

子どもと『ツール化』する地域社会

- 地域社会との関係の問い直し -

神奈川大学非常勤講師

牧野 修也

1. 「地域社会と教育」

①教育社会学においては、多くの研究蓄積があり、いくつかの研究レビュー論文が存在する。

1. 不破和彦1974 「『地域社会と教育』論の再検討」教育社会学研究29集

地域社会における教育諸現象を把握する分析視覚がいまだに確立されていないことによる混迷と停滞の状態

→ 1) 「『地域社会と教育』研究を何のために行うのか」という研究目的

2) 「地域社会」と「教育」を考える時の曖昧さ

← 1) 既存の方法論との関連の曖昧さと不明確さ

2) 「地域社会」についての社会学的な分析方法の成果を無批判のままに機械的に導入したこと

3) 「教育」の概念、「教育」をどう捉えるかについての規定が明確ではない＝「教育」が自明の存在となっている

⇒ 「地域社会と教育」における問題の中心教育にあるのであり、地域社会は現実に1つの体制のもとで展開している教育を実証的に把握しようとした時にはじめて問題になる。

2. 小内透1988 「『地域社会の教育』研究の『新段階』と課題」北海道教育大学紀要

38巻2号

1970年代以降の研究の活発化

(1) 研究の到達点と課題

1) 矢野峻ら「地域教育の分業化論」

2) 清水義弘「学校機能委譲論」

3) 松原治郎ら「地域生涯学習社会システム論」

→ 1) 基礎となるべき「地域社会と教育」の関連の現実的メカニズムの解明の不十分さ

2) 地域住民層の階級・階層的に規定された生産・労働・生活とそこにおける個人の社会的形成過程のあり方の軽視

3) 「自己完結的な」地域社会把握

→ 1) 地域社会の不均等発展の深化が進み、地域社会の教育もそれに規定されているにもかかわらず、地域社会の間で同質化されているという誤りを内包してしまっている

2) 地域社会の否定的な側面に目を向けるあまりに、諸個人の社会的な形成にとって地域社会の持つ意義が軽視されている

(2) 展望

1) マクロな全体構造分析

- 1 地域社会における教育諸条件や教育水準の地域的不均等発展の実相を明らかにする
 - 2 地域社会における教育のあり方自体が「開かれた」形になっていることを捉える
- 2) インテンシブな特定地域社会調査
- 1 諸個人の社会的形成にとって地域社会が果たしている現実的役割と地域社会形成の発展にとって諸個人が現に果たしている役割を統一的に明らかにする
 - 2 階級・階層的把握と共通性を導く地域性の統一
 - 3 個人の目標と志向を考慮に入れる
 - 4 子どもと成人の違いの考慮
3. 久富善之 1992 「地域と教育」教育社会学研究50集
- (1) 3つのテーマ領域
- A 地域的人格形成力＝学校以前の地域の形成力・教育力
 - B 「地域にとっての学校」その意味と変容
 - C 「学校にとっての地域」その意味と変容
- (2) 3つの時期
- I ～1959年 教育の地方分権制とコミュニティスクール→農山漁村の調査研究
 - II 1960～1974年 高度成長・中央集権と進学準備教育が進む・地域生活離れ→「地域社会と教育」研究の衰退
 - III 1975年～ 社会的矛盾の顕在化と反省→「地域主義」思想→教育における地域コミュニティづくり
- (3) 時期の特徴
- I 動かない地域の定常性／作られるものとしての学校
 - II 地域変動・開発される地域／思い通りに動かない学校システム
 - 地域教育構造論
 - 教育・学校が開発・変動に対して受動的に捉えられる
 - 変動する地域と変わりにくい学校システムとの関係で学校に内在的焦点が見えにくくなる
 - III 学校の肥大化と学校化＝学校以前の地域の形成力・教育力の無効化
 - 「地域と学校」再編論
 - 1) 閉鎖社会となった学校を地域社会に開く
 - 2) 崩壊にある地域社会を立て直し、教育力を回復する
 - 3) 1) と2) を「地域と学校」の再編を通して果たそうとする
 - 矢野「真の有機的分業関係の樹立」
 - 松原「地域教育の統合・再編」
 - 清水「学校の地域社会化・地域社会の学校化」
 - 地域の「東京一極集中」と呼ばれる格差階層秩序化で有効性を失う
- (4) 課題

- 1) 「学校化」「学校制度」や「教員社会・教員文化」の研究
- 2) 階級・階層的構造が地域社会の構造の問題だけでなく、学校制度・教員社会とのかみ合わせで研究する必要

4. 高田一宏 2008 「教育社会学における『地域社会と教育』研究の動向」兵庫県立大学環境人間学部研究報告第10号

(1) 「地域社会と教育」研究の領域

1) 子どもの生活空間としての地域社会における社会化・人間形成

→地域における体験・遊びを機縁とする仲間集団・異世代
交流＝地域社会の教育力の基底

2) 地域社会と学校の関係

→地域の生活課題に密着した学校づくりと教育内容創造

(2) 「地域社会と教育」研究の現在と課題

1) 教育社会学の周辺領域であり、停滞状況

2) 実証的研究の課題

1 地域社会を子どもの社会化空間という観点から捉え、地域社会の変動が子どもの生活にどのような影響をもたらしているか？

2 地域変動が学校の変容に与える影響

3 地方自治体の教育政策の形成および実施過程

→「上からの教育計画」V. S. 「草の根の教育計画」という図式が時代遅れとなっている

←教育を基軸とした地域活動や住民運動の新たな芽生え

②現在の「地域社会と教育」をめぐる認識

1. 新しいコミュニティ・スクール論の登場、学校選択制の広がりが見られる現在、「地域社会と教育」の関連を掘り下げる社会学的研究の必要性は今までになく高まっている。

(小内透 2006 「変わる学校と地域社会の関係」大久保武・中西典子編著『地域社会へのまなざし』文化書房博文社)

2. 1990年代以降、「地域社会と教育」をめぐる新たな行政施策と実践が数多く現れる

学校五日制・地域における子育て支援や青少年の奉仕体験活動・総合的学習・小学校低学年の生活科の体験学習・学校評議員、学校運営協議会制度・公立小中学校の学校選択制 (高田論文)

3. 最近、学校、家庭、地域の「連携・融合」の必要性が叫ばれているが、…連携・融合の相手の地域社会を学校と家庭が創造しなければならないといった、現代的課題をそこに見ることができる。

(岡崎友典・高島秀樹・夏秋英房 2008 『地域教育の創造と展開－地域教育社会学－』放送大学教育振興会)

→政策的施策を契機とする「地域社会と教育」への関心の高まりと研究の必要性の高

まり

4. 渡部昭男の地域教育学の構想

→「近代国家における近代学校運営のための官房学」という性格を与えられた従来の学校教育学を乗り越える意図から、教育史や社会史の先行研究にも依拠した地域教育学が必要という山根俊喜の構想

教育を4つの機能（山根）と捉える。

1) 産=引き出す 2) 育=養い太らせる 3) 訓=しつける・訓育する

4) 教=教える・教授する

→現在は、「教」と「訓」のみが「学校教育機能」とされ、「産」と「育」は「養護・養育・保育機能」とされてしまっている。しかし、4つの機能をトータルに含んだ「人間形成作用の広がり」と「誕生からの往生までの時間の流れ」を組み合わせた「地域教育学」の構想（山根）

→「人間形成作用の広がり」を「機能の広がり」、「誕生からの往生までの時間の流れ」を「ライフステージのつながり」とした上で、「空間としての地域の重なり」と「地域教育をめぐる多様な人々のかかわり」を加えた4つの軸による「地域教育学」の構想（渡部）

（渡部昭男2011「地域が学校をとりもどす」柳原他編『地域学入門—〈つながり〉をとりもどす—』）

→具体的な点は分かりにくいですが、学校を中心としたものとして構想されている

⇒学校を基盤とした「地域社会と教育」論

2. 地域社会の教育力

① 地域社会とは？

P.ブルデュー 地域という概念は、階級分類闘争の一つの特殊な形が象徴的に表されたものであって、所与の概念と誤認されてしまう可能性が高い
=地域社会の境界線をどこに引くかということ自体も「政治的」な力関係によって、行政的にも個々人の意識の中でも引かれてしま
いやすい

→自分たちと同じで仲間であるということを相互認証する地域社会の境界線がどこに引かれるのかは、明確な規則が存在するわけでもない。

→われわれは、常に自分が境界線の内側にいるのか外側にいるのか、または、相手を自分が引く境界線の内側に入れるのか入れないのかを意識している。このことは、どのような地域社会に参加するのか／参加しないのかといった具体的な選択行動に表れてくる問題となる。⇒地域社会の恣意性と排除性

住田正樹

○地域社会は局地的小宇宙として多様な広がりをもった包括的現象
○問題とする子どもの側面、あるいは教育の側面によって地域社会の範域や性質がそれぞれに異なってくるし、逆に地域社会の問題を規

定することによって考察の対象となる子どもの側面、教育の側面が限定される。

- 地理的近接性という地縁によって結びついている社会
- 日常的な社会関係が重層化し、集積している領域
- 子どもの日常生活行動としての地域社会＝通学区域

(住田正樹 2010 「地域社会と子どもの発達」住田正樹編『子どもと地域社会』)

柳原邦光 ○グローバル化が進み、これまで固定し安定してきたとされるものの揺らぎ→現代社会の生きにくさに繋がる

- ← 1. 国民国家の揺らぎと不安
- 2. 個人化による社会的絆の喪失
- 3. 依拠すべきものの喪失

⇒地域学の必要性の創出

- ← 1. 解決すべき問題に応じて地域を設定し、地域の構造と特性を捉えつつ、効果的な施策を通じて人々の生活と幸福を高める
- 2. 暮らしが営まれてきた「生活の空間」とそこで長期的な時間を生きてきた「生活の知」に着目する
- 3. 地域を不変不動として捉えず、「いま、ここ」の視点からさまざまな関係性やつながりの1つ
- 4. 「移動する存在」としての人にとっての地域の持つ意味、人と地域の関係

(柳原他編 2011 『地域学入門－〈つながり〉をとりもどす－』)

地域社会そのものが、重層化するとともに流動化し、不変性が保証されなくなり、新しい関係性を常に構築することが求められている。

② 地域社会の教育力とは？

地域社会の教育力 (improving educational functions of the community)

- 1) 広義：地域社会の中で計画的に営まれる教育
- 2) 狭義：地域社会が生活の場であるという前提の下に、地域の自然・文化・人間関係から生起するものであり、地域自体から発する教育

← E. デュルケーム 教育を成人世代が若年世代に対して行う方法的
社会化

→教育とは、教育する者と教育される者の存在が前提としてあり、教育する側が望ましいとする価値観や知識の体系＝社会生活と社会の存立に資すると想定される価値観や知識を、教育を受ける側に授けていく行為＝教化する行為

⇒地域社会の教育力・・・地域社会が地域社会の成員を地域社会の一員として教化していく機能

→地域社会の教育力とは、社会的条件によって拘束された一定の範域性に基づいて規定された地理的空間として規定された地域社会が持つ教育力であり、地域社会の要請に基づいて行われてきた教育的行為であると位置づけることができる。

→地域社会の教育力は「地域自体から発するもの」であり、それぞれの「地域性」が非常に強いものである。

⇒地域社会の教育力とは、それぞれの地域社会の中で様々な機会を通して地域社会の構成員、とりわけ、子どもに働きかけ教化していく様々な機能

→広田照幸 「教育力」という言葉の曖昧さ

「教育力」という語には、そもそも「教育＝善」という前提が暗黙のうちに込められている。(広田 1999 『日本人のしつけは衰退したか？－「教育する家族」のゆくえ、21頁)

そこには、地域や家庭から青少年が受けるさまざまな影響力のうち、社会的に是認されるもの、望ましいものだけを取り出して、その量的多寡を問題にしているふしがある。青少年が受ける影響力のうちの望ましくない側面が無視・軽視されているのである。(広田 1999、21－22頁)

宮本常一 村里の教育

群れの教育

教育と名づける作用は、人間を、社会が必要とするようなタイプにそだてあげることから始まる

村の道徳律の伝承・祭の伝承・生活技術の伝承

→学校教育が国家の要望する教養を国民に植えつけることであったが、庶民がその子に要求することとは大きな食い違いがあり、両者の意図が調整されることが長くなかった。

→学校の道徳教育が形式主義となり、村里の道徳教育は旧弊とされる学校教育において、日常生活の機微を教えることはなかった

→いまそれがもう一度ほりおこされようとしているが、それは農民生活の手引きではなしに、新しい価値を見だし、また意義づけようとする人々の手によるもの(宮本常一 1987『庶民の発見』)

⇒学校教育と村里の教育の非親和性と対立関係

江馬成也 地域社会の教育力を地域行事に代表させるとするならば、学校教育とは別の次元のものであると指摘

活動内容としての地域の行事といったものは、自分たちの現実の日常生活と不即不離の関係のものであったから、そこには多種多様なものが内包されていた。それは、たしかにクセの強い、土着性をもったものではあったが、しかし、固定的で動かないというものでもなかったはずである。枠がないといえば嘘になるが、その枠は限定的なものでは決してなく、随時になんでも適当に導入したり、吐き出したり、呼吸しながら生きている実態そのものというべき文化であった。……それはそこでは、日常の社会関係や人間関係の補強の手段というも

のもであったから、そこにはもろな裸の付き合いの生のもものが剥き出しになっていただけの
ことである。あまりにもそれは生々しく、リファイン（洗練）しにくく、学校教育には向き
でなく、馴染みにくいものであったともいわざるをえないのである。

→地域行事は学年や学級を超えた地域社会そのものの単位で動いているのに対して、
学校教育が学年単位・学級単位に管理されて動いている点で、地域社会と学校が2
つの異質な世界であるという認識

→ “「子育ての習俗」のなかには、長い間の経験の積み重ねから、生まれるべくして
生まれ、伝えられるべくして伝えられた知識なり知恵があって、それは、今日の世
界からみても理にかなって、有効なものも少なくない” が、“昔の古いことを
学び、そして形だけがただ真似られて、取り入れられたからといって、それによ
って地域の伝統が再生され、こんごもそれが継承されていくことになるだろうとい
ふうにはとても考えられないし、どこかが間違っているようにも思われてならない
” と捉える。

同様に、地域の高齢者たちが、学校の教室に来て、古い遊びや伝統の芸能などを教
えることについても、子どもたちはいつもと異なることをすることによって喜ぶで
あろうが、“生活の底にあった土着のこころや、まつりや行事を通して継承がはか
られてきた地域の才色（らしさ）は、そこで老人が発揮し、子どもたちに伝えてい
たとは考えられない” と否定（江馬成也 1994 『子どもの民俗社会学』）

⇒地域社会の教育力は、そこに居住し、居住し続けるという「生活の場」としての地域
であることに基盤があるという認識

異なる見解の存在

大門正克 農村の教育システムと地域・家族のリズム

一九〇〇年代から一九五〇年代にかけての教育システムは、学校教育＋多様な教育システム＋自己
教育（生活綴り方・文芸雑誌・青年団・生活記録）の三つによって構成されていた。正規の学校教
育は地域・家族の生活リズムに合わせることで定着を図ったこと、正規の学校教育の周辺には補習
科や専修科など、地域・家族の生活リズムに対応した多様な教育システムがつくられたこと、さら
にその周辺では、学校教育の枠におさまらない綴り方や文芸雑誌、生活記録などがとりくまれ、こ
れらを通じて教育的機能が発揮されていた。農村の教育システムはこのように地域・家族のリズ
ムに対応する中で定着したのであり、それはまた地域・家族に教育機能が備わっていたからできた
ことであった。学校教育の目的と農家のしつけはたしかにイコールではない。…両者を一義的に対立
的にみる宮本常一や大田堯の議論は、再考の余地があるように思う。（大門正克 2006 「地域・
家族の生活リズムと教育の普及」日本村落研究会編『年報村落社会研究 42 地域における教育
と農』）

小内透 「むら」の教育力

- 1 通過儀礼：それぞれの節目に相応しい成長が為されているかの確認のための儀式
- 2 習俗
- 3 年齢階梯集団
- 4 （近代以降）学校を支える「むら」

→「むら」の文化センターとしての学校
「むら」の知識人としての教師
←学校を支える地主（小内2006）
⇒村の教育と学校教育の相補性と多様性

③ 政策としての「地域社会の教育力」
(審議会での議論)

1987年 臨時教育審議会「教育改革に関する第三次答申」

従来の教育が学校教育に偏っていたとし、家庭・学校・地域が相互に
連携・融合するシステムを作ることの提言
→地域社会が教育システムにおけるフォーマルな社会資源として組み込
んでいく

1996年 中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方」

1) 我々はこれからの教育において子供たち一人一人が、伸び伸びと自らの個性を存分に発揮し
ながら、こうした（引用者注：美しい日本語、我が国が形成されてきた歴史、我が国の先達が
残してくれた芸術・文学・民話といった）「時代を超えて変わらない価値あるもの」をしっか
りと身に付けていってほしいと考える。しかし、また、教育は、同時に社会の変化に無関心で
あってはならない。「時代の変化とともに変えていく必要があるもの」に柔軟に対応していく
こともまた教育に課せられた課題である。（傍線部は引用者）

2) いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、
行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、自らを律しつつ、他人とも協調し、他人
を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。（傍線部は引用者）

→教育は、「自分」の問題であり「自己責任」の問題とされていく。

→第一の目的としては、「変化することができる個人」の養成である一方、「自己実現」
と「教育は子供たちの「自分さがしの旅」を扶ける営み」

⇒社会の変化に対応しつつも、自分のやりたいことや適性を見つけていき、「健全な」社
会の構成員に、「自己責任」でなっていくということにも繋がる。そこには、地域社会
の共同性に見られるような相互関係的な連帯性はない。社会は個人の単純な集合体とし
て捉えられている

→地域社会や体験の場である「生活の場」と「自然環境」は教育的な社会資源として位置
づけられ、教育のツールと化していく。

「子ども農山漁村交流プロジェクト」に代表される子どもたちの農山漁村体験

→子どもたちの「生活の場」ではない非日常的な空間である農山漁村に、農村体験・自然
体験として一定期間滞在することを主眼

←こうした体験が、子どもの「育ち」に良い影響を与えていくと前提で政策が組み立てら
れている

←「社会解体している」都市と「人間性回復の場」としての農村という前提

○ラプトン 「農や自然という存在が、健康をキー概念とした場合、純粋さやピュア
さといった特別な価値を有して、健全なものとして受容される」

「健康的」と「不健康」の観念をめぐる強力な言説では、「自然」や田舎生活が、「文化」や都市生活よりも優遇されている。「自然」が象徴するものは、「純粹」や「善良」と情動的に結びついていて、田舎暮らしの健康さと健全さをめぐる郷愁を帯びた言説と関連する。このような自然の考え方は、ロマン主義時代までにさかのぼる。当時、自然は、都市化された世界にあって、孤独で情動的な触れ合いもないことへの抵抗で、神聖さと歪められていない人間の気持ちの源だと考えられていた。(D. ラプトン 1996=1999 『食べることの社会学』)

○浜田陽太郎 昭和2年 高等小学校の農村用の教科書での農業・農村についての記述の特徴

- 1 農業は着実・忍耐・堅実性を養う
- 2 農業は身体を健康にする
- 3 農業は家族愛を育てる
- 4 農村(田園)の自然は素晴らしいという言い方で農村を賛美する
- 5 農業は衣食住の源である
- 6 勤労を賛美し、その労が報われるのが農業である

(浜田陽太郎 1973 『日本近代農民教育の系譜』)

→小池聡 教育現場における知識偏重教育の進展と全体社会レベルでの都市化と工業化の急速な進展が背景となり、「農業・農村の教育力」が語られる

教育者たちは、教育の荒廃に対して一定の軌道修正をもたらすために、農業・農村が教材として積極的に活用できるのではないかと期待する。そこで、農業とは自然生態系のなかで働くことの実感が得られる営みであり、また農村とは伝統的な文化が継承され、相互扶助的な生活が営まれる場と捉えられる。一方、農村地域の自治体の側では、都会(特に東京や大阪といった大都市)の子ども向けの農業・農村体験プログラムが盛んに取り組まれるようになってきた。そこには、「農業・農村の教育力」をバネに都市との交流や、都市住民の地方移住を進めようという意図がある。(小池聡 1996 「農村における子どもの遊びと『地域体験学習』に関する調査報告」農村計画学会編『農村計画学会誌』15巻1号)

⇔地域の教育力が語られるときに前提にされてきた「生活の場」での体験ではなく、非日常的な地域空間での宿泊体験として構想されており、ツーリズムとしての側面が強い

→江馬が重視した「生活の底にあった土着のこころ」の継承は存在しない。地域社会の風景や光景をワンショット的に切り取られるだけの可能性も存在している

(教育指導要領)

新学習指導要領 「郷土」の視点がポイントの1つ

伝統芸能・郷土芸能の重視

平成18年3月 東京都教育委員会資料「日本の伝統・文化理解教育入門」

伝統・文化教育の理由

1. 学ぶ機会の減少

日本の伝統や文化を理解し大切にする教育は、従来、日常生活の具体的な時と

場に即して行われてきたものです。しかし時代の変化とともに、家庭や地域社会において子どもたちが伝統や文化について理解したり経験したりする機会が減っています。子どもたちが日本の伝統や文化の価値を学ぶためには、学校が家庭・地域社会と連携を図りながら、計画的・系統的な指導を展開することが必要になっている

→生活の場からの喪失・学校で教えるべきものという位置づけ⇨
学校化・教材化

2. 国際社会を生きる日本人の観点から

これからの社会は、国際化がますます進展します。今後とも日本が発展し、これまで以上に重要な役割を担うためには、様々な分野で国際社会に貢献し、世界の人々から信頼され、尊敬される人間を育成していくことが重要です。そのためには、異文化に対する理解を深め、異なる文化をもつ人々と協調していく態度を育てる必要があります。異文化を理解し大切にしようとする心は、自国の文化理解が基盤となって、はぐくまれるものです。我が国の伝統や文化について理解を深め、アイデンティティを確立する教育を推進することは、時代の要請でもある

→日本人のアイデンティティの問題

グローバル化に対するローカリティとしての日本人であり、
地域性については後景に退く

→柳原（2011）とも関連する

郷土の新しい芸能文化を育てる動き

茨城県・日立市「ひたち伝統芸能育成事業」

- A中 ソーラン節 (北海道)
- B中 エイサー (沖縄)
- C中 鶺鴒舞 (オリジナル)
- D中 三本柳さんさ (岩手)
- 市内保育園 荒馬踊り (岩手)

→生活の中からではなく、他の地域社会の郷土芸能を「移入」していく。つまり、「選ばれる郷土芸能」と見ることもできる。

→生活共同体的地域社会単位、学区単位、地方自治体単位でもなく、日本という国民国家単位での「郷土」＝ローカリティと見ることができる。そのことは、これまでの地域社会として想定してきた「郷土」とは意味が違ってくるのではないか。

⇒地域の範疇想定が異なることは、これまでの「地域の教育力」として期待されていたものや意味づけそのものを問い直す必要があるのではないか。