

地域の自立的発展をめざす学校再生の思想 学校・ 家庭・地域の連携と新しい教養

著者	小柳 正司
雑誌名	鹿児島大学生涯学習教育研究センター年報
巻	1
ページ	20-31
別言語のタイトル	Philosophy of rebuilding School to achieve autonomous local Development
URL	http://hdl.handle.net/10232/19106

地域の自立的発展をめざす学校再生の思想

—学校・家庭・地域の連携と新しい教養—

鹿児島大学教育学部・教育哲学 小柳 正 司

はじめに

いま日本の学校は、小学校から大学まで含めて、その姿を大きく変えようとしている。1990年代以降、教育改革に関するさまざまな提言が出されてきたが、それらを通じて、既成の枠組みにとらわれない新たな学校像の模索がはじまっている。

その中で近年特に協調されているのは、学校と家庭および地域社会との連携である。

1970年代後半以降、「地域の教育力」の衰退が指摘され、それを補完する形で、1980年代になると学校の役割がつつぎと肥大化していき、教師の多忙と学校の教育機能そのものの低下を招くという事態が生じるに至った。こうした中で、1990年代になって、学校週五日制の部分導入、さらには完全実施を直接の契機として、従来の教育の過度な学校依存体質の見直しがはじまった。そして、家庭や地域社会が担うべき教育機能の問い直しと、学校・家庭・地域社会の間の新たな関係の構築がさまざまに試みられるようになった。

しかしながら、学校と家庭・地域社会との連携が言われるとき、それは一面で「学校のスリム化」と称する学校の任務限定論につながっていく側面をもっている。それは、教育改革の方向として、規制緩和と地方への権限移譲を伴いつつ、教育の公共性を縮小し、「選択の自由」と「自己責任」を旗印に「新自由主義」の市場原理を公教育の領域にもちこもうとするものである¹。

私たちは「地域」がいま政策的にもちだされてきているとき、教育の公共性を従来の中央官僚統制とセットにして否定するのではなく、むしろ地域の自立的発展という視点にたって、人々の生活と学びの営みが本来もっていたはずの公共性の姿を再生させていく必要があるだろう。

このような問題意識をもとに、以下では次のような考察をおこなうことにする。

- (1) まず最初に、第15期中央教育審議会・審議まとめ(1997年6月)と現行の学習指導要領(1998年12月)を主な手掛かりにして、1990年代に打ち出され実施に移されてきた学校と家

庭・地域社会との連携の具体的な中身を吟味する。

- (2) 次に、筆者が講師の一人として参加した2003年度鹿児島大学教育学部公開講座「地域づくりと人材養成」での議論を通じて浮かび上がった地域住民の学校観と学校教師の地域観との間の微妙なズレについて指摘し、学校にとって「地域」のもつ意味を問い直す。
- (3) 地域住民の学校観と学校教員の地域観との間のズレは、せんじ詰めれば、それぞれの土地に生きながら自立と飛躍をめざす地域住民の教育要求と、地域を末端視する学校教師の使命感との間のズレにいきつく。この問題は、イヴァン・イリイチがいち早く1970年代から「脱学校論」として指摘してきた問題である。しかし、残念なことに、彼の議論はこれまで正当に評価されてきとは言いがたい。それゆえ、イリイチの「脱学校論」を地域に根ざした学校再生論の一つとして再評価することにしたい。
- (4) さらに、学校を家庭・地域社会の実生活と結び付けることによって学校再生を図る先駆的な教育思想として、ジョン・デューイの学校論をとりあげる。彼の学校論は、後の地域社会学校とは根本的に発想を異にしており、「地域」の教材化を通じて教育内容の科学化を図り、学校を大学の学問研究に結び付けることによって、学校を地域の自立と発展を支えるセンターとして位置づけることを構想していた。そこには、土地に生きる人々の実生活に根ざした新しい教養の創出という課題が意識されていた。こうした観点から、デューイの学校論の今日的な意義を考察してみることにする。

1. 「開かれた学校」

— 学校と家庭・地域社会の連携に向けた取り組み —

1989年の学習指導要領の改訂以降、学校現場では「開かれた学校」というスローガンがよく聞かれるようになった。発端となったのは、臨時教育審議会の第3次答申(1987年4月)である。それまで「開かれた学校」という言葉は、学校施設の地域社会への開放といった比較的狭い意味でとらえられてきたが、この答申によって「開かれた学校」は、①学校施設の地域開放に加えて、②学校施設と地域の他の教育・文化・スポーツ施設等との複合化、③学校運営への地域住民・保護者の意見の反映、④地域社会に根ざした教育内容の工夫、および地域人材の活用、⑤教員の地域

¹「新自由主義」の教育改革についての批判的分析については、児美川孝一郎「新自由主義教育政策が描く学校像」、『教育』2001年1月号、国土社、12～19頁、および、児美川孝一郎「抗いがたき“磁場”としての新自由主義教育改革」、『現代思想』2002年4月号、青土社、168～179頁、参照。

社会活動への参加(地域人材としての教員の貢献)、⑥地域教育ネットワークの形成など、きわめて広い意味で言われるようになった。さらに15期中央教育審議会は1997年6月の「審議まとめ」において、学校・家庭・地域社会が一体となって子どもたちの「生きる力」をはぐくむことを提起し、家庭教育の充実および地域の教育力の活用と並行して「開かれた学校づくり」を推進していくことを求めている。以下、第15期中央教育審議会「審議まとめ」において学校・家庭・地域社会の連携ということがどのような文脈において言われているか、その要点を見てみることにしよう。

まず第一に、「今後の教育の基本方向」として「生きる力」の育成ということが言われている。「生きる力」とは「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力」と説明されている。これは、教育目標としてはきわめて一般的かつ抽象的である。しかし、そこには、これまでのわが国の学校教育が暗黙のうちに前提としてきた人間像の転換が予定されている。すなわち、集団的な組織の一員として課題達成に努める個人というものから、既成の組織に安住せず、変化の激しい社会を主体的に生きぬく自立した個人というものへの人間像の転換である。

第二に、これをうけて、学校教育の在り方についても「生きる力」の育成を基本にすえて、従来のような「知識の習得に陥りがちであった教育」から「自ら学び、自ら考える教育」への転換をめざすとしている。そして、そのために「教育課程の弾力化」を図り「一人一人の個性を生かす教育」を推進するとしている。具体的な方策としては、①教育内容を厳選して基礎・基本にしぼり、授業時数を縮減して「ゆとり」のある教育課程を編成すること、②「個に応じた指導」や「問題解決的な学習」「体験的な活動」の充実など、指導方法の改善を図ること、③学校・地域の実態に応じた創意工夫を発揮し、特色ある学校づくりに努めること、などが言われている。これらは基本的な方向としては、これまでのわが国の学校現場を強く特色づけてきた画一性・硬直性を打破して、多様性・柔軟性を基調とする教育実践を創り出そうとするものである。しかし、教育内容がいわゆる「基礎・基本」としてすべての子どもにその徹底が図られる部分と、その他のいわゆる「ゆとり」や「個に応じた指導」あるいは「各学校の創意工夫」にゆだねられる部分とに大きく分けられ、しかも全体として教育内容は縮減されるということになると、学力低下を心配する声に代表されるように、公教育機関としての学校の教育機能そのものが縮減されてしまうのではないかという危惧が生じる。とりわけ、中学校での「履修の選択幅の拡大」と高等学校での必修教科・科目の内容とその単位数の「相当程度の削減」および選択教科・科目の拡大が強調されている点を合わせて考え

ると、第15期中央教育審議会の「審議まとめ」が示す今後のわが国の学校教育は、子どもたちの学習と進路をいたずらに流動化し、学校が担うべき教育の公共的な責任をあいまいにしながら、教育そのものを最終的には個人個人の「選択」と「自己責任」という私事の世界にゆだねてしまうような性格をもっていると言えるだろう。

第三に、家庭教育について、「子どもの教育や人格形成に対し最終的な責任を負うのは家庭である」という認識を示し、「生きる力」の基礎的な資質・能力を育成する場として、家庭がはたすべき役割を自覚するよう求めている。そのうえで、「本来、家庭教育の役割であると考えられるものまで学校にゆだねようとする傾向」があることを指摘している。そこには、学校による「抱え込み」の是正、つまり家庭に戻すべきものは家庭に戻すという考え方が打ち出されている。具体的な方策としては、家族がいっしょに過ごす時間を確保するために社会全体にゆとりを確保することや、特に父親の家庭教育参加を促すために企業に協力を求めること、さらに、子育て支援ネットワークづくりの推進や、親子共同体験や交流活動の機会の提供など、総じて家庭教育充実のための条件整備をすすめることをあげている。

第四に、地域社会における教育について、子どもたちに「生きる力」を育成するために、地域におけるさまざまな生活体験、社会体験、自然体験を活化化させるとしている。数多くの具体的な方策があげられている中で、特に目を引くのは、地域の教育力を再生するうえで「地域社会のアイデンティティー」を確立することが重要だと述べて、年中行事や祭り、伝統芸能の意義について触れている点である。また、もう一点目を引くのは、従来の「地縁的な活動」に代わって「目的指向的な活動」の比重が増す中で、これからの地域社会においては、人々が日常生活圏を離れて同じ目的や興味・関心に応じて自由に結びつき、そうした結びつきや活動の中で子どもたちを育てていくことを提唱している点である。従来の地縁的な結びつきを離れたいわば新しいタイプの地域教育の提唱である。

第五に、第15期中央教育審議会「審議まとめ」では、上で見たように、学校教育、家庭教育、地域における教育のそれぞれについて改革の基本方向と具体的な方策を示したうえで、「学校・家庭・地域社会の連携」について特別に一つの章を設けて論じている。そして、いくつか提言を述べているが、その中で特に注目すべきものは、「開かれた学校づくり」と「学校のスリム化」の提言であろう。

「開かれた学校づくり」については、家庭や地域社会とともに子どもたちを育てていくという視点にたった学校運営を求めている。具体的な方策としては、学校の管理・運営に対して保護者や地域住民の意見を反映させるなどの「開かれた学校経営」、

地域人材の非常勤講師採用や保護者・地域住民による学校ボランティアの受け入れ、学校施設の地域開放、地域の学習・交流拠点としての学校施設の整備、学校と社会教育施設等との複合や隣接設置などがあげられている。

「学校のスリム化」については、学校・家庭・地域社会の連携が、実は、それらの間の役割分担の推進を意味していること示している。第15期中央教育審議会「審議まとめ」が打ち出した「学校・家庭・地域社会の連携」論のまさに本質と言えるだろう。「審議まとめ」では、「我が国の子供たちの生活において、時間的にも心理的にも学校の占める比重が家庭や地域社会に比して高く、そのことが子供たちに学校外での生活体験や自然体験の機会を少なくしているとも考えられる」と指摘し、本来家庭や地域社会が担うべきものまで学校が担っている現状を改善すること、とりわけ部活動については、条件整備を前提に、将来的には地域社会にゆだねていくことを提言している。さらに、教育内容に関しても、家庭や地域社会との連携(役割分担)を図る中で、学校では基礎・基本にしぼって「スリム化」を図り、「ゆとり」の中で一人一人の学習と進路の多様化を進めるとしている。この点については、上述したとおりである。

こう見てくると、第15期中央教育審議会「審議まとめ」で言われている「開かれた学校」と「学校のスリム化」とは実は表裏一体のものであることがわかる。とりわけ教育内容の厳選に関わって「基礎・基本」の徹底を図る一方で、「総合的学習」や「体験学習」「自然学習」「ボランティア活動」など従来の教科学習とは異なる多様な学習活動を展開していくことは、教科学習の部分の比重を相対的に低下させる中で、教科外の多様な学習活動の部分を家庭・地域社会に用意されるさまざまな「受け皿」に連結させ、さらに部活動の地域への委譲や、地域人材の活用・採用を通じ、学校を家庭・地域社会と結びつけることによって、肥大化した学校の役割をスリム化することを意図するものであろう。しかし、そのことが学校教育本来の役割である教科学習の位置づけをいわずに低下させるものであるならば、それは第15期中央教育審議会「審議まとめ」が打ち出した「生きる力」の育成という教育目標にむしろ矛盾することになりかねない。学校を家庭や地域社会と結びつけ、多様な活動や体験、交流を通して、子どもたちが自ら学び判断し行動できるようにすることは、もとより重要な教育目標である。しかし、そのためにも教科学習の意義そのものがあらためて確認され意義づけられる必要があるだろう。

この点を踏まえて、現行学習指導要領において学校・家庭・地域社会の連携が具体的な教育内容としてどのように位置づけられているかを検討してみよう。

まず第一に、第1章「総則」において、学校・家庭・地域社会の連

携は「道徳教育」と「体育・健康教育」と「開かれた学校づくり」の3点に関連して触れられている。また、第3章「道徳」では、「授業の実施や地域教材の開発や活用などに、保護者や地域の人々の積極的な参加や協力を得る」ことを求め、第4章「特別活動」では、学校行事において幼児、高齢者、障害者等との交流や、自然体験、社会体験を地域の実態に応じて積極的におこなうよう促している。

第二に、各教科について「地域社会」との関連を指摘している事項を取り出してみると、小学校、中学校、高等学校ともかなりの分量になる。

教科別では社会科が一番多く、小学校では第3学年および第4学年で地域社会そのものについての学習がおこなわれる。中学校では「地理的分野」で「身近な地域」の調査活動を通じて「地理的なまとめ方や発表の方法の基礎」を身につけさせること、「歴史的分野」では「身近な地域の歴史」を調べ「歴史の学び方」を身につけさせること、「公民的分野」では「地球環境、資源・エネルギー問題」を「身近な地域の生活」と関連させて捉え、世界的な視野と地域的な視点とに立って追究させるとしている。総じて中学校の社会科では「地域」を学習の素材ないし対象として取り上げ、それらを通じて地理・歴史・公民に関する一種の学び方学習を企図していると言える。

音楽科では、中学校で「郷土の伝統芸能」、高等学校の音楽Iで「郷土の伝統音楽」を適宜取り上げるように求めている。

小学校の図画工作では「地域にある身近な材料」を取り上げること、および「地域の美術館」の利用が記されている。中学校の美術では「伝統工芸などの地域の特質を生かした学習」を取り入れるように、また高等学校の工芸Iでは「地域の材料及び伝統的な工芸の表現」を取り扱うように求めている。高等学校の芸術科では、各科目の特質をふまえて「地域の文化財、文化施設、社会教育施設等の活用」「地域人材の活用」を求めている。

小学校の体育では「歌や運動を伴う伝承遊び」(第1学年および第2学年)と「地域の踊り」(第5学年および第6学年)を取り上げることが記されている。

中学校の技術・家庭科では「地域の食材を生かした調理の工夫ができること」や、家庭生活と地域との関わりについて「高齢者など地域の人々とかかわることができること」「環境や資源に配慮した生活の工夫について、課題をもって実践できること」があげられている。高等学校の普通科目の家庭科では「高齢者の生活と福祉」の項目において「介護の基礎を体験的に学ぶ」ことを通して「高齢者の自立生活を支える家庭や地域及び社会のはたす役割を認識させる」としている。また、専門科目の家庭科では「地域に伝わる行事食や郷土料理」を取り上げ「食のもつ文化的、歴史的な側面を考えさせる」としている。

中学校の英語では、言語の使用場面の例として、生徒の身近な暮らしにかかわる場面の一例として「地域の行事」があげられている。

高等学校の農業科では「地域農業の見学や統計資料を用いた具体的な学習」「産地形成など地域農業の動向と農業経営」などの項目が示されている。

高等学校の福祉科では「地域生活を支える保健・医療・福祉関係諸機関の機能と役割」について扱うことがあげられている。

以上、小・中・高等学校の学習指導要領で「地域」について取り上げられている項目を列挙したが、これらを見るかぎり、各教科において「地域」が取り上げられるのは、小学校の第3学年および第4学年の社会科で地域社会そのものについての学習がおこなわれる場合を除いて、ほとんどが付随的・付加的な教材や活動としてであると言ってよいであろう。つまり、いわゆる地域教材を教科の学習の中で一種の実物教授として取り上げることによって、教科の学習に興味・関心をもたせたり、あるいは音楽、美術、体育などに見られるように、郷土の伝統文化を学ばせるといったことがほとんどである。言い換えれば、各教科の学習の中で「地域」は個々につまみ食いされている状態であると言えよう。小・中・高等学校を貫く教育課程全体の系統の中で「地域」を一つの教育的価値として、教育内容上および教育方法上きちんと位置づけていくという問題の立て方が欠如しているように思われる。

2. 地域づくりと人材養成

— 鹿児島県和泊町の場合 —

2003年7月19日と20日、鹿児島大学教育学部公開講座「地域づくりと人材養成」が鹿児島県和泊町の公民館を会場に開催された。受講者は、小・中学校の現職教員および退職した元教員、地域のリーダー的な役割を担ってきた老人、役場の職員などであり、2日間で延べ30数名をかぞえた。

今回のこの公開講座は、先進的な高付加価値農業と特色ある地域づくりで高い評価を得ている和泊町において、その先進性を支えてきた「人づくり」の伝統と、こうした地域社会における学校の役割について、住民の方々（特に、地域リーダーと学校教員の方々）と、共同学習の場を組織するために開催された²。

討論では受講者のほぼ全員から発言があったが、それらを通じて、今日の和泊町における地域と学校をめぐる課題がいくつか明らかになった。

第一に、これまで培ってきた先進性をどのようにして今後も

継承していくかという課題がある。これは、ただ単に一般的な意味で後継者の育成ということを行っているのではない。そこには、先進性の維持という重い課題がある。先進性は安住すればたちどころに先進性を失う。これまで積み上げてきた成果をただ単に受け継ぐということだけにとどまらず、そこをさらに一步踏み越えて進んでいく新たな先進性の担い手をどのようにして育成していくか。そこに和泊町という地域が抱える後継者育成の課題がある。

第二に、上記の課題に関連して、「豊かさの中の子ども」とでも言うべき子どもたちの現状を憂れえる声が開かれることである。高付加価値農業の成功により豊かさが実現される中で、子どもたちの間に勉強意欲の低下や無気力な生活態度が見られるようになったという指摘が地域の人々の間でなされている。特に、地域づくりや農業経営においてリーダー的な役割をはたしてきた年配者たちほどその思いは強い。離島というハンディキャップを抱えながら、自分たちの世代は次々と新機軸に挑戦することで貧困を克服してきたという自負が彼らにはある。しかし、その一方で、次代を担う子どもたちがその恩恵の単なる受益者と化し、離島に生きる人間としての「たくましさ」を失いつつあるという危惧の念を、彼らは強く抱いているのである。

第三に、子どもたちの進路をめぐる問題である。和泊町のある沖永良部島では9割以上の若者が就職または進学のために島を離れていく³。そのため住民は、就職にせよ進学にせよ、子どもたちが島外に出てもやっていけるだけの高い「学力」を身につけること期待する。しかし、住民には他方で、一定期間島を離れ島外の世界を経験してきた者が島に戻り、農業後継者として自立することにも強い期待がある。こうした事情を背景として、現在、和泊町の住民の間では、子どもたちの進路をめぐる2つの問題が生じている。

一つは、島でただ1校ある沖永良部高校への進学がほぼ希望者全員入学の状況にあることから、子どもたち（主として中学生）の間にいわゆる受験圧力が存在せず、結果として「学力」の低迷を招いていることへの懸念がある。

もう一つは、沖永良部高校に新たに農業科の設置をおこなうかどうかという問題である。これまで和泊町では、町立の実験農場や農業研修センターを中心に、Uターン者や新規参入者を対象とした技術指導や農業研修の体制を整え、農業後継者養成に町として取り組んできた。沖永良部高校に農業科を設置するかどうかという問題は、島内の子どもたちに農業後継者としての進路を中学卒業時点で用意する必要があるかどうかという問題であり、せんじ詰めれば、子どもたちを島外に出さないで

² 和泊町の農業と地域づくりの詳細については、平成11年度～平成14年度科学研究費補助金研究成果報告書『離島・へき地の環境問題と自立的発展』（研究代表者：神田嘉延）2003年3月、の第2章および第5章第4節、第5節を参照。

³ 詳細は、同上報告書、第5章第5節(4)、参照。

農業後継者として教育することが是か非かという問題である。

この問題は、和泊町における地域と学校をめぐる諸課題のいわば集約である。和泊町では、かなり高収益をあげている専業農家であっても、子どもに後を継がせることに執着する農家はあまり見かけない。もちろん、後を継がせることを望む農家は圧倒的に多いのであるが、その場合でも、子どもがいったんは島外の世界を経験し、ある程度の年齢になってから島に戻り、後を継ぐことを願っているというのがほとんどである。たとえば子どもが後を継がなくても、そのまま本土に生活基盤を築き自立できるのなら、それはそれで一つの成功だと受けとめるむきが強い。おそらく、ここの住民たちの中には、老若男女を問わず、狭い島の生活圏の中に安住してはいけないという意識が、大なり小なり働いているように思われる。それだけに、農業を基幹産業とする地元で農業科を設置したいという声に対して、実験農場や農業研修センターを活用すれば十分だという声はかなり根強いのである。

和泊町の住民たちの学校教育によせる思いには複雑なものがある。一方で、学校教育は子どもたちを島外に向けて送り出すための社会移動の手段である。また、先進的な農業経営を今後とも維持・発展させていくためにも、より高いレベルの学校教育は不可欠だと少なからぬ住民は考えている。それだけに、大学・短大、専修学校、各種学校などへの進学に向けた教育熱は、離島ゆえの経済的負担の大きさにもかかわらず、かなり高い。

しかし、他方で、こうした教育熱の高さは、単純な上昇志向だけでは説明できない性質をもっている。ここの住民の学校教育によせる期待の背後には、和泊町そして沖永良部島という島世界全体を「誇りある郷土」として向上を図るという別の意味の上昇志向が働いている。鹿児島県本土から500キロメートル余りも離れた離島・僻地としての地理的、経済的、文化的なハンディキャップを、ただただ教育への投資によって埋めるほかないと考えれば考えるほど、和泊町の人たちは、学校に対して、単に社会移動や立身出世に必要な「学力」を身につけさせることだけでなく、それが同時に「誇りある郷土」としての地域社会全体の向上にもつながることを求めるのである。それは「地域を生かす教育」への要求である。真の意味で学校が地域の学校として、自分たちの生活要求に寄り添い、一体化することを求めるものである。和泊町では自分たちの校区の学校を「ワチャ学校」つまり「私たちの学校」と呼ぶ。

それは、単にかつて自分たちが学び、いま自分の子どもたちが学んでいる学校という意味だけでなく、かつて教員の多くが島出身者であった時代に、過酷な生活条件の中で、それを乗り越えるために、まさに教師と地域住民とが一体となって学校設備の充実と教育水準の向上に取り組んだことへの思いを込め

た表現である。その精神は今日においても、地区ごとに全住民を対象に組織されている教育振興会や教育懇談会、子ども育成会等々の活動を通じて生きている。

「地域を生かす教育」への要求は、具体的な言葉の表現としては「島に帰らせる教育」というふうに言われる。しかし、それは島外に出ていった者を文字どおり島に帰らせるための教育を意味しているだけでなく、たとえ島外に生活の基盤を築いた者であっても、沖永良部島の和泊町の出身者としてのアイデンティティを失わず、心はつねに島の人々とともにあるような強烈とも言える郷土意識＝郷土愛を培う教育をも意味している。

問題は、こうした地元住民の「地域を生かす教育」への要求に実際の学校教育がどの程度応えているかである。公開講座には小・中学校の現職教員の方々の参加もあり、現在、和泊町の小・中学校において郷土についての学習がどのように取り組まれているか、若干の紹介があった。また、和泊町教育委員会は平成11・12年度に文部省伝統文化教育推進事業の指定を受け、「郷土の歴史と文化に学び、心豊かで主体的に生きる児童生徒の育成」を主題に、町内4つの小学校と2つの中学校において指導計画の作成とそれに基づく実践開発に取り組んだ実績がある⁴。具体的な学習内容としては、郷土の民謡や踊りなどの伝統芸能や、島の方言などの体験学習、サトウキビの栽培や黒糖づくり、米づくりなどの勤労体験学習、塩害や台風被害、水の確保など厳しい島の自然条件についての調べ学習、沖永良部島に流刑された西郷南洲(隆盛)の足跡を中心とする郷土の歴史の学習などである。

総じてこれらは、伝統芸能やものづくり体験を中心にした郷土学習である。学校教員の中には、こうした郷土学習に対して、島外から赴任してきた自分たち教師よりも生徒の方が地元の知識や情報に詳しいので、わざわざ学校でこうした学習や活動に取り組む意義があるのかどうか疑問に感じているむきもある。他方、地元住民からは、郷土出身の教員を増やすことを望む声は多い。学校教員と地元住民とのこうした行き違いの中で、学校でおこなわれる郷土学習はどうしてもデモンストラーションの域を出ないものとなりがちであり、地元住民の一部からは「とりあえず体験するだけでも意味がある」といったやや消極的な反応が聞かれる。ともかくも、現状では学校でおこなわれる郷土学習が地元住民の「地域を生かす教育」への要求になかなか応えきれていないことは明らかである。

しめくくりとして、以上の考察を踏まえ、学校を地域社会に結びつけ、地域住民の教育要求に根ざした学校教育を模索していくうえで、今後の課題となる論点を、和泊町を事例に、いくつ

⁴ 和泊町教育委員会『平成11・12年度文部省伝統文化教育推進事業研究報告』平成13年1月、参照

か指摘しておくことにしたい。

第1は、郷土についての学習をこれまでのようなどちらかといえば付随的ないしは単発的な扱いで終わらせるのではなく、カリキュラム上のより総合的で系統的な学習の柱として位置づけていくことである。例えば和泊町の場合で言えば、サトウキビ栽培や黒糖づくりのような勤労体験学習も、単にそれだけを取りだしておこなうのであれば、まさに一部の地元住民が指摘するように「とりあえず体験するだけでも意味がある」といった程度のもので終わってしまう可能性がある。むしろ、こうした勤労体験学習を郷土の地理と歴史の学習に結びつけ、島の厳しい自然条件とそれに立ち向かってきた先人たちの労働生活の理解へと結びつけて、そうした島の生活の中から生まれた民謡や踊りなどの伝統芸能、およびそれらに込められた先人たちの思いや願いについての学習へとつなげ、その一環として伝統芸能の習得に取り組むといったような広がりが必要であろう。そして、そうした広がり中で、個々の体験や活動を位置づけていくことが必要であろう。それは最終的には、地域に根ざした学校独自のカリキュラム開発にまで進む課題である。

第2に、郷土についての学習は、学習内容の中心軸を、その土地に生きる人々の「暮らし」の理解に置くべきである。土地(自然)と人々とのかかわり、つまり生産労働を中心とした生活の営み、それを土台にして、そこから郷土の歴史や、さまざまな言い伝え、昔話、そして伝統芸能、方言、信仰などの郷土の文化の再発見へと内容を展開していくようにして、子どもたちがその土地に生きることを認識できるようにすることが重要である。郷土愛やふるさと感情をただ単に心情や精神論として語り伝えるのではなく、郷土の地理と歴史と文化についてきちんと学習する中で、子どもたちがその土地に生を受けた人間として、知的理解に裏付けられた真の郷土意識=郷土愛をもつようにすることが、郷土学習の目標になるべきであろう。

第3に、郷土についての学習は、地域社会の現在の諸課題についての学習を含むべきである。和泊町では平成12年度から平成21年度までの10年間にわたる「第4次和泊町総合振興計画」⁵が作成されている。その中には「環境保全型農業の推進」「土づくり対策」「自然エネルギーの開発利用」「アイランドセラピー(癒しの島)構想」といった和泊町独自の将来計画が「現状と問題点」を具体的に示しながら提示されている。これらはいずれも、地域社会の自立的発展をめざす新しい時代の取り組みであり、この島の住民の将来の「暮らし」に直結する諸課題である。その点で、これらはいずれも、学校において現実の生きた地域教材として取り上げる価値を十分にもっていると言える。子どもた

ち自身がこれらの地域の課題について、なにか特定のテーマのもとに、一つの総合的学習の場として、調査や情報収集をおこない、レポート作成に取り組むなどといった学習活動の展開が考えられる。すなわち、子どもたち自身が地域社会に生活する一員として、地域の課題に当事者としての立場で取り組む社会参加型の地域学習である。地域教材という点、ややもすれば郷土芸能や郷土料理といったふるさと自慢の類ばかりが用意されがちであるが、これでは子どもたちが地域に生きる人間として、地域の生活を実感することはかえって弱くなるのではないだろうか。ここでも地域に生きる人々の「暮らし」の理解に重点をおくべきであり、それに向けて、地域社会の自立的発展をめざす地域課題の探究が子どもたち自身の社会参加型の学習としておこなわれるべきであろう。

第4に、地域の自立的発展に向けた住民の教育要求と、地域を末端視しながら地域の子どもたちを引き上げようとする学校教師の使命感との間のズレの問題がある。この問題をそのままにしておいては、学校と家庭・地域社会との連携や「地域に根ざした学校」は木に竹をついだ建前論に終わり、学校が真の意味で地域の自立的発展に結びつくことはむづかしいであろう。

地域住民の学校に対する教育要求は単純ではない。地域の自立的発展に向けた住民の教育要求は、一言で言えば「地域を生かす教育」、つまり地理的、経済的、文化的なハンディキャップを乗り越えていくために役立つ教育への要求である。和泊町では、おそらく鹿児島県本土の各市町村と比べてみてかなり早い時期から、小・中学校の鉄筋校舎化、完全給食の実施、全学級へのテレビの取り付け、体育館とプールの建設、さらにはパソコン教室の整備等々に取り組んできた。現在でも、町内の全小・中学校の校舎改築に町役場の庁舎改築を後回しにして取り組んでおり、このことを町当局も自慢にしている。そこには、教育の条件整備において、けっして他に遅れをとらず、むしろ他に先駆けることによって、少なくとも次代を担う子どもたちの教育に関しては、離島・僻地であるがゆえのハンディキャップを子どもたちのうえに負わせたくないとする和泊町の人々の願いすら垣間見える。同時にそこには、県本土から赴任してくる教師たちに対して、学校教育の中身のうえでも、自分たちの条件整備に示された意気込みに十分応えるだけの取り組みをして欲しいという願いが込められているであろう。

この願いを教師たちはどう受けとめるべきなのであろうか。和泊町は教育熱心な土地柄であり、進学熱も高い。人々にとって、学校教育は自分たちを島世界の狭隘性から脱却させ、社会移動を可能にする手段であるとともに、先進的な農業経営を進めるための必要条件とも見なされている。しかし、これを単純な高学歴志向、上昇志向と捉えてはならないであろう。和泊町

⁵ 鹿児島県和泊町『第4次和泊町総合振興計画』平成11年12月

の人々が県本土から赴任してくる教師たちに望むことは、子どもたちを島外に向けて一方的に送り出すためのパスポートのような抽象化された「学力」や学歴ではなく、地域の自立的発展に結びつくような形で子どもたちに高いレベルの教育への道を拓いてくれることである。住民たちが「島に帰らせる教育」という言い方で表現していることの真の意味を十分に吟味してみる必要があるだろう。

3. 自立共生と学習共同体

— イヴァン・イリイチの問題提起 —

イヴァン・イリイチといえば『脱学校の社会』⁶の著者として有名である。おうおう誤解されがちだが、彼の「脱学校論」は学校廃止論ではない。一種の学校再生論と見ることができる。

現代的貧困

イリイチの「脱学校論」を理解するためのキーワードは「現代的貧困」(modernized poverty)である。「現代的貧困」とは、物質的・経済的な貧しさという意味での古典的貧困とは異なり、むしろ物質的・経済的な豊かさを引き換えに、私たちが自分の生活に必要ないっさいがっさいを他人の労働に依存して生きるようになり、その結果、私たちにはもはや独力で生きる能力も意欲も失なわれてしまった喪失状態をいう。いわば、現在の高度産業社会における市場依存型の消費生活スタイルそのものが「現代的貧困」なのである。イリイチは次のように述べている。

「市場に依存する度合いがある域を超えると、現代的な意味での貧困があらわれます。……そうした貧困は、市場に組み込まれることによってしか生存できないような状態に人々を閉じ込めるのです⁷。」

私たちは日常の衣食住に必要なありとあらゆる消費財を、例えばピーマンのような野菜を、自分で生産したりはしない。なぜなら、自分で生産するよりもはるかに高品質のピーマンを適切な価格でいつでもどこでも手に入れることができるからである。農業者のほうも自分で消費する野菜をあれこれ自分で生産する人はもういない。なぜなら、ピーマンの生産はそれなりの栽培技術と品質管理、そして緻密な市場動向の把握を必要とする専門的な労働であり、ピーマンに専念しないかぎり農業者として成功することは難しいからである。ピーマン農家はピーマン生産に特化することによって生産性を高め、そのかわりに自分で生産するよりもはるかに高品質の他の野菜を必要な量だけいつでも購入できるようになっている。こうして、消費者も生産者も市場のメカニズムに組み込まれていき、市場を通じ

て商品を購入することによって各々の生活を成り立たせるようになっている。

衣食住に必要な消費財ばかりではない。私たちは、出産と病氣と臨終は病院にゆだね、保育と介護は社会福祉制度にゆだね、移動は自分の足ではなく公共交通機関にゆだね、身の安全は警察や警備会社にゆだねる、等々という形で、自らの生存条件を、市場を通じて提供されるさまざまな専門家のサービスにゆだねている。そして、教育についても、私たちは学校という制度に依存し、学校に行っても公認されなければ教育を受けたことにはならないという状態にいたっている。

「先進産業社会にとっての現代に特有の貧困とは、つぎのようなことです。すなわち、専門家、つまりテレビの天気予報官であれ、教育者であれ、その道の専門家によって保証[公認]されないかぎり、人びとは、どんな自明のことでも自力ではそれと認めることができなるといことです。また、身体の不調をおぼえたとき、それが医療の対象になって専門治療者[医者]の手に委ねられないかぎり、耐えがたいほどの不安の種になるということ。さらにまた、乗物が離れた距離をつながないかぎり、隣人にも友人にも会えなくなるということ⁸。」

イリイチの「脱学校論」は、学校制度批判である以上に、むしろ現代の高度産業社会に対するイリイチ特有の文明批判としての広がりをもっている。そして、「現代的貧困」の元凶である市場依存型の生活を転換して、人々が自立した生活を取り戻すことを根本的な課題としている。彼の学校制度批判は、その一部をなすものである。その意味で、彼の「脱学校論」は人々の生活の自立的発展をめざす学校再生論としての性格を含みもっていると言える。

「コモンズ」のとりもどし

イリイチは「現代的貧困」を人間の問題として捉えようとしている。すなわち、産業化にともなう人間の無力化の問題である。

かつて人々は「コモンズ」と彼が呼ぶ共同生活圏の中で、その土地と環境を必要に応じて利用しながら、自力で生きる自立した生活を維持していた。「コモンズ」とは「みんなのもの」という意味であり、日本語で言う「いりあい」に近い。「みんなのもの」であるがゆえに「コモンズ」は勝手な利用を許されず、慣習によって共同管理されていた。人々は、暮らしに必要なほとんどすべてのものを、市場に頼ることなく「コモンズ」から自由に引き出すことができた。「コモンズ」は、人々の日々の暮らしがその中に根づいているところの共通の場であり、人々はその同じ一つの場所を共同で利用し管理しながら各々の暮らし

⁶ イヴァン・イリイチ著、東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社、1977年。

⁷ イヴァン・イリイチ、桜井直文監訳『生きる思想』藤原書店、1991年、55頁。

⁸ 同上書、59～60頁。ただし、引用にあたって一部加筆した。

をたててきたのである⁹。イリイチはこれを「コンヴィヴィアリティ conviviality」つまり「ともに生きること」と表現している。

ところが、経済成長のための開発によって「コモンズ」は解体され、囲い込まれ、「商品の抽出、生産、流通のための資源」へと変えられてしまう¹⁰。例えば、宅地開発やリゾート開発、カキや真珠の養殖のための海の囲い込みなどを考えてみればよい。開発は、現金収入なしでも人々が自分たちの土地と環境をつつましく利用しながら自力で生きていくということを不可能にしてしまった。こうして開発は「共同体の地域的な自立の基礎を掘りくずす¹¹。」人々は、いやおうなく市場と専門家によって提供される商品やサービスに依存して生きていかざるをえなくなる。かくしてイリイチの言う「現代に特有の貧困」がもたらされる。そして、国家官僚は「コモンズ」の破壊によって、地域共同体を「生存のための物資を[自分たちで]供給する能力のないものとして定義する¹²。」

これに対して、イリイチは「コモンズのとりもどし」を訴える。もちろん、それは近代化以前の「コモンズ」を文字どおり再現するというのではない。それは「そこで暮らして各人が自立した生活を大切にできるような、自己をしっかりと受けとめてくれる共同体のうちに生活する権利¹³」をもう一度取り戻すということことを意味しており、「コモンズのとりもどし」はその比喩表現にすぎない。

「コモンズのとりもどし」について、イリイチはなにか具体的な方策を示しているわけではない。ただ、彼は、人々がその土地と文化に根ざした自立共生の生活を取り戻すためには、「ことばのコモンズ」「意味のコモンズ」を取り戻さなければならないという趣旨のこと言っている。これはどういうことかという、それぞれの土地において、人々の暮らしの営みを、科学の力によって再生するということである。

「今日では、先進的な、しかも、よく事情に通じた能力のあることが証明されているのは、自分たちの力を信じている共同体や隣人たちや市民グループの方なのです。彼らは、専門家の役人たちがかれらのために定義してくれた「欲求」や「問題」や「解決策」を系統的に分析し、その結果、それらがいかによかげたものであるかを知るようになっていきます。……少なからぬ人びとがいまや自分自身で判断を下し、どんなに大変でも、専門家の後見をもたずに市民運

動に参加しています。かれらは、だれにも頼らずに自分の努力で、必要とする科学的情報を入手するのです¹⁴。」

開発に抗して自立共生の生活を取り戻すためには、人々が自分たちの生活を自分たちで定義する力をもたなければならない。それがイリイチの言う「ことばのコモンズ」「意味のコモンズ」の取り戻しである。これは、こんにち私たちが地域の再生や自立的発展について見通しをたてる際に、注目してよい論点の一つになるであろう。

かつて人々が文字をもたなかった時代、人々はその土地の暮らしに根ざした語りの世界を共有していた。標準語による文字の普及は、開発の進行とともに、人々が自分たちの生活を自分たちの言葉で語る力を奪っていった。人々は、市場によって供給される財や専門家のサービスに依存するとともに、専門家と行政官の前で沈黙を余儀なくされ、自らの暮らしの営みを専門家の定義に従って定義するようになる。専門家の武器は「科学」であり「客観性」であり「普遍性」である。それらによって、彼らはバナキュラーな生活世界を「非科学的」で「頑迷」で「偏狭」な世界と定義づけ、押しつぶしていく。だからこそ「専門家の後見をもたずに……、だれにも頼らずに自分の努力で、必要とする科学的情報を入手する」こと、つまり人々が自分たちの生活を自分たちで定義すること、まさにその力を取り戻すことが求められるのである。それは、科学に対する反科学、合理性に対する非合理性の復権を求めることではなく、市場のメカニズムの中でそれぞれ末端に位置づけられてきた地域の生活の現状を、専門家に頼らず、国家官僚に依存せず、人々が独力で理解し、解釈し、定義づけるために、「科学」を国家官僚と専門家の手から自分たちの手に引き寄せることである。これはまさに教育の課題と言ってよいであろう¹⁵。

ホモ・エドゥカンドゥスからの脱却

開発と教育は、自立して生きる力を人々から奪い去る点で、実は車の両輪にはかならないとイリイチは言う。かつてのコンヴィヴィアルな生活世界においては、教育は生活と労働と一体化しており、教育もまた「コモンズ」に属していた。しかし、高度産業社会の市場依存型の生活においては、教育は、人々が自分たちの必要に応じて学習を組織することではなくなり、専門家によって用意された言葉や定義を、将来のためにあらかじめ学んでおくこととなる。

「かつては、人びとは日常生活で必要なことをなんでも学び取りました。そしてそれは、そのことが人びとにとってはっきりした意味をもち、役に立つことは明らかだった

⁹ イリイチの「コモンズ」の説明は、同上書所収の論文「静けさはみんなのもの」(特に43～50頁)に詳しい。

¹⁰ 同上書、91頁。

¹¹ 同上書、49頁。

¹² 同上。

¹³ 同上書、90頁。引用にあたって一部修正を加えた。

¹⁴ 同上書、61頁。

¹⁵ イリイチは『コンヴィヴィアリティのための道具』(渡辺京二、渡辺梨佐訳、日本エディタースクール出版部、1989年)において「科学の非神話化」と「言葉の再発見」を論じている。

からです。しかしいまでは、われわれがつめ込まれ、教えこまれることは、いまだ、われわれ自身のものとなっていないような視点から見て有意義であるにすぎず、それがいつかは、われわれにとって役に立つだろうと言いつけられているだけなのです。しかも、われわれは、自分で支払える分だけ、あるいは社会が予算を配分してくれる分だけしか教えてもらえません。このような教えられる結果としての教育は、常にひとつの商品であり、サービスであり、したがって稀少なものなのです¹⁶。」

いまや教育は「知識」「技能」「態度」といった既製品を供給する制度化された事業となり、人々は公認の学校制度が提供するサービスに依存するようになる。教育の成果は、実際に何を学び、何ができるようになったかによって判断されるのではなく、どれだけたくさんの教育サービスを受けたか(購入したか)によって判断される。「教育は、人びとが環境から学ぶ機会を奪い、生徒たちをプログラム化された情報に頼るように訓練することによって、公的な機関に頼らない学習への直接的な脅威となる¹⁷」とイリイチは述べている。そこに現れるのは「教育されない」と学べない人間¹⁸、「知るべきこと、するべきことをすべて何でも教えてもらわなければならない存在¹⁹」、イリイチの言う「ホモ・エドゥカンドゥス」である。かくして「教育は、人びとを経済成長[開発]の付属物にする一手段²⁰」となる。

この「ホモ・エドゥカンドゥス」つまり「教育されない」と学べない人間からの脱却について、イリイチは多くを語らない。彼が既存の学校制度に代えて提唱するのは、人々の間の創造的な交流を促す網状の学習共同体である。そこでは、市場経済に依存しない自立した生活を指向する人々が、公的機関に頼らないで、プログラムされない学習の機会を自発的に追求するのである。それがどのような形態の学習共同体となるのか、具体的なイメージはいまひとつはっきりしないが、専門家の前で沈黙を余儀なくされてきた人々の学習要求に根ざしながら、科学を媒体にして「ことばのコモンズ」「意味のコモンズ」を回復する試みとして理解することはできるであろう。

4. ジョン・デューイの学校論

教育の文明史論的課題

デューイの名は、経験主義の教育や児童中心主義の教育と結びついて広く知られている。しかし、彼がああ有名なシカゴ大

学実験学校を始めたとき、彼自身のねらいは、伝統的な教授方法の改革とか初等教育の革新などには向けられていなかった。そういうことは教育の実践家がやる仕事であって、彼自身の役目は伝統的な教授方法の改革や初等教育の革新などに組み込む先進的な教師たちの仕事を、単に学校の世界の中だけにとどめず、広く社会一般の動向に結びつけるための道筋を示すことにあったと考えていた。そのために彼が教師や父母や一般市民に向けてまっさきに訴えたことは、教育のいわば文明史論的な課題とでも言うべきものであった。有名な『学校と社会』の初めの方の部分で彼はこう述べている。

「今日ここでこうして顔をあわせているおたがいから一代二代ないしせいぜい三代さかのぼれば、家庭が、実際に、産業上のすべての典型的な仕事の中でおこなわれ、またそのまわりに群がっている中心であったような時代がみいだされる。……われわれはこのような生活のなかにふくまれている訓練ならびに性格形成の諸要因、すなわち、秩序や勤勉の習慣、責任の観念、およそ社会においてなにごとかを為し、なにものかを生産する義務の観念などの訓練の諸要因をみのがすことはできない。そこには、それが為されることを実際に必要とする或ることがらがつねに存在し、家庭の各成員が忠実に、かつ他の者と協力して各自の本分をつくさなければならない実際の必要が絶えず存在したのである。物の役に立つように行動する人間が、行動そのものをおして育成され、訓練されたのである。……知識を授けるための実物教授として仕組まれた実物教授をどれほどやっても、農場や庭園で実際に植物や動物とともに生活し、その世話をするうちに、動物や植物に通じる、その呼吸にはとうてい代りうべくもない。訓練を目的として学校でどれほど感覚器官の訓練をやってみても、平常の仕事に日々身を入れ心を配ることによって得られる感覚生活の澁刺さと充実さには、とうてい匹敵しうべくもない。言語的な記憶は課題を出して訓練することができるし、推理力の或る程度の訓練は理科と数学の課業をおして仕上げることができる。しかし、けっきよのところで、これは、背後には実際的な動機があり、前途には実際的な結果の待つ物事をなしとげるうちに得られる注意力や判断力の訓練とくらべれば、なんとなく現実離れのした、影のようなものである。こんにちでは、産業の集中と労働の分業によって、家庭と近隣から有用な仕事が無くなってしまった——すくなくとも教育目的のうえからいえば、そういつてよい。²¹」

ここでデューイは、人の育ちを支える生活土台がいま根本的

¹⁶ イリイチ『生きる思想』, 84～85頁。

¹⁷ 同上書, 78頁。

¹⁸ 同上書, 86頁。

¹⁹ 同上書, 96頁。

²⁰ 同上書, 82頁。

²¹ 『学校と社会』(岩波文庫)19～22頁

に変化しつつあることに人々の注意を促している。生活と労働と教育が分離していくこの状況に、われわれはどう対処していったらよいのか。「変化したのは根本的事情であるのだから、教育のうえでも同様に根本的な変化をもってしてのみ足りる。²²」これはいまから約100年ほど前に、アメリカのシカゴという産業都市の変貌ぶりを目の当たりにして、デューイが把握した教育の文明史論的課題である。

同様のことは、実は、デューイよりも100年ほど前に、既にペスタロッチが、当時のスイスの農村において、問屋制家内工業の浸透がもたらした農民生活の変貌ぶりを背景にして論じていた。ペスタロッチは、教育小説『リーンハルトとゲルトルート』の中で、登場人物の一人に次のように言わせている。

「昔はすべてがずっと単純で、食べてゆくには百姓仕事だけでよかったのです。そうした暮らしでは、学校などいらなかったのです。百姓にとっては家畜小屋や刎打ち場や木や畑やがほんとうの学校だったのです。そして彼の行くところ立ち止まるところ、いたるところにたくさんのなすべきこと学ぶべきことがあって、いわば学校なんかなくても、りっぱな人間になれたのです。だが今の糸つむぎの少年たちや、座業やその他、型にはまった仕事でパンをかさがねばならぬ人たちのばあいには、事情はすっかりちがっているのです。……貧しい木綿職人たちはどんなに収益がふえ、どんなに保護をうけても、永久にその仕事からは腐敗した肉體と貧しい老齡のほかには得るものはないであります。そして領主様よ、腐敗した紡ぎ屋のおやじやふくろが、そのせがれを、秩序ある、思慮ぶかい生活者に育てあげるなどということはできるはずはありませんから、けっきょく残るところは、木綿つむぎがつづくかぎり、この人たちの家政の貧窮をつづかせておきか、それとも学校で、こうした家の子供たちに、その両親からはもう受けられなくなっているが、しかし絶対に必要欠くべからざるところのものを両親にかわってあたえるような施設をつくるか、二つに一つしかございません。²³」

イリイチが指摘した「開発がもたらす現代的貧困」を、ペスタロッチもデューイも、上のようなそれぞれの論じ方で、人の育ちを支えてきた生活土台の解体と捉え、そのうえで、それに対処する教育の課題を提起しているのである。

自立した生活主体と新しい「教養」

先にイリイチが「現代的貧困」からの脱却を「コモンズ」の取り戻し、とりわけ「ことばのコモンズ」「意味のコモンズ」の取り戻しに求めていたことを見た。それは、民衆が科学を自分た

ちの生活を理解し定義づけるための道具として活用すること、そのために民衆の生活現場に根ざした研究と学習のための共同体を、学校制度に代わる新しい教育の社会システムとして構築することを提唱するものであった。つまり、課題と要求をもに作る無数の生活現場が一つのネットワークで結ばれて、相互に学びあい教えあう知の共同体(コモンズ)を構築することである。

民衆が科学を自分たちの生活を理解し定義づけるための道具として活用し、そのことによって「ことばのコモンズ」「意味のコモンズ」を取り戻すことを、デューイは新しい「教養」の創出という課題として論じている²⁴。

デューイの言う「教養」とは、人々が自立した生活主体として自己の活動を自ら定義し、自らコントロールしていくために、自己の活動を社会的な諸関係・諸関連の中で理解していく力、あるいはそのような諸関係・諸関連を読み取る洞察力として定義される。旧来の教養が実際生活(とりわけ生産労働)から遊離した抽象的・一般的な知的修養を意味していたとすれば、デューイの言う「教養」は、民衆の個々具体的な生活要求と課題に根ざしながら、同時に、自分たちの要求と課題を科学的に捉えること、すなわち一定の社会的文脈の広がり中で一般化し客観的に捉えることができる洞察力である。デューイは、現代教育の課題をずばり次のように論じている。

「われわれの大多数の者が住んでいるこの世界は、各人がその中で或る職業と仕事をもち、為すべき或ることをもっている世界である。或る人々は経営者であり、他の人々は使用者である。しかし、前者にとってと同様、後者にとっても大事なことは、各自が自分の日常の仕事の内部にふくまれている大きな、人間的な意義のすべてを読み取る力をつけてくれるような、そういう教育を受けているということである。いかに多くの被傭者がこんにち、かれらの運転している機械のたんなる付属物にすぎないことであろうか。このことは一部分は機械そのもの、ないし機械の生産物にかくも重きをおくところの制度にもとづくであろうが、しかし、大部分はたしかに、労働者が自分の仕事のなかにみいだされる社会的ならびに科学的価値にかんして自らの想像力と自らの共感的洞察力を発達させるべき機会をもつことがなかったという事実にもとづく。²⁵」

²⁴ デューイが直接「教養」について論じたものはない。彼の「教養」概念については、拙稿「デューイの教養論(1)——インダストリアリズムと新しい教養」『日本デューイ学会紀要第21号』、1980年6月、7～12頁、および拙稿「デューイの教養論(2)——市民性概念及び職業教育論を中心として」『日本デューイ学会紀要第22号』、1981年6月、15～20頁、を参照願いたい。

²⁵ デューイ『学校と社会』35頁。(下線筆者)

²² 同上書、22～23頁。

²³ 梅根悟『世界教育史』新評論、1967年、277～278頁より。

ここで課題となっているのは、自立した生活主体の形成である。否、むしろ、デューイの本当のねらいは、人々が自分たちの置かれている状況そのものを意識的に変革していく能動的な人間になること、そしてそのために、状況を構成している諸関係の構造を知的に理解して、そこに共同の課題なり共通目的なりを発見し、問題解決に参加していくことである。「認識と、環境を意図的に改変する活動との連続性を維持することが、プラグマティズムの本質的特徴である。²⁶」デューイはそのように述べている。そして「民主主義社会の教育は、諸個人が社会の諸関係とコントロールに主体的な関心を持ち、混乱を引き起こすことなく、社会変化をもたらすような精神の習慣を形成する教育である²⁷」と述べている。人々は、各々の生活現場にありながら、自分たちの生活現場を貫く共通利害(common interest)への知的洞察によって結ばれるのである。自立した生活主体の形成は、まさに新しい「コモンズ」の創成に向けた教育の課題なのである。

学校論：学校と家庭・地域社会との結合

以上のような観点から、デューイは学校で教えられる知的教科の内容がもつそれぞれの価値、つまり純学問的な価値とは区別される教育的な価値を意義づけている。「教材は、本来、現在の社会生活に内容を与えるような意味から構成される」のであり、教材は「未成熟者が自分の現在の経験に内包されている意味を実感できるよう助けることに、その本来の機能がある²⁸。」だから、学校で学ぶ教科の内容は、子どもたちが将来の社会の構成員になっていく、それもただ単に歯車の一つとして受動的な構成員になっていくのではなくて、その社会の再構成にむけて意識的に働きかけていく能動的な構成員になっていく、つまり自立した生活主体になっていく、そのために教科の内容は子どもたちが現在の社会生活の意味や構造を理解する手段とならなければならない。デューイはそう言うのである。

デューイの学校論は、学校を家庭・地域社会の実生活と結びつけることによって、土地に生きる人々の実生活に根ざした新しい「教養」の創出をめざすものであった。彼が創設したシカゴ大学実験学校では、通常の教科書は使われず、いわゆる一斉教授法もおこなわれなかった。カリキュラムは、裁縫、織物、料理、木工といった日常生活の衣食住に関連した諸活動を中心に展開され、いわゆる読・書・算の習得はそれらの活動に付随しておこなわれるように工夫されていた。ここで注目しなければならないことは、これらの活動は、今日取り組まれている体験学習や総合的学習などにおける活動・体験などとはまったく性格

を異にしていたことである。

次頁の図1を見ていただきたい。デューイは、この「理想の学校」を示した図において、学校は一方で家庭生活と結びつき、他方で地域社会と結びつくとともに、実社会の産業とも結びつく必要を説いている。図2は、学校の内部で取り込まれる学習活動を図式化して示したものである。四隅は、日常の衣食住に関する諸活動の場所である。中央の図書室は、子どもたちがそれらの活動の遂行にあたって必要とするさまざまな知識や情報、資料を入手する場所である。そして、双方向の矢印がそれぞれ示しているのは、学校が裁縫、織物、料理、木工などの日常生活の衣食住に関連した諸活動を取り入れることによって、学校での子どもたちの学習が家庭および地域社会における人々の暮らしの営みと結びつけられ、さらには実社会の産業活動と結びつけられていくことである。デューイは、この点に関して次のように説明している。

「われわれは木工・金工・編物・裁縫・料理などを、個別的な学科と考えるのではなく、生活および学習の方法と考えねばならぬ。われわれは、それらの作業を、その社会的意義において考えなければならない。すなわち、社会がそれによって自らの存続を維持する諸過程の典型として、社会生活の第一義的な必要条件のいくつかを子どもに納得させる媒介として、そしてまた、それらの必要が人間のしだいに成長する洞察と工夫とによって充たされてきた道程の典型として、要するに、それによって学校そのものを、そこで課業を学ぶための隔離された場所ではなく、生きた社会生活の純粋な一形態たらしめるところめ手段として、考えねばならないのである。²⁹」

図3は、学校の建物の2階を表している。ここに示されている実験室、博物室、美術室、音楽室は、実験学校の子どもたちが取り組んだ料理、裁縫、織物、木工等の諸活動が、通常の体験学習とは異なり、物理、化学、地学、生物などの諸科学の学習を含み、あるいは芸術表現への発展を含むものであることを示している。例えば、台所で子どもたちが取り組む料理について、デューイは次のように述べている。

「台所に入ってくるすべての品物は郷土から生れてたものである。それらのものは、土壌から生じ、光と水の影響によって育てられ、地方的環境のさまざまくさぐさの様相をしめしている。校庭からより大きな世界へとひろがるこの関連をとおして、子どもは最も自然に諸々の科学の研究へみちびかれる。これらの物はどこでできたのか？その生育には何が必要とされたのか？土壌との関係はどういうふうか？気候条件のあれこれの変化によってどんな

²⁶ デューイ『民主主義と教育』松野安男訳、岩波文庫、下巻、222頁。

²⁷ 同上書、上巻、160頁

²⁸ 同上書、上巻、303頁。

²⁹ デューイ『学校と社会』24～25頁。

影響をこうむるか?など。旧式の植物学がどのようなものであったかは、だれでも知っている。美しい花を採集して、押し花にして台紙をつけるとか、或はそれらの花をばらばらにして種々なる部分に学術的な名称をあたえるとか、或はまたおよさまざま葉をみつけだしては、そのいろいろの形態にいちいち名前をつけるとか、まずそういったところであった。それは土壌、郷土、または成長とはなんらの関連をもたない植物学習であった。これに反して、真の植物学習は植物をその自然的環境において、同時にまたその用途において、それもたんに食料としてのみではなく、人間の社会生活へのその一切の適用において、とりあつかうのである。³⁰⁾

学校と大学との連携

さて、図1～3において、デューイは、学校が大学や研究機関と結びく必要があることを示している。学校での子どもたちの学習活動を、大学や研究機関における学問研究と直接結びつけること、おそらくこの点は、かずある学校論の中でも、デューイの学校論をひときわ特徴づけるものであろう。

「こんにちの学校制度においては「下級」の部分と「上級」の部分とが、いきた関連をなしていない。大学やカレッジは、そのたてまえからいえば、研究の場所であり、研究調査が不断におこなわれつつある場所である。諸々の図書館や博物館があって、過去の最善の資料が蒐集され、保存され、組織されている場所である。しかしながら、研究の精神は、ただ研究の態度をつうじてのみ、ただ研究の態度をもってしてのみ、獲得され得るものであることは、大学のばあいにおけると同様に、下級の学校のばあいにおいても真理である。生徒は、たんに瑣末な多くのことがらを学ぶのではなく、かれにとって意味を有することがら、自己の視野を拡大することがらを学ばねばならぬ。³¹⁾

デューイは、子どもたちが教師からものを教えてもらうことをただ待っているような学校を完全に否定している。学校は子どもたちが知識を受取りにくるところではなく、自ら知識を構成し、創造し、探究する場所とならなければならない。だから、学校には作業室が、実験室が、図書室が、博物室が必要になる。それらは、子ども向けの模倣品であってはならないのであって、そこで子どもたちが取り組む作業や実験や知的活動は、大学や研究機関の研究者の活動に直接つながるものでなければならないのである。

学校と大学・研究機関との連携についてのデューイの主張は、これまでほとんど見落とされてきた。しかし、今日のわれわれ

にとって、彼の学校論の画期的な側面はまさに彼のこの主張にこそあると言ってよいであろう。学校は、一方で家庭および地域社会の実生活と結びつき、他方で大学・研究機関の学問研究と結びつく。それによって、学校は大学・研究機関における学問研究を、家庭・地域社会にける人々の実生活と結びつけるいわば地域のセンターのような役割をはたすのである。

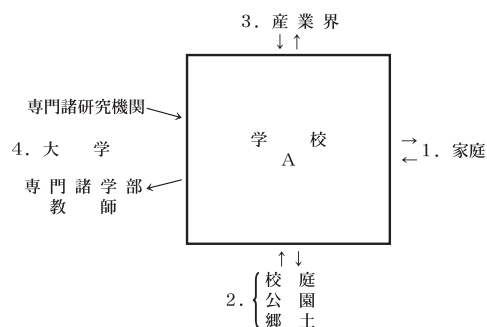


図 1

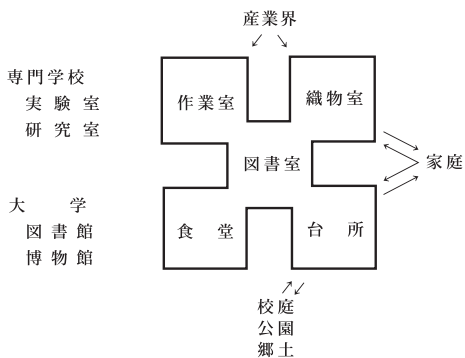


図 2

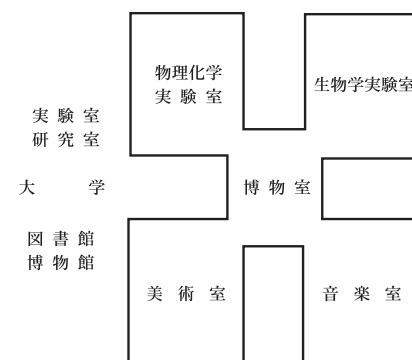


図 3

³⁰⁾ 同上書, 88 頁。

³¹⁾ 同上書, 84～85 頁