

学校と地域の協働的実践の意味

—参加、伝承、モーレスをめぐる—

大橋 保明

The Meaning of Collaborative Practice between Schools and Community : Participation, Tradition and Mores

Yasuaki OHASHI

1 問題設定

(1)研究の位置づけ

教育社会学の教科書内容を時系列に分析し、教育社会学教育の現状を報告した山口健二(2001)は、1949年から現在に至る全時期区分を通じて教科書がコア・トピックとしてきたものは、「教育社会学の位置づけ・性格づけ」と「地域社会と教育」の二つであり、特に「地域社会と教育」の内容は、「都市と農村の対立図式」から「地域開発のための教育」、そして「生涯学習との関連性への言及」へと変化し、「時の課題に密着して論題を“進化”させてきた領域の好例であろう」と指摘している。⁽¹⁾

いじめや「学級崩壊」、不登校問題、校内暴力、さらには少年による凶悪犯罪の続発等の教育問題・社会問題の噴出が日常化していることから鑑みても、子どもたちを取りまく環境が大きく変化しているのは確かである。文部科学省の各審議会の答申でもこのことが取り上げられ、状況の改善に向けた学校・家庭・地域社会の相互連携の重要性が強調されている。⁽²⁾

教育は、言うまでもなく、単に学校だけで行われるものではない。家庭や地域社会が、教育の場として十分な機能を発揮することなしに、子どもの健やかな成長はあり得ない。〔生きる力〕は、(中略)学校・家庭・地域社会の連携とこれらにおける教育がバランスよく行われる中で豊かに育っていくものである。(1996年 中教審一次答申)

では、ポスト高度成長期という大きな社会変動に対応しながら、「地域社会と教育」のテーマが教科書のコア・トピックであり続けたのに対して、教育社会学における「地域社会と教育」研究はどのような展開をみせてきたのであろうか。久富(1992)は、『教育社会学研究』の諸論稿を分析対象として、「地域の人格形成力(A)」「地域にとっての学校(B)」「学校にとっての地域(C)」という三つのテーマ領域を設定し、研究としての「地域と教育」の整理を試みているが、1990年代以降、「地域社会と教育」研究は教育社会学研究の中でますます周辺領域へと追いやられる傾向にあるといっても過言ではない(巻末「表1」参照)。このように、急激な社会変動が学校や地域の教育活動にも大きな影響を及ぼす中、生き残りを続けてきたテーマとしての「地域社会と教育」も、その内実は研究の衰退、あるいは現実世界との著しい乖離・齟齬を抱えていると言わざるを得ない。

「地域社会と教育」がはらんでいる内的矛盾、具体的には学校と地域社会、子どもと大人、さらには実践と理論との乖離・齟齬の問題を解く鍵はどこにあるのか。一つには、これまで限定的に捉えられてきた研究対象を全体の文脈の中で捉えなおすことが必要である。「個々の事実は、それらを包括し、全体についての概念に形と輪郭を与えることのできる枠組み（準拠枠）のもとで解釈されたときにのみ意味をなす」（R. ベラー訳書 1991, 361頁）ことを再認識しなければならない。また、グローバル化という全体的な潮流の中で、「地域社会と教育」研究も例外なく、「ローカルな場面での教育変容の事実が説明されるのみでは不十分」（後藤 1979, 6頁）であろう。

しかしながら、実践・事例研究あるいは個別具体的な研究の蓄積は不可欠である。そこで二つめに指摘したいのが、研究方法の問題である。これまでも、例えば学校内での生徒や教師の声に焦点を当てたエスノグラフィー、あるいは地域独自の取り組みやそこから発信される情報（例えば、岸 1999、富永 2000）などは報告され、出版されてきた。けれども、学校と地域の接点やその全体像を見据えつつ対象を客観的に捉えた研究、すなわち学校を含んだ地域全体を対象としたエスノグラフィーや人類学に接近するような研究がこれまでは少なかったと言わざるを得ない。ミクロな視点から研究を追及していくことの必要性は、一つめの指摘と矛盾するかもしれないが、「ミクロな観点とマクロの観点の行き来」からこそ従来の理論枠組みから漏れ出すような実践を捉えることが可能となり（葉養 1999）、「地域社会と教育」研究の新たな動きへとつながる何らかの糸口が見つかるのではないかと考えている。

以上の問題意識から、本稿ではまず、学校と地域の協働的实践の実際を詳述することから始めたい。こうした記述は、これまでの研究ではどちらかと言えば軽視されてきた感がある。過去から現在に至るまでの事実を把握するだけでなく、その価値にも目を向けられるようにするためにもこの作業を重視したい。そして次に、学校と地域の接点に生まれる協働的な取り組みをソーシャル・キャピタル（以下、SC）^③の要素である「互酬性」の概念を軸に考察し、その協働的实践の「意味」を地域の実情に即してダイナミックに描き出したい。

(2)理論的枠組みと研究の視座

本稿では、地域社会全体を捉える一つの視角としてSCの概念を適用する。SC概念を最も早く提唱したP. ブルデュー（1985）は、「知り合い」と「認め合い」からなる、多少とも制度化された持続的な結合関係を所有すること、すなわち、ある特定の集団の成員になることと結びついている、実際的ないし潜在的資源の総体（下線は筆者）^④として捉えている。これに対してSCの機能的な側面に着目したJ. S. コールマン（1990）は、「共通する二つの要素を伴った実在の多様性」とし、社会構造内における行為者（個人であろうと集合的行為者であろうと）の確かなる行為を支援するものとして捉える（下線は筆者）。それ以降のSC論者も（Baker 1990, Schiff 1992, Burt 1992）、基本的にはコールマンの機能主義的な側面からの定義づけに追随している。このように異なる側面からさまざまに定義されているSCであるが、その要素も信頼や安心感、協力、互酬性、積極的参加など多岐にわたる。地域レベルの実践を現実 に即した形で考察するためには、「総体」であろうと「もの」であろうとSCという抽象的で漠然とした概念よりも、それらの要素一つ一つを理論的枠組みとして考察すべきであると考え、本稿では「互酬性（reciprocity）」の規範を軸にして、事例と照らし合わせながら検討を進めていく。

互酬性には、「特定の互酬性(specific reciprocity)」と「一般的互酬性(diffuse reciprocity)」の二種類が考えられる（Keohane 1986, Putnam 1993）^⑤。一般に前者は「同じ価値品目の同

時交換」(「あなたが今私にXをやってくれるなら、私も今あなたにYをしてあげる」)を指し、後者は「相互期待を伴う交換の持続的關係」(「将来あなたが私に何かをしてくれると思っているので、今あなたのためにこれをしてやる」)を指す。経済活動と同様、学校と地域の協働的実践の場面においても、これら二つの互酬性の規範は複雑に絡み合っている。

SCの構成要素である互酬性の規範を理論的枠組みに据えて学校と地域の協働的実践を考察することによって多くの知見が得られるが、この枠組みによってすべての協働的実践が理解されるわけではない。ここで互酬性の概念についての本質的な検討が必要となる。「互酬性あるいは互惠性(reciprocating)」は、いつ返ってくるかわからないような一般的互酬性の規範に基づく持続的な関係の場合においても、基本的には交換の原理が働いており、したがって行為者の複数性を意味している。それに対して、冗談や熱望、理解を共有するといった交換が必要とされない「共有(sharing)」の概念に基づくつながりや行為は(M. サンドル訳書 1992, 247頁)、行為者の一体性や共通性といったものを意味している。この共有された理解や習慣は、A. トクヴィルが論じる「モーレス(風習)」に通ずるものである。彼はモーレスを「心の習性とよばれうる本来の風習に適応するのみならず、人々がもっている種々の概念、人々の間で流通している種々の意見、そして精神の習性が織りなされている諸観念全体にも適用するもの」(A. トクヴィル訳書 1987, 245頁)として幅広く定義している。この概念を生活全般の習慣的な実践にまで拡張して捉えることにより、「やるのが当然だからやっている」「体が自然に動く」というような実践の意味や価値も見えてくるのではないだろうか。

以上の整理から考察では、特定の互酬性から生じる「参加」、一般的互酬性のもつ「伝承」、共有された「モーレス」という三つの側面から協働的実践の意味を検討していく。協働的実践の行為者が、その活動に対してどのようにコミットし、意味づけ、どのような価値を見出しているのかを社会的であるだけでなく、哲学的であり歴史的でもあるような総観的な見方(R. ベラー訳書 1991)で考察していきたい。

2 調査研究の概要

(1)調査の方法と対象

筆者は、大阪府A市の四つの中学校区を対象として、学校と地域の協働的な取り組みが人々の意識や子どもと大人との関係にどのような変化をもたらすかについて共同研究を行ってきた⁶⁾。本稿で取り上げるD中学校区の調査には筆者を含め二人が担当し、担当者間はもちろん、他の中学校区の担当者とも密に連絡を図りながら調査を進めてきた。調査期間は2000年4月～2001年3月までの一年間で、延べ61回、実働日数42日であった。また筆者は、3月以降も1年ほど継続して活動に関わってきた。

調査方法には、参与観察と面接調査を併用した。参与観察では、学校と地域とが協働して取り組んでいる授業場面や地域活動だけでなく、行事に向けた準備の場面や合同の会議、打ち上げなどにも参加し、その様子や会話をフィールドノート(fn)に記録した。また面接調査(itv)は、協働的実践の中心的役割を担っている教師や地域の人々に対して必要に応じて実施した。面接調査で得られた情報は、地域の歴史や活動の歴史的背景などを知るうえで有益であるだけでなく、現在の活動を解釈するためにも有益であった。本稿では、このような方法で得られたデータをもとに考察を進めていく。

(2)D 中学校区の概観

ここからは、D 中学校区の概観および協働的实践の実際を調査対象の選定理由を含め説明する。D 中学校区は三校二園（D 中学校、B 小学校、C 小学校ほか）からなり、A 市の中では比較的自然環境に恵まれた地域である。D 中学校区の人口は約 1 万 8 千人（平成 12 年国勢調査）で、B 小学校 600 名、C 小学校 623 名、D 中学校 566 名の児童・生徒が在籍している（いずれも平成 12 年度学校要覧）。D 中学校区の学校間や地域間にはかつては明らかに垣根が存在し、学校と地域との協働など考えられる状況にはなかった。実際、12～13 年前には新聞沙汰になるほど中学校は荒れていた。その原因の一つとして、創立 133 年目を迎える B 小を「本校」、35 年目の C 小を「分校」とする意識が学校や地域に深く浸透し、地域の組織や団体もバラバラに存在していたことが挙げられる。これに起因して学校の取り組みが閉鎖的であり、各校の状況が外には全く見えなかったことが悪循環をもたらししていた。このような状況が少しずつ変化してきた様子について、当時を知る他校勤務の小学校教師（D 中校区在住）の声を拾っておく。

そうですね、落ち着かない状況ですね。普段の行動を見とったら、それがよく見えたんですよ。だからね、それがね、小学校でもそうですね。何をしてるかは小学校の場合は我々はある程度知ってるけど、中学校の場合には何をしてるかあまりこっち側に届いてこなかったですよ。そういう面があったので、余計そういうふうに誤解をしてたところもあるかもしれないですね、実際に事実と違って。でも、小中連携をしましてから、フェスタと多分同じような時期になると思うんですけど、こっち側にね小学校を通じて（情報が）流れてきたりとか、私たちもフェスタに行きますし、僕も C スポーツ振興会のメンバーですから、そっちから入っていったときに、周りの親とか地域の方々が協力してフェスタを作り上げる様子が子どもに響いて、そういった子どもらがまたフェスタに参加してきて、という状況がだんだん見えてきて、学校の様子がよく見えてきたんですよ……（中略）……そんなのが重なって、見える範囲の部分は（問題が）なくなってきたんちゃうかと思うんですけどね。（小学校教諭・NG 先生 itv）

R. ローティ（R. ローティ訳書 2000, 7 頁）は、「他者の苦痛や屈辱に対して、その詳細な細部にまで自らの感性を拡張することによって、連帯は創造される」と述べているが、中学校だけでなく地域全体の状況に危機感を覚え、その状況を改善していこうと学校や地域が協力して課題に取り組んだ結果、現在では大阪の地域教育をリードするまでになっている。

(3)協働的实践の実際

D 中学校区は、消防団や青少年健全育成協議会、町会連合会、スポーツ振興会など伝統ある組織が地域の中でしっかりと教育的役割を果たしてきた地域である。また、地域スポーツとしてソフトボールが盛んで、子どもはもちろん、大人のチームが 20 チームも組織されるなど、地域住民のパワーを直に感じ取れる地域でもある。

これに対して、C 小で開校以来続いてきた「とんど」を除いては、中学校区内の学校はどこも開かれた学校と言うにはほど遠い状態にあった。学校は地域の中にありながら、地域の人々からは遠い存在であった。各組織あるいは学校が自己完結的に活動するこのような状態を脱却し、学校や地域のさまざまな組織が「つながり」を持ち始めるきっかけとなったのが、1994 年度から二年間 C 小で取り組まれた「マイスクール研究推進事業」（A 市教育委員会の研究指定事

業)であった。総合学習の実施に向けた前身的な取り組みとして、①地域の人たちとの出会いを大切にする、②子ども達が主体的に活動できる体制づくり、③地域に根ざした教材づくりの研究テーマのもと、学校と地域とが協力して授業が展開された。この取り組みにゲストティーチャー等として関わった地域住民のYMさんは、当時を振り返って次のように語る。

平成6年7年とC小ね、マイスクールというのがあったんですよ。それが自分にとってはプラスになったと思うんですよ。子どもたちの教室に入ってくださいよ、何でもいいから話をしてくれと。そういう経験も個人的に良かった。C小に関しては、マイスクールをされて学校自身も大きく前進したし、子どもたちも、地域も。(地域住民・YMさんitv)

1998年度からはB小でも二年間マイスクール事業が展開され、その後発展的に継承されたC小の総合学習「グランドワーク」とともに、D中校区全体のつながりを広げていった。その過程において、地域が主体となって始まった学校週五日制事業の「寒餅つき大会」(1995年～)やC小PTAや地域の人々がスポーツなどの企画をする「おやゆびとまれ」など、学校と地域とが協働しなければ成立しない取り組みが増え始めたのである。このような学校と地域との協働を加速させ、両者の間にあった壁を一举に取り払うきっかけを与えたのが「フェスタ」である。フェスタは1995年以降、A市内のすべての中学校区で実施されているが、D中学校区では1997年2月に「環境」をテーマに「第一回いきいき環境フェスタ」が行われ、以来、今年で11回目を数える。おおよそ60の店やコーナーが建ち並び、参加者は毎年五千人にも達する地域の一大イベントとなっている。

このように学校と地域とのつながりが広がっていく中で、学校の教師たちの意識も変化し始めた。A市では、各校の実践を交流し、それぞれの教育活動に生かしていくための校区同和教育研究協議会活動(以下、校区同研)が盛んだが、D中校区同研は形骸化した状態にあった。しかし、当時荒れていた中学校を見、そして中学生の「荒れ」を目の当たりにしたとき、小学校教師たちが何かに気づき始めた。

中学校に行ったら子どもがすごい荒れよる。それ見て小学校の教師は「なんで自分たちが育てた子どもをあんなふうにしよるんや」ゆうて中学校が子どもをめちゃくちゃにしてる思てたし、中学校側は「なんでこんな子どもをよこすんや」ゆうて、小学校がなってないんや言うてた。でね、中学校で子どもが荒れよるんは小学校の教育の結果やと思ったんで、私は小学校の教師ですけど校区同研でそう言うたんです。子どもは中学校に行つて急に荒れるんやなくて、その素地は小学校でできとるんや言うてね。そこから学校同士が結びついてくことが重要やっていう意識ができてきたんです。(B小学校教諭・Y先生itv)

この「気づき」を大切にし、校区同研の建て直しを目指して1995年に立ち上げられたのが「D中校区連絡会」である。この校区連絡会の活動、そして各校での学校と地域の協働の取り組みが図られていくことによって、「子どもを幼・小・中12年間の取り組みの中で育てていくのだ」という意識が教師全体へと徐々に浸透していった。かつては幼・小・中の教員の三割程度しか参加していなかった校区同研も、現在では九割以上が参加し、実践交流や活発な情報交換を行っている。

学校、そして教師たちが活発に動き出したことによって、地域の組織が学校を通じてつなが

り始めたのである。例えば、1998年4月に結成された「ボランティアクラブ」は、それまで地域活動を担ってきた消防団やスポーツ振興会、さらにはPTAの有志によって立ち上げられた組織であり、当初は「とんど」や「寒餅つき大会」などの行事を学校とともに担うというのが主たる役割であったが、今ではC小の総合学習として展開されている「グラウンドワーク」のサポーターとしても必要不可欠な存在となっている。また、特に注目したいのが、1999年9月に立ち上げられた「D中校区地域協議会」である。この地域組織は、2000年度から大阪府教育委員会が開始した総合的教育力活性化事業との関連で「D中校区地域教育協議会」へと名称を変更しているが、大阪府全体の施策よりも半年以上先行しており、地域の要求によって誕生した組織として重要である。「フェスタ」の実行委員会から始まったこの組織も、現在では「おとなと子ども陶芸教室・パソコン教室・天文教室」や地域清掃、「夜桜を楽しむ会」や「夏の夜を楽しむ会」といった地域交流会など、継続的な活動を展開している。

このように協働的实践の実際を学校と地域それぞれの側から整理してみると、学校を中心としたこうした「つながり」が、全体なるもの、つまりは大阪府の教育政策やA市教育委員会による教育活動のデザインによって「水路」（J. デューイ訳書 1975, 50頁）づけられていることに気づく。しかしながら、各中学校区の取り組みはそれぞれ個性を持っており、また違っている。このことは、行為者による協働的实践の意味づけが重要であることを示唆すると同時に、協働的实践の内実に関する考察の必要性を示すものでもある。

3 調査結果の考察

(1) 特定の互酬性から生じる「参加」の側面

ここでは、D中校区地域教育協議会が初年度に行った取り組みの一つである「おとなと子ども陶芸教室」を巡る一連の取り組みを事例として取り上げる。2000年の夏休みに四日間にわたって行われた「第一回おとなと子ども陶芸教室」には、子どもから大人まで100名を超す参加があった。参加の動機を聞いてみると、「陶芸をやってみたかったから」「楽しそうだったから」など、個人の興味や関心といった特定の互酬性の根底に流れる個人主義的な声が大半を占めていた。けれども、経験を共有していく中で人々のつながりは着実に深まり、広がっていたようで、今年度の初めには陶芸教室に参加した30名ほどが中心となって「陶芸同好会」が立ち上げられた。

Kさん：夏の陶芸教室なんかもこの同好会でやっていったらええねん。そのためにも、（地域教育）協議会の役員会にこの同好会から役員を一人送り込んで、きっちりと協議会の中の組織として認めてもらうような形にしていかなと。陶芸だけでなく、（夏に教室を開いた）パソコンや（冬に実施した）天文教室なんかも地域でちゃんと同好会作って、きっちりと地域の人間からその同好会の代表を協議会の役員会に送り込むような形にしたほうがええで。なあ、先生。

Y先生：そうですね。

Kさん：先生、私な「学校くさい地域教育協議会」は大嫌いや。協議会はやっぱり地域の人間がやっていかなと、学校の先生に引っ張ってもらうのは嫌いやわ。先生は転勤でやらんようになってしまうしな。

（陶芸同好会中心メンバー・Kさんfn）

特定のメンバーによる作業の補助や道具の貸し借りを通じた特定の互酬性の規範に基づく取り組みの中で、相互の信頼や教室内での安心感が醸成され、このことが人々の積極的で自発的な「参加」を促してきたと考えられる。そして実際、同好会は翌年の夏休みに14日間にもわたる陶芸教室を企画・運営した。この過程においては「運営したかったから」という個人的欲求の側面よりも、日頃お世話になっている地域や学校、地域教育協議会といった全体組織に対する「恩返し」という、まさに特定の互酬性の規範に基づく活動の側面が強く表れていた。

こうした主体的な「参加」の一方で、学校が取り組みの主導権を握ることへの危惧、言い換えれば「閉鎖的」であったり、「教育的」であるような活動に対する嫌悪のようなものも先の会話から見て取れる。教育活動であるから「教育的な活動への嫌悪」というのもおかしい話だが、ここから理解されるのは、陶芸を通じて教育活動を展開することよりも、相互の「つながり」や多くの人々の「参加」に地域の人々が価値を見出しているということである。校区住民でもある陶芸の講師も、その価値を見抜いていた。

一度や二度休まなければならないときもあるかもしれない。しかし、それで来にくくなったりするようなサークルにはしたくない。中に閉ざしていくのではなく、むしろ外に開いていくサークルだと思っている。(陶芸講師・HZさんfn)

特定の互酬性の規範によって短期間に形成された「参加」のネットワークの中で、信頼も含めたSCが地域住民によって確実に蓄積され、自己強化的で累積的な好循環の中で活用された点は重要であるが、「参加」や「つながり」を協働的な取り組みの本質的な価値として共有していることはそれ以上に重要である。また、短期的な「恩返し」として企画・運営された陶芸教室という取り組みも、「不特定」の人々に対する無限定な一般的互酬性の規範に基づく取り組みへの変化として捉えることにより、先行する者から後続の者への「伝承」という協働の別の側面が浮かび上がってくる。

(2) 一般的互酬性のもつ「伝承」の側面

ここでは、D中校区における学校と地域の共同制作の場面を検討する。フェスタのイベントの側面については先にふれたが、D中校区のフェスタには単なるイベントでは終わらせない、それ以上のものを有している。フェスタには地域のあらゆる組織や人々が参加し、その準備に多くの時間やエネルギーを投入する。その準備等の過程で互いに協力し、連絡を取り合い、さまざまな「つながり」が生まれてくる。学校と地域の共同制作としてのフェスタを象徴しているのが「ジオラマづくり」である。第四回フェスタでは『遺跡ゲート』、第五回には中世この地域にあったとされる「七堂伽藍の立体模型」と昭和23年当時の「地域の立体模型」の二つの『歴史ジオラマ』が展示された。ジオラマづくりは、フェスタの半年も前からC小ランチルームを拠点として、夜の7時から週一回のペースで継続的に行われる。その楽しさや活動の重要性を保護者の一人は次のように語る。

やっぱりジオラマ作りとかあんなんやってて、何が楽しいかというと、いろんな人と関わり合って、いろんな人と知り合いになれる。僕らPTAの役やってて、三校の校長先生、教頭先生、それから地域教育協議会の事務局やっただく先生方は知ってるんですが、他の先生方、それから他の学校のPTAの方々といろいろお話しできるし、顔なじみになる

し、そこで人間関係ができあがっていくというのが一番楽しいですわね。それが今回三校一緒に一つのことに向かってやっていると実感がいしひしとわいてきてね、それがうれしいなと。（C小保護者・Rさんfn）

陶芸同好会と同様に、ジオラマづくりという共同作業を通じた肩書きなしの会話や交流は、個人の楽しさや活動している人々の一体感を生み出すという点で重要であろう。しかしながら、ここで考えなければならない事実が浮上する。それは、保護者を中心とした四十代の大人たちからはRさんのような「楽しさ」に関する声をよく耳にしたが、活動に関わる六十代以上のいわゆる「地」の人たちからは、このような声がほとんど聞かれなかったという事実である。この事実と関連して、両方の小学校にゲストティーチャー等として関わっている地域住民のIさんは、学校への不満を次のように語っている。

わしらのとこ（金網工場）に子どもらが見学に来るやろ、この前もB小の先生が引率に来とったわ。子どもにいろいろ説明して帰り際にな、先生が「Iさん、なんでここまでするんですか？」と言うねん。そんなん、どう答える？「わしらの勝手でんがな。好きでやってまんねん」と答えたけどな。子どものため思てるからやっとなるにきまっとなるがな。でも、そこらへんのところを全然分かってないねん。（地域住民・Iさんfn）

「地」の人たちに言わせれば、地域活動は「ずっとこうして地域でやってきた」のであり、一般的互酬性の規範に基づく「子どものために」というような言葉などは、思いを共有している地域にとっては改めて口にする必要はないのである。また、活動が続けていくのは単に「子どものため」、「子どもを育てたい」からではなく、「子どもたちをきちんと育てなければ先人に対して申し訳ない」という気持ちからであり、このような気持ちを一部の人は「郷土愛」と表現していた。〈現在〉の「子どものために」というどちらかと言えば学校の要素の強い一般的互酬性の規範と、先人たちが培ってきた〈過去〉の財産を「伝承」という地域的な一般的互酬性の規範とが、学校と地域、子どもと大人、大人同士の狭間でせめぎあっている現実がそこにはある。こうした文化伝達のタテのつながりは、子どもの成長、地域の人間関係や連帯感の醸成、そして何よりも学校と地域との協働的实践にとって重要な条件であり、目標となるのである。

（3）共有された「モーレス」の側面

これまで検討してきた二つの互酬性の規範によって大部分の協働的实践が説明されうるが、交換原理を基盤としたこれらの規範だけでは説明のつかない場面も見られる。それは、「何も返ってこないことがわかっていてもやっている」というような使命感に基づく行為であり、「やらなければならないからやる」というような義務感に基づく行為である。

ええか、こういうのは（首から上を指して）ここから上では絶対にでけへんのや。頭で、損得で考えよったらな、全然割があわへんやろ。地域のために何か、思うからできるねん。わしら、「教育のため」とはよう言わんわ。もし子どもの教育のため言うんやったらな、こんな（今の様子）やったら全然足りへん。もっともっとやらなあかん。そんな（教育のためと）よう言わん。（地域住民・Iさんitv）

「地域のため」と言う場合に、その取り組みによって満足感のような対価が得られるとすれば一般的互酬性の規範がいくらかでも作用していると考えられるが、Iさんの言葉を借りれば、協働的な取り組みというのは「〇〇のために」と対価を求めることができるほど大それたことではなく、また構えるものでもない、当然のことなのである。一般的互酬性の規範との明確な区別は難しいが、この「当然のこと」こそが「モーレス（風習）」に接近するものなのである。

学校と何かやるゆうんもほんま最近や。でもな、難しんやで。ここ（C小）なんかも米作りやとるやろ、子どものためか知らんけどな、わしら百姓やろ、あんな米の世話の仕方しとったらあかん。苗植えるやろ、つぎ稲刈りまでほとんど何もせえへんわけや。わしらあんな育て方しよったら食べるものがあらへんようになると思うで。でも、学校はそうはいかへん。日程の都合かなんか知らんけどな。そのへんが、おなじ子どもを育てるゆうても、学校と地域が違うところや。（地域住民・Iさんitv）

学校は「地域の学校」であるにもかかわらず、長年にわたって培われてきた地域の文化と学校の文化との間では頻繁に衝突が繰り返される。この衝突は、歴史性あるいは伝承的視点といった〈過去〉に重きを置くモーレスと、あくまでも子どもたちの教育といった〈現在〉を重視する学校文化とのせめぎ合いとして捉えることができる。このせめぎ合いによって両者が分断される結果となれば、これまで多くの地域がそうであったように、消極的な義務感（「強制されて）やらなければならないからやる」）が蔓延することになるだろう。逆に、両者の間に対話が生まれ、何らかの共通性が見出されるとすれば、積極的な義務感（「（自らが）やらなければならないからやる」）が台頭してくるであろう。

D中校区ではここ数年の間に、学校（教師）は、12年という以前よりも長いスパンで子どもたちを見ていくことの大切さに気づき、子どもだけでなく大人同士の関わりの中で、すなわち協働的实践の中で必然的にモーレスに接近してきた。また地域は、伝統を大切にしながら子どもたちの〈今〉を直視し、協働的实践に取り組むことで、学校教育活動が子どもたちだけでなく地域にとっても大切であることを認識してきた。協働的实践を通じた自然な形での歩み寄り、学校ー地域（組織）、子どもー大人に限定された関係を変化させるだけでなく、その背後に横たわる文化や習慣をも再編する可能性を秘めているのである。

4 結語

学校・家庭・地域の教育力の向上を目指したこれまでの教育改革においては、「地域社会」と呼ばれる対象が無前提に「良きもの」（葉養 1999, 5 頁）として捉えられ、「学校教育活動の再構築に向けて」、「子どもの学びのために」ということが盛んに叫ばれてきた。そしてこの文脈においては、個人と全体、あるいは組織と全体といった大きな関係が無意識的にはあっても想定されていたため、一般的互酬性の規範に基づく奉仕的な取り組みが強調されたり、その規範へ訴えかけながら改革を推進していく傾向にあった。確かに、SCの蓄積や活用ということを考えれば、利己心と連帯を調和するのに役立ち（Putnam 1993）、長期間この交換が繰り返されることでSCそれ自身が強化、蓄積される（Keohane 1986）一般的互酬性の規範が重視される。しかし、これまで見てきたように、特定の互酬性の規範と一般的互酬性の規範が複雑に絡み合いながら存在し、両者がせめぎ合っているのが地域社会の現実であり、個人主義思想

から連なる特定の互酬性の規範も活動への参加や継続性という点においては重要な役割を果たすのである。今後、特に2002年度から完全実施されている「総合的な学習の時間」を中心とした協働的实践の場面においては、特定の互酬性の規範に基づく個人の楽しみや満足感と、一般的互酬性の規範に基づく地域組織の伝統や個人の思いとが全体の活動にうまく組み込まれていく必要があるだろう。

学校と地域の抱えるジレンマや日常的な摩擦は、特定の互酬性の規範と一般的互酬性の規範とのズレ、具体的には歴史的視点や伝承的要素の濃淡にその原因が求められた。しかし、交換原理、つまりは行為者の複数性を基本とした互酬性の枠組みだけでは説明できない事実もあり、本稿ではそれを「モーレス」の概念を用いて説明してきた。それぞれの地域で学校と地域の共通性は異なるであろうが、地域の中に学校がある限り何らかの共通性は有しているはずで、その共通性や一体感のもとで協働的实践が展開される可能性はどこの地域にも十分ある。現に、多くの地域でさまざまな取り組みがなされている。しかし、単に協働的实践を経験すれば良いというわけではない。「とても楽しい」、「他者とのかわりの中で自分の思いを伝えられる」など、行為者それぞれが個々の経験に意味を付与したとき、そして何よりも協働がすべての人にとって「いいものだ」と共感されたとき、そこには必然的に「つながり」や対話が生まれ、学校を中心とした地域社会全体を包含する新たな文化や習慣が創造されるであろう。

D中校区の取り組みを牽引したのがC小の取り組みであったことを考えると、C小校区の地域的SCがD中校区の取り組みのベースになったと推測される。「フェスタ」や「マイスクール」といった活動を通じて、学校の様子がよく見えるようになったことは、学校への信頼を増大させたという点で重要であった。これは、単に情報が入ってくることに對しての信頼ではなく、学校の姿勢、言い換えれば学校文化の変革の姿勢に対する信頼であり、期待でもあった。その変革の姿勢を地域が歓迎し、受け入れたことによって、C小校区の地域的SCが小学校区から中学校区全体へと浸透し、新たに学校的なSCを形成してきたと考えられる。このように考えた場合、学校的なSCがどのような活動を促進し、抑制するのか⁷⁾についての整理が今後の課題となる。

¹¹⁾ 日本教育社会学会第53回大会 (於：上智大学) 課題研究「教育社会学の教授学」。氏自身が指摘するように、教科書の定義や「半数以上」というコア・トピックの定義に甘さは残るが、新制大学発足から50年に至る時系列分析は貴重な報告であろう。

¹²⁾ 週れば四六答申において、「これまで教育は、家庭教育・学校教育・社会教育に区分されてきたが、ともすればそれが年齢層による教育対象の区分であると誤解され、人間形成に対して相互補完的な役割をもつことが明らかにされているとはいえない。」(1971年中央教育審議会答申)と指摘されているし、1996年中央教育審議会第一次答申の精神は、それ以降の答申等にも受け継がれている。「日本の子どもの心を豊かにはぐくむためには、家庭や地域社会で、さまざまな体験活動の機会を子どもたちに「意図的」・「計画的」に提供する必要があり・・・(略)」(1999年生涯学習審議会答申)

¹³⁾ 金子 (1999) は、道路や下水道など物理的社会基盤を意味する「社会資本」と区別する意味で、「ソーシャル・キャピタル」とカタカナ表記している。

¹⁴⁾ 黄順姫 1988, 「ハビトゥスによる学校生活への適応過程」『教育社会学研究』第43集, 163-175頁

¹⁵⁾ Keohaneによる一般的互酬性と特定の互酬性の区別は、P. Blauの経済的交換 (economic exchange) と社会的交換 (social exchange) の区別に示唆を受け、M. Sahlinによる一般化された互酬性 (generalized reciprocity) と均衡のとれた互酬性 (balanced reciprocity) の区分と類似すると指摘されている (Keohane 1986)。

¹⁶⁾ 大阪大学大学院人間科学研究科池田寛研究室 2001, 『協働の教育による学校・地域の再生—大阪府A市の4つの中学校区から』

¹⁷⁾ Portes (1998) は、SCの消極的側面として、部外者の排除、組織性員の過度な主張、個人の自由の制限、水平規

範の低下を指摘している。

本研究成果の一部は、名古屋女子大学特別研究助成（平成17-18年度「「個・他者・地域」という論点に関する教育学的研究」（奨励研究））によるものである。

〈引用・参考文献〉

- Baker W.E., Market networks and corporate behavior, *Am.J.Sociol* 96 (1990) : 589-625
Bellah R.N, Madsen R, Sullivan W.M and Tipton S.M 1985, 島蘭進・中村圭志訳『心の習慣』みすず書房 1991
Bourdieu P., The forms of capital, In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ed. Richardson J.G., New York :Greenwood, 1985
Coleman J.S., *Foundations of Social Theory*, Belknap Press, 1990
Dewey J 1916 松野安男訳『民主主義と教育（上）』岩波書店 1975
不破和彦 1974, 「地域社会と教育」論の再検討『教育社会学研究』第29集, 98-107頁
後藤誠也 1979, 「教育と地域環境」『教育社会学研究』第34集, 5-14頁
葉養正明編 1999『学校と地域のきずな』教育出版
金子郁容 1999, 『コミュニティ・ソリューション』岩波書店
Keohane R.D, “Reciprocity in International Relations,” *International Organization* 40 (1986) : 1-27
岸裕司 1999『学校を基地に〈お父さん〉のまちづくり 元気コミュニティ！秋津』太郎次郎社
久富善之 1992, 「地域と教育」『教育社会学研究』第50集, 66-86頁
大橋保明・濱田英美子 2001, 「松原D中学校区」『協働の教育による学校・地域の再生—大阪府A市の4つの中学校区から』大阪大学大学院人間科学研究科池田寛研究室 165-201頁
Portes A, “SOCIAL CAPITAL: Its Origins and Applications in Modern Sociology,” *Annual Reviews of Sociology* 24 (1998) : 1-24
Putnam R.D 1993, 河田潤一訳『哲学する民主主義』NTT出版 2001
Rorty R 1989, 齋藤純一・山岡龍一・大川正彦訳『偶然性・アイロニー・連帯』岩波書店 2000
Sahlins M 1972, 山内昶訳『石器時代の経済学』法政大学出版局 1984
Sandel M.J 1982, 菊地理夫訳『自由主義と正義の限界』三嶺書房 1992
Schiff M., Social capital, labor mobility, and welfare., *Ration, Soc* 4 (1992) : 157-75
朱浩東 2000『戦後日本の「地域と教育」論』亜紀書房
Tocqueville A 1969 井伊玄太郎訳『アメリカの民主政治（中）』講談社学術文庫 1987
富永一夫 2000『多摩ニュータウン発 市民ベンチャーNPO「ぼんぼこ」』日本放送出版協会

表1 『教育社会学研究』における「地域社会と教育」研究の諸論稿

著者	発行年	題目	収録号	分類	著者	発行年	題目	収録号	分類
糸姫幸三	1951	都市の学校	1	ⅠB	清水幸正	1960	学校と地域との組織化の問題	15	ⅡC
泉幸雄	1951	僻地中学校教育の実態	1	ⅠC	馬場四郎・深谷昌志・松本一雄・中川俊平・山村賢明・坂本貴一	1961	調査研究・都市化に伴う教育の諸問題	16	ⅡA
大津猛	1951	東京における青少年集団の一つの問題	1	ⅠA	後藤文夫	1962	村落の社会・経済的変動過程と教育—漁村部落の事例を通して	17	ⅡA
奥野清水	1951	新潟県僻地教育の実態とその対策	1	ⅠC	布流鉄治	1962	現代日本農村における家の実態	17	ⅡA
清水幸正	1951	僻地の学校教育に関する一考察	1	ⅠC	星永俊	1962	サンダーマンの農村地域社会組織化の検討	17	ⅡA
富田竹三郎	1951	漁村及び農村中学校の長期欠席生徒について	1	ⅠB	横川虎雄	1963	地域の実態とモラル	18	ⅡA
二階陽美	1951	学校と社会との接点における問題—ことにその組織について	1	ⅠC	矢野敏・泉幸雄・田中一生・門田豊高明・塩本正三郎・後藤文夫・小林文一・岩永久次	1963	調査研究・変遷過程における九州農村及び農地地域の教育構造に関する総合的研究	18	ⅡC
野田義一	1951	農村の封建性教育	1	ⅠB	馬場四郎	1964	地域生活と教育	19	ⅡA-REV
馬場四郎	1951	コミュニティ・スクール理論適用の可否に関する一検討—岐阜県山形村の一事例について	1	ⅠB	岩本達則	1965	親のかまゝと子どもの生活—大分臨海工業地帯・鶴岡の場合—	20	ⅡA
浜田陽太郎	1951	カリキュラムにおける教育目標模倣についての調	1	ⅠC	江馬成也・勝又猛・雪江久美	1965	東北開発と就農青少年の態度	20	ⅡB
堀口知明	1951	通学区域の一考察	1	ⅠC	龍山京・小池省二	1965	地域の産業構造と高等教育者数との関係について—新潟—	20	ⅡB
牧野賢	1951	人口移動と教育	1	ⅠC	松原治郎	1965	地域開発と教育—その理論と現実	20	ⅡB
松下丈夫	1951	底辺地域の家庭調査	1	ⅠC	岩内亮一	1966	伝統産業の展開と学校機能の変容—陶磁器産地における事例—	21	ⅡB
福井広吉	1952	内海漁村青少年集団の研究—瀬戸内海の一漁村を事例として	2	ⅠA	浜田陽太郎	1966	農村における母親の役割	21	ⅡA
稲庭武彦	1952	農村児童の勤業—特に農業労働についての研究	2	ⅠA	森口兼二	1966	国地家族—大阪府枚方市香里団地の調査から	21	ⅡA
藤原良毅	1952	農村社会に於ける十人組制度の教育機能について	2	ⅠA	柳治男	1966	農村社会の変化と地方教育行政組織の官僚制	21	ⅡC
牧野賢	1952	富山県における地域社会と教育	2	ⅠA	野村哲也	1967	都市高学卒生の生活態度と価値観—その文化と学	22	ⅡB
三上文一	1952	友誼関係の変化と地域社会の育養の推移—千葉県農村の一事例—	2	ⅠA	高倉野正	1968	通産地帯における社会教育—北海道の場合—	23	ⅡA
三代正邦	1952	水産高専地帯における人間形成とカリキュラム	2	ⅠC	高野正伍・山手茂	1968	地域社会の工業化と医師養成の諸問題—横浜市立大学医学部を事例として	23	ⅡB
福井広吉	1952	漁村の産業構造と教育計画—瀬戸内海A漁村を中心として	3	ⅠC	松原治郎	1969	社会移動と教育	24	ⅡB
小川良一	1952	産業立地と教育計画—農山村遷移を中心に	3	ⅠC	二宮英明	1970	東北山村学校卒者の就業動向とマスコミ—特に学卒就職業態実態—地域社会への関心とマスコミの効率性をめぐり	25	ⅡA
島本彦次郎	1952	家庭内に於ける親子間の争いの原因調査—遊美半島の子供の例—	3	ⅠA	春日耕夫	1971	流動地帯におけるPTAの意義について	26	ⅡC
杉浦宏	1952	村落教育の社会的抵抗—田河岸場部落のケース	3	ⅠC	地域社会と大学	1971	地域社会と大学	26	ⅡB
三上文一	1952	漁村に於ける職業観について	3	ⅠB	阪本忠一	1972	高等学校通学区域制度変遷過程の考察—小学校教育における民衆の適応行為形態を中心に	27	ⅡC
森田俊男	1952	漁村と教育—リヤス式海岸地帯の一漁村の場合	3	ⅠA	清口三三	1972	地域の中学校	27	ⅡB
岩谷隆存・志恵敬子	1953	神奈川県厚岸町青少年教育調査—中間報告	4	ⅠA	塚本正三郎・矢野敏	1972	地域社会と教育	【教育社会学の基本問題】	REV
龍山京	1953	貧困家庭の学童における問題	4	ⅠB	村中知子	1973	学校統合と住民運動—岩手県下閉伊郡岩手町	28	ⅡB
馬場四郎・浜田陽太郎	1954	文化変容と教育—北海道日高国沙流郡大取村大字二風野における	5	ⅠA	木全力夫	1974	都市の居住環境と子どもとの生活	29	ⅡA
吉屋野正伍	1954	地域社会の性格に関する一考察	5	ⅠA	藤本浩之輔	1974	子どもの生活における地域社会	29	ⅡA
矢野敏	1954	底辺地域の家庭環境と親の教育的関心	5	ⅠB	古越良一郎	1974	教育課程における「地域社会」	29	ⅡC
石崎悦次郎	1954	大阪市の各市区と青少年の人格形成との関連に	6	ⅠA	不惑和彦	1974	【地域社会と教育】論の再検討	29	REV
佐々木徹郎	1954	僻地教師の赴任の類型	6	ⅠC	松浦勲	1974	地域社会における家庭生活の流動化と子ども	29	ⅡA
小川太郎	1955	農村児童労働に関する一考察	7	ⅠA	清口謙三	1974	地域における教師の生活と活動	29	ⅡC
福山京	1955	漁村における児童労働と学校教育の関係に関する一研究	7	ⅠB	武藤孝典	1974	地域社会における子どもの労働体験	29	ⅡA
小西定雄	1955	川崎市の勤労青少年と教育・学説	7	ⅠB	若林敬子	1974	学校統合と農村・子ども—「過疎化」段階と「新」通達をめぐって—	29	ⅡB
柴野清一	1955	新潟県における青年学級の現状と問題点	7	ⅠA	熊谷一興	1975	人口急増都市における教育予算の決定過程—八王子市の事例から	30	ⅡC
清水幸正	1955	電源開発と教育—僻地地域の事例を中心に	7	ⅠC	森山治一	1975	都市近郊農村における教育施設調査の一事例	30	ⅡC
清水義弘・日比行一・河野重男	1955	静岡県富士郡における中学卒業者の就職と転職—地域社会における学校の役割について	7	ⅠB	岡崎友典	1976	高等教育社会学と地方出身者—大卒リターン生—	31	ⅡB
仲新	1955	愛知県における中学校卒業者の就職とその移動	7	ⅠB	住田正樹	1977	近郊地域における子供教育成育の事例研究	32	ⅡA
台光	1955	農民の態度類型の構造—新しい知識・技術に対する分析を中心として	8	ⅠA	広島大学教育社会学研究室	1977	地域教育特性の診断—その方法論を中心に	32	ⅡC
森田俊男	1955	漁村青少年の生活と人間形成—その一	8	ⅠA	山岸治男	1977	明治後期農村における実業補習学校—宮城県の場合—	32	ⅡB
吉田昇	1955	農村青年の共同学習	8	ⅠA	安藤義道	1978	農学校の女子教育—茨城県の場合—	33	ⅡB
片岡徳雄	1956	学習内容の文化的・地域的偏向—現行小学国語教科書を中心として	9	ⅠC	後藤誠也	1979	教育と地域環境	34	ⅡC-REV
須賀晋一郎	1956	少年非行の家族的・社会的条件について—月島における少年非行に関する調査を中心として—	9	ⅠA	松原治郎	1980	生涯学習と地域社会—地域学習社会の形成	35	ⅡB
豊沢登他・学舎大都市部会	1956	大都市中小工業地帯(下町)における児童の生活構造	9	ⅠA	柳治男	1981	地域社会と学校の論理的媒介としての教育の分業化—「地域社会と教育」論の方向性をめぐって—	36	ⅡC
川口和久・加藤好男	1956	基地住民の生活意識の分析と診断	10	ⅠA	横山敏・大坪正一	1981	高等学校通学区域域再編と住民の教育要求—山形県北山地区の事例—	36	ⅡB
佐藤守	1957	八郎潟村における長欠現象の分析	11	ⅠB	吉野有隣	1981	大学と地域とのあいだ—大学開放を中心として	36	ⅡB
菊地幸子	1959	都市教育	14	ⅠC-REV	新井真人	1987	伝統的若年集団の再編—秋田県北秋田郡小川町小沢田の事例—	42	ⅡA
高山直志	1959	学力と地域差	14	ⅠB	門脇厚司・木村敬子・北沢毅	1980	大都市青少年のライフコース分析	46	ⅡA
溝口謙三	1959	へき地教育	14	ⅠC-REV	久富常之	1992	地域と教育	50	REV
矢野敏・小林文人	1959	へき地の学校—村落共同体における学校の性格	14	ⅠB	石冢要一	1993	戦後の子どもたちの生活空間の変化に関する一考察—生活サイクルと子ども論の視点から—	53	
江馬成也	1960	村の子どもと集団生活	15	ⅡA	新井真人	1993	子どもの手伝いの変化と教育	53	

注) 分類は、久富(1992)の研究時期区分およびテーマ領域区分に基づき表記した。