

# 教育と復興の課題に学校はいかに応えうるか

—教育システム論の視角から—

\* 本 田 伊 克

What can Japanese school education do for the re-structuring  
and creating local community and education?

HONDA Yoshikatsu

**要旨：**本稿では、2011年3月11日に発生した東日本大震災によって、国民統合と選別を担う機能システムとしての学校と、地域に固有の人づくりの要求に応答しながらコミュニティの核として位置づいてきた学校という二つの側面が見直される契機が生じたことについて論じる。さらに、日本の政治的な意思決定と民主主義のあり方がどのように問われ、学校教育がどのような方向に向かっていくのか、その趨勢について論じる。さいごに、子どもの命と権利を守るために、自然災害にも、支配的な勢力と価値による統合にも対抗しうる学校教育の制度と内容をどうつくっていくべきかについて展望する。

**Abstruction :** In this article, we discuss the phase where the two aspects of Japanese schools, as a functional system of integration and selection, and a core of school community, are paid attention to ,by the severe earthquake in 2011.3.11. And we focus on the direction for which Japanese political decision-making ,democracy, and school education are going. Finally, we consider the system and contents of Japanese school education resisting national disaster and hegemonic integration by ruling power and value.

## 1. 問われる学校の二つの機能

2011年3月11日に発生した東日本大震災は地域の生活基盤に大きな痛手をもたらした。大震災は、近代社会を維持・発展させることに寄与してきた機能システムとしての近代学校の機能をも破壊した。近代学校は国民統合と学力・学歴序列に基づく選別を担う機能システム（教育システム）としての側面と、それが根ざす地域と不離一体のものとして、地域の核として息づいてきた側面をもっている。大震災は、近代学校がもつこの二つの側面、近代学校が果たしてきた二つの機能が社会的に問い返されるきっかけを生み出すことにもなった。

### 1.1 機能システムとしての学校—「いつでもどこでも同じ」学校であること

機能分化した近代社会を構成している教育システムとしての近代学校は、その施設・設備、教職員配置、学級数とその規模、提供するカリキュラムなどを標準化し、いわば「いつでもどこでも」同じ学校、いつでもどこにいても同様の機能とサービスを提供するものとして展開してきた。

教育システム以外にも、政治、経済、法、医療、福祉などの各領域において、いつでもどこでも均質な機能とサービスを提供する機能システムが分化していった。

社会の各領域において機能システムが分出・展開する過程は、それまでの前近代的な地域コミュニティの特性やそこに根ざす文化、生業、生活様式が不可逆的

---

\* 教職大学院

に解体され、機能システムが社会の全領域を支配していく過程でもある。

教育システムとしての近代学校は、「どこの学校に行っても、同じ条件のもとに、同じ内容を学ぶことができる」ように構想された。教師は、教育システムの担い手として標準化されたプロセスを通じて養成される。学校に就学し、通学し、卒業することが長い歴史のなかで人々に自明のこととなり、「いつでもどこでも」同じ学校であるということ、学校はそのような機能と性格をもって然るべきだという意識も浸透していった。

機能システムとしての近代学校は、国家による価値や行動規範の標準化を通じた国民統合を担う「国家のイデオロギー装置」として機能する（長谷川2019, 166頁）。

さらに、近代学校は、「互換性的普遍性」をもつ知識の伝達と、官庁や企業社会の地位・処遇の体系と連動した「価値換算表」に基づく学力・学歴序列を生み出し、この社会に根づかせた（佐藤1978, 第I部）。

近代学校で伝達－獲得される知識は、子どもたちの日常生活で培われる経験や意識に対して普遍的・抽象的な意味の方向付けをもたらそうとする。また、かつて「村を捨てる学力」を形成するなどと言われたように、近代学校は標準化された学力に基づく選別を通じて、学力・学歴序列のなかでより高い位置を占める学校と、そうした学校に進学する機会のより多い地域への人口の移動をも生み出してきた。

近代学校はこのような意味で、地域と子どもの日常に根ざした「いま－ここ」を超えていこうとする意識を生み出してきたし、現在もそうした社会的機能を果たし続けているのである。

## 1.2 地域と結びついて成立してきた学校－「いま－ここ」にしかない学校

いっぽうで、日本社会に機能（教育）システムとしての近代学校が普及する過程は決して容易なものではなかった。

近代学校は、空間・時間の意味づけや知識・行動原理を全く異にする地域共同体のなかに突如として現出し、地域共同体にとってそれは「異物」のように経験され、近代学校が地域に根ざす過程のなかでは、学校に対する排除の動きや様々な衝突や葛藤があったので

ある（柳2005）。

近代学校は地域共同体への浸透を図るために、自らの組織・運営の仕組みやカリキュラムに共同体の原理や仕組みを取り込みながら、さらには新たに線引きされた行政村の区画に対応する学区コミュニティを形成しながら（葉養1998）各地に普及し、浸透していくという歴史的・制度的過程を辿ることになった。

こうして近代学校は、それが根ざす地域社会をまさに「生きている」子ども、保護者、地域住民のネットワークの結節点として、それぞれの地域に固有の生活条件、課題、生業、文化を継承・発展する拠点として、「いま－ここ」に根ざす人々のつながりを育んでもきた。

だから、地域の核としての学校は、1.1にみたような互換性的普遍性や官庁・企業社会で流通する交換価値としての学力に対する疑義が示されたり、標準化された学力の浸透に対して、地域の独自の現状に即して批判的な捉え返しが行われたりする場ともなった（勝田・中内1964）。

こうして、学校という場では、知識・行動の標準化・規格化という教育システムの機能と、学校が根ざしている地域における人間形成の要求と作用とがせめぎ合ってきた。近代学校は、その標準化機能を単に果たすだけではなく、地域のいわば「いま－ここ」に根ざす人間形成の要求に応答しながら、その性格を形成し、継承してきたのである。

近代学校は、このように、二つの機能・側面を併せ持ちながら、また、両者の間に緊張を孕みながら、今日に至っているのである。

## 1.3 3.11大震災によって問われる学校の2つの側面

### (1) 日常モードから「解除」された学校

東日本大震災で、学校は避難者、被災者を受け入れるシェルター（避難所）の機能を担うことになった。そこでは、機能（教育）システムとして作動する学校のいわば日常モードが「解除」され、危機的な状況を乗り切るための様々なつながりと共同が生まれた。

避難所となった学校では、子ども、教職員、保護者、地域住民、避難者、被災者、支援者の間で、1.1でみたような機能分化し制度化された社会関係や、標準化・規範化された学力や行動様式をよしとする価値観が一時的に「解除」され、立場の違いを超えて支え合い、

励まし合うつながりが形成された。

学校の日常モードが解除された非日常的な状況で、子どもたちは避難所となった学校で主体的・献身的に働くすがたもみせた。子どもたちが極限的ともいえる状況の中で発揮した力を目の当たりにした社会では、学校で支配的な学力・学歴序列や価値・行動規範が相対化され、厳しい状況をたくましく生き、困難な人々に手を差し伸べる子どもたちの力強さ、優しさを評価するまなざしも生まれた。

学校が再開されたとき、多くの子どもたちにとって何よりも嬉しかったのは、友だちと再会できたことであり、友だちと一緒にいることの素晴らしさが実感された。

もちろん、避難所となった学校によっては、避難所運営に関する行政・地域・学校の役割が不明分であったり、地域の人々と学校の日常的なつながりの程度が違ったりすることによって、困難も生じた。すべてを学校に丸投げせず、住民と教職員らの間で自律的な分業体制がつくられたケースも多かった。いっぽう、市と教育行政の無策さと、避難者との間で板挟みになり、過酷で抜き差しならない状況を乗り切らなければならない学校もあった。

## (2) 学校的な日常への「再帰」

震災当日から時間が経過するにつれて、被害を免れた、あるいは被害が軽微であり日常の回復の早かった地域では、機能（教育）システムとしての学校の日常に「再帰」しようとする動きも進んでいった。

学校の設備や教室が元の通りになり、教科書や鉛筆、ノートを使って勉強ができるようになること、給食が再開されること自体は、多くの子どもと学校関係者が望んでいた（いる）ことに違いない。

だが、学校が機能システムとしての日常に「回帰」するということは、これまで教育システムとしての近代学校が辿ってきた「惰性的軌道」への回帰を意味することでもある。2.にみるように、大震災を機に、新たな社会像や社会発展のかたちを人々が探り出す機運も生じつつある。しかし、従来の経済成長路線の単なる延長線上に「復興」をイメージし、そのような意味での復興と連動するように従来の学力・学歴獲得を重視する方向性や、規範化・標準化された行動様式を強いる学校への回帰が生じてもきている。

学校的な日常として何が取り戻されるべきかということは、近代学校の担い手である教師の日々の実践と地域社会との関係形成の過程で、教師にも、子どもにも、保護者にも、地域住民にも形成され共有されてもきた教育への期待や願いとも関わりながら、模索が続いているともいえる。

## 2. 社会の再生に向けた〈政治〉的課題と展望

日本社会は、富よりもリスクの配分の在り方が問われる「リスク社会」の局面に突入している。3.11大震災はこうした状況を一層進め、人々の関心はリスクの不平等な分配と是正という新たな課題群に向かいつつある。

大震災は、被災した地域にその復興・再生の展望を見出すことも容易でない状況をもたらした。こうした状況のなかで、地域をどのように創り直していくか、そうしたプロセスを誰がどのように担うかという新たな〈政治〉的意思決定のかたち、新たな社会・地域づくりのプロセスを生み出していくことが求められている。

ところが、教育に関わる意思決定を担う国家・地方およびこれらの教育行政システムには、学校の日常化を願う人々の要求に共鳴板を見出しながら、自らが辿ってきた惰性的軌道に基づく政策決定の正統性を調達し、自らの足場を固めようとする動きもみられる。

### 2.1 市民・住民参加のプロセスを軸とする民主主義へ

東日本大震災と、大震災に伴う津波被害、原発災害、風評被害に対して、国家行政と地方行政が行った対応の不適切さと、政策的意思決定のあり方の問題が様々なかたちで明るみに出ている。

とくに、日本の政治と民主主義において、市民・住民参加の仕組みとプロセスが決定的に欠如していることが明らかになった。

中央・地方政府が、政策のプロフェッショナルである官僚の合理的意思決定に基いて、あらゆるケースに通用する判断や行動の基準を示しようという社会的信頼の基盤は大きく崩れた。

福島第一原子力発電所の周辺地域では、実際にはいつ帰還できるのか、もう戻ることができないのかも曖

味なままに、くるくと名称を変えながら、避難区域の設定と避難指示が繰り返された。国が示した積算放射線基準にぶれがみられたり、基準が再設定されるなど、その科学的な根拠と政策決定の妥当性に対して不信も生じている。

日本の民主主義については、主に投票行動に限定された政治的意思表明の仕組みと、選挙を通じて「皆」で選んだ政治家の決定には皆が従うべきだという、いわば「集約的な拘束力のある決定」の正統性も大きく揺らいでいる。

このことは、たとえば津波被害を受けた地域の移転をめぐる、インフラとサービス、つながりを元々住んでいた地域にとどまって再生するのか、移転するのか、もし移転する場合、移転先は誰がどこに確保するのか、当事者の望みと合致するのかといった、容易には折り合いのつかない問題をどのように解決していくべきかを考えてみてもわかる。

理論的にも、現実的にも、未来の「破局」が誰の目にも明らかに予測されるとき、現在の自分たちの事情のなかで考えられる利益にのみ従って行動するのではなく、破局が現実になってしまう前にいま行動しなければならない。「ツナミ」がもたらす甚大な物的・精神的被害を考察した哲学者はこう述べる（デュピュイ 2011）。

だが、未来の破局をもたらすものが何であり、それにどう対処すべきか。人々がそれぞれに抱く社会像や価値観は容易には折り合わず、現在と将来の社会と人間にとってほんとうに大事なものが何かを大局的に、共同的・創造的に見出そうとする「道徳的想像力の縮減」（バーンステイン 2000）も生じうる。そこに、既存のシステムに依拠して自らの権力と利害を温存・強化しようとする勢力による食い込みも生じる。

デュピュイがいうような未来の破局が顕在化する局面では、誰もが命や財を脅かされうる状況において既存の社会の特権構造や支配的価値が問い直され、立場や境遇を異にする人々の間に新たなつながりが生じる可能性が開かれる。しかし、いっぽうでは、「災害便乗型資本主義」ともいわれるように、グローバル資本が、政府の復興関連事業・予算に食い込むかたちで自らの勢力と利益を拡大しようとする動向も生じている。

## 2.2 政治システムと教育システムが果たすべき役割

専門家の判断も割れる問題、避けられないリスクの配分という問題系の現出と、どの社会層に属する者にとっても生活条件が現在、将来において何らかのかたちや程度で脅かされる事態が普遍化するなかで、行政には現時点で知りえる情報を最大限に開示し、判断やその根拠が割れる場合にはそのことも含めて情報を示し、人々が意思決定し、行動選択するうえでのオプションを示す機能を果たすことが求められる。

また、学校に関して言えば、校舎の崩壊、子どもの流出と分断、様々な運営上の困難を乗り越えながらその機能の回復と再生を果たしている途上である。教師自身が様々なものを喪失し、つながりを絶たれるなかで、目の前の子どもたちが少しでもよりよく生き、学ぶことができるように、日々の教育実践に取り組んでもいる。絶望や疲労、不安の中で、健気にも逞しく、あるいは思うに任せぬ状態に苦しみながら、新たな一歩を踏み出そうとしている子どもたち個々への配慮を基調とした働きかけも求められている。

## 2.3 教育行政の諸施策に貫かれている硬直性と無慈悲さ

大震災後に教育行政が打ち出した諸施策のなかには、学校と教師が抱えるこのような課題と困難を直視せず、既成の構造と権限を温存し、これまでの軌道を惰性的に回り続けようとする動きの表れと思われるものもみられる。そこには、教職員、子ども、保護者、地域住民への配慮ではなく、その対極の無慈悲さすら感じられる。

振り返れば、以下のような動きが大震災からの「復興」の名のもとに進められた。これらの施策は何を復興・再生しようとしているのだろうか。

学習に関しては、「急がれた正常化」が進んだ。

ある学校では、まだ遺体回収が進行しているなか、明かりもない暗がりのなかでプリント学習をさせるよう求められた。通常の授業体制が組めない学校が数ある中で、2008年（小・中学校）、2009年（高校・特別支援学校）に改訂された学習指導要領の完全実施が、計画通り2011年度に強行された。全国学力・学習状況調査も、被災した学校を置き去りにして始められた。

また、自治体によっては市内の小・中学校に一律の

「故郷復興プロジェクト」を実施するところもあった。あいさつ運動、千羽鶴折、合唱など、その取り組み自体には意義や価値を見出せるが、各学校の被害・復興の状況や程度も異なる中で、全校一斉に取り組ませることは過酷ではなかっただろうか。

容赦ない人事異動と学校統廃合も拍車をかけた。子どもと教師が被災した状況のなかでつながりを築きながら進めてきたケアの取り組みなどを考慮せず「兼務発令」というかたちで計画通りに実施された人事異動と、学校・学級の適正規模の基準を機械的に適用し、被害を受けた地域の核となってきた学校の統廃合は、国と地方の教育行政の無慈悲さを示している。

### 3. どのような学校を再生・創造すべきか

大震災とその後の学校と地域の再生・創造の課題と道のりを考えるとき、大切にすべき視点は何かだろうか。「自然災害・人為災害」に脆弱でない学校をつくることがまず大切である。さらに、支配的な価値観や政策動向による「ヘゲモニックな統合」に対しても脆弱でない学校をつくる必要がある。そして、そのためには、子どもの命と権利を何よりも大切にする社会と学校でなければならない。

#### 3.1 「自然災害」に直面し、乗り越えた学校からの教訓を生かす

学校の建築、モノの配置、人の動きなどをどのように計画することによって、地震や津波の被害を防ぎ、減らせるか。こうした観点から、学校建築の地理的・地形的な条件や建築構造を見直すことは重要な課題である（数見2011）。

また、学校がコミュニティに根ざしていたところほど避難が容易に進んだ場合も多いことから、自然災害に脆弱でない学校づくりという観点からも、学校と地域の関係を考え直すことも必要であろう。

いっぽうで、学校が子どもの命を守るという観点から、地域との関係をこれから新たに築きながら、教育行政が機能しない事態では学校が核となって、迅速な避難と二次被害の防止にあたる体制をつくっておくことも必要である。

「いま－ここ」にある子どもの命を守る学校の機能を実現するためにこそ、学校に集積する施設、モノ、

人とその運用の仕組みを見直すということである。

#### 3.2 「ヘゲモニックな統合」の進行と対抗軸

2.3にもみたように、学校制度のあり方や、カリキュラム（教育課程）と評価のかたちを、ヘゲモニック（支配的）な政策動向や価値観に沿うように統合しようとする動きが進んでいる。

こうした動きは2006年の教育基本法改正、2007年の学校教育法改正や、2000年代から開始された全国や自治体の「学力テスト」、学校・教員評価などによって進められてきた。

大震災後に学校を正常化しようとする動きのなかで、財政効率優先主義、競争主義、学校運営・学級経営および教育課程編成・実施の規則と手続きの細分化、以上に貫かれて進む学校管理・教育目標管理の強まりが各地でみられる。

では、対抗軸をどこに見出すべきであろうか。一つは、(1)「隠れたカリキュラム」を問い返すこと、もう一つは、(2)継承すべき地域の文化とつながりの掘り起こしである。

##### (1) 「隠れたカリキュラム」を問い返す

教科書に書かれていることは、そのまま正しいこととして受け入れるべきであるということは、子どもたちにも、あるいは教師のなかでも、それと意識されることがないほどまでに「刷り込まれて」きた価値観ではないか。

しかし、岩手県釜石市の津波防災教育の事例（片田2012）や、原発災害を受けた教育課程と教育実践の見直しの動きは、こうした「隠れたカリキュラム」を意識化し、これを「教えられたことは一つの想定であり、常に疑ってかかる姿勢をもつ」ことや、「なるべく確かな根拠に基づく情報と知識を選択し、自らの考えで判断を下すことこそが大切である」ことを最も基本的なメッセージとして発信するような教育課程づくりと教育実践を展開していくことが求められるし、そのような取り組みがすでに進みつつある。

##### (2) 継承すべき地域の文化とつながり

学校教育の目標、内容、方法を、それまで地域に継承されてきた文化やつながりを教師が意識的に掘り起こし、子どもと繋いでいくようなものに性格転換して

いくことも課題である。

とはいえ、地域に一生涯にわたってはとどまらないかもしれない子ども、地域そのものが学校とともに移転した子ども、学区コミュニティが分断されて離散し別々の学校に通わざるをえない子ども、あるいは地域と学校自体が壊滅的な打撃を受けて再生の見通しが立たない状況を生きている子どもなど、一括りには論じられない。産業構造や居住形態も含め、地域といってもその実態は様々であり、地域住民と学校の関わり方も様々であろう。

さらに、現在も教師と子ども、保護者が離れ離れになって避難している状況が続いている地域と、沿岸部でもまだ復興には程遠い地域も多く、「地域」をどうとらえ、地域の何を学校で取り上げ継承していくのかについては、様々なアプローチがありうるだろう。

そのうえで共通すると思われる課題は、科学・芸術・文化の知識がもつ普遍的に物事を捉える視座を獲得することを軸に据えつつ、子どもの、人間の「いのち」の尊さと、地域の人々が様々な自然条件や社会課題と格闘しながら脈々と築き上げ継承してきた「文化」を両輪とした教育課程を編成し、教師と子どもたち、そして地域の人々が学び合うなかで、地域社会の現在と将来を展望していけるような教育内容と教育実践の再生と創造に取り組んでいくことであろう(徳水2018ほか)。

※本稿は、2012年5月26日に開催された、みやぎ教育文化研究センターのシンポジウム「震災を通して考える 地域と学校」の講演内容をもとに加筆・修正したものである。

## 参考・引用文献

- 石井山竜平編著(2012)『東日本大震災と社会教育—3.11後の世界にむきあう学習を拓く』国土社
- 石戸教嗣・今井重孝編著(2011)『システムとしての教育を探る—自己創出する人間と社会』勁草書房
- ウルリッヒ・ベック編(2011)『リスク化する日本社会—ウルリッヒ・ベックとの対話』岩波書店
- 学校体育研究同志会編(2012)『たのしい体育・スポーツ』第258号(特集「震災から何を学ぶのか—地域に根ざしつつながらあう体育実践」)
- 片田敏孝(2012)『子どもたちに「生き抜く力」を—釜石の事例に学ぶ津波防災教育』フレーベル館
- 数見隆生編著(2011)『子どもの命は守られたのか—東日本大震

## 災と学校防災の教訓』

- 勝田守一・中内敏夫(1964)『日本の学校』岩波書店
- 小林信行(2011)『地域と学校』、石戸教嗣・今井重孝編著『システムとしての教育を探る』勁草書房
- 佐藤興文(1978)『学力・評価・教育内容』青木書店
- ジャン・ピエール・デュピュイ(2011)『ツナミの小形而上学』(嶋崎正樹訳)岩波書店
- ジェフ・ウィッティ(2009)『学校知識』(久富善之他訳)明石書店
- 外岡秀俊(2012)『3.11 複合被災』岩波新書
- 田中孝彦(2012)『子ども理解と自己理解』かもがわ出版
- 地域民主教育全国交流研究会・坂元忠芳編(2012)『東日本大震災と子ども・教育—震災は私たちに何を教えるか』桐書房
- 徳水博志(2018)『震災と向き合う子どもたち一心のケアと地域づくりの記録』新日本出版
- 「なくそう!子どもの貧困」全国ネットワーク編(2012)『大震災と子どもの貧困白書』
- 日本学校教育学会「東日本大震災と学校教育」調査研究プロジェクト編(2012)『東日本大震災と学校教育—震災は学校をどのように変えるのか』かもがわ出版
- バジル・バーンステイン(2000)『〈教育〉の社会学理論』(久富善之他訳)法政大学出版会(原著は1996)
- 長谷川裕(2019)『国民国家・ナショナリズムと教育・学校』、久富善之・長谷川編『教育社会学(第二版)』学文社
- 葉養正明(1998)『小学校通学区制度の研究』多賀出版
- みやぎ教育文化研究センター(2012)『南三陸・戸倉小学校3.11 決死の避難から』
- みやぎ教育文化研究センター・日本臨床教育学会震災調査準備チーム編(2011)『3.11あの日のこと、あの日からのこと—震災体験から宮城の子ども・学校を語る』かもがわ出版
- 柳治男(2005)『〈学級〉の歴史学』講談社選書メチエ

(令和元年9月27日受理)