

「学社融合」社会で求められる 学校教員の役割／機能と課題

望 月 厚 志
(常葉学園大学)

1. 生涯学習（教育）の理念にみる「学校教員の役割／機能」論の展開

まずはじめに、生涯学習（教育）の理念においてどのように学校教員の役割／機能が考えられ、主張されてきたのかについて振り返ることから始めることにする。

ここで改めていうまでもなく、現代の生涯学習（教育）の実践に直接的な大きな影響を与えたのは、ポール・ラングラン（Paul Lengrand）である。そのラングランは、生涯学習（教育）の概念を導入し教育の本質的な改革を考えた。「ここでさらに注目したいのは、ラングランが学校教育の変革にかなりウエイトを置いていることである。」⁽¹⁾といわれているように、その中で、成人教育・社会教育の充実とそれに伴う学校教育の改革を中心に考え、そして、それらを相互に関連づけた教育の推進によって教育全体の改革を求めたということは周知のとおりである⁽²⁾。

ラングランは、その著書『生涯教育入門』（1970年）の中で学校教育、すなわち、生涯学習（教育）と関連して学校や学校教員に対して次のようなことを述べている。

「今日補充要請されている教師団は、もはや創造や創意工夫にほとんど力

を貸さない。職掌がら、教師は、どの段階に配置されようと、対話の状況には決していない。教師は、対等者と話し合う必要がない。教師は、いろいろな試験の功德で、屈従の地位から全権の地位へと移る。機能の観点からみると、現代の世界で、教師個人における権限の集中に匹敵する何があるだろうか。彼は教え、訓練し、年齢と知識の威信をもっている。教師であるだけで彼に道理があるとされる。彼は、事実上上告されない判事であり、そしてまた判決の執行人でもある。叱責や罰や賞を配るのは彼ではないか。人間が成人し、自分の真の力を所有するようになるのはこのようなやり方によってではないということは、わかったことだ。」⁽³⁾と権威を持った「知の伝達者」という学校教員のあり方を批判し、続いて「もし、人間や知識がこの自閉的な世界に浸透することがあるとすれば、それは幸いにも若干の教師たちがこの世界から脱出してより大きな世界、つまり人々や物による抵抗のある世界、政治や芸術や市民社会や・・・そして成人教育と接触をもった場合にである。」⁽⁴⁾と学校教員が学校社会以外の社会や成人教育と関係を深めることによって、学校教育が改革され、教育の本来の姿を取り戻すことができると主張しているのである。その上で、「学校の果たすべき役割は、系統的な誘導により、考察や勉強計画や分析的操作の関係づけなどの能力を養いつつ、また対話やチーム作業の習慣をつくりつつ、『学ぶことを学ばせる』ことにある。」⁽⁵⁾と学校教育・教員の役割について述べ、さらに、「労働の価値の認識」「法律・経済の仕組みの理解」「マスメディアの利用方法」「読書訓練」「生活技術」「男女の関係の理解」という6つの具体的な学校教育目標・教育内容を掲げた。

このラングランの主張について、波多野完治は、「生涯教育は、『お前は学習にむかない』といわぬことを第一の主眼とする。つまり、落第ということがないのだ。生涯いつか、またそこへもどってきて、それを『卒業』するかもしれないぬ、という可能性をのこしておかなければならぬ。」⁽⁶⁾、続いて「先生に教えてもらってはじめて勉強ができるというのでは、生涯教育への準備として、まことにまずい。したがって、先生は学校において、生徒にあらゆる学習方法を習熟させ『学ぶことを学ば』せなくてはならならぬ。この方法が身についていれば、知識はたいしてもっていなくともよい。知識のつめこみよりも、『学ぶことを学ば』せるのが大切である。」⁽⁷⁾と述べ、ラングランの生涯学習（教育）論での「学ぶことを学ばせる」という記述の意味内容につ

いて、各個人の自学自習の能力の育成を示していること、そしてそれが生涯学習（教育）の基礎となり、学校教育並びに学校教員の役割もその能力の育成にあると解釈し説明をしている。

また、ラングランは、基礎教育教員の養成について、「生涯教育の体系においては、教師の役割は根本的に修正を経よう呼びかけられている。彼の知識の伝達者としての機能は、彼がこの役割について技術体系がととのえてくれる諸手段に大きく依存することができるその度合いに応じて、その重要性の点でも量の点でも小さいものになるだろう。その代り、彼の教育者としての役割は、強められるであろう。ひとは、子どもといういろいろな気質やあこがれの複雑さをもっただじな構成分子を、先生なる人物の操縦にゆだねることなどは、もし教師がその困難な努めを果たすのに必要な能力をわがものにしないならば、そのうち了解できなくなるだろう。子どもは単に目盛りの上の番号ではない。彼は単に算数とか文法がよくできたりできなかったりのよい生徒または、悪い生徒ではなくて、何よりもまず、人格をもった人間存在なのである。子どもはそれぞれ固有の心理学や社会学をもち、一連の文脈の中にはまっており、いろいろな衝動や均整をもっていて、ある道は子どもに閉ざされ、他の道は開かれている。子どもに対して多大の権限をわがものにする大人が、子どもをよく知り、その天分を理解し、審判するより指導をし、欠点を罰するよりも各人のもつ宝を活用する、といったふうに装備されていないなどということが納得できようか。」⁽⁸⁾と述べて、子ども・個人中心の教育観を示すと共に、人々の生涯学習（教育）の基礎を固める学校教員の職務遂行ために、一般心理学をはじめとして社会学等の幅広い総合的な見識が教員養成教育の中で育成されることが必要であることも主張しているのである。

これら一連のラングランの主張に関して、波多野完治は、「ラングランによると、いままでの教育体制を生涯教育的に改革していく場合、そのネックになる、一番の弱点は『教員養成』にある。今までの教員養成では、学校教育のみを高しとして、成人教育などは教えていないところが多く、たとえ教えてもつけたしに止まっていた。ことに生涯教育のほうからみてたいせつな『自学自習体制』と教師の役割との関連などについては、全然教えていなかった。だから、今後は指導者の養成について、格別の考慮がはらわなければならぬ。

（中略）今日では、先生も子どもから教えられることがかなりある。つまりすべての人が生徒であり、同時にすべてのひとが教師である。（中略）このようにすべての人が生徒であり、同時に教師とならねばならぬ可能性を持っているとすると、すべての人は『教授法』について、なにほどこ知っていなければ、その能率が著しくおちることはあきらかである。」⁽⁹⁾と教員養成での「社会教育・成人教育」の必要性や「教師と子どもの対等性」について解説している。

『生涯教育入門』の前身ともいえるべき最も有名な1965年のユネスコでの会議に提出した「ワーキング・ペーパー」には、生涯学習（教育）の目標は生活と教育を密着させるところにあり、そのためには学校は「地域社会学校」化される必要があり、学校及び学校教育がその地域のすべてのおとなに広く開かれる必要がある。そして、「その教育のために先生がさらに成長する機会と義務が必要であることも意味している。」⁽¹⁰⁾と述べ、学校と地域社会との関連性の強化とそのための学校教員のさらなる学習、すなわち、「教師の生涯学習」の必要性を主張している。また、「この学校制度については甘い見方をするのはさけなければならない。（中略）教育者、物的準備、教育的課程の論理的配列（アルゴリズム・Algorism）、教材・教具、大衆自身の心がまえなどが、この新しいタイプの学校にかけられる希望の高さまでに達するには、多大の努力がなされなければならないのである。」⁽¹¹⁾とも述べて生涯学習（教育）の理念を現実化するためには相当の地道な努力が必要なことを自ら認識し強調している。さらに、教育者とその養成について、「教育者としては、その出身（専門）と立場がどうであろうと、性格の発達の法則について広い知識を身につけることが絶対に必要となる。その知識というのは、（中略）個人が生きていくうちに直面するさまざまな質問に、知力と賢明さによって答えることのできるために発達させるべき性質と能力はどんなものか等々である。」⁽¹²⁾、「最後に、教育者は、1世紀以上にわたってなされた研究と実行の結果、生涯教育の手段として確かめられ、練られてきた成人教育の方法と技術を知って、それを使いこなさなければならないのである。」⁽¹³⁾と述べて学校教員に専門以外に幅の広い人間生活上の見識とおとなの教育・学習についての知識、つまり、絶えざる研究活動と学校教育分野に限定されない教育技術や実践力の習得をも必要であると主張しているのである。

これまで、概略ながら、学校教員の役割／機能という視点からラングランの生涯学習（教育）論についてわが国の代表的な解釈・説明を参考にして再検討を試みた。ラングランの生涯学習（教育）論は、1960年代の社会的背景と教育・学校問題とをもとにして考えられているという意味で限界性があるといえるかもしれない。つまり、学校の「地域社会学校」化の主張はみられるものの、当然ながら、ここで課題としたい現代社会での「学社融合」における学校教員の役割／機能という点では直接的に答えてはいないといえる。しかしながら、これまで検討したように、生涯学習（教育）の概念を導入し教育の本質的な改革を求めたラングランの生涯学習（教育）論の主張の中には、各「個人の学習」を出発点とし、それを支えるための「援助者」、そしてその役割のおとなへの拡大と「地域交流」という生涯学習（教育）での学校教員の役割／機能の「基本」について、現代社会でも考えるべき理念を明確に示してくれていると思われるのである。

2. わが国の教育政策理念・施策にみる学校教員の役割／機能

次に、学社融合と学校教員の役割／機能という視点からわが国の生涯学習（教育）政策に関する考え方や施策についていくつかの代表例を振り返って検討してみよう。

1992年（平成4年）の生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の進行方策について」をみると、「学校では、生涯にわたる人間形成の基礎を培うため、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実を図るとともに、自己教育力の育成を図ることが期待されている。特に、学力については、単なる知識や技量の問題としてとらえるのではなく、学校、家庭及び地域における学習を通して子供自ら考え、主体的に判断し、行動するために必要な資質や能力として身につけるものであるという認識を持つことが重要である。」、そして、「学校の教員が自らの生涯学習に取り組むことは、教員自身にとっても、新しい発見と自己の充実・向上に結び付くものであり、使命感の効用や指導力の向上にも役立つとともに、学校教育そのものにも好ましい影響を与えるものである。」⁽¹⁴⁾と述べられ、学校が人々の

生涯にわたる人間形成の基礎を培う場所であるという認識と学力を個人の主体的な活動能力という捉え方を示し、その指導を学校外にも拡大して行うのが学校教員の役割であるという考え方を示した。そして、そのために「教師の生涯学習」、すなわち、学校教員が「生涯学習者のモデル」となること、さらに、地域の人々との学校を中心とした交流や指導者としての活用が重要であることを述べている。

1996年（平成8年）の生涯学習審議会答申「地域における生涯学習機会の充実方策について」では、「学校は地域社会の一員として積極的に地域社会に貢献していくことも大切である。つまり、生涯学習時代の学校として期待される教育機能を十分に発揮し得るために、地域社会に根ざした学校として、地域社会に開かれ、地域社会とともに発展していく姿勢が求められる。」「学校教育ではただ単に知識を一方的に身につけさせるのではなく、自ら学ぶ意欲や自分で考え、判断し、行動する力をたかめ豊かにすることが重要である。

（中略）そのためには、子どもたちが様々な対象に進んでかわり、自分の課題を見だし、解決できるような教育活動を積極的に展開することが大切である。その際、学校内の教職員だけで取り組まなければならないと考える必要はない。（中略）このような認識の下に、学校は、その教育活動に地域社会の人材の協力を得るなど、地域社会の持つ教育力の活用に関心することが大切である。」⁽¹⁵⁾と、学校が地域社会との関係を深め、その中で子どもたちの自学自習能力を高める。そのために、学校教員が学校の外に出て行くだけでなく、地域の人々との協力を学校内外で求めるということの必要性についてここでも述べている。また、「学校と家庭・地域社会との適切な役割分担と連携を図りつつ学社融合を円滑に推進していくためには、その基盤を整備していくことが重要である。学校と施設間の人事交流の一層の促進や、学校教員が青少年教育施設等で体験的な研修を行う機会を拡充するなども検討される必要がある。」⁽¹⁵⁾と、学社融合の基礎として学校教員の「社会教育への理解」の学習を求めているのである。

次に、学校教員養成関係から一つ取り上げてみたい。2002年（平成14年）の中央教育審議会答申「今後の教員免許制度の在り方について」をみると、「専修免許状については、従来から、例えば、学校教育専修の科目の修得で教科ごとの一種免許状が専修免許状になる現行の方式は専門性の観点から

疑問が呈されてきた。このため、専修免許状はある特定の分野の単位を修得した場合に取得するものとし、その修得単位の分野を適切に示すものとするよう改善すべきである。専修免許状を教員の専門性を表すものとするためには、教員免許状の種類として、現在の一種免許状及び二種免許状を基礎となる免許状として、当該教員の教授可能な学校種及び教科を示すものとし、専修免許状は、当該教員の得意分野を示すものとして再構築し、現行の学校種別の区分を廃止して専攻分野別の区分（例えば、理科教育、環境教育、生徒指導等）として専門性を明確にすることが必要である。この場合、教員は、基礎となる免許状の1種類、又は、基礎となる免許状と専修免許状の2種類の免許状を持つことになり、また、専修免許状は専門分野別となるため、複数の取得が可能となる。（中略）現在の免許状の区分を維持しつつ、専修免許状の専門性（教員の得意分野）を明確にするため、専修免許状に記載すべき大学院等での専攻分野の区分を免許法施行規則に具体的に規定する。区分例としては、例えば、以下のようなものがあると考ええる。・国語科教育、理科教育、社会科教育等、・生物学・化学・物理学・地学等、・国際理解教育、・環境教育、・日本語教育、・生徒指導、・進路指導、・教育臨床、・幼児教育、・学校経営、・生涯学習⁽¹⁶⁾と示して、「生涯学習」を学校教員の専門・得意分野の一つとして認める方向を示している。

さらに、同答申の「4. 教員の資質向上に向けての提案」では、各学校での校内研修や教育課題等を教員相互で検討しあうことを内容とした「学校における研修の充実」と勤務時間外などに積極的に自費で様々な研修に取り組むこと等を内容とした「自主研修の活性化」とを提言し、「職場内の研修」と「その他の日常の研修活動」とを組み合わせで考えた、いわば、「教師の生涯学習」を求めているのである。

この専修免許状に記載する専攻分野としての「生涯学習」について、「専修免許状は学校教員のためのものであるので、従来、学校教育に限定されていたが、これにより生涯学習を大学院で専攻した場合に、それが明示される道が開かれた。社会教育関係者も教員養成系の大学院に進み、専門性を生かす可能性が出てきたといえる。」⁽¹⁷⁾と解説され、高く評価されているが、生涯学習（教育）の理念の主張からすれば、他の専門領域との並列区分としての「生涯学習」分野ではなく、他の専門領域を貫く共通の上位概念、すなわち、教

科専門・領域専門の枠を越えた「専門性」としての位置づけとして示されることが本来の在り方とも考えられる。しかしながら、学校教員の免許・資格と「生涯学習」が直接的な結びつきが考えられ始めたということではその意義は大きいといえる。

3. 「教師の生涯学習」の現状

これまで検討してきたように、ラングランの主張やわが国の様々な審議会答申等の中には、学校教員（教師）が子どもとおとな双方の「学習援助者」としての役割を果たすためには、学校教員（教師）自身の自己の生涯学習が必要であることが示されていたわけであるが、わが国の「教師の生涯学習」の現状はどのようなになっているのだろうか。

最新のデータによると⁽¹⁸⁾、「生涯学習」そのものについての「学習経験」の有無では、「学習経験がある」教員が全体の38.6%、「学習経験がない」教員は全体の61.4%の比率となっており、全体としては、「生涯学習」そのものに関しての「学習経験を持たない」教員の方が多いことが報告されている。

「生涯学習」の学習経験の有無とその種類については、「大学での教育課程」で学んだ者が全体の9.7%、「教職就任後の各種研修会・講習会」で学んだ者が全体の28.3%となっている。さらに、学習経験者に限定して、学習経験者の学習の機会や場所について細分化した結果をみると、「教職就任後の教員研修会」（56.3%）と「各種団体等主催の講演会や講習会・研修会」（48.1%）の比率が高く、その次に「その他の社会教育等資格講座」（17.5%）・「大学の教員養成課程」（16.9%）と続いており、大学の教育課程よりも教職就任後の研修会等で学習機会を持った教員の方が多くなっている。

教師の生涯学習実践・経験率は全体では66.2%である。そして、今後生涯学習を実践・経験したいと考えている人は76.0%（「非常に思う」と「思う」の合計）となっている。このような教師の生涯学習の実践・経験率および今後の希望率に対して、読売新聞社東京本社が一般個人を対象に行った調査結果での生涯学習経験率47.6%並びに今後の生涯学習希望率67.0%と比較してみると、両者ともにあきらかに教師の方が高い数値を示している⁽¹⁹⁾。

「生涯学習」の「学習経験」の内容についてみると、図1のような結果が示されている。「生涯学習全般（概論）」（68.8%）「生涯学習と学校教育との関係について」（55.6%）「ボランティア活動について」（35.5%）という内容について学習経験を持つ教員が多いことを示している。それらに対して、「生涯学習施設（公民館等）について」「学習プログラムの立案・作成について」「生涯学習政策について」「生涯学習情報提供・学習相談について」「成人・高齢者教育について」という社会教育関連の内容についてはそれらよりも少なく20%前後となっている。さらに、現在、その重要性が盛んに叫ばれている「青少年の体験学習」についての学習経験も25%台に止まっている。

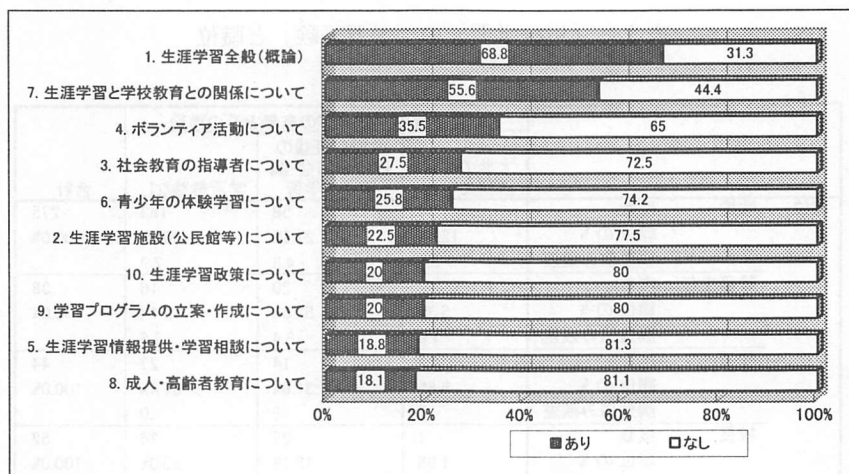


図1 「生涯学習」に関する「学習経験」の内容

「生涯学習」に関する「学習経験」と教師自身の持つ諸属性との関係についての結果で、例えば、「生涯学習」の「学習経験」と出身校との関連では、明らかに「教職課程に生涯学習関係の科目が設置されている大学」出身者と判明した教員の場合では「大学の教育課程」での学習率が高く34.5%、「その他の大学」出身者では逆に「学習経験がない」という者の比率が高く63.1%になっている。「生涯学習」の「学習経験」と年齢との関連では、「20歳代」

で「大学の教育課程」での学習率が高く50.0%，その一方，「30歳代」で「学習経験がない」という教員の比率が高くなり72.2%に達している。また，「50歳代」で「教職就任後の各種研修会・講習会」での学習率（40.3%）が高いという特徴があることが示されている。「生涯学習」の「学習経験」と職位との関連では，「教諭」では「大学の教育課程」での学習率（12.4%）と「学習経験がない」という教員の比率（66.5%）が高く，また，「教務主任」と「校長」で「教職就任後の各種研修会・講習会」での学習率が高いことがわかる。そして，その「校長」の半数（50.0%）が「生涯学習」に関しての「学習経験がない」ということもあきらかにされているのである（表1参照）。

表1 「生涯学習」の「学習経験」と職位

クロス表

			生涯学習の学習経験の有無とその種類			合計
			大学の教育 課程で学習	教職就任後の 各種研修会・講 習会で学習	学習経験なし	
職位	教諭	度数	34	58	183	275
		職位の％	12.4%	21.1%	66.5%	100.0%
		調整済み残差	2.5	-4.8	2.9	
	教務主任	度数	2	20	16	38
		職位の％	5.3%	52.6%	42.1%	100.0%
		調整済み残差	-1.0	3.4	-2.6	
	教頭	度数	3	14	27	44
		職位の％	6.8%	31.8%	61.4%	100.0%
		調整済み残差	-7	.5	.0	
	校長	度数	1	25	26	52
		職位の％	1.9%	48.1%	50.0%	100.0%
		調整済み残差	-2.0	3.3	-1.8	
合計	度数	40	117	252	409	
	職位の％	9.8%	28.6%	61.6%	100.0%	

教師の「生涯学習観」の構造と「生涯学習」の「学習経験」との関係では次のような結果が示されている。

まず，教師の「生涯学習観」の構造は，第一に，「人間が生きていく上で必要なものである。」「学校教育の場でも配慮する必要がある。」「日本の教育政策の中心である。」「生涯学習は楽しい。」「職業人に必要なキャリアアップの手段である。」という関連，すなわち，生涯学習（教育）の理念を理解し学校

教育にも必要な考え方とする見方、つまり「肯定的・好意的な生涯学習観」と表現できるもの、第二に、「生涯学習の時代は終わった。」「生涯学習の推進によって子どもたちの学力低下を招いた。」という関連で、生涯学習（教育）を現代の教育問題発生の原因の一つと考えている見方、つまり「否定的な生涯学習観」と表すことができるもの、第三に、「高齢者中心の余暇活動である。」「社会教育中心で行われるべきものである。」という関連で、生涯学習（教育）を社会教育と同一視している見方と解釈することができる「社会教育中心の生涯学習観」という3つの構造があることがあきらかにされている。

そして、その生涯教育観には、「生涯学習」についての「学習経験」との関連で異なった様相になることが示されている。例えば、「肯定的・好意的な生涯学習観」では、特に「大学の教育課程で学習した」教員と「学習経験がない」教員間の違いが顕著となっている。つまり、全体的な傾向として、「生涯学習」そのものについての「学習経験がない」教員よりも「学習経験者のある」教員のほうが「肯定的・好意的な生涯学習観」を抱いており、学校教育も生涯学習との関連で考えたいとする意向が強いと報告されている。

さらに総合して、過去の「生涯学習」の「学習経験」が生涯学習の「実践・学習行動」、及び「実践・学習希望」との関係についての分析結果をみると、「生涯学習」に関して何らかの「学習経験」の持ち主の教員は、様々な生涯学習の体験や実践経験を持ち、今後も引き続き行いたいと強く願っているという様子がよくわかる。そしてさらに、「学習経験」の持ち主は、同僚とも様々な問題についてコミュニケーションを図っており、教育に関する報告書等にも目を通す傾向にあるということもあきらかとなっている（図1参照）。

教師の生涯学習の内容では「芸術鑑賞」、「スポーツ・運動」、「教授の力量形成」、「PTA活動」については活発に行われているが、「地域の学習活動の指導・支援」や「ボランティア活動の参加」はそれほどでもなく、今後の希望する活動でも、「ボランティア活動への参加」・「地域の学習活動の指導・支援」、「町内会・子供会・PTAなどの活動への参加」などの地域社会との係わり合いが強い活動に対しての希望が低いことがあきらかにされている。

等質性分析によるカテゴリー数量化

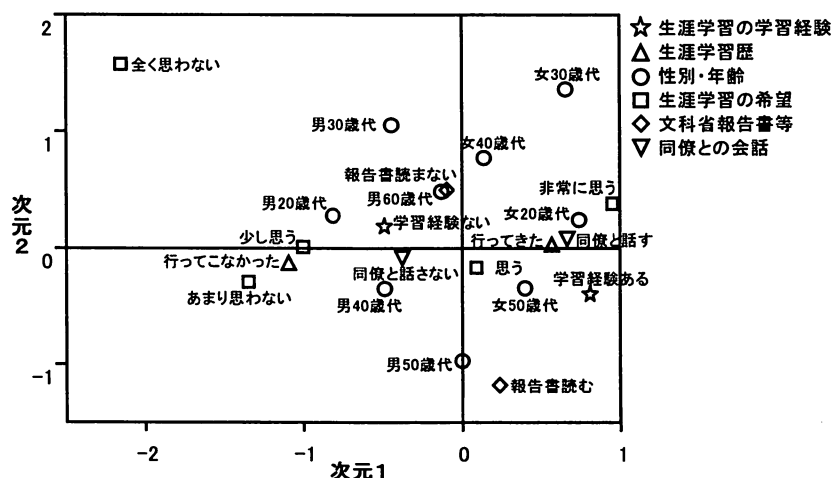


図1 生涯学習の「学習経験」と学習行動及び今後の学習希望との関係

4. 「学社融合」社会で求められる学校教員の役割／機能と課題

以上、学校教員の役割／機能という観点から、ポール・ラングランの主張の再検討から始まり、続いてわが国の教育政策・施策の検討、現代社会での「教師の生涯学習」の実態の一部をみてきた。それらをもとに「学社融合」時代といわれる現代社会で求められる学校教員の役割／機能についての議論を進めてみたい。

生涯学習（教育）論の原点の一つというべきポール・ラングランは、生涯学習（教育）との関連で学校教員の役割／機能を伝統的な「権威ある文化・知識の伝達者」から学習者が生涯学習（教育）を進める上で必要な「学習方法の習得を支援する役割」を担うべきであり、対象も子どもだけでなくおとなにも拡大されるべきだという論を展開している。これについて、波多野完治は、一言でいえば、「学校教員のアニメーター」化として捉えている⁽²⁰⁾。

そして、そのためには、教師自らの生涯学習が必要であることもラングランは主張している。さらに、その主張は、学校教員の学習支援の対象を単におとなに拡大するという意味だけでなく、学校と学校を取り巻く全体社会とを結ぶ相互交流システムの調整役（コーディネーター）としての役割を含んでいるものと考えられる。このことは、『頭脳コンプレックス』を一時的、ごまかしの救済するような欺瞞を捨て、個人の能力には雲泥の差があることをみんなが公認する。」⁽²¹⁾「教師と生徒の関係は対等でなく、教師は生徒に対して正当な権威を維持することが必要である。それがなければ、『教える－教えられる』という教育の基本関係が成り立たない。」⁽²²⁾ という観点に立つ最新のわが国の教育改革に対する提案とは基本的に対立する考え方といえよう。

住岡英毅は、ゴドウィン (W. Godwin)・ブーバー (M. Buber) 等の教師観、例えば、ゴドウィンの「生徒がまず活動し、それに教師が従う。(中略)教師であるとか生徒であるとかいった登場人物は、その場面には残されていない。

(中略)教授体系の第一の目的は、生徒に学習に対する動機を与えることである。(中略)若者がおとなに成長したときもなお、学問への愛情をもっているようにすることが、この教育体系の特徴である。」⁽²³⁾ といった考え方などを「まさに、今日の生涯教育論を地で行くような論理の展開がすでに一八世紀に現れていたとは、驚きに値する。」⁽²⁴⁾ と考察した後、『性向善説』に立って、人々の自己教育を援助できることのできる者こそ、現代の指導者である。

『助ける』教育モデルは、今日の生涯教育時代に最もふさわしいものといえるのではないか。』『賢者モデル』から『援助者モデル』への転換が必要である。」⁽²⁵⁾ と述べている。出発点・基点は異なるが、これはラングランの考え方と轍を同じくするものと考えられる。また、最新の北米の成人教育論では、教育者として最も価値ある役割として、「ファシリテーター」よりも「省察的実践者」と「研究者」の役割、すなわち「相互決定型」の教育者の重要性について論じられているが⁽²⁶⁾、これとてラングランの学校教員の役割／機能に関する主張の中に基本的にはそれを見出せるような気がする。

わが国の教育政策・施策上、一言で言えば、そのような方向性を理念的に示し、それにわが国独自の状況を考慮し、さらに学校教員養成や教員のさらなる学習結果として、学校教員資格としての「生涯学習」領域を認める方向をとり始めている。「臨教審の勝利、政策コミュニティの勢力の交代」の延長

線上に現在の教育政策があるという見方やその「政策コミュニティ」に対しての批判⁽²⁷⁾はあるにせよ、また、ベストとはいえないまでも、学校教員の専門領域の一つとして「生涯学習」という分野を認めたという意義は大きい。しかし、その内容や他の専門性との関連づけなどを今後どのようにしていくのかという点で課題があるといえよう。

今回先に紹介した「教師の生涯学習」の現状データをみる限り、確かに一般の人々よりは盛んに積極的に様々な学習活動の実践を行っており、「生涯学習者としてのモデル」の役割を果たし始めているともいえる。しかしながら、学校教員全体では、「生涯学習」そのものに関する学習経験すら未だに完全ではない。例えば、学校管理職が「生涯学習に関して学んだ経験がない」という状況下で本当に「学社融合」化が図られるのであろうか。また、学校教員に「地域社会との積極的な関わりを持ちたくない」という姿勢がみられるということは、狭義・広義のいずれにしても、「学社融合」の考え方の根底・基礎が学校教員レベルで未だに成立していないというべきであろう。つまり、「学社融合」論における「地域への貢献」という学校教員の役割が未だに十分果たされていないし、学校教員の意識の上でも認識されていない。もちろん、すべての学校教員が生涯学習を100%いつも進めているべきだとは考えてはいないし、「教師の生涯学習」の推進によってさらなる「教員の多忙化」を促進しようとも考えていない。さらに、今後予想される「教員免許更新制」の更新条件（義務）とも考えていない。それは生涯学習（教育）の基本理念に反すると考えている。しかし、先に検討したように、かつて、ラングランが新しい学校が完成に近づくためには相当の努力が必要であると述べているように、今後もさらなる努力が必要といえよう。その意味で、少なくとも、「教職課程を受講するすべての学生に『生涯学習』や『家庭教育』、『社会教育』等に関する科目を必修にすることが必要といえよう。」⁽²⁸⁾ という、いわば、教員養成課程での『生涯学習論』等の必修化の主張は傾聴に値する。そして、その中で、学校教員の役割／機能を生涯学習（教育）との関連で「将来の教師」に考えてもらう機会を設定すべきであろう。また、現行の教員養成課程での「教職論」の中で、「地域社会の中で生きる教師」などといったテーマは必ず扱ってもらいたい課題でもある。

ところで、生涯学習（教育）・情報化社会の進行に伴って、ここで扱った学

校教員の問題を含めて、生涯学習支援者に関しては、その「心構え」を説き、各個人に奮起を喚起するというプロパガンタ的な段階から、より高度な指導方法・技術論への具体的な展開を求められる時代となりつつあるといえよう。その意味では、今回のここでの検討全体がマクロレベルの時代遅れの様相を呈しているという批判もあるだろう。また、教育政策の検討も表層的であり、国際・社会関係の深層や政策立案過程を含んだ分析も足りないともいえる。しかしながら、実際の「教師の生涯学習」のデータが示しているように、こと学校教員の場合には、そのマクロな初期の段階も達成できていないというのがわが国の現状ではないだろうか。『学社融合』の視点から、まず教師をはじめとする学校関係者の意識改革に取り組むことが求められる。⁽²⁹⁾といわれているように、「教師の意識改革」という課題が未だに横たわっているのである。それは、当事者である学校教員のみならず、教員養成や行政に関わるすべての人々に当てはまることである。その意味では、大学等の教員養成課程への入学試験や教員採用試験のあり方まで考えなければならない。また、「教師の生涯学習」と「一般の人々の生涯学習」とはどこがどのように違うのかという議論もある。「学校社会」と「全体社会」が歩み寄って、それこそ、「学社融合」によって検討すべき課題である。

「学社融合」の概念規定そのものにも未だに議論の余地があることは承知しているが、それを承知の上であえて、技術的なことだけを言えば、これからの学校教員にとって必要な具体的な方法・技術は、「人間理解」と「コミュニケーション」「コーディネート」「社会認識・教材開発のための教育調査」の技術・能力といえる。これらには様々な手法やレベルがあるであろう。しかし、これらの技術・能力は、いうまでもなく基本的には「教育のイロハ」でもある。

このような課題全体について、「今日必要とされるのは断片的な教授技術の継承者としての教師でもないし、平均的な同調志向の教師でもない。新しい学校教育を担うため、一人ひとりの生徒が教師に対してどのような期待を抱いているのかを知覚する子ども理解の意欲と、学習の援助者としての役割を知覚する教師がのぞまれるし、新しい学校教育をめざす清新な試みに柔軟に対処しうる教師文化の創造者としての資質がのぞまれるのである。また、このような意味での生涯学習の援助者という役割を担うことが求められる現代の教師は、自らも生涯にわたる学習を通じてその職業的な成長を遂げること

が期待されている。その意味で、今日の教師教育は、養成段階の教員養成と、その後の職場での現職教育を統合した形で構想され、具体化されることが世界的な課題となっている。」⁽³⁰⁾と総合的に述べられているが、この論の中の「養成段階の教員養成と、その後の職場での現職教育を」の後に、「社会との関連での自己の生涯学習を通じて」という言葉を付け加えたいと考えるのである。つまり、「教師の生涯学習」を「研修」「現任教育」としてとらえるだけでなく、「日常生活での生涯学習活動」を含めて考え、その中で今後の学校教員の役割／機能を考え充実させていく必要があるのではないだろうか。

最後に、再びポール・ラングラン（Paul Lengrand）の言葉を示して本稿を締めくくりにする。

「この共同の事業の枠組の中では、こうした教育行動の成分をなす人々すべて一職業的教師その他の人々が、絶えずコミュニケーションを保ちたいに協議し助言しあって、自分の経験や自分の特別の持ちより財産を豊かにすることは、最も望ましいことである。生涯教育の諸構造が漸次真に力強く実現されるのは、このような条件のもとでなのだ。」⁽³¹⁾

<注>

- (1) 新井郁男「生涯学習論の系譜」白石克己・新井郁男・佐々木隆介・小林 寛・坪江清行『生涯学習への道』実務教育出版、1987年、34頁
- (2) 森田希一「生涯学習とは何か」白石克己編『生涯学習論』実務教育出版、1997年、14-15頁
- (3) ポール・ラングラン／波多野完治訳『生涯教育入門（改訂版）』財団法人全日本社会教育連合会、1976年、35-36頁
Paul Lengrand: "An introduction to Lifelong Education", UNESCO, 1970, pp. 31-32.
- (4) 同上、36頁
Ibid., pp. 81-84.
- (5) 同上、88-91頁
Ibid., pp. 89-90.
- (6) 波多野完治『生涯教育論』小学館、1972年、252頁
- (7) 同上、254頁
- (8) ラングラン、前掲書、95-96頁
Op.cit., pp. 89-90.

- (9) 波多野完治, 前掲書, 264-266頁
- (10) ボール・ラングラン「生涯教育について」日本ユネスコ国内委員会編『社会教育の新しい方向—ユネスコの国際会議を中心として—』日本ユネスコ国内委員会, 1967年, 88-90頁
- (11) 同上, 90頁
- (12) 同上, 97頁
- (13) 同上, 97頁
- (14) 1992年(平成4年)生涯学習審議会「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について(答申)」生涯学習審議会, 1992年7月29日, 45-46頁
- (15) 1996年(平成8年)生涯学習審議会答申「地域における生涯学習機会の充実方策について」生涯学習・社会教育行政研究会編『生涯学習・社会教育行政必携(平成14年版)』第一法規出版株式会社, 2003年, 319-320頁
- (16) 2002年(平成14年)中央教育審議会答申「今後の教員免許制度の在り方について」中央教育審議会, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo0/toushin/020202/020202c.htm#4, 2004年9月17日参照。
- (17) 浅井経子「生涯学習関連指導者と施設」井内慶次郎監修 山本恒夫・浅井経子編『生涯学習[答申]ハンドブッカー目標・計画づくり, 実践への活用—』文憲堂, 2004年, 127頁
- (18) a. 望月厚志・熊谷紀男・渋谷 恵・鈴木 守『教師の生涯学習に関する調査研究—その現状と学習ニーズ—』(第一次研究結果報告書)常葉学園大学教師の生涯学習を考える研究会, 2004年, 1-90頁
b. 望月厚志「教師の生涯学習に関する調査研究—生涯学習に関する学習経験の視点からの分析を中心に—」日本教師教育学会第14回研究大会(立教大学)研究発表用資料集, 2004年9月19日
c. 望月厚志・鈴木 守「教師の生涯学習に関する調査研究—(その1)生涯学習に関する学習経験の視点からの分析—」『常葉学園大学教育学部研究紀要』第25号, 常葉学園大学, 2005年発刊予定
- (19) 読売A Dレポート ojo 2003. 2 今月のデータ「変化する生涯学習への意識—読売新聞一般個人調査から—」2003年, Vol. 5・No. 11, <http://www.ojo.ne.jp/ojo/02number/2000302/02data.html/>, 2004年9月17日参照。
読売新聞社東京本社が2002年6月から7月に東京40km 圏内の4, 000人の一般個人を対象に行った調査結果である。
- (20) 波多野完治, 前掲書, 278-280頁

- (21) 小浜逸郎『正しい大人化計画―若者が「難民」化する時代に―』筑摩書房, 2004年, 45頁
- (22) 小浜逸郎, 同上, 52頁
- (23) ゴドウィン／片岡徳雄・住岡英毅・山根祥雄『探究者』黎明書房, 1977年, pp. 58-64
William Godwin: “*THE ENQUIRER*; Reflection on Education, Manners, and Literature, in a Series of Essays [1797]” (Reprints of Economic Classics), Augustus M. Kelley Publisher, 1965, pp. 76-85.
- (24) 住岡英毅『生涯教育の人間関係』アカデミア出版会, 1985年, 21頁
- (25) 住岡英毅, 同上, 253頁
- (26) バトリシア・A・クラントン／入江直子・豊田千代子・三輪建二訳「第三章教育者の役割」『おとなの学びを拓く』鳳書房, 1999年, 89-142頁
- (27) 岩木秀夫『ゆとり教育から個性浪費社会へ』筑摩書房, 2004年
- (28) 清水英男「学校教員と社会教育」鈴木眞理・佐々木英和『社会教育と学校』学文社, 2003年, 92頁
- (29) 渋谷英章「学社連携論と学社融合論」鈴木眞理・佐々木英和, 同上, 131頁
- (30) 永井聖二「社会変動と教師モデル」永井聖二・古賀正義編『《教師》という仕事＝ワーク』学文社, 2000年, 226-227頁
- (31) ポール・ラングラン／波多野完治訳, 前掲書, 104頁
Paul Lengrand, *op.cit.*, pp. 96-97.

<参考文献>

- 佐藤三郎『生涯学習時代の学校教育』東信堂, 1991年
- 国分康孝『教師の生き方・考え方』金子書房, 1995年
- 日本生涯教育学会編『日本生涯教育学会年報―学社融合の生涯学習―』第17号, 日本生涯教育学会, 1996年
- 望月厚志「統計・資料にみる学社融合の現状と課題」『学校経営』第44巻第7号, 第一法規, 1999年
- 山本恒夫『21世紀生涯学習への招待』協同出版, 2000年
- 梨子千代美「生涯教育論の再考―ポール・ラングランの精神と家庭教育論を中心に―」日本生涯教育学会編『日本生涯教育学会年報―生涯学習と教育改革の時代―』第22号, 日本生涯教育学会, 2001年
- 井内慶次郎監修 山本恒夫・浅井経子編『生涯学習〔答申〕ハンドブッカー目標・計画づくり, 実践への活用―』文憲堂, 2004年