

地域変動と教育(上)

横 山 敏

(1990年10月31日受付)

第1節 教育における地域の概念

- 1 リージョンとしての地域
- 2 コミュニティとしての地域
- 3 生活拠点としての地域
- 4 教育における地域の概念

第2節 教育の主体と子供・住民の生活

— 学校統廃合問題にみる —

- 1 学校統廃合の基本的な性格
- 2 子供・住民の生活と統廃合(以上 第22集)

第3節 地域変動のもとでの人間形成と学校(以下 第23集)

- 1 村の子供集団の性格とその再編
- 2 現時点での子供の生活と学校

第4節 <地域社会と学校>の可能性

第1節 教育における地域の概念

高度経済成長期以降における地域の著しい性格変化に対応して、学校の機能も著しく変化した。地域と学校の変貌のなかで、教育社会学における研究方法と研究課題の「混迷」と「停滞」が指摘されてきた¹⁾。その後<地域社会と教育>をテーマとする優れた研究がなかったわけではない。にもかかわらず、<地域社会と教育>の研究には、なお地域と学校の変貌に対応しきれない、少なからぬ未解決の諸問題が残されている。

より細部の、個別的な研究にさきだつ研究課題と方法の検討は避けることができない、といえよう。この稿では「地域変動と教育」を主題としながら、変動する地域と教育を研究するさいの課題と方法について一応の鳥瞰をこころみる。はじめに、とりあえず「教育における地域」の概念を検討し、同時に分析のためのフレームを設定することからはじめよう。

1 リージョンとしての地域

教育をいったん離れて、社会学者の捉えた地域(リージョン)を概念として整理しておこう。

高度経済成長期の後段に、地域とは工業立地のために資本が選択する対象の範囲であり、国家権力による支配の画地である²⁾、との規定がなされた。また、1970年代はじめの経済危機への対応として政策の修正がなされるなかで、「国家独占資本の意思の作用する圏域」³⁾という地域の概念規定がなされた。地域を概念として措定できるのは、これらのように資本主義の段階規定と政策を視野にいらしたときであろう。

国家政策が資本蓄積構造を再編し、対症的な施策を実施するなか、都市でも農村でもその社会構造が著しく変容し、地域の社会構造が変動した。

現代の都市は、重化学工業主体の生産財生産部門を中心とした「工業都市」、管理機能を集積した「管理都市」、そして人口が集中するな

(1)

かでひきおこされた住宅の密集とともにかたづけられた「消費都市」に典型的に区分されている。今日の日本ではそれらの複合したメガロポリス（巨大都市）を頂点として、そのもとに大都市から地方都市にいたる都市の系統がかたづけられている。その基盤に高度経済成長期に構築され、その後内部の構造を再編しつつ、蓄積をつづける独占資本主義の重化学工業が旧来の産業のうえにたっている。また、底辺には破壊されつつある小生産農業がある。そのなかで、現代日本の都市では資本の極端な集積と急速な階級の分解と労働者階級のなかでの第三次産業従事者の比重の増加が特徴的である。都市の住民の高い生活水準への要求となお著しい生活の格差、そしてそのもとですすむ文化的な退廃をはじめ、都市問題が住民の生活全般に拡大しつつある。

農村では、小経営による土地の共同所有、水利をめぐる共同作業、及び無償の共同労働等のうえにたつ小生産農民の社会関係としての「地縁」が長く存続してきた⁴⁾。ところがそのような無償労働を基盤とした村落の社会関係は、商品関係の浸透のなかで農民層の分解とともに解体したのである。現代日本の農民層分解は、農民の家族（家）に大量の商品（生産手段と生活手段）が持ち込まれ、その結果、広範に「農家経済解体」がひきおこされることによって、もたらされた。生産と生活の一体的な単位であった「家」は、それとともに労働者の家族に著しく接近し、生産と生活の分離が著しくすすんで、その性格が変容した（兼業農家の広範な存在は、現時点での生産と生活の分離の特徴をよく表わしている）。そのように家に変化するなら、村落もその性格を変えないわけにはいかなかった。かくして無償労働をその原理とする村落の社会関係にかわって、農村にも商品交換の原理が浸透し、そこにただ一回限りの、また特定の機能に分化した関係がもたらされた。

小生産農業の解体・再編による村落の破壊は、農村を一つの市場関係にくみこみ、都市と農村を「地域」として統合することになる。「都市化」とは都市の生活様式の広範な浸透の

過程をさすが、都市と農村の地域としての統合のなかに都市の諸問題とともに、農村の諸問題が激化している。

教育にたちかえろう。教育政策には、1960年代の「マンパワー政策」にはじまり、70年代の学校階梯の再編とカリキュラムの多様化をすすめる政策を経て、80年代半ば以降の臨時教育審議会答申に代表される生涯学習政策にいたる変化があった。それは、独占資本の人材需要に対応し、少数のハイ・タレントを焦点とし、人材の養成・選抜・配分をおこなう労働力政策⁵⁾に一面化した教育政策から、「国民の教育要求の充足と変動が教育を左右するもっとも大きな社会力として作用」しつつあるとの認識⁶⁾から、政策と計画の策定にさいして教育要求の測定を基本的な課題とし、さらにすべての文化を視野に収める、といった政策の転換を意味していた。

しかし、教育要求にたいする認識の水準が商品・貨幣関係と「職業的地位」の次元にとどまる限り、教育政策と計画は巨大企業と国家の要請する人材の選抜・配分に対応するほかなく、子供どうし、家族どうしの排他的な競争の激化と病理現象の深化を回避することもできなかった。

以上の教育政策、教育の実態、及び子供の生活の変化は、教育内容の、教員の、そして学校の管理運営システムの統制にあたる文部省と地教委による教育行政の再編とあいまって、教育行政の区域や教育をめぐる諸関係が「国家独占資本の意思の作用する圏域」として再編されたことをものがたる、といえよう。

2 コミュニティとしての地域

教育に限らず、消費生活の全体にわたって、福祉の分野でも、健康・医療の面でも、芸術やスポーツなどの文化の享受・創造の面でも、小学校区（都市では中学校区）を単位とした区域での諸活動が注目されつつある。

コミュニティを「特定の関心ではなく」「共同生活の基本的な諸条件を共有した生活」と規定したのはマッキーバーであった。それはすでに古典となっているコミュニティの概念であ

り、今日の社会ではそのような共同社会はそのままでは存在しない。それだから、今日存在しないものを存在するかのように主張する議論に対しては、「イデオロギーとしてのコミュニティ」という批判が投げかけられた⁷⁾。

それにもかかわらず、マッキンバーに一つの源を発するコミュニティ論は、1960年代後半以降、権力によって支持され、採用された理念となった。それは、地縁（近隣）集団の解体と家族機能の変化に適合した対応が不可欠であったからである。

政策としてのコミュニティのねらいは、国家と地方行政機構による地域住民の統合をはかり、行政による新たなパイプを構築するところにあった。コミュニティ論は、住民の生産と生活を抽象的なレベルでとらえ、生産と消費生活を対立においてのみとらえている。同時に、コミュニティ論の少なくない部分は、階級関係や国家と住民の現実的な関係にたいする認識を欠落させていた⁸⁾。そこにコミュニティ論が行政を主体として住民を統合するための理論として活用されていく欠陥があった⁹⁾。

しかし、コミュニティは、子供の通学や福祉等を契機として日常生活がおりかさなり、住民の共同生活の必要にもとづいてかたちづくられた概念である。そうした実際の生活の必要は、政策にもとづきつつ政官財学の総合的な諸力を結集して再編成されるリージョンとしての地域や新たな安定装置として組織されるコミュニティとしての地域にたいして必ずしも適合的であるとはかぎらない。コミュニティ論がそれらと対立する比較的狭域の生活の拠点の創造とそのため社会関係の再編成という課題を提起していたことを見逃すことができないのである。

3 生活拠点としての地域

このように地域を政策や行政の側から捉えるだけでは不十分である。政策と行政の観点とともに、住民が主体的にかたちづくっていく生活の拠点としても捉えることが求められる。

生活拠点としての地域は、かつての地域が解体し、にもかかわらず住民相互の新たな社会関

係がなお定着しえない条件のもとで、生活の再生産をより充実したものとする要求をもとに住民が共同して活動する場ではなくてはならない。

自治体のような公共機関や学校のような公共の教育機関は、そうした諸活動と諸関係のおりかさなるところであり、しかもそうした活動と諸関係が結合するところである。それゆえに、それらの公共機関、とりわけ学校や保育所そして児童館等は諸活動と諸関係の「結節点」と呼ぶにふさわしい。

ある社会学者は、住民が主体的に形成していく地域を「連帯の場としての地域」と呼び、日常の生活による住民の結合を基盤とし、住民がその必要に応じて広い範囲で組織化されることをその理念としていた¹⁰⁾。そのような地域は、商品・貨幣関係の浸透のなかでの住民相互の諸関係の解体や生活破壊をとりおさえるために、彼らが自らの状態を検討し、要求を実現するために活動し、相互に連帯するなかで創造することができる。

4 教育における地域概念

かなり早い時期に教育の分野で地域に対する着目がなされた。上原専祿氏は、すでに1960年代はじめの時期に、「国民のための教育、国民のための文化、それを創りだすための文化の拠点として地域をとらえていく」べきことを主張していた¹¹⁾。それは、生活の拠点として地域社会を再建する課題の一環をなすものとして、かなり意識的に教育をとらえていたことを意味する。上原氏の学説は、教師たちに、また教育の研究者に少なくない影響をおよぼしてきた。しかし、上原氏のこの議論には基本的な問題点がふくまれていたように思われる。上原氏は、教育の基盤を「共同体的」な諸関係や「地縁的」な諸集団に求めていた。現実の地域社会ではそうした諸関係や諸集団は解体しつつあった。商品関係や市場関係が何らかの意味で果てるところに、「共同体的」諸関係や本来の「地縁的」諸集団は生命力をもつことができた。むしろ商品関係のうえにたつ新たな意識、諸関係があるところに教育的に価値ある活動が自動的に成立

し、それが発展しうるわけではない。むしろ、それらが有機的な諸集団や諸関係を破壊し、教育活動を阻害する要因にさえなったことが少なくなかった。にもかかわらず、この新たな諸関係との接触とそのなかでの生活によってのみ、その諸関係への対応としての価値ある教育が発展しえたのである。そもそも、教育が子供に育もうとする「能力」という概念や「個人」ないし「自主性」といった価値は、「共同体」および「地縁」のような土壌には形成されにくい。それゆえに、「共同体的」な諸関係と「地縁的」な諸集団からなる地域一家や村はその典型をなしていた一を教育の基盤とし、そこに依拠するとの規定にはなお検討の余地があり、現実とのあいだに少なくない径庭があった。

その後、教育学者たちは、実際の教育に地域が入りこんでいるその在り方、別のいい方をすれば「教育における地域」の概念を次のように規定した。

すなわち、

第一に、教育をめぐるの住民運動が昂揚するなか、住民が自らを教育の主体的な担い手として形成する可能性を示す概念として、

第二に、家族と地域の現実に結合した教育実践を組織する方向で、教育における地域の概念を規定することになったのである。

藤岡貞彦氏は前者の地域の概念を「教育主体としての地域」と呼んだ。

国民の広範な教育要求が高揚するなか、1960年代における高校・大学への進学抑制策が教育要求の実現にとって桎梏となり、また教育条件の不備が顕在化した。1970年代以降における選抜・競争の激化と学校での管理・統制の強化のもとで、子ども・青年の衝動的爆発と心理的退行とが拡大し、深化した。みたされない教育要求は、そのつど曲折をへながら住民運動に転化した。以上の歴史的経過のなかで「教育主体としての地域」という概念が彫琢されたのである¹²⁾。

坂元忠芳氏は後者の地域の概念を「教育実践における地域」の認識と呼んだ¹³⁾。

教育は、本来、「産業、政治、およびその他の文化など社会の諸機能をいかに働かせるか」をめぐる、また社会そのものの維持をめぐるで行なわれる。だから、教育は「社会の基本的な諸機能の再分枝」といわれた¹⁴⁾。この点を清水義弘氏も強調した¹⁵⁾。しかし、以上の社会の機能としての教育は、その内容が学習をつうじて一人ひとりに内面化されることなしには、成果をあらわすことができない。だから、子供自身による主体的な学習を前提とし、子供の学習を意識的に組織化する活動をとおしてのみ、教育はなされうるのである。このように教師が教育の内容に取捨をくわえ、子供の学習を組織化する営みを教育実践と呼ぶ¹⁶⁾。

教師たちの活動が蓄積されるなか、次の二点が教育実践の原則として確認されてきた。

第一に、発展する科学や人々に必要とされる技能、および芸術などの文化を子供たちに伝え、彼らに内面化させるという原則がそれである。

第二に、生活の現実に教育を結合させ、ポジティブな可能性と同時に、歪みをも伴った生活を子供自身が認識し、新たに生活を創造する主体へと彼らを育てるという原則がそれである。

ところで、教育活動は、教育実践を可能にし、あるいは不可能にしてしまう現実的な諸過程（ないし諸条件）のなかで展開する。そうした諸条件として以下の諸点を挙げることができる。第一に、教育目的の認識がある。今日の、未来の社会をいかにするか、何をなしうる人間を育てるかという認識の問題である。第二に、教育内容の編成の問題がある。文化の向上をめざし、そうした文化を教育内容として編成する必要を広範な教師と親が意識するか否かという問題である。第三に、子供の生活の現状とその改善という問題がある。家族のありかた（親子関係など）、子供の文化、そして子供の仲間集団の組織化の現状とその認識等の問題がそれである。

肥大化した人材の選抜・競争が学校を覆い、その管理・統制の強化がなされた1970年代はじめ以降に、少なくない教師と親をはじめとする

住民が上記の教育実践の条件をなす認識を自分たち自身のものとするにいたった。そうした歴史的な経過のなかで「教育実践における地域」の認識という概念が生みだされたのである。

以上の「教育主体」としての、また「教育実践」としての地域の建設は、それ自体、生活の拠点としての地域を形成する一過程であり、同時にそのような地域の担い手を育む過程である、といえよう。

しかし、教育の主体と教育実践の側面からだけでなく、教育の対象をなし、また自ら学習する子どもの側面から、より基礎的に子どもの生活の拠点として地域が検討されなければならない。なぜなら、教育の基盤が子供の現実の生活の在り方にあり、同時に、生活のなかで子供がいかにか形成されているかにあるからである。

教育社会学が「人間形成の社会学」のテーマのもとに研究してきたのは、そのような教育の基盤であった、といえよう。ところで、子供の生活は、通常は家族と通学区域としての学区内での社会的な活動や関係からなりたっている。より広いリージョンとしての地域も家族や学区の社会をつつんで影響力を行使している。そのような家族と学区での社会的な諸活動や諸関係は、子供の成長や学習を左右する意義をもつ。そのような意義をもつにもかかわらず、今日の社会の生活様式があらゆるレベルで歪みを孕むなかで、子供をめぐる諸活動や諸関係が時代に対応した新たな原理を獲得することができず、子供の文化自身が歪みをまぬがれることができない、といった現状にある¹⁷⁾。

したがって、教育を地域の視点から研究する場合に学校における教師の教育実践が、現代の歪みをともなう子供の生活と人間形成の過程や子供の文化が累積し、子供の文化が創造される場としての地域づくりの過程といかに切り結んでいるかを検討することは、不可欠の研究課題である、といえよう。また、住民運動や住民自治の活動が子どもの生活と人間形成の事実といかに対応しているかを検討することもまた、教育の地域研究にとって不可決の研究課題である、といえよう。

以上を要約して、教育における地域の概念を次のように整理することができよう。

- (1) 「政策一行財政としての、リージョンとしての地域」として。
また、
(2) 「学区など居住・通学を契機とする諸活動、諸関係としての地域」として。
それら(1)(2)それぞれのなかに、
(3) 「創造されるべき生活の拠点」を位置づけなければならない。
さらに(3)のなかに、
(3-1) 「教育主体としての地域」
(3-2) 「教育実践における地域」
(3-3) 「教育主体としての地域」と「教育実践における地域」の基盤である「子供の家族・地域社会における生活と人間形成の過程」を位置づけることができる。

以下では、第一に、地域変動のなかでの教育条件整備について、第二に、人間形成の過程の解体・再編という問題状況について、そして第三に、「地域に根ざす学校」の可能性と課題について、検討することにしよう。以上の基礎概念をその際の基軸にしたい、と思う。

第2節 教育の主体と子供・住民の生活

—学校統廃合問題にみる—

学校が生活の拠点として存続できるか、消失するかをめぐっている点でも、住民組織を基盤として運動が展開する点でも、多岐にわたる教育条件整備の問題の典型である学校統廃合問題を取りあげ、検討することにしよう。

日本の公立学校（小学校、中学校、及び高校）は、法律によって特定の地域に設置することとされ、一定の範域（通学区域としての学区）内の子供がその学校に通学するよう定められている。しかも、学校は「教育上適切な環境」（学校教育法施行規則第一条第3項）のなかに置か

れることになっている。

学校が「子どもたちの直接的な生活の場」である学区に接続しているなら、それを一つの「教育上適切な環境」のもとにある、といえるかもしれない¹⁸⁾。しかし、子供の生活のうえに学校における教育が行なわれているといいがたい現状がある。小・中学校の設置基準（学校教育法第三条）は定められていないし、都市の大規模学校や農山村の小規模学校のかかえる諸問題はなお解決していない。高校では広域学区が存在し、そこに少なくない諸問題がひきおこされている。

1 学校統廃合の基本的な性格

学校統廃合とは、「都道府県または市町村が複数の学校を廃止し、新たな学校を設置すること、公立学校（分校を含む）を廃止して他の既存の学校に統合すること」¹⁹⁾をいう。

戦後の学校統廃合は、町村合併の時点（新市町村建設促進法 1956～1966年）と、高度経済成長の後段以降に過疎化への対応が課題となった時点（過疎地域対策緊急措置法 1970～1980年）という二つの時点において集中的に実施された。等しく学校統廃合と呼ばれるにしても、それらの歴史的な背景が異なり、それゆえそれらの段階的な性格が異なる、といえよう。

町村合併段階における学校統廃合は、第一に、国家による地方行財政の再編（地方行政の住民からの切断、財政の「合理化」）を主要な契機としていた。それゆえに、新市町村の領域の拡大と財政「合理化」に対応して、それらの新市町村が「すみやかに一体性を確立」（新市町村建設促進法第三条）するとの目的にそって学校統廃合は実施された。それをめぐって官僚制的な市町村の組織化と村落を基盤にした旧関係の存続との矛盾が往々にしてあらわになった。

第二に、自治体における教育施設費の窮迫（なかでも、財政規模が小さく、中学校建設のための財政の窮迫に市町村が悩まされていた）を市町村内部の誘因としてすすめられた。地方教育行政の組織および運営に関する法律（1956

年）による任命制教育委員会が推進力となって統廃合が実施されたこと、財政面では国庫負担金・補助金（1958年の義務教育施設費国庫負担法、それ以前は小・中学校統廃合特別助成費補助金）や地方債（新市町村建設促進法）がそのうらづけとなったことがその間の事情をものごとくしている。

要約するなら、国家による地方制度再編、財政合理化政策を、実態としての市町村財政の窮迫が許容しつつ、国家の意思が貫かれた点にこの時点での学校統廃合の特徴があった、といえよう。

ところが、学校統廃合の性格は、1960年代後半以降になると著しく変化するにいたった。過疎地域対策緊急措置法（1970年）は「適正な規模」（12～18学級）の統合校舎・体育館の2/3を国庫負担し、その他の建設費確保のための財源として過疎債の発行を認め、統廃合急増の発条となった。学校統廃合は、「児童・生徒数の減少」が「教育水準の低下」を招くから、教育水準を確保するために統廃合を実施し、「適正規模を維持する」²⁰⁾との論理にたっていた。

それは、人口の減少を過疎化の原因とし、その結果として「地域の基礎的な生活条件の解体」がもたらされた²¹⁾、との過疎対策の主張と軌を一にしていた。

そのような過疎対策の論理は、その時点での日本の社会の矛盾をおおいかくしていた。というのは、その時期に深刻化した過疎問題は、次の経済的・社会的な構造再編のなかにひきおこされた事態であったからである。一方で、経済的には戦後の本格的な重化学工業の構築、そのもとにおりかさなる関連下請中小企業群の存在、政治的には集権的な管理機構の形成、それらが過度に集積し、集中して巨大都市が形成されたこと。他方で、構造政策によって農業が格差の底辺として位置づけられ、そのもとに農民層の分解がすすみ、農業・農村の荒廃が進んだこと。過疎問題は、そのなかにひきおこされた事態であった、といえよう。それゆえに、もっとも零細な小生産を基盤とする「地域の生産構造の解体」、及び「階級分解の過程」によっ

て「基底をゆさぶられた地域生活構造の解体過程」として、人口減少の背後にまわってとらえなくてはならない²²⁾。

新全国総合開発計画(1969年)は、いっそうの資本蓄積のために「開発可能性を日本列島全域に拡大する」とうたい、開発可能性の有無を基準として過疎地域内部の区分をおこない、対象となる地域住民に「集落再編成」による地域生活の放棄を求めた。「新たな生活に適応せよ」との政策的な要請は、文字通りの家族・地域破壊につながった。以上の性格をもつ地域政策の一環としてこの時点で学校統廃合が実施されたのであるから、学校統廃合じたい、家族破壊、地域解体・再編の性格をもつ、といえよう。それゆえに、この時点での統廃合は、小生産の解体によってもたらされる地域解体・家族生活破壊と地域・家族生活の発展をめざす要求との矛盾として、新たな対抗関係の基礎のうえに捉えることができる。

以上のように、教育政策の言葉にみるかぎりでは、〈適正規模—教育施設の改善、教員スタッフの充実—教育効果の向上〉といった論理になんらの変化もなかったのであるが、地域政策のうえに教育政策がかさなるところに存立した学校統廃合には、町村合併の時点のそれと異なった段階的な特徴を見ることができるのである。

住民運動が発展し、政策と市町村自治体の葛藤が激化するなか、文部省は「適正規模」論からの転換を内容とする通達²³⁾を発した。その後、過疎法も失効し、新過疎法（過疎地域振興特別措置法 1980年）が制定された。こんにち学校統廃合の件数の減少は明瞭であるが、しかもなお、統廃合は着実に実施されつつある。同時に、統合された学校の背負う諸問題や小規模校の教職員不足、施設の不備もまったく解決していない。教育条件の不備の背後に、農山村における小生産の解体・再編があり、むしろそれが定着しつつあること、地方行政の改革があいまって、財政が困難になっていることが見失われてはならない。

2 子供・住民の生活と統廃合

学校統廃合は、通学距離や通学時間の延長ともなる諸問題（通学上の危険、学校での学習への影響、学校外での遊びと仲間関係への否定的な影響等）をひきおこす教育条件の問題である。しかし同時に、過疎化の一環としての旧来の地域の解体・再編をあらわし、子供の生活と家族生活、及び地域の変化のなかに位置づけることによって、はじめて統廃合の現実を捉えることができる。

旧来の「へき地」には固い協力があり、結合があって、「生活の基盤である生産条件が僻遠の地にあるとはいっても、それなりに住民とその子弟の生活環境は、そこにおいて一応完結しており、その教育環境も安定した社会構造のなかで相対的に安定していた」²⁴⁾。むろん、へき地の学校の条件は不備であったというほかないが、それは教育制度上の問題としてへき地の「地域性」の問題とは一応区別されるべき問題である。しかし、へき地の生活の安定性のなかに旧秩序、すなわち労働の問題、家長長制家族の内部の問題、家いえの関係をめぐり問題があり、一面ではその解体は時代の要請でもあったともいえる。しかし、その後、旧秩序が解体しつつも、過疎化した農山村と過密化した都市では新たな安定的な社会構造を生むことができず、したがって子供の安定した生活と教育の環境をも生みだすことができなかつた。

社会生活の新たな構造を生みだせなかつたなかで、過疎化のうえに学校統廃合が子供や地域住民にもたらしたものは何であったか。それを検討するなら、以下のようになろう。

第一に、子供の仲間集団の解体という問題があった。もともと、へき地の子供の生活は、学級集団一つをとっても「小さすぎて、人間関係の調整、社会性の育成が困難」であり、ことに学級集団が家族と村落の延長や複合に過ぎない場合さえ少なくなかつた。学校外の仲間集団も村落の範囲に限定され、その結果仲間の数が学級より少なく、その質においてもそこに家と村の関係が浸透していた。それゆえに、そこでは「家族内の賦与的な役割が一般化される余地が

なく」、ことにそこに時代の課題が集約される「達成的役割を獲得する場」もなかった²⁵⁾、といえよう。過疎化は、さらにそのうえに子供から仲間を奪い、子供の仲間集団を崩壊に導いたのである。

第二に、過疎化のなかでの家族関係の問題があった。出稼ぎは過疎地域にのみ生じた現象ではありえず、出稼ぎを過疎化に一義的に結びつけることはできない。しかし、西日本の過疎化にくらべて農業の全面的な解体にいたらず、農家経済をささえるため農外収入が不可欠であった東日本の農山村では、人口流出と同時に出稼ぎが併存し、過疎が出稼ぎを内包した問題となった。

出稼ぎによって父親不在となった家庭は「欠損家族」と同様の状態に陥った。出稼ぎが恒常化したため、親不在も恒常化し、恒常化した親不在は、子供の人間形成に「空白」をもたらした。この事態がさらにすすんだ場合、過疎・出稼ぎの構造化のなかで、子供の「情緒不安定や空虚さ」が恒常化して、かえって無意識となり、子供のパーソナリティに歪みが生じた²⁶⁾。過疎町村に労働市場が比較的近く、出稼ぎが相対的に少ない場合であっても、親の農内外での労働が複雑化し、多忙のなかで親子関係に空白が生じ、そこに「親不在」が深刻化することとなった。

その際、家族内部の役割が再編成されず、多忙のなかで子供の役割が正しく位置づけられない場合が少なくない。一時的な「欠損家族」の構造化や家族役割の再編成の失敗は、家族が子供の社会化のための基礎集団であるだけに、子供の人間形成にたいしてはかりしれない否定的な影響をおよぼすところとなった。

第三に、過疎化のなか、顕在化することになった親の教育要求の問題があった。親の教育要求が顕在化する背後には、「挙家離村」や「出稼ぎ」、ないし「不安定な労働者」への生活の基盤の変化があった。親による生活の維持のための対応がそのような形態にとどまらざるをえないかぎり、十分な生活の向上は困難であった。しかも、そうした教育要求の顕在化は、家

族生活の向上への努力の表われであり、農業経営と兼業労働の限界のなかで子供の将来への期待としてあらわされた生活要求にほかならなかった。ただ、そうした教育要求の意識的な水準に踏み込むなら、生活破壊の現実認識を深め、生活を向上させるための努力と意識的に結合させうる質をもった教養や技能への要求であったのか、生活の現実となお隔たった教育への要求であったのか、といった点が問われることになるだろう。

かくして、学校統廃合は、以上の子供と住民の生活の構造的な破壊のうえにたつての、学校の設置・配置や通学条件等をめぐる教育条件の不備に起因する、重層的な子供と住民の生活破壊であった。

それゆえ、住民によってとりくまれた学校統廃合反対住民運動は、子供の学習と教育を焦点とした生活の構造的な破壊への地域住民の対応という基本的な性格をもつことになる。むしろ、どこでもそうした住民運動がとりくまれたわけではなかった。学校統廃合反対運動は、住民の意思を無視し、生活に著しい阻害をもたらす統廃合に際して激化したのである。

ここに岩手県下閉伊郡の山村における運動²⁷⁾をとりあげ、運動の性格を検討するなら以下のようなことになるだろう。

岩泉町立釜津田中学校（本校）への同砂子分校の統廃合は、この分校の生徒数がさして減少していないにもかかわらず、町教委の「教育基本計画」にもとづく行政指導によって推進された。

釜津田地区には行政区としての部落会と同時に、釜津田財産区の共有林野を管理する「釜津田振興会」があった。「振興会」は、区有林野利用の権利をもつ「旧戸」を構成員とし、製炭の発展にもなって移住した「新戸」は（林野利用の非権利者であるから）「振興会」の成員から排除されていた。耕種農業の発展が制約されていた山村では山林が生活基盤としてなお意義をもちつづけ、共有林野は住民の生産活動の基盤であったから、同時にそれは村落の物質的基礎をなしてきた。なかでも、それは「振興会」

を維持・存続させる財政基盤ともなっていた。

当地で学校の維持は、住民負担に依存していた。「振興会」は成員の多い集落の学校（分校）にたいして区有林野から建設費の援助を行ってきたが、非会員が圧倒的多数を占めていた砂子分校の設置（1966年）の際にはそうした援助は一切なされなかった。村落からの排除は、「振興会」主催の運動会からの排除、本校の分校生徒への差別など日常生活におよんでいたから、「本校統合をめぐる砂子学区民の反対運動は統合の推進主体である町議会・町教委にむけられた」が、同時に「差別の象徴」としての「振興会（ムラ）の学校つまり本校」にたいする運動でもあった。

岩手県下閉伊郡の山村の事例は、基本的には無理に、しかも住民の意思を無視して学校統廃合をはかった町議会・町教委を相手どっての住民運動であった。同時に、区有林野が村落（「振興会」）内部ではなお根強い物質的基盤（合理性）を持ちながら、対外的に閉鎖的であり、差別的でもあるという非合理性があり、そうした村落の動きにたいする住民の非難を発条としてひきおこされた運動でもあった。

ところで、学校統廃合反対住民運動は、往々にして「地域エゴイズム」もとづき、「村落共同体」を基盤とする運動として特徴づけられがちである²⁸⁾。しかし、1970年代の時点で、さらには日本の近代以降の村落を「共同体」として捉えることは適当でなかったし、時代にそぐわない、たんなる非合理的な存在と考えることもできなかった。学校統廃合反対運動が非合理的な村落共同体の運動であれば、それはうしろむきの反動的な運動となり、窮極的には統廃合の正当性を根拠づけることにしかない。基本的には逆の評価がなされるべきであり、むしろ時代に対応した、（過疎化のもとで）生活の拠点を確保しようとした住民運動としての性格をもっていた。

1970年代ころ以降、政治的な争いとなった学校統廃合問題の場合、その争いが学区レベルで完結せず、地域政策や教育政策の本質をめぐる問題が焦点となってきた。統廃合に反対する住

民は、村落に運動の基盤をおく場合でも「共同体維持的な運動」といった性格を払拭し、生活を向上させ、生活上の諸関係を改善する問題として意識するにいたっている。

60年代末以降、農村を基盤とした諸運動が展開し、そのなかに基だしくちおくれた共同消費手段の充足を求める要求が中心的な位置を占めていた。そのような運動が展開するほどに農村でも生活が社会化したといえるが、その点にかぎって住民運動の性格は、教育をめぐる住民運動をふくんで、都市の過密のもとでの住民運動と質的に変わるところがないのである。

学校統廃合反対住民運動は、住民の生活の再生産を確保するために、その一環をなす子供の教育機関の地域への配置をそこない、はなはだしい教育条件の不備と地域格差をもたらし、生活破壊をもたらす政策にたいする抵抗の運動であった。その性格が変化しながら、なお生産にもとづく生活を一体的に営む単位として存続しつつつけてきた村落は、以上の条件のもとで生活の向上に関連する運動の基盤となることができた、といえよう。

70年代なかば以降、学校統廃合の件数が著しく減少してきている。しかし、教育条件の不備、不安定な子供の生活構造、及び学校の地域社会からの乖離といった諸問題の解決は、こんにちに残された課題となっている。それゆえに、学校統廃合問題をふくんで、過疎地域の問題は、より広い子供・住民の生活と教育条件のありかたの問題として、こんにちの変化した地域の現状に適合するように研究を進展させることが期待されているのである。

註

- 1) 不破和彦『『地域社会と教育』論の再検討』『教育社会学研究』第29集 東洋館出版社、1974年、98頁。
- 2) 田原音和『『地域開発』と社会変動』中野 卓編『地域生活の社会学』（現代社会学講座Ⅱ）有斐閣、1964年、251頁。
- 3) 島崎 稔「総論・戦後日本の都市と農村」島崎 稔編『現代日本の都市と農村』大月書店、1978年、38頁。

- 4) 中野 卓「地域の問題と社会学の課題」中野 卓編 前掲書, 5～6頁。
- 5) 清水義弘「経済成長と教育政策」清水義弘『清水義弘著作選集』第4巻, 第一法規, 58～76頁。
- 6) 天野郁夫「産業社会における教育計画」『家族・福祉・教育』有斐閣, 1972年, 272頁。
- 7) 高橋明善「イデオロギーとしてのコミュニティ」東京大学教養学部社会科学科編『社会科学紀要』1963 東京大学出版会, 1963年, 139～162年。
- 8) 古城利明『地方政治の社会学』東京大学出版会, 1977年, 46～53頁。
- 9) 横山 敏「社会教育計画と農村コミュニティの形成」藤岡貞彦編『社会教育の計画と施設』東洋館出版社, 1980年, 163～164頁。
- 10) 宇津栄祐「地域生活」中野 卓編 前掲書, 51頁。
- 11) 上原専祿「世界・日本の動向と国民教育」国民教育研究所編『国民教育の創造をめざして』労働旬報社, 1977年(初出1963年), 161頁。
- 12) 藤岡貞彦『教育の計画化』総合労働研究所, 1977年, 62～68頁。
- 13) 坂元忠芳「教育実践における『地域』の概念について」『国民教育研究』No. 47, 1968年, 69～70頁。
- 14) 宮原誠一「教育の本質」『宮原誠一教育論集』第1巻 国土社, 1976年(初出1959年), 23頁。
- 15) 清水義弘「社会現象としての教育」『清水義弘著作選集』第1巻 第一法規, 1978年(初出1956年) 21～57頁。
- 16) 勝田守一「学校の機能と役割」『教育と教育学』岩波書店, 1970年(初出1960年), 433～437頁。
- 17) 溝口謙三「地域社会と学校」『教育学研究』第47巻第4号, 1980年, 30～39頁。
- 18) 溝口謙三 前掲論文, 35～36頁。
- 19) 今橋盛勝「学校配置と教育条件の整備」兼子仁編『教育権と教育行政』(教育基本法文献選集8) 学陽書房, 1978年, 279頁。
- 20) 行政管理庁行政監察局「過密・過疎地域における義務教育に関する行政監察」, 1969年。
- 21) 経済審議会地域部会『高密度社会における地域問題』1967年。
- 22) 田原音和「『過疎問題』の基本的性格と教育」日本教育社会学会編『教育社会学の展開』東洋館出版社, 1972年, 195～206頁。
- 23) 文部省初等中等教育局・管理局「公立小中学校の統合について(通達)」, 1973年。
- 24) 田原音和 前掲論文, 202頁。
- 25) 溝口謙三『教育のへき地』日本放送出版協会, 1972年, 136～139頁。
- 26) 溝口謙三 前掲書, 112頁。
- 27) 不破和彦「学校統合と村落構造」『東北大学教育学部研究年報』第22集, 1974年, 69～102頁。
- 28) 若林敬子「学校統合と農山村・子ども」『教育社会学研究』第29集東洋館出版社, 1974年, 59～72頁。

Regional Change and Education

Satoshi YOKOYAMA

The research into “region (community) and education” has been one of important themes in sociology of education in Japan. But there have been a large number of unsolved problems.

In this paper, I shall make a research into the theme, “regional change and education.” This theme covers both educational administration (adjustment of educational conditions) and educational practice in a region and a community.

I shall examine the problem of the abolishment of the school as the problem of educational administration in this paper, which is the first half of my research.