

教育運動に関する一考察

——〈新しい教育運動〉の分析を中心にして——

広瀬隆雄

《構成》

はじめに

I 教育運動概念の問題

- A 宗像の教育運動概念
- B 教育運動をどうとらえるか
- C 地域教育運動という概念

II 〈新しい教育運動〉の構造

III 〈新しい教育運動〉の特質

- A 教職員組合運動とのちがいが
- B 社会運動のなかの教育運動
 - 1 伝統的社会運動とのちがいが
 - 2 新しい社会運動とのちがいが
 - a 住民運動と教育運動との関係
 - b 住民運動にたいする〈新しい教育運動〉の特質

おわりに—まとめと課題

はじめに

これまで教育運動といえば、教師のおこなう教育運動か、それとも民間教育研究運動を指すものとして使われてきた。しかし、今日では、そうした理解では、教育運動の現状を正確に把握することはできない。なぜなら、今日においては、教育運動を担う主体は教師や教育研究者だけでなく、一般の父母・住民にも広がってきているからである。むしろ教職員組合や民間教育研究運動の弱体化にともなって、父母・住民を主体にした教育運動の影響力は相対的に大きなものになってきている。教育運動の今日的状況ないしは将来的展望を考えるうえでも、それはきわめて重要な意味をもっているといえる。

しかし、父母・住民を主体にした教育運動についての理論的研究は、いまだ不十分な段階にあるといつてよい。たしかに各地の運動に関する個別的な紹介や報告は多数あるが、その全体的構造を明らかにしていくという理論的取り組みは立ち遅れているといわざるをえない。各地の運動を紹介し、その意義を唱えることの重要性を否定するものではないが、問題はそうした個別運動を全体的構造のなかでどう位置づけていくか、あるいは個別運動をもとに全体的構造をどう描いていくかということであ

ろう。現場での実践にふれ、そこから運動のもつ多くの意義をくみ取る作業と同時に、父母・住民を主体にした教育運動の全体的状況を整理し、その特質と構造を理論的に解明していくことが必要となっている。また他の社会運動との関連を明らかにし、広い観点からそれを位置づけていくことが問われている。

本稿ではこうした課題に応えるために、その準備作業として父母・住民を主体にした教育運動をめぐるいくつかの問題について検討をおこなうことを目的にする。

検討すべき課題のまず第1は、教育運動概念の再検討である。父母・住民を主体にした新しい教育運動の登場は、これまでの教師を中心とする教育運動イメージにたいし、再検討の必要性を迫っているといえる。第2は、新しい教育運動の多様な状況を分類整理し、その構造を明らかにすることである。運動テーマも運動形態もきわめて多様なこの運動を、一定の基準にもとづいて分類整理してみたい。そして第3は、新しい教育運動の特質の解明である。これまで日本の教育運動をリードしてきた教職員組合運動とのちがいや、他の社会運動とのちがいなどの考察を通して、その特質を明らかにしてみることにする。

1960年代後半以降の、父母・住民を主体とした教育運動の登場は、日本の教育運動に質的变化をもたらしている。こうした新しい動きをも取り込んだ教育運動論の再構築がいま求められているといえよう。

なお本稿では以上の3点を中心に検討をおこなうが、父母・住民を主体にした教育運動の具体的な現状やその特徴については、別稿を参照していただきたい¹⁾。

I 教育運動概念の問題

A 宗像の教育運動概念

宗像誠也は1961年に教育運動について次のように規定した。

「教育運動とは、権力の支持する教育理念とは異なる教育理念を民間の、社会的な力が支持して、種々の手段でその実現をはかることである」²⁾

宗像の分類によれば、教育運動の内容は4つに分かれる。第1は、教科の内容や方法の研究活動を主たる目的

にする民間教育運動、第2は、教師の生活と労働条件の改善をめざす教員組合運動、第3は、教育の条件整備を要求する国民の教育運動（たとえば教科書の無償配布、高校全員入学）、そして第4は、教育政策の変更を求める教育運動（教育課程改訂反対運動、勤評反対運動）である³⁾。

こうした宗像の教育運動についてのとらえ方は、教育運動の本質をとらえた科学的なものとして評価されている⁴⁾。また教育学事典などにおける「教育運動」の事項の説明に、宗像の教育運動概念と分類内容がそのまま踏襲されている例などもみられる⁵⁾。これらのことは、宗像的な教育運動のとらえ方が、かなり一般的に受け入れられていたことを示している。もっとも教育運動の領域に関して、国民の自己教育運動への配慮が欠けている点が指摘されている⁶⁾。この自己教育運動とは、具体的には、青年・母親の学習活動、農民大学、労農大学、その他公教育施設を利用した自己学習を意味する。こうした運動を見落としている点が、しいてあげれば問題点であるとされているが、基本的には教育運動の概念や分類内容そのものは支持されていたとみてよい。

ところで宗像の教育運動概念の特色は次の点にある。まず第1は、教育運動を権力との関係において規定したことである。反権力性こそ、教育運動を教育運動たらしめるメルクマールである。これは、裏をかえせば、権力に連なるような運動は、教育運動の概念から排除される（宗像によれば、こうした運動は「本来の教育運動」ではなく、「御用教育運動」とされる）。しかし、反権力とは、「権力の支持する教育理念とは異なる教育理論」を支持することにほかならず、「異なる」か「異なるかないか」の判断は、もっぱら宗像の価値観・世界観によって決定されるがゆえ、この規定は、きわめて主観的かつ恣意的な要素を含んでいる。自己の意にそわない運動は、恣意的に教育運動の概念から排除される場合もありうるのである。

運動のメルクマールを反権力性に求めようとする傾向は、宗像一人の特有な見方でなく、むしろ当時の社会運動論全般にわたる傾向でもあった。社会運動研究者の曾根中清司は、戦後において、社会運動の内容を被支配階級の反権力闘争にのみ限定する傾向が強かったことを指摘している⁷⁾。それは、一面ではマルクス主義社会運動論の影響と深く結びつき、多面では50年代に多発した労働争議や、60年代初頭の安保闘争、三井三池闘争など、いわば国家権力と運動の対立が鮮明に現れた一つの時代状況に規定されたものであった。社会運動において反権力的性格を重視するのとらえ方にそれなりのリアリティを

与える現実的基盤が存在していたのである。

第2は、教育運動の内容を、教員組合運動と民間教育運動を中心にイメージしている点である。たしかに教育運動の分類では、国民の教育を受ける権利確立運動（上記の第3点）などもかかっているが、教育運動といったとき、宗像がまずイメージしていたものは、上の2つ、とりわけ教師の教育運動であったことは確かである。それは、「教育運動の中核となるのは教師である」⁸⁾、「教師は、……父母の教育要求を組織的に実現」し、「素朴な要求の奥底にある真の要求を掘り起こさなければならない」⁹⁾という発言からもうかがわれる。ちなみにそこでは、運動において指導性を発揮すべき〈教師〉の存在と、自らの教育要求の組織化を教師に委ねるべき〈父母〉の存在が前提にされていることを指摘しておこう。このように、教育運動を、教員組合運動ないしは民間教育運動とダブルで理解するのが宗像の特色であり、それはまた、戦後日本における教育運動論の一般的傾向でもあったといえよう¹⁰⁾。

B 教育運動をどうとらえるか

宗像的な教育運動概念は、いうまでもなく一つの時代的制約のもとにあった。つまり反権力性をかかげることが一定のリアリティをもつような時代においてのみ、それは意味をもつものであった。

ところが、60年代後半ごろから、いままでの教師を中心にした教育運動とは異なる、父母・住民を主体にした教育運動が、日本各地で生じた。こうした新しい運動の動きは、それまでの教育運動のとらえ方の限界性を明らかにした。これらの運動の多くは、基本的には反権力闘争でも、教員組合主導型の運動でもなかったからである。もちろんなかには、教育政策と鋭く対峙した運動、教師が強いつードーシップを発揮した運動が存在していたことも事実である。しかし、一般的にいえば、住民の日常生活に密着した、身近な教育問題を争点にした運動が多くみられたといえる。そしてここで大事なことは、住民は自らの教育要求の組織化を教師に委ねたりすることなく、自分たちが直接問題提起をし、解決のために主体的に行動したということである。このことは、父母・住民にとって、教師は〈代行〉してもらって存在から、〈共闘〉すべき存在へと変わったことを意味する。つまり教育運動の理念的規定は、現実によって乗り越えられてしまったわけである。

運動という現象は、時とともに常に変化する。それゆえ運動についての概念規定も時代とともに変化せざるをえない。逆にいえば、運動概念はつねに時代的制約を受けざるをえないということだ。それゆえ教育運動の概念

が「科学性」を保持するためには、それが常に時代によって形成される歴史的概念であるという視点をもつことと、歴史的現実との間の絶えざるつき合わせと検証が少なくとも必要である。

「反権力」と「教師」を2本の柱とする教育運動概念で、新しい教育運動の動きを説明することが困難であるとすれば、それでは教育運動をどのように定義すればよいのか。

教育運動と類似した概念に社会運動という概念がある。これがどのように定義されているかということは、この問題を考える上で、一つの参考になるだろう。

社会運動という概念は、戦前では、社会主義運動と等置されていたが、第1次大戦後、社会主義運動のほかに、ファシズム運動、民族主義運動、農民運動などの出現によって、その外延が広げられることになったといわれている¹¹⁾。戦後においては、労働運動を中心に、農民運動・平和運動・学生運動・宗教運動・婦人運動・文化運動・ファシズム運動など、体制内運動から反体制運動まで幅広く含むものとして理解されている。まさに「社会運動の概念規定にさいしては、それが、社会運動それ自体の歴史的な展開過程とあいたずさえて形成されてきた」¹²⁾わけである。

社会運動にはこうした多様な形態が含まれており、そのため「運動目標、参加動機、行動形態、組織構造において多様かつ雑居的な社会運動を整理して、その特質を浮彫りにしようという仕事は非常にむづかしい」¹³⁾といわれているが、しかし、一般的には、①複数の人間の集合的活動である、②特定の明確な目標・理念を有すること、③運動に一定の持続性があることなどが、社会運動のメルクマールにされている¹⁴⁾。

上記の3つのメルクマールを基本にした社会運動の概念規定は、いわゆる運動論の観点というよりも、価値中立性にもとづく社会学的観点からの規定である。こうした社会学的立場に関しては異論がないわけではないが、反権力かどうかという主観的な判断を必要とする概念規定よりは優れていると思われる。

したがってこの3つのメルクマールを考慮しつつ、教育運動も社会運動の一環であるという観点から、教育運動の概念規定をおこなえば、さしあたって次のようになるだろう。すなわち、教育運動とは、現在の教育秩序によって生みだされた諸問題を解決するために、あるいは新しい教育関係を創出するために、一つの社会権力として、教育に関する特定の目標・理念・要求をかかげて行動する、人々の持続的・集団的な活動を意味するものといえる。注意すべきことは、そこでいう人々とは、教職

員、教育研究者に限らず、父母・住民・市民なども含まれること、またそこにおける目標や理念についてはその性格が問われないことである。体制的な理念をかかげようが、反体制的な理念をかかげようが、それは、教育運動であるかないかの判断基準にはなりえないと考える。恣意的に運動対象を設定するのではなく、権力的なものから反権力的なものまですべて含みこんだものとして教育運動概念を設定すること、そしてその内部のダイナミックな相互作用の構造を究明することが、教育運動論に課された重要な課題といえるだろう。

C 地域教育運動という概念

ところで従来の教師を中心とした教育運動にたいし、近年では一般に父母・住民を主体にした教育運動を特に地域教育運動と呼んでいる。この地域教育運動の概念は、論者によりさまざまな意味に使われており、いまのところその内容は確定していない¹⁵⁾。しかし、ここで地域教育運動にたいする一般的なとらえ方を示しておけば、次のようになるだろう。すなわち、地域における父母・住民が主体となって、一定地域における教育問題を、学校、教育行政、社会教育施設とのかかわりのなかで、改革していこうとする運動のことである。具体的な内容としては、学校施設設備の改善、公民館・図書館づくり、高校増設・全入運動、学校統廃合反対運動、PTA運動(PTA民主化)、子ども会活動、子ども文庫運動、子ども劇場、親子映画、児童館づくり運動、学童保育運動、教育委員会準公選、私学助成運動などがあげられている。教師がおこなう教育実践で、地域に根ざした教育なども広い意味で地域教育運動のなかに含まれることもある。

ちなみにこうした地域教育運動にたいして、近年人々は、熱い“期待”と過剰な“思い入れ”を抱いている¹⁶⁾。このような注目の背景には、高度経済成長による地域の破壊、地域における教育力の低下、革新自治体の登場による地方自治への着目といった客観的要因がある。さらにそれだけではない。教員組合運動における個別教育政策反対闘争のあいつぐ敗北、運動組織内部の分裂、その必然的結果としての運動全体における影響力の相対的低下、あるいは国民教育運動における「国民」概念の抽象性(その乗り越えのためのより具体的概念としての「住民」概念へのこだわり)といった、教育運動の側の理論と実践における主体的要因(問題性)が存在していたといえよう。

地域教育運動をめぐる研究状況に関していえば、個別具体的な実践報告は多くみられるが、運動総体を理論的かつ構造的に位置づけようとする試みはあまり多くない¹⁷⁾。また、権力に連動するような運動(たとえば、草の根保

守主義の教育運動や教育正常化運動など)は、地域教育運動の範疇から一般に排除されており、検討の対象にはなっていない。そこでは論者の価値観や世界観に合致する運動(あるいは抵触しない運動)を地域教育運動として取り上げる傾向が強くみられる。

本稿で取り扱う運動は、父母・住民を主体にした教育運動であり、その意味で、地域教育運動と呼ぶべきものである。しかし、本稿では、地域教育運動という用語は使わず、そうした運動は、以下とりあえず〈新しい教育運動〉と名づけておくことにする。それは、戦後の教育運動の主流をなした教員組合運動とも、民間教育運動とも、あるいは社会教育の一環としての国民の自己学習運動とも異なるという意味において、まさに〈新しい〉教育運動である。

II 〈新しい教育運動〉の構造

本章では、多面的な〈新しい教育運動〉の構造をどのように整理すればよいのかという問題について考察してみよう。

〈新しい教育運動〉と一口でいっても、それが取り組むテーマは多様であり、また運動形態もバラエティに富んでおり、きわめて多面的な内容をもっている。したがって、その全体状況の特徴や構造をよりよく理解するためには、〈新しい教育運動〉を一定の基準に従って分類整理しておくことが必要である。

こうした分類整理の試みは、すでにいくつかみられる。たとえば、三輪定宣は、〈新しい教育運動〉を形態別に次のように分類している¹⁹⁾。

1. 教育行政機構、教育機関、団体(学校、公民館、PTAなど)の民主化運動
2. 国、自治体の教育政策、施設への反対運動
3. 教育の機会均等、無償、公費教育、教育条件整備などの教育要求運動
4. 地域にねざす教育文化の発掘と創造の運動
5. 地域の子どもを守り育てる運動
6. 地域の教育学習、懇話会活動
7. 地域の発展をめざす社会教育運動
8. 地域の教育環境を守る運動

また、猪山勝利は、運動の対象(目的)に従って次のように分類している¹⁹⁾。

1. 地域教育実践を創出・創造する教育実践
2. 地域の教育環境を守り、創造する運動
3. 学校や社会教育施設の運営や条件の改善・改革の運動

4. 教育条件整備にたいする運動

5. 国・自治体の教育・文化条件の整備にたいする批判・要求運動

この2つの分類は、〈新しい教育運動〉を形態ないしは対象に即して分類したもので、〈新しい教育運動〉をめぐる状況を網羅的に整理しているといえる。しかしこの2つの分類の問題点は、運動を分類するさいの基準が不明瞭であることである。運動の対象(目的)に即して整理しているため、あれもこれもあるといった具合で運動の羅列に終わっている感がある。運動の取り組む課題が増えれば、分類項目もそれにともなって増えていくことになる。たとえば、三輪の分類を参照しながら、新たな視点から地域教育運動の対象構造を整理した²⁰⁾という猪山の分類をみてみると、1で「教育実践」を創造する運動があげられ、また2で「教育環境」を創造する運動があげられている。つまり何を創造するかという対象(目的)にしたがって分けているため、創造する対象(目的)が増えれば、当然分類も増えてくるというわけである。

こうした不都合を避けるためには、運動を「目的としての対象」に即して分類するのではなく、ある特定の対象を設定し、それとの関係性を基準に分類していくことが必要となってくる。

こうした観点からみたとき、西尾勝が、かつて住民運動に関して一つの類型論を提起したことがあるが²¹⁾、これは〈新しい教育運動〉を分類整理しようとするうえで、示唆されるものが多い。彼は、住民運動を、権力との関係を基準に次のような4つの型に分けたのである。

1. 自助型→町内会その他の市民グループが権力との意向とは無関係に自主的におこなう活動—町内美化運動、消費生活協同組合運動。
2. 抵抗型→権力がある行為をおこなおうと意図するときに、これに対抗・対決する運動—作為阻止型運動。
3. 参加型→権力の行為を自らが期待する方向へ統御する運動—作為要求型運動。
4. 同調型→権力との間に違和感・隔たり感が欠如した運動、権力の意向に服従ないしは沿う形でおこなわれる運動—町内会が行政の下請け機関としておこなう運動。

現在の教育が公教育制度のもとにあり、権力問題を抜きにしては考えられない以上、権力との関係を軸にした西尾の分類方法は参考になる。ここで西尾がいう権力とは「住民の生活に対して事実上巨大な支配力を持つ主体」を意味している²²⁾。教育に即してこの問題を考えるならば、

教育運動に関する一考察

権力とは、教育システムのあり方にたいして「事実上巨大な支配力をもつ主体」、すなわち国や地方自治体あるいは教育行政機関などの公権力、あるいは学校などの教育機関などを指すものと考えられる。学校は、国や地方自治体に比べて、既成の教育制度に及ぼす支配力は小さいが、子どもやその保護者にたいする直接的な支配力という点では、無視しえない権力主体である。また見方によっては、運動体も一つの権力（社会権力）ではあるが、ここでは運動体が働きかける対象としての権力主体、とりわけ公権力に限定して、それとの関係をみていくことにする。

ところで、西尾の分類について一言のべておけば、ここでは、参加型の運動を作為要求型運動と同一のものとして位置づけているが、〈新しい教育運動〉の近年における動向をみた場合、この点をもう少し緻密に分類整理しておく必要がある。70年代後半以降、たんに教育に関する作為要求型の運動だけでなく、権力の分有を目的意識的に追求する運動が登場してきているためである。たとえば、教育委員準公選や校区教育協議会の動きにみられるような、教育の住民自治を志向する運動である。こうした動きは、教育についての個別要求の実現をめざす作為要求型の運動の範疇には収まりきれない側面をもっており、新たな型の運動としてつかむ必要がある。

以上の点を考慮しつつ、多様な〈新しい教育運動〉を分類整理してみると、次のようになろう。

1. 作為阻止型→教育に関する意思決定をおこなう権力機構・集団の過剰なまたは不当な権限の行使を抑止することを主要な目標にする運動タイプ—学校統廃合反対運動、学校建設反対運動、教育環境破壊にたいする反対運動、日の丸・君が代反対運動など。
2. 作為要求型→教育に関する意思決定の権限をすでに制度的に付与された権力機構・集団にたいして、その権限の執行を運動目的に沿う方向に実現させることを主要な目的にする運動タイプ—高校増設運動、私学助成運動、公民館・図書館づくり、児童館づくり、学校の施設設備改善運動など。
3. 自治志向型→制度化された権力機構・集団の教育に関する意思決定のプロセスに参加すること、あるいはその権限を分有することを目的意識的にめざす運動タイプ—教育委員準公選運動、教育協議会運動など。
4. 自主創造型→権力からは相対的に自立しており、新たな教育実践や教育関係を主体的につくりだすことを主要な目標にする運動タイプ—子ども会活動、フリースクール、子ども文庫運動、共同保育運動など。

5. 同調補完型→権力の意思に服従ないしは自発的にそれに沿う形でおこなわれる運動タイプ—教育正常化運動、青少年健全育成運動など。

権力にたいする働きかけは、抵抗、要求、参加、自立、同調の5つのパターンが考えられるが、それぞれのパターンに対応するものが、上記の5つの型である。権力にたいする働きかけが強いのは、1、2、3の型であり、4、5の型は相対的に弱くなっている。しかし、その分、子どもや父母・住民にたいする働きかけの度合は強くなっている。

5つの型のなかでも最も一般的なものは、2の作為要求型の運動であろう。高校増設運動、私学助成運動など、行政に一定の要求を提起するタイプの運動は、60年代からみられ、現在においてもなお活発に展開されている。全国的統計資料はないが、東京都のだしている「住民運動団体名簿」を参考にしてみると、たとえば1978年度の場合、教育運動団体数100件のうち、学校の改築・増設、社会教育施設の増設充実、私学助成などを求める作為要求型の運動数は49件で、約半数近くにのぼる。これにたいし作為阻止型の運動は、学校増築・建設反対運動の6件が記されているだけである²³⁾。

こうした作為要求型・作為阻止型の運動にたいし、近年注目されているのが、自治志向型や自主創造型の運動の登場である。たんに「反対する」「要求する」だけでなく、自分たちの力で新しく「創造する」ことをめざす運動である。中野区の教育委員準公選運動や各地での子ども会活動に、こうした動きをみることができる。教育委員準公選運動の場合には、「条例制定要求」という要求運動の形態をとっているが、行政の仕組みそのものをつくりかえようとしている点で、従来の作為要求運動とは異なっている。また自主的な教育実践については、各地でさまざまな取り組みがおこなわれているが²⁴⁾、最近では新しく学校をつくる運動や「登校拒否児」のための学びの場・遊びの場をつくる運動など、新たな動きも生じている²⁵⁾。学校神話が崩れつつある今日においては、こうした動きはこれからも広がっていくと思われる。

もちろんこうした分類は運動を整理するための一つの理念型であって、現実には明確に分けることのできない運動も多く存在する。たとえば、父母・住民のおこなう自主的な学習会活動であるが、これは、さまざまな目的に応じて組織化されているため、特定の型に分類することは難しい。学習それ自体が目的である場合もあれば、作為要求ないしは作為阻止をおこなうために組織化される学習会もあるからである。また分類できたとしても、

ある運動が一つの型に終始するわけではない。自主創造的な運動も、時と場合によっては、行政に働きかけることがあり、作為要求型ないしは作為阻止型の運動形態をとることがある。

III <新しい教育運動> の特質

さてこれまで、<新しい教育運動>をめぐって、教育運動の概念をめぐる問題と<新しい教育運動>の分類整理の問題についてみてきた。次に検討すべき課題は、<新しい教育運動>の特質をどうとらえるかという問題である。本章では、この問題をさまざまな角度から検討してみることにしよう。

<新しい教育運動>の特質といっても、それ自体の分析からその特質が明らかになるわけではない。それをおこなうためには、ある特定の対象との比較検討が必要となってくる。ここではさしあたって次の2つの対象を取り上げてみることにしよう。

A 他の教育運動との比較

B 他の社会運動との比較

こうした2つの対象との比較が必要になってくるのは、<新しい教育運動>が、一面では教育運動の一部であると同時に、他面では社会運動の一部でもあるという二面性をもっているからにほかならない。Aの他の教育運動との比較では、民間教育運動なども考えられるが、ここでは戦後日本の教育運動をリードしてきた教職員組合運動を取り上げ、それとのちがいについて考察してみよう。

一方、Bの他の社会運動との比較については、問題が少し難しくなる。というのは、すでにのべたように、社会運動の内容それ自体が非常に多様なものを含んでいるからである。しかし、戦後日本の社会運動の流れをみると、特に60年代末以降には2つの大きな流れに分けてみることができる。すなわち一つには、労働運動に代表されるような伝統的な社会運動の動きであり、もう一つは、住民運動、市民運動、フェミニズム運動に代表されるような新しい社会運動の動きである。前者の運動は、戦前から存在し、戦後においても社会運動の主流的位置を占めてきたものである。これに対し、後者の場合は、60年代の後半頃から世界的規模で新たに登場した運動であり、本稿の主題とする<新しい教育運動>もこの流れのなかに位置づけるものといえる。したがって、このように社会運動を大きく2つに分けたうえで、それぞれについて比較検討をおこなってみよう。以上をまとめると検討課題は次のようになる。

A 他の教育運動(教職員組合運動)との比較

B 他の社会運動との比較

1. 伝統的社会運動(たとえば労働運動)との関係
2. 新しい社会運動(住民運動、市民運動)との関係

A 教職員組合運動とのちがい

60年代後半以降の<新しい教育運動>の動きは、すでにのべたように、教師を中心としたこれまでの教育運動のあり方を根底から問いなおすものとして登場した。地域における父母や住民は、生活に密着した教育にたいする自分たちの利害や理念を大切にし、それにもとづいて闘いのためのさまざまな行動をとったのである。彼らにとっては、「教師といかに共闘するか」、「教師にいかに代弁してもらうか」というテーマは、少なくとも運動の第一義的な課題にはなりえなかった。運動にとって有効であれば、教師を利用する、有効でないならば教師を排除し、地域の有力者に頼み込むという、かなりシビアな関係も存在していたといえよう。それゆえ彼らにとって教師は、共闘すべき存在であると同時に、批判・告発すべき対象にもなりえたのである。

それでは、こうした<新しい教育運動>は、これまでの教師を中心とした教育運動にたいして、どのような特質をもっているのだろうか。

まず第1は、<新しい教育運動>のとりくむ課題が、地域での生活と密着した、身近な教育問題が多いということである。子どもが学んだり、遊んだりしていくうえでの教育環境や生活環境をめぐる闘いが多くみられる。それは、学テや勤評をめぐる闘争に代表されるような、国の教育政策に真っ向から対決する闘いとは異なっている。特定のイデオロギーにもとづいて国の政策批判をおこない、それにたいする反対闘争を組むというよりも、生活実感にねざした脱イデオロギー的、脱政治的な性格が強くみられる。

第2は、闘いの場が職場から地域の間へと拡大した点である。これまでの運動が教師によって主に担われてきたことから、必然的に闘いの場は、学校を中心とする職場であった。職場における労働条件の改善、管理強化にたいする反対運動、自主研修権の確立など、職場の民主化と自治のための運動を進めるとともに、教育の仕事にかかわる運動—教育課程の自主編成、教育研究運動、国の教育内容政策にたいする反対運動などを教育実践の現場において進めてきた。国家権力と教育運動がまさに直接対峙する場としての学校現場こそが、教育運動の主要舞台だったのである。

しかし、運動主体としての父母・住民の登場により、運動の舞台は、彼らの生活の間である地域へと拡大した。これは、地域に生活する父母・住民によって運動が担わ

教育運動に関する一考察

れるようになったということのほか、学校の外の地域の場における教育問題が自覚的に取り上げられるようになったことを意味している。地域での子どもたちの生活環境や教育環境をめぐる問題、学童保育の問題、あるいは自主的な教育実践の創出といった問題が、教育運動の大きな課題になってきたのである。

またそれと同時に、学校をめぐる問題も、その内部からではなく、外部から、あるいは地域に生活する父母や子どもたちの視点から問題にされるようになった。つまり地域のなかでの学校という観点から学校のありようがとらえかえされるようになったのである。高校増設問題や学校統廃合問題は、地域に生活する人々にとって、まさに切実な課題として存在していた。これらの問題は、学校内部を舞台にしたのではなく、学校を地域のなかでとらえてはじめてその問題性が明らかになるようなものであった。またこうした視点を獲得することによってはじめて、教師の体罰や校則による管理が日常化した学校のありようの問題性もみえてくる。地域住民と学校との間の紛争、あるいは地域住民と教育行政機関・地方自治体との間の紛争など、これらの闘いが繰り広げられる場としての地域が、60年代後半以降、教育運動の主要舞台の一つになったのである。

第3は、運動組織のあり方についてである。〈新しい教育運動〉を担ったのは、無数の小さな運動体であった。父母・住民が自分たちの力で自主的・自発的につくりあげた運動体、教師と父母の教育懇談会や学習会を基盤にして形成した運動体、あるいは既存組織である町内会や自治会、あるいはPTAなどに主に依拠した運動体など、さまざまな形態があった。そしてこれらの運動体が、それまでの教職員組合に代表される運動組織と異なる点は、組織規模が比較的小さいこと、運動に参加するための資格と条件がゆるやかであること、個人の責任と主体性が重んじられることなどであろう。

地域に発生した教育問題にたいし、利害や課題意識を共有する人々が、自らの自発的な意思にもとづいて運動組織をつくったり、参加することによって、これらの運動体は成り立っていた。もちろんなかには、旧慣的・地縁的な組織に依拠することにより、個人の自発性がゆがめられたりすることもあるが、特に問題解決のために新しくつくられた運動組織の場合には、組織に参加するのも、脱会するのも個人の自由であり、そこでは個人の主体性が重要な運動原理になっている。また特定の個別具体的な課題を解決するために運動が結成されるため、その目標が達成されれば、運動の役割は一応終了し、組織は自然消滅することになる。それゆえ、組織を維持した

り、拡大したり、ときには防衛のための闘いを組むということは、副次的な課題にすぎず、厳格な綱領や組織規律というものも多くの場合必要としない。

しかしその反面、個人の自発性・主体性に立脚した運動であるがゆえに、個人の去就に左右されやすく、運動の継続性という点において問題をかかえている。また、個別課題に即した運動であるために、ときには地域的・私的エゴの追求に陥り、きわめて排外的な運動になる危険性をかかえているといつてよい。

B 社会運動のなかの教育運動

1. 伝統的な社会運動とのちがい

〈新しい教育運動〉が、それまでの社会運動と異なる点は何か。ここでは従来の社会運動を代表する労働運動を取り上げて、そのちがいについてみてみることにしよう。

その前に新しい社会運動の動きについてふれておかねばならない。すなわち1960年代後半以降、日本および欧米先進諸国において、新しいタイプの社会運動が擡頭した。それは具体的には、学生運動、反公害運動、住民運動、市民運動、反核運動、反原発運動、フェミニズム運動、エコロジー運動、少数民族運動、障害者解放運動などであった。こうした新しい動きは、フランスの社会学者アラン・トゥレーヌなどによって、〈新しい社会運動〉と呼ばれ、その特質や構造についての精力的な研究が近年おこなわれている²⁶⁾。

山口節郎は、このような新しい社会運動が、それまでの労働運動と異なる点について、次のようにまとめている。すなわちまず第1に、運動の舞台が、生産領域ではなく〈費消〉の場としての再生産領域であること、第2に、富の所有や配分をめぐる争いではなく、自然環境、生活スタイル、市民権、アイデンティティ、自己実現、参加、差別からの解放など、脱物質的な欲求や価値の実現をめざしていること、第3に、運動の担い手が、性、年齢、言語、民族、心身の障害といった〈属性的〉で〈自然的〉な要因によって生活条件が左右されやすい人々から成り立っていること、第4に、体制そのものの変革をめざした革命運動ではなく、反合理主義、反成長主義、反自然破壊、反差別という、異議申し立て運動の性格をもつこと、第5に、労働組合の官僚制化、国家への統合（ネオコーポラティズム）を警戒し、反国家、反政党、労働組合ぬきの運動形式をとることである²⁷⁾。

〈新しい教育運動〉が、60年代後半以降の新しい社会運動の動きの一環に位置づくものであることはいうまでもない。特に住民運動・市民運動の動きとそれは密接な関連をもっている。したがって、ここで指摘された新しい社会運動の一般的な特質も、その多くのものは〈新しい

教育運動〉に共通してみられるものである。つまり労働運動にたいする〈新しい教育運動〉の特質として、再生産領域を運動の舞台にすること、脱物質的な欲求や価値をめぐる争いであること、異議申し立て運動の性格を強くもつこと、などの点を指摘することができる。

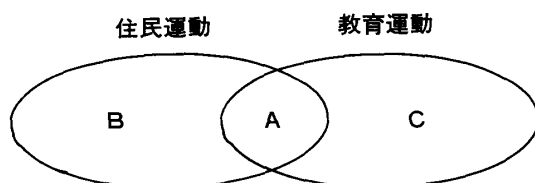
もっとも、ここで山口が指摘する新しい社会運動の特質は、西欧における運動を対象とした、アラン・トゥレーヌやクラウス・オッフエなどの分析にもとづくもので、日本の現実の運動を独自に分析して抽出した特質ではないという点にも留意すべきであろう。西欧における〈新しい社会運動〉の分析をそのまま日本の現実にあてはめるわけにはいかないという問題点がある。フェミニズムやエコロジーの運動は、理論状況は別にして、日本の現実においては西欧ほど活発化していないし、また、住民運動や市民運動にしても、特殊日本的な土着性や地域性が色濃く残っている部分のみみられるからである²⁸⁾。

他方、労働運動にしても、常に生産領域の課題だけに取り組んできたわけではなく、消費者問題や地域の問題、あるいは脱物質的な欲求や価値をめぐる問題などにも、それなりにかかわってきたことは確かである。特に教職員組合がおこなう労働運動の場合には、そうした傾向が強くみられる。それゆえ、新しい社会運動の特質として労働組合ぬきの運動形式をとることが指摘されているが、〈新しい教育運動〉の場合には、状況によっては課題を共有し合うことによって、教職員組合運動との強い結びつきがみられたりもするのである。しかし、こうした点を考慮しつつも、総体としてみれば、労働運動にたいする〈新しい教育運動〉の特質は、以上指摘したような点にあるといつてよいだろう。

2. 新しい社会運動とのちがひ

a. 住民運動と教育運動の関係

ここでは〈新しい教育運動〉と新しい社会運動の関係に焦点をあて、そこにおける〈新しい教育運動〉の特質について考察してみよう。新しい社会運動もまた、すでにのべたように多様な内容をかかえており、一つの運動によってそれを代表させることは困難である。しかしここでは、〈新しい教育運動〉に最も関係の深い住民運動を取り上げ、それとの比較検討をおこなってみることにする。問題領域をより鮮明にするために、まず、教育運動と住民運動との関係を図式化しておくことにしよう。



図のなかのAの部分は、住民運動としても教育運動としても位置づけうるものであり、教育的課題が住民運動のスタイルをとって展開される部分である。運動の主体は、地域の父母・住民である。具体的には、学校統廃合反対運動や高校増設運動や教育委員準公選運動など多くの事例があり、本稿でいうところの〈新しい教育運動〉に当たる部分である。

次にBの部分は、教育問題以外の課題に取り組む住民運動の部分である。住民運動の内容については、秋元律郎が次のように分類しているのを、それを掲げておこう²⁹⁾。

1. 環境権侵害(静穏, 眺望, 日照権等)にかかわるもの
2. 財産権, 営業権, 居住権侵害(土地収用, デパート進出, 区画整理等)にかかわるもの
3. 公害問題
 - a 産業公害, b 都市公害, c 基地公害, d 薬品公害
4. 環境悪化(モーテル, 尿尿, ゴミ処理場等)
5. 自然, 文化財保全(自然保護, 遺跡保存等)
6. 消費者保護(物価値上り, 過剰包装, 運賃値上げ等)
7. 差別問題(部落問題等)
8. 開発(企業誘地, 新幹線, 発電所設置等)
9. 施設設備, 建設, 充実, (公会堂, 公園, 路線新設等)
10. 教育一保育を含む一(学校施設, 保育所問題)
11. 福祉関係
 - a 社会福祉, b 医療福祉
12. 地区利害(町名変更, 学区変更, 学校統廃合等)
13. 政治問題(ベトナム反戦, 市長リコール, 平和憲法擁護等)

この分類に従えば、10の教育と12の地区利害のうちの学校統廃合が、図中のAに相当し、それ以外はBのなかに含まれるといえる。ただし、この分類は、1970年代の半ば頃に作成されたもので、現時点における住民運動の内容と若干異なる部分もある(たとえば、ベトナム反戦など)。

次にCの部分は、教職員組合運動や民間教育研究運動など、おもに教職員や教育研究者によって担われる運動がこれに相当する。AとCの部分は、お互いには別個の運動として明確に分離しているわけではなく、現実には、教職員組合が、Aの運動のなかに介入する場合もあり、ときには、Bの運動への参加・介入もありうる。AとCとの比較検討については、すでに本章の前節(IIIのA)で試みている。

ここで検討すべき課題は、AとBとの関係ということになる。しかし、その前に住民運動の概念について一言のべておこう。すなわち住民運動と類似の概念に市民運

動という概念があるが、本稿ではこの2つの概念を明確に分けて使用していないことを断っておきたい。確かに論者のなかにはこの2つをはっきり使い分けている例もみられる。たとえば、秋元律郎は、住民運動を「地域住民が、日常生活問題の解決をめぐる、彼らの利益および権利の防衛・拡充の実現のために、地域的連帯のもとに組織化された運動」とし、一方、市民運動とは「本来何らかの共通した日常的な利害関心を契機としながらも、特定の限定された地域・階層をこえる普遍的な象徴とのむすびつきのうちに運動の課題をみいだすもの」³⁰⁾としている。つまり、住民運動とは、直接的・日常的な利害関心と結びついた個別・具体的な運動を指し、市民運動とは、地域性を越えたより普遍的な理念（たとえば平和・人権）を課題とする運動を指すといえよう。

また、住民運動の場合には、旧慣的・地縁的・機能的組織（町内会、自治会、PTA）に依存した運動が多くみられる³¹⁾のたいして、市民運動の場合には（ベ平連を想起せよ）、あくまでも個人の主体的な参加と責任を重視する個人原理—「どの組織にも属していないくふうの市民」が、自己の責任において、〈手づくり〉の運動をそれぞれの住んでいる場所で行う³²⁾という原理に貫かれた運動であるというちがいを指摘することもできよう。

しかし、住民運動が個別地域的な問題に結びついているといっても、その問題の掘り下げはより普遍的な課題の発見につながるだろうし、また、住民運動においても「××を守る会」や「××を考える会」の結成にみられるように個人原理に立脚した運動体が存在しており、その意味で住民運動と市民運動を分ける明確な基準は存在しないと考える。よって以下では、住民運動という言葉に代表させておくことにする。

b. 住民運動にたいする〈新しい教育運動〉の特質

住民運動も〈新しい教育運動〉もともにそれを担う主体は、住民・市民であるという共通性をもつが、それでは両者のちがいはどこにあるのだろうか。より具体的に検討するため、〈新しい教育運動〉を代表するものとして学校統廃合反対運動を、一方その他の住民運動を代表するものとして公害反対運動を取り上げながら、この問題を考えてみることにしよう。この2つの運動を取り上げたのは、ともに住民運動を代表する、よく知られた運動であるという理由のほかに、いずれも(イ)住民の日常生活への侵害にたいする抵抗運動である、(ロ)運動の本格的な展開が高度経済成長以後の60年代後半以降である、(ハ)一般的に政党や労働組合の支援の立ち遅れが目立つ、といった共通性がみられるからである。

すでに住民運動の分類のところでもみたように、一口に

公害といっても、産業公害（企業を中心として発生する大気汚染・水質汚濁・悪臭等）、都市公害（都市化に伴う大気汚染・騒音・振動・交通等）、基地公害（騒音・振動等の基地の所在による公害）、薬品公害（農薬・食物添加物・薬等によるもの）などさまざまあり、それにたいする反対運動も多様な形態をとる。

戦後日本において公害問題を大きくクローズアップさせたのは、熊本県と新潟県で発生した水俣病である。問題の発生は、すでに1950年代に起きていたが（最初に水俣で事件が発生したのは1953年である）、この問題への運動としての本格的取り組みは60年代後半である。反対運動は、患者自身の被害者の会とそれを支援する組織の結成、企業と行政への責任追求と補償交渉、公害民事訴訟の提起というように展開していった³³⁾。その後公害問題は、四日市ぜんそく、富山県神通川流域のイタイイタイ病の発生など、全国的広がりをみせ社会問題化した。

一方、学校統廃合反対運動は、国や自治体の統廃合政策の動向と密接な結びつきをもっている。戦後における統廃合政策の流れは、大きく2つの時期に分けて考えることができる³⁴⁾。まず第1は、50年代後半から60年代前半にかけておこなわれた学校統廃合政策である。これは、1956年の「新市町村建設促進法」にもとづいて推進された、町村合併に伴う統廃合であった。文部省もこれを積極的に支持し、57年には「学校統廃合実施の手引き」を作成し、地方自治体のおこなう学校統廃合に一定の基準を明示した。

第2は、60年代後半から70年代前半にかけておこなわれた学校統廃合政策である。これは、高度経済成長による都市への人口集中と、それに伴う農村における過疎化の進行に対処するためにおこなわれた学校統廃合政策であった。1970年の「過疎地域対策緊急措置法」にもとづいて、各地方自治体は過疎対策の一環として統廃合計画を策定し、推進したのである³⁵⁾。

こうした行政主導の学校統廃合政策にたいし、学区の住民による反対運動が70年前後に集中的に生じた³⁶⁾。すなわち学区住民は、統廃合阻止をかかげて、自治体当局と頻りに交渉を重ね、他方では県・市町村議会に働きかけたり（請願・陳情）、推進派首長のリコール請求などをおこなったりした。対立が激化し話し合いによる解決が不可能になると、ときには同盟休校—自主教育といった実行使もおこなわれた。それでも解決しない場合は、学校統廃合にかかわる行政処分（学校廃止処分や就学指定校変更処分）の取り消しを求める訴訟が提訴され、裁判闘争へと持ち込まれたりした。また学校統廃合をめぐる対立は、学区住民と自治体当局との間だけでなく、住民

内部においてもみられ、統廃合推進派と反対派が厳しく対立する状況が地域によっては存在した³⁷⁾。

これら2つの運動のちがいは、単純に考えれば、一方が公害問題、他方が学校統廃合問題という、テーマにおけるちがいとなって現れている。問題は、こうしたテーマにおけるちがいが、運動そのものにどのような相違をもたらすのかということである。

まず第1は、運動の敵手に関するちがいである。一般に公害の場合には、それを発生させた原因や責任の所在、あるいは発生をくい止めるための防止策やその計画主体が、不鮮明な場合が多い。水俣病のように、その原因が一企業に特定化する場合は別にして、公害の複合化と拡散化が進行しつつある近年においては、その責任主体を特定化することは難しくなっている。ときには個別企業であったり、複数の企業であったり、あるいは行政当局であったりする場合がある。また、自動車の排ガス問題にみられるように、被害者の不特定化と加害者の不明確化という事態も生じてきている。これらのことは、「運動にとっての可視的な敵手が不在」³⁸⁾となることを意味しており、それだけ反対運動が成立しにくくなっている。

これにたいし、統廃合反対運動の場合には、敵手の存在はつねに明確であり、統廃合を推進しようとする行政当局が対抗すべき運動対象となる。それゆえ、運動における課題の設定も、より具体的・実践的なものになりうる。統廃合を阻止すること、これが運動における第一義的な課題であり、そのための戦略戦術も敵手の存在が明確なため、より具体的に編みだすことが可能である。

第2は、運動主体をめぐるちがいである。いずれの場合にも、運動主体は、被害を被る（あるいは被ると予想される）人々を中心である点は同じである。しかし、その主体の定在に関していえば、次のようなちがいがみられる。すなわち、公害の場合には、被害の及ぶ範囲は一定ではない。狭い範囲の場合もあるし、広範囲に及ぶ場合もある。このように公害の影響の及ぶ（と思われる）範囲が不確定であるがゆえに、運動を担う主体の定在もまた不確定である。

これにたいし、学校統廃合の場合には、運動主体の定在が不確定なものとして現れることはない。というのは、学校の場合にはつねに学区が存在し、統廃合問題はこの学区という確定された地域の住民にのみかわりをもつ問題であるからである。領域はすでに確定されており、したがって運動主体になりうるものの存在も確定的である。これは、現代の学校が公教育制度として国家的組織のもとにあり、行政権力の統治のなかに組み込まれていることと深くかかわっているといえる³⁹⁾。

第3は、運動における〈子ども〉存在の有無である。学校統廃合に反対する人々の最も有力な論拠は、それが子どもにとって多大な負担（通学時間の増大・交通事故の危険性）をかけるからであった。静岡県清沢東小統廃合問題の事例研究をおこなった伊藤敬によれば、反対の理由は多様であるが、最も多いのは「遠距離でしかも交通の便が悪い」「交通が心配」「近くの学校に通わせたい」といった通学上の理由であるとされている⁴⁰⁾。ここでは学校統廃合が、子どもにとって何を意味するかという〈子ども〉の論理からのとらえかえしがおこなわれている。

一方、賛成派においても同様である。たんに地方財政の合理化という経済効率の観点からのみ統廃合の推進が主張されているわけではない。行政当局あるいは賛成派の父母が、統廃合を支持し推進しようとするのは、それによって施設設備の充実と適正規模の確保がはかられ、子どもの教育効果が高められるということにもとづいている⁴¹⁾。もちろん行政当局の場合には、こうした〈教育〉の論理は、あとからとってつけた形式的なものにすぎないかもしれない。しかし、いずれにしても〈子ども〉にとって統廃合がいかなる意味をもつかという、〈子ども〉の論理あるいは〈教育〉の論理が、運動を形成していくうえで重要な働きをしているといえる。

これにたいし公害反対運動の場合には、子どもと大人の区別は重要な意味をもたない。子どもであれ、大人であれ、公害によって被害を被れば、〈被害者〉という形で一樣にくくられる。そこには、〈子ども〉の論理によって運動が組み立てられるのではなく、あくまでも〈被害者〉の論理に立脚して運動が組み立てられるのである。

このように運動において〈子ども〉存在を不可欠にするところに学校統廃合反対運動の特質がある。そこにおける〈子ども〉存在とは、運動の主体がたんに子どもであるということの意味するだけでなく、運動の端緒的契機や目標設定、あるいは組織化の過程などにおいて、〈子ども〉の存在が重要かつ不可欠なファクターとして働くことを意味している。つまり、子どもに何らかの形でかわる問題を契機にしつつ、それが子どもにとっていかなる意味をもつかという一定の価値判断を介在させながら、運動が組み立てられるということである。

以上みてきたちがいのうち、第1点目と第2点目は、どちらかという学校統廃合反対運動と公害反対運動のそれぞれの特異性に規定されたちがいであるのにたいし、第3点目の〈子ども〉存在の有無は、より本質的なちがいとみなすことができる。つまり、学校統廃合反対運動や公害反対運動に限定されることなく、より広く〈新し

い教育運動」と住民運動のちがいで、一般化することができるものである。

〈新しい教育運動〉が〈子ども〉存在を不可欠とするところから、この運動はさらに次のような諸特徴をもつことになる。

第1は運動主体の二重性。影響あるいは被害を直接被るのは子どもであるにもかかわらず、実際に活動する運動主体は主に子どもたちの親すなわち父母である。ここでは被害者が運動の第1次主体であるという定式は一般には成り立たない。公害問題の場合には、公害によって被害を被る主体が原則的には運動の第1次主体であり、その他の主体は支援者という形でくくられることになる。住民運動に限らず、労働運動や農民運動、あるいは女性解放運動などにおいても、そこでは搾取されたり差別されたりする当事者がまずなによりも運動の第1次主体である。しかし教育運動としての住民運動の場合には、子どもはあくまでも潜在的可能性としての運動主体であり、現実の主体は子どもの〈代行者〉としての親である⁴²⁾。

ここで注意すべきことは、こうした運動における親子の主体の関係は、運動一般にみられる、支援者と当事者の関係とは異なるということだ。すなわち子どもが当事者で、親が支援者という関係ではない。両者はともに当事者ではあるが、運動の中心的活動を主に担うのは大人としての親である。このような当事者性における一体化と活動における分離が、〈子ども〉を介在させた運動の一つの特徴でもある。

両者の一体化を成り立たしめるものは、血縁の関係にもとづく親子の対的な幻想にほかならない。子どもの実感を親の実感として、子どもの利害を親の利害として受けとめ、そのうえで親が子の〈代行者〉として、運動の主體的役割を果たすのである。その意味でこの領域における教育運動は、家族内部の親子関係に深く規定されることになる。そしてこの親子関係それ自体が、家族のシステムのありように規定されていることを考えるならば、こうした運動の分析にとって、家族論の視点は不可欠である。

これまで父母を主体にした教育運動にたいする理論的・実践的分析においては、一般に「父母」のありようそれ自体は問われることはなかった。しかし、現実の運動の場合、「父母」を主体にするといっても、実際には「母親」、特に時間的にある程度余裕のある「専業主婦」が中心になって活動がおこなわれる場合が多い。それは、家庭内の性別役割分業を何ら変えることなく、むしろそれを前提にして教育運動がおこなわれることを意味する。運動主体である「母親」が何を要求し、どのような行動をお

こなったかを明らかにするだけでなく、「母親」という存在によって担われる運動のもつ問題性にも目を向けなければならないであろう。そして母子関係に規定され、しかも「子どもにたいする母の願い」という母性を強調した運動のありようを問題視していくためにも、家族論の観点からの教育運動のとらえ返しが必要である。

第2は運動の多様化である。〈子ども〉存在を不可欠にするということは、同時に「子どもをどうとらえるか」「教育をどうとらえるか」という〈意味〉や〈価値〉を問う運動でもあることだ。〈新しい教育運動〉が他の住民運動とちがう点の一つは、こうした〈意味〉や〈価値〉を問う側面がきわめて強いという点にある。ところが、子ども観や教育観をめぐるのは、人々の間に多様な〈意味〉や〈価値〉が存在しており、このことが運動の多様化を引き起こす一つの要因となる。

運動の多様化は、テーマにおける多様化だけでなく、同一テーマのもとでの運動内部の多様化をも意味する。たとえば、学校統廃合をめぐる、父母・住民の間で賛成派と反対派の内部対立が生じたり、あるいは学校教育をめぐる、民主化運動や改革運動をおこなおうとする父母の動きにたいし、現行の教育秩序を守ろうとする父母の「正常化」運動が生じたりする場合である。これ以外にも、特定のテーマに関して、父母・住民の間で意見や立場が異なるという事例はよくみられる。これは一口に父母・住民といっても、決して予定調和的なものではなく、それぞれが多様な利害と価値観をかかえており、それゆえ対立的な関係が現出する場合もありうることを示唆している。

こうした点に目を向けることは、教育運動論をよりリアリティに富んだものにすると同時に、教育自治の問題を考えるさいに重要な論点を提示することになる。というのは、教育自治が、父母・住民の教育意思の反映や実現をめざすものであるならば、現実には父母・住民の間にみられる多様な教育意思の存在をどのように解決すべきかという問題、すなわち合意形成の問題が重要な課題としてクローズアップされてくるからである⁴³⁾。

また運動における多様化という事態は、運動をどう評価するかという問題ともかかわってくる。単純に反権力かどうかという形では、錯綜した教育運動の現状からして運動を正しく評価することはできなくなっている。あるいは民主的であるとか、主體的であるといった基準で運動を評価することも不十分であろう。〈新しい教育運動〉が〈意味〉や〈価値〉を問い、子供観や教育観をめぐる争いという側面をもつ限り、そこにおける子供観や教育観の内容そのものを問題にしていく視点が必要になって

くる。近代的な子供観や教育観が問われ、学校とは何か
が問題にされている今日の状況のなかでは、そうした視
点をもつことは、よりいっそう重要な課題である。

おわりに一まとめと課題

これまで教育運動の概念、〈新しい教育運動〉の構造と
特質などについて検討をおこなってきたが、ここでその
要点をまとめておこう。

1. 教育運動の概念は、一般に教師のおこなう運動を中
心にイメージされ、教育運動であるかいなかの基準は、
その運動が反権力であるかどうかにか求められていたが、
こうした教育運動概念では、現状を正しく説明しえなく
なっている。父母・住民を主体にした教育運動を正当に
位置づけようような教育運動概念を再構成すること、ま
た反権力を基準にするのではなく、教育に関する目標・理
念をかかげる社会的な運動体すべてを教育運動論の対象
に設定することが必要である。

2. 〈新しい教育運動〉の構造を明らかにしていくための
方法として、運動の目的による分類ではなく、権力との
関係を軸にした分類が必要である。権力との関係につい
ては、権力に働きかけるタイプ、権力から相対的に自立
したタイプ、権力に同調するタイプの3つの型が考えら
れ、これを基本に〈新しい教育運動〉を類型化すると、
作為要求型、作為阻止型、自治志向型、自主創造型、同
調補完型の5つに分けられる。最も一般的にみられるタ
イプは作為要求型の運動であり、近年の新しい動きとし
て注目されるのは、自治志向型および自主創造型の運動
である。

3. 〈新しい教育運動〉が、それまでの教職員を中心とし
た教育運動と異なる点は、個々の教育政策にたいする反
対闘争というよりも身近な教育問題をめぐる紛争である
こと、運動の主な舞台が学校内ではなく、地域であるこ
と、運動組織が比較的小規模で柔軟性に富むこと、など
である。また他の社会運動にたいする〈新しい教育運動〉
の特質は、運動において〈子ども〉存在を重要なファク
ターとすること、さらに子ども観や教育観などをめぐっ
て〈意味〉や〈価値〉を問う側面を強くもつことである。

最後に残された課題について二、三のべておくことに
する。

まず第1は、〈新しい教育運動〉を5つの型に分類した
わけであるが、それぞれの型が歴史的にどのように展開
されてきたかを、具体的にあとづけてみることである。
それはたんなる分類のための分類に終わらせないため
にも、必要な作業といえる。

第2は、家族論と教育運動論との関係である。〈新しい
教育運動〉の場合、それを担う主体は父母・住民・市民
という形でくくられているが、こうした一般的なとらえ
方では、運動主体の内部矛盾というものなかなかみえ
てこない。運動をめぐる父母どうし、住民どうしの対立
だけでなく、本論中でも指摘したように、男と女の性を
軸にした差別構造などにも注目する必要があるだろう。
「子どもを守る」ための運動の多くが「母親」によっ
て担われているという現実をどうみるのか。そこには「子
どもを守ること」=「母親の役目」という通念が、運動主
体においてもまた社会的にも暗黙のうちに前提にされて
いないだろうか。運動の過程や成果、あるいは運動主体
の形成過程に目を向けるだけでなく、こうした運動体
のもつ「母性主義」を問題にしていくことが重要であり、
そのためにも家族論の視点からの教育運動の再検討が必
要である。

第3は、個別運動体に体する具体的考察である。個々
の運動体の発生過程や展開過程、あるいは組織化過程に
焦点をあてた考察が必要である。つまり教育運動総体を
マクロ的視点から分析するだけでなく、その構成要素で
ある個別運動体に対するミクロ的視点からの分析が課題
とされる。こうした2つの視点にもとづく分析は、教育
運動論の内容をより豊かなものにするし、また〈新しい
教育運動〉内部における個別運動体どうしの差異という
ものを明らかにするであろう。

本稿は、従来の教育運動論にたいする一つの問題提起
であり、また構築すべき教育運動論に向けての一つの試
論の提出という意味をもつ。父母・住民・市民を主体と
する新しいタイプの教育運動をどのようにとらえ、どの
ように位置づければよいのか、またそのための理論的枠
組をどのように構築すべきかといったことがらが、本稿
での中心的テーマであった。もちろんかかる課題が本稿
において十全に展開されたわけではなく、残された課題
は上記の3点以外にもまだ多くあるが、いずれにしても
これらの問題については、今後さらに検討を重ねていく
ことにしたい。

《註》

- 1) 拙稿「変容する教育運動を探る」岡村達雄編『教
育の現在 第3巻 教育運動の思想と課題』社会評
論社、近刊予定。
- 2) 宗像誠也「教育運動」『岩波講座 現代教育学3』
岩波書店、1961年所収、p. 230。
- 3) 宗像、同前、pp. 232-233。
- 4) 柿沼肇「『教育運動』の概念と研究視点の検討」、

教育運動に関する一考察

- 岡本洋三「教育運動史の方法論についての試論」、いずれも『季刊教育運動研究』第1号、1976年。
- 5) たとえば、『教育学大事典第2巻』(1978年)における「教育運動」の項(船山謙次執筆)参照。
 - 6) 船山, 同前, p. 73, 柿沼, 前出書, p. 16参照。
 - 7) 曾根中清司「戦後のわが国における社会運動の理論的研究について」『東海大学政治経済学部紀要』8号, 1976年, p. 29。
 - 8) 宗像, 前出書, p. 241。
 - 9) 同前, p. 242。
 - 10) たとえば大田堯は『日本近代教育史事典』(1971年)のなかで「教育運動」の項を執筆しているが、戦後における教育運動としてとりあげているのは、教員組合運動と民間教育運動の2つだけである。
 - 11) 曾根中, 前出書, p. 54。
 - 12) 『現代社会学辞典』有信堂, 1984年, p. 643。
 - 13) 塩原勉「戦後日本の社会運動」『社会学評論』13巻1号, 1962年, p. 5。
 - 14) 前出書『現代社会学辞典』p. 643参照。
 - 15) 地域教育運動の概念内容については次のものを参照。田村武夫「地域教育運動試論」『和光大学人文学部紀要』12号, 1977年, p. 71。猪山勝利「地域教育運動」『現代社会における地域と教育』東洋館出版, 1981年, p. 194。今橋盛勝『教育法と法社会学』三省堂, 1983年, p. 253。
 - 16) たとえば、「家庭と地域・校区からの改革運動」を標榜した日教組・第2次教育制度検討委員会の最終報告『現代日本の教育改革』(1983年)を参照。「住民の教育自治」あるいは「教育の住民自治」を実現する運動として地域教育運動がとらえられ、そこに大きな期待が寄せられている。
 - 17) 地域教育運動をたんに実践紹介のレベルではなく、少なくとも理論化しようという課題意識にもとづいて検討をおこなっている論文としては、以下のものがあげられよう。①田村武夫「地域教育運動試論」『和光大学人文学部紀要』12号, 1977年, ②藤岡貞彦『教育の計画化』1977年, ③三輪貞宣「地域教育運動と教育の住民自治」『自治体問題講座6』1980年, ④猪山勝利「地域教育運動」『現代社会における地域と教育』1981年, ⑤姉崎洋一「地域教育運動論—父母・住民論」『戦後日本の教育理論(上)』1985年。
 - 18) 三輪定宣「地域教育運動と教育の住民自治」『自治体問題講座6』自治体研究社, 1980年, pp. 123-124。ただし三輪の場合、〈新しい教育運動〉という用語は使っておらず、「地域教育運動」という用語を使って
- いる。次にみる猪山の場合も同様である。
- 19) 猪山勝利「地域教育運動」『現代社会における地域と教育』東洋館出版, 1981年, pp. 202-203。
 - 20) 同前, p. 202。
 - 21) 西尾勝「行政過程における対抗運動」『日本政治学会年報政治学』1974年。
 - 22) 同前, p. 80。ただし、そこでいう権力は公権力に限定されるものではないと、西尾はのべている。
 - 23) 「住民運動団体名簿」の詳しい分析については、前掲の拙稿「変容する教育運動を探る」を参照されたたい。
 - 24) 地域での子ども会活動などの実態については、増山均『子ども組織の教育学』青木書店, 1986年を参照。
 - 25) 新しい学校をつくる動きを代表するものとしては、1985年につくられた学校協同組合「共学舎」などがある。家坂哲男「共学舎とネットワークの夢」『思想の科学』1986年3月号。また「登校拒否児」のための「学びの場」「遊びの場」としては、千葉県佐倉市の「学びの場を創る会」、八千代市の「フレネ共育舎」、東京都北区の「東京シューレ」などがある。「朝日新聞」1989年2月10日付朝刊。
 - 26) 日本においても、最近この〈新しい社会運動〉にたいする研究への取り組みが活発におこなわれている。主な業績としては、『思想』の特集「新しい社会運動」1985年11月号、栗原彬・庄司興吉編『社会運動と文化形成』東大出版会, 1987年、高田昭彦「アメリカにおけるグラスルーツの市民運動の新しい動向」『成蹊大学文学部紀要』第20号, 1984年、安立清史「後期資本主義下の社会運動」『ソシオロギス』9, 1985年などがある。
 - 27) 山口節朗「労働社会の危機と新しい社会運動」『思想』1985年, 11月号。
 - 28) ちなみに〈新しい社会運動〉概念そのものについても混乱がみられる。たとえば安立清史は、〈新しい社会運動〉を住民運動や市民運動とは異なるものとして理解しており、反核運動や反原発運動などの「政治的エコロジー」運動を指すものとしている。安立「後期資本主義化の社会運動」『ソシオロギス』9参照。これにたいし山口節朗の場合には、60年代後半以降登場した各種の市民運動・住民運動も〈新しい社会運動〉の範疇に入れている。
 - 29) 秋元二郎「住民運動の諸形態」『現代のエスプリ93』1975年。
 - 30) 秋元二郎「地域権力構造と市民運動」『社会学評論』

- 第21巻第2号, 1970年, pp. 40-41.
- 31) 奥田道大「都市における住民組織」『地域活動研究』第1巻第1号, 1967年, pp. 19-20.
 - 32) 高島通敏「大衆運動の多様化と変質」『日本政治学会年報政治学』1977年, p. 52.
 - 33) 水俣病問題にたいする反対運動の詳しい動向については, 飯島伸子「産業公害と住民運動」『社会学評論』第21巻第1号, 1970年を参照せよ.
 - 34) 学校統廃合政策の流れについては, 今橋盛勝「地域の教育力と住民自治」『教育』1977年, 4月号を参照.
 - 35) 70年代における学校統廃合政策を, たんに過疎対策としてでなく, 地方財政の合理化と広域行政計画促進のための先導的・戦略的性格をもったものとして位置づける論もある. 深井純一「学校統廃合阻止から地域づくりへ」『住民と自治』1975年2月号.
 - 36) 学校統廃合反対運動は70年代前半だけでなく, 80年代においても生じている. たとえば有名なものとしては新潟県の干溝小学校統廃合反対運動があげられる. これについては小松茂久「干溝小学校統廃合紛争過程の分析」『季刊教育法』1985年秋, No. 59が詳しい.
 - 37) この点については, 静岡県清沢東小の統廃合をめぐる住民運動を分析した伊藤敬「住民の教育要求と学校統廃合一3」『静岡大学教育学部研究報告』No. 28, 1977年を参照せよ.
 - 38) 梶田孝道「社会問題の新しい特質とテクノクラシー」『現代社会学6』第3巻第2号, 1976年, p. 102.
 - 39) もっとも, ここでは運動の第1次主体になりうる可能性をもつ人々の存在に関して確定的であるかどうかをいっているのであって, その存在が確定的であるからといって, 現実にそれらの人々のすべてが運動主体となって活動するというわけではない.
 - 40) 伊藤敬「住民の教育要求と学校統廃合一1」『静岡大学教育学部研究報告』No. 26, 1975年, pp. 93-94.
 - 41) 同前, p. 93.
 - 42) ただし住民運動のスタイルをとる教育運動のすべてが, “親”という関係的役割に規定された主体によって担われているわけではない. たとえば学校統廃合などでは, “おらが村の学校”という素朴な愛着心からそれに反対する人々も存在する. また「日の丸・君が代」をめぐる反対運動は, 親の立場というよりも, それを越えたもっと幅広い立場からの運動であろう. しかし現実に存在する住民運動としての教育運動の多くのものは, その基本に親子関係を内包しており, 運動主体としての“住民”概念の中核に親=父母が位置しているとみてよいだろう.
 - 43) 佐貫浩「教育への親・住民参加における共同学習運動の意義について」『教育学研究』第47巻第1号, 1980年では, こうした合意形成に関する問題提起がおこなわれている.