



Title	親の主体形成と地域教育諸力の「構造化」
Author(s)	恒吉, 紀寿; Norihisa Tsuneyoshi
Citation	社会教育研究, 11, 43-54
Issue Date	1991-09
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28482
Type	departmental bulletin paper
File Information	11_P43-54.pdf



親の主体形成と地域教育諸力の「構造化」

恒 吉 紀 寿

I 本論の課題

年々子どもの非行・自殺・いじめ・登校拒否など教育問題の拡大は、今日改めて子どもの人格や生命・健康が問題とされ、個人的・私事的対応では限界があることを物語っている。しかし、現代の子育ては端的には「依託加工的」(*)と表現されるように、子どもの教育が「物象化」され、親の私的負担・対処が子どもの教育・将来にとって重要な意味を占めている。つまり、このこと自体、子どもの教育が親の「私事」として存在していることを証明していることであり、その様な形態の中では、親の「社会的位置」「子育ての力量」が子どもの将来に大きく反映されるという子どもにとって宿命論的な意味を持っていることを示している。

戦後の「民主化」の中で、「国家」（国家権力）の教育への介入を阻止するために「国家の教育権」に対して「親の教育権」が対置され「私事」性を原則とする子どもの教育が展開されてきた。（詳細はII）その中で「国家」は、親の「私事」性、教育権の原則に基づく教育条件整備保障の主体として位置づけられた。旧来の村落共同体内での伝統的共同の子育てから、臣民としての国民形成教育、さらに学校が「学習」・家庭が「しつけ」というような親の教育権に基づいた教育の分業化の進展の中で、「学習」の側面を学習塾など学校以外の教育機関に依託することによって、学校が「しつけ」の場とされ親が子育てから「疎外」される逆転現象が今日的状況といえる。

これらの状況は、技術革新と情報化に伴った核家族化による「現代家族」形態の中で、教育が「商品化」され、共働き世帯の増加など、子どもの教育を家庭外に依託・依存する意味での「私事」性の内実（「私」的対処、単なる私事）が、社会的「子どもの人権」概念の成熟とともに〈親のエゴイズム〉＝親権の濫用・逸脱と理解される転回を引き起こすことになった(**)。当初「民主化」路線の中で「子どもの教育権」を保障するために国家と対置された「私事」性が、子どものための教育的配慮・介入（パターナリズム）という〈保護による子どもの等質化〉から、子ども自身の自己決定権(***)を中核とする〈保障による子どもの自由〉という教育観の発展によって、親の「私事」・自由性に委ねられている子育て自体が「不平等」であり、全ての子どもが「平等」に人権を保障されているのではない(**)という認識が一般化しつつあるのである。

つまり、教育を「私事の共同化」として公的組織的に行なうことが、教育を対象化・客観化させることになり「私事」による不平等性を止揚すると考えられるだけでは不十分であったのである。そこでは、依託される（できる）教育に限っての親の対応を問題にしていたにすぎない。この認識

が、教育の自由をめぐる公的要請と親の「私」的教育観に基づく対抗という図式から、子どもの人権を基軸に組み直す枠組みへと変容をもたらした。このような「私事」の浸透化にともない「国家」は、教育費の面において子どもの教育は親の「私」的責任・利益・幸福につながるという論理で、社会教育としての親や子どもの学習の保障までも、「生涯学習」の名の下に教育費自己負担へと政策転換を謀っている。これは、悪無限的な絶対的競争という受験体制の貫徹・歪んだ教育の「社会化」の中で、親が私的に公教育以外への教育機会を求め、また資本側の教育の「商品化」戦略と合いまって「公教育」責任追求・充実要求方向より、私的負担による学校教育の補完として、学校外の教育へより高度な教育機会を期待していることと関連している。このことが、現在の子育て・子どもの教育における「私事」、親の「教育権」の到達段階（実態）と捉えられる。

これらのことから「私事」性が、資本主義社会の中で「社会化」された親に基づいているという現実により、資本主義社会に抱摂され、「国家」に対置した「私事」の原則・理念が形骸化してしまったといえる。親の生活全体、置かれている状況をトータルに捉えずに、「私事」を教育の範疇に限定して考えていたことが、その理由として指摘できる。それことは、当初、この「私事」の原則に基づいた「私事（親義務）の共同化」論を支える「民主教育」論において「社会化」されている親の主体形成が、結果的には期待論の域を出なかったという反省を迫っているのである。そのため、これらの方向よりむしろ「子どもの人権」保障の理念・理論構成により、現代教育体制・構造を批判的に問い直そうという動向が一般化しつつある^{(*)5}。しかし、親の主体形成論の構築なしには、教育機関・組織の教育内容・方法などの改善、その上での連携論が限界であり、子どもの成長・発達を保障する（できる）社会、その個人に至るまでの意識の浸透ができるかという問題が民主教育論と同じレベルで横たわることになる。

現在求められているのは「子どもの最善の利益」（the best interest of the child）に基づく「子どもの人権」の社会化を一方の軸としつつ、成人の教育における主体形成論の構築という理論的・実証的研究である。その主体形成とは、民主教育論の限界を止揚するものとして、子どもの教育にとどまらない、親の全生活の主体性獲得として把握されなければならない。その上で、そのメルクマールとして教育機関・組織等を中心とする教育諸力の「構造化」を位置づける必要がある。それは、教育体制そのものを「あるべき」論として改善・変革を期待するのではなく、個々の親の自己教育過程を経た自己形成によって、教育体制そのものも改善が推進されるという位置づけである。これは、制度・体制を構造として自立化させて論じるのではなく、その制度・体制自体を支えている個人の側面を重視していることに他ならない。

以上のような課題認識に従って、本論では概括的な「教育権」論の整理を、思想・理念と現実の観点から行なった上で、筆者なりの若干の視角の提示に限定して展開したいと思う^{(*)6}。

II 「私事」原則と「教育権」

戦後日本に導入された西欧の教育権思想は、中世の「カトリック自然法」、神の教育思想＝教会の教育支配を基礎として権威的権力的に存在していたものを、近代市民革命を通して、人間の「理性」「人間の普遍性」「人権」を基礎にした自由主義的教育、「啓蒙主義的教育権」として成立したものである。この精神の自由、国民主権に基づいた自由主義的教育を枠づけるものとして「子どもの教育を受ける権利」が、「子どもの発見」^(*)7)といわれる子ども観の革命によって〈習慣による教育〉から〈意識的な教育〉(「教育の発見」)として自覚される契機となった。この〈親―子〉関係に介入できない位置^(*)8)に「国家」が位置づけられることによって、親の自由主義的教育観による教育権の範疇内で「子どもの教育を受ける権利」を保障^(*)9)する義務が求められ、教育は「私事」を原則として展開されることになった。

しかし、現実には近代の「子どもの人権」は、子どもの人権の保障主体たる親の基本的権利が充足されているかの指標として機能したにすぎず、結果的には理念上のものにとどまっていたのである^(*)10)。第一次大戦後の民主主義の高揚、生存権的人権論の展開に支えられて、新教育運動のリーダーのひとりであったH.ワロンは、このことを「大人は子どもを利用したのではないかと思います。大人はまず自分の権利を認めさせましたが、ついで、それを認めさせておきながら、子どもの権利を承認するにはかなりの年月が、いってみれば150年の年月がかかりました。」^(*)11)と1932年の国際新教育連盟大会の講演で述べている。この時期になって、ようやく子どもに対しての関心も高まり「子どもの権利宣言」(「ジュネーブ宣言」)が国連で採択され、1948年の「人権に関する世界宣言」を経て、1959年には「児童権利宣言」、1979年には「国際児童年」、1989年には「子どもの権利に関する条約」と国際的にも展開を見せている。

この近代的教育権の発展上に現代的教育権は存在している。発展上というのは、現実には近代的教育権は、その成立過程からして、権力的教育に対置するもの「反動」「否定」として、「人間性の復興」の中で民主主義という個人の価値を絶対的に評価するものであったにすぎず、その権利の主体を転換させたものにすぎなかった^(*)12)。これが、子どもの人権の自覚化(近代思想理念の具体化)の中で、「理性」への信頼に依拠していた近代的教育権の自然権の抽象性・理念が、具体化・現実問題として捉え直され、教育権の内実が問題となり、ようやく「教育者こそが教育されねばならない」^(*)13)というテーゼが、生涯を通じての発達を保障する「生涯教育論」として社会的制度的に編成・保障する必要が自覚され出したのである。

この近代思想の具体化段階に至って、日本でも公教育を子どもの権利思想の展開上で「私事の組織化」^(*)14)として捉えているだけではなく、国民の学習権を軸にして国民の教育権論を構築しようという動向も生じた。そこに「親の要求をエゴイズムではなく、親の要求の集団的検討を通してより

質の高い合意が形成され、個々の要求がみんなの要求に止揚されることを通して親集団と教師集団の相互要求、相互批判も可能となる。」^(*)15)と期待されたのである。

日本における教育権は、民衆の自覚とともに勝ち取ったというより、戦後の急速な明治憲法・教育勅語体制から日本国憲法・教育基本法への体制変換の中で、軍国主義的国家主義的教育に対置するものとして与えられたものであったため、「権利としての教育」の自覚というよりも、教育・学習の義務が先行した形で、国民がその本質的差異を自覚できないまま浸透されていった。つまり、国家が国民の内面的価値に無限定に統制的に介入したり、画一的価値を押しつけることを否定・牽制するにとどまり、国民が主体的自治的に「子どもの権利」を保障し教育を編成していく力量が蓄積されていなかったという理念と現実との格差が存在していたのである^(*)16)。

この格差を克服しえなかったため、1960年代以降においては、親の教育権は「私事」性を媒介にして、私的責任として機能し、子どもを「囲い込む」ことによって、子どもの学習・発達の権利が、受験体制と結び付き、子どもにとっても権利というより義務として、没人間的構造の教育体制の中で選別される客体に位置づけられることになった。親の教育権の中に義務が位置づくのではなく、義務の中に教育権が位置づけられ続けていたのである。

このように捉えると、受験体制の中で人間存在としての子どもが「物象化」される現象は、国民の権利の自覚の未熟さと関連させて、大局的には歴史的必然として理解できる。しかし、それを止揚する可能性は戦後史の中でも蓄積されており、1950年代の戦後民主主義の「行き過ぎ是正」認識による政府の軌道修正は、教師主導ではあったが、教育運動という形態をとって「権利としての教育」「教育の自由」の意識を自覚させる基盤をつくりだそうとした。これを国民の教育における主体形成の過程との評価も出来ようが、現実には子どもの発達の「歪み」(発達疎外)を阻止することは出来ず、地域での教育運動を国民全体の教育運動まで一般化できなかったという限界を持っていた。

それは、60年代の「国民教育論」思想を、組織的勢力が強かった地域に限定して具体化しようとした試みであったにすぎなかったのである。そのことは、どこの地域でも可能な運動・実践ではなかったという意味で、真に「地域に根ざした運動」ではなかったと評価できる。この観点を持ってないままに従来の研究は、地域的特殊的な先進的事例として評価・分析していたと解することが出来る。そのため、現代においても「一般的には、教育行政・教師・父母・生徒の教育意識・教育法意識として定着はしていない。」^(*)17)と指摘されるのである。教育権主体の形成の課題とされる親の教育権は、「私事」性と捉える枠組み自体が問題を抱えているため名目性・形式性を脱し得なかったのである。

「私事」性に基づく教育権に対して、それ自体が矛盾を持つものであると捉える持田栄一氏は、「国民の教育権保障と教育に対する国家支配は本来矛盾するものではなく、近代的意味において教育を国民の権利として保障すること、そのことが近代においては教育に対する国家支配」^(*)18)だと指摘している。それは、「私事」としての教育が、教育の機会を不平等にするばかりではなく、資本主義生

産が必然的に要請する自由な労働力商品の創出という課題を土台にしているとの認識から生じている。そのため、公教育は、国家支配、国家統轄の中で実施されるべきだ^(*)19)と考えられているのである。この持田氏の所論については、神田嘉延氏が批判している^(*)20)ように、国民の教育要求が運動によって発展していくという視点が欠落しているのである。

このように近代において掲げられた「私事」としての教育権は、理念として存在しているにとどまり、現実には「公」と区別された親の「私」を、社会的権利としての「子どもの人権」から問い直されようとしている次元にとどまっているのである。「私事」と「教育権」は一組のものであり、それを学習が支えるという近代の理念の構造は、現代において「私事」原則の貫徹、一方において教育権の未自覚化という現実を創り出している。だからこそ「教育の自由」は理念とされ、親のエゴイズム（単なる私事）という批判が生じるのである。それは、教育権の主体としての形成、「私事」を普遍性まで高められなかったという一般的親の学習保障・自己教育の場の確保が（社会教育としての）課題として捉えられるべき^(*)21)ことを意味している。

運動の中で教師だけではなく、親の学習も蓄積されていながらも、それを研究の対象として設定するには親の学習の交流・研究の条件が乏しかったことと、上記したように、その評価のされ方に問題があったため、具体的条件を明らかに出来ず、一般化できなかった従来の研究の反省が迫られているのである。そのため、現代教育体制内に埋没し、その体制を支えている機能を果たしている主体（親）が、如何なる契機で教育の主体としての形成を為し、そこには、どのような条件が存在して、推進または阻害する要素は何なのか。この事を個々の主体の形成過程に即して明らかにする必要が生じるのである。

III 親育ち運動の展開と地域教育諸力の「構造化」

親の主体形成論構築のために、上記したように運動の展開過程における親の主体分析を行なう必要がある。その対象として稚内市の「子育て運動」を取り上げる。この運動は「宗谷の教育合意運動」といわれる蓄積の上に成り立っている運動である。従来、宗谷の教育合意運動は教師主導の組合の運動として評価されてきた^(*)22)。田村武夫氏も、「教育労働運動から地域教育運動へ」と把握して分析を進めている^(*)23)。しかし、その運動を支え、今日の「子育て運動」への発展を推進したのは、住民の存在であり、住民が教員の組合活動^(*)24)を規定していた構造によって、子どもを媒介にした教師と住民（親）との関係の中で相互に成長し合った結果なのである。そのため、この運動を「地域ぐるみの親育ち（と教師育ち）運動」という観点から捉えて分析を行ないたい^(*)25)。

(1) 「教育合意」から「子育て運動」へ

宗谷管内は、北海道の北端に位置し、漁業・酪農など第一次産業を基盤に発展してきた地域であ

り、200海里以降の漁業の不振や国鉄民営化や、それに伴う人口の減少傾向が地域に大きな影響を与えた。宗谷の人口は1990年92,778人、31,946戸であり、1985年と比較すると8.0%減少している。稚内市は48,232人、17,202戸で1985年との比較では7.0%減少し過疎化が進行しつつある。また、離婚が多いことと生活保護を受給している世帯が多いことも特徴としてあげられる。学校教育においても、学校の小規模化傾向が依然として強まっている。

稚内の市民ぐるみの子育て運動は、宗谷の教育合意運動という歴史の中で、住民と教職員(組合)の活動が運動として実践化したものである。教員組合自体の活動方針が、住民の存在により変遷されていく経過の中で、教育関係者の合意・合意書・確認書(1978)という合意運動の成果に基づいて、稚内市では市民ぐるみの教育運動として展開されている。変遷と表現したのは、合意運動の中での組合の運動が自己展開したのではなく、住民の不満・不信や批判によって、教育労働者としての側面ばかりではなく、教育専門家としての力量形成とともに、父母との〈協力〉〈共同〉の道として追求されていくことになったからである。このことは「国定忠治」型教師^(*)として90-95%の組織率を保っていた組合教師たちに対して「とがった運動だった」と反省される契機になった。ここから組合の活動方針が転回され、専門性追求の方針として、宗谷独自に「宗谷管内研究構想」(1982-)を打ち立て、教育長・校長・教頭・教組・教職員など教育関係者共同で研究活動の場を獲得し追求していく方向性も生じたのである。

また、それを可能にしたもうひとつの要素として、宣伝・学習・署名という署名活動や「母と女教師の会」の集会活動、教育講座などを通しての住民の教育に関する学習の蓄積(教組の方針に対して判断できる力量形成)は、教育研究会へ親が参加していく動向さえも生じさせた。この親の参加が、個々の教師の力量だけではなく、教師集団としてのまとまりに対しても要求してくることになり、「教育問題懇談会(七者懇)」(1975-)といわれる教育関係者の懇談会が定期的に組織されるようになったのである。

この到達点は、1978年の「教育活動と学校運営の基本方向」(宗谷教育憲法)である。これが、通称「合意書」といわれるもので、官僚統制を排し、民主主義によって協力・共同で努力しようという教育関係者の確認事項である。宗谷における「合意」とは、憲法・教育基本法に基づき、ともに検討しながら歩むという意味であり、その意味では理念的抽象的であるが、それゆえに運動として推進させる契機をつくったとされている。宗谷では「ゴールや道順を決めて出発するのではなく、歩きながら考えよう。とにかく歩きだそう。」という方針が、運動を支えている要であると主張され、ここには父母や住民の参画、意見の反映という民主主義が貫かれているとされている。

だからこそ、理念的抽象的レベルの合意が、具体的に展開されたことを単に民主主義的手続きによってと把握するだけでは不十分で、分析を行なう必要があるのである。それは、一般的に受験体制という生存競争的な現実の中に取り込まれがちな親が、子育てを「私事」としてばかりではなく、共同で行なう必要性・重要性の認識を可能にした実践・運動と宗谷の運動を評価できるからである。

これが、稚内市の子育て運動でも引き継がれ、学校・家庭・地域の役割分担ではなく共同で取り組むという「合意」を基盤として追求されているのである。しかし、この稚内の運動も、以上のような合意運動の蓄積があったからといって運動としてすんなり発展したわけではない。当初、1978年に非行問題の深刻化に対して結成された「非行問題懇談会」の「共同アピール」を契機にして「市民集会」などもひらかれ、1981年に「子育て提言」が発表され、市民ぐるみの運動が始まったのであるが、1980年代の前半には停滞し始め、1984年の「子育て推進協議会」の結成、「子育て方針再提言」として出直すことになった。これは、非行に対する対策的な運動から、すべての子どもを健全に育てるという運動自体の広がりを見せている。非行という深刻な問題がありながらも、一般の子どもと切り離して取り組むことでは、地域的格差を生じさせ、全市的運動へは発展しなかったのである。

つまり、この再提言こそが、実質的には市民ぐるみの運動の始まりといえるのである。それは、市民集会や地区別集会での多くの議論・学習の過程を経て「単に子どもを締め付けるだけではなく、親・大人が考え反省すべきだ」「自分の子に限ってという考えは間違いだった」「家庭でも気をつけよう」「集まらなかった人に知らせよう」と大人の責務の自覚が、横への広がりを持たせることになったからである。この集会での内容は、子どもの実態、子育ての経験、失敗談、学校教育のこと、遊びのこと、身体のこと、文化・食生活のことなど社会教育活動が講座・学級という形態ではなく、対話集会・懇談という形態を通して行なわれている。この中での親や住民の自覚化によって、潜在的であった親の批判・要求が、教職員・学校の専門性の追求として問われてくるため、教職員集団の力量向上の活動（校内研修、学校間交流）の活性化にもつながっているのである。

結果的には、この子育て運動の中での教職員の活動は、自覚されていないにしろその内実は、社会教育活動として住民の学習を啓発し、その自主性・自発性を喚起することにもなった。子育てが、単なる技術論にとどまらず、その関わりの中で、子育てが「人づくり」であり、どのような人をつくるのかという子育ての本質にせまり「親育ち・教師育ち」が自覚され、共同でそれを追求しつつ実践していく運動として発展したのである。これらの流れが、子育てから、故郷づくり（地域づくり）へと発展し、子育て運動から地域づくり運動が派生してきている。この故郷づくりへと向かっていく運動こそ、親が子育てを通して地域を認識し、地域と関わっていくことを端的に示しているといえる。

(2) 親の主体形成と地域教育諸力の「構造化」

これらの運動と住民の接点は、南中学校を典型とするPTA活動の「民主化」(*27) (1985～)と育成会など既存の町内会組織との関係模索と、子育て運動の市民集会・地区懇談会・子育て連絡会など新たな組織の創出の中で、親同士の相互教育など公論の場の設定が多く持たれたことが住民の子育てへの関心を高めた契機となっている。そこには「民主的学校づくり」という合意運動の具体化

という親を中心とする住民へのアプローチが存在していることもあって、この運動の中では、諸団体・諸組織よりも、地域組織が大きな役割を担っている。

学校や、それに付随した組織、教育関係組織の「システム化」だけではなく、地域組織が、その中で、地域に存在していた教育機能を活性化させると同時に、それを結び付けることによって、地域教育諸力が「構造化」されていっているのである。この地域組織が、子育て運動において重要な位置を占めている現実が、現在、稚内市の子育て運動を分析する意味を提起しているのである。

「構造化」と表現しているのは、運動の展開内部の町内会・育成会・PTA（地区PTA、「お茶懇」）・子ども連絡会などの地域組織において、独自の活動を活性化させ、充実させることを基盤としながら、共同で取り組める日常活動や子ども中心の行事が創造されていっているからである。この展開過程で、子育て運動の具体化・交流・共通理解が構築されるのである。

諸団体・諸組織（21団体の参加）や教育機関においても、独自の活動と共通の活動が区別され、その独自性を保障しながら進展している。そのため地域に散在していた教育諸力が「構造化」の進展によって、解散・結合する団体や組織も生じさせるのである。分散していた教育力を統合していく側面としても理解できるのである。

地域の生活構造に規定されていた教育構造が運動の展開によって、親・住民の多様な意見・要求を主体性に基づく個性（個性）として集団的に保障され、親・住民と教職員の連帯と共同の中で「普遍性」を模索しながら教育構造を編成し「構造化」がなされていく過程の中に「親」としての主体形成を読み取れるのである。

このように見てくると「地域の教育力」「学校—家庭—地域連携論」といわれる論の立て方があるが、それを自立化させて論じ得るものではなく、「親」としての主体形成過程を保障することによって、結果的に地域教育諸力が活性化されると同時に創出・統合もなされ、その過程を経て、地域教育構造が「構造化」されていく。ここに「単なる私事」や近代的「私事」の理念の現実化という枠に限定されない子どもの人権を保障する「親」の自己教育が存在するのである。

(3) 親の主体形成の枠組み

地域子育て運動における「親の自己教育・主体形成」(*28)を分析するにあたって「親としての成長」と「子どもの発達」は、子どもの成長問題が親のファクターだけではないという限界、親の自己認識世界の自己教育・自己変革の限界という限界性が存在するが、親という局面を取り上げることによって、親が子どもの問題を考える意義・その中での自己変革の過程が明らかにできると考えている。

その枠組みとして、親の日常的・即自的・抽象的意識が、子どもの発達の「歪み」や現実と親の願い・要求との矛盾を契機にして、「子ども」自体を〈対象化〉・相対化して把握する〈第一段階〉。この対象化により「子どもの生活」=「自分の生活」も〈対象化〉される〈第二段階〉、さらに子ど

もの生活基盤である「地域」が〈対象化〉されるに至る〈第三段階〉と把握できる。

〈第一段階〉の深まりが、〈第二段階〉への展開を必然化させるため、そこでの「子ども」のどの局面を問題にするかが〈第三段階〉との関連でも重要になってくると考えられる。

「子ども」「生活」を対象化する〈第二段階〉では、必然的に自らの「子ども観・子ども像」という意識の問題や子どもに対して、生活に対しての自らの実践が対自的に意識されるようになる。まさに、子どもによって親が教育されるわけである^(*)29)。このように捉えると、子どもの問題が、親自身の「生活」や「労働」のあり方を考える契機となり、自己の「あり方」(存在)の自覚を推進する一定の役割を持っていると考えられる。

〈第三段階〉の地域の〈対象化〉とは、親の地域の住民という側面が希薄化している中で、「子ども」を対象に据えることによって「地域」=生活基盤が見え・地域と結びつく契機となる。それは、子どもは最も地域の住民というべき存在であり、地域に規定され影響を受けている存在であるからである。ここでは、子育てや教育活動の問題だけでなく、子どもの生活構造まで問題の本質を追求する認識の拡大・深化が求められる。

また、〈第四段階〉として、この「プロセスの展開」と「運動」を結び付けて分析することにより「私事」内での問題が「公事」として転化する局面も把握できる。この転化は、自らの取り組みの限界性を意識することによって、共同的な取り組みが始まり、子育ての問題と同時に政治的課題まで拡大する「公共性」・民主主義の担い手形成の萌芽的契機が存在している。

運動の中では、親同士の「相互教育」という要素が存在するので、孤立化・抽象化された意識が、対自化され、さらに「普遍的な意識」へと高められていく過程が存在する。即自的な段階では、自らの意識が「物象化」^(*)30)され、その枠内で子どもを捉えていたことが、反省され、子どもの「本質」が見えてくる同時に、「自己変革」がなされ、「地域変革」をも実践的に取り組む段階への移行が考えられる。「子育て運動」から「住民運動」「地域づくり」への運動の主体としての成長であり、〈親としての住民〉から〈住民としての親〉とでもいべき成長、「親の主体形成」が、同時に「住民としての主体形成」でもあると把握できるのである。

学校・教師との関連が、この〈第四段階〉以降では大きく出てくると思われる。この点で、運動が如何に核心を突いたものになっていたかが問われる。それ以前の段階では、「専門職」として位置づけられていた教師と対抗関係が生じて、教師自体の教育(認識)の問い直しを推進させると同時に、教師と結び付いた活動＝「地域と学校の共同」によって新たな「地域教育構造」の創出(「構造化」)過程の中で実践は共同で展開されていく。以上のような視角を持って今後、稚内市の「地域ぐるみでの子育て運動」を事例に実証的分析を進めていく予定である。

注記

(*)1) 酒匂一雄・増山均「子どもの発達と家庭・地域の教育力」(『子どもの発達と教育7 発達

の保障と教育』岩波書店、1979、p 42

- (* 2) このような「私事」性の捉え方は、「国家」を教育の中立性・公共性の見地から抽象的に位置づけることになり、現実には「権力による統制強化」として現われる。この事に関しては、堀尾輝久・勝田守一「国民教育における中立性の問題」(堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971、pp.383-456)を参照。
- (* 3) ジャン・ジャザル『子供の権利』白水社、p 12では「子供は権利の主体であって、権利の単なる客体ではない」と強調されている。
- (* 4) 教育が親の単なる「私事」にとどまっている以上「子どもにとっては、生物学的な偶然性のもたらす親の生活の水準や質を享受せざるをえない」のである。(古川孝順「現代の貧困と子どもの発達保障」『ジュリストNo43 子どもの人権』1986)その不平等性については、牧証名『教育権と教育の自由』新日本出版社、1990、pp.159-168等を参照。
- (* 5) これは、1980年代後半からの子どもの人権・権利についての市民的運動や教育実践の高まりが背景として存在している。
- (* 6) 本論での視角にもとづいての実証的展開は、調査分析中の段階なので、機会を改めて書くことにしたい。
- (* 7) 家父長制の下での「大人のひな型」「未熟な大人」という子ども観から、大人と異なる存在としての子どもの発見であり、発達の可能態としての子ども観である。細詳は、J.J.ルソー『エミール』岩波文庫を参照。なお、この近代における「子どもの発見」自体が、子どもを共同体から引き離し、家族へと囲み込み、さらには学校へと囲い込むことであったと捉える見方もある。(Ph.アリエス『子どもの誕生』みすず書房、フーコー『監獄の誕生』新潮社など)
- (* 8) 近代における人権思想の確立の中では、国家は絶対的なものではなく「憲法は政府に先立ち、人民は憲法に先立つ」(T. Paine, Rights of Man, 1972 ユネスコ編、平和問題談話会訳『人間の権利』岩波書店、1951)と位置づけられた。教育においても、国民の権利が国家に侵されない固有のものとして先行する思想を含んでいたといえる。
- (* 9) この「教育を受ける権利」保障の歴史については、堀尾輝久「教育を受ける権利と義務教育～教育理論の一前提」(『社会科教育体系第二巻 社会認識の理論』三一書房)、星野安三郎「子どもの『教育を受ける権利』」(兼子仁編『法学文献選集 8 法と教育』学陽書房、1972)などを参照。
- (* 10) 牧証名氏も、「おとなの生存権・生活権・労働権の確保が、子どもの権利保障にとって不可欠の前提であった。」と捉えている。前掲書、p 21
- (* 11) ワロン「一般教養と職業指導」(竹内良知訳『ワロン・ピアジェ教育論』明治図書、1963)
- (* 12) 権利主体の転倒は評価できるものだが、そのことが同時に民主権憲法下の体制において

は、親の教育権は確立しにくいという矛盾をはらむことになった。国民の教育意志→国会の法律→行政権の行使という筋道によって反映されているという国家の教育権説に対して、この段階では、アンチテーゼになりえなかった。このことは、兼子仁「教員の教育権と国民の教育権」（『ジュリスト 461号 教科書裁判』）では「国民主権下においてたんに『国民の教育権』を語っただけでは、法論理的には天皇の臣民教育を否定しても国家の教育権一般を排することにはならず、むしろ主権者国民が国民代表機関に総体としての教育権の行使を委ねているのだという筋をも生じうる」と指摘されている。

- (*13) マルクス「フォイエルバッハに関するテーゼ」『フォイエルバッハ論』岩波文庫
- (*14) 堀尾輝久、前掲『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971、p 412
- (*15) 堀尾輝久「国民の学習権と教育権」（堀尾輝久・兼子仁『教育と人権』岩波書店、1977所収）兼子仁『教育法（新版）』有斐閣、1976、pp.303-304でも「教育要求権の実質的主体は、子一人ひとりにとっての親個人よりも、『父母集団』（集団としての父母）である。」とされ、父母集団による権利行使の必要性が指摘され期待されるにとどまっている。
- (*16) このことは、大田堯の指導による本郷プラン（1947～）の「教育における民衆組織の成立及び運営」の試みが形骸化し、牧歌的だと反省されつつ、失敗に終わった事例などが、子どもの教育主体、教育保障主体としての親の力量段階を端的に示している。「地域の教育計画」（『岩波講座 教育』第4巻、1952）や藤岡貞彦『教育の計画化』、1977、pp 59-82を参照。
- (*17) 今橋盛勝『教育法と法社会学』三省堂、1983、pp.71-72。
- (*18) 持田栄一「国民の教育権とは何か」（前掲書、権子仁編『法学文献選集 8 法と教育』p 126）
- (*19) 持田栄一『持田栄一著作集 6 教育行政学序説—近代公教育批判』pp.94-135 参照。
- (*20) 詳細は、神田嘉延『学校再生論の礎石』高文堂、1990、pp.216-218を参照。
- (*21) 五十嵐顕『国家と教育』明治図書、1973、pp.56-69においても「教育が学校教育として支配的になってきた近代教育史の諸現象は、今日社会教育といわれる場面における活動を基盤にした、その必然的帰結である」と、社会教育研究が学校教育の先に立つものとして捉えられ「実践的課題」が要請されていると指摘されている。
- (*22) 古野博明「国民教育の民主的な再生と創造をめざす合意運動の思想と構造(1)」「 〃 (2)」（『北海道教育大学紀要』33巻1号 第一部C、1982、及び33巻2号、1983）では、教組の議案書『宗谷情報』をもとに分析を行っているので、教組の自己展開としての合意運動として評価・分析されている。そこでは、父母の要求を反映させようとした良心的な教組像しか触れてなく、父母や住民の動向と区別・関連させて理解されているわけではない。
- (*23) 田村武夫「戦後日本における地域教育運動研究序説」（青山学院大学教育学会『教育研究』33、1989）

- (*24) ここで取りあげる組合(教組)とは、現在の宗谷教職員組合のことである。宗谷教職員組合は、1990年の組合分裂以前は、北海道教職員組合宗谷支部として活動を行っていた。組織率は、分裂以前は90—95%、分裂後は65%である。
- (*25) なお、「宗谷の教育合意運動」「稚内市の子育て運動」の分析は、調査分析継続中の段階なので課題が多く、本論では全体的運動の展開を断片的に記述するに限定せざるを得なかったことを改めて注記しておく。そのため、運動の展開における親の教育主体形成過程は、機会を改めて書くことにする。なお、この運動の展開過程を紹介したものとして、総合教育研究所『荒野から広野へ』鳩の森書房、1980、横山幸一・坂本光男『宗谷の合意運動とは』大月書店、1990、坂本光男『子育て教育を宗谷に学ぶ』大月書店、1990、などをあげておく。
- (*26) 横山・坂本、前掲『宗谷の合意運動とは』p40に、「『先生方は国定忠治だ。自分たちの要求のときには山(学校)からおり、あとは出てこなくなった』と不満をぶちまけられた」と住民の非難された状況が紹介されている。
- (*27) この南中をめぐる実践経過については、横山幸一『親が変われば子は伸びる』明治図書、1990を参照。
- (*28) 「主体形成」とは、親が子どもに対して「現存在」であった状態から、子どもを「主体」「人格」として認識することによって「実存在」としての親に発展するプロセスという意味も含めて用いている。自らの主観的であった認識を客観的に把握できることによって、主観的認識が、普遍的なものへと高まるという親の意識・認識の問題として捉えられる。
- (*29) 「社会化」された親が、子どもを「社会化」という再生産段階(社会化過程)で、子どもの「社会化」が矛盾をきたすことが、「日常性」から「主体性」を獲得する契機になると考えられる。しかし、そこには一定の条件が存在するはず(でなければ、全ての親が主体性を獲得するはずである)であり、親の過程分析が必要となる。
- (*30) 子どもの「個性」や「人間性」という丸ごとの捉え方ではなく、点数や能力による親自身のある基準・尺度にもとづく子ども(人間について)の捉え方と理解してもらってよい。端的には、業績主義・効率主義・学歴主義的教育観と表現できる。