

旭ヶ丘中学校における教師の研究

五十嵐 顕

序 説

1節 初期における教師の自主性

- (1) 職場の諸相・職場の明るさ
- (2) 教師の自主性と地域父兄との関係
- (3) 教員にたいする退職勧告と団結への態度

2節 自主性の変化過程

- (1) 地域住民の生活動向
- (2) 人権蹂躪問題
- (3) 生徒指導における自主性の反映
- (4) 自主性自覚の深化
- (5) 組合活動
- (6) 国民教育と教師

序 説

旭ヶ丘中学校の教育において、またこの教育にわれわれがそもそも教育的関心と研究的活動をむける理由において、教師の活動は重要な地位をしっている。

一般的に、教育の実施にとって教師の働きのしる地位は重要でないということはいえない。この他位は教育的営みの全体やそのもたらす成果にとって指導的であり、教育的活動やその成果に興するその他の要因にたいしては支配的なものがあるともいわれる。

しかしながら、教育において教師の果す役割の重要性は、教師が生徒を教えるという事から十分な理由をもってされるならば、それは形式的証明にすぎないであろう。学校教育の基本的前提として生徒にたいする教師の指導的地位が公認されているのであればあるほど、その指導性の公認も、その公認に真に値する内容を欠如しているにもかかわらず、そのことが教師の側において反省されないということもありうるのである。望ましくない教師の権威主義的態度はここから生じてくる。

教育活動における教師の果す仕事の重要性は、教育の基本的前提としての教師の指導性をいわば一次的な出発点として、特定の条件下で正しい指導的活動に具体化される真理性にもとづいている。それを当面の問題に関していいかえれば、旭

ヶ丘中学校の教育において、教師たちがその活動のあらゆる場面でぶつかる無数の偶然的な行動への逸脱を排しながら、中学校教育に信託された国民の教育的要求の実現にむかって進んだかどうか。そしてその点に教師の果す仕事の重要性を考える基本的視点があるということである。

このような教師の仕事の実施や発展は、単純な行程ではないし、その行程やその各段階における歩みが教師自身に意識される自覚の過程もまた、当初から必然性の自覚というものではない。教師は学校教師として始めからあたえられている指導的地位の自由を、まだ不完全にか、または未完の状態においてしかもっていないのである。このことは、旭ヶ丘中学校において、われわれが後述するところである。最初に述べたように旭ヶ丘中学校の教育において、教師の活動が重要な研究の対象であるというのも、数か年に及ぶ教育実施の全過程を視野にいたした場合において、そういえるのである。このことは、旭ヶ丘中学の教育にとって、教師の活動それ自体が、大小さまざまな事実の関連、自覚の交流のなかで変化していったことを意味するのである。この変化をわれわれは教師の成長とよんだが、この成長は何を意味するか。簡単すぎるかも知れないが、それは職場の民主化を進める教師の能力・活動の変化を第一に意味している。そして職場の民主化は、それで勝手な解釈を許容する、根底のない観念ではなく、旭ヶ丘中学校における中学校教育の存立に不可欠な事実—そ

の一つとしてそこに学ぶ生徒・その父兄—の内部から生れてくる教育的諸要求の民主主義的実現との実践的關係によつてその内容や具体化を規定されているのである。

したがって、教師の成長の具体的内容としての職場の民主化を進める教師の能力や活動の変化は、旭ヶ丘中学校における個々の教師の事態についてのみいわれるのではなく、教師相互關係・教師と生徒の關係・生徒と生徒の關係・教師と父兄との關係の諸關係のなかにおいて、変化の理由を探求しなければならない。同時に職場の民主化と名づけられる諸々の活動や自覚は右にのべたような諸關係の中で点検されねばならないであろう。いいかえれば職場の民主化は、教師として各教員が学校經營の民主主義的刷新にたいする努力にほかならないが、それは生徒にたいする教師の指導的地位について深められいく自覚の変化や、後でべるように教授活動の充実化や、また中学校における現代日本の公教育の性格と使命についての教師の認識と無關係のものではなかったということである。

教師の成長という言葉によって、われわれが意味する第二の具体的内容は、もちろん右にのべた職場の民主化の意味内容と無關係ではない。しかし、第二の意味は、学校内部の活動に影響し、その活動の内実的な価値観を規制する社会の勢力、なかなしく政治権力、とりわけ国家権力や階級の支配力が人間形成の上に及ぼすインパクトに対して、教師が人間形成の営みの中で教育当事者としてとげる自覚と活動に關係している。いわば、社会と教育の現実的な相互關係が社会と学校という格別の範疇において、どのような学校で働く教師によって主体的に意識されているかがここでは問題となる。このことは教師の成長の具体的なメルクマールとしては、しばしばいわれているように教師の社会的関心ないし社会的意識の状態をさすものである。このことはたびたび言及されていることから問題としての新鮮さを失っているかも知れないが、むしろ戦後の義務教育の改造に照応するにたる深い検討こそ必要であるといえるであろう。戦前、学校は無批判的に国家権力との同質性の意識のなかで、人間形成のなかでの教育の独自の役割から逸脱した。公教育とくに義務教育は大

衆教育としての普遍的な力を、一切の人間形成が共通してもたねばならない最も基本的な原則を、破綻させることのために役立った。戦後の義務教育はこうした戦前の義務教育の矛盾、その史的事実を再現することはできない。公教育、なかなしく義務教育はその深刻な戦前の教育の反省を戦後の教育の上に再現するように、人間的主体としての学校教師の自覚が思想にまで結晶することを要請しているといえる。

このような学校職場の内部における人間關係と学校と社会との關係についての教師の認識が必要とされる根拠が、現実には別々のものとしてあるのではないということは、学校内部における教師の諸活動が学校の内部にいわば学校の外部からもたらされる諸々の社会的な要求にたいして密接に結びついているからである。もとよりその関連のあり様は一義的ではない。たとえば学校内部における職場民主化の活動の特定の内容は、教育にたいする社会の要求の支配的形態である政策にたいして順応の關係においてであれ、そうでない場合においてであれ、無關係に実現されるのではない。このことがとくに問題視されるのは、広い意味の人間形成の諸々の営みのなかで、学校なかなしく義務教育学校が、社会のなかで社会によって造り出されたものでありながら、社会にたいする批判的機能を用意することによって、社会の維持と発展のための基礎的文化組織としての任務を果していくという学校の存在理由によるともいえるであろう。そしてこの学校の社会的機能の本質は、必ずしも実行されているということではない。しかし、このことが本質的であることの事由は、戦前の教育がそうであったように、この学校の本質的機能からの逸脱が、(他の諸理由とあいまってではあったが、)もたらした国民文化の危機の有力な原因であったことによつていっそう立証されるであろう。

このような意味での教師の社会的関心と行動の実態は、学校が、ここでは旭ヶ丘中学校が全国の公立中学校の一つの具体例として直面していた教育政策という学校にたいする社会的規制を公共制度に轉換する政治的機能の理解なくしては、われわれの考察の中で定著することはできないであろう。

1 節 初期における教師の自主性

1) 職場の諸相・職場の明るさ

旭ヶ丘中学校は既述のように、教育基本法が公布された昭和22年の5月に開校された。記録は当学生徒数約600人、教員12人であつたと語っている。始め待鳳小学校の一部に併設されていた。

昭和24年4月、新しい校舎が完成したとき、生徒は約1600人、教員は49人に増加した。この学校規模の増大にしたがって教員のほぼ半数が新しく任じたことは、旭ヶ丘中学校のみの現象ではなかったであろうが職場の中に新しい空気をもたらした。新しい空気とは何であったか。多数の若い教員は教育の経験には乏しかったが、これらの新教員の存在は、「伝統や因襲を排して新しい学びをつくっていかうという意欲」にもえていた。彼らは感覚的に、職制にたいする根強い反感をもっていた。このことは、直ちに、職場一日この公教育施設に長年月の間に積みかさねられた因襲の克服する力ではなかった。

敗戦直後の問題にみちた解放的な精神状況は旭ヶ丘中学校の職場にも、戦前戦時中にみられない解放的気分をもたらしていたことは事実である。この一般的雰囲気の中、旭ヶ丘中学自体の職場意識的努力があった。たとえば、次の事柄が上げられる。

この学校では会計監査を明朗にするために、一細部のことにまで神経をつかっていた。出所不明の金をなくしようしたり、宴会の費用は自費負担と定められた。父兄の寄付による学校費負担、研究費の名義をかりた父兄にする教師への生徒補助をことわっている。

職場での発言についてはこういわれている。発言は誰が発言したかでなく、発言の内容によって感じられるべきだという暗黙の了解があった。このことは教師のあいだばかりではなく、生徒の指導の際にも重視された。

学校の校務分担は教員全体の討議で納得がいくように定められた。昭和24年4月に学校運営委員

8名の半年交代制が定められ、教師の互選による数名の議長団がつくられて職員会議の民主化の意図がいつそう積極的になるように考えられている。

職場明朗化の努力は一見、ささいな日常的な面などにわたって配慮されたことは、雇用人にたいしてこれまでの「小使いさん」の呼び方をやめて、「〇〇さん」と改めたことにもうかがわれる。さきにもふれたように、戦争直後の職場では、いわゆる職制にたいする反感・反撥は当時の必然的な感覚的な動向であったが、右のような日常的な行動様式の面での教師の配慮は、教師自らが自己のうちに潜めている職制的な性格にたいする反省を意味していたといえるであろう。この反省は形をかえて旭ヶ丘中学校における生徒指導の面にもある形をとっている。たとえば「成績による指導」が教育ほんらいの正当な限界をこえて、生徒にたいする教師の優越性を支える武器となる危険性について、後に教師自身がその不当さを指摘しているのである。

職場にとって校長の地位は重い。旭ヶ丘中学校の一教員は初期の校長について「教員が自発的に教育に専念することは校長の誇りでもあり、また方針でもあったとのべている。」。とはいえ、「校長の態度は自己の権力にたいする絶対的な安心感の上に保たれていたから、権力の保持には人知れぬ工作が必要であった。彼は前任校の同僚を教頭に、かつての教え子をつぎつぎに旭ヶ丘中学校の教員に任命した」という点も指摘されている。

このように教師は校長と教員との担互の実践的な関係における校長の行動様式について、当時の問題を指摘している。しかし、このことがあくまで学校内に限られる問題である限り、そんなに大きい問題であるとはいえなかった。これもまた旭ヶ丘中学校の一教員ののべたところであるが、校長が学校の指導者としてその職責権限に自信をもっている限り、校長をまじえた職員の仕事会議は、実質的に学校の仕事を進める上の決議機関であった。多くの教員をようする学校運営の相談と決定は、その学校にとって重要であった。しかし

学校外の諸権力が教育に対する支配を学校に及ぼそうとする動向が、学校教育にたいする社会の要求としての正常な内容や方法から逸脱して反動化してくるにつれて、指導者としての校長の職務権限の実施を不可能にするとともに、職場における教員との合議による諸事の決定を不可能にし、またそれが職場会議にも反映してくるようになるのである。

新任の若い教員から成る職員構成や、右にのべたように、教師による意識的な職場明朗化の努力によって、旭ヶ中学校の職員室は、教員自身がいっているように、「何事でもしゃべれる」解放的な気分につつまれてきたといえるであろう。そしてこの職場におけるおとなたちである教員相互の関係—それは後でのべるように多分に情緒的であり、素朴な友誼的關係のそれであったが—は、生徒にたいする教員の指導における一般の方針であった。これについて、旭ヶ丘の一教員は、「自主性のない教員に、どうして自主的な生徒を育てあげることができるであろうか」とのべているが、これは職場における教師間の人間関係における努力目標と、生徒指導との関係を語っている。また教師の生徒にたいする態度について、「生徒の気持ちになって考えるようにしてきたことです。何でもよく納得してから実行するにしつけてきました。……手間はかかるが、そのかわりに自由な雰囲気自由に発言ししのびのびとしてきました」と当時の事情をのべているのである。旭ヶ中学校に入学してきた当初の印象をある生徒は、「固体ではなく、液体のようであった」という言葉でもあらわしている。

しかし、職場における教師たちの明朗化の活動が、戦前戦時中の重圧に反抗する一般的精神状況における自発成長的な性質を、多分にうけいれていたように、生徒指導における自主性の視点も、その自主性をさまたげる障害物のあらゆる可能性を克服するに足るような自覚的なものであったとはいえないようである。たとえば、校舎の移転の時に、それまでの併設校時代の自治会を生徒会にしたのであったが、それについて充分な指導的見

解の統一はなかつたと教師によって語られている。また生徒の生活指導にたいして、生徒会がどのような意味で格別の機能を果たすものであるかについての深まった教師間の討議もなかったようである。それは、ばくぜんとした自由主義的指導ともいべきものであった。当時、一人の教員は、「よき社会はよき個人から」ということを述べている。集団指導や個人指導は、学校教育がそれによって支えられている現実社会の動向にたいするあまり深い考察なくしておこなわれていたのである。よき社会はよき個人から自動的に形成されるという考えであって抽象的なものであった。

(2) 教師の自主性と地域父兄との関係

職場の明るさをもとめる教師たちの気持は、その明るさによって何をつくり出すか、またその明るさをさまたげる諸々の障害にとその克服にたいする知識の裏づけを欠いていたせよ、職場の空気や教育活動の進展にとって、大切な温床であった。

そして、旭ヶ丘中学校の教師は、学校におけるおとなとしての教師相互間の人間関係が、ほんらいの学校の任務が遂行される教師と生徒とのあいだの人間関係のあり方とも無関係でないことを直観していた。同時に学校の明るい精神的雰囲気が教師のみの独占物ではなかったし、教師のみによってできあがったとも考えていない。「私たち旭ヶ丘中学校の教師は、このような空気の中で働いていた。そしてこのような空気を生み出したのは、私たち教師であり、また生徒・卒業生、父兄でもあった。」とのべられているのである。

職場の明るさの、いわば一つの源動力として、生徒の両親についてのべられている教師の言葉は注目してよい。それは次のようにのべられている。「職場の明るさは両親でもあった。それは失うところのない明るさから来ている。生活をかくしていないし、かくす必要のない親たちであった。」

このような注目すべき言葉があったにしても、それは、比較的初期の学校活動やなかならず職場教員の意識の底において必ずしも明白になっていたものではなかった。初期における職場の明るさ

それにたいする努力は、前述したように反射的解放感を全体的な基調にするものであり、解放実現を可能にするための明確な認識にもとづくものではなかったといえるであろう。このように、職場の明るさの実情はいわば抽象的なものであって、このことは、それで諸々の形となって示されているのであった。

その一事象として、教師の一人によって反省されているように、職場に働く人間が組合をどのよに考えていたかということにも示される。これについて、「当時のことをふり返ってみると、旭ヶ丘中学校はその初期から毎年組合へ執行委員を出していたが、組合の班としての意識はまだ低く、その底には労働組合運動の歴史的意義すら充分知っていない者が多かったというのが、当時の実情ではなかったかと思われる」とのべられている。また、職場における因襲的な重圧からの個々の教師を解放しようとした努力について、しかし、「それはあくまでブルジョワ・デモクラシーの世界であり、その意味での解放であった」とのべられており、その言葉によって、各教員の民主的成長による仲間関係によって、学校という組織体から、その組織体の故にそれに照応した社会との緊密な関係を正しい方向に運営するに足るような自覚能力を培っていたのではなかったといえるであろう。

旭ヶ丘中学の教育実践における、一つの重要な全体的要素は、教師たちが右の諸相からうかがえる初期の感放的感觉をどのような過程で変えていたかにもとめられる。このことを主として、新学制実施の方針でもあった「地域の学校」として設立した、中学校と地域の父兄との関係について考察してみたい。

さきにふれたように、旭ヶ丘中学校は、学校の経費にたいする地域父兄の負担を最大限度にさげることができた。それは、当時新制中学校が義務教育として出発した制度的事実から考えると当然のことではあったが、知られているように現実には制度的主体とは甚だしくちがっていたのであった。したがって、旭ヶ丘中学校のこの方針は、観念的には多くの公立学校と共通するものであっても、その実践においては、むしろ特異な実践的な意義をもつ

ものであったといえる。この実施の事情について次のようにいわれている。

「貧しい家庭、その日の生活に追われている家庭が大半を占めている父兄のことですから、いくら学校のため、子どものためだといっても寄付をいただくわけにはまいりません。

毎年生徒の増加につれて教室を建増してきましたが、一切市の経費でまかなってききました。他校でよくやっているいわゆる父兄からの誘い水はことわってききました」と。なお、同じく市が発行する学校復旧宝くじの強制的な割当を拒否したし、予算のしわよせを父兄に転嫁しようとすることは、教師としての良心がゆるさなかったのだとのべられている。前にのべたように、PTAからは、教員の待遇費は一銭も受けなかったし、教員の宴会は各自がポケット・マネーから出してきた。

事実、旭ヶ丘中学校の生徒の保護者にあたる者の約3分の1の住民は、西陣織を家内業ないしは内職とする零細な家計収入にたよる人人であった。しかし保護者のすべてがそうであったのではなかった。保護者のうちの相当の部分について、「貧しい家庭」は事実であったが、この社会的現実が教師によって言及されているということは、直ちに、教師たちがそのことを職場の民主化や教師の自主性に深い関係のあることとして考えていることを意味するものではなかった。

教師が念頭においた「お金のかからない学校」は、たしかに理論的に義務教育の無償にかなう正しい着意であり、またそれは多くの地域の父兄の生活の実情にそうものであったが、その正当な主張の根拠は、そのような主張にたいする諸々の反動を克服するような充実さで、教師たちによって把握されていたとすることはできない。

「お金のかからない学校」という言葉にふくまれる義務教育無償にたいする教師の原則的な理解と主張は、他方では、父兄の直接的な財政負担から生ずる学校にたいする父兄の不当の関与から独立したいという教師たちの心情とも結びついていた。この心情は、職場明朗化のための活動や人間関係の民主主義的刷新の努力が当時もっていた思想的水準、つまり自然成長的な解放への要求や反射的で情緒的な解放感に照応するものであった。

したがって、無償教育について教師たちの態度と主張とは正しいものであったが、こうした原則的理解の正当さは教師たちが大衆の知識より進んでいるという前提にたち、教師の知識によって確認されるにすぎなかった。この義務教育無償の原則の理解は、いはば教師の認識によってのみ、その正当さが充足されるということであった。言い直すと義務教育の無償の原則は、それが否認されるような現実を十分に視野にいたした上で確認とはいえないのであった。それは義務教育無償の原則を人人に承認させないわけにはいかない現実的必要性にたいする認識としては十分なものではなかった。むしろ、父兄の教育費負担をさけることによって、教師の自主性を得たいのが主眼であった。

したがってそこで考えられている独立性・自主性は教師自身のためのものであり、そのために主張されている無償教育の理念の理念としての必然性が、実相においてむしろ非独立的な地域の貧しい大衆の生活に根拠しているという、社会的真実について深く自覚されていたわけではなかった。教師たちは意識の上で父兄の負担を軽くするのであると事態を把握していた。そしてそれは正しかった。教師は自らが自主的に無償教育を主張しているのであると意識した。そしてそれは事実であった。だが、このような正しい意識的な主張を否認する現実の可能性に抗して、その主張を一貫して、支持させる保障力がどこに求められるべきかについては、教師は十分に考えてはいたわけではなかった。

このようにのべることは、旭ヶ丘中学校が貧しい家計からの学校費負担を極力さげ、子供たちの学習の機会を保護しようとした努力の正しさを否認することではない。前にもふれたように、「学校のとったやり方は次のような言葉によく示されている。「……寄付金は全くもらいませんし、やむをえず毎月出してもらっている生徒会・図書費などの諸費百円もさいそくがましいことはできるだけ避け、また家の事情によっては免除のわくをいくらかでもひろげました。そのために区内の有力者といわれる人を特別に大切にすることはしませんでした。」

これらの配慮には、教師の自主性を得たいという主体的な念願がこめられてはいたが、戦後日本の社会的現実のなかで、教育者の自主性を確保するものが何であるかを根本的にはあくしたことを示すものではなかった。教師たちは父兄の生計を配慮し、父兄やとくにその有力者による教育干渉からの独立を念願した。だが公教育やその教師の自主性をそこない、それを危機にみちびく勢力が、教師たちがそこから独立したいと考えていた地域住民の物的・精神的生活に重くのしかかり、地域住民や大部分の父兄の生活から彼等の自主性を奪おうとしている社会的現実を鋭く見分けていたのではなかった。

このような、一面において教育の自主性や教員の解放のための進歩的な観念と、他面ではその進歩性の維持や実現のためにそなえるべきものについての認識とのあいだに、解決されねばならない問題があったといえるのである。初期の学校のPTA組織について、次のようにいわれている。「昭和22・3年度の旭ヶ丘のPTAは形だけの、内容のないものであった。校長と役員だけの会といってもよく、一般の父兄は会費を納めるのみであり、教員は会費の集金・通知の配布などの事務面で手伝うにすぎなかった。それどころか、毎月いくらかの金が研究費としてPTAから教員に渡されていた。24年にこの研究費は廃止され、25年からは教員も会費を納めることになり、俸給から差し引かれた。この頃から役員のあいだに、『PTAは学校の後援団体ではない。独自の活動をすべきだ』との声が高まり、次第に自主的に運営されようとした。しかしその場合、全会員を代表する役員ではなく、また教員を無視したPTAであり、一部の幹部の自主性をいうに過ぎなかった。」

この言葉は旭ヶ丘中学校初期のPTAの真相の一部を卒直につたえるものであると考える。しかしながら、この真相は、職場における教師たちが父兄にたいして全く無関心であり、教師の活動にたい無自覚であったからではなかった。むしろ上記の実態は教師たちがいわば職場第一主義ともいえるべき、教育現場の自主性や教師自らの解放のためにした諸活動と平行していたことに、注目すべき事がふくまれていると思うのである。一人の教

而は、「職場の民主化は生徒、父兄との結びつきが強まるにつれて進んできました」とのべているが、その結びつきの進展は、必ずしも当初からのものではなく、職場の民主化ということに第一に含意されていた教師の解放や職場の明朗化や教師の自主性の自覚と実践が変ってくるにつれて、いっば手探りによって推し進められたものであったというべきである。

3)一 高給三教員にたいする退職勧告と

団結への態度——

旭ヶ丘中学校の教師は、各人がお互いの中で何事でも話しあえるような、人間関係の解放について多くの努力をしてきた。こうした職場の動向は、その努力の自覚に深浅の度合こそあれ、戦後の日本が解放的な精神的状況にあったという当時の一面的な理解のもとでは、順調な発展を辿るかのようには考えられていた。

しかし、1950年（昭和25年）の秋、その年の6月頃からくすぶっていた老齡の三教員にたいする市当局の転退職勧告にたいする問題が再燃してしまい、職場の民主化にふくまれる教師相互の関係はきびしい試練に直面した。当然、この問題は職場のなかで論議された。学校教育のなかで主体的地位をしめ、また念願されていた教育の自主性をなす教員が、別の主体によって対象化される存在であることが明かにされた。教育実践において主体的地位をしめる教員は、同時に自らの意思とは別個な行政主体の対象であった。教師の主体性を主張するという見地は、対象化された問題の教員について教育者としての資格・能力や共稼ぎの問題や産休の問題を検討する立場にたたされた。必ずしもすべての者が、三教員の資格・能力を是認したのではなかった。もちろん他方では、勤労者としての生活権の主張や教員の身分の保障が大切であるという見解があった。職場において到達した最後の考え方は何であったか。これについて、「教育力の優劣は、相互の批判と援助により向上させるべきであって、生活権をおびやかすものであってはならない」といわれている。

当時、旭ヶ丘中学校の教員室では人間の能力について多くの議論や激論が教師のあいだでとりかわされた。いま、老齡教員の転退職勧告という実

際問題に直面して、教師たちは教師相互の人間関係を深める教育的な根拠が何であるかを探らねばならなかった。もはやそれは敗戦直後の情緒的な解放の雰囲気に乗じたかのような活動によっては充足されなくなった。教師は一方では職場における友誼的な人間関係の温存・維持と、他方では特定の教師によって教授されることから生ずる生徒への影響の可能性という教育的見地とのあいだにたって、老齡高給教員をはじめ、教師全体の教育能力を問題にせざるをえなかった。上にのべた言葉はこれまでの職場での人間関係の延長によって事能を解決しようとしたのではなく、転退職勧告を契機として、職場における教師の集団のあり方にたいする検討が必要となったことを示している。

この意味で当時職場でいわれていた、「人間の能力は発掘されるべきだ」という言葉は意味をもっている。この言葉にふくまれる、人間観・教育観は、旭ヶ丘中学校の教師が生徒にたいする指導の面で全くないわけではなかったが、いまや教師自身の問題となってきたことから、教育指導の方針としても生きた言葉となってきた。職場自体の問題として、このことは、26年1月に職員会議の議長を輪番制にするという提案、その実行となつてあらわれた。

老齡の三教員にたいする転退職勧告は、教師たちの努力によって撤回された。さきにのべたように、この撤回のための教師の意志の統一の過程では、幾多の反対論議がとりかわされた。意志の統一はこうした反対論にふくまれる理由を除外して到達されたのではなく、反対論議との交換によって、これまでの教師の自主性を更新する形ですすめられたものといえるであろう。

たとえば、そのことは、上にのべた議長の輪番制のように、問題ある教師に対する批判のしっばなしではなく、教師相互が能力を高めるような活動を意識的に具体化した配慮にも示されるのである。このことによって、一般に暗黙のうちに認められている教員人事行政の——ある事由によって人間を動かしながら、その事由そのものを人間的立場で処理しようとしないうという意味での——人間的疎外性を改めようとしているのである。

しかし、この自主性の更新が具体的にどのような

な内容のものであるべきかは、必ずしも明瞭に検討され、把握されてはいない。もっとも、転退職勧告の撤回について、「教育は教員の団結によってはじめてなし得る」という理解が教師たちによってなされたといわれているが、当の教員の団結が、教師のみならず、学校教育そのものにとって、それがどのような意味の内容をもつべきかはまだ明かではなかった。

教員の団結についての意識は、これまでの「自由主義的な」教師の成長を念ずるそれとはことなっていることは明らかである。最初にのべた職場の明るさを求める活動のなかで念願されていた自主性は、なによりも日本の教師を長年月のあいだ圧迫してきた諸々の因襲からの独立を意味していた。しかし、老齢の教員の転退職問題は、戦後日本の現実過程におきてくる新しい事態の一角を意味するものであった。この事態にたいした、もはや過去の因襲からの独立を主眼とする自主性はその限界をあらわしてきたのである。転退職問題によって、教師たちが意識し始めた、教員の団結は、教員の自主性が戦後の事態に直面せしめられて、変化せざるをえない経過の端緒を語っていたのである。

2 節 自主性の変化過程

(1)― 地域住民の生活動向

旭ヶ丘中学校の教師は、上にのべたような活動の過程のなかで、次第に教師の集団的な存在に気付き始め、また職場の民主化が当初そうであったような個々人の成長という観念を変えつつあった。しかし、このような動きを構成する素材は、教師たちの自覚の領域では、学校という職場のなかで局限されているものであった。

もっとも、前にのべたように、無償の義務教育という理念にもとづいて、父兄の家計に教師の関心が及んでいたことも事実であるし、また三教員の転退職勧告の問題によって教育政策という、教師の主体性から独立している権力の作用に注目せざるをえなくなった。しかし、このような学校外の事実への関心は、なおまだ学校内の教師の成長や教育活動の真実化にとって偶然的なものとしてうけとられており、校外の諸事実は学校内の活動にとってなければならないですましたいという程度の

ものであった。これは教師たちの社会的視野が狭小であったということ、意味するのではない。問題は、学校ほんらいの機能の固有方式としての学校内活動への専心や、その活動に従事する教師の自覚の充実度が、教師自身また生徒たちが実社会のなかで客観的ににわされていると同時に教師や生徒の指導と学習を要求している社会的矛盾と、どのような関係に立っているかが自覚されていなかったということである。

このような意味で、1949、50年頃、中学校校下の地域において、おとなたちの「生活を守る会」の組織があったこと、そしてこのことが旭ヶ丘中学校の教師たちに十分に知られていなかったといわれているのは重要であろう。生活を守る組織に加わっていた地域の住民は、いわば生活のための斗いに従事せざるをえない事情のもとにあった。こういう人たちや生徒の両親たちは学校内の教師の側からは、子供の教育にかかる経費の負担をかけさせたくない者としてみられていた。生活を守る地域住民のおとなの主体的な組織的な活動は、その主体性によって教師によって注目されていたのではなく、教育無償化の対象として教師の視野に入ってくるのにすぎなかったのである。

地域の「生活を守る戦動的な活動」には、地域の零細な西陣織業に従事している300もの世帯が加入していたといわれる。25年9月に待鳳診療所がつくられたのも、このような地域の生活斗争の力によるものであった。ところでこうした地域住民の活動は、学校の教員によって十分に知られていなかった。旭ヶ丘中学校はつとめて寄付金による父兄負担をさけてきたが、それは前にのべたように地域の有力者による特定の影響や支配から学校教育の自主性を守ろうとするものであった。ところで教師たちのこの配慮を効果あらしめたものは、寄付金の抛出がもちだされる諸々の偶然に対立せざるをえない生活を守るおとなたちの組織運動であったのである。旭ヶ丘中学校の一人の教師は、当時の事情について、「地域の生活を守る会の組織が強まったので、寄付を持ち出すボスの発言の余地がなかった」とも述べている。

このことについて、もうすこし詳しくみておきたい。

旭中の校下に属する約7千の世帯は、そのほぼ3分の1が賃織の「西陣織労働者」のそれであった。あとは、中小商工業・農業世帯が約3分の1でありサラリーマン・自由業者が残りの3分の1をしめていた。このおうまかな職業分布から推察できるように、少数の一部をのぞいて、地域住民の大多数は戦争後のインフレーションのもとでの生活苦をかるうじてつきぬけてきた者であった。この校下にも、「織元」といわれる織機を所有する業主がいるが、それは名目的で事実ごくわづかの台数で、所有者自身も家族の者とともに生業しなければならぬものが多かった。西陣織機業では、大資本をもつ機業主は例外といってもよく、ほとんどの業主は零細な自営業（自前といわれる）であった。そして24年頃から、こうした業主は税金の重圧のもとにどうにも身動きできなくなってきた。(1)

昭和22年9月に結成された「全西陣織物労働組合」は中立的で妥協的であるといわれてきたが、上記組合が事業税徹回のための活動に乗り出してこざるをえなくなったのも、上記のような経済危機・生活危機の実情の中からであった。もちろん、こうした零細・中・小企業の危機は西陣だけではなく、戦後とくに昭和23年くらい急速に強行されてきた独占資本蓄積の政策を背景にして生じてきているのである。

さらに業主・労働者をおおう重圧を打開する一層強力な組織として、「京都繊維産業労働組合」が上記の全西陣労組から分れてつくられたのも、業主をふくめた西陣労働者の必至の生活斗争のためであったといわれている。京大経済調査所の調査報告は、昭和24年当時の実情を明治38年くらいの最大の危機であるともものべている。(2)ところで、これらはたんに西陣の労働者や零細業主の生活危機であるばかりでなく、旭ヶ丘中学校校下の大部分をしめるその他の中小企業や商店、そこに働く労働者大衆の生活の困窮と危機につらなるものであった。

上にのべた生活を守る会、詳しくは「上京生活を守る会」はこのような生活危機に苦しむ、地域大衆のやむにやまれぬ要求実現のための必然的な活動組織であったわけである。また、上記の待鳳

診療所の開設もこのような地域大衆の生活のための斗争の産物であった。このような実情は、従来政治的自覚において保守の地盤であったとされる地域の政治意識を切りくづす作用をはたしており、25年3月の参議院選挙にもある程度反映したといわれている。また25年10月の京都市市議の選挙には、地区の大衆は革新的なH氏を選出している。

さて、特定の有力者による学校支配の危機から職場を自由におきたいとする教師の自主性の要求や、また教育無償という新制中学校の制度原則を実行しようとする教師たちの意思は、ただこうした教師側の主体的意欲のみによって可能であったのではなかった。もちろん、それには教師の職場での主体的な思考や活動は重要であった。しかし、上記のような戦後教育の進歩的意識の可能性が、まがりなりに実現されたのは、教師たちの意欲にのみよるのではなく、上にのべたような地域にあって活動していた父兄の意思、また大衆の力の故であったのである。実は、「生活を守る会」をはじめこのような大衆組織の活動をとおしても、生活のなかからの要求をつきつけざるをえなかった大衆の支持が、義務教育無償の原則を進める上で、かくれた重要な役割をはたしていたのであった。教育費を支払おうにも、楽々と支払うことのできない父兄の生活それ自体が、教育無償の新しい中学校を支持する上の、かくれた力の源泉であったのである。

しかし、このような地域大衆の動きは必ずしも同じテンポにおいて、教師によってよく自覚されていなかった。もっとも学校費の負担に難儀する家庭のあることは教師に知られていたのであるが、その実態が、教師自らの志向する職場の自主性にたいして、ましてそのことが学校における教育活動の全般にとって、いかに重要な意味をもつものであるかは十分に着目されていなかった。

だが、すでにのべた3教員退職勧告の事態において、職場の教師の個人ごとの解放感覚がある程度、集団としての自覚の覚悟をうながされたように、いわば地域大衆との消極的な関係の中で維持してこようとした教師の自主性もまた、その自主性の伸張にたいする障害が認められるにつれて、

次第に変化しなければならなかった。

同様に、新制中学校の無償原則にたいする教師の努力は、昭和24年頃から始まる政治反動の動向のなかで、無償教育政策の実行が不活発となるにつれて、当の努力を必然的にする根源的なものへと探求を深めてこなければならなくなった。このことはこれまでの職場内努力の発展を意味するものであったが、それはむしろ学校創設らしいの自然成長的な職場民主化についてそれを確認するという役割をふくんでいるのである。教育費の無償が、その実際においてはともかく、政府当局や多くの人々によって新しい義務教育制度の理想として誇らしげにいわれていた段階では、旭中の教師たちのいう「金のかからぬ学校」という考えも多くの人の注意をひかなかった。他方、昭和25年シャープ税制勧告による地方税財政制度の改正いご、地方財政の困窮が中央政策の必然的結果として拍車づけられ、義務教育財政にたいする各当局の態度が反動化するにつれて、「金のかからぬ学校」は一部の人々から「危険な考え」であるともいわれるようになってきたのである。

註 (1) 京都大学経済調査所による報告は、「一 上京区の税金滞納による差押えは昭和24年11月3,000軒、そのうち約900軒が織物業者である」とのべ、「いま西陣では、労働者が一文の解雇手当もなく職を追われているばかりでなく、織元自身が失業者に西陣名物たる袴を施す力もなく、自ら職業安定所の窓口で殺到しようとしている」としている。

堀江・後藤・西陣機業の研究 有斐閣

(2) 前掲書 91頁

(2) 人権蹂躪問題

旭ヶ丘中学校の教育が始まって5年目、1952年の暮、12月19日、いわゆる「人権蹂躪問題」が生徒の上におきた。この事件そのものについては前章で述べられている。問題が生徒にあたえた影響は教育的に重大であった。警官が正当な理由なく、生徒を派出所に連行した事件について、警察当局は「行き過ぎ」を認めたが、生徒と教師たちは教育の本質的な問題性を直観し、おとなたちの事件の処理によって教育問題の解決であるとすますことはできなかった。(1) 事件の外的処理はできたとみなされても、その処理は事件が生徒の心理にあたえた影響を、教育的に克服できるような形で

なされたのではなかった。

この問題を生徒たちがどのように受取ったかは後述することにして、ここでは当面問題にしている教師の職場民主化の視点から考察することしよう。

この事件に関して、12月27日保護者会がもたれている。保護者たちの一つの意見は、「私の子供は、この六人と同じクラスで本人の性質や家庭環境から考えると、明らかに警察の行きすぎだと思いますが、この事件を大きくすることが目的か、又は今後こういうことが起らないようにするのが目的か、…今後こういう問題がおこらないようにすれば一応目的は達するのではありませか」の言葉に示される。(2) 同じ会合に出ている保護者の別の意見は、「父兄として自分の子供がそんな目にあったらどう思うか。こういう問題を今後おこさせないためには、公安委員会に申し出て、この地区内だけでなく、全京都全国の子供達に呼びかけるべきです。」に示されている。

こうした二つの意見のうち前者は、また「いろいろ抱負が出ましたが、これをまとめてどうするというは出来ませんので、直接関係のある六人で相談されたらどうでしょうか」という見解につらなり、後者はこれにたいして、「それなら今晚みな集る必要がないじゃありませんか」と反撥している。

教師はこの会合で、「特に私達教育にたずさわっている者にとって、人権をまもることは、きわめてたいせつなことであって、大きくするとか、小さくするとかでなく、必要な手段、すじの通った手段はとらねばならないと思います」と意見をのべている。また、六人の当事者で相談したらいいという父兄の意見にたいして次のようにのべている。

「人権というものは専門家にきかないと分らないというようでは大変で、我々の頭で考えるものだと思います。また、六人だけで考えるというやり方は、直接関係のない人でも自分の立場であつたらどうするかということを考えて、みんなの支持を得たいと思います…」

この問題にたいする父兄や教師の考え方は、上の保護者の発言から推測されるように一致してい

なかったことが知られる。

生徒会新聞 28, 2, 27 日付ではこのような問題処理のあいまいさにたいする一人の生徒の考えを掲載している。

「前略、ところが、保護者や先生の中にはうやむやにしようとする傾向が出てきたことは私達にとって重大な事である。それが証拠に人権問題に関する生徒大会を開こうとした時に、職員会で否決されたではないか。生徒側としても事情があって中止したが、これらは明らかに先生という権力の名のもとに私達生徒の自由権をうばっているのである。そのようなことがあってから、だんだん生徒側の中でも重大だと考える人は少なくなって来たようである。聞く所によると家で父母などに、余りそんなことについてしゃべってはいけなと、口止をされたからだそうである。……」

この3年生徒の意見は、そのなかにはこの問題にたいする学校側の行動について理解不足の点がみられるのではあるが、前記保護者会にあらわれていた意見の対立や、保護者・学校側の処理の仕方が生徒たちにとって納得できるものから遠いものであったことを示している。

なお、ここで旭中の教師が生徒指導についてどのような基本的見解をもっていたかを示しておくほうがよいであろう。教師の一人は次のようにのべている。

「『子どもは判断力が不十分だから』とか、『子どもに聞かせられない』とかいう言葉が、よくいいわけに使われるが、子どもには子どもの判断力があるのだから判断の材料を与えなければ判断力はのびない。大人の判断した結果だけを与えていたのでは、いつまでたっても判断力は成長しない。ことに義理とか、世間体とかの不合理な先入観を持たないため純粋な判断をする力は大人よりも大きいことを忘れてはならない。」(寺島洋之助 入道雲22頁)

人権問題について、生徒会新聞が敢然と自己の主張をのべたのは、このような中学校教育における生徒観の反映ともいえるのである。

ここではこの事件そのものというよりも、事件を警官の「不当な行過ぎ」とすましているおとなたちの行動か、いずれにせよ、若い青年の社会的

意識の成長にたいして、当のおとなたち自身が予想する以上に、強い影響をあたえるものであることが知られる。そして、教師はこうした青年へと成長していく生徒の精神の上に刻みこまれる損傷について、鋭く事態を考えざるをえなかった。したがって、教師は青年の社会的自我の発達に責任をもつ内的立場からも、人権問題にたいする「すじのたつ」解決を主張しないわけにはいかなかった。次にのべるように、人権問題は教育的には完全に解決できなかったし、人権問題を正しく解決するにたる民主主義的政治権力は十分に発達していなかったともいえるであろう。しかし、この問題に当面することによって、生徒たちの人権意識が著しく成長したことは特記されてよいであろう。ということは、生徒の多くは、本人が自覚するといなどを問わず、人権意識を客観的に不可欠とする生活の実情の中でくらしていたし、その貧困な苦しみにみちた生活は、人権意識はそれが社会的な行動に転化されることによって、始めて望みうることを意味したからである。

しかし、前記保護者会の意見の対立にみられるように、問題の教育的重要性にたいする一部父兄の考え方は教師と同じものではなかった。教師の一人は、後日この問題について、「前略、教員は生徒の民主的自由を守ることが、いかにむづかしくなっているかを痛感、苦しみの中から勇気をふるって生徒を支持したが当局は少しもあやまりを認めず、かえて PTA の有力者が裏面で暗躍し、アカの宣伝が一層強くなった。この斗いのなかで、団結がいかに大切であるかを知った教員は、父兄の強力な支持が得られない原因を深く反省した」とのべている。それは人権問題に対処しつつあった教師たちの苦しみを端的にのべているものであろう。(3)

人権問題の被害者が生徒であり、そして生徒たちの成長と教育のために教師がとらねばならないとする考え方や行動について、生徒父兄の一致した支持を得られなかったことが、ここで注意されてよいであろう。教師は問題を生徒の人権にたいする不当な侵害とし、このことを当事者六人だけにかかわる問題とみなすべきではなく、問題の実情を父兄全体に知ってもらい、事件を大きくする

とか、小さくするとかでなく、すじの通った手段をとる」ことについて、父兄の支持が重要であると考えたのである。この問題について父兄の一致した理解や支持が得られなかったということは、教師にとっては、父兄の無理解や一部有力者の裏面での暗躍をせめることで事態の解決が望まれる程度の問題ではなかった。(4)

初期における職場民主化のための教師の努力のなかに、たとえばたびたび言及した教育費無償化のそれにも父兄にたいする関心がみられるのではあったが、人権問題に当面した教師たちは、望ましい支持をえられない事実をとおして、父兄と公立学校教師との関係について新たに、事の重要性和困難なことを自覚せざるをえなかったと考えられる。

「卒直に言って、私たちの支配的意見は、父兄は封建的であり、非民主的であり、反教育的である。故にその父兄の悪影響が生徒に及び、新教育がうまくいかないのである……」という反省の中での指摘で、父兄にたいする教師たちの考えの事実をありのままにのべているが、こうした教師の考え方の、「根本的立場が誤っていること」に気がつかざるをえなくなったのである。しかしながら、ここでのべられている「根本的立場の誤り」をたんに指摘し反省することと、その誤りをどのように是正していくのかということとは容易に連結するものではなかったことであろう。上記のような誤りの反省がどのような内容で是正されていくのかは、あらためて考察しなければならないのである。

註(1) 12月24日、橋本校長名で、次のような京都市上鴨警察署長宛の、「人権蹂躪事件調査依頼の件」の依頼書がだされている。

「標記」の件に就きまして次の通り依頼致します。

去る12月19日午後4時頃、本校3年男子生徒6名の者が今宮通旧大宮東入る路上に於て上鴨署大徳寺派出所警官1名に別紙に示す通り、正当な理由なく職務尋問を受けた上、前記派出所へ拘引更に不当な尋問を続けられた上、何の釈明もなく釈放されたとの当該生徒の申告がありました。これが事実とすれば人権蹂躪と考えられますのでその真相を知りたいと存じます。

就きまして署長の責任において、その事実を調査の上詳細正確に来る12月27日午前中に書面をもって

御回答いただきますよう御依頼申します」

この依頼書にたいして、署長の来校があり校長との会談がもたれたが、要するに「補導の方法が誤っていた」ことが認められたにすぎなかった。

(2) 旭ヶ丘新聞(28.1.8日付)、以下の本文本小節中、の引用も同じく旭ヶ丘新聞による。

(3) 教師の味わった精神的苦悩は次のようにも記るされている。

「人権の尊重という憲法にも明記され、ブルジョワデモクラシーのイロハに相当する事項が事もあろうに警察により侵害され、最後までこの事実を彼等が否認したという事実である。これは本校に大きな動揺をもたらした。教員はこの大きい壁にぶっかかり、互に新しい確信を持つために激しく論議し、時には疑いあり、苦しみ悩んだ。」

(4) 人権問題の社会的背景については、後に、北小路昂外2名の3教員に関する「転任処分並に懲戒免職処分取消審査請求」の裁判事件の最終陳述書のなかで、次のようにのべられている。

「前略 こうして…25年6月に朝鮮事変がはじまってからは、国の政治の方向が事変遂行の戦争政策に切りかえられて、警察予備隊が生れ産業方面と相まつの再軍備がはじまり、この頃から教育の方面にも逆コースの傾向が出てきて、平和・民主主義と人権尊重の思想の圧迫を感じずようになり、その現れとして、この年の11月いらい毎年教育予算の圧迫として老齢と無能力の理由により3人の教員の退職勧告が出されて来たのでありますが、全職員の団結でこれを守り…26月11月校長は全校挙って天皇を奉迎しようとして提案せざるを得なかった天皇神格思想が復活して来たのでありますが、職員会議は自由奉迎に決定し、27年7月には言論思想の自由を奪う破防法が強い世論を無視して成立し、27年11月には皇室中心思想復活の波にのってPTAの役員が立太子記念植樹を強行しようとして、父兄市全職員の反対にあって実現せず、12月には警察官による生徒の人権無視の事件が起ったりして、憲法無視の政治が逆コースの世論をつくり出し、ともすれば教育もこの政治と世論に押し流されようとして来ましたが、私たち教師は憲法と教育基本法に則り子供の幸福を守る教育をどこまでも守りぬこうと努力して来たのであります。」

(3) 生徒指導における自主性の反映

1952年暮の人権問題は、中学校生徒の教育において、とくにこの年令段階の者にたいする教育の固有の課題である生徒の社会的認識の指導の上から、教師の切実な関心をあつめたのは当然であったといえるであろう。だが、この事件を通じて大

切なことは、生徒個々の問題意識¹の正しい指導は、生徒の集団的意志への指導なくしては達成されないのではないかとい新らたな教育指導の着眼が認められてきたことであった。

上記の問題について、教師たちが父兄の一致した理解と支持をもとめながら、そのことが十分に達せられなかった事は、前述のように生徒の父兄にたいする、教師たちの認識を根本的に反省することを余儀させた。そしてこのことは、当面ここで問題にしている教師による職場民主化の努力の成長にとって深い素材となったのである。そしてこのような精神的運動の過程は、教師による生徒の人格的成長の指導を形づくる上の重要な内実となっていると思われるのである。いわば、教師が父兄を問題にするにしても、それは生徒にたいする教師の関心の変化を通じてであったと考えられるのである。

このような視点から、旭中における生徒指導の経過の大略とその特徴を記すことは、人権問題を契機として切実に意識された学校教師と父兄の関係の問題を考察するのに、素材をあたえる意味をもつものとなる。

さきに職場民主化のためにした教師たちの諸々の努力の性格は、教師たちが何よりも過去の教育職場に累積されていた因襲から自分を解放しようとするものであり、教師の自主性の維持であるとのべた。このような教師自らの努力の性格は、その教師による生徒指導の面でも、生徒の自主性を強調させたことは当然であった。しかし、この場合、教師による職場解放の諸活動を貫いている教師の「自主性」は、生徒のもとでは、教師自らが体験した過去の因襲や拘束からの解放という意識から始まるものではなく、自生的なものではありえなかった。生徒たちもあきらかに戦前に生活したとはいえ、教師と生徒の年令のちがひ、また体験の相異は、自主性にたいする両者の関係や自覚の内容をちがったものにしないわけにはいかなかった。生徒たちの自主性のほんの萌芽すらも、教師による生徒への指導によって指導されねばならなかった。

旭中の教師の一人は、「教師という地位や権力に少しでも恐怖心を持っている子供は、単に技術

を学びとることができても、人間として成長することは困難である」とのべている。⁽¹⁾

旭中の教育における自主性の尊重と、教師の生徒にたいする指導性との関係は微妙である。しかし、教師たちが生徒の自主性尊重の名において、いわゆるような生徒を放任し、教育放棄をしていたとすることは間違いであろう。教師が心底にもっていたものは、上記に引用した言葉に続いていわれているように、「教師のもつ人格と情熱と、そして教えるものと教えられるものとの間の共通の目標に対する尊敬とによってのみ育教は支えられねばならない。」ということであった。この考え方は後でふれるように（次の4項参照）、教師が生徒の生活に近づき生徒が育ちいく環境認識の実感を養いながらも、生徒の環境に安易に妥協することなく、「しっかりした勉強」を、「人間が長い間かかってきづいてきた、このすばらしいもの一学問・ほんものの生き方」にもとめている態度にも共通して示されていると思われる。

旭中の教師が、その教育活動の基調にしていたともいえる生徒観は、また次のことばにも示されている。これは生徒のうたう流行歌についていわれている。「…このように、子どもたちの中から、子どもたちの声を聞くこと、そこから正しい要求をみちびき出して充してやることこそ大切であり、「流行歌を歌う」と取締っても校外や先生にわからない所でそれこそ心をこめて歌うようになることを知らねばならぬ。私たちはともすれば、こういう上からの一方的な取締りをやり、その規律をやぶる子どもを、「反抗的」だとか「アプレ」だとか責めていることがあると思う。これは子どもの心を傷けるばかりでか先生を信じている子どもたちを、「命令に絶対従う」という自主性のない権力に忠実な人間にするおそれがある。」⁽²⁾

上記に掲げた教師の言葉は、もっと後の時期にのべられたものであるが、旭中創設いらいの教師の眼目であったといっても間違いはないと考えられる。もちろん、上記の言葉が学校教師による生徒の指導着眼として十分なものであるとはいえないであろうが、生徒の自主性の伸張にたいする配慮は基本的な重要さをもっている。そして、上記の言葉から解される限りでの生徒の自主性尊重

は、既にのべたように職場のなかで明るい人間関係を造り出そうとしてきた教師たちの努力の主眼に対応するものといえるのである。

しかし、一口に生徒の自主性といっても、このような教育活動の基調におかれる精神態度は、生徒たちがおこなっている全生活から切りはなされた学校生活の部面のみで確保されるものではありえない。生徒が共にする再親との家庭生活や、生徒たちの生活的視野に入ってくる社会情勢の変化も子どもたちを動かしている。生きて動いてゆく生活環境のなかでは、自主性にもられてくる具体的な内容は多くの可能性にさらされてくるのである。教師の指導は、このような大小の可能性のなかで、生徒の自主性が正しい人間的成長のエネルギーとなるように、時には生徒が自らの力で自己の現実を否定するまでに、それを高めてやらねばならなかつた。

移校舎の移転とともに旭中に生徒会が結成された。しかし、それは旧校舎の時期にあった自治会を改称した程度で、生徒会の指導について教師のあいだに統一した見解がもたれていたのではなかつたらしい。当時の生徒会は、その言葉から解されるほどには生徒の集団的な訓練が必ずしも意図されていなかった。その運営の大綱は戦後出された文部省の案内書に依拠したといわれている。したがって、一方には生徒会という、形式的には生徒たちの集団的意志の形成の体制がつくられたが、他方生徒指導の方針であって生徒の自主性伸張とのあいだの原理的な関連について深く自覚されていたのではなかつた。したがって、後に生徒会顧問として生徒会の指導にあたった一人の教師は、生徒の自主性を強調する立場から、生徒会については「無指導的」ですらあったといわれる。つまり、生徒指導の原則としての生徒の自主性は、いずれかといえば個々の生徒を単位として考案され一人一人の生徒の自主性の自覚の上に生徒の自主的行動が自動的に形づくられるという暗黙の理解があったといえるのである。教師たちの反省の言葉によれば、それはある意味で自由主義的な指導の態度であった。当時、社会科を担当した一人の教師は、「よき社会はよき個人から」ということを主張し生徒に教えていたという。

このような指導の努力はそれとして後でふれるように結実していくのであったが、自主性の方針は生徒会の活動という学校内の体制の面では、ある限界をあらわしていた。それは生徒会にたいする生徒の積極的関心も本人の自主性であるが、反面無関心も当人の自由として認めざるをえないという矛盾である。当初生徒会には5つの委員会があったが、その運営は円滑にいかなく、「役倒れ」の現象もあったといわれている。委員会に役員として出る生徒は、能力ある者と生徒たちはみなし、教師も委員生徒をそのようにみなしていたのであった。そこから、委員会の役員生徒は「役人的」となり、多数の委員会の役員の制度は多数の役人的生徒を生みだした。風紀委員のようなものは、生徒によっていやがれる存在とさえなってきた。そこには、小規模な官僚化の空気すら生じたものといえる。そして、このような組織上の小官僚化こそ、実は職場の明朗化のための努力において旭中の教師がおとなの働き場所としての学校職場から排除しようとしていたものであったのだ。前にのべたように、職員会議の発言を発言者の故にでなく、発言の内容によって重視しようと心掛け、議長の輪番制を定めたのも、かつて学校職場をその下部的肢体としていた教育の官僚的統制と職場自体の小官僚化を排撃する意味をもつものであった。

それは教師たちが、多くの学校でよくみられたように生徒会を自分の教育活動の補助機関として使ったからであろうか。当時のことを、旭中の教師は次のようにいう。生徒会は教師や校長の補助として考えていたのではなかつた。むしろ、真実は積極的に学習の場面を生徒にあたえようとしたのであると。教師の側における教師の自主性の強調を反映して、生徒会の指導でも生徒の自主性が尊重されていたのであったが、のべたように硬化したものとなったのであった。それは当初における教師の自主性の自覚と活動がなお抽象的であったように、生徒会という生徒の集団的行動の形式を生かすに足るような生徒の要求の統一化ができていなかったともいえるのである。要求の統一のためには、自主性が個人本位に考えられる場合の抽象的な自由主義態度がわずかでも克服されてい

なければならなかったといえるであろう。

ということは生徒の自主性なり、その指導の方針が起源している教師の側の自主性が、旭ヶ丘中学校の教育実践のなかで意味をもたなかったということではない。生徒をして教師の職に付随する偶然的な権威をおそれずに自由にものがいえるようにした教師の努力は大切な役割を果たしてきた。こうした意味での自由の雰囲気助成は、精神閉塞の諸情勢が職場の環境を蔽い始めるのにつれて、生徒の集団的意志を通ずることによって実現される自主性の高まりにとっては、欠くべからざるものであった。旭中教育の過程を通観すると、生徒の自主性は、具体的な生徒と教師・学校との関係交渉の推移につれて、その言葉の抽象性が脱落していき、それとともに個々の生徒の自主性がいわば集団的な自主性の性格をおびて具体化してくるのである。

そのことは、諸々の生徒活動のなかで、あるいは学級における人間関係についての自覚の形で示される。既に前章で言及されている学校図書館運営のための生徒移管（1951年1月）は、図書館利用についての生徒たちの要求の組織や冬休暇中の生徒たちの討議によるものであった。図書館の生徒会移管については、生徒たちは各担任教師に正当と考える理由を主張し、主張が実現されることから生ずる責任まで考えていたのである。⁽³⁾

1951年の生徒会の役員選挙では会長に女子生徒が選出されている。同年10月の第5回の運動会も生徒会による自主的運営に委ねられたのであった。

図書室の生徒会移管および右にのべた一連の事柄は、生徒会の組織活動をばいかいとす生徒の自主性の発展を画期づけているが、それらのことは自主性が生徒の共通する正当な要求の確認に始まり、その実現をさえぎるものに対する認識と実践的な働きかけのなかで具体化されるものであることを語っている。冬期の暖房施設としてストーヴの教室備え付の問題は、教師たちの配慮していた問題でもあったが、生徒たちの共通する要求であった。学校当局の努力にもかかわらず市予算の都合によって実現されなかった。1951年3月、生徒会はストーヴを教室に入れてほしいと決議し

ていたが達せられなかった。ひっきよう、このことは生徒たちの要求が、公立中学校校舎の設備にたいする当局の行政活動と対立したことなのであったが、生徒たちにとっては学校当局との対立と考えられた。⁽⁴⁾ ストーヴの件は主として校舎が燃え易いという理由から、すべての教員がそれから生ずる危険にたいして責任を持つことについて、一致した意見に達せられなかったため実現しなかった。すべての生徒と教員がこの決定がよってくる理由—63制建築政策の貧困—に着目していたかどうかは別としても事柄の中心問題は公教育施設が、学校建築としてもとめられる最も基礎的な必要な安全度をすらもっていないということであった。生徒たちの要求は本質的には、公教育施設の行政にむけられていたのである。

しかし、現象的に自分たちの要求が実現しなかったということは、生徒たちがその真の理由を把握していない限り、学校とのあいだの矛盾として生徒たちの当然の要求を対立する壁として意識された。

しかし、事実はそうではなかった。教師たちはストーヴを教室にいれるという生徒の要求を支持していた。学校長も市の建築専門家の意見をきき、6日の職員会では、ストーヴ使用は安全度から不可能ではないが、昔の木造建築にくらべていくらか燃え易いという市当局の意見に基いて反対したのであった。しかし学校長は絶対反対というのではなく、建物が1割だけ燃え易いなら、全部の教員が1割、2割の余計の責任を負うという条件で使用の賛成意見を表明したのである。⁽⁴⁾

事態の真の意味は、「寒さの点でひげをとらない」学校がストーヴ使用を遠慮せざるをえない校舎にあるということであった。教師の1人は長い時間をかけてきたこの問題について、「諸君には大きすぎる問題」とであると生徒にいつている。

このストーヴの一問題は、公立中学校の教育がある時点において生徒・教員・学校長の善意や努力をこえて設定されている客観的な条件のなかで実施されているという現実を示すものであった。

そういう意味でそれは教師のいう「教育予算の問題であり、政治の問題」であった。しかし、教育の問題はそのことではなかった。正当な理由に

基づく生徒・教師の善意と共通の努力とをこえた公立学校教育の行政が、教師・生徒の共にする努力の根底を動揺させたところに、重要な問題があった。そして行政と財政に十分な知識のない生徒にとっては、問題は正当な要求の挫折として受けとられ、要求それ自体の正当さが非認されたものと考えられた。生活指導の自主性原則が、根本的には学校外の政治活動によっていわば強制的に否認されている点にストーヴ問題は、公立学校がたえず当面していかなねばならないところの、政治からの教育規制の動向を表象していたのである。

註(1) 寺島洋之助 入道雲 22頁

(2) 山本正行 旭ヶ丘中学校の道徳教育(小川太郎編 新しい道徳教室所収)

(3) 旭中の図書室はモデル学校図書室として市教育当局の指導をもとめて整備されてきたが、生徒たちの利用の点からは不都合が多く不満があったのであった。たとえば、生徒たちの都合を考えないで閉館が多かったし、図書も管理の手不足で利用に不便であった。図書館が生徒会に移管されてから、休日をのぞいて毎日開かれるようになった。(旭ヶ丘新聞第24号)

(4) 旭ヶ丘新聞第20号にはその経緯が記されている。

(4) 自主性自覚の深化の過程 一生徒の生活指導をとおして一

教師は単純に一比較的な意味で一解放されたと感じた。しかし解放は主観的判断の問題ではなかった。教師の活動と成長を拘束するものが大きくなるにつれて、その事態は教師の意識には完全に解放されていないという切痛な感情をひきおこした。そしてその感情はこれまでの職場民主化の努力のなかに発芽している貴重なものまでをも、たしかに評価することをさけるようにさせ、それを伸張させることから遠ざけた。

教師が自分たちの力だけで出来ないことを覚えることは重要であった。教師たちは青年の教育にとって重要なものでありながら、しかも自分たちの力で出来ないことを大衆の力と合せて一緒になって達成しようとした。自己の努力にたいするある種の絶望的なあせりから生じた職場の停滞の気分は、自分たちだけの力による達成度についての非科学的な認識にもよるのもであった。そのことは青年教育の目標が一層たしかに確定され、高い理想と要求が自覚されるにつれて、それだけその志

向をささえる集団的基盤がいっそう広く、いっそう強化されねばならないという事態にたいする認識の必然性を反面で示すものであった。

このことを、職場民主化の初期の努力に流れている自主性との関連でいえば、教師の個人的な成長・集団的な成長の眼目である自主性は、その自主性をさえぎるところの、客観的な対立にたいする認識の発展によって可能になるものであった。このような自己に対立するものへの認識が、教師の社会的な行動と教育的活動のための力となるためには、教師の認識は社会科学一般の学習のみではなく、何よりも自分が教えている生徒に集中する矛盾に身を寄せるところからかくとくされる実感と結ばれていなければならなかった。生きている子供の苦悩を見分ける仕事は、教師にとって第一義的な重要性をもつものであったのである。

中学校の教師が子どもの中に、教える対象しか見ていないとすれば、それは実際に教える対象すら見失うであろう。旭中教師の一人は、自分の家のことを書いた生徒の作文のあとに、生徒自身の作文とほぼ同じ量のあと書きを一つ一つつけている。このあと書きは、作文自体の指導という限定された目的によって書かれたというより、教科の指導や生徒指導の教育活動が展開されていく場合にかくれた基礎となる、教師と生徒との人間的接触の機微をつくりあげるためのもののようにみえる。⁽¹⁾

I 生徒(女子)は6人の家族で、働いているのは父のみである。収入の半分は主食費や副食費につかわれる。一時生活扶助会にたよっていたが現はタクシー運転手として働いている。この子どもは、「諸費の納入(学校への)もおくれるので、まことにこのような事がいつまでつづく、もう学校にもいけなくなってしまうかわからない」とのべている。しかし、彼女は作文に次のように書いている。「今年のお正月もろくろく正月らしいことができなかった。まあ、でも、おもちゃだけはなんとかしてつくことが出来たのをうれしく思っています。正月だというのに、もちも食べられない人もいると思うと、まだ幸福だと思う。」

このI生徒の作文にたいする感想のなかで教師は、次のように書いている。そこに書かれている

事柄の一つは、生徒の生活にたいすの教師の洞察に関するものである。次のように記されている。

「Iさんへ いつもにこにこしていたIさんが昨年の秋頃1週間ほど休まれたときは一体どうしたんだらうと思いました。「田舎のお祭りに行ったはるのや」といううわさを聞いたとき、なにか、私は、「本当かしら？本当だとすれば困ったことだなあ」と考えこんでしまいました。しかし、やがてあなたが再び学校に見えたとき、もう私の心配は消えていたんです。「ああ、やっぱりIさんは何か家の都合でこなかったんだらう」と。しかし何となく元気がないように思えたのは気のせいでしょうか？」

「どうして休んだの？」とローカでばったり会ったときこう聞いたら「チョット……」とごごまりながら答えたIさんに、そう深い心配事があるとも知らず、そのままつい忙がしいので忘れていた僕の——気のきかないのが今さらウラメシくなり、いつものようにきちんと書いた年賀状が来たのを何気なく受取った私ですが、あなたがどんな気持である年賀状を書かれたか判るような気がします。

あなたこそ「お正月がめでたくない」ことを身にしみて感じて居られる人なんです。あなたの心をこめた「おめでとう」という言葉こそ、かえって軽はずみなきもちで書かれた「めでたくない」ということばよりも強く訴えるものがあるように思います。

いつもにこにこしているチャッチャイ女の子と、思っていたあなたが、こんなしっかりした考えをもっているのに私は驚いたり感心したりしているのです。」

教師は生徒を、学校での生徒ばかりでなく生徒の感情や思考を停滞させ、または躍動させる一切の生活場面をとらえようとする。このことを生徒の生活にたいすの教師の洞察といったのであるが、これは文集に示されている一貫した教師の基礎的著意となっている。

しかし、飾気なく書かれた生徒の生活展示のなかには不合理な考え方のあるのを教師は見のがすことはできない。そのことを教師は次のように記している。

「しかし、Iさんにもちよっと危い考え方があるように思うのです。

それは「正月だと言うのに、もちもたべられない人もいるのだと思うとまだ幸福です」という言葉です。果してほんとにそうでしょうか。先生の考えていることは少しちがうのです。あなたたちもう一度考えてみてほしいんですが。……

私が思うのに、あなたは決して現状に満足していられるとは思いません。もちろん、あなたのお家の和やかな空気も、あなたのやさしい心づかいも充分知っているつもりなんです。が一つ、本当に平和な希望に充ちた生活をして居られないと言うのです。皆が忍びあい、苦しみ合い、助け合い、一しょうけんめい楽な生活が出来るように努力しているというのがあなたのお家の本当の姿なのだと思います。少しでも早く安心して生活出来るようになりたい。これがあなたの本当のところではないでしょうか。だとすればあなた以上にさびしい正月を迎えられた不幸な人がいるのを見て、あなたが「まだ自分は幸福だ」なんていうのは早すぎるようですね。あなたやあなたよりまだ不幸な人々が安心して本当に文化的な人間らしい生活が出来るように、私たちはたすけ合って行くことが大切ではないでしょうか、私がよく言う「平和な世の中」というのはそんな世の中のことなんです。」

教師が生徒の考えのなかにある不合理を指摘することはできたとしても、不合理な考えを助けている生徒の生活と環境の合成的な作用を知ることなくしては、その不合理さの実意を自分で納得することさえできない。生徒の書いた作文に寄せている教師の後書きには、生徒とともに生活を考えたいこうとする教師の、指導の前提となるような作業のあとをみることができる。この過程のなかで注意したいことは、生徒の考え方の不合理さを指摘したり指導することは、実は生徒の思考の対象になっている生活そのものの不合理や、ある人間の生活を特定の実情にもたらずにいたった社会的な原因に固着している不合理そのものにたいする生徒の認識を助けるという仕事をふくんでいることである。人間の考え方の指導は、この段階では、考えの対象そのものに入りこまないわけには

いかない。

しかも、このことは次の路線をつたっておこなわれる、生徒の生活にたいする教師の洞察の中心は、生徒を子どもとして育てている親、とくに母の真情にふれるということの路線であろう。

父が病気のために相当の長い間寝こんでおり、母が夜おそくまで働いている家のF生徒の作文にたいする教師の後書の中には次の一節がある。

「前略 この間もあるおばさんとお話している中にこんなことを聞いて私は内心ドキッとなりました。それは「私の一生からあの子たちを奪ったら一体何が残るでしょう？」ということば。何気なく話されるこの言葉の中に我が子を愛する母の心がくっきりと出ていると思います。しかし、私は『それだけではない』と思うのです。お母さんがほんとうに人間らしく生きていただくためにはもっともっと生活が楽になり合理化され自分のための時間をもたれることが大切だと思うのです。」

あなたのお母さんが、日本のお母さんが本当に安心して暮すことが出来、自分のためにも子供のためにも、愛するもののすべてのために生きることが出来たならば一どんなに素晴らしいことでしょう。私たちのしなければならぬしごと……その一つにこのことがあることをあなたは忘れてはならないと思います。」

またKという生徒の作文の後書きでは、「『ここにもわが子がいい子になるように、まじめにいのっている母がいる』、こう考えると、はげまされているようで、汗をぬぐって次の家へ出かけて行ったものです……」ともものべている。生徒のSは、「Sに会いたければ、図書館に行けばよい」といわれている勉強家である。Sの作文のあとでは、Sの家を訪問したときのことについて、教師は、「僕はああいう正直で、むき出しの家の空気が大好きなんだ。話はいろいろはずんで、お母さんが、苦しかった頃の話がされたときも、僕はちっとも「気の毒だなあ」と思わなかったのが今でも不思議なくらい。」

お母さんは少しでも早く、楽になりたいと努力しておられるが、それでいて少しも貧乏をいやしんで居られなかった。それどころか、皆がこうや

って大きく育ったのが不思議なくらいだとくり返し喜んでおられた。本当にお父さんが兵隊に行っておられる間のお母さんの苦勞、帰ってからの失業時代の苦勞……君たちの成長に心から期待しておられるようだった。あの夜は何といえない心強い感激！ああここにも平和を愛する親がいるんだ、子がいるんだ！というあの気持は今も私は忘れない……」と書いている。

上記に掲げたFやSの作文の後書きからうかがえるように、教師は生徒が中学校の教育をうけて伸びていく上の基礎的環境として、若い人間の成長に入りこんでいる矛盾の力強い側面として、子どもの成長に結びあった親のくるしみにせまろうとしているのである。注意深く読むことによって知られるように、それは単に親の勞苦にたいする同情や共鳴ではないと考えられる。それは子どもを育てる生活の勞苦と、その勞苦を乗り越えようとする力との、最もありふれた、だが生きた矛盾の運動に著目しようとしているのである。

その大衆の生活努力のなかに個別的に深く入っていくことを通じて、教師は実感をもちながら、子どもを育てている大衆の生活が共通にもとめている本質的な問題にふれないわけにはいかなくなるのである。父兄の、また親への教師の接近は、国民教育の主体への接近の意味をもってくるものようである。そして、そのことは、新制中学校として新たに制度化された国民大衆教育の基本目標へと、教師の日常的な教育諸活動をむけさせ、種々の教育活動にたいする総括機能ともなる科学的な認識を子どもと教師に用意させるのではなかったかと考えられるのである。

Yという生徒の後書きのなかで、Yの父を奪った戦争にふれ、平和について日本が果すいくつかの課題にたいしてYがもとうとしている知識の萌芽を大切にすることを、教師は激励しているのである。教師が接近する生徒の家の親の勞苦には、戦争による被害や戦争につながる社会体制の被害が直接間接、そして諸々の形で結びついている。教師は個別の、子と母の実生活の苦斗のなかに、戦争の惨酷な性格を感じとり、教師による生徒の生活洞察は眼前の事実から、普遍的な問題へ、一父兄の問題から国民的な課題へ、感情にうったえる

実態から理論を必要とする本質究明へと、展開していかざるをえなくなっている。このことは、前にふれたような教師の、集団的な意志や行動による自主性の発展のための問題を内包している。集団は個々の多様な、具体的なものの集合ではなく、種々の条件をもちながら本質的なものによって結ばれることを不可欠な要件としている。上記にあげた教師の作文後書きは、制度の上からは指導することが当然の職業的義務である学校教師が一人一人の生徒の問題を深くとらえようとすることを通じて生徒指導の普遍的な根拠を探求しつつあったといえるであろう。教師にとっては、教育や指導の何であるかは一般的問題としては知らされているはずのものである。しかし個別の生徒の指導は、その生徒の問題をはなれたところで造られた一般原理の単なる適用という形でおこなわれることはできない。具体的な個別の問題に教師が直接当る仕事の蓄積によって、教師はいわゆる一般的な指導原理を批判的に自分のものにすることができ、そのことによって、個別の問題を考える教師や生徒の側の主体を、集団的なものに変えることができるのではないか。

さきにあげた教師の後書きは、いずれも物質的に余裕のない家庭の生徒の書いた作文のためのものである。教師の洞察や共鳴や、感動はただ社会的・経済的に恵れない者にだけあたえられたものであろうか。生徒の書いた作文から、家計の状態は推し測りがたいが、教師は作文に現われてくる恵まれた子どもたちの「なごやかな家庭」がいつまでも続くことを祈っており、「ハデな服装」の下に「まじめな素直な人柄」を見分けており、働いても楽にならない親の子どもにあたえる共感・激励・指導を、比較的に楽な中流の子どものために惜んではない。教師はめぐまれた家庭に育った子どもの幸福をこまかく吟味し、その幸福な生活がすべての者にいきわたることを望んでいるのである。生徒の〇に宛てた後書きのなかで、「みんながみんな才能を充分のばせる、自由で平和な世界がくるように手を取りあっていきたいものです」と書いている。

すでに掲げた作文集のおわりに教師は次のように書いている。

「みんなへ この文集の中にはたくさん
の問題があるように思う。しかも、どれ一つとしてほ
っておいて良いようなものはない。みんな大切な
ことばかりだ。それにみんなむずかしいことばかり
だ。一だが、みんなが忘れてはならないことがある。
それは『どの問題も君たちの中から出た問題であ
り、君たちの一人一人が、それらのことをしんけんに
考え、悩んでいる』ということなんだ。だからこれは
みんなの問題なんだ。しかも大切にむづかしい問
題なんだ。」

「一人で分らぬことはみんな考えよう。」

「一人で出来ぬことはみんなやろう。」

人間は一人では弱い。だが、人間はみんなが
「こころ」をあわせて一つになったときおどろく
ほど強くなる。どんなことをやるときでも困難が
ある。すべてのことが自由に、平等に出来る世の
中になるまで、私たちの前には多くの困難がある
ことを、みんなは知っているね。だからこそ、み
んな力をあわせることが必要なんだ。

そのために、みんながしなくてはならないこと
がずいぶんたくさんある。勉強もその一つだ。なん
といっても何が正しいかを考えぬくことが出来る
ためには『あたま』が必要だ。しっかり勉強して
人間が長い間かかってきずいてきたこのすばらし
いもの一学問『ほんものの生き方』を身につけ
よう。後略」

上記の諸事例にみられる指導は、生徒のもとで、
学習への志向、「人間が長い間かかってきずいて
きたほんものの生き方」への志向が必然的となる
ように、変る可能性のある生徒と、人間を固定し
ようとする生活環境との生きた矛盾の現実には生徒
たちの目を向けさせようとしている。そして、そ
の教師の教育活動の基礎となるような生活指導
が、教師自身の問題としての自主性の発展のため
に重要な役割をはたしていることを注意したいの
である。教師の自主性の発展は、何らかの内面的
沈替によるのではなく、生徒やその親がその成長
と育成の道程のなかで当面している本質的に共通
した問題に近づくにつれて可能とされてくるので
はなかったか。

註 (1) 山本正行編 こころ (文集)

(5) 組合活動

職場の民主化のためにする教師の努力を貫くものは教師の自主性の主張であった。自主性の主体となる教師は、人権問題を一つの契機として、生徒の生活や保護者の家庭についての考察の度を加えていった。そのことは、自主性をにや教師自身の変化を可能にする一つの道であった。もちろん、こうした人間全体の人格的变化を機械的に説明することはできないが、生徒の生活にたいする教師の省察の深まりは実は教師自身の成長の経緯を反映していたと考えられる。

しかしながら、上記のような教師の主体性の成長は、教師と生徒との関係においてのみ実現されたものではなかった。教師の主体の成長にとって、教員組合の組織活動を通ずる道程が注意されるのである。旭中の教師が教員組合に直接に参加する形態は職場における組合の分会の構成員としてである。しかし、組合員としての教師の意識・行動上の活動分野は職場の分会単位のそれに局限されるのではなく、むしろ旭ヶ丘中学校分会がその下部的構成の単位である京都市教協（市立の小・中・高各学校種別毎の単位組合の協議会）や京都府教組（各単位組合・協議体の連合体）の組織における参加活動のなかで実質的に形づくられているものである。

1951年の府教組の定期大会の経過資料は前年度いろいろの情勢について「25年度当初はディスインフレによる物価横這いの状態で、賃金斗争は頭打ちとなり一般的に能率給がとりあげられ、公務員に職階性が押しつけられる時期であった」とのべ、また「朝鮮動乱がはじまると共に物価は急激に昂騰したが、低賃金・労働強化の方策が強化せられ、公務員のベース・アップも放置された。8月には報導関係者にたいし、大規模なレッド・パージが行われ、これに加えて公務員には財政面よりする行政整理首切りの脅威が深まった。」としている。これは、50年いろいろの情勢の概要を正確につたえている。

同年の9月、府教組は「講和に関する決議」において、「前略 日本人民の意志をふみにじり、

国民の自由にして民主的な言論を暴力的に弾圧し、かかる講和を宛も日本人民がこぞって歓迎しているかのようにふるまい……」と講和の性格を指摘している。

上記にその一端をのべた情勢理解のもとで、1951年9月8日の府教組中央委の決定に基づいて、府教組・市教組の各代表が「講和調印を慶賀するための式典を行い国旗を掲揚せよ」という趣旨の府教育長の通達の撤回を求める申込を行っていたことは注意してよいであろう。その結果各学校毎の措置は各職場にまかせられたものとみうけられる。同年の11月には旭中でも、一応職員・生徒の自発的意志によるということにはなったが、天皇出迎について職場での討論がおこなわれている。すくなくとも、既にのべたような生活の苦悩のなかで育ちつつある子どもの教育にとって、強制的な出迎をもとめようとする市権力当局やその末端の意味をもたされてきた校長の意思は、教育的必然をもつものと教師には考えられなかったのである。

しかし、組合が把握する情勢の反動化に依じて、教育にたいする不当な影響から教育活動の必然性を防衛するに足る教師たちの組織的活動は充分ではなかったようである。一方において天皇出迎について当局がとった態度等から、政治によって入りこんでくる教育反動化の危険な徴候を教師たちは知ったが、他方教師の組合組織は、「運動を地域大衆にまで拡大させることに欠けており、現代の状況にたえ得る抵抗まで進展していない」と実情を指摘していたのである。このような客観情勢の深刻な反動化は、職場の教師が自覚するといなとを問わず、教育文化のあり方にたいして、国民的な基盤にたちながら、各職場の特殊情況に限界づけられないところの、教師の科学的認識がおきることを必要としてきたと考えられる。1951年6月日教組の教文部長会議で決定された第1回全国教育究研大会のための基本方針は、「われわれの教育研究活動は、常に教育文化の問題を政治・経済とその他の社会的問題との関連において把握し、「生活を守る闘い」「権利を守る闘い」と同一の立場において民主的に展開し、働く者の解放のための教育文化の建設を目標とするものでなけ

ればならない。」とのべている。

この基本方針は、第1回の教育研究大会に際して、旭ヶ丘の教師が「全教員は平和教育の重要さを知り、平和がおびやかされている生々しい現実を始めてきて、社会科学的分析の必要を知った。」とのべていることに時期の点で照応しているといえるであろう。しかしながら、組織の決定にふくまれる教師たちのいわば集団的な認識は、ただちに個々の教師のものとなるということではなかったといえる。上記の文化部長会議で決定された基本方針にある「働く者の解放のための教育文化の建設」が、教育活動としてはどのような深さで把握されるべきであるのか。この問題は、戦後、年限延長された新制中学の義務教育の実行にとって重要な視点の意味をもっていたが、その教育的具体化のためには、教師に必要とされる自己教育の内容は個人的にも集団的にもなまやさしいものではなかったといわねばならない。

1952年5月における京都市中学校教職員組合の大会は、教育をめぐる情勢の基本について、日本の軍事基地化と再軍備政策の進行を指摘し、これらの政策の精神的支柱として、教育が自立教育の名のもとに復古的気運の傾向をとらされようとしていることをのべている。すでに1951年の政令改正諮問委員会の答申を時機として教育が再軍備下の政治・経済体制に従属せしめられていること、学校制度が社会の階級性助成のために手段化されていること、教育委員会制度の委員任命制を図って教育の官僚統制が進められようとしていることをのべて、教育の政策状況を説明している。

市の中教組は1953年の定期大会では、日本の政治教育政策の動向を、「道義の高揚・愛国心の涵養へ、傭兵軍隊の精神的支柱を教育にもとめ、そのために日教組の組織を弱体化することが政府の文教政策の基調である」としている。

1951年、2年の教育政策情勢にたいする教員組合の理解とことなるのは、政策の動向に教員組合の組織弱体化の危機を認めていることである。このような教育政策の情勢分析に伴うものとして、教員組合が教員組合の活動と教育活動を統一し、平和をめざす自主的教育を確立することを運動の一つの基本としているのは注目すべきである

う。すでに1952年1月の市京教組協議会の中央委員会の決定は「職場の日常活動を通じて、一人一人の組合員を教育し、教育民主化と組合活動の統一をはかる」とものべている。これらの情勢の理解と教員組合活動方針の関連は、教師にとって教育政策にもられてくる外圧に抗して若い国民の教育にあたる教員の自主性を守るのには、国民そのものの組織的な教育支持を必要とするという認識が生みだされてくる過程を示しているのである。敗戦によって、その直後には日本教育の制度上の形態と運営は一見民主的軌道にのったかのような外観を呈してきたが、教育の民主化を必然的に現実化する内部的力量としての公立学校教師と国民大衆とのあいだの関連は、深い省察と実践をばいかいとしたものではなかったのであった。教員の組織としての組合の諸決定は政策的外圧という客観的事態の進行が、組織活動の内実を絶えず検討させ、その意味で自己の課題の進行を必要ならしめてきたという事態を示しているのである。

さきにもべた旭中における27年12月の人権問題に際して教師たちが当然した問題も同じような性格をもっていると考えられるであろう。

1953年の夏おきた南山城の大水害に際して教員組合の活動とこれに参加した旭中の一人の教師の行動は、このような教師集団の課題の接近がどのような個人的体験の切実さを経るものであるかを示唆している。これは一人の教師の体験ではあるが、普遍的な意義をもっていると考えられるのである。

水害にたいする教員の組織活動としては、すでに1952年府下に水害にたいして京教組の組織活動のもとで、水害地復興のための署名カンパが教師や生徒たちによっておこなわれている。旭ヶ丘中学校でも教師生徒はこれに参加している。しかし、53年南山城の水害にたいする教員組合の活動は、従前の署名やカンパのみに頼るものではなかった。京都市の各単位組合は班を編成し、水害地の救援のほか直接被害を受けた住民に接し、復旧のための自主的エネルギーを住民とともに協力して作り出そうという方針のもとにおこなわれた。この南山城の水害地救援隊に参加した教員は旭ヶ丘中学校では一人であった。彼は仕事の合間

に、土地のいろいろの人によって話をきいている。教師は水害地で一方には極度の水害ぎせい者があり、また他方には水害を喰いものにしてひと儲を企んでいる人間のいることを知るのである。ぎせい者にたいする役場の処理が公平でないことも知るのである。彼は不公平な処理に不満をもつ人々がいるのにかかわらず、彼等がその不満を、ぶちまけるのには村八分を覚悟しなくてはならないという封建的な環境が村のなかにあることを知るのである。封建的環境の障害は異常な水害によって人々の生活が危機にさらされているのにかかわらず、なお多くの村人を立ちあがらせず、復旧の自主的運動を停滞させている矛盾となっている。教師はこの労組に参加したと知るのである。そして、「救援に来て労働奉仕をするだけでは村は復興するだろうか」という疑問をもつのである。

水害という生活にたいする急激な極度の脅威に当面して、緩慢な、因襲的な封建遺制がなお人々の復興をさまたげているという矛盾の側面を自己自身の体験のうちに行ったことは、当の教師にとってばかりでなく、それらの教師をとおして旭中の教師に影響をあたえるものであった。

すでに前章でのべられているように、1953年の4月、旭ヶ丘中学校の校舎は火災で焼失していた。南山城の水害救援の体験は、参加した当人ばかりでなく、旭中の教師・生徒にとって他人事ではなかった。

生徒の一人は「水害のときは、ちょうど私たちの学校が焼けてしまっていた時でしたから、ひとごとではありませんでした。困っている人のことがわかりましたし、助け合わねばならないということで、生徒が自発的に街頭にたち、約10万円と物を208点集めましたと語っている。(紫野高校での旭中出身生徒との座談会記事による)

南山城の水害救援における京教組の活動および旭中教師の参加は、前述したように教員の組織が握把した教育政策の情勢のもとで教員が統一して目標にしてきた活動を実現するのに必要な認識と実感を用意する意義をもつものであった。

もちろん、教師が南山城の水害地という異常な状況でみとめた、人間生活をさえぎる社会的矛盾

の構造は、そのまま旭中の教師たちが当面しているところのものとは同じではなかった。それにしても、村人の苦悩にたいして人間的な怒りを味わねばならなかった一人の教師の体験は、1951年暮の人権問題の前後において自覚されてきた教師と父兄との関係を深め公教育活動の民主的基盤を掘りさげねばならないという問題にとって、関係のない無意味のものではなかった。水害という極度の生活脅威ではないにしても、父兄の多くは日常的であるが故にいっそう深刻な生活苦のなかで子どもを育てている。多くの父兄はその不満を訴えることのできない職場で働いている。南山城での一教師の体験は、国民の多数が今なおおちいっている未解放的な環境を温存しようとし、国民生活の階級的差別を増長しようとしている権力の政策に当面する教師の実感を典型的に示しているものである。戦後、公教育教師の民主主義教育の努力には、教師の自主性が基本的な原則とみなされてきたが、それは国民教育に主体的地位をしめる大衆の苦悩から離れたところで観念されたものであった。この原則の抽象性を脱落させていく一つの過程として客観対立物にたいする教師集団による科学的認識が必要であり、また大衆の生活苦への現実的な接近が認識を行動化する実感のために欠くべからざるものであった。

(6) 国民教育と教師

教師の成長は目にみえない教師たちの心の中で、あるいは学校の外の父兄の目のみえないところで行われるけれども、たんに目にみえない成長ということはいえぬ。成長のために教師たちが汲みとった源泉の一つは誰の目にも見える赤裸々な、人目からかくしだてする必要のない大衆の生活苦斗であったし、また成長ということは無限の人間の努力であるにしても、それは理論や行動様式に反映しない修養ではなかった。具体的な成長の過程は、やはり、父兄にとっても把あくできるような教師の活動に結実されてくるものである。

父兄がどのように旭中教師の教師のしぶりを、学校の活動をみていたかは、このような意味で教師たちの成長の内容を知らせるものである。

西陣の織工である一人の父兄は私たちに語っている。

『旭中2年生の子どもがいます。この子どもは勉強ができないが、私はずっと西陣の織工で、気の短いところがあり、子どもが云うことをきかないとすぐしばいていた(なぐっていた)。私も子どもの時からそのような専制的な教育を受けてきたからです。』

ところが、だんだんと子どもをしばくことができなくなってきた。何故かと申しますと、子どものいうことを聞いていると、「何故しばくか」というふうに変ってきた。これが正しいという前に、その中間に「なぜ」正しいか、またどうして正しいのかを教えていることがわかりました。そのようなことから、親が専制的に育てられてきたからといって、子どももそのように育てようとしてはいけないことに気付きました。』

成績のそんなによくない子どもだといいながら、この父親はなぐって育ててきた子供のなかに、容易になぐれない力が教育によってそだてられていることを気付いている。表現は充分でないが、「なぜ正しいか」という言葉によって子どもたちが学校で育てられている基本点にふれている。

この父親の話を書いたのは、われわれが調査のため京都市に行った54年の9月であった。その時同じ席に集っていた父兄から次のような話が出されている。

「先生はやさしいし、子どもを大事にしてくれます。旭中の先生は生徒の友達のようなもので、子どもはよろこんで学校へ行って居りました。子どもが反抗的といわれても、私が高等小学校のことを考えてみますと、ナマイキだったし、大人の前では反抗的になっていました。それにしても、私の高等科の時よりも、ずっとしっかりしています。」

先刻、子どもをなぐれなくなったといった父親は、世間では普通さからっては何にもならない、うまいこと世の中を渡っていくほうがいいといわれているが、自分はこれにたいして、

「大学をいい成績で卒業して役に立たない人間よりも、旭中のように(旭中の生徒のように)、社会的実行力のある人間になってほしいと思います。」

とのべている。この言葉に続いて、別の父親が

「私が小学校の時、やさしくしてくれた先生は、いまだに忘れることができません。あの先生がた(旭中の教師を指す)は立派な先生だし、それだけに子どもに先生の恩を忘れてはいけないと云っています。」

と語っている。

こうした父親はともに西陣織物の労働者であり、相当の年月を苦しい労働と生計のなかで生きてきたと思われる人であったが、その語る言葉そのものには、戦後の進歩的な人人が使うことをきらうような言葉が今もつかわれている。しかし、旭中に通学している子どもと同じ家の中で生活している父親は、こうした不備な言葉ではあるが、子どもをとおして教師たちの教育のしぶりを実感し、感得していると考えられるのである。これらの働く親たちが何を実感をもって受けとっていたかは、父兄自身の言葉では十分に表現されているとはいえないが、実感のないものではなかった。働く親たちがすべてがすべてではなかったにせよ、中学校から世の中に出て激しい、しかも十分に報われない労働によって暮らしをたてていかねばならない子どもに何が必要であり、何が教育によって子どもの身につかねばならないかを鋭く感じとっていたといえるであろう。もちろん、親たちにとって『それにしても、私の子供を来年大きな会社に就職させたいのですが、とても心配になります』(やはり上記の父親と同席での発言)という母親の訴えはうそではなかった。

多くの親たちにとって、この母親の気持は判りすぎる程わかっていた。むしろそれだからこそ、この母親の言葉にたいして、別の親は、

「社会のはげしい波は次から次とくるのですから、それをどう乗り越えて行けばよいかわかるように子どもを育てなければならぬと思います。御無理御尤というようではいけないと思います。」

とのべている。「御無理御尤」でないということをも具体的に示すものとして、同席の親は次のように語っている。

「ある会社に旭中の卒業生を世話しましたが、他校から来た者より成績がよい。旭中出身の者は最初に文句をいいました。それはタテ糸がよく切れるので原料をよくしようということであって、

原料をかえてくれということだった。それで経営主は早速かえたが、そのため能率が上がった。働かないのではなく、働くようにしてくれという。」

いうまでもなく、ここにのべられた発言は、父兄の言葉としても、また子どもについても具体的実例であって、旭中の父兄の全体や子どもの全体について、そうであったという意味でなされたのではなかった。父兄たちは自分自身のこと、自分が関係しているごく身近かのことを語ったにすぎない。しかし、このような限られた人数の親たちではあるが、その言葉のなかで実感をもって旭中の教師や学校の教育から受けとっているものは、働く親たちにとって受けとられる可能性、ないし必然性をもってしていると考えられる。

おそらく時期を劃して述べることは困難であると思うが、子どもたちの学習と、その条件について教師たちが掛った関心は、働くのに精いっぱい、子どもの勉強をみる余裕のない親たちにたいする配慮を意味していた。

一人の父兄は、次のようにいう。「PTAの役員会に出てみまして、私たち織屋と外の人たちと考えがちがうことを知りました。たとえば宿題のことですが、外の人人からはもっと宿題を出してくれという要求があります。しかし織屋の子どもは宿題が出されても、それをやりたく思っても出来ないのです。やりたいと思いつながら、手伝いの忙しさや、勉強する静かな部屋がないので思うようには出来ないのです……。」と。

このことをのべた親は、上記のような自分たちの家の状況をPTAの役員会で話合った次第を語り、最後に、「そうするとインテリ階級の人も社長夫人も、はじめて織屋さんのことを知ったという、子どもと学校をよくするというので、皆認めてくれました。」とっている。

学校における学習の充実と、同時にその条件、たとえば施設・学級定員適正化の諸問題一の改善を求めるのは、すべて親の願望であったが、その願望の切実さは家庭で子どもの勉強をみてやれず、家庭が子どもの学習を助ける上の有利さをそなえていない無産大衆の親であることは当然であった。それは教育費無償をもとめる要求の真の主体が、当事者の意思表示の巧拙にかかわらず、無

産の労働者階級であったのと同じである。

教師の一人は旭ヶ丘の教育について「その時その時の世の中にうまく合わせて行くことをしないで、子どもたちが将来の社会をつくるのだという強い気持ちに燃え、命令で動く人間でなく、自主性と協力で働く人間を育てていく。これこそいつのまにか戦争へ引きずられてしまうような人間にしない教育である。自ら責任において平和な社会をつくっていく教育である。」とのべている。教師は、その生活の実態が子どもの学習の充実や教育の無償への要求を、客観的にまた当事者の心情において、学校に差出さしめているような労働者大衆への接近において、実は国民全体の利益につらなる教育の実質的な内容にふれつつあったといえるのである。前章でふれられているように、高校入試準備のための補習教育をやめたのも、そのことが本質問題として、国民教育の充実こそがそのものでないことを直観したからであったといえるであろう。1953年4月の校舎焼失のあと、教員生徒をあげて鉄筋校舎の再建に努力したのは、学校校舎以外に学ぶ施設をもたない大衆の子どもたちの要求にもとづいていたのである。このように日常の学習の充実と施設の改善への要求が必然的である労働者大衆の子どもたちの教育は、現代の国民の子ども全体の教育利害をむしろ代表し、その利益を推進する意義をもっていたのであった。教師の1人が、「私たちにとって父兄とは、PTAの一部役員ではなく、もっと大きなグループ労働者階級としての父兄である」とのべているのは、子どもの成長のために義務教育の充実した施行以外に頼るところのない労働者階級の名において、国民教育の推進の主体を指しているのであるといえるであろう。

教師が生徒の自主性と、自主性の集団化(協力)を強調したことの教育学的意味は、中学卒業後、実社会で働く青年たちが、その眼目なくして彼等を取りまく人間疎外の環境を克服することができないという客観的眞実に根拠している。また、前にのべたように、人類が築きあげてきた学問を人間の生き方とみて、生徒の絶間のない努力を強調している意味も、学習が、現在最も学習の機会に恵れない大衆子弟にとっても最も重要性をもっているという、一見逆説的な眞実にねざしているとい

えるであろう。

修学旅行に際して家計の都合で参加できない生徒のことで、一人の生徒は「……でも、その協力が本当の団結心からでなく、上だけの同情であつたら、どんなにいっしょに行く人にとって気をつかわねばならないか。そのような旅行であれば、みなが少しも楽しく旅行することができない」とのべている。生徒間の人間関係にたいする配慮も、この生徒自らいっているように同情という「美德」に立脚するのではなく、一部の者が旅行に参加することのできないという事態が改められるための根本にふれていると思われるのである。ある一人の生徒は、このような協力によって「私たちは大きい発展を見出すだろう」とものべている。

旭ヶ丘の職場の民主化のための努力を流れていたものは、当初においては教師のための自主性であり、それは過去の官僚的支配の下部的肢体として累積された職場の因襲からの解放として出発したものといえる。しかし、職場における教師の諸活動—生徒の指導、父兄との関係、組合活動—は教師の自主性が教育の主体性をにないものとなるためには、自主性の実現が、日本の現実のなかで、最も稀薄であるが故にその最大の発揮が客観的に必要となっているところの、国活生活の根底にまでふれてこなければならぬことを教えてきた。ある意味で、それは自主性の名につきまとう観念的抽象性を脱落せしめることであった。主体的には、教師は教師をこえた国民大衆のなかで、教師を最大限に必要とする労働者大衆の教育的要求にふれることによって、自己の存在を意義づけ、支持する力がどこから起源するかを知る道程でもあったのである。

このような単純な叙述では、道程の真実をまげおそれがないわけではないが、上にのべた旭中教師の歩みは、戦後日本の教育が、新しい教育の名のもとで辿ろうとしてきた可能性にたいして、必然的な方向を示唆するであろう。戦後の教育が廢墟に等しい戦争による崩壊のなかから、再建されたのは、国民の教育が、いかなる障害にも抗してもなお、営まれることを必須にしている客観的根拠にもとづくといえる。その根拠に関して、国民大衆の教育とこれにたいする国家制度が、近代

生産手段の歴史的発展に照応して実現されてきた教育史的事実をあげておきたい。しかしながら、生産手段の私有制のもとでのわれわれの問題は、教育に向けられる社会的生産の合理的要求が、社会的生産の手段を私有する階級とその政治機構の要求と矛盾しているということである。そして、このことは教育が社会的機能の一つとして受けもたねばならない仕事のために不可欠とする政治との関係について、国民的関心の正当な成長を、いたくさまたげてきた。その一つは、教育にたいする不当な政治支配と、現発達段階の教育の存立のために必要な政治作用自体とを混同して、教育を政治からの隔離において考えようとする抽象的態度であった。この反面では、政治権力が、教育にたいして必要である本来の理由を逸脱しているのにかかわらず、その教育参加が公教育として主張されるのを受容する非科学的態度があつた。だが、教育が直接、国民にたいする責任を負って行われるべきであるとの教育基本法の基本的主旨は、教育の実施が政治との関連なくして不可能であった歴史的法則の認識の上になつて、教育にたいする国民的要求が国民の政治意思によって保障されることを要請するものであったといえるであろう。

しかしながら、問題は、教育にたいする国民的要求が、対立的矛盾なくして、その政治的意思と共存することを可能にし、教育と政治との相互関係の歴史法則を戦前、日本の政治・教育関係を克服する形で実現しようとする必然性をどこにもとめるかであろう。旭ヶ丘中学校の教師たちは、教育実践の十分な深化のためには極めて短い年数しか与えられなかったが、短い年月にわたる活動のなかで探求したものは、前述の必然性をにないことによつて、教育の独自の活動を最も強く要求し、最も充実した子どもの教育を願わざるをえない国民の全体利益を代弁し促進する労働者階級の教育要求であったといえるであろう。教師たちの教育実践は、特定の政治権力によつて妨害されたが、それは妨害者が労働者階級の教育要求に本質的に代弁される、国民の根本的な教育要求にこたえることができなかったことを示すものであると考える。