

学び合いをひらく教育方法の探究 —学校教育と社会教育との対話と共同—

山下 政俊*・川上 洋子**

Masatoshi YAMASHITA and Youko KAWAKAMI

A Search for Educational Method Constructing in Learning

—Dialogue and Cooperation between School Education and Lifelong Education—

ABSTRACT

この数年来、学校教育の現場で子どもの学びをひらき、人間関係や人間育成の方法としても注目を集め、その必要性が議論され導入されるようになった教育方法としての「学び合い」。その「学び合い」は同じような理由から、社会教育・生涯学習の場では、すでに平成に入る前後から広範にそして活発に展開され、今日でも重要視されている。本論では、学校教育においてその学び合いがなぜ生活科や総合的学習の時間の展開にもかかわらず推進されることなく、むしろ排除されて一人学びに集約化されたことと、そのことが今日まで継続する教育課題や教育問題の要因ともなったことをまず明らかにする。次に、そのことを踏まえながら、今日の学校教育の抱える問題解決には、長年社会教育が培ってきた教育方法上の取り組みに学ぶ必要があること、そのためには、二つの間の教育方法上の対話を通してその相違を超えた類似性や相関性の中から、子どもの学びや学び合いを効果的に運営していく要素や要因を選び出し、それらを困難な状況にある学校教育全体の活性化と充実に資する共同の探究が求められていることを示唆する。

【キーワード：学び合い、教育方法、学習ニーズ、教材研究、対話と共同】

I、教育改革時代における学校教育と社会教育との間のずれと両者の対話による創造

1、問題の所在——「二つの教室」で生じた相違の追究をめぐる対話から

「教育改革全体が大きな転換点に立っています。この転換点がいつ頃から始まったのかという問題ですが、日本だけ見てみると、1984年の臨時教育審議会、新保守主義と新自由主義が政策の中心となってきた…。グローバルに見れば、1989年のベルリンの壁崩壊で冷戦が崩壊して、グローバル化された世界が出現したということです。」①

その教育改革は、1984年以来4年に渡った臨時教育審議会の答申以来、そこで主要に謳われた「個性重視の原則」「生涯学習体系への移行」「変化への対応」をキーワードに進められてきた。学校教育も社会教育もその大きな枠組みと流れを受けて、成熟した社会、生涯学習社会の実現を目指し、それに相応しい子どもと大人の学習支援の在り方を追求してきたのである。

ところが、その後4半世紀に及ぶ過程で両者は、異なる事態を経験することになった。その経験とは、一方で学校においては子どもの「不登校」の増大傾向やクラスの授業が困難となる「学級崩壊」とその拡大が起り、授業における学習の運営と変容する子どもへの指導や対応で苦悩する学校と教師が多くなったことである。他方で公民館等においては、学習支援においてその運営や学

習者の対応を苦にする社会教育指導者はほとんどなく、悩むのは教室や講座への参加者数の確保ぐらいであったことである。

それぞれに固有なシステムを持ちながらも、ともに生涯学習社会の構築とそれを担う人間育成という共通目標を追求する学校教育と社会教育の二つの「教室」において、なぜそのような違いが生まれたのだろうか。

確かに二つの間には、将来と世界に向き合って生きて働く学ぶ意欲と学ぶ力をひらくために学校に登校する子どもと、多くの場合すでに学ぶ意欲と学ぶ力と学ぶ見通しを持って公民館等での学習機会に参加する大人、という極めて大きな違いの上に、学校教育法上の教師・子ども・カリキュラムと社会教育法上の社会教育主事・学習者・学習課題など、それを構成する要素や条件においても相当の相違点がある。

急いで結論を先に言えば、二つの教室に相違が出た背景には、学校における子どもとその学びに独特のプリズムがかけられ、それが矮小化される一方で、彼らの実情とは無関係に社会教育の側では増大する大人自身の学ぶ意欲や学習ニーズの変化を受けた国や地方の行政レベルでの対応が、大人中心の生涯学習社会の誕生を促し、二つの間のずれやギャップを拡大させたことがある。

しかしそれにもかかわらず、当初二つの間には互いに活用できる同じ要素や条件が想定されていたはずである。

そこで、過去20年来展開された学校教育の方法と社会

* 島根大学教育学部初等教育開発講座

** 島根大学生涯学習教育研究センター

教育の方法との対比と対話を通して、上の原因に分け入ってみたい。そしてその分析結果を、双方の充実と発展に、何よりも今日苦悩している学校教育の活性化に繋ぎたい。特にそれを、現在学校で切実に求められている子どもの「参加・対話・共同」にひらかれた学びと学び合いの指導・支援のあり方や「緯の教育」（子ども相互間の横糸で教材認識を編み合う教育）の創造と、今日教育課題となった子どもの言語活動の充実やそれを通じた言語力（読解力・活用力・コミュニケーション能力）の向上に活用したい。現在、これらの点に関して、学校教育と社会教育との緊密の結合が新たに図られようとしている。それが本論の問題意識であり、研究動機である。

2、二つの教室で分かれた教育方法の追究とその要因

社会変化に伴い、上述の「個性重視の原則」等の影響もあり、学校教育と社会教育がともに①集団志向から個人志向へ、②指導性重視から自主性尊重へ、③教え中心から学び中心へ、④内容とその伝達から学びの方法や思考力の育成へ、⑤知識の量的拡大から学びの質的深化へ、⑥被評価から自己評価へ、と全体として「教師中心主義教育」から「子ども中心主義教育」へとその基軸を移した。②

その過程で学校では、それまで行われていた「経緯関係の指導」に変化が生じた。その変化とは具体的には、クラスの仕組みの組み替え（それまでは置かれていた学級委員や班、それらに基づく緯の学習関係や学習方法・形態の解体など）とそれを契機にした教師の指導・対応方法の変化（子どもの学習に対する個人指導や個別対応の重視）である。③

また、その経過のなかで子どもの「自分探し」の強調、彼らの満足感や充足感への個別対応という、それまでの集団教育とのバランスを崩した教育や指導が進行した。そのために学校では、教師と個々の子どもとの関係を編み出す個別の経糸の教育方法が注目される一方で、子ども相互の関係を編み出す緯糸の教育方法はあっさりとして横に置かれ、教師の個々の子どもとの個別的コミュニケーションへの関心と、子ども相互のコミュニケーションへの無関心、子どもの「友だち探し」「クラス探し」「社会的道徳探し」の軽視が顕著となった。④

ところが学校の外に目を転じると、この間の社会教育の教育方法においては、同じく「学習者個々人の学びの重視」を謳いながらも、そこでは学習者の「参加・対話・共同」をひらく学び、学習者相互で学び合う学び、それを通じた学び合う集団のあり方が重視され、その学習方法・形態も学び合いを広げ深めるように様々な創意工夫が模索されていた。⑤

社会教育と対比して学校教育では、それまでは子ども間の自由な公私を超えた親密な接触・交流を積極的に展開するなかで、今日では教育課題になっている「いじめ・不登校・学習意欲や学力の格差」問題などにも自治的・自主的に取り組む班やグループとそこでの活動・学び合いを活用した学級づくりや生活指導の伝統が、なぜ切斷

されることになったのか。なぜそれらは引き続き重視されなかったのだろうか。それらの喪失や欠落が、学力や学習意欲の低下、深刻な理数科離れなど、今日の学校教育の困難の主要因となった、といえは言い過ぎになるだろうか。

なぜ学校教育と社会教育との間で、上述のようなギャップが起ったのか。

3、教育方法において異なる改革を求めた学校教育と社会教育

この20年来、学校において教師の採用してきた教育方法を振り返ると、教育課程に対応した個人の学びとその個人内の変化を志向する「経」中心の学習指導が重視され、その個人の共同する集団の学び合いやそれを通じた個人間の変化をも志向した「緯」を意識した伝統的な学習指導は減少した。

この変化の過程で教師は、班もなく班長もいないクラスに対する一斉指導と個々の子どもへのきめ細かな個別指導という「経の二大働きかけ」に依拠する他はなくなった。それは、同時に日本の教師が長年かけて蓄積してきた班や班長に依拠して子ども相互間の学び合う学びを促す「緯の働きかけ」をその手持ちの教育方法から手放したことも意味した。⑥

それと連動して子どもの側も、「経の関係」である教師との間で行う問答や対話に限定され、それに集中せざるを得ないようになる一方で、「緯の関係」である友だちやクラスとの間で行う問答や対話（学び合い）を持って、クラスや友だちの意義や価値を見出せなくなった彼らは、個人間の優劣や速度を競う学びを経験し内面化することになった。

その結果クラスの状態は、緯（横糸・抜き糸）を抜かれ解かれた経（縦糸）だけの垂れ下がった布と等しくなった。教師の話を聴く以外友だちの話を聴く必要がなくなり、学びを巡って子ども間の相互作用（編み合い）を引き出せない、つまり学び合う学びを生み出せずに、彼らの学習態度等の自主的共同的学習規律の保持が困難となったことを端緒として綻びはじめたクラスは、がけを転がるようにどこでも「学級崩壊」に直面しはじめた。

この間、上述したように社会教育の場ではその指導者は、市民の学習への参加や学習内容の認知に関わる学習者間の学び合いを学習のリーダーとともに追求する集団的な学習方法を展開し、さらなる市民の学び合う学びを実現する教育方法の開発に取り組んでいた。

学校教育と社会教育では、平成に入ってこのように異なる指導や対応になぜ分化したのであろうか。学習者個々の学びを相互の学び合いにひらく社会教育に対して、学校教育は個別の学びの拡大深化の指導・支援になぜ懸命になったのか。

4、二項対立の間で揺れた学校教育と学習者支援に徹した社会教育

学校教育では「授業がすべて」言えるほど、その位置

と存在は大きい。その授業は、いくつかの複合した過程から構成されている。授業では教授・学習過程、陶冶・訓育過程、練習・訓練過程、認識・集団過程が並行して作用している。

その学校教育が生涯学習時代の進展のなかで、臨教審の答申に基づき「予定通り」詰め込み教育からゆとり教育に、新しい学力観に舵を切った。そこでは同時に、個性化と社会化の間では個性化、自主性と指導性の間では自主性、問題解決学習と系統学習の間では問題解決学習、個別学習と一斉学習との間では個別学習、調べ学習と視聴学習との間では調べ学習、表現学習と記憶学習との間では表現学習、総合的学習と分析的学習との間では総合的学習、自己評価と評価との間では自己評価、などに重点を置いた授業が展開されてきた。その下で一面化・単眼化した学習観と指導観を追求・実践するなど、総じて教育と自立に関するパラドックスの前で揺れてきた。

学校教育は、戦後60年余りの間、その時々々の社会情勢や政治状況を受けて振り子時計のように上述の複数ある価値や目標の間にある一定期間渡り歩いてきた。そこにこそ、前述のなぞの原因が潜んでいる。その揺れてきた学校教育のパラダイムを今一度問う必要がある。⑦⑧

他方で、社会教育は学校教育のようにはほとんど揺れることなく、なぜ学習者支援に徹底できたのか。そこではどのような教育方法が具体的に展開されていたのだろうか。

Ⅱ. 学校教育と社会教育との対話と共同 —学び合いをひらく教育方法の探究—

1. 教育課程の編成と学習プログラムの編成との対比と 共同の追究

学校教育における教育課程とは、一般的に学習者が学ぶことの体系である。それは教科課程と教科外活動の二つの部門から成り立っており、学習指導要領により授業時間数、指導する内容、特別活動の内容など細かく定められている。

一方、社会教育における「学習プログラム」は、一般的に「学習者が学習を進めていくのを援助していくため、学習援助者側が中心となって設定する援助計画の全過程を一定様式に収めた予定表のこと」だと定義されている。⑨

社会教育の特長としては、学習機会の提供そのものも学習プログラムの中に位置づけられているということである。

すなわち、学習プログラムとは学習者に学習の機会を提供し、あるいは学習を援助する具体的な学習日程と学習内容、指導者などを記した進行計画とも言い換えることができる。

教育課程と学習プログラムは類似しているとも言えるが、教育課程は、各領域（教科・道徳・特別活動）の目標と授業時数、学習活動などを記した年間計画であるのに対して、学習プログラムは特定の学習対象と学習課題に関して学習活動の日程等を記した個別の計画である、という点において教育課程とは異なる。

社会教育における学習プログラムは、5W…ねらい（Why）学習内容（What）対象（Who-Whom）会場（Where）実施時間（When）、1H…形式（How）、1M…予算（Money）、という六つの要素によって編成される。

これらの要素について、学校教育における教育課程と社会教育における学習プログラムとの比較をしてみると、以下ようになる。

表1 教育課程と学習プログラムとの対比

	教育課程(学校教育)	学習プログラム(社会教育)
ねらい(Why)	学習指導要領に定められており、学習者(児童・生徒)にどのような資質・技能等をひらくのか、を具体的に記したもの	学習者(市民)にどのような資質・技能等をひらいてもらうのか、を具体的に記したもの
学習内容(What)	ねらいを具現化するためにふさわしい内容を決定する。複数回に渡るときは、各回の内容を決めておく。	ねらいを具現化するためにふさわしい内容を決定する。複数回に渡るときは、各回の内容を決めておく。
対象(Who - Whom)	多くの場合、学年、学級を単位とした学習者を対象とする	学習プログラムが想定する学習者の属性と人数を決定する。
指導者(Who - Whom)	教師、または教師とチームを組む外部講師。編成者＝指導者の場合がほとんどである。	学習活動に適した指導者や講師、講師補佐などを具体的に選定して依頼する。編成者＝指導者とならない場合も多い。
会場(Where)	学校内。学習内容によっては、学校外での実施もある。(社会見学等)	学習内容や学習対象の属性、人数を踏まえて適切などころを選定する。
実施時間(When)	学習指導要領に定められた時間数で実施する。	学習内容にふさわしい実施時期と回数を検討する。
形式(How)	説明伝達・一斉指導・視聴学習を組み合わせた教授型が主流である。今日では、学習を先導する教授型から、それを支援する学習指導型へと移行してきている。	学級、講座、教室、講習会、大会・祭りなどがある。学習のねらいや内容に照らして、これらのどれが適しているかを検討し、採用する。
予算(Money)	通常、予算を意識して教育課程を編成することは、ほとんどない。(少なくとも、担任教師は予算のことをほとんど意識していない。)	上記の5W1Hは予算を前提として成り立つ。したがって、学習プログラムは予算の規模に左右される。

上述の対比から全体を通して言えることは、学校教育においては、「学習指導要領に定められた枠内で、指導者の創意工夫を取り入れた教育課程を編成する」ことが可能となる。

これは見方によっては、学習指導要領に則って教育課程を作成すれば、教師の力量とは無関係に形式上は大きく失敗したり逸脱したりする心配や不安はほとんどないとも言える。

一方、社会教育においては、学習プログラムの編成者の創意工夫を十分に活かすことができる反面、プログラムの達成度には編成者自身の力量が大きく影響する面があるのは否めない。

では、そのような両者の特徴を理解した上で、学校教育が今日強く志向している子どもたちの「学び合い」の実現や前進にそれぞれのよさを取り入れることができるのか、を次の視点から個別に考えてみたい。

(1) ねらいをめぐるニーズ把握の価値と活用について

ねらいは学習課題と連動している。社会教育における学習課題は①必要課題と②要求課題に大別される。必要課題とは、主催者側が学習者に学んでほしいと考える課題である。例えばそれは、環境問題、国際理解、人権問題等で「現代的課題」と呼ばれるものに代表される。

対する学校教育におけるねらいは、その意味ではこの必要課題が大部分であると言える。

要求課題とは、学習者のニーズに応じた課題のことで、端的に言えば、多くの学習者が学びたいと望んでいるような学習課題である。そのために主催者は学習者に意識調査やアンケート調査を実施して彼らのニーズを把握し、それらを課題具現化の基礎にするのである。

他方学校教育においては、学習者である子ども側のニーズは、いわば北は北海道から南は沖縄に及ぶ彼らの『標準的な』ニーズとしてすでに学習指導要領のなかに反映されていることになっている。それは、いかなる地域に住む子どもにも等しくひらかれた公教育を保障するものとして、このニーズ問題は解消したことになっているのである。

しかしそこには、民主主義教育をめぐる悩ましい問題と直面する側面があり、以前から今日まで、それは「画一主義教育」の典型と揶揄される側面として指摘されてきたところである。ねらいや学習ニーズをめぐる平等や公平・公正の問題は、今一度学校教育が社会教育の在り方から深く学ぶ内容を有していることだけは、ここで指摘しておきたい。

とはいえ、学校教育においては、それぞれの地域の学校や学級における個々の子どものその時々アクチュアルな具体的ニーズが無視・軽視されてきた訳ではない。それをとりわけ大切に教師の下で行われる教科の授業、教科外の学級活動の時間、『朝の会』や『帰りの会』などにおいて、学習者としての子どものニーズは積極的に受容・構成され、多彩に展開されているのが実情だろう。

遡って考えてみると、先にも指摘したが、平成に入る

前後からわが国の学校教育では、この点において顕著な変化が起っていたのである。というのはこの間の学校教育においては、『開かれた学校』『特色ある学校づくり』というスローガンの下で、地域性や地方公共団体の方針を一部反映した必要課題が登場することになった。

ところがそれを契機に、あるいはこれを転機に、教師の（指導者の）力量により差が生まれることは否めないが、全国津々浦々、どこであっても同年齢の児童生徒であれば、一律に同じねらいの下で学習活動が展開され、少なくとも彼らが習得すべき同等の資質・技能（学力形成と人間形成の両面で）として明確になっていたものが不明確になってきた（ここには、「公教育の放棄」ではないか、と指摘されるような面があったのは事実である）のである。

現在、この変化を是正する動きが学校教育の内部で始まっている。子どもの学び合いの実践は、その動きを象徴する一つと言ってよいものである。

今そのことを振り返れば、これを推進してきた考え方の一つが、『部分最適』（「できる」子どもの環境や条件を最適化すれば、その子どもだけでなく、「できない」子どもも引き上げられ、子ども全体が高められるという考え方）であったことは、今日では常識であるが、その後の状況を見れば判明とするように、むしろそれは、子ども間の学力格差を一層助長しただけであった。

一方社会教育では、前述した「現代的課題」などは行政課題に直結しているものが多い。すなわち、行政課題や地方公共団体の方針、地域性、時代性などに左右されるため必要課題を単純に決めることは難しい。したがって、この必要課題をねらいとしたプログラムを立案する時には、担当者は頭を抱える。ねらいを達成するために、否、参加者を多数確保するために、いかに魅力的なプログラムづくりをするのか、について知恵を絞る必要があるからである。

具体的には後の項で述べるが、学校教育においても「ねらい」を記すときには、学習指導要領や指導書からただ単にそれを転記するのではなく、子どもを中心に彼らの学ぶ教材の価値を明らかにする教材観、学習者であるクラスの子ども一人ひとりの既知既習・経験・学習規律などを明らかにする子どもクラス観、それら二つの適切な接点を明らかにする指導観を踏まえて、彼らの学習中の顔や反応する表情を思い浮かべて記述する必要がある。それは何のためにこのねらいが必要なのかを熟考することで、彼らの学習の方向・内容・方法・活動をより具体的にイメージすることが可能になるからである。

要求課題に基づくねらいは学校教育では、この間の変化で大きく減少してきたと思われることから、ここでは詳述しないが、社会教育がつねに重視する学習者のニーズ把握を行うという点は、学校教育においても大いに活かせるものである。

(2) 学びを活性化する学習内容の重点について

学習内容の決め方について両者には差異はない。あえ

て言うなら、社会教育の場合は複数回にわたるプログラムの場合「目玉」となる活動を重点的に位置づけることが多い。例えば、環境問題ならば現地視察、野外活動ならキャンプ実習などである。これにより、学習者の学ぶ意欲が高まったり、彼らの学ぶモチベーションを持続させたりすることが可能になる。そのことは、学習者の学習効果の高まりにも繋がる。このような点を社会教育は一貫して重視してきた。

それに対して学校教育の場合、すべての教育課程に「目玉」となる学習活動を位置づけるのは難しいが、予算面などの条件が許せば、社会教育におけるこのようなエッセンスを採り入れてみることは、学校教育や子どもの学びの活性化に繋がるものと思われる。もし具体的に、学習活動として取り入れることが困難であれば、学習方法にいくつかのバリエーションを持たせることで子どもの学習効果を上げることは容易に考えられるからである。

(3) 学びの質を左右する指導者のあり方について

社会教育の場合、プログラムの内容によっては対象者や指導者が限定される（もちろん限定されないものもあるが）。

逆に学校教育の場合、対象者がはっきりしている。学校教育は「子どもありき」であり、社会教育は「プログラムありき」のケースが多い（もちろん例外はある）。

両者の間には、ねらいに迫るための条件の限定項目が違うだけで、限定されたなかでいかに効果的に学習活動を行うのかを考えていくという点では何ら相違はない。

指導者については、学校教育において社会教育に学ぶところは多い。前述したように、社会教育では「立案者（主催者）＝指導者」とならない場合も多い。この場合は、指導者の選定には心を砕く。また、指導者との事前打ち合わせには、かなりの時間をかけて綿密に行うのが通常である。時と場合によっては、立案者自身が指導者となった方が手取り早いと言えるほどに事前相談には時間をかける。立案者のねらいを学習者の指導者となる他者の力を借りて達成することになることから、それは当然のことである。

近年、学校教育の場でも生活科や総合的な学習の時間などに、外部講師（ゲストティーチャー）に学習指導を依頼したり、TT（ティームティーチング）を導入した授業を行ったりすることが増えてきた。その際、社会教育における相談・打ち合わせのように綿密な打ち合わせを実施していることは稀なのが実情だろう。

ここで詳細は述べないが、外部講師の力量を上げるためにも（それは、やがて子どもの学ぶ内容にもはねかえる）熱意を持って打ち合わせを重ねる社会教育の姿勢や在り方から学校教育の側が学ぶことは多いだろう（ただし、今日の教師の多忙感を十分に考慮したうえで）。

(4) 学びを魅了する会場や実施時間（時季）について 学校教育、社会教育ともに、適正な会場、実施時間(時

季)について十分な配慮がなされるのは当然なことである。会場については（設備も含め）なかなか思い通りにいかないものであるが、与えられた条件のなかでねらいを達成するために、最善の環境を整える姿勢はつねに持たなければならない。

そのなかで季節性のある学習活動の場合は、学習者（子ども）の学びを魅了するためにも、適正な時季を逃さないということもともに基本中の基本である。

(5) 学習者相互の関係をひらく学習形式について

社会教育の学習形式は個人学習型、集団学習型に大別され、それぞれがさらに分類されている。ここでは、学校教育との共通項が多い集団学習型について述べる。

①学級型と教室型

学級は学習者同士の人間関係の育成を重視したプログラムで採用されることの多い学習形式である。学習者の討議を通じた情報交換と人間関係づくりの推進をねらいとする。家庭教育学級や高齢者学級がこれにあたる。教室は、実技習得をねらいとすることが多い。料理教室、テニス教室などがこれにあたる。

②講義

講師と学習者との間の関係を通じた学習を重視する方法である。通常学習活動中は学習者相互の交流は行われない。歴史講座、環境問題講座などがこれにあたる。

講義形式の講座の人気は高い。しかし、最近の特長として社会教育（生涯学習）に参加する市民は、学習者同士の交流を求めていることがアンケート調査等からも見受けられる。知識や技能の確かで豊かな習得も、他者とのかわりのなかで行われ、他者に認められることによりその満足度や達成度も高まり深まるものと考えられる。

このことは、学校において学ぶ子どもの場合にも妥当なことであり、今日学校教育で「学び合い」が広く求められている証左でもあろう。

学級、教室という言葉の持つイメージは、学校教育と連動させたり、関連付けたりすると思えばやすい。元来、学校教育では学級型や教室型の授業が主流であったことは間違いない。その良質部分を社会教育が取り入れてきた、と考えるとわかりやすい。

しかし現在、両者の間には「逆転現象」といえるような状況が指摘できるものと思われる。

それは、臨教審答申以来の「個性重視の原則」の下で学校では、子ども同士の人間関係とその相互作用による彼らの学力形成や人間形成を念頭に置いた集団的な学習形式よりも、教師と個々の子どもとの関係と相互作用を重視した個別的な学習形式が増えてきたからである。

2. 魅力ある学びを引き出す社会教育の教材研究との対話から学ぶこと

学校教育において、子どもの学習活動に対する指導や支援を考慮する場合に、何よりも多くの時間と労力を惜しみなく費やすのが、前述したように教材研究である。

これを料理に例えれば、この素材を「いかに調理して食べてもらうか」のための研究である。

この学校教育の行う教材研究に社会教育の視点を取り入れてみると、どうなるであろうか。

社会教育の学習プログラムの場合には、学習者の自主的な参加を前提とするため、学習が継続され難い事態が出てくるからである。学校教育で学習者である子どもがそのような行動に出ることは常識では想定されないが、社会教育では学習者は初回に参加しても期待と違えば、次回から参加しなくなることが多々あるからである。

そこで、学習プログラムに魅力を持たせるために学校教育でいうところの教材研究に力を入れる必要がある。その教材研究を深める際には、以下のような5点が重要な視点となる。

①実利性があること

料理教室やパソコン教室などが学業者に好まれるのは、この実利性が高いと彼らに認識され実感されるからである。すなわち、習得したことを生活に役立て、生活を豊かにできるであろうという見通しの持てる要素を学習活動が有しているということである。

②自己充足性があること

これはスポーツ教室や、ボランティア講座など、学習者の手応えややりがいを感じられ満足が得られる要素である。

③啓発性があること

この要素は学習者が知らなかったことを知ることができたり、わからなかったことが理解できたりするようになるものである。「目からうろこがとれる」感覚を現実に学習者が持てる要素である。

④娯楽性や他との交流があること

これは、活動自体が楽しいことはもちろんであるが、一人ひとりの学習者が他者との交流を楽しむことも含んでいる。毎回の活動を楽しむこととともに、学習者が他の参加者と一緒に活動することにも楽しさを感じることができるようになれば、学習活動の魅力は倍増する。

⑤イメージのよさと魅力があること

学習者に学習活動に対する印象のよさがあることも、大切な要素である。活動のネーミングも含め、学習内容全体を通して学習者の学習へのイメージのよさやそれに彼らが魅力を感じる必要があるとってくる。

社会教育の学習プログラムに参加する学習者を持続的・発展的に学習へと誘発するこれら5つのポイントは、学校教育において子どもの持続的・発展的な学習活動を意図する際に、共通して活用できる点でもある。

それは①や②は「できなかったことができるようになった喜び」に通じるし、③は「知らなかったことを知った喜び」を生み出し、④は言うまでもなく「集団の中で学ぶ喜び」「みんなで学び合うことの意味」を体験・実感させるであろうし、⑤は「学習や勉強って楽しい」と看取させることに繋がるからである。

教材研究というと、ついつい「栄養価を満たす(ねらいを達成する)」ために「いかに調理するか(教えるか)」に

重点を置きがちになるが、「美味しく食べてもらい」「また食べたい」「次はあんな風に調理したい」「今度は自分でも作ってみたい」という気持ちを子どもが持てるような教材研究を行うことが大切だと思われる。その際に、これらの社会教育の視点が、学校教育の授業や学習場面で有効に作用するのは論を俟たない。

3. 学習集団をめぐる学校教育と社会教育との対話から見えることと共同へのパースペクティブ

かつて学校教育のかなりの部分は集団学習形態であったし、それに対して社会教育のかなりの部分は個人学習形態であった。それは、それぞれの学習者の属性によるところが大きいからである。

社会教育の学習者はその学習動機、目的、経験、能力などにおいて個人差が大きいことから、それに対応するためには個別指導、個人指導の徹底が望ましいと考えられたからである。

今日では、子ども間の経済的な貧困や格差が問題になっているが、学校教育の学習者である子どもは、成人である学習者に比べて個人差はさほど大きくはない、と想定されてきた。特に、学習動機、目的、経験などにおいては、ほとんど差がないとされてきた。その背景には、学校教育が子どもの年齢や成長発達のレディネスに準拠した対等平等の教育の場であるという認識が存在したからに違いない。

また、学習の到達目標も一定であり共通なので(もちろん例外はあるし、結果的にばらつくことはある)、集団指導が学校の公的性格から言っても当然だったからであろう。

ところが、近年社会教育の場では集団学習が多く取り入れられるようになった。それは、学習者のなかに集団学習への潜在的な要求が増大してきた、という背景があったものと思われる。すなわち、これまでも述べてきたが、学習者が学習活動のなかでお互いに交流を深め、その際に協働で学び合ったり創り出したりすることの意味や有効性を学習者が認識していったものと想像される。

様々な学習活動を通して学習者個々人の内面で起こる他の学習者とのふれあいや広く社会とのつながりのよさを実感し、その他者や社会との豊かな関係性の下ではじめて、新しい知識や技能を習得したり、自己の新たなあり方や生き方を考えたりすることの充実感や満足感や自己存在の意識も確かなものとして生み出され、次の学習への意欲や見通しも喚起されることに繋がったことは容易に理解できる。

このことは、他面からみれば、長く学校教育の場で培われた集団学習の有効性やよさを成人である社会教育の学習者たちが熟知していたからだ、と言ってよいだろう。

一方、学校教育のほうはどうであろうか。先の項でも述べたが、「個性重視」の言葉が独り歩きし、学校における学習指導は「集団学習」から「個人学習」「個別学習」へとシフトしてきた。

学校教育における個人学習や個別学習の重要性や有効

性について、疑問を挟む者は誰もいないだろう。しかしながらその方向転換はあまりにも急速にして極端であり、長きにわたって積み重ねられてきたわが国の特徴でもあった「集団学習」を隅に追いやってしまった感がある。教室のなかで多くの子どもが集団の形態で学習していることを捉えて、それを集団学習と称することはできない。ただそこに子どもがいるだけなら、「集会学習」「団体学習」でしかない。

重松鷹泰氏も述べているが、「よい授業とは」「心に残る授業とは」

- ①学習者が本音を出すこと
- ②学習者同士の助け合いあいが高まること
- ③しみじみとしたものが感じられること、残ることである。⑩

成人の学習でさえ学習者の交流が学習効果を上げる。成長途上人である子どもの学びの場合には、なおさらであろう。そのことを考えると、我が国の伝統や特徴であった「学級づくり」や「生活指導」による子どもの「学びの土台づくり」の今日的な条件を考慮した上での重要性が、新たに確認されるのである。

この数年来、元々は学校教育の十八番であった集団学習の手法を社会教育からワークショップ、体験学習というかたちで逆輸入していることも見られるようになった。

すでに行われているが、学校教育の現場において集団学習の有効性やよさについて、今一度検証する時期に来ているのは間違いない。

4. 指導者の学習支援に関する対話から学ぶこと

学校教育と社会教育における学習支援者の役割は下記の通りである。

表2 学校教育と社会教育との対比

	学校教育	社会教育
学習活動の前に	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者である子どもの能力や経験の有無などを把握する 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者のニーズを把握する ・学習者の能力や経験を把握する
学習目標の設定	<ul style="list-style-type: none"> ・学習目標は指導者が作成する 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習目標の設定の過程に学習者も加える ・指導者(主催者)が学習者のニーズを考慮しながら作成する
学習活動中に	<ul style="list-style-type: none"> ・快適な物的環境を提供する ・よりよい関係性をつくる環境(座席の配置、小集団学習など) ・共同活動の奨励 ・相互批判はしない ・競争原理を導入しない 	<ul style="list-style-type: none"> ・快適な物的環境を提供する ・よりよい関係性をつくる環境(座席の配置、小集団学習など) ・共同活動の奨励 ・相互批判はしない ・競争原理を導入しない

共通することは多いが、前述したように、社会教育においてはつねに「学習者のニーズ」を把握しておくことが求められる。これは、学校教育に比べて社会教育の学習者は学習動機や目的が明確であり、強いからである。

学校教育においても学習者である子どものニーズに無頓着であってよいということでは決してない。ニーズと表現するとむしろわかりにくくなってしまいが、両方の指導者にとってともに必要なのは、学習者の刻々の状況を常に把握する洞察力、その内容を概括する判断力、それによって学習活動を修正等する調整力、学習者と刻々に情報を交換し交流を深めるコミュニケーション能力等を磨くことであろう。⑪

5. まとめ

1998年頃から当時の文部省で生涯学習という言葉が正式に用いられるようになるまでは、学校教育と社会教育は別々の道を歩んでいるように見られていた。しかし、実際には社会教育に携わる社会教育主事の多くは、その資格を有する学校現場の教員を充てるが多かったのである。

その点からも社会的な定義とは裏腹に、現場では学校教育と社会教育の有効性を互いに認め合い取り入れ合っていた、といってもよいだろう。あるいは、学校教育のノウハウを積極的に社会教育の側が取り入れていた、といってもよいものと思われる。

時代が進み学校のなかに校内暴力や非行問題行動などの「荒れ」という嵐が吹き荒れるようになると、同時期に「生涯学習社会の構築」「学社連携」「学社融合」が言われるようになり、学校教育が疲弊していく一方で、各地方自治体では生涯学習推進構想が策定され、生涯学習が推進されるようになった。

経済状況が悪化し生涯学習推進もままならぬようになりつつある現状ではあるが、この期間に培ったものが様々な形で住民の多様な学習活動と学習への見通しを支えていることは間違いない。

他方、学校教育も学習意欲や学力の低下を受けて、学力向上を目指すなどの転換期を迎える一方、止むことのない教育改革のなかで多忙化し疲弊している教師が多くなっている。諸々の条件や状況を考慮すると、もはや教師個人の熱意や学校単独の努力だけでこの困難を乗り越えることは難しい時代に来ていると言える。

それは換言すれば、この20年来、ファースト・オンリーオピニオン(自分ひとりの見方・考え方・感じ方・やり方)に集中・集約され、個々に分化させられて個人奮闘せざるを得なかった教師の教育や指導に関する在り方を、セカンド・アザーオピニオン(様々な他者の見方・感じ方・考え方・やり方)やチームオピニオン(集団や組織の見方・感じ方・考え方・やり方)とも共同・共有できる教師の教育や指導の在り方へ、とより良く転換することが求められていることを意味してもいる。でもあると考えるのである。

時代は確実に上述のように動いている。そうだからこそ、学校教育と社会教育がそれぞれのよさを積極的に取り入れることにより、双方の学習を充実・活性化させ、自立した学習者（子ども）を育てることが、それぞれの重要な目標になってきているのではないだろうか。

そのような検討と実行のなかではじめて、本論で追究した確かで豊かな学び合いや学校教育と社会教育の対話と共同の道筋も拓かれていくに違いない。⑫

注

- ① 佐藤学「教育の現在、そして未来に向けて」『現代思想』青土社2009年4月号72頁
- ② 山下政俊他編『教育の方法—明日の学びを演出する—』ミネルヴァ書房2001年所収のまえがき参照のこと
- ③ 山下政俊『学びの支援としての言葉かけの技法』明治図書2000年9～21頁
- ④ これらの点については山下政俊「子どもに欲求される教えることの創造」『現代教育科学』明治図書2009年1月号や山下政俊「経緯の対話でひらく読解力の向上」『現代教育科学』明治図書2009年7月号を参照のこと
- ⑤ たとえば次を参照のこと。三井為友編『学びあいの創造—生涯学習の教育方法—』東洋館出版社1992年
- 香川正弘他著『生きがいある長寿社会 学びあう生涯学習』ミネルヴァ書房1999年
- ⑥ 大学を含めて小学校から始まる今日の授業や講義の困難の主要因として、この緯の関係に基づく教育方法の採用不能を挙げることには、大方の同意を得られることだろう。
- ⑦ 山下政俊『学びをひらく第2 教育言語の力』明治図書2003年所収のまえがき参照のこと
- ⑧ また次も参照のこと山下政俊「大学における授業研究の動向」日本教育方法学会編『日本の授業研究上巻』学文社2009年164～172頁
- ⑨ 岡本包治「学習プログラム」生涯教育学会編『生涯学習事典』東京書籍1989年370～375頁 また、次も参照のこと岡本包治『生涯学習のプログラム』全日本社会教育連合会1998年
- ⑩ 重松鷹泰「しみじみとした授業」『教育展望』教育調査研究所1989年9月号
- ⑪ 学校教育と社会教育の対話と共同については、この他にも、たとえば、評価、発問、個別支援、学習アクティビティ、リーダーのあり方など、検討したいことは多々あるが、本論では触れることはできなかった。次の機会を待ちたいと思う。
- ⑫ 学び合いに関する学校教育と社会教育の対話と共同は、様々なところで進展しているのが実情である。