

## 教育民俗学の試み

——「もう一つの教育」から学校教育を相対化して見ること——

杵淵俊夫\*

(平成10年4月30日受理)

### 要 旨

本稿は、学校教育の諸問題を一時的で例外的な病理と見て、その原因等を考察するというような立場に立つものではない。近代学校教育がその理念＝設計原理においてもともと孕んでいる問題を確かめるとともに、そうした学校教育がわが国の「近代化」をめざす国家的事業の一環として移植・導入される場合に、民衆の日常生活の人間形成の伝統的習俗と対立し働きかけ合う過程を考察しようとするものである。この種の過程こそ、わが国の学校教育の諸「特質」を、さらにはまた、わが国の学校教育に固有の諸問題を、生み出して形成してきたものだからである。そして、このような、わが国における教育「近代化」の過程、つまり、村々の民衆の民俗としての子育ての伝統と近代学校教育との間の葛藤と相互作用の歴史的過程は、明治初年以来幾つかの進展の段階を経て、近年「高度経済成長」と呼ばれる生産・生活様式の大転換を経験した今、その最終的局面を迎えている。そこで、それら両様の人間形成の様式の統合のあり方として、如何なるタイプのものが成り立っているか…その多様性を展望して整理しつつ、それらの幾つかのものについて、学校教育の諸問題への取組みの仕方や、教育システムとしての今後の発展の可能性を探ること——それが、本考察の目的である。

本稿は、こうした問題関心に基づく一連の考察の前半部を成すものである。

### KEY WORDS

学校化社会 schooling society 民俗 folkways 村落共同体 a rural community  
しつけ teaching manners 家庭教育 hometraining

### (1)

学校教育について、そのさまざまな「病理」が指摘されて、批判されている。しかし、本稿が問題として取り上げて、注目するのは、むしろ、学校教育のいわば「生理」そのもの、つまり、学校教育の全体としての機能とそのメカニズムである。学校組織の或る部分の、或る特殊な働きや運営の仕方がたまたま不適切な事態に陥っているのだから、それを正常な状態に回復させるべく、その場合の特定の原因と見なすべき諸条件を分析的に発見して指摘する…というような問題関心によって、本考察は導かれてはいない。本稿の関心は、むしろ、人々がこれまで自明のこととして暗黙裡に既に前提してきた、わが国の学校教育の全体としての機能やメカニズムそれ自体の在り方に向けられていて、学校教育が（それを取り囲んで広がる）社会生活

\* 教育基礎講座

の諸過程・諸関係のうちで——恒常的な一つの機構として——担って、果たしている、一定の機能・役割に、焦点がしばられている。学校教育のその種の、一定の機能・役割のうちに、(改めて反省的に検討してみるならば)根本的に疑問とすべきことが孕まれているのではないかと、本稿は、問題提起をしようとするものである。そして、わが国の学校教育のそうした構造的な問題の一つとして、本稿は、「学校化社会」と言われるほどの、われわれの生活の「学校依存」の極度の深まりに、特に注目する。

ところで、既に述べた通り、わが国の学校教育にまつわるこうした構造的な問題は、部分的な欠陥でもなければ、一時的で特殊な、偶然のできごとでもない。一時的な、偶然のできごとではない……ということは、それが、(わが国における近代学校教育の展開の)歴史的な諸過程の累積的な結果の総体として、出来し存在しているということである。だから、その種の問題は、それを、わが国への学校教育の(国家的な「近代化」事業としての)移植・導入から現在に至るまでの、学校教育と民衆の生活の伝統的様式との間の葛藤と相互作用の進展の過程に位置づけて、初めて、それが孕んでいる意味と意義とを、その全幅において把握し記述することができる。さて、近代的な学校教育システムはもともと、一貫して合理的に構成された社会組織のうちで、自己規律に基づいて能動的に行為することのできるような人間の訓練・形成をめざして設計された人工的な装置であって、それが、明治初年、わが社会の「近代化」のための一装置として移植・導入されたものである。われわれが今眼にしている、わが国の学校教育の全体としての在り方は、——その諸「特質」と諸問題をも含めて——要するに、その導入以来の、「近代化」装置としての学校(教育)と村々の民衆の伝統的な人間形成の習俗との間の葛藤と相互浸透の歴史的諸過程の累積的な結果として、成り立っているものである。そして、そうであるとすれば、学校教育の基本的な諸問題を目前にして、現在のわれわれがそれについてできることは、それらのうちの或る特定のものだけを——そうした歴史的な文脈から切り離して——取り出して、それを是正・改善するような特殊な「改革」的措施を(利害関係や好みの立場にまかせて)空想する、というような種類のことは明らかでない。そうした行き方が安易で、非現実的なご都合主義であるということは、明らかである。そうではなくて、われわれにできることは、前述のような、学校教育と民衆の伝統的な子育ての習俗との葛藤と相互浸透の累積的諸結果を、その全体においてひとまず引き受けることだけである。ただ、しかし、その種の引き受けに際して、われわれにわずかにできること、そうした歴史的現実を目前にして、それに対してわれわれが働きかけ返す、一つの方法がある。それは、即ち、近代学校教育と民衆の子育ての習俗との葛藤と相互浸透の諸過程の累積された結果の総体として、今わが社会に存続して営まれている学校教育のさまざまな在り方・類型のうちから——われわれの今後の社会生活の全体としての再生産の枠組みの望ましい在り方を考慮し展望しつつ——、或るタイプのものを選択して、それに望みを託すこと、賭けることである。そして、この種の実験の後には、選択されたそのタイプの学校教育の全体としてのあり方こそが、学校教育の基本的な諸問題を考察・批評する場合の、われわれの固有の観点となる。

本稿は、後に詳述するように、労働・生産および生活扶助に関する「共同的慣行」に基づいて「小農有畜複合経営」を営むことによって、<地域自給経済>を基本とした共同生活を維持し、あるいは復興している人々に——今後の社会生活の全体としての再生産の望ましい在り方を示唆するものとして——注目する。そして、その種の地域共同生活と密接に結びついて、その種の生活様式の再生産の過程に一定の不可欠な役割を果たしてきた、学校教育の具体的なあり方

に、特に関心を集中する。この種の、〈地域・内・学校教育〉とも言うべき具体的な学校教育の事例を記述し分析して、そこに見出される指導上の諸原理や組織・経営上の工夫等についてその特徴を考察するのが、要するに本稿の目的である。

## (2)

『教育学大事典』（第一法規、1978）の「学校教育」の項目は吉田昇によって執筆されているが、彼は、そこで、「学校教育の日本の特質」と題して、三つの「特質」を指摘している。それは、即ち、「国民の学校教育への依存度がきわめて強いということ」、「原級留め置きがきわめて少ないこと」、および「学校教育の内容として道徳教育が重視されていること」、の三つである。ちょっとでも（教育をめぐる常識的な生活感覚を働かせて）考えてみるならば、これらの三つの「特質」が相互に密接に結びついて成り立っているものである…ということは明らかである。しかし、ここでは、それらの関連についてさらに指摘、説明することはしない。ここでは、専ら第一の特質、つまり「国民の学校教育への依存度がきわめて強いこと」に論点をしばって、そのことが孕んでいる問題性を指摘することに、考察を集中したい。

さて、吉田は、この種の「特質」を論ずる場合、当然のことながら、それをわが国の学校教育の特長や利点として指摘、説明しているのではなくて、「この学校観があまりにも硬直していること」を「問題にしている」。具体的には、彼は、「家庭のしつけまで学校の教師の口を借りて徹底させようという発想」の奇怪さを挙げる一方、「学校教育に教育のすべてを期待してきたために、在学青少年の社会教育施設にはこれまでほとんど見るべきものがなく」、いまやその結果として、「家庭や地域の教育力の衰弱による基礎的経験の乏しさは、学校教育そのものの成立さえも脅かしている」、と指摘している。本稿には、彼の、こうした具体的な推論の内容・過程を、そのまま全体として支持し肯定する積もりは、必ずしもない。ここで確認しておきたいことは、ただ、第一に、「国民の学校教育への依存度がきわめて強いこと」が、われわれにとって経験的な事実であるということ、そして第二に、こうした事態は問題的な性格のものであるということ、だけである。

ここで確認すべき、この二つの事項が、単に吉田の個人的で恣意的な意見に止まるものでは決してなくて、この社会で生活する、われわれの日常的経験において一般的な規模の広がりを持つものである…ということは、さらに近年における「社会の学校化」とか「学校化社会」というような表現や見解の一種の流行を見れば、自ずから明らかなことである。『新教育社会学辞典』（東洋館出版、1986）の「学校」（河野重男）は、「学校教育万能ともいえるほど」の「教育を学校に依存する傾向」の強まりを指摘し、学校への「過度の期待とその反面での不信との交錯」を指摘しており、『新教育学大事典』（第一法規、1990）でも、「学校教育」（奥田真丈）は、「わが国の学校教育の特質と問題」として、最初に「学校教育第一主義」を掲げて、その「機能の肥大化」と「機能障害」を論じており、「学校」（吉本二郎）は、「現代の学校はこうして教育とは学校教育のことと過大に意識され、しかも社会変化の中で、より高度の教育要求の前に立たされている。この学校教育中心の考え方を改め、新しい視角から学校を見直す観点が強く打ち出されている。」と指摘している。一方、『学校用語辞典』（ぎょうせい、1985）の「学校」（永岡順）は、「学校の逆機能」に直接言及しているが、さらに進んで、『社会学事典』（弘文堂、

1988)の「教育」(栗原彬)は、「社会の<学校化>」を——イリイチ, p.フレイレ, ライマー, ブルデュー等を背景に——文字通り主題として提示して、批判している。佐々木賢『学校を疑う』(三一書房, 1984)は、「学校化」, 「生徒化」および「教師化」という用語を用いて, 「<学校>にしがみつく」生徒と家庭と教師たちの生態を詳細に記述している(pp.85-89.)が, 竹田利邦『進路不安症候群の時代——登校拒否・いじめと学校化社会——』(労働経済社, 1986)は, もっと根本的に「学校信仰の崩壊」を論じて, 「<学校化>って何」と問っている(pp.126-136.)。さらに, 望月重信『子ども=社会への構図』(高文堂, 1994)は, 「<学校化社会>をめぐる諸問題」, 「<学校化社会>のなかの子どもの状況」と題する節を設けて, このテーマについて詳論している。

学校教育へのこうした過度の依存と「学校教育の肥大化」については, 政府・文教政策当局も注目しており, そこから生じる「教育荒廃」を指摘している。「臨時教育審議会答申」で, この問題を最も具体的に論じているのは, 「教育に関する第二次答申」(「第一部 二一世紀に向けての教育の基本的なあり方」: 「第五節 二一世紀のための教育体系の再編成」)である。それは, 「学校教育体系の肥大化」を「学校教育の量的拡大と期間の長期化や学校教育への過度の依存志向など」と説明して, 「実生活と分離し, 人生初期に集中し過ぎた学校教育の肥大化」が, さまざまな「負の副作用」(いじめ, 校内暴力, 受験競争の激化, 登校拒否等)を生み出して, 「教育荒廃」をもたらしていると指摘する一方, 「学校中心の考え方」「学校教育の自己完結的な考え方」から「脱却」し, 「学校教育の役割の限界を明確化し」て, 「生涯学習体系への移行を目指す」べきである, と主張している。この「生涯学習体系への移行」をさらに具体化して言い表せば, それは, 「これからの学習は, …学校教育においては自己教育力の育成を図り, その基盤の上に各人の自発的意思に基づき, 必要に応じて, 自己に適した手段・方法を自らの責任において自由に選択し, 生涯を通じて行われるべきものであって」, そのために「従来の学校教育体系の枠をこえる多様な教育サービス供給体系」の成長に注目し, 「学校外の教育機会」を積極的に整備し, それらと学校教育との間の「役割分担」ないし「相互補完的な役割」を考慮して, 新しい柔軟な「総合的な教育ネットワーク」を形成すべきであり, かくして新たな教育需要に応じて機能の変革を進めていくべきである(『文部時報 臨時増刊号 臨教審答申編集編 昭和62年8月号』, p.84-85, 88, 100-101, 102, 103, 104, 107.), ということになる。「従来の学校教育体系の枠をこえる多様な教育サービス供給体系」のうちには, 「塾」も考慮に入れられている。学校教育のスリム化と民間の「情報・教育・文化産業等による教育活動」への肩代わり・自由化が, こうした主張を貫く基本的な論理となっている。

そして, 学校教育依存の深まり, 「学校化社会」という, この問題を一般読者に向かってもっと広く解説したのが, 荻谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ』(中公新書, 1995)と堀尾輝久『現代社会と教育』(岩波新書, 1997)であろう。前者は,

学校での成功が, 将来の成功を示す指標としてはたらく——ここには, 日本社会における「学校支配」の一面が照らしだされている。社会での成功のチャンスが教育にゆだねられ, しかも, ゆだねられる範囲がどんどん広がっている。これまで示してきた事実は, 教育というものが人びとの人生の決定に大きな影響力をもつようになった, 現代日本の一つの特徴を示している。いまや私たちは, 学校という装置に人生のさまざまな決定をゆだねる社会に生きているのだ。

と述べて, こうした社会を「大衆教育社会」と呼んでいる(pp.8-9.)。そして, ここでは, 「よき

ものとしての教育」という認識自体の「神話」的性格(p.217.)を明らかにすることが、考察の全体の焦点とされている。また、後者(『現代社会と教育』)においては、

…学歴社会化が進行するなかで、子どもたちの日常生活だけでなく、家族の価値観にも、「学校価値」が浸透し、70年代から80年代に入る頃から、いわゆるダブル・スクール現象を含んで、社会全体が「学校化」する事態が引き起こされていく。

そして現在では、子どもたちの日常の意識も、その24時間の生活は学校を中心にめぐり、放課後においても学校にとらわれ、成人の意識も、その生活設計の中心に子どもの教育がすえられ、家族の生活も、「学校的価値」に支配される倒錯した意識状況のもとで、「学校化社会」状況が現出している(p.120.)。

と「学校化社会」が定義されて、そうした状況の下で生じる諸問題が検討されている。

ところで、そうした、生活の「学校化」をめぐる理論的な理解や言説の一般化の動向とは一応別個に、われわれの通常の生活の諸過程が徹底的に「学校化」されてしまって、学校(教育)に殆ど盲目的に依存してしまっていることに、われわれが現実に直接、否応なしに自ら気づかされる場合がある。それは、他でもなく、自分の子どもが「登校を拒否する」場合である。その時、われわれは、子どもともども、人並みの人生コースから脱落・逸脱することへの絶望と恐怖のうちに突き落とされ、子どもの「怠惰とわがまま」への怒りと苛立ちに身を焦がし、親としての「世間体・面子」の崩壊と際限のない恥ずかしさや屈辱とに直面し、子育てへの悔恨と罪悪感と自信の喪失とによって揺さぶられることになる。一家の生活はその日から暗黒の淵へと沈み込む(例えば、佐々木寿夫「存在するだけで“善”」、『現代社会と教育⑤ 教師』, 大月書店, 1993, 所収, pp.72-84.)。そして、いわゆる「不登校」の児童・生徒の数は、1997年度には、9万を超え、高校における生徒の中途退学は12万に達している。文部省(「学校不適応対策調査研究協力者会議最終報告」)も、1992年3月、それまでの基本的な態度を転換して、「登校拒否は誰にでもおこりうる」、「学校のあり方に起因する問題も大きい」等の新たな認識を示すに至っている。だから、こうした事態に直面する場合というのは、われわれにとって、対岸の火事、単なる虚構の中のできごとではない。誰でもが不安を伴って実感している事態である。それどころか、問題はもっと先へと進んで、深刻化しているという指摘もある。例えば、心理カウンセラーの間で今問題となっているのは、もはや「登校拒否=不登校」というより、むしろ「不登校拒否」である、という(内田良子, NHK ラジオ電話相談, 1998年3月)。心身の明らかな異常と疲労のどん底にあるにもかかわらず、学校を欠席し「登校を拒否する」ことができない児童・生徒たちがたくさんいて、問題となっている、という事態である。つまり、「逆に学校離れを起こさないために、自己離れが起きている子どもの問題」である(登校拒否を考える各地の会ネットワーク編『不登校を生きる』, 教育史料出版会, 1992, pp.163-164)。それは、「学校を見限ることのしんどさ」をぎりぎりの「ナマナマしさ」において示している(武田, 前掲書, p.133.)。

一方、「学校教育依存症」「学校教育肥大症」ともいえる過度の学校依存や過熱した受験競争が(子どもと父母たちの)「生活をゆとりのないものにしていく」という現実の事態は認めながらも、ただ専ら「学校教育がカバーする範囲を縮小すれば、教育はよくなる」と一挙に単純化して主張するような立場(経済同友会, 臨時教育審議会および文部省・中央教育審議会)に反対して、それを批判しているのは、藤田英典や堀尾輝久である。財界および政府の「教育改革」構想の要点は、前述の通り、公立学校の義務教育の守備範囲を「基礎・基本」の教育に限定・

縮小して(「学校スリム化構想」)、その他の教育活動を「学校の周辺に配置された体験教室や自由教室(これを合校と呼ぶ)へと移管し、それを子どもの興味関心と家庭の経済力に応じて利用するものとして、全体として教育の自由化と多様化を図ろうとすることにあるが、それに対する両者(堀尾、藤田)の批判の核心は、①「学校スリム化構想」は、学校内部の諸問題を解決するのではなくて、ただ問題を回避して責任を転嫁するものであるばかりか、さらには(青少年の)問題を社会全体へと拡散させることになるだけである、②「合校構想」は、初等・中等教育が「生活道路のような社会的インフラだということ」を見落とした、「教育の民営化・商品化」のすすめであって、それは弱者の切り捨てと階層間格差の拡大につながるものである、という点にある(堀尾『現代社会と教育』、p.190. 藤田『教育改革—共生時代の学校づくり—』、岩波書店、1997、p.246, 44, 198, 77.)。わが国の教育現実の困難な状況を直視した、冷静な指摘であって、「教育改革」において当然考慮に入れて、慎重に検討すべき見解である。

しかし、本稿の目下の問題関心から見た場合に、さらに一段と注目すべき問題は、むしろ、藤田が指摘している、次のような問題である。

そこで問題は、こうした英米が70年代以降に直面してきた(学力水準の低下等の)事態は日本にとっては無縁なものかどうかということである。…もし日本も将来そうした事態に直面することがあるとしたら、それは、次の二つのことが事実となった場合であろう。その一つは、こんにち大多数の子どもたちは、好むと好まざるとにかかわらず、塾に通ってまで勉強し、宿題をしていき、試験の前にはまがりなりにも特別な勉強をし、居眠りをしながらであろうとも授業にはきちんと出席しているが、そうした努力と習慣が失われ、大規模に低下した場合である。日本の子どもたちを勉強に駆り立てているもの、学校に通い、まがりなりにも勉強するという構えを少なくとも中学生くらいまではととのえているもの、それが入試の圧力だけでないことは確かであるが、そうしたインセンティブ(誘因)・システムが崩れたとき、日本の教育にも英米と同様の問題を抱える可能性が生じると予想される。(「教育改革と人間形成空間の変容」：祖父江孝男・梶田正巳『日本の教育力』、金子書房、1995、pp. 190-191.)

藤田は、要するに、「学校にしがみつく」ことを、ただ無意味な「病理」に過ぎないものとは見ていないのである。むしろ、「学校にしがみつく」という、(子どもたちや父母の)暗黙裡の「そうした努力と習慣」に、彼は、目下のわが国の学校教育のさまざまなシステムや活動機能の存続を可能としている、最後の根拠ないし枠組みを見出しているのである。彼のこの、透徹した洞察には、深く敬意を表すべきである。これと同じ種類の洞察を精神科医の立場から示したものに、三好邦雄『学校が恐い：登校拒否と離母期教育』(朝日出版社、1984.)の次の指摘がある。

<学校へは行くものだ>という思い込みが、大人達の中にいかに根強く力強いかは、それが崩れて学校へ行けない子供が現れた時の混乱ぶりによく示されています。もしも、この思い込みが弱ければショックは受けません。…子供の中の思い込みは、子供の思考と行動を支配する一つの大きな力です。子供は<学校は行くもの>という思い込みによって、雨の日も天気の良い日も、宿題をやってある朝も、忘れた朝も、友達と遊べるだろう日も、いじめられるだろう日も、毎日学校へ出かけていきます。この思い込みの力は非常に大きいものと考えられるのです。嫌な日は行かない、行きたい日は行くというふうな、プラスの感情とマイナスの感情で行動が一変せずに、いつでも学校へ行けるのは、休んだら親が怒ることもありますが、行くべきだという思い込みの力の方がもっと大きく働くからです。…思い込みと

ちょっと似ているのは、学校へ行くという<習慣>です。…習慣も思い込みと同様、子供を学校へ行かせる大きな力のひとつです。このふたつの力には欠点があります。一度何かのきっかけて崩れてしまうと、急激に力が弱まってしまうのです。(pp.77-78.)

## (3)

さて、このようなわけで、「学校化社会」ということがわれわれの生活過程の現実の事態であるとするれば、次に問われなければならないのは、そうしたことば＝表現で以って理解されているところの、或る意味的なまとまりを帯びた一事態の、具体的な構成諸内容、諸側面（としてのできごと）と、それら相互の諸関係とについてであり、またそれらが帯びている問題的な性格である。そして、社会の「学校化」という、この種の問題的な事態の主要な構造を成すものとして通常挙げられているものは、①「学校機能のオーバーフロー化現象」（森田洋司・松浦善満編著『教室からみた不登校』、東洋館出版社、1991、pp.185-186.）と、②「家庭や地域の教育力の衰弱」と、③「よきものとしての（学校）教育」という「神話」の通用…この三つである。この三つの問題が相互に連続し通底し合っているということは、勿論、明らかである。それらが、もともと一つのまとまりある教育上のできごとのそれぞれの諸問題局面である、からである。そこで、次に、この三つの問題について、それぞれの枠組み・構造をさらに具体的に分析して提示することにしよう。

森田・松浦が「学校機能のオーバーフロー化現象」と呼んで指摘した事態とは、要するに、「学校教育第一主義」が否応なしに伴うことになる、学校の「機能の肥大化」とその「機能障害」（『新教育学大事典』：「学校教育」）の問題、である。学校教育の「機能の肥大化」については、例えば、既に紹介しておいたように、吉田昇が、学校教育の「第三の日本の特質」として、「学校教育の内容として道徳教育が重視されていること」として、その一面を指摘している（『教育学大事典』：「学校教育」）。彼は、「こうした道徳的内容は、ときに知的な教授の内容にまで入り込んで、教授の筋道を混乱させる結果をもたらすことも少なくない」と述べている。学校教育の機能に付加された「道徳的内容」が「肥大化」して、「知的な教授の内容」にまで入り込んでいく、わが国学校教育の不断の傾向について、さらに具体的に国語科や社会科の教授＝学習過程の「道徳化」の実態を指摘して、「近代公教育の世俗主義の立場」から見た、その問題性を詳述しているのは、磯田一雄（『教育課程事典：各論編』・「第2章 道徳と教科外教育の教育課程：第4節 道徳教育の基本問題」、小学館、1983、pp.273-274.）である。（諸教科の教授＝学習の）「道徳化」というような次元を超えて、さらに広く、学校が「さまざまな社会的機能をいっばいかかえこんだ<肥満症>」に陥っていく、わが国の「教育課程の変遷の過程」を詳細に辿っているのは、小野浩（『教育課程事典：総論編』・「第3章 教育課程研究の展開：第6節 日本の教育課程研究 B (6) 現状と課題——学校の社会的機能と教育課程をめぐる——」、pp.245-247.）である。それによれば、わが国では、学校教育は、いわゆる3 R'sから、国語・算数（用具教科）、歴史・地理・理科（内容教科）、音楽・美術・体育（技能教科）、さらには社会・保健・職業・家庭（生活・課題教科）等を次々と分化・派生させるとともに、職業教育の諸教科をもその構成要素として取りこんでいくが、こうした学校教育本来の「文化伝達機能」の拡大と平行して、さらに「社会統制機能」をも著しく拡大していく。まず、「道徳教育」が強

調される。それから、「学級会活動・クラブ活動・各種学校行事・児童会活動などの特別活動」が「いわゆる教科外活動として、教科活動とならんで学校の教育活動を二分するほどのウェートを占める」ようになる。それに、さらに、「保健管理の機能」、「安全教育」、「学校給食」等々が加わる。「学校行事」の肥大化には、それ自体一つの歴史があるが、それはここで詳論すべき問題ではない。森田・松浦は、こうした動向を踏まえて、近年の動向として、学校は、さらに、「コンピュータ教育」、「林間学校」や「自然教室」、「基本的な生活習慣を身につけさせる課題」、いわゆるくしつけの役割をもしよこまざるを得なくなっている、と指摘している。彼らは、子どもたちへの学校の働きかけのこのような過剰とルーティン化、即ち「学校過剰化」が子どもの不登校の条件を構成することになっているのではないかと、危惧しているのである。また、学校教育のこうした「過剰化」の下で確実に進行していく、教師たちの職務の「多忙化」、しかも児童・生徒管理に関わる職務の増大による「多忙化」の傾向は、既に多様な機会に繰り返し訴えられているところである(例えば、佐藤学『教室からの改革—日米の現場から—』、国土社、1989, pp.109-110.)。

そして、「学校五日制」をめぐる、賛否の多様な議論は、このように「肥大化」、「過剰化」した学校の教育機能に、安易に且つ半ば盲目的に依存してきた、われわれのこれまでの「学校信仰」を前提とした生活様式・生活態度を根底から揺すぶるものとして、重大な意味を伴って展開されている。勿論、この問題は、既に示唆した通り、学校教育の「肥大」した諸機能をただ単に切り捨てて「スリム化」し、民間の教育産業にゆだねればそれで事が済む(臨教審・文部省)…というような、単純な問題では決してない。例えば、学校教育を「スリム化」した結果が、父母と子どもたちの塾への依存をさらに深めることになるとすれば、それは、彼らを学校依存から脱却させるところか、むしろ、明らかに、「学校化」した生活へと一層深くのめりこませることになる。(山村賢明・岡崎友典『教師が読む、子どものための学校5日制』、ぎょうせい、1992. 藤田『教育改革—共生時代の学校づくり—』、岩波新書、1997. 特に、pp.126-153, 「学校週五日制の理想と現実」、参照。堀尾『現代社会と教育』、pp.190-192, 「学校から<合校>へ」)

## (4)

ところで、学校の教育機能のこのような「過剰＝肥大化」の動向と表裏の関係を成すものと通常考えられているのが、②「家庭や地域の教育力の衰弱・低下」という事態である(例えば、上述の吉田、森田・松浦)。しかし、改めて検討してみると、この「家庭や地域の教育力の衰弱・低下」という見解が具体的に意味している内容は必ずしも明らかではないし、それが現実の事態を的確に表示しているか、否か、問題がある。「地域の教育力」ということで通常意味されているものは、(一定の地域の中で計画的に遂行される、学校や教育諸施設・機関による意図的な教育を、ひとまず除外して)、当該地域の自然・文化・人間関係から生起する教育であるが、その種の「教育力の衰退」とは、結局、より具体的に見て、「社会規範の混乱」、「生活体験(自然体験、労働体験、社会参加等)の欠落」、「地域集団の無力化」から成り立っているものとして理解することができる、とされている(溝口謙三「地域社会と教育」、『新教育学大事典』所収)。こうした「地域教育力の衰退」が、高度経済成長期の政治的・経済的変動の下での地域社会の

「衰退ないし解体」と、その「地域性と共同性の喪失」とに伴って、生起することになる、という。「家庭の教育力の低下」についても、同じように図式的で紋切り型の理解・説明が流布している。例えば、「文化と教育に関する懇談会の報告」(1984.3.「総論：1. 教育の現状について」)は、それは、「価値観の多様化と物質的な豊かさの中で、行過ぎた利己主義の横行、大人の自信の動揺、露骨な営利主義、刺激的な情報の過多など、子供の成長に悪影響を及ぼす社会的環境」の下で、「人間形成の基盤である家庭の核家族化、父性の不在化などにより基本的な生活習慣が十分に形成されない」ことから生じてくる、と述べている。「臨教審答申」(第二部：「第二章 家庭の教育力の回復」)も、「今日、家族形態の変化、兄弟姉妹の数の減少、女性の社会進出に応じた育児と職業生活を両立させるための条件の未整備、父親の存在感の希薄化、知育偏重の風潮などから、家庭の教育力は低下している。」と説明して、「家庭教育の活性化(第二節)」の必要を訴えている(『文部時報』、昭和62年8月号、p.110, 112.)。こうした——「家庭と地域の教育力の衰弱・低下」をめぐる——理解・説明は、その種の事態(「衰弱・低下」)を、わが国の社会生活の経済・社会史的な不可避の進展の過程の、自ずからの・必然的な成り行きとしての、現実の事態であると見なしているが、そうした一見傍観者風の見方・説明に対しては、深く考えるまでもなく、容易には首肯し難い違和感・疑問を覚える。それだけでなく、この種の見解に対しては、直ちに対置され得る単純で具体的な疑問が、さらに二つ浮上してくる。一つは、(家庭や地域の)「教育力」(の衰弱・低下)という表現が孕んでいる、一種のあいまいさであり、もう一つは、(家庭と地域の「教育力」の)「衰弱・低下」という、その見方・判断が、われわれの通常的生活経験の事実から明らかに乖離・離反しているのではないか…という疑いである。そして、これらの論点について、如何なる観点に立って考察を進めるべきか、的確に核心をついた示唆を与えてくれるのが、中沢和子『教育は何をのこしたか』(国土社、1987)の次の一文である。

80年代半ばに、「いま教育でいちばん必要なのはしつけである」という発言があって、しつけは一挙に公的なものとなった。臨教審も家庭の教育力低下をあげているが、家庭に直接教科の学力向上を期待することはないはずだから、これは日常的しつけを指しているはずである。教科をのぞく日常生活は、社会と子どもの接点である。だから経済成長も国内消費拡大も、宣伝・情報・サービス・娯楽産業の発展も、もし教育に悪影響があるなら、これを水際で防ぐのはしつけということになる。家庭の教育力の低下のためというよりも、いままでかってないほどの力を、しつけという古風なことばで、家庭と学校の私的部分に求められ始めたのではないだろうか。ここでしつけは、はき物を揃えたり戸を静かに閉めることから離れて、しかもその形式を保ち、内包しながら、教育の防壁の位置に浮上したのではないだろうか。(p.102.)

ここで中沢が示唆しているのは、(1)(家庭や地域の)「教育力」と言われて、注目されるに至ったところのものは、端的に言って(日常生活の私的な機能である)「しつけ」である、(2)家庭の「教育力」(「しつけ」の機能も含めて)は必ずしも「低下」しているわけではない——これは、この著書の全体を通ずる著者の主張でもある——、(3)しかも、「しつけ」が「一挙に公的なものとなった」ことには、(「経済成長も国内消費拡大も、宣伝・情報・サービス・娯楽産業の発展も、もし教育に悪影響があるなら、これを水際で防ぐ」という)政策上の意図が働いている、ということである。そして、それに次いで、中沢は、(4)「公的となったしつけ」、つまり、意図的に遂行される「生活の基本的しつけ」という指導論の見当違いを、次のように示唆している。

しつけは、しつけられる者を含む生活全体の中に、すでに「ある」習慣に向かって、その習慣を子どもに獲得させる過程だったはずである。だから、しつける側もしつけられる側も、ほとんど意識しないで幹がつくられているから、ささいな枝葉が定着できるといえる。「ない」からしつけるといえるのは、枝葉をつけて枯木を生かそうという企てに似て、膨大な、それでいて一つ一つに努力する意義を見出すには、あまりにもささいなことに立ち向かわなければならぬのである。

そして、それは、どちらの側にも「いら立ちと自信喪失の原因をつくり出す泥沼となってきた」と中沢は指摘して、「しつけということばを使うかぎり、私的な努力に任せるほかない」のだ(pp.103-104.)、と結論する。本稿の——目下のテーマ、②「家庭や地域の教育力の衰弱・低下」を考察する際の——立場は、要するに、中沢のこれら、四項目にのぼる示唆を支持して、その各々の論点が含まれている意味内容を十分に具体化して展開させ、それを確認しようとするもの、である。

上述の中沢の(1)および(2)の論点に関して、われわれの日常生活の経験的事実を指摘するとすれば、(マス・コミ、情報産業やお子様市場の影響をも含めて、地域社会の生活環境を背景とした)「家庭(生活)」の、子どもに対する影響力や人間形成力、つまり「教育力」は、決して「衰弱、衰退、低下」はしていない、と言うべきである。というより、子どもたちに対する親=父母の働きかけ、影響力の行使、期待と管理の圧力は、むしろ明らかに強まってきている。それは、多次元にわたり、多様化して、微細な間隙も見逃さない、濃密で意図的な水準の働きかけへと、高まってきている。しかし、問題は、ただ、(地域の生活環境を背景とした)「家庭(生活)」が、この——高度成長期以前の「家庭」の、労働に没頭する父母の傍らでの、放任にも等しい子育ての仕方と比べて、想像を超えるほどの——「教育力」の高まり・強化を、そのまま「しつけ」へと(近年臨教審や文教政策当局が「公的」に望んでいるようには)向けていない…だけである。「家庭」、父母は、家業や家事労働から子どもを引き離して、ひたすら「勉強」に閉じ込め・駆り立てている。「自分の身のまわりの仕事、家族の一員としての、家事の分担、家族の誰かを手伝う仕事」…「そんなことをする時間があったら、その分だけ多く勉強しなさい」、「あなたは勉強さえしていればいいのよ。他のことはみんなお母さんがしてあげますからね」という図式が、そこには成り立っている。例えば、或る母親の次のような述懐がある。

こうまで“良い子”になってくれると、こんどは、こちらがあわててしまう。親として困るというのがホンネである。なんとか国立大学に進学を願っている娘に、勉強をおろそかにする口実にされては…と取り越し苦労が先に立ってしまう。つい勉強部屋に押し戻してしまうことにもなる。

これは、しかし、子どもたちに対しての、「家族の一員であることの否定」であり、「人間性の否定」である。子どもたちは、そのようにして生活の日々の流れから排除され、「お子様大明神」に仕立てられていくことに立ちすくみ、先手を打って立ちまわる(母)親をじっと寂しく見つめている。(大町正『子どもに生きる喜びを』、築摩書房、1983、p.31, 33, 32. 千石保・飯長喜一郎『日本の小学生：国際比較でみる』、日本放送出版協会、p.104.)そして、「勉強第一」どころか、さらに子どもの「社会性」や「情緒性」といった内面の諸問題にまで配慮と管理の焦点を移して——「S君の家なんかさ、S君にガールフレンドいないって、お母さんが悩んでいるんだってさ」——「対話」を求めてくる親たちに対して、子どもたちはむしろ、「もっと対話を少なく!」と訴えている(近藤純夫『近頃子ども事情』、筑摩書房、1982、pp.253-256.)。

勿論、これで、「家庭の教育力」をめぐる議論はおしまいでない。親たちは家計を切り詰め、パートでの稼ぎをつぎ込んで、子どもを学習塾へと通わせている。「小学生の16.5% (180万人)、中学生の44.5% (270万人)、小・中学生合計で26.3% (450万人) が学習塾に通っており」、塾は「第二の学校」と言われて、「教育の二重構造」を作り出している(「塾」: 『新教育学大事典』、『文部時報』, 昭和62年8月号, p.355.)。むしろ、ここで敢えて問うてみたいのは、塾でのこうした勉強なしに、学校での学習(指導)活動は今あるように成り立つことができるのか…ということである。「裏教育——塾と予備校」は「日本の教育の半分を分担している」わけである(西尾幹二『日本の教育ドイツの教育』, 新潮社, 1982, p.200, 204.)。上述の「塾」項目を執筆した結城忠は、「教育責任の遂行や教育サービスの現状, 教師の勤務態度や資質などに関して、子どもや親は学校よりも塾の方を高く評価している。」ときえ述べている。そこで、改めて確認しておきたい——塾へ子どもをこのように通わせるというのは、文字通り「家庭」(=親)の意志であり、その「教育力」そのものではないだろうか、と。以上のような生活の現実を踏まえて、本稿がここで確認しておきたいことは、要するに、「家庭の教育力」は子どもにとって既に過度に強大で、しかも意図的・管理的な性格を非常に強めているということ、ただその「教育力」が「生活の基本的しつけ」に向かって行使されずに、ひたすら子どもに「勉強」させることに向かって集中されてしまっていること、つまり、「家庭(生活)」が「その本来の機能をなおざりにしたまま…学校の下請け機関となっている」(山村賢明「家庭教育」: 『新教育学大事典』)ということ、である。

そして、ここで肝心なことは、「家庭」=父母(親)が、子どもを「家庭生活」の現実(家業・家事)から引き離して、その将来に期待して「勉強漬け」にするという、こうした子育ての戦略を、疑問の余地なく確信に満ちて遂行しているのか、といえ…そうでは決してない、ということである。父母は、「地域」の人々すべて、他の「家庭」=父母たち皆がそうしているから、自らもそうせざるを得ないのである。子どもの「勉強」の成績と進学・進路が、地域社会の人々の間の最も関心のある問題であり、父母=「家庭」の「自尊心」、つまり「体面・世間体」の核心を成す枠組み(「全員参加のマラソンレース」, 「僅差競争」)となってしまうのである(西尾, 前掲書, p.193. 竹内洋『競争の社会学』, 世界思想社, 1981, p.43.)。父母たちは、自らまさにそのように浮き足立って、子どもを「素直な(受験の)戦士」へと仕立て上げようと立ち回っている手前、家庭の日常生活において子どもと基本的生活習慣を暗黙裡に共有し、かくしてそれへと子どもを「しつける」ような生活態度を自ら執ることができなくなっている。「家族の一員であること」や「人間性」そのものを子どもに対して拒否・否定しつつ、親たちもまたくたてまえとホンネの分裂、ダブル・バインドの葛藤のなかに立ちすくんでいるわけである。(朝日新聞社「のびのび」編集部『ルポ: 教育イライラ時代』, 教育出版, 1976.)

また、「(家庭や)地域の教育力」という場合にも、基本的に見て類似の生活現実の構図が存在している。それを端的に言い表すことばを、「地域」=村の人々の生活のうちから拾って紹介するとすれば、それは、「若者には(島・村に)残ってほしいが、自分の子は…」という、おなじみのジレンマの表現となる。或る離島の教師の次のような「悩み」は、極めて常識的で誠実であるが故に、容易ならざるものである。

まず直感的に感じたとまどいは、島の学校が島のことを考えず、子どもたちがみな島から出るような指導をすすめてよいのかということである。進路指導とは、子どもの側に立ち、彼らの将来の希望をかなえてやることであることはわかっているのだが、私は子どもは家庭

と学校と地域によって育つと思ってきたので、地域を考えない教育がどのような結果をもたらすか不安でならなかったのである。子どもと島の両側に立つ進路指導はできないものかと悩む日が続いた。

(服部晃夫『地域の未来と子どもの未来：離島教育の実践の中から』、農文協、1992,p.20. 愛知県幡豆郡一色町佐久島。)

これは、いわゆる「村を育てる学力」と「村を捨てる学力」という、既に古くから問われてきた問題である。「村を育てる学力」を子どもたちに育くみ、彼らを「村に残らせる」ような「進路指導」は、村の親たちには——たてまえは別として——必ずしも喜ばれはしないのである。村の親＝父母たちのホンネは何かといえ、それは余りにも厳しく、そして寂しい。

勉強せんと、お父ちゃんみたいに、百姓せんなど。それでもええか… (渋谷忠男『学校は地域に何かができるか』、農文協、1988,p.79. 京都府熊野郡久美浜町川上地区。)

こんな所の農業にはさっぱり将来性はないもなす。それに減反だというべし、米の値段もあがらねべし、先がまっ暗なのよす。息子はいま農学校の二年だが、農業継ぐがらというんで入ったのよす。んだどもこの頃息子の考えも変わってよす。公務員にでもなったらえべかといっていんのよす。こんな所に息子は残れといわんねもな。まず第一嫁くる人もいねべ。息子は後とりだども、一生けんめい勉強して、町のいいどこき勤めてもらいだいと思っていんのよす。(横溝謙三『教育のへき地：過疎と過密の中子ども』、日本放送出版協会、1978, p.65. 山形県西村山郡西川町。)

今では、「家庭」も「村＝地域」も——一般的な「教育力の低下のためというよりも」、むしろ——余りにも深く学校の「勉強」に過剰適応してしまっていて、そのために家業・家事や村落の共同生活への参加から子どもたちを引き離してしまっている、のである。

農山漁村、つまり各「地域」に、「地域自給を基盤とした<地域経済>が生きていた時代」、「自給を基本にした生産＝生活の時代、あるいは生産と生活とが不可分・一体となった<生業>の時代」が存続したのは、戦後、農地改革を経た後の、「10—15年間」までである。その地域自給の経済は、「小農有畜複合経営」と「労働と経済の互助システム」——即ち、「商品化することなく、<自然環境を介しての人間同士の協力関係>を維持するメカニズム」としての労働の「互助システム」——とを組み合わせ成り立っていた。しかし、1960年代に入ると、高度成長政策に巻き込まれて、この種の農山漁村の「<地域経済>は崩壊を始め、<国民経済>に併呑されていく。」高度成長政策は、農山漁村に対しては、「農業基本法」(1961)に基づく、一連の「農業近代化」政策(「基本法農政」という形態をとって展開された。「農業近代化」とは、「農工間の生産性・所得格差の是正」をめざして、「農産物の消費動向に即応した農業生産の選択的拡大」を図ることである。その要点は、市場をめざした、商品作物の「単作化」と、経営の規模拡大と合理化・機械化である。それは最終的には「農業の工業化」、「食料の工場生産化」、つまり「プランテーション」と「アニマル・ファクトリー」をめざしている。化学肥料と農薬がそのための鋭利な武器となる。(国民生活センター編『地域自給と農の論理：生存のための社会経済学』、学陽書房、1987, p.28, 152, 160, 188, 189. 玉野井芳郎・坂本慶一・中村尚司編『いのちと“農”の論理：都市化と産業化を超えて』、学陽書房、1984, p.7, 8, 37-40. 室田武『水土の経済学：くらしを見つめる共生の思想』、紀伊国屋書店、1982, pp.54-61. 白砂剛二『住の思想』、農山漁村文化協会、1977, pp.33-35.) 国家および地方自治体の財政を背景として強力に推進される基本法農政と、それに呼応して企業的農業や合理的農村生活を夢見る村人たちの「地

域開発」の企てのうちで、「近代化」が進行した。そして、その結果として、

…昭和30年代後半以降、農山漁村の「近代化」の過程で、貨幣経済が浸透し、生活様式が変化するにつれて、金銭が介入しないことで成り立っていた共同体内における自然エネルギー源や労働、時間の更新性を保証する、資源配分の原理、労働の共同性、相互扶助の社会関係が崩れつつある。また、現代の農山漁村では、農機具、肥・飼料などの生産資材から燃料、食料、衣類、住居用品にいたるまで、その多くを自家生産しないで、金銭で購入する生活がかなり一般的になってしまった。つまり、自給技術はほとんど消滅し、石油を不可欠とする画一的な近代農法が農山漁村を席卷し、工業的に大量生産された商品や食品に依存した生活様式が浸透している。(国民生活センター編、前掲書、p.188.)

さて、本稿の——「地域社会の教育力は低下した」か否か、という教育的な——問題関心から見た場合、高度経済成長として国家社会的規模で進行した、農山漁村(=「地域」)の生産と生活の様式におけるまさにこのような「近代化」、即ち「地域自給」システムの解体の動向とその結果は、一体どのような意味を帯びているだろうか。第一に、「地域自給経済」の崩壊、したがって「小農有畜複合経営」の解体(つまり、大型機械・装置による、単一の商品的農畜産物の大規模栽培・飼育への転換)が、「ニワや付属棟での、こまごまとした手作業や、手の汚れる農作業を不要とし、自給作物の栽培や家畜の庭先飼育を疎遠にしてゆく。そうすることによって老人や婦女子、その他の弱体労働力を農業の生産過程から完全に締め出す。」(白砂、前掲書、pp.36-37.)ことになる。これは致命的な損失を意味するできごと・成り行きである。何故ならば、家族経営や家事労働の過程への子どもたちの不可欠で且つ自然な参加・協力と、その過程での生産労働や家事の基本的な技能・知識の「世代的継承」(即ち、「しつけ」)の機会が、この新たな事態の下で失われてしまうから、である。第二に、「地域自給経済」の崩壊は、当該地域における「共同生活慣行」(即ち、「労働の共同性」と「相互扶助の社会関係」)の解体をもたらすが、このことは、そうした「慣行」の一端を担って、村の生活に不可欠の役割を果たしてきた村人たちの年齢階梯制の各種の組織・システムを弱体化し、解体へと導くことになる。上述のような(「地域の教育力の低下」の如何をめぐる)本稿の問題関心から見て、重要な意味を帯びているのは、勿論、それらの年齢階梯組織のうちでも、特に「若者組」とか「子ども仲間」と呼ばれているものの組織・役割とその活動であるが、それらの組織的活動の停滞・形骸化・解体は、村の共同生活そのもののうちで、村人が共同して後継者成員=子どもたちを見守り、指導し、「しつける」という「共同的生活慣行」(とその装置)を放棄することを意味する。この種の趨勢が最後に行き着くところは、結局、権威として依拠すべき——生活共同体とその「生活慣行」の伝統という——背景を失って、孤立した核家族が、その子育てと「しつけ」にそれぞれ個人的に直面させられて困惑し、試行錯誤を繰り返す…という事態、即ち、われわれが今日直面している事態、である。この種の事態について、今津孝二郎・浜口恵俊・作田啓一は、「<果たして家庭はしつけ回復の能力をもっているのだろうか>と問い直してみる必要がある」と改めて問題提起しつつ、

しつけは、親子関係だけに閉じ込められるのではなく、「子どもは世間が育てるもの」という伝統に立ち返り、子どもの存在を社会全体のものとして再確認し、社会のなかのしつけを指向してゆくことが今日あらためて要請されている。(「社会環境の変容と子どもの発達——大人と子どもの関係を中心として——」、『岩波講座：子どもの発達と教育 1 子どもの発達と現代社会』, 1979, p.60.)

と主張している。さらに、第三に、農業あるいは農村生活の「近代化」の過程で、あるいはまたその挫折の下で、農林漁業と村の生活の将来に不安を感じ、それに見切りをつけて、農（山漁）村から（農村「近代化」のモデルとされた）「都市」（の消費生活）へと脱出しようとする動向が、活発化する。都市への人口集中と地方農村の過疎化である。村人は、ここではもはや農業後継者として子供を育てる自信がない。農地についても、かぎりなく作物が生育しつづける土地資源として扱うのではなく、地価の上昇に期待を寄せる資産だと考えがちである。八割をこえる農家が他に職を求めて兼業化し、また男子雇用型工業が導入されればよいと考える。」（白砂、前掲書、p.36.）

そして、そうなれば、（特に子どもたちの）農業と農村からの脱出の唯一のチャンネルとなるものとして、学校の「勉強」が村の人々（父母たち）の熱い期待を集めることになる。「勉強せんと百姓せんなんど」という、例のことは、ちょうどこのような意味文脈において、村々の農家で親の口から子どもたちに向かって繰り返し浴びせかけられる、一つの口ぐせとなっているわけである。

勿論、全国のすべての「地域」＝農山漁村が例外なく、高度経済成長政策＝基本法農政下の「近代化」の波に呑み込まれたり、それを自ら進んで迎え入れたりして、その結果、不可避的に、都市の工業生産と市場経済の体制に組み込まれ従属させられて、その「共同的生活慣行」の固有の組織・システムを解体させられ、「経済合理主義」の論理の下に成す術もなく翻弄され、かくして「一方では離農・離村へ、もう一方では商品的農畜産物の選択的規模拡大へと両極分解」させられて、結局過疎化してしまっている…というわけでは決してない。その伝統的な生産と生活の「共同的生活慣行」から地主支配と結びついた封建的な性格を払拭しつつ、村人の対等の参加を原則とする労働と経済（家計）の「相互扶助システム」を作り出して、「地域自給」的な「小農有畜複合経営」の基本的な枠組みを持ちこたえている村々も、沢山残っている（例えば、福島県郡山市石筵地区、京都府熊野郡久美浜町川上地区、秋田県由利郡仁賀保町農協、大分県下毛郡耶馬溪町下郷農協、鳥根県奥出雲地区木次有機農業研究会、愛媛県東宇和郡明浜町狩浜地区、鹿児島県薩摩郡上飯村里村地区、兵庫県（淡路島）三原郡三原町、鳥根県能義郡広瀬町根尾川原地区等。農文協文化部『地域形成の原理』、1987. 国民生活センター編・前掲書。白砂・前掲書）。いたずらな「地域開発」・企業誘致や、その結果としての産業公害に対して、最も息長く且つ頑強に抵抗して、村人の結束の崩れることのない村々は、むしろ、まさにこのような、一見保守的な共同体村落、つまり「自給的」な生産・生活様式の伝統を固守しているような集落であるという（例えば、熊本県芦北郡芦北町女島地区、桜井徳太郎『結衆の原点：共同体の崩壊と再生』、弘文堂、1985、pp.242-247.）。また一方、「有機・無農薬農法」を試みつつ、村人の間に新たな共同労働・共同生産の組織（組合）を復興しようと努力している村々（および農家集団）もあり、それらと提携しそれを支援して、「石油文明」依存型の都市的消費文明に埋没した自らの生活の改善に乗り出している、都市社会の「地域」生活協同組織も続々と誕生してきている。新たに村に移り住んで、伝統的な「有機小農複合経営」の復興に着手している人々もいる（山形県東置賜郡高畠町有機農業研究会、千葉県安房郡三芳村安全食料生産グループ、鳥根県鹿足郡日原町農協、和歌山県牟婁郡那智勝浦町色川地区、新潟県西蒲原郡月潟村東長島地区等。玉野井他編・前掲書、古沢広祐『共生社会の論理：いのちと暮らしの社会経済学』、学陽書房、1988. 国民生活センター編・前掲書）。だから、いわゆる「基本法農政」に基づく農業・農村の「近代化」、「工業化」、「工場化」の路線は、自然で且つ不可避的な唯一の進路であり成

り行きであった…というわけでは決してない。

高度経済成長の過程で農山漁村から都市に流入して賃労働者となった住民が手にした「近代的生活」は、一見、豊かで華やかなものではあるが、それは土や水から切り離された、きわめて脆弱な基盤の上に成り立っている。その種の「エネルギー多消費型の工業化社会は、出口の見い出せないくゆきどまり社会」なのである。」一方、村に踏みとどまった農家は、「近代化農業の大規模・単作化の方向性のなかには、農畜産物の輸入圧力に対抗して小農が生き抜く方途は見い出せない」ことを、鋭敏に感じ取っている。だからこそ、「自然と折り合って持続性のある農業の構築をめざす有機農業運動」は、自分の子に農業を継がせることをあきらめて、「離農への道を踏み出そうとしていた農家をも引き止めうる力をもちはじめてきている」のである。

(国民生活センター編、前掲書、p.373, 377.) 目下、選択の岐路に立って、その選択肢のどちらを選ぶか…ということは、したがって、あくまでも個々の村々の人々自らの決断の問題である。そして、また、そうした両様の生活＝生産様式のどちらを選択するかによって、それらの様式のうちにそれぞれ組み込まれて、位置づけられているところの、教育、特に学校教育の意味と役割は、当然根本的に相異なったものとして理解されることになる。

#### (5)

次に、考察のテーマを、先に中沢和子が「生活の基本的しつけ」をめぐる(近年の教育界の)論議に関して指摘した、四つの論点のうちの、後半の二つのものへと、移そう。それは、即ち、③「しつけ」が「一挙に公的なものとなった」ことには、「(経済成長も国内消費拡大も、宣伝・情報・サービス・娯楽産業の発展も、もし教育に悪影響があるなら、これを水際で防ぐ」という)政策上の意図が働いているということ、および、④「公的となったしつけ」、つまり、意図的に遂行される「生活の基本的しつけ」という考え方・指導論の見当違い、の問題である。「家庭や地域の教育力の低下」…などと政府・臨教審や文部省・中教審が声を大にして唱え出したのは、教育政策における或る種の方向転換(の結果)なのだ、と中沢が洞察したのは、まさに凶星である。「しつけ」は、この政策転換の結果として、「人間の自己規制の基本」となるものと見なされて、改めて国家的・政策的意味を負わされて重視されることになったのである。そして、財界・政府・文部省は、その種の役割を見落とし・手抜きしてきた「家庭」や「地域近隣社会」を、そうした重大な役割を見落とし手抜きしてきたとして、とがめだて、改めて「しつけ」に専念するよう要求しているのである。そして、そうした「しつけ」政策の推進のためには、「親のための教育」まで構想されている。先に紹介した「文化と教育に関する懇談会の(総理大臣に対する)報告」(1984年3月)は、例えば、

…これまでややもすると見落とされてきた幼児期のしつけや家庭教育の問題である。多くの家庭が上記のような教育的、社会的風潮にさらされる中で、幼児の自由な成長、価値観の多様化などをもっともらしい理由として、過度の放任主義や過保護により、人間の自己規制の基本を身に付けるべき幼児期のしつけが適切になされていない傾向が強い。

あるいは、

小学校中学年までの段階で自分のことは自分でできるようにし、さらに中学校までの時期では他人のために進んでいろいろなことをしてあげられるようにする。

などと述べている。この「報告」の趣旨を、「臨教審答申」は一層具体化して、

…乳幼児期に親と子の基本的な信頼関係（親子の絆）を形成するとともに、その上に立って適時・的確なしつけを行い、自己抑制力、他人に対する思いやりなどを身につけさせることが大切である、

と、「家庭教育の意義」を述べるとともに、「家庭教育の活性化」の方策として、

ア 親となるための学習を充実する。…

イ 子どもの心をめぐるカウンセリングの普及を図る。…

ウ 生命や自然への畏敬の念をもつなどの情操を養い、心と体の健康を育むため、自然体験学習、都市と農山漁村との交流を推進するほか、地域の教育力の活用と活性化を図る。

エ 家庭・学校・地域が、それぞれの役割を踏まえつつ連携し、三者一体となって子どもを育てるための環境をつくる。…

と提案している（『文部時報』、昭和62年8月号、p.111, 112.）。まさに、「しつけ」——即ち、「自己抑制力」の「しつけ」——が「公的な位置」を与えられて、国家社会が、家族生活の「しつけ」の過程に介入して、それを道徳的に管理し支配しようとしているのである。そして、小・中学校がそうした道徳的管理の政策を推進し浸透させていくための、最前線の使節や機関としての役割を与えられているわけである。

一方、「公的」な性格のものとして、「しつけ」の教育が意図的に遂行される場合に、それが否応なしに伴うことになる諸問題は、既に中沢が詳細に指摘している。それが明らかに異常で異様な問題であるということは、要するに、もともと日常普段の生活の前意識的諸過程で不断に暗黙裡に自明のこととして営まれるべき、生活・行動上の諸様式——即ち、個々のものとしてはとるに足りないほどの些細なものでありながら、相互に複雑に浸透し合って、際限もなく広がっている生活・行動上の諸様式——の共有・共同使用のコースを、改めて分析的に分解・再構築して、短期・集中的に意識的に訓練しつつ辿ろうとする…場合に、教師の側にも児童・生徒の側にも感じられることになる、奇妙なぎこちなさや不自然でグロテスクな感覚に、すべて集約されて表現されている。そこでは、意識的な行為の根本的な「不器用さ」が問題となる（長谷正人『悪循環の社会学：＜行為の意図せざる結果＞をめぐる』、ハーベスト社、1991、pp.115-126.）だけではなく、さらに表面を取り繕う態度が公認されて横行することになる。「公的なもの」として学校で遂行される「しつけ」は、前述の「農業の工業化」や「食料の工場生産化」と極めて類似した作業過程とも言うべきものであって、いわば「しつけ」の工業生産、計画的大量生産である。そして、具体的で合理的な根拠や理由のもともとあるはずもない「基本生活のしつけ」に、児童・生徒を無条件で従わせるという、この作業過程が「公的な位置」を与えられて、学校教育の主要部分として遂行される際に、最も致命的な問題となることは、そうした無条件的な指図とその履行という、この（「しつけ」に不可避で固有の）指導形式が、知的な理解や思考過程を刺激し展開させるという学校教育本来の機能と対立して、それを形骸化し腐蝕するように働いてしまうこと、である。この種の人間形成作用は、「私的な努力に任せるほかない」のである。そして、そうした「私的な努力」としての「生活の基本的しつけ」の努力の過程は、当然のことながら、その諸過程を包み込んで成り立たせる、安定した「家庭」生活の諸条件の存続を、その自明の前提として必要としているし、また、（「しつけは親子関係だけに封じ込められるのではなく、＜子どもは世間が育てるもの＞」であるのだから、）個々の「家庭」が「しつけ」に際して背景として依拠すべき、「地域」社会の一定の安定した共同的な

生活様式の存続が、不可欠の前提条件である。したがって、そうした共同的生活を破壊、解体し、個々の家族をそこから引き離して、いわゆる「都市カプセル」に封じ込めることによって、初めて成り立っているところの、目下のわれわれの産業・経済体制と（学校教育をも含めた）生活様式に対する根本的な反省的検討や、それ自体の変革・再構成への着手や取り組みの過程を介在させることのない、いきなりの政策転換と無媒介的な「しつけ」の強調——つまり、単なる精神論的なお説教——は、要するにご都合主義で、調子がよすぎるのである。一方、「しつけ」を「私的な努力に任せる（べきである）」（中沢）という立場・見解には、われわれ自身が目下埋没しているような生活諸様式の根本的な見直しの契機が、自明の前提として自ずから含まれているわけである。

## (6)

さて、「過度の学校依存」というわれわれの特徴的な生活態度の構造を構成している最後の契機として、③「よきものとしての（学校）教育」という「神話」がある。「教育」や「学校」のできごとを見聞きし、その問題について語り合う段になると、われわれは——現実の社会生活の再生産過程で「（学校）教育」が具体的に担って遂行している役割や働きを直視して、専らそうした事態の現実に基づいて自らの印象と思考と判断を構成する…という、ごく常識的な冷静な見識をたわいもなく放擲して——ちょうど熱に浮かされてでもいるかのように、現実社会とは無縁な、無垢で、聖なる精神の領域における、「個性」や「創造性」の純粋な働き等について、語り始める。それは、専ら「本当の教育」や「あるべき教育」（が歪められていること）についての論議であって、「教育という世界の内側に釘づけとなり、不平等をはじめとする社会の構造問題との接点を失って」、専らことばのやりとりの渦の中で堂々巡りを繰り返しているだけのものである。「ものの見方を基礎づける枠組み」として、自らの内面で既に働いている、この種の思い込みの装置の根深い呪縛を脱することは、たやすいことでは明らかにない。（荻谷、前掲書、p.217,216.）

文部省や都道府県・市町村が編纂する〈教育百年史〉や、各学校で記念編纂される〈学校史〉の類のものは、通常、学校教育の一方的な発展史、つまり一定の教育理念の直線的な実現の軌跡の記述という体裁をとっている。それは、しかし、過去の経験の事実の記録や記述としての歴史ではなくて、むしろ過去を顕彰・美化する、一種の〈詩〉である。自らの行為・経験を積極的に顕彰・美化しようとする、この種の虚構と装飾の立場を脱却した後にも、（学校において）まさに教育として現実に遂行されていることから（の意味内容）に、その当事者がそのまま直面することを妨げているものに、上述のようなくたてまえ〉や理想論ですっかり鎧われた、いわゆる〈本当の教育〉論（教師＝聖職論、子ども＝無垢・無邪気な存在論、等）がある。これは現在でも教育言論の世界に広くはびこっている〈宿痾〉とも言うべき意識態度であって、それは例えば、「共に高め合い、やりぬく子どもの育成をめざす」、「豊かな人間性を育て、子供の能力を開発する」等々というような（全国的な理科教育の）研究発表会の目次に、その現れの事例を指摘することができる（中沢、前掲書、p.142.）。美麗に装われたくたてまえ〉の論理の専ら支配している状況においては、不都合な事実は単なる例外的な、克服する〈べき〉病理の事例に過ぎない。ところで、こうした無邪気な、単なるきれいごととしてのことばのやりとり

の段階を超え出るに至った人々・教師たちは、例えば、既に紹介した通り、「島を捨てる」進路指導に自らが手を染めている現実に気づいて、愕然とし困惑することになる(服部, 前掲書)。この種の気づきや困惑が容易ならぬ深みを含んでいることは、次の事例に対比してみるならば、よく分かる。

実際、日本の低所得層地帯にある公立小学校の教師には、自分の受持ち生徒のなかに「優秀」な子どもを発見すると、かれの父親に説き、あるいは有志者にうったえ、時には自腹さえきって、かれのために進学の手を助けてやってきた例がある。…「貧しい」が「優秀」な子どもを発見して、かれを「進学」させ、そして上層者の世界へと送り込む、そういったかたちでかれを「救う」こと、——これが、支配者と国民大衆のあいだにはさまれながら、最大の善意に生きようとする教師たちの願いでもあった。(勝田守一・中内敏夫『日本の学校』, 岩波新書, 1964, p.174.)

ここには、自らの善意の行為がより広範な脈絡、「社会の構造問題との接点」において帯びることになる、或る意味や役割への疑問や困惑はまったくみられない。その熱意は、また、村の有志者たちの「でかせぎ(立身出世)型地域主義」と表裏一体の関係を以って働いている。そうした熱意の下では、現実の冷淡なメカニズム、例えば、学校(教育)は、国家社会の「近代化」に抵抗する、地域社会の「共同的生活慣行」を啓蒙し解体しつつ、そこから「国家有為」の人材を中央権力へと引き抜くように首尾一貫して働くところの、最先端の装置であるとか、学校の教室で対面しているのは、(私と子どもたち…ではなくて、公的な役割を規定された)「教師」と「生徒」である(水本徳明「学校の間人形成構造からする存在理由」: 吉本二郎・朴聖雨編『講座学校学 1 学校』, 第一法規, 1988, pp.141-142.)とかということが、気づかれないでいる。この種の熱意は、「村や町の人材養成の機関である学校は、まわりを高い塀でとりかこんで自分を村や町から隔絶している」(勝田・中内, 前掲書, p.75, 46, 76.)というような現実とも、未だ触れ合うものとはなっていない。この場合には、そうした行為が、善意に基づくものでありながら、結局、「家庭」の親たちとの間の思惑の溝を埋めるものとはならず、また「敬して遠ざける」村人たちとの交流は公的で儀礼的なものを超えて深まることはない。「教育の厭農性」と教育への村人の「警戒」の態度を例示して、東井義雄は、

だが、現実の教育は、このことについて、決してはっきりした自覚をもっているとは言えない。だからこそ「白めしにととそえて食っとんなる」結構な人々の手先のような仕事にあるけれているのである。(『著作集』, 1, 明治図書, 1972, pp.19-21.)

と批判している。そして、学校(の教師)と地域の人々との相互関係がこの水準にとどまっている間は、困難な問題が生じると、お互いに疑心暗鬼に陥って、問題の原因や理由を——自分の側の専ら善意に発する行動様式には、自明のことながら、落ち度はないのだから、当然——相手の側のもののみかた・考え方のうちに見出そうとする。久富善之編著『豊かさの底辺に生きる: 学校システムと弱者の再生産』(青木書店, 1993.)は、教育困難な地域・校区の学校調査において、終始一貫して感じさせられつづけた、(教師たちがもつ)ある種の「ヴェール」、つまり、善意の、極めてエネルギーな教師さえも地域の父母たちから隔て・保護するものとして働いている、或る独特の認識の「構図」を、こう指摘している。

それは、問題と困難をかかえた生徒たちに対して特別な「工夫」や「きめ細かな」実践が必要といい、そのため全校で「計画表学習」に取り組み「部活重視方針」もとっているのであるが、それらが低学力・低意欲の当の子どもたちから意欲をひき出すことに残念ながら効

果をあげることができていない。その際に、意欲をひき出すのに効果をあげることのできなかったその学校教育計画の内容なり、方法なり進め方なり、それを意識的に進めた学校職員の側なりに、何らかの反省点を求める方向へと彼らの思考回路がまったく向いていない点である。そして、うまくいかない理由は、その生徒の無気力や生育暦、ないしその子の行動に目が届かずコントロールもきかない親のあり方へと帰せられている点である。(p.169.)

勿論、この種の「ヴェールをこえた交流を求めて」、さらに前進する教師たちも沢山いる。例えば、激化する受験戦争の「手配師」として働く進路指導のからくりに通暁していくにつれて、あるいはまた、不登校の子どもたちとの内面的な交流の深まりを通じて、学校教育が社会生活の全体としての再生産構造の文脈のうちで担っている役割・機能、即ち、「文化伝達機能」とは別個の「社会統制的機能」や、社会的階層格差を「再生産」するように働く学校教育の暗黙の機能（「ヒドン・カリキュラム」）に自ら気づかざるを得ないというような事態に立ち至れば、ただ専ら「よきものとしての（学校）教育」のイメージが、その現実の役割・機能、否、自らが手を染めていることとは著しく齟齬したものであるということが（教師たちにとって）明らかとなり、彼らは、その現実の姿・機能を、全体として比較的偏りなく展望しつつ観察できるようになる。今日では、「学校化社会」を指摘・批判する理論が広く主張されて、学校の「機能肥大」と弊害が語り合われているのだから、こうした全体的展望や洞察に触れることは、もはや珍しいできごとではない。だがしかし、学校教育の当事者における、この種の自己認識の深まりは、そのままちょうど彼の（教育実践活動をも含めた）日常生活の意識態度それ自体の再構成、転換を伴って初めて成り立つものであって、単に一個の技術的なく出来合いの知識というようなものとして直に獲得されるわけでは決してない。

最後に、学校教育を、その特殊な個々の「病理」においてではなくて、その「生理」そのものにおいて、首尾一貫して観察・記述し、その問題的性格を指摘し得るような立場に立つこと——それは、学校教育をその〈発生期〉の姿と働きにおいて眺めてみることによって、可能となる。柳治男『学校の解剖学——ヴェーバーをとらえてみた学校の実像——』（東信堂、1991.）はまさにその種の興味深い、透徹した一つの試みであるが、彼は、学校のもともとのあり方を、子どもたちを「禁欲主義」あるいは「自己抑制的生活態度」に向かって一貫して訓練する、徹頭徹尾人工的に設計された「社会化機関」と見なす。一種の「時計」、「機械装置」、つまり人間を以って組織される「機械装置」=「人間機械」というのが、学校のもともとの設計原理なのである。そして、この種の「学校機械」を——合理的に設計された組織のうちで、専ら自己規律に基づいて行為するような意識態度へと、人々を形成するための——不可欠の機関として要求するのが、近代社会である。柳がここで読者の注目を要求しているのは、こうした「学校機械」がもともと帯びている「毒性」であり、その有毒な副作用を考慮に入れつつ、「学校機械」を日常生活の諸過程に取り込んで働かせ、相互に作用せしめ合う場合の、「両価性」を理解しつつ為される）手加減の問題である。何の疑問もなく学校がわが国社会に移植されて定着し、かくして形成されるに至った「学校信仰」の問題性、その安易で不用意な危うさを、彼は一貫して指摘しているのである。彼はまた、学校が「キリスト教という、特殊な宗教の産物」であることを重視して、わが国社会にとっての「異文化としての学校」にも注目している(p.173-174, 236, 254-255, 260, 266-268.)。学校教育のまさにこのような基本的な原理を考慮に入れて、それを全体として展望することができる立場に立って初めて、われわれは、学校教育の（「近代化」の装置としての、国家権力の手による）移植・導入に先んじて既に（〈

地域>民衆の生活のうちで)働いていた、伝統的な人間形成の諸機能と諸組織・装置をもまた、その全体としての構造と原理において観察することが可能となる。そしてまた、その時に初めて、その両者の間の対立・葛藤の関係とその相互作用の諸過程を、われわれは比較的偏りなく観察することが可能となる。

一方、既に紹介したように、共同の労働・生産システムと「有機複合小農経営」に基づいて「地域自給経済」の復興を図る、村人たちの生活様式の画期的転換の試みや、それと結びついて消費生活の協同的改善を追求する、都市市民の運動は、多様な仕方・形態をとって芽吹いてきている。当然、そうした新たな生活上の様式・態度と結びついて、それと相互に支持し合って展開されるような教育=人間形成のシステム、特に学校教育の必要性和可能性が気づかれ、注目され、工夫されてもよいわけである。だが、現実はまだそうなのではない。生産労働の過程を主要な舞台とする、それらの復興ないし改善の運動・動向のうちでも、未だ学校や保育所が以前とは違った意識でもって人々の生活の過程に位置づけられているわけではない。この種の問題は、それらの運動諸過程において、問題意識の発達の最も鈍い領域となっている。「地域自給」的な生活形態と自然に適合しうる、教育活動(人間形成と知的発達の指導)の新たな発展の諸条件が指摘され、具体的な諸形態が構想されて試みられなければならない段階に、われわれの社会は既に達している。本稿の考察の目的も勿論ここに、即ち、そうした諸条件の幾つかの芽生えを具体的に指摘することに、ある(「高校教育に何を期待するか」、「何のために子供を大学にやるのか」、「農家に保育所は必要か」、「農家にとって学校給食は必要か」——農文協文化部『生活の主張』, 1988, pp.82-84, 85-87, 91-93.)。

## (7)

さて、最後に、本稿が民俗学の知見に接近しようとする、その意図を説明するとともに、民俗学の知見に基づいて学校教育について考察している、先行諸研究を、幾つかのタイプに分類して紹介しておきたい。

本稿が、民俗学的知見に特に注目するのは、<地域>の民衆の教育、というよりむしろ、もっと広く人間形成の機能や諸過程、つまり子育て、いわゆる「児やらい」の諸過程を考察の範囲に取り入れて、それらの機能・過程と学校教育との葛藤と相互交渉の歴史的過程とを改めて辿ってみたい、と考えるからである。その場合に主として注目されなければならないのは、当然、国民大衆の日常普段の生活過程における人間形成的な営みである。そして、国家権力の「近代化」政策の一端を成すものとして創設され経営されてきた、制度的学校教育(「公教育」)とは異なって、この種の(生活の過程そのものにおける)民衆の不断の営みについては、文字に記されて残されているような記録はもともと極めて少ない。日常普段の生活の過程でのさまざまな習俗の伝承は、通常ことばを通じた、口承に依存しているからである。そして、一般民衆の日常生活に関わる、この種のことばによる伝承について豊かな知見の記録を提供してくれているのは、勿論民俗学である。「民俗学の主要な対象」は「民俗ないし民間伝承」、即ち「基層文化における伝承」であるが、民俗ないし民間伝承は、

- (1)個性的ではなく類型的で、(2)一回的ではなく反復的、つまりくりかえされるものであり、
- (3)個人的ではなく集团的で、さらに文化を上層文化と下層文化ないし基層文化とにわけらな

ら、(4)上層文化ではなく基層文化に属する文化だ、ということである。(平山和彦「民俗学的発想」：鳥越皓之編『民俗学を学ぶ人のために』、世界思想社、1989,p.7.)

それ故に、近代学校教育に先んじて民衆の生活過程で営まれていた人間形成のシステムや機能の伝統に注目しようとする立場の考察は、当然、民俗学の知見を重視して、それに依拠することになる。

一方、民俗学の知見に基づいて学校教育を考察したものは、次の四つのタイプに分けて整理することができる。第一は、民俗学の調査・研究の記述そのものであって、これには、学校教育の導入に先んじて、生活上の習俗として営まれていた、「児やらい」についての豊かで詳細な報告とともに、学校制度の導入が引き起こすに至った、この新旧の子育て＝人間形成の様式間の葛藤の記録もある。(柳田國男『こども風土記』、竹内利美『信州東筑摩郡本郷村における子供の集団生活』、アチック・ミュージアム、1941。宮本常一『家郷の訓』、三国書房、1943。『ふるさとの生活』、朝日新聞社、1950。大藤ゆき『児やらい：産育の民俗』、岩崎美術社、1968。等。)第二のタイプは、学校教育のゆきづまりとその問題的事態に直面しての、以前の「児やらい」の習俗への直接的な追憶や、その部分的な復興の訴えとしての性格のものである。都丸十九一『村と子ども：教育民俗学へのこころみ』(第一法規、1977.)は、ほぼこうした種類に属するものである。彼は、この種の「試み」を、初めて「教育民俗学」という呼称で呼び表している。(pp.239-240.)。さまざまな「しつけ」論は、それがいくらかでも系統的な性格を帯びているものである場合には、ほぼこの種のタイプに属しているとみることができる。(根岸謙之助『しつけの贈り物』、桜楓社、1984。等。)第三に、民俗学、特に柳田國男の、学校教育改革に関する論考が包蔵している意味やその現代的意義を詳細に考察して、紹介しようとするものである。(庄司和晃『柳田民俗学の子ども観』、明治図書、1979。長浜功『常民教育論：柳田國男の教育観』、新泉社、1982。等。)戦後の「社会科」や「国語科」をめぐる、そうした民俗学的改革の発想は非常に独創的で多様なアイデアに富んでいて、学校教育の枠内でのステレオタイプの狭い思考態度にとって、それは衝撃的な意味を未だに含んでいる。

さて、第四のグループは、明治の学制改革、学校制度導入以来の時期に主として問題の焦点をしばって、学校教育が<地域>=村の人々の日常生活の伝統的な民俗に接触し、それらと相互に働きかけ合い、それ自ら幾多の影響を蒙り変容しつつ、次第に人々の民俗に浸透していく、その交渉過程それ自体を分析的に記述しようとするものである。(高橋敏『日本民衆教育史研究』、未来社、1978。山本信良・今野敏彦『近代教育の天皇制イデオロギー』、新泉社、1987。平山和彦『青年団史研究序説』、新泉社、1988。土方苑子『近代日本の学校と地域社会：村の子はどう生きたか』、東京大学出版会、1994。等。)この種の問題関心は、勿論、本稿のそれと殆ど重なり合うものである。学校教育が明治初期にわが社会に導入されて以来、それが人々の生活意識の基層へと浸透していく、その過程において、注目すべき特徴を帯びて一つの発展段階を画する時期がいくつか存在しているが、このグループの諸研究は、それらのうちのどの段階＝画期に注目して進められているかによって、その内部でまた研究関心が別れている。その種の画期と見なされているものには、①「学制」創設に始まる最初期、②日清・日露戦争をめぐってナショナリズムが民衆の間に高揚した、明治末期、さらには、③学校教育がわが社会に「定着」するに至った1930年前後の時期、および、④戦後教育改革の後、(伝統的な生活様式の最後の解体に伴って)学校教育が人々の生活を決定的にからめとって支配するに至る、1960年代等を挙げることができる。本稿は、既に述べてきたような一連の問題関心に基づいて、特にこの最

後の時期の、解体していく伝統的（な子育ての）民俗と学校教育の浸透との働きかけ合いの最終段階に注目するものである。

そこで、このような問題関心に基づいて、次に、

わが国の学校教育の三つの「特質」を焦点として、（その形成に関わった）地域の民衆の伝統的な人間形成の民俗と近代学校教育との葛藤と相互浸透の過程の諸特徴を考察すること、

その両者の交渉の最後の段階に注目して、伝統的な人間形成の民俗の解体または存続の成り行きを幾つかのタイプに分けて、その諸条件を考察してみること、  
に着手したい。

# A STUDY OF FOLKLORE OF BREEDING

## —An Investigation of Our Schooling System from the Viewpoint of Tradition of Breeding—

Toshio KINEFUCHI\*

### ABSTRACT

In this study, I try to make clear some characteristics of the school-life in our society. Such salient features of our school-life have been formed in the processes of interaction between our traditions of breeding and modern institutional schooling which was established early Meiji era. So, in order to get the stand-point from which we can have a view of not only some characteristic problems of our school system, but also problems of the principles of school organization themselves, we have to get a perspective on some principles of traditional ways of breeding and their influences upon modern schooling systems.

This paper is the first half of such a study. The purpose of this paper is to set up the problems of this study clearly and suggest some ideas of the way of dealing with them.

---

\* Division of Foundations