

修士論文

中学校から地域社会教育へのアプローチの現状と課題
－教員の役割と課題－

氏名 鳥谷部 絵美

平成 19 年度入学 学籍番号 0 7 G P 1 0 1

弘前大学大学院 教育学研究科 修士課程

学校教育専攻 学校教育専修

指導教官 佐藤 三三 教授

目 次

はじめに	・ ・ ・ ・	1
第 1 節 学社連携・融合の歴史的背景	・ ・ ・ ・	3
はじめに		
I. 答申等からみた学社連携・融合の経緯	・ ・ ・ ・	3
1. 生涯教育論　ーポール・ラングランの生涯教育論	・ ・ ・ ・	3
2. 学社連携論（1970 年代～1990 年代前半）	・ ・ ・ ・	4
3. 学社連携論から学社融合論へ（1990 年代後半～）	・ ・ ・ ・	9
まとめ	・ ・ ・ ・	12
II. 学社融合論と「開かれた学校」の比較	・ ・ ・ ・	12
1. 学社融合論	・ ・ ・ ・	13
2. 「開かれた学校」	・ ・ ・ ・	13
まとめ	・ ・ ・ ・	14
III. 教育関連法からみた学社連携・融合の概念的検討	・ ・ ・ ・	14
1. 教育基本法	・ ・ ・ ・	14
2. 社会教育法	・ ・ ・ ・	15
3. 学校教育法	・ ・ ・ ・	17
まとめ	・ ・ ・ ・	17
おわりに	・ ・ ・ ・	19
第 2 節 青森県の中学校の「総合的な学習の時間」における連携・融合の事例分析	・ ・ ・ ・	22
はじめに	・ ・ ・ ・	22
I. 分析の視点	・ ・ ・ ・	23
1. 1999 年 青森県生涯学習審議会「学校における学社融合による体験的な活動 に関する調査」	・ ・ ・ ・	23
2. 結果の考察	・ ・ ・ ・	23
まとめ	・ ・ ・ ・	26
II. 「総合的な学習の時間」等、青森県の中学校の学校教育活動の事例	・ ・ ・ ・	27
1. 「総合的な学習の時間」の事例	・ ・ ・ ・	27
2. 教科活動	・ ・ ・ ・	28
3. 学校行事	・ ・ ・ ・	28
まとめ	・ ・ ・ ・	28
III. 考察	・ ・ ・ ・	29

おわりに	．．．．	32
第3節 教員の役割と課題　－調査の分析から－	．．．．	33
はじめに	．．．．	33
I．教員の意識－青森県総合教育センター「教員の生涯学習に関する意識調査」より	．．．．	33
1．青森県総合教育センター「教員の生涯学習に関する意識調査」	．．．．	34
2．「教員の生涯学習に関する意識調査」からわかること	．．．．	34
II．教員の役割	．．．．	35
1．教員とは	．．．．	36
2．生涯学習社会における教員の役割とは	．．．．	37
III．学社連携・融合における教員の課題	．．．．	38
おわりに	．．．．	40
おわりに	．．．．	42
資料	．．．．	44
参考文献	．．．．	50

はじめに

今日、学校教育では現行学習指導要領のもと、「完全週5日制」や自ら課題を見つけ、自ら考え主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることを目的とした「総合的な学習の時間」が実施されている。これは自ら学び考える力、すなわち「生きる力」の育成のための学校での教育課程における取り組みの事例である。これらの活動によって、学習の場が学校から社会教育現場へと広がりつつある。今日、子どもの教育はもはや学校だけでは対応しきれない。特に、中学校段階においては、その教育問題は顕著である。そのため、教育問題の解決やそれらの活動の推進には、学校教育と社会教育の連携・融合が不可欠となる。しかしながら、中学校では、受験競争に向けて教科学習が一層重視され、実質的には学社連携・融合などは行なっていないという現場の声もあり、教員は理想とのギャップに苦しんでいる。

まず、地域社会教育とは何か。社会教育の定義は「学校外での教育」とされている。社会教育と一言でいうと、対象とする範囲があいまいになってしまうし、社会教育施設をイメージしていまいがちである。しかし、社会教育は社会教育施設と地域の人的・物的資源も含むものである。ここでは、中学校からみた社会教育ということで、地域を「中学校の学区」と大まかに捉え、「地域社会」、「地域社会の教育力」、「地域の教育資源」を活用して様々な教育活動を展開していることから「地域社会教育」とすることにした¹。

このとき、教員はどのような役割を求められるのか。学校における生涯学習の推進はもちろんのこと、学校で行なわれる学社連携・融合事業の企画・支援者となるべきである。そのためには、教員自身が生涯学習や社会教育について正しく理解し、社会教育との連携・融合について、学校側からも提案していくべきである。

ここでは、中学校段階で学校教育から社会教育への連携・融合を達成するためにはどのような手だてが必要なのか、3つの段階から考察を行なう。まず、(1)学社連携・融合が提唱されるきっかけとなった「生涯教育」の登場からはじまった学校教育における生涯学習体系への移行によって、学校から地域社会教育への連携・融合がどのように提示されていったのかについて整理する。そして、(2)中学校での地域社会教育との連携・融合の取り組みについて、「総合的な学習の時間」と「特別活動」を中心に、青森県の事例を挙げ、分析を行なう。これは、過去におこなわれていた学校での学社連携・融合の課題を明らかにしたうえで、現在の中学校ではその課題についてどのように対処していったのかを考察する目的で行なう。学校での教育課程の中で学社連携・融合を実施するには、教員がリーダーシップをとっていかねばならない。そのため、2つの段階をふまえ、生涯学習社会で、学社連携・融合を行なうにあたっての(3)教員の役割と課題を提示していくこととする。

¹佐々木英和は、「学社融合というとき」、「社会」もしくは「社会教育」としてイメージされ

るものは、もしくは、「地域社会」もしくは「地域社会の教育力」および「地域の教育資源」を指す場合が多いことが圧倒的に多い」ということから、これを「地域社会教育」という言い方」でくくっている。佐々木英和著、「第 1 章 学校教育と社会教育の概念的見取り図」、鈴木真理、佐々木秀和編、『社会教育と学校』、(シリーズ生涯学習社会における社会教育 第 2 巻)、学文社、2003 年 3 月、p.17

第1節 学社連携・融合の歴史的背景

はじめに

本節では、Ⅰ．答申等から見た学社連携・融合の経緯、Ⅱ．学社融合論と「開かれた学校」の比較、Ⅲ．教育関連法からみた学社連携・融合の概念的検討、の3項目で構成する。

Ⅰでは、1960年代に登場した「生涯教育論」、それをうけての日本の教育行政が大きく変化し、1970年代から1990年代前半にかけていわれた学社連携論、そして1990年後半には、社会教育側から学校教育へ提唱された学社融合論が盛んにいわれてきた。これらについて、答申等からどのような社会変化があったのかを考察する。Ⅱでは、学社連携論のなかで言われた「開かれた学校」と学社連携の発展型といわれる学社融合論の違いについて、それぞれの定義を明確にした上で、比較していきたい。Ⅲでは、生涯教育論の提唱から、日本の教育行政の在り方が大きく転換していった中で、学社連携・融合について、教育関連法では、どのように規定されているのかを踏まえたうえで、現在の教育の現状について考察する。

Ⅰ．答申等からみた学社連携・融合の経緯

学社連携・融合の登場は、1965年、ポール・ラングランが、ユネスコ成人教育推進委員会において「生涯教育」を提唱したことから始まる。これ以後、日本の教育行政は、生涯教育を行なうための先端機関として、機能していく。ここでは、日本の教育行政が「生涯教育」の提唱をうけ、どのように変化したのか「学校」を中心に、ポール・ラングランの生涯教育論、それをうけて1970年代から登場した学社連携論、1990年代半ばには、社会教育側から提案された学社融合論がある。ここでは、その変遷について答申等から考察をおこなう。

1．生涯教育論 ―ポール・ラングランの生涯教育論―

1965年にユネスコの「成人教育推進委員会」の場で、ポール・ラングランによって「生涯教育」が提唱された。

ポール・ラングランは「生涯教育」について、「教育は、児童期・青年期で停止するものではない。それは、人間が生きているかぎり、続けられるべきものである。教育はこういうやり方によって個人ならびに社会の永続的な要求に応えていかなければならない」¹と述べている。つまり、教育は、一生涯続けるべきであり、そして、教育行政は、学習をしたいという個人ならびに社会の要求にこたえていかなければならない、としているのである。

この背景には、当時の社会の急激な変化がある。当時の社会は、科学技術の発展にともない、常に新しい技術に対応できる人材の養成がもとめられた。人材の育成によって、より、国が発展していくのである。そのため国家は、科学技術の発展に対応できる人材の養成をせまられていたのである。また、マス・メディアの発展によって、多くの情報が社会に流入する時代となった。人々はそのなかから、より正しい情報を自分で判断し、獲得していかなければならない。これは、現在の社会においてもいえることである。こういった社会の急激な変化について行くためには、生涯教育が重要であると、ポール・ラングランは考えた。

このポール・ラングランの「生涯教育」の提唱後、世界に生涯教育という考えが広まり、日本の教育界においても大きな影響を与えた²では、我が国は「生涯教育」をどのように受け取ったのだろうか。

2. 学社連携論（1970年代～1990年代前半）

ポール・ラングランの「生涯教育」を受け、日本の教育界で提唱されたものが「学社連携論」である。ここでは、「学社連携論」の推移を考察していきたい。

（1）1971年 社会教育審議会答申

「急激な社会構造の変化に対処する社会教育の在り方について」

1971年に出された社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育の在り方について」のなかで、「生涯教育という考え方はこのように生涯にわたる学習の継続を要求するだけでなく、家庭教育、学校教育、社会教育の3者を有機的に統合することを要求」していると述べた。これは、当時の日本社会における、寿命の延長、余暇の増大、高学歴化、都市化、工業化・情報化、などといった社会変化を踏まえ、この状況に適応するためには、「生涯教育」が不可欠であり、教育全体の立場で対処していく必要があるとした。こういった社会変化に教育全体の立場で対処するということから、家庭教育、学校教育、社会教育の3者の統合という考えがうまれたのである。また、当時の教育は「学校教育に過度の期待や負担を負わせていた」という反省から「あらゆる教育は生涯教育の観点から再検討を迫られている」としている。

この答申から、ポール・ラングランが提唱した「生涯教育」の考えが、日本の教育改革へ大きな影響を与えたと考えることができる。

（2）1974年 社会教育審議会建議 「在学青少年に対する社会教育の在り方について」

1971年社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育の在り方につい

て」に引き続いて、提唱されたのが、1974年の社会教育審議会建議「在学青少年に対する社会教育の在り方について」である。

この建議では、ポール・ラングランの生涯教育論を踏まえた上で、「青少年の豊かな人間形成を図るためには、家庭、学校、社会のそれぞれの教育が独自の機能を発揮し調和を保ちながら連携を進めることが必要」であり、「連携の領域や内容などを明らかにして、相互の補完関係を成立させなければならない」と連携の意義を述べている。そして特に「学校教育と社会教育の連携に当たっては、まず、両者の境界にあると思われる教育活動について、それぞれの態様に応じて検討し、適切な位置づけを図る必要がある。その1は、特定の教育活動で両者がその特質を発揮しつつ相互に積極的に協力し合うことによって、その教育効果の著しい向上が期待できるものである」と述べ、「学社連携」という概念を定義した。

学社連携とは、学校教育の領域と社会教育の領域において、お互いの教育活動の中でそれぞれの持つ人的・物的資源を積極的に活用すること、とまとめることができる。具体的には「学校ではその教育計画に基づいて特定の学習活動を深めるための図書館、博物館などを利用したり、また、集団生活訓練を行なうため少年自然の家、青年の家などを利用する」ということを挙げている。これは、学校側が社会教育施設の持つ学校とは異なる人的・物的資源を学校教育活動内で活用することによって、「児童生徒へのより一層の教育効果を期待する」ものなのである。

（3）1981年 中央教育審議会答申「生涯教育について」

ポール・ラングランの「生涯教育」論提唱後、日本では「生涯教育」論をもとにあらゆる教育の再検討をせまられた。それまで、日本において「生涯教育」や「生涯学習」といった言葉は明確に定義されていなかった。しかし、1981年「生涯教育について」において、ようやく、日本において「生涯教育」と「生涯学習」が定義づけられた。国によって「生涯教育」と「生涯学習」の指針が定められたことは、教育界において画期的なものとなったといえるだろう。

本答申によると、「生涯学習」を「各人が自発的意思に基づいて行なうものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法はこれを自ら選んで、生涯を通じて行なうもの」と定義し、この背景には「変化の激しい社会」があると述べている。そして、「生涯学習」のためにあるのが、「生涯教育」としている。「生涯教育」は「国民一人一人が充実した人生を送ることを目指して生涯にわたって行なう学習を助けるために、教育制度全体がその上に打ち立てられるべき基本的な理念」であり、「自ら学習する意欲と能力を養い、社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとする」とものと定義している。つまり、「国民一人一人が充実した人生を送ることを目指して生涯にわたって行なう学習」（＝生涯学習）を国民が行なえるように、国や市町村などの行政が、「生涯にわたっ

て行なう学習を助けるために」「社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ統合的に整備・充実」することを「生涯教育」としているのである。

また、本答申では、「社会に幅広く存在する諸教育機能を生涯教育の推進の観点から総合的に考察」している。このなかで、学校教育においては、知識詰め込み重視の教育から、今日では“生きる力”³とも言われている「学ぶ意欲を育て、物事を自ら進んで考える」ことのできる人間の育成が、「生涯教育にとって欠くことできない基礎」であり、同時に初等中等教育時期における「学校教育に課せられた重要な課題」と位置づけている。つまり、生涯教育の観点から学校教育に対して、知識詰め込み重視の教育から「学習意欲の形成」、「基礎的知識・技能の習得」、「自己形成」へと発展させる教育を学校教育へ求めている。また、学校教育へ過度の期待をよせられている現状をふまえ、「学校教育と社会教育との連携・協力」を学校教育・社会教育両関係者に望んでいる。

（４）１９８５年～１９８７年 臨時教育審議会答申「教育改革に関する答申」（第一次～第四次）

生涯教育が提唱されてから、日本でも 1971 年の「急激な社会の変化に対処するための社会教育のあり方について」の答申以後、「あらゆる教育は生涯教育の観点にもとづいて再検討」を求められてきた。そのなかで学社連携が提唱されたのち、日本の教育行政における「生涯教育」、「生涯学習」の定義を「生涯教育について」という答申によって明らかにしている。そして、それらをさらに明確にしたのが、本答申である。あらゆる教育を「生涯学習体系」と称し、統合的教育を提示した。

本答申（第一次～第四次）では、教育改革の柱に「個性重視の原則」、「生涯学習体系の移行」、「変化への対応」を挙げている。ここでは、「生涯学習体系への移行」に注目していきたい。

第一次答申では、第 4 章の改革の基本的考え方（6）生涯学習体系の移行の項目で、人生 80 年型の社会へ移行している中での生きがいを持った生活を営むことや、「国民の生活水準の上昇、高学歴化、自由時間の増大」などを背景に「国民の価値観が高度化、多様化していること」、「情報化や国際化の進展に対応して新しい知識や技術を継続的に学習していくことが不可欠」である状況下において、「生涯学習社会」は重要であるとしている。

第二次答申では、「生涯学習体系への移行という我が国近代教育史上画期的な教育についての発想の転換をもたらそう」とし、この教育改革を「第三の教育改革」⁴と位置づけた。1971 年以降、中央教育審議会でも述べられていた「学校教育の限界を再確認」し、それを克服するために「家庭・学校・社会の果たす教育的役割をふまえ、生涯学習を可能にし、促進できるような」制度と学習社会を作るための教育体系の再編成を求めている。そのようななか、生涯学習体系の学習機会の整備において、学校を「生涯学習のための機関」として位置づけている。学校は、それまでの「学校教育の自己完結的な考え方を脱却すると

ともに、学校教育においては自己教育力⁵の育成」を図ることを第一の目的として教育を実施すべきだとした。これは、学校という場を、国民が生涯にわたって学習を行なうために必要な自己教育力を身に付けるための機関であることを示している。そして学校を出た後は、学校での自己教育力の育成によって培われた各人の自発的意思に基づいて、様々な手段・方法を自己責任において選択し、生涯を通じて学習が行なわれるべきだとしている。つまり、生涯学習を行なうための知識、方法を身に付ける場が学校であると言及している。この点は、1981年の答申⁶の内容をふまえている。

学社連携について、第二次答申で注目すべき点は「生涯学習のための家庭・学校・社会の連携」（第2部第2章第2節）である。ここでは、「生涯学習体系のなかで家庭・学校・地域など教育の各分野の役割や責任を明確にするとともに、相互の連携を図ることが必要」と述べている。この節では、家庭、学校、地域の連携を保ち、生涯学習の整備を図るとともに、長い間いわれている学校教育への過度の期待からの反省をもとに学校の役割を見直している。当時の学校は、様々な教育荒廃の諸症状⁷を抱えていた。それらの課題を解決するためには学校だけの問題としてではなく、「家庭や地域の間の問題としても受け止めるべき」だと指摘している。そのため、知識重視の教育を行なっている学校での生活を中心とする子どもの状況を省み、「学校は、家庭や地域の教育と密接な関連をもつ様々な教育活動を通じて家庭や地域に問題を投げかけ、その教育力の回復と活性化に資するようにしていくことが重要」であるとした。この文言から、子どもを対象とした学校外での学習の場が求められていることがわかる。また、子どもの教育を学校中心とした考えから、家庭、地域、学校それぞれの役割を整理した上で、分担して行なうよう促している。つまり、生涯学習体系への移行をふまえ、それぞれの役割を明確にした上で、家庭や地域、学校の三者の連携を協調しているのである。

第三次答申では、第一次・第二次答申をふまえ、「これからの学習は学校教育の自己完結的な考え方を脱却し、生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の統合的再編」を目的として、「開かれた学校」を提唱している。これによって、単なる学校施設の地域社会への開放という狭い意味でのものではなく、学校における教育方針等の情報公開や、学校の運営に保護者や地域住民の意見を活かすように努めるなど、広義的な意味での「開かれた学校」の取り組みが提唱されている。また、第三次答申でも、学校・家庭・地域社会の連携の重要性が述べられているのは言うまでもない。

第四次答申（最終答申）では、第一次から第三次答申の内容を総括したものである。これ以後、学校を中心に本格的に教育改革が行なわれていくこととなる。

（5）1990年 中央教育審議会答申「生涯学習の基盤整備について」

1990年にはいると、文部大臣から「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」の諮問をうけ、「生涯学習の基盤整備」について答申している。

まず、この答申において、「①生涯学習が生活の向上、職業上の能力の向上や、自己の充実に目指し、各人が自発的に基づいて行なうことを基本とするものであること。②生涯学習は、必要に応じ、可能なかぎり自己に適した手段及び方法をみずから選びながら生涯を通じて行なうものであること。③生涯学習は、学校や社会の中で意図的、組織的な学習活動として行なわれるだけでなく、人々のスポーツ活動、文化活動、趣味、レクリエーション活動、ボランティア活動などのなかでも行なわれるもの」と生涯学習を定義している。このような生涯学習を振興するために国や地方公共団体に求める役割に生涯学習の基盤整備を挙げている。

「生涯学習の基盤整備」の必要性の背景には、「人々の学習意欲が高まってきている」とことや「科学技術の高度化や情報化・国際化の進展」に伴って、つねに新しい知識・情報の獲得の必要性などを挙げている。また、「学校教育への過度の依存に伴う学歴偏重の弊害」から「これを是正」して、「生涯にわたって学習し、正當に評価する社会を築くこと」を求めている。こういった「生涯学習の基盤整備」の必要性をうけ、本答申では、「生涯教育について」、「教育改革に関する答申」で述べられた考えに立って、「生涯学習における学校の役割」を明らかにした。それは、「人々の生涯学習の基礎を培うこと」、「地域の人々に対して様々な学習機会を提供する」の2つである。前者は、学校の教育内容を「生涯学習の基礎を培うためには、基礎的・基本的な内容に精選する」とし、学校教育で得た知識などが生涯学習を行なうための基盤になるとし、「自ら学ぶ意欲と態度」を学校教育段階で身に付けることが、「生涯学習の基礎を培う」ことであるとしている。後者は、特に高等教育を対象にし、今日では、大学における社会人入学や地域の住民を対象とした公開講座、学校施設の開放といった事業がなされている。

つまり、生涯学習の基盤を整備する必要性とは、人生 80 年といわれる長い一生を有意義にするために、人々の学習意欲が高まってきていたり、情報化・国際化などといった社会の急激な変化についていくために、新たな知識・技術の習得をせまられる、といったライフスタイルの変化があるのだ。また、そういったライフスタイルの変化にともなって、生涯学習を支える教育機関のひとつとして、学校を挙げている。学校は、まず生涯学習を支える基礎基本を身に付ける場所としての役割を果たし、子どもの学校教育終了後の生涯学習を支えていかなければならない。そして、子どもが学校教育を終えた後、「学校が終わったから学習は終わりだ」という考えをもつのではなく、あらゆる機会・場所を活用して自らを高めることのできるような意欲・態度を育成し、子どもの、将来の生涯学習への参加を推進する場所として機能していかなければならないのである。

以上の内容を掲げた答申をうけ、同年 6 月に「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」（「生涯学習振興法」）が成立する。この法律によって、国や都道府県における生涯学習の振興、推進体制の整備がなされた。また、第 10 条⁸に則って、1990 年「生涯学習審議会」が発足した。この審議会は、生涯学習振興法と社会教育法の規定によって、①学校教育・社会教育及び文化の振興など生涯学習に資するための項目、②社会

教育・学校教育に視聴覚教育メディアの利用に関する項目、について調査審議する機関である。

（６）１９９２年 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振興方策について」

生涯学習審議会が発足し、初めて出された答申が、「今後の社会の動向に対応した書が医学集の振興方策について」である。このなかで、生涯学習社会を「今後、人々が生涯のいつでも自由に学習機会を選択して学ぶことができ、その成果が社会において適切に評価される」社会として定義した。それを実現するためには、「適切な学習機会の拡大や、学習情報提供サービスの充実を図るなど、学校教育を含めた社会の様々な教育・学習システムを総合的にとらえ、それらの連携を強化し、人々の学習における選択の自由をより拡大し、学習活動を支援」することが必要であると述べている。このことから、以前から言われているように、学習は学校教育のみでは終わることが無く、人々がいつでも、どこでも学習できるような環境整備のために、学校教育を含めた教育の連携、統合が求められていることがわかる。

また、生涯学習審議会は「週休２日制の普及や学校週５日制の導入に伴い、人々は、自由時間の主体的かつ有益な過ごし方を子供の時から身に付けていくこと」や「少子化や核家族化などが進み、子供たちの異年齢集団での活動の必要性が高まってきて」いることから「家庭教育の充実と青少年の学校外活動の一層の充実」を求めている。生涯学習と青少年の学校外活動に関しては、第三章青少年の学校外活動の意義で述べられており、「学校教育への過度の依存の傾向」や「家庭での生活体験や学校の外における直接体験的な活動の不足」から、生涯学習の振興に関しては「学校教育における基礎・基本の学習と並んで、学校外活動の持つ意義を重視することが大切」だとした。この点から、青年期の教育は、学校教育と学校外における体験活動等を重視していくことで、生涯学習を行なうための人間形成がなされると考えにたって、学校教育に加え、青少年の学校外活動を求めている。

３．学社連携論から学社融合論へ（１９９０年代後半～）

１９７０年代から始まった「生涯教育」論に基づいて進められてきた教育改革は社会教育、学校教育、家庭教育３者の統合を最終目的として、さまざまな提案がなされてきた。その中の一つである学社連携論は、学校教育と社会教育を相互補完する形で、特に子どもの教育の場を学校のみから、学校を含めたあらゆる教育の場へと変換させた。そのような状況のなか、学社連携論から学社融合論が登場した。これは、教育の生涯学習体系への移行をうけて、いままで学校教育のみで行なってきた教育活動などを含め、多様な場面で地域社会の協力を必要とする事態へ発展したためである。

(1) 1995 年 国立青年の家・少年自然の家の在り方に関する調査研究協力者会議報告書「国立青年の家・少年自然の家の改善について－より魅力ある施設に生まれ変わるために－」

学社連携にかわって、学社融合論が初めて公表されたのがこの会議においてである。この報告書では、学社融合について、「生涯学習社会の中で、青少年教育施設の持つ教育力、可能性をフルに発揮し、学校教育と社会教育が融合した形で、青少年の育成を図る」とした上で、青少年教育施設は学社融合の実践の場として活用することを目標とし、「これからの生涯学習社会においては、学校と学校外の教育がそれぞれの役割を分担した上で連携を図っていくというだけでなく、それ以上に、相互がオーバーラップしつつ、融合した形で行なわれていく」ものが学社融合の理念であるとした。また、学社融合が学校側からではなく、社会教育側から提案されたことは、画期的なことであった。

(2) 1996 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」

生涯学習審議会は「地域における生涯学習機会の充実方策について」の答申を発表し、このなかで、学社融合について提言を行なった。

まず、学社融合を「学校教育と社会教育がそれぞれの役割分担を前提とした上で、そこから一步進んで、学習の場や活動など両者の要素を部分的に重ね合わせながら、一体となって子供たちの教育に取り組んでいこうという考え方」とであると提言した。そして学社融合が「学社連携の最も進んだ形態」とし、学社連携をさらに発展した形であるという概念の位置付けをおこなった。この背景には、それまでの学社連携が、相互施設の活用にとどまり、学習プログラムや教員・社会教育主事の持つ教育力の連携・協力が十分に実施されなかったという反省がうかがえる。よって、学社融合では、施設面での相互活用に加え、学習プログラムなどのソフト面についても、特に社会教育側から学校側への働きかけを重視し、様々な取り組みの実施を期待しているのである。

では、学社融合において、具体的にどのような活動がおこなわれるべきなのか。ここでは、「学校が地域の青少年教育施設や図書館・博物館などの社会教育・文化・スポーツ施設を効果的に利用することができるよう、それぞれの施設が、学校との連携・協力を図りつつ、学校教育の中で活用しやすいプログラムや教材を開発し、施設の特徴を活かした事業」を例として取り上げている。この背景には、学校の学習時間の変化がある。今日では、学校週 5 日制の実施などにもとない、学校で行なう学習時間が減少したことによって、学習内容の厳選が求められている。また、授業時間の確保のため遠足や運動会といった学校行事が、授業時間の確保のため減っている傾向にある。こういった状況下では、学校による社会教育施設の活用はどんどん減っていく。そんななか、社会教育施設や青少年教育施

設を有効に活用するためにはどうしたらよいかと考えたときに、効果的なのが学社融合による施設利用になる。つまり、博物館や図書館などの社会教育施設や青少年教育施設で教科学習を行ない、その活動を授業時間としてカウントするという考えなのである。現在では、博物館などでは、教科指導において各々の施設ではどのような資料・授業例があるかなどを教師向けにホームページで紹介している⁹。こういったものをみると、社会教育側で、施設のもをを活用し学校の授業を展開できるようなプログラムを作っており、教員は授業で教材として施設のものを使用でき、かつ、子どもたちに利用した施設や授業内容について、興味関心をもたせることが可能となる。そのほか、地域の住人が学校へ講師として招き、郷土の歴史などを講義することも考えられる。これも、自分たちの住む地域に興味を持たせたり、住民が講師となることから、地域や異年齢集団とのコミュニケーションのきっかけを作ることにもできる。このとき、講師として赴いた住人にとっても、子どもたちと触れ合うことで、メリットとなるものがなくてはならない。社会教育施設を活用するにせよ、地域の住人を講師としてまねくにせよ、学社融合の場合、大前提となるのは、学校側と社会教育・地域側の両者が同等の立場にあり、お互いが協力することによって、何かしらのメリットがなくてはならない。

学社融合について、渋谷英章は「学習活動が学校教育としてもまた社会・地域の活動としてもカウントされることが学社融合の要件」であり、「特に学校教育の一部として認められるか否かが重要となる」と述べている¹⁰。こういった要件を解決し、学校教育側で積極的に社会教育施設等を活用するために、設定された授業が次に挙げる「総合的な学習の時間」だと考える。

（３）2002 年 「総合的な学習の時間」の創設

1995 年以降、学社融合論が取り上げられていく中で、学校教育において大きな変化があった。それが 2002 年から完全実施された「総合的な学習の時間」の創設である。

「総合的な学習の時間」は、1998 年に中央教育審議会における「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第一次答申において、述べられた。このなかでは「生きる力」の育成のために「横断的・総合的な学習の推進」を図るために新しい手段を講じるために「一定のまとまった時間（以下「総合的な学習の時間」と称する）を設けて、横断的・総合的な指導を行なうことを提言」した。そして、この「総合的な学習の時間」を含めた新しい教育課程が、1998 年 12 月に学習指導要領の告示という形で公表、「総合的な学習の時間」は 2002 年に完全実施という流れとなった。

「総合的な学習の時間」は、自ら学び考える力、すなわち「生きる力」の育成のために実施されている教育活動の一つである。この授業のねらいは、「①自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること、②情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方

を身に付け問題解決に向けての主体的、創造的な態度等を育成すること、③自己を見つめ、自己の生き方について考えることができる、④各教科等で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において活かし、それらが総合的に働くようにすること」¹¹としている。また、学習活動に関しては「①国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、②生徒の興味・関心に基づく課題、③地域や学校の特色に応じた課題」¹²などが示されている。また、このようなねらいや学習活動を達成するための配慮事項として、「公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫」¹³することが述べられている。つまり、社会教育施設を積極的に活用するよう学校現場に求めているのである。このことから、「総合的な学習の時間」は、「生きる力」育成のために設定された科目であり、学校教育（特に小・中学校）において学社融合を推進するために有効な科目であるといえる。

まとめ

I では、生涯教育の提唱から、学社連携論、生涯学習体系への移行、学社融合論の登場を時代の流れとともに概観してきた。

1965 年のユネスコ成人教育会議において、ポール・ラングランが「生涯教育」を提唱してから、その考えが全世界にひろまり、我が国でも「生涯教育」を基盤にした教育改革がスタートする。そのなかで、初めに提唱されたのが、1971 年社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」や「在学青少年に対する社会教育の在り方について」によって「学社連携論」が提唱された。「学社連携論」は、学校教育の領域と社会教育の領域において、お互いの教育活動の中でそれぞれのもつ人的・物的資源を積極的に活用することであり、相互の施設活用を前提として実施される。その後、生涯教育と生涯学習について明確に定義され、1985 年から第三の教育改革と銘打って、学校教育改革が本格化する。この背景には、学校が抱える様々な教育問題と教育の学校への依存がある。これ以降、学社連携や生涯学習は、学校教育改革を推進していくなかで重要な位置を担って行くことになる。特に臨時教育審議会答申の発表から、学校が抱える様々な教育問題を解決するために、生涯学習体系を形成し、子どもの教育を学校教育だけで抱え込むのではなく、家庭や地域も積極的に子どもの教育に取り組んでいくべきとしたのは、教育界にとっても大きな変化であったと考える。

II. 学社融合論と「開かれた学校」の比較

ここでは、もう一度、学社融合論について確認した後に、学社連携論の具体的な取り組みとして臨時教育審議会答申¹⁴によって提示された「開かれた学校」について確認し、それらの違いについて考察していきたい。

1. 学社融合論

学社融合とは前で述べたように、「学校教育と社会教育が、それぞれの役割分担を前提とした上で、そこから一歩進んで、学習の場や活動など両者の要素を部分的に重ね合わせながら、一体となって子どもたちの教育に取り込んでいこうとする考え方」¹⁵である。この具体的な取り組みとしては、博物館や図書館といった社会教育施設の利用による教科教育、地域の人を招いての授業などが挙げられている。

また、学社融合の要件として、活動を行なうに当たって社会教育側と学校教育側のそれぞれになにかしらのメリットがあること、学校教育にあたっては、学社融合によって行なわれた活動が単位として認定すること、などが挙げられている¹⁶。現在、こういった要件を満たして行なわれている教育活動に、小学校、中学校、高等学校で 2002 年から完全施行された「総合的な学習の時間」などがある。

2. 「開かれた学校」

はじめに「開かれた学校」が答申で提言されたのは、1987 年の臨時教育審議会「教育改革に関する答申」の第 3 次答申においてであり、ここでは次のように言われている。

「従来いわれてきた「開かれた学校」は、学校施設の地域社会への開放というような比較的狭義の意味でとらえられがちであった。しかし、これからの「開かれた学校」の在り方は、単なる学校施設の開放という範囲をこえて、学校施設の社会教育事業等への開放、学校の管理・運営への地域・保護者の意見の反映等をはじめとする開かれた学校経営への努力、学校のインテリジェント化の推進など学校と他の教育・研究・文化・スポーツとの連携、自然教室、自然学校等との教育ネットワーク、国際的に開かれた学校などへと、より広く発展するものと考えられる。学校の管理・運営についてもこうした「開かれた学校」にふさわしい在り方が模索されなければならない。」

臨時教育審議会は、自身の果たす役割の一つに、教育荒廃の病理現象に対し、その背後にある要因を掘り下げて教育改革の総合的・基本的考え方を示すことを掲げている¹⁷。そのため、臨時教育審議会において提示された「開かれた学校」については、そういった教育荒廃に対応するための学校教育改革の一手段としての意図をはらんでいると考えられる。臨時教育審議会の「開かれた学校」は、それまでの施設開放を中心としたものをさらに発展させ、「社会教育事業への開放、学校のインテリジェント化の推進による他の施設との連携などの教育のネットワーク化、国際化等々、また保護者、地域が学校経営に意見を出すなど、ソフト面に対しても“開かれた学校”となるべきだ」¹⁸と指摘されている。この指摘の通り、これ以降の「開かれた学校」の役割については、臨時教育審議会第 3 次答申を

もとに提言されていくこととなる。それは、「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の答申において、「開かれた学校」の具体的な方針に、①保護者や地域の住民に学校の教育活動等の現状について公表し、保護者や地域住民の意見を学校経営に取り入れること、②地域の拠点として、学校施設の開放や地域住民の学習機会の提供に努めること、③学校施設としての機能を果たすと同時に、様々な交流・学習の場として施設の整備をおこなうこと、などが掲げられている点からもわかるだろう。

つまり、「開かれた学校」は、学校の教育活動のみならず、学校という機関について、すべてを地域社会に開放していこうという取り組みなのである。具体的な取り組みとしては、図書室、校庭、などの地域住民への開放、住民を対象とした教員による公開講座、地域の人材を教材として活用する、学校運営において保護者・地域住民の意見を取り入れ、よりよい学校を作る、といった多方向の取り組みがある。

まとめ

ここでは、学社連携論の最も発展した形態といわれる「学社融合論」と、学社連携論の中で生まれた「開かれた学校」についてみてきた。この両者は、それぞれが家庭や地域を取り込んだ教育活動であるという共通点がみられる。しかし、学社融合論は主に学校教育課程での取り組みが中心となっているが、「開かれた学校」は、学校運営についての取り組みが中心となっている。こういった点から、それぞれが対象とするものがことになっていることから、安易に学社融合論と「開かれた学校」はおなじことを行なっているとはいえない。

Ⅲ. 教育関連法からみた学社連携・融合の概念的検討

1960 年代にポール・ラングランが生涯教育をユネスコで提唱してから、日本の教育界もその流れにのり、生涯教育・生涯学習を推進する動きとなった。その過程では、学社連携論、開かれた学校、あらゆる教育の生涯学習体系への移行、学社融合論、「総合的な学習の時間」の創設など、様々な改革がなされてきた。現在の教育は、そういった過程を経て進化してきたものである。ここでは、教育の変化の過程にともなって改訂されていった現在の教育法規を、1. 教育基本法、2. 学校教育法、3. 社会教育法の 3 つに限定し、生涯学習や学社連携・融合について法律の側から明確にしていく。

1. 教育基本法

教育基本法は、第二次世界大戦後、日本国憲法にもとづいて制定されたもので、教育に関する憲法といわれている。今日施行されている教育基本法は、2006 年 12 月に改正され

たものである。

改正された教育基本法では、に新しく加えられた部分で、生涯教育等に関連する項目は以下の部分である。

（生涯学習の理念）

第 3 条 国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会にあらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない。

（学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力）

第 13 条 学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする。

まず、第三条で生涯学習の理念について規定したということは、すべての教育を統合的にとらえるということにほかならない。生涯学習は、1960 年代にポール・ラングランがユネスコにおいて「生涯教育論」を提唱してから、日本でもその考えが取り入れられるようになった。そして、1981 年の中央教育審議会において、生涯教育、生涯学習について提言されてその言葉が周知し、1985 年から 1987 年の臨時教育審議会では、学校教育改革の一つとして「生涯学習体系への移行」が提言されるなど、日本の教育界に大きな影響をあたえたものである。それまで、答申等で提言されていた生涯学習が、教育の憲法ともいわれる教育基本法に新設され、規定されたということは、日本のあらゆる教育が、生涯学習という考えを基本として、それぞれの教育の役目を果たさなくてはならないということにほかならない。

また、第 13 条では、学校、家庭、地域の連携について新たに規定されている。これは、2008 年の改正前の社会教育法の第 3 条第 2 項にも規定されているが、旧教育基本法には学校教育や社会教育、家庭教育の連携等について規定はされていなかった。1970 年代から、この三者の連携については「急激な社会構造の変化に対処する社会教育の在り方について」などの答申によって提示されてきたが、ここでようやく法律として明確に提示されることとなった。この背景には、子どもの教育において、学校教育に依存しすぎたという反省や、学校が抱えている教育問題について、家庭や地域も一丸となって取り組むべきという意向がある。これは、小坂元文部科学大臣の国会答弁¹⁹からもうかがい知ることができる。

2. 社会教育法

学社連携・融合について、社会教育法においてはどのように規定しているのだろうか。2006 年（平成 18 年）、教育基本法の全面改正によって、2008 年（平成 20 年）に社会教

育法も一部改正された。この改正によって加わった部分で学社連携・融合に関わる部分が、以下の条文である。

（国及び地方公共団体の任務）

第 3 条 （略）

2 国及び地方公共団体は、前項の任務に当たっては、国民の学習に対する多様な需要を踏まえ、これに適切に対応するために必要な学習の機会の提供及びその奨励を行なうことにより、生涯学習の振興に寄与することとなるよう努めることとする。

3 国及び地方公共団体は、第一項の任務を行なうに当たっては、社会教育が学校教育及び家庭教育との密接な関連性を有することにかんがみ、学校教育との連携の確保に努め及び、家庭教育の向上に資することとなるよう必要な配慮をするとともに、学校、家庭及び地域住民その他の関係者相互間の連携及び協力の促進に資することとなるよう努めるものとする。

第 3 条は、国と地方公共団体の任務の規定である。改正によって、上記の項目へと変更された。第 2 項のなかに「生涯学習の振興に寄与」することが盛り込まれていることから、教育基本法第 3 条を意識した改正であるということがわかる。第 3 項では、改正以前の社会教育法の第 3 条の第 2 項²⁰において「学校教育との連携の確保に努める」との規定があったが、ここでは、それに加え「地域住民その他の関係者相互の連携及び協力」がいわれている。近年の学校教育の教育課程において、例えば総合的な学習の時間など、地域住民の教育活動への参加の促進などがなされていることから、社会教育でもそれに協力し、学社連携・融合を求められていることがわかる。それは、市町村の教育委員会の事務について改正された第 5 条十五号からもうかがうことができる。

（市町村の教育委員会の事務）

第 5 条 （略）

十五号 社会教育における学習の機会を利用して行つた学習の成果を活用して学校、社会教育施設その他地域において行う教育活動その他の活動の機会を提供する事業の実施及びその奨励に関すること。

また、社会教育主事等の職務についても、以下のように、条文が改正された。

（社会教育主事及び社会教育主事補の職務）

第 9 条の三 （略）

2 社会教育主事は、学校が社会教育関係団体、地域住民その他の関係者の協

力を得て教育活動を行なう場合には、その求めに応じて、必要な助言を行なうことができる。

3 (略)

この条文は、学校がその教育活動の中で、学社連携・融合を行なう場合に、社会教育主事はその業務について学校の相談に応じることができるというものである。これによって、学社連携・融合がより活発に行なわれるよう整備されたと解釈することができよう。

3. 学校教育法

学校教育法の改正については、教育基本法の改正以前に一部改正された箇所についてふりたい。この改正は、2000年に開かれた教育改革国民会議²¹の最終報告をうけ、2001年に文部科学省がだした「21世紀教育新生プラン」によって行なわれた。この改正でのポイントは、児童生徒の奉仕活動・体験活動の充実を求めた点である。

第18条の2 (児童の体験活動の充実)

小学校においては、前条各号に掲げる目標の達成に資するよう、教育指導を行なうに当たり、児童の体験的な学習活動、特にボランティア活動など社会奉仕体験活動、自然体験活動その他の体験活動の充実に努めるものとする。この場合、社会教育関係団体その他の関係団体及び関係機関との連携に十分配慮しなければならない。

この第18条第二項は、第40条、第51条、第51条の九の準用規定という項目によって、中学校・高等学校、中等教育学校²²、特別支援学校にも該当する条文である。

この児童の体験活動の充実は、各校種で定めた教育の目標達成の手段のひとつとして考えられている。また、「社会教育関係団体その他の関係団体及び関係機関との連携」についても、「配慮すべき」とのことから、学校と社会教育間との事業における目的の共通理解や事業における共通意識など、お互いの教育領域を超えて、それぞれを正しく理解し、協力していかなければ、学校における児童生徒の体験活動はうまく機能しないことを示唆しているのではないだろうか。

まとめ

ここでは、教育基本法、社会教育法、学校教育法における学社連携・融合の規定について、条文を提示して述べてきた。これらからいえることは、以下の3点である。

- ①教育全体が生涯学習を基本として、それぞれの教育領域において、その役割を果たさなければならない。
- ②特に学校教育活動において、社会教育を筆頭にそれぞれの連携を推進することが必要である。
- ③行政は、その事業を明確にし、連携においてはコーディネーター的役割を果たす必要がある。

つまり、教育基本法第3条に生涯学習の理念が組み込まれたことから、①教育全体が生涯学習を基本として、それぞれの教育の役割を果たさなければならない、ということを前提に、教育基本法より下位の法律が定められているのである。

また、生涯学習の理念を果たすには、特に学校教育との関係から、それぞれ教育領域の閉鎖性を改めて、②社会教育を筆頭に、それぞれの連携を推進することが必要となる、ということである。学校が、もはや学校で起こる教育問題に対処できない、且つ、社会が学校に依存していた子どもの教育を家庭や地域でも考えていこうとしている現在の状況を見ると、やはり、社会教育や地域の役割というものは学校とは違った意味で大きいだろう。だから、特に学校教育活動において、社会教育等の連携を進めていくことは、学校教育に新しい風を入れると同時に、学校のあり方についても大きな転換を求めているのである。それが、学社連携・融合であり、「開かれた学校」なのではないだろうか。

そのためには、行政サイドも整備を進め、学校・社会教育等の関連機関にとって連携・融合が可能となるよう③行政の事業を明確にし、連携においてはコーディネーター的役割を努めなくてはならないのである。ここでは、社会教育法において、市町村の行政に対して連携に伴う業務を定めており、これをもとに、これから行政サイドでも学校教育・社会教育の連携・融合の促進をはかっていくのだろう。また、社会教育主事の業務に、学校が学社連携等の事業に取り組む場合、その要請に応じて学校への助言が加えられた。

2006年の教育基本法の改正から始まった教育関連法の改正について、鈴木眞理は社会教育の位置づけが「学校教育の役に立つ社会教育」²³であると指摘している。これは、社会教育法第5条十三・十四号で、学齢児童及び学齢生徒に対する社会教育側の業務について規定されているのが要因として考えられる。社会教育の対象が、子供を含めたすべての人々に変化したことは、社会教育法が家庭教育・学校教育を意識して活用されていようとしている。これからの生涯学習社会を担っていくのは、いま学校教育を受けている子どもたちなのである。それを考えると、学校教育や子どもを中心として法を整備するのが妥当だろう。ただ、社会教育が学校教育と対等の立場にならなければ、あくまで学校教育の補完的な役割に終わってしまう。社会教育の位置づけが「学校教育の役に立つ社会教育」としても、それは避けなければならない。そうなってしまうと、学社連携論の失敗を繰り返すこととなる。生涯学習社会においては、学校教育・社会教育・家庭教育が対等の立場で、連携・融合していくことが大前提なのである。

おわりに

第1節では、ポール・ラングランの「生涯教育」提唱後の日本の教育界の変化を答申等から時系列でみてきた。ここで特に強調したいのは、1985年以降、臨時教育審議会の第三の教育改革を提案して以降、生涯学習体系への移行と銘打って学校改革がなされていたことである。これは、子どもの教育を学校教育だけに任せ地域・家庭があまりに関心であったこと、教育荒廃等さまざまな問題が学校を中心に起こったことが要因とされている。こういった状況を打破するための処方箋として、学校教育は生涯学習を利用したのである。その思惑はどうであれ、生涯学習体系への移行が1985年以降始まり、現在では「生きる力」育成のための教科である「総合的な学習の時間」が完全実施されている。また、教育関連法も改正され、今日の社会では、教育基本法第3条生涯学習の理念が盛り込まれたことによって、教育は人々があらゆる場、あらゆる機会に行なわれなければならないということから、これまで以上に、すべての教育の連携・統合が求められている。そういった動きのなかで、学社連携・融合は学校教育、家庭、地域、社会教育などさまざまな教育力をつなぐ手段として、これからも活用されていくことだろう。

-
- 1 「生涯教育について」、ポール・ラングラン著、波多野完治訳『社会教育の新しい方向ーユネスコの国際会議を中心にー』、日本ユネスコ国内委員会、1967年、p.75
 - 2 これ以降、「急激な社会構造の変化に対処する社会教育の在り方について」などの答申に、生涯教育の必要性や学校教育や社会教育、家庭教育として区分されていた教育体系を生涯学習の観念から、それらを相互的に補完することを求めている。その後、生涯学習体系を築くための教育改革もなされていることからポール・ラングランが提唱した「生涯教育論」は日本の教育に大きな影響を与えたと考えられる。
 - 3 文部科学省は、「生きる力」を①いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動しよりよく問題を解決する資質や能力、②自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心、生命や人権を尊重する力、感動するところなど、豊かな人間性、③たくましく生きるための健康や体力等、と定義している。文部科学省著、中学校学習指導要領 解説ー総則編ー 平成16年3月一部補訂、東京書籍、p.30
 - 4 文部省（現在の文部科学省）では、この第二次答申のなかで「第1の教育改革」を明治維新期における義務教育体系の創設、「第2の教育改革」を昭和戦後期の学校教育体系の拡充・改革・再編成とし、これに続いているのが生涯学習体系への移行を述べている本教育改革であるとしている。
 - 5 自己教育力とは、子ども自身が「主体的に学ぶ意志・態度・能力を育てること」と定義している。
 - 6 1981年 中央教育審議会答申「生涯教育について」3. 学校教育における観点の重視
参照

- 7 臨時教育委員会はいじめ、子どもの自殺、登校拒否、青少年非行、校内暴力、家庭内暴力、偏差値偏重の受験競争の加熱、学歴偏重、問題教師、体罰等を示唆している。
(1986 年 教育改革に関する第二次答申 第一部 21 世紀に向けての教育の基本的な在り方 第二節 学校教育の荒廃 (2)教育荒廃の諸要因 参照)
- 8 第 10 条 文部省に生涯学習審議会（以下「審議会」という。）を置く。（平成 2 年 6 月 29 日公布 生涯学習振興法より）
- 9 青森県郷土館のHPでは、教員用のページが設けられており、社会科・総合的な学習の時間などの教育課程において活用できる資料について解説している。郷土館へのHPは、青森県庁HP（<http://www.pref.aomori.lg.jp/images/header/logo.png>）から見ることができる。また、青森県美術館では、スクールプログラムという総合的な学習の時間や特別活動を意識した学校との連携事業を展開している。それについてはhttp://www.aomori-museum.jp/common/logo_main.gifを参照されたい。
- 10 渋谷英章著、第 4 章「学社連携論と学社融合論」、鈴木真理・佐々木英和編、『社会教育と学校』（シリーズ 生涯学習社会における社会教育 第 2 巻）、学文社、2003 年 4 月、p.86
- 11 文部科学省著、中学校学習指導要領 解説－総則編－ 平成 16 年 3 月一部補訂、東京書籍、2004 年 4 月、p.61
- 12 文部科学省著、前掲書、p.65
- 13 文部科学省著、前掲書、p.74
- 14 臨時教育審議会答申 「教育改革における第 3 次答申」 参照
- 15 1996 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」参照
- 16 渋谷英章著、前掲書、p.86
- 17 臨時教育審議会、「教育改革に関する第一次答申」、第 1 部 教育改革の基本方針 第 3 節 本審議会の役割 参照
- 18 牧昌見著、「第 2 章 生涯学習とその政策課題」、山田 達雄編、『生涯学習・日本と世界、上巻 日本の生涯学習』、1995 年 3 月、p.19
- 19 第 13 条を規定した趣旨について「子供の健全育成、そして、教育の目的を実現する上での学校、家庭、これらが大きな役割を担っていくことからかんがみて、地域社会の果たすべき役割も非常に大きくなっている」、「この三者がそれぞれに子供の教育に責任を持つとともに、相互に緊密に連携協力して教育の目的の実現に取り組むことが重要」と述べている。（平成 18 年 6 月 5 日 衆・教育特委 糸川正昭氏（国民）に対して）文部科学省 著、『文部科学時報』3 月臨時増刊号、ぎょうせい、2007 年 3 月、p.63
- 20 社会教育法 第 3 条 2 国及び地方恐々団体は、前項の任務を行なうに当たっては、社会教育が学校教育及び糧依拠行くと密接な関連性を有することにかんがみ、学校

教育との連携の確保につとめるとともに、家庭教育の向上に資することとなるよう必要な配慮をするものとする。

- ^{2 1} 2000（平成 12）年 3 月、今後の教育を議論するために、小渕恵三首相（当時）の私的諮問機関として発足。会議設置の趣旨は「戦後教育について総点検をする」と同時に「21 世紀の日本を担う創造性の高い人材を目指し、教育の基本に遡って幅広く今後の教育のあり方を検討する」とこととされた。（原聡介編、『教職用語辞典』、一藝社、2008 年 4 月、p.115）また、この会議において、「教育を考える 17 の提言」がなされた。そのなかの一つが、「奉仕活動を全員が行なうようにする」である。この提案に基づき、21 世紀新生プランにおいて、奉仕・体験活動の促進及びそのための仕組みの検討を掲げた。それに対応し、児童・生徒の奉仕活動等の促進についての規定を含めた学校教育法・社会教育法の改正が行なわれた。（長沼豊編、『子どもの奉仕活動・ボランティア活動をどう進めるか』、教育開発研究所、2002 年 11 月、p.38-41 参照）
- ^{2 2} 中等教育学校とは、中高一貫教育制度にある 3 種類の実施形態（他に併設型、連携型）のうちの一つである。小学校後の義務教育期間 3 年間とそれ以降の 3 年間を 6 年一貫して「義務教育並びに高度な普通教育及び専門教育」（学校教育法第 63 条）を施すとした点が特徴である。過程の区分を前期と後期それぞれ 3 年間としているが、両者間の移動時に試験や制限はない。（原聡介編、教職用語辞典、2008 年 4 月、一藝社、p.359）
- ^{2 3} 鈴木眞理著、「社会教育三法の改正の意味と社会教育の今後の方向」、財団法人全日本社会教育連合会 発行、『月刊 社会教育』、2008 年 10 月、p.11

第2節 青森県の中学校の「総合的な学習の時間」における連携・融合の事例分析

はじめに

この節では、学社連携・融合の実態を青森県の中学校の「総合的な学習の時間」の一例をもとに考察していきたい。なぜ、「総合的な学習の時間」を分析するのか。2001年に青森県内の公立学校の教員1300人を対象に青森県総合社会教育センターが実施した「教員の生涯学習に関する意識調査」によると、教員が学社連携・融合事業をもっとも求めている学校教育活動で、最も多いのが「総合的な学習の時間」、ついで「行事・イベント」、「教科の時間」となっている。このことから「総合的な学習の時間」が創設されてから、教員が学社連携・融合事業を最も求めている教科が「総合的な学習の時間」であるということがわかる。「総合的な学習の時間」の創設以前は、教員が求める学社連携・融合事業をもとめる学校教育活動は、主に「特別活動」であった。これは、1999年に青森県生涯学習審議会が行なった「学校における学社融合による体験活動に関する調査」によって明らかにされている。よって、分析の視点として、1999年、青森県生涯学習審議会で行なわれた「学校における学社融合による体験活動に関する調査」をもとに、まず、「総合的な学習の時間」が創設されるまで、学校教育課程のなかで学社連携の場として活用されていた「特別活動」を中心に、学社連携において、どのような問題が発生していたかをデータから抽出する。

その後、社会教育施設などの活用を推進している「総合的な学習の時間」が創設され、2002年に完全施行となった。現在まで学校独自の内容で「総合的な学習の時間」が実施されている。これは、学社連携・融合を学校教育課程のなかで有効に活用するための一手段であるので、それ以前の「特別活動」中心の学社連携・融合であがった問題点は「総合的な学習の時間」においては、改善されていなければならない。よって、ここでは、中学校での地域社会教育との連携・融合の取り組みについて、「総合的な学習の時間」と「特別活動」を中心に、青森県の事例を挙げ、分析を行なう。これは、過去におこなわれていた学校での学社連携・融合の問題点を明らかにしたうえで、現在の中学校ではその課題についてどのように対処していったのかを考察する目的で行なう。

Ⅰ．分析の視点

「総合的な学習の時間」の創設以前は、教員が求める学社連携・融合事業をもとめる学校教育活動は、主に「特別活動」であった。これは、1999年に青森県生涯学習審議会が行なった「学校における学社融合による体験活動に関する調査」によって明らかにされている（図1）

まず、「総合的な学習の時間」創設以前に学社連携・融合の場として「特別活動」が教員にもとめられていたことから、「特別活動」の中で実施されていた学社連携・融合において、

1999年に青森県生涯学習審議会が行なった「学校における学社融合による体験活動に関する調査」を概観し、どのような問題点があったのかを考察する。

1. 1999年 青森県生涯学習審議会「学校における学社融合による体験活動に関する調査」

調査の概要

この調査は、青森県内の小学校・中学校・高等学校・特殊教育諸学校¹の校長を対象に、学校が行なっている体験活動の状況及び今後の課題を把握し、青森県において学社融合による体験活動を推進するための資料を得ることを目的に実施された。

調査方法は、郵送調査法で、平成11年8月10日から8月23日にかけて行なわれた。配表回収数は、小学校が445校、中学校が173校、高校が87校、特殊教育諸学校で17校となった。

この調査は、(1)「学校」について、(2)「学校における体験活動について」、(3)「学社融合」について、(4)「学校開放」について、(5)「その他」(自由意見)の5項目で構成されている。

本論文では、のちに中学校の「総合的な学習の時間」と比較するため、まず中学校の「特別活動」における学社連携・融合の考察を行なう。ここでは、(2)「学校における体験活動について」、(3)「学社融合」について、(5)「その他」(自由意見)を取り扱うこととする。なお、各調査結果のグラフは、別表1を参照されたい。

配表及び結果

調査対象配票数 (校数)		回収数 (校数)	回収率 (%)
小学校	463	445	96.1
中学校	192	173	90.1
高校	107	87	81.3
特殊	21	17	81
全体	738	722	92.2

2. 結果の考察

i 「学社連携・協力」による体験活動の現状

1) 「学校における体験活動について」

平成10年度、学校で社会教育と連携・協力して体験活動に取り組んだか。という問い

に対して、取り組んだ学校は、小学校で 90.1%、中学校で 82.7%、高校で 80.5%、特殊教育諸学校で 76.5%であった。(図 1)

この結果、ほとんどの学校で「学社連携・協力による体験活動」が実施されていることがわかる。

2) 体験活動の位置づけ

では、学校における体験活動はどういった位置づけで実施されているのだろうか。

(図 2)

この結果、小学校、中学校、高等学校、特殊教育諸学校すべてにおいて、「学校における体験活動」が「特別活動」に求められていることがわかる。また、小学校や中学校の「その他」の回答では、「学校行事」、「学校裁量の時間」などが挙げられていた。このことから、遠足などの学校行事のなかに、活動の一環として体験活動を含めている学校があると推測される。

3) 体験活動の連携・協力の相手

学校は社会教育と連携・協力して体験活動を実施するに当たって、どういった相手を連携・協力先として求めているのだろうか。(図 3)

小・中学校では「地域住民」がもっとも多い結果となった。このことから、小学校や中学校では、学校が「地域」に属しており、という意識が高いと考えることができる。

4) 体験活動の主な指導者

3) の結果からわかるように、体験活動の連携・協力相手として、地域住民や社会福祉施設、企業といった、いままでは学校の教育課程のなかには関わっていなかった人々が学校教育課程の一端を担いはじめた。では、教職員と学校外の人材が連携・協力をする際、指導者となるのはどういった立場の人々なのだろうか。(図 4)

この結果をみると、どの校種においても、教職員が活動の主な指導者となることが多いということがわかる。よって、教員は教科指導と学社連携・融合事業の指導者となることも求められていることとなる。そのため、教員の負担が増加することがわかる。

5) 社会教育と連携・協力し得られた成果

学社連携・融合に取り組むことで学校では、どのような成果が得られたのだろうか。

(図 5)

どの学校においても、児童生徒及び地域住民の交流やふれあいが高まったと回答している。この結果から、体験活動は、それまで児童生徒が触れ合う機会のなかった地域住民との交流やふれあいのきっかけになったようである。

6) 社会教育との連携・協力のあいだで発生した課題について

A. 学校側の課題

社会教育との連携・協力をするにあたって、学校教育側の問題としてあげられたのは以下の項目である。(図 6)

小学校、中学校、高等学校では、学校側の課題としてもっとも多かった回答が、「児童生徒に対しての事前・活動中・事後指導等、教員の負担が増えた」というものだった。これは、3) の回答結果をみてわかるように、社会教育と連携・協力をして体験活動を実施していても、活動の主な指導者が「教員」となっていることが要因として考えられる。

B. 施設（学校外）の課題について

では、社会教育施設・地域に関する課題はどんなものがあるのだろうか。(図 7)

すべての校種で、体験活動が「希望する時期にできなかった」という回答が高い割合でなされていた。これは、社会教育施設との日程の調整等が、うまく行なわれなかったと推測される。また、「経費がかかった」との回答も多くあり、体験活動を施設等で行なう場合、学校からの移動ということも考えなくてはならない。学校からたくさんの児童生徒を引率して行く場合は、バスなどによる移動が考えられる。そのため、経費がかさむことになる。

C. 人材（学校外）の課題

学校は、体験活動を社会教育施設において実施することについて、教員以外の指導者や協力者についてどのような課題があると感じたのだろうか。(図 8)

すべての校種で、「人材に関する情報が入手しにくかった」という回答が上位を占めていた。このことから、学校は社会教育との連携・協力にあたって、人材を確保するための情報入手のノウハウが欠けていると感じていることがわかる。また、社会教育側でも、学校に十分な情報提示を行っていない、と考えることができる。

7) 学社連携・協力を推進するための具体的目標等の明示

子どもたちの「生きる力」を育成するための手段として、体験活動等の学社連携・融合事業が行なわれている。そういった状況下で、学校では学校運営計画において、学社連携・融合について明示しているのだろうか。(図 9)

各学校の回答を見ると、約 8 割以上の学校が学校運営計画において学社連携・協力を推進するための「具体的目標」を「明示していない」と回答している。特に中学校では、約 9 割の学校が具体的目標を明示しておらず、学校での学社連携・融合の意義が明確にされていない実態がある。

ii 「学社融合」推進にむけて

1) 学社融合を推進するために何が必要であるか。

これから、学社融合を推進していくに当たって、学校ではどのようなことが必要となってくるのかについて、3つ選択させ、回答を求めている。(図 10)

この結果から、多くの学校で「学校内の教職員に「学社融合」についての理解を深める機会を設ける」ことを必要としている。このことから、教員の「学社融合」に関する意識が低いということがわかる。また、人材の利用についても、各校から「学校における教育活動に、地域指導者の活用を促進する」や「人材に関する情報を入手する」ということが挙げられており、地域にこういった指導者がいるのか、各学校が把握しきれていないという現状を垣間見ることができる。

iii 自由意見

この調査では、質問の最後の項目として、学社連携・融合を進めていく上で感じていることなどを回答してもらっている。では、教員は、学社連携・融合を推進していくにあたってどのようなことを感じているのだろうか。ここでは、中学校の回答をもとに項目をあげている。

- ・学校運営計画の中に、学社連携・協力をしっかり位置づける。
- ・学校・地域ともに、学社融合の必要性、意識改革が必要。
- ・社会教育職員と教職員との学社連携・融合についての意識理解のずれ。
- ・人材の確保のあり方についての理解が乏しい。
- ・人材の情報収集に関して、難しさを感じる。
- ・学社連携・融合を進めていく上で、各関係機関との連絡調整の時間確保ができるかが課題である。
- ・社会教育施設の設備・充実について、施設の定員が少なく、学年での利用が不可能である。
- ・(事業を行なうにあたって) 予算、時間の確保が難しい。

といったようなことが教員からいわれている。学社連携・融合事業の実施については、その意義から必要性を感じており、学校・地域の事業推進のための意識改革や学校運営計画に事業に対する位置づけ等を盛り込んで実施したいという意向が現われている。その一方で、人材の情報収集など上記 i - 6) であがったような課題がこの自由意見によっても明らかになっている。

まとめ

「学校における学社融合による体験活動に関する調査」から、学社連携・融合の課題と

して、大まかに 7 つの項目が挙げられる。

- ①学校教育課程における学社連携・融合の位置づけ
- ②教員の学社連携・融合に対する意識
- ③事業実施にあたっての人材の情報収集・確保
- ④事業実施に関わる予算・経費の確保
- ⑤学社連携・融合事業に伴う教員への負担の増加
- ⑥社会教育施設の設備・利用
- ⑦活動時間

Ⅱ.「総合的な学習の時間」等、青森県の中学校の学校教育活動の事例

1998 年に中央教育審議会における「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第一次答申において、新たな教育課程として登場し、2002 年に全学校で実施された「総合的な学習の時間」の創設をうけて、学校における学社連携・融合の取り組みはどのように変わったのだろうか。ここでは、青森県の中学校での「総合的な学習の時間」を中心とした学校教育活動について、事例を取り上げたい。

1.「総合的な学習の時間」の事例

この中学校では、3 学年通して生徒の将来の生き方に関わる内容、つまりキャリア教育²を中心に「総合的な学習の時間」を活用して調査活動、発表活動、講話、体験活動を中心に学習させている。この活動は 2 年生での職場体験を中心として構成されている。また、教員の動きについては校内分掌の一つである「生き方指導部」が中心となって、計画・指導が行なわれている。

1 学年の活動は、「職業調べ」をテーマにし、まず、自分の将来つきたい、または、興味のある職業についての理解を深める。このとき、職業について調べる際に、図書館などの社会教育施設やインターネット等による情報収集を行なう。また、秋に校外学習と関連させて、その施設について調べたり、その施設に関連した職業などを調べたりしている。

2 学年では、9 月初めに 3 日間の「職場体験」が設けられており、そこに向けての事前計画・交渉などから、体験、事後の資料作成・発表準備まですべて自分たちで行なう。このとき、どのような場所へ勤労体験に行くのかというと、図書館、スポーツ施設などのような社会教育施設から、学校の周りの商店、保育園、幼稚園、福祉施設など様々な場所へと赴くのである。これは、生徒一人一人の興味のある職業に基づいて選択されている。平成 20 年度は、49 の事業所へ 216 名が職場体験を行なった。

3 学年では、修学旅行に関連して、2 学年での「職場体験」をもとに修学旅行では、日

本の経済・政治、技術・情報発信などの中心である東京の企業で「職場体験」が行なわれており、その活動の発表を「総合的な学習の時間」で行なっている。

そのほか、全学年を対象とした、講話も行なわれている。これは、学校外からゲストティーチャーを招き、講話を聞くことで将来に向けて課題意識を持たせたり、夢の実現のための具体的な方策をイメージさせたりするものである。講師には、様々な職業の方をお願いしている。その場合、地域から人材を捜したり、社会教育施設の人材バンクなどを利用したりして講師を依頼している。

2. 教科活動

この中学校で、教科活動の中で学社連携・融合を行なっているのかを尋ねたところ、社会科や理科において県・市立図書館や県立郷土館等を活用している。しかし、教科活動の中で、直接社会教育施設を利用するのではなく、教科活動の中で、教員が提示した課題に対して、生徒個人が調べるということを目的に、その課題についての情報収集を行なっていることから、教員が図書館等の利用を促してはいるが、その施設についての詳しいガイド等実施していない。

3. 学校行事

学校行事においては、青森県三沢航空科学館、津軽伝承工芸館、ネプタの館等に赴いている。こういった施設利用によって、学校では体験できないことを学校外で体験することができ、学校だけでは知らなかった世界を広げることができる。また、生徒のキャリア教育のための情報収集活動も行なうことが可能である。たとえば、1年生の学校行事では、青森県三沢航空科学館を訪問している。この訪問によって、科学に関連する職業について調べたり、実際に科学体験を行なったりする。これによって、将来、科学関係の仕事に就きたいと考えている生徒にとっては、夢がより現実味を帯びてくるのではないだろうか。

また、3年生では修学旅行のなかで、体験活動も行なわれている。これは、「総合的な学習の時間」の弾力的運用によって可能になっている活動である。修学旅行では、日本の経済・政治などの中心地となる東京の企業に職場体験が行なわれている。

4. まとめ

ここでは、「総合的な学習の時間」の創設後の青森県での中学校における教育活動の現状を1.「総合的な学習の時間」、2.教科活動、3.学校行事の三点から学社連携・融合の様子とともに提示してきた。この中学校の取り組みにおいて特徴的なのは、学校での取り組みとしてキャリア教育を掲げ、それを意識した教育活動がすべての教育活動内で行なわれてい

るという点である。中学校3年間を通したキャリア教育の実施においては、総合的な学習の時間や学校行事で体験活動を取り入れた企画がなされている。また、総合的な学習の時間での職業に関する講話・情報収集活動において、地域の人々の学校教育課程への参加、生徒の社会教育施設の利用を設定していることから、学社連携・融合を学校で意図的に設定していることがわかる。また、キャリア教育を意識した活動を教育課程のなかで実施することを教育計画で明示し、校務分掌（この学校では「生き方指導部」として総合的な学習を中心とした校内分掌がある）も独立して作られており、学校で「総合的な学習の時間」などの計画がはっきりと提示されているため、教員同士の連携も取りやすいと考えられる。

Ⅲ. 考察

ここでは、Ⅰで取り扱った「特別活動」の中で課題とした項目について、Ⅱの「総合的な学習の時間」創設後の青森県の中学校の事例を照らし合わせて、「総合的な学習の時間」の新設によって、課題項目がどのように変化・対処されていったのかを考察していきたい。

この中学校の事例の場合は、学校における教育活動を行なう中で、たとえば、職業について調べる際に、図書館などの社会教育施設を活用したり、職業体験では地域にある様々な施設に向いて「職場体験」を行なっている。このことから、この中学校では、学校側から地域に向けて、学社連携がなされているととらえることができる。つまり、体験学習を設定した時点で、学校だけの教育活動は不可能であり、必然的に地域社会にある様々な教育力を活用せざるを得ない状況を作り出している。

では、このような学校の取り組みにおいて、Ⅰで取り上げた課題は「総合的な学習の時間」の誕生後、どのように対処されていったのだろうか。

①学校教育課程における学社連携・融合の位置づけ

1999年の調査によると、学社連携・協力のための具体的な目標等が提示されていない学校が大半を占めていた³。しかし、先にあげた中学校の事例をみると、「総合的な学習の時間」の指導方針に、体験活動の実行が盛り込まれており、年間計画によって既に、1学年では、職業についての調査活動、2学年においては勤労体験学習、3学年では修学旅行中に企業での体験学習を実施と、具体的な活動内容を年間計画で提示している。このため、この中学校は、「総合的な学習の時間」において、明確に学社連携が位置づけられていることがわかるため、この課題については現段階ではクリアしていると考えてよいだろう。

②教員の学社連携・融合に対する意識

調査の段階では、教員の学社連携・融合に対する意識については、学社融合推進につい

ての項目を見るとわかる⁴。これをみると、当時は教員の学社融合についての理解が低かったことがわかる。よって、教員が学社融合についての理解を深める機会を求めているのである。そのため、校内での研修等が要求されている。

「総合的な学習の時間」の導入によって、学校外での活動が主となった授業ができ、地域などとの連携・融合をせざるを得ない状況ができたため、教員も学社連携・融合について、単なる社会教育側の要請ではなく、学校側でも積極的に捉えていく必要ができたためと考えられる。教員の学社連携・融合に対する意識については、第Ⅲ節で詳しくみていきたい。

③事業実施にあたっての人材の情報収集・確保の難しさ

人材の情報収集等に関して、調査では、i－6)、C人材についての項目やiiにおいて「人材に関する情報が入手しにくかった」との回答から、人材の情報収集等について教員側、社会教育側の両者に課題が残った結果となっていた。

教員側の課題として、社会教育側で準備している人材バンクの利用方法がわからないなど、社会教育側で整えられている機能を十分に生かしきれていないという現状が明らかになった。社会教育側では、教員への人材バンクの活用方法など、教員が必要としている情報を定期的に配信することが必要だと考える。

事例を見ると、人材バンクの活用によって、講師を捜していたりすることから、教員側も人材バンクの利用方法等を学習したと考えられる。ただ、職業体験の実施に関しては、教員がある程度、生徒が体験活動をできるよう地域住民に働きかけ、教員がその体験先を確保していることから、人材の確保・情報収集に関しては技術的な問題のほか、教員の負担の増加にもつながっていくと考えられる。

④事業実施に関わる予算・経費の確保

一般的に学校予算とは、「学校種がなんであれ、各学校の各年度教育計画の編成および実施を軸とした教育活動全体に必要な諸経費に当てる財源の収入・支出計画」⁵をさしている。この調査の結果から、学社連携・融合を実施するに当たっては、予算がない、経費がかかるなどの理由で事業を行なう上で問題が発生したようである。

「総合的な学習の時間」においてはどうか。「総合的な学習の時間」の特徴が教科を越えた横断的・総合的な教科であるため、さきの事例では、学校行事と関連して授業が展開されている。また、「総合的な学習の時間」のなかにあらかじめ体験活動（2、3年での「職業体験」）を設定していることから、その活動にかかる金額は想定しやすいのではないだろうか。ただ、教科活動で社会教育施設を利用したいとなったときは、学校から施設までの交通費と活動時間の確保についてまだ問題が残っており、「総合的な学習の時間」以

外の教科活動での学社連携・融合では、経費についてはまだ課題が残っている。

⑤学社連携・融合事業に伴う教員への負担の増加

調査によると、特別活動を中心とした体験活動の主な指導者はすべての校種で「教職員」が最も多い回答であった。つまり、教員は教科活動に加えて、体験活動も指導して行かなくてはならない。よって、体験活動の準備・活動中の指導、事後指導等、それまで以上の負担が教員にかかることになる。これについては、学校側の課題でも「児童生徒に対しての事前・活動中・事後指導等、教員の負担が増えた」という項目が各校種でもっとも多い回答であった。

では、事例ではどうなっているか。まずは、全学年対象とした講話について見ていきたい。ここで、教員は講師を社会教育施設の人材バンクを利用して探したり、地域に適当な人材がいなか探す準備活動が見られる。このため、教員には講師依頼をするための人材収集という教科指導にはない仕事が舞い込んでくることとなる。また、2 学年の「総合的な学習の時間」での職場体験学習は、生徒が自分で体験したい職業を選び、自分で事業所に依頼するという行程で体験学習が行なわれている。その準備段階として、教員があらかじめ事業所の確保のために、事業所の方と活動の趣旨を含め、打ち合わせの時間を確保しなければならない。また、体験活動中の注意点などを含めた生徒への事前指導などを行わなければならないので、関わっている教員が何度も打ち合わせをすることが想定される。よって、教員の負担は「特別活動」を中心に体験活動を行なっていたときから減少しておらず、むしろ増加したと考えられる。

⑥社会教育施設の設備・利用について

調査では、学校が社会教育施設を利用する際に、施設が小さいため、学年単位での利用ができない、といった記述があげられていた。このほかにも、施設の課題の項目で、学校側で希望する時期に利用できなかったという回答がみられた。これについては、学校側と社会教育側で歩み寄りができなかった結果だと考える。つまり、学校は学校の日程だけを考えて社会教育施設を利用するし、社会教育側も学校側の利用を前提に日程を組んでいるわけではないので、急に学校で施設を利用したいとの申し入れがあったとしても対応できない。こういった状況を防ぐために、社会教育職員と教員両者の打ち合わせが重要となってくる。また、事例の教科活動のところで少し触れたが、社会教育施設が学校から遠い場合、移動の時間や経費が確保できず、連携等を実施したくともできない状況がうまれている。これを解消した試みもされており、学校教育施設と社会教育施設が共存した建築物も建てられている。しかし、いまある建築物を立て直すことは不可能であるため、こういった建築物は少ない。このことから、社会教育施設においても学社連携・融合を実施するに

当たって課題が残されていることがわかる。

⑦活動時間

体験活動の充実を求めている「総合的な学習の時間」は、現段階での中学校の教育課程において 70～130 時間前後で時数が設定されている。そのため、各学校で、「総合的な学習の時間」時数が異なることが想定される。また、この時間は教科をこえた横断的・統合的な教科なので、中学校の事例のように、学校行事と関連して体験活動を含む学社連携・融合のための時間設定も容易になったと考えることができる。調査を行なった当時は、体験活動の教育課程での位置づけが「特別活動」であったことから、その当時よりも体験活動や学社連携・融合事業に使う時間が増えたといえるだろう。

しかし、教科活動に関しては、学社連携・融合を行なった授業を確保するのはかなり困難である。例えば、理科の授業でプラネタリウムを利用した場合を考えてみたい。まず、施設が学校から離れているため、学校から施設までの往復移動の時間、施設利用の時間等を確保するため、割り当てられた 1 時間では不可能なため、最低でも授業時間は 2 時間確保する必要がある。そうすると、授業は実質 1 時間ですむことを 2 時間で行なうことになる。また、「ゆとり教育」の実施によって、授業時間が減少しており、ただでさえぎりぎりの時間数で年間授業計画を進めて行かなくてはならないのに、移動等の時間を授業時間で確保しなくてはならない状況では、教科活動における社会教育施設等の利用による学社連携事業は学校関係者にはなかなか受け入れられない。

以上のことから、今日の段階では、活動時間に関しては「総合的な学習の時間」において体験活動の充実が求められ、学社連携・融合事業の一環としての体験活動の時間が容易に確保できるようになった反面、教科活動における学社連携・融合の活動時間の確保にはまだまだ課題がのこる結果となった。

おわりに

第 2 節では、総合的な学習の時間創設以前に、教員によって学社連携・融合がもっとも求められていた「特別活動」を中心とした体験活動について、青森県生涯学習審議会が実施した「学校における学社融合による体験活動による調査」報告書から、「特別活動」を中心として展開された体験学習では、どのような課題等があったのかを分析した。そして、そこで挙げた①学校教育課程における学社連携・融合の位置づけ、②教員の学社連携・融合に対する意識、③事業実施にあたっての人材の情報収集・確保、④事業実施に関わる予算・経費の確保、⑤学社連携・融合事業に伴う教員への負担の増加、⑥社会教育施設の設備・利用、⑦活動時間の 7 項目について、特別活動にかかわって体験活動を充実させた教科になった「総合的な学習の時間」創設後、「総合的な学習の時間」では 7 つの課題について、

こういった対応が取られているのかを青森県の中学校の事例を取り上げて考察を行なった。これらからいえることは、教員の負担という点に関しては、「総合的な学習の時間」の創設後も変わらず問題になっているということである。この項目は、これから学社連携・融合を進めていく上で、必ず課題としてあがってくる問題である。早急に、対処する必要がある。また、平成 23 年から新学習指導要領が全面実施される。この学習指導要領では、総合的な学習の時間が大幅に削られ、年間 50～70 時間の配分となる。これは、ゆとり教育の見直しとも言われているが、せっきく生涯学習を土台とした子どもの教育が始まり、学校でも学び方を学ぶ教育課程での学社連携・融合の位置づけがしっかりしてきたのにその時間時数が減少するのは残念でならない。これをきっかけに、学社連携・融合が消えていかないことを希望する。

-
- ¹ 現在の特別支援学校（盲、聾、知的障害）を示す。平成 19 年の教育基本法改正をうけて、学校教育法の改正も行なわれ、名称が変更された。
 - ² 2004(平成 16)年 1 月に「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」が発表された。この中で、キャリアを「個々人が生涯にわたって遂行するさまざまな立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係づけや価値付けの累積」ととらえた上で、キャリア教育を「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」、端的に「児童生徒一人一人の勤労観・職業観を育てる教育」とした。（原聡介編、『教職用語辞典』、2008 年 4 月、一藝社、p.111）
 - ³ 調査の i 「学社連携・協力」による体験活動の現状、7）学社連携・協力を推進するための具体的目標等の明示 参照。
 - ⁴ 本節 ii 「学社融合」推進にむけて、1) 「学社融合」推進で必要なこと 参照。
 - ⁵ また、「公立義務教育諸学校の場合、個別学校の予算は各々の学校が属する地方公共団体が原案を作成し、当該地方団体の議会の議決をもって成立した教育予算に含まれている。この教育予算には各地方団体の教育委員会が取り扱う生涯学習関係予算やその他の教育関係予算などもあり、当該団体の個別学校の予算はその教育予算の一部に組み込まれた形で決定される。各学校は配分予算の枠内で教育活動を展開し、年度途中に予算が不足した場合、学校徴収金や寄付金に依存せざるを得ない状況が発生する可能性がある。」としている。（山崎英則・片上宗二編、『教育用語辞典』、ミネルヴァ書房、2003 年 1 月、p.93）

第3節 教員の役割と課題 ―調査の分析から―

はじめに

この節では、教員について、「生涯学習に関する意識調査」によって、教員の生涯学習に対する意識を読み取る。それをもとに生涯学習社会を担う人材を生み出す仕事を担っている教員の立場を明確にした上で、生涯学習社会における教員の役割と課題について考察していきたい。

I. 教員の意識―青森県総合学校教育センター「教員の生涯学習に関する意識調査」より

ここでは、青森県総合学校教育センターが2001年に行なった「教員の生涯学習に関する意識調査」をもとに、生涯学習社会を担う子どもたちを教育する教員の生涯学習に対する意識について、考察していきたい。

1. 青森県総合学校教育センター「教員の生涯学習に関する意識調査」

(1) 調査内容と目的

この調査は、2001年に青森県総合学校教育センターによって実施された教員の生涯学習についての意識調査である。この調査は、青森県内の公立小・中・高等学校の教員、1300人を対象に実施された。この調査によって、①教員が子どもを取りまく生涯学習をどのようにとらえているのか、②教員が生涯学習社会における学校の役割やあり方にどのような問題・課題を感じているのか、の二点について考察することができよう。

本論文では、i. 教員と生涯学習、ii. 学校教育と社会教育の連携・融合について焦点をあて、調査結果を抜粋して概観していくこととする。なおグラフは別表2を参照されたい。

(2) 調査結果

i. 教員と生涯学習

①大学での社会教育関係の受講経験（図1）

学社連携・融合においては、学校教育と社会教育が協力して教育活動に取り組むことを前提としているが、その活動を支える教員は協力相手である社会教育について、どの程度

理解しているのか。大学での社会教育関係の講義の受講について質問している。

全体の 69.1%が、受講経験が「ない」、「記憶にない」と答えている。このことから、教員養成において生涯学習・社会教育についての大学卒業時での理解度は低いということがわかる。

②社会教育関係の資格の有無（図 2）

この結果、教員の約 9 割が、社会教育に関する資格を有していないことがわかる。教員になってから社会教育主事に配属されることも多いなか、あらかじめ資格を有している教員が 4.1%しかいない。つまり、大学において社会教育について学習してきていないことがわかる。

ii. 学校教育と社会教育の連携・融合についての意識

①これまで社会教育施設と協力しての事業の実施の有無（図 3）

社会教育施設と協力・共働の事業を実施した教員は約 2 割程度である。学社連携・融合が学校教育を含めて、教育業界に提言されたのが、1970 年代から長く進められてきたにもかかわらず、現場には学社連携・融合の意識が定着していないことがわかる。

②学社連携・融合事業を学校のどの時間帯で実施したいか。（図 4）

この結果から、教員は、2002 年に「総合的な学習の時間」が創設され実施された「総合的な学習の時間」も学社連携・融合事業が求めていることがわかった。それまでは、教員が挙げた社会教育との連携・融合を求める学校教育活動のトップに「特別活動」があがっていた¹。

2. 「教員の生涯学習に関する意識調査」よりわかること

この意識調査によって、2 点のことがわかった。まず一つに、現在実施されている学校教育課程のなかで、教員が学社連携・融合を求めている教科が「総合的な学習の時間」であるということである。これは、「総合的な学習の時間」の配慮事項において体験的な学習等を積極的に取り入れる、社会教育機関との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活動が盛り込まれていることから、教育活動が学校外に設定されている授業が想定されるため、地域で、教育を主とする社会教育との連携・融合による教育活動を望んでいるのである。

もう一点は、教員養成課程において、生涯学習・社会教育に関する学習をしていない教

員が多くいるということである。これは、教員免許状取得のカリキュラムの問題がある。教育学部など教員養成を主とした学部と、文学部や経済、商学部などで副専攻において教員免許を獲得するとなると、教職に関する科目等で取得すべき単位数に大きな違いが生じている。これについては、後ほどまた述べていきたい。

この調査において、以上のことが明確になったことは、今後の生涯学習社会を担う子どもの教育を担当している教員の今後について、考える点で大きな意義をもっているといえる。

Ⅱ．教員の役割

そもそも教員の役割とはいったい何なのか。そして、生涯学習時代において、教員はどのような働きをしていかななくてはならないのだろうか。ここでは、教員の役割について概観したのち、前述した「教員の生涯学習に関する意識調査」をふまえ、生涯学習社会における教員の役割と課題について考察していきたい。

1．教員とは

まず、教員とはどういう職種なのだろうか。1966年6月にユネスコの特別政府会議で採択された「教員の地位に関する勧告」では、「教員」を「学校において児童・生徒の教育に責任を有するすべての者」と定義し、「教育の仕事は、専門職とみなされるものとする」としている。これ以降、教職は「専門職」として確立することとなる。そのほか、この勧告では、「教員の社会的・経済的地位、生活条件、労働条件、雇用条件などの向上を図るものであった。具体的には、教員養成、継続教育、雇用・昇進、身分保障、権利と責任、労働時間、休暇、給与、社会保障などについて、教員の基準を示している」²。

教員の「専門職」論に関して、教育基本法³は以下のように述べている。

（教員）

第9条 法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に努めなければならない。

2 前項の教員については、その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適性が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならない。

つまり、教員という職種は、「専門職」であることから、すべての教員に、教員生活を通してその地位にふさわしい知識・技術を獲得するよう自己研鑽に努めることを求めているのである。教員については、旧教育基本法第6条第2項⁴にも規定されていたが、教育

基本法では、教員が「専門職」であることを強調している。

なぜ、教員の「専門職」について述べているのか。教育基本法にも規定されているように、教員には、その職の特殊性からつねに研究と修養が必要な職業なのである。今日、学校では、不登校やいじめといった様々な教育問題が発生している。そういった状況下では、教科についての指導技術・専門性のほか、子どもの心を理解する能力、子どもを引きつける教養や経験など多くの資質能力が求められる。また、教育改革によって、学校が大きく転換することが多くあるためだと考えることができる。それまで、学校では、知識重視の教育が行なわれ、教員も各教科に必要な知識を教え込む形で授業を実施してきた。しかし、学校の役割が、生涯学習の基礎基本を学ぶ場、生涯学習を担う人材のための学習の場、となってから、小学校での「生活科」の導入を皮切りに、児童生徒に対する体験学習の重視、「総合的な学習の時間」の創設など、知識を教えるのではなく、学び方・考え方を学ぶ学習が教育課程に盛り込まれていった。このことから、教員がそれまで培ってきた教授方法では、そういった新しい教科にもはや対応しきれないという状況が生み出された。そして、教員は生涯学習社会を見据えて新設された教科に対応するため、研修や自発的な学習等を行い、新しい教科での暗中模索の教授が始まったのである。こういった点から、教員は、つねに社会状の変化、教育行政の動向を睨みながら、日々邁進し続けなければならないのである。

2. 生涯学習社会における教員の役割とは

これまで、教員に求められてきた資質・能力には、「①強い情熱や教育愛、②優れた専門性、③カウンセリングマインド、④実践的指導力等」⁵があるといわれていた。しかし、これらは知識偏重教育での教科活動中心だった頃の話である。今日では、それらに加え学び方を児童生徒に学ばせる力なども見につけていかなければならない。

今日の生涯学習社会における教員の役割は大きく3点あると考える。

まず、「生涯学習社会を担う人材を育てる」ということである。これは、学校の教育内容を生涯学習の基礎を培うために、基礎的・基本的な内容に精選する⁶と定めて、学校の役割を生涯学習社会の形成のために必要な機関であることを明確にした。そのため、教員は「生涯学習社会を担う人材を育てる」という役割を持ちはじめた。生涯学習社会が求める人材像は、「生きる力」⁷を身に付けた人材である。その人材育成のために、学校教育では、体験活動の充実や学社連携・融合事業、総合的な学習の時間がその手段としてクローズアップされているのである。教員には、児童生徒に「生きる力」を育ませるための資質が要求される。そのとき、学社連携・融合といった新たな学習形態を学校教育にどう有効に活用していくのか。そのための技術・方法を教員はつねに研究していかななくてはならない。

また、生涯学習体系への移行という観点から、教員は児童生徒が学校教育を修了したのちも自らの意志で学習ができるよう、社会教育との接続を学校教育期間で行なわなければ

ならない。そういった点で、教員は、「学校教育における社会教育との連携・融合を担うコーディネーター的存在」という役割をこれから負っていかなければならない。つまり、教員が図書館や公民館、博物館などの社会教育施設を利用して、子どもたちに有効的な学習方法を提示できるかが第一の鍵となる。子どもたちに、「こういう施設があるから利用してみなさい」といっても、ほとんどの子どもは活用しないだろう。よって、児童生徒が、社会教育を自然な形で受け入れられるような学習プログラム等が必要となる。このような状況に対応する学校教育課程が「総合的な学習の時間」や学校外での体験活動なのではないだろうか。

最後に、地域との関わりから、教員と学校は「地域の生涯学習センター的役割を果たす」ことが求められている。これは、「開かれた学校」という概念から提示⁸されるもので、ここでの教員の役割では、特に地域住民を対象とした学習活動の展開が望まれている。それまでも学校の施設開放という形で、地域住民の学習を支援してきたわけだが、ここで教員が住民の学習活動に参加することは、教員が持つ専門的知識を地域住民に提供する形となる。つまり、子どもの学習活動のほか、地域住民に対しても自らの専門知識を提供することで、地域住民の生涯学習を推進していこうとしているのである。ただし、この「地域」という点については、まだはっきりとした範囲が定まっておらず、教員が生活している「地域」なのか、それとも勤務先の学校がある「地域（学区）」なのか曖昧なので、この役割を果たすためには、「地域」の範囲を定めていく必要が感じられる。

Ⅲ．学社連携・融合における教員の課題

本節Ⅰ、Ⅱをうけて、学社連携・融合における教員の課題として、3点考えられる。

（１）教員の負担増加

生涯学習社会をむかえ、学校教育現場では「開かれた学校」経営や「生きる力」を育成するための体験学習、「総合的な学習の時間」など様々な取り組みが行なわれている。こういった教育活動を背景に、教員の負担増加が問題視されている。

学社連携・融合を活用した教育活動においても教員の負担についていろいろと言われているが、特に「総合的な学習の時間」に関して提示すると、「社会教育職員との打ち合わせの確保が難しい」、「人材の確保に費やす時間がない」といったことが挙げられている。しかし、今日の生涯学習社会において、教員は生涯学習を推進するという立場に立って、学校教育のみならず、地域においても学社連携・融合を推進する役割をこれからになっていかなければならない。

（２）教員養成課程

教員の生涯学習・社会教育に関する意識の低さは、大学における教員養成課程に問題があると考えられる。まず、大学卒業時まで社会教育に関する資格取得率は、「教員の生涯学習に関する調査」（以下「調査」）によると、調査対象の教員全体の1割に満たない。大学の社会教育関係の講義受講の有無に関しても、受講経験者は約3割程度とかなり低い。また、年齢が高くなるにつれ、受講経験がない教員が多いということも述べられている。この背景には、教員養成課程などを設置した教育学部以外でも、教員免許を獲得することが可能な現状がある。教育学・教員養成を主流にした大学でなくとも、教育職員免許法⁹に基づいて、文部科学大臣の認定を受けた大学等で、教員免許状取得に必要な最低単位数を取得すれば、教員免許状を取得することができるのだ。よって、文学部や理工、経済、商学部など多くの学部で教員免許取得が可能なのである。こういった状況において、社会教育関係の講義は各学部で実施されているのだろうか。ある国立大学での教職課程における講義内容についてしてみると、教育学部での教職に関する授業では、教職必修科目で社会教育に関する講義（ここでは「生涯学習演習」）が設置されているのにもかかわらず、その他の学部（人文、理工、医学など）では、教員免許取得に必要な最低限の講義しか設置されていない。人文学部においては、学芸員の資格をとる学生は社会教育について学ぶが、教職をとる学生については、社会教育関係の授業が必修となっていない現状であった。この状況から、教育関係の学部以外で教員を志す人は、社会教育等に関する意識・知識が、教育関係の学部出身の教員よりも教員養成の段階から遅れを取っているということがわかる。このことに関しては、清水英男¹⁰も指摘している。

こういった状況から、教員になった人々が、「生涯学習を学ぶための基礎基本を教える学校」¹¹で、「生きる力」を育むための学習活動を推進することはなかなか難しいのではないだろうか。社会教育など学校教育以外の教育に触れていないと、調査からもわかるように学社連携・融合がうまくできない要因として「社会教育施設をよく知らない」、「人材に関する情報入手の手段がわからない」など教員の社会教育に対する認識不足からくる課題があった。

「生きる力」育成のために、「総合的な学習の時間」などの設置によって、学社連携・融合がその手段として取り上げられるなか、教員が協力して事業を展開する社会教育等についての知識がないということは、学社連携・融合が有効に機能することはない。教育基本法に生涯学習の理念が盛り込まれた今日において、まず教職志望の学生に、生涯学習や社会教育等、学校教育以外の教育についてより詳しく学習する機会を与えるべきである。

（3）研修制度

教員は教育公務員特例法によって、初任者研修や10年研修などが義務付けられている。岐阜県の初任者研修の事例¹²をみると、企業や他校種を訪問する研修はあっても、社会教育施設との研修は設定されていない。これでは、先にふれた、大学で社会教育を学ばずに

きた教員が社会教育施設等を利用した授業を展開することはきわめて難しいのではないだろうか。少なくとも、教員の意識調査から社会教育を知るための研修が求められていることははっきりしている。今後、教員の研修制度のなかに、社会教育施設を訪問し、学校教育における利用法について、考える機会が与えられなくてはならないと考える。

まとめ

ここでは、学社連携・融合における教員の今後の課題ということで、(1) 教員の負担増加、(2) 教員養成課程、(3) 研修制度の3点を挙げ、その理由を述べてきた。学社連携・融合はお互いのことをきちんと理解しあわなければうまくいくものではない。だから、まず学校教育課程においてそれを実践していくためには、教員が社会教育についてきちんと理解する機会がなくてはならない。これができて、はじめて学校での学社連携・融合の計画、実践が遂行できると考える。そのために、以上の3点をあげて、教員に対する社会教育や生涯学習の理解を求める取り組みを提示した。

おわりに

第3節では、青森県総合教育センターが実施した「教員の生涯学習に関する意識調査」から、教員の生涯学習と学社連携・融合に関する意識について、考察してきた。これらから、教員となっている人のうち、教員養成の段階で社会教育・生涯学習についての講義の受講や資格の取得率が低いことから、社会教育・生涯学習に関する興味・関心、理解度が低いということがわかった。これでは、将来の生涯学習社会を担う子どもの生涯学習の基礎基本、「生きる力」の育成を行なうことは大変難しい。ここでは、生涯学習社会における教員の意識と役割について今後の課題としてしめた。生涯学習の推進においては、教員の生涯学習・社会教育の関心を高めることが、教員が活発に生涯学習に取り組むきっかけになるのではないだろうか。

-
- 1 本論文の第2節、青森県生涯学習審議会「学校における学社融合による体験活動に関する調査」結果のi-2) 体験活動の位置づけを参照。
 - 2 浦野東洋一、坂田仰、青木朋江ら編、『現代教育論』、八千代出版、2001年4月、p.160
 - 3 ここで示している教育基本法は、2006（平成18年）に改訂された教育基本法を指す。
 - 4 法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であつて、自己の職責の遂行に努めなければならない。このためには、教員の身分は、尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない。（旧教育基本法 第6条 第2項、1947（昭和22）年3月）
 - 5 児島邦宏著、『定本 総合的な学習ハンドブック』、ぎょうせい、2003年10月、p.382
 - 6 1990年 中央教育審議会答申「生涯学習の基盤整備について」、第1 生涯学習の基盤整備の必要性について 参照

- ⁷ 「生きる力」とは、①いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、②自らを律しつつ、他人と共に協調し、他人を思いやる心、生命や人権を尊重する心、感動する心など、豊かな人間性、③たくましく生きるための健康や体力等、としている。（文部科学省著、『中学校学習指導要領（平成 10 年 12 月） 解説－総則編－、平成 16 年 3 月一部補訂、東京書籍、2004 年 3 月、p.30）
- ⁸ 1996 年 中央教育審議会「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第 1 次答申 第 4 章 学校・家庭・地域社会の連携 参照
- ⁹ 教育職員の資質の保持とその向上を図ることを目的として教育職員の免許に関する基準を定めた法律。（1949〔昭和 24 年〕制定）大学における教員養成と免許状の開放性を特色とする。教育職員は、免許状を有していなければならないという免許主義にのっとり、教員の資質を一定水準に保持し、その専門職性を確保することをねらいとしている。（山崎英則・片上宗二編、『教育用語辞典』、ミネルヴァ書房、2003 年 1 月）
- ¹⁰ 清水英雄著、第 6 章「学校教員と社会教育」、鈴木眞理、佐々木英和編『社会教育と学校』、学文社、2003 年 4 月、p.115-138 参照
- ¹¹ 1990 年 中央教育審議会答申「生涯学習の基盤整備について」参照
- ¹² 河内祥子著、第 16 章「初任者研修」、浦野東洋一、坂田仰、青木朋江ら編『現代教師論』、八千代出版、2001 年 4 月、p.201

おわりに

「学社連携・融合」と「中学校・教員」をテーマに本論文を書いてきた。このテーマについては、私が大学時代に社会教育関係の資格と教員の資格を取得したことが大きく影響している。大学時代では、社会教育について学ぶ前、私は、教育＝学校という単純なイメージをもっていた。講義を受けたあと、地域には、公民館や図書館といった社会教育施設をはじめ、たくさんの教育資源が存在することを知った。そして、その活用方法について知るうちに、「学校でもこういった教育資源の利用法を知る機会があればよかったのに」と考えるようになった。このときに知ったのが「学社連携・融合」である。

今日の学校教育現場においては、迷走が続いている。2002年から完全実施された「総合的な学習の時間」などを含めた学習指導要領が、2008年に改訂され、2009年4月から新学習指導要領の移行期間に移ろうとしている。新学習指導要領に変わるとどのような変化があるのか。本論文に関係する項目でいうと、「総合的な学習の時間」の大幅な時間時数の減少があげられる。新学習指導要領が全面実施される2012年には、「総合的な学習の時間」の年間時数は50時間から70時間となり、この短い時間で学社連携・融合を活用した体験活動等が行われることとなる。児童生徒が学校の外で活動することは、教員に大きな負担がかかるものであるのはいうまでもない。しかし、「総合的な学習の時間」での体験学習を終えた子どもたちは、やり遂げたという満足感などを得ていると思う。平成15年に行われた「学校教育に関する意識調査」によると、「総合的な学習の時間」の好きな理由の項目において、自分が興味や疑問を持った点を自分のやり方でとことん学習できる、ふだん体験できないようなことが体験できるから好きであると答えた生徒が半分いたというデータがある。「総合的な学習の時間」を含めた学社連携・融合の取り組みは、こういった生徒の要求をかなえることのできる学習活動だと考える。また、教員にとっても子どもの教育活動を通じて、地域から学ぶものも多くあるだろう。学社連携・融合の取り組みには、まだ課題が多く残されている。学校教育における学社連携・融合の取り組みは、児童生徒が主体とはなっていない、活動の外枠を作るのは教員である。そのため、これからの教員は学校教育だけでなく、社会教育などあらゆる教育について深く関心を持っていく必要がある。教員はそれを否定的に捉えるのではなく、自分自身をも高められる活動として、これからは学校教育における学社連携・融合事業を率先して実施していかなくてはならない。

学社連携・融合は、学校だけが課題を抱えているわけではない。機会があれば、社会教育関係職員の学校教育に対する意識といったような、社会教育側からの学社連携・融合の意識について考察することで、学社連携・融合の推進に役立てることができるのではないだろうか。教員と社会教育関係職員の意識改革によって、学社連携・融合がより活発になるとは断定できないが、少なくともお互いをよく知ることができなければ、うまくいくものではない。まず、学社連携・融合推進の最初の段階として、学校教育の変化に伴う教員の生涯学習・社会教育に対する意識改革を提示した。最終的には、学校教育において、児

児童生徒がもっとも身近に感じているであろう図書館や博物館といった社会教育施設の仕組みや利用方法について、触れる機会が作られれば、児童生徒の学校教育終了後の生涯学習への移行も促進することができるのではなかろうか。こういった子どもの将来での学習を保証するのも教員の役割だと思う。

これからの生涯学習社会において、特に学校での学社連携・融合を意識し、児童生徒に「生きる力」を身に付けさせ、学校教育から生涯学習への移行をスムーズに行えるよう、教員としてできる限りのことをこれから授業等で実践していきたい。

資料

○ 別表1 1999年

青森県生涯学習審議会「学校における学社融合による体験活動に関する調査」より

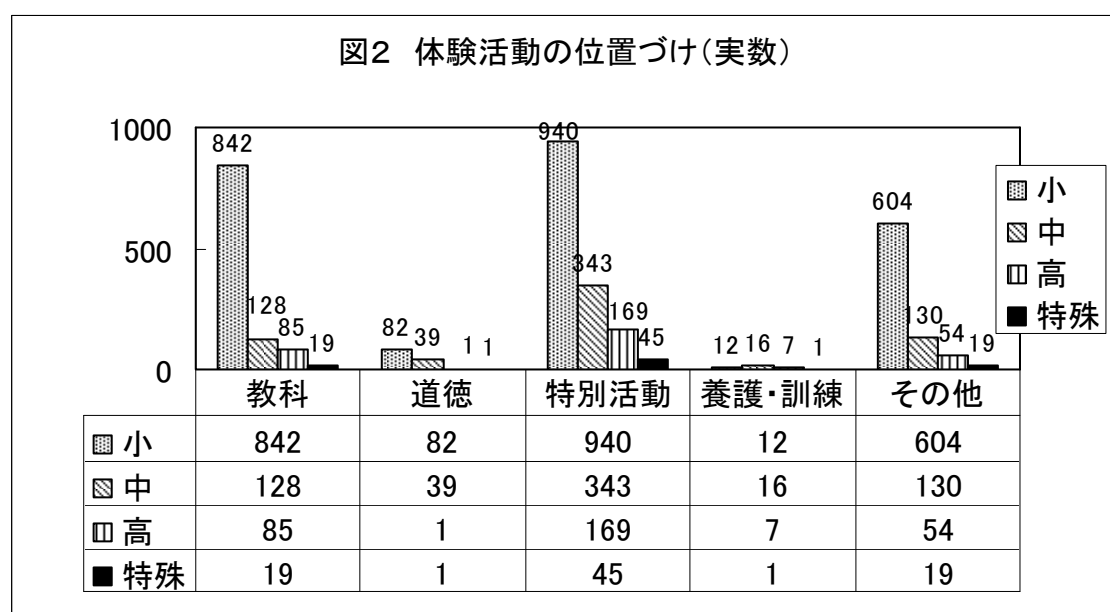
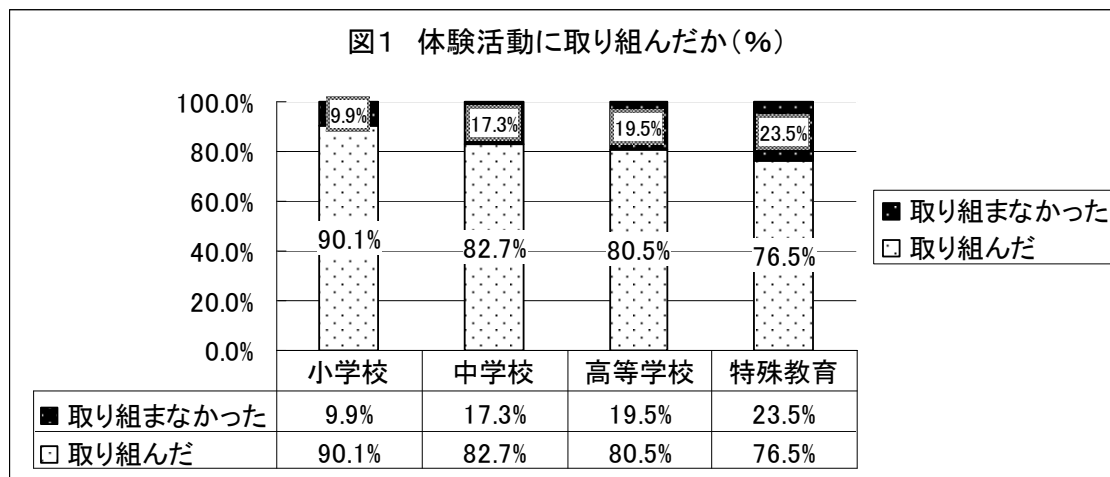


図3 体験活動の連携・協力の相手(実数)

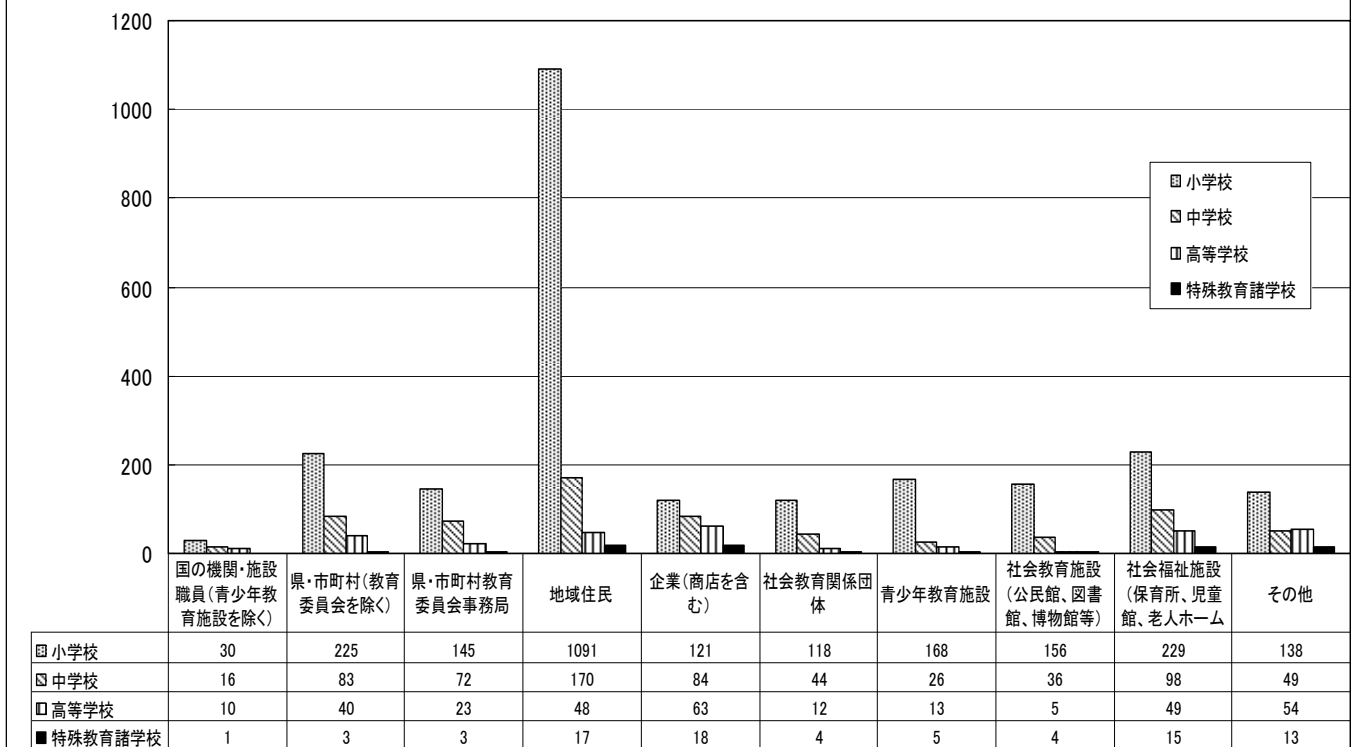


図4 体験活動の主な指導者(件数)

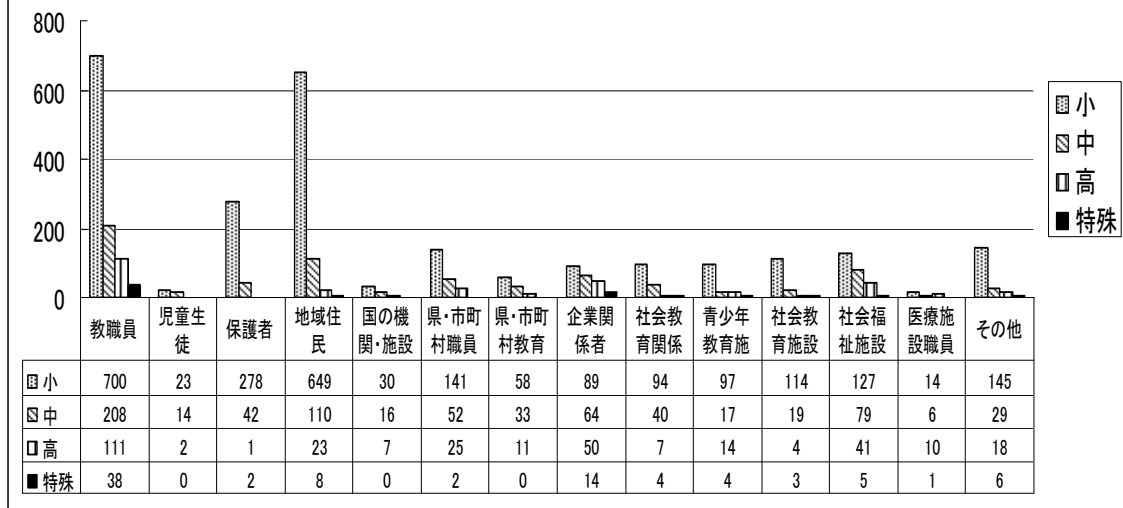


図5 社会教育と連携・協力し得られた成果(複数回答)(%)

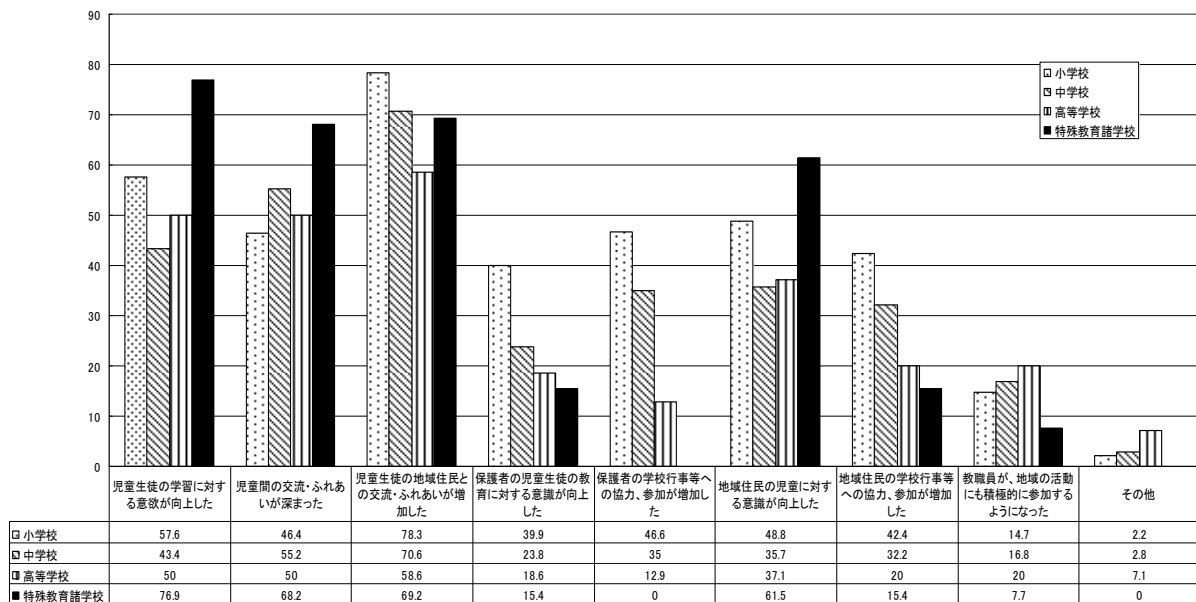
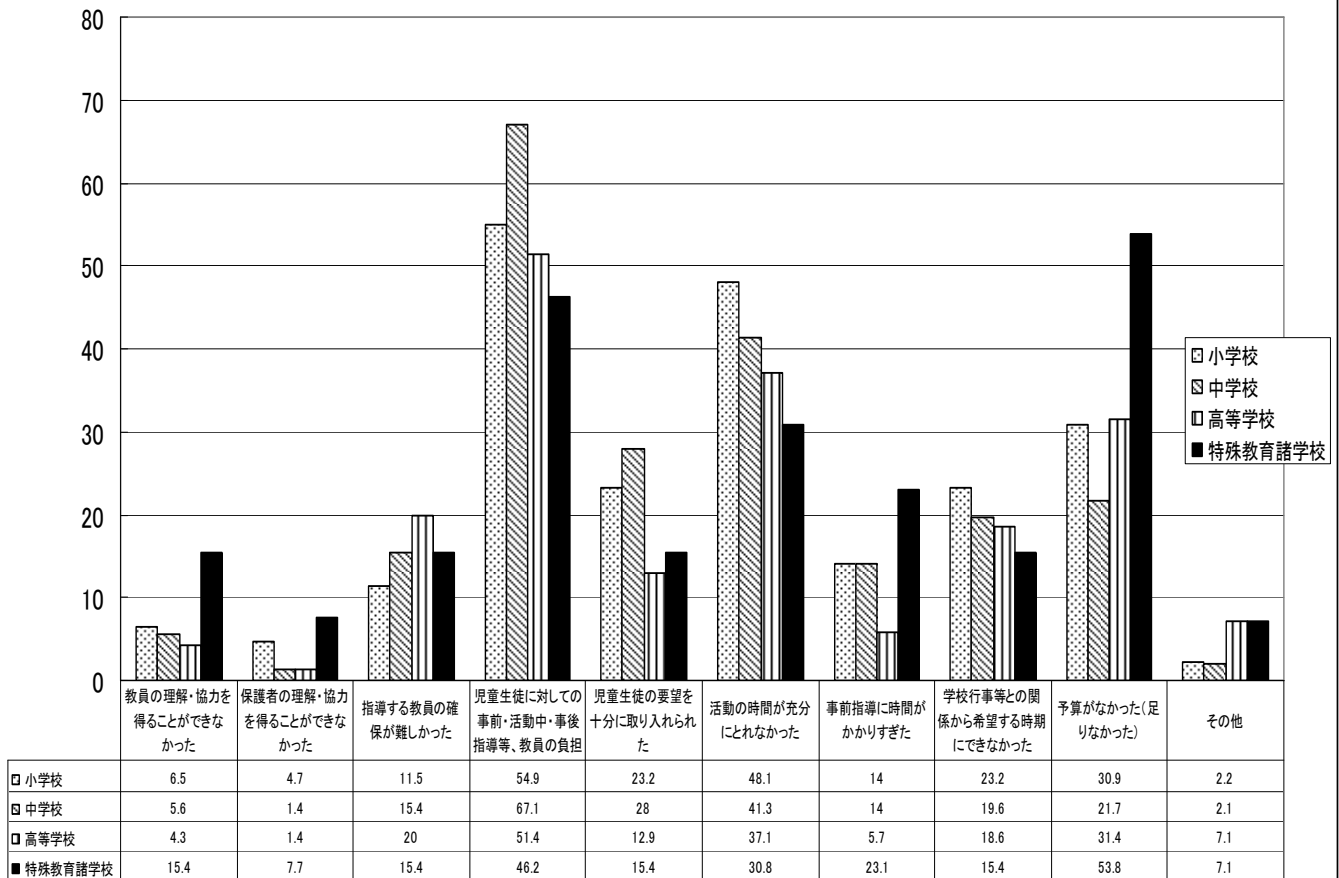


図6 学校側の課題(%)



(複数回答)

図7 施設側の問題(%)

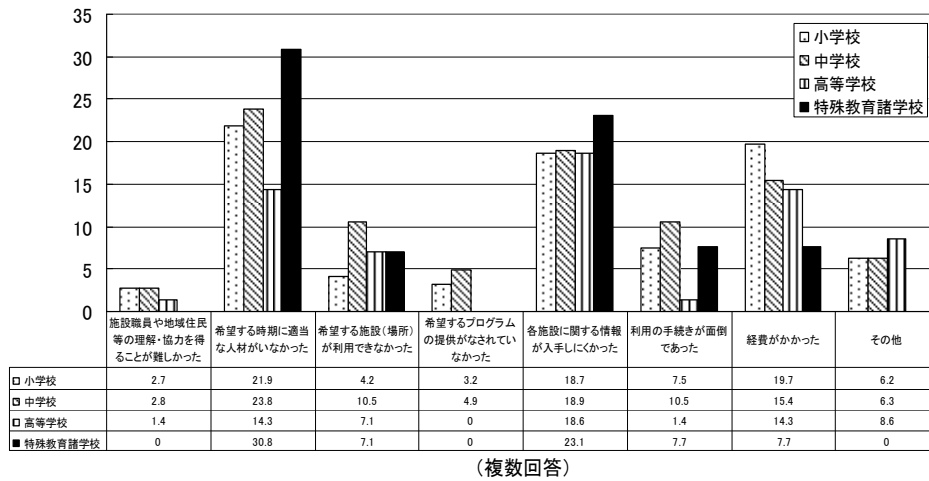


図8 人材の課題(%)

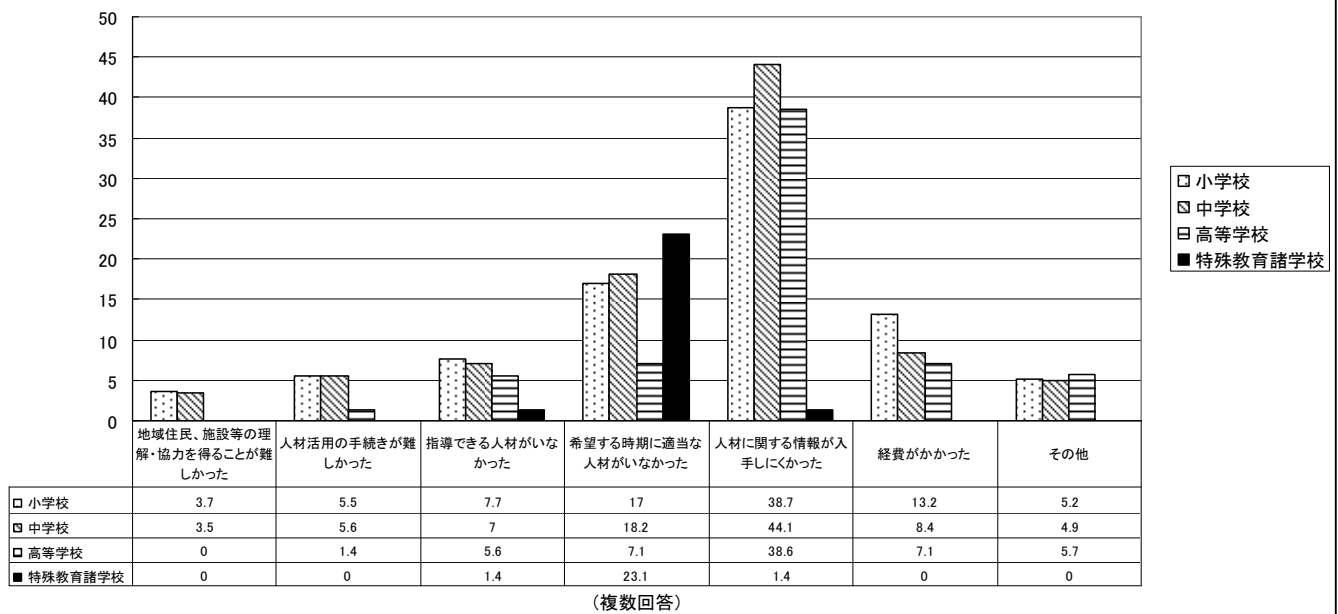


図9 学社連携・融合推進事業の具体的目標の明示(%)

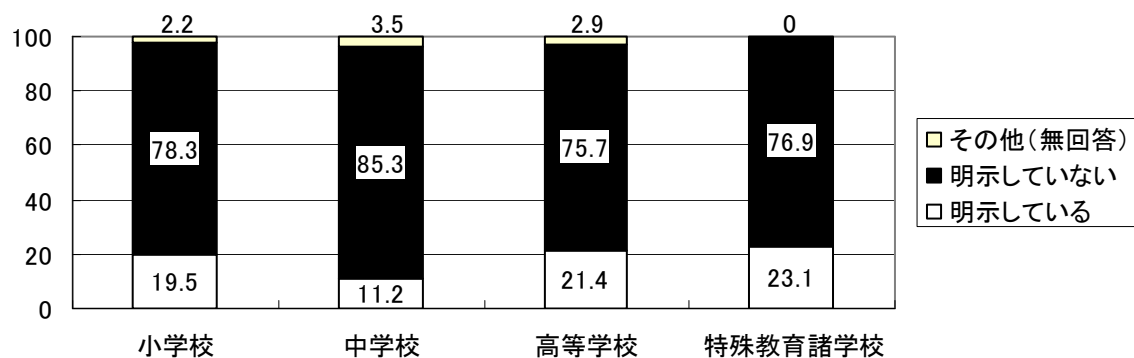
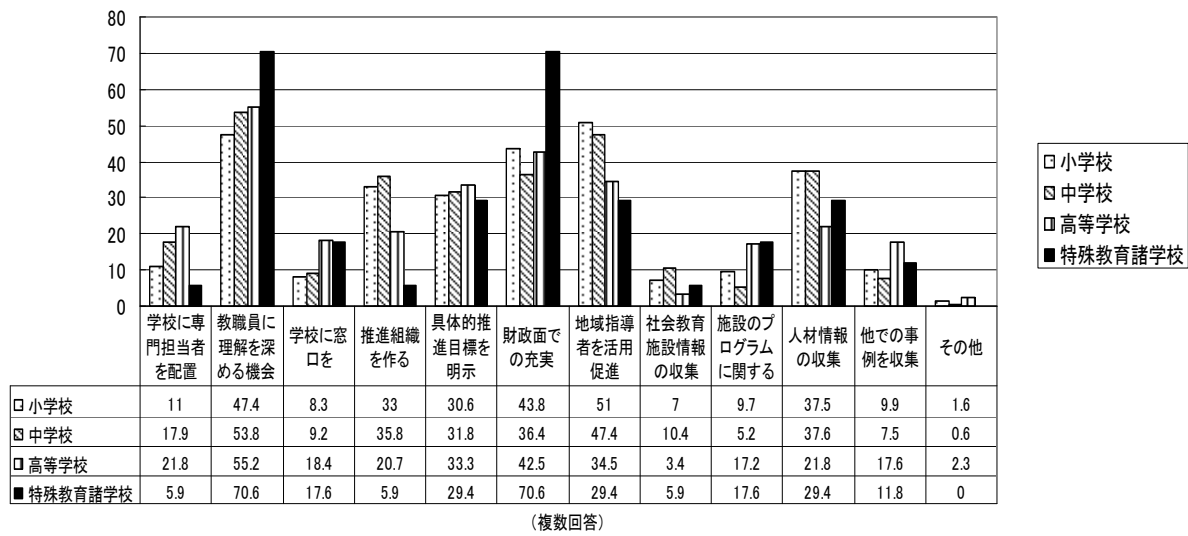
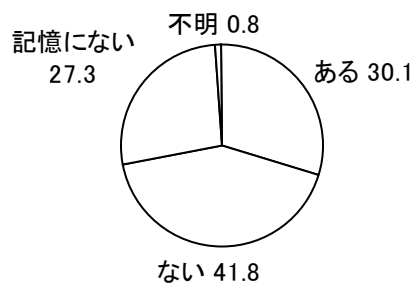


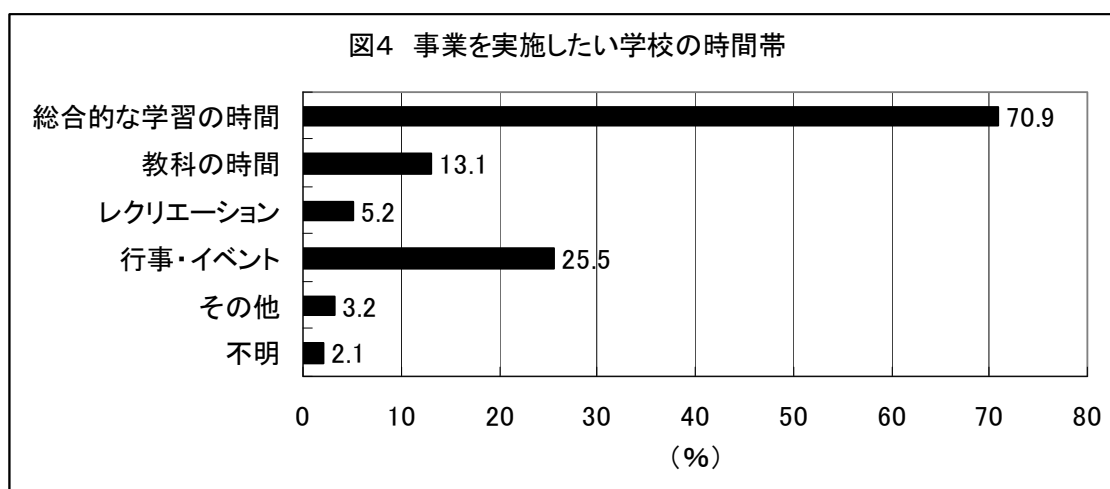
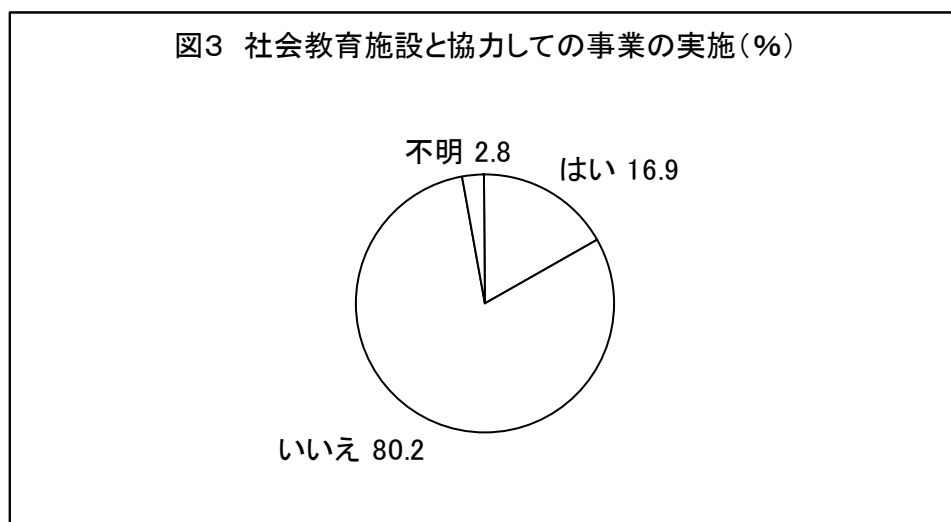
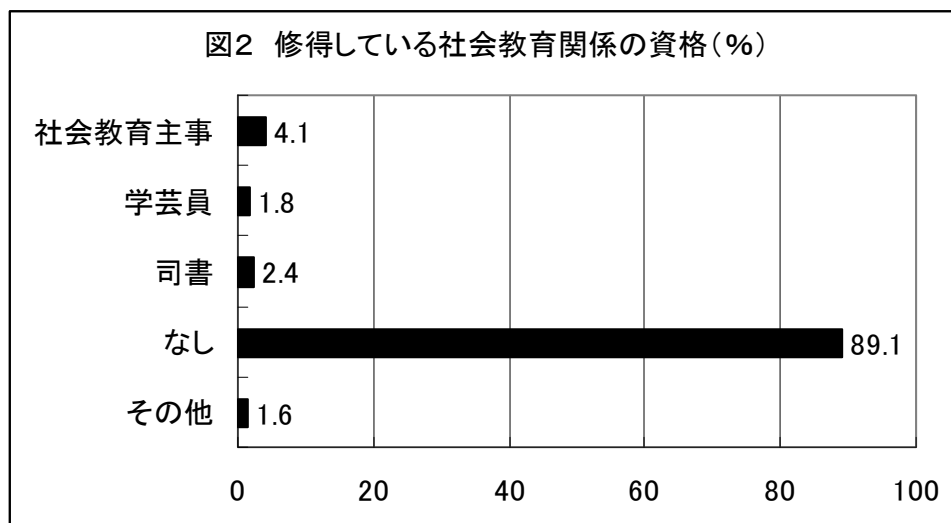
図10 学社連携融合推進で必要なこと(%)



○ 別表2 2001年 青森県総合教育センター「教員の生涯学習に関する意識調査」より

図1 大学で社会教育関係の受講経験(%)





【参考文献】

- ・ 佐藤三三著、「学校教育と社会教育の関係の新段階」、『子ども社会研究』7号、2001年6月
- ・ 小澤熹編、『変革時代の教育を探る－学校・家庭・地域における教育の課題と展望－』、東信社、2003年12月
- ・ 東北の社会教育研究会 編、『地域を拓く学びと協同～新たな結いをめざして～』、エイデル研究所、2001年8月
- ・ 鈴木真理、佐々木英和編、『社会教育と学校』、(シリーズ 生涯学習における社会教育第2巻)、学文社、2003年4月
- ・ 鈴木真理、松岡廣路編、『生涯学習と社会教育』、(シリーズ 生涯学習における社会教育第1巻)、学文社、2003年4月
- ・ 細谷俊夫、奥田真丈、河野重男ら編、『新教育学大事典』(第1巻)、第一法規出版、1999年7月
- ・ 渡部博史 編、『社会教育と連携する学校』(学校改善実践全集 25)、ぎょうせい、1986年10月
- ・ 社会教育推進全国協議会編、『社会教育・生涯学習ハンドブック第6版』、エイデル研究所、2000年8月
- ・ 国立教育会館 社会教育研修所 編、『社会教育指導者の手引き 家庭・学校・地域の連携・融合のすすめ』ぎょうせい、1999年6月
- ・ 福留強、古市勝也編、『資料と図で見る生涯学習』、日常出版、1996年5月
- ・ 白石正明、中島智枝子編、『増補 生涯学習・人権教育基本資料集』、阿吽社、1999年5月
- ・ 青森県総合社会教育センター編、『教員の生涯学習に関する意識調査』、2001年3月
- ・ 青森県生涯学習審議会、『学校における学社融合による体験活動に関する調査』報告書、2000年3月
- ・ 玉井康之 著、『地域に学ぶ「総合的な学習－学社融合時代の学校・行政の役割と可能性－』、東洋館出版社、2001年7月
- ・ 文部科学省 著、『学習指導要領解説 総則編』、平成16年10月一部補訂版、東京書籍、2003年3月
- ・ ポール・ラングラン著、波多野完治訳『社会教育の新しい方向－ユネスコの国際会議を中心に－』、日本ユネスコ国内委員会、1967年3月
- ・ 山田達雄編、『生涯学習・日本と世界、上巻 日本の生涯学習』、エムティ出版、1995年3月
- ・ 文部科学省著、『文部科学時報』3月臨時増刊号、ぎょうせい、2007年3月
- ・ 原聡介編、『教職用語辞典』、一藝社、2008年4月
- ・ 山崎英則・片上宗二編、『教育用語辞典』、ミネルヴァ書房、2003年1月

- ・浦野東洋一、坂田仰、青木朋江ら編、『生涯学習と学校・社会』（学校経営と法研究会行書 2）、八千代出版、2000 年 10 月
- ・児玉邦宏編、『定本 総合的な学習ハンドブック』、ぎょうせい、2003 年 10 月
- ・新堀通也編、『生涯学習体系の課題』、ぎょうせい、1989 年 12 月
- ・山本恒夫著、『21 世紀生涯学習への招待』（21 世紀の教育学シリーズ③）、協同出版、2001 年 3 月
- ・清水文郎著、『生涯学習と人間の発達－学校・家庭・社会の教育改革－』（21 世紀の教育課題）、近代文芸社、1998 年 9 月
- ・石堂豊、森口兼二編、『変貌する時代と生涯学習』（生涯学習実践講座①）、亜紀書房、1988 年 6 月
- ・上杉孝實、岸本幸次郎編、『生涯学習時代の指導者像』（生涯学習実践講座④）、亜紀書房、1988 年 8 月
- ・平沢茂編、『学校教育と社会教育の間－生涯学習体系の創造』（シリーズ・教育の間 第 12 巻）、ぎょうせい、1990 年 6 月
- ・井上講四著、『生涯学習体系構築のヴィジョン』、学文社、1998 年 1 月
- ・森隆夫著、『新・生涯教育と学校教育』、教育開発研究所、1990 年 7 月
- ・中島明勲、星永俊編、『21 世紀への社会教育－生涯学習の理論と実践』、ミネルヴァ書房、1992 年 6 月
- ・岡本包治著、『有効な学校施設・機能の解放』（現代生涯学習全集第 10 巻）、ぎょうせい、1993 年 1 月
- ・門脇厚司編、『学校の社会力 力のある子どもの育て方』（朝日選書 707）、朝日新聞社、2002 年 7 月
- ・寺下明著、『教育原理』、ミネルヴァ書房、2003 年 5 月
- ・教職問題研究会編、『教職論－教員を志すすべてのひとへー』、ミネルヴァ書房、2002 年 2 月
- ・浦野東洋一、坂田仰、青木朋江ら編、『現代教師論』（学校経営と法研究会行書 3）、八千代出版、2001 年 4 月
- ・亀井浩明、児島邦宏編、『地域と結ぶ学校』（新時代をひらく学校改善シリーズ 5）、教育出版、1989 年 11 月
- ・篠原清昭編、『学校のための法学〔第 2 版〕－自律的・協働的な学校をめざして－』（法学シリーズ 職場最前線③）、ミネルヴァ書房、2008 年 5 月
- ・長沼豊編、『子どもの奉仕活動・ボランティア活動をどう進めるか』、教育開発研究所、2002 年 11 月
- ・財団法人全日本社会教育連合会発行、『月刊 社会教育』、2008 年 10 月
- ・財団法人全日本社会教育連合会発行、『月刊 社会教育』、2008 年 3 月
- ・財団法人全日本社会教育連合会発行、『月刊 社会教育』、2007 年 5 月

- ・財団法人全日本社会教育連合会発行、『月刊 社会教育』、1996 年 2 月
- ・財団法人全日本社会教育連合会発行、『月刊 社会教育』、1999 年 10 月
- ・エイデル研究所発行、『季刊教育法』、2006 年 6 月
- ・エイデル研究所発行、『季刊教育法』、2008 年 6 月
- ・市川須美子、浦野東洋一、小野田正利ら編、『教育小六法＜平成 19 年版＞』、学陽書房、2007 年 3 月