

いま、「地域からの教育改革」を考える

<地域教育改革研究委員会>最終報告

目 次

はしがき	(3)
I 教師は地域にどうかかわるか	(4)
1. テーマと文体	(4)
2. 地域教育改革運動の現状	(6)
3. 地域教育改革の実践に取り組む動機づけ	(10)
4. 「歴史に学ぶ」ことのすすめ	(12)
5. まちおこし・まちづくりへの参画	(16)
6. 地域の教育的再編成へ	(20)
II 地域教育改革論の構成と課題	
—地域の教育関係の再生に関わって—	(25)
1. 地域教育改革論の再考	(25)
2. 地域社会と教育関係の現在	(30)
3. 地域教育改革論の課題とその地平	(35)
4. 地域教育改革運動の地平とその課題	(38)
III 地域教育と地域教育改革運動	(41)
1. 受け身の地域から創造の地域へ	(41)
2. 地域教育運動のかたち	(44)
3. 教育現場からの改革論	(47)
4. 地域教育運動のめざすもの (私案)	(50)
おわりに	(58)

IV 中野の教育委員「準公選」の 廃止と準公選運動のこれから	(59)
はじめに	(59)
1. 区民投票とその経過	(60)
2. なぜこの時点で廃止させられたか	(64)
3. 準公選制度の成果と問題点	(70)
4. 今後の対応	(72)
おわりに	(73)
V 部落解放教育の創造	
—地域教育教材の発掘のために—	(78)
1. 地域教育教材発掘の重要性	(78)
2. 千葉県の部落問題と教育	(86)
3. 足尾鉍毒事件と被差別部落—栃木県	(90)
4. 教材は自分でつくる	(96)

は し が き

ここに「地域の教育改革」をテーマとする研究委員会の最終報告書を公刊するはこびとなり、ひとまずホッとしているのが実感である。

受験の問題をはじめとして、多くの教育問題にわれわれは直面しており、そうした問題を解決するためには、教職員組合が組織として明確な展望をもち、着実な運動を展開することが必要である。

そうした展望づくりと運動のすすめ方を教職員の方がたが検討するさいに、少しでも参考になるものを提供したいというのが、わたくしたち研究委員の切望であった。委員の多くが、それぞれの地域でなんらかのかたちで教育運動・文化運動にかかわってきたので、傍観者ふうに評論するというスタンスではありえなかった。

自分自身の実践に根ざした主体的な発言をおこなおうとすることが、主観的な願望を述べ立てたり、狭い経験主義に陥ったりすることのないよう、自戒につとめたつもりであり、また委員相互の批判も大いにしてきたが、はたして結果はどうだったろうか。読者の方がたからのご批判・ご助言を切にお願いしたい。

きれいごと・タテマエを極力排し、愚直なまでに率直なもの言いをする事、誤解や批判をおそれてあいまいな表現でごまかしたりしないことが、執筆にあたっての原則であった。先行研究者、いわば“なかま”うちの言説にたいしても異をとねえたり、疑問を提出するなど、礼を失するふるまいがあったかもしれない。寛恕をお願いするよりも、むしろ激しい反論・叱正を期待する。

執筆者それぞれの考え方、教職員運動にたいする立場は、かなり異なっている。国民教育文化総合研究所は、真理を自由に研究しようとする機関であるべきで、自立した研究をおこなうことによってこそ、運動に貢献できるであろう。わたくしたちの研究委員会では、そうした自由が大切にされ、きわめてフランクな意見表明と討論がおこなわれたと自負している。

成果の方は、読者の評価に従うほかはない。多少でもお役に立つところがあれば、大きな幸せである。

I 教師は地域にどうかかわるか

1 テーマと文体

タイトルに「教師」ということばを使った。

学校に勤めていて、生徒に何かを教えることを業（なりわい）としている者というほどの意味で用いた。

手もとの辞書を引いてみると、「教師」について、「① 学業を教える人。学術、技芸などを教授する人。教員。先生。② 宗教上の教化を職とする者。宗教上の指導者。宣教師。布教師」と説明されている⁽¹⁾。筆者のいうところの教師とは、明らかに①の方だ。「家庭教師」というのもあって、これも①に含まれるので、「学校教師」というふうに限定すべきだったろう。

それなら、学校教師などとわざわざ複合語をつかわなくても、あっさり「教員」にすればよかったのだ。教員とはまさに「学校で教育職務に従事する人」のことだから。では、筆者はなぜ教員ということばより教師ということばを無意識に選んでしまったのであろうか。戦前から、教育学者や教育関係者がものを書いたりしゃべったりするとき、教師ということばがふつう用いられてきたことに影響を受けているように思われる。「教師論」ということばに馴じんでいるが、「教員論」ということばはあまり聞いたことがないのである⁽²⁾。

「員」よりも「師」を愛好するというのは、教師ということばがもっている、上記辞書の②の意味に関係があるのであろう。つまり、宗教上の教化者・指導者としての師は、「他人の手本となるような立派な人」、「他人を教え導く人」であり、師長・師表・師恩・老師・師範など師にたいする賛辞と結びつく。教師にとってはなはだ快いひびきのすることばなのだ。「教師道」あるいは「師道」ということばがあって、これは師としてまもりおこなわなければならない道を意味し、師が弟子に接する態度やふるまいをさしている。教員は

「教師」・「教員」
「せんせい」

(1)尚学図書編「国語大辞典」1981

(2)筆者の蔵書について、「教師」「教員」「先生」がタイトルに使われているひん度をチェックしてみた。筆者の蔵書は貧弱であり、かつ未整理なままであるので、統計的にどうこういえる状況ではない。並べ方もアナキーであるが、一定の傾向は読みとれるであろう。岩波講座・教育第8巻「日本の教師」1952、山川菊栄・丸岡秀子編「母と女教師と」和光社1953、長田新「教師と人生」朝倉書店1954、松丸志摩三「村の教師にうったえる」新評論社1955、真下孝雄・吉村達二「日本の教師」三一書房1957、関六郎・倉賀野房胤「都市の教師の生活と仕事」新評論社1960、竹田友三「高校教師論」三一新書1960、三木寿雄「教師よどこへ」くろしお出版1966、むのたけじ「日本の教師にうったえる」明治図書1966、福島達夫「地域開発競争と教師」三一新書1968、斎藤喜博「教師の実践とは何か」国土社1968、丸岡秀子「女教師との人生対話」明治図書1968、教育を考える会編「教師とは何か」三笠書房1970、中原克己・鈴木集藏・折目和子「高校教師は発言する」明治図書1970、池田進「実存的教師」第一法規1971、布川学而「教師の生態」産学社1971、丸木政臣「親と教師に訴える」あすなる書房1972、向坂逸郎「教育と教師」社会主義協会出版局1974、小林栄三「民主教育と教師論」新日本出版1975、石倉一郎「教師聖職論批判」三一書房1975、矢倉久康・板垣雅夫編「教師になるに

教師として尊敬されたいという願望を公然、隠然と抱いているばあが多いのではないか。

「教師」や「教員」よりもっと平明な日常語としては「先生」があるのだから、これを用いた方がよいのだろう。筆者自身、学校の外でしばしば「センセイ」と呼ばれることがある。先生というのは、「先に生まれた人、年長者」というのがほんらいの意味だろうが、年長者からも職業名として先生と呼ばれるばあいが再三ある。「学芸に長ずる者。師として教える者。その道の専門家、指導的立場の者」などの意味は、いずれも敬語的な使い方であるが、よく知られているように、このことばはしばしばからかい、あなどりの意味で用いられてきた。

筆者の職業の名称であり、そして筆者はその人びとに読んでいただきたいと思ってこれを書いている、教職者の名称をごく単純に客観的にいえば「教員」である。気負ったり、肩に力を入れたりせず、淡々と教員と呼んだ方がよいとも思う。しかし、教職というしごとに就いている者には、自分のしごとについてのそれなりの自覚や意気込みが必要なような気がやはりする⁽³⁾。人の子に何かを教えるというしごとは、そう安易な態度ですべきものではないだろう。聖職観などというものを教師自身がかついでいるのであれば、それは夜郎自大と評されてもしかたあるまい。教師であることに格別な使命観を燃やしている人がいれば、そういう人を尊敬するのにやぶさかではないが、そんなものすごい教師は、筆者の拙文など読むには及ぶまい。筆者としては、なんとかふつうの教師に読んでいただけるような文章を書きたいものだと念願している。

だから、教師たる者はすべからく地域に出ていって、地域社会の諸問題に取り組み、他の地域住民とともにそれらの解決に尽力すべきだとか、日本の教育を改革すべく、地域から教育運動を展開すべきだとか、スローガンめいたことを絶叫したり、説教調の文句を並べたりしようとは思わない。ふつうの教師であれば、学校内での教育活動をなんとかこなすのに精いっぱいであり、とても地域のことを考えたり、地域での運動に参加したりすることは困難だと理解できるからである。もちろん、筆者とても理想としては教師に地域活動をしてほしいと熱望している。しかし、それがどんなに困難なことかという、リアルな現状認識から考察をスタートさせるべきであろう。

は] ぺりかん社1979、永井憲一「教師と学習指導要領」総合労働研究所1980、及川和男「荒野を拓く教師たち」あゆみ出版1980、大島幸夫「教師たちの犯罪」太郎次郎社1981、上寺久雄「教師の心・教師の顔」教育開発研究所1986。

「先生」をタイトルに用いたものはつぎのとおり。相沢保治「父母と先生に訴える」角川新書1957、石川善太郎「受持ちの先生からママへ」明治図書1969、児玉実雄「先生——等になつて」国際商業出版1976。

「教師」が支配的な用語であるが、戦前の出版物でつぎのようなタイトルを発見するのは嬉しい。川田正激「教へる人学ぶ人」磯部甲陽堂1917、高群逸枝「女教員解放論」自由社1931。

ふだん着の、ホンネの議論をしたい

(3)教師労働論と教師専門職論とのあいだの論争は、前掲教師論参考文献の中の向坂・石倉と小林の著書を参考にされたい。「労働者階級」主義と「聖職」主義とではたしかに対極的な主張となるが、「専門職労働者」という表現をすればほぼまとまれるだろう。ただし、これは科学的概念規定ではなく、常識論のレベルである。もっとも学者の教師論でも、「二つの立場の一方のみに偏することは、教師の社会的機能や教師の仕事の現実から遊離しかねない」とし、「教師は労働者であるものの一般労働者と異なった特殊性、つまり、その専門性と公共性など教育労働の特質が見出されるのである。教師は物質的財を生産する労働者でなく、人間の成長、発達や人格形成など自由意志をもった人間の形成をその仕事とする。教育労働の特殊性は、教師の専門職論を展開していくのである」と説明されている(中井良宏「教師」<中井良宏・梅村光弘編著「教育の本質を求めて」[改訂版] 福村出版1993年>)。これは折衷論というより専門職論に傾斜している。筆者のばあいは労働者性を基本的なものとして認識し、教育労働の特殊性を配慮するという立場である。

日教組全国教研の報告書や『教育評論』に載せられている、「地域教育改革運動」にかんする論文などを読ませてもらうと、崇高な理念から説き起こされた、すごくテンションの高い文章に出くわして、その峻厳ともいえるような雰囲気⁽⁴⁾に身がすくんでしまうような思いをする。現代日本の社会と教育についての鋭い危機意識には共感できるし、それをなんとか改革しようとする意気込みにも敬意をおぼえる。しかしそれを読み終えても、希望や勇気がこんこんと湧いてくるわけではないし、そんなに楽しくておもしろいことなら、自分もひとつなにかやってみるかという気分になるわけでもない。

筆者自身が1960年代の日教組教研の「講師」やら「共同研究者」だった時代に、同様なスタイルのレポートや論文を書いたおぼえがあるので、昔の自分に出くわしたような苦^{にが}さと恥^はずかしさをおぼえる。やはり肩肘張って「おたけび」して虚勢を張らずには、運動を支えていけないということなのであろうか。教組運動や教研の中でしか通用しないような「仲間内のことば」jargon づかいから、依然として脱却できていないようにみえる⁽⁵⁾。

拙文では自戒してそうしたことば使いをしないようにしたい。ふつうの教師や親たち、地域住民、だれが読んでも理解できる文章を書きたいものと念願している。同意していただけるかどうかは別として、筆者の考えがイデオロギー的独断だとして拒否されたくはないのである。よしんば拙文の「思想性」の稀薄あるいは欠落が非難されようとも。

2 地域教育改革運動の現状

筆者など現在、長野県の片田舎に住んでいる人間で、全国的状況にまったく疎い一井蛙にすぎない。そういう筆者のごく限られた情報からすれば、筆者の居住している地方には、「地域教育改革運動」と呼べるような動きは、まったく一といわないまでも一、ほとんどない。地方新聞の紙面を、はかない希望を抱きつつ、隅から隅までなめるように読んでも、こころが踊るような、希望の灯がともるような話には、まずお目にかかれない。

最近、唯一目にとまったエピソードといえば、汽車通学をしている高校生たちが、早朝始業前のクラブ活動の練習（通称「朝練」というらしい）に参加できるよう、JRのダイヤを改正してほしいと、

タテマエの、きまり文句を克服したい

(4)『教育評論』第561号、1994年2月号は特集「学校を地域にひらく」を組んでいる。井下田猛氏が「地域教育改革運動の問題点と課題」という論文をのせており、以下の筆者の行文は、氏によって大いに啓発されたと同時に、少なからず異和感をおぼえもした筆者の読後感想である。氏の理論化のための労苦に感謝するとともに、筆者の読解能力の低さが氏に迷惑をおかけするかもしれないことをあらかじめ謝し、氏の寛容な反批判によって筆者の愚見が生産的なものに転化することを切望するものである。

(5)拙稿「地域に根ざし、生活をみつめる教育を」（『教育評論』第561号 所収）をご参照いただきたい。

運動をめぐる客観情勢がきびしく、運動が困難に直面していればいるほど、気力をふるい起こして大声叱り呼し、自らも同僚たちをも励まさなければならないということはよくわかる。元氣よい声をはりあげなくてはならないのはもっともだが、教研集会や組合大会での高音と職員会議や職員室の雑談での低音にあまりのギャップがあったのでは、集会・大会での論議は現実から浮いてしまうことになる。

運動欠落の地域に住んで

親たちがJRの地方当局に陳情に及んだけれども、利用者の数からみて採算に合わぬからと、にべもなくことわられたという話であった⁽⁶⁾。とにもかくにも、子どもたちのクラブ活動という教育的事象にかかわって、教育条件の改善のために親たちが動いたという稀有な例である。

こんな話が大大的に報道されるのも、地方紙ならではであるが、ことほどさように教育改革の運動とおぼしきものにはお目にかかれない。この地方の教師たちが、各校ごとにバスケットボールのチームを組んで、競技大会を開く習わしになっているらしく、後援している地方紙は全チームのメンバーの名前を報道したり、優勝各チームの写真を掲載するのに広いスペースを使ったりした。天下泰平というか、教育をめぐる危機的状況を暗示するよううごきはどこにもない。

筆者の管見は上記のごとくであるので、全国的視野で状況を把握している識者から、つぎのような報告を聞くと、いささか安どする思いがある。

「地域教育改革運動は行事のレベルにとどまるのではなく、運動として、いま、わが国の大地に根をおろしはじめている。」⁽⁷⁾

筆者などは、なにか注目すべき行事のひとつでもあれば探し求めているので、「行事のレベル」でさえ見つければ満足できる気分である。それなのに、「行事ではなくうねりをもった運動として全国随所で展開されている」というのであるから、実にすばらしいことだと嬉しくなる。しかし、「うねり」という感覚的表現は、実に何を意味するのか。「随所」とはいたるところという意味なのか。ならば、わが地方にそれらしきものがないのはなぜか。わが地方は特殊例外的な空白地帯なのか。それに「大地に根をおろす」とはどうすることなのか。こうした表現は、教研参加者のあいだくらいなら瞬時に理解し合える仲間語なのであろうが、局外にいる筆者などは理解に苦しむところである。教研関係者は、この種のムード的ことばを頻用することで、困難な現実状況から目をそらし、我を酔わせているのではないかと心配になる。

筆者はなにもシニカリズム（皮肉愛好）の徒ではなく、どんなささやかなものであれ、そこに少しでも希望を託せるようなものがあれば、特筆大書して喜びを分かちあいたい性癖をもっている。しか

(6)『長野日報』(1994, 2, 25)「早朝通学の足復活して 諏訪地区PTA連など要望 JR側、乗車効率上難しい」早朝のローカル電車がダイヤ改正で廃止されたために約40名の足が奪われたので、地区PTA連合会と「早朝列車運行を要望する高校生親の会」がJR長野支社に列車復活を要望したというものである。この列車は5時19分発だったし、父母が最寄り駅まで乗用車で送っているという。こんな早朝から親にまで迷惑をかけておこなわれるクラブ活動は問題である。スポーツ過熱はもはや非教育的なところまできているように思われる。そもそも中学区制で学校間格差が大きくなりすぎたために、生徒が遠距離通学せざるをえなくなっていることが根本的問題である。

(7)前掲、井下田論文。以下の拙文で「上記論者」として引用されているのは、すべて井下田氏である。

運動のリアルな現状

し、上記のような論者の行文の中から、具体的に希望を与えられるような記述をなかなか見いだしえないのである。幻想を語るよりも、むしろ情けない現実をしかと見すえ、これは大変なことだと、読者の危機意識を喚起した方がよいのではないかと思われる。幸い、上記論者の記述の中から、そういう部分を発見することは困難でない。

- ① 地域教育改革を含む地域改革の蘇生策は、必ずしも国民一般のものとはなりえていない。（“必ずしも”どころではなく、“ほとんどまったく”ではないか—筆者注）
- ② いまはまだ、人はもちろんのこと、まちや地域社会は“傷つき病める日本列島”の現状をかかえていて困難きわまりなく、お互いの人間性の復権が十二分に保障されているわけではない。（“十二分”どころか、“半分”も、といたい—筆者注）
- ③ 子どもと地域の現状とその問題点は、…教育荒廃、地域荒廃のまっただなかに彼ら子どもたちはおかれつづけて、人としての尊厳と自立の保障がいぜんとしてなされていない。（まったく同感—筆者）
- ④ 地域共闘がしきりに強調されていても、「教室の窓から外に飛びだして、父母・地域と提携することは困難ではある…」（二階の窓からとび出すことが困難なのではなく、校門から歩いて出たとしても困難—筆者）

上記引用のような状況こそが実情なのであるから、教組運動としてはこういう現状の打破・克服の運動を精力的に展開しなければならないわけである。そこで、上記論者は、「地域教育改革運動の現代的課題」について、もりだくさんの要請を列挙する。あまりにも課題の数が多すぎて少々うんざりするが、なるべく簡潔に要約してみることにしよう。

運動の現代的課題

- ① 人びとがここで生活しつづけることができる地域づくりを展望し、あわせて地域からの教育課題と教育改革の視点を、子どもがわから再検討して、深めてもらいたい。
- ② 地域がおかれている現実の理解はリアリスティックに、現実に対する姿勢はロマンティックでありたい。そうすることで子どもたちに、大きな自信と夢を与えてほしい。
- ③ まちやむらの自治機能の充実と地域社会のもつ自然的・文化的・社会的そして産業的ストックなどの再創造とその積み上げ

を、年次検討課題とともに日程化し（何のことだろう？—筆者）、それらをいっそう具体化せよ。

- ④ 地域教育改革は、積年におよぶ教育矛盾を地域レベルから克服する取り組みであるから、日常の教育営為総体とかかわって問題視すべきである。
- ⑤ 教員たちをただ忙しいだけの職業人のレベルに押しとどめるのではなく、主体的に授業を創り、教育を創造する役割をはたしうる教員集団へと抜本的に転換させなくてはならない。
- ⑥ 父母、地域と教員が信頼と協力関係を形成するためには、教職員たち誰もが主体的に現実変革の営為と取り組まなくてはならない。
- ⑦ 学校五日制にかかわって、学力観と教育観の全体像が改めて集団的・組織的に再検討されねばならない。
- ⑧ 生きぬく生活技術とかかわる学力を彼ら子どもたちに身につけさせ、たくましく生きて自己実現をはかり、協調性をもちつつも、個性ゆたかな独立した人格を育てるようにせよ。
- ⑨ 従来型の教育に代えて生活を見つめる教育を強調せねばならず、子どもたちの多岐にわたる生活課題を教育や学校に結合していく視点をもった地域教育運動を創造せよ。
- ⑩ 地域教育改革のとりくみは、卓越した戦略性をもちながらも、総合性・主体性、それに地域個性などの重点化・精選化をいっそう強化しなければならない。（これはいったい何をせよ、とっているのか？—筆者）
- ⑪ 地域における教育改革の営為は、地域社会に住みつづけ、かつ働いている人びと誰もがともに取り組める課題を設定し、取り組みそのものを新鮮で楽しめるものにする工夫で、運動を長つづきさせねばならない。
- ⑫ 地域改革に関心・意欲のある人びとが、視点を明確にしつつ、子どもたちと父母・市民たちの前に総力をあげて具体的かつ鮮明に個別問題点の全体化をはかれ。
- ⑬ 現実の矛盾や問題点に気がついた、たったひとりの取り組みから始められたものでも、組織的かつ集団的な運動として永続化させてほしい。

引用した論者の文は、「されたい」「問われている」「ありたい」といったことばで結ばれることが多く、指示形や命令形ではなく、

あくまで助言とか示唆のニュアンスを保っている。しかし、要するに掲出されている諸項を忠実に履行してくれれば、運動の成功まちはいなしと託宣しているわけである。教師たちがそれを読んで、「なるほどもっともだ、これから主体的・組織的・集团的運動に総力をあげて取り組もう」と発心し、決意してくれれば問題解決疑いなしであろう。

しかし、論者がいかに熱烈に叱咤激励し、未来の成功を保証したとしても、教職員たちだれもが主体的に現実変革の営為に取り組むだろうなどとはとても思えない。期待を抱く者が、相手にその期待をぶつけたくなるのは当然の心理である。夢を語って皆の気分を明かるく引き立てようとするのも話者の善意である。しかし、情熱と誠意にいかにあふれた提言であろうと、多量な要請をぶつけられた相手が、すなおに発奮したり行動したりするわけではないという事実を、われわれは日々生徒・学生相手に経験させられている。

3 地域教育改革の実践に取り組む動機づけ

教師たちの多くは現在、地域教育改革の実践に主体的に取り組んではないと思われる。残念ながらうねりらしいものも、大地に根づくものも感じられない境遇にある筆者としては、教師がとにもかくにも地域になんらかの関心をもってくれるようだと、ほんとうに嬉しいことに思われる。まして、地域教育改革の運動にまで進み出てくれた教師がいるという話を聞けば、心がはずむ。

従来の地域教育改革運動

さて、その地域教育改革運動というのは、1978年段階では、①学級規模の縮小と定数 ②高校準義務化 ③私学の公費助成 ④障害児教育の完全保障 ⑤乳幼児教育の充実 をテーマとしていたという⁽⁸⁾。15年後のいま、地域教育改革の具体的課題はあまり鮮明に描き出されてはいない。前節で掲出した13項は、運動の進め方・スタイルに主としてかわるものであり、教育のどこをどう改革しようとしているのかがはっきりしないのである。これでは組織的運動として発展しようもないだろう。

(8)同上。

もっとも、従来の運動というのは、具体的な獲得目標を掲げて、それを手に入れるためにキャンペーンや対行政交渉をねばりづよくするという流儀であった。そのさい、要求を正当化する論理として主張されたのは、(全面的)発達の権利であった。しかし、こんに

ちの地域教育改革運動というのは、教育の行財政に主としてかかわる外的条件の改善を第一義の課題としていない。それは依然として「人間性の全面的発達のための具体的保障」を掲げつつも、「日常の教育営為総体」や「学力観と教育観の全体像」を根本的に再検討しようと呼びかけるようなものである。これではあたかも、教育の全面、その基本についての見直し運動のごとくである。

こんにちの地域教育改革運動が、教育をラジカルに省察しようとする運動にならざるをえないことは、よく理解できる。なにしろ、学校五日制が導入されたということによって、教育課程の自主編成、校則の見直しや部活の改善、学校行事と研修の見直しなどが必要になったわけだが、それは小手先で数字のつじつま合わせをして糊塗すればすむような問題ではなく、教育の本質や現代社会の諸矛盾・諸課題についての根本的な再検討を要請するものなのである。

そうはいふものの、そうした再検討・省察をおこなうことは、教師個々としても、教組の組織としても、学校内教員諸組織としても、まことに容易ではないのである。かつてのような、モノト里的な運動ではないからである。利害の一致、欲望の結集で運動を推進していくのとはわけがちがう。自分たちがこれまでやってきた教育指導の意味を問い直すことは、まさに自己批判・自己革新の苦役にほかならない。そういう苦行に大衆的結集を期待するのは無理というものであろう。では、どういうテーマで、どう呼びかけたらいいのであろうか。

実は、この問いにこたえられる自信はない。筆者は二年前に故郷である信州諏訪に帰住してから、地域の教育・文化運動をやるつもりで、いくつかのイベントを企画した。筆者の専攻からして、それらのテーマや内容は、教育・文化にかかわるものにならざるをえなかった。筆者として、現役の教師たちがそれに関心を持ち、参加してくれることを熱望していた。しかし、興味を示したのは、若干の退職教員だけで、現役の教師の姿はほとんど見ることはできなかった。筆者としては、教師が自主的な教育・文化運動に参加することへの動機づけにみごとに失敗したのである。

挫折の体験しかない者が、多くを語るべきではあるまい。教育行政当局や教職員組織が主宰する行事・研修会には多数の教員が参加しているという事実について、義務として出席しただけ、義理で出席

教育の全面的な再検討

民主的な教育・文化運動への教師の無関心

しただけ、ともに「動員」の結果で真に自主的な参加ではあるまいなどとケチをつけるのもやめよう。それはひがみというものだろうから。しかし、ひとりの老教育学者が、志ある仲間と語らって辛うじて実現しえた地域教育・文化事業にたいして、一臂の力を貸そうとする教師がほとんどいないという実態については、無念というしかない。

もちろん、再起しよう、初志を貫こうと志すならば、己れの企画がなぜ教師たちの関心を引き起こしえなかったかについて、自ら反省・検討しなければならない。事の成否はもっと単純な原因からで、筆者があらかじめ教職員組織に呼びかけ、その後援、協力を懇請しなかったことの当然の報いだったのであろう。しかし筆者は、組織による動員によってでなく、個々の自立した教員の自主的な判断によって参加してもらいたかったのである。その初志を大切にしようというのであれば、筆者は自らの地域教育（改革）運動を、多くの教員が興味をもてるテーマで、新鮮で楽しめるものとして企画・運営していかなければならない。

4 「歴史に学ぶ」ことのすすめ

筆者が企画して実施し、かなりの数の聴講者を集めえたにもかかわらず、現職の教員にはほとんど見向きもしてもらえなかった連続講演会とは、「信州教育の遺産について」と題するものであった。明治以来、こんにちに至るまでの信州教育の遺産を、正負ともに認識・評価し、明日の教育のあり方について考えようとするものである。受講者の多くが、かつて自らが体験した信州教育のすばらしさを懐かしんでいる中・高齢層の人びとだったのは、「歴史もの」のテーマのせいと、地域社会に生活する高齢者の増大（高齢社会化）のせいであつたらう。

地域教育史の遺産
に学ぶ

現役の教師に参加してもらうためには、歴史ものはダメだと悟るべきかもしれない。しかし、筆者がいまだに諦めきれないのは、かつての教師たちの中には、教育実践にうち込み、地域の人びとから敬愛され、支持された人たちがかなりいたことについて、いまの教師たちに知ってもらいたいという気もちが抑えられないからである。筆者としては、英雄伝説や神話で教師たちを感奮させようなどと企んでいるわけではない。過去の人たちは、当時の時代と社会によって規定されていたのであり、その言行にはそうした制約によるはず

みが多分にある。理想的人物としてただひたすらに景仰するというのではなく、まさにその正と負についてリアルに認識することが必要なのである。

筆者は、長野県の教師が昔ほどの力量をもたなくなったことの理由のひとつを、彼らが信州教育の伝統についてきちんと学ばず、先人たちの業績を継承することも、それを批判的にのりこえようとすることも、しないからではないかと思っている。伝統をひたすら称賛してやまないか、それをまるごと否定するか、どうも関係者たちの態度は弁証法的リアリズムに欠けているように思われる。先人たちのしごと・生き方から真摯に学びつつ、それを克服するために努力することが大切なのである⁽⁹⁾。

たとえば、信州教育史には多くのすぐれた先達がいるが、地域と密着した教育の実践者としては、諏訪郡落合村の小学校長を33年間も勤め、学校卒業後の勤労青年男女に学習の機会を提供することに熱心だった岩本節次（1849～1910）、同じく諏訪郡の僻地の寒村である泉野村の小学校長として、農業の振興と農村文化の発展に貢献した藤森省吾（1885～1945）、戦前・戦後にわたって僻地教育に尽力し、生産教育を中軸とする村づくりの教育にとりくんだ篠原健吉（1909～1967）などがすぐ想起される。彼らの実践・生きざまについて、長短ともに深く学ぶ必要があると思うのだが、後輩の先生たちにとっては、縁なき古人に見えるのだろうか⁽¹⁰⁾。

学校の立地する地域の人びとがどのように暮らしてきたかという、地域生活史の調査・研究をおこなうことは、子どもたちの教育にすぐ役立つ資料の収集になる。かつて、郷土史・地方史や地域の研究をライフワークにしている教師はたくさんいた。長野県でいえば、戦前、県立諏訪中学校の地理科の教員として、風土地理学研究のフィールドワークとその成果を活かして「自ら考える学習」を生徒に奨励した三沢勝衛や、信州白樺派青年教師の援護者であり、小学校の訓導・校長としての激務のかたわら地方史研究にうち込んだ一志茂樹などである⁽¹¹⁾。「中央」の専門学者たちがフィールドを求めて、地域に「おりて」来ることはある。戦後そういう例が多くなったのは、各県に新制大学がうまれてそこに各分野の研究者が配置されたことがひとつの理由であろう。

地もとの大学の研究者と日常的に交流することが可能になったこ

(9)信州教育への史的考察には以下のようなものがある。荒井勉『信州の教育』合同出版1972、藤森栄一『信州教育の墓標』学生社1973、中村信夫『信州教育わが心のメルヘン』たいまつ新書1977、『季刊地域と創造』創刊号1977春、池田鍊二『長野県の教育に夜明けを』信州白樺1978、教育問題研究会編『しっかりしてくださいな信州教育』銀河書房1991

すぐれた先達たちの群像

(10)信濃毎日新聞社編『信州の教師像』同社1970

(11)『地方史に生きる一聞き書き—志茂樹の回想』平凡社1984

とや、さまざまな機器を駆使できるようになったことやで、地方の教師が地域の社会・人文・自然について調査研究する上での便宜は戦前にくらべてはるかに改善されているはずである。そういう条件下にありながら、一部に篤学の教師は存在するものの、全体としていえば戦前に比べて量質ともに後退しているように思われる。筆者が信州帰住後親しくなったある退職教師は、かつて農業高校の教師を勤めて学校史の編集にあたり、高教組郡支部の委員長をやった人物であるが、在職中も退職後も地域史の研究にうち込み、地域にゆかりの深い犬養木堂についての調査をライフワークとし、自ら「木キチ」と名のり、自宅を資料館にしている¹²⁾。筆者は先ごろ「信州教育の遺産」について連続講演会を開催したとき、この人を初日のゲストスピーカーとして招き、地域の先人たちにかかわる彼の日ごろのうんちくを披露してもらった。まことに尊敬すべき篤学の士である。彼はかつて筆者が助言者をしていた全国教研の青年教育分科会に、みごとなレポートを提出して参加したことがあった。教研が、多年におよぶ研究を積み上げ、うまずたゆまず律儀にくりひろげられているというのであれば、地もとの現役教師たちは彼のようなすぐれた先達から多くのものを学び取ろうとして当然である。せめて彼の出講する講演会に出席するくらいのことは、たとえ義理にでもやるべきではないだろうか。

さて、「歴史に学ぶ」ということとの関連で、子どもたちは地域でどのように生き、学んできたのかという、子ども生活史の調査に、教師と生徒たちがいっしょに取り組んでみることをぜひお奨めしたい。これは生徒たちの社会科の学習としてもおもしろさを味わうことができるだろうが、それ以上に子どもたち自身が自分たちの現在のライフスタイルとももの考え方・感じ方について反省する契機になることが期待される。「地域の教育力」の減衰について指摘する人びとは多い。それこそ文部省の当局者から日教組のリーダーまで、そのことを指摘してきた。では、地域の教育力の実態とはいったい何だったのか¹³⁾。そのどの要素を再構成して、現代日本の教育の改革のために役立てようというのか。こうした議論に入り込むと、大方の地域教育力論者の見解はぼやけてきてしまうのである。

地域の教育力といわれるものについて、その歴史的眞実はどのようなものだったのか。地域にはまだ故老がたくさん生き残っている

¹²⁾茅野市米沢在住の五味幸男氏。氏は宇都宮農専を卒業されたのち、主として県下農業高校の教員を歴任した。著者が氏の並み並みならぬ研究力量をはじめて知ったのは、氏が執筆された『北農畜産教育六十年』(謄写版刷り、181ページ)・「高等学校における農場予算『還元金』制度の教育史的考察」を惠贈して下さったときである。後者は、「農場予算『還元金制度』とその教育史的考察」として、『農業高校』(農山漁村文化協会) No. 10 (1973年6月) No. 11 (1975年1月)に掲載された。氏にはこの他、長野県富士見高校『五十年の歩み』(1978年)・『教育者小尾喜作——遺稿と追憶』(1983年)の共同労作があり、また長野県高教組の『総合技術工』(1973年)作成にも関与した。

子どもの地域生活史の調査

¹³⁾雪沢美久「『教育力』研究の方法的検討」(『宮城教育大学紀要』第27巻1992)

のだから、その人びとからなるべく多くの事実を聞き出すべきである。柳田國男が先鞭をつけた、民俗学のフィールドワークの手法を模して、戦後の近代化・産業化の過程で失われていったもろもろのよき遺産を発掘する努力をおこなわなければなるまい¹⁴⁾。それは滅び去ったものへのエレジーでもノスタルジーでもない。進歩・発達・向上を旗印とし、ひたすら金を稼ぐことに夢中になった戦後日本の高度経済成長を、正負両面にわたって分析・評価する作業である。それをきびしくやりぬくことによつてのみ、われわれはわれわれの内なる近代主義の呪縛から自らを解放し、産業主義的価値意識を克服して共生社会の創造を目ざす主体性を確立することができるのである。

子ども生活史のフィールドワークをおこなうさいに、手引きとなるような良い書物が、幸い数多く刊行されている。いま筆者の手もとにあるものだけでも、藤本浩之輔『聞き書き 明治の子ども：遊びと暮らし』（SBS出版、1986年）、青木正美『昭和の子ども：遊びと暮らし』（同）、臼井吉見『教育の心』（毎日新聞社、1976年）、古島敏雄『田舎町の生活誌・子どもたちの大正時代』（平凡社、1982年）、佐賀純一『失われた村の日々』（図書出版、1993年）などがある。臼井・古島は少年時代に二人とも、「気分教育」などと反対派から攻撃された、大正期の信州教育を受けており、白樺派の教育についての子どものがわからの体験証言をおこなっている。彼らが学校・家庭・地域社会でたいへんのびやかな少年期を送ったことがわかる。

しかし、そうした回想が、旧制中学に進学できたような、比較的めぐまれた階層の子どもたちのもので、それなりの社会的地位や名声を得た人びとのものであることに注意しなければならない。彼らよりも下層の庶民の子どもたちにとって、戦前の学校や家庭・地域社会での経験がかなり苦しいものだったことを証明する文献には決してこと欠かない。たとえば、諏訪郡宮川村の農家に生まれ、10歳のとき次妹が病死、翌年には父が急死し、家は破産してしまい、病母と4人の弟妹を抱えて貧苦に泣きながらも、クラス担任の先生から和歌の作法を学び、校長先生から島木赤彦や『万葉集』について教えてもらったという伊藤千春（1907～1984）の伝記（武井昭・工藤豊『人間に成り切った人』経済往来社、1984年）を読めば、貧家の子の悲運に胸が痛む。

経済史学者（大阪商業大学教授）の武部善人（1912年生まれ）が、『回想・大正昭和初期の山村生活誌／わが心の奥の伊那谷』（三一

14)長野県飯田市に「柳田國男館」がある。成城の旧邸を移築した洒落れた建物であり、柳田の著作や民族学関係の書物を多数蔵している。ここを拠点として「柳田國男記念伊那民族学研究所」が1990年1月に設立された。会員200名、研究紀要『伊那民族研究』（年1回刊）を第4号まで出し、その他所報を年4回出している。また研究部会活動として、「飯田柳田國男研究会」（1982年発足）が50名で、明治大学の後藤総一郎の指導のもとに活ばつた研究活動をおこなっている。これらの活動に教員たちがどの程度参加しているかは知らないが、同地の教員がこうした研究・学習のよい機会をぜひ利用していただきたいと念願する。

書房、1987年)で、「信州の山奥の百姓の小倅に生まれ、農の惨めさのために家をとび出した自分の過去」について率直に記述している。彼のばあいも、父の急死によって中学への進学を断念し、百姓を継いだ兄をたすけて農業に従事するのだが、「牛の如き過酷な労働」をやっているにもかかわらず、「大尽」の家の娘に失恋したことも動機になって村を離れ、「くねりくねって大学を出た」のであった。青少年期、窮乏の只中にあり、「どん底に生きた私」が、学歴をなんとか獲得することで辛うじて階層脱出したわけである。しかしこれは決してサクセス・ストーリーなどというおめでたい話ではない。

教師が子どもたちとともに地域生活史・子ども生活史の学習をするとき、もちろん上記のような書物をそのまま子どもたちに読ませることはできない。石牟礼道子の『あやとりの記』（福音館書店、1983年）は、「高速道路に副う情けない都市のあそこここにも立って、彼岸（むこう）をみつめ、“時間よ戻れ”と呪文を唱えた」という、過ぎ去った時代を描く土俗的メルヘンだが、子どもたちが用語のむずかしさを克服して、そこに描き出されている世界に共感してくれることを念ずる。

5 まちおこし・まちづくりへの参画

教員が自分の働いている地域あるいは居住している地域で、その教育を少しでも良いものにするために努力するのは、当然のことである。そのさい、学校での自分の教育活動そのものの質を高めようと努めるのは、教員たるものの職責とされている。ここで問題にしているのはそのことでなく、教育システムを改革するための努力、つまり「地域教育計画」改善を目ざす努力のことである⁽¹⁵⁾。

都道府県であれ、市町村であれ、各自治体は将来計画を策定するように義務づけられている。「基本構想」から始まって、「基本計画」・「実施計画」に至る、基本的理念と目標、具体的な施策がそこには記述される。自治体行政が目ざしている方向も姿勢も、そこに表現されているわけである。行政の全分野にわたって、現状認識と改革の指標が提示されているのである⁽¹⁶⁾。

だから、当然教育分野に関する改善計画ももり込まれているわけであり、教員は個人としても組織としても、教育計画を詳細に検討し、賛否のスタンスを形成しなければならない。そもそもそうした

地域の基本計画と教育計画

⁽¹⁵⁾海老原治善『地域教育計画論』勁草書房1981、海老原は同書で都市づくりに「育てる、育つ」の原則を確立すべきこと、地域教育運動から一步をすすめ地域教育計画運動をこそ起こすべきだと提言した（海老原『戦後日本教育理論小史』国土社、1988・P175-178）。

⁽¹⁶⁾森山定雄『生涯学習と地域教育改革』川崎教育文化研究所、1993

計画が策定される段階で、積極的に自らの要求を提示し、計画の中に要求が反映されるように努力するのが当然である¹⁷⁾。

17)小川利夫・海老原治善・鎌倉孝夫・増田祐司編『90年代日本の教育』エイデル研究所、1990 P142-131

さて、これまで発表された計画の中の教育分野で、見るべきものがあるかといえば、少数のものを除いてあまり魅力的なものはない。地方自治体の教育計画は、中央政府の文教政策につよく拘束されて、地域の独自性をつらぬこうとするものが少なかったのである。ただし、個別のイシューについては、中央からの統制にあえて服さないような「地もと主義」(愛県主義)が突出することもあるといわれている¹⁸⁾。

18)新富康典「県レベルの教育力学」(新堀通也・青井和夫編『日本の教育の力学』有信堂、1983

筆者の勤務場所である山梨県のばあいについていうと、この県では3年前に激しい選挙戦の結果就任した新知事が、選挙戦中に公約として掲げた「幸住県構想」なるものを総合的・具体的な計画にまとめあげた文書をこのたび公表した¹⁹⁾。この県の政策史につうじているある専門家にいわせれば、環境・福祉・男女平等・文化振興などの諸問題についてまじめに取り組もうとしている点で画期的であり、評価にたえるということになる。しかし、時代の潮流というか、国政の方向に同調しているだけで、時代を先導するような新鮮で独自のアイデアはないとも批評する。

山梨県の教育計画

19)山梨県「山梨幸住計画—環境首都をめざして—」[基本構想][基本計画][第一次実施計画][関係資料] 1994

筆者の主たる関心分野である教育については、「いつまでも楽しく学び共に育つやまなし」というスローガンのもと、「たくましく創造性に満ちた人づくり」が目ざされている。より具体的に小・中学校教育の充実策は、以下のとおりである。

- ①豊かな心をもつ人づくりのため、自然とのふれあいや奉仕・勤労などの体験を重視した学習を積極的に推進するとともに、たくましく生きる人間を育成するため、自主的・主体的に学習する力を育成する。
- ②各教科について基礎的・基本的な内容の習得と一人ひとりの個性に応じる指導。
- ③中学校では個性化教育のための選択教科の拡充と、主体的な進路選択ができるよう進路指導の充実。
- ④生徒指導体制の充実と学校生活への適応をはかる対策。
- ⑤学校週五日制にかかわり、校外生活の充実をはかるため、家庭や地域社会との連携の強化。
- ⑥環境教育・福祉教育・国際理解教育・情報教育などの推進。

前述の「専門家」氏の批評ではないが、これでは中央の教育政策への追随というしかないであろう。先代の知事は教育長あがりて、教育政策は彼の目玉商品だった。「山梨教育」とか「ふれあい教育」

とか命名された、彼の教育方針の内実は必ずしもわかりやすいものではなかったが、それでもこの県独自の教育体制をつくり出そうとする意気込みは感じられた。高齢者に学習機会を提供しようとする制度や高校入試における総合選抜制の導入などがその実績であった。

総合選抜制の是非については県民のあいだにも意見の対立があり、つい先ごろその一部が改正されて、学校選択の希望があるていど認められるようになったが、大枠は維持されている。こんどの幸住県計画では、「生徒の個性を最大限に伸ばすとともに、各高等学校の特色ある教育の展開に対応するため、入学者の選抜方法の多様化や選択尺度の多元化などに努め」るとある。これまたまさに中央の政策のコピーであって、山梨の現実に即した改善策は明示されていない。

上に紹介したように、この県の学校教育充実計画なるものは、オリジナリティに欠けるものではあるが、その具体化の過程では、現状の改善にはならず改悪になることもなしとしないであろう。たとえば「奉仕・勤労の体験」など望ましいことにちがいないが、指導のし方によっては偽善や強制になりかねない。個性化教育というもの、へたをすると生徒間の学力・能力の格差を拡大するおそれがある。教育の現場をあずかる教員としては、上記のような教育方針それ自体について深く吟味することが必要であり、たとえ方針に同調するとしても、その具体化にあたってどうすべきかについては、自分たちの実践的課題として十分検討しなければなるまい。

市や町といったレベルの自治体になると、いわゆる「まちづくり」・「まちおこし」に取り組んでいるところが多くなる。過密であれ過疎であれ、住民の生活にさまざまな困難を抱えている地域が各地にある。それぞれの市町村が総合計画や地域振興計画をつくっている。各市町村の教職員組織は、当然そうした計画に注目し、できるだけ策定過程に参画すべきである²⁰。

山梨県甲府市に隣接している玉穂町のばあい、甲府市そのもののドーナツ化傾向と平行な人口増加地域であり、かつての農業地域から都市近郊のベッドタウン化が急速に進んでいる。この町の「新総合計画」（たまほ2001プラン）によれば、児童・生徒数の急増に対応するための教育施設の拡充・整備が第一の課題になっているが、施設の量的な確保だけでなく、「学校が地域のシンボルとして町民に親しまれ、地域に開かれたものとなるよう施設の整備改善、学校

20 「まちづくり」の動向を知るための文献を若干掲出しておこう。

妻有の婦人教育を考える
集団編『豪雪と過疎と』未來社1976、須佐昭三『豪雪の村を拓く』ぎょうせい1987、後藤功『まちを育てる』ぎょうせい1985、齋藤次男『魅力あるまちづくりのすすめ』ぎょうせい1985、萩原茂裕『第四の教育(上)』日本ふるさと塾1989、古川俊一『地域創造』第一法規1989、細川護熙・岩國哲人『鄙の論理』光文社1991、東海自治体問題研究所『むらおこしまちづくりの検証』自治体研究社、松野弘・森巖夫編『講座まちづくり開発入門』ぎょうせい1992

市町村の教育計画

緑化などを進めます」としている。また、「自然や人とのふれあい教育（地域交流教育）など特色ある学校づくりを進め、たくましく人間性豊かな教育の推進に努めます」という方針も出されている。

学校を地域に開放するとか、教育における地域交流を進めていくとかいった考え方は、こんにち教育行政当局の支持するところになったのである。学習内容や方法についても、「地域教材の活用や地域活動を通して地域のよさを発見する郷土学習を進めていくことも大切」といっている。教職員サイドとしては、こうした方針を行政当局とシェアすることができるはずであり、その具体化についてイニシアティブをとるべきである²¹⁾。教育実践として具体化できるのは、現場教職員以外にないであろうから。

21)郷土学習・校外学習にかかわる文献はすでに多数出ている。その一部を紹介しておこう。教研集会における実践報告は、その質においてこれらの書物をはたして超えているであろうか。

有田和正『学校の門を開いて』国土社1979、松下義一『教室からとび出そう』国土社1985、嶋中豊『小さな学校の大きな夢』桐書房1986、入江孝一郎『移動教室40年—野外教育への道』みくに書房1989。

地域教育計画をめぐる最近のうごきのひとつで注目すべきものは、「生涯学習地域づくり」運動といわれるものである。「全国生涯学習まちづくり研究会」という組織が、その運動の推進力になっている。会の代表者は元文部省の官僚で、いまは九州のある私大の教授になった人物だが、会の顧問や理事には自治体の首長も入っている。そのひとりの、埼玉県のある市長は、同県で最初の生涯学習都市宣言をおこない、「学校開放」・「学社連携」の方法として、市内の小・中学校に委嘱して学校開放講座を開設した。学校がわでは校長・教頭ほか数名の教員で生涯学習推進委員会を組織し、菊づくり・ワープロ・料理・英会話・七宝焼・軽スポーツなどのコースを設けて、多くの教員が講師としてこれにかかわった²²⁾。

生涯学習地域づくりの運動

山口県のある町では、「まちづくりの基本は人づくり 人づくりの原点は青少年の健全育成」という考え方を基本として、学社連携を組織的に推進している。ある学校の理科の教師が子どもたちと水棲昆虫調査のフィールドワークをおこなったところ、全校にわたる合同の調査活動に発展し、各種公的機関やPTA・婦人会なども参加して、町内35ヵ所での水質検査というところまで広がったという。調査結果は日曜日におこなわれる授業参観日の授業の中でとりあげられ、その影響としてPTA・婦人会の中に水質保全の声が高まり、ついに議会まで動かし、全町的に水質の問題への取り組みがおこなわれるようになったという²³⁾。

22)八潮市教育委員会『平成4年度学校開放講座・八潮市公立小中学校』1993、八潮市立八潮第五中学校『地域に開かれた学校づくり—生涯学習開放講座—』1991、1992

23)山口県周東町教育長 河口正人「まちづくりと青少年」発表資料1994年3月

また、九州宮崎のある過疎の町では、やはり「生涯学習のまちづくり」を目ざし、学校中心の生涯学習を展開している。学校の授業

で「ふるさと学習」を導入し、自分のまちを知り、誇りと自信をもたせるようにしている。学校開放講座で絵画教室を開いたり、祖父母の学校参観、祖父母と生徒たちが参加するゲートボールのゲーム、敬老の日に老人ホームで子どもがオペレッタを上演、休耕田を利用しPTAの親たちに指導されての稲の栽培と収穫、土工業者にボランティアとして参加してもらっての木工作业等々、地域に開かれた学校づくりにつとめている²⁴。

生涯学習地域づくりといわれるものは、自治体の首長→教育委員会→学校長→教職員という流れで進んでいく傾向のようであるから、現場の教員としては上からの要請・指示によって参加を求められるというばあいが多かろう。埼玉県の学校開放の例のばあい、手芸・料理・七宝焼などは準備に労力がかなり必要で、本務の学校教育との兼ねあいに苦勞するとか、女教師のばあい夜の9時すぎまで学校にとどまるのはたいへんだとか、問題が出されている。しかし、実践総括としては「やってよかった」・「やって教えられるところ大であった」ということになっている。当事者たちの実感やホッネははたしてどうだろうか。タテマエを否定することもできず、オーバーワークを強いられているばあいもありえよう。

24宮崎県西臼杵郡日之影町
教育長 甲斐昭治郎「まち
づくりと青少年」発表資料
1994年3月

6 地域の教育的再編成へ

前節でとりあげた生涯学習地域づくりのうごきにしても、自治体の長期総合計画のばあいにしても、学校教育の改変を視野に入れているので、教職員になんらかの影響が及ぶはずのものである。行政がわの意図しているところを正確に認識し、これを分析・批判して正しく対応することが教職員組織にとって必要なことは明らかである。しかし、実さいには組織的対応がひどく立ち遅れているようにみえる。

日教組第43次教育研究全国集会の第24分科会（地域における教育改革）の報告書を通覧すると、そこには行政のがわの上述のようなうごきについての認識がどこにもみられず、したがって当然組織的対応についての報告もない。そこでとりあげられているイシューは、高校入試制度・私学危機・学校統廃合などである。それらはいずれも当該地域社会ではさし迫ったアクチュアルな問題として、人びとの最大関心事であろうことは容易に推察できる。しかし、いま日本の教育を構造的に改変させようとしている、ポスト臨教審の教

地域教育改革運動
の立ちおくれ

育政策のうごきにたいして、トータルでラディカルな認識をそれらの報告書の中に読みとることはできない。

わずかに「民主教育をすすめる函館市民会議」が、地域の教育問題の全般を視野に収める市民運動を展開している²⁵。しかしその運動はこんにちの教育問題を地域の政治・経済・社会・文化の全体的な問題構造とその改革との関連でとらえ直そうとするものではなく、教育問題そのものに狭く限定し、しかも個別的要求を羅列して行政に迫るといふ、従来の運動のスタイルにとどまっているようにみえる。すなわち、新学習指導要領撤回・義務教育費国庫負担法堅持・高校間口削減反対・40人学級早期実現・教育予算増額・私学大幅助成などについての請願・要望を市議会に採択させたというのである。

²⁵北海道函館市民会議事務局「民主教育をすすめる函館市民会議あゆみ」

たしかに、教育政策は個別的・具体的な諸問題として地域に顕現するわけであり、そのひとつひとつにたいしてきびしく吟味し、評価していかなければならないだろう。「鳥瞰的より虫瞰的を」というのが運動原則だとする市民会議のスタンスは理解できるが、運動がわが個別要求の「集約」—実さいは羅列—にとどまって、全体的・構造的な教育計画をもちえないならば、運動は歴史的展望、つまり現状変革の確固たるプログラムに支えられないことになる。それではせつかく市の教育予算の分析をしても、結論としては教育費の増額を要求することに終わってしまう。条件整備という量的・外的な改善策にとどまって、教育の内的・質的な改革についての主体的な提言がうみ出されないのである。

80年代の地域教育改革運動として、筆者の記憶に鮮やかに残っているものに、愛知県岡崎の「教育を考える市民の会」がある²⁶。岡崎市のひとりの中学生の自殺をきっかけに、愛知の管理主義教育のラジカルな批判と克服を目ざす、市民主導の教育運動が生まれたのであった。この会の会員の半数は教員であったが、かんじんの岡崎市の住民・教師の参加者が少なく、教員組合の支援もなかったようである。筆者はこの運動のそのごの動向について心にかけてながら、当事者に連絡もせず、現地に調査に赴きもしなかったことを恥じている。こんにち、ポスト臨教審の教育政策が、名ばかりにせよ「自由化」・「個性化」を目ざすようにみえる時代にあつて、愛知の管理主義教育はどう変容し、そこの教員組合や個々の教員の意識はどう変化したであろうか。

愛知の実践の例に学ぶ

²⁶影山健・岡崎勝編「草の根教育運動のために」国土社1983

第43次教研の第24分科会に、愛知県教組のある先生が、山間地のへき地小学校での、「主体的に地域に働きかけ、地域に学ぶ子どもの姿」を求める実践について報告している²⁷。この学校ではかねて子どもの主体的活動を尊重する教育をおこなってきたが、特別活動の中で子ども・親・老人の三世代交流をおこない、その翌年には教科指導・児童会活動・学校裁量時間・夏休み自由研究などのさまざまな場面で、地域についての学習や地域の人びととの交流活動をおこなった。この学校独特の工夫としては、子どもたちの地域学習を動機づけるために、遊びながら主体的学習ができる「フェスタ」というイベントをおこなったことである。これはオープニング・ページメントによる学習目的の確認、模擬店、老人会に協力してもらって栽培したジャガイモを老人たちと共に食べる昼食会、バザールなどを内容としている。

²⁷愛知県北設楽郡豊根村坂宇場小学校 伊藤幹郎「主体的に地域に働きかけ、自ら学ぶ子どもの育成」

この実践は、前述した生涯学習地域づくり運動でおこなわれている「学社連携」・「地域（校外）での学習活動」と、かたちの上ではあまり変わらない。ただし、行政当局からの要請で「ヤラサレ」ているわけではなく、全校の教職員7名の「共通理解」のもとに実施されている。「地域学習では、教師が一方向的に地域教材に価値を見出し、子どもの学習に対する目的や必然性がはっきりしないことが多いのではないか」という重要な問題意識もある。子どもたちの理解を深め、意欲を高めるために、教職員のがわでいっしょうけんめい努力していることがよくわかる。

愛知県の教職員たちが、みんな上述の学校のように、生徒の主体性を尊重することに熱心だというわけではないだろう。やはりこれは突出した例なのだろうが、こんにち文部省の教育政策はいちおう自由化・個性化をタテマエとしているわけだし、また学校を地域に開くことも推奨しているのである。それゆえに、「潮流が変われば、すぐにそれに棹さそうとする」、つねに大勢（体制）順応志向の癖があるなどと皮肉られないように、自らの実践の意味と成果について、さらにきびしく吟味し批判する必要があるだろう。

愛知の実践例だけでなく、地域学習を推進しているところの多くで目ざされているのが、「地域の自然・人・文化などの良さがわかり、それらと積極的に関われる」・「地域に対する誇りを持ち、地域をより良くしていこうと努力する」ことである。問題は、それらの「良さ」をどこに求めるかである。「地域に尽くした」歴史上の

人物をどう評価するか、農作業を老人と共にしつつ、「人間相互の結びつき」についてどう学ぶかである。愛知の実践では、地域についての自由研究で地域の良い点と問題点を考えさせるようにし、ゴミ問題に取り組んでいる。たいへんけっこうな方向だと思うが、実践は一人ひとりの子どものところにふかく届くように、さらにきめこまかなものでなければならないだろう。

日教組教研第24分科会の各報告書には、教職員組合運動・教育研究運動で使われてきたステロタイプやジャーゴンがまだ幅をきかせていて、それが目ざわりだという苦情をさきに述べた。しかしもっと正確にいうと、そうしたものの言いは、報告書の前の方とうしろの方に装飾的に出てくるだけで、まん中の本体部分は、「地域素材の教材化」・「郷土(校外)学習」・「地域活動」・「PTA活動」・「親と教職員との提携」・「地域イベントの組織」などの実践について、むしろ淡々とした記述をおこなっているのである。愛知の報告もまた同様である。それらを通覧して「地域教育改革運動のうねり」や壮大な展開を感得することは、筆者の感受性では困難であるが、むやみに大言壮語して自己陶醉に陥るのは無意味であるから、こういう記述スタイルは悪くない。

それらの実践の中で、地域に教材を求め、地域そのものを学習対象とする実践にもっとも注目したい。愛知の実践が目ざしているように、地域住民の生活実態を調べ、地域の課題をはっきりさせ、問題解決の方向をさぐることをつうじて、生徒たちの主体性をうみ出し、生活主体としての自覚を高めることが重要だからである。教研レポートの実践例は、そうした学習の可能性を示唆するものではあるが、総じて端緒のところにとどまっている。たとえば、子どもと老人がいっしょに菊づくりやゲートボールをし、文通や集会をするふれあい活動の話はほほえましいが、実践者も自覚しているように、イベントを通じて地域から学んだものを日常の教育実践の中に活かしていくことこそが大切である²⁸⁾。

教育実践そのものは深いのであろうが、報告書の記述では細部の説明がないために、内容がよく理解できないばあいがある。たとえば大阪府立松原高校のカリキュラム改革は、被差別部落の生徒たちの解放の問題に取り組んできた伝統をふまえて、生徒の自主性と自律心を育てようとする思いきったものである²⁹⁾。国語では大阪文化

地域素材の教材化

²⁸⁾福岡県築上郡権田町岩丸小学校 末永隆「岩丸の子どもたちとお年より」

²⁹⁾大阪府立松原高等学校 成山哲生「カリキュラム改革で目指す新しい松原高校」

の代表ともいえる漫才をとりあげているし、自由選択科目では「南河内探険」というのがあって、カメラ・ビデオをかついで自分たちの町をウォッチングし、郷土の未来を考えていきたいと呼びかけている。こうした授業が、生徒の考えをどう深めていったかについての報告をぜひ聞きたいものである。

この節の表題に掲げた「地域の教育的再編成」というのは、かなり多様な実践を包括することばとして使ってみたものである。日本全体の教育改革を展望しつつ、自分たちの地域における教育計画の策定に参加していくこと、子ども・親・教師の教育要求を掘り起こし結集して行政当局にもちこむ地域教育運動、各学校の教師集団が取り組む学校と地域社会との提携、一人ひとりの教員が努力する地域素材の教材化など、さまざまなレベルと内容での実践をさしている。

一人ひとりの教師の日常的な実践において、地域の教育力の可能性が確認されていないようなら、学校と地域社会の連携もうまくいかない。地域教育運動も存在せず、地域教育計画づくりへの参加もないような地域での地域素材教材化の実践は、質の低いものになりがちである。だからミクロの次元からマクロまで、地域の教育改革実践は、多面的・立体的に展開されることが望ましい。しかし、実践がこれまで空白に近かった地域もあるのだから、そこではまずできることから始めるべきだというしかない。

「地域素材」つまり、地域に眠っているさまざまな資料——自然・人文・社会にかかわる——を発掘し、それを活かした教材として活用することは、どんな教員でもやろうと思えばできるはずのものである。事実、これまで多くの教員がそうした努力をおこない、すぐれた成果をあげてきた。教員たちが自主的な研究グループをつくり、集団で地域研究をおこない、その成果を授業の中に取り込んだ例も珍しくはない。

地域素材ならなんでもいいというわけではなく、そこに典型的・本質的なものがあり、しかも具象的でいきいきしているばあい、効果的な教材になりうるのである。構成された教材はほかの教員にも検討してもらい、集団の財産にしていくことが望ましい。筆者はこのあたりから「教員と地域とのかかわり」がスタートし、やがて関係性が深化し、地域教育改革運動にまで発展していくことを願うものである。

(宮坂 広作)

Ⅱ 地域教育改革論の構成と課題

——地域の教育関係の再生に関わって——

1. 地域教育改革論の再考

教育改革の議論においては、「地域社会」（以下、「地域」と略）との関係にある意味で自明の前提として位置づけ立論されてきたと指摘できる。こうした思考様式は、「地域教育改革論」といわれる論理にきわめて典型的に表明されてきたといえるだろう。

ところで、地域教育改革論とは、教育改革論一般としていかなる内容構成を有するものなのかあまり議論されることもなかったといえるだろう。しかも、誤解を恐れずに指摘するならばその論理も明確ではない。そのことは、「学校を地域に開く」あるいは「教育を地域に開く」という主張が繰り返されながら、その具体的な内容構成が論者により異なる点に典型的に見られる。

教育改革論として地域教育改革論を構想する場合には、そうした無前提に議論されてきた教育改革における「地域社会」との関係その内実から再考する必要があるだろう。本論では最初に、迂遠なようであるが、地域教育改革論を議論するにあたり、こうした点を中心に再検討しておこうと思う。

(1) 教育改革論としての地域教育改革論

現状の教育に関わる諸問題に対しての様々な教育改革を志向する議論は、既に主張され展開されてきたし、またされ続けていると指摘できるだろう。周知のように「教育改革」と称される議論は、教育政策の次元だけにとどまらず、運動論等様々な段階で提起され構想されてきたところである。

ところで、教育論あるは教育改革論としての「地域」への関心は、戦後教育の展開過程においても、その政治経済構造の枠組みに規定されながら常に主要な課題として位置づけられてきた。⁽¹⁾その意味で、教育改革論が「地域教育改革論」として成立する背景は、常に

(1)教育総研 理論フォーラムNo12「地域からの教育改革」20~24頁

その論理に内在していたと指摘できる。このことは、「地域からの教育」「地域の教育力」と表現される内容が、教育論として肯定的に主張され、教育実践の課題として位置づけられてきたことにも関係している。

つまり、教育改革論としての地域教育改革論は、その先行的な教育実践として地域的に展開された1950年代から60年代における教育論あるいは地域の教育運動の蓄積を背景として立論されてきたと指摘できるだろう。さらに、1960年代以降に顕著となった経済成長政策の結果としての地域社会の「荒廃」という現象が、地域教育改革論の成立の現実的契機を構成したとも指摘できるのである。

たとえば、海老原治善氏は、1970年代後半に「地域社会のとらえなおし」を主張し、「地域計画と教育の民主的計画化」を積極的に展開している。⁽²⁾さらにこの主張は、1980年代にはいると積極的な教育の計画論として次のような論理へと展開することになる。

(2)海老原治善 「中教審路線の地域化と地域教育計画」(季刊『教育のために』4号所収 日本評論社1977年)。

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、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、この視点からの検討が必要となってきた。 ⁽³⁾

(3)海老原治善 「地域教育計画論」 勁草書房 1981年 2～3頁。

海老原氏のこうした論理は、教育改革論としての地域教育改革論を「地域教育計画運動」として積極的に構成し位置づけたものであるといえるだろう。

しかしながら、教育改革論としての地域教育計画運動の主張は、海老原氏の論理からもうかがえるように、いわゆる「教育運動論」の側面からの提起であったことは指摘するまでもない。したがって、地域教育改革論は、教育運動論として提起されるという一つの理論的枠組みが前提として理解されることとなった。そのことは、論理の前提として地域教育改革論が一定の「教育運動論」の理解から立論され、地域教育改革論の理解における傾向的理解を生み出すことにもなったのである。その結果、地域教育改革論は、教育改革論一般としての意味だけでなく、教育運動論の一翼を構成する概念を内包することとなったのである。

この点、教育運動論としての地域教育改革論としてさらに検討されなければならない点であるだろう。その意味から地域教育改革論

と教育運動論一般との関係は、改めて整理される必要があると考える。

(2) 教育運動論としての地域教育改革論

地域教育改革論を教育運動論の次元において検討した時、問題とすべきは教育改革運動をめぐる主体の問題となるであろう。一般論として指摘すれば、現状での地域教育改革運動を担う主体は、多様であると指摘できる。改めて指摘をするまでもなく、「教育運動」の理解をめぐる概念整理がこの場合きわめて重要であるだろう。少なくとも、前述した海老原論においては、「教育運動」に関する理解は、教員を中心とした運動であり、換言すれば、日教組であると指摘できるだろう。その意味で、「地域教育運動」あるいは「地域教育計画運動」として提起された地域教育改革を志向する教育運動は、基本的に教員を中心とした運動であり、その運動に地域の父母・住民が参与するという形式の教育運動という図式として理解される傾向が前提となっている。しかしながら、現実に地域教育改革を志向する運動の形態は多様であり、運動に参加する構成員あるいは参加の形態も多様であることは改めて指摘するまでもない。

ところで、教育運動の概念としては、1950年代から60年代初頭にかけての国家権力と運動の対立図式という状況から生み出された「社会運動において反権力的性格を重視するとらえ方」⁽⁴⁾を一般的な理解としていた。しかしながら70年代以降に展開された様々な教育運動の現実には、そうした図式では捉えきれない多様な側面を見せている。また現実の政治状況の急速な変化を考慮するならば、教育運動そのものの了解構造は、改めて構築される必要があるだろう。その意味で、次の指摘は、地域教育計画論あるいは地域教育改革論を教育運動論として捉える場合にきわめて重要である。

(4) 広瀬隆雄「変容する教育運動を探る—〈新しい教育運動〉の現状とその特質」(岡村達雄編『教育運動の思想と課題』所収 社会評論社 1989年) 184頁。

地域教育運動に対する理論状況に関していえば、個別具体的な実践報告は多くみられるが、運動総体を理論的かつ構造的に位置づけようとする試みは少ない。また、権力に連動するような運動(たとえば、草の根保守主義の教育運動や教育正常化運動など)は、地域教育運動の範疇から一般に排除されており、検討の対象にはなっていない。そこでは論者の価値観や世界観に合致する運動(あるいは抵触しない運動)を地域教育運動として取り上げる

この指摘を現実の地域教育改革論に関わって敷衍するならば、地域教育改革を志向する教育運動は、地域における教育課題あるいは要求を背景とする多様な運動主体により担われているという事実在即して検討されなければならないことを意味している。そこでは、草の根保守主義の教育運動あるいは教育正常化運動などが志向する地域教育改革論の議論も教育改革論として理論的に総括すべきである。

先に指摘したように、現実の地域教育運動は、様々な主体によって担われている。そうであるならば、地域教育改革論の内実も多様であるだろう。従って、教育運動として、地域教育改革論を提示するならば、運動主体に即した内容構成を明確にする必要があるだろう。地域教育改革論は、「地域の教育課題」あるいは「地域の教育要求」という概念において立論するだけではなく、個々の教育運動の主体的要求を基礎としても立論されなければならない。

後に検討するように、「学校五日制」や「校区教育協議会構想」等の議論も地域教育改革論として提起する場合には、その改革論を担う運動の主体からの改革論であるべきだろうと考える。さらに、前述した海老原論が提起した「地域教育計画論」を前提にするならば、その場合、教員が地域教育計画論にどのように関わって行くのかということを前提とした論議がなされる必要があるだろう。

基本的に教育運動として地域教育改革論を展開する場合には、その改革論の内容構成は、繰り返しになるが教育運動の主体に即して行われるべきである。いずれにしても地域教育改革論は、改革論である限り一定の価値体系を前提にしているのであり、その意味からいえば、個別教育運動の主体が志向する構想を提示するしかないのである。

(3) 地域教育改革論における地域概念の理論的課題

地域教育改革論をめぐる理論的課題は、前述のような教育改革論や教育運動論の次元だけにとどまらない。理論的構成を考える場合、「地域社会」(あるいは「地域」)と教育の関係をどのように捉えるかが鍵的概念となるだろう。この点は、既に理論的実践的な問題であると指摘したことがある。(6)70年代以降の教育研究や教育実践に

(6)前掲書『地域からの教育改革』

においても、必ず教育における地域への着目という視点は、繰り返し指摘されてきたところである。しかしながら、こうした教育における地域の重視は、即自的な経験論の枠組みを抜け出していないともいえる。

確かに、学校教育に即していえば、地域は教育実践の具体的な場面として考えられてきた。しかし、そうした理解は、決して客観的な論理として確立されてきたものではない。しかも、学校を教育の中心と考える論理が無批判に前提とされている。「学校中心主義」とも指摘できるこうした論理は、再検討の余地があるといえるだろう。周知のように「生涯学習」論を基本とする教育政策の展開は、「学校」観を政策現実において変更する方向性を内包していると考えられるからである。

その意味からも、学校教育を地域の教育関係構造においてどのように位置づけていくかは、早急な課題である。

たとえば、後述するように「学校五日制」の論議は、地域の教育関係に学校をどのように位置づけるかという問題を鮮明に提起するであろう。また、さらに指摘すれば、従来の学校観を根源的に捉え直す契機をもこの論議は孕んでいると考えられる。

学校教育と地域の関係性の論議は、さらに個別学校の教育実践の単位としての「校区」をどのように考えるのかという課題をも提起するであろう。このことは、地域教育改革構想の一つとして実践され、注目されている「校区教育協議会構想」にも大きく関わってくる問題である。周知のように、小学校、中学校における校区の具体的な明文上の規定は存在しない。既に、指摘されているように法的な根拠のない校区あるいは学区の設定は、基本的に義務教育における就学事務の作業上の理由から市町村教育委員会が通学区域を定めることになっているだけで、教育的な意味においてなされているわけではない。⁽⁷⁾

こうしたことは、地域教育改革論において常に主張されている「地域」の概念に深く関わる問題である。これまで主張されてきた地域教育改革論における「地域」の現実は、「校区」であり、その実態は、市町村教育委員会が属する一般行政単位である市町村を基本として成立したものである。この点は、帝国憲法下における教育令、小学校令等から連綿として継続した現実であると指摘できる。したがって、教育と地域の関係性は、常に行政単位として位置づけられてい

(7) 嶺井正也「校区教育協議会構想と接近の道」(海老原治善編著『生涯学習・学校・地域からの教育改革』所収 エイデル研究所 1990年) 151頁。

る「校区」等を基本に追求されてきたというのが現実であろう。しかも、学校教育を教育の中心として考える歴史的な思考様式に担保された現実的経験的な教育実践の現実がこうした了解構造を支えてきたともいえる。

現在、「校区」に関わる様々な論議がなされている。そうした論議を前提に考えるならば、改めて「校区」の論理的な解明を通して教育における地域の問題あるいは教育と地域の関係性は、再考されなければならないだろう。(8)

地域教育改革論は、上述したように未だにその論理的な課題は未解決のままである。しかしながら、各地における様々な実践的な試みは、具体的に展開されている。「地域の教育力の再生」、「教育自治論」等を標榜しつつ展開されている実践をどのように総括するかは、きわめて緊急な課題であるだろう。さらに、今後の地域教育改革論の構成をどのように創造していくかも実践的な課題として提起される必要があるだろう。

(8)岡村達雄「『校区』の論理と人権論への問題提起—近代義務教育制度における差別構造—」(『教育学研究』第46巻第4号所収1979年)は、「校区」に関する重要な論点を明示している。

2. 地域社会と教育関係の現在

(1) 変貌する地域社会と教育関係

既によく指摘されているように、現在の地域社会は、かつて当然とされていたような自然および社会状況とは大きく異なっている。おそらくその原因は、戦後日本の経済成長に大きく関係していると考えられるだろう。「豊かさの中の貧困」というべき現象は、単に地域社会にとどまらない一般的な社会状況となっている。そのことは、地域社会という空間の視点から見た場合、より大きな矛盾として顕在化しつつある。マス・メディアの発展にともなう情報社会化は、情報の一元的な支配を現実化することにより単なる空間としての地域社会の独自性を消失させつつある。

こうした現実には、地域の教育関係にも大きな影響を与える結果を生み出しているといえるだろう。たとえば、学校教育における偏差値教育、管理教育等の問題もこうした社会的な背景から加速度的に一般化したものであると指摘できるだろう。

すくなくとも、戦後日本の高度経済成長政策は、その現実において従来の地域における共同性を変貌させたことには異論はないであろう。そのことは地域の教育関係をも大きく変化させたのである。

指摘するまでもなく、地域と教育の関係は、地域という空間で教育活動が行われるということにとどまらない。教育関係あるいは教育課程が、地域の環境や構造により規定され、しかも地域の変貌にともなって変化するということを意味する。

したがって、地域の教育関係の構造は、地域社会の変貌とそれともなう矛盾を孕まざるを得ないのである。このことは、教育研究および実践における地域への関心が経済成長にともなう矛盾や歪みの顕在化した70年代前半に急速に大きくなったことから了解できるだろう。

現在、地域の教育関係は、まさに地域社会の矛盾を抱え込みながら実存している。その現実には、学校それ自身への根源的な批判にとどまらず教育関係それ自身への懐疑を一般化させている。地域教育改革論は、この現実を前提に展開されなければならないとも指摘できる。そして、地域と教育の関係性を改めて問い直さなければならないという理論的課題は、地域教育改革論の基本的な検討課題の一つであるといえる。

(2) 地域と教育の関係性

地域と教育の相互規定性あるいは関係性は、どのように捉え得るであろうか。地域と教育の関係は、地域の固有な教育機能という側面と学校教育を中核とする公教育制度内の存在としての地域という側面の二つから捉えられるであろう。とするならば、地域と教育の関係性の現在には、いずれにしてもこの二つの側面において検討しなければならないであろう。少なくとも、地域教育改革の具体的方途を探るためには、地域の教育の関係性の検討こそが理論的にきわめて大きな問題性を内包していると考えられるからである。

地域の固有な教育機能とは、地域そのものが有する人間を育成する機能ということになるであろう。たとえば、「若者組」等の伝統的な共同体が所持していたような集団生活を通しての教育機能は、その典型的なものである。現代において地域の教育力を再評価あるいは復権を構想する主張には、こうした伝統的な教育機能を強く意識している点があるといえるだろう。また、わが国の戦後教育改革期に紹介されたコミュニティ・スクール論にも見られるように、コミュニティ全体を教育機関として捉える視点も、その前提としてコミニ

① 地域の固有な教育機能

ティ（地域社会）の共同性が有する人間育成機能に注目した論議であると整理できる。いずれにしても地域における教育機能は、「教育の基盤としての地域社会」⁽⁹⁾という論理を前提に主張されてきたと指摘できるのである。

(9)矢野峻「地域教育社会学序説」東洋館出版 1981年) 130頁。

地域の固有な教育機能を「地域の教育力」として論じるにしても、概念それ自体がきわめて抽象的で捉えようのないことは、容易に想像できる事柄であろう。既に述べたように、「地域の教育力」をめぐる主張の多くが経験的な内容として論じられる根拠もこの点にある。地域における共同性それ自体にも共通了解はなく、地域諸集団が有すると考えられる教育力も甚だ抽象的概念であると考えれば、当然といえなくはない。

しかしながら、政治経済構造の急速な変化は、地域に固有に存在した教育機能を変容させるとともに、さらにはそうした教育機能を消失させつつあるといえるだろう。このような現実的な地域の共同性の現実的解体と地域の教育関係の矛盾の顕在化が、よりこうした「地域の教育力」という概念への関心を呼び起こしているともいえるのである。

地域教育改革論やそれを志向する運動が、ある種の肯定的な共感を呼ぶのはこうした現状を背景としたものであることには異論はないであろう。もちろん、かつてのような地域が有していた教育的機能をそのまま復権することは不可能である。問題は、そうした地域の教育機能を現代的にどのように再生させるかであることは指摘するまでもないだろう。より現実的に即して指摘すれば、地域の素材をいかに教育過程に編成するか、あるいは戦後教育改革期に大きな影響をもった「コミュニティ・スクール」論が志向した「地域社会学習」のカリキュラム化の課題をいかにして現代的に再編するかということが問い直される必要があるだろう。

地域と公教育制度の関わりについて論究するとき、現実的な問題としては、学校教育をどのように考えるかということにもなるだろう。特に、地域教育改革論において論じられる「学校開放」あるいは「地域に開かれた学校」という主張は、この問題に大きく関わっている。既に前節でも指摘したようにわが国の学校教育、義務教育諸学校は、その設置主体を地方自治体としその管理・管理運営を行っている。形式的にも実質的にも、地方自治体の行財政に依存す

② 地域と公教育制度

ることにより地域の主体的な管理・運営が基本とされている。しかしながら、その実態は、中央省庁による政策が貫徹される空間として位置しているといえるだろう。問題の一端は、この点にある。

確かに、近代学校制度は、その設置当初の国家的政策意図とは別に、ある意味で地域住民の共同意識に結合され根付いてきたといえる。したがって、地域の教育を考えるときに了解構造として、常に学校教育が中心に語られてきた要因もそこにある。現在、学校教育の再考が様々に試みられているが、基本的に地域の教育に関わる共同性の問題として主観的に論じられる傾向がある。しかしながら現実的に公教育制度の一環として成立する学校の問題性は、あまり論じられていないように思われる。

周知のように、わが国の義務教育制度は、基本的に学区により運営されているが、それは、地方行政機構に従属している。したがって、行政区域の変更や行政単位の変更により影響をうけざるを得ない。その結果、学校統廃合に見られるように、住民の教育要求とは無縁な行政上の措置として行われ、それをめぐる紛争状況は各地で見られるところである。こうした事実は、教育における地域の問題を考える場合きわめて重要な視点であろう。

したがって、現行の公教育制度を前提に地域教育改革を論じる際には、その中心的な論議として公教育の枠組みを考慮せざるをえないのである。つまり、教育における地域の問題とは、一方における教育における地域共同性と他方における国家的支配としての公教育制度を同時に検討する必要がある。

たとえば、地域の教育素材を教育課程に組み込むことだけを考えても、そこには現行の学校教育の教育課程との関係を当然ながら考慮しなければならないのである。地域教育改革論においては、単に「地域の教育力」や「地域の教育機能」を現行の公教育制度に対抗させるだけでは改革論としては不十分なのである。この点、養護学校教育の義務化にともない明らかとなったような公教育制度のもっている差別的構造からみても、単に「地域」あるいは「校区」を矛盾のない構造として理解できないであろう。少なくとも、国家支配としての公教育制度は、地域という空間を支配構造として組み込んで成立していると指摘できるのである。その意味から、地域教育改革論における地域の問題は、公教育制度の構造的な理解が議論の前提として要求される点なのである。

(3) 地域社会における教育関係の再生と地域教育改革

地域における教育は、基本的に現実の公教育制度の枠組みとして成立している。したがって、その枠組みをいかに捉えるのかは、基本的な課題として存在している。地域の教育関係は、学校教育あるいは家庭教育、さらには社会教育といえども公教育制度の枠組みとして成立しているのである。したがって、地域の教育関係は、その実態として一方で公教育制度を形成し、他方で地域の共同性を基本とした教育機能を形成している実存形態として成立しているといえるだろう。地域の教育関係の再生あるいは改革を構想する場合には、この視点は重要な問題として設定し得るのである。

地域教育改革論として展開されてきた論議には、現実的な教育政策あるいは教育行政作用に対抗する根拠として地域における教育機能への着目が基底に存在していたように思われる。その結果、牧歌的とも指摘できるような地域の教育機能等への無批判な依存的傾向を生み出すことになりがちであった。当然ながら、地域の教育力の再生という視点は、かつて疑問視されなかった「学校」それ自体への批判を内包する視点をもっている。わが国の近代教育制度が学校を中核としてきたことを考慮するならば、こうした視点は重要な意味をもっていることは指摘するまでもないことであろう。しかしながら問題は、地域教育改革論において公教育制度の一環を形成する地域の教育関係を踏まえて、そこにいかなる「地域の教育力」をどのように回復していくかを問うことであるといえる。地域における「教育関係の再生」の課題は、まさにそのための具体的な実践的方途を地域教育改革論として展開し構成して行くのかということに収斂されるものであろう。

したがって、地域教育改革論は、地域の教育力といわれるような地域共同的な教育機能を再評価しながら、具体的な教育現場である学校教育等に構造的に位置づける基本構想を創ることを意味するのである。こうした構想は、当然ながら多様な取り組みや方法を内包するものになるであろう。その意味で、地域教育改革論は、その実際において一元的に整理し得ない内容とも指摘できるかもしれない。以下では、そうしたことを考慮しながら学校教育を中心にした地域教育改革論あるいは地域教育改革運動の取り組みを検討して行きたいと考える。

3. 地域教育改革論の課題とその地平

(1) 学校五日制と地域教育改革

1993年から部分的に実施され始めた学校五日制は、地域教育改革を構想するときにはいかなる意味をもつのであろうか。周知のように、学校五日制に関しては、「教育改革としての学校五日制」として捉える主張がある。¹⁰⁾確かに、わが国における近代学校の歴史を振り返るとき、学校五日制は、きわめて革命的な意味をもっていると指摘できるだろう。それは、単に「土曜日が休日」になることを意味するわけではない。

¹⁰⁾海老原治善 「教育改革としての学校五日制をめざして」(日教組学校五日制研究協力者会議・海老原治善編著『学校五日制読本』所収 エイデル研究所1991年)

ところで、学校は、その基本的な構造を疑われることなく今まで私たちに当然の存在として受容されてきたのである。そのことは、誰もが「学校」という存在を経験し、その構造を不変的な日常性として了解してきたことを意味しているといえるだろう。しかも、学校は、不変的な存在として全ての個人に経験的に認識されてきたともいえるだろう。したがって、学校の存在基底は絶対であり、教育は学校で行われるという了解構造は、疑われることがなかったのである。その意味から、教育という営為は、学校と不可分であると考えられていたのである。しかしながら、学校五日制は、こうした思考を根底から突き崩す意味を与える可能性があると言及できる。つまり、それは学校という存在を一つの教育空間として相対的に位置づけ得る可能性を顕在化させたとも換言できるのである。

ところで学校五日制に関しては、その背景として日教組の時間短縮闘争の展開や臨教審答申およびそれを受けての文部省の施策の展開などをその契機として指摘できる¹¹⁾。こうした点は、教育運動や教育政策の動向としてそれなりに重要であることはいうまでもない。しかし、地域教育改革論あるいは地域教育改革運動という側面から学校五日制をどのように理解するかは、重要な点である。結論的にいえば、学校五日制は、従来の学校観の基本的転換として捉える必要があるだろう。

¹¹⁾教育総研 資料集5 学校五日制問題資料集『さあ実践へ、学校五日制』1992年。

わが国における近代学校制度は、地域社会の教育関係を一元的に学校が支配することで成立してきたと指摘できる。その意味で学校は、常に地域の教育関係の中心に位置づけられてきた。その結果、既に指摘したような地域の教育関係の構造が学校を中心として形成されてきたのである。

学校五日制の実施という現実には、こうした構造、特に学校を中心とした地域の教育関係の再考を迫るものとして捉えなければならない。この視点こそ、地域教育改革としての学校五日制の意味する基本的内容であろう。つまり、学校に対する様々な不信が声高に主張される最近の現実には、不変的な存在としての学校および「学校的まなざし」を問い直すことを私たちに要求しているのであると考えられる。¹²⁾とするならば、地域教育改革としての学校五日制は、学校あるいは学校が生み出してきた学校文化の再考を射程にいられた内容として構築されなければならない。

12)山内亮史「学校五日制と現代学校論」(同上所収) 70頁。

現実の教育実践において学校五日制を教育改革とりわけ地域教育改革としてどのように展開するのかは、北海道教職員組合の取り組み等、先駆的な事例を別にすれば一般化されているとはいいがたいのである。¹³⁾しかし、教研集会などのレポートにも散見できるように地域教育改革の一つの試みとして位置づけられ始めているのも事実である。そうした試みは、今後、各地で増加してくるよう思われる。

13)北海道教職員組合編「学校五日制をめざして」勁草書房 1980年。

既に指摘してきたように、地域教育改革として学校五日制を積極的に展開するとすれば、そこでは、現行の教科の枠組みあるいは教育内容の大胆な変革と整理が要請されるであろう。こうした具体的な内容構成については既に試案的な提起がなされている¹⁴⁾が、より具体的な内容は、それぞれの地域における教育実践の展開と関わって構築されることが重要であることは指摘するまでもない。従来から試みられてきた地域素材の教材化という教育実践は、教科の枠組みを前提にすることで展開されてきた。しかし、学校五日制を地域教育改革論として展開するならば、既存の教科の枠組みにとどまらず地域におけるあらゆる教育関係を共有しつつ地域素材の教材化が可能となるであろう。そこには現実の学校教育への住民の参加を実態化する可能性があり、従来の学校教育における地域に対する閉鎖性を転換する契機が存在するからである。地域の教育関係の共有化という視点が学校五日制を地域教育改革論として捉える基本であるだろう。

14)前掲書「校区教育協議会構想と接近の道」153～154頁。

(2) 教育自治と地域教育改革

わが国の教育行政は、既に指摘してきたように地方行政機構に付属する形態で設定されている。この点、アメリカ合衆国の教育行政

単位である「学区」制度 (School district) とは異なっている。つまり、一般行政単位としての市町村から、区域と行財政が独立して存在しているわけではない。確かに、教育委員会制度など戦後教育改革の時期に「教育の地方自治」を確立していく方向性は構想されていた。しかしながら、その後の教育政策の展開過程において、たとえば、教育委員会の公選制から任命制への変更など当初の方向性とは異なる展開をしたことは周知のことであろう。

こうした状況に対し、80年代以降に展開されてきた準公選制の教育委員会を要求する運動は、本報告の他の個所で詳細に論じられているように地域教育改革論として注目すべき内容を含んでいたと指摘できるだろう。さらに、1960年代以降の学校統廃合反対運動や部落差別による越境入学反対の闘争あるいは1979年の養護学校義務化反対運動等の展開は、教育自治に関する多くの問題を提起してきたといえるだろう。

そこには、教育自治の単位として「校区」の再検討、あるいは教育自治をどのように構想するかという課題を提起してきたといえるだろう。

地域教育改革論を構想する際にも、こうした教育自治の基礎単位に関する検討は必要とされる。この点に関わって、日教組「第二次教育制度検討委員会」の報告書『現代日本の教育改革』⁴⁵⁾は、「校区」を「子どもの日常生活圏や友人関係の広がり⁴⁶⁾の基礎的空間」「子どもが、地域のおとなや住民から、そしてまた地域の自然、文化、行事、祭りなどを通して多くのことを学ぶことのできる身近な文化伝達と教育場」「父母・住民が、子どもの生活や子育て・教育を具体的に見通すことのできる範囲」「子育て・教育を通して地域の人間関係や日常生活の場 (日常生活圏) がつくられてゆく場」と規定している。

45)第二次教育制度検討委員会・大田 編『現代日本の教育改革』勁草書房1983年。

さらに、校区からの教育改革を「教育における住民自治と教育参加を実現していくうえでの基礎的な場」としての校区を基本として行うことを提言している。

確かに、校区を基礎単位とするこうした視点は、教育自治を構成する際に重要な意味を有するであろう。特に住民参加を前提にした教育行政の確立からみれば、「校区」を基礎単位とした教育自治の確立は、地域教育改革論の一つの構想として検討する必要があると指摘できる。

ところで、教育における住民参加論あるいはその具体化する制度論は、既に理論的にも実践的にも試みられてきたところである。こうした理論や実践を整理しながら、嶺井正也氏は、より積極的に「校区教育協議会構想」を主張している。¹⁶教育における住民参加あるいは教育自治の具体化の方法として「校区」を積極的に位置づける点からも、この「校区教育協議会構想」は興味ある提案である。この構想では、さらに一般行政区ごとに「校区教育協議会連絡会議」の設置による教育委員会との交渉をもその視野にいれている。そこには、現行の教育委員会制度の住民参加による改編という展望まで構想されていると指摘できるだろう。

16前掲書「校区教育協議会構想と接近の道」 155頁。

この構想における問題としては、教育財政の確保や教育行政主導で展開されている学校教育における教科内容の構造をどのようにして「校区教育協議会」で取り扱うのが明確でない点などが指摘できる。しかしながら、地域教育改革論における教育自治の現実化を企図する場合、この構想は、一つの方向性を示しているといえるだろう。その意味で、より具体的な形態として「校区教育協議会」構想は、その実現の方途を今後探っていく必要があると考える。また、各地で試みられている教育問題を中心とした市民会議や懇談会の実践は、必然的にこの構想の実現の基底として捉え、今後、「校区教育協議会」構想の受け皿として意味をもつと考えられるのではないだろうか。

4. 地域教育改革運動の地平とその課題

地域教育改革論は、簡潔に指摘すれば「地域性」あるいは地域的な特質を前提にした教育改革運動であるといえるだろう。したがって、その具体的な方法は、従来から教育実践において追求されてきた課題と重複する内容構成であるといえなくもない。周知のように『山びこ学校』や『村を育てる学力』において追求された内容は、地域における学校のあり方を鋭角的に提起してきた。そうした教育実践における基本的な視角は、「学校が地域を変えることができるか」という命題であったように総括できる。つまり、学校における教育実践を通して地域を変えようとする地域教育改革論あるいは地域教育改革運動であったと整理して間違いはないだろう。

現在でもこうした教育実践論を中核とする地域教育改革論や地域

教育改革運動は肯定的に受容されるであろう。問題は、現実の地域の構造や教育関係の変化に対応する内容であるかを問わなければならないのである。学校を通しての地域の改革という視点は、教職員を中心とした改革論や運動論を前提とする。こうした議論は、教育公務員としての教職員がどこまで地域に関わり得るのかという問題を常に生み出すであろう。結論的に指摘すれば、教職員が地域でも生活できるのかという問題を考えてみれば、その現実的な困難さは容易に理解できる点である。

この点は、中間報告でも指摘したように地域教育改革論あるいは地域教育運動論は、第一義的に地域に生活する住民が担うことから出発する必要があると考える。次の指摘は、前述した従来の教育実践論の視点を逆転した内容であり、その意味で、現在、地域教育改革論や地域教育運動論を構想するときの視点として改めて認識される必要があるだろう。

今や、学校が地域を変えるのではなく、地域で真剣に生きている人びとによって、学校が変えられたり育てられたりする時代になったといってもいいと思う。学校も教師も、その変化をハッキリ認め、地域の人びとの願いや要求を柔軟に受けとめることが大切になっていると思う。¹⁷⁾

17)野本三吉編著『地域からの教育づくり 教育実践の記録・8』筑摩書房 1981年。14～16頁。

この論者が指摘しているように、現実の教育は学校を含めて地域の人びとの教育要求を組み込んで構想される時代になっていることには異論はないであろう。問題は、そうした現実に対して現行の教育制度や地域教育関係が対応できない点である。地方分権化にともない「地方の時代」あるいは「地域主義」が主張されているにも関わらず、教育をめぐる政治状況は、政策だけでなく行政の次元でも大幅な変化はみられない。しかも逆行するような教育政策の展開は、教育現場における「日の丸・君が代」の強制問題をはじめとして指摘すればきりがないのである。もちろんこうした教育政策の展開の背景には、公教育制度の基本的構造と深く関わる問題が内在していることは指摘するまでもないであろう。したがって、地域教育改革論や地域教育改革運動は、地域の教育関係や問題について、一方で具体的な「地域」から展開しながら、他方で国家的あるいは中央集権的教育構造の問題にも対処する理論的運動論的な視野が要請さ

れるのである。

ところで、既に指摘したように、現在の地域の教育関係の変化は、地域それ自体の変化によって生じたものであり、その逆ではない。この点こそが、地域教育改革運動の内容を構成する際の基本的視点である。つまり、教育あるいは学校を変えることによって地域を変えるという視点ではなく、地域の変化を学校を含む教育関係の再編あるいは改革にどのように連関させるかが、地域教育改革論や地域教育改革運動の基本的な課題なのである。

本論文で検討してきた、「学校五日制」あるいは「校区教育協議会」が地域教育改革論や地域教育改革運動の一つの論議の契機となるとするならば、それは、地域の教育関係を地域社会の実情に即して柔軟に変更するための方法を志向する点に意味を求めべきであろう。

基本的に地域教育改革運動は、本論文の行論に即していえば、地域における住民が中心となって展開される教育運動であると規定できるだろう。前述したように、少なくとも第一義的な主体として住民が運動を担うことから地域教育改革運動は展開されるのである。そうした運動に教職員がどのように関わっていくのかは、個々の事例に即して様々に構想できるだろう。ただ、その際の基本的姿勢は、現行の教育関係や構造を柔軟に変更できるという前提を矜持するものでなくてはならないと考える。

現実に地域教育改革運動あるいはそうした志向性を孕む運動は、各地で展開されつつあるが、その具体的な整理や情報交換は、十分なされているといいがたい。この点、地域教育改革運動の展開と関わって緊急な課題ではないだろうか。将来的な展望にたつなら、どのような形態であるにしろ地域教育改革運動の情報交換あるいはネットワーク化が、こうした運動を実際に担う運動体に要求されると考える。

総括的に整理すれば、地域教育改革論あるいは地域教育改革運動は、「地域」という単位で教育関係全体を再編成していくという方向性を共通項とするものである。したがって、そこには既存の教育関係を相対化した視点と再編への具体的な方途を創り出すことが要請されているのである。この点、現実には共通の理解が得られていないといえるであろう。その意味からも、地域教育改革運動相互の情報交換は、今後、追求されなければならない課題である。

(元井 一郎)

Ⅲ 地域教育と地域教育改革運動

本章は、従来の地域教育運動の到達点とその限界性を指摘するとともに、現段階での教育現場の諸問題を踏まえた新たな改革論の可能性を追求しようとするものである。

特に「4 地域教育運動の目指すもの（私案）」では、今後の運動の方向性に新たな地平を拓くべく、かなり大胆、かつ空想的ともいえる提起を試みるのである。

1 受け身の地域から創造の地域へ

地域社会が、一つの価値として市民権を得るようになったのは、日本歴史上、そう古いことではない。近代政治史を紐といてみると、日露戦争後であることがわかる。戦前の日本が帝国主義国家として世界市場に参入しはじめた時期、国内では、「中央政府の所在地」＝東京に対してその出先機関であった「地方」が、単に統治の客体としてではなく、その国家システム全体を積極的に支える極として、当時の支配層に認められはじめてきた。

戦後において地域は、いろいろな意味で議論にさらされている。すでに中間報告でも記したように、あいつぐ全国総合開発計画の波は、「高度経済成長」にあわせて（それを先導する形で）、全国の地域社会をのみ込んでいった。その結果一極集中型国家、人口の八割が高齢者という過疎農村、隣人が死んでいても気づかない都会、人があふれ、モノが溢れている「東京砂漠」…。日本のどこをとっても、「豊かな地域」「あたたかい街」を見いだすのが大変難しい状況が存在している。このように戦後「開発」された地域のあり方が、今日の地域社会問題の温床になっているとみることができよう。

この「危機」的地域社会にたいして、教育運動の側は、どのようにに抵抗策や代案（オルタナティブ）提起してきたのだろうか。地域社会政策、および政策の結果として生じる諸問題に闘いを挑んできたのは、他ならぬその地域の住民であつた。反公害闘争のように、

抵抗運動として注目すべき事例を、われわれは多く目にすることができるのである。では、そのような抵抗運動において、具体的な（実現可能な）代案は生み出されてきただろうか。この点について、社会学者庄司興吉氏の次のような指摘は、傾聴に値する。かれは、自ら調査した1974年の北海道苫小牧市の大規模工業開発の事例を挙げつつ、運動の展開の方向性について次のようにのべている。

「開発者側が…巨大なコンビナートを建設する計画を出してくる。反対運動はこれに対して、計画の提起のされ方が住民を無視した一方的なものであり、これまでの経験からして深刻な環境破壊は避けられないという理由から、計画の「白紙撤回」を要求する。

ここまでは良い。しかし、住民運動の側の戦略目標がいつまでたってもそれのみであるため、開発者側が計画実施を強行し始めると、運動はそれを実力で阻止しようとして結果的には逆に実力で排除され、住民の中に支持を広げるよりも、むしろ次第に孤立しがちになっていってしまうのである」。

このようにまとめた後、かれは住民運動の問題点を次のように指摘した。

「要するに、現代日本の住民大半の立場ら言えば、開発あるいは発展そのものが悪なのではない。問題はその内容であり方法であるのだが、それについての積極的な対案を出す段になると、これまでの住民運動のほとんどにはそれだけの準備がなく、能力の問題を別に考えても、そういうものと取り組むだけの体制が取れないことが多かったのである。日本経済の「高度成長」が引き起こした諸矛盾への対応として活発化した住民運動が、不況とともに停滞し始め、ある程度の景気回復後もなお停滞し続けている真の原因は、主としてここにあったし、あるのではないだろうか」⁽¹⁾

地域教育運動の場合、直接的に景気変動等に左右される性格のものではないが、この指摘は一面教育運動にも当てはまる。確かに、地域教育運動の実際的展開において、地域教育政策の一つのアンチとして提起される運動形態—過疎地域における学校統合問題等—は、ゆたかな運動の成果をのこしてきた。とはいえ、事態が緊迫している現在では、日常的に問題解決をはかり新たな文化・教育環境を醸成するという意味での「地域↔学校」関係は構築されてこない場合が多かったことも事実である。その意味では、地域教育運動が、問題対応型の運動としては十全に成長してきたものの、政策提起型

(1)庄司興吉『人間再生の社会運動』（東京大学出版会、1989年）198ページ。

の運動への質的転換を充分になし得ていない、という問題を抱えていると見ることができる。

この問題は、1990年代、特に55年体制の崩壊を体験した後の地域においては、極めて大きな問いであると言わざるを得ない。

米ソ冷戦構造の崩壊にともない、自民党一党支配が終焉した体制にあっては、従来の支配構図自民党文教部族を中心とした「政府教育政策」対「革新勢力の教育運動」という構図ではもはや、現実の教育政策をめぐる諸状況を把握できなくなっている。地域社会においても、同様の状況が展開していることは明白である。それゆえに、地域教育運動も当然、その役割を変えざるを得ない段階にきているのである。

日教組教研の共同研究者である森山沾一は、「地域教育改革運動の蓄積と課題」において「現在、第四の地域教育改革運動の必要性が『生涯学習体系』や『学校五日制』の中で言われ、現実にしのぎを削って展開されているといえよう」⁽²⁾と指摘した。この指摘通り、地域社会では今、「いじめ」「不登校・登校拒否」等に典型的に現出する切実な問題の解決方法と「学力問題」などのあらたな教育観をめぐり、諸勢力が「現実的にしのぎを削って」いる。現実に地域住民が直面している教育問題の多くは、戦後自民党の強権的地域政策の所産であると同時に、「先生—生徒」「親（保護者）—子ども」「地域—学校」という教育関係の中に、文化的社会的機能として内在していたものの表出なのである。

(2)森山沾一「地域教育改革運動の蓄積と課題—生涯学習時代の地域・学校をつなぐもの—」(『教育評論』94年2月号)43ページ。

このことを、「不登校・登校拒否」問題を例に考えてみよう。確かに、学校そのものを「地域の生活実感とはなれた受験学力中心の学習の場」「成績評価による差別の場」としてしまったのは、自民党政府の「成果」ではある。だがこの問題が、政策批判のみで解決しきれないことは自明である。この意味で、教育現場において最も基礎となる教育関係＝「先生—生徒」関係に焦点を当て、その本質および根底に横たわる教師の生徒観を改めて検討してみる必要がある。教師一人一人が、目の前の子どもを地域社会の生活者の一員として、また自分と平等な一人の人間として捉える認識を、もち得ていただろうか。この認識の欠如、すなわち生徒を一方的な“管理の客体”とし、学校を構成する一人の仲間としてキッチリと認め得なかった教員たちの「教育観」にも、原因の一つがあるとみなすことができるのではないか。「不登校・登校拒否」に限らず多くの問

題は、地域社会・教師・保護者の間にきずかれるべき教育関係が、戦後の開発中心の地域政策の中で歪められてしまったことの表れとみることができる。その意味で、この歪んだ関係をいかに変革していくべきなのか。「不登校」問題にそくして考えると、まず、自民党政権下で「培われて」きた学校機能およびその地域社会との関係を変革する、組織的計画的運動を展開することが必要である。と同時に、その機能を自明の前提とし、その機能とある意味で平和的に共存してきた従来の「教育観」を問い直す運動の推進がポイントとなろう。このような運動を創造していくために、さしあたり、これまでの地域運動の特質や蓄積がどのようなものであったのかを確認し、そこから示唆を引き出してくる作業が求められよう。

2 地域教育運動のかたち

戦後、地域を土台としつつ展開された運動の最大の特質の第一は、地域を「中央」教育行政の一方的施策に対する「抵抗の場」とする理解の上に成り立ってきた点にある。「抵抗の場」の素地と考えられてきたのが、この場を、住民一人一人が学び、かかわり合い育っていく拠点としての「教育の場」とする発想であった。したがって「中央」政策に対する地域からの批判は、住民が守るべき「善き」地域とこれを侵そうとする「悪しき」国家権力という論理で構成されていた。この点について黒沢惟昭氏は、地域社会・地方自治と国家との関係の観点から、以下のように指摘する。

「たしかに中央政府にたいして地方自治体は、相対的に孤立した地域ではあるがそれはあくまで相対的であつて、地方自治『固有説』をとる者であっても、これを絶対的と考えることは不可能である。ここには国家と政府を同一視するという混乱が見られるのではないか。悪なる『国家』にたいして善なる『地域』という発想は中央集権を呪詛する者に受け入れられやすいが、いうまでもなく地方自治体は国家の重要な構成要素である。したがって現代における地方自治を価値的に捉えることはできない。私見によれば幻想共同体としての国家に対する真の共同体を創造していくための段階的拠点、橋頭堡とみなされるべきものである」⁽³⁾

黒沢氏のこの「国家」対「地域社会」の関係性についての指摘は、地域社会＝地方自治を教育保障の一つの価値とみなして展開されて

(3)黒沢惟昭『社会教育論序説』（八千代出版1981年）161ページ。

きた教育運動への一つの批判として読むことができる。つまり地域社会のもつ「価値」の主張は、国家権力の地域社会への介入に対する批判にはなり得ても、国家施策の支配から自由な地域の創出を展望するものにはなり得ないのである。このように考えると、地域教育運動が一面から見れば、対国家の関係図式のなかで具体的な代替策を提起できなかったことは、論理必然的な結末と捉えることができる。

とはいえ、この運動は他の側面においては、地域社会で具体的に展開している教育活動(実践)の実像を浮かび上がらせる役割を担っていることも事実である。これは、高度成長の結果である過疎・過密問題の典型的噴出口とも言える学校統廃合問題の実例を見れば容易に理解されよう。全国のかなり多くの地域で展開されたこの闘いは、結果として、地域を基盤として「学校を守った」場合と「破れて学校を失った」場合とに分かれた。しかしどちらの場合でも、「地域教育とは何か」について議論を深めていくことを通して、ややもすれば見失われがちな少数者の教育権保障と学校との関係を、抽象的次元ではなく、より現実の生活世界の中で具体化させてきたことは事実である。また過疎地域の教育実践が、「地域の教育力」の実体を捉える上で重要な視点を提示してきたことも、看過し得ない。このように、地域に「根ざした」闘いのなかで積み上げられてきた地域教育への認識の到達点が、日教組全国教研集会での報告だといっても過言ではないだろう。ここでの議論は、近来、地域教育運動がいかに進化してきたのかを見る重要な指標となるものである。

第四次全国総合開発計画の始動を目前にひかえた第三十四次全国教研集会の記録には、地域と地方政策との関係、および地域教育を捉える視点が、次のように記されている。

「現在進行中の第三次全国総合開発計画(77年、86年から第四次全国総合開発計画)などのもとで展開された一連の政府・財界筋の地域再編成政策は、住民の論理とは異なる資本の論理に貫かれた工業、経済成長優先の政策であるかぎり、全国的に無数の矛盾を激化させずにはおかない。過疎・過密・公害の激化はその端的なあらわれであった。……経済・開発政策追随の反動政策と住民の生活・教育要求とのあいだの矛盾は、過密・過疎化の、あるいはへき地の暮らしと教育の問題にまっさきにあらわれてくる。過密・過疎地・へき地での問題のあらわれかたは現実的には異なっている、そこに

累積された生活教育問題は、根深いところで本質を共通にしている。その意味で教育にひきつけていえば、日本の教育の原点は、まさに過密・過疎・へき地の教育にあるといえる。とすれば、その原点が破壊されていくことは日本の教育全体が破壊されていくことであり、原点を守り育てることは日本の教育全体を守り育てることである。」⁽⁴⁾

(4)『日本の教育』第34集。

つまり、強権的な地域政策の結果として生まれた過疎・過密・へき地ゆえに、そこで生活する住民が、これら地域政策の本質的矛盾をみぬくことができるということである。また同時に、そこでの闘いの教育にこそ、教育本来の姿があるという視角でもあった。このような論理のもと、教研集会では多くのゆたかな教育実践が紹介された。第四十次教研（1990年）に新設された「地域における教育改革分科会」では、それまでの研究成果をふまえて、「地域における教育改革」を以下のように課題化しているのである。「教室内そして学校内の教育実践をベースにおきながらも、教職員たちだけの取り組みでは国民合意の教育改革は達成されない。父母たちとの結合に立脚した地域ぐるみの総合的・体系かつ通年化した日常的営為の強化が、さらにいっそう求められている。現実には実践によって切り拓かれる。…何のために、何を見直し改善し、何をどのようにして実現していかねばならないのか、教育改革の視点とその具体的課題の普遍化・法則化・共有化を明らかにすることがもとめられている。」⁽⁵⁾

(5)『日本の教育』第40集

「地域からの教育改革」のこのような課題化は、90年代の地域教育運動のあり方を展望する上で重要な視角であるといえる。地域教育実践が、地域住民と手を携えて歩んでいかなければならないことは、80年代までの地域教育運動の中でも、しばしば語られてきた。しかし、この課題化においては、そこでつちかわれた力量をいかに教育改革へと向けていくべきかを強調した点こそが、注目されるべきであろう。

では、このように各地域の教育実践で培われた力量のなかで、教育改革へと流れ込む可能性とはいかなるものか。次にその可能性を探ってみたい。

3 教育現場からの改革論

前節でみたように、これまでの地域運動は一方で、具体的実践を通して地域教育の本質的特質を明らかにしてきたものの、他方でその性格は「抵抗の拠点としての地域」にとどまっていた。以下、このような地域教育運動のセンター的機能を果たしてきた、また今後もその役割が期待される「学校」が、子どもたち・地域住民にとってどのようなものとして映っているのか、またそのあり方を変える可能性について、考えてみたい。

地域の教育現実が多くの問題を抱えていることは、教育に特に関心のない人々にとってさえ、すでに「常識」の感が根強い。大学進学率のみに傾倒した学力問題、不登校・登校拒否、過疎・へき地等、数え挙げはじめると、それだけで予定枚数が終わってしまう程である。ここでは、「学校」というものの「あり方」が、最も鋭く問われている。「不登校・登校拒否」問題にそくして、本節のテーマを考えていきたい。というのは、この問題こそが、学校教育の実態を鋭くつくものであると同時に、教師がもつ地域社会認識・学校認識の内実を深く問う問題であるからである。

第四十三次新潟教育研究集会で、不登校・登校拒否問題が初めて、一分科会として設けられた。不登校・登校拒否児童数全国4位という記録をもつ新潟県教職員組合では、このような事態を重く受け止め、その“問題”の理解と、この問題に取り組んできた教師の実践を共有化していくために、この分科会を設置したのである。本分科会でのレポートは、不登校・登校拒否問題の実態と、そこに取り組んだ教師たちの“努力と闘い”を書き綴ったものが提出されている。

「暗かった。早く、教室に行けるようにならなければ……頑張らなければ…とおもっていた。勉強が遅れる。ひとりぼっち。教室に行ったほうがいいという先生がいたが、行けたらとっくに行っている！言わないでほしい。」⁽⁶⁾

これは、学校に行けても、保健室に登校するのみで、どうしても教室までたどり着けない「保健室登校児」の記録の一部である。不登校あるいは保健室登校している子どもたちのおおくは、学校に来るのが嫌なのではない。学校に来たくても「来れない」のである。なぜ、かれ・かの女らは、保健室をえらぶのか。あるレポートでは、この理由を次のように分析している。

(6)第四十三次新潟教研レポート。以下注記がない場合は、ほぼこのレポート集からつかわせていただいた。なおここで報告されたものは、『新潟の教育』として、1994年秋に出版予定。

「保健室登校を体験した生徒は保健室を次のようにとらえ、感想を述べている。(一)気を余り使わないでよく、ゆったりした温かいところ。(二)逃げ場。(三)学校で唯一いることのできる場所。(四)好きなことができる。(五)接する人間が教室より少ないですむ。(六)静かで落ち着くところ。(七)他人の人から声を掛けてもらえた。等」このように、子どもたちの生の声をもとに「教室」とはどういう場かを推論すると、(一)気を使いせかせかして、冷たいところ。(二)追われる場。(三)自分の位置がない。(四)好きなことができない。…となろう。つまり、学校教育の具体的実践が最も日常的に展開される「教室」とは、子どもたちにとって、「学校社会」が持っている抑圧的な側面や問題点が、みごとに集約・凝縮された空間となっているのである。にも拘らず、この「教室」で長時間過ごすことを求められ、素直に従う子どもたちは、「正常」「問題のない子ども」とみなされ、「不登校・登校拒否」の形で矛盾を暴露する子どもたちは「病気」「問題児」扱われている。そして問題解決への取り組みが、「教室」に象徴される「学校社会」のあり方の問い直しではなく、「不登校・登校拒否」児の統計上の数を、一人でも減らすことのみに向けられている感は否めない。

一方、この問題を教師の立場から見ると、レポートした多くの教師には、「不登校・登校拒否」の子どもと出会う前には、学校は「あたり前の職場」と映っていた場合が多い。

ところが、その教師たちは、「不登校」をおこしている子どもと積極的に関わりをもつことを通して、自分たちのそれまでの学校観の歪みに気づき、それを「不登校」の子どもの目を通して変革しているのである。ある報告者は、「自分にとって学校は小さいころからずっと、たのしい場であり、就職してもそうでした。だけど、不登校児童とかかわり、どうしても出口が見つからない時と平行する時期に「そう・うつ病」になりました。職場では、管理職はもちろんのこと、同僚までもが相談あいてになってくれず、なかなか先がみいだせませんでした。」暗中模索の状態、毎日子どもと会う努力を続け、子どもと話し合う過程で学校という場が今、暗くつらい場であることに、そして「成績の良い子を良しとする学校」になっていて「人間の価値は、成績良し悪しではなく、自分を偽らず誠実にいきること。他人に優しくすること」など、人間の生き方の本質を学び合う場になっていないことに気づいていく。この過程は同時

に、この報告者が「登校拒否」をおこしている教え子への「共感的理解」に目覚めていった過程でもあった。

「共感的理解」とは、言葉で言うのはたやすいのですが、心の底から“共感”できるまでにはかなりの期間を要しました。でも、

“共感”することができたとき、A児が心からいとおしく思うことができ、A児もまた私を信頼してくれたようにおもいます。」

報告者は、二度と不登校の子どもを生み出さない学校をつくることをA児に約束しているという。それにむけた結論として報告者は「親も教師も価値観をかえていく」ことの必要を力説してレポートをしめくくった。

このような学校観の変革のながれは、まず[子どもの親や教師との関係への注目] → [自分の教師としての立場の自覚] → [子どもたちを取り囲む環境・地域社会への注目] という経路をとるというものである。教研レポートをみてみよう。「不登校になっていった原因を親と話をつめていくと、かなり多くの親がかつての担任や学校の措置に強い不満をもっていることがわかる。親の言い分（吾が子の立場）をすべて是とするものではないが、現実はその不満が学校不信に凝縮していることに注目したい。」

「親とまず心を通わせることの大切さを痛感している。教師は指導者ではなく、親の立場にたち、親と教師と心を合わせて勉強しながら子どもを見守っていくという姿勢が大切である。「親の会」等、親同士の心の通いあい、連携をつくることが解決に向けて大きな力となることがわかった。同一校内の「親の会」にとどまらず、柏刈地区の親の会というふうに個々の親が頼れるところ、勉強できるところ、解決に向けて大きな力を発揮できるところがあることが必要だと思う」

このように「不登校・登校拒否」の子どもたちに関わった教師は、自ら教育観を問い直すのみにとどまらず、また教室の内側・学校の内側にとどまらず、保護者・地域・学校間の関係を基礎とした取り組みの必要性を実感し、具体的なプランをもって問題を提起しているのである。とはいえ、そこでは「学校にこない」子どもたちに対し、地域教育として、いかに取り組んでいくべきかについては、より具体的な提起はなされていない。「学校」が地域とは切り離された存在になってしまった今日、子どもたちは地域に居場所をもたないばかりか、「学校」という閉鎖空間に隔離されてしまっている。

それゆえに、学校の息苦しさに耐えかねて学校にこない子どもは、学校からも地域からも孤立してしまうのである。このような子どもたちが、自宅にこもったり保健室に逃げ込まずに、自分らしく生き生きと生活していくためには、どうすべきか。それは、一方で学校を開いていくことであり、他方で、学校に行かなくても、気軽に集まって各自のペースで楽しみながら学べるような子どもたちの居場所（例えば、東京シューレのような試みが参考になる。）を地域の中に創り出していくことであろう。また、前掲の引用からも明らかのように、親たちも、周囲から孤立した中で、各々苦しみを抱えているのが現状である。その親たちが素直に悩みや心情を語り合い、自らの教育観を問いつつ相互に学びあいながら、連帯できるような場を地域のなかに創っていくことも、重要であろう。

現在、地域教育が抱えるさまざまな問題に取り組んでいる教師たちが、新潟県教研のレポーターのみならず、全国に存在していることは、全国の教研レポートをみれば明らかである。では、このような一人ひとりの教師たちの実践を基にしたプランを個々の教師の「思い」にとどまらせず、より組織的に具体化していくには、どうすべきか。この問いへの究極の解答は、まさに、全国教研共同研究者井下田氏の「何のために、何を見直し改善し、何をどのようにして実現して行かねばならないのか、教育改革の視点とその具体的課題の普遍化・法則化・共有化を明らかにすること」という指摘にほかならないのである。

4 地域教育運動のめざすもの（私案）

以上、考案してきたように、地域の教育が地域政策の客体から政策提案の主体へと進化していく可能性は、現実の諸問題と直接に取り組んでいる教師、保護者、地域住民の中に存在する。地域教育運動は、地域政策にたいしてその問題性を指摘して異を唱える政策対応型から、現代日本の教育の閉塞状況を打開し、地域を足場とする教育の新たな可能性を拓く変革提起型へと、脱皮する必要があるのである。そのためには、93年11月に北海道で開催された教育総研主催の第5回教育文化フォーラム「いま、地域教育改革運動を考える」での宮坂広作氏の提起でもあるように、従来の活動スタイルからの発想を大幅に転換し、より建設的・長期的な活動戦略を計画化・実

施していく必要がある。以下では、その活動戦略の具体化プランを県レベル、市町村レベル、学校レベルにおおまかに区分して挙げてみたい。

(1) 県レベルの教育自治

県レベルのプランの指標としては、教育の地方自治化の徹底、県民参加、学校教職員の学習権・研修権の保障などがあげられよう。

まず、都道府県民ひとりひとりが、自分の子どもの有無に拘らず、地域の次代を担う教育のあり方に関心を持ち、地域の主体形成（担い手づくり）の観点からそこに積極的に関与できるような教育における住民参加システムづくりが目指されるべきであろう。

第一に、都道府県教育評議会の設置である。具体的には、川崎市の地域教育会議を県レベルに拡大したものと解することができる。これは、各市町村の教育評議会の代表（男女一名ずつ）、県教育委員、教職員組合、県民代表（公募）、学識経験者で構成されるもので、県内の児童生徒から無作為で抽出された子どもモニターの中から、毎回数名を招いて、実態把握と意見聴取を行う。市町村でとりあげられた典型的問題や共通のテーマを取り上げ、討論を経て、変革・解決にむけた具体的提言を行う。

第二に、行政の諸審議会・協議会の民主化の一環として、県教育委員の公選化があげられる。中野区の準公選の経験を生かしつつ、県レベルでより規模の大きな公選制を、社会教育的（住民の学習保障の）観点に基づく方法で実施することによって、県の教育運営上の諸手続きや諸問題への県民の関心を喚起し、地域教育のあり方をよりガラス張りにしていくことこそが、求められている。市町村の教育委員の公選化も平行して行われる必要があるが、県教育委員は、県内の市町村を分担して担当し、市町村の教育委員会の活動・審議状況を県教育委員として総合的に把握し、県民に調査報告を行う使命をもつなどより具体的な活動が求められよう。

第三に、県教育問題相談所の設置があげられる。教育に関わる個人的・組織的諸問題について、専従カウンセラーが窓口となり、問題ごとに適切な専門家あるいは専門家集団（弁護士・教育評論家・元・現教員・ソーシャルワーカー等）を選択し、解決・相談を委ねる。また必要に応じて教育委員、教職員組合代表を含むプロジェクト・チームを結成し、個別の問題としてのみならず、教育上の社

会問題の一つの事例として取り組むものとする。このプロジェクト・チームの活動については、必ず、詳細な報告書を作成し、市民が同相談所や県内の各図書館等で、自由に閲覧できるものとする。

第四に、情報公開制度の確立があげられる。情報公開条例の制定が、まず第一条件となる。そしてチェック機能として、情報公開制度適正化委員会が設置され、弁護士、住民、市民運動代表、政治・経済・教育・文化・社会の各分野の専門家・学識経験者などが、情報公開のより適正・迅速な実施にむけて話し合い、また諸問題を検討する。特に教育問題については、教育情報専門部会をもうけ、子どもの権利条約を基本として学校教育における教員と生徒・保護者の信頼関係の確立という観点から、教育における情報公開の可能性や方法の検討と、情報公開が適切に行われているかどうかの個別事例の吟味を行うものとする。

次に文部省の通達によって全都道府県の教育現場が一斉に変わるような現行教育の中央集権的体質を特徴づける学習指導要領の法的根拠をなくし、各都道府県の実情と課題をふまえた「独自の学習指導要領」の策定を可能にすることである。すなわち、現在各地の教職員組合で行われている教育課程の自主的編成の実績をもとに、学習指導要領の県別作成決定権の獲得をめざすものである。段階論理的には、まず文部省の示す学習指導要領を各都道府県の策定の「参考」資料と位置づける。各都道府県の教育委員会と教職員組合の協議のもと、両者に加え、保護者代表（公募）、市民運動家、学識経験者からなる学習指導要領検討委員会を召集し、「参考」資料をたたき台として、同都道府県独自の学習指導要領案の作成をめざすことなどが考えられる。都道府県ごとに特色ある教育課程が組み込まれるのであるから、全国に共通する教科書を作成する必要性は、かなり減退してしまう。

それゆえ第二には、学校教科書に関して、都道府県単位で県学校教科書・教材研究センターを設置し、教科書検定を廃止の方向にもっていくことが挙げられる。同センターでは専従職員を置き、常に担当教科の教員・住民・学識研究者が日本全国や外国で流通する教科書・教材を比較検討できるほか、各都道府県の実態や特徴を反映した教科書・教材作りを行うプロジェクト・チームや研究グループを組織する。教科書検定を実施する代わりに、同センターは、上記の成果をもとに、教科書作成における問題点や論点をテーマと

する研究会や学習会を組織し、各学校の各教科担当者が必ず研修の一環として参加することとする。

さらに、学校教員の自主研修権を確立することが、求められる。学校教員は、行政研修の短縮化をめざし、それとは別に、1年間に30日間程度（短期研修）あるいは6年間にまとめて1年間程度（長期研修）、自主研修を行うことを権利として認められるものとする。自主研修の内容は、広い意味での教員（人間）としての資質向上を前提とする限りは、基本的に問わない。既存の自主研修会（県・市町村生涯学習センター、教職員組合附属研究所、大学での生涯学習・研修事業への参加や社会福祉施設等での実習等）を利用する場合でも、まったく単独で計画・実施する場合でも認められる。あるいは短期・長期研修については、事前の研修計画書の提出（県教育委員会・教職員組合の協議による承認）、研修終了後には、詳細な報告書の提出に加え、自主研修報告会を企画する。この報告会には、一般教員に加え、一般市民の参加が歓迎される。またこの報告の中で教育研究上、あるいは教員の資質向上のために特に有益と考えられるものについては、パンフレットを作成し、「研修のてびき」とともに各学校の教員に配布する。

(2) 市町村レベルの教育自治

市町村レベルにおいては、教育の住民参加、地域における教員の実践研究活動の機会と生涯学習推進者としての役割、地域づくり事業の子ども・大人による運営、学校と社会教育施設の連携による生涯学習の推進などが挙げられる。ここでは、学校は地域にむけて開かれたものになるのみならず、地域のさまざまな教育活動および生涯学習のセンター的な役割を果たすことを期待される。また学校教員は、自分の殻や学校空間に閉じこもることなく、悩みや諸問題をオープンに他の学校教員の仲間と分かち合い、実践研究を建設的な相互批判のもとで多角的視野から行うとともに、地域に出かけさまざまな実体験を通して視野を広げ、自らの生涯学習の機会を広げつつ、地域の人々の生涯学習の推進にむけて自己研修を行うことが求められる。

まず、市町村レベルの住民参加はより身近な、地域の学校を中心としたものになる。

第一に、各市町村で、中学区ごとの教育評議会を設置することが

挙げられよう。同評議会は基本的に月1回の例会をもち、その学区の教育委員・教職員組合代表・保護者・住民・社会教育関係職員・学識経験者で構成され、地域の教育における現状と問題点、および今後への展望を議論する。また調査班、学校班、社会問題班、文化・メディア班、健康・生活班などのグループごと、テーマごとの日常活動を行う。またそれらの学区教育評議会の交流の機会として市町村教育評議会総会が開催され、情報交換や研究発表を含めた相互交流を実施する。県評議会に向けては、総会の報告書を作成し、提出するものとする。但し、県評議会からの要請があれば、同評議会に同席し、調査・研究発表や意見交換などを行うことになる。

第二に、教育委員の公選制の実現および現行委員定数のみなおしが考えられる。これは、教育評議会を足場とし、中学区からの代表1名ずつ選ぶほか、広域の委員を選出して、地域の教育問題に、学区と広域と両方の観点から取り組むものとする。教育委員のうち学区委員は、学校行事への出席、学校参観、教員や保護者・子どもとの懇談をはじめ、学区教育評議会への出席や市町村規模の調査活動、教育関係の市民運動との交流、教育情報公開の状況検討書の提出に加え、市町村教育評議会の開催準備を担当することになる。教育委員例会は、年六回ほどを予定し、教育委員会の基本的な仕事に加え、これらの通常活動の相互報告と意見交換を行う。

次に、地域の中の学校教員に関するものである。

第一に、地域教育・地域学習の観点を機軸とする生活科教材・教育方法研究協議会の設置があげられる。生活科の実践研究は近年盛んになりつつあるが、そこでは地域の実情の違いへの考慮をかけた全国一律の教材・教育要領が適用されており、個々の子どもの生活の基盤である地域の観点、すなわち地域の主体形成（地域の将来の担い手の育成）を念頭に置いた地域教育・地域学習の観点が希薄であるように思われる。そこで同協議会では、市町村レベルで、この生活科の教材・教育内容および教育方法について、市町村の実情や特徴を捉え、子どもたちが地域の歴史・社会・伝承や独特の慣習・生活習慣や生活文化、方言に至るまでを視野に入れたヴィヴィッドなものとなることを目指す。具体的には、共同研究・実践報告・実地調査による教育内容の検討、研究授業・実践研究をもとにした教育方法の検討、研究プロジェクト・チームによる生活科教材の作成などを行うことが考えられる。

第二には、支部教研・職場教研の問題別部会での経験を生かした自主研修機会の設定である。これは、県が保障する教員の自主研修制度を前提に、その機会の複数の具体的選択肢を設定し、また研修機会についての情報提供や相談事業を行うものである。但し、各教員は必ずしも市町村の設定するこの自主研修機会を利用しなくともよい。具体的には、主に教職員組合がその運営主体となり、教職員組合・市民団体・保護者・住民・教育評論家・学識経験者などの代表者で構成される教員自主研修企画会議が企画する。また短期・長期研修の内容については、教員の希望調査により、いくつかの研修機会を設定し、また既存のさまざまな諸活動についての情報提供を行う他、同企画会議が独自の短期・長期研修企画カウンセリング室を設け、研修の場所や方法に関する研修希望者の相談に応じることとする。第三は、学校教員の地域での生涯学習推進者としての機能と資質に関わるものである。学校教員は今後学校を拠点として、子どものみならず、地域住民の生涯学習を援助・推進する人的リソースとして、その活躍を期待される。学校教育から離れた子どもの姿をも正確に捉え、かつ地域住民の潜在的な学習欲求（ニーズ）を掘り起こし、適切な生涯学習機会に関する情報提供や学習方法への適切な助言・援助を行うことも、生涯学習時代に生きる教員の重要な役割となる。さらにそのことが、生涯学習の基礎としての自己教育力を児童生徒に培うための、教員の資質形成に繋がるのである。具体的には、各学校に生涯学習担当加配教員を各1～2名ずつ置き、学校内外での生涯学習関連活動に携わるものとする。まず校外では、地区生涯学習推進会議（学区の社会教育関係職員、住民、市民団体、学識経験者、教職員組合等の代表者と担当教員で構成）において学区の学習活動の全体像を把握するとともに、学習欲求（ニーズ）調査や学習カウンセリングの具体的手続きを決定・実施する。また生涯学習体制下で整備されつつある市町村生涯学習推進会議（各学区からの代表者で構成）に出席して情報交換を行い、校内では、教員対象の生涯学習研修会および地域住民の生涯学習入門講座の企画運営を行うものとする。

第四に、市町村ごとの学校教員の自主研修・レクレーション・健康相談・カウンセリングの4機能を備えた福利厚生施設の設定である。これは主に教職員組合が共済組合との合同で主催し、教員の資質向上、余暇活動、職場外の仲間づくり、悩みや諸問題の解決、心

身の健康保持などを目標としたものである。

また地域づくり事業への子ども・大人の参加も、市町村レベルの教育自治を考える上で不可欠のものといえよう。「町づくり、村おこし」の実践は、これまでも各地で見られたが、比較的行政主導で行われるものが多く、特にそこでは子どもや女性の参加が見いだしにくかった。だが、現実として地域に根ざし地域での地道な諸活動を支えているのは女性であり、また次代を担う子どもたちこそが地域の将来を大胆かつ創造的に展望する存在でなくてはならない。そこで、市町村ごとに、教職員組合・市民団体の共催によって、「私たちの地域づくり」女性会議（当然、障害者・高齢者や在日外国人などを含む）、「私たちの地域づくり」子ども会議（多様な要素をもった子どもたちを含む）を設置し、議論を重ねた後に、市町村宛の「地域づくり」提案書の提出を目指す。

最後にあげられるのは、学校教育と社会教育の提携による学校の生涯学習担当教員の設置およびその活動に加え、週休二日・学校五日制に伴い、土日と夏季・冬季・春季休業中の学校施設の生涯学習施設としての利用、一定の契約条件で登録した教員の生涯学習臨時スタッフ（テーマ・教科領域別講師、あるいはカウンセラー・アドバイザー）としての採用、登録教員による生涯学習カウンセリング窓口の提供、社会教育施設との提携・協力（特に社会教育関係スタッフの派遣）による生涯学習情報センターの設置など、多岐にわたる学校の生涯学習的利用が行われることが期待されてくる。このために、学校においても児童・生徒の部活動が基本的に廃止され、同様に同じ校庭で同じ教員の指導の下に実施される場合においても、これまでと異なり、地域の生涯学習活動の一環として改めて位置づけられることになる。

(3) 学校レベルの教育（学校）自治

学校という、現在、最も閉鎖的な空間を変革するのは、容易なことではない。だが、ここではその困難さを顧みずに、いくつか提案したい。現段階で考え得るのは、職員会議の徹底的な民主化、教職員の労働条件の改善、授業形態・カリキュラムにおける担当教員の権限強化、地域にひらく学校づくりにむけてのイベント開催などである。

まず、管理職の「諮問機関」「伝達機関」との悪評をさえ得てい

る職員会議を徹底的に民主化することである。これは具体的には、多数決の決定における管理職と一般教職員の票の平等な扱い、管理職の発言の一定の制限（一般教職員と同等の発言権とする）、会議録の正確・明快な記録、小数意見の発表時間の設定、職員会議における生徒会決議の議題化、PTA総会で過半数の要求があった場合の特定の回（部分）の会議録の開示、学校運営における職員会議の実質的権限の強化などである。

次に教員の労働条件の改善であるが、これは具体的に、教員の研究日・研修日を法的に明確に保障し、前述のように週1回の定例研修日の他に、短期・長期の研修期間を支障なく確保できるよう、諸条件を整えることである。これにより、上に述べてきたような自主的な研修機会の享受や教材研究学習会などへの積極的な参加が保障されることになる。またそれに加え、教員の抱える諸事務を軽減するための現行の事務職員とは別に事務助手の採用が緊急に実現されるべきである。現代の教員がなぜ多くの場合、十分な教材研究や生徒指導のための実践研究に時間を割けないか、たとえば、子どもに相対する教育実践の前段階に、この事務作業が膨大に存在することの影響が多大な点は無視できない。学校現場の多忙さを実地で体験するためにも非常に有効であるが、事務の効率上からいえば、専任の事務助手を採用することも考慮すべきであろう。とにかく、教員一人一人が少しでも心身の余裕をもちながら教育実践を行うところに、子どもたちへの教育的配慮や暖かい視線、そしてそれに基づく教師と生徒との信頼関係が生まれてくるのである。さらにもう一つ加えれば、登校拒否・不登校児や病児を学区内で数人ずつ専門に担当するアウトリーチ専門教員の設置が望まれる。

さらに、授業形態・カリキュラムにおける柔軟化、および教員の自由裁量の余地を増やすことが挙げられる。授業形態は、オープン・エデュケーションに顕著に見られる自由かつ大胆な発想での教室空間の活用のみならず、「青空教室」、フィールドワーク、その他、『窓際のトットちゃん』での黒柳徹子の体験談で示唆されるような、自由な授業形態が教員に認められるべきである。そのための研修機会や研究活動などの充実が、大きな課題となってくる。このなかには、地域から実践特別講師を招いての授業や実習の実施が、認められるべきである。また、児童生徒の学習を「机上」のものにとどまらせず、自らの生涯学習の素地となる自己決定学習の能力を培うた

めに、卒論・卒業製作・卒業共同プロジェクトの製作などの単位化を通して、自主課題設定学習を推進するべきである。そして、これらの授業形態・カリキュラムの決定に際しての、担当教員の自由裁量の余地と権限を、法的に保障することが、何よりも求められる。このためには、社会問題を含め、学校教員の視野を広げるための各種の研修機会の設定が重要な意味をもってくるのである。

最後に地域にひらかれた学校づくりのために、地域の人々を招くオープン・スクール・ディヤ、地域在住・在勤の外国人を招くインターナショナル・ディなどのイベントの開催が、地域との接点を探る一つの契機として位置づけられる。さらに、学校教員・塾教員・親の三者による教育懇談会なども挙げることもできよう。

おわりに

地域とは、実体概念ではなく、変革のための価値概念である。本章ではこの基本認識を軸に、一定の成果を挙げつつも、新たな段階を迎えつつあると思われる地域教育運動をより活気のある、創造的な営みにしていくための一つの手がかりとして、なかば空想的ながら、運動の具体的な到達目標みたいなプランの提起を試みた。

それは、筆者が何回か公の場で発言したことであるが、21世紀の地域教育運動の展望を拓いていくには、従来のような「空想から科学へ」を繰り返し踏襲していくのではなく、「科学から空想へ」という大幅な発想の転換が必要だと考えるからである。

新しい時代には、新しい運動が、そのためには着実な実践の積み重ねと柔軟な創造性こそが、決定的な鍵となる。

一人でも多くの教職員たちが、自らの実践をもとに、オリジナルな意見を提起することが地域教育改革を推し進める、大きな原動力となるのではないだろうか。

(相庭 和彦)

Ⅳ 中野の教育委員「準公選」の 廃止と準公選運動のこれから

はじめに

教育総研・理論フォーラムNo12「地域からの教育改革」で、「教育委員の準公選運動にみる地域教育改革」を報告した。

そこでは、中野区の準公選の歴史・全国各地の取り組み・準公選運動の成果と課題などについて述べた。

93年12月の中野区議会には、1号議案「中野区教育委員候補者選定に関する区民投票条例を廃止する条例案」が自民・民社の11人の議員によって提出され、つづけて2号議案「中野区教育委員候補者選定に関する区民投票制度の存続に関する区民投票条例案」が共産・社会・無所属・市民クラブの一部19人の議員によって提出された。

「準公選」存続を訴える区民や支援者の人間の鎖が、区役所を取り巻き、存続を求める陳情・請願は404通に及んだ。12月9日の議会運営委員会には200人余の傍聴者がつめかけ、本会議は時間切れの自然流会となって、「準公選」の廃止は免れた。

94年1月17日に臨時会が召集され、本会議は深夜に及んだ。1号議案・2号議案が総務委員会に付託されたのは、18日早朝であった。31日、臨時会の本会議で、「準公選」は25対19で否決され、廃止となった。住民の直接請求によって制定された条例が、議員の提案だけで、住民の意思を問わず、特別委員会を設けて検討することなく、十分な議論もなく、いや、総務委員会を傍聴する限りでは、廃止の理由が理解できないうちに廃止されてしまった。神山区長は、再議に付すことなく「準公選廃止」を受け入れたのである。

「準公選廃止」の策動は、区民投票による第1期の教育委員会が発足した直後からではなかったか。第2回区民投票が行われるにあたっての文部省・自民党本部の妨害行為を思い起こせば、理解でき

と思う。なりふりかまわず「準公選廃止」に働いた議員や政党自身が、住民の自治の成果である「準公選」を政争の具にしていることを、認識していながら、尚且、とった行動なのだろうか。

今回の報告では、4回にわたる区民投票の経過を振り返り、準公選廃止への布石を証明する資料などを参考に供したい。そうして準公選制度の成果を再確認し、問題点を考えてみたい。さらに中野区民・中野区議会の今後の対応、全国の動きについても報告したい。

1 区民投票とその経過

「中野区教育委員候補者選定に関する区民投票条例」は1979年5月25日に、青山良道中野区長によって公布された。

78年9月1日に「中野の教育をよくする会」が、「準公選」条例制定の請求書を大内中野区長に提出して約9ヵ月後である。大内区長は、否定的意見を添えて区議会に上程した。(78年9月18日)

同年12月15日、中野区議会は「準公選」条例案を可決したが、大内区長は再議を請求し、区議会は再可決した。(12月26日)

大内中野区長は、美濃部亮吉東京都知事に「準公選」条例の取り消しの請求審査申し立てを行ったが、美濃部都知事は、「準公選」条例を合法と判断し、中野区長の申し立てを棄却する裁定を下した。(79年4月5日)

79年4月22日、区長選挙で、「準公選」の実現を公約した青山良道氏が当選し、中野区長となった。そうしてやっと、先に述べた「準公選」条例の公布となったのである。この時点では区議会全会派が、「準公選」の実現に一致していたのである。

(1) 区民投票条例と施行規則および区民投票に関する協定書について

区民投票条例の目的を紹介する。

「第一条 この条例は、日本国憲法、教育基本法に基づき、区長が、地方教育行政の組織及び運営に関する法律（昭和31年法律第162号）第四条に定める教育委員会の委員（以下「教育委員」という。）を任命するに先立ち、区民の自由な意思が教育行政に反映されるよう民主的な手続きを確保し、もって教育行政の健全な発達を期することを目的とする。」

そして次に、「準公選廃止」の理由とされた「教育委員候補者の選定」の条項を掲げる。

「第二条 区長は、前条の目的を達成するため、区民の投票（以下「区民投票」という。）を実施し、その結果を参考にしなければならない。」

第二条の「その結果を参考に」が、区長の専任権を侵すとして、文部省・自民党本部から違法論の根拠とされたのである。

「中野区教育委員候補者選定に関する区民投票条例施行規則」が80年10月25日に公布された。

この「施行規則」は、第一章総則、第二章推せん、第三章立候補の届出、第四章投票運動、第五章投票、第六章開票、第七章意見の申出と結果の公表、第八章補則からなっている。第一章では「区長の責務」「立候補者の責務」「区民の責務」がうたわれ、第四章では、「投票運動のあり方」「協定の締結等」「支援者の投票運動」「ビラ用紙の交付」「共同意見発表会の開催」「共同意見発表会への参加」などが規定されている。

実施日程が発表されたのは、12月25日である。

81年1月26日「教育委員選び区民投票に関する協定書」が公布された。これは中野区長と立候補者間で交わされるもので、「協定を結ぶにあたって」「区長の約束」「立候補者の約束」から成っている。

「協定を結ぶにあたって」の項の一節を引用すると、

「私たちは、この制度が、中野区民と中野区が自治のいとなみの中から、みずから生みだしたしくみであるという認識のもとに、条例や規則を守ることは勿論、すべての区民の良識に支えられて、明朗で公正な実施がなされるべきであると考えます」とある。

「立候補者の約束」の項では、

「私は、この区民投票における運動が、教育委員選びのための区民参加の場であることを自覚し、条例・規則を守り、教育委員になろうとする者に、ふさわしい運動につとめることを約束します」と述べられている。

住民の自治のいとなみのなかから生みだされたしくみは、公職選挙法による政治選挙とは違って、「投票はがき」によって行われた。その「投票はがき」には、立候補者の氏名を書く欄のほかに、教育に関する意見を記入する欄が設けられてあり、広く住民の意見を聞こうとする行政の側の姿勢が伺われる。まさに、住民と議会と行政

の英知を寄せあった、地方自治の実験であった。憲法を具現した、ひとつ試みであるといえる。

(2) 第一回区民投票 地方自治の実験

第一回区民投票は2月12日から25日まで行われたが、投票運動として、戸別訪問、立候補者が共同で主催する場合を含む講演会・座談会・討論会等、8人の立候補者と区民が、教育を主題に論議を交わす場面が、数多く展開された。投票の結果は、投票参加率42.99%、約10万人が投票に参加した。区長は、投票の結果を参考に、上位3名を教育委員に任命するために、3月3日、区議会に同意を求めた。(多くの自治体では、教育委員は5名で、1名は教育長。中野区の区民投票では、教育長は投票の枠からはずれている。4名のうち1名は任期が2年後にずれていることから、3名になる。)

「投票はがき」に記入された区民の意見は9千にも及んだ。区民投票実施本部は、これを分類整理し、すべての声を印刷し、これからの区の教育行政に生かすべき資料として教育委員等に提供したのである。

83年3月17日、教育委員1名の任期満了により、区民投票4位だった方が教育委員に任命された。

(3) 第二回区民投票 青山区長逝去

84年3月5日、文部省は、中野区に「準公選中止」の勧告を行った。

第2回区民投票は、1985年2月13日から25日まで行われた。84年に結成された「教育委員の準公選をすすめるための全国連絡会」の会員は、支援のために各地から駆けつけた。

自民党の国民運動本部は、投票妨害のビラを2度にわたって全戸配布した。右翼の街宣車は区役所を取り巻き、駅頭の運動を妨害した。そのようななかでの投票参加率は27.37%であった。

85年3月7日、青山中野区長は、最上位得票者1人を教育委員に任命し、残る2名は3月28日に任命した。文部省の中止の勧告に始まり、自民党の投票妨害、3名を同日任命できなかった、などから「準公選」が政争の具とされたのである。

1986年4月23日、「準公選条例」を公布した青山中野区長が逝去された。6月16日、神山好市氏は「準公選」の存続を訴えて、中野

区長に当選した。

87年10月31日、中野区教育委員選任問題専門委員（6名）による「教育委員選制度の改善に向けて」の第一次報告が区長に提出された。そこでは、住民参加の5つの方式として、次のように提言している。

- ① 現行条例に基ずく区民投票条例制度を改善する方式
- ② 投票結果・得票順位以外の要素を考慮する基準を区長みずからが要綱として定める方式
- ③ 有権者区民の50分の1以上の得票をした立候補者すべてを、順位なしの「規定数得票者リスト」に掲げる方式
- ④ 区民・区議会議員が参加する推薦会議が候補予定者推薦リストを作成する方式
- ⑤ 区民アンケート方式

同じく専門委員は、88年1月11日に、「教育委員選任制度の改善案」を最終報告として提出した。その改善案によって、第3回区民投票は行われたのである。

(4) 第三回区民投票 改善されて

89年2月1日から13日まで、第3回区民投票が行われた。改善の方式のなかで③が採用された。規定得票数を5千として、それ以上は数えない。5千票以下は1票まで数える。立候補者7名のうち4名が規定得票数を越えた。

神山中野区長は、3月25日、投票結果の規定数得票者中から2名を教育委員に任命し、残る1名を4月10日に任命した。

文部省・自民党の違法論攻撃を避けるための手段として、今回改善された方式は、区民の意思を参考にすることと議会の同意を得ることの狭間で、限りなく任命制に近い「準公選」であり、第一回、第二回は公選制に近い「準公選」であったといえる。

91年3月17日、神山区長は、任期が2年ずれている1名の委員の任期満了に伴い、後任を任命したが、この委員は、区民投票の際、立候補をしていない。任命制そのままの委員である。

(5) 第四回区民投票 これで終焉

第四回区民投票は、93年2月3日から15日まで行われた。これに先立つ1月13日、文部省・東京都教育委員会は、中野区に対し、

「準公選は違法」として、中止を要請する通知を出した。

これに対して神山区長は、「区民投票は貴重な自治の営み」と談話を発表。更に、「意義深い地域の教育論議」と「なかの区報」（2月21日号）で述べている。

また、自民党の執拗な投票妨害は、「投票はがき」とまぎらわしいはがきを全戸配布するという行為となった。

立候補者はこれまでの最多10名。「準公選」の意義を訴え、区民の教育要求に耳を傾け、自らの教育理念を語った。5千票を越えたのは4名であった。

3月24日、神山中野区長は、投票結果の規定数得票者中から、2名を任命した。残る1名について、区長は区議会への提案を見送った。2ヵ月半にわたって、教育委員は1名欠員のまま6月議会を迎えた。最終日の15日午後8時半過ぎに本会議に提案、可決。残る1名を任命した。

2 なぜこの時点で廃止させられたか

「準公選」は、条例の公布まで紆余曲折を経たが、その曲折のなかに、教育を権力の側で保持したい、上意下達でコントロールしたい、との意思があったのではないか。それが中野という地方自治体で、区長の専任権は侵されたくないという、区長の意思がまず働いたと解釈できる。それは、中野について「準公選」のしくみを創り出さない、創り出させない全国の自治体の首長にもいえることであろう。

次に、教育委員を「公選制」から「任命制」に変えた、あの500人の警官隊を国会に導入してまで成立させた「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の成立過程が、そのまま今も生きてると考えられる。教育を、時の政府の意のままにしようとする権力の側の意思が、「主権在民」の憲法に反する「任命制」を存続させているのである。第1回の区民投票による中野区の教育委員会が、住民の信託を受けた責任から、住民の声を生かし、住民に開かれた教育行政を行うために、事務局と共に努力した。それらが報道されるたびに、全国の住民の側は「準公選」を望み、政府・権力の側は「準公選廃止」をもくろんだのであろう。教育行政が政治的に中立であることを願うならば、まず、住民を信頼し、住民の意向を問う

自治省の見解

「準公選」に限らず、法令の範囲内で条例は作れるので、違反とはいえない。個別の条例の中身がどうであるかによるが、法律に違反しているかどうか、それぞれの法律を所管している役所の見解・解釈による

仕組みを創るべきではないだろうか。

(1) 廃止にむけての助走

自民党本部は、「準公選」条例案を区議会で審議をしている過程から、自民党中野区議団に、反対の意向を伝えていたということである。それに対する中野区議団の幹事長の返事は

「中野の自治の問題であるから、自分たちの判断に任せてください」ということだったと聞いたことがある。

その見識が、全会一致で「準公選」を成立させたのである。

しかし、85年に行われる第二回区民投票の予算を審議する、84年3月議会にぶっつけて、文部省から「準公選中止」の勧告が出された。

中野区議会では、自民党・民社党が反対、公明党が賛成にまわって社・共が多数を占め、予算が承認された。

(2) 委員の任命に当たっては

第二回区民投票の投票運動期間中、自民党国民運動本部・東京都支部連合会の名前で「投票用紙を破り捨ててください」と書かれたビラが全戸配布された。また、中野駅頭では、立候補者の運動を妨害しながら、自民党国民運動本部長が「準公選は違法です」と訴えた。

右翼の街宣車は、「準公選支援」のビラをひたたくり配布を妨害した。刃物を持った男が区役所に現れたりということもあった。

一連の行為は、一般の区民に「準公選」を嫌がる気分させるには有効であった。

第二回区民投票では、上位1名、21日後に2名が議会の同意を得た。第三回では、規定数得票者の中から2名が同意され、15日後に、1名が追加された。第四回では、2名が、2ヵ月半後に1名が議会の同意を得た。

第二回以降、3名の教育委員候補者が、一度に提案されなかった。提案されても同意が得られなかった。それは、「準公選」を実施する側と、廃止したい側と、支持する側の、三つ巴のかけひきが、議会の外と内とで行われ、「準公選」が政争の具とされていたのである。「準公選」を支持する住民や支援する市民たちの願いとは別の力関係が反作用していたのだ。

(3) 廃止へいまがチャンス？

第四回の区民投票も、激しい投票妨害と戦って、やっと2名の教育委員が3月24日に任命された。それから6月議会までの2ヵ月半の間にどういう動きがあったか、新聞記事を引用すると、

「2ヵ月半にわたって空席が続いていた中野区の教育委員に〇〇さんが任命された。直後まで区議会で各党派間の調整が行われ、これまで難色を示してきた公明党が賛成に回った結果、賛成多数で区長提案が同意された。

三月、神山区長は区民投票で規定数の五千票を上回った現職二人と。新顔の〇〇さんの三人を提案したい意向を非公式に議会各派に示した。だが、公明党が『現職に引き続きやってほしい』と難色を示したため、神山区長は本会議に〇〇さんを除く現職二人のみを提案、選任していた。

その後も調整は難航し、六月議会最終日の十五日には不同意を承知で提案することも検討された。だが、十五日になって、公明党が〇〇さんで同意するとの姿勢を示したため、午後八時半過ぎ、本会議に提案。自民党、民社党、市民クラブが反対。共産党、社会党・区民会議、無所属と、欠席した議員二人を除く公明党が賛成し、可決した。(中略)

一方、これまで区民投票を尊重する立場だった市民クラブは、公明の態度変更に関し、反対に回った」(朝日新聞・6.17)

六月議会で公明党議員団の一人は「区民投票制度への区長の見解を問う」として質問をしている。その中で問われていることと新聞記事を合わせてみると問題が浮かび上がってくる。

公明党議員の質問の一部

「第一回定例会で二名だけが提案、同意されたが、残る一名はいまだに同意を求める提案がない。この間、選任を求める区民の運動が起こっているが、そのチラシなどで区民投票制度についての説明で見過ごすことのできない点があった。①(略)。②第三回目から規定数制度を導入したのはなぜか。③(略)。④残る一名が提案されないのはなぜか。⑤(略)。⑥規定得票数にこだわらず、議会に提案してもよいのでは。⑦某新聞のインタビュー記事の中の区民投票に関する発言について、必ずしも区長の意図どうりではないとのことだ

が、その真意とは。また、制度自体の見直しについて区長の見解を」

これに対する区長の答弁

「②投票運動の過熱化を防ぎ、区民投票を本来の文化的運動として充実することにあると考える。④鋭意努力を重ねてきたが前回の定例会、臨時会の時点では提案するに至らなかった。諸般の事情を考慮し判断すべきものと考えている。⑥できるだけ早く選任できるように最善の努力している。⑦制度の成立過程を踏まえ、区民や議会と積み重ねてきた努力と実績を大切にすることが基本姿勢である。また、制度やしきみについては、いろいろな議論の結果、新たな区民の合意が形成されれば、当然その意思を尊重していく。今後の議論に期待したい」

九月議会でも、公明党は制度の見直しについて質問をしている。そして十二月議会で「準公選廃止」の提案となった。提案者は先に述べたように、自民・民社の11人の議員である。公明党の議員は提案していない。

「準公選」を支持している共産・社会の会派は、11月30日になって「準公選廃止」が提案されることを知ったということである。

『(正直いって、六月議会で三人目の委員が決まって、ほっとしてました。次は四年後ですから、それまでには何とかしなければと思ってましたが、油断していました)』「準公選」を推進してきた議員の述懐である。

第四回区民投票のための、候補者の推薦から投票運動と投票まで、区長の委員候補の提案と議会の同意、そして任命に至る期間は、約半年に及んだ。しかし、「準公選廃止」の側は、その隙を冷静に読んでいたのである。いや、六月と九月の議会で質問をし、区長の答えを引き出している。次の十二月議会で「準公選廃止」を提案するのは順序を踏んでいる、ということになる。

(4) 「準公選」存続への抵抗むなし

93年12月議会が、議会運営委員会で激しい抵抗にあい、9日、時間切れの自然流会となった。明けて1月17日、臨時会が召集され、1・2号議案の付託について議論は深夜に及んだ。18日早朝、総務委員会に議案は付託された。19日から28日まで、会派の議論に加え

て、4人の参考人が意見を述べ、陳情・請願者40人が意見を述べた。6回の委員会が開かれた。この時、「準公選廃止」論で論陣を張ったのが公明党である。しかも、「準公選」の良さを述べる。結論は廃止というのである。28日の総務委員会の採決は「可否同数」。したがって委員長採決となった。委員長は自民党である。こうして総務委員会では「準公選廃止」が決められた。

31日の本会議では、「準公選廃止」の1号議案が、「施行を1年間延長する」という条件をつけて賛成25対19で可決された。「準公選廃止」に反対の2号議案が賛成19対25で否決された。

しかし、区長の職権として「再議に付す」という手続きがある。区長がそれを行えば、議会の3分の2の同意が得られなければならない。25では足りない。食い止められる。2月10日が期限である。

「準公選存続」を願う中野区民はいうに及ばず、全国の「準公選」支持者から神山中野区長宛に、手紙やファックスが送られた。最後に、神山区長の判断を頼みの綱とした。しかし、区長は動かなかった。「準公選」の存続を訴えて区長に当選した神山区長が、なぜ「再議に付す」ことをしなかったか。

「再議にしても過半数の支持が得られず、制度の趣旨は生かされない」（毎日新聞・2月1日）ということである。

今年（94年）6月、区長選挙が行われる。3期目を目指す区長が、多数の与党を願うのは考えられることである。

(5) 各会派の意見（毎日新聞・1月17日）

廃止派 ①なぜ廃止するのか ②準公選に変わる構想を？

自民党——① 法で定める区長の選任権が侵害されてきた。1回目は、反対すると、自民党系の教育委員が出せないと考え、政治的妥協から賛成したが、2回目以降は常に廃止を唱えてきた。醜い政治選挙になっている。

② 廃止後に、特別委員会などで問題を指摘して、新しい区民参加への道を話しあいたい。各会派いろいろ意見があるだろうし、すぐにこれといった具体的な結論がでる問題ではない。

民社党——① 全国で初めての試みであり、当初から、全会派一致で行わねば成功しないと考えた。その前提が2回目以降自民党の反対で崩れた。制度の見直しを図る

特別委員会の設置をずっと主張してきたが、今まで聞き入れられなかった。また、違法論があることで、区民にとまどいを与えている。議会の同意権が侵害されてきたことも問題。

② 例えば、区民投票の前に行っているような、候補者の推薦制度だけでも、十分に区民の意見を反映できる。法律の枠組みの中で、全会派が一致できるようにしくみを今後考えていかなければならない。

公明党——① 当初から、準公選はステップの1つにすぎなかった。選び方だけが4年に1度のテーマとなり、教育委員の権限を広げるなど、いずれ手を付けなければならないとされたさまざまな問題が話合われずにきた。廃止が前提でないと、制度の見直しに自民党が乗らないために、廃止後、区民参加の新しいしくみを考えるという担保を得て、同意する。

② 各議員がそれぞれに案はある。中野では、区民団体が多いので推薦方式は難しいと思う。推薦する人・団体を、また推薦するといったようなしくみも考えられる。

廃止後、できるだけ速やかに、区議会と区民の動きを熟知した方々による専門委員会や特別委員会、区民の審議会などで、新しいしくみを考えていく。

存続派 ①準公選の評価を ②改善案は

共産党——① 条例に問題はない。制度は、これでいい、悪いというものではない。やっていく中で、区民会議などを通して手直しをすべきもの。今までも幅のある柔軟なやり方をしてきた。次の準公選も、区民の意見をまとめてつくるべき。

② 五千票以下の候補者は切り捨てという方式をやめ、全候補者の得票数を数えるなど、よりベターなものならあるが、廃止しなければならない問題などない。政争の具にし、妨害を行ってきたのは自民党。廃止派は、改善すべき点も示さず、対案も出してない。

社会党——① 条例、制度ともに本質的に悪いと思っていない。今の区議会の政党力学から、次回もこのままでいけ

るとは思っていない。

- ② より広範な区民、会派の合意が得られる新しいしくみが必要。できるだけ民意をストレートに表せる、今の投票制度に近い。公募で選ばれた区民からなる審議会で検討するのもいい。その際には、区民と行政だけでやり、議会、政党が介入すべきではない。

市民クラブ—① 政党色を断ち切る改善は必要。準公選の中で、教育議論を進めてきた功績は大きい。

- ② 問題点は認めるが、最初に廃止という話には乗れない。例えば、6月の区長選のときに、同時に区民投票で改廃を問うなども考えられる。直接請求でできた制度だから、時間をかけて話し合いたい。政党論議で決めるべきではない。政党色の強さにしても、それぞれの政党との関連を明確に申告していくなど、今ある制度の中で十分改善できる。

無所属——① 条例そのものに問題はないが、在日外国人や18歳以上に、参加対象を広げる必要がある。

- ② 制度としては、共産党も自民党も、双方政治に利用している。自主規制をして議員は区民投票から手を引くべき。今まで、存続、廃止論議ばかりが表立ち、教育問題の焦点が浮かびあがらなかった。選び方は1つの問題だが、すべてではなく、準公選という独自のシステムをきっかけに、教育オンブズマン制度や、教育委員の権限拡大などの改革が必要。

3 準公選制度の成果と問題点

2万人の直接請求から2年半後に初めて区民投票が実施された。区民の思いを担った教育委員は、一つ一つ改善していった。「準公選」のしくみを育てることこそ教育の自治であり、中野の自治であるにもかかわらず、13年後、廃止されてしまった。この間に成果として残したものを挙げてみる。

(1) その成果

教育委員会で

- ① 毎週金曜日に教育委員会会議が開かれる。会議の傍聴を教育委員会が呼びかける。月の最終日の会議の後、傍聴者の発言を求める。
- ② 夜の教育委員会会議が年2回開かれる。そこでは、教育委員と住民との意見交換が行われる。
- ③ 教育費の私費負担が軽減された。予算の使途について学校ごとに自主的に編成・執行できるようになった。

臨時教育審議会が「教育改革に関する第2次答申」の中で『教育委員会の使命の遂行と活性化』として、教育委員会が形骸化していること。住民に開かれ住民と積極的に交流するよう提言している。「準公選」による中野区の教育委員会のほかに、臨時教育審議会の提言を具体化しているところはあるまい。教育委員候補者選びに、住民が参加しているからこそ活性化したのである。

教育委員会のまわりで

- ④ 教育委員会が住民に開かれたことは、単に、教育委員会だけに止まらず、行政全般をも住民に開かれたものにしていったのではないか。中野区の職員の、住民に対する態度が、他の自治体職員とは違って親切、役人臭さがない。

(2) その問題点

- ① 投票のしくみとして、はがきによることが、簡便であること、アンケート代わりになること、などの利点と裏腹に、故意に「投票はがき」をひとりの候補者に集められやすい。
- ② 組織的な支持を得られる候補者と、地道な地域活動が主体の候補者とは、基礎票数は比較にならない。
- ③ とはいえ、五千票でカウントストップする方式は、住民の意思を尊重する意味からは、疑問である。区長の専任権を侵す、と考えるより、区長自身が区民の意思を尊重することにより、専任権は侵されない、と受け止められれば解決することではないか。要は、住民をどこまで信頼するかである。

④ 議員のかかわり方、政党色をもちこむこと、など。

4 今後の対応

区議会は

3月15日、新たな区民参加のしくみを創りだすべく、特別委員会を設置した。専門委員の人選中。区民の意見を聞く・述べる・参加の場をつくる。

区民は

「つぶすな準公選ネットワーク」は個人・団体の有志によって、93年12月、緊急に結成された。会議の動きに注目しながら、区長・区議会議員に区民の声を届けるべく、公開シンポジウムを開いた。これからも教育行政への住民の参加を求めて、行動する。区民投票から廃止までの、区民の行動や思いを「今日を生きる」と題する冊子にまとめる。

「準公選はこうしてつぶされた」（カラー、55分）という題名のビデオが完成した。区内の出版社「影書房」と記録映画社「ビデオプレス」が企画・制作した。昨年12月9日から1月31日までの区議会の動き、関係者のインタビューに、過去の映像を織り混ぜて、準公選の意義や功績を語り、潰されていく過程を描いている。政党の取り引きも証言されている。五幕で構成しているが、最後のナレーションは

「私たちが見たのは醜い政党の駆け引きと、それと対照的な余りにもナイーブな市民の姿だった。政治の詐術に負けない市民の知恵と力が今求められている」と結んでいる。製作者の、市民へのいたわりを込めた、政党への怒りを込めたメッセージであろう。そしてこれは、中野区という自治体に限らない、普遍的な課題である。

全国連絡会は

94年秋、第11回の全国交流集会を、予定通り行うために開催地を、内定している。

中野区の「準公選」廃止が、教育委員会への関心を高める役割を果たしてくれた。第11回の大会が、「準公選」運動の新たな一步になるに違いない。

おわりに

国民主権、教育の自治、地方分権を実現させるための具体的な運動が、「準公選」の運動である。主体的な住民の力量が問われている。諦めることなく、一人からふたりへふたりから三人へ、地域へ、そして世代から世代へと、意思を広げ繋いでいくことだと思う。「住民の直接参加による教育委員選出」を実現するべく、新たな研究と運動をいま、とり組まなくてはならない。その運動を通して、さまざまな出会いがあり、出会いが個の成長の糧ともなって自治の意識を高めていくのではないだろうか。

(前橋 弘子)

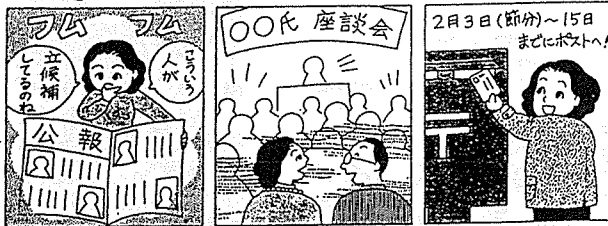
参考資料
中野区教育委員準公選を知るために、中野区報、中野区議会だより

第4回 中野区教育委員候補者選出

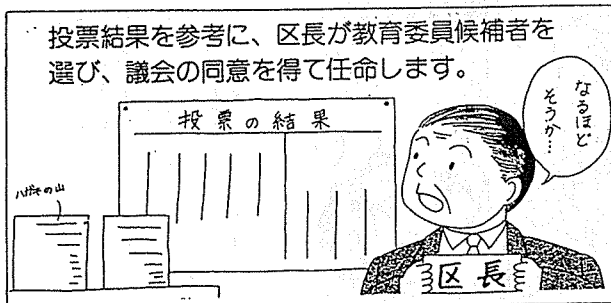
区民投票

あなたの声を届ける区民参加のしくみです

- ①知る
- ②見る・聞く
- ③投票する



区報(1/24号、2/7号)でお知らせするほか、公報を2/4の新聞に折り込みます。
区役所、地域センターでも投票できます。投票はがきには、教育についての意見を書く欄があります。



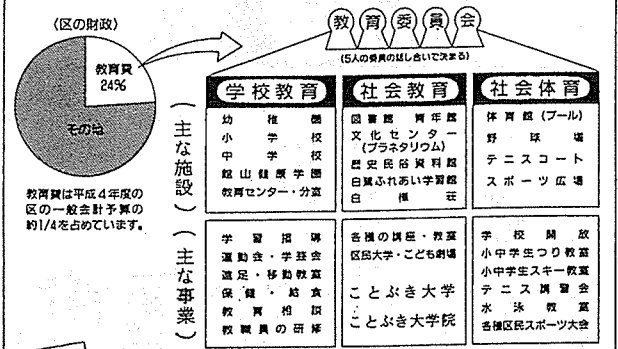
投票結果を参考に、区長が教育委員候補者を選び、議会の同意を得て任命します。

投票の結果
なるほど、そうか...

中野区教育委員候補者選出区民投票実施本部 ☎3228-5549

ところで、教育委員会は、何をするとこころ?

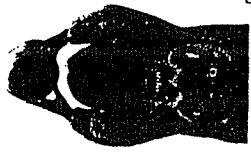
教育委員会は子供から高齢者まで、あらゆる人にかかわりをもつ、広い範囲にわたる教育行政を行っています。



区民投票の生い立ち
◆2万人の署名で誕生!
昭和53年9月に、区民の皆さん約2万人の署名により、区民投票を実施する条例の制定を求めた直接請求が行われました。その後、区議会での慎重な審議、都知事の合法裁定を経て昭和55年7月に、
現行の区民投票条例が、全会一致で制定されました。
◆4年ごとに実施!
昭和56年2月に第1回目の区民投票が行われ、以後4年ごとに実施されてきました。今回で4回目となります。

区役所から往復はがきで投票はがきをお送りします。
2月3日から15日までに、郵便ポストまたは、区役所か地域センターの投票箱に投かんしてください。

教育委員の準公選は 中野区の教育を歪めます



中国の矛盾
中国の矛盾は、中国の教育を歪めます。

中国の矛盾は、中国の教育を歪めます。



中野の矛盾
中野の矛盾は、中野の教育を歪めます。

中野の矛盾は、中野の教育を歪めます。



全国三三〇自治体で、なされたことも、ひとつも準公選は行なわれません。同じ選挙区が二二六〇の議員を擁する中野をおこしていること、不覚に現れます。

中野の教育が心配です。

準公選条例の施行は全党派一致で大前進にあり、二回目以降は、この大前進も崩れ、投票率は毎回低下し、前回25%にまで落ちています。区民の反対の意志はつきりしています。区議会全党派一致の大前進が崩れた結果、教育委員は特定政党に傾り、教育の中立性が保たれ、教育現場との信頼感がうすれています。このままでは、中野の教育そのものが心配なものです。



中野区のお母さん、お父さんにお協力して下さい 教育の正常化に協力して下さる 教育委員の準公選は 教育の正常化に協力して下さい

教育委員を特定思想で文相しよう
教育委員が生まれます。
教育委員を特定思想で文相しよう
教育委員が生まれます。

- 特定の人名を決めて立候補させることは、教育委員の公正・中立性を侵します。選挙を行なうとする陰謀です。(憲法や国憲、国憲を否定する教育委員が生まれます)
- 選挙をすれば政党間の争いがおこり、選挙委員の公正・中立性を侵します。選挙を行なうとする陰謀です。(憲法や国憲、国憲を否定する教育委員が生まれます)
- 選挙をすれば政党間の争いがおこり、選挙委員の公正・中立性を侵します。選挙を行なうとする陰謀です。(憲法や国憲、国憲を否定する教育委員が生まれます)

区民をあげて 投票をボイコットしましょう!

2月4日ごろから皆さんの自記に投票用紙が配られています。
この入封紙は法律的に何の権威も持っていないので、
ただちに破棄して下さい。



私たちは日本の正しい教育と、
中野の子どもたちを守ります。
条例廃止運動をはじめ正しい
教育を守る活動を続けます。

自由民主党 国民院 東都支部 支部
〒100 千代田区永田町1-11-33
☎9581-6211(代)

郵便往復はがき (往信)



区民投票

(世帯主)

受取人氏名 見本様

中野区教育委員候補者選定区民投票

教育委員は、法律によって、地方公共団体の長が、議会の同意を得て任命することになっています。

区民投票は、この法律を前提として、区長が教育委員の候補者を選ぶ際に、投票結果に表れた区民の意向を参考にするしくみです。

区民から推せんされた、立候補者の中から、教育委員候補者にふさわしいと考える人をハガキに書いて投票してください。

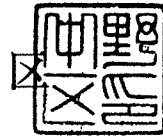
第 4 回 執 行

中野区教育委員候補者選定区民投票はがき
(投票はがき記入にあたってのご注意)

- 1 立候補者の氏名は、身体の障害などのために書けない場合をのぞいて自分で書いて(点字を含む)ください。
- 2 立候補者の氏名は、一人を書いてください。
- 3 立候補者でない者の氏名は、書かないでください。

立候補者氏名 見本

中 野



投票期限 2月15日(月)

郵便往復はがき (返信)

料金受取人払

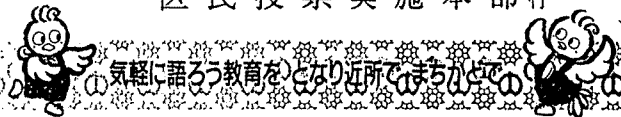
164-00

中野局承認
500

差出有効期間
平成5年2月
15日まで

<受取人> 010
中野郵便局留置
中野区中野四丁目8番1号
中野区役所内

中野区教育委員候補者選定
区民投票実施本部行



中野区の教育に対する意見や要望がありましたら下の枠の中にお書きください。

見 本



気軽に語ろう教育を
となり近所で
まちかどで

見 本

立 候 補 者			
氏 名	年 齢	職 業	
須藤 出穂	69歳	シナリオライター	
福原 正士	43歳	自 営 業	
はっとり 幸子	46歳	主 婦	
中川 雅造	48歳	会 社 員	
円山 早苗	53歳	中野区教育委員	
山口 昌一	50歳	自 営 業	
西田 すえお	67歳	中野区体育指導委員	
清水 弘	58歳	会 社 役 員	
大畑 きぬ代	43歳	イタリア語通訳	
伊藤 芳雄	64歳	伊藤教育研究所長	

投票の方法等

- 郵便ポストまたは区役所・地域センターの投票箱に入れてください。(郵送の場合は、2月15日までに中野郵便局へ着くように投函してください。)
- 区民投票公報新聞折込日 2月4日(木)朝刊
(区役所・地域センターなど区施設や駅の広報スタンドにも備えてあります。)

中野区教育委員候補者選定区民投票実施本部
〒164 中野区中野4-8-1 電話 (3228) 5 5 4 9



郵便はがき

区民行動

受取人氏名 中野の教育を心配する区民の皆様へ

中野区教育委員準公選反対区民行動

教育委員は、法律によって、地方公共団体の長が、議会の同意を得て任命することになっています。

区民投票は、この法律を前提にせず、区長が教育委員の候補者を選ぶ際に、投票結果、政党、イデオロギーに左右されながら選ぶ違法な仕組みです。

12年たっても全国に拡がらないムダ使いの準公選。4回目も、みんなで反対しましょう。

第 4 回
中野区教育委員候補者選定区民投票はがきは、到着後直ちに破棄しましょう。

- 1 立候補者の氏名を郵便投票で行うなど、問題があまりにも多すぎます。
- 2 立候補者の氏名は、一人も書かなくてよいのです。
- 3 立候補者の氏名を書かないで、投票はがきを破棄することは自由です。

準公選反対
の一言を！

中 野



行 動 期 限 2月15日(月)

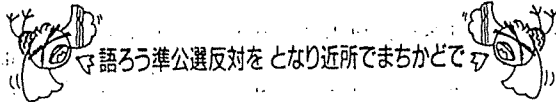
郵便はがき

41円切手をお貼り下さい

1000-000

〈受取人〉
千代田区永田町1-11-23
自民党内

中野区教育委員準公選反対
区民行動実施本部 行



中野の教育に対する要望がありましたら下の枠の中にお書きください。

Large empty box for writing requests.

お名前

ご住所



語り合う準公選反対を
となり近所でまちかどで

中野の教育が心配です

準公選条例の施行は全会派一致を大前提にしており、2回目以降は、この大前提も崩れ、いまや政争の具になっています。

投票率も毎回低下し前回は25%にまで落ちこみ、区民の反対の意志ははっきりしています。区議会全会派一致の大前提が崩れた結果、教育委員は特定政党に偏り、教育の中立性が侵され、教育現場との、信頼感がうすれています。

このままでは、中野の教育そのものが心配なのです。

行動の方法等

- 郵便ポストに入れてください。(郵送の場合は、2月15日までに着くように投函してください。)
- おそれいりますが、41円切手をお貼り下さい。

中野区教育委員準公選反対区民行動実施本部
〒100 千代田区永田町1-11-23 自民党内 ☎3581-6211(代)

この用紙は再生紙を使用しております。

V 部落解放教育の創造

——地域教育教材の発掘のために——

1. 地域教育教材発掘の重要性

「部落史」が大変なブームのようです。小・中・高校の先生方はもとより、部落解放運動家、行政職員、社会教育関係者といった、何らかのかたちで部落問題、同和教育に関わりのある人達が、みなそろって「部落史、部落史」と唱えるようになりました。

人々が、自分達の祖先の本当の暮らしの姿、物の考え方、生活の実態がどうであったのかを知りたい、と思うのは、当然の要求です。自分達はどこから来て、どこへ行くのかについて思いをめぐらす、というのは、極めて大切なことです。歴史に関心を持つのは、大変に良いことだと思います。

ですが、気になる点がないわけではありません。

そのひとつは、人々が「部落史、部落史」と、それこそお経のように唱えているわりには、部落史関係の本は売れていません。それこそ、ほとんど売れない、といってもよい現実があります。そのなかには、自分たちの地域の教材とか資料が載ってない、だから買わない、という意見もあるでしょう。ですが、仮にそうであっても、物の考え方の基本とか方法については、学ぶ必要があるのではないのでしょうか。

また、人々が「部落史、部落史」といっているその内容ですが、はるか昔の中世とか近世といった時代の話ばかりがなされている、と感じるのは筆者だけでしょうか。

それも、入門的な本を1、2冊読んで、「ここにこういうことが書かれている」、「こういう本もある」といった時点にとどまってしまっている、と思えてなりません。どこかの研修でこんな話を聞いた、といっっては話ばかりされているのです。要するに「物知り」になるだけの部落史になってしまっている、のではないのでしょうか。

2、3の文献を知り、内容は深く読まないけれど、ある程度の物

知りになって、それでよし、としている姿をよくみかけます。また、あちこちへ講演にいったりよく受ける質問は、「部落史について1冊で間に合う本はないか」というものです。それがあつたら筆者もすぐに買い求めます。

自分の地域の資料が載った本を書いてくれ、という注文もよく出されます。しかし、出してはみても全く売れないのでは、出版する意味がありません。出版するときには、どうしても収支がトントンになるくらいでないと、出版社も出してはくれません。部数が読めないとなかなか出しにくい、という面があります。

さて、気になる点はまだありますから、先を急ぎます。

最近の大きな特徴は、あたかも自分が部落史の専門家になったかのような人を、たくさんみかけることです。研修会や講演会はずいぶんと開かれているようですから、自分で本を読まなくても、ある程度の物知りにはなれます。けれども、学問というものをそんなに底の浅いものだ、と勘違いしないでください。専門家になるには、長い研究の時間が必要ですし、考える時間も必要なのですから。

また、多くの人が「部落史」という、その言葉のなかに、全国水平社の運動や差別糾弾闘争の歩み、同和教育史など、ここ70年ほどの間の部落解放（教育）運動史が、スッポリと抜け落ちてしまっているのも気になります。忘れ去られているのでしょうか。それとも、水平社運動にふれると、現在の部落差別にふれなくてはならないし、対決せざるをえないから、避けて通っているのでしょうか。

たとえば、近現代部落史のところでは、たいていの場合、熊本県の来民開拓団※の例が挙げられます。ですが、部落から、「満州移民」していったのは、何も来民開拓団だけではありません。長野県や高知県など、全国各地の部落から大陸に渡っていっています。融和運動は「五族協和、王道楽土の国、満州に渡ろう」と移民を奨励していたではありませんか。「青少年義勇軍」も多数送り出されました。

しかし、「満州移民」と部落の関係について、熊本県以外のところで史料の発掘とか実態調査をおこなった、関係者に聞き取り調査をおこなった、という話は聞きません。筆者が知らないだけならよいのですが。広島県では少しずつ調査が進められているようです。至るところの部落史学習が、「満州移民」といえば熊本県・来民開拓団の例のみをとりあげる、というのは、どこかおかしくはありませんか。「マニュアル同和教育」の出現なののでしょうか。

※熊本県同和教育研究協議会編『部落を解放する教育のために』（1975）

幕末から明治初期にかけて、全国各地の部落では、部落内の有力者（東日本では長吏小頭）の家を開放しての寺小屋が開かれていた事実が、かなり明らかになってきました。

しかし、まだ部落内の寺小屋の実情、教科書は何を使っていたかとか、授業内容など不明な点が数多く残されています。綿密な調査がなされる必要があります。

被差別部落のなかの寺小屋に関しては、残念ながらいまのところまとまった論文は見られません。筆者も、小沢有作先生（都立大学教授）に聞かれてから調べ始めてみたのですが、部落の中の寺小屋について、調べられていないことに驚きました。それから、わかったことだけ筆者も、神奈川と埼玉県における例を書いたことがあります。

寺小屋に関しては、西日本の実態は詳しくは知りませんが、東京はじめ神奈川、埼玉、群馬、長野県では長吏小頭や部落内の有力者の自宅、薬師堂や白山神社の建物をつかって、子ども達や親にたいして読み、書きだけでなく、剣術や棒術、兵法を教えていたところもありました。

子ども達は、片道5里（約20キロ）ほどの距離を通っていたのです。勉学に励む姿には、頭が下がります。ですから、「部落は貧乏で、学校にもいけなかった、字のかけない、読めないものばかりだった」という、例の「悲惨・暗黒の部落史」観は完全にまちがいであるのがわかります。すくなくとも、明治20年代までの部落は。

部落の親達が、学校で差別されたとか、貧しくて学校へも満足に行けなかった、という話をするのは、大正から昭和にかけてです。部落解放運動を闘っている、あるいは出身者の人達の生立ちの記録を読み、話を聞いていると、そうしたことがわかってきます。歴史は、時代を区切ってみる必要があります。

学校や級友にうけた被差別体験が、生々しく綴られているそれらの記録を読むと、教師からうけた差別も随分と多く記されています。子ども達のあいだにおける差別に対して、教師が何の対応もしてくれなかった現実も、語られています。こうした記録が本当に過去のものになるよう、私達もがんばらねばなりません。

このような問題意識のもとに、本稿では全国水平社の時代における、東日本各地における教育状況の掘り起こしを目的として、地域教育教材の自主編成のために役立てたい、と考えて報告します。ま

ず、交通整理が必要と考えます。

繰り返していいいますが、近現代の部落史がもうすでに掘り起こしがおわった、などとはどうもいえません。まして、明治期の部落の姿は、東日本だけでなく全国的にみても空白となっている、といっても過言ではありません。こうした空白を埋める努力こそが、いま私達に要請されている、と言えるのではないのでしょうか。

ここでは、東日本のなかでも特に掘り起こしが進んでいない栃木県と、千葉県を中心に報告します。この2県は前近代部落史ばかりでなく、近現代部落史、部落解放運動史もほとんど掘り起こしが行われていない地域です。同和教育史など、なおさらです。茨城県も同様です。

群馬県は、1982年に筆者は『群馬県部落解放運動60年史』(B 5版・319P)を世に送りましたから、全県を網羅する資料の整理はできています。あとは、地域における史料の発掘だけが残っています。

願わくは、「上毛新聞にみる部落史史料集」といったものが編纂される必要があると思います。前橋市立図書館でマイクロフィルムをみましたが、かなりたくさんの記事がでてきますから、史料集が編めないということはありません。

関東ではいまのところ唯一と思われる、「関東(群馬県)少年少女水平社」も1924(大正13)年に組織されているのですが、その実態はまったくといってよいほどわかっていません。

世良田事件(1925年1月)のとき、襲撃された部落のなかには、当時小学生だった松島実少年がいました。この少年は、襲撃した部落外の大人達から、集中攻撃を受けそうになったのですが、母親が実少年の上から覆いかぶさって、一命を取り留めたのでした。そのために母親は、重傷を負いました。

部落を襲撃した側が、なぜ実少年を目の敵にしたのか、というと、実少年が少年水平社の代表として、あちこちで演説して歩いていたからです。それが部落外の大人達には「生意気な奴だ」(『自由』世良田事件特集号、1925)と映ったのです。

さて、大正・昭和期(戦前)の部落の子ども達は、学校で、地域でどのような差別を受けていたのでしょうか。そのあたりを当事者の証言で再現してみましよう。

[私が小学生だった頃、担任の先生が私をどのように扱ったか

を証すひとつの資料がいまも私の手もとにのこっている。

「昭和四年度通知票 那珂尋常高等小学校 尋常科五学年」と表に印刷されているすでに紙の変色した通知票がのこっている。

食糧も衣料もあらゆる生活必需品が欠乏してきつつあった、あの太平洋戦争へ突入していく前年に、私の生家は、全焼してしまった。この火災で、それまで代々家に伝わり、祖父や父が大切にしていた二階の長持や長屋門脇の十畳間の箱や袋戸棚などにぎっしりとあった本や書類、古文書、長槍や刀剣類、高張提灯にいたるまで、それら一切のものが灰燼に帰してしまった。私の小学校のころのこの通知票は、恐らく亡母が、火焰をくぐって自分の身のまわり品といっしょに持ちだしておいてくれたのに相違ない。私が五年生のときの担任は、木村今朝八先生で、学年主任は(大字広木にある県社^{みか}颯菴神社の神官であった)だった。

「国語(読10 綴10 書10) 算術10 歴史10 地理10 理科9 図画10 唱歌10 体操10」と五年一学期の成績欄には記入され、木村という担任印が捺してあるが、二学期、三学期とも、担任は木村先生だったのに、私のこの通知票は二、三学期のころは、「地理10 理科10 図画10 唱歌10」のこの四科目の10の上に、朱の万年筆で鋭い斜線がそれぞれ二本宛ひかれ、何れも順に、9、9、9、9と訂正され、訂正したその上へ、担任の木村先生ではなくて、学年主任である桜井先生の認印が捺されている。通知票の無惨なこの姿は、小学生であった私が、教育者である教師たちから、どのようにその頃扱われていたか、ということ具体的集約的に物語っている消えないひとつの証拠である。それは私ばかりではない。私の家よりさらに貧しく、土地と名のつくものを持つことのできなかつた貧しい部落の子——私と一緒に学校へ通っていた周一や義雄や助三郎たちが、小学校の教師、その担任たちからどのように扱われ、どんな成績を通知票に記入されていたかということを、さらに、日本の、六千部落、三百万人の部落の子どもたちが、当時の小学校でどのように扱われていたか、ということを示しているのだ。]※

※(酒井真右、『百舌ばっつけの青春』筑摩書房1973)

筆者の酒井真右は、現在の埼玉県美里町に生まれた。生家は、近世には長吏小頭をつとめていたから、長屋門を構えた家に住んでい

たわけですが、家から見える山はすべて酒井家の所有であるという、広大な土地所有者でありました。部落のなかには、こういう家も珍しくはないのです。

けれども、酒井のように戦前の大学を卒業できたものは、やはり少数派である、とってよいでしょう。

酒井は、自分より少し前の大正期に小学生だった叔父と叔母の、学校における被差別体験も記録している。読んでみると、本当に学校とか教師というのは、部落にとってどういう存在だったのかが、よくわかります。再び繰り返してはならない、という想いをこめてやや長いのですが引用しておきます。

「「そんなことぐれが何だって。真右は長男だし、おらたちのころよりは勉強もさせてもらえるし、ずっといいや」

「私たちのころなんか、とてとても箸にも棒にもかからねほどひどかったんだからネ」

いま東京で暮らしている叔父や叔母たちは、そのころ、私の顔を、そして母の顔をつかむようにしてそういうのだった。叔父や叔母たちのその眼の色も声も、なんともいじらしいほど切実な、それだけに凄じく激しいものを含みこんでいた。

「おれらはな真右、よくきけよ」叔父が喋りはじめる。すると叔母も傍らから口うらを合わせるように合槌をうつのだった。

「おれたちはな、家の手伝い手伝いで、しょっちゅう学校を休ませられてな。たまに学校へ行ってみたって、どんどんみんな勉強はすすんじまっています、まるでチンプンカンプンだし、お前らのように靴だ、長靴だ、カバンだ、洋服だって、何から何まで揃えてもらって学校へいくんとはわけがちがったんだぞ。おとっつあんやおっかさん（祖父母）が夜なべにつくってくれる藁草履を穿いて、教科書や帳面は風呂敷に包んでな、弁当は新聞紙もなくって蚕座紙さんざしの古いのに蒸かしたさつま芋だのじゃが芋だのを包んでもってったもんだぞ。ええ？」

「弁当時間になると、包んでったその蚕座紙でつらをかくして、さつまだのじゃが芋だのをかじるんだけど、バサバサですぐ胸につかえちまってな。ほかのものはたいがいムリしても白飯を持っていくのに……。みんながジロジロ見ているし、いくら貧乏だって、学校の弁当に芋なんか持っていくものは組には幾人

も居アしなかった。そういうのはみんなおらァたちと同じ生まれのものだけさ」(中略)

自分たちの小学校のころのことを話す叔母の眼にはみるみるひかるものがたまってきた。

「穿いてった藁草履がよ」

この種類の話をするとき、きまってひきつった苦痛の表情で、急激に渴いてカサカサになってしまった唇を、叔父は舌で舐めずりながらつづけるのだった。

「いっくら探したってもちよいちよ下駄箱からなくなっちまってな」

「そうそう、何ていったらいいのか、ほんとにああいうふうなことをされたんだけは忘れられないよネ……」

頬にまで垂れてしまう涙を手の甲で拭って叔母が合の手を入れる。

「さんざんさがしてみると、便所の小便するところに浮いてるじゃアねえか」

当時、村の小学校の小便所は、大便所を背にして煉瓦の台があり、その上に五、六人が一列に並んで使用できるようになっていた。底は、煉瓦の足踏台から、三、四〇センチ深さで斜めにさがっている長さ四メートルほどの船底型になっていて、そこには異臭を放つ赭黄色い液体がたっぷり溜っていた。その液体の上には、いつも蠅やその他の小虫の死骸が浮いていた。

「こういうわけだって、先生に泣きつつらで話すと、自分の履物ぐれえは自分で気をつけろってようなことで、全然かまっちゃくれねえんだな……。しょうがなしそんなときにいつも裸足で帰ってきたよ。裸足で学校から出てくるちゅうと、あすこのお寺の本堂のかけや繁みんところに隠れていた連中が、急にとびだしてきてこっちを取りかこみ、『どうしたオイ、なあんだ、おめ裸足か!』『なんだ履きもんもねえのか!』ってような調子で囃子たてやがってな……。ふんとうに、なんていったらいいのか、癪にさわるやら口惜しいやらで体中がブルブルふるえてきちまってな……」

そこで叔父は大きく息を吐きだし、又しても唇を舐めずった。「でっけえ兄さん(私の父)はじめ、姉さんたちも次の兄さんたちも、みんな学校の行き帰りにヤア、意地悪されたんだ……。」

とくに、あすこの学校のすぐこっちのお寺の墓場のところやそのこっちの桑畑の中なんかには、きまって待ち伏せしていて、寄ってたかって、理由もなくケチつけられちゃア、おらの仲間たちは殴りつけられたかな……」

「日本人はひとつの民族である」などと、支配者たちはよく口にするが、それは自分らの収奪の道具としてなのだ。かれらは、自ら因習思想を臆面もなくひきずっているばかりでなく、未解放部落の存続を収奪の梃子として使いながら資本を蓄積してきたのである。

]※ ※ (酒井、前提書)

こうした学校や地域における被差別体験や、教師の対応について長野県ではずいぶん多くの記録があります。それだけ差別が厳しいという側面があるのではないかと考えられます。本稿では検討の対象からはずしてありますから、おもな文献紹介だけしておきましょう。

- * 『ルポ現代の被差別部落』(若宮啓文、朝日新聞社。文庫もだされている)
- * 『風雪の叫び——被差別部落の古老に学ぶ』(長野県同和教育推進教員の会、解放出版社、1986)
- * 『人間の誇りうるとき』(中山英一、解放出版社、1990)
- * 『聞いてください』(長野県長野・上田教育事務所管内市町村社会同和教育担当者会編、刊。1982。84年に続編が出ているが、なかには部落出身者以外のひとの体験談もある)

このほか『被差別部落の伝承と生活』(柴田道子、三一書房、1972)もたいへんに貴重なものです。また、「長野県同和教育推進協議会」も『差別をのりこえて——被差別者との対談集』を何冊かだしています。

長野県や埼玉県は、部落解放運動の長い蓄積がありますから、その周辺の人達による歴史の掘り起こしや、跡づけ作業もかなり活発になされている、とあってよいでしょう。同和教育運動は、「部落差別の現実に学ぶ」を相言葉にしてきたのは、よく知られているところですが、

ですが、まえにもふれたとおり、まだまだ歴史的空白の部分が多く残されています。本稿がそうした空白部分をすこしでも埋めていく一助になれば、こんなにありがたいことはありません。

2. 千葉県の部落問題と教育

千葉県の水平社運動というのは、東京や埼玉とも関係があるのですが、運動が全県的にひろがらなかったのは、部落のなかの身分序列意識が災いしていた、とみてよいようです。

部落のなかにはいろいろな性格をもったものが混在しています。街道に沿って作られた部落は、いまでも「番太」とよばれて差別されています、酒々井町や大多喜町のように、かつての城下町につくられた部落はべつの呼ばれ方をしています。そして、どこでもそのようなのですが、部落同士で大変仲がわるいのです。

部落のなかにおいて、あそことうちらとは身分が違う、筋が違うという意識が、かなり強烈にあるわけです。それが解放運動の大衆的發展を阻んできた、大きな原因としてあげられます。これは、千葉県だけにかぎりません。全国どこの都府県でも、多かれ少なかれそうした問題をかかえています。

ただ、他の府県はかつてのエタ（長吏）身分の系譜をひく部落が、圧倒的に多いから、それで運動が展開できてしまうために、あまり非人部落の問題について、意識されないだけなのです。千葉県と同様に、かつての非人部落（番太は非人だった）がかなり多くの割合を占めているところとしては、新潟県があげられます。

そうした、形成のされ方の違う部落が混在しているために、解放運動が大衆的にならないのです。こうした現実が、以前には、「寝た子をおこすな」という意識がつよい、融和主義の意識が強い、という一言で切り捨てられてきたのです。なぜ「寝た子」になるのかといった点の分析もしないで。

これは、戦後の「左翼」運動に共通していた問題かもしれませんが、意識の高い人とか、問題意識を持った人のみを相手にし、そうでない部分にたいして、粘りづよい働きかけをしてこなかったように思います。解放運動も御多分にもれず、でありました。

さて、部落のなかで「寝た子」であっても、部落をとりまく外の社会では、差別意識が寝ているわけではありません。千葉県水平社は1924（大正13）年、関宿において創立大会が開かれています。

きっかけは、関宿小学校の校長先生が差別発言をおこなって、それに抗議した関宿の部落の子どもたちは、一週間の同盟休校をしています。差別行為はこのときがはじめて、というわけではなく、積

もり積もった怒りが一週間の同盟休校になったのではないか、と考えられます。

学校でこのような差別事件が続くのでは、というので、水平社が創立され、学校当局を糾弾します。校長先生はあやまって一件落着くのですが、千葉県にも水平社は作られていたのです。そのときの資料をひとつだけ紹介しておきましょう。

[千葉県水平社創立大会

千葉県東葛飾郡関宿町尋常小学校長・柿崎信也は、9月25日、校庭に500の児童を集め、其面前に関宿の児童吉川に対して、「吉川は巻帯をしているから〈カボ〉と言われるのだ」と言ひ、其他児童の事でも聞くに堪えない罵詈雑言。侮辱を与えられた事が父兄の知る所となり、大いに憤り台町区長を始め村有志等の決起となり、去25日より約一週間に亘り児童は同盟休校をなし、校長と一大紛擾を重ねつつ有った事を、埼玉県原市水平社同人・岩瀬氏等の知る所となり、事重大なりとして応援をなし、又東京府水平社・小林氏及び埼玉県執行委員長・成塚政之助氏等が極力奮闘した結果、校長の陳謝する所となって円満解決を告げたが、之れに刺激された千葉県の同人等は、千葉県水平社の創立を起さんものと大いに努めた結果、関宿町の杉本氏広庭に於いて4日午前7時より創立大会を開催した。

形の如く綱領、宣言、決議をおへ執行委員長に杉本定吉、副委員長に金木長右衛門氏を挙げ、小林、成塚、石川、平野（小剣）、其他同人の熱烈なる演説あり、同拾貳時創立演説会を終へ、直ちに校長主催の陳謝水平社講演会に一同水平歌を高唱して乗り込み、午後貳時より尋常高等小学校講堂に於いて大講演会を開催した。

(関宿特報)]*

※ (「同和通信」238号、1924年10月8日付)

県下における水平社運動の資料は、たいへんに乏しいのですが、このときの大会の記事は「水平新聞」(1923年10月20日付)にも出ています。

内務省警保局編の『社会運動の状況』をみると、千葉県には水平社が組織されていたとありますし、何人かの人達がずっと運動はつづけていたと語っておりました。「差別事件として大々的に問題に

しなかつただけで、差別事件はしょっちゅう起きていた」ということです。

1970年頃のことですが、筆者が酒々井町で聞き取りをおこなったときでも、「むかし、小学校の先生や校長からよく殴られた」とか、「何かあるとすぐに警察がきた」という話を聞きました※。千葉県における部落問題の課題は、山積しているのではないのでしょうか。

※本田「東日本の部落問題と教育」[かがり火]No11(千葉県高校教育研究会同和教育部会編・刊、所収)

関宿においては、戦後ではありますが1961(昭和36)年、町当局にたいして陳情書が出されています。それをみると、小学校の校長先生が差別発言を行って困る、と町に対して抗議するかたちで陳情書を出している。それから、これは関宿だけに限りませんが、千葉県もそれまで同和対策事業に取り組んでいないのですが、これからは真剣に取り組んでくれ、と教育対策、仕事保障、不良住宅に対する下水道の処置をしてほしい、という要求をしています。

これは、前年12月に警官が免職処分となった、酒々井町でおきた「自転車どろぼう差別デッチあげ事件」の影響と考えられます。このとき部落の側で尽力していたのが、後にベトナム戦争の報道カメラマンとして有名になった岡村昭彦さんでした※。岡村さんは八王子の部落出身で、当時は酒々井町の部落に住んでいました。この事件をきっかけにして、県議会では社会党議員が県に対して、同和対策事業の実施を強く迫ったのです。この議員にも話を聞いたことがあります。

※「岡村昭彦集」全6巻、筑摩書房(86~87年)

その関宿では、戦前の部落の生活や、学校の様子はどんなであったのでしょうか。少しそのあたりに耳を傾けてみましょう。

[小学校三~四年生の頃、よその地区の子供達とよくけんかして、少しはなれると差別語でばかにされた事もありました。私には言葉の意味が少しも分からずに、家に帰って母に聞きますと、ここの土地は昔からそう言われていたんだ、お上が定めた事で仕方がなかったのだが、今ではそう言わないようになってきてる、大人の人がそんな言葉言ったら、村の人達みんなが腹を立ててかんべんしないが、子供じゃ仕方がねえよ、母さんが育った頃は顔を見てもすぐ馬鹿にしたもんだよ、と、差別のことについて次のような事を話してくれたのです。

母のこと

私の母は九歳の時から年期奉公に出たというのです。九歳ですからまだ何も出来ませんが子守をさせられたそうです。小さい体で大きい子を一日背負わされて、初めの内は毎日がつらくて、泣きなきの毎日だったそうです。奉公先で二年三年と経ち、段々に大きくなるにつれて、子守から家事の手伝いもさせられ、朝早くから夜おそくまで、一寸のすきのないあけ暮れだったそうです。長い間には友達も出来て来て、子守をしながら、当時お手玉付きがはやり出したそうですが、お手玉を付きながらの歌う歌は、母を馬鹿にする歌だったそうですが、当時の母は自分が馬鹿にされているとも知らずに、一緒になってその歌を歌って遊んでいたと言っていました。

その歌の内容ですが、明治の解放令が出てからですからその解放令に反発しての歌で、地区の人が人間ならば電信柱に花が咲く、チョウチョトンボも鳥のうち、同和地区の人達は私達とは一緒の人間でないという、まことに差別的な歌ですが、私の母は子供の時その歌を歌っていたと言っていました。

私の両親は学校に全然行っていませんので、自分の名前さえ書くどころか、ひらがなのいろはも読めなかったのです。よく親せきから手紙が来ると、字の読める近所の家にもって行って、よんでもらっていました。(中略)

私の母は、字を知らない事が、どんなに不自由であり、また悲しい事であるかを、身を持って体験していたので、自分の子供には、何としても義務教育だけは受けさせたいと、思っていたそうです。私の母のこのひたむきさが貧困な家庭の中で私を学校に行かせてくれたんだなど、今も思っ、両親に対する感謝の気持ちを持っています。(中略)

また、私の育つ頃の食事と申しますと、今とは全くちがっていて、話にもなりません、当時はどこの家(農家)でも麦飯が主食でした。しかしながら、その家庭家庭によって、麦御飯の中身がちがっておりました。七・三と言えは米が七合で麦が三合といった割合です。それで五・五とか四・六とか三・七とか、お米の入れ方がちがうわけです。私の家では米の収かく時が三・七ぐらいで、あとは二・八か一・九という、全くと言っ

ていい程黒い麦御飯だったのです。そんな中でも、私の母は私に気を使って、学校の弁当だけは、真白いお米の御飯を持たせてくれたのです。私は四年生から、弁当は私自身が小さな土なべでたいて、自分で弁当箱につめて、梅干一個にたくあん二切れ入れて持って行ったのです。

私は、ほんとうに貧しい家に育ちながらも、母の理解があったために、義務教育を受けさせてもらった事に、今でも感謝の念で一ぱいです。

当時私達の地区では、私達の年代で、国で定めた義務教育が受けられなかった、私達の友達が多勢いたのです。

ほんとうに、食うや食わずの苦しい生活の中で、義務教育だけはどんな苦勞をしてもと、学校に行かせてもらった私は、今思うとほんとうに幸福だったと思えます。

※（関口大吉、「私の半生と戦争体験」『東京部落解放研究』第54号所収、1987）

]*

県下の聞き取りとしては他に、酒々井町の谷川茂二さんのものがありますが、かつての安房国や、千葉市周辺の部落の聞き取り調査とか資料の発掘がこんごの課題として残されているように思います。

3. 足尾鉍毒事件と被差別部落—栃木県

近代の栃木県での社会問題、といえは、まず挙げられるのが足尾鉍毒事件でしょう。昭和にはいつてからですと、阿久津村事件などもあげられます。

足尾鉍毒事件や、その中心となった田中正造に関しては、さまざまな研究や調査がなされていますから、いまここでは繰り返しません。ですが、今までの足尾鉍毒事件や田中正造研究で、決定的に欠落しているのが被差別部落との関係です。

足利市内の部落で、聞き取り調査をしていたとき、「田中正造はよく来ていて泊まっていった」という話を聞いたのは、もうだいぶ前のことです。そうした証言は一人だけでなく、何人かの人から聞きました。ですが、そうした証言を裏づける記録は、今のところ見付けられていません。

足利市Y地区は、栃木県内でも一番大きいと思われる部落なのですが、ここには江戸時代、長吏小頭をやっていたS家があります。S家は屋敷が一町歩（約3000坪）もある、広大な敷地をもっていま

した。92年から発掘調査が行われてわかったのですが、S家は中世の城の構造になっていたのです。

家の前方の濠跡からは、木の柱を組み合わせた柵が出てきたのです。屋敷の中からは中世の蔵骨器がでてきたり、家の周囲に堀が巡らされていた様子もわかりました。S家の伝承では、平安時代末期にこの地へ土着した、といます。鎌倉権五郎景政の一族で、「前九年の役」と「後三年の役」のあと鎌倉へ帰らずに、ここにとどまったというのです。ですが、発掘調査と伝承との間には、およそ200年の誤差があります。S家が中世から今日の足利市に住んでいたのは、まず間違いありません。

このS家の母屋は、1952（昭和27）年、老朽化したために取り壊されたのですが、建物は50数坪ありました。2階建てでした。田中正造は、このS家へよく来て泊まっていった、といます。

このような証言を裏づける史料は、今のところ見付けられていませんが、関係のある史料として次の一点があります。全文を引用しておきましょう。

「田中正造エタを愛す。六年出獄してより郷里に帰り農事に従事す。夏麦打雇人にエタを用いたり。時に炎熱の候麦打の勞甚し。雇人等に与ふるに清水を桶に盛り来り、一椀をその内に投じ置、雇人をして交る交る自由に其水を飲ましむ。エタも飲み正造も飲めり。正造此エタと一椀交る交るにす。衆皆之を卑しとしたり。当時村中の流浴エタを卑やしみて床上に登らせず、又湯に入れず。正造即ちエタを湯に入れ座上に登す。毎日毎日課卒りてより夜に入りエタの勞を慰め酒を与ふ。正造又盆（盃か？）を交換す。当村老若男女神仏を祈るの徒は正造の行為を賤しみて隣伍親戚又来らず。正造エタの人類中に區別すべからざるを説けり。而して説けば説くほど衆皆眉ひそめ唾を吐き、終に正造をもエタの如く正造に湯茶を飲ますことを忌みて正造不便多かりき」

これは、岩波書店から刊行された『田中正造全集』の第一巻に「断片」として収録されているものです。もちろんエタというのは漢字で表記されていますが、ここではカタカナにしました。

田中正造が、部落大衆といえども一人の人間として、分け隔てなく付き合っていた様子がよくわかります。同時に、他の一般の村人が部落大衆を極端に差別していた様子も、よく伝わってきます。民衆は差別しない、などとはどうもいえないことがわかります。

ですから正造は、等しく鉱毒被害に悩んでいた、部落であるY地区へオルグにきていたのかもしれませんが。いずれにしても差別していなかったのは間違いありません。正造がどのような想いでY地区へきていたのか、それを証明する史料は、残念ながらいまのところ見付けられません。

正造が、渡良瀬川沿岸の多くの部落のオルグに成功したとしてもおそらく当時の状況では、部落外農民との統一戦線は形成されなかったでしょう。部落の側はよくても、部落外農民の抵抗によって。

こうした栃木県の実情なのですが、教育をめぐるはどうだったのでしょうか。

これも、残念ながら栃木県においては全くといってよいほど、史料の発掘がなされていません。部落側の証言もまだ乏しいのです。

筆者が、県内紙である「下野新聞」のマイクロフィルムを通して見た限りでは、1920年代から部落問題関係の記事はずいぶんと出ています。群馬県の県内紙である「上毛新聞」ほどではありませんでしたが。特に、現在の太平町、佐野市、足利市周辺の記事は、かなり多く見受けられました。いずれ新聞記事だけの史料集をつくらなくてはなりません。そうした基礎的な仕事がまだ、栃木県の場合はこのこっているのです。

「東京朝日新聞」（全国版・1925年7月29日付）には、次のような記事が見られます。あまり長くはありませんから、全文引用しておきます。

[漢和辞典に侮辱があると部落民が文相詰問

(足利電話) 栃木県足利郡山前村大字××部落民は、現国定教科書監査官・文学士後藤朝太郎氏編、漢和辞典に我等を侮辱した字句の説明があるとして憤慨し、同氏並に文部大臣に之を詰問すべく目下画策中であるが、同部落民は水平社に加盟していないが最近村当局が差別的待遇をしたと云うので責任者に謝罪させたが、これを機会に水平社とは別行動で徹底的廓清運動を起こすとの事である]

これを問題提起したのは、同村で水平社運動や「下野昭和会」という融和団体で活動していた山田多三郎さんのようです。筆者は、1975年に山田氏を訪ね、いろいろと話を聞かせてもらいましたが、

田中正造の話とかも、このときに聞かせて貰いました。

また、これは必ずしも栃木県だけにあてはまる、とは限りませんが、「水平新聞」(全国水平社機関紙)には、次のような記事も出ています(1926年3月25日付)。

- [更新の光に輝く 関西連合会大会
全国水平社関東連合会第4回大会は4月14日、群馬県太田市町城見館に於いて開催された。(中略)
1、組織変更の件
2、小学校に於ける差別待遇撤廃に関する件
3、官製青年団解散の件
4、(中略)
5、無産団体に於ける差別問題に関する件]

このような議案をみていると、部落にたいする差別は、小学校だけでなく青年団からの排除とか、左翼団体(労働・農民組合および社会主義政党など)においてさえ、起きていた様子が知られます。この大会以後、小学校はじめ教育関係の差別事件にたいする議案は見られなくなりました。

ですが、大会議案から姿を消したからといって、それがすぐに学校現場や子ども達のあいだで差別が無くなった、ないしは部落問題に対する理解が深まったから、ではないでしょう。差別糾弾に恐れをいだいた部落外の民衆が、面と向かって差別語を言わなくなっただけというのが真相のようです。なにやら今日の状況と似ていますね。

作家・佐江衆一は、『裸足の精神』(毎日新聞社 1979)のなかで次のように書いています。

[私は敗戦の夏から戦後十数年までを、渡良瀬川ちかくの村と町で少年期と青春の一時期を過ごしました。「カボ」という異様な言葉をきいたのは、その村でだったのです。東北の学童集団疎開先から、その村へ来たばかりの、敗戦の少しまえのころで、私は小学校六年生でした。父と村のおとなたち、子供たちから、手の四本の指を胸のまえに何気なく置くようにして示され、私がキョトンとしていると、その言葉が一言だけ隠し事の

つぶやきとしてささやかれたのでした。この言葉は、北関東の限られた地域だけ口にされていた、あるいはいまでも口にされている、被差別部落の人を指す差別語であるかもしれませんが、子供の私の意識の深みへ、血の暗がりになにか黒々と狂暴に、そして隠微にうごめく、得体の知れぬ恐ろしいモノとして入りこんだのです。この世に存在するはずのない、存在してはいけない生きモノ—子供心にそのように感じたことが、今もなまなましく思い出されます。(中略)

その村にいた子供の私の日々の生活は、このモノに半ば近く支配されていました。「カボ」の部落に近づいたりそこを通るとき、私たちはアイクチや切出しナイフを隠し持っていましたし、鎌などを持つ部落の子供達と睨みあうことはしばしばあり、血を見たことも一度ありました。あれはその事件の直後だったのでしょうか。小学校の裏の田んぼで、彼らの一人を数人でむごたらしく殴りつけたのは。私は疎開っ子でしたから仲間にそそのかされるかたちで、実は自分自身のあのモノにそそのかされて、田んぼの隅に鼻血と耳から流す血にまみれて、くの字にうずくまっている彼をしたたかに蹴ったときの、あの鋭い感覚が、いまなお甦ってきます。私がこの感覚を生涯決して忘れることができないのは、その数ヵ月前、学童集団疎開先で、たった一度だけ—いや、一度だけでなく、他は都合よく記憶からははぎとってしまったのかもしれませんが—みんなから嫌われていて下級生の後頭部を床の間の角へゴツゴツぶつけたときの自分と重なるからなのです。

このように書いてきて、どことなく告白めいた文章の調子を最も警戒しなければならないと感じます。人は告白することによって、自分を許さないまでも心が軽くなるからでしょうか。むろん私は、そのような告白をしようとして自分の過去を書きつけたのではないことを、おわかりいただけたと思います。私はいま改めて自分の体験を見つめなおし、そのことによって、差別の側に身をおく人間の内部にひそむ「差別者」と「加害者」の重なりあう像のありようを、幾重にも凝視し、考えたいのです。(中略)

もちろん、決して差別者へ入れ替わることのできない被差別部落民の問題を同等に論じては、誤ることを承知しています。

しかし、広く差別の問題として、朝鮮人への差別さらに戦争中における東南アジアの人々への差別をふくむアジア的空間での差別者である日本人と、これを考えるには少なくとも近代天皇制の成立した明治にまでさかのぼる時間的空間における近代日本人を、改めて検討しなおすには、私自身のいまだ明らかにできない「経験」を通じて、私の内に機会を待ちつづけているかもしれない「差別者」としての人間を、文学という実験装置のなかで見極めないわけにはいきません。

一読しておわかりのように、部落外民衆のなんともすさまじいまでの差別意識です。早くこのような現実が過去のものとなり、「昔はそんなこともあった」といえるようにしたいものです。けれども、栃木県の現実はきびしく、まだここに引用したような差別が、根強く残っています。

さて、栃木県における水平社運動は安蘇郡田沼町の清水弥三郎を中心に展開されました。同県水平社は1923（大正12）年3月に創立されましたが、清水が個人として財産を投げ打っての活動でした。

その清水が、1923年9月に行われた県会議員選挙に立候補したとき、差別発言をうけたのを糾弾したところ、これが「公務執行妨害」であるとデッチあげられて弾圧をうけます。

裁判では東京控訴院まで上告してあらそいましたが、結局、1926（大正15）年3月24日、「公務執行妨害」で懲役6ヶ月の判決が確定。下獄にあたって清水は、見送りにきた同志にむかって「生卵2個のみ、サヨナラといって手を挙げて、入獄していった」（水野綏茂聞き取り）。

清水は出獄してから田沼町の町会議員に当選したり、群馬県や埼玉県の同志とともに、水平社運動を続けるのですが、残念ながら栃木県下の水平社運動は、昭和にはいるとほとんど火が消えたような状態になります。ですから清水は、群馬県東毛地域の活動家と行動を共にしたのです。

けれども、現在の佐野市、足利市、大平町、小山市では、細々とながら全国水平社の組織再建の活動が続けられていました。足利では前記した山田多三郎や矢菅好之助といった人達を中心でした。

その清水と教育の関係を少しふれておきましょう。清水は1888（明治21）年に田沼町に生まれ、高等小学校を卒業します。しかしその

後、漢学を修め、さらに早稲田大学講義録をとりよせて独学。中学校卒業程度の学力をもっていたといいます。亡くなる少し前に、自宅近くに自らの足跡を刻んだ石碑を建てたのですが、その碑文は漢文で書かれています。教養の高さを示すもの、とあってよいでしょう。

戦後、1949（昭和24）年1月、松島宇平が『特殊部落二千年史』（寺島書店刊）という本を書きます。松島は栃木県出身で東京外国語大学ロシア語科を卒業し、1930年代から共産党系の労働組合オルグ（繊維労組）として活動していたのですが、戦後は部落解放全国委員会の県委員長をつとめたりしました。長く薬師寺町に住んでいます。県下の解放運動史上わすれてはならない人でしょう。活動家でまだ存命の人はほとんどいなくなりましたが、その人となりを知る人はいますから、聞き取りを急いで行いたいものです。

4. 教材は自分でつくる

仕事柄、あちこちの学校から同和教育研修会にまねかれる。そこでよく聞くのは、「同和教育の地域教材がない」、「××の部落史がわからない」、「資料がない」といった嘆きです。

ですが、そのような嘆きの人に、「わからないなら、その地域へ出掛けて行って当事者の話を聞いたらいいではありませんか」とこたえるのですが、どうも、資料というのはすわって待っていたら、どこかからやってくるものと考え違いをしているように思えるのですが、どうでしょうか。

教材がなかったり、資料がなければ自分で作れば良いのです。米作りひとつをとってみても、人々の長い間の品種改良とか、技術革新とかがあって今日があるのです。どんな些細な教材であっても、自分でつくってみて実際に使ってみて、改良をくわえていけばよいのではありませんか。

地域には、部落を抱えていないところもあるでしょう。ですが、そうした所であっても、たとえば職人とか、地域の特産物や特産品は必ずあるでしょう。祭りの芸能だって残っている所が多いはずで、太鼓はどこで作られたのか。祭りの先頭を歩く人は誰なのか。塩をふることはないか。そうした物や人は、いつ、どこから、どのような形でその地域に土着したのか、確かめる必要があるのです。

部落問題に関係の無い地域というのは、日本全国どこにも存在しません。

資料や教材は、ただ黙ってすわっていれば、向こうからやってくるものではありません。わからなければ、こちらから出掛けて行って、額に汗をながすことによって得られるのです。共に汗を流しましょう。

(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. 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 2500円
- 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
- No. 13 「民族共生教育の道を歩もう」〈国際教育研究委員会〉最終報告 円
- No. 14 「地域からの教育改革」〈地域教育改革研究委員会〉最終報告 1600円
- No. 15 「『新しい学力観』をどうとらえるか」〈「新学力観」プロジェクト〉報告 円

国民教育文化総合研究所

教育総研のめざすもの

国民教育文化総合研究所（教育総研）は、「日本国憲法・教育基本法に基づく民主主義教育の確立と文化の創造に寄与するため、教育・文化問題を中心に理論的、実践的研究及び調査活動を行い、その成果をふまえ国民的視点にたった政策の提言を行うことを目的」（運営規定第2条）として研究活動をすすめています。

教育総研では各界・各層からの研究協力者を結集して、21世紀にむけた教育・文化や教育運動のあり方について幅広い研究をおこない、今日的視点に立った政策提言をめざしています。

研究所は研究活動の中心に研究会議を設置し、毎月定期的に会合を開いています。そこでは、各研究委員会での研究課題等を提起しあいながら、お互いに自由に討論し、研究内容を充実させていくことをめざしています。さらに、研究会議議員が交互に報告者となりながら学習会もおこなっています。

研究会議での討議、全国にいる研究推進委員からの提言等をもとに研究課題を決めて、研究委員会を設置しています。

研究委員会の研究報告書は「教育総研理論フォーラム」として刊行され、教職員はもとより教育に関心のある人ならば誰もが手にできるようにしています。

教育総研の主な事業

公開研究会の開催

教育総研では、ひらかれた研究所をめざして、父母、子ども、教職員の参加を得て「教育文化フォーラム」を年2回全国各地で開催しています。報告者、パネリストは教育総研の研究メンバーを中心におこない、そこで出された意見、課題等を研究会議、研究委員会のなかに反映させています。

また、父母、子ども、教職員が参加しやすいように夜間公開研究会も開催しています。

ブックレット「生きる」の刊行

ひらかれた研究所を内容あるものとする事業の一つとして、ブックレット「生きる」を刊行しています。教職員、父母、子どもたちからの「願い」や「悩み」「要求」に耳を傾け、人々を励ますメッセージをおくり続けたいと思います。ブックレットを仲立ちにして幅広い市民との接点をつくり、研究活動を真にひらかれたものにしていくことをめざします。

地域教育改革研究委員会

委員長 宮坂 広作(山梨学院大学教授)
研究所員 相庭 和彦(新潟大学助教授)
研究委員 本田 豊(東京都立大学講師)
前橋 弘子(東京・調布市教育委員を
自分たちで選ぶ会 代表世話人)
元井 一郎(四国学院大学講師)

教育総研 理論フォーラム No. 14

いま、「地域からの教育改革」を考える

定価1600円(本体1554円)

1994年7月1日 発行

編集 国民教育文化総合研究所©
東京都千代田区一ツ橋2-6-2 日本教育会館内
TEL 03-3230-0564 FAX 03-3222-5416
発行 (株)アドバンテージサーバー
東京都千代田区一ツ橋2-6-2
TEL 03-5210-9171 FAX 03-5210-9173
