

土合教師の会の研究 (2)

——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

——承前——

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

(1) 参加者のサークル認識

話し合い活動を中心に展開した土合教師の会について、参加者自身はどう認識していたのか。参加者の目に映じたサークルの姿に迫りたい。また、サークルを通じて個々の参加者は自己の専門性をどう高め、教育現場に還元していったのか。参加者の教育研究の展開に即して検討する。

埼玉教育研究サークル連絡協議会の結成の時期にあたる1955年、おそらく結成に向けてのサークル間での話し合いに参加してきた正木は、「だいたい、埼玉のサークルが集って、どんな仕事をしているか話合ったんです。しかし、このサークルのように地域と学校にしっかり根を下ろしたサークルがすくないので、その点一本しっかりしたスジを通すように話合ってきました⁸⁸」と述べている。サークルとは、地域と職場、つまり目の前の子どもたちに徹して教育を考えていくべきものであること、それに向かって歩みを進める土合教師の会の参加者としての自負がうかがえる。また、先の「正木欽七の問題意識」で述べたように、子どもの思いをつかむために「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」から「村へとび込み、住みつこうと心に固めた」正木にとって、サークルはその期待に充分に応え得るものであった。

他の参加者はどうか。たとえば、「なんでもしゃべれる、批判しあえる空気だというのはほんとはいいな」(F)、「上役の人に対して私なんか、わからないのがいけないのだと考えてきたが、やっぱり上役だって人間的な弱味をもって生きているんだし、それをささえながら一緒にやっ行くという気持ちになってきている。やっぱりサークルのおかげだと思っている。」(B)、などの発言⁸⁹からは、サークルが本音や弱音に基づく話し合いの良さやそれを通じて同僚性が培われる場として認識されていたことがわかる。また、「おれは、おれたちよりさきに学校を卒業した連中でえらく進歩的だったのが、学校という職場に入るとえらく退歩的になって、これが現実というものだといっていたが、おれの場合でもサークルがなかったら、今頃はこれが現実かとあきらめていたと思うんだ。こんなに元気でいられるのはサークルの力がうんと働いていると思う」(C) という発言から、職場の状況に埋没せず、自分らしさを失わずに課題意識を掘り下げられる場として捉えていたことがわかる。

参加者にとっての土合教師の会の魅力は十分に伝わってくる。しかし、それはサークルに入会してから、変容した自分のものの見方を自覚して初めて気づくものである。その意味で、参加者はそれぞれのサークルのイメージをもって参加するのであるから、実際の話し合いの過程では、個々の認識のズレが対立となって現れたり、擦り合わせたりする場面もあった。ここでは、サー

クルで何をどう学ぶのか、についての話し合いの場面に注目する。

「みんなの知らないことをここへもってくる。それではいけないのだと前にも出たけど、なか～～それはなくならない」とまえおきして、「こんど浦和の語る会でサークル問題をやることになっているんだけど、このサークルの問題をここで出してもらえないだろうか」とEさん

そして順番にこのサークルについて感じていることを発表していくことになった。

Aさん「人のまねをしてもうまくいかない。自分のやり方でいこうと思っている」

Bさん「私は人の話をきいてもまねしようとは考えない。あの人はああいうふうに行ったのだから自分ではこうしてみようかなと思う。少しスレてきているのかしら・・・」

Cさん「おれは、はじめの頃、特効薬を求めてここにきていた。それをぬって見たんだが、サッパリきかない。ヤッパリまちがいだった。参考書を求めればよかったんだな。」

Dさん「僕は、僕のまねをしてらしくじったという話をきくのはつらいな。どうしてそんなことになるのだろう。一つの成功例がどうしてそうなったのかの条件の分析の[「が」か引用者]充分でなかったのだろうか。」

Eさん「そうなるまでにはいくつもの順序をふんでそうなったのだと思う。その順序をぬきにした話が多かった。」

Aさん「ここの空気は重いなあ。自然と足が重くなる。理数研の方が気がらくだ。優等生の集りだからかね」

Gさん「そんな程度の優等生だから問題なんだ。一つの事例の条件を充分にあげることができないとか、はしご段をぬきにしてしまうとか、ほんとうの優等生ならそんなことはしない。頭では低いものを見おとさないでと考えているんだが、問題をやさしくくることが出来ない。その辺に問題があるんじゃないかな。」

Eさん「Kさんが出てこないがどうしたんだろう。Cさんにか聞いていない」

Cさん「やはりニュースバリーのあるものを持たないと、ここの座席券はないのだと考えている。」

Bさん「私は、会のもち方ではなくて、時間的に成約があるのでどん～～しゃべれないような気がする」

Fさん「あれはなまの問題をぶらさげてきてしゃべれるからいいと思うな」

Hさん「ここで話を聞いていると自分では気づかないようなことがいろ～と出てくる明日教室に行っちがうんだな」

Cさん「去年、Aさんの問題をとり上げる態度なんか、日本の水害対策みたいなものだと思う。こっちが水がもれるので修理するとまたあっちで水があふれる。いつも間に合わないのだ」⁹⁰

以前から話題に上っていた「みんなの知らないことをここへもってくる。それではいけない」(E)は、参加者のこれまでの経験と重なる事柄、あるいは類似の事柄でなければ、課題意識が共有されないということである。他者の話を自分事として消化した時に、新たな考え方ややり方が生み出される。「特効薬」でなく「参考書」(C)や「ここで話を聞いていると自分では気づかないようなことがいろ～と出てくる明日教室に行っちがうんだな」(H)というのは、そういうことだろう。「成功例」も「特効薬」ではなく「参考書」である。何を参考にするかといえば、「成功例」(失敗例でもよいのだが)の「条件の分析」(D)、そこに至る「順序」(E)など、事実を「くたく」(G)ことによって出てくるものである。「ここの空気は重い[中略]理数研の方が気がらくだ」と述べたAが、問題をとり上げる態度を「日本の水害対策みたいなもの」とCに批判されたのは、「特効薬」を求める姿勢に対してなのだろう。

学び方に関わって、事実をどう掘り下げていくのか。外から分析枠組みをもってきて、事実を照らして評価するのではなく、参加者の経験に即して納得できるまで砕いていくやり方であった

から、参加者にとっては容易なことではなかった。H・R（ホーム・ルーム）のあり方を巡って、H・Rをどうするか以前に「人間関係」をどうするか、より具体的な問題から出発すべきではないかと、という提案が出された際に「事実」の捉え方について話し合われている。

I「H・R以前につちかうことがある。ボクのわるいくせなんだけど、すぐこう見る。おゝらかな人間関係をつくらう。これが先にくる。すぐそこへ行っちゃう。こゝのサークルは経験的だけど、ボクには不安なんだ。事実だけだと不安で形式的だと安心する。このプリント、すばらしいと思うが、これだけじゃ不安なんだ。おゝらかな人間関係から見て、人間関係が出来てない。どうしてか？ そこで色々やってみる。反応する。そして、じゃどうするか考える。これなら安心できるんだ。」

G「じゃ、ボクとちがう。」

H「そんなにちがわないと、ボクは思う。おゝらかな人間関係をもってくる。お説教でなく、経験でときほごす。」

E「たゞ、とても簡単明瞭に割り切りすぎるってことがありますね。現場は、もたもたしている。仕事が進まない。それを割切ろうとしている。そうすぐに出来たら、今すぐバンザイして死んでもいい。」

G「おゝらかな人間関係での、ボクが出したんだけど、ほんきなんだけど、ピタリと来ないんだ。今の人間関係に問題がある。かくされて気づかない。その中でお互いに気づく[MAMA] いていく。おゝらかな愛情をよみがえらせる。おゝらかな愛情が上にあって、それに近づくのではなくて、なんというのかな、とりもどすというのかな。」

I「Dさんの問いに対して、その答えだけど、ボクのクラスに問題がある。そのまゝじゃいかん。どこに問題があるかははっきりさせて、それを実践記録に出したら。」

J「私は、結局はそうなるが、始めから出さないで、だん～～それを作り出そうとおもっている。」

G「Iさんが言ったこと異論ない。色々なケースが出てきている。それをふまえて問題があると言ったんです。何もなくて、問題があるんじゃないんです。」

I「それからほりさげて、いろいろな意見が出るというのね。」

G「問題があるのは、教師でなく子供がつかむ。教師の問題意識を子供に押し付けるのは、わるい教師だと思います。」

I「仮説を除去するために、子供はどうか?を子供からじかにつかむ。」

-こゝよくわからん（記録）⁹¹

「事実だけだと不安で形式的だと安心する」(I)、というのは、学級の人間関係の事実をどう見ていくかを考えるだけでは不安であり、人間関係を回復・構築するための技術的合理性の高い方法や仮説（形式）について考えるほうが安心するということである。これに対して、子どもが問題に感じていることを教師の問題としてすくい上げることが、事実を掘り下げることであり、教師自身の枠組みで問題だと考え、ただちに方法に還元していくのとは違う、というやりとりがある。このように、教育研究のあり方をめぐる本質的な問いについても、参加者同士が話し合い、相互の理解を深めていくことが可能なサークルとして認識されていたことがわかる。

最後に、話し合い活動における大田の役割について、他の参加者との関係性から述べておきたい。上述したように、参加者の本音や弱音、日々の職務経験から生じる問題を話し合いのテーマとするのがこのサークルの特徴だとすれば、教育学者だからといって、必ずしも話し合いの内容面において指導的な立場、役割を果たせるとは限らない。むしろ、児童・生徒の指導に関する経験では大田よりも他の参加者の方が豊かということさえある。その意味では大田も一参加者としての立場を大きく超えることはなかった。たとえば、上の話し合いにおいても、Iの意見に対してG

(大田)が「じゃ、ボクとちがう。」といった際に、20代前半であったHが「そんなにちがわないと、ボクは思う。」と自分の見解を示したことに現れている。

他の参加者が及ばないかもしれない、大田固有の経験は、教育学的な思考や知識と思考の仕方、議論の仕方などの効果的な話し合いを掘り下げていくための技術的な面においてであろう。実際に、上のH・R(ホーム・ルーム)の話し合いにおいても、報告者に対して「H・Rの研究とは、H・Rのわく内で、H・Rのことだけやるのか? H・Rの研究を越えて生活指導までハミ出すのか? 又ハミ出してもいいのか? そこをはっきりさせないと・・・コトバにこだわるわけじゃないけど⁹²」と、確認しており、話し合いが混乱しないように一定の整理の必要を提案し、実際にそのような話し合いが展開していく場面があった。指導者というよりは、調整者としての役割を大田は果たしていたといえる。

(2) 参加者の教育研究の進展

参加者の日々の実践から生じる問題意識がサークル活動の核であることからすれば、サークルとしての共同研究の成果もさることながら、サークルでの活動が個々の参加者の課題意識をいかに進展させたか、また教育現場に還元することができたか、という側面も重要である。土合教師の会の真価はそこに求められるといってもよいだろう。ここでは主要な参加者であった正木、本庄、駒井の3人の教育研究の歩みを概観しておく。

① 正木欽七の教育研究

正木の教員時代の教育研究論文を一覧にしたものが表3になる。まず『『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)、「青年たちとの共同学習から学んだもの」(「職場・サークルの作文(教育研究)活動Ⅱ」)(渋谷清視編『教師の実践記録-作文教育-』三一書房、1956年)など、ロハ台において「生きることそのものを学習のなかにし」た、話すこと、聞くこと、書くことの実践に関わる研究がある。また、「すなおな感動をのぼそう」(児童作品共同研究「おかあさん」梅田実・正木欽七・牟田真澄・鈴木幹夫・大塚義人・綿田三郎・郷良明)(日本作文の会編『作文と教育』No. 42、1955年11月)、「見ながら、うつすように書こう」(日本作文の会編『新しい作文のかき方 5年生』鶴書房、1958年)などの作文指導にかかわるものがある。ただし、これは国語科の指導法にとどまらない。子どもが自分の生活をよく見て、話し合い、書くことを通じて、そのあり方を考えるというロハ台・土合方式を教育現場に展開するものである。この他、石田甚太郎の筆名で「窓のない教室」(『教育』No. 41、1954年12月)、「夏雲の下で」(『教育』No. 54、1955年12月)などがある。文学作品ではあるが、サークルや学校を舞台とした人間関係や子どもの実態を通じて、教師としての自らのありようを描いている。

表3 正木欽七教育関連論文一覧

番号	論文タイトル・出典
1	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合いの記録」教育科学研究会編『教育』No. 50、1955年9月
2	「すなおな感動をのぼそう」(児童作品共同研究「おかあさん」梅田実・正木欽七・牟田真澄・鈴木幹夫・大塚義人・綿田三郎・郷良明)日本作文の会編『作文と教育』No. 42、1955年11月

3	『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
4	「たかめあうための批評を」（「さらにあらたな児童文学論の展開のために-古田足日・関英雄氏の児童文学論争をよんで、現場の実践者はどのようにかんじたか-」の分担執筆）日本作文の会編『作文と教育』No. 44、1956年1月
5	「青年たちとの共同学習から学んだもの」（「職場・サークルの作文（教育研究）活動Ⅱ」）渋谷清視編『教師の実践記録-作文教育-』三一書房、1956年
6	「生きることにじかにつながる学習内容を!!」社会教育研究会編『社会教育』1956年
7	「村では」（「親と手をとって-わたしの家庭訪問」）勝田守一・国分一太郎・滑川道夫・柳内達雄編『新しい学級づくり 4年』牧書店、1957年
8	「先生の遠足日記」（「建設への日々-先生の遠足日記」）勝田守一・国分一太郎・滑川道夫・柳内達雄編『新しい学級づくり 6年』牧書店、1957年
9	「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月号
10	「見ながら、うつすように書こう」日本作文の会編『新しい作文のかき方 5年生』鶴書房、1958年
11	「共同討議 学校経営をめぐる人間関係の問題-特に教師間の『和』について-」教育経営学会編『学校経営の基本問題』明治図書出版、1959年
12	「生活指導と認識」（大畑佳司、川合章、坂本光男、本庄満、正木欽七の共著）教育科学研究会編『教育』No. 108、1959年12月
13	「ネコがほしい（浦和市常盤小学校4年・菅沼まどか）」来栖良夫編『おかあさん あのね2-小学3~4年生の生活と意見作文・詩・手紙・日記・ノート-』太平出版社、1966年
14	「スズムシ（浦和市常盤小学校4年・石井淳也）」日本作文の会編『小学生の生活勉強4年生』小峰書店、1967年
15	「授業のなかでの『優等生』と教師」教育科学研究会編『教育』No. 255、1970年11月
16	「S男を差別する根っこ」『現代教育科学』No. 217、1975年9月
17	「教師としての私の生きがい（アンケート）」教育科学研究会編『教育』No. 328、1976年4月
18	「障害者狩りと、教育権実現のたたかい」梅根悟監修・障害者の教育権を実現する会編『障害者の教育をどう進めるか』明治図書、1976年
19	『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（「石田甚太郎」名義）
文学関係（教員時代。「石田甚太郎」名義）	
20	「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
21	「窓のない教室」教育科学研究会編『教育』No. 41、臨時増刊、教師の文学特集号、1954年12月
22	「何処へ」日本作文の会編『作文と教育』No. 38、1955年7月
23	「夏雲の下で」教育科学研究会編『教育』No. 54、臨時増刊、教師の文学特集号、1955年12月

②本庄満の教育研究

本庄の教育研究論文を一覧にしたものが表4になる。本庄には「中学校」（「学級づくりと道徳教育」の分担執筆）（宮坂哲文・寒川道夫・春田正治編著『生活指導問題講座 第1巻 学級づくりと生活指導』明治図書出版、1958年）、「学校社会」（「問題にとりくむ学級づくり」の分担執筆）（宮坂哲文編著『現代学級経営』第2巻、明治図書出版、1961年）、「生徒理解の方法（事例研究）」（現代中等教育研究会『生徒理解の方法』明治図書出版、1964年）、「学級集団づくりにおける問

題点」(「中学三年生の道徳意識の発達過程」の分担執筆)(現代中等教育研究会『道徳意識の発達過程〈中学三年〉』明治図書出版、1966年)など、中学生の生活指導を中心とする研究がある。

表4 本庄満教育関連論文一覧

番号	論文タイトル・出典
1	「地方」(「特集・夏休みの生活補導」)『新しい学校』第6巻第7号、興文館、1954年7月
2	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
3	「実践記録 進学・就職問題とどう取組むか」(滝本滋、本庄満、駒井豊の共著)『教育』No.63、1956年9月号
4	「みんながよくならなければ、ひとりがよくならない-中学一年の生活指導-」(「生活指導と子どもの認識」の分担執筆)川合章編著『子どもの認識を高める論理』明治図書出版、1958年
5	「中学校」(「学級づくりと道徳教育」の分担執筆)宮坂哲文・寒川道夫・春田正治編著『生活指導問題講座 第1巻 学級づくりと生活指導』明治図書出版、1958年
6	「生活指導と認識」(大畑佳司、川合章、坂本光男、本庄満、正木欽七の共著)『教育』No.108、1959年12月
7	「どうすれば男尊女卑をなくせるか」(「道徳価値観形成とその矛盾」の分担執筆)川合章・大畑佳司・坂本光男編著『道徳価値観形成と評価』明治図書出版、1960年
8	「人間平等の価値観を育てるしごと」(「道徳価値観形成とその矛盾」の分担執筆)川合章・大畑佳司・坂本光男編著『道徳価値観形成と評価』明治図書出版、1960年
9	「社会科の授業を中心に」(「授業過程の中で生活指導をどう進めるか」)『生活指導』1961年2月号
10	「学校社会」(「問題にとりくむ学級づくり」の分担執筆)宮坂哲文編著『現代学級経営』第2巻、明治図書出版、1961年
11	「全国学力調査と現場-社会のばあい-」機教育科学研究会編『教育』No.134、1961年10月
12	「中学校一年の学級集団づくり-特別教育活動を中心に-」(「中学校一年の学級集団づくりとその分析」の分担執筆)全生研編集(宮坂哲文編者代表)『学級集団づくり・中学一年』明治図書出版、1962年
13	「指導計画にたいする教師の見方考え方」「指導計画の立て方をどう考えるか」(浦和教育こんわ会の参加者による話し合いの記録。「記録責任 本庄満」)黒沢勝治編『中学道徳指導細案』明治図書出版、1963年
14	「生徒理解の方法(事例研究)」現代中等教育研究会『生徒理解の方法』明治図書出版、1964年
15	「学級集団づくりにおける問題点」(「中学三年生の道徳意識の発達過程」の分担執筆)現代中等教育研究会『道徳意識の発達過程〈中学三年〉』明治図書出版、1966年
16	「教師の指導性と学習集団のリーダー(核)の役割」(「授業を支える集団づくり」の分担執筆)現代中等教育研究会『授業と学級集団づくり 中学3年』明治図書出版、1966年

② 駒井豊の教育研究

駒井の教育研究論文の一覧が表5になる。駒井は、「子どもにどう考えさせたか」(駒井豊・松本治夫の共著。「物質不滅の法則をどうつかませるか-『燃焼』の学習ととりくんで-」の分担執筆)

(川合章編著『子どもの認識を高める論理』明治図書出版、1958年)、「教科と生活指導における計画性 理科指導の計画をどう考えるか」(三井澄雄・駒井豊の共著)(日本生活教育連盟編『生活教育』12巻4号、1960年)などの理科教育、あるいは数学教育に関する研究、「就職組と進学組との間にあって-担任のなやみ-」(稲垣友美・小池七郎・岩本俊夫編『実践例による中学校の学級経営』牧書店、1961年)、「教科担任制の中で-学習する集団としての学級(中学校の場合)-」(特集 教育実践と学習集団)(『教育』No.133、1961年9月)などの生活指導や学級集団に関わるも

のがある。

表5 駒井豊の教育関連論文一覧

番号	論文タイトル・出典
1	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
2	「実践記録 進学・就職問題とどう取組むか」（滝本滋、本庄満、駒井豊の共著）『教育』No. 63、1956年9月号
3	「子どもにどう考えさせたか」（駒井豊・松本治夫の共著。「物質不滅の法則をどうつかませるか-『燃焼』の学習ととりくんで-」の分担執筆）川公章編著『子どもの認識を高める論理』明治図書出版、1958年
4	「教科と生活指導における計画性 理科指導の計画をどう考えるか」（三井澄雄・駒井豊の共著）日本生活教育連盟編『生活教育』12巻4号、1960年
5	「就職組と進学組との間にあって-担任のなやみ-」稲垣友美・小池七郎・岩本俊夫編『実践例による中学校の学級経営』牧書店、1961年
6	「生活指導はこのように」稲垣友美・小池七郎・岩本俊夫編『実践例による中学校の学級経営』牧書店、1961年
7	「教科担任制のなかで-学習する集団としての学級・中学校の場合-」教育科学研究会『教育』No. 127、1961年4月
8	「非行少年と学校教育（座談会）」（赤羽忠之・浅川道雄・菊地和典・坂田仁・松元泰儀・山口幸男・柳正男・駒井豊・編集部）教育科学研究会『教育』No. 133、旬報社、1961年9月
9	「非行少年を教師としてどうとらえるか」日本子どもを守る会編『こどものしあわせ』No. 78、福音館書店、1962年
10	『『教育学入門』を読んで』教育科学研究会編『教育』No. 146、1962年
11	『たのしくわかる 中学数学の授業 3 関数』（銀林浩監修、駒井豊・鈴木稔著）、あゆみ出版、1979年
12	「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（「コマイユタカ」名義）

正木、本庄、駒井の教育研究からは、サークル活動に参加しながら、それぞれが持つ核となる問題関心を深化させていったことがわかる。また、話し合いを成立させるための環境づくり（職場や学級の人間関係）への関心、教育現場の事実に基づく立論など、土合方式の展開も共通して認められる。そして、何よりも3人の教育研究は、自身の教育実践を基にしている。示された教育の事実には当然、サークルで学んだことが反映されている。実践し、サークルで話し合い、また現場で実践する中で、新たな課題が生じる。この教育現場とサークルの往還による教育研究の螺旋的発展に、土合教師の会の特徴が示されているといえよう。

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-

(1) 埼玉県内の教育研究サークルにおける土合方式の拡がり

土合教師の会の話し合い活動はサークル内にとどまるものではなかった。埼玉県内の他の教育研究サークルにむけて拡がりをみせていく。

「そこで[土合教師の会で-引用者]知ったことを、浦和のサークルに入って、国語に、理科に、生活指導に、ロハ台方式を広めていった。全体をまとめる『浦和教育を語る会』（現在のものと違う）が出来て、勉強だけでなく、ピクニックにも出かけたりした。その時、私は、はじめて女の人と、ボートにまったことを今でも忘れない良き思い出としている。⁹³」と、駒井は後年回想している。浦和教育を語る会は、「市内サークルの連合体的な存在になった⁹⁴」、会員数30名のサークル

である。駒井、本庄、正木は、そこに参加し、土合のやり方を伝えていたのである⁹⁵。また、川口教師の会の「話し合いの記録」の活動も浦和教育を語る会から伝わったものであった。1955年7月2日の川口教師の会において、同会の新井忠雄は参加者に向けて次のような提案をした。

この間、県内のサークルを作っている人たちの集りがあったのですが、浦和やその外の様子を聞いて、会のやり方について、いくつか改善しなくちゃならないことがあるなあーと考えさせられました。たとえば、今やっているテキストをつつづく事にしても、あまり七面倒くさく固くしてしまうのは、うまくないんじゃないかなあ、もっと気楽に話したい。その話し合いを基盤に行かないと、テキストが宙に浮いてしまう。ところで、その話し合いの事だけでも、その様子をプリントして、みんなに配って次の回に読み合うーというような方法で深まりを図っていくなど、どうでしょう。浦和では、この方法で、だいぶ成果をあげているようです。良いことは、どんどんまねして行きましょう。⁹⁶

そして、同じく斎藤晴雄が、「これですよ」と「浦和教育を語る会“話し合いの記録”第6号」そのものを参加者に示し、「へーいいなあ。」「記録を読んだだけですぐ入って行けそうなニオイがしてくるね。」「うちでもやろう」ということになったという⁹⁷。川口教師の会では、同月20日に「話し合いの記録」第1号が配布され、土合方式が開始された。その後も浦和教育を語る会と川口教師の会との交流は続き、電報のやりとり⁹⁸や関連事業の企画など協力関係にあった。

駒井はまた、市内の理科教師7名とともに教材研究のサークル、浦和理科研究会を足踏させている⁹⁹。週2回の開催で「勤評闘争のさなかにも会を欠かしたことがない。」と、積極的な活動が報告されている¹⁰⁰。

土合方式の拡がりには、単に「話し合いの記録」という方法の伝播にとどまるものではない。先に正木が「このサークル[土合教師の会-引用者]のように地域と学校にしっかり根を下ろしたサークルが[埼玉県内には-引用者]すくないので、その点一本しっかりしたスジを通すように話合ってきました」と述べたように、地域と職場、目の前の子どもたちの問題から発した「話し合い」とそれによる「既成概念」の捉え返しという、教師の教育研究の自律性と専門性のあり方が共有されていった。

(2) 埼玉県内サークルにおける教育研究の自律性

ここまで、土合教師の会の自律的な教育研究の実態を捉えてきた。しかしながら、1950年代半ばの教育二法や勤評、学習指導要領の強化、特設道徳など、教育現場に対する介入を強力で推し進める文部省の教育政策と、それに対峙する日教組、民間教育団体の動きの中で教員の教育研究の自律性を保持することは、それほど簡単なことではなかったはずである。というのは、日教組、民間教育団体においても「連帯」が呼びかけられ、対抗勢力の「結集」「共闘」が強く期待され、サークルの動向への関心が高まっていたのである¹⁰¹。官にせよ民にせよ、教員の自律的な教育研究を自らの目的に沿うように水路付けることが重要な課題となっていたからである。

教員の教育研究に直接影響をしたのは、自治体の教育委員会（以下、「教委」と表記する。）の研究割り当てと日教組の教研への参加（研究発表）要請であった。埼玉県の教育行政当局の動きを見れば、県内各校に対しては研究指定校制や「一校一主題による共同研究」（「校内研修」）の推進、また、教員が結成した教科研究団体、校長会、郡市・班教育研究会等の研究会に対しても、県は連絡協議会を設置して「再編成」の方向性を示すなど、教員の自律的な教育研究への介入が認めら

れる¹⁰²。

それでは、教研の要請や「一校一主題による共同研究」に対して、土合教師の会を含む埼玉県内の教育研究サークルがどのような認識を示していたのか。1956年1月に松山市で開催された第5次教研集会に際して、県内サークルの教員らが集って、この点について話し合われている¹⁰³。参加者は14名。土合教師の会では本庄が参加している。そこで出された意見のほとんどが、教研、教委が各学校に対して実施している研究テーマ割り当てへの問題性の指摘であった。

たとえば、教研の研究テーマに関しては「七月下旬に学校へテーマが割り当てられてくる。上からの押しつけのみではなく、やりたがる人がなく職員間でも押しつけっこする。」(養田(寄居))、「困るのはテーマの押しつけが多かったことだ。」(佐藤(北足立))、「浦和では研究母体が各学校を単位としておかれたが、テーマの選び方に問題があった。例えば中学校で理科をテーマとして選ぶと一校で数人しか研究に参加せず他の人の関心は極めて薄い。」(木戸(浦和))などである¹⁰⁴。テーマは選択制であったものの、押し付けられたと感じさせるものであったことがうかがえる。これに関して、本庄の土合中学校では「僕の学校では校長は学力の向上をテーマとする様に要求してきた。それは高校進学の子の父兄の要望が強かったわけだ。しかし職員は皆生活指導のことを勉強していきたくかった。そこでみんなで、学力を高めることについては真剣に努力するから、ぜひ生活指導をテーマとしてくせる様要求してそれがいれられた。¹⁰⁵」と、教員らの意見に基づいて校長と交渉し、テーマ選択をしている。上の「職員間の押しつけっこ」と照らせば、職場環境によって受け止め方は異なっていた様子うかがえるが、問題は単に決め方にとどまるものではなかったようである。「教研に教員が取り組まないのは、取り組めないだけの原因がある。それは、子どもを本当に可愛がるということ、もう少し子どもに学ぶという点がない限りどうにもならないことだ。」(養田)との意見からもわかるように、目の前の子どもの姿が起点となるような教育研究になっていないことに、より深刻な問題をはらんでいたのである。また、「話し合いの結果をもっと大事にしたい。教研はサークルの会合より話し合いの処理が粗雑なようだ。¹⁰⁶」(新井(川口))との意見もあり、教員の話し合いを大切にする教育研究の要望も確認できる。

一方、教委の研究テーマに関しては、川口市と大宮市の参加者の事例が出された¹⁰⁷。教委ごとに違いがあったようである。川口教師の会の新井忠雄は「特に川口で学校単位にテーマを設定するのに反対したのは、『校長の面目』ということが正しい研究の障害となるからだ。自由な空気の中で話し合いのできたグループでは良かったという気持ち強い。今まで通りやった所では無意味に終わった。話し合いを大事にした所が幾つかできたことは来年度への基礎になるだろう。」と述べている¹⁰⁸。先の校長のテーマ要求の話と通じるものであり、校長が地域の上層や教委に付度し、職員の考えをないがしろにしている点と、上からの指示に従う教育研究のあり方を問題としている。また、それまで教委がおこなってきた「一人一研究」について、新井は「コンクールの・強制的傾向が強かった」と指摘している¹⁰⁹。大宮の塚越からは「大宮では教委の一人一研究は、学校によって校長から個人に“頼む”というようにして形だけは整えてきた。教研は一人一研究とは別の線で進められてきたのだが、今年は両者が結びつけられた。しかしその事が全員に伝えられたのは執行委員より先に校長をとおしてだった。校長は従来の一人一研究と同様の考え方をとったわけだ。大体校長や教頭は分担を埋めることに汲々としている。」と述べている¹¹⁰。大宮市教委は、従来の「一人一研究」の考え方で個人のテーマを「一校一研究」の形としていること、校長の判断によってテーマが決められてしまうこと、それも形式重視となっていることなどがわかる。これに対して、「一人一研究で個人的に出ている中に優秀なものもあるが、個人研究には限界がある。」

(篠崎(川口))、「そうなると全国大会も空中楼阁といえるな。」(新井(川口))など、実質の伴わない教育研究の「成果」が全国に上がっていくことの限界が指摘されている¹¹¹。

いずれにしても、問題の中心は、上から一方的に研究テーマが与えられるという点にある。それはテーマ決定の裁量や教師の負担だけの問題ではなく、日々の教育実践から導かれる教員自身の課題意識を反映するものか否かという教育研究の本質に関わる問題でもあった。つまり、これらの教育研究は、サークルに参加している教員にとって、自律性や専門性を阻害するものとして認識されていたのである。

このことは、土合教師の会においても共有されていた。1955年度の教研大会に参加した正木は「研究が本当に、職場の教師のものになったかどうかは疑問である。それというのも、支部の教研大会で、ほんとうにわからないところはだしあって、お互いの経験を交流するというようにならなかったからだ。しぜん、研究会の空気は肩苦しく[「堅苦しく」]、ボロを出すまいという気持ちが多かった。これというのも、毎日の職場での実践をお互いにおせじなしにいい合えるようになっていないからだとも思う。だから、今後は職場での研究をみんなの教師が意欲的におしすすめられるような環境をつくるのが出発点だと思う。」と述べている¹¹²。土合方式で教育研究に取り組んできた正木にとって、教研大会の教育研究の方法では、その成果は到底期待しえないものであった。「毎日の職場での実践をお互いにおせじなしにいい合える」条件があつてこそ、教員を前進させうる教育研究が成立することを、正木は身をもって理解していたのである。

1955年に埼玉県内のサークル間で発足した埼玉教育研究サークル連絡協議会は、翌1956年10月6・7日に埼玉大学にて行われた第4回関東教育学会研究大会において、全体会議「現場の教育研究をどうすすめるのか」の提案をした¹¹³。その「提案要旨」、は「正木、本庄、岩松、五十嵐、斎藤、新井」の6名によって策定され、最終的な文案を正木が作成している(文責は正木欽七)。正木、本庄は土合教師の会。斎藤、新井は川口教師の会、岩松は北葛の教員で川口教師の会や浦和教育を語る会にも臨時的に参加しており、土合方式による話し合い活動を展開していたサークルの参加者が中心となった提案であった。上述したような、教師の自律的な教育研究が脅かされる状況に対して、あらためて土合教師の会をはじめとする県内サークルの一つの思想が明確に示されている¹¹⁴。

提案「現場の教育研究をどう進めるか」の要旨¹¹⁵では、まず、教育現場は「雑用」が多く、「教師は追いまくられ、子供をどなりつける。[中略] こういうありさまのところへ、県指定の研究校とか、市町村教委の各校一研究、又は、教組の青年婦人部の研究などが上から流されてくる」という状況認識が示される。そして、これら形式ばかりの無意味な研究によって業務は多忙化し研究意欲まで削がれていく状況を指摘している。これは、先の第5次教研集会の時の際のサークル参加者の話し合いと同様の認識が示されており、県内教員の間では広く共有された問題状況であった。

その上でサークルの教育研究は「上から流されてくる」研究状況に対して、「教師同志[ママ]が、ピラミット形の組織の中で、共同意識をどう育てるかという問題」を大切にしてきたという。しかしながら、「まだまだ職場自体の力になっていない」というのが、彼らの現状認識であった。たとえば、「教室での問題がサークルで話合われていながら、[中略]自由に話す雰囲気も、ボロをかくさずに研究しあう場所でもある」はずの「学年会という、小さな単位」にも「持込まれていない」ことを指摘している¹¹⁶。

さらに、サークルでの話し合いの中身も、「自分自身一年中追いまわされているような学校の行

事そのものをどうするかということと取組んでいない。いや、かえって学校行事など反発を感じながらもしきたりでやっている。又一方、研究テーマをきめる時など、学校の行事そのものや、日常の仕事そのものを研究しようとしなない。」として、日々の身近な業務に対する問題を取り上げていない状況も指摘されている¹¹⁷。これは「現場の研究は特別なことととりくむ以前に、日常的なみんながやらなくてはならぬ仕事に新しいメスを加え、より合理的ないいものにしていくという問題」に取り組むべきとの主張である。そこには「そんなものは研究ではないと教育学者がいったとしても、まどわされる必要はないように考える。なぜなら、この問題にサークルがとりくまないと、教師の意欲につながった自主的な研究を組織することは出来ないのではないと思われるから¹¹⁸」と述べるように、教研、教委、教育学者などの権威から、相対的に自律的した研究テーマの決定こそが、教育研究におけるサークルの生命線との認識が土台となっていたのである。

教育研究の目的が日常の仕事をよりよくしていくためのものであり、それゆえに教員の「ほんね」や「よわね」といった「意欲」を大事にしなければならないとの主張は、西堀青年学級と土合教師の会が大切にしてきた考えでもある。その主張が、埼玉県のサークルを代表して、教育学の学会に対してなされたのである¹¹⁹。

以上のような、一サークルの垣根を超えた県内サークルの交流と自律的な研究の展開は、あらたな教育研究の進展を促す。1958年に出版された『子どもの認識を高める論理』（川合章編、明治図書）は、本庄や駒井の他、浦和教育を語る会の大畑佳司、川口教師の会の新井忠雄、斎藤晴雄、川合章、芋づるの会、浦和理科教育研究会など、埼玉教育研究サークル連絡協議会による、成果の一つである¹²⁰。「特定の地域の、具体的な条件をはなれた形では、話し合いすらすまない。しかし他方、そうごの実践の検討、話し合いをつうじて、一人一人が見落としていたこと、気がつかなかったこと、より効果的であったことが積み重ねられ、それをつうじて一人一人の実践がいつそう客観化されていく。」との川合章の言葉からは、サークルでの共同研究の着実な歩みがうかがえる¹²¹。そして同書は次の川合の言葉で締めくくられている。

すべて研究は、権威的、強制的な組織のなかでは歪曲される性質をもっている。自由な教師の自由な集りである地域サークルは、何ものにもゆがめられることなしに事実そのものに照らされながら教育の実践を高めるための研究をすすめる、ほとんど唯一ともいってよい組織である。そのなかでこそ教師のそして人間としての主体的エネルギーは最大限に燃焼しうる。教員組合も、また民間教育諸団体も、このサークルに結集する教師のエネルギーをどうしたら最大限に汲みあげることができるかを真剣に考慮しなければならないであろう。¹²²

(3) 土合教師の会の特質

川合の教育研究の主張は、教科研や日教組においてサークルの組織化の動きが出てきたことに対するものでもある。川合と同じく川口教師の会の篠崎久は、後年「川口教師の会がかなり長期に渡って存続し〔「七、八年」-引用者〕、発展した理由は、一つには、その後結成をみた川口教組青年部が川口教師の会と、不即不離の関係をたもち、活動を全面的に支援する体制をとったこと、もう一つには、会の運営が民主的自主的な討論を十分に保障したことにある。」と述べている¹²³。篠崎久はその後、川口市教組の委員長となり、川口教師の会事務局の斎藤晴雄、新井忠雄も川口市教組の活動を支えるなど、教組の活動に熱心な人物であったが、教組と「不即不離」の関係を自覚的に保つことで、各々の活動やサークルにおける研究の独自性を発揮したのである¹²⁴。

土合教師の会はどうだろうか。管見のところ、参加者のうち、本庄は浦和市教組の教文部長の

経験者であるが¹²⁵、川口教師の会や浦和教育を語る会のような、教組の活動家は見当たらない。先に見た正木、本庄、駒井の教育研究論文を見れば、各々の持つ問題関心が掘り下げられており、「上から」のある理念の実現を図る運動というよりは、目の前の教育の事実とそこに生じる本音や弱音に基づく「下から」のサークル活動をより大切にしていたことが特徴といえる。

また、先の篠崎は、1950年代初頭の勤務校の若い教員は「昼間の大学にはいれず教師になった連中であった。正規の出世コースからのはみだし者であった。[中略]はじめから正規の教員コースをふんでいない連中だったから、教育界において自分の夢の花を咲かせ、実を結ばせることは予定になかった。上役におもねたり、仲間を裏ぎったり、踏み台にすることも必要なかった。ある者は、子どもとの教育の場に自分の生甲斐を見いだそうとし、またある者は、教師をつづけながら大学の夜間部に通うなどして自分の能力を生かせる生き方を模索していた。」と述べている¹²⁶。正木も駒井も師範学校や新製の教員養成学部出身者ではない（本庄の経歴は不明）。篠崎が指摘する「教育界」からの距離感も土合教師の会にはあったのかもしれない。

他方、正木ら参加者は、各自、中央の民間教育団体に所属し、そこで教育研究を深めていったが、特定の団体の影響がサークル活動全体に及ぶことがなかった点も指摘できる。これは大田の考えによるところも大きいかもしれない。すなわち、大田は教科研をはじめとする中央の民間教育団体に深く関わっていたが、そうした動きに呼応したサークル活動を展開しようとはしておらず、常に一定の距離が保たれていた。大田が一貫して自宅を開放して、サークル参加者の居場所を提供していたという事実は、自律的な教育活動空間を保持しようとする意志のあらわれではなかったか。

1954年に誕生した土合教師の会は、のびろ会に改称したのち、1968年に「教育サークル子どもの目」となる。その後、大田が亡くなる2018年までさいたま市緑区東浦和にある大田の自宅で続けられた。西堀青年学級での出会い以来、大田とともにサークル活動を支えた正木は、1977年に教職を辞して作家活動に専念してからも「教育サークル子どもの目」に参加し続けた（2016年逝去）。駒井豊、本庄満も同様に「教育サークル子どもの目」に参加している。出会いから60年以上にわたるサークル活動であり、誕生時の主要参加者が参加し続けている。継続性という点も土合教師の会の特徴といえる。

おわりに

土合教師の会は、土合小・中学校教員らの、子どもを含む村の若者たちへの教育的関心を土台とし、そこに大田の「良心的な教師とともにあゆむ」という、新たな教育研究と実践への試みが刺激となって開花した。西堀青年学級には土合教師の会の教員らも参加しており、両サークルともに参加者一人ひとりの本音や弱音を起点とする事実即した話し合い活動が展開された。そこでは、村の若者がどう生きるか、地域や家庭の問題も含めて学校はそこにどう関わるべきかという、課題意識が共有されていた。このことは、学校の評価や進路の選別システムから劣等感を抱えたまま村に残される子どもたちについて、土合教師の会で話し合われていたことにも現れている。両サークルはいわば村の若者の一貫教育を目指すという点で一体であったといえる。

サークル活動の核となる話し合いは、参加者の実践、本音や弱音から生じた問題、時には教員の「良心」や「科や罪の意識」に関わるような問題に向き合い、子どもや保護者の声を大切にしながら、その苦悩の解消を目指して行われた。つまり、「問題」は上からおろされるものでも、外か

ら来るものでもなく、各々の教員によって見出されるものであった。

話し合い活動の結果、何らかの結論や解決策に必ずしも至らないということから、サークルが問題状況に対する教育研究の場として有効であったのか疑問を抱かせるかもしれない。しかし、教育現場は複雑で不安定なものであるし、それに対する教師の見取りと関わり方も多様にならざるを得ない。ただし、教育現場が多様であるということは、個々の実践者がお互いに自身の実践をさらけ出し、学び、批判にさらされる、そのような過程を経ての、つまり自らの実践に対する責任と他者の実践への敬意を確認し合った結果としてでなければならない。言い換えれば、多様とは、教員のあるがままの実践の様態におけるものではなく、あくまで教育実践の問題状況に対する解決への責任の引き受け方におけるものなのである。複雑で不安定な教育現場に、「正しい」方法や「優れた」実践を適応して、直ちに自己の問題状況が解決されるとは限らない。他者の実践の引き受け方にもまた責任が伴う。結論や解決策はサークル参加者が話し合いの内容を消化して自らの責任において個々に導くものということになる。したがって、「上からの」「正しい」方法、「優れた実践」、つまり技術的な合理性の高い専門性という基準に照らして、自己の「問題」と経験の答え合わせをするのではなく、類似の経験を持つ者同士が話し合いによって自己の「問題」と経験を理解するための、自らの基準を作り、その精度を高めていくところにサークルの教育研究上の特徴がある。それゆえに、話し合いが簡単に意見の集約や結論へと回収されてしまうことにはむしろ注意を払うことになる。自律的な教育研究というのは、民間教育団体や教員組合と無関係という意味ではもちろんない。他の組織や団体、あるいは教育学者が「上から」おろしてくる「正しさ」が、教師にとって「既成概念」を捉え返しうる機会となりうるか、それを教師自身が判断しうるかが問題なのである。

専門性とは、教育問題への適応度や解決率の高い、汎用性に富む知識や技術において認められるものとは限らない。複雑で不安定な子どもとの関わりや日常の職務の中で、問題を感じ取る、発見する感度そのものにまずは専門性が存在する。その解決もまた、問題を感じ、発見した者が引き受けざるを得ない。したがって、一回性の不安定な出来事に意味を与える時にも、未だ不確定である解決の仕方を見出す時にも専門性が要請されることになる。

一方、土合教師の会の活動が、他のサークルに伝播していく姿も捉えることができた。そして、土合方式を採用した浦和教育を語る会や川口教師の会とともに、埼玉教育研究サークル連絡協議会の核となり、埼玉県内のサークル活動に展開に大きな影響を与えていたことも明らかとなった。

これまで、「文部省対日教組」に象徴される官民の対立図式の中であって、その独自の性格について十分に究明されてこなかった、1950年代の地域の教育研究サークルの活動内容の一断面が明らかとなった。そこでの教育研究は、団体・組織が主導する、あるいは組織的に行われる教育研究には見られない、自律性と専門性の高さを示すものであった。

ただし、土合教師の会の事例は、この時期、全国に展開した数多あるサークルの一面に過ぎない。事例研究の積み重ねによる、この事例の位置づけを今後の課題としたい。

【註】

⁸⁸ 土合教師の会「話し合いの記録」No. 7, p. 6 (1955年6~7月にかけて書かれたものと推定される)。

⁸⁹ 土合教師の会「話し合いの記録」No. [表2の「不明2」], p. 4 (1956年に書かれたものと推定される)。なお、発言者は名字から任意のアルファベットに変えてある。以下の本文中に引用しているアルファベットも同様。

- ⁹⁰ 同上、pp. 2-3。
- ⁹¹ 土合教師の会「話し合いの記録」No. 13、1955年10月5日、pp. 13-14。
- ⁹² 同上、p. 5。
- ⁹³ 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。
- ⁹⁴ 埼玉教育研究サークル連絡協議会『あしなみ』No. 10、1960年4月。
- ⁹⁵ 本庄は、川合章編『子どもの認識を高める論理』（明治図書出版、1958年6月刊行）に浦和教育を語る会の一員として、実践報告「みんながよくならなければ、ひとりがよくなかない-中学一年の生活指導-」を発表している。また、1963年11月刊行の黒沢勝治編『中学校道徳指導細案』に、浦和教育こんわ会の会員として話し合いの記録をまとめており、大田の帰国後も他のサークルに参加していることがわかる。
- ⁹⁶ 川口教師の会「話し合いの記録」第1号、1955年7月20日、p. 1。話し合いが行われたのは7月2日（土）、会場は川口市立舟戸小学校の教室である。
- ⁹⁷ 同上。
- ⁹⁸ 「話し合いの記録」第5号（発行年月日不明。1956年1月7日の話し合いの記録）。「北葛の岩松さんが遠路はるばる元気な顔を見せてくれる。そこへまた『浦和教育を語る会』からのゲキレイ電報が飛びこみ、一同カン喜。『なかま』のよさをしみじみと感ずる。『こちらからもやろう!!』ということになり、みんなで題をヒネッタあげくの力作(?)を電波に託すべく、斉藤、電電局へ走る。曰く『ゴセイカイヲシュクス。アニキヌカルナ ノミチハナガイ。』」「浦和から・・・ゴセイカイヲシュクシ、コンゴノゴハッテンヲイノル。タカルカイ」（p. 1）「時間がおわり 岩松さん『浦和へ廻りますので・・・』と立つ。みんなで『語る会』へ寄書をして託す。（p. 4）」などの記述がある。
- ⁹⁹ 「浦和理科研究会生れる」埼玉教育研究サークル連絡協議会『サークル通信』No. 2、1956年3月29日、p. 4。
- ¹⁰⁰ 埼玉教育研究サークル連絡協議会『あしなみ』No. 10、1960年4月20日、p. 1。
- ¹⁰¹ 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-」、pp. 304-308。
- ¹⁰² 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(1) - 川口教師の会を中心に-」、pp. 171-172。
- ¹⁰³ 「県内各地の教研は?-四国でのある夜の話し合い-」『サークル通信』No. 2、1956年3月29日、pp. 2-3。話し合いの記録は、浦和教育を語る会の木戸悌二郎によるものである。
- ¹⁰⁴ 同上。
- ¹⁰⁵ 同上、p. 2。
- ¹⁰⁶ 同上、p. 3。
- ¹⁰⁷ 同上、P. 2。
- ¹⁰⁸ 同上、pp. 2-3
- ¹⁰⁹ 同上、p. 2。
- ¹¹⁰ 同上。
- ¹¹¹ 同上。
- ¹¹² 正木欽七「教研への出発点」埼玉教育研究サークル連絡協議会機関紙『サークル通信（仮称）』No. 1、1955年12月、p. 3。
- ¹¹³ 「関東教育学会研究大会開かる-サークル協から正木氏代表に-」『あしなみ』No. 4、1956年10月6日、p. 1。
- ¹¹⁴ 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-」。
- ¹¹⁵ 「現場の教育研究をどう進めるか（提案要旨）埼玉教育研究サークル連絡協議会」前掲『あしなみ』No. 4、pp. 2-3。
- ¹¹⁶ 同上、p. 2。
- ¹¹⁷ 同上、p. 3。
- ¹¹⁸ 同上。
- ¹¹⁹ この他、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-」では、関東教科研が埼玉サークル連協を下部組織化としようとする動きに、埼玉サークル連協が抵抗し、両者の間で「激しい論争」があったという事実を指摘した。
- ¹²⁰ この他に、浦和教育を語る会の大畑佳司、坂本光男、川口教師の会の川合章、土合教師の会の本庄満、正木欽七の共著による「生活指導と認識」（『教育』No. 108、1959年12月）がある。
- ¹²¹ 川合章編『子どもの認識を高める論理』明治図書出版、1958年、p. 321。
- ¹²² 同上、p. 322。
- ¹²³ 篠崎久『わたしの戦後教育史-日本の教師群像1-』東研、1979年、p. 116。
- ¹²⁴ 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(1) - 川口教師の会を中心に-」。
- ¹²⁵ 春田正治「ある日の浦和市教組-ルポ・職場訪問-」日本教職員組合『教育評論』No. 109、1961年4月。
- ¹²⁶ 篠崎前掲書、pp. 51-52。

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ます。

(2023年9月30日提出)

(2023年11月7日受理)