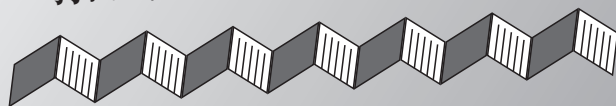


# 教育環境整備に挑む 北海道の学校間連携

持田-岡村公教育論に根差しながら



尾崎公子 (おざき・きみこ)

●兵庫県立大学

6回目となる「ふらのフォーラム」が昨年7月に開かれました。学校間連携の取り組みから10年が経とうとする中、改めて持田栄一氏や岡村達雄氏の学校事務論を振り返りながら、将来展望を拓きたいとの要望にお応えしてお話をさせていただきました。本稿はその一部を取り上げます。

## 「教育条件整備」から「教育環境整備」へ

富良野市学校間連携会議は、「教育条件整備」ではなく「教育環境整備」という用語を掲げた活動へと歩を進めています。学校事務の研究・運動において「教育環境整備」という用語に思いを込め、意図的に使用し始めたのは富良野の皆さんが最初だったのではないのでしょうか。

もともと「教育環境整備」を一般用語ではなく、テクニカルチームとして用いたのは旧民主党です。政権を取る前の野党時代に学校教育環境整備基本法案を国会に上程していました。定数改善、施設整備を別個に扱ってきた自民党政権に対して、「ヒューマン、ソフト、ハード」を一体的に捉え、整備の在り方を根本的に変えるパラダイムシフトを志向していたのです。

三者を一体的に捉えてこなかった背景のひとつに、旧教育基本法第10条をめぐる論議があります。教育条件整備という用語も同条文から抽出されたものですが、国民教育権論は国家の教育統制を批判して、教育行政は学校教育の外側にある

外的事項にのみ関わるべきで、内側の内的事項には介入すべきではないと主張していました。

学校事務職員の研究・運動もこうした議論に影響を受け、長らく教育課程に関わる実践の芽が摘まれてきたといえます。学校事務の取り組みは、教育条件整備の運動と呼んできましたが、それによって、図1のように、

学校教育を推進する領域の外側を担う職員として自らも自己規定するような取り組みになってきたのではないのでしょうか。

北海道の「領域としての学校事務論」

内外事項区分論を主張する国民教育権論を批判したのが持田氏や岡村氏でした。持田氏は1975年の全道事務研究大会千歳大会で「教育としての学校事務を問いかえす」とい

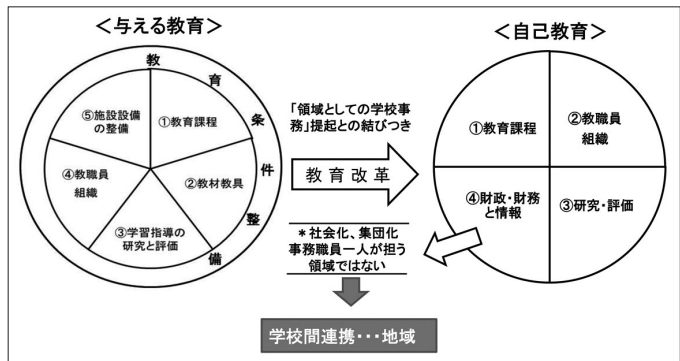


図1 領域としての学校事務から学校間連携へ (『北響』2000年、26ページをもとに筆者作成)

う論題で講演をされています。この論題が示しているように、行政としての学校事務論のみならず、教育としての学校事務論も批判対象として、持田氏の特色があります。いわば、国民教育権論批判を梃にして、行政職と教育職の双方を止揚する学校事務論を追究していたといえます。

全道事務研は、持田氏の理論に基づき、「領域としての学校事務」を掲げて研究、実践をしてこられました。

旧文部省は学校教育を推進する領域として5領域を提示していました。学校事務職員が担う領域は想定されていません。そこで、北海道では、学校教育を推進する領域として、①教育課程、②教職員組織、③研究・評価、④財政・財務と情報、に再編成し、④を学校事務職員が担う領域、すなわち「領域としての学校事務」が提起されました。けれども、この領域再編成は教育変革を伴うもので、「与える教育」を捉え返し、変革の主体となるべく「自己教育」を求めたものとした(図1)。

持田氏は、学ぶべき知識をパッケージ化して、「教え・教えられる関係」に教師・生徒関係を固定し、子どもたちを「できる・できない」に選別、序列化する教育を「与える教育」と呼んで鋭く批判していました。氏は、教育を無前提によきものとする教育理想主義を批判して、「教育」によって「社会」を変革するという発想を問題の俎上に載せ、むしろ現実の教育を変えていくという観点に立ち、その中で事務が

もっている疎外関係を克服していかなければならないと主張していたのです。

学校事務は、「人間のいきざまに関わる事務」であるという意味で、事務一般には解消されない特殊性がある。けれども、「特殊性」に則って教育理想主義に陥ってもいけないと警鐘を鳴らし、目指すべき学校事務職員論は、「教育をよいもの：（中略）：教師をよいものにおいて、そこへ事務職員が仲間入りをすることによって、自らの地位を、高めるということを意味しない」（『北響』2000年、151ページ）と述べています。学校事務の領域は、教育理想主義を相対化し、所与の教育関係を変革する〈自己教育〉を通してこそ確立されるべきだとしたのです。

さらに両氏は、人権を人類普遍の価値ではなく、「特殊市民社会におけるイデオロギー」であり、人権の基本ベースは私的所有の権利にあると喝破し、人間と人間との結合ではなく、むしろ人間と人間との区分に基づく「区分の権利」となる側面を捉えていました。周知のように、人権概念の成立は、フランス革命に由来します。革命のスローガンだった「自由・平等・博愛」の自由は自由権として、平等は社会権として法律概念に取り入れられていきますが、果たして、博愛はどのような原理になって今の私たちの生活に根付いているのでしょうか。むしろ、「区分の権利」である側面が強まってはいないでしょうか。持田氏は教育権についても私的個人的に捉える原理となっていることを批判していました。

## 新しい教育共同体の創出と学校間連携

両氏は、教育権の保障が同時に教育への国家支配の実現となってしまう公教育体制を批判していました。一方、新自由主義も公教育を批判します。何を、何のために、いつ、どこで学ぶのか。これらの決定権は市民にあると主張します。教育権を自由権的に捉えるのは双方共通するところですが、新自由主義は、教育権を私的所有権と捉える「区分けの権利」に基づいており、教育を選択、消費の対象とするところに大きな違いがあり、社会共同事業と捉える契機はありません。

持田氏は、「区分の権利」となる人権論の陥穽を捉えながら、「教育を私的個人的なものとして考える近代の教育体制に代わって教育を社会共同の事業として捉える観点を一般化し共同化」していく必要を唱え、子ども・親・教師・市民の直接的参与の下に批判教育計画を立て、地域に新しい教育共同体を創出していくべきだと提言していました。では、いかに新しい教育共同体を創出していけばいいのでしょうか。全道事務研は機関紙で以下のように述べています。

「私達は環境の整備、いわゆる遊具をつくるとか花壇を花いっぱいにするという活動にとどまらず、地域と学校を生活者のレベルで結びつける役割を担っている：（中略）：それは、教育の仕事の組織化から社会関係の組織化へとつなげていく質を含むものです。（『北響』2000年、26ページ、太

字引用者)」

含蓄のある文章です。果たしてどのような実践から生み出された言葉なのでしょう。参加者の久保康弘さんから「人と人を切り結ぶ」ことが大切だと先輩から教わって実践してきた」という意見をいただきました。教師と学校事務職員、教師と生徒、学校と地域などをつなげていくことが重要だということです。裏を返せば、それぞれを「切り分ける」現実があったということです。

学校教育は、もとより教師のみによって営まれるものではありません。学校事務職員を含めてさまざまな職種の人に関わり、また保護者、地域住民の参与もあります。上の引用文は、つなげていく営みが、学校現場における業種間の協力協働を求める「教育の仕事の組織化」に止まらず、学校の枠を超えた取り組みとなることを含意しています。

学校の枠を超える具体例としては、領域論の「財政・財務と情報」があります。なぜ「財政」が入っているかについて、参加者の吉田芳樹さんが解説してくださいました。学校事務の対象は、予算の計画・執行に関わる財務のみだという意見もあったそうですが、事務職員には学校配当予算内でやりくりするだけでなく、地方交付税として国から市町村に交付されている義教費と実際の教育予算を比較したり、収入状況や予算配分を分析して、教育予算の要求につなげていくことが求められる。つまり財政分析を担う職種であることが表明されているのです。また、財政分析は個々の事務職員のみで完

結されるものではありません。ここに、図示したように、「領域」研究が「学校間連携」に展開する必然性があります。

### 学校間連携は公教育のサブシステム

2年前の旭川で開催されたフォーラムで、学校間連携は公教育のサブシステムとして位置付けられるのではないかと、という論議になりました。これは、里山資本主義はマネー資本主義のサブシステムであるという藻谷浩介さんたちの表現に倣ったものです。マネー資本主義をなくす議論は現実的ではありません。でも、限らない拡大・成長を志向する中で、労働力や地域資源を枯渇させてしまうようなマネー資本主義に対して、里山資本主義は人や自然とのつながり等、金銭換算できない世界に目を向ける生き方、暮らし方、働き方のなかにこそ「豊かさ」があると提起しています。

今、学校現場では、全国学力調査によって数値化できる学力に教育実践を規定されるような現状があります。全国学力調査をすぐに廃止するのは難しいですが、北海道の学校間連携会議は、〈与える教育〉を批判的に捉えるこれまでの実践哲学を継承しながら、〈自己教育〉によって、常に教育や社会の現実を相対化しながら、基礎自治体内の学校間の保護者負担を比較して負担軽減を図るなどの成果を上げてきています。数値化できない子どもの声を現場に活かすサブシステムとして機能させる実践を展開しているのです。