

地域教育の構想 目次

I 急激に変化する社会をどう生きるか

- 1 海図なき航路の時代 1
- 2 ツーリストからトラベラーへ 1
- 3 これから必要とされる「生きる力」 2
- 4 生きる力とT.パーソンズのAGIL理論 3
- 5 生きる力としての四つの「タイリョク」 4
 - (1) 正対力—research
 - (2) 忍耐力—responsibility
 - (3) 連帯力—relation
 - (4) 身体力—refreshment

II 学校・地域・家庭の教育力の低下

- 1 学校の過密化 6
 - (1) 学校の多忙化
 - (2) 学校の知識中心化
 - (3) 学校の閉塞化
- 2 地域の流動化 7
 - (1) 地域の無縁化
 - (2) 地域の私事化
 - (3) 地域の浮遊化
- 3 家庭の孤立化 8
 - (1) 家庭の核家族化
 - (2) 家庭の消費化
 - (3) 家庭のホテル化

III 学校、地域、家庭の連携

- 1 教育の危機的状況 10
- 2 学校のスリム化、地域の居縁化、家庭の社会化 11
 - (1) 学校のスリム化に向けて
 - (2) 地域の居縁化に向けて
 - (3) 家庭の社会化に向けて

IV 地域教育を構想する

- 1 地域教育とは 15
- 2 地域力の醸成と地域教育力 16
- 3 地域教育の構成 17
- 4 地域教育の形態 19
- 5 タテ社会の教育、ヨコ社会の教育、ナナメ社会の教育 21
 - (1) タテ社会の教育—強育と響育の世界

- ア 教え込み型と染み込み型
- イ 響育の特徴
- (2) ヨコ社会の教育—共育の世界
- (3) ナナメ社会の教育—協育の世界
 - ア ナナメ社会での協育
 - イ 正統的周辺参加論
- (4) 地域社会の学びの風土——薫育としての郷育

V 地域教育の構造

- 1 かかわり方の変遷—分業論、連携論、協働論 27
 - (1) 分業論にもとづく「情報交換」
 - (2) 連携論にもとづく「相互補完」
 - (3) 協働論にもとづく「協創活動」
- 2 学校「支援」地域本部から地域学校「協働」本部へ 29
- 3 協働活動の四つの局面 30
 - (1) 対等な関係をめざして
 - (2) 協働における熟議・協議のルール
 - (3) 協働の四局面

VI 地域づくりと地域教育

- 1 少子高齢化による地方消滅の危機 33
- 2 物の豊かさを求めての中央志向の時代 34
- 3 心の充実を求めての地方特性の時代 35
- 4 地域社会の方向と学びのコミュニティ 36
- 5 地域教育と地域学(ふるさと学)づくり 38
 - (1) 課題再発見・探究能力の育成の機会
 - (2) 地域への誇りと地域愛の育成の機会
 - (3) 地域における知的なネットワーク化
 - (4) 自分らしさとしてのアイデンティティの確立

地域教育の構想

讃岐 幸治

I 急激に変化する社会をどう生きるか

1 海図なき航路の時代

変化の激しい社会になった。同時多発テロ、イギリスの EU 脱退、北朝鮮の大陸間弾道ミサイル発射、トランプ氏のアメリカ大統領就任。わが国にしても、オウム真理教によるサリン事件、東日本大震災、オレオレ詐欺、いじめ自殺事件などなど、これまで経験したこともない事件がつぎつぎ起きている。

われわれ大人世代は、遠からずこの世から消えてしまうので、まあいい。しかし子どもたちは、これからずっとこのリスクに満ちた、変化の激しい社会を生きていかなければならない。大地震や津波などの災害や世界恐慌などが起こらなかつたとしても、間違いなく訪れる少子高齢化のすすみ具合を見るだけでも、これからの社会は茨の道だ。

平成 23 年の『高齢社会白書』（内閣府）をみると、1960 年では一人の高齢者を 11.2 人で支えていたが、1990 年では 5.8 人で、2015 年では 2.3 人で、2055 年では 1.3 人で支えていかなければならない。その上に、われわれの残した膨大な負債を抱えて、子どもの世代は生きていかなければならない。大変なことだ。

海図なき航路の時代、不確実性の時代、不安の時代、リスク社会の到来などなど、さまざまな呼び方がされているが、これからの社会は何が起こるかわからない大変な時代だ。変化の激しいこれからの社会を生きていくためには、これまでやってきたようにやっていけばいいと、いうわけにはいかない。新たに起こる困難な場面に出会ったら、それに呑み込まれることなく、自ら状況を判断し、それに応じた対応をしていかなければならない。予期せぬ場面に直面しても、挫折することなく、それを乗り越え、たくましく生き抜いていかなければならない。雑草のような生命力、タフな体力が不可欠だ。

2 ツーリストからトラベラーへ

2ヶ月ほど前に、夫婦で旅行にでかけた。5つの新幹線のすべてに乗れ、日本中を周るという4泊5日の旅行である。旅行会社の設定した、いわゆるパック旅行。どこに泊まるか、どの乗り物に乗るか、どういう場所を観光するか、食事はどうするのか、すべて添乗員任せの旅。迷わないように、旗を持った添乗員についていく。何の苦労もない。

決められた通り、観光地を見て回るだけ。同じ乗り物に乗り、寝泊りも食事も一緒にしながら、互に話し合うこともなく、ただ黙々と添乗員にしたがって、決められたコースをたどっていった。こうした旅行を、周遊「一周して戻ってくる」を意味するツアー(tour)からとってツーリストというらしい。

こうした周遊を意味するツーリストに対して、トラブル(travail)と語源を同じくする

トラベル(travel)という旅行がある。このトラベル(travel)という単語は、英語の trouble(困難、難儀、迷惑、困惑)、フランス語の travail(苦しみ、苦役、苦難)、同じラテン語からきていて、それらを語源としているらしい。

トラベルは、ツーリストと違って、行き先にしても交通機関や宿泊施設にしても、すべて自分で決め、手配しなければならない。面倒といえば、面倒。旅行中に、交通の連絡が悪く、時間通りに動けなかったり、思わぬ場面に出会ったり、スムーズに行かない場合も多々ある。しかし他方、面白いことに会う可能性も大だ。居酒屋に入り、その土地の方言を聞きながら、その土地の人と意気投合し、楽しいひと時を過ごす。行き先々で何が起るかわからないが、思い出に残る旅、それがトラベルである。

これまでの社会は、旅行に例えるならば、決められた通りに行動する「ツーリスト型」の社会だったといえよう。しかし、これからの変化の激しい社会にあっては、試行錯誤しながらも、自ら判断し、自らの力で道を切り拓いていかなければならない。「トラベル型」の生き方をせざるをえない。しんどい時代になったといっている。

3 これから必要とされる「生きる力」

変化の激しい社会を生きていくためには、どんな資質・能力を身につける必要があるのか。「トラベル型」の生き方には、どんな資質・能力が必要になるのか。1996年の中教審が出した『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』第一次答申をみると、これからの社会を生きていくためには、「生きる力」の育成が大事だとし、これを今後の教育の基本方針だとして打ち出しているのである。これからは「生きる力」が大事だ、という。あまりにも当然のことを言っているようで、最初は耳を疑ったことを覚えている。その内容がこうだ。

「これからの子どもたちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題をみつけ、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、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、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。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。」

「生きる力」というのは、(1)「自ら学び考える力」(知育)、(2)「豊かな人間性」(徳育)、そして(3)「健康や体力」(体育)の三つからなり、これら三つをバランスよく育成することが大事という。

急激に変化する社会で生き抜くためには、「知徳体」をバランスよく育成していけばいい、という。単純すぎるように思える。知徳体のバランスある育成とは、それこそ数百年も前から言われてきたことではないか。なにか物足りない。「生きる力」の中身を砕きなおす必要がある。自分なりにとらえ直す必要がある。

4 生きる力とT. パーソンの AGIL 理論

学生時代に叩き込まれた今世紀最大の理論社会学者T. パーソンの AGIL 理論を用いて、「生きる力」をとらえなおすことにした。AGIL 理論というのは、社会体系が維持・存続するためには、(1) 適応 adaptation、(2) 目標達成 goal gratification、(3) 統合 integration、(4) 潜在的パターンの維持及び緊張の処理 latent pattern maintenance、という四つの機能的課題、つまり機能的要件がみたされなければならない、というものである。

新 睦人 他著『社会学のあゆみ』(有斐閣新書 p.162)によると、

- ① 適応(adaptation)とは、社会体系の目標を達成するために必要とされる用具を提供する機能のことである。
- ② 目標達成(goal gratification)とは、社会体系の目標を決定し、その目標達成に向かって、体系の諸資源を動員する機能のことである。
- ③ 統合(integration)とは、体系を構成している諸々の単位(たとえば行為者やその役割など)の間を調整する機能のことである。
- ④ 潜在的パターンの維持及び緊張の処理(latent pattern maintenance)とは、制度化された価値体系を変動させようとする圧力に対して、体系を安定的に保持しようとする機能と、いまひとつは体系のなかで生じる「ひずみ」を処理する機能のことである。

この社会体系の四つの機能要件は、パーソナリティ体系においても適応可能な図式である、というので、この AGIL 理論を大胆な試みかもしれないが、「生きる力」に応用してみたことにしたわけだ。そうすると、生きる力は、適応という機能という点では「生き抜く力」、目標達成という機能では「生かす力」、統合という機能は「共に生きる力」、潜在的パターンの維持及び緊張の処理という機能は「生きようとする力・熱気」ということにならないか。このようにとらえ直してみたのである。

この四つの機能から、これから急激に変化する社会を生き抜いていくために必要な資質・能力をみると、どうなるか。中教審が最も強調したところだが、困難な事態に直面したとき、自ら判断し、的確に責任ある行動をとって、かかる事態を乗り切っていくには、「生き抜く力」が必要だ。さらに社会の変化に対応してだけでなく、これからの社会を創っていくために、自分の力を社会に生かす、役に立てる、そういう自分を「生かす力」が大事だ。そして、自分だけよければいいというだけではなく、互いに助け合う「共に生きる力」がなければならない。また「生きようとする熱気、気概」がなければ、どうしようもない。生命力といってもいい。情熱・熱気こそが必要だといってもいい。生きる力とは、こういう四つの内容から成り立っているとみていいのではないか。

5 生きる力としての四つの「タイリョク」

「生きる力」の意味が漠然としているので、「生きる力」を「生き抜く力」「生かす力」「共に生きる力」「生きようとする力」に分析したが、それでもまだ分かりにくいので、さらに私流に翻訳することにした。それが四つの「タイリョク」である。「正対力」、「忍

耐力」、「連帯力」、「身体力」のタイリョクである。

「正対力」は「生き抜く力」に、「忍耐力」は「生かす力」に、「連帯力」は「共に生きる力」に、「生きようする熱気」は「身体力」に対応したものである。

今の子どもたちに欠けているのは、この正対力であり、忍耐力であり、連帯力であり、身体力ではないか。また今後必要なのもこの、四つの「タイリョク」ではないか。それぞれについて、見ていくことにする。

(1) 正対力—research

これからの変化の激しい社会にあっては、マニュアル通り、指示通りに行動していけばいい時代ではなくなった。先行き不透明な社会にあっては、日々変化していく事態から逃げることなく、それに正面から「正対」し、どういう事態であるのか、自らの確に判断し、自らの責任において行動していかなければならない。どこに問題があるか、探究(research)し、判断し、構想し、段取りをたて、解決していく。臨機応変に真正面から対応していく力、そういう「正対力」がなければならない。

(2) 忍耐力—responsibility

つぎに、大事なのが「忍耐力」である。「応対力」が知性的な力とすれば、「忍耐力」は精神的な力といってもいい。これからの社会では、経験したこともない困難な場面や嫌な場面に直面していくことが多くなるが、それから逃げることなく、真正面からぶつかって行く精神的なタフさがある。自分の気に入らないことであっても、依頼されたことや、社会の構成員としてのやるべきことは、きっちりと成し遂げていかなければならない。苦しみ、つらさ、怒りなどがあっても、それをじっとこらえて、適切に反応リスポンス(response)していく能力、つまり責任(responsibility)を果たしていくことが求められている。社会力といってもいい。

(3) 連帯力—relation

三つ目は、「連帯力」である。いじめとか、学級崩壊、あるいは非行といったことは、他者の存在をほとんど念頭においていないからだ。他人とのいい関係がつかれないから、「自己中心」、「すぐキレル」、「一人よがり」となる。人が何をしようと、「われ関せず」で関わろうとしない。これでは社会はバラバラだ。自分はこの世界でちゃんと生きていけるという自分に対する信頼感は、大変な時にはだれかが助けてくれるという他者への信頼感が底辺になければならない。他者に対する関心と愛着と信頼、思いやり、配慮が大事だ。これからの社会は、いままで以上に相互の助け合いなしには、ひとりでは乗り切れない時代だ。互惠関係(reciprocity)、つまり「連帯力」を高めていく必要がある。

(4) 身体力—refreshment

そして最後に、しかし最も大事なのが「身体力」である。何をするにしても強靱な体力がある。最近、腹筋力が弱いとか、ボールを遠くまで投げられなくなったとか、子どもの体力不足が指摘される。そうした「運動能力」も大事だが、それだけでなく、危険を身体で敏感にすばやく感じ取るといった「身体感覚」なるものが低下していることが気になる。五感が鈍くなっている。味覚、聴覚などが麻痺し、感動、感性、感激、感謝

する力が弱く、鈍感になっている。これでは、危機をすばやく察知し、機敏に対応することすらできない。「生きる力」を英字新聞では、確か zest for living (生きようとする熱気、情熱)と訳されたが、生きようとする力、生命力、そうした身体力こそ最も大事ではないだろうか。

以上のことをまとめると、生きる力というのは、つぎのようなものになるろう。

正「対力」—事態の変化に臨機応変に対応する能力、research
忍「耐力」—自己を抑制し、己が任務を果たす能力、responsibility
連「帯力」—他者、社会と協調・共生していく能力、relation
身「体力」—体力と生命力にあふれ、感受する能力、refreshment

教育の基礎基本として、3Rs(読み、書き、そろばん)が重視されてきたが、これからは4Rs(research, responsibility, relation, refreshment)が大事になったとっていい。

Ⅱ 学校・地域・家庭の教育力の低下

今の子どもたちは、どうか。四つの「タイリョク」を十分に身につけているだろうか。子どもたちに関する各種の調査をみると、心身ともにひ弱で、チャレンジ精神に乏しく、ちょっとした難題にでも直面するものなら、それに挑んでいくというよりか、自暴自棄に陥ったり、投げやりになったり、それから逃げて引きこもってしまう。わがままで、快楽的で、忍耐力がない。そんな子どもたちが多いという結果だ。

どうして、こういうことになったのか。昭和46年に文部省の社会教育審議会が「急激な社会構造の変化に対処する社会教育の在り方について」の答申で、国際化、高齢化、都市化、情報化、高学歴化、核家族化が急激にすすんできていると指摘したが、これら社会的変化が子どもの育ちの場をダメにしてきたことによる。

これら六つの社会的変化が相互に複雑にからみ合いながら、学校、家庭、地域の教育力を弱め、機能不全に陥れ、子どもから「生きる力」を衰退させてきているのである。六つの社会変化がどのような影響を及ぼしてきたか。単純化していえば、社会変化のなかの高学歴化は「学校の過密化」をおしすすめ、都市化は「地域の流動化」、核家族化は「家庭の孤立化」をすすめてきている。その結果、子どもたちが如何に「生きる力」を身につけるに程遠い状況におかれることになったか、その様相を簡単にみてみよう。

1 学校の過密化

(1) 学校の多忙化

高学歴化は学校中心の教育を過度に重視することになり、学校教育への期待をより増大させることになった。子どものことといえば、何でもかんでも学校に任せようとする。学校任せの傾向を強めていった。ジョン・ホルトがいみじくも「学校は昼間の収容所」といったが、子どもも教師もぎゅうぎゅう詰めのスケジュールのもと、学校は窮屈な生活を送る場所になってしまった。

教師にしてみれば、事務関係の書類作成、交通安全や地域の安全パトロール、成績処理、部活の指導など、息つく間もない。学校は、「風呂」に入れただけ、子どもを「丸抱え」している状態で、昼食の世話はもちろん、熱があるといえば病院に連れて行かなければならない。

教師も子どもも、コマ切れにされたスケジュールに追い立てられ、ゆっくり考えたり、討議したり、一緒に動き回ることなどできなくなった。

(2) 学校の知識中心化

「いい中学」→「いい高校」→「いい大学」→「いい会社」＝「幸福な人生」という図式が、社会で有効に機能し、学歴社会信仰から、学力競争が起こった。子どもや保護者が学校に期待したのは、よりよい上級学校に入れるかどうかであり、人格の形成だとか学習の喜びだとかは、二の次。入試は知識の量で決められる。学校は、思考力や発想力などの育成よりも、いかに正解を身につけさせるかが、勝負のしどころとなり、体験や実験に時間を使うよりも、もっぱら知識を注入する場になっていた。先日、テレビを見ていたら、有名私立中学の入試直前になると、6年生の半数近くが学校を休み、教室には子どもがバラバラ、そんな状態が映し出されていた。学校は、なんのための場なのか、考えさせる映像だった。

(3) 学校の閉塞化

学校の先生には電話をかけてもつながりにくい。子どもが学校にいる間は、教室にいて授業、校門での挨拶、グラウンドで部活動。給食の時間も教室。子どもたちが下校した後、会議、教材研究。外部とつながりにくい、連絡がつきにくい職場。学校は地域社会のなかの一孤島だ。

それ以上に、学校の方から意識的に外部の地域との接触・交流を絶ち、学校の中に閉じこめようとしている。外部の地域はゲームセンター、悪い仲間など子どもを悪の道に誘い込みかねない。子どもを悪い場所から守ってやるのが、学校だ。できるだけ学校は地域の色に染まらないように、離れた位置にあるべきだとの考えがあって、地域や家庭から子どもを引き離すことがよいことだとの考え方があった。子どもを学校のなかに閉じ込めることを良しとしてきたのである。

さらに教師は専門職としてのプライドのためか、授業が成立しなくて困っている状態になっても、無能扱いされるのを恐れて、すべてを自分の力で処理しようとする。問題を外部の人に相談したり、助けを求めたりすることもなく、青息吐息、そしてバーンアウト化(燃え尽き症候群)となったりしている。ギスギスした学校になってしまった。

2 地域の流動化

(1) 地域の無縁化

都市への人口移動が一段とすすんでいる。都市へは田舎から人が集り、田舎から人が出て行く。都市化である。かつては定住が基本で、生まれ育った土地で死ぬまで一生過ごしていたが、今では生まれ育った場所から離れて、見知らぬ土地に行き、そこで生活することが多くなった。集ってきた人たちは、互いに見知らぬものばかり。隣近所にしても、挨拶することもない。ましてお付き合いすることもない。地域は、住民にしてみれば、通勤・通学道路でしかなく、ただ「素通りする場所」でしかなくなった。孤独なる群集の集まりの場である。

いろいろな職場を覗き見ることもない。地域の大人が子どもたちと一緒に共同活動する機会がほとんどない。子どもたちを注意する人もほめる人もいない。

最近、よく孤独死が報道されるが、隣にだれが住んでいるかさえも知らない。「無縁化」社会である。無縁化したことで、困ったことがあってもだれも手助けしてくれない「無援化」社会になってしまった。子どもたちにとって地域は「実社会」を体験する場でなくなった。素通りするところでしかない。

(2) 地域の私事化

都市化は、いろいろな地域から、いろいろな人が都市へ集ってくる。集った人たちは、出身も職業も趣味も価値観、生活スタイルもちがう。多種多様な人たちで、地域に縁もゆかりもない人たちである。地縁を基盤にできている子ども会、青年団、婦人会などは、なんの縁もない人たちが増えるにつれて、それらの地縁集団に加入する人が少なくなり、その維持すら難しくなってきた。ただ、それとは違って、新たな組織として、有志によるNPOが生まれつつあるが、地域を越えた組織であり、地域に根ざすものではなかった。

その上、都市化は共同体意識よりも個人主義意識を強めてきた。住んでいる地域社会のことよりも自分のことに関心を持ち、環境、福祉、防災など地域課題については行政任せの態度をとるものが多くなった。個人的な事柄に関心をもつ「私事化」傾向を強め、自分らの地域社会は自分らでつくっていかうという自治意識はきわめて弱まってきた。わが子のみが大事で、よその子どもに問題があっても、見て見ぬふりの態度をとるものが大半。そんな地域になっている。他者のために、地域のために取り組む大人の姿に子どもが触れることが少なくなった。

(3) 地域の浮遊化

かつては地域を選ぶことはなかった。生まれた地域で一生を終える。地域は自分の意志では選べない宿命的なものだった。一生住み続ける地域として、地域への愛着をもち、

地域伝統を大事に守ってきた。亥の子、とうとう祭りなどの地域行事、地域の風習、地域の伝承、歴史・文化が大事にされ、代々子どもたちに伝えられていった。地域行事への参加を通して、子どもたちは多くのことを学んで育った。地域は、子どもにとって、学びのキャンパスだった。

今住んでいる地域は親代々住んできた地域ではない。また、いつ移り住むか分からない。仮住まい意識で、地域への定住意識もなく、地域の人とのかかわりもなく、地域社会への関心もなく、愛着もなく誇りもない。地域は、ただ今住んでいる場所に過ぎなくなった。郷土意識、アイデンティティをどこで確立すればいいのか。根無し草になって、浮遊している。こうしたなかで、自らを生かしてみたい、みんなと仲良く生きてみたい、もっと頑張ってみよう、そんな力が沸いてくるだろうか。

3 家庭の孤立化

(1) 家庭の核家族化

わが国は、工業化がすすむにつれて「核家族」化がすすんだ。かつての祖父母、叔父叔母、父母、子ども、従兄弟などからなる「拡大家族」だった頃は、祖父母と一緒に暮らすなかで伝統的な家のしきたりや世間の風習などを習っていたが、今は、高齢者とのかかわり方を学べなくなった。それと共に、叔父叔母と接する機会がなくなったことだ。

人類学者レウィ・ストロースによれば、男の子が成長するためには、親の世代に「三人」の大人が必要、母親、父親、そして「おじさん」が必要だという。父親が厳しく息子を育てる社会では、「おじさん」が甘やかす。または、その逆。つまり男の子には同姓の二人の大人、社会的威信において同格の二人の大人から、「違うこと」を教えられる必要がある、というのである。一方が、みんな同じように振る舞い、目立たないように生きよと、「生き残り戦略」を教えたとすれば、もう一方は自説を曲げず、やりたいことをして、勝ち残れと、「勝ち残り戦略」を教える。この矛盾を乗り越えることで子どもは成長していくという。核家族は、そうした機会をなくしてしまった。(内田 樹『街場の教育論』2009年 ミツマ社)

かつてチャンドラーが「人間はタフでないと生きられない。しかし、優しさがないと、生きていく資格がない。」といったことを思い出したが、「生き残り戦略」と「勝ち残り戦略」の二つが必要だということであろう。核家族は、それが難しくなったということだ。何とかしなければ。

(2) 家庭の消費化

家族といえば、かつては生産のための単位だった。田植え、稲刈りの時期になると、家族総出。小学校5年にでもなれば、一人前の働き手として扱われた。家族のだれもが家族の成員として何らかの役割を担っていた。「はじめてのお使い」というテレビ番組があるが、かつてはだれもが小さいときから手伝いは当たり前のことだった。アレク・ディクソンが「子どもは必要とされて大人になる」といったが、子どもは年齢に応じて役割を果たして行くことで一人前の大人になっていった。

家庭は生産生活の場でなくなった。食事をして、勉強して、テレビ見て、寝る。すべ

て自分のための活動だ。誰かのため、みんなのために努力する、汗をかくことがなくなった。いい商品を安く買うのが賢い消費者である。努力しないで、いい成果をあげるのが良しとされる世の中になった。如何にして、一人前の大人になっていくのか。

(3) 家庭のホテル化

家庭といえば、コタツを囲んで一家団欒。そんなイメージだった。居間にはだれもが集い、それぞれの出来事や悩み事を話し合う。子どもにしてみれば、最高の学びの場だった。居間での世間話のなかから社会のしくみやしきたりなどを学んでいた。しかし、それぞれの生活スタイルや生活時間がバラバラになるにつれ、家族が朝食すら一緒に食べることもなくなった。テレビすら各部屋にあり、何日も家族の顔を見ることもなく過ごせる。ただ寝るだけの場所になっている。家庭のホテル化である。

その上に、家族間の付き合いもなく、それぞれの家庭が孤立し、家を閉ざし、引きこもっている。マンションなどは、隣にだれが住んでいるか、全くわからない。家庭内暴力、子どもの虐待などが起こっていたとしても、それは外部からは見えず、どういう状況なのか、その様子が見え、問題はより深刻化するばかり。

Ⅲ 学校、地域、家庭の連携

1 教育の危機的状況

高度経済成長の嵐がおさまり始めた頃から、大量の落ちこぼれ、非行、校内暴力、いじめ、さらには自殺など、さまざまな病理現象が多発してきた。何かにつけて、べつに、関係ないといい、わがままで、キレやすく、長続きしない子どもになっていた。そうした状況に対して、学校も地域も家庭もそれに対応できる力を失っていた。子どもたちを健やかに育てるべき学校も地域も家庭も、その力を失っていた。先に触れたように、学校の多忙化、地域の流動化、家庭の孤立化のなかで、「学校の荒廃」、「学校は死んだ」、「地域の衰退」、「家庭の崩壊」がすすみ、「生きる力」の育成どころではなかった。

このままではいけない。学校は様々なものを取り込みすぎ身動きできずにいる。学校は基本的に何をするとするか、その担うべき役割を再検討し、家庭や地域に返すべきものは返して、今よりももっとスリム化すべきだ。しかし、返される家庭も地域もかつてのよう教育的役割を担えるような状態ではない。学校だけでなく地域も家庭も教育力を弱めている。どうしたらいいのか。

1987年(昭和62年)の臨時教育審議会答申『教育改革に関する第三次答申』の第一章の冒頭で、「従来の学校教育に偏っていた状況を改め、『開かれた学校』への転換を促進し、家庭、学校、地域が相互に連携・融合するようなシステムをつくる必要がある」だ、さらに、同章第二節では「地域における生涯学習を推進する上で、家庭、学校、地域の三者が融合した総合的な学習機会を整備していく必要」があると。「家庭、学校、地域の三者が

融合した総合的な学習機会の整備」を提言した。

また同年の昭和 62 年、教育課程審議会答申『幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について』の「学校運営と学習指導」の項においては、より具体的に「学校は、地域の施設を積極的に活用したり、学校教育活動について地域の人びとの理解と協力を求めたりするほか、家庭や地域社会の建設的な意見に耳を傾けるなど、地域に開かれたものとなるよう学校経営の一層の改善充実を図ることが必要である。また、学校は、地域や学校の実態に応じて、他の学校との連携や交流を通じて、他の学校の幼児、児童生徒との触れ合いなどの機会を拡充し、望ましい人間形成を図るよう努めることが大切である。」とし、さらに「家庭教育及び社会教育との連携」の項では、次のように述べている。「教育課程の基準の改善のねらいをより有効に達成するため、学校教育と家庭教育や社会教育とは、それぞれの機能を発揮しつつ、相互に補完し合う必要がある。学校と家庭と地域社会との連携を一層深めるためには、特に学校が家庭や地域社会に積極的に働きかけその理解と協力を求め、学校内外に通じた幼児児童生徒の生活の充実と活性化を図る必要がある。／また、地域におけるスポーツ活動、文化的な活動、奉仕活動、自然に親しむ活動などを通じて望ましい人間形成を図るようにすることが必要である。そのためにも、生涯学習体系への移行にも配慮しつつ、社会教育施設等の整備とともに学校開放を促進することが大切である。」

学校と地域・家庭とが関係を強めることが打ち出されたが、その実現に向けて動きははじめたのは、特に学校が週 5 日制になったことが大きかった。それによって子どもの教育は学校だけが担うのではなく、地域も家庭も責任をもつべきだと、学校だけでなく、地域や家庭の意識も変えることになった。学校が週 5 日制になり、それまでは学校が担っていた土曜日の「受け皿」として地域や家庭の機能に期待せざるをえなくなった。子どもの教育は学校だけが担っているという意識が強かったが、これをキッカケに、子どもの教育は家庭を含めて地域社会全体で取り組む必要がある、地域総ぐるみで子育てをという認識が広まってきた。

つぎは「総合的な学習の時間」や体験的学習や問題解決学習が重視されるなかで、学校は実際に地域の力を借りざるをえなくなった。「学校知」には、「内容知」と「方法知」があるが、社会の急激な変化に対応するためには、学校としては、知識やスキルなどの内容を身につけさせるだけでなく、いかに知識や技術を獲得していくか、どう問題を解決していくか、「学び方を学ぶ能力」、「方法知」をより重視する必要がある。そのことから、学校としては家庭や地域社会の実態に触れたり、地域の人たちの手助けを必要とせざるをえなくなった。

こうした動きのなかで、子どもの教育は、学校だけでなく、地域、家庭と連携・協力して担っていくべきだ。そういう認識が少しずつながら広まり、実現化しつつある。

2 学校のスリム化、地域の居縁化、家庭の社会化

学校、地域、家庭が相互に連携しあう必要があるにしても、あるものにより負担がかかるようなことがあれば、かえってマイナスだ。学校の負担は減ったが、その代わりに地域や

家庭の負担が増えたというのでは、連携の意義がない。三者がそれぞれ力を出し合い、連携し、それぞれの弱点を補完し、それぞれを補強し、それぞれの教育力を高められないか。三者が相互に支援、相互に補完、相互に乗り入れ合うことによって、学校の過密化が少しでもスリム化し、地域の流動化が少しでも居縁化し、居縁を基にコミュニティができ、家庭の孤立化が少しでも地域に開かれ、社会化していく方向へもっていく道を探ってみよう。

三者が連携・協力し合うことで、どう学校のスリム化を図っていくか、どう地域の居縁化をすすめるか、どう家庭の社会化を創り出していくか、見てみよう。

(1) 学校のスリム化に向けて

学校をスリム化するために、どうするか。「学校を支援」、「学校と協力」、「学校の活用」、「学校の貢献」を推進する仕方がある。最も一般的なスリム化の仕方としては、校庭の環境整備、部活動の補助、あるいは図書の整理をはじめ授業の補助など、学校が担っている仕事の一部を肩代わりするやり方がある。学校の手助けである。学校の校舎の瓦が台風で飛んだといったら、地域の人たちが瓦をのせに駆けつける。こんな支援の仕方もある。

つぎに、学校のみで単独でやっていた運動会や文化祭などを、地域と共同で開催するとか、あるいは30kmの長距離遠足などを学校と共にPTAや地域の人たちと一緒に実施するとか、一緒にやることで、学校の負担を軽減するやり方がある。ある高等学校の吹奏楽部と地域の幼児から高齢者までの合唱団が第九の合唱を共同で開催するなどは、学校にとっては会場設営や受付などを含め、学校単独でやるよりも負担は軽くなる。後で詳しく見るが、協働の仕方の典型例だ。何よりも、双方が得るものが多いし、単独でやるよりも、よりいい成果があげられるやり方である。

さらには、学校が地域や家庭に学校の施設や機能を開放することで「おらが学校」の意識をつくり上げ、学校のファンをつくっていく。たとえば講堂や校庭を地域に開放するとか、あるいは学校の教師がそれぞれの専門を活かして、地域の人たちに家庭教育講座とかバレー教室などの指導を行う。そうした活動を通して、地域・家庭の学校に対する信用や信頼を深め、相互の交流をすすめていく。校外での子どもの情報なども、無理なく得られる、学校の問題にしても気軽に話し合えるようになる。

また、学校の活動成果を生かす方向で、地域に貢献するやり方がある。たとえば美術部が部活動として神社の絵馬をつくり奉納するとか、学校の生徒たちによる新商品の開発、生徒たちによる観光ボランティア活動などの社会貢献活動、あるいは高校生による書道甲子園、俳句甲子園などによる地域の活性化、などは学校をスリム化するだけでなく、地域をも元気にする活動といえる。

(2) 地域の居縁化に向けて

つぎに地域だが、地域が流動化し、地域といっても通勤や通学のために行き来する素通りの場所でしかない。これでは地域に対する愛着も誇りも生まれない。自分らが住んでいる地域がどんなところか、どんなことが行われているのかさえ知らず、人とのかわりもない。そんなところで地域の教育力が働くはずがない。住んだことを縁に結びつ

く「居縁」によるコミュニティづくりがなされる必要がある。

そのためには今住んでいる「地域を知る活動」、「地域で育む活動」、「地域を活かす活動」、そして「地域をつくる活動」をすすめていくことである。

「地域を知る」とは、どういうことか。どうすればいいか。仙台市の公民館に、こんなパンフレットがあった。

「生まれた町、育った町、これからも暮らす町、このまちにどんな人が住んでいたのか、このまちにどんなことがあったのか、遠くのことより、そんな身近なことが、大切に思えてきた。自分の町がおもしろい。／みんなの記憶を訪ねて、あつめて、つないでいく。そうすると、自分のまちの物語が出来上がる。世界でたったひとつの物語、それが地元学、住んでいることが、もつと楽しくなる。まちとの新しいつきあいがはじまる。」

かつてシンポジウムや対談、講演などを通して「愛媛学づくり」を提唱してきたが、そこで訴えてきたのは、それぞれの地域、地元、郷土の歴史、文化、しきたり、人物などを調べ、地域を学ぶ活動を行う必要があるということだった。学校において、地域の人たちの協力を得て「郷土学」とか「ふるさと学習」を学ぶ時間をつくりあげていく。もちろん昔の地域の生活文化の様子や地元の偉人などについて学ぶ「ふるさと学」に関しては、後で詳しく見ると思うが、それだけでなく現在のまちの防災マップづくり、タウンウォッチングなど、地域を調べる、地域を学ぶ機会を作り出していく必要がある。「地域をつくるためには、地域に対する愛情がなければならない。地域への愛は無知からは生まれぬ。地域を知ることからはじめる必要がある。」

また地域で育む、地域で育てる風土や仕組みをつくる必要がある。とうとう祭りや七草粥の会、獅子舞、伝統太鼓、敬老会などの伝統行事の復活、子ども会、ボーイスカウト、緑の少年団、愛護班やVYSなど地域の団体や組織の活性化、正月やお盆、冠婚葬祭の仕方などの風習やしきたりの再建、パトロール隊、夜警などの活動を通して、地域で育むしくみや風土を作り上げていくことである。現在、多くの地域で放課後児童クラブや放課後子ども教室、地域子どもの学び場づくりなどがすすめられているが、これらはまさに地域で子どもを育む活動の一つである。

さらには地域を活かす方向で子どもを育成していく活動があろう。子どもの育成に地域の人材や食材、郷土料理、施設、史跡などの地域資源を活用することである。総合的な学習の時間やキャリア教育などは、地域資源をどう活用するかにかかっている。地域には、さまざまな職業の人が住んでいる。医師もいれば商店主もいる、弁護士もいれば、いろいろな技師や職人もいる。キャリア教育の講師にはこと欠かない。ある中学校では、地元のスーパーマーケットを職場体験の場所として利用、その結果、万引きなどの被害が激減したという。地域資源を活用して子どもを育てていくことである。

もう一つは地域をつくる活動がある。いい地域というのは、五つの ty——安心安全(safety)、環境美化(amenity)、福祉健康(humanity)、産業活力(vitality)、地域特性(identity)ある地域である。子どもたちと一緒に地域の人たちが安全マップづくりを行う、防災防火への取り組みなどを行う。特に愛媛県では津波の対する備えが大事だ。地域と学校が一緒になって、地震や津波災害などに対する防災訓練などを徹底して行う。

また、海岸のゴミ処理、学校の美術部などによる商店街のシャッターのデザイン化、植樹祭などによる地域の環境美化活動、工業高校生による車椅子のメンテナンス、おもちゃ病院づくりなど。

先に学校のスリム化のところでも取り上げたが、高校生による各種の商品開発、高校ブランド、みかん検定づくり、観光ボランティア活動など。さらには俳句甲子園、塩田の里づくりなど。子どもによる、その地域ならではの地域づくり活動をすすめていくことである。

(3) 家庭の社会化に向けて

家庭は核家族化、消費化、ホテル化している。子どもの多くは、いまでは祖父母や叔父叔母などと暮らすこともなく、また家事手伝いをはじめ生活体験、社会体験をすることもない。かつては誕生も死も家庭で直接に触れることができたが、いまはこうした生死に直接に触れる経験がなくなった。かつては祖父母なども一緒に暮らし、一緒に風呂に入ったりした。祖父母から昔話を聞いたり、竹とんぼづくりを習ったり、郷土料理の作り方を習ったりした。それが今はできない。

「早寝、早起き、朝ごはん」、「朝の10分間読書」、高学年であれば「1時間半程度の家庭学習」などは、どこの家庭だろうと習慣づけることは可能だ。しかし、生活時間がバラバラで、家族と一緒に食事することがなく、一人で食事をしている子どもが多いとなれば、子どもたちが多様な人たちと一緒に食事のできる場、たとえば「ふれあい食堂」などを設ける必要がある。また核家族で祖父母の知恵を借りることができないとすれば、地域に子育てなどについて相談のできるしくみを地域につくる必要がある。それぞれの家庭が孤立化し、仲間もできなくなれば、赤ちゃんのハイハイ競争大会、親子キャンプ大会などを通して家族同士、親同士のつながりをつくる機会を設ける必要もある。

子どもは他人の飯を食べる経験もないし、自分で食事の準備をしたこともない。かつてのように労働の経験がない。一人前になるための訓練の場がなくなった。このままでは、モヤシ子、貝割れ大根だ。私的にいえば、今の子どもたちは「かきくけこ体験」がない。「過失の経験」、「危険の経験」、「苦労の経験」、「決断の経験」、「貢献の経験」がない。これでは、「生きる力」が育つはずがない。家庭の代わりに、通学合宿や無人島体験などを行い、生きる力を培ってやる必要がある。

さらに家庭がもっている資源を地域に活かすことだ。たとえば家庭文庫の開催、家庭料理の伝授のし合い、おばあちゃんの知恵袋としての生活の知恵・技などを活かすことだ。空き地や家屋の貸し出しによって、子どものたまり場づくり。空き家になった民家を活用して地域の集会所にすべく「公民家」にしていく。こうした活かし方もあろう。

かつては叔父叔母が大きな働きをしていたが、いまは叔父叔母が近くに暮らす人は少ない。とすれば地域の人が叔父叔母の役割を担う。「社会的なおじ・おば」としての役を担う。子どもにとって「意味ある他者」になる状況をつくりだしていくことだ。地域のおじさん、おばさんが、親がいない子どもたちを引き取って、一緒に生活する「ファ

ミリー・ホーム」などの活動もあろう。

学校と地域と家庭が連携協力し合うことを通して、学校に対する理解とゆとりと応援を、子どもに多様なふれあいと地域への愛着を、地域の人たちに出会いと出番と希望を、家庭に潤いと安らぎと活力をつくりだしていくことだ。

IV 地域教育を構想する

1 地域教育とは

これまで子どもが育つ場として家庭、学校、地域と言ってきた。多くの場で、家庭、学校、地域が連携して、といった使い方がされている。なんの違和感もなかった。しかし、この場合の「地域」とは何を意味するのか。たとえば、久米校区という場合、そのときの校区という地理的空間としての地域のなかには何世帯かの家庭があり、小中学校がある。そうすると家庭や学校は地域のなかにあると見ることができる。では、地域から家庭や学校を除いたところは何と呼べばいいのか。こういう問題が出てこよう。地域とは何か、分かったようで分からない、実にややこしい言葉だ。

1996(平成8)年の中教審第一次答申をみると、第2部第3章のなかには「地域社会の教育力は低下している」と指摘しながら、同第4章では「地域の教育力を活用するよう」に促している。教育力は衰えたといいながら、それを活用せよという。これを、どう解釈したらいいのか。

どうも地域の教育力というとき、つぎの二つの意味で使っている。「地域社会の教育力が低下している」という場合は、地域社会が有する風土や文化、伝統などの無意図的・意図的な教育作用(伝統的な地域教育力)を意味し、後者の「地域の教育力を活用せよ」という時は、地域社会にある教育的活用の可能な諸資源、公民館、NPOなどの多様な地域の社会教育力をあらわしているとみていい。そこで前者を家庭、学校を含めた広い意味での地域ということで「地域社会」と呼び、後者を地域社会のなかで家庭、学校を除いた領域を意味するものとして「地域」と呼ぶことにする。したがって「地域社会」という場合、そのなかには家庭、学校、地域があることになる。そういうことで「地域社会」と「地域」を分けて使うこととする。

先の中教審答申で「地域社会の教育力は低下している」というのは、繰り返しになるが、家庭、学校、地域からなる地域社会そのものの教育作用の低下を意味し、家庭、学校、地域の教育力の総和としての教育力の低下を意味している。そこで、以後こういう意味で、地域社会での教育を「地域教育」と呼ぶことにする。つまり地域社会全体の教育をあらわすものとして「地域教育」という概念を使うことにする。

ここで「地域教育」という概念を新たに打ち出したのは、これからの急激に変化する社会にあっては、先に見てきたように家庭、学校、地域のそれぞれの教育力は低下してきて

おり、それらの相互乗り入れ、相互補完、相乗効果によってしか、子どもの「生きる力」を育成し得ない。それらの総合力としての地域社会全体の教育力を高めていく必要がある。三者の足し算ではなく、三者の掛け算による教育を構築する必要がある。そういう問題意識から、「地域教育」という概念を提示することにしたわけである。

地域社会において、その教育力が低下してきたのは、地域社会が単なる人の集まりとなり、学校も家庭も地域社会から遊離し、地域にコミュニティがなくなったことによる。高度経済成長期を境にして、農村的な地域共同体が崩壊し、相互扶助もなく、バラバラになってしまった。伝統的な祭りなどの地域行事もなくなり、それぞれが勝手気ままな生き方をはじめ、「見て見ぬふりの風潮」が蔓延し、自由と無関心が充満し、孤独なる群集の場となっている。地域社会としてのコミュニティ機能すらない。いや、それ以上に地域社会そのものが崩壊の危機にある。地域社会がなくなるとは、子どもの教育どころでもあるまい。地域社会そのものを支え、地域社会を構築する教育を考える必要がある。そういう意図から、地域教育という概念を打ち出したのである。

2 地域力の醸成と地域教育力

平成7(1995)年1月17日5時46分、阪神・淡路大震災発生。水道管やガス管は破裂、道路は寸断。家屋は崩壊し、各所で火事が起こるが、消防や警察などはすぐに現場に駆けつけられなかった。関西地区では被災者が35,000人にのぼったが、行政による救済活動には限界があり、被災者のうち27,000人は地域の住民たちによって救出された。崩壊した家屋からガレキを取り除き「おばあちゃん」を助け出したのも、近隣に住んでいる若者たちだった。地域の力が大きかった。

これ以来、被災地では、災害の時には地域の力が不可欠であるという教訓から、災害や地域の問題に対しては、行政のみでなく、住民をはじめとして地域の力が不可欠だという意識が生まれた。その時はじめて、神戸市在住のまちづくりプランナー宮西悠司が「地域力」という概念を提示したといわれている。

フリー百科事典『ウィキペディア』によると、「地域力とは、地域社会の問題について市民や企業をはじめとした地域の構成員が、自らその問題の所在を認識し、自律的かつ、その他の主体との協働を図りながら、地域問題の解決や地域としての価値を創造していくための力のことである。」とあり、また、北海道総合政策部では、「地域力とは、行政をはじめ、住民や自治会、NPO、企業など地域の様々な人達が協力しながら、身近な課題を解決したり、地域を活性化させる力である。」としている。

この地域力という概念は、急激にすすむ社会変化や住民のニーズの多様化につれ、防災だけでなく、防犯や教育や福祉など多様な分野においても、行政のみでは地域の問題解決は不可能だという認識が行政の側にも住民の側にも深まってきたことから、「新しい公共」の考え方とともに、いっきに広まってきた。独居老人の孤独死、共働き家庭の子育て、オレオレ詐欺など、これら地域の問題は、行政のみで解決できるものではなく、地域の住民と協力しながら解決していかざるをえない。行政のみでは、無理だ。民間と協働して取り組んでいく必要がある。こういう考え方が広まってきたのである。

ところで、福祉の領域で自助、共助、公助という概念があるが、この行政と民間との協働という考え方を生かせば、「協助」というものがあるのもいいのではないか。これからヒントを得て、後で学校と民間(地域)とが協働して子どもの育成に当たる教育を「協育」と呼ぶことにする。後で、地域教育の一つのあり方として位置づけてみたい。

話をもとにもどすと、地域の防災や福祉、教育、子育てなどの問題にしても、行政のみでは解決できず、行政を含め地域の人たちが協働して解決していかざるを得なくなった。それぞれの分野に応じて、課題を解決するために、行政を含め地域の人たちが協働して取り組んでいく力を地域防災力、地域福祉力、地域教育力、地域子育て力などと呼ぶようになった。「地域教育力」という概念は、このように地域力との関連からも取り上げられるようになったのである。

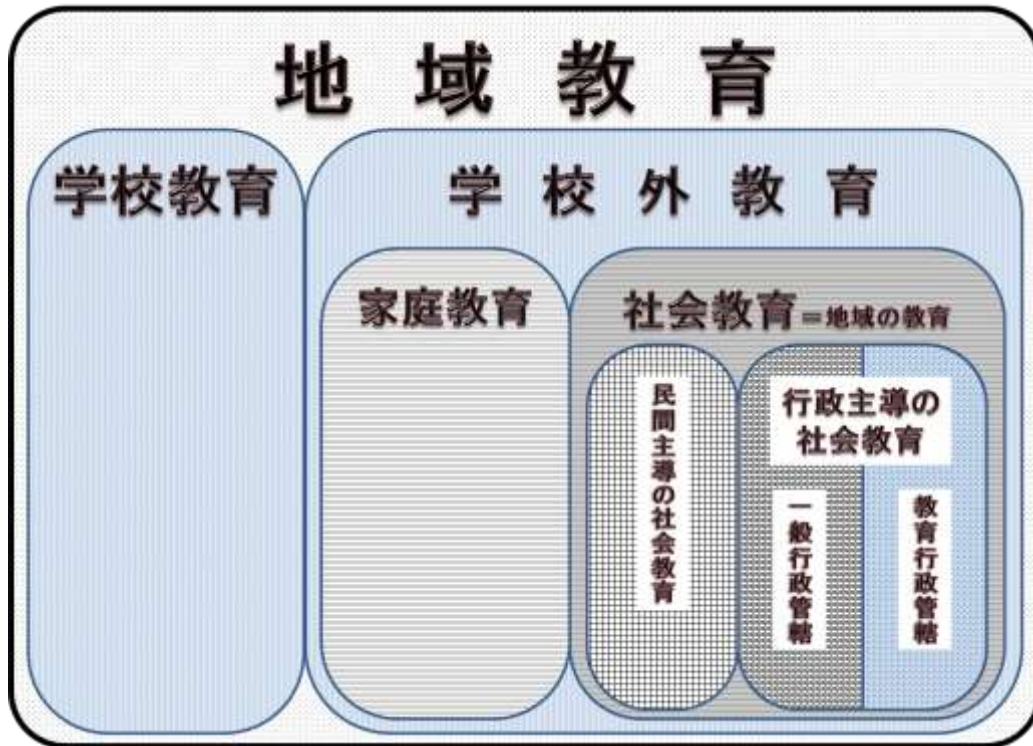
地域の子どもの教育についてみれば、これまでのように学校だけに任せるのではなく、学校と地域の住民、自治会、公民館、地元企業などが協働して、地域の子どもの育てるにはどうしたらいいか、地域の子どもの育てるからには、地域の歴史遺産、生活文化、地場産業、伝統行事などの地域資源を掘り起こし、それらを自分たちの誇りとして、自分たちの地域アイデンティティとして生かし、それらの資源に新しい価値を付加し、なにものにも代えがたい価値あるものとして、地域で育てたい「子ども像」をつくりだし、それを目標として共有し、その実現のために、自分たちの力で地域の子どもの育成に取り組んでいく、そういう力を高めるべきだ。地域教育力という考え方が生まれたのは、地域の課題は地域のものが解決していこうという地域力のとらえ方の一つでもあった。

ともあれ地域教育という概念は、一つには学校、地域、家庭の総合としての地域社会の教育力を高める必要があるという教育論から、もう一つは地域課題を解決していくためには地域社会の構成員が互いに協働して取り組んでいく地域力の向上を図る以外にないという地域づくりの面から、引き出したようだ。人づくりと地域づくりを統合する概念として「地域教育」という概念が生まれたといえる。

3 地域教育の構成

地域教育は、どういう内容から成り立っているのか。それは学校、地域、家庭のそれぞれ教育の総和といったが、それを図示すれば、図の1のようになろう。地域教育は、学校教育と学校外教育に分けられる。学校外教育は、家庭教育と社会教育に分けられよう。ここで社会教育と分類したものが、学校、地域、家庭の教育と分けたときの地域の教育にあたりとみていい。

図 1. 地域教育の内容



つぎに社会教育がややこしい。社会教育とは、社会で行われる教育であり、それには民間がする社会教育と行政がする社会教育がある。民間主導の社会教育は実に多種多様で、勤労の場所で行われる企業内教育もあれば、民間のカルチャーセンターでの教育、お花やお茶、ピアノ教室、柔剣道、ヨガ教室、ソロバン教室、さらには地域の団体や組織が取り組んでいる活動、NPO が実施しているもの、学習塾など、実にさまざま。スイミングクラブなどもそうだ。医師会による健康教育などもあろう。

行政がやっている社会教育といえば、教育委員会主導を思い浮かべるが、一般行政が行っている社会教育も結構多い。防災教育、オレオレ詐欺防止に関する教育、交通安全教育、貯蓄推進教育などなど。福祉関係や消費者関係、あるいは環境関係の部局などが行っている社会教育事業は予算規模からして教育委員会主導の社会教育を大いに凌ぐ。教育は総合行政とっていい。

もちろん、ここでは意図的な教育のみの分類である。実際の地域教育は、この意図的な教育以外に、つぎにみる日常生活のなかで、交流や地域社会の歴史・文化などが自然に醸し出す雰囲気などの無意図的な教育を含むものである。教育というより学習の立場からとらえた方がベターだ。ともあれ、それにしても広い概念だ。社会教育だけでなく、家庭教育も学校教育も含むものである。

4 地域教育の形態

地域教育は、教育からでなく学習からとらえた方がベターかもしれないといったが、それでは地域教育を学習形態からみれば、どうなるか。P.H. クームスによれば、どういう場

所で、いかなる方法で、学ばれているか、それが学校教育のなかに見出されるか否かにかかわらず、教育を学習と同義にとらえたとき、教育は、つぎの三つに分けられるという。

正規の学校によって提供される公的なフォーマルな教育と、地域、家庭、社会教育機関などを通じて行われる正規の学校以外のインフォーマルな教育に大きく分けられる。さらに、実践・参加という必ずしも系統的な教育ではないが、結果として子どもの育成に大きな影響力を及ぼすものとして、ノンフォーマルな教育がある。この三つの教育があるという。

フォーマル(定型的)な教育というのは、代表的には学校での知識取得型の教育。「教える者と学ぶ者が明確になった関係」にあり、明確な目的に基づいて組織的・計画的に、もっぱら顕在的に営まれる「意図的な教育」である。具体的な手法としては、知識習得型以外にシミュレーション型があり、これは知識だけでなく模擬体験を通じてスキルを育成することをめざすところが、特徴。

つぎのノンフォーマル(非定型的)な教育というのは、「教える者と学ぶ者との関係が柔軟で、画一的でない」。場所は学校、公民館、福祉センターなど既存の施設設備を活用する場合が多い。指導者としての資格要件は厳密でなく、地域のさまざまな専門家・人材が活用され、パートタイムである場合が多い。社会教育活動での指導者をイメージすればいい。

目的意識が明確な学習者の、学習要求、生活環境に対応して内容が編成され、その内容はさまざま。学ぶ側の意向から指導者も学ぶ内容も決められる。そろばん教室や書道教室からヨガやバレー教室など、学習者がやりたいこと、生活に直接に活かされる知識・技能などを身につけることが多い。

私塾、公民館の太鼓教室、スイミング・スクール、各種の習い事、学習塾や柔道場、学校での総合的な学習の時間での教育などがある。やり方として、体験を通じてスキルや意識を育成する体験型と、あるテーマ(課題)を解決するためにプロジェクト=学習の目標を設定し、知識、スキル、意識を統合的に獲得できるようにしていくプロジェクト型がある。

三つ目のインフォーマルな教育というのは、労働、家族、レジャーなどの日常活動の結果としての学習である。実践・参加型のもので、地域での日常の生活のなかで自然に行動様式や人間関係のあり方、地域の風習や文化などを身につけていく教育であろう。地域の祭りなどで、必要に応じて随所、随時に行われ、ノンフォーマルな教育との区別がつきにくく、日常の社会生活におけるさまざまな活動や取り組みをするなかで、スキルや知識を身につけていくことになる。多くは意図的な学習でない。地域で自然に行われている郷育、薫育などがインフォーマルな教育といえる。

図 2. 学習形態からみた地域教育

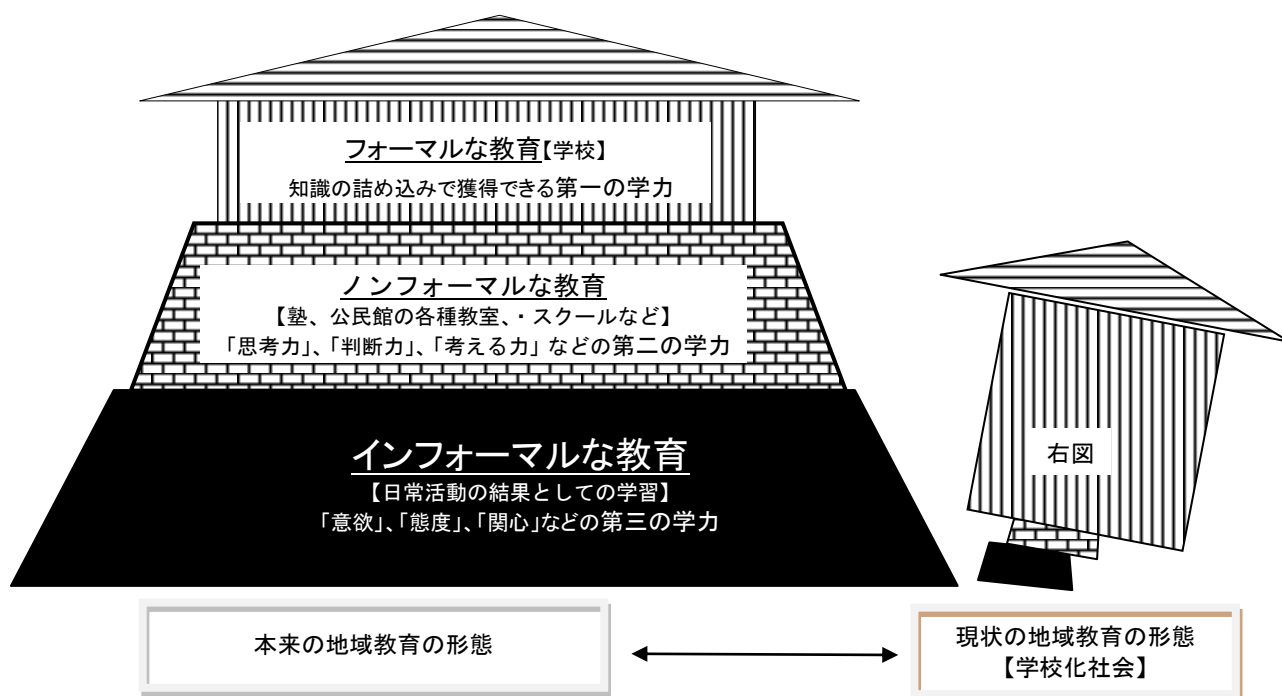


図2にみるように、インフォーマルな教育が土台にあり、その上にノンフォーマルな教育があり、頂上にフォーマルな教育がのっかっている。フォーマルな学校教育は、インフォーマルな教育やノンフォーマルな教育のドシツとした土台の上ののっかっている。歴史的に見れば、フォーマルな教育である学校教育は、100年少々の歴史しかない、本来全体のなかで占める割合は比較的小さいものだった。

ところで、話が変わるが、この頃盛んに学力の向上が叫ばれているが、学力はどうしたら向上するのか。学力はどういう構成要素から成り立っているかといえば、三つの層から成り立っている。いわゆるペーパーテストで測れる、「知識の詰め込みで獲得できる」学力がある。これを第一の学力と呼ぶ。つぎに「思考力」、「判断力」、「考える力」などの第二の学力がある。これら第一、第二の学力を支える第三の学力が「意欲」、「態度」、「関心」である。今後、詳細な検討が必要だが、第一の学力はフォーマルな教育に、第二の学力はノンフォーマルな教育に、第三の学力はインフォーマルな教育に対応していないか。

今日、「生きる力」を含め子どもの育成が問題になるのは、フォーマルな教育である学校教育が占める割合が圧倒的に大きくなり、図2の右図のように、家庭にしる学校の下請けの場になるなど、学校が占める割合が大きく学校化社会になっているためではないか。正対力、忍耐力、連帯力、身体力などの「生きる力」を育成していくためには、フォーマルな学校教育だけでは無理だ。ノンフォーマルな教育やインフォーマルな教育を盛んにし、それらが占める割合を大きくしていくことである。

5 タテ社会の教育、ヨコ社会の教育、ナナメ社会の教育

地域教育を人間関係からみたとき、親と子、教師と生徒といった教える者と教えられる者というタテ社会の関係のもとで行われる教育と、近隣の住民同士、受講生同士、子ども同士など教えたり教えられたりというヨコ社会の関係での教育と、そしてもう一つ、地域の人たちと子どもといったナナメ社会の関係での教育がある。そしてそれらを含め地域社会そのものが無意識にかもし出す教育があるろう。

(1) タテ社会の教育—強育と響育の世界

フォーマルな学校教育が主流を占めているためか、教育といえば、教える側が、一定のカリキュラムにしたがって、教えられる者に教え込むものだと思込みやすい。教える側が、教えることを優先し、教えられる者に教え込む。上の者が下の者を「強いて育てる」というイメージが強い。

同じように教える者と教えられる者というタテ社会の関係でありながら、書道教室や歌舞伎や能・狂言などの芸事、柔道や剣道などの武道の場合、教え込むというよりも、教える側が手本を示し、学ぶ者がそれを見習って、一步一步その手本に近づいていく。学習者(弟子)が師匠の示す手本(模範)を模倣し、それを習熟していく、そういう学び方である。学ぶ側の学びたいという主体の内発的な意欲こそが大前提となっている。「響かせ育てる」というイメージが強い。

わが造語ながら、タテ社会の教育には「強いて育てる」強育と「響かせ育てる」響育とがあると見ていいであろう。

ア 教え込み型と染み込み型

東洋(ひろし)によると、その著『日本人のしつけと教育——発達の日米比較にもとづいて——』(東大出版社 1994年)に、日米の比較研究から、しつけや教育の仕方には「教え込み型」と「染み込み型」とがある、という。

『教え込み』は、基本的には子どもは教えられることによって学ぶという前提に立つ。教える者と教えられる者とが向き合っの意図的な教授である。そこでは『教える者』(教師)と『教えられる者』(学習者)の役割がはっきり分かれて存在することが前提になる。教える者は、そこで必要とされる知識や技能を持っており、また教えるためのカリキュラムを持っている。教えられる者はその知識や技能を持っていないで、それを獲得することを必要としている。その落差が両者の間に権威と受容の関係を生ずる。

「これに対して、『染み込み』は、模倣および環境の持つ教育作用に依存する。環境が整っていてよいモデルがあれば、子どもは「自然に」学ぶという前提に立つ。ここでいう環境は、物の環境も含むけれども、より重要なのは人の環境である。人と一緒にいろいろな行動をしているうちに、人についても、また人の持っている知識や技能や考え方について、自然に学んでしまう。『門前の小僧習わぬ経を読む』の類である。」

そして、東によれば、わが国の教育やしつけは、「教え込み型」でなく、「染み込み

型」である。ここでいう「教え込み型」が私の言う「強育」であり、「染み込み型」と呼ぶものが「響育」にあたる。このようにタテの教育のあり方には「強育」と「響育」の二つがあるとみていい。

我々は、学校教育の印象が強いこともあって、上から下へ向けて教え込む「教え込み型」の強育を考えやすいが、そうではなく、子どもとの関係で言えば、「教える一教えられる」という面と向かいあった関係でなく、子どもと密着し共生の関係に身をおきながら、共に学んでいくという態度をとる。いいかえれば本来「教える者」の立場にありながら、ことさらに「学ぶ者」の立場に立つことによって、「子どもが学ぶことを教えようとする」、そういう教え方である。こうした「染み込み型」の「響育」があることに、もっと注目すべき必要がある。

イ 響育の特徴

この「染み込み型」の響育の特徴は、教える側が身をもって手本を示し、それを子どもや弟子が見習っていくところにある。逆にいえば、教えられる側が求めるものに応じて教える者がそれに反応していく。相互に共鳴しあうことを基本とする。吉田松陰が、「生命の火は生命の火によって点火され、初めて燃えあがる。」といったが、師匠が弟子に働きかけ弟子がそれに反応していく。弟子が求めるものに師匠が的確に反応する。師匠が憧れるものに弟子が憧れる。憧れ合うもの同士が、響き合うなかで行われる教育であることから響育と呼ぶわけである。

最近、弓道や書道をされている方に話を聴く機会があった。師匠ほど手本を身につけるべく練習に熱心で、弟子の何倍も学ぶ人だった。その師匠の真剣な学ぶ姿に憧れて、弟子も学んでいくことになる。憧れに憧れるというか、ヘーゲルのいう「欲望を欲望する」という関係での教育である。したがって一対一の師弟関係、人間関係を機軸として、師匠が「手本」を示し、それを弟子は「模倣・習熟」していく。そのなかで「技」と「礼」を身につけていく、そういう教育だった。だから、そこでは「如何に教えるかという教える側の問題ではない、いかに子どもが活動し学習するか、という学ぶ側の問題が第一次的な要因となっていた。」（辻本雅史『学びの復権』角川書店 平成11年、p.139）

ある雑誌を見ていたら、山本五十六元帥やアサヒグループホールディング k.k. 社長のつぎの言葉が目に入った。

「やってみせ、いって聞かせて、させてみて、ほめてやらねば、人は動かじ」、

「話し合い、耳を傾け、承認し、任せてやらねば、人は育たず」、

「やっている姿を感謝で見守って、信頼せねば、人は実らず」。

これなども、「染み込み」型の響育の一つであろう。今、子どもたちに「学びからの逃避」が起こっており、タテ社会の教育が危機的な状況にある。それだけに、強育ではなく響育に注目する必要があるだろう。強制できない社会教育の場合は、響育のあり方を基本とすべきは言うまでもあるまい。

(2) ヨコ社会の教育—共育の世界

教育にはタテ社会の関係でなく、ヨコ社会の関係にある者同士の間で教え合い学び合う教育もある。学校でも、先生と生徒がタテ社会の一対一でやり取りするのではなく、ヨコの水平の仲間との討論のなかで他人の異なる考えに触れ、それに触発され、新たにいい考えを思いついたり、意見を戦わせるなかで、自分たちの答えを見つけようとする。こうした生徒同士での教え合い学び合いがある。

もちろん、ここで注意したいのはヨコ社会の関係といっても、年齢や社会的地位などの属性でのタテ関係にこだわることなく、同僚、仲間、同士など意識レベルでのヨコの間柄でも教えたり、教えられたりする関係をヨコ社会の関係と呼ぶことにする。日常生活で最も多いのは、教える者と教えられる者がはっきり区別されることなく、この互いに教え合い学び合うヨコの関係での教育だ。

阪神・淡路大震災の時だった。それまで世話ばかりかけ、わがままだと批判されていた若者たちが、だれかれとなく、自発的に食料品をリュックサックに詰めて、被災地に飛び込み、炊き出しの世話をする、トイレの掃除をする、生活情報誌を発行する、子どもたちに紙芝居を見せるなど、自分の持ち味・特技などを発揮して、被災者たちの世話をしている。これをキッカケに、「だれでも、いつでも、どこでも」他者の世話ができるし、役に立てるし、教えることだってできる。

だれでも、自分の持ち味、特技などを他者に活かし、役立てる、教えることができるんだ。そういう考え方が急速に広がってきた。そして実際、活動してみて、自分自身が多くのことを教えられた、多くのことを学んだ、という経験が広まって行った。持てるものが、持たないものではなく、持てるものも、持てないものも、共に学び、共に考え、共に生きていくことだ。互いに教え合い、学び合って、共に豊かになっていくことが大事だ、そういう考え方が一般的になってきた。

不登校児のために家庭を開放して勉強や生活の面倒を見る人、歩行困難な高齢者のために図書館の本を届ける人、子どもたちに本の読み聞かせをする人、小中学生が高齢者や主婦にパソコンの扱い方を教えている。お互い様感覚である。伝統文化に詳しい人、魚料理のうまい人、スポーツの得意な人などが、公民館などの学級講座や各種行事、スポーツクラブなどで教えたりしている。こうした教えたり、教えられたりのヨコの関係での教え合い学び合いが増えてきた。

地域教育がそれぞれの地域で広がるかどうかは、ヨコ関係での教育が充実するかどうかにかかっている。地域のだれもがそれぞれの特技や持ち味を発揮して、他者にそれをおすそ分けしていく、地域のだれもが学び手になる。そういう風土やしゅくみができるかどうかにかかっている。それぞれの地域に「知的おすそ分け」文化をどう根づかせるかにかかっている。

以上のように、教える者と教えられる者の役割が固定しているのではなく、あるときは教える側に立ち、あるときは教えられる側に立つ。個人としても、あるときは教える側に立ち、あるときは教えられる側に立つ。「人間は、その人を囲む有意義な他者の成長とかかわりながら、成長していく。子どもの育児や教育にしろ、あるいは老人の世話に

しろ、そのことによって逆に育児や教育、世話をしている側も成熟していく。教えたつもりで、学んでいたということである。こうした共に育っていく「共育」の世界があるからこそ、同世代の間だけでなく、異世代の間での相互の活性化が期待されるのである。」(讃岐他編『ライフサイクルと共育』青葉図書 平成7年 p.11)

(3) ナナメ社会の教育—協育の世界

ア ナナメ社会での協育

地域活動に参加していく青少年に接して感じるのは、周辺の大人たちにもまれながら、彼らがいつの間にか一人前の地域の担い手に育っていつている。すごい成長ぶりに感動すら覚える。

ここでの人間関係をみると、子どもにしてみれば、親子の関係でもなく、教師と生徒といったタテの関係でもないし、友達関係などのヨコの関係でもない。家庭でいえば叔父や叔母、地域のおじさんやおばさんである。強いて言えば、ナナメの関係と呼ぶしかない。現在、地域社会での教育で最も欠けているのが、このナナメの関係にあるものの間での教育ではないだろうか。

学校でのイジメが問題になっているが、子どもは自分はイジメられていますと、自分から担任教師に訴えられるだろうか。また教師の前では、みんないい子を演じるし、弱みを見せない。教師にちくる者はいない。教師が、子どものイジメを見つけるのは意外と難しい。碁将棋などで「岡目八目」という言葉があるが、そばにいる他者の方が実態を把握しやすいし、相談しやすいし、助言しやすい。いじめなどの子どもの異変に気づくのは、意外と校庭でゲートボールをしている近所のおじさんやおばさんたちだ。子どもにしても、教師や親に悩みを訴えたり、相談したりするよりも、そうしたおじさんやおばさんの方が悩みを相談もしやすい。タテでもなく、ヨコでもない、こうしたナナメの関係にある人による教育を重視する必要がある。いや、教育というよりも学習と言った方が適切であろう。

イ 正統的周辺参加論

地域の伝統行事の後継者、まちづくりの担い手をどうするか、どのまち、どんな団体にしても、最大の課題としてあがってくるのは後継者問題だ。後継者がいない、このままだと伝統行事も今年で終わりか、そんな話をいたるところで聞く。地縁集団だけでなく、新しくできたNPOにしても、若者がいない。いろいろ講習会・研究会等を開いて、後継者養成につとめているが、なかなか成果があがらない。お手上げの状態だ。何かいい方法はないのか。

ある程度後継者が育っている、たとえば継ぎ獅子などの伝統行事の関係者、まちづくり活動の実践家などに、後継者育成について聞いてみても、特別なことはしていない、ただ一緒に活動しているだけだ。中国の諺に「聞いたことは忘れ、見たことは感動し、やったことは力なり」というが、一緒にやっていくことが後継者育成になっている、ということか。確かに、地域の大人たちが取り組んでいる活動に子どもたちが

かかわるなかで、次第に一人前に育っていつている。

子どもからすれば、親でも教師でもなく、友だちでもない、「ナナメの関係」の関係にある地域のおじさんやおばさんと一緒に活動するなかで、次第に後継者として育っていつている。

J.レイヴとE.ウエンガーが1991年に「正統的周辺参加(legitimate peripheral participation)の概念を提唱したが、そのことで、学習論の枠組みが大きく変わることになった。それまで「学習」といえば、頭の中での知的能力や情報処理過程を意味していたが、彼らは、「学習」の意味を、こうした従来の「知識の伝搬」というとらえ方から、「社会的な活動のなかにおいて役割を果たせること」とパラダイムシフトさせたのである。

例えば地域の祭りの担い手が育っていく過程をみると、新参者でも正規のメンバーだが、古参のベテランと同じような重要な役割を担うことはない。半人前の扱いだ。古参者の世話をすることから始まる。新参者は最初のうちは周辺の仕事、手伝い程度の仕事をするだけ。そして古参のベテランの役割のこなし方を学んでいくにつれて、徐々に中核部を担当するようになり、一人前の担い手になっていく。こういう育ち方をしている。この例にみるように、彼らは学習というものを「実践の共同体への周縁的参加から十全的参加(full participation)へ向けての成員としてのidentityの形成過程」としたのである。

古参者が新参者に本物の世界を見せて、新参者が自らの意思をもって自らを一人前にすべく努力し、「共同参加者」となっていく。その過程は、つぎのような段階をたどるであろう。

- (ア) 獅子舞を子どもに教える場合、指導者が自ら演じてみせ、獅子舞のすごさや面白さを身をもって示すことから始まる。指導者は自分の技を子どもに観察させ、何を学んでおけばいいか、何ができるようになればいいか、わからせる。子どもを正規のメンバーとして扱うことだ。
- (イ) つぎの段階は、これから学ぶべきこと・やるべきことを、子どもが既に知っていることやできることと結び付けさせ、つぎに、どうすればいいかを子どもの目からも見えやすくする。
- (ウ) 学んだ技を実際に使わせてみる。実際にやらせてみる。そして、その様子を観察し、アドバイスを与える。できるかできないかをテストするのではなく、できたら、なぜそれができるのか、それができると次にどんなことができるはずかを考えるように習慣づけさせる。
- (エ) いよいよ一本立ちに導く段階。一人でやらせてみて、実行困難な場合は、一時的に支援し、上達にともなって支援を徐々に取り除く。自転車の練習の場合、指導者が手は離すが、補助車をつけて走る。しかし、うまく乗れるようになると、その補助車も取りはずすことになる。

以上のような段階をたどりながら、一人前に育っていつている。ベテランと一緒に活動するなかで、一人前としての役割を身につけていくのである。

(4) 地域社会の学びの風土—薫育としての郷育

最後に「郷育」である。校区でもいい、自治体でもいい、ところ変われば教育的な風土・雰囲気がちがう。今梅が咲き誇っているが、梅の香りが周囲に漂い、さわやかな空気につつまれ、気持ちがいい。地域の空気がひとを育てる。「薫育」といってもいい。互いに挨拶がよくなされている地域。隣近所のつきあいがいい地域。伝統的な風習・しきたりがよく守られている地域。自分らの地域は自分らでつくるのだという気風、気概がみられる地域。だれもが地域づくりに取り組んでいる地域。子どもをだれも見守り、世話をし、悪戯をするものなら、遠慮なしに叱り飛ばす地域。郷土のなかで日常的に、生活全般にわたって自然に行われる教育、郷土が自然に育むという意味で「郷育」と呼ぶことにした。「孟母の三遷の教え」である。

地域教育は、人間関係から見ただけでも、タテ社会での強育と響育、ヨコ社会の共育、ナナメ社会の協育、そして地域社会そのものが醸し出す郷育があるということになる。

V 地域教育の構造

1 かかわり方の変遷—分業論、連携論、協働論

学校、地域、家庭の連携協力について述べてきたが、それらの関係のあり方は、どのように変わってきたか。ネットワーク化、システム化、連繫、融合、協働など、いろいろな言い方がされているが、それらはどういう意味か。また関係のあり方として、分業論から連携論へ、そして協働論へどうして発展してきたのか。順を追ってみたい。

(1) 分業論にもとづく「情報交換」

学校は何もかも抱え込みすぎて、疲労困憊の状態にある。子どもの教育は、学校だけが担うものではなく、地域にも教育的役割があるし、家庭もそれなりの教育的役割を担っていくべきだ。そういう「分業論」があるが、それぞれがバラバラで、なんらの情報交換もなく、相互の連絡もない。これではまずい。学校、地域、家庭の三者が互いに、情報交換したり、連絡し合い、関係を取り合うべきだ。互いの「ネットワーク化」を通して、相互に連携し合うことは重要であるということになった。さっそく、どこでも「地域総ぐるみで子育てを」といったスローガンが立てられ、地域総ぐるみでの子育て運動が行われることになった。ただ「分業論」を前提としての活動であり運動である。互いに情報交換し、相互に連絡し合っていたものの、分業論ゆえに、学校は地域や家庭の役割を批判し、地域や家庭は学校に愚痴をいうなど、互いに責任をなすり合うところもなくはなかった。

(2) 連携論にもとづく「相互補完」

つぎに起こったのが、「システム化」、「連携論」だった。新明解国語辞典(三省堂)によると、システム化というのは、「きわめて多数の構成要素から成る集合体で、各部分が有機的に連繋して、全体として一つの目的を持った仕事をする事」とある。つまり「目的を同じくするもの同志が、連絡し協力し合っていく何かをすること」のために、システム化する。先の「関係」や「ネットワーク化」が「状態」を示しているとすれば、これは共通の目的に向かったの「動き・作用」を表しているともみている。連携も「目的を同じくするもの同士が、連絡し協力し合って何かをすること」とあり、システム化と同じで、「働き・機能」を表している。

佐藤春雄によれば、「連携」はつぎの三つの機能をもつという。

ア 情報交換・連絡調整機能—情報交換は複数主体がお互いの情報を交換し、共有し合うこと。連絡調整は情報交換を前提に、競合や不足を是正するために協議を図って、物事が合理的に営まれるよう調整すること。主として会合などの場で発揮される機能である。

イ 相互補完機能—各主体が施設・設備、人材など自らに欠けるコトやモノ、ヒトをほかに求めて補完する機能。たとえば、学校が足りない備品等を公民館から借りたり、あるいは公民館事業の指導者として教師を派遣してもらうことなどの場合である。

ウ 協働機能—相互補完があくまでも各主体がそれぞれの目的のために協力し合うのに対して、協働機能は複数主体が共通目的を設定して、その実現のために協働する機能。公民館事業の学校カリキュラム化などである。この機能は「学社融合」の形態をとる。(白石克己他編 『学校と地域でつくる学びの未来』ぎょうせい 2001年 p.16・17)

かつて『学社連携の理念と方法』(日本社会教育連合会)を共著ながら出版したことがある。そのとき、川崎繁の「連携には三つのパターンがある」という説を紹介したが、やはり同じような分類だった。

一つ目は、「啓発型」—相互補完を目指した相互理解、相互啓発。

二つ目は、「融合型」—相互の機能を相乗りによって相乗効果を上げようとするタイプ。

三つ目は、「浸透型」—学校が子どもの地域参加を促し、地域はそのための情報を学校に伝える活動。

ここでも「相互理解」・「情報提供」、「相互補完」とならんで、「融合」という概念があげられている。しかも融合は連携の一つの型としてあげられている。「新明解国語辞典」(三省堂)によると、融合とは「二つ(以上)の組織・成分が一緒になってよく交わり、全く元の組織・成分の跡をとどめていない状態になること」とあり、連携の一つというが、内容からして次元が違うように思われる。融合というのは、連絡とか、補完するといった段階を超えて、混ざり合った「状態、形態」のイメージが強い。

この融合と似たような使い方をされ、その機能的な用語として登場したのが「協働」という概念であった。

(3) 協働論にもとづく「協創活動」

「連携」というのは、「情報交換・連絡調整機能」、「相互補完機能」を意味し、自分らがもともとやっていることを変えることなく、互いに情報を交換したり、共有し合うとか、連絡調整するとか、互いに足りないところを補い合う。また、どちらかが主体となって相手に協力を呼びかけていく活動といったイメージ。例えば、家庭、学校、地域のそれぞれの役割があり、それらの役割を前提として、相互に連絡調整したり、相互に協力し合うかかわり方を表している。

それに対して、「協働」を辞典で調べると、「一つの目的を達成するために、各部分やメンバーが補完・協力すること」とある。このレベルであれば、連携とあまり違いがない。「協働」には、一緒に新たなものをつくり上げていくための活動であり、企画立案段階から一緒につくり上げていき、相互にそれぞれの持ち味を出し合いながら、共通の目標を達成していくというイメージが強くないか。共通の目標を達成するために、これまで担っていた役割以上のものに挑戦していく、あるいは自らを変革していくことになる。そんなイメージだ。

志水宏吉によれば、「協働」においては、「共同作業によって新しい人間関係や教育的活動をつくっていくことを通じて、お互いが変わっていく」という側面が重視されるという。（『学力を育てる』岩波新書 2007年 p.192）

そういう点では協働は、オデンのようなものかもしれない。オデンの具には大根、筋肉、コンニャク、ガンモドキ、卵などさまざま。それらを一緒に煮込んだものがオデン。煮込むことによって、大根は大根以上の味になり、コンニャクはコンニャク以上の味になる。協働というのは、オデンという料理をめざして、いろいろな材料を混ぜ合わせ煮込むことによって、それぞれ単独には出せなかった味を作り出していく。卵はほかの材料の味がしみこむことで、卵以上の味となる。オデンがおいしいのは、それぞれの材料の協働の賜物といえる。協働というのは、オデンづくりのようなものかもしれない。

2 学校「支援」地域本部から地域学校「協働」本部へ

2008年に「学校支援地域本部事業」が社会教育事業として施策化されたが、それは学校のみならず地域社会にもメリットのある事業として打ち出された学校と地域との連携活動だった。地域が自分らが日ごろからやっていることを変えることなく、それを土台に学校を手伝いましょうという活動だった。

文部科学省が「学校支援地域本部」の役割をどうとらえているか。文部科学省生涯学習政策局社会教育課発行のパンフレット「学校支援本部事業のスタートにあたって」によると、つぎのようである。

「学校支援地域本部は、学校を支援するため、学校が必要とする活動について地域の方々がボランティアとして派遣する組織で、いわば地域につくられた学校の応援団といえます。これまでも各学校では、地域のボランティアの協力を得ながら学校経営や教育活動を行っており、学校支援本部は、そうした取り組みをさらに広げるものです。地域のボランティアが学校を支援する、これまでの取り組みを発展させて組織的なものとし、学校の求めと地域の力をマッチングして、より効果的な学校支援を行おうとするものです。」

これと並んで、「放課後子ども教室」の体験活動等の社会教育事業など、学校を地域が支援する施策が打ち出された。地域の人がボランティアとして学校の諸活動に関わる、また放課後の子どもたちの世話をするなど、地域が学校の応援団として積極的にかかわることになった。いいことだ。

これにより学校は大いに助かることになった。しかし、問題がないわけでもなかった。学校を支援すべく、校庭の芝生の修復に地域のもので炎天下汗をかいているのに、先生方は、ご苦労さん、お世話になっています、ぐらい言えばいいのに、知らん顔だ。これでは手伝っているものも頭にくる。そこにいた公民館長などは、もう学校には協力せん、と怒っていた。

学校のためということで、地域に学校支援の要請がある。しかし、地域から学校へ一方的に支援するだけ。困っているのは学校だけでなく、家庭や地域も同じだ。家庭や地域こそ支援してほしい。こういう声が起こってもおかしくなかった。

そうした反省もあってか、文部科学省が地域学校協働活動を提言した。遅いとはいえ、支援でなく「協働」が前面に打ち出されることは、悦ばしい。それはどういうものか。平成28年1月の文部科学省の『次世代の学校・地域』創生プランをみると、こうなっている。

「地域と学校の連携・協働の下、幅広い地域住民等(多様な専門人材、高齢者、若者、PTA・青少年団体、企業・NPO等)が参画し、地域全体で学び合い未来を担う子供たちの成長を支え合う地域をつくる活動(地域学校協働活動)を全国的に推進し、高齢者、若者等も社会的に包摂され、活躍できる場をつくとともに、安心して子育てできる環境を整備することにより、次世代の地域創生の基盤をつくる。」

この地域学校協働活動は、われわれが「地域教育実践交流集会」で展開してきた活動と全く同じ方向にある。大いにすすんでいくことを願う。なお、このプランが出される5年ほど前に、「地域教育実践交流集会」を理論的にバックアップする組織として「学びのコミュニティ研究会」を立ち上げたが、その時の趣意書をみると、つぎのように書いていた。

- 1 地域と学校で熟議を重ねる。地域でどのような子どもを育てるかという「子ども像」をつくりだして、それを目標として共有する。
- 2 その目標の実現のため、地域の人が積極的に学校運営に参画し、学校と地域が協働して活動する。
- 3 協働して活動するためには、学校と地域の人たちが相互理解を深め信頼関係を深めていく必要がある。

学校支援地域活動から地域学校協働活動へと発展してきている。今後は協働活動を通して地域の創造化、学校の活性化が一段とすすめられていくことである。

3 協働活動の四つの局面

(1) 対等な関係をめざして

地域力の醸成にしても、コミュニティ・スクールの推進にしても、学校と地域がどう協働していくかにかかっているが、「協働」が成り立つためには、関係者が対等な関係にあることだ。広瀬隆人は「協働とは対等な協力、協調関係を基盤とし、人びとが心と力を合わせて課題を解決していくこと、あるいは財やサービスを生産、供給していくという具体的な活動や取り組み」であるという。(広瀬隆人「地域社会と学校との連携・融合と社会教育の役割」『社会教育』2000年10月号 全日本社会教育連合会 p.31)彼のいう通り、「対等な関係」づくりこそが、協働においては最大のポイントだといっている。

地域の教育課題を解決していくためには、学校、地域(多様な専門人材、高齢者、若者、PTA・青年団、企業・NPO など)、家庭が、「対等な力」をもって、同じ目的に向かって事業をすすめて行かなければならないが、関係者が対等な関係で取り組むということがなかなか難しい。行政と住民の関係、学校と保護者の関係にしても、行政や学校の方が権力を持ちやすい。最近のいじめ問題についてのニュースをみても、学校や教育委員会が主導権を握って対応しているように見受けられる。最初から、対等な関係で話し合い、活動していくというのは難しく、一緒に活動していくなかで「対等な関係」を築いていくしかない。

住民が行政と対等な関係にいたるまでに、どのような段階をたどるのか。アメリカの社会学者シェリー・アーンステインが示した「住民参加の八つハシゴ」を紹介しておく。

第1段階目は「あやつり」の段階—形式としては住民参加の形式をとるが、行政は自分たちの決定事項への説得を目的にやる場合である。

第2段階目は「セラピー」の段階—住民が抱えている不満の本質的な原因をただすのではなく、感情をなだめることを目的としている段階。

第3段階目は「お知らせ」の段階—プランがほぼ決定した段階で通知され、意見を言うこともできない。ポスター、パンフレット、形だけの公聴会など。

第4段階目は「意見聴取」の段階—意見をアンケート調査やワークショップなどで聞くが、それがどのようにプランに反映されたかはわからない。

第5段階目は「懐柔」の段階—参加者が決定する力を持ち始めるが、まだそれが圧力で

抑えられたり、意見の合法性や正当性の判断を権力者が保留している段階。

第6段目は「パートナーシップ」の階段—住民と権力者の間で決定に関するパワーは共有され、責任も分配されている。したがって住民への協議なしに行政が一方的に決定変更することは困難。なにごととも相談。

第7段目は「委任されたパワー」の階段—住民の方がより決定権をもつ。

第8段目は「住民によるコントロール」の階段—プログラムや組織の運営について自治権をもつことになる段階。

このように対等な関係に至るまでには、こうした段階があり、対等な関係を築いていくためには苦労があるといえる。逆に、対等な関係を築きあげていくために、共通の目標を設定して、協働して取り組んでいくことが大事だとも言える。互いに問題をぶつけ合い、相談し合うことから始まる。

(2) 協働における熟議・協議のルール

対等な関係をつくるためには、話し合い、協議する際のルールを決めておくことも大事だ。暉峻淑子の『社会人の生き方』(岩波新書 2012年 p.75,6)に水環境の全国一斉調査に取り組んでいる人たちが討議する際に決めている「三つの原則、七つのルール」をあげてある。それは、こういう内容だ。

1 自由な発言

- 1) 参加者の見解は、所属団体の公式見解としない。
- 2) 特定個人・団体のつるしあげをしない。

2 徹底した討論

- 1) 議論はフェアプレイの精神で行う。
- 2) 議論を進めるにあたっては実証的なデータを尊重する。

3 合意の形成

- 1) 問題の所在を明確にしたうえで、合意を目指す。
- 2) 現在係争中の問題は客観的な立場で事例として取り扱う。
- 3) プログラムづくりにあたっては、長期的に取り扱うもの、および短期的に取り組むものを区分し、実現可能な提言を目指す。

意見が対立した時には一緒に歩いて川の現地を視察し、話し合いを続けるうちに一致点を見つけて合意する。

(3) 協働の四局面

協働するのは、何のためか。共通の目的を達成するためだ。ここで注意しておきたいことは、協働は大事なことだが、それは手段、やり方であって目的ではないということだ。

共通に取り組む目的がないのなら、協働する必要はない。共通の目的を達成するためには、メンバーが心と力を合わせて取り組む必要がある。そこで一緒に取り組むべきメンバーの仲が悪かったら、協働どころではない。さらにメンバーにやる気がなければ、一緒にやっても、目的を達成できるはずがない。

協働が成立するためには、目的の共有化をめざす「ねうちづくり」の局面、活動の協働化をめざす「しくみづくり」の局面、心情の一体化をめざす「よりどころづくり」の局面、志気の醸成化をめざす「やる気づくり」の四つの局面がある。協働がうまくいくためには、それぞれの局面で、つぎのようなことを心がける必要がある。

(ア) 目的の共有化のためには、個々人の願い・悩みの共通化から、あつめる・まとめる・もどめるの発散的思考でもって、討議方式でなく熟議・協議方式で。こうしたことを心がけながら、目的の共有化を図っていく必要がある。

(イ) 活動の協働化のためには、だれもが生活の達人・名人として、だれにも出番を、それぞれの持ち味を活かす。だれもが、気軽に、取り組める課題から。こうしたことに心がけながら、活動の協働化を図っていく必要がある。

(ウ) 心情の一体化のためには、関係者の間の人間関係資本といわれるソーシャル・キャピタル(信頼、規範、ネットワーク)づくり、役に立っている、認められている、楽しい、そういう状況づくりに努めることである。

(エ) 志気の醸成化のためには、それぞれの自己肯定感づくり、地域への愛着と誇りづくり、私事意識から志事意識へ、傍観者・観客意識から当事者意識へ。そういう方向にもっていくことである。

働がうまくいっているかどうか、問題がないかどうか、これら四つの局面からメスをいれてみることである。

VI 地域づくりと地域教育

1 少子高齢化による地方消滅の危機

地域教育どころか、その土台である地域社会そのものが崩壊しつつある。少子高齢化による人口減少である。少子化にとまなう人口減とともに、高齢者すら多くの地域で減少し始めている。日本創生会議の増田博也の試算では、すでに全国の794市区町村で高齢者が減少しつつある。そして、「2040年までに全国の市町村の半数が消滅する可能性がある」と。(『地方消滅』中公新書 p.3)

「うちの地域は大丈夫だろうか」、こういう不安の声を数多く聞くようになった。こうした不安が何らかのキッカケで臨界点に達したとき、いっきに地域の崩壊がはじまる。不安が不安を呼び、その悪循環である。そのキッカケの多くが小学校の廃校だ。廃校をキッカケに、地域での子育てを地域があきらめ、若い人からつぎつぎと地域を離れていってしまう。少人数になると複式学級になる。親としては少人数教育には不安だ。学校がなくなればその地域は成り立たない。このジレンマに多くの地域が頭を抱えているところだ。

「おそらくここでとるべき解は、『廃校しない統合』だったのだろう。ふだんは少人数で授業を行いながらも、一部を複数校の合同で行うなどして大人数の中での教育も実現する。放課後の部活だけ別の学校と一緒にするなど、色々工夫できるはずだ。一方的に山から子どもたちを引き下ろすのではなく、都心の生徒が山村で学ぶことも一策だし、大都会と地方の間ではすでにそうした実験も始まっている。複数の学校が協力し、都市の学校、

村の学校の両方をうまく使った多様な教育メニューが、それこそ児童数の減少を機会にして可能だったはずなのだ。」(山下祐介『地方消滅の罨』ちくま新書 p. 64)

子どもが少なくなるなかで、地域の存続をいかに図るかが、どの地域にとっても最大の課題となってきた。地域社会がなくなるとは、学校もなくなる。地域社会の存続のためには、地域の子どもたちは、地域のわれわれが力をあわせて、守り、育てていく必要がある。そうしなければ、地域から子どもがいなくなってしまう。地域教育に対する関心が強まってきたのは、こうした思いが一般化してきたことによる。それにしても、地域社会自体、どういう方向に向かおうとしているのか。

2 物の豊かさを求めての中央志向の時代

戦後、わが国は、敗戦による焼け野が原から立ち上がり、生き抜くために、何よりもモノをつくることを第一にすすめてきた。個性的な品質にこだわるよりも、多くモノをつくることだった。モノの豊かさが何よりだった。品質を求めるよりも、先ずは物質の「量産化」だった。これを至上命令として頑張ってきた。大量生産のためには、手間をかけて個性的なモノでなく、「規格化」し、同じ規格の製品をつくることだ。こころのソフトよりもモノのハードを重視した。規格品をつくるしかない。そのためには、どこでも同じようにつくるように「系列化」する必要があった。タテの系列化がすすめられた。

また、大量生産するためには、ベルトコンベアー方式での作業にみるように、一ヶ所に集って、各人が分担した仕事に専念して作業する方が輸送などの時間もかからず効率的だ。小さなところは吸収合併され、効率化のために「拡大化」していった。マス化した巨大組織のなかでは、個人的な人間関係は薄れ、歯車化するしかなかったが、組織全体の流れにのっかり、滞ることなく、黙々と作業することが重視された。常に受信機を張り巡らせ、情報をキャッチして、他者の様子を探りながら、それに遅れないように受動的に大勢へ「受動化」することが求められた。いかに生きるか、「私が」のアイよりも、如何に多くのモノをもつか。「私を」のミーの生き方だった。大量生産をめざしてモノの「規格化」をはかり、タテの「系列化」をすすめ、マスに向けて「拡大化」し、ミーとしての「受動化」をすすめてきた。

この流れは、何も工業品の生産に限ったことでなく、社会そのものの流れでもあった。端的に言えば、東京並みに規格化、東京を頂点に系統化し、東京に向けて拡大化し、そして東京の言いなりに従順化させる流れでもあったといえよう。

「規格化」の流れは、各地方の特性、個性、持ち味を無視し、どこも同じように画一化していった。全国どこの地域も同じように扱われ、教育が行われ、地方色がなくなってきた。どこも同じようなデラックスな学校や公民館などの施設がつけられたが、子どもたちにしてみれば、自分の地域の文化や歴史などを知る機会はなく、地域に対する愛着や誇りを持ちようもなかった。どこの地方も東京並みを目指すことだった。

また「系統化」の流れは、それぞれの地域には、それぞれの事情があるし、願いがあるが、そんな事情や願いは無視され、中央の意向を第一にすることになった。各地の学校のあり方にしても、市町村教委にお伺いを立て、各市町村教委は都道府県教委の意見を聴き、

都道府県教委は文部科学省に相談することだった。タテの系列が重視されることになった。自分らの地域の学校の教育すら、地域で決められなくない。そういう流れだった。

「拡大化」の流れは、各地の学校、青年団、婦人会、子ども会など、どの組織・団体も、全国組織化され、それに歩調を合わせた行動をするようになった。地方の事情よりも全国の動向の方が優先することになった。全国規模で考え、実行されることが多く、小さな地方の問題や願いはなかなか全体に反映されにくくなった。最も大きかったのは、大きいものには巻かれろではないが、全国的な動きに振り回されて、自分らの地域の教育は自分らで相談して決める話し合いの場さえない。その結果でもあるが、自分の地域のことは自分らで考え、自分らの力で何とかしていこう、そういう気概すら失い、「受動化」していった。思考停止に陥り、あなた任せ、指示待ちになっていった。自分らの地域の教育にしても、自ら考えることなく、中央の意向を伺って動くようになり、どこの自治体も、ミニ東京をめざすことになった。

3 心の充実を求めての地方特性の時代

高度経済成長が1973年頃の石油ショックをまともに受けた頃から、経済的な豊かさを求めて、各地方から「上り列車」に乗り、東京をめざしての移動に疑問が起こってきた。それまでの物の豊かさを求める時代にあつては、東京が文化的に上位にあり、東京から「下り列車」に乗って遠く離れるほど、野暮ったくて、地方の伝統や文化なんて値打ちのないものだと、地方を無視し、軽蔑視する傾向にあつた。地方の方も一種の劣等感をもち、田舎であることに愚痴と恨みを抱き、あきらめ、地方はダメだと「心の過疎化」をすすめて、自己の充実とか生活の向上とかを自ら目指す気力すら失い、成り行き任せの生活をしていった。

それが石油ショックをきっかけとして、本当の豊かさとは何か、幸せとは何かと問うなかで、人びとの価値観が転換してきた。物の豊かさよりも心の充実を、画一化よりも個性化を、稼ぐための生活から人生そのものを味わう生活を求めるようになった。

エリッヒ・フロムに『生きるということ』という名著がある。そのなかで、彼は、人間が生きるうえでの基本的な生活様式に「持つ様式 to have」と「在る様式 to be」とがあり、「もはや『持つこと』よりも『在ること』を重視する時代に移ってきている」と。これまでは「持つこと」を人生の目的として、「財産」「社会的地位」「学歴」「権力」などの所有をめざしてきた。より高い学歴、より多い財産、より高い社会的地位、より大きな権力などをめざす生き方を重視してきた。だが、こうした「持つため」の生き方では、こころの休まる間もなく、いつも戦々恐々とした日々を送っていかざるを得ない。人間がより人間らしく生きていくためには、「持つこと」に執着すべきではない。衣類をどれだけ数多く持っているかでなく、自分なりに、いかにうまく着こなすか、その方が大事だ。より多く持つよりも個性的でありたい、ありのままの自分でありたい、心豊かに生きたい、そんな「在るため」の生き方を重視すべきではないか。

人びとは「在るため」の生き方、つまり「成長すること、あふれでること、愛すること、孤立しないこと、関心をもつこと、与えること、経験を分かち合うこと、社会的に有用な

変化をつくること、自分自身を経験し、何かを生み出す過程」を重視した生き方を求め始めている。限られた自己の能力を最大限に生かし、生きることの喜びを確認する生き方を求め始める。

石油ショック以来、わが国もフロムという「在るため」の生き方を求め始めるようになった。モノの豊かさでなくココロの充実を、物質よりも文化に目を向け始めた。画一化から個性化へ、稼ぐための生活から人生そのものを味わう生活への転換を求めるなかで、地方を見直そうとする機運が生まれてきた。

どの地方にも、そこにしかない郷土料理、地方の祭り、歴史や文化、自然などがある。それらは東京に劣るものではない。東京から離れたところだろうと、地球儀でみれば、そこは地球のど真ん中だ。そんな意識が生まれてきた。

どこも東京にならって「規格化」するのではなく、それぞれの地域の特性に磨きをかけ、魅力ある地域にしていくことだ。それぞれの地域を「個性化」する方向に動き始めた。東京を何でも見習うタテの系列化から各地方が結び合うヨコの連携化がすすめられるようになった。地域内においても学社連携にみるように「ヨコの連携化」がすすめられるようになった。拡大化しマスになり、互いに疎遠になるよりも、こじんまりとしたミニの親密化を求めるようになった。身近な「ミニの親密化」のなかで、自己の存在を確認し、隣近所との付き合いを大事にするようになった。そして、最も重要なこととして、何でも受動的で、してもらうことを当たり前とする受益者(ミー)意識から脱して、主役(アイ)として当事者意識をもって生きていくことを重視し始めることになった。

これからは、どの地域も間違いなく少子高齢化による人口減である。地域社会は縮まざるをえない。経済の高度成長は望めず、経済は下降傾向をたどることが予想される。登山ではなく、ゆっくりと周囲を楽しみながら下山していかざるを得ない。「ハードの規格化」から「ソフトの創造化」へ、「タテの系列化」から「ヨコの連携化」へ、「マスの拡大化」から「ミニの親密化」へ、「ミーの受動化」から「アイの主役化」へ移行していく、そういう方向をめざすことになるろう。

4 地域社会の方向と学びのコミュニティ

地域社会は「ソフトの創造化」、「ヨコの連携化」、「ミニの親密化」、「アイの主役化」の方向をめざしていくことになるが、ここで地域社会というとき、どの程度の地理的な空間・範囲を設定するか。県レベルで考えるのか、市町村レベルで考えるのか。

県内の各市町村にあたる地域社会の実態をみたとき、社会経済の環境の変化、とりわけ少子高齢化の進展によって、その多くの地域コミュニティが衰退の方向に向かっている。しかも地域コミュニティが抱える課題も一概にいえず、都市部、中間部、山間離島部に分けてみると、都市部にあっては地縁的なつながりが弱く、価値観がバラバラでまとまりにくい。特定の目的のために共同して活動するテーマ・コミュニティはできやすい。中間地域は地縁的なつながりは強いが、徐々に希薄化しつつあり、児童生徒数が激減、学校の統廃合がすすみつつある。山間離島部は地縁的なつながりは比較的強いが、コミュニティの維持が困難になっており、小学校が廃校されたところが多い。このように地域社会と一

口においても、地域コミュニティが抱える課題も違う。

こうした点を踏まえたとき、地域社会という場合の地理的な空間を具体的にはどの範囲にするかは、きわめて難しい。文部科学省の「コミュニティ・スクール」構想では地域を中学校区としているが、小学校の統廃合によって中学校区がかつての自治体を超える範囲に広がっており、中学校区を地域コミュニティにしていくのはかなり難しいといわざるをえない。愛媛県の場合でいえば、離島の子どもは中学校に入ると、親元を離れて寄宿舎生活を送るものも多い。中学校区は、広すぎる。住民間の交流もままならない。

小学校が今は廃校になったが、その地区では公民館を中心に独自の伝統的な祭りなど地域活動が盛んに行われている。子どもたちを大事に育てている。山村・離島には、そういうところが多い。小学校がないからといって、それらの地域をはずすわけには行かない。地域教育は子どもの育成を第一に考えた教育ではあるが、それを基に地域の人たちのつながり、学びを支える仕組み・風土づくりを願ってのものでもある。また、中学校は一つだが、その校区内には小学校が数校ある。そんな小学校区での地域コミュニティづくりはしやすい。

小学校区、中学校区、そして自治体に地域教育協議会を設置し、その地理的空間内に居住しているすべての人びとを構成メンバーとし、運営していく。つまり小学校区の学習圏、中学校区の学習圏、そして自治体単位の学習圏と三層からなる学習圏を設定し、まずは小学校区での学びのコミュニティづくりを推進し、それらを束ねる方向で中学校区、そして自治体の範囲での学習コミュニティへと発展していく方向を目指したい。

それぞれの学習圏における学習コミュニティにおいて、地域社会の今後の方向に向けて、個性的な地域づくりを、関係者相互の連携化を、住民相互の親密化を、そして個々人が主役として頑張れる地域をつくってしていくことである。また、公民館の「つくる、つなぐ、つどう、つちかう」の機能にあわせて、一人ひとりに個性的な生き方が、だれもが出番のある役に立つ生き方が、相互に信頼し合える生き方が、自己肯定感と誇りのある生き方ができるように仕向けていくことである。

5 地域教育と地域学(ふるさと学)づくり

「近きもの悦び、遠きより人來る」という。わがまちを見直し、地域の特性に磨きをかけ、魅力ある個性的な魅力ある生き活きとした地域にしていけば、だれしも地域に誇りと自信をもち、定住意識も高まろう。訪ねてくる人も多くなろう。そうした個性的な地域にしていくためには、地域の歴史、文化、産業、その他地域の資源を掘り起こし、それに磨きをかけ、それを活かして魅力ある、このまちならではの「らしさ」つくり上げていかなければならない。どこに「らしさ」があるか、地域の特性、魅力を探り、発掘して、それを活かしていく。地域の探究、地域の理解、地域の構想、地域の創造をおこなう学習活動として「地域学」(地元学、ふるさと学、郷土学など、呼び方はいろいろ)づくりが始まった。

(1) 課題再発見・探究能力の育成の機会

地域学づくりは、特定の領域や方法があるわけでない。各人が興味・関心のあるもの

から、調べていっていい。地域のマンホールの数や川にすむ生き物を調べてもいい。地域の偉人や風習やしきたりなどを調べてもいい。郷土料理や地域の祭りについて調べてもいい。

だれが参加してもいい研究活動である。どんな方法を使ってもいい。タウンウォッチングの手法を使ってもいいし、聞き取り調査でもいい。文献研究でも調査研究でもいい。各人がそれぞれのやり方で調べていけばいい。そして、各人がそれぞれの方法で調べて、調べてきた資料を相互に情報交換しながら、体系的にまとめ上げていくプロセスが地域学づくりである。

これからの変化の激しい社会にあっては、既に知られている知識や技術を受動的に習得していく「現状適応可能な学習」(maintenance learning)だけでなく、自ら問題を発見し、調査研究していく能力、全体的な視点から各資料を整理し、相互の関連性を見きわめ、統一したものにまとめ上げていく能力、自ら自主的に学び続けていける能力などを身につけていく必要がある。そうした未知との遭遇に耐えうるような能力を身につけられる「革新的な学習」(innovation learning)が不可欠である。アクティブ・ラーニングといってもいい。地域学づくりは、一人ひとりが探究者・研究者として、未知なる問題に挑戦し、それを解明するために資料を収集し、整理し、まとめ上げていく「革新的な学習」の過程そのものといえる。地域学づくりは、変化の激しい社会を生きていく上で必要な探究力、構想力、想像力、創造力などの「生きる力」を育てていくものである。

(2) 地域への誇りと地域愛の育成の機会

地域学づくりは、地域の歴史、文化、産業や歴史的な人物などを調べ、それについて研究する活動である。経済優先のなかで軽んじられてきた古老の知恵や体験、ガラクタ扱いされて納屋に眠っている農機具や食器道具などにスポットライトを当て、見直していく。調べるものは、地域の伝統、文化、自然・物など、その地域にあるすべてのものである。

それまでは、地域のことを学ぶことがなかった。どんな地域なのか、どんな人が活躍したのか、県内だけでなく、国内外に誇れる地域資源がどれだけあるかも知ることがなかった。どこが地域としてすぐれているか、どこに他と違うところがあるか、これまでどれだけ多くの人たちが苦勞してこのまちを築き上げてきたか、そんなことも知らずともなかった。地域学の勉強は、地域を理解していくための学びである。地元の偉人や地域の特性を学んでいくことになる。それを通して、地域への愛着や誇り・自信をもつことになる。

(3) 地域における知的なネットワーク化

地域を見渡せば、郷土料理に詳しい人、五徳やアンカをもっている人、農耕儀礼に詳しい人、道普請についての資料を持っている人、いろいろな人がいる。だれもがかけがえのない人である。それらの人たちへの聞き取りや資料収集を通して地域学づくりが始まる。農耕唄やしきたりに関心のある人は、あるおばあさんがそれについて詳しいと聞けば、その人を訪ねていき聞き取りをする。それまで知り合いでもなかった人が、知り合いになる。つぎつぎと人とのつながりができる。知的なネットワークづくりができる。

地縁でなく、知縁によるつながりができる。そして、相互に教え合い、学び合う「知的なおすそ分け文化」ができあがる。

ところで、地域学づくりは、調べるものだけでなく、訪ねられるものの学びを促していく。村のしきたりや風習について教えてほしいと依頼されれば、その人はあいまいな説明をするわけにはいかず、改めて記憶をたどり、資料を探し、知識を整理することになる。調査者だけでなく、調査されるものも学習せざるをえない。学びの風土を地域につくり上げていくことになる。

(4) 自分らしさとしてのアイデンティティの確立

急激に変化する社会にあっては、自分らしく生きていくのは難しい。国際化、情報化、価値観の多様化がすすむなかでは、「自分には何ができるのか」、「自分は生きている意味があるのか」、自分喪失の不安に陥りがちで、確かな自分を確立しにくい。たとえば、テレビを通しての擬似体験、CDを通してのコンサートの擬似体験。現実よりも疑似体験の方にリアリティを感じる。テレビの生々しい人物や生活に比べれば、自分の生活や周囲の生活は色あせたものを感じる。自分が何者かわからなくなり、自信が持てなくなる。こうした状況である。

それだけに、アイデンティティの確立のためにも、何よりも意図的に自分を支えている生活の土台である地域を見つめ、それに支えられて生きている自分、自分ができることの意味をしっかりと確認していく必要がある。

さらに、公的なことや社会的なことを、単なる「理解の対象」としてとらえるだけでなく、自らのアイデンティティの確立を通して、地域を創ることへとすすんでいくことになる。地域学を通して自己を確立し、それを通して地域を創造していくことになる。戦前の「お国のための郷土教育」でなく、自己の確立あつての地域の創造である。滅私奉公でなく、活私創公のための地域学でありたい。