



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	地域子育て運動の展開構造 : 宗谷の合意運動への自己教育論的接近
Author(s)	恒吉, 紀寿
Citation	北海道大學教育學部紀要, 61, 143-197
Issue Date	1993-06
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29408
Type	departmental bulletin paper
File Information	61_P143-197.pdf



地域子育て運動の展開構造

——宗谷の合意運動への自己教育論的接近——

恒 吉 紀 寿

Structural Development of the Educational Movement for Children in the SOUYA District

Norihisa TSUNEYOSHI

序章 課題と方法

本論文では、宗谷の合意運動に着目して、その展開構造を検討することによって、そこでの親の自己教育の契機と条件を明らかにすることを課題としている。序章ではこうした視点から課題に接近する意義を明らかにするため、検討しなければならないこととして以下の3つの点がある。まず、一つに子どもの発達保障をめぐる現段階の課題は何かと言う点、二つにその課題を実現させるためには何が必要かという点、三つに今までの教育運動をどのように評価できるのかという点である。以下の序章1. 2. 3. でそれぞれについて検討し、その後改めて本論文の課題と構成を述べることにする。

1. 子どもの発達保障と地域教育運動の現段階

現在、「子どもの権利」は、1989年に国連で『子どもの権利に関する条約』(*1) (Convention on the Rights of the Child) が採択されたように、国際的な関心事となっている。

日本では、1951年5月5日に『児童憲章』が制定、発布され、「児童に対する正しい観念の確立」をもとに、子どもたちの幸福をはかるのに何をしたらよいかという内容と原則が提示された。この中では、「児童は人として尊ばれる」、「児童は、社会に一員として重んぜられる」、「児童は、よい環境の中で育てられる」という条項が表記されているが、制定以後40年の間に、それらは実現できたのであろうか。

このことに関して大田堯氏は、「大切に保護されているようだが、決してあてにはされておらず、ひたすら無権利の被保護者の状態」、「保護に重点がおかれ、教育・医療・生活保障など供与に重く配慮がめぐらされており、あらゆる大人同様の市民的権利、そして、社会参加の権利については、なおいきとどいていない」といえない(『子ども白書～1991年版』)と指摘している。

制定当時の貧困問題にさらされていたという社会背景が、高度経済成長を経て変化し、子どもを社会的な「保護」(権利享有の主体)としてだけではなく、ひとりひとりの子どもを「権利」行使の主体ととらえる「人権」的発想が広まることによって、研究者・教育関係者を中心に『保護』される存在というとらえ方をこえて、行動し、主張し、要求し、参加する存在>(*2)ととらえられ始めている。機械論的に子ども一般としてとらえるのではなく、「子どもの最善の利益」the best interest of the child のために、ひとりひとりの子どもを理解する、子どもの声を聞くことが、子どもに関わる教育実践の前提として自覚されてきている。つまり、子どもは、「未成熟

な存在」,「保護されるべき存在」ではなく,権利を持った主体的な存在,自立的な存在と把握されてきているのである。

こうした子どもに関する社会的認識の発展は,当然,子どもを認識する主体である大人を実践論的に問題にすることを必然化させる。子どもの権利が「保護」に重点が置かれている限りでは,大人は子どもの人権の保障主体と位置づけられるに留まっていた。しかし,子どもを権利主体として実現させるには,主体(子ども)と主体(大人)の関係をいかにつくるかという人格間の日常実践的課題となる。これは,大人が「子どもは人権主体」であるという考え方が啓蒙されればよい(子どもを「自由」にさせれば良いという放任に陥る危険がある)と考えたり,子どもに対する「囲い込み」の反動として把握(反省の域を出られない限界)するのではなく,子どもを人格主体として認識して実践(意識の上では子どもを一個の独立した人格と把握し,実践の上では主観的な子育てを変革)する大人自身の主体形成の問題,つまり社会教育実践として問題にしていく必要がある。

このことは,同時に急務の実践的課題でもある。学校週五日制への対応をめぐって「学校外教育」(out-of-school education)のあり方が論点となってきているからである。学校週五日制によって,子どもがますます「受験競争」に駆り立てられる懸念が指摘されるなか,同時に親や教師が「学校外教育」として地域における子どもの社会教育活動に実践課題として取り組む契機になっているとも指摘されている。しかし,五日制実施以前の段階では「全体として未開拓の,組織化過程にある分野」^(*)3),「事の重大性に比して本質的な論議や理論的な研究が現在のところ少なく,制度の導入だけが先行しているかのようである」^(*)4)と反省されていたのである。

すでに,地域教育文化運動,地域子育て運動など,さまざまな子育てに関わる地域実践は報告され,子どもにとってどういう活動が必要なのか,いかなる教育効果があるのかという点に関わっては増山均氏などを中心に深められてきた。子ども研究の蓄積からは「大人自身の住民運動が活発な地域において,心ずしも子どものための教育文化運動が発展しているわけではない。また,子どものための教育文化運動が活発であっても,子どもたち自身の自治組織が育てられていない場合が多い。」(増山『子ども組織の教育学』1986,青木書店, p. 85)と大人自身の活動と子どものための活動の論理が異なっているため,「父母住民の子育て観・子育ての力量を高めていく教育活動のあり方を解明すること」(増山『子ども研究と社会教育』1989,青木書店, p. 6)が課題として指摘されている。こうした指摘の背景には,実践を取り上げる際に,活動や運動といった組織的展開が問題にされ,組織論・運動論として把握^(*)5)されていたために,運動の担い手についてを運動展開から評価(意義や必要性)していた分析上の視角の問題がある。

確かに,組織論は実践を展開する際の指針となり,各地でそのような活動を取り入れようと取り組みが行われている。しかし,こうした組織論・運動論は,新たな実践化の場面において,既存の教育運動の教育的評価を行なった点にしか意義を見出せなくなっている。これは,担い手の自己教育として分析されてこなかったために,担い手が主体形成を遂げていく契機・条件,さらにはその主体の成長過程を位置づけた実践論を構築できていなかったという限界を示すことになった。地域子育て運動を推進しようとするだけでは,活動が地域に根づき,住民が主体となった活動,つまり住民が教育的な判断をもとに,子ども活動の組織主体に成長するわけではない。

「大人が働きかけたり,援助や指導をすることが子どもの自主性や自治を否定せずに,子どもの主体性を真に保障し発展させるものになるかどうか,もっともむずかしい課題なのである」(増山『子ども組織の教育学』 p. 33)といった問題を克服するためにも,単に子どもの活動を保障

するのではなく、活動の中での子どもの成長に見合った成人教育の発展を位置づけていかなければならない。ここに、導入され模倣されるだけの啓蒙的な実践とは区別して、子育てを学習内容にした実践論を構築していく必要が出てくるのである。組織論・運動論は、実践論があって初めて意味を持つものと考えなくてはならない。

そのためには、子どもの問題を解決するためにだけ親の参加を位置づけるのではなく、子どもや子育ての教育・学習活動に関わる中で親が成長する、親にとっての実践論（自己教育実践）として編成していかなければならない。親が「子どものために」という動機であれば、そこには教育対象としての子どもの存在があるにすぎない。「子どもの権利」に示されているように子どもを主体として実現させていくためには、親の主体形成が不可欠の要素となるのである。

なぜ、主体形成が問題にされなければならないのかという点は、親の子どもに働きかける実践が、必ずしも子どもの意見を取り入れ、子どもの生活・活動・要求に見合った運営がなされているわけではない点にある。「子どものために」行なっている実践と、子どもを権利主体と把握して行なっている実践とは、実践を運営する視点が異なる。子どもの成長をこのような観点に立って保障している環境は一般に形成されているわけではない。そのため、子どもは権利主体であるという認識に基づいて、子どもが権利を行使できる場をつくるためには、大人の在り方＝人格、大人と子どもの関係＝相互承認関係（相互の関わり方）が重要となってくる。つまり、子どもを「子どもの権利」という面から実践的にとらえることによって、単に子どもの問題としてだけ取り上げるのではなく、それを保障する主体であるとされてきた大人の問題として取り上げる必要が生じてくるのである。

そのためには、従来の分析視角と異なる視角から、住民が主体となり地域ぐるみで子育て運動が展開されている事例を対象に取り上げつつ、そこでの親の主体形成過程が分析されなければならない。そのための不可欠な作業として、地域子育て運動における親の自己教育の構造を解明する必要がある。このように整理すると、本論で用いる学校外教育とは、単に out-of-school education ととらえるのではなく、親の主体形成も実践の射程にいれて adult education and youth activities として問題としていることが理解できるであろう。

それは従来、親を子育ての主体として規定するにとどまっていたのに対して、子育てを内容にして自己教育をする主体として規定することに他ならない。そこで、本論文では、学校外教育＝地域子育て運動計画論のための学習編成論（親の学習過程をいかに編成していくか）の手がかりを得るために、運動が展開されている事例を、地域における運動ととらえるのではなく、住民の自己教育活動、すなわち親の自己教育として把握する視角から分析を行いたい。ここには、社会教育実践の新たな可能性を示そうとする意図も含まれている。社会教育実践分析を公的社会教育の学習実践から内在的に検討するのではなく、親たちの自己教育活動による自主的自然的な学習の発展と編成過程を射程に入れることによって、社会教育実践における自発的展開＝法則性を把握しようということに他ならない^(＊6)。

そこで、親の主体形成過程を自己教育として問題するに当たって、学校外教育＝地域子育て運動を、成人の自己教育活動、「自己実現と相互承認の意識的編成」の過程として取り上げてみたい。

2. 親の自己教育としての子育て

戦後の社会教育は、戦前の統制的国家的な社会教育の反省のもとに「国民の自己教育・相互教育」という寺中構想をもとに再出発した。国民は、一方的な思想や知識を学習する受動的な存在

ではなく、「学ぶ側の主体性を主張し、他者との相互的な関わりを通じて、個の自律的な思想形成をとげようとする」能動的自発的な存在と位置づけられた。その意味では、社会教育実践自体が、国民の自己教育^(*)7)の追求である。この自己教育を、島田修一氏は「学習主体が自己の教育主体に転化・発展する過程」^(*)8)と概念規定しているが、規定にとどまりその自己教育の分析まで展開していない。このような自己教育を単に規定するにとどまっていた現状に対して、鈴木敏正氏は「自己教育そのものが発生・展開するメカニズムが理論的に解明されていない」^(*)9)と指摘を行なっている。

こうした指摘を踏まえて、個々の主体における自己教育、ないしは学習過程の分析が取り組まれ始めたのは、1980年後半以後のごく最近である。それは、「当事者にとっては経験的思考の自明性に覆われて対自化が難しく、またそれを概念的に把握しようと意識する者にとっては、複数の認識主体が交流し、対峙しつつ、互いに認識を展開していく動的プロセスは、実験室的状況に比して複雑すぎる構成をもっており、それを明らかにするための方法、概念の整備に著しい困難がともなうことになる」^(*)10)という理由があったからであった。

主体分析に焦点を定めて分析する方法論に取り組みだした研究として、柳沢昌一「共同行為と〈同一性〉～地域教育運動における自己形成過程分析の試論」(『叢書 生涯学習Ⅲ』1988, 雄松堂出版, 『社会教育学・図書館行政学研究』第8号, 1984)がある。そこでは、「社会的な実践・相互作用の中での担い手の成長—変容を筋道だてて捉える, 捉えようとする視点は乏しい。社会過程が主体を欠いた自己展開の如く把握されたり, また欠落を埋めるにあたって当事者のある時点の意図や実感に方法論的な吟味なしに依存してしまう」との批判に基づいて、従来の「制度の確立や物的条件の獲得を運動の目的としてとらえ, それを支える担い手の自己形成を問うという見方に対して」, 「人々の生き方の中にある, 社会的実践を通しての相互的な人間の成長にあるとする主体的な意味づけ」を「対置」する見方をもって, コミュニケーションという視点から主体と運動を内在的に説明しようと試みている。

運動(「共同行為」)の過程を活性化したコミュニケーションの展開として, そこでの担い手の自己表現の発展の中に主体の形成過程を読みとる視点をとったのである。それは, 運動展開における実践過程を, 一定の目的への直線的な接近過程ではなく, 複数の主体がそれぞれの意図を持って参与し, 働きかけ, 対立しあいつつ, 関係を展開していくプロセスとしてとらえることによって, 各々の主体の自己成長を明らかにしようとした点では, 従来の研究視角に対して新たな提起を行なったといえる。

しかし, ここで取り上げられた対象は, 1970年からの東京都中野区江原小学校PTAによる江原小第二校庭確保運動であり, 親の成長は, 要求を地域問題として普遍化していく中での自己形成(条件整備要求の主体)に限定され, 親が自らの教育実践にどうかかわるか, どう理解するかという自己教育の主体としては取り上げていない。この柳沢氏の論文からは, 子育てを実践する親が成長していくという契機は見出せないのである。それは, 条件整備や子どもの環境問題は学習を伴うが, 運動的な活動が目的(組織化→要求運動→要求実現)とされるため社会的な場面だけがクローズアップされ, 自分たちの子育て自体を見直し, 親が自分の成長の契機にしていくことが見落とされてしまう。条件整備や計画化のためには, まず子どもをめぐる諸力や諸関係を見直すことが前提になると考えられるため, 親の子育てを学習内容とした実践を先行(自己教育運動の社会教育実践化)させる必要があり, ここに地域教育運動ではなく, 社会教育実践として, その在り方が問われていることが重なってくるのである。

そのため、本論で問題にする親の自己教育の契機をとらえるためには、社会教育実践において「子育て」をいかに把握するかという点にふれておく必要が出てくる。本来、子育てとは具体的実践の概念であるが、日常性において成立している概念であるため「しつけ」を中心に把握されてきた。しかし「しつけ」だけが子育てではない。つまり、子育て＝しつけではなく、子育て>しつけでしかないという意味で、抽象的概念（実践の区別や範囲を規定できない）と言わざるを得ない。そこで、狭義の子育てとは親がある意志を持って子どもに働きかける行為（子育て行為）、広義の子育て（子育て実践）とはさらに親としての自己を形成していく自己教育と規定しておく。筆者は、広義の子育てが狭義の子育てを生じさせる実践的要因と考えているので、子育て行為（親の実践）を問題にするのではなく、子育て実践（親の自己教育）として問題にしたいと考えている。

こうした把握は、日常の子育てを取り出して親を問題にするのではなく、子育て運動という相互教育（他者を媒介すること）によって初めて親の意志が形成され、子育て行為（主体的な態度）、つまり子育て実践として把握可能になるものとして問題にしていくことにつながる^(*)11)。そのため、子育て実践では、承認関係が必然化されるので、地域の教育諸力の構造化を伴ってくる。この点で、教育運動を問題にするためには、社会教育実践を前提として検討する必要が生じるのである。

ここから、親の子育てにおける自己教育を問題にするためには、条件整備など要求運動ではなく、親が子育ての実践に関わっている地域子育て運動を取り上げ、親の成長過程を明らかにする必要性が出てくる。

では、先の柳沢氏はどのように親の成長・変化を把握したのであろうか。そこでの自己形成のプロセスは、「(1) 親としての要求の即時的集約化の過程」、「(2) 要求の共同性自覚化の過程」、「(3) 親の社会的責任の自覚化」として押さえられており、ここからも運動論的な主体の把握になっていることが理解できる。それぞれの主体にとって、子どもの問題に関わることが、いかなる意味を持ったのかという主体の発達過程を明らかにしようとする視角ではなく、さまざまな主体の関係によって運動が形成され発展したという運動展開を主体の側から明らかにする視角にすぎないのである。

こうした個人の成長過程に視点を置いて分析を行なう試みにおいて、個人の成長を見ていく枠組みの設定なしに分析を行なっていけば、運動展開に依存して規定してしまうという結果に陥ってしまう。そこで、このような点を踏まえてわれわれ北海道大学社会教育研究グループは、「地域における住民の自己教育の構造を把握する」ことを社会教育実践論の最も基本的な作業として分析をすすめている。これは、本論で立てた視角である地域における子どもの学校外教育を親の実践として構築する場合に、既存の子育て運動を事例にしてそこでの親の自己教育の構造（過程）を把握する必要があるという課題と同じ見地に立っている。

鈴木氏は、自己教育を「現代的人格としての住民が、彼らに固有な自己疎外を克服し主体形成を遂げていく過程において不可欠なものとして、つまり、現代的人格→自己疎外→（広義の）自己教育→主体形成という枠組みにおいて位置づける」^(*)12)と規定している。「自己疎外＝社会的陶冶過程」と「自己教育」を区別するのは、「受動的・自然発生的学習と、主体的・意識的学習を区別したい」という視点から生じている。

これは、主体形成を能動的側面として実践論的に検討するため、自己疎外の展開にともなう社会的陶冶過程と、学習主体による教育・学習の目的・内容・方法への統制という自己教育を区別

していることになる。また、主体形成とは「自己実現と相互承認の過程の意識的編成」であり、自己認識の豊富化と理解され、自己疎外の「裏返し」とされる。この「裏返し」とは、主体形成過程が自己疎外の展開の逆コースという意味であり、自己疎外が自己認識の歪みから自己喪失にいたる過程であるのに対して、主体形成が自己疎外の克服過程、主体性の再獲得なのである。この自己疎外と主体形成の間を埋めるものが、自己教育とされることになる。

こうした自己疎外→主体形成という理解に立てば、親にとっての自己疎外とは、自分の子どもを理解できなくなったり、子どもに対して何をすればいいのかわからなくなることなど、親としての側面を喪失（確信や見通しが持てない）していく過程だといえる。主体形成とは、自己疎外を克服していく過程であるため、親が子どもを把握（再認識）していくなかで、自分の経験的な子育て観や主観的な子ども観を克服し、親子の間でお互いに人格を持った主体として承認し合える自己を構成していく過程だと規定できる。これは同時に、子どもの教育を学校を中心とした教育機関に委存し、子育てから社会的に疎外されていた自己（依存していた自己）を反省していく過程（自己疎外を克服していく過程）でもある。

また、子どもを主体として認識していくことは、子どもを主体性・能動性を持った存在と認識していく過程であり、親子関係を〈保護者－保護対象〉もしくは〈教育者－教育対象〉から〈主体－主体〉の関係へと組み替えていくことになる。この点まで踏み込むためには、子どもの把握（対象認識）、自己認識など、親の自己意識の形成まで分析を行わなくてはならない（次稿で実証的分析を行う）。

この親の自己意識の形成に関わっては、親が自分自身を子どもや他の親、教師との関係で認識していく自己教育の過程が必要となる。そのためには、親が集団的な場で自分を表現し、親としての自分たちを話し合うことによって相互に認識し合うことが最も基本的な自己認識の方法となろう。相互教育の場合は、親が自分を即自的に認識するのではなく、対自的に認識できる機会にもなる。親にとっての相互承認を具体的に述べると、子どもどうしの関係・親子関係・親どうしの関係・親と教師の関係という四つの関係で相互に承認されていく展開過程といえる。この相互承認によって自己認識を高め社会的諸関係を認識し価値づけることによって、親として自己教育がなされていくことになる。つまり、親が自分自身で自己省察を行うことは反省の域を出れないのに対して、相互教育を媒介にした自己教育によって初めて新たな自分を発見し、自己を獲得していく契機になるのである。そのため、親の子育ての孤立化が進行している現段階では、親の自己教育は、相互教育→自己教育と展開していくもの考えられる。

では、自己疎外の展開と社会的陶冶過程、さらに自己教育はいかに把握していく必要があるのだろうか。この手がかりは、実践的取り組みの中に示されている。「教育」や「子育て」の「社会化」に対応して親の自己疎外の展開は、子育て不安（わが子からの疎外）や委託・依存的な子育て（教育・子育ての物象化・商品化）として現象化されてきた。こうした問題に対して「家庭基盤の充実」「家庭教育の充実」といった「家庭の教育力の回復」から「教育参加」まで、家庭教育学級や公民館の学級・講座、親子教室、PTA、教育懇談会などで啓蒙的学習実践が取り組まれてきたが、いずれも地域的に実践化し定着してきたとはいえない。こうした現状は、疎外に対して「啓蒙」として取り組むだけでは実践化されにくいことが示されてきた事例と位置づけることができる。

しかし、計画的意図的に取り組まれてきた公的社会教育と区別できる教育文化運動や子育て運動では、自然的に疎外の問題に対する取り組みが行われてきているといえる。この点に、親たち

の自己教育活動の展開論理を明らかにする必要性（新たな社会教育実践論の構築）が存在しているのである。

3. 親の自己教育運動としての地域教育運動

子育て・教育における親の自己教育を検討していくためには、調査対象地を決定する際にいくつか留意しなければならない点がある。それは自己教育の規定とも関わって①実践の目的・課題が要求運動ではなく子育て運動であること②子育て運動が住民主体で行なわれていること③その運動の中に親たちが子育てを学習する相互教育の場が存在していること④子育て運動が親の自己疎外が進展した上で取り組まれ始めた（始めざるを得なかった）背景があることの4点である。①は親の自己教育の内容を子育てに限定することであり、②は親が参加しているという形式的な運動との区別、③は相互教育→自己教育と展開していくとの理解、④は自己疎外→自己教育の展開という理解に立って対象を設定することを示している。

こうした条件を満たしている子育て運動を設定するにあたって、今までに注目され、実践が地域に定着し発展している運動として、宗谷・鶴岡・恵那・川崎・奥丹後などが広く紹介されている。宗谷は教組、鶴岡は生協、川崎は市民……などとさまざまな性格付けがなされているが、本論では宗谷に注目したい。従来の評価からすると、先にあげた調査対象地の留意点を満たしているのかという点が問題になるが、その理由は以下で簡単には述べるが、詳しくは第2章で検討する。

まず、従来の宗谷の「合意運動」に対する研究を取り上げてみる。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）」（『北海道教育大学紀要』（第一部C）第33巻第1号、1982）、及び「同上（2）」（第33巻第2号、1983）がある。そこでは、「国民教育の民主的な再生と創造のプログラムとルート、その具体的な運動の形態を、今日の教育の様相と社会的、政治的諸条件にそくして科学的、創造的に確定し、発見することは、教育にかんする理論と実践の焦眉の課題」として、1970年代後半以降の合意運動の思想と構造の検討を行なっている。検討されたのは、1976年4月27日付北教組宗谷支部発行『宗谷情報』、同年4月15日『教育活動と学校運営の民主的発展をめざす合意書』、同じく同年6月『わかる授業・楽しい学校づくりをめざす父母と教職員の合意の訴え』の三つの資料である。それらの資料をもとに、教職員組合が住民との「合意」に目を向けていることを評価し、その内容を評価しているにとどまっている。

この研究が行なわれた時期は、宗谷の運動が「合意運動」として自覚され始めた時期にあたり、この「合意」という点が「合意書」として顕在化したため、その内容を評価し検討することが分析課題とされていたという運動の段階的背景（「合意」を運動方針に掲げる）があった。宗谷の運動が「合意」を運動の方針に位置づけた段階で、まだ「合意運動」としての実体（その典型として「稚内の子育て運動」が取り組まれる）がなかったため、親の自己教育という視角での分析ができなかったのである。「合意」とは目的をともにするという方針上・理念上のものであり、活動やお互いの人格を承認しあう「相互承認」とは異なる。そのため「合意」のプロセスと、その後の展開を射程に入れる必要が出てくる。

古野氏は、さらに「教育の地方自治と住民参加」（永井憲一教授還暦記念『憲法と教育法』1991、エイデル研究所、pp. 144～166）で、住民の「教育参加」として稚内市の中学校を事例に取り上げている。そこでは、学校の方針、PTAの見直し、学校経営、教師の仕事によって住民の「教育参加のシステム」が形成されたと把握している。この把握の限界は、宗谷においてもシステム

の改善だけでは教育参加が必ずしも行われていない事実が示している。つまり、システムを改善することによって参加が引き起こされるのではなく、成人教育とともに、その発展段階に見合ったシステムが、住民によって変革されていくものとして理解する必要がある。分析の際に、住民の成長を位置づけ、システム論と同時に成人教育論を位置づけていかなければならないのである。

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』第33号, 1989)では、宗谷・鶴岡・恵那を比較して、宗谷を「教育労働運動から教育合意へ、さらに市民・諸団体・市長・教委ぐるみの平和・子育てへ」と、とらえている。これは、内容的な点よりも、運動の展開を重視して、展開した契機は何に求められるのかという視角で他地域と比較することで明らかにしようという視角で分析されている。そのため、運動展開を歴史的に自立化させて問題にしておき、住民の存在を視野に入れて把握しておらず、教職員組合の自己展開のごとく、運動が評価されている。そのため、田村氏自身にも、なぜ教組が、ある方針を出してきたのかという点の追求が課題だとされることになっている。

他にも、宗谷や稚内の運動を紹介したものは、横山幸一・坂元光男『宗谷の合意運動とは』1990、大月書店、坂元光男『子育て・教育を宗谷に学ぶ』1990、大月書店、横山幸一・坂元光男『親が変われば子は伸びる』1990、明治図書、総合教育研究所『荒野から荒野へ』1980、鳩の森書房、千野陽一『よみがえる子供たち』1981、家の光協会など数多くあるが、地域ぐるみで運動が展開されているとして、その地域ぐるみの実体、質の吟味抜きに評価・紹介しているものが多い。宗谷の教育合意運動が、1961年の「学力テストのたたかい」以来、運動としての蓄積が大きく広く知られているため安易に引用してしまう傾向があるといえる。そのため、運動の把握が、新たな視点、新たな評価、新たな事実を持って膨らませられず、定型化して理解される傾向にある。

しかし、実際には、これら教組の運動の展開が、地域ぐるみでの運動に広がったという一方的な展開ではなく、住民と教組の関係が、学校や子どもを媒介にして、これらの運動を推進させてきたのである。教組が運動を進めていくなかで、「職場の民主化」という点に関わっては行政との闘争が主な課題となるが、「合意運動」として「民主的学校づくり」を行なうためには親の主権者意識が重要になってくる。そのため親と教職員の「合意」という意味を理解するためには、親の権利主体への自覚、教師の親の要求のとらえ方が問題となる。この実践的段階まで運動が展開(=理念的・抽象的「合意」をこえて)している現在は「学校運営」として問題にすることもできようが、一方で権利主体への自覚という面では親が教育活動を認識・理解して判断するという自己教育の主体としての把握がなされなければ運動を住民との関係において把握できない。

こうした把握の根拠は、宗谷の運動は「合意運動」といわれ、単に「地域ぐるみ」というのではなく、教職員と行政、住民の間の「合意」が運動の展開には必要だという点を自覚して取り組まれてきているからである。この運動に関する調査を行なった結果、この住民との「合意」という点にかかわって、さまざまな学習機会が重層的に整備されてきている背景があった。この学習機会が、住民の自己教育の機会に位置づいてきているのである。むろん学習機会の整備が、すぐに住民の自己教育を展開させるものではない。それは自己教育の条件にすぎず、その学習内容を自分たちの問題として意識していく住民の意識過程と身近な相談者・援助者である校区の教職員の果たす社会教育労働があつてはじめて学習が成立するのである。

こうした宗谷の中で稚内市は、運動の中核的な地域に位置しており、市ぐるみでの「子育て運動」に取り組んできた経緯がある。そこで、宗谷、とりわけ稚内に注目すれば、市民集会、地区別集会など川崎市と同じような集会活動も盛んに行なわれてきている。ただ、川崎市が市民オン

ブズマン条例（1990）や教育情報の公開など「教育」を是正していくという方向で発展しているのに対して、稚内市では地域ぐるみでの「子育て」という実践的な問題に成人教育として取り組み、条件整備や自治体の教育施策、教育予算の増額、さらには教育課程づくりなど子育ての地域づくりとして発展している点で区別できる。こうした違いは、川崎市の運動は階層的に上層の人たちに支えられているのに対して、稚内市は、町内会を重要視し、PTAを活用してきたことによって下層の人たちを基盤に展開されていることから生じている。

この稚内市の子育て運動は第3章で検討するが、運動の展開を整理してみると啓蒙的な段階と実践的な段階とがあって、運動の取り組み段階からすぐに市ぐるみの子育て運動（市民に根づいた運動）が展開した訳ではないことが理解できる。その転換点にあって実践的な運動として最初に取り組み始めた地区が1985年からの稚内市のM地区である。中学校の親の運動が、小学校の親の運動も生み出し、小・中の親が共同で子育て運動を実践するまで広がった子育て運動であり、しかも、その運動が、いろいろな地域行事を創出して、子ども会活動、さらには町内会活動まで活性化させた運動である。このM地区の組織展開は、拙稿「親の主体形成と地域子育て運動」（山田定市・鈴木敏正『地域づくりと自己教育活動』1992、筑波書房）で取り上げたのでここでは繰り返さない。

実際にはそうした地区レベルでの運動を基盤にして現在の稚内市の子育て運動、宗谷の合意運動という地域教育運動が取り組まれている。しかし、従来の研究は、地域ぐるみで行なわれている教育運動として注目しながら、この地区レベルの運動まで分析が進められていないのである。

2章以下で検討を進めていくが、地区レベルまで分析を深めると運動の展開内部において住民が教師を成長させ、教師が住民を成長させるという相互規定的な関係が展開されていることが理解できる。この点を踏まえなければ、教組の活動があれば、地域ぐるみの運動への展開がなされる、なされないのは教師に問題があるという結果が導かれてしまう。そのため、行政と一体になった教育運動とか、教組の運動と評価するのではなく、住民の自己教育を問題にして分析していく必要があると指摘できるのである。

4. 本論の課題と構成

序章では、最初に子どもの権利・発達保障という問題を検討し、そこには親の主体形成の問題が含まれていることを確認した。しかし、こうした研究上の必要性／要請は、権利論上の課題からだけではなく、実践上の課題や社会教育研究としての課題からも生じてきていることが理解できた。そのためには親の主体形成を見ていく視点として自己教育という点から分析する必要がある、その自己教育を親の子育てを内容にした成長の過程として概念規定を行なった。

こうした検討によって、本論の課題は、宗谷の合意運動における親の主体形成過程を自己教育の構造化として分析していくことになる。

そこで、本論文は以下のように構成される。

まず、第1章では、第1節で地域教育運動という教育全般に関わる運動の展開の中で、親の主体形成が行なわれてきたことを検討する。第2節では、地域教育運動を地域子育て運動、学校外教育に問題を限定して、従来の論文を検討する。ここでは、自己教育論についての展開が不十分であったことを指摘していく。

次に第2章からは、以上のことを宗谷、稚内を取り上げて検討する。この検討を踏まえることによって、M地区の運動が展開されてくる条件を整備してきた歴史的な展開を整理する。第2章

で宗谷の合意運動、第3章で稚内市の子育て運動を取り上げる。宗谷・稚内という二つの重層的な地域教育運動が再生産されてきた点に留意しながら、これら章では合意運動と子育て運動を区別して把握する必要性が論じられ、運動がつくりだしてきた住民の自己教育のための学習構造が深められる。つまり、子育てという地域に共通の課題を媒介にして関連する住民や教職員の合意形成のプロセスを検討するなかで親の自己教育運動の客観的条件を明らかにしていく。それらを踏まえて、最後に見出された条件から、今後の課題を述べる。

なお、第2章、第3章は資料・文献と機関調査、リーダー層の聞きとり調査を参考に検討している。

注 記

- (※1) 「子どもの権利条約」については、検討しているものは多数あるが、取りあえず、全体的に条文を検討し解説しているものとして、永井憲一編『解説 子どもの権利条約』1990、日本評論社をあげておく。日本外務省連合局訳では「児童の権利に関する条約」とされている。訳者によって原文の解釈が異なっている点に注意する必要がある。政府訳は『教育小六法』1993、学陽書房、pp. 717～724等を参照。なお、こうした観点に立って子どもの発達保障を公教育との関わりで検討しているものとしては神田嘉延『学校再生論の礎石』1990、高文堂出版社がある。
 - (※2) 久富善之「地域・自治体と子どもの人権」日本子どもを守る会編『子ども白書』1990年版
 - (※3) 太田政夫「学校教育と社会教育」島田修一・藤岡貞彦編『社会教育概論』1982、青木書店、p. 291
 - (※4) 社会教育推進全国協議会研究調査部「生涯学習の計画化と社会教育実践」『月刊社会教育』第35巻12号、11月増刊、1991
 - (※5) こうした分析視角の問題については、拙稿「地域子育て運動と父母・住民の主体形成」(東北・北海道研究集会運営委員会『報告要旨集録』1991、pp. 47～52を参照。
 - (※6) 鈴木敏正氏は、「社会教育実践論の到達点と課題」(北海道社会教育推進協議会『大地に根をはる社会教育』第1集、1987)で、宗像誠也氏の教育の構造と理念 $\longleftrightarrow$ 政策 $\longleftrightarrow$ 行政 $\longleftrightarrow$ 活動($\longleftrightarrow$ 運動)という枠組みの検討から「社会教育実践は、まず教育運動(社会教育の伝統的言い方によれば『国民の自己教育運動』)の中に求めなければならない、その上で、教育活動と教育運動の両者にわたるものとして理解されるべきであろう」と指摘している。これは、教育技術論や教育形態論と区別された実践論であり、従来の学習組織論、学習運動論といった研究視角ではなく社会教育における学習論の構造を人格論として問題にしてい(つまり自己教育過程として)ことを意味している。すなわち社会教育実践論の基礎には、教育実践・授業における「導入」(動機付け)とは異なった、社会的陶冶を伴う自己疎外の展開の理解が契機になると把握する必要がある(単なる要求の掘り起こしではなく)といえる。
- しかし、ここで自己教育過程を明らかにすることと社会教育実践の関連について言及しておく必要があるだろう。自己教育の法則性が明らかになったとしても、それだけで社会教育実践が組み立てられるわけではない。それは、自己教育の展開をそのまま追従することが社会教育実践ではないと考えているからである。自己教育運動の試行錯誤を、より取捨選択して編成することが社会教育実践には問われてくる。ここに、自己教育過程の分析の意義と限界が同時にあると考えられる。
- (※7) 自己教育概念の総括的検討は、大槻宏樹『自己教育論の系譜と構造』1981、早稲田大学出版部。自己教育の思想史については、社会教育基礎理論研究会編『叢書 生涯学習Ⅰ 自己教育の思想史』

を参照。

- (＊8) 島田修一「社会教育の概念と本質」(前掲書, 島田・藤岡編『社会教育概論』)
- (＊9) 鈴木敏正「近代的人格の自己疎外と自己教育」『日本社会教育学会紀要』第23号, 1987。しかし, 厳密には島田氏の問題設定と鈴木氏をはじめとする我々の問題設定は異なっているように思われる。島田氏は「学習主体」, 鈴木氏は「現代的人格」, 筆者は「自己教育主体」という規定から出発しているように, それは念頭においている場面が, 公的社会教育=学習実践, 企業国家(高度経済成長を経た現代社会)=自己疎外の克服, 自己教育運動と異なっているためだと思われる。いずれも社会教育実践を問題としている点では共通であるが, 公的社会教育については直接的, 課題的, 間接的というアプローチの仕方が異なっている。こうした相違が自己教育のメカニズムの解明の仕方に違いを生じさせ, それぞれ権利論, 計画論, 実践論に発展していくことになっている。
- (＊10) 柳沢昌一「学習過程研究の方法と課題」日本社会教育学会編『現代成人学習内容論』1989, 東洋館, p. 98
- (＊11) こうした把握は, 調査を行う際にも有効であった。なぜなら, 親に「子育てとして何をしていますか」という設問では, 「お手伝い」といったレベルでしか回答が得られないからである。他にも「小遣い」「テレビ」「ファミコン」「勉強時間」など, あらかじめ設定した質問項目に沿って, 子どもに対してどのような対応をしているかという調査もありえるが, 親のしつけを把握する限界を越えられない。親のしつけと, 子どもの基本的な生活習慣については, 行為そのものよりも子どもの意識と関連があり, 母親の子どもを見る目がかなり主観的で子どもの生活実態を正しく把握していないことは2351組の母子アンケート調査を分析した岡本洋三「質問紙法による教育調査の解析技法について」『鹿児島大学教育学部研究紀要』1987, pp. 171～187で明らかにされている。
一方, 子ども認識が変化してくるに伴って, 子どもとの関係のあり方が変化していく過程をとらえることは, 親自身の変化を問題にするため, 親としての教育=成人教育, すなわち親の自己教育=社会教育実践を問題にする立場に不可欠な指標となる。こうした立場から調査を行うことによって, 親が自分が変化していく過程(技術的に変化)だけではなく, 意識的に変化させていく過程(自己変革=自己教育)を把握できると考えられる。また, 子どもの積極性を把握するものとして大阪教育文化センター「子ども調査」研究会編『21世紀をになう子どもたち』1992, 京都法政出版が参考になる。
- (＊12) 鈴木敏正「現代自己教育の構造と地域生涯学習の計画化」(山田定市・鈴木敏正編『地域生涯学習の計画化』1991, 筑波書房)

第1章 子どもの成長・発達における親の自己教育

第一章では, 子どもの成長・発達と親の主体形成をめぐる先行研究や理論的枠組みを検討する。第1節では地域教育運動の歴史的展開から親の主体形成を問題にする。第2節では, 酒匂一雄・増山均・吉田昇氏の「学校外教育論」を具体的に取り上げて検討する。これは, 親の自己教育のための学習構造という視点から検討を行なうものである。

第1節 地域教育運動の展開と住民の主体形成

「地域教育運動」とは, 取り合えず「地域における教育・文化問題を課題として取り組まれる住民運動であり, 一定地域を基盤とし地域住民を主体に, 他の教育, 社会運動と連携して, 教育

における住民自治を創出させながら、地域教育実践とそれを支える教育条件や教育環境を創出・改革していく運動であって、既存の教育体系を批判・改革して現代地域教育体系を創造・発展させていく教育・社会運動である」(*13)と規定しておく。この地域教育運動の戦後の展開は、1950年代の子どもを守る運動、母親運動などを源流に「1960年代後半期を基点にして全国各地に生成し始める。」

1960年代は、勤評、教育委員の任命制、学習指導要領の告示、学力テストの実施、校長・教頭の管理職化、主任制導入などをめぐっての「教育の公共性」、「教育権」をめぐって教師主導の「地域教育運動」が生成された。奥丹後（京都）や恵那（岐阜）・宗谷（北海道）などの運動が展開し始めた時期である。

1960年代後半から70年代にかけては「高度経済成長」と「地域開発」政策に抗して、各地で住民運動や地域教育運動が発展した時期であった。公害反対運動・環境改善運動から、保育所増設・学童保育所をつくる運動、高校増設運動、障害者の教育施設づくり運動、学校統廃合反対運動、子どもの遊び場・環境の整備運動など教育条件の整備を主に要求する運動として展開された。鶴岡の「地域教育運動」が、「地域教育懇談会」を組織して本格的に展開され出した時期でもある。

70年代後半からは、コミュニティ政策に対応した「地域づくり運動」とともに「教育文化運動」といわれる親子読書・地域文庫運動、子ども会・少年団運動、親子映画運動、子ども劇場・おやこ劇場運動、青空学校・冒険学校・地域子ども学校運動・学童保育運動など実践的運動が、全国的な運動体・組織へと発展していった時期であった(*14)。この時期の運動は「村落共同体」の崩壊に伴って「地域の教育力」といわれる子育ての共同性が衰退し、核家族化・少子化・父親不在が問題となり始めた時期であり、母親主導・中心による親子共同で取り組む実践的運動であった。これは、60年代の「非行の第二のピーク」の反映でもあり、子どもの社会への適応を目的とした母子関係による子どもの発達を中心に据えられていた。学校教育でも、1977年に学習指導要領が改訂になり、学力だけでなく「ゆとりの時間」など人格に対しても配慮され出したことから裏付けできるであろう。

80年代は、子どもの発達の歪みがさらに拡散し深刻化したこととともなって、多様な「地域子育て運動」が展開されることになった。また、子どもの発達を保障する「保育要求」も高まってきた時期である。「教育の商品化」も進み、「委託加工的な子育て」により教育費負担がますます大きくなり、婦人労働が一般化してきた。77年の非行の第三のピーク以来高原状態にある子どもの問題行動や「いじめ」、「不登校」、「登校拒否」の深刻化により、健全育成など「人間性」や「子どもの社会性」などの価値が求められるようになった。そのため創造的・育成的な実践運動として展開され、親同士の「共同」、「協同」で「子育て」を行なう運動の性格を持ってきた。1979年以降の「共通一次」実施により受験の激化も進展して、親の子どもに対する「学力要求」も高まり、「家庭塾」など学力で結びつく運動も発展し出した時期である。親の子どもに対する「学力」要求はますます高くなりつつも、子どもの全面発達要求や、学力への偏りによる発達の歪み問題が深刻なり、学力獲得だけではなく「基本的人間性」（基礎的パーソナリティ）が問題になる局面も、徐々にではあるが芽生え、運動として取り組まれ出したといえる。川崎市(*15)では、地域ぐるみで教育を考えざるを得ない深刻な事態を受けて、1984年から「川崎の教育推進事業」が始まり、市民会議・教育懇談会などが開かれるようになった。

90年代は、臨教審による「生涯学習体系」にもとずき、親の子育て学習が展開されつつあるが、特徴的なのは、山形の鶴岡、川崎の菅生、名古屋の北部教育センター、稚内など、父親の参加が

重要視されてきていることである^(＊16)。

これらの運動は、歴史的に子どもの発達を保障するための「社会環境」や「教育の条件」の追求とともに「親が変われば子どもも変わる＝伸びる」を実践的に証明してきたといえる。

60年代以降の勤評・教育委員任命制・学習指導要領問題など国家的な教育統制に対する反動的・対策的な「子どもを守る」運動、「シヴィル・ミニマム」要求運動から、創造的・積極的な「子どもを育成する」、「発達の歪みを克服する」運動に変化してきている点は見逃せない。これは、現代の親が、戦後1960-75年に誕生した、いわゆる中教審による「第三の教育改革」といわれた「能力主義」、「競争主義」教育に規定されて育っているためといえる。

今日の「子どもの教育」をめぐる運動は、60年代の「地域教育運動」（教育自治＝「教育権」をめぐる運動）から70年代の「地域教育文化運動」を経て、80年代の「地域子育て運動」へと、その中核内容の推移がみられるのである。概括すると内容的には、批判→物的要求→内容・制度要求→受け皿^(＊17)・保育要求→「子育て」時間の保障要求、主体的には、教師主導→父母・住民主導（父母の自覚）へと展開されてきているといえる。

行政的にも、これらの「発達の歪み」を是正するために「家庭教育基盤の拡充」を掲げて、1981年から「明日の親のための学級」を開設したり、1984年から「家庭教育推進事業」を展開したり、「家庭教育地域支援事業（新井戸端会議）」や「子育てひろば事業」など行っている。

そこで、従来行なわれてきた地域における教育運動の分析の視角を端的に取り上げると、勝野充行『教育の住民自治』1984、民衆社では、組織を前提とした「教育自治」や「教育権」の側面から捉えられており、坂本光男『子育てを宗谷に学ぶ』大月書店、1990や、横山幸一他『宗谷の教育合意運動とは』大月書店、1990、では子育てと教育における教師の果たす役割が強調され、田村武夫「地域教育運動試論」（『和光大学人文学部紀要』12号、1978）、「戦後日本における地域教育運動研究序説～運動生成・発展の素描」（『教育研究』33、青山学院大学教育学会、1989）では、運動としての分析や主体として発展していく方向を述べるにとどまり、大田堯「地域の教育文化運動」（『地域の中で教育を問う』新評論、1989）など運動の結果を評価するもの、藤岡貞彦・中内敏夫「発達を保障する教育運動と教育計画」（『子どもの発達と教育7』岩波書店、1979）の「住民運動」、「教育運動」への参加から「教育計画の主体」になりつつあるとの評価など、それを成立させた条件、住民の相互の関連による「地域教育運動」という把握よりも、運動の展開から主体を把握することによって、教育権の自覚、教育計画の主体形成、運動組織論と評価して、その意義を述べることにとどまりがちであった。そのため、運動の展開過程を主体にそって問題にしていくことができなかった。つまり、運動を担っている住民の主体形成のプロセスの解明という弱点を持っていたのである。

これら運動分析の視角の問題は、姉崎洋一「学習・教育主体としての『父母論』」（小川利夫編『戦後日本の教育理論（下）』ミネルヴァ書房、1985）でも地域教育運動の教育学解明には、なお教育・学習主体分析の検討すべき基本的課題が残されていると指摘されている。このような従来の運動論的な把握の仕方、つまり、運動として自立化させて分析しその評価に終始している研究に対して批判的に取り組むことによって、運動を構成している主体の存在が研究レベルでようやく意識されてくるようになったのである（こうした研究は、序章2ですでに取り上げた）。

本論では、以上の点を踏まえて、主体把握における運動論的な把握を抜け出すために、運動と担い手（主体）の展開・発達は、相互規定的であるという理解に立ちつつ、まず運動展開と主体の自己教育を別々に取り上げ、しかる後に後者に重点をおいて相互の規定関係を見ていきたい。

そうすることによって、子育て運動という取り組みが、親に対していかなる意味を持ち、どのような契機で成長するのが明らかにできると考えている。

第2節 社会教育における親の自己教育

子どもを主体性を持った存在として、その発達を保障しなければならない必要性は、学校外教育の実践をたどることによって理解することができる。学校外教育とは、1960年代末、1970年代に入ってから生まれてきた概念である^(＊18)。学校教育の教育内容の高度化、受験競争の過熱化に伴って、学校外での教育機会の需要の増加、普及として現われ始めた。これは、学習塾や進学校など学校教育の補完的な教育機会が中心であり、学校教育中心の教育体制を支え強化する傾向を持つものであった。

このような知的能力に偏った教育に対する反動として、行政的にも民間的にも、子どもの教育を「人間形成」として見直す動向が生じ始める。1971年には社会教育審議会答申『急激な社会機構の変化に対処する社会教育の在り方について』、中央教育審議会答申『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』で、学校万能主義を反省して教育体系の総合的な再検討を提起、家庭教育、社会教育が重要な役割を果たす必要が「生涯教育」政策として明記されてくる。これは、教育環境が都市化に伴って変容してきたこと、「いじめ」「自殺」「登校拒否」など子どもの「発達疎外」と呼ばれる問題が広範に生じ始めたことと関連している。国家による全面的な統制への危惧が指摘される中で、少年自然の家、児童文化センターなど青少年教育施設の整備が進められていく。

さらに、1974年には、社会教育審議会が文部大臣に『乳幼児期における家庭教育の振興方策について』『在学青少年に対する社会教育の在り方について～家庭教育、学校教育と社会教育の連携』の建議を行なった。そこでは、71年の社教審答申の観点を「具体化するため、これまで極めて不十分であった在学青少年（小・中学校及び高等学校に在学する児童・生徒）に対する社会教育の在り方、特に家庭教育、学校教育と社会教育の連携の在り方を明らかにする」とされ、具体的な活動として、青少年団体への加入、地域社会諸活動への参加、部活動、林間・臨海学校、水泳指導などが提起された。しかし、子どもの教育を「まだ一般に学校や教師に任せるという気風があって、地域における社会教育の重要な役割がとかく忘れがちである」と指摘されているにも関わらず、その点に関しては地域社会の協力が望まれると述べるにとどまっていた。

同じく74年に出された日教組の教育制度検討委員会最終報告『日本の教育改革を求めて』では、「学校外における児童・生徒の健康と文化活動をどう保障していくか」という問題に対して、「政府・文部省の側では、上からのスポーツ少年団の組織化や、国立少年自然の家の設置などを進めており、『少年期の社会教育』の重視をうたい、学校教育との連携を協調している。けれども、そこには多くの問題があり、教育の国家統制の新しい動きが危惧される」と指摘した上で、地域の子ども・青年による自治組織の確立、専門的力量を身につけた職員による指導、児童遊園・児童館など児童施設の整備、児童館と学童保育所の拡充と統一、学校を自治的校外諸活動に対して最大限開かれたものにする、地域の子ども・青年と老人との接触などを提案した。学校側の指導にもとづく自治活動を批判して、自主的な自治活動を重視した点で評価できるが、それについては方向性を述べるにとどまり、期待論の域を出ていない。そのため、親や住民が主体になって地域における組織化をいかに進めるかという具体的な展望を見出せないという欠点を抱えていた。

このような背景に関連して、「地域の教育力」、「家庭の教育力」ということが指摘され始め

る(*19)が、そこでは、「地域に根ざす」、「生活に根ざす」など教育活動についての重要性を指摘するにとどまり、「地域ぐるみで」(地域共同の子育て)を可能にする条件、過程を明らかにしようという点は欠けていたのである。そのため、子育てに対する「共同」は、学校を中心に学校側から組織化されていく実践が存在するにとどまり、住民が主体となり地域に根付いた実践論が構築できず「あるべき論」にならざるを得なかったと考えられる。社会教育学会でも1975年から2年間にわたって宿題研究で「子どもの学校外教育」を取り上げているが、「地域の子どもの教育のあり方」の解明としてしか把握されてこなかった。

この時期、このような政策に対応して、直接学校教育には関係のない、ピアノ・習字・そろばん・ヴァイオリン・体操・水泳・英会話・日本舞踊などさまざまな「お稽古ごと」が隆盛し始める。親の生活に対する余裕が出てきたとか、知識の獲得だけではなく子どもに自信を与えるためとか、「専門家」としての育成、子どもの特性を伸ばすためなどと、その理由はさまざまあげられているが、現象的には「勉強」以外にも価値が見出され始めたといえる。1976年の教育課程審議会答申『小・中・高等学校の教育課程の基準の改善について』でも、学校内部において「ゆとり」の必要性が指摘されている。「勉強」という一元的な教育が、子どもの発達の歪みをつくり出す原因と自覚され、「豊かな情操」など人間性や実践的な生活経験ということが学校でも重要視されるようになってきた。「学校外教育」(狭義の「学校外教育」)が、学校の正課として扱う教育課程に位置づけられることによって「校外教育」として取り組まれるもの(「学校の肥大化」を生み出した)と、自主的自治的に地域で行なわれる社会教育活動(広義の「学校外教育」；以下この意味で用いる)と整理できるようになった。

この区別が「学校外教育」一般ではなく、広義の「学校外教育」として、あらためて評価し直す動向を生じさせ、親や住民が、その実践主体として注目されることになる。これに伴って、親子読書運動、親子劇場、親子映画など文化活動や野外活動など運動的な性格を持ったものが取り上げられ、社会教育として、その実態、対策、理論化が取り組まれることになった(*20)。これらの運動が、子どもの健全な発達に必要な活動として自覚されてくるに伴って、施設利用や補助金など公的援助が要求されるようになってくる。このような運動は、子どもの教育は、外部から与えられるものだけではなく、自分たち親の問題として教育を考え実践していく意義を持っていた。

こうした動向に対して、吉田昇氏は、79年に「社会教育でとりあげる学校外教育は、それが地域住民の教育問題についての自己教育を深めていくような形で展開されないかぎり十分な成果をあげることはできない。そうだとすると、これからの社会教育における学校外教育の活動は、子どもの教育という観点だけでなく、これからの教育を創造していくための父母の教育観についての自己教育・相互教育という観点もふくめて検討し、計画されていかなければならない」(*21)と指摘を行ったが、この課題に対しては現代においても明確な解答が出されていない到達点にある。

にもかかわらず、地域における子どもの社会教育活動が、学校五日制の導入(*22)により、地域の「受け皿」として現実的な要請を求められることになった。現実には、公民館活動、児童館活動、地域活動など活動の蓄積格差や、施設整備の地域格差もあり、一面的に論じることはいえない。活動が活発ではない地域に対して、活発な地域における活動を実践例と紹介するレベルにとどまれば、活動の模倣が行なわれるにすぎず、形式化、形骸化してくる危険性がある。「学校外教育」研究が、親の主体形成を位置づけずに運動論として取り上げて評価するにとどまっていた点に問題があったといえる。そのため、実践的には、教師が担う、あるいは住民に期待すると

してしか提起できず、これでは、運動を行なうにしても、その具体的な展望が見出せないのである。

また、1990年7月1日から施行されている『生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律』で打ち出されている「生涯学習体系への移行」の施策も見逃せない。この法律に関してはすでに多くの指摘がなされているところであるが、住民自治の理念を軽視した民活導入により、「公教育の解体、教育機関の民間委託化、学習塾なども含めた民間教育文化産業などを促進させる基盤づくり・世論形成」(*23)と経済格差が教育格差を拡大再生産する危険性が指摘されている。公的社会教育の充実が否定されつつある傾向があるため、「受け皿」としての地域での子ども活動に関しても楽観視できない状況がある。そのため、問題を公的社会教育という限定された枠内でとらえるのではなく、地域の社会教育実践として、子どもの発達を保障する親や住民の取り組みを掘り起こして、どのようにして実践主体へと形成がなされていくのが重要になってくる。

ここで子どもの社会教育活動を推進するという問題を、①親が子どもの教育を委託するという前提に立って公的にまたは民間で子どもの活動の場を整備するという行政的、条件整備的な課題と、②親や住民がみずから実践の主体となって地域共同で活動を行なう社会教育実践としての課題とに分けてみると、従来の社会教育研究は前者の方向に関わった議論に集中していて、後者の方向に関わっては期待論にとどまっていることが現状である。活動を生み出し、自分のものとしていく、ひとりひとりの主体が形成されていく過程(親の自己教育)として取り上げられなかったためと指摘することができる。そのため、地域に根付ざした実践を担う親の主体形成の過程を位置づけた計画論が具体的に提示できず、「活動を推進する」という指摘にとどまりがちであった。主体が形成されていくプロセス、そのプロセスを推進する条件が明らかにされていないことが、期待論的な指摘にとどまらざるを得ない状況を生み出しているのである。

では、具体的に「学校外教育」の論文を取り上げて検討してみる。先に触れたが、日本社会教育学会では1975年から二年間にわたって「子どもの学校外教育」に宿題研究として取り組み、その成果を酒匂一雄編『地域の子どもと学校外教育』(日本の社会教育第22集, 1978)にまとめた。

そこでは、「父母住民の教育要求にただしくこたえていくためには学校外教育・文化活動はどうあればいいのか、その理念、位置づけ、性格、内容、方法などを明らかにすることが、今日の切実な課題」(*24)と設定され、「子どもの発達疎外」を克服していくために「地域の教育・文化運動の内実」、「『地域の人間形成力』『地域の教育力』の内実」が問題だと展開される。この「内実」として、「主権者としての権利意識、教育の荒廃の根源とその解決についての科学的認識、住民の自治と連帯に根ざす民主的な地域の教育力の創造」(*25)が求められるとし、「三つの層の活動」を指摘する。「三つの層の活動」とは、「地域破壊の根源を見すえ、地域に父母住民の自治をもとに、心の通う連帯した活動」、「直接、子どもたちにすぐれた文化を伝承し、子どもの教育・文化活動を育てる多様な活動」、「地域の子どもたちがみずから主体的、自治的に集団を運営し、集団の力で多様な遊びや文化活動を創造していくことができるような父母住民の援助」と規定している。しかし、その具体化の筋道は児童図書館・児童館・図書館・学校など施設運営が父母住民を対象にすることによって、よりどころとなるだろうと提起したにとどまっている。

酒匂一雄・増山均「子どもの発達と家庭・地域の教育力」(*26)では、さらに論を進めて、家庭の教育力の充実のために、父母が地域教育運動への参加して、自分の子育て観の客観視、教育の力量の向上、教育的意志の統一などの相互作用(相互教育)を行なう必要があり、その活動を保

障する観点から学校や行政の役割を論じている。さらに、教育自治の主体としての父母住民の自己教育と、子どもの発達を保障する教育を統一的に実現している教育運動として「営生」や「鶴岡」を取り上げ、そこから(1)生活の向上と自治を求める住民運動がもつ教育力、(2)子どもたちへの意識的な働きかけを目的とした地域文化活動が持つ教育力、(3)子ども自身の自治的な集団活動が持つ教育力という「三層の地域活動」を統一的に組織していく必要があると提起して、そのために父母住民の権利意識、科学的認識に基づいた計画能力、組織的活動能力などを培う成人教育の質に展望がかかっているとしている。

確かに、家庭教育の復権のもとでの地域での自己教育・相互教育の意義は大きいであろう。だからこそ、その実践展開が問題にされなければならないのだが、「三層の地域活動をつくり出す必要がある」、「成人学習の質に展望がかかっている」と結論づけるところで終わっている。「三層の地域活動」を、つくり出していく具体的な実践論までは分析がされていないのである。それは、取り上げた「営生」、「鶴岡」の事例を結果的に評価しているにすぎず、事例を担い手の自己教育・相互教育の過程として把握されていないという問題点を持っていたと指摘できる。そのため、そこでの自己教育や相互教育という指摘にとどまり、実際の運動のなかで、親の自己教育、相互教育を推進させていく要因が明らかにしようという視角が得られないのである。

吉田昇氏は、「社会教育としての学校外教育」(前掲書『地域の子どもと学校外教育』)で、「社会教育がこのような学校外教育の本格的取り組みを進めていくことは、成人の社会自体に対しても望ましい影響を及ぼすことになることが期待される。というのは、現在、成人の学習も個人化していく方向が優勢で、仲間との連帯や地域課題の意識は希薄化している。そうしたときに、子どもの学校外教育の問題を自分たちで考えていくことは、親自身の生活のあり方を考え直す契機になるし、子どもの問題を地域の問題として受けとめていくことにもなる。そうした点で、学校外教育を社会教育として位置づけていくことは、単にそれが子どもの発達にとって望ましいだけでなく、成人の社会教育そのものを生き生きとしたものにしていくという逆の波及効果を生み出すことが期待される」(*27)と指摘している。

さらに、吉田氏は『学校外教育』(*28)の中で、学校外教育の急速な拡大は、父母の教育の見方が持っている「直感的なバランス感覚」による学校教育の偏りによる補完の意味と、「学校教育」そのものを是正していく原動力という「学校教育」と「学校外教育」を切り離さず、含めた考察を進めている。そして、その「学校外教育」の組織主体としての父母住民の教育観を自己教育・相互教育の中で高めつつ「学校外教育」を創造していくことを指摘している。この吉田氏の見解(*29)は、小川利夫の「学校という場の拡大による学校教育の一部としての学校外教育の体系」の提起(*30)に対して、イデオロギーの危険性と、父母の積極的参加の姿勢を後退させる点を危惧して「社会教育としての学校外教育」という社会教育側からの組織化を主張している背景があった。しかし、吉田氏の指摘は、突然の他界という事情もあって、それ以後、学校外教育の組織主体の形成という課題は展開することはできなかった。

1978年段階での「学校外教育」とは、一方で社会教育として行なうことによって親に対しても波及効果があるだろうと期待されているが、その本旨は「学校外教育」によって「地域の教育力」を創造し「子どもの発達疎外」を克服していこうという点にある。そこでの親は、「子どもの発達疎外」に対置されているにすぎないため、子どもが主体、親が保障主体という設定を抜け出せず、親は子どものために学習し実践する必要があるととらえられているにすぎない。親の実践主体としての形成は課題として残されたままであったといえる。

こういった理解に立って、その後の研究も進められていくが、この時期以降、実践の対象が「地域教育運動」に求められ始める。これは、父母住民が自発的主体的に実践を行なっている事例を分析することによって、「学校外教育」実践論を構築しようというねらいがあった。そのため「地域教育運動」という広範な運動の中でも、子どもの教育環境の整備運動ではなく、直接子どもに働きかける教育実践に踏み込んでいる運動（教育文化運動）が注目されるようになった。こうした動向に対応して、「学校外教育」は「地域の教育力の回復・創造」として検討が進められるようになった。

増山氏は、酒匂氏の「三層の地域活動」を評価した上で、子ども組織の現状（86年段階）を分析し、「大人自身の住民運動が活発な地域において、必ずしも子どものための教育文化活動が発展しているわけではない。また、子どものための教育文化運動が活発であっても、子どもたち自身の自治組織が育てられていない場合が多い。」^(＊31)と指摘している。これは、大人の活動と子どもの活動には、それぞれの論理が存在していて、必ずしも子どものための大人の活動が、子ども自身のためになる活動とイコールではないことを指摘している点で重要な指摘をしている。

しかし、それを統一的行なうためには、「地域住民が自覚的・目的意識的に子ども・青年を組織化し、指導することを通して、自治組織へと発展させていくことが重要」と述べる。この自治組織が、「子どもの諸権利を守り、成長・発達を保障する基礎組織であり、子どもが主体的に権利を行使し、生活と文化を創造していく上で不可欠な住民組織」と評価する。子ども組織が、子ども自身で自治的に運営されることに展望を持ち、そのことをもって大人と子どもの活動が統一されていると理解されているのである。

子どもが、権利主体であるために、子どもの自治活動を実現するという提起だけでは、不十分といえないだろうか。子どもが自分達で活動することが、そのまま権利の行使と評価するのではなく、子どもが権利の主体として活動を行なうためには、大人の成長という点が欠かせないはずである。権利主体となっていない子どもの現状は、子どもを権利の主体として認識し実践していない大人の存在があるからであり、その認識が変化することによって、子どもは権利の主体としての地位を獲得できるのである。

増山氏は、この点には立ち入らず、『子ども研究と社会教育』^(＊32)では、子どもの豊かな活動を保障する子ども組織を社会教育というフィールドに位置づけようと試みている。これは、専門職員や、施設など公的に「子どもの自治活動」を組織し、指導するという意味と、「地域教育文化運動」に対して行政が援助していくという内容を持った提起である。こうしたことから、子どもの権利保障を公的に行なう方向に展望を持ち始め、子どもを権利主体として認識する点は検討されないままになっている。

ここで、これまであげた「学校外教育」論を整理してみると、酒匂、吉田、増山の三氏とも「子どもの発達疎外」、ないしは「子どもの発達の歪み」に対して、地域の子育てが必要だと主張した点では共通性がある。しかし、酒匂氏はその問題を親の子育て観・子育ての力量を高めるために「三層の地域活動」をつくりだす必要を指摘し、吉田氏は成人の発達にも波及効果があるだろうという仮説にもとづいて展望を示そうとし、増山氏は子どもの自治活動が重要で公的に保障する必要があるという、三者三様の指摘をしたといえる。つまり、酒匂氏は「三層の地域活動」をつくり出す必要を述べたにとどまり、吉田氏も方向性を述べたにすぎず、増山氏は子ども組織、とりわけ「子ども」を検討して親を検討していない（実践主体分析の欠落）という課題を抱えているのである。

こうした組織主体を理論化できない現状を踏まえて、佐藤三三は「社会教育としての学校外教育」という概念について理論的に整理を試みている。「学校外教育研究の一視角」(*33)の中で、「学校外教育」を成人の自己教育の中に囲いこみ、社会教育の中に解消してしまう危険性を内包している点を指摘して、「子どもの自己教育活動」と、それを保障する「成人の自己教育活動」の二つの活動の緊張関係に成立すると規定している。

さらに「『地域の教育力』研究方法試論」(*34)では、従来の研究動向を整理した上で、「地域の教育力」研究は三つの領域に設定することができる指摘している。それは、①「子どもの発達と『地域の教育力』の関係に関する研究」、②「父母住民による『子どもと自己の教育の組織化（再編・創造）過程』に関する研究」、③「『地域社会の教育力』に関する研究」の三つである。①は、子ども研究であり、地域生活の実態、子どもへの教育活動、子どもの発達と地域の教育力の関連などがあげられ増山氏の研究はこの中に位置づけられる。②は「父母住民が子どもと自己の教育を一体的にとらえ、学校教育（子どもの教育）から成人教育（自己の教育）の分野を含めて、既存の教育構造を再編あるいは創造していく諸実践を明らかにする研究領域」と規定し、「子どもと父母住民、父母住民相互、父母住民と教師の関係をどう創り出しているか、創り出そうとしているか、その実態を明らかにすることが研究課題」としている。③は、「学校の教育力」、「家庭の教育力」、「公的社会教育の教育力」、「子ども集団の教育力」、「地域の教育力」、「その他の教育力」という六つの教育力の実態及びあり方に関する研究と規定されている。こうした規定にもとづいて佐藤氏は③の視点から「地域社会」を分析しようと分析枠組みを提示している。

本論では、序章で課題を設定したように、地域社会の教育力の実態を把握しようというものではなく、地域における子育て運動の実践論の構築が必要だと考えている。しかし、そのためには、子育て運動を事例にした分析を行なうことによって、親の自己教育の過程を明らかにすることが必要であり、それこそが課題である。この点が、第1節で検討した「地域教育運動」研究、本節で検討した「学校外教育研究」においては具体的に検討されないまま、既存の実践が「子どもに対して教育的価値を持っている」と評価されるか、実践を展開する必要性が指摘されるにとどまっているのである。この課題に答えるためには、佐藤氏の整理に従えば、②の領域で分析を行なうことになる。ただ、佐藤氏の②の領域と本論の課題が、そのまま一致するわけではない。本論では、「父母住民が子どもと自己の自己教育を一体的にとらえ」という部分は、子どもを権利主体とするためには、子どもが自己を権利主体ととらえる認識と、親の子どもに対する認識の変革が必要だという点において、一体的にというより、相互規定的に関連していると見ると理解していることに留意してもらいたい。それは、本論では自己教育の組織化を問題にしているのではなく、子育てを問題にして子育てに関わる中での親の自己教育を分析することを課題としているからである。

なお、佐藤氏が「教育構造を再編あるいは創造」と規定している点には注目したい。親の子どもに対する認識の変化は、子育てという親子場面にだけ実現されてくるものではなく、それは吉田氏が指摘したように多分に波及効果が期待できるものであるからである。その意義と限界を検討するにあたっては、親の自己教育としてみれば可能となるであろう。

注 記

(*13) 猪山勝利「地域教育運動」(矢野峻編著『現代社会における地域と教育』1981, 東洋館, p. 194)。

この論文の中でも、運動の中での〈自己教育性〉の存在は「地域教育運動における学習は単に運動

の目標や方法に関する学習・教育に止まらず、運動メンバー自身の自己形成、主体形成として位置づいており、運動展開に不可欠な位置づけを持っている。」と指摘されている。

- (＊14) 詳細は、増山均『子ども組織の教育学』1986、青木書店、pp. 95～116。最近の様々な子育てをめぐる活動の動向は、増山均『子育て新時代の地域ネットワーク』1992、大月書店に紹介されている。
- (＊15) 篠原一・牧柁名『地域からの教育改革～川崎市における学校・家庭・行政の地域ネットワークングの実践』1987、自治体研究センター
- (＊16) 木下勝巳「親父たちの地域参加」『月刊社会教育』1990年3月号や、片山恵美子「子どもたちとともにふるさとづくりを願って」『住民と自治』第287号、1987年3月号。横山幸一・坂本光男『親が変われば子は伸びる』1990、明治図書など。
- (＊17) 酒匂一雄編『地域の子どもと学校外教育』1978、日本の社会教育第22集のなかで、「受け皿」＝「学校外教育」として、内容については詳細に言及されている。
- (＊18) 小川利夫「学校外教育思想の歴史的遺産～学校外教育論序説」(『教育政策研究』第1号、1977、小川利夫『教育と福祉の理論』1978、一粒社)では、「学校外教育とは、正規の学校教育以外の、家庭とくに地域社会で行なわれている児童・生徒の学習、文化活動の総称」であり、「今日の学校外教育問題が現代の教育改革原理ともいうべきいわゆる生涯教育論あるいは生涯学習論の登場とともに、そのいわば第一の系として、1960年代の後半以降とくに国際的・国内的な関心ごととなった」と書かれている。
- (＊19) 斉藤浩志「『地域に根ざす教育』と『国民の教育権』」『教育』1975年12月号など。
- (＊20) こうした動向は、増山均氏や、酒匂一雄氏などを中心に見られる。この議論は、第1章第2節にて取り上げる。
- (＊21) 吉田昇編『講座・現代社会教育Ⅶ 学校外教育』1979、亜紀書房、p. 33
- (＊22) 学校五日制は、86年の臨時教育審議会第二次答申、87年教育課程審議会答申で必要性が指摘され、91年に「社会の変化に対応した新しい学校運営等に関する調査研究協力者会議」の中間報告で92年から段階的に導入が始められる。この導入をめぐるのは、教育課程、学校運営などの問題もあるが、本論ではその点には立ち入らず、学校外における子どもの生活環境や生活行動への対応としてだけ問題としている。五日制施行による実践的可能性については、拙稿「北海道における学校週五日制の現状と社会教育の課題」『週休二日制・学校五日制と社会教育』日本社会教育学会年報37集、1993、東洋館を参照。
- (＊23) 長沢成次「社会教育・公民館」日本子どもを守る会編『子ども白書』1990年版)
- (＊24) 酒匂一雄「学校外教育研究の今日的意義」酒匂一雄編『地域の子どもと学校外教育』日本の社会教育第22集、1978、東洋館、p. 10
- (＊25) 同上書、pp. 11～12
- (＊26) 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』1979、岩波書店、pp. 40～88
- (＊27) 前掲書『地域の子どもと学校外教育』、pp. 34～35
- (＊28) 吉田昇「学校論の再検討と学校外教育」(吉田昇編『講座・現代社会教育Ⅶ 学校外教育』1979、亜紀書房、pp. 3～33)
- (＊29) 吉田 昇「社会教育としての学校外教育」酒匂一雄編『地域の子どもと学校外教育』日本の社会教育第22集、1978、東洋館
- (＊30) 小川利夫「学校外教育思想の歴史的遺産～学校外教育論序説」『教育と福祉の理論』1978、一粒社。

小川氏の学校教育からの学校外教育の体系化の主張は、実際の組織化の現状を見た際に、教師の存在は重要であり、学校外教育の組織化にあたっては欠かせない存在であるという認識から導き出されている。それは、政策的な「開かれた学校」の方針と呼応するものであった。

(*31) 増山均『子ども組織の教育学』1986, 青木書店, p. 85

(*32) 増山均『子ども研究と社会教育』1989, 青木書店

(*33) 佐藤三三「学校外教育研究の一視角」『弘前大学教育学部紀要』第58号, 1987

(*34) 佐藤三三「『地域の教育力』研究試論」(『弘前大学教育学部紀要』第64号, 1990

第2章 宗谷の合意運動から稚内市の子育て運動への展開

ここでは、1章までの検討をもとに、具体的な地域での子育て運動の分析を行なっていく。その際、序章3.で指摘したように、対象地として取り上げる運動は、宗谷の合意運動であるが、この宗谷での運動を理解するためには宗谷支庁、稚内市、中学校区、町内会と、四つの範域での運動が重層構造をなしていることを区別、関連付けながら検討していく必要がある。それぞれの運動の関連を明らかにする前提として、最初に宗谷支庁において取り組まれた「宗谷の合意運動」を取り上げ整理・分析を行ないたい。それは、宗谷・稚内の運動の歴史からいっても運動の契機が、宗谷→稚内→中学校区→町内会という展開を示しているからである。その後、第3章で稚内の子育て運動の整理を行なうことにする。

地域教育運動における宗谷の合意運動の意義

地域教育運動といわれるものは、全国各地でさまざまな運動課題を持ちつつ展開されている。それは、教育政策・制度、教育施設、学校教育、社会教育、幼稚園・保育園、学童保育、教育文化活動あるいは環境整備・醸成、地域文化の保存・伝承など教育・文化の多岐領域にわたって取り組まれている。これらの運動は、それぞれ掲げられた課題を、地域住民に訴え、その「普遍性」を追求し公共性を獲得していくなかで、地域における「合意」を形成・拡大してきたところに大きな意義を持っている。しかし、序章3でも検討したように、これらの運動が、いかに生成されてきたのかを他地域の運動と比較することによって明らかにしようという研究課題設定は田村氏によって取り組み始められたばかりであった。また、実践分析の方法論として特定の運動を取り上げ、そこでの担い手である主体に焦点をあてて、その主体の形成過程を分析することに関しても鈴木氏や柳沢氏を中心にして取り組み始められたばかりであった。とはいえ、地域で「合意」を形成しつつ、運動を展開してきた事実、親として発達する権利（「自己教育権」）を実践的に実現しようと取り組んできた点で評価できる運動である。

そこで、この第2章では、「宗谷の合意運動」が、いかなる展開と住民の自己教育の条件・契機（客観的条件）を創り出したことが、今日の「稚内の子育て運動」を形成することになったのかという点に即して整理してみたい。その際、教職員組合活動^(*35)（現在の宗谷教職員組合、以下「教組」と表記）として運動を把握するのではなく、運動を地域で「合意」を形成していくための「教師育ち・親育ち」運動という点に着目して運動展開を整理する。それは、序章でも指摘したが先行研究が、住民や親が成長し運動を支え推進してきた点を見落としていたからである。

ここで、宗谷の「合意運動」を整理する前に、あらかじめ「合意」について説明を加えておきたい。宗谷における「合意」は、内容的に教育合意、合意書、確認書の三つにわけて理解する必

要がある。従来の宗谷の運動の取り上げ方は、この点が曖昧なまま「合意」を把握している。「合意書」は1978年に教育関係者（四者）で学校の教育活動、学校の運営にかかわる点を確認したものであり、文章化されているため運動の拠り所となるものである。「確認書」は、労使間の確認事項を文章上で行なったもので、組合と行政との間での合意である。「教育合意」とは、親と教師、行政が教育における合意を追求して実践を展開する方針を示すもので、教育整備・条件・制度から、教育参加、PTAまで、幅広い意味を持っている。そのため、「合意書」に基づいて運動や実践を展開する方針を指す〈狭義の「教育合意」〉から、「教育合意」の方針に基づいた具体的な実践活動まで含む〈広義の「教育合意」〉と二つの意味を持っている。

従来の研究は、合意書や確認書を教組の運動からとらえるにとどまり、（特に広義の）教育合意に関しては取り上げられてこなかった状況にある。しかし〈狭義の教育合意〉とは方針上、理念上での合意なので、この点が確認されている意義は大きいですが、同時にそれは抽象的な確認でしかない。そのため、実践的な問題も範疇にいれて検証していくためには〈広義の教育合意〉まで射程に入れる必要がある。この点まで分析を行なうためには、必然的に住民の運動主体としての側面を取り上げなければならない、〈広義の教育合意〉が典型的に現われているのが稚内市に他ならない。こうしたことを明らかにするのが本章と次章の目的である。

なお、宗谷支庁（人口約9万2千人、1992）は、一市八町一村を管内（行政区）としており、稚内市・礼文町・利尻町・利尻富士町（旧、東利尻町）・豊富町・中頓別町・浜頓別町・歌登町・枝幸町・猿払村からなっている。学校規模（小中学校）では、稚内市の市街地校も1990年度からへき地指定されているため全域が僻地・小規模校（僻地指定校）であり、北海道のなかでも僻地率が最も高い地域のひとつである。その地域特性から言っても、学校と地域の結び付きが強くなる必然性を条件として備えていたといえる（小学校74校、中学校35校、高校9校。うち複式学級が小55校、中13校であり、小中併置校は16校ある。1992）。

しかし、単に僻地・小規模校だからという学校と地域との必然的な結び付きではなく、宗谷の合意運動が展開していく中で意識的にその結び付きがつくられていった側面（質的变化）がある。そこが宗谷を取り上げる理由でもある。この点は、さらに道東の学校や道外の学校を取り上げ、それらの地域と比較すれば明瞭に把握できると思われるが、ここでの課題は社会学的な把握でなく社会教育的な視点、つまり実践的過程の側面を分析することが課題であるためこれ以上立ち入らない。また、宗谷の合意運動の本格的分析のためには、各市町村単位での活動を把握する必要があるが、本論は宗谷の合意運動の自己教育論的接近を課題としているため、親の自己教育運動の客観的条件である教職員・学校の方針の形成を問題にするに必要な限りで取り上げることにする。

以上が、宗谷の合意運動を本論で取り上げる際の取り上げ方と留意点であるが、実際に運動展開を検討する前に、時期区分を行なっておきたい。教組の運動方針から区分するならば、1960～67年の勤評、学テ、冷害、凶作凶漁、1970～75年の教育とくらしを守る大運動、1975～現在の学校ぐるみ、地域ぐるみの運動と区分できるが、本論では教組の運動と住民との関連で問題にしたため、運動内容から区分を行なうことにする^(*)36)。そこで1961～70年を第Ⅰ期、1970～78年を第Ⅱ期、1978～現在を第Ⅲ期と区分する。第Ⅰ期は、教職員組合の労働運動の性格が教育「正常化」によって強まり、住民との共闘組織づくりに展望を見出そうとする時期である。第Ⅱ期は、共闘組織が質的に変化し始め、「教育とくらしを守る大運動」を経て「学校づくり」が意識され始め、教育に関する「合意書」に結実していく時期、第Ⅲ期は「合意書」の具体化として子育て

運動や「民主的学校づくり」など実践的活動が取り組まれ始める時期である。第Ⅱ期において、特に75年以降「合意運動」として取り組まれ始め、制度改変・要求運動として展開していく基本的姿勢が形成されていく。そのため、第Ⅲ期以降は稚内の子育て運動が取り組まれ出すように学校づくり（抽象的理念的方針上の合意の具体化・実践化）が課題になってくる。そのため、この第Ⅲ期から重層的な運動の構造を持つことになる。こうした時期区分をもとに、以下で整理すれば理解できることだが、宗谷の合意運動は決して意図的計画的に方向付けられてきたのではない。むしろ目の前にあるひとつひとつの問題に取り組むことの積み重ねが現在の運動を築き上げてきたと把握する方がより適切であり、同時に教職員の労働運動から学校づくりという日常的教育の活動へ着眼させてきた住民の成長を把握する必要があるだろう。

現段階においては、教職員運動の側から見ると、制度的な合意運動よりも地域的な子育て運動（住民の自己教育運動）の成果に影響されて教職員運動自体が子育て運動に包摂されつつある。詳細は本章と次章を通して説明されることになるが、そこには子育て運動の前進があって初めて教職員組合運動としての要求の実現の可能性が見出されることを教組が理解し始め、「合意」という方法的手続き的な運動の成果に基づきながらも、制度的要求運動から子育て運動に中心が移行し始めている運動の連続と断絶の局面があることを理解しておく必要がある。これは、父母や住民の側から見ると、労働者としての教職員ではなく、わが子の教育活動に対して専門的力量をもった教師として教組の運動方向を規定していくことを意味している。この過程は、地域の子どもの教育に対する専門職としての力量形成を要求するとともに、子育て運動における同じ担い手として位置づけていく、まさに親たちの自己教育運動としての成果に他ならない。

第Ⅰ期：教職員組合活動と地域住民との共闘（1961～1970）

宗谷の教育合意運動は、1961年の「全国一斉学力テスト」反対運動を契機にして、活発に組合運動が展開され始める。この反対運動以前は、戦後の日教組結成に伴って、宗谷でも教職員組合を結成して、全国的な方針のもとづいて教育研究活動が行なわれていた。1949年に「稚内教育実践研究会」（51年に「稚内市教育研究会」に改名）の発足をかわきりに、52年に「枝幸町教育研究会」、53年には「宗谷管内研究協議会」を結成、礼文町や豊富町など宗谷管内全体に教育研究活動が広まりを見せた。

これは、1951年の「全国教育研究会」から始まる第一次五ヶ年計画の策定、さらに1956年からの第二次三ヶ年計画の策定と続く日教組活動計画と対応関係にある。これらの教育研究活動と組合活動の統一、組合文教部への一本化という方針によって教研活動が活発になっていく。枝幸では56年に「枝幸町教育研究会」と組合文教部と統合が行なわれ、宗谷管内でも組合と教研活動統合が行なわれた。1956年「稚内市宗谷管内合同研究会」、57年「宗谷教育研究所」設立など、市町村別での研究交流だけではなく、宗谷管内での研究交流も進められた。この時期、教研活動を中心にして、宗谷管内市町村の組合の組織率は95～100%にまで達していた。

こういった教研活動による組合活動が、労働運動の性格を帯びてくるのが1961年以後である。ここに事実上の宗谷の教育運動の出発点の契機を求めることができ、全国的な動向と同じ方針を持ちながら、独自の運動展開がなされていくことになる。この61年は、全国的に行政と組合が対立して、組合に対する行政の権力的攻撃が強まり始めた年である。61年の「学テ闘争」（学力テスト反対運動）が、最初の運動となり、全国的にも、学テ・勤評（勤務評定）闘争が繰り広げられ、宗谷も例外ではなかった。ただ、勤評に関しては、当初、北海道教育委員会の段階でとめら

れていた(1977年から実施)ため、この「学テ闘争」における運動が以後の組合活動を左右することになった。

運動の展開とともに、活動家に対する強制配転、管理職の組合活動不参加、組合脱退扇動、教研活動方針の変質、分裂要求、など行政の「正常化」攻撃は行なわれ、65年に組合でも「不当人事反対闘争」を行なっている。この時期、組合の組織率も70%を割るまで低下している。つまり、教職員および行政ぐるみで教育研究活動を行なっていた第0期(前段階)という全国的な動向から、学テ闘争を契機とした行政・管理職と教職員の分裂・対立に至り、全国各地で繰り広げられた闘争運動を展開する。この闘争において宗谷独自の「合意運動」の芽生えが形成されてくるのである。

行政からの「正常化」攻撃により、組合存続が危機的状態になり始めたこともあり、組合活動を地域に理解されることによって正当化しようという方針も掲げられ始める。それが、1966年12月の「天北労農共闘会議」の結成である。ここに、最初の組合運動と地域との接点が生まれるので、この結成に関わっては少し詳細に見てみる。

『農業基本調査』によると、1960年の宗谷管内農家戸数7,118戸、人口44,535人が、1974年には3420戸、15,149人に激減している。この時期の離農者は30%をこえており、特に枝幸町では41%が離農している。当時の状況は、総合教育研究所『荒野から広野へ』(鳩の森書房,1980)、横山幸一・坂元光男『宗谷の合意運動とは』(大月書店,1990)でも、農業・漁業を問わず、凶作・凶漁で、住民の生活が貧困状態にあり、学校での子どもにも変化が現われていたことが記されている。

当時の状況をまとめると以下のものであった。1963年から65年の3年連続の冷害、長雨によって、酪農・畑作・稲作を問わず壊滅的な打撃を受けた。十市町村の約4,000戸の農家のほとんどが冷害を受け、被害額は五億円をこえていた。漁師は、1954年のニシン大漁以来、浜辺にニシンが群来することはなく、沿岸漁業から、沖合い漁業へ転換を余儀なくされた。1955年から、漁を沖刺し網に転換、漁船の大型化が進み、56年には、この沖刺し網が大漁となる。しかし、59年前後から、沖刺しも不漁となり、船と網につぎ込んだ借金だけが残った。ニシンだけでなく、アキアジ、マス、サンマ、イカなども不漁となった。不漁に伴う借金は「それまでの漁師は、ニシンが来ると『ニシンが来たぞ』と他の漁師たちに知らせたものだったが、ニシンが群来しなくなってからはニシンが来ても、自分だけで網を刺し、他の漁師には告げなくなった。わずかしかな魚の群れは、他人に渡せない」(*37)という相互不信の状況をつくり出すことになった。こうした親たちの疎遠関係は、子どもたちの生活にも影響を与えている。「“親方”の子がかれら(乗組員の子一筆者)に君臨し、かれらはその顔色をうかがった。持ち船はあっても零細な漁民の子は『おめえのうちで、きょうニシンをとったベサ』とたがいに責め合った」(*38)と、小さな集落であるため、収入の格差、親同士の関係が直接子どもの人間関係まで影響が出ていた。1963年以降の「大凶漁」、出稼ぎ世帯の増加だけでなく、さらに深刻化して夜逃げ、一家心中も増えてきて、深刻な地域問題になってきた(*39)。例えば東利尻町(現、利尻富士町)の鰯泊では漁協組合員が1,150人(1960)から765人(1969)と33.5%減少し、出稼ぎ者も30名から778名に増加している。

こうした漁民・農民を問わない地域の深刻な経済問題は、子どもを通して教職員にも理解されてくる。この時期、教組の会議でも「弁当の時間になると、教室から姿を消す子どもが増え始めている」、「PTA会費を集める日になると、欠席する子どもが増えている」、「有料映画教室にある日は、早退する子どもが出るようになった」という報告が出され始めている。こうした問題の

背景には、僻地の過疎化・貧困化だけではなく、両親の出稼ぎという家庭背景も重なっており、「子どもの教育どころではない」といった地域課題が明確になってきたのである(*40)。

また、この時期、行政による組合教師の強制配転が行なわれ始め、組合としても深刻な岐路に立たされていた。そのため、教師と住民と「今後団結して個々の要求を皆のものとするために学習し、集約して行動することが必要である」とする方針が組合執行部から出されることになった。こうして組合員教師が「父母の生活水準が高まらなければ、ゆきとどいた教育も不可能だ」、「生活苦をかくさず話し合ってみんなの生活を良くする共同の要求行動をしよう」という方針のもと、「全ての父母と語り合おう」と地域の中に入っていき始めている。集落単位の「住民連絡協議会」の組織化とともに、住民の要求を集約して、住民の7割以上の署名獲得を目標に要求署名活動も取り組まれた。

この中で集約された要求は、「1. 農漁民の凶作、凶漁に生活資金一戸50万円を特別立法化で貸し付けることを要求します。2. 生活困窮者に生活保護を大幅に適用し支給基準を引き上げ、生活に困る家庭の児童生徒に公費で新学期の学用品購入補助金を支給することを要求します。」をはじめとする10項目であり、宗谷支庁との団体交渉で、2の項目については、明い回答を引きだした。この成果にもとづき、64年12月には「天北地区労農懇談会」として広がりを持ち、65年10月「全天北地区統一集会」、66年12月には「全天北地区労農共闘会議」が成立した。この会議の結成を軸にして、労農講座が毎年開催されるようになったり、猿払村では女教師と地域の婦人を中心にした「教育を語る会」が結成されたり、利尻・礼文では「郷土を守る会」が結成されるなど労働者と農民・漁民が生活防衛の一致点を拡大していく取り組みが生まれ始めた。こうした地域共闘の成立過程は、また、「三年・五年は旅の人、十年過ぎて土地の人」といわれていた地域の中で、教師が土地の人(知識人)として認められていく過程でもあった。

このように教師が組合活動の存亡を地域との共闘に求め、地域の深刻な生産問題で結び付き、その改善のために立ち上がったことが、単に教師の組合活動は教師自分達のための活動にすぎないという住民の理解を反省させ、相互に歩み寄りが行なわれ始めた点に第Ⅰ期の活動の特徴がある。しかし、この第Ⅰ期は、全国的にも「地域共闘」組織は意識されていた地域もあるため、宗谷独自の活動展開とは必ずしも言い切れない。あえて相違点を述べるとすれば、地域の生産問題の深刻化が、組合の危機と時期的に重なっていたという教職員と住民の「共闘」の条件があったということであろう。また、校長や教頭の管理職化に関しても、他の北海道の教組とは異なり、単に反対するといった次元に留まらず、逆手にとって積極的に組合員を管理職にすることで組合活動の突破口を切り開こうとした点に地域での運動を組織化していく条件を維持できた特徴があるように思われる。

第Ⅱ期：地域共同運動から「合意」への展開(1970～78)

こうした地域に訴え、共闘組織として組合に対する理解を住民に広めるとともに、非組合員教師の組合組織化のために教職員の健康問題をめぐる要求運動を方針に掲げ始める。1968年に全教職員の健康調査を行い、その結果6割が「疾病準備状態」と判定されたことが、全体的な方針として打ち出す契機になった。背景としては、医師・保健婦・助産婦などの医療関係者が管内に少ないことがあり、さらに僻地を多く抱えているため、離島などに目を向ければさらに問題は深刻であったからである。教師の健康を守る施策も、そういった背景から、必然的に子どもたちの健康問題、住民の健康問題を守るという観点につながるざるをえず、地域の健康・医療問題として

取り組まれ始める。

北教組宗谷支部（当時）、利尻町・東利尻町（現在の利尻富士町）・礼文町の教組支会は、三町当局と予算交渉、札幌の「北海道勤労者医療協会札幌病院（勤医協）」に協力を依頼して、1973年から検診活動（医師・看護婦含めて約20名の検診団）と医療懇談会を実施している。教師の宣伝、訪問活動などにより、健康診断の受診者数も1973年456名、74年443名、75年627名と年々定着し始めている。ここには、「生活に根ざした教育を守り、教員自身の健康を守ることが、住民の健康を守っていくたたいと結合し、さらに共にたたかっていく突破口になる」という確信があったといわれている。住民にとっても「おれ達の子どもの預けたほかに、体の心配までしてもらっている」と教師に対する信頼観が高まっていく過程でもあった。

また、枝幸町・歌登町では、この1972年に枝幸高校学級増の運動が行なっている。PTA 地域懇談会^(※41)を開催し、地域の父母と教師と高校全入運動に対する理解を深めることによって、全有権者の80%以上の署名を集め、行政と学校と父母が一体となって学級増を実現した。このような行政と組合の一体となって要求を実現させた成果は、学級増運動に限られたものではなかった。枝幸町では、68年に「子どものしあわせを願うすべての教職員と父母が参加する大衆研究組織」として「枝幸町教育研究会」を再発足させている。この教育研究会は、「組合はもちろんいかなる団体からも拘束されない自主的団体」として位置づけられている。会員には、教職員だけでなく父母に対しても呼びかけが行なわれ、「生徒指導研究会」、「学校運営研究会」など教員、校長・教頭など教職員だけではなく父母を参加させることに特徴が見られ、このような活動が74年に全ての教職員の入会を実現させることになった。この実現に際して、学級増運動における成果が反映させられている。ここには当時、枝幸町が特に離農者が出るなど深刻な問題があり教職員との結び付きが強かった条件もあった。

また、69年から取り組んだ「僻地指定級地要求運動」は、校長会と教組が結び付き、74年に文部省の省令改正まで影響を与え要求実現を達成した（この教訓から「懇談会」が組織され、後に「七者懇」へ発展）。「正常化」の中で免職された教員の処分の撤回も73年に実現して、不当配転に対する行政と教組の和解も行なっている。これらの運動の要求実現の背景には、住民と教職員とが結び付く活動が住民の生活問題→地域問題→教職員の問題と広がってきている点を見逃してはならない。

ここまでの蓄積が総括された取り組みが、74年の宗谷の教職員組合方針「教育とくらしを守る大運動」である。74年12月4日に第一次地域別集会統一行動日には、「すべての父母と語り合おう」を合い言葉に、宗谷のあらゆる地域で約500名の教師が1,300名の父母と教育と生活の問題を語り合った。このような取り組みは、宗谷管内の小学校97校、中学校42校すべての地域で行なわれ、2年間で、第7次までの統一行動が繰り広げられ管内389ヶ所、6,214名の参加がなされた。

これには、教組の職場民主化の要求に対する署名活動に協力してもらう主旨があったのだが、同時に教組の活動や、子どもの教育に対する住民の本音をぶつけられる場にもなった。「基礎学力をきちんとつけてほしい」という実践上の要求から、「自分たちの要求署名の時だけ地域に出てくる」という非難、「子どもが安心して通える学校にしてほしい」という要求まで出され、教組の活動を「地域での活動に力点が掲げられ、学校づくりが軽視されていた」、「とがった運動だった」と反省させる契機になった。教組の地域への活動のなかで、住民は、単に署名協力する存在ではなく、教組の活動を判断し要求する存在へと成長していたのである。署名活動における学習・宣伝・署名という活動内容や、教育懇談会などで討論する中で、成長したと考えられる。むろん、

住民の成長のためには学習活動を重視する以前に、教職員が援農や地域の伝統的祭りの復興、スポーツ教室などの労働や活動を行なう中で教職員と住民の相互の関係が子どもを媒介とした関係だけでなく、直接的関係として形成されていた点に学習活動を成立させる条件が形成されていたことが見出せる。

ここから、運動方針が転回し始めている。教育労働者の権利を守る運動だけでは、地域に根付かない、住民の要求に切り込んでいるわけではなかった、子どもや父母の期待に答えることこそ基礎とすべきことであると、教育者としての追求が、住民の信頼を得る前提であることを自覚することになったのである。そのため教育要求運動や教育研究活動を「民主的学校づくり」という課題と統一的に追求することが重要だと認識され始めることにつながっている。

このような反省から、71年には60年代の「正常化」によって分断させられた教育研究活動を71年に再び統一させる方針を実現する重要性が認識されてくる。これは、多様な思想（組合に対する理解など）を持った教職員を、教師としての力量を高める教育研究活動を通して教師集団の意志統一を行なおうとする目的をもった活動であった。この活動には、組合主催のサークル活動や教研集会にも、会員外、組合員外の参加も呼びかけている。組合分裂の危機に直面しながらも、組合セクトになることを戒めあい、開かれた組合活動を追求したことが、宗谷独自の合意運動をさらに維持・発展させていく母胎になったと指摘できる。これが「統一の広場」と呼ばれている活動で、「合意運動」の出発点となる。72年に第一回「宗谷管内教育研究集会」を実行委員会方

〈資料 2-1〉

わかる授業楽しい学校づくりをめざす
父母と教職員の合意の訴え

〈教育の荒廃〉
授業についていけない子ども、「非行」の増大など、教育の荒廃は深刻な社会問題になっています。この荒廃を一刻も早く解消し、すべての子どもに学力をきちんとつけさせ、これ以上の荒廃を許さないということは父母の切実で共通な願いであり、教職員と学校に対する最も大きな期待の一つとなっています。

〈その解消の道は〉
私たち教職員はこの期待にこたえ、その責務を果たす道は教職員が共同し、知恵と力を発揮し、教育と学校のあり方を父母と語り合い、その理解と納得にもとづき「すべての父母と教職員の共同の力」をつくりだすことにありと確信を深めました。

〈父母のみなさん〉
私たち教職員は、子どもの未来のため、わかる授業・たのしい学校づくりをめざして学校の教育活動や学校運営のより民主的改善の基本方向をつぎのように考えました。率直なご批判・ご意見をよせていただき、心からご理解と支持署名を訴えます。

教育活動と学校運営の民主的改善の基本方向

- 一、学校教育は、真理・真実を子どもにわかるように教えることです。そのために学問の自由・教育の自主性を父母（国民）と教職員の共同の力で守りつづけます。
- 二、教師は、子どもの学ぶ権利を保障するため、父母（国民）の負託によってあたえられている教育活動上の自主的権限を父母との共同の力で守り民主的に行使します。
- 三、教師は、つねに専門的力を高める努力をし、教育活動の評価基準を子どもと父母、教職員相互の信頼にもとめ、父母（国民）に直接責任を負う立場を守ります。
- 四、学校は学力や非行の問題を真剣に受けとめ、教育の目標・計画・内容・方法・評価・生活指導などの現状や改善策に今まで以上に父母の意見を反映し協力の得られる方向で教職員の一致した実践と研究に努力します。
- 五、教育の成果は、専門家である一人ひとりの教師の知恵と力をだしきることを前提に、全教職員の民主的な共同の力でこそ高めることができます。そのため学校運営は、全教職員の民主的協議を基本にします。
- 六、教育の自主性・教師の自主的権限と、それを保障する全教職員の民主的協議を基本とする学校運営を否定したり、制約をくわえる不当な措置は、教職員と父母の共同の力でやめさせます。
- 七、教育行政は、憲法と教育基本法にもとづき、前二項目から五項目の内容を保障するとともに、教育条件の整備につとめるべきです。教育活動や学校運営にかかわる制度や規則の改正にあたっては、父母（国民）と教職員の理解と納得を前提に行なうよう要請します。

私たちは、右記の基本方向で努力します。父母のみなさんの理解と支持を心から訴えます。

一九七六年六月

北教組宗谷支部はこの「合意の訴え」を管内すべての教職員、学校と父母のみなさんへよびかけ討議を深めていただくことを提唱しています。

式で枝幸町にて開催し、以後毎年開催されていく(*42)。教育実践における研究を統一して行なうだけではなく、教育問題に対して討議する場として、75年からは「宗谷教育問題懇談会」(*43)が開催されている。

このような教育関係者の教育実践・教育問題に対する統一の場の確立が、「教育合意」の基本的な条件となった。教育関係者の「合意」できる場の確保、そして「教育とくらしを守る大運動」で反省させられた学校づくりや、教育実践に対する父母の評価・要求、こうしたことから教師と父母の間にも「合意」をする必要があると自覚され、「合意運動」として方針が決定される。これは、76年6月に「わかる授業楽しい学校づくりをめざす父母と教職員の合意の訴え」〈資料2-1〉として集約された。

さらに、76年の方針である「民主教育の確立という歴史的事業を達成するためには、教職員と父母国民との『教育合意』を土台に協力・共同の力をつくりあげることが大切です。この困難で厳しい活動に勇気を持って立ち向かうことこそ、今日の教師と教育労働者に課せられている歴史的責務です。わたしたちは、この立場から教育での合意を提起します。この合意の基盤となるのは、一つひとつの民主的学校づくりです」を進めるために教育関係者間の「合意」が進められる。

76年には、憲法・教育基本法に沿って教育活動・学校運営を行なっていく確認（「学校運営と校務分掌のより民主的改善をめざす合意書」）を教組と宗谷管内教育委員会連絡協議会教育長部会との間で行ない、77年2月までに「合意」（「教育活動と学校運営に関する合意書」）が行なわれている。稚内では、さらに教組の教組の稚内支会と市教委との間で「合意」をめぐる話し合いを継続させ、各学校での「学校長との意見交換書」での確認をもとに「教育活動と学校運営の基本方向についての合意」を行なっている。これは、教組の支会の見解ではなく、各学校単位の合意を土台にしている、つまり下からの積み上げを基本に「合意」を行なった点では最初のものとなった。

こうした各自治体ごとの行政と教組支会の「合意」をすすめつつ、管内109校（当時）のすべての小中学校で三年間の討議と支持署名（78年7月までに有権者の46%）を集め、1978年11月に「教育活動と学校運営の基本方向についての合意」〈資料2-2〉（通称「宗谷の教育憲法」「学校づくりの合意書」「四者合意」）が、宗谷校長会・宗谷公立学校教頭会・宗谷管内教育委員会連絡協議会教育長部会会長・北海道教職員組合宗谷支部支部長によって成立した（さらに、その後宗谷管内各自治体議会にて支持決議が採択される）。このことによって、学校、自治体、宗谷支庁という三層の教育機関の「合意」が住民に確認されたことになる。内容的には、子どもが主人公、教職員の協力共同、父母の教育参加を柱とする「民主的学校づくり」をめざすものであり、憲法・教育基本法を精神を生かす実践として追求するという理念上での合意であった。

実際の現状としては、教職員の資質能力の向上という点で組織的な自主的サークル（教科・課題別）・校内研修・学校間交流・市町村教研・管内教研という整備が行なわれたにすぎなかったため、この段階での「民主的学校づくり」は教育政策に各学校・個々の教職員を対置したにすぎないと指摘できる。これは、教育政策を教育行政を通して伝達・実施してくる上からの一方的ルートを管内レベルで一度差し止め、教職員（教組・校長会・教頭会）や教育局・教育委員会などの教育関係者間で「合意」を得る手続きを経なければ実施できないとする意味での「民主的」と理解する必要がある。

こうした「合意」運動は、全ての教育関係者で合意するために、理念や方針というレベルで確認したことが、以後の運動展開を教育関係者だけでなく父母や住民も含めて行なうことを戦略的

教育活動と学校運営の基本方向についての合意

一、父母の期待にこたえる学校教育の充実をめざして

今日、教育における非行の増大・学力の低下・入試地獄などは、深刻な社会問題になっています。こうした事態のなかでどの子にも基礎学力をしっかりとつけさせること、非行をなくし自主的な規律や市民道徳を身に付けさせること、ゆたかな情操と体力を養うこと、希望と適性にもとづく進路選択への援助など切実な教育の課題——父母の期待——にこたえるためには、各学校の校長をはじめすべての教職員はもとより、父母・教育行政・教育関係者が憲法と教育基本法の理念を基盤にそれぞれの責務を自覚し相互に協力することが重要です。

二、宗谷の学校教育の発展をめざして

宗谷校長会・教頭会および北教組宗谷支部は、宗谷の学校現場に責任を持つ教職員集団として以上の共通認識のもとに、「教育活動と学校運営の基本方向について」話し合いをつづけた結果、宗谷管内教育委員会連絡協議会教育長部会も含め左記の事項について合意に達しました。

今後、宗谷管内の教育の発展のためこの合意のもとについてより民主的相互協力の体制を促進し、父母の期待にこたえる学校づくりに努力することを確め合いました。

三、合意事項

(一) 学校教育の基本について

1、学校教育は、憲法・教育基本法の示している方針にもとづき学問の自由と教育の自主性を尊重しそれを保障することを基本的見地としながら、
2、自然や社会についての基本的事実、科学的認識の基本を正しく教え、主権者として行動できる能力の基本を身に付けさせることにある。

(二) 国民（父母）と学校教育のかかりについて

1、学校教育は国民自身の事業であり、すべての国民は子どもの発達に責任を持ち、教育全般に発言する権利と責任をもっている。

2、学校は国民に直接責任を負う見地で国民の教育要求をうけとめ、その反映と実践にあたっては、教師の専門性と力量を高めつつその責務を自覚し国民の負担に応えなければならない。

(三) 教師の責務と教育活動上の権限について

1、教師は国民に直接責任を負って行なわれる教育の担い手である。その責務を果すため、教師の民主的諸権利はもとより教育活動上の自主的権限（自主性とその身分）が尊重されるべきである。

2、教師の教育活動上の自主的権限とは実践的には学問の自由を尊重し事実にもとづきすべての子どもたちに必要な基礎学力・情操・体力などを身につけさせる責務を遂行するため国民から付与されたものである。

(四) 学校運営の基本について

1、学校運営は、国民の期待に応える教育活動を豊かにすすめるためのものであり、教育活動のあり方が学校運営のあり方をきめる。

2、従って学校運営の基本は、なにより子どもたちの教育を中心におき、校長を中心にすべての教職員の民主的協議と協力関係のもとに民主的に運営されるべきである。

(五) 職員会議の実践のあり方について

1、職員会議は、教育の目的を実現するため、学校運営の中心的組織としてその民主的運営と協議を基本に、校長を中心とするすべての教職員の意志統一の場である。

2、校長は協議結果を尊重し教職員の自主性・自発性が発揮されるよう努力し、教職員の合意が得られず校長の責任で決定する場合でも実践的検証による再協議を保障し合う。

(六) 学校長の役割とその権限について

1、校長は国民の期待に応えるため学校と教職員がその責務を正しく遂行できる見地から、教職員との民主的協議を基本に学校を代表する責任者として校務を民主的に掌る役割（権限）になっている。

2、実践的には、学校教育の目標・計画・内容・学校の運営方法などの決定と実施にあたっては、子どもや地域の実態・父母の要求・ひとりひとりの教師の専門性・自主性を尊重し、校長の指導助言のもとに全教職員の民主的協議にもとづいて行われている。

(七) 校務分掌のあり方について

1、校務分掌は、子どもを中心とする教育活動をより豊かにするための学校運営を保障する見地で検討し決定されることが基本である。

2、実践的には、学校の実情に応じて校務を既定分掌しそれぞれの分野の仕事の企画・推進・とりまとめを行うことも必要であり、その決定にあたっては教職員の民主的協議を基本とする。

(八) 教育行政は、教育と学校の自主性を保障し父母をはじめ教職員の相互理解を深めつつ教育諸条件の整備につとめる。
(九) 「わかる授業・楽しい学校づくりをめざす父母と教職員の合意の訴え」については今後、引き続き検討する。

昭和五十三年十一月八日

宗 谷 校 長 会 会 長 榎 本 茂 ①

宗 谷 公 立 学 校 教 頭 会 会 長 佐 藤 忠 勝 ①

宗 谷 管 内 教 育 委 員 会 連 絡 協 議 会 教 育 長 部 会 部 会 長 滝 本 幸 雄 ①

北 海 道 教 職 員 組 合 宗 谷 支 部 支 部 長 横 山 幸 一 ①

に規定したという意味で評価できるであろう。さらに、諸要求の実現をさせてきた教組に対して、足元（教育実践）に目を向けさせ、学校・地域における教育実践を突きつけた住民の成長、さらに、その成長を担ってきた組合活動という側面が芽を出し始めたところに第Ⅱ期の運動の意義が見出せる。この時期以降、教育実践だけでなく、「開かれた学校づくり」に取り組みが行なわれ始めるのは、親たちの自己教育運動によってなされていくことになる。ここに、第Ⅲ期への移行が存在することになる。

第Ⅲ期；「合意」の具体化・実践化（1978～現在）

この「合意書」の内容を父母に示し、賛成署名を集める活動が行なわれた。宗谷管内有権者の半数近くにもなる署名が、「合意書」をより効果のあるものとし、同時に明記されている理念・方針を教職員自身が追求し実行していくことを住民に約束することになった。この78年を契機に、その具体化として、稚内市では「市民ぐるみの子育て運動」が始められ、豊富町では「庄内部落祭り」の取り組み、猿払村では「どろんこ広場」、宗谷全域では「移動美術展」など宗谷管内各地でさまざまな運動や活動・行事が展開されることになる。各学校でも、学校内の全教職員が「合意書」にもとずき討議して『教育活動と学校運営の民主的改善をめざす実践記録』をつくりあげている。この記録をもとに、現在でも『宗谷管内小中学校 宗谷管内小中学校実践記録集～教育活動と学校運営の改善をめざして』として毎年まとめられている。

「合意」が、理念や方針上のものであったため、「合意書」にもとづいた実践をいかに具体化できるか、「合意」の内容をいかに幅広くできるかという点で、この第Ⅲ期が実質的な運動の真価が問われて始めてきた時期だといえる。

「宗谷教育研究会」も、「合意」の確認に基づいて、1982年2月の第30回記念集会にて「宗谷の教研構想」を打ち出した。これには、新たに「校内研究の充実を」という項目が追加され、教科や指導内容の研究会活動だけでなく、各学校において授業づくり・学級づくり・学校づくりの統一の実践研究を行なうことが明記されている。学校の教育目標や教育計画を、全職員で父母の意見を取り入れながら（アンケートやPTA総会での承認など）練り上げることを確認することによって「民主的学校づくり」を、より具体化させ「開かれた学校づくり」へ発展させ始めている。PTAの民主的改善の実践も意識され始めた。運動が、宗谷全体での要求運動だけではなく、各学校を基本に構成されるように質的に転換し始めたといえる。これは例えば宗谷管内教育問題懇談会・役員会を記録化した資料にも「教育合意の中で残されている課題がある。それは、“開かれた学校づくり”が未解決で残っている。」^(*)44)と報告されていることから理解できよう。

こうした課題意識から父母や住民のための学習の場の設定がなされていく。88年3月には、「合意書」を再確認する意味で、「合意の訴え（案）の討議と今後の方向について」と題する提案が、四者合意として出され、1988年から2年間にわたって取り組まれた「教育講座」（「宗谷教育年」；「学校づくりの合意」十周年事業）は、住民と教職員とともに地域ぐるみで「学校づくり」について学習しようという活動で、宗谷管内すべての学校単位で開催する、どんな小さな学校であっても地域で父母を対象にした講演会を開催する、講師は理論家であると同時に実践者であることを前提に行なわれた（岸和田和一、坂元光男両氏を講師に選定）。講師に対しては、あらかじめ学校で実施されたアンケート調査^(*)45)での要求や意見を提示し、それにもとづいた話を地域ごとにしてもらう方式がとられている。「教育講座」は、221ヶ所の会場で開催され、教職員の参加者延べ3,638名、親の参加者7,450名になっている。

〈資料2-3〉数字でみる教育講座運動（1年次，1988年）

宗谷教育年実行委員会事務局

各市町村 項目	中 頓 別 教職員数 (44)	枝 幸 (97)	歌 登 (43)	浜 頓 別 (65)	豊 富 (68)	礼 文 (76)	利 尻 (44)	東 利 尻 (54)	猿 仏 (54)	稚 内 (417)
研修講座 参加人数	中小15 中中16 松音3 上頓3	間牧4 枝小24 枝中19 山白7 全町69	歌中12 歌小10 志美宇丹10 本泊6 船別4	各学校 59 全町 59	全町65 豊中14 兜12 温3 庄14 稚咲6 豊小22	船中12 香中11 青20 養6 事5 船泊75 香深40	香小中・利高・ 仙法志で99 杏形44	全町40 鷺中14 本泊6 生徒指導14	各校研修54 青18 養6 事3 村研54 全村40	全市590 沿線140 高校9 青・婦50 養8
父母講演 参加人数	小頓100 中頓140	枝小中106	歌小中76 本幌6	全町220	全町225 兜小中28 稚咲16 庄内31	香深110 船泊90	仙法志64 杏形84	鷺泊110 鬼脇80	全村95	全市1,360 沿線380
児童講話 参加人数	松音、敏音、 上頓3校で20人 小頓別30人	枝小191 (5・6) 山白48	歌小182 本幌11 志美宇丹27 幌別中央9	浜小444 下中18	豊小(5の2)37 豊中225	香深中100	仙法志・杏形 中学生135 杏小76(4.5.6)	鷺小70(3年～) 利小50(4年～) 鷺118	鬼小90	南中・東中・東小 3校 821
歓送迎会・懇親会 参加者	歓迎40～50 送別25 教育長含む	歓迎21 送別7	歓迎49 教育長、 校長全員	歓迎51 送11 教育委員 4 単P会長 4	歓迎60 連P	歓迎30 送別23 教育長・ 教育委員 校長	歓送迎会76 連P会長・教育 委員会・町長	歓迎30 ◇90 複式研と 送別30	歓迎54 校長・教頭・ 連P会長・教委	歓送迎会44
P T A 役員の参加	単P会長全員 連P会長	枝小中2	歌小中2 他3校の P T A 会長	全員	全員	連P会長	全員	連P会長、 各校P T A 役員	各校P T A 役員、連P会長	各校P T A 連P
ニュースの発行	4号	6号	4種	8号 父母向け2 各学校で数種	8号	5号	父母向け2号 先生向け数種	1号 各学校で4種	7号	11号
その他	松音・敏音では 父母、教師の合 同懇談会		小規模校の先生 たちと研究会	自主講座14 参加者より問題 提起をし懇談会	豊小5年2組の 国語の授業	父母向け講演 育成協・実行委 の共催	高校の先生も利 尻高で研修講座 28	生徒指導個別相 談会・講演を各 団体に共催	はまなす3校の 集合学習に講師 が参加	商校の先生も研 修講座9
合 計	397名	496名	402名	870名	758名	522名	578名	652名	414名	3,402名

教師1,814名 父母3,321名 子ども2,702名 総計7,567名
 (出所) 宗谷教育年管内実行委員会『宗谷教育年』1988

この「宗谷教育年」の取り組みは、「合意書」締結の10年目を迎えたことによって、運動の総括と課題を明確にする取り組みであるため、もう少し詳細にみていくことにしよう。宗谷教育年管内実行委員会の1988年度、教育講座運動総括会議資料『管内ぐるみ、街ぐるみ、学校ぐるみの宗谷教育年』によると、第1年次は教組4,532,066円、宗谷校長会470,000円、管内公立学校教頭会445,000円、管内教育委員会教育長部会100,000円の計5,547,066円で運営されている。二年にわたる教育年事業は、(1)親育ち・教師育ちの研修講座運動、(2)運動の記録化のために「運動誌」づくり、(3)今後の取り組み・行事の創造の3つの事業という宗谷教育年検討委員会の構想を基本にしている。教育講座運動は、①講座（全教職員対象の課題別、PTA 父母を対象にした地域別）、②講演（住民・教職員対象）、③研修会（校内研究、アンケート実施）を各市町村を基本に設定した〈資料2-3〉。この講座運動に関わって、教育講座の課題検討と準備（日程調整・テーマ・規模・内容・形態）のために、管内実行委員会（五団体）が組織され、市町村別にも教育懇談会を軸にした実行委員会が組織されている。2年次（89年）は、1年次がブロック単位で課題別講座が中心であったのに対して、市内校を中心にして可能な限り学校単位で講座（児童への講話も開催）を開催している。

ここで、稚内市北地区で「健やかな子どもを育てるために」というテーマの教育講演会への参加者の感想を取り上げると「どれをとったらよいのか迷ってしまう程の、あり余る情報が氾濫している現代社会にあって、母である私は何を信じて子供を育てていってよいのか自信をなくしている部分もあります。（人間は弱いものだと思います。）今日は具体的な親子の話が例として語られ、大変わかりやすく、楽しく聞かせていただきました。印象に残ったことは“大人がかしこくなれば良い子になる”ということです。私もおくれればせながら、子どものために、自分のために、かしこい大人になろうと思いました。（中学校父母）」

「話の一つ一つに思い当たることがあり、はずかしいやら、感心するやら……でした。皆さんも同じように感じたようすです。終わった後、Uさん宅で夜遅くまで、皆さんが集まって色々な話をしました。話がとても身近な問題ばかりで、それぞれが共感できたからでしょう。（小学校母）」^(*)46)と述べられている。

講演を実際に行ないつつ宗谷管内をまわった坂元氏は「今後に期待されること」として以下のことを指摘している。「①合意づくり、教育年の意義、実質を具体化するのには、教職員一人一人の努力による。器がよくとも中身がともなわなければ、形だけのものになってしまう。むしろこれからが、ほんとうの意味のたたかいだと思う。②生活指導にしろ、教科指導にしろ、『一生懸命やっている』『熱心だ』というだけでは不十分だ。人格的自立をうながす“行動と認識”の指導があってこそ民主主義教育といえる。その点での実践課題が残されており“教師育ち”はさらに強められなければならないだろう。③部分的だが、父母・地域との連帯の弱いところがある。ともするとその点から反動攻撃をゆるし、“宗谷の教育”を崩される危険性もある。したがって戦線の補強が必要だろう。④若い教師には『合意』も『教育年』もすぐにはのみこめないだろう。よってその歴史的意義と今日的価値についてベテラン教師が常に語り込んでいく必要があると思う。」^(*)47)こうした指摘は教組に対してなされたものである点を留意する必要があるが、合意運動の蓄積（再生産）という教組自体の課題と、「合意」の具体化という運動上の課題、住民と運動が一体ではなく運動が「先行」して住民の実態を必ずしも踏まえていないという方針上の課題と整理することができる。ここからも、宗谷を教育運動として見る場合には、合意運動の教組運動としての側面と、住民の自己教育運動としての側面と区別して把握していく必要がある

といえる。

こうした側面は、すでに先に紹介した稚内市北地区の教育講演会の「まとめ」でも取り上げられている。「参加してほしいと思う親ほど参加してくれないし、また参加できる家庭状況にないことも理解しなければならない。…中略…父母が魅力を感じる講演ということも大事だが、その講演の感動なり、内容を参加できなかった人に、いろいろな方法で分かちあえること等も考えていかないと、参加の輪は、連帯の輪は広まっていかないだろう。託児所をつくる、子どもと一緒に参加する、父親の出番をつくる等と工夫しなければならないことはたくさんある。…中略…現実には親としての責任を果たしたくても果たせないでいる家庭がたくさんある。学校や地域は、そんな家庭を包み込んで、子どもたちの健全育成のために、継続した取り組みを根気強く展開しなければならない。…中略…講演会の後、学級の親が集まって、共感を出し合い、語り合い、今後の子育てに発展させていった学級もあった。これが、真の親育ちであろう……。」

つまり、参加という形式的側面だけでなく、内容をどう実効化するかという点において、学習機会の保障ではなく、親たちの学習の保障を親の自己教育として問題にしていける必要を、この講座・講演活動を実施して教職員自身が気付いたためである。この点を実践的に地域で克服したのが稚内市南地区の子育て運動に他ならず、稚内の子育て運動の典型・先進の活動として評価されていく必然性があったのである（南中の実践は、創立40周年記念誌『父ちゃんの手』に記録化されている）。

こうした宗谷管内全市町村で実施された教育講座運動を稚内市を例（稚内市教育懇談会・稚内市教育研究会『宗谷教育年2年間の反省と総括』1989）に見てみると、1988年9月1日の「稚内市子育て連絡協議会全市交流会」を契機に教育講座を開催し、89年度は教育講座に加え、8月には14,650人の参加で「全国子育て運動実践交流会」（稚内市長提案）が実施されることになったと記されている。実践交流会では、全国的な実践交流同時に地区・ブロックごとに「学校ふれ合い広場」として、子どもフェスティバル、子育て平和盆踊り、ふれあい親子盆踊り、地域を芝桜で飾ろう、親子ふれ合い広場、ふれ合いコンサート、地域ぐるみで地引き綱などが実施されている（以後、毎年地区行事として開催されている）。宗谷管内各地でも「市町村親子ふれあい集会」が企画された。「砂金掘り」（中頓別）、「どろんこ広場」（猿払）、「夕焼けカーニバル」（豊富）、「親子盆踊り」（稚内）などのイベントがそれである。この全国交流会を契機にして、「天北ブロックPTA連絡会」や、東ブロック「子育て新聞」の発行など新たな活動の取り組みも行なわれ始めた。

こうした実践を土台に、新学習指導要領の白紙撤回署名が宗谷地方の有権者の過半数でなされるなど、要求運動も広がりを見せている。この第Ⅲ期において、宗谷の合意運動は制度要求運動と地域の子育て運動、学校ごとの民主的学校づくり・開かれた学校づくりと3層の運動の構造を持ち始めている点に特徴がある。制度要求運動は、僻地級地指定、学校管理規則、校務分掌、主任制、指導主事、人事、育児休業、勤務条件、初任者研修、教科書、新学習指導要領、教員住宅問題などの撤回や「民主化」に対する運動（「合意書」や「確認書」として様々な統一見解の合意が教育関係者間で追求され続けている^(*)48)）として展開しており、子育て運動はイベントづくりや教育講座・講演、上映活動や教研集会への参加など子どもと親・住民の活動と学習機会を保障していく展開、民主的学校づくりは、PTAの改善、学校のエデュケーション計画（目標・運営・内容）、子どもの教育課程づくりへの父母の参画などとして展開している。

こうした重層化は、教育政策に対する地域の教育関係者の「合意」という意味での「民主」（宗谷の合意運動）が、各学校づくりにおける父母、地域での子育てをめぐっての教育関係団体、住

民との「合意」という意味での〈民主〉と民主という際の基盤を拡大させてきた点から生じてきている。ここに今後の運動の方向性になるであろう第Ⅳ期・住民の自己教育運動への移行（稚内の子育て運動から宗谷の子育て運動へ）が示されているといえる。

重層化と表現したのは、教組の活動自体（宗谷）は「合意運動」の「民主」の拡大として住民を位置づけてきたのに対し、各学校や市町村での子育て活動については「自主的活動として」と位置づけていたにすぎなかった（宗谷管内全域での教育講座を除けば）からである。市町村教組レベル、あるいは各学校の教職員レベルでの実践に任せられ、そうした実践の交流の機会を準備するにとどまっていたのである。全体的に、追求された方向性は、1979年に出された教組稚内支会の学力方針『すべての子どもにたしかな学力を』に代表されるように「おくれを出さない、とりもどす教育」ための校内での教育実践研究（学年部会・教科部会・職員会議）や学校間交流であり、「民主的」「開かれた」という意味は形式的・手続き論的枠を出たものではなかった。そのため実践が、「教育課程づくり」に焦点化されてきている。

しかし逆にこうしたことが、各市町村での様々な取り組みを生み出し得る条件となり、結果的には稚内市での取り組み、さらに稚内市での取り組みは南中学校、M地区の取り組みの成果に基づいて再構成（形式に内容が与えられ質的变化が生じる）されてくることになったのである。つまり、教職員の提案を基本にして、教育行政や住民と「合意」が得られる点を追求していく運動（教組→住民→行政）から、住民の意見の集約を基本した、教職員、さらには教育行政との「合意」項目が検討されていくという形式（住民→学校→行政）に変化していく過程が存在しているのである。そのため、宗谷の合意運動の展開は住民の主体形成を促す条件として見れば不可欠の活動であったが、実際に親の自己教育運動の取り組みの契機を問題にするためには、宗谷の合意運動を問題にするだけでは限界が生じる。

かくして、運動の重層的構造化を理解することによって本論で問題にしている親の自己教育運動を把握するためには、稚内の子育て運動や各学校レベルでの取り組みに目を向ける必要が出てきたのである。

注 記

（＊35）宗谷の合意運動を担ってきた教組は北海道教職員組合宗谷支部であったが、1990年度から組合が分裂し宗谷教職員組合となっている。管内での組織率は分裂以前は、戦後100%の組織率から1960年の学テ闘争時に約70%に減少し、その後再び組織され、以後は90～95%（85年94.2%、86年95.0%、87年93.4%、88年92.5%、89年90.1%）であったが、分裂後は65%（90・91年）になっている（未組織者8%）。この分裂・宗谷教組の結成によって、1978年の「合意書」が手続き的に不十分になったため、1990年12月18日に宗谷教育局、91年12月18日に稚内市教育委員会が、北教組からの撤回要求を受け入れている。そのため、その後90年12月19日が宗谷教育局が「学校づくりの合意書と合意運動の区別について」、92年2月25日には稚内市教育委員会が「合意運動と『合意書』の区別についての見解」（いずれも宗谷教職員組合『合意書・確認書』1992、pp. 7～8を参照）を表明し、92年5月6日にあらためて「父母の期待に答える学校づくりの合意」を行政・管理職・教組間で協議し署名している。稚内市の92年5月6日の合意をかわきりに自治体ごとに合意署名の活動が取り組まれている。

（＊36）他にも教育研究活動から区分を行なうことも可能である。前出『子育て教育を宗谷から学ぶ』、pp.

71～72や、前出『宗谷の教育合意運動とは』、pp. 69～71で1946～57を市町村研を中心にした基礎づくりの時期、1957～65を宗谷教育研究所を中心とする管内研の時期、1966～71を自主教研推進委員会を中心とする管内研の時期、1972～82を実行委員会方式による管内研の時期、1983～89を宗谷教研構想にもとずき管内研を実施と区分し整理している。

- (※37) 総合教育研究所『荒野から広野へ』1980、鳩の森書房、p. 25
- (※38) 同上、pp. 27～28
- (※39) 同上前出『宗谷の合意運動とは』pp. 30～35
- (※40) 北海道教職員組合宗谷支部『宗谷の合意運動～ひろがる教育での合意』1977、pp. 8～9では、さらにこうした地域崩壊・家庭崩壊に伴う学校統廃合が進められ、校区の広域化・スクールバスの導入によって、子どものクラブ活動や放課後友だちと遊ぶといったこともできなくなり、子どもの学習権・教育権を否定している状況が認識され始めたことが指摘されている。こうしたことから、子どもの置かれている状況、それを取り巻く家庭・地域の実状といった点から、教育行政施策と対峙していく基本的構造がつくられている。
- (※41) 地区別懇談会は、枝幸町で生まれた活動であり、宗谷管内にもやがて普及する。これは、町内を分割して会場をつくり、自宅から近いところに親は出席するしくみになっている。時間は、パート主婦（水産加工場）を考慮して、午後7時から9時、10時まで続けられる。集会は、各小・中・高校で行なわれる。基本的には、家庭訪問活動がなかったため、学校にきて話し合う機会の少ないパート主婦が多かったという地域事情から生まれでてきた活動といえる。そのため学年別集会も夜間開催されることが多かった。
- (※42) 第30回宗谷管内教育研究記念集會集録『宗谷教研』1982では、各教科別の分科会はむろん、課題別分科会でも複式教育、僻地教育、障害児教育、幼児教育、進路指導・高校教育、生活指導、学校事務といった分科会をはじめ学校づくり、父母の願いと教育という分科会が設置されている点は特徴的である。こうした教研集会には、父母も自主的に参加しており、悩みや要求・一致点を見出す努力がなされている。父母の出した意見等は、pp. 95～98に掲載されている。また、この段階での総括と方針は、『合意書・確認書』1992、pp. 9～10にも掲載されている。
- (※43) 通称「七者懇」と呼ばれ、宗谷教育局・市町村教育委員会連絡協議会・校長会・教頭会・北教組宗谷支部・宗谷教育研究所・稚内市教育研究所の七者によって構成される懇談会である。
- (※44) 宗谷管内教育懇談会『合意書・確認書』1989、pp. 14～15
- (※45) 教職員向けの講座は、学校を基本に行なわれ、住民向けの講座は地区ごとに実行委員会方式で行なわれた。教職員に関しては授業に関して32項目、知っておくといふ基礎的技術と知識に関して10項目、行事関係・児童生徒活動に関して12項目、組合員としてに関して16項目、計69項目のアンケートが実施されている。例えば、北教組宗谷支部教育運動実践交流誌『そうや 教育の広場』第4号、1981、pp. 17～20では、利尻支会教職員の「教育講座」への要望として「その（アンケートー筆者）結果、要求度の高いものは① 遊び方の上手な教師になろう、② 地域に根ざした教育とは、③ 生活の中の『しつけ』とは、④ ゆとりの時間をどうしている？、⑤ 考えさせ方のうまい教師になろう、⑥ 宗谷の教育運動を学ぼう、⑦ わかる授業、楽しい授業とは、⑧ 父母に喜ばれる参観日の工夫、⑨ 楽しく生き生きした集会活動とは、⑩ 子どもが主役の卒業式とは」の10項目があげられている。
- (※46) 稚内市教育懇談会『宗谷教育年2年間の反省と総括』1989、p. 12
- (※47) 1988年教育講座運動総括会議資料『宗谷教育年』。また、坂元氏の宗谷教育年事業への参加の記録

は前出『子育て教育を宗谷に学ぶ』にまとめられている。

- (※48) これらは、それぞれの「確認書」「合意書」などの資料を参考すれば、その要求の内容は理解することができる。また、毎年の大会議案である『運動方針案』（～1977）、『宗谷情報』（1978～87）、『北職組宗谷支部年次大会議案』（1988～89）、『宗谷教職員組合定期大会議案』（1990～）を参照すれば掲載されている。

第3章 稚内の子育て運動における親の「語らい・懇談・対話」活動

第2章で宗谷の合意運動の展開を整理したが、第Ⅲ期と時期区分した「合意」に基づいた「民主的学校づくり」は、活動の範囲が各校区毎に行なわれているため、宗谷の合意運動という視点でとらえれば、具体的に把握できない。そのため、78年以後の運動の具体化については学校レベルでも見ていく必要がある。このことについては紙面の都合上別稿であらためて検討することにして、ここでは学校区レベルの活動を保障する基盤を創り出すことになった「稚内の子育て運動」について検討したい。それは、合意運動の成果が試された「地域ぐるみでの子育て運動」（今後の宗谷の第Ⅳ期を方向付ける運動）であり、宗谷管内の各市町村でみても、稚内市で先進的に取り組み、宗谷の合意運動における第Ⅲ期（「合意書」の具体化・実践化）に大きく影響を与えたからである。

宗谷の合意運動第Ⅲ期までに関しても、稚内市での動向が宗谷全体に与えた影響は小さくはないため取り合えず稚内の子育て運動に限定して、さらに課題に迫ってみたい。何故ならこの稚内の子育て運動の成果にもとづいて、豊富町をはじめ各市町村でも「子育て運動」が展開されつつある段階を迎えているからである。

稚内市の子育て運動は、1978年に青少年の非行防止を目的にした「非行問題懇談会」の結成とともに始まる。そこで運動展開を見る前に、この78年前後からの稚内市の状況を最初にふれておきたい。

「非行問題懇談会」の結成と市民生活

『稚内市統計書 平成二年版』を見てみると、1976年が人口のピーク（56,215人）になっている（住民基本台帳12/31現在）。それまで増加していた人口が、1975～1976年を境に減少し始める。この減少は、人口の自然動態が増加しているにもかかわらず、社会動態の転出が、転入と自然増加をあわせた人口より多いことから生じている。この減少傾向（過疎化）が、1981年には若干増加傾向を示すが、以後再び減少し続け、1990年には、人口48,232人になっている。また、人口移動に関しては市の農村部（郡部）から市街地への移動、市街地の中では住宅整備が行なわれている南地区や東地区に移動が行なわれている。

就業人口（国勢調査）を見てみると、1975年以降、第三次産業が増加しているが、第一次産業、特に漁業が3,859人（1975）から2,599人（1985）に減少している。そのため、水産加工を中心にしている製造業従事者も5,685人から、3,640人に減少している。漁業は、沿岸漁業と沖合底びき網漁業の二種を基本に成り立っており、経営体も、この二種に集中している。特に沖合底びき網漁業は、捕獲魚種がスケトウダラ中心なので、水産加工との関連が大きい。200カイリ問題（北洋漁業危機）による減船の対象となったのも、この沖合底びき網漁業であり、1977年（59隻→44隻）と1984年（44隻→20隻）の二回減船を行なっている。

また、生産活動別市内総生産額(1987)を見ても、水産業がいちばん多くて16.4%を占めている。そのため、水産業と水産加工業を基盤にした市といえる。200カイリ水域が米・ソ間で設定され、第一次減船を行なった1977年から、人口が減少しているのは、偶然ではない。減船による影響は、直接、沖合底びき網漁業関係者に影響を与えるだけでなく、漁獲量制限が水産加工にも影響を与え、さらに間接的に消費の減少を引き起こしサービス業などにも影響を与えている。それだけではなく、1987年には国鉄の「民営化」の影響も受けて、住民生活の経済的問題は、さらに深刻になった。1978年には、国の「特定不況地域」に指定されている。

こうした、経済的な問題は、生活保護世帯や離婚の増加など生活問題も引き起こした。離婚に関しては経済的問題と直接的な関連にあるとはいいきれないが、毎年300件以上あり、家族類型における「母親と子ども世帯」の増加の原因となっている。生活保護世帯は、1981年以降、4,500~5,000世帯、人口は9,000人以上になっている。多くが生活扶助である。生活保護世帯は、全世帯数の三割前後にもなっている。生活保護世帯が、1985年から再び増加（それまで、4,800代で停滞していたが、1985年に4,951、以後年々増加してしており、5,405世帯まで増えている）しており、この時期は第二次減船と時期が重なっている。

学校は、小学校が23校、中学校が16校（うち小中併置校11）、高校が4校（うち定時制1校）となっている（全てへき地指定校）。小学校で6学級以上の学校は7校（児童数100以上は6校）、中学校で3学級以上は7校（生徒数100以上は4校）と、ほとんどが小規模校で、複式学級になっている（『学校基本調査』）。

こうして見てくると稚内市が、水産業のまちであること、200カイリ問題による第一次減船を1977年に行なった結果（国鉄の「民営化」の影響もある）として、人口の減少、生活保護世帯の増加などが統計資料から読み取ることができる。

ここで、子育て運動に目を向けると「非行問題懇談会」の結成である1978年と、地域の経済的問題が関連があるように思われる。この関連を明らかにしようというのが、本論の目的ではないが、同じ時期に青少年の非行化が深刻化し、その対策として78年から稚内の運動は取り組まれ始める。この「非行問題懇談会」は、77年11月に北海道教職員組合稚内支会が、非行克服を全市の運動に発展させるために行なった「緊急アピール」(*49)、あらゆる関係団体への懇談の呼びかけが契機になり、78年1月13日に発足した。この発足は、懇談活動の実現であり、「第一回非行問題懇談会」の開催を意味している。

第Ⅰ期；青少年非行克服運動と市民への啓蒙活動（1977~1983）

「非行問題懇談会」の発足の呼びかけは、青少年の非行化(*50)だけが要因ではない。第2章で整理してきたように、「合意書」の具体化として、親の教育参加、行政と教組の連携活動による「民主的学校づくり」に取り組む方針があり、非行問題の克服という点に糸口を求めたのである。この運動を展開する中で、問題を「教育諸条件の整備」へつなげようという教組の戦略があり、教組として市ぐるみの運動に積極的に参画していく側面があった。それが、「緊急アピール」「非行問題懇談会」といった具体的活動が生まれてくる背景といえる。

ところで「第一回非行問題懇談会」では、「私たちが非行問題に真剣に取り組んだときには、先生方はまったく協力してくれなかった」と指摘されつつも、教組の呼びかけによって稚内市役所第一委員会室で10団体12名、稚内市教育委員会（社会教育課）・稚内市青少年センター・稚内市小中学校校長会・稚内市連合PTA・稚内市子ども育成会連絡協議会・稚内市町内会連絡協議

会・稚内市婦人団体連絡協議会・稚内地域婦人連合会・稚内市母と女教師の会・北海道教職員組合稚内支会の代表によって開催された。懇談会では非行化についての考え方や意見を出し合っているが、深刻な子どもの非行の実態があることとは裏腹に一般的親たちは「私たちの団体（地域婦人会―筆者）でもこれ（青少年の非行問題―筆者）について何年も前から取り組んでいます」が、一つの隘路になっている。結局、先程話したように、集まってくるお母さん方が、特別に非行をするような問題児を持っていないということで、非行非行といっても、どういう問題か事例がわからない」(*51)実状にあることが指摘されている。

こうした指摘を受けて北教組宗谷支部稚内支会でも1978年3月に非行克服方針案『非行を克服し、子どもたちをすこやかに育てるために』をまとめている。そこでは非行を「行為の結果ではなく、動機・ものの考え方・生活習慣まで連続して広くとらえ」、氷山の一角である非行に対して『「一角」の対策と「底辺」の対策を教育活動に位置づけ統一して進め」ることが記されている。また同時に「共同アピール（案）」を作成し、「緊急アピール 父母教職員は手をつないで教育の『荒廃』をなくし、心身ともにすこやかな子どもを育てよう」を77年12月に行なっている。

この「共同アピール（案）」をもとに非行問題懇談会で検討を重ね、1978年5月5日に「共同アピール」〈資料3-1〉として発表した。5月27日の「第三回非行問題懇談会」では、「共同アピー

〈資料3-1〉

父母も教職員も市民もしっかり手を結んで 心身ともにすこやかな子どもを育てよう

共同アピール

子どものしあわせを願うすべての市民のみさん

いま、子どもと教育をめぐる状況は、たいへんなことになっています。勉強についていけない子ども、家出や自殺をする子ども、健康をそこなう子どもがあふえています。最近、とくに、暴力・セックスにみちたテレビ・映画・週刊誌がはんらんし、親子心中、子殺しなどの風潮が、社会にますますはびこっています。

子どもは、「社会の鏡」です。このような風潮が子どもの成長にとって、決して良い影響は与えないでしょう。私たちはそれぞれの立場で、このような風潮や状況をくい止めるための努力をつづけてきたところです。しかし、こうした関係者のそれぞれの努力だけでは、容易に解決できないほど深刻な問題になっています。

いまこそ、すべての父母・教職員・市民がしっかり手を結び、子どものすこやかな成長のために、だれでもいまずぐできるところから、そのとくみをはじめてみましょう。

さしあたり次のことを心から訴えます

- 一、衣服や体のよごれに気を配りましょう。
- 一、子どもの遊ぶ場所をみつめましょう。
- 一、家事の手伝いをさせましょう。
- 一、自分のことは、自分でできるようにさせましょう。
- 一、学校は、父母の要望をちゃんととり入れましょう。
- 一、子どもの手本になるように大人も努力しましょう。
- 一、テレビの問題についても、真剣に話し合ひましょう。
- 一、子どもと教師と父母のふれ合いを大切にしましょう。
- 一、子どもには、早寝・早起き・充分な睡眠をとらせましょう。
- 一、となり近所の子どもにはわが子のように声をかけましょう。
- 一、どの家庭でも、子どもに朝食をとらせて学校に行かせましょう。
- 一、先生は、一人ひとりの子どもにわかるようにしっかり教えましょう。
- 一、先生は、日頃の子どもの生活をしっかりとらえ、卒直に父母に話しましょう。
- 一、子どもの遊びに気を配り、子どもが心から楽しめるものを大人も考えましょう。
- 一、お金や物を大切にさせ、がまん強い子どもに育てましょう。

いまずぐできるところから

「これならやれるし、やるべきだ」と思うことから、みんなで行動をおこしましょう。たとえば、

- 一、となり近所で、子どものことについて大人どうしが話し合いを始めましょう。
- 一、父母と教師が話し合う懇談の場をたくさんつくりましょう。
- 一、まちがったことをしている子どもがいたら、その場で注意しましょう。
- 一、非行をなくするポスター・ステッカーを全戸にはりましょう。
- 一、非行をなくする宣伝カーを街じゅうに走らせましょう。

など、稚内の街のすみずみで、子どもを非行から守る運動を起こしましょう。

昭和五十二年五月五日

ル」の市内17,000世帯全戸に配布の方針を決め、6月2日「第四回非行問題懇談会」で「第一回子どものすこやかな成長を願う市民集会」開催を決定した。「共同アピール」に関する参加団体は18団体になり、「非行問題懇談会」の10団体より、さらに稚内市長・稚内地区保護司会・民生委員連盟稚内支部・稚内青年会議所・稚内市幼稚園協会・稚内高校・稚内商工高校・大谷高校の8団体の参加が行なわれた。

「第一回市民集会」は、1978年6月16日に行なわれ、父母・市民・教職員の参加者は380人であった。その後、9月2日「第五回非行問題懇談会」で、各団体の取り組みの交流と反省を行ない、11月18日「第六回非行問題懇談会」では地域での対話集会が重視され町内会ごとに連絡会を組織し町内会を基礎とする「ブロック集会」を行なう方針を立てた。運動が、市民からの要求として取り組まれたのではなく、関係団体の懇談から始まったように、いわゆる「上から」の運動組織化の過程であり、地域ごとの「懇談・語らい・対話」活動による市民の啓蒙活動へと運動の重点が移されていったのである。

この方針にもとづいて、同年12月10日「第二回市民集会」(*52)は、16地区37会場で開催され1,239人をこえる参加者があった。1979年6月から8月にかけて開催された「第三回市民集会」(*53)は、43会場で行なわれ1,400人の参加があった。それぞれの会場で話しあわれた内容は、町内ニュースとして印刷され、各家庭に配布されている。これ以後は、市内を六つのブロック(地区)にわけて、それぞれ「ブロック運営委員会」を組織し、その委員会が主体になって、ブロック単位に毎年「市民集会」が開かれ、1981年までに第六回まで開催(参加者計約6,000名)されている。ブロック単位の「市民集会」開催になって、全体として参加者は増加しているが、地域ごとに見てみると参加者が固定化し、地域全体の住民が参加してくるまでにはいかなかった。運営委員会も、学校の教頭が委員長になっており、委員は住民の代表もなっているが、住民が主体的に運営に参画する実態にはなっていなかった。住民の同意をえるために住民代表の参加が位置づけられているにすぎない現状だったのである。

ブロック単位の「市民集会」(78年)について恵比須ブロック(北地区)を取り上げてみることで、この当時の状況を説明したい。集会の開催にあたっての「非行問題懇話会」からの要望は「気軽に話し合うために、地域と教師が顔見知りになって欲しい」(*54)というものであった。この集会活動を契機にした取り組みについて、小学校教員は「この時から、運動を進める“根っこ”として『顔見知りになる』ことを重点に地区へ足を運ぶことになりました。お祭りの子どもの御興の付き添いに始まって、夏休み中のラジオ体操の世話、盆踊りの櫓づくりと三日間の盆踊りの手伝い、春秋の畑づくりと取り入れ、町内運動会に出かけて行って、子ども達の世話など、ずいぶん足を運んでいます。お陰で、『気軽に……顔見知りに……』との関わり方は充分に出来たと思っています。」(*55)とレポートしている。ここに子育て運動第Ⅰ期の特徴を端的に示されている。つまり、町内会レベルまで降りてみると住民と教師は「顔見知り」ではない状況が一般的であったため、上からの組織化の運動という特徴を持っていたのである。

また集会では「共同アピール」を基本にして運動の経過、学校での子どもの様子、地域での子どもの様子、地域での親たちの実状が話しあわれている。例えば、アピールの「一、となり近所の子どもにも、わが子のように声をかけましょう。一、まちがった事をしている子どもがいたら、その場で注意しましょう。」を学習したある母親が「子どものいたずらを見つけて、親に電話をしてやったら親の方は、お礼を言うどころか逆に他人に子どもの事なのによけいなおせっかいしないで……と言う調子の返事だった」という話をもとに話し合いを進めている。住民にとっても

「共同アピール」に対する理解の差も存在していたのである。

こうした声かけ運動が停滞しているのに対して、行政への要求活動では成果を発揮している。例えば、米軍基地後の建物が青少年の非行の巣になっていたため市役所へ処置を依頼しているがなかなか解決されないという町内会役員の話があり、再度、地域集会での声として市役所の方へ依頼すると建物を撤去してくれたことや、町内会館を子どもたちに開放し卓球や習字・珠算など親子で利用したいと町内会に依頼し開放してもらうなど地域の意見を集約し要求する場として役割を担っている。集会での参加者は減少しつつあるが、会の果たした役割は小さくはなかったのである。

また、79年の12月1日に『ぬくもり』という子育て新聞（市民の子育て体験記を募集して編集）が、教育委員会と北海道教職員組合稚内支会で編集され発行、全戸配布されている。創刊号は「わが家の子育て」特集で市民の体験記を集めている。この他、教育委員会・青少年センター・校長会・教頭会・連合PTA・子ども育成会連協・母と女教師の会・地域婦人連合会・北海道教職員組合稚内支会の呼びかけで、「よいテレビをみる運動」(*56)も行なわれている。

80年からは、「民主的学校（経営）づくりをめざす実践交流会」が、教職員を中心にして毎年開催されるようになり、全市の学校間交流によって、教職員の活動の実態を反省、実践の方向性を話しあっている。これは、運動に地域差（市民の参加意識）があること、個々の教職員の運動に対する理解の差があったことが要因と考えられる。教職員が、「合意書」の具体化として取り組んでいる「民主的学校づくり」と、地域での子育て運動が別のものと理解されていたことに気付き、学校ぐるみでの一致した体制と、ひとりひとりの教職員の教育的力量形成、日常的教育実践と子育て運動の関わりが、地域での子育て運動を推進していくにあたって必要だということを実践的に学んだといえる。

そういったさまざまな運動の取り組みや、「市民集会」での成果と反省をもとに、1981年には「子育て市民集会」（岸和田和一氏講演）が1,440名の参加で開催され、校長会・教頭会・連合PTA・北海道教職員組合稚内支会による子育ての共同方針「子育て提言」〈資料3-2〉を発表した。この「子育て提言」も全戸配布されている。「子育て市民集会」に参加した父母の感想をいくつか取り上げると「子どもを信じ、子どもの話をよく聞いてあげるような家庭の中から直していく必要があるような気がしております」、「子どもの“ほめ方”“叱り方”について教えられた」、「これから町内や学校、学級PTAで子育ての話を地道にしていきたい」などがあり、教師は「子育ての大事なことが要所要所に出てきて教育実践の上で学ぶことがたくさんあった」、「子育て提言の中に折り込まれていることが理解できた」(*57)という感想を述べている。一方、教組分会では「家庭の教育力は低下してきている（無責任、無関心）」、「学校の方針が、本当に父母・地域に理解されているのだろうか」、「学校で今地域で何をやっているのかわかっていない？お互いに参加し激励しあえる取り組みが必要」、「他の『子育て運動』が見えず、激励にならなかったことと何をすればいいのかたいへん苦労した」、「市民集会のための組織づくりという感が強く、責務と言うより肩の荷が重かった」、「学校というより組合としてやるんだという意識が強かった」という感想があげられている。

こうした両極の感想からも理解できるように、ここまでの運動は、さまざまな団体・市民・教職員・行政が子育てで一致して活動を行なう可能性を得ると同時に、「いくつかの弱点を持っていた」(*58)と反省されることになる。それは直接的には「運動が次第に休止してきた」ためであったが、この反省された内容は、稚内市子育て推進協議会『稚内の子育て運動』（pp. 30-31）で

〔資料3-2〕

父母も教職員も市民もしっかり手を結んで 心身ともにすこやかな子どもを育てよう

家庭・学校・地域への子育て提言

稚内では、父母・市民・教育関係者のなによりよい努力で、子育ての気運が広がっています。しかし、子どもの心と体のむしばみの深刻さは、一層広がっているように見えます。いままでは、家庭・学校・地域での子育ての努力が求められていました。子育てのこれからをよびもどし、子どもをすこやかに育てるために、やればできるあたることからはじめましょう。

一、はつらつとしたリズムのある生活で、からだづくりと、自分をコントロールできるからを育てましょう。

・朝食と食事ぬき、朝から。だるい。くずれた体は子どもの心と体むしばみます。まず丈夫で元気な子に育てましょう。
・早寝早起き・洗顔・歯みがき・食事・排便等の快いリズムのある生活をきちんとさせましょう。
・テレビの見方を話し合い、見る時間や番組を決め、自分でスイッチの切れる子にしましょう。

二、家族のふれ合い、いたわりを大切に、うるおいのあるわが家をつくりましょう。

・これこそわが家の味といえる自慢の料理を持ちましょう。運動会・遠足等の弁当は、どんなものでも心をこめて作って持たせましょう。
・夫婦なかよくし、ときには父母の働く姿や真剣に生きる苦労をじかに見せたり、聞かせたりしておきましょう。
・おじいちゃんやおばあちゃんやの苦労や思い出を語り聞かせましょう。

三、かわいからこそ甘やかさない。悪いことは悪いときっぱり教え、ものごとの道理を示しましょう。

・弱い者いじめ、失敗へのひやかし、ぬすみや暴力などには断固とした態度できびしくさしめましょう。
・親をばかにすることを見逃してはなりません。わがままを通させないがんこも必要です。
・世話がやきすぎをやめて、子どものひとり歩きを見守りましょう。
・子どもが困難にぶつかった時も、はげまし、がんばってやり遂げた喜びを味わわせましょう。
・物や金のはうびより、心からの笑顔と感謝の言葉をこそ手えましょう。
・「流行だから」と見えないしに新製品を買って手えないようにしましょう。

四、学校のすべての教職員が力を合わせて、一人の子どももおいてきぼりをつくらぬよう指導に努力しましょう。

・すべての子どもに「わかる授業」をするための教師の全力投球は不可欠です。どうすれば、子どもが「わかる」のかを教師みんなで、いままでも以上に真剣にとりくみましょう。
・教師は一人ひとりの子どもを尊重し、自らも暴力を否定し「暴力は社会悪」であることを教えましょう。
・一人ひとりの子どもに出席がある教育活動を創り、すべての子どもにゆたかな学校生活を保障するために努力しましょう。

五、親は子のかみ、親同士がはげましあつて子育て運動をすすめましょう。

・家庭や地域の子育て活動と学校の教育活動が一体となつてとりくめるように、さまざまな方法で、相互に意見を出し合い、学び合ひましょう。
・近所付き合い、来客への応対などに気を配り、他人への尊敬を子どもが自然に見えらうようにしましょう。
・町内では、子育てでの語り合いをもつために大人同士がよびかけ合ひましょう。
・子育ての終わった親も、これから子育てに入る青年・女性も含めた、地域・町内での懇談の輪を広げましょう。

昭和五十六年六月二十日

(出所)『稚内の子育て運動』pp.22 23

まとめられているので、引用すると「活動が、中学生の非行対策的な取り組みだけに流される傾向が生まれ、学校・地域の教育力を高める点での深めが不十分であった。子育ての終わった地域の人々まで広く参加を求める点でも弱さが生まれた。21団体が集まった非行懇の中での事務局を担う団体とその役割が不明確であった。各町内会で、連絡会の組織づくりに取り組んだにもかかわらず、その活動を交流し、励ましあうような場の設定がなされていなかった。特に、学校や教職員の果たす役割が、極めて重要であるにもかかわらず教職員内部の論議も不足し、役割を充分果たすことができなかった。提唱者(北教組、当時)＝運動の主体者という一面的な見られ方も克服できないままに残されてきた。各団体の独自活動と連絡会がやろうとする活動との関わりが疑問のまま残された。組織された連絡会での具体的活動が、共通に理解されないまま何をやればいいのか、という疑問が残されてきた。先進的に取り組んでいた連絡会があったにもかかわらず、それを学び合う交流の場がなかった。」ことがあげられている。

このように、子育て運動の生成から停滞までを第Ⅰ期として見てみると、その特徴は第一に運動としての性格が「非行対策」であったこと(方針上は、すべての子どもの子育てまで深められるが、市民に浸透しなかった)、第二に運動の主体的担い手が教職員であったこと、にもかかわらず第三に教職員が日常の教育実践と子育て運動を結び付けることができなかったこと、そして

第四に上からの市民の組織化、啓蒙活動という内容であったこと、第五に市民は「子育て運動」を教組の活動と理解して「市民集会」などの参加にしても主体的参加ではなく学校を通した動員的な参加という実態であったと指摘することができる。こうした運動の限界は、一時鎮静化していた「非行問題」が再び1980年以後の時期（1984年に第二次減船）から、中学校の「校内暴力」「恐喝」「万引き」などを稚内中や稚内南中を中心に表面化し始めることとなって再びあらわれる。

第Ⅱ期 子育て運動の再構築と発展（1984～1987）

1984年7月23日には、78年来の7年間の運動の反省と成果に基づいて「子育て方針再提言」（「21世紀をになう青少年の健全育成をめざして」〈資料3-3〉）を発表し、組織的にも「非行問題懇談会」を発展的に解消し「子育て推進協議会」^(*)59)として再組織された。この「子育て推進協議会」の会長には首長になったため、教育行政が子育て運動に参加・協力するのではなく、自治体として子育て運動に取り組む、つまり「まちづくり」の一環として子育て運動を位置づけることになった（教育委員会も事務局の中に入る）。そのため、「子育て宣伝カー」（9月19日運行開始）、「稚内市子育て新聞」（9月30日創刊）、「子育て相談電話」（85年6月6日開局）などの事業が生まれた。また、運動の主軸に学校・PTA・町内会・子ども育成会を位置づけ、中学校単位の「子育て連絡協議会」^(*)60)、町内単位の「子育て連絡会」^(*)61)の組織づくりを提唱した。同年（84年）11月17日には、1,300名の参加で、「第一回全市子育て交流会」が開催され、この子育て運動再構築の展望を確かめ合った。この「子育て交流会」は、この年以降、毎年開催されている。1985年の「第二回全市子育て交流会」では、市長から「子育て平和都市宣言」が提唱され、1985年に21の賛同団体で「子育て平和都市宣言」について市長に陳情（「児童憲章」にもとづいて）を行ない、86年に市議会で可決された。稚内市民の「子育て運動は非行対策か」^(*)62)という認識を、「平和」と結び付けることによって、すべての子どもに対しての子育て運動という認識に高めようとするねらいがあったと考えられる。この動向に対応して、「学校間（教育）実践交流会」でも「子育てと平和教育の推進」というテーマで追求され始めている。

しかし再提言は、全ての教職員に理解されていたわけではない。それは教組の学校ごとの分会で不安や疑問となって現われている。分会ニュースや分会学習会資料からいくつか教師たちの声を拾い出すと「組合は自分たちの生活や権利のために闘争してきたのに、現在はそのことはさておいて、いろいろなことに手を出している。今必要な事は教師のゆとりではないか」「教師の仕事は夜遅くまで仕事をする事ではない。勤務時間内でやるべきことをする事ではないか。本当にやるべき事をしているのだろうか」「合意の訴え、実践交流、子育て運動とあって、どれをどうやればいいのかよくわからない面がある」「何となくわかるのだけれども、具体的に何をどうするのかイメージとして思い浮かばない」「やる活動は、集会や行事を新しくやるのではなく、いまやっている町内会や育成会の行事を学校と一緒にやることではないか」「地域から『今までもやってきたのに今更何か』というわれそうな気がする」「上できまっいて、やれと言われているような感じがしますが……」という不安や、「今、なぜ再提言なのですか」「今までの子育ての取り組みはなぜ途中でできたのですか」「この運動の将来のイメージはどうなるのですか」「中学生の指導が主で、その問題を小学生でもどう指導するかという内容が中心になってこれが子育て運動なのかと思っていた」「地区懇で町内会長さんが、子どもが悪いのは親が悪いと説教をしていてみんな沈んでいった。どういう手だてがあるのか」「子どもがいない人は、どうしてこんなことをしなければならないのだという感じがしていると思う」「学校での研修活動と子育てとの結

21世紀をになう青少年の健全育成をめざして

～市民ぐるみの子育て運動の方針再提言～

1984年 4月23日

稚内市子育て推進協議会

1. これまでの子育て運動の成果

- (1) 昭和53年に始まった稚内市の子育て運動は、運動の上でいくつかの弱さをもちながらも、家庭・地域の教育力を高めながら市民ぐるみで子育て運動をすることが非行克服の基本であることの自覚を市民の中に広め、根づかせた成果があった。
- (2) 同時に、7年間の運動を通じて子育て運動は教育の問題であるという押さえに立って、子育てで一致した活動を中心にするすべての団体・市民が協力・共同することの可能性をもち合うことができた。
- (3) この運動の中で学校や教職員は、子どもの指導にあたって学校長を中心に一致・協力体制をつくることの大切さと、一人ひとりの教職員の教育的力量を一層高めることの必要性を自覚させられた。
- (4) 同時に、学校が地域に開かれ、家庭と地域と学校が一体となることの必要性を感じそのためには、日常的教育実践と地域の子育て運動が、深い係りをもちながらすすめるなければならないことを教訓として学んだ。

2. これまでの子育て運動の反省

- (1) 小集会・全市民集会の時期から連絡会の組織化が提唱された段階で、非行対策の活動にとどまらず、子育て運動として盛りあげること、取り組むことの論議が、教育関係者のなかで極めて不十分であった。
そのため、
ア、活動が、中学生の非行対策的な取り組みだけに流される傾向が生まれ、学校・地域の教育力を高める点での深めが不十分であった。
イ、子育ての終わった地域の人々まで広く参加を求める点でも弱さが生まれた。
- (2) 子育て運動を教育の問題としてとらえ、その運動の中心に、特に教育関係団体（校長会・教頭会・市連P・支会）が責任をもって心棒となることの自覚を相互に深め合うことに不十分さがあった。
そのために、
ア、21団体が集まった非行懇の中で事務局を担う団体とその役割が不明確であった。
イ、そのため各町内会で、連絡会の組織づくりに取り組んだにもかかわらず、その活動を交流し、励まし合うような場の設定がなされなかった。
ウ、特に、学校や教職員の果す役割りが、極めて重要であるにもかかわらず教職員内部の論議も不足し、役割りを充分果たすことができなかった。
エ、こうした中で、提唱者（北教組）＝運動の主体者という一面的な見られ方も克服されないまま残されてきた。
- (3) 非行懇に参加した21団体の果たす役割と各町内会に組織される連絡会が果たす役割り、また、相互の協力作用が具体的に解明されないまま課題として残された。
そのため、
ア、各団体の独自活動と連絡会がやろうとする活動との係りが疑問のまま残された。
イ、組織された連絡会での具体的な活動が、共通に理解されないまま何をやればよいのか、という疑問が残されてきた。
ウ、また、先進的に取り組んでいた連絡会があったにもかかわらず、それを学び合う交流の場がもたれなかった。

3. 市民ぐるみの子育て運動の目的

- (1) すべての子ども達のすこやかな成長のためには、授業がよく分かり、学校生活が生き生きと楽しく、その学校が地域社会に根づいていることと、明るく健康な家庭、思いやりと文化の香りのする平和で豊かな地域社会の存在が必要条件です。
- (2) 市民ぐるみの子育て運動は、この条件を創り育てるために教師や学校、家庭や地域の人々が市民ぐるみで一致協力し、相互に作用し合って、それぞれの教育力を総合的に高め合うことを目的とする運動です。

4. 組織と活動の基本視点

- (1) この運動の全体的取り組みの場面では、教育関係者、特に校長会・教頭会・市連P市教委・支会が運動の心棒になる責任と自覚が求められます。
- (2) 中学校区単位の地区別の子育て運動の場面では、その地区の幼・小・中・高の教職員ぐるみとPTA父母ぐるみの体制が心棒となり、町内会・育成会の緊密な協力を基盤にした地域ぐるみの活動を大切にします。
- (3) この運動の趣旨に賛同し、参加する全体的団体と中学校区を単位とする地区別子育て連絡協議会の相互の自主性を保障し合うことを前提とした相互協力と活動の創意工夫が重要です。

5. 各組織の性格と役割

- (1) 推進協議会は全市の視野で子育て運動を推進するため、活動の交流・連絡調整に係ることを協議し、活動の援助・激励を行なう。
具体的には、
ア、全国・全道・全市の情報の提供・宣伝活動。
イ、地区別連絡協議会や連絡会の活動の交流の場の設定と世話活動。
ウ、全的に統一して取り組む運動の企画・立案。
- (2) 中学校区単位の連絡協議会は、市民ぐるみの子育て運動をすすめる中核的基礎組織です。
具体的には、
ア、世話人が中心となり、まず、協議会の事務局や体制づくりをする。
イ、地域の実態に即した連絡会の組織づくりをする。
ウ、各連絡会の活動の交流・連絡調整と、指導と援助の機能を果たす。
- (3) ○○子育て連絡会は、連絡協議会を構成する活動の単位組織です。創造的活動のポイントは、大人と子どものふれあいを前提に、
ア、その地域（町内）に根づいている大人と子どものふれ合いの行事を新しい取り組みも含めて盛り起こす。
イ、学校や各団体が行なう活動への積極的参加と協力。
ウ、学び合いの講演会や対話・集会活動などを行なう。
(※ 組織機構図は次ページを参照下さい)

6. 組織運営の留意事項

- (1) すべての団体の独自性を保障し、子育てでの一致点を大切にして運営します。
- (2) 中学校区単位の地区別子育て連絡協議会の創意ある活動を大切に、その活動を保障します。
- (3) 推進協議会の事務局は五団体とし、全体的子育て運動の心棒の自覚をもって日常的に活動します。
- (4) 中学校区単位の組織される子育て連絡協議会の組織づくりは、最低、小・中学校長・PTA会長・育成会長が世話人となって協力を呼びかけます。
- (5) この会の運営のルール（規約）は、協議と活動の中で一致したものや教訓としてつかみ取ったものをつつと大切にして、ルール化することを運営の基本とします。

7. 運動をすすめる財政

- (1) 推進協議会の事務経費について。
- (2) 地区別子育て連絡協議会の活動と財政の独自性について。
- (3) 全的に統一して取り組む活動・事業経費の捻出について。

び付きはどうするのか」などの疑問が出されている。

こうした不安や疑問を「子どもの教育条件整備が労働条件整備とイコールになる」「手を取り合う中で親の仕事と教師の仕事のお互いにたいへんな状況を理解し合えるのではないか」「前は組合が中心となって、今回は学校が中心となって取り組んで行く」「学校が地域に入っていく運動、学校を知ってもらう、地域の子どもを知る、地域の行事をつくりあげるという気持ちで取り組む」「子育て運動は父母自身の要求に基づかなければならない」「すべての分会で教育講座を開催する」「育成会や町内会の活動を励まし、充実させることに力を貸し、同時にこうした取り組みを通じて共同で取り組める日常の活動や子ども中心の行事を創造することが大切」「イメージは『うちの町内では日曜日にはいつも親子がふれ合っている様子が見られる』とか『うちの町内では子育て隣組が数多くつくられ他人の子の面倒をよくみるようにしよう』などの誰にでもわかるイメージを持つことが大切」など学習会を通して教職員間で共通理解を得ることによって解決して再び、地域に入っていくことになる。

こうした動向とともに、「国際平和年」にあたる1986年には、子どもの成長や子育てのために平和が不可欠という政治的観点を重視して「子育て平和都市宣言」が行なわれ、記念式典、平和マラソン、平和遠足、子育て平和の鐘や世界平和の鐘ミニチュア版（国連設置運動第1号）の設置（1988）などさまざまな事業が行なわれている。また、5月5日を「子育ての日」（92年9月12日からの学校週五日制施行を契機に9月の第二週も定めている）、9月1日を「平和の日」と定めた。「平和の日」は、稚内市が日本の最北端に位置し国境の街ということが地理的背景としてあり、83年の「大韓航空機事件」の起こった9月1日に設定された。そのため、一年間の子育て運動の節目として「子育ての日」は、市全体規模での子育て行事、「平和の日」は、学校規模での憲法学習、戦争体験を聞く学習など平和教育が行なわれている。

このように第Ⅱ期は、市長が先頭に立つことによって行政としての事業が展開されるようになり、「街づくり」と「子育て」を結び付けようとする意向が強く出てきている。これは、運動展開から見ると、市民の主体的な活動を啓発するため、「平和都市宣言」を中心とする事業、宣伝カーによる広報など、地域における住民の活動の掘り起こしに運動の方針が焦点化されてきたと理解することができる。

しかし、子育て運動の主体として期待されている市民は、この教職員や行政が主導する「子育て運動」によってというよりも、住民による子育て運動として独自に形成していく成長プロセスをたどっている。つまり、運動の外枠が教職員や関係団体、行政によってつくられ、それが市民に浸透してきたというよりも、自発的に子育ての運動を展開して、学習する場を形成してきた展開を示している。そういった市民の主体的な実践の芽生えは、「子育て運動」の必要性を理解していくという点に要因があるのではなく、現実の子どもの状態から子育ての運動の必要性を自覚し、住民の自己教育運動として広めていく点から生じている。

例えば、稚内中、南中などに代表される中学生の「非行問題」に対する地域における実践があげられる。稚内中は、北地区（中心街）を校区としており、第Ⅰ期以前から伝統的に育成会活動が盛んな地区（自営業者が多く、商工会や商店街で結びつきが強い）であり、第Ⅰ期でも評価されていた模範地区であった。その基礎があったため、中学生の非行問題に対して組織的に対応できる特性を持っていた。これに対して、南中は南地区（新興住宅地や旧住民（漁民）と新商店街からなる混在地区）を校区としており、この第Ⅱ期にあたる時期から、地域ぐるみで運動が組織化されつつ展開され始めた地区である。そのため、子育て運動への実践的取り組みの可能性とし

て評価され、この地区での運動の成果が、他地区において導入されていくことになる。それは第Ⅱ期において、これからの子育て運動第Ⅲ期を形作ろうとする地域の住民による主体的な子育て運動のためには市・教職員等の教育関係団体・組織が、その活動を交流し合う場だけではなく、地域における自主的な親の学習を援助保障する方向が顕在化しつつあることを示している。

このことを少し詳しく検討してみる。子育て運動の地域活動化の類型すると①従来から育成会が中心になり地域の子育て行事が活発であり、その活動がPTA・学校・町内会ぐるみと広がりを持ち始めている地域（育成会型）②PTAの町内会単位の組織づくりの活動とあいまって、育成会・町内ぐるみへと発展していく地域（PTA型）③PTAを含め町内会ぐるみで、学校・子どもの事に取り組んできた地域（集落型）の三つに分けられる。①が北地区を中心とする地域②が南地区を中心とする地域③が市周辺部における小規模校、ないしは集落と対応させる事ができる。①や③は、前提の活動条件（育成会活動が活発）、地域的条件（活動が集落単位）が必要であったため、②が運動の基本的方向を示す運動展開だといえる。そのため、②の先進事例となった南地区の運動展開が注目されてくるのである。このことを裏付けるならば、1988年段階の子育て推進協議会の総括^(*)63)を見てみても子育て運動の継続の鍵として「町内会という地域を単位にするPTA組織、活動のあり方」が新たにあげられ始めていることから理解できる。こうした提案は、各小中学校でも検討され、地域におけるPTA組織の確立（地区PTA）が随時導入されている。この動向は、稚内だけではなく宗谷管内すべてが注目しており、豊富町などでは1991年度から実践的に取り組み始めている（イベントから学習へ）。

こうした教育における住民の組織化の進展状況は、署名活動から統計的に理解することができる。「北洋漁業危機から子どもを守る請願署名」20,268名、「臨教審六法案反対署名」17,684名、「核兵器全面禁止を要求する国内署名」23,976名、「核兵器全面禁止を要求する国際署名」20,709名、「『国鉄解体法』に反対する署名」18,975名、「初任者研修制度反対署名」14,215名、「子どもたちに豊かな教育を保障する請願署名」18,984名など、稚内市の有権者過半数である17,668名から比較しても、いかに組織化が進行し支持を得つつあるかが理解できる。

第Ⅲ期 住民による子育て運動（1988～）

この第Ⅲ期は、第Ⅱ期からの住民による子育て運動の定着への移行期であり、これからの運動展開（定着化と発展）が問われている。しかし、それを予感させる実践は第Ⅱ期で取り上げたように、市全体に定着してはいないが一部の地域（南地区）で生まれてきている。そのことによって、住民主体の子育て運動として追求していく手がかりをつかむことになっている。

例えば、親の学習機会を保障していく取り組みがあげられる。第2章で取り上げた宗谷の合意運動が「宗谷教育年」として1988～1989に取り組まれた「学校づくり」を学校経営だけではなく、地域の子育て運動の一環として位置づけようとする「教育講座」運動の取り組みや、1989年8月に稚内市で行なわれた「地域ぐるみの子育て運動実践交流全国大会」^(*)64)などである。子育て全国集会の全体集会参加者1,400名、うち道外600名、参加者総数は、14,000人にものぼった。この集会の提言者は、すべて父母であり、司会や討論には教師だけでなく校長・教頭などの管理職も参加し協力している。

この第Ⅲ期にいたって、住民の学習の場を保障する方向が「合意運動」として実体を持ち始めており、稚内市の社会教育行政でも「生涯学習」^(*)65)として1990年からシンポジウムや婦人大学（家庭生活カウンセラー資格取得、なお稚内の特徴的なことは婦人大学のカリキュラムに子育て

て・教育の学習を位置づけている点にある)などの活動を行ない始めている。1989年に100人の審議会委員(*66)で策定された『新稚内市総合計画 第2期基本計画』でも「生涯学習の充実」として「開かれた学校づくりの推進」「子育て平和運動の推進」が漁業や酪農などの産業計画と同列に扱われ明記されている。また、90年3月に開催した「生涯学習をすすめる稚内市まちづくりシンポジウム」では、子育ての学習を生涯学習の一つに位置づけるため「生涯学習によるまちづくりをめざして」のシンポジウム講師として子育て連絡協議会事務局長や青年会議所理事長(「新・中学生サミット」を開催しサハリンとの交流)が講演しており、部会でも「21世紀を支える青少年」と題して子育て運動によるまちづくりをめざして話し合いが行なわれている(*67)。

この時期、社会教育センターで開催される「市民講座」に対しての市民からの提言も出され始めるようになってきている。『稚内市社会教育だより』第13号、1989年11月30日には「ここ数年、応募者が激減している…中略…市教委が学習機会を提供し、市民がそれに参加するという従来型だけでは満足しなくなってきたようです。上から下への一方交通ではなく、下から上への相互交通型に発想を変えてみては如何でしょう。即ち、学習機会や講座の内容を参加者に選択させるシステムを作り出すことです。参加者が自分でメニューをつくり、これに行政側が機会を提供するといった思い切った発想の転換を図らなければ『市民講座』は先細りするばかりです。それと同時に、学習者に向けて、情報の提供や、相談事業も欠かすことは出来ません。もともと生涯学習社会の実現のためには不可欠な事柄ばかりです。今後、講師の選定など難しい問題が多々ある事は承知していますが『市民講座』存続発展のため、関係者に一考を煩わしたく敢えて提言します」という市民からの意見が掲載されている。こうした提言を受けて、見直し作業が行なわれ始めているのである。このように行政に提言したり、さらにそれを『社会教育だより』に掲載し見直しを進めるなど、市民の意見を無視できない状況に変わってきていることを理解する必要があるだろう。

第Ⅱ期で芽生えてきた住民の主体的な運動から学んだ学習機会の保障という視点にもとずいて、こうした学習機会を利用し地域での実践を起こしていく親たちがこれからの運動方向を決定していく主体になるといえるであろう。この意味で、第Ⅰ期の「上からの」啓蒙的運動が、第Ⅱ期の地域活動を重視、子育て事業の拡大と運動が自治体ぐるみで展開されていく中で住民自身の主体的な運動が芽生えてきて、第Ⅲ期の住民による町内会単位の子育て運動の定着化、そのため住民の学習機会の保障(学習の場、施設、予算)を市、学習活動の援助を教職員というように、それぞれの役割が明確化されつつ市ぐるみの運動になりつつあると整理できる。全市規模で展開された「子育て運動」と、住民の主体的な子育て運動(自己教育運動)との区別と関連付けがなされて初めて「稚内の子育て運動」を正確に把握することができるのである。

この区別と関連が現実的に存在していることから、住民の主体的な子育て運動が展開されているからこそ、そこに親の自己教育があると考えられ、それが「稚内の子育て運動」に着目する理由である。そのためには、第Ⅱ期以降出てきた住民の子育て運動の条件をとらえなければならない。そこには、住民の学習する場が、啓蒙的な与えられる学習機会だけでなく、M地区の事例のように自分たちで相互に学習し合う場を創り出してきた側面がある。そのため、住民相互の学習の場をいかにして創り出していくかが、「稚内の子育て運動」町内会単位での第Ⅲ期の課題となっているのである。こうした視角で「稚内の子育て運動」を位置づけてみると、確かに市ぐるみで行政・教職員・諸団体が子育てを一致点にした活動の蓄積は評価できるものであろうが、この点ばかりを取り上げてきた従来の位置づけは、稚内の子育て運動を正確にとらえきっておらず、

住民の地域における自主的な活動の視点、住民の子育て実践（自己教育）の主体への成長という視点が欠落していたと指摘できるのである。

この意味で、「合意書」の具体化としての運動に、住民も加わって地域ぐるみでの「合意運動」としての内容を持ち始めたのは、1988年以後の現在と考えられる。注記（*35）で指摘したように、手続き的な問題で78年の合意書は撤回されたが、92年5月5日には、新たに「父母の期待にこたえる学校づくりの合意」（通称「見直し合意書」）〈資料3-4〉を行っている。

「見直し合意書」では、従来の憲法・教育基本法の方針での一致点と、教育活動のあり方が学校運営のあり方を決めるという見地を引き継ぎながらも、民主的協議による教育規程づくりや、父母の教育要求の重要視、教育行政の執行上の条項を盛り込むなど方針上のものから運営上のものへ、より具体化してきている。

また五日制実施によって「家庭・学校・地域の子育て提言」（通称「新子育て提言」）〈資料3-5〉を行ったり、子育て推進協議会事務局に市連合PTA（以前は1賛同団体）が加わったり、推進協議会総会の開催（29団体）や子育て連絡協議会の活発化〈資料3-6〉など、新たな動向が生じはじめている。つまり、PTA組織に親の活動が結集されつつあると同時に、町内会単位

〈資料3-4〉

父母の期待にこたえる学校づくりの合意

- 一、学校教育の現状と父母の願い
今、学校教育は、落ちこぼれやいじめ、非行・不登校や高校中退者の急増など深刻な状況にあります。その中において、父母の共通の願いは、子どもたちが安心して通うことができる学校、どの子にも確かな基礎学力をそして人間らしく生きぬく自立の力を身につける教育であってほしいということです。
- 二、基本の合意と協力・共同の決意
この父母の願いを実現するためには、「教育と学校」のすべての分野に憲法と教育基本法の精神をつらぬき、根づかせることが基本です。
- 三、教育活動と学校運営の合意事項
そのため、私たちは、「教育活動と学校運営」の基本的事項に合意し、父母の願いと期待にこたえる学校づくりに教職員が協力・共同して努力する決意をしました。
- （一）学校教育の目的と教育計画
1. 学校教育は、憲法と教育基本法の精神にもとづき、自然や社会の基本的事実、科学的認識の基本を正しく教え主権者としての能力の基本を身につけることです。
2. この見地をふまえ学校は、子どもや地域の実態・父母の要求を正しく受けとめ、民主的協議を土台に教育課程（教育計画）をつくり、教職員が協力・共同してその実践と研究につとめます。
- （二）教師の責務と権限
1. 教師は、父母と子どもに直接責任を負う立場で学問・研究の成果と事実にもとづき、すべての子どもたちに必要な基礎学力・権限・体力などを身につけさせる責務をもつ教育の担い手です。
2. その責務を果たすため、教師には教育活動上の自主的権限（実践と研究の自主性）と責務にふさわしい待遇はもとより、民主的権利が保障されるべきです。
- （三）学校運営の基本と校長の役割
1. 学校運営の基本は、子どもが主人公の教育活動をより豊かにするためのものであり、教育活動のあり方が学校運営のあり方をきめるという見地で運営します。
2. 校長は、学校と教職員の責務を正しく果たせる見地で学校の責任者として校務を民主的に掌る役割（権限）を担っています。
3. 職員会議は、学校運営の中心組織であり、民主的協議を土台に、すべての教職員の共同をつくり出す意思統一の場です。仮に教職員の合意が得られず、校長の責任、決定する場合であっても、実践的検証による再協議を保障することが必要です。
- （四）学校の責務と父母の教育参加
1. 学校教育は、国民自身の事業です。すべての父母は、子どもの発達に責任をもち、教育全般に発言する権利と責任をもっています。
2. 学校は、父母と国民に直接責任を負う見地で父母の教育要求をうけとめ、教育活動と学校運営に正しく反映させると同時に、教師は、専門的力を高め、父母の負託と期待にこたえる努力をします。
- （五）教育行政の役割
1. 教育行政は、教育と学校の自主性を保障し、父母をはじめ教職員との相互理解を深めつつ、教職員の勤務条件をふくむ教育諸条件の整備充実に努めることが基本的役割です。
2. 父母の理解と支持を前提に、学校週五日制の実現をめざし、当面解決すべき諸課題や移行上の方法について教育関係者の協議をすすめます。

一九九二年五月六日

椎内市教育委員会委員長 前田 義彦
 椎内市校長 服部 亨
 椎内市公立学校教頭会長 鈴木 清志
 宗谷教職組合椎内支部長 田中 俊美

（出所）宗谷教職組合椎内支部交流資料Ⅰ
「学校五日制をめぐる父母との対話運動」

の活動が、中学校区単位の活動に発展し、子育ての地域づくりとして展開されつつある。(五日制と子育て運動の関連については、前出、拙稿「北海道における学校週五日制の現状と社会教育の課題」を参照。)

第2章で整理した宗谷の合意運動の第Ⅲ期は、こうした稚内の子育て運動の第Ⅰ期・第Ⅱ期の反省と成果をもとに、再び展開され始めている。宗谷の合意運動の第Ⅲ期、ならびに稚内の子育て運動の第Ⅲ期は、行政と自治体、教職員、住民の教育における「合意」を追求(一致点を拡大)しながら、住民の主体的な子育て運動を基礎にして「民主的学校づくり」「開かれた学校づくり」が推進されていき、教育諸条件の改善もなされていくという運動になりつつあるととらえられる。

このように整理してみると、宗谷の合意運動とは「合意書」という文章化した確認を行政・教組、さらに住民間で行ない、「合意」にもとづく実践と教育諸条件の整備という方針を立ててきた点に意義がある。また、そうした運動の中で住民による子育て運動という実体が形成されたことによって、初めて実質的な実践的「合意運動」として取り組まれ始めたといえるのである。こういった運動が出てきた背景に、教組の署名活動における「学習・宣伝・署名」の徹底、教研集会や教育講座、講演会、市民集会などでの「語り・懇談・対話」の蓄積をもとに住民の学習機会を創り出してきたことを見逃してはならない。こうした「合意運動」の理解に立てば、必然的に住民の子育て運動を実践してきた過程を詳細に取り上げる必要が出てくる。

〈資料3-5〉

未来に生きる子供を育てる 家庭・学校・地域への子育て提言

子供は、明るい家庭・楽しい学校・豊かな地域の中でこそ、健やかに育ちます。いま大切なことは、どの学校にも、どの親にも、どの地域にもある『子育ての力』を共同の営みの中でより強めることです。

稚内では、父母・市民・教育関係者が、子育て運動の大きな前進を目指してねばり強く努力しています。

子供を健やかに育てるために、誰もが納得し、誰もがやれば出来るあたり前のことから取り組みを始めましょう。

一、家族のふれあい、いたわりあいを大切に、うるおいのある我が家を作りましょう。

◎夫婦が仲良くし、時には父母の働く姿や真剣に生きる苦勞をじかに見せたり聞かせたりして上げましょう。

◎おじいちゃんやおばあちゃんの、苦勞や思ひ出話を語り聞かせましょう。

◎早寝・早起き、洗顔・歯磨きなど、快いリズムのある生活をさせましょう。

二、かわいいからこそ甘やかさない。悪いことは悪いときっぱりと教え、物事の道理を示しましょう。

◎弱い者いじめ、失敗への冷やか、盗みや暴力などには断古とした態度で厳しくさとしましょう。

◎子供が困難にぶつかったときの励ましを大切に、頑張つてやりとげたときのよろこびを味合わせましょう。

◎物やお金のほうびより、笑顔と感謝の言葉を大切にしましょう。

三、学校のすべての教職員が力を合わせ、おいてきぼりの子供を作らない努力をしましょう。

◎一人一人の子供に出席がある教育活動を創り、すべての子供に豊かな学校生活を保障する努力をしましょう。

◎家庭や地域の子育て活動と学校の教育活動が一体となって取り組めるように、さまざまな方法で相互に意見を出し合い学び合ひましょう。

四、『子育て平和都市宣言』の街稚内を家庭から築きあげるため、親どうし励ましあつて子育て運動を進めましょう。

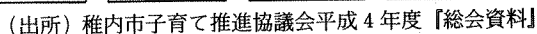
◎子育ての終わった親も、これから子育てに入る青年・女性も含めた地域・町内での懇談の輪を広げましょう。

◎学校・PTAが心棒になって、町内単位の子育て連絡会の活動を一層充実・発展させ、健やかな子育てのための取り組みを進ませましょう。

平成四年九月一二日

(出所) 稚内市教育委員会

H. 4 (1992) · 6 · 20



また、ここまででは直接ふれなかったが、親の自己教育に大きな影響を持っている組織として宗谷管内の「母と女教師の会」^(＊68)がある。この組織自体が大きな影響力を持っているのではなく、この組織が企画する「母と女教師の集い」(以下「集い」)、「母と女教師の集会」(以下「母女の集会」)も住民にとって子育てや教育に関する学習機会になっている。「集い」は、1959年に第一回大会が枝幸で開催されて以来、毎年開催されている。1972年の14回大会からは、実行委員会方式の運営を取り入れ、あらゆる団体や個人に広く呼びかけている。大会へは、市町村からの助成金、スクールバスの提供なども受けている。大会の開催は、宗谷管内市町村を巡業していくので、開催地のPTAは、PTA研修に位置づけて参加している。「集い」は1泊2日で開催され、講座(講演会)・分科会の構成になっている。分科会は、子育てなど教育問題から、食品問題など暮らしの問題まで幅広く設定されている。参加者は毎回1,000名をこえ、1987年の稚内大会では1,500名の参加者があった。

また、「母女の集会」とは、各市町村での大会である。さらに、各学校区ごとに、学習会・ミニ講演会・地区懇・映画会・仲良し広場・読み聞かせの会など日常的な活動も行なわれている。

こうした様々な学習機会の整備〈表3-1〉が行なわれてきたところに、宗谷-稚内の子育て運動の関連として大きな特徴がある。宗谷規模では、宗谷の教育研究集会に父母の参加^(※69)を位置づけて開催したり、母女の集いなどがある。稚内では、教育委員会主催、民間団体主催、教職員組合主催、PTA主催の学習機会が設けられている。

このような学習機会は、市の広報や、子育て新聞などを利用して宣伝されるが、多くは学校を通して連絡されている。それは、第2章で整理してきたように「合意運動」には、宗谷管内全体で行なわれているだけではなく、個々の学校を単位として行なわれている運動の存在に支えられつつあるからである。

こうした条件をもとに、M地区での地域子育て運動が展開していく契機を創り出すことになったのである。

表3-1 (稚内市における親の子育てに関する学習機会の重層構造)

	系 統 学 習	討 論・課題学習 (対話)	実 践 的 学 習 (懇談)	話 し 合 い 学 習 (語らい)
宗谷管内		教研集会 母女の集い		
稚 内	母親教室 母親研修会 母女の集会 市民大学 婦人大学	教育研究会 まちづくりシンポ ジウム	市民集会 子育て推進協議会	
学 校 区	P T A			
・小学校 ・中学校	教育講座 家庭教育学校	母女の学習会 校内研修	地区別集会 子育て連絡協議会	
町 内		母女の地区活動	子育て連絡会 地区別懇談会	地区 P T A 「お茶懇」育成会

(出所) 調査により作成

注 記

(※49)「緊急アピール」は、「父母と教職員は手をつないで教育の『荒廃』をなくし、心身ともにすこやかな子どもを育てよう」を掲げたものである。このアピールの直後、稚内署から「前年度の補導件数を大幅に上回った」という発表がなされ、市民の関心事となってくる。それぞれの教師も、「緊急アピール」を持って、親たちの啓蒙活動を行ない始める。そこで出された意見は、集約されて「非行問題懇談会」へ報告される。

(※50) 青少年の非行化は、教師によって指摘され、北海道教職員組合稚内支会が集約して、その対策に動きだしたのだが、非行の現状を理解するにあたって、稚内警察署の発表を取り上げておく。1976年の未成年者の刑法犯とぐ犯不良行為(刑法犯を犯すおそれのある行為)の補導件数は、325人。1977年には、これを大幅に上回り、824人になっている。78年427人、79年525人となっており、77年と比較すると半減しているが、補導者がいなくなったわけではない。補導行為別にみると、喫煙

と深夜徘徊がほとんどで、喫煙は運動以後急激に減少している。他には、不純異性交友なども減少しているが、不健全娯楽での補導が多くなってきている。

- (※51) この第一回非行問題懇談会での討論は、北海道教職員組合稚内支会『第一回非行問題懇談会（発言集）』1978に記録化されているので詳細は参照。
- (※52) この「第二回市民集会」については、『第二回稚内市民集會集録』で各地区で出された父母の発言までまとめられている。
- (※53) 「第三回市民集会」は、「ブロック集会」ではなく、町内会ごとに開催された。出された発言や話し合われた内容については、『第三回稚内市民集會集録』を参照。
- (※54) 北教組宗谷支部教育運動実践交流誌『そうや 教育の広場』第4号, 1981, pp. 20-22
- (※55) 同上書。また北ブロック運営委員会『第5回 北ブロック集會集録』等も参照
- (※56) この運動は、前掲書『荒野から広野へ』 pp. 210-211で取り上げられている。
- (※57) 『稚内 支会速報』No. 8, 1980-6/12
- (※58) 稚内市子育て推進協議会『稚内の子育て運動』1988。こうした反省に対する教組の捉え方は北教組宗谷支部稚内支会職場討議資料『市民ぐるみの子育て運動を～子育て再提言と教職員組合の果たす役割』が参考になるだろう。
- (※59) 「全市的視野で子育て活動を推進するため、活動の交流・連絡調整に係わることを協議し、活動の援助・激励を行なう。」と規定され、「具体的には、ア) 全国・全道・全市的な情報の提供・宣伝活動。イ) 地区別連絡協議会や連絡会の活動の交流の場の設定と世話活動。ウ) 全市的に統一して取り組む運動の企画・立案。」があげられている。（『稚内の子育て運動』より）子育て推進協議会の活動は、年一回の総会と、4-5回の役員会によって検討されている。
- (※60) 「市民ぐるみの子育て運動をすすめる中核的な基礎組織」と規定され、「具体的には、ア) 世話人が中心となり、まず、協議会の事務局や体制づくりをする。イ) 地域の実態に即した連絡会の組織づくりをする。ウ) 各連絡会の活動の交流・連絡調整と、指導と援助の機能を果たす。」とされている。（同上書より）
- (※61) 「連絡協議会を構成する活動の単位組織」と規定され、「大人と子どものふれあいを前提に、ア) その地域（町内）に根づいている大人と子どものふれ合いの行事を新しい取り組みも含めて掘り起こす。イ) 学校や各団体が行なう活動への積極的な参加と協力。ウ) 学び合いの講演会や対話・集會活動などを行なう。」とされている。（同上書より）
- (※62) こうした疑問は、稚内市の各学校で出している『組合ニュース』に、市民の直接の声として載せられている。
- (※63) 前掲書『稚内の子育て運動』 p. 51
- (※64) 大会の実践報告では、稚内市の子育て運動の報告の他に大阪堺市、山形県鶴岡市の子育て運動の報告がなされている。また、子育て分科会は「学校づくりとPTA」「地域ぐるみの子育て」で構成されていた。
- (※65) 1991年度途中に教育委員会内に社会教育課とは別に生涯学習課を設置、社会教育課・生涯学習課で生涯学習部に機構改革され、「生涯学習推進本部」を教育行政・一般行政の22名の係長以上の職員によって設置している。89年には北海道教育委員会から「生涯学習のまちづくり推進事業」（生涯教育モデル都市）の指定を受けている。
- (※66) 『稚内市総合計画審議会条例』でも「第2条 審議会は委員100名以内で組織する。委員は、次の各号に掲げる者のうちから市長が委嘱する。(1) 市議会議員10名以内、(2) 公共的団体の代表者及び

学識経験者90名以内」と定められている。また、産業部会・生活部会・福祉部会・国際交流部会・教育部会が設置され、それぞれ4回の部会と2回の審議会を開催して策定を行なっている。

- (＊67) この稚内市の「まちづくりシンポジウム」「生涯学習フォーラム・インわかかい」では、一般行政部局との連携が追求されており、一般行政部局から助言者を選出したり、社会教育委員を積極的に位置づけている。また、市長部局30余課の協力のもとに「生涯学習活動実態調査」を実施して、各部局で実施されている教育活動の実態を把握する（生涯学習に対して各部局に理解してもらう）と同時に、行政内での類似している事業や欠けている事業、重複している事業を明らかにし、事業の一本化を行なおうとしている点など特徴的である。シンポジウムやフォーラムの講師は、子育て運動以外では宗谷新聞社会長、婦人団体連絡協議会委員長、稚内信用金庫、沼川農業協同組合、宗谷漁業協同組合青年部長、フリーランサーなどが務めている。詳しくは、講演の記録も掲載されている稚内市教育委員会1989年度、および90年度生涯学習まちづくり推進事業報告書『いつ、どこで学んでも……正しく評価される生涯学習社会へ』や『社会教育だより』第14号、第16号を参照。
- (＊68) 詳細は、『宗谷母と女教師の集い～20年の運動の歩み』1978、『太陽のように～宗谷母と女教師の集い30年記念誌』1989を参照。
- (＊69) 第30回宗谷管内教育研究記念集会集録『宗谷教研』pp. 96－97では、「父母の願いと教育」という課題別分科会の中での父母の意見が取り入れられている。

終章 まとめと課題

本論では、宗谷の合意運動の展開構造を自己教育論的視点から整理を行いつつ、親の自己教育の契機・条件を検討してきた。

こうした検討から理解できることは、宗谷の合意運動の展開自体、教組主導で自己展開していったのではなく、地域・学校・教組・教育行政と基本的構造の中で住民が教組の活動を規定していた側面があった点にある。住民の成長の中で合意運動が教育実践や学校づくりへと方向付けられ、稚内市での子育て運動も取り組まれ始める。しかし、全体的な住民の底上げ（総体的力量）が行われていない状況では、啓蒙的運動への参加や協力といったことしか行われず、稚内の子育て運動も出直しを行わざるを得なかった。これは、宗谷という管内レベルで運動が行われている状況では、住民のリーダー的な存在者の要求が地域の代表意見として影響を与えていたが、自治体別・地区別・校区別と範域を狭めるにしたがって、住民の意識の格差が露呈され始めたのである。

そこで、逆に教育実践研究だけでなく、学校づくりや地域子育て運動が教職員（社会教育的労働）によって進められようとしたが、啓蒙的な活動、教育機会の整備だけでは、住民の自己教育運動は現れてこなかった。むしろ南中校区M地区に代表されるような地区PTAによって父母が町内会単位で組織化され、組織の中で自分たちにあった運営方法に創造・改善していくことを通して自己教育の契機がつくられていくのである。それは、本論では直接取り上げていないが「お茶の間懇談会」（拙稿「親の主体形成と地域子育て運動」前出『地域づくりと自己教育活動』参照）といった近隣の父母での相互教育の場の登場を待たしかなかった。この親同士での相互教育の場ができてはじめて、啓蒙的な活動や教育機会の整備が、親の自己教育の条件となっていくのであった。

しかし見落としてはならないことは、労働運動の発展と、子育て運動の発展は、教育・学習の条件整備運動を媒介にして相互規定的な関係にある点である。教職員が地域の子育て活動に参

加・激励・援助していける教職員の（社会教育労働）の条件と、自治体の受けとめ方の改善なしには、住民の自己教育運動は発展せず、要求運動としてしか実現できなかったと考えられる。つまり、両者の運動を発展させることが地域での教育活動を推進していく条件になるのである。

また、こうした関連構造が明らかになったことは、宗谷の合意運動を重層構造の運動として把握してきたことに他ならない。制度的要求運動として展開していく合意運動と、そこから民主的学校づくりとして「教育課程づくり」が取り組まれる運動。さらに地域の子育て運動という内容的に異なる3つの運動が同時に進行していたのである。地域子育て運動でも、全市的に展開されている啓蒙的組織的な上からの運動と、南中学校PTA活動を契機にした親たちの自己教育運動のふたつの潮流があったのである。自己教育運動は南地区や東地区を中心に学校五日制に伴う教育課程の精選・編成をめぐる、学校づくりの運動を位置づけた地域づくりの運動に発展している。

こうした結びつきをさらに理解するためには、親の自己教育運動の自己教育論的接近を一步深めて自己教育過程論的接近を必要とする。この点は、M地区の自己教育運動の展開とともに別稿にて検討したい。ここでは、最後に親の自己教育過程論的接近のための理論的枠組みを鈴木敏正氏の枠組みと比較しながら、若干示しておくことで残された課題を述べることにする。

自己教育の展開には、序章でも指摘したように自己疎外→社会的陶冶→自己教育という展開が含まれている。例えば稚内の子育て運動の場合、親の自己教育活動の実践的要素は子どもの現実を理解していく活動にあるが、実践的契機については子どもや子育てから離れて親のおかれている状況から取り組み始めた点にある。つまり、親を親として問題にするのではなく住民・社会人として問題にすることで、子育てや教育からの疎外ではなく子育てや教育からの疎外に適応する実践（疎外を克服する実践ではなく）として近隣集団の親の集まりを母体にして相互教育→相互啓発が始められていたのである。ここから階層性の存在と親の学習の必要性が自覚され、意識的に取り組まれるようになっていく。自己疎外から、すぐに自己教育へと転化するのではなく、自己疎外の状況が自覚されるために、疎外への適応を試みることを通して社会的陶冶が行なわれていき、自己疎外の自覚化と平行して自己教育の契機が形成されていったのである。その意味で実践的には、自己疎外＝社会的陶冶ではなく、自己疎外→社会的陶冶と理解される必要がある。

次に鈴木氏が分析した「健康学習における自己意識の形成」（『北海道大学教育学部紀要』第56号、1991、後に『自己教育の論理』1992、筑波書房に所収）での住民の健康学習における自己教育と親の自己教育を比較してみることで、自己教育分析における親を取り上げる意味についてふれておきたい。鈴木氏は、健康学習への取り組みこそが自己教育の「具体的普遍」と述べているが、この意味は以下のように解されるべきであろう。健康学習では、自分自身の在り方（健康になっていない生活実践）が本質的課題とされるため、その承認関係は家族内での食事（材料・調理法）の在り方をめぐって問われてくる。子育てにおける自己教育では、わが子の成長を保障するためには、子ども集団や親集団、さらには教職員の専門性が問われてくるため、自分と子どもとの承認関係だけではなく自分たちの在り方をめぐっての承認が必要となる。自己教育は、相互教育や、さらに相互承認と切り離して問題にすることはできないので、こうした点から、健康学習と子育ての自己教育、つまり生命としての人格と親としての人格の違いが明白になる。

健康学習における自己教育のなかで形成されてくる「自己意識」は、同じ実践を行なう（科学的見地によって実践が一般化され固定されている）ことによって、実践を行なう必要性をめぐって承認がなされる。子育て実践における自己教育は、個別的な実践（子育て行為）の域をこえて

現われてくるため、実践を行なう内容をめぐって承認が問われているのである。つまり、健康学習では「自己意識」は安定したものとして位置づけられるが、子育て実践での〈自己意識〉は子どもを媒介にして成立されるものであるため「承認をめぐる闘い」（教育諸力の構造化）や「自己意識の没落」（子育て行為への解消）を生じさせる可能性のある不安定なものとして位置づけられる。そのため、健康をめぐる自己疎外の構造と子育てをめぐる自己疎外の構造は、それぞれの独自性として把握していく必要と、自己教育に関しては問題や課題によって限定された固有の過程として把握していく必要が出てくるのである。

それは、自己教育の内容、学習主体の違い（人格の諸側面の違い）によって、独自の展開過程があると考えられるからである。健康学習が自分自身を意識（自分の身体が対象）していくものであるのに対して、子育てを内容にした親の学習は、対象が子どもという主体＝人格であるため対象をとらえるという論理だけでは説明できない。そのため、対象である子どもを主体として認識していく過程（相互の承認関係を必然化させる）として問題としなければならない。そうした自己教育の把握の仕方が異なっている点がまず指摘できる。

方法的な問題に関しては、鈴木氏は健康学習を通した自己意識が形成されていく過程を分析して、住民の健康学習過程における自己意識の形成という一般的な枠組み^(*)70)を示すにとどまっている。これは、個別の学習主体の健康に対する意識、学習過程における自己変革（意識変革及び実践）が個別にあるいは階層的な自己教育として検討されていないという方法的な問題から生じている。そのため、どういった意識を持っている学習者に、どういう活動・学習の場、いかなる学習内容が必要なのかという学習編成が明らかにされていない。それは、結局のところ健康学習後の学習主体の展開を、健康学習の展開と関連づけて問題にできないことにつながっている。

具体的には、「健康学習のその後の展開については、いくつかの類型があるであろう。まず、第1に、再び、これまで見てきた諸段階における健康学習へと戻るタイプがある。しかし、それまでの繰り返しではなく、健康学習のいわば螺旋的発展のコースである。第2に、健康学習が生活学習の一環であることが明らかであるいま、健康学習に関連する他の生活課題を規定している『生活の基本問題』、松川町の例でいえば婦人問題や教育問題に展開していくタイプである。第3は、生活の問題から、生産・労働の問題への展開である。農業問題から農業経営問題へ、自給野菜から商業的農業の問題へ、などがこれにあたる。さらに第4に、政策・行政上の課題に学習を深めていくタイプもある。これらはいずれも、これまで見てきたような健康学習からの発展である」^(*)71)と実践発展の類型化にとどまっていることがあげられる。健康学習における住民の自己教育は、住民一般として一義的に問題にし、その後の発展は4つのタイプがあるとされているように、健康学習における自己教育の全貌が明らかにされたとは評価しがたい^(*)72)。そのため、個々人の自己教育・学習過程を把握して全体の構造を明らかにする必要があるという学習主体への接近方法が必要なが導き出される。

しかし、この鈴木氏の論文は、学習実践のそれぞれの学習内容（段階）の評価ではなく、学習過程として分析した点には大きな意義ある。学習内容にいかなる意味を持たせることができるかではなく、学習主体にとっていかなる意味を持つのかという視角からの分析は、社会教育労働を学習過程に位置づける可能性を持っている点で実践論の基礎になり得る。自己教育の分析については、個別的な自己教育過程（自己教育の特殊性と普遍性の関係）や、健康学習を通した（学習主体の前後の過程まで含んだ）自己教育ではなく、健康学習における自己教育（学習場面に自己教育が限定）などいくつかさらに検討しなければならない課題を抱えていると思われるが、実践

分析にあたっての新たな視点を提示したと評価できるであろう。

このことを踏まえて、次稿では親の個別調査による個別の事例の分析結果をもとに、子育てにおける親の自己教育の分析を実証的に行なう予定である。

注 記

- (＊70) 鈴木敏正「健康学習における自己意識の形成」(『北海道大学教育学部紀要』第56号, 1991) p. 159
の「表1 意識及び自己意識の発展」を参照。本論で指摘した自己意識の内容に違いや相互承認、相互教育の内容の違いを無視すれば、子育て実践にも妥当する枠組みとしてしか提示できていない。つまり、自己教育過程の分析としては積極的意義を持ちながらも、健康学習における自己教育過程の分析としては不十分になっているのである。これは、社会教育研究の実践分析の新たな可能性が実践論(社会教育実践の新たな可能性)とつながらず、「実践分析」が「実践の分析」にとどまってしまう危険性を持っている。「社会教育学のための実践分析」と「社会教育実践のための実践分析」と区別して自己教育過程を取り扱う必要があると考えられる。本論は、改めるまでもなく後者の立場で実践分析を行なおうとしている。
- (＊71) 同上書、鈴木「健康学習における自己意識の形成」 p. 178
- (＊72) 同上書、p. 181で「健康学習は、ここで一応の区切りがつけられるのである。そして、普遍的自己意識と言っても、健康学習によって得られる普遍性は、きわめて初発的であって、現実には、限定的・特殊なものであることを住民は意識せざるを得ない」と指摘されているように、健康学習過程内における住民の自己教育過程(厳密には自己意識の形成)に限定されている。住民の自己教育の一貫として健康学習を位置づければ、健康の主体として把握する側面ではあるが、内在的に必然的な方向性が示せるはずで、展望の方向性を指摘するのでは実践の解釈・分析の域をなお出していないと指摘することができる。