

学校社会学の展望

—学校機能論を中心に—

河野重男

学校社会学研究の今日的課題は、現在さまざまな形で進められている新しい学校論の探求や学校改革の動向との関連においてとらえられ、位置づけられることが必要であろう。それは、かつて「国際連合人間環境会議」において採択された「人間環境宣言」(1962年)のことばを借りていえば、今日の学校が「歴史上の転回点に到達した」という問題認識に基づいて、「熱烈ではあるが冷静な精神と、強烈ではあるが秩序だった作業」を要請されている課題なのである。そして、そのためには、まず学校の機能についての再検討が必要になる。

1. 学校機能の再検討

学校の機能についての教育社会的アプローチは、実証的、客観的な現状分析に基づいて学校の現実的機能を明らかにするものとして、戦後の新教育運動の展開と深い関連をもって進められてきた。いわゆる地域カリキュラムの自主的編成の推進にともなう、当然に学校と外部社会、とくに地域社会との関連の研究が要請され、教育目標や教育内容の選択決定に関して、教育社会学的研究が大きな寄与を果たすことになった。とくに1949年ごろからの数年間にこの部面での調査研究はすこぶる盛んであった。もっとも、はじめはクック (L. A. Cook) やオルセン (E. G. Olsen) の影響がきわめて強く、地域教育計画編成の基礎としての地域実態調査にしても、その理論的根拠や問題意識に乏しいものも、決して少なくなかった。しかし、こうしたアプローチは、専門研究者だけでなく、地方教育研究機関や現場教師をも含む幅広い層による共同研究として進められた点で特質をもっていたし、研究の方向も、しだいに日本の現実をふまえた教育課題の探求と解決を志向するようになっていた。

けれども、これも1953年ごろにひとつの転機に当面する。教育委員会制度の改革や、とくに学習指導要領の基準性の強化にともなう教育内容の中央統制への傾向、さらには勤評制の実施などによって、教育内容の自主的編成の意欲が低下するようにな

学校社会学の展望

り、この分野に対する教育社会学的研究の関心も、しだいにうすれてきた。しかし、そのなかで、1960年ごろから顕著になってきた地域社会の急激な構造変化や都市化・工業化の進行にともなって、ふたたび学校と地域社会との関連が問題化し、新しい視角から社会的要求や教育課題に対する社会学的研究があらわれてきていた。

学校の機能についてのこうした研究は、マートン (R. K. Merton) のいう学校の顕在的機能 (manifest function) に関連するものである。これに対して、社会学の観点からは、学校の潜在的機能 (latent function) に着目するところにひとつの特質がある。この分野では、学校がとにかく現実を選別・選抜の装置として作用し、機能している事実について数多くの調査研究が行われてきていた。学校卒業後の進学・就職の実態、入試制度をめぐる問題、進路指導の問題、さらにはその発展として社会移動における学校の役割の問題など、いずれもこれに属する。また、とくに高度経済成長時代のもとでは、むしろ積極的に、学校を職業社会の分化や人間能力開発の要請に対応する配置機構として、その機能を理論的に位置づけるむきもあらわれていた。そして、これらを通じて、それぞれの観点から教育の機会均等の現実と課題が追求されていたのである。

こうした学校の機能についての教育社会学のアプローチは、1970年代に入り、わが国の社会が高度経済成長への志向から安定成長へ、そして生活優先ないし人間優先の社会へと志向していくなかで、新しい視点に立っての見直しと再検討を要請されてきているといえる。

2. 学校の人間化への対応

新しい視点に立っての学校の機能についての再検討というとき、注目しなければならないのは、最近における「学校の人間化」の主張である。「学校の人間化」という観点から学校のあり方を問い直さなければならなくなっているのは、ひとりわが国だけのことでなく、いわば国際的動向だともいえる。よく知られているように、アメリカでは、全米教育協会が1970年代の教育の中心問題の一つは *humanizing the schools* にあるとしてこの課題に取り組んでいるし、イギリスでも、プラウデン・レポート (1967年) などによって、教育改革の基本課題が、結局は「学校の人間化」にあることが強調されている。

この「学校の人間化」の主張は、なによりもまず、あまりにも非人間的になってしまっている教育環境としての現代社会への挑戦としてあらわれるものであり、すぐれて社会学的な課題認識だといえる。深刻化する都市問題、環境破壊や公害問題、豊かな社会の中で依然として解決されない貧困の問題、世代間の断絶の問題など、現代社会の病弊の中で、学校はあくまでも人間の全体的発達を図るという困難な役割を果たすべきことを期待されているとする認識からである。

これまでの学校、とりわけ1960年代における学校は、こうした病弊をかかえている

社会の中にありながら、それへの対決とか挑戦を図るよりは、ともすれば、高度経済成長のための人的能力資源の開発に重点がおかれがちだったり、学歴偏重の社会に対応すべく、受験や入試のための教育に傾斜せざるをえない状況を脱却することができず、したがっていわゆる教育の現代化などさまざまな教育の革新や改革も、もっぱらそのための標準化されたカリキュラムをいかに効果的・効率的に教えるかという方法論や技術論に終始してきたきらいがあった。そこでは、教育はあくまでもひとりひとりの人間を目的とし、ひとりひとりの人間に奉仕しなければならないという本質的な命題が見落とされがちになっていたのである。

こうして、これからの学校を考えると、その目標は、あくまでも、学校を「ひとりひとりの人間に奉仕する人間教育の場」たらしめるところにおかれなければならない。そのためには、学校の機能や学校観についての再検討が必要になる。学校をたんに知識や技術・技能を修得させる場としてだけとらえるのではなく、もっと人間的な情熱や感情と人間的欲求を充足させるべき場としてとらえる学校観である。そして、このことに関連しては、すぐに「プラウデン・レポート」において、学校をたんに子どもに将来のおとなとして準備される場としてとらえるのではなく、子どもがなによりもまず子ども自身になり、子どもとして生きることを学ぶ共同社会としてとらえるべきだとする新しい学校観が宣言されていることが想起される⁽¹⁾。

ところで、「人間としてのひとりひとりの子どもに奉仕する場」としての学校という基本理念に立ちかえて、あらためて学校の機能を考え、新しい学校観の確立を図ろうとするとき、その一つのアプローチとして、学校のもつ手段的目標と自己実現的目標という視点を提起することができる。

手段的目標とは、将来に備えての有用な知識や技術・資格の獲得にかかわる目標である。この場合、学習活動は、それによって子どもたちにどれだけの満足感や自己充実感が得られるかということよりも、将来必要になるであろう知識や技術をどれだけ修得できるかということに力点をおいてとらえられることになる。教科による知識や技術の修得、職業的準備、市民性の訓練などはこれに属する。

これに対して、自己実現的目標は、それがなにかのための手段ではなく、それ自体が目的である。宗教心、道徳律、美的鑑賞、連帯感やチーム・スピリット、創造的表現、パーソナリティの発達などがこれに属する。この場合、学習活動は、その成果よりも人間的欲求の充足の過程ということに力点をおいてとらえられることになる。

よく、今日のわが国の学校教育は、受験勉強のための教育や就職、学歴取得のための教育になってしまっていて（あるいはならざるをえない状態におかれて）本来の教育が失われているといわれる。このことは、とりもなおさず、学校の果たしている現実的機能があまりにも手段的目標の側面にだけ傾斜して、自己実現的目標の側面にじゅうぶんな配慮が払われていないことの指摘だといえる。

この手段的目標と自己実現的目標という視点からのアプローチは、授業の具体的な

学校社会学の展望

展開や、教科と特別活動との関連をどのようにとらえるかというカリキュラム展開の面にも適用することができる。たとえば、授業について、標準化されたカリキュラムの予定進度の達成ということを中心に重視して、生徒たちの反応や発言や疑問や不満への配慮を第二義的に位置づける進度中心の授業は、手段的目標に傾斜した授業ということになるであろう。また、ごく大まかにいって、教科、とりわけいわゆる用具教科はどちらかといえば手段的目標の性格が強いのに対して、特別活動の分野は、比較的について自己実現的目標の性格が優位する分野だとみてよい。したがって、受験や進学のための教科の教育が重視されて、特別活動の領域などはまさに特別だいにしなくてもよい活動だというように位置づけている学校があるとしたら、それはいちじるしく手段的目標の教育に傾斜していて、自己実現的目標への配慮がなおざりにされている学校だ、ということになる。

そして、この場合、とりわけ強調されなければならないことは、手段的目標に傾斜する教育にあっては、生徒たちにとって教育や学習は、社会の要求する学力や資格の取得のため、受験のため、学歴取得のため、就職のため、親のため、学校の名誉のため、というように、教育や学習それ自体のためのものでなく、つねに生徒にとって外在的目的のためのものになってしまうことである。この意味で「学校の人間化」をめざすこれからの学校では、「人間としてのひとりひとりの子どもに奉仕する教育」という観点から、自己実現的目標の復権と回復をはかり、生徒にとってまさしく自己目的としての「教育のための教育」「学習のための学習」を強調していくことがだいじになる。

ここで、学校の人間化をめざしての自己実現的目標の重視ということに関連して、フォシェイ (Foshay, A. W.) の見解に注目しておきたい。彼は「70年代のためのカリキュラム」(1970年)の中で、次のように指摘している⁽²⁾。現代社会では、急激に進行する都市化現象のもとで、人びとは諸集団に分割されて分裂症状を呈している社会の中にありながらも、自己同一性 (アイデンティティ) の確認への新しい欲求をもってきている。また、ますます大規模化する管理社会化された体制のもとで、人びとは相互に緊密に結びつけられるようになるが、反面では相互の連帯感はむしろ希薄化し、非人格的なつながりになっていく。「社会が分裂症状を呈しているときには、個人のみが全体的でありうる。急激に進んだ都市化現象のために個人の自己同一性への新しい欲求が生み出されているとすれば、それを与えるのは社会ではない。それぞれの人間が自分の力でそれをかちとるほかはない。他の人間とかかわり合う新しい手段をわれわれの住む世界の片隅で見出さなければならぬとすれば、その手段は個人の統合性 (individual integrity) を基盤とするものでなければならない。」

こうして、フォシェイによれば、学校の中心的な機能は、人間をじゅうぶんに人間らしくすることであり、人間を自己自身にすることである、ということになる。

3. 生涯教育論的視点から

新しい視点に立って学校の機能について再検討しようとするとき、いまひとつ注目しなければならないのは、生涯教育論的視点である。よく知られているように、生涯教育の概念が提唱され、世界的な注目をひくようになったのは、ユネスコの第3回成人教育推進国際委員会（1965年）において提出されたP.ラングラン（P. Lengrand）の論文がそのきっかけになっている⁽³⁾。それ以後わが国においても、教育の再編成や学校改革の方向を論じるとき重要な視点として取り上げられてきている。中央教育審議会の答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」（昭和46年6月）や社会教育審議会の答申「急激な社会構造の変化に対応する社会教育のあり方について」（昭和46年4月）も、この生涯教育の考え方を重要な視点にしているし、つい最近では中央教育審議会が、この生涯教育の問題をその長期的な審議のテーマとして、現在取り組んでいる。もちろん、生涯教育の考え方は、人によってもさまざまであるし、それに対する批判や反対論もまたしきりである。けれども、いずれにしても、生涯教育の考え方は、これからの学校教育のあり方を考え、とりわけそれを家庭教育や社会教育、職場の教育といった教育の全体構造の中に位置づけて、新しい再編成の方向を検討しようとするとき、きわめて有効な手がかりとなるものであり、その意味で避けて通ることのできない考え方だといえよう。

この生涯教育論的視点から学校の機能について再検討しようとすることは、まず生涯教育論の主張のひとつである教育の諸機能間の横の統合にかかわることとして、家庭教育や社会教育（広義の）の機能との関連において学校の機能を明確化しようとすることである。そして、このことに関連して注目されるのがラングラン論文と同じ年に出された全米教育協会（NEA）のレポート「教育の現代化」“Schools for the sixties”（1965年）である⁽⁴⁾。

このレポートでは、人はただたんに教育されるということではなく、ある目的のために教育されるのであるから、教育についての決定がくだされる前に、「正しい問い」が発せられなければならないという考え方に立って、これからの教育の課題が追求されている。そして、決定をくだす必要のある12の決定領域が確定され、それぞれについて一連の設問が設定されている。

ここでは、とりわけ重要だと思われるものとして、次の2つをあげておこう。

(1) すべての児童と青年の教育

統一と多様をともに尊重する社会の枠内で、学校に学ぶすべての児童・生徒の個性的性能を開発するためには、どのようなかたちに学校の教授計画をつくることができるか。

(2) 学校が優先的にあつかうべき事項の確定

① 家庭・教会・企業・各種の青少年サービス機関の特有の責任と対比して、学

学校社会学の展望

校の特有の責任はなにか。

- ② しかれば、なにが学校の教育計画に含まれなければならないか。
- ③ なにが学校の計画から除かれなければならないか。

こうした問いからうかがえるように、全米教育協会のこのレポートは、生涯教育の観点にも通じる発想に立って、教育の現代化の課題を追求したものだといえる。そして、検討の結果、「教育とは、行動——考え、感じ、行動するという広い意味での行動——を変化せしめる過程である」との認識に立って、教育の主要目標を確定しようとしている。この場合、次のような問題意識に注目したい。

「学校は、生徒が十全かつ効果的に生活するために必要とする学習の機会をすべて提供すべきでもないし、またそれは不可能でもある。学校以外の諸機関が、青少年の教育について、それぞれ特殊な責任をになっており、学習は学校の外においても行われるのであり、さらに言うならば、学習は人生を通じて不断に行われるものだからである。」

「学校にとって必要なことは、まず比較的少数の重要な目標を選定し、それらの達成をめざして努力し、かつそれらを変化しつつある時代の光のもとで再吟味してみることである。算術加算的なやり方——カリキュラムの中へ、より多くの教科をつけ加え、多数の教育目標を採用すること——によっては、所期の効果をおさめることはできない。個人、社会、および人類の進歩に対して、教育がいかなる寄与をなしうるかについての価値判断がなにを優先的にあつかうかを確定するさいの基本的な規準とされなければならない。」

こうした問題意識に立って、同レポートは、教育の主要目標の基礎として、次の事項をあげている。

- ① いかに学習するか、いかに新しい問題と取り組むか、そしていかに新しい知識を獲得するか、の方法を学ぶこと。
- ② 合理的手順を用いること。
- ③ 基礎的技能を形成すること。
- ④ 知的ならびに職業的能力を開発すること。
- ⑤ 新しい経験の中に価値を探求すること。
- ⑥ 概念と一般化された命題を理解すること。

いずれにしても、生涯教育の観点は、幼児期、児童期、青年期のそれぞれの発達段階に即して、家庭教育、学校教育、社会教育という教育機能の全体的な関連構造の中で、「学校がなすべきこと」「学校でしかできないこと」という学校の機能を明確にしていくことを要請するものだといえる。

4. 「学習のための学習」の場としての学校

ところで、こうした生涯教育の観点から学校の機能を再検討しようとするとき、重

要な視点の一つは、学校を「学習のための学習」の場としてとらえることであろう。まず、生涯教育の提唱者であるP. ラングランの主張に注目しよう⁽⁵⁾。

① 伝統的な学校は、子どもは将来のおとなをめざしながら、学校に通っている間に残りの人生に必要な知識や技能のうちの主要なものを学ばねばならないという考えに基づいていた。したがって、カリキュラムも百科全書的方式で構成されることになっていし、教育の方法でも、学校卒業の関門を突破するための最上の保証としての記憶力が重視されるようになっていた。

② これに対して、生涯教育にとっては、十全の知識、十全の能力という概念は無縁のものになる。生涯教育の立場では、知識はつねに変化するものであり、たえず発展するものである。一つの知識の質を完全にするためには、まさに一生涯かかると考えるのである。だから、学校の目的も本質的にちがってくる。いちばんだいじなことは、「学習のメカニズム」を獲得することなのである。

こうして生涯教育の考え方によれば、学校は、いわゆる「学習の仕方についての学習」をする場だということになり、この観点から学校の機能や教育内容も根本的に再検討されなければならないことになる。

ところで、「学習の仕方についての学習」ということばは、狭義にとられがちである。ここではより広義に、「学習のための学習」と呼んでおこう。これに関連しては、J. R. フライミヤ (Frymier, J. R.) の所説が注目される⁽⁶⁾。彼によれば、学校の基本目的は子どもたちの学習を助けることである。そして、子どもたちの学習を助けることは、彼らが次のようなことを学習することを意味している。

- ① 学習することを尊ぶこと。
- ② 学習したいという意欲をもつこと。
- ③ 学習の仕方を学ぶこと。
- ④ 知識に価値を与えること。
- ⑤ 知識を習得すること。
- ⑥ 知識を理解すること。
- ⑦ 知識に応じて行動すること。

こうした「学習のための学習」をする場としての学校という視点から学校の機能を再検討しようとする、当然に、教育内容の再検討が必要になる。たとえば次の諸点からのアプローチである。

⑧ 学習のための学習を、たんに学習の方法や指導の形態としてのみとらえることはできない。いわば「構造的知識」という視点からの内容の精選が決定的に重要だし、それとのかかわりにおいて、正しい意味での記憶学習の重要性が見落とされてはならない。この場合、「あまりに多くの科目を教えることなかれ。そして教えることは徹底的に教えよ」とするホワイトヘッドの「教育における2戒」は、いつでも古くて新しい金言だといえる。

学校社会学の展望

⑥ 学習意欲の問題が決定的に重要である。前記のフライミヤはこう述べている。「子どもたちの学習意欲を喚起するよう励ますことこそが“学習を価値づける”ことであり、多様な教育の目的のなかで、もっとも基本的なものであるといえよう。人間の活動としての学習の価値を信じるからこそ、何よりも重要な学習方法でもある。つまり、子どもたちが自分の生活や人類の生活をよりよくする手段として、学習に関わり合うことである。……結局、『子どもの学習を助ける』ということは、子どもたちが学習そのもの——それは現実的、美的、知的、社会的、人間的なさまざまな方法でくり返し行われるものだが——を胸高まらせて生涯にわたって行う人間の営みとして価値づけることができるように援助することから始めなければならない。」

⑦ 「学習のための学習」という観点から、J. S. ブルーナーのいうように科学的認識を形成する指導的学習と学習者自身の切実な問題関心を中心とする学習との統合・止揚ということがだいじになる。そのためには、学習者である子どもたちの直接的な、やむにやまれぬ切実な問題が中心的位置を与えられる活動主義カリキュラムないし実践的カリキュラムのもつ意味が高く評価されなければならない。それは、すぐれて問題解決的であり、問題探求的であり、体験学習的だということになる。そして、ここで重要なことは、ブルーナーもいうように、「自分たちにとってだいじな問題であることがらに、自分のもつ解決能力のをべてを動員し集中することを学習する」ことである。

⑧ 学習のための学習という観点から、教科だけでなく、教科外活動としての特別活動がきわめて重要な意味をもってくる。したがって、カリキュラム編成における教科と教科外活動の関連づけがきわめて重要な意味をもってくる。

⑨ 学習のための学習という観点から、現行の入学試験をはじめとして、学校におけるテスト＝評価のシステムが根本的に問い直され、改革されなければならない。

5. 新しい地域社会学校の構想

生涯教育論的視点に立って、学校の機能についての再検討をするとき、重要な視点の一つは、学校と地域社会との関係についていわゆる地域社会学校 community school の考え方を現代的な意味において再検討し、その上に立って、学校編成の新しい方向を見いだすことであろう。

生涯教育の考え方は、その重要な原理の一つとして、学校教育と学校外教育との統合ということを含んでいる。ラングランの指摘をまつまでもなく、生涯教育はなによりも教育の諸機能の統合化・体系化を図ろうとする努力である。これまでともすればバラバラにとらえられがちだった学校教育と社会教育、さらには非形式的な教育施設といった教育の諸部門について、それらを全体としてながめ、ある部門はこの点に責任をもつべきだという役割分担をはっきりさせ、その分担に応じて教育の構造を考えたり変えたりするための「原理」を見いだそうとするものである。このような考え方

に立つと、小・中学校はもちろん、高等学校から大学・短大に至るまで、およそ学校は、地域社会学校としての役割を果たさなければならなくなる。つまり、学校が教育目標の設定や教育課程の編成にあたって、みずからの機能と役割を自己規定するについては、あらためて、その地域社会における社会教育その他の教育機能を全体としてとらえ、その上に立って学校教育の目標と内容を確立していかなければならなくなっているのである。

周知のように、地域社会学校の考え方は、1930年代のアメリカで、経済不況の中で疲弊した農村を中心に、一種の地域社会改良運動として展開されたものであった。そして戦後のわが国の地域社会学校の実践にも強い影響を与えたオルセン (E. G. Olsen) によると、学校と地域社会との望ましい関係の原則は、次のようなものであった。

- ① 学校は、成人教育の場を提供することによって成人教育の中心となる。
- ② 学校は、地域社会の自然的、社会的資源を利用する。たとえば、地域社会の文化財や視聴覚資料の利用、地域社会住民の訪問や学校招待、見学旅行、調査、宿営などによって教育の内容や方法は豊かになり、活気づけられる。
- ③ 学校は、そのカリキュラムを地域社会の構造・過程・問題の研究を中心に構成する。地域社会の自然的基盤、社会構造、基本的活動、世論、さし迫った課題などの中には、現代社会の問題が縮図的に反映しているから、これらと取り組む学習は、現代社会と取り組む学習となる。
- ④ 学校は地域社会の活動に参加することによって直接に社会を改善するし、またそのことによって、児童・青年と教育の価値を社会に認めさせることができる。
- ⑤ 学校は、地域社会の諸教育活動を統合する指導的役割を果たす。成人教育を含めた地域社会の教育計画とその実践の指導である。

ここにみられるように、地域社会学校の考え方は、端的に言って、学校の社会化を、そして社会の教育化を目ざすものだったのである。そして、地域社会学校の中にみられる地域社会と学校との積極的結びつきを教育実践および学校経営・行政の基本とする考え方は、戦後のわが国に大きな影響を与えた。けれども、もともと農村という社会的土壌に不況という社会的気候を得て繁茂したといわれる地域社会学校の実践であっただけに、1955年ごろを境にする急激な都市化・工業化の進行と地域社会の変動、そして教育行政の性格の変化などの下で、それが破綻し、後退してきているのが現状である。

けれども、あらためて生涯教育論的視点から再検討するとき、オルセンのいう地域社会学校の考え方は、すぐれて現代的な意義をもっているといえる。かつ、今日のわが国の地域社会の当面している「コミュニティ崩壊」の現状と新しい視点からの「コミュニティ創造」の必要性とを考えると、いまこそあらためて「地域社会学校」の現代的構想を打ち出し、それに基づいて、新しい学校の再編成を志向していくことが必要になっているのではないだろうか。

〔注〕

- (1) “Children and their Primary Schools” 1967.
- (2) 全米教育協会『人間中心の教育課程』(Curriculum For The Seventies, 1970 邦訳) 伊藤博訳, 明治図書, 1976年。
- (3) P. ラングラン『生涯教育入門』波多野完治訳, 全日本社会教育連合会, 1976年。
- (4) 全米教育協会『教育の現代化』森昭・岡田渥美訳, 黎明書房, 1965年。
- (5) P. ラングラン, 前掲書。
- (6) J. R. フライミア「課題視しなければならない問い」W. M. アレキサンダー編『価値形成の教育』中留武昭訳, 学事出版, 1975年所収。