懇談会



—12・8を前に—
子どもにとって戦争とは

とき：12月6日(土) | 豊島小学校区居住教職員の会
午後2:00～4:30 | 豊島小・不入斗中分会
ところ：東中里町内会館 | 三浦半島地区教育文化研究所
内容：ビデオ・地域のお年寄の話・縁談
土曜の午後 おごさいおみせで
気軽ににお出かけ

・タリタリ



1986年 6月

第5回 教養を語る会

上野田地区

日時：6月27日(土) 午後2時～4時
場所：上野田公民館
内容：ビデオ・地域のお年寄の話・縁談
土曜の午後 おごさいおみせで
気軽ににお出かけ

上野田地区居住教職員の会
上野田小・不入斗中分会
三浦半島地区教育文化研究所

コンサート)

平和と地域文化の発展を願い、地域に居住する音楽家によるつどいを10回開催し、1900名の参加がありました。参加者からは、「これからもずっと読んでほしい」との声が多く聞かれました。

＜市民教養セミナー＞

平和と地域文化の発展を願い、今年も地域に居住する作家秋吉 茂氏を迎え、昭

和史について学ぶなかから平和について考える教養セミナーを葉山地区、横須賀地区で2回18講座開催しました。また木村雄之助氏を講師に、楽しくわかりやすく歌舞伎を学ぶ講座も1回10講座開催しました。参加者は570名を数え、好評を得ました。

(三浦半島地区教文研担当 常田和子)

平和教育フィルム・ビデオリスト

- | | |
|--|---|
| 1. 「われわれは監視する」
(16ミリ 白黒 38分) | 市民グループが浦郷弾薬庫での、米軍の動きを監視した記録映画。核兵器の搬出入を記録し、告発する映画。 |
| 2. 「教科書百年」
(16ミリ カラー30分) | 黒めりの教科書に始まる、第二次世界大戦後の教科書をめぐる歴史と、現場教師の悩み、子どもたちの率直な反問等々の事実を描き、国民の教育権を守る運動を進めることを父母・教職員に訴える作品。 |
| 3. 「自衛隊」
(16ミリ カラー30分) | 自衛隊の本質や実態を告発し、自衛隊一再軍備に反対して立ちあがる市民の姿をえがく。 |
| 4. 「ビカドン」アニメ
(16ミリ カラー9分)
(ビデオ・ベータ、VHS) | 広島市の被爆状況を短編アニメ・ドキュメントとしてまとめた異色作品。 |
| 5. 「侵略」
一語られなかった戦争ー
(8ミリ 60分)
(ビデオ・ベータ、VHS) | 1937年(昭和12年)7月7日蘆溝橋に始まった日本帝国主義の中国本土に対する全面侵略の過程と、その泥沼化のなかで行われた南京大虐殺三光作戦をえがく。 |
| 6. 「生きる」
一その証のためにー
(16ミリ 30分)
(ビデオ・ベータ、VHS) | 胎内被爆者、森香世子さんの生活の記録を通して原爆の恐ろしさを訴える作品。 |
| 7. 「にんげんをかえせ」
(16ミリ カラー20分)
(ビデオ・ベータ) | 10フィート運動として知られる「子どもたちに世界に被爆の記録を贈る会」の制作した第二の作品である。被爆者の目は、この果てしなき核軍拡の時代について何を訴えているのか。 |
| 8. 「子言」
(ビデオ・ベータ41分) | 「子どもたちに、世界に被爆の記録を贈る会」の制作した第二の作品である。被爆者の目は、この果てしなき核軍拡の時代について何を訴えているのか。 |
| 9. 「明日への伝言」
(ビデオ・ベータ7分) | 1977年に結成された「子どもたちに、世界に被爆の記録を贈る会」によって企画・制作された広島、長崎の被爆の記録と同会の活動の紹介、そして10フィート運動アピールを目的とした映画。 |
| 10. 「とびうおのぼうやは
びょうきです」
(16ミリ カラー20分) | ビキニ環礁での水爆実験を、海の世界からとらえたものである。核兵器の恐ろしさ、平和の尊さを親から子に語りつぐことを期待してつくられた作品です。 |
| 11. 「おこりじぞう」アニメ
(16ミリ カラー27分) | 小学校の教科書にも掲載された山口勇子著「おこりじぞう」を人形アニメーション映画にしたものである。核兵器の恐ろしさと、平和の尊さを親から子に語りつぐことを期待してつくられた作品です。 |
| 12. 「核戦争後の地球、全2巻」
(ビデオ・ベータ、VHS) | 第1部 ー地球炎上ー
全面核戦争から一週間の地球の惨状をえがく。これまでの核実験実写フィルムと特撮を駆使し、世界の主要都市に1メガトンの核が落ちたらどうなるか、科学的データに基づいて想定し、核の恐ろしさを映像化したもの。
第2部 ー地球凍結ー
核戦争から百年後まで影響する地球の環境変化をえがく。科学的データを基に核戦争の恐ろしさを映像化したもの。 |
| 13. 「ひろしまから
子どもたちへ、全3巻」
(ビデオ・ベータ) | 第1巻 ーヒロシマー
広島放送局所蔵の記録フィルムおよび、広島原爆記念資料館協力になる被災資料等を収録した作品。
第2巻 ーヒバクシャー
日本中の若者にむけて、被爆40周年を迎えて、被爆者が始めてその重い口を開いて、戦争と平和について語り始める感動的な記録。
第3巻 ー炎の中に原爆をみたー
戦争を知らない子どもたちが、原爆がわたらの発掘運動を通して戦争を学び、平和の担い手としての自分を自覚していく姿をえがく。 |

湘南教文研の活動報告

はじめに

湘南教育文化研究所は、今年も地区における教育文化事業を推進するために、「平和」に視点をあて、父母、教職員と共に下記のような活動を行ってきました。

湘南教文研事業

1. 親子で平和を考える「夏休み親子映画会」

映画「春駒のうた」 計9回上映

7月24日(木)鎌倉勤労福祉会館

7月25日(金)茅ヶ崎市文化会館

7月26日(土)藤沢市労働会館

8月9日(土)寒川町民センター

合計 約1500名参加

参加者がやや少なかったが、見た感想は良



い映画だったという声が多く聞かれました。教育懇談会運動の取り組みと合わせて良い映画を多くの人々に見てもらおう努力を今後も続けていきたいと思えます。

2. 学習・講演活動

(1) 6月25日(水)講師 嶺井正也氏

約200名参加

演題 「なぜ今『教育臨調・臨教審』なのか」

〔講演要旨〕明治以後の日本の教育行政をみると、社会権としての教育を受ける権利を国民に保障するのではなく、国家にとって必要な富国強兵をになう人材を育てるという目標をもって行われてきた。

戦前の教育行政をみると、たとえば「学制」の公布以来、文部省には全国の教育事務を総括し、全国のあらゆる学校を管轄する権限(小学校教則大綱制定権、小学校週時間の制限および祝日大祭儀式等の規定権、小学校校長及び教員の職務および服務規則制定権など、教育内容、教育課程や教員管理に関するもの)が与えられたのに対し、地方には独自の権限はほとんど与えられず、ただ学校設置や教員給与の負担という教育活動を外から支えるものに関する権限が、むしろ押しつけられた。そして国の事務としての教育行政を地方段階で遂行する場合は、内務大臣によって選ばれた知事が国の行政事務一般を地方で統轄する国の機関としてこれをおこなった。従って、教育行政は独自の機関によってなされるのではなく、行政一般の中でおこなわれたので、官僚制がストレートに教育行政に入りこんできたのである。加えて、教員自体が、官吏=天皇の官僚、とみなされ官吏制度に組みこまれてきたのである。

具体的には、第一に、視学制度の確立により、

「視学本来の姿である視察の励行をととして、勅語の趣旨の徹底化と教授訓練の改善、さらに、諸般事業の基礎としての教育、たとえば勤勉・忍耐の徳を徹底化する役割を期待される」ようになった。

第二に、教育は養成段階から、師範学校教育により強い管理の下におかれ、全寮寄宿制や兵式体操による軍隊式教育を受けた。そして教員となつてからは、「官吏服務規律」で束縛したり、本属長官の人事権による身分・生活の支配などの行政的統制と、聖職論的観点からの道徳的統制がおこなわれた。

第三に、天皇制イデオロギーは、教育内容の国家統制や教科書国定化、教育勅語の趣旨を奉体する教員の管理だけでなく、学校儀式を通しても浸透させた。

その結果、当然のことながら富国強兵に役立たないものは切り捨てられ、その他は、それぞれ効率的に役割分担するために、学校が多様化していった。

しかし戦後教育改革により、わが国の公教育体制総体は大きく変わり、憲法および教育基本法を中心とする近代公教育体制が成立する。

その柱は、⑦従来の官僚的な画一主義と形式主義の是正、④教育における公正な民意の尊重、⑤教育の自立性の確保と教育行政の地方分権などを提示し、地方に公選制の教育委員会を設置することを、中央に文部大臣の諮問機関として中央教育委員会を設けることなどである。

そして、なによりも「権利としての教育」を保障し実現していくためにスタートしたのである。

それは、門地・性別・身分・階級などによって学校を区別することを一切なくし、人間の成長・発達に即し「国民」の総てに「機会均等」に開放することにした。そして戦前に国家によって切り捨てられてきた「障害児」にも教育の「機会均等」を保障するために、小・中学校に「準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補う」ことを目的とした「特殊教育」諸学校の小・中学部を義務制化した。

しかし、このことは「能力」と「心身の発達」という尺度を伴ない、これによって小・中学校の「普通教育」と「特殊教育」諸学校との「別学体制」をとっていったことは、能力主義的差別・選別教育だということを認識しないわけにはいかない。

そして1950年代になると産業界は、その人材養成・配分機能を公教育に要求するようになり、政府・文部省は再び中央集権的な公教育支配体制の確立をはかってきた。中央教育審議会(1952年)以後、各種の審議会は上記の方針にそった答申を繰り返し、それが文部省によって次々と具体化されていった。

中曽根首相の設置した「臨教審」は、新国家主義の重要な施策のひとつである。そのねらいは国家を効率的に機能させるために学校教育において選別していこうとするものである。それは「障害児」を差別するだけでなく、これまで「健常児」として「普通教育」を受けてきたものも、今以上に「個性」=「能力」の名のもとに差別・選別しようとしています。

従って、これらの差別・選別に抗するためには、これまでの「障害児」教育の見直しをはかり、共に生き共に学ぶ視点から「障害児」教育を考え、運動をすすめていく必要があります。

(2) 11月20日 (木) 講師 藤島宇内

約200名参加

演題 「国家秘密法がだめなら防衛秘密法だって！」

〔講演要旨〕1978年11月27日に策定され、日本政府の国防会議と閣議で了承された「日米防衛協力のための指針」は、自衛隊と米軍が情報活動で「緊密に協力」し、情報の「保全に関しそれぞれ責任を負う」と定めた。それを受けたかたちで「スパイ防止法制定促進国民会議」と名づけられた団体が、設立発起人会を開催したのは、1979年2月24日であった。

この「国民会議」なるものの中心的な実働部隊は、KCIAが育成に努力したといわれている韓国

系の極右翼新興宗教「世界基督教統一神霊協会」の政治団体である「国際勝共連合」。そのほかには「国際勝共連合」の系列の右翼的学者団体「世界平和教授アカデミー」や、新日本協議会、北方協会、靖国会、日本民主同志会、日華問題協議会、養成会、防衛政策研究会、内外情勢調査会などの右翼団体が参加団体として名を連ねた。

この「国民会議」は「スパイ防止法」を制定させる目的をもち、そのために国民啓蒙活動を行う、と明記された規約をもち、全国都道府県に下部組織をつくり、それぞれの地方の保守的「有力者」の名を連ねて、「スパイ防止法制定促進」を各級地方会議に決議させる工作を展開してきた。そのために、講演会、研修会、シンポジウム開催、専用宣伝カー派遣、機関紙「平和と安全」やいろいろなパンフ、単行本などの頒布など活発な宣伝活動を行なってきた。

その結果、この法案の制定促進を要望する地方議会決議は、1985年8月1日現在1503ヶ所に達している。

この地方議会決議を全国的にふやして国会へ攻めのぼるというやり方を採用して、最初に目的どおりの成功を収めたのは、1977年から79年にわたった元号法制化運動であった。その運動の実働部隊の主力は、神社本庁、生長の家とその系列の青年団体・日本青年協議会など、国家神道の復活、大日本帝国憲法の復活をのぞむ右翼宗教勢力だった。

その運動の運営委員長として采配をふるったのは、旧陸軍中野学校出身の活動家、末次一郎で、情報関係者の中では「対心理学情報」部門の組織活動の専門家として高い評価を得ている人物だ。1947年の選挙が初めて中曽根康弘議員が国会に登場したときから、そのブレインの一人になっている。

この「元号法制化」成功に刺激されて、79年2月24日に発足した「スパイ防止法制定促進国民会議」も地方議会決議促進に熱をあげるようになったのだ。84年4月18日には、問題を国会に持ち込む圧力団体として「スパイ防止法制定促進議員・

有識者懇談会」なるものを発足させ、会長に元首相岸信介をかついだ。

ところで、この「国民会議」なるものの運営費は、初めから「国際勝共連合」が丸がかえだった。「国際勝共連合」を支えている母体の「統一協会」は宗教法人であり、その経理は闇につつまれているが、その金あつめの主要な舞台は日本である。

この統一協会の実態について、84年7月号『文芸春秋』所載、副島嘉和の手記「これが統一協会の秘部だ」は次のようにいっている。

「とくに（昭和）53年ごろから資金あつめにやっきとなったが、53年から54年にかけて、21日、120日、50日、80日という『経済路線』を下部協会員に指示していた。この間の目標額は1人1日1万円、1年間に270万円の献金であった。その後、このノルマは上がる一方で、末端の信者にまで月々100万円もの献金を求めるようになった。……略……信じ難いことではあるが、これまで宗教法人、統一協会の地方組織だった各協会は、今ではほとんどセールスの支店に変わってしまっている。」「実際統一協会員が資金カンパ、歳末助け合い募金、印鑑、大理石のツボ、多宝塔の販売などによって、金集めに狂奔している実態は宗教法人の宗教活動の域をはるかに逸脱している。昨年来、世界日報社員もインドシナ難民救援の街頭カンパを実施したが、これら街頭カンパの実態も、自分たちの資金づくりをすることが目的であると断言している。」

1985年3月20日に発表された同名法案の「修正案」で、これを自民党は関係各機関にかけて了承し、同年6月6日衆議院に持ち込んだ。

これに対しては、野党の反対はもちろん、自民党との連立に加わっている新自由クラブも河野洋平代表が記者会見で「反対」を表明、新聞は全国紙、地方紙を問わずほとんどが社説で反対の論陣を張り、自民党内にも慎重論が潜在していたので、大方の観測は議員運営委員会で廃案になるとみていた。ところが通常国会最終日の6月25日、

自民党は議連の新自由クラブ委員を自民に差し
かえ、委員を可否同数として、自民の議長採決に
より、「内閣委員会において閉会中審査すること」
とし、本会議に持ち込んで、異例の記名投票によ
り継続審議を決めたのである。レーガン政権の要
求を受け入れ、中曽根首相がみずからの指揮によ
り強行突破をはかったのだ。

国家の情報公開の原則が確立しておらず、情報
取扱いの全システムが政府権力の自由裁量にな
っている日本では、国家の「情報公開法」論議の
そもそも土台が欠落しているものであり、そのエサ
につられて「国家秘密法」を認めることは、この
法案立案勢力の思うツボにはまることでしかな
いのである。

(3) 2月23日(月)講師 柴山恵美子氏

約250名 参加

演題 「労働を問う」

〔講演要旨〕日本の80年代の労働時間の推移は、
世界の時代の流れに逆行して、延長傾向にある。
1985年現在、わが国の年間実労働時間は2110時間
で、1975～85年の10年間に(所定外労働が51時間
増加、所定内労働時間が5時間短縮)、49時間増加
している。

欧米諸国の年間実労働時間を製造業でみると、
1983年現在、ベルギー1500時間、西ドイツ、フラ
ンス、イタリア、フィンランド1600時間台、デン
マーク、オーストリア1700時間台、アメリカ、カ
ナダ1800時間台、イギリス、スウェーデン、オラ
ンダ、スペイン、オーストラリア1900時間台な
ど、すべす2000時間以下である。

週休2日制、時間外労働時間規制、年次有給休
暇等の諸休暇の拡充の停滞がこのような事態を
招いているといわなければならない。

労働時間の短縮は、労働者が心身ともに健康
で、人間的な暮らしを営むために、早急に実現す
べき課題となっている。日本の長時間労働が労働
者の健康を損なわしめ、家庭の崩壊を引き起こ
し、また家庭に責任をもつ女性労働者の就業継続
を困難にし、地域生活・社会生活への男女労働者

の等しい参加を阻害する要因となっていること
は、改めて指摘するまでも明らかであろう。長時
間労働の解消、労働時間短縮の必要性は、労働者
にとってはもちろんのこと、政府も国際経済摩擦
の回避、内需拡大のためにも重要な課題であると
位置づけている。

しかしながら労働時間は短縮どころか逆に増
加する傾向されみられ、男女雇用均等法や労働者
派遣法が、いっそう労働条件を悪化させたことは
いうまでもない。とくに労働者派遣事業の公認
は、企業の強い要求で行なわれたもので、経営者
団体は、企業内の「余剰人員」を派遣労働に従事
させることを考えている。このままでは派遣労働
者が、正規雇用の常備労働者の代替として激増す
る危険があります。経済企画庁の委託調査では、
現在は6人に1人の非正規雇用者が15年後には
3人に1人になると予測している。

労働者派遣とは

- ① 派遣元が労働者を雇用
- ② 派遣先が労働者を指揮命令
- ③ 派遣先が労働者を雇用しない

ということだから、派遣労働の野放しは労働者
にとって重大な事態を招くことになる。

そこで労働組合として、次のような対策が必要
となってくる。

○違法な派遣かどうか、次のような点をチェック
することが必要。

1. 請負形式をとって派遣法の適用を免れよう
とする派遣事業でないか。
2. 適用対象業務として許可・届出の手続きが
とられているか。
3. 実際に行なっている業務が適用対象業務に
あたるか。

○事前協議

外部労働者の導入は、正規雇用者の削減
や仕事内容の変更につながり、職場の労働
条件にかかわる問題であるから、派遣労働
の導入に関する協定を結んで、必要性、人
数、業務内容、期間などを事前に労使交渉
によってチェックすることが重要である。

年次有給休暇の国際比較

(1983年初頭現在)

法定最低休暇(1年通算)	国 名 (・印労働日を示す)
5週(35日)	ルクセンブルグ、スウェーデン、デンマーク、フランス
30日	アルジェリア、アンゴラ、マダガスカル、トーゴ、アッパーボルタ、パナマ、アラブ首長国連邦、ブラジル、キューバ、サントメプリンシペ
4週+1日(29日)	ノルウェー(1985年より法定5週)
4週(28日)	アイスランド、フィンランド、ベルギー、オーストリア
23~24日	スペイン(23日)、パラグアイ(24日、以下同じ)、マリ*、イエメン*、ガボン*、ベニン*、アイボリーコースト*
3週(21日)	コンゴ*、エジプト、ケニア*、セイシェル、タンザニア、バルバドス、バーレーン、イエメン(21日~1カ月)、西ドイツ、ハンガリー、アイルランド、ニュージーランド、ポルトガル(連続21日)、オーストラリア、オランダ、スイス(多くの州3週、その多2週)
20日	ウルグアイ、イラク
18日	ガボン、中央アフリカ共和国、チャド*、ジブチ*、ギニア*、モーリタニア*、モロッコ*、ニジェール*、セネガル*、ウガンダ*、東ドイツ*、ユーゴスラビア、カメルーン*
15日	ソマリア、スーダン、ボリビア*、チリ*、コロンビア*、エクアドル、ジンバブエ*(15~18日)、ハイチ、ニカラグア、ベネズエラ*、レバノン、モンゴル*、サウジアラビア、ルーマニア*、ソ連*、ジンバブエ(15~18日)
2週(14日)	エチオピア*、スリランカ、カタール、ブルガリア、チェコスロバキア、ギリシア、ポーランド*、コスタリカ、クウェート、ドミニカ、ドミニカ共和国、ジャマイカ、イスラエル、パキスタン(14~15日)、パプアニューギニア、スリランカ(14~21日)、スイス(2~3週)、ガーナ*、リベリア
12日	ボツワナ(12~3週)、ブルundi*、レソト*、リベリア、モーリシャス*、ザイール*、ザンビア、アンチグアバーブーダ、カナダ、ギニア、スリナム*、インドネシア*、イラン、トルコ、チュニジア*
1週(7日)~10日	ボンジュラス*(10日、以下同じ)、ブルマ、フィジー*、イタリア*、キプロス*(9日)、マレーシア(8~10日)、シンガポール(1週)、アルゼンチン(10日~14日)、サンマリノ(10日~12日)
6日未満~6日	マラウイ(6日、以下同じ)、ルアンダ、ホンジュラス、メキシコ、パラグアイ*、日本*、ナイジェリア*、ベリーズ(6日~12週)、エルサルバドル(6~15日)、グアテマラ(6~15日)、バングラデシュ(1日)、インド(1~30日)、タイ*
法制度なし	アメリカ、イギリス(単なる限られた範囲の規定)

団体協約最低休暇	国 名 (・印労働日を示す)
5週(35日)以上	フランス、西ドイツ(5~6週)、スウェーデン、フィンランド(6週)
30日	サントメプリンシペ、スペイン
4週(28日)	オーストラリア、オーストリア、ベルギー、ギリシア、アイスランド、イタリア、オランダ(4~4½週)、ノルウェー(4~5週)、イギリス
3週(21日)	セイシェル、カナダ、スリランカ、スイス(3~4週)、バルバドス(21~42日)、ポルトガル(21~30日)
15~20日	ドミニカ(18日)、アイルランド(17日)、ザンビア(17~36日)、フィリピン(15日)、ナイジェリア(15~30日)、ベリーズ(16~28日)、ベネズエラ(20~38日)
2週(14日)	シンガポール、キプロス
10~12日	マラウイ(10~12日)、バングラデシュ(10~20日)、フィジー(10~30日)、インドネシア(12日)
1週	アメリカ(1~2週)、メキシコ(7~12日)

資料：ILO-Holidays with pay、柴山恵子作表。

銀行における完全週休2日制実施国(地域)

(1979年)

地 域	国 名
北アメリカ	アメリカ、カナダ、メキシコ、バハマ、バルバドス、エルサルバドル、グアテマラ、ハイチ、ジャマイカ、パナマ、トリニダードトバゴ、(英領バミューダ諸島)、(仏領西インド諸島)、(米領プエルトリコ)、(英領バルバドス諸島)、(英領西インド諸島)、(英領地)、(英領ケイマン諸島)
南アメリカ	ブラジル、チリ、アルゼンチン、ペルー、ベネズエラ、ボリビア、コロンビア、エクアドル、パラグアイ、ウルグアイ、(仏領ギアナ)、(オランダ領アンタル)
ヨーロッパ	西ドイツ、イギリス、フランス、イタリア、スイス、オランダ、ベルギー、ルクセンブルク、デンマーク、スウェーデン、ノルウェー、フィンランド、アイスランド、アイスランド、オーストリア、ポルトガル、リヒテンシュタイン、モナコ、バチカン国、ソ連、東ドイツ、ブルガリア、チェコスロバキア、ハンガリー、(英領ジブチ)
オセアニア	オーストラリア、ニュージーランド、フィジー、西サモア、ババニューギニア
アフリカ	トルコ、タイ、(米領グアム)
アフリカ	アルジェリア、ブルンジ、カメルーン、ジブチ、ガボン、ガーナ、コートジボワール、リベリア、マリ、モロッコ、ニジェール、ナイジェリア、ルワンダ、セネガル、セーシェル、トーゴ、チュニジア、上ボルネオ、ザンビア、ガボン、ボツワナ、(ボツワナ共和国アソシエーション)、(ボツワナ共和国アソシエーション)

資料: Morgan Guaranty Trust Company, "World Calendar of Holidays 1979"

注: 1) 1)内は非独立地域

2) 1979年現在、銀行の完全週休2日制を実施している国は72カ国、同じく非独立地域は13地域である。

各国の週休2日制の実施状況

週休2日制の行進	国 名	国数	占分率
実 施 国	(西欧) アイルランド、オーストラリア、オランダ、スイス、スウェーデン、デンマーク、西ドイツ、ノルウェー、フィンランド、ベルギー、イギリス (北米) アメリカ、カナダ (大洋州) オーストラリア、ニュージーランド (東欧) ソ連、チェコスロバキア、ユーゴスラビア (中南米) アルゼンチン、ベネズエラ、ウルグアイ、エクアドル、コロンビア、チリ、ドミニカ、パナマ、ブラジル、ペルー、ボリビア (アジア) タイ (アフリカ) ガーナ、ジンバブエ、南アフリカ	33	38.4
部分的実施国	(西欧) イタリア、スペイン、フランス、ポルトガル (東欧) ハンガリー、ブルガリア (中南米) エルサルバドル、グアテマラ、コスタリカ、パラグアイ、ホンジュラス、メキシコ (アジア) シンガポール、フィリピン (中近東) アルジェリア (アフリカ) セネガル、象牙海岸、カメルーン、マダガスカル	19	22.1
未 実 施 国	(西欧) ポーランド、ルーマニア (中南米) キューバ、ニカラグア (アジア) インド、インドネシア、ベトナム、カンボジア、スリランカ、大韓民国、ネパール、パキスタン、バングラデシュ、ビルマ、ラオス、マレーシア、香港、中華人民共和国内地、日本 (中近東) アフガニスタン、イスラエル、イラク、イラン、クウェイト、サウジアラビア、シリア、トルコ、エジプト、チュニジア、スーダン (アフリカ) ガボン、セネガル、ザンビア、モザンビーク、アンゴラ	34	39.5

資料: 外務省「各国における週休2日制と祝祭日調査」

注: 1) 調査時点は1978年11月末である。

2) 実施国、部分的実施国、未実施国の区分

イ 実施国

銀行、政府の全部が実施し、更に一部の民間企業が実施している国若しくは地方自治体の80%以上が実施している国 (例、西ドイツ、イギリス、西ドイツ)

ロ 部分的実施国

少なくとも50%の銀行が実施している国若しくは全銀行が実施している (この場合必ず銀行の一部が実施している)

ハ 従って、次の如きものは未実施国に入れた。

一部民間企業(イスラエル)、一部企業に限定して実施(インド)、国営企業のみ実施(クウェイト、ニカラグア)、銀行の一部実施(イラン、香港)

I 法定産休期間に関する国際比較(117カ国)

(1982年現在)

法定産休期間	国 名	(1979年現在)
25週(175日)以上	ニュージーランド(26週)、チェコスロバキア(21週)、東ドイツ(26週)、スウェーデン(180日)、フィンランド(282日)	
165日	ブルガリア	
15週(105日)以上	オーストリア(16週)、フランス(16週)、ポーランド(16週)、ルクセンブルグ(16週)、ソ連(112日)、ルーマニア(112日)、カナダ(16-18週)、ユーゴスラビア(105-210日)、デンマーク(118週)、チリ(118週)、キューバ(118週)、ノルウェー(118週)、イギリス(118週)、ハンガリー(120週)、イタリア(150日)	
90日-15週(105日)未満	ベネチア(14週)、カメルーン(14週)、中央アフリカ(14週)、チャド(14週)、ガボン(14週)、マダガスカル(14週)、マリ(14週)、モーリタニア(14週)、ニジェール(14週)、セネガル(14週)、トーゴ(14週)、ザンビア(14週)、アイボリーコースト(14週)、西ドイツ(14週)、ギニア(14週)、ベルギー(14週)、アイルランド(14週)、スペイン(14週)、パナマ(14週)、ポルトガル(90日)、ペルー(90日)、アンゴラ(90日)、ボリビア(90日)、ギニア(113週)、バハマ諸島(113週)、トリニダードトバゴ(113週)、モンゴル(101日)、コンゴ(115週)、アッパーボルネオ(115週)、レバノン(115週)、イスラエル(115週)、マルタ(115週)	
12週(84日)	ボツワナ、ブルンジ、ガーナ、リベリア、モロッコ、ルワンダ、タンザニア、オーストラリア、ビルマ、インド、インドネシア、イスラエル、カンボジア、パキスタン、アルバニア、キプロス、ギリシア、オランダ、バルバドス、ブラジル、ドミニカ、エルサルバドル、ハイチ、ホンジュラス、ジャマイカ、メキシコ、ニカラグア、パラグアイ、ウルグアイ、ベネズエラ、日本(75日より14週)、レソト、モザンビーク、ナイジェリア、スウェーデン、フィジー、ラオス、赤道ギニア共和国	
12週未満	エジプト(50日)、ケニア(24日)、スーダン(8週)、チュニジア(30日)、ウガンダ(8週)、アフガニスタン(50日)、香港(10週)、イラン(10週)、イラク(10週)、ヨルダン(6週)、クウェイト(10週)、マレーシア(60日)、ネパール(45日)、フィリピン(6週)、サウジアラビア(10週)、シンガポール(8週)、スリランカ(6週)、ザンビア(60日)、スイス(8週)、コロンビア(8週)、コスタリカ(60日)、エクアドル(8週)、グアテマラ(11週)、タイ(60日)、バハマ諸島(45日)	
法制なし	アメリカ	

資料: ILO Maternity leave and cash benefits. 青山正子作成。

II 産休期間中の法定母性給付に関する国際比較(117カ国)

母性給付率(60%-100%)	国 名	国 名
100%	ベネチア、カメルーン、ガボン、マリ、トーゴ、イラク、モロッコ、パキスタン、フィリピン、オーストリア、ブルガリア、東ドイツ、西ドイツ、ルクセンブルグ、オランダ、ノルウェー、ポーランド、ポルトガル、ソ連、ユーゴスラビア、ブラジル、チリ、コロンビア、キューバ、ウルグアイ	アンゴラ、ボツワナ、インド、ドミニカ、スーダン、ウガンダ、エクアドル、ハイチ、ホンジュラス、メキシコ、ペルー、アルゼンチン、(エジプトと西蔵を除く)
80%-90%	チェコスロバキア(90%)、デンマーク(90%)、フランス(90%)、スウェーデン(90%)、イギリス(90%)、アイルランド(80%)、イタリア(80%)	スリランカ(80%-100%)
75%	エジプト、アルバニア(75-95%)、イスラエル、ボリビア、エルサルバドル	
60%-70%	フィンランド(70-80%)、ハンガリー(65-100%)、チュニジア(66.66%)、ブルマ(66.66%)、イラン(66.66%)、ベネズエラ(66.66%)、日本(60%)、バルバドス(60%)、カナダ(60%)、ギニア(60%)、ニカラグア(60%)、トリニダードトバゴ(60%)	
50%	中央アフリカ、チャド、コンゴ、マダガスカル、セネガル、サウジアラビア、モーリタニア、モロッコ、ニジェール(50-100%)、ギリシア(50-100%)、ルーマニア(50-94%)、バハマ諸島(50-66.66%)、コスタリカ(50%)、パラグアイ(50%)	
一定額	キプロス、アイスランド	
制度なし	アメリカ	

資料: ILO Maternity leave and cash benefits. 青山正子作成。

週所定労働時間の国際比較 (145カ国)

	法 定	協 約・慣 習	注+協約・慣習
39H 40	フランス オーストラリア、ニュージーランド、アメリカ、カナダ、ノルウェー、スウェーデン、フィンランド、オーストリア、(ベルギー)、ルクセンブルグ、アイスランド、スペイン、セネガル、マリ、チャド、ブルキナ・ファソ、ジブチ、コモロ群島、マダガスカル、ギニア、コートジボワール、トーゴ、ベニン、カメルーン、中央アフリカ、コンゴ、ガボン、アフガニスタン、ジャマイカ、ドミニカ、エクアドル、インドネシア、モリタニア、ニジェール、モリシャス	1カ国 (0.7%) 35 (21.1)	ベルギー デンマーク、西ドイツ、アイルランド、イタリア、イギリス、オランダ、サンマリノ、チュニジア、バルバドス、アンチグアバーブーダ 2カ国 (1.4%) 44 (30.3)
41 42 42.5 43.75 44	ソ連 ユーゴ、ハンガリー ブルガリア 東ドイツ アルジェリア、アンゴラ、カーボヴェルデ、ホンジュラス、エルサルバドル、キューバ、ドミニカ共和国、セルマ、シンガポール、バプアニューギニア	1 2 1 1 10 (10.3)	ボリシア キプロス、ポーランド チェコスロバキア ナイジェリア 2 4 2 1 11 (13.8)
45 46 47	スイス、タンザニア、ルワンダ、ブルンディ、サントメプリンセペ、レソト、ガーナ、(ポーランド)、(チェコスロバキア)、モンゴル、南イエメン イスラエル	7 4 1 (8.3)	ポルトガル、シェラレオネ、ウガンダ、ボツワナ ルーマニア 11 3 1 (13.8)
48	(西ドイツ)、(ギリシア)、(アイルランド)、(イタリア)、(オランダ)、(ポルトガル)、(サンマリノ)、(ルーマニア)、エジプト、(チュニジア)、スウェーデン、エチオピア、リビア、ソマリア、ギニア・ビサウ、リベリア、(ウガンダ)、ザイール、ザンビア、マラウイ、赤道ギニア、モザンビーク、モロッコ、グアテマラ、ベリーズ、ニカラグア、コスタリカ、パナマ、バハマ、メキシコ、ハイチ、(アンチグアバーブーダ)、ベネズエラ、グアテマラ、スリナム、コロンビア、ペルー、ブラジル、ボリビア、パラグアイ、ウルグアイ、チリ、アルゼンチン、バハレーン、北イエメン、イラン、イラク、クウェート、レバノン、カタール、サウジアラビア、ヨルダン、シリア、アラブ首長国、パキスタン、バングラデシュ、インド、ネパール、トルコ、スリランカ、ラオス、マレーシア、フィリピン、タイ、韓国、中国、台湾、日本 (協約36-48H)	68 (46.9)	セイシェルス、ジンバブエ、スワジランド、フィジー、マルタ 62 (42.8)
法規定なし	(キプロス)、(マルタ)、(イギリス)、ケニア(協約41-45H)、(シェラレオネ)、(セイシェルス)、(ナイジェリア)、(ジンバブエ)、(ボツワナ)、(スワジランド)、(バルバドス)、(フィジー)、(デンマーク)、グレナダ	14 (9.7)	2 (1.4)

資料① ILO "Conditions of work": A Cumulative Digest により、先進工業国はVOL.2、発展途上国はVOL.3による。ILO未加盟の韓国、台湾は中略が補足した。
 ② ILO第70回総会(1984)協約、勧告適用専門家委員会による「労働時間-労働時間短縮、適休、年次有給休暇」に関する総合勧告(総務局勧告)。
 ③ 資料①に記載された所定時間が法定なのか、協約なのか明確でない国が多いので、資料①を基本とし、これに収録されていない国を資料②により8ヵ国補足した。
 注① 先進工業国は1983年に、発展途上国は1984年に「最新の」労働時間についてILO事務局として把握し、利用した情報に基づいている。
 ② 法定の時間(1)は、法定よりも協約・慣習が上回る。又は法定はない国であって協約・慣習上の労働時間が法規範適用されている国を表す。但し、グレナダ、ケニアは協約の未加盟、職業別の内容不明のため(1)をつけていない。
 ③ 協約、慣習上の労働時間は通常、夜間労働、危険労働、労働のタイプ(交代制や危険、有害労働など)により一定の幅がある。協約よりも短いものは35H前後のものが各国で現れてきているが、ここでは(1)法定を上回る協約のうち最も長い労働時間(2)勧告上の労働時間又は(1)大多數の協約の労働時間未満として表示されているものをとりつけて位置付けている。
 ④ 法定労働時間は「基本労働時間」であり、年少者、妊産婦、夜間労働、危険労働、公務員などそれより短い労働時間の適用を受ける労働者と、施設建設労働、農業、漁業労働など長い労働時間の適用を受ける労働者がある国が多い。
 ⑤ ⑥印：オーストラリアは仲立裁定命令。
 ⑦ モリシャスは資料①では、35H、資料②では40H、サントメプリンセペは資料①では35H、資料②では48Hとなっている。
 (「労働の科学」75/3月号、中略論文より引用)

派遣労働者は雇用形態や労働条件の差別を受け、組合の結成も困難と思われる。組合として提携・交流の場をもち、派遣労働者がかえる問題を解決することが、職場全体の労働条件を向上させるためにも重要である。

また、今国会に提出している労働基準法の改正案は、変形労働時間制等がもりこまれているので、成立を阻止しないと大変な問題になると思います。

(4) 7月10(木) 講師 土田 康氏
 約200名参加
 演題 「被爆体験を聞く会」

(5) 12月16日(火) 講師 北村さよ氏
 約200名参加
 演題 「障害児」教育について

3. 教育懇談会

昨年につづき、今年度も国家による「教育改革」の強制は、父母地域住民の切実な教育改革要求とは程遠いものであるとの視点に立ち、「反臨教審」の最も効果的な情宣の場として教育懇談会運動に取り組んできた。

多数の父母に参加していただくということは大変なことでしたが、今後は、さらに学習を深め、「反臨教審」の視点を明確にしながら懇談会の輪を広げていきたいと思います。

4. 平和教材の購入

本年度は16ミリフィルム「おこりじぞう」「戦場ぬ童」「おかあちゃんごめんね」の3本を購入しました。これまでのフィルムとあわせて、教育懇談会等に、大変利用されています。

5. 「障害児」教育の冊子

「障害児」教育は「臨教審」に抗するときのカギになる重要な問題であるという認識から、「障害児」といわれている子どもを普通学級に受け入れる運動に、これまで積極的に取り組んできました。しかし、現実には様々な

問題があり、運動が広がっていかないというのが実態です。そこで、今度、「障害児」教育の冊子をつくり、父母とともに、この問題を考えていきたいと思っています。なお、冊子の完成は、今年の5月の予定です。

(湘南教文研担当 安食浩二)

湘南教文研所属フィルム・ライブラリー 一覧表

ビデオ (VHS)

- ヒロシマからこどもたちへ (3巻 各22分)
- 教育二法 (20分)

16mm

- あやまちはくりかえしません (20分)
- 戦争・子どもたちの遺言 (53分)
- ひろげよう平和憲法 (27分)
- おこりじぞう (25分)
- 予言 (40分)
- とびうおのぼうやはびょうきです (19分)

- にんげんをかえせ (20分)

- おかあちゃんごめんね (25分)

- 戦場の童 (26分)

8mm

- 侵略 (40分)

スライド

- 許すなトマホーク (50枚)

本

- 私たちは戦争を見た (100冊)
- ねらわれた学校 (50冊)

湘北教文研の活動報告

はじめに

子どもの自殺・いじめ・登校拒否・「非行」等の問題行動が連日マスコミで報道されています。中曽根首相は、国民の間にある教育荒廃の解消を願う気持を利用し臨教審を設置し、三次にわたる答申を出させました。しかし、子どもたちを苦しめている最大の原因である学歴社会・受験体制には一切メスを入れず、教職員の管理統制をねらう初任者研修制度を打ち出してきています。国民の期待に応える答申とはほど遠いものです。教育の国家化を一層強め、憲法改悪をねらっていることは明らかです。軍事費の大幅増等合わせて考えると、平和と人権、民主教育の危機とも言えます。そこで、湘北教育文化研究所は、運動の基本方針を「平和と人権を基盤にした教育文化を地域からつくりだす」として、父母・地域住民・教職員の連帯をはかりつつ、運動を展開してきました。

1. 「私のした憲法の話II」の刊行

戦後の教育は、『あたらしい憲法のはなし』（1947年文部省）をはじめとし、再び悲惨な戦争を繰り返さないため新しい平和国家・文化国家の建設をめざして出発しました。日本国憲法はその根幹をなすものです。国民の大多数は、この平和憲法を支持し、改憲の気持を持っていません。

しかし、歴代の保守政権は、軍備をはじめとして基本的人権についてさえも抑圧し、憲法を一方的に空洞化・形骸化させる政策を取り続けてきました。政府・自民党の教科書検定強化もその政策の一貫です。そこで、憲法を生活の中に根づかせ、平和がゆるぎないも

のとなるまで憲法教育を子どもたちに行っていくことは私たちの責務です。湘北地区の、父母・地域住民にもよびかけて多くの人からの協力もいただき小冊子として『私のした憲法の話II』を刊行いたしました。沢山の人たちに読まれ活用されることを願っています。

2. 教育文化講座のとりくみ

「あすの教育を考える」というテーマで開催しています。この講座は、単に技術論的なものに限定せずに、今日的な教育問題等も含めて様々な角度から内容を考えて開催しております。特に、父母・地域住民への呼びかけを新聞などを通して行ない、湘北地区だけでなく、県内、県外の広い地域からの参加を得ています。

講座の日程と内容

1. 映画会「授業・からだといのちと食べもの」 鳥山先生と子供たちの1ヶ月
6月21日（土） 相模原あじさい会館
「みんな生きているものを食べている。教室にブタ一頭をもち込んで、みんなでいのちについて考えた。」こうした映画を上映し日常の授業実践を考え直すきっかけとした。（参加者40名）
2. 映画・ビデオ上映会「沖縄戦・未来への証言」「戦場ぬ童」「風の谷のナウシカ」「核戦争後の地球」他
8月26日（火）
湘北教文研所蔵の映画・フィルムを上映し学校だけでなく、広く地域の人にも見ていただき教文研の運動をひろめた。（参加者80名）

3. 講演会 講師 野坂昭如氏（作家）

演題 あすの日本を考える

10月4日（土） 相模原あじさい会館

「学校をとりまく状況と、その中で、教師は歴史の真実と事実をどのように子供たちに教えていくのか」を話した。（参加者 250名）

4. 講演会 講師 村上義雄氏（朝日ジャーナル編集委員）

演題 「子どもが見えてますか。教育—誰のため、何のため」

11月8日（土） 厚木婦人会館

「自分の考えを子どもに一方的に押しつける大人。気長に待つどころか、いかに早く結論を出せるかを、子どもの優劣の尺度と考えている」等を述べ、子どもを理解する上で参考になった。（参加者 100名）

3. 「平和展・青い目の人形展示会」の開催

87年1月16日～18日にかけて相模原教育会館で、神奈川に現存する「青い目の人形」を展示した。18日には、童話作家 武田和子氏より「青い目の人形」についての講演も行った。（参加者 200名）

（青い目の人形は、アメリカから「人形親善使節団」として盛大なセレモニーで迎えられ、全国各地の小学校や幼稚園へ贈られた。この人形は、1941年の日米開戦と共に数奇な運命をたどることになる。戦禍をくぐりぬけた青い目の人形たちは、現在、全国で195体が確認されている。そのうち県下には、6小学校に7体残っており、本展で5体を展示した。息をひそめて戦後を生きのびてきた「青い目の人形たち」を見ながら、戦争の悲惨さと平和を守ることの大切さを考えさせてくれた。）

1986年度 平和展 あすの教育を考える

青い目の人形

展示会

1987年
1月16日・17日・18日
10:00～15:00
(※) 相模原教育会館
(あじさい会館ウラ)

1月18日 13:00～5:00
前夜祭・武田和子さんの
「青い目の人形」の
お話しがあります。

●入場無料

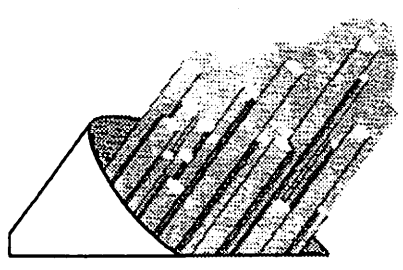
主催 湘北教育文化研究所
〒242 相模原市南区
111-0427-53-3092

1986年度

あすの教育を考える

野坂昭如講演会

記録



発行 536 53.6

湘北教育文化研究所

4. 「教育文化NO. 6」の刊行

野坂昭如氏の「あすの教育を考える」というテーマの講演内容と、湘北教文研所蔵フィルム・蔵書等の一覧や平和教育についてのカ

リキュラム等を掲載した冊子を刊行した。教文研が発展していくためにも、この資料が多くの人に使用されることを願っている。

(湘北教文研担当者 鈴木 賢)

湘北教育文化研究所視聴覚資料一覧

16ミリ・8ミリ映画

題 名	時 間	種 類	内 容
明日への伝言	8分	ドキュメント	広島・長崎の記録。長崎に投下された原子爆弾のさく裂
にんげんをかえせ	20分	"	10フィート運動第1作。1977年発見の未公開フィルム
予言	41分	"	10フィート運動第2作。核軍拡の時代への核爆者の訴え
悪魔の火球	5分	"	広島に落とされた原爆の実写フィルム
ピカドン	10分	ア ニ メ	原爆の恐ろしさをストレートに表現したアニメーション
おこりじぞう	27分	"	6歳のひろちゃんが全島大やけど、おじぞうさんかおこります
8月9日長崎	10分	ドキュメント	8月9日、B29「ボックスカー」の爆音とともに現われる
ヒロシマの詩	11分	ア ニ メ	広島で助けられた少女が知る17年目の事実
ふるさとの動物園	24分	"	大阪天王寺動物園で起きたことを風船が少女に語ります
トビウオのぼうやは病気で	19分	"	1954年3月1日、ビキニの水爆実験を背景にした童話
子どもたちの昭和史	55分	ドキュメント	第2次世界大戦中のニュース映画にみる子どもたちの姿
もしこの地球を受するなら	55分	"	医学的立場から、核問題の本質をわかりやすく解明
戦争—子供たちへの遺言—	53分	アニメ+実録	原爆資料館及びアウシュビッツ、そして東京大空襲のアニメ
戦場ゆい童(いくさばぬわらび)	26分	ドキュメント	沖縄戦の実態を子供たちの姿にしばって描いた映画
沖縄戦—未来への証言—	55分	"	米軍の撮影したフィルムを沖縄の民衆の目でみなおす
熱い街 白黒	44分	"	1985年川崎での指紋押捺拒否問題
侵略 8ミリ 白黒	40分	"	「三光」とは何か。われわれ日本人が中国侵略で行なった行為
侵略原史 8ミリ 白黒	40分	"	日本人がいかにして「台湾」を植民地にしたか
たとえば障害児教育	90分	"	登中の教師と子どもたちの姿をえがいた記録映画
妊娠と出産	20分	"	妊娠から出産までの神秘的なメカニズムを描いた作品
100ばんめのサル	20分	アニメ+実録	平和を願う気持ち、全世界に広げるために
雨はやさしく	11分	ア ニ メ	「核の冬」の戦りつすべき世界をイメージ化した反核アニメ
歴史(核狂乱の時代)	116分	ドキュメント	未公開フィルムを中心にした核兵器に関する記録映画

ビデオテープ

題 名	時 間	種 類	内 容
ヒロシマから子どもたちへVβ	各25分	ドキュメント	全3巻「ヒロシマ」「ヒバクシャ」「炎の中にげんばくをみた」
核戦争後の地球 V	各30分	"	1984年NHKテレビ放映のダイジェスト版
風の谷のナウシカ Vβ	116分	ア ニ メ	核戦争で文明が滅びた地球で生き残った小国「風の谷」の話
はだしのゲン Vβ	85分	"	原爆の恐ろしさと孤児ゲンのたくましく生きる姿を描く
ひとすじの道 Vβ	37分	ドキュメント	家永三朗 人生そして教科書を語る
キティ、アウシュビッツに帰る	120分	ド ラ マ	NHK放送ドラマより 他、子供たちに伝える戦争体験VHS
野坂昭如講演会 V	120分	講 演 会	1986年10/4 あじさい会館で行なわれた講演の様子
銀河鉄道の夜 Vβ	120分	ア ニ メ	ねこを主人公に宮沢賢治の作品をアニメ化したもの
授業としての入学試験 Vβ	120分	ドキュメント	自由の森学園の中学校と高校の入学試験に見せる子供達の様子
大地の冬のなかまたち Vβ	65分	ド ラ マ	北海道の大自然にこだまする少年達の厚い友情
ともだち Vβ	86分	"	少年の心はさけふ—いのちの扉をこえ—
アフリカの鳥 Vβ	86分	"	アフリカの島に大きな夢をたくして、美しくひろがる友情と愛
4年3組のはた Vβ	86分	"	先生のおなかが動いている、小さな命が生まれるってすばらしい
先生の通信簿 Vβ	93分	"	先生と生徒のあり方を投げかける感動の珠玉作品
走れトマト Vβ	95分	"	さすらいのワシ公トマト団を待ちうける未知と冒険がいっぱい

中地区教文研の活動報告

はじめに

中地区教育文化研究は、中教組第22回定期大会で、これまでの設立準備委員会の討議を踏まえ中教組規約の改正を提起し、86年9月30日、中教組129回委員会で運営規定の承認を受けて設立されました。

今日まで、神奈川県教育文化研究所をはじめ、他地区教組・教文研には多大なご尽力をいただいていたことにたいして深く感謝を申し上げます。

87年度は、中地区教職員組合結成20周年にあたり、新たな出発が教育文化研究所とともにできることは、今後の中教組運動にとって、父母地域との連携・地域文化の発展・授業実践の深化という観点で大変喜ばしいことです。中地区全組合員は、この教育運動が地域とともに発展すべく、取り組みを進めていくことを確認しました。

教文研事業

86年度の事業は、執行部が進めてきた事業とともに準備委員会の中で具体的な組織機構作り、情宣として「中地区教文研準備会だより」の発行などを行いました。

1. 地域文化活動事業

(1) 親と子でみる映画会

第13回をむかえた親と子でみる映画会は「平和の大切さ・人間愛の大切さ・勇気の大切さ」をテーマに4会場で開催されました。

特に平塚会場では、昨年の三倍以上の収容力をもつ中央公民館を使用したものの、入場しきれないほどの盛況ぶりでした。

4会場の参加者総数2,690名は、各分会の宣伝徹底と全家庭数配布のパンフレット、子どもに夢と希望を与える映画の内容がもたらした成果だといえます。

7月25日 二宮町福祉センター 「グリックの冒険」 「おかあちゃんごめんね」	397名
7月28日 伊勢原市民文化会館 「白い町ヒロシマ」 「おこんじょうるり」	314名
7月30日 秦野市文化会館 「時計は生きていた」 「おこんじょうるり」	495名
7月31日 平塚市中央公民館 「グリックの冒険」 「おかあちゃんごめんね」	1,484名

(2) 親と子による写生会

7月23日大磯港、27日秦野市運動公園、8月3日伊勢原ふじ山公園と三日間にわたって開催された「第9回親と子による写生会」は、好天に恵まれ、多数の親子の参加をえて講師の先生方も役員も大汗をかきかき、子どもた



ちやお母さん方の間を指導して歩きました。

各会場とも、子どもたちにまじって真剣に筆を走らせるお父さんやお母さん、手を取りあって一枚の絵に取り組む親子の姿などほほえましい雰囲気の中で写生会が行われました。

最後に、出来上がった作品に一枚一枚でいい指導を受け、自分の作品ばかりでなく友だちや他の学年の人の作品も、熱心に見入ってとても楽しく写生会に参加できました。

中地区のこの二つの夏休み文化行事は、参加者も年々増え、子どもたちや地域の父母に定着し、いろいろな要望や感想が寄せられる

ようになっていました。今後も、内容の豊かな活動と地域にねざした運動を追求して、楽しい文化行事をつくっていきたいと考えています。

(3) 教育講演会

7月7日、秦野市文化会館を会場に、「今、教育に求められているもの《人権教育の視点から》」と題して、東京都教職組合墨田支部長内田宣人先生を講師に教育講演会を開催しました。

中野区のいじめ問題に対する都教組の対応取り組みの問題点をはじめ、学校内外におけ

第13回

親と子で見る 映画会

(日時・会場・上映作品)

地区	日	上映時間	上映作品
大磯	7月25日(金)	9:30 10:00 12:00 1:30 2:00 4:00	二宮健児センター プリンセスの冒険
伊勢原	7月28日(月)	9:30 10:00 12:00 1:30 2:00 4:00	伊勢原市文化センター 伊勢原市文化センター
秦野	7月30日(水)	9:30 10:00 12:00 1:30 2:00 4:00	秦野市文化センター 秦野市文化センター
平塚	7月31日(木)	9:30 10:00 12:00 1:30 2:00 4:00	平塚市文化センター 平塚市文化センター

【対 象】 中地区小・中学校の児童・生徒と保護者の方々
 ・保護者の方々が同伴して交通手段等ないよう見守って下さい。
 ・なるべく自家用車の利用は避けようとして下さい。
 ・会場内での飲食は、一切できません。
 ・会場の収容人員は、大磯、伊勢原、四百名、二宮、大磯、二百名ほどです。
 ・入場は先着順です。

入場は無料です。

【主 催】 神奈川県教育文化研究所
 【主 管】 中地区教職員組合
 【後 援】 秦野市教育委員会 伊勢原市教育委員会 大磯町教育委員会 二宮町教育委員会 平塚市教育委員会 教育を守る会平塚支部 秦野支部

第9回

親と子による 写生大会

【主 催】 神奈川県教育文化研究所
 【主 管】 中地区教職員組合
 【後 援】 秦野市教育委員会 伊勢原市教育委員会 大磯町教育委員会 二宮町教育委員会 平塚市教育委員会 教育を守る会平塚支部 秦野支部

【場所】 大磯・二宮地区—大磯港 秦野地区—秦野運動公園 伊勢原地区—ふじ山公園

【日時】 7月23日(木) 7月27日(日) 8月3日(日)
 午前8時30分—11時30分 (雨天中止)

【対 象】 中地区の小学校児童と保護者の方々。

【講 師】
 ・大磯・二宮地区 石井 浩行(大磯小) 伊勢原(大磯小)
 ・秦野地区 岩田 達也(大磯小) 武田 和佳(大磯小)
 ・伊勢原地区 坂井 寛之(大磯小) 石井 博之(大磯小)
 ・平塚地区 坂井 寛之(大磯小) 石井 博之(大磯小)

【用意するもの】
 ・絵具セット・水ばけつ・クレヨン・画紙・えんぴつ・水筒・フェルトペン・消しゴム
 (画用紙は主催者で用意します)

【父母のみなさんへ】
 ・保護者の方々が同伴して交通手段等ないよう見守って下さい。
 ・なるべく自家用車の利用は避けようとして下さい。
 ・参加された方には記念品を差し上げます。



る教育の問題点と課題を人権教育という立場から話されました。また、中国残留孤児に対する行政施策と学校での実践についても述べられ、私たちが人権教育に取り組むことの重要性など多くの示唆をしていただきました。その中で氏の言われた「一人の灰色の子を助けないで教師といえるのか」というなげかけは、私たちに教育の原点に立ち返ることを改めて考えさせる言葉として印象的でした。

◎参会者の声

切り捨てることなくたずさわっていくことは、雑務に追われる毎日を考えると難しいことだと思います。しかし、より多く接していかなければならないことを強く感じました。がんばっていきましょうと思います。

中教組の取り組みとしては初めての企画だと思います。今後は運動の輪を広げていくための具体的な活動が必要です。

2月21日から4月11日にかけて、「みつかわ幸子教育講演会」を中学校ブロックで開催しました。講師の36年間にわたる教育実践、親と教師の相談室・父母相談員の経験、「みつかわ教育相談室講演会」室長という立場から、地域の教育力・現代の教育問題などをテーマに講演をいただきました。延べ1820名に及ぶ父母・教職員の参加を得る中で教育研究活動・教育懇談会運動・ふれあい教育運動など草の根の教育改革を踏まえた講演は、父母・地域住民と教職員の連携という今日最も重要な課題にせまる意義あるものでした。

子どもたちの未来を語る中で、特に平和について強調され、教育の根本基盤に平和教育がある事を氏自らの体験から話されました。女学生時代に、動員で何を作るのかも知らされず軍需工場へ行き、ただ一生懸命働かされていた事。大陸からの引き上げ船の中で、掛け替えのない妊をなすすべさえ無く栄養失調



で失い、悲しみにくれないながら日本に着いたときの氏の兄の顔など、参加した父母・教職員の心を大きく揺さぶるものでした。

2. 平和教育事業

教育課程研究委員会を中心に研究実践を進めてきました。

1 学期の研究会

平和教育についての学習会及び研究テーマの設定と年間計画、「7月5日平和教育の日」実践資料づくりなどに取り組みました。

2 学期の研究会

“ふれあい” “ぬくもり”
子どもたちに豊かな

教育を
教育
講演
会

教育講演会

講師 みつかわ幸子
日時 昭和62年 2月21日 (土)
会場 松丘公民館
主催 中地区教育文化研究所
中地区教師会組合
大野 中分会
松丘 小分会
真土 小分会

「みつかわ幸子教育講演会」日程

2月21日(土)	松が丘公民館
25日(水)	中原公民館
26日(木)	金目公民館
27日(金)	八幡公民館
28日(土)	横内公民館
28日(土)	平塚青少年会館
3月4日(水)	城島公民館
5日(木)	神田公民館
6日(金)	旭北公民館
14日(土)	花水公民館
16日(月)	諏訪町公民館
17日(火)	吉沢公民館
18日(水)	須賀公民館
4月9日(木)	平塚市中央公民館
11日(土)	旭北公民館

「平和教育の日」の実践報告のまとめ、実践事例の研究、教育実践学習会報告資料づくりなどに取り組みました。

3学期の研究会

実践報告のまとめと今後の研究のあり方、
(主な実践題材とそのねらい)

小学校 低学年

「おこりじぞう」 山口 勇子 作

「わらいじぞう」が「おこりじぞう」に変わっていったあらすじを読み取るとともに、じぞうの心情を読み取る。

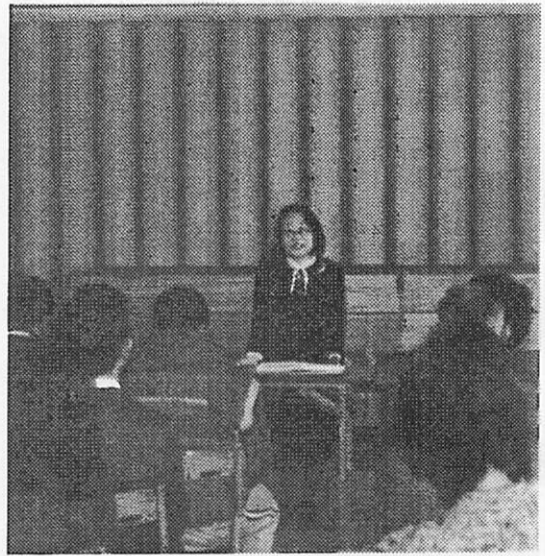
「おこりじぞう」の読みを通して戦争という事実を知る。

小学校 中学年

「一つの花」 今西祐行 作

登場人物の気持ちや行動と場面の状況、さらに時代背景を結び付けながら、ささやかな人間の幸せをも奪ってしまう戦争の残酷さを読み取る。さらに、その戦争を乗り越えて生き続ける愛情の美しさを読み取ることによって人間の情愛や生命の尊さ、平和について考えを深める。

小学校 高学年



「一つの花」 今西祐行 作

「一つだけちょうだい」が口ぐせになってしまったゆみ子に悲しみながらも、明るく強く育ててほしいと願う父親と母親の愛情を読み取り、生命の尊さ、人間の情愛などについて考えを深める。

戦争への憎しみ、平和への願い、幸せへの祈りといった人の心は、戦争を越える不滅のものであることを深く読み取る。

小学校 高学年

「戦争と平和について考える」

戦争体験者に話を聞き、ビデオ、スライド本などで調べることによって、戦争の本当の姿や悲惨さを知り、平和を守っていくことの大切さを考える。

中学校

文化祭クラス発表「平和への道」

クラスのひとりひとりが協力して一つの行事を創造することの喜びを味わい、創造していく過程方法を学習する

自分たちの生きているこの社会が「平和」であるとすれば、それは過去のどんな過ちをへて達成されたのか、注目し気づく。

以上のような実践研究を進めながら平和とは何か、平和教育とは何か、という大きな課題にせまるため研究討議を重ねました。

また、平和教育資料の収集・紹介などの活動をしました。

3. 教文ライブラリーの充実

教文ライブラリーは書籍・映画フィルム・VTR・スライドなど年々拡充し、中地区の各分会・教職員をはじめ地域の他の労働組合などに広く活用されています。

教育懇談会や学習会の中で問題提起の一助

として、また、授業実践の教材としても利用されました。索引を各分会に配布し、利用を呼び掛け、分会員のニーズにこたえられるよう今年度も整備してきました。

平和教育関係のフィルムが一様整ってきたことから、今年度は、映画フィルムとして、おもいをテーマにした「おこんじょうり」、子どもの全面発達をテーマにした「さくらんぼ坊や・2」「さくらんぼ坊や・3」を購入しました。ビデオテープとしては、「性、いま性=生を考える」「いのち、死ぬなんて早すぎる!」を購入しました。

(中教組 教文部長 伊藤博彦)

中地区教文研所蔵フィルムライブラリー

16ミリフィルム

- ① おこりじぞう (2本)
- ② にんげんをかえせ
- ③ ピカドン
- ④ 予言
- ⑤ トビウオのぼうやはびょうきです
- ⑥ ヒロシマ
- ⑦ ナガサキ
- ⑧ 核戦争のもたらすもの
- ⑨ おかあちゃんごめんね
- ⑩ 戦場ぬ童
- ⑪ べっかんこ鬼
- ⑫ 戦争—子どもたちの遺言

VTR

- ① 予言
 - ② にんげんをかえせ
 - ③ ヒロシマから子どもたちへ
 - ④ 核戦争後の地球
- その他多数

写真集

- ① 太平洋戦争
- ② アウシュビッツ
- ③ オキナワ
- ④ ヒロシマ・ナガサキ
- ⑤ 15年戦争とひろしま

西湘地区教文研の活動報告

1. 「平和と人権」を基盤にした教育文化活動 ——『市民と子どもの戦争展』——

西湘地区教文研では、発足以来いっかんして平和をテーマに地区の教育文化の高揚をめざしてきました。

戦後40年がたち、私たちの仲間でも戦争体験者は数少なくなってきました。「今残さねば永久に残せない」風化しつつある戦跡・体験を子どもたちに語り伝えようとした『語りつぐ言の葉』I集(83年)、II集(85年)また、スライド『小田原にも空襲があった』の制作・活用をはかってきたところです。

それらに続き、今年度は、地域ぐるみのイベントに取り組もうと『市民と子どもの戦争展』を計画し、8月25日～27日の3日間、小田原市民会館において展示開催しました。

取り組みについては、平和教育検討委員会を中心に、ブロック代表の「戦争展準備委員」、分会からの「平和教育担当者」の協力により、開催の諸準備がされました。資料借用の呼び掛け、資料収集、資料の整理・説明そして、短期間ながら1000点にもおよぶ遺品・遺物・書籍・地域の戦争資料・平和への願いを込めたポスターの展示がされました。

期間中に延べ1200名の参加者を得、同時に『あらためて、平和の大切さを感じた』という感想を多く聞きました。

また、並行して映画会、ビデオ上映、記念行事としての作品募集も実施し多くの市民、子どもの参加、協力を得られました。

2. 第11回親子映画会の開催

西湘地区教文研の事業として、地域にも定着してきている「親と子の良い映画を見るつどい」は、今年度も夏休みを利用して開催しました。

☆ 映 画	「思い出のアン」
☆ アニメ映画	「トビウオのぼうや びょうきです」
7月26日	松田町民文化センター
7月29日	小田原市民会館
7月30日	〃

子どもたちをめぐる文化状況は、コマーシャルと「ドタバタ」等と大変心配な側面があります。本当の感動が得られる場を、と企画



育でもあり、人間教育である。そのためには、性教育に対する大人、教師自身の戸惑いをなくすことが先決である。」

と、明快に講演されました。また、スライドを用いての資料提示とともに、実際の授業方法についても詳しく説明されました。400名近くの教職員、父母も感銘を受け、実践に役立てようという声が聞かれました。

4. 学習講演会（西湖地区教文研講座）

会場：小田原労働センター

(1) 人権・障害児学習会

日 時 11月13日 17:00

講 師 福井達雨氏（止揚学園園長）

演 題 『子どもの笑顔を消さないで』

「35年間の障害児とのふれあいからの経験をもとに少数の弱い人たちにも光を与えるべきことを中心に講演されました。そして、広い大きな見方で子どもに接し、共に生きる世界を造り出すべきこと、『自分で考え、管理されにくい子』を育てるべきではないか、と巧みな話と自作の歌で講演されました。」

(2) 生活指導問題学習会

日 時 11月27日 17:00

講 師 松井 堅氏

（横浜市立都田中学校長）

演 題 『子どもたちにとって信頼できる学校であることをめざして』

「不適応行動には、①甘え自己顕示型、②我儘と自己主張型 とがあるが、最近では両者の交わり型が多い。そのどちらかを見極めて指導することが必要であるが、生徒に身近な自治活動を計画させ、自分の存在感が得られる学校づくりが大切である。」

(3) 女子教育問題学習会

日 時 12月11日 17:00

講 師 久場嬉子氏（学芸大教授）

演 題 『男女平等教育と家庭』

「母親像が空洞化している現状の中で、母親の自立を生活の場で子どもに見せることは、むづかしい。性別役割分担を排し、父母が協力して『自立できる子』に育てたい。」

(4) 平和教育学習会

日 時 1月20日 17:00

講 師 今西祐行氏（作家）

第 1 回 教文研講座

西湖地区教職員組合

演 題 『子どもの笑顔を消さないで』

講 師 福井 達雨先生

日 時 1986年11月13日(木)

17時より19時まで

場 所 小田原労働センター
大会議室



福井先生は、昭和2年富山県立小坂町に生まれ、昭和33年、明治大学文学部を卒業。学生時代より福島の公害問題に関心をもち、昭和38年、大塚富山高等学校で、教育実習を兼任。昭和37年、多くの友人の協力により、東京方面から福島の公害問題、公害問題を取材。現在、公害問題研究を続け、公害問題の解決に努めている。

公害問題は公害問題と見做されて、公害問題の解決に努めている。公害問題は公害問題と見做されて、公害問題の解決に努めている。

公害問題は公害問題と見做されて、公害問題の解決に努めている。公害問題は公害問題と見做されて、公害問題の解決に努めている。

※ 「教文だより」でお知らせしましたように、今回の講座を皮切りに今回の講座・学習会を行います。ぜひ、ご参加下さい。

演 題 『文学と平和教育』

「広島悲惨さから特攻隊の出動等の体験のみでなく、『相手（作者・子ども）の送信を、自分自身が発信しながら受信する』受け取り方を通して、今こそ平和を守ることが大切であると強調されまし

た。」

5. 教文研ライブラリー

今年度も平和教育を中心にライブラリーの充実を図ってきました。

（西湘地区教文研担当 高梨 悦雄）

西教組平和教育資料

I. 16 ミリ映画フィルム

- | | |
|------------------------------|-------|
| ①「おこりじぞう」 | (27分) |
| ②「核戦争のもたらすもの
～ヒロシマ・ナガサキ～」 | (46分) |
| ③「人間をかえせ」 | (19分) |
| ④「予言」 | (41分) |
| ⑤「悪魔の火球」 | |
| ⑥「おかあちゃんごめんね」 | (26分) |
| ⑦「戦争子どもたちの遺言」 | (53分) |
| ⑧「戦場ぬ童」 | (26分) |
| ⑨「トビウオのほうやはびょうきです」 | (19分) |

II. スライドフィルム

- | | | |
|----------------|------|-------|
| ①「小田原にも空襲があった」 | 55コマ | (13分) |
| ②「トマホーク～核ミサイル」 | 52コマ | (13分) |
| ③「平和の島沖縄」 | 75コマ | (16分) |
| ④「国家機密法」 | 54コマ | (14分) |

III. 8 ミリ映画フィルム

- ①「ピカドン」

IV. ビデオテープ

- | | | |
|-----------------|-----|-------|
| ①「核戦争後の地球」 | 第1部 | (30分) |
| 〃 | 第2部 | (30分) |
| ②「ヒロシマから子どもたちへ」 | | |

第1部 (22分)

第2部 (24分)

第3部 (24分)

③「ザ・ディアフター」 (127分)

④「性」…いま「性=生」を考える (25分)

⑤「いのち」 (45分)

⑥「がれきの日本列島」
広島・長崎編 (45分)

⑦「がれきの日本列島」
主要都市編 (60分)

⑧「NAZI絶滅収容列島」 (60分)

⑨「侵略」

V. 写真パネル

① 組写真「ヒロシマ・ナガサキ」(20枚)

② 平和教育教材パネル

第1部「太平洋戦争」

第2部「沖縄戦」

VI. 写真記録集

①「子どもたちの昭和史」

②「これが沖縄戦だ」

③「沖縄戦記録写真集」、「沖縄戦と住民」

④「広島・長崎～原子爆弾の記録～」

◆「平和教育教材資料（小学校編）」

「平和教育教材資料（中学校）」

情報化社会の教育 (2)

嘱託研究員 林 洋 一

1. はじめに

わが国の現在の状況から予測すると、情報化社会ないしは高度情報化社会の到来は不可避である。今後、社会の情報化の速度が加速することはあっても、減速するという事態は考えにくい。したがって、教育界においても、速やかに情報化社会への対応策、より具体的に言えば教育へのパーソナル・コンピュータの導入の問題を真剣に検討すべきである。しかしながら、教育現場のこの問題への対応は、現状ではやや鈍いと言わざるをえない。

その背景には、一般の教職員がコンピュータそのものに慣れていないため、その利点や問題点の評価がやりにくいという事情がある。そして、コンピュータに関する知識や経験を豊富に持っている教職員は、概してパソコンの導入に積極的であり、弊害よりは利点の研究に取り組むことが多いからであろう。

たしかに、パソコンは教育現場にすばらしいインパクトを与えうる機械である。たとえば、周辺機器として開発されたCD-ROM(音楽用のコンパクト・ディスクをコンピュータの外部記憶装置として利用する)は膨大な記憶容量があり、場所を取らずまた検索が容易な電子百科事典として大いに利用できるであろう。日本語ワードプロセッサは、国語教育に有効に利用できる可能性があるし、日本人に使いやすい英文ワープロが開発されれば、英語教育に大きな変革をもたらすかもしれない。教育には煩雑な事務処理や成績処理がつきものであるが、パソコンはそれらの仕事を手助けしてくれる。そして、何よりも大きく

威力を発揮するのは、学習における個人差を考慮に入れながら教育に取り組むことが可能になることである。つまり、教師の立場から言えば「集団的に個別指導ができる」ことを意味するものであり、まさに学校教育に革命をもたらす可能性を秘めている。

だが、このように優れた能力を持つパソコンも導入や運営の仕方を誤れば、その能力を充分発揮できないばかりではなく、教育に弊害をもたらすこともあるかもしれない。本稿では、林(1986)に引き続いて、学校教育にコンピュータを導入する場合の問題点について考察することにした。

2. コンピュータ導入に対する基本方針

教育の現場にコンピュータ(現状では、パソコン)を導入することに対して、二つの対立する基本的な考え方がある。コバーンら(1984)は、学校教育へのコンピュータの影響に対する見解を、表1のようにまとめている。

この表を見ても、コンピュータ導入に対する基本的な考え方に大きな対立があることがわかる。たとえば、計算能力について肯定的な立場では「コンピュータによって新しい形に変化する」という見方をとるが、否定的な立場では「計算能力が低下する」と見ている。また、肯定的な立場では「子どもの能動性・創造性・個性の発揮にコンピュータが寄与する」と見ているが、否定的な立場ではその反対の結論が出るであろう。「情報ネットワークを利用して有用な情報を得ることができる」

表1 コンピュータの学校教育への影響

肯定的立場	否定的立場
1) 情報ネットワークを利用して有用な情報を得ることができる 2) 在宅勤務の増加で、子どもや学校に関心を持つ親が増える 3) 小規模で充実した学校を作ることができる 4) 読み・書き・計算の基礎技能が新しい形に変化する 5) 子どもの能動性・創造性・個性の発揮にコンピュータが寄与する	1) コンピュータに頼るため計算能力が低下する 2) ゲームのような刺激がないので学習を嫌ったり欠席する子が増加する 3) ゲームの模倣・ストレスにより暴行行為が増加する 4) 読書時間が短くなり、学校の基礎である活字文化が破壊される 5) コンピュータが貧富の差を増大させ教育機会の均等への圧力が増大する

(コバーンら(1984)より作成)

可能性はあるが、将来はともかく現状においては、必ずしも有用な情報が十分に準備されているとは限らない。このように、コンピュータの導入に対する研究者や実務家の考え方の間には、大きな対立があるのである。

だが、肯定的な立場と否定的な立場のどちらが正しいかは、実証的な研究が乏しい現在の時点では結論を出すことができない。したがって学校教育、ことに初等・中等教育へのコンピュータ導入には、かなり慎重な姿勢が必要であろう。しかし、現実の問題として考えると、学校へのコンピュータ導入は避けられそうにない。したがって、できるだけマイナスの影響を出さないようにしながら、導入モデル校のケースを詳細に検討していく必要があると思われる。(モデル校でどのような目的でコンピュータ教育が行われ、そのためにどのような事前措置が必要であったか、また教育設備を整備するためにはどの程度の予算が必要かという問題については、なかなかの

確な情報が得にくい。しかし、神奈川県相模原市の中学校などの例が「NEW教育とマイコン」誌(1987年5月号)に紹介されている。

なお、学校教育にコンピュータを導入するときに必要な注意事項を、坂元(1986)は表2のようにまとめている。この表の中で、1)と2)は高度情報化社会に対応する能力を養成するというものであるが、3)はやや質を異にしている。「先端技術に対する教育の機会均等」とは、家庭の経済的な事情で高価な情報機器が購入できない子どもたちが、情報化社会の中で不利益にならないような配慮が必要なことを示している。4)と5)は、導入にあたっての重要な前提条件である。とくに、初等・中等教育にコンピュータを導入する場合には、このような慎重な配慮が必要なのである。

3. コンピュータリテラシーの概念

高度情報化社会の中の教育を考えると、

表2 学校教育にコンピュータを導入するときの注意事項

1) 二十一世紀人の新しい資質を育てる 2) 教育のための新しい有効な道具として役立てる 3) 先端技術に対する教育の機会均等を保障する 4) 子どもの心、体、知恵を育てる教育を乱さない 5) 子ども同士、先生と子どもの人間関係の中で、実物、現実とふれあいながら活用する <1) から3) は、導入のねらい。4) 5) はそのための条件。>

(坂本(1986)より作成)

コンピュータリテラシーの問題を避けて通ることはできない。コンピュータリテラシー (computer literacy) の定義は研究者によって多少相違するが、「人々が現代社会に適應していくために、コンピュータについての最低限の知識、実際的的操作、親近性、能力を習得すること」(中野, 1987) というものが代表的であろう。リテラシーとは、もともと「読み書き能力があること」を意味している。つまり、これからの社会ではコンピュータについての認識を持ち、またそれを利用する能力を持つことが大変重要であり、その重要性は基本的な読み書きに相当するものである、という考え方を示しているのである。

だが、気をつけなければならないことは、コンピュータのハードウェアやソフトウェアの進歩は急速であり、コンピュータリテラシーという概念それ自体が急速に変化していることである。たとえば、世界で最初のコンピュータであるエニアック (Electronic Numerical Integrator And Calculator) は1946年に作られたのであるが、現在のコンピュータと異なり10進法を採用していて、プログラム内蔵という考え方もなかった。したがって、エニアックの場合のコンピュータリテラシーは、現在のそれと全く異なるのである。

それほど極端な例でなくても、初期のコンピュータは、2進法のコードに近い「機械語」という人間には非常に理解しにくい言語でプログラミングを行なう必要があった。しかし、コンピュータの記憶容量の増大とともに、アセンブラと呼ばれる簡略化された機械語が用いられるようになる。そして、1950年代の末期になると、フォートランやコボル、そしてアルゴルなどの高級言語が開発され、日常言語 (英語) に比較的近い形でのプログラミングが可能になった。だが、コンパイラと呼ばれるこれらの言語によるプログラムは、全体をまとめて機械語に翻訳し、それから実行するという方法を採用している。したがっ

て、コンピュータを使いこなすためにはこれらの言語の文法を理解し、自分でプログラムを作成するという能力が必要だったのである。また、コンピュータ自体が非常に高価で巨大な機械であり、空調の完備した専用の部屋に置かなければならなかったために、誰でもコンピュータが利用できるという状態には程遠かった。つまり、一般の人々には、コンピュータリテラシーなど全く無用だったのである。

だが、1970年代の末期になると、コンピュータの心臓部である大規模集積回路 (LSI) が安価になり、個人でも利用可能なパーソナル・コンピュータ (個人用コンピュータ) が市販されるようになる。それは、大型や中型のコンピュータの能力とは比べものにならないほど低い能力しか持っていなかったが、机の上に置けるほど小さなコンピュータの出現は、まさに画期的なことだったのである。誰でもコンピュータが持てる時代の到来に、狂喜した人は少なくなかった。

しかしながら、発売当初のパソコン (当時は、マイクロ・コンピュータまたはマイコンと呼ばれることが多かった) は、自分でプログラムを書いたり理解したりする能力のある人しか使えなかった。そして、主記憶容量が非常に小さく、また演算処理の速度が遅かったので、ゲーム用プログラムを作ったり、個人的な仕事に利用するだけしか使いみちがなかったのである。つまり、パソコンは知的なおモチャだったのである。

このような状況が大きく変化してきたのは、パソコンの能力が急激に向上し、さらに性能に対する価格が非常に低下してきたことによるものである。現在の主流になっている16ビット・パソコンは、ハードディスクなどの周辺機器を揃えれば、実用的な事務処理ができるだけの能力を持っている。もちろん、最新の大型コンピュータとは比べることができないほど遅いし、また処理できる情報量は少ないが、主記憶容量だけから言えば、十数年前

の大型コンピュータ並のものになっているのである。そして、日本語ワープロやデータベース・ソフトなどのソフトウェアを得て、急速にオフィスに浸透していった。

このようなパソコンの急速な普及は、急速にユーザー数が増加したことを意味する。そして、これらのユーザーの大部分は、自分でプログラムを作成したり、また理解したりする能力は持っていないと考えられる。つまり、コンピュータの原理やプログラミングを知らなくても、コンピュータを仕事に使用できるようになってきたのである。このような時代になれば、コンピュータリテラシーの概念も変化してくるのは当然であろう。

現在の時点では、本体・キーボード・フロッピーディスクなどの諸装置の利用方法を理解していないと、コンピュータの利用はできない。だが、最近の機種では操作の面倒なキーボードに変わって、ディスプレイの画面を見ながらボタンを押すだけでコンピュータに必要な指示を与えられる「マウス」という入力機器が用いられるようになってきた。将来的には、自然言語の音声による入力が可能になり、そうなれば文字通り誰にでも使えるコンピュータになるはずである。そういう時代になれば、コンピュータリテラシーという概念はなくなるであろう。(現時点でも、特定の人の音声を認識して入力する日本語ワープロは存在するが、漢字への変換効率が悪く、完全に実用化されるには至っていない。蛇足であるが、ワープロとパソコンは本質的に同じものであり、文書作成や編集専用に使われるパソコンがワープロ専用機である。それとは別に、様々な用途に使える汎用パソコンにもワープロ用のソフトウェアが市販されていて、それもワープロと呼ばれている。)

このように、コンピュータリテラシーという概念も、コンピュータのハードウェア・ソフトウェアの進歩によって、しだいに変化していく。したがって、現在の時点でのコンピ

ュータを基にしてそのシステムを利用できる能力を考えるだけでは、真のコンピュータリテラシーとは言えない。コンピュータは現在も発展途上の機械であり、その将来の変化は予測できないからである。

このように、コンピュータリテラシーという概念はその基本的な部分に様々な問題を含んでいるので、リテラシーの教育に当っては、慎重な配慮が必要であろう。しかしながら、筆者は、コンピュータリテラシーの教育の必要性それ自体を否定するものではない。遠い将来はともかく、現在の時点においては、ある種のコンピュータリテラシーを身につけることが社会生活を送る上で大切なのは当然のことである。だからこそ、リテラシーの教育が、単なるパソコン教育に終始してはならないし、学校が商業ベースでのパソコンの売り込みをそのまま受け入れてはならないと思うのである。

4. コンピュータリテラシーの教育

コンピュータリテラシーの教育にも、様々な方法が考えられる。たとえば、コンピュータそのものは教室になくても、ビデオやビデオディスク等の教材を用いてその概念や機能を理解させたり、算数の授業でコンピュータの演算法である2進法について教えることはできる。子どもの好きなファミコンを教材にして、コンピュータの話をすることも可能である。また、人間とコンピュータの違いはどこにあるのかを、その両者を比較しながら説明することできるであろう。(表3は、その例である。)さらに、デモンストレーション用のパソコンが1台あれば、より深くコンピュータについて学ぶことができるはずである。

だが、最も優れたコンピュータリテラシーの教材はパソコンであり、児童・生徒が直接それを操作することである。コンピュータリテラシーを学習するためには、コンピュータ

表3 人間とコンピュータの情報処理の比較

	人間の情報処理	コンピュータの情報処理
1. 検索 (想起)	想起することを前提としない。想起された結果は記録時の内容が変容されている。	後で検索するデータだけを記憶する。検索したデータは正確。
2. 思考	思考過程と想起のプロセスは互いに並存する。思考が想起を必要とし、想起が次の思考を生む。	検索のみ実行できればよい。思考はシステムの外で人間が行なう。
3. 問合せの解析	問合せの意味の解析がなされる。	問合せにそのまま応ずる。
4. 過去とのつながり	過去の記憶とのつながりで新しい記憶がなされる。新しい情報を受けとったとき記憶構造の再構成がおこる。	あらかじめ約束した構造によって規定される。過去のデータとのつながりをつけることが苦手である。
5. 自己組織化	情報の関連づけや自己組織化ができる。	情報相互の関連づけがむずかしい。構造は固定的である。
6. 忘却	忘れるときは部分的保持である。想起できないだけで、忘れ去ることではない。	情報の消失と検索不能による。

(森本(1979)より引用)

を使うのが最適なのである。ただし、コンピュータを学ぶということは必ずしもコンピュータ言語のプログラミングを学習することではないし、ハードウェアやソフトウェアの仕組みを知ることではない。もっと違った形で、コンピュータリテラシーを身につけることもできるのである。

西之園 (1987) は、子どもが「コンピュータを使ってコンピュータを学ぶ」ための方法や事例を紹介しているが、それらの事例の中でとくに興味深いのは、ワープロを小学生に使わせた研究である。彼らは、「絵本を作ろう」という名のソフトウェアを作成して、子どもたちにワープロで絵本を作らせたのである。「絵本を作ろう」は、パソコンのカナ漢字変換機能と作図機能を組み合わせたものであり、その事例を図1に示す。

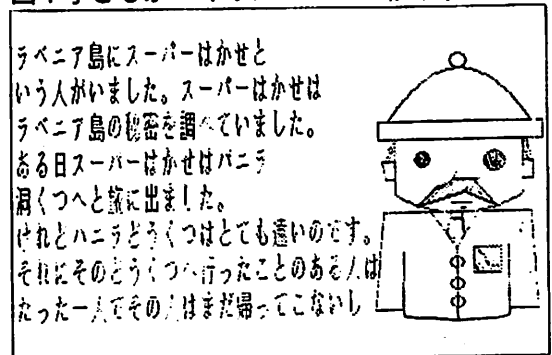
子どもたちは、最初に紙の上で物語を作り、次にそれをワープロに入力する。そして、何度も修正しながら、ストーリーと絵を完成させた。そして、プリンターで印刷した物語に色鉛筆で着色して、物語を完成させたのである。(着色は、ディスプレイ上では簡単にできるが、プタンターがカラープリンターではな

いため、印刷したものには色を塗る必要があった。)

さらに、子どもたちは、手書きでは使えない漢字もワープロのカナ漢字変換機能を用いて使うようになったという。つまり、書くことができない漢字でも、表示されたものの中から選択することはできるのである。

同じく西之園が紹介している事例の中に、子どもたちにワープロの辞書を作らせたものがある。小学校4年生の子どもたちに、数人のグループで単語登録をさせ、子どもたちな

図1 子どもがつくったパソコン絵本(出力例)



(西之園(1987)より引用)

りの言葉の定義を入力したのである。たとえば、広報車は、「日ごろからかさいよほうのPR活動をするほか、いじょうかんそう注意ほうのでている、ことをじゅうみんにしらせたりする。」ということになる。その他にも、子ども用に開発されたデータベース・ソフトウェアを用いて町の名所の紹介を行なった例もある。つまり、子どもたちは楽しみながらコンピュータの機能を学習するとともに、国語や社会科の勉強をしているのである。

中学生になると、かなり本格的なコンピュータリテラシーの教育が可能になる。表4は、東京学芸大学の篠原文陽児らが提案しているカリキュラムである。このカリキュラムの導入部分では、パソコンの基本的な使い方を学

び、次にワープロとしての使用法を学ぶ。そして、子ども用に工夫されたやさしいコンピュータ言語であるLOGO(ロゴ)を用いて、コンピュータ・グラフィックスを学ぶ。(ロゴは、簡単にいえば「お絵かきプログラム」である。)そして、データベースの使い方、コンピュータの構成と作動原理などを学習した後に、コンピュータの社会的役割や応用について学ぶというものである。

従来の教育用カリキュラムでは、パソコン用に開発されたBASIC(ベーシック)言語を学ぶことが多かったのであるが、このカリキュラムではLOGOやワープロ・データベースなどを用いている点に特徴がある。(表4)

このように、コンピュータリテラシーの教

表4 中学生用コンピュータリテラシー・コースのためのカリキュラム試案

() 内は単位時間

講	義	実	習
1. 導入 コンピュータシステム、キーボード、ディスク、カセット等の使い方	(2)	ゲームあるいはシミュレーションプログラムのメモリー上への配置(LOAD)と実行	(4)
2. 文書作成 ワードプロセッサ(文書の作成、編集、消去、挿入、形式合わせ(formatting)、印刷装置の制御、等)	(4)	編集、消去、挿入、等を活用した文書の作成	(8)
3. LOGO グラフィックス(基本命令、図形定義のしかた、複雑な図形の作成順序とその技法)	(4)	学習者の能力と技能に応じた問題演習	(8-12)
4. データベース 検索、並べ換え、および、単純な統計処理による報告、報告書の作成	(8)	小集団活動を通じての演習	(16-20)
5. コンピュータの構成 (ハードウェアとソフトウェア、bit、byte、RAM、ROM、I/Oなどの用語、コンピュータの動作原理、等)	(4)	コンピュータの構成とその動作原理を示すシミュレーションプログラムを活用しての実習	(8)
6. 電卓としてのコンピュータ利用 (単純な式とその解答、表の作成、等)	(3)	困難度に応じた演習問題	(6)
7. コンピュータの社会での応用とその将来	(5)	社会科学、物理、化学、数学等自然科学、等の利用の実際についてCAIパッケージを活用	(10)

(後藤他編(1987)より引用)

育といっても、子どもの発達段階に応じた対応が必要なのであり、また、ソフトウェア作成能力を育てることだけが教育の目標ではない。文部省の「情報化社会に対応する初等中等教育の在り方に関する調査研究協力者会議第一次審議とりまとめ」(昭和60年8月22日)よれば、小学校・中学校におけるコンピュータ教育のあり方には次のような方針が必要であるという。

〔小学校〕 小学校におけるコンピュータ等の利用は学習指導方法の改善・充実に資することを目的とする。したがって、コンピュータ等の機能についての理解や操作そのものを目的とした指導ではなく、教具として活用することを通してコンピュータ等に触れ、慣れ、親しませることを基本とする。

〔中学校〕 中学校では、小学校以上にコンピュータ等の持つ特性(シミュレーションや情報検索等の機能)を学習指導に活用するとともに、それらを通してコンピュータ等に関する理解や能力を得させることが望ましい。さらに、コンピュータ等に関する教育に

ついては、当面希望する生徒を中心として特別活動等でより深い指導が行なわれることが望ましい。将来的には、必要に応じ、関係する教科の内容の一部として指導することを検討すべきである。

以上のように、小学校や中学校でコンピュータリテラシーの教育が開始されれば、当然それを教える教師側にもリテラシーが要求されることになる。表5は、東京学芸大学における「教育情報学」関係の科目のカリキュラム案の概要である。これから教師になるという者には、情報化社会に対応するための知識や技術が必要であり、学際的なアプローチが必要であるということであろう。

さらに、今後は教員養成段階だけではなく、現職教員の研修という形で、教職員に対するコンピュータリテラシーの教育が行なわれるようになるであろう。現在の時点ではコンピュータを導入するモデル校等に限られているようであるが、いずれは全ての学校において何らかの形で実施されることが予測される。このような事態に対してどのような対応をと

表5 「教育情報学」カリキュラム(案) 東京学芸大学

〔教育学部設置科目〕

教育情報学カリキュラムは、教育の場で発生する問題を、より広い立場からシステムとしてとらえ、適確な情報収集・分析を通じて計画・実践し問題解決を図ることのできる人間の育成を目標としており、学問領域としては、教育学、教育心理学、情報科学、情報工学、数学、言語学、図書館学と深いかわりあいをもつ分野である。我々はこれを次の4学科目で構成した。

①情報基礎学

一般教育として全学生を対象とし、教師に必要な情報科学・工学に関する基本的知識を習得させ、社会・教育に適用するシステムの思考方法・対処技術を理解させる。

②教育情報学

専門科目として位置づけ、今後予想される教育現場への情報処理機器の導入において、教師側が主導権をもって本来の教育活動を行える能力・技術を育成させることを目的とする。また、教育事業のしくみを科学的に思考し、よりよいシステムの設計・遂行能力の育成を目的とする。さらに情報の意味と妥当な分析手法の適用およびその解釈力の育成や情報の収集・管理・組織化の能力の育成も目的とする。

③計算機科学

情報処理の中心的存在であるコンピュータに関する知識・情報技術を理解・習得させる。ハードウェアよりもソフトウェアに重点を置き、問題解決に正しくコンピュータが活用できるようにその理論・技術を習得させる。

④教育情報構成学

教材およびその伝達方法に関する技術を習得させる。また、測定や情報の成育が重要であることを認識させる。単なる一般的技術だけでなく、学習者の発達差、個人差などの認識能力の差異やその構造を考慮した上での教育情報の作成・表示法に関する科学的視点も育成する。また、各種情報処理機器の構造と機能およびその利用法と限界についての正確な認識力の育成もねらいとする。

るかを、教育現場の問題として十分に検討しておく必要があると思われる。

5. コンピュータ社会の問題点

林(1986)において、筆者はコンピュータ社会とその中での教育を考える上で、重要と思われる問題点のいくつかを検討した。したがって、ここではそれを繰り返すことはしないが、現代社会における「人間と機械との関係そのもの」に問題があるという指摘が最近行なわれているので、それを紹介することにした。

稲村(1986)は、わが国では大人も子どもも「機械親和性を高め、それと反対に対人関係能力の低下を招いている」という傾向を指摘し、それに対する強い警鐘を発している。この場合の機械とは、必ずしもコンピュータだけではなく、テレビ、ラジカセ、ヘッドフォン・ステレオ、さらにはバイク・オートバイ・自動車、産業用ロボットやOA機器、農業機械、家庭電化製品など、われわれの日常生活の全ての部分に存在する機械を指しているのである。

たしかに、日本人は概して機械化に寛大である。そして、どちらかといえば機械化の利点のみを追求し、問題点に目を向けないという傾向が認められる。稲村は、次のように述べている。

「イギリスは産業革命を世界一早くやった国ですから、機械に一番早くなじんだと考えられていますけれども、実際には最も抵抗しながら乗り越えた歴史を持つ国です。ですから、今だってロボットに最も抵抗しているわけです。……そこへゆくと日本人は無節操で、ロボットの弊害など大したことはないとか、いいことじゃないかとか、うまく利用すればいいじゃないかなど合理的に考えているわけです。ところがその合理性は、ある意味ではいい面ですけれども、どこか無節操、無

抵抗ですからどこまでいってしまうかわからない危険性ははらんでいます。……そして非常に矛盾が大きくなってから初めて考え出し、できることは少しするけれども、できないことに関しては、課題を後へ後へと残してゆくわけです。ところが、今後の機械は、開発されるものの性質上、解決できにくいものの方が多いと思うのでね。そういう点から考えますと、機械親和性がつるということは、とりも直さず落とし穴の部分と同時につらせているということになるわけです。」

そして、彼は子どもの最近の背景には、対人困難性の増加(適切な対人関係を持つことができず、ちょっとした欲求不満にも耐えることができないこと)があり、それを機械依存性が増幅していることを指摘している。また、最近は機械を介さないとうまく人とつき合えない子がふえていて、それは暴走族の少年、マイコン少年、ゲームセンターに通いつめる子どもなどに認められるとしているのである。

このように機械親和性の高い日本人なので、現在では欧米よりかなり遅れている学校へのパソコンの導入も、今後は急速に早まり、いずれは欧米諸国の水準をはるかに越えるようになるであろう。パソコンは高価な機械であるが、わが国は世界的なコンピュータ生産国であるから、いずれはそのようになると思われる。もちろん、コンピュータの学校教育への影響は非常に大きく、その利点はすばらしいものがある。だが、稲村が指摘するように、機械である以上マイナスの影響もありうるはずである。ましてコンピュータは、「知的な機械」であるから、その影響はヘッドフォン・ステレオなどの比ではあるまい。コンピュータの学校教育への影響、ことにマイナスの影響がどの程度認められまたその問題の解決のためにはどのような工夫が必要であるかを、充分検討することも、教育関係者の重要な責任ではないだろうか。具体的な問題が発生し

てからでは遅いのであり、このことは、今すぐに始めなければならない重要な教育課題で

あると思われる。（白百合女子大学助教授）

参 考 文 献

●後藤和彦他編 メディア教育のすすめ4
コンピュータとつきあう ぎょうせい
1987（本書に中野（1987）、西之園（1987）
の論文掲載）

●林 洋一 情報化社会の中の教育 神奈
川県教育文化研究所所報 1986

●稲村 博 機械親和性対人困難症 弘文
堂 1986

●コバーン, P 横川三郎訳 学校教育とコ
ンピュータ 啓学社 1984

●NEW教育とマイコン 特集：パソコン
一括導入、完了までの克服過程を追う
1987年5月号

●森本正昭 情報処理心理学 誠心書房
1979

●鈴木勲・東洋監修 学校におけるコンピ
ュータ活用事例集 第一法規 1986（本書に
坂元（1986）論文掲載）

“共生の世界”をめぐって

囑託研究員 斎藤 寛

共に学び共に育つ、という言葉が、「教育」をめぐるさまざまな討論や論文などで、このところひんぱんに発せられるようになってきた。また、同様にして、共に生きるという言葉も、「教育」ないしは「福祉」をめぐる議論において、目ざされるべき基本理念としてかけられることが多くなってきているように見受けられる。

「福祉」の領域の問題はひとまず措くとして、「教育」にかかわる問題について言えば(注1)、後述するように、そもそも“共生=共育”という理念は「障害」児教育運動(ないしは、より広く言えば、「障害」者解放運動)のなかから拓かれ提起されてきたものであった。そこには、“共生=共育”といういわば未見の地平への存在感覚とともに、“共生=共育”を限りなくはばみつづける社会構造への批判が——具体的にはさまざまなかなしみやウラミツラミの集積として——含意していたはずである。

ところが昨今は、そうした運動に対して敵対してきたはずの行政側が、何くわぬ顔で“共に生きる街づくり”等々の理念を**かけ**はじめている。なるほど言葉としてなら、“共に”と言われて異をとなえる人々はこの国には(——とあえてここでは言いたい(注2))あまりいないだろう。とすれば、“合意”のとりつけにはうってつけの便利な言葉として、共生あるいは共育といった言葉が行政マンからも注目されたとしても、ある意味ではそのこと自体はさほど不思議なことではない。

しかし、こうした事態は、“共生=共育”を提起してきた側の者にとっては、理念の社会

的ひろがり**と**根づきを示すよろこばしき事態などというものではないだろう。むしろそこでは、言葉がただ言葉としてだけ(注3)流通してしまうことによって、何か大切なものが根こそぎにされていきはしないか、という危機感がいだかれているのではないだろうか。また、いだかれてしかるべきなのではなからうか。

共学・共育・共生・共遊・共働……と私たちが言うとき、そこにこめられている思い、存在感覚、ひととひととのかかわりよう、＜社会＞のイメージ、等々をひとたびは書き言葉のレベルで整理し考えてみようとする**こと**も、やはり必要なことではないかと思われるゆえんである。以下、その試みの第一歩を記してみたい。

(1)

『ビッグコミックオリジナル』誌連載の「人間交差点」(矢島正雄・弘兼憲史)のなかでも、とりわけ私にとって印象深い作品に「蒼き果てにて」(注4)というストーリーがある。

千代という若い女性には、夢を抱ける相手としての彼がいた。ところが彼はある日、勤め先の上司に、金を持ち逃げしたように見せかけて殺されてしまう。当初、ほんとうに彼が金を持ち逃げしたと思った千代は、裏切られた思いで酒を飲み、「こういうことは今日だけにしよう**と**決心し」ながら職場の同僚の男と一夜を共にする。その同僚との子どもをみごもった彼女は、後日真相を知る。妊娠中絶から逃げ、彼の死体のあがった海に身を投げようとする彼女を、また薬を飲んで死のうと

する彼女を、彼の死体の第一発見者でもある民宿のおやじが、さりげなく、しかし全力をあげて、この世へ、生へひきとめようとする後半部が、このストーリーのヤマ場になっている。朝の光の中で千代が思いを綴りはじめるラストシーンは、その後彼女が“未婚の母”として強く生きつづけてゆくであろうことを、読者に予感させてくれる……。

“共生”という言葉が、人間心理の「病い」を示す言葉として使われることがある(注5)。(“学術”界では従来むしろそうした用法の方が通念化されていたのではないかと思われる(注6)。)もとより私たちはそのような意味での“共生”を語りたいのではない。とすれば、私たちは「病い」としての“共生”というような発想を、いかにしてのりこえる(そんな考え方はまちがっているなどと説教するのではなく、そうした考え方が生じる根拠とその限界とを示す)ことができるのだろうか。

私は当研究所において、電話教育相談の応答という仕事にもたずさわっているが、「登校拒否」(注7)等々の子どもをかかえる母親の訴えを聞いていて、わけても“しんどいなあ”と思ってしまうのは、母親と当の子どもとが2人で向きあったまま、限りなく涙を流しあい、かなしみの底へ沈んでいってしまうような場合である。子は母に甘え、母は限りなく子に寄り添い、その2人きりで関係は閉じられてしまう。あるいはこうした状態こそが「病い」としての“母子共生”等々と呼ばれるのかも知れない、と受話器をもちながらふと思うことがある。

しかし、これは“共生”と呼ばれるべきではないのではなかろうか。この限りない“かなしみの母・子”の行き着く果てに予感されるのは、この世における生ではない。むしろ、それは“共死”の世界であり、私たちの聞き慣れた言葉を使えば、母子心中への道ゆきである。この悲惨からぬけ出すには、どうすればよいのか。唯一最大の手がかりは、2人で

閉じてしまう関係を破って、3人目のひとがかかわりをもつこと、ではないかと私は思う。

「蒼き果てにて」の千代もまた、殺された彼との2人の閉じた関係の中で、死という“夢のつづき”へ引きこまれようとしていったのであった。その彼女がこの世へ、生へひきとめられることとなったのは、3人目の登場人物である民宿のおやじがそこに介在したからである。

この3人目の登場によって、“閉じられた2人のかなしみの向きあい”が破られ相対化されるとき、もはや例えば母子心中は“共死の美学”といった風のものではなく、「子殺しプラス親の自殺、つまり、親子自他殺」(注8)以外の何ものでもない、と見えてくるだろう。人間がこの世で生きていくためには、つまり“美しい共死”から“困難な共生”へと転ずるためには、2者関係が3者(もしくはそれ以上の)関係へとひらかれてゆくことが、どうしても必要なようである。

今村仁司が説くように(注9)、そもそも人間は2者関係では<社会>(あるいは<共同体>)をなすことができない。<社会>をなすためには第3者が必要なのである。ところが、従来「病い」としての“共生”とみなされてきた状態とは、母と子の向きあいという典型的パターンに見られるように、ひととひとのかかわりあい(あるいは2者関係で閉じてしまう状態)だったのではないだろうか。つまり、そこでは、ひととひとのかかわりあいが、<社会>的存在としての(あるいは<共同存在>としての)人間のあり方にさからって追求されていたのではないだろうか。(注10)

(2)

ところでしかし、「病い」としての“共生”の典型例は、なぜ母と子なのだろうか。どうして父と子ではないのだろうか。——だって母親が自ら産んだ子に対して母性愛をいだくのは当然のことではないか、という答は、近

代社会においては一種の常識と化しているが、近代以前の社会をも視野に入れるなら、それは決して人類に汎通的な常識などではないことが知られる(注11)。とすれば、ほんとうの答は、その種の常識にではなく、そうした常識を成り立たせてしまっている近代社会の基本構造の問題性にこそ求められるべきであろう。

すなわち、家族の中で、つねに父ではなく母こそが子と向きあってしまう、という関係をもたらしているもの——端的に“男は外・女は内”と称されるような、近代における男女の性別役割分業の構造こそが、問題化されなければならない(注12)。

“お父さん、子育てにかかわってください。家族に参加(!)してください。”というのが、教育相談員の常套句となっているのだが、そうした常套句がたとえ100万回くり返されようとも、また、そうした標語をポスターにして町内にはりめぐらそうとも、それだけでは性別役割分業の構造それ自体はビクともしないだろう。求められていることは、やはり、男たちと女たちとがともどもに、この性別役割分業の構造をほんの少しでも変えていけるような、多少なりとも意識的な＜動き＞を、世のカタスミにおいてであれつくり出していくこと、であろう。それは、説諭や啓蒙によってひとが“動かされる”こととは少しばかりちがうことであり、そしてその少しばかりの違いこそが決定的に重要なことであるように私には思われる。

かくて、母と子の2者の向きあい関係をつき破り、家族という、今日の社会にあって最小にして基本的な“集団”を真に＜社会＞的(＜共同＞的)なかわりの場にしてゆくためにも、すでにして性別役割分業の構造の変革という、より広い社会構造の次元にかかわる問題が視野に入れられなければならない、ということになろう。そして、つけ加えるなら、そうした＜動き＞の中でつくり出されて(あるいは、つくり直されて)くる家族にお

いては、もはや、“父は父らしく、母は母らしく”とか、“男の子は男の子らしく、女の子は女の子らしく”とかいうような、ステロタイプ化された性別役割パーソナリティーが求められるのではなく(注13)、むしろそこでは、(もちろん性関係の無化ではなく)“両性具有”的なかわりあいの豊かさを私たちは生きはじめることができるのではないだろうか。

さて、人間がかかわりあいの中で生きてゆく場は、もとより家族のみではない、子どもたちは外で遊びまわり、近所に友だちをつくり、＜地域＞へとその生活圏を広げてゆく。そして、近所の友だちみんなが通う“地域の普通学校の普通学級”——たしかにそれは、古川清治の言うように、現行制度およびその運用の実態上からすれば「文部省の書店」(注14)以外の何ものでもないのだが——もまた、子どもたちの生活空間からすれば、そうした＜地域＞の生活圏(娑婆)の広がり¹⁵の延長上に位置するものでもあるだろう。

“共生＝共育”の思想は、何よりもまず、ある特定の子どもたちが「障害」児としてくられ、よりよい発達の保障の名のもとに、この＜地域＞の生活圏でのかかわりあいから排除されてしまう、そのような制度のあり方(「障害」児別学体制)を批判し、1979年度からの養護学校義務化(「障害」児別学体制の完成＝義務教育制度の完成)に反対する運動のなかで語り出されたのであった。ここでは、公教育制度(をその重要な一環とする近代社会の再生産構造)の変革という課題は、“共生＝共育”をトータルに実現することのできる＜社会＞のあり方を希求することと不可分のものとして、より鮮明に意識されることになったのであった。また、それだけに、現行公教育制度の擁護(「発達保障」理念の肯定とその徹底化の追求)か、その変革か、という、教育運動内部での対立も、先鋭なものとしてあらわれることとなったのである。

(3)

“共生＝共育”が「障害」児教育運動（ないしより広くは「障害」者解放運動）のなかから提起されてきたとき、それは決して、まず専門家の“理論”がうちたてられ、次にそれが“実践”にうつされた、などというように進められたのではなかった。事態はむしろその逆であり、特殊教育の存在意義や「発達保障」理念の善性を信じて疑わなかった専門家たちは、“分けられるのはイヤだ”という子どもたちの声につき動かされて、自らの“理論的信念”にゆきぶりをかけられ、その再点検へと進んでいったのである。（このとき、子どもたちや親たちの訴えに耳を傾け、徹底的に自らの理論のつくりかえに着手した“ミネルバのふくろう”たちと、なおも眠りつづけた“ミネルバのふくろう”たちとの相違が、現在のいわゆる“共生＝共育”派と“発達保障”派との理論対立を形成するに至ったように思われる。）

例えば、篠原陸治（注2参照）はこんなふうに語っている。

＜ある普通学級に通う小学校6年生の男の子のことですが、勉強がとってもできない子で、IQ的にも、特殊学級に入れられそうな子どもがいました。そのおとうちゃんが、学校の先生と結託をして、中学の段階では特殊学級に入れようとしているんですね。たまたま、そこへ出入りしていた大学生のお兄ちゃんに相談をして、子供問題研究会（注15）にやってきました。その時、彼が第一声に語った言葉が、「オレ、普通に行きたい」っていうことなんです。で、これは、ぼくらの本（注16）の題名にもなっているんですが。そういう点では私たちは、こういう親子（注17）の願いにつきさされて、自分たち専門家の仕事のためさに気づいていくわけです。そういうことの中で、私などもものを言い出していく。＞（注18）。

一方、行政側——わけても特殊教育課をはじめとする文部省の官僚たち、そして当然（？）のことながら、その“配下”で動かされている教育委員会のお役人たちは、“共生＝共育”の思想と運動に一貫して敵対しつづけ、現在に至っている。（注19）しかしそのかれらとしても、「障害」児と「健常」児が、時として、可能な限度内で（現在の公教育制度の基本的な秩序にさしきわりのない限りで）「交流」することはヨイことであり、教育的意義のあることだ、このような「統合教育」（というタームをかれら自身がつねに使うかどうかは別として）をこそわれわれは推進していきたい、とつけ加える。かれらが、“ええ、そうですよ、「共に」ということがヨイことである”ということは、私どもも十分に承知しておりますし、そのための研究も重ねてきております”などと言うとき、念頭に置かれているのは、あくまでも、この「交流教育」なるもの（たとえば、学校行事だけはいっしょに、とか、給食の時間だけはいっしょに、とか、図工・音楽・体育等だけはいっしょに、等々）である（注20）。

あくまでも、「健常」児と「障害」児をまず基本的に分けたうえで、そのような「分離」のもたらす“問題点”をうめあわせるものとして、この「交流」が導入されるわけである。こうした政策動向の起点となったのは、特殊教育総合研究調査協力者会議（辻村泰男議長）の報告「特殊教育の基本的な施策のあり方について」（1969年＝いわゆる辻村答申（注21））であり、以降指導要領改訂（1971）などにより、「分断」と「交流」をワンセットにして徹底させる政策がとられつづけてきている。

こうしたやり方が、教育的なるもの、うるわしいものとして自賛されればされるほど、そこには「健常」者の側の傲慢さがおのずと漂い出てしまう（注22）。私たちが“共に”と言うとき、こうした意味での「交流」ないし「統合」を、行き着くべきイメージとして求めて

いるのではないこと、言うまでもなからう。

20年間、中学校の「特殊学級」を受けもってきた北村小夜は、こう語っている。

＜私は分けられた悲哀を少しでも減らそうと、交流にのりだした。ところが、交流のための学校の態勢はすでに整えておいて、「同じ学校の生徒なんだから一緒に学芸会やろうよ」と私が言ったとき、Hくんはまじまじと私の顔を見て、「一緒にいいんなら何で分けた?」と迫ってきた。またしても、私が何もわかっていなかったことを思い知らされた。子どもは分けられたがっていない、特殊学級に来ている子どもたちはほんとうは来たくなかったのだ……考えてみれば「交流」はもとも別のものだから成り立つ。分けなければ交流は必要ない。交流が掲げられているところには、必ず前提として、非人間的な隔離や冷酷な排除がある。＞(注23)

(4)

残されたスペースで、以下に続くべきいくつかの論点を——とりあえず①～④の4項としてメモしておきたい。

①「共生=共育」論者がくり返し課題として語ってきた(したがってまた「発達保障」論者があくまでも避けて通ってきた)論点であるが、問われるべきは「障害」児を「じゃま」な存在(とは誰もタテマエでは言わないが)とみなし、くくり出してしまうような、現下公教育制度における「普通学級」そのもののあり方であり、その変革であろう。そこでは少なくとも、(i)＜かかわりあい＞ないし＜生活＞よりも、＜個人＞ないし＜知識の伝達＞を重視する思想(注24)とそれにもとづく現行制度をどうこえるか、(ii)「日の丸」「君が代」の愛国心教育(ナショナル・アイデンティティ!)に端的に示されるような、「みなが整然と同じ方向(ないし価値ないし記号……)を向く」ことによって心のきづなが結ばれていくような「共同性」の質を(そうした整然

さを快いと感じてしまう感性をもふくめて)、「共生=共育」論はどう批判しそれをどうこえてゆくのか、という2つの課題が、表裏をなすものとして問われつづけなければならないだろう。さらには、「障害」児の「個人史」に沿って言えば、学校卒業後の就職及び＜地域＞や＜職場＞のあり方(注25)を、少しでも「共生」の世界のかいまみられるあり方へ変えてゆくことが、なお大きな課題として残されている。教育とは何かのみならず、労働とは生活とは何か、総じて「ひとが生きること」とは何であるのか、根底から問われることになるだろう。

②その根底からの「共生=共育」の＜社会＞構想とかかわって言えば、つとに岡村達雄が指摘しているように(注26)、マルクスの『ゴータ綱領批判』にスケッチされている「社会主義」イメージにあっても、なお少くともその「第一段階」では「富」の分配において「障害」者等は別ワクの存在とされていた(注27)。「共生=共育」論はこの「社会主義」イメージをそのまま肯定し継承してよいのか。否とすれば、それにかわるどのような＜社会＞構想を提起できるのかがやはり問われることとなろう(注28)。

③とりあえずはこの資本主義社会にあって、その基底的な関係のあり方に思いをめぐらせるならば、例えば「労働力の商品化」というフィクションは、労働力というモノとそれを所有している自我とが分裂しているという前提(「肉体」と「精神」、つまりは身心二元論!)の上に成り立っている。「共生=共育」の思想は、こうした分裂、こうした二元論をこえて、「我々は身体を所有するのではなく身体を存在するのだ」(注29)という世界への展開力を秘めた存在感覚をひらき、つちかうものであらう、と私は考える。

④「ひとが生きること」は、まずもって「生む」こと「生まない」ことの問題領域にさかのぼって問い返されることになろう。言うま

でもなく、「共生=共育」の思想は、「生産性」に寄与しないムダな人々は生きなくてよい、生まれない方がよい、とする優生思想の最強の批判者でありつづけなければならない(注30)。もとより、優生保護法のさらなる改悪や母子保健システムの徹底化の戦略に見られるような、「生む」「生まない」に対する国家管理の強化に対しては、「生む・生まないは私(たち)が決める」と言いつづけることがまず必要であろう。しかしそれは、「『子どもを生む生まないは女の自由』とアッケラカンと言いつづけて治まる問題ではなかった。多くの問題がそれに引き続いて残されていた。すなわち——なぜ『生みたくない』のか、なぜ『生めない』のか、あるいは、なぜ『生みたい』のか。……それはもはや女だけの主体的な選択の問題に留まらない。男・女ふくめた人間にとっての<性>的課題なのである。」(注31) ちなみに先の「蒼き果てにて」の千代は、「生む」ことにかからだが向くことによって「生きる」ことへからだが向いていったのであった。中絶からの逃避は必ずしも負債のまま残されたのではなかった……そうしたひとそれぞれのみちゆきを、それが切実で真摯なものである限りはすべて等価なものとして大切にしたい、性急に結論を求めようとすることを自戒しながら考えあっていたい、と私は思う。

(注32) (東洋大学講師)

〔注〕

- (1) もとより本来は、ここまでが「福祉」ここからは「教育」などというような分類精神それ自体を問題化すべきところだが、その点もここでは措く。
- (2) 西欧近代人であれば、「共に」よりは「個人」「自我」「主体」「基本的人権」等々を何よりも優先すべき価値とみなし、そうした「人権」主体としての「個人」相互間のパートナーシップは、「友愛」(かの「自由・平等・友愛」の「友愛」

である)という風に表現されるだろう。

(ちなみに私は「共生」という言葉を英訳しようとして訳語の選定にひどく困ったことがある。)なお、この点については、篠原睦治『「障害」児教育と人種問題』(現代書館)——日本の「共生=共育」論者のアメリカ体験が語られている本である——を参照されたい。

- (3) 「多くのひとは、目に見える部分、つまりことばにだけ着目して、卓抜な表現だとか、見事な比喩だとか、言い勝ちだが、しかし、目に見える部分は、目に見えぬ部分に対比してはじめて、生きると言って然るべきではなかろうか。そこにこそ、読者をして単にことばでなく、存在そのものを感じさせる所以のものがひそんでいるのだからである。共有する沈黙があってはじめて、ことばは生命を得る。」と、故・黒田三郎は言う(『共有する沈黙』=『新選黒田三郎詩集』思潮社、所収)。行政側から発される「共に」ということばには、この黒田の言う「共有する沈黙」が何ら感じられないのだ。(——そう言えば、「概念はなくてもことばはやって来る」(レーニン)という格言もあった……)
- (4) 『人間交差点』(小学館ビッグコミックス)第9巻所収
- (5) 例えば『岩波心理学小辞典』(宮城音弥編)の「共生幼児精神病」の項を見られたい。そこでは、子どもが母親との「共生」からちっとも自立できないでいることが、コマツ状態、イケナイ状態として考えられている。(こうした発想を飛躍的に展開すれば、日本的甘えの土壌とか、母原病とか、父性原理なき日本文化とか、「毎度おなじみ」の評論を限りなく生産することもできる。)

- (6) しかし上記岩波小辞典(1979年初版)も、「共生」の項においては、「もちつもたれつ」の生物界の様相を示す語から転じて、人間相互の愛情という感情を伴う欲求(共生欲求)を示す語として、「共生」という言葉を解説している。「共生」はもはや基本的には少くとも「病い」を示す言葉ではないものとして、心理学界のメジャー(多数派)の部分にも「認知」されつつあるように見受けられる。
- (7) 「登校拒否」という、「学校なんか行くものか」といった意思を感じさせる言い方は、当の子どもたちの苦しみをうまく表現し得ていないと私は思う。最近、その点に気づいて、「不登校」などと言うひとがいるが、これも、味もそっけもない「記号」のように思えてしまう。「学校という場所ではどうにもうまく生きられない」という、子どもたちのからだを少しでもあらわせる言い方として、例えば「学校違和」という言い方をしてみてもどうだろうか、などと私は考えているが……。
- (8) 高橋重宏・島村忠義編著『社会福祉を考える』川島書店p.14(高橋執筆)付点原文。
- (9) 今村仁司『暴力のオントロジー』勁草書房、参照(オントロジー=存在論)。なお私はこの今村の所説に全面賛同する者ではないが、その点はここでは措く。
- (10) では恋愛関係という“2人の世界”はどうか、と問われるかも知れない。私はいまだこの大問題(!)に十分答える用意がないが、少くともこんな風には言えそうな気がする。——恋愛関係もまたしかり、それは極限にまで純化して言えば人間のあり方にさからった“反社会的な夢”であるからこそ、美しく、また時に狂暴であり、それゆえにはかなく消えゆくか、あるいは結局は子どもが生まれ(3者関係!)家族という散文的現世へ帰結するほかはないのである……。
- (11) E・バグンテール『プラス・ラブ』(歴史的にプラスされたラブとしての母性愛、の意)鈴木訳、サンリオ、参照。バグンテールは、近代における<子供>の“発見”と相即して<母性愛>もまた“発見”されほめたたえられるようになったことを分析している。なお近代における<子供>の“発見”ととじこめについては、当所報前々号(1985)生活指導委員会報告(松井堅執筆)で紹介されている中村雄二郎論文(「問題群としての<子ども>」=『世界』1981・12)、およびその中村論文で援用されているアリエス『<子供>の誕生』(杉山光信・恵美子訳、みすず書房)を見られたい。
- (12) 広瀬裕子「近代的男女平等論をどうこえるか——性別役割分業批判のために」、池田祥子「近代における『母性』批判——生産・教育との関わりにおいて」(ともに『季刊クライシス』20号所収)、参照。
- (13) ちなみに、「家庭の崩壊」という危機状況を憂える財界の教育提言は、父役割、母役割の再確立——「家父長」的權威をもった夫=父親、「献身や自己犠牲」を惜しまない妻=母親——を説諭している。(日本経済調査協議会『21世紀に向けて教育を考える』(1985)p.51-61)
- (14) 岡村達雄・古川清治編著『養護学校義務化以後——共生からの問い』柘植書房p.10(古川執筆)
- (15) “教育相談の共同化”をめざして、篠原らが1972年に発足させた子ども・親・教師たちの集まり。ミニコミ『ゆ

きわたり』(月刊)を刊行、現在に至る。

- (16) 子供問題研究会編『俺、「普通」に行きたい』(1974)『続・俺、「普通」に行きたい』(1976)ともに明治図書。
- (17) ただしこの事例では父親は教師(専門家)と結託した、とされているが、他方、「障害」児の親が自ら「共に」の関係を願いつづけた事例も多い。こうした「親の願い」は、「障害」児(者)へのごくふつうの差別意識をもっているひとには、往々にして、親がわが子かわいさのあまり、エゴイスティックに見栄をはり、理不尽な要求をしているというふうに映るものらしい。
- (18) 篠原睦治「地域の学校で共に育つ」(『新地平』1986・2) p.94
- (19) かれらの発言や著述を引こうと思えばキリがないほど山ほどあるが、ひとつだけ挙げておこう。1981年3月16日参議院予算委員会における田中文相(当時)答弁(質問者は前島英三郎議員)より——「……何はおきまして、比較的に障害の重い児童生徒の方に対しては、義務教育を施す場合につきましては養護学校におきまして特別の配慮をした教育を行うということがやはり必要な場合も多いということは御了承いただけたと思います。」(ついでながら、この文相答弁のあとに、鈴木首相(当時)が、「普通」か「特殊」かは行政の強制ではなく親の選択によるべきだという、打ち合わせになかった(?)発言をして、文部官僚があわてふためいた一幕を、今でもなつかしく(!?)記憶されている読者の方もおられるのではないと思う。)
- (20) なお、欧米諸国において「特殊教育」政策の基本方向とされている理念(デンマーク、スウェーデン、イギリスな

どにおける「ノーマライゼーション」、アメリカにおける「メインストリーミング」)も、やはりこうした意味での「交流」ないし「統合」であって、それ以上の(日本において運動の中から提起されてきた“共生=共育”のような)内実をもつものではない。(この点についても注2でふれた篠原著を参照されたい。)

- (21) ただし辻村個人は、例えば養護学校義務化については、“共生=共育”論者と似かよった批判の観点に立っていたが(辻村「特殊教育——分離と囲い込みの百年」=『文部時報』1972・10臨増〔付点斎藤〕)、この彼の私念は辻村答申の基調とはなり得ていない。
- (22) 例えば「交流」の“効用”として、「健常児」は「心身障害児の障害克服の意欲に触れて、自分の生活の姿勢や、学習の態度を正すきっかけとなる場合もあります」などということが平然と述べられる(文部省『交流教育の実際』p.10)。「元気印の「障害」児」は「健常」児たちにとって恰好の“道徳教育の教材”だ、というわけだ。そんな場面で子どもたちはどんなまなざしをかわしあうのか……想像しただけで私は息がつまってしまう。
- (23) 北村小夜『一緒にいいならなぜ分けた——特殊学級の中から』現代書館p.37
- (24) この思想をそのままにしたうえで“どの子も地域の学校へ”という方向がとりいれられた場合、そこでは必然的に同一校内に於ける教授の個別化(たとえば「公文塾」のやり方を想起されたい)がすすめられるであろう(当所報1982〔1983年刊〕所載の拙稿p.71-72参照)。欧米諸国の「ノーマライゼーション」や「メインストリーミング」における「統合」には、必ずこの“個別化”

戦略がふくまれているのである。

- (25) 北村小夜（前掲〔注23〕書）のいくつかの報告を参照されたい。
- (26) 日本臨床心理学会編『戦後特殊教育・その構造と論理の批判』社会評論社p.112（岡村執筆）
- (27) 『ゴータ綱領批判・エルフルト綱領批判』国民文庫p.40-42参照。
- (28) ちなみに、ソ連においてはこの分配係を通じて「官僚機構＝国家ブルジョアジー」による「国家資本主義」的な階級支配が維持されている、という分析も提起されている（シャルル・ベトレーム『ソ連の階級闘争1917-1923』高橋・天羽・杉村訳、第三書館）。この点、従来マルクス主義のサイドにおいても必ずしも十分に考えぬかれていない問題であるように思う。
- (29) 関曠野「イリイチ氏への手紙」（『クリティーク』1号）p.27、付点斎藤。
- (30) 拙稿「優生か共生か」（『季刊クライシス』20号）参照。
- (31) 池田祥子「『子どもを生む』ということ」（『文化生活』〔東京文化短期大学〕26号）p.48
- (32) 詩人の伊藤比呂美はさわやかにこう記している。——「……フリークスというコトバを『畸型』とか『先天異常』とかいうコトバにホンヤクするのでは

なくて、『奇人』とか『変人』とか『超人』とかにホンヤクすればものごとは明るく見えてくる。わたしもフリークスを産む機会があったらそういう楽しいフリークスたちの世界に入れる。そこで、いかなるフリークスも産みます。育てます。とわたしは考える。わたしは力いっぱいかれらを許容したい。」

（伊藤比呂美『良いおっぱい悪いおっぱい』冬樹社p.144-145）——ついでながら、ウチの小2の息子は、どこで聞いてきたのか、「ヘンジンっていうのはサベツゴだから、言っちゃいけないんだ！」とダンコとして主張しているが……。

〔追記・1〕先般の臨教審第3次答申（1987・4）は「障害者教育の振興」にふれているが（第2章第4節）、そこに記されているのは従来の政策基調の追認以外ではない。特に「行き過ぎた統合教育」の批判にわざわざ言及しているのが注目される。

〔追記・2〕当所報前々号（1985）の拙稿末尾に注記した、亜紀書房刊予定の財界教育提言資料集は、諸般の事情により刊行が大幅に遅れていましたが、このほど『資本と教育の戦後史』と題し、'87年8月ごろまでには刊行される見こみです。

子どもたちに遊びの回復を

――自らの回想から――

松 井 堅

間もなく定年退職だという私はいまもって「カミナリ」と雷鳴を呼びすてにできないでいる。「カミナリサマ」と敬称する。「カミナリ」と呼びすてにすると罰があたると言うからである。それくらいであるから雷鳴が起きるとおどおどしてしまい仕事に手づかずの状態になる。自宅で遭遇すれば父だんの父親の威厳はどこへやら家族の嘲笑の対象になってしまう。ピカッと光ればすぐ数をかぞえる。数秒たてば安心する。安心といってもいつまた光り落雷するかひやひやなのである。何故こうなったのか答は簡単である。小学校2～3年生の頃自宅の近所の電柱に落雷があり肝を冷やした経験があったからである。そのとき落雷というのは怖い、おっかないものと心底から肝に銘じられてしまったのである。自然現象による恐怖の経験である。たった一度の体験がいまに及んでいるのである。加えてその直後近所の慈恵医大の大学祭に落雷やその防止についてのコーナーがあり、さきの「こわい」体験が小2、3年の子どもにその展示について強い関心をもたせたのである。「雷がなったら電燈の下にいくな、便所のように柱が接近する狭い室にいくな」などの知識はそのときに身につけたものである。近くでの落雷の経験は恐怖という実感を深く強く小学校低学年の子どもの脳裏に刻みこんだのである。こうした自然が人間にもたらす恐怖の体験は「カミナリサマ」という態度形成と併わせ後年恐怖ということからむイメージを豊かに身につけたことにつながったように思う。

成人して教師となり歴史学習で原始時代を

扱ったとき、原始人の生活の心をイメージ豊かに子どもたちに理解させることができたように思うからである。こうした自然との触れあい、自然体験で同様の経験を横浜に引越してから繰り返したことを覚えている。

当時の横浜（戦前）はいまふうにいえば緑の多い町であった。いま高台にある住宅や学校等は雑木林に覆われていた山であった。郊外の低地はすべて田であった。こうした田や山は子どもたちにとって絶好の遊び場であった。蟻地獄をさがしに行く道であり、木登りのできるところであり、友とつれだって探検気分を味わせてくれ、野イチゴや栗や椎の実がある自然の宝庫であった。セミやトンボなど昆虫も目にとまり特に横浜名物のホンチ（喧嘩グモ）採りに絶妙な笹藪もあった。土、日曜は勿論、父だんの日から子どもたちの遊びの場であった。夏の暑い日の草いきれなどあの青くさい臭いはいまでも鼻の奥に残っている。

或る日、そうした山に何をしにいったか定かでないが、いつも通る山の道で数人の友のひとりが斜め上45度ぐらいの高さの木の枝に、こちらにむけて怒りの赤い目をむけていまにも襲いかかりそうな蛇を発見し、皆にそれを教えたのである。思わず一斉にそれに眼をむけた私たちは声もせずに肩をすくめ、固唾をのんでそこにたちすくんでしまったのである。釘づけである。釘なら無表情であるがそこにたちすくむ友はみんな恐怖の気持ちで共通していた。みんな恐れていたのをいまも覚えている。だれもその蛇にむけていた眼をそらせないでいたように思う。ただただ「おっかな

かった”のである。どのくらいの時がたったのか明らかでないが誰かが勇気を出してどなったように思う。一寸も遅れてならないと数人の友は一斉にかけだしたのである。一目散に全力疾走であった。安全と思われるところまできて立ち止ったが足の震えは止まらなかった。誰いうともなく“おっかなかったなあ”とうなづきあったのも覚えている。それ以来恐しさを含め、蛇は大嫌いな動物になってしまった。

恐怖ということを自然から私は再び教わったのである。こうした強烈な恐怖という情感体験は私の感情に厚味と深味を加えたように思う。教師として子どもの発達を考えると、特に最近の子どもの発達を考えるとに情感や感情の発達不足を問題にしたいのである。恐怖ということだけでなくよい感動体験をさせることによって感情、情感の啓発、発達を促したいという実践上の問題意識も子どもの頃のこんな経験がもとになっているように思われる。日常の教育実践でこうしたことを重視するように心掛けているが自然教室など冒険とか危機克服など喜びにつながる内容を取り入れるようにしている。こうした自然との触れあい得た恐怖の経験と対称的にひとつ間違えば一命を落とすようなことにも遭遇したが落雷や蛇のときのような感慨はいま持っていないから不思議である。

東京での経験である。「宮城」に近いところであったので行幸道路と言われていた広い道路があり、そこでリヤカーに友を乗せ自分も乗り、引っぱって遊んでいたときトラックにはねられたのである。みんなすつとばされたが不思議と怪我人はひとりもでなかった。かなり強くはねられたように思うが咄嗟のせい^{とっさ}かよく怪我を誰もしなかったということ以外に感慨めいたものはなにも残っていない。

私の子どもの頃の生活というと大きく分けて小学校3年までの東京とそれ以降の横浜とに大別される。東京では放送局のあった愛宕

山の下であった。都心地のなかでは自然に恵まれていたのであろうが自然体験は殆んど覚えていない。覚えていることの第1は狭い道と密集する家並みである。私たち兄弟を可愛がってくれた私たちにとって素敵^{すてき}なオジさんが私たちの室にむけて自分の窓から私たちに大好きなお菓子を投げ入れてくれたものである。あらん限り開けた窓をめがけて投げこまれるお菓子ひろいを兄弟とときに友と競いあったものである。高級なお菓子や投げ込めないお菓子のときは物干竿のさきにくくりつけて私たちに届けてくれたものである。物理的にも心理的にも距離のない下町的な“おとなと子ども”のかかわりである。よい“オジサン”が身近かにいたのである。そうしたオジサンたちの言うことには私たちはイエスマンであったのは勿論である。その家族とわが家族は年に数回は連れだって旅行したものである。遠く逗子まで海水浴にいったことを覚えている。

また私たちの住んでいた近くには忠臣蔵で有名な佐久間屋敷跡などもあったがそこに住む人の多くはいなかから東京へ移住してきた新住民であったように思う。こうした新住民たちであったが物理的に狭い空間感覚というなかでの人たちが重なり、いわゆる下町的な地域の雰囲気はつくれていたように思う。お葬式が終ると近隣を一軒一軒歩いて霊にまきこまれないよう告げていたことを思い出す。またこんな素晴らしい経験を覚えている。お盆というと私は長男としてわが自製のおはぎを重箱に詰め近所へ配り歩くのであった。挨拶の仕方や重箱の渡し方、返してもらうときの受けとり方、親からの言葉の伝え方など親から教示をうけ他家を訪問するのである。恥ずかしさを越えねばならない自己努力とおとなからよくできたと褒められることのミックスした成就感、成功感、それに加えて紙によじられたお駄賃を貰うことの嬉しさ、こうした満足感^{みぞく}は次の機会には殊にお駄賃において期

待感となって一層の励みになるのである。異家庭での対応の仕方のちがいが、お駄賃の多寡から子どもなりに感じのよい家、悪い家、気前のよい家、ケチな家など勝手に判別し自ずと他というものを理解し、そうした力も身につくのである。地域にも意図する教育力と無意図の教育力があつたように思う。小学校低学年でのこのような体験は異、他の理解、社交性・社会性を育み人間信頼の思いを自ずと身につけたように思う。社会性、文化性を高めるという自我や人格の滋養につながると思う。このような体験は登校拒否だとか家庭内暴力など最近言われる非社会的問題行動とは無縁な育ちにつながると思う。関連してこんなことも覚えている。小学校1年生として入学式に連れだつ母親より先に、親しくしていた友を迎えにいった。いつも「清磨ちゃん」と呼びに行っていた友に母からの仕込みで「住野君」と呼んだのである。友の家で働いていた丁稚さんに大笑いされたのである。笑った丁稚さんは主人にたしなめられていたが、当時の親の肌理の細かい躰の一端ではなかろうか。

東京では6年生を頂点とする異年齢のガキの集団が色濃く形成されていた。リヤカー引きや町を一周するリレーやお寺の庭での上ベース（テニスボールでの野球）などよく遊んだものである。そのなかで一番よく記憶しているのが「母艦水雷遊び」である。母艦を水雷がタッチすれば勝負が決まるのである。他に駆逐艦がいて三すくみになっている遊びである。電信柱が基地であつた。私はその異年齢集団のなかで10回のうち8回は水雷であつた。母艦を射止めるのであるから敏捷性が要求される。私にとって適役であると集団から認められたのである。私もその役を希望していたのである。自分のはまり役で異年齢集団のなかに位置づいて遊ぶ。無意識のうちに自己存在の確認、振舞方、社会性や自我の形成に後年役立つ子どもの生活ぶりであつたと思

う。水雷として母艦にタッチするためどうしたらよいかを考えながら遊んだものである。こうしたことは愛宕山女坂の途中にある地藏さんをめがけての肝だめし遊びなどとも関連すると思う。この肝だめしはおとなのいない子どもだけのものである。恐いことを友人関係という子どもにとってかけがいのない紐帯、連帯のなかで自力で克服しなくてはならないのである。あとあと弱虫と言われなかったための自己努力が傾注されるのである。厳しいが素晴らしい子どもの集団性である。自然と遊んだことの少ない私の東京時代であるが、1年生のとき日本橋にある三越まで銀座にあるデパートを巡りながらひとりで往復したことを覚えている。帰宅後デパートと言えずアパートといって笑われたがそんな子どもの行動を受け入れてくれたおとなと自慢話を聞き入れてくれたおとながいたのである。往復20kmはあつたと思うひとりでの探険であつた。

小学校4年生になるとき共進小学校(横浜)に転校してきた。アスファルトのない土の運動場や「ハッコイ」などわからない言葉に出合ったことを新鮮な体験として覚えている。東京ではベゴマがさかんで3年生ながら年上の人に勝ち煙草の缶やベゴマでズボンの両方のポケットをいっぱいにして得意になって帰宅したことや道路で竿のさきにコマをつけて磨き強くすることに励んだことなど覚えている。小さい頃から勝負ごとを通して闘争心が養われたのである。勉強に競争心や闘争心をかきたてたのはもっと高学年になってからであつた。子どもの頃の友だちや自然との触れあいが伴う遊びこそ一番の勉強なのではないだろうか。話がそれだが横浜の町なみは市電通りは勿論、町内の道幅が大変広く子ども心に東京の夾雑さとの違いを強く感じた。

(横浜の町は広く明るくきれいだった)そのせいか近所での異年齢集団の結集は東京と比べ遙かに弱く人数も少なかった。女の子との遊びが増えたのも東京との違いであつた。小

学校の高学年になってきたせいか学級の友人と遊ぶことが多くなったように思う。

横浜は自然が多いので遊び場所はアスファルトの道路でなく山や土の広場が主になってきた。親にとっても子育ての状況が変わり親にとっての問題も変ってきたようである。共稼ぎの母親には遊び盛りの3人の子どもの着衣が東京のときと比べ汚れることが問題であったように思う。着衣の汚れに随分口うるさかった。母親から汚れて怒られることが多くなった。怒られたときは次は汚さないようにしなくてはと自覚するのだが子どものことである。遊びに夢中になれば忘れてしまう。汚してしまうことと怒られることの繰り返しが続いたものである。親のおっかなさと遊びのおもしろさの狭間でどうしなくてはならないのか幼いながら葛藤が始まるのである。こんな葛藤で悩むのはいつも帰宅の道すじであった。併わせて帰宅時間がそれにかからむこともあった。叱られないように遊びのなかで努力したり遊びに夢中になって叱られる羽目になったときの言訳を道々考えながらの帰宅をいまも覚えている。これも中学生の心理や行動理解に後年大いに役立ったように思う。しかしこうした繰り返しのなかで自他の関係、自律心、自己統制等が養われたものと理解できる。こうした葛藤とそれに伴う努力は学校の課題にとりくむとき以上に内面的、自発的であった。

いくつかの海岸でのハダシ体験と今に残る足の裏の感触、海に通ずる小川のカイボリで動物の骨運びをしなくてはならなかった嫌な辛い体験とそれをこなさなくてはならない子ども集団。仲間集団の紐帯、連帯の強さ、これはツッパリグループの連帯の強さの理解に役立った。共進小学校の頃と師範学校予科1年のときのともに1年上級生からイジメられた経験など書きだすと題材の多いことに驚いている。それらをすべて記録にできないので最後に遊びや勤労、ことに働くことのなかで

長男としての自覚が高まっていたことに触れたい。私には男兄弟が三人おり幼いときから仲がよく今もってその関係が続き家族ぐるみ交際している。子どもの頃からそうであるが今でも長男として常に弟たちのリーダーである。子どもの頃兄弟は暇があれば家の内外で遊んだ。5歳と7歳の開きがある弟たちであったので何をやっても常に私は勝った。弟たちの母に代わる世話役であった。こんな些細な関係のなかから長男としての自覚が芽ばえたと思う。この兄としての自覚は高等科へ入学して以降強まったように思う。この自覚は家や家族について責任をもたなければならないのだというように高まっていったのだと思う。長男として家庭の内外で振舞うようになった。近所の人々から「堅チャンは孝行息子」だと評価されるようになった。こんな自覚は少子家族では育ちにくい人間的資質ではなかろうか。こうした長男としての自覚は家が貧しいことによって増幅されたように思う。今でいう中1の冬から1年余私は新聞配達をした。家の貧しさを少しでも軽減したいからである。今の青年と違って家計を助けるためのアルバイトである。戴いた月給は母に手渡すのである。母はそれを「有難う、ご苦労さん」と言いながらすぐに仏壇に備えたものである。通いはじめの寒い冬の早朝、可能な限りの防寒をして母のいっておいでの声に送られたものである。母のこの一言は一切の困難を克服するカンフル剤であった。貧乏を克服するという親子の共通課題のなかで親子関係は一層深く強くつながっていったものである。弟たちへの思いも常に頭にあった。貧乏克服のため早くから働くことと長男としてこのように振舞うよう上手に育てあげた母の存在はいつまでもいつまでも私の脳裏に大きく位置づいていたものである。こんな逆境のなかで、新聞配達に一生懸命働く私に「お前になって不着の苦情がなくなったよ」というお褒めの言葉を店主からいただき、私をどのくらい激

励してくれたものか計り知れないものであった。私の指導技術の基調が褒めるといふことにあるのもこんな経験の積み重ねがあるのかも知れない。嫌なくらいの貧乏からの脱出が働く事への意欲を一層かきたてたものである。貧しさとその惨めさは母に連れられた質屋通いで頂点に達したものである。働かなくては、お金を家に入れなくてはという思いが私の青年期のすべての基底にあった。これはきっと旧人類と称される者の共通体験であるように思う。

ながながと書きたてたが、書けば書くほど教師たちが自分と接する、自分が指導する子どもたちの理解や把握にあたって生育史を願う視点を大切にしたいと思う。これは

子どもの把握を深めるために日頃から私が奨励したい事のひとつである。それ故私は家庭訪問を重視するし、父母と本音で語りあえる関係を樹立して欲しいと願うし、いまの補助簿の形式に疑問をもつのである。人や自然とふれあうことを媒介とする遊びやゆとりをいまの子どもたちにおとなたちはもっと保障しなくてはいけないと思う。現代社会の教育体制は受験体制と管理体制を基調としており、上述のことを自明の理としながら実は逆行する方向に陥りがちである。私たち教職員は集団としてこうしたことの充実のため制度や環境を整備、充実する視点と運動の実践をふまえながら一層努力する必要があると思う。

(横浜市立宮田中学校長)

雪・風・花・・・

——心の灯——

清水 芳 男

今の子どもたちは大人が作った環境、多種多様な遊具の洪水のなかで、一見物質豊かさが満ちあふれている日常生活の錯覚のなかで温存され育てられている。しかしみせかけの豊かさとは裏腹に子どもの心から、やさしさ、人をおもいやる心遣いが失われてきているのは、どこに起因しているのだろうか。

我々の育った時代は戦後の物資の乏しい食べるものにもことかく、ましてや遊具さえ少ないときだった。遊びを楽しくするため、自然のなかで創意工夫をこらして遊具を自分の手でつくったものだ。遊ぶところは自然界であり、山、川、海、砂丘、木、花、水、氷、雪、霧、動物〈犬、猫、山羊、ウサギ、リス、ニワトリ、あひる、昆虫、貝がら〉すべてが遊びの仲間であった。四季折々の織り成す自然界の変容とそのなかでの豊かな生活は、子ども心にいろいろな感動をよび起し、創造力を、夢をはぐくみ発芽させる原点になっていた。寒い北国での長い冬のつきあい、福寿草の咲く春を待ちこがれつつ、雪の世界での遊び。天から舞い落ちてくる六角形の宝石、キラキラ輝く雪の舞いの美しさは北国のものでしか味わうことのできない世界だ。その雪をつかって斜面をつくり、手製のソリや竹スキーですべては仲間と競ったり、ウサギの足跡をつけてかけずり、ころげまわって遊んだ。

また、雪をまるめてウサギをつくり、つばきの赤実を目玉にしたり、雪を足で踏みながら、いろいろな家をつくったり、かまくらを作って仲間とモチを焼いて食べたり、貝がらに枝を割ってさしスプーンを作ったりして遊び＝創作のドラマの日々でもあった。また、

雪や地面の広いキャンバスに木の枝で絵や文字をかいては楽しんだものだ。

雪どけの季節になると、雪の下からのぞかせる土は春を告げる使者のような新鮮な喜びと感動をよんだ。リラの花が咲き、ポプラの並木が風にゆれ、山一面が萌色に輝き、夕日が空を茜色に燃えさせた。この生きている自然は、心のなかに炎を点火させる魔性をもっている。

草原に寝ころび聞いたヒバリのさえずり、海に乱舞するカモメの群、山の木々をかけめぐる森のアイドル、リス。この豊かな創造物である自然は人間にすべてのものが共存していくための〈厳しい秩序と愛と生態系のリズム〉を教えてくれた。山の樹木、こぼれ陽の森の光と色のハーモニーは万華鏡の境地へと誘う。川、海の水の透明な輝き、海のおと姫さまの美しい世界に魅せられ感動したことのある子どもは、山々を荒したり樹木をもぎったり、海の中に空カンを棄てることは絶対しないだろう。

現代のように核家族ではなく、おじいちゃん、おばあちゃん、犬、猫、鳥などと、いろいろな出会い触れ合いのなかで育ってきた。おじいちゃん、おばあちゃんから聴く〈語り・話し〉をどんなに心待ちにしていたことか。また、学校に年に何度かお話しをして下さるおじさんが来て、手振り、身振り、表情豊かに聴かせてくれた〈お話し〉は大変印象深い。

自分とのいろいろな触れ合いとの交感のなかで、培われ育ってきた。そのなかでいつくしみ親しんできた最愛のものとの別離、悲しみ、〈病氣、看護、死〉という体験。自分が親

しんできたものへの愛着、それは自然の樹木であり、川、海であり、人間、動物である。自然界のなかで動植物が共存し、連綿としてうけつがれてきた生活の歴史を身をもって体験し、体験をとして通過してこない、やさしさとか、おもいやる心は育ってこないように思う。

□遊びに打込むエネルギーをどう学習に高めるか—就学前教育をめぐる—
□あそびの指導—昔の遊びはエネルギーがあり無目的で差別がなかったというがほんとうだろうか。

○遊びの指導とか遊びの実態から子どもたちの構造を組み立てることの重要性とともに、しかし、親たちの要求でもある「身辺的自立のための訓練」をも含めて「仕事の指導」ということが、もっと重視されないと幼児教育は大きくゆがむ。特に幼児の人格形成にあたって「心棒」が抜け落ちてしまう。

○「あそび」はどうしても架空の世界という性質を持つ。これに対して「仕事」は抜きさしならない現実性を持って子どもに迫るものである。

○子どもたちの遊びは、親たちもにこにこして見ている。しかしお泄らしをしたら、いつもにこにこというわけにはいかない。「遊び」とおして、ただ、だべさせたり、昼寝をさせたりという身体的配慮さえすればいいということと共に、「たべることを教え」「ねることを教える」のである。

○生活に必要な初歩的行動のしかたをきちんと教えることのなかに「遊び」はひとつの「文化的伝統」の流れとしてくみこまれていくべきであろう。

○一日の生活行動に「愛と規律とリズム」を与えることによって、人格形成に「心棒」と

なるものを創り出していく習慣がかくされているように思う。

幼児がひとりでトイレにいけるようになるということは、幼児が社会的に有意義な行動の糸口を学んだということであり、それは生物的必要を満たす行為としてのみ見るべきではない。

○教育と養護の統一とは、子どもの「おもり」をすることと「教育をする」ことが一体としてとらえられねばといった程度のことを超えて、「生活者としての幼児にとって必要な行動を指導するのだ」ということであると思う。

だから、仲間とあそぶ能力を育てたり、集団として行動する能力を育てることをはじめとして「生活指導」といわれていることは、幼児の人格形成についての道筋と見とおしを明らかにすることができていくということである。

○手を洗うことのあそび＝指導。ボタンの掛け方の演劇的要素＝あそび＝指導。箸の持ち方のあそび＝理科的指導。クレパスの持ち方のあそび＝指導。お話を聞くときの姿勢のあそび＝指導。

ならびかたを幼児たちと話し合って考える。

配置配合の機能性と美しさ、構図……等々。

○研究と工夫が発展して夢のようなものが現実と交錯しながら、そして教育の原理として整理したものを教師集団は「紀要」として、実践記録として、教育財産として残すべきである。

○できさえすればよいというような荒っぽい指導、機械的練習と威圧とによる管理主義的指導は「あそび」から高まってきたものにはなり得ない。もっと子どもにとって自然で、やる気のおこる形での指導が生まれてこなくてはならない。

○また幼児にはむずかしいからといって他のやり方で置きかえるのではなく、うまく最初からできなくても、「それをやらせるという」厳しさと変化と順序性をふんですすめていく

「待つてやれる」親や教師の努力も大変重要なことのひとつである。

たとえば、箸はむりだからスプーンでという現在の給食教育の姿勢は、(発達^{しつ}の道^{みち}すじとしても) いつまでも箸を持つことのできない子どもを育ててしまった。

昔の人は、幼児はこぼしこぼし食事をすることを重ねることによって箸が持てるようになることを待ったのが親たちだったことを思い起こす。少しは自分の手を切っても小刀を使わせてきた。その手につくった竹とんぼがどうしてもとばないのか、紙ひこうきの折り方、切り方もやらせた。

手・指を使うことで脳が発達した。おじいちゃんが「くるみ」をふたつもって「コリコリ」音をたてていたり、竹の足^{あし}ぶみをする竹をなたで二つにわるとき、なぜ節^{ふし}のあるものを使ったのかを実践的に子どもは教わったわけである。

○今では親も保育者も教師も、大変せうかちであり、子どもがそれを学習するのをやらせながら待つというゆとりがないし、それを「教えるためのくふうと道筋」とを究明する努力が欠けてしまったようである。

○このことは躰^{しん}ということとともすこしちがう。躰主義というものには「あそび」に打ち込むエネルギーを生かされないことが多かった。ある動作ができることだけを目ざしており、しかもそれを監督と威圧までくわえて点検し反復させながら定着させようとするようなやり方が小学校・中学校の管理主義に延長されていった歴史もある。

ある幼稚園で子どもたちが「スキップ」を教わるところを見たことがあるが、できない子は本当にかわいそうであった。叱られたり無器用扱いされて、当時の躰主義は、子どもの行動の全体をみないで「遊び」は悪いもの「教育」ではないものとする明治以降の日本の道徳観^{だうとくかん}が根強く作用されていたのだろう。「手を洗う」ということをひとつとっても、

子どもがその洗うということをとおして「実生活の一角に座を占める」ということであり、また「子ども仲間」とかかわるということである。躰^{しん}とは、着物を縫う「しつけ糸」という語源のように、縦と横の構造、仲間どうしがぶつかりあって育っていくための、子どもが仲間との生活を仲良く自分たちの手でどう作りあげるかという、夢や意欲のなかで、いわば、生活の物語^{ものがたり}のなかで、『手を洗うことが』が教えられてゆくものなのである。

○「絵をかきましよう」といって絵をかきさえすればよいのではなく、そのことをとおして何かが子どもの血となり肉となることを期待していくのであり、そのために、どうやって描かせようか、何をかかせようかと工夫するのだろうとおもう。つまり〈指導〉を工夫するわけである。「やらせさえすればよい主義」はいちおうやらせる順序などは考えるだろうが、最後は「あの子は駄目だ」という指導放棄になってしまう例があるようである。指導に心を砕くことがことばでは簡単であるが心労多いことだとおもう。

「お店やさんごっこ」をするのに、家でやっていた時のほうが楽しく子どもなりの夢がふくらんでいたものが、すばらしい園の実践ではもっと生活と夢を織りまぜた発展と仲間のなかでのルールも学びとるように、子どもにとっては、場面場面での小集団のダイナミックさや、さらに大きな集団での感動のなかでの自分を発見して、「感じとる力」が「学びとる力」に育っていくのである。

「やらせさえすればよい主義」のことを管理主義と呼び、それは事務を処理するように、教育活動をし、取り締りや命令で「指導」に代えたがる主義という特徴をもっていると考える。管理主義的保育に反発して、子どもをのびのびと育てたいと考えている先生のなかには、何かを教えるとか、何かをしつけるとかいうことに反対し、何かを教えようとか、こんなことをやらせようとか考えること自体

がよくない、「子どもを自由にしておけば子どもはさまざまな『あそび』を発見し、仲間ともなかよくやっていくようになるものだ」と主張する人がある。そういう立場からすると、保育する先生はただか道具や材料を用意するだけで、あとは子どもたちのやることを外側から見守っていることが基本で、そのほかには子どもたちが困っているときに、ちょっと声をかけてやればよいということになる。この立場からは、子どもについての観察記録はありえても、指導記録である保育実践記録は原則としてありえないということになる。

しかし、ほっておけば、子どもがのびのび育つというのは誤りである。ほっておけば子どもは社会のさまざまな歪みを、むしろ、一面的に受けとって、おとな社会のみにくい行動のしかたや考え方を、そのまま自分たちの生活の原理にさえしかねない時代であるし、子ども集団の動き、何をどう指導していくかそして教師集団は仲間に自分の実践を問うために「問いと答え」の間をじっくりととって、遊びに打込む子どもたちの顔つきや動作がより高められていく学習＝指導、教え育てるものになってほしいとおもう。

○学校でひどく荒れている生徒が、家ではとてもやさしいということ、あるいはまたその逆のことに会って、驚かされることがよくある。病弱で寝たきりになってしまった叔父のそばに寝て叔父に粗相がないように何くれとなく世話をしている、しかも学校ではひどく荒れてゆくという生徒に出逢ったことがある。

自分で自分を支えることができない状態にある人を見捨ててはおけない——そういう状況に置かれた時には、叔父に対するやさしさが十分に流れ出てやさしい配慮を絶えず病弱な叔父にそそぐ。そのこまやかな心・やさしさが学校や社会などで教師や大人から「雑で心ない扱われ方」をした時に荒れるという形でそれに対応するということになるのだろう。

人間の心は、とくに未成熟な子どもの心には、残酷でよこしまで醜いものと、やさしく純粹で美しいものとが、ひとつのものとしてあって、その表われかたが相手によって違ってくるのだと思われてならない。

深いところにやさしさをもっているから、荒れるのだと思う。

○いま子どもたちを取り巻く環境は、一方では、ものも豊かで便利でそれなりに裕福な生活がある半面、自立への意志を育て、他者の心を感じとることが少なくなっている。

競争と成績という一元的な価値基準による格づけを余儀なされている学校で、生徒の心は疲れ病んでいる。成績万能の風潮の中で、子どもが人間として育つために必要な子供社会がなくなっている。

そうした人間関係のジャングルで生きるために、子どもはしょっちゅう鋭い感覚をとぎすましていなければならないのだろう。

そういう世界で、教師や親が「生徒がほんとうに人間らしい人間として成長することを助ける」ためには、やさしさと同時に、それをひとつのものとしてあるきびしさがどうしても必要である。生徒の悩みや迷いの発言を大事にして純粹な心を信じ、しかもいい加減なことを見逃さない、そして生徒自身に自分をきびしく問い返させる力を教師や親がもつことが必要なのだろうと思う。

それが魂の面倒をみること、つまり教育の動きだと思うのである。

○教師の中の多数は、自分のしごとを「出来上がった、決められた、一定の知識や技術」を教えることだと考えているに違いない。

確かに、日本の場合は、明治以降、教育と国家との関係が深くなって、教師は国が子どもにこれだけのことは教えておかなければならないとみなす知識や技術を教えるという任務を引き受けてきた。

しかし実際の学校の現場で教育といういとなみを続けている教師の動きを見てみると、

少数ではあっても教師のしごとの根本を、もっと違ったところで押さえている教師がいる。という思いを深くしないわけにはいかないのである。

それは絶えず生徒たちのそばについてやって一緒に歩くこと、必要な時に力になってやるという素朴な、際限のないしごとであって、

そのことからしか教育は始まらないし、それが教育の源流なのだという想いである。そういえば、教師の教育学に当たるペタゴギーの言葉の起こりは、パイダゴース（子どもに連れ添う）であったことも意義深いことである。

（川崎市労働組合協議会 事務局長）

子どもの時の思い出

——「滅私奉公」の教育——

大 槻 勲 子

子どもの頃を想うとき「誰のために生きるか。」「自分は誰のために勉強するのか。」を考えさせてくれた小学校の女の先生のこと、思い出されて懐かしい。さいはての地といわれる北海道の釧路市での暮らしが私に、生きることと、教育の意味を考えるきっかけを、つくってくれたのであった。

当時、小学校3年の私は、担任の女の先生から「あなたは、誰のために勉強するのですか」「誰のために生きるのですか」と質問された時、迷わず「お父さん、お母さんのためです」と答えた。他方、日頃、おとなしい目立たないタイプの女の子は「自分のために勉強します。」と、力強く答えて、譲らなかった光景が、浮んでくる。

ほぼ昭和の年数と共に生きている私の年代は、昭和史を体験しつつある貴重な世代ではないのか。私が、小学校3年当時、生きる目的をつかんだ頃は、もう「満洲事変」は始まっていて、上海事変、5・15事件と続いたのだが、子供のことで殆ど記憶にない。戦争へと傾く時代であったことは、教育的に、子供の心に拭いがたい影を落としたと思う。

しかし、家庭では、裁判官であった父親と、三つ指ついて父につかえる母を見て暮らす日々は、皇国史観教育に、どっぷりひたったものであった。「滅私奉公」という四文字が、壁にはってある家であった。

「両親のために、私は勉強し、立派な人間になって孝行をつくす。」ことを目的に、生きるのだと、あれ程信じさせたのは、「滅私奉公」の教育観であったと思う。

「公私の別をはっきりさせよ。」といわれ、公

的なことの為には、私的なものは、犠牲になることは当然であり、「公」の世界では政治などの面の重要なものであり、「私的領域」は、子供の世話など、軽い仕事だと考えられ、公は私に優り、私は公に譲る。また「公」は、男の担当、「私」は女の担当であると、「滅私奉公」「男尊女卑」をワンセットにした役割分業意識や習慣が、当時の多くの人々の意識に浸透していたと思う。

元とはいえば、武士型の家制度にもとづく性別役割分業観を認めて「女は家庭にて家事にいそしむこと」こそ幸せな生き方とされ、一般的な社会通念となっていた。

「富国強兵」時代の男と女の位置は、「女の内役割」の意識をつくることで、国を支える家の守り手としてインフォーマルな働きに組み込まれていったのであり、私の子供の時代は、人権意識などは考えられない。むしろ人権を主張することは悪であるように、自分を滅して何かに捧げる意識、特に女は男を戦場に送り出し、家を護る「良妻賢母」教育の過程をふんでいた時代であったと、教育の威力に今更のように恐怖を感じる。

私たちの学区は、山の手の住宅街であったが、近所の子供達は全員仲間でよく遊んだ。「ガキ大将」は、やはり体格の良い女の子と、上学年の男の子であった。下校すれば、男女共々、親に家の手伝いの仕事をいいつけられないうちに、とんで出てくるのが、ちょっとしたスリル感でもあった。レンゲやタンポポを踏みつける原っぱが、遊び場であった。東北北海道の原っぱを思いきりかけ廻ったのが、

今の健康を作ったのかと思う。近所の仲間で見当らない者がいると、その子の家まで迎えにいくので勉強などはあたまわしである。年上の子は、ものを教えてくれたので先輩はとても頼もしいまとめ役であった。遊びのルールを教えられ、靴の中に入った石ころを取り除いたり、転んで膝小僧をすりむいた子をいたわる等、学校の優等生と遊びのリーダーとの両面を持っていないと、仲間の支持は得られないのだと悟ったものであった。

「いじめっ子」に悪さをされたことも仲間には告げても、決して親に子供の苦勞を話したことはなかった。遊びの連帯感が強く、こうした友達とうまく交ってゆくことに大きな関心があり、遊び優先の暮らしになるので、母親は、「家の手伝いをしない」と、嘆いていた。玄関の掃除、お風呂の薪運び、近くの店へのお使いなど、私どもに課せられる家事手伝いがきまっていて、自然に仕事を通して生活上必要なことを身につけていったと思う。古風な明治の女性である母親が、労働の尊さを示し、物を粗末にすることは最も悪であるといい、冷蔵庫も洗濯機もないのに、上手に家事を処理し、女の子の教育をしようとしていたと思われるのをかなり裏切ったことになるようだ。

「畏れ多い」という意味が判り難かったのも思い出深いことの一つである。

小学校の近くに、三吉神社があって、そこを通る度に、道路上で立止り深々と最敬礼する習わしであった。試験のある日など一段と丁寧に拝礼したものであった。

校門を入ると、奉安殿という、ここだけはコンクリートのいかにも宝物が入っていそうな建物があって、中には、天皇、皇后の写真と教育勅語を納めてあるとのことで、生徒は毎日その前で氏神様のときと同じに最敬礼してから学校に入った。

学校では、朝礼の時、「宮城遙拝」という号

令と共に全校生徒が北海道の東端から、東京に向かって深々と最敬礼したのである。

儀式ともなると、紫のふくさをかぶせた「教育勅語」が運ばれてくる。白い手袋にモーニング姿の校長先生が、うやうやしく読まれる間、生徒一同頭を下げているのが習いであった。御名御璽といって終るや否やあらでもこちらでも咳ばらいが、ごほんごほんとききたのは、つまらない形式に対抗している子供心にも嫌悪の意志表示をしていたようだ。

あれは小学校六年生の秋であったと記憶している。北海道を舞台に当時の陸軍大演習が行われ天皇が行幸になった。この行列の長かった印象が深いのと、長時間にわたって道路に並び、とうとうお出迎えした方はよく見えなかった。それにも増して、子供にとって長時間の敬礼の訓練と、写真などの対象の明らかでないものに、「畏れ多くも」と云う言葉をききつつ、“おじき”をする意味に至っては、判らないままで終った。

儀式の日、学校から紅白の“らくがん”を、もらって帰ったこともあった。忠君愛国と結びつきそうもないことだが、楽しい日と心に残るのは効果があったということだろうか。

銀時計への道

北海道への行幸を記念して奨学のための御下賜金が市に下され、行幸記念賞が設けられた。以来、男女、それぞれ一個ずつの「銀時計」を目ざして競争は熾烈となり、十代の私は、庁立高女卒業の時の銀時計受賞者になりたいと目標を立て、やみくもに勉強した。さぞエゴイスティックで、鼻もちならぬ女学生であつたろうと、今、顔を赤くしている。目ざすのは、品行方正、学術優秀、身体また強健にして、衆生の模範たることであり、服装検査などというのが毎週行われ、制服はスカートの長さ、ヒダの数まで一定、髪も余分な飾りなど一切なし、贅沢は敵とばかり、質実

剛健、梅の花のように、ひっそり匂う女らしさも失わず、と、校則に忠実な日々であった。勿論、映画館へは出入り禁止、父兄同伴でなければ喫茶店にも入れない。テレビもない時代で、映像に接するのはニュース映画ぐらいなもの、楽しみは、徳川夢声の宮本武蔵をラジオで聞く位であった。

管理しつくされた中での、没个性的な日常には友達つき合いといっても今度のテストの傾向と対策を話し合う相手だけのつき合いであった。まして異性に関心をもつことすら出来ないコチコチ聖人が出来上っていった。

そして卒業の時、大げさな受賞式の上、銀時計を手にした時、親孝行の義務をはたしたような感があったが、自分のためにはよろこべなかったことを覚えている。

その年、日本は、「日米戦争」に突入した。私の子供の頃は、絶えず戦争の渦中であった。人間が生きていくことは、教育と切り離せないものであれば、人権を尊重することが身にしみこむような、現在の憲法教育が徹底した時代に、もう一度、子供心を体験してみたいものである。

(日本婦人有権者同盟副会長)

子ども時代の回想

—自然との触れ合い—

目 代 智 啓

私がこの世に生を受けたのは、戦後間もない頃であった。物資に恵まれぬ、いわゆる耐乏生活の時代であった。生家はお金こそなかったが、農家だったので食べるものにはこと欠かなかった。今と違って、麦の多く混った御飯を主食とし、野菜中心の食事であった。

物心ついた頃から家の手伝いはあたり前の如くしていた。その頃の子ども達は皆そうであった。朝学校へ行く前に、必ず縁側の拭き掃じ、庭掃じをした。それができないうちは、学校へ行かせてもらえなかった。親自身「家庭は労働、勉強は学校でやるもの」という意識が強かった。その当時を振り返ると、学校での生活の方が家での労働よりはるかに楽だと思えた。学校が如何に肉体的に休まる所であったことか。それでも低学年の頃は、まだ自由に学校がひけると近所の仲間とよく遊んだ。

今の子ども達の多くが、お金を媒介とした遊びを好むのに対して、私の子ども時代は自然を相手にして、もっとクリエイティブな遊びを楽しんだ。例えば虫採り。まず虫採りの網を作る。針金で輪を作り、竹の棒につける。朝5時頃起きて、その輪に蜘蛛の糸をはりめぐらす。それで虫採りの網ができあがる。なぜ朝作るのかというと、蜘蛛の糸は昼頃になると粘りけを失って、虫採りの網には適さないからだ。今日デパートなどで売っている網とはかなり違うが、性能は勝るとも劣らない。独楽まわじ、凧あげにも熱中した。買ってもらった独楽のしん棒は弱い。しん棒は独楽の命だ。そこで山から檜の木をとってきて、一生懸命削る。それをしん棒にする。誰にも負けない独楽ができ上がる。実は檜の木が強い

ことを、木登り等で知り得たのである。凧は自家製、乾燥した竹をさがしてきて、削ることからはじめる。重さとバランスができ不出来を左右する。だから完成してうまく凧があがった時は感慨無量である。その他、2階の屋根から乗るような竹馬を作って遊んだり、チャンバラごっこもよくやった。が、一番好きだったのは魚とりである。学校から帰ると一目散に集団で川へ行く。別の地域の子ども達の間に、いわば暗黙の了解とでもいうものがある。早く来たグループが広範囲の領域を独占できた。でも、魚とりには悲しい思い出がある。昭和30年頃、小学校4年の時だったか、稲につく病虫が大発生した。被害をくい止めるため、人体にも影響ある強い農薬を散布した。学校の朝会で、赤い旗が立っている間は、田に立ち入らぬようにと厳重に言われた。その赤い旗も取り除かれ、待ちに待った魚とり解禁の日、胸をはずませ小川に行ってみると、たった1ヵ月の間に、川は以前の川ではなくなっていた。鮒やはやが腹を上にして、あちこちに浮かんでいる。強いと言われる鰻さえ皆死んで浮かんでいるではないか。「川は死んだ」子ども心にそう思った。淋しかった。無性に悲しかった。もう川では遊べない。胸がきゅんと締めつけられる思いであった。あれから30年経った今でも、あの出来事は私の心に焼きついて、消えはしない。

今日、自然界の汚染・破壊に対して、関心が強いのも、幼い頃の体験が無関係ではないと思う。思慮分別なく、人間の身勝手な都合で、自然を破壊し、擁護することを忘れていれば、結局巡り巡ってそのつけは、人間自身にまわってくるのである。現にアマゾンの森

林地帯の破壊はこれを物語っている。地球全体の異常気象をひき起こす原因になっているという。また工場から排出される煤煙が酸性雨となり、植物を枯らしたり、工場排水が、生命の源である水を汚したりしている現実がある。地球が生まれた時、水ができたがゆえに、今の地球がある。そんな奇跡ともいえる地球の命を、地球から生まれた人間が縮めるような行為をしてよいものかどうか、自然の大切さを身を持って感じる一人として、未来に自然という尊い財産を残してゆきたいと願って止まない。

先に触れたように、現代の子ども達は、その多くが、室内での遊び、例えば、TV、ファミコン、ゲームセンター、マンガなど、体を動かす必要のない遊びに興じている。こらはすべて視覚を酷使し、脳を疲労させるものばかりである。おまけに、これらを楽しむのに仲間はいらない。たった一人でも十分遊べるのである。仮に友達と一緒にあったとしても、一人一人の体は一方向を向き、互いの顔を見ることもない。その結果コミュニケーションの欠如という事態を招く。友達同志、膚と膚のぶつかり合いもない希薄な関係は脆い。昨今深刻化してきたいじめ、登校拒否、自殺などの問題についても、子ども達の心の病いを誘発する多々ある原因の一つに、希薄な友人関係があげられるのではないか。集団で野山を駆けまわったり、大木の根元より5mから10mの高さのところに、共同作業で丸太を運んでは縛りつけ、寝ぐらを作って、昼寝をしたりというような遊びの体験を持たぬ

子ども達は、膚に受けるさわやかな風のこちよさも、木の葉がこすれ合う音のやさしさも感じる機会のないまま大人になってしまうのである。今後、自然に触れる体験学習が、盛んに行なわれるようになるのかも知れないが、昔と違って、お金を使って自然を買うようなことを考えると淋しい気がする。子ども達が集団遊びをしなくなった他の理由とし、家庭の核家族化、近所の連帯感の欠如がもたらす閉鎖的な人間関係があげられると思う。私たちの時代は、上は小学6年生、下は3歳ぐらいのみそっかすといった人員構成、つまり年齢の違う集団、縦集団が普通であった。年上の子どもは下の子どもの面倒を見ながら遊びの知恵を伝えていったのである。親の価値感の変化も見逃せない。家の手伝いより学業の方にウェイトを置いている。当然のことながら、子ども達の価値感も変わった。勉強ができなければ、無能な人間と判断してしまう。人の能力は学力のみで計ることはできないのに、学力がすべてであるかの如く錯覚している。それは学歴社会の反映であり、多くの心の病いを引き起こしている。TV、ファミコンを創り出したのは大人である。利用方法が悪いと、子どもをだいなしにしてしまう危険がある。

これから私達大人がやるべきことは、子ども達に心の安定をとりもどすべく、情操教育に励むことと、自然破壊をくい止め、自然の中での体験を多くさせ、人間同士の触れ合いの場を多く作ることである。

(大和市立光丘中学校教諭)

「労働・遊び」と教育改革

——農村での子ども時代から——

研究員 齋 木 孝 道

はじめに

「ジーン」と電話が鳴る。「子どもが学校へ行くのを嫌がるのです」「小学校3年生だいうのに、友だちと遊ぶと疲れるというのです」「外で遊ばないで1人でファミコンをしたりテレビをみているのです」等の悩みが父母から連日教育相談室に寄せられてくる。登校拒否・対人関係の未熟な子、自我や耐性が弱くすこしの困難を克服出来ずに挫折してしまう子どもたちが急激に増加している。「親と教師の教育相談室」の約53%がそのような内容である。学校でも、友人に悪口を言われたからといって登校を拒否したり、皆と協調出来ない子、自分の思い通りにならないとすぐに興奮してしまう子等、依存的で甘えの目立つ自立出来ない子どもたちが増加している。

1960年代からの日本の高度経済成長以降、子どもたちを取り巻く生活環境は一変してしまった。自然や遊び場の減少、都市化により地域共同体の崩壊、高層化・人工化された街、マスコミの発達により遊びの商品化・節約より消費の促進・享楽主義・刹那主義の氾濫、子どもの少子化、核家族化、受験戦争の激化、家事労働の減少等々数えあげればきりが無い。このような社会環境のなかで子どもたちは生活している。一次産業が中心の時の“貧しさの社会”とは、生活方法・考え方・価値観も当然のように違ってきている。“貧しさの社会”が要請した質素・検約・勤勉・努力の価値観が急速に薄らいできている。

藤岡和賀夫の『さよなら大衆』（P. H. P

出版）によれば、今の日本には三世代が同居しているという。第一のグループは、戦前の貧しい時代に生まれ、生活上からただ必死に働くことのみを余儀なくされ、儒教道德と天皇教とがミックスしたイデオロギー社会の中で成長してきた世代である。遊ぶことが出来ずただ働くことのみ生きがいを求める「アリ人種」である。第二の層が、昭和20年から30年までの団塊の世代である。小さい時は飢えを体験し貧しさの中で育てられ、中学・高校生時代になって始めてテレビも家庭に入り生活も少しずつ豊かになっていった。この世代の特徴は働くことも遊ぶこともある程度出来る「アングリリス人種」であるという。最後の世代が、'60年代の経済発展とともに生まれ育った人たちが貧しさも経験せず、テレビに小守りをしてもらいながら成長してきた。だから、感性・直感力を極めて好み論理性・自主性・忍耐力はあまりなく、働くことより遊びが得意な「キリギリス人種」だと述べている。

確かに、社会・経済・文化環境の急速な移り変わりとともに生活方法や物の見方・考え方が変化していくのはやむを得ないことである。しかし、現在の子どものたちの「生命力の弱さ」をみるにつけ、大人たちが何らかの方策を講じなければならない時である。そこで、今までの大人たちがどのように育ってきたかを考えることも教育改革を推し進めていく上で参考にしなければならない重要なポイントである。特に、人間の成長にとって極めて大きな役割をもつ幼・少年期の過ごし方、とり

わけ遊びや手伝い（労働）がどのように変遷してきたかを知ることが大切である。そこで、不惑の年でも迷い続けるアリギリス人種である私の農村での生活体験と現在の子どもの姿を比較し、教育改革の方向をも考えてみたい。

1. 自然と社会環境

「娯天下と空っ風」「雷と義理人情」で有名な群馬県が私の故郷である。榛名山と赤城山の裾野がぶつかり合う田園地帯で生まれた。昭和20年代は、ほとんどどこの家でも農業を主に生計が営まれ、米作と養蚕が盛んであった。特に、養蚕は、多大な家庭内労働を必要とし女性の労働に適していたので、時には、働きの悪い父親より母親の方が頼りになるということで「娯天下」と呼ばれるようになったらしい。気候も、夏は暑く冬は寒い。名物の雷は、6月～9月頃の間、晴天の日であれば夕方になると天のどこかで「ゴロゴロ」と雷鳴が鳴りひびいている。一日に数回「カミナリ」が襲来することも時々ある。午後の1時、3時、6時と雷雲に青空が覆われ闇の世界に引きずり込まれ、「ピカッ」と光って「ドドウン」と地響きをたてながら雷鳴が轟く。一番怖いのは、雨が降らないで稲妻が走って5秒以内に大音響をたてる場合である。そのような時は必ず近くの電柱や大木に落雷があり、木は真二つに裂けてしまっている。だから、田畑で働いている人たちは、遠くで雷がなり始めると、農機具はそのまま置きざりにして家に逃げ帰ってくる。家の中で、電源コンセントをはずして「カミナリサマ」の通り過ぎるのをじっと待つのである。私も小さい時の体験から、「カミナリ」とのつき合い方を学んだ。雷鳴が止むようになると北風が吹くようになる。日本海から運ばれた雲が三国山脈で雪を降らせ、空っ風となって吹きまくる。強い風の時は、歩くのにも苦勞を要す。その

北風も、桜の花が咲く頃になると止むようになる。

そんな気候風土のなかで、子どもたちは農業を手伝いながら暗くなるまで遊んでいた。当時は、どこの家にも沢山の子どもがいた。私の同級生も、一つの集落だけで12人もおり、4～5歳上の人がガキ大将格でいつも徒党を組んで遊んでいたのを覚えている。小川には、清流が流れ、ドジョウ、カニ、メダカ、フナも泳いでおりウナギも捕れたこともある。夏にはホタルが飛び交い、田からはカエルの合唱がきこえた。収穫時期の田圃には、イナゴやバッタが多くおりそれらを捕えて食用にもした。イナゴと追いかけてこしていると、瞬発力や忍耐力もつく。小さな相手をめがけて突進し逃げられ、その繰り返しを何時間も行った経験もある。そんな時、空にはトンボの大群が旋回していた。道路も舗装されておらず、バスやトラックが土煙りをあげながら時々走り抜けた。どこの家にも、テレビや冷蔵庫、洗濯機等の家電製品もなくラジオを聴くぐらいで、そのラジオも小型化されていなかった。村の秋祭りや盆・正月が唯一の行事であり御馳走もふるまわれ大人・子どもとも楽しんだ時であった。

2. 遊びと労働

私の家も農家だったので、家の仕事を手伝わざるを得なかった。養蚕の時は、桑摘み一指に爪をはめて桑を切る一を行ない、子どもには小さな背おい籠が用意されていた。家の中にも、蚕棚が沢山組み立てられており、日に数回、蚕に桑を与える仕事も労苦を要した。時々、蚕と一緒に堂々と桑を食んでいる尺取虫や毛虫を摘み出した。始めは気味が悪いがすぐに慣れてしまう。が、今でも毛虫は気色が悪い。この蚕は、湿気を嫌うということで、部屋も暖かくしておかなければと、囲炉裏に火をたき大きな火鉢に炭を熾していた。蚕は

病気に弱く、伝染病にかかるると全滅してしまう恐れがあり細心の注意が払われていた。繭の生産量は家計に大きな影響を及ぼすことを子ども心に感じていた。

しかし、養蚕は年に数回、集中的に短期間行っただけだが米作はもっと大変だった気がする。当時は、耕運機やトラクターもなかったもので、その代わりを牛や馬が果たしていた。馬は早く歩くのですぐに疲れてしまい動かなくなるので、牛が主に働いていた。田を耕す犁を牛に引かせ、その牛の鼻面を掴んで田の中を引き廻すのを“鼻取り”といって子どもの仕事であった。牛も飼主の顔を覚えており、角を向けたりすることなく体中から汗をダラダラ流し、口から泡を吹きながら必死に犁を引いていた。その牛の背に乗ったりしても怒らなかった。当時の学校には、農繁休暇制度があり、田植時の数日間全校一斉に休みになった。が、この期間中に家の仕事が終了すればよいが終わらないと学校よりも仕事が優先であった。泥田での“鼻取り”は、泥がバチャバチャと顔に飛び気持が悪いのと、学校へ行きたい気持ちとが複雑に混ざり泣きながら牛とともに一日を過ごしたのを小学1年・2年生の時の記憶として持っている。田植えの時は、多くの人が手伝いに來た。隣近所・親戚等沢山の人が集まり共同で行っていた。子どもも苗運び等出来る範囲の仕事をしなければならなかった。田植えは、中腰の姿勢で一日中作業を行うので、腰が疲れ体力を消耗する労働の一つであった。親の目を盗んで、田にいるドジョウを追いかけてまわした。田植えが終っても、翌日から毎日“水見番”が始まる。川から田への給水路のところに立ち、夜遅くまで他者に水を取られないように番をすることである。上流の田の人の隙をついて水を取ったり、油断していて下流の人に取られたこともあった。自分の田には水を少し入れ多くは下流に流すのがマナーであったが、守られないことも多く水をめぐるトラブルで大人た

ちが何度も会合を持ったのを覚えている。この水見番や、田や土手の除草作業等も子どもたちの仕事であり、学校から帰ると田圃に出かけたのである。また、父から叱られるのでそうせざるを得なかった。

収穫の終る11月以降になると、山に木を伐採に行き、燃料となる薪を作った。冬の日曜日の氷つくような寒い朝、牛が引く荷車に乗って出かけるのであり、荷車から見た“日ノ出”の素晴らしさを思い出す。子どもは、枯木拾いを行ない仕事の合い間に山の果実の食用可否かも自然に覚えていった。

家庭内の労働でも、電化製品も普及していない為、炊事は、カマドに火を燃して煮炊きした。火燃しや庭掃除も子どもの仕事であった。また、家には、牛、山羊、羊、ニワトリ、犬、猫、ウサギ、小鳥もいたので朝・晩の餌を与えるのも大変であり、特に、ウサギの飼育は子どもたちにまかされ小遣い銭用動物でもあった。農家の生活は、太陽と共に働き始め日没には就寝という一日で、父や祖父は長兄に対しては口癖のように「百姓は、真面目に一生懸命働くことが一番だ。勉強なんて出来なくていいんだ」と言っていたのが耳の底に残っている。子どもたちには、親の働く姿を、可視的にとらえることが出来、自分も半人前以下だが、一緒に仕事をしたりしているので大人の仕事量に感心した。だから、労働一自ら体を動かし体験一することによって、忍耐力・自主性・自立心もつき筋力や体力も自然に身についたような気がする。

遊びは、多忙の時は許されなかったが、それでも抜け出して遊んだ。いつも戸外で、真冬の北風が吹きすさぶ中でも野原で遊んだ。当時は、ナイロン製の靴下は普及してなくて足袋をはく素足であった。ズボンのポケットには、“キリボシイモ”と称するサツマイモを干して小さく切ったものを一杯入れていた。“キリボシ”は固いので何度もかじりながら飛び回っていた。鬼ゴッコ、木登り、ビー玉、

メンコ、陣取りゲーム、チャンバラ遊び、野原や庭で行ったソフト・ボール、“カイセン”と称した遊び—電柱や木が相手の陣地の中心にあり、それに早く触れた方が勝ち—等をよく行った。チャンバラの時は、棒や篠竹で刀を作り、相手の顔面を叩いたりしないことや切られた人はすぐに地面に倒れ百の数字を数えきるまで起きてこない等の細かなルールを最初に決めて行った。なかには、倒れるとすぐに起き上がるような友だちもあり、その度に皆で彼の非を責めて守らせるようにした。小さい子も“みそっかす”としてその遊びに入れた。“みそっかす”の場合は少しばかりのルール破りも認めてあげていた。同級生同士の遊びよりむしろ何学年にも渡っていた異年齢集団であったので上級生の人为主导権をとっていた。学校でも、その集団は仲が良く、先輩があれこれと面倒みに教室に来てくれたのを覚えている。しかし、集団内ではよく喧嘩もした。喧嘩といえば、男ばかり4人だったので兄弟喧嘩はすさまじく障子を壊したりしていつも親に叱られていた。が、棒や道具で相手を叩くことはしなかったし医者に診てもらうほどの怪我もしないしさせなかった。これらの集団遊びの中から、規範意識、集中力、忍耐力、思いやりの気持も生まれていくのではないかと感じている。当時は、また、商品化されていた遊び道具はあまりなく、むしろ、ナイフや小刀で自ら作る物が多かった。竹トンボ、水鉄砲、パチンコ、笛、コケシ人形等もよく作った。何度も指や手に切り傷をつくりながら、良い物を必死に作ろうとしていたことも思い出す。手先の器用さ、創意工夫する力、独創力等もこれらの作業や遊びを通して深まっていくように感じている。

勉強については、家でも学校でも「勉強しろ」とは口うるさく言わなかった。現在では、幼稚園の頃から子どもに文字を教えたりする親もいるが、当時の親は子どものことよりむしろ自分たちの生計維持が大変であり仕事優

先であった。だから、その村には幼稚園も保育園も、まして塾なども無かった。小学校入学時に自分の名前が書けない子も沢山いた。私も1から10まで数えるのに7をよく抜かして親に叱られた経験もある。勉強といえれば必然的に学校の授業を真剣にうけざるを得なくなる。小学1年の時は、友だちと一緒に平仮名だけノートに何冊も書いた記憶もある。本も沢山買ってもらえなかったので学校の図書室の本を読んだ。結局、勉強とは自分で学ぶのだということを理解せざるを得なかった。

3. 子どもたちを取り巻く現在の環境

このような農村地帯も、昭和30年代の半ばから急速に変化し、田畑には家や工場が建ち、小川はコンクリートの水路に変えられ道路も舗装されて自動車が頻繁に通るようになった。農機具の普及により、田植えも機械化され、除草作業も農薬散布に替わっていった。蚕の飼育方法まで変わり、戸外に建てられたプレハブみたいところで桑も木ごと与えられるようになった。家事労働も、電気器具とガス・水道を使用することにより大幅に軽減されるようになった。その結果、子どもたちの労働・手伝いもなくなり家でファミコンをしたりテレビを見て、夕方になると塾に通う生活になってきた。以前、夏になると飛び交っていたホタルはいなくなり、ドジョウや川魚もいなくなり、農薬によりイナゴを始め昆虫類もなくなってしまった。都市は、もっと農村地帯より変貌も早く急激に移り変わっていった。その結果、日本のいたるところで、産業構造の変遷と経済成長にともない自然は減少し都市化・人工化され、道路は車で埋めつくされるようになった。子どもたちは、戸外の遊び場を奪われ、マンガやファミコン・テレビに招待をされ体を動かすことが大儀になっていった。家庭電化製品等の普及により、母親の家事労働からの解放と父親が企業戦士として

出征していることと相俟って母性化社会が一層進行し子どもの過保護化に拍車をかけた。子どもたちの大切な体験学習場であった手伝い・労働がなくなり、代わりに受験学力のみが唯一の一元的価値尺度として登場し塾へと子どもたちは駆り立てられていった。子どもの数も、一人っ子8%、二人兄弟58%（日本青少年研究所、1983年12月、対象 小学4年～6年生 2845人調査）というように少子化し、異年令での集団遊びはかけを潜め兄弟喧嘩の体験さえ十分に味あえないような状況になってきた。かようにして、子どもたちの遊びは集団から孤独へ、戸外から屋内へ、動から静へ移り豊かな教師であった労働の減少とともに生活体験の乏しい知的肥大の依存的・消極的・感覚的・自分主義的な甘えの強い大人なれないモラトリウム人間が大量に出現するようになった。

子育てについては、洋の東西を問わず多くの格言や表現が昔からある。「労働によって人間性を鍛える」「他人の釜の飯を食うことによって成長する」「多くの人に揉まれないと成長しない」「可愛い子には旅をさせよ」「若い時に苦労しているから人間が練れている」等の言葉や“Spare the rod and spoil the child.”（むちを惜しめば子供をだめにする）の諺、英語で過保護の子はa spoilt childと訳し、駄目な子、わがままな子を意味をする。何千年もの期間、子どもの成長には、労働と多くの人との人間関係が重要な役割を果たしてきた。それが、現代社会では消滅してしまったことが子どもたちに大きな影響を与え様々な問題行動を起こしていると考えられる。

他人とのまじわりによって生まれる共感や反発を通して人間性が養いかわれ、全人的な深い人間関係のなかから、他人への思いやりや他人の喜び、悲しみに共感する心が芽生えるのである。他者との相互作用の反復と避けていると自己中心的なまま成長し人間性が十分に育たない。いじめや思いやりのなさの原

因はここにあると思われる。また、困難に直面し苦しみを伴っても創造的に対処しようとしないでこれも避けていると、自我が弱く人間性の貧しい挫折しやすい人間になる。登校拒否、いじめられっ子、校内暴力等の問題行動もこのことと密接な関連がある。つきつめて言えば、筋力もトレーニング積み重ねれば強くなるように精神力も多くの訓練を経ないと強化をされない。それも、若い時が大切である。現在の子どもたちに一番必要なのは、多くの他者に揉まれる事と労働の体験である。

4. 教育改革の視点

臨教審は、三次に亘る答申を出したが、残念にも現在の子どもたちが直面している様々な教育問題の解消に何ら答えを出していない。六年制中等学校を創設したり教職員の研修強化で、解決出来る容易な事ではない。まず、子どもたちに遊びを復権させなければならない。そのためには、受験体制の解消、遊び場の確保、テレビ放映時間の縮少、指導要領の弾力化、大学入試制度や企業の指定校制度の弊害等々の問題を早急に解決していかなければならないはずである。それとともに『当所報1986年』で田中正司氏が述べているように、自然的成長環境を回復させるために自然との接触や労働体験を多く積み重ねることが必要である。小学校低学年時での、山村への1年～2年間の留学、手作業の重視、集団遊び、自然観察、スポーツ等を重視した教育を一刻も早く実現しなければならない。

まず、実行可能なものから取り組むことが大切である。以前の大人たちの人間形成に重要な役割を果たした“労働”と“人との触れ合い”が失われた現代社会に子供達は生を受けたのである。子育てにとって、人類史上初めて直面した未知との遭遇の時代であり困難な時でもある。今こそ、過去の歴史を紐解き教育改革の最大の糧としなければならない。

第5章 今年度の歩み

1. 活動日誌

1986年

4月11日	所員会議
12日	教育相談委員会
19日	研究評議委員会
25日	理事会
28日	教育行政検討委員会
5月9日	所員会議
10日	教育相談委員会
12日	理事会
12日	教育行政検討委員会
6月6日	所員会議
7日	教育相談委員会
21日	研究評議委員会
7月4日	所員会議
5日	教育相談委員会
12日	地域文化振興委員会
14日	生活指導委員会
21日	「私たちの教育改革」委員会
8月4日	教育相談委員会
5日	所員会議
22日～24日	兵庫教育文化研究所視察
9月5日	所員会議
13日	教育相談委員会
13日	「私たちの教育改革」委員会
16日	地域文化振興委員会
18日	生活指導委員会
10月4日	教育相談委員会

8日	所員会議
16日	生活指導委員会
18日	「私たちの教育改革」委員会
27日	地域文化振興委員会
27日	教育行政検討委員会
11月7日	所員会議
8日	教育相談委員会
20日	「子ども文化の創造」委員会
11月27日	生活指導委員会
29日	「私たちの教育改革」委員会
12月5日	所員会議
6日	教育相談委員会
19日	研究評議委員会

1987年

1月9日	所員会議
10日	教育相談委員会
17日	「私たちの教育改革」委員会
29日	「子ども文化の創造」委員会
30日	生活指導委員会
2月7日	教育相談委員会
9日	所員会議
24日	「子ども文化の創造」委員会
25日	生活指導委員会
28日	「私たちの教育改革」委員会
3月2日	所員会議
7日	教育相談委員会
14日	「私たちの教育改革」委員会
19日	生活指導委員会
31日	「子ども文化の創造」委員会

教 文 研 だ よ り

- 1986年 5月 第17号 軍事費のGNP1%比率の問題を考える
 — 平和教育の重要性を再認識しよう —
- 6月 第18号 子どもの自殺
 — 対応を求めてその根源を問う —
- 9月 第19号 教師の自己形成
 — 新任教師へのメッセージ —
- 10月 第20号 私たちの教育改革を求めて
 — 臨教審二次答申の批判をととして —
- 11月 第21号 地域・父母と真に連帯した学校を求めて
 — 地域文化振興委員会最終報告 —
- 11月 号外 「戦後教育総決算」をねらう
 教課審の「中間まとめ」
- 12月 第22号 現代社会と家庭の子育て機能
- 1987年 2月 第23号 今、教育に問われているもの
 — 体罰を考える —

2. 今年度の購入図書

図 書 名	発 行 所
「待ち」の子育て 教育の環境と病理 西洋人名辞典 学校のもつ教育力 — その退廃と再生 いま、小学生の世界は	農文協 第一法規 岩波書店 黎明書房 NHK

3. フィルム・ライブラリーの貸出状況と所蔵フィルム

貸出状況

1986 年度の状況

(1986.4～1987.3)

タ イ ト ル	校 種 別	利用回数	利用人員(人)
トビウオのぼうやは病気です	小学生	8	4,690
	中学生	2	650
	高校生・大人	4	370
ふ る さ と の 動 物 園	小学生	5	3,207
	中学生	1	200
	高校生・大人	5	214
おかあちゃんごめんね	小学生	2	800
	中学生	2	630
	高校生・大人	1	40
ヒ ロ シ マ の 詩	小学生	6	3,528
	中学生	1	300
	高校生・大人	2	300
もしこの地球を愛するならば	小学生	2	1,059
	中学生	2	629
	高校生・大人	2	63
100 番 目 の サ ル	小学生	2	592
	高校生・大人	3	172
人 間 を 返 せ	小学生	2	1,750
	中学生	2	890
予 言	中学生	2	600
ひろげよう平和憲法	中学生	1	343
ヒ ロ シ マ	中学生	1	800
証 言	小学生	1	452
	中学生	1	90
南 京 虐 殺 (V T R)	高校生・大人	1	130
計	小学生	28	16,078
	中学生	15	5,132
	高校生・大人	18	1,289

所蔵フィルム

- ◎ 貸し出し期間 利用日含め三日間
- ◎ 借用書と利用報告書を提出
- ◎ 費 用 無料
- ◎ 予 約 受 付 0 4 5 (2 4 1) 3 5 3 1

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. 予言(16mm)カラー約40分 | ・世界に被爆の記録を贈る会製作 |
| 2. ひろしま(16mm)白・黒100分 | ・世界最初の原爆映画 |
| 3. 人間をかえせ(16mm)カラー約20分 | ・10フィート運動の未公開フィルム |
| 4. 侵略(8mm)白・黒60分 | ・中国侵略、三光作戦等 |
| 5. ひろげよう平和憲法(16mm)カラー約27分 | ・日本国憲法の成立とその背景 |
| 6. もしこの地球を愛するならば(16mm)カラー約26分 | ・核の脅威と全廃を訴える |
| 7. 歴史(16mm)カラー約116分 | ・核狂乱の時代について |
| 8. トビウオのぼうやは病気です(16mm)カラー約19分
(アニメーション) | ・珊瑚礁の美しい海に突然水爆が |
| 9. ふるさとのどうぶつえん(16mm)カラー約24分 | ・戦争末期に四天王動物園の動物が薬殺される |
| 10. ヒロシマのうた(16mm)カラー約11分
(アニメーション) | ・ヒロシマの原爆の悲しい話 |
| 11. おかあちゃんごめんね(16mm)カラー25分
(アニメーション) | ・大阪大空襲を描いた人形アニメーション |
| 12. 100ばんめのサル(16mm)カラー20分
(アニメーション) | ・戦争や核の恐怖のない世界を考える |
| 13. 小田原にも空襲があった
(カラスライド53コマ) 13分 | ・小田原の空襲について |
| 14. 太陽がおちた広島、長崎、第五福龍丸
(カラスライド83コマ)13分 | ・原爆被爆のありさま |
| 15. ひろしまの絵(カラスライド46コマ) 約15分 | ・市民が描いた原爆の絵 |

4. 1986年度神奈川県教育文化研究所各種名簿

◆理事◆

宮 島 肇	横浜国立大学 名誉教授
牛 窪 全 浄	神奈川県教育公務員弘済会 理事長
奥 津 心 一	神奈川教育文化研究所所長
関 野 安 夫	神奈川県民主教育政治連盟会長（県議）
松 井 堅	横浜市立宮田中学校 校長
小 林 正	神奈川県教職員組合 執行委員長
繁 里 昭	神奈川県教職員組合 執行福委員長
福 永 泰 明	神奈川県教職員組合 書記長
諸 江 卓	神奈川県教職員組合 書記次長
江 成 直 士	神奈川県教職員組合 書記次長
遠 藤 重 夫	横浜市教職員組合 執行委員長
森 山 定 雄	川崎市教職員組合 執行委員長
金 子 成 八	三浦半島地区教職員組合 執行委員長
井 上 紀 通	湘南教職員組合 執行委員長
小 中 儀 隆	湘北教職員組合 執行委員長
横 川 正 夫	中地区教職員組合 執行委員長
田 中 邦 臣	西湘地区教職員組合 執行委員長

◆顧問◆

露 木 喜 一 郎

江藤正一

◆研究評議員◆

宮 島 肇	横浜国立大学 名誉教授（哲学）
山 田 勉	横浜国立大学教授（教育学）
河 村 十 寸 穂	横浜国立大学教授（社会学）
平 出 彦 仁	横浜国立大学教授（心理学）
田 中 正 司	一橋大学教授（社会思想）
村 田 泰 彦	神奈川大学教授（社会教育）
滝 沢 正 樹	関東学院大学教授（社会心理）
富 山 和 夫	関東学院大学教授（経済学）
金 原 左 門	中央大学教授（政治学）

1986年度神奈川県教育文化研究所各種名簿

家 坂 哲 男	さがみ市民生活会議代表
大 槻 勲 子	婦人有権者同盟副会長
清 水 芳 男	全川崎労働組合協議会 事務局長
松 井 堅	横浜市立宮田中学校 校長
石 川 滋	県会議員 地域行政研究家
安 部 正	県会議員 地域教育研究家
東 野 陽 子	県会議員 地域運動研究家
篠田千恵子	主婦
小野田美家子	主婦
宮 島 郁 子	主婦
雨宮やゑ子	主婦 (厚木市母親クラブ連絡協議会会長)
二 見 初 枝	主婦
貴 島 京 子	主婦
矢 羽 亮 一	横浜市教職員組合 教文部長
桑 畑 祥 生	川崎市教職員組合 教文部長
角 野 竹 博	三浦半島地区教職員組合 副委員長
安 食 浩 二	湘南教職員組合 教文部長
鈴 木 賢	湘北教職員組合 教文部長
伊 藤 博 彦	中地区教職員組合 教文部長
牧 野 勝 代	西湘地区教職員組合 副委員長

1986年度神奈川県教育文化研究所各種名簿

◆各種研究委員会委員◆

◎印 座長

☒ 生活指導委員会

- ◎松井 堅 田中正司 安部 正 矢羽 亮一
安食 浩二 目代 智啓 (大和市立光丘中 教諭)
加藤 明美 (平塚市立山下小 教諭)
吉田 光子 (横浜市立帷子小 養護教諭)

☒ 教育相談委員会

- ◎山田 勉 平出 彦仁 滝沢 正樹
増賀 光一 (作家 県立湘南高校定時制 教諭)
山田 研一 (横須賀市立大矢部中 教諭)
大内 千秋 (相模原市立上鶴間小学校 教諭)
中川 園子 (横浜市大病院小児神経科 医師)
川島 令子 (岩崎中学校 養護教諭)

☒ 「私たちの教育改革」委員会

- ◎家坂 哲男 金原 左門 山田 勉 富山 和夫
大槻 勲子 石川 滋 桑畑 祥生 伊藤 博彦
牧野 勝代 中村 浩幸 (藤沢市立湘南台中 教諭)

☒ 地域文化振興委員会

- ◎東野 陽子 河村十寸穂 田村 泰彦 清水 芳男
篠田 千恵子 小野田美家子 宮島 郁子 雨宮やゑ子
二見 初枝 貴島 京子

☒ 「子ども文化の創造」委員会

- ◎河村十寸穂 村田 泰彦 東野 陽子 清水 芳男
宮島 郁子 角野 竹博 鈴木 賢
吉川 恵子 (横浜市立汐入小 教諭)
長島 徒利 (川崎市立虹丘小 教諭)

☒ 教育行政検討委員会

- ◎宮島 肇 山田 勉 金原 左門 村田 泰彦
松井 堅 奥津 心一 佐藤 一俊 (神教組 教文部長)

編集後記

中曽根首相は、戦後政治の総決算路線の一環として臨教審を設置し三次に亘る答申を出させた。しかし、財界・企業優先の人づくり政策―エリート優先、管理主義、国家主義、民活重視等一の提言に終始し、多くの国民が期待していた受験体制・偏差値教育・「非行」等の教育荒廃解消策を何ら提示していない。当研究所では、「子どもの健やかな発達」を阻害する現代社会の病理の解明と真の教育改革のあり方について研究を深めてきた。そこで、臨教審答申批判を所収したので各研究論文と合わせて読んでいただき、日常の教育実践の糧にし教育改革の小さな一歩にしていただければ幸いです。

事務局スタッフ

所 長	奥 津 心 一
副 所 長	佐 藤 一 俊 (神教組教文部長)
研究評議会議長	宮 島 肇 (横浜国大名誉教授)
嘱託研究員	林 洋 一 (白百合女子大学助教授)
嘱託研究員	斎 藤 寛 (東洋大学講師)
研 究 員	斎 木 孝 直

神奈川県教育文化研究所

所在地 〒220 横浜市西区藤棚2-197 神奈川県教育会館内