

いま、あらためて考える教育

「いま学校と地域との関係を問う」

特集



日本女子大学人間社会学部准教授

藤田 武志

●心だ たけし

一九八四年東京都生まれ。東京大学大学院教育学部研究科博士課程単位取得退学。日本学術振興会特別研究員「上越教育大学准教授等を経て、現職。専門分野は教育社会学で、格差社会の実態を社会学的に研究しながら、すべての子どもたちが自己実現に向けた能力を身につけられるような教育や社会のあり方を探究している。社会的活動として、新潟県生涯学習審議会委員、上越市総合教育プラン検討委員会委員、新潟県教育行政評価委員会委員、川崎市青少年問題協議会委員等を歴任。最近の著書・論文には、『教育改革の社会学』(共著)、『大山市の挑戦を検証する』(共著)、『岩波書店』、『不登校生徒の自己肯定感を高める体験活動』(共著)、『生徒指導学研究』第11号、『学力問題をめぐる言説の構造』(単著)、『学校教育学研究』第21号)等がある。
<http://takeda.takeshiha.cocacn.jp/>

二 学校と地域に関わるさまざまな課題

子どもに関わってはさまざまな問題が指摘されており、多くの論者たちが、子どもたちをどうにかしようと躍起になっている。しかし、そのような指摘において子どもの問題とされていることは、実は「大人の側の問題」なのではないだろうか。つまり、子どもたちにあらわれている何らかの問題状況は、大人側の問題状況を反映したものでないかということである。たとえば、子どもたちが人間関係をうまく構築できない場合、それは、大人たちの悪い見本に学んだ結果であるかもしれないし、あるいは、人間関係をうまく構築するための学習機会を大人がきちんと与えていないことの結果かもしれないということである。

もしそうであれば、学校と地域との関係については、子どもをどうしようと考え以前に、大人たちが地域のこれからのことを考え、地域と子どもたちのこれからのために大人たちは何ができるかということが大切になるだろう。未来の担い手である子どもたちの現状をよりよくしていくために、大人たち自身がどう生きるか、どうつながりあっていくかを考えなければならぬのである。その点について以下、具体的な課題をいくつか取り上げて見ていくことにしよう。

(1) 学力保障

ある子どもが学力的にあまり振るわない場合、努力不足など

一 はじめに

学校と地域は連携すべきだと言われて久しい。連携よりも融合をという意見も聞かれる。最近では、「学校運営協議会」や「学校支援地域本部」、「コミュニティ・スクール」など、学校と地域の協働を促進する仕組みも作られている。

連携に向けた環境がどのように整備されつつあるとはいえ、学校と地域は協働する必要性を本当に感じているのだろうか。感じているとしても、ともすると、「学校と地域の連携は必要だ。ただし、こちら側にとつて都合がいい限りで」といったことになつてしまつてはいないだろうか。あるいは、協働の責任を相手側に押しつけ、結局のところ、実質的な協働は進まないといった事態に陥つてはいないだろうか。一方、学校と地域とがともにさまざまな活動を進めているケースであっても、そのなかで切ない思いをしている人はいないだろうか。

連携のかけ声が高まる陰に、そのような状況が存在しているとしたら、私たちが考えるべきことは何なのだろうか。そのような問題意識から、本稿では、学校と地域との関係という問題は、そもそもどのような広がりや切実さのある問題なのか、学校と地域との関係を考えていくためには、どのようなことに留意する必要があるのかなどについて、いくつかの側面から検討していくことにしたい。

子ども自身の問題として理解されがちであった。しかし、多くの調査研究で繰り返し明らかにされてきているのは、社会的に不利な環境にある子どもが、教育においても困難を抱えがちだということである。子どもが置かれた厳しい状況の影響が、学力や自己有用感の低さ、不登校や逸脱行動、不安定な進路などとしてあらわれる危険性が高いのである。

経済的な困難について言えば、日本は、先進諸国のなかで相対的貧困率¹⁾が高い国として知られている。厚生労働省によれば、二〇〇九年における日本の相対的貧困率は十六・〇%であったという。また、子どもについて相対的貧困率を算出した²⁾子どもの貧困率は、十五・七%である。一学級の人数を三十五人と考えれば、「貧困」状況にある子どもは学級に平均して五〜六人程度いる計算になる。

家庭の経済的な状況と子どもの学力との関係はつとに指摘されているが、筆者がある中学校で調査したところでも、就学援助を受けているグループとそうでないグループでは、学力テストの分布が明らかに異なっており、前者は低位層に大きく偏って分布していた。

子ども自身は、自分の生まれてくる環境を選べるわけではない。その不利な状況の影響を少しでも緩和し、子どもやその家族をエンパワメントしていくことは、社会の責務である。とはいえ、地域に暮らすすべての子どもの学力保障について、地域の問題として取り組むとはどのようなことだろうか。

福岡県の金川地区の取り組みがその好例である(金川の教育改革³⁾編集委員会編 2006)。取り組みは、暴れる子どもた

られることである。つまり教師は、個々の子どもを育てることを通して、将来の社会をつくっているのである。そのような意味において、教職とは極めて社会的な仕事であり、専門的な仕事⁴⁾だと言えるだろう。

それゆえ、日々の教育実践は、将来どのような社会を構想するかという長期的なビジョンのもとに組み立てられる必要がある。学校に在る間は太過なく過こしても構わないと、たとえば、教師たちの意向にひたすら従わせるような近視眼的な実践を行うことは、社会づくりを主体的に担うような人間とは正反対の態度を身につけさせてしまうかもしれない。

実際、そのような兆候をうかがわせる調査結果も存在している。すなわち、日本、アメリカ合衆国、中国、韓国の四方国を対象とした国際比較調査では、「学校の自治活動に参加したいか」という設問に対し、「参加したい」と回答する日本の中高生はわずか十〜十五%しかないのである。それに対し、アメリカ合衆国の「参加したい」という回答は、男子が四十三%、女子が約五十五%で、女子のほうが積極的である。また、中国は男女とも五十%前後である。さらに、韓国は若干日本と全体的な傾向が似ているが、それでも「参加したい」という回答は二十三〜二十四%と、日本の二倍以上である。そして、日本の一番の特徴は「どちらでもいい」が多いことであり、男子が五十四%、女子が約六十二%に達している。日本の中高生の自治活動に対する態度は、「どちらでもいいよ。あまり関係ないし、興味ない」という感じなのであり、その無関心ぶりには四方国のなかで抜きん出ている(日本青少年研究所 2009)。

8
ちの背景に学力問題があることを感じとった人々が、子どもたちの就学前の経験や学力の状況を調査するところから始まる。それによって、小学校入学時にすでに学力差が生じており、それが就学前における子どもたちの経験の差と結びついていることが見いだされ、地域ぐるみで対策に乗り出したのである。具体的な取り組みとしては、遊びを通して数や言葉と触れさせる新たな保育プログラムの実施、「子育てハンドブック」による保護者への啓発、学習応援団による学校の授業等の支援、小中連携による授業改善などが挙げられる。特に、親と学校が手を携えて、子どもたちの自尊心を高めようという取り組みはとてもユニークである。また、絵を描くとよく分かる子、模型たど理解が進む子など、子どもによって異なる理解の仕方に応じて、クラスを少人数に分割して授業を進める工夫は非常に興味深い。

金川地区において実施された個々の取り組みが、それぞれ効果を発揮していると考えることはもちろんできる。しかしそれよりも、地域の大人たちが、地域の未来をどうしたいのか、そのために自分たちは何ができるのかを自分たちの問題として考え、実施していったこと自体が、子どもたちのエンパワメントにつながっていったのではないだろうか。

(2) 社会づくり・地域づくり

教師の仕事は、目の前にいる子どもたちの意欲や能力を伸ばし、自分らしさを将来発揮できる力をつけることである。しかしそれだけにとどまらない。目の前にいる子どもを、平等で公正な社会をつくる有力なメンバーとして育てることも、教師に求められていることでもあるだろう。

その無関心さと呼応するようには、社会参加の効果に対する中高生たちの認識も、突出して低い。すなわち、先ほど同じ調査において、「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」という設問に対し、日本以外の国では肯定率が五割強から七割強に達しているのに対し、日本の中高生の場合は、三割から四割弱にとどまるのである。テレビなどで目にする国の政治状況などの影響ももちろんあるだろうが、日本の中高生たちに対し、自分の意見が尊重されたり、意志決定が役に立っていることを実感したりする機会を大人たちが与えていないことの反映でもあるだろう。

このような子どもたちの状況を「連帯からの逃走」とも名づけるとすれば、それに立ち向かうには、自治活動の目標から見直していく必要がある。そのためには、イギリスのシティズンシップ教育が参考になる。

イギリスでシティズンシップ教育を牽引してきたバーナード・クリックは、グッド・シティズンからアクティブ・シティズン⁵⁾ということを提唱している(長沼豊他編 2012)。グッド・シティズンとは、良き市民であり、体制に順応し、規則を守り、秩序を乱さない市民、子どもたちのことである。一方、アクティブ・シティズンは、学校をつくること、社会をつくることに積極的に関与し、意見を述べ、責任をとるような市民、子どもたちのことである。これまでの日本の学校は、グッド・シティズンの育成に邁進してきた結果、期せずして、「連帯からの逃走」をもたらししてしまったのではないだろうか。だとすれば今後は、アクティブ・シティズンを育てることに目標の転換

をしていく必要がある。

その目標を実現するためには、方法も変えていかねばならない。すなわち、子どもが形式的に参加するだけの自治活動ではなく、大人の助言を得ながらも、子どもの意見が尊重され、責任の一端をきちんと担うような「参画」という方法への転換である。(ハート 2000)。

また、地域での奉仕活動や体験活動などもほとんどの場合が言われたことを単にやるだけにとどまるのが現状である。それに対し、アクティブ・シティズンを育成するためには、例えば地域清掃をする場合、なぜ地域清掃が必要なのかを考えるところから始めることになる。なぜそこにゴミがあるのか。清掃する人はいないのか。そもそも地域のゴミは誰がどう処理しているのか。そのゴミをなくすためには何が必要か。こういうことを調べ、考えながら、行動する。そうすることによって、地域清掃活動が単なる「やらされ活動」ではない、アクティブ・シティズンとして地域をよくしていく活動、意味が実感できる活動になっていくのである。

教師たちは、このような形で将来の社会をつくる仕事を遂行していくのであるが、そこを言う社会とは、具体的な実体を伴った地域社会でもある。先に、教育実践は、将来どのような社会を構想するかという長期的ビジョンのもとで組み立てられる必要があることを指摘したが、そのビジョンは、どのような地域社会を構想するかを地域の大人とともに考えるなかで構築されていくのである。

子どもの育ちをめぐる人々の協働的な取り組みをオーガナイズすることも教師の職務に含まれることになる。学校と地域との関係には、このような「つながりの構築」という側面があるのである。

人々とのつながりについては、さまざまな専門家や実践家、その立場から教育や学校に関わってくれているという側面もある。たとえば、外部講師として直接的に子どもたちに関わってくれることもあるだろうし、教師の教材研究のなかで関わることもあるだろう。あるいは、子どもの状況に関する専門的なアドバイスをもらったり、体験学習の場を提供してくれたりといった形でのつながりもあるだろう。

だとすれば教師もまた、子どもを教えている教師という立場から、一般の人々の抱える問題に関わり、支援することが求められるのではないだろうか。つまり、自分の目の前にいる子どものためだけではなく、他の教師や一般の人々と協働しながら教育全体へ貢献することが求められる一方で、一般の人々の抱える問題の解決にも協力するという互恵的なつながりの構築も期待されるのである。

三 留意すべきことは何か

これまで見てきたように、学校と地域との関係は、これからの社会のあり方をも含む射程の広い重要な問題なのである。では、学校と地域に関わる実践を進めていくときに、どのような点に留意する必要があるだろうか。

(3) つながりの構築

目の前にいる子どもには、その背後に保護者がおり、それ以外にも、子ども会や学童保育の指導員、地域スポーツのコーチ、場合によっては福祉関係者や子育てNPOのメンバーなど、子どもの育ちに関わるたくさんの人々が存在している。つまり、子どもを育てることは、多くの人々との協働的な営みなのである。意識するかどうにかかわらず、教師の仕事は、実はそれらの人々と密接に関わっているのであり、場合によっては支えられてもいるのである。

たとえば、教室の中で、おとなしくて自己表現の苦手な子どもとして教師から見られていた子どもが、学童保育の場において、他の子どもを攻撃したり、大きな声を出しながら暴れ回ったりしていたケースが報告されている(河野 2007)。その子どもは勉強が苦手で、教室では常に劣等感を感じながら、絶えず緊張して過ごしており、学童保育の場で発散することでパランスを保っていたのである。そのような場合、子どもに関わる大人たちがつながりあうことで、子どもの状況を改善していくことができるだろう。しかし、必ずしもそのようなつながりができるとは限らないし、逆に反目しあってしまうこともあるだろう。

専門職としての教職について、「民主主義的な専門職性」という考え方がある(ウィットニー 2004)。それは、教師と、生徒・親・コミュニティのメンバーとの間に連携をつくりあげることこそが、専門職としての教師の新しいあり方だという考え方である(藤田 2009)。その考え方に基づくならば、子

(1) 地域の人々に対して

第一に、地域の人々と協働した取り組みを実施する際に、学校の活動のために地域の力を利用するという一方的な関係であったとしたら、学校と地域との関係はむしろ離れてしまつことになりかねない。その取り組みを通して、地域の人々も楽しさや意味を感じられたり、責任ややりがいを持てたりする必要がある。

ある中学校で部活動の外部コーチをしている方にお聞きしたことがあるが、コーチとして本格的に取り組むきっかけになったのは、自分の何気ない一言に学校の先生が本気になって対応してくれたことだったという。単なる臨時のお手伝いといった位置づけではなく、学校の教育活動を担う一員として尊重することが大切だということだろう。人材バンクなどのシステムづくりも重要だが、そのシステムのなかに、人が人の思いに応えていくしくみをどう組み込むかも重要な課題である。

第二に、多様性に配慮することが求められる。学校では、ともすれば「一致団結して」や「一丸となつて」ことにあたることを求められるのである。しかし、地域社会はもちろん、学校のなかでも均質的、同質的なところではない。さまざまな考え方や立場が錯綜しているのが現実なのであり、むしろそうであるからこそ自由な社会だと言えるのである。湯浅(2012)は、親しい人々の間であつてさえ、異なる意見を出し合い、調整していくことが民主主義なのであり、その民主主義は、「おそろしく面倒くさくて、うんざりするシステム」であることを認識する必要があると指摘している。そして、ヒーローに「ガラガラ

ボク」と一氣に世の中を変えてもさういふことを期待するのではなく、うんざりしながらも粘り強く調整をしつつけるものの、ほんの少しずつだけしか変えていけない民主主義を根気強く引き受けていかなければならないと言っている。

戦後の学校は、まさに民主主義的な社会をつくっていく役割を担って出発した。まさに学校は、民主主義の練習を行う場なのである。それゆえ、学校と地域とが協働していく際には、異質なものが相互に承認しあえるような関係をつくっていくことが課題となる。

第三に、パワーバランスへの配慮が求められる。学校運営協議会に関する諸研究が明らかにしているように、学校に関わる地域の人々の間には、地域におけるパワーバランスが働いている(仲田 2010、関 2012)。つまり、たとえば学校に関わるある会議に、地域の「お偉いさん」と保護者の代表がともにメンバーとして参加している場合、「お偉いさん」の子ども世代にあたるような保護者たちは、必ずしも言いたいことが言えるわけでもないし、言ったとしても意見が通るとは限らないのである。

保護者は年々入れ替わっていくが、「お偉いさん」は必ずしもそうではないため、学校側との関係も密接になりがちである。さまざまな場合で顔を合わせる機会も多い。そこで培った関係に基づき、学校側の意見を通すために、学校運営協議会において「お偉いさん」の権威を利用するようなケースがあったという報告もある。それゆえ、学校と地域との関係においては、パワーバランスに自覚的であることが課題となる。

四 おわりに

以上、学校と地域との関係という問題の広がりや切実さについて、また、学校と地域との関係を考えていくために留意すべきことについて検討してきた。

そのなかで見いだされたのは、大人側のあり方の問題であること、これからの社会をつくるという問題であること、つながりを構築するという問題であることだった。どれもあたりまえのことであるが、きちんと行うのはなかなか難しいことである。それを行うために大切なのは、教師自身について、個人が尊重され、その個性や異質性が相互承認されることだろう。

教師や学校への風当たりがますます強まっているが、学校を信頼してくれるのは、むしろ学校の内部や実情をよく知っている人々だというデータもある。そうだとすれば、学校を開き、地域との関係を深めていくことは、学校に信頼を取り戻し、学校を支えるサポーターを増やしていくことでもあるだろう。

注

- 1 相対的貧困率とは、所得を多い順から並べていったときに、ちょうど半分を位置づく所得額(中央値)の半分以下の所得を得ている人々が、全体のどのくらいの割合を占めているかを示す数値のことである。この定義で貧困に該当する場合、当該社会における文化的で健康的な最低限度の生活を営むのに困難を来す可能性が非常に高い。
- 2 市川は専門職のさまざまな定義について、職務の公共性、専門技術性、専門的自律性、専門職倫理、社会的評価の五つに整理している(市川 1986)。

(2) 子どもたちに対して

多様性への配慮という点について先に指摘したが、その点について、言っていることとやっていることが違っていることに自覚的である必要がある。

たとえば、「みんなちがって、みんないい」と学校の先生が子どもを論じたとしても、実は学校では違いがあってはいけない、みんな一緒がいいのだということが非常に多い。例えば制服である。あるいは、さまざまな持ち物や、行動の仕方などである。そう考えると、むしろ学校は一緒であってしかるべきという場なのである。

そのようななかで、いくら「みんなちがって、みんないい」と言っても、子どもたちは「ふざけるな。そんな歯の浮いたようなことを言っただけだ。そんなことは嘘っぱちだ」と感じるのだらう。もちろん子どもはそんなふうにはいい言ひ返したりはしないし、その思いを明確に表現できるとも限らないが、心の中どこかで感じていることだろう。

つまり、教師たちがどんなに「違いを認めよう」と言っても、違いを認めさせないような環境を既に学校がつくってしまったという状況があるのだ。もちろん、何でも自由で、制服もなくしてしまえばいいというわけではない。大切なのは、学校に違いを認めない環境があることを自覚した上でどうするかを考えていくことである。そうでないと、教師の言うことが全く子どもに伝わらないし、場合によっては、建て前と本音は違うものなどといった、まったく異なったメッセージを受け取ってしまう可能性もある。

引用・参考文献

- * 市川昭午 1986、「教師専門職論の再検討」市川昭午編『教師専門職論の再検討』教育開発研究所。
- * 金川の教育改革 編集委員会編著 2006、『就学前からの学力保障』筑波金川の教育コミュニティ「解」解放出版社。
- * 河野伸枝 2007、「願いを聴きとけ関係をつなぐ—学童保育の場での人間関係の取りもどし—」岩川直樹・伊田広行編『貧困と学力』明石書店。
- * ジェフ・ウィッチャー 2004、「新しい時代に向けた教師の専門職性の再編」『教育改革の社会学—市場、公教育、シティズンシップ—』東洋大学出版会。
- * 関孝 2012、「学校運営協議会の意思決定の正統性に関する一考察」『駒沢女子大学研究紀要』第19号。
- * 藤田武志 2009、「教職大学院の課題とは何か」全国教職大学院年鑑編集委員会編『全国教職大学院年鑑08-09』、教職開発情報センター。
- * 仲田康一 2010、「学校運営協議会における『無言委員』の所在—学校参加と学校をめぐるミクロ社会関係—」『教育経営学会紀要』第52号。
- * 長沼聖・大久保正弘編 2012、「社会を変えて教育」キーステージ21。日本青少年研究所2009、「中学生・高校生生活と意識調査報告書」。
- * ロジャー・ハート 2000、『子どもの参画』朝文社。
- * 湯浅誠 2012、「ヒーローを待たせても世界は変わらない」朝日新聞出版。