

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—問題の所在—

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」⁽¹⁾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」⁽²⁾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」⁽³⁾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」⁽⁴⁾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」⁽⁵⁾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」⁽⁵⁾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」⁽⁶⁾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」⁽⁷⁾現象のなかで住民運動はまず、身近な暮らしや生命・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⁽⁸⁾、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」⁽⁹⁾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。」⁽¹⁰⁾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」⁽¹¹⁾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⁽¹²⁾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

民運動は地域住民こそ自治体の主人公であるという自覚を生みだした。今日又、地域・自治体づくりは住民の生産・生活向上につながる生活機構の民主的再編（「社会的共同消費手段体の再建」⁽⁴⁴⁾）を基本的柱としている。そして自らの手で管理していくという民主主義の力量が住民に問われている。住民運動はこの課題にそろそろこたえて行かねばならない。

以上のことから新たな地域・自治体づくりは「地域社会の変革＝人間の全面発達の地域条件の創造であり、つまり教育そのもの」⁽⁴⁵⁾と言われる所以である。それゆえに教育における地域と教育における自治体問題を別の次元で問題にするのではなく「教育も社会現象・社会機能の一分枝であるいじょう、そこにつらぬく力を多元的にでなく一元的にとらえなければことの本質を見誤ることになる。そのために教育における地域問題と自治問題を一つのものとして総体的にとらえなおして」⁽⁴⁶⁾いく課題が要請されている。

(4) 若干の地域教育運動の課題

① 〈学校自治と住民自治〉の確立

国民の共同事業として、子どもの発達権、学習権に基づく教育改革を展望する時、親と教師の教育権の関連は避けておれない問題である。これまで教師の教育権が主要に解明されてきたが、先にみたように「住民運動が環境破壊から一歩すすんで地域の建設を課題とし、教育と学校の点検と批判をその視野に入れるようになったとき〈学校自治と住民自治の関係〉は……父母の教育要求の側からも解かれる」⁽⁴⁷⁾必要がある。またそのことは逆に国民の教育課題を担う教師の専門性の内実を明らかにする課題にこたえることになる。

② 「教育環境」づくりの課題

今日、地域教育運動、とりわけ高校全入・増設・保育所づくり、学校統廃合反対、校外施設設置（児童館、児童公園等）の運動が多様に展開され、それが地域環境づくりと一体となって進行し、教育施設計画が具体的問題となっており、この文脈のなかで「生活圏」⁽⁴⁸⁾構想が提起されている。

そのさい留意すべき課題として、第一に住民自治の原則に立った教育施設、計画が行われなければならない。住民運動と自治体民主化の運動は憲法のいう人権保障を一定の制約をもちつつ自治体で具体化した。そのことは国民主権の下で人権が第一次的にかかわりあう場は自治体であること示し、一定の範囲内で住民の生活環境、即ち環境・福祉・教育において自治体に第一次的自己決定権があることを意味したのである。これこそ憲法第八章に基づく地方自治の原則である。ここでは住民自治が中

央集権化の歯どめ（「抵抗体」）にとどまらず地域環境づくりの創造の原理としてとらえられている。第二に地域教育環境づくりの根拠を何処にもとめるのかという問題である。そこで注目し値するのは住民運動とりわけ公害裁判闘争のなかで結実した「環境権」⁽⁴⁹⁾理論である。「環境権」は環境破壊に対抗し公害予防の権利という実践的意義をもっていたが、積極的な環境の整備を求める権利として今日把握されている。「環境権」は未だ生成途上の権利であるが防衛の理論から地域建設の理論へと論理を深化させつつある。地域教育環境づくりはこの「環境権」の動向に注意を払わねばならない。第三に教育環境づくりは子どもの発達条件保障のみちに則して行われなければならない（「日本の教育改革を求めて」）。子どもの発達保障のための自然・社会環境の造出と子どもの多様な活動関係をどのように組織するのが実践的課題である。今日の住民運動は学習運動を武器に生存権、生活権を深めその権利を自治体レベルで具体化していくうえでどのような知識が真の知識とちからかを問うものになっており、まさに教育・文化の問題に肉薄している。発達保障の地域環境づくりは60年後半、勝田、宮原が提起した地域研究の方法を再び問うものになっているが、今日の住民運動の豊富な内容に則して把握することは「地域と教育」研究の今日的課題である。（境野健児）

注

- (1) 五十嵐顕・伊ヶ崎暁生編「戦後教育者の歴史」p. 25.
- (2) 牧征名「教育権」p. 207.
- (3) 神田修「教育行政における住民自治」（「教育行政と教育法の理論」所収）p. 153.
- (4) 勝田守一「人間形成とその認識について——『地域概念解明覚書』1967年度民研レポート
- (5) 宮原誠一「地域—その自然の意味」1967年度民研レポート
- (6) 真壁仁「地域論・地域運動と教育」（「教育実践と地域共闘」所収）p. 19.
- (7) 池上惇「地域における貧困化問題」（「地域と自治体第1集」所収）p. 65.
- (8) 宮本憲一「住民運動の理論と歴史」（「現代のエスプリ」No. 93. 19975. 4）
- (9) 藤岡貞彦「住民運動と住民の学習権」（「地域と自治体第1集」所収）p. 193.
- (10) 国民教育研究所所員会議「地域と教育の再建」（「国民教育」1975年臨時増刊号）p. 29に3つの課題が提起してあるので参照してほしい。
- (11) これについては村山士郎、佐藤一子「国民のための大学づくりの新しい動向」（「東大紀要」14巻1975. 3）を参照されたい。
- (12) 福島達夫「住民運動と地域主体の形成」（「国民教育」No. 23, 1975）
- (13) 宮本憲一、前掲書、p. 118.
- (14) 藤岡貞彦「教育における住民自治」（「教育法」No. 16. 1975.）p. 6.

- (15) 宮本憲一「地域開発と教育」(「教育」No. 311. 1974. 12) p. 7.
- (16) 藤岡貞彦「国民教育」1974, 臨時増刊p. 183.
- (17) 藤岡貞彦「住民自治と教育要求」(「地域住民と教育法の創造」日本教育法学会年報No. 4. 1975.) p. 103.
- (18) 教育制度検討委員会「日本の教育改革を求めて」(「教育評論」1974. 5. 6月合併号) p. 170.
- (19) 「環境権」の理解について, 次のものを参照してほしい。
藤岡貞彦「環境権と教育権」(国民教育23)「教育における住民自治」(前掲) 宮本憲一「日本の環境問題」「日本の公害」

II 方法論

1. 教育行政学における戦後日本教育史研究の意義と方法

1) 教育行政学の性格

教育行政学とはまず「教育行政」を対象とする学問と考えられる。その学の開拓者の一人である宗像誠也の『教育行政学序説』⁽¹⁾は教育行政研究の系譜を扱った書であったし、最近の日本教育行政学会のシンポジウムが「現代教育行政研究の課題と方法」⁽²⁾をテーマとしたのもこの立場からであったと考えられる。

しかし実際の教育行政学の発展はそれにつぎるものではなかった。教育行政学は狭義の教育行政にとどまらず、教育政策、運動さらには教育実践の組織化をもその研究対象とし、教育の組織学といった性格を備えて来たのである。そしてそれは日本の教育行政学がその出発点において意図したことであった。

つまり、狭義の教育行政を教育学の対象にすること自体が教育を政治や社会との関連性の中でとらえ得なかった戦前教育学への批判であったことは宗像の著『教育研究法』⁽³⁾の叙述からも明らかなのである。

教育を全体的に把握し、その社会的機能を組織化する能力を問い、実践する立場を教育学における教育行政学の立場とするならば、その学の主体は身らを教育行政学者と呼ぶとは限らない。五十嵐頭は「教育科学における実践の問題」⁽⁴⁾において固有の教育実践の中に対象を見、現実の公教育の中で組織能力を批判し、運動にその能力を期待した。また「戦後教育の上部構造的性質について」⁽⁵⁾において、科学・技術の教育にかかわってその内実を明かにしようと試みた。教育行政学はここに、その「形成的組織化の学」としての出発点を得たのであった。

2) 教育行政学における戦後日本教育史研究の意義と方法

教育行政学が教育の全体的把握を通じて、その社会的

機能を組織する学である以上、歴史的に存在する教育を全的に対象とする教育史学の研究に注意をはらって来たのは当然であった。マルクス経済学の諸命題の適用によって『近代教育史』⁽⁶⁾が編まれ、社会現象としての教育研究が提唱され、その立場からの戦後教育分析が試みられた際、それに有効な批判を加えたのは教育行政学の立場からであった。資本主義社会に固有な教育上の諸法則の究明が、所与の歴史的必然性の認識にとどまる限り、対象の独自性をあらわすものとしての教育の実践性は、科学成立の契機として扱われ得ないというのが、前記五十嵐の論文「教育科学における実践の問題」におけるその批判の主旨であった。

ここにおいて教育行政学は歴史的教育の全体把握を、特に変革の対象としての現代のそれを「教育史家」にまかせておけない立場に立った。教育行政学は身ら教育史を編まなければならない。五十嵐頭、伊ヶ崎暁生編『戦後教育の歴史』(1970年)⁽⁷⁾はその最初の試みだったのである。

この書の序章において五十嵐は、戦後日本教育分析の観点として「民主的主体を形成する」「歴史的的政治的課題と思想変革」「教育は勤労人民の事業」の三つをあげ、民主教育を組織し、実践する主体の形成の必然性の究明まで進むことによって、経済学的客観主義を克服しようとした。しかし、その本文はいわゆる運動論的発想に立った「政策・運動対抗図式」が抽かれ、政策=悪、運動=善という主観主義が客観主義に取って代ったにすぎない。五十嵐は結章において、当書の「教授や学習の教育実践の諸事実に深く入りこんでいない」⁽⁸⁾不十分さを反省し、その追求を「今後の課題」としているのである。

ではそのことを可能とする方法は上記三観点の発展によって生み出し得るであろうか。五十嵐は「民主的主体の形成は教育運動の場面のみを現定しているのではなく、日々の教育現実のなかで真に教育上の観点であると考える。いいかえれば、民主的主体の形成という観点は、まず教師の教授・指導の活動と子どもの学習において、この両者が主体性を発揮しているかどうかの観点である」⁽⁹⁾としているが、教育実践として現存する人間活動はこうしたいわば人間関係的、「政治的」側面につぎるものではない。

五十嵐自身「教育要求には、どのような社会にあっても、その社会の発達の基本的原因—たとえば生産力の発達—にしたがって、人間生活上要求されるものとして総括され表現されるものがあり、この意味で客観的な教育要求—個々の人々によってつねに意識されるとはかぎら