

学社融合の基礎的研究

— 学社融合関係を中心として —

猪 山 勝 利

Study on Fusion of School and Community

Katsutoshi IYAMA

1. 問題の所在

本稿の目的は、いわゆる「学社融合」のあり方を地域教育論の視角から考察することにある。

筆者は、現代離島教育研究と相即して、1990年に「現代地域教育の論理と課題⁽¹⁾」を提起したが、この10年間に教育システムの進展を基底として、地域教育はかなりの進展をしており、地域教育は新たな地平を迎えつつあると言える。教育システムの進展とは、本稿で考察する学社融合システムであり、このシステムの形成が地域教育に新たな実践的、理論的課題を提起しつつあるが、解決を求められている多くの課題も生起させている。

本稿は、地域教育の推進を企図する立場から、学社融合の在り方について考察をすることにあるが、まず基本問題性をあげてみたい。

その1は、学社融合の基本スタンスともいえる学校・地域（社会教育）関係の問題性である。両者の融合相手との基本スタンスとして、相手方を「利用対象」ととらえる問題性であり、学校教育の視点からの地域利用実践や地域活性化視点からの学校教育利用実践の展開である。この実践視点は、学校教育や地域社会の人間形成の問題性を部分的に補完するにとどまり、学校教育や地域社会の人間形成を豊かに創造していくことに連関しないといえる⁽²⁾。したがって、両者は、相手と「相互活用する協同連関」関係を創出していくことが改めて強調される必要がある。

上記の課題を解決するには、学社融合教育計画を策定するための学校と地域社会との協同を推進する組織の形成が必要であり、その制度形成も現代的課題となっている。この点では、学校評議会のような学校主導型の関係組織ではなく、筆者等が提言したような「学社融合推進委員会」のような新たな学社融合推進組織の組織化が必要であろう⁽³⁾。

その2は、学社融合の教育実践シンボルとも言える「総合的学習時間」の創設により、学社融合実践が進展しているが、学社融合実践と基礎教育性との連関性の問題である。はなはだしい場合は、両者の連関がなく展開し、本来基礎教育性を豊かにする学社融合実践が逆に基礎教育性を弱体化する実践として批判される場合さえ生じている。この批判の中には、学社融合実践の導入により基礎教育時間の縮小が生じたことへの批判や基礎教育性の現代的問題性への無自覚からの批判がある。しかし、より本質的な問題としては、基礎

教育性と学社融合実践との連関性を形成する論理の未形成が問題を生じさせていることも少なくない。この点からの、学社融合実践の取り組みが早急に求められている。

本稿は、上記した2点に問題を限定して、学社融合推進の基本問題について論究していくこととしたい。

2. 学社融合の構成と関係性

(1) 地域教育構造の構成

現在の学社融合論が教育内関係として論じられることが多いため、学社融合の構成は学校教育、家庭教育、社会教育など既存教育内の教育組織としてとらえられることが多い。とくに、教育政策・教育行政サイドから学社融合を推進する視点からは、学校教育と社会教育に特化して学社融合が課題とされがちである。しかし、その視点はこどもの基底教育としての家庭教育を欠落する点において、教育組織論としても問題をもつだけでなく、現代の学社融合論が課題としている地域教育力論の視角として地域社会の教育性が積極的に位置づけられていず、現代教育組織論としても問題である。

学社融合論から家庭教育が欠落しているのは、大別して以下の諸点が要因となっている。

その1は、現代の家庭教育の教育力が基底としての家族機能の外部化により弱体化していることにもより、学校教育や社会教育と主体的関係を形成する教育組織として措定したいことである。しかし、そのような家庭教育の現状から即断して家庭教育を教育融合関係から対象外とする学社融合論は、そのことによってますます家庭教育の弱体化を促進することになり、こどもの生活参画力をも欠落して、学校教育の「教育基盤性」さえ喪失すると言える。

その2は、家庭教育を個別にとらえることから、その教育力の弱さを原因として融合対象外の教育組織とする点である。現代の家庭教育が個別、孤立化していることは否めないが、子育てサークルのような協同化が進展していけば、家庭教育力の再生は可能であり、学社融合は家庭教育力の協同的再生を図るとともに、その家庭教育力により豊かな内包性を形成しうる。

その3は、近代教育の教育制度論として家庭教育は「私教育」組織であると位置づけられているため、「教育の自由」原則から公教育組織サイドから融合していくことは認められないとする論である。公教育が家庭教育を統制することは教育制度論から認められないが、そのことをもって家庭教育を教育融合外として把握する視点は現代教育システム論として正当と言えるであろうか。筆者は、学校教育や社会教育が家庭教育に対して統制外関係の融合関係を形成することは可能であるし、その実現が現代の教育組織融合を本格的に推進していくと考える。

ついで、教育融合の構成から欠落しているのは、「社会」の位置づけである。教育界が学社融合を教育組織内の融合としてしか把握しえないのは、以下のような諸点が要因となっている。

その1は、教育は教育組織内で完結させるという「教育専門主義」の視点からきている。この視点は、形成と教育を類別し、形成＝Non - Formal - Education, 教育＝Formal - Education とする教育組織論を形成することによって教育の独自性をとらえることには寄与したが、現代的には再検討を求められている。すなわち、Non - Formal Education と

Formal - Education の間の In - Formal Education の位置づけの欠落である。一般に, In - Forma Education は「組織化されつつある教育」ととらえられ, 近代教育組織論では教育専門外組織と把握されてきたが, 現代教育論においては, その積極的教育性が評価されつつある⁽⁴⁾。この視点にたてば, 教育と社会の両領域にまたがる不定形教育性を積極的に位置づけることが学社融合論にとっても重要であると言える。

その2は, 社会教育＝社会ととらえる視点から, 社会とりわけ地域社会独自の教育を軽視し, 社会教育に内包させる「公教育主体主義」である。近年, 社会教育主導の「生涯学習のまちづくり」運動などの影響もあり, この視点が強調されがちであるが, 地域社会は公教育から相対的に独立した地域社会独自の教育性を形成しており, 学社融合は教育組織内融合だけでなく, 教育と社会との融合視点を内在化することが求められている。

その3は, 日本においては教育界が教育外の関与を基本的に排除してきたことも一因となり, 社会サイドも教育についての参画意識や自己組織化は低迷である。しかし, 現代社会は知の創造性を基盤におく学習社会化の動向を促進しており⁽⁵⁾, 社会自らの教育の自己組織化とともに, 他の教育組織との連関が不可欠となっている。このような社会の教育状況が生起している現在, 学社融合論は社会とりわけ地域社会の教育との融合を積極的に内在化していくことが求められる。

(2) 学社融合の基本関係性

いわゆる「融合」関係を, どのような関係として捉えるかについては, 「融合」概念の把握が重要である。

第一のタイプは, 部分結合ともいえる「パーシャル・コネクションシ」関係であり, 両者が部分必要性から結合するタイプであり, 片方が相手を利用して部分結合をはかる関係である。このタイプの学社関係は, 学社「連携」と称されてきた関係であり, 具体的事例として, 社会教育サイドから学校施設の開放を求めるが, 社会教育施設を学校に開放することは些少であり, 学校サイドから地域講師を要請するが, 学校人材は地域・社会教育には提供しないというような関係である。

第二のタイプは, 「ボーダーレス」関係であり, 両者が統合される関係である。この関係は, 両者の基本性格を喪失するか, 片方に統合される関係である。学社融合の場合, 学校主導に地域・社会教育がサポート的役割を担わされて統合されるか, かつての経験主義教育のように学校が学校教育の性格を喪失して, 教育が全体として社会教育化していくことになる。この関係は, 基礎・基本学力の弱体化をまねき, 再び学社分離論を生起させることは教育の歴史が証明している。

第三のタイプは, 「クロスボーダー」関係であり, 両者が基本性格を保持しながら, 協働関係を形成していく関係である。施設, 人材, 教育活動の相互活用, 相互協働を図るが, 学校の基礎教育性は保持され, 社会教育の社会実践性も保持されるのである。現代の学社融合関係は, このタイプの融合関係を形成していくことが基本であろう。

さらに, 学社融合が発展して教育制度の再編成におよび, いわゆる「生涯学習社会システム」が本格的に制度化されていけば, 学社融合論を超えた「教育協同」システムが形成されると思われる。しかし, その制度形成は, 現代教育の課題である学社融合が進展し, あらたな教育制度次元への基盤形成がなされることが前提であり, 教育制度形成の未来展望を形成するためにも学社融合は重要な現代的教育課題である。

(3) 学社融合の具体的関係性

現行の学社融合関係は、先行した学社連携次元からの影響が強く、教育活動面では学校主導型で推進されるパターンが多く、社会教育や地域社会はサポーター関係になりがちであり、逆に施設面では社会教育が学校施設利用を一方的に推進するというような関係性に止まることが多い。しかし、相手利用型でなく、両者の相互発展を図るには、相互の主体性を基本とする相互活用、相互協働、相互創造型の連関関係を形成していくことが必要である。

相互活用型については、施設、人材、学習・活動を相互に活用することであり、近年は学校が地域人材を一方的に活用したり、地域が学校施設を一方的に活用する段階から、人材、施設、学習・活動とも相互活用が進みつつある。

ついで、相互協働型とは、両者が協同して共通課題に取り組むことであり、文化学習・活動、環境学習・活動、福祉学習・活動などが協同で取り組まれ始めている。その際、単なる学習にとどまらず、しだいに活動次元を取り込みつつあり、学社融合実践は地域コミュニティ活動を拡充する機能を形成しつつある。その協同学習や活動を展開するために、学校の余裕教室の改修による「協同の学習・活動」スペースを設置する市町村も増加しつつある。

さらに、相互創造型とは、両者協同の学習や活動が各々の活動や組織・機能を創造していく作用をしていくことであり、近年、この学社融合学習や活動も生成しつつある。長崎県内においても、伝承文化の再生を学社融合学習・活動として協同で取り組むことで、学校の表現学習や活動を飛躍的に発展させるとともに、地域の祭り復活になった例や水環境への協同の取り組みが学校の国語学習や理科学習を発展し、地域の新しい景観創造を生み出した例などがあり、今後このような取り組みの事例が多様に蓄積されていけば、学社融合実践は現代教育を「教育協同システム」へ発展させる大きな起因となろう。

(4) 学社融合の協同推進組織

学社融合を一方の利用型でなく、相互活用型として推進していくには、両者が主体として協同推進組織を形成することが不可欠である。

その組織として、学校主導型の学校評議会を超える新たな組織の創設が必要であり、「学社融合推進委員会」などの組織化を図ることが現代的な課題である。

学社融合推進委員会は、学校と地域・社会教育の双方が対等、平等に代表を選出し、協同運営していく組織であり、協同計画の策定をすることを基本課題とする。この点において、既存の多くの青少年育成協議会のように、主として社会教育が事務局を担当する片肺運営を学社融合推進委員会は超えていく形態で組織化することが基本となる。

その組織構成者として、中等教育以上の生徒も参画することは日本においても早急な課題になっている。ここ10年来、ヨーロッパにおいては中等教育段階以上の学校においては、生徒の運営参画が可能な学校評議会が組織化されているが、日本では学校運営どころか、地域の活動も成人主体に運営されることが大半である。後述するように、学社融合がこどもの主体性を育成することを目的にしている以上、日本においてもこどもの運営参画を積極的に推進する時代を迎えているととらえる必要がある。

3. こどもの主体性と学社融合の基本構造

(1) こどもの主体性

近年、教育界においてこどもの主体性が強調され始めている。学的検討は除いて、その大きな起因はこどもの権利条約の締結であり、その条約を基底とした1996年の第15期中央教育審議会答申とその答申を受けて教育課程改善を答申した教育課程審議会答申であろう。それらの答申は、こどもの「生きる力」を「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力」と「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力」と規定した。それらの答申が起因となり、「こどもの主体性」概念が教育実践の主導概念として、教育界を席卷しつつある。その状況は、佐藤学も指摘するように、「主体性『神話』」現象⁽⁶⁾さえ生起させており、多義的、万能的に流用されている。

したがって、問題はこどもの主体性をどのような視点と論理で把握するかが問われる必要がある。以下、近年の主な論理について、その視点と内包論理について論究していくこととしたい。

第一の潮流は、「自己責任」論を基本視点とした理論である。この理論は、近年の教育政策論に強い影響を与えつつあるが、こどもの主体性を前提にしたうえで、その結果責任をこどもに負わせる論理である⁽⁷⁾。その典型的な論理は、教育機会の自己選択を前提にして、その結果について主体責任を負わせる論理である。この論理は、佐藤学も指摘するように、個性的発達を促進し、主体性のある学習を推進するというよりも、独学と学習者間の競争主義を生起させる論理である⁽⁸⁾。さらに、この論理にいわゆる市場論的視点が加重すれば、結果責任だけでなく、教育機会への参加も自己負担責任とされ、競争主義さえ超えて一部の主体者を主導とする不平等主義に陥る。学社融合は、被統制的な没主体性を超え、個性的主体性を基本とするが、協同的な主体形成をめざすものであり、いわゆる自己責任論的視点では多数のこどもの非主体者を生起させることとなる。

第二の潮流は、こどもを権利主体者にとらえる主体者論である。こどもの権利条約が締結されて以来、こどもをアプリアリに非主体者にとらえるこども観は減少し、こどもを権利主体者にとらえるこども主体論が生起しているが、その権利性をどのような視点で把握するかによって、種々の論理が提起されている。ここでは、学社融合の視角からこども主体論を検討することとしたい。

その1は、権利享受主体論とも言うべき論理である。この論理は、第一の潮流を逆転した論理ともいえる論理であるが、こどもの主体的意志を全面的に肯定し、権利享受性を強調する論理である。この論理は、こどもが「生きる」生存構造を学習・教育領域に限定せず、遊びや文化領域に拡充する点において、新たなこども主体論を形成したといえる。しかし、その論理の基調が権利享受にあるため、こどもの活動領域が限定されるだけでなく、こどもも社会的主体者としてとらえる視角が弱体である。その論理がこどもを社会的には非主体者にとらえるのは、こどもを被保護者にとらえる前時代の子ども観を継承しているからであろう。この論理が、学社融合論において提起される場合、学習や文化活動の享受が強調され、社会的な課題である福祉や環境課題への対応はトーンを低下させることとなり、限定的主体論になりがちである。近年、この論理を発展させ文化的社会参加性へ拡充

する論者もでていますが、やはり権利享受領域に止まっている。

その2は、学習主体論とも言うべきこども主体論である。この論理は、こどもの学習を「文化的実践への参加⁽⁹⁾」にとらえる論理であり、こどもの学習観を変革して、学習を「学び」と主体的に把握する論理を提起している。この論理は、こどもの学習を非主体的な行為にとらえるのではなく、積極的な「文化的実践」とする点において、こども観の根底を変革する論理を提起している。つまり、こどもは大人社会の被保護者でなく、学習領域ではあるが実践主体にとらえる論理を提起しているのである。しかし、この論者たちのこどもを対象とするフレームが学校内を主たる対象として設定しているため、教科学習を主体とした学習主体論の領域をはずし、学外の生活参画や社会参画については消極的である。この論理は、こどもの主体性をリアルにとらえる点で優れた現代的視点を形成しているが、こどもの社会的主体性を学習主体として限定する論理であり、こどもの主体性論としてはさらなる拡充が必要であろう。

その3は、社会主体論とも言うべきこども主体論である。筆者は、この視点に立つ論理を形成する立場にあるが、この論理はこどもも生活や社会的役割を担う主体者にとらえる⁽¹⁰⁾。この論理は、こどもを成人と同等の社会的主体者にとらえるのではなく、こどもの固有性である基礎学習発達性を前提とした上で、こどもも生活、社会の主体的構成者としてとらえる。したがって、こどもを全面的な社会主体者にとらえる「経験教育主義」とは異なり、こどもを{学習・社会主体}にとらえ、こどもの「生きる」生存構造を{学習・遊・文化・生活・生産・社会参画}構造にとらえる。これらの構造内の構成は、学習を基底としてどの領域も主体性をもって参画するのであり、学習外の構成活動が学習の主体性と内在的連関性をもって展開される。とくに、現代の少年期をこのような主体者として位置づけることが、早急に求められている。この主体論に立てば、学社融合実践は単なる学習でもなく、単なる経験でもない、新たな学習・社会实践の総合的実働といえる。

(2) 学社融合の基本内容構造

a. 学社融合と学校のエデュケーション

2002年度の教育課程から「総合的学習の時間」が新設されるため、学社融合実践はその時間に展開される実践であるにとらえる論者がいる。筆者も総合的学習を学社融合実践の典型とすることに賛意を表すが、学社融合実践はその時間に限定すべきではないと考える。

学社融合実践は社会实践であり、総合的時間がその実践に当てられるとする論は総合的時間の学習を矮小化するだけでなく、教科学習、道徳教育、特別活動と学社融合を遊離させる論であり、教科、道徳、特別活動の社会的実践性を軽視する論理である。したがって、学社融合実践はすべての教育課程に対応する実践であり、学習と社会实践の結合した教育実践であり、その一部は地域コミュニティ創造の社会实践を内包しているにとらえる。

以上のように学社融合実践を把握すれば、学社融合を典型的に主導する総合的時間の性格は、学習を総合する主体学習と社会实践の総合であるといえる。したがって、その学習時間の運営は、学校と地域社会教育や地域社会の住民が協同的に参画して運営することが多くなるであろう。さらに、各教科との構造的連関や道徳、特別活動との連関も総合的学習の課題であり、学校カリキュラム構成の再編成が求められている。

先述したように、学社融合実践は単独の教科とも連関するものであり、すべての教科が

学社融合実践と連関しているし、道徳や特別活動も学社融合実践として展開しうる。とくに、特別活動については、児童・生徒活動や学校行事だけでなく、学級活動を学社融合実践として展開する活動分野を創設することがこれからの特別活動論として重要な課題である。

b. 学社融合と社会教育実践

学社融合実践は地域社会教育の在り方をも改革するものである。

その1は、学校教育への協同参画による支援性の創設である。社会教育施設の学校への開放や人材の学校教育への支援とともに、こどもの教育活動への支援である。

その2は、社会教育活動への学校からの支援性である。学校施設の社会教育への開放や教師や生徒の社会教育への人材支援とともに、社会教育活動への学校の参画による支援がある。

その3は、学校と社会教育との協同学習や協働活動の創造であり、世代を超えた諸種の社会課題学習を協同で展開したり、合同文化祭や合同体育祭の共催も課題である。

c. 学社融合と地域社会実践

先述したように、地域社会教育と地域社会は連関しているが別の教育組織であり、学社融合実践と地域社会との関係は社会教育との関係とは別に設定すべきである。

その1は、地域社会も学校教育への支援を行う。施設開放や人材派遣による学校教育への支援とともに、地域社会で展開する学習や活動の支援である。

その2は、地域社会の学習や活動への学校の支援性である。学校の施設を地域社会の住民に開放したり、学校が地域講座の開設などにより住民の学習支援を行うとともに、こどもや教師が地域社会の学習や活動によって地域社会への提言などにより地域社会の活性化支援を行う。

その3は、学校と地域社会が協同して学習や活動を創造することであり、協同で展開した地域学習の成果を協同の地域シンポジウムなどで発表したり、地域環境や地域福祉などの創造を協同で展開する。

(注)

- (1) 猪山勝利「現代地域教育の論理と課題」『現代離島教育の構造と展開—長崎県上五島地区を中心として—』長崎大学教育学部 平成2年
- (2) 猪山勝利 同上書 15頁
- (3) 長崎県生涯学習審議会『生涯学習社会における学社融合の在り方』長崎県教育委員会 平成12年
- (4) 鈴木敏正『エンパワーメントの教育学』北樹出版 1999年 41頁
- (5) L.Rohlin “STRATEGIC LEADERSHIP IN THE LEARNING SOCIETY” AB in Sweden 1994
- (6) 佐藤 学『授業を変える，学校が変わる』小学館 2000年 19頁
- (7) 桜井哲夫『＜自己責任＞とは何か』講談社現代新書1403 1998年
- (8) 佐藤 学 前掲書 23頁
- (9) 佐藤学，佐伯朧他『学びへの誘い』東京大学出版会 1995年
佐伯朧『「学ぶ」ということの意味』岩波書店 1995年
- (10) 猪山勝利「こどもの生活体験学習の現代的構成に関する研究」日本生活体験学習学会学会誌 No.1 2000年