

# 地域からの教育改革

## <地域教育改革研究委員会>中間報告

### 目 次

はしがき	(3)
I 地域からの教育改革	(4)
1. 地域に開かれた学校	(4)
2. 地域教育計画	(8)
3. 地域にかかわって学ぶ	(13)
4. どこから取りかかるか	(17)
II 地域教育改革と地域社会	(20)
1. 戦後教育と地域社会	(20)
2. 地域教育改革論の課題	(25)
3. 地域教育改革論の構想	(29)
4. 地域社会と教育の再考	(33)
III 地域社会と教育計画運動	(35)
1. はじめに	(35)
2. 地域が教育の場に登場するときの論理	(37)
3. 80年代の教育と地域	(42)
4. 教育運動と地域	(45)
5. おわりに	(49)
IV 「教育委員の準公選運動」にみる地域教育改革	(51)
はじめに	(51)
1. 教育委員会の歴史	(51)
2. 中野区の準公選の歴史	(53)
3. 大阪・高槻市の運動	(55)
4. 84年の状況	(56)

5. 東京・調布市の運動	(57)
6. 全国連絡会の結成とその活動	(61)
7. 各地のとりくみ	(62)
8. 準公選運動の成果と課題	(64)
V 地域教育改革をどうすすめるか—同和教育を中心に—	(70)
1. はじめに	(70)
2. 問題の所在	(71)
3. 部落解放運動	(73)
4. 教職員組合運動	(78)
5. おわりに	(82)

# は し が き

学校と地域社会のかかわりが、いまあらためて問題にされている。「開かれた学校」というのが、教育改革の合いことばになっている。

臨時教育審議会がそれをいいたしたのは、学校に現実社会のしくみと論理を貫徹させようとする意図からであった。現実社会を動かしているのは「市場の論理」であり、経済的効率主義、競争による利益の追求である。こうした論理はすでに教育の中にももちこまれており、受験体制化が極端にまで進んでいる。それなのに、学校はさらにそうした論理を受けいれて、現実社会の中に埋没していかなければならないというのである。

そのご、中央教育審議会などが「地域の教育力」の回復を唱えだしたが、それには地域社会の「ありし良き日」についてのノスタルジーがほの見える。生涯学習のシステム化という新しい袋の中に盛る酒は、「学・社連携」・「地域ぐるみの教育体制」という古びたステロタイプにすぎない。前近代とまではいわないが、コミュニティについての伝統的概念にかなり傾斜したもので、地域社会の矛盾にみちた構造も、学校教育がいきづまった根本的な理由を問うこともない。

われわれは、地域社会と学校がともに再生し、住民と子どもにいきいきした生活を保証する場所になることを熱望している。地域社会も学校も、自治と自律がつかぬかるところ、市民と子どもたちが自由に平等に運営に参加していけるところであってほしい。それを目ざして地域の教育改革に取り組みたい。

この報告書では、地域からの教育改革に取り組むさいに考えておかななくてはならない基礎的な問題について記述している。学校と地域社会、あるいは地域教育計画というテーマについての理論と実践の歴史と現状、重要な論点・留意点を述べ、「開かれた学校」論のイデオロギーを批判し、さらに改革の運動についていくつかの例をとりあげている。

こんにち、地域教育改革の運動が各地でもりあがっているとはいえ、それへの真剣な取り組みを急がなければならないのに、客観的・主体的な状況にはきわめてきびしいものがある。そうしたことを反映して、本報告書の内容は、必ずしも明かるい展望を提出しえてはいず、むしろ研究者としての懐疑や苦渋の方が目立つかもしれない。しかし、とにかくここから出発するしかないのである。アジテーションでは空元氣さ<sup>から</sup>え出るはずもない。むしろきびしい現実から面をそむけず、そこからささやかでも状況変革の可能性を発見していくしかあるまい。そう考えて、各研究委員の責任で執筆した論稿を、読者の方々の批判をお願いして提示する。

# I 地域からの教育改革

## 1 地域に開かれた学校

このところ、「開かれた学校」というのが、学校経営を改善する方針のひとつとして、しばしば語られるようになった。

それは、いったい「何に向かって」開かれた学校なのか。「外に向かって」開かれた学校という意味である。では、なぜそれが主張されるようになったのか。

### (1) 日本の学校の閉鎖性

さきの臨時教育審議会での論議では、学校があまりにも独善的で閉鎖的にすぎるという批判がおこなわれた。ほんらい社会の中に存在している学校が社会から遊離し、孤立している、というのである。その結果、社会的ニーズにこたえることができなくなり、社会の変化から取り残されてしまうというわけである。

学校の閉鎖性への批判

こうした批判は、かつて大学紛争が激しかったころ、一部の政治家や評論家から大学に向けてさかんに放たれたものである。大学の自治だとか、学問の自由だとかいった大義名分で、大学のオートノミー（自律性）を主張されるのが、産学提携による技術革新を推し進めようと求める人びとには目ざわりだったのである。

大学の自律性への批判

このばあい、時代の潮流に背反したり、権力の意向に逆らったりすることを恐れず、批判的精神の発揮こそ大学の使命だと考えた人びとは、過去の大学の理念に拘泥する保守主義者と罵られたわけである。

こういう、いわば「タメにする」非難はともかくとして、大学（学

大学教員の自閉性

者たち）が時代と社会の激動の中で学問していながら、そうした変動にちゃんと向きあうことなく、自分の学問の中に自閉している「専門家」的姿勢は、ラディカルな学生たちからの痛烈な批判にさらされたのであった。

「国民のための大学」というスローガンは、政治家的綱領からの直線的適用だったろうし、粗雑な論理——「国民的科学」論、「国民教育」論の政治主義・非科学性——であったけれども、大学の立脚する基盤としての社会との関係を、自覚的に確立していこうとするひとつの企てであった。

いま、日本の小・中・高の各学校は、概して地域社会にたいして開放的ではなく、さればとって外部からの雑音に超然として、自立しているというわけでもない。外からの非難をおそれるあまりに、門戸を閉ざして正当な批判や、好意的・建設的な発言にまで耳をふさごうとする傾向がみられる。

さまざまな立場やことなる利害関係からする学校への注文や批判に、いちいち耳を傾けるのはうるさいことだし、やりきれない気持ちにもなるだろう。しかし、地域住民にたいする公共的サービスとしての学校教育は、住民のニーズと発言をきちんとふまえた実践を展開するしかみちはないのである。

## (2) かつて学校は地域住民に開かれていた

教育の歴史を研究している人たちや、少し年長の人びとは、いまの学校の閉鎖性を批判し、むかしはこうではなかったのにとこぼすことがよくある。

むかしといってもはっきりしないが、たとえば第二次世界大戦後、「新教育」とか「民主教育」とかよばれた時代、たしかに学校はいまよりも門戸をひろく開けていたといえるだろう。

そのころ小学生や中学生の子どもをもっていた親たちは、なにかといえば学校にあつめられて先生の話をつきかされたという。なにしろ新しい教育というのは、親たちにとって経験のないものだったから、先生からの説明を聞かなければ理解することができなかった。

新制中学校は戦後の飢餓と窮乏のなかで、地域住民の重い経済的負担によって建設され、試行錯誤的な状況で運営されていた。建設の直接的な責任は、自治体の首長が担っていたとはいえ、住民の理解と協力なくしては6・3制は実現しえなかったのである。こういう状況下では、学校が地域社会の人びとと疎遠にしていることなどできるはずもなかった。

地域住民が学校にひんばんに足を運んだのには、PTAの役割が大きかった。アメリカ占領軍がもちこんだこの教育団体は、文部省

の指導、つまり上からの圧力で全国に急速に普及したといういきさつが示すように、組織としてはいろいろな欠陥をもっていた。とはいうものの、当時はもちろん、その後長いあいだにわたって、父母が学校教育にかかわって発言し、行動する正規のルートとして大きな役割をはたしたのである。

当時、6・3制の発足を援助するしごとやP T A活動に積極的に参加した住民が、一部にとどまったのはやむをえないことであった。派  
なにしろ多くの人びとは食うことに追われて余裕のない、貧困なくらしをしていたのだから、いくらわが子の現在と将来について心配していても、教育問題でうごくのは容易でなかったからである。

しかし、当時P T Aで活動した人たちの回想など読んでみると、新教育への熱い思いその人びとが新しい社会と教育に寄せた熱い思いがつつあってくる。権力の抑圧と戦争の悲惨から解放された住民・親たちが、平和・民主主義・文化の国をつくることに希望を抱いていたことがよくわかるのである。

いま日本の親たちの多くは、わが子が少しでもよい成績をとって、いま、分断されている親たちより格上の学校に入学してくれることにしか望みをもっていないようにみえる。親・住民として協力しあい、共同の力で子どもたちの幸せを実現するというすじみちに期待しえなくなっている。個人的な才覚と工夫で、自分の子どもだけを成功させようというエゴイスティックな態度になってしまっている。

### (3) 「地域の教育力」への注目

こんにちの日本の社会のしくみ、その構成原理は、私利私欲の追求のための自由な競争である。われわれの社会は、戦後近代化を猛烈なスピードで達成した。それは工業化・都市化であり、情報化・国際化であった。大都市の過密化、山村の過疎化であり、社会体制からいえば高度に発達した資本主義社会、つまり極度な「利益社会」化であった。

こうして実現した、ゆたかで便利な社会は、子どもたちを人間らしく育てるといふ点ではおそろしく無力なものになってしまった。まちでも家庭でも、情報があふれ、いかなる情報にもたやすく接近できるはずなのに、マス・コミをはじめ、くだらない、無意味な情報をさかんにたれ流すだけで、子どもたちの考える力をのぼしたり、ふかい感動を与えたりすることはめったにない。

学校での教育というのは、ひろく社会の中ではたらく人間形成の作用（地域社会の形成機能・教育力）に支えられ、援護されてこそ成果をあげるのである。社会の方に非教育的な力があふれているのであれば、学校教育は力を発揮することができない。

社会が汚染していれば、子どもたちが汚染される前に、親や教師がまず汚染されてしまうのである。金銭を至上の価値とし、所得をふやすこと、財産をためることを生きがいとするような人間が多くなり、各自が競争でそれを手に入れようとするような社会では、教育もそうした目的の手段となる。教育的価値などというのは消失し、すべてが経済的価値に一元化されてしまうのである。

かつては、地域に教育力が存在し、子どもたちはそれあるがゆえに、生活の中で、人間関係をつうじて、また、自然との密接なかわりによって、学校では得られないような、リアルな能力を身につけることができたのだと考えられている。

本稿の筆者はもう60歳をすぎている老人なので、昭和10年代、つまり戦前に少年期をすごし、いわれるような地域の教育力をたしかに体験し、したたかに享受したおぼえがある。そして、それは高度成長期に大都会で育ったわが子たちが味わうことのなかった幸せである。

臨教審以後、その答申の具現化をはかった教育課程審議会など、文部省すじの言説の中では、地域の教育力への回顧や復活を求める声がしばしば聞かれるようになった。いまやわが国の社会も教育も、いろいろなところでいきづまりを示すようになり、これまでのような近代化いつてんばりではどうにもならないという認識がひろがってきている。

地域の教育力よ、いま一度といった叫びは、文部省の審議会の有力メンバーたち、つまり老人たちによる過去の体験の美化、単なるノスタルジーにすぎないという批評を耳にすることもある。あるいは、教育問題を解決する前向きの改革についての知恵も勇気も欠けているので、ああしたステロタイプな懐古趣味くらいしか思いつかないのだという冷評も聞いた。

筆者自身の体験に即して考察してみても、たしかに過去をそのまま賛美することはできない。だいたい、筆者の生まれた1931年から、中学2年生になっていた1945年の敗戦のときまで、いわゆる15年戦争が連続しておこなわれていたのである。地域の教育力といった

て、当時、日本がやっていた戦争とかかわりがなかったはずがない。

われわれは地域で少年団というものに組織されていたが、それは上級生の命令に服従することを要求される軍隊まがいの集団であり、暴力を伴う理不尽な強制に反ばつた不愉快な体験を記憶している。地域の教育力を昔どおり復活させようなどという意見はまずないと思うが、内容がはっきりしないものをやたらに美化するような動向には同調すべきでない。

地域のもっている、どんな教育機能に注目し、それをどう発掘し活用すべきなのか、きちんと考察することが必要なのである。

## 2 地域教育計画

それぞれの地域社会がもっている教育力に注目し、そうした諸力を組み込み、活用することに留意して教育計画をつくろうとする努力が、教育史の上ではたびたびおこなわれてきた。地域社会にしっかり立脚した教育計画、あるいは地域社会に根ざした学校経営という考え方は、教育関係者にはなじみぶかいものだったのである。

地域教育計画づくり  
の経験

しかし、そういう考え方は近年日本の教育界ではほとんど通用しなくなっていた。上級の学校への進学のことを最大関心事とする学校教育では、地域社会のことなど眼中になくなって当然だ。いや、地域社会の明日にほとんど期待できないからこそ、学歴を付与してこの地域社会、いまの境遇から脱出させようと親は望み、教師は親のそうしたニーズにこたえようとするのである。

地域社会への絶望

それは農山村の学校にだけあてはまる話というわけではない。都会に住む子どものばあい、向都離村というのではないが、脱階級・脱階層を求めて受験勉強しなければならないのである。いま、地域教育計画をつくろうとする情熱がさめてしまったように見えるのは、単に地域の教育力が衰退してきたということによるものではないだろう。どんな地域社会だろうと、教えなくてはならないのは、進学に必要な受験学力であり、それは文部省が学習指導要領で規定している画一的な知識体系にほかならないのである。

受験教育体制の支配

学習指導要領の強制的性格と受験体制をそのままにしておいて、地域教育計画づくりの奨めをすることなど論理矛盾であり、偽善の最たるものというべきであろう。そうしたごまかしや観念論ではなく、いまの教育の矛盾を真に克服するために、あえて地域社会の実

主体的な地域教育計  
画

相をリアルに見つめ、生活の向上や地域の改善と結びつけた教育計画を、住民・親たちの主体的参加によってつくり出すにはどうしたらよいであろうか。

## (1) 地方自治体の教育計画

各地方自治体は長期総合計画をもっている。そうすることを法律で義務づけられているのだが、その中には教育に関する分野も入れられている。しかし概して教育計画についての部分はおざなりというか、あまり内容ゆたかでないものが多い。そもそも長期総合計画なるものがそれぞれの自治体によってめざましく個性的などとはいえないしろものである。

自治体の長期総合計画

教育分野では、「生涯学習体制」の推進とか確立とかいった目標が掲げられるばあいがほとんどであるが、具体的には家庭教育・学校教育・社会教育という三分野の充実と連携がいわれているだけである。教育の方針にしても、自立した子ども、個性的な子ども、心身ともにすこやかなたくましい子どもなどステロタイプな目標が掲げられているにすぎない。

「生涯学習体制」の確立

これでは、学校の活性化を求め、生涯学習体系への移行という観点から、学校施設の開放、学校とその他の教育機関の役割分担と協力、地域の教育機関全体の効果的ネットワークの形成を提言した臨教審の答申内容にも及ばない。なにしろ臨教審は、学校を家庭・地域社会にたいして開き、学校運営に家庭や地域社会の意見を反映させることが必要だと述べているのである。

臨教審の生涯学習体系論

ほんらいなら、各自治体の教育計画は、地域住民の教育要求を正確に把握し、それにもとづいて教育改革の明確な方針をうち出さなければならぬところである。それには各地域できめこまかく教育改革のための集会を開き、住民の声をきかなければならぬ。ただし、ただ漠然と集会を開いたのでは、個人的な関心や個別的な利害にもとづく「閉じられた私的要求」が提示されるだけで、公的な教育課題についての共同の探求にはならないことが多いだろう。

住民のニーズにこたえる教育計画

個別要求の集積にとどまらない、諸要求の構造化や体系化のしごとを担う専門家の委員会が、集会を準備し、論議を発展させるために貢献する必要がある。集まる機会、発言する機会をつくること、それだけでも意義はあるが、その効果をさらに高めるのが「計画」というものの力なのである。

教育要求の構造化・体系化

## (2) 教育行政と住民の教育要求

現在の教育行政制度では、地域教育計画を策定する主体は教育委員会だということになっている。教育行政は一般行政とは別個のもので、その自律性・中立性が保持されなければならない、というのである。

教育行政の中立性という神話

ところが、この教育行政の自律性というのは、実さいのところ、地方の教育行政が地域社会の教育要求には目を向けないで、中央、つまり文部省の教育政策に従属するという状況を生みだしている。地方教育委員会にたいする文部省の規制というのはたいへんな力をもっている。文部省というところは、地方にふんだんにばらまけるほどの財源をもっているわけではないので、この規制力は経済外的強制とでもいうべきものであろう。つまり、地方教育委員会は文部省の「権威」に弱く、文部省のいうことは正しいのだと信じ込んでいるふしがある。戦前ならともかく、いまどき信じがたい話であるが、教育委員たちや、とくに校長あがりが多い教育長たちのメンタリティによるものであろう。昔の大校長とよばれたような人びとの中には、自立の精神、確固たる信念をそなえた人物がいて、文部省や地方の教育行政当局の方針に隠然・公然たる抵抗をした例もしばしばある。当節ではそんな自信と反骨のある管理職にはあまりお目にかかれなくなった。

教育行政には直接関与すべきではないとされる自治体の首長であるが、長期総合計画の中に教育という分野もあるわけだから、教育に無関心というわけにはいかないはずである。実際、教育分野について発言し、介入した首長も少なくはない。そのばあい、良識ある首長であれば、具体的・個別的な問題について直接発言するのではなく、住民が教育要求を率直に表明し、相互に討議しあえるような場・機会を設けようとする。臨教審の設置に先立って、県民が教育問題について「騒然たる論議」をおこなうように求めた県知事がいた。そうした意向を背景に県や市の教育委員会は、教育関係諸団体にひろくよびかけて県民会議を組織した。

神奈川県知事の教育政策

このばあい、県知事が教育政策を策定して県民におしつけたわけではなく、県民の教育要求を正確に受けとめて教育政策をつくりあげるために、教育要求噴出の場を設けたのである。住民の教育要求を代弁するのは教育委員だというのが現行制度のタテマエであるが、

住民の直接参加が必要

公選制をとっていない教育委員であり、教育委員会に活性が欠けていることについて、臨教審も不満をもらしている。

地方教育行政では、重要な政策決定にあたっては審議会を設け、その意見を聞くというやり方をとるばあいが多。ただ並んでいるだけで、教育の具体的な問題についてはなにもわからず、はっきりものをいわないことがむしろ喜ばれている教育委員会では、どうにもならないので、学者や団体の長を審議会委員に任命するのだが、行政にとってつごうの良い人物だけで構成するか、またはそういう人物が多数派になるように構成するのは、中央政府の審議会のばあいと同様である。

審議会  
は行政の隠れ  
蓑

### (3) 教育運動と教育要求の組織化

教育委員会が住民の教育要求をふまえた教育政策を策定できるように、意欲と能力をそなえた委員が選出されるしくみとして、公選制を実現——回復——する必要がある。公選制が正しくおこなわれるためには、保守・革新・中道などいずれの政党であれ、そのスポークスマンめいた人物を候補に立てたり、公然とした支援活動をすべきではない。政党のひもつきではない市民運動の活動家で、自分と異なる立場の意見にたいして寛容な、抱擁力のある人物が擁立されることが望ましい。

教委の公選制と選挙  
の非政党化

公選制にどんな実さい上・技術上の問題があろうと、それは現行の任命制よりもはるかにすぐれている。この制度の実現のための教育運動が、いま全国のいくつかの地域ですすめられている。純公選制にあらざる準公選制を目ざすものではあるが、それでも民意はかなり反映される。議会の承認という条件が明確な主張をもっている候補者を除斥することで、教育委員会を穏健化・平準化する結果になるなど、問題はいろいろあり、よしんば準公選制が実現したとしても、住民や当事者の知恵によってうまく機能させるための工夫が必要となる。

教委公選制の意義

各種審議会に、なるべく住民の教育要求を代弁できるような委員が選出されることはもちろん重要であるが、市民運動の活動家が選任されることは容易ではない。行政がわがよほど民主的な姿勢をもっているのであれば、そのような人選はなかなかしないものである。行政にたいしてふだんから要求を提起することが、行政当局者の学習の機会にもなるわけで、審議会委員の人事の問題だけで突

市民運動は行政の教育者

如要求を提出してもうまくいくわけがない。日常的な運動の過程で、行政職員に運動の意味や活動家の意図が理解されるようにする必要

がある。  
しかし、昨今の教育市民運動は、準公選の実現のように教育改革を推進する前向きの課題を掲げるものよりも、既得の成果を反動的攻勢からまもろうとする運動の方が多いうのである。運動の局面が攻撃よりも守勢にまわっているということであろう。たとえば、高校の入試制度にかかわって、総合選抜制度の廃止や大学区制化へのうごきが全国的にみられる。これは臨教審いうところの「自由化」政策、つまり自由競争の原理による教育活性化方策の具体化である。

教育市民運動は守勢になった

臨教審はたしかに偏差値教育や受験教育の過熱化について憂慮するような口吻をもらした。あまりにも合理的・計画的な能力選別システムになった受験制度は、子どもたちから活性を奪い取ってしまう。はじめから決まっている勝負で、わざわざ悪戦苦闘する愚は避けて当然である。幻想にすぎないとしても、可能性があるようにみせかけて、競争に参加させるのが自由化による活性化である。業者テストを中学校から追放したり、私立高等学校にそれへの全面的依存をやめさせようとしたりするのは、文部省が反受験体制のポーズをとることで大向こうの受けをねらったということよりも、むしろリスクを覚悟の上でチャレンジせよ、可能性に賭けてみようという臨教審哲学の具現化というべきである。新自由主義的活性化論なのである。

自由化路線は生徒を競争にかりたてる

こうした攻撃にたいして、防衛のための教育運動が組織されて、それなりに活動はしている。「市民運動」とか「県民運動」とか銘うって、非党派的な運動になるように精いっぱい努力はしているようだが、どうも思うようにはすすまない。活動家やリーダーの素性、よんでくる講師の顔ぶれ、支援する団体の性格などからしてその党派性がすぐ見やぶられてしまうし、運動のスタイルもふるいセクト的運動の流儀を脱しきれないからである。

教育運動のセクト化

その点、放送局や新聞などマス・コミの方がまだましなくらいである。異なる意見、対立する意見のもち主に討論させるシンポジウム形式を好んでとるからである。ケンカ仕立ての方が視聴者・読者をおもしろがらせるというマスコミのテクニクと、中立性のポーズからくるもので、なにも真理探求の弁証法的スタイルというわけではない。しかし教育市民運動はこういうやり方から少しは学ぶべ

党派的運動スタイルの克服

きであろう。わが党の士だけを講師によんで、わが党公認のイデオロギーを一方向的に述べ立てさせるのが、党派的運動のこれまでのやり方であった。自分たちの主張をくり返すだけで、創造も反省もない、およそ学習とは縁遠い講演会がおこなわれてきた。

これからの教育運動は、さまざまな立場の市民が参加し、多様な意見を表明し、その交流の中から合意を形成していくような、幅のひろさとオープン・エンドのスタイルをとったものでなければならないだろう。

### 3 地域にかかわって学ぶ

日常の教育実践の中で、地域がもっている教育的資源（モノ・ヒト・コトガラ）をとりあげ、それらを活用することは、かつての教師がさかんにやったことで、かくべつ珍しいものではない。近ごろそれがあらためて議論になっているのは、日本の教育がよほどおかしくなっていたことの証明である。つまり、学習指導要領と教科書によって、教育内容が完全に国家統制され、それ以外の内容・教材は異物として排除される傾向がつかよまっていたのである。

なにしろ教えるべき内容が多すぎ、子どもにとって理解しにくい教材が詰めこまれているので、教師としては教科書を教えるだけで手いっぱいであり、ほかのことを考える余地などなかったのである。教科書を教えるのではなく、教科書で教えるのだなどといわれたのは遠い昔の話で、国家統制もゆるく、時間的にもゆとりがあった時代のことである。教科書をわからせることが容易でなく、教師はそのことに悪戦苦闘しているのだ。

しかし、臨教審の申し子ともいうべき教育課程審議会の答申と、それにもとづく学習指導要領の改訂によって、上記とは少し異なる状況が生まれてきている。つまり、テキストをマスターすることを第一義とする受験学力とは異なる性質の、いわば生活学力とでもいうべきものへの注目がおこなわれつつある。

小学校の低学年に「生活科」が新設されたり、社会科や家庭科では環境教育や消費者教育の視点と教材が導入された。そうした科目の学習では、子どもたちの生活環境・自然環境にかかわる直接体験を、教材としてとりあげざるをえない。またフィールドワークも奨励されるようになったし、地域に住んでいる親たち、大人たちから

ヒヤリングし、その経験に学ぶという学習もさかんに試みられるようになった。こういう風潮を軽薄なファッションにすることなく、子どもたちの学力を深部からつちかうものとして実践にとりくみたい。

## (1) 近代教育と「地域にかかわる教育」

教育を地域や生活にかかわらせようとする考え方や実践は、近代教育史の中にくりかえし登場している。実は、近代以前の教育のばあい、非定型的な教育、つまり生活過程の中でごく自然に伝達される知識や技能が、たいへん重要な役割を担っていた。農村でいえば子ども組や若連中がもっていた教育機能であり、まちでは徒弟奉公・丁稚奉公の年季が職人・商人の訓練期間であった。わが国のばあい、寺子屋というやや定型性・組織性のつよい教育機関が都鄙をつうじてひろく普及していたという特色がある。

寺子屋が普及していたことこそ、明治以降わが国に欧米流の近代学校が急速に普及できた前提条件だと解説する教育史家がいる。この二つの教育機関の連続性を強調しすぎるのはどうかと思うが、学校型教育ということでは類似性がたしかにある。これにたいして、子ども組や若連中のような非定型の教育は、近代学校から最初しめ出された。それらの教育機能が再評価され、学校教育の中や社会教育・校外教育の分野でそれぞれ利用されるようになるのは、近代学校制度確立期以降のことである。つまり、近代的な知識体系を教授し、生徒間で知識の獲得量を競争するという近代学校のあり方にたいする反省・批判に対応して、前近代的・共同体的集団のもっていた教育機能が見直され、近代教育の弊害やいきづまりを是正するものとして導入されたのである。

もう少しスペースがあれば、上記のことにはさらに詳細な説明をおこなう必要がある。ここではやむなくごく粗雑な言及にとどめるしかないが、近代の教育思想家たちはほとんど地域や生活のもつ教育機能に言及し、その意義に注目していたのであるから、地域や生活の重視というのは近代教育の正統な系譜なのである。ところが実さいに成立し、確立した近代学校体制ではそうした要素は希薄になってしまった。

だから、地域と生活にかかわる教育というのは、近代教育思想を継承して近代学校体制の修正や補完をはかるものだったといえよう。

かつては非定型の教育が主流だった

近代教育を修正する非定型的教育

地域・生活は論じられただけ

つまり、古典近代的にはルソーやペスタロッチ、近代修正論としてはジョン・デューイといった、時代を異にする教育思想のあいだにはひとすじの流れがある。しかし、その中間にナショナリズム（国家主義・民族主義）の立場からする郷土教育・生活教育の運動もあった。これは近代の修正・克服というより、反動的・復古的な性格のものだった。

反動的・復古的な生活教育論

戦後日本の教育は、敗戦直後にアメリカから導入されたコミュニティ・スクールや地域教育計画、土着的民主化としてもはやされた生活つくり方教育、地場産業の発達とかかわる生産教育などをうみ出してきた。しかし近年そうした方向での教育実践が衰退してきていることは明らかである。いま、新しい状況に即して地域とかかわる教育実践が注目されているわけであるが、そうした実践の創造には歴史的遺産をきちんと学習することが必要である。

戦後新教育の発展的継承

## (2) 「地域とかかわる教育」研究の遺産

戦後における「地域とかかわる教育実践」の系譜を詳細・正確に記述することは、スペースの少ないここでは不可能である。他日その機会も与えられるだろうから、いまは戦後一貫して「地域の中で教育を問う」つづけてきたと自任する、ひとりの高名な教育学者のアンソロジーにもとづいてスケッチを試みることにしよう。\*

※大田 堯『地域の中で教育を問う』新評論、1989年

戦後まもなくの「地域社会の教育計画」については、こんにち当事者が「砂上の楼閣」といった批判的総括をおこなっているようなものだが、それでも当時具体的内容もわかっていなかった社会科を先取りして、地域の実態と問題を調査・把握することで、学習指導案を教師集団が自主的につくりあげようとするものであった。「カリキュラムづくりをだしにして、中央集権を教育から排除して、地域住民の意志にもとづく下からの学校づくり」をねらったものだった。

戦後まもなくの地域教育計画

こうした地域教育計画が、地域の問題の背後にある日本社会の体質、民主化運動の歴史、住民のホンネとしての願い・怒り・悲しみなどを把握しえない「上からおっかぶせるような」性格のものだったことは、本人の指摘するところである。そこで、日本社会の体質にふれるべく、「社会基底」の研究に取り組み、さらには教育現象を社会問題・社会構造・社会機能と関連させてその本質をとらえようとする、「社会科学としての教育学」の探求に進み出ることになる。

社会科学としての教育学へ

その後、この教育学者は、教育の主体としての教師の教育実践、学習の主体としての子ども・青年の学習活動に密着し、その実態と問題点をふかく認識しようとする、いわば現象学的調査研究をおこなうようになる。分析や一般化にあたって、フロイド社会派を援用しようとしたり、現象の意味をさぐるために試行錯誤を誠実にかさねている。1967年段階で彼が「地域と教育」研究を整理する視角としてとりあげているのは、「子どもの生存の権利」・「地方文化」・「地域の習俗」・「歴史的探求」・「世界認識と地域認識」である。1960年代以降、彼の問題関心は子育ての風俗に集中し、「種の持続のためのいとなみ」として教育をとらえ返そうとする。

「地域と教育」の実証的研究

こんにちの教育状況にたいする対抗として、彼は「地域を基盤」とする教育改革の必要を説くのであるが、そのさい彼の研究の到達点としての教育観——「種の持続としての公的事業」・「子どもたちを特定のエゴから守って、次代の担い手として育てる歴史的事業」——に立脚することが、親や教師をエゴイズムから解放し、自己そして他者との関係を変革して、教育改革の土俵づくりに参画していく前提だとしている。

地域に根ざす教育改革の論理

この学者の持続する志、誠実な模索の旅路は十分尊敬に値する。近代教育の論理に緊縛されず、より普遍的・根源的に人間や教育をとらえ返そうとするその視点は示唆的である。しかし、それはあまりにも抽象的な概念であり、教育の本質から説き起こして現在の教育のひずみを撃つという論法は、近代教育の理念的モデルを基準として、現実の「公」教育のそれからの逸脱を非難した学者の論法と同型のように見える。むしろ「教育の社会科学」にこだわり、現代社会の矛盾の反映・貫徹として教育の矛盾をとらえることにこだわる方が、現状の透徹した認識をもたらすだろう。

抽象的論理の無力さ

親や教師はなぜエゴイストにならざるをえないのか。現代社会にあっては、人は労働力商品としてしか存在することはできず、「よいくらし」は商品価値を高めることでのみ獲得できる。この構造と、そのことに発する人間疎外の深刻さを、それこそ精神分析左派のひそみになったり、精神医学の成果に学んでリアルに認識すべきである。そうした疎外された自己の非人間性への自覚と覚醒への模索を助けるのが教育の役割である。

労働力商品化と疎外の深刻化

## 4 どこから取りかかるか

いまの教育は、「人間発達のための社会的胎盤」であるはずの地域から、すっかり浮きあがってしまっている。筆者はいま、地方のもと農村だった地域に住んでいるが、地域社会はすっかり変貌し、教育の地域性は消滅してしまった。この地域の住民たちが情熱をもやして共同行動するのは、ただひとつ神社の祭礼だけのように見える。この地方に古代からの大きな神社があり、その関連の中小神社が存在するのだが、去年は七年に一度の祭礼ということで、連日のように祭礼で賑わった。

地域社会の変容と教育の地域性の消滅

祭礼や神社改築の寄付金を、村役総出で各戸訪問して徴収するなど、まるで昔のムラ共同体の慣行が温存されているが、相互扶助の美風はほとんど消えてしまっている。子どもたちが地域の自然の中で遊んでいる姿を見たことがない。小学校上級生や中学生になると、学習塾か学校のクラブ活動に忙殺されるのだという。農業をつづけているのは、もうとっくに還暦を過ぎた老人たちであり、リューマチとか腰痛に悩まされながら、それでも篤農としての習性と誇りで、丹念な作業によってみごとな作物を実らせる。その子どもである壮年の働き手は、町の会社や工場に勤めていて、日曜日でもめったに田畑には出ない。子どもが上京し、地もとにいなくなった家も少なくないし、もう老親が齢をとって働けなくなったので、荒廃したまま放置されている土地が目につく。

亡びゆく地域社会

以上はただの現象記述だ。こんな光景は日本中でありふれているし、日本の農業・農村にはもう明日がないと思っている人が、農民自身にも多い。こうした状況の中で、地域に根ざした教育や、地域教育計画といったものが、住民の知識と力でつくり出せるのだろうか。その実践例も理論も、さがすのに苦勞する。どんなにわかりやすく解説できたとしても、「種の存続のための公的事業」なる教育観の説述が、聞き手を感奮・悔悟させようとはとても思えない。しかし、改革の基盤としての地域に立脚して、なんらかの現状変革の努力をしなければ、なにごととも始まらないことは明らかである。

地域の再生と地域教育計画

### (1) 地域に開かれた学校

70年代から80年代までは、まだ地域にしっかり根ざした学校教育の実践があちこちでみられた。京都府の丹波地方の小学校で働いて

京都・丹波の実践例

いたある教師のばあいは、地域建設の構想を教職員・父母の力で創造することを求めて、教育実践に取り組んだ。\*

その具体的内容ということでいえば、子どもたちをその家庭生活にかかわって理解しようとし、親たち・家族の生活現実・意識のありようをふかく正確に知り、共感することから教育をすすめていくというものだった。手づくりの地域実態調査で問題点をさぐり、改善の処方箋づくりを住民とともに考えようとする。生活の基本としての労働を重視し、親たちの協力をえて学校園、学級園をつくった。家庭科や図工科では、地域の食生活をふまえた料理や、親たちの知恵と技術に助けられた焼き窯づくりをしている。当然、学校給食の改善の問題が視野に入り、自校炊飯や手づくり野菜の調理をおこなうようになる。

こうした10年間にわたる実践を総括するにあたり、当事者の教員（当時教頭）は、「学校教育の現場としてはあたりまえのことをあたりまえにやってきた。何の変哲もないこと」と述べている。しかし、80年代ともなれば、もはや「あたりまえのことがあたりまえでなくなる現実」に、教師と親は直面することになる。地域の変貌はますます進んで、教師と親の連携はさらに困難になる。しかし、こうした状況下でも、地域の重要な生産活動（農林業や工業）について子どもたちとともにふかく学ぶ教育実践が、小学校の社会科でおこなわれた例がある。\* この「産業学習」は、「産業を子どもの生活と結びつけて学ばせ」、「身近な地域の中の具体的な事業」を、「体を通して学ぼう」というものである。それは、父母や地域の人びととのふれ合いをうみ出し、子どもたちを夢中にさせた「楽しく、わかる学習」であった。この実践を、掛川市を中心とするリージョンの青年教師20名ほどの社会科サークルが育てあげたのである。

## (2) 新しい教育課題への挑戦

さきにふれたように、いま教育が直面する重要なテーマとして、環境問題や消費者問題の解決がある。自然破壊・環境汚染の深刻化は、人類の生存を脅かしている。人間のみならず、動植物の生命が危機にさらされており、種の保存を気にするなら、いまエコロジーの問題について教師は真剣に取り組まなければならない。文部省の環境教育指針を下敷きとしつつも、各地の教育委員会が地域の環境問題を取りあげた副読本の作成などをおこなっている。一部の専門

※渋谷忠男『学校は地域に何ができるか』農山漁村文化協会、1988年

地域にふかく根ざした教育実践

地域の変貌の中での  
じみちな実践

※静岡県小笠社会科サークル『からだを通して地域で学ぶ』日本書籍、1985年

環境教育への取り組み

家だけでなく、すべての教師がこのテーマに主体的に取り組むことが要請される。

消費者教育の方は、ややもすれば消費者被害にあわないように注意しなさいとか、金銭を計画的に使いなさいとかいった、「賢い消費者」づくりの次元でとらえられているが、消費生活の現状が環境悪化の要因になっていることこそが、もっとも重要なテーマなのである。社会科や家庭科などでは資源・エネルギー問題やゴミ問題、川や水道の汚染の問題をとりあげるが、これらはすべて消費者の生活様式とふかく関連している。

ひとくちに言えば、資源・エネルギーを浪費し、便利さと快適さをむやみに追求する、節度なくおごった生活によって、自然を荒廃させるだけでなく、南の国々の人びとの生活を窮迫させている。そういう暮らしを手に入れるために、親たちは子どもを受験戦争にかりたて、その教育費を稼ぎ出すために営々として働く。ゆたかなくらしという生活目標が、ここにゆとりのない生活現実と教育現実をつくり出している。\*

いま、教師と親とがすべきことは、われわれの生活がはたして人間らしい生き方になっているかを問うことである。家庭・職場・地域のそれぞれの場で、労働と消費の行動で、われわれには生きるよろこび、ふかい充実感や生きがい、他者とのふれあいがあるだろうか。われわれはアイデンティティとよべるほどのものをもち、自律した精神で他者と連帯しているだろうか。お互いのエゴイズムに反発し、不信感をつのらせるよりも、それぞれが自分の生活について再検討することに協力した方がよい。

教師と親は、子どもたちの実態、その生活と意識の現状について意見を交換しよう。親たちの生活や意識の反映であり、現代の支配的イデオロギー——カネがすべてだ——に浸潤されている子どもたちは、教師や親にとってはわが身を写し出す鏡であり、自己認識の手がかりである。その空しさ、醜さを悲しみと怒りで共感できたとき、親と教師、そして子どもとのほんとうの連帯が可能となる。

(宮坂広作)

消費者教育の重要性

ゆたかさ願望が矛盾の根源

※宮坂広作『共生社会への教育』ウイ書房、1991年

わが生きざまについて問いかえそう

自己認識から自己革新へ

## Ⅱ 地域教育改革と地域社会

### 1. 戦後教育と地域社会—教育と地域社会の関係の構図

#### (1) 戦後教育における地域教育論

戦後教育の構造において教育と地域社会の関係は、戦後教育改革理念の一つである教育の地方分権化という方向を具体化する方途として常に肯定的に論じられてきた。しかしながらその現実においては、「地域社会」という抽象的な概念を教育実践といかに関係づけるかという論議に終始してきたといつてよいだろう。理念としての地域社会と教育の関係は、肯定的に主張されながらも実際の教育実践においては、地域社会の変貌に対応することが主たる課題とされてきたと指摘できるだろう。さらにいえば、教育実践の現実における主たる課題は、教育と地域社会の現実との緊張関係をいかにして処理するかであり、積極的な地域社会における教育改革の構想は、常に二義的な問題としての位置でしかなかったといえるだろう。こうした点に戦後の地域社会と教育をめぐる論議の現実があるのではなかろうか。もちろん、このことは戦後の教育実践において注目すべき地域社会における教育論が皆無であったというものではない。そうではなく、地域社会と教育の肯定的な関係、あるいはそれを前提とした教育論それ自体がきわめて抽象的な理念しかうみ出さなかった現実構造こそを改めて問い直さなければならないのではないだろうか。つまり、教育における地域社会の問題や教育と地域社会の関係の重要性を主張した地域教育論が、現実において理念に終始せざるをえなかったことが問題なのである。最初に断わるならば、地域教育改革論をめぐる論議は、常にこうした歴史的な現実から出発せざるをえないと考えている。

なぜ、地域教育論といわれるものが教育改革と教育実践との有機的な関係を構想する方向性をうみ出しえなかったのであろうか。問

題は、この点にあると指摘できる。結論的に指摘すれば、戦後一貫して主張されてきた地域教育論には、地域教育の課題に対する「主体」をどう考えるかについての論議が不十分であったといえるだろう。このことは、多くの地域教育論における主体が常に教員を主たる対象としてきた点に集約されることに関わっている。つまり、地域教育論は一般的に学校を基軸として論じられることにより、教員が地域教育改革を遂行する主体と仮定されたのである。こうした地域教育論の一般的な構造理解がどこから産み出されたのであろうか。このことは、単に地域教育論にとどまらず戦後教育の全体構造に関わる問題であると指摘できる。地域社会における教育が常に学校教育を主たる担い手として思念される戦後教育の定在こそが、こうした構造的理解をうみ出したのではないだろうか。さらに加えて、地域教育論における「地域社会」に関する概念の抽象性が問題を複雑にしたと指摘できる。つまり、教育実践において「地域社会」をいかに捉えるかは、重要な課題であるにもかかわらず、その具体的な概念規定は不十分なままなのである。

戦後教育における地域教育論、とりわけ教育実践において主張されてきた教育と地域社会の関係の強調は、地域教育の主体に教員を位置づけながら抽象的な地域社会という概念を接木した論議であったと整理できるだろう。戦後教育における地域教育論とは、地域教育改革論あるいは地域教育計画論という呼称はともかく、現実には体系的な論議として確立された概念ではないと指摘できるだろう。以下の紙幅ではこうした戦後教育における地域教育論の問題に対して今後論議されるべき課題のいくつかを指摘していこうと思う。

## (2) 戦後教育と地域社会の関係構造

戦後教育の歴史において、地域教育論あるいは地域社会と教育の関わりに関する論議は、その特徴的な傾向から次のように四つの時期に区分できると考えられる。

### ① 地域社会の近代化と教育（1940年代後半から1950年代）

この時期における地域教育論の特徴は、戦後教育改革を前提にした地域社会の近代化論とその批判的な受容という時期である。とくにこの時期における特徴は、学校を通じた地域社会の近代化論という傾向が一般的であった。たとえば、教育実践におけるコア・カリキュ

ラム論を中心としたカリキュラムの自主編成などは、教育と地域社会の関係を考慮した典型的な論議であった。地域教育計画やコミュニティ・スクール論などは、地域教育改革論を構想するうえで現在でも検討すべき課題であるといえるだろう。さらに、生活綴方教育の再評価とともになされた地域社会を正面から捉えた教育実践は、地域教育論における典型例として論じられる必要があるだろう。

ただ、この時期における地域教育論は、ある意味において既述した戦後教育における地域教育論の特徴的な矛盾構造を構成したと指摘できる。具体的には、学校教育を中心とした地域教育の一般化という思考様式である。このことは以後の地域教育論の枠組みとして有形無形の影響を与えたという点から見ればきわめて重要な意味を有するといえるであろう。

## ② 地域開発と教育（1960年代から1970年代前半）

戦後の高度経済成長と地域開発が推進される過程において、地域社会の急速な変貌とそれに伴う学校教育を中心とした能力主義の一般的な顕在化に対する教育実践の課題と位置づけられるのがこの時期である。この時期は、地域教育論の構成としては、変貌する地域社会の現実を教育実践の課題としてどう捉えるかが主要な関心であった。また、地域社会と学校教育との関係が予定調和的に論じられることが現実的に不可能になった時期でもある。さらにいえば、地域社会と教育の関係構造における学校あるいは教員の意義が相対的に低下するという現実の露呈が始まった時期でもある。それに代わり、70年代前後に地域開発の矛盾の露呈とともに生じた住民運動が、住民自治の確認という現実を踏まえ地域教育論の新たな主体として登場する構造が形づくられたのである。

そうした意味において、この時期は、地域教育論の内実を構成する新たな胎動が開始された時期でもあり、地域教育論をめぐる新しい構成原理を形成する転換点であったと指摘できるだろう。

## ③ 地域社会形成と教育（1970年代後半から1980年代前半）

この時期に特徴的な論議の枠組みは、さまざまな教育矛盾の現象に対して、「地域社会」を基軸に教育を再生しようとするものである。そこには、地域住民をも地域教育論の主体として位置づけながら、教育改革を構想する発想を看取することができる。地域教育改革論

としての教育計画論などが登場したのもこの時期である。当然ながら、そうした論議においても地域教育論における「教育の住民自治論」や「地域教育のシステム化論」など論者によりその強調する点に相異が存在していた。しかしながら、一般的に指摘するならば、地域教育論を「下からの教育改革」あるいは「下からの計画化」として肯定的に理解する傾向が特徴であるといえるだろう。

さらに指摘すれば、この時期における地域教育論においては、地域社会を実態として捉えるために、具体的な単位として設定することが一般に論じられることとなった。たとえば、市町村などの地方行政単位や小・中学校の校区などである。こうしたことは、従来の地域教育論が看過してきた地域教育の主体や地域社会の具体的な像を議論の俎上にのせた点で評価できる。しかしながら、主要な論点は、指摘したように教育問題の顕在化に対し、教育の個別具体的な実践局面である地域社会を基盤として、教育問題の解決をはかろうとするものであった。したがって、地域社会についてもそれぞれの論者による恣意的な定義に終始していたといえるだろう。

#### ④ 地域社会の再編と教育（1980年代後半以降）

臨時教育審議会の審議およびその答申の公表と生涯学習政策の展開という構造の下に、教育問題の解決を地域社会から構想することがより中心的な論議となってきたことが特徴として指摘できる。このことは、一方における教育政策の具体的展開の場面として地域社会が具体的対象となったことを意味するのである。つまり、生涯学習体系の確立という政策展開は、従来、個別的な展開としてなされた教育に関わる諸政策の一元化を目指すことであるといえるだろう。したがって、それに伴う具体的な政策実行を地域社会を軸に行うことを生涯学習体制の確立は意味するのである。その意味で、教育一般に対する国家的な政策実現の場として、地域社会がより注目されることとなったのである。さらに指摘すれば、教育、とりわけ学校教育に対する国家的支配の構造的浸透をはかる拠点として地域社会への注目ということの意味する。

他方、教育実践においても、さまざまな教育矛盾の現象に対する実践の場として地域社会への関心が高まってきたといえるだろう。それはまた、地域教育改革論における教育実践の問題と地域社会の緊張関係をどう捉えるかという問題をも生起したのである。つまり、生

涯学習体制の確立は、地域社会の再編とともにその国家統轄への方途である。したがって、素朴な地域社会へ依拠する教育実践は、教育政策の構造へ組み込まれる危険性を孕むことを意味することでもある。その意味で、戦後教育における地域教育論の未解決の問題構造がより鮮明に露呈したことを意味する。こうした時期に現在の地域教育論をめぐる論議はさしかかっていると指摘できるだろう。

以上のように整理される戦後教育における地域教育論の推移から指摘できることは、地域教育あるいは地域教育改革をめぐる論議が一般的に体系化された論議ではないということである。たしかに、戦後教育の歴史において、さまざまに展開された教育実践の中には、地域社会と教育の関係をより積極的に捉らえたものが少なからず存在している。しかしながら、そうした教育実践の多くは、部分的であり一般化することはなかったといえるだろう。その原因をその都度展開された教育政策の結果であると指摘することは容易である。はたしてそれだけなのであろうか。地域教育論あるいは地域教育改革論を構想する際の困難さは、単なる教育政策展開の結果だけではないように思われる。

すでに、簡単に記してきたように戦後における地域教育論は、地域教育あるいは地域教育改革の主体の問題や「地域社会」の概念について、十分な論議を尽くしていないといえるだろう。そのことは、たとえば、学校教育を地域社会における教育の中心として捉える思考様式を懐疑的に問うことがなかったことに典型的に表れている。誤解を恐れずに指摘すれば、「学校＝教育」という構造は、ある意味で疑われることのなかったものである。さらに、地域教育論の主体としての「教員」は、常に肯定的な存在として位置づけられてきた。こうした思考様式は、「地域社会」に対しても同様に、政治的な対抗概念として捉えるかどうかは別にして、「一枚岩」的に想定されることになった。こうした問題は、生涯学習政策の展開が現実となり、地域社会の再編と教育の関係が問われる状況のなかでは、主観的にはともかくその現実においては、地域教育論それ自体が政策の一翼を担わざるをえない状況に埋没する可能性があるとして指摘できるだろう。この点に、地域教育論あるいは地域教育改革論の構想における現実的な難しさがあるといえる。

以下では、地域教育論、なかんずく地域教育改革論の構成を中心に

にして、課題とされるべき問題点を論じておこうと思う。

## 2. 地域教育改革論の課題

### —地域社会と学校教育の関係を中心に

地域教育改革論の具体的な構成において、現在何が課題となっているのかということを変更して問う必要があるだろう。そこで、従来から十分に論じられることのなかったいくつかの点を中心に、地域教育改革論を構想する前提となる課題を整理してみようと思う。

#### (1) 地域教育改革論と教育自治・住民自治

地域教育改革論において学校は、きわめて重要な位置を有してきたのである。このことは、地域教育論が一般的に学校を基軸に論じられる傾向が多いことから理解される。そうした基本的構造の原因は、戦後教育改革期にあったと指摘できるだろう。既に概観してきたように、戦後教育改革期における地域社会と教育の関係は、学校を基軸とした教育改革の実現であった。それは、戦後教育の理念のみならず民主主義といった政治理念の普及を学校を通して行うというものであった。したがって、地域社会と学校の関係は、学校を通しての地域社会の民主化（換言すれば、近代化）と指摘できるものであった。このことが結果的には、戦後教育における学校と地域社会のある意味で規定したともいえるだろう。こうした歴史的規定によって、現在の地域教育論あるいは地域教育改革論を取り巻く状況における教育自治あるいは住民自治の理念が、抽象的に論じられる原因の一端があるように思う。

戦後教育改革期における学校の位置づけは、地域社会に対するある種の優位性を基本とした関係構造であったと指摘できる。しかも、これは地域社会における教育関係構造の基本的な位置として学校が位置づけられたことを意味している。この構造は、戦後教育の歴史的な展開のなかで学校を地域社会に開放する際の桎梏へと転化することとなった。つまり、教育に対する第一義的な機能を学校教育が担うことにより、地域社会からの乖離がうみ出されたのである。このことは、戦後教育の「反動化」と称される1950年代中期以降の教育政策展開を経ることにより、その対抗関係を堅持するため学校とりわけ教育労働の特殊専門性が強調されることにより強化された構

造として一般化されるのである。その結果、学校と地域社会との関係構造は、学校を地域社会に開放することではなく、地域社会との隔絶という現実が形成されたと指摘できるだろう。それは、地域社会における教育関係の構造を形成する諸要素を一元的に学校に収斂するという思考様式をうみ出したのである。こうした学校と地域社会の関係構造は、教育における自治をめぐるもある傾向的な内容をうみ出すことになったのである。

たとえば、教育自治あるいは教育における住民自治という主張は、その担い手の現実に規定され、具体的な地域社会の教育改革論とはなりえていないのである。その結果、地域社会の教育をめぐる矛盾やさまざまな差別・抑圧の問題と教育自治あるいは住民自治といわれる理念の関係が地域教育改革論の内実としては形成されていないように思われる。さらに、地域教育改革論において理念として「教育自治」あるいは「住民自治」が主張されても、現実の地域社会における教育関係の再考という具体的な論議は回避される傾向にある。つまり、教育における自治の問題、教育自治や教育の住民自治という概念は、多くの場合理念として主張されることに終始しているのである。そこでは、教育における自治の問題は、総花的な内容以上には具体的な論理の展開が試みられていないのである。

地域教育計画論や地域教育システム化論など、1970年代後半以降に主張された地域教育改革論の多くが、後述するように、地域社会の構造を予定調和的な「一枚岩」と捉えたように、教育における自治論も、きわめて予定調和的な論議の枠組みを脱してはいないといえるだろう。地域教育改革論と関わって、こうした教育における自治の問題は、戦後教育における学校や教員の歴史的定在を再考することを通して改めて論議される必要があると考える。

## (2) 地域教育改革論と学校教育

従来から地域教育論における学校教育の認識は、一般的に学校教育に対する肯定的な認識であったといえるだろう。そこには、教育問題といわれる教育の現在の状況をうみ出す公教育制度の一環としての学校教育それ自体の構造的認識は欠落していたとも指摘できる。このことは、先に指摘したように戦後教育改革期における学校と地域社会の関係構造が大きく影響しているともいえるだろう。たとえば、戦後教育改革期に主張されたコア・カリキュラム論におけるカリ

キュラム構成の社会機能法的な手法などは、そうした典型的な内容を孕むものであった。しかしながら、コア・カリキュラム論に対する批判的な論議は、政治的な議論に終始することで十分に論議されてこなかったように思われる。その結果、地域教育論などにおいて、学校が文化的啓発的な機能として地域社会の「遅れた」共同体構造に作用するという認識がある種の了解構造として一般化されたのではないだろうか。そのことは、こうした歴史的な学校の機能が、戦後教育の過程のなかで現実的な意味を喪失したにもかかわらず、学校に対するこの種の楽観的認識が疑われなかったのである。

結論的にいえば、地域教育論の多くは、地域教育の再編を公教育制度としての学校の本質的な構造的認識を欠落させて、主観的で理想主義的な学校教育の理念を流布することになったともいえるだろう。しかも、そうした論理においてかたられる地域教育論は、現実的な教育実践を常に抽象化し、理念として整合化された論理に昇華されることにより、現実の学校の具体的諸問題を捨象するという理論的結果をもうみ出したといえる。そして、近現代社会を貫通する公教育制度としての学校教育に対し無批判な依存関係を是認することにもなったのである。まさに地域教育論が、地域社会と学校教育の関係における抽象的な形式論、あるいは幻想的な教育共同体としての学校教育という認識論から脱することができなかった点は、そこにあるといえるだろう。

そうした点からいえば、地域教育改革論において学校教育は、その具体的な本質構造を批判的に問い直すことが必要であろう。それは、学校が既存の社会秩序の構造を再生産する機能を本質的に所有しているという視点を含めて、国家制度としての学校に対する根源的な認識から改めて論議することを意味している。

### (3) 地域教育改革論と地域社会

戦後の地域教育論における「地域社会」概念の不明瞭性は、一貫した理論的傾向であった。結論からいえば、地域教育論における「地域社会」概念とは理念としての「地域社会」であったといえなくもない。したがって、地域教育論を主張するそれぞれの論者によりその「地域社会」の概念は、恣意的に指定されたともいえるのである。こうした理論状況は、地域教育改革論の論議においても示唆的な意味をもつと考えられる。

地域教育改革論を一般に構想する場合、常にその具体的な改革論を展開する場面を想定する必要がある。従来の地域教育論は、その場面として「地域社会」の概念を設定していたのである。しかし、多くの地域教育論は、そうした「地域社会」の概念設定で躓くこととなったと指摘できるだろう。換言すれば、「地域社会」という概念がきわめて曖昧であり、その定義を教育との関わりで規定することがより概念の混乱をもたらしたとも指摘できる。

しかしながら、具体的な地域教育改革論の理論構成においても、改革論の具体的な展開場面を無視することはできない。その意味から、地域教育改革論における「地域社会」概念は、より現実的具体的な対象領域として設定される必要があるだろう。

ところで改めて指摘するまでもなく、現実の教育行政における「地域社会」として設定されるのは、一般に地方行政単位としての「市町村」である。また、より学校教育における教育活動の次元から設定し得るのは、「公立」の小・中・高校の「校区」ということになるであろう。さらに後者の場合、学校制度の現実から指摘すれば、異なる「校区」を有する学校の存在、たとえば私立諸学校や養護学校の存在を指摘しなければならない。いずれにしてもこうした教育に関わる地域社会の現実は、一方における教育実践の具体的展開の空間であり、他方で公教育制度における教育の支配・管理の空間として、重層的な意味を合わせもつ存在である。こうした重層的な内実を有する教育における地域社会の実相は、共生と支配という相反する論理を内包するものである。したがって、「地域社会」の設定は、法制度論や教育実践論から導かれる現象的な実体論により設定されるだけでは不十分であるといえるだろう。たとえば、「校区」という公教育制度における自明であるような制度についても、必ずしも原理的研究はなされていないという現実を無視できないであろう。

地域教育改革論における「地域社会」の設定は、その構成の論理として要請されることである。再三指摘してきたように公教育の現実、地域社会の教育をその総体において支配しているのである。このことは、単に法制度論的な意味だけではなく教育の構造それ自体において貫徹されていることを意味している。しかしながら、教育における「地域社会」の把握は、従来から常識論以上に確立されているわけではなく、その意味からも「地域社会」の概念規定は、地域教育改革論においては慎重になされるべきであろうと考える。

### 3. 地域教育改革論の構想—地域社会と教育の再生

#### (1) 地域教育改革論の構想における現状と課題

「地域の教育力」という概念は、地域社会における教育を論ずる際に常に肯定的に使用されてきたといえるだろう。一般的な論理構成は、学校・家庭・地域社会の教育的機能を「地域の教育力」と規定するものであると整理できるだろう。言い換えれば、地域社会の教育力とは、地域社会における教育的機能を網羅的に捉えつつ、教育にかかわる地域社会の諸機能を有機的に関連づけて捉える点にその視点があるといえるだろう。このことは、子育てや教育に関わる人間関係の即時的な関係から演繹されたものであろう。たしかに、教育的営為を考えるならば、ある意味で自明な事実でもあるといえるだろう。しかしながら、そのことは、きわめて常識的な内容以上のものではないとも指摘できるだろう。「地域の教育力」といわれる概念は、地域教育改革論あるいは地域教育論において、その理論的な差異にもかかわらず一般に理論的前提となっていることは指摘するまでもない事実である。地域教育論一般は、地域住民の学習活動の実態から構想するものであろうが、地域社会の教育機能の機能的役割分担に基づく地域教育の再生論を志向する構想ものであろうが、「地域の教育力」へ依拠している点では差異はない。その結果、地域教育改革論を論じる場合の空間の理解に重大な問題を生じさせることになっている。

第一に、多くの地域教育改革論は、前述のように「地域の教育力」を即時的な教育関係と設定するために、常に、教育の「基礎的空間」いわれるものに対しての厳密な論議なしに依拠するという理論的陥穽にとどまっているといえなくはない。現実的な教育をめぐる関係構造は、きわめて複雑で重層的な構造において成立している。その意味で、教育における地域社会とは、それぞれの学習者の社会的関係により一元的に設定することは不可能なのである。それは、現在の子どもの置かれた社会状況からも容易に推測できるだろう。子どもは、学校のみで学習しているわけではない。それは、限定的に設定可能な「地域社会」という空間のみで学習していないことをも意味している。まさに子どもにとっての教育・学習活動における「地域社会」とは、子どもの数だけさまざまに存在すると考えたほうがよいだろう。高度に発展した資本主義社会の現実、その是非はともか

く全般的な物質的精神的な社会流動を前提とする。したがって、この現実こそが、地域社会の教育における多様な関係性を構成しているのである。つまり、地域社会の教育関係は、重層的多元的な関係を前提に成立しているのである。即時的な教育関係から演繹された「地域の教育力」の現在は、こうした多元的な教育関係から捉え直す必要があるだろう。少なくとも、即時的な理解に基づく「教育の基礎的空間」という抽象的な概念から地域社会やその教育力を主張することに慎重でなければならないであろう。

第二に、「地域の教育力」をめぐる学校・家庭・地域社会という教育に関する機能主義的な了解構造の問題である。この理解の構造において、学校を地域社会に開放するという論理が主張されてきたことは周知の事実であろう。たしかに具体的な教育実践として優れた報告は、別の章でも述べられているように多く存在する。しかし問題は、そうした教育実践の質とは関わりのない点にある。端的に指摘すれば、こうした教育実践は、地域社会における学校、あるいは教員が「地域の教育力」の中核的な位置を先験的に付与されるという構造のうえで成立することが多いのである。先に指摘したように、地域社会の教育関係の構造からいえば、学校あるいは教員が地域に対して優位な存在としての位置づけられた現実には、戦後教育の歴史過程において相対化されてきたのである。そうした現実にもかかわらず、常に地域社会の教育を語るとき、学校あるいは教員が過剰なまでにその責務を引き受けるという現実が肯定されてきたのである。その結果、地域社会における教育の再生に関わる論議は、教師・父母・地域住民という三者構造において実行されるという暗黙の了解を前提とすることになったのである。そこでは、公権力組織の一翼を担わざるをえないという教員の矛盾した存在は、改めて問われることがなかったのである。しかも、現実の状況において、こうした矛盾は、教員の個人的な課題として解消されざるをえなかったのである。この点に、地域教育改革論の広範な展開を阻害する要因が存在したともいえるのではないだろうか。もちろん、このことは教員が地域教育を志向する運動に関わることの是非を論じているのではない。問題は、地域教育改革論における「地域の教育力」を構成する主体をどのように捉えるかという基本的な視点を共有することが論議されなかった点にあるのではないだろうか。結論的にいえば、地域の教育力を構成するのは、基本的に地域社会の生活現実

であろう。したがって、地域教育改革の基本的責任主体は、地域住民なのである。この現実から、地域教育改革論は構想される必要があるのではないだろうか。

## (2) 地域教育改革論と教育運動

一般に、地域教育改革論を構想する際のそれを担う主体は、地域住民ということになるであろう。しかもそれは、地域教育改革における具体的な展開において、さまざまな教育運動という形態を通して展開されざるをえないであろう。実際に地域社会での教育改革は、さまざまな形態の教育運動によって、したがって、さまざまな主体による教育運動を通して試みられている。そうした現実から、地域教育の具体像は、理論的に一元化して捉えられない側面があるといえるだろう。しかし、地域教育改革は、既に指摘してきたように、地域住民の具体的な活動がその基本となるべき性質のものである。それは、地域教育の課題とその解決に地域住民があたることである。換言すれば、地域教育改革の主体は、現実的な生活を共有する集団、すなわち地域住民を中心に構成されることにより、地域教育改革の第一義的な責任を地域住民が果たすことを意味する。地域教育改革を基本的に地域住民の責任において展開するということは、地域教育改革論における原則的な視点であるといえるだろう。

周知のように、既に日教組の運動においても、地域教育改革運動として「校区からの教育改革」を提言してきている。さらに、「校区からの教育改革」運動は、より具体的に「校区教育協議会構想」という教育改革運動を実現させるための手段を構想する段階にきている。とくに、こうした「校区教育協議会」という概念は、地域教育改革論の構想という視点から見れば、積極的に評価あるいは検討すべき内容をかなり含んでいるといえるだろう。しかしながら、地域教育改革論の構想を具体的に設定し得る際の基礎的原理的視点から見れば、まったく問題がないわけではない。既に、いままでの行間において再三指摘してきたことであるが、たとえば、地域教育改革論における「地域概念」の問題に関わる点である。

ところで、地域教育改革運動としての「校区からの教育改革」は、その具体的な教育改革実践の場面として通学区域としての「校区」を設定している。たしかに教育改革の基礎的な場面、あるいは教育実践の現実在即して考えるならば、「校区」は、直接的な教育関係

を即時的に表現するものである。このことは、「校区教育改革論」の現実的な可能性をある意味で担保していると指摘できるだろう。しかしながら、他方において「校区」は、現行の公教育制度の矛盾を露呈する「地域」としても位置づいているのである。たとえば、既に指摘したように通学区域として規定された「校区」から分離、排除される存在を認めている点である。具体的にいえば、養護学校や私立学校の問題である。この事実が示すところは、「校区」という地域社会における教育関係が、公教育制度の矛盾から成立する根源的問題を所有している点である。したがって、「校区教育改革論」が地域社会の教育を構造的に改革することを企図するならば、「校区」の所有するこうした現実の問題性と向き合わざるをえないのである。その意味からいえば、「校区教育改革論」は、単なる学校を中心とした教育改革論ではありえないのである。したがって、「校区教育改革論」は、地域住民の教育改革運動として位置づけられるか否かが、その成否の分岐点であるともいえるだろう。換言すれば、地域住民による教育運動が、多様に展開されることが必要条件となるのである。そうした「校区教育改革運動」に教員がどのように関係するのかが、教員のこうした運動に対する課題であると指摘できるだろう。

以上のような「校区教育改革論」において明らかなように、地域教育改革論は、多様な教育運動との関わりにおいて成立するのである。一般的にいえば、地域教育改革論と教育運動一般との関係の位相は、具体的に検討すべき課題の一つであろう。さらに指摘するならば、地域住民の教育運動は、当該地域社会における階級階層の現実を反映することになる。したがって、地域教育改革論に関係する教育運動すべてが共通の価値体系を有して展開されるものではないという事実は、地域教育改革論と教育運動の関係を捉える際の基本的な認識として要求されるのである。その意味で、地域教育改革論における教育運動のヘゲモニーの問題性は、別途、検討される必要があると指摘しておきたい。

## 4. 地域社会と教育の再考

### —地域教育改革論の具体化のために

本稿では、地域教育改革論の構成と関わって、その原則的な視点を中心にそのいくつかの論点を整理してきた。結論からいえば、地域教育改革論、あるいは地域社会における教育改革の構想は、その原則を含めて未だ完成された理論状況にあるとはいえないように思われる。そのことは、地域社会の教育改革の実践的営為のさまざまな展開があるにもかかわらず、そうした地域教育改革の実践をその全体についての整理あるいは体系化することが十分なされていない現状をうみ出しているのではなかろうか。地域社会における教育については、生涯学習の体系化を志向する教育政策の基本方針と関わって、教育政策の具体的展開の対象として論議されていくように思う。その意味から、地域教育改革論の理論的実践的な構成は、緊急の課題であるといえるだろう。

従来から一般的に地域社会からの教育改革の必要性は、実践的にも理論的にも繰り返し主張されてきた。しかしながら、その実態あるいは具体像は、十分に提示されてきたわけではない。どちらかといえば、個別具体的な地域社会における教育実践という形態を通して、地域教育改革の試みは、追求されてきたといえるだろう。したがって、そうした地域教育改革の実践的試みは、多くの場合、個々の地域社会の教育実践として捉えられ、一般的な分析や評価が十分なされることがなかったのである。その結果、地域社会と教育の関係の重要性、あるいはそれを前提とした教育改革論は、繰り返し主張されたにもかかわらず、一般的な理論として昇華されていないのである。このことが、地域教育改革の試みが具体的に展開しない要因となっているとも指摘できるだろう。その意味からいえば、地域教育改革論の具体的構成あるいはその具体像を提示するための視点として、次のような諸点が指摘できるのではないだろうか。

- i) 公教育制度における地域教育の構造—学校教育・社会教育と地域教育体系
- ii) 教育運動と地域社会—教員と地域社会
- iii) 教育実践と地域社会—教育内容の創造と地域社会
- iv) 教育関係と地域社会—教育の住民自治と地域社会構成
- v) 地域教育論の歴史的分析

もちろん、以上のような視点から地域教育改革の具体的な実践を対象とした比較検討が、最初になされるべきであろう。とりわけ、各地で実践され、構想された改革論を整理することが緊急に要請される課題であると考えている。

本稿では、地域教育改革の試みを詳細に検討することではなく、主としてその分析の視角や方法意識を中心に論じてきた。その意味で、本稿が今後の検討のための覚書の範疇にとどまっていることも事実であるといえるだろう。ただ、本稿において指摘してきたような地域教育改革論に関わる本質的な問題構造は、今後、地域教育改革の実践に対する詳細な検討を踏まえたうえで改めて整理するつもりである。また、地域教育改革論をめぐって、基本的な概念にもかかわらず十分に論理展開していない箇所、あるいはことば不足の表現に終始した箇所についても、今後の検討を通してより精緻なものとしようと考えている。

(元井 一郎)

### Ⅲ 地域社会と教育計画運動

#### 1 はじめに

##### 地域社会と教育—その歴史的理解について—

教育とりわけ学校教育が地域社会との関係で論議の対象となることは、今日始まったことではない。教育の歴史をひもとけば、これは戦前から存在している。古くは日露戦争以後、地域社会が単に中央政府の出先機関から積極的に支配政策を展開する機構の一環として位置づけられるにともない、地域教育も重要な役割を担わされることとなっていった。このことは、当時各地に展開した地方改良運動における教育に位置づけをみれば明らかなことである。また、第一次大戦以降の時期においても地域と教育の関係について看れば、農本主義的思想の影響を受けて展開された「全村学校」運動や「昭和」恐慌の時期に東北地方を中心として展開された「北方性教育運動」、また「郷土教育」運動などをあげることができる。

これらの諸運動は、さまざまな思想的スタンスを保ちながらも「中央集権的」教育のあり方に少なからずオルタナティブを提起することをめざすものであった。そのことは上記の例を一、二とってわかる。たとえば「全村学校」の事例をみると、そこでの理論は既存の学校教育が農村社会の現実にそぐわない点を重視し、学校教育で展開されている教育活動とは異なる農村社会の現実に即した教育実践を試みている。もちろんそこでの教育理念ないし教育方法が今日的観点からみれば、多くの問題を内包していることは明らかであるが、地域社会の「論理」で、既存の学校教育とちがった教育のあり方を模索していたことは確かである。また、「北方性教育運動」にしても、この表現にあらわれているように東北地域に即した教育を求めた運動であった。それは大日本帝国憲法＝教育勅語体制のもとで教育における自由と平等がおおきく抑圧されているなか、わずかな自由を「生活綴方」教育の中に求めた運動であり、また同時に学

校生活の中では見いだせなかった地域の中の子どもたちの生活の発見でもあったのである。

このように、学校教育が地域社会の中で問われるときは決まってその教育内容・活動がその地域の現実に十分にそぐわないという問題関心からであったとみることができる。だが、このような戦前からの歴史的経験の中で共通して問われてこなかったことの一つが、学校という存在にたいして、そのあり方そのものを地域住民の手で変革・発展させていこうという点であった。確かに戦前日本の法制度をみると、大日本帝国憲法の中に教育に関する条項はなく、教育行政学の基礎知識である「戦前の教育制度は勅令主義」との理解からすれば当たり前のことかも知れない。だが、多くの民衆が少なからず教育に期待し世界的に「教育立国日本」とまでの「評価」を受け、民衆一人ひとりの生活史のなかに「学校」が深く刻印されている現実を考えると、法制度のみにこの原因を求めるのでは満足できないのではないか。

日本社会に近代学校があらわれて以来そこは、地域の子どもたちが「登校」「下校」する場所であった。この表現からも推察できるように学校は地域のなかに存在はしているものの学校を取り囲む市民と平等な教育の場・地域共同事業としての教育を実現していく場であるという発想からはかなり距離があったのである。

では、なぜこのような発想がでにくかったのか。明治の学制（1872年）以降、全国につくられた学校に日本民衆は自分たちの子どもたちを就学させていった。学校発足当初は伸び悩んでいた就学率も20年たらずで80%近くになり、学校教育は、日本社会に市民権をもつようになる。このような学校教育の定着過程は、民衆一人ひとりの教育への期待を現しているわけであるが、この要望がいかなるものであったのか。それは一方で新しい社会のなかで、自分たちの子どもが一人前の生活者として（自分たちの後継者として）自立してほしいとの願望であると同時に、他方で学校教育を受けることがより有利な社会的地位を獲得できるということ（学歴価値）への目覚めでもあったとみることができよう。

この二つの要望は日本の市民社会が発展を遂げていく過程で、後者が前者を代弁していくかのように多くの人々に理解されつつ教育要求という形をとって展開してきた。とくに戦前においては、政策的にも教育は「身をたてる基」「立身出世の手段」として宣伝され、

また教育制度そのものもさしあたり「身分」には関係なく「学力」さえあれば「帝国大学」への道が一様に保証されているようによそおわれていた。となれば支配の段階をめざす人々の教育への関心は、教育内容が人間形成にとってまた自分たちの地域社会にとってどのようなものであるのかということよりもむしろ、どうしたら既存の「教育内容」をうまく獲得して階段をのぼりつめられるのかに集中せざるをえない。そしてこの過程は子どもたち一人ひとりの選別過程であるにもかかわらず、個々人にとっては少しでもよりよい地位を獲得し「一人前の生活者として」より確実に「自立」していくことと映ったのである。

このような選別機構としての学校教育制度が全国的規模で展開してきたにもかかわらず、また逆にこの制度が整備されたが故に「立身出世の階段」を早くからあきらめざるをえない多くの子ども・青年たちをも生産していった。山本瀧之輔の『田舎青年』を引き合いにだすまでもなく、多くの地域青年にとっては、実はこの制度は「幻想のパイプ」に他ならなかった。彼・かの女たちにとって教育制度は「地域に根ざす」ものどころか、教育内容もまた学校存在そのものもきわめて疎遠なものと思えたのである。

## 2 地域が教育の場に登場するときの論理

教育を地域共同の事業として民衆の手に戻す要望というものが自覚されるようになるのは、戦後に入ってからである。地域社会と教育の関係が取り上げられる場合、きまって出されるのが「地域の教育力」ということである。一般的に地域の教育力とされるものは、学校教育・社会教育・家庭教育の三者の関連による地域の子どもたちに対する人格形成力を意味していることが多い。この教育力が論議の対象となるには、この三者の関係構造が市民社会の発展に沿って何らかの変化を受けつつあることへの地域民衆の危機的意識とでもいえる関心が寄せられるときである。この意味で戦後わが国において地域社会と教育への問題関心が「地域の教育力」へと傾いていったのは、おもに高度経済成長が大きく影響していたとみることができる。

### (1) 高度成長と地域

戦後の日本の資本主義が地域の組織化に着手するのは、1950年の

「国土総合開発法」からであるといえる。1962年10月の「全国総合開発計画」の策定は、1960年「国民所得倍增計画」と結びつき戦後「高度経済成長」の支柱の一つとなる。1950年代中ごろの「神武景気」から始まる「高度経済成長」は、ドル危機、第一次石油危機により70年代初頭でその歩をゆるめるまで続き、それは国民の生活様式をも激変させたのである。この期間中、実質G N P成長率は平均10%にも達し、産業構造の重化学工業化が進み、大量生産＝大量消費社会を出現させた。重化学工業中心の「高度経済成長」は産業構造の劇的な変化をもたらし、第一次産業人口の急激な減少を引き起こしたのである。この期間に太平洋ベルト工業地帯の造成、新産業都市、工業整備特別地域の設定などを中心に重化学工業化が進み、地滑りの的といつてよいほどの産業別就業人口構造の変化が引き起こされた。大都市への人口集中、農村県での労働力の流失とそれによる過疎化が急速にすすんだのである。同時に急激な工業化はイタイイタイ病、水俣病、四日市ぜんそく等の公害問題や工業都市周辺地域および、その関連地域の自然環境破壊などの諸問題を噴出させ、日本列島は「公害列島」と揶揄されるほどになった。だがこの現象は、同時に企業エゴに対する地域住民の運動を展開させる重要な契機の一つとなった。そしてそこで展開される運動は、地域社会と日本資本主義の展開をどのように考えるべきかという問題を地域住民が主体的にかかわらざるをえないという「地域学習運動」でもあったのである。

以上のような工業化の進展にともなった社会変化に対応して1969年5月に「新全国総合開発計画」が閣議決定される。この計画は1985年を目標とするもので、投資総額450-550兆円にも上る大型の計画であった。そしてそれは、国土を中枢管理都市・遠隔大規模工業適地、自然保護地区などの地域特性に応じて振り分け、「中枢管理機能の集積と物的流通の機構とを広域的に体系化する新ネットワークの建設により、開発可能性を日本列島全域に拡大<sup>(1)</sup>」していくことを目的としたものであった。この計画を受けて同年建設省からは「地方生活圏」の設定が出され、自治省も地域圏構想を政策化し、農林省も国土庁とタイアップし、地域振興整備政策を展開し始める。また、「青少年健全育成」の足がかりともみることのできる「環境浄化重点」地区が全国85ヵ所にもうけられる。このような動きにたいして海老原治善氏は「国家独占資本主義段階の行政態様」である

(1)経済企画庁編『新全国総合開発計画』、1969年、6ページ。

とし、その政策的特質を以下のように指摘している。

「施策は単に地域施策づくりにとどまらず、地元の関連利益集団を組織化してゆくことである。かつての保守支配の基盤は名望家による地縁的、血縁的共同体規制による支配であった。しかし、戦後の農地改革とその後の資本主義の浸透によって旧共同体は解体した。都市も同様である。60年安保以降それにかわって地域再編成の諸政策の展開の中で地域集団が新たに組織化され保守支配の基盤の再編成—草の根の保守主義—がすすんでいったのである。」<sup>(2)</sup>

(2)海老原治善『地域教育計画論』勁草書房、1981年29ページ。

このように「高度成長」にともない再編されつつある地域諸政策の中でひととき有力な政策が「コミュニティ政策」であった。これは「新全総」が策定された69年9月に国民生活審議会調査部会より提起された「コミュニティ生活の場における人間性の回復」に端を発している。報告書は「コミュニティ」の必然性について以下のように記していた。

「人対人のつながりがきわめて微弱にしか存在しない社会における個人については、無拘束性の反面として孤立感が深まり個人の力では処理できない問題についての不満感や無力感が蓄積されることにもなる。さらに今後においては、高度産業社会における緊張の多い非人間的激しい競争と、ますます高まる技術革新にさらされる人々の、人間性を回復する場に対する欲求は格段に大きいものとなるであろう。それは個人の家庭のみでは受けとめられないことができないのではないだろうか。」<sup>(3)</sup>

(3)国民生活審議会調査部コミュニティ問題小委員会『コミュニティ生活の場における人間性の回復』、1969年、9ページ。

このように「コミュニティ」の必要性を支配層に認識させた理由は、以下の三点を考えることができよう。第1に、1960年代後半から地域開発計画に反対する地域住民の運動が盛り上がりを見せたことであり、第2、「高度経済成長」過程における農村から都市への人口移動・都市化現象は、都市では新住民層の増加を促し伝統的な近隣関係の機能を弱体化したこと、そして第3に、その性差別的構造が日本の資本主義発展の安全弁となっていた家父長制家族に、「核家族」化の進行が一定の変貌を与えたことがあげられよう。この提起を受け政府・財界から「コミュニティ」政策が提起されていく。1970年自治省の「コミュニティ（隣接社会）に関する対策案」、1971年文部省社会教育審議会「急激な社会構造の変化に対処する社

会教育のあり方について」、同年厚生省・中央社会福祉審議会「コミュニティ形成と社会福祉」、そして1972年の経済同友会「70年代の社会的緊張の問題点とその対策試案」などがそれである。

政府・財界から提起された「コミュニティ」概念自体は多様な意味をもつ。だが、その基本的目標は、急激な社会変動を契機として解体し始めた共同体的社会関係の再編成と急速な工業化によって引き起こされた公害問題に象徴される住民運動対策にあった。とくに前者＝地域に行政主導の「共同体」を再構築していくことは、高度に発展しつつある資本主義社会においては重要な政策課題としてクローズアップされてくるのである。そのことは、1979年国民生活審議会レポート「21世紀の国民生活」の中で明らかになっていくのである。

地域社会を激変させた「高度成長」も1973年の「オイルショック」を決定打にして終焉する。これを契機に「高度成長」を前提として立案されていた新全総は見直され、1977年「低成長」時代に対応する地域開発計画として「第3次全国総合開発計画」がたてられる。「経済的豊かさを実現する過程で地域社会や国民の生活環境は、急激な変化にさらされ、さまざまな問題と困難に直面しつつある」との現状認識を示したこの計画の目的は、高度成長によって崩壊の危機にある地域社会を「新しい生活圏」として「整備」することである。

「生活圏の基本的な単位としては、世帯を形成しつつ住民の一人ひとりが日常生活を営んでいる圏域があり、この圏域は、生活・生産を通じ地理的にも機能的にも密接な関係を保っている農村部の集落圏や身近な環境保全の単位となる街区で、おおむね50-100程度の世帯で形成されている圏域（居住区）である。全国はおよそ30-50万居住区で構成されている。この居住区が複数で、たとえば、小学校区を単位とする広がりを持ち、コミュニティ形成の基礎となっている圏域（定住区）を構成する。全国はおよそ2万-3万の定住区から構成される。この定住区が複合して定住圏を形成する<sup>(4)</sup>

この「定住圏構想」は、学園都市構想、田園都市構想や文化学園構想などと関連して構想されたものであると同時にモデル定住圏としての「地域での生涯教育事業」と結びつきをめざしたものであった。このような定住圏構想をもとに、以後関係各省から地域計画が提起される。国土庁自らが1978年「定住圏」設置促進策を提出、

(4)国土庁『第3次全国総合開発計画』、1977年、27ページ。

1979年建設省が「モデル地方生活圏総合整備事業」を開始、同年自治省「新広域市町村計画策定要綱」、農林省「新農業地域振興制度」を打ち出している。

このように各省庁の地方政策に対応して、文部省においては1979年6月に中央教育審議会が「地域社会と文化について」の答申を出している。この答申は中教審がはじめて地方文化・社会に言及したものでたいへん興味深い。

「地方社会における文化活動の意義」について「地方社会はもとより住民一人一人が互いに尊重し合い、その協力の下につくり上げていくものであるが、その際、住民の日常自発的に営む文化活動が、相互の交流を深め連帯感を育てる面を含めて、大きな役割を果たすことが期待される」と記した上で、「文化行政の視点および施策」について以下のようにのべる。「国および地方公共団体は、地域社会における文化活動の重要性を確認し、……文化活動に関する施策を拡充し、地域の特質や伝統を考慮しつつ多様な行政を展開し、住民の一人一人がその生涯の各期を通じて自由にかつ自発的に文化活動を行うことができるよう配慮すべきである」<sup>(5)</sup>

(5)中央教育審議会「地域社会と文化について」『日本教育年鑑』81年版、450—451ページ

この答申はより具体的な地域施策は提起してないまでも、ほぼ80年代の生涯学習体系を展望しているものであった。「定住圏構想」をもとにした各庁省の政策および文部省の地域文化構想、81年の中教審答申「生涯教育について」などこれで80年代地域教育政策の骨子はほぼそろうことになり、同時にこの地域構想は、後の第4次総合開発計画における地域の位置づけにも引き継がれていくのである。

## (2) 教育計画運動ということ

以上簡単に概観してきたように、70年代にはいつて以降、地域計画というものが、住民の生活、地域産業の発展、教育文化の在り方等を大きく左右するものとなってきていることがわかる。それは同時に地域教育運動の新たな展開を必要とする時代の幕開けでもあるといえる。1981年に海老原氏は『地域教育計画論』の序文で80年代に直面する教育運動について以下のように述べている。

「地域と教育の現実をみると、今共通の課題意識となってきたこの『地域教育運動』や『生活圏』の形成の課題の内実を、もっと明らかにすることが問われているように思われる。まず『地域教育運動』というとき、第一に、地域でおこっている現実の諸矛盾を解決する住民運動（その諸矛盾のなかに住民の教育課題・要求も大

きな位置をしめている)とそこでの住民の学習運動＝自己教育運動をさしているのであろう。第二に、その主体形成による地域の教育力の復権を基盤とし学校教育の在り方を問いなおし、この地域の教育力と結合して教育労働者による教育課程の自主編成を軸とする民主的な学校づくりをさしているのであろう。そして第三に、その実践を土台として地域住民と教育労働者による教育の制度的改革をめざす運動として存在しているといえよう。また『生活圏』の形成というとき、その範囲、形成の主体、住民の要求とその構造、展開の論理、そこでの諸要求と教育との関わりなど、われわれが追求すべき課題は山積みしているのである。」

「今後、『地域教育運動』や『生活圏』の形成の問題をいっそう発展させるためには、新たな視点にたつ研究の質的前進が必要であるとおもうようになったのである。その方向を結論的に、教育にそくしていえば、『地域教育運動』から『地域教育計画運動』へと、そこに迫る教育実践が問われているし、『生活圏』形成の課題も、この視点から検討が必要となってきた<sup>(6)</sup>。」

(6)海老原治善『地域教育計画論』2ページ。

海老原氏のこの指摘は、地域社会の中で起こりつつある住民一人ひとりの生活要求を基盤とした教育運動を単なる要求実現の運動ととらえるだけでなく、日常的な教育活動の主権者として、地域教育行政に主体的に参加できる制度を獲得していく運動が21世紀を展望した地域教育運動との理解に裏打ちされたものであるといえよう。この可能性と必然性を80年代の教育状況の中でどこに求めるのか。次に80年代地域教育政策の動向と特質を探り、その上で地域教育計画運動の可能性を考えてみたい。

### 3 80年代の教育と地域

#### 教育政策のなかでの地域

80年代の教育政策をその特徴的部分をつかむためここでは、臨時教育審議会に注目してみたい。この会は1984年から87年にかけて日本の教育全般にわたり審議をしたもので、90年代の教育政策の動向を分析していくためには避けてとおることはできない会である。

臨時教育審議会の地域と教育の特質は、「生涯学習と地域社会」「学校・家庭・地域の連携」の二つの問題点に焦点を当てて論議されていることである。以下ポイントの部分だけを見てみよう。臨教

審第1次答申（1985年6月）によると地域と教育については「第1部 教育改革の基本方針」のなかで次のように記されている。「家庭・地域の教育の活性化 子どもの人格形成の基礎・基本を身につけさせるための道徳、しつけ、情操教育や、人間性豊かに育てるための自然との触れ合い、遊びなどは家庭・地域が本来なら担うべき重要な機能である。しかし、今日、家庭、地域の教育機能が低下し、子どもをとりまく教育環境が悪化している。このような状況に対応し、家庭・学校・地域の教育機能の意義と役割、父親、母親の役割などを見直し、家庭、地域の教育力の活性化や学校との連携の在り方について検討する<sup>(7)</sup>」

(7)「臨時教育審議会第1次答申『文部時報』第1327号、50ページ。

ここにおいては改革の必要性和基本的方向のみが書かれているだけなので、地域社会の教育力の再建をどのように展望していくかは明らかにされていない。そこでこの点を第2次答申で確認してみたい。第2次答申によると「学校教育荒廃の諸要因」についての分析部分で地域社会と教育については注目されている。これを読むとおよそ時代錯誤的な分析という印象をぬぐい去れず、また地域教育力の本質的理解が欠落しているのではないかと思われる箇所である。ひとまず目をとおしてみたい。

「(学校教育の荒廃の諸要因の) 第4は、日本文化や社会の個性、その強みと弱みを社会変動過程のなかでどう認識するかの視点である。

日本は周囲を海に取り囲まれ、大陸諸国と地理的に隔てられていたため、人種、宗教、言語、文化、生活様式等の面で同質性が高い。……………こうした同質性の高い平等社会の統合を維持してきた内面的および外面的抑制力が……………近代工業文明の導入・発展、敗戦による伝統的価値規範の否定、欧米からの個人主義や平等主義の機会的移植等の複合的な結果により、大きく揺らぎ、社会の統合を維持する力が低下した。そのために無責任、悪平等、利己主義、画一主義が強まり、いじめなどの教育荒廃に連なることになった…………………………地域社会の変化とともに進んだ家庭機能の衰退により、乳児期における基本的な生活習慣や価値規範の形成、しつけが不足してしまっており、乳幼児保育における親子特に母子相互作用の不足、就業形態等の変化による親の不在、テレビ等の家庭への影響、兄弟姉妹の数の減少による親の過保護、子ども同士の遊びや集団生活経験の不足、家庭生活の合理化の結果としての子どもの家事手伝いや勤

労体験の減少などが生じた。また、元来、母性原理の強い過保護的な日本社会において、敗戦の結果としての父性原理の一層の衰弱が進行したものと思われる。きびしい内面の自制心や価値規範を育てようとはせずに、外面的に服装をきびしく規制するなどの過度に形式主義的・抹殺主義的な管理教育も、こうした父性原理の衰弱を示すものであると指摘されている<sup>18)</sup>

このように答申は、地域社会の変化によって学校教育が直面している諸問題をとらえ、それをいわば、「家庭の教育力」「父性原理の復権」等により乗り越えようというのである。「地域社会と教育」というときの答申の基軸は、あくまで「家庭」と「学校」の連携であるが、それはその各々の役割をきっちりと線引きした上で連携をとるという性格のものであった。そこに流れている「理念」は戦前戦後をとうして、働くものたちを中心とした勝ち取ってきた「自由と平等」を「欧米化らの」「機械的移植」としてそれを学校教育の危機状況の主要因にしていこうとしているものであった。この論理において地域、市民一人ひとりがお互いの自由を認めあい共存していく場というよりは、古い伝統的観念により統合された区域というものである。つまり地域社会の教育力の原点を「家庭の教育力」にもとめ、そこでの共通の「形成力」を「父性原理」におく。ただ答申では「父性原理」としてしているが、上記の引用部分を一読すれば明らかのように戦前の家父長制家族における父親の権威から自由ではなく、むしろそれを復権するがごとき論理であると読めよう。

この論調は臨教審のもう一つの目玉とでもいえる「生涯学習」体系と地域社会との関連の問題ともリンクしている。「生涯学習体系のなかで家庭・学校・地域等の教育の各分野の役割や責任を明確にするとともに、相互の連携をはかることが必要である」とするこの第2次答申の方向性は、基本的には最終答申まで引き継がれていく。最終答申にあっては「第二章 教育改革の視点」のなかで「都市化の進展や家庭の機能が変化するなかで、今日、家庭や地域社会の教育力が低下している。このため、子どもの立場を中心に、家庭・学校・地域社会の役割と限界を明確にし、それぞれの教育機能を活性化するとともに相互の連携をはかることが重要である。とくに乳幼児期に親と子の基本的な信頼関係（親と子の絆）を形成するとともに、適時・適切なしつけを行うことは、家庭が果たすべき重大な責務である。この観点から、家庭を、学校、地域社会と並ぶ生涯学習

(8)「臨時教育審議会第2次答申」『文部時報』第1327号、77ページ。

の場としてとらえ、その教育力の回復をはかる必要がある」と指摘されている。以上簡単に臨時教育審議会答申を概観してわかることは、生涯学習体系化における地域社会の教育力という場合は、一貫して家庭の教育力をひとつの重要な要因としていることである。この理論構成は一見して市民社会が成熟したわが国にあってはきわめて強い説得力を持つように思われる。しかしここで問題にされるべきは、地域社会の教育力という場合、この答申のように「家庭の教育力」充実、およびそれに対応する「学校教育の限定」といった論理で現実社会の教育諸要求に対応できるのか、また地域社会で、教育の場でさまざまな差別現実が再生産されつつある現状を踏まえると各個別家族（個人）の自助努力に期待していく方向に収れんしていく論理でいいのかということである。

90年代を「展望」した臨教審の地域教育案は、具体的な展望を有しているとはみることができない。ではなぜ「教育の地方自治」が各地で強く要望されているにも関わらず、以上のように頼りないものとなってしまっているのか。一つの理由としては臨教審メンバーの地域の現実に対する認識が不十分であること、地域の教育ということそのものが中央集権的教育政策になじまないということをあげることができる。このように考えると、この問は一見「中央」による「地方」の支配・被支配の関係で解けそうに見えるが、実はそう簡単ではない。それは教育における地域主義というものをいかに捉えていくべきか、というややこしい問題を内包しているのではないかと思われる。

## 4 教育運動と地域

### (1) 教育における地域主義

まず「高度経済成長」によりおおきく影響を被った「過疎」地域の場合を地域の教育に即して考えてみたい。日本海側のある過疎地域においては、地域の人口が少ないゆえ、大人たちは地域の子どもたちに都市と比較すると十分にめがとどき、「非行防止」「しつけ」等についても成果をあげることができ地域を理解する子どもたちを育てているといえる。しかし、その地域で「学力」をつけた子どもが地域に残らない。大都市の大学へ進学した子どもがその地域に戻らない。武田鉄矢の歌ではないが「花の都へでていったからには、輝

ける日本の星となる」まではその地域に戻らないのである。地域を去っていく子どもたち。

また、日教組第42次教研集会(秋田)で岩手県のある高校の先生から岩手の「学力向上運動」についての話をうかがった。先生たちが朝早くから夜遅くまで補習をして「学力」をつけても生徒が岩手に残らない。むしろ補講を受けなかった子が岩手を支えている。でていく者のためにわれわれはなぜがんばらなければならないのか。重い問題提起だと思う。

また対象的に過密都市の場合は、地域が見えない。社会の急激な変動によって「地域社会の教育力」が変質した。この点の指摘について先述したように臨教審の指摘することはあっている。問題はこの地域の教育力をどのような方向性で生き返らせるのかである。教育を地域住民とともに創造していくことと、個別家族と学校との役割分担きっちりつけた関係地域の教育力をつけることとは大きく異なる。それは、単に表現形式の問題にとどまらない。前者は教育の共同性をどうしても問わなければならないが、後者は個人の成長発達の問題に収れんしてしまう論理構造をもつ。これは先ほど論究した過疎地域の問題を考えると、個人の自己実現をめざすという方向性だけではどうも旨くないのではないだろうか。

地域でつけた学力をバネに地域を出る。それは子どもたち一人ひとりの自己実現の過程なのだから当然であり、自由である。これについては確かに異論の余地はないかも知れない。だが、教育は一人ひとりの「人格の完成」をめざすものであると同時に、「平和的國家の形成」および文化的社会関係の創造と深く関わって存在しているものであろう。とすれば地域の教育力によって成長した子どもたちの学力は、地域社会の文化的創造をとおして大きくは「平和國家の主権者」「平和的・文化的地球市民」へとなる文字どおりの基礎学力でなくてはならないであろう。地域の教育力・地域でつける教育というとき、それはたんに地域社会での教育分業のようなものではなく、まさに教育の質を問うものではないか。一般に資本主義社会にあって教育は、「労働力商品」としての価値を高める有力な方策である一方で、この社会で生産されてくる差別問題に象徴されるさまざまな問題を克服する主体を形成する有力な作用とみなされる。地域の教育力の復権としてはこの後者をいかに形成していくのかということが問題となろう。教育における地域主義とは、教育制度と

教育の内実をどのように地域社会のものにしていくのかということである。

## (2) 教育が地域に根ざすということ

では、「地域に根ざした教育」とは具体的になんだろう。現実にはどのような運動が存在し、何が具体的に問われているのか。本来ならば過疎型地域と都市型地域の二者を取り上げ検討すべきものであるが、筆者の調査不足と中間報告ということもあって今回は都市のみをみとみることにする。ここでは日本で唯一「地域教育会議」の存在する川崎市の事例を検討してみたい。川崎市では1990年から「地域教育会議」が試行実施されている。この教育会議の設置にむけた取り組みおよびその会議の意義をいかに考えるのか。まずは地域教育会議成立までの経緯を簡単にみていきたい。

1970年代後半から80年代初頭にかけては戦後第3の「青少年非行」のピークと指摘されているが、川崎市においてもこの例からはずれなかった。このような教育危機にたいして川崎市では、84、85年度に「川崎市教育推進事業」をスタートさせる。この事業は「川崎の教育を考える市民会議」「川崎市教育懇談会」「行政連絡会議」で構成されていた。市民会議は2年間で242ヵ所で開かれ、およそ4万人の参加者をえて行われた。この会議では地域教育にたいして多くの貴重な発言がなされ、これらの発言を素材とし川崎市教育懇談会が86年に「いきいきとした川崎の教育をめざして」という報告書を市長に提出した。「地域教育会議」の構想はこのなかに記されていたものであったが、同時に川崎市教職員組合の「川崎の教育は今」の中で提言されている「校区教育協議会」構想とも重なる部分の多い性格のものであった。まず教育懇談会の提起から簡単にみてみよう。そこでは地域教育会議について以下のように記されていた。

「小学校ごとに、教師・親・住民の教育意見を交流し、合意形成をはかる組織をつくるのが望まれます」「小学校区を単位とした地域教育会議を基盤に、中学校区や行政区レベルのさまざまな教育組織、市民組織との連携をはかりながら、必要に応じてより有効な地域教育組織の構築をはかっていくべきでしょう」「この構想は川教組が提起している校区教育協議会の構想とも重なりあっています。地域の親や住民たちに広くしたから支えられ、この組織づくりが学校や教師の側からの呼びかけとむすびあって実現すれば、小学校区からの地域教育力の再生にむけて新しい回路が開かれていくでしょ

う。また、日常生活圏に根ざした教育への市民参加を恒常化していくでしょう<sup>(9)</sup>」

これにたいして川教組の「校区教育協議会」への提言は「地域の教育力の活性化を促すために、現在行われている『川崎の教育を考える市民会議』を継続的発展的に推進し、小学校区や中学校区、また町会別等を開催する中で『校区教育協議会』を設定し、父母・地域住民の教育に対する意識を高揚させるとともに開かれた学校としての運営や理解・協力をえる場とする」との内容であった。この提起をうけて1985年から「地域に根ざした教育を探る専門委員会」（海老原治善氏を座長）をスタートさせ87年「『校区』からの教育改革を一校区教育協議会の研究―」を提起した。これは、教育を地域住民の共同事業としてつくり換えていくこと、既存の学校観を変革していくことを基調とし、そのためにはこの「校区からの教育改革」が教育の住民自治の重要な礎石のひとつであることを明確化したのであった。<sup>(10)</sup>

以上の成果をふまえ1990年「地域教育会議」が試行実施される。この会議の「主旨」は、「地域教育会議の基本的な考え方」によると以下の4点である。

- 「1、中学校区の子育て・住民自らの生涯学習について、親・教師・住民の話し合いにより、合意を創りだし、そのネットワーク化を図ること。
- 2、教育行政への学区内住民の総意を反映させるため、日常生活圏に根ざした教育への市民参加の恒常化を図ること。
- 3、地域教育振興・発展のために活動する諸団体と連携・協力すると共に、自主独立の団体として地域の教育改革を図ること。
- 4、中学校区地域活動促進委員会を母体として、発展、移行を図ること。」

このような主旨のもとで実施されているわけであるが、この活動をいかに発展させていくべきかは、今後さらに議論が必要である。川教組では川崎市職員労働組合・川崎地方自治研究センターと協力して1988年組織した「教育改革協議会」の答申「私たちの望む教育改革」において、「地域教育会議」試行実施後の問題点を指摘している。この会議が以後どのような展開を見せるかは、教育労働者を中心とする地域住民の運動の展開にかかっていることは言を待たない。

海老原氏はこの会議の意義について以下のように指摘する。

(9)川崎市教育懇談会報告  
「いきいきとした川崎の教育をめざして」1986年。

(10)地域に根ざした教育を探る専門委員会「『校区』からの教育改革を」1987年。

「これまで、教育行政の民主化という教育委員会の公選、それへのアクセスとしての準公選運動ということで努力が続けられてきた。このことの追求とともに、新たな観点も必要となってきた。それは巨大都市、政令都市をはじめ大都市では、はたして5-7人の教育委員でかりに選挙で選んだとしても、教育への住民ニーズが吸収できるか、疑問が残る。そのために公選教育委員会制度を支える『校区教育協議会』を設置することを考えてもよいのではないかと考える。

これまで、小学校区、中学校区ということで『学区』とか『校区』とかいうことがいわれてきた。しかしこれは、通学範囲を示す行政概念であった。これを、『教育の住民自治』の単位としてとらえかえてみたらと考える。とりわけ中学校区を基礎単位として校区教育協議会をもうけ、学校関係者だけでなく社会教育、体育、青少年校外指導団体や一般市民の参加をえて構成する。教育委員会からも必要におおじて参加し、校区内の教育諸問題を話し合い、時に協議し、教育行政に反映させる<sup>(11)</sup>」

この指摘のように地域住民一人ひとりの教育要求をいかに出し合い、それを現存の教育に生かしつつ、地域共同の事業としての教育を地域住民の直接手の届くところにおろしていくかは、地域と教育とを結び付けていく重要な鍵となろう。その意味で川崎市教職員組合の取り組みは今後の展開がたのしみな事例である。

(11)海老原治善「90年代教育改革理論、新たな展開へ」  
『教育総研理論Forum  
No1』1992年 54ページ。

## 5 おわりに—地域の国際化について—

今日地域社会はおおきく変動している。それはいままで考察してきた「高度成長」期、バブル経済期とはやや違った形で変化している。国際化といううねりのなかに、地域社会がとりこまれてきたことである。たとえばそれは、大都市圏周辺の地域で外国人労働者をみかけない日は、おそくないだろうということからもわかる。地域社会を考えるとというとき、地域住民というときにその前提にはどうしても日本人しか念頭に置くことができない思考文化にとらわれているわれわれ日本人はこのことを如何に受けとめるべきなのか。本中間報告ではこの点についてふれられなかった。しかし、現実の問題は歴然と存在し、今後地域教育計画運動を進めるにあたって、異文化間教育と地域の問題は重要な課題となるであろう。

そして同時にこれは、地域の共同事業としての教育を人権を基軸にしつついかに推し進めていくのかという重要な問題をも提起していると思われる。これらの問題解決には、部落解放運動に典型的にみられる反差別の教育実践と地域社会との関連構造についての考察が必要であろうことは明らかである。

(相庭 和彦)

# Ⅳ 「教育委員の準公選運動」に みる地域教育改革

## はじめに

全国で唯一、東京・中野区の「教育委員候補者選び区民投票」は、93年2月に第4回の投票を終えた。<sup>(1)</sup>

(1)投票参加率 23.83%

立候補者はこれまでの最多の10人で、規定得票数の5千票を越えたのは4人。改選されるのは3名。神山区長は3月の区議会に2名を提案して承認され、任命した。残る1名は6月議会まで空席という異例の事態で“準公選”4期目の教育委員会がスタートした。

“唯一中野”の“準公選”を、自分たちが住む自治体でも実現しようと願う住民たちが、全国各地でそれぞれに運動をすすめてきたが、現在“第二の中野”の実現には至っていない。しかし、“準公選”運動の取り組みは、他の住民運動とも連動し、多様な展開をしている。

ここでは、「教育委員の準公選をすすめるための全国連絡会」の活動からみた年表を添えて、まとめてみた。

## 1 教育委員会の歴史

戦前の教育に対する明確な批判と反省から生まれた「教育委員会制度」は、1948年に制定され、「公選制」による教育委員会であった。

教育行政は、地域住民の教育意思が尊重され、住民に直接責任を負って行わなければならないことから、住民の教育意思を代表して表明するパイプ役として、教育委員会が成立した。

憲法の前文で「国民主権」が宣言され、「地方自治の原則」が確立し（憲法92条—95条）、教育は地方自治体の事務となった。国民の「基本的人権の尊重」が保証され、そのひとつとして国民の「教育を受ける権利」（26条）が規定された。そうして、この「憲法の

原理」から「教育基本法」が制定された。

教育基本法第10条には「教育は不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである。教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行わなければならない」と規定されているが、教育委員会の根本方針は、①民主化 ②地方自治 ③一般行政からの独立、であり、それを制度的に保証するために「公選制」による教育委員会が発足したのである。

それからわずか8年、3回の投票が行なわれただけで、1956年6月2日、500人の警官隊導入という大混乱の中で、文教委員長の間報告があっただけで、強行可決され、成立した「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」は、国会の正常な運営を乱した汚点として、記録されている。この法律は、同月30日に公布された。国会での十分な審議や討論もなく世論の強い反対の中で、教育委員は「公選制」から「任命制」へと変えられていった。

(2)第1回 46都道府県  
5大市 21市  
16町 9村  
第3回 市区町村(11.1)  
全国一斉設置数  
9958

① 第1回から3回までの投票率

	期 日	都 道 府 県	市 区 町 村
1	48. 10. 5	56.5%	71.2%
2	50. 11. 10	52.8%	50.1%
3	52. 10. 5	59.8%	61.9%

② 東京新聞 調査 (48. 9. 9)

教育委員の選挙があることを知っていた者 ……………62.5%  
 〃 知らなかった者 ……………31.7%  
 教育委員会の仕事を 知っていた者 ……………12.6%  
 〃 知らなかった者 ……………52.8%

③ 朝日新聞 調査 (48. 9. 12)

教育委員の選挙の期日を 知っていた者 ……………62.6%  
 〃 知らなかった者 ……………36.6%  
 教育委員会の仕事を 知っていた者 ……………41.3%  
 〃 (くわしく) 8.4%  
 (すこし) 32.9%  
 〃 全く知らなかった者 ……………42.2%

国民の教育自治の能力がまだまだ育たないうちに、国民の教育意

思を具現していくはずの教育委員会が、当初の指針を失い、住民から遠のいて、文部省の意向を忠実に実施する機関にすぎなくなった。まったく自主性を失なった教育委員会に、活力を注ぎ込んだのが中野区民による「準公選制」の教育委員会である。

## 2 中野区の準公選の歴史

### (1) P T Aの親たちの声から

1970年代のころ、小学校の一部を削って幼稚園をつくるという、区教育委員会の一方的な決定があった。

「子どもたちの遊び場がなくなる！」という危機感をもったP T Aの会員たちが中心となって、反対運動が起った。結果的には校庭は残ったが、教育委員が、いかに地域の実情や住民の願いを知らないか、現場から浮き上がった存在であるか、を知るきっかけにもなり、親たちの声と教育行政をつなぐ、しっかりとしたパイプが欲しいと思った。地域でいろいろな教育問題を話し合う機会がつくられ、その話し合いのなかから自然に「任命制」教育委員に疑問を持ち“住民の声を反映できる準公選制度”についての考えが生まれ、区内全域に運動の輪が広がっていった。

### (2) 教職員組合の請願

中野区民が、公選制の復活に具体的な動きを見せ始めたのは、都教組中野支部が1971年9月、区議会に「教育委員に関する陳情書」を提出したところであるといわれている。同年11月には「教育委員の公選制復活についての意見書」が中野区議会議長鈴木一磨から内閣総理大臣佐藤栄作宛に提出されている。

77年3月には、教育基本法施行30周年にあたり、3度目の請願を提出した。同年8月に、さきの校庭問題で運動をした親たちも加わって、「中野の教育をよくする会」の呼びかけが開始され、同年12月には結成大会が開かれた。同月の区議会では、「教育委員の公選・準公選」の請願が審議されている。

翌1978年7月から条例制定の直接請求運動がはじまり、法定数を5倍も越える19,223の有効署名が集まり9月1日“「中野区教育委員候補者決定に関する区民投票条例」制定請求の要旨・付同上条例案”が「中野区の教育をよくする会」の代表者黒田秀俊から中野区

長大内正二に提出された。

### (3) 中野区長は否定的意見

大内中野区長は「本条例案の直接請求は、そうした教育改革の一つの試みとして提起されたという意味において貴重な意味を持っていると考えます。この提起を契機として、広く教育の問題、そして区の教育委員会のあり方やその果たすべき役割について、論議され合意が形成されることを期待するものであります」としながら、「区の教育委員会には、地域社会における教育上の重要な問題について住民の要求に応え、責任を負うことができるだけの機能が現在保障されておりません。教育の改革をめざすとき、この問題を避けて通ることはできないと思います。そうした見地からも、委員の選任方法の問題については、教育委員会の機能と併せて、立法措置による解決を求めることが至当であろうと考えます」との否定的意見を添えて同月18日、区議会に上程した。(以下、年表参照)

### (4) 第1回区民投票が行われる

“準公選”の条例が公布された後も、実際に区民投票が行われるまでに1年7カ月の曲折を経た。候補者に俵萌子・高田ユリなどの著名な顔ぶれが揃ったことも世間の関心を呼んで、教育自治の営み「準公選」の行方は、全国の注目するところとなった。

81年2月12日から25日まで郵便による投票が行われたが、その間にも戸別訪問、小集会、ホームパーティーなどで住民と候補者が膝をまじえて教育論議を交わした。

立候補者立ち合いの意見発表会を区が主催するなど、

「みんなで選ぼう教育委員

みんなで参加中野の教育」

を合言葉に、中野区民は区内全域で、開かれた教育委員会の実現をめざして、条例による独自の運動を展開した。<sup>(3)</sup>

(3)投票参加率 42.98%

そうして、82年3月、投票結果上位3人が教育委員に任命され、10年に及ぶ粘り強い運動の成果として「準公選の教育委員会」が発足したのである。

### (5) 教育委員会が変わった

中野区の教育委員会の会議は、月に4回(毎週金曜日)開かれる

ようになった。その月の最終日の会議のあとに、傍聴者発言ができる。教育委員は、住民が今何を願っているか、どう考えているかなどに耳を傾ける。その時議題にはしないが、疑問には極力答える。それぞれの委員が考えを述べる。そうして昼間傍聴できない人たちのために、年に2回、夜会議が開かれるようになった。

中野区以外ではおよそ考えられないほどの、住民の側に立った教育委員の姿勢は、「区民投票」を経たことによって生まれたものである。さらに、それまでの行政側の対応を変えさせ、住民の方に向けさせていったのは、第1期教育委員たちの果敢な努力に負うところが大きい。任命制の教育委員会には予算権・人事権がない。中野区では、教育委員会の予算の三分の一を教育委員の自主編成に変えた。

### 3 大阪・高槻市の運動

#### (1) 「私たちの手で教育委員を選ぼう市民の会」について

「私たちの手で教育委員を選ぼう市民の会」（以下「市民の会」という）は、1983年12月1日に結成大会が開かれ、俵萌子によって記念講演が行われた。

「市民の会」は、7人の代表委員の中から代表と事務局長を決め、商協会館の一室を拠点に直接請求の準備に入った。

84年2月13日、条例制定請求書を市長に提出。15日に「出発の会」が開かれた。

4月16日から署名活動が始められた。この間、2カ月おかれたのは、4月15日に市長選挙が行われるために、その60日前から選挙終了まで、政治運動が禁止されているからであった。

#### (2) 第二の中野をめざして署名開始

条例制定請求のための署名は、受任者（署名をとる人）の登録がまず必要であり、署名をする人は、住所・氏名・生年月日の記入と捺印が必要である。しかも、法定必要数は有権者の50分の1。期限は1か月間。普通行われている街頭署名を集めることと比べるとかなり厳しい条件である。

「市民の会」が集めた署名の数は、25,708。法定必要数は4,616。5倍を越える数にのぼった。「市民の会」の「準公選」への意気ど

みが推察できる。選挙管理委員会に提出され審査の結果、有効署名数は23,776と発表された。

新市長江村利雄（自・社・公・民4党推薦、前助役）に、署名簿を添えて条例制定請求書が提出された。（6月18日）

### (3) 条例案特別委員会を設置して審議

江村市長からは7月3日、「条例案は違法である」との見解を付して、市議会に提出された。市議会では条例案審議のための特別委員会の設置が決議された。そして特別委員会発足後は、2度の公聴会、懇談会、2班に別れて沖縄と中野の視察、逐条審議、各委員間の協議・調整などが1年間かけて行われた。

この間、「市民の会」では市長との面談、各党との懇談、地区小集会、市民集会などが精力的に開かれた。

85年7月8日、第20回の特別委員会で採択が行われ、賛成5、反対7で否決され、同月24日、本会議では18対20で否決された。

## 4 84年の状況

中野区の準公選による教育委員会が、住民に開かれたものとして活動する様子は、教育の現状を問題としている全国の人たちの関心を、教育委員会へと向ける働きをしていた。

3月の中野区議会では、翌85年に行われる2回目の「教育委員候補者選び区民投票」の予算審議が日程にあげられていた。しかし、そのことを知っている人たちはどれほどいたであろうか。

文部省は、3月5日、中野区に「“準公選”を中止するよう」勧告した。その時、素早い行動を取ったのが次に紹介をする「教育委員を自分たちで選ぶ会」である。

文部省の「中止」の勧告と平行して、中曽根内閣では「臨時教育審議会」の設置に向けての準備がすすめられていた。8月8日、「臨時教育審議会設置法」が公布された。審議会委員の顔ぶれが発表されると、教育現場を代表する者が極めて少なく、答申については、産業界の望む人づくりへの援助になるのではないかとの危惧を持たせるものであった。

## 5 東京・調布市の運動

### (1) 「教育委員を自分たちで選ぶ会」について

「教育委員を自分たちで選ぶ会」(以下、「選ぶ会」という)が発足したのは、82年12月であった。その年の4月に市内で市民運動に取り組んでいる人たちが集まった。公営火葬場をつくる運動をしている人、平和の問題・消費者問題・老人問題に取り組んでいる人たち。ほとんどがPTAの経験者で、教育の現状が語られ、教育委員の“準公選”が話題となった。「いつから始めてもいいが、遅過ぎることはあっても早過ぎることはない」ということから、それぞれの運動と平行して、“準公選”に取り組むことになった。

半年間に何度か集まりを持ち、会発足の準備について話合われた。翌年4月に行われる市議会議員選挙の、立候補予定者にアンケートを取ることを活動のスタートにしようということになった。そのためには年内に発足させなくてはならない。12月19日の結成の会の参加者は11人。当面の活動として「アンケート取り」のほかに、調布市の教育委員会の傍聴・中野区の傍聴が挙げられた。

#### ① 「選ぶ会」の活動——傍聴をする

83年1月、市教育委員会始まって以来、初の傍聴が行われた。傍聴者は5人。その後10年、月に一度開かれる会議にはほとんど傍聴が続けられている。

「市議会議員立候補予定者へのアンケート」は、44人中33人から解答があり、19人が公選・準公選に賛成であったが、当選したのはそのうちの11人で、30議席の半数にも至らなかった。

直接請求をするには時期尚早と判断し、学習会を開きながら「準公選」を広めるということになった。

結成1周年記念集会は「手づくりの教育をめざして——中野の実験——」をテーマに、中野から準公選運動の推進役の住民代表として岩崎君枝、準公選初の教育委員・俵萌子、新しい教育委員会の傍聴活動が続けている住民代表の君塚美知子、そして専門委員の吉田善明(明治大学)の四人で、シンポジウムが開かれた。この日の集会には、遠く八王子からの参加者もあって100人を越え、熱気があふれ、“準公選”に向けて一步を踏み出した勢いがみられた。

#### ② 「選ぶ会」の活動——学習をする

先に述べた文部省の「準公選中止」の勧告は、84年3月6日の新

聞で知らされた。その夜、「選ぶ会」では事務局会議が開かれていた。当然、文部省の勧告についてどうすべきかが議題となった。ささやかながら“準公選”に取り組んでいる「選ぶ会」としては、意思表示をしよう、ということになった。その日のうちに文部省への抗議文を書く人、中野への激励文を書く人、清書をする人、文書を届ける人と手分けをした。9日、文部大臣に「地方自治への侵害である。即時、撤回するよう」、中野へは区長、区議会議長に「勧告に負けないでがんばってください」の文書を届けた。今は亡き青山区長は、遅い昼食中にもかかわらず、わざわざ直接受け取り「よその人たちがこんなに心配してくれているのだから、中野区民もがんばらなくてはね」と握手の手をさしのべられた。

3月・4月の事務局会議では「選ぶ会」の2周年記念集会をどうするかが話し合われていた。5月に開かれた中野の「夜の教育委員会」の会議を9人の仲間が傍聴したが、そこで中野以外の人たちの発言を聞きながら、この人たちと連絡を取りたいとの思いが9人の共通の感想であった。

## (2) 全国交流集会の準備

調布のなかで“準公選”の運動はなかなか広がらなかった。同じような思いで運動をしている他の地域の人たちと連絡を取り合い、交流し情報を交換することで、お互いの運動に役立つのではないか。それは、来年の中野の「第2回区民投票」を支援することにもなるのではないか。こんな話し合いが事務局会議で行われた。そうして秋に開かれる中野の「夜の教育委員会」を傍聴し、調布で宿泊をして翌日の一日を「交流集会」にしようという計画が立てられた。

夏休みに開かれる民間の教育研究集会でちらしを配った。仲間がこれまでの友人知人にできるかぎり声をかけた。日教組を訪ねて協力を求めた。そして県教組の名簿をもらった。俵萌子さんの講演先を紹介していただいた。8月の終わりごろから案内状を送りはじめた。「教育委員の準公選をすすめるための全国交流集会」の参加の呼びかけである。

「集会がショボショボであれば中野の足をひっぱることになる。そうなったらどうする」といった忠告をいただいた。しかし、もう後へは退けない。

ところが9月に入って、「こういう会を待ってました」「いい企画

をしてくれました」「大事なことです」と、問い合わせの電話や手紙がくるようになった。

集会の1か月前には、調布市内の他の組織や近隣の地区で教育運動をしている人たちと、集会の進め方について相談をした。

さらに集会の取り組みのなかで、市内の教職員組合、市職員労働組合、消費者の会、被曝者の会の人たちと連携が生まれた。

新聞社の取材があった。

「何人ぐらいを予測していますか」「わかりません。30人か、50人か。もし30人だったら30カ所、50人だったら50カ所からと思っていますが、いらして下さるかどうか」と答えていた。

### (3) 全国交流集会の当日

84年10月26日、中野区立婦人会館で開かれた「夜の教育委員会」は、中野区外の傍聴者約100人が加わって250人にふくれ上がった。傍聴者発言になって「京都から」「新潟から」「北海道から」と名乗るごとに、会場からどよめきが起こった。

中野の開かれた教育委員会の姿をまのあたりにした感動と、子どもを取り巻く状況の酷さ、それぞれの教育委員会の無反応ぶりが訴えられた。

感動と熱気を抱えて、調布の宿舎延乗寺にたどり着いたのは、10時をまわっていた。40人が一通り自己紹介を終わったのが、午前1時を過ぎていたが、寺の広間に布団を敷いて、数人づつが輪になって話し込んだ。初めて会った人たちが、まるで古い友人のように、長く会わない知人のように、夜が更けるのも忘れて語り合った。女性軍は午前4時まで話が続いた。

明けて10月27日は土曜日、冷んやりとした空気が寺の境内に漂い、初の集会に対する不安とあいまって、「選ぶ会」のメンバーは身が引き締まる思いであった。

「教育委員の準公選をすすめるための全国交流集会」の会場は、市役所8階の教育委員会事務局の向い側、定員180名の大会議室。開場前からテレビカメラが入って会場の真ん中に据えつけられる。次々とエレベーターから出てくる人たちで列ができた。

☆ 受付開始 午前9時。

☆ 9時30分から中野区作成の映画「自治・あすへの出発」の上

映、25分。

☆ 教育委員会関係資料の配布、説明。

☆ 10時 開会のあいさつ。

開会のあいさつをかねて、調布の報告が行われた。

そのころになると会場の空席はなくなった。

☆ 各地からの報告と交流

まず、中野区における「教育委員の“準公選”運動」の経過と成功の要因、が報告され、次に高槻から「ただいま“準公選”条例案を審議中」が報告された。つづいて東京・国立、北海道、新潟、神奈川・川崎・茅ヶ崎、千葉・安孫子・四街道・市川、愛知・岡崎、大阪・堺、京都からつぎつぎに発言が行われた。準公選による初の教育委員俵萌子さんの報告も行なわれた。

☆ 集会決議の提案

① 中野区第2回教育委員選び区民投票を成功させましょう！

——藤原 寿和

(市川・教育委員をみんなで選ぶ市民の会)

② 臨時教育審議会への要望

——秋岡 義之

(調布・教育委員を自分たちで選ぶ会)

③ 教育委員の準公選をすすめるための全国連絡会の結成

——波多 光

(東京・町田・準公選を考える会)

「中野に学び、中野に続こう」

「臨教審は答申に、公選・準公選をもりこむよう」

「1年に1度は交流しよう。情報を交換しよう」

との意見が出された。会場を埋めた人たちの思いが一つになった。提案は満場一致で承認された。

熱気のなかで「教育委員の準公選をすすめるための全国連絡会」(以下、「全国連」という)が結成され、事務局を「選ぶ会」が一年だけ引き受けることになった。

終了予定の4時を1時間繰り上げて、3時に終了せざるを得なかった。

正午前、テレビで集会の様子が放映されたが(関係者はもちろん見ていない)、それを見ていた調布・自民党幹事長が集会の中止を指示した。集会責任者は管財部長?に呼び出され、助役室で助役と

2人から事情聴取を受け、即刻中止を勧告されたからである。

参加者からは、集会が予定より早く終了したことへの不満はなく、むしろ感謝のことばが述べられて散会した。

その後、予約をしていた市役所前の喫茶店で、お別れ交流会が開かれた。60人が参加し別れを惜しみながら2時間後に終了した。

当日の参加者は北海道から西宮まで、13都市、66市区町村から221人。他に取材の新聞、雑誌、テレビが18社。関係者を含めると250人を越えた。

当日の集会記録を中心に「教育委員“準公選”運動の展開」を「選ぶ会」で発行。

## 6 全国連絡会の結成とその活動

「全国」と名乗った集会が、250人ほどであったとしても、全国で唯一“準公選”の応援団が結成され、各地で“準公選”への取り組みの意気に燃えたのである。その火は絶えることなく燃え続け、中野については、翌年行われた第2回区民投票の支援に始まり、区長選挙、第3回・第4回の区民投票と支援し続けている。

それと平行して、地道ではあるが忍耐と努力と時間を要する教育委員会の傍聴活動が、各地で確実に拡がっている。それは主権者である住民が、教育に持つ関心を、教育行政に向けることで、状況を変える力になり得る、と確信する人たちが増えている証明である。

“準公選”の運動は教育の問題と捉えられがちであるが、教育自治、地方分権、住民自治の運動である。

「全国連」では、86年11月、小冊子「準公選制による身近な教育委員会の実現」を発行した。また、89年には映画「世なおし準公選」の制作に協力した。その上映会が各地で開かれた。

初の全国交流集会在調布で開かれた後、集会で申し合わせたように、毎年、交流集会在開かれてきた。各地で実行委員会を組織し、その取り組みを通して開催地に“準公選”の種を蒔いている。集会の記録は実行委員会で発行されている。

90年11月の総会で、事務局が調布から高槻に移った。「準公選だより」は現在、51号が発行されている。

## 7 各地のとりくみ

### (1) 全国交流集会の開催地

85年 2 回	86年 3 回	87年 4 回	88年 5 回	89年 6 回	90年 7 回	91年 8 回	92年 9 回
神奈川・藤沢	高 槻	中 野	東京・三鷹	京 都	群馬・前橋	沖 縄	中 野

- ★ 藤沢——神奈川大会の参加者を中心に、ミニ冊子「共育」を毎月発行、現在85号。教育委員会・社会教育委員会を傍聴。情報交換、「共育」の集いなどの地域活動を行っている。
- ★ 高槻——直接請求が否決されたあと、代表委員のうち5人が辞任。再出発の総会を86年3月に開く。第3回の全国交流集会を、京都・堺などの協力を得て関西集会として開催した。幼稚園の統廃合問題にも共闘、「高槻市・内申書開示問題」に協力。現在「全国連」事務局。
- ★ 三鷹——全国交流集会の会場確保から始まった。集会で開催地の首長が歓迎のあいさつをしたのは、ここがはじめて。ここでも集会への取り組みが「教育委員の準公選をめざす三鷹の会」の結成へとつながった。(89. 4)
 

医療と福祉を考える会や障害児を支える会、少年少女合唱団の指導者など多様な構成員。「三鷹の教育の現状と課題」「準公選制度と三鷹市での可能性」「戦争体験を語る」「子どもの人権をめぐる」ほかの学習会、「世なおし準公選」「ゆんたんぞ沖縄」の上映会を実施するなど。なかでも傍聴者発言を実現させたり、教育委員との懇談会を実施に持ち込むなど着実に運動はすすんでいる。しかし、“準公選”に理解を示した首長は引退し、前市長の継承を謳いながら現市長は、市庁舎に突如日の丸を掲げるなど“準公選”をめざす市民と対立している。
- ★ 京都——「市教育委員会監視団」と「傍聴をすすめる会」がある。府教委と市教委の傍聴をし、会報が出されている。「入室11時34分～退室11時37分、議案1件の後秘密会、傍聴というにはあまりにおそまつ——。教育問題を考えるネットワークが誕生した。一小学校区からはじまったが、学校そのものも大事だが、教育委員会を変えねば。もっとその上もという願いは広がりつつある」(「市教委監視団

ニュース」から)

92年2月から情報公開制度がスタートして事情はやや好転。しかし協議会資料は公文書ではないという理論で、公開請求は却下された。

「府教委で傍聴できた時間 1月10日 6分、2月7日 2分、3月14日 22分、4月11日 7分、5月9日 4分、6月13日 2分。会議録の承認を聞くだけ、議決事項はほとんど秘密会にしている状況で、これを毎月傍聴するのは空しい気持ちにもなる。今月は私が行きますよ、と言った方があって嬉しく思った」(「傍聴をすすめる会」のたより12号から)

- ★ 前橋——第4回中野集會に参加した会員を中心に、県内各地の他の市民運動と連携。学習会や小集會を展開。前橋市教委の傍聴をしようと手続きをする。受け付けはするが傍聴は非公開という。粘り強い交渉の末、91年5月、教育長との話し合いが実現した。しかし傍聴規則があるにもかかわらずやはり非公開だという。

県教育委員会の傍聴願いは却下。91年3月7日、会議録の開示を請求。20日付けで開示された。

中野の第4回区民投票を支援して、93年1月31日、「群馬の教育を考える」集會が開かれた。その後定期的に、最も切実な問題を取りあげて、ゆるやかな市民運動団体として、学習会そのたの運動にとりくむことになった。

- ★ 沖縄——1958年以来実施されてきた公選制は、「民主的な制度として沖縄における功績は高く評価されなくてはならない」(中央教育委員会)「民意の反映という立場から、公選制が絶対必要である」(教育長協会)などに代表される県民の反対にもかかわらず、72年の日本復帰とともに任命制に変えられてしまった。しかし、90年11月に誕生した大田知事は、行政の民主化をめざして「教育委員の準公選制」と「オンブズマン制度」の実現を掲げた。

全国交流集會には、第3回から参加している。やはり地元での開催がきっかけとなり、集會の実行委員会を準公選を求める県連絡委員会として発足させ、各市町村の教育委員会の傍聴をすすめるとりくみを開始した。

## (2) 道・県教育委員会へのとりくみ

- ★ 北海道——道教委がやっと公開に踏み切った。道教組や民主教育をすすめる道民連合の長年の運動の成果であるが、まだまだ非公開部分が多い。会議の日程が直前にならないとわからない。
- ★ 岩手——県教委の傍聴が91年1月にようやく実現した。「民主教育をつくる県民会議」が中心となって続けてきた公開要求が実を結んだのだ。岩手の会員が1人で県教委に公開を申し入れてから3年目。各地教委に働きかけている。
- ★ 愛知——「県教育委員会を傍聴する有志の会」が傍聴。5人の申請に対して2、3人にしてくださいなど。粘って4人が。秘密会議で20分またされ、入って10分で終わり。
- ★ 徳島——91年3月、「教育汚職根絶・教育委員準公選制実現実行委員会」は県教委前教育長の汚職に怒った県民の声を、4項目を求める請願署名46,559人分を添えて県議会議長に提出した。準公選を含む2項目を不採択に、教育汚職糾明など2項目を継続審議とした。
- ★ 兵庫——92年6月、教委初公開。傍聴席10、希望者30人以上。抽選漏れ多数。月2回開かれる。

## 8 準公選運動の成果と課題

### (1) 成 果

唯一中野の“準公選”に目を開かれた人たちが、中野に続こうと各地で、その実態にあったやり方で運動をすすめてきた。これからも新しく全国に増え続けるであろう。

国民の主権を奪った任命制教育委員会が、国民と遊離し形骸化していることは、誰もが認めているところである。臨時教育審議会の「教育改革に関する第2次答申」(86. 4. 23)の第4部第2節「地方分権の推進」のなかでもはっきりと述べられている。

「教育委員会制度の本来の目的と精神に立ち返り、(略)いきいきとした活動を続けている教育委員会の優れた経験を交流し合い、一部の非活性化してしまっている体質を根本的に改善していくことが不可欠である」

「教育の地方分権の精神に基づき(略)それぞれの地域の特性を

考慮して、個性豊かな、各地域住民に密着した教育行政を推進するだけの自主性、主体性をもっていなければならない」

ここで示されている「いきいきとした活動を続けている」「地域住民に密着した」教育委員会こそ、準公選による中野区の教育委員会ではないか。臨時教育審議会が教育委員会の現状をこれほど把握しているのであれば、いま一步踏み込んで、活性化の手段としての「教育委員の公選または準公選」を提言すべきではなかったか。

準公選の運動によって、個別の教育課題を解決するだけでなく、住民の自治の精神が触発される。準公選を実現させるための条例制定には、議会勢力が大きく左右する。住民の直接請求であれ、議員提案、首長提案であっても議会で採択をするのであるから、賛成の議員数を増やすことを考えなくてはならない。首長も準公選を支持する人であってほしい。こういう願いは自治体の政治に関心を持ち選挙にも積極的にとりくむようになる。

「全国連」が結成されて10年になろうとしている。この間、2度の統一地方選挙が行われている。議員選挙の公約で“準公選”はあまり見かけないが、首長選挙には公約の1つに挙げられるようになった。90年の調布市長選、90年の沖縄知事選、91年の国立市長選・狛江市長選、92年の宮城知事など。

選挙は“準公選”を拡げる有効な手段の1つと考えられる。それは自治意識の根を拡げることでもある。

「準公選を考える三多摩交流懇談会」は、三鷹集会の翌年から3カ月位の間隔を置いて、情報交換を行っている。この7月で16回を数える。立川公民館の市民自主講座「教育委員会と私たち」のレポートの要請を受けたり、PKO法案反対の行動を共にしたり、市長選挙の応援を行なうなど、今できること、その時やらなくてはならないことを、できる範囲で、ちょっとだけ無理をしながらやっている。

## (2) 課 題

“第二の中野・準公選”をめざして、それぞれの地域でそれぞれの地域の実情に合った運動がさまざまにすすめられている。まさに住民自治の実践である。とはいっても各地の運動をみていくと、いくつかの段階に分けて整理することができる。

第1段階 傍聴活動と学習会・集会

第2段階 首長選挙や議員選挙への対応

- ① アンケートをとる
- ② 準公選に賛成の候補者を応援する

### 第3段階 条例案の検討・作成

#### 直接請求に向けての準備

これらが順を辿ることもあれば、平行してすすめられることもある。運動が長引けば疲弊してくることは否めない。消長もある。第3回全国集会で検討された「選ぶ会」の条例案を参考に付する。

中野区では、第2回の教育委員候補者選びまでは、区民投票の得票順に区長から議会に提案され、任命されていたが、第3回からは5千票に達した時点で開票をストップする方式を採用した。このことは住民の意思の反映を尊重する立場からすれば、甚だしい後退である。しかし、文部省や自民党の激しい攻撃を受けながら、制度を守るための苦しい妥協の上に、この方式が採用されたのである。それから2年後、1人が任期切れとなり、そのあとに任命された委員は区民投票には立候補もしていない、まったくの「任命制」そのものの委員であった。そうした状況のなかで第4回の区民投票が行われたのである。

「議会の賛否がわかるから提案できない」との区長の答弁は“準公選”が政治的対決の場にさらされていることを証明している。条例制定に同意をし予算を認めた政党が、規定数を越えた人のなかから推薦された候補者を認めない政党があるのだ。自ら作ったルールが守れない政党に良識を望むことの方が非常識であろうか。

中野の現状は、“公選”への道を考えさせることになった。これもまた国会という議場で政治的対決に晒されることになる。そうなるまでの、そうするための前提であるとしても、準公選の運動は続けなければならない。37年前に奪われた権利の回復を世論に訴えるために。

地域の教育改革運動が、大きな力となりうるために願うことは、PTA生まれの私としては、父母と教師が対立するのではなく、しっかりと手を結び運動の核になってほしいということである。そして運動の層を厚くするためにも、地域のPTAのOBや長老の、知恵や余暇を活用することである。そのなかに教師や研究者、労働者が居住地での住民運動に住民として参加し、英知を投入されるよう願うこと切である。

参考資料  
『準公選だより』

(前橋 弘子)

# 調布市教育委員候補者選定等に関する 市民投票条例(案)

(昭和六十二年 月 日)  
調布市条例第 号

次に提案する条例(案)は、東京・調布の「教育委員を自分たちで選ぶ会」の中で考えられている一案です。議論を深めて行くための参考にしていただければ幸いです。

## 〔前文〕

われわれ調布市民は、生涯学習社会にふさわしい個性的で特色ある文化都市・福祉宣言都市づくりをいっそうすすめるため、公職選挙法に基づく一般政治選挙とは異なる教育・文化的投票のしくみをつくり、公正な民意により、調布市の実情に即した教育行政が行なわれるよう、調布市教育委員候補者選定に関する調布市独自の条例を定める。

教育および教育行政は、不当な支配に服することなく、人間ひとりひとりの個性的な成長と発達のために最大限の奉仕をしなければならぬものであって、地域住民の意向を十分に反映し、教育における地方自治を創造していく住民自治の精神に基づき、ことこそふさわしいものである。

ここに、調布市民は、地方自治の本旨にのっとり、この条例を制定し、新時代にふさわしい教育文化都市・調布をつくりだすことを宣言する。

## 〔目的〕

第一条 この条例は、日本国憲法・教育基本法の精神に基づき、市長が、地方教育行政の組織及び運営に関する法律

〔解説〕  
この調布市教育委員候補者選定等に関する市民投票条例(案)の特徴は、どこにあるのでしょうか。すでに実施されている中野区の条例および高槻の条

## 〈立候補者の資格〉

第四条 教育委員候補者にならうとする者は、市長の被選挙権を有する者で、教育に関して深い理解と見識を有するものとする。

## 〈立候補の届出〉

第五条 教育委員候補者にならうとする者は、推せん人代表を通じて、市民投票の投票期限が告示された日から五日以内に、郵便によることなく、文書でその旨を市長に届け出なければならぬ。

2 前項に定める届け出をする場合には、市の住民基本台帳および外国人登録原簿に登録されている年齢満一八年以上の市民六十人以上百八未滿の推せん書を添付しなければならない。

## 〈投票資格〉

第六条 第三条第三項に規定する告示の日前十日現在において、市の住民基本台帳および外国人登録原簿に登録されている年齢満十二年以上の者(小学生は除く)並びに市教育委員会管轄下の専任教職員で市外居住者は、投票を行なうことができる。

## 〈運用の公正と運動の公営〉

第七条 市民投票に関する運動は、教育の中立性を尊重して、公正に行なわれなければならない。

2 立候補者が行なう運動は、市長と立候補者が別に定める協定によらなければならない。

3 市長は、前項に規定する協定を市広報等で市民に知らせるものとする。

4 市長は、市民投票の公正を確保する

ため、次の事項を行なう。

- 一 第三条により届け出のあった者の経歴、主張及び見解等を記載した公報の発行及び配布
- 二 立候補者共同のポスター掲示及び意見発表会の開催
- 三 その他必要と認める事項

5 前条の規定により投票することができるときは、市民投票の公正の確保に關し、市長に意見を申し出ることができ

## 〈結果の公表〉

第八条 市長は、市民投票の結果を、市民に対してすみやかに公表しなければならない。

2 市長は、必要と認めるときは、前項の公表にあたり前条第五項の意見を公表することができる。

## 〈準教育委員〉

第九条 市長は、教育委員に任命しなかつた立候補者のうち、多数の得票を得た者を準教育委員に任命することができる。

2 教育委員会は、準教育委員が教育に關して意見を提出してとき、これを尊重しなければならない。

## 〈委任〉

第十条 この条例の施行に關し、必要な事項は規則で定める。

## 附則

1 この条例は、公布の日から施行する  
2 第三条の規定に基づく第一回の市民投票は昭和六三年一月末日までに行なうものとする。

こと(第三条第二項)。第三に立候補の届け出の際の推薦人の年齢を、一八歳以上としたこと(第五条第二項)。第四に投票資格を、外国人はもちろん、中学生(一二歳)以上の者ならびに調布市の学

例案と比較して考えてみると、次の五つを指摘することができます。

まず、第一に前文をつけ、この条例制定の基本的精神を、明確に示していること。第二に投票に二名連記制を採用した

教育委員“準公選”関係小年表

年 月 日	関 連 事 項
1956. 6. 30	地方教育行政の組織及び運営に関する法律公布（任命制）
1972. 12. 15	沖縄県、“県教育委員選定要綱”発表（推せん制）
1978. 9. 1	東京・中野区の教育をよくする会、教育委員の“準公選”条例制定請求書の中野区長に提出（9. 18大内中野区長、否定的意見書を添えて区議会に上程）
12. 12	文部省、中野区の“準公選”条例案を違法とする見解を発表
12. 15	中野区議会、“準公選”条例案を可決
12. 26	中野区長、“準公選”条例案の再議を請求、区議会、再可決
1979. 4. 5	美濃部東京都知事、“準公選”条例を合法と判断し、中野区長の同条取り消し請求審査申し立てを棄却する裁定
4. 22	青山良道、“準公選”の実現を公約し、中野区長選で当選
5. 25	青山、中野区長、“準公選”条例公布
1980. 2. 29	文部省、東京都教委に対し、中野区で“準公選”投票が実施されないよう指導要請通知
3. 31	中野区教育委員専任問題専門委員、「教育委員専任問題に関する報告」
5. 23	教育学者、法学者873人、中野区教委“準公選”支持声明
1981. 2. 12	中野区、初の「教育委員選び区民投票」開始（～25、投票参加率42.98%）
3. 3	青山・中野区長、投票結果上位3人を教育委員に任命
1982. 12. 19	東京・調布教育委員を自分たちで選ぶ会発足
1983. 3. 17	青山・中野区長、投票結果4位の高田ユリさんを教育委員に任命
1984. 3. 5	文部省、中野区に教育委員の“準公選”を中止するよう勧告
1984. 6. 18	大阪・高槻市の私たちの手で教育委員を選ぼう・市民の会、教育委員の“準公選”条例制定請求書を市長に提出（7. 3高槻市長、違法との意見を添えて市議会に上程）
10. 27	教育委員の準公選をすすめるための全国交流集会開催（東京・調布）教育委員の準公選をすすめるための全国連絡会を結成（事務局調布・教育委員を自分たちで選ぶ会）
11. 7	準公選全国連、臨教審会長・文部大臣に教育委員の公選または“準公選”を支持するよう要望書を提出
11. 27	準公選全国連、会報「準公選だより」第1号を発行
1985. 2. 13	中野区、第2回「教育委員選び区民投票」開始（～25、投票参加率27.37%）
2. 16	準公選全国連、中野支援のピラくばり市川・浦安・茅ヶ崎・町田・三鷹調布（20. 武蔵野・調布、23. 三鷹・調布）から参加
2. 20	教育学者・法学者（都内在勤）134人、中野区の“準公選”投票支持声明
3. 7	青山・中野区長、最上位得票者1人を教育委員に任命（3. 28上位2人を追加任命）
3. 22	文部大臣、中野区教委準公選制の是正を求める談話を発表
7. 8	高槻市・市民投票条例審査特別委員会、“準公選”条例案を賛成5反対7で否決
1985. 7. 24	高槻市議会、本会議で“準公選”条例案を18対20で否決
11. 17	第2回教育委員の準公選をすすめるための全国交流集会開催（神奈川・藤沢）
1986. 4. 23	青山・中野区長逝去（4. 24葬儀、5. 16区民葬）
4. 23	臨時教育審議会、「教育改革に関する第2次答申」を提出（「教育委員会の使命の遂行と活性化」を提言）
6. 13	準公選全国連、中野区長選を応援（京都・高槻・岡崎・豊明・茅ヶ崎・川崎・四街道・町田・保谷・文京・調布）
1986. 6. 16	神山好市、中野区長選で教育委員“準公選”の存続を訴えて当選 東京・調布の教育委員を自分たちで選ぶ会、「教育委員“準公選”条例案」を発表（中学生以上に投票資格）

年 月 日	関 連 事 項
1986. 11. 29	準公選全国連冊子「準公選制による身近な教育委員会の実現を」発行
11. 29	準公選全国連、アンケート「教育委員会会議規則・傍聴者規則」をまとめる
11. 29	準公選全国連（神奈川実行委員会）、第2回全国交流集会報告集発行（第3回、第4回、第5回、第6回）
11. 30	第3回教育委員の準公選をすすめるための全国交流集会開催（大阪・高槻）
1987. 3. 17	神山・中野区長、教育委員高田ユリを再任
3. 24	準公選全国連、統一地方選知事選挙立候補者に“準公選”に関するアンケートを実施
10. 5	準公選全国連、「教育委員会に関するアンケート」を実施
10. 31	第4回教育委員の準公選をすすめるための全国交流集会開催（東京・中野）（10. 30～11. 1）
10. 31	中野区教育委員選任問題専門委員（6人）、「教育委員選任制度の改善に向けて」第1次報告を区長に提出
12. 16	文部省教育助成局長、「教育委員会の活性化について（通知）」
1988. 1. 11	中野区教育委員選任問題専門委員、「教育委員選任制度の改革案」を最終報告
3. 11	政府、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律案」を閣議決定し、国会に提出（89. 6. 22 3度目継続審議となる）
11. 13	第5回教育委員会の準公選をすすめるための全国交流集会開催（東京・三鷹）
1989. 1. 22	準公選全国連、中野区の第3回「教育委員選び区民投票」を支援して全国6カ所で集会を開催（調布、1. 29長崎（九州集会）、1. 29京都（関西集会）、三鷹、1. 30佐賀・唐津、2. 11前橋（群馬集会））
2. 1	中野区、第3回「教育委員選び区民投票」開始（～13. 投票参加率25.64%）
3. 25	神山・中野区長、投票結果の規定数得票者中から2人を教育委員に任命（→4. 10 規定数得票者の中から1人を追加任命）
9. 4	準公選全国連映画「世なおし準公選」に制作協力、初写試写
11. 26	第6回教育委員の準公選をすすめるための全国交流集会開催（京都）
1990. 11. 3	準公選全国連、第6回総会（事務局大阪・高槻）
11. 4	第7回教育委員の準公選をすすめるための全国交流集会開催（群馬・前橋）
1991. 3. 17	神山・中野区長、教育委員高田ユリ任期満了に伴い、後任に水谷弥生を任命
4. 30	準公選全国連、会報「準公選だより」39号を発行
11. 30	第8回教育委員の準公選をすすめるための全国交流会開催（沖縄）（～12. 1）
1992. 10. 31	第9回教育委員の準公選をすすめるための全国交流会開催（中野）（～11. 1）
1993. 1. 31	準公選全国連、中野区第4回「教育委員候補者選び区民投票」を支援して全国4カ所で集会を開催（福岡（九州集会）、東京・武蔵野（三多摩集会）、前橋（群馬集会）以上。兵庫・神戸（関西集会）2. 7）
2. 3	中野区第4回「教育委員候補者選び区民投票」開始（～15 投票参加率23.83%）
3. 24	神山・中野区長、投票結果の規定数得票者中から2人を任命
6. 2	準公選全国連、会報「準公選だより」51号を発行

作成 1993年6月 前橋 弘子

# V 地域教育改革をどうすすめるか

## ——同和教育を中心に——

### 1. はじめに——「地域」とはなにか

「地域」とはいったい何だろうか。地域という言葉は、よく聞かれる言葉であるし、聞く言葉である。教育改革とか地域経済の活性化をはかるにはどうしたらよいか、というとき、地域という言葉はかならず使われる。PTAを論ずるときにも使われる。けれども、地域という言葉のもつ意味を定義しようとする、そのイメージは各人各用なのではあるまいか。

一般的には、「つまり、地域でいうと、集落か、せいぜい大字単位、あるいは小学校の範囲といったほうがいいのかもしいない」（『バイオ技術と日本農業』のなかの安達生恒発言より。『世界』1986年3月号、「特集・地域は変わるか……農業・テクノポリス・文化」所収）と、とらえられているのではないか。

しかし実際には、「もっとも、ここでは『地域とは何か』という定義的なことについては立ち入った議論はしないことにする。というのも、地域という地理的空間を規定する概念としてよく引き合いにだされる特質性とか、結節性を持ちだしてくると、たしかに観念的、理念的には地域を理解できても、いざ現実の地域にこれを当てはめてみると、かえって議論が混乱してくるからである。もともと地域という概念は、明確な定義をくだすことができるほど単純なものではないのである。

そこで、ここでは地域という場合、一般的に使われているように市町村単位や都道府県単位、さらには圏単位の『行政区域』というものを念頭において、地域の問題を考える」（山崎充、『地域経済活性化の道……〈地方の時代〉を実現する』有斐閣選書 1984）というように、地域概念の定義はむずかしい。

部落問題の場合には、自明のこととして、いま現実存在している被差別部落（以下、たんに部落と略記する）を地域としてとらえ

ている。しかし、それでは関西のようにひとつの部落が人口3万人とか2万人、というところもあれば、東日本の各地にみられるように、ひとつの部落が人口10人というところもけっして珍しくない。同じ部落ではあっても、これを同じ意味での地域とは考えにくい。

したがって本稿では、さきにふれた山崎氏の著作にみられる見解である「一般的に使われているように市町村単位や都道府県単位、さらには圏単位の『行政区域』というものを念頭において、地域の問題を考える」ことにしたい。

## 2. 問題の所在

「地域教育改革」を語るとき、その中心になるのは何ととっても部落開放教育をおいてほかにはない、と考える。部落は全国に6千地区ある、といわれ、その人口は300万人だといわれている。部落は北海道から沖縄まで、全国どこの都府県にもかならず存在している。地域によって、部落数のバラツキはあるにしても。

なお、本稿では一般的に使用されている「同和教育」という用語で統一した。

歴史的、社会的に形成された部落の存在は、1か所しか確認されていない北海道であるが、明治20年代からの「北海道農業移民」政策によって、主に道東の北見、十勝、網走、釧路といった地域には、関西の奈良、兵庫、岡山、広島、滋賀、北陸の石川、富山といった各県の部落から、かなりたくさんの部落大衆が移住していている事実がある。

東日本でも東京の練馬や、群馬県からも部落の移住者が確認されている。

北海道の場合、東京と同じで父母や祖父母がどこの出身で、何をしていたか、を聞かれなくてすむ地域であるから、部落問題が顕在化しないだけなのである。顕在化しないという点だけでみれば、東北や北陸の各県も同様である。

90年代の初め、札幌で皮革商を営むあるひとの娘さんが、相手の人から商売を理由に結婚を拒否された例がある。北海道にも部落問題は存在している、といってよい。それは、なかなか問題が顕在化しない、といわれている北陸や東北各県、東京においても問題は存在している。とくに東京には、全国各地から部落出身者が集まってき

ており、その数は50万人と推定されている。全国どこにも部落問題はある。人々が、それに気がつくか、つかないかという問題はあるにしても。それゆえ、どこでも同和教育が実践される必要があると考える。

アイヌの人たちが、戦前、「解平社」という解放運動団体を組織したが、これは1922（大正11）年に創立された部落解放運動の組織である全国水平社に影響をうけて創設されたものである。

沖縄の場合は、以前触れたことがあるので、ここでは繰り返さない（拙著『新版 部落史を歩く』亜紀書房 1991年を参照されたい）。

さて、最近、「部落差別が見えない、わからない」という声をよく聞くようになった。たしかに、1969（昭和44）年に制定された「同和対策事業特別措置法」は、主として目に見えるところの環境改善事業を中心に、同和対策を進めてきたから、運動が展開されているところの部落の変貌は、著しいものがある。

ただし、法の適用がなされていない部落も多く残されており、全国で2,000地区をくだらない、と推定できる。それらは、「未指定地区」とよばれ、多くは北陸4県に集中している。そのほかの県では、東海地方の静岡、愛知、あるいは神奈川、山梨の各県がこれに続く。東北6県も何の対策も講じられていない。

これらの各県では、「部落も差別もありません」と、行政がわが解放同盟の追及からノラリクラリと逃げ回っている現実がある。行政が部落の存在を一度認めると、同和行政を執行しなければならないから、「地区指定」を行わないのである。運動が強い、といわれている埼玉県でさえ、50地区をこえる未指定地区がある。長野県でも中南信の諏訪とか岡谷には、未指定地区がある。

仮に、当事者である部落住民が、「いまさら部落だとか、同和だといって騒いでほしくない」と、同和対策を拒否したとしても、それは、「やるのなら徹底的にやってほしい、中途半端なことはしないでほしい」という意味なのであって、同和行政そのものに反対しているわけではではない。役人は3年くらいで変わってしまうから、そのたびに一からやり直しになる。そういう点もふくめて批判しているのである。

これまでの「同和対策」は、ともすればその場しのぎの場当たりの事業が多く、狭い道路をただ防塵舗装しただけとか、差別事件がおこれば講演会を1度やってそれでおしまい、といった程度のも

のが多かったのである。部落住民は、そうした行政姿勢を批判しているのである。

また、そうした批判を「あれは行政の問題、私たちに責任はない」として、部落問題の解決を自らの課題としてこなかった教職員や、教職員組合運動も批判されているのだ、という点に、気がつかなかった、という問題もある。

同和対策事業が実施された部落では、都市部落を中心に、景観が大きく変貌したところがあるのは事実だ。農・山・漁村部落においても、運動団体の組織のあるところでは、周辺の部落外の地域よりも（いわゆる一般地区）、街灯の数が多かったり、下・排水路の敷設が逸早く取り組まれたりした。

けれども、私たちが「部落が変わった」と意識しているのは、目に見える部分の外観だけであって、部落をとりまく部落外住民の意識が、それほど、急激に変化している、とは思えないのである。全国各地において報告されている差別事件の多さ、がそれを物語っている、とあってよい（詳しくは、部落解放基本法制定要求国民運動中央実行委員会『全国のあいつぐ差別事件』各年版を参照されたい（解放出版社発売）。こうした状況を変えていくために、教育のはたす役割は、大変大きいものがある。部落住民も教育には実におおきな期待を寄せている。

本稿では、埼玉県北部に位置する本庄市・児玉郡の1市4町1村で展開されている部落解放運動、教職員組合運動が、地域教育改革のために、どのような活動を展開してきたのかを、1970年代の動きを中心に報告したい。

### 3. 部落解放運動

「大阪のような強力な解放運動が展開されている地域」という評価を受けている、本庄市をふくむ児玉郡（以下・同じ）は、東日本のなかでは戦前から有名な存在であった。それは、「少数点在」型という制約はあっても、部落数の多さ、活動量の多さがそうした制約をはね返してきた。それになによりも、戦後の社会党につながる農民組合、水平社、無産政党運動の強力な地盤であったという点は見逃すわけには行かない、重要な要素である。

この地域の実態は、文学作品でも確かめられる。たとえば『百舌

ぱっつけの青春』(酒井真右 筑摩書房 1973) および『おんな三代』(小林初枝 朝日新聞社 1973) に詳しい。

酒井は1918(大正7)年、同郡美里村(現在の美里町)の長吏小頭の家にも生まれた。戦後、群馬県下で教員をしていたが、レッドパージでクビになり、行商生活をしながら『解放新聞』(部落解放同盟機関紙)の群馬支局通信員をつとめたり、文学サークルを主宰した。

そのなかから『日本部落冬物語』(理論社 1953)という詩集を世におくった。そのほか、『十年』(理論社)、『存在』(淡路書房)、『暴風警報』(私家版)などの詩集を出した。小説では『寒冷前線』(理論社 1959)、『炎の初夜』(理論社 1961)、『高崎五万石騒動』(JCA出版 1980)等を書いている。

部落出身の極めて数少ない作家であったが、1989年3月、東京・調布市で死去した。酒井は、生前、すでに葬儀を執行。自宅2階の書斎では自らの位牌をまえに原稿を書いていた。

小林は1933年、同郡児玉町の部落にも生まれた。小林の生まれた部落は、東日本でも有数の規模の部落であり、水平社運動や、戦前・戦後の農民組合運動がはげしく闘われた所である。『おんな三代』は、小林の家をとおしてみた、下町の近代部落史である。

『橋のない川』の作者である住井すゑらに刺激されて文学活動にはいった小林は、そのほかに『被差別部落の世間ばなし』(筑摩書房 1979)、『どこへまことを照らすやら』(筑摩書房 1984)、『こんな差別が』(筑摩書房 1980)、『死んで花実が咲くものか』(解放出版社 1980)を刊行した。

部落出身作家といえば、『岬』で第74回芥川賞(1975年)を授賞した中上健次を思い出す人が多いだろう。中上は和歌山県の部落にも生まれ、紀州を舞台にした数多くの作品を残した(たとえば『19才の地図』、『火祭り』、『鳩どもの家』など)。

学者・研究者として一生を終えた部落出身者は、全国各地にたくさんいるが、それらのうちで自らの出身を明らかにしている者は、皆無に近い現実がある。神奈川県小田原市の部落の墓地を歩くと、いろいろな大学で教授や博士号を取得していた人の墓碑が、たくさんならんでいる。

児玉郡下においても、現在、早稲田大学教授となっている人がいるほか、本庄市の部落からは東京大学を卒業したひとが、複数いるのである。部落というのは、一般的に言われているように、貧乏で

学校に行けなかったものばかりではない。

それにしても、もっと多くの部落出身作家があらわれてもよいのではないか。同じ被差別の立場にある在日韓国・朝鮮人作家の数の多さ、活躍の華々しさに比較して、部落出身作家は遥かに数もすくなく、その姿は、さっぱり見えてこない。どうしてなのか。

小林の『おんな三代』にも戦前の小作争議の話が記録されているが埼玉県下でも児玉郡は、最も戦闘的で、かつ組織的な農民運動が展開されていた地域である。「埼玉県下の農民組合は、7割が部落出身であった」といわれているほどである。

そのため、部落外の一般農民は、「農民組合にはいると部落民とまちがわれる」からと、組合にはいるのを嫌がった。農民組合に入っている部落大衆は、同時に水平社同人でもあった。両者の組織はかなり重複していた。とくに児玉郡においては顕著であった。

埼玉県下の農民運動は、やはり全国的な傾向であったが共産党系の指導であった。1932（昭和7）年の「吉見事件」以降、次第に組織の分裂が進行し、児玉郡下の組織は合法無産政党支持の方針をはっきりと打ち出し、社会大衆党支持を明確にした。ここでは共産党系の活動家は少数であった。

戦後も、戦前からの水平社運動の活動家や、農民組合の活動家は社会党員として活動した。青年の中からは、わずかに共産党員となったものもあらわれた。とくに、農地改革前後のころの農民運動は、戦前以来の活動家が中心であった。社会運動の中核は、社会党（系）組織が担っていた。

1947（昭和22）年、社会党公認で県会議員に当選した岩上弥三郎は、児玉町の部落にうまれた農民運動の指導者であった。同郡青柳村（現在の神川町）では、戦前からの部落解放運動家であった山口千代次が、公選村長に当選、1期つとめた。山口も社会党員であった。

一方、共産党系活動家としては、庄司銀助、岸二郎があげられよう。2人とも戦前からの農民運動家であった。1970年ころまでは部落解放同盟を支援していた庄司であったが、しだいに党の方針に従うようになった。岸はのちに神川村会議員に、庄司は上里町会議員として活躍した。

1930年代はじめ、同郡共和村（現在の児玉町）では、田桑土地会社小作争議がたたかわれたその過程で、「吉田林ピオニール」が組

織されている。部落の子どもだけで組織されたピオニールであった。

昭和恐慌は農業恐慌といわれ、農村の惨状は目を覆うばかりであった。埼玉県では、養蚕地帯であった県西部・北部の農村の経済的打撃はすさまじいものがあった。養蚕は、やればやるほど赤字が増える始末であった。

経済を養蚕に依存する割合のたかかった県北西部の、部落をふくめた農家が、小作争議に立ち上がったのは、このような背景があったからである。この地域の部落には、小作農、自小作農がかなり多く存在していた。吉田林（きたばやし）ピオニールは、こうした小作争議のなかで生まれた。

田桑（でんそう）土地会社というのは、明治時代に同郡児玉町にできた地主の連合体である。1930年当時で300町歩の小作地をもっていたといわれ、埼玉県内で一番大きな地主であった。

この田桑土地会社の社長は、1930年当時、児玉町長をつとめていた。小作人に肥料や種モミを貸し付け、その元金と利子は大変に高く、その上に部落農民の利子はさらに高かったのである。利子にも差別があった。これで怒らないほうがどうかしている。

経済恐慌にまきこまれた小作農民は、利子も返済できなかった。すると田桑土地会社では、すぐに小作地の返還を要求してきたのである。小作人にとって、小作地を取り上げられたら生活が出来なくなってしまうのである。そのために争議は大変な盛り上がりをしめた。

この田桑土地会社小作争議のとき、もっとも戦闘的にたたかったのがさきにふれた岩上弥三郎であった。岩上の指導する共和村吉田林の部落大衆も同様であった。

岩上は、学校というところへはほとんど通っていない。そのために生涯、自分の名前さえも書くことができなかった。岩上は、同地区の人たちに、「本をよんでちゃあメシは食べねえ」と、よくいっていたという。同地区のなかでも、1930年当時、新聞や『キング』を読んでいる家もあった。全部の家が貧しかったわけではない。

1930年秋、田桑土地株式会社に対して開始された小作争議は、全国農民組合埼玉県連合会が組織の全力をあげて支援する、という方針を決定したため、激化した争議となった。「道で3人あつまって世間ばなしをしているだけで、私服刑事がやってきて〈解散しろ〉とやってきた」ほどであった。

吉田林ピオニールは、1931(昭和6)年2月1日に結団式をおこなった。親たちの小作争議が、当時の左翼団体の間でかなり有名になったらしく、ピオニールには東大新人会の学生や、プロレタリア作家などもよく訪れていた。ピオニールの指導は、そうした学生や、「赤い教員」として教壇をおわれた岡あや子らが担当した(吉田林ピオニールについての詳細は、近く亜紀書房から刊行される『同和教育を考える』を参照されたい)。

このピオニールに組織されていた子どもたちのなかから、戦後、共産党へ入って活動する青年が現れたのである。そのうちの1人は、1960年代から部落解放同盟埼玉県連合会の常任執行委員となったり郡市PTA連合会の会長をつとめたりして、学校における同和教育の推進に貢献したりした。教育には深い関心を示していた。この地域に同和教育を根づかせるおおきな力となった。

戦後、部落解放運動が再建されたとき、吉田林をはじめとした児玉町は、県下の組織的拠点となった。岩上は、部落解放全国委員会県連の初代委員長となった。

オムスビやミソ、果物などを持ちよって県連大会をひらいていた時代でも、児玉郡では各地に支部組織がつくられていった。県下各地に組織が作られていったのは、やはり1969(昭和44)年に制定された「同和対策事業特別措置法」以後である。部落解放運動は、この法律の制定をきっかけにして、質的にも量的にも大きく飛躍した。児玉郡下においても、それまで組織を作ろうとしなかったいくつかの部落に、組織の確立をみた。小林初枝のうまれた児玉町下町では、1960年代より「部落子ども会」が組織されていた。地区のなかにあった木造の公会堂を使って、勉強会や卓球、ソフトボールなどの遊び、遊園地へのレクリエーションを行ったりしていた。

小・中学生が対象であったこの子ども会は、指導者は地元の高校生であった。教師は、指導にも視察にも来たことはなかった。この子ども会は、70年代半ばまで、活動は続けられていた。活動が停止してしまった原因は、新しい会員を増やしていけなかったところにあるようだ。子どもが青年になってしまったのである。

この子ども会の指導者だった1人は、その後、部落問題を一生の課題として取り組む決意をかため、実践していると聞く。

残念なのは、この子ども会は記録とか、文集とかの記録類を何も残さなかったことだ。長野県の部落出身高校生の組織であった「年輪

の会」は、毎年1回、かならず『年輪』という記録を残していて、1960年代の貴重な資料となっている。記録が何か残っていれば検証もすすむのであるが、今のところ活動のてがかりはほとんどみつからない。

1931年に組織された吉田林ピオニールの場合には、結団式のときのピラが残されており、断片的な新聞記事もある。意外なことに、戦前のほうが調べやすく、むしろ戦後のほうが実態がつかみにくい現実がある。

農民組合運動そのものは、農地改革以後、かつての小作農民がみな自作農となったため、組織の存在理由そのものがなくなってしまい、全国的に衰退していった。それは、児玉郡においても例外ではない。

## 4 教職員組合運動

埼玉県北部に位置する児玉郡市の1市4町1村の教職員で構成する埼玉県教組児玉支部（当時）——現在は埼玉教組児玉支部——は、戦後一貫して日教組本部を支持し、政治的には社会党を支持してきた組織である。

この児玉支部と、部落解放同盟児玉郡市協議会との連帯が深められていったのは、やはり「同和対策事業特別措置法」の制定以後であった。

1969年、法律の制定にともなって児玉町立児玉中学校に、同和教育の実践のための特別加配教員である「同和教育推進教員」が配置された。この中学校へ通ってきている部落出身生徒が、全生徒に占める割合は、常に2割をこえていたことに対応するものであった。71（昭和46）年には、同町立金屋小学校にも推進教員が配置された。児玉支部は組合組織率も高く、その後、組合役員は進んで推進教員になって同和教育の推進を担っていった。

児玉支部では当時、同和教育については、「部落解放同盟役員との提携を密にしながら、真の解放教育が行えるよう学習を強化し、実践活動を各地で進めます」との方針を決定していた（1973年度運動方針）。

73（昭和48）年度の埼玉県教組定期大会には、児玉支部として次のような修正案を提出した。児玉支部の同和教育観を知るうえで貴

重なので掲げておこう。

「真の解放教育を推進することは、人権確立の上でも民主教育確立の上でも最も貴重な事であり、部落解放運動は、私たち組合員の労働基本権奪還の闘いや不当弾圧・差別撤廃の闘いと全く一致するものであり、このこと無しには真の意味の民主国家の確立はあり得ません。こうした意義を明確に踏まえて、解放闘争の中心としてまたどんな迫害にも屈せず運動を進めてきた部落解放同盟と密接に連携をとりながら、従来の官製同和教育を基本的に改善していかなければなりません」。この修正案は少数否決となった。

この修正案も指摘しているように、埼玉県下では1950年代から一部の地域で、文部省指定の同和教育研究指定校があり、官製同和教育を進めていた。

けれども、その内実は、「部落問題ぬき、部落差別ぬき」のいわゆる「部ぬき差ぬき」の同和教育であった。ある小学校の研究報告書は、「学校保健に留意した生徒指導の実際」というタイトルであった。しかし、こうした研究指定校は組合の力の弱い地域がえらばれていた。埼玉県では、吉見村（当時）における「村ぐるみの同和教育」の実践が、70年代はじめより行政側からは高く評価されていた。

その内実は、日の丸を掲げて実践研究を行っていたところから、「日の丸同和教育」と、こころある教師からは批判されていた。吉見村の同和教育は、「朝起きたら家の人に「おはようございます」とあいさつする」からはじまって、歯をみがいたか、ハンカチ・チリガミをもったか、ツメはきったか、などとつづく指導資料がつくられていた。

学校へきたら、廊下ははしらない、悪い言葉遣い（そうだんべえ、と言っただんべえ言葉）をやめる、ケンカをしない、人の悪口やアダナをいわない、などという禁止項目がやたらに多い。これが同和教育の実践として、行政サイドでは高く評価されていた。

こうした「実践」を担っていた人たちは、次々と指導主事や教頭、校長という管理職となって「出世」していった。「同和教育をやるとエラクなれる」という意識は、70年代をとおして、ひろく一般的な教師の意識となっていった。解放同盟の役員と聞くと、夜の11時、12時にわざわざ電話して、「わからないことがあるから教えてほしい」と、こんな時間まで自分は同和教育のために頑張っている、と売り込んだりする姿がよくみられた。解放同盟の役員の家に日参す

る姿が目立ったのも、70年代の特徴であった。

児玉支部は、さきにふれた通り、戦後、日教組の運動路線をずっと守ってきた。勤評、学テ、賃金闘争においても多くの組合員が、組織を離れていっても、運動はつづけられた。1967（昭和42）年には年度末の人事移動で、「七人問題」といわれる組合役員にたいする不当配転もおこった。

このときは、県人事委員会へ公開口頭審理を要求し、不当配転反対をたたかうなかで、逆に組織の団結強化をかちとった。共闘関係では解放同盟との関係が緊密になっていった。同時に、同和教育への関心も深まっていった。

このような動きの中で、67年に児玉支部では、組合員の教育実践のためのサークルである「児玉民主教育研究委員会」（略称・児民研）を組織した。72（昭和47）年には、同和教育実践のための研究組織である「児玉同和教育研究会」（略称・児同研）もうまれた。この児同研には組合員だけではなくて、未組、管理職にも門戸が開かれていた。

同郡神川村（当時——現在の神川町）においては、児玉支部の組合員が、同村内にあった未組織部落にオルグ活動を展開。1軒1軒を家庭訪問し、同和教育や部落解放運動の重要性を訴え、ついに解放同盟の支部結成にこぎつけたのである。この未組織部落は、100戸をこえる規模の部落で、同村内では最大の部落である。

教職員組合が、解放同盟の組織づくりに成功したのである。この事実は、特筆されてよい。当時、この部落を校区にもつ中学校では、校務分担でこの部落のPTA担当になると、「ほかの教員がせせら笑った」というのである。家庭訪問して、お茶を出されても、誰も口にしなかった、ともいわれる。こうした点に疑問を抱いた組合の教員が中心になって、オルグ活動に入ったのである。

72年当時、この神川村の部落出身生徒の高校進学率は、部落外生徒92%に対して、74%と実に20%近くの格差があった。その74%の内実をみても、公立高校にいく生徒はきわめて少なく、私立高校にいく子どもが圧倒的に多かった。公立高校の場合でも、全日制普通科にはいけず、ほとんどが職業科に進学していた。

こうした姿は、ひとり神川に限ったことではなく、当時の県下全域の部落に共通している問題であった。部落出身生徒の進学率は「特別措置法」が制定されたことにより、奨学金が出るようになってか

ら上昇したが、その進学先に基本的な変化はない。ましてや大学進学率にいたっては、20%近い格差は縮まっていない。

児玉支部では、組織として同和教育の実践へとりくむために、73（昭和48）年度の「第27回埼教組児玉支部定期大会」では、「解放教育推進に関する決議」がだされ、可決された。

それは、「(略) 日教組に結集する児玉支部のわれわれは、今こそ部落の完全解放をめざす教育がすべての勤労大衆の解放につながるという意識でのとりくみに欠けていたことのもつ意味と責任を、しっかり問いなおさなければならない。そして、差別に苦しむ現実にながら差別に気づかず、あるいは気づいていてもその解決を自分自身の問題としてとらえることのできなかつたことを深く反省しなければならないだろう。

この痛切なひとりひとりの反省から、部落の完全解放を願う解放教育へのたたかいを進めたい。そして、われわれはたたかいの中から学び、たたかいの中で成長し、たたかいを通じて部落の完全解放を勝ち取り、もって、明るい差別のない民主社会の建設を図りたい。

ここに児玉支部定期大会にあたり、部落解放への認識を正しく把握し、部落解放同盟をはじめとする民主団体と手を結び、自分自身の課題として解放教育運動にとりくむ決意を新たに「するものである」という内容であった。

そして74（昭和49）年10月、解放同盟児玉郡市協議会、埼教組児玉支部、児玉郡市同和教育推進協議会の三者共催で、「解放教育研究集会」を開催するに至るのである。

この研究集会は、解放同盟にとっては部落解放をめざす郡市研究集会、児玉支部にとっては支部教育研究集会の場であった。児玉支部の支部教研は51（昭和25）年より続けられてきた。それを74年からは解放同盟や行政をまきこんでの共催、というかたちで開催するようになったのである。解放同盟児玉郡市協議会にとっては74年の研究集会が第1回目の集会であった。

この研究集会は、埼玉県行政の同和行政方針の変更（いわゆる「窓口一本化」の廃棄）や、他団体からの干渉によって、行政が主催団体から降りて、事実上開けなくなるまで7年間にわたって開かれた。その報告書は、B5版150ページをこえるものが毎年だされた。

研究集会のテーマは、「部落差別の実態をふまえた解放教育を創造しよう」であった。毎年数百人の参加者があった研究集会では、

狭山事件の教材化と実践、地域進出のためになにをするか、PTAと同和教育、教育評価、進路などの問題が話し合われた。

組合員をはじめ未組合員、PTAをはじめとした個人、行政関係者にも門戸が開かれていた研究集会は、基本的にはだれでも参加できた。部落問題の解決のために一人ひとりがなにをしなければならないのか、を考えるために大きなきっかけや、刺激をあたえる集会であった。個別分散化させられがちな個人や団体をむすびつけた、という大きな成果があった。この集会の主導権は児玉支部がもっていた。

## 5. おわりに

地域においては、教職員にたいする信頼感は、まだまだ高いものがある。児玉支部の教職員が、狭山事件の再審をもとめての署名活動やビラ配りをおこなうと、解放同盟だけが活動しているときよりも、はるかに多くの署名が集まるし、ビラを受け取る人が多い、というのである。教職員が、地域において教育改革のための行動をおこしたとき、その波及効果は、思わぬところにおよぶのである。

(本田 豊)

## 教育総研 理論フォーラム

- No. 1 「世界の激動の中で、いま日本の教育を問う」  
日高六郎 鎌倉孝夫 増田裕司 海老原治善 銀林浩 小沢有作 嶺井正也
- No. 2 「家庭と子ども・青年の文化」  
第1委員会〈子どもと文化、家庭と学校のかかわり〉中間報告
- No. 3 「学びの原点から見直す—学校5日制と教育課程」  
第2委員会〈学校5日制と教育課程〉中間報告
- No. 4 「『豊かな社会』と学校間格差の中で—現代日本の高校教育」  
第3委員会〈高校・大学教育改革と入試改善〉中間報告
- No. 5 「公教育費確保の新たな枠組みづくりを求めて」  
第4委員会〈教育条件改善と行財政〉中間報告
- No. 1～5 各1000円
- No. 6 「学校・家庭・文化を衝く 子どもたちの現在」  
第1委員会最終報告 1500円
- No. 7 「学びの原点に近づく—これならいける学校5日制」  
第2委員会最終報告 1500円
- No. 8 「変貌する社会と高校教育改革」  
第3委員会最終報告 1700円
- No. 9 「教育地方自治確立をめざして—教育行財政システムの改革—」  
第4委員会最終報告 1200円
- No. 10 「E C統合と教育改革」調査団報告  
価格未定
- No. 11 「せんせい、私たちの気持ちをよく聞いて」—民族的少数者からの提言  
〈国際教育研究委員会〉中間報告 2500円
- No. 12 「地域からの教育改革」  
〈地域教育改革研究委員会〉中間報告 1500円