

土合教師の会の研究 (1)

——1950年代埼玉県における教育研究サークルの生成と展開——

山田恵吾 埼玉大学教育学部教育学講座

キーワード: 土合教師の会、サークル、1950年代、教育研究の自律性

はじめに

本稿は、1950年代における教員の教育研究の自律性という観点から、地域の教育研究サークルの実態を解明するものである。具体的には、1954年に埼玉県北足立郡土合村（翌年、浦和市に編入。現在のさいたま市。）に誕生した、土合教師の会の活動内容と教育研究の展開を明らかにする。

1950年代の教師の教育研究は、これまで民間教育団体の動きと日教組の教研集会に焦点が当てられ、「逆コース」「教育反動化」と呼ばれる政府の圧力に対峙する「官と民」の対立構図を前提に捉えられてきた。地域の教育研究サークルについては、総じてこの対立構図の中に解消される傾向にあったといえる。

しかしながら、これらのサークルを民間教育団体や日教組の運動の一環として単純に捉えてよいものだろうか。確かに地域の教育研究サークルの多くが、これらの組織と深く関わりながら展開していたことは確かだろう。しかし、民間教育団体によってもサークルの位置づけは一律ではないし、時代状況の中でサークル活動の変容ということもあったと思われる。そもそもこの時期のサークルの全体像が十分に明らかにされているとは言えない状況なのである。また、何より民間教育団体や日教組の運動の一環としてサークルを捉えてしまうことで、サークル固有の教育研究のありようが捨象されてしまうことに問題がある。各サークルの民間教育団体や日教組への関わり方、すなわち教員の自律的な教育研究のあり方そのものを検討する上で、たとえば、サークルの発足の経緯、参加者の動機や問題意識、活動内容等、個々のサークルの事例研究の蓄積は不可欠である。全国各地に発足した教育研究サークルに注目する理由はそこにある。

教育研究サークルに関して「とうてい知悉し得ない」としながらも、1950年代から1980年代にかけての「ある程度その動きを知り得る都道府県単位の民教をとりあげ、それを概観」した、注目すべき成果として、大槻健『戦後民間教育運動史』（あゆみ出版、1982年）がある。大槻は「運動の初期のころは、各民間団体はその運動方針の実現をはかるために、その観点から地域を選んで全国集会などを開いてきたが、それらの地域に各団体に所属するサークルや会員の数が増すにつれて、のちには、おのおのの所属する団体の枠を越えて、同一地域内のサークルや会員が相互に協力、連帯しあい、その地域の課題に立ち向かおうとする独自の集会などを開くようになっていった。」として「日本の民間教育運動の重要な一翼をになう」ものと位置づけている¹。しかしながら、1950年代における各地の個別のサークル活動の実態についてはほとんど解明されていない²。

近年、第二次大戦後の教育実践や教師の教育研究への関心の高まり³にともなって、地域の教育研究サークルの実態も明らかにされつつある。先駆的な研究としては、二谷貞夫・和井田清司・釜田聡編『「上越教師の会」の研究』（学文社、2007年）がある。1950年代に発足してから

50年にわたって、子どもと地域にねざした社会科教育の豊かな実践・研究の成果を跡付けた貴重な事例研究である。ただし、同書は「民間社会科」の実践・研究の解明が研究の柱となっており、サークルの指導者である江口武正の実践・研究の軌跡とその成果に焦点が当てられているため、同会がコアカリキュラム連盟（コア連）・日本生活教育連盟（日生連）等の中央の民間教育運動の影響を強く受けていることはわかるものの、サークル参加者の意識や活動内容など、活動そのものの実態に関しては、十分に明らかにされているとはいえない⁴。また、梅野正信『『熊本若い教師の会』の発足と展開-戦後史の転換点に生きた熊本の教師たち-』（臼井嘉一監修『戦後日本の教育実践-戦後教育史像の再構築をめざして-』三恵社、2013年）は、サークル参加者の意識や会の動揺、活動内容の変転などがわかる成果である。さらに筆者は、埼玉県の教育研究サークルである川口教師の会と同県内のサークルの連合体である埼玉教育研究サークル連絡協議会の活動を明らかにした⁵。そこでは、民間教育団体や日教組の運動の一環としては解消しつくされない、むしろサークルの自律性を守るためにこれらとの距離を保とうとする姿勢が明らかとなっている。それでもなお、陸続と誕生した1950年代の教育研究サークルの全体像を検討する段階にはなく、個別事例の蓄積を必要とする段階にとどまっている。

土合教師の会は、これまでほとんど注目されることはなかった。大田堯と土合小・中学校の教員らによって始められたサークルであるが、同時期に大田が参画した西堀青年学級が「ロハ台」として研究史に一定の位置を占めている⁶のとは対照的である。しかし、土合教師の会は、西堀青年学級と同様に、参加者の自律性を尊重した注目すべき活動が展開されており、また埼玉県内のサークル間の活動において、見落とすことのできない重要な役割を果たしている⁷。

本稿では、まず西堀青年学級と土合教師の会への参加に至った、大田や教員らの課題意識と両サークルの関係性を明らかにする。つぎに土合教師の会の活動内容とその特徴を、参加した個々の教員の問題意識に即しながら捉える。そして、土合教師の会と他の県内サークルとの関係、教育研究の展開などを検討することで、土合教師の会の特質を明らかにする。これらの検討によって、従来、対立構図の中で捉えられてきたサークルの理解ではおさまらない、地域における1950年代の教員社会や教育研究の一面が明らかになるだろう。

なお、本研究「土合教師の会の研究」は(1)(2)に分かれている。「土合教師の会の研究(1)」(本稿)は「はじめに」「1. 西堀青年学級と土合教師の会」「2. 土合教師の会の活動内容」を掲載し、「土合教師の会の研究(2)」(別稿)は「3. 土合教師の会(のびろ会)参加者のサークル認識と教育研究の進展」「4. 土合教師の会(のびろ会)の位置と役割-埼玉県内教育研究サークルにおける-」「おわりに」を掲載する。

1. 西堀青年学級と土合教師の会

(1) 大田堯における「挫折」と西堀青年学級

土合教師の会の特徴を明らかにするため、西堀青年学級の成立過程と活動内容を取り上げる。西堀青年学級の開始は1954年2月である。土合教師の会は、それより少し前に教員の学習会として開始され、大田が西堀青年学級を始めるにあたって西堀地区にある土合小学校、土合中学校の教員らと面識を得たことが契機となり、大田参加の土合教師の会となる。また、西堀青年学級にも開始時から土合教師の会の教員らが参加している。両者には、農村の若者中心と教員中心という、参加者の違いはあるが、同時期に活動し、参加者も一部重なっている。両者に共通する思想と

実践、両者の関係性から土合教師の会の特徴が見えてくるはずである。

最初に、両サークルを支えた大田堯（東京大学）と正木欽七（土合小学校）に注目しながら、西堀青年学級の成立過程を検討する。1954年2月、大田が土合中学校を訪れ、同校校長に西堀青年学級の講師担当を願い出たのは、自らが推進した本郷地域教育計画に「挫折」し、また生活綴方との「出会い」によって、「地域の中に教育を問う姿勢」への「大きな転回」があったからである⁸。大田がぶつかった現実には「戦後の一時期のみせかけにもかかわらず、依然として反民主的な体制のもとにおかれている」「日本社会の本質」であったが、それは、反民主的な体制の勢力が教育計画の実現を阻んだということだけではない。計画が成功したように見えても、「子どもの生活に対する態度がどうか変わったかという」基準に照らせば何も変わっていない、という現実でもあった。「地域の中に教育を問う姿勢」とは、「村や町の既存の機関と直接むすびついた教育計画ではなくて、自分のあずかっている子どもとその父兄の具体的な一つ一つの願いと結びついた教育実践でなくてはならない」ということである。そして、それを実現するには、子ども一人ひとりの地域や家での不満をすくい上げ、学級の問題として話し合うような「良心的な教師⁹」とともに歩むことが必要であった。

古い「家」の仕組みの中で子どもたちは、ことごとく欲求不満の状態におかれている。この欲求不満こそ、意欲をほりおこすための足場だと思う。一人一人の子どもは環境条件が具体的にはちがっているため、それぞれが不満のもち方をしている。このような個々の地域や家の中での不満（生活の障害からくる）は、教師たちによって掘り出され、他の子どものそれと比較されたり結びつけられたりしながら、一つの合理的な欲求へと引き上げられて「ママ」いなくてはならない。このことによって子どもの意欲は発揮されるのである。[中略]学級は子どものよう「ママ」この自然な欲求が大胆に表現されるとともに、それをめいめいがおのれのこととして考え合い、高め合っていく場面として、教師が経営していくのである。そういう人間関係の中ではじめて、子どもは家の中でさえもいえなかった深い不満や問題を、教室の中で問題にすることができるようになる。このことはすでにもう教室が地域や家と深くつながっており、「家」や地域の問題をより深刻にとりあげているということでもある¹⁰

ここで重要なことは、「良心的な教師」とともに歩むことと、西堀青年学級の関係である。大田は、西堀青年学級に参加する際に、土合小学校、土合中学校をたずねて教員の参加を求め、実際に数名が参加している。また、大田自身も土合教師の会へ参加することにした。人的な意味での「ともに歩む」は確認できる。それでは、「自分のあずかっている子どもとその父兄の具体的な一つ一つの願いと結びついた教育実践」の場として、西堀青年学級と土合教師の会の関係はどうか。

西堀青年学級の参加者は、村の青年である。埼玉県における1953年度の高校進学率は36.8%（全国平均は43.9%）であり¹¹、中学校を卒業後、多くはそのまま村に残る。青年の抱える問題は村や家の実態を映し出すものであり、それは児童生徒の抱える問題と重なり、連続していた。従来、話し合い活動によって、農村の青年が自らの生き方を掘り下げ、新たな生き方を獲得していく西堀青年学級の実践が注目されてきたが、後述するように、土合教師の会における教師の話し合いもまた、「子どものほんとうのねがいをききとり」、「父母の願いに耳をかたむけ」、「土地の問題」についても「精通」するものであった。西堀青年学級と土合教師の会は、目的を同じくする、村の若者に対する一貫した教育の場であり、教育研究の場であったのである。

(2) 正木欽七の問題意識

ここで大田とともに、西堀青年学級と土合教師の会に参加した正木欽七の問題意識について検討する。正木は1922年福島県生まれ。生家は「貧困農家」。小学校5年生のときに母が病死、その後、横浜で成功した18才年上の兄の養子となる。関東学院高等商業部の学生の時に召集され、海軍に入隊。戦後、教員募集の話に応じ、福島県石城郡の泉中学校、四倉中学校の社会科教員として5年間勤務した後、1952年に知人の紹介で、埼玉県北足立郡土合町立土合小学校に赴任した¹²。

大田が土合村にくる前年の1953年に、正木は、「石田甚太郎」の筆名で『教育』の「教師の文学特集号」に小説「願いをこめて」を發表している¹³。「まだ三十にもならない若い未婚の広田」が「東京をとりまく中都市の隣村〔「農村」-引用者〕の小学校」で1年生の子どもたちと向き合い、保護者や村の実態にふれる中で、次第に明確になる課題意識と教師としての覚悟を描いた私小説である。ここに、正木が西堀青年学級や土合教師の会に参加した積極的な理由が示されている。

農村での子どもが「学力の差」によって、「遅れた子供たちは教室の片隅におきすてられ（神様）とか（劣等児）とか簡単にかたづけられ、救われない毎日をおくらなければならない」状況と、にもかかわらず、「社会へでればごくあたりまえな生活をしている」ことから、「今迄の教育に疑問をもたないわけにはいかなかった」広田が、その疑問を解決するため「学力の差」以前の1年生の担任を申し出る。「泣虫で内気な子供たちは、すでに学習に入る前に遅れている」ことに気づいた広田は、「それをなおすには、学校と家庭の溝をうずめなくては」と、子どもたちの生活を知るために放課後、「あっちの部落こっちの部落へと自転車をとばしはじめた」。しかし、貧困の前にあまりに過酷な家庭の状況を目の前にして「学力をつけただけで貧困に打ちのめされている」子どもとその家庭を救うことはできるのだろうか、「彼等の前途をさえぎっている重苦しい暗雲をひきさくことができるだろうか」と自問し、行き詰まってしまう。

そんな時に研究授業で学校を訪れた指導主事との会話に光明をみいだす。子どもたちがどうしても問題を解決しなければならない状態にまで追い込むことが本当の力につながるとの主事の主張に対して、それがどんな問題なのかがわからないと広田は訴える。それに対して主事は「それは子供を知ることだ。子供の家庭、子供をとりまく環境を教師としてつかむことだ。…そして、子供が切実に感じていること、疑問に思い、考えていることを教師は見つけ出すことが出発点だと思う。〔中略〕そのためには、教師は多くの時間をさいて、村へ出て子供からまなび、村民からまなび、地域社会をじかにつかむ必要があることを力説した。そうすれば、子供が解決をせまられている問題が山程ころがっているに違いない」と答えた。広田は「胸の底から湧きだす共感にふるえ」た。「この重苦しきからどうぬけだすのかを知らずに愛さなければならない人びとがいがみ合い、傷つけあっている」ことを「皮膚にふれてそう感じ」た。そうして「彼の気持ちはもう自分の思いを胸にこめじめじめしていなかった。彼はどんな時にも、教師がすきだときっぱり言いきり、鼻たらしのきかない子供たちのいるこの村に、じっくり腰をすえるのだと心にきめていた。だから、彼はもう自転車で父母のもとから通勤するのをやめ、因習にとりつかれ、もだえ悩み、前途の暗さに自滅しそうな村へとび込み、住みつこうと心に固めた。多分、その前途にはどんな暗夜がまらうけているかもしれないとしても、彼は燃えだした灯をけすわけにはいかないのだ」と自らの課題と決意を最後に記して小説を締めくくっている。

上の小説は、福島から土合小学校に移ってから2年目に書かれたものであった。進むべき確たる道が、未だ定まらない中で、目の前の子どものために土合村に飛び込み、住みつくことを決意したのである。また、小説では広田の悩みを先輩教員や同僚、校長、教務主任に吐露する場面があ

る。いずれも満足のいく対応ではなく、中には「村を侮辱する」存外なものもあった。そのような時に広田は「なぜ〔他の先生たちに-引用者-〕共感をよびおこさなかったのだろうか」「考えているだけでは彼のせめている教師たちと同じ」であると考えた。正木は、悩みを共感し、一緒に実践できる仲間を必要としていたのである。翌 1954 年 2 月、大田の青年学級への参加要請に対して、正木がこれに応えた理由は明白であろう。

(3) 西堀青年学級の活動

西堀青年学級に関しては、同時代に当事者による実践報告があり¹⁴、また青年教育・社会教育分野による研究の蓄積もある¹⁵。ここでは、先行研究に学びつつ、土合教師の会の思想基盤という観点から、人的な面での共通性、学習理論やサークルの思想の共通性について検討する。

青年学級は、1947 年頃から青年たちによって学校や集会所などで討論会や講演会が始められ、青年団を基盤として全国各地に広がり、自治体が援助することで定着したものである。その背景には、1947 年に新制中学校が発足した中で取り残された青年たちの新しい時代に即した教養獲得の要求と、新しい文化活動への要望が高まっていたといわれる¹⁶。1951 年に発足した日本青年団協議会は、このような青年たちの自主的学習のための条件整備を国に働きかけ、一方で青年たちの動きを組織化したい文部省の思惑があり、結果として 1953 年、青年学級振興法の制定となった。青年学級は同法に基づき、各自治体が後援する形で開始された。埼玉県では、1953 年度の時点で 162 の市町村によって 198 の学級が開設されている¹⁷。

1954 年に開始された西堀青年学級もそのように開設されたうちのひとつであった。大田が講師として参加、毎週火曜日に部落公民館の分館（醫王寺の一室）を借りて講義を担当することとなる¹⁸。大田はこれに先立って、土合中学校の校長を訪ね、西堀青年学級への教員の参加を呼びかけ、土合中学校からは駒井豊、本庄満が、土合小学校からは正木が参加した。大田を含めて青年学級に参加したこの 4 人が、土合教師の会の中核をなすことになる。ロハ台の記録¹⁹からは、大田と正木が青年学級にほぼ毎回参加していることがわかる（大田の病氣療養中も正木が参加している）。正木は西堀青年学級への参加の動機について、次のように述べている。

私は祭の時の青年たちの、ものすごい力にびつくりしていた。この力をいい方向に使つたら、すばらしいにちがない。どうにかいい方向にひつばれないものかという、まちがつた指導者意識で青年学級に入った。この点大田さんにしたところでおなじ気持ちだつたらしい。彼は農民の歴史を講じながら青年たちと語り合おうという夢をいだいて村に入ってきた。そして最初の晩にアキラメタということだ。²⁰

村の青年たちが持つ能力への気づきと「指導者意識」の挫折をうかがうことができる。村の青年との出会いが、自己変容の契機となったことは、大田にとっても同様であった。のちに大田は、「私が自分の学問に行き詰まってしまって、村に入り、若ものたちとの学習会を始めた〔中略〕そういう〔ロハ台の「話し合いの記録」をつくる-引用者〕過程で、私の既成観念、偏見がずいぶん打ち砕かれた。いくらかやさしい日本語で、私の学問の一般の人びとに通ずるように書いたり、語ったりする力がたくわえられたように思う。²¹」と語っている。

西堀青年学級の「仲間の数」は、30 数人で、普段の参加者は 15、16 人であった。仲間の多くが 20 才前後でほとんどが農家だが、他に働きに出ているものが多かったという。正木は当時の様子について「大田先生は東大の助教授であったが、暗い夜道を自転車で行く先生を、青年たち

はどこかのもの好きなおじさんとしか思っていなかった。校長ならばいずまいを正すが、どこかのおじさんの前では、ねそべったり、週刊誌を広げている青年もいた。学習どころではなかった。夜遊びの延長でしかなかったが、ここから大田先生は学習を組みたてていった。²²と述べている。当初の西堀青年学級は、様々な動機で参加してきた「寄合世帯」、「いや寄合いというより村にのこされた連中が、夜あそびか、それでなければちよつとした幸運をもとめて集つてきただけのもの」だった。それゆえに「本音を出しあつて、みんなと考え合つてい」くのは「たやすい道ではな」く、実際の活動は「まったく夜遊び半分のだべり合いだった」という²³。他の曜日は村の中学校校長などによる憲法や郷土史の講義があり、大田も当初は「農民の歴史」の講義の準備をして臨んだが、「アキラメ」て、この「夜遊び半分のだべり合い」を活かしていくことに切り替える。ただし、両者のずれは、大田がやり方を変えれば直ちに狙い通りに活動が展開する程度の小さなものではなかったようである。大田は後年、「当時その村の小学校の教師をしていた石田さん〔石田甚太郎のこと。正木欽七の筆名-引用者〕も、この学習会に加わって、村とは何のかかわりもない『ヨソモノ』である私と若ものたちとの仲だちをつとめていただいた。〔中略〕先生であつて先生らしくない、灰谷健二郎の『兎の眼』に出てくるただの『おっさん』先生という風格の石田さんに、私のようなアカデミーの人間を、村の『オイソラ連中』、いまでいえば学校になじまぬ『おちこぼれ』を含んだこの若もの集団に仲間入りをさせてもらうのに、ずいぶんお世話になったものだ。²⁴」と述べている。大田にとって正木の存在は、西堀青年学級の協力者にとどまるものではなく、若者たちの意欲をくみとり、学習活動へと誘う「良心的な教師」でもあつたのである。

この「夜遊び半分のだべり合い」の内容と様子を、大田が「小説みたいに記録」して参加者に配り、読み上げると「仲間の大へんな興味を呼おこし」て、学習は新たな局面へと展開していった。これを正木は「自分たちがふだんのままにしゃべつたことが文にされ、プリントされるなどということは、生涯あろうなどと予想もしなかつた仲間も多かつたし、それほど、文章や活字と縁遠い生活に入りこんでいたのである。ほがらかな笑いがおこり、頭をかいててくれるものもいた。自分たちのふだんの姿勢の中でしゃべつたこと、すなおな思考の跡が、鏡にうつしだされた喜びでもあつたわけだ²⁵」と述べている。ここで重要なのは、参加者自身が「このふだんのしゃべり合いの中に、実は大事な問題がふくまれているということ」を自覚した点にある。正木自身も「話し合いの記録」の「ねうち」を認識し、「いままで下づみとなつていて、誰も問題にしたことのないこうした話し合いが文字になおされるのが、日本の文化の将来ということとにらみあわせて、大へん重要な問題をふくんでいるようだ」という感動にうたれた²⁶。この無意識の自覚化こそが、大田の目指す「既成の概念」の克服であり、サークル学習において重要な位置が与えられているのである。

学習サークルが脱皮していかななくてはならない〔「ならない」か—引用者〕劣等感の一つは、既成の学問や芸術文化に対する劣等感です。村の中の優等生たちからなるサークル、学校の成績はよかつたが上級学校にすすめなかつた人たちの集りなどでは、この傾向がとくに強くあらわれますし、いろいろな学歴の人びとからなるサークルの中でも、いくらか教育を受けた人、いまいつた人たちにはこの傾向が強いと思います。〔中略〕こういう人たちにくらべて、学校の成績もすぐれず、既成の学問や文化に大した期待ももたず、かえつて働くことにうちこんできた、あるいはとくにくらしそのものに絶望的になつた自称「ぼんくら」たちが、自分のからだをはつてつかんだ経験、考えを、既成の概念にとらわれないで表現する中で、真実を確認し合うことから、自分のもちまへの力を自覚することがサークルの学習の中ではおこります。〔中略〕優等生たちは、この「ぼんくら」

たちのかざらぬ素朴な力のあらわれに感動することから、自分たちが、自分たちの実践的な立場を忘れて、既成の学問文化への一方的な執心のうつろさに気づき、かえって、自分のもちまへの力を啓発されることになるのです。²⁷

「既成の概念」に囚われてきた自分自身のありようを見つめ直すことで、新しい自分、新しい社会とのかかわり方を見つける。大田はこれを「ほんとうのこと—真実をとりもどすこと」と述べているが、当初、指導者意識、教育者意識をもって、西堀青年学級に臨んだ大田や正木こそが、実はサークルを通じて「既成の概念」の捉え返しを経験したのである。そして、「既成の概念」の捉え返しを自覚的に行うために、次のような「共同学習のめあて」もまとめられた。すなわち、「1、思っていることをはつきり言ったり、文にあらわしたりすることのできる力をつける。2、何でも自分の頭で考える。事実についてよく見きわめた上で、自分が独立して判断する力をつける。3、世の中で毎日やっている仕事が一番大事なことで、そこから本当の知恵がわくということに自信をもつ。そして困った問題は仲間と協力して解決するよう努力する。」というものである²⁸。

また、話し合いの記録のみならず、参加者の手による生活記録や生活詩なども話し合いの題材となり、話し合いの記録も参加者が協力して作成するに至って、「書くということだけでなく、生きることにすこしずつ自信を回復していった」という²⁹。

ここで「既成の概念」の捉え返しの事例として、2点を挙げておく。

① 学校教育への批判的視座の獲得

参加者の「栄さん（島崎栄一。高校卒）」が書いた詩について話し合った。その中で「栄さんがいかにも詩らしく書こうと思つて使つた言葉が、みんなの生活の中での生々しい経験から批判され」たことがあった。「詩人のまねをしているのではないかという話」も出た。「学校教育が何をしてきたのだろう」という問題提起をする中で、参加者たちは、学校教育が「自身の身につくような教育」になっていないことに気づくとともに、栄さん自身も学校教育によって「かえって生活をすなおにみつめて書けなくなっている」こと、また「そのため、頭でだけまとめて書くというゴマかしをやっているのに、やつと気づくようになった」³⁰。当初、青年学級に「ちやんとした学科の勉強」を期待し「目に見えて効果がありそうもないだべり合いなど、何のためになるのだろうと、いつもみたまえない気持ちでいた」参加者も、また「大学の先生という肩書のある講師の大田」に対して「大田さんは、何か目的があるんだよ。そうでなかつたら、雪が降つても雨が降つても、おれたちんところへくるはずがないよ」と見ていた参加者も「学校教育」や「学歴」という「既成の概念」の気づきによって、自分の見方を変えていったのである。

② 既存秩序に対する批判的視座の獲得

西堀青年学級の参加者の人間関係は、村における家の社会的地位や学歴等の立場が影響し、当初は参加者の発言にも反映していた。話し合いとはいえ、本音を言えない状況にあったのである。それが、話し合いを重ねていく過程で「正しいことは正しい、悪いことは悪い³¹」と言い合えるような、話し合いの土台が作られるとともに、「けつして部落の義理やしきたりにしばられ³²」ずに、自分の身の回りの生活を変革していく力もつけていく。

高校進学が叶わず「何か勉強らしいものを身につけたい」との思いで青年学級に参加した「清ちゃん（永島清子）」が、「男によりかかつて寄りかかつて生きる女では駄目だという気持ちから、や

つと外へ出て働くことを親にみとめてもらう」ということがあった³³。「父ちやんの前にいくと、どうかしちやつたかと思う位、何をいおうと思つてもすぐ胸がつかえて話ができない」清ちやんが、青年学級の「みんなのはげましをうけて、がんこもの父親に何度も何度も手紙を書いて、父のねている枕の下に入れて、自分の気持を訴えた」。そして、ついに直接父親に「父ちやん、おらこのままじやしようがねえと思うんだけど、何でもいいから後のためんなるようなものおぼえないなあ」と切り出し、父を粘り強く説得した。その結果、父から許しを得て、「後のためになるんだつたら何でもいいからおしまいまで一生けん命やるんだよ」とはげまされた。このことを清ちやんが青年学級で報告すると、参加者から「この文章はいままで見た文で一ばん力あるよな、文章のよさじやなくて家の中をガクンとかえたというか、実際にやつたことを書いた文だよ。文章が進歩したというより、一部だけ世の中を進歩させたんだ」と、喜びとともに、青年学級でのとりくみの成果であると確認し合った。清ちやんは、その後、保育園の保母となった。

村や家の秩序に隷従するのではなく、封建的と否定するだけでもなく、自分の生活や経験を掘り下げることで得られる気づきや思いを大切に、自分の課題に向き合える人間になる。そうした活動を西堀青年学級では実践していったのである。

ロハ台の活動は、2年後の1956年春ごろから「青年たちは生活記録をあまり書かなくな」り、「固定したメンバーの集りもあわせて悪くなってい」く³⁴。1956年11月から1958年5月までの大田の在外研究中也参加し続けた正木は、1958年11月にロハ台の「その後」をふり返り、「功績と限界」を記している。反省点を追究する正木に対して大田は、青年たちの仕事や生活が変わっていく条件の中で、「以前と同じように話し合いの共同学習がなぜ持続できなかったのかだけをおい求めることは、サークルに対する良識過剰ではないか」と大田は正木に伝えている³⁵。青年たちが「驚くほどの成長」を見せて、「卒業」したのだという理解は、妥当なものだといえよう。もう一点、土合教師の会との関係について正木は、「ロハ台の発展がロハ台にとどま」るものではなく、「地域の小中学校の教師、それに保育園の保母から生活改良普及員までもふくめたサークルが、ロハ台とのつながりで発展し、拡大していったこと」を挙げて、「この過程などもあわせて評価しないと、ロハ台の発展の正確に位置づけられない」と指摘している³⁶。その中身は「あらためて整理すべき」で不明であるが、正木にとって西堀青年学級と土合教師の会の展開は相互に関連するものとして認識されていたことは確かであった³⁷。

正木は「たぶん大田先生はロハ台の体験をいかして、土着の日本の教育原理を再構築していったのではないかと私は勝手に考えている。³⁸」と述べている。しかし、大田がそうなるためには、「因習にとりつかれ、もだえ悩み、前途の暗さに自滅しそうな村へとび込み、住みつこうと心に固めた」正木という一人の教員の力なしではなし得なかった。西堀青年学級の開始当時、大田は35才、正木は31才であった。西堀青年学級を通じてより明確となった二人の課題意識とサークルの学習理論は、土合教師の会でも活かされることとなる。

(4) 大田堯のサークル論-土合教師の会の思想として-

大田は西堀青年学級の経験を踏まえて、サークルのあり方について論じている。ここでは、サークル学習固有の性格とともに、土合教師の会の実践に具体化されることになる基本的な考え方について検討する。

先に見たように、西堀青年学級の実践では、「くらしの中での矛盾の自覚、矛盾との意識的などりくみ」が重要な課題であった。これは、先に指摘したように「既成の概念」の捉えかえしを意味

し、「たまり場」とは異なるサークルの独自の性格であるとしている³⁹。大田は次のように述べている。

日本の社会のようにひどく進んだ面とおくれた面、原子と原始が背中合わせであるようなところでは、そして、「進んだもの」が「おくれた多数のもの」にむかつてやたらに既成概念をまきちらすようなところでは、自分たち自身の問題やそれに即した考え方をのぼしていくのに大へんな困難がともないます。つまり、自我がおかされるのです。[中略] 埋もれていた自我、自分の問題、疑問を具体的に（誰が、どこで、何を、どう・・・と。そうでないとすぐ既成概念のとりこになるのです）ほり出すことが、学習をすすめるための土台です。[中略] 読み書き能力などは学校で学習済みだと考えやすいのですが、わたしたちは、他人の書いたものをものさしとして、自分のことを書きあらわすことができても、ほんとうに自分の脳ミソで自分のくらしをとらまえて、言いあらわすような力は実はあまりないのです。むしろ、教育をよけいに受けたものほど、既成概念にとらわれて、自分を正確に主張する力を失っているといつてもよいほどです。⁴⁰

「既成概念」は、「自分たち自身の問題やそれに即した考え方をのぼしていくのに大へんな困難がともなう」ものである。それは「おくれた多数のもの」にとつてだけではなく、「進んだもの」にとつても同様である。当然、「教育をよけいに受けたもの」である教員も視野に入っている。そして、サークルにおいて自分の「既成概念」を捉え返すために、大田が強調するのが、参加者の「ほんね」「よわね」を拠り所にした話し合いである。

サークルではこうしたふともれ落ちた“ほんね”“よわね”をかけがいがなく大事にします。サークルの中にリーダーの役目をみとめるとすれば、気軽な話し合いの中で、もれおちたこの人間らしきもの、“ほんね”“よわね”をもらさずとりあげ、これをみんなのものにするということはもつとも大事な仕事です。とりあげられた“ほんね”は、ほかの仲間の“ほんね”をよびおこし、みんなで考え合う中で、もつとも素朴だが、もつとも本質的な客観性をあたえられるのです。[中略] サークルが家や部落にあるいろいろな問題（矛盾）を指摘する場合、それはサークルのメンバー自身がもっている切実で具体的ななやみとつながっていなければなりません。また問題を指摘された人たちの人間らしい“よわね”“ほんね”を充分かんじようにいれた指摘の仕方ではなりません。⁴¹

サークル参加者がそれぞれ持っている「切実で具体的ななやみ」、すなわち「ほんね」「よわね」から呼び起こされ、仲間では話し合う中で「もつとも素朴だが、もつとも本質的な客観性」が与えられる。そして、「ほんね」「よわね」は「事件」の場面で顕著に現れる。以下は、村の青年を念頭に置いたものであるが、教育現場にも「ごく日常的な生活の問題」が溢れており、教員のサークルにも当てはまる原則である。

事件は学習サークルにとつて大事な学習内容です。事件といえいかにも大げさですが、別に新聞ダネになるような事件のことをいっているわけではありません。部落のくらし、家のくらしの中では、ほんの小さいこと一つを改めるにも、まわりの秩序や習慣をゆさぶることになります。嫁の座にあるものが、ラジオの置き場一つをかえることについても、家族を説得するのになかなか大へんでしょう。そういうごく日常的な生活の問題のことをさしています。サークルのメンバーが仲間の前にはつきりつき出した問題は、彼が生活とのとりくみの中でぶつかった生々しい困難な問題であれば、それ自身一つの事件です。[中略] 事件はいまいつたようにど

んなささやかなものでも、いままであらわにされなかつた矛盾があらわにされる機会です。これらが仲間間でとり上げられ、どうしたらうまくやれるかが相談されていくということは、いままで気づかないでいたらしの中での矛盾がだんだんはつきりさせられてきて、いろいろの努力の中でみんながこれを解決しなくてはならないという気分がわき出てくるということです。⁴²

本音、弱音、事実を振り所にするためには、サークル内の人間関係、とりわけ、自己をさらけ出すとともに、他者からさらけ出されたものを受け止めるだけの信頼関係が前提となる。まず自分自身が自己の経験に丁寧に向き合い、仲間聞いてもらい、同じような経験をしている仲間と問題を共有し、自分ひとりでは至り得なかつた経験や出来事の意味を追究していく。そうして「既成概念」の捉え返しによって発見された新たな意味こそが、たとえ問題の解決に至らなくても、参加者を確実に前に進ませることができる。「サークルの学習活動の中で、もつとも安易にとりかかれるのは、学者や文化人の書いた本をテキストにする輪読会のようなものです。この方法はとりつきやすいようで、失敗することが非常に多いように思⁴³」うと述べているのも、自分事から離れて安易に外部に確実なものや安定性を求める「既成概念のとりこ」となる危険性からであった。そして「仲間を集つて、自分たちの暮らしを話し合つて、それを記録する『話し合いの記録』なども、自分たちの問題をほり出していくために大きな役割を果⁴⁴す」と述べている。自分の経験を話すだけでなく、話したことを対象化して、自分と向き合い、参加者と共有化することにより、「既成概念」に頼らない、当事者が納得しうる評価基準を作ることを求めているのである。大田は、西堀青年学級での経験を通じて、その徹底した当事者性と学びのあり方にサークルの可能性を見出していた。以下では、土合教師の会の実践においてそのサークル思想を確認することにした。

2. 土合教師の会の活動内容

(1) 土合教師の会の誕生

最初に土合教師の会の参加者について明らかにする。名簿等の存在は不明であるが、判明している分についてまとめたのが、表1（「土合教師の会・のびろ会の参加者」）である。1回のみでの参加も含めると、26名を確認することができる（上から23名が1954年から1956年まで。表中の下から2名は1959年の資料から）。参加者の年齢は大田堯と正木欽七、駒井豊以外は明確ではないが、当初から参加した本庄満は「教師になって間もなくロハ台」に参加、翌年から参加の滝本、川岸は入職後すぐに参加していることから、参加者は20才台前半から半ばの者が多かったようである。西堀青年学級の参加者でもあった永島清子（幼稚園の保母。土合中学校の卒業生）も1回参加している。

開催場所は、ほとんどの場合、大田の自宅であった。当時、浦和市別所にあった大田の自宅は、浦和駅の西に位置し、土合小学校・土合中学校から2～3kmで自転車で10分程度の距離にあった。事務局は開始当初は置かなかったが、1955年埼玉教育研究サークル連絡協議会の発足にあたって事務局を決める必要があり、事務局を土合小と土合中として半年交代で担当することとなった。会費はのちに1か月一人100円に決められた。活動の開始は1954年2月で、1956年11月の大田のイギリスへの長期在外研究期間（1958年5月まで）⁴⁵の活動内容に関しては不明である。また、1958年頃と推定される「のびろ会」への改称の経緯については不明であるが、帰国後の大田の再

参加を機に改称したのではないかと思われる。

土合教師の会の誕生の経緯と活動について、駒井豊は次のように述べている。

勉強しようということで、土合小・中学校の有志と青年団の人たちがサークルを作って読書会を始めた。だが、本を読んで議論したあとの結論は、今の政府を変えなければダメだということでもいつも終わってしまった。その時青年学級に現われたのが大田先生だった。先生は青年たちだけでなく、教師にもサークルを作り別所沼近くの自宅を解放 [ママ] して下さった。月に二回で、一回は本を読み、もう一回は実践記録の検討をした。やり方は、ロハ台方式（記録者をきめて、メモして次回までにガリを切って、それを読んで検討）しゃべったことを記録して検討することがこれほどすばらしい勉強法だということを知り、知らされた。本（『エミール』）を読むことも、読む人が交代で、朗読し、区切りのよいところでストップして、質問したり、感想をのべたりした。その多面的な読み方を教えられた。⁴⁶

もともと土合小学校と土合中学校の教員と青年団員の読書会であったサークルが、大田の参加とロハ台方式の導入によって、新たなサークルとして生まれ変わる様子がうかがえる。青年団員が入っていたのは、正木によれば「地域の課題について話合うことで集りをもった」からで、「話題が教育のことに集中していくので、しぜん教師だけの会合になった。」ようである⁴⁷。「地域の課題」に対する教員の問題意識から土合教師の会が開始されたこともうかがえる。

いずれにしても、それまでの土合教師の会における「今の政府を変えなければダメ」という結論に至る外向きの勉強から、「話し合いの記録」や「多面的な読み方」という自分の見方を相対化する、言い換えれば「既成の概念」を捉え返す内向きの学習へと転換がなされていったことがわかる。

おなじく土合中学校の本庄満は、西堀青年学級での学びについて、「私は教師になって間もなくロハ台のメンバーになることができた。ある日（二九年だったと思う）大田先生が勤務校 T 中に来られて『村の青年たちと話し合いの会をもっています。参加を』という。私は喜び勇んで仲間に入れてもらった。[中略] 現在ある様子をそのまましゃべる。しゃべりながらこんな認識でいいのかなと反省をする。とく角、しゃべり合うことで、自分自身をだんだん確立していく。これがロハ台の教育方針だったと思う。⁴⁸」と、本音を出し合うことで自らの「既成の概念」と向き合う学習にロハ台の特徴を見出している。

正木も「多くの教育の場では、強制力や権威が枠組みをつくり、決った教材を一定の方法で教えこんでいく。だが、ロハ台にはその枠がまったくなかった。だが、希望を失った農家の次、三男にも、人として生きたいという学習意欲がひそんでいた。その青年たちを日本の現実として信頼し、そこから出発するために、毎週『話し合いの記録』をつくり教材にしていった。⁴⁹」と述べている。個々の持っている、人として生きたい、学びたいという意欲に信頼を寄せ、そこに学習の出発点と到達点を置く考えと、方法としての「話し合いの記録」にロハ台の特徴を認めていたことがわかる。

以上のように、西堀青年学級に参加していた教員らが、ロハ台方式の意義を認めていたことがわかる。この正木、駒井、本庄の3人と大田が推進力となって土合教師の会の活動が行われていく。

表1 土合教師の会・のびろ会の参加者

氏名	所属	年齢	略歴、人物、活動内容、出典等
大田 堯	東京大学	35	1918年3月広島県生まれ。西堀青年学級に参加。2018年逝去。事績については省略。
正木 欽七	土合小学校 →常盤小学校 →栄和小学校	31	1922年3月福島県生まれ。生家は「貧困農家」。横浜で成功した兄の養子となる。関東学院高等商業部の学生の時に召集され、海軍に入隊。戦後、福島県石城郡の泉中学校、四倉中学校の社会科教員として5年間勤務した後、1952年北足立郡土合町立土合小学校に赴任。西堀青年学級に参加。浦和市立常盤小学校（『教育』No. 255、1970. 11）、浦和市立栄和小学校（『現代教育科学』217号、1975. 9）に勤務。在職中から石田甚太郎の筆名で文筆活動を展開する。同名で「夏雲の下で」（『教育』No. 54、1955. 12）、「何処へ」（『作文と教育』No. 38、1955. 7）などの短編小説を発表している。「夏雲の下で」は土合教師の会の話し合いの様子や職場の人間関係を描いたもの。日本作文の会会員、「はくぼく」の会会員（渋谷清視編『教師の実践記録-作文教育-』三一書房、1956年）、いもづる会会員（『作文教育サークル代表者合宿研究会記録』『作文と教育』No. 36、1955. 5、作文の会『作文』1957年2月号p. 79）。文学教育の会会員（日本文学教育連盟編『戦後文学教育研究史』上巻、未来社、1962年、p. 298）。1977年まで教職。大田は正木について、「かつては教員組合から推されて〔浦和-引用者〕市教育委員会の指導主事もつとめたことがあった。がその任務をおわっても、校長、教頭などの管理職につくことを拒み、普通の教諭として現場に帰るとい教師の気骨を示した人である。進行する教育界の管理化を身をもって感じとっていた石田さんの良心がそれを許さなかったからにちがいない。」と評している（『発刊によせて』石田甚太郎『みんな同じ色に染めなくて子どもの人権と教育を考える-』あゆみ出版、1988年、pp. 4-5）。「子どもの目」サークルにも1979年の発足時から参加。長年事務局も務めた。1995年3月の時点で参加し続けていた（「子どもの目」）。著書に『ヤマトンチュの沖縄日記-ライトブルーの空の下で-』（創樹社、1984年）、『ポリビア移民開闢-アンデスの彼方と沖縄と日本-』（現代企画室、1986年）、『ワラン・ヒヤ-日本軍によるフィリピン住民虐殺の記録-』（現代書館、1990年）、『日本鬼-日本軍占領下香港住民の戦争体験-』（現代書館、1993年）など、日本の「戦争犯罪」をテーマに現地の体験者の聞き取りに基づいた小説を多数執筆した。2016年逝去。
本庄 満	土合中学校 →木崎中学校	20才 代半ば か	北足立郡土合町立土合中学校に勤務。社会科と保健体育と英語を担当。1954年同校校長（『新しい学校』第6巻第7号、興文館、1954年7月）、西堀青年学級に参加。1964～1966年浦和市立木崎中学校勤務（現代中等教育研究会編『生徒理解の方法』明治図書出版、1964年、現代中等教育研究会編『授業と学級集団づくり 中学三年』明治図書、1966年）「共同研究 評価の正しいあり方をさがす話し合いの記録」（『教育』No. 50、1955年9月）。「子どもの目」サークルに1979年の発足時から参加。1995年3月時点での参加が確認できる（「子どもの目」）。
駒井 豊	土合中学校→ 南浦和中学校	26～27 才	1927年埼玉県川越市生まれ。1948年東京電機工業専門学校卒業。1958年法政大学文学部史学科（通信教育）卒業（銀林浩監修、駒井豊・鈴木稔著『たのしくわかる中学数学の授業3 関数』歩み出版、1979年。同書の駒井の「あとがき」には「今まで自分のしたことや、数学教育協議会（数教協）およびサークルで見たり聞いたり教わったりしたことをまとめるよい機会」（p. 203）だと思い、執筆を引き受けたとある。）。西堀青年学級に参加。1958年以降に発行された「のびろ会ニュース」No. 5において土合中学校に勤務していたことが確認できる。1960年4月の時点で南浦和中学校とあることから1959年か1960年に同校に転任したと思われる。土合中学校では数学と理科の教師。（「共同研究 評価の正しいあり方をさがす話し合いの記録」（『教育』No. 50、1955年9月）、pp. 57-58。）1956年3月29日の『あしなみ』No. 3にタイトル「浦和理科研究会生れる」の記事があり、「土合中学校の駒井豊先生外七名の理科教師によって、浦和に理化研究会〔ママ〕が生まれました。連絡先は〔浦和市〔中略〕駒井方〕とあることから、駒井が土合教師の会に参加しながら、あらたなサークルを立ち上げたことがわかる。「今のところ小学校理科の物理教材について広い立場から検討しているようです。〔中略〕なお研究会は一週おきの火曜日だそうです。」（p. 4）とある。1979年浦和市立木崎中学校勤務。数学教育協議会会員。
滝本 滋	土合中学校	22～23 才	「共同研究 評価の正しいあり方をさがす話し合いの記録」（『教育』No. 50、1955年9月）、p. 60。「実践記録 進学・就職問題とどう取組むか」（『教育』（No. 63、1956年9月）を本庄と駒井の3人で書いている。（3人とも1956年度に3年生の担任）「新大出〔新制大学出身のことか-引用者〕のバリバリ」とある。1989年埼玉県立草加東高等学校校長（1992年3月退職）。
川岸喜孝	土合小学校	20代 前半か	1955年4月から参加。参加時は新任教員。「共同研究 評価の正しいあり方をさがす話し合いの記録」（『教育』No. 50、1955年9月）、p. 48。土合教師の会「話し合いの記録」各号に参加者として記載。「のびろ会ニュース」No. 5。2022年逝去。
木村隆次	土合小学校	20代 前半か	1955年4月から参加。参加時は新任教員。「共同研究 評価の正しいあり方をさがす話し合いの記録」（『教育』No. 50、1955年9月）、p. 48。土合教師の会「話し合いの記録」各号に参加者として記載。

倉林	土合小学校		「共同研究 評価の正しいあり方をさがす話し合いの記録」(『教育』No. 50、1955年9月)、p. 49。 土合教師の会「話し合いの記録」各号に参加者として記載。
厚川	土合小学校		「共同研究 評価の正しいあり方をさがす話し合いの記録」(『教育』No. 50、1955年9月)、p. 50。 土合教師の会「話し合いの記録」各号に参加者として記載。
宗像			「共同研究 評価の正しいあり方をさがす話し合いの記録」(『教育』No. 50、1955年9月)、p. 50。 土合教師の会「話し合いの記録」各号に参加者として記載。
萩野			「共同研究 評価の正しいあり方をさがす話し合いの記録」(『教育』No. 50、1955年9月)、p. 50。 高知に関係? 土合教師の会「話し合いの記録」各号に参加者として記載。
本庄照子	小学校		土合教師の会「話し合いの記録」No. 1 (1955年4月7日) 他。本庄満の妻。
内田	埼玉大学学生		土合教師の会「話し合いの記録」No. 4 (1955年5月20日)。
関根	会社員		土合教師の会「話し合いの記録」No. 4 (1955年5月20日)。
満田			土合教師の会「話し合いの記録」No. 4 (1955年5月20日)。
竹井			土合教師の会「話し合いの記録」No. 10 (1955年8月19日)。
田中	幼稚園		土合教師の会「話し合いの記録」No. 13 (1955年10月5日)。「道場 [土合近辺] の幼稚園の先生」
永島清子			土合教師の会「話し合いの記録」No. 13 (1955年10月5日)。土合中学校卒業生。西堀青年学級参加者。
不明	中学校長		土合教師の会「話し合いの記録」No. 13 (1955年10月5日)。
大田夫人			土合教師の会「話し合いの記録」No. 14 (1955年10月?)。
皆瀬			土合教師の会「話し合いの記録」No. 15 (1955年10~11月?)。
木場	小学校		土合教師の会「話し合いの記録」(No. 16? 号数の記載なし。1955年11月?)。
小川			土合教師の会「話し合いの記録」(号数、年月日の記載なし)。表2の「不明1」。
金子			土合教師の会「話し合いの記録」(号数、年月日の記載なし)。表2の「不明2」。
坂本			「のびろ会ニュース」No. 5
新藤			「のびろ会ニュース」No. 5 「国語の実践記録」を「のびろ会ニュース」に掲載する予定だったが、だめになった、との記載がある。

[備考] 「年令」は土合教師の会の発足時 (1954年2月時点) で記している。

会の誕生から2年ほど経過した時の土合教師の会の活動状況が、以下のように語られている。

同じ地域の小・中学校の教師、青年学級の講師、生活改良普及員など十三・四名がメンバーである。特色は同じ学区内の教師を中心としたものなので、一人の子の話が出ると、兄弟から親の顔までだいたいわかった上で、話合えるということ、それに、教師自身のやっていることもお互いにわかっているのだからたかかれるときは穴があったら入りたい位である。それだけに強い反省とはげましにもなっている。今迄みんなやってきた学習は、その時々、教室や職場でおこった問題をとり上げてきた。この一年間の学習を整理してみるとだいたいつぎのようだ。1. 子供の生活指導、2. 進学就職について、3. 成績の評価について、4. 仲間の助けあい、5. 親と教師のむすびつき、6. 学級のボスをどうするか、7. 日記指導について。なお、現在、毎月第二、第三木曜日と二回の会合をもっている。そのたびに、話し合った記録をプリントにしている。⁵⁰

(2) 土合教師の会の方法-「実践記録」と「話し合いの記録」-

参加者が「教室や職場でおこった問題」、つまり自身の経験、事実に基づく問題を提案し、それについて話し合う。話し合ったことを記録にとり、その記録についてさらに話し合う、というのが、土合の話し合いの方式である。相対化しづらい自らの発言を文字化することによって検証可能なものにする。無意識の自覚化、すなわち「既成の概念」の捉え返しである。活動自体は、西堀青年学級と同様であるが、異なるのは、参加者が自らの問題を「実践記録」として最初に報告し、それに即して話し合う点である。

「実践記録」は「土合ゼミ実践記録集」として、話し合いは「話し合いの記録」として一部残さ

れている。1955年度の「話し合いの記録」16点からわかる参加者と内容を示したのが表2である。B5判のガリ版刷りで概ね5～10ページ程度（最大で15ページ）である。毎回の参加者は6名から11名ほどで、上の証言のとおり大体2週間に1度開催されており、概ね夜間の19時から22時までの3時間の話し合い活動がなされていたことがわかる。

話し合いのテーマは、教室や職場で参加者が抱える問題について、子ども一人ひとりの顔の見える事実在即したものであることがうかがえる。また、教科の内容や指導法よりも、子どもの生活や生き方への関心が高いようである。以下では、表2の「話し合いの記録」(No. 6、No. 7)で話し合われた「評価」と、翌1956年の話し合いの成果である「進学就職」(補習のあり方をめぐる問題が中心であり、表2の「話し合いの記録」不明2「補習はどうしたらいい」と関連する。)を中心に取り上げる。

表2 土合教師の会の「話し合いの記録」の参加者と内容

No.	日時	参加者	内容	ページ数
1	1955. 4. 7	正木、駒井、木村(初参加)、本庄夫妻、大田。6名	・「この前のはなし合い」 ・「学芸会のこと(駒井)」	5
2.3欠				
4	1955. 5. 20	本庄(満)、本庄(照子。教員)、内田(埼玉大学学生)、関根(「大宮で生活記録の会をもっている」「会社がつぶれそうな」)、正木、川岸、大田、萩野、駒井、木村。10名	・記録のとり方、会費について ・前回の話し合いの記録について ・「子供の仲間意識をどうそだてるか」 ・「宿題のこと」	5
5	1955. 6. 3	大田、正木、木村、倉林、本庄(満)、川岸、厚川、駒井。8名	・前回の話し合いの記録について(「①ぬけている所とまちがひ」「②習慣形成のこと」「風呂のこと」) ・「鈴木先生の記録をめぐって」(「①問題点」「②見学のこと」「③習慣形成のこと」「④どうしたらいいか」「⑤今後の問題」「⑥この会のこと」)	5
6	1955. 6. 18	大田、萩野、木村、厚川、正木、川岸、宗像、駒井、滝本、倉林、本庄(満)。11名	・前回の話し合いの記録について ・「評価」(実践記録・倉林)について	10
7	(1955. 6. 19～7. 21)	川岸、大田、滝本、萩野、本庄(満)、正木、木村、厚川、関根。9名	・前回の話し合いの記録について ・「評価のこと」(実践記録・本庄)について ・「会計報告」 ・「教科研全国大会と作文教育全国協議会の案内」	8
8.9欠				
10	1955. 8. 19 17:00～	駒井(司会)、大田、倉林、正木、木村、川岸、厚川、本庄(満)、竹井、滝本。10名	・[話し合いの記録]第8号と第9号(「合宿研究会の反省」)について ・「教科研の報告」 ・「緊急動議」(土合小での事件について) ・「再び教科研の報告」	12
11	1955. 9. 2 19:00～ 22:00	本庄、川岸、大田、宗像、木村、正木、駒井。7名	・「教科研大会の報告」 「歴史教育のねらいは?」 「ほんものの教育と進学」 「糧になる教育とは?」 「文法と方言」	7
12欠				
13	1955. 10. 5 (水) 19:00～	滝本(司会)、本庄、駒井、大田、永島(清子。中学校の卒業生。西堀青年学級)、田中(「道場の幼稚園の先生」)、倉林、宗像、中学校長、厚川、正木。11名	・前回の話し合いの記録について 「①コトバ」「②イツ子のこと」「③コトバ使い」「④親しめる先生」 「⑤田中(学校へ来ない子)のこと」 ・「ホームルームによる生徒指導」 「①研究の経過」「②検討してもらいたいこと」「③音楽教室」「④[ホームルームについて]」「⑤[生徒の人間関係について]」「⑥H・Rのメヤス」「⑦本庄さんのクラス」「⑧中学生の発達段階」「⑨社会へのマイボツ」「⑩H・R以前に」「⑪子供への冗談」「⑫⑬[人間関係のあり方]」「⑭土合での今後」「⑮まとめ」「⑯帰りながら」	15

14	1955. 10?	滝本、川岸、田中、正木、木村、太田夫妻。7名	・ 前回の話し合いの記録について [学級ボスの問題、「問題の料理」] ・ 「事務的なこと」(事務局の住所、会計等) ・ 「ぼくらの歌」	6
15	1955. 10 ~ 11? ~22:00	厚川、木村、大田、正木、滝本、皆瀬、川岸(司会)、本庄。8名	・ 前回の話し合いの記録について ・ 「豊田[学級ボス]のこと」 ・ 「栗原のこと」 ・ 「深井[学級ボス]のこと」(川岸の実践記録) ・ 「おわりに」[小・中学校別の職場サークルの提案、事務局の住所、サークル誌の交換について]	7
[16]	1955. 11? ~22:00	正木、木村、大田、川岸、木場(「小学校」「初参加」)、倉林、本庄、滝本。8名	・ 前回の話し合いの記録について ・ 「吉さん[のことについて]」	5
不明1		木村、厚川、川岸、滝本、酒井、小川、本庄、駒井(記録)。8名	・ 前回の話し合いの記録について ・ 「川岸さんのクラスの日記」(実践報告) ・ 「農村の子供達と先生」 ・ 「倉林先生の良さ」 ・ 「どうやって日記をかゝせるか」 ・ 「滝本先生のなやみ」	4
不明2	1956	木村、厚川、正木、川岸、田中、酒井、金子、滝本、本庄、大田。10名	・ 「プリントの検討」 ・ 「補習はどうしたらいい」 ・ 「サークルを批判する」 ・ 「新教育は是か」 ・ 「やっぱりサークルはあってよかった」	4

【備考】土合教師の会「話し合いの記録」(1955~1956年)より作成。

(3)話し合い活動の展開①-「共同研究 評価の正しいあり方をさがす話し合いの記録」(1955年)を通じて-

「共同研究 評価の正しいあり方をさがす話し合いの記録」は、1955年9月に『教育』(No. 50)に掲載された実践記録である。「この会では、集まって話しあったことを当番がプリントして、つぎの時、それを読みあうことから話し合いがはじまります。こうして、ふだんの学校での実践がお互いの間に積み重ねられていきますから、このメンバーの誰かが、〇〇大会で発表するための原稿をまとめて、それが、このサークルで検討される段になると、さあ大変です。『おかしいぜ。いやにきれいに君はまとめているけど、前に話した時はそんなじゃなかったぞ』『どれどれ、その時の記録があるはずだよ、あれはいつだっけ』『あったあった、ほれ、違ってるじゃないか・・・』『しまった、やっぱりバレた』という工合。」からもわかるように、サークルでの普段の活動の様子が伝わる内容である⁵¹。

「評価の正しいあり方をさがす」をテーマとしたのは、1955年4月に土合教師の会に二人の新しい参加者が加わり(土合小学校の川岸喜孝と木村隆次)、「二人とも四月に先生になったばかり、それで一学期の終りにはじめて点をつけることになりました。そこでみんなが評価の問題を話題とした⁵²」からであった。日々の教育実践の中でのつまづきや不安、悩みを話し合いのテーマに設定したこと、初任者教員に寄り添いながら、あらためて参加者自身の実践を捉え返そうとする点に、大田のサークル論との重なりが認められる。

実践記録の構成は、「1.〈座談会〉評価・このあいまいなもの、2.〈実践記録〉評価のうちあけ話、3.〈座談会〉本庄さんの実践記録をめぐって、4.〈実践記録〉おれの評価、5.〈座談会〉採点をおわって」である。このうち3回の座談会の発言者を見ると、12名(大田、倉林、正木、厚川、駒井、宗像、本庄、萩野、萩野、川岸、瀧本、木村)が参加しているようである。それぞれの回で6~8名の発言があり、すべての回に発言が認められるのは、大田、正木、本庄の3人である。1、3、5の座談会の発言者が異なる点、また実践記録や座談会の内容や分量を考慮すれば、サークル

の話し合いは、1、3、5の、それぞれ1回分の計3回行われ、その成果をまとめたものをこの実践記録としたと推測される。ここでは、一つのテーマに関して、実践記録とそれに基づく話し合いを継続的に取り組むことによって掘り下げようとしていることがわかる。なお2と3は実践記録の報告と座談会が続いて行われているようであるが、一方、4の報告者(駒井)は5の座談会には参加しておらず、報告に対する疑問に関して土合中学校の同僚(本庄)が応答していることから、5は4の報告資料に基づいた単独の座談会であると思われる。

1の座談会は、参加者の倉林が「評価は私が学校を卒業して教師生活の一步を踏み出した時から、いつも疑問に思い乍らよい解決方法をみいだせずに気をめぐらせていたことだ。⁵³」として、過去の失敗や現在工夫していることを紹介することから始まる。「態度・技能・理解」という評価項目や5段階評価など、通信簿の評価方法の問題も指摘されるが、話し合いは「正常分配曲線」[相対評価のことと思われる-引用者]による評価、点数による評価、「学年末の優等賞」が子どもたちの「学習意欲を左右」している問題へ展開していく。参加者たちの問題関心は、評価の技術的な問題よりも、評価が子どもたちにもたらす弊害をどうするかに置かれている。たとえば、「おくられている子どもにも人間としてのネウチがあると思うんです。それをどう励ましてやったらよいかという問題であると思う。」(本庄)、「評価の仕方を点数であらわして、それに満足しているということが問題ではないのか……。ふだんの日常生活の中で評価して人間としてのネウチに自信をもたせてやることだ。」(正木)などの発言からもわかる⁵⁴。評価が子どもの「人間としてのネウチ」を否定しかねない、またそのことによって、子ども自身が「人間としてのネウチ」を否定してしまうことが問題であった。ここでは、正木が「通信簿で教師が認めることだけではたりない。子ども同志[ママ]の間で認め合ったり励まし合ったりするような雰囲気、教室の中ででてくることだ。そういうところで、子どもはのびていけるのだろうと思う。」と、学級経営上の工夫をあげている⁵⁵。

2の実践記録では、中学校で社会科、保健体育、英語を担当している本庄の実際の取り組みが紹介された。自分の実践を話すことについて本庄は「それは、とてもはずかしくて答えにくいことですよ。ごく親しい仲間の中なかでも、また何を言ってもおこらないような人になら、そっと小声でしゃべってもいいですが……。⁵⁶」と打ち明けている。そして、自身の評価方法を紹介したあとで「以上が僕の苦しいはずかしい告白だが、なんとしてもこれだけのことしかやっていないのだから、何と批判されても致し方ない。⁵⁷」とも述べている。ここでも、本音や弱音をさらけ出しても、それを受け止めてくれる仲間がいるという信頼関係が見てとれる。

本庄の取り組みで特徴的なのが、「通信簿についての子どもの考え」を聞いている点である。それは、「ふだんホームルームで明るい教室づくりに行動的なものや、家庭の手伝いに熱心な子どもでとても成績の低いものがある。こういう子どもが、このテストのために、学校がいやになったり、教科をきらうようになってはこまる」「評価に絶大な自信をもってしようと、なによりも子どもたちの声をおそれなければならない」からであった⁵⁸。「わら半紙の四つ切りに」書かれた「通信簿についての子どもの考え」は、たとえば「点数がわるいと自分で思っているが、通信簿をみるとくやしくなる。[中略]家が忙しい人と、家が忙しくない人と別にわけて点をつけてもらいたい。(仕事べえしている人と勉強べえしている人があるから)」(Aの意見)、「僕は通信簿をみたときに、“こんなのかまうもんか”と思ってすぐしまっしてしまいます」(Bの意見)、「不得意の学科をいっしょうけんめいにやるが、通信簿の点は悪いのでしゃくにさわる。」(Cの意見)、「先生がかわいがっている人がいると、その人が出来なくてもよい点をつけてしま

う。第一にえこひいきをなくすことがよい。」(Dの意見)、「通信ポであまり人を苦しめないでほしい。」(Eの意見)、「通信ポをもらうとガッカリして勉強したくなくなってくる。」(Gの意見)、「通信ポがあると家へ帰ってとうちゃんに『てめえはできねえ』といわれるから通信ポなんかない方がいい。」(Hの意見)など、テストや通信簿に対する否定的な意見であった⁵⁹。

サークルでの話し合いに共通する特徴の一つは、子どもたちの認識やそこからうかがえる保護者の考えを丁寧にとらえ、話し合いの共通基盤にしようとしていることである。3の座談会もこれらの子どもの意見に即して展開していく。話し合いの様子を一部記しておく。

本庄	とにかく子どもたちがこれほど通信ポを信用していないし、逆にしゃくにさわっているのにびっくりしましたね。
大田	本当は信用していないんでなく、親も子どもも通信ポをおもくみているから、不満がでているんじゃないかな
川岸	でも、いいかげんなつけ方をして、子どもの希望をなくしたら、教師は一つぐらい子どもにブンなぐられてもがまんしなくては・・・僕はがまんできないかもしれないけど・・・。
	[中略]
荻野	混乱しているなかでも、原則的なものを是正していくために、どうしていったらいいか、ということで話を進めたらどうだろう。
本庄	僕は今まで、形式テストを無力化することはできないと思っていた。ところが、子どもがあまり問題にしていない。なかには通信ポなんか破りたいぐらいだ、という子どももいる。
木村	だけど、通信ポをタンスにしまっちゃうって、それで無力化しているのかい？
本庄	今までのところでは、ぼくは無力化していくものだと思っていた。
大田	そうだなあ！それが無力化していることではなさそうだね。
荻野	(実践記録の)Bの意見ですが、どんな子どもですか？
本庄	前にもいった新聞配達をしながら、にわとりを飼っている子どもなんですよ。とにかくよく働いているんで、僕もおどろいているんですよ。
荻野	僕はこの子どもなんか、とても生活に自信をもっていると思うんですが、こういう子どもを育てていくことが、通信ポを無力化していくことではないかと思えますね。
大田	僕もそれに賛成だな。
川岸	そっちょくにその子の言葉を受取るのはおかしいよ。土合の子は、逆をいう場合もあるからね。
本庄	でも、この子どもはよくやっているよ。ここではっきり、家のことも評価しろといっているんだと思う。
大田	ただね、どうせおら、百姓になるんだから、という気持から、その子どもが言っているかどうかは問題だね。
厚川	それは、たとえば勉強なんかできなくても大工になってメシを喰っていけるんだということですか？
大田	そう、そしてね、それだけでは困るんで、もっと新しい労働者や農民になるためには、どういう学習をしていったらいいのかということに目を向けていく子どもが、本当に通信ポを無力化していくんでないかなあ。
厚川	本庄さん、土合中学を卒業してからよい大工になるために勉強している人なんかいる？
本庄	あるよ。
荻野	そういう人間は通信ポにうごかされるのではなく、通信ポにはたらきかけていく人間なのかなあ・・・。
大田	そうだろうね、どういう子どもをつくるかというのは、今荻野さんのいった通信ポのドレイになるのではなく、自分が実質的に自信をもっていく子どもをつくらせていくことではないか・・・。
川岸	僕は暴れん坊だったから、そういうことはあまりないけど・・・優等生だった教師は都合のいい子ばかりかわいいからね。
大田	そういうことはあるね。だから、教師の都合のいい子よりも、日本の教師は子どものなかまを考えていくという学習を中心にしていくべきだろうね。 ⁶⁰

通信簿に対する子どもたちの否定的な意見に関して、土合の地域的な事情に配慮しながら実態を共有し、その意味や解決の方向性について話し合っている。評価の信頼性の問題（子どもの生活・労働の実態との遊離、「えこひいき」、相対評価）、子どもに対する低い評価とその影響などについて話し合われ、「評価の無力化」という一つの方向性が提示されている。

4の「実践記録」は、駒井がつけた1学期の数学と理科の成績の基準と保護者向けの「お知らせ」の報告である。「お知らせ」は、「通知表」に関して「教師の評価だけでなく、父兄、子どもの評価を入れるようにしたらどうか。」との考えからなされた⁶¹。2の実践報告と3の座談会の話し

合いの成果を受ける形での、評価が子どもにもたらす負の影響を取り除くための試みである。特に先の実践報告では「通信簿についての子もたちの考え」に、「家のものには見せない。たんすの中にかくして、知らん顔をしている。」「家が忙しい人と、家が忙しくない人と別にわけて点をつけてもらいたい。」「通信簿があると家へ帰ってとうちゃんに『てめえはできねえ』といわれるから通信簿なんかない方がいい。」など、通信簿に対する家庭の反応の及ぼす部分が小さくないことが示唆されていた。駒井の報告は、「通知表」に対する保護者の反応に向き合った実践記録であった。

「お知らせ」には、まず評点の「1」から「5」をつける人数を具体的に挙げ、「こんなつもりで見ていただくとわかると思います。ただ、昔とちがうところは、昔は、みんなが勉強して良く出来れば、全部に甲をつけることも出来ましたが、今は人数がきめられていることです。だから、100点が5人いても、そのうち2人は4になります。」と相対評価であることを説明し、加えて『『お前はバカ』だとか『こんな成績じゃ、何も買ってやらない』とか、言われると、こぼす子どもがいますが、成績は、あまりよくなくとも、真面目な子、よく働く子、はっきり自分の意見が言える子がいます。成績は良くても、自分かってな子、仕事をサボル子、ずるい子もいます。成績も、勿論大事ですが、成績だけで、きめないで、それぞれに子供の良い点のみとめてやって下さい。』と、評点が子どもの人間性や普段の生活の実態を反映するものとは限らないということに理解を求めるものとなっている⁶²。

そして『『おれは、農業だから勉強しなくても良いんだ』とか『おれは、どうせやっても出来ないんだから』とか、言う声を聞きますが、進学する子は勿論、農業する子も、つとめに出る子もみんなが、新聞位、どんどん読め、手紙位どんどん書け、計算がまちがいで出来るとは必要だと思えます。』として、「だれでも、中学を卒業するとき、これだけは全部の人がつけておきたいという基礎」に付いて説明し、そのための学級での取り組みを伝えている⁶³。

5の「〈座談会〉採点をおわって」は、先の駒井の実践報告に対する話し合いの記録である。新任教員の初めての評価に端を発した話し合いであったが、1学期の通信簿がつけ終わったところで、その結果も含めて話し合いは進展する。保護者への対応に関する話を中心となる。以下にその部分を記す。

川岸 私は通信簿をわたす時、開く前にまず点のつけかたを親にしゃべりました。親は5がいくつふえたとか、へったとかで、子どもをほめたり、けなしたりするんで困るんです。だから父母に通信簿のみかたを教えることが必要だと思って・・・。

本庄 それで駒井さんはいちいち評価を説明するのが大変なんで、「お知らせ」を通信簿と一しょにわたしたわけなんです。

正木 だけどね、そうやって点数つけてこうみるんだというと、説教するようなことになるんじゃないかな。自分のつけ方はあやしいけど、じつはこうなんだなんていうと、自分を正当化するようなことになっちゃうんじゃないかね・・・。

本庄 Fという子は家でよく働くんです。それで通信簿をわたす時、そのことをまず取上げて話したんです。そうしたらお母さんがボロボロ泣き出しましてね。そういう話をした上で「点はよくないが、そんなこと心配するな」といったんですよ。通信簿より自分の子が先生に認められるかどうかで親が一番考えることなんじゃないでしょうか・・・。

正木 僕の場合、親はあんまり通信簿を開かないんですよ。お母さんたちと嫁、姑の話をしながら渡したわけだ。通信簿の話をしないで、そういった世間話をしながらね。

川岸 僕のところでは、親はまず「成績はどうか」っていつてくるんです。だからこれを真正面から受ける。前学年よりいいとかわるいとかいつていくのには、今年度の三学期までみて上った、下ったといつてくれといつた。

木村 俺の場合も親がいちいち聞くんで一人一人納得させざるをえなかった。

本庄 お母さんが通信簿の無力化をやっているという場合があるんじゃないかな。お母さんが子どもの小さな頃、成績より学校に行くかどうか心配だったという例があった。つまり子どもの健康の方が大事なんですね。「人間としてみて貰いたい」ということをお母さんから強調してくる。これなんか親が通信簿を無力化していることなんだと思う。

大田 そうだ。そりゃあ大切なことだね。

本庄 僕は前に子どもに、お父さんやお母さんが通信簿をうるさくいうのが七人いわないのが三十人くらいいるんだ。通信

簿なんてあんまり問題にされていない・・・。

川岸 そういう場合、それが無力化といえなんじゃないか。はじめから無力だったかもしれない。

大田 だけどね、親のなかに「先生はこんなにつけるけど、家の子はこんなに働くぜ」という気持がありはしなかっただろうか。それでいてまわりには成績にこだわる雰囲気があるもんだから、やっぱり悪い成績は恥ずかしいということになるんでね。本庄さんのいった、親が通信簿の無力化をやっているというのは、これは大切な点をついているよ。

川岸 僕は成績に少しこだわる親であった方がいいんじゃないかなと思う。つまり最初から無関心なのを関心をもってもらうために。正しい評価だってあるでしょう。

正木 しかし成績の評価は大体あやしいんだから、そんな関心よりももっと別なものに関心をもってもらった方がいいんじゃないかね。どこに親の関心をもってゆか、それが大切なんじゃないだろうか？

川岸 成績をつける場合に点とべつに、行動の面をことばではっきり書いておくことを僕は強調したいね・・・。

正木 うん、ただ、それが概念的になりやすいんでね。たとえば「安定がある」なんていったって、親には何のことかわからない・・・。

大田 しかしね、ことばを書きこむことは大切じゃないか。僕は一郎〔大田の長男-引用者〕の成績をみてなんのこともかさっぱりわからなかったんだ。通信簿の点からは一郎がなんにも浮んでこないんだ。ところがね。わきに書いてある字はピンとくる。たとえば「気が小さい」とか「わんぱくだ」なんて書いてあるとね。ハハアなるほどと思うんだ。

だからPTAの一人としてお願いするんだけど、通信簿をよごしてほしいな。つまり活字じゃない字をうんとふやしいほしいな。5・4・3・・・じゃ一郎の顔がふっとんじやってね。ただ親の気持のなかで「よい」がふえるといいと思うようになるんだ。うんといろいろなことを、ペンで書きこんでほしいなあ。⁶⁴

「評価の無力化」をめぐるのは、①保護者に対して評価基準を丁寧に説明し、納得してもらうこと（「お知らせ」、川岸、木村）、②そもそも評価は「あやしい」ものであり、丁寧な説明は評価者の自己正当化に過ぎないから評価に無関心でかまわない（正木）、③評価のあり方として、教師が子どもをよくみること、それを保護者に伝えることが大切である（本庄、大田）、などの意見がだされた。①は相対評価が子ども本人の実力を必ずしも正確に反映していないことを認識してもらう。そのことで保護者の否定的な反応を小さくすることが期待できるという意味での「無力化」である。ただし、評価それ自体はむしろ定着していくことになる。②は、通信簿等による評価それ自体の重みを持たせないという意味での「無力化」である。①とは異なり、評価に対する保護者の無関心を否定しない。③は、評価には教師と子ども・保護者との信頼関係が前提となる。子どもの普段の様子をよく見ていること保護者に伝われば、評価を「無力化」することができる。評価の位置を後退させる意味での「無力化」である。

以上のように、評価、通信簿に関わって教員が抱える問題の解決を目指して話し合われてきた。参加者が実践報告と話し合いで出された課題を消化し、それぞれの方法で試験的に実践し、その結果に関しても話し合いがなされていた。話し合った結果、一つの結論や解決法に至ったわけではない。「評価の無力化」という方向性を見出しつつも、その中身は一致してはなかった。しかし、与えられた業務の問題状況を共有しながら、限られた条件の中でより良いものにするために、参加者一人ひとりがそれぞれの経験を持ち寄り、意見を出し合い、試み、再び検討を深めていったことは確かである。

勝田守一は、この話し合いの記録に触れ、「読ませてもらって、まいってしまいました。一言でいえば、こんなに深刻な問題が、こんなにユーモラスな形で出ているということにすっかり考えさせられてしまったのです。⁶⁵」と評している。「深刻な問題」というのは、「教師にとって、評点をするということが苦痛」ということである。「時間的に負担が大きい」だけでなく、「自分の出した問題でも、その解答を良心的に『客観的』に評価することがどんなに困難であるか」、そしてその結果としての評価が「優だの良だの、5だの3だの1だのが、まるで人間のねうちをきめるかのような魔力をもっているというこの恐るべき問題」ということである⁶⁶。「評価という行為が科や罪の意識にむすびつかなければならない⁶⁷」とも言っている。土合教師の会では、日常の教員の職

務を「良心」や「科や罪の意識」につながる問題をテーマに話し合い、また「とてもはずかしくて答えにくいこと」でも受け止めてもらえる関係性が成立していた。「ほんね」「よわね」を投げ所とした話し合いがなされていたのである。

(4) 話し合い活動の展開②-「実践記録 進学・就職問題とどう取組むか」(1956年)を通じて- 土合中学校の3学年(132名・3クラス)の学級担任であり、土合教師の会のサークルに参加していた滝本滋、本庄、駒井の3名による実践報告である⁶⁸。サークル名は出されていないものの、先述したように、話し合いのテーマの中に「進学就職について」が挙げられており、時期的にも一致していることから、土合教師の会での話し合いを反映した実践報告であるとみてよい。

実践報告の構成は「一学期の出発(駒井)」「補習の実態(駒井)」「こんな補習をなぜしなければならないか(滝本・本庄)」「補習によって出てくる問題(本庄)」「進学就職問題の打開策はあるのか」からなっている。「進学者[進学希望者-引用者]」の「父兄」から「進学者だけの父兄会を開きたい」との要望が寄せられ、これに対して校長が3年の担任に「補習をおしつけるように言う」ところから始まる。「補習」のあり方をめぐって、「就職」「進学」「農業」と進路の異なる子どもたちへの対応、指導がこの実践報告の柱である。

駒井の報告「補習の実態」には、「なんとかして進学のための補習はやらないですませたい。補習なしでいって、しかも進学希望者には、そのねがい通りのところには進ませてやりたい」と考えていた「われわれ」が、「なかなか思うようにはいか」ずに、補習計画・時間割・テキストの発表に至る経過や補習授業の様子が描かれている⁶⁹。また、農繁期に入ると補習を欠席したり、遅れたりする子どもも出てくるなど、予想通り「補習の弊害がどんどん出てくる」。このようなことから、子どもたちに補習についての考えを書いてもらう。「補習無用論」「テスト反対論」「あきらめ論」「補習賛成論」など「補習に対する子どもの反応は、さまざま」であったが、これらは「大抵[大抵か-引用者]は進路のちがいでによって、分かれており」、結局補習は「進学者だけに都合の良いものになってしまっている」との認識に至る⁷⁰。

滝本と本庄による「こんな補習をなぜしなければならないか」では、「もし“山びこ学校”のようなクラスだったら、きっとこんな補習をしなくてもすむだろう。だけどわれわれの教室ではとてもそんな自信がない。」として、補習をしなければならない背景について、①職場の状況、②父母とのつながりの観点から報告がなされている⁷¹。そこでは、3年生担任の負担の大きさへの1・2年生担任から心配、それに対する校長の圧力、その背景として校長をとりまくPTAや教育委員会の「[学校-引用者]、学級や学年のよさは進学率で評価する」雰囲気指摘されている⁷²。また「進学父兄会」の様子も伝えている。補習の強化を要求する保護者と過度な競争意識から子ども間の関係が悪くなることを心配する保護者との間で「はげしい論争」が行われた結果、意外にも「先生が子どものことは一番くわしいのだから先生方に一任すること」となった⁷³。そこで本庄らは「助け合いの学習の意義をとき、助け合い学習がはるかに能率的であるという事実を説明」とともに、「学習意欲をもり立てるためには[中略]子どもの悩みや不安や心配を一緒になって考えてやることではないか」として、「将来の進路に迷う子どもの作文や進学したいが進学したらきっと就職口があるのだろうか心配している子どもの作文」を読み、「子どもの問題を一緒に考えてやって欲しい」と保護者に訴えた⁷⁴。

その効果は大きく、普段の子どもの様子を父親が話すなど「作文によってお父さんたちの思考が変わってきた」様子を伝えている。「こんな打解けた話し合いが以前からしばしばもたれて、な

んでもしゃべり合える雰囲気があれば、地域の父母が進学率で学校や教師を評価するというような見方はだんだん薄れるにちがいない。」と述べている（ただし、「現在までのところ進学成績の良いのが良い学校であるという父母の考え方は崩れていない。」とも述べている）⁷⁵。

また、通常「決してお父さんは出席しないという鉄則みたいなもの」があるなかで、「必ず父親が出席してください」と呼びかけて父親が参加したのは、それによって家庭における学校教育への理解が深まることを期待してのことであったようである⁷⁶。

「補習によって出てくる問題」では、補習やテストの採点などで「追いまわされ」た「一学期で一番つらいのは、農業をしようとしている子どもや就職しようとしている子どものために、何にもしることができないままに過ごしたことだ。それどころか、われわれのために、益々ひどく悩んだり、反抗したりしなければならなか」った子どもたちの実態と教師の関わりが報告されている⁷⁷。「家の事情」を無視して「勉強しろ」と言ってしまった子どもに対して「あやまった」が、「相変わらず補習を続けた」自分の行為によって、子どもが「家の仕事と勉強の板ばさみで苦しみ、テストで劣等感をつのらせる」だろうと苦しい胸の内を吐露している⁷⁸。

また「クラスで一番勉強のできる生徒」で、父や義兄が大工をしていることや経済的な問題などを理由に進学を希望していない子どもに対して、長期的な視野で将来を考えるように話す「高校にいきたくなかった」と日記に書くようになったこと、しかし「小さな農家の三男坊がそんなに簡単に高校へ行けるわけがな」く、「家庭訪問をしてお父さんや兄さんの話も聞いてみ」るものの、「どうすることもできない」ことも報告している⁷⁹。さらに、以下のような子どもの日記も紹介している。

進学しようか。就職しようか。最近考え込んでしまう。とにかく勉強 [ママ] だけはしようと思っているが、何だか不安で勉強が手につかない。家の人は「就職して洋裁でも・・・」という。よその人の話と父母の話とはずいぶんかけ離れているので淋しくなる。

でも高校へ行ったからといって、幸福になれる、正しい人になれるとは限らないと思う・・・でも高校へ行った方がいいに違いない・・・

今は大部分の人が高校へ行く。私のクラスの人だって大部分が高校へ行くから、なお淋しくなる。父は（女だから中学をさがって工場には行って、洋裁や編物をならえがいい）と考えている。自分では高校へ行ってから、つとめに出たいと考えている。どうしたらよいのだろう。

これからは技術がどんどん進むから。失業者がたいへん出てくると思う。大きい工場だったら、どんどん機械が進歩するが小さい工場ではどうだろう。大きい工場のように機械をかえることはできないから、大きい工場との競争にまけてしまう。そうすると進学しないですぐにつとめに行く人は、小さい工場にしかはいれないから、いつもつぶれる心配がある。やっぱり、高校へ行って大きい工場で働きたいものである。

これからは失業者が多くなっていくのだろうか。そうなると世の中は乱れてくると思う。

失業者にならないためには、高校へ行って大きいつぶれないところにはいることだと思う。しまいには工場や会社は高校を出ないものは引きとってくれないかも知れない。私たちが大人になる頃には、世の中はどうなっているだろう。また戦争になるのか、それとも民主主義の平和な世界になるのか。これからの私たちはたいへんなことにぶつかるだろう。しっかりやろう。

この日記に対して、本庄は「歳差な胸の中にこんな大きな悩みごとをもって毎日毎日生きている。就職する子どもたちは、間もなく、ただ一人でこの世の中に放り出され、自分の力だけで生きて行かなければならない。だから、学校では誰のことよりも就職者の面倒をみてやらなければならないはずだ。ところが進学ノイローゼにかかっている教師は（僕もその小一人だが）こわばった顔に青筋を立てて『勉強だ勉強だ』とわめきちらしている。それだけ子どもたちのこの問題が解決されるはずがない。これでは就職の子どもがあまりにもかわいそうだ。」と述べている⁸⁰。

また、子どもの個々の悩みの解消というレベルを超えて、進学・就職・農業の進路の違いが学校・教師の関わりによって「バラバラに分れてしまう」こと、言い換えれば、差別心や劣等感を増幅させている問題も大きい。

「勉強しろ。勉強しろ。勉強しなければ高校に入れない」「高校へ行かなければ立派な人間ではない」「勉強のきらいな者は農業をすればいい」。こうした言葉が朝礼やホームルーム、授業中に繰り返し強調される。このために「生徒の方は、友達関係がだいなしにされる。卒業後にはこの状態はますますひどくなって、進学者が計画した同窓会には、就職者、農業をやっている者は参加しないし、道で逢っても挨拶もしなくなる。◎進学者は得意そうな顔をしていばる。◎就職したものは、進学者にはかなわないが、農業をやっているものよりもえらそうな顔をする。◎農業の者は劣等感でいつも体を小さくしながら歩いている。」、そのような人間をつくり出すのが中学校の役割なのかと自問する⁸¹。

「進学就職問題の打開策はあるのか」では、駒井学級での日記を利用した「連鎖反応の促進」の実践が報告されている⁸²。農家の五男の生徒が、親から将来的なことを考えて高校進学を進言され、「俺は涙が出た。」とあって就職から進学に進路変更した。生徒自身も家庭の状況、農業の将来性を自分なりに判断して考えていたことに駒井は感激し、生徒の日記を学級で読んで聞かせたところ、「連鎖反応」が起こり、農家の二女の生徒、農家の三男が「それぞれ自分の立場を考えはじめた。それを日記に書くことによって、自分の境遇を次第にはっきりと自覚するようになっていく。自分の生活をリアルに見ていくことの中で、生活の知恵や勇気や自信がだんだんに強められて行く⁸³」様子が明らかにされている。

家庭の事情で進学を諦めなければならない生徒や、中学校の卒業と同時に農業に従事しなければならない生徒の苦悩は、西堀青年学級の若者たちの苦悩と重なっている。補習のあり方を巡る教師たちの問題意識は、村に残る生徒の苦悩にどこまで寄り添うことができるかにあった。そして、その寄り添い方とは、生徒自身が「自分の立場」「自分の境遇」を自覚し、「知恵や勇気や自信」を持つように関わることであった。

サークルの話し合いにおいて、教育制度や教育政策の批判的な視点は確認できる。ただし、それをただちに是正するという運動の性格は希薄である。だからといって、諦念もなければ、既存の仕組みに則って生徒を適応させようとする方向性ももちろん見られない。保護者や生徒の思いに耳を傾けながら、「補習」に向き合う自らの姿勢を捉え返したり、話し合いによる保護者の「補習」にまつわる「既成の概念」の捉え返しを試みたり、生徒同士が本音、弱音を聴き合うなどして、進路や「補習」に関する自明性を再構築する。必ずしも問題の解決には至っていないようだが、教師が自らの不安や至らなさに向き合い続けることによって活路を見出していこうとする、そのような姿は確かに見てとれるのである。

(5) のびろ会の活動内容-会報「のびろ会ニュース」(No. 5. 1959年2~3月頃)を通じて-

1958年末から1959年初めにかけて、土合教師の会はのびろ会に改称される。のびろ会の「話し合いの記録」は残されていないが、活動内容の一端は、のびろ会の会報である「のびろ会ニュース」によって知ることができる。この会報はB5判のガリ版刷りで全6ページ。「発行責任者」は、正木と駒井である。発行年月日の記載はないが、1959年2月から3月中旬にかけての発行であると判断できる⁸⁴。その内容は、「ぼくや私たちの尊敬する人々」、「『二宮尊徳』を読んで」「『この前の話あい』のまとめ」「[小三女[児童]]による]ねこやなぎの花のかんさつ」「例会のお知らせ」

「編集後記」から構成されている。

まず、「ぼくや私たちの尊敬する人々」は、本庄と川岸がそれぞれの担当学級の児童・生徒を対象とした調査結果である。次回の例会での話し合いの内容が『私の尊敬する人物』の調査をめぐって（「編集後記」）を予定していることから、その話し合いのための資料であろう。「調査はあまり教師の先入観をあたえずにやったもの」で、中学校2年生と小学校5年生に対して「尊敬する人」と「その理由」が書かれている。中学校の調査結果と「尊敬する人」が13項目、「その理由」が30項目、小学校に関しては「尊敬する人」が13項目、「その理由」が26項目で約3ページの分量を割いている。

その問題意識はどこにあるのか。それは、記事『二宮尊徳』を読んでにおいて「いま官製の道徳教育が再び教育の現場に強制されてきている時」との記述があることからわかるように、1958年開始の「特設道徳」への向き合い方にある。その契機となった、奈良本辰也『二宮尊徳』（岩波新書）について、以下のように書かれている。

観念をたたきこむということは、おそろしいことだと思う。ぼくは修身科によって教育されてきたのだが、二宮金次郎といえば、「勤、儉」のかたまりであり、何か人間以上の神がかった力をもつ人として、校舎の入口に立つ銅像をながめてきたし、そうした観念を無意識にも、自分のどこかに持続させてきた。しかもそれを、はっきりと批判したり、分析してみたり、つきくずそうとしたりすることもなく、漠然と時代思潮の流れの中で無視しているだけであった。だが、これは危険なことであると思う。いま官製の道徳教育が再び教育の現場に強制されてきている時、われわれのどこかに、ともすると二宮金次郎が、銅像の姿のままであらわれてきそうな心配がありはしまいかと思うからである。ぼくは、この本を読んで、まず自分自身の反省を新にした。⁸⁵

特設道徳であるから、人物顕彰を通じて徳目を身に付けるような検定教科書はなく、具体的な教材分析が必要とされていたわけではない。しかし、土合小学校には、毎日子どもたちの目に触れる正門に銅像が立ち⁸⁶、知らず識らずのうちに「観念」が身に付いてしまう「隠れたカリキュラム」が存在している以上、その「観念」を「批判」や「分析」、「つきくずし」によって、確かな概念へと形成していかなければならない。子どもの観念・概念の実態を把握し、その上で思考過程の指導を模索すべきである。そのような問題意識に基づいて実施したのが、「ぼくや私たちの尊敬する人々」の調査ということになる。だから、教師の認識ができるだけ子どもに反映しないように、「調査はあまり教師の先入観をあたえずにやった」のである。

そして、特設道徳を実践しなければならない教師の能力、資格の問題として、内面化を自覚していない人間が、自らの「既成の概念」を再生産してしまうことの危険性を自覚したということになる。修身科を通じてたたきこまれた二宮金次郎の人間像（「勤、儉」「神がかった」）が「聖人でもなく、君子でもなく、あたりまえの人間の生々しさをもって、ぼくの前にあらわれたこと」を「愉快的ことであった」と述べたのは、「既成の概念」が捉え返されたことを意味している。

なお、この後の話し合いの内容がうかがえる史料は管見のところない。しかしながら、子どもの実態を起点に、その思考過程を重視した指導を追究していることは、他の記事『この前の話あい』のまとめからもうかがえることができる。「算数の実践記録を中心に話し合われた」前回の活動では、実際の算数の問題と解答に即して、子どもの思考過程の捉え方が問題となっている。

「僕は五時三十分にそろばんにいきました。おわったのは七時十分です。なん時間なん分そろばんをやったでしょうか。」という問題に対して、子どもたちはA～Cの3種類の求め方を解答とし

て示している。(A～Cは印字が不鮮明のため判読不能。)これに対して話し合いでは、子どもの思考過程について、以下のような意見が出されたようである。

ここで子どもたちはA、B、Cと、思考した結果を式化している。だが、ここで問題なのは、A、B、Cと、多様な式が子どもたちから出されることが一人一人の考えを大事にしていることではなく、もっと深いところに問題があるのではないか。それは式化されるまえに、子どもはどう思考して、その式化にまでたどりついたのか、つかむということである。この一人一人の思考をつかんで指導してこそ、子どもの認識をほんとうに大事にすることができる。以上の式の例でいえば、B式は一見して高度な問題解決をしているようであるけれども「ただ引けばいいのだ。」とか「ああ、たすのか。」という単純な考えで計算しているかもしれない。その点むしろAの方が時間の経過をしっかりとつかんで式化しているだろう。こうなると子どもの思考も、時計の問題なら時間を理解する本質にそくして思考しているかどうかという点からつかまなくてはならない。なお、教師が子どもの思考をつかむためには、失敗したことでさえも[判読不能]人間関係とか学級の雰囲気なども、あらためて重大な前提条件になっていることを再認識しなくてはなるまい。⁸⁷

単に正答が出ればよいということではなく、子どもはなぜそう考えるのか、人間関係や学級の雰囲気も視野に入れながら一人一人の思考過程を捉えなければ、適切な指導は難しい。その点について具体的な出来事に即して話し合いがなされていることがわかる。

以上、「のびろニュース」からは、「特設道徳」という新たな動きに促されつつ、読書を通じた教師の自己省察と、目の前の子どもたちの認識の実態把握の試み、そして、おそらく次回の例会で話し合われたであろう、子どもの認識に即した指導のあり方など、サークル活動の基本的な姿勢と話し合いの特徴を読みとることができる。単純に国の教育政策を批判し、否定するのは異なる、また無批判にカリキュラムを受け止めて技術的な合理性という意味で授業の改善を図るのとも異なる、自明性の再構築による子どもたちへの向き合い方が認められる。

以上の活動内容の検討を通して、土合教師の会（のびろ会）の活動の特徴を6点において整理しておく。

①参加者の日々の実践から生じた切実な問題を話し合いのテーマとしていること。外部から持ち込まれた教育問題ではなく、サークル参加者自身の感じ方や考え方に基づく内在的な問題であること。

②その問題は、職務上の技術的な事柄というより、目の前の子どもの悩み、苦しみの解決に向かうものであること。子どもと保護者の声を教育の基礎的な事実として捉え、彼等の思考過程に即した指導を目指していること。

③教育の現体制に対する問題意識は保持しながらも、ただちに変革の運動に向かうものではなく、かといって現体制に順応しようとするものでもない。「既成の概念」を捉え返し（自明性の再構築）、一回性の事実に対するものの見方を豊かなものにすることによって、解決を目指すものであること。

④それ故に、参加者が自らの無意識に気づくための場が必要となる。参加者の本音や悩み、時には「良心」「科や罪の意識」に関わることについてもさらけ出せること、言い換えれば、それを受け止めてもらえるサークル参加者間の信頼関係が成立していること。

⑤さらに、一つのテーマについての継続的な話し合いやその記録などによって、参加者の自らの無意識に気づくことが期待されていること。

⑥話し合いの成果として、必ずしも一つの結論に収束したり、解決策に至るわけではない。同様の経験を持つ参加者と思いや課題を共有していくことを通じて、個々の参加者の中で消化し、それぞれの教育現場に還元するものとして認識されていること。

——後続——

【註】

¹ 大槻健『戦後民間教育運動史』あゆみ出版、1982年、p. 290。

² 同上、p. 291。

³ 田中耕治編『時代を拓いた教師たち-戦後教育実践からのメッセージ-』日本標準、2005年、野々垣務編『ある教師の戦後史-戦後派教師の実践に学ぶ-』本の泉社、2012年。臼井嘉一監修『戦後日本の教育実践-戦後教育史像の再構築をめざして-』三恵社、2013年など。

⁴ たとえば、臼井嘉一「戦後社会科実践史における『上越教師の会』の位置と意義」二谷貞夫・和井田清司・釜田聡編『「上越教師の会」の研究』学文社、2007年。上越教師の会の前身は、1954年に発足した「若い教師の会」であり、当初は社会科の研究に限定されない、教師の日常の悩みに応えるサークルであったという。その点で発足の経緯や同会の活動が注目されるが、詳らかにされていない。

⁵ 拙稿「1950年代埼玉県における教育研究サークルの生成と展開(1) - 川口教師の会を中心に-」『埼玉大学紀要 教育学部』第69号、2020年、「1950年代埼玉県における教育研究サークルの生成と展開(2) - 埼玉教育研究サークル連絡協議会を中心に-」『埼玉大学紀要 教育学部』第70号、2020年。

⁶ 藤岡貞彦「昭和30年代社会教育学習理論の展開と帰結(上)」『東京大学教育学部紀要』第4巻、1969年。

佐々木斐夫「サークル運動の歴史的な意味」『中央公論』1956年6月、畑潤「『ロハ台』の会話の広場から学ぶ-1950年代の共同学習・生活記録運動を見つめ直す視点-」北田耕也・草野滋之・畑潤・山崎功編『地域と社会教育-伝統と創造-』学文社、1998年など。

⁷ 前掲拙稿「1950年代埼玉県における教育研究サークルの生成と展開(2) - 埼玉教育研究サークル連絡協議会を中心に-」。

⁸ 大田堯『教育とは何かを問いつづけて』岩波新書、1983年、p. 114。『大田堯自撰集成 補巻 地域の中で教育を問う(新版)』藤原書店、2017年、pp. 104-105。この点については、大田自身、後年繰り返し述べている。また、同時代においても村の中学校の分校に赴任した新卒教員が奮闘する姿から、あるべき教育計画を述べた「地域の教育計画」宗像誠也編『岩波講座 教育』第4巻、日本の学校(1)、岩波書店、1952年や「地域の大衆とその子どもの願いにたつ教育」『教育技術』小学館、1954年9月にも明確に示されているところである。

⁹ 大田前掲論文「地域の大衆とその子どもの願いにたつ教育」、p. 38。

¹⁰ 同上、pp. 38-39。

¹¹ 埼玉県教育委員会『埼玉県教育史』第6巻、1976年p. 785。

¹² 正木欽七「意見陳述書」2016年5月24日。

¹³ 石田甚太郎「願いをこめて」教育科学研究会編『教育』No. 26、臨時増刊、教師の文学特集号、1953年12月、pp. 56-68。この項における引用は同小説から。

¹⁴ 正木欽七『『オイソラ』連中の共同学習-埼玉県浦和市西堀青年学級ロハ台-』大田堯編『農村のサークル活動』農山漁村文化協会、1956年、同「新しい職場に生がいを求めて-「ロハ台」その後の青年たち-」『月刊 社会教育』1958年11月、大田堯「農村の学習運動-ロハ台のなかまのこと-」『教育』No. 49、1955年8月、同「農村の学習運動(Ⅱ)-ロハ台のなかまのこと-」『教育』No. 50、1955年9月など。

¹⁵ 註5を参照のこと。

¹⁶ 小林繁「青年学級」久保義三・米田俊彦・駒込武・児美川孝一郎編『現代教育史事典』東京書籍、2001年、p. 327。村田晶子・矢口徹也「共同学習」前掲『現代教育史事典』、p. 325。

¹⁷ 前掲『埼玉県教育史』第6巻、p. 934。

¹⁸ 1952年6月時点で開設期間は北足立郡下の町村で50時間が平均であった。開設場所は小学校が69、中学校が89、公民館が28であった(埼玉県『新編埼玉県史』資料編26 近代・現代8 教育・文化2、ぎょうせい、1990年、p. 945)。

¹⁹ 西堀青年学級の話し合いの記録。

²⁰ 正木前掲論文「『オイソラ』連中の共同学習-埼玉県浦和市西堀青年学級ロハ台-」、p. 8。

²¹ 大田堯「発刊によせて」石田甚太郎『みんな同じ色に染めないで-子どもの人権と教育を考える-』あゆみ出版、1988年、pp. 3-4。

²² 正木欽七「ロハ台の心-やる気を起すこと-」『子どもの目』第40号、1995年3月21日、p. 4。

²³ 正木前掲論文「『オイソラ』連中の共同学習-埼玉県浦和市西堀青年学級ロハ台-」、p. 8。

- ²⁴ 大田前掲論文「発刊によせて」、p. 3。
- ²⁵ 正木前掲論文「『オイソラ』連中の共同学習-埼玉県浦和市西堀青年学級ロハ台-」、p. 9。
- ²⁶ 同上、pp. 9-10。
- ²⁷ 大田堯「農村のサークル活動」大田前掲書『農村のサークル活動』、pp. 239-240。
- ²⁸ 正木前掲論文「『オイソラ』連中の共同学習-埼玉県浦和市西堀青年学級ロハ台-」、pp. 26-27。
- ²⁹ 同上、p. 13。
- ³⁰ 同上、pp. 14-15。
- ³¹ 同上、p. 34。大田に対しても参加者から「いくら先生のいうことが正しいことでも、村の中では通らないということを、先生も知っておく必要があるぜ」「先生も反省しなくてはならないことが、うんとあるよな」などの発言があり、大田も「僕をはじめとして、みんなではつきり思っていることを話し合つて反省しよう」「そうだ。正しいことは正しい、悪いことは悪いと、スジみちたててはつきり反省したい。」と応答している。
- ³² 同上、p. 36。
- ³³ 同上、pp. 27-31。以下の「清ちちゃん」に関わる引用も同様。
- ³⁴ 正木前掲論文「新しい職場に生がい求めて-「ロハ台」その後の青年たち-」p. 38。
- ³⁵ 同上、p. 41。
- ³⁶ 同上、p. 42。
- ³⁷ 同上、pp. 41-42。
- ³⁸ 正木前掲論文「ロハ台の心-やる気を起すこと-」、p. 4。
- ³⁹ 大田前掲論文「農村のサークル活動」、pp. 237-238。
- ⁴⁰ 同上、pp. 247-249。
- ⁴¹ 同上、pp. 242-243。
- ⁴² 同上、pp. 252-253。
- ⁴³ 同上、p. 247。
- ⁴⁴ 同上。
- ⁴⁵ 大田前掲書『教育とは何かを問いつづけて』、p. 138。
- ⁴⁶ コマイユタカ「サークル事始め（千九百五十四年頃の話）」『子どもの目』第40号、1995年3月21日、p. 10。
- ⁴⁷ 『土合教師の会』のおいたち『あしなみ』No. 3、1956. 7. 30、p. 7。
- ⁴⁸ 本庄満「ロハ台と教師生活」『子どもの目』第40号、1995年3月21日、p. 5。
- ⁴⁹ 正木前掲論文「ロハ台の心-やる気を起すこと-」p. 4。
- ⁵⁰ 前掲『土合教師の会』のおいたち p. 7。
- ⁵¹ 土合教師の会「共同研究 評価の正しいあり方をさがす話しあいの記録」『教育』No. 50、1955年9月、p. 48。
- ⁵² 同上。
- ⁵³ 同上、p. 49。
- ⁵⁴ 同上、p. 51。
- ⁵⁵ 同上、p. 52。
- ⁵⁶ 同上、p. 53。
- ⁵⁷ 同上、p. 54。
- ⁵⁸ 同上。
- ⁵⁹ 同上、pp. 54-55。
- ⁶⁰ 同上、pp. 56-57。
- ⁶¹ 同上、pp. 58-59。
- ⁶² 同上、p. 59。
- ⁶³ 同上。
- ⁶⁴ 同上、pp. 60-61。
- ⁶⁵ 勝田守一「『話しあいの記録』についての感想」『教育』No. 50、1955年9月、p. 62。
- ⁶⁶ 同上。勝田は「無力化というのは『物神性』の魔力から解放されることでしょう。だとすると、そうかれのがれるすべは、それについて客観的認識をもつことと、その魔力を生み出す機構を崩す実践だということになります。教師がそれを認識させる指導をしないで、子どもの態度や姿勢だけで、無力化が行われたと期待するのは少々急がすぎると私は思います。〔中略〕理想的に言えば、評価が、ほんとうに、それぞれの能力の学習による成長を客観的に反映しているという信頼が子どもたちにできることがだいじだということです。つまり子どもたちが、評価の点の意味とそれの出てくる過程を認識するということです。」(pp. 62-63)と述べている。また、評価の問題は「現在のこの時点で、矛盾を解決するのではないという腰の落ちつけ方がまずだいじ」であり、今すべきことは、①「教師の負担を軽くすること」、それは「〔すでに座談会にも出ています〕が-引用者]絶対に確実な評価の方法はないということを観念して、害を最小にするという工夫」、②「評価の目的を二つにわけて、ランキングを要求されるなら、これはやむを得ないからやる。しかし、教師が子どもを正しく認めるというのは別の仕事だというはっきりとした態度で子どもを結びつくことがたいせつなのではないか。この二つを一つにしようとするから、混乱が起っ

たり、やり切れない重荷になったりするのではないか。」と話し合いの論点について評している。長期的な視野に立って問題を捉えることの大切さは、座談会では明確に現れることのなかった新たな観点であった。なお、サークルでの話し合いの実践記録が公開される場が存在し、実践記録を通じた理論化を推し進めようとする教科研の機関誌上で論評される機会を得たことは、サークルの教育研究においてどのような意味を持ちえたであろうか。重要な問題であるが、本稿では踏み込まない。この点に関して、教師の実践記録に対して教育学者がどのように関わるべきか、勝田の論説からその特質と時期区分を検討した久島裕介「1950年代の勝田守一における教師の教育研究論の展開-実践記録の位置づけに着目して-」（『東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室 研究室紀要』第49号、2023年7月）の成果は注目できる。

⁶⁷ 同上。

⁶⁸ 滝本滋・本庄満・駒井豊「実践記録 進学・就職問題とどう取組むか」『教育』No. 63、1956年9月、pp. 59-71。

⁶⁹ 同上、p. 60。

⁷⁰ 同上、pp. 61-62。

⁷¹ 同上、pp. 62-64。

⁷² 同上、pp. 62-63。

⁷³ 同上、p. 63。

⁷⁴ 同上。

⁷⁵ 同上、pp. 63-64。

⁷⁶ 同上、p. 64。

⁷⁷ 同上。

⁷⁸ 同上、p. 65。

⁷⁹ 同上、p. 66。

⁸⁰ 同上、p. 67。

⁸¹ 同上。

⁸² 同上、pp. 67-69。

⁸³ 同上、p. 69。

⁸⁴ 「いま官製の道徳教育が再び教育の現場に強制されてきている時・・・」との記述（特設道徳は1958年4月から）や1959年1月に発行された奈良本辰也『二宮尊徳』（岩波新書）が紹介されていること、また、発行責任者の一人である駒井豊の勤務校が土合中学校であること（1960年4月の時点で南浦和中学校勤務）、さらに次回例会が「三月三十日」とあり、のびろ会が隔週開催を基本としていることなどから判断した。

⁸⁵ のびろ会『のびろ会ニュース』No. 5、1958年～1959年頃、p. 5。

⁸⁶ 土合小学校には、現在も正門に二宮金次郎像がある。台座には「至誠」の文字が見られる。当時、同校教員であった正木欽七は、1953年に石田甚太郎名義小説の中で主人公の勤務する小学校に「近ごろ復旧した二宮尊徳像が」との描写があることから、この時期に再建されたと思われる（石田甚太郎「願いをこめて」『教育』臨時増刊、教師の文学特集号、1953年12月、p. 56）。

⁸⁷ 前掲『のびろ会ニュース』No. 5、pp. 3-4。

謝辞

本稿に関わる史料の調査・収集に際して、相馬直美様、安藤聡彦先生、正木元義様にたくさんのご配慮を賜った。この場を借りて心から御礼申し上げる。

(2023年9月30日提出)

(2023年11月7日受理)