

The Possibility of Community Construction by
Community School

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-08-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 春日, 清孝 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/1097 |

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0
International License.



コミュニティ・スクールによるコミュニティ創成の可能性

The Possibility of Community Construction by Community School

春日 清孝

KASUGA, Kiyotaka

コミュニティ・スクールは単なる学校の効率性や機能性を充溢させるだけではなく、それを活用して地域社会を再編すること、敢えていえば、創成することが課題となっている。これは人口減少社会における「地方創生」の課題とも連動しており、特定の地域ばかりでなく日本という国家の今後のあり方にも連なる、大きな課題を体現している。「コミュニティ創成」の具体例と課題を、コミュニティ・スクールの実態をとおして検討する。

0. はじめに

0-1) 研究の目的及び対象について

本論は、沖縄県読谷村における「地域教育」の試みを包括的に素描した一連の研究を、「コミュニティ・スクール」という補助線を引くことでまとめ直したものである。

後に詳述するが、「地域教育」とは地域が教育に参加することで地域の諸関係を再編成することであり、言い換えればそれは「コミュニティ創成」の試みと言える。その中心に位置するコミュニティ・スクール（以下、CSと略記）をどのように活用することができるかを検討することを目的とする。

最初に断っておくが、2017年9月現在、読谷村でコミュニティ・スクール（以下、CSと略記）が実現しているわけではない。しかし、この読谷村と「こども会交流」を行っている岐阜県白川村は、2011（H23）年4月に

小中一貫白川郷学園を開設しており、読谷村の交流団も最終日に白川郷学園での授業に参加するなど、CS体験は浸透しつつあるように見える（2017年2月）。また、沖縄という地域自体がCS導入に消極的だったが、2017年度4月から、読谷村に隣接する沖縄市は全ての公立小中学校をCSとするなど、認識が変わりつつあるようである。

本論では、この読谷村と白川村とを比較しながら、CSを活用した地域づくり、ひいてはコミュニティ創成の可能性について検討する。

○沖縄県読谷村：（2017年8月時点）

総面積：35.17km²

総人口：41,342人（男性：20,487人、女性：20,855人）

世帯数：15,997世帯

児童・生徒数：4,467人（5小学校：3,007人、2中学校1,469人）（2012年時点）

キーワード：地域教育、コミュニティ・スクール、コミュニティ創成

Key words : regional education, community school, community construction

○岐阜県白川村（2016年10月時点）
総面積：356.5km²
総人口：1,668人（男性：808人、女性：860人）
世帯数：582世帯
児童・生徒数：168人（学校は小中一貫白川郷学園のみ）（2013年時点）

0-2) 方法

フィールドワークを主とし、特にアクション・リサーチ¹⁾の手法を用いる。アクション・リサーチとは、「調査者が調査対象集団と共同して具体的な問題を解決したり、状況を改善することを目的に行動を起こし、そのプロセスと成果を共有しつつ行う調査法」²⁾である。上に挙げた対象地でも、読谷村においては自治会未加入率の増加、白川村では人口減など、それぞれの地域が抱える問題を共有し、それに関与していくことが課題となる。

アクション・リサーチは参与観察法と類似した調査法であるが、「参与観察法が調査者の知りたいことを調査する一方的な方法であるのに対して、アクション・リサーチは、問題解決に向けた対象集団との共同作業であるところに特徴がある」³⁾。言い方を変えれば、ここでは「ラポール」（信頼関係）が問われることになる。

1. 地域教育の位相と理論枠組み

1-1) 「地域教育」の展開

まず、「地域教育」という概念を整理しておく。端的に言えば地域教育とは、学校ばかりでなく、地域共同体や地域の人びとが子どもたちの教育に関与する、ということである。因みに、読谷村では「地域の子どもは地域で育てる」ということばがプリントされた缶

バッジが作成され、教育委員会で流通している。

京都市教育委員会地域教育専門主事室（当時）が2005年に発行した『京都発 地域教育のすすめ—学校がかわる地域がかわる』では、「地域教育」を「地域の子どもは地域で育てる」という意識を地域に培う教育」のこととし、その内実を、「地域の一員としての自覚と態度を育む」、「地域全体で子育てをする気運を醸成する」、「地域の教育的機能を活性化し教育力を高める」の3項目で整理している。ここでいわれる地域教育とは、単に学校教育の機能要件を満たすものというより、地域全体が子どもに関わることによる「地域づくり」を目的としているとみて良いだろう。

矢野俊は⁴⁾、学校教育の重要性をふまえた上で、「地域社会の生活を通して行われる人間形成的機能、さらにそれらを背景ないし基盤として行われるべき学校教育のあり方の再検討、再吟味こそは、学校教育の非教育的あり方や生活遊離が批判されている今日、緊急な課題をなすものであろう」（p.106）と主張した。

このとき、「地域」をどう捉えるかが問題である。矢野は地域について、玉野井芳郎に依拠しながら⁵⁾、「人間だけでなく、人間以外の動物、植物、微生物をも含めた生命の維持と再生産を可能にする自立した生活空間の単位」と包括的に定義する。玉野井らの用いる「地域主義」を評価し、「地域が歴史的、地理的、自然的な制約を前提としてもつ個性を尊重し、住民の地域への一体感に即して、地域の自主分権をすすめようとする」企画として肯定的に位置づけている（p.113-114）。「地域主義」に対する批判をふまえて、それを伝統的／封鎖的なムラ社会への復帰を目指すものではな

く、「開かれた人間の集団生活における自覚的
主体としての個人を主とした生活構造」や
(p115)、「コミュニティの創造」を目指すもの
として主張した⁶⁾。

矢野は教育を広くとらえ、「必ずしも意図的、
具案的になるを要せず、人間の価値形成作用
であるならば、意図や計画性のあるなしにか
かわらず、すべて教育概念に包摂」される
(p.125) としている。

その上で、「地域教育力」について説明し、
①社会規範（生活上の協働による当該社会の
価値体系、行動基準の習得）、②生活体験（生
活圏において比較的自主的自発的に行う諸経
験）、③地域集団（子ども会などの地域団体
や仲間集団）、の3層によって構成されるもの
とした。

以上、見てきたような「地域教育」という
概念は、教育を学校の校舎から解放し、その
立地する地域社会との関係で捉え直すものと
みなすことができる。

1-2) コミュニティ・スクール (CS) への注目

コミュニティ・スクール（以下CSと略記）
は、戦後すぐに「地域教育学校」として注目
されたものであるが、その後2000年（H12）
頃から、新しい学校運営の形として再び注目を
集めるようになった。個々の学校に「学校
運営協議会」が置かれることによってCSは
成立する⁷⁾。

2015（H27）年12月21日の中教審答申（「新
しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校
と地域の連携・協働の在り方と今後の推進
方策について」）において、教育改革の方針が
「地方創生」と明確に結びつけられて提示
され、学校と地域の連携・協働のあり方として、
「地域とともにある学校への転換」、「子供

も大人も学び合い育ち合う教育体制の構築」、
「学校を核とした地域づくりの推進」という
方針が掲げられた。ここで核になっているの
がCSである。

2016（H28）年7月に文科省初中局で作成
された「コミュニティ・スクールって何?!
～魅力からつくりかたまで、お教えます～」
というパンフレットによると、CSとは端的
に「学校運営協議会」（以下、学運協と略記）
を設置している学校のことである。当該教委
がこの学運協を置く学校を指定し、委員を任
命する。委員には、地域住民、生徒児童の保
護者、その他教委が必要と認めるものが充て
られる。学運協はその機能として、①校長が
作成する学校運営の基本方針を承認する②学
校運営について、教育委員会又は校長に意見
を述べることができる③教職員の任用に関し
て教育委員会に意見を述べるができる、
という権限をもっている。

このパンフレットによるとCSは、学校に
おける教育課題を解決し、子どもたちの生き
る力を育むために、地域住民や保護者を積極
的に学校運営に参加させることで、学校と地
域との連携・協働体制を目指すとされている。
先の中教審答申では「全ての公立学校におい
てCSを目指すべき」とし、「現在任意設置と
なっている学校運営協議会の制度的な位置づ
けの見直しも含めた方策が必要」と踏み込ん
だ。因みに、2013（H25）年に文科省によ
って作成された「コミュニティ・スクールと学
校支援地域本部について」という資料では、
CSの成果として、「学校と地域とが情報を共
有するようになった」（91.4%）などの地域
関連の指標が上位を占めているものの、併せ
て「地域からの苦情が減った」、「いじめ・不
登校・暴力などの生徒指導の課題が解決した」、

「児童生徒の学力が向上した」などの生活指導や学力向上なども成果として強調されている。

また、先の答申では、従来の「学校支援地域本部」に代わって、「地域学校共同活動」や「地域学校協働本部」が提起され、今までの一方的な「支援」から、双方向の「連繋・協働」が強調されている。個別の活動ではなく、総合的・ネットワーク的な活動が、多様に、しかも継続的・組織的に展開することが期待されている。

しかしながら、先の地域教育の概念と比較検討すると、施策的に方向付けがなされるCSは、公的な学校組織をいかに効率的に運営するかという動機に彩られているように見えてしまう。前出のパンフレットで、「教職員にとっての（CSの：筆者註）魅力」として、「地域の人びとの理解と協力」、「地域人材の活用」、結果としての「子どもと向き合う時間の確保」などが挙げられていることについては若干の疑問が残るところだ。また、「地域教育」における「地域づくり」と、「地方創生」とはどのように切り結ぶのかはあまり明確ではない。

CSは、学校の組織やその内部だけを志向するものではないのではないか。それは学校を取り巻く環境である「コミュニティ」をも志向するものでもあるはずである。

池田寛は、「教育コミュニティ」という概念によって「学校・園への参加を通じて新たにつくられる人のつながり」⁸⁾を強調した。分業を前提とした既存の学校を「閉じられた教育」とし、それを「開かれた教育」に転換していくことが目指されたのである。

また、貝ノ瀬／松永は「スクール・コミュニティ」という概念を提示した⁹⁾。ここでは「公立学校を重要な社会資源としてとらえ直

し、コミュニティ・スクールから、学校を核とした地域社会である“スクール・コミュニティ”へと発展させていく」ことが目指される。この捉え方が「コミュニティ創成」の原案とあって良い。「学校という地域生活の基盤であるインフラストラクチャーを活用し、地域とともに、もち寄ることができるリソースをフル稼働させることで、これまで行政の担ってきた“縦割り行政”から、“総合行政”として実施していくことができるようになる。さらには、教育の枠を超えて地域が主体となって事業化も可能になると考えている」とされる。

行政の在り方にまで踏み込んで積極的に定義されるCSは、現段階において主流とはいえないが¹⁰⁾、少なくともそのような実践例が存在することは記憶にとどめておく必要があるだろう。

因みに、2017（H29）年4月現在で、全国のCS導入校は3,600校で、公立小中学校の1割以上に登っている。本論における対象地域である、沖縄県での設置状況は4.8%、白川郷のある岐阜県では30.2%である¹¹⁾。

1-3) モダニティの問題

ところで、地域教育、CSともに、それらが位置付く「地域」または「地域社会」とは何なのだろう。日常的にも自明視され、諸施策がア priori に措定する「地域」とは、それほど明確なものとはいえないのではないか。この「地域」という概念を、近代の特性という観点から振り返っておきたい。

A.ギデنزは、モダニティを検討し、そのダイナミズムが以下の3つの源泉から生じており、それが相互に関連していると述べた¹²⁾。

①時間と空間の分離：もともとは渾然一体

だったものが、「時計」や「暦」が時間を定量化し、「地図」が空間を定量化する。その結果、特定の状況（生活世界としての地域共同体や自治会、町内会等）から人びとを解き放し、合理化した新たな組織（企業など）を準備し、歴史の充当利用を可能とした。

②脱埋め込みメカニズムの発達：物々交換と異なり、貨幣は時空間を超越して物事を価値づける。さらに、専門家は人格というより、専門知識や専門技術によって信頼を獲得していく。結果的に、両者は社会関係を前後の文脈や関係の直接性から切り離していく。

③知識の再帰的占有：人は自らの行為の根拠と不断に接触していく。新しい知識の学習によって自分たちの行為は不断に修正され、それによって自分の生きる「世界」は常に更新されていく。例えば、離婚率の高さや夫婦関係の煩雑さ、時にはそこで生じる暴力や抑圧の存在が、婚姻に至る動機を侵食し、それを押しとどめることになる。言い方を変えれば、「社会的世界について認識することが、その社会的世界の、不安定な、変化しやすい特質を促し」、「伝統の普遍的固定制」を徐々に開放する¹³⁾。

すなわち、「地域」、「地域社会」、「地域共同体」の「崩壊」という、よく目にする言説は、俗に言われるように「個人の利己心」に還元できるものではなく、近代の特性に起因した構造的なものであるとされるのである。

地域共同体についてギデンズの言説をまとめてみよう。

「伝統的文化を近代文化と比較する際、社会分析で頻繁に示されるような夢想的な共同

体観は避けなければならない（傍線、引用者。以下同）。（中略）前近代のほとんどの状況では大半の都市を含め、現場という環境は、折り重なった社会関係が一群の束をなしている場所であり、したがって、社会関係の宇宙的拡がりの度合いの低いことが、社会関係の時間を越えた結束をもたらしていた。（中略）近代の交通手段が可能にした、定期的な密度の高い移動形態（さらには、異なる生活様式に対する認識）に比べれば、住民の大半は、総じて移動することもなく、隔離された生活を送っていた。前近代の関係状況においては、現場は、近代の時代環境のもとでは実質的に消滅し見られなくなったかたちで、存在論的安心感の焦点をなし、そうした安心感に寄与していたのである」（ギデンズ 前掲 pp129-130）。

かつての共同体において確立されていた安全・安心な関係は、社会関係の拡がりと同トレード・オフで徐々に失われつつある。「一定の場所に緊密な関係性が埋め込まれているという意味での“共同体”は、たとえその崩壊過程が個々の状況でどの程度進行しているかについて人によって見解が異なるとしても、明らかにかなりの程度崩壊してきている」（ギデンズ 前掲 p146）。

CSが前提にする「コミュニティ」は、ギデンズが注意を促したような「夢想的な共同体」になっていないかどうか、ここは注意しておく必要がある。

1-4) ネットワークという捉え方

もう一つ重要な概念について触れておきたい。

私たちは自身の生きる生活世界において様々な関係を取り結んでいる。それらを様々

な審級によって区分することは可能だが、ここでは見田宗介の言う「交歓する関係」と「尊重する関係」に依拠しておきたい¹⁴⁾。「交歓する関係」とは生きる意味と喜びの源泉としての他者関係であり、「尊重する関係」とは相互の生き方の自由を尊重し犯さないために最低限度のルールを設定する関係である。重要なのは、これらが家を含む組織や集団毎に設定されるのではなく、個人の志向性の産物であることである。

集団ではなく個々の関係から共同体を捉え直す観点はネットワーク論として纏められる。特定地域を「コミュニティ」として概括する議論は、対象となる組織や共同体（ここには家族も含む）を閉じたもの、完結したものと、独立したシステムのように扱いやすい。このような視点に対して「ネットワーク論」は、個人とその関係を中心に捉え直す視点を採用する。ウェルマンは「コミュニティ問題」という論文で、コミュニティを語る多くの論者は、「規範的な統合」や「合意」など、「連帯感」が維持される条件にばかり目がいき、さらには第一次的な紐帯が地域の中に「あるもの」という考え方にとらわれてきたと批判し¹⁵⁾、個々のネットワークをコミュニティと読み替える「コミュニティ解放論」を提起した¹⁶⁾。コミュニティ解放論によれば、「いまや第一次的紐帯は密に編まれた単一の連帯へと束ねられているわけではなく、まばらに編まれ、空間的に分散し、枝分かれした（ramifying）構造をもつようになっている」。それは制度的に完結してもいないし、ムラの構造をもっていないが、「枝分かれした構造のために、産業化した官僚制社会システム上に分化して点在する様々な資源への直接的・間接的なつながりを広く提供することができる」。重要

なのは、連帯したメンバーの「義務感」ではなく、二者関係の質や接触維持の容易さ、ネットワーク内の誰かが別の資源への間接的な繋がりを紹介できるかどうかなど、「それは複数のネットワーク間の結合の問題なのである」¹⁷⁾。

ネットワークという視点を採用することで、地域共同体がそのうちに内属して生活する個人とそこに限定された相互関係という捉え方を超え、人びとの移動やSNSなどの交通や通信技術の進展に伴った関係構築の在り方を扱うことが出来るようになる。

以上の内容を暫定的に取りまとめると、地域教育の延長線上にCSを配置した「コミュニティ創成」の取り組みの必要性、さらにそ

読谷村行政区一覽表（平成24年4月）

| | 字名 | 世帯数 | 人口 | 未加入世帯 | 未加入率 |
|----|-------|-------|--------|-------|-------|
| 1 | 喜名 | 626 | 2,002 | 481 | 43.5% |
| 2 | 親志 | 71 | 190 | 104 | 59.4% |
| 3 | 座喜味 | 519 | 1,551 | 183 | 26.1% |
| 4 | 伊良皆 | 284 | 870 | 463 | 62.0% |
| 5 | 上地 | 29 | 77 | 110 | 79.1% |
| 6 | 波平 | 827 | 2,540 | 372 | 31.0% |
| 7 | 都屋 | 225 | 687 | 261 | 53.7% |
| 8 | 高志保 | 492 | 1,581 | 344 | 41.1% |
| 9 | 渡慶次 | 425 | 1,260 | 205 | 32.5% |
| 10 | 儀間 | 268 | 808 | 187 | 41.1% |
| 11 | 宇座 | 398 | 1,251 | 144 | 26.6% |
| 12 | 瀬名波 | 319 | 931 | 213 | 40.0% |
| 13 | 長浜 | 330 | 929 | 353 | 51.7% |
| 14 | 楚辺 | 793 | 2,286 | 341 | 30.1% |
| 15 | 渡具知 | 317 | 935 | 326 | 50.7% |
| 16 | 比謝 | 151 | 436 | 289 | 65.7% |
| 17 | 大湾 | 206 | 618 | 228 | 52.5% |
| 18 | 古堅 | 241 | 684 | 650 | 73.0% |
| 19 | 大木 | 293 | 855 | 456 | 60.9% |
| 20 | 比謝缸 | 53 | 149 | 184 | 77.6% |
| 21 | 牧原 | 76 | 241 | 184 | 70.8% |
| 22 | 長田 | 38 | 119 | 54 | 58.7% |
| 23 | 大添 | 235 | 697 | 360 | 60.5% |
| 24 | 横田自治会 | | | 238 | |
| 25 | 波平団地 | | | 107 | |
| 26 | 比謝団地 | | | 89 | |
| | 合計 | 7,216 | 21,697 | 6,926 | 51.7% |

の条件として、近代の特性をふまえた再帰的な関係の検討とネットワークの展開、これらが検討課題として浮上してくる。

それでは諸地域ではどのような取り組みがなされているのだろうか。

2. 地域教育の取り組み

2-1) 沖縄県読谷村における「地域教育」

2-1-1) 読谷村における地域課題

以下の4点については筆者による一連の研究で到達した諸課題である。

- ①「行政区一覧表」に見るように、読谷村においては行政区（自治会）加入率が低下しており、この時点で既に加入率は約5割である。この状況を打開するために、新しい住民組織システムを構築する必要がある。この時、加入未加入を問わず子どもが参集するという「学校」の特質は、注目に値するという。この考え方は、CSの考え方に限りなく近いと言えるだろう。
- ②学校は居場所と関係の提供を行う。先にも示したように、村内には5小学校があり、それぞれの立地する地域との関係がまだ保たれている。その通学圏である行政区（自治会）が学校と連携することによって、言い換えれば、子どもの育成を通して行政区（自治会）を活性化していくことが重要。これも地域活性化のための一方法となる。
- ③子どもへの地域芸能の伝承による、参加と再生産の回路を確保する。芸能を教えられる人が子どもたちと関わる回路を増やすことによって、地域文化の中核である芸能を活性化する。
- ④子ども交流を媒介にした他地域やネットワークと繋がることで、子どもだけではない大人の交流にも多角的に繋がっていくこ

とが出来来る。多層的なネットワーク構築による活性化。

以上の4点はそれぞれが地域づくりの重要なテーマとなっている。この①、②について読谷村教育委員会にてヒアリングを行った。

2-2) 読谷村教育委員会（特に教育長）でのヒアリング：（2013年9月に実施）

1) 読谷村におけるCSについての見解

・文科省が提示するCSは都市部をモデルとしているように見える。沖縄では地域との連携が十分にとれているところが多く、現段階でCSの機能は満たされている。沖縄では「わった一学校：私たちの学校」という認識があり、地域の方々との行き来は頻繁である。このような事情から、CSを導入することに積極的にならない地域が多いのではないか。

2) 夏休み期間における教員の公民館「派遣」

- ・沖縄では行政区（この当時では字）ごとに公民館があり（いわゆる自治公民館）、これが地域生活の拠点になっている。夏休み期間などは子どもたちの居場所にもなっている。
- ・2013年度から、各小学校に依頼して、夏休み期間中に教員を各字公民館に行ってもらうようにした。
- ・日数は決めていないが、全ての教員が一度は字公民館に行ってもらえた。
- ・教委として、それを事業化はしなかった。事業化すると縛りとなり、各教員の負担感も増すことになる。
- ・字公民館で何をするかは決めていない。場合によっては補習をしても良いが、単にお茶を飲んでくるだけでもよい。趣旨は、地域の方々と教員がコミュニケーションを

取ってくること、地域の方に顔を売って
くること。ひいては、学校の教員が地域に入っ
ていくこと（傍線筆者 以下同）だった。

- ・読谷村の学校教員は、圧倒的に村外出身の方が多いため、まずはこの地域のことや住民の思いを知って欲しい。
- ・読谷村は字公民館のシステムがしっかりしているため可能だった。学校と公民館との繋がりは重要である。
- ・公民館長（＝自治会長）に5月頃からお願ひして、夏休みに実現した。その際、小学生だったら、字に未加入世帯の子どもでも受け入れて欲しいとお願ひした。

3) 地域住民やPTAとの繋がり

- ・学校運営や経営において、地域の人達とのつながりは重要である。地域の方が学校をサポートする率は非常に高い（例えば、通学時間帯における安全見守り隊、朝の読み聞かせへの住民有志の参加、卒業式への参加）
- ・すでに子どもが成長して学齢期の児童がいなくても、高齢者世帯であったとしても、地域の方々が学校を支援してくれることはある。
- ・字（自治会）によっては、いまだに「学事奨励会」（学校で努力したり、良い成績を収めたりした場合に、地域の公民館で表彰されること）が生きているところがある。
- ・自分が一番意識しているのは、教員が地域の声をどう拾い上げていくか、ということ。

以上から、学校と地域の自治公民館、地域住民との連携がそれなりに成立していることが見て取れる。ただ、以前ならば読谷出身の教員を優先的に採用し、地域文化等をもっと手厚く教えることが可能だったとの述懐も教

委内で聞かれた。

学校側が敷居を下げ、教員が地域に出て行くという試みは極めて興味深い事例である。

2-2) 岐阜県白川村における実践

筆者が白川村に触れたきっかけは、2012年から沖縄県読谷村と白川村とで始まったことも会交流である。

この交流において、読谷村子ども会育成連絡協議会（以下、読子連）では、交流の「ねらい」を、①自然環境、生活環境の違いを理解し体験する②相互交流を通して、歴史文化に触れ学び視野を広げる③自ら進んで多くの友人をつくり友好を深める、を挙げている。特に芸能交流にはかなり力を入れており、それを通じた地域文化の学習と地域アイデンティティの確立が目指されている。

一方、白川村ではより広い文脈でこの交流が位置づけられており、テーマは「ひとりだち」というキーワードで表されている。交流事業においては、自分たちの郷土芸能としての「古代神」が演じられ、それぞれの集落毎での振り付けの違いも表現されている。ただし、それは演舞に終始するのではなく、それぞれの違いをふまえた上での「ふるさと学習」に結実していると言える。

交流のさなか、白川村の子どもたちは白川村の特徴を紙芝居形式のクイズとし、それを会場の人々や読谷の交流団に発問していく。その製作のプロセスそのものが、白川村という自らが生活する舞台の理解を深め、それが共同作業を通してたがいに共有されていく。孤立した個人ではなく、重層的な相互作用によってたがいにたかめ合っていく「ひとりだち」。村内に高校がない白川村にとって、その体験の共有は貴重なものだろう。

白川村は2013年(H25)に小中一貫のコミュニ・ティ・スクール「白川郷学園」を立ち上げた。白川小学校と白川中学校は隣接しており、橋によって校舎を繋ぐ、併設型である。白川郷学園の共通目標は「ひとりだち」。サブテーマは「自立:自分で考え行動できる姿」「共生:進んで他と関わり自己を高める姿」「貢献:他のために働く姿」となっている。重点施策は、「確かな学力づくり」、「ふるさと学習」、「英語学習」とされている。さらに学校と地域が連携しながら子育てを行い、地域を活性化し、それが一つのうねりとなって結集していくことが目指されている。

白川村教育委員会で作成された資料では、CSにする理由を以下の3点にわたって説明している。①これからの時代を生き抜く力の育成:子どもたちの生きる力は、学校だけで育めるものではなく、多様な人々と関わり、様々な経験を重ねていく中で育まれるもの。②地域から信頼される学校へ:保護者や地域住民が学校運営に積極的に参画することで、学校をよりよいものにしていこうという当事者意識を高め、子どもの教育に対する責任を分担。③学校を核とした地域づくりを:学校と地域の協働の取組を通じて、地域の将来を担う人材の育成を図るとともに、地域の人々のつながりを深め、コミュニティの形成・活性化に発展。

以上3点は、学校の活性化ではなく、学校を活用した地域活性化であるという点において極めて興味深い。コミュニティの形成と活性化というテーマは自分達の地域の存続に危機意識を持っているところで極めて重要なテーマになっている。「地域に開かれた学校」から「地域とともにある学校」へと力点を映している。

2017(H29)年4月から、白川郷学園は9年間一貫の義務教育学校となり、より地域の特性を柔軟に反映させることが出来るようになった。保育園も教委が所管となり、より長いスパンで「ひとりだち」が模索される。

以下、白川村教育長からのヒアリング。(2014年9月実施)

・白川村には「守り、つなげなくてはいけない財産」が二つあるという。一つは未来からの財産である「子どもたち」。二つ目は過去からの財産である、先人が守り繋いできた文化。

「過去からの財産」の代表的なものとして、世界遺産となった切妻合掌造りの集落があり、その維持が象徴的な意味を持つ。茅葺き屋根の葺き替えは集落総出で行われるが、この相互扶助を「結(ゆい)」と呼ぶ。合掌造りの保存運動を中心に、そこに様々な伝統芸能の保存が結集し、大きなうねりになったという。白川村は厳しい自然条件と生産性の低い山間の土地であり、「結」精神は浸透していた。

「未来からの財産」については、先にも触れた「白川郷学園」が重要である。H23年度から、保育所も教育委員会の所轄となり、0歳から15歳までの一貫教育ができるようになった。これを「縦の教育」と呼ぶ。対して、「横の教育」がそれぞれの地域と人を結びつける、学校運営協議会である。もともとあった「結」の精神も、地域が高齢化し、人口も減少している上に、二つの小学校を統合したため、地域と子どもたちの接点が少なくなっている。だからこそ、「地域の方の力を学校にお貸しいただき、学校は地域へ子どもたちの活力を届ける」仕組みとして、学校運営協議会が活用されているという。

人口が減少し、高齢化も進む地域において、

子どもを学校に囲い込むのではなく、地域に開いていくことで地域そのものを活性化させていくことが目指されている。それは地域に排他的に内閉するのではなく、子どもたちの成長に伴って、地域外やネットワークを積極的に活用した「開放的な」方向性に繋がっていくものと期待したい。

2-3) その他地域における、特にCS関連の取り組み¹⁸⁾

CSによる「コミュニティ創成」を意図する試みを対象地域以外にもいくつか挙げておきたい。

①秋田県由利本荘市矢島小学校

- ・学校が統廃合になっても、地域に住んでいる人には学校経営にきちんと参加してもらわなければならない。限界集落になったり、PTAもないという地区があっても、それでも地域の大人が依然として土地を耕しているわけで、その耕している一人として学校に携わってもらえないかというのが、CSを導入した一つのきっかけである¹⁹⁾。
- ・CSを始めた理由は学校が独りよがりにならないため。昨今の学校事情をみると、学校のことしか考えず、学校の活動を独立して構想する傾向が見受けられるが、そこには地域との乖離が生じている。学校はそのようなものではなく、もっと地域の中にあって、地域から愛されることによって学校の存在価値が発生するし、そこに付加価値が出てくると思っている²⁰⁾。

②山口県長門市

長門市のCSの特徴は、「地域教育ネット」の中心となる油谷公民館が地域とのコーディネート機能を担っているところにある。「地域教育ネット」は幼児期から中学校卒業程度

までの子どもたちの育ちや学びを地域ぐるみで見守り、支援することを意図した山口県の施策となっている体制づくりで、幼児期から中学校卒業までを概ね中学校区を単位として学校づくりと地域づくりの一体的な推進を目指し、コミュニティの再構成を県内各自治体の状況に応じて推進している²¹⁾。

③熊本県阿蘇郡産山村 産山村立産山小中学校

（学校統廃合問題を解決するために、中学校に隣接する形で小学校を新設し、施設一体型の小中一貫校とした）

産山小中学校の両校長は、「成功の秘訣は、教育がその地域にどれだけ特化できるかだ」と力強く述べた。この学校に赴任して、「村民の負託に応える教育」とはどういうことかを真剣に考える機会が増えたという。それまで、自分の学校のことだけをやっていれば良かったものが、学校が地域を支える役割を担っていると感じたためである。そこで思い至ったのが、学校は人づくりやものづくりもやらなければならない、ということだった。校長はこれを、「産山の、産山による、産山のための教育」ととらえている。この実現には、教育長、学校長をはじめとして、教員が、学校の中から地域に出て行き、そこでの関係を深めることが重要だという。CSは地域との連携や融合の積み重ねの結果としてある²²⁾。

3. 地域づくりからコミュニティ創成へ

3-1) 何のための学校と地域の連携か？

今までの事例とはかなり温度差がある認識を記しておきたい。

ある地域において、芸能活動を通じた地域づくりを精力的に行っている知人を介して、当該地域の教育委員会（学校教育課）からCSに関するヒアリングを行った（2013年当

時)。

その地域においては学校と地域との連携については「学校支援ボランティア」という形で実現している(内容としては「読み聞かせ」、「見守り」、「給食指導」など)。現在、30数校ある市内の小中学校で、CSの指定は考えていない。学校運営協議会など、学校の運営に地域住民が関与する必要を感じない。

試算では、現在のゼロ歳児が学齢期に達するまで、当該市における子ども数は変化しないと出ており、新たな取り組みについては今のところ必要ない。

地域の諸問題については学校ではなく公民館が主体となっており、そことの連携は取れている。学校行事に関連したテント設営など、学校から公民館に依頼するし、公民館の企画は学校を通して告知される。学校長は当該地区の公民館の運営審議会に入っており、自治会長との繋がりも取れている。

このヒアリングについて、地域づくりに携わる知人の見解も紹介しておきたい。

学校は組織であるため、動きが取りづらい。地域のニーズは多種多様であるため、組織的に対応しづらいところがあるのではないかと。一方で、公民館は社会教育が自己目的化してしまい、こちらもフレキシブルに対応しづらいところがある。

これらを繋ぐものとして、PTA組織に期待する。PTAはカッチリとした組織であり、なおかつ学校に携わる「当事者」である。常に新しい人が入ってくる可能性があり、そこで体験や学習を通して、地域デビューをしてくればよいのではないかと。

地域を活性化していくためには、地域資源としてあるものならばそれがCSであれ、おやじの会であれ、PTAでも何でもよい、その

ような地域に偏在するものをうまく活性化し結びあわせていくことが必要なのではないか。

3-2) コミュニティ創成の可能性へ

上で見たように、学校を組織として捉え、文科省を頂点とする、県教委、区市町村教委などが三角錐構造を形成する官僚制構造の最下層へと位置づけていくとき、個々の取り組みは上位下達の命令系統を体現するものではなくなくなってしまう。本論において主張してきたのは、それが位置付く地域社会の活性化を、コミュニティ創成というより積極的な概念を用いながらその可能性を模索するというものだった。人口減少社会における「地方創生」という課題はこの延長線上にあり、個別領域や機関、組織を超えた地域づくりが求められるのはこの所以である。重要なのは、個別地域や専門分野に特化するのではなく、個々の関係性を開かれたものにしていくことであろう。

本論の内容に戻れば、重要なのはCSという形式ではなく、人びとの参加とネットワークをいかに構築できるかということであろう。「コミュニティ創成」とはこのような意味において重要な鍵概念となる。

学校や教委が制度的なシステムに依存し、地域社会やコミュニティへのまなざしを排除するような認識は、実はまだまだ根強いとも考えられる。だが、現実には「地方消滅」と言われる人口減少は進行しつつある。近視眼的な対応を超えて、次世代をいかにデザイン²³⁾していくか、課題はそこにある²⁴⁾。

3-3) 今後の課題

①地域と学校との連携は、子どもの育成という点において共通の基盤のうえに成り立つ

ており、この意味で連携は必須であろう。ただし、ここには一方における「お客様化」した地域住民の存在は無視できないし、他方では学校において「トラブル・メーカー」²⁵⁾としての排他的な地域住民の捉え方が流通していることが予測される。これを超える為にはコミュニティ創成への参加の回路をどのように構築していくかが課題となろう。

- ②重要なのは、「地域」か「学校」か、という二項対立図式ではなく、さらには、「行政」か「民間」ということでもなく、様々な取り組みとネットワークを積層していくことこそが重要なのではないか。先にも述べたコミュニティ創成とは、この結果として成立するものだろう。それらの情報を取りまとめ、提供していく機能を行政に期待したい。
- ③「ネットワーク論」で見えてきたように、物理的な「土地」に枠づけられた、ウチとソトとを分割するのではなく、関わろうとする意志によって関係はいくらでも構築しうるものとして捉えることも可能であろう。総務省の提起した交流人口の概念を引くまでもなく、志向性に媒介された「関係性」こそが、ネットワークの基盤となると考えられる²⁶⁾。

<付記>本研究は平成25年度せせらぎ助成金の給付を受けたものである。

注

- 1) D.J.グリーンウッド・M.レヴィン「アクション・リサーチによる大学と社会の関係の再構築」
N.K.デンジン・Y.S.リンカン『質的研究ハンドブッ

- ク1巻』所収、北大路書房、2006 参照
- 2) 谷富夫・芦田徹郎編著『よくわかる質的社会調査 技法編』ミネルヴァ書房、2009, p.6
- 3) 谷富夫・山本努編著『よくわかる質的社会調査 プロセス編』ミネルヴァ書房、2010, p.18
- 4) 矢野峻『地域教育社会学序説』東洋館出版、1981
- 5) 玉野井芳郎『地域主義の思想』農山漁村文化協会、1985
- 6) 地域主義への批判として、伏木久始は以下を挙げている。[地域埋没的で国際関係から隔離（日本民主主義教育協会）、認識の高まりを抑制する地域万能主義（上田薫）]という批判がある。伏木久始「川口プランのカリキュラム開発プロセス」、『信州大学教育学部紀要 第113号』、2004、(p.134)
- 7) 2013年4月段階で指定校数1,570校。文科省は2017年までに全公立小中学校の1割（3,000校）を指定する数値目標を立てた。
- 8) 池田寛編著『教育コミュニティ・ハンドブック』解放出版社、2001：p8
- 9) 貝ノ瀬滋／松永透「地域運営学校（コミュニティ・スクール）の可能性」、天笠茂編『学校管理職の経営課題—これからのリーダーシップとマネジメント2「新しい公共」型学校づくり』所収、ぎょうせい、2011
- 10) 例えば、学校運営協議会の機能である「教員の任用」について、それを項目から外す地方公共団体も多い。
- 11) 「2017年全国コミュニティ・スクール研究大会 in岐阜」資料より
- 12) A.ギデンズ『近代とはいかなる時代か』而立書房、1993：pp.13-74
- 13) ギデンズ前掲p.63, 73
- 14) 見田宗介『社会学入門』岩波新書、2006：pp.177-179
- 15) バリー・ウェルマン「コミュニティ問題」野沢慎司編・監訳『リーディングス・ネットワーク論』勁草書房、2006所収pp.159-200
- 16) コミュニティ解放論とは、コミュニティ喪失論、コミュニティ存続論とは異なり、第一次の紐帯が存続し、その重要性を失っていないことを認める

コミュニ・ティスクールによるコミュニティ創成の可能性

が、「密に編まれ、しっかりと境界づけられた連帯
というかたちで組織されることはなくなっている」
(ウェルマン前掲, p165) とする

- 17) ウェルマン前掲, pp.166-167
- 18) ここでの情報は以下の資料による。文部科学省
「平成24年度文部科学省委託調査研究報告書 地
域とともにある学校づくり、学校からのまちづく
りの推進に関する調査研究—コミュニティ・ス
クールによる効果と自治体の教育施策推進に関す
る調査研究」2013年
- 19) 文科省、前掲、p290
- 20) 文科省、前掲、p291
- 21) 文科省、前掲、p338
- 22) 文科省、前掲、p349
- 23) 山崎亮『コミュニティ・デザインの時代』中公
新書、2013を参照
- 24) 因みに、ここで触れられているコミュニティの
再構築という課題は、社会福祉領域における「社
会的孤立」への処方としても期待されているとこ
ろである。詳細は、河合克義他編『社会的孤立問
題への挑戦』法律文化社、2013などを参照。
- 25) 葉養正明「“学区”論から見た地域社会学校論」
『新・地域社会学校論』（明石要一編）ぎょうせい、
1998, p.167
- 26) 総務省による「交流人口」という概念はここに
位置づければ明瞭になる。