

「地域」との連携

—その意味の仕切り直しの必要性—

岡 健

はじめに

二〇〇一年六月八日。あの大阪教育大学附属池田小学校児童殺傷事件が起こった。多くのマスメディアがこの事件をこぞって取り上げ、「学校（保育園や幼稚園）」（以下、「学校」と略記）の安全管理の問題が改めて叫ばれるようになった。そしてこの事件以降、近年とりわけ積極的にすすめられてきた「学校」を「ひらき」、「地

域（あるいは家庭）」（以下。「地域」と略記）と連携することが、ジワリジワリとそのあり様を変えてきているように私には思われてならない。

例えば多くの「学校」で「地域」との連携を象徴する意味合いをもって開け放たれていた門は、あの日以降閉じられている。「学校」に入るためには、入口の事務室前で学外者名簿に氏名のみならず用件を記載し入校証をもらう。監視カメラが実際に設置される、あるいは抑止

的効果を宣伝文句にいわゆる「業者さん」達が偽物の監視カメラの設置を薦める状況が今、教育現場には起こってきている。そして残念なことに、そのいずれもが必ずしも実質的な防御に成りえない事を知りながらも、なのである。

確かに、下村哲夫が述べるように「学校は一般にいう公共施設ではない」し、『開かれた学校』と『校門開放』とは全く次元の違う問題であって、そういう論じ方自体意味がありません」（註1）という指摘は理解できる。しかしながら、では何故、氏が言うように「校門開放が学校開放のシンボルであるというような安易なとらえ方」（註2）になってしまったのか。またその一方で、連携の必要性を認めながらも事件の直後からは一斉に「門を閉め」、ことさらに氏名・用件を明確化した「名簿」を蔓延させる等の、これまでとは全く逆の対応としか思われぬ反応を引き出してしまふことになったのか。さらには下村は、文部科学省の一律的な「開放」の形態のあり様に疑問を呈し、その「見直し」の必要を

言っているが、ではそれはいったいどの様にすれば可能になるのだろうか。

本稿では、「地域」と連携するとはいかなることなのか。そしてそれを考えるために必要な基本的視座とは何なのか、思うところを述べていきたい。

これまで「地域」と連携することは

どのように捉えられてきたか

「地域」と連携するとはどのようなことなのだろうか。私がかつて別の論文で、保育・教育において「地域」と関わりを持つとする場合、それは大きく三つの立場から捉えられると論じたことがある（註3）。

(1) 啓蒙・啓発の対象（Ⅱ「変える」対象）としての「地域」

(2) 教育・保育のための材料（Ⅱ手段）としての「地域」

(3) 相互に「発信」しあう存在としての「地域」

すなわち(1)とは、ちょうど「教師―子ども」の関係を「成熟―未熟」「発達―未発達」としてそれぞれ対置し

て捉える近代学校の基本的特徴を、そっくり「学校」と「地域」に暗黙裡に置き換え、教育的にみて「望ましい」環境を「地域」の中に作りだそうという立場であり、また(2)は、「学校」において教育構想の実現のための資源を「地域教材」「人材」といった「材」と呼ばれる形で学校外部に手段として求めようとする立場である。したがってこの論文においては、そのいずれの立場も連携がそもそも対等な大人同士の関係を前提とする以上、そこには絶えず「おしつけがましき」に対する危険性(①の立場)や、「ひとりよがり」になる危うさ(②の立場)がある点を指摘したのであった。それに対し③の立場は、「融合」あるいは「参画」といわれる立場であり、一方的にどちらかがメリットを得たり権力的な上下構造を持つものとは考えられていない。つまり、双方がそれぞれにとって目的を実現するために他方を必要とする関係であり、だからこそ「折り合う」ことの必要性が目指されると述べたのである。

ところで今回、本稿を書くにあたってこの三つの立場

が、実は大きく二つの方向性で捉えられることに気づく。つまり、(1)(2)は基本的に教育・保育の側の意図性のみで「地域」を捉え、関わりを考えているのに対し、(3)は「地域」の側の意図性を含み込んでいるという点である。そしてこの様に捉えてみると、前述した「校門開放」が学校開放のシンボルであるというような安易なとらえ方」と、その対極にあるかのような後の反応の間での揺れ動きのいま一つの意味(安全管理という視点とは異なる意味)が透けてみえてくる。

と言うのも、前述したように下村は「学校は一般にいう公共施設ではない」と指摘した。しかしながらこの指摘は、(1)(2)から考えればそうだが、(3)においては必ずしもそうとは言えないのである。「学校開放」について詳しく述べる紙幅の余裕はないが、確かに当初は啓蒙・啓発的な社会教育の意図があった(今ももちろんある)にせよ、「施設開放」「機能開放」を求める主体は、結局はあくまでも「地域」の側にある。したがって、いったん「地域」が自律的に活動をし始めようとするれば、その意

図は「学校」の教育的な意思とは必ずしも重なるものではない。しかも下村が指摘したように、「学校開放」の背景に「国家財政の事情で地域住民のための新たな公共施設の設置が厳しくなっていた」（註4）という点がある以上（それは近年の複合化施設の増加を見ても明らかである）、生活（＝「生きる」ということ）をより充実させたいと願い、「学校」をより「開放」することを求める流れはむしろ必然であろう。

対極的とも見られる揺れ動きが持ついま一つの意味。それは「学校」という場が「ひらかれ」連携をとると言ったとき、教育・保育の立場から考える、すなわち「学校」にとって特定の意味を持つ者にのみ「ひらかれた」場なのか、それとも、「地域」の側で「学校」に意味を見出す者にとって「ひらかれる」場なのか、その間での葛藤した状況として理解できるといえよう。

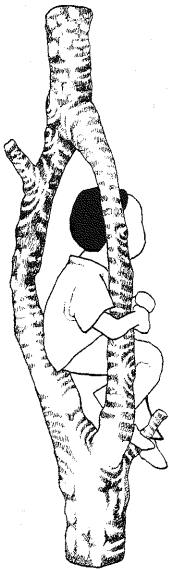
ところで、では何故このような葛藤をあえて「学校」は抱えてしまおうとするのか。言い換えれば、

それでも教育・保育において「地域」との連携を模索する必要性はいったどこにあると考えられてきたのだろうか。それを次に考えてみよう。

なぜ「地域」との連携が目指されるのか

——「地域」の「教育力」という言葉の持つ意味

教育・保育の側からみた連携。「地域」の側からみた連携。この二つの連携のあり方に関する方向性は常に一致する訳ではない。にもかかわらず、奇妙な一致点がある。そこには見出せる。それは「地域」には「教育力」があり、子どもが大人になっていく際、その働きには有効性がある、ということとを双方が認めている点である。しか



しながら私は、この有効性についての認識は、いま問い直されておく必要があると考えている。何故か。

例えば小川博久は、「学校教育の特色」の一つとして「地域や家庭の教育力を学校教育活動に吸収して行なうこと」を挙げ、その具体例として「德育においては、家族国家観によって、家父長的上下関係を国家体制の中の教師―子ども関係に拡大し（註5）、地域共同体のゲームインシヤフト的關係をクラス集団形成の基本にすえ、地域の教育力であった祭りや通過儀礼を学校行事（例、運動会という儀式）に利用する（註6）（引用文中の註は本稿に合わせて変更している）」等があったと述べた。つまり小川は「近代学校における学校と地域の関係」として、「支配的な学校教育体制は地域の自然の形成力を利用しつつ成立していたのであって、その内実において地域の教育力に依存していたのであった（註7）（引用文中の註は本稿に合わせて変更している）」と指摘したのである（註8）。

この指摘が持つ意味は大きい。何故ならばこの指摘に

よって、既に述べたような(1)(2)の立場で連携を模索することの必然性も、またさらには、何故前述したような葛藤を「学校」が抱えてしまおうとするのかの理由も理解できるからである。

教育・保育が「地域」を「利用」してきたのは、実は今に始まったわけではない。小川の指摘に明らかのように、そもそも、「地域」があったからこそ「学校」は成立し、発展し、定着してきたとも言えるのである。にもかかわらず、「学校」はそれがシステムとして軌道にのりしたがって、「人間形成の全責任を持つという建て前」が本来「建て前」でしかなかったことを忘れていった。曲解を恐れずに言えば、子どもを育てる責任は「学校」においてのみ担えると錯覚していったといえよう。

しかしながら一九六〇年代以降の高度経済成長に伴う産業構造の変化、さらには情報化社会の到来は、「学校」を「選抜」と「分配」の装置としてより先鋭化させた。

競争社会の現実「学校」を覆い、クラスメイトは競争相手となった。そして「学び」は競争のための手段とな

り、ひいては何故・何を・何のために「学ぶ」のかすら
混乱を極めるようになってしまったのである。いま「心
の教育」「生きる力」の育成が、ことさらに強調されなけ
ればならなくなったのもそのためだと私は考えている。
ところが、そもそも社会構造の変化や社会的価値観の変
化は「学校」においてのみ対応出来るものではない。だ
からこそ再び「地域」の「教育力」が取り上げられるよ
うになった、あるいは「地域」の「教育力」に期待させ
るを得なくなったのである。

ただ、ここで確認しておかなければならない点が二つ
ある。それは何か。前述の小川は次の様にも指摘する。
「一九六〇年代以降の高度経済成長は、次第に地域の教
育力を低下させる方向に作用していった。まず、家庭生
活の合理化、消費中心の生活スタイルへの移行、生産の
合理化、機械化による手作業中心の労働の減少化、家族
の成員が大家族から核家族へと移行するといった一連の
世相の変化は、一方で家庭、地域の子どもの生活を大き
く変化させていった」（註9）と。つまり第一に、いま

教育・保育が期待する「地域」の「教育力」とはいった
い何なのか。家庭のあり方が変化し、古い共同体社会が
崩壊した今日において、もしかつての「地域」の「教育
力」を期待するのだとすれば、それは単なる回帰願望に
過ぎない。では、そうだとすればそれは一体どの様に捉
えられるのか。実はそれが極めて不明確だと言わざるを
得ないのである。

しかも第二として、より基本的に確認しなければなら
ないのは、「学校」が「地域」の「教育力」を求める次
元と、「地域」がその「教育力」を発揮している際の次
元の相違について気付く必要性である。と言うのも、教
育・保育は、子どもは「育つ」ものであるということ



念頭におきながらも、その装置が背負う宿命として、子どもを「育てる」という立場を無視できない。まただからこそも再び「学校」は、子どもを「育てる」ために「利用」できる「地域」の「教育力」が有効だと捉えているし、「教育力」を持った「地域」が再生されることを望んだのである。しかし繰り返しになるが、そもそも「学校」は「地域」を「利用」するのではなく「地域」に「依存」していた。したがって「地域」の「教育力」とは、あくまでも小川の言い方を借りれば「地域の自然の形成力」を指す。しかも「教育力」そのものを見出しているのは、本来「学校」であって「地域」ではない。ただ「地域」は、「地域」としての生活を全うしているにすぎないのである。

「地域」は教育・保育のために存在をしているわけではない。その意味では「地域」の「教育力」はまさに「育てる」ではなく、結果として「育つ」を取り上げているのだ、という点を十分確認しておく必要があるだろう。

おわりに

「地域」と連携するとは、そしてそれを考えるために必要な根本的視座とは何だったのであるうか。端的にまとめるとすれば、それは「ひらく」前に「とじる」ことの必要性を改めて認識することではないか、といま私は思っている。もちろんこのことは、子どもの安全管理のために物理的空間として閉じる必要がある、などということの意味しているのではない。そうではなく、本来子どもを「育てる」ことをその基本原理として背負わざるを得ない教育・保育と、子どもが「育つ」こと（それも教育・保育の立場からみた「望ましさ」に向かうという意味で）はあくまでも結果にしか過ぎず、基本的には自身にとつての「生」を充実させることを基本原理とする「地域」とはそもそも異なっている、ということを認識する必要があるという意味においてである。

こうしてみると、私たちは改めて「学校」と「地域」との連携がそう簡単なことではないことに気づかされ

る。「学校」が望む「教育力」をもった「地域」が、いまだに存在している保証はどこにもない。それでも「学校」が「学校」である以上、「地域」との連携は必要不可欠である。したがって、拠って立つ原理が異なるにもかかわらず、「学校」は「地域」の創成まで視野に入れなければならないかもしれない（それも、古い共同体の再生産とは異なるかたちで）。そして、そうであるとするならば、まずは「地域」「学校」のそれぞれが相互に「とじられる」必要があると私には思われてならない。何故ならば、そうなった時初めてそれぞれがどう異なり、どこでどう手をつなげるか（＝連携できるか）が模索可能になるのだから……。

（大妻女子大学）

註

1 下村哲夫、「生かされなかった教訓―学校の安全を考えよ」、『伊賀興一他著、『何が幼い命を奪ったのか』、角川書

店、二〇〇一、一四〇頁

2 同右、一五二頁

3 拙論、「地域と保育者の役割」、戸田雅美他編著、『保育者論』、相川書房、二〇〇〇、一一五―一二九頁

4 下村、前掲書、一四二頁

5 石田雄、『明治政治思想史研究』、未来社、一九五四

6 飯島吉晴、『子どもの民族学』、新曜社、一九九一、一一五、一一六頁

7 小川博久、「子ども社会の動向と課題」、森上史郎他編、『子ども学研究』、建帛社、一九八七、二二六―二三七頁

8 小川博久、「学校週五日制に対応する編成原理は学校観の質的変換である―基礎・基本の見直しの必要性」、日本教育方法学会編、『教育方法25 戦後50年、いま学校を問い直す』、明治図書、一九九六、九九―一〇一頁

9 同右、一〇一頁