

親・住民の教育力と参加論の検討

——「地域に根ざす教育」における教育行政への発想——

佐 貫 浩

I 親・住民の価値意識と教育行政

①はじめに

現在、青少年の社会意識の希薄さ、あるいは政治や社会の成り立ちや仕組みについての関心の弱さが問題になって来ている。人間は本来「類的存在¹⁾」であり「社会的本能²⁾」を実現する要求を持っていると考えられるが、最近の青少年の自殺や非行の特徴には、この「社会的本能」が発達疎外の状況にあるのではないかと思われる傾向が顕著に示されている。例えば『死にたがる子』(藤原審爾著)は現在の子どもの社会的関心のなさ、人間関係の希薄さが、子どもたちをしてこの世にふみ止まっておかぬかを実現したいとする意欲の欠落につながっているのではないかと指摘しつつ、自殺した子どもたちには、人間としての喜びや悲しみや怒りを感じる感応力自体が失われている様相を鋭く描き出していた³⁾、『父よ母よ』(斎藤茂男著)は、広場に群集した暴走族の青年たちのみじめでうつろな心の空白と孤独をレポートしていた⁴⁾。

'79年7月の青少年問題審議会の意見具申「青少年と社会参加」は、このような青少年の社会意識の喪失が大企業の労働強化に耐え、企業との一体感(労資協調主義)を維持し、また'80年代の政治的危機にそなえる積極的な政治的反動化、ファッション化にむけての青少年の組織化への障害として作動することに対する鋭敏な対応であると言えよう⁵⁾。この具申は青少年を地域社会の行事や文化活動、奉仕やボランティア活動に参加させることを通して青少年の社会観、政治意識を展開させつつ、それを'80年代の反動的危機管理のための政治支配体制への強制的な国民的同意形成(「忠誠競争」)⁶⁾のシステムへと構想するものであると言わねばならない。

ここで、我々が注意しなければならないことは、この「青少年と社会参加」に象徴される最近の政策動向には、差別的な能力主義の下にある知育を中心とする学校教育の教育力の喪失、とりわけその訓育力の喪失という事態を、青少年の社会参加による社会意識と社会的行動の組織化

によって補いつつ、学校教育ので一層の超エリート選抜のための競争を更に激しく進めるという、「新能力主義⁷⁾」の基本構造が示されているということである。それは知育の過程が非人間的なものとして青少年の人格形成を疎外していることに対しての道徳的教化による補完という、知育と徳育の反動的二元的統一の'80年代的展開であると言えよう。

しかし、ここでいわれている「社会参加」は、'70年代に地域に根ざす教育の実践が着目し、切り開いてきた「地域・親の教育力」の再建という視点に対する、支配階級の側からの戦略的対置として、検討すべき重要な問題を含んでいる。意見具申「青少年と社会参加」は次のように述べている。

「コミュニティ形成の活動は、その土地の特色や個性を踏まえて現に様々に試みられてきており、それゆえ青少年の参加もいろいろな形で展開し得るであろう。例えば、都市化社会において見直されている『ふるさと』の発掘や新たな『ふるさと』の創出、様々な生活環境の整備、あるいは、この種の地域活動がより積極的に展開する形の地域計画への参加などである。それは、自分たちの生活している地域社会の歴史や環境を改めて学ぶことであり、コミュニティ形成の活動を通じて、青少年はおのずと地域社会の一員としての自覚、言い換えれば社会性、連帯性に裏付けられた新しい市民意識を身に付けることになろう。この社会化された関心や行動を示す新しい市民意識を持つ世代の出現が、今日、最も望まれているところである。」(傍点引用者)

ここでこの内容を直接分析することを目的とするのではないが、例えばその具体化としての静岡県での「富士山クリーン作戦」への高校生の動員などを見ると、そこには、現代の支配的な社会体制と政治への同化としての社会参加という特質が鮮明に浮びあがって来るように思われる。自衛隊員と高校生との共同の奉仕活動、生徒の自主性を欠いた行政サイドの計画への生徒の動員、この奉仕活動、地域活動によって生徒のどのような社会認識と資質を形成しようとするのかという学校教育の主体的関与の欠除——それらの条件によって、この社会奉仕活

動への参加の目的自体、参加した生徒においては極度に主観的な奉仕と忍耐として精神主義的に自覚されたであろうと思われる⁹⁾。

しかし'70年代の「地域に根ざす教育」実践とその理論が明らかにして来たことは、地域に根ざすということ、地域の住民、父母の生活の矛盾とその克服の努力に根ざすこととして捉えるということであり、青少年をその地域の民主的主体として形成するというのであった。逆ってまたこの「地域に根ざす教育実践」の主体は教師とともに地域住民、父母であると認識されて来たのではなかったか。それは、支配層の意図する同化としての社会参加に対して、変革主体形成としての社会意識の形成と呼ぶことができるだろう。それは改めての社会への参加なのではなく、自己の社会生活を意識的に変革していくことであり、自己の社会生活を成立させている社会的諸関係を自覚的にとらえ、つくりかえていくことに他ならない。いわば社会変革への主体的参加である。

この論文の中心的目的は、この同化としての社会参加と変革主体形成としての社会意識の形成の教育実践とを二つの対局に置きつつ、親・住民の教育力の分析を行い、親・住民の教育と教育行政への参加の意義を検討することにある。

②社会の形成作用と社会的意識の発達

社会的意識形成の土台は正に現実の社会そのものである。従って我々は現実の社会の人間形成作用がいかにか人間を荒廃させ抑圧させるものであったとしても、その社会の土台の上でしか、人間の歴史的発達を構想することができない。いや、単にそこに止まらず、より積極的な意味で、現実の社会、国家、生産等への主体的かかわり方が青少年の発達に応わしい形で展開されていかなければ、そもそも社会意識は本物とはなり得ないだろう。五十嵐頭は、「訓育が社会、国家、産業、経済を必要としその吟味を必要とする⁹⁾」ことを指摘しつつ次のように述べていた。

「訓育の基礎としての社会、国家、産業、経済、そして社会生活は、一見われわれによそよそしく対立的である。これから由来する社会的規定はわれわれの目的的规定と対立する。しかし陶冶と訓育との結合が必要としている教育する力の新しい組織は、社会、国家、産業、経済を無用であるというのではなくして、教育にたいする社会的規定の性質を変革させないではおかないであろう¹⁰⁾」

しかし、現実には人間を荒廃させ、能力主義的生存競争にかり立てる「社会、国家、産業、経済、そして社会生活」が、その矛盾を克服する主体の形成を促す訓育力

として働くことは、いかにして可能となるのだろうか。

宮原によれば、社会生活による形成作用は「人間の成長を助けもすれば、妨げもする」。それに対して「この人間の形成の過程を批判し、選択し、助長し抑止」し、「人間の形成の過程を統御しようとする」「目的意識性」が「教育の立場¹¹⁾」をなしている。従って「われわれはかならずそこに一定の価値の体系が予想されている」こと、「多かれ少なかれ意識的に一定の価値の体系にもとづいて教育の目的や内容や方法が選択されているのを見とめることができる¹²⁾」。とするならば、この「一定の価値の体系」の選択はいかにして、そして誰によって行われるのかということが直ちに問題となる。それが正に教育の主体の問題の焦点であると言えよう。教育の主体の問題に格別の関心を寄せてきた五十嵐頭は、この問題を次のように考えている。

「国民教育の主体は、国民以外の者によって教育されるのではなく、日本の『社会的環境の全影響』のなかで、形成されている自分自身を自覚することからはじまるのであろう。国民の大部分である勤労者大衆にそくしていえば、よかれあしかれかれらに対して形成を強制的に機能している、日本の『社会的環境の全影響』にたいして、一定の支持と一定の拒絶をもってこたえることによって、かれらにたいする形成を選択する意味で、みずからを教育しているのだ、と考えることはできないであろうか。／このことは現実どんな形をとるであろうか。こんにちの日本の社会では、つまり日本の社会的環境の現実のすがたに即していえば、それは『たたかい』という形をとるであろうし、とらざるをえないであろう¹³⁾」。

我々はこの五十嵐の「国民教育の主体の形成」の論理を媒介としなければ、否定的形成を主体形成へと転換させる教育の論理を把握することはできない。しかしここで問題としようとすることは、もう一步青少年の社会認識の形成の内側にはいりこんで問題を考察する時、五十嵐のいう「国民教育の主体の形成」は、いかなるすじ道と、いかなる要素によって、どのような作用を及ぼし得るのかということである。

この問題を考えるうえで、まず最初に、今日の社会の形成作用自体の特質を検討しておく必要がある。

③社会の形成力と人格的な社会的結合の衰退

今日の社会の形成力を考えるためには、能力主義や物象化、商品化といわれる事態を問題にせざるを得ない。

'60年代に急速に進行した能力主義的多様化は、一元的な経済的価値による個性の剝奪と差別的ランクづけと

して作用した。人的能力開発政策によって企業利潤獲得のための使用価値という一元的規準に従って偏差値によってランク付けられ学力競争にかり立てられる中で、学習行為は、学習者の個性の実現、主体的な価値選択（生き方の選択）の実現のプロセスとしてではなく、偏差値を競うことによる一元的価値（＝差別的な能力主義）への同化のプロセスとして作用していった。それは同時に主体的価値観の喪失であった。また'60年代の人的能力開発論および差別選別の学校体系は、社会の必要（＝独占資本の利潤獲得と支配的政治の必要）と学校教育とを直結するものであったが、それは学習者個人にあっては、学習への動機づけが自分の私的利益のためのものと意識される構造を持っていた。教育投資論や受益者負担論はそれをイデオロギー的、思想的に促進した。そのことは、学習者の社会的意識の発達に否定的に作用したと考えられる。また能力主義は、資本主義社会が現出せしめる社会のひとつの現象形態であるにしても、それは社会の実相を能力原理によって再構成して描いてみせることによって真の社会の姿＝資本主義的搾取の構造をおおい隠し、あたかも能力の差異と機会の平等原理の必然的帰結であるかのように、今日の資本主義的社会制度の普遍性を強調する。

また一方、労働を基礎とした人間の結合は物象化を媒介として疎外された姿で、すなわち資本と資本の結合、市場と貨幣を媒介とした商品の売り手と買い手の関係として示される。価値の唯一の源泉としての人間労働の力は、あたかも資本それ自体の増殖力による価値の増加であるかのように現われる。生産の社会化は、一方では商品価格の独占的操作を可能にする独占資本の市場支配力として、また一層細分化された労働部門への労働者の従属を強制する資本の労働者管理の一層の総合性と計画性として現象する。これらの物象化によって、資本主義的生産関係＝資本による労働者の搾取がおおい隠され、社会の仕組みは神秘化される¹⁴⁾。

しかしそこに止まらず今日、社会の形成力の衰退といわれていることには、人間の人格的結合自体の喪失という問題が含まれているように思われる。物象化はそもそも人間の人格的結合を物的諸関係へと転換させる。地域の生産活動が資本の活動の下に組みこまれていくに従って、地域住民の生産活動を基盤とした連帯と共同が失われていく。'60年代の高度経済成長とそれに伴う第一次産業（農、林、漁業）の急速な衰退はその典型であった。また地域生活のための自然の管理も村落共同体の手から地方自治体や資本の手にゆだねられていく（例えば治水・治産事業）。そして過疎化が進み、地域の産業が

目まぐるしく変化し、衰えていく中で、地域住民の連帯と共同から生れ、それを支えていた伝統文化、生活文化も失われていく。さらには商品としての文化（＝テレビや週刊誌マンガ雑誌など）が浸透し、文化の消費過程が人間を分離させ孤立化させるように働く（例えば今日のテレビ視聴がいかにも子どもたちの集団を解体していることか）。また労働の「合理化」と生活の多忙化政策の進行は、資本からの自由の下で人間の連帯を広げる可能性を奪い取るように働いている。親の労働の現場はますます子どもたちの生活の場と分離され、労働についてのリアルな認識の機会もますます奪われていく。極度の学力競争は子どもたちを対立させ孤立化させ、子どもたちの社会関係を豊かに多様に展開させる精神的、時間的条件を奪っている——等々。

このように今日の社会の形成作用の問題点を特徴づけ得るとすれば、今日における子どもの社会認識の形成の困難性が鮮明に浮び上がってくる。

第一に、能力主義イデオロギーや物象化の作用が、青少年の社会認識の大きな障害として働き、社会の矛盾の根源が見えなくさせられているという点である。

第二に、そもそも社会というものの存在をリアルに認識させる豊かな地域社会の人間関係自体が衰退させられているという点である。

第三には、子ども自身の社会関係が豊かに織りなされておらず、社会を認識する主体性や意欲自体が衰退しているという点である。

いまここで、社会の形成作用は大人や地域社会の社会関係及び子ども自身の社会関係の織りなしを媒介として働くことと仮定するならば、上に指摘したような二つの社会関係の衰退という事態は、そのままでは社会の形成作用を支配的社会とその価値への同化としてますます強力にストレートに働かせることを意味するだろう。我々にとって、衰退させられた二つの社会関係、人間の社会的な結合様式としての社会関係の民主主義的再建が課題となる。

④社会的諸関係の形成力と社会的意識の発達

上に見たような形成作用の特質に対して、人間の社会的な結合の民主主義的再建を対置することの意味を明らかにしておかなければならない。

この問題に関して、最近の教養論の側からの「社会的な能力」への言及は示唆的であると思われる。志摩陽伍は「人間が自覚的に、目的意識的に社会的諸関係を取り結ぶ能力を一般に社会的能力と呼ぶことができる¹⁵⁾」としつつ次のように述べている。

「先に『子どもの最初の関係は社会関係である』とするワロンの見解にふれたが、すべての文化的能力の発達過程、たとえば乳幼児の感応、表現能力の初発から言語能力の発達過程一つをとっても、その自然的成熟を人間的発達へとつながっていく力としては、その子と、母親をはじめ周囲の人がおりなす人為的環境との相互作用がもっとも主導的である。子どもの発達につれて複雑におこなわれていく社会諸関係は、家庭・学校・地域へ、ヘーゲル風にいえば、家族・市民社会・国家、そして世界史的諸連関へのとり結び方へと発展していく。そして主体の側に身につく社会的能力は、これらの環境・集団・組織への能動的、対象的活動のなかで経験的にも理論的にも豊かにされていく¹⁶⁾」。

志摩の教養論の核心は、教養を「人格の核心と諸能力の構造の発達にかかわる文化¹⁷⁾」の内在化としてとらえつつ、その際の主体の側の独自の働き、質の変化を「関心」「意欲」「思想」の体系（システム）の発達としてとらえることにある。志摩の「社会的能力」とは、社会生活を通して人間関係を豊かに織りなしていく能力のことであり、その際志摩はこの織りなされていく社会関係自体、個々の人格にとっての社会的関心や意欲の体系の具体化として、人間の主体的な行為の産物として、すなわち人格の対象化¹⁸⁾として把握しているように思われる。そしてこの人格の対象化としての社会関係の形成は、いわば生き方の具体化として、人間的価値についての主体的選択と体系化のプロセスを伴っていると言えよう。「子どもは、その生活の連続的進展の過程で、人間の価値基準に入りこみ、しだいに自ら価値を選択しつつ人間性をきづいていく¹⁹⁾」。

問題の焦点は、子どもの社会関係の織りなしを同時に社会の支配的な価値に同化された人格形成として機能させ、青少年の社会参加を支配的な社会体制への同化として作用させる今日の社会的基盤の上で、いかにして変革主体形成としての社会意識の形成を可能にさせるのか、民主的人格形成として働く社会関係（＝関心、意欲、思想のシステムの対象化）を織りなすための主体的視点、価値選択が可能となるのかということにある。社会の形成作用は、子ども自身の社会関係の展開を媒介として形成力として働くとともに子どもに形成作用を及ぼす地域に織りなされた社会関係を媒介として作用するといえよう。そもそも、現実の国家や経済や社会はその抽象的に把握された概念の姿において存在しているのではなく、社会関係として、社会関係に特有の性質を与えることによって実在している。（制度はその関係を物質的に支えるものでしかない）。そして社会関係は、社会生活

を営んでいる大人にとっては自己の人格の対象化であり、「関心、意欲、思想のシステム」の対象化でもある。このように考えるならば、社会の形成作用は、支配的な社会への同化の作用とともに、それに対抗して民主主義的価値の拡充を実現しようとし、そのために家庭生活、地域生活、労働や政治の分野に民主主義的変革を達成しようとする大人の努力とそこに生み出される新しい社会関係（人間の結合）、及びそこに生み出される価値観をもその要素としていると言わねばならないだろう。

坂元忠芳は、これらの問題に、価値意識というカテゴリーを媒介させることによって、一層具体的な論理の展開を可能にしているように思われる。

坂元は、「諸能力の発達と人格の核心である 目的・動機や価値意識の体系の形成との関係を、教育実践の全体構造との関連で、明らかにすること」を「今日における教育学の中心課題」として設定し²⁰⁾、次のように述べている。

- ①「——学力と人格の統一をめざす実践（学校教育実践引用者注）は、(一)豊かな教養の発達を見とおした学力の発展、世界像・世界観の基礎の形成から人格の核心である価値意識や目的動機の体系の形成へとせまっていく方向（第一の側面）と、(二)民主的な集団を組織しつつ社会的な諸関係をとおしての子どもの行動能力とその位置・立場を発達させながら、価値意識を支える世界像・世界観の基礎の形成へとせまっていく方向（第二の側面）の二つをもっていることがわかるだろう。²¹⁾」
- ②「——価値意識は、人間が、或る動機、要求、関心をもって、或る目的を遂行しようとする場合に、その目的を達成するためのさまざまな手段——ものごとの性質を、動機や目的との関連でどう考えるかという、意識としてあらわれるのである。さらに、その動機や目的、さらにその実践がめざす理想、またそれらの社会的意味をどう考えるか、という意識としてあらわれるのである（トウガリノフ『価値とはなにか』岩崎允胤訳、大月書店。21—22ページ）。それは、なによりも、人間が実践にさいしてもつ、ものごとの選択の意識であり、この点にこそ、価値意識が、人格の発達にとって決定的な意味をもつ理由がある。なぜなら、人格のあり方は、なによりも、社会的諸関係のなかで、誰がどういう動機・目的の体系をもって行動しているか、ということによって決まってくるからであり、価値意識は、そのような人格のあり方の核心部分に位置するからである。²²⁾」

坂元の研究の当面の方向は、上記の〈第二の側面〉の

探究に重点が置かれていると思われるが、特にここで注目したいことは、坂元が、価値意識というカテゴリーを媒介にすることによって、生活と人格発達との関連を解明しようとしていることである。坂元においては、先に志摩の教養論のところでも着意されていた視点——教養を成立させる主体の側の要素の核心として、「関心、意欲、思想のシステム」を設定するという視点——がほぼ同じ構造で、しかし直接に人格そのものの核心という位置においてとらえられている。坂元においては、この人格の核心としての動機や目的等はほぼ価値観とイコールと考えてよいと思われるが、坂元の場合も、人間がとり結ぶ社会的諸関係をその人格の核心としての価値意識の対象化として把握していると言ってよいだろう。人間の生活の形成力の発動の過程はその生活において展開される人間関係、社会的諸関係を貫いている目的や価値意識の各個人への同化や一体化、あるいはその社会的な目的や価値意識の変革のための実践、人間の新しい結合を基盤として創造され広げられていく新しい目的や価値意識の主体的獲得——その両者の複合であると考えられる。それは、部分的には、学校教育実践として公教育で意図的に進められる生活指導や自治会活動として教育的に組織されるものを含みつつも、根本的には、形成という概念によって把握される過程であろう。

さて、このように考えるならば、親、住民は、家庭や地域における自からの社会生活を子どもの形成の環境として提供することによって、間接的に子どもの発達特にその社会的意識の発達に作用を及ぼす。その際、それが間接的であるというのは、形成という概念においては、その作用が実現されるのは、その作用を受ける人格が自からの人格を実現しようとして社会生活（それは意図的教育活動ではない）を営むことにおいてであるということによっている。同時に子どもは学校教育における知育（意図的教育活動）によっても教育される。そのプロセスにおいて真に科学的知識による生活意識の再構成（＝科学化）が進められるならば、知育は一層主体的で自覚的な生活創造、価値意識の発展を促す。しかしそのような両者の交渉が意識的に進められるためには、もちろん教育方法上の工夫の問題もあるが、学習主体の側の問題として最も中心の問題は、自覚的な学習への課題関心や意欲が、形成過程自体の中でどれ程新鮮なもの、切実なものとして不断に再生産されるかということであろう。

先に見たように、今日の形成力の矛盾と衰退は、社会の仕組みそれ自体の神秘化と、社会の支配的な価値観への同化を一層促進する価値一元化（＝能力主義の価値観への同化）として影響を及ぼしている。このような支

配的な傾向に対抗して営まれる親・住民・地域の生活努力（たたかいと学習と連帯）は、それ自体として子どもの生活に価値的方向づけを与える重要な要因として作用するとともに、体制に同化されぬ価値観を提出することによって、社会認識への視角を与える。すなわち学校教育の中心任務としての知育のプロセスにも重要な作用を及ぼす。そしてそれは、社会が学校教育に新しい社会的主体の養成を求めようとする時に、社会が学校教育に働きかける最も重要な方法であると言えよう。学校教育は教育者による単なる知識伝達の場にとどまらず、学習者にとっては新しく社会生活の中から生み出されて来る要求や価値意識を科学的知識によって再構成していくプロセスであると考えなければならない。

その具体的な実践に即した検討は次章の課題であるが、最後に、今まで検討して来たことを、教育行政学の問題として把握しようとするとういう課題が成立するのについて検討を加えておきたい。

④親・住民の教育参加と教育行政——教育行政における教育価値認識の問題として

従来の教育行政理論においては、親・住民の教育の教育行政への参加は、第一に、教育行政に対する国家権力の権力的介入を排し、教育の自由、とりわけ教師を中心とする学校教育の自由を守る保障としての観点から、第二に、教育行政の中央集権を排し、教育の地方自治を補完し、住民に対する教育行政の直接責任制の具体化としての住民参加論の視点から、第三に自からの生活に立脚して教育要求を教育と教育行政に提出しつつ、教育内容編成にも関与するものとしての視点から位置づけられようとして来た。第一の観点は主として初期の国民の教育権論のものであり、そこでは、親の参加や要求は、教師の専門性にひきとられて教育の中で働くというふうに論理構成され（＝親による教師の専門性への委託）ていて、親の参加の意義は間接化され、消極的に言及されていた。第二の観点は直接には教育委員会の公選制の主張と結びついて提出されて来た。しかしそこでの親・住民参加の意義の把握は、やはり、教育行政の民主主義化という一般的なものに止まっているように思われる²³⁾。

第一の観点と結合した宗像誠也の展開した教育行政理論の問題としていえば、その力点が主要には、教育の国家からの自律の確保に置かれ、教育が社会と不可分に結びついている（教育の非自立性）側面の意図的・自覚的な計画的統制としての教育行政という観点は十分には着意されていなかったということであり²⁴⁾、また第一、第二の観点に共通した問題点は教育行政を教育価値の社会

的創造・選択・実現のプロセスとして把握する視点を欠落していたということであろう。内外区別論を前提とした国民の教育権論の展開の中では、教育価値析出のプロセスは、教師と父母との教育共同体に吸収され、しかもそこでは教師の専門性が圧倒的イニシアチブを発揮する。教育行政はこのような教育共同体の自己実現を権力の介入から妨げる防壁として機能主義化されることがめざされる。教育行政が本質的に持っている条件整備と権力による教育への関与という二つの契機は、デ・ジュレにおいては教育のための条件整備（＝好ましいもの）、デ・ファクトにおいては権力的統制（＝排除されるべきもの）という二極へ分解して把握される。

宗像は必ずしも教育行政を教育価値から独立させて把握したわけではない。否、宗像の「憲法26条の教育行政学」という自己規定には、憲法、教育基本法に示された平和と人間の尊厳という価値観の実現をこそ教育行政の存在理由であるとする「価値観の立場」が鮮明に示されている。にもかかわらず宗像は、教育を成立させるための教育主体の組織形態、教育価値の歴史的創造のプロセスの意図的な組織化として教育行政をとらえるのではなく、いわば権力の介入を妨げ、憲法26条のための条件整備を進める教育行政の実現を、内的事項の教育行政に対する絶対的優位性という論理を媒介にすることによって構想するという、機能主義的な把握に止まったと言えよう。

かつて五十嵐巖は1970年の論文で、民主主義が教育価値として「教育活動のなかで生きて輝き、生きた国民の事業としての教育のなかで働かねばならない」と述べつつ、次のように課題提起した。

「国民の教育権、あるいは権利としての国民教育の理論が、国民教育の価値領域にたいする国家の干渉にたいする抵抗から、民主的主体形成の自覚に進んでくるにつれて、どうしても、この教育権理論じたいのうちにふくまれていた価値観は、教育実践のうちに働くべき教育的価値として積極的に展開されざるを得ない。教育価値としての民主主義教育という言い方をしたのはこのためであった。²⁵⁾」

この国民の教育権論に対する五十嵐の課題提起は、教育行政の理論にもそのままあてはまる。民主主義という教育価値が教育実践を媒介として青少年の発達に働きかけていくすじ道をどう教育行政、制度として構想するかということにこそ、従来の教育の国家権力からの自律性という論点を包摂しての、教育行政の中心テーマがあると言わねばならない。いうまでもなくこの視点は教育価値というものが、社会的、歴史的に創出されて来るも

のであるということ为前提としている。従ってまた教育行政とは社会と教育との結合様式そのものであるとあってよい。

先にあげた第三の視点、すなわち親・住民の教育への参加を教育内容編成にも関与するものとしてとらえる参加論は、ここでの我々の問題関心に通じるものである。例えば堀尾輝久は、教育内容の編成にあたっては「教師・父母・地域住民はもとより、各領域の専門家たちも総力をあげて国民的英和を結集する必要」を強調し、その萌芽を「教師・父母・専門研究者の協力によってすすめられてきた教育研究運動、とりわけ教育内容の自主的民主的運動、さらに日教組によってすすめられている職場と地域を基礎にした教育運動の成果²⁶⁾」等や日教組教育課程審議会の各レベルの「教育課程審議会」構想に見ている。我々はこの堀尾の指摘する内容は学校（の任務）論を媒介としたひとつの節度ある、かつまた現実的な道であると思う。

しかし、親・住民は必ずしも自己の教育要求を教育内容上の具体的な要求として自覚するわけではなく、むしろ自からの労働や政治や文化生活に立脚した生の要求や願いや価値意識によって学校教育をとらえる。父母・住民と教師、専門研究者との教育研究運動は、親・住民の側においては自己の教育要求に立脚した科学的教育価値認識の確立のプロセスであり、教師にとっては、国民の教育要求や価値意識の科学化＝新しい教育価値の析出に自己の専門性を持って参加し、またそのことによって自己の専門性と教育価値認識を変革、発展させるプロセスである。重要なことは、この序章の③・④で検討したように、親・住民の生活とその中での主体的な目的意識や価値意識への創造の営みが、今日の支配的な体制の価値への同化作用として働く社会の形成力を拒否して、新しい変革主体形成のための社会認識獲得へと進ませる視点、現代社会の仕組みに鋭い認識のメスを加える主体的関心の源泉をなしているということである。親・住民の教育力は、第一に自からの生活（社会的諸関係として対象化された目的意識や価値意識）を子どもの形成の環境として提供することによって、青少年の主体的生活（生活において対象的される目的意識や価値意識）の豊かな確立を促し差別的な能力主義や物象化・商品化作用による社会像の転倒や神秘化を克服した科学的な社会認識の獲得を助ける。第二に親・住民の教育力は、自からの生活に立脚した要求や価値意識の教育価値への摂取を教師・専門家との交流、共同研究を媒介としつつ実現することによって、学校教育の目的や内容形成に働きかける。そして第三に、その接点に地域と学校の共同作業として、

青少年の民主主義的生活のための地域環境づくりや文化環境づくりを大人自身の地域生活の民主主義的再建と不可分に結合させて展開させる。親・住民の教育力はこの点では地域と家庭の民主主義的文化的創造主体としての営みを通して発揮される。我々は教育と教育行政への親・住民の参加の意義を、このような親・住民の個々の教育力との関係で把握する必要があると言えよう。このような認識がどのような教育行政の構想につながっていくのかは、次章の具体的実践の分析を経てからもう一度検討することにしよう。

II 『地域に根ざす教育実践』における親・住民の位置

①憲法における憲法学習の実践に即して

(一)最初にひとつの典型的な実践を紹介しよう。北小学校六年社会科の実践で三好通男先生の指導による憲法学習である。

- 一 設定理由——無権利・無意識状態でその場その場をずって行く子供たちに、憲法学習を進める中で自分やまわりの事実を身体を通して見ていく学習態度を育て、生きていく武器をつかませたい。
- 二 学習のねらい——主権在民が自分のまわり、「学級、学校、地域、国」ではどのようにになっているか、事実を即して見ていく中で、憲法を自分の生活思想、「価値判断の基本」にして自信をもってたくましく生きていく子供に育てる。
- 三 学習内容と指導上の留意点——①憲法を日本歴史学習のまとめとして位置づける。憲法が民衆の願いや闘いや、血と汗の結晶である。②憲法は日本国の最高の法規であること、従って「労基法・教基法・児童憲章」は憲法が精神が活かされていること、③現実には憲法が無視されている事実が多いこと、改憲論のある中で、憲法の具現は国民の任務であること、現実には自分たちの父母が地域の人たちと力を合せて、生活と権利を守り発展させるために努力している姿を、事実で明らかにする。
- 四 展開——①憲法についての意識調査と差別したりされた経験を出し合う。②第二次世界大戦終了までのまとめと発表……。支配者の政策と民衆の願いと闘い。大日本帝国憲法と主権在民。③日本国憲法の三原則について——主権在民、戦争放棄と平和主義、基本的人権を学習する中で主権在民の大切さを明らかにする。④憲法が自分やまわりではどのようにになっているか調べる——調査結果の決定、調査の観点を明らかにする、

調査の方法について。⑤憲法学習のまとめとして調査の記録と感想文をつづる。⑥卒業記念文集に記録と感想文をのせる計画の立案。

<憲法学習の感想文>「憲法を学習して」伊藤強

「ぼくは憲法が、地域や国でどのようにになっているか、を調べるとき、一区の付知川ダム建設のことは地元のことやので調べたいと思ったし、自衛隊のことは前から憲法をやぶっているということで気になっていたのので調べた。／一区のダム建設の調べでは、農林省が地元の人に知らせずにかつてにボーリングをしたり、川の満水のとき水量や水流調査をしたりボーリングをしている人に、「なんのためのボーリングか」と聞いても、その人たちは「知らぬ、ぞんぜず」で何も言ってくれなかった。いろいろなことで考えてみて、当時ボーリングのしてあるところは、ごんしなぎ、とねば、ひのくちの三ヶ所だったけど、ダム建設にもってこの所はごんしなぎだったので、ごんしなぎにつくるかもしれないという地元の人たちの話だった。／国民のための仕事をする農林省が地元にだまってやったり、聞いても知らんなんて、地元の人をばかにしとると思った。／ダムの水は、名古屋、多治見などの飲料水や工業用水に利用されるという話だった。／地元の人たちはその後、新聞、テレビ等でダム建設が行われることを知って、「付知川ダム建設反対委員会」をつくり、資金のカンパを集めたり、陳情書をつくったり、あっちこっちに「ダム建設ぜったい反対」の看板を立てたり、陳情も何回もしたそうだ。役になっていない人も、ダムができると下浦が水にしずみ、大起は堰堤の下になってしまうので一区全体が移転しなければならなくなるので一区が一つになって反対した。／反対運動をしているとき、或る人が役人というものはうまいことをいうから気をつけなかん、と言ったそうだが、ぼくは「一を殺して千を生かす」ということを思い出して千に殺された一があつてはいかんと思う。一がいやだと言え、その意見を大切にしなければいけない。／一区の場合は、一区の人たちの意見をよく聞いて納得のいくようにしなければいけないのに意見も聞かないで調査したりして憲法に反していると思った。／ぼくは少し前まで、大臣はえらい人だと思っていたが、ダムのこと、ワイロをもらった政府高官のことを考えると、主権在民を大切に自分たちの生活を守っていく地域の人たちのほうがりっぱだ、ということが調査の中ではっきりとわかった。／(中略)／ぼくは憲法学習と調査をする前までは、憲法がある、ということを知っていたが、どんなことかよくわからなかった

ので、憲法をもとにして考えなかった。／卒業も間近かになったぼくは、憲法で学んだことをもとにして、学級・学校の問題でみんなとよく話し合っていていきたい。²⁷⁾」

(二)この教育実践にも端的に見られるように、恵那の教育実践においては、子どもたちの生き方を確立していくために「どうしてもわかりきらせなければならない基礎的、基本的な事項(事実・観点・知識・技術)」(上記の憲法学習では主権在民の原則)を(何を＝教育内容)、生活の現実と知識とを結合させることによって具体的かつ自からの生き方の価値判断にかかわらせ、生活意識を科学的にし、「生活・学習意欲を現実的に高める」ことを目的として(何のために＝教育目的)、子どもの本心(＝生活意識)を学習の場に引き出しつつその本心を子ども自らが科学的知識の獲得を媒介として科学的で民主的なものに作り変えていくプロセスとして授業を進めていく(どのようにして＝教育方法)という観点が一貫して努力されている²⁸⁾。

しかしここで特に問題にしたいことは、この実践では、子どもの調査活動を媒介として、地域住民の生き方が子どもの学習に立場を与えていることである。引用した感想文で明確に読み取れるように、この子どもは、地域住民のダム建設反対闘争を調べる中で、主権在民という憲法理念の非実現の様相を、地域住民自身のたたかいや要求や願い、考え方というものを知る事を媒介にして把握している。確かにそれらを知るということは、ただちにその地域住民の生き方の方向性に自己を同化させることを意味するものではない。しかしその生き方に人間の尊厳や人権の意識、ヒューマニズムが強く刻印されているならば、その立場は調査者である生徒自体の認識をゆさぶり、生徒自身に真理探究への意欲、何が正しいのかの科学的究明の必要を自覚させるであろう。この実践においては地域調査(聞きとり)という方法によって地域住民の価値意識が子どもの学習過程に働きかけているが、より一般的には、親・住民の生き方、価値意識は、子どもの日常生活環境として、形成作用を通して、学習過程に立場を与えようといえるだろう。恵那で取り組まれている親の歴史の語り伝え(例えば開拓の歴史、戦争体験など)、あるいは生活綴方を用いた親の生活、労働の矛盾のリアルな把握の仕事は、子どもの教科学習にとっては、学習者自身の学習の立場を意識的に確立する仕事として意義づけられるであろう。

(三)恵那の教育実践におけるこのような立場というものの自覚は、1960年代半ばからの「地肌の教育」と呼ばれる実践以来一貫したものと言ってよいだろう。'60年代後

半の「科学・文化が発展するためには、どうしてもギセイはやむをえないのか」(小学校六年)という実践はこの立場の問題を自覚的に取り扱っている。この実践は六年、社会科、日本歴史の「明治の文明開化」で新橋、横浜間の鉄道敷設が問題になった時、鉄道敷設で便利になった裏には、駅馬車のしごとを失ったり、家や田を失って困った人もまたたくさんあったということから、この地域で家のたちのきなどで問題になっていた「中央道路」建設問題を材料に、問題になったテーマを一層深めてみようとしたものであった。紙上討論が進められていく。最初の問題提起は次のような「おねがい」であった。

「私たちのほうに中央道路がとる。私の家もひっこししていか^(ママ)なん。私の家はどこへひっこすのかわからない。山のおくへいきたいがおとうさんの会社が遠くなる。私たちの学校も遠くなる。どうやっても困る。中央道路さえ通らなければいいけれど、私たちがいくらがんばっても市がいつてくれない。高い道路はたちのき料が高いけれど、安い道路は立ちのき料も安い。中央道路がにくらしいと思う。いま手賀野には、そこらへんに中央道路反対と書いてある。みんなも考えてください」

これに答えて「ギセイは少なく」、「ギセイのある時はほんとうに文化は進んでいない」、「なんといってもギセイはいるのだ」等の意見が出される。

この討論の背景には、中央道路がこの校下を通ることをめぐって、反対同盟が手賀野部落のほとんどの人を結集してつくられ、集会や陳情が行われ、新聞でも報道されているという地域の動きがあった。生徒の意見にはこのような地域の人々の立場が大きく影響を与えていた。問題提起の「おねがい」自体、このような地域の生活に立脚した明確な立場からのものであった。

この実践者は、立場を持つということは、特定の立場や教師と同じ立場を子どもに強制したり歓迎したりすることではなく、まず何よりも子どもたちの思考の背景にある立場を意識化させ、異った立場を徹底して討議させ、じぶんで考え深める課題を自分自身の立場の中に自覚させ、その各人における学習課題の自覚を教科学習と結合することの大切さを強調していた。そして立場そのものの変革は、教科学習による自己の立場の再構成や自己の生活それ自体の変革等による総合的で一定の時間をかけた教育作用の積みあげの中で、子ども自身の主体的営みとして達成されるものであるとの認識を示していた²⁹⁾。

このような背景には「自分の家の生活、まわりの生活に対しては、無気力無感心の状態」が増え、「簡単に『賛成』か反対をきめることができ、苦闘する生活の意識を

通して『賛成』、『反対』を判断」せず、「またそれが論議になっても社会的な常識の反映か大人の意見の反映で自分の立場をもたない子どもが多くいる³¹⁾」(傍点引用者)という子どもの現状把握があった。「地肌の教育」と呼ばれる実践は、この立場を、「地肌」(=子どもの生活の本心)を出させる表現活動(生活綴方へと発展していく)を通じて自己認識させ(=表現)自分の生活の事実をリアルにみつめさせる中でどのような生き方を選びとっていくのか、人間的な立場とは何であるのかを考えさせ(=ねうちの発見)、民主的なねうちの意識を自己の生活の中に拡充させていく(=生活の変革、子どもを生活の主人公に)こと、そしてそのねうちの発見、新しい生活意識の形成のプロセスに、教科の学習を結合していくという構造で把握することができるであろう³¹⁾。そして'70年代にはいって、子どもの生き生きした生活自体の衰退という状況の中で、子どもの生活の再建という課題の自覚が強められ、地域子ども会活動、生活学校による生活文化や技術の伝承、家庭生活の建て直しなどに取り組みが広まっていった。取り組みは、単に学校を主体とするものから、父母・地域住民と学校との共同事業へと広がっていった。地域子ども会の取り組みを親が指導したり、夏的生活学校の講師を古老が勤めたり、親が戦争体験や開拓の苦勞の歴史を子どもに語り伝えるなど、親・住民も教育実践の主体としての役割をも担い、学校(教育労働者の専門性)による積極的な位置づけと計画化の下で、学校実践の内部にも親・住民が参加するなどの試みも進められている。そしてその土台には、父母・住民と教職員及び行政機関や文化、医療などの専門家との共同による網の目のような学習研究運動——地区レベルの民主教育を進める会、教育会議から中津川教育市民会議に至るまでの重層的な共同の調査・学習と地域教育計画づくりの運動——が組織されている。

②員弁における米づくりの実践に即して

(一)三重県教組員弁郡支部の1974年度方針は次のように述べている。

「わたしたちは『おくらされた子を見つめて』(72年度)という運動方針から、『おくれた子をつくらない』(73年度)といい切るようになりました。『おくれた子をつくらない』と言い切ることで、自分の立場を明確にしたのです。(中略)このとりくみのなかで、“おくれ”のなかが、かなり明らかにされてきました。例えば『教科書学習の中では、苗代の大事さを知識として、どんどんだすことができても、苗代にいるオタマジャクシを見つけると、いきなり田にとびこんで伸

びかけている苗をふみつけてとろうとする子ども』を、総体的なおくれの一つのあらわれであるにとらえました。即ち、地域の生活の変貌は、子どもたちから生産的なにおいのする生活、手先を使う生活、親の労働を見つめる生活などを奪い去り、物事を形式的にとらえることはできても、実感をもって考えたり、行動したりすることができず、表現力のとぼしい子どもをつくってしまっているのです。³²⁾」

このような現状把握の上に立って、「方針」は、「教科書の批判的実践」や「一人ひとりの要求や願いを集団のなかへ表わし、共通の要求へと高め、一切の差別を許さない集団」づくりと共に、次の事を提起していた。

「具体的な生活・事実から考える子ども・集団を父母とともに育てていきます。子どもが体を動かし、自然や労働や地域をつかんでいくことを通して、具体的事実をつかみきれることを保障し、自分の実感で学習を深めていく教育内容を、より多くつくりだしていきたいものです。これはわかる学習・おくれた子をつくらない教育の基本的課題として追求しつつ、そこで見えた具体的な子どもの姿を通して、地域へ足をふみ入れていく教研をすすめます。³³⁾」

このような提起に応じて、「子どものからだをくぐりぬけさせた教育活動」、「どんど、山いもほり、米づくり、もちつき、たこあげ等、子どもがからだを通して自然や労働をつかんでいき、自分の実感で学習を深めていくという実践」が広がり、「荒れ畑、地域の百姓一揆等の自然、地域をみつめる学習。親子労働、一坪農園、米づくり、山の神等の労働、地域の行事で豊かな生活経験を。たこ、竹馬、お手玉等の手づくりの遊び。川遊び、はんごう水はん等たてわり集団の復活を。親子キャンプ、盆おどり等の父母と共にの生活を」などが、「子どもに価値ある生活を広める」という観点でとり組まれていった。1975年度の方針はこのような成果に立って、「子どもをつくり手に」と提起した。そして「させられる子」から「つくり手」に変えていく指標として次の四点をあげていた。

- (イ)科学的真実と民主的な学級集団・子ども集団に依拠して、きちんと自分の立場、意見がもてる子ども
- (ロ)生活経験や具体的な事実から考える子ども
- (ハ)自分の考え、思いを、言葉や文章ではっきりと表現できる子
- (ニ)学習や生活の中で矛盾や不合理を見つけ、それに気づいたら捨てておかないで、追求したり、まわりに広めたり、友達と結んでそれにたちむかっている子ども³⁴⁾

〔表1〕生活学習年間計画表³⁷⁾ (中里小学校)

月	日	土 曜 学 習 内 容
4	8	学校行事
	15	集団遊び
	22	学校行事
5	6	話を聞く
	13	手しごと
	20	話を聞く
	27	集団遊び
6	3	手しごと
	10	手しごと
	17	集団遊び
	24	話を聞く
7	1	手しごと
	8	話を聞く
	15	学校行事
8	6	子どもまつり
9	2	学級会
	9	話を聞く
	16	集団遊び
	30	学校行事
10	7	手しごと
	14	話を聞く
	21	集団遊び
	28	話を聞く
11	4	集団遊び
	11	手しごと
	18	集団遊び
	25	手しごと
12	2	話を聞く
	9	手しごと
	16	集団遊び
1	13	集団遊び
	20	話を聞く
	27	集団遊び
2	3	手しごと
	10	集団遊び
	17	話を聞く
	24	手しごと
3	3	手しごと
	10	集団遊び
	17	学校行事

そしてそのための「地域に根ざした教育内容づくり」のための、視点を次のように提起している。

「(イ)実践されてきた地域の教材——たんぼ・畑・ため池・まんぼ・用水など——を大事にし、さらに、その教材に検討を加え、継続して実践していくことを大切にします。

(ロ)地域に密着した教材をほりおこす仕事をさらに進めていきます。(以下略)

(ハ)自然・労働・地域から切り離されている子どもの姿を親とともに考えあい——親が生活していたこととかかわって話すことのできる教材で——ともに教育内容をつくる仕事をすすめていきます。³⁵⁾」

以上、員弁の教育実践の70年代の展開のすじ道を簡単に紹介して来たが、ここに貫かれているテーマは、今日の子どもに人間として主体的に判断し物事に立ち向かっていく生活の実感、その実感に支えられた価値意識が欠落していることに対して、子どもに労働生活や遊びや生活文化を回復させ、また地域の歴史や親の生き様・民衆の苦労や努力・願いなどにふれさせることを通して、子どもの中に自から人間的な生き方を求める自主的意欲・価値意識と能力を育てることと言えるであろう。次に若干の実践に即してこの問題を検討しよう。

(ニ)ここに掲げたのは〔表1〕中里小学校の1978年度の毎週土曜日3・4の限の生活学習の予定表である。これは地区別の異年齢集団(1～6年)でとりくまれている。この中の「話を聞く」のねらいは「体験話・民話・地域の歴史・仕事の話し・先人の生き方や苦労を知り、郷土に生きる子どもをつくる」と記されている³⁶⁾。

また稲部小では'75年以来夏休みに親と子が一緒になってひとつの課題に取り組むことを進める中で、76年から「地域しらべ」を始めている。そして77年度は地域別縦わり小集団(班)で、父母と協同して進めていく。そして7月末から8月上旬に学校が中心に班別の話しあいを班の地域で持ち、六年生と1年から六年までの全児童の父母に集ってもらい、①何をテーマにするか、②誰のところをたずねると調べることがわかるか、③どんな形で発表するのか、④親のリーダーに誰になるのか、を話し合い、その成果を9月の発表会で発表するとともに、社会科学習の教材へつなげようとしている³⁸⁾。〔表2〕はその関連を示すものである。

(三)ここで父母の生き様や地域の伝統文化がどういう意味で固有の教育的価値を持つと考えられているのかを少し検討しよう。例えば次のように認識されている。

「地域の行事や民話や歌は働く民衆によって作り出され語りつがれてきました。そこには大地の生活が根ざ

〔表2〕

	地域しらべテーマ	内 容 (方 法)	社 会 科 学 習
大 木 1 班	大木の小字名の由来 大木の歴史	・大木地区の田畑の地名をしらべ、その由来をさぐる。 ・墓地のうつりかわり (壁新聞)	土地のようすのうつりかわりを知る。
大 木 4 班	水車の歴史	・水車大工 ・水車のあった所 (大木) ・水車が何に使われたか (模型と紙芝居)	農業学習の中で農機具の歴史
大 木 6 班	虫おくり	・虫送りの行事を今夏再現し、そのときのたいまつや歩く道中、由来について説明 (壁新聞)	米づくりへの努力 農民のねがい
北大社 1 班	北大社の神社の歴史	・猪名部神社には、元は小字にあった氏神様が合祀されているが、そのとき、社殿もそのまま移されたものもあり、年代的にも古い建造物もある。 (壁新聞)	「たいこ部屋」といわれる建物 (安土桃山時代?) 屋根 からくさ紋様のちがいがから。 ・文化財を守る。
北大社 4 班	川と橋 農民の苦しみ	・わたし船があったころの大社の交通のようす。 ・船で藤原から石灰岩をはこび大社の灰屋が栄えていた。(紙芝居)	郷土のうつりかわり
二軒屋 1 班	北勢線の歴史	・はじめ頃の北勢線 ・軽便鉄道といわれた頃 ・料金のうつりかわり (図と表)	交通の発達と人々の生活
八 幡 1 班	八幡どんど(山の神)の由来	・地名・神社の由来 ・八幡の行事 (絵と説明)	信仰と農民の願い
八 幡 2 班	水は八幡でどんなに大切だったか	・六把野井水と雨ごいについて (劇・古地図)	水田の開拓
大 沢 2 班	せいただめの大蛇	・わらびとりに行ったおばあさんが蛇に見られて死んだ。その蛇のすむ池は、水がかれない。(話)	雨乞いの行事
大 沢 3 班	大沢のため池と水	・大沢の4つのためと、その所有の移りかわりと、農業の発展	水田の開拓

(一部省略)

した人々の生の感情がにじみ出ています。そんな地域の伝承文化に子どもが体でふれることは、人間らしい感情や生活事実にもとづいた考え方を育て、子どもの内面を豊かにするという大きな価値のあることではないでしょうか。⁴⁰⁾

このような観点は、地域しらべや労働の歴史を調べる場合でも、常に地域の民衆の願いや努力を明らかにすることに大きな力点を置いていることにも貫かれている。それは先人の願いや苦勞、工夫や努力の集積として地域をとらえる (人間的価値の集積としての地域の発見) ことであるととも、価値ある地域を創造する主体へ向けての人間の感情や生活意欲、価値意識を、地域の価値に

ふれる中での感動や発見を媒介として獲得させようとするものである。

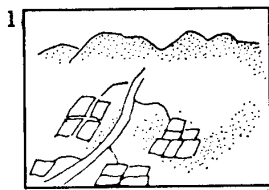
しかし一方で、逆に今日の子供たちは、労働生活や地域のリアルな現実から遠ざけられ、真に実感として農民の苦勞や知恵や願いに共感できる力を欠いて来ている。このような困難を克服するために、員弁では米づくりを中心に、子ども自身に労働の取り組みを実践させている。例えば次のような労働学習の目標が立てられる。

「(-)子どもたちに価値ある生活をさせるために、生産労働をします。

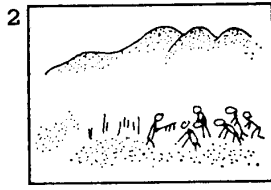
○子どもたちの生活経験をふやします。

○子どもたちに仕事のしかたをおぼえさせます。

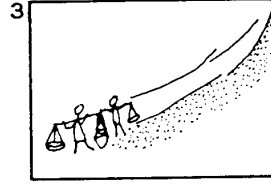
〔図-1〕(43)



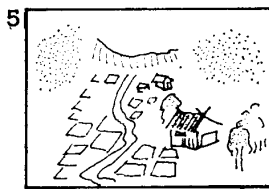
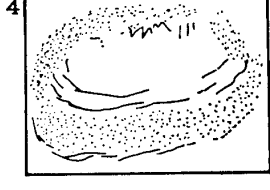
笠間小学校西の方、光蓮寺山としい山との間に開けた門前の谷、北側の門前側だけでも41の谷があります。その昔、この谷の水を集めて養父川が曲りくねって流れていました。この谷からしみ出た水で笠間の里に住んでいた人々は米づくりをはじめた。



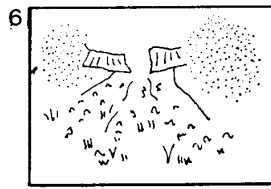
わき水にたよっていた米づくりは、日照りが続くとかんばつに見舞われ、せっかく作った米は、枯れてしまい、一粒もとれない。
洪水と日照りになやむ笠間の里



追いつめられた人たちは、集まって、養父川の上流の西谷に、ためをつくる相談をしました。
土を運び、盛り土をし堤防を築き、ため池をつくりました。この水を養父川へ流し、ゆ水もつくりました。



荒地を開き、多くの田んぼを作りました。西だめから流れるゆたかな水は、この多くの田んぼに流れこみ、米はゆたかにみどり、人々のくらしも楽になってきました。



ところがこの西溜は、度々決かいし、養父川は水かさをまし、せっかく実った田んぼを流してしまいました。ため尺八は、南金井の徳善寺のあたりまで流れていったということです。



度重なる決かいにこりた門前の人たちは、六百年程前、美濃の国から人を招き、粘土のハガネをいれた堤防を築き、水洩れを防ぐことを学びました。そしてまん中に、しょうじをいれた今の西だめを作りあげたのです。それ以後は堤防は一度も切れたことはなく、門前金井、梅戸の25haの田に水を注ぎます。学校田の丁田三畝も、この川からゆ水を引いています。

〇ものを育てる苦勞・ちえ・喜びを体験させます。
(中略)

(二)植物の生きる力・生きるためのはたらき(営み)を学ぶために、生産労働をします。

- 〇子どもの、自然をみる眼をこやし、きたえます。
- 〇生きること、仲間をふやすことに感動する子どもにします。
- 〇学習への意欲を生き生きとおこさせるもにします⁴¹⁾」

そして一方でこの労働を通して獲得される自然認識は教科学習の経験的かつ生活実感を伴った土台となり、また一方で労働の中で働かせた感情や工夫は地域教材に含まれている地域の先人が働かせてきた工夫や努力、苦しみや喜び、人間の願いや怒りに、自からの労働実感を媒介として共感していく感応力として働く。そしてまた、この労働実践自体地域の教育力の再建という視点から、

父母と子どもとの共同の取り組みとして進められていく。

また員弁の実践においては、労働体験や地域の歴史、水とのたたかいなどを演劇(野外劇——運動会で発表)等に構成して、子どもの表現力や感性の豊かな発達を促しつつ、地域の価値を確実にとらえさせること、また民衆の生き様や人間そのものにじみ出ている古老の民話、伝承文化をひとりひとりの子どもに「再話⁴²⁾」させることによって、子ども自身の感性の変革に一層強く働かせようとしている。

〔図1〕は野外劇でとりくまれた「養父川物語」を紙芝居として再構成したものである。この野外劇の中で、ある子どもは「『西溜がきれるぞーっ』といって鐘をたたくところで、ブルブルと身ぶるいする位よくわかったと感想を述べ、また親は、「千年前、何百年前のお百姓さんが荒地を耕し、溜池を守り、昔のお百姓さんの努力が目に見えるようでした。」等の感想を寄せていた。

養父川物語 (44)

A

自分たちの手で米づくり
養父川 丁井水 三畝
田植え

その労働の思い
つるつるして気持ちよかった。けれど腰がだるかったし、手もだるかった。おばあさんたちは、ななであんなに上手なんやろ。ま法の手でもあるんかな。

草とり
にゅるっとして足がこぼばかったし、二三日足がぬげにくくなった。

稲刈り
稲の束をつくくくっても、すぐにほどけてしまった。野外割のようににはやれなかつた。

必要経費
いくらかお金が……

雇くらの人件費をただにして	
肥料代	3,240円
農薬代	660円
水利代	660円
もみすり代	900円
除草剤	380円
その他	

夏休みの地区調べで、K地区の六年生の子らは、「昔の話を教えてください」と村中聞いてまわったが、誰も教えてくれなかった。

それは苦しみとほずかじめの歴史でしかなかったのだからか？

そして、やっとなお婆さんから昔の話を聞かされた。「そんな昔のひととかけらもない村にしておくれ」との願いをたくされた。

A子は言う。たぐり寄せる歴史の米が明治のはじめでポツリ切れるのはなぜ。うちの村の歴史はどうなるの。いつ頃から住んでいるの。

地域の人々の生きざまを、歴史的に知ることをなして、差別の実態はわからぬ。西だめ養父川の教材は、地区の歴史追求の糸口をきりひらいてくれた。

昔のひとかけらもない村にしておくれ!!

B

5反の農業に換算して
6俵とれて
259,800円
370,000円

機械代をひくと
59,800円
170,000円

機械がいっぱい
しめて100万円
5年で減価償却すると
年20万円

やっとなだけ
90kgの収穫
22,500円

労働の代価は
17,320円
これは
父ちゃんの日当の
3日分
少ないなあー!

機械を使わずに
5,180円

農業はもうからんとってえらいんやな。そんで会社へも行くんやな!!

農業というものは、五年小川しおりの農業ってゆーのは、こんにちもうからんもんで、こんにちえらいとは思わなんだ。農業っていうのは、毎日水をみに行ったりせんなんらんし、毎日朝の日に草とりや種刈りせんなんらんに一年にたつた九十三万二千円ぐらいしかもうからん。

これならみんなも農業やめるのもわかる。今時ならクレーナたちがついていてあんまりえらないのに月に十三万ぐらいもらえる。そんな農業そんなたい感じがする。どこの家でもなんで農業と会社に行くとるかわかつた。

農業といふものは、五年小川しおりの農業ってゆーのは、こんにちもうからんもんで、こんにちえらいとは思わなんだ。農業っていうのは、毎日水をみに行ったりせんなんらんし、毎日朝の日に草とりや種刈りせんなんらんに一年にたつた九十三万二千円ぐらいしかもうからん。

これならみんなも農業やめるのもわかる。今時ならクレーナたちがついていてあんまりえらないのに月に十三万ぐらいもらえる。そんな農業そんなたい感じがする。どこの家でもなんで農業と会社に行くとるかわかつた。

注) A、B、Cの区分線は引用者によるもの

C

はがね
粘土質の土を叩き固めてハガネにする。一滴の水ももたらさず、又溜の裏の切れることを防ぐための堤の核

水をとめる
雨の前に尺八の門をしめて水を溜める。水を流すより上げより門を順々にあける。① 水をためる ② 水を流すより上げより門を順々にあける。③ 水位の門をあけておく。

樋の出口をあげて水をため、松の樋を守る

堤防の断面図
はがね 9m
波止め石 0.3m
水 35m

上げ(よりげん)
満水7.3mを超えたら余った水は二ヶ所の上げから流れ出す。
自然の山(地盤の強いところ)に上げをつくった。

堀割り
● 上げより低い位置に堀割りがあがる。
● 水をむだにしないで両方の溜に水を溜める。
● 北の谷の方が谷が大きいから、北から南へ流れることが多い。

養父川流域を見てきた子9枚の作文

水のいかな田んぼはない。一本の井水で何枚かの田んぼへ水が送られている。昔の人が苦勞して西だめを作ったので私たちがみんなこの地区では雨ごいもせずに田んぼをつくれるようになった。

昔の人は……

一えんいしはらひとみ
きいたためはすこく大
かくとんに小さく
かえますが、か
り大きかったです。やぶ川は、か
西だめの水から流れてきます。ま
まん中にくさはえています。そ
そこのことをむかしの人は、し
しょうじといっていました。い
いまでもわかっていてい
せん。

昔の人と聞くと頭の悪い人と思っていたけどほんとはぼくらでは考えつかんようなことをやっていたんやな!

四〔図2〕は地域の教材化の実践の全体構造を示すものである。

この図表に示されているように、それは三つの構成成分よりなっている。すなわち、A——労働実践による労働の実感、労働を自分の体の実感でとらえる、B——親・地域の現実の労働の中の矛盾をとらえる、C——地域に蓄積された民衆の工夫努力や願い（＝価値の集積としての地域）をとらえる、の三つである。ここには、地域の教育的価値が三つの視点から把握されている。第一は地域生活を通しての労働の形成力が、人間的な感性や価値意識の土台、親や地域の人の心を読み取る感応力の土台を育てるものであること(A)、第二は、現在の親住民を含んで地域に蓄積されて来た民衆の願いや努力、知恵が子どもの生き方に働きかける人間的価値として教育力を持つということ(C)、第三は、地域の労働の置かれている矛盾（の認識）が、地域を価値ある生活の場にしたいと願う視点を具体的に展開させ、地域創造の主体へと子どもを形成していく土台であるということ(B)である。

地域の教材化ということの中には、地域住民・親の主体的な地域変革の姿勢を媒介として、子ども自身が地域を主体的に認識するという問題が含まれている。その地域変革の姿勢は、具体的には、「願い」「要求」「たたかい」「苦しみ」などの形をとって現象している。本来歴史の発展法則は、この「願い」を通しての民衆の歴史的行動を知ることをぬきにしては論理的にとらえきれないし、科学的歴史観、社会観も成立し得ないものである⁴⁵⁾。員弁で取り組まれているように、井水、用水、間歩などの開発にかかる農民の生産への打ち込み（民衆の生活向上への努力・工夫と願い）を具体的にとらえることを背景として一撥というものの必然性やその中で民衆の規律や自主性をもリアルに把握することができる⁴⁶⁾。同時にその「願い」は子ども自身の生き方に逆にはねかえっていく面を持っており、新しい人間的価値の発見などを通して子どもの価値観や感性がゆすぶられていく。歴史的な社会認識の問題として言えば、歴史と社会の発展の論理を、自からの主体的歴史創造への参加において科学的にとらえていくことであろう。この中で子どもは歴史の発展を、客観的・必然的な法則的性格と、人民のたたかいによる歴史の主体的創造との統一としてとらえることができるのではないだろうか。

(四)これらの教育実践の全過程で教師と父母・住民との共同が深く進められている。教師は何よりも地域住民の願いを知り、その願いを住民と共に担うことで地域の教師たりうると認識している。地域の教育力とは住民自身が「つくり手」（員弁では、このことばが自主的主体的な

創造者、生活者という意味をこめて用いられている）として子どもに働きかけることであると認識するならば、この「つくり手」になることをおびやかされている地域住民の願いを共有し、地域の住民が「つくり手」としての主体性を回復する取り組みと結合することなくして地域の教育力の回復はない。教師は地域の一人としての願いの共有と子どもへの教育力の回復という視角から、地域住民の「つくり手」への自己形成の必要を把握し、そのための努力にともに加わろうとする。

’75年の教組による夏の学習会「地域の知恵者に学ぶ」では、公害から村や生活を守るという話をしたK氏は、カドミウムで汚染された水田で弱々しく育った稲を会場に持ちこみ、地域が重金属汚染によって人々の生産や生命に直接の影響を与えて来ていることを告発しつつ、「自分の田で、自分の手でつくった米が食べられない」矛盾を怒り、金欲しさや物盗りではなく「自分の住んでいる、この藤原の土地が、いつまでも汚されず、住みよい土地であってくれ」という願いを訴えていた⁴⁷⁾。

これらの員弁の教育運動に貫かれている親・住民観は、ただ彼らに、子どもの教育内容の自由を確保する一主体、教師の活動の協力者、学校教育内容に識見を持ちうる知識者としての可能性を見る、ということではとらえきれないものではない。正に学校教育が何に向けて進められるべきか（学校教育の目的）を規定する社会生活の土台から、子どもの発達の方角を問いかけ、教育事業を通して青少年の人間形成として実現されるべき経済的、政治的、文化的、社会生活的な課題からの要求を学校教育に提出し、学校の事業として計画化していく一主体としてとらえられていると言えるであろう。

③鈴木正気実践『川口港から外港へ』における親・住民の教育力

かつて藤岡貞彦は「地域に根ざす教育」について次のようにコメントしていた。

「民間教育研究諸団体が、地域に根ざす教育を唱導しつづけるのであれば、教育運動にとどまらず、教育実践における『地域』の意味と価値を明示し、実践の典型をつきだすのでなければ、その主張はきわめて力のよわいものになってしまうであろう。そしてその討議——それは再び三たび、生活と科学と教育をめぐる論争の形を必然にとるであろうが——をくぐりぬけてこそ、テーマは地についたものとなっていくのである⁴⁸⁾」

そのような実践の典型のひとつとして提出されたものとして、鈴木正気の『川口港から外港へ』をあげること

ができるだろう。例えば「地域に根ざす教育」の多くは地域教材を用いる実践として試みられているが「鈴木の実践もその点では同じだが、それに止めないで、『地域の教育力』との結びつきにまで自覚的におよんでいる点に注目する必要があるように思う⁴⁹⁾」(傍点引用者)という評価も出されていた。それではこの評者のいう「地域の教育力」とは何なのか。確かにこの実践では、親や住民が直接子どもに教える局面(魚の加工方法、漁の仕方、様々な聞きとりに応じるなど)が組織されているが、そこに働いた独自の「地域の教育力」とは何であったのか。

この実践では、子どもの社会認識の発達の論理が意識的にとらえられている。鈴木は、「私はこれらの活動(1. ものとの対面, 2. ものをつくる, 3. 観察調査——引用者注)の中で、子どもたちの目で比較的見えやすいもの、言いかえれば社会のとらえやすい部分を、子どもたちの力で徹底的に追求させ、その背後にあるものを見せようと意図した⁵⁰⁾」とのべていた。

「久滋の下水」の実践においては、日々子どもの前に無惨な姿を横たえている瀬上川をたんねんにみせることを通して、「瀬上川の汚だく→家庭用排水→農地の宅地への転用→農業部門の没落→漁業兼業から漁業専業へ→産業構造の変化、そして住民生活・意識の変貌」という「地域の社会変動をたぐり寄せること⁵¹⁾」が意図されている。現代の子どもたちにとって地域の産業構造の変貌はもちろん、瀬上川に汚だくをもちこんでいる家庭用排水の側溝が通学路の下に敷設されていることも関心対象外にある。そのような瀬上川の汚だくの原因をたぐり寄せることによって、社会の仕組み、変化を認識させていく(たぐり寄せる)ことが意図されている。

また鈴木は「うおをとる」の実践の中では次のように述べていた。

「子どもたちは、彼らをとりにくく衣食住、道具、おもち、本など、あらゆるものを生れたときからそこにあるもの、お金で買って来るだけのもの(傍点原文)というぐあいにしかとらえていない。ものが人間の生産労働によってつくり出され、とり出されたものだということはほとんど知らないか、意識さえもしていない。子ども自身働くことがなくなっていること、父母の生産労働をみる機会がないことからみて、現代は子どもたちにとって生産労働が見えない時代とも言える。人間の生活にとって必要なものが、あるいは人間社会そのものが、生産労働によってなり立っていることを考えれば、見えなくなった生産労働を見えるようにしてやらねば(傍点引用者)ならないと思った。⁵²⁾」

すなわち、鈴木のこの実践を貫く方法のひとつは、「人間社会を理解する際の基本的観点である『生産労働』を軸とした教材を地域の中から設定し、表面的に見えやすい具体的事物(事実)からその背後にある見えにくい一般的な関係性へと導く中で、社会をとらえるための基礎となる芽を育てる⁵³⁾」ということとしてとらえてよいだろう。鈴木実践においては地域を教材化するということは、視角的、触角的に見える労働や生活事実を切り口にするということであり、その見ることや調べる方法を深化させていく中で、社会を構造的に把握していく認識の網の目を広げ、自分の生活の場=現実の社会の諸事実を関連づけ、生活と労働を支配している法則をそこからたぐりよせ、一般的法則の学習へとつなげていくことであると言ってよいだろう。ここでは、地域とは、子どもにとって観察、調査を媒介としつつ、自からの認識活動によってその諸関連と支配している法則をたぐりよせることのできるものとして、教育上の価値として把握されているといえよう。

しかし鈴木実践でとらえられている地域の教育力はその事だけではない。鈴木は次のような視点を実践の中で貫いている。

「実はこの地元というのが……工業化の嵐の中でも守り育ててきた伝統的な産業=漁業によって形成されてきた久滋という地域であり、そこに根をおろして生きてきた民衆たちのたくわえた知恵、その切実な願望が内在している地域であったのである⁵⁴⁾」(傍点引用者) 地域住民の願いは、地域住民が地域の生産や政治に対して働きかける主体性、能動性を示すものであり、人間の歴史の発展方向を人間性の実現へと方向づける力であろう。またこの願いは社会生活の諸矛盾を親や住民がどのようなものとして受けとめ変革しようとしているかという人間の生活姿勢、価値意識の現われであろう。同時に地域の歩みの中で発揮され蓄積されて来た民衆の願いをつかみとめることは、歴史の発展の論理を、民衆の能動性によって把握することにつながるであろう。鈴木は、そもそも地域の歴史の発展の論理の不可欠の構成要素として、この願いをとらえる必要があるとの認識に立って、「川口港から外港へ」の学習の重点のひとつを、「地域の生活を支えた川口港、そしてこの地域の産業=漁業と地域そのものの発展のために、この川口港を守り育ててきた漁民たちが一層の発展を願ってつくりあげた外港、しかしながらそれとほぼ同時に押し寄せてくる工業化の嵐の中で、地域住民の願いがくずれ去っていく過程など⁵⁵⁾」をとらえさせること、そのために親・住民からの聞きとりや調査を重視していた。子どもたちは、親や住

民からの聞きとりや調査を通して、地域発展のプロセスが、住民の願いが実現されたり抑圧されたりするプロセスであったこと、そしてその背景に産業や政治の法則が貫いていることを学習しつつ、また子ども自身が心を動かされたその願いにこめられた生活の豊かな発展をもう一度復権するすじ道の探究を自己の学習課題へと設定していく。教育の仕事はそのような住民の願いや子ども自身の獲得しつつある課題自覚を対象化し、科学的知識によって主体的な科学的認識へと展開させていくことに大きな力をさく必要があるのではないかと、鈴木は次のように言う。

「……また、大きな保留⁵⁶⁾をおきながらも、人々の願い＝住民の対応姿勢を知ることの意味をもたせ、それをささえるのが科学的認識であるとも述べた。このことは『瀬上川の汚たく』というような事実と、あることがらに対する『対応姿勢』というような主観的意識との間隙を、科学的認識でうずめつくすにはどうすればよいのかということであり、社会科教育実践の大きな課題であると私は考えている。⁵⁷⁾」

ここでは、地域の教育力とは、親・地域住民自体の願いや主体的な価値意識が、子ども自身の社会認識にあたって、社会の発展を、その必然性・客観性と主体性・変革性の統一として論理的に把握することを可能とする⁵⁸⁾とともに、子どもの認識が、親や地域住民の願いや価値意識による現状への切り込みに媒介されて、社会の構造的把握に導かれるということ、さらにそのようなプロセスを通して親・住民の願いが、子どもの学習過程に意欲を与え、ひいては子ども自身の地域観を変革させ、地域変革の主体への形成を促すこととしてとらえられていると総括することはできないであろうか。

④ 若干のまとめ

以上の三つの具体的実践の分析を進めて来た。これらはその広がりにおいて同等ではない。特に恵那、員弁の実践が数百名に及ぶ地域の教師集団の実践として総合的であるのに対して、鈴木の実践は一教師の一教科の実践の中で、「地域に根ざす」ことの意味を探究したものである。しかしまた、それだけに鈴木実践の論理は明解でもある。これらの実践の中から私が共通のものとして抽出しようとしたテーマが何であったのかを最後にもう一度確認しておきたい。

この論文全体の意図は、青少年の社会認識の形成が今日の支配的な体制への同化にではなく、社会変革の主体形成へと結びつくための不可欠の要素として、親・住民の教育参加の必要性を証明することにあった。そしてそ

のため、上記の二つを結合してとらえる媒介として「価値意識」という概念を設定し、最近の発達論、学力論の成果に立脚して論理展開を試みたのが第一章であった。第二章はこの論理を、現実の教育実践の具体的事実の中に読みとることにあった。

この三つの実践の検討から共通に抽出されて来たこと——それは、親・住民の教育力の最も中心的源泉を、親・住民の立場や生活姿勢や願いとしてとらえるということであった。それは参加論に移してみる時具体的に見て来たように、単純に親・住民の現実や願いが教師に受けとめられていなければならないということ、あるいは親・住民が教師と共に教育内容編成主体になるということでは把握しきれない内実を持っていると言わねばならない。それではその内実とは何か。

それは第一に、この親・住民の立場や生活姿勢や願いという形をとる価値意識の持つ教育力は、何よりもまず、形成(宮原誠一)として作用する機能であり、その形成力の意図的再編組化は、結局は親・住民生活の民主的再建を意味するということである。

第二に、この教育力は、必ずしも学校のカリキュラムにそのような配慮や具体化を合わせ持つ教育内容上の要求という形に再編成しきれない性格を持っているということである。そもそも価値意識というものと、科学的知識の体系とは、相互に交渉しあいつつも同一のものではない。鈴木は『瀬上川の汚たく』というような事実と、あることがらに対する『対応姿勢』(＝人々の願い——引用者注)というような主観的意識との間隙を、科学的認識でうずめつくす⁵⁹⁾といういい方で、願いの独自の位置をとらえていたし、恵那や員弁の実践でいわれている立場や生活の実感にしても、それは知識、科学に対する自主性、能動性、主体性の内実をなすものとして把握されていた。いわば子どもの学習に向かう姿勢・方向性を持った意欲の形成を通して教育に働きかけるという特性を持っているといえよう。それは親・住民の教育力が直接子どもに働きかけるというプロセスを不可欠のものとする。この働きかけは間接化されえないのではないか。具体的には親住民の教育内容編成への参加を重要な要件としつつも、この教育力の学校的組織化という新しい組織形態(具体的には①親・住民の生き様や願い、苦勞を子ども自身が聞き取る、②親・住民の協力を得て、意図的な形成作用を働かせるための労働や生活を学校と地域に復活させ、そのための技術や文化や技能の伝達、継承、創造に親・地域住民と教師が協力してとりくむなど)を必要としているといえよう。

第三に、親住民の要求・願い、価値意識等は、教師の

専門性に働きかけ、その専門性の内実を変革していく力を持っているということである。それは単純に親・住民と教師が、教育内容上の識見をめぐって論争するという事に止まらず、一方の親・住民の生活現実と願い、もう一方の教師の専門性の結合の中で地域の政治、経済、文化の必要から学校の計画（内容、目的、教材、方法など）を創造するということであろう。従って、学校教育計画づくりへの父母・住民参加は、学校の事業が、地域の現実と課題に立脚するための制度的保障として考えられねばならないだろう。そこには単に教育だけに止まらない「科学の国民化」（堀尾輝久）の論理が働いていると言えよう。

そして、第四に、親・住民の教育力をこのような願いや価値意識とつなげて把える視点は、教育運動を正に地域教育運動として把える必要と結合している。このような教育力の再建とは根本的には親・住民生活の再建をこそ意味する。員弁の実践の中でとらえられていたように、子どもを自主的なつくり手に育てるためには、親・地域住民自体が主体的・創造的な「つくり手」にこそ組織されねばならない。地域づくりの主体として地域住民自身が連帯していくプロセスによって教育への親・住民参加のプロセスが支えられねばならない。その意味で教育への親・住民参加は、教育問題を通して親・住民自身が地域の改革と建設の主体へと組織化される糸口でもある。そのような運動の相互転化は、親・住民自身の学習を媒介として一層意識的に進められる。子どもの教育の問題と大人の生活の問題を統一して解決していく主体は、生活主体としての親・住民以外にあり得ない。今日の日本の現実においては教育の再建と大人の生活と地域の再建とを統一して進めていくことが求められているのではないだろうか。

次章の課題は、今ここに整理した四点がなぜ父母・住民の教育参加の主張に結合するのかを改めて教育行政理論の側から検討することにある。

Ⅲ 「地域に根ざす教育」における教育行政への発想

①今まで検討して来た事柄を、「民主主義という教育価値が社会の中から組織され教育実践の中で生きて働くプロセスの意図的な制度化」という、第一章で仮説した教育行政の視点にそって再把握するとどのようになるのだろうか。

確かに三つの「地域に根ざす教育」実践は必ずしも教育行政の新しい構想を具体的に提出し得ているわけではない。にもかかわらずこれらの実践の中に教育行政への

発想を読み取るというテーマが成立すると考えるのは何故であるのか。それはひとことでいえば、教育行政における価値認識の質をこれらが問うていると考えられることによっている。

第一章でも検討したことではあるが、宗像の教育行政認識においては、憲法、教育基本法の価値（平和と人権、人間の尊厳という価値）を実現するために、教育行政は教育内容への関与をしなければならず、条件整備に止まらねばならないとされていた。それでは、宗像のいう憲法、教育基本法の価値はどこから教育の中へ持ちこまれるのか。宗像はそれを、「教師は真理の代理者」という言い方で、教師の教育研究活動を通じてであると論理構成していた⁵⁸⁾。すなわち宗像は民主的な教育価値は、教育行政を媒介としないで、その外で教師の教育研究の自由によって教育実践の中へ持ちこまれるとした⁵⁹⁾。この認識はいわゆる「内外区別論」と「教育行政＝条件整備説」の教育行政認識そのものであると言えよう。

国民の教育権理論、及びその一環としての民主的教育行政の理論は、基本的にはこの理論の構造を継承しつつ、父母・住民の教育主体としての位置を復権させるために、内的事項については「学校教育参加」、外的事項については「教育行政参加」のすじ道を切り開いて来たと言えよう⁶⁰⁾。そして今日主張されている父母・住民の「学校教育参加」論は、先にもみたように、単純に教職の専門性の絶対性を主張することに止まっただけに思われる。そしてその延長線上には、単に学校レベルに止まらない、校区から全国レベルに到る各層の教育課程審議会⁶¹⁾の構想まで提出されて来ている。また一方、教育行政の理論も、中野区の教育委員準公選化運動の中で、父母・住民参加の意義の積極的究明を課題にするに到っている。

しかし、これらの理論の新しい展開は、上に見た教育権と教育行政の理論の構造それ自体を問題とするところまできているのではないだろうか。第一に、個々の学校自治のレベルを超えた「教育課程審議会」は、正に教育内容行政の категория で総括されるべきものであろうが、教育行政＝条件整備説及び内外区別論に固執する場合には、この審議会の仕事をあくまで個々の学校の学校自治の範囲に止め、現実に展開している地域単位の教育課程編成や教材づくりの運動にコミットしえないものとなるか、あるいは逆に教育内容の条件整備という概念の中にこの審議会の活動をとじこめることになるであろう。

第二に、親・住民の参加の志向は、内外事項を含んで、そして深いところでは必ず内的事項を中核的な要求として形成されるであろう。とするならば、公選制教育委員

会などによる教育行政参加に向う親・住民の主体形成は、必然的に内的事項問題に関する認識・要求の発展に支えられねばならず、また教育内容を中心とする学校教育参加は、必然的に学校教育の諸条件を含んだ学校事業の社会的、行政的管理の問題への関心を発展させるであろう。父母・住民の教育と教育行政への参加にとって最も重要なことは、この参加内容の機械的区分ではなく両者の統一であろう。そしてそのことは、組織論的には、内外事項を含んだ教育の問題の総体を、父母・住民と教師・専門家が自由に論議し、調査し、構想する機関をこそ二つの参加の土台に打ち立てる必要につながっていると考えられるのではないか。その具体的な姿を、各地の地域教育懇談会にみることができよう。恵那の中津川教育市民会議はそのような地域教育懇談会の公的制度化の構想と言えよう⁶²⁾。

第三に、内外区別論を教育行政理論の側の問題としていえば、例えば教育委員会の公選などを契機とした親・住民参加の意義が、教育の外的条件にとどまらず、教育実践そのものの質を変革することに結合するものであることを十分とらえきれないという弱点に結びついているのではないだろうか⁶³⁾。そのことは、第2章で見たように、子どもに働きかける教育価値の変革と創造のためにこそ、父母・住民の教育参加が求められているという事柄を十分解明できない弱さに結びつくだろう。

もちろん、教育行政が教育の内的事項について関与する仕方と、外的事項について関与する仕方は区別されねばならないし、その意味では「内外区別」は、教育行政の関与の仕方の区別として継承され強調されねばならない。その場合、内的事項については、審議会などの形を多くとりいれ、現場に働きかける時には権力的統制を排して学校と教師の自主性を発展させる形を工夫することが必要であろう。内的事項のうちの大綱的な要素までが、教育計画として学校と教師を法律的に拘束する必要があるのか否かは、むしろ今後の検討課題であると言えよう。「内外区別論」はそれと同じではなく、教育行政と教育内容との関連を意識的に断ち切ることで教育内容の権力からの自由を確保しようとする考え方である。もちろん、現在の教育行政による教育内容への権力的統制の廃止は、最も緊急かつ第一義的な課題であることは言うまでもない。

②もうひとつの検討すべき事として、公教育における教育価値の合意の問題がある。

今日の教育問題のひとつの特徴は、子どもたちの発達環境としての学校、家庭、地域の中に、民主的な人間像が確立されていないことである。このような中で教育価

値についての合意を形成するという仕事は、単に学校教育の内容への同意を地域、父母の間に組織していくことに止まらず、親・住民の中に、彼ら自身の生活を土台として民主的な人間像を築きあげ、家庭や地域自体の教育力を回復していくことでなければならない。このような合意のシステムを考えようとする時、父母・住民と教職員、教育関係の専門家との共同学習運動の必要性が強調されねばならないように思われる。

従来の教育行政理論の問題として言えば、教育価値選択の主体は学校と教師として認定されていたと言えよう。しかし第一章でも見て来たように、今日の教育価値をめぐる諸困難は、単に学校と教師の自由の剥奪に起因するに止まらず、物象化、商品化等の現代国家独占資本主義社会の社会構造の形成力、イデオロギー作用に大きな原因を持っている。言わば、現代社会の矛盾の中から民主的人間像を生み出すことを通して新しい未来の社会を築く主体形成を促すという、社会更進の働き自体が衰退させられる程に、問題の根は深い。この困難を克服するためには、広範な国民の生活のひだの内側にまではいりこんで諸要求実現のすじ道を開き、ていねいに諸事実の連関をとまらぐし、同時にその中で人間としての感性やヒューマニズムの回復、暖かい連帯と団結を回復していく他ないだろう。民主的人間像の回復とは、今日においては教育問題の焦点であるとともに、国民の生き方の探究そのものであると言えよう。

このように考えるならば、民主教育を進めるための国民的合意の形成のすじ道は、地域の住民・父母の中に、きめ細かな要求実現と調査・学習の運動を広く組織し、教育の専門家としての教師や職員は、その調査、学習運動に自己の専門的知見や技術をもって参加すること、そのようにして共同の学習を通して互いの認識を進展させ、一致点を高め、合意の水準を高めていくことを重要な組織的ルートとして切り開かれるのではないだろうか。そのことは、教育行政の中心問題に、教育問題についての教職員、父母、地域住民の共同学習調査活動をどのように組織するかというテーマを設定することを意味する。父母・住民が教育の主体であると認識するならば、その主体が主体としての力量を現実のものとして発現するすじ道と手だてを教育行政理論の中心テーマとして提起すべきではないだろうか。

そのようなすじ道は、すでに'70年代の地域教育懇談会として、地域に切り開かれ始めていると私は考える。心ある教師と父母との話し合いに端を発し、地域の教育現実についての調査や討論を契機として子どもの非行や学力の落ちこぼれへのとりくみ、地域の文化運動を生み

出し、教職員組合とも連帯を強めつつ地教委や校長会をもその合意運動の中にとらえていく——このような合意運動が'80年代の一層厳しい教育反動化に対抗して今各地に切り開かれつつある。教育行政学が試される場が、この地域教育運動の中に生み出されつつあると言えるのではないだろうか。

<注>

- 1) マルクス『経済学・哲学手稿』
- 2) クループスカヤ(矢川徳光訳)『生徒の自治と集団主義』(クループスカヤ選集1) 明治図書, 19ページ
- 3) 藤原審爾『死にたがる子』新日本出版, 1978年
- 4) 斎藤茂男『父よ母よ!』太郎次郎社, 1979年
- 5) 意見具申「青少年と社会参加」は青少年の現状認識を次のように述べている
「……青少年にとって、自立していく人間としての自己形成が困難であること、連帯感を持ってないままに人間不信に陥っていること、その結果、脱社会的あるいは反社会的行動に走ったり、極端な場合には自殺する青少年が増えていることは、現代社会にとっては実に不幸な事態である」
- 6) 竹内常一「発達の危機と教育運動」『季刊、教育運動研究』第11号、一光社、1980年4月20ページ
- 7) 竹内常一『生活指導の基本問題(上)——生活指導と教科外教育』民衆社、1980年、序章参照
- 8) 「富士山クリーン作戦」については、増山均『『ゆとり』と青少年支配』(季刊『国民教育』1980年1月臨時増刊号、労働旬報社) 参照
- 9) 五十嵐頭『民主教育と教育学』青木書店、1978年、109ページ
- 10) 同上、110ページ
- 11) 宮原誠一「教育の本質」『宮原誠一教育論 第1巻』(教育と社会) 国土社、1976年、15ページ
- 12) 同上、16ページ
- 13) 五十嵐頭「国民教育の主体」『国家と教育』明治図書、1973年、163~164ページ
- 14) 物象化とは、ひとことで言えば「人間の社会的諸関係が物象の社会的諸関係に転化し、人格の能力が物的なそれに転化すること」(吉崎祥司「物象化・人格・人権」—岩崎允胤編『価値と人間的自由』潮文社p.167)である。この物象化は、①労働を基礎とした人間の結合、直接的人格の結合を物と物との関係、資本の結合と転換させ、②人間労働の本源的規定における生産的労働としての側面(すなわち使用価値をつくるための合目的活動)は価値増殖過程の背後に隠され、生活

の人間化(自然の人間化)という労働の本来の目的が、労働力の再生産(=生活費の獲得)のための労働として転倒して現われ、③商品所有者として互いに自由、平等の人権が法認されつつ、それが物的関係を通して資本による搾取と支配への従属と結果し、④資本主義的社会諸関係の物象化(労働による価値増殖過程が資本の自己増殖力であるかのように現象することを土台に資本主義的生産関係=資本による労働者の搾取がおおいかくされる)によって社会の仕組みは転倒され、神秘化されて現われること——として展開する。しかし重要なことは、歴史的にはこの物象化を媒介にすることなくしては人類の次の歴史段階に到る主体形成をなし得ないという点である。この問題はブルジョアの自由や人権概念の意義づけにも重なる問題である。

- 15) 志摩陽伍「教育課程と文化」『講座・日本の学力』第五巻(教育課程)、日本標準1979年ページ
- 16) 同上、96ページ
- 17) 志摩陽伍「学力と教養とモラル」同上、264ページ
- 18) マルクス『経済学・哲学手稿』(大月書店——国民文庫) 153ページの対象化という概念を参照
「したがって一方、社会における人間にとって、いたるところで対象的現実が人間の本質的諸力の現実となり、人間的現実となり、それゆえに彼自身の本質的諸力の現実となることによって、彼にとってすべての対象は彼自身の対象化、彼の個性を確証し実現する諸対象、彼の個性を確証し実現する諸対象、彼の諸対象となる、すなわち彼自身が対象となる。」
- 19) 志摩陽伍「学力と教養とモラル」前出 264ページ
- 20) 坂元忠芳『学力の発達と人格の形成』青木書店、1979年、234ページ
- 21) 同上、252ページ
- 22) 同上、265ページ
- 23) 例えば、最近の中野区の教育委員の準公選運動に即して展開されている諸論の中でも、住民参加の意義は地域の住民の意志に結びついた民主的教育委員の選出という点すなわち教育行政の民主化に重点が置かれているようで、住民の参加を民主主義的教育実践の創造の観点にまで深化させて把握しきれていないと言わざるを得ない(伊々崎暁生・兼子仁・神田修・三上昭彦編著『教育委員の準公選』労働旬報社——等参照)。
- 24) 五十嵐頭『民主教育と教育学』青木書店、137ページ参照。

「私はさきに宗像の教育政策・教育行政研究をことさらに『変わった教育学』と表現したが、それは教育が社会から独立して自立していないという教育の側面

- にたいし、むしろ教育が社会に根づくために、国家権力からは自立することを、これまでの教育学がやらなかった仕方でも考察したことをいうのである。」
- 25) 五十嵐顕「現代教育史における民主主義教育の発展」講座『現代民主主義教育』第1巻、青木書店、1970年、32ページ
- 26) 堀尾輝久「教育権の構造と教育内容編成」『現代日本の教育思想』青木書店、1979年、145～146ページ
- 27) 付知町教育研究会編『付知の教育——地域に根ざしてありのままを深める教育の課題』1976年、31～36ページ
- 28) 石田和男『私の教育課題づくり』への提案「季刊『国民教育』35号、(1978年冬)参照、この部分の「」内の引用はこの石田論文のもの。
- 29) 東濃民教研機関紙「民教研」No. 7. '67. 7. 25日付、及び、岐阜県唯物論研究会『岐阜県における民主教育の理論と実践（いわゆる『地肌の教育』について）』1967年に収録されている。実践者は石田和男。
- 30) 近藤精宏「生活の中に目をむけ、自分の立場をもった子どもにするには」同上「民教研」1ページ
- 31) ここで使用している立場という概念について坂元忠芳は次のように規定している。
- 「『立場』は、さきにも述べたように、まず、その人間がどのような社会関係、人間関係のなかで、どのような位置をとるかということとしてあらわれる。しかし『立場』はそれだけではない。第二に、そういう客観的な位置関係のなかで、その人間がどのような方向をもって生き、どのような姿勢で活動しようとしているのか、という傾向性を示している」(坂元『学力の発達と人格の形成』青木書店、1979年、168ページ)
- それは結局、人格の核心としての目的・動機の体系、価値意識というものが、社会的な諸関係、その中で特定の位置関係として対象化されるということを前提として、子どもの生活の中で働かされているこの目的・動機の体系、価値意識を、子どもの具体的な生活の中の事実の中に、現実的な存在形態において把握させるものであると言えよう。
- 32) 三重県員弁郡教職員組合1974年定期大会議案(パンフレット)『おくれた子をつくらない』9ページ
- 33) 同上、11ページ
- 34) 同員弁郡教組1975年度定期大会議案(パンフレット)『子どもをつくり手に』15～16ページ
- 35) 同上、16ページ
- 36) 三重県員弁郡教職員組合・国民教育シリーズ、23『文化を掘り起し、文化を創り出す子どもたち』1979年、54～55ページ
- 37) 同上
- 38) 同・国民教育シリーズ、18『地域に根ざす教育実践——子どもに価値ある生活を』1977年、56～72ページ
- 39) 同上、61～63ページ
- 40) 同上、40ページ
- 41) 同・国民教育シリーズ、22『子どもと労働の教育』1979年、30ページ
- 42) 「再話」については、例えば次のように述べられている。
- 「古老の話を感動的に聞いてひとりひとりの子どもがまるで目に見たように人物の姿がせきついたのでしょう。一気に再話を始めました。(中略)『再話』は、素材はむかしのものであっても、表現の仕方や表現されたものは、まさに現代の生きる子どもたちの生活意識の反映であります。『再話』からひとりひとりの子どもの生き方が読めるわけです。」(笠間小学校『笠間の教育研究』No. 8、1977年20ページ)
- この再話は、古老の語り口調等をも含めて民話にこめられた民衆の感情や生き様を再表現して見ることで、民話に対する子ども自身の印象を確かなものにし、表現力の工夫を通して民話の心を深く読み取らせようとするものであると言えよう。
- 43) 同・笠間小学校『笠間の教育研究 No. 7』1976年166ページ
- 44) 同・笠間小学校『笠間の教育研究』No. 7、165ページ
- 45) この論理は、安井俊夫が実践記録『子どもと学ぶ歴史の授業』(地歴社、1977年)で鮮明に展開したものであると言えよう。
- 46) 笠間小学校'52年度の六年の「渋染一撮」の実践はこの問題を具体的に展開させている。笠間小学校『米づくりと水——社会科の記録』(1977年度)(ガリ版プリント)参照
- 47) 三重県員弁郡教組・国民教育シリーズ・14『地域の人びとに学ぶ——75夏の学習会記録より』1975年、9～11ページ
- 48) 藤岡貞彦「コメント・地域に根ざす教育実践」『教育』1975年12月号、国土社、23ページ
- 49) 大槻健「コメント・鈴木正気『社会認識の発達と教育』について」『教育』1978年1月号、52ページ
- 50) 鈴木正気『川口港から外港へ』草土文化、1978年、11ページ
- 51) 同上、36ページ
- 52) 同上、104ページ

- 53) 同上, 221ページ
- 54) 同上, 200ページ
- 55) 同上, 140ページ
- 56) 鈴木がここで「くぐりぬけの保留」と言っている「くぐり抜け」とは、瀬上川の汚だくが『高度成長』をささえた『生活向上』の量的拡大という価値意識のこの地域における反映であると同時に、日立総資本拡大の住民の承認(同上, 38ページ)という住民自身の「選択」の結果であったという認識をくぐりぬけて、把握することと言えよう。その保留とは、そのくぐり抜けを可能にする展望を、一方では子ども自身の年齢的成長による理解力の発達という点で(この実践は小三のもの)、また一方では教材の工夫で、そしてより根本的には住民運動=親・住民自体の認識の新たな発展の可能性に見つつ、その可能性の現実化に備える子どもを準備しておくという意味であると思われる。
- 57) 同上, 41ページ
- 58) 宗像は「真理の代理者たることは、親一般には期待できないことである。真理の代理者たることは、そのことを専門職業とする人を必要とする。それが教師だと私は考える……」(「教育権をめぐる(2)」——宗像誠也教育学著作集第4巻 52ページ)と述べて「……それならば真理はどのようにして得られるか。不断の自由な研究によって、であり、それ以外ではあり得ない。」(同上, 53ページ)と結論していた。また教育内容の決定権の所在についても次のように述べていた。
- 「教育内容の大綱はどうして、誰によってきめられるべきか。権力によってではなく、文化、真理にたずさわるものの手によって、具体的にいえば、文部省によってではなく、学者教育者の共同作業によって、もっと卑近ないい方をすれば、学術(会議のようなもの)と、教育研究集会(のようなもの)とによって。」(同上, 53ページ)
- 59) この宗像理論の歴史的な性格については、拙稿「戦後教育運動の構造と教師の任務」(『季刊・教育運動研究』No.7, あゆみ出版, 1978年4月143~5ページ), および『宗像誠也教育学著作集』第3巻(青木書店・1975年)の黒崎勲解説(特に312ページ)参照
- 60) 具体的には堀尾輝久, 兼子仁らの理論の最近の論の展開をそのように評価しえよう。また牧荘名も次のように述べている。
- 「……端的に言って、学校教育活動自体は、国民の自由な文化活動に属し、教師の自主性を尊重しつつ、相互に錬磨された父母集団と教師集団とによって営まれる。しかし他方、教育条件の整備は、国・自治体の予算の裏付けを必要とするものであり、いわば行政であるから、これについては父母・教師は、それぞれ教育権者として要求主体である。このように明解な論理である。このような意味で、教育行政と教育を区分することは、現行制度の理解としては当然でもあり、その限りでわたしも同感である。」(「教育権における自由と平等(中)」(『科学と思想』No.18 新日本出版, 1975年10月, 162ページ)
- 61) 例えば日教組教育課程検討委員会の『教育課程改革試案』(『教育評論』日本教職員組合, 1976年5・6月合併号), 堀尾輝久「教育権の構造と教育内容編成」(『現代日本の教育思想』青木書店, 1979年に収録)参照
- 62) 拙稿「教育への親・住民参加における共同学習運動の意義について」(『教育学研究』日本教育学会 第4巻 第1号 1980年3月)参照
- 63) 村山士郎は、クループスカヤの「労働学校は、教授=学習と生産の緊密な結合を前提とするが、それは労働住民をかれらの組織を通してこの事業に参加させることなしには実現されえないのである」という思想の意味をしらべつつ、次のように問題を提出している。
- 「……国民教育における住民自治は、教育行政の民主主義的原則を言いあらわすだけでなく、国民教育の内実を創造・建設することを基礎的に保障する実践的原則としての意味を包含するといえよう。」(村山士郎『ロシア革命と教育改革』労働旬報社, 1980年90ページ)
- また、拙稿「公選制教育委員会の復権と地域教育運動」(『教育』1980年7月号, 国土社)は、中野区の教育委員準公選運動に関しこのような問題点の存在を指摘、分析したものである。