

平成6年

研究紀要

第24号

◇特集

生涯学習社会における各教育分野の役割

——生涯学習社会の実現のために——

◇目次

巻頭言◇生涯学習社会の実現に向けて 鯨坂二夫 2

特集Ⅰ◇生涯学習社会における家庭教育の役割

・家庭教育とは何か	原 一子	6
・家庭教育は人間形成の何を分担すべきか	長井和雄	12
・学校での「いじめ」について家庭教育ではどう対処するか	新井郁男	18
・家庭と学校はどのように協力するか	佐藤 全	24

特集Ⅱ◇生涯学習社会における学校教育の役割

・生涯学習時代の学校教育の位置づけをどう考えるか	菱村幸彦	30
・人間形成における学校教育の責任	亀井浩明	36
・学校教育は社会教育とどのように協力すべきか	岡本包治	42

特集Ⅲ◇生涯学習社会における社会教育の役割

・生涯学習と社会教育の関係をどう考えるべきか	辻 功	48
・子ども達の人間形成に対して社会教育は何ができるか	山本恒夫	54
・学校週五日制において社会教育は何ができるか	角替弘志	60
・社会教育と学校教育との連携をどう進めるか	小島弘道	66

特集Ⅳ◇生涯学習社会における教育行政の役割

・生涯学習社会への移行に対して教育行政は何をすべきか	高倉 翔	72
・教育行政は生涯学習の展開における各分野の連携をどのように推進するか	林部一二	78
・現代日本の教育病理の治療に対し教育行政の対応はどうあるべきか	新堀通也	84
・生涯学習社会の構築への取り組みは具体化されているか	池田秀男	90

◇財団設立趣意書・寄附行為 96

◇平成5年度事業報告 100

◇平成6年度事業計画 104

◇理事会、評議員会の状況並びに研究事業報告 107



生涯学習社会の実現に向けて

日本教材文化研究財団理事長 鯉坂 二夫

「さすがフランスの大学だ。教授ともなると馬車にのって大学に来るらしい。いや、確かにそのように思ったよ。だって大学の玄関正面の広場に、立派な馬車が何台も並んで置かれてあるんだから。」

時代は明治30年代。場所はパリ——。そしてこの話を承ったのは、昭和の初期。場所は京都大学文学部、その新入生歓迎会の席であったと思う。話題提供者は我が国教育学の開祖ともいえる谷本富先生であった。教育学講座担当の小西重直教授は、懇談会には必ず前任者の谷本富博士を招待された。谷本博士は喜んで出席され、着席されると同時にお話が始まり、お帰りになるまで続いた。文字通り独演であり、話題は古今東西に及んだ。能弁とは、まさにあのようなことであり、私たちはただ恍惚として聞きほれたことであった。「讃岐で偉いのは、弘法大師と我輩である。」というたくいの名文句が、流れるように出て、時のたつのを覚えなかった。

「ところが、教室に入って驚いた。300人も入るような広い講義室の前の方に赤いテーブルが張ってあって、座席の区別がしてある。なんだろうと思って見ていると、教壇に近い前の方には、学生が座を占めている。日本の大学と同じようにね。つまり、テーブルの前の方だよ。ここは本学の学生の席というわけだね。

そして、そのテーブルから後の席には、これには驚いたんだが、一般の市民がぎっしり入っている。その前の方は婦人の席になっていてね、あれは自然にそうなったのだろう、奇麗な貴婦人たちが、老若、それぞれに盛装をこらして、もの静かに挨拶を交わしている。それは、まさに花壇に花が咲いたような光景だったよ。京都大学などでは、とてもあのような雰囲気は望めないね。

いいかい。明治30年代に、パリでは男女共学どころか、大学の生の講義を一般の市民に公開し、学生と一緒に、市民が聴講していたんだよ。だから、テーブルをはって、これから前は本学の学生、後は市民の自由席というわけだ。学問は、教授や学生だけのものではない、だから、いつでも自由にいらっしやい、というんだね。

玄関前に並んでいた馬車は、その貴婦人たちが乗って来たものだった。大学教授は、徒歩で来る、という話だったよ。いづこも同じ、ということだね。」

先生はここで一息つかれた。そして、「学問の自由というのは、これだと思ったね。要は、やるか、やらないか。決断するか、しないか。そこだよ君たち。」

何回かうかがった谷本先生のお話の中で、この話は心打たれたお話の一つであった。

昭和47年3月、京都大学を停年退官。縁あって甲南女子大学を世話することになって間もなく、思い起こしたのが、この谷本先生のお話であった。すでに当時、毎年公開講座をもつ経験を積んでいた女子大学であっただけに、教授会の理解は早かった。一定期間、数回の公開講座、これは比較的容易である。かりにそれが会場を大学の外に求めるような場合でも、多少の面倒を覚悟すれば、事は足りる。何年かに1回、専門の分野について1時間余の講演、これはそれ程の労働ではない。特に社会への大学の学問的参加という貴重な使命の背景もある。場所の如何を問わず公開講座は実施にそれほどの困難はない。

それに比べて、学問の授業公開は、その質が異なる。「なに、学生の数が増えたと思えばいいではないか」とは、学長の言うこと。いざ教壇に立って、見渡した顔の数々、それが学生だけか、学外者が相当数いるか、そこに心理的に微妙な相違が介在することは事実である。

学科長会議の知恵も手伝って、教授会は次のことを決定、実施に踏み切った。

「本学の卒業生、及び学生の母親は、本学の講義を聴講することができる」

もちろん、聴講料は無料。ただ事前に教務課に届け出て、担当教官の了解を得ること。当初、かなりの聴講者があったが、現在は春秋の学内公開講座の方が賑わっているようである。

* * *

大学の公開。生涯教育の扉を開こうとして、まず私はこれを提案したい。生涯教育のために、何か新しい施設を準備しようとして、官民ともに苦勞している。ものにも、また、人

にも限りがある。今、すでにある、大学、図書館、博物館、美術館、グラウンド……山も、河も、海も……これは立派な、何よりの教育環境、教育道場ではないのか。

大学の場合、実験や研究、セミナーや会議など、一般人には無理なものも多い。それを生涯教育の場として提供せよとは言うまい。ただ、私があげたパリの大学での例に近いものは、日本でもかなり多いのではあるまいか。私は今でも思う。もし現役だったら、私の講義もゼミも喜んで一般の方々に提供したいと。

* * *

それは確か昭和27年の夏であったかと思う。アメリカ教育事情の視察ということで、教育学・心理学を中心としたグループ15名程が指名され、私も京都大学からの1名としてそれに参加する機会をもった。私達の任務は、主としてアメリカのサマースクールの計画、実施についてその実状を見ることであった。

私自身、それまではパスタロッツィやルソーなどが主たる研究の対象であり、イギリスを含めて、欧州各国の教育については、多少の私見はもってはいたものの——それも文献による研究のみであったが——アメリカの教育については、思想的な立場にも、また実践上の課題にも関心のうすいままに過ごしていた私にとっては、この3ヶ月余りの旅は、極めて有意義なものであった。

コロンビア大学で約1週間を見学に過ごし、ワシントンD.C.で数日間、幼稚園や小学校などを訪れ、一応、その頃のアメリカの教育全般についての実際に触れさせてもらい、グループはデンバーとインディアナの二つに分かれ、各々その大学に向かった。私は、インディアナのグループに入り、一応、大学の

立派な学生寮に落ち着いたことであった。

ちょうど夏の大学が始まり、アメリカ各州からの受講学生がキャンパスを賑やかなものにしていった。まず感じたのは、男女、老若、そして人種の多様さ。もちろん日本からも大学新卒の若者がそこの大学院を目指して数名参加していた。

開かれている講座も多種であったが、特に目立ったのは、小・中・高の教師を志願する人達の多いことであった。それぞれに分かれて、組織的、効果的な講義が行われ、私たちは自由にその間を縫って見学聴講ができた。幼稚園・小学校の免許を取るための若い娘たちのグループもあれば、中学・高校の教師を志す成人のグループもあり、特に、大学院修士、博士の課程は、少人数ながらさすがに真摯な教室の雰囲気であった。

宿泊した大学の寮の隣室に頭の禿げた50才位の老学生がいた。ケンタッキー州のルイヴルの高校の教頭だと自己紹介したが、その勉学の目的をきくと、是が非でも、博士号をとり、校長を目指すと、若者に負けないほどの意気込みを見せた。2週間に一度は奥さんと子どもたちが慰問にやってきて、この老学生である父親を喜ばせ、励ましている姿は何ともいえぬ愛情の溢れた雰囲気であった。若い高校生らしい息子は、その父親の研修を自分ごとのようにたたえ、最後につけ加えた。「父が博士号をとると、間違いなく高校の校長になる。博士号をもらうと、俸給も、ぐっと高くなる、家財道具を売って、ここまで勉強に来て、学位さえとれば、2、3年で学費は取り戻せる。だから家内中で我慢して応援しているんだ。」と。その声はずみ、その顔色は生き生きとしていた。

「日本には、これがない」思わず私は自分に言い聞かせた。そうであろう。社会全体が学問を大事にし、尊重し、修士・博士と学位をとる毎に待遇が上がるということは、決して悪いことではない。それだけの努力と磨かれた力に対して酬いることは納得のいくことではないかと思う私である。

多くの大学の教官は夏休みには他大学の夏期大学の講義に出かけると聞いた。もちろん自分の勤務している大学の夏期大学でもそれは可能なわけであるが、生活や研究の場を変えてみることも、また、特別な経験になるというのであった。東のニューヨークの大学の教官が、夏は西のサンフランシスコの夏期大学で講義している、という姿も微笑ましいではないかと思う。夏期大学だけで、卒業の単位をみたまは忍耐力と努力を必要とする。それはしかし、当然なことであって、あえてそれをする好学の士のために、大学は夏期大学のプログラムを毎年計画し提供しているのである。単位は共通であるから、通常の大学の課程と夏期の大学の課程との抱き合わせでも卒業を可能にする。そこには何らのこだわりもない。これも学問の自由のあらわれの一つであろう。

* * *

通信教育。数万人の好学の士が、現在我が国でも通信教育による学習に励んでいる。私もそのためのテキストの原稿を書き、また通信教育成就のためのスクーリングに出講した経験がある。そして、各地から、多く夏期を利用して参加される学生たちの、あの熱心な履習態度に感じ入ったことであった。そこでは一般大学で見られがちな私語などあろうはずはなかった。日頃の業務に耐え抜いた人た

ちが、夏休みの休息を犠牲にして、家を離れ、異郷の大学で更に研修を積み、通信教育最後の仕上げの作業に立ち向かう姿には、神々しさに似たものを感じるのが常であった。

また私の書いたテキスト、そこに記された課題に対する応答も極めて真面目で、殆んど欠点をつけるような解答に出会うことはなかった。解答用紙を通じての教える側の私と、指導を受ける側の学生との間には、自ずから不思議な縁が結ばれて、常に相見えて、1対1で相対するにも似た不思議な目に見えぬ出会いがあった。以心伝心という体験の事実がそのことを確実なものにしたのだと思う。

私が経験した通信教育の修了者の中に、まことに優れた教育者が数多くおられた。それは何れも大学卒業という履歴を得て、更に教育界に雄飛しようという希望を秘めた人たちであった。今でもその方々との交誼は続いている。数名の方は、通信教育によって大学をおえ、続けて国立大学の大学院課程に進み、博士課程をおえて教壇に立っておられる。一人は国立教師養成大学の学長の職を立派に果たされ、今もなお私立の大学の学長として活躍されているのである。

通信教育は公に認められ、そこで適当な単位を満たし、最終試験に合格すれば、それ相応の免許状が与えられる。教員免許状修得の場合は、これによる方法が最適ではあるまいかと思われるのである。

* * *

私は今およそ生涯教育実施のための一般的な方法として三つのものを挙げた。その一つは、大学の公開があり、その二つめは、夏期大学(サマースクール)によるもの、そして、3番目は通信教育によるものであった。この

何れもが、履習者の希望する何らかの「免許」に直接に関係し、その修得によって、いわゆる正規の職業につき、職場に立つことが可能になる方法であった。

しかし、世の中には、そのような免許状修得ではなく、いわゆる人間として、より高い教養を積むため、あるいは、ひたすら自己研鑽のため、目的を定め、計画を立て、それに従って日常生活のプログラムを組み、相当の費用の提供を惜しまず、自らの趣味、あるいは自らの生き甲斐達成の道を歩もうとする人々も少なくない。

そのことのためには、すぐにでも利用して差支えない多くの事柄が私たちを取り巻いている。毎日のテレビ、ラジオ、社会的な催しもの、音楽会、スポーツ、展覧会……、数えきれない多くのものが挙げられよう。

その中で何を取るか。その選択の自由と責任は、その人自身にある。かりそめにも生涯教育について考え、その道を歩き続けようとする人のもつ「自由」は、その人自らによって決められるのであろう。そして、一度その道の旅人となった以上、その道を歩みゆく「責任」もその人がもたなければならない。自由と責任とは、生涯その人自身のもつべきもの、代理不可能なものといえよう。しかし、このことは決して窮屈な意味でその人を縛ろうというのではない。自由に縛られるとは、自由に生きることなのである。

生涯教育達成の自由は、お役所や他人によって準備されるものではなく、私たち個人の自らなる生命の要求、そのほとぼしりによって広い世界に向かって開かれるのである。私はそのように思う。

(京都大学名誉教授)



家庭教育とは何か

聖学院大学助教授 原 一子

1 人間は生涯教育的存在である

中国の古典を学び始める者誰もが最初に出会う『論語』の「学んで時にこれを習う、また説ばしからずや」や、「吾十有五にして学に志し、……七十にして己の欲するところに従えども矩を越えず」、あるいは「朝に道を聞かば、夕べに死すとも可なり」などの言葉には、人間が家庭においてであれ、私塾を含む学校においてであれ、または隠世の身であれ、年齢に応じた仕方
で生涯にわたって真理を追究し、そのことに喜びを見出す存在であることが語られている。我々は不断の自己陶冶によって生涯をかけて人格を完成させていくべきなのである。

また、森隆夫氏は著書『生涯教育』の末尾でトフラーの『未来の衝撃』中の挿話を紹介している。トフラーの未来に関する社会学のセミナーに出席していた77才の老人は、彼らがそれに参加している理由を尋ねられた際に、「私は、生涯、裁縫師をやってきた。私は77才だが、若いときに得られなかったものを得たいと思う。私は未来について知りたいのだ。私は教養のある人間として死にたいのだ。」と語った。この老人の「教養のある人間として死にたい」という素朴な述懐は、居合わせた大会社や研究所の職員たちを感動させ沈黙させた、という。^(注1)

人間はこのように一生を通じて学び、そのことに喜びを見出す。その意味では人間は生涯教育的存在である。

それでは何故、今、あえて生涯教育の必要性が説かれなければならないのであろうか。

2 生涯教育の提唱

生涯教育の理念は、1965年、パリのユネスコ本部における会合でポール・ラングランによって初めて提唱され、その講演に手を入れたものが5年後の1970年に「国際教育年」を記念して出版された。^(注2)

彼はこの書で、まず、今世紀の初頭以来個人や社会の運命を大幅に変え、現代人に挑戦を企てているものとして、「諸変化の加速」「人口の増大」「科学的知識及び技術体系の進歩」「政治的挑戦」「情報」「余暇活動」「生活モデルや諸人間関係の危機」「肉体」「イデオロギーの危機」という9つの要素を列挙する。社会は加速度的に急速に変化し、科学技術は日進月歩の進展を遂げる。情報量は増大し、肉体と魂の調和が破られて、肉体・性ばかりが強調されるようになる。政治の仕組みやイデオロギーも急速に変化し、伝統的価値観は危機に瀕する。一方人口が増大し、平均寿命は延び、余暇が増える。このような急速な環境の変化にあっては「世界は、もはや人々が子どものときから自分で築きあげてきたイメージと似たものではなくなっている。……世界を政治的次元、物理的次元の両方において、それが現にあるがままに、それが成るがままに理解する……努力を怠れば、人々

は自分が生きていくよう運命づけられている環境の中で異邦人となってしまふ。」と彼は言う。そして、環境の急速な変化に適応するためには否応なしに生涯学習せざるをえないことから、また積極的に、与えられた時間を社会のためと同様に自己のために適切に用いて豊かな教養を身につけるためにも、生涯にわたって教育を受ける機会が開かれるべきだと言う。

こうした観点から教育の真の意義を見直してみると、それは、「博識を獲得すること」ではなくなろう。ポール・ラングランは、「自分の生活の種々異なった経験を通じてつねによりいっそう自己自身になるという意味での存在の発展」こそが教育の意義であると言う。そしてこの状況から、彼は教育の実際の任務を「人間存在を、その全生涯を通じて、教育訓練を継続するのを助ける構造と方法を整えやすくすること」および「各人を、彼が、いろいろな形態の自己教育によって、最大限に自己開発の固有の主体となり固有の手段となるように装備させること」と定義する。

3 学校教育

このような自己教育は、学校だけに依存して行えるものではない。教育の行われる場としては、一般に学校・家庭・社会の三者が考えられるが、従来、その中でも特に学校に比重がかけられてきた。しかし、今、それを見直し、多様な教育の可能性を模索する時代を迎えたと言わなければならない。

確かに、学校教育に比重がかけられてきたのも故なきことではない。ラングランによれば、第二次世界大戦後、貧しい国の福祉のためだけでなく、全世界の平和の維持のために中心的かつ優先的な問題として開発の問題が出現したとき、開発の遅れた国々が恵まれた国々にモデル

を求めたのは避け難いことだった。近代国家の模範に従って、構想し計画し管理し統治する能力のある人材を組織的に作り出すには、学校教育が一番手っとり早いからである。そして世界中で目を見張るような教育制度の拡大が見られることになった。

しかし、学校教育は、国々の進歩に重大な貢献をなした一方で、人がその中で生きていくよう運命づけられている状況に適応させたり、変化を受け入れさせたり、という教育本来の目標に到達せずに、文化や文明の古ぼけた陳腐なモデルに人々を従属させることになってしまった。むしろ、現在機能しているような教育は、しばしば発展の障害にさえなると彼は言う。教育は、知的思考図式や精神を鍛錬し、個人的および社会的な目標の定式化を図るが、それが現実との間にギャップを生じさせるからである。

また、教育における知育優先の考え方も学校重視を助長したといえよう。社会の急速な進歩についていけない親たちは、自分たちが昔に習った知識で子どもを教えることはできず、我が子の教育は自ずと「専門家」に任せることになる。それも最も廉価の教育となれば、学校教育、とりわけ公立学校の教育であるが、そこで行われるのは集団教育であり、どうしても知育が優先されがちである。近代国家の要求に従った人材を能率良く育てるとなれば、徳のようにその評価を数字で表しにくいものよりも、学習効果を早く数量化できるものの方が育成しやすいからである。親たちも、子どもに、競争に打ち勝って良い上級学校に進むことを期待するから、どうしても徳育よりも知育が重視されることになる。

ところで、古代ギリシアの哲学者アリストテレスは『ニコマコス倫理学』の中で、人間の器量、つまり立派さには、思考の働きとしての器

量、言い換えれば知性的な優秀さと、人柄としての器量、すなわち人格的な徳との2種類があると言う。そして「思考の働きとしての器量がひとびとのうちに生まれ育つについては教育に負うところがきわめて大きい。この種の器量を得るために経験と時間を要するのはこのゆえんである。これに対して、人柄としての器量は習慣から生まれてくる。『エトス（習慣）』という語をほんの少し変化させた『エートス（人柄）』という名称をそれが持っているのもそこから来る。」と続ける。^(注3)人間の立派さというものは知性的優秀さばかりで測れるものではない。人格的な徳も合わせ持っていなければならない。そして、知性的徳は教育によって伸長できるが、人格的徳の方は、徳をそれが習い性になるまでに何度も何度も繰り返して実行し、習慣化することによって身につくものだと言っている。

人間の優秀さを知性面でばかり測ろうとして頭でっかちな子どもをたくさん作り出している現代の教育に比べると、ギリシアの教育の理想は極めてバランスのとれたもので、人間というものをもっと全人的に見ていたことが窺える。特に、人格的な徳を身につけるには繰り返し繰り返しの鍛錬が必要だから、教育効果を即座に数量化し測定することが要求される今日の学校教育においては、人格の養成は難しい課題でもある。しかし、本当に大切なものは目に見えない、というサン・テグジュベリの言葉^(注4)を待たずともなく、我々は、数量化されないとこで、測定されないとこで、気長に丹念に教育をしていくことが必要なのではなからうか。

それには、集団で教育を行う学校教育には無理があらうし、何よりも時間が足りない。子どもが学校にいる時間は一日のうちでも限られているし、また人生全体として見た場合には、在学期間は日本の場合、義務教育で9年、大学卒

業までを入れても16年だから、人生80年のせいぜい9分の1から5分の1にしすぎない。人間が絶えず繰り返し自己陶冶し、己を高めていくべきものとするなら、人生の残りの時間の教育は、家庭や社会においてなされなければならないことになる。

こうしたことから、教育の場が学校外にも求められ、生涯教育の場として社会や家庭が着目されることになる。その際、一方では、学習者が組織的に教育を受けるための成人学級、放送大学、学外単位取得の仕組みなどが社会的に準備されることや、遠い昔に学校を卒業してしまった者に「学校に戻るチャンス」が与えられることは勿論望ましく、各種の講演会や講習会を開くための場所、公民館や図書館、体育施設の整備も期待されるが、他方で、家庭における教育の意義が改めて問われることになるのである。

4 家庭の役割とその分散

そもそも家庭とは何なのか。いかなる機能を持つものであろうか。

勝部真長氏は、オグバーン、マードック、リントン、パーソンズ、クーリー、ベスタロッチなど8人の学者が家庭や家族の機能についていかに述べているかを整理しているが、^(注5)それによると、オグバーンは家庭の機能として、①経済的、②身分的、③教育的、④宗教的、⑤慰安的、⑥保護的、⑦愛情的の7つを挙げているという。またマードックは①性的、②経済的、③再生産的、④教育的の4つを、リントンとパーソンズは①子どもの社会化、②大人にとっての心理的・情緒的安定性をというように、いずれの学説においても子どもの教育が家庭の機能の重要な部分をなしていることが分かる。

しかし今日の家庭がこれらの機能をバランスよく果たしているかという点、必ずしもそうで

はなくなってきているのが現実である。オグバールの説に従って現代社会の家庭の現実を見よう。

まず第1に、家庭は経済の単位であった。familyに当たるギリシア語オイコスは、「家計」オイコノミヤに繋がるし、familiaは召使の体を意味する語であった。そして家庭はもともとは生産の単位であり、老人から幼な子まで家族全員が生産労働に従事していた。今日でも、いわゆる開発途上国の子どもは実によく働く。羊飼い、家畜の世話、子守など、体力にあった仕方では家計を分担している。先頃の「阪神・淡路島地震」で被災した母親が、「言われもしないのに子どもが家の後片付けを手伝って協力してくれるのです。」と言って感激していたが、現代では当たり前なのに驚く程、子どもが働かなくなっているのである。お金は父親が運んでくるもの、と思っている家の子どもは、そのお金がどのような労働の結果もたらされるものかを知らないし、そのような子どもにとっては、父親の役割も月給運搬人になり下がりがちである。

第2は身分の保証であるが、これは最近の家庭で特に大きく失われたものの一つであろう。伝統的な社会では「何々家の人間」といえば、身分や職業が分かった。しかし人間をその家柄や所属で評価せずに、本人の努力や業績において評価しようという傾向はますます強くなっている。そして、人間をなお所属本位で評価しようとする際には「何々大学卒業」や「何々会社の社員」という肩書きが「何々家」に取って代わった。

第3の教育的機能は後に譲ることとし、第4の家庭の機能は宗教の保持である。西洋の特にカトリックの家庭では、幼児洗礼をほどこす。子どもは生まれてすぐに、本人の意志にかかわ

りなく家の宗教を継承することになる。日本でも、伝統的な家には仏間や神棚があって家の宗教を伝えていた。長男にとっては、先祖の墓や位牌を守ることは重大な責務とされた。そこでは、個人が教義を納得して受け入れるかどうかは問題にならなかった。それが家の宗教であって、曾祖父も祖父も信じたものであれば、教義など深く知らなくとも十分であった。しかし子どもが郷里を離れて都会に住み、自己の主体的生き方を支えるものとして自分の宗教を選ぶようになると、宗教は家の宗教であることをやめ個人の救いの思想(哲学)になる。子どもが新興宗教や外来のキリスト教など、親と異なる宗教に属したために、葬儀の仕方や墓の管理をめぐって親子間に軋轢が生じるということもしばしば起こっている。

また、伝統的な社会では、家庭は死生観を学ぶところでもあった。子どもは祖父母の老・病・死や、それに対する父母の態度を観察することで、老いや死がどんな意味を持つものかを学ぶ。しかし核家族化した家庭では、子どもは「老いつつあること」や「死つつあること」を体験することはできず、葬式で突然、田舎に連れて行かれる位のものである。

原ひろ子氏の話によれば、^(注6)氏は北米のヘヤーインディアンと生活を共にしながら文化人類学の調査をしていたが、ある時、4才と6才の子どもに「ジョニーがこれから死ぬから来てくれ」と呼びに来られて仰天したそうである。ヘヤーインディアンの人々はどのような死に方が良く、そして美しいかを問題にし、死を覚悟すると食を絶ち、死に臨むという。死にゆく人の周りには、普段は分散してばらばらに住んでいる人たちがたくさん集まり、幾日もかかって彼の言うことを聞いてやり、彼は皆に見守られつつ感謝してあの世に旅立つそうである。今日の社

会では、老いは養老院に、病気は病院に、そして悪化すると面会謝絶となり、死ねば遺体は葬儀屋にお任せで、家族でさえもが死に立ち会えないことがある。死なれてしまった悲しみはあっても、旅立つ者と残る者とが共に「死にゆくこと」を味わうことは極めて難しいが、彼らは幼いときから生活体験の中で死ぬことの尊厳を哲学し始めるのである。

第5・第6の機能は慰めと保護である。家庭は憩いの場であり、また病人や幼児を介抱したり保育したりする。しかし家人がそれぞれ外に職場を持つようになると、慰めは喫茶店やレストランでの友人との語らいや娯楽施設に、育児は保育園や託児所に、病気治療は病院にというように、役割が分散してしまう。そして辛うじて残るのは第7の愛情的機能位のものであろうが、子孫を残すという人類の最も根本的機能さえ、体外授精、果ては貸し腹に至る生命科学の進歩により、侵されようとしている。

5 家庭教育の意義

このような状況にあって、家庭は子どもに何を教えることができるであろうか。一般に家庭教育とは、主として両親によってその子女に対して行われる意図的な人間形成の作用をいう。また学校教育や社会教育との関係においては、就学前の教育を指す場合が多い。

一昔前までは、格式のある古い家柄などでは「何々家の家訓」とか「我が家流のしつけ」といったものがあって、それが祖父母から孫へと意図的に伝えられた。その内容は時として因襲的であったり前近代的であったりしたが、教育は断固として責任を持って行われた。しかし今日の若夫婦の家庭では、親たちが教育に自信と勇気を持つことができない。それは、先に見た如く、社会の進歩が激しくて自分たちがかつて

受けた教育が我が子には役立たないと思われることにもよろうし、子どもの数が少なくなったことと核家族化の影響で、親たちが弟妹、甥姪などを育てた経験がないことにもよろう。また自分自身の子どもの数も減って、第一子を育てた経験を下の子どもに応用する機会もない。何もかもが初めてでしかも一回限りということにもなる。

自信と勇気のない親たちはこうして家庭教育を放棄し、過度に学校に依存したり、商戦に乗せられて英才教育や学習塾に子どもを任せっ放しにしたりする。しかしクーリーが、家庭は人間形成の最初の規定者であると言うように、子どもの発達と教育に一番責任があるのは何と言っても両親と家庭である。^(注7)そして先に見た如く、家庭の機能が分散してしまい、家庭の中で従来自然に行われてきた広い意味での様々の教育が行えないのであれば、なおさら親たちは、我が子の一生にとって何が一番大切かを他人の判断に拠らずに考え抜き、それを自信を持って実行することが必要である。現代は、「何々家の家訓」的な伝統的な価値観が失われてしまっているからこそ、反対に、我が子にとって理想的と思われる価値を自由に選ぶことも、学校ではなされにくいような個性的教育をすることも、徳を重んじる教育をすることも可能な時代である。「三つ子の魂百まで」とは陳腐な表現ではあるが、幼い魂に書き込まれた人間の理想は親が思う以上に生涯にわたって生き続けるものである。親たちは子育てを機会に、我が子をどういう子どもに育てたいのか、目先の利益にとらわれずにグローバルな視野から考え直してみるべきであろう。

それはまた親自身が自らを教育することにもなる。親は子どもを育てながら自分の新しい課題に出会っていく。我が子を通じて自己を客観

的に眺め、反省的に自覚することによって、親自身が目覚めるのである。子どもに起きた問題を深く受け止めて学んだ親は、人間として大きく成長する。知能や身体に障害のある子どもを持ったお母さんたちの多くが素晴らしいのはこのためであろう。家庭はこのように、親が子どもを教育し、また子どもによって親が教育されるというように、連続的に世代間の相互教育が可能な場所でもあるのである。その意味では、家庭こそは人生の奥義を実存的に学べる場であり、生涯にわたって人間に教育課題を提供してくれる場、つまりは、生涯教育が自然に行われる場だということができよう。

(注)

1. 森隆夫『生涯教育 現代“学問のすすめ”』、日経新書、昭和48年、179頁。
2. ポール・ラングラン『生涯教育入門』、財団法人全日本社会教育連合会、波多野完治訳、昭和51年。
3. アリストテレス『ニコマコス倫理学』第2巻第1章、「アリストテレス全集」岩波書店
4. サン・テグジュペリ『星の王子様』
5. 勝部真長『おんなの四季』、ぎょうせい、昭和51年、5頁以下。
6. 原ひろ子氏の講演「狩猟採集民から現代日本を見る」1986年6月10日、江戸川区総合文化センター、同氏の著書は多数ある。
7. 和田修二『教育する勇気』、玉川大学出版部、1995年、143頁以下。



家庭教育は人間形成の何を分担すべきか

帝京大学講師・東京学芸大学名誉教授 長井 和雄

1 「家庭教育」の本質

「家庭」は廃棄されてはならない。ペスタロッチは人間形成を「家庭の居間」における母と子の関係から出発させた。すべての人間的なものは「居間の力」から生まれる。そして「居間」から人倫関係は円環的に広がっていくのである。国家の近代化とともに、子どもはやがて、法律によって根拠づけられた学校の門をくぐることになる。それまで完全に「私的」な親密な家族の愛につつまれていた子どもは、そのとき、はじめて「公共性」の冷厳さに出会うことになる。教育の重点は「家庭」から「学校」へ移される。しかし、それで「家庭教育」の役割が終わったわけではない。

シュライエルマッハーは、教育学的観点から、「知識社会」「教会社会」「社交的社会」「市民社会」をより大きな社会体とし、「家族」を基礎社会として位置づけている（シュライエルマッハー著、長井・西村訳、『教育学講義』133～150頁）。ヘーゲルが「家族」「市民社会」「国家」を客観的精神としての人倫体とし、教育を「家族」の主要な責務に挙げながらも、「個人が社会の成員となる能力に関する教育を監督すること」（Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts, S.386～387.7.Band, in 20 Bänden, Suhrkamp）を国家の仕事として、教育における「公権力的公共性」を押し出している。これに対して、シュライエルマッハーは、「もとも

と両親には教育的に身体的な強制力と、助成的活動としての愛が与えられている」（上掲書。113頁）とするとともに、「公共教育の性格を特に合法性（Gesetzlichkeit）という点に認める。これに対して、純粋な家庭の教育においては、法律など決してあってはならない」（上掲書。112頁）と対比させている。公権力の「公共性」を担う政府当局自体が法律の下に立っている場合のみ、「市民生活においても、監督指導が父親的なものの性格と結びつけられるところでは、法律の形式は終止符をうつ」（上掲書。同頁）と述べている。シュライエルマッハーにおいては、「私的」な家庭教育から「公共的な」学校教育への順調な移行と、「公権力的公共性」から「市民的公共性」への変遷が理論的関心事であった。

だから、シュライエルマッハーは、当時興隆しつつあった「市民層」の必要に応じる「市民学校」（Bürgerschule）の教育に大きく期待して、『教育学講義』の中でも「言語を使用する能力の完成」を重視して、「対話」に熟達することを奨め、「中間階級の発展していく市民的影響力に意をとめるならば、この教授部門の重要性がはっきりわかる」（上掲書。329頁）としている。このことは、市民社会が単に個人の欲望を充足するための「私的」性格をもつだけのものでなく、市民たちの地方自治能力の形成による「市民的公共性」の高まりを目指していたものと解してよいであろう。この「市民的公共

性」は、「家族」共同体の私的性格を保持しながら、家族エゴイズムを克服して到達すべきものである。社会道徳をはじめ、文化的創造力も、国家的公権力を背景にしていた。私たちのもとでも、かつては、公共物を大切にすることは「家庭」における「躰」の問題であった。もちろん、単に過去に還ろうというのではない。むしろ、人間的なものの再生を「公権力的公共性」から「市民的公共性」への移行に求める。そのために経済中心の「個人主義」「利己主義」の過剰から脱却できる道を、市民社会の中間層の「家族意識」の覚醒を通して、「家族」崩壊に歯止めをかけることに求めたいのである。家族の形態は「家父長制」的な大家族から、すでに家族成員が気持ちの上で統一を失った利己主義的な核家族まで、さまざまであり得る。要は、「家族」集団の形成要因は血のつながりであるとともに、生活の共同性を通しての自然な感情による結合であろう。つまり、生活をともにするうちに養われる「家族意識」をもつことが中心の問題なのである。

2 「人間のメタモルフォーゼ」と「生涯教育」

『ファウスト』の著者ゲーテ (Johann Wolfgang von Goethe, 1749～1832) は、自己教育の天才であり、その83年に及ぶ生涯を通して人間的に充実し続け、内的＝精神的な宇宙を築きあげた。ゲーテが生をうけたフランクフルト・アム・マインは古くから独立不羈の伝統を誇る商業と文化の国際的な自由都市であった。「市民の子」ゲーテはやがて小さいながらヴァイマル公国の政治家としてアウグスト公の信任を得ていたが、精神的に行き詰まった危機を脱出すべく、自然の彩りにあふれた南の国を目指して1786年『イタリア紀行』を決行した。その道す

がら多様な植物の形態を観察することから、『植物のメタモルフォーゼ (形態変化)』(1798年) が生まれた。ドイツからブレンネル峠をこえ、南の国イタリアに入るに従って、太陽の光、空気、養分といった環境条件の違いによって、さまざまな形態の植物の姿形が展開される。そして、個々の植物が種子から双葉を出し、やがて幹や枝へ成長し、花咲き、実を結ぶに至る。そこで、ゲーテは、もっとも植物らしい植物として「原植物」(Urpflanze) を想定するとともに、植物の成長法則として、メタモルフォーゼ (形態変化, Metamorphose)、垂直傾向 (Vertikaltendenz)、螺旋傾向 (Spiral Tendenz) の三つをあげている。つまり、植物は、成長段階ごとに形態を変えると同時に、太陽に向かって垂直に伸びていくか、蔓のように螺旋状に伸びていくものである。

このゲーテの「植物のメタモルフォーゼ」を、シュプランガーは「人間の成長法則」として、ゲーテの主な小説の中の主人公たちを素材にして「人間のメタモルフォーゼ」の過程を考察している。これが正に、自己教育を中心にして「生涯教育」の法則論になっているのである。

シュプランガーによれば、ゲーテはアリストテレスの「エンテレヒー」(円現, Entelechie) という言葉によって、「個々の精神的な人間の生は、エンテレヒーと呼ぶ本質中核の探究と発見、保持と改造の中に成り立つ」とし、エンテレヒーとは自己実現の法則である。「汝があるところのものに成れ」という。しかも、自己を実現するために、成長の各段階で、「死ぬ、そして成れ」という厳しい言葉が出てくるのである。その上で、シュプランガーは、人間の成長と自然環境や社会環境との交互的な作用を前提としている。

シュプランガーは、ゲーテの生涯をほぼ6期

に分けて、「メタモルフォーゼ」考察を進めている。まず、自然的な「メタモルフォーゼ」である。

- ① 子ども時代。ゲーテは、祖父フリードリヒ・ゲオルク・ゲーテがかつてフランクフルトの市長を務めた恵まれた上流市民層の家庭で育ち、幼年期には人形芝居に夢中になっていた。ゲーテ自身は、すべての子どもはそれぞれ天才になるほどの豊かな可能性を持っている。成長とともに、外的環境の圧迫のもとにそれらの才能も放散してしまうことを残念がっている。
- ② 思春期。両親の膝下からの解放が必然的になる。若い固有な能力の予感としての誇らしい願望が心の内にふくらむ。その大胆な自己信頼は、良い方向に向かうか、悪い方向をとるかは判然としない不確かな個人感情である。ここで、シュプランガーは、思春期の青年たちの「不条理なものへの傾向」が生じるという。
- ③ 青年期の終わり。ほぼ25才をすぎたころから、現実世界との苦しい戦いがはじまる。それまでの青少年期は「可能性」の時期であり、彼らが「ボクだって、やればできるのだ」と広言しても、親も教師も「そうだ、君もやれるのだ、頑張れ！」と励ましてくれていた。しかし、25才をすぎれば、「やれば、できるのだ」は通用しなくなる。すでに、「この戦いから、何かが生み出されなければならない」。つまり、単なる「可能性」で物を言うことはできない。「現実性」で物を言わねばならないのである。
- ④ 壮年期。現実を見る目も成熟し、多くの場合、「家庭」の支柱として、「家族」たちのためにも、また社会的にも責任を担わなければならない。足を地につけて、充実した気力と

体力をもって、「実を結ぶ」ことが重要になる。ゲーテが「イタリア紀行」を行ったのは、37才から39才にかけてであった。彼は、「私はローマで自分を見つけた」といつている。

- ⑤ 50才代。それまでの意欲的に充実した仕事の生活の中で、50才になると、身体的に思わぬ出来事が起きる。この年齢期に、小さい、しかし愉快でないメタモルフォーゼが起こる。「(短編『50才の男』の主人公の)少佐の前歯が1本抜け落ちた。このような時には、その年齢にふさわしく在り、また行為すること」が大切になる。諦念者のメタモルフォーゼがはじまる。「美」を人間的に追求してきたゲーテの口から“美しいものから離れるべく宣告されたものは、眼をそらして逃れるがよい”という詩句がもれることになる。
- ⑥ 老年期。「老い」は今や教育学にとっても大きな問題になってきている。老年期に足を踏み入れるとともに、私たちは「最大の人権の一つ(おそらくゲーテにとっては“美”)」を失う。美しく老いることは私たちの切なる願いであろう。シュプランガーは、ゲーテに託して、「欠乏と罪と憂鬱も忍びより、幸せなまなざしは閉ざされ、内面を見つめる眼光だけが残される。理念と愛が残り、希望が残る」という。すでに、事態を切り開いていく創造の余力はそれほど残されていないかもしれない。祖父が達成できなかったことを孫たちに託すことになるのも自然の情愛であろう。「近くに望むべきではなく、遠くに望むべきである」と悟るのである。

ゲーテの生涯に即して考察されたメタモルフォーゼは、人間の成長に伴う身体的＝心理的なメタモルフォーゼである。シュプランガーは、このメタモルフォーゼと並べて、「倫理的メタモルフォーゼ」の契機として、「教育」

と「運命」と「デーモン（魔神）」の三つをあげている。この三つの契機のうち、「教育」について、シュプランガーはゲーテの意味多い言葉を引いている「すべての偉大なものは私たちがそれに気づくやいなや陶冶する」。その他「教育村」（Pädagogische Provinz）をストーリーの一部として含んでいる『ヴィルヘルム・マイスター』には示唆多い教育的発言が数多く見出される。

あらゆる点で、その天才ぶりを発揮し、教育にも強い関心を寄せて教育的発言も少なくないゲーテには、「家庭教育」に関しては、その自伝『詩と真実』の中での幼少年期において、将来は祖父のようにフランクフルト市長になり、「市民的公共性」の中で活躍するように期待されつつ「家庭」の生活と教育について述べているにとどまる。

ゲーテ39才。「イタリア紀行」からヴァイマルに帰還した1788年7月にクリスティアーネ・ヴルピウスを家に迎え入れて、同居をはじめ、翌1789年12月に長子アウグストを儲けた。そのころゲーテは、ヴァイマル公国首席閣僚として「公共」の激務をこなしている。妻であるクリスティアーネは『ヴィルヘルム・マイスター』の中のミニヨンのモデルであり、作中のヴィルヘルムのミニヨンに対する心情は、ゲーテのクリスティアーネに対する愛に重ねられるのである。

今や、政務と文学的活動にエネルギーを燃やしつつ、クリスティアーネとアウグストのいる「家庭」はゲーテが常に帰りつき、疲れを癒す母港であった。そのとき、彼は良き家父（Hausvater）としての姿を示すのである。ゲーテはクリスティアーネとともに営んだ「家庭」によって、はじめて父として子への愛を知り、父と子との生命のつながりから、『ヴィルヘル

ム・マイスター』は生命の書としての意義を獲得し、きらっと光る教育的英知をちりばめられた「教育村」として結実する。ゲーテは「人間のメタモルフォーゼ」によって、「生涯教育」の原理を実践した人である。

3 「家庭教育」と学校教育

教育に関して、家庭教育と学校教育との関係は微妙である。簡単に割り切れれば、家庭生活は情操を育み、学校生活は知識を豊かにするものと考えられる。しかし、人間味あふれる繊細な考察をするシュライエルマッハーは、「倫理的発展も学校教師の手に握られるとしたら、家庭の中に非常に大きな混乱が生じるであろう。この事実を前の時代の状態とのつながりにおいて考察してみると、従来の倫理的発展はすべて家庭に密接に結びついていた。そしてそれは自然な紐帯であり、この紐帯は本来非常に強固なものであって、子どもが学校に委ねられるようになったときに、これを断ち切るには相当の強制力をもってしなければならないほどのものである。もしも、この紐帯が切断されて、青少年が倫理的な依存性によって他人に結びつけられるようなことになれば、不可避免的に従順はその自然な基盤を奪われ、家庭は学校に従属されるであろう」（シュライエルマッハー『教育学講義』258頁）といている。つまり、親の権威ないし愛と、それに対する子の従順は親と子との間の紐帯であり、この紐帯は自然なものであり、それがまた人倫体としての家族の基盤であるというわけである。この自然な家族的人倫性に、法律的に根拠づけられた学校の教師が倫理的に上位にある者として割り込んでくるときには、家族共同体からその倫理的基盤を奪うことになるわけである。

しかし、もちろん、シュライエルマッハーは、

倫理の面で、家族共同体と学校との対立を絶対視していない。つまり、「学校の家庭生活に対する関係」は、学校がもっぱら知識の教授活動に役割を限定するところにあるのではない。公共の学校は、明確な法律によって設立されているのであるが、学校そのものは大きな精神的な生活共同体として子どもたちに対して大きな影響力を発揮するのである。シュライエルマッハーによれば、「学校は単に（人間的）諸力と技能とを平等によびさまし訓練するだけではなく、共同社会的な生活から起こるかぎりの情操も発展させるべきである」（上掲書。259頁）という。「情操」の発展こそは、もともと、家庭教育の担うべき任務のはずである。シュライエルマッハーは、「情操」の育成まで初等学校の領域に入れようとするのである。彼は、「学校は特に（知識の）教授と技能の訓練を目的にしているとしても……、それによって情操に対する働きかけも行われている。その限りにおいて、学校と家庭とは、たとえそれぞれにそのやり方は異なるとしても、情操の発展に関与しているのである」（上掲書。261頁）という。

そもそも、シュライエルマッハーの規定するところによれば、情操、個別的な意思行為、技能を区別している（上掲書。101頁）。まず、情操と個別的な意思行為とのつながりについていえば、「個々の瞬間に（対象）に関係するような意志がある。これが個別的な意志である。だが次には、生活の全体的な理念と関係するような意志もある。それは一般的な意志である。……私たちは、一般的な意志を情操という言葉で表すのが普通である」（上掲書。100頁）としている。個別的な意志が間違った対象に向かっている場合には、親にしても、教師にしても、それを抑制することはできる。しかし、このような抑制の効果は一時的であり、抑えがとれると元

へ戻るのが普通である。一般的な意志、つまり情操が真正でないときには、「正しい情操をもて」と要求するのは人間の自然性に反している。この場合には、豊かな情操を育てることが重要であり、これこそ家庭教育のもっとも重要な課題であるというべきであろう。同時に、ここでロマン主義者シュライエルマッハーも「知性」の演じる役割を示している。「知性」が客観的に事柄そのものを認識し、それによって個別的意志の向かう方向を正すというわけである。このように、シュライエルマッハーは、「情操」、「個別的意志行為」および「技能」の三位一体性を述べるとともに「知性」の役割を明らかにしているのである。

ところで、シュライエルマッハーは職業活動との関連において、「学校には、家庭生活と相対関係にあって公共生活に直接関わりをもつ情操の領域を発展させるべき義務がある。家庭には、宗教的および一般的、倫理的立場から、いっそう情操を発展させるという任務が残されているであろう」（上掲書。262頁）と家庭と学校との教育的役割をはっきりと挙示している。

さらに、家庭と学校との関係について、もし家庭に事柄を規則的に進行させ、子どもの厳しい指導と反復を必要とする事柄を遂行する能力と時間的余裕（余暇）とがなければ、学校は家庭を頼みにすることができない。社会の近代化の進展とともに、家庭はその引き受けるべき教育的任務を放棄せざるをえなくなっている。

すでに現在では、かつてのように、家業を通して家庭が子どもに職業的スキルと職業倫理を伝達することは不可能になっている。家庭に残された教育機能は子どもの「情操」を育み豊かにすることであろう。もっとも、ここでの「情操」（*Gesinnung*）とは感情の要素が大きいけれども、単にいわゆる「感情」に尽きるものでは

なく、性格や素質を含むとともに、複雑で高次の道徳的、芸術的、宗教的などの社会的価値を具えたものである。このような「情操」と「倫理的心情」の育成とが家庭教育に残されていることになるであろう。

4 子に教え、伝えておくべきこと

家庭社会は基礎社会である。家族こそ、人間の「生命」を育むことが使命である。それは「生」を教えることであり、「生命倫理」の確立に努めることである。

家族は強い愛の絆で結合した共同体である。しかし、この愛が強すぎるときに問題が生じる。家族愛は自然な人間性の表れである。けれども、子どもは成長していく。やがて、子どもが一人前（Mündigkeit）になって、社会的にも認知されるとともに、親と同居するのであれ、別居するのであれ、やがて独立していく。そのとき、家族関係について、乗り越えなければならない二つの危険が控えている。それらは親と子の深層心理の問題がある。一つは、特に男の子の場合、精神分析学でいうエディプス・コンプレックスに関わる。子は倫理的な父親への従順にもかかわらず、いわゆる「良い子」が突如として、猛然と反抗することがある。男の子の心理的な父親殺しである。それによって、子は父親を乗り越えて、社会的に独立していくのである。もう一つは、特に母親の過剰な愛がフロイトのいう「太母」（Urmutter）の溺愛となって、子を飲み込んでしまい、子はいつまでたっても人間的に独立できないのである。こうして親の子離れ、子の親離れがうまくいかないことが少なくないのである。この点で、無意識的な感情的愛を意識的な理性的愛へ高めるべきである。

親と子との家族愛について、特に親から子への一方的な感情の過剰も過少も人間形成を損な

う。そこで、家族の人倫体としての在り方についてのヘーゲル『法の哲学』の中での「家族」の規定に及ぶ必要がある。「家族」の子どもに対する「教育」の二つの使命として、第1の使命は、まだ倫理性の発達していない子どもの「感情を倫理的な生活の根拠として、愛と信頼と従順のうちにその最初の心情的生活を送らせる」（Hegel: “Grundlinien der Philosophie des Rechts. § 175.”: Werke in 20 Bänden. 7. S.327）ことである。第2の使命は、「子どもを、その生まれながらの状態である自然的直接性から抜け出させて、独立性と自由な人格へと高め、こうして子どもに家族の自然な一体性から出ていく能力を獲得させる」（a.a.O.S.327～328）ことである。つまり、「家族」の役割は、子が一人前（Mündigkeit）になるまで躰を行い、社会人としての知識・技能を育成することであり、子がやがて「家」を出て、結婚し、自分自身の「家」をつくることによって、親の道徳的責任は果たされたことになる。

結論的にいえば、私たちにとっての「家族」の在り方は、親が親としての教育的責任、つまり、子どもの「情操」の育成に努め、子どもの倫理性と健全な判断力を育むことに限定し、「知的成長」を任務とする学校と連絡を密にしながらも、学校の責任範囲を尊重することであろう。そして、「家族」形態の歴史的形態の変貌を貫いて、豊かな「感情」を「理性」によって包み込んだ子どもの家庭教育を発展させるべきだと考える。そのためには、「生きること」についての親のぎりぎりの根源的な生活経験を「市民的公共性」を目指して、子に教え伝える努力をすることが必要であろう。



学校での「いじめ」について 家庭教育ではどう対処するか

上越教育大学教授 新井 郁男

◇ はじめに

学校での「いじめ」は、学校だけで対処して解決されるといった性質のものではない。家庭教育のあり方にも深くかかわっている。以下においては、まず最近の「いじめ」の状況について考察し、家庭教育ではどう対処すべきかについて考えてみることにしたい。

1 「いじめ」の実態

文部省初等中等教育局中学校課が平成6年12月に発表した『生徒指導上の諸問題の現状と文部省の施策について』は、第4章において「いじめ」をとりあげ、文部省が行った「いじめ」調査の結果を考察している。

「いじめ」をどのような基準でとらえるかは簡単ではないが、この調査は、「①自分より弱いものに対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないものとする」として把握している。

このように「いじめ」の発生場所は学校の中とは限定されていないが、それがどこで起こるにしても、学校で形成された交友関係の中で生まれていることに変わりがないであろう。本稿のタイトルが「学校での『いじめ』について……」となっているのも、そのような意味であること

をまず最初に断っておきたい。

そこで左の文部省の報告にしたがって、いじめの発生件数、いじめの発見の端緒、いじめの態様、いじめの解消状況、いじめの問題に対する対応についてみると以下のようなものである。

(1) いじめの発生率

調査は公立小・中・高校について昭和60年度から9年間にわたってとらえている。これによって発生率（公立学校総数に対する発生学校数の比率）の推移をみると表1のようなものである。

表1をみて第1に注目されるのは、昭和60年度の数値が非常に高く、以降減少していること

表1 いじめの発生率の推移

年度	小学校	中学校	高校
昭60	52.3	68.8	42.5
61	26.5	43.1	27.0
62	18.2	29.0	22.6
63	16.8	34.9	21.1
平元	15.0	33.8	23.2
2	12.9	32.1	21.3
3	12.2	30.5	22.9
4	11.8	32.5	23.6
5	11.0	31.9	24.2

である。昭和60年度の数値は1年間のものではなく、4月1日から10月31日までのものである。年間の数値はこれをはるかに上回っていると考えられる。第2に注目されることは、中学校の発生率が常に最も高いという点である。

しかし、これは実態を忠実に反映したものとは限らない。文部省の「いじめ」調べの基準の一つは「学校としてその事実を確認しているもの」ということであるが、この「事実」は、確認を行おうとする学校の主観と関係なく客観的に学校の中、または外に存在しているものではない。デュルクムは「社会的事実」をそれを認める主体の外に客観的に存在し、その主体を拘束するものだととらえたが、いじめはこのような意味での社会的事実とはいえない。文部省では毎年、児童生徒の数などについての基本的な統計を調査しているが、それによって明らかにされている統計はそれを報告する主体の主観によって変動してはならないものである。しかし、いじめ調査の場合には、いじめであるかどうかを判断する学校の主観によってその結果は異なったものとなるであろう。その判断には、生徒

のある行為がいじめであるかどうかの価値判断だけでなく、その生徒の将来にとってあからさまにすべきかどうかといった教育的判断や、学校の名誉のために報告すべきかどうかという政治的判断など、さまざまな判断によって結果が左右される。したがって、数値が低下したのはいじめが少なくなったのではなく、報告する側の主観が変わったという面もあるかもしれないと考える必要がある。調査によって明らかにされた数字は氷山の一角かもしれないのである。しかし、おおよその動向を示していることに間違いはないであろう。すなわち学校段階によっていじめの発生率には違いがあるということはいえるであろう。

では同じ学校段階では学年による違いがあるだろうか。また、男女差はあるだろうか。この点についても文部省は調査を行っている。平成4年度と5年度の学年別いじめ発生件数をみると図1のようで、小学校では学年が進むにつれて多くなり、中学1年で最高に達し、その後は学年の進行とともに減少している。

また、男女別の状況を平成5年度についてみると表2のようで、小学校の場合にはあまり男女差がないが、中学校と高校の場合には、どの学年においても男子が女子を大きく上回っている。

(2) いじめ発見の端緒

学校がいじめをどのようにして知ったかについては、小学校では「担任の教師の発見」が多く、ついで「保護者からの訴え」「児童からの訴え」の順となっている。また、中学校では「担任の教師が発見」「生徒からの訴え」「保護者からの訴え」の順、高校では「いじめられた生徒からの訴え」「担任の教師が発見」

図1 学年別いじめの発生件数

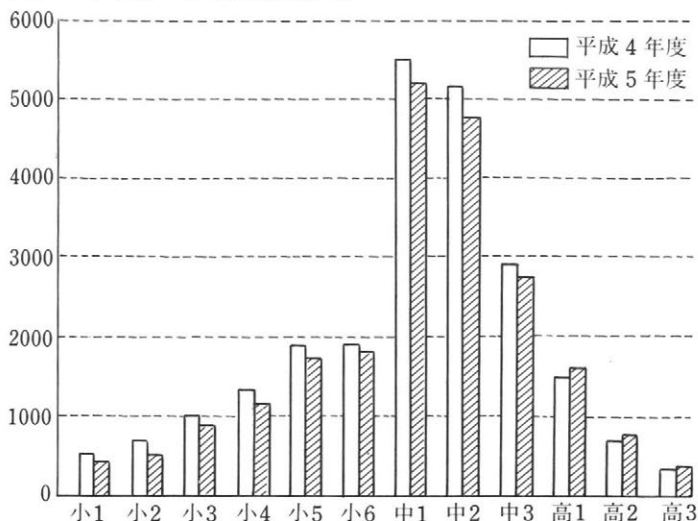


表2 いじめの発生件数の学年別、男女内訳

区 分	平成5年度		
	男子	女子	計
小 学 校	1年生	215 > 152	367
	2年生	260 > 218	478
	3年生	483 > 367	850
	4年生	604 > 558	1,162
	5年生	847 < 882	1,729
	6年生	879 < 925	1,804
	小計	3,288 > 3,102	6,390
中 学 校	1年生	3,080 > 2,104	5,184
	2年生	3,109 > 1,676	4,785
	3年生	2,022 > 826	2,848
	小計	8,211 > 4,606	12,717
高 校	1年生	1,175 > 278	1,453
	2年生	526 > 113	639
	3年生	239 > 60	299
	小計	1,940 > 451	2,391
合 計	13,439 > 8,159	21,598	

表3 いじめの発見の端緒（平成5年度）

区 分	小 学 校		中 学 校		高 校	
	件 数	構成比	件 数	構成比	件 数	構成比
担任の教師が発見	2,320	①36.3	3,892	①30.4	493	②20.6
他の教師からの情報	285	⑤4.5	1,475	④11.5	363	④15.2
いじめられた児童生徒からの訴え	1,304	③20.4	3,334	②26.0	784	①32.8
他の児童・生徒からの訴え	675	④10.5	1,429	⑤11.1	210	⑤8.8
保護者からの訴え	1,685	②26.4	2,463	③19.2	447	③18.7
教育センター等関係機関からの連絡	45	0.7	75	0.6	8	0.3
そ の 他	76	1.2	149	1.2	86	3.6
計	6,390	100.0	12,817	100.0	2,391	100.0

(注) 丸付き数字は、順位を表す。

「保護者からの訴え」の順となっている(表3)。

(3) いじめの態様

いじめの態様についてみると、小学校では「冷やかし・からかい」「仲間はずれ」「言葉での脅し」の順、中学校では「冷やかし・からかい」「暴力」「言葉での脅し」の順、高校では「暴力」「言葉での脅し」「冷やかし・からかい」という順になっている。学校段階が上がるにつれて、「冷やかし・からかい」や「仲間はずれ」の占める割合は減少し、「暴力」や「言葉での脅し」の割合が上昇していることがわかる(表4)。

(4) いじめの解消状況

平成5年度におけるいじめ発生率は表1に示した通りであるが、そのうち小・中学校では80%以上、高校では90%以上が同年度中に解消したとされている。

(5) いじめの問題に対する学校の対応

いじめの問題に対する学校の対応の仕方については表5にみるように、「職員会議を通じての共通理解」「児童・生徒会活動や学級活動」「教育相談体制の整備」などの取り組みが多いという状況である。

2 学校での「いじめ」について家庭教育ではどう対処したらよいか

以上、文部省が行った「いじめ」調査の結果について考察したが、家庭(親)はそこで明らかにされている「いじめ」の実態や学校の対応の実態などに照らして、どのように対処したらよいであろうか。

(1) 文部省の緊急アピール

昨年末に起こった愛知県西尾市立東部中学校での「いじめ自殺事件」に対応して平成6年12月9日に文部省が発表した「いじめ対策緊急会議」緊急アピールは次のように指摘している。

「学校・家庭・社会は、社会で許されない行

表4 いじめの態様（平成5年度）

区 分	小 学 校		中 学 校		高 校	
	件 数	構成比	件 数	構成比	件 数	構成比
言葉での脅し	1,499	③15.9	3,702	③20.0	872	②23.3
冷やかしからかい	2,405	①25.5	4,342	①23.5	613	③16.3
持ち物隠し	731	⑤7.8	1,285	⑤6.9	148	3.9
仲間はずれ	2,116	②22.5	2,326	④12.6	150	4.0
集団による無視	686	7.3	1,014	5.5	57	1.5
暴 力	1,464	④15.5	4,103	②22.2	1,204	①32.1
た かり	154	1.6	998	5.4	456	④12.2
お節介・親切の押しつけ	177	1.9	217	1.2	62	1.7
そ の 他	189	2.0	509	2.7	188	⑤5.0
計	9,421	100.0	18,496	100.0	3,750	100.0

(注) 複数回答。丸付き数字は順位を表す。

表5 いじめの問題に対する学校の対応

区 分	小 学 校		中 学 校		高 校		計	
	件 数	構成比	件 数	構成比	件 数	構成比	件 数	構成比
職員会議等を通して共通理解を図った	13,820	①33.0	6,981	①28.0	2,098	①33.1	22,899	①31.3
全校的な実態調査を実施	3,203	7.7	2,336	9.4	470	⑤7.4	6,009	8.2
教育相談の体制を整備した	5,314	③12.7	4,144	③16.6	1,013	③16.0	10,471	③14.3
児童・生徒会活動や学級活動で指導	10,256	②24.5	5,778	②23.1	1,420	②22.4	17,454	②23.9
家庭や地域と協力して取り組むための協議の場	3,727	⑤8.9	2,594	④10.4	531	④8.4	6,852	⑤9.4
学級通信等で取り上げ家庭と協力	4,462	④10.7	2,369	⑤9.5	469	7.4	7,300	④10.0
そ の 他	1,062	2.5	751	3.0	333	5.3	2,146	2.9
計	41,844	100.0	24,953	100.0	6,334	100.0	73,131	100.0

(注) 複数回答。丸付き数字は順位を表す。

為は子どもでも許されないとの強い認識にたつて子どもに臨むべきであり、子どももその自覚をもつこと」

「子どもが、必要なときにはすぐに親や教師に相談することができるよう、子どもも親や教師との信頼関係を深めることが大切であること」

「家庭は、いじめの問題のもつ重さと家庭における教育の重要性を再認識し、子どもの生活態度を見直してみること」

しかし、このような抽象的な原則論を唱えるだけでは「いじめ」は解消しないのではないだろうか。信頼関係とはどのような関係なのか。このことを考えてみる必要がある。

(2) 親子間の真の信頼関係とは

大河内清輝君の遺書には「なぜ、もっと早く死ななかつたか」といふと、家族の人が優しく接してくれたからです」と書かれている。この言葉が示唆しているように、優しいことは真の信頼関係を築くポイントではない。

エリクソンは発達的第一段階（口唇感覚期）における達成課題として基本的信頼（原信頼）の樹立を掲げている。これは自分が生まれてきた世界が決して恐ろしいところでも、また孤独な場所でもなく安心して身を委ねることができる世界だという深い安心感である。自分は歓迎され、受け入れられているという信頼感であり、ひいては自分自身に対する自信でもある。乳幼児期に培われるこのような信頼感は、年をとるにしたがってさまざまな他者と望ましい人間関係を取り結ぶための基盤となるものであるが、これを形成す

るといふ観点からは「優しさ」が重要である。基本的信頼を築くには、保護——依存という親子関係、すなわち優しさという関係が重要である。しかし、子どもはこのような信頼感を基礎としながらも、親への全面的な依存状態から脱して段階的に自立性を獲得していかななくてはならない。自立はおおよそ生きとし生けるものの避けて通ることのできない発達課題である。このような課題の達成は3才から4才頃から始められる必要があるが、それには父親と仲間集団が重要となる。すなわち、優しさにただ甘えさせるだけでなく、それを拒否して自立を促す関係が重要である。善悪・優劣・強弱などの尺度によって評価されたり、忍耐や節度といった自己抑制が要求されるような関係が重要となるのである。

わが国においては伝統的に家庭における父親の子どもに対する権威は必ずしも高くはない。例えば、わが国の封建社会における武士道を説いた書として有名な『葉隠』には、「武士の子の育て方」のくだりに、「母親愚にして、父子仲悪くなることあり。母親は何の訳もなく子を愛し、父親意見すれば子の鼻肩をし、子と一味するゆゑ、その子は父に不和になるなり」という記述がある。封建社会というと男性が威張っている社会というイメージが強いが、家庭における親子の関係の面からみた父親の権威は、母親が子どもを甘やかすために効力を発揮することが難しかったということがわかる。「可愛い子には旅をさせよ」という諺があることも、そのことを物語っているといつてよい。商人の家などでは、後を継がせようと思う息子を他家に見習い奉公に出す慣習があったことも自分の家では厳しく教育することが難しいという状況があったことの左証であろう。

とはいっても、サラリーマン化して子どもの

前ではダメおやじに成り下がった現代の父親に比べればはるかに昔の父親の権威は高かったといつてよいであろう。また子どもの数が多かったかつての家庭には、きょうだい集団に喧嘩や協力などを通じて切磋琢磨しあう機能があった。

さらにかつては、地域に遊び集団があった。遊び集団は家庭において脆弱な厳しさを補う機能を果たしていた。具体的には遊び集団は次のような機能をもっていたのである。

- ・ 親からの心理的自立を達成する（家庭・学校からの自由）
- ・ 心理的安定を得る（子ども独自の世界に身を委ねる安心感）
- ・ 実力を発揮する（遊びの腕前や統率力がものをいう）
- ・ ルールの感覚を身につける（集団の運営に不可欠な掟の重視）
- ・ 集団としての連帯感・協調性を体験できる（自分勝手な子どもは、仲間はずれになる）
- ・ 創造性を身につける（イマジネーションに富んだ創造的な遊び）
- ・ 未知への探索をする（仲間たちと一緒にの未知への挑戦——例えば寺の屋根裏に登る）
- ・ 子ども文化の継承（子ども独自の物語、歌、遊び、遊具など）
- ・ 身体的・運動的能力の発達（刃物・高所などの危険に身を委ねることによって危険から身を守る術を体得できる）

子どもたちは遊び集団を通じてさまざまな能力を身につけたり、さまざまな体験をすることができる。わが国では家庭の中に厳しさが欠けていたが、子どもたちは地域社会で形成された遊び集団の中で以上のような能力を身につけ、さまざまな体験をしていたのである。しかし最近、家庭の少子化と核家族化による小家族化、母親の余暇時間の増大、キャリア・マザー（高

い学歴を得ても実社会でそれをいかす道が狭いために子育てを自分の専門として専念する母親)の増加、見えない父親の増加などにより、家庭における甘え、過保護という状況は一層強まっている。また、塾通いやテレビ視聴の増大などによって地域社会における遊び集団はあまりみられなくなってしまった。子どもたちの世界から遊びが全くなくなったのではなく、室内での遊びが多くなっているのである。子どもたちは塾に行けば友だちがいることを塾通いの理由の一つにあげているが、その友だちはただ同じ場所に集合しているだけの友だち、おしゃべりをするだけの友だちで仲間集団ではない。

ここで改めて想起されることは、いじめ発生率は小学校においては学年が進むにつれて高くなっていったが実は塾通いも学年の進行とともに高くなっているということである。すなわち、いじめ発生の増大と塾通いの増大とは並行しているのである。

塾通いには二つの問題がある。一つは、塾に通うことによって子どもは遊び集団を剝奪されているという問題である。遊びの中では、子どもたちはいじわるをしたり、されたりするであろう。重要なのは、このような体験である。今問題となっているようなエスカレートしたいじめが起るのは、遊びの中でのいじわる体験が欠落しているからではないだろうか。子どもが小さいうちのいじわるは、周りの大人にも比較的良好に見えるものである。したがって、注意をしたり説諭をすることも可能である。しかし、塾通いはそれを不可能にしているのである。

塾通いのもう一つの問題は、それが親の教育放棄だということである。塾にわが子を通わせることは親の教育熱心の故であると一般には考えられている。しかし、それは子どもを自分の視界から遠ざけ、子どもと親との間の距離を広

げるだけである。

いじめと塾通いを短絡してはならないであろう。いじめも多様であれば、塾通いも多様である。しかし、いじめと塾通いとそれぞれ現代の子ども姿と教育の姿を象徴する現象ととらえるならば、両者の間に関連があるというべきなのではないかと思われる。いじめに強い子どもを育てろという論もあるが、これは忍耐力のある子どもを育てろということではないであろう。大河内清輝君は、ある意味では普通の子ども以上に忍耐力があったともいえる。遺書で清輝君は「僕からお金をとっていった人たちを責めないで下さい。僕が素直に差し出してしまったからいけないのです。」と書いているのである。いじめに強い子どもというのは、時には相手を責め、拒否できる子ということである。

このような意味でいじめに強い子を育てるには、子どもは親から拒否されたり、遊び集団の中で責めたり責められたり、拒否したり拒否されたりという体験が必要である。塾通いに象徴される最近の子どもの生活は、いじめられっ子を育てる土壌となっているともいえるのではないだろうか。筆者は塾通い自体を全て否定するものではない。いいたいことは、ある機会を子どもに与えることは別のもっと重要な機会を子どもから奪っているのではないかということ。親は常に考える必要があるということなのである。単なる対症療法でいじめを根絶することなど百年河清を俟つようなものである。



家庭と学校はどのように協力するか

国立教育研究所室長 佐藤 全

1 教育政策における家庭の位置と課題

子どもの人間形成において、家庭が固有の役割を有しており、学校や地域社会との協力や連携も必要であるとの主張は、主体的に判断し行動できる力の育成を重視する学習指導要領をはじめとする近年の日本の教育改革にかかわる答申や審議会のまとめの底流をなしている。その端緒は、臨時教育審議会の第2次答申（1986年4月23日）に求めることができる。同答申は、生涯学習の原点として家庭を位置付けるとともに、教育荒廃の背景には、学校教育にかかわる問題の外に、家庭教育の役割が十分に果たされていないという問題があると指摘して、家庭教育を活性化するための諸方策を提言している。

しかし、この答申部分には、二つの課題が含まれている。すなわち、生涯にわたる教育の場として統合的かつ一体的にとらえねばならないとされている家庭・学校・地域それぞれの固有の役割の明確化という課題と、生涯学習の原点として位置付けられている家庭において営まれる教育の第一義的な主体である親の責務についての法的吟味という課題である。これらの課題を究明する場合には、家庭において遂行されることが当然視されている教育が、親にとって義務的なものか任意的なものか、また義務的なものであるとすれば、その具体内容は何かを、法的に吟味することが重要かつ不可欠であるといえる。なぜならば、この親に期待されている教

育責任の履行が、すべての親に強制されるべき性質のものではなく、任意的なものであって、親による教育が意図的に遂行されることのない家庭の存在も法的に許容されるのであれば、家庭を原点に位置付ける生涯学習構想も、子どもの教育についての家庭・学校・地域の協力や連携も画餅に帰すことになるからである。

2 いじめ問題における教員と親の義務

平成6（1994）年11月27日、愛知県の中学2年生が、いじめを苦に自らの命を絶った。それより早い同年の7月に文部省に設置されていた「いじめ対策緊急会議」は、この中学生の自殺事件の社会的衝撃度の大きさに鑑みて、いじめ問題は学校・家庭・社会が総合的に取り組むべき問題であるとの認識のもとに、6項目にわたる緊急アピールを12月9日に発表した。その項目の中には、「学校・家庭・社会は、社会で許されない行為は子どもでも許されないとの強い認識に立って子どもに臨むべきこと（第2項）」、「家庭は、いじめの問題の持つ重さと家庭における教育の重要性を再認識し、子どもの生活態度を見直してみること（第4項）」の提言が含まれている。それでは、いじめ問題にかかわって、教員と親はどのような義務を負うのだろうか。

三室小学校「いじめ」事件第一審判決（浦和地裁昭57(ワ)第40号，昭60・4・22第4民事部判

決)は、加害児童の親に保護監督義務の懈怠があったとして民法714条の損害賠償責任を認めた。同判決は(判例タイムス552号, 1985年), 理由の中で、校長や教諭は児童の安全を保持する義務があるので、学校内で起きた児童の違法行為に関して学校側が責任を負担するだけではなく、「親権者は、……原則として子どもの生活関係全般にわたってこれを保護監督すべきであり、少なくとも、社会生活を営んでいく上での基本的規範の一つとして、他人の生命、身体に対して不法な侵害を加えることのないよう、子に対し、常日頃から社会生活規範についての理解と認識を深め、これを身に付けさせる教育を行って、児童の人格の成熟を図るべき広汎かつ深遠な義務を負う」と述べている。この判決は、担任教師には、児童の安全保持義務を履行するための指導の徹底を求めると同時に、加害児童の親には、自分の子がいじめをしないようにするための「しつけ」あるいは「徳育」に相当する教育の義務があることを明確にしている。

3 家庭教育の根本問題

ところで、核家族を常態としている今日の家庭は、婚姻に基づく夫婦と、その子どもによって構成される家族が諸種の機能を展開したり、夫婦が未成年の子に親権を行使する生活空間である。家庭教育とは、家庭において親権者が未成年の子に対して行う教育であるといえる。親権者は、多くの場合、未成年子の親である。このような意味における家庭教育に直接的にかかわる法規定は、民法の第820条であり、同条は「親権を行う者は、子の監護及び教育をする権利を有し、義務を負う」と規定している。前節で紹介した「いじめ」事件判決が親の教育責任の根拠としている法規は、この民法820条である(以下、同条を監護教育条項という)。

親は、家庭生活の普通の営みにおいては、この監護教育条項から導き出される規範を意識することはないのが一般的である。しかし、前述のように、家庭教育が生涯学習の原点として教育政策の上で重視されており、また、学校における「いじめ」について加害児童の親に監護教育義務の懈怠があったとして損害賠償責任を認める判決も見られるようになった。さらに最近の教育関係の諸答申は、新しい時代に対応する教育諸制度の改革実現のためには、家庭が、本来的に受けもつべき役割と責任を、学校に依存することなく果たしていくことが不可欠であると強調しているのである。かくして、民法の監護教育条項は、学校と家庭の両場面における子どもの教育にかかわって、教育政策や教育行政のみならず、司法からも着目されねばならない状況に至っているといえる。

この監護教育条項については、民法学者の間で議論がある。一つの課題は、親権効力に関する諸規定における本条の地位に関することである。すなわち本条は、次条以下に規定されている居所指定権(821条)・懲戒権(822条)・職業許可権(823条)などを内含する、子の身上に対する親権の効果についての概括規定であるのか、あるいは居所指定権などと並ぶ監護教育という個別的な親権効力であるのかという問題である。他の課題は、監護と教育は不可分一体であるのか、区別されてとらえられるべきなのか、という問題である。監護教育条項の規定内容については、さらに次のような課題を指摘しておかなければならない。

すなわち、子を監護教育することが親の権利であるとともに義務でもあると規定されていることについてである。一方の当事者(親権者)の作為(監護と教育をすること)が、他方の当事者(子)に対する権利であると同時に義務で

もあるということは、一般の権利義務関係の概念に照らした場合には奇異の感をぬぐえない。さらに、「権利を有し、義務を負う」との文言に見られる権利と義務の語順関係についても、権利を行使する義務という意味なのか、あるいは義務を履行するための権利ということの意味しているのかを究明すべき課題が含まれている。以上の諸課題に対応するために、次に、民法における監護教育条項について、その沿革を考察した結果に基づいて、簡単に説明しておきたい。

4 民法における監護教育条項の規定経緯と意義内容

現行民法は、明治31（1898）年施行の民法を戦後の新憲法のもとに改正したものである。ここでは、戦後に改正される以前の民法を明治民法と呼び、戦後に修正された条項を民法現行規定、修正される以前の条項を民法旧規定ということにする。明治民法の第4編親族の第879条は、いわゆる監護教育条項であり、「親権ヲ行フ父又ハ母ハ未成年ノ子ノ監護及ビ教育ヲ為ス権利ヲ有シ義務ヲ負フ」と規定していた。

この民法旧規定は、戦後の民法の改正において、親権が未成年の子に対する父母の共同親権を原則とするものとされたことに伴う、些少の修正をほどこされて、既掲のような現行規定820条の文言になったのである。しかし、旧規定第879条の基本的な性格と意義内容は、戦後の文言の修正によって変更されたわけではなく、現行規定第820条に継承されているのである。

後述するように、おもにフランス民法を参照して起草された旧民法（明治23年に公布されたが施行されなかった）の第1草案では、自然法に淵源する親の養育義務の具体内容を規定した「父母ハ其子ヲ養成シ訓戒シ及ヒ教育スルノ義務ヲ負フ」との明文条項を設けていた。この親

の養育義務すなわち広義の教育義務についての規定は、体育（養成）、徳育（訓戒）及び知育（狭義の教育）の義務を意味するものであったが、親権の章ではなく、親子の分限の章の中に設定されていたのである。

民法現行規定820条に相当する旧規定879条は、フランス民法を範とした旧民法の第1草案が親権の章とは別の章に設けていた親の広義の教育義務規定を、教育義務と、第三者に対する不法行為防止のための監督義務とを内包するドイツ民法読会草案の監護条項にも相当するものとして、親権効力諸条項の筆頭条項に位置付け、さらに、居所指定権や懲戒権などの次条以下の親権諸規定が、その前提要件である監護と教育の義務を履行するための方法としての性格をもつ権利であることも概括的に明示したものである。

すなわち、民法の820条（監護教育条項）は、その範型とされた近代的な民法の中に類似の規定を設けていたフランスやドイツ等が、長い歴史の中で培った自然法上の規範として重視してきた親の教育責任を、教育義務として実定法化した経緯をふまえ、その意義内容を継承しているのである。

自然法は、自然あるいは理性を基準として存在する法である。この自然法は、時間的にも場所的にも制約されない普遍的な法則ないし規範と理解され、特定の歴史的社会の所産である実定法よりも高次の規範であり、実定法に妥当な根拠または基準を与えるものといわれる。西欧の法哲学の中心主題の一つをなしてきている自然法は、その最初の理論化がストア哲学者によってなされ、このストアの自然法観がローマ法と融合し、中世のスコラ哲学によってキリスト教化された。このような西欧の自然法は、子孫の教育責任を含む道德規範の基礎を自然そのものに求める自然的道德律であった。近代以後の

自然法は、合理化と世俗化を促進し、自然権としての人権理論を形成するが、近代以前における規範としての自然法論をも温存していた。1804年に公布されたフランス民法は、近代啓蒙期の自然法思想を基調として編纂された。その第203条は、フランスの自然法上の親の教育（養育）義務を実定法化し、さらに、子の利益のために遂行されるべき親の教育義務の履行方法として親権を位置付けた規定であり、わが国の民法における監護教育条項の参照法例とされたのである。

5 児童の権利に関する条約における教員と親の役割

平成6（1994）年5月22日に発効した児童の権利に関する条約は、学校教育にも多大な影響を及ぼすものと観測されている。しかし、この条約における権利義務の構造をみると、親権論を基底に据えながら児童を権利主体としているのであって、国（締約国）は、親が責任を果たせるように援助する立場にとどまることを原則としていることがわかる。すなわち、まず一般原則の一環として、国は、児童の福祉に必要な保護及び養護を確保し、そのため、すべての適当な立法上及び行政上の措置をとる際に「児童の父母、法定保護者又は児童について法的に責任を有する他の者の権利及び義務を考慮に入れ」るべきこと（第3条2項）、児童が権利を行使する際には、「父母……が、その児童の発達しつつある能力に適合する方法で適当な指示及び指導を与える責任、権利及び義務を尊重する」（第5条）ことを規定している。

この一般原則をうけた第18条の1項において、国は、児童の養育及び発達について父母が共同の責任を有するとの原則の認識を確保するために最善の努力を払うものとし、「父母又は場合

により法定保護者は、児童の養育及び発達についての第一義的な責任を有する。児童の最善の利益は、これらの者の基本的な関心事項となる」と定められている。

この条約における「国（締約国）」は、「その国の学校」あるいは「その国の学校の教員」と読み替えられるので、上記のような児童と親と国の関係原則は、条約の第12条から第16条までの児童の市民的自由権について、学校または教員に次のような役割を要請しているといえる。すなわち、意見表明権、表現の自由、思想・良心・宗教の自由、結社・集会の自由などの児童の権利は、児童自らが主張するものであれ、あるいは親の指示や指導を経たものであれ、学校教員によって尊重されねばならない。つまり、学校や教員は、児童の権利と、その行使について親が指示や指導を行う権利とを尊重する立場に立つことになる。

親に子の養育と発達についての第一義的な責任を課するという原則は、西欧の自然法に由来するものである。1804年に公布されたフランス民法は、近代啓蒙期の自然法思想を基調として編纂された。前述のように、その第203条は、子を養育することを婚姻に伴う夫婦の義務であると規定していた。本条は、紀元前のストア哲学の自然法観にまで淵源するフランスの自然法上の親の広義の教育（養育）義務を実定法化したものであり、子の利益のために遂行されるべき親の教育義務の履行方法として親権を性格付け、わが国の民法の820条（監護教育条項）の旧条項（明治民法879条）を規定する際の参照法例とされたのである。このような経緯をふまれば、親が、自分の意思に基づいて、子に対して行う教育の内容と方法を決定する自由という意味での親の教育権は、自然法に由来する親の教育の義務を子のために履行する方法としての親

権効力の一つであり、実定法の民法820条によって保障されているといえる。

他方、児童の権利に関する条約の第18条は、わが国の民法第820条にかかわる不整合説を補完する意義を潜在させている。すなわち、不整合説では、未就学期の幼児に対しては、親の監護教育権が完全な形で機能しうが、学齢期の子に対しては、出校や出席を促すような「しつけ」が親に期待されているだけでなく、学校教育が子の個性や人格の形成に対して必ずしも親の希望や意向に沿った影響を及ぼすとは限らないので、親の監護教育権と就学義務は競合したり抵触する場合もあるとされる。

このように、本条約の国内発効を契機の一つとして、学校教育の内容や方法について親が異議を唱えたり、子に履修を拒否させる事例が従来以上に生起するものと予想される。思想や信条を理由として特定の教育内容の履修を子に拒否させる親の権利主張に対応する方途としては、まず、教員は当該教育内容の意義を教育の専門家の立場から懇切に説明することを基本的な役割とすべきであり、また立法機関や教育行政機関にとっては、親が履修拒否を認められる場合の要件、届出手続き、履修免除時間における子の扱い等に関する規程を整備することが緊急の課題となろう。

しかし、米国の判例の動向を参考にした場合、子が在学している学校で実施されている教育方法や教授されている教科内容によって親の信教の自由が侵害されるとの事実要件が充足されても、争われている教育方法や教科内容が宗派教育に該当しないという事実要件が教育当局によって充足されていれば、子に有益で適切な教育を行う国の利益が親の信教の自由に優先して考慮されている。

6 家庭と学校の協力のあり方

民法上の親の監護教育権は、親が子に対して、体育、徳育、知育を包括的に行う教育の義務を履行するために、親が行う指示に子を従わせる権利と、体・徳・知にわたる教育の内容のうち、主に徳育を行う義務から構成されている。この民法上の親の教育義務は、学校関係法によって規定されている就学義務とは別個の義務であり、学校教育とは無関係に、親権の濫用にならない程度と範囲において履行することができるが、道徳的義務に近い義務であるので、この義務の履行と程度は、多分に親の自主性と良識に任されているのである。このことは、子の個性が親によって伸長されることが予定されていることを黙示していると同時に、親を主体とする家庭教育の不徹底が絶えず問題にされる事情の一端を示唆しているといえる。

民法上の親の教育義務は、学校教育を援助することを直接的な目的として規定されているわけではなく、また、その履行も第三者が強制し難い性格のものである。しかし、多くの学校関係者が、児童生徒の親の教育に期待する最小限度のことは、基本的な生活習慣の形成、定刻登校、基礎的な日本語の習得、教員の話聞く態度、級友をいじめないこと等を可能にする教育である。確かに、事実上の学校教育は、親が家庭において、このような教育を学校の教育活動を間接的に支える方向において、一定程度まで行うことを前提にして成り立っているといえる。

わが国の民法上の親の監護教育義務は、学校関係者が親に期待する教育のすべてを内包するものではない。しかし、この監護教育条項はその範型とされた近代的な民法の中に類似の規定を設けていたフランスやドイツ等が、長い歴史の中で培った自然法上の規範として重視してきた親の教育責任を実定法化した経緯をふまえ、

その意義内容を継承して規定されているのである。

この国境を越えた人類の英知の結晶ともいべき監護教育条項の沿革と意義を、学校教育の内容に含めて、未来の親たる児童生徒や学生に徹底して教えることが必要であろう。とりわけ義務教育諸学校の関係者は、学校がこの教育を怠る限り、学校教育の機能不全化や生涯学習の砂上の楼閣化という墓穴を、自ら掘り続けることになることを覚悟しなければなるまい。既存の教科目を統廃合して、未来の親を育成するための教育内容が小学校から高校までの必修の教科目として新設されることを、次期の中央教育審議会や教育課程審議会の答申に期待したい。

<注>

本稿は、次にかかげる一連の拙著や拙稿に依拠している。『親の教育義務と権利』1988年、『米国教育課程関係判決例の研究』1984年（いずれも風間書房）。「民法における監護教育条項の規定経緯と意義内容」中島直忠編著『教育行政学の課題』1992年、「親の教育権は自然法上の権利か」『教職研修』1994年3月増刊号（菱村幸彦監修・編集『教育法規の論争点』）、「(児童の権利に関する条約の)18条で規定する第一義的養育責任と学校教育との関連をどうとらえるか」『教職研修』1994年7月号（いずれも教育開発研究所）。



生涯学習時代の学校教育の位置づけを どう考えるか

国立教育研究所長 菱村 幸彦

1 生涯学習と教育改革

周知のように、生涯学習（ここでは生涯教育と区別しないで用いる）の考え方は、ユネスコの生涯学習の提案がきっかけとなっている。1965年、ユネスコの成人教育会議においてポール・ラングランが、lifelong integrated education の考え方を提案して以来、生涯学習の考え方は世界的に広まった。

教育を人の一生にわたる時系列に沿った垂直的次元と、個人・社会の生活全体にわたる水平的次元との統合としてとらえた、この lifelong integrated education の考え方は、教育を学校教育中心に考えてきた人々にとっては、パラダイムの転換を迫るような画期的な意味をもつものであった。

この生涯学習の考え方は、わが国にもいち早く輸入され、教育制度を見直す新しい観点として議論が重ねられた。例えば、昭和46年の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」（いわゆる46答申）では、生涯学習の立場から教育体系を総合的に再検討することの必要性を指摘しているし、同じく46年の社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」では、家庭教育、学校教育、社会教育の三者を生涯教育の観点から再検討をする必要があると述べている。また、昭和56年の中教審答申「生涯教育について」では、

国民一人ひとりが充実した人生を送ることを目指して生涯にわたって行う学習を助けるために、教育制度全体がその上に打ち立てられるべきであると説いている。

審議会の答申などでは、このように生涯学習をたえず教育制度全体の枠組みのなかでとらえようと試みてきた。しかし、最初のころは、生涯学習といえば社会教育か企業内教育の課題としてしか理解されない場合が多く、生涯学習に関心を示したのは、多くは社会教育の関係者であった。とくに初等中等教育の関係者は、生涯学習といっても、直接的には学校教育と関係が薄いものとする傾向が強かったし、関心を示す人々もせいぜい学・社連携といった面に限られていた。

だが、臨時教育審議会の答申以来こうした状況は変わった。臨教審答申は、教育改革の基本的視点として、「個性重視の原則」および「変化への対応」とともに、「生涯学習体系への移行」を掲げ、「わが国が今後、社会の変化に主体的に対応し、活力ある社会を築いていくためには、学歴社会の弊害を是正するとともに、学習意欲の新たな高まりと多様な教育サービスの高まりにこたえ、学校中心の考え方を改め、生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的再編成を図っていかねばならない」と指摘して、教育改革のポイントの一つとして、生涯学習体系への移行を強調した。

臨教審答申以降、文教施策全般にわたって各種の教育改革が進んでいるが、学校教育の分野における諸改革でも生涯学習の考え方がその基本に置かれるようになってきている。いまや生涯学習の考え方は学校教育にも大きな影響を与えており、生涯学習を抜きにしては学校教育のあり方を論ずることができなくなってきた。

2 過度の学校依存への反省

では、なぜ臨教審答申は生涯学習を重視したのか。臨教審答申が学校中心の考え方から、生涯学習体系への移行を強調した背景には、明治以降のわが国の学校教育のあり方に対する反省があるといえよう。

明治5年に「学制」が定められ、近代学校制度が発足して以来今日まで、学校教育が社会、経済の発展の大きな原動力となってきたことは明らかである。資源らしい資源もほとんどなく、ただ、人材のみが唯一の資源であるわが国は、日本の近代化を実現するために、教育を普及し、人材を育成することに最大の努力を傾注してきた。事実、明治以降の近代化、工業化の進展の過程において学校は有効な社会機能を果たし、その結果、学校中心の考え方が国民の間に広まった。

学校中心の考え方は、それはそれで大きな役割を果たしてきた。日本の教育とりわけ初等中等教育が、ときに諸外国から羨望の目で見られるほどの成果を上げてきたのも、ひとえに学校教育を重視してきた結果だといっていいたいだろう。しかし、学校中心の考え方に問題がないわけではない。学校中心の考え方は、次のように、わが国の社会や教育にさまざまな問題を投げかけている。

第1は、学校教育の肥大化がまねく弊害である。教育のなかで学校教育のみが極端に重視さ

れると、社会や家庭の教育機能が軽視されることとなる。教育は学校のほかに、家庭でも社会でも行われるべきものである。いや、むしろ学校と家庭と社会の教育機能が一体となってこそ、人間の調和ある成長が期待できるはずである。学校の役割のみが肥大化しては、子どもたちの健全な発達は望めない。

また、学校教育が極端に重視される結果として、学校の成績のみが人間の評価の中心となる風潮をまねいた。知識や技術の量の多寡で子どもたちの成績を評価しがちになり、いわゆる偏差値が人間の価値を測る尺度となる弊害が生じている。人間の価値を偏差値だけで測る風潮は、学校教育を歪め、子どもの人格形成に歪みをもたらす。

第2に、学校の自己完結化から生じる弊害である。学校教育を過大視すると、すべての人間形成を学校教育のみで完結させようとする考えが強くなる。もともと子どもの生活をすべてカバーしていない学校に、全人格の陶冶を求めても無理なのだが、学校教育の肥大化と、その結果としての自己完結性の貫徹のため、人間形成についての責任はすべて学校にあると考える傾向が出てくる。

また、人間の能力は生涯を通じて獲得されるべきものも多いにもかかわらず、すべてを学校時代に育成され、獲得されなければならないとする考え方も強くなる。このため、学校の教育内容は、いたずらに盛りだくさんになり、知識・技術の詰め込み教育に墮してしまう。社会構造が複雑になり、科学技術が進歩すればするほど、学校の教育内容は肥大化していく結果となる。

第3に、学歴社会の弊害である。学歴は、近代学校制度のもとでは、いわゆる伝統社会の身分によらず、能力によって広く人材を登用する

機能を果たすものであった。事実、明治以降はそれまでの身分制社会の拘束を脱却して、能力に基づく選抜と人材の活用が図られてきた。しかし、反面では、学校教育の肥大化や学校教育の自己完結化の傾向に、わが国の雇用制度の特質も加わって、学歴社会の弊害をもたらした。

最近でこそ、若干状況が変わってきたが、一般的にはわが国の雇用は、新卒一斉採用制であり、年功序列制であり、終身雇用制である。学校中心の教育体系のもとでは、いわゆる一流校を出た者が一流の会社に入り、しかもいったん就職すれば、それがほぼ一生保障されると考える。そこで、とにかく一流会社へ入るために、一流大学へ、そのために一流高校、一流中学……と限りなく競争が下降し激化する状況をまねいている。過度の受験競争は、子どもの生活を歪めるのみならず、学校教育自体をいびつなものにする弊害をまねく。

臨教審答申は、このような学校教育の弊害から脱却するために、学校中心の教育体系から、生涯学習体系への移行が不可欠と考えたわけである。

3 生涯学習と学校教育

では、生涯学習体系において学校教育はどのような位置づけにあると考えるべきか。

生涯学習の概念については、さまざまな見解があり必ずしも統一されていない。平成2年に制定された「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」でも生涯学習の定義は避けている。もちろん前述のポール・ラングランが示したような、人の一生を通じての学習を時系列に沿った垂直的次元と、個人・社会の生活全体にわたる水平的次元との統合としてとらえる考え方は十分理解できる。しかし、学校教育の概念と比べると、生涯学習の概念

は内容的な明確さに欠けることは否定できない。それに生涯学習体系の意味がいまひとつあいまいである。果たして生涯学習「体系」なるものが可能なかどうかにも議論の余地がありうるであろう。

こう考えていくと問題は難しくなるが、本稿は生涯学習の概念規定を明確にするのがテーマではないので、生涯学習の概念の吟味はやめる。ここでは一応、生涯学習とは人々の出生から死に至るまでの生涯の全段階における学習（教育）の営みをトータルに示す包括的な概念として捉えて、論を先に進めたい。生涯学習が生涯の全段階における教育（学習）をトータルに示す包括的概念だとすれば、学校教育は当然生涯学習のなかに含まれる。学校教育が生涯学習のなかに含まれるということは、学校教育が生涯学習のなかに解体されることを意味するわけではない。生涯学習体系のなかで学校教育は独自の制度と機能をもつものとして、位置づけられる。

かつて中教審答申（昭和46年）は、学校教育について「すべての国民に対して、その一生を通じる人間形成の基礎として必要なものを共通に修得させるとともに、個人の特性の分化に応じて豊かな個性と社会性の発達を助長する、最も組織的・計画的な教育の制度」であると述べ、学校教育の特質として、次の諸点を挙げている。

- (1) ある年齢まで一定の教育計画に基づく学習を制度的に保障していること
- (2) 同年齢層の比較的同質的な集団と一定の資格をもつ教員が、学園という特別な社会を形作っていること
- (3) 勤労の場を離れ社会の利害関係から直接影響を受けない状態のもとで、原理的・一般的な学習活動に専念できること

このような学校教育の特質を考えれば、生涯

学習体系のなかにおいて、学校教育は独自の役割と重要な位置を占めると考えることに異論はないであろう。

4 生涯学習の基礎を培う学校

生涯学習体系における学校教育の位置づけとしては二つの視点から考えることができる。一つは、学校が生涯学習の基礎を培う重要な場であることであり、いま一つは、学校が生涯学習の一環として、さまざまな学習機会を提供する場となることである。

まず、学校は生涯学習の基礎を培う重要な場としての役割を担っている。先に述べたように、学校教育を自己完結的なものと考え、人の一生の間に必要となる知識・技術をすべて学校で教え込もうとするのは、今日の社会ではとうてい無理である。現代の科学技術の発展は激しく、社会経済も急激に変化するから、学校で学んだ内容はすぐに時代遅れとなり陳腐化する。どんなに在学期間を長くしても、人の一生に必要なことをすべて学校で教えることは不可能である。

となると、生涯学習時代に生きる子どもたちの教育としては、生涯にわたって学び続けるための基礎・基本を徹底して身につけさせることと、社会の変化に主体的に対応できる力を育成することこそが重要となる。

平成元年の学習指導要領の改訂で、新しい学力観が強調されたのは、この趣旨からである。教育課程審議会答申（昭和62年）は、「これからの学校教育は、生涯学習の基礎を培うものとして、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視する必要がある。そのためには、児童生徒の発達段階に応じて必要な知識や技能を身につけさせることを通して、思考力・判断力・表現力などの能力の育成を学校教育の基本に据えなければならない」と提言

した。

この提言は、学校教育を生涯学習のなかに位置づけただけで、学校教育では何に重点をおくべきかという視点から検討された結論である。結局、新しい学力観とは、生涯にわたって学習を続けることのできる自己教育力の育成だといっていい。このため、学習の意欲、態度、関心などを強調するとともに、思考力、判断力、表現力などの能力の育成を重視しているわけである。

学校が生涯学習の基礎を培うという視点に立つとき、もう一つ重要な課題がある。それは学校週五日制である。学校週五日制も生涯学習時代における学校のあり方に再検討を求めるものである。前述のように、明治以来の学校中心の教育体系のなかで、学校は重要な役割を果たしたが、一方では、学校への依存傾向を強め、学校の役割を著しく肥大化させた。そこで生涯学習体系のなかで今一度学校のあり方を見直して、正しく位置づけようというのが学校週五日制の趣旨である。

学校週五日制は、きっかけはともかくとして、単に世の中に週休二日制が普及してきたから、それにあわせて学校も週五日制にしようというものではない。学校週五日制の実施は、生涯学習社会のなかで、子どもたちの望ましい人間形成をどう図るかということに主眼を置いて始まったものである。つまり生涯にわたって主体的、創造的に学習を続ける能力を育成するためには、学校における教育だけでなく、家庭や地域社会における教育を一体的にとらえ、相互の協力により取り組むことが求められるのである。

臨教審答申は「家庭、学校および地域の三者が有機的な連携を保って、学習機会の整備を進めていく上で、今日肥大化している学校教育の役割を見直し、その限界を明らかにすることが

必要である」と指摘している。また、学校週五日制を決めた文部省の検討会議の報告書（平成4年）も「(学校週五日制は)社会の変化に対応してこれからの時代に生きる子どもの望ましい人間形成を図る観点に立って、学校、家庭および地域社会の教育全体のあり方を見直すなかにおいてとらえるべき課題である」と述べている。

これまでの学校中心の考え方は、学校教育への過度の依存傾向を生み、今日の受験過熱、偏差値偏重、塾通いなどの弊害をもたらした。また、近年の社会の変化に伴って、自然体験、社会体験、生活体験などの機会が著しく減少し、子どもたちの人間形成に多くの問題を投げかけている。学校週五日制は、生涯学習の観点にたつて、こうした子どもたちをとりまく教育状況を、学校と家庭と地域社会が手を携えて教育にあたることにより、改善しようとしているのである。

5 生涯学習機関としての学校

生涯学習時代の学校教育の位置づけとして、いま一つ、学校が生涯学習機関としてさまざまな学習の機会を提供する場であることに留意をする必要がある。

すでに述べたように、学校は生涯学習体系のなかに含まれているとすれば、あらためて学校が生涯学習機関としての場を提供するというのは、論理的に混乱しているという指摘を受けるかもしれない。たしかに厳密に言えば、いささかの混乱があることは否定しない。しかし、前述のように、生涯学習体系においても本来の学校教育は独自の組織と機能を果たしているわけで、生涯学習のなかでも学校教育とそれ以外の教育とは、ある程度明確に区分しうるであろう。従って、ここで学校が生涯学習機関としての

場を提供するというのは、いわゆる「いつでも、だれでも、どこでも」という生涯学習の視点から、学校を外に開き、そのため履修形態などにバリエーションを加えて、学校そのものを弾力的に、柔軟にしたものを指しているわけである。このような意味で、学校は人々の多様な学習ニーズに応じてさまざまな学習機会を提供する機能も果たしている。こうした教育は主として後期中等教育および高等教育において行われている。

まず、後期中等教育では、高校の定時制・通信制課程がその例としてあげられよう。定時制・通信制教育は全日制教育と履修内容や卒業資格などにおいてなんら変わるところはないから、生涯学習機関として別建てで掲げるのは、おかしいといわれるかもしれない。しかし、高校の定時制・通信制課程は経済的事情などからフルタイムの高校に進学できない者に対する教育の機会を保障する機関として発足したもので、履修の形態等に弾力的な方法を取り入れており、幅広い学習の機会を提供するという意味での生涯学習の考え方に沿うものである。

とくに通信制教育は自宅にあっても高校教育が受けられる制度で、伝統的な学校概念をこえる、まさにだれにでも開かれた生涯学習としての機能を果たす制度といえるだろう。今日では定時制・通信制教育は、一旦高校に入学したが、途中でドロップアウトした若者などの再教育の場としての役割も果たしており、生涯学習機関としての性格が顕著である。

定時制・通信制課程はいま単位制高校に切り替わりつつある。単位制高校は当初、定時制・通信制課程の特別な形態として昭和63年度から制度化されたものであるが、平成5年度から全日制課程にも設置できることとなった。単位制高校では、教育課程に学年による区分がなく、

生徒が自分の希望や学習歴などに応じて、自主的に教育計画をたてて学習する。また生徒のニーズに応えられるよう、多様な科目の開設を行い、授業も昼夜間開講するなど弾力的な履修形態をとっている。過去に修得した単位も積み上げ加算して卒業を認めている。こうした諸点を考えると、単位制高校は、生涯学習にふさわしい柔軟な学校制度といえる。

次に、高等教育についてみれば、放送大学が生涯学習時代にふさわしい教育機関としてあげられよう。放送大学は正規の大学であるから、これを生涯学習機関として特別あつかいするのは疑問かもしれないが、放送大学は、テレビ、ラジオを中心とした多様なメディアを活用して自宅で学習できること、入学試験がなく大学入学資格があればだれでも入学できること、卒業を目的とする全科履修生のほかに一部科目の履修も幅広く認めていることなど、通常の大学と比較すれば、まさに「いつでも、だれでも、どこでも」学べるユニークな高等教育機関となっている。在学者も公務員、会社員、主婦など多数入学しており、年齢層も30代、40代が半数を占めるなど、生涯学習機関にふさわしい内容となっている。現在まだ関東地区にしか電波が出ていないが、いずれ衛星放送により全国化する計画が進行している。放送大学を大学や地方公共団体の生涯学習機関などと連携させることにより、今後さらに生涯学習体系の中核的な機関として位置づけられることとなる。

また、近年、大学における社会人入学が増えているが、これも大学の生涯学習機能といえるだろう。社会人の受け入れについては、学習歴、学習環境などが通常の進学者とは異なるため、特別の入学枠を設けたり、入学者選抜にも独特の方法を行う場合が多い。

さらに、大学の公開講座なども大学の学術研

究を直接社会に開放し、地域住民に高度な学習の機関を提供するものとして、生涯学習機関としての役割を果たしている。講座の内容は一般教養、語学のほか専門的・職業的なものからスポーツまでさまざまなものがある。恒常的に公開講座を行う機関として、大学開放センターを設置している大学もある。

なお、公開講座は高校でもかなり行われている。都市部にはカルチャーセンターなど生涯学習機関が多いが、地方ではそうした学習の機会に恵まれないところが少なくない。高校開放講座は民間の教育事業の展開が少ない地域において、人々に一般教養や専門教育に関するさまざまな学習機会を提供する場として重要な機能を果たしている。



人間形成における学校教育の責任 ——自己指導力が重要——

帝京大学教授 亀井 浩明

1 人間形成上の学校教育の課題

日本の学校教育に人間形成という観点において各種の課題があることは、しばしば強調されることである。

(1) 知識記憶中心主義

知識記憶中心主義とでもいうべき傾向を日本の学校教育にみることができる。日本の学校教育は、学習指導要領上、各教科・道徳・特別活動（高校は、各教科・特別活動）で構成されている。それぞれが究極の目標として人間形成を視野に入れている。

教科学習においても、人間形成という視点は重要であるが、現状としてこの視点がしだいに軽視されてきている。つまり、単に効率よくたくさん知識を記憶するにはどうしたらよいかということを中心に教科学習が展開されているといわざるをえない。

期末試験が近づくと、高校生が電車の中でよく教科書を読んでいるのを目にする。私も高校の歴史の教師を長い間やってきた体験から、こういう姿に出会うとつい、どんな勉強をしているのかとのぞき込むようなことをする。歴史の教科書を読んでいる高校生の勉強の方法は、教科書の人名やら事件やらに赤線を引いて、その上にグリーンな透明の紙を置いているのである。つまり、「次の文の（ ）に適切な言葉を記入せよ」という試験の訓練をもっぱら行っているのである。

教科学習における人間形成の問題は後述するが、教科教育においてもっと人間形成の視点を重視すべきだと考える。

諸外国でも技術革新に伴い教科教育の内容が拡大する傾向にある。また、どこの国でも学力問題は大きな課題になっており、知的教育の充実は当面する課題である。そのための基準の高度化というような方向も確かにでているにもかかわらず、アメリカでもヨーロッパでも教科学習における人間形成という視点を忘れないように配慮している。この点は日本でも十分意識すべきである。

(2) 隠れたカリキュラム

学校生活における人間関係の重要性は、アメリカで1970年代頃からカリキュラム論として強調されるようになってきた。その背景には、1960年代に科学技術革新への対応を主眼にして教育改革を行ってきたことへの反省がある。知的教育を効率よく行う方向で教育改革を実行してきた結果、人間形成という観点から各種の課題を生じてきた。青少年の孤立化・無気力化や将来に対する見通しの欠如等が各国でも日本でも強調されてきた。そこで出てきたのが、隠れたカリキュラムや潜在のカリキュラムという発想である。

カリキュラムとは、何をどういう順序でどういう方法で教授するか、目的に応じて学習内容を配列したものであるというのとは異質のカリ

キュラム観である。教師と生徒の人間関係、教室における子ども同士の人間関係、あるいは教室の雰囲気、こういう側面もカリキュラムとして重視すべきだという考えである。この発想は、日本でも昭和50年代に強調されるようになってきた。

カリキュラムというのは計画的なものである。これに対して、隠れたカリキュラムというのは、非計画的なものである。したがって、それは、言葉としては矛盾する側面もあるが、現代の教育を考えるとときに重要な視点である。

教科学習においても協力して学習を展開することの重要性が現在強調されている。そこでは、各自の独自性・主体性を相互に尊重し合いつつ、それでいてグループ全員で協力して課題を追究していく。こういう学習の重要性の認識が必要である。

(3) いじめ等直面する課題

いじめ問題をどうみるかは、そう簡単ではない。背景には複雑な問題がある。日本社会の特質、日本文化の特質にまでさかのぼって考えることが必要かもしれない。しかし、放置できない緊急の課題である。

① 民主主義についての教育をもっと充実すること

この世は、多様な人間によって構成されている。その多様性をそれが法律違反にならない限り、あるいは非人間的でない限り最大限に許容するというのが近代民主主義社会の基本的原則である。それなのに、自分と異質なものを排除する論理が戦後半世紀を経過した今日、日本の青少年の間にはびこっていることを本当に残念に思うのである。

民主主義社会というのは、社会の構成員全員による自由な討論によって正義を実現していくことができる社会である。この集団における言

論の力への信頼が、近代民主主義を支えてきた。ところが、この民主的討論という方法が、日本の学校からしだいに姿を消しつつある。このことは学級活動・ホームルーム活動の実態からもいうことができる。

② 豊かな人間性の育成につとめること

人間性の育成は、全教育活動を通して展開されるべきである。人間性としては、ややもすると軽視されがちな感性の育成が重要である。芸術教育、体育教育、技術・家庭科教育等は受験競争の激しい現在、わき役にされる傾向がある。しかし、これらの教科の教育の充実、感性を育成するためにきわめて重要である。また、学校全体として特別活動、例えば学校行事等との関連も配慮しつつ感性教育の充実に十分配慮することも必要である。

従来、公立私立を問わずユニークな学校行事等を展開している事例が特に中等教育においてはみられた。しかし、近年、文化祭にしても体育祭にしても安易な遊び的なものが多いように思われる。地域との交流という意味からも、ぜひ学校行事の充実について各学校において検討をしてほしいと考えるのである。

その他の教科においても、もう少し人間を登場させるべきだと考えるのである。たまたま必要があって読んでいる、あるアメリカの大学教授の書いた本がある。^(注1)この本は小学校の社会科について述べたものであるが、その中で社会科の学習においては伝記・ノンフィクション・小説・歴史小説・詩・童話・民話・伝説・労働の歌・ラブソングその他多様な資料を活用すべきだという記述があり、同感したのである。

ところが、勉強の面ではそうとうの成果をあげていると一般に思われている日本の子どもたちが、本を次第に読まなくなってきた現実がある。学問の成果を豊かな肉づけなしに記憶

するという学習を転換することが人間形成という観点から必要である。

2 人間形成上、発達とは

人は生涯にわたって成長・発達するものだという発達観が生涯学習の基礎を形成している。エリクソンは、ライフ・サークルやライフ・ヒストリーという考えを確立している。その考えの基礎ともいべきものが、「成熟したからといって精神的成長は終わった訳ではない (Maturity is not the end of psychological growth)」という考えである。この発想は、私のような高齢者を勇気づける。私もこの発想をよりどころとして、例えばワープロの操作なども今、努力している。やってみれば意外に成果はあがるもので、そうとうのスピードでキーを打てるようになった。

人間の生涯は、いつも将来に希望をもてるものだが、その進歩はグラダラ坂を登るのは多少違う。発達はいくつかの段階ごとに独自の課題があるものらしい。それぞれの課題がなんであるかについては、定説のようなものはないが、エリクソンは、有名な心理的危機を図示している。

この考えに即して、日本でも多くの専門家たちが発達について論じている。そこでは、多くの人がやはり乳幼児期が発達の上で重要だといっている。特に、誕生から1年くらいの乳児期の教育が大切だという意見が強い。エリクソンは、この時期での基本的信頼観の獲得の重要性を強調している。

確かに人間性の基礎を形成する時に、他の人を基本的には信頼できると思えるかどうかはきわめて重要であろう。少年期・青年期になって陰湿ないじめをしつこくする例などに会おうと、これらの青少年の基本的信頼観の獲得の失敗を

想定する。

もともと、その重要性は決定的ではないかもしれない。臨界期、つまり決定的な時期というようないい方でなく、敏感期、つまり望ましい時期というようないい方がしだいに一般化されてきている。

要するに、自己指導力によって後に失敗を挽回することができるということである。ここに学校教育における人間形成上の役割がある。

3 人間形成上の学校教育の役割

意図的な教育の場としての学校教育の主たる役割は、自己指導力の育成にある。

(1) 道徳教育

正直いって、私は道徳教育にあまり関心をもたなかった。指導主事になった時、まず勉強したのが道徳であったが、いまひとつその教育的意義がしっくりこなかった。自分が社会科の教師であったためかもしれない。また、戦後、教育学を勉強した時、経験の重要性を学習したせいかもしれない。

しかし、最近その考えはしだいに変化してきている。それは、人には経験を越えた学習があり、この人間独特ともいべき学習の重要性を近年しだいに感じるようになってきたからである。

実際に経験することの重要性を否定するわけではない。しかし、人間には経験を越えたところでの学習が可能であり、その学習の意義を再確認する必要がある。すぐれた思想に触れること、偉大な芸術に触れること、人生の真髄にかかわった他の人の経験に触れることの人間形成上の意義について注目する必要がある。

例えば、「生命はかけがえのないものであることを理解させる」時に、老・病・死についての体験の欠如が指摘されている。確かに核家族

化の進行に伴い、こういう体験が乏しくなっている。そのため、校外で行うボランティア活動が有意義である。しかし、学習方法はそればかりではない。

『セリヌンティウス。』メロスは眼に涙を浮かべて言った。『私を殴れ。ちから一ぱいに頬を殴れ。私は、途中で一度、悪い夢を見た。君が若し私を殴ってくれなかったら、私は君と抱擁する資格さえ無いのだ。殴れ。』

セリヌンティウスは、すべてを察した様子で首肯き、刑場一ぱいに鳴り響くほど音高くメロスの右頬を殴った。殴ってから優しく微笑み……

これは、太宰治の『走れメロス』の山場とでもいふべきところである。こういう感動は実体験ではなかなか得られない。道徳教育や感性教育の大切さがここにある。

道徳教育を充実する方法はきっといろいろある。専門的にも熱心に研究されているが、どういった感動的な資料を用意するかが重要である。この点について、国語や社会科、理科、芸術科等要するに全教育活動との関連に配慮して工夫していくことが期待される。

(2) 教科学習

昨年、私はある雑誌へ職業教育に関する文を書いた。^(注2) その一部を紹介する。

「しかし、このような近代の学問の人間離れへの反省が今いっせいに起きているのである。生徒にとっても、生きるということを真面目に考えると逆に勉強に夢中になれないような傾向がある。勉強するということと生きるということとを一体化させるにはどうしたらよいか、いま最も緊急の教育課題になっているといえるかもしれないのである。」

この文の小見出しは、「学ぶ、生きる、働く」である。

今、多くの教師は子どもが勉強できるようにするために一生懸命努力している。そのような努力の意義を否定するものではない。しかし、多くの教師はある矛盾を心の奥で感じている。その矛盾を一言でいえば、「学ぶということと生きることとの距離の拡大」ということである。

この距離をいかにしたら埋めることができるか。ここに教師の一番の課題意識がある。この課題意識に基づいて毎日の教科学習の実態をどう改善していくべきか。この質問への答えが全くないわけではない。

その回答の一つが生活科である。小学校指導書生活科編では、「生活科学習指導の基本」として次のように述べている。

「生活科では、自分とのかかわりで身近な環境に取り組むことが重視される。すなわち、身近な社会や自然の中で生活するもの一人として、自分とのかかわりでそれらをとらえることが大切である。そして、社会と自然を一体的に取り上げる学習指導が求められている。」

(3) 人が学ぶとはどういうことか

ここで、人が学ぶとはどういうことかについて検討してみる。

① まず、主体としての課題意識のようなものがある。それは多くが最初は漠然としている。不思議だとかおもしろいなという感覚を日常生活の中で誰もがもっている。多くの場合、この興味・関心そのものが消滅してしまう。しかし、学校教育ではこの漠然とした課題意識を具体的な学習課題にしていくことが必要である。

現在の日本の学校では、このような自分で課題を決め、自分なりの方法で追究していくという活動を理念としては重視している。

文部省の資料では、^(注3) 中学校選択教科の内容として次のような例示をしている。

国語——課題学習、総合的な学習、表現の能力

を高める学習など
 社会——分野間にわたる学習、自由研究的な学習、見学・調査、作業的な学習など
 数学——課題学習、作業、実験、調査など
 理科——課題研究、野外観察など
 音楽——表現および鑑賞の能力を高める学習、総合的な学習、課題学習、創造的な表現活動など

② 自分なりの方法での学習の展開も重要である。前述の文部省資料では、具体的な活動の展開として次のように例示している。

「学習目標は共通としながらも、生徒の興味・関心に応じたいく通りかの教材、学習順序を準備し、その選択・取り組み順序は生徒自身に考えさせて進める学習活動。例えば、

『社会』……『スクラップ』（政治・経済・社会・スポーツ等自分の興味・関心のある内容の新聞記事、雑誌等から切り抜き、自分の意見を入れながらまとめる。）

『美術』……木彫、陶芸、版画の中から興味のある内容を制作する。

『技術・家庭』……『自由工作』（木材加工、電気、金属加工、機械、食物、被服、保育等の中から自分で作りたいものを選び、製作実習する。）

学習というのは、結局その人なりの方法で身近な材料を用いて推進していくより仕方がないものである。

日本では、伝統的に偉大な思想家の文を逐語的に学習することをよしとしてきた。江戸時代には、孔子の思想をこういう方法で学習した。最近では、例えばマルクスの理論をこういう方法で学習しようとする傾向があった。しかし、このような学習方法だけでは、自分自身の独自の生き方を実現することはできない。自分なりの方法で、身近な素材を使って進める一種の手

作りの学習とでもいうべき方法が本当の学習だという考えがしだいに一般化してきた。

③ 知識と行動との関係

知識は、具体的な状況において行動の基準となることが要求される。そうでなければ、勉強しても単なるペダンティストになるだけである。

現実にはどのような学習行動を展開することがこの観点から必要かは簡単には結論が出ない。おそらく、基本的には毎日の生活に学習成果としての知識を活用する工夫が必要になるであろう。

例えば、環境教育である。環境教育は、良い環境を維持する行動のできる人間の育成を目標としている。だからといって、環境教育即道徳教育とはならない。もちろん、道徳教育も重要であるが、それと並んで教科教育におけるいわゆる知的な教育が環境教育において重要である。

料理で使った油をそのまま下水に流せばどうというサイクルで海洋を汚染するのか、そのメカニズムについて科学的に理解することが大切である。そういう学習を確実に遂行することが環境を維持する人間を形成する上で重要である。

その際、基礎的、基本的知識・技能の習得も現実の学習においては重要である。数学の問題集や国語の書き取りをなんべんもやることが重要である。教育の専門家の中には、興味・関心のないことについて無理に学習しても意味がないという人がいる。しかし、どこの国でも知識・技能を本当に活用できるようになるために、学習におけるトレーニングの重要性を強調している。

4 人間形成の視点からみた新しい学校と教師

これからの学校と教師はどうあるべきなのだろうか。

(1) 学習・経営における学校外との連携

人間形成を重視しようとするれば、当然学校教

育と生活との関連を重視することが必要である。新しい時代の学校は、地域との関連を重視する。教育活動も地域との関連を多様に図って推進されるようになってきている。

教材も地域の自然や社会に求めるようになってきている。これは、生活科についてすでにみられるようにこれからの学習において期待される方向である。新しい意味での郷土教育のようなものを作り出すことができると考えるのである。

地域との関連を重視するとすれば、経営に保護者をどう参加させるかも学校経営の一つの課題になる。イギリスなどでは、学校理事会という組織が学校経営にそうとうの権限をもっているようである。こういう方向が日本に直ちに入ってくるとは思わないが、一つの方向ではあると考える。

いずれにしても、閉鎖的な世界としての学校という性質を根本から転換することが求められる。

(2) 人間教育の責任者としての教師の専門性

教師は人間学の専門家でなければならない。人間とは本来どういうものを学際的に考える習慣が教師には期待される。特に、近代社会における人間疎外の状況にある人間に、いかにしたら人間回復をすることができるのかということについて、毎日の具体的な教育活動のレベルにおいて絶えず追究していくことが教師には要求される。

そのため、教育学・心理学の学習も教師にはもちろん重要であるが、もっと幅の広い人間全般についての学習を推進することが必要になる。いずれにしても、教師の力量の向上が期待される。

(注1) 『Essentials of Classroom Teaching Elementaly Social Studies』 Thomas.N. Turner

(注2) 『新しい発想からの職業教育の活性化を』 産業教育 平成6年10月 文部省

(注3) 『中学校教育課程一般資料——教育課程の編成と学習指導の工夫』 平成3年5月 文部省



学校教育は社会教育とどのように協力すべきか ——地域における「学社連携」について

川村学園女子大学教授 岡本 包治

1 生涯学習社会とは

生涯学習社会とは何かということについてはすでに学校教育関係者も十分に理解されているはずである。生涯学習審議会答申（平成4年7月29日）では、生涯学習社会を次のように規定している。それは、「人々が生涯のいつでも自由に学習機会を選択して学ぶことができ、その成果が適切に評価されるような社会」なのである。また、学習が行われる場・機会としては、学校教育、社会教育、家庭教育、文化活動、スポーツ活動、レクリエーション活動、ボランティア活動があり、これらの学習機会は文部省や教育委員会のみでなく他の各省庁や自治体、各行政部局においても多く提供されていることはいうまでもない。またさらに、これらの学習機会は地域の各種団体・企業・民間学習事業者においても提供されていることはいうまでもない。

2 児童・生徒も生涯学習者なのである

生涯学習社会に関する以上のような状況は、学校に在学する児童・生徒にもそのまま当てはまる。つまり、児童・生徒たちも学校だけでなく、「生涯のいつでも、自由に学習機会を選択して学ぶことができる」ように学校教員たちは支援すべきであろうし、さらに児童・生徒たちが学校のみでなくさまざまな学習機会で習得した「その成果が適切に評価される」ように支援すべきであろう。これをいいかえれば学校教育

は児童・生徒たちの学校以外の学習活動の機関・組織と協力しあって、児童・生徒たちの生涯学習を豊かなものとし、さらにそれが適切に評価されるような社会の形成に大きな役割を果たすことが今強く求められているということに他ならない。学校教育が学校内だけに関心を集中し、その中における児童・生徒の学力だけに気を奪われていてよいのかという素朴な問いかけでもある。学校が児童・生徒の健全な成長を願うならば、学校教育だけでなく他の学習機会との協力を通して児童・生徒の全人的な成長をはかる努力が今必要なのだということでもある。学校教育にたずさわる教職員たちは、もっと大きな視野で児童・生徒の成長・学習というものをとらえてみてはどうかという提言でもある。例えば、社会教育との協力をどう考えているのであろうか。いや、協力する必要があると思っていなかった学校教職員も少なくはないのではなかろうか。

3 まず、社会教育を「知る」こと

学校教育と社会教育の協力といっても、実の所かなり多くの学校教員たちは、「社会教育への理解」が不十分であるという実態でさえあるのではなかろうか。両者の協力のことを「学社連携」と略することも知らない教員も少なくはない。両者の協力を進めるには、まず、学校教職員たちが「社会教育」を知ることから始めね

ばならないことも少なくはないのである。

ここで一例をあげよう。学校週五日制が施行される直前、ある地域の社会教育委員会議において同委員である中学校長が教育委員会に要望をした。それは、五日制が始まると生徒たちは学校に来ない日ができる。学校以外で生徒たちが行ける同地域内各種施設の地図をもらいたいというのである。今まで中学校では、公園や青少年教育施設や公民館・図書館などのことは生徒に知らせていない。学校教職員も全く関心がないのが実状であるというのである。そしてさらに、それらの地域施設について、その機能や利用の仕方について生徒や教職員を対象に説明するため来校してほしいとのことであった。

今までは、生徒たちを毎日中学校の内側で足留めしておけたのであるが、五日制ともなれば週一日は少なくとも生徒たちを学校で囲いきれなくなるからというのである。学校教育と社会教育の協力を進めるには、まず学校教職員たちが社会教育のことを知る（学ぶ）必要がありそうなのである。

4 学社連携の具体例に学ぶ

次に、社会教育との協力にはどんなことを学校が行えばよいのかということが問われる。学校教育と社会教育の連携については、もうすでに実施している学校が各地にあるし、すでに一定の成果をあげつつある学校も少なくはない。「学社連携」に関する理論や原則などは後に取り上げるとして、まずはその実例を参照することから始めたいのである。

学社連携については、実はすでに国内各地において学校教職員と社会教育関係職員および学校教育・社会教育行政職員たちの研究会、協議会が多く結成されている。その活動も一定の成果を生んでいる場合も多いのである。

(1) 地域人材と施設の活用

ここに紹介する資料は、栃木県の河内地区学社連携研究会（平成7年1月24日）において同研究会に参加したメンバーに配られた参考資料である。同資料からは地区内の小中高校・県立学校が実施した、「学社連携」活動がどんなものであったかを読み取ることができる（事業の一部省略。実施校名省略）。

[参考資料] 平成6年度における「学社連携」にかかわる行事・事業について

(小学校)

- ・6年社会科——ネパールにおけるボランティア活動の体験を話してもらう
- ・2年生活科——ふるさと教室，3年社会科——昔遊び（地域の高齢者等を指導者として依頼）
- ・市立図書館ボランティアの人から「物語を聞く会」
- ・アメリカ在任経験者からアメリカ合衆国の話を聞く会
- ・高齢者福祉教育活動——ふれあい活動，お手紙書き
- ・親子レクリエーション——「ふくべ細工」の実習
- ・県民の日の工場見学——地域内の工場見学
- ・ふるさと教室——6年生と地域指導者との交流等
- ・高齢者福祉教育活動——昔遊びの会，体育祭等への高齢者招待
- ・学校農園作業のため指導者招請
- ・社会科——戦争体験の話を聞く会
- ・1年——地域の人々との交流（昔の遊び等），2年——地域探検，3年——博物館見学，4年——施設めぐり，6年——遺跡の広場見学
- ・老人クラブとの交流等
- ・交流活動——「ちとせ寮」のお年寄りとのふれあい活動
- ・月1回地域の人のお話
- ・「にしはらの日」を実施——昔の遊び，遊具作り（婦人会），ゲートボール交流（ゲートボール愛好会），

- 新川清掃(河川愛護会), ふれあいコンサート(老人, 婦人合唱団), ふれあい給食(各活動の協力者)
- ・学年ごとに地域熟年大学との交流学習
 - ・さくらウォッチング——地域内の施設の見学
 - ・地域内の高齢者との交流給食
 - ・JRC 活動(老人ホーム訪問等), ゲートボール大会(地区老人会と児童の交流), お琴部活動, スポーツ少年団活動(野球, サッカー)
 - ・創立120周年記念式典に地元の元 PTA 会長さんのお話「昔の学校での生活」を聞く, PAT 行事のたこ作り講習会を行う
 - ・学校祭(地域の特技の持ち主に種々出でいただく), 地域の方に行事・授業に出ていただく(地域人材登録票を作成する), 独居老人宅訪問
 - ・おはやし, 昔遊び, 学校農園
 - ・地域老人会との交流会(伝承遊び, すいとん作り), 生活科の講師要請, その他
 - ・スポーツ少年団にかかわること
 - ・家庭教育学級, 宿泊学習の実施
 - ・ゲートボール教室(高齢者 VS 5・6年), 老人ホーム訪問, 親子レクリエーション, 親子キャンプ, 地域ぐるみの運動会, 学芸会の高齢者招待
 - ・6年 PTA 部会親子竹細工作りで, 町シルバー人材センターの人に指導していただく
 - ・おもしろ農業体験事業——講師招聘, 中国の方とのふれあい
 - ・高齢者福祉の集い, 文化祭, 感謝祭, 運動会
 - ・高齢者と交流会, 文化財(ししまい)の実施と交流, 親子競技大会
 - ・収穫祭
 - ・地域の高齢者とのふれあい交流活動(輪投げ, ゲートボール, グランドゴルフ, 竹とんぼまわし, お手玉, 駒まわし, あやとり, 収穫祭でやきいも試食会)
 - ・アスレチックオープン
 - ・県民の日に地域のボランティア指導者と共に活動(3年——ふくべ細工, 4年——うどん打ち, 6年——土器作り)
- (中学校)
- ・運動会における郷土芸能の発表
 - ・奉仕活動
 - ・敬老会, 地区の祭り
 - ・保護者対象の社会学級(年間10回)開設
 - ・生徒会活動——老人ホーム訪問など
教科——保育実習など
 - ・特別養護老人ホーム・老人保健施設・宇都宮シルバーホーム等訪問, 学校給食試食会, 講習会(料理・手芸・生け花), クリーン作戦
 - ・校内文化祭で地元の歴史学者を招いて郷土史研究, 生徒会等による地元の塚山古墳の清掃と古墳の実物見聞, 3年生と保護者(希望者)とによる思春期における体験学習(性教育)の実施
 - ・地域の環境美化ボランティア活動, 老人ホーム慰問演奏会
 - ・地域老人会とのゲートボール交流, 町行事への補助役員生徒派遣
 - ・地域との協力による廃品回収, 武道指導での民間人講師依頼
 - ・地域の老人と生徒との交流事業
- (高等学校・県立学校)
- ・アカデミアとちぎ——学校開放講座
 - ・福祉教育——福祉講座, 老人ホーム訪問, 講演会——同和教育, 国際理解教育
 - ・民間活力導入——2・3年, 先進事業所見学等
 - ・開放講座(電気——パソコン入門, ワープロ, 表計算など, 体育館の使用——ダンスなど)
 - ・PTS(親・教師・生徒)話し合いの会
 - ・施設見学——防災館, 子ども総合科学館, 博物館, 中央消防署, JR 宇都宮駅
 - ・那珂川苑宿泊学習
 - ・健康問題講演会——宇都宮保健所職員等によるエイズ予防対策等についての講演
 - ・学校開放講座

- ・民間活力の導入——商業科の授業の中へ
- ・家庭クラブと地域老人クラブおよび各施設との連携

まず、小学校では学校教育そのものを豊かにするために地域や社会の人材を指導者として活用しているケースがかなり多いことに気付くはずである。

6年の社会科にネパールでボランティア活動体験をした人から話をしてもらうこと。図書館ボランティアの「物語を聞く会」やアメリカ生活の体験者からアメリカのことを話してもらうこと。2年の生活科でふるさと教室、3年の社会科で昔遊びを取り入れ、地域の高齢者たちに指導を依頼したという事例。学校農園作業のため指導者を招いたり、社会科で戦争体験者の話を聞く会を開いたケース。創立記念式典で元PTA会長さんから「昔の学校での生活」を子どもたちに聞かせること。6年生の「親子竹細工作り」で町のシルバー人材センターの人たちから指導を受けた例。さらに地域人材登録票を作成して学校行事・授業をしてもらうなどがこれにあたる。

また、地域人材の活用だけでなく、学校教育の充実のためには地域や社会の各種施設や資源を活用している場合の事例をみてみよう。

県民の日の工場見学で地域内の工場に子どもたちが出かけたケース。3年生が博物館に、4年生が施設めぐりを、そして6年生は遺跡の広場見学をしたり、施設の見学を行ったケースなどがこれにあたる。子どもたちの視野をひろげようとする努力がみられるようである。

(2) 世代間交流の推進

また、世代間交流の活動も多く見受けられる。輪投げ、ゲートボール、竹とんぼまわし、お手玉、あやとり、そして収穫祭でのやきいも試食会で地域の高齢者とのふれあい交流活動を行っ

た例。親子レクリエーションや親子キャンプ、地域ぐるみ運動会、学芸会・体育祭への高齢者の招待なども少なくはない。地区老人クラブとの交流会で伝承遊びやすいとん作りをしたり、学年ごとに熟年大学の人との交流学习を事例した事例もある。また、高齢者や婦人の合唱団と一緒に「ふれあいコンサート」などを、さらに、「ふるさと教室」で6年生が地域の指導者との交流を行った事例もみられる。

(3) 子どもたちの社会参加活動

世代間交流はさらに、子どもたちの学校の外における地域活動を誕生させるものである。いうまでもなく、高齢者福祉施設に向いてのふれあい活動や宿泊学習の実施、高齢者福祉の集いや感謝祭への出席などもみられる。さらに県民の日に地域のボランティアとともに活動するというものも存在する。

また、高齢者への「お手紙書き」という活動も見落とせないものである。

(4) 環境問題への取り組み

中学校では以上の小学校の諸活動をより積極化させているようにも思える。敬老会の実施や老人ホームなどへの中学生たちの訪問、ゲートボールの交流だけに留まてはいないのである。老人ホームの訪問からさらに音楽の演奏会を、そして地域の人々の協力のもとに廃品回収やクリーン作戦を実施し、環境問題への取り組みも行っている。また、中学生たちが「町行事への補助役員」として活躍している事例も報告されているのである。

さらに地域の古墳の見学だけでなく、その清掃活動、文化祭に地元の歴史学者を招いての郷土史研究もみられる。

さらに中学校の社会教育との連携活動として注目されることには保護者対象の社会学級を中学校で開設し、中学生のみでなく成人を対象と

する教育事業をも実施していることである。

また、「3年生と保護者（希望者）とによる思春期における体験学習（性教育）の実施」という項目にも、さらに「保育実習」という事業にも着目してもらいたい。学校の中で生徒・教員だけの活動ではなく、保護者が参加しての性教育という学習、保育の実習という学習など学校が自らの教育機能を豊かにするために「外に開く」という傾向がみられると考えてよいのではなかろうか。

(5) 学校開放講座や民間活力の導入

高等学校・県立学校にみられる事例は、この資料に報告されているもの以外にもっと多くの活動があるはずだと思わせるものである。本資料では「アカデミアとちぎ」という学校開放講座をはじめ、パソコン、ワープロなどの対社会人開放講座など生涯学習機関としての高校の活動が取り入れられている。また、生徒対象のエイズ予防講演会、同和問題、国際理解教育の講演会の他、防災館、JR宇都宮駅、博物館など各種の施設に出かけての体験学習を生徒たちにもたらそうとするプログラムも実施されている。

さらに高校教育に商業科の授業をはじめとして、「民間活力の導入」をも実施していることがわかる。この方向は、小・中学校における地域人材活用とともに今後とも推進していくべき学社連携活動であると考えられる。

しかしながら、先にも述べたように高校などの学社連携活動は、もっと実在するはずである。高校の各部活動がすでにその実績もっている。人形劇の高校生たちが児童施設で上演すること。サッカー一部が子ども会で指導をすること。華道グループの高校生が高齢者施設に花を飾ること。その他、高校の現実には生徒たちのボランティア活動や地域活動を多数に抱えているのである。本資料は、こうした「歴史をもつ」活動

を掲げてはいない。それはそれで理解できるが、本資料を参考とする他の地域の学校教職員としては、この点を十分に了解した上で参考としてほしいのである。

学校は決して眠ってはいない。児童・生徒たちが学校の内だけでなく、学校外においてもすばらしい体験と学習をすることは十分に理解している。また、そのための機会づくりにも協力してきた。しかし、今後は生涯学習社会の進展の一翼を担う機関として、学校教育が社会教育と連携していくことが自校児童・生徒の成長の上で不可欠で大きな要素であるということを正式に、つまりフォーマルに評価してほしいものである。子どもたちの学校外活動への単なる機会づくりのみでなく、子どもたちの学校外活動の正当な評価（位置づけ）を行う時点に至っているのではなかろうか。

5 学社連携の諸方策——学校への期待

学校教育が地域住民や社会教育と協力していく諸方策について論及することとする。

① 各種の社会教育情報、特に事業・行事情報を入手し、児童・生徒に提示すること

先に学校教職員が社会教育についての理解を持つことを主張したが、さらに各学校の所在市町村地区内における社会教育施設の各種事業または教育委員会社会教育課などの主催する行事などについての情報を収集し、その中で当該学校の児童・生徒が参加して有効と思われるものを校内などに掲示し、児童・生徒への情報提供を行うこと。なお、前記の各種社会教育情報については、社会教育課（係）に依頼し、定期的を送付してもらうように教育委員会と話し合うことで収集できるはずである。

そして、できればこのことを各校がばらばらに行わないで、同一市町村内の小・中学校長会

などで会議して実行すれば、もっと容易に実行できるはずである。

② 社会教育施設との共同事業を実施すること

学校と社会教育施設が「子ども冒険事業」や自然体験教室などを共同企画し、共催することが大切である。この場合、もし学校教職員の事業実施段階における参加が不可能であってもやむを得ない。学校が共同企画の段階に加わるだけでも有効なのである。というのは、学校が参画しているというだけでも、親たちや児童・生徒たちは安心なのである。

わが国では永年、学校中心の考え方が強かったが、その是正による生涯学習体験を児童・生徒に抵抗少なく行わせるためには、学校も奨励している、参画しているということがまだまだ必要なのである。

③ 学校の教育目標の実現に社会教育の協力を求めること

各学校には、それぞれに教育目標がある、この目標を同一地区内の社会教育施設、例えば公民館や図書館に示し、その現実のために青少年対象の事業や行事を実施してもらうこと。また、図書館などにも関連図書を特別に開架式で配置してもらうことを働きかけてほしい。公民館や図書館、博物館などは、学校の子どもたちが参加することが保障されれば積極的に対応するものなのである。

④ 学校で対応できない教育的活動を社会教育に依頼すること

学校週五日制の進展とも深い関連を持つことであるが、今後は学校の教育日程の中で取り込めないものがかなり発生すると思われる。それは、子どもたちの日常的な文化財保護活動に限らず、学校では教科書でしか教えられなかったことからの日常的な体験などが多数出現してくる。公民館などの行う青少年グループ活動の中

で、例えば土日を使って実践的な活動（体験）として実施した方がより効果的な成果を生めるものが少なくないのである。

また、「町かどウォッチング」などの青少年社会教育事業に参加した子どもたちは、自分の目で地域を知り、記録し、写真におさめていくことによって、学校以上に地域学習をすることになるのである。先生のお話やスライドで知るよりも、自分の手と足を使って学んだ方がずっと成果は高いのである。

学校ではランチルームのテーブルを囲んで年長の子どもと年少の子どもが異年齢集団体験を持つに留まっている場合も、地区の子どもも会活動ならば、その異年齢集団体験はもっと日常的であり、恒常的なのである。

⑤ 地域の社会教育施設を利用する住民たちからの協力を求めること

現在は、学校の授業などに地域の人材が活用されることも多くなってきた。この方向性をもっと積極化することが必要なのである。ある公民館では、郷土料理研究グループのお母さんたちが毎年近くの小・中学校に招かれて、子どもたちに郷土料理をご馳走し、さらに調理方法を指導しているという。また、同じ公民館を利用して書道を学んでいる中年男性は、家業は染物屋なのであるが、高校に招かれて染物について実物を中心とする指導を行っているという。店にあるさまざまな種類の染物を持ち込んでの指導なので、各高校が所持している教材をはるかに越えた実物を見て、高校生たちは驚くばかりというのである。

今、例示したものはすべて学校と公民館が話し合い、公民館の口利きで住民たちが学校に協力したものである。学校教育を豊かなものにしたければ、教職員たちもこれくらいの努力はしてみようではないか。



生涯学習と社会教育の関係を どう考えるべきか

日本女子大学教授 辻 功

1 はじめに

筆者に与えられた課題は生涯学習と社会教育の関連を検討することであるが、なぜ、このような問題が今問われなければならないのであろうか。実は現在多くの国民の中にも、さらには生涯学習推進活動に携わっている行政職員の間にも両者の関連についてかなりの誤解と混乱がみられるからである。学習活動、また、その支援活動の基底をなす重要な用語に関して、誤解や混乱があっては、生涯学習活動に十分な発展は期待できない。そのため、生涯学習、社会教育といったキーワード間の関係をきちんと整理して、生涯学習社会実現の基礎がための一助としたいというのが、本稿の目的である。

2 社会教育の概念をめぐる混乱発生の経緯

昭和56年（1981年）、中央教育審議会（以下中教審と略称）は「生涯教育について」の答申を発表した。これにより、わが国の生涯教育推進政策は本格的に動き出したのであるが、またこの答申を契機として、生涯教育、生涯学習、社会教育の三つの概念間の誤解と混乱も始まったのである。

社会教育の分野で、生涯教育についての関心が高まったのは、それより10年前の昭和46年（1971年）に社会教育審議会（以下社教審と略称）が出した答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」であった。

この答申は「今後、生涯教育の観点にたって」教育の全体計画を立案する必要があるという鋭い問題意識の下に、社会教育において改革しなければならないさまざまな課題をとりあげ、論議しているのであるが、しかし、そこではまだ生涯教育と社会教育の概念間の混乱はなかった。この答申では「これまでの狭い概念にとらわれることなく、今後の社会教育は国民の生活のあらゆる機会と場所において行われる各種の学習を教育的に高める活動を総称するものとして広くとらえるべき」ことを強調したが、あくまで「社会教育のあり方」を検討するという基本線は崩していない。

昭和56年の中教審答申「生涯教育について」は、答申の構成が「生涯教育の意義」、「生涯教育に関する状況と今後の課題」、「成人するまでの教育」、「成人期の教育」、「高齢期の教育」となっていることから容易に理解できるように、生涯教育という概念で一切の教育事象を統合しようとし、社会教育は極端に影の薄い存在にしてしまった。確かに詳細に答申を検討すると、わずかに「社会教育の推進」、「社会教育の振興」という小節を発見できるが、これまで社会教育の主要な領域であった「成人期の教育」でも、「高齢期の教育」でも社会教育は端役になってしまったような印象を与える構成になっている。念のため、断っておきたいのであるが、筆者はこの答申構成の価値を否定するものでは

ない。生涯教育の一つの理念である「統合」に向けての意欲的な試みとして、むしろ高く評価したいと思う。しかし、概念間の誤解と混乱を招いたことは事実で、一部で社会教育の終焉さえ囁かれた。

生涯教育、生涯学習、社会教育の三つの関係に一層の混乱を引き起こしたのが、昭和60年(1985年)から昭和62年(1987年)にかけて4次まで出された臨時教育審議会(以下臨教審と略称)の諸答申である。4次にわたるこの「教育改革に関する答申」を貫いている最重要なキーワードの一つが「生涯学習」ないし「生涯学習体系への移行」である。答申全文をよく読むと、社会教育、社会教育行政、社会教育指導者、社会体育指導者といった用語につき当たらないこともないのであるが、少なくとも章節の文章からは社会教育という用語は全く消滅してしまっている。(後述するが、この臨教審答申では「生涯教育」という用語も避けられている。)

誤解と混乱により大きな影響を与えたのは、臨教審答申をうけての文部省の改組であろう。昭和63年(1988年)7月、文部省は組織を改め、従来の「社会教育局」を廃し、新たに「生涯学習局」を設置した。

この機構改革により、文部省内に「学校教育・社会教育及び文化の振興に関し、生涯学習に資するための施策を企画し、及び調整する」(文部省組織令第7条の2)部局ができたといえれば確かにその通りであるが、それよりも人々は「社会教育」が「生涯学習」にとってかわってしまったという方の印象を強く受けたことは間違いのないであろう。都道府県や市町村でも、文部省の改組を受けて、従来の社会教育課等を生涯学習課等に改めるところが続出した。あまりにも急激な変化のため「都道府県・市町村で生涯学習の振興を担当している行政職員の間で

も『生涯学習の意味がわからない』『生涯学習と社会教育の違いがわからない』と(国立教育研究所の調査に)回答した者が多い」という結果も生じさせたのである。

文部省生涯学習振興課の岡本薫氏は、生涯学習と社会教育の関係に混乱や誤解を引き起こした原因として次のような5点をあげている。

- (1) 生涯学習論が自発性を強調したこと。実は、自発性は社会教育がこれまで、教育の最重要原理として強調してきたことであり、両者の論が一致した。
- (2) 生涯学習論が心の豊かさ、生きがいを強調したこと。日本の社会教育には伝統的に人々の教養の向上、文化の振興等を目指し、職業教育等を重視しない傾向があるが、それと一致した。
- (3) これから生涯学習推進活動を展開し、条件整備を図ろうとするとき、改善したり整備すべき問題が、社会教育の領域に、より多く存在していた。
- (4) 行政組織の改組の仕方に混乱を招く部分があった。
- (5) 行政側自身が社会教育を意図的に生涯学習と呼びかえていた事例があった。

前節で筆者が述べたのは主として(4)に関する経緯であったが、岡本氏はその他の興味ある4つの原因をあげているわけである。このうち、(1)と(2)の原因は、恐らく影響があったであろうが、検証が不可能なため、これ以上この原因については深入りしないでおきたい。

岡本氏のあげた(3)の原因は若干事実に反するように思われる。なぜなら、現在、生涯学習のために行われている制度改革の主要なものは、学校関係だからである。例えば、大学の学部及び大学院への社会人特別選抜制度、大学院の夜間開講制、昼夜開講制の新設、大学教育開放セ

ンターの新設、学位授与機構の設置、大学・高校等の公開講座の充実、総合制高校・単位制高校等の開設など、生涯学習社会に向けての学校制度の改革は枚挙に暇がない程である。それに比べ、社会教育の分野では生涯学習センターの設置、長寿学園の開講等が実施されているぐらいで、制度の改革でみるべきものはそれ程ない。

岡本氏の指摘した第5の原因について、同氏はさらに次のようにも述べている。「『生涯学習』という新しい概念・用語を用いることにより、普及啓発がやりやすくなる、地域住民の学習意欲が高まる、教育委員会の活性化につながる……などの理由により、理論的には問題があると知りつつ、方便として『社会教育』を『生涯学習』と呼びかえる、という傾向があったのではないだろうか。」

ともあれ、生涯教育、生涯学習、社会教育の間にある概念の混乱、誤解を引き起こした原因の検討はこの程度にして、本題である概念間の整理に論を進めよう。

3 生涯教育と生涯学習

ところで、生涯学習と社会教育の関係を述べる前に、生涯教育と生涯学習の関係について整理しておきたい。なぜなら、見方によっては、生涯学習と社会教育の間の混乱・誤解よりも、生涯教育と生涯学習の間のそのの方が大きいともいえるからである。

昭和40年（1965年）パリのユネスコ本部で開催された成人教育推進国際委員会の会議から、生涯教育という言葉が急激に世界に広まっていくのであるが、その当初から、生涯教育という言葉に違和感を持つ人、嫌悪を表明する人がいたことは事実であった。例えば、これまで受けてきた教育体験等から教育という用語に反対した人があった。また、「成人の勉強はもともと

自発的・主体的に行うべきもので、受け身的な生涯教育という言葉には疑問を持つ」といって反対を示す人もいた。この種の考えは「教育」概念の誤解から発していることは明らかであるが、過去の不幸な教育体験に基づいた主張であるため、抵抗感にはかなり根深いものがあった。

その他、新しい、画期的な理念にふさわしい用語を考えるべきであると主張する者、あるいは、人々の生涯にわたる勉強の実態から生涯教育という言葉は適切でないと考える者もいた。

一部の人が潜在的に抱いていた生涯教育に対するこうした違和感を顕在化させる契機となったものは、昭和48年（1973年）OECD（経済協力開発機構）が発表した教育改革案や、昭和51年（1976年）アフリカのナイロビで開催された第19回ユネスコ総会の決議書（成人教育の発展に関する勧告）であった。

とくに、第19回総会では生涯教育にかえて生涯学習という言葉を用いるべきであるという主張が参加者から強く出された。「しかし、生涯教育ということばが既に一般的に使われて定着しており、改めて生涯学習ということばにかえると混乱が生じるおそれがあるということで、結局、最終的に一種の妥協が成立し、勧告文においては、life long education and learning と、常にエデュケーションとラーニングを一對として使うことになった」

こうした世界的な動向と多分に関係があるのであるが、わが国で生涯学習という用語が生涯教育という言葉にとってかわったのは、前述の臨教審答申が出された時である。臨教審の教育改革の最大目標の一つが「生涯学習体系への移行」であることは、前述した通りであるが、この答申では、その時までさまざまな文教施策の報告書等に氾濫していた「生涯教育」という言葉が全く見当たらないのである。

それでは、臨教審は昭和46年以来の、あるいは昭和56年以来の文教施策と異質なものを提案したのかといえば全くそうではないのである。臨教審の諸提案はこれまでのわが国の生涯教育政策とほとんどかわっておらず、ただそれを最大限強烈な表現で提示したものである。言葉は変わったが、実質的には以前の中教審答申と連続していることは昭和63年（1988年）に出された「わが国の文教施策」を見れば明らかである。

「臨時教育審議会は一貫して『生涯教育』を避けて『生涯学習』という表現を用いている。その考え方は生涯学習体系への移行に当たり、学習は自由な意思に基づいて、自分に合った手段や方法によって行われるという立場から、学習者の視点に立ち、『生涯教育』という用語でなく、『生涯学習』という用語を用いたのである。中央教育審議会の昭和56年の『生涯教育について』（答申）においても、『今日、人々は適切かつ豊かな学習の機会を求め、この学習は各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とし、生涯を通して行うものであるのをこれを生涯学習と呼ぶのがふさわしい』とし、『この生涯学習のために、自ら学習する意欲と能力を養い、社会のさまざまな教育機能を相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとするのが生涯教育の考え方である』と述べている。学習機会を整備・供給する側から見れば『生涯教育』であり、学習機会を求める学習する側から見れば『生涯学習』であるといえる。」

だいぶ引用が長くなって恐縮であるが、この一文で生涯学習と生涯教育の関係は明らかである。両概念はいわばコインの表裏のようなもので、同一の概念なのである。従ってわれわれは両概念の使い分けにあまり神経をすり減らす必要はないのである。

4 生涯学習と社会教育

それでは生涯学習と社会教育の関係はどうか。この二つの概念の関係も本来はきわめて単純・明快なものである。生涯学習は文字通り学習を行う機会を単に学齢期に限らず、人の生涯にわたって、いつでも提供し、学習活動を通して人々の知識・技術の向上欲求、豊かな心の充実欲求、健康の維持増進欲求等を実現しようとするもので、家庭での学習、学校での学習、社会での学習等をすべて包括することは明瞭である。これに対し社会教育は、主として成人及び青少年を対象として、学校での正規の学習を除いた場で学習の支援を行うものである。従って、社会教育は生涯学習の下位概念で、学校教育、家庭教育と並ぶ重要な教育領域なのである。

5 生涯学習時代における社会教育

わが国の動向をみると、生涯学習社会の実現に向けて、生涯学習のための基盤整備が進められている。平成2年（1990年）1月に中教審は「生涯学習の基盤整備について」の答申を行い、政府は同年6月いわゆる「生涯学習振興法」を制定した。そしてこの法律に基づき、直ちに「生涯学習審議会」が発足し、同審議会は平成4年（1992年）7月に「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」を答申した。

こうした動きの中で社会教育には、一方においてこれまでの社会教育活動の継承と発展が期待され、他方においては生涯学習の振興施策の中で新たに生じた課題を遂行するように求められている。

(1) これまでの社会教育活動の継承と発展

わが国の社会教育は明治以降多くの業績をあげてきている。今日みられるようなわが国の著しい発展に教育が大きな貢献をなしたことはよく知られているが、その場合の教育を学校教育

のみに限定することは不当である。学校教育と並んで社会教育の果たした役割は大きかったのである。

確かに、第二次世界大戦終了までのわが国の社会教育には、軍国主義の嵐の中で、国民教化運動の一翼を担うという負の活動もあった。しかし、社会教育は明治以来国民の強い学習要求に応え、不十分な経費、施設・設備の中で懸命の学習支援活動を展開し発展してきた。宮原誠一氏はその発展過程を学校教育の補足としての社会教育から学校教育の拡張としての社会教育へ、さらにそれ自身の独自性をもつ社会教育へと至ったとしたが、とくに戦後の活動は著しい。

その活動を本稿で詳細に述べることは到底できないが、民主主義思想の普及、女性の地位の向上、家庭教育の改善、封建遺制の払拭、地域社会の形成・維持・発展、青少年の心身の発達、人々の趣味・娯楽の充実、教養の向上、文化の保護、生活課題・地域課題の解決等に果たした役割は非常に大きかったのである。こうした社会教育のこれまでの教育目標、実践活動は生涯学習時代に入っても基本的に変わるものではない。社会教育関係者は自信をもって、これまでの事業の継承と一層の充実に当たらなければならない。

(2) 生涯学習時代に入って、社会教育に課せられている新たな課題

生涯学習時代はまた、急激な社会構造の変化が続く時代でもある。現在、わが国は大きな社会変動の渦の中にある。その変化の指標は、さまざまな角度からとることが可能であるが、科学技術の高度化、情報手段の発達、女性の社会進出等に見られる産業構造の変化、核家族化、少子化、自由時間の増大、長命化等に見られる生活構造の変化、国際化、都市化等による社会生活の変化には目をみはるものがある。これか

らの社会教育はこれらの変化に適切に対応し、21世紀に向けて創造的で活力のある心豊かな人材の育成に貢献しなければならない。そのために、社会教育は特に次のような新しい役割もまた担うことが期待されている。

第1は、生涯学習の普及・浸透に中心的役割を果たすことである。今日、何らかの学習活動を行っている人々は膨大な数に達している。しかし、それでも学習要求のみをもって、実際に学習活動をしていない人々も依然としてほぼ同数存在している。「いつでも、誰でも、どこでも」学習が可能な生涯学習社会の実現には一層の努力を傾注しなければならないのである。文部省は生涯学習の振興方策として、人々に多様な学習機会を整備すること、家庭や地域の教育機能の活性化を図ること、社会教育施設の充実とそのネットワーク化を推進すること等をあげているが、これらの施策を実施する中心が社会教育にあることは明らかである。

第2は、社会で行われているさまざまな生涯学習支援活動を社会教育が総合的に調整し、リードしていくことである。周知の如く、現在、知事部局、区市町村長部局で実施している生涯学習関連事業は夥しい数に達し、教育委員会で行う数を遥かに突破している。また、地域に所在する大学、専修学校、小・中・高校でも施設開放など多様な生涯学習活動を展開している。また民間の団体、企業、ボランティアも、これまた、さまざまな学習支援活動に取り組んでいる。これらの活動をネットで結び、組織間の協力・連携を強めていく重い役割が社会教育に課せられている。

第3は、一人ひとり異なる生活時間と生活空間の中で生きている人々に、有効な学習が提供できる新しい方式を開拓することである。文部省内に設けられた「文教施設のインテリジェン

ト化に関する調査研究協力者会議」が平成2年(1990年)に提案したように、ニューメディアを積極的に活用する学習情報提供事業、学習相談事業をはじめ、住民の多様な学習要求に応え新しい学習システムを開発し、推進していく必要がある。

第4は国際化に対応した社会教育の展開である。平成6年(1994年)現在の外国人登録者数は約132万人である。約10年前の昭和57年(1982年)では約80万人であったのであるから、この10年間に、1.6倍も急増したことになる。こうした外国人在留者の増加に象徴されるように、日本の国際化は急テンポに進んでいるのであるが、これまで、社会教育の国際化への取り組みはきわめて微弱であった。そのため、日本人と外国人の間に、国内、海外ともさまざまな文化的摩擦やきしみが生じている。生涯学習社会は国際化社会でもある。いわゆる「内なる国際化」「外へ向けての国際化」の両面に対して、社会教育は活動の場を大きく広げて対応していかなければならない。

第5は、ボランティア・リーダーを含めた生涯学習指導者の育成である。教育や学習の成果に指導者の資質が大きくかかわることはよく知られている。特に今日のごとく、人々の学習要求が非常に広汎化し、多様化し、高度化している時代にあつては、指導者の育成が緊急の課題となる。社会教育主事、学芸員、司書等の専門職員をはじめ、さまざまな領域、さまざまなレベルの学習援助のための指導者を育成していかなければならないのである。

参考文献

- ・中央教育審議会：答申「生涯教育について」昭和56年6月
- ・臨時教育審議会：答申「教育改革に関する第1次(第2次,第3次,第4次)答申」昭和60年6月,(61年4月,62年4月,62年8月)
- ・岡本薫著：『入門・生涯学習政策』全日本社会教育連合会 平成6年5月
- ・辻 功他3名編著：『概説生涯学習』第一法規出版 平成3年11月
- ・新井郁男編：『ラーニング・ソサエティ』至文堂 昭和54年
- ・United Nation Educational Scientific and Cultural Organization：『Records of the General Conference Nineteenth Session Nairobi』26 October~30 November 1976
- ・OECD(経済協力開発機構)CERI(教育研究革新センター)編,文部省大臣官房訳：『リカレント教育』昭和49年
- ・文部省編：『わが国の文教施策(昭和63年度)』文部省 昭和63年12月
- ・文教施設のインテリジェント化に関する調査研究協力者会議：「文教施設のインテリジェント化について」文部省 平成2年3月
- ・生涯学習審議会：『今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について』平成4年7月
- ・中央教育審議会：答申「生涯学習の基盤整備について」文部省 平成2年1月
- ・中央教育審議会：答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」文部省 平成3年4月
- ・社会教育審議会：答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」昭和46年4月



子ども達の間人形成に対して 社会教育は何ができるか

筑波大学教授 山本 恒夫

◇ はじめに

本稿では与えられたテーマにいくつかの限定を行って論を進めることにしたいと思う。

まず第1に「子ども」であるが、これはどこまでを子どもというかがあいまいな概念であるから、ここでは主として小・中学生を想定し、その前後もある程度は含むものとしておきたい。第2に「人間形成」も幅広い概念で、これをどうとらえるかは議論のあるところであろう。ここではそれを、後述するような人生活動を行うための意識（さらには精神、思想）と行動様式（注1）の形成に限定しておきたい。第3に「社会教育」についても、ここでは地域で展開される社会教育——例えば、教育委員会や社会教育施設の学級・講座・教室、各種行事、団体・グループ活動など——や広域的な青少年教育施設——例えば、少年自然の家、青年の家など——での活動を念頭におくことにしたいと思う。

これらについては詳細な検討が必要であろうが、紙幅の関係で省略し、子ども達（以下、子どもという）の人間形成のために、社会教育は何ができるのかということの検討に入ることにしよう。

1 人生活動と子どもの人間形成

人間形成は何のために行うのかといわれれば、人間がある環境（自然と社会）の中で生きていくためであり、またある社会がその成員を育て、

社会の存続を図るためということになるであろう。ここではそれを、個人の側に焦点を合わせて考えてみることにしたいと思う。

個人の生涯をみれば、人間は常に何らかの活動を行っている。そのうち、特に社会とかかわったり、あるいはかかわりがあると考えられる活動を取り出して、それを人生活動と呼ぶことにしてみよう。普通、人生活動といえば仕事や子育てなどがあげられる。しかし、最近ではそればかりではなく、仕事からの引退後や子育てが終わってからさまざまな人生活動を行うようになりつつある。

ポール・トゥルニェは、かつてそのことに着目し、仕事や子育てなどを第1の人生活動、引退後や子育てを終えてからの活動を第2の人生活動と呼び、これからは第2の人生活動を積極的に（注2）行うべきことを提唱した。トゥルニェによれば、第2の人生活動は職業の中に見出しうる喜びと余暇の中にある自由を合わせもつ活動である。あまり厳密に概念規定をすると、第2の人生活動を特定の活動に限定してしまうことになるので、トゥルニェは漠然とした説明しかしていない。

第2の人生活動の特徴を第1の人生活動との比較でいうと、第1の人生活動は経済組織に象徴されるような組織化や規制化が行われるが、第2の人生活動にはそのようなことがなく自由である。第1の人生活動を行えばどうしても階

級的な制度ができるが、第2の人生活動にはそのようなものはない。また第1の人生活動に比べて、第2の人生活動は個人的性格をおびている。

それでは趣味活動ということになりそうだが、そうではない。第2の人生活動は趣味活動の場合のような利己的な欲求のほかに、社会的なある目的ないしはある使命を目指すという動機づけを必要としている。したがって、単なる趣味ではないが趣味を生かした第2の人生活動は数多く存在する。趣味や特技を生かしたボランティア活動などは、まさに第2の人生活動なのである。

トゥルニエの提唱は、引退後の時間が多くなった現代にあっては、引退後にこのような第2の人生活動をすべきだということであったが、子どもの頃のことにはふれていない。しかし、学習を生涯にわたって分散し、必要な時に必要な学習を行うべきだとされるようになると、高齢期のみならず子どもの頃についても人生活動の観点からそこにも第2の人生活動にあたる青少年の人生活動——ここでは、子どもの人生活動——を見出す必要があるように思われる。

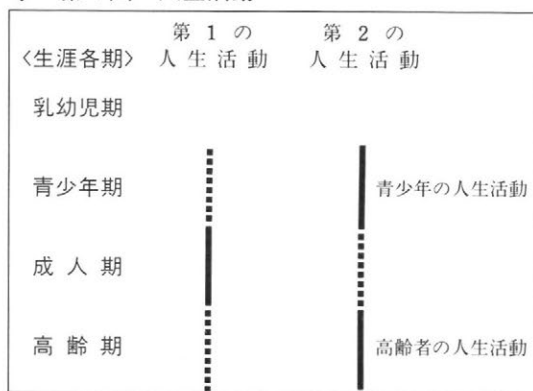
人生活動の観点からみると、子どもは第1の人生活動の準備をしていると考えられる。しかし、生涯学習の時代になると、その準備に費やす時間が幾分か減少し、子どもの頃にも第2の人生活動的な活動を行うゆとりが生ずる。生涯学習の観点からみれば、学習が生涯にわたって分散されるというだけでなく、生涯にわたって何らかの人生活動を行うことができる時間配分がなされることになり、さらに積極的にそのような活動を行うべきだと提唱することもできることになるのである。

そこで、ここでは第1図のように人は生涯にわたって2種類の人生活動を行うとしてみよう。

第1の人生活動は主として成人期に行うが、青少年期から始める場合もあるし、高齢期になってもなお行う場合もある。(図では、そのような場合もあることを点線で示してある。)

第2の人生活動は、トゥルニエの考え方を拡大すれば青少年期にも行われる。成人期でも行われるが、成人期の場合は第1の人生活動が中心となる。(成人期にも第2の人生活動が行われる場合があることを先の場合と同様に点線で示してある。)

◆ 第1図 人生活動



この中での青少年の人生活動とは、いかなるものであろうか。それはトゥルニエのいう第2の人生活動と同じ特徴をもつものであろう。具体的にいえば、地域活動、地域にかかわらないボランティア活動などはそうであり、趣味活動なども何らかの形で社会と結びつけば青少年の人生活動といえる。ただし、それが第1の人生活動のための準備として行われる場合には、第2の人生活動ではなく、後述する第1の人生活動のための準備教育・学習である。例えば、ボランティア活動なども学校教育の一環として行われる場合には、第2の人生活動の一環としての青少年の人生活動ではないのである。

以下、ここでは子どもの人間形成を考えようとしているので、青少年の人生活動を子どもの

人生活動に限定することにしよう。

はじめに人間形成を人生活動を行うための意識（さらには精神、思想、以下かつこの中は省略する）と行動様式の形成に限定したが、子どもの場合の人生活動についていえば、子どもは第1の人生活動を行っておらず、第2の人生活動である子どもの人生活動を行うだけである。それも、生涯学習の時代に入り、ようやく是認されようとしているに過ぎない。

したがって、従来の考え方に従えば、子どもの人間形成は第1の人生活動の準備として行われるべきであり、実際にもこれまでは学校教育、家庭教育さらには社会教育でそのための教育が行われてきた。しかし、これからは子どもの人生活動のための人間形成も行うことになるであろう。生涯学習時代には、子どもの人間形成の中に、子どもがその時期の人生活動を行うための意識や行動様式の形成も含めざるをえないように思われる。

このことは、従来から行われてきた人間形成を否定するものではなく、それ以外に上述のこともあるに過ぎない。子どももその時期を生きがいをもって生きるべきであり、そのための活動に必要な人間形成を行うべきだといっているに過ぎないのである。それは子どもの教育や学習の中で行われるのであるから、このような主張は従来の教育・学習に対する見直しをせまることになる。そこで、次にそのような考え方を示し、教育・学習の全体構造の中に子どもの教育・学習を位置づけておきたいと思う。

2 人生活動に対応する教育・学習の考え方

第2図は、生涯にわたる教育・学習を人生活動に対応させた図である。

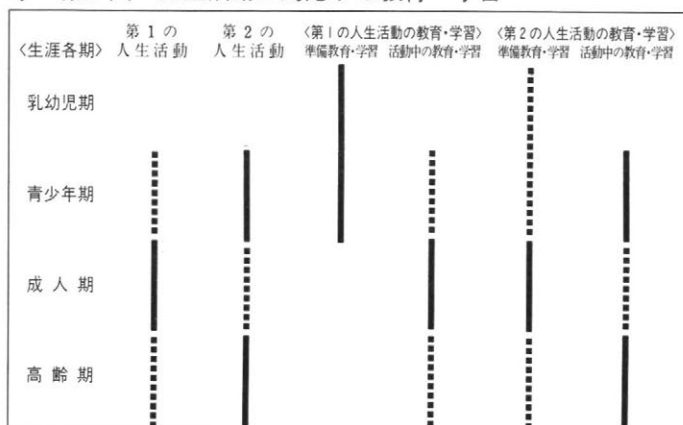
人生活動を行うには、準備教育・学習が必要

であろう。第1の人生活動のための準備教育・学習は、乳幼児期から青少年期にかけて家庭や学校、地域で行われてきたし、それは今後も変わらないであろう。第1の人生活動の中でも必要に応じ、教育・学習は行われている。ここではそれを活動中の教育・学習としてあるが、第1の人生活動を行う中で必要に応じて行われる教育・学習は、企業内教育、社会教育、さらに最近はりカレント教育などの学校教育の中で行われている。

それらに対し、第2の人生活動についての教育・学習はやや変則的である。子どもの人生活動についていえば、そのための準備教育・学習は乳幼児期に行われるはずであるが、あまり行われていない。子どもの人生活動として趣味などを生かすことがあるとすれば、早くからのけいごとや習いごとがそのための準備教育・学習になっているが、多くは結果としてそうになっているに過ぎない。子どもの人生活動のための準備教育・学習は、子どもが人生活動をする直前に行われ、子どもの人生活動の中での教育・学習と連続的に行われることが多い。このような未分化状態にあるので、第2図ではその部分を点線で示してある。それは、これまでのところ、あまり子どもの人生活動が行われていないためでもあろうが、必ずしもそれだけではない。子どもの人生活動は、長期にわたる準備教育・学習を必要としないものが多いことにもよるであろう。

それに対し、高齢者の人生活動はかなり長期にわたり、計画的に準備教育・学習を行わなければならないものが多い。したがって、高齢者の人生活動のための準備教育・学習は成人期から行われる。第2の人生活動の中での教育・学習は、第2図にあるように子どもの場合にもまた高齢者の場合にもその期にそれぞれ行われる。

◆ 第2図 人生活動に対応する教育・学習



高齢者の場合には、このような教育・学習がようやく盛んになり、高齢者の人生活動のための教育・学習もかなり注目されるようになったが、その本格的な整備はまだこれからである。

このように、教育・学習を人生活動に対応させてみると、子どもから成人までは常に二つの教育・学習が並行して行われることになるであろう。子どもの場合には第1の人生活動のための準備教育・学習と第2の人生活動の中での教育・学習が並行的に行われ、成人の場合には逆に第2の人生活動のための準備教育・学習と第1の人生活動の中での教育・学習が並行的に行われる。

生涯学習時代の子どもの教育・学習は、このような並行型になると考えられる。そして、第1の人生活動のための準備教育・学習は主として学校教育の中で行われるが、第2の人生活動の中での教育・学習は主として社会教育の中で行われるようになるであろう。子どもの人間形成に対して社会教育は何ができるかと問われれば、第1の人生活動のための準備教育・学習もさることながら、この第2の人生活動の中での教育・学習を可能とするところに大きな使命があるように思われる。

3 子どもの人間形成と社会教育

従来の子どもの人間形成といえば、第1の人生活動のためのそれが主で、子どもの人生活動のためのそれは従の立場、ないしはほとんど無視される立場におかれていたといえるであろう。生涯学習の推進がいわれるようになり、生涯学習の観点が導入されるようになると、このような両者の順序関係は両者が並んで存在する組み合わせ関係に変わらざるをえなくなる。

従来のように第1の人生活動のための人間形成が中心となっていた時代には、学校教育や家庭教育のみならず、社会教育も子どもを対象とする場合には将来に備えた人間形成を目指してきたといっても過言ではないであろう。

しかし、人間形成がそれと子どもの人生活動のための人間形成の組み合わせで成り立つとなれば、後者をどの教育分野が担うのかという問題が発生する。子どもを対象とする学校教育が第1の人生活動のための準備を担当するとすれば、これはやはり社会教育が担当せざるをえない。それでは、社会教育は何をすることになるのであろうか。

子どもの人生活動は、前述のように何らかの形で社会とかかわる活動である。具体的には地

域活動、社会での文化活動、スポーツ活動などがすべてそれにあたる。それらが子どもの生活時間の中に占める比率は、それほど大きいものではないし、そのような活動をしている子どももまだ少ない。しかし、学校週五日制が完全実施となり、教育・学習の考え方も生涯学習の視点に立つようになれば、事態はかなり変わるに違いない。いうまでもないが、たとえそうであっても、第1の人生活動のための人間形成は大切であり、それが軽視されることにはならない。

それでは、今後を見込んで社会教育が子どもの人生活動のための人間形成に力を入れるとすれば、何をすればよいのであろうか。

まず第1に、子どもの人間形成という場合には、将来に備えるだけではなく、子どもという時期の人生を充実させるための人間形成もあるのだということを認めることである。このような見方をすれば、子どもの楽しみごとをうまく人生活動に結びつけることができるし、そのために必要な知識・技術の習得を助けることや社会的態度を養うことへの展望が開けてくるであろう。

第2に、子どもの人生活動は社会とかかわって行われるのであるから、可能な限り、子どもと成人、高齢者の境界を取り払って、子どもも正当な一員とする社会教育を展開することである。もちろん、子どもだけで行う人生活動もあるが、社会で行われる第2の人生活動は多様であり、子どもが成人や高齢者と共に行う人生活動も数多く存在するはずである。子どもがそのような活動を積極的に行うようになれば、社会教育も第2の人生活動のための学習機会を提供する際に、何も子どもを成人や高齢者から切り離す必要はないであろう。第2の人生活動のための社会教育の中で、子どもが参加できるものには積極的に子どもを受け入れればよいように

思われる。そのことにより、子どもの人間形成で従来は欠落していたところが、かなり行えるようになるであろう。

4 今後の課題

以上のようなことは、いかにもあたりまえで、ごく簡単に行える平凡なことのようだが、実際に行うとなるとなかなか難しいであろう。おそらく、一番大きな障害は、このような子どもの人生活動を行うと、学校の勉強がおろそかになり、進学などの際に損をするのではないかという親やクラス担任教師などの危惧の念であろう。

それに対しては、子どもがその時期の人生を充実させるような活動を行えば、第1の人生活動のための準備教育・学習にも意欲をもって取り組むようになるというデータを出すしかないであろう。これについては、子ども会活動などを行っている子どもは、学校へ行くと教育価値を追求する教師についていくというようなデータもあるが、子どもの人生活動と第1の人生活動のための準備教育・学習の関係についてのデータはまだない。その検討は今後の課題といえるだろう。

また、今後、学校週五日制の完全実施などのかかわりで、このような考え方が強まり、前述のような社会教育が活発になると、新たな問題も発生する。それは、第1の人生活動の準備教育・学習と第2の人生活動である子どもの人生活動のための教育・学習とが組み合わせ関係になることから発生する問題である。

第1の人生活動のための準備教育・学習を推進する側からすれば、自らの側が優位に立つ順序関係を並行的な組み合わせ関係に変換することだけでも、準備教育・学習についての危惧の念を抱くようになるに違いない。したがって、もし生涯学習社会への移行を十分に図らずに子

どもの人生活動を盛んにし、そのための教育・学習に力を入れていけば、第1の人生活動のための準備教育・学習を推進する側からの反動が大きくなるであろう。また、社会の側も次の世代の育成を重視すべきだとして、再び第1の人生活動のための準備教育・学習中心のこれまでの教育に戻すべきだと主張するようになるであろう。それでは学歴社会の弊害を是正するどころか、逆に増強することにもなりかねない。

このような事態を避けるためには、第1の人生活動の準備教育・学習と子どもの人生活動のための教育・学習が並行的ではあるが、ただ並んで存在しているだけの組み合わせ関係が両者が互いに不十分なところを補い合うような結合関係へ変換する必要がある。具体的にいえば、これは第1の人生活動の準備教育・学習の中へも子どもの人生活動のための教育・学習を取り込み、また第2の人生活動のための教育・学習の中でも第1の人生活動の準備になることは排除しないようにすることを意味している。

現在の学校教育の中では、第1の人生活動の準備教育・学習を行っているが、このような考え方に従えば、学校教育の中でも子どもの人生活動のための教育・学習を若干なりとも行えるようにすべきだということになろう。また、社会教育もただ単に子どもの人生活動のための教育・学習を行えるようにするだけでなく、これまでと同様に必要に応じ、第1の人生活動の準備教育・学習をも行えるようにしておくことになる。

そのことは、これまで学校教育と社会教育の間に引かれていたタテ割りの線を越えて、両者を融合した新たな生涯学習支援事業を新設することにもつながるであろう。^(注3)

しかし、その問題の検討は本稿の範囲を超えるのでここでは、少なくとも社会教育のこれか

らの課題として、子どもの人生活動のための教育・学習が行えるようにすべきだというだけに止めたい。おそらく、それを行うだけでもかなりの時間を要するであろうが、子どもの人間形成を考えれば、それが生涯学習時代の教育・学習における大きな課題の一つであることだけは確かであるように思われる。

(注1)

ここでは、「意識(さらには精神、思想)」としてあるが、本来であればかっこをはずすべきであろう。しかし、ここでは子どもの人間形成を扱うので、精神と思想はかっこ内に入れた。

これらの定義等は、山本恒夫・浅井経子・手打明敏・伊藤俊夫『生涯学習の設計』実務教育出版、1995年、第1章を参照。

(注2)

詳しくは、Paul Tournier, *Apprendre à vieillir*, 1971年、(山村嘉己訳『老いの意味、美しい老年のために』ヨルダン社、1975年)を参照。

(注3)

山本恒夫・浅井経子・手打明敏・伊藤俊夫、前掲書、第2章を参照。



学校週五日制において社会教育は 何ができるか

静岡大学教授 角替 弘志

1 なぜ学校週五日制か

学校週五日制は勤労者の週休二日制，すなわち教職員の週休二日制を確保するために導入されたという説明，あるいは学校の勉強や部活動に追われたり受験勉強等のために過密になっている子どもの生活にゆとりを持たせるために導入されたという説明がなされることがある。このような説明は，部分的には適切であり，学校週五日制の導入に際してそのような側面があったことは否定できないにしても，それが学校週五日制の主たる意図を説明しているとはいえない。なぜなら，前者については，児童生徒が週六日登校しても，教職員数の増員等を含めた学校組織の改善や学校経営及び教育活動の運営の工夫によって，教職員の週休二日を確保することは，決して不可能ではないからである。事実，公民館，図書館，博物館等の社会教育施設では，多くの場合，職員の勤務は週休二日ではあるが，交互に休日を取り，週1回の休館日はあるものの，土曜日や日曜日でも開館し業務を行っている。また，後者については，学校の授業時数が多すぎることに原因があるよりも，学歴重視の中での受験体制が，子どもの生活にゆとりを無くさせていることこそ問題があるのであり，それは学校週五日制によって解決されることではないからである。当初から，学校週五日制により塾通いが増大するのではないかという心配がみられたが，そのことは，学校週五日制が，勉強

一辺倒の子どもの生活にゆとりを持たせるための絶対的な条件にはならないことを物語っている。

学校週五日制は社会構造の急激な変化に対応するための教育の仕組みの基本的な枠組みの変化として理解されなければならない。

在学青少年に対して社会教育が必要であるとする認識が，我が国において初めて公的に表明されたのは，昭和49（1974）年の社会教育審議会建議「在学青少年に対する社会教育の在り方について」であるといえる。この建議では「最近の青少年の生活の実態」として，①青少年の多くが，自然との接触を望みながらその実現がますます難しくなりつつある，②青少年の多くが，余暇を屋外での具体的な活動に当てることを志向しながらも，実際には室内で過ごしていることが多い，③青少年の多くが，学校の内外において数多くの親しい友人を求めながらも，実際には少数の友人に限られている，④青少年の多くが，学校とは別個の組織である青少年団体への参加を志向しながら，実際には加入しているものが極めて少ない，の4点を挙げ，「今日の青少年は，その自発的活動のもととなる志向が，現実の生活において満たされていない場合が少なくない」ことを指摘していた。

このような青少年の生活の傾向は，その後，是正されているとはいえない。その傾向は益々助長される趨勢にある。今日まで「家庭での生

活体験や、学校の外における直接体験的な活動の不足「子どもの無気力や引きこもりなどの現象」が憂慮すべき事態として指摘され続けているのである（生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」平成4年）。「青少年の学校外活動の充実」（同上の生涯学習審議会答申）は、一層強く求められているのであり、学校週五日制はそのような教育的課題を解決するために導入されたのである。

2 豊かな社会の課題

しかし、問題は、このような青少年の憂慮すべき生活の傾向が、社会が貧困化し、生活条件が劣悪化する中で、避けがたいものとして生じてきたとはいえないことにある。

かつての、生活が貧しく、「在学青少年に対する社会教育」ということが言われなかった時代には、青少年には、地域に密着した屋外での集団的な活動や自然の中での活動は、好むと好まざるとにかかわらずふんだんに存在していた（それ以外に遊びようがなかったといったほうが適切であろうが）。就学前のまだ学校に行っていない子ども（幼稚園に行く子は限られていた）、小学校から帰ってきた子どもは、がき大将といわれる子どもを中心に、近所の様々な年齢の仲間と群れになって、野外で遊び廻る（その中には良い遊びだけでなく、世間のひんしゅくを買うような悪い遊びもあったが）のが普通のことであった。さらに、子どもが家事を手伝うことは当然のことであり、農家等では、親とともに農作業等の家業の仕事に従事することもごく一般的であった。小学生ともなれば自営業の場合は勿論として、多くの子どもも遊ぶ暇などないほど働かされていた。

しかしながら、専ら親の仕事（家業）を手伝

うことの大切さが、勤勉・孝行等の視点から強調されはしたが、決してそれが勉強にとって（人生にとって）有利な条件とは考えられてはいなかった。まして専ら仲間と遊び廻るなどということは、決して望ましいとは考えられてはいなかった。現在でも、発展途上国の子どもの生活を見る場合にそうであるように、子どもが働かなければならないのは惨めで気の毒なことであり、遊び惚けているのは怠惰なことであると見なされていたのである。

富国、殖産興業、文明開化を標榜する近代化の過程（体系化、合理化された知識や技術を、既に近代化した外国から導入する過程）においては、日常の生活体験を通して形成される能力よりも、意図的、組織的な学習活動を通して修得される（近代化のために必要とされる）能力の方が有効である。それ故、近代化を積極的に押し進めようとする場合においては、学校は、日常生活では身に付かない（身に付きにくい）、近代化のために必要とされる特別な知識や技術（それらを適切に操作する能力）を、意図的に効果的・効率的に修得させるための機関として設けられる。そして、そこで学び、そこで高く評価された者が社会的にも高く評価され、社会（世間）に出た後においても、社会的、経済的にも有利な立場に立つことになる。そのような中でいわゆる学歴社会が形成されるのである。

学歴社会においては、学校で修得され、学校で高く評価される能力が重視され、日常生活で体験的に形成される能力は、必ずしも高く評価されない。学校で習得した知識や技術や態度等は新しく、合理的で、役に立つが、家庭等での生活の中で身に付いた知識や技術や態度等は古く、不合理で、役に立たないものとされる。すなわち「教育＝学校」という図式が確立し、就学率の向上が教育の普及とされ、長期にわたっ

て水準の高いとされる学校で学んだ者が高い能力を有する者とみなされるのである。そのような状況の中では、多くの人々は、一般に、学校で高く評価される能力の形成に、可能な限りの努力を注ぐことになる。

学校が人々の能力形成に極めて有効な機関であるとしても、人間形成のすべてが学校においてのみなされると見ることは適切ではない。それにもかかわらず、学校で学ぶことが有利であるという認識の下では、人々の意識の中に、学校教育のみを極端に重視するという事態が生じてくる。さらに、豊かな社会においては、様々な選択が可能となり、誰もが自分にとって最も有利であると思うものを選ぶことができるようになる。家庭や地域で遊ぶことより、仕事をすることより、学校で学ぶ（学校で学ぶようなことを学ぶ）ことの方が有利である（大切だ）と思えば、学校での勉強にのみ専心することが可能になるのである。

豊かな社会が多様な選択が可能な社会だとすれば、貧しい社会は選択が許されない社会である。貧しい生活の下では、学校に行きたくても行けないし、勉強したくても仕事に追われて勉強どころではない、遊ぶにしても野原で仲間と群れて遊ぶしか遊びようがないという状態が普通である。「仕事をして働くこと」も「野外で遊び廻ること」も、望ましいこととして自ら選択して行ったことではない。学校の勉強だけをしていたいと思ってもそれは許されず、否応なく働かされたし、家には邪魔になるから外に出されたにすぎないともいえる。しかし、否応なくとはいえ、「仕事をして働くこと」「野外で遊び廻ること」によって、それにかかわる能力は形成された。貧しい生活、厳しい労働にもめげず、一生懸命に学校での勉強にも精を出した人は、意図しなかったとしても、結果的には、

学校の勉強によって形成される能力とともに、仕事や遊びによって形成される能力をも獲得していたのである。

豊かな社会では、子どもが否応なく（宿命的に甘受すべきものとして）働かなければならないということはない。しかし、その結果、否応なく「仕事をして働くこと」「野外で遊び廻ること」によって形成された能力は獲得できなくなった。もし、そのような能力が重要であると考え、そのような能力を形成しようとするれば、意図的に「仕事をして働くこと」「野外で遊び廻ること」を子どもの生活の中に仕組み、子どもがそのような活動を自ら選択するようにならなければならない。そして、そのことを可能にするためには、「仕事をして働くこと」「野外で遊び廻ること」によって獲得された能力が、学校の勉強によって習得された能力と同様に、あるいは、それ以上に、社会的に高く評価されることが、重要な条件となる。豊かな社会では、一般的には、人々は自らが価値があると認めたこと以外は選択しようとはしないからである。

3 社会教育への期待

子どもの生活が大人の生活に隷属し、家計を維持するため、或いは、安い労働力を得るために、子どもの生活が無視され、犠牲にされている状況の下では、一般社会から距離を置き、子どもを手厚く保護する、子どものためだけの学校が求められる。しかし、子どもが過保護に「箱入り娘、箱入り息子」のように育てられ、学校が余りにも社会から隔離されて聖域化され、学校で学ぶことだけが重視される中では、学校と社会の融合（開かれた学校）が求められる。

本来、学習に対する積極的な意欲、課題発見や課題解決の能力等は「学校教育と学校外における多様な生活体験・活動体験があいまって、

総合的・全人的に形成されていくものである」と考えられている。それゆえ、青少年期における教育は、学校における系統的・組織的に編成された学習と、各人が自らの興味・関心に応じて選択し実践する、学校外での自発的・体験的な活動との相互補完的な関係として捉えられなくてはならない。学校教育における基礎・基本の学習と並んで、学校外活動（家庭での生活体験や学校の外における直接体験的な活動）の持つ意義が重視されなければならないのである。

学校週五日制の導入は「学校、家庭及び地域における子どもの生活全体を見直し、家庭や地域における生活時間の比重を高める必要があるとの観点から行われるものである」とされ（生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」平成4年7月29日）、このことは「これまでの教育の仕組みを大幅に改変するものである」（同上）と認識されているのである。学校週五日制の背景には、「自発性、創造性などを含めた真の意味での学力」「将来にわたって自らの生活を切り開いていくのに必要な全人的な力」は、「家庭でゆとりのある生活をしたり、地域での多様な活動に参加することによって得られる、豊かな生活体験・活動体験を通して養われる」という考えがある。それゆえにこそ、従来は非形式的、無意図的教育として組織的・体系的な取組が十分にはなされてこなかった学校外活動（在学青少年に対する社会教育）を重視し意図的に推進することが重要となるのである。

生涯学習審議会は「家庭・地域の関係団体・機関や学校などを含め、社会全体の理解と協力により学校外活動の基盤の強化を図るとともに、学校外活動の充実のための諸政策を推進していくことが求められる」として、「家庭教育に関する親の学習機会等の充実のための施策や、青

少年教育活動にかかわる各種事業の推進及び青少年団体等の育成、各種社会教育施設等の整備など」の施策の充実を、国や地方公共団体が一層積極的に推進する必要があることを強調している。特に、「身近な地域における子どもの活動の場の充実・確保、青少年教育施設等の整備・充実、地域の青少年団体等の育成・活性化、学校外活動を支援する人材の確保に努める必要がある」、また、学校の施設も高機能・多機能化を図り、身近な活動の場として十分活用されるよう整備・充実を図っていくことが望ましい」こと、「地域に密着している市町村等において、休日を活用した学校外活動の総合的な振興方策を計画的に推進していくことが有意義と考える」ことを明らかにしているのである（生涯学習審議会答申の第2部、第3章「青少年の学校外活動の充実について」）。

月2回の学校週五日制の実施に当たって、「家庭や地域社会における幼児、児童及び生徒の生活時間が増加することに鑑み、その生活体験、自然体験、社会体験などを豊かにするため、様々な活動に参加できる場や機会の充実にも更に努める」ことが通達されたが（文部事務次官通達「学校教育法施行規則の一部改正について」平成6年11月24日）、既に、月1回の学校週五日制の実施に際して、「家庭や地域社会における幼児児童生徒の体験等の充実」のために、(ア)「関係行政、学校及び青少年団体、スポーツ・文化団体、PTA等の関係団体との幅広い連携・協力の下に、幼児児童生徒が多様な活動に参加できる機会の充実を図ることとし、その際、地域少年少女サークル活動促進事業等の各種補助事業も活用すること」、(イ)「学校施設の開放のほか、公民館、図書館、博物館、青少年教育施設等の社会教育施設や社会体育施設、文化施設など幼児児童生徒の利用できる場所の確保に

努めるとともに、これらの施設において、幼児児童生徒の活動等に配慮した事業を展開するなどその活用に努めること、(ウ)「青少年教育にかかわる専門的な指導者はもとより、幅広い人材の支援・協力を得ることが求められることを考慮し、広く地域の人々の支援・協力を得ること」が通知されていた(文部省初等中等教育局長通知「学校週五日制の実施について」平成4年3月23日)。

学校週五日制は「休日になった土曜日はもちろん、その他の休日や学校外生活の時間などに直接学校教育が機能しないようにすることである」(坂本昇一「土曜休業日の対応にはさらにもどのような配慮が求められるか」『教職研修』平成6年1月号)という指摘がある。児童・生徒自身の「自己指導能力の育成」を図り、児童・生徒自身が自らを「必要とされる存在」と実感できるようになるためには、教育的指導のために教師—児童・生徒という人間関係が常に存在する、学校という疑似的な社会集団から全く離れて、日常生活が営まれている家庭や地域社会においてその一員として生活し役割を担うことが必要不可欠なことなのである。休日に児童・生徒に求められる活動は「具体的な内容を総合的に、偶発的な状況のもとで行う」こと(坂本、同上)であるといわれるが、仕事で疲れている両親に代わって子どもが家事一切をするなどということは、最も望ましい活動であり、そのような活動で培われる能力が重要であるとする認識が必要なのである。

社会教育は生活のための学習であり、生活の中の学習であるという側面を有している。その意味で、児童・生徒(在学青少年)にとって社会教育は重要な位置を占めているのである。

4 青少年にとっての社会教育活動

かつて社会教育は通俗教育と呼ばれていた。「通俗」とは「世俗的であること、だれにもわかりやすいこと」(岩波国語辞典)であり、世間一般の大人が身に付けている常識や知恵を誰もが身に付けるようにすることが社会教育(通俗教育)であったといえる。子どもは学校でこのようなことを身に付けたから、通俗教育は大人の学習として組織された。戦後においても社会教育の最も代表的な施設である公民館は「大人の学校」であるといわれた。公民館は「常時に町村民が打ち集って談論し読書し、生活上産業上の指導を受けお互いの交友を深める」施設として設けられたのである(文部次官通牒「公民館の設置運営について」昭和21年7月5日)。仕事に追われている大人にとって、このような場が求められたのであった。

しかし、現在では、孤立した生活をしているのは子どもであるといえる。経済的に豊かになり、子どもでも多くの金銭を所有するようになった。お金があるということは、必要なことも自分ではしなくて済みますことができるということである。今でも家庭生活では衣食住を含め、あらゆる面で出来合いの商品に依存する率が極めて高い。そして、豊かになればなるほどその率が高くなるという傾向がみられる。物を買うということは、その物は自分では作らないということであり、作らなければ、その物を作る能力は形成されないことになる。豊かになればなるほど、自己中心で他人依存の生活が助長されることになる。お金をふんだんに持ち、便利さを享受できればできるほど、家庭でもどこでも、簡単で単純なことであっても(簡単で単純なことほど)自分ではしなくなる。親の生活を見ながら、子ども自身もこのような生活に埋没し、その結果として、極めて単純で素朴なこと

も自分の力ではできなくなってしまってきているのである。

社会教育施設の要件は「相互教育の場でなければならない」「環境教育の場でなければならない」「実践教育の本拠となるべきである」「実用教育の場でなければならない」ことであるといわれるが（寺中作雄「社会教育施設の意義」『社会教育事典』），現在では，このような場での活動への参加が青少年には最も求められているのである。

小・中・高等学校に在学している児童・生徒は地域住民なのであり，これらの青少年を含めて社会教育は行われなければならない。公民館の活動も地域の文化祭や運動会もマラソン大会やお祭り・防災訓練・福祉ボランティア活動も，多くの青少年が（学校からではなく，自発的に）参加することによって従来以上に充実したものになるに違いない。これまで，公民館活動でも地域活動でも，青少年は参加しないものと思いでいたために，地域の大人が青少年とのかかわりに戸惑いを感じるという面のあることは否定できないが，大切なことは，大人も青少年も共に活動することの意義を自覚するとともに，その意欲を高めることである。

改めて，親も地域の大人も青少年の教育の当事者であることを認識し，生活の中の最も単純で素朴なことを，子どもも若者も大人（親，祖父母）も一緒になってすることに本当の意味での豊かな生活の営みがあることに思いを致さなければならないのではないだろうか。そのことからすれば，そのような認識を，家庭（親）を含め社会一般に対して啓発することが社会教育の重要な役割となるのである。



社会教育と学校教育との連携を どう進めるか

筑波大学教授 小島 弘道

学校教育と社会教育の接点

社会教育と学校教育の関係は、それぞれの成立事情、歴史的発展、直面する課題によって変わる。社会教育法は社会教育について、「学校教育法に基づき、学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年および成人に対して行われる組織的な教育活動（体育およびレクリエーションの活動を含む）をいう」（第2条）と定めている。このことから学校教育以外の教育活動を社会教育とし、学校教育とは機能と対象において並立し、存在するという認識が作られた。役割と対象における二元論、並立論である。

学校教育は知識・技術や文化を中心にして、これらを計画的、組織的に教えることによって、将来、生活を設計し、職業を選択する際に困ることがないように準備することに主たる役割を求めるものである。生活や仕事そのものが生きる力を養っていた時代が、生活と仕事で知識や技術が必要になり、生活と仕事から離れて生きる力（知識・技術）を身に付ける必要が出てきた。それが学校教育である。

他方、社会教育は、学校教育を終え、一人立ちの生活を営むようになってから、職業能力を高め、または他の職業能力を身に付ける必要が生まれてきたことで、一定の知識・技術を学ぶ必要がでてきたことが背景にある。さらには、他人の労働によって生活することができた階層

は、仕事と直接関係はないが、自己の生活をより豊かにする学習活動を行うようになる。江戸時代の富裕商人の女性の子どもは、生け花を習ったり、書物を読むなどの学習をしていた。今日では、生活にゆとりが生まれ、豊かになったことで、たとえば生きがいなどというように、職業能力とは直接関係はないが、生活をエンジョイし、豊かにするために学習（スポーツを含む）することができるようになった。

当然、これらの役割に応じて対象も異なる。

しかし、対象と役割における二分論、並立論をとることは、発展途上国においても先進国においても、現実的ではない。

発展途上国では、社会教育は、貧困、戦争、民族紛争などで学校教育を十分に受けることができなかつたり、生活と生産のスタイルがそもそも学校教育をそれほど必要とせず、学校教育の発展が遅れた国の子どもたちや成人のために、学校教育以上に大きな役割を現実に果たしている場合がある。学校教育の機能を補う姿がここにある。しかし、補うというだけでは、ことさらに正確に言ったことにはならない。社会教育として行われている教育でも、実は学校教育である場合が多い。学校教育を不十分にしか受けることができなかつた者のために、識字教育を行っているのは、その一つの例である。実質的に社会教育が学校教育の機能を行っているのである。

発展途上国では、社会教育の役割は大きく、それが学校教育の役割の相当な部分を担っている場合が多い。もちろん、学校教育がきちんとしてくれば、社会教育の役割は変化するだろう。過渡期として、そうした教育の形態は成人教育に大きな意味を持っている。

わが国のように学校教育が発達し、充実している国では、学校教育後の教育と学習が多くの関心と呼んでいる。それは生きがい（生き方）と職業能力の関心から、学校教育後の教育と学習の在り方、そのシステムおよびそれらの設計が課題とされる。ここでは、学校教育と学校教育後の教育・学習を関連させ、それぞれが生涯学習の一過程に寄与し、生涯学習体系の一部を構成しながら、全体としてシステムを形作っていることが重要になる。学校教育を補完、ないしは補償するものとして社会教育を位置付けるのではない。それぞれが有機的に結び付きながら、固有の役割を担っている。

このように、日本の場合には学校教育と社会教育は、補完とか、補償とかの関係として見るのは正しくない。

個人の生活史の中で

学校教育と社会教育との関係を、一人の人間の生育史・生活史の視点から捉えると、まず、将来の生活（生き方）を設計し、職業を選択するために必要な基礎的・基本的な能力を身に付けることを学校教育に期待する。それは特定の、ないしは個々の生活と職業に必要な能力としてではなく、具体的な生活と職業を選択する際に基盤となる能力である。この能力は、すべての子どもたちにとって等しく必要な能力であって、それが十分に育成されていないと、自らの生活を設計し、営むことに支障をきたす意味で、権利として社会的に承認されていなければならない

いものである。

このように学校教育では、人間が生きる上で不可欠な基礎的・基本的な能力を身に付けることが基本的な課題である。そうであるがゆえに、学校教育はある一定の期間があれば、それでよい。それ以降は、自らの必要、関心に応じて生き方を選択し、必要に応じ学習すればよい。大学等への進学もあるだろうし、就業の場合もあるだろう。大学を終え就業している者も、一般に仕事を心得て生活している者は、それぞれの生活をエンジョイ、または豊かに、そして向上させるために、さまざまな試みをしようとする。生活の豊かさ、成熟度によって、試みの中身、スタイルは個人的に見ても、歴史的に見ても異なるが、何らかの形で生きがいを求め、また職業能力を向上させようとするのが動機となって、学習へのアクションが生まれる。今日的にいえば、生きがいの学習（スポーツ、教養等）の面と職業能力の向上の面である。生きがいと職業能力の向上は、人間誰もが求め、望むものであるが、それは個人の生き方によって、ある程度、スタイルが異なる。生き方を求める中に学習の必要を感じ取る者は、それを選択することになるだろう。

何らかの学習活動をプロセスに含む生き方が人間の生活スタイルとなりつつある。またそうあることが期待されている。生涯学習とともに、それを支援する社会教育の役割はますます大きくなるばかりである。

学校教育と社会教育をつなぐもの

1971年、中央教育審議会は、その答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策について」で「生涯教育の観点から全教育体系を総合的に整備すること」のように、教育改革の理念としてはじめて生涯教育という

用語を登場させた。

そこでは、「これまでの教育は、家庭教育・学校教育・社会教育に区分されてきたが、ともすればそれが年齢層による教育対象の区分であると誤解され、人間形成に対して相互補完的な役割をもつことが明らかにされているとはいえない。そのような役割分担を本格的に究明し、教育体系の総合的な再編成を進める」ことが重要だとし、そのための基本理念として生涯教育を打ち出した。そこでは学校教育について、「すべての国民に対して、その一生を通ずる人間形成の基礎として必要なものを共通に修得させるとともに、個人の特性の分化に応じて豊かな個性と社会性の発達を助長する、もっとも組織的・計画的な教育の制度である」とした。

生涯教育は、こうした学校教育の使命との関連で人間の一生の生活における学習の在り方を、「教育」という視野で構想しようとするものである。

この段階では、生涯教育の観点からの教育体系の構築が指摘されるに留まったが、1981年の中教審答申「生涯教育について」では、これを進めて今後の教育の在り方を総合的に構想している。

ここでは、「この生涯学習のために、自ら学習する意欲と能力を養い、社会のさまざまな教育機能を相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとするのが生涯教育の考え方である。言い換えれば、生涯教育とは、国民の一人一人が充実した人生を送ることを目指して生涯にわたって行う学習を助けるために、教育制度全体がその上に打ち立てられるべき基本的な理念である」とする生涯教育の考え方を提示している。生涯における人間の生き方の中に、また人間の生き方として学習行動を位置付け、それを生涯における教育のシステムとして構想し

たものである。この中で学校教育は、サブシステムをなし、独自性を有しつつ、その後の成人期、高齢期の学習と有機的な関連を有し、そしてその基礎をなすものとして、その役割が期待された。

80年代、臨時教育審議会を舞台に展開された教育改革論議では、生涯学習体系への移行が教育改革の原則の一つとされ、その観点から教育体系の総合的再編成を図る必要を強調した。答申は、「これからの学習は、学校教育の基礎の上に各人の自発的意志に基づき、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る」との認識から、学校教育中心の考え方を改め、人生の各段階が要請する学習需要に対応して、家庭、学校、地域などの社会の各分野の広範な教育・学習の体制や機会を総合的に整備する必要を提言した。

この段階で、生涯教育のイメージがどちらかといえば、他者のプログラムに基づいて提供される内容を学習するというように受け止められがちであったため、これに代えて生涯学習という用語を用いることになった。学校教育は、生涯学習能力の基礎を培い、社会教育は、学校教育とともに生涯学習者を支援するために学習の条件と体制を整備したり、自らも組織的な教育事業を積極的に行うことが期待されている。

連携の在り方

学校教育の視点から社会教育にいかなる寄与ができるかについてみることによって、連携の在り方を論じてみた。

学校教育に期待されてきたものは、当初は施設等の機能を子どもや住民に開放するというものであった。さらに学校職員の専門的能力を住民の学習などに提供する方向に展開している。

これらの段階では、子どもや住民のために学校が施設や機能を提供するということである。学校の本来的な機能を行っているのではない。言い方を変えれば、これらの仕事は学校職員にとって職務ではない。教育行政当局が学校という施設を子どもや住民に提供していると言った方が正確であろう。また学校が提供する公開講座などのプログラムは学校が計画し、実施するが、それはあくまでも学校が余力でボランタリーにサービスを提供するものである。当然、職員には手当が支給される。

としても、学校の機能を地域住民に提供し、彼らの学習機会に寄与することは重要なことはいうまでもない。

ところが、大学が現職者を受け入れ、正規のカリキュラムの中で学習する制度が作られ、現職教育の機能を持つようになってきた。特に大学院では、こうした機能を積極的に取り入れている。また成人が大学の授業を受けたことが学習の成果として評価されるようになった。科目等履修制度がそれである。社会教育に対して、副次的、サービスの的に実施してきたものを、本来の機能として、もしくは本来の機能の中に取り入れて行おうとするものである。さらには、社会教育として行うには限界があり、学校（大学）の機能に期待するのではなければ、もはや期待に応ずることができなくなっている。最近、不景気が長引いていることもあって、企業は社員教育を大学などの研究機関に依存する傾向が目立ってきた。学術性、教育・研究の体系性など、学校の固有の機能に期待してのことである。

ここに、成人（現職者）が正規の「学生」として受け入れられるようになった。もちろん、そのために必要なさまざまな制度的、教育的配慮がなされることはいうまでもない。1991年の大学審議会答申「大学教育の改善について」は、

社会人の「学生化」を制度化して、社会人の生涯学習の機関へと大学が大きく変貌する必要を提言している。このことは、単位制高校など、高校レベルでも同様にフォーマルな教育を提供して、社会人の学習機会を拡大しようとしている。

以上のような意味で学校教育を社会人に開放することは、今後、拡大することはあっても、縮小することはない。この場合、学習はいうまでもなく「学校化」される。カリキュラムが予め決まっており、選択が不自由、長期（ Semester, 1年, 複数年）にわたって継続する学習、学習の強制である。ここでは、自主性、選択可能性、多様性、弾力性、現実性など、社会教育の価値とされるものからは次第に遠ざかっていく。「学校化」されることは、やむを得ないが、この価値を取り入れた教育を提供することは、社会人に開放する学校教育のスタイルでなければならない。

学校は、こうして成人の学習の機会をますます吸収することで社会教育の役割を演じるようになった。そのことで学校は、成人の学習にふさわしい教育スタイルに一層関心を示さざるを得なくなった。これまでの社会教育で「学校化」が進むにつれて学校教育と社会教育の境界がはっきりしなくなった。はっきりしないことに意義を認める考えもあるが、実はこの境界の中に学校教育と社会教育を変革する芽があるのかもしれない。

学校機能の限定と提携の意義

子どもの育成は学校教育にとっても社会教育にとっても共通の関心事であるし、それぞれのやり方で取り組んでいかねばならない。その際、社会教育法が定める学校教育以外の教育活動という枠組みで学校教育と社会教育の関係を考え

ていいかどうか、吟味する必要がある。

日本の学校は、学力のほかに、社会性、道徳、基本的生活習慣などの育成を抱え込んできた。ところが、95年度から学校週五日制が月2回に拡大されたことに伴い、学校はこれまで多く抱え込んできた機能の相当部分を家庭や地域に開放することが必要になってきた。学校週五日制は、学力の形成という学校の機能をさらに純化させ、それ以外の機能を大幅に縮小することを求めている。

また、その学力にしても、そのために「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」(学習指導要領)というような「新しい学力(観)」が強調され、そのために「児童生徒の一人一人の可能性を伸ばすことをその根底に据え、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの能力の育成を基礎的・基本的な内容の中核をなすものとして捉え、それを児童生徒一人一人の自己実現に役立つよう、身に付けることが肝要となり、これまでの知識や技能を共通的に身に付けることを重視した教育から、児童生徒が自ら考え、主体的に判断し、行動できる資質や能力を育成することを重視する教育へと、学校教育の質的改善が求められている」(教職員定数の在り方に関する調査研究協力者会議の最終報告「今後の教職員配置の在り方について——個に応じた多様な教育の展開のために」1992)ここでも学力の形成の他の指導に費やす余力は少ない。

学校機能を学力形成へと限りなく純化させ、それを軸に活動を展開するようになることは仕方のないことかもしれない。この面で学校がしっかりしていれば、学校であり得るし、また親と社会から厚い信頼を受けることになる。

しかし、知的能力の形成の面が偏重されると、その他の学校生活における人間形成機能が置き

去りにされがちになる。知的能力の育成として、教育の効率性が優先され過ぎると、パッケージされた教材による授業がこれまで以上に行われ、詰め込み教育や注入教育が行われかねない。

学校は知的能力の形成を機能の中心に置かねばならない。同時に知的能力の形成における子どもの活動は、人間的成長・発達がベースとなるから、その面も重視する必要がある。学校における子ども社会や教師(たち)と子ども(たち)が織りなす社会の中で、つまり学校社会の中で子どもは人間として成長し、発達する。

学力の形成は、こうした子どもの人間的成長・発達との相互作用の中で行われる。だから、学力以外の能力形成はすべて社会教育の役割だとは言えないのである。子どもが学校で社会をつくって、さまざまな人間関係を織りなし、学校社会の規範の中で自己形成を図っていることに注目しなければならない。

学校での子どもの生活は、しかし生活の全体でない。限られた一部に過ぎない。子どもにはもっと大きな生活世界が学校の外にある。この世界で、より好ましい経験ができるよう支援することが社会教育の役割であろう。家庭と地域社会の教育力が衰えている現在、これを回復することが社会教育の課題である。

学校週五日制の中で、学校は知的能力の形成をこれまで以上に重視した教育を推進することになる。家庭や地域社会は、学校的方法でない自己形成の環境を提供することがますます必要になり、重要になると思う。

注：前段では「この生涯学習」について、「今日、変化の激しい社会にあって、人々は、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの

学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。その意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい」としている。



生涯学習社会への移行に対して 教育行政は何をすべきか

筑波大学教授 高倉 翔

◇ はじめに

現在進行している教育改革の基本的な方向を示した臨教審は、(1)「個性重視の原則」を最も重視すべき原則としつつ、(2)「生涯学習体系への移行」、および、(3)「変化への対応」(国際社会への貢献・情報化への対応)を改革の視点として、教育全般にわたる改革の具体的な施策を提言した。

これを契機に、「生涯学習体系への移行」が大きな〈政策課題・行政課題〉として脚光を浴び、「新しい風、生涯学習」というキャッチフレーズのもとに、文部省の社会教育局は、いわゆる筆頭局としての生涯学習局に改組され、また、地方公共団体でも、教育委員会事務組織の多くは従来の社会教育部(課)などの名称を生涯学習部(課)などと改称している。さらに、国や地方公共団体のレベルで、一般行政部局と教育行政部局の横断的な連携協力を前提とする生涯学習推進のための組織がつくられ、活発な活動を展開している。「生涯学習社会への移行」のための行政の役割が重視されているのである。

ところで、これら3つの改革の視点は、決して孤立したものではなく、内部で分かちがたく結び付いている。例えば、「個性」は学校教育においてのみ尊重されるものではなく、生涯を通しての学習によって磨きかけられるものである。また、「国際化・情報化への対応」は、学校・地域・家庭の連携を含む生涯学習の過程

を不可欠の要素としているのである。

したがって、従来の社会教育が生涯学習(教育)と改称されたのではなく、学校教育も生涯学習の視点から見直される必要があること、すなわち、学校教育は生涯学習(教育)というシステムのサブ・システムに位置付けられるべきことを意味するのである。最近、「新しい学力観」という用語が頻繁に用いられているが、この用語には、「生涯学習社会への移行」を含む3つの改革の視点が盛り込まれていることに注目しなければならない。

以下、「生涯学習体系への移行」のための行政の〈基本的〉な役割を5つの視点から考えてみたい。

1 「手段としての教育行政」の視点から

「生涯学習体系への移行」の推進が大きな行政課題であることは、すでに述べた通りである。ここで注意すべきことは、その推進を教育行政に頼り切ってしまうこと、極端な場合には、その推進にあたる教育行政を「目的」と考えてしまうことである。

今年は戦後50年の節目の年にあたる。そこで、やや回り道になるが、戦後教育改革についてふれておきたい。

6・3制と教育委員会制度は戦後教育改革の2本柱であった。6・3制は、昭和50年代に教育荒廃が深刻化するとともに「諸悪の根源」と

見做され、その抜本的な見直しが要請された。一方、教育委員会制度については「定着した」との見方が一般的であった。ただ奇妙なことに、「諸悪の根源」を取り除くための〈教育委員会の役割〉については、当時、あまり議論されなかった。その背景には、教育改革は中央の仕事という考え方があった。

昭和59年に臨教審が設置され、「鳥の鳴かない日はあっても臨教審の報道のない日はない」とまでいわれた。3年後の62年に最終答申が提出された。

この間に、6・3制の抜本的な改革論は姿を消し、学校制度の弾力的な運用が中心議題とされた。一方、教育委員会制度の方は「制度として形骸化し……活力を失(い)制度本来の機能を十分に果たしているとは言いがたい」(第2次答申)とまで断言された。これが〈教育委員会の活性化〉議論の発端である。

答申は「この制度に期待されている役割と機能を正しく発揮するため」に「一部の非活性化してしまっている体質を根本的に改善」することを提言したのである。しかし、現実には〈教育委員会の活性化〉という言葉が一人歩きをしてしまい、その〈活性化〉それ自体を「目的」とする錯覚も稀ではなかった。

ここで、戦後の教育改革期に新鮮な触発情報をもたらしたアメリカの教育行政関係の図書の多くに「教育行政は目的ではなく手段である」と書かれていたことをあらためて想起したい。今日、「生涯学習体系への移行」のための教育行政の役割を考える場合の前提であると思えるからである。

〈教育委員会の活性化〉論議と、その後の〈活性化〉の努力は、従来の学校教育中心の教育行政に大きな変容をもたらした。たしかに、生涯学習の推進をバネとして〈教育委員会の活

性化〉が推進されている事例が多い。文部省の「教育委員会活性化事例集」(3冊、平成5～6年)にも示されている通りである。ただ、問題は、すでに述べたように、教育行政に依存しすぎたり、〈活性化〉それ自体を「目的」と考えてしまい、本来の「目的」である「生涯学習社会への移行」の推進が「目的」であることを忘れてしまうことがあるとすれば、本末転倒になってしまうことである。

「生涯学習社会への移行」のための教育行政の役割を考える際に、この点にまず注意したいものである。

2 「教育を受ける権利」の視点から

学習者の自主性・自発性が尊重され、その意味でボランティアな性格の強い生涯学習が、何故に教育行政の対象となるのだろうか。

日本国憲法は第26条で、また世界の多くの国の憲法も「教育を受ける権利」を明文規定している。この権利は20世紀の権利といわれる生存権に位置付けられ、本来、「社会的弱者」の公的保護に重点がおかれる権利である。したがって、これまで「教育を受ける権利」は大人に対して弱い立場にある「子ども」の権利に傾斜をかけて把握されてきた。平成6年の「児童の権利条約」の批准は、従来「保護の対象」とみられてきた「児童」を、「権利の主体」として見直すことを迫っているが、このことが「子ども」の権利にますます重点をおく傾向を強めている。

ついで、教育の概念についての一般的な理解をみると、これまで教育の場としては学校教育を中心に、教育の年齢段階としては少年・青年期を中心に考えられてきた。事実、学校教育以外の教育が注目されてきて「学校外教育」(out-of-school education)という用語が頻繁に使わ

れるようになって、それは、「学校外」という表現に示されるように、依然として学校教育を中心とする考え方に基づいていた。また、社会教育と成人教育・継続教育はほとんど同義語として用いられてきたのである。

以上のような状況は、生涯学習社会の到来がさげばれ、「生涯学習体系への移行」の重要性が認識されてくるとともに、大きく転換した。すでに述べたように、学習の場である学校は「生涯学習体系のサブ・システム」に位置付けられ、学習の期間は「生涯を通じて」継続すべきものとされた。

「子ども」に重点をおいた「教育を受ける権利」は、より強く生涯を通じた「学習の権利」として認識され、学習機会の平等・公平・公正な保障のみならず、学習者の自主性・自発性と学習内容の選択の自由が前面に押し出されてきたのである。韓国の憲法が世界に先駆けて「平生教育」（「生涯教育」の意味）を国民の生存的権利とし、その振興を国家の責務（したがって行政の責任）として明文規定している（1980年改正・現行法第31条5・6項）ことは注目に値する。

ここに至って、生涯を通じての自主的・自発的な「学習の権利」保障のための条件整備が公共の責務とされ、「生涯学習体系への移行」は明確に教育行政の責任とされるのである。

ただ依然として問題は残る。それは、ボランティアな性格をもつ生涯学習のどこまでが教育行政の対象となりうるのかということである。理論的にも現実的にも、さらに検討が要請されるのである。

3 「学歴偏重社会是正」の視点から

生涯学習が要請される背景については、さまざまな説明がなされている。このことについて

の詳述は避けるが、臨教審の答申をみると、つぎの3点にまとめることができよう。

(1)学歴偏重社会是正と評価の多元化を図るため、(2)生きがいや充実した生活を求めるため、(3)職業能力開発の推進と家庭の教育力の回復のため、というのがその概略である。

これらはいずれも前述した「教育を受ける権利」の視点と直接・間接に関連をもっており、それぞれを目的とした生涯学習は教育行政の対象となりうる側面を有している。(2)と(3)は、学校週五日制の実施とも関連が深い。また、三者は内部で分かちがたく結び付いていることも事実である。

ここで留意すべきことは、(2)と(3)が成熟社会に共通してみられる現象であるのに対し、(1)は日本に特有な社会状況に起因すると考えられていることである。臨教審が「生涯学習体系への移行」を主張した最も大きな理由はこの点にあったといえる。

日本の社会では、これまで「何をどれだけ学んだか」よりも「いつどこで学んだか」が評価として重視され、国民の間で学歴獲得競争を生み、「教育荒廃」とまでよばれる社会病理現象を引き起こす原因の一つとなってきた。この問題の克服のため、臨教審第4次答申は「学校教育の自己完結的な考え方から脱却し、人間の評価が形式的な学歴に偏っている状況を改め、どこで学んでも、いつ学んでも、その成果が適切に評価され、多元的に人間が評価されるよう、人々の意識を社会的に形成していく必要がある。また、若いときに希望する学校や職場に進めなかった人々が、その後の人生で、それらに挑戦する機会が得られるように教育や社会の仕組みを改善していく必要がある」と提言している。平成6年になって、大学審議会の答申を受けて、社会人大学院に博士課程を設置する動きが出始

めているのである。

「学歴偏重社会是正」の視点から生涯学習の推進を考えると、生涯を通じて学習機会の平等が保障されなければならない。その場合、学習者の経済的負担の軽減や有給教育休暇への補助などのための公的な経済的援助、すなわち、財政支出が積極的になされなければならない。もし、このような財政施策を含めて生涯学習推進のための行政施策に失敗すれば学習機会に大きな不平等を生ずることになり、「教育機会の実質的平等化」をめざす生涯学習の意義は大きく減少する。ただ、ここでも教育行政による公的な経済的援助の対象をどのように設定するか、援助の主体などをどうするかなど、検討すべき課題は少なくない。

なお、「学歴偏重社会是正」の視点からの生涯学習の推進は、「教育機会の実質的平等化」という社会正義の実現にあるため、教育を通して現実に存在する社会的不平等の解消を目指す「学校化された社会」(schooled society) 実現への努力や、アウト・プットにおける機会均等を目指す補償教育(compensatory education)と目的を一つにするとところがある。したがって、この視点からの「生涯学習体系への移行」は、補償教育などの行政措置、「福祉行政としての生涯学習行政」などととも一体的に検討される必要がある。

4 「基盤整備」の視点から

平成2年の中教審答申「生涯学習の基盤整備について」は「生涯学習の推進体制」と「地域における生涯学習推進の中心機関」につき提言をしている。

国民・住民の主体的・自主的な生涯学習は、行政と関係なく全くボランティアに行われるものもあるが、かなり多くの部分は行政と関連を

もち、指導者、施設・設備および教材などを活用して、学校教育・社会教育の場をはじめその他の教育訓練の場を利用して行われる。したがって、生涯学習の基盤整備とは、新しく独立した「生涯学習の場」を作り出すことではなく、学校教育・社会教育などの場を「生涯学習体系への移行」という観点から整備充実していくことである。これが生涯学習の行政における重要な固有の領域の一つとなる。

生涯学習の基盤整備は、国民・住民の主体的・自主的な学習の支援体制を整備することである。そのための行政の機能は多岐にわたるが、大きく、(1)学習機会を提供する側に対して、それが全体として国民・住民のニーズに応じて整備されるように働きかける機能、(2)学習者である国民・住民に対して生涯学習者を奨励し、各自が最適な学習機会にアプローチできるよう援助する機能、の二つの側面に分けることができる。

学習機会を提供する側には、もちろん大きな役割が期待される民間部門が含まれる。しかし一方では、「実施作用」をもつ行政、および行政とかわりをもつ学校教育・社会教育の場などが重要な役割を果たすことになる。

5 「連携協力」の視点から

生涯学習の推進には、民間部門と行政との連携協力だけではなく、文部省・教育委員会といった教育行政部局と他の行政部局との連携協力が不可欠である。

前述の中教審答申は、「今日、国・都道府県・市町村の行政機関等では、それぞれの行政目的に従って、教育・スポーツ・文化、健康、職業能力開発等の学習機会を提供したり、学習を整備するなどの施策を行っている。今後、人々の高度化・多様化する学習需要に対応し、生涯

学習を総合的に推進していくためには、それぞれの施策を充実するとともに、相互の連携・協力を図ることが重要である」と述べている。

国・都道府県・市町村の各段階においてタテ割りで行われている生涯学習施策間の連携協力を促進するための組織を整備することが急務なのである。このためには、(1)国においては文部省と関係省庁の生涯学習施策に関して連絡調整する組織の設置、(2)都道府県に設けられている「生涯学習推進会議」などの制度上の位置付けの明確化、(3)市町村においても、「生涯学習モデル市町村」や「生涯学習の町づくり」による地域の活性化に取り組んでいるところなどに既に設けられている同様な組織の制度上の位置付けの確立が必要である。

このような状況のなかで、平成2年に「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」が施行された。日本における生涯学習行政についての初めての法律である。

この法律は、(1)連携協力に関して「国及び地方公共団体は、……生涯学習の振興のための施策を実施するに当たっては、……職業能力の開発及び向上、社会福祉等に関し生涯学習に資するための別に講じられる施策と相まって、効果的にこれを行うよう努めるものとする」(第2条)、「都道府県の教育委員会は、生涯学習の振興に資するため、……これらを相互に連携させつつ推進するために必要な体制の整備を図りつつ、これらを一体的かつ効果的に実施するよう努めるものとする」(第3条1)、「都道府県教育委員会は、……社会教育関係団体その他の地域において生涯学習に資する事業を行う機関及び団体と連携に努めるものとする」(第3条2)としている。

また、(2)文部省に生涯学習審議会を置くこと(第102条)、都道府県に都道府県生涯学習審議

会を置くことができること(第11条)、および市町村(特別市を含む)は関係機関・関係団体等との連携協力体制の整備に努めるものとする(第12条)が規定された。

以上のように、生涯学習振興法によって生涯学習行政の骨格が明らかになった。そこでは、なによりもまず連携協力体制の整備を図らねばならないこと、および、都道府県にあっては教育委員会が先頭になって他の行政部局や行政以外の団体と連携協力を推進しなければならないことが示されている。「総合行政としての生涯学習行政」の課題である。

6 「公の支配」と「教育の事業」の視点から

憲法第89条の「公の支配」に属さない「教育の事業」への公金支出禁止をどう考えればよいか。これは、民間部門の生涯学習事業への財政的援助にかかわる重要な問題なのである。

すでに述べたように、生涯学習振興法は民間部門の生涯学習事業も行政による連携協力の対象とした。ただ、生涯学習は学習者の主体性・自主性を重視するものであり、同法も「学習に関する国民の自発的意思を尊重するよう配慮する」ことを求めている。それだけに、「公の支配」に属さない「教育の事業」としての生涯学習事業が多い。これらの事業が「公の支配」に属さないという理由で財政的な支援の対象からはずされるとなれば、「学習の権利」保障の視点から問題になる。

社会教育法第10条は「この法律で『社会教育団体』とは、法人であると否とを問わず、公の支配に属さない団体で社会教育に関する事業を行うことを主たる目的とするものをいう」と規定している。このような「社会教育団体の」を行う「社会教育に関する事業」が憲法第89条にいう「教育の事業」に該当するのかが問

われなければならないのである。

憲法第89条にいう「教育の事業」については、「人を教える行為が介在していても、単に人の知識を豊富にしたり、その関心をたかめたりすることを目的とするだけの事業であって、教育される者について、その精神的又は肉体的な育成を図るべき目標があって計画的にその達成を図るものでないものは、教育の事業には該当しないものと解される」（昭和32年2月22日法制局第一発第8号、文部省社会教育局長あて法制局第一部長回答）とされている。

「教育の事業」をこのように限定的に解釈すると、主体性・自主性を尊重する生涯学習については、宗教上の組織・団体以外の「公の支配」に属さないものが生涯学習を行っている場合、その事業に対する国・地方公共団体の財政による補助は憲法第89条の禁止するところではないと解される。

しかし、一方、「生涯学習体系への移行」を積極的に推進していく場合、「教育の意味」、したがって「教育の事業」を自由な学習に重点をおいて広く解釈することが必要になる。このような解釈をすれば、「公の支配」に属さないものが行う生涯学習事業という「教育の事業」への財政支出は禁止されるのである。このような財政支出の禁止は「学習の権利」保障の視点とは相入れないものとなる。

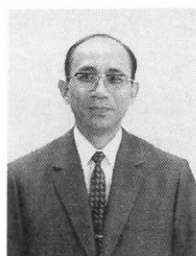
以上のように、「生涯学習体系への移行」という今日的課題は、財政問題を契機として憲法第89条の解釈についての再検討の必要性を随伴しているのである。

この場合、例えば生涯学習事業をたんに「教育の事業」としてのみ位置付けるのではなく、フォール・レポート（1972）の“Learning to be”というタイトルが示すように、「生存のための条件としての学習」事業として再認識する

ことが必要と思われる。このような認識が可能であるとすれば、生涯学習事業への財政支出は「生存のための条件」として把握され、憲法第89条の新しい解釈をもたらすであろう。

◇ おわりに

以上、「生涯学習社会への移行」のための教育行政の役割について、その〈基本的〉な考え方を述べてきた。〈具体的〉な実践については、文部省「教育委員会活性化事例集」（3冊、平成5～6年）を参照願いたい。



教育行政は生涯学習の展開における 各分野の連携をどのように推進するか

帝京大学教授 林部 一二

生涯学習の理念を構成する原理として二つの点が掲げられてきた。一つは継続の原理であり、もう一つは統合の原理である。前者は人間一人ひとりの発達に即する垂直的なものであるから、その年齢に応じて対応するものである。現実的には、教育制度的な原理によって構成されるから、その考え方も手法も比較的容易に理解される。

しかし、問題は後者の統合の原理である。生涯学習が国民生活のあらゆる機会と場を利用して展開されるべきであるといわれるが、その機会と場をどのように利用するかという社会の水平的な場面における構成の問題である。そして、現在、その考え方と手法については理論的にも方法論的にもほとんど体系が完成していない。生涯学習は、今や理論の段階は過ぎて具体的活動の段階に入ったといわれるが、統合の理論も方法もいまだしっかりと構築されているわけではない。

生涯学習の展開にあたっては、学習の機会と場の活用がなされなければならない。その活用の具体的な問題がこの統合であり、それは連携の問題であるといつてよいであろう。この小論はその現状と問題点について述べたいと思う。

1 現段階における各分野の連携の現状

(1) 連携についての行政上の法的根拠

まず、生涯学習の振興のための施策の推進体

制等の整備に関する法律（平成2年法律第71号）がある。この法律は、その目的（第1条）に明記されているように推進体制の整備、生涯学習にかかわる機会の総合的な提供の促進を主たる目的としている。従って、本論における各分野の連携の推進についての行政の役割を規定しようとするものであることは明らかである。しかし、具体的には文部省と通商産業省との関係、都道府県とこの両者との関係を明らかにしようという意図であり、教育行政の範疇内の連携あるいは通産省以外の他省の生涯学習関連行政との連携については、必ずしも明確に規定されていない。この点については、平成2年9月28日付、文生第180号、文部事務次官通達「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律等について」において、現段階における主な事項についての説明がなされているに過ぎない。

次に、連携について直接に規定している条文をもつ法律は二つある。一つは社会教育法（昭和24年法律第207号）第6章であるが、これは学校施設の社会教育への利用である。特に、第44条第1項においては、「学校の管理機関は、学校教育上支障がないと認める限り、その管理する学校の施設を社会教育のための利用に供するように努めなければならない」と規定し、学校と社会教育との連携を積極的に推進しようとしている。ここで、学校の管理機関とは同条第

2項において、国立学校は文部大臣、公立学校は地方公共団体の長、大学以外の公立学校は教育委員会であると明記している。また、学校教育法（昭和22年法律第26号）においては、前記の社会教育法の規定に符合するように、その第85条において、「学校教育上支障のない限り、学校には社会教育に関する施設を付置し、または学校の施設を社会教育、その他公共のために利用させることができる」としている。この規定の仕方は社会教育法の規定の仕方に比べて若干消極的であるが、しかし、学校教育と社会教育との連携の重要性の指摘においては共通の基盤の上にあるとみるべきであろう。

(2) 中央における連携の現状

昭和59年8月に規定された「臨時教育審議会設置法」に基づく臨時教育審議会（臨教審）は、現在および将来におけるわが国の教育改革の問題を審議し、昭和62年8月、第4次答申（最終答申）を内閣総理大臣に提出してその任務を終了した。この4次にわたる答申は現段階における日本の教育改革ないし教育建設の指標としての役割を果たしていることは疑いない。

例えば、昭和62年10月6日の閣議決定「教育改革に関する当面の具体化方策について——教育改革推進大綱——」は、当面の方策と断わりながらも、教育改革の政府全体の総合的指導を示すものとみていいと思う。そして、これは政府全体の施策のメルクマールであるから、各省庁がそれぞれの責任をもつものであり、それぞれの事柄について連携をとって行われなければならない。特に、生涯学習体系への移行については、生涯学習の振興が最も大きな教育行政の役割とされるのであるから、教育行政が中核となってこの教育改革の大事業を推進しなければならない。そのため、文部省は平成2年1月30日付、中央教育審議会答申「生涯学習の基盤整

備について」、平成3年4月19日付の同審議会答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」および平成4年7月29日付、生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」を基底として各種の施策を計画し、かつ実施してきた。生涯学習社会実現に向けての施策は、各省庁、地方公共団体、民間諸組織および国民一人ひとりとの連携と協力が必要であるため、教育行政のリーダーシップが必要なことはいうまでもない。その法的根拠の一つが前記「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律（生涯学習振興法）」であった。

なお、今日の生涯学習行政には、いわゆる教育活動や学習活動に関する事柄ばかりではなく、学習塾経営のような教育産業、福祉教育、企業内教育、各種ボランティア活動など教育にかかわる周辺の諸活動が含まれていることに注意すべきであろう。例えば、生涯学習振興法の第5条から第9条までの規定は、地域生涯学習振興基本構想に関するものであるが、この諸規定は文部省と通産省との共管となっているものであって、いわゆる学習塾に関する問題である。これによっても、生涯教育行政は縦割式の従来の行政に横割式を加味した総合行政として把握されなければならないのである。

(3) 地方における連携の現状

平成5年4月に刊行された、「生涯学習の構想と実践——生涯学習宣言市町村の活動事例集——」は、国立教育会館社会教育研修所編集の調査報告書として公にされたものである。この調査は平成4年10月23日現在の時点でのものであるから若干の古さを感じるが、地方、特に生涯学習最先端の市町村の総合的な生涯学習への取り組みの現状を概観できる好資料である。

本報告書の内容は、生涯学習に対して市町村

の各部門が一体となって取り組む状態を「生涯学習のまち」の宣言、宣言までの歩み、基本構想、基本方針、組織・推進体制等にわたって整理されている。これによって知られることは、一つの市町村における「生涯学習のまち（村）の宣言」は、生涯学習に対する地域住民の関心と熱意を示すものであり、それは教育の分野だけの視点から推進しようとしても一定の限界があるということである。各行政の分野ないし民間の企業や団体との協力が必要となるのである。また、教育の分野においても、学校、地域社会、家庭、国と地方の行政段階等の間の協力が必要となる。本調査によると、平成4年10月23日現在で「生涯学習のまち」の宣言を行った市町村は、全国で51におよんでいる。

宣言の名称は、「生涯学習の村（町・市）宣言」「学習都市宣言」「いきいき学びの町宣言」「生涯教育推進の村宣言」「生涯学習町村誓いのことば」等それぞれに工夫された表現がなされている。宣言方法は議会宣言が最も多く、次いで振興大会等の大会宣言等となっている。宣言は、ただ宣言すればよいというものではない。いかにして、その宣言に値する学習活動が当該市町村民によって実践されているかということが最も重要な問題である。この点については、国も地方もまた地域住民一人ひとりの点検、自己評価ないしはプロモートする活動が必要である。

「宣言」は一つの形式的なものであるが、この宣言に至るまでの各方面の協力と論議を経て日の目をみるものであるから、その過程が評価されなければならない。そして、その宣言にかかわる実践についての反省が必要になってくる。そこに、さらに新しい協力関係が発見されることになる。

なお、この生涯学習宣言市町村の調査による実態に問題点がないわけではない。例えば、生

涯学習宣言であるから、講座中心の学習の枠の中でしか学習というはたらきを考えないという傾向が余りにも強いということである。臨教審以降のわが国の生涯学習観は、もっと広い視野の中で考えようとするのである。今まで企業内教育の中の問題であるとされてきた研究、調査、研修、学習を当該地方公共団体全体の学習活動の中に位置づけるとか、幼稚園児から大学生までの継続的な能力開発の学習と実験を生涯学習研究プログラムの中に入れていくとか、年齢段階に応じたボランティア活動の実践と理念とをその地域性に依拠して学習計画の中に位置づけるとか、というように学習概念を拡大するような広い構想が必要である。

また、もう一つ最も気になった生涯学習宣言都市の活動の中身として、学校との協力による学習の具体的なプログラムがほとんど見あたらないことである。活動のほとんどが社会教育の講座方式によっているとさえいえるようである。今日ほど学校との関係を生涯学習の中で考えなければならない時はないと思われる。学校週五日制、いじめ、危機管理等それを宣言の実行の中身として位置づけていかなければならないと思う。このことについては後で触れたい。

2 現下生涯教育の展開における連携を必要とする緊急事項

(1) 生涯学習の理念の共通理解

これからの社会を生涯学習社会として建設し、その体系ないし体制を整えるということが、これからの日本の教育の指標である。それは、従来のような縦割行政の教育行政（教育、学術、文化にかかわる文部行政）の責任と権限の下において成功するとは考えられない。この考え方は現代社会においては理想的には、その理解は困難ではないが、実際には横割行政の中でなさ

れてきた行政感覚ないし行政慣習および法体系の下では実現困難な事柄が多いことは誰もが承知しているところである。この伝統は、行政の専門性と責任性からみれば決して誤りではないが、社会の変化はそれをはるかに越して、総合化の方向に進んでいる。それがこの生涯学習社会の体系化という現実である。

これに対して、何よりも重要なことは独り教育行政の関係分野の総合化の問題ばかりではなく、関係行政領域、さらには社会の民間機関および団体等の連絡提携の必要性であるというべきであろう。

生涯学習の理念およびその実現への方法論を共通に理解する手法は、話し合い、研究協議、プロジェクトの実施、評価の機会をどのようにしてもつか、また、それに対し熱心に学習されたかという努力以外には道はない。学校週五日制の趣旨の徹底、学校でのいじめの根絶という問題にしても学校と家庭と社会が協力してそれぞれの役割を定め、協力を惜しまない手法以外にはよい手はないのである。そのリーダーシップを取るのが教育行政、特にその実務的責任者である教育委員会の教育長であるといわなければならない。

(2) 学校が他の分野の協力を得るべき問題

現下の状況に照らして最も緊急を要すると思われる問題は次の三つである。

① 学校週五日制の実施

学校週五日制は二つの目標を目指している。一つは教育的見地から、現在の学校教育だけでは児童生徒たちの教育的発達には限界がある。ことに、自然体験と社会体験を十分に与えるには、学校教育だけでは限界があるということである。もう一つは現代社会が次第に週五日制となりつつある中で、教育も一つの社会現象としてそれに順応していかなければならない。それ

には、子どもたちもそのような社会的制度の中で自らを生かすことが必要であるということである。

これらの要請は学校にだけ、あるいは社会や家庭にだけ責任を負わせてその目的を達することのできるものではない。教育行政が一つの火つけ役とならなければならない。ことにわが国の現状からすれば行政の出方が一つの刺激剤となることは事実である。例えば、障害児の問題、積極的な相互・共同利用のできる学校施設または社会教育施設、その他の各種社会資本の複合等の問題は教育行政の各関係者へのよびかけが必要であると思われる。

② いじめの問題

現下のわが国の初等中等教育はいじめの問題を頂点とした危機の中にある。臨教審の第2次答申の審議の際に問題とされたが、教育行政の中であまり本腰を入れた対策はみられなかった。それが、ここ2年程の間に多発する中学生等の自殺の実態によって騒然としてきた感がある。ことに、文部省の「いじめ対策緊急会議」の報告を機に学校も社会も家庭も、これはなんとかしなければならないという雰囲気になってきたように思われる。つまり、行政が一つの起爆剤となったともいえよう。

いじめは日本の問題だけではないし、また最近に至って突如として起こった問題でもない。例えば、イギリスにおいても先年いじめの問題が起こっている。その時のイギリス教育省は大々的なキャンペーンを組んだ。わが国の場合、一片の通達行政だけでよいのか、ということも一部においてはいわれる。しかし、日本流の教育行政としては今回の文部省の措置は迅速であり、誠意がこもっていたと思う。教育行政として、国の段階から市町村、学校、社会の段階において何をなすべきかを率直に訴えているから

である。

いじめの問題を機として、学校・地域・家庭の三者協議会を常設してはどうか、との意見もみられる。この三者の一体となった研究、提言、交流の事実上の組織を設けることは効果的であると思う。しかし、その場合この組織のコーディネーターとしての教育行政の積極性が必要であることはいうまでもない。

③ 自然教室等の体験学習

学校の発意における児童・生徒の自然教室等における体験学習が要請される。体験学習には二つの流れがある。一つは自然体験であり、もう一つは文化体験である。文化体験は自然に対して人手の加えられたものという意味で社会体験といってよいであろう。

自然体験は、子どもの周囲から次第に自然がなくなっていくことの教育的影響を考えると極めて重要なものである。この自然教室の推進事業として現在、文部省の補助事業がある。公私立の小・中学校対象である。なお、これに類似のものとして、ふるさと交流学習促進事業、勤労生産学習研究推進事業、高校勤労体験学習総合推進事業がある。しかし、問題はその指導者である。指導資質の向上と指導者数の増加の問題であるが、教員養成大学における学生の指導補助員としての派遣は有効である。ただ、その情報を心ある学生に伝えるための教育行政機関のネットワーク活動が望まれるところである。

3 社会教育および家庭教育において積極的に取り組むべき問題

(1) 地域生涯学習振興基本構想

都道府県は、その管内の特定された市町村とその周辺地域における生涯学習を振興するための基本構想を作成し、文部大臣および通産大臣の承認を申請することができることになってい

る。これは、生涯教育振興法第5条から第9条までの5か条に定められている。そのメリットは、当該地域の生涯学習振興の全体的構想の下に生涯学習を推進しようとするものであり、税制上の優遇や国の補助金を受けられることである。

この地域生涯学習基本構想は、振興法制定施行から既に4年半を経過しているが、バブル経済崩壊後の不況の中で、民間にとってはあまり魅力あるものではないと考えられ、その策定が全国的に足踏み状態であった。しかし、広島県教委では、この基本構想の策定作業に取りかかり、平成8年以降に文部大臣および通産大臣に承認を得たいとしている。

この基本構想は、当然に教育の各分野はもちろん、その他の関連行政分野および機関、施設、団体、有識者等の参加を得た作成会議を持ち、衆知を集めることが必要となろう。その作成過程をしっかりと歩むことによって、地域の生涯学習への取り組みを確かなものにするができる訳であるから、各分野の協力体制や連携組織の構築が可能となる。なお、現在この地域基本構想の作成の動きがないことから、文部省・通産省の承認基準が作成されていない状況である。

(2) ボランティア活動の推進

わが国における伝統的な社会教育の概念の中には、いわゆるボランティア活動は積極的に位置づけられていなかった。ボランティアといえば、社会奉仕や慈善活動の領域、特に福祉行政の領域に属するものとされていたのである。しかし、ボランティアの活動範囲は福祉や社会事業の分野ばかりではなく、「学習ボランティア」という言葉が使用されるように、その概念は拡大してきている。ボランティアの活動領域は現代社会の変化とともに広げられることは当然のことである。

生涯学習についてのボランティアは、自分の意志によって学ぶという目的で自主的に社会および社会の人々のために奉仕するという、さらにその奉仕に対する報酬は望まないという精神の下に成立すると思う。そこに自発的な意志が確立していれば、活動には学習が伴い、また学習の後にはそれにかかわる活動が随伴することが多いから、学習ボランティアは存在するのである。PTA その他の社会教育関係団体の活動の中に日本人には苦手とされてきたボランティア精神を一つの支柱とすることができれば、さまざまな児童・生徒に対する有効な活動ができるのではないかと思う。いじめや非行に対するPTAの活動の場は、大きく拡大していくであろう。

4 教育行政のリーダーシップが望まれる問題

(1) 学校の教職員と社会教育指導者との相互研究・研修場の設定

「学社連携」という言葉が出現してから既に久しい。学校教育と社会教育の両方の関係者とも、心ある人々によってその目的を達していることは否定できない。しかし、現在の社会の縦割志向からの故に本当によく連携がとられている場合はまだまだ少ない。例えば、教育委員会の指導主事と社会教育主事、学校の校長と社会教育施設の長などの関係者間の交流関係は案外少ない。それぞれに責任のある仕事を持っていて多忙であるからであるといえ、その通りであるが、それでは学社連携は思うように進まないのである。

そこに一つの起爆剤としての教育行政、特に教育長による場や機会の設定への提言、呼びかけ、指導が必要であるように思う。そして、その場合における交流、意見交換の活動を継続していくことが必要であろう。

(2) 情報の収集と活用

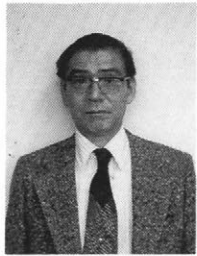
いじめ、不登校、非行などをはじめ、五日制等の学校経営、各教科等の授業に関する情報は多く求められている。現代社会においては確かに情報は過多である。しかし、本当に必要とする情報はどこにあるのか、どのようにして入手できるのか問題は多い。このコンピュータ時代にそのような我々の希望がかなえられないはずはない。

例えば、いじめについての情報が欲しい時、どこから入手すべきか。平成7年度から国立教育会館の業務としてそれを処理するため、教育総合情報センターの設置準備を始めるという。その中で特に、いじめ問題の対応のため、「いじめ問題情報・対策センター」を緊急に設置するという。その成功を心から切望するものである。そのために、データベースの構築、ネットワークの拡充と安価に活用できるシステムの利用など事業の実現に当たることとなっている。

(3) 教育公共施設における危機管理

今回の阪神・淡路大地震において、学校や公民館の施設が被災者の救護・生活施設となった。まさしく開かれた学校、開かれた公民館の実例である。このような危機において学校や施設は何をどのようにすべきか教育行政の重要な課題である。

ところで、教育公共施設に、これに類する構想がなかった訳ではない。例えばインテリジェント・スクール、文化発信基地としての施設や機関の構想である。しかし、社会の危機的な場面における公共施設の役割と具体的な措置が要望されるところである。



現代日本の教育病理の治療に対し 教育行政の対応はどうあるべきか

武庫川女子大学教授 新堀 通也

◇ 二つの大事件

最近日本の教育界、いやさらに一般社会で最大の関心、憂慮、話題を呼んだのは、平成6年11月末、愛知県西尾市の中学校で起きたいじめ自殺事件である。これを契機に、人々は現代の教育がかかえる本質的な危機を否応なしに認識させられ、いじめは広範な論議を引き起こした。

しかしその数ヵ月後、教育に直接関係しないものの、社会全体を根底からゆるがす大事件が起きた。いうまでもなく平成7年1月の阪神大震災である。阪神という地域が日本、いや世界に占める地位、被害と影響の大きさを考えただけでも、その復興の急務と困難が理解できる。したがって教育問題、せいぜい社会問題たるとどまるいじめとちがって、阪神大震災では教育より先に解決し、論議すべき問題が山積み続出するため、教育は数多くの問題のうちの一つと考えられやすい。

だが大震災が与えた教育への影響、また行政が取り組むべき教育上の課題は測り知れない。教育病理という観点からいえば、いじめはその典型だが、大震災は被災した学校や家庭や子どもに数多くの深刻な悪条件をもたらし、それが学力低下、不適応、進学困難などの教育病理を生み出す可能性がある。

しかもいじめが全国どこでも発生し得るように、大震災の影響も全国すべての地域に及ぶ。またどんな子どももいついじめにあうか分から

ないように、全国どの地域、どの学校も大災害に襲われるか分からない。どちらも対岸の火災視することは許されない。まさかと思われるいじめ自殺事件が不意に起きるように、まさかと思われる大地震が不意に起きる。そうした危機への事前の備え、また危機が起きた場合の対応、つまり危機管理の能力と体制が必要不可欠であることを、この二つの出来事は示したのである。

こうした意味で、一見、無関係と思われるこの二つの出来事を手がかりにしながら、教育病理と教育行政の対応とを論じたい。

◇ いじめの変質

いじめが問題になり始めたのは、今から10年ほど前である。昭和60年、臨教審はいじめに関して異例の会長談話を発表した。その後、東京都中野区中野富士見中の生徒、鹿川君が、「このままじゃ生き地獄」と遺書を残して自殺（昭和61年）、山形県新庄市明倫中の体育館でマット巻きによる死亡（平成4年）などの事件が起き、大きな衝撃を与えたが、平成6年には冒頭で述べたように西尾市東部中で大河内清輝君が加害者の名前やいじめの実態を詳細に記した遺書を残して自殺、改めて問題の深刻さを印象づけた。教育界やマスコミはもとより、閣議や国会でもいじめが取り上げられ、文部省の「いじめ対策緊急会議」は、すべての学校でいじめの「総点検」を行うよう、アピールを発表した。

こうした流れの中に位置づけてみると、最近のいじめ、いじめ論、いじめへの反応などには多くの特徴が見て取れる。次の12に整理したい。

① いじめの見直し

その第1はいじめの非例外視である。いじめを特異で例外的な行為とし、いじめっ子やいじめられっ子は「問題」をもつ少数の子どもだとするのではなく、いじめはどんな学校や学級でも起こる、ないしは起こり得る日常的な現象であり、どんな子どももいじめっ子やいじめられっ子になる可能性をもっているという認識が広く定着した。それは登校拒否への傾向は広く存在しているという認識が広まるにつれて、登校拒否に代えて不登校という語が用いられるようになったのと同様だ。そのためいじめの多発、日常化が認識され憂慮されるようになる。

実際、いじめの定義や判定基準は不登校よりはるかにあいまいである。ふざげ、冗談、いたずら、ごっこ、あだ名、冷やかす、もちものかくし、落書き、仲間はずし、いじわる、けんかなどは、子どもの世界で（いや大人の世界でさえ）、昔から広く行われてきたが、これらの行為といじめとの境界線ははっきりしない。その多くはいじめの一種と考えられるが、逆にそれらの行為の担い手も受け手も、また周囲の人々も、そのすべてをいじめとは意識、判定してはいない。受け手はいじめられたと思って、いじめっ子はふざけただけだと考えたり弁明したりする。

いじめがエスカレートして、金品強奪、恐喝、暴行、傷害、致死、自殺など誰の目にもいじめと判定される結果を生めば、もはやふざげといふ逃れはできないが、いじめを非例外的行為とし、いじめを軽度初期の間に発見し防止すべきだという見方からすれば、いじめの範囲ははるかに拡大されざるをえない。

いじめをこのように非例外視し、日常、広範に起こっている現象と見るとき、いじめに関する従来の統計は実態からかけ離れているという批判や印象が生まれる。文部省は昭和60年以来、毎年、各都道府県を通し、公立の小中高校すべてにおける問題行動を調査しているが、それによるといじめ発生率（いじめ発生校の割合）は昭和60年度の55.6%をピークに、翌年は31.0%、その後平成元年度までの3年間は20%強、さらに平成2年度以後は18%台と下がり続けている。しかし恐らくいじめを非例外視し、いかなる軽微ないじめも見逃してはならぬという見解が公認されれば、発生率は大幅に上昇するであろう。

② 悪質化

最近のいじめの特徴としては、その悪質化が指摘できる。「無邪気」な「未成年者」とは思われぬような刑法犯的で凶悪な成人型犯罪に近いいじめが増えている。成人の間では暴力、銃、麻薬、カネ、セックス、ギャンブルにまつわる恐喝、傷害、殺人などの犯罪が多発しているが、その意味で現代のいじめは成人社会の反映だといつてよい。

しかし学校は重大な結果が生まれるまでは、警察力の及ばぬ「聖域」であり、生徒は未成年者として保護されている。タテマエからいっても制度的にも、義務教育段階の学校はどんないじめっ子にも退校を命じるわけにいかず、どんないじめられっ子も退学や転校ができない。

③ 陰湿化

悪質化の一環でもあるが、最近のいじめは派手、陽性、一過性ではなく、陰険、陰湿である。ケンカでは相手が降参すればそれ以上深追いしないという暗黙のルールがあるが、いじめはエンドレスで、一旦狙いをつけた相手をネチネチと徹底的にいじめ抜く。オモテではなく、ウラやカゲで行われるので、それだけ見えにくい。

しかもいかなる兆候、サイン、シグナルも見逃さないよう「総点検」が行われると、いじめはますます見えないところで行われるようになる。

④ 巧妙化

これも悪質化や陰湿化に含めてもよいが、今日のいじめは外や大人からいじめと判定されないよう、各種のいいわけ、いい逃れができるよう、巧妙な工夫が施される。その意味では知能犯的完全犯罪に近い。

⑤ 集団化

ケンカが一人対一人、あるいは集団対集団で行われるのに対し、いじめはふつう集団対一人の形をとる。たった一人のいじめられっ子には初めから勝ち目はない。いじめる側は集団なので首謀者は特定されにくいし、群集心理が働くので罪の意識が欠けている。

⑥ 愉快犯化

いじめるのが面白い、楽しかったと述懐するいじめっ子が少なくない。悲鳴をあげて苦しむその姿を見ることに、無上の（無情の、といいかえてもよい）快感を覚えるこの嗜虐的なサディストには、精神医学の対象とされて然るべき者もいる。周囲の者も残酷なショーを見る観客のように、「もっとやれ」とはやし立てる野次馬になったり、自分には「カンケイない」と「見て見ぬふり」をきめ込む傍観者になったりする。

⑦ 同年齢化

かつてのいじめは新入生いじめ、下級生いじめのように異年齢間で行われるのがふつうだった。それは軍隊における新兵いじめ、家庭における嫁いびりの学校版ともいえるもので、一種の通過儀礼であった。しかし現代のいじめは同年齢、同級生間で行われることが多い。それだけにいじめられる側のプライドは大きく傷つく。

⑧ ぶりっ子いじめ

かつてのいじめは「弱い者いじめ」のコトバ通り、体が弱い、気が弱い、頭が悪い、人づき合いが下手などというように、何らかの点で弱さをもつ者がその標的となった。今も「弱い者いじめ」がいじめの主流をなしてはいるが、注目すべきは「ぶりっ子いじめ」が盛んになったという傾向である。

成績がよい者、教室で活躍する者、標準語を話す転入生、自分を堂々と主張する帰国子女など、「できる子」「よい子」が「ぶりっ子」「いいカッコし」、「目立ちたがり屋」としていじめられる。そこには出る杭を打つという日本の平等主義や、集団の「和」を優先する日本的集団主義が働いているし、オモテでの勝者、強者に対する劣等感や嫉妬をウラで解消しようとする深層心理が作用している。いじめを見かねて制止したり、いじめられっ子を助けようとする者も「ぶりっ子」として、かえっていじめの対象とされる。

⑨ 集中的発生

いじめは学校段階、地域などの別なく広範に起きているが、「死に至るいじめ」のような凶悪ないじめが発生するのは、主として中学校である。中学校は小学校同様、義務教育である上、通学区制なので退学も転校も困難である。中学校は高校と同様、教科担任制なので、教師個人と生徒との接触時間が限られている上、在学年限はわずか3年間であるため、生徒にとっては学校への適応、教師にとっては生徒理解が難しい。成長加速現象、心身のアンバランスが顕著で、高校入試の圧力が強く授業が難しくなる中学校で、深刻ないじめが集中的に起きるのも無理はない。

⑩ いじめかくし

いじめの非例外性が承認され、いじめの「総

点検」が行われるようになると、いじめはますます人目に付かぬよう、いじめと認定されないよう、カゲやウラで行われるようになることはすでに述べた。いじめっ子によるいじめかくし起きるのだ。

また、「総点検」の結果を各学校、各教師が報告するよう求められる場合、「いじめ多発校」や「いじめ多発学級」という不名誉なレッテルを貼られることを恐れて、どこもいじめをかくそうとするだろう。そうでなくても希望的観測から、いじめの存在から目をそむけようとするだろう。子どもが、「いじめではない」、「このクラスにはいじめっ子などいない」といえば、子どものいうことを信じよ、子どもの良い面だけを見よ、子どもはすべて性善だといってきた教師は、いじめの存在を認めるわけにいかない。

周囲の子どもも自分のクラスのメンツのため、あるいはいじめっ子からの仕返しを怖いため、いじめを素直に報告せず、いじめをかくそうとする。

いじめられっ子自身、親や教師に自分がいじめにあっているといおうとしない。それを告白することは、自らの弱さを認めることであり、自らのプライドを傷つける。親に心配をかけたくない、親が学校に訴えるといじめっ子の仕返しがあるかもしれないという気持ちから、黙ってがまんする。いじめっ子の子分、使い走り役、あるいは道化役やピエロ役を演じて、いじめっ子の歓心を買おうとすることもある。いじめられっ子がいじめっ子集団の一員と見なされるのはそのためだ。

⑪ 学校いじめ

一旦、自殺を引き起こすようないじめ事件が起きると、被害者の親や世間は、それまでいじめに気付かず、有効な手を打たなかった学校や教師に集中砲火を浴びせかける。それは学校い

じめ、教師いじめといってもよいほどだ。

そうでなくても、今日、学校は内外からの激しい非難、批判、攻撃、告発にさらされている。教師は子どもからも対教師暴力、授業妨害、器物破壊など目に見える形で「いじめ」られているし、いじめへの対策自体に苦しめられている。

こうした学校いじめ、教師いじめの爆発を恐れて、学校や教師は事なかれ主義、「見て見ぬふり」を奉じ、萎縮、遠慮して一種の「いじけ」に陥るようになる。いじめられっ子だけでなく、学校や教師にもいじめは「いじけ」をもたらす。

⑫ シンドローム

いじめはいじめられっ子の心身に深い傷を与えるが、同時に、いやそれ以上にいじめっ子自身、歪んだ性格、望ましからぬ行動、矯正させるべき問題をもっているのだから、教育上の病人である。

いじめの深刻化と広範化によって、いじめは現代最も注目される教育病理の代表だが、もちろんいじめだけが教育病理ではない。いじめの他に関心と憂慮的となっている教育病理には、暴力、非行、不登校、心身症、低学力、「落ちこぼれ」、不本意就学など、いろいろなものがある。そしてこれらの症状は決して個々バラバラのものではなく、互いに密接に関係し合っている。

例えばいじめがエスカレートすると暴力となる。いじめ自体非行の一種だし、いじめられっ子が盗みという非行を強制されることもある。いじめに耐えかねて不登校に陥るが、再登校するとそれがまたいじめのきっかけとなる。いじめっ子もいじめられっ子も就学が苦痛で不本意就学の状態にある。

このようにこれらの症状は症候群（シンドローム）として構造的に解されるべきである。し

たがって、その一つを追放すると、他の症状が出てくる。いたちごっこ、モグラたたきというコトバがあるが、それにも似ている。個々の教育病理はバラバラに起こるのではなく、相互に密接な関係のある症候群と解釈されるべきだということは、そこに構造的な背景があるということに他ならない。

そこで個々の病理症状を解消し治療する必要があるというまでもないが、そうした対症療法だけでなく、その構造的背景にメスを入れなければ、根本的な予防は期待できない。筆者は教育病理を教育的病理と病理的教育とに分類している。教育的病理とは個々の病理症状を指すのに対し、病理的教育とは教育自体が病理的である状態を意味する。病理的教育のもとでは教育的病理の発生は半ば不可避であるから、教育の構造改革、教育の健全化こそが必要だと考えるのである。そのためには教育関係者の意識改革はもちろんだが、構造改革である以上、教育行政の役割が極めて大きい。

◇ 阪神大震災と「開かれた学校」

今最後に述べたことを痛感させたのは、予想外の時期、場所、規模で起きた阪神大震災である。それが社会全体（その一部としての教育界）に与えた影響や衝撃はもちろん、いじめ自殺事件の比ではない。本号のメインテーマである、「生涯学習社会」からいえば、震災の発生と同時に被災地の学校は文字通り地域住民に対して「開かれた学校」となった。学校自体が損壊した場合も多いが、それにしても学校は地域の唯一最大の避難所となった。校長以下全教員は（自ら被災した人も多い）、寝食を忘れて避難住民の世話、苦情処理、対外折衝に当たった。

生涯学習の原理から、また最近では学校週五日制への対応から、学校は校庭や施設の開放、

地域との連携協力を求められてきたが、今回ほど長期にわたり、今まで学校と無縁だった住民にまで、学校が地域に「開かれた」例はない。そこでは狭い、通念的な意味での「学習」は行われてはいないが、世代、年齢、職業などの差を越えて住民が被災という共通体験によって結ばれ、個人的あるいは集団的な問題の解決に取り組んでいる。教員は自然発生的に選ばれた住民のリーダーや、救援にかけつけたボランティアや、行政関係者と協力して「開かれた学校」の運営に当たった。

学校自体、一種の生涯学習社会となり、ここでは問題解決学習、集団学習、生活学習、勤労体験学習などの名で呼ばれる真剣な学習が実践された。それは「ゆたかな社会」「飽食の時代」に考えられていた生涯学習とはおよそかけ離れた学習である。生涯学習といえば、ともすればカネとヒマと健康にめぐまれた人々が教養を高め趣味を生かす学習、親睦やレクリエーションのための学習、職業的、専門的な知識や技術を向上させる学習と見なされてきた。

カネもモノも職場さえ一瞬にして失い、この場をどう切り抜けるか、これからどうするか、これからどうなるかが最大の関心、問題となった人々にとって、こうした通念的な生涯学習は全く無縁だが、それだけに切羽詰った真剣な学習課題が生まれる。避難所となった学校、被災した子どもを預かる教師、被災地区をかかえる教委などにとっても、突如として訪れ、それまでの知識や経験では処理しえない危機への対応は、切実真剣な学習課題である。

自ら被災した教師、避難所となった学校に勤務する教師自身、心身に大きな苦痛を受けている。被災した子どもはもとより、被災を免れた家庭の子どもも、震災のショックは大きい。学校での授業もままならない。いや直接の被災地

でないところの学校でも、被災地から転入した子どもを受け入れるが、この子どもたちは大きなストレスをかかえている。こうした深刻かつ未経験な問題への対応を誤るなら、それが病理的教育となって教育的病理を生み出す恐れが大きい。

被災地や被災校の復旧、復興には想像を越える時間とエネルギーが必要だし、それまでも子どもの教育をおろそかにするわけにはいかない。大きなショックを受けた子どもたちの教育を悪条件のもとで、学校はいかに実践するか。指導の仕方次第で、子どもに生きる勇気、助け合いの喜び、たくましさややさしさなどを育てる絶好の機会となるだろう。被災しなかった地域でも、この大災害から立ち直ることは今後の日本全体の課題であり目標となるから、学校でも身近なボランティア活動や防災教育の推進はもちろん、新しい国民教育的な課題が生まれるはずである。

今回の地震は学校が地域の防災拠点、住民の避難所として「開かれる」ことを立証した。しかし、今までこうした視点から学校の施設面、制度面を眺めることはまれだった。学校は特に都市部において数少ない広い空間をもち、多数の人々を収容し得る体育館や講堂や教室、大量の水を貯え得るプール、人々の生活を支える調理室、保健室、トイレなどを備えている。これらを非常の際、住民に開放するという観点から設計運営された学校はない。

教員もまた子どもの教育の専門家と考えられ、一般の地域住民を受け入れた際の準備訓練は全く受けていない。今後、被災地では新しい防災都市計画が策定実施されるが、その際学校は中核的な拠点たるの役割を与えられるべきである。被災しなかった地域でも、学校のこうした役割を再認識して、広いスペース、堅牢な建築など

を確保すべきである。

これらはすべて教育行政をも含む行政の責任だが、従来タテワリ行政がこの責任の実現を阻んできた。都市部の学校と農村部の学校とが「姉妹校縁組」を結び、日ごろ地域ぐるみで交流し、いざというとき相互に援助するとか、非被災地の学校が修学旅行に代えて被災地でのボランティア活動を推進するなどの試みも考えられてよい。

いじめなどの教育病理への対応策としても、学校カウンセラーの設置、一般教員へのカウンセリングの研修なども教育行政の課題となるが、震災のため大きなストレスや不適応に陥る子どもも激増するから、学校のカウンセリング機能はますます拡充されなくてはならない。また被災地の学校の教師は非被災地の教師とは比較にならないほど厳しい生活を送っている。彼らに対する特別手当や転勤、避難所となった学校への教員増なども検討すべきであろう。

生涯学習主張の最大の理由は現代社会の急激な変化である。社会の変動、文化の陳腐化が急激であれば、人は生涯たえず学習を継続しなくてはならないからだ。今回の大震災は50年前の敗戦と並ぶほどの激変である。

いじめ自殺事件にせよ阪神大震災にせよ、全く突然に起きる。心の準備も対応の体制も出来ていなかったため、人々は茫然自失してしまう。危機管理の能力と体制が欠けていたといってよい。いじめという教育にとって直接の病理、大地震がもたらすであろう各種の病理への対応は、危機管理の能力と体制が出来ていなければ失敗に終わる。この能力と体制をもつことは、教師にとっても学校にとっても行政にとっても緊急な要請である。



生涯学習社会の構築への取り組みは具体化されているか

安田女子大学教授・生涯学習研究所長 池田 秀男

今日の教育改革と教育施策は「生涯学習社会」の構築という目標に焦点化されている。なぜ、学校教育の拡充や社会教育の振興でないのか。それは、そのような社会制度として確立・発展してきた教育専門分野の変革や充実だけでは対応できない、教育・学習を取り巻く新しい状況が出現しているからである。しかも、新しい状況のもとでは教育へのこれまでとは根本的に違うアプローチが求められているのである。その中心に位置しているのが、伝統的教育制度も含め、あらゆる教育・学習資源を生涯学習社会の構築に向けて、それらの位置づけと役割を見直し再編成することである。

これは今日の教育改革と教育施策を導く基本的考え方である。しかし、いうところの生涯学習社会とは具体的にはどんな社会であり、どんな価値の実現を目指す社会なのか、必ずしも明確に概念化されているわけではない。これでは生涯学習社会の構築に向けて、今どんな取り組みが具体化されているのか——この問題を取りあげる前提認識と検討の枠組みを欠くことになる。

この小論ではこのような問題意識のもとに、第1に経済社会の新しい発展段階としての生涯学習化社会への移行過程を素描する。これは、多くの人々が生涯にわたる学習を必要不可欠とする時代の到来に対応する社会の変質の過程であり、今日の生涯学習社会構築への取り組みの与えられた条件である。第2に、そのような社会

の発展段階を出発点として、今将来に向けて構築されることが期待されている「生涯学習社会」とはどんな社会なのか、そのビジョンと構築への視点を明らかにする。そして第3に、今日の政策課題としての生涯学習社会の構築に向けた具体的な施策の推進状況について要約する。

1 生涯学習化社会への移行

一昔前まで、義務教育終了後、教育や組織的な学習を継続する人はごく一部の人に限定されていた。生涯学習は特権であった。ところが、今日のように急激に変化する社会では、新しい事柄を継続的に学習することなしに生活することは考えられなくなってきた。その結果、社会の老若男女すべての人々が学習を行い、その学習を支援する事業が多くの組織にいきわたった社会が「学習化社会」と呼ばれているものである。その場合の学習は、生涯各時期の学習を意味しており、そのような生涯学習とその支援事業が社会全体にいきわたった社会は、わが国では特に「生涯学習化社会」と呼ばれている。

今日の社会は、このような意味における生涯学習化社会として特色づけられている。その具体的指標となるのは、成人や高齢者の学習参加率の増大とこれらの人々の学習を支援サービスする組織や機関の社会的浸透である。

これに対して生涯学習化社会に至る従来の社会は、産業社会と呼ばれる。産業社会は機械の

発明と生産手段としての導入によって発展し、社会の産業化の進展に対応する形で学校教育は組織化され発展してきた。そしてその複雑化や高度化は学校教育の拡大と延長による人材の育成と供給によって支えられてきた。この過程で学校教育は産業社会の発展における戦略的に重要な地位を占めるようになり、そのことが学校教育の発展の大きな原動力となってきた。

その時代には、教育というと青少年期の学校教育が想定され、学校卒業後の教育は補足的ないし周辺の位置づけしか与えられなかった。これが学校教育システム中心の教育観の社会的源泉である。しかし、社会の主要な生産手段が機械技術から知的技術に移行し、これと技術革新や産業構造の加速的な変化が結びついて、職業人としての生き残りにかかわる回帰的教育訓練や生涯学習が必要不可欠となってきた⁽¹⁾。このような時代になると、人生初期に教育を集中的に配置する旧来の学校教育中心の教育観は機能しなくなり、学校卒業後も引き続き新しい知識や技術を習得するために生涯にわたって学習を継続する生涯学習観へと変革を迫られ、人生初期の学校教育は重要だが生涯学習体系の一部分としての位置づけと役割を与えられるようになる。

このような産業社会のインテリジェント化は、生涯学習への教育観の転換を必然化しただけでなく、その果実として生産性の向上や生活の利便性を向上させ、結果として社会の成熟化、すなわち所得水準の向上、自由時間の増大、学歴構成の高度化、人口の高齢化、人々の価値観の経済や仕事優先から文化や生活優先への転換をもたらした。これらの変化は、それまでの生産能力の向上や所得の増大と地位上昇のための学習ニーズから人々を解放し、人生や生活の充実・向上への学習需要を増大し「生活の質」を充実するための新たな生涯学習を可能とする土壌

の形成に大きく貢献した⁽²⁾。この点では、スミス (Smith, D) が指摘したように学習化社会への移行は、かつての「権力、富、地位あるいは名声という古いパッション (情熱) から解放された充実した人生のビジョン」を創出するものであった⁽³⁾。

この文脈で生涯学習は生きがいづくりの学習だといわれることがあるが、それはこれまでの学習の道具的・生産的役割志向から自己表出的役割志向への学習目的の再方向づけに力点を置いた生涯学習観の一表現とみることができる。

このようにして、経済社会の発展と知的技術の躍進は一方で人々の生涯学習を必然化し、他方でその可能性と生涯学習の新しい地平を切り開く役割を果たしてきたのである。しかし今日では、さらに日本社会の成熟化に伴う情熱や活力の喪失への対応が識者の間で論議されたり、次の世代に引き継いでいける知的でダイナミックな経済社会を構築するための基礎的研究の充実と「知的資産の創造」が国の政策課題とされている。

このような最近における状況の変化や政策課題の移行を考慮に入れるなら、わが国の社会は今後「高度学習化社会」への発展の展望のもとに、生涯学習社会の構築について研究を深めることが必要のように思われる。

2 生涯学習社会の将来ビジョン

社会の新しい発展段階として、一方ですべての人々が生涯学習を維持する必要がある、他方でそれを実現する土壌も形成されてきつつある。しかし、生涯学習はそんなに容易ではない。与えられた学習機会が自己の人間としての完成にとってどんな意味や価値をもち、自己の生きるに値する資質能力の開発のための学習主題は何であり、またその学習を推進するための最適の

手段・方法はどのようにして発見されるのか。これらの問題への支援以前に現実には、生涯学習を最も必要とする人々が学習を維持し難い状況におかれていたり、最も必要な学習課題に関する学習機会が身近に利用できなかつたりということがある。さらに、学習してもその成果が適切に評価されず、それを生かす場が開かれていないなどということもある。

これらのことを考えると、人々の生涯学習を望ましい形で推進するためには、これらに関する学習への総合的支援体制と推進基盤を社会全体として整備することが必要となる。これは、社会の新しい発展段階に対応するための政策課題である。

この関連で必要なのは、新しい社会の発展段階としての生涯学習化社会を与件としながら、その社会から要請される生涯学習推進への体制と基盤整備の計画を視覚化し、その実現への手順を明らかにすることである。もしそのことに失敗すれば、社会から教育部門に委託された教育責任を教育機関は果たすことができないことを意味し、社会の機能不全をもたらすことに通じるものと考えられる。その意味で、ここでいう生涯学習社会の構築ビジョンづくりは、現代社会から今日の教育・学習に求められる最重要の政策課題だといってよい。

そのガイドラインとして、国の生涯学習審議会は「生涯のいつでも、自由に学習機会を選択して学ぶことができ、その成果が社会において適切に評価されるような生涯学習社会」像を提示している⁽⁴⁾。このような生涯学習社会を構築していくために、伝統的な学校教育や社会教育は再編成を求められ、大学は生涯学習機関として一大改革を迫られている。これらの専門的教育機関は生涯学習社会の重要な構成要素であるが、全生涯にわたる学習の発展と全生活領域にお

る学習の広がりを見ると、そのような学習をどこに住んでいても最適の学習資源を利用しながら実施できるように整備するためには、専門的教育機関が提供する学習プログラムだけでは不十分である。幸いなことに、今日の社会ではその学習化により、教育事業の教育専門機関による独占の時代は終わり、逆に社会のあらゆる組織がその活動の統合部分として教育事業を内部化しており、学習資源は広く社会全体に拡散・配置されている。

このような状況を与件として、いつでも、どこでも、すべての人々が自己の学習に最適の学習資源を選択して効果的な学習を行うことができ、その成果が適切に評価され、活用されるような社会を築いていくために必要な作業手順は、地域における学習資源の調査により、学習資源の一覧表を作成した上でそれらのネットワーク化による生涯学習の総合的支援体系をコミュニティ単位に構築していくことである。これには地域で供給され、利用可能な学習プログラムや学習機会はもちろん、学習施設や指導者人材の所在や関係情報サービスなどが含まれる。

このような生涯学習資源システムづくりのことをノールズ (Knowles, M.) は、「学習コミュニティづくり」と呼んでいる⁽⁵⁾。その際の生涯学習資源システムは、一方で生涯学習は学習者の積極的自発的な探究の過程であり、学習者に主導権があり、学習ニーズや学習スタイルは高度の個別化を必要とするという認識を前提とし、他方で学習資源はどの環境にもいっぱい存在しており、学習支援システムづくりの第1の課題はそれらの資源を同一視して学習と資源との最適の結びつきを形成することだという認識に基づいて作成されている。しかし、学習課題への対応は、新規の学習資源の整備を必要とすることは当然である。その場合でも、学習コミュニ

ティづくりの発想としては、特定の学習ニーズを充足するためにそれぞれ特定の学習資源を整備、運営するという考え方よりも、地域社会にある関係諸資源の供給機関の間の連携・協力によって多元的開放的で、必要に応じて柔軟な対応を可能とする諸資源のシステム化を達成することに力点がおかれている。これは、各資源の整備と活用により各学習需要への自己完結型の対応方策と異なり、今日の社会全体の学習化を前提とするネットワーク型の対応方策の独自の特徴である。

この関連で、資源の連携によるコミュニティ・システムづくりは、資源の不必要な重複を縮小し、その分だけ限られた資源を有効活用することにより、学習サービスの範囲を拡大すると同時に資源間の整合性を高めることにより、学習支援機能の強化と充実に役立つという考え方に基礎づけられている。今日の社会の学習化は、このようなネットワーク型施策を可能とする現実的な基盤を生涯学習化社会への移行の過程で用意してきているのである。

このような生涯学習化社会への移行を前提とし、その上に将来の「生涯学習社会」のビジョンを構想するモデルにおいては、教室授業をモデルとする教師依存型の学習支援のイメージから脱却し、自立した学習者が自己の学習主題を見つけ、自己適合的な学習計画に基づいて、諸資源を自ら主体的に選択しながら自己管理的に学習を計画・実施するプロセスへの支援体系の確立が志向されているのが特徴である。

3 生涯学習社会の構築に向けた政策課題と具体的施策

いつでも、どこでも、すべての人々が学習の必要に応じて学習することを支援する資源を地域社会に総合的体系的に整備すること——これ

は、生涯学習社会構築への必要条件であるが、それだけでは必ずしもすべての人々の学習を成立・発展させることにはならない。というのは、学習は重要であっても生活の一部であり、学習だけでは人生・生活は成り立たないからである。このことは生涯にわたる学習の継続と発展を考える際に特に注意しておくべきことである。

この点で必要なのは、フォール報告書に明記されているように「すべての人々を生涯にわたって学習を維持できる位置におく」ことである⁽⁶⁾。このことは、一方では学習参加への阻害要因への対策、すなわち学習を阻害する主体的環境的制度的および情動的諸要因からどのようにして人々を解放するかということにかかわる。他方では、ライフステージによっては学習の位置づけを欠如していたこれまでのライフスタイルから脱皮し、生涯にわたって学習を生活の統合的要素として位置づけた生活様式へ、生活様式そのものをどのようにして再編成していくかということにかかわる。

前者の学習参加阻害要因への対策を組み込まない生涯学習社会構築計画は、これまでも存在せず、これへの対応は学習機会の拡充とか学習資源へのアクセスの確保やさらに自己教育力の育成などとして講じられている。しかし、この方面の対策も今後さらに改善・充実すべき課題を多く残している。他方で後者の生活様式に関しては、これまで個人的努力として学習を位置づけた生活設計づくりは考えられても、社会の再構築としての取り組みはほとんどなされてこなかったといってよい。その理由の一つは、この問題は狭義の教育施策の枠を超えた生活・労働・社会政策などの課題にかかわるものとして位置づけられ、生涯学習推進基盤の整備事業になじみ難いと考えられてきたことであろう。

しかし、教育・学習を青少年期に集中的に配

置し、成人期および高齢期におけるその位置づけを欠くライフプランのもとでは、生涯学習への取り組みを日常生活の中に確立し、学習と生活との統合を達成することはできない。このことに関連して最近の総理府が行っている世論調査の結果（『月刊世論調査』平成6年5月号）によると、成人は男女ともに、これまでのライフスタイルの見直しの必要性に賛意を表明する者がそうでない人々よりもはるかに多くなってきており、ライフプランの組み替えへの可能性は高まってきているとみられる。それと同時に、これまでの地縁や社縁中心の共同生活様式から、最近では「学縁」の発達も各地の学習活動との関連で報告されるようになってきており、生涯学習を媒介とする人々との出会いと連帯がかつての専門化分業化志向型の社会から、新たな共同化統合化志向型の社会への移行をもたらす可能性も注目されつつある。⁽⁸⁾

この関連で家族や地域や職域における学習共同体の形成への取り組みは、ライフプランの組み替えと並んで生涯学習社会構築の課題とされている。このことについて国の生涯学習審議会答申（平成4年7月）では、生涯学習社会を築いていく第1の視点として取り上げているのである。

さらに、生涯学習を日常生活の中に定着させるためには、学習資源の活用にかかわる交通体系や学習と生活や労働の両立を可能とする生活基盤の整備も必要であり、この方面でも対策が講じられつつある。

これらは生涯学習社会のいわば下部構造の構築にかかわるものであり、これらの基盤整備の上に地域住民の生涯学習ニーズの開発とその充足および学習成果の活用への機会の整備は位置づけられる。

このいわば生涯学習社会の上部構造は、次の

ような三つの要素から構成できる。一つは学習者としての地域住民であり、もう一つは地域の学習資源の供給機関であり、第3の要素は、これらの学習者と資源供給者の両方に目配りしながら個人や集団の学習を促進・援助する諸施策や諸事業を総合的に追求する公共団体ないし行政である。⁽⁹⁾

生涯学習ということになると、一方で幼少年期から高齢期に至るまでの生涯各時期の学習の促進やスムーズな接続関係、他方で家庭・学校・地域・職域および社会における各領域の学習経験の統合と有機的深化への支援体系の整備が期待される。これらの多面的かつ広範な学習への組織的な支援は多くの学習サービス供給機関の協力によって初めて確保されるものである。そのために、生涯学習関係機関の代表等で「生涯学習推進会議」などが設置され、この会議とその事務局を担当する生涯学習部局が一体となって、関係者の連絡調整と生涯学習推進構想や計画を策定し、その計画を生涯学習推進センターが実践に移す体制を整備している。このような体制は都道府県レベルではすでに数年前に全国的に確立されているが、市町村レベルでは整備の過程にある。

次に、具体的な生涯学習への活動レベルにおける支援システムの整備については、学習ニーズ・学習資源へのアクセス・学習機会の供給およびその成果の活用の機会の一体としての計画的な整備が推進されつつある。これらのうち学習ニーズについては、生涯的な人間の完成を目指して顕在化したニーズだけでなく潜在的ニーズの開拓も重要であり、最近では自己教育力の育成と並んで学習需要の喚起も生涯学習社会を築いていく政策課題として重要視されている。学習資源へのアクセスについては、学習資源が存在しながらも、それと学習者との適切な結び

つきが形成されないところがあり、両者の最適の結びつきを可能とするための情報提供や学習相談事業などが多くの地域で組織化されている。学習機会の供給に関しては、既存のプログラムだけでは一部分の学習ニーズにしか対応されず、学習者に魅力のあるプログラムの開発と学習の拡充深化を可能とする総合的な学習機会の体系の整備が政策課題となっている。⁽¹⁰⁾さらに近年関係者の関心を集めるようになってきたのが、学習成果の適切な評価の体系と成果活用⁽¹¹⁾の機会の組織的計画の拡充への取り組みである。これは、学習需要の喚起への機能を内在しており、ニーズ→アクセス→プロビジョン（供給）を学習展開のワン・サイクルだとすれば、これを次のサイクルに連結する役割も果たしている。それと同時に、この学習成果の社会への還元作用を通して生涯学習は、社会から学習システムに委託された社会的機能を果たすことが可能であり、この過程の最適化をはかることは生涯学習社会の構築と発展の重要な構成要素として位置づけられている。

〈注〉

- (1) 池田秀男「生涯学習社会の成長と方向」『家庭科学』Vo 1.60, No 3（特集21世紀の教育を考える(1)）日本女子社会教育会，1994，p.24-30
- (2) Ikeda, H., The Lifelong Learning for Quality of Life in Japan 安田女子大学院設置記念論文集，1995，p.25-33
- (3) Smith, D. K., The Learning Society, University of Wisconsin-Extension, 1985, p.18
- (4) 生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」平成4年7月29日
- (5) Knowles, M., Creating Lifelong Learning

Communities ノールズが1983年1月、ユネスコ教育研究所のために準備したワーキング・ペーパーで、その概要は岡田龍樹氏が「ユネスコ教育研究所『生涯学習コミュニティの創造』」として要旨を訳出・紹介している。日本生涯教育学会編『生涯学習事典』東京書籍，1990，p.571-575

- (6) Faure, E. (ed.), Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow, UNESCO, 1972, p.181
- (7) 例えば「学縁」「知の連携」日本経済新聞，1995年1月1日第4部，p.5参照
- (8) Apps, J. W., Higher Education in a Learning Society Meeting New Demands for Education and Training, Jossey-Bass Publishers, 1988, p.27-28
- (9) U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Lifelong Learning and Public Policy, U. S. Government Printing Office, 1978, p. 3-4を参照
- (10) 生涯学習審議会社会教育分科審議会施設部会「学習機会提供を中心とする広域的な学習サービス網の充実について——新たな連携協力システムの構築をめざして」平成6年9月
- (11) 国立教育研究所生涯学習研究部生涯学習体系研究室長田中雅文氏を研究代表者とする「地域における生涯学習の効果に関する理論的・実証的研究」（平成6～8年度）参照