

教師の市民性形成へのライフヒストリーのアプローチ

～戦後民主主義教育を担った一教師をモデルとして～

The Life Historical Approach to the Formation of Citizenship as School Teacher: A Case Study Focused on a Teacher in Post-war Democracy Education

植田浩暉*, 福田恵子**

UEDA Hiroki, FUKUDA Keiko

(*地域教育学科 4 回生, **教授・学習科学講座)

キーワード：戦後民主主義教育 post-war democracy education , 市民性 citizenship

1. はじめに

グローバル化は我々の社会に多様性をもたらし、また、急速な情報化や技術革新は人間生活を質的にも変化させつつある。こうした社会的変化の影響が、身近な生活も含め社会のあらゆる領域に及んでいる中で、子どもの成長を支える教育の在り方も、新たな事態に直面している¹⁾。学校の在り方が変化するということは、現場の教師に求められる資質も変化するということである。本研究では、教師に求められる新たな資質の一つとして市民性を挙げる。今日、市民性（シティズンシップ）教育が注目されているように、市民性は社会の形成者として活躍するため、誰しもに求められる資質である。教師として市民性を発揮するためにはどのような資質が必要で、その形成のプロセスはどのようなものなのか。本研究では、戦後民主主義教育を担った一人の教師へのインタビューとその教師に関する資料を通して、市民性が形成されるプロセスを明らかにする。そして、その事例から一般化できる要素を探ることを目的とする。

2. 戦後民主主義教育の変遷

まず、本研究の対象となる教師が、教師として生きた時代の民主主義教育の変遷をみることにする。

戦後の教育改革の全体的な流れを振り返ると、憲法・教育基本法成立に伴い民主主義社会構築の理念を目指した新しい教育作りが教育改革の中で進められ、多くの教育学者・教師をはじめとした教育関係者は積極的に教育改革に取り組んだ時期であった。一方、民主主義を担う人間形成を進めるうえ

で、軍国主義・国家主義的教育要素の払拭は教育改革上避けずは通れない課題であり、古い教育体制の克服は新しい教育作りの前提と考えられたことも押さえておきたい²⁾。

1947年3月に発布された『学習指導要領一般編（試案）』に示された「これまでとにかく上の方から決められて与えられたことを、どこまでもその通りに実行するといった画一的な傾きがあったが、こんどはむしろ下の方からみんなの力で、色々と作り上げていくようになって来た」といった認識がカリキュラム編成の自主的展開の口火を切った³⁾。

しかし、カリキュラムの自主編成は、1940年代末にピークを迎え、1950年代初頭に入ると次第に後退の様相を呈した。それは、教育政策の転換、社会状況の変化など種々の要素によるところが大きかった⁴⁾。1950年代に入り、朝鮮戦争の勃発、サンフランシスコ単独講和条約の調印などの国際情勢の変化を背景に、アメリカの対日政策は転換していった。それに伴い、日本の教育政策と教育の在り方は同時期から大きく変貌していく。サンフランシスコ講和条約が調印された1951年5月、当時の内閣総理大臣は、私的諮問機関として「政令の改正に関する諮問委員会」（「政令改正諮問委員会」）を設置した。同年11月、戦後教育改革を根本的に批判して「国情を異にする各国の諸制度を範とし、徒らに理想を追うに急で、我が国の実情に即しないと思われるもの」の改正を求める「教育制度の計画に関する答申」が同委員会から提出された。文部省による教育計画の構想を、長期総合領域計画と名づけ、またこうした教育計画の必要性和意義を説いた。

戦後教育改革によって教科書統制、国定教科書が廃止され、教育委員会の公選が法律によって定められていた。「教育制度の計画に関する答申」は、これらの戦後教育改革を否定する立場からまとめられたものであった。教育分権化の挫折、学

校教育の自主性・自立性の後退は、教育政策の転換を顕著に示すものであった⁵⁾。

高度経済成長により長期総合教育計画論は隆盛を誇った。しかしながら、高度経済成長期には、学校教育は言うまでもなく教育全般において数多くの問題が噴出した。非行、いじめをはじめとした教育問題が社会問題となった。こうした問題に高度経済成長期の教育の荒廃の一端がみられると同時に、教育全般の困難を如実に反映するものとなっている。

1960年代の高度経済成長下の教育荒廃の結果を受け、1970年代に入り、長期総合教育計画論は後退の様相を呈した。長期総合教育計画論の歴史的役割を肯定的にとらえる立場の研究者の中からも、それに対する疑問が示された⁶⁾。

高度経済成長末期から展開した地域教育運動は、教育実践のみならず、学校の在り方にもかかわるものであった。一方では公立高校の増設を求める高校全入運動や養護学校設立運動などのように、子ども・青年の学習権を保障するための学校施設そのものを設置する動きがあった。また、保育所や学童保育所・児童館の設置や増設を求める運動のように、子どもたちの学校外教育や福祉の質を向上させるための運動も広範に展開された。だが、それらの新しい政策・設備の補充の考えとあいまって、既存の学校の在り方が問われ、「地域に根ざす学校」というスローガンのもとに、学校と地域社会との関係の再構築が求められたことも戦後教育史の高度経済成長期直後の特徴であった⁷⁾。

以上、戦後の教育改革をみてきたが、それぞれの時期で、学校と地域社会との関わり、距離感が変化していることがわかる。これが本研究でのインタビュー調査対象者の教師として歩んできた時代背景である。

3. 市民性の捉え方

(1) 日本における市民性⁸⁾

市民性とは市民が有する資質・能力のことを指すが、市民という概念はどのようにして歩みを進めてきたのだろうか。日本における市民という言葉の背景をみていくことにする。日本では第二次世界大戦まで、大日本帝国憲法によって国民は「臣民」と規定されていた。言論の自由や結社の自由など「市民的自由」には「法律の範囲内に於いて」という鉄のタガがはめられ、特に昭和に入り、治安維持法と特高警察が武威を振るうようになると「市民的自由」は完全に窒息させられることになる。「市民」が存在しうる条件はなくなったのである。

第二次世界大戦後、基本的人権・主権在民を支柱とする日本国憲法が制定され、ようやく民主主義が根付く素地がつくられた。つまり、「市民」の生まれる条件ができたのである。しかし、実際に「市民」が層をなして登場するまでは、まだ長い助走の期間が必要であった。

戦後の1940年代後半から1950年代前半にかけては、社会

運動が最も高揚した時代だったといえる。企業には一斉に労働組合が結成され、食糧危機の中生活を守るためにストライキを打ち、デモの波が街路や広場を埋めた。

1960年代半ばからの自治体改革や平和運動などの中から新しい運動が育ち始めていく。組織に属さず、特に誰かから支持されたわけでもなく、自分自身の判断で自発的に集まった人たちによる社会運動であった。それはまさに市民による運動であった。引きつづき1970年前後から始まる反公害・環境保護運動や教育運動などの中で市民運動は本格的に広がる。

こうした動きを先駆的にとらえ、理論化を図ったのが政治学者の松下圭一であった。松下氏は、1966年に論文「〈市民〉的人間類型の現代的可能性」⁹⁾を発表する。その冒頭で松下氏は、「戦後20年を経た今日、マス状況の拡大の中から『市民』的人間人間類型が日本で生まれつつある」と宣言し、次のように述べた。

「戦後、とくに、〈安保〉と〈所得倍増〉に象徴される1960年代をへて、『新憲法』を制度的前提とする戦後《民主主義》の定着、『高度成長』による《工業》の急進は、日本でも市民的自発性を醸成しうる条件を成熟させてきた」

この論文が発表された後、1967年から70年にかけて、日本の社会に民衆運動の嵐が吹き荒れる。一つはベトナム反戦運動であり、次が沖縄の施政権返還をめぐる運動であり、最後が全国の大学から高校までも巻き込んだ学園紛争だった。一方、この時期、市民参加による自治体改革の要求が大きな波となって全国に広がる。その結果1970年の自治体統一選挙では、当時の全国の「市」の三分の一を革新自治体が占めることになった。

こうした動きを受けて1975年松下氏は『市民自治の憲法理論』¹⁰⁾を出版し、冒頭のはしがきで松下氏は「市民」を次のように定義づけた。

「市民とは、自由・平等という共和的感觉を持った自発的人間類型、したがって市民自治を可能とするような政治への主体的参加という特性を備えた人間類型、ということができる」

戦後の四半世紀にわたる労働運動、民主化運動、平和運動の蓄積と、そして高度経済成長がもたらした豊かさや生活のゆとりによって、ようやく日本にも「市民」が活動する条件が生み出されてきたのである。

その後、市民運動は環境・平和・教育問題をはじめ、情報公開や市民オンブズマン、女性の社会参加の問題などさまざまな問題に取り組んできた。1990年代になると、日本でもNGO（非政府組織）という言葉が一般化する。さらに、日本のボランティア活動によって一つのエポックとなった1995年の阪神・淡路大震災を契機に、市民活動の活動条件を整えようという機運が高まり、1998年には議員立法によって市民運動団体により広く法人格を認めるNPO法（特定非営利活動促進法）が成立した。2016年12月31日現在、NPO法人の数は51,400を超えている¹¹⁾。

こうして、市民運動とともに「市民」が登場してきてから30年が経った2001年には、日本の社会にも明確に質的な変化が生じつつある。日本も明らかに「市民の時代」に入ったと言えよう。

以上のように、戦後の日本における市民の発展をみてきた。戦後間もない時期は、アメリカ主導のもと国家主義から民主主義へ、すなわち臣民から市民への方向転換がなされた時期であった。日本には儒教の考えが第二次世界大戦の終了まで根付いていた。その風習は民主主義の憲法が制定され、制度上では脱却できたようにみえるが、実質を伴った市民が運動を展開できるような社会が出来上がるまでには時間がかかったのである。

(2) 本研究における市民性の定義

平成18年(2006年)に経済産業省が『「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会」のとりまとめ内容について《シティズンシップ教育宣言》』の報告書¹²⁾のなかで市民性について定義した上で、市民性の構成を明記した。以下がその定義である。

多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、より良い社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に(アクティブに)関わろうとする資質

こう定義した上で、報告書では、シティズンシップを発揮される分野が「公的・共同的」^{注1)}「政治活動的」「経済」の3つに分けられ、それぞれの事例が紹介されている。

報告書では、シティズンシップを発揮するための資質として意識、知識、スキルが必要だと述べている。以下は報告書で述べられている3つの資質である。

1) 意識

知識とスキルの獲得が比較的明確に捉えることができるのとは異なり、意識は直接的に教えることや学ぶことが困難だが、シティズンシップを発揮するためには、意識の醸成も重要である。シティズンシップを発揮するために必要な能力として、意識も対象とする。

シティズンシップを発揮するために必要となる意識とは、人々が、知識とスキルを活用して、シティズンシップを発揮する際の原動力やモチベーション(動機)になるものである。ただし、意識は、直接かつ一方的に伝える教育で身につくものではなく、学習者が自ら身に付けていくことが必要である。

2) 知識

シティズンシップを発揮するために必要になる知識とは、公的・公共的な活動、政治活動、経済活動の3分野で必要となる知識である。これらは、時代や社会の変化に伴って、その内容が変化するものであると考えられる。

3) スキル

シティズンシップを発揮するために必要なスキルとは、社会や他者との関係性の中で生かす際に必要となるスキルを指す。知識や他のスキルを備えたとしても、それらを社会や他者との関わりの中で生かすスキルがなければ、効果的に活用・実践することができないだろう。

報告書では、シティズンシップを発揮するために必要となるスキルを、自己・他者・社会の状態や関係性を客観的・批判的に認識・理解するためのスキル、情報や知識を効果的に収集し、正しく理解・判断するためのスキル、他者とともに社会の中で、自分の意見を表明し、他者の意見を聞き、意思決定し、実行するためのスキルという3つに分類する。

シティズンシップ教育宣言では、「関わろうとすること」という言葉が使用されていることから、行動に移すことだけが市民である条件ということではない。実際に行動に移してはいないが、よりよい社会のため、自己実現のために社会に新たなものを創りたいと思うことや、行動する準備する段階にいる人も市民であることを意味している。本論文でも、そういった意味を込め、「関わること」ではなく「関わろうとすること」を採用したい(もちろん市民としての行動した人間類型も含む。)

本論では、以上のようなシティズンシップ教育宣言の定義を使用するものとする。だが、行動することが市民となる条件ではなく、行動の準備することや行動を移すことの前段階を市民となる条件とするなら、市民であるか否かを判断することは難しい。市民としての行動をした人が市民性を持っているということは明確である。そこで、本論文では、市民性をもっているか否かは、対象者の経歴を分析することで判断することにする。

4. 市民性形成のプロセス

(1) 坪倉博則先生について

坪倉博則先生は、昭和3年(1928年)5月27日生まれの現在(2017年1月)88歳の50年以上も教育に携わってこられた。鳥取県日南町に生まれ、鳥取市で師範学校時代を過ごされ、教師となって故郷である日南町に戻って教師人生を歩み始めた。坪倉先生は、中学校の国語と体育、小学校教諭の免許を持っておられ、現役教師時代はそれぞれ3回ずつの学校に赴任されたのち、鳥取県日南町教育委員会教育長を務められた。ここでは、坪倉先生が教師になってからの歩みの中から、坪倉先生が立案、実施した山村留学を事例として挙げ、坪倉先生の市民性を検討する。

山村留学とは、1976年(昭和51年)に長野県八坂村で始められた教育実践活動である。都市部の小・中学生が長期にわたって親元を離れ、自然豊かな農山漁村で生活しながら、自然体験活動や集団体験活動を通して、心身の健全育成と子ど



写真 1 坪倉博則先生

もの可能性を引き出す教育実践活動のことである。

坪倉先生は、当時勤めておられた小学校、もしくはその周辺の小学校の子どもの数が減少傾向にあることを懸念し、このままでは学校がなくなり地域の衰退につながると考えたのである。そこで、全国で実施されるようになっていた山村留学に目を付けたのである。しかし、山村留学を実施するまでの道のりは単純なものではなかった。

目の前の現状を把握し、課題意識を持ち、課題に対する解決策を模索する過程に市民性を垣間見ることができる。坪倉先生の場合、課題として着目したのは、前述したように子どもの数が減少することであった。そのために、当時 56 歳で大宮小学校の校長先生をしていた坪倉先生は、周辺の小学校宛に「少人数学校教育復興の一方策」を送った。その資料には山村留学の提案以外に、三つの小学校の合同学習などの提案がなされている。さらに、山村留学の部分に目を向けると、和歌山県のかつらぎ町で行われていた山村留学をモデルとして、山村留学に欠かせない里親制度の詳細や里親をはじめ、自治会、PTA、学識経験者で組織した受け入れ委員会（仮）の必要性まで書かれている。

坪倉先生は、大宮小学校の現状と課題を把握したうえで、関係者宛に、課題を打破するべく、提案に乗り出したのである。つまり、坪倉先生は大宮の現状、言い換えると社会の現状を把握し、課題を解決するために主体的に他者と関わろうとしたことが、この手紙から読み取れる。また、坪倉先生にとって山村留学とは、長年行動に移しなかった事業であることがインタビュー調査の中で分かった。山村留学は管理職になる前の中堅教師の時代から心の内に秘めていた事業であった。そのため、提案の段階で詳細な資料を用いて始動することができたのである。つまり、社会状況から問題を把握する意識、山村留学を遂行するための知識を有し、課題解決のために他者と関わり実践するスキルを有していたことがわかる。つまり、坪倉先生は明らかに市民性を有する教師といえよう。

(2) 坪倉博則先生へのインタビュー調査

ここでは、どのように坪倉先生の市民性が形成されてきたのかをインタビュー調査をもとに明らかにしていく。

1) 調査目的

一人の教師の市民性形成のプロセスを明らかにし、市民性形成に必要な要素を抽出する。

2) 調査対象

元日野郡教育委員会教育長 坪倉博則先生

3) 調査方法

第 1 回調査 平成 28 年 10 月 9 日（土）坪倉博則先生宅

第 2 回調査 平成 28 年 12 月 14 日（水）坪倉博則先生宅

インタビュー調査は、第 1 回目は約 2 時間、第 2 回目は約 3 時間行った。調査時は被調査者の許可を得て IC レコーダーによる記録を行った。

4) 調査内容

以下に示す仮説をもとに質問を行った。

- ①市民性形成には自らが果たすべき課題意識が変化する「転換期」がある。
- ②自らが果たすべき課題意識の「転換期」には、「職場の自由度」と「評価」の作用が必要である。
- ③市民性形成のためには、学校でのキャリアだけでなく、同時に地域の中でのキャリアが必要である。
- ④市民性を発揮するための活動のフィールドは、課題意識を土台として、学校・地域でのキャリアが作用して広がっていく。

仮説①に関しては、教師になると誰もが市民性を発揮し、社会に貢献することができるわけではない。教師になりたての頃は仕事に追われる日々を送ることが想定される。そういった日々次第に慣れ、ゆとりを持つことが出来る時期が来る。その時期に自己実現のため、よりよい社会のために課題意識を持ち、解決しようとするようになる時期を「転換期」と呼び、教師における市民性のプロセスの中に含まれる時期ではないかと考え、仮説に取り入れた。仮説②に関しては、課題意識を持ち、やりたいことが明確になったが、周りからの「評価」と「自由度」がなければ思うように行動に移せないことや行動のための準備に取り掛かることができないのではないかと考え、「評価」と「自由」に関する仮説を取り入れた。仮説③、④に関しては、教師としての市民性を発揮するためには、学校だけでなく地域でのキャリアが必要であり、さらに課題意識をもって学校と地域のキャリアに関わることで活動のフィールドが広がって、市民性が発揮されると考えた。以下、枠線で囲っているのは仮説であり、「Q」は質問内容を示し、「A」は坪倉先生の回答を示している。

- ①市民性形成には自らが果たすべき課題意識が変化する「転換期」がある。

Q「教師になりたての頃は、目の前の仕事を覚えるので精一杯で視点が広がらなかったと思います。目の前の課題のために、自らが果たすべき課題に対する意識の「転換期」という時期

があると思いますが、どうお考えですか。」

A「子どもたちのために、田舎者だからと言って卑下しないで、僕らでもできるんだというような自信を持たせてやりたいという思いを持つようになった。そのためには、結果をもたらしてやればそれが自信につながるだろうと思ってやった。系統立ててやろうとしたわけではないが、自分なりの思いでやったことだった。バレーボールの指導にしてもベストを尽くしてやった。学問があったわけではないが、自分なりの工夫をしながらやったわけです。」

A「我流ではあるけれども、我流で何とか貫くことができた目の前のことに一生懸命取り組んだ。一つの信念としては、いったん生徒の身についたことは、その生徒の将来に役に立つことであるという考えがあった。練習することで生徒には自信がつく。」

Q「では、目の前の仕事に追われる時期から、変化したのは、自信を持たせたいという思いができてきたということですか。」

A「子どもが自信を持つということと同時に、僕も自信を持つようになってきた。取り組んだことがうまくいくと、僕のやったことは間違ったことではないなと考えて、(坪倉先生の)自信につながった。」

Q「教師になりたての頃は坪倉先生にとってどういう時期でしたか。」

A「教師になりたての頃は、仕事を任されたりして、教師として育てられる時期だった。」

A「一番初めは、教師という自覚があまりないわけです。学校の先生ではあったものの、使命感を持つとったということではなかった。とにかく目の前の仕事を追っかけているうちに、だんだん色んなことをしながら、自分も子どもも成長していったわけです。こうすれば子どもがついてくるなとか、分かってくる時期です。この時期は、簡単に言うなら、わがまま勝手な、生意気な教員で、世間のこともわかってなかった。教員をやっているうちに、これはできるぞというように学びながら育っていったということだと思う。例えるなら、がらくたから、世間のこと、教員のことわかっていって、だんだん大人しくなっていく。」

Q「私は、「転換期」という時期では、課題意識が芽生えるだけだと思っていましたが、教師としてもガラッと変わるということですね。」

A「要するに、自覚を持つようになって来た。自覚を持つことができてきたのは、自分でも取り組んできたことができたという自信からきていると思う。こうすれば、子どももついてくる、地域もついてくるということがわかってきた。」

A「教師になりたての頃は自分の目の前がいっぱいであったが、中堅教師の時代は、子どもをもっと伸ばす方法はないかを考えるようになった。だから、視野が広がってきたということが言えるかもしれない。」

A「自覚が生まれてからは、中堅教師の時代に人のふりを見た

り、学校の課題などを見つけて「これが足りないのでは。」と思うようになって、少人数学校の教育の仕方を自分なりに考えてみた。自分一人ではなく、同じくらいの年代の別の学校の教師に相談したりするようになっていった。」

A「しかし、その頃はお金の予算のことは全く権限がない平教員だったから、できないことがあったが校長にうまいこと頼みながらやっていた。中堅教師の時代は、何とか自分でできることをしようと思っていたが、予算とかの問題があつてうまくいかない時期があつたから、予算をつけて、やりたいことができる管理職になりたいなと思うようになった。」

Q「坪倉先生にとっての「転換期」はいつ頃であったと思いますか。」

A「子どものことについては、教科書にあることをみんな覚えていたり、計算ができたりすることも大事だけど、それ以上に大切なことは、何か自分の身につくものがないといけないのではないのかと思うようになった。はっきりこれだということはないけれども、頭の中だけではなく行動に移すことが必要だということが10年目あたりからわかるようになった。」

仮説①に対しては以上のような回答が得られた。坪倉先生の場合、教師になりたての頃には、子どもに自信を持たせようとバレーボールに尽力し、結果を出すことが子どもの自信につながると考えた。そして、子どもに自信がついてくると、自分の自信にもつながる。自信を持つようになると、自覚が生まれる。自覚が生まれると、子どものために「これが足りないのでは」と思うようになり、視野が広がる。自信を持ち始め、自覚が生まれ、視野が広くなり、課題意識が生まれ、行動に移すことを考え始める時期が「転換期」である。つまり「転換期」とは、課題意識を持つようになり、それを解決するための行動に移す準備初期段階といえる。おそらく、すべての教師が坪倉先生のように、課題意識を持ち、行動に移すことが大切だと考える訳ではないだろう。しかし、坪倉先生のような市民性を発揮するためには、このような意識の芽生えの時期があるか否かは、市民性形成の大きなターニングポイントになるのではないだろうか。

②「自らが果たすべき課題意識の「転換期」には、「職場の自由度」と「評価」の作用が必要である。

Q「「転換期」に向かうためには、「ある程度自由度のある職場」と「評価」が必要ではないかと思います。この2つがあることで、自由度が高くなり、大きな仕事を任されたり、自分のやりたいことができるようになると思うのですが、どうお考えですか。」

A「その通りだと思う。」

Q「教師になりたての頃の職場での自由度が「転換期」に向かう一つの要因ではないかと思いますがどうお考えですか。」

A「最初に勤務した学校の校長先生が、一つ一つガミガミ言ってくる先生ではなく、黙っていて自由にさせていて、いいタイミングを見計らって後で指導するという育て方をさせる先生だった。最初の校長先生がこの校長先生ではなく、別の校

長先生だったら、何この校長と思って揉めて転勤したかもしれない。」

Q「教師になりたての頃は、校長先生がガミガミ言わない自由度の高い職場だったと思うのですが、坪倉先生の評価と自由度の高い職場が作用して、より自由度の高い職場になり、自分の視点やしたいことが広がるのではないかと思うのですが、どうお考えですか。」

A「僕自身はこの評価を得るために頑張ったのではない。自分の評価を得るというのではなしに、子どもをとにかく、バレーボールならバレーボールで勝たしてやりたい。その一心で、自分なりにバレーボールの指導を始めたわけです。練習の成果で試合に勝っていくうちに、自分なりに自信がついてくる。子どもが勝つと子どもの自信になってくる。そうすると、親からの子どもの評価が高くなる。親が認めてくれると、学校の職員も僕のことは見直してくれるようになる。」

A「僕から言えば、子どもを勝たせたい、子どもを評価してもらいたいということを考えていた。僕自身の評価は考えたことはなかった。」

A「子どもの評価が高くなるということは、学校の評価が上がる。そうしてまわりまわって自分の評価につながったのかもしれない。」

A「子どもの自信がついてきて、子どもが評価されて、より自由度が高くなった。」

仮説②に対しては以上のような回答が得られた。「転換期」に至るためには、職場の自由度が必要である。つまり、職場の環境がある程度自由であることが「転換期」に影響しているということである。仕事に手一杯な時期から少しずつゆとりが生まれてきても、提案したことがなかなか聞いてもらえない環境やそうなるだろうと思ってしまう環境であるならば、行動に移すこと又は、行動に移すための準備をする段階に至らないということが想定される。そして、自由度を高くするためには、評価、とりわけ自己に対する評価が必要であり、坪倉先生も自己の評価を高くすることを考えておられたのではないかと仮説を立てたが、坪倉先生は、自己の評価をあげることに何の執着も持っておられなかった。自己の評価ではなく、子どもの評価をあげることに尽力されていたのである。その一例が、バレーボール指導であり、安全な自転車の乗り方大会の指導なのである。そして、子どもの評価をあげたいと尽力していた頃は気付かなかったが、今振り返れば、評価がまわりまわって自己の評価につながっていたのである。

③市民性形成のためには、学校でのキャリアだけでなく、同時に地域の中でのキャリアが必要である。

Q「学校の中のキャリアだけではなく、地域の中のキャリアがないと活動のフィールドが広がっていかないとと思うのですが、どうお考えですか。」

A「地域の中でのキャリアというのは本当に大事なことだ。地域から孤立した学校だったら、何にもならないと思う。何もできないと思う。学校だけ地域を置き去りにして進むことはあ

り得ないと思う。地域と学校が溶け込んで、学校が地域を頼り、地域も学校を応援するという形にならなければ、学校教育が進んではいけないと思う。」

Q「地域でのキャリアを確立した要因というのは、どのようなものがあげられると思いますか。」

A「地元ということや、青年団に入ったことや、嫁さんの婦人会に関わったことや、まだいうとカネナリ会というものを作ったことがあると思う。」

A「教師が、何のつてもなく地域に関わることはできない。僕だったら青年団に入ってたから、仲間として関わると授業などで協力してもらうことができた。でも、それがなかったら直接地域と関わることはできなかった。僕の場合は地域から育った。」

Q「地域でのキャリアがある教師と学校の中でしかキャリアを持たない教師と比べて、やはりできることとできないことが違いますか。」

A「おそらく、地域でのキャリアと学校でのキャリアがなかったら、学校の教師の方も続いていなかったかもしない。もし、地域との関わりがなかったら、思うようなことはできていなかったと思う。地域でのキャリアがあったから、応援も得られた。」

A「僕がよく思っていたけれども、県の指導主事になっている人は学校の中でのキャリアしか持っていない。それで、口では、地域に溶け込みなさい、地域を生かした教育をきなさいとか言う。僕らの同級生当たりの指導主事をしてた人達は、学校を中心とした考え方だった。確かに指導主事ということは間違いがない教育方針だが、この住民との結びつきが大切だと口では言うけれども、ほとんど自分（県の指導主事）はやっていない。実態を知らんのに、国の指導方針で、「地域に立脚した、地域と結びついた教育が大切ですから。」と言っていた。簡単に言えば、机上の空論で心に響かんわけです。」

Q「もし、地域でのキャリアがなかったらどのように違っていたと思いますか。」

A「仮に僕が米子の方の校長になって、米子の地域で「何かしましよう」と言っても地域の応援がないとできることじゃない。やはり、地域と学校が一体になってこそ、やりたいことができる。」

Q「地域と学校がつながるためにはどうすればいいと思いますか。」

A「教育効果を上げるためには、必ず子どものためには地域とのつながりが必要なわけです。地域の要望なり、要求なりを受け止めて、口で言うのはたやすいけれども、実が伴っていないといけない。じゃあ、実を伴わせるためには、どうするのか。それは、地域の人を学校に引き付けることだ。じゃあ、地域の人を学校に引き付けるためにはどうしたらいいか。昔は、地域の人を学芸会や運動会をすとか、どんどん呼んでいた。今は、例えば日南町の中学校で日南町中の人を呼ぶなんてことはできない。だから、あんまり大規模化した学校は、

難しい。小規模校は小規模校で大変だけれども、小規模校は児童が少なくいけれども、子どもを通して地域とのつながりが強かった。」

実際に、坪倉先生は、学力主義を進める一環として全国学力テストを行う文部省の方針に対してストライキのような行為を行っている。若手教師であったが、「こんなテストは子どものためになりません。」と言って、同じ学校の数人の教師と共に、テストの実施に非協力的な態度をとった。管理職とPTAが「そんなことしていたら、あんたらクビになるぞ。」と言っても、ひるむどころか、「クビになっても子どもたちのためにテストはしません。」と言って抗った経験を持っておられるのである。常に自己の中に芯が通った教育観を持っておられるからこそ、文部省の方針に対して、何も判断せずに従う教師や地域との関わりを持たない教師に違和感を持つのである。

市民性形成のためには、学校でのキャリアだけでなく、同時に地域の中でのキャリアが必要であるという仮説については以上のような回答が得られた。ほとんどが仮説通りであった。地域でのキャリアがあったからこそ、子どものためにやりたいことを発見し、行動に移すことができた。さらに、そういった実践の中で、市民性に必要な「意識」をより高次のレベルへと育て、実践から「知識」「スキル」を吸収することができたのではないだろうか。つまり、学校だけでなく、地域でのキャリアを確立することは、やりたいことを行動に移し、教育効果をあげることができるだけでなく、行動の中で市民性が育つということなのである。したがって、教師として市民性が育つためには、地域でのキャリアが大きな役割を担っているということになる。

④市民性を発揮するための活動のフィールドは、課題意識を土台として、学校・地域でのキャリアが作用して広がっていく。

Q「先ほどは、地域でのキャリアと学校でのキャリアという二つが大切だとおっしゃいましたが、市民性形成にはこの二つに加えて意識というのも大切ではないかと思えます。意識を原動力にして、地域でのキャリアと学校でのキャリアが作用して、活動のフィールドが広がると思いますが、どうお考えですか。」

A「うー……ん、基本的にはそうだと思うけどな。」

これまで、学校と地域とを別々のフィールドで考え、坪倉先生はその両方からの視点を持っていらっしやると考えていたが、そうではなかった。もともと坪倉先生はフィールドを一つしか考えていなかったのである。それは、名づけるなら「生きているフィールド」である。学校も地域も同じ「生きているフィールド」の中にあるものであり、互いに壁はない。壁がない同じ箱の中にあるものなのである。従って互いに関係を持たないということが坪倉先生からするとあり得ないことであり、壁を作っている教師に違和感を覚えるのである。そのため、学校と地域の間に壁をこしらえて仮説を立てた時

点で、坪倉先生は違和感を向ける対象となっていたのである。さらに、先ほど箱という例を用いたが、坪倉先生の箱の中には家庭や塾などの子どもが生活するフィールド全てが内包されていると推測できる。坪倉先生は子どもが生きているフィールド全体を通して教育することを意識の中で構想されていたのではないだろうか。それは、文部省の方針で、学校文化の中だけで教育を完結しようと試みた学力主義時代にも、時代の波に負けず、地域の方と関わりをもちながら全国自転車の乗り方大会に尽力したことや町ぐるみで道德教育の研究発表を実施したこと、学力テストに対してストライキを行った中堅教師の時期の経歴からもうかがうことができる。

以上のことから、学校でのキャリアと地域でのキャリアの二つのフィールドに分けて立てた仮説は、立証できなかったということになる。この結果は、仮説④以外にも大きな影響を与える。前述したが、市民性形成のためには、学校でのキャリアだけでなく、同時に地域の中でのキャリアが必要であるという仮説に関しては、坪倉先生の中では学校でのキャリアと地域でのキャリアがもともと一つのものであったため、学校だけでなく地域でのキャリアが必要であることは至極当たり前のことだったのである。

以上のように、学校と地域も同じフィールドであるという坪倉先生の考えは、他の仮説にも影響を与えるものであったことなどを考慮すると、今回の調査の大きな収穫であったと言えよう。図1は、これらの考察をまとめたものである。

4. まとめ

本研究の目的は、現代教師に求められている資質として市民性をあげ、戦後民主主義教育を担っておられた一教師を対象にインタビュー調査を行い、市民性形成のプロセスを明らかにすることであった。ここでは、戦後民主主義教育を担っておられた坪倉先生へのインタビュー調査を通して明らかになった2点についてまとめる。

まずは、坪倉先生の教師人生の中に「転換期」が存在していたことである。「坪倉先生においては、教師になりたての頃、子どもに自信を持たせようと尽力された。そして、自信、自覚、広い視野、課題意識を持ち、行動に移すことを考え始める。課題意識が生まれることにより市民性の「意識」が芽生え、行動に移していくうちに、実践を重ね「知識」と「スキル」を獲得していくのである。しかし、このような「転換期」がすべての教師に訪れるわけではない。坪倉先生へのインタビュー調査によって「転換期」に必要な要素とプロセスが明らかになった。

次いで、2点目は坪倉先生にとっての学校と地域の捉え方についてである。仮説段階では、学校と地域という二つのフィールドを想定していた。しかし、インタビュー調査を通して、学校と地域という2つのフィールドに分けていたことが誤り

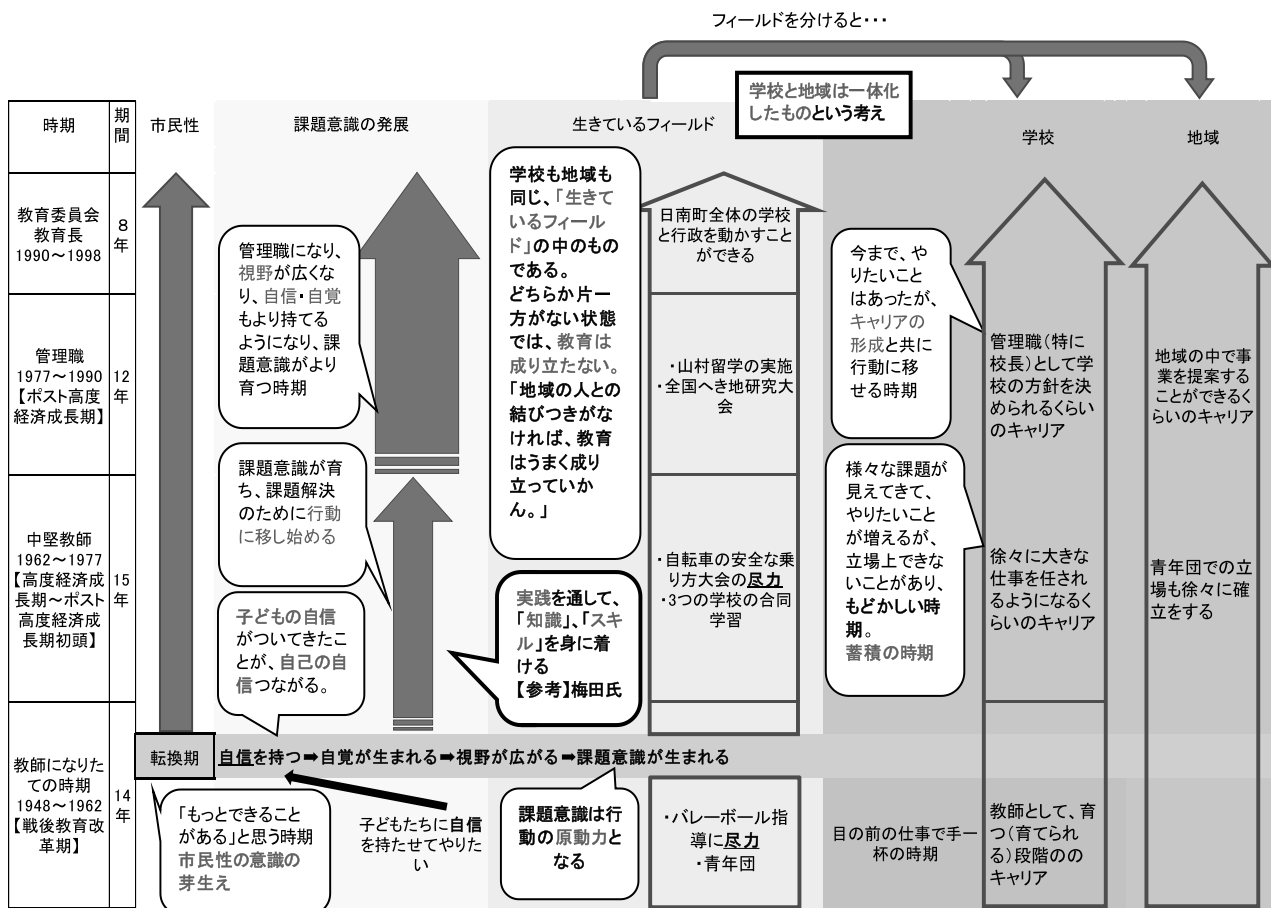


図 1 坪倉先生の市民性形成のプロセス(考察)

であった。学校と地域の壁を乗り越えていたのではなく、もともと壁はないものとして捉えていたのである。

現代の教育課題の一つとして学校と地域の連携が叫ばれている。そのための教育政策として、学校と地域との間に地域コーディネーターという第三者を設けて学校と地域との連携を図っている。形式的には教師の仕事が分割され、学校と地域とが関わる授業なども導入がなされた。しかし、形式的に役割を取り入れるだけでは、文部科学省が目指しているような真の意味で学校と地域の連携はできていないのである。文部科学省が考える教育政策を学校教育に取り入れるだけでは不十分だということである。やはり、学校教育の現場にいる教師に新たな資質が求められているのではないだろうか。地域コーディネーターなどの新しい役割がおかれるということは、新しい役割を活かすための資質が現場の教師に求められるのではないだろうか。そして、その資質こそが市民性であると考える。

謝辞

本論文を作成するにあたりインタビュー調査に回答していただいた坪倉博則先生に心より感謝いたします。

【注】

1) 公的・共同的分野とは、市民にとって、シティズンシップが発揮されるもっとも身近な分野である。市民の多様なニーズや社会的課題へ対応するために、市民一人ひとりが自分たちの意思に基づいて、関係者と協力して取り組むための分野である。

【主な引用・参考文献】

- 1) 文部科学省中央教育審議会答申。(2015).『新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方について』
- 2) 朱浩東 (2000).『戦後日本の「地域と教育」論』. 亜紀書房. 東京. p. 55
- 3) 前掲2). p. 65
- 4) 前掲2). p. 136
- 5) 前掲2). p. 142
- 6) 前掲2). p. 226
- 7) 前掲2). p. 260
- 8) 梅田正己。(2001).『「市民の時代」の教育を求めて』. 高文研. 東京. pp. 135～141.
- 9) 松下圭一。(1966).『〈市民〉人間類型の現代的可能性』.『現代政治の条件』. 中央公論社. 東京.
- 10) 松下圭一。(1975).『市民自治の憲法理論』. 岩波新書. 東京.
- 11) 内閣府 NPO ホームページ
ww.npo-homepage.go.jp/about/toukei-info/ninshou-zyuri
- 12) 経済産業省。(2006).『「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会」のとりまとめ内容について』.