

学校と学校外の連携についての基本的課題

山本冬彦

はじめに

開かれた学校、学校と地域・家庭との連携など、学校と学校外のさまざまなかたちでの連携が叫ばれ、それが最近の教育改革の中心の議論となりつつある。つまり総合的な学習の時間での地域との連携、週休二日制の完全実施に伴う学校のスリム化、学校長に教育方針や学校経営についての助言を行う、学校評議員の設置、学校、地域、家庭の連携を強め、地域の教育を担う地域教育協議会の創設と運営などが、具体的な制度の変革や改編をふくめた形で、政府・行政の側から提起され、実行に移されようとしている。

確かにこうした教育改革の流れは、次の世代の育成という、本来その社会全体で関わらなければならない問題が、学校や教員という一部の特定の機関・組織や人々の手に任せられ、子どもたちが社会から「隔離」されてしまい、多くの人々が教育の課題と全く無縁であるかのように生活している状況を打破していくためには、大きな意義をもつものだと考えられる。

しかし、その実現に向けての青写真や方向性は、中央教育審議会の各答申や行政のさまざまな文書を読んでも、必ずしも明らかにされていないわけではない。それどころか、教育現場のリアルな現実からすれば、こうした連携を行っていくことについては、根本的なアポリアが存在するように思われるのである。すなわちそれは、一方で地域社会の変貌や核家族化などの家庭の変化により、両者の教育力の低下という事態が語られるなかで、どのようにして学校と家庭・地域の教育の連携ないし、教育力の強化が行え

るのか、という問題である。他方では、従来からこの種の「連携」は既存の諸組織や諸団体を通じて行われてきたものではあるが、その各の担い手の間で、「連携」と呼ぶにふさわしい関係が構築されてきたかという点についての問い直しと、新たな関係づくりが望まれているところである。あるいは、この連携について、PTAをはじめ、既存の地域の子どもの育成団体の役割が期待されているところが大きい。実はこれらの団体については、従来からその活性化の必要性がたびたび指摘されてきた。そうした課題を抱えた諸組織にこれらの教育改革の課題が担いきれるのであろうか。

端的にいえば、現在のこれらの教育改革の議論は、それを担っていくそれぞれの主体的なあり方と相互の関係性が不明確になりつつあるところに、どのようにして課題を共有し、それぞれの役割を担いうる主体を創り出すのかという「難題」に直面しているのであり、しかも、そうした連携のさまざまな担い手を育てるという取り組みや成果の蓄積を阻害してきたのは、任命制の教育委員会制度への転換をはじめとするこれまでの上意下達的な教育政策や行政機関のあり方そのものであったわけで、こうした複雑な状況のなかで、われわれは、政府の側から次々と出される、さまざまな政策に対峙していかなければならないのである。

本稿ではこうした教育改革のめぐる「ねじれ」を問い直しつつ、学校と学校外の連携を行うための基本的な前提になる諸問題を、いくつかの視点から検討してみたいと思う。

1. 家庭・地域など学校外の「教育力」の問題をめぐる最近の議論の流れ

この間の「教育改革」をめぐる施策や議論の発信源の一つであった1996年（平成8年）6月18日に出された中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（以下、単に「答申」という）において、地域や家庭の教育力をめぐる問題や学校と学校外の連携をめぐる問題がどのようなかたちで問題とされていたのかを、まず簡単に振り返ってみることにする。

まず答申第一部「今後における教育の在り方」では、「子どもたちの生活と家庭や地域社会の現状」の「家庭や地域社会の現状」という項目のなかで次のような記述がある。家庭については「核家族化や少子化の進行、父親の単身赴任や仕事中心のライフ・スタイルに伴う家庭での存在感の希薄化、女性の社会進出にもかかわらず遅れている家庭と職業生活を両立する条件の整備、家庭生活に対する親の自覚の不足、親の過保護や放任などから、その教育力は低下する傾向にあると考えられる」とされている。(1)

さらに、平成5年の総理府の世論調査の結果から、家庭の教育力の低下の内容として「基本的な生活習慣が身につけていないこと」、「過保護・甘やかせ過ぎな親の増加」、「しつけや教育に無関心な親の増加」、「父親と子どもの過ごす時間が諸外国に比べて少ない」ことなどが紹介されている。(2)

また地域社会については「都市化の進行、過疎化の進行や地域社会の連帯感の希薄化などから、地縁的な地域社会の教育力は低下する傾向にあると考えられる」とされ、例示的なデータとして、平成5年の総理府の世論調査の結果から「約三割の人が地域の子供とのかかわりを全く持っていないと答えている」ことが紹介されている。その一方で、平成6年の文部省の調査から「子供の健全な成長のために地域の大人た

ちが積極的に子供たちにかかわっていくべきと思うかどうか」という質問に対して、保護者からの回答として、「積極的ににかかわっていくべきだと思う」、「どちらかといえばかかわった方がよいと思う」と答えた者の合計が90%弱に昇っていることが示されている。(3)

そこで答申は「こうした家族や地域社会における教育力の低下は、大きくは、戦後の経済成長の過程で、社会やライフ・スタイルの変容とともに生じてきたものと言わなければならない」として、そのために起こった事柄として、家庭については、企業中心の行動様式が広く作り出されてきたこと、民間企業などから提供される多彩で便利なサービスを楽しむことによって家庭の機能を代替させえたことが、地域については、都市化や情報化の進展によって、かつては息苦しいとまで言われた地域社会の地縁的な結びつきが弛緩していったことなどが挙げられている。(4)

答申はその後、高度成長後の社会の在り方に言及しながら、これからの子どもたちに必要となるのは「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを思いやる心や感動する心など、豊かな人間性である」(5)とし、それを「生きる力」と呼んでいる。そしてこの「生きる力」の育成をどのように行うのかがこの答申の柱となり、「徳目化」され、一種の流行語にさえなったことは、記憶に新しいところである。

この「生きる力」をはぐくむための第一の重要項目として、答申では「学校・家庭・地域社会の連携と家庭や地域社会における教育の充実」がまず挙げられている。そして「生きる力」が「学校において組織的、計画的に学習しつつ、家庭や地域社会において、親子の触れ合い、友達との遊び、地域の人々との交流などの様々な

活動を通じて根付いていくものであり、学校・家庭・地域社会の連携とこれらにおける教育がバランスよく行われる中で豊かに育っていくものである。」という文言のあとで、家庭や地域社会の教育の充実について次のように述べられている。

「特に〔生きる力〕の重要な柱が豊かな人間性をはぐくむことであることを考えると、現在、ややもすると学校教育に偏りがちと言われ、家庭や地域社会の教育力の低下が指摘されている我が国において、家庭や地域社会での教育の充実を図るとともに、社会の幅広い教育機能を活性化していくことは、喫緊の課題となっていると言わなければならない。

人々が物の豊かさから心の豊かさへと大きく志向を移し、日本型雇用システムが揺らいでいる中で、今、人々は家庭や地域社会へと目を向け始めている。その意味で、今こそ家庭や地域社会での教育の在り方を見直し、その充実を図っていくべき必要があると考える。

また、このように、子供たちは社会全体ではぐくまれていくものであることを再認識し、子供たちの健やかな成長は、大人一人一人の責任であり、大人一人一人が考え、社会のあらゆる場で取り組んでいく必要がある問題であること、また、大人の社会の在り方そのものが強く問われる問題であることを改めて強調しておきたい。」(6)

こうした前提を踏まえ、答申では、家庭教育の条件整備と充実方策や地域社会における教育の条件整備と充実方策がそれぞれ提案されている。いまそれぞれについて簡単に要約すると、まず家庭教育については、家庭教育に関する学習機会の充実、子育て支援ネットワークづくりの推進、親子の共同体験の機会の充実、父親の家庭教育参加の支援・促進などであり、そこでは、「市町村教育委員会が、幼稚園や保育所、保健所、病院、大学、民間教育機関等により実

施されている子育てについての関連事業と連携を図り、子供の発達段階に応じた体系的・総合的な学習機会を提供するよう配慮する」必要性が指摘されるとともに、情報メディアを通じた家庭教育についての情報の提供、子どもの発達段階に応じて身に付けるべき基本的な生活習慣や家庭や地域社会で経験することが望ましい生活体験、社会体験、自然体験などの情報の活用、青年を対象とした意識啓発、保育ボランティアなどの育児体験による学習機会の提供、祖父母の孫の教育へ関わることへの支援策、親に対する相談や情報提供の充実など、子育てに対する支援体制の整備、子供をもつ親と地域の子育て経験者との交流の促進や子育て支援グループの育成による相互扶助の仕組みづくりなどを通じた、日常生活圏の中での子育てのネットワークづくり、親子で様々な共同体験、交流活動を行う機会の行政による積極的な提供、父親等を対象にした家庭教育に関する学習機会の企業等への開設、企業等における子どもによる父親の職場の見学や、仕事の疑似体験の機会の提供などが挙げられている。(7)

次に地域社会における教育の具体的な充実方策としては、遊び場の確保、学校施設の活用、社会教育・文化施設の整備充実と新たな事業展開（例えば、公民館や生涯学習センター、青少年教育施設などでの工作教室や昔遊び教室、史跡めぐりなどの子供・親子向けの事業や講座の充実、各種サークル活動などの活発化）、新たなスポーツ環境の創造、地域ぐるみの活動の推進、ボランティア活動の推進、交流活動の推進、自然体験活動の推進、青少年団体等の活動の振興、指導者の養成と確保、情報提供の充実、「第四の領域」(従来の学校・家庭・地縁的な地域社会とは違う、目的指向的なつながり)の育成などが提案が出されている。(8)

さらに、地域社会における教育を充実させるための体制の整備として、市町村の教育委員会

の役割や、国・都道府県の支援、民間業者の取り組みの必要性の強調とともに、地域教育協議会や地域教育活性化センターの設置が提起されている。前者は「地域社会における教育の充実を地域ぐるみで行うための方策として、地域の人々の意向を反映しつつ、地域社会における学校外の様々な活動の充実について連絡・協議を行い、ネットワークづくりを進めるために、市町村教育委員会等が核となり、PTA、青少年団体、地元企業、地域のさまざまな機関・団体や学校等の参加を得て」設立されるものとされ、後者は「関係者間の連絡・協議を行うだけでなく、自ら地域社会における活動に対する事業を行ったり、各種の情報提供や相談活動、指導者やボランティアの登録、紹介などを行うため」に「行政組織の一部又は公益法人などとして」設置することが考えられている。(9)

さて、この答申の家庭及び地域の教育の充実をめぐる議論の構造は、従来の家庭や地域には、子どもが育っていく環境として、さまざまな不備が生まれていて、それを克服していくために、先に長々と引用したさまざまな方策が提案されているといえる。こうした提案のそれぞれについては、意味のあるものも多い。しかし、こうしたさまざまな施策の提案は、いわば「カンフル剤」的な意味合いをもつにせよ、本当に家庭や地域社会の「教育力」を高めようとするならば、その「力」をその内側からどのように活性化していくのが議論されていかなければならない。この答申が出されて以後、さまざまなところでこの答申提案に即した形での学校や地域での取り組みが行われ始め、そのなかには一定の成果を上げているところもあるだろう。しかし、とりわけ地域についていえば、活発な取り組みが行えるところは、むしろ旧来の、あるいは新規の、ここでいわれている「地域の教育力」をなんらかの形で保持しえているところではないのだろうか。この問題を不問にして全体の取

り組みが進められるとするならば、活性化される地域とそうでない地域の格差がますます広がっていくことにもなりかねない。また、そこで、どのような内実で教育環境が形成されるのかという観点からの検討も重要な課題となる。

また、これは、「第四の領域」という答申の提案とも関わることだが、学校や地域の諸団体、諸組織との既存関係のあり方と、新しい「ネット・ワーク」と呼ばれる「つなぎ方」との間には、実際にはさまざまな活動のあり方の相違が見られることが予想され、それをどのように活動の目的の趣旨に即して整序していくのかという問題が生じることも考えられる。

さらに加えて、いま求められている、学校と学校外の連携の問題についても、これまでの両者の関係、とりわけ、学校と家庭・地域との関係をめぐるさまざまな事柄が、整理されて議論される必要がある。つまり、これまで学校や行政と家庭や地域との関係がどのように形成されてきたのか、あるいは地域の教育力がいままでもどのように組織されてきたのか、この既存の関係が、学校と学校外の連携の推進にどのような意味を持つことになるのか、それが、両者の連携の促進という課題にどのように作用していくのか、という問題である。そこで、次に、この点について少し触れてみる。

2. 学校と家庭・地域社会の連携の前提条件について

そこでまず、上記の答申で「連携」がどのように語られているかを簡単に見ておくことにする。同答申では、第四章で「学校・家庭・地域社会の連携」という項目がたてられ、この連携に関して配慮しなければならない点として、学校が社会に対して「開かれた学校」となること、学校のスリム化、学校外活動の評価、PTA活動の活性化への期待、教育委員会の活性化、マ

スメディアや企業への期待という観点が出されている。ここでは、特に第一番目に挙げられている「開かれた学校」について検討してみる。

こうした学校を実現していくために、答申ではまず、「学校は、自らをできるだけ開かれたものとし、かつ地域コミュニティにおけるその役割を適切に果たすために、保護者や地域の人々に、自らの考えや教育活動の現状について率直に語るとともに、保護者や地域の人々、関係機関の意見を十分に聞くなどの努力を払う必要がある。」とした上で、学校が家庭や地域社会の支援を受けることに積極的であること、学校の施設の地域社会への開放、学習機会の提供の積極的実施、などが提案され、要するに、「学校が家庭や地域社会にとって垣根の低い、開かれたものとなること」の重要性が指摘されている。(10)

もしそうだとすると、次に、単に条件整備だけにとどまらず、こうした連携を行い、その内実を深めることができる学校と家庭・地域社会との共通の土俵をどのように創造していくのかという点についての検討が必要になってくる。つまり、従来、学校と家庭・地域社会との垣根が高かったとするならば、両者の関係は、一定形成されつつも、その関係は対等なものであったとは必ずしもいえず、その関係をいわば「ほぐして」いくことなしに、学校が情報の公開や施設を開放を行っただけでは、ストレートに両者の連携が促進されるということは考えられないからである。言い換えるなら、対等な関係のないところでは、課題の共有もできないし、連携ということも形だけのものに陥ってしまう可能性が十分考えられるのである。

たとえば、大阪府下のある市では、昨年から今年にかけて教育委員会の呼びかけにより、地域教育協議会が各中学校区で全市的に結成されたが、学校教育に対する支援の要請に対して、それが、学校からの地域への負担の増大と受け

止められかねない状況であったと聞いている。むしろこうした受け止め方は地域によって多様なものがあると考えられ、いずれにせよ、連携のための具体的な内実がつくられることが焦眉の課題といえる。

ここで、これまでの学校と家庭・地域社会との関係の経過を詳しく展開する余裕はないが、たとえば、学校に関わる保護者が集まれる唯一の組織としてのPTAが、学校後援会的なあり方をなかなか脱皮できないでいるとする従来の懸案の議論を思い起こしてみても、この問題の重大さが理解できるだろう。答申でも「家庭・地域社会それぞれについて、子供たちを取り巻く環境が著しく変化し、家庭や地域社会の教育力が低下が指摘されている今日、学校と家庭、さらには、地域社会を結ぶ懸け橋としてのPTA活動への期待は、ますます高いものになってきている。しかし、率直に言って、現在のPTAの活動は、従来から父親の参加を得ることが難しかったことに加えて、女性の社会進出等を背景として、PTAによっては、活動の展開や充実が困難になっているのが現状といわなければならない。」(11) との指摘が見られる。さらに「教員においては、従来にも増してPTA活動についての理解を深め、積極的にその活動に参加することが望まれる。」と述べられている。(12) PTAの現状と課題については別のところで論じたことがあるので、(13) ここではこれ以上触れないが、答申にある活動への参加についての会員の物理的な条件の問題もさることながら、その学校や教員との関係の改善が、「連携」という課題の前で、いままで以上に鋭く問われていることを指摘しておきたい。

3. 学校外の教育力の弱体化と連携の必要性というアポリアの克服をめざして

以上のような、学校と学校外とりわけ家庭・

地域社会との連携という、現在の教育改革のなかで論じられている課題を捉えるための前提となる問題を踏まえた上で、学校と家庭・地域社会との連携を進めていくための課題を共有するための土俵をどのように作り出していくのかという点について、さらに検討を進めたい。

そこで、ここでの問題のポイントの一つが、学校外の家庭や地域社会がその教育力を弱めてきたということであるが、もしそうだとすると、それは一体どこに原因があるのだろうか。前述の答申にもこれについての論述があるわけだが、この問いに簡単に答えることは大変難しい。ただ、逆にひとついえることは、近年の家庭や地域社会での子どもへの関わり方が、子どもを育てるという方向性には働いていかなかったという点である。

これに関連して、最近の地域の子どもの活動をめぐるさまざまな文書のなかで、「子どもが自主的、主体的に関わることでできるような活動」が提起されている。これは、地域での子ども会活動をはじめとする、いわゆる子ども育成事業や活動が、子どもたちを「お客さん」にし、大人たちのしつらえたさまざまな出来合の場面に子どもたちを「参加させる」という方式が、多くの場合採られていることに関連するものだと考えられる。つまり、前述の中教審答申にもあるように、最近の消費文化的な行動様式の浸透のなかで、子どもたちに地域の大人たちが子どもたちの喜びそうな、いわば「サービス」を提供する行事を行うことが、事実上の地域の子どもの育成の活動になってしまっていることに対する、アンチテーゼとして出されているものなのである。

この問題を考えるために、今ひとつの状況を例に出して考えてみることにする。それは、学校行事であれ、地域の取り組みであれ、それが個々の子どもたちのなかにどのように位置づけられて実施されているのかという問題である。

たいていの場合、それは子ども以外の大人の作った枠組みのなかで行われることになる。このこと自体を否定することはできないが、しかしその枠組みそのものが子どもの中にどのように意味づけられることとなるのだろうか。かつて、地域のお祭りなどの行事は、その事の可否は別として、その地域全体にとっても必要欠くべからざるものとして存在したはずである。そして、子どもたちにとってもそれは、その地域で生きていることを実感できる、重要な機会であったはずである。そこで、年少の子どもは祭りを文字どおり見物人として楽しみ、年長の子どもはそれ相応に、祭りの実施に関して、何らかの手伝いや、仕事を担っていた。子どもたちにとっては、それに参加し、そこでどのような役割を与えられるかは、文字通り、その個々の子どもが、地域社会のなかでの自分のいわば社会的立場や立場を確認することであったはずである。言い換えれば、子どもたちはそのような行事を通じて、地域社会のなかの自分を実感していたに違いないのである。

ところが現在はどうかであろうか。筆者がここ数年役員を務めている地域の自治会でも、その地域では有名な神社の春祭りと夏祭りに際し、自治会全体の取り組みとして、大人の御輿と子どもの御輿の巡行に協力している。ところが、自治会全体の高齢化など諸般の事情のなか、大人の御輿の担ぎ手は、ここ数年、学生のアルバイトを数人雇い、自治会に割り当てられた担ぎ手としている。また子ども御輿については、子ども会に登録している子どもたちに参加をよびかけるものの、年少の子どもを除いてはほとんど集まらず、役員が個々の家庭をまわって頼み込んだり、町内のソフトボールのチームの子どもたちを「動員」したりして、毎年、急場をしのいでいるという状況である。

これでは全く、旧来の祭りの体はなしていないのであり、たとえ、子どもたちが参加しても、

炎天下の巡行での徒労感が印象づけられ、次の年には、去年、参加した子どもを募るのは至難の業となってしまう。

また、同じ中学校校区の子ども育成組織の主催する催しも年4回ほど開催されているが（最近、ミニ運動会、親子水泳教室、ミニスポーツ大会、子どもカーニバルなどの諸行事）、やはり、各町会の子ども会の代表の人たちが世話役を務め、大人だけの企画で、子どもを「お客さん」とする行事をこなすというかたちが、ここ十年近く続いている。

むろん、近隣の自治会、とくに若い世代の多いところでは、上記のような催しにも参加する子どもたちは比較的多いところもあるかもしれない。しかし問題は、そのような単なる子どもの動員力ということではなくて、家庭や地域が子どもの成長にとってどのような意義をもち、その役割をどのような内実の基にはたせているのかということである。もし、上記のような状況に代表されることが多くの地域の実情であるとするならば、家庭や地域の教育力の回復や学校との連携というわれわれのテーマについても、かなり、根本的な問い返しが必要となってくるはずである。

つまり、家庭や地域社会で子どもが育つとはどういうことなのか、また子どもを社会で育てるとはどういうことなのかという点の、きちっとした吟味が必要なのである。そして特にここで提起したいのは、上で述べた、地域での取り組みの行事中心の状況は、いわば、これまでの多くのさまざまな取り組みの結果であり、そういった形で帰結するようにしか、われわれは子育てのいわば文化を成熟させていくことができなかったのではないのだろうか。

かつて強固であった地域の共同体社会の「崩壊」は、いうまでもないことだが、今日突然起こってきたものではない。この点については1960年代後半から70年代前半にかけて、すでにさ

まざまなところで指摘されてきたところである。しかし、その地域社会は、その社会的な人間関係の絆の密度の濃さと裏腹に、さまざまな差別や不平等、ボス支配、個人の集団への埋没などのマイナス面を内包させてきたことも事実である。われわれはこの点を抜きにして、かつての地域社会を一方的に美化することはむろんでできないし、そうした問題が、いまでも残されていることにも十分に留意しなければならない。しかし、同時に、こうした地域社会の「ゆるみ」は、他方で、新たな人間関係の創出の可能性を秘めるものでもあるはずである。しかし、こうした「ゆるみ」に対して、そうした人間関係をめざした積極的な取り組みが、子育ての場面を含めて、地域社会のなかで十分に組み込まれてきたのだろうか。

たとえば、反差別の立場に立った、地域でのさまざまな取り組みは、それまでの社会での日常的な人間関係のありようや規範の問題点を、きわめてラディカルなところから問い直すものであったといえる。こうした取り組みの意義の検証と、その継承が求められるが、それを取りわけ地域社会の民主主義の実現という普遍的なレベルでの課題として多くの人たちに共有されるためには、まだいろいろな議論が必要であるようだ。それと同じように、子育ての課題が単に教育現場の当事者だけの問題ではないということが多くの人たちの間で共有されるためには、これもまた、さまざまな議論が必要となってくる。

それでは一体、社会が共有すべき子育ての課題とは何だろうか。地域の子どもの育成活動に関わってよく耳にするいわばキーワードとなることばは、「子どもを地域で見守ろう」というフレーズである。以前、地域社会の大人たちは、その中でくらす子どもたちを絶えず見守っていたといわれている。確かに、いたずらをしたときや、危険なことをしたときなど、それを見つ

けた大人にこっぴどくしかられた、あるいは他の子どもがしかられているのを目の当たりにした経験は、筆者ももっている。最近では、子どものこのような「気になる行動」を見ても、見て見ぬをする大人たちが増えているといわれる。またそれとは逆に、コンビニなどにたむろする子どもたちが、さまざまな疑いの目で見られる場合もあるだろう。上記のフレーズは、こうしたなかでさかんに流布されることばである。しかし、このことばが表せているのは、やはり、子どもと社会との関係のあるべき姿の一端にすぎないものだとわがざるを得ないだろう。なぜなら、社会が果たすべき役割は、子どもに単なる規範を教え込むということに尽きるものではないからである。

ここでもう一度問い直さなければならないことは、子どもの成長にとって社会とは一体どのような意味をもつものなのかという問題である。この問いに答えるためには、子どもがその成長のプロセスで社会とどのように出会うのか、あるいはどのような人間関係の連鎖のなかで子どもが育っていくのかというそのプロセスが同時に明らかにされる必要がある。これについても本来は詳細な検討が必要だが、ここでは、アンリ・ワロンの「子どもにおける社会性の発達段階」という論文にならって、子どもが発達のそれぞれの局面において、どのように集団なかの役割を担いながら、社会のなかで自分のあり方を発見していくプロセスであると、とりあえず、押さえておきたい。

ワロンによれば、子どもの社会性の発達は、自己中心的で閉鎖的な子どもの自我が、他の人間との関係のなかでその閉鎖性を解き放っていくというプロセスではない。子どもはむしろ、はじめ、母親などの養育者と自他が未分化の関係にあり、子どものさまざまな活動、とりわけ遊びなどを通して、この融合した関係のなかに自他の区別を持ち込み、自我と同時に社会性を獲

得するのである。子どもは成長のプロセスのなかで、周囲の人たちとの関係の付け方を変化させ、そのつど、自分の在り方を他者との関係のなかで問い直していくのである。特に彼が強調するのは、6～7歳ごろからになると「子どもは、自分と他者とのあいだに、ある種の等価性をみとめるようになり」、「子どもは、集団をいわば仮説的に、あるいは観念的に考えられるようになり」「自分の集団を考え、組立られることができる」ようになるという。そして「子どもと集団とのあいだに、相互的な関係が成り立ち」「子どもは、集団に入りたいと思うことも、入りたくないと思うこともできる」が、「集団のほうも、子ども受け入れたと望むことも、受け入れたくないとも考えることもできる」。これは、子どもの「社会化の一形態」であり、「この社会化は、協同としてあらわれることもあれば、同様に排外としてあらわれることもあり、また対抗としてあらわれて、それに応じた個人化が生じることも」ある。そして「このような社会化の種々のあらわれに対して、（大人は——引用者）良い方向づけを与えることができなければならない」⁽⁴⁾ としている。また12歳頃の、思春期にさしかかる子どもたちにとっては、いままで親密にしていた家族などの親しい間柄の人間関係が疎ましく思えてくるのだが、この時期の子どもたちの「冒険したいという気持ち、日常生活をぬけ出したいという気持ち、同じ感情をもった他者たちと一緒にしろとうとする気持ち、現実の状況から脱出しようとする気持ち、これらを利用して、子どもたちが現前にあるいろいろな価値のなかから、自分の選択を行っていくのを助けていかなければなりません」⁽⁵⁾ と述べている。

実は、社会が子育てという課題を共有することの内実は、こうした他者との関係のなかで子どもたちが自分自身で価値を選択し、自分自身をどのように捉え直していくのかということに

ついて、それを実現しうる条件を確保するとともに、その実現のプロセスに共感していくことなのではないのか。地域や家庭での子どもの成長を見守りということは、非行の防止や安全の確保といった対策面に修練しがちであるが、子どもたちが成長していくプロセスのなかでの、自分自身のあり方の発見を行おうとしている活動としてとらえられるのである。

すでに述べたように、旧来の地域社会では、こうした子どもたちの社会における成長のなかでの位置づけが、さまざまな通過儀礼の制度などを通して行われてきたといえる。しかし、地域社会がこのような役割をもはや果たしることができないとするならば、あるいは、そうしたしくみが、むしろ集団に従順な人間を生み出してきたとすれば、われわれは、それに変わるべきものを、なんらかのかたちでうち立てなければならないことになる。ところが、そのような営みは、今述べた事柄の性質上、子どもたちだけに着せられるべき筋合いの問題ではない。というのは、大人の教育に対する関わりが、単に大人の役割が子どもの育ちの条件整備といういわば第三者的なものにとどまらず、大人自身の子どもへの関係の付け方や、さらには大人同士の価値観や関係の付け方、生き方に深く関わる問題であるからである。

それはミクロなレベルでいえば、たとえば、個々の親をはじめとする大人が、子どもたちにとってどのようなスタンスで接すればいいのかという問題であり、つまり、子どもたちを何か自分たちの外側から自分たちに何の関係もなく急に押しつけられてきたようなものとは理解せずに、自分たちの仲間であり、自分と一体化した、自分の自由になる分身としてではなく、一個人の人格をもった人間として子どもたちとどう接すればいいのかという問題である。しかしそれは、いままでの、特に旧来の伝統的な地域社会で培われてきたであろう子育ての様式や文化から、

直接的に範をとることが必ずしもできないところでもある。

4. 学校と学校外の連携の前提としての教育課題の共有

学校と家庭・地域社会との連携を考える前提は、まさに、子どもたちが社会的な関係やつながりのなかで、自分自身の役割やあり方を個々に見いだしていくという課題に対して、それぞれのセクションがどのような関わりをすることができるのかという共通項を、まず確認し合うことにある。この課題は、学校という公教育に本来要請されてきたことであると同時に、家庭・学校を含めた学校外のさまざまなセクションが、直接・間接に担わなければならないテーマでもある。そしてそれはさまざまな社会を構成している「大人」の課題でもあり、住民自治の促進と支援を担う行政、とりわけ教育委員会も含めた地方行政の課題でもある。

特に学校現場では、社会科などの教科を中心として、「市民の形成」、「公民的資質」の育成などの教育目標が「学習指導要領」や、その他の文書において、さまざまな政治・経済的背景のもとで、掲げられてきた。さらに、戦後のさまざまな社会科教育の実践の蓄積は、この内実を深化させようとする努力でもあった。同時に、学校外の政治的・経済的・社会的諸課題を学校教育のなかで教材化し、子どもたちを時代の社会変革の担い手として育てるという取り組みも果敢に行われてきた。しかし、問題は、そうした実践が、往々にして、学校の枠内だけで取り組まれ、学校外のさまざまなセクションとの連携を欠いたところで終始していたのではないのだろうか。あるいは、小、中、高校、大学というそれぞれの階梯の学校相互間でも、ほとんど意識されてこなかったのではないのか。これは、学校という教育現場がいわば独立した独

自の組織的営みである以上、どうしても抱え込まざるを得なかった問題であるともいえるが、いま、このことの重要性が改めて問われているのである。

つまり、教育という営みを、改めて学校と学校外で行っていくとすれば、それぞれの教育現場で生み出されたさまざまな取り組みの成果が、社会の構成員の一人一人のなかに最終的に「文化」として蓄積されるような目標と見通しをもたなければ、あるいは、それが蓄積され、深められる着地点が明確にされなければ、結局かけ声だけの取り組みに終始してしまうのではないか。

ところで、最近、筆者自身、さまざまな教師との会合のなかで、「教師が保護者とどのようにコミュニケーションをとっていけばいいのか」という問いを投げかけられることが多くなった。また、保護者の側からも、自分の担任の先生との意志疎通に関する相談を持ちかけられることもある。特に、保護者の側からの意見では、教員に思ったことを率直に教員と話すことができない、学校の敷居が高いという声もしばしば耳にする。またすでに述べたように、学校と地域のさまざまな組織の信頼関係も必ずしも十分なものだとはいえない場合もある。教師が集まれば親の批判の話になり、親同士の集まりでは、教師の批判で盛り上がるということがよくいわれるが、もしこうした現実が広く存在するとすれば、学校と学校外との連携というのは、「絵に描いた餅」ともなりかねないし、単にお互いに利用し合う関係にも陥りかねない。こうしたことを改善していくことこそが、連携へのさまざまな取り組みを実りあるものとするための前提条件である。

そのためには、学校・教員と保護者・地域の人たちとの普段の相互理解の場と、子どもの育ちに関する課題の共有が十分に促進できるような日常的な場面の設定が不可欠になる。現在さ

まざまなところで行われている、開かれた学校への取り組みはこうした観点からも大変有効なものだと考えられる。ただそこで留意しなければならないことは、お互いに子どもと関わっている場面が、教師、保護者、地域の人たちとそれぞれが必ずしも同じ場面ではないということである。つまり、いうまでもないことだが、学校という組織体という枠組みで子どもが求められる活動と、家庭でのそれとは、子ども自身の立場に立ってみると、大きく異なるものであるし、地域社会での活動ともまた違っている。そうした状況のなかで、教師、保護者、地域の人たちが子どもの育ちや教育について語り合うとき、この前提をこれまで以上に意識し、踏まえる必要がある。例えば、保護者が朝、子どもを家庭から送り出すときに見る子どもの後ろ姿と、教員が校門の前で迎えるときの子ども姿とは、それぞれの立場の違いも相まって、異ったものに映ることもあるだろう。家では「いい子」だが、学校ではまた違った姿を子どもが見せる場合もあるだろう。しかし、同時に、学校と家庭で子どもたちが全く別人になるわけでもなく、子どもたちは、それぞれの場面での課題を相互に引きずりながら、生活をしているのであり、その個々の局面での子どもたちの姿を、教師、保護者、地域の人たちがそれぞれの子どもと関わりあう立場の違いを踏まえながら、個々の子どもたちの全体像をつかみ、それぞれの子どもたちの当面する「育ちのための課題」を理解し、共に子どもたちと向き合っていかなければならないのである。

こうした課題に取り組んでいくためには、当面の状況としては、やはり、学校からのさまざまな発信に期待せざるを得ないといえる。ただ、その際に重要なことは、学校・教員、あるいは行政機関の担うべき課題は課題として、家庭、地域社会の担うべき課題は課題として、明確に役割を踏まえることのできる問題の投げかけを

行うことである。学級崩壊に象徴される学校で起きているさまざまな事態について、例えば、教員の側からいえば、それらのすべてを自らの教育実践に帰することもできないし、とって、自らの教育実践は絶えず万全で、原因はすべて個々の子どもにあるともむろんいえない。これは保護者あるいは地域の側にとっても同様である。それぞれの立場の人たちが、各の子どもと向き合う場所を確認しながら、問題点と課題を整理し、共有していくことが連携の第一歩だといえるだろう。

註

- (1) 中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」1996年(平成8年)6月18日(文部省編『初等教育資料』、655号)68頁
- (2) 同上、69頁
- (3) 同上
- (4) 同上
- (5) 同上、71頁
- (6) 同上、72-3頁
- (7) 同上、86頁~88頁
- (8) 同上、89頁~93頁
- (9) 同上、93頁~94頁
- (10) 同上、94頁~95頁
- (11) 同上、96頁
- (12) 同上
- (13) 拙稿「学校と学校外教育の連携を考えるーとくにPTA活動の現状をめぐって」(『関西大学教職課程研究センター年報』第15号<2001年7月>所収)、同「地域からの教育改革と教育参加」(『季刊・教育と文化』第13号<日教組国民教育文化総合研究所編、1998年10月>所収)など参照。
- (14) 浜田寿美男編訳『ワロン／身体・自我・社会』(ミネルヴァ書房、1983年)、88頁~91頁
- (15) 同上、99頁