

子どもの「居場所」づくりと指導者 ～生涯学習体系構築論の帰納的帰結～

井 上 講 四
(琉球大学)

はじめに

周知のように、文部科学省は平成16年2月に、「地域の大人の力を結集し、子どもたちの多様な活動が可能な居場所をつくり、社会全体で子どもを育てよう!」というスローガンの下、「子どもの居場所づくり新プランー地域子ども教室推進事業ー」を立ち上げ、平成16年度からの3ヵ年計画として、目下事業の展開を鋭意図っているところである。

ここでは、地域で子どもたちを育てる環境を整備し、親と子どもたちの様々な活動を振興する、このような「子どもの居場所づくり」事業の動向を検討するとともに、「新しい時代の生涯学習支援者論」という位置づけで、そこにおける指導者の役割やその活動内容を改めて考察してみたい。具体的には、そこで求められる、子どもたちが放課後や休みの日を有意義に過ごせるような、様々な活動・体験の場や機会の整備・充実、あるいはそうした取り組みのための情報提供・相談システムの拡充・整備に関わる指導者の役割と、それを導き出す新たな発想、さらにはその実際的な取り組みの方向性を検討していくこととしたい。

と同時に、この「子どもの『居場所』づくりと指導者」という、「新しい時

代の生涯学習支援者論」としての位置づけは、当然これからの「生涯学習体系づくり」の一環という意味をもたなければならないが、ここではそれが、これまで、どちらかと言えば理念先行的であった従来の生涯学習体系構築論を、ひとつの帰納的帰結として、現実的な教育・学習のしくみづくりの枠組みという形で指し示すものであるということの論証を、もうひとつの課題として位置づけていきたい。⁽¹⁾

1. 「子どもの居場所づくり新プランー地域子ども教室推進事業ー」とは何か？

(1) これまでにも同様の取り組みはあった！

まず、この事業の取り組みの経緯についてであるが、名称や位置づけに多少の違いはあるものの、これまでにいくつか同様の施策が展開されてきた。例えば、完全学校週5日制導入の準備段階としての、平成4年9月からの月1回の土曜休業日試行に伴う、いわゆる「ソフトランディング・キャンペーン事業」、近いところでは、平成14年度からの完全学校週5日制の導入(新「学習指導要領」の実施)に伴う「全国子どもプランー緊急3ヵ年戦略ー」(平成11～13年度)等がそれである。

ただし、今回のそれは、休みである土曜日も含めて、子どもたちが家庭や地域で休日をどのように過ごすのかという、これまでの、ややもすると一般論的、総論的な位置づけというよりも、「居場所づくり」と表現されるように、そこになんか特化された目的意識があることに着目する必要があるであろう。

すなわち、強いてこれまでとの違いを前面に出すとするならば、これまで、休日対応それ自体が目的意識化されていたと言えるが(「休日対応論」ないしは「受け皿論」とでも呼べようか)、今回のそれは、平日の放課後等の過ごし方も含めて、子どもたちの「地域」での「居場所づくり」という形で、言わば学校(の教育課程)以外の時間、生活の場全体に対する社会的配慮を、具体的に企図しているということである。しかも、その拠点を「学校」に見出そうとしているところに(ある意味では「回帰」という位置づけもできるが)、目新しい特徴があると言えよう。とは言え、学校、家庭、地域社会での生活や教育全体との関わりの中で、子どもたちに「生きる力」を育み、健や

かな成長を促すという、その底流にあるものは共通のものと言えるであろう。

(2)「子どもの居場所づくり新プランー地域子ども教室推進事業ー」の内容は？

さて、そうした取り組みの中核となる「子どもの居場所づくり新プランー地域子ども教室推進事業ー」というのは、実際どのようなものなのであろうか。ここで少し、その概要を確認しておきたい。

「地域子ども教室推進事業」とは、文部科学省が、活動を行いたいという地域や学校等に対して、それに関わる運営協議会の広報費や研修会開催費、指導者やコーディネーターへの謝礼あるいは活動材料費などを、満額補助金として支出する事業である。平成16年度予定額約70億円、全国4,000ヶ所となっている。現在、第一次、第二次募集を終え、第三次募集を行っている段階だという。

この運営組織的なものについて、多少詳しくみると、まずこの活動を実施するために、その地域・学校等が所在する市区町村に「実行委員会」を組織するとともに、それらを都道府県域でカバーする「運営協議会」が設置されることとなっている。一方、文部科学省サイドには、学識経験者からなる「子どもの居場所づくり推進委員会」、行政内部の連絡調整を行う「子どもの居場所づくり推進連絡会議」が設置されている。また、そのための応援団組織として、各界の著名人18人からなる「子どもの居場所づくり応援団」も設置されている。

この事業の特色としては、先に触れたように、地域の大人たちが、放課後や週末等に学校を活用して、全ての小中学生を対象に、スポーツや文化活動などの様々な体験活動の安全管理・指導のためのボランティアとして協力すること、そしてまた各学校の教室や校庭などを開放し、3ヶ年計画(平成16年度4,000校)で、安全・安心して活動できる活動拠点を設けること、の二つがある。

さらに、そこでは、地域の人材・組織の力を借りるということで、「高齢者、退職教員、大学生、民生委員、保護司、PTA、社会教育団体関係者、スポーツクラブ指導員など地域の人材を結集し、ボランティアとして協力してもらう」ということ、「PTA、NPO、社会教育団体、青少年団体、スポーツク

ラブ、芸術文化団体などの団体や、公民館、図書館、博物館、青少年教育施設、児童館、商店街、警察など関係機関との連携協力という形で進める」ということ、そしてまた、「企業の地域貢献の推進」として、「人材の派遣、資金面の支援、企業資源の提供など」、さらには「家庭教育や地域貢献のための社員の休暇取得の促進」が、併せて意図されていることが特筆される。

ちなみに、従来からの「子どもの奉仕体験活動等の推進」をその枠組みに取り込むとともに、「子育てのヒント集『新家庭教育手帳』の作成・配布」及び「家庭教育支援総合推進事業」というような、家庭教育に関わる分野の事業、さらには「問題行動・不登校への対応」ということで、「自立支援のサポートチームづくり」「不登校児童生徒への通学支援づくり」「問題を抱える青少年のための継続的活動の場づくり」「教育相談体制の充実（スクールカウンセラー等）」の関連事業と絡まる形で、本事業が構成されているところに、別な意味での特色がある（以上は、文部科学省作成のパンフレットによる）。

「子どもの居場所づくり新プラン」という名称は、実はそういうことを内包した取り組みであることを示すものであるが、ある意味で言えば、これまでの様々な関連施策・事業の集大成、あるいはそれらの成果・課題を新たな形で取り込んだ、まさしく今日的な総合施策と呼んで差し支えないであろう。

（３）だが、前途多難か?!「地域子ども教室推進事業」

しかしながら、こうしたこれまでの施策の集大成、今日的な総合施策としての取り組みとは言えるが、やはりそこにはかなりの問題点・課題があることも、予め承知しておくべきであろう。例えば、今回改めて地域の大人の参画・協力を得るといっても、実際はなかなか困難であろうし、また関係者の相互認識もかなり異なったものになるのではないだろうか（とりわけ学校の教師等）。

何故なら、この取り組みのもつ「地域」への注目は重要な視点とはなるが、他ならぬその「地域」自体が、例えば共働き世帯の増加やコミュニティ性の崩壊といった阻害要因を、多々有しているからである。さらにはまた別な要因として、多種多様な事業や取り組みが（学校が直接関わるものも含めて）、これまでも数多く実施されてきているからである。既にそうしたものに参加・協力している人々にとっては、人員的にも、役割的にもかなりの限界が

あり、新たな指導者の発掘やその養成・配置・処遇システムを、それこそ有効に作り上げていくしくみが一方で確立されていないならば、そうした人々の負担や責任は、それこそ膨大なものとなるであろう。

しかも、今回の実施母体の中核となる市町村や各地域・学校にとっては、いくら満額補助金が出されるといっても、深刻な財政難や市町村合併という、一方で質の違う、しかし重大な影響をもたらす動きが、同時進行的に進んでいるということもある。こうした状況が、さらなる阻害要因となることは、関係者の声として何度も聞かされるところでもある。もちろん、実施する地域・学校・市町村によって、それぞれ事情が異なることは言うまでもない。

（４）求められる新たな発想・ネットワーク、そして「総合行政」的スタンス！

こうしてみると、やはりそこには、そうした現実的な問題状況・阻害要因を打開していくための新たな発想、新たなネットワークが必要となることは、他言を待たないであろう。そこでクローズアップされてくるのが、例えば高齢者の存在であり、なかでも、第一線を退いたばかりの元氣な退職者等のいい意味での協力である。そしてまた、若者をはじめとする、多くのコミュニティ活動（ボランティア活動等）に参加する人々の協力である。そこでは、まさに総合的な「市民力」が問われるのであり、市民の協働性の創造が不可欠となる。そういう意味では、今回、退職教員や大学生等の参画が強く求められているが、それが、このようなことに対する目配りであるという積極的な理解も可能であろう。

しかし、一方、実はこちらの方がより重要だとも言えるが、これまでの懸案であった「総合行政」的スタンスが、より強固な形で確立される必要があるということも大切な視点となってくる。すなわち、従来の連携・協力（総合行政化）の要請において、他ならぬ学校教育と社会教育の連携・協力が今一つ活性化してこなかったきらいがあるが、こうした新しい課題領域が、そのような「ヨコの連携・協力」を促進するものであることに、新たな注目を投げかける必要があるということである。とりわけ、この取り組みの性格として、学校教育と社会教育の連携・協力、そして、それを土台とした教育行政と他の一般行政との連携・協力は必然的でさえある。

改めて、以上のような事情を加味するならば、これからの取り組みにおい

ては、新たな事業、新たな組織等を別途作するというよりは、むしろこれまでの様々な取り組みを活かす、あるいはそれらを総結集するというような方向性が有効であるということになる。先にも述べたように、財政的にも、関係者の負担、協力具合的にみても、そのことは重要なのである。

こうした自覚があったのかどうかは定かではないが、例えば沖縄県では、そうした動きを新たなきっかけとして、平成16年度重要プロジェクト事業として、この「地域子ども教室推進事業」も含めて、「子どもの居場所づくり推進事業」という形で、県立学校教育課、義務教育課、保健体育課、生涯学習振興課の4つの課（「指導4課」と呼ばれている）で実施している25の関連事業をまとめ、それらを総合的、各課横断的に実施していく体制を作っている。そしてまた、それらを円滑に進めていくための「ワーキングチーム」も設置している。こうした言わば「総合行政」的な取り組みが、これまでの生涯学習推進施策には必要とされてきたのだが、ここにきてようやくそうした体制づくりが、現実的対応の逼迫性という形で具体化されてきたということもできるわけである。

2. 「教育」をめぐる諸状況

ー少年の危機！「生きる力」「体験学習」の唱導ー

（1）何故、こうした取り組み・事業が必要とされるのか？

ところで、そうした「ヨコの連携・協力」が促進されるものという位置づけが重要であるということは論を待たないが、やはりそこにはそれらを直接的に必要とする新しい課題（正確には、これまで徐々に、あるいは知らず知らずのうちに蓄積されてきた課題）があるということと言うまでもない。それらは、端的に、子どもたちの様々な事件、問題状況であり、そしてまた、そこにある家庭を含めた地域社会の問題状況である。したがって、それらの問題状況の解決のためのヴィジョンと、それを実現させるための具体的な手立てが、本当にそこに意識されているのかどうか。取り組みのポイントは、そこにあると言えるであろう。

そこで改めて、その視野の中に入ってくるのが、近年の「教育」をめぐる諸状況、とりわけ、いわゆる「17才問題」に象徴されるような子どもたちの

状況である。具体的には、マスコミをはじめ、多くの論者の指摘にもあるような、近年の子どもたちの犯罪、問題行動、例えば「殺人」「暴力」「いじめ」「薬物乱用」、あるいは「学級崩壊」「不登校」「ひきこもり」等々である。そこにある問題の多様性、根の深さ、対応の困難さは、ますます痛感されるばかりである。

いずれにしても、そこで重要なことは、それらが最早「一部の子どもたちが引き起こすもの」とか、「信じられない」「残忍過ぎる」「大人顔負けの凶悪犯罪」とか言っておれないような状況が、厳然とそこにあるということである。誤解を招く言い方になるかもしれないが、俗に言う「良い子」も「悪い子」も「普通の子」も、すべて何らかの形で問題を抱えているということでもある(ただし、それらを同じように扱っていいということでは決してない)。それはまさしく、「少年の危機」と名づけられるべきものであろう。

こうした状況を受けてのことと思われるが、近年、学校教育を中心として、子どもたちに対する対処・支援の仕方・方向性として、「生きる力」の必要性が叫ばれてきていることは、衆目の一致するところである。この間、「確かな学力」というものも登場し、両者の関係理解の上で、現場関係者を混乱させているきらいもあるが、大局的に見れば、同じ問題意識、方向性の中でのそれであることは言うまでもない。

(2) どうして、そのような問題行動・現象が生じてきているのか？

そこで問われるのは、そもそも、どうして、そのような問題行動・現象が生じてきているのか、ということについての共通理解の状況である。このところがきちんと整理されていなければ、当然のことながら、真に有効な問題解決の策には至らない。これに関わって、これまで、そのような問題行動・現象の理由・原因が様々に挙げられてきた。受験学力だけを追い求めてきた結果だとか(学歴社会の弊害)、家庭教育や乳幼児期の親子関係の問題だとか(家庭の教育機能の変質)、地域社会の変容(地域の教育力の低下)、メディアの影響(ヴァーチャル・リアリティの負の機能)だとかである。恐らく、それらが複合的に絡み合い、そうした問題行動・現象を招いていることだけは確かであろう。

だが、既に、そこにある問題の根本が、子どもたちの、「一人前」となるた

めの「体験」の欠如・希薄、そしてまた「人間」として成長・発達する「プロセス」の不十分さにあることは明白である。別言すれば、家庭や学校あるいは日常の地域社会に、そうした「学びの場」や「体験のプロセス」が十分に存在してこなかった、あるいはいびつな形でしか、それが機能してこなかったということである。

こうしてみると、これからの課題は、個別の問題の要因探し、あるいはそれぞれの事件に振り回されるのではなく、いかに早く上述のことに気付き、解決のための構造的対応（学校・家庭・地域の相補・循環システムづくり）を用意周到に行うかということになる。「子どもの居場所づくり」が、近年の施策の中で大きな位置づけを得てきていることは、まさしく、こうした子どもたちの問題状況を真摯に受け止めているものとは言えるであろうが、果たして、そうしたところへの認識がどの程度まで浸透しているのか。ここがまさに、今回の取り組みの試金石だとも言えよう。

（３）では、どのような解決策、ヴィジョンが求められるのか？

それでは、改めて、一体どのような解決策、ヴィジョンが求められるのだろうか。繰り返しになるが、ややもするとこれまでの対応においては、一つひとつの事件やトラブルに翻弄され、対症療法的なことばかりに時間も手間も、そしてお金もかけ続けられてきた感が強い。しかし、それではやはり根本的な問題解決には至らないし、そもそもほとんどが徒労と化してしまう。その解決策は、そうした「体験」あるいは「成長・発達のプロセス」の「創出ないし組み直しのプログラム」と「それを実現させていくしくみ」を創り出していくことでしかあり得ないのである。

ある意味で言えば、それが、近年叫ばれている「学社融合」や「家庭・学校・地域社会の三者連携」の本質的な必要性だと言ってよい。何故なら、例えば学校教育だけで、生徒指導、あるいは体験学習や調べ学習と称して（「総合的な学習の時間」等）、それらを充実させようとしても限界があり、それこそ時間と労力をかける割には、さほど効果はないからである。しかも、そうした努力は、往々にして安全とか大人（教師や親）たちの保護（監視の面も含めて）の中での「ごっこ遊び」的なものとなり、結局は、単なる受動体験や疑似体験に終わらざるを得ない。それでは、真に有効な体験あるいは成長・

発達のプロセスの創出・組み直しにはならないのである。⁽²⁾

ちなみに、子どもたちは、ある意味利口であるし、そもそも生物としての人間は、自らの意識や行動を変えようとする、外からの刺激や力に防御的である。ましてや近年では、「個性」「優しさ」「思いやり」「癒し」等々と喧伝され、自分らしさ、自分の思いや気分が尊重される時代でもある。そうした時代的雰囲気の中にどっぷりと浸かって育ってきている、現代の子どもたちでもある。それらに、いかに立ち向かっていけるのか。そうした意識、対応のスタンスが今回の取り組みにあるのかどうか、そここのところが問われるのである。

（４）「強制性と選択性のバランス」をいかに実現するか？

さらにもうひとつ、今後の方向性として、こうした取り組みにおいては、いわゆる「強制性と選択性のバランス」をいかに実現するかということが、大きな課題となってくる。何故なら、こうした事業・活動に参加する、あるいは顔を出す子どもたちばかりであるなら、それこそ事は容易なのであるが、実際はそうはいかないからである（その背後にいる親たちの問題でもあるが）。しかし、やはり期待としては、すべての子どもたちに参加してもらいたいのである。そこで、こうした「強制性と選択性のバランス」の問題解決策として、この取り組みが、一つの突破口という形で、どのようなプログラム、システムの可能性を指し示すことができるか、そこが別な意味で問われることになるであろう。

しかも、これに関わって、前にも述べたように、これまでの様々な取り組みとの連動性、整合性をいかに図るかも重要な課題となる。例えば、既存の子ども会活動等の、各種の青少年団体活動との関係、さらには、これまでの先駆的な取り組みである通学合宿、生活体験学校、ブレイパーク運動、冒険遊び場、あるいはその他の自生的な遊び（スケボー遊び等）等との関係である。

3. 完全学校週5日制と家庭、学校、地域の連携・協力

(1) 「大人と子どもの交流」という視点の重要性

こうしてみると、そうしたプログラムづくり、システムづくりの方向性の中で、それらを実現させていく大きな社会的枠組みとして、やはり完全学校週5日制と、そこにおける家庭、学校、地域の連携・協力の基本的な眼目がどのようになっているのかということが、改めて問われてくることは言うまでもないであろう。

そしてまた、同時に、これまでの子どもたちに対する4つの「過剰」、すなわち「世話」「指示」「授与」「受容」の過剰を取り出し、そこに「生きる力」が減少した原因を見出している論者がいるが、そうした立場、見方の重要性を考慮するならば、『『保護』の応援から『自立』の応援へ』というように、これまでの活動あるいは働きかけのスタンスを変えるという、教育界全体の指導方針の大きな転換が目指されているのかどうか、ということが問われてくるであろう。⁽³⁾

そこで注目されるのが、改めて「大人と子どもの交流」という視点、要素である。そこにあるのは、休日対応、あるいはそのための単なる受け皿づくりではないものがあることは明らかであるが、そこでは、完全学校週5日制とそこにおける家庭、学校、地域の連携・協力のための「教育プログラム」として、どのような視点、要素が組み込まれているかということになる。

上述の文脈に即して言えば、そこには、例えば「一人前」の条件と「生きる力」の中身が、まさしく教育プログラムとして、どのように具現化されようとしているかである。具体的には、そこでは、近年マスコミ等で取り上げられている、子どもの「社会力」、コミュニケーション能力、人と関わる力、まさしく「生きる力」の総体がどのように組み込まれているかである。もし、そうした視点、要素がほとんどないのであれば、それは、相変わらずの優しい体験、括弧付きの「居場所」とならざるを得ないであろう。

「大人と子どもの交流」という視点、要素は、実はこうした教育的意義をもつものであり、まさにそうしたレベルでの位置づけでなければ、ほとんど意味はないのではないだろうか。ここでの認識としては、地域や家庭あるい

は学校が、最早ただそれぞれでは、人間が人間として成長・発達するしくみや機能を持ち合わせていないこと、そうした状況認識の中での話であることを、今一度確認しておく必要があるということである。

(2) 「学校」という場への注目、そこにある「学社融合」への新たな道筋

もうひとつ、改めて今回の取り組みで注目されるのは、学校以外の地域というよりは、むしろ積極的にその「学校」自体に、地域での「居場所」の機能を求めているということである。それを、「学校」という場に求めたことは、誰でもが何らかの形で関係を持たざるを得ないという、まさに「学校のもつ潜在的可能性」を、ある意味では逆手に取ったものとも言えるであろう。

そうした中で、この「学校」という場への注目という視点においては、体験、交流、遊び、そうした活動を第一義的な要素とする、いわば「社会教育型学習」と、系統的な学び、教科学習、座学、そうした活動を第一義的な要素とする、いわば「学校教育型学習」の関係性を、いかにうまく構築するかということが重要な課題となることは明らかである。しかも、これがなければ、一方の「教育のプロ」としての、他ならぬ「学校の専用主」たる教師たちの共感、協力体制づくりはなかなかうまくいかないであろう。

したがって、これら双方の教育（の成果やプロセス）の融合・循環による学習の総合的展開がそこにあるのかないのか、あるいはせめてそういう視点で、今回の取り組みをスタートさせようとしているのかどうか、そこが問われることにもなるのである。その意味で、今回の取り組みは、まさに「学社融合」への新たな道筋ともなると言えるのである。

(3) 新しいコミュニティづくりの方法論としての意義

さらに、このことが、ひいてはコミュニティの再生・復活につながるという視点が大切であるということも、追加しておくべきであろう。何故なら、そうした取り組みが、人と人との出会い、触れ合い、仲間づくりの場となり、「ひとづくりとまちづくりの相補・循環関係」を結果的に生み出していくものとなるからである（ひとづくりはまちづくりのソフト機能、まちづくりはひとづくりのハード機能となる）。

しかもそこでは、例えば、不可避免的に「男女共同参画」とか「養育」の社

会化とかの課題が絡まってくるであろう。とりわけ、そこでは高齢者の活用（高齢者による子どもたちの世話）、したがって、それと関わる福祉行政との協働は、これからのまちづくりにとっても、必要不可欠な部分となる。

とは言え、そのことを、取り敢えずは「行政」が音頭を取る。しかし、財政的支援には期間的にも限界がある（3ヶ年計画）。こここのところをいかに受け止め、恒常的、日常的に取り組んでいけるのか。そしてまた、意識的、部分的（単発的）にしか取り組めなくなっているコミュニティ活動をいかに創出していけるのか、そこが究極的には問われるのである。ここに、最終的には、「地域」を形成する様々な「ひとの関わり・交わり」が改めて問われることになるが、こうした「ひと」の問題が、ここで言う「新しい時代の生涯学習支援者論」として組み込まれてくことは、改めて指摘するまでもないであろう。

4. 「生涯学習指導者論」としての視座

（1）「学社融合」とそれを支えるコーディネーターの重要性

そこで、こうした「居場所づくり」における指導者についての考察は、これまでの我々の「生涯学習指導者論」に対して、二重の意味で、新たな意義を付加するものとなるであろう。ひとつは、当然ボランティア指導者も含めた、各種の指導者の活動ないしは職務内容・役割・範囲、あるいはその資質・能力についてであるが、もうひとつは、そうした、言わば個々の指導者の活動ないしは職務内容・役割・範囲、あるいはその資質・能力ということだけではなく、それに対する地域の人々の関わり方、まさにコミュニティのあり方全体に関わってである。

端的に、今回のそれでは、特に、それが従来の学校教育、社会教育というような、個別の領域ではないところの指導者論が求められるということが重要である。すなわち、この「居場所づくり」は、先に述べたように、「学社融合」への実践的課題を具体的に提起するものであり、そこにおける各種の指導者、とりわけコーディネート機能を遂行する人々の新しい活動内容と、そこに求められるコーディネート・システムの構築の手立てが検討される必然

性が横たわっているのである。

(2)「意味ある他者」と生涯学習指導者

しかも、これからは、地域の中で今後一層、教育と学習、生活と文化、あるいは生活と学習をトータルに捉えられる境界型の指導者（コーディネーター）が必要となってくるということもある。近年、インターンシップ、通学合宿、生活体験学校、あるいは「ようこそ先輩」といったような取り組みが注目されるのは、先に挙げたような「ひとの関わり・交わり」のプログラムが、それらの取り組み自体に内在化されているからである。そういう意味で、これからは、こうした視点と方向性が、新たな「教育力」の牽引車となるのであり、そうした人々の存在と関係づくりの論議が、生涯学習指導者論の新たな局面を切り開いていくことになるのである。それは、ある意味では、「意味ある他者」としての指導者論と言ってもよいであろう。

こうしてみると、このような課題領域に関わる各種の指導者には、当然その共通の要素として、「地域」全体に関わるという視点、要素が大きな意味をもってくる。何故なら、広く地域に関わってこそ、有効な「意味ある他者」、「影響力のある他者」となり得るからである。これまでのような「親」「教師」「友人」というような、いわば「閉ざされた関係」としての、「伝統的な意味ある他者」に代わって、様々な意味で子どもたちに影響力を及ぼし得る人物を「地域」の中に見出し、組織化する必要が、ここに見出されてくるのである。

(3)「地域の教育力」と子どもの居場所づくり

さらに、このような、子どもたちにとっての（大人たちにとっても？）「意味ある他者」の基本的な役割、資質・能力は、ある意味での「浮遊性」の中の組織化能力であり、「同じ目の高さでの共感能力と組織化に関する斬新な発想力」であると言えるであろう。この「浮遊性」と「共感性」は、前に述べたような、現代の子どもたちとの間のチャンネルづくりの方法論として極めて有効であることは、他の多くの論者の指摘を待つまでもないであろう。

ちなみに、子どもたちが、通常関わり、交流する大人たちは、いくつかの類型に分類されるという。例えば、ミュージック系は、ライブ・ハウス等の

店長・スタッフであるといった具合である。したがって、ある意味では、そうした、一方では閉じられた関係ではあるが、それを基点とした人間関係の開放性、ネットワーク性を、どのように広げていけばよいかというようなことも、新たな課題として登場してくることになる。

そこに求められるのが、他機関との連携・協力によるネットワークづくりの促進、専門的な判断能力の充実による自律性の強化、機関・団体・指導者の最終的な自己決定性の高まりということである。これからの指導者には、こうした役割、資質・能力が是非とも必要となるであろう。「地域の教育力」の再生とかいう課題は、まさにこうした文脈での話でもあるわけである。⁽⁴⁾

5. 指導者論の前提にある教育・学習の複合的循環システムの必要性

(1) 求められる教育（形態）の三層構造的再編

ひるがえって、子どもたちにとって（あるいは大人にとっても）、まずはそこに、一人前の「人間」となる関係性や意識のつながりがなければ、個性とか優しさとかいっても、ほとんど意味はない。問題は、そうしたものを獲得していくための方法論にあることは言うまでもない。とにかく、体験やプロセスの創出・組み直しは、決して「和やかな関係」「甘い状況」の中だけでは起こらないし、「自主性・自発性」「興味・関心」とか、心地よい言葉やスローガンをいくら並べても、そこに、まさしく「本気で」立ち向かわなければならないような「体験の場やプロセス」が準備されていなければ、それらは、単なる「つきあい学習」「楽しい時間」で終わってしまう。

そこで考えられるのが、様々な性格のプログラムを、適宜有効に組み合わせしていくことである。このことについて、本論者がこれまで主張してきたのが、「教育・学習の複合的循環システム」の必要性であり、それを実現させる「教育（形態）の三層構造的再編」である。これは、あらゆる教育・学習の場や機能を循環的に結びつけるしくみやプログラムのあり方を示すものであり、具体的には、フォーマル教育（定型教育）、ノンフォーマル教育（非定型教育）、インフォーマル教育（無定型教育）、そしてその他の教育的作用としての偶発的学習の、構造的組み合わせとして実現されるものである。⁽⁵⁾

(2) そのシステムは、いかにして可能なのか？

しかし、そのようなシステムは、もちろん一朝一夕に出来上がるものではない。けれども、ヒントは大いにある。冷静に周囲を見渡せば分かることではあるが、事件やトラブルがほとんどない、あるいは大人と子どもの良好な関係がそこかしこにあるところもある。そこには、あまり意識されていないが、何らかの「人や組織の配慮や努力」(親も含めて)がある。それは、ある意味で言えば、離島・僻地の教育のようなものを彷彿とさせるものでもあるが、まさしくそこには、「教育・学習の複合的循環システム」が、自覚的ではないにしろ存在しているのである。果たして、そのことをどう見るかである。

すなわち、そうした人や組織の配慮や努力によって、そのようにならない体験あるいは生活のプロセスがそこにあるのならば、そうした体験や生活のプロセスのしくみを創り出していけばよいのである。それ故に、考えられることは、改めてそうしたことができる、あるいはそういう人たちと出会えるようなしくみやプログラムを、教育の場の全体として、意図的・人為的に創り出していくことである。

(3) 教育・学習の複合的循環システムに不可欠なコーディネート・システム

とは言え、そこには、そうした動きを意図的に創り出していく、まさにコーディネーターとしての専門的な人や組織が必要となることは、改めて述べるまでもない。そうであるならば、ある特定の人々や組織が中心となって、そのための意図的なプログラム、そしてそれを実現するしくみを地域全体の中に創り出していくことが、まさに喫緊の課題となる。

そしてまた、これに呼応して、例えば一方の学校教育としては、完全週5日制による学校機能(教育課程)の特定化、基礎・基本の充実・徹底、自己教育力(生涯学習力)の育成、そうした部分への「集中」とともに、「開かれた学校」として、社会教育や家庭教育との連携・協力部分を開発していくという「拡散」の方向性が、より一層求められることとなる。

そこにまた、他方で、「生活体験学校」「通学合宿」等、あるいは今回の「地域子ども教室」のような(各種の大人の学習活動も含めて)、学校(の教育課程)以外の取り組みの(成果の)活用や自らの教育成果の投げかけ・発表・応用という、双方向性の関係が形づくられるのである。そうなれば、それら

は単なる「おまつり」で終わるのではなく、「継続性」「日常性」も保障されることとなる。今回の居場所づくりの特化事業としての「地域子ども教室」が、果たしてそのような場、プログラムとして機能するかどうか、改めてそこが問われるのである。

6. 「生涯学習体系づくり」の機能的帰結 ー結びに代えてー

(1) 演繹的帰結から帰納的帰結へ

最後になるが、これまで、これからの教育・学習のあり方の大きな枠組みとして、「生涯学習体系」と呼ばれるものが構想されてきたとは言えるが、なかなかその実体、あるいはそれに向けての共通課題の洗い出し、さらにはその共通課題の共有化には至っていなかった。ここにきてようやく、これまで理念が先行する形の生涯学習体系づくりであったものが、現実の諸問題解決のための現実的対応として、それほど自覚的ではないが、結果として進められてきているということである。これは、まさに「タテの統合・ヨコの統合」という、生涯教育論の「統合(インテグレーション)」概念の、演繹的帰結から帰納的帰結への「位相転換」とでも呼べるものである。

このように、これからは新しい教育システムの構築、すなわち子どもの学習(生活)と大人の学習(生活)の融合、学校教育と社会教育、具体的には、高度に制度化、カリキュラム化された学校教育と、日常の生活や体験の中に組み込まれた多種多様な社会教育(学校外教育)の融合、そしてまたそこにおける間接体験と直接体験の融合というような要素を取り込んだ、新しい教育システムの構築がそこに予見されるのであり、それを支える、あるいはそれに関わる「ひと」のシステムの再構築が、新たな課題として提起されるのである。

(2) 改めて必要な、生涯学習体系構築のための指導者の養成・配置・処遇

そこで求められるのが、新たな指導者の養成・配置・処遇とそのための様々な情報・関係者のネットワークづくりであり、学習プログラムの共有・相互活用である。そして、特にそこでは、学校教育と社会教育双方の意義と動きを冷静かつ正確に把握しながら、全体的なコーディネートを行う専門家が必

要となってくる。したがって、例えば、そうしたことの土壌を新たに培うことになる、地域と学校の協力体制づくりの核としての社会教育主事有資格者の学校内での活用（栃木県の事例：社会教育主事有資格者の研修プログラムの実施）等は、まさしくこれからの有望な施策だとも言えるであろう。

そのためにはまた、それらの専門家が自らの先導的な学習プログラムの研究開発・実施・普及を行うことのできる場とその専門家集団のフランチが必要となってくる。そうした機関やそこにいる専門家集団の働きの如何によっては、計り知れない意義と可能性が、そこにはあるからである。NPO等の民間活力の導入、自助努力・自己責任の唱導、学校教育への負担増だけでは、結局はそれ自体も破綻してしまう。経済不況、社会不安、学校の多忙と混迷、実はそれら自身も満身創痍なのである。この部分への目配り、将来展望をいかに持つか、関係者の意欲と奮起が望まれるところでもある。

<註>

- (1) ちなみに、こうした課題意識からも分かるように、本論で扱う「居場所」づくりの内容は、結果的には「アジュール論」とか、特定の人々・対象の「溜まり場論」というようなことではなく、言わば新たな論点としての、子どもたちの活動の場、学習の場としての「地域論」となっていることを、予めこたわっておきたい。他ならぬ文部科学省の「新プラン」も、そのようなスタンスであることは容易に推察されるところである。
- (2) ここでは、他ならぬ学校教育においては、子どもたちが、知らず知らずのうちに、あまりにも日常的(当たり前感覚)となっている学校での授業を、何の抵抗もなく、教師の指示で、いわゆる「勉強」をするというようなことが連想される。こうしたニュアンスの学習を、本論者は、「つきあい・なれあい学習」あるいは「リアリティの欠如した学習」と呼んでいる。
- (3) 三浦清一郎『生涯学習通信 風の便り』(第32号)「風のたより」編集委員会、2002年8月。
- (4) 以上の部分については、青少年教育研究会(代表：菊池隆三郎)「地域における青少年教育のシステム化に関する研究」(文部省委嘱研究：生涯学習活動の促進に関する研究開発・報告書)、2000年3月を参照。
- (5) なお、こうした教育形態の類型化の定義については、論者によって多少の相違があるが、ここでは本論者の規定によって表現させてもらっている。これについては、

井上講四『生涯学習体系構築のヴィジョン－見えているか？ 生涯学習行政の方向性－』学文社，1998年を参照。

<参考文献>

1. 井上講四『教育の複合的復権－「教えること」を忌避した社会?!－』学文社，2001年
2. 井上講四「完全学校週5日制時代の教育のあり方－『学社融合』を目指す『地域教育経営』の重要性－」琉球大学法文学部人間科学科紀要『人間科学』（第13号），2004年3月