

コミュニティ教育論・序説

山本冬彦

はじめに

1990年代の半ば頃から中教審を中心に、改めて地域の教育力の低下の克服が課題化されてきた。この目的を達成するために、地域社会の教育活動の活性化、地域社会の諸組織を新たに糾合して、その任に当たらせようという提案が盛んに行われ、地域教育協議会などの結成というかたちで政策化されている¹。ところが、筆者が以前に指摘しておいたように²この種の提案には決定的なアポリアが存在している。つまりそれは、地域の教育力が低下している現状の中では、積極的な参加者の減少などにより地域の諸組織の力量低下が当然起きているはずであり、そのような現状でいくら地域の諸組織の連携を深めてもこの問題の解決にはつながらないのではないかという点である。

むしろ問題の立て方はこうであろう。つまり、地域の教育力の回復のためには、現在起きているさまざまな問題（子育て支援や子どもの虐待などの問題も含めて）を分析しその原因を明らかにする一方で、現在の状況に適合した新しい地域社会の教育のための制度やシステム、インフラをどのように構築するのか、その方向性を指し示すことが急務とされるということなのである。

ここでいうコミュニティ教育とは、このような地域社会でのさまざまな教育の現状を把握し、それに対して新しい教育実践の活動やインフラの構築を展開・追及することをその主要課題とするものである。そして同時にコミュニティ教

育論は一つの教育原理であり、学校外での教育や地域社会での教育の意義や原則、学校教育との関連を原理的に明らかにすることをその使命とするものなのである。本稿ではこの課題に応えるために、序論的な問題提起と課題の整理を行っていききたい。

1 コミュニティとは何か(1)—コミュニティの形態

コミュニティ教育論を展開するに当たり、まず整理しておかなければならないことがある。それは表題に掲げた「コミュニティとは何か」という問題である。コミュニティとは旧来の村落共同体に代表される「地縁社会」もしくは近隣地域の総称としての地域社会という意味で使われることが多いが、これにはさまざまな議論がある。結論からいえば、コミュニティを定義するためには、二つの理論的な柱が必要で、その一つはコミュニティが人間の生活の根っこの部分を支え合う社会的関係であるということ、二つ目はその生活関係を支え、お互いを結びつけている、あるいはそこで一定の社会関係を成立させている社会原理ないし関係の質のあり方の把握であると考えられる。それぞれについて次に整理してみる。

①—1 生活を支え合う社会的関係としてのコミュニティ

人間は個々人がさまざまな歴史的、社会的、文化的関係を結びながら生活をしている。また

その社会的関係から個々人が形成されてくる。さて、私たちの生きている近代社会は中世までの封建時代の村落共同体が解体し、その地域ごとの自給自足経済が崩れ、貨幣経済が浸透し、個々人が共同体から独立し、社会的分業が世界的に浸透していく過程として特徴づけられてきた。そのなかで、コミュニティは旧来の村落共同体のあり方を温存するようなものだと理解されてきたともいえる。しかし、日本の地域社会は明治政府の積極的な政策で旧来の自然村が行政村に再編される中で生み出されてきたものだし、日本社会にあるさまざまな集団は、むしろ近代化の過程のなかで生み出された「疑似共同社会」であるという見方の方が妥当性を持つものだと考えられる³。

コミュニティはしたがって、第一義的には、単にこのような歴史的な段階や地縁・地域的な空間的同一性として理解されるものではないといわざるを得ない。それはむしろ、機能的な側面からいえば、個々の人間の生活の一番根っこの部分の営み、たとえば冠婚葬祭や教育、子育て、高齢者の支援などについて支え合う人間と人間の関係といえる。むしろこのような機能は従来、家庭や地域社会が担ってきたわけで、その限りではそれらはまさにコミュニティといえる。しかし、日本の場合でもここ数十年間の社会の変化は、このような地域社会を変貌させ、それらが従来持っていた支え合いの機能を変質ないし低下させてきた。そうなるのとそれにかわるべき、新しいコミュニティをどのように作っていったらいいのかという議論が必要になってくる。そしてその場合のコミュニティとは、今述べた生活の根っこの部分の営みを支え合えるような社会的な機能を持った新しいシステムということになる。そしてそれは必ずしも従来の家庭や地域社会の復興やそこへの回帰ではなく、さまざまなスタイルのものとして新たに生み出されるはずのものである。

①-2 次世代の育成の場としての教育コミュニティ

ところで次世代の形成という視点でこの問題を捉えたとき、この問題は特に重い意味を持つはずである。つまり、人間が人間として育っていくためには、これまでの人類の長い経験に即していうならば、大変密度の濃い養育者や他の子どもとの関係が必要とされる。近代社会では、この密度の濃い関係を形成してきたのは、子どもに直接に接する周囲の人たち、とりわけ家族と家庭によって担われてきたとされる。しかし、最近の子どもの育ちの現状からは、この家族の子育ての役割がさまざまな形でその限界を示しているともいえる。むしろ、現在のような核家族を中心とした場が、特に幼少期の子育ての場であったのは、日本でいえば、戦後の高度成長期以後のたかだか数十年の期間のものであり、そのあり方が必ずしも絶対的なものだということはできない。そのなかで、家族のもつ子育ての機能を補完したり、拡張したりする家族外のさまざまな密度の日常的な人間関係の存在が前提とされてきたといえる。昨今の家族による子育てをめぐる議論は、家族の子育て機能の変容のなかで、このような家族外の子育て、子育ての場をどのように整備するのか、子育ての支援をどのように社会全体が取り組むのかという課題として立てられ、それを実現するためのさまざまな行政施策や取り組みが試みられようとしている。

この取り組みのなかで、政策レベルからも、「教育コミュニティ」の創出ということが最近になってさかんに提唱されることになった。近代社会は次世代の育成というそれまでは社会全体の責任で担われてきた営みや活動が、学校や家庭に社会的に分業化され、そのことにより、社会の他のセクション、たとえば企業などは、次世代の育成という役割から解放され、それ自身の目的を純粹に追求することができるように

なつたとされる。しかし、このような近代の生み出した社会的分業による次世代育成のシステムは、少数の大人が社会のすべての人々を代表して次世代の育成に当たるといふ形態のゆゑに（例えば近代の学校制度）、構造的な矛盾を抱え込むことになつたといわれている⁴。

①-3 教育のための社会の相互連携、教育アソシエーションの創出

また、封建時代の身分制から解放され、人々の将来の職業の機会が形式的にせよ自由な選択が可能となつたため、特定の職業を前提としない、本来の意味での職業教育がすべての子どもの成育の過程で保障されなければならないはずであつた。しかし家族や地域社会という狭い人間関係のなかで、さらに職住の分離という生活様式の変化のなかで、とりわけ日本ではこの機能が十分に果たされず、キャリア教育が現在の新しい教育課題となつてきたのである。

このような事態に対して、従来の学校や地域社会はその子どもの将来に対する十分な経験や準備を用意することができず、それを克服するための、社会の各セクションが相互に連携しながら、新しい教育のシステムを構築する必要に迫られているのである。

特にこの課題は、子どもたちが将来、社会の一員としてどのような形で社会の意思決定に参加することができるのか、また社会的な公共（パブリック）の課題をどのように担い、自分自身を社会のなかでどのように確立していくのかというテーマとして、近年急速にクローズアップされてきた。とりわけ学校教育を中心とした教育現場では、学校間の連携、学校と職場や地域社会の連携が、従来の学校の機能を補完ないし拡張すべく進行している。例えば、多くの大学で行われている企業や行政へのインターンシップ・プログラム、一部の大学で先駆的に取り組まれている学校インターンシップ・プロ

グラム、多くの小、中、高校で行われている職場体験学習などはその代表的な試みであるといえる。

これらの連携の試みは、その実質的な意義や可能性、さらに課題の共有などの点でまだ未知数な部分もあるが、いわば特定の目的をもって教育活動を行う組織が、相互にいわば外的につながりながら、新しい教育のインフラネットワークを柔軟に形成しようとするものであり、教育のコミュニティの創出というよりも、教育の新たなアソシエーションを構築しようとする活動であると位置づけることができる。

2 コミュニティとは何か(2)―コミュニティの原理

②-1 個人と社会の関係をめぐる原理の系譜

次に二番目の視点について考えてみよう。さて、それぞれのコミュニティやアソシエーションの内部では、無秩序に人々が一定の活動を行っているのではない。そこには、そこにいる人たちに意識されるか否かは別として、特定の人々を結びつける絆や規範が存在するはずである。これを従来の西欧思想のなかで跡付けるならば、自給自足に基づく旧来の村落共同体的な、個人と社会とが未分化一体となつた社会から、貨幣経済や社会的分業の発展とともに生まれた、個人が各共同体の束縛から解放され、形式的にせよ個人の自由が認められる社会である。しかし18世紀から19世紀の西欧の思想家たちは、このような個人の自由が認められる社会は、他方で新たな富の不平等や格差を生み出すに至つたという現実に苦慮し、個人と社会とを「和解」させるためのさまざまな将来の社会像を描いたのであつた。ルソーは「エミール」のなかで、当時のイギリス人やフランス人をみて、「人間にも市民にもなれない」⁵人々と批判し、彼独自の社会契約にもとづく共同体国家を構想し、

し、カントは「世界公民的見地における一般史の構想」のなかで世界連邦の構想を、フヒテは『ドイツ国民に告ぐ』のなかで共同体国家が教育の機能を全面的に担うことによる封鎖国家を、ヘーゲルは『法哲学』で家族・市民社会・国家のトリアーデのなかで、理性国家を、そしてマルクスは、「フォイエルバッハ・テーゼ」で19世紀の市民社会を超える「人間的社会または社会化された人類」⁶を展望した。

このような19世紀の営為は、20世紀になり、二度の世界戦争の経験や将来の人類の社会の展望をめぐって東西陣営の対立という世界の構図を生み出すとともに、経済活動への国家の介入や福祉国家を出現させることになった。さらに植民地からの独立、南北格差の解消、大量の移民の先進資本主義国への移動などという流れのなかで、新たに、すべての人たちの権利や福祉の確立、ジェンダーバイアスの克服や多文化社会や価値多元社会の構想、ハンディを背負った人を排除しないインクルーシブの社会の実現など、さまざまな新しい社会原理を生み出してきた。

1989年のベルリンの壁の崩壊、ソビエト連邦の解体はこのような世界的な構図を一変するものであったが、グローバル化とよばれる新たな事態のなかで、南北格差の問題の継続やイスラム文化圏との共存の問題など新たな課題が生まれる一方で、先進諸国での「成熟した資本主義社会」のなかでの子どもの成育や高齢者の問題など新たな生活課題も次々生み出され、すべての人たちが個々人の独自のあり方を尊重されつつ、どのように支えあいえる社会を作っていくのかという19世紀以来の課題の解決は、21世紀になって新たな段階に入ったといえる。

②-2 日本の地域社会での個人と社会との関係

他方、日本では明治以降の国家主導の近代化

政策のなかで、旧来の村落共同体が再編され、各地の地域社会や学校、職場などで国家の意思や政策が貫徹されるような個人と集団のあり方が次第に形成されていったといえる。そのなかで近代的な意味での市民自治や権利についての考え方、個人と社会との関係は、戦前の圧倒的な国粋主義や、戦後の保革の政治的な対立のなかで、十分に整理されずに推移したといえるかもしれない。戦後になって新憲法が制定され、大幅な制度改革が行われたが、それが人々の生活のレベルでそれら制度の意義が理解され、その趣旨に沿って運用が十分に行われたとはいいい難い面があるだろう。

ところで、これまでの日本の地域社会の中での個人と社会、あるいは個人と集団との関係を考えるなら、それはほとんどの場合、その中に生きる個々人のあり方が、既存の地域社会の集団的な秩序の中に埋没させられてきたとえる。つまり、これまでの日本の地域社会はこうした個人が集団に埋没するような形での関係のあり方ないし統合原理が第一義的に優先されており、それが行政の施策の実現の受け皿になってきたといえる。さらに、このような地域社会のあり方は、人々のあいだに独特な社会体制観ないし地域社会観を形成し、地域社会や集団の個人に対する優越的な心情や規範意識を個々人の中に醸成しつつ、他方で、人々の間に上下の秩序観、貴賤観、排外的な血統や家意識、性差に基づく抑圧と服従の性的役割意識、能力差による優劣観などさまざまな価値観を生み出し、多くの人々の自由と市民的権利の確立を阻んできたといえる。さらに、明治以来の産業社会の発展は、この体制の変革への条件を生み出したと同時に、このような体制をそれぞれの時期に対応するかたちで補完・補強してきたといえる。また戦時下には、地域のあらゆる組織が大政翼賛的な体制のなかに統合されることになり、上意下達的な行政と市民の関係はますます強固なものにさ

れていった。

第二次大戦後、日本国憲法のもとで新しい地方自治法が制定され、直接民主制を導入した地方議会や首長の選挙制度などが創設され、戦後の地方行政が始まった。そして、戦後のさまざまな労働運動や教育運動、市民運動、反差別の運動は、国家の支配からの脱却や行政に対する権利の侵害や不平等、格差の是正などを求め、特に後者については、一定程度、施策として実現されてきた。しかし、それは、すべての人たちが政治や経済、社会を担う市民としての権利を持ち、その権利の獲得・保障を実現するために、自分たちがどのような社会とりわけ地域社会を作っていけばいいのかという明確な指針をもって十分に展開されてきたわけではない。そして、後にも述べるように、このことが地域社会の崩壊の中で新たなコミュニティを創設するという課題に独特の文脈を付け加えることになるのである。

このような推移のなかで、日本でも他の先進国と同様に、経済の高度成長を経て、1990年代以降の、新たな時代を迎えたといえる。それは大量消費社会の進行に伴うプライベートシーンの進展や情報社会のなかでの新たなコミュニケーション・ツールの発展、社会規範の希薄化やモラルハザード、学校に対する信頼感の揺らぎ、子どもの育ちの変化や少子化・高齢化社会の到来、世代間のギャップなど、われわれがかつて経験したことのない社会の生活のさまざまな変容である。しかし、われわれの手許にあるのは、現在の社会の変化に十分に対応することのできない、従来から温存されてきた社会や組織の原理であった。その結果、現在のわれわれは、個々人が今生きていくために何を考え、何に取り組んでいったらいいのかという方向性を明確にすることのできる社会全体の力量ともいふべきものをどう高めるのかという課題に直面しているといえる。それは、現在の教育改革の

進行のなかで行われているさまざまな新しい実践や「構造改革」や地方分権化と称せられている政策に表されているといえる。しかし、それらの政策にはさまざまな矛盾が内包され、特に、学校教育や地域社会のレベルでいえば、政府のこれまでの政策が、政府の意思を自治体を通じて地域社会に一方的に浸透させるというあり方をもっぱらとってきたため、市民自治の力量を地域社会に十分に育てることができず、新たな政策の遂行がむしろ逆に地域社会の空洞化を促し、地域社会で生じているさまざまな新しい課題に十分には対応することができない事態を引き起こしているのである。

②-3 それぞれのコミュニティやアソシエーション内部での人々のつながりのあり方

したがって、現在の日本では、地域社会をふくめたそれぞれのコミュニティのなかに、新旧取り混ぜたさまざまな価値観や社会に対する関わり方の原理が存在しているといえる。しかし、それらは必ずしも対立的な原理というよりも、旧来の原理とその原理の脆弱な部分から逃避するための原理とでもいえるようなもののモザイクであり、われわれはそれらを双方から克服していくための、新しい社会の原理やコミュニティの原理を打ちたてなければならない状況にある。

その原理とは、人々がいまのコミュニティの抱えるさまざまな問題や課題に対して積極的に関わることができ、コミュニティや社会の意思決定に参画し、それを自分たちの手で変革し、コミュニティのなかでお互いがお互いを支えあうことのできる新たな絆の構築である。

3 コミュニティの形態とその原理をめぐって

③-1 三つのコミュニティの形態とその社会的原理

そこで、今日のコミュニティをめぐる課題、とりわけコミュニティ教育の展開を見通すために、作業仮説的に、次の三つの社会原理をもつ三つのコミュニティの形態を考えてみた。

- (ア) 旧来の社会原理にもとづく地縁的コミュニティ
- (イ) 浮遊する社会原理にもとづく浮遊するコミュニティ
- (ウ) 新しい社会原理にもとづく支え合うコミュニティ

③-2 旧来の社会原理にもとづく地縁的コミュニティ

これは、戦前から戦後にかけて日本の地域社会で形成されてきた、いわゆる地域社会での人々のつきあいやつながりをつくってきたものである。しかしそこで行われてきた教育活動をふくむ地域活動は多くの場合、行政機関と密接な結びつきの中で行政の主導で組織され、その活動は市民や住民の活動というより、行政施策の浸透と実施の受け皿ともいえるべき「諸組織の活動」として展開されてきた。(小学校区や中学校区単位で組織されてきた自治会の連合会や福祉活動組織、青少年育成組織などである。)

このような従来型の地域社会での「組織による活動」は、地域社会の変化の中で、形骸化しつつあるところも多くなっている。また、地域社会の問題やニーズを明らかにして、その課題の解決のために目的意識的な活動を行うというスタイルよりも、恒常的な行事的活動の実施に主眼がおかれてきたという傾向をもち、今日現れているさまざまな地域社会の問題を十分に把握して解決するための力量にもかげりが見え始

めているといわざるを得ない。さらに、いわゆるNPOや任意の市民団体は通常、このような組織の連携のなかにはなかなか参加できないのが現状のようだ。つまり、地域社会の既存の組織は、これまたすでに出来上がった既存のネットワークのなかで既存の方法でオーサライズされていて、そのなかに参入しようとする新しいグループを「第三者的なもの」として排除する構造になっている。

さらに従来地域の教育に関わる諸組織も、従来のさまざまな行事を遂行することが恒常的な課題とされ、地域の子どもの成長や教育の課題を洗い出し、それを関係者が議論し、特定の課題の解決のために中・長期的な見通しのもとで一定の連続した取り組みを行い、それを評価し、さらに次の課題の解決のためにつなげていくという活動のあり方にはほとんどなっていないと考えられる。このような活動のあり方を一概に否定することはできないが、しかしそれでもその活動のあり方を変革しないと、「地域の教育力の低下」と一般にいわれている事態に有効に対処することはきわめて困難だといわざるを得ない。

③-3 浮遊する社会原理にもとづく浮遊するコミュニティ

そこで、教育力が低下したといわれる地域社会の状況について次に考えてみたい。教育力が低下しているのは、何も地域社会に限ったことではない。特に青少年が自らの社会的な役割を自覚し、自分の成長や発達を自分の中で跡付け、社会的なルールの必要性や他の人々との関係を築いていく力が弱くなっているということは、さまざまな人たちが指摘しているところである。例えば門脇厚司氏は彼の著書『子どもの社会力』(岩波新書)で、「いじめ」、「学級崩壊」など子どもたちをめぐる深刻な状況について、他人への愛着・関心・信頼が失われていくなかで、

「人と人がつながる力」、「社会力」という概念を提示し、そのことの重要性和、それを育むための大人の働きかけと地域社会教育実践の必要性を改めて提起している。

そこで、従来の地域社会のあり方が次第に変容するなかで、そのあり方を「浮遊するコミュニティ」と表現することにする。そしてそこでは人と人との従来のつながり方が変化し、それを「浮遊する社会原理」と仮に名づけてみた。これは、従来の地域社会のように、黙示的にあるいは慣行としての、良くも悪くもがっちりとした人間関係と社会「参加」のルールが形成されているのではなく、それが次第に崩れ、多くの人々がその地域社会にほとんど帰属意識をもたず、その中で起きた出来事やそこで行われているさまざまな行事や活動に強い関心を抱かずにいる状況を指すものである。

その一方で、門脇氏の指摘を待たずとも、このような状況のなかから、子どもの育ちをめぐるさまざまな課題が噴出ししている。子どもの育ちの変化とよばれるもの、親の生活の変化、子育ての困難さを抱える保護者、子育てのネグレクト、保育園や幼稚園、学校などの教育機関での教員と保護者との意思疎通の困難さ、地域住民の子どもたちのあり方に対する無関心…、それらがさらに地域社会に混乱をもたらすという悪循環に陥っているといえる。

むろん、実際の地域社会は、多くの場合、地縁的コミュニティと浮遊するコミュニティ、旧来の社会原理（地域社会の）と浮遊する社会原理とがモザイク状に混在していると考えられる。そこで問題になるのは、ここでいう従来の地域社会の社会原理を枠組みのなかで、現在の浮遊するコミュニティや浮遊する社会原理の中で起きているさまざまな問題を解決できる手立てが見つけることがはたしてできるのかということである。いうまでもなく、いうところの地域社会の教育力の回復を目指すとするれば、現在起

ている子どもの育ちにかかわるいろいろな問題を、明確に突き詰め、それに対して一定の課題意識をもって取り組まなければならないはずで、そのためのリーダーや一定の問題意識を持った人たちの集まりが必要となる。しかし、従来の多くの地域社会の諸組織、とりわけ子どもの育成に関わる団体は、このような課題の共有の中から取り組みを進めるというスタイルとは縁遠い存在であつたいわざるを得ないのである。するとその中から、どのような展望が見出されるのだろうか。

③-4 新しい社会原理にもとづく支え合うコミュニティ

浮遊するコミュニティにおいては、多くの人たちがさまざまな生活上、あるいは子育てに関わる事柄について何らかの課題やハンディ（なんらかな支援を必要とする状況）を抱えているといえる。それはこれまで社会の構造的な仕組みから、あるいはその社会的立場からハンディを抱えざるを得なかった人たち（さまざまなマイノリティや差別を受けてきた人たちが）受けてきた状況が、ある意味で普遍化してきているといえるだろう。しかしこのような個人個人が抱えることになってしまった問題を顕在化し、その原因をさぐり、その課題を解決していくためには、浮遊するコミュニティ内部ではほとんど実現が困難だといえるし、従来の地域社会の社会原理でも簡単には克服できないものである。

ところで、人間が生きていくためには、さまざまな生活場面でお互いがお互いを「直接に」支え合うことが不可欠であることがいわば自明の前提であった。しかし、近年の社会の変貌はこの自明性を個人個人に意識させないような方向で展開してきたといえる。例えば、とりわけ現代社会においては、私たちは人生の終局において、自分の遺体を自分で処理することができない。誕生においても、成長の過程においてもし

かりである。このような私たちのあり方は、人間同士が結びつき、協働すべきだという目標でも規範でもなく、私たちの「生の活動の事実」である。この事実に基づき、従来の社会は地域共同体や近代の家族がこのような事実に対する一定のフォローを行ってきたし、また行おうべきだという社会規範や秩序が形成されてきたといえる。

しかし、一方で、このような規範や秩序は、こうした支え合いに正当な評価を与えず、シャドワークとして、特定の人たちに、この活動を一方的に押し付けてきたといえる。最近の産業社会の構造変化のなかで、このような活動は産業化される傾向にあるが、現実には、地縁や血縁、あるいは単なる利害をこえて、このような人間同士の支え合いや結びつきを、それが社会的に再評価される形で、どのように再構築するのかが、現在の課題といえる。現代のコミュニティとはまさに、このような関係の新たなネットワークを意味するということができるだろう。したがって、それは単なる地縁や血縁などにより自然発生的に結びついたものだけを意味するものではないし、それらを部分的に含むにせよ、新たな概念として、またさまざまな実践的な活動を伴って、大政翼賛的ではなく、それぞれの課題や状況に即して、いわばモザイク状にあるいは多層的に構築していくものとえる。

4 コミュニティ教育とは

そこで、改めてコミュニティ教育という概念を考えてみる。コミュニティ教育という概念について、上杉孝実は、1950年代以降のイギリスでのコミュニティ教育の展開を踏まえて、(ア)「内容において、コミュニティへの参加とコミュニティのニーズに根ざした教育」、(イ)「教育において伝統的なスクーリングを超えた多様で柔軟な学習を重視し、地域行動とも結びつい

てなすことによって学ぶことを評価する教育」、(エ)「対象において、これまで教育疎外状況にあった人びとに焦点をあてた教育」としている⁷。

日本ではこのような意味でのコミュニティ教育はまだ十分に整理されて議論されていないし、コミュニティ教育と銘打って自覚的に実践されている例もほとんどない。しかし、地域社会ではこれまでさまざまな学校外の教育が行われてきたし、学校と地域社会や学校教育の内容と地域社会との課題を結びつけるような教育も長年にわたって取り組まれてきた。ここでコミュニティ教育とは端的に言って、今まで述べてきたような背景のもとで、新たな原理をもったコミュニティの構築を目指すなかで、(ア)次世代の育成やその支援活動や教育から疎外された人々へのフォローを含めた、コミュニティの教育力を高めるための活動、(イ)市民のコミュニティ形成や市民自治確立のための活動や学びの場の構築、(ウ)学校教育や他の社会的活動との連携という大枠で、まず捉えることができるだろう。そしてそこで行われるべき実際の活動にはさまざまなものが考えられる。

④-1 学校外教育の提唱

本稿の議論に直接つながる学校外教育の提唱の嚆矢といえるものとして、1970年代前半にまとめられた日教組の第一次教育制度検討委員会からの提言があげられる。

そこでは、「今日の日本の子どもたちには遊びとりわけ集団的な遊びの経験が乏しくなっていること、自然の接触が都会の子どもには全くといっていいほど失われていること、都市・農村を問わず、一般に大人とともに働かなかで子どもにふさわしい労働体験を身につけながら学ぶ機会もなくなりかけていること、さらに余裕のない日常生活では、親と子の日常的な接触や対話の時間が奪われ、いわゆるカギッ

子・すれちがいつ子を増大させていること…」などの指摘の後で次のように問題を整理している。「今日特に重要な問題の所在は、次の三点にしばられるであろう。第一は、子どもの成育のいわば母胎というべき家庭および地域の教育力そのものの弱体化ないし崩壊の傾向である。…第二は子ども・青年の自発的・自主的な諸活動の場と機会が極端に奪われていることである。…第三は、学校外教育とくに児童・生徒の学習・文化活動のあり方について父母、国民の間で一般的な関心が高まってきているが、そのあり方についての共通理解はまだ必ずしも充分なものとなっていないことである。…家庭や地域の生活と学校教育とをどう結合させるかが、いまやPTAその他の集まりで、切実に問われているのは当然である。」⁸

この問題提起は、当時、日教組から教育改革のプランとして主張されはじめていた、学校五日制の提案とも関連しながら、今日の課題のいわば先取りとして、歴史的にも注目されるべき文章である。

④-2 既存の地域組織からのアプローチ

さて、今日の時点で、地域や家庭の教育力の低下といわれるものに対処するために、すでに述べたように、行政サイドからはさまざまな施策が打ち出されている。例えば、地域教育協議会のレベルでいえば、大阪府教育委員会は同協議会の活動の推進のために地域コーディネーターの養成講座を実施し、地域のリーダーを育成しようとしている。また同府では、子ども家庭サポーターの養成講座も実施し、これらの講座を修了した人たちが、地域の子育て支援を行えるような筋道を企図している。こうした施策は、現実の必要に迫られたものとはいえ、必要なことである。しかし、その場合でも、コーディネーターやサポーターだけで事態が進展するわけではない。

また文部科学省は2004年度から地域子ども教室推進事業を展開し、この事業プランを受けて、各地の教育委員会では放課後の学校を使った地域子ども教室が展開されている。例えば、大阪府豊中市では、市の教育委員会が中心となり、「とよなか地域子ども教室運営委員会」を立ち上げ、PTAや地域の人たちが「指導者」となり、さまざまな教育活動を展開しようとしている。

しかし、こうした事業の内実は必ずしも明確にされているわけではない。もしこれらがここでいう従来型の地域の育成組織の運営方法や考え方で遂行されるとすると、現状では、地域によって温度差はあるにせよ、参加市民の負担感だけが増幅されるという結果になりかねない。

そこで、こうした事態に積極的に対応していくためには、各地区（小学校区や中学校区など）での子どもたちの育ちに関わる情報や課題を抽出し、明確にし、それを正確に発信していくキー・ステーションになるようなグループが是非とも必要である。このメンバーは最近各地で相次いで結成されている地域教育協議会のように、既存の学校や子ども育成組織の代表者でいわば「当て職」的に構成されるものではなくて、地域社会の子どもたちの課題を見据え、それには的確な判断を下せるような人たちからなるものでなくてはならない。そして学校や既存の行政組織からは、このようなグループに対して的確にアドバイスができ、それらがこれまで蓄積してきた子どもたちの育ちに関わるさまざまな見識やノウハウを開示でき、それが地域社会に共有できる道筋を示すことができなければならない。

それに加えて、地域社会のなかで、これまでさまざまな形でPTAや子どもの育成事業などに関わった人たちから、現実に子育てに関わっている親や保護者などに対して的確なアドバイスやサポートができる人材を育て、その人たちがまた次の世代の人たちを育てていけるような流れをつくっていく必要がある。

④-3 コミュニティ教育—市民の側からのアプローチ

次世代の育成活動の中でも、いわゆる子育て支援活動は、行政にさまざまな取り組みと同時に、市民自身の自主的な活動のネットワークが必要とされる部分である。例えば、乳幼児をもつ両親を対象とした子育て講座や保育園での相談窓口、電話での相談などさまざまな活動が行政やNPOなどによって取り組まれてきているところである。しかし、子育てのノウハウや子育て文化の継承は、その事柄の性質上、実際の子育ての活動そのものの場面の中でこそ、より有効に行われるものである。特に最近の若い世代の親たちは、高度成長期以後の生活経験のなかで育ってきた世代であり、例えば、子どもを「どう遊ばせたらいいのか」という課題一つをとっても、親自らの遊び経験そのものを改めて豊富化することと並行して考えていかなければならない場合もありうるのである。

だから、子育て支援の活動は、講座の受講や相談窓口での対応では不十分であり、どうしても、的確な情報の支援を受けながら、一定のグループ活動の中で、子育てについてアドバイスが可能な人たちとの恒常的な活動や交流の中でしか、十分に機能し得ないという側面をもつのである。したがって、子育て支援の活動は、多様な市民グループが核になり、地域社会の拠点をつくりながら、親たちのネットワークを新たに形成し、さまざまな子育て支援のための活動が効果的に実施されなければならない。また、そのためのグループごとの活動のデザインされなければならない。

また、これはすでにいくつかの子育て支援市民グループでは実現しつつあることだが、子育て経験をもつ市民が次の子育てを担う世代に対して積極的な関わりを行い、そのことが絶えず継承されるようなネットワークづくりも不可欠である。

④-4 コミュニティづくりを視野にいたれたコミュニティ教育

ところで、先にも述べたように、地域社会での教育活動は、単に子どもの育ちにだけに関するものとして限定されるものではなく、将来の地域社会やコミュニティをつくっていく大きな原動力であること、また、福祉や環境問題、外国人との交流や多様な文化の認め合い、地域興しなど、まちづくりの個別の課題ともつながりながら、人々が相互に支えあうことのできるコミュニティの実現をめざすという目的と有機的に結びついていくことが求められるのである。

この点に関して、前述の門脇氏は、ラインルプラン（LINE Plan= Life Need Learning Plan）を提唱している。

「…私の提唱しているラインルプランは、学習とは本来もっと主体的なものであるべきだという考えから出たもので、自分がよりよく生きていくために必要だから（life need）学ぶ、自分の今の生活をもっといいものに改善していく必要があるから（life need）学ぶのでなければいけない、というメッセージを込めた学習の仕方の新しい提案である。要するに、学習というものは、個人で行うのであれ、何人かでまとまってやるのであれ、暇つぶしにやるとか、自己満足でやるというのではなく、個人の切実な欲求や、日常生活で抱えているさまざまな問題や、地域で実現すべき課題にはっきり、“答えをだす”ことを目指してやるべきだということである。そして、地域における活動もこのような考え方と学習を踏まえて行うべきだというのが私の提案である。」⁹

このラインルプランの実践例として門脇氏は、子どもを含めた住民全体で、きれいで住みよいコミュニティ作りをめざすようになり、まちづくりの長期計画を立案し、実行に移している、茨城県日立市の「塙山学区住みよいまちをつくる会」での実践例を紹介している¹⁰。ここでこ

の実践例を詳しく紹介することはできないが、この実践の流れから示唆されることは、地域の教育力を回復する活動は、その地域のあり方や将来像に深く関わる問題であるということである。

④-5 コミュニティを担う市民の形成のための活動

上記の課題と関連して、コミュニティ教育は、子育てや子どもの育成に関わる活動だけではなく、もっと広く成人を含めた、新しいコミュニティを担う市民の形成のための教育活動を含むものとして構想されるべきである。ここでは、その先駆的な事例として豊中市で1990年代に行われた市民演劇について触れておきたい。

豊中市では、1989年から、人権啓発課の事業として、市民参加による市民演劇の上演に取り組んできた。これは、人権教育や啓発の課題を内に含んだ内容のもつ台本を取り上げ（たとえば、ミヒヤエル・エンデの「モモ」）、演劇の上演の全プロセス（準備、稽古、演出、舞台設定などの一切）を啓発・教育活動の場として位置づけたのである。こうしてつくられた教育・啓発の場は、それまでの講座型の啓発・教育にはないさまざまな新しい展開を生み出した。一つは、演劇の上映という一定の目的のなかで、それまで参加者が抱えてきた既存の社会的立場や関係が取り除かれ、表現活動という共通の目的のために必要な自己表現、自己表出などが要求され、それを通じた参加者との相互の人間関係の新たな構築が必須となったのである。つまり、参加者はお互いがなんらかのかたちで生身の自分を表現し、他の人たちとの人間関係をつけざるをえず、その結果、いままではっきりとはみえてこなかった、自分自身を見いだし、また自分自身と向き合わざるをえない状況が生み出されたのである。また、台本が内包している

管理されてしまった現代人の生き方が人間の精気を奪い、それからの解放、つまり、時間を自己管理できるような生活のあり方をどのように作っていったらいいのか、そのために自分の生き方をどのように見直し、変えていったらいいのかというテーマ）を、それぞれが共通の課題として考え、表現し合うなかで、自分の生活のあり方、生き方を問い直していくというプロセスが生み出されていったのである。

こうした活動は、人権教育や啓発という一定の目的のための単なる手段ではないはずである。演劇活動が、上演という特定の目的を持っていることはいうまでもない。しかし同時にそれは、一定のスローガンを訴えるというための場ではなく、つまり、啓発のための啓発ではなく、演劇活動そのものが、参加者にとっての自己発見の場、生きる場となるはずである。そしてその場は、一定の流れや過程、いわば「ストーリー」をもつことになる。これは一方ではその場に参加した人たちのあいだで体験としていわば一期一会的に共有されるストーリーであり、他方でそれは同時に参加者個々人に独自のストーリーを生み出すことになる。そしてこのようなストーリーの展開が啓発を活性化させる重要な要素となるのである。つまりそこでは、与えられた所与の課題が、次第に個々人や参加者全体のなかに内面化され、あるいは参加者個々人がすでに持っていた課題をなんらかの形で顕在化させるという相互のプロセスが進行するのである。

さらに、このような市民演劇活動は、人権教育・啓発活動にとどまらず、市民が市民的な自治を確立し、新しいコミュニティの担い手になっていくための、いわば市民形成のための重要な回路ないしツールとしてのより豊かな可能性を持つものとして位置づけ直すことができるものである。

④-6 コミュニティ教育と学校との関係

註

この点については、ここで与えられた紙数も尽きてしまったようなので、十分に展開することができず他日を期すことに成らざるを得ない。ただ、学校教育とコミュニティ教育あるいは、地域社会でのさまざまな活動はこれまでいろいろなかたちで関係が保たれてきたし、そのことの当否はともかくも、何からの連携が行われてきた。また、最近の教育改革の流れの中で、学校評議員制度、学校運営協議会制度などの新たなしくみづくりが行われている。そして、本稿で論じたようなコミュニティのあり方の変革やコミュニティ教育の展開を展望するためには、従来の学校と学校外の連携の新しい枠組みが構想されなければならないことになるはずである。ここではこの点の指摘だけに留めておきたい。

おわりに

以上、コミュニティ教育について、現在、筆者が構想している諸課題について、非常にラフなかたちではなるが、ここまで展開してきた。ここで提起したそれぞれの問題は、議論の組み立てとしては不十分なものも多いし、今後さらに精緻に論述しなければならないものばかりである。その典をお断りした上で、一応、本稿を終わりたいと思う。

- 1 中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について」(1996年6月)
- 2 拙稿「学校と学校外の連携についての基本問題」『育科学セミナー 33号』(関西大学教育学会、2002年)
- 3 例えば、神島二郎『近代日本の精神構造』(岩波書店、1963) 参照
- 4 宮沢康人「学校を糾弾する前に」(佐伯、汐見、佐藤編『学校の再生をめざして1・学校を問う』、東京大学出版会、1992年、所収)
- 5 ルソー『エミール』(岩波文庫版、上巻)、28頁
- 6 『マルクス・エンゲルス全集』(大月書店版、第3巻) 594頁)
- 7 上杉孝実『地域社会教育の展開』(松籟社、1993) 118頁
- 8 日教組教育制度検討委員会 梅根悟編『続日本の教育をどう改めるべきか』(頤草書房、1973)、44~47頁。なお、この提案がなされた当時の背景やその後の展開については、ここでは十分に展開する余裕がないので、他日を期したい。
- 9 門脇厚司著『子どもの社会力』(岩波新書、1999) 183頁
- 10 門脇前掲書、185~6頁