

# 自立と共生の教育社会学

—地域民主主義と学校の再生—

神田 嘉延〔鹿児島大学教育学部（教育学）〕

## Educational Sociology for Personality Independence and Humanity Symbiosis : Community Democracy and Rebirth of school

KANDA Yoshinobu

キーワード：自立の教育学、共生の教育学、地域民主主義と学校、資本主義と教育、競争主義の克服

### 目次

#### 序章 課題と方法

- (1) 人間発達における自立と共生との関係
- (2) 自立と共生における学校と地域
- (3) 学校の官僚制化と地域からの学校の分離
- (4) 基本的な人権としての学習論と民主主義形成のための公教育の原理
- (5) 民主主義形成のための統合教育と實際生活に根ざした自立のための教育

### 序章 課題と方法

#### (1) 人間発達における自立と共生との関係

本論は、自立と共生という教育課題を教育社会学的に論述するものである。自立と共生を媒介する教育課題は、地域民主主義のための人格完成をめざすものである。

地域民主主義ということは、暮らしの日常化のなかで地域集団をとおして、人間がより自由になっていくことである。それは、縦型の権威主義と権力主義ではなく、また、閉鎖的な地域社会ではなく、開放的に地域の暮らしのなかで、多様化した価値を社会のなかで、相互に共有することである。さらに、寛容性をもって、自己の行動を自主的に判断できる人間的自由性を地域のなかで具現していくことである。

本論での自立は、共生を内包している概念である。それは、地域民主主義のなかで花開くものである。本論は、自立と共生という基本的概念のもとに、地域民主主義のための人間能力形成という

ことから地域教育論の原理にアプローチするものである。

自立の概念は、人が一人前に成長していくことの側面と、社会的に集団として、社会組織のなかで自立するという側面がある。一人前の能力形成は、歴史的に、それぞれの社会構造、職業構成によっても異なる。資本主義的な分業社会の発達は、一人前の能力形成を多様化していく。

自立ということ人間の本質論からのべると、まず、個人として自立していくことは、車社会のなかで身体的自立を問う意味は大きい。人間として、二本足で歩くということは基本であり、手を動かして労働していくことは人間形成にとって、大切なことである。人間の労働は、目的意識的であり、見通しをもって計画をたてるということで、自然のなるがままで生きているのではない。

人間自身は、自然の生態系の一部であり、人間の肉体は自然的要素をもっている。しかし、人類史は、巨大な計り知れない奥の深い自然から自立しよともがいてきた。自然を科学の力で認識し、労働をとおして自然をコントロールしようと絶えざる努力をしてきた。この結果、人間は自然から報復を受けることもたびたびあった。人為的自然災害や環境問題の発生が、そのことを現している。人間の専門化した狭い視点からの自然からの自立は、ときには、自然からの報復を受けてきたのである。持続可能な社会をつくっていくうえで、開発という労働において、自然認識の生態的、循環的把握は、不可欠なことである。

人間自身が自然の生態系の一部であるというこ

とから共生的関係を人間社会構造のなかでみることも大切なことである。共生という概念は、人間自身の社会的な関係ばかりではなく、人間の自然に対する労働行為の結果が循環的な意味を含んでいるのである。人間は自然に目的意識的に働きかけ、自然を変えていく生物である。都市の機能はもっとも自然を変えた人間の生活形態である。水も空気も自然の一部であるが、人間の都市機能は、水や大気汚染をつくりだした。水は商品化したのである。共生は人間社会の関係ばかりではなく、人間の自然生態系や自然循環性への関係を含んでいるのである。

生活習慣や生活リズムは、人間的に日々の暮らしで欠かすことができない重要な要素である。人間が自然的生物であるということを基本に、それぞれの地域や民族、宗教などの文化的要素と結合して、生活習慣や生活リズムを形成している。身体的自立、生活習慣の自立、自然環境の順応の自立は、モタリゼーションの発達、夜間労働や夜中の生活形態の普及、電力の発達によって自立の疎外状況がすすんでいった。生活の利便性を求めての時間枠のない消費の発達、クーラーの発達によって、汗をかくことのない生活があたりまえになっていく。

現代の大量生産や大量消費とモタリゼーションの社会は、人間としての生物的な自立や生活習慣的な自立が大きくくずれているのである。身体自立のためには、特別に時間をさいて、商品化されたスポーツジムに通うことによって、肥満防止のトレーニングを行うことによって実現しようとする。日々の暮らしのなかでの生活習慣や生活リズムは自然的ななかでの自立の過程ではなくなっている。生活自立を金銭で買うという大量消費の社会に入っているのである。自然的に人間としての生活の自立が未熟のままでも生活ができる社会のしくみにになっていく。

他人とのコミュニケーションをかわし、相互に意見をかわし、相手を理性的に理解し、連帯意識として、感情を共有していくという人間的コミュニケーションの自立も個人の自立の課題として大きな位置をもっている。

民主主義の形成のための人間能力からみるなら

ば、国民的教養の共通の要素の獲得の深化の問題がある。自立は、個々が社会的に結合性をもって、協同や協働の働きをもって、主権在民ということからの自治の問題を根底にしての共生関係があるのである。

自立と共生を媒介する概念は、自治の概念である。自治は自分たちで統治していくという主権在民、住民主権、そこに暮らす市民主権の論理が根底にある。リーダーのみによって地域が統治されるものではなく、個々の住民や市民の統治能力の総体的な力量によって、その地域の統治の力量が決まっていくのが自治の論理である。

住民や市民の個々の能力や個性は千差万別である。個々の役割が地域の総体のなかで、どのような力量が発揮できるのか。それは、役割分担が統治能力に求められ、それをコーディネートするリーダーは欠かせない。

共生関係は地域での個々の役割分担と、それをコーディネートするリーダーの役割が大きいのである。リーダーなくして、地域での共生的関係は形成されない。地域でのリーダー性は、市町村行政からみるならば、首長であり、そのもとでの行政職員の役割は重要である。さらに、地域での条例制定や予算決定からみるならば、市町村の議員である。また、地域での自由な社会セクターの創造からの市民活動からみるならば、NPOや協同・協働の社会組織のリーダーが大切になっていく。

資本主義的競争の結果による格差や抑圧の関係が生まれ、そのなかで人間らしく生きていくという自立の課題があるという重要な課題を見落としてはならない。ここには、政治的な自立や経済的な自立、文化的な自立の課題が内包している。自立のもうひとつの側面は、社会差別や格差からの人間らしく生きていける自立の課題があるのである。植民地支配を受ける人々からみれば、民族独立の課題が自立の課題に入ってくる。

ここには、民族の文化的アイデンティの自立も含まれる。中央と地方の格差からみれば、地方の経済的自立と文化的自立も入ってくる。自立の課題は、個々人の問題ばかりではなく、社会的集団や社会的組織の関係も含めて自立をみていくこ

とが本質である。

資本主義的な分業の発展に対応して、公教育の学校は発達した。学校の形成時期は、地域に根づいて学校教育の実践を展開した。地域の暮らしや産業とも結びついて展開した。しかし、学卒労働力が国民的規模で大都市中心に吸収されていくことによって、学校の地域性は奪われ、学校の画一化と官僚制も進行した。近代的に地域民主主義の人格形成の実現に、学校は、どのような条件のもとで貢献するのか。資本主義的近代社会における学校の発達、競争的な人格形成をめざしての目的合理的な官僚制がすすんでいった。一方で、学校の発達、資本主義的な競争社会の人間形成の拡大再生をしていく。

他面で、この拡大再生産は、人間の社会的存在の本質から人間的疎外の矛盾拡大へと進んでいく。ここでは、労働組合であったり、協同組合であったり、市民組織であったり、競争を克服していく目的な社会集団が生まれていく。この社会集団も資本主義的競争社会のなかで、個々の競争と集団的連帯の相互関係の矛盾のなかで、相互の力による綱引きをしながら社会的な共生関係が機能していく。

矛盾の拡大は、社会的に競争主義から自立してこうとする社会組織が生まれていく。その社会組織も、目的意識的な自立の追求がなければ資本主義的な競争社会にまきこまれていく。社会的な共生関係は、現実の社会的矛盾状況を直視しながら、その問題解決のための社会的協同、社会的協働の関係を意味している。社会的矛盾、社会的格差、社会的貧困、差別というなかでそれを克服していく共生関係の構築は、抑圧されている人々にもっとも困難な課題である。

その抑圧の克服は、個人的な問題のみによっては、本質的に解決できないという自己認識が大切である。それは、社会的集団の関係をぬきにして問題の解決はないのであり、貧困や差別を根本に克服していくためには、利害の対立する社会集団の共生的な関係によって、抑圧されている社会集団や階層が解放されていくのである。

自立は解放のための自立という意味も含まれている。抑圧されている社会集団、社会階層、社会

的階級、民族、地方は、自分たちを絶対化して、他を認めないという敵対的な精神構造の解放が求められている。この精神的解放は、敵対的感情から矛盾の問題解決のための共生的な関係の視点である。

これは、問題解決のために共有できる寛容性である。競争社会から共生社会の移行は、社会的な協同セクターとして、国家からも資本主義的な自由市場の原理からも解放された新たな社会的な関係の構築も必要である。社会構造でのセクターが三極になるのである。この三極が相互に関係して、それぞれの役割から社会的な共生関係が生まれていくのである。

現実の学校は、社会的矛盾状況のなかで存在している。学校の公共性とはなにか。国家や資本主義的な営利からも自立した社会的なセクターのなかに学校は本質的に包含されるものであるが、学校は公共性から国家の論理のなかで発展してきたのである。それは、国家財政や地方自治体の財政に依存して学校が発展してきたためである。

非営利協同ということからは、私立学校の公共性の論理があるが、私立学校は、教育理念によっての学校設置と授業料の高額などから広く国民的な公共性の広がりをもって推移してこなかった。

それでは、学校の公共性からの独自の機能とはなにか。学校は、社会の影響をもって機能していくが、直接的に、即時的に資本主義的競争社会に対応するものではない。時間的に将来性をもって社会的に機能していく。学校での競争的能力主義は、立身出世ということにみられるように、社会的機能からみれば将来の社会にむけての能力主義競争がある。

このことによって、学校は現実の競争社会から遊離して、学校独自の競争が行われる。公教育としての学校の発達、国家・行政の教育機能の発達としてすすむ。学校は、資本主義的競争の社会的影響を受けているが、国家や自治体の責務としての存在を見落としてはならない。設置者としての国家や自治体は学校の財政的基盤の大きな位置を占めるようになる。

義務教育では、国家や自治体の財政的な役割は決定的である。日本では義務教育の小中学校の設置

を市町村に法的に義務づけている。学校は、国家や自治体の条件整備の役割とは別に教育内容の独自性があることを忘れてはならない。学校は、国民の学習権の視点から教育内容における国家や自治体から自立性の課題がある。現代の日本における国家機能は、膨大な財政と強大な官僚組織をとおして、国民の暮らしや民主主義の形成に大きな影響をあたえている。

現代の学校は、膨大になった国家財政や強大な官僚機構の精緻になった分業体制機能のなかで存在しているのである。この現状のなかで、教育施策が実施されていく。学校や国家・自治体からの自立とはなにか。その自立はいかにして可能になるのか。学校の競争と官僚制の間疎外状況を克服し、自立と共生をめざす新たな学校の再生を展望するためには、どのような条件が必要であるのか。

自立は、一人前の大人として成長していく教育的課題を意味していることはいうまでもないが、一人前の教育課題は、時代の変化によって、大きく変わっていく。資本主義という近代社会の発達によって、分業化がすすむことによって、競争的な能力主義に子どもたちは益々まきこまれていく。資本主義的競争と分業化は、青少年たちに金権と権威の社会的地位獲得競争の誘惑をつくりだし、青少年の進路は、競争による社会的な機能のなかに従属されていく。

それは、社会的な適応主義能力の形成として、社会的機能の歯車として子どもの一人前の教育が行われていく。しかし、資本主義的競争の能力主義教育は、適応主義的な能力形成ばかりではなく、学校教育の普及によって、国民的な識字能力の形成や国民的に科学の知識が大衆化していくのである。そして、資本主義的な競争や官僚制のもとでの人間的疎外状況がうまれることによって、人間的共生のための理性を目的意識的につくりだす必要性を感じていくのである。

人間は本質的に社会存在の性格をもっており、資本主義的な競争により、個々が孤立していく疎外状況をつくりだす。この人間にとっての本質的な存在の欠落は、人間的共生の意識の必要性を求めるようになる。共生は、資本主義的な競争の矛

盾による人間的疎外の結果からである。資本主義社会以前の牧歌的な村落共同体の関係とは歴史段階を異にする。

自立ということは、この資本主義競争のなかで社会的分業という現実のなかで、競争的な社会から意識的に自立して、人間的な共生をめざしての自由なる進路選択を行えることを意味している。この人間的な共生をめざしての自由な進路選択はどのような条件のもとで可能になるのか。本論の探求的課題でもある。

この問題を解くうえで、資本主義に先行する村落共同体から資本主義の矛盾の結果から生み出されていく地域での共生関係、協同や協働の関係を地域民主主義という視点から探りだすことは、本論の課題でもある。

農村から都市へと人口の移動が行われ、都市と農村の格差は、資本主義的な競争社会で資本の論理として進行してきた。それは、農村での村落共同体社会に依存した閉鎖社会での固定した一人前の人育てから、変動していく社会での人育てに変わっていく。

資本主義の発展による都市と農村の矛盾は、都市志向となって、子どもの進路選択ということから学校教育に大きく影響をあたえていくのである。都市への人口集中は若者を中心に行われ、農村の高齢化が極端に進み、地域の人口構成がいびつになっていくのである。子どもの職業的選択も立身出世ということが、学校教育の発展によって、国民的規模で競争が行われていくが、農林漁業の第一次産業部門の後継者の問題が深刻になっていくのである。産業の側面からみるならば、農業と工業の不均等発展、さらに、中央集権のなかで、国家財政の肥大化は、都市と農村の格差拡大の社会的基盤になる。都市機能は、工業と商業の集積ばかりではなく、国家機構の重層的な集積化となっていくのである。教育機関も都市的機能のなかに包摂されていくのである。

学校の機能は、都市的機能に引っ張られていく。このために、農村の教育機関の過疎化が進んでいく。都市に集まった人々の生活構造も生産の場と、生活の場が乖離していく。居住地と仕事場が大きく離れていくのである。子ども達にとつ

て、家族の働く場は見えなくなっていく。家族のなかでの労働と生活の一体感が薄れていく。働く場は、昼間の人口として、居住地の機能から離れていく。都市における中心市街地は巨大なビルのなかで、人が生活するということから、過疎化が進む。そして、巨大都市の中心街の学校の廃校が起きる。

ところで、教育は、分業社会の到来によって、職業的選択がより自由になり、その進路選択という過程のなかで一人前の育てが行われていく。大人としての一人前の自立は、進路選択の自由化による育ての結果であり、人口移動は、学校教育が大きな影響をもっていることを確認しておく必要である。学校教育の発展により立身出世の国民的な動員による職業選択の自由は、農村の地域発展の側面からみるならば自立ではなく、都市への従属機能である。

日本の近代化は、この学卒労働力による農村から都市への人口移動が強かった。この現実のなかで、資本主義発展による近代学校は、どのように社会的に機能してきたのであろうか。農村も一挙に解体していくわけではない。日本は通勤兼業や出稼ぎの形態を広範にのこして、農村労働力が都市に吸収されていったのである。学校の機能は、都市への労働力供給源ばかりではなく、地域に根づいた教育の側面も否定できないし、地域の文化センター的機能をもっていた側面も否定できないのである。

## (2) 自立と共生における学校と地域

学校は地域の文化的発展や地域民主主義の形成にとって、重要な役割を果たすのであろうか。この問題を考えていくうえで、日本資本主義の発展と学校の社会的機能、地域的な機能について具体的に分析していく課題がある。日本の義務教育の歴史において、小学校は、暮らしのなかにある地域文化センター的役割の解明が求められている。

それは、どのような条件のもとで、そのような機能を果たしたのであろうか。学校の地域における文化センター的機能の分析は、本論における地域民主主義の形成のための自立と共生ということ

から大きな分析課題である。日本では、1907年に義務教育としての初等教育の6年制が確立した。高等小学校が、そのえに2年または、3年がおかれた。初等教育6年制のうえに高等小学校として大衆教育が行われた。

これとは別にエリート教育としての5年制の中学校の制度ができた。大衆教育としての高等小学校は、地域に根ざして充実していく。地域の産業発展のための基礎的な教育を施す目的でつくられた実業補習学校も高等小学校の基盤のうえに、多くの地域でつくられたのである。実業補習学校の多くが、農業補習学校であったことから地域に根ざした学校機能の存在が必要であった。

この実業補習学校は、鹿児島などでは、昭和初期に青年訓練所（1926年・大正15年）と統合して、高等小学校や小学校から自立して、公民学校になっていった。その公民学校は、一町村一校という形で独立した校舎と教員配置として順次整備されていく。町村による財政基盤と町村行政の教育に対する意識の違いが、地域的な違いをみせたのである。戦後の新制の高等学校創立において、町村制の高校が鹿児島の各地に生まれるのも、歴史的に地域青年のための学校という歴史性に、その基盤があった。

この意味からも小学校から中学校、高校までも含めて、地域に根づいた学校教育の歴史的な基盤を探ることは大切な課題である。歴史的に実業補習学校が機能したように、農業や地場産業のための基礎的な教育が、地域に根ざした学校の存在を強く要求したのである。

資本主義的な近代社会の形成は国民教育としての学校の普及が不可欠だったのである。近代社会は、国内市場の発達と国民的な中央政府機関の整備によって、国民の識字教育を普及することが統治のひとつの手段になった。また、日本において、中央集権的精神的支柱としての天皇制教育と短期に列強に対抗できる強力な近代的な軍隊をつくるために、徴兵制は欠かすことができなかった。このために、全国統一の教育を明治政府は、整備したのである。それ以前の社会にあった藩校、私塾、寺子屋などの教育機関とは本質的に異なるのである。

国家や地方自治体の中央集権的な体制整備と資本主義的な富国強兵の社会的な機能として、学校を整備する役割が課せられたのである。国家財政の基盤が弱かった近代社会の形成期においては、市町村自治体での財政が大きな役割を果たし、また、義務教育の小学校の整備は、地域で暮らす国民の支援と協力がなければできなかったのである。

就学率の上昇は、小学校の整備の地域での支持と協力の成果の現れである。個々の家庭での小学校の就学の支持と理解だけではなく、地域での協力が重要であった。貧困、児童労働、差別、偏見などを考慮しながらの地域の就学を奨励するしくみが必要であったのである。つまり、個々の家庭だけでは、就学率を上げていくことは困難であり、地域の支援や協力問題を無視して、国民の皆学制は進まなかったのである。

義務教育の普及は、地域での支援や協力による教育と福祉の結合という問題があったのである。日本の近代学校の形成と発達において、地域が深くかかわってきたことを本論では具体的に展開するなかで、学校教育の充実に地域の役割の重要性と、地域住民の連帯意識にとっての学校の果たしてきた役割を明らかにする課題がある。

近代国家として義務教育の整備は統治の側面からも不可欠な要素であるが、地域の支援と協力によって、義務教育の皆学制が確立していくのである。義務教育としての小学校は、子どもの人格の形成の場として、発達の段階に即して、学習をさせていくことはいうまでもない。

また、地域の親や住民は、子どもの育ちを共通の願いとしてもつ。それは、地域の連帯意識形成にとって、大きな意味のあることであった。地域の親たちにとって、わが子の成長と学校での子どもたちの学びの姿は、統一した心情であったのである。以上のことと、同時に大切なことは、学校の運動会や文化祭が地域の行事になったりして、学校行事と地域の文化行事が重なっていたのである。

そして、地域青年団の夜の学びに学校施設が利用され、学校の教師がリーダー的役割を果たしていたのである。明治後期から大正期に全国的に普

及した実業補習学校は、地域の文化センターとしての小学校に併設されたのである。

義務教育としての小学校は、地域の文化センターとして、子どもの発達段階に対応したカリキュラムにそって系統的に学びの場としての役割を果たした。同時に、学校に毎日通学していない地域の青年や大人の学びと文化的な機関としての役割をもっていたのである。義務教育としての小学校は、青年や成人のための社会教育的役割と運動会や文化祭など地域の人々が文化的に連帯していく役割を包含していたのである。

義務教育としての小学校の普及は、公的に地域の文化センターの役割をもって、学校に通学していない地域の青年や大人たちの学びと文化活動の場となったのである。学校は地域の青年や大人のための社会教育機関としての役割をもち、地域住民の集いの場であり、地域連帯意識の醸成の場であったのである。

学校を中心とした地域連帯意識は、近代以前の近世的な行政村なまとまりとも異なるのである。義務教育としての小学校の学区は、近世行政村の連合的役割としてまとまっていき、さらに、近世的矛盾の差別構造を解消していく方向性をもって再編していった。それは、近世行政村を超えた新たな地域的ひろがりをもった学校の校区としての独自の地域連帯意識を醸成したのである。

大きな近世行政村の場合、そのまま学区と近世行政村が同じ範囲の場合もあるが、この場合も学校を中心としての地域的連帯意識の醸成が地域文化としての大きな意味をもったのである。近代の小学校としての地域的な連帯意識の形成は、近世的な村落社会のまとまりとも異なる。小学校の地域連帯意識の形成は、近代の町村行政の基盤をなしたのである。近代における町村行政の形成と小学校の地域的な連帯は、どのような関係にあったのであろうか。

小学校の校区が日常的な生活でのコミュニティ単位として機能していくのは、近代的な町村行政と住民自治の歴史的基盤をみていくうえでも重要である。学校統廃合問題が、大きな地域的な問題になっていくのはなぜか。それは学校のもつ地域連帯意識が歴史的に形成されてきたことが大きく

存在しているからである。

学校の校区は、子どもの通学圏という側面ばかりではなく、地域の連帯意識の形成、地域のコミュニティ機能として存在していることをみていかねばならないのである。この機能が、歴史的にどのように形成されたのか。また、現代の生活と生産が分離していくなかで、新興住宅地域では、地域的な連帯意識の希薄のなかで、学校や子ども祭りなど地域子育てのとりくみなどで、子どもを中心とする新しい地域連帯が形成されている地域事例をみることができる。子育ての地域的協同が地域の連帯意識にどのような重みをもっているのかということも本論の課題である。

子どもを中心としてコミュニティの形成を考えていく場合、歴史的教化施策と絡んだ社会教育の問題を重視しなければならない。大正末期から昭和初期にかけての資本主義の矛盾に対応しての社会政策によって、教化施策と絡んで社会教育の役割が独自に生まれ地域の国家統制、地域動員主義に動いていく。その後、行政の専門化や教育の分業にともなってセクショナリズムが起き、学校教育と社会教育の分離が進んでいった。また、地域住民の連帯意識や集いの場が学校から離れ、義務教育としての学校は、子どもを教える場として、地域の文化センター的機能を失わせていったのである。

### (3) 学校の官僚制化と地域からの学校の分離

学校の官僚制化は、資本主義的な分業化による進路選択と中央集権的な画一的な教育内容によって進められた。そして、地域の文化センター的機能からの分離から起きた。学校は、地域の生活や文化からはなれてカリキュラムがつくられ、教材や教育内容も画一されていったのである。

そして、地域住民の学校をとおしての連帯意識の醸成の希薄化が進んでいくのである。学校行事と地域行事は分離していく。地域的まとまりも欠いていく。地域住民は、個として孤立し、地域連帯が消えていく。地域文化活動の役割は、個々の住民の趣味やお稽古事を中心に地域公民館が担うようになり、地域住民が連帯していくような文化

行事は消えていったのである。

ところで、イリイチなどによる制度による世話やカリキュラムによる学校型教育を超えるという脱学校論がある。この脱学校論は、学校の官僚制という背景によって生まれている。イリイチは潜在的カリキュラムによってうらうちされた学校の官僚機構について次のようにのべる。

「どこでも市民は学校教育の潜在的カリキュラムによって、科学的知識に裏付けられた官僚機構は効果的で、温情的であるという神話を信じ込ませていくのである。どこでも、この潜在的カリキュラムによって生産を増加すればよりよい生活が得られるという神話が生徒の頭の中に徐々に浸み込ませていく。そして、どこでも、潜在的カリキュラムは、自分でやる能力を台無しにしてしまうほど他人からサービスを受ける（消費する）ことを人々に習慣づけるとか、人間疎外を引き起こす生産とか、安易に頼ることとか、あるいは制度の序列化を認めることなどを助長する。教師がそれと反対の努力をしても、また、どのようなイデオロギーが学校を支配しようとも、学校の潜在的カリキュラムは、このすべてを行っているのである」。<sup>(1)</sup>

学校の潜在的カリキュラムは自分でやる意欲的な能力を台無しにして、他人からサービスを受けるということを習慣し、人間的生産意欲を喪失した疎外の状況においやるとしている。教師がどんなに生徒に主体的に意欲的働きかける努力をしても学校の潜在的カリキュラムは、人間疎外をおこすとしている。イリイチは、制度化されたカリキュラムを真っ向から否定するのである。

学校の独自性として、カリキュラム問題がある。青少年に系統的に発達段階に即しての教育課題を達成していことするには、カリキュラムが求められる。カリキュラムは、学校教育の系統性をもった学習内容の計画である。カリキュラムは個々の青少年の具体的な学習課題の獲得というよりも集合した学習内容の獲得目標として学習計画される。それは、個々の学習から離れて設定されることを否定できない。

個々の子どもが、動機をもって主体的に意欲をもって学んでいくという視点からのカリキュラム

設定はどのようにして可能であるのか。この問題設定なくして、イリイチの潜在的なカリキュラムによる人間疎外論を克服できない。

イリイチの教育組織は、ネットワーク論である。潜在的なカリキュラムではなく、子どもは学びたいことの出会いの機会を得れば主体的に意欲をもって、自分のこととして学ぶネットワークの教育組織論を次のようにのべる。

「学習したことを伝授しあう機会があれば、それだけで真の学習に必要なあらゆる資源を含むことができると思う。子供は、自分に議論を挑み、自分と競争し、自分に協力し、あるいは何かを理解することに関して自分に挑む仲間を見出す。そして、もしも運がよければ、子供は本当に自分のことを心配してくれる経験豊かな年長者からの対決や批判を受ける。事物、模範、仲間および年長者が、学習に必要な4つの資源である。すべての人がそれを十分に利用することができるようにするためには、その一つ一つは、異なったタイプの取り合わせを必要とする。私は、四つの資源のいずれも利用可能にする特別な方法を表わすもとして、「ネットワーク」の代わりに「機会の網状組織」(opportunity)ということばを用いよう」。(2)

子どもは学びのネットワークをとおして、学びたいことを学ぶことによって、自分に議論を挑み、自分と競争し、自分に協力し、自分に挑む仲間をみいだすとしている。ここでは、学習が個々の子どもに個別化したなかで行われていることを強調しているのである。学習において、個が前提にされ、個によって学習が展開されていく論理である。前提としての仲間とともに学ぶという集団性の論理が教育のなかでこたないのである。仲間は個の絶対化のなかでの学習の仲間である。

これらの議論は、個の論理のなかでの学習権であり、社会的存在としての人間の発達ということからの共通教育や市民的徳教育の課題は入ってこないし、人間の愛他精神、慈愛の精神、哀れみの精神などの共生精神や公共的な精神への教育の課題は生まれてこない。

イリイチは、義務教育や学校のカリキュラム、学校の教師の役割を否定して、第一としての学習の事物として、図書館とか貸貸業者とか博物

館や劇場、工場、農園など。第二に、技能交換として、自分の技能をコンピューターなどに登録して技能を習得したい人々とアクセスのしくみをつくる。第三に、学習仲間をつくるためのネットワーク。第四に学習の新たな選択ができるように援助してくれるネットワークの管理と教育カウンセラーを担う専門的な教育者の配置と教育クーポン制度の活用をあげる。イリイチは、四つの教育資源と学習ネットワークを重視するのである。

#### (4) 基本的な人権としての学習論と民主主義形成のための公教育の原理

学習権論は、自立と共生という視点から基本的な人権のひとつである。それは、個の絶対化ではない。地域の文化センター的機能としての学校の再生による地域生活と結びつきの学習権保障が現代の地域連帯意識の希薄化、崩壊のなかでの地域民主主義の創造にとって重要なのである。

資本主義的な能力主義による立身出世の教育は、分業化の進展によって、社会構造の幾重もの重層化ができて、社会的地位の権威がそれぞれの社会階層によって数多く形成されていく。人々は、多くの社会階層に選別されていく。学校も社会の模倣として偏差値によって、幾重にも輪切りされていく。

ここでは、学校間の選別による社会的な権威階層がつくられていくのである。公教育としての学校は、社会的選別、社会的階層間の権威として機能していく。資本主義の発展による学校教育は、高等教育の大衆化などを招き、高学歴化が進行していくが、それは、国民的規模による学校間の競争をつくりあげていくことでもある。

そこでは、学歴による選別以上に、学校の権威による差別と選別が進んでいくのである。公教育としての学校は、立身出世というエネルギーから発展していく。学校の発達、進路選択の能力主義による社会的分業や社会的権威に対応しての社会的適応として機能していく。ここであらためて、近代社会の公教育としての学校の役割を直視していかなければならない。なぜ、学校が、社会的分



業や社会的権威の進展によって、その適応としての選別機能になっていったのか。基本的人権としての教育権を基礎にして、公教育としての学校の原理から問題を深めていく課題がある。

公教育と資本主義の発展という原理から、社会的分業から差別と選別は避けられないことなのであろうか。ここには、青少年の進路問題による競争の原理とその緩和の施策が根底にあるのである。公教育の普及は、社会の民主主義実現のためであり、共通教育的要素が重要なことである。基礎基本の学力形成も民主主義実現のための国民的な教養形成のためである。

進路の選別は、個々の青少年の個性を基礎にして、多様な職業選択と、その社会的な価値もつ同等性が求められているものである。しかし、能力主義的な学校間競争は、人間的能力を同一の基準ではかっていくのである。

社会的分業と社会的権威の幾重もの階層化が、進路の選別を輪切りにしていくのである。資本主義の発展による複雑な分業化は、人間的能力の多様化を職業の分野で求める。それは、仕事の個別化も生み出していく。集団的、組織的な仕事から複雑な分業化したなかでの個別化をつくりだしていく。

集団的、組織的な仕事の関係は、創造的な関係によってうみだされていく。仕事に創造性のないなかでは、個別化がすすむ。既得権のみで仕事を遂行するなかでは、個別化が進行していくのである。

学校教育の能力主義的な競争が画一化すればするほど、同一の基準によって、国民的規模で子どもたちの競争が動員されていく。大学の入試センターによるマークシートの共通試験の普及は、そのことを典型にしている。社会で求める人間な能力と学校で形成されていく学力との大きな乖離が進行していくのも大きな特徴である。

能力主義的な学校での競争と進路選抜の機械的な選別の現状を直視しながら、公教育としての学校の原理をコンドルセからみてみよう。コンドルセはフランスの大革命後の革命議会で権利の平等を実際的なものとするための手段として公教育の実施を社会の義務としたのである。公教育を権力

から独立することは、人権の一部としてコンドルセは考えるのである。人間にとって真理の認識は、幸福をもたらす源泉であると。

「新しい真理の認識は、人間にとっては、幸福や光栄の源泉であるこの喜ばしい能力を発達させる唯一の手段である」。<sup>(3)</sup>

青少年に普通教育としての学校での教育履修を人権としてコンドルセは考えたのである。さらに、コンドルセは公教育はすべての年齢層にわたって保障されることを強調している。「子ども時代の教育が非常に狭い範囲の限局されたものであったために、それだけますますその後の時期の教育が必要である」。<sup>(4)</sup>

子どもの時代の教育は狭い範囲の極限された知識の獲得であり、生涯とおしての真理の知識獲得が人間の幸福にとって大切なことであるとする。コンドルセは、生涯学習の視点を公教育の原理としてもっていたのである。こために、小学校において、日曜ごとに成人のための公開講義を求めたのである。

小学校の「教師は日曜日毎に公開講義を開催するであろうが、これにはあらゆる年齢の国民が出席することができる。この制度によって、われわれは、初等教育では与えることができなかった必要な知識を、青年たちに授与する手段をもつことになる。ここでは、一層精深な道徳の原理と規則とが詳述させられるのであろうし、また、同様に、国民がそれを知らなければ自分の権利を認識したり、またこれを行使したりするための障害となるような国法に関する詳述がされるであろう。かくして、これらの学校では、社会科学の基本的な真理が、それらの応用に先立って学ばれるであろう」。<sup>(5)</sup>

コンドルセは、小学校の教師に、小学校の施設で公開講義の実施を生涯において教育を受ける権利の保障として求めたのである。つまり、小学校は、子どものための教育機関であることと、青年や成人の教育機関としての役割を課したのである。

人口四百人を有する集落ごとに小学校の建設を求めて、子どもの教育と青年や成人の教育の実施を計画したのである。ごく身近な生活範囲の集落

に小学校を作る計画は、二重の役割があったのである。子どもを対象にした年齢ごとのカリキュラムにそった学校教育と同時に、日常生活に即しての実際に役立つ応用的な学びと、実際生活からの原理や法則を学ぶ成人教育の機能を求めたのである。

公教育の原理として、子どものための体系的な基礎基本の初等教育と、日常生活をとおしての民主主義実現のための成人に対する教養教育が小学校で実施していくことをコンドルセは求めたのである。初等教育としての小学校は、日常生活範囲であることは、子どもが身軽に歩いて通学できるばかりではなく、成人が身近な生活をとおしての教養教育をうけるために、必要であったのである。

フレーベルは、人間の教育で、労働をとおしての学習、生活をとおしての学習は、人間としての力を形成するうえで重要な具体的な学習としている。現在の家庭教育や学校教育は、身体を動かしながら、仕事を怠ける方向に子どもを導いているとする。それでは、人間の無限の力は発達させられないままに止まってしまう。

現在の授業時間と同程度に正しい労働教育の時間が、学校教育にとりいられれば人間としての力の形成にきわめて効果を発揮すると考える。人間の力は、労働や生産と外に働きかけるばかりではなく、自己にたちかえり、自己のうえに安らぎながら、自己を発達させたり、形成させたり、また活動したりする。真の生産活動のための教育は早くから始めることがきわめて大切であるとフレーベルはみるのである。<sup>(6)</sup>

コンドルセやフレーベルの教育の原理論では、身近な生活範囲での教育と実際の生活をとおしての教育の必要性を強調したのである。とくに、フレーベルは、人間形成の本質としての教育をみていくうえで、労働をとおしての教育を重視したのである。労働の教育は、生産など外に働きかけるばかりではなく、教育を受ける子ども自身が、自己にたちかえり、自己を発達させるために大いに役割を発揮するのである。

なぜ、公教育が実際生活と離れていったのか。または、実際生活と結びついて学校教育の発展が

進んでいかなかったのか。学校教育に選抜的機能を求めていったことと、学校での教育内容の実際生活との関係性がどうであったのか。子どもの進路や将来の職業能力形成との関係で学校の果たした役割を資本主義の発展による複雑な分業化の進展のなかでみていかねばならない。

学校が子どもの発達ということからの基礎基本の能力獲得という独自性をもっていることは、即座に社会的な職業的適応能力を求めるものでないことはいまでもない。初等教育であればなおさらである。学校教育の果たす社会での教養的な共通教育性や市民道徳形成のための教育は、社会的分業に適応していく職業的教育だけでは達成できない。農民としての教育は、農村社会で生きていくということ、共通教育と市民道徳性の教育が地域のなかで行われ、学校の地域に根ざした教育のなかで、容易に実現されていく。

しかし、複雑に分業化された社会のなかで、地域社会の連帯意識がなくなっている新興の都市部などでは、進路選択の学習が先行していく。それは、職業的な選択ということではなく、学校の独自性の能力主義という差別と選別がともなっていたのである。

この学校の独自性は、分業化された資本主義社会の対応としてではなく、学校の公教育性格からの国家や自治体による教育集権化のなかで起きたのである。学校の発達と国民の学習権充実とが乖離して、国家や自治体の教育的機能の集権が進んで、学校独自の能力主義的な競争の論理が展開されたのである。学校の能力主義はタコツボ型の各教科の博学的な人文主義と専門化された科学主義を基礎に展開されたものである。

##### (5) 民主主義形成のための統合教育と実際生活に根ざした自立のための教育

ファシズムと闘ったマンハイムは、民主主義精神の形成の教育として、従前の自由放任的な生活と離れた知識のみをもてあそぶタコツボ型教育を問題にする。タコツボ型教育と統合的な教育とに二つにわけ、統合的教育という考え方に移っていく必要性を強調したのである。

タコツボ型教育は、人間が教育を受けるべき期待された年齢期に限定された期間だけのことで、その年齢期以降になると教育から解放されるということであった。

従前の自由放任でのタコツボ型の教育は、青少年が学校を卒業すると、教育から解放されるということで、生涯学習の視点がなかったとする。そのような教育体系においては、学校教育の内容が生活から切り離されているということであり、細かく分かれたカリキュラムによって、青少年に教える場と考えられた。

そして、生徒の発達状況も先生の能力も点数で評価されたのである。教育と世間は分離される。マンハイムの時代における教育は、以上のようにタコツボ型教育の問題をもっていた。

以上のようなタコツボ型教育に対して、新しい教育のタイプとして、統合教育が考えられた。統合教育は、生涯にわたっての教育、社会もひとつの教育の代行機関であって、学校教育が優れたものになるというのは、生活のもつ教育技術を包含しているとみた。学校の目的は単に既成の知識を与えるのではなく、生活そのものからもっと効果的に学ばせることであるとマンハイムは考えた。

そして、彼は、統合教育が生まれたのは、成人教育が与えた影響であるとする。生活に統合性が必要であるという自覚は、学校の機能についてさまざまな影響を与え、カリキュラムの統合という考えも生まれていく。人間の理想的な教育は、個人の全生活歴や学校外において作用している多くの社会的諸要因を考慮したものでなければならないとマンハイムは考える。

そして、教育は、第一に、教育活動を他の社会諸制度の活動と統合することによって、第二に、人間の全体性ということによって、統合するのである。

マンハイムは、成人教育や学校外教育の発展によって、タコツボ型教育から統合教育に移行していくとした。タコツボ型の教育は、社会に対して目を閉じていたことにあり、教育の目的や方法に対する社会の強い影響力を評価することができなかったとマンハイムはみたのである。<sup>(7)</sup>

さらに、生徒に抽象的な教育ではなく、現存の

社会における生活に根ざした教育を行うのであれば、社会的知識の領域が教師に必要な社会的領域の知識は、現代社会で起こっている文化的危機や、日常生活における個々人の行動障害などの社会全体の精神的変化をさしている。

文化的危機は、産業文明によって、慣習や伝統的判断を崩壊させ、家族や地域共同体を解体させる社会過程や、労働とレジャーの生活変化が、パーソナリティー形成に与える影響をさしている。そして、文化生活を悪化させ、思想家、芸術家、共同社会相互の接触を断ち切り、公共問題についての判断基準を低下させ、宣伝力の力を増大させ、営利主義や組織化の行き過ぎの問題点を指摘する。それは、文明的危機とみる。

教師は、青年の不安や墮落について解決策についての知識を要求される。歴史上もっとも非人道的なファシズムの戦争から平和状態に戻るには教師の力を借りなければならない。過去の社会では、慣習や規制の生活哲学を伝授すれば事足りたが、変動の過程にある社会では、変革のための教育のみが力になる。人々が文明的危機の事態の潮流に押し流されるのではなく、主体的に対処するように精神を柔軟に訓練することであるとマンハイムは考えたのである。

教師は、変革期において、退化している人間と制度を識別できる豊かな知識に支えらることが必要である。非人間的宣伝を操るものたちに影響される人々を解放することが教師の仕事に要求されるとマンハイムは考えたのである。マンハイムにとって、教師の教育実践目標は、変わりゆく世界の背景にたいして、情緒的安定性と柔軟な精神とを結合するような、新しい世代が当面する諸問題を解決できることであり、それを追求してゆける場合にのみ教育の目的を達成することができるのであった。<sup>(8)</sup>

マンハイムは現代の大きな問題のひとつは、社会問題にたいする自覚の欠如をあげている。自覚は合理的な知識の集積ではなく、人々が自己の属する全体状況を知るための準備を意味しており、その行動を身近な仕事や目標に向かわせるだけでなく、より包括的なヴィジョンに基礎づける

ための準備を意味しているとマンハイムは考えた。

社会における自覚の必要性は、変化の度合や、それに伴って生じる個人的および社会的な葛藤の性格に応じて異なる。変化が緩慢で、斬新的な発展と安定性が支配しているかぎりでは、過度の自覚は必要されないが、急激な変化が生じた場合には変化の意味を顧慮しないで行為の正しいやり方を見いだすことは不可能であるとマンハイムは考えたのである。

自覚は都市や農村の二つの異なる世界の認識と各社会の共通の行動の適合であり、知恵をもって新しい状況や環境にうまく対処できるという精神態度的な能力形成である。

マンハイムは、マルクス主義の階級意識と混同してはならないことを強調する。階級闘争に向かわせる自覚形成ということでは一面的にすぎないとする。マルクス主義的な見方は故意に社会における結合や協同という事実を目をつぶっているというのが、マンハイムのマルクス主義に対する階級意識の自覚形成の批判である。階級意識の自覚は部分的自覚であり、マンハイムの考える社会全体の統合された協同関係をつくりだす自覚とは異なるというのである。<sup>(9)</sup>

本論で展開する自立と共生の教育社会学としたのは、自立が個の側面だけでひとり自己展開するものではなく、社会的な関係のなかでの結合や協同、協働によって、成し遂げられていくことを強調するためであった。地域民主主義を重視していくうえで、社会的結合や協同、協働関係の分析は不可欠である。

この社会的関係は、現実の資本主義的な競争のなかで、幾重にも重層的な社会的格差と社会的権威をつくりだし、差別と選別が起きていることを直視しながら分析することが必要である。分析の過程で、社会的格差や社会的な権威の問題を無視することができないのである。

この意味で社会的矛盾の問題を社会的階級論や社会階層の問題を重視しての社会的結合や協同、協働の問題を明らかにしていかなければならないのである。この視点を重視しながら社会的貧困や社会的権威の問題解決を人類史的展望から明らかにす

るのは、本論での課題でもある。この際に、マルクスの資本主義の分析、資本主義に先行する諸形態から資本主義の移行における地域共同体の位置づけなどを本論では明らかにする。

社会的貧困や社会的権威からの矛盾の解放のためには、人々に新たな能力を求めている。単純な階級闘争によつての解放論では、社会的な混乱に拍車をかけるだけであり、社会的結合や社会的協同、社会的協働のなかでの問題の解決能力の必要性が出てこない。

このためには、抑圧されている人々の社会的解放のための具体的な解決施策が求められている。解決施策のためには、抑圧されている人々の社会的組織やその社会的な交渉力も社会的結合や社会的協同、社会的協働の機能として働いていくものである。

また、社会的倫理や文化的退廃状況のなかで人間的理性の深化として知識や知恵、民主的なコミュニケーション能力、問題発見や問題解決能力が新たな社会的矛盾のなかで要求されていく。高等教育の大衆化は、国民の理性深化、国民的教養の高度化による民主主義形成の国民的能力形成としての可能性を強くしていく。

しかし、国民的教養の高度化と民主主義形成の国民的能力形成として、高等教育機関が機能していくためには、従前の大学のタコツボ的な専門主義からの国民のための大学という大きな変革が不可欠である。

マンハイムも指摘しているように、高等教育の過度の専門化は、全体状況の思考を育成することができず、自覚の欠如をもたらしていく。また、総合化についての適切な訓練がなければファシストたちの集団錯覚をつくりだすプロパガンダの餌食にされてしまうということである。<sup>(10)</sup>

高等教育が自覚の高まりを妨げている要因として、寛容と客観性、中立性の問題があった。民主的な寛容性ということも、科学的な客観性ということも、われわれが真実であると信じているひとつの立場にたつてはならないことを意味しない。生活の究極的な価値や目的について論議するのも避けねばならないということの意味するのではないとマンハイムはみるのである。

真理探究ということと、民主主義の形成ということが、どのように関係をもっていたのであろうか。大学の科学に対する権威とファシズムの形成がどうであったのか。科学が技術主義、狭い分業化されたタコツボの専門主義におちいることによって、総合的な教養をもたずにいるならば、民主主義と科学の関係が切り離されて、科学が為政者の道具とされていくのである。

民主的な教師が研究課題を論じる場合には、ちょうど応接室で非常に気を使いながら会話をしているのとそっくりで、そこでは真理の探究に際して、情熱的な議論になる可能性がないとマンハイムは真理探究における情熱性の役割の大切を強調する。この情熱は、社会的倫理と国民的教養の深化に裏付けられたものであり、それは、タコツボ型の専門主義の情熱ではないことはいうまでもない。<sup>(11)</sup>

マンハイムはドイツなどの国民が、ファシズムという独裁体制をなぜ受け入れざるをえなかったのかという探求を重要な分析課題としている。そこでは、民主主義と自由の危機にたいする精神的な抵抗の欠如がファシズム体制の確立に大きな役割を果たしたのではないかという仮説がある。

民主主義と自由、人間的な倫理の欠如や社会的な退廃をおろそかにすることがファシズムの基盤をつくっていく。目的意識的にファシズムの体制をつくりだすことをしなくても民主主義や自由、倫理の欠如、退廃をおろそかにすることが、変動する社会的状況においては、ファシズムの基盤をつくっているのである。

貧困と社会的没落層の増大、過度の競争、著しい格差社会という変動する社会状況が、倫理の欠如や退廃、民主主義や自由をおろそかにする風潮をつくりだしたのである。目的意識的な民主主義的能力の形成、国民的教養による理性の深化、民主的なコミュニケーションの能力形成、課題解決能力の探求などが教育機関に求められているのである。とくに、このなかで高等教育機関の果たす役割は大きい。

教育システムが、大衆教育にとって、まだふさわしいものになっていない。学校以外の方野で作

用している心理的過程も現実の社会的統制に機能しておらず、混乱と解体が生まれたのである。新しい社会に適合すべく民主的で自由な目的と方法を改革するためには、教育にたいする社会学的接近方法が必要であるとマンハイムは考えたのである。その方法について次の六つの視点をマンハイムは示す。

第一は、教育は具体的な社会から離れて抽象的な人間をつくるものではない。

第二に、教育の究極的な単位は個人ではなく、その規模や目標や機能を異にする集団である。

第三に教育目標は、社会的秩序との関連である。

第四に、法規や規範は、目的ではなく、つねに個人と集団適応とのあいだの相互作用の表現である。

第五に、教育技術は、社会技術の一般的発達の一部として発達する。教育技術は、人間行動に影響を与える技術と、社会統制の手段になる。

第六に、教育システムは、学校外の社会機関とある種の共同戦略が必要である。社会機関と協力することによってのみ、他方で共同社会の生活解体の社会的影響力を防止することができる。大衆の精神障害を食い止めるのも大衆社会が個人の精神に及ぼしている解体的な影響力に共同の取り組みを行うことによってのみ可能である。<sup>(12)</sup>

以上六つの視点が民主主義と自由のための教育社会学の課題であるとする。この視点は、マンハイムが生きていた時代のヨーロッパにおけるファシズム支配体制のなかでの教育社会学の課題であり、ファシズムと民主主義という対決構造のなかでの民主主義実現のための教育社会学の課題であることを見落としてはならない。

教育は抽象的な人間をつくるのではなく、具体的に生きている社会との関係で教育のめざす人間形成像がつくられるのであり、マンハイムは、ファシズムとの闘いのなかで民主主義形成のための能力形成、自由なる計画論のための教育論が具体的な社会との関係で考えられたのである。

そして、教育の究極の目的を個人ではなく、集団におき、自由なる計画論からも社会的秩序を民主主義形成のための計画からつくりあげていくと

いう問題意識をもった。教育による社会的規範の形成は、個人のうえにのしかかってくるものではなく、個人と集団の相互の関係のなかで、実在するものであるとした。

教育技術は、社会技術の一部であり、人間行動に与える技術と社会統制の手段として存在する場合があるとマンハイムはみたが、子どもを集団としてとらえて、その集団の操作方法のみに教育技術が応用されていくことは、個人の人間の個性の発達ではなく、集団的操作のなかで個人を埋没させていくことになる。集団と個人の相互作用のなかで、教育技術が応用されてこそ、自由である民主的計画の人格形成に作用していくとした。第五のテーゼは、第四のテーゼとの関係が大切なのである。

第六のテーゼは、教育システムにおける学校と学校外の社会関係との共同戦略の問題提起である。学校教育の戦略が独自に存在しているのではなく、学校外との社会関係との共同戦略の必要性をマンハイムは強調していたのである。第六のテーゼの教育は、抽象的な人間をつくるのではなく、具体的な社会的関係のなかでの人間形成ということをも具体的に戦略のなかでとらえたものが第六のテーゼである。

社会との共同戦略の関係なくして、大衆の精神的な病理現象や共同生活の解体による群衆心理化の問題を克服することができないとマンハイムは考えたのである。学校教育だけの教育戦略だけでは、ファシズムの精神的な蔓延状況化とは闘えなかったのである。

ファシズム形成の基盤にもなった金権主義や権威主義の人間の解放にとって、コミュニティを基礎とした教育機会の拡大と文化生活の広範な住民参加は重要な要素であるとマンハイムは問題提起する。

教育の機会を拡大し、文化生活への人々の広範な参加は、権威主義と金権主義社会において、人間的な解放をコミュニティにつくりだしていくことになる。コミュニティの人々の文化生活の参加は、人間能力の可能性を創造性へと刺激し、知的努力を喚起させていく。

このことは、既得権をもつ集団にとって驚異と

なる。教育政策は単に財政上の事柄ではない。それは存在する資源をいかにしてもっとも有利に利用するかという問題である。マンハイムは、コミュニティでの人々の広範な文化活動の参加が、存在する資源をもっとも有利に利用する人間の能力の創造を刺激するとしている。<sup>(13)</sup>

マンハイムは、コミュニティの住民ぐるみの文化活動の参加は、従前の既得権をもつ集団に驚異となると考えているのである。コミュニティでの学習や文化活動は、人間的解放にとって、大きな役割を果たすとした。権威主義や金権主義社会からの人間的解放にコミュニティでの文化的参加の役割を強調したことは、現代日本の社会的状況を考えていくうえで重要な論点である。コミュニティの文化活動は、権威主義や金権主義に対抗力をもつのである。コミュニティは、生活における連帯意識の形成であり、分業化と中央集権化した社会構造における権威や金権支配とは異なる。

小学校はコミュニティの共同の子育て機能である。小学校の存在は、コミュニティ機能として、連帯意識形成に大きな役割を果たす。学校と地域の連携がすすむことによって、地域の連帯意識が醸成されていく。

マンハイムは、民主主義的に計画された社会にとっての学校の役割を強調する。この民主主義的に計画された社会としてコミュニティの役割は不可欠であり、学校の存在は、コミュニティでの地域連帯意識の強化もみられるのである。

学校の任務は、いかにしてより効果的に人生から学ぶか、いかにして経験から正しい結論を引き出すか、いかにして或る人が自らが教育者となるかということである。学校は一生を通しての知的志向への飛び石として貢献すべきである。生活のすべての様相を民主主義的に即して解釈することは、民主主義的に計画された社会における学校の特殊な機能である。<sup>(14)</sup>

教育が社会の基礎となるためには、組織の連続性が確保されなければならないとマンハイムは考える。社会的態度の成長を刺激するために、広範なコミュニティの接触をもった青少年組織の構築と青少年対策でのコミュニティ生活の訓練の場として想定されることをマンハイムはのべる。

自由のための計画の意味とそれへの自発的参加のために、社会統合のための意図的に計画された機会のなかでコミュニティセンターについて言及しなければならない。英国においては、それはまず近代的な公営住宅計画地区と結びついてあらわれた。<sup>(15)</sup>

マンハイムは、自由のための計画をコミュニティで具体的に展開していく事例として、英国における近代的な公営住宅計画と結びついたコミュニティセンターを高く評価したのである。公営住宅計画におけるコミュニティセンターは、居住生活を地域の自発的な社会的統合なかで考え、そこでの成人の学習の保障を積極的に展開していくコミュニティセンターに注目したのである。

成人教育は、コミュニティを基盤にして、自由のための計画のとして、マンハイムは考えたのである。成人教育は、自由のための計画という理念のもとで、科学の統合的機能を遂行することであった。それは、平常日のための生活が、新しい社会の変動に、知的に適合することを助けるものとした。成人教育は自由のための計画というパーソナリティ形成と訓練とを企画されるものである。それは、自由放任主義の成人教育とも、全体主義の成人教育とも異なるとマンハイムは考えた。

成人教育は、人生の全行程において思慮があり、公共的精神をもち、現代の民主主義の諸問題を判断するのに十分な能力をもった市民を作り出すのも助ける。このために、時代の気まぐれに従う教育をやめねばならないとする。学習者自身がかれの知識によって、知識の最終的統合することは期待されていなかった。学習は知識を統合する方法を教えられず、かれ自身で達成することを期待させる。全体主義者は、規制の総合を提示して、創造的総合を歪曲して、閉鎖的な真理体系をおしつけたのである。

第三の道の科学的統合や知識の総合の解決方法は、開かれた真理体系の探求と、仮説的な性質の強調、描いている図が新しい知識に照らして改変されなければならないことを公然と認め、哲学的統合についても二者択一的方法によって究極性をみだすことをマンハイムは提案した。これら

は、素人の総合や教条的な総合とは異なっている。

仮説的な性質を強調して、描いている図が新しい知識に照らして改変されなければならないことを認めるのである。哲学的統合についても二者択一的方法を示すことによって、同じ時代の異なった思想の流れを相互に共存することができる。学習には、二者択一すべき理念がおかれていて、学習者は、個人が問題を解決するように、知識を仮説的な枠組みをもった動的実態として、個人の判断でいずれかを選択しなければならないような学習方法を開発することが求められている。二者択一的方法と、科学的な認識における仮説的な方法によって、自由な自立的判断の保障をマンハイムはしたのである。これは、民主的な判断の保障である。<sup>(16)</sup>

成人教育は、民主主義的大衆社会がすべての社会層から指導者を補充する必要があるゆえに、そこにおいて知識の統合が試みられなければならない。すべての階層から指導者を補充していく保障は、教育上の重要な礎石である。

民主主義的大衆社会を構築するために、われわれの社会は、民衆大学として、共通の教育上の基礎を拡大し深化しようとする教育施設が求められているのである。成人教育としての民衆大学の発展を絶えず努力しさえすれば、多様な訓練と専門家とを許す余裕ができる社会になるのである。民衆大学の発展によって、分業化されたなかでの官僚的なテクノラートの専門家をコントロールすることができるのである。<sup>(17)</sup>

コミュニティにおける成人教育の発展は、民主主義の形成と自由なる計画にとって重要な要素となるのであった。コミュニティとしての社会組織は、人々の親密な社会的結合として、また、地域の連帯意識として、社会的に機能する。社会組織論を書いた社会学者のクーリーは、親密な結びつきである近隣集団、遊びの仲間集団、村落共同体の地域社会の集団を自然的な第一次集団とする。そして、第1次集団の親密な関係を基礎として、近代的社会におけるコミュニケーションの役割を重視する。この問題提起において、教育の役割を強調するのである。

クーリーは、第一次的結合がもつ性格についての観念は、教育と博愛主義において急速に発達したとする。人はすべて社会的であり、仲間と結びついていない状態をけってして現実のみいだしえない。人々は集団的条件をますます注目し、個人が実際に生活している関係の網の目をとおして、集団にはたらきかけをしなければならぬと感ずるようになる。学校はその訓練の出発点であり、世論と学問的伝統とが尊重され、訓育と結びつけられるのである。学校では、子供の集団が育成され、その活動のために、よき目標が指示されるのである。学校は、コミュニティにおける実際生活における親密な関係の集団に働きかけて、教育を実施する。<sup>(18)</sup>

学校とコミュニティの連携による教育的な営みは第一次集団形成を強くしていく。親密なコミュニケーションとして学校の果たす役割は大きいのである。親密な第一次集団に働きかける学校は、民主主義的な地域形成の訓練の場となる。地域の民主主義は、政治の形態であり、民主主義は世論と総合的な学問の結合である。

政治において、コミュニケーションは世論の形成を可能とする。それは、組織化されたとき民主主義となる。これと普通教育およびそれに伴う啓蒙とのすべての発展が、電信、新聞、速達便などに直接依存し、民主主義の発展の手段となる。<sup>(19)</sup>

個人は少なくとも読み書きの方法だけは知らねばならないのであって、それなくして新組織の活動的成員となることはほとんど不可能である。そして、教育のよりいっそうの発達、急速に近代社会の意識的目的となりつつある。あらゆる人間の適正とみられる機能が何であろうと民主主義の準備のための特殊訓練をあたえようと努力する。<sup>(20)</sup>

コミュニケーションの拡大は、思想や感情に影響するばかりでなく、ある意味では国家、民族、階級間の共通の人間性、道徳的統一の成長もまた助けるのである。人間性をもったコミュニケーションの訓練によって拡大され充実させられた精神とともに、今日の人びとは、共通性をいたるところに期待し、全世界が親切さと正義について共通原理の支配下におかれるようになることを要求

するのである。<sup>(21)</sup>

精神としての民主主義は自然性的なものだが、個人の能力の最大源の開発だけがこの精神を大きく効力を発揮したのである。民主主義とは、主に組織的な世論の支配を意味している。それはまた、野蛮な条件とか、機械的な条件にかわって、集合生活を人間化し、人間性のいっそう高い衝動を制度に表現させる傾向のなかで達成される。

真の民主主義とは小集団にあてはめるときに正しいと感じられ原理であり、その小集団の正義感を大規模に適用することである。その集団の原理は、各人がその能力に応じて奉仕するという共同の精神で動機づけられたときに、自由な協力関係が生みだされるのであるとクーリーは考えたのである。<sup>(22)</sup>

コミュニティを基礎とした民主主義形成のための統合教育と実際生活に根ざした自立のための教育は、マンハイムにとってもクーリーの社会組織論にとっても重要な視点であり、それらに学校が基盤になっていることを特徴づけている。そして、学校教育ばかりでなく、地域での成人教育の重要性を指摘し、子どものための体系的な基礎教育と民主主義のための実際生活と結びついた成人教育を重視する。学校教育の実際性も地域での成人の活動や教育と結びついて、深化していくのである。

本論では、自立と共生の教育社会学とうテーマを地域民主主義と学校の再生ということを中心にして教育課題の問題提起と方法論的にのべた。本論は、テーマに対して、序論的位置づけであり、具体的な展開については、継続的に行うものである。

#### 注

- (1) イヴァン・イリイチ、東洋・小澤周三訳「脱学校の社会」東京創元社、昭和52年に日本訳出版（現本1971年出版、138頁）
- (2) 前掲書、142頁
- (3) コンドルセ著・松島鈞「公教育の原理」明治図書、175頁～176頁。
- (4) 前掲書、132頁
- (5) 前掲書、134頁～135頁



- (6) フレーベル・荒井武訳「人間の教育」岩波文庫、55頁
- (7) マンハイム全集、樺俊雄監修訳第5巻「現代の診断」潮出版社昭和52年出版、318頁～321頁
- (8) 前掲書、323頁～325頁
- (9) 前掲書、332頁～333頁
- (10) 前掲書、328頁～332頁
- (11) 前掲書337頁～338頁
- (12) 前掲書、348頁～349頁
- (13) マンハイム第6巻、樺俊雄監修訳463頁～464頁
- (14) 前掲書447頁
- (15) 前掲書、448頁～450頁
- (16) 前掲書、452頁～455頁
- (17) 前掲書、456頁～457頁
- (18) クーリー・大橋幸・菊池美代志訳「社会組織論」青木書店1970年出版、46頁
- (19) 前掲書75頁
- (20) 前掲書、76頁
- (21) 前掲書77頁～78頁
- (22) 前掲書、100頁～101頁