

る授業を」という父母の切実な願いに対し『現在の自民党政府が倒れ、地域破壊などの問題が解決されるまでは無理です』という回答をつきつけるようなものである」と厳しく批判している。

確かに藤岡が指摘する様に、もし坂元が“学力と生活の統一的把握”について宣言するだけで、学力形成についての教育的努力を放棄しているならば問題であろう。しかし坂元は、上記の引用部分だけからみても決して、その様に述べているのではない。つまり「子どもがわからないのは、つめこみのせい」であることを、まずもって認めつつ、それに「加えて」生活の問題について述べている。ただ、その「つめこみのせい」を、どうするかという点では十分展開されてはいえず、課題として残されてはいる。

ここで重要な点は次の二点である。

第一点は、学力と生活との統一的把握を原則的にどうみるのか、という点である。この点に関していえば「できない子」「おくられている子」が「労働者層のなかの単純労働者層の子弟に比較的集中している」という「学業不振」に関する階級性格を指摘している調査<sup>(4)</sup>からもうかがえる様に、単に教室内の教材だけの問題として、「できない子」「おくられている子」問題を把えることはできないであろう。かかる点では、藤岡において一定の消極的把握があるのではなからうか。

第二点は、学力と生活との統一的把握における教科実践の内容はいかなるものとしてみるのか、という点であるが、この点は上述の東井実践の積極的意義をどうみるのか、ということに直接関連してくる。つまり「系統的な教科学習の中で地域がなげかけている問題を子どもの認識の発展のすじみちにしながら与えようとした」点を、どうみるのかという点であるが、坂元も指摘した様に、かかる生活経験主義＝プラグマティズムではない「生活と教育の結合」の論理の追求は注目すべきことであろう。なお、この点でも藤岡においては不明確であり、氏の視角からは、たとえば山形県・土田茂範実践(『ふるさとを守る教育』)や、歴史教育者協議会の1960年代の教育実践(『民族の課題にこたえる歴史教育』『地域に根ざし人民のたたかいをささえる歴史教育』)などは、十分に把握できないのではなからうか。

(3)冒頭でも述べた様に「できる子」と「できない子」の格差の問題は、今日の教育問題における中心的なものの一つである。かかる問題を、小文においては学力問題として置きかえ、それを教育内容編成の課題から把えなおしてみた。これは、教育内容編成を戦後教育史的視野から把えるさいに一定の意義をもっている様に思う。つ

まり教育内容編成を把えるさいに、教育内容・教材の科学性の保持について配慮しつつも、それに加えて生活・地域の問題や、それと関わる教師・子どもの状況・それらの主体性発揮の状況という点についても配慮が必要となるからである (臼井嘉一)

注)

- (1) 鈴木秀一・藤岡信勝「今日の学力論における二、三の問題——坂元忠芳氏の学力論批判——」『科学と思想』No16. '75. 4
- (2) 坂元忠芳『『生活の論理』と『教科の論理』——とくに昭和30年前後の東井義雄の『地域性』の認識を中心に——』『国民教育研究』No47. '68. 9
- (3) 藤岡信勝『『わかる力』は学力か——学力論をめぐる態度主義批判』『現代教育科学』No216. '75. 8
- (4) 斉藤浩志「学業不振はつくられているのではないか」『現代教育科学』No200. '74. 6

### 3. 教師論の今日的な課題

#### 1) 反動的教師論・教職論の矛盾

議会制民主主義の政治制度によって選ばれた政府・文部省の教育政策は国民全体の教育意志を体現したものであるとして国家による教育への権力的介入を正当化する「国家教育権」論の立場から、「公務員としての教師」論、「教師＝全体の奉仕者」論が展開されている。それは第一に、国民の教育意志＝国家の教育意志であるとし、この国家の教育意志に忠実であることこそ全体への奉仕者としての教師の任務であるとして、国家による教員統制政策を合理化し、教師の自由を否定する。第二に国民に奉仕する神聖な職務であるとして無定限の労働強化を教師に強制し、労働基本権を否定する、第三に「教員は専門職である」ということは労働者ではないことを意味するのだとして、教師に職命研修を強制する理由にしている。

しかしこの教職論の論理は教育と教師をとりまく現実の中では矛盾を露呈する。この論理は学校教育と教師に対して高まる父母、地域住民の批判や要求をしりぞけ、これを拒否するだけのものとなり、かれらが主張する「全体への奉仕者」としての確信を教師自身に与えることをできなくさせている。労働条件の極度の悪化は、「聖職意識」を鼓舞したからといって、労働基本権への自覚をとどめることを不可能にしている。中教審答申の「教職＝専門職論の展開は、国家の教員政策が「教員の内発的・意欲的な従属労働への献身を要求する段階にすすんできている」<sup>(1)</sup>ことを現わしている。だがそれは、専門職労働にとっては自由な価値の選択、価値の自由こそ最

も本質的要件であることを認めることができないため、教員の自発性を根本で組織することはできない。

しかしこのような矛盾は反動的教職論批判の理論と運動を自動的に生み出すとはかぎらない。極度の労働強化はかえって学習指導要領にたいする教師の無批判的態度を増大させている。他方民主主義的教育実践のためには自己犠牲的労働強化を余儀無くさせている。賃金格差と結びついた教員の「重層構造」的な職制構造は、教育に必要な職場関係にたいする感受性を教師からうぼう。

このような教師をめぐる現実、国民の教育権論の中に教師の労働が確固とした位置を占めそしてその位置にふさわしい教育労働の質が究明されるべきことを必須にしている。

2) 60年代の国民の教育権論においては、教師の教育権論は子どもの教育への権利と並んで二つの柱であった。子どもの権制保障の主体は教師であり、そのための教師の教育研究活動と教育の自由が強調された。その自由の主張は60年代の教師の教育研究活動の蓄積によって根拠づけられていた。これらの動向は60年代の反動的教職論がとなえていた教師の自由の否定にたいして、国民の教育要求に応える専門職としての教職の自律性、自由の論理の確立をめざすものであった。それは教育政策と教育運動との対決の理論的焦点であった。

それにもかかわらず、この論理はその自由の内実を教師の研究の努力にもっぱら依存させるという問題点をもっていた。ところで今日の教育現実是个々の教師の努力と判断にむけて、日本の国民が持つべき教育文化、教養とは何であるのか、日本国民にとっての不可欠の学力とは何なのかの究明を迫っている。教師の自由の水準および教師の自からの教育価値の認識の力量の吟味を必要とさせている。そのことは今日の教師論が教師の権利規定にとどまらず、専門的教育労働の中味の教育学的検討に進まざるを得ないことを意味する。

矢川徳光の論文「心理学的認識と教育学的認識」<sup>(2)</sup>は教育学的認識を心理学的認識に代替させる傾向を批判している。そのことを通して論文は「国民の教育権論」論者の間においても専門性の内実が論争的であること、その教育価値認識が問われねばならないことを示すものであった。

3) 教師の労働が立脚すべき教育価値については、60年代後半の地域教育運動の中から新しい提起がなされてきた。この流れは50年代の勤評闘争における地域住民の支持と協力についてのリアルな現実からの教訓をひとつの源流にしている。この提起は地域の教育要求を教育価値（教育目的・教育内容・教育方法）へと発展・転化さ

せるべき一源泉とみて、そこから教育的価値を折出、創造できる教師の専門的力量を問おうとするものであった。

教師の地域における実践活動に意義を認めようとするこの提起は、戦後の教育を研究するわれわれにたいして教育の認識にかかわる注意をうながしている。

ひとつは、統一され客観化された地域の教育要求に「教育の歴史的発展を左右し決定していくもの」<sup>(3)</sup>としての教育価値を認めることであった。教師の専門性だけに任された教育価値の選択という方法は、父母・地域住民の参加する教育運動、教育要求統一の運動による教育価値の把握という方法によって批判されたのである。もうひとつは、日本の教育発展の主体として父母・地域住民を握握することであった。60年代教育権論における親の位置の観念性・抽象性は克服の対象として自覚され、国民の教育権論の中に親・地域住民の役割と権利についての積極的規定が求められたのである。

今日の教師論はこのような教育価値と父母についての新たな理論的把握の上に再構築されねばならない。その理論的課題にたえ得ない限り、今日の学校教育の重大な困難を解決していく国民の努力の中心的、推進的任務を担うべき教師の責務を示すことはできない。

4) 60年代の教員組合運動論に含まれていた労働者性と専門性の統一の論理は、反動的教職論が労働者性否定の論拠として専門性を利用していたのに対抗し、教師の労働基本権を守り、労働者としての団結擁護に力点を置いていた。そして労働基本権の確立は教育者＝専門家として力量を発揮するための不可欠の前提であり、更には労働基本権の確立は労働者性と専門性を統一する保障であるとした。

しかしこの論理は70年代的現実の中では、労働基本権の確立と教師の教育上の責務の統一・両立についてあまりに楽観的であり、労働基本権の確立のみの主張は教育上の責務の否定にさえつながりかねない現実について自覚的ではないものであった。このような弱点は教員組合の運動と闘争の論理が国民の教育への関心の高まりと敵対的に関係するような状況をももたらしている。「ストライキの『積み重ね』だけを主張して他の闘争形態を軽視するストライキ万能論」<sup>(4)</sup>の生れるひとつの基盤はここにあったとみることができる。

重要なことは、このような教員組合運動の片面的な論理が、広範な父母・地域住民の教育運動への参加をおしとどめていることである。このような教員組合運動における経済主義的弱点、日本の教育に責任を負うことへの消極性を克服し、国民の教育権論の不可欠の構成部分と

しての教員組合運動論を構築することは極めて切実な課題となっている。(佐貫 浩)

#### 注)

- (1) 勝野尚行「教育実践と教育行政」法律文化社、1972年6月16ページ
- (2) 「科学と思想」新日本出版、No4. 1972年4月号に掲載
- (3) 五十嵐顕「結章」「戦後教育の歴史」青木書店、1970年11月) 331ページ
- (4) 小林栄三「民主教育と教師論」1975年、新日本出版社、187ページ

### 4. 地域教育運動研究の課題

#### (1) はじめに一問題の所在一

戦後日本の教育の歴史分析の観点の一つとして「教育は勤労人民の事業であるという観点」<sup>(1)</sup>を五十嵐顕は呈示した。その観点は逆に支配階級に子どもの人権を尊重する教育を組織する力量を厳しく問うものであった。民主的教育運動の実践・理論は杉本判決に結実し、国家教育権説を否定し、国民に教育権の所在があることを法理上明らかにしたのである。しかし国民が教育権の主体として「国民の教育の実証的形態を実現する」<sup>(2)</sup>ことは今日の課題である。この課題に迫る上で住民運動に着目する必要がある。60年代後半以降多様な住民運動は地域変革の主体形成を創出し、住民自治の復権なくして子ども・青年の生存権、学習権を保障するあり方は求められないことを明らかにし、また住民自治の原則にたつ「国民・住民による教育行政の創造」<sup>(3)</sup>の萌芽を生みだしたのであった。教育における住民自治は国民の教育権を具体化する有力な手だてと見て良いであろう。

#### (2) 60年代の「地域と教育」への着目

60年代初頭、上原専禄は国民主権の無視と地域の地方化が急速に展開するなかで、階級問題と民族問題をとともににないうる国民の主体形成にかかわって、「地方化政策への抵抗の拠点」としての「地域」に着目し、そこに主体形成の基盤を設定したのである。この研究視角は60年代を通じ「地域に於ける主体形成」「教育価値としての地域」という文脈で研究が深められた。

60年代後半、勝田守一は「子どもが個性的に生きる自立の人間」<sup>(4)</sup>に形成されることは「集団的な人間の形成と相即することは不可欠」として「人間どうしの連帯」に着目し、人間形成の場として「地域」を研究の課題とした。宮原誠一は身体と精神の発達にとって自然の果す意味を述べた後、「自然を回復するための前提として地域」というものにとらえかたが根本的に変らなければなら

ない<sup>(5)</sup>とし、その地域は「住民の連帯によってつくりださねばならない」<sup>(5)</sup>と把握したのであった。勝田、宮原の両者の研究視角は高度経済成長政策の地域政策版としての「開発的地域論」<sup>(6)</sup>が必然化した公害・自然破壊 etc の地域の生活・生産基盤の荒廃をもたらす教育環境破壊に対して国民主権に立つ抵抗と創造の原点として地域を把握し、人間の形成、発達としての地域の創造を提起したのであった。両者とも地域を「連帯」の場として把握したのであるが連帯の可能性が何を意味しているのかを生産と生活を守り発達させる地域変革にまで具体化してみる視野については自覚的ではなかった。しかしそれは住民運動の積極的発展・展開を待たねばならなかったのである。

#### (3) 住民運動の発展と新たな研究視角

勝田、宮原が提起した「連帯」としての地域は60年後半以後住民運動として発現した。「地域における貧困化」<sup>(7)</sup>現象のなかで住民運動はまず、身近な暮しや生命・健康を守る課題から出発し、地域社会に新しい住民自治を打ち建てようとする運動に発展し<sup>(8)</sup>、革新自治体を全国的に生みだす原動力となった。こうした状況のなかで「地域と教育」の課題は「地域と教育の再建」<sup>(9)</sup>を課題とすることを促した。再建はまずもって主体形成を要請せざるを得ない。住民運動は住民自身が主体として成長していく道すじをダイナミックに示した。「住民運動のあるところとはかならず意図的に組織された住民の学習があり、そこでは住民運動が大きく人間をかえ、学習と実践の統一が実現している。」<sup>(10)</sup>住民の学習が抵抗と創造の武器であった。

住民運動の教育的意義を概括しておきたい。第一に住民運動は「科学の学校」という性格を鮮明にした。三島・沼津コンビナート誘致反対運動(地域開発闘争と教師)参照)は上からの地域開発政策のヴィジョンと公害の因果関係を調査し・学習し・検討し、その虚偽をあばき「科学武装をして企業側の科学を圧倒した住民の勝利であり、「科学を受け入れ住民の科学を創造した住民こそこの運動の主体者であった」<sup>(11)</sup>のである。住民が専門家になる展望を秘めている住民の学習は、「地域の生活・生産の発展方向を探る」(志布志アピール)という地域創造の「主体的担い手」になるための権制として「住民の学習権」として住民運動のなかに定着してきている。

第二に住民運動は民主主義の学校という性格を鮮明にした。住民運動が「戦後の地方自治制度にもとづく権利」というものを最大限に活用して、まず自治体闘争として運動の決着をつけた時成果をあげている<sup>(12)</sup>のであり、そのことは「地方自治の本旨」に迫ることであった。住