HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「学校と地域社会教育」論への接近視角
Author(s)	宮崎, 隆志
Citation	社会教育研究, 25, 1-7
Issue Date	2007-03-23
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/20395
Type	departmental bulletin paper
File Information	1ad.edu25.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

「学校と地域社会教育」論への接近視角

宮　﨑　隆　志

１．問題の所在

日本社会教育学会東北北海道地区 6 月集会では、2005 年度から学校と地域社会教育の関連問題に焦点を当てたシンポジウムを開催している。2006 年には新潟県聖籠町および岩手県山形村の学校づくり実践が取り上げられた[1]。そこで提出された論点は第一に、住民による学校づくりの可能性とそれが有する意義、第二に、それとも関わるが、住民の主体性が発揮された学校運営の下での学びの質の転換についての評価、そして第三に、コミュニティの核としての学校の意味であった。第一の論点をめぐっては、地域社会教育実践の成果が学校づくり・学校参加に反映することによって学校を開くことが可能になることが確認された。第二の論点をめぐっては、カリキュラムの改革まで展望可能であり、それはまた学力観や学習観の変更をも伴うものであることが確認された。また第三の論点に関しては、例えば金子郁容はコミュニティ・スクールによってソーシャル・キャピタルが形成されることを主張しているが[2]、学校を基盤にして信頼や一般的互酬性やネットワークが地域に築かれることも改めて確認された。

紹介された事例に即してそのような意義を見いだせるとしても、問題はそれが現代の教育状況において如何なる位置と意味を有するのかという点にある。もとより、これまでの発表者も現代の学校や地域に対する批判としての位置づけを紹介事例に与えていたのであるが、その位置づけを行う分析枠自体については、明示的な議論が交わされるまでには至っていない。学社融合をめぐる議論は、ともすればロマン主義的な主張に留まりがちであり、またそれ故に、既存の支配システムに再統合される可能性さえもっている。ある実践が「素晴らしい」と言われる場合、その評価の尺度そのものを明示化することが、理論的・実践的に自立的な展開を可能にする一条件であろう。小論はかかる論点へ迫る一つの切り口を確認することを目的とする。

２．労働と教育

学校教育と地域社会教育の関連問題を考える際には、労働という極をもう一方に設定する必要があるように思われる。ここでは、この問題を考える場合の基本的な論理を宮原誠一に遡って簡単に確認しておきたい。

宮原の学校論は生産主義教育論として総括されているが、その論理構造はマルクスを手がかり

にすることによって浮き彫りにできる。次の引用箇所に即して検討してみよう。

「学校というものはもともと、生活のための基本的な知識や、理解を与えるために設けられたものではない。洋の東西を問わず、民衆のための学校は貨幣経済の発達にともなって、読み書き算の学校として現れたものである。生活のための基本的な学習は、家庭および近隣においておこなわれたのであって、学校はこれを補う文字的教育を担当すればよかったのである。資本主義経済の発展とともに、生産活動が家庭およびその周辺から遠ざかり、社会生活の主要な機能が大部分、子どもの日常生活経験から遮断されるようになってはじめて、生活のためのもろもろの基本的な教育を、学校がひきうけなければならなくなったのである。」[3]

この周知の文章は次のような理解を前提にしていると言える。第一に、学校は、社会の中で営まれる教育活動の社会化（組織化）形態であるが、それは住民の貧困化の過程とワンセットとなって成立する。

第二に、その過程は大きく２段階に区分可能である。すなわち、商品・貨幣関係が一般化することに伴って、社会関係（及びに自然－人間関係）を記号を媒介にして理解するための「読み書き算の学校」が現れる。さらに小生産的自立を支えていた労働が否定され、資本のシステムが形成されることに対応して、「生活のための教育」機関としての学校が成立する。この二段階区分は、資本による労働の形式的包摂と実質的包摂の区分に対応させて理解することも可能であろう。

このような把握を敷衍すると、資本のシステムの完成は近代学校制度の完成であり、そこでの記号と生活諸科学の教育は、資本のシステムを前提にしたものへと変容する。換言すれば、生産と生活の一体性に基づいて、またそこに埋め込まれた言葉によって営まれる教育が解体し、その再建要求をもエネルギーとして取り込みつつ、資本のシステムに内在化した教育（物象化された教育）としての学校が出現する。

このような理解からすれば、労働の自立性を取り戻すことに基づく新たな社会システムを構想することと、学校の未来像をそのシステムとワンセットとして描くことは論理的に必然的な帰結である。その具体化が、生産を基軸にした教養教育としての生産主義教育論であった。

宮原の生産主義教育論は学校教育と社会教育の統一を念頭において提起されていた。人間形成の基軸をなす産業あるいは生産における形成作用を目的意識的に統制することによって成り立つ教育が生産主義教育であり、それは現存する学校の枠を超えた教育的組織化として構想しうるし、その構想の下に学校を再定位させることが教育計画の課題とされていた。逆に言えば、学校教育と社会教育を統一する論理のキーワードが生産であり、労働であった[4]。

ひとまずここでは、以上のように学校教育と社会教育の総合的計画化は、生産・労働次元の問題と切り離さずに把握することが提起されていたことを確認しておきたい。

３．労働の変容と現代社会

ところが、現代社会において労働は著しく変容した。この点はもはや共通理解になったといってよい。いくつかの要点を確認しておくと、第一に、グローバリゼーションの進展に伴って、雇用の流動化が進展した。市場への弾力的な対応のためには固定的な経費を最小限にすることが必要であり、かつての日経連が提起したように「長期蓄積能力活用型」の労働者は極力減少させることが試みられている。逆に非正規雇用は既に労働者の 35%に達し、不安定化はさらに進展することが予想されている。第二に、労働の質が変化した。製造業においてはＭＥ化・IT 化の進展により熟練が崩壊し、サービス業においても労働の科学化によるマニュアル対応が増加した。これらは暗黙知とそれを継承発展させるインフォーマルな学習の衰退をもたらした。この点は、農林漁業においても同様である。例えば漁業者の間でも GPS をはじめとする電子機器への依存が高まり、伝承的技術は衰退しつつある。

このような変化によって、社会的な次元でも、労働者の労働過程・職場に対する統制力の急速な低下とその反映としての労働組合の職業世界における比重の低下、労働者のアイデンティティ形成における労働や階級といった要素の比重の低下、さらに家族における労働の契機の衰退と消費家族化の進展といった現象が現れるようになった。

つまり、経済的・社会的・文化的な次元において、労働する主体の根無し草化が急速に進展し、不安の拡大と自己の再定義へ欲求が高まっているのが現代社会と言える。

４．学校・労働・社会教育の現代的関連

以上のような労働の世界の変容は、教育にも深刻な影響を与えずにはおかない。第一に、労働市場の縮小・再編に影響されて学校から社会への移行が困難になった。第二に、そのことは一方では現代社会における学校の位置と意味を低下させ、学習の動機の形成を困難にすると同時に、他方ではより安定した労働世界への接続のために、一層熾烈な競争が展開する条件となっている。第三に、周辺化された地域における労働場面の縮小に伴って、教育においても合理化と資源の都市部への集中が進展する。学校教育以上に生涯学習の諸資源においてそれは顕著である。そして第四に、学力そのもののありかたを再び問わざるを得ない局面を迎えている[5]。

このように現状を理解してよいとすれば、その下での学校教育と社会教育の連携・融合にはどのような意義が見出されるのであろうか。ここでも宮原の理論枠を手がかりに整理してみよう。

これも周知のことであるが、宮原は近代の学校教育の経験が一般化した後に出現したのが近代社会教育であるとした。先にも指摘したように、近代学校は資本のシステムの成立と一体化し、それに包摂されて成立したのであるが、その視点からみれば、それに相対する教育形態としての

社会教育は、資本のシステムへの包摂装置（補足も含む）としての社会教育、資本のシステムへのアクセスの保障要求としての社会教育、資本のシステム批判としての社会教育の３形態に区分できるであろう。宮原による３区分もこの中に含めて考えることができる。このうち前二者は、今日の生涯学習につながる論理であるが、資本のシステム批判としての社会教育は地域社会教育の一側面として展開したと言える。

このように見れば、先の問いは、社会教育の諸形態の各々に即して、それらが学校と連携・融合することの意義を問うものへと具体化されねばならない[6]。ここでは仮説的な整理に止めざるを得ないが、前二者に対応した動向として例えば、キャリア教育を位置づけることができよう。それはまさに、労働の契機を学校の中に統合しようとするものであるが、現状では多くの場合、教育内容や学習内容あるいは学力観の転換を迫るもの（＝学校像の転換）としてよりは、個々の学習者が労働力商品所有者としての自己形成を遂げるために必要な学習・教育の資源を、社会教育・生涯学習に求めるにとどまっている。

また、労働世界の変容の中で、状況に対応した実践的能力（コンピテンス）の重要性が逆に明らかになり、その形成への関心が高まっている。それが要請する人的資本は、学校というよりもむしろ地域社会の中で展開される諸実践に参加することによって形成される場合が多いのであるが、このような必要・関心から学校と社会教育の連携・融合が求められる場合も、ここに含めてよいであろう。ソーシャルキャピタルを個人に即して議論するような論調も、この流れの中では生じてくる。さらにこれらより直接的な要請として、いわゆる学力形成・補完のための学校外教育としての社会教育への要請も存在する。

以上のような形態で学校教育と社会教育が連携したとしても、それは資本のシステムを補完するものでしかない。それでは、第三の形態、つまり資本のシステム批判としての社会教育と学校が結び付くことの意義とは何か。

５．宮原のコミュニティ・スクール構想

宮原は、その第三形態の延長線上に、近代学校教育と近代社会教育を再び統合する地平を見出し、そこにコミュニティ・スクールを位置づけていた。先に述べたように生産・労働の社会的意味が大きく変容しつつある下でのこの提起の意義と継承可能性をどのように考えればよいのであろうか。その手がかりは、宮原の次の主張にある。

「社会がよくならなければ、よい教育はできない。しかし、また社会をよくすることは、教育の力にまたなければならない。この悪循環をどこで断ち切ったらよいかといえば、次の一点においてである。・・社会をよくする仕事にただちに青少年を参加せしめることである。」[7]

これは学校と社会の順接的関係が崩れ、社会の側が旧来の教育力を失うに至った 1930 年代以後のアメリカの状況とそこでのデューイの主張を踏まえて述べられたものであるが、この具体的な教育実践像が生活綴方であった。すなわち、昭和９年の東北凶作を契機とした農村窮乏の中で、その地域社会の現実に内在しつつ「社会をよくする」志向性を生みだす教育実践として、宮原はそれを評価していた。宮原が生活綴方教育を「日本独自のコミュニティ・スクール運動」として評価するとき、我々はそこに宮原のコミュニティ・スクール概念を推し量ることができる。

その要点は、第一に、社会の矛盾を対象化し主体的に再構築する力量を形成するものとしてのコミュニティ・スクール論であり、第二に、言葉を生活の中に埋め戻す学びの場の形成論であり、第三に、それは子どもと大人、つまり学校教育にも社会教育にも共通の課題であるという主張である。

これらの根拠として宮原の次のような U.ベックにも連なる時代認識を挙げている。

「社会教育の再解釈についてのもっとも根本的な問題は、いまや社会教育の再解釈をせまる一つの世界史的時代がわれわれのまえにひらけているということである。----人類の歴史のはげしい進展と変化とによって、あらゆる人々があらゆる事柄について勉強しなおさなければならない。そういう世界史的時代がいまわれわれのまえに到来したのである。」[8]

ここでいう世界史的時代とは、冷戦と核兵器によって特徴づけられる時代である。宮原は、その時代に、各国民の「知恵と労働」によって環境を平和なものに変改することが求められていると主張し、なおかつそれは「全成人の全面的学習」を要請すると主張する。そのような意味で「社会をよくする仕事」を構想し、そこに学校教育を合流させることが、宮原のコミュニティ・スクール論であり、学校教育と社会教育の統合論であった。

さらに、そこでの教育実践は既存のものと一線を画することが想定されていたことは、次の引用からも明らかである。

「既成の公式や図式で割り切ることによって片がつくような問題はここには一つもない。自由な思考と独立の判断とによって、すべてのことがらを勉強しなおさなければならない。身の回りにつながる世界のこと、世界につながる身の回りのことを再研究し、再学習しなければならない。」[9]

再帰的近代化論に引きつければ、ライフストーリーを反省的に物語ることによる自己形成とも言える。しかし、その本質的な意義は、自由な志向と独立の判断をなしうる主体を形成する新たな学びの場を、地域社会の実際生活の問題を協同で探究し解決しつつ、創造していくことにあり、それはむしろ銀行型教育を批判し、課題提起型教育を提起したフレイレとの連続線上に位置づけ

られるべきものである。

このような内容を有する構想が資本のシステムを批判する社会教育の延長線上に見通されていたと言える。

６．おわりに

注 4 で述べたように、宮原の生産主義教育論は論理的な詰めの甘さを残しており、なおかつ現代の労働世界の変容と資本のシステムの自立性を考えれば、教育計画論としての理論的有効性はそのままでは主張しにくいことは事実である。しかし、いわゆる若者問題に示されるように、いわばフォード主義的な蓄積システムに位置づけられた学校がシステム変容に伴って、その位置と課題を見直される時に、やはり労働と教育の関連は論点として浮上してこざるを得ない。その局面で、学校教育と社会教育の連携・融合は政策的にも推奨されるのであるが、それが新自由主義・新保守主義的な蓄積様式を形成する資本のシステムの一要素となることは十分に予測可能である。21 世紀型の学校システムは社会教育・地域を包摂することによって成立するといってもよい。

それに対し、資本のシステムを批判する社会教育は、地域社会の中に資本のシステムの転倒性を読み解き、その再建の方向性に即して知と労働を主体的に再構築していく活動であり、そのようなものとして生産主義教育の内実を形成することによって、学校を包摂する可能性を持つ。地域づくりにおける協同性の発展は、その核心的要素としての協同労働の不断の発展を求める。その過程における知の革新と労働の主体の発展の相互関連、およびそれに基づく新たな学びの共同体の形成の論理こそが、学校教育と地域社会教育を関連づけるオルタナティブな見通しを形成するであろう。

---

[1] 聖籠町の事例は玉井康之氏（北海道教育大学）、山形村の事例は佐藤幸也氏（岩手大学）が紹介・検討された。なお、本稿は、2006 年 6 月に開催された日本社会教育学会東北・北海道地区 6 月集会における発表原稿を加筆・修正したものである。

[2] 金子郁容『新版コミュニティ・ソリューション』、岩波書店、2002 年

[3] 宮原誠一「社会教育の本質」、『宮原誠一教育論集』第一巻、pp31ー32

[4] このような宮原の構想には限界もある。その一つは、この提起は戦後再建期という特殊な歴史的状況に依拠している面が強いことである。すなわち、資本のシステムが麻痺し、新たに民主的な国家権力を形成することによって、資本のシステムが統制可能であるかに見える状況にあったが故の提起であったことは見逃せない。宮原が生産主義教育において「平和」をスコープの一つとして位置づけるのも、戦後日本の民主化と平和的再建、つまり平和を資本のシステムに対する統制的価値として位置づける可能性のあった社会的条件の反映であろう。したがって、このような構想は、いわゆる逆コースを経て高度経済成長期に入るにつれて、日本における資本のシステムがパックス・アメリカーナの下にその輪郭を顕すとともに、有効性を低下させていかざるをえなかった。状況依存的な提起を含んでいたことが、論理的な詰めの甘さと

して残されたと言える。念のために述べておけば、「平和」をスコープの一つとして位置づけることは依然として重要である。グローバル化した資本のシステムを前提にしつつ、それを統制的価値として位置づけるための現代的な論理を究明することは、我々の責任である。

[5] 本田由紀が提起する「ハイパー・メリトクラシー」論も、現代における能力観の変容を指摘するものであり、学力論へも波及するものであろう。なお、この点について筆者(宮崎)は、資本のシステムの完成が労働者の疎外の徹底によってなされたことの必然的な帰結として考えている。つまり、資本のシステムの根源に位置する労働のシステムが機能不全に陥ることは、人間が自己の存立根拠たる自然を喪失することと同様に、資本のシステムの危機が到来したことを意味しており、そこでは労働力の質およびその形成過程に至るまでの徹底した介入(学校・家庭を問わない内面に至るまでの介入)が資本の存続条件として課題化されることになる。本田由紀『多元化する「能力」と日本社会』、NTT 出版、2005 年

[6] もちろん、現実にはこれらは３つの形態というよりも３つの側面として理解し、現実の実践の中ではその諸側面が内在的な矛盾を形成していると見たほうがよい。なお、その矛盾の解決形態はいずれの側面に主導性を与えるかに応じて、３形態としての相対的区分が可能であろう。また、市民的自立についても、この3 側面の相互関連に即してその種差を理解できるであろう。

[7] 宮原、前掲書、p33

[8] 同上、p35

[9] 同上、p37