

地域の教育力の分析の視点に 関する一考察

菊 池 龍三郎

(茨城大学)

1 はじめに—問題群としての「地域の教育力」

ここ十数年、「地域の教育力」への関心は、地域の政治的、経済的、文化的危機の深まりに呼応して一層の高まりを見せている。その関心は、地域の教育力（＝人間形成機能）とは何かという定義の問題を含みつつ、それを誰れが主体となって、いかにして再建、否、創造するかに関する理論的、実践的な問題提起にまで及んでいる。とりわけ地域の教育力に注目し、住民によってそれを創造していくことが、一方では家庭の教育力の「部分的共同化」の役割を組織化するという方向と、家庭の教育力の「修正原理」とも言うべき機能への関心にまで広がっていることに注目する必要がある。そして第二に、それは学校の教育力の回復という課題との関連においても語られている。即ち、非行の増加等の問題に対して学校組織が、その教育の内実に関わる価値合理的な側面よりも、一層形式合理的な側面における効率性の追求という形で対処し、生産的な問題解決能力を失ってきていることは事実である。学校の教育力の衰弱が、いわゆる学校組織における官僚制化の進行という事実と深く関わっていることは言うまでもない。そこから「地域に根ざす教育」を目指して地域と教育との今日的な関係を模索する試みも数多くなさ

4 特集 地域の中の生涯学習

れている。⁽²⁾

これらに共通して見られるのは、第一に、地域を学校教育の生きた基礎として位置づけようとする視点であり、第二に、その視点は反転して、その学校教育が根ざすべき地域が根ざすに値する地域たり得るかどうかという問いかけから、地域自体をつくり変えようとする運動論にまで発展していることである。

その意味でも地域の教育力とは一連の問題群を含む概念であると言えるのである。それは二つに大別される。第一の問題群は、地域の教育力とは何か、それは具体的にどのような教育機能を含んでいるのかという問題群である。第二は、中央に対する地域の地方化に抗して、地域を政治的、経済的、文化的に自立した系として再建するという自覚的な課題と同時に、より特殊的には地域をそこに居住する住民の生涯にわたる発達を保障していく教育の主体として捉え直し、それをどう回復、創造するかという課題を含む問題群である。つまり地域の教育力の回復・創造という今日的課題を、「地域における生活・生産の再建と教育・文化の再建と統一的に進めることによって子育ての新しい社会的システムを創造しようとする営み」⁽³⁾であるとする捉え方である。この定義では地域の教育力の働きかけの対象として子供（青少年）が指定されているが、働きかけの対象を、未来の地域形成の担い手たる青少年に絞って考えるか、それとも大人も含めて生涯教育的に考えるかでは、地域の教育力の捉え方は多分に異なることは事実である。但し問題の緊急性という点から一般的には対象を青少年に絞って考えることが多いし、本稿でもそれに倣いたい。

この第二の問題の中には、さらにそうした地域の教育力の回復・創造という課題を、誰れの責任において解決していくかという、つまり地域の教育力の主体形成の問題も含まれている。

それだけではなく、地域の教育力の概念は、最終的には物的・人的な諸条件にまで分析される必要がある。特に社会教育においては、いわゆるシビル・ミニマムや地域における社会教育の行政指標の問題が、地域における生涯

にわたる発達保障の条件整備の問題として浮かび上⁽⁴⁾ってくる。

地域の教育力という概念は、以上のような問題群を含んでいるが、本稿では、特に第一の問題群に考察を絞って論を進めたい。なぜなら、地域の教育力をめぐる多くの議論や実践報告は、この基本的な問いに必ずしも十分に答えてきているとは言えないからである。そこで本稿では、地域の教育力という概念の意味するところの教育の形態や機能の検討を試みることにする。

2 生活における大人の主導性と教育的指導性

—広義の教育力と狭義の教育力

地域の教育力に関する代表的な定義として城丸章夫氏の例を挙げてみたい。地域社会の教育力とは、「ほんらい地域において大人が子どもとともに生活していることが、子どもを教育する力としても作用しているということであり、生活における大人の主導性が教育的指導性としても作用していること」であり、「子どもは父母や地域住民の生活をそば近くで眺め、家庭や地域社会の構成員としてなんらかの役割をもって行動し、利害を共にしたり、家庭や地域の人間関係、社会関係に順応したり反発したりするなかで、認識や行動能力を獲得したり、モラルや生活感情を育てたりするのである。」⁽⁵⁾（傍点筆者）この定義では、「地域」とは何々であるという形での意味規定はなされていない。また地理学や社会学が行う地域の範域についての言及もされてはいない。これは、地域とは何かといった議論が結局のところ、社会的類似性、共同の社会観念、共同の慣習や伝統、共属感情等を共有する社会や集団といった程度の抽象的なレベルに止まることが多いという事情を踏まえてのことであろう。

むしろこの定義においては、「地域」というものが「教育力」の側面から捉えられていることに留意すべきであろう。つまりこの定義においては、「教育力」が地域が地域であるための必要条件とされているのである。言い換えれば、地域が地域として存立することと、地域に教育力があるというこ

6 特集 地域の中の生涯学習

とは等価の関係にあるのである。その意味で、この定義で意味される地域は、存在概念としてではなく、むしろあるべき価値概念としての地域であると言うべきである。

この定義に即して言えば、「大人が子どもとともに生活している」ことが必要な前提条件である。しかしそれだけでは教育力とはなり得ない。そのことが「子どもを教育する力としても作用している」ことが次に必要な条件となる。言い換えれば「生活における大人の主導性が教育的指導性としても作用している」ことが必要なのである。

このことから「地域の教育力」という概念は、単に大人が子供と一緒に生活している中で言わば無意図的形成として行われる広義の教育機能に止まらず、そのことが子供を教育する力としても作用し得るような一定の積極的、意図的、目的的な機能、言わゆる狭義の教育機能に着目した概念であることが知られる。それは地域の教育力とは地域を即自的な存在として受容するのでなく、地域自体に対する対自的な批判的問い返しを含む概念であると言うことの別の表現でもある。

その意味でも太田政男氏が地域の教育力を、言わば「形成」としての「広義の教育力」と、意図的、目的的な働きかけとしての「狭義の教育力」とに分けて論じ、前者を後者の基底的な機能を持つという認識に立っているのはこの場合説得的である⁽⁶⁾。そのことは宮原誠一氏の古典的な命題「教育は形成にとって代わることはできない。」が示している通りである。

3 地域の教育力のモデル

次に、地域の「教育力」と言うときの「教育」が、どういう機能を指示する概念であるのかについて考察するが、その前にまず以下の考察のための便宜として松原治郎氏に依って「地域」を次のように規定しておきたい。⁽⁷⁾

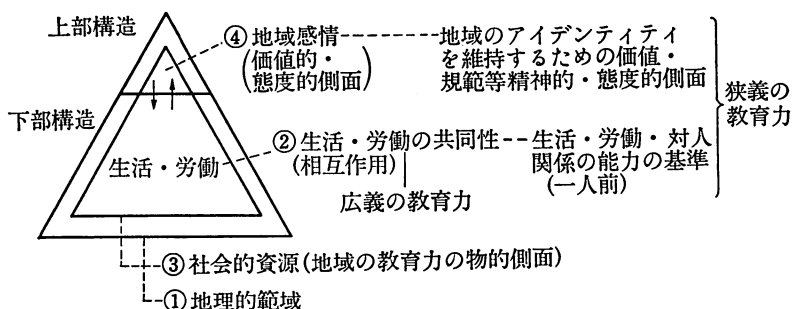
第一に、地域は土地をもとにした一定範囲内の集群的定住ないし土地への共属を支えにした社会である。つまり範域性、ないし「地域性」という性格

を持っている。第二に、住民の間に何らかの相互連関があり、個人の不特定多数の日常的な生活欲求がそれらの相互連関を通して充足され、それが長年の間に特徴的な慣習パターン、即ち「相互作用性」ないし「共同性」を生み出すのが地域の特徴である。第三に、これら二つを結びつける条件としての「社会的資源」、特に「生活環境施設の体系」が必要である。そして第四に、これら施設に媒介された生活利害の共通性がテコになって共属感情が呼び覚され、人々は共通の生活防衛や維持や向上という目標に向かって活動を展開させようとする。こうしたコンセンサスの中に地域の存在を見いだそうとする「態度」的規定である。特に、この第四の規定は、地域の教育力における「教育」という機能を考える上で重要である。即ち、言わゆる地域文化は、マートン流に顕在的——潜在的機能の観点から見れば、共同体的連帯の確認、共属感情の昂揚等、「集合意識」の形成と、そこにおける自己の位置の確認及び自己——他者の交換がなされ得るという潜在的（正）機能を持っているからである。（猶、仮説的ではあるが筆者は、「地域」概念を、そこでの意識無意識の心理的過程に着目して、それは一種のゲシュタルトであると規定してもよいと考えている。）

以上の地理的「範域性」（ないし「地域性」）、「相互作用」、「社会的資源」および「地域感情」が地域を地域たらしめる四つの規定条件とされている。それらは、未だ仮説的ではあるが、見方を変えて次のようなモデルで図示することが可能ではあるまいか（図1）。

即ち、地域は生活や労働を通して自然に働きかける下部的構造と、そこから産出され、地域のアイデンティティを維持してゆくに不可欠の精神的・価値的側面としての上部的構造とから成る。ある一定の地理的範域における住民の相互作用を媒介として彼らの生活や労働の知識や技術が歴史的に蓄積され、選択されて発達段階毎に言わば「一人前」の基準などの「発達課題」として体系化される。さらに地域のアイデンティティを維持して行くための地域感情（「われわれ意識」「役割意識」「依存意識」……マッキーバー）や価値・規範などの精神的、態度的側面は、さまざまな象徴や記号として蓄積さ

図1 地域の教育力のモデル



れ、宗教、祭祀、あるいは意図的な教化の中で成員に伝達される。これらが主として狭義の、つまり意図的、目的的な教育機能の対象となるものである。なぜそうした機能が必要であるかについては、地域が独自の文化を有する自立的な系である以上、その維持、発展のためには成員の社会化が不可欠であるからと説明できる。そしてそのためには地域は、独自の制度化された教育システムを発達させなければならないのである。

4 「合意の範域」としての地域

しかし生活における大人の主導性が教育的指導性としてはたらくことは、地域が地域として存立し得ることであるとすでに述べた。従ってそうした論の進め方からすれば、地域が前述の四つの規定条件を充足すればよいということになる。しかしそれだけであろうか。地域の教育力を考える場合には、また次のような視点が必要なのではあるまいか。

農山村で成長した者の多くは、夏から晩秋にかけての他家の果実を掠め取ったり、十五夜の晩に隣家から月見団子を盗った時のあのスリルに満ちた経験を持っている。われわれが今想起するのは、その当時のひもじさと言うよりも、むしろそうした行為が地域の大人達によって一定の程度まで許容されていたという事実ではないだろうか。場合によっては大人と子供達の知恵比

べもそこにはあったのである。

そうした過去の事実を基にして、今仮りに「地域」をヒラリー（Hillery, G.A. 1955）に倣って「合意の範域」（area of agreement）と規定すると、確かにある時期までわれわれの地域には、否、社会一般においても、そうした青少年の行為を許容するある種の「合意」があったと考えられるのである。

地域が合意の範域であったと言うことは、言い換えれば、子供達の行為に関する許容と禁止の社会的な選択基準や選択のシステムが存在したと言うことでもある。そこでは「生活における大人の主導性」から「教育的指導性」への転化が、個人的自覚のレベルに止まらず、地域における子育ての共同化として社会的に組織化がなされていたのである。地域の教育力の衰退とは、まさにそうした合意の喪失を意味するに他ならない。

もう一つ留意すべきことは、われわれの社会において、あらゆるものを資本の対象に組み込んでゆく論理が、子供の世界にまで侵入してきたことである。例えば前の例で言えば果実や月見団子は本来「非商品」であった。今日、果実掠取に対応するとすればそれは「万引」である。しかし久富善之氏も指摘するように、両者の間には決定的な差異がある。つまり、果実などは本来季節的な産物であり、自然物に対する欲望には限度があるため、その果実掠取は一過性的なものである。これに対し現代ではそれらの自然物は多く商品と化し、また溢れんばかりの商品が子供達の欲望を限りなく刺激し、常に新たに欲望を創り出し、かつ地域において「非私的空間」が私的遮蔽物によって「私的空間」に囲い込まれることによって減少している。つまりこうした状況の中では果実掠取に代わるものとして「万引」は極めて容易に発生するものである。

「合意の範域」としての地域規定は、それ自体としては地域の地理的空間の範域を指示するものではない。合意の内容、合意をつくり出す過程と方法によって自ずと範域は異なるはずだからである。しかし、地域の教育力の衰退が直接に大きな影響を及ぼすのは、特に幼・少年期であることを考慮すれ

10 特集 地域の中の生涯学習

ば、そこで意味される地域とは、幼・少年期の生活が濃密に展開されるところの概ね家庭や隣近所から精々、小学校区あたりまでの範域を指すものと見てよいであろう。

なぜならば、地域をどのように規定しようとも、それはある意味で人の肉体的能力が理解できる範囲であるからである。とりわけ池井望氏が言うように⁽⁹⁾に、いわゆる堅固な信頼性の高い「現実」の根拠は、「保証された視覚的抽象」と言ったものの中にあり、ゲシュタルト理論からも日常世界の構成にとって「見わたすこと」(übersehen) (それは同時に選択的に「見落すこと」をも意味するが) という視覚的条件が不可欠だからである。

従って、幼・少年期の子供達にとっての地域の範域は、彼らが見渡すことのできる可視的现实であるという意味において、相対的に狭い生活空間、即ち小学校区あたりまでの空間が彼らにとっての地域であるとするのは、一定の説得力を持っていると考える。相対的に狭い彼らの生活空間は、彼らにとって特別に深い意味を持つ「人間形成空間」であり、「絶対空間」ではなく、まさに「生きられる空間」なのである。

一言付言しておけば、地域と言い、その教育力と言うとき、ややもすると伝統的な農村共同体を連想しがちである。しかし都市もまた豊かな教育力を内包していたことは、近年における都市論の分野での記号論やエコロジーの方法に依拠した多くの問題提起が示唆している通りである。例えば、都市における教育力の衰退は、住民の共同性の喪失とか生活環境の著しい悪化という理由だけでは説明しきれないものを感じさせる。これは、粉川哲夫氏の言うところを借りれば、都市が「記憶体系」の役割を失い、また「徘徊」も⁽¹⁰⁾「漂流」もできず、ただ「通行」するしかない均質な空間に作り変えられたこととも関わっていると考えられる。

5 教育力に内包される教育の形態・機能

まず始めに地域の教育力を回復・創造する実践がいかなる方向において組織されているかについて述べておきたい。酒匂一雄氏は、地域と家庭の教育力の低下を背景として、父母住民による地域ぐるみの新たな子育ての創造＝地域の教育力の回復に向けての多様な実践を内容的に大略次の三つに整理している。⁽¹¹⁾

①地域の住民が子供・青年の発達と教育を保障するよりよい環境づくりに取り組む活動。（遊び場を作る運動、事故から子供を守る運動。「週刊誌」の自販機の撤去や各種遊興施設の設置反対・除去など文化的環境を実現する運動。学校施設・校庭の開放と社会教育施設の建設運動とその運営への参加等）

②住民が自分達の文化を継承し、子供のための文化・スポーツを創造し普及していく活動。（親子劇場・子供劇場、親子映画、親子読書、地域文庫などの児童文化運動。「冒険学校」や「遊びの学校」、あるいはキャンプや「生活学校」など子供達に生活技術や遊びを伝える実践等）

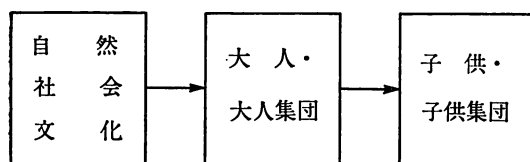
③地域の子供・青年がみずから主体的・自治的な集団・組織をつくり運営できるようにする住民の援助。（かつての「子供組」や「若者組」にみるように地域における異年齢の自治的集団の中で子供達は遊び、学習、仕事、行事の運営など多彩な活動を行い、そこでさまざまな基礎的認識や、対人関係の能力や民主的な集団の運営と自治の能力を育てる。現状では自然成長的な集団の形成を望むことは困難なため、大人の目的意識的な援助と指導性が必要である。）

以上が地域の教育力を創造する現代における三つの方向とその内容であると見てよい。さて次に、それではこれら三つの方向で示される実践は、それぞれどのような「教育」の形態を有し、どのような機能を補強することに関わっているかを見てみたい。そのためにここでは、教育活動を「自然・社会

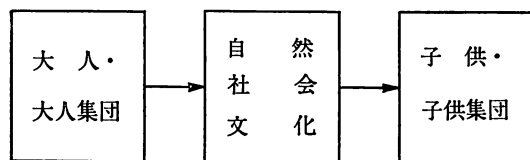
12 特集 地域の中の生涯学習

・文化」と「学習者」に対する「教師」の機能を三つのモデルで示している東洋氏の学習環境論⁽¹²⁾を使いたい。その場合、「教師」を「大人・大人集団」（具体的には地域の中での大人達の生活・交わり・はたらきかけ合いが生み出す主導性を指す）に、「学習者」を「子供・子供集団」（具体的には子供達の生活・交わり・はたらきかけ合い）に置き換えて使うことにする。

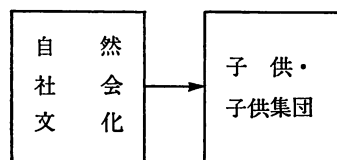
図2 地域の教育力の形態・機能モデル



a 大人・大人集団を自然・社会・文化の媒介者とする形態・機能



b 大人・大人集団を自然・社会・文化の設計者とする形態・機能



c なまの環境からの学習を可能にする子供・子供集団の育成や自主的活動の援助

このモデルを使って、現代における地域の教育力の回復・創造に関する前出の三つの方向を、大人・大人集団の教育的指導性の形態や機能に関わらせて述べてみる。

①地域の住民が子供・青年の発達と教育を保障するよりよい環境づくりに取り組む活動は、前掲のモデルの中の特に図2 bで示された「大人・大人集団を自然・社会・文化の設計者とする形態・機能」に相当する。それはまた、地域における無意図形成の先在性・基底性に着目し、「自然・社会・文化」を教育的に設計して「形成」が積極的な結果を生み出すようなはたらきかける形態である。

②住民が自分達の文化を継承し、子供のための文化・スポーツを創造し普及していく活動は、図2 aで示された「大人・大人集団を自然・社会・文化

の媒介者とする形態・機能」に相当する。これは言わば①よりはより意図的、目的的な活動であり、地域の教育力の「陶冶」的機能を強化する活動である。

また③地域の子供・青年がみずから主体的・自治的な集団・組織をつくり運営できるようにする住民の援助は、図2cの「なまの環境からの学習を可能にする子供・子供集団の育成や自主的、自治的活動の援助」に相当すると見なされる。①——図2bにおける環境づくり＝自然・社会・文化の設計者の形態・機能が、地域における言わゆる無意図的、自然的「形成」作用の環境的、対象的側面に対するはたらきかけであるのに対して、この③——図2cにおける子供・子供集団の育成や自主的・自治的活動の援助の形態・機能は、そうした「形成」作用の主体的側面の強化を目指したはたらきかけであると言ってよいと考えられる。

また最後の③の活動は、海後氏⁽¹³⁾のかの「形成」「陶冶」「教化」モデルにおいて子供達が自主的に教材内容（学習環境）と交渉し合い、教育者はそれを背後から支えるという意味での「教化」（言わゆる indoctrination としての教化ではない）に相当するとも考えられる。即ち①②③と言う地域の教育力の回復・創造に関わる実践の三方向は、それぞれ「形成」「陶冶」「教化」という海後氏の教育機能の三分法にも対応していると見なされる。しかし今後の地域の教育力、人間形成機能の研究は、かかる大まかな分析から更に進んで、地域における自然・社会・文化に関わる大人や子供達のさまざまな活動が含む教育機能についての詳細な分析に発展すべきであろう。

6 地域における「教化」と潜在的カリキュラム

またこれとは別に、地域の教育力が含む教育機能をいわゆる教授（teaching）や訓練（training）や練習（drill）などの機能概念と関わらせてみる必要があろう。本節では特に前述の意味での教化とは異なる indoctrination としての「教化」という概念が指示する機能との関係につい

て、それを潜在的カリキュラム (Hidden Curriculum) の問題も含めて論究してみたい。

教育に関わる一連の概念について詳細な論理分析を行っているH. スコフィールドは、「教化」をほぼ次のように規定している。

即ち彼によると、一般的な意味での教育と教化は異なる概念である。教育の過程とは言わば「引き出す」(leading out) 過程であり、比喩的に言えば、批判に対して心を開かせ、人間の精神を自由にし、検証可能な「事実」に関わる営みである。これに対して「教化」の概念は、今世紀に入って窮屈な意味を持つようになった。即ちそれは、「信念」やドグマに関わる営みであり、合理的判断と実証に対して精神を閉ざさせるはたらきである。それは主義や独断や信念と言った本来検証不可能な内容を極めて「命令的」に個人の中に位置づけるはたらきである。⁽¹⁴⁾

換言すれば、「教育」が、被教育者の発達に奉仕するという固有の^{イデオ}理念に従うところの、言わば教育の客体に関わる営みであるのに対して、「教化」は、教化する主体の論理と主導のもとにその意図が強制的に刻印される教化主体の意図に関わる営みである。

なぜ「教化」という機能を問題にしなければならないのか。それは地域における教育の機能が、その地域にとって「正当」であると見なされた知識・技術を、それぞれに適合した形式で子供達に伝達し、それによって彼らを社会化していくという地域における社会統制 (social control) の手段とも言うべき側面からも取り上げねばならないからである。

即ちこの問題は、教育社会学における言わゆる「潜在的カリキュラム」への近年における関心の増大が示すように、知識と社会統制の問題とも関わっているのである。社会教育の分野で潜在的カリキュラムの問題に論及した例は寡聞にして聞いてはいない。⁽¹⁵⁾ 潜在的カリキュラムは今日さまざまな意味、さまざまな文脈で語られている。紙数の都合でここでは、地域における教化の機能に関わる文脈に即して、潜在的カリキュラムにおける知識の配分のしかた (フォーム) と統制 (コントロール) の問題に限って論じること

にする。

P. ジャクソンは『教室における生活』（1968）において、子供達が「日々の退屈極まりない学校生活」、つまりすべての時間と空間が画一的に規定され、その中で彼らの生活と行動が本人の意志とは無関係に寸断されていく学校生活の状況について述べている。そしてその中で正規のカリキュラムでは予想されない結果が学習されることが多いことに注目して、いわゆる「潜在的カリキュラム」の領域を発見したとされている⁽¹⁶⁾。

それ以来さまざまな意味と文脈で潜在的カリキュラムの概念は語られてはいるが、ここでの問題に関連させてみたとき注目されるのはM. W. アプルであろう。彼は、イデオロギーによる支配を支える諸条件の創造や維持という面での学校教育の複合的な役割を明らかにしようとするグラムシやブルジョアなどのカリキュラム社会学者の研究を引き継いでいる。彼は潜在的カリキュラムの中に「意味と価値と行為の中心的、効果的、支配的な体系に関わるヘゲモニー」を見いだす。カリキュラムの役割の一つを古くはF. ボビット⁽¹⁷⁾やW. チャーターズ等が「社会的統合」の形成、即ち「社会における高度の価値的、認知的合意」の形成にあると見ているが、アプルは「社会的同質化」を生み出す「意味と価値と行為の中心的、効果的、支配的な体系に関わるヘゲモニー」を潜在的カリキュラムの中に見いだしている⁽¹⁸⁾。潜在的カリキュラムとは「適切な生徒行動を規定する暗黙の価値ないし態度」であるとされる⁽¹⁹⁾。

柴野昌山氏が整理しているように、知識の「内容」（content）と知識の「形態」（form）とは分けて論じられるべきであり、知識の取り入れのメカニズムを明らかにするためには、知識の内容よりも知識の伝達過程とその伝達のされ方または伝達の形態を問題にすべきであるとされる。そして潜在的カリキュラムは、まさにこの知識内容の「伝達」に関わる機能態であり、知識が正規のカリキュラムを通して伝達される場合のフィルターの役割を果たす。言い換えれば、学校カリキュラムにおいて「類別」され「枠づけ」されている知識「内容」は、教師と生徒の合意体系（すぐれた教師パースペクティブの支配下にあるが）によって、特有の知識「形態」に再組織される。

つまり伝達の様式 (mode) が知識の形態 (form) を決定する。生徒は、教科内容の取得によって「事実としての知識」を受け取るが、同時に教師の教え方や学校風土を通して、「生き方、実際行動のための知識」を吸収する。生徒が社会化されるのは、この知識の形態を通してである。⁽²⁰⁾

以上のことは地域における教化の機能を考える場合にも当てはまる。地域において必要かつ正当とされる知識に信任状を与え、それを伝達する過程で地域への一体感や共属感 (あるいは忠誠心) を自然と植え付けていくコードが、実は地域におけるさまざまな社会的資源や装置、あるいは風土の中に潜在的カリキュラムとして埋め込まれているのである。それはアプルも言うように、時には「常識」とか「レッテル貼り」 (Labelling) という伝達の媒体や様式とも関わっている。⁽²¹⁾ 以上のように潜在的カリキュラムを通しての地域における統制の機能は、地域において教化が持つ統制の機能に深く関わっている。なぜなら教化においては、伝達されるべき知識の正当性も、伝達の様式も、それは社会統制の観点から、暗黙の合意によって決定されているからである。ここではこれ以上立ち入って論ずる余裕はないが、地域の教育力の問題は、今後、地域における統制の問題、一体感や共属感の形成の問題と絡めて、特に潜在的カリキュラムの面から具体的な事例に即して検討されるべきであろう。

7 文化における排除の論理と地域の教育力

「教化」の機能に関連して、また別の観点から述べてみたい。今日のように政治、経済、文化に関して地域が持つ多くの機能が国家的規模の活動に吸収再編されていく中で、猶、地域の自立性を問うことの限界は確かに明らかではある。文化について言えば自立的な地域文化の存立が今日いかなる意味で可能かは必ずしも明らかな見通しをもって答えられる問題ではないからである。しかし地域の地域たる所以のひとつは、地域がその存続のために絶えず文化のアイデンティティを確認する機能を保持していることである。とす

ればそうしたアイデンティティを確認する機能のありようは、単なる文化の俗化、退廃化などという一般的な意味での文化の質のありようとは異なるレベルの問題ではあるまいか。敢えて本稿の結論を先取りして言えば、地域における子供の教育、青少年教育は、今日、確かに文化の広域化、またいわゆる退廃傾向の深まりの中で一層困難になっている。そうした中で、前述したような地域の教育力を回復・創造する住民の運動、例えば地域の文化環境、教育環境を浄化しようとする多彩な試みが行われている。それが必要であることは異論の余地はない。しかし問題はそれだけではないと考えられるのである。地域における教育の機能は、単に文化が健全か退廃かといったレベルの議論だけでなく、地域が文化のアイデンティティを確認する機能を保持しているかどうかの問題とより深く関わっているのである。

さて、地域の文化のアイデンティティを維持するための基本的与件は、山口昌男氏に言わせれば「文化における排除の論理」であるとされる。つまり山口氏によると文化は、「排除するもの」と「排除されるもの」との秘かな関係によってその活力をもち続ける。さらに、文化における排除の論理は、記号の生成の過程と分ち難く結びついている。また文化の概念構造において、排除の対象となる要素は、エントロピー的要素として意識の表面から追放されるが、秘かに中心部分を構成する秩序の基礎を掘り崩し、より包括的なシステムと文化が再統合されることを可能にする。従って文化における排除の問題も、排除を除去すれば問題が解決するというわけではない。排除による被害を最小限に食い止める努力を継続していかなければならないのは言うまでもない⁽²²⁾。

つまりそこにわれわれが当面する最大の難問があると山口氏は指摘するのである。そこで氏が挙げている例は、例えば犯罪者がいなくなれば理想の世界が実現するのかどうかという問題である。

前述した少年期の果実掠取にわれわれが関心を抱くのは、それがすでに述べたように、地域と言うものが本来はそうした多少の逸脱を許容する「合意の範域」であったという理由もさることながら、そこには青少年教育にとっ

て看過できない深い人間洞察があるからなのである。端的に言えば、それは人間と言う存在が、本来、たてまえとしては否定されるべき負のエネルギーをつまり善ならざるものを、あるいは秩序に対するその侵害者としての自然といった負の価値性を含んでいること、それを放出させることを通して、個人的レベルにおいても、社会的レベルにおいてもアイデンティティが維持されるという人間理解である。そして地域における青少年教育のシステムがそうした人間理解に基づいて形作られていたということが注目されるのである。言い換えれば、地域における教育力の要諦は、それら人間の、否、子供達の負のエネルギー、負の価値性を見込んだソフトな教育システムを形作ることにあると考えられるのである。それは、人間は善いことだけをさせることで善くなるのではなく、善くないことも体験させることによって真に善くなり得るのだという俗説を再確認することでもある。

例えば、現在、青少年教育の理論や実践の多くは、言わゆる児童心理学、青年心理学、あるいは発達心理学における諸概念、特に「発達」の概念などを説明概念として用いることが多い。しかしそれぞれの心理学における発達の概念が含む明示的な秩序としての子供観は、山口氏の表現を借りて言えば、人間の「両義性」とも言うべきものについての観念を持っていない。その意味でも、本田和子氏が『異文化としての子ども』の中で、「ばらばら」や「べとべと」という体性感覚的な表現を使って明らかにした負の価値性に関する新鮮な視点は、われわれの問題にとっても十分に示唆的であることを指摘しておきたい。⁽²³⁾

地域にとっても、あるいは個人的レベルにおいても、アイデンティティ強化のための社会的装置が不可欠である。そのことは、地域に生きる子供達への教育にとっても同様であると言える。文化記号論的な側面からの考察を行う力は筆者にはないが、われわれは、前述の果実掠取の例の他にも、子供は《広々とした、開放的な、明るい原っぱ》だけでなく、《狭い、閉じた、暗がりや隅っこ》をなぜ好むのか、日常生活空間と遊びにおける劇的空間の間の静と動、明と暗、弛緩と緊張の絶え間ない交換がなぜ生じるのか、単な

る心理学的説明とは異なる新しい解釈を求められている。それは堀内守氏が「原っぱとすみっこ」という象徴的な表現で人間形成空間の創造を試みていることとも関わっている。⁽²⁴⁾

その意味でも、地域の教育力に関する考察は、最近の特に都市論や建築の分野における記号論的アプローチと同じく地域の人間関係に関する記号論的アプローチ（例えば記号交換としての贈答行動の研究等）が次第に盛んになっていることにもより関心を向ける必要がある。前者に関しては、かのR. パルトに始まる数多くの研究があるが、それらは空間を多様な記号が産出され、交換される空間と見なし、人間と物との関係を新しく記号を手掛りとして解読しようとする試みである。

これに関する数多くの論考の中で注目されるものを若干あげてみる。例えば海野弘氏は、祭が言わゆる《けれん》と《からくり》によって空間を劇的空間に変えていくメカニズムや、《家具》が空間に作り出すさまざまな意味について語っている。⁽²⁵⁾これらは、言わば地域において人間形成空間をどのように作り出すかについて示唆に満ちている。

また既に述べた「教化」に関わる論考としては、例えば多木 浩二氏は、M. フーコーを例にしながら、「視線」あるいは「眼」による監視が制度化され、そうした視線や眼が個人の中に内面化されていくポリティクスについて述べている。⁽²⁶⁾これは、言わば「教化」と言う機能を、記号としての身体の隠喩を使って、社会的、制度的に解読しようとする試みであるとも言えるであろう。

あるいはA. モルとE. ロメルによる社会心理学的、記号論的、位相幾何学的に人間の生活行動空間を構造化しようとする興味深い研究も注目される。⁽²⁷⁾これと関わって、E. ゴフマンによる日常的なコミュニケーションの行われる場についての研究も興味深い。そこでは日常的なコミュニケーションの行われる様々の場が、演劇における《楽屋》と《舞台》を隠喩として使いながら読み解かれ構造化されている。⁽²⁸⁾

地域の教育力を問題にするということは、生きられる空間——時間として

の地域をいかにして実現するかを問うことであって、等質的な空間——時間の広がりとして地域を構成することではない。大人の生活や労働の持つ意味を始めとして、街路、建物、隣り近所、通り、街角、社、鎮守の森、祭、公園、遊び等々、子供が関わるすべてのことがらと、それらが織りなす多様な記号の意味について問題にすることが、差し当たって必要な課題であろう。

8 まとめと今後の課題

地域の教育力というテーマは、ある意味でほとんどすべての問題を網羅するため、本稿でも論述の対象が広くなり過ぎた感がないわけではない。しかし地域における住民の発達を生涯にわたって保障するという地域生涯教育計画の策定は、人間形成空間としての地域とはいかなるものであるべきかと言うことについての原理的理解を不可欠の要件としている。その点で従来の地域における生涯教育計画の多くは、この原理的理解を欠くために、地域住民の真の必要に応えるシステムを提示し得ていないと思われる。その意味でも、次に紹介される若干の代表的な実践例は、そうした原理的理解を確実に踏まえた事例である。

最後に、前節であげた以外に、今後地域の教育力、人間形成機能を理論的にも実践的にも明らかにしていくに当たって、取り組まれるべき課題を挙げておきたい。

地域の教育力、人間形成機能は、地域における社会化の代理者^{エイジエント}の機能と関係しているが、地域におけるさまざまな代理者を取り出し、その機能を明らかにしていくことが必要であろう。

また、そうしたさまざまな代理者の機能を学習理論的に検討する必要がある。本稿では紙数の関係で触れられなかったが、その場合特に、A. バンデューラ⁽²⁹⁾などの社会的学習理論における観察学習、代理学習やモデリングの理論は、地域の生活において子供達がさまざまな役割を学習していくメカニズムを説明するのにかなり有効であると考えられる。またこの他に、例えば精

神分析における「同一視」(identification)の概念、K. コールバーク等の認知的学習理論もまた地域におけるさまざまな教育機能が持つ学習のメカニズムを説明するのに差し当たって役に立つ。しかしこれらは今後の課題である。

〔注及び参考文献〕

- (1)(2) 酒匂一雄「学校外教育研究の今日的意義」(酒匂編『地域の子どもと学校外教育』日本の社会教育 第22集 日本社会教育学会 昭和53年), 酒匂一雄・増山均「子どもの発達と家庭・地域の教育力」(岩波講座『子どもの発達と教育 7』昭和54年), 太田政男「学校教育と社会教育」(島田修一・藤岡貞彦編『社会教育概論』青木書店 昭和57年)
- (3) 酒匂一雄, 前掲書57ページ
- (4) これに関しての数少ない試みとしては,「埼玉県社会教育行政指標試案」(埼玉県社会教育行政指標の設定に関する研究委員会報告 埼玉県教育委員会 昭和58年)を挙げておきたい。
- (5) 城丸章夫「地域の教育力とは何か」(全国生活指導研究協議会編『生活指導』1976年7月号 明治図書)
- (6) 太田政男, 前掲書275—281ページ
- (7) 松原治郎『コミュニティの社会学』東京大学出版会 1978年 25—28ページ
- (8) 久富善之「地域社会と教育」(石川淳志・高橋明善他編著『現代日本の地域社会』青木書店 1983年 214—217ページ)
- (9) 池井望「流行とレジャー」(井上俊編『地域文化の社会学』世界思想社 1984年 120—124ページ)
- (10) 粉川哲夫『都市の記憶』創林社 1984年 114—115ページ
- (11) 酒匂一雄「学校外教育研究の今日的意義」(酒匂編『地域の子どもと学校外教育』日本の社会教育 第22集 日本社会教育学会 昭和53年 12—14ページ)
- (12) 東洋「教授学習活動序論」(東洋・永野重史・坂元昂・末武国弘著『講座情報社会科学12 学習する社会Ⅲ ティーチングラーニング・プロセス』学研 昭和48年 31—33ページ)
- (13) 海後宗臣『改訂教育原理』朝倉書店 1962年
- (14) H. Schofield, The Philosophy of Education, Unwin Education Books, 1973. pp. 167—183.

22 特集 地域の中の生涯学習

- (15) 例えば C. Fletcher & N. Thompson, *Issues in Community Education*, The Falmer Press, Politics & Education Series 1980. pp. 102—103, 110
参照
- (16) P. Jackson, *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart & Winston, 1968. pp. 1—38.
- (17) M. Apple, *Ideology and Curriculum*, Routledge & Kegan Paul, 1979. p. 5. 86.
- (18) M. Apple, op. cit., pp. 63—81.
- (19) M. Stubbs, *Language, Schools and Classrooms*, Methuen, 1976. p. 94.
- (20) 柴野昌山「知識配分と組織的社会化」(『学校の組織と文化』教育社会学研究 第37集 日本教育社会学会 1982年 11—12ページ)
- (21) M. Apple, op. cit., pp. 133—142.
- (22) 山口昌男『文化の詩学Ⅱ』岩波現代選書 1983年 130—131ページ, 山口昌男『文化と両義性』岩波書店 1982年 224—242ページ
- (23) 本田和子『異文化としての子ども』紀伊国屋書店 1982年
- (24) 堀内守『原っぱとすみっこ』黎明書房 昭和55年
- (25) 海野弘『空間のフォークロア』駸々堂 1980年
- (26) 多木浩二「視線の政治学」(前田愛編『別冊国文学 テクストとしての都市』学燈社 昭和59年
- (27) A. モル, E. ロメル著 渡辺淳訳『空間の心理学』法政大学出版局 1983年
- (28) E. Goffman, *The Presentation of Self in Everydaylife*, Doubleday, 1959.
なお, J. C. コンドン「話し場」(『生活様式の社会心理学』年報社会心理学 第16号 1975) も参照
- (29) A. バンデュラ著, 原野広太郎監訳『社会的学習理論』昭和54年