



## 「地域社会と教育」研究の「新段階」と課題

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2012-11-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小内, 透 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00003488">https://doi.org/10.32150/00003488</a>

# 「地域社会と教育」研究の「新段階」と課題

小 内 透

## I 問題の所在

高度成長期の地域社会の変貌とともに下火となり、「低迷」を続けていた「地域社会と教育」に関する教育社会学的研究が、1970年代後半以降、今日の「教育の荒廃」状況の克服という共通の志向性を持ちながら活発化しつつある。矢野峻編『だれが教育をになうべきか』<sup>(1)</sup> (1979年)がその画期を作りだしたものとわれ<sup>(2)</sup>、それ以降、清水義弘、松原治郎らによって精力的にこの分野の研究が進められている。これらの研究は、矢野峻らの「地域教育の分業化論」<sup>(3)</sup>、清水義弘の「学校機能委譲論」<sup>(4)</sup>、松原治郎らの「地域生涯学習社会のシステム化論」<sup>(5)</sup>等に示されるように、「地域社会と教育」に関する明確な理論的仮説を提示しながら展開されている点に、従来になかった大きな特徴がみられる。いいかえれば、久富善之の言うように、「地域社会と教育」研究が「新段階」<sup>(6)</sup>をむかえたといってもよい。

しかし、いうまでもなく、近年の「地域社会と教育」研究が真に「新段階」にふさわしいものとなるためには、研究の活性化状況それ自体や明確な理論的仮説の提示のみでは必ずしも十分とは言えない。むしろ、そこでは、こうした理論的仮説が「地域社会と教育」の相互関連の現実的メカニズムを的確に把握し、「地域社会と教育」の今後の展開方向を示しているかどうかこそが、「新段階」にふさわしい研究たりえているかどうかの試金石になるといえる。その意味で、現段階において、こうした観点から、「新段階」をむかえたとされる近年の「地域社会と教育」研究を吟味し、改めてこの分野の現状と課題を明らかにする必要があるといえる。なぜなら、この分野における長い「低迷」状況を脱して活発化しつつある現状をより確実なものにする必要があると考えるからであり、それを通して「教育荒廃」状況克服に真の意味で貢献しうる研究の内実を作り上げていく必要があると考えるからである。

そこで、本稿では、「地域社会と教育」研究の「新段階」をつくりだしてきた、矢野峻、清水義弘、松原治郎の各氏を中心とした三つのグループの研究を対象として、各論者の理論的仮説とそれをベースとした実証研究の検討を行い、現段階における「地域社会と教育」研究の特質と問題点を明らかにする。そして、その上で「地域社会と教育」研究の今後の課題と展望を提示する。これが本稿の目的である。

## II 「地域社会と教育」研究の「新段階」と到達点

### 1. 「地域教育の分業化論」

「地域社会と教育」研究の分野に画期をもたらしたとされる矢野峻編『だれが教育をになうべきか』は、「地域教育の分業化論」という理論的仮説を提示し、それに基づいて地域社会における「教育の分業化」の現状と展望について実証的に明らかにしようとしたものである。それは、「教育の分業化」という概念を用いることによって、近年問題とされるようになった「地域社会の教育力」<sup>(7)</sup>の衰退という事態を明らかにする試みでもある。したがって、そこでは、なによりもまず、「教育の分

業化」に関する理論的仮説の有効性について、吟味を行う必要がある。

そこで、矢野らの「教育の分業化」に関する理論的仮説を簡単に要約すると次のようになる。すなわち、①「教育の分業化」という事態は、元来ヨーロッパの産業革命にともなう近代学校やクラブ・サークルという教育専門機関の成立と、家庭での教育機能のしつけへの限定化によって生み出されたものである。しかし、わが国の場合、これと異なり、近代学校の成立過程は必ずしも「教育の分業化」をもたらさなかった。それは、学校・地域・家族のもろもろの集団が、村秩序の維持、ムラの発展、そして一人前の育成という共通軸でむすびつけられ、それぞれが独自性を発揮することがなかったからである。②したがって、わが国において「教育の分業化」が成立したのは、ヨーロッパよりはるかに遅れ、戦後の高度成長期以降となった。それは、経済の高度成長の中で、地域社会が大きく変質し、それにもなつて家族と学校と地域との「教育の分業化」が進展するという形をとったのである。③だが、そこで重要なことは、こうした「教育の分業化」が歪んだあり方を示しながら進展したことである。それは、「教育の分業化」が二つの問題を生み出したということである。一つは、家族や学校、地域で展開される教育が、生活から分離し、遊離したものとなったことであり、もう一つは、「教育の分業化」によってそれぞれの機関、集団が別個の論理で動くようになり、分業の混乱状態（子どもの成長にとって必要な多面的な能力の育成が、誰によっても全くやられていない状態）を生じさせたという問題である。

矢野らは、こうした理論的仮説を踏まえ、つづいて、実際に子どもの様々な「能力」の育成を誰が現実的に担い、本来は誰がそれを担うべきであると考えているのかという点について、教師、父母、地域の構成員を対象として実態調査を行い、現実に教育の分業の混乱状況が存在していることを明らかにしている。その上で、さらに、こうした状況を克服するための方策として、教育のあるべき分業体制の確立のため、「母親連合」→「父母連合」→「地域教育協議体」の組織化をすすめ、地域の全員がそれぞれの担うべき役割について確認するための「調印式」を行う必要があるという主張を展開している<sup>(8)</sup>。

こうした「教育の分業化」に関する理論的仮説は、たしかにそれを提示したこと自体が、従来の「分析視角の未確立」<sup>(9)</sup>を特徴とした「地域社会と教育」研究を大きく前進させる意義を有しているといえる。また、仮説の検証のために行われた実証研究そのものが、数多くの「今日の（注一教育）危機の実態を浮き彫りにしている」<sup>(10)</sup>点で高く評価できる。しかし、逆に、そこには大きな問題点が存在していることにも注目する必要がある。

第一に、「教育の分業化論」の場合、問題にしている対象が「子ども」に限定されているという点である。現段階の地域社会における教育を問題にするときには、「子ども」のみでなく地域住民の各層を対象にした「生涯教育」・「生涯学習」の視点がどうしても必要となっており、その意味で、矢野らの「教育の分業化論」は「地域社会と教育」の一側面のみしか問題にしていないといえる<sup>(11)</sup>。

第二に、「教育の分業化」の展開される場としての地域社会の範囲が主として「通学区」レベルに限定されているという点である。これは、一方で、「地域社会における教育」にとって重要な位置をしめる「地方自治体」を軽視しているという点で問題がある<sup>(12)</sup>。と同時に、他方で、「教育の分業化」を一つの地域社会内の問題として考えているという点においても問題が残る。今日の地域社会は「地方自治体」を基本として捉えるべきであり、同時に、「相対的自律性」を保ちつつ国民社会の中に「開かれた」形で、相互に関連しながら存在しているものとして把握すべきである。それゆえ、一つの地域社会を対象として「地域社会と教育」の問題を考える場合においても、国民社会レベルでの「社会と教育」の全体構造の中に位置づけて考察する必要があるといえよう。

第三に、「教育の分業化」の概念では、地域社会における教育事象を（「子ども」の教育に限定し

ても) 十全に把握できないという問題がある。それは、①教育という事象は分担を明確化しえない部分を広範に含んでいること<sup>(13)</sup>、②教育の分担されている部分と全く分担されていない部分(「分業化の混乱状況」)のみに目が向けられ、教育のうち同一の機能が複数のものによって担われている場合の実態が見落とされること、③教育と形成、無意図の教育と意図的な教育との関連が把握できないこと<sup>(14)</sup>などに端的に示されている。こうした問題は、本質的には、「教育の分業化論」が教育の分担者の解明によって地域社会における教育事象を分析しようとしている点に起因していると思われる。いかえれば、「教育の分業化論」では諸個人の社会的な「形成」過程の全体像が把握しえないということである。それゆえ、そこでは、教育の分担者側からの分析ではなく、逆に諸個人の社会的形成過程の側から分析すること、すなわち諸個人の生活の歩みを通じた社会的形成過程の解明とそれに対する社会的諸機関、社会的諸集団、社会的諸関係の役割を分析することが何よりもまず求められるであろう。

第四に、「教育の分業化論」では「地域社会の教育力」の衰退の原因を把握できず、したがって「教育荒廃」克服の道筋も明らかにしえない。なぜなら、「教育の分業化」の現実には、それ自体が今日の「地域社会の教育力」の衰退の一端に他ならず、「教育の分業化」の実態把握は「教育力」の衰退の現象形態の解明にはなりえても、「教育力」の衰退の原因を把握することには決してなりえないからである。それは、地域社会における教育の問題状況克服の道筋として「地域の全員がそれぞれの担うべき役割について確認するための『調印式』を行う必要がある」というきわめて抽象的な主張がなされていることに端的に示されている。そこでは、むしろ、すくなくとも地域社会における産業構造変動とそれを基底とした地域住民(とその子弟)の生産・労働・生活の全過程の変容のあり方を解明することが、「地域社会の教育力」の衰退の原因を明らかにし、「教育荒廃」克服の道筋を明示するための出発点になるといわなければならない。

このように、矢野らの「地域教育の分業化論」は「地域社会と教育」研究の理論的仮説を明示したという意味で「画期的」な意義を有しているが、「地域社会と教育」の相互関連のメカニズムと今後の展開方向を解明するという点からみると、その内実は必ずしも十分なものとはいえないものであることが明らかとなる。

## 2. 「学校機能委譲論」

矢野らの「地域教育の分業化論」の提起に続いて、清水義弘によって「地域社会と教育」研究の分野に関する問題提起がなされた。それは、矢野とほぼ同様、子ども(ないし青年)の教育問題のひとつとして、「地域社会と教育」の問題を取り上げたものである(その意味で、「地域社会と教育」研究という観点からいうと、矢野らと同じくそもそも問題として取り上げる対象が限定されているという弱点がある)。

すなわち、清水はまず現代の「地域社会と教育」の関連について二つの問題点を指摘する。一つは、共同体意識や地域連帯感の稀薄化、とりわけ地域社会の中の諸集団の教育力の衰退とその断層によってもたらされた「地域に根ざした教育」の崩壊であり、もう一つは学校の官僚組織化にともなう地域社会からの独立化という問題である。こうした現状認識に立って、清水は現状の問題解決のために「学校の地域社会化」と「地域社会の学校化」の必要性を主張する。

このうち、「学校の地域社会化」とは、今日の学校が抱えるに至った雑多な機能を整理して基本的なもののみを残し、他は地域社会へ返還委譲すべきであるという考え方である。清水の理論的仮説が「学校機能委譲論」として特色づけられる所以である。これに対して、「地域社会の学校化」は、「地域社会の教育的意義」を回復するための観点として提唱されたものであり、地域社会の中の多

様な集団、施設、機関、団体、組織などが青少年と成人の区別なく、彼らに対して教育的活動を協力分担することを意味している。しかし、こうした協力分担は決して自発的になされるわけではない。そのため、地方公共団体、なかんずく教育委員会によって計画的に組織化し推進される必要があるとされる。そして、その組織化は具体的には①既存の教育機関の整備拡充と効果的配分、②眠れる教育資源の開発と活用という二つの手続きを必要とするとされている<sup>(15)</sup>。

このように、清水の理論的仮説は、たしかに一方で「学校機能委譲論」として特色づけられる内容を有している。しかし、同時に他方で学校機能の一部が委譲される地域社会そのものの、「学校化」という形での教育的再編をも含んだものとして捉えられなければならない。その意味では、鐘ヶ江晴彦が清水の主張に対して、「紙屑籠に投げ込んでも、ごみは目の前から消えただけでなくなりはない」のに、地域社会を「学校が直面している諸問題（目障りなごみ）を投げ込む紙屑籠として扱」っているとして、「地域社会への返還委譲による学校機能縮小論は、一種の紙屑籠理論 Waste basket theory であるといわざるをえないであろう」<sup>(16)</sup>としているのは、必ずしも妥当な評価とはいえない。「地域社会の学校化」に関して具体的な方法論を展開している点を正当に評価すべきであると考えられる。

しかし、そのことは、清水の主張する理論的仮説に欠点がないことを必ずしも意味するものではない。

第一に、そもそも清水の展開する「地域社会と教育」に関する理論的仮説は、地域社会における現実の教育問題解決のための「具体的方法」としての性格がきわめて強固であり、本来それを導く前提となるべき「地域社会と教育」の相互関連の現実的メカニズムを明らかにすることは立論の埒外におかれているという問題がある。たしかに、清水はこうした理論的仮説の提示と共に、この点に関連する実証的共同研究<sup>(17)</sup>も行い、そのまとめとして「学校の地域社会化」と「地域社会の学校化」の提起を行っている。しかも、その研究報告書の中では、一つの都市的地域を事例としながら学年の上昇にともなう学校文化や学習塾の機能の変化、現代の「学歴社会」下状況に特有な児童の生活の特徴などについて興味深い調査結果を示している。にもかかわらず、結局、具体的事例に即した「地域社会と教育との相互関連」の現実が必ずしも十全に明らかにされず、それらの調査結果と最後の問題提起が十分に結び付いていないのが実情である。その意味で、清水の主張は現実的基盤を欠くものであるといえる。「地域社会と教育」の現実的な関連構造を明らかにすることなしに真に現実的で有効な問題解決の展望は提起できぬといえよう。

第二に、清水の主張を現実の地域社会における教育問題解決の「具体的方法」そのものとして検討してみても、そこにはすくなくとも問題があることが指摘できる。例えば、①「地域社会の学校化」を地域社会の中の多様な集団、施設、機関、団体、組織などの組織化によって達成するとしているが、如何なる集団、機関、団体、組織を如何なる論理で組織化するのか、もし教育にかかわるもの全てを対象とするならば本当にそうした組織化が可能であるのかなどといった点をつめる必要があろう。また、②「地域社会の学校化」や「学校の地域社会化」を推進する主体を地方公共団体あるいは教育委員会としている点も大きな問題であろう<sup>(18)</sup>。なぜなら、それら自身、「教育荒廃」状況の責任の一端を担っており、地域社会の住民をぬきにして、それらの課題を確実に達成することはできないからである。さらに、③現段階の日本において一つの地域社会の内部のみで「学校の地域社会化」や「地域社会の学校化」が可能なのかという問題もある。こうした点からみて、清水の提起は将来展望のための「具体的方法」としても、多くの問題を残しているといえる。

### 3. 「地域生涯学習社会のシステム化論」

以上みてきたように、矢野峻らの「地域教育の分業化論」や清水義弘の「学校機能委譲論」は、「地域社会と教育」研究に新段階をもたらす意義を有していたが、同時にすくなくとも問題をももっていた。これに対して、こうした矢野や清水の理論的仮説を批判しこの分野の研究をさらに飛躍させようとしたものが、松原治郎らが提起した「地域生涯学習社会のシステム化論」である。それは、松原「生涯教育と地域社会」(1980年)や松原・鐘ヶ江『地域と教育』(1981年)において理論的に展開され、これを基礎にして長野県上田市を対象とした実証研究が行われている(松原・久富編『学習社会の成立と教育の再編』(1983年))。

その「地域生涯学習社会のシステム化論」は、矢野や清水と同様に「地域社会と教育」との関連のもつ本来的意義と現実とのギャップの克服を最も基本的な問題意識として有している。それは、「地域社会の現状をとらえてみると、実は日本の地域社会には、無尽蔵といってよいほどの大きな教育力が潜んでいる。広い意味での人々の学習にかかわる機関、集団、人間関係が無数にあるし、実際に機能している。……ただ問題は、一つには教育機能にかかわりのあるこれらの機関、施設、集団が、あまりにも相互に脈絡なく存在していることと、いま一つには、地域教育体制の核となるべき組織的教育機関としての学校が、地域社会から隔絶し、孤立する傾向にあることである」<sup>(19)</sup>という言葉に端的に示されている。そして、こうした認識の上に、矢野の新しい「地域教育の分業体制」の確立、清水の「地域社会の学校化」と「学校の地域社会化」というビジョンにかかわって、学校や公民館を中心とした広い意味での人々の学習にかかわる機関、集団、人間関係をシステム化<sup>(20)</sup>し、「地域生涯学習社会」の態勢をつくりあげていく必要性を問題解決の展望として提起するのである<sup>(21)</sup>。

このように、松原らの理論的仮説は、現実の問題解決の具体的なビジョンは異なるものの、問題意識や地域社会の再編成の必要性の認識という点で、矢野や清水らと共通したものを有しているといえる。

しかし、松原らの場合、「地域社会と教育」の関連の現実的メカニズムの解明にあたって、すでにみた矢野や清水らの理論的仮説と異なる独自の視点を打ち出している点にも注目する必要がある。第一に「地域社会と教育」の問題を、子どもにとっての地域社会の教育的意義だけでなく、地域住民に対する社会教育の現状と課題をも含めてとらえていること、しかもそれらをそれぞれ別個の問題としてではなく、「地域生涯学習社会」としての地域社会という視点から地域住民層全体の問題として総合的に明らかにしようとしている点である。この点は、矢野や清水を含め、従来のこの分野に欠けていた視点・方法であり、重要な意義があるといえる。第二に、その際、地域住民層の「生活構造」の解明と地域教育のネットワークの洗い上げという二側面から「地域社会と教育」の関連を明らかにしようとしている点である。それは、諸個人の日々の生活過程を通じた社会的形成過程とそれに対する教育諸機関等の機能に着目しているという意味で、従来ともすれば、「地域の教育力」「地域に根ざす教育」等、比較的あいまいな表現で取り扱われていた「地域社会と教育」の関連を、より明確にとらえうる一つの方法として評価してもよいと思われる<sup>(22)</sup>。

しかしながら、こうしたメリットにもかかわらず、彼ら自身が行った実証研究をも含めて検討すると、松原らの理論的仮説にはいくつかの点で克服されるべき問題が存在していることも事実である。

第一に、「地域社会と教育」の関連にかかわる現実をより明確にとらえるうえで一つの重要な方法である地域住民層の「生活構造」の解明という視点が、上田市を対象とした実証研究においては、地域住民層の生活課題やそこにひそむ学習課題を必ずしもリアルにうきばりにしきれていないという点である。それは、子ども、青年、一般住民といった世代的に異なる各層の生活構造を検討する

際、彼ら（及び子弟）のおかれた階級・階層的位置のもつ影響にほとんど注意が払われていない点に大きな原因の一つがあると思われる。いかえれば、地域住民層の「生活構造」の解明という視点そのものが、地域住民層の階級・階層的位置のもつ意義についての認識を欠いたものとなっているということである。その意味では、「地域住民の生活構造の解明」という視点そのものは重要なものであるにもかかわらず、それがきわめてフラットな形でとらえられており、有効な視点として生かされるべき内実が必ずしも十分に備わっていないことを物語っているといつてよい。

第二に、「地域教育のシステム化」のビジョン自体、更に吟味する必要がある。とりわけ、①学校や公民館を中心とした広い意味での人々の学習にかかわる機関、集団、人間関係をシステム化するという場合、公的な学校教育・社会教育機関だけでなく、それとは大きく性格を異にする私的営利的教育機関としての塾、「労働者の企業へのインボルブ」<sup>(23)</sup>を一つの重要な契機とする企業内教育、さらに労働組合の学習活動等々を「システム化」＝「統合」することが果たして可能なのかという点、②地域社会に存在する諸機関には国民社会における経済的・社会的諸機構の一分肢として存在しているものも多いが、「システム化」論はこうした現実を軽視し一つの地域社会内のみで「システム化」を完成させようとしているという点、③「システム化」がもしかりに可能であったとしても、それが『(地域と)生活との乖離』と『地域の崩壊』とを同時に克服する<sup>(24)</sup>という「統合」の目的を達成する上で妥当な方法なのか等々の点で疑問が残る。これらの点にも、地域住民の「生活構造」と同様、地域社会において異なる志向性を持ちながら重層的に存在する様々な機関、集団、人間関係を極端にフラットな形で単純化し、しかもそれらを他の地域社会との関連をぬき一つの「独立」した地域社会内において捉えようとする傾向が看取される。

そのため、第三に、実証研究で明らかにされた結果から「地域生涯学習社会」の成立の可能性を論じているが、それを導き出す論理が必ずしも説得的ではない。つまり、松原らは上田市を対象とした実証結果から、今日の現実の中にある「地域生涯学習社会」への「可能態」として、①住民の学習・文化・スポーツ活動への熱いエネルギー、②社会教育諸機関とその従事者の活動の力、③「学校と地域社会」をめぐる「学習社会化」と「学歴社会化」との二つの極端な背反的動向→学校教育の構造転換の必然性という「三つの力」をあげている。しかし、それらは別の箇所ではそれぞれ重要な課題をもつものとして把握されており<sup>(25)</sup>、そこにはそれらが「地域生涯学習社会」の成立をもたらす「可能態」としてストレイトに評価しえぬ内実を有していることがみてとれる。その意味で、こうした論述自身が、「地域生涯学習社会」の成立の困難性・非現実性の一端を物語っているといわねばならない。

このように、松原らの「地域生涯学習社会のシステム化論」は、矢野や清水にはみられなかった独自の視点を提起したものの、それらが十分に深めきれていないという問題をかかえているのである<sup>(26)</sup>。

#### 4. 「新段階」の到達点

以上、「地域社会と教育」研究に「新段階」をもたらしたとされる矢野、清水、松原らの理論的仮説を具体的に検討してきた。そこで、矢野、清水、松原らの理論的仮説に共通する諸問題をまとめると以下の如くなる。

第一に、各論者に共通していた弱点として指摘しなければならないことは、「地域社会における教育の再編成」に関するビジョンが鮮明に打ち出されているのに対し、その基礎となるべき「地域社会と教育」の関連の現実的メカニズムの解明が必ずしも十分なものとなっていないことである。それは、もともと久富善之のいうように、矢野、清水、松原らの追究するテーマが、①閉鎖社会とな

って教育的活力を失った学校を地域社会に開き、②崩壊にある地域社会を立て直してその教育力を回復し、③「地域社会と教育」の再編成をめざすという点にあり<sup>(27)</sup>、「学校の地域からの孤立」「地域教育力の衰退」という「地域社会と教育」の関連についての一般的で定型的な否定的認識を所与の前提として、「地域社会と教育」のあるべき関連像を描く点に力点がおかれがちになったことに基づいているといえる。この点は、彼らの理論的仮説が「地域教育の分業化論」、「学校機能委譲論」、「地域生涯学習社会のシステム化論」等の如く「地域社会における教育の再編成」に関するビジョンそれ自体によって特徴づけられている点にも象徴的に示されている。しかし、たとえいかに鮮明なビジョンであっても、その基礎となるべき「地域社会と教育」の関連の現実的メカニズムの解明が十分なものとなっていないならば、決して現実的な展望をもちえぬことはいうまでもない。その意味で、この点の解明が現段階における「地域社会と教育」研究の一つの大きな課題といえよう。

第二に、「地域社会と教育」の関連の現実的メカニズムの解明が十分なものとなっていないという場合、とりわけ問題とされるべき点は、「地域社会と教育」の関連を検討する際、各論者とも学校をはじめとする諸機関、諸集団、諸関係を重視する反面、地域住民層の階級・階層的に規定された生産・労働・生活とそこにおける諸個人の社会的形成過程のあり方を軽視していることである。それは、矢野や清水の場合にはいうまでもなく、地域住民層の「生活構造」の解明と地域教育のネットワークの洗い上げという二側面から「地域社会と教育」の関連を明らかにすることを提起した松原らにも当てはまるものである。なぜなら、松原らのいう地域住民の「生活構造」把握の方法では、階級・階層的に規定された地域住民層の現実的存在形態や意識構造が把握できないからである。この点は、近年の「学歴社会論」の中で問題とされている「教育」に対しての階級・階層の持つ意義の大きさ<sup>(28)</sup>を考えると、決して看過できない重要な問題であるといつてよい。それゆえ、そこでは、階級・階層的視点をすえた諸個人の生活史分析および現実の生産・労働・生活過程分析<sup>(29)</sup>を通じた社会的形成過程の解明と、それに対する地域社会の社会的諸機関、社会的諸集団、社会的諸関係の役割を分析することが不可欠に必要となるといえよう。

第三に、「地域社会と教育」の構造や再編の問題を検討する際、三者とも、ある特定の限られた範囲の地域社会を事実上「自己完結的な」対象としていることである。たしかに、矢野らの場合には主として「通学区」を地域社会の範囲とし、清水や松原らは「地方公共団体」「地方自治体」を一つの地域社会の範囲として重視しているという相違はある。しかし、限られた範囲の特定の地域社会を対象とし、その中で事実上自己完結する形で「地域社会と教育」の関連構造を問題とし、「地域教育の再編成」のビジョンを提起している点では共通している。この点は、基本的には、戦後直後隆盛した「コミュニティ・スクール論」に対する牧野巽らの指摘と同様、地域社会の「自律性」の過大評価と「開放性」の軽視という批判が当てはまる<sup>(30)</sup>。しかもその後、かつての地域社会の共同性はさらに稀薄化し、地域社会の諸機関・諸集団自体が全国的な諸機構や諸団体に組み込まれていくなかで、地域社会の「自律性」が大きく低下してきていることを考えると、この問題はより一層重視される必要がある。その意味で、ある特定の地域社会（基本的には、「地方自治体」を基礎単位とすべきである）を対象としたインテンシブな実証研究そのものを、国民社会レベルでの（地域）社会と教育の「全体構造」の中に正当に位置づけることが何よりもまず求められているといつてよい<sup>(31)</sup>。

こうして、「新段階」をむかえたとされる「地域社会と教育」研究は、少なくとも、①「地域社会と教育」の関連の現実的メカニズム解明の不十分さ、②階級・階層的に規定された生産・労働・生活過程とそこにおける諸個人の社会的形成過程のあり方の軽視、③「自己完結的な」地域社会把握という問題をかかえているといわざるを得ないのである。

### III 「地域社会と教育」研究の課題と展望

それでは、以上のような問題を克服し、「地域社会と教育」研究をさらに発展させるには何が必要となるのであろうか。最後に、この点についてこの分野の今後の課題と展望という視点から明らかにしていこう。

#### 1. 「地域社会と教育」の現実分析の重要性

この点で、まず指摘しなければならぬことは、すでに述べた如く、「地域社会と教育」の現実的な関連のメカニズムについて、基礎的で具体的な実態分析を行なうことがきわめて重要な課題となっているということである。

たしかに、「地域社会と教育」の現実的な関連について、かつての地域社会における教育のあり方や教育にとっての地域社会の本来的意義を基準として否定的に把握されるのが、現段階においては、すでに一般的となっている。しかも、それは「学校の地域社会からの遊離」、「地域社会の教育力の衰退」といった言葉に示されるように、きわめて定型化された一般的認識になるまでに至っている。したがって、そこでは、改めて「地域社会と教育」の関連の現実的なメカニズムを解明する必要性は、必ずしも見いだすことはできない。

しかしながら、そうした認識には二つの問題がある。第一に、かかる認識は、今日の地域社会や「地域社会と教育」の関連のあり方が地域社会間で基本的に同質化されているという考え方を、事実上含んでいるという点で問題がある。それは、「地域社会と教育」の関連についての否定的認識が、ほとんどの地域社会に共通する一般的な認識にまで到達している点に端的に示されている。しかしながら、現段階における地域社会は、「全般的都市化」「都市化社会」の形成・成熟という一部の論者の指摘<sup>(32)</sup>にもかかわらず、むしろ不均等発展の度合を深化させているのが現実である。それゆえ、地域社会における教育のあり方もそれに規定されながら、不均等な姿を示すものとなっていると考える必要がある。その意味で、「地域社会と教育」の関連についての否定的な一般的認識は、こうした地域社会間における教育のあり方の相違を十全にその視野に入れたものとはなっていないといえる。

第二の問題は、従来の認識においては地域社会の否定的な状況に目が向けられるあまり、諸個人の社会的な形成にとって地域社会のもつ意義が軽視されているという点である。たとえば、もしかりに特定の地域社会において「学校の地域社会からの遊離」「地域社会の教育力の衰退」という否定的な一般的現実が存在していたとしても、諸個人は現にそうした地域社会の中で生産や労働に従事し、生活を営んでいることはいうまでもない。しかも、それを通して自らの主体としての技術・知識や価値志向・価値意識を様々な問題を抱えながら形成していることも決して否定し得ない事実である。いいかえれば、従来の否定的認識が当てはまる地域社会においてさえ、諸個人の社会的な形成過程はたゆまず展開されているのであり、その意味で、諸個人にとっての地域社会の教育的意義が皆無となることはありえないといえる。したがって、従来の「地域社会と教育」に関する否定的認識においては、こうした視点が十分にすえられていなかったといっても過言ではない。

こうした意味において、現在、「地域社会と教育」の現実的な関連のメカニズムの実態を改めて基礎的・具体的に把握することが、この分野のきわめて重要な課題となっているといえるのである。いいかえれば、そうした課題の達成は、一方で、従来のきわめて定型的・一般的な否定的現実認識をのりこえるうえで不可欠に必要となっているということであり、同時に、他方で、転換期にある現代社会の「地域社会と教育」の現実的あり様を明らかにし、現段階にみあった「地域社会と教育の関連性の再編成」に関するビジョンを構築する上できわめて大きな意義をもっているということ

である。

しかし、その場合注意しなければならないことは、従来この分野で行なわれてきた特定の地域社会を対象としたインテンシブな実証研究という方法のみでは、そうした課題を十全に達成することはできないということである。なぜなら、現段階における地域社会は相対的自律性を保ちながらも、基本的には国民社会の中に「開かれた」形で相互に関連しながら存在しているからであり、インテンシブな地域研究をモザイク的に組み合わせても「地域社会と教育」の現実的な関連のメカニズムについての全体像は明確にはならないと考えられるからである。それゆえ、そこでは、どうしても、一方で、①全国的な「地域社会と教育」の関連の現実的メカニズムに関するマクロな全体構造分析を行う必要がでてくる。そして、同時に、他方で、②それと結びつけながら特定の地域社会を対象としたインテンシブな実証研究に取り組み、その上で、③両者を統合することが求められているといわねばならない。

## 2. 「地域社会と教育」に関するマクロな全体構造分析

このうち、全国的な「地域社会と教育」の現実的な関連のメカニズムに関するマクロな全体構造分析は、従来ほとんど試みられなかったものであり、その意味で、この分野の新しい課題として積極的に取り組む必要がある。

もとより、こうした課題にこたえようとする試みがこれまで皆無であったわけではない。客観的にみれば、こうした課題にある程度こたえうるものとして、各種統計資料にもとづくいわゆる「教育地図」<sup>(33)</sup>に関する研究等の試みも行われてきている。しかし、それは指標のとり方<sup>(34)</sup>や都道府県のみを地域社会の単位としている点で問題が残り、また従来の特定の地域社会を対象としたインテンシブな「地域社会と教育」研究との総合という志向性を必ずしも有していない。その意味で、それは、ここでの課題に全面的にこたえうるものとはいいがたい。それゆえ、そこでは、新たな視点から、この課題にアプローチして行くことが求められているといえよう。

その際、重視すべき第一の点は、地域社会における教育諸条件や教育水準の地域的不均等発展の実相を明らかにするという視点である。こうした視点は地域社会自体の不均等発展のあり方が深化している現実の中で、ますます重要なものとなっている。いいかえれば、それは一方で、地域社会間の比較を通して各々の地域社会における教育の特質を鮮明にすることを意味している。と同時に、他方で、それは、国際的にも高い水準にあるといわれるわが国の教育の現実を教育の地域格差という点から逆照射し、そのことによってわが国教育の現実的課題の一端を浮き彫りにすることをも意味している。

第二に重視すべき点は、すでに述べた如く、現段階の地域社会が基本的に「開かれた」ものとなり、地域社会間の関連が深化しているのと同様に、地域社会における教育のあり方それ自体も「開かれた」形をとるようになってきているという点である。

それは、一つには、地域社会における教育関係の諸機関・諸集団自体が全国的な諸機構や諸団体に確実に組み込まれてきている点に端的に示されている。しかも、それは学校教育・社会教育等における教育内容からの地域性の喪失、画一化の進展という問題をも生み出している。かかる事態は、いわば、地域社会における教育の系列化・官僚制化の進展と呼ぶべきものである。

二つめにそれは、諸個人の社会的な形成過程がすでに一つの地域社会内では完結しえなくなっていることにも現われている。たとえば、「高学歴化」の進展と高等教育機関の不均等な地域配置のもとで、青年達は地域間移動を余儀なくされている。また、成人になっても今日の地域経済をめぐる厳しい状況下、転職をも含めた地域間移動を強いられながら、自らの新たな主体的条件を形成

している者も少なくない。これを、地域社会の側からみれば、地域社会における教育のあり方が、地域間移動を行なう者にとっても「開かれた」ものとなっていることを意味している。しかも、通勤・通学圏をはじめとする「生活圏」の広がりがかような傾向に拍車をかけている。

三つめに、今日の情報社会化の進展のもとで、各種のマス・メディアを通して、それ自体地域性を克服した多様な教育過程が全国的に展開されていることを忘れてはならない。いわば、いかなる地域社会においても「全国ネット」とでもいうべき、教育過程が進展しているのである。したがって、地域社会における教育のあり方自体がかようなマス・メディアを通じた「全国ネット」の教育過程の影響を受けながら展開されていると考えなければならない。この点においても、地域社会の教育のあり方はすでに「開かれた」ものとなっているといえよう。

このようにみえてくると、全国的な「地域社会と教育」の現実的な関連のメカニズムについてのマクロな全体構造分析は、①教育諸条件・教育水準の地域的不均等発展、②地域社会における教育の「開かれた」あり方という二重の視点から取り組む必要があるといわねばならない。いいかえれば、こうした全体構造分析を通してはじめて、逆に特定の地域社会の構造と教育の関連についての現実的メカニズムが浮き彫りになると考えられるのである<sup>(35)</sup>。

### 3. 特定の地域社会を対象としたインテンシブな実証研究

しかしながら、「地域社会と教育」に関するマクロな全体構造分析は、そのみで、「地域社会と教育」の現実的関連を全面的に解明しうるものではない。そこでは、むしろ、こうした全体構造分析をふまえ、特定の地域社会を対象としたインテンシブな実証研究自体をも推進していくことが不可欠に必要となるといえる。

もとより、そこで問題となるのは、いかなる視点でインテンシブな実証研究に取り組むのかということである。その場合、ここでは、諸個人の社会的形成過程にとって地域社会が果たしている現実的な役割と地域社会の形成・発展にとって諸個人が現に果たしている役割を統一的に明らかにするという視点を重視すべきである。それは、「地域社会と教育」の現実的な関連を解明するにあたって、地域社会における諸個人の社会的な形成の側からアプローチすることに重点をおいている点で、学校などの諸機関、諸集団、諸関係の側からの分析に傾斜しがちであった従来の研究にはみられぬ特徴があるといつてよい。

#### (1) 諸個人の社会的形成過程の階級・階層性と地域性

ところで、ここで注意する必要があるのは、諸個人の社会的形成過程という場合、それを階級・階層的に規定されながら展開されているものとして把握しなければならないということである。

いいかえれば、それは、たとえ同一の地域社会においても、諸個人の社会的な形成過程は彼らの階級・階層的なあり方によって大きく異なるものとして把握する必要性を意味している。いわばこの点に、諸個人の社会的形成過程の多様性の客観的根拠があるといつてよい。その意味で、従来、少なからぬ実証研究において、結局、地域社会における家庭、学校、他の社会集団等のもつ教育的機能の問題点の一般的・定型的な指摘しかなされず、必然的に「地域社会における教育の再編成」に関するビジョンそれ自体の提唱が性急になされてしまいがちになるのは、この点をふまえていないことにその原因の一端があるといつても過言ではない。

しかし、このことは、特定の地域社会における諸個人の社会的形成過程に内在する共通性を無視することを意味するものではない。事実、特定の地域社会には他の地域社会とは異なる、①独自の自然や文化、②独自の諸機関や諸活動、③独自の諸集団や諸関係などが存在し、それらが諸個人の社会的形成に階級・階層をこえて大きな役割を果たしている場合もありうる。いわば、それは、諸

個人の社会的形成における共通の地域性とでも呼ぶべきものである。それゆえ、ここに、「地域社会の教育力」が問題となる実在的根拠があるといつてよい。

こうした意味において、特定の地域社会における諸個人の社会的形成過程は、その多様性をもたらす階級・階層性と共通性を導く地域性を統一して初めて確かなものとして把握できるといわなければならない。

### (2) 諸個人の生産・労働—生活過程と社会的形成過程

もとより、階級・階層性と地域性に彩られた諸個人の社会的形成過程は具体的には諸個人の生産・労働・生活の全過程の中で展開されているということを忘れてはならない。したがって、この点をふまえないければ、諸個人の社会的形成過程の把握も抽象的なものにとどまざるをえない。

ところで、こうした観点は第一に、諸個人の社会的形成は生産・労働・生活上の問題に対応しそれを解決しようとする過程で、もっとも確実に自らのものとして内在化されるということを含意している。つまり、生産・労働・生活上の問題・課題への対応という切実性こそが諸個人の学習行動・社会的形成に大きなインパクトを与えるということである。

第二に、諸個人の社会的形成が生産・労働・生活の中で展開されるという場合、それは過去と現在の生産・労働・生活の歩みを通して諸個人が変化・発展していくことを意味している。したがって、そこでは諸個人の現在の生産・労働・生活過程だけでなく、その歴史的な過程＝生活史にも注目しなくてはならない。

しかし、第三に、将来の生産・労働・生活上の目標や将来志向が日常の行為の動機づけとして重要な意義を有している点も見逃してはならない。いわば、諸個人の生産・労働・生活の未来像が、現在の諸個人の学習行動・社会的形成のあり方に大きな影響を及ぼしているということである。

こうして、ここに、生涯教育・生涯学習の視点にたつて、「地域社会と教育」の関連性を解明する必要性の根拠があり、「子ども」と「成人」とよつての地域社会の教育的意義を統一する視点が見いだせるといつてよい。

しかし、第四に、このことは、「子ども」と「成人」とよつて地域社会がもつ意義について、まったく同様な方法で分析することが可能であることを意味してはしない。なぜなら、かつてとは異なり、現段階における子どもの生活は基本的に生産・労働過程を含まないものとなっているからであり、同時にそれは学校や親などによつて制度的・ないしは意識的に統制された側面を強く有しているからである。したがって、「子ども」を対象とした場合、その社会的形成過程は、①「成人」と同様、現時点での生活上の問題・課題への対応という切実性に根ざしていると同時に、②「成人」に比べ将来の生産・労働・生活を目標にした動機づけ＝将来志向により強く規定され、しかも③学校・教師、家族・親、他の社会諸集団などの彼らに対する期待によつても大きく規定されているものとして捉える必要がある。その意味で、「子ども」と「成人」の地域社会における社会的形成過程は統一的な視点から把握することを基本にすえながら、同時に相対的に独自の分析方法を用いなければ、その姿は十全に明らかにしえないといつても過言ではない。

### (3) 諸個人の社会的形成過程と地域社会の形成・発展への連動

ここで、忘れてはならないことは、こうした階級・階層的に規定された生産・労働・生活とそこにおける諸個人の社会的形成過程は、同時に地域社会の形成・発展に大きく連動していくものであるということである。すなわち、それは、生産・労働・生活上の問題・課題への対応の切実性に大きなインパクトを受けながら展開されていくものである限り、当然その対応の結果が諸個人自身の主体の変化・成長とともに生産・労働・生活のあり方の変化を生み出し、それを媒介としながら、新たな地域社会（さらには国民社会）の形成・発展をもたらすことにつながるということである。

なぜなら、現段階にあっては、一見私的なものとみえる諸個人の生産・労働・生活上の諸問題の多くが実はいわゆる「社会問題」に根ざしているからであり、その意味で、彼らの抱える問題の完全な解決のためには地域社会（さらには国民社会）のあり方自体が問われざるをえないからである。

しかも、重要なことは、そうした過程は諸個人の生産・労働・生活が階級・階層的に彩られたものであるため、現実には多様な道筋を描きながら展開されているということである。それゆえ、諸個人の抱える問題解決の道すじが同一の方向での地域社会（さらには国民社会）の形成・発展を生み出さず、むしろ利害の対立をはらんだ形で事態が進展する場合もありうるといっても過言ではない。その意味で、諸個人の社会的形成過程がもたらす地域社会の形成・発展自体、階級・階層的に規定された諸個人の生産・労働・生活過程分析を基礎にすえなければ十全に明らかにすることができないといえよう。

こうして、現段階の「地域社会と教育」研究は、少なくとも国民社会レベルでの「地域社会と教育」の「全体構造」分析と特定の地域社会を対象としたインテンシブな実証研究を通して、「地域社会と教育」の現実的な関連のメカニズムを明らかにしていくことが重要な課題となっている。したがって、こうした課題が十全に達成されたとき、「地域社会と教育」研究は確実にさらに一段高い「新段階」をむかえるといえるのである。

〔注〕

- (1) 矢野峻編『だれが教育をになうべきか』西日本新聞社、1979年。
- (2) 久富善之「教育社会学は『地域と教育』研究にどう寄与するか」『教育』国土社、1980年7月号、73頁。
- (3) 矢野峻編『前掲書』、矢野峻『地域教育社会学序説』東洋館出版社、1981年、柳治男「地域社会と学校の論理的媒介としての教育の分業化」『教育社会学研究』第36集、1981年、等参照。
- (4) 清水義弘『地域社会と学校』光生館、1980年、参照。
- (5) 松原治郎「生涯教育と地域社会」『教育社会学研究』第35集、1980年、松原治郎・鐘ヶ江晴彦『地域と教育』教育学大全集9、第一法規、1981年、松原治郎・久富善之編『学習社会の成立と教育の再編』東京大学出版会、1983年、等参照。
- (6) 松原治郎・久富善之編『前掲書』、467～468頁、参照。なお、鐘ヶ江晴彦「概説『地域と教育』の課題と展望」『地域と教育』現代のエスプリNo.184、至文堂、1982年も参照。
- (7) 「地域社会の教育力」ないし「地域の教育力」という表現は、従来主として教育学プロパーの研究者によって使用されていたが、近年教育社会学の分野でも少なからぬ論者によって使用されるようになってきている。しかし、その意味する内容は教育学、教育社会学いずれの分野においても論者によって一様でなく、概念としての規定も必ずしも明確であるとはいいがたい。

こうした状況のもとで、増山均は教育学の分野でのこの用語の従来の使用法を整理し（酒匂一雄・増山均「子どもの発達と家庭・地域の教育力」、『発達の保障と教育』岩波講座子どもの発達と教育7、岩波書店、1979年参照）、「地域の教育力」を、①地域環境の〈影響力〉、②住民運動の〈形成力〉、③学校外教育の〈指導力〉（子どものための教育・文化活動と子どもたちの自主・自治活動）という形で把握すべきであると提起している（増山均『子ども組織の教育学』青木書店、1986年、228～235頁参照）。

増山の「地域の教育力」の捉え方は教育学分野の従来の諸説を整理統合し発展させたものであ

り、この分野では最も体系的なものとして高く評価できる。しかし、全体として住民主体の社会的「運動」に教育力の内容を限定しており、地域社会における（教育関係の）諸機関の持つ教育的意義についてふれられていない点で大きな疑問が残る。

これに対し、矢野は「地域社会の教育力」を「家族の教育力」、「学校の教育力」、「地域の教育力」（これ自体、「社会規範」のもつ教育力、生活体験のもつ教育力、社会集団の教育力に三分される）から構成されるものとしてとらえている（矢野峻『地域教育社会学序説』東洋館出版社、1981年、210～220頁参照）。これは、教育機関の一つとしての学校を「地域社会の教育力」の要素として正當に位置づけている点で評価できる。だが、家族・学校・地域という三要素をあまりにも平板に捉えている点で疑問が残る。

こうした意味で、「地域社会の教育力」ないし「地域の教育力」という表現をより内実のある概念として豊富化していくことが一つの課題となるといえよう。

- (8) 以上、主として、注(1)の文献参照。
- (9) 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、1974年、参照。
- (10) 前掲、久富善之「教育社会学は『地域と教育』研究にどう寄与するか」、73頁。
- (11) 前掲、松原治郎・鐘ヶ江晴彦『地域と教育』、162頁および、星永俊「地域社会の教育力に関する試論」、星永俊・中嶋明勲編著『現代地域社会と教育』川島書店、1985年、191～192頁も参照。
- (12) 同上、参照。
- (13) 前掲、松原治郎・鐘ヶ江晴彦『地域と教育』、161～162頁も参照。
- (14) 注(2)の文献も参照。
- (15) 以上、注(4)の文献参照。
- (16) 前掲、松原治郎・鐘ヶ江晴彦『地域と教育』、159頁、参照。
- (17) 東京都保谷市教育委員会編(代表：清水義弘)『児童生徒の校外生活ならびに親の教育意識に関する調査』東京都保谷市教育委員会、1981年。
- (18) 前掲、松原治郎・鐘ヶ江晴彦『地域と教育』、159～160頁も参照。
- (19) 同上、36～37頁。
- (20) 松原治郎はシステム化の対象となる地域における教育資源のネットワークとして、①施設に着目して——学校教育施設、社会教育施設、社会教育類似施設、企業内教育施設、職業訓練施設、各種学校施設、民間営利教育施設、体育・スポーツ施設、文化施設、レクリエーション施設、②形態・方法に着目して——学校教育、学級・講座方式の社会教育、その他の集合学習、団体・サークル活動による学習、実習・体験学習、個人学習、③活動内容に着目して——学校授業、学校内特別教育活動、学校外教育活動、社会教育活動、研修活動、職業訓練活動、企業内教育活動、社会参加・コミュニティ活動・体育・スポーツ訓練、文化・芸術活動、レクリエーション活動等を例示している（前掲、松原治郎「生涯教育と地域社会」参照）。
- (21) 注(5)の文献参照。
- (22) 注(7)も参照。
- (23) 前掲、松原治郎・久富善之編『学習社会の成立と教育の再編』、240頁。
- (24) 同上、482頁。
- (25) 例えば、①住民の学習・文化・スポーツ活動への熱いエネルギーと、②社会教育諸機関とその従事者の活動の力に関しては、別の箇所「今日の学習・文化・スポーツの住民的活況は、生産・生活・民主主義をめぐるこれら重要課題をまるで回避するかのようである。私たちは、このことから現況をただちに一刀両断するような乱暴な評価を下すつもりはない。しかし、現在の学習・

- 文化・スポーツ活動が生活・地域に根ざしている構造と、その根底に横たわる地域の生活・生産・民主主義の重要問題との関係をどうつかむかは、なお学習主体にとっても上田市社会教育にとっても課題として残されていると思われるのである。」(注一傍点は筆者、前掲、松原治郎・久富善之編『学習社会の成立と教育の再編』、448頁)としている。③学校教育の構造転換の必然性という点も同様な指摘ができる(同上、434~443頁参照)。
- (26) これらの点のいくつかについては、松原の共同研究者・久富善之自身、のちに①今日学校が陥っている病いの深さに対する若干の過小評価、②それとかかわっての生涯学習活動への若干の過大評価があったという自己批判を行っている(久富善之「社会計画と人間主体」, 国民教育研究所・環境と教育研究会編『地域開発と教育の理論』大明堂, 1985年, 177~178頁)。
- (27) 前掲、松原治郎・久富善之編『学習社会の成立と教育の再編』、467頁、参照。
- (28) この点については、藤田英典「社会的地位形成過程における教育の役割」、富永健一編『日本の階層構造』東京大学出版会, 1979年, J. カラベル・A.H. ハルゼー編, 潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳『教育と社会変動』(上・下)東京大学出版会, 1980年等参照。
- (29) 諸個人の生活史分析および現実の生産・労働・生活過程分析の方法については、布施鉄治・岩城完之・小林甫『社会学方法論』御茶の水書房, 1983年, 参照。また、基本的にこうした観点から、産炭都市における高校生の生活史と現実の生活過程の特質を分析したのものとして、拙稿「高校教育の変貌と高校生の生活史・誌」、布施鉄治編著『地域産業変動と階級・階層』御茶の水書房, 1982年, 参照。
- (30) 牧野巽「人口移動と教育」『教育社会学研究』第1集, 1951年, 参照。
- (31) この点については、すでに1950年代に次のような指摘もなされていた。「研究者の間に『地域社会と教育』と言えば、一般に農山漁村や都市などの primary な地域社会と教育との関連の追求を指示する研究上の通念が生じ(ているが)……地域社会を primary なそれに局限することは、複雑な対象を取扱う研究の便宜の上では許されても、より一層対象の真相に近づくという研究の本旨からは到底許され得るものではない。……人間の生活領域が著しく拡大された今日, secondary な地域社会, 特に国民社会と国際社会との圧力は、人々の意識するしなやかにかかわりなく, primary なその隅々にまで加わっている。……この様に多面的な『地域社会と教育』との関連をいま、一軒の家屋に喩えれば——secondary な地域社会, とくに国民社会と教育との関連がその屋根であるとすれば, primary な地域社会と教育との関連はその隅石であり, その土台であろう。」(新館正国「序説」, 海後宗臣・牧野巽編『地域社会と教育』講座教育社会学IV, 東洋館出版社, 1953年, 5~7頁)。しかし、その後の「地域社会と教育」研究においても、実際にはこうした観点は貫徹されなかったといつてよい。
- (32) 奥田道大・副田義也・高橋勇悦『都市化社会と人間』日本放送出版協会, 1975年, 高橋勇悦『都市化社会と生活様式』学文社, 1984年, 奥田道大『都市コミュニティの理論』東京大学出版会, 1983年等々参照。なお, 注(35)の拙稿も参照のこと。
- (33) 新堀通也編『日本の教育地図——県別教育診断の試み』ぎょうせい(体育・スポーツ編<1973年>, 社会教育編<1975年>, 学校教育編<1980年>), 斑目文雄『日本の教育課題——その地域的究明——』第一法規, 1981年, 等参照。
- (34) 例えば, 前掲, 新堀通也編『日本の教育地図——県別教育診断の試み』(学校教育編)において、「教育内容与方法」の指標として, 高校入試制度の地域的特質や有名大学進学者の割合が用いられる(同書, 147~169頁参照)といった例にみられるように, 資料の制約の中でできる限り多くの側面を把握しようとするあまり, 必ずしもふさわしくない指標が用いられている点が見られ

る。その結果、「地域社会と教育」の関連を把握する際の全体的な分析枠組と個々の指標との関連が必ずしも明確ではなくなっている。

- (35) この点についての具体的な解明は今後の課題となるが、その前提となる全国・47都道府県および3256市町村を対象とした地域社会の不均等発展の構造分析と「地域社会」そのものの類型的把握に関する実証的試みについては、すでに別の機会に行っているので参照されたい（拙稿「戦後日本資本主義の発展と地域社会類型変動」『社会学評論』第38巻，第1号，1987年）。

（本学助教授 旭川分校）