

# イタリアにおける「第三」セクターの現代的発展と「社会・教育・文化」活動 ——参加・連帯・多元主義の理念にねざす教育構造——

佐藤 一子\*

## Development of the "Third" Sector and "Social, Educational and Cultural Activities" in Italy: The Educational Structure Based on the Idea of Participation, Solidarity and Pluralism

Katsuko SATO

Recently it is noticed that non profit organizations generally called the "Third" Sector are developing now in various fields in Italy. In the "Third" Sector are included "voluntary organizations", "social cooperatives" and "social associations". The development of the "Third" Sector is also very important in the field of educational activities in local communities. In this paper I intended to analyze the social, educational and cultural activities created by the pluralistic structure of the "Third" Sector and discussed on the new concept of "formative process".

### 目次

#### はじめに

- I イタリアのアソチアツィオニズモと「第三」セクター
  - A 「社会的経済」セクターの概念と組織主体
  - B イタリアの「第三」セクター
- II 「ボランティア団体」・「社会協同組合」・「アソチアツィオニズモ」の法制化
  - A 1970年代における市民運動の地域的发展と州の法制化
  - B 「ボランティア団体」の法的規定
  - C 「社会協同組合」の法制化
  - D 「アソチアツィオニズモ」法案の骨子
- III 「社会・教育・文化活動」の展開と「形成の過程」
  - A 「第三」セクターと「社会・教育・文化活動」の組織化
  - B 「形成の過程」と担い手の専門性

#### はじめに

イタリアの近代成人教育発達史研究において「アソチアツィオニズモ」(associazionismo=団体・結社, アソシエーションの社会的発展構造, 以下法概念の場合のみ「」をつける)の歴史的形成を解明することはさけて通ることのできない課題である。

このことはイタリアに限らず, 成人教育の歴史研究・比較研究の方法として重要な意味をもつといえる。イタリアの場合成人教育の制度化がたちおくれ, 夜間成人学校を中心とする学校補完的事業が主たる形態となっている一方で, 自主的民間団体による教育文化運動が著しく豊かな伝統をもっているという事実をトータルに把握するうえで, とくに必要とされる研究の視点であると考えられる。

アソチアツィオニズモの伝統に関して, 筆者は1984年につきのような規定を与えている。

「アソチアツィオニズモは, 政党, 労働組合, 協同組合運動の組織化過程における階級的自覚, そこに参加す

※大学院教育学研究科教授

る人々の中の精神的紐帯を意味し、その後のイタリア社会に歴史的に継承され、豊かにされた抵抗的、革新的民衆意識である」<sup>1)</sup>

このような労働者的アソチアツィオニズモの伝統が「市民社会の連帯と相互扶助、文化・スポーツ・レクリエーション活動、成人教育活動などをつうじて民衆の知的向上と社会参加を促進する核として機能し続けた」<sup>2)</sup>ことが、戦後イタリアの成人教育の発達をうながしてきた原動力であると考えられるのである。

日本においては戦前の「非施設団体中心性」の伝統が社会教育の公共性にたいしてネガティブに機能し、その克服が課題とされてきたが<sup>3)</sup>、イタリアではアソチアツィオニズモはむしろ公共性を発展させる土壌となってきたという点で対照的な意味をもっているように思われる。

しかしイタリア成人教育史にそくしてみれば、筆者が着目した労働者的アソチアツィオニズモは近世以降のアソチアツィオニズモの発展のひとつの潮流にすぎないという限定が必要である。歴史的系譜を俯瞰すればキリスト教的アソチアツィオニズモはすでに中世初頭に発祥をみており、近代以降もイタリア市民社会の基底をなしてきた。また職人社会におけるギルドや近代国家成立前後に存在したさまざまな土着的・民衆的結社なども上記のふたつの系譜にたいして独自の伝統をなしている。労働者的アソチアツィオニズモ自体もこれらの多様な伝統の合流のなかで多元的な発展をとげてきたことが見落とされてはならない。イタリア中部に顕著な発達をみる人民の家は、このような多元的潮流の混在する場としての機能を持ち続けて今日にいたっているといえるであろう。<sup>4)</sup>

また戦後とくに1960年代後半以降には地域社会に基盤をおく市民的なアソチアツィオニズモの発展が著しい。市民的アソチアツィオニズモは、伝統的なアソチアツィオニズモにたいしても労働者的アソチアツィオニズモにたいしても革新を促し、両者のもつ私事性、あるいは対権力性にたいして開かれた市民的公共性の形成という新たな課題を提起してきたことが注目される。<sup>5)</sup>

こうした状況の変容のなかで、12～13世紀以降イタリア社会に根付いてきたキリスト教的ボランティア団体もまた現代的な存在意義を模索しているといえるのである。

このような歴史的展開をふまえて、1980年代後半以降イタリアではアソチアツィオニズモの実践的蓄積から新たに法制化の動向がうまれている。それは「ボランティア団体」(organizzazione di volontariato)、「社会協同組合」(cooperative sociale)、「アソチアツィオニズモ」

(associazionismo)という三つの民間団体に関する国・州の法制化を土台にしながら「第三」セクターの構築をめざす社会政策として展開されている。

またこの動向はEUの社会政策にもつながるトランスナショナルなネットワークの発展にも連動しているとみられる。<sup>6)</sup>

本稿では国家と市民社会の新しい関係の発展と市民参加システムの現代的構築とみなされる「第三」セクターの法制化の動向をふまえながら、そのなかで「社会・教育・文化」活動という領域が創出されつつあることに注目する。このような新しい活動領域において、学校外教育・成人教育、余暇・社会参加活動を包摂した「形成の過程」(processo formativo)の概念が探求され、それをつうじて教育の専門性についても発想の転換がもたらされている。

国際的に注目される動向となっている非営利セクターが、イタリアにおいても独自の歴史性をふまえた法制度化によって定着し、そのなかで参加・連帯・多元主義の理念にねざす現代的な教育構造がうみだされているとらえることができるであろう。

## I イタリアのアソチアツィオニズモと「第三」セクター

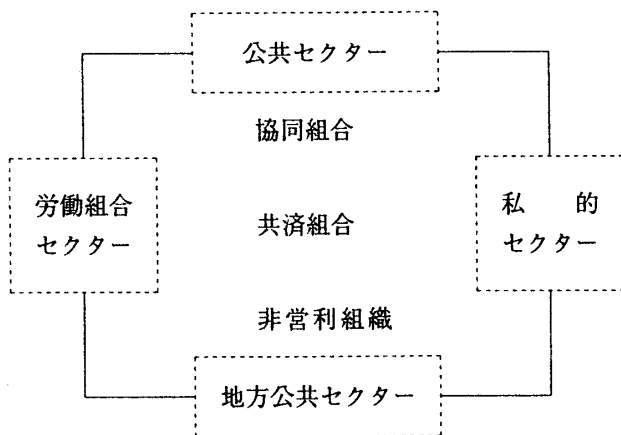
### A 「社会的経済」セクターの概念と組織主体

現在国際的に発展をみている非営利セクターについて、日本ではアメリカの税制上の規定であるNPO (non profit organization)の用語と重ねあわせて議論されることが多いが、この用語はヨーロッパでは必ずしも広く通用していない。日本においてもNPOとNGOの区別や従来から存在する公益法人と今後含まれる市民団体との関係はあいまいのまま非営利団体の総称としてNPOという用語が普及しており、法制度上の規定をめぐって今後の検討が求められている。<sup>7)</sup>

ヨーロッパの場合、「社会連帯」の目標にそくした「社会的経済」(economie sociale)の概念がフランスを中心に注目されるようになり、1980年代には「社会的経済」部門が政策的にも位置づけられるようになってきた。ここでは「資本主義経済と公共経済の間にあるもの」という定義のもとで「経済的機能と社会的機能の統合を可能とするような企業」(協同組合・共済組合・非営利組織〈アソシエーション〉・労働者株式会社など)が活動主体として想定されている。<sup>8)</sup>

これを図式化したものが図-1である。

図-1 社会的経済部門



出所 J. ドッフルニ他著、富沢賢治他訳『社会的経済』  
1995年 日本経済評論社 p.20。

ヨーロッパではこのように協同組合・共済組合・非営利組織の三つの主体を包括的にとらえて「社会的経済」の担い手としているが、アメリカでは非営利団体（NPO）の基準でみると協同組合は公益団体よりは共益団体とみなされ位置付けは弱くなっている。したがってアメリカのNPOとヨーロッパでいわれる「社会的経済」セクターは必ずしも実態が重なっているとはいえない。またEC委員会のなかに「社会的経済」部が設置され、「社会的ヨーロッパの建設」をめざして「社会的経済」セクターが政策の支援を受けて発展しているという点でもヨーロッパとアメリカは状況を異にしているといえよう。とはいえ、ヨーロッパ諸国のなかでも実態は多様であり、法制度的規定もふくめて「社会的経済」セクターはまだ理論的に明確化されていない状況にあるといわれる。<sup>9)</sup>

J・ドッフルニは「社会的経済」の定義としてベルギーのワロン社会的経済協議会の規定を引用している。「社会的経済とは、主として協同組合である企業や、共済組合、非営利組織によってなされる経済活動からなり、以下のような原則を承認するものである。①利益よりもむしろ構成員あるいはその集団に奉仕することを目的とする。②管理の独立。③民主的な意志決定過程。④収益の分配においては、資本より人間と労働を優先する。」<sup>10)</sup>

富沢賢治はこの定義に加えてEUで検討されている「ヨーロッパ共済組合法案」、「ヨーロッパアソシエーション法案」の規定、さらには国際協同組合同盟の6原則等を引用し、「社会的経済」とは「心のこもった経済」「人間の顔をした経済」であり、「①自発性と加入脱退の自由、②民主的運営、③資本に対する人間の優位性、という3原則に基づく事業体が営む経済である」<sup>11)</sup>と定義して

いる。

「社会的経済」活動は「行政手続きによっては容易にカバーしえない貧しい人々に手をさしのべることができる」<sup>12)</sup>という目的達成への意欲と新しいニーズへの感性、適応性、創造性の発揮によってより柔軟に公共機関を補完し、「経済的効率と社会的な福祉との総合的実現」<sup>13)</sup>をめざすという点で有効性が期待されている。

「社会的経済」セクターの活動はスウェーデン型福祉国家モデルの財政的いきづまりや、多様な自主的参加活動への志向の高まりなどを背景として国際的に活発になってきているといえるであろう。

## B イタリアの「第三」セクター

前掲のJ. ドッフルニ編『社会的経済』は、共通の指標でフランス、イギリス、スペイン、イタリア、ベルギー、デンマーク、アメリカ、カナダの動向を分析している点で示唆的で有益である。

これによるとフランスでは協同組合・共済組合に加えて1970年代にアソシエーションが急激に拡大し、そのうちの一部の特定アソシエーションが「社会的経済」の一環をなすと法的に規定されことで、「社会的経済」セクターの枠組みが比較的明確である。

これにたいしてイギリスでは「社会的経済」という用語はほとんど用いられておらず、またフランスの「アソシエーション」の機能に近い役割を果たす存在はボランティア組織であるとして、ボランティアセクターを重視した分析がおこなわれている。

イタリアの場合フランス、スペインと類似する状況があり、協同組合がかなり普及しているにもにかかわらず「社会的経済」セクターという用語はあまり用いられておらず、1970年代ごろから独自に「第三」セクター（terzo settore）という用語が通用しはじめている。この「第三」セクターも厳密な定義はまだなされていないが、一般には「非営利」「非市場」の基準から協同組合や共済組合を含まないことが多いとされる（むしろ日本の第三セクターとも実態が異なる）。

しかし「社会的経済」セクターの規定とのずれは含みながらも協同組合と非営利組織の双方において発展がみられることがイタリアの特徴であると本書では指摘している。<sup>14)</sup>

ところで1996年末以降、イタリアではこうした状況にたいして、国・自治体の社会政策の一環として「第三」セクターを位置づけようとする新たな法制度化の動きがうまれている。この「第三」セクター法はすでに国法が存在する「社会協同組合」と「ボランティア」に、現在

法案準備中の「アソチアツィオニズモ」の三者を包括し、さらに既存の財団なども含めて税制の面からトータルに規定することを目的としている。それが実現すればこれら三つの活動主体を中心とする非営利セクターとして「第三」セクターがより明確に法制度化されることになる。(ここでいう「社会協同組合」は後述するように、一般の協同組合とは区別される特殊な協同組合である。)

すでにこれら「社会協同組合」「ボランテア」「アソチアツィオニズモ」の三つの対象について独自に州法を制定しているトスカーナ州では、三者に共通する特徴として①社会連帯の目的、②非営利活動、③民主的組織という基準が法的に明確にされており、その基準にそくして団体種別に団体登録がおこなわれている。三種の名簿に搭載された団体は法に明記された団体の目的・役割のちがいに応じて州・県・市町村(*comune*)との「協定」(*convenzione*)締結などの協力関係をもちうることが認められている。このような法制化をつうじて民間団体が公共機関とより密接な関係をもちながら活動する条件がつけられてきている。<sup>15)</sup>

このようにイタリアの「第三」セクターは、公共事業の実施をめぐる行政施策のレベルで民間団体と公共機関との協力関係という必要性から議論され、いくつかの州で制度化がはかられ、次第に国レベルの政策問題になってきたという経過がある。そこには市民団体の成長、社会的役割の増大という要因とともに、国・地方財政の限界、さらには定数の制約と労働時間の制約を伴う公務員による直営的な公共サービスの見直しという問題が浮上している。その背景としては他の諸国に共通する状況があり、高齢化社会における福祉、失業問題と青年の荒廃、環境問題、移民問題等の社会的危機の解決にむけて社会参加と連帯のネットワークを形成することが課題となっている。

イタリアでは1970年代以降地方自治体の分権化が促進され、地域住民の参加の制度的枠組みが形成され、それを基礎にして市民的なアソチアツィオニズモが公共機関と連携しながら発展してきた。市町村に設置されている地区住民評議会(*consiglio di quartiere*)の住民選出委員会の自治活動のもとに多様な市民団体がボランテア活動をおこなっている。<sup>16)</sup> このような市民的アソチアツィオニズモの存在を公的に認知し、非営利の「第三」セクターとして法制度化しようとしている点がイタリアの特徴といえるであろう。

## II 「ボランテア団体」・「社会協同組合」・「アソチアツィオニズモ」の法制度化

### A 1970年代における市民運動の地域的发展と州の法制化

「第三」セクターを構成する三つの主要な主体は、歴史的には国民の自由な結社・団体・グループとして未分化に存在しており、アソチアツィオニズモの呼称も社会運動や民衆運動の意味で漠然と用いられていたと思われる。これらのなかで労働組合・協同組合以外は、一般の市民団体のなかでとくに伝統的な相互扶助団体、慈善団体などが民法上の社団の規定によって法的に認知されていたにすぎない。

しかし1970年代にはいってこのような状況に大きな変化が生まれる。そのひとつのきっかけが1966年のアルノ川の氾濫に際してフィレンツェ市を中心に国際的な規模でひろがった援助・救済活動である。住民委員会がフィレンツェ市内各所に自然発生的に組織され、食糧・住居の確保、子どもたちの生活擁護、住宅の再建や文化財の復旧、交通やまちづくりの問題などにとりくみ、ボランテア活動は市民生活のあらゆる分野に及んだ。地域ごとにきめ細かく組織されたこの時期の市民運動の発展が背景となって、フィレンツェ市ならびにトスカーナ州は、戦後一貫して革新政権であったボローニャ市、エミリア・ロマーニャ州とともに全国に先がけて地方行政の分権化・地区住民評議会の制度化を促進している。

イタリアのなかでトスカーナ州は伝統的に都市的な生活における市民的アソチアツィオニズモとキリスト教的ボランテア活動が活発であり、エミリア・ロマーニャ州は豊かな農業生産を基盤として協同組合がもっとも発達している特色のある州として知られる。実際イタリアでもっとも古く国際的に有名なボランテア団体ミゼリア・コルディアは13世紀にフィレンツェで生まれて現在にいたっており、また協同組合はボローニャを中心とするエミリア・ロマーニャ州にもっとも数多く分布している。このような歴史的蓄積にたつてトスカーナ州やエミリア・ロマーニャ州では、新たに誕生した数多くの市民団体や協同組合が地域のレベルで公共機関との協力関係をもつようになり、1980年代に法制化への動きが始まった。

トスカーナ州では、1985年に「州・市町村とボランテア団体の関係に関する規定」(州法1985年第58号)<sup>17)</sup>が制定され、ついで1990年に「アソチアツィオニズモの促進と発展に関する法」(州法1990年第36号)<sup>18)</sup>が制定された。1985年の「ボランテア法」は州法1993年第26号<sup>19)</sup>としてさらに新たな法制化をみている。

「社会協同組合」に関しては国の法律が1991年に制定されたあと、「社会協同組合と地方自治体の関係に関す

る法」(州法1994年第13号)<sup>20)</sup>が制定されている。

国のレベルでは、1991年に「ボランティアに関する基本法」(1991年第266号法)<sup>21)</sup>および「社会協同組合に関する規定」(1991年第381号法)<sup>22)</sup>が制定され、1996年にはトスカナ州などの複数の州が提案する「アソチアツィオニズモに関する法案」<sup>23)</sup>が審議中であり、最終的な調整段階にある。これらの法制定を受けて、先述のように「第三」セクターに関する全体的な法の制定が検討されている。

以上の動向から、つぎの四つことが明らかとなる。

第一に、伝統的なアソチアツィオニズモが1970年代以降の市民運動の地域的発展のなかで質的な変化をとげ、1980～90年代をつうじて市町村および州政府と自立的で協力的な関係をもちはじめたこと。

第二に、このような地域的現実にもとづいて、とくに公共財政の明朗性の必要からまず州法が制定され、さらにそれらが1990年代に国レベルの法制定に波及していること。

第三に、この結果アソチアツィオニズモと総称されてきた多様な社会運動・市民運動が、実際の活動の目的や公共機関との関係において具体的に区分され、法的な規定によって個々のちがいが識別されてより明確な存在となりつつあること。

第四に、州が法に基づいて作成する三種の団体名簿(「ボランティア団体名簿」・「社会協同組合名簿」・「アソチアツィオニズモ名簿」)にそれぞれの団体が任意に登録することをつうじて、いままで見えにくい形で潜在していた市民社会の組織的ネットワーク(rete)が顕在化し、社会的、公共的な意味をもちはじめたこと。

これらのことから、「第三」セクターの法制化については経済的・財政的視点とともに、政治システムとの関係や担い手の活動目的をつうじての社会参加という側面を統合してみていく必要があるといえよう。

## B 「ボランティア団体」の法的規定

先述したように、ボランティアに関する法制定はアソチアツィオニズモに関する法制定に先行している。それは多様で未分化なアソチアツィオニズモ総体から「ボランティア団体」を特定して識別することが容易でもあり、また必要でもあったということによっていると思われる。

ここではまず国の「ボランティアに関する基本法」(以下第266法と略記)に限定して規定の検討をおこなうこととし、州のボランティア法との比較は別の機会にゆずる。

第266法は17条<sup>24)</sup>からなる。このうち最初の3条までが「ボランティア活動」の目的、概念にかかわる部分である。第1条「法の目的と対象」、第2条「ボランティア活動」、第3条「ボランティア団体」の条項がこれにあたる。

ついで第4条「ボランティア団体加入者の保障」、第5条「財源」で「ボランティア団体」の社会経済的条件が規定されている。

そして後半の第6条から第12条の部分で、「ボランティア団体」と国および地方公共団体との関係が規定されている。この部分が法制定の目的にかかわる主要な部分である。

末尾の13条から17条に法の施行にかかわる手続き的な問題がとりきめられている。

以上が第266法の構成であるが、ここでは「ボランティア団体」の法的規定の部分と公共機関との関係の部分にしばって内容をみておくことにしたい。

第1条では、①「イタリア共和国は参加・連帯・多元主義の表明としてのボランティア活動の社会的価値と機能を認識し」、「自主性の尊重のもとにその発展を促進」すること、②「公共機関とボランティア団体の関係を定めるにあたって、各州と自治県が考慮すべき一般原則をこの法律で規定する」ことがうたわれている。(条文は筆者の訳による。下線も筆者による。以下同様)

後述するように「参加・連帯・多元主義」という理念は、「アソチアツィオニズモ法案」でもかけられており、「第三」セクターと国・自治体の連携によって促進されるシステムの公共性原理を表現した法的な規定として注目しておきたい。

第2条では、「ボランティア活動」を「個人的、自発的に無報酬で参加する」「非営利で純粋に連帯を目的とする団体によっておこなわれる活動である」と規定している。この「無報酬」についてさらに第2項、第3項で「慈善的なものを含むいかなる形態の報酬もえることができない」、「いかなる形態の労働との関係とも相容れない」とのべて、経費の支弁を除き、活動が無償でおこなわれることを明確に性格づけている。この点が後述する「社会協同組合」との基本的な相違点である。

第3条では、さらに具体的に「ボランティア団体」と認知される条件を規定している。すなわち、①第2条の無償の自発的参加による活動を目的とし、②法人格をとることも可能で、③規約で非営利目的を明記し、民主的組織機構をもち、④必要最小限の専従を有することも可能で、⑤自らの活動に加えて、公共的機構のなかで、あるいは地方公共団体との「協定」によって活動もおこなう、等々の条件である。

むしろこのような条件に完全に合致しない中間的な団体も当然存在するが、公共機関との「協定」の実現に際してはこれらの条件を満たしていることが基準とされるため、第3条は地方公共団体による「ボランティア団体」の認定条件を示す根拠となっているといえることができる。

つぎに州・自治県との関係についてみると、主要にはつぎの三つの点が施策化されている。

①第6条の規定によって、州・自治権は「ボランティア団体登録名簿」を作成する。

②国・州・地方自治体その他の公共機関は、名簿に登録した「ボランティア団体」との「協定」を結ぶことができる。この「協定」は、目的にかかげた活動の展開・継続を保障する財源等の措置をふくむ。

③第3条の条件を満たす団体は印紙税、登録税の免税、寄付・遺贈の受理にともなう動産の譲渡税等の免除、また所得税の減免が認められる。

このほか、州・自治県による法の制定、情報の権利保障と情報公開、国の調査研究機関の設置等もうたわれている。

以上にみるように、この第266法は国と州が非営利目的の「ボランティア団体」を広く認知するとともに、州の団体名簿作成をつうじて、そこに搭載された団体と公共機関が協力関係を発展させ公益的な事業を推進するという点に主たる目的があることがわかる。また第3条に公共機関が「ボランティア団体」を認定する基準が明確化されており、実質的に全国レベルで共通の基準が適用される法的拘束性をもつことになった。

こうした法律の制定は他の国々でもすでにおこなわれており、イタリアはむしろ後発に属する。しかし市民によるボランティア活動の伝統が長く、しかも自治体との協力関係も法に先行して実態がつくられていたという点で、法律の必要性は共通認識となっていたといえる。団体登録は任意であるが、公共機関との協定に関しては自治体の側の審査や会計上の監査の必要があり、公平で透視的な関係づくりが問われており、また団体の側にとっては非営利・社会連帯の目的にたいして柔軟にニーズをとらえて活動を発展させる力量をもつことが課題になっている。その意味でこの法律の制定を契機に新しい公共と民間の関係が発展する基盤が形成されたといえることができる。

### C 「社会協同組合」の法制化

「ボランティア団体」は他の国にも共通する非営利セクターであるが、イタリアには「社会協同組合」という

もうひとつ重要な非営利セクターが存在する。

社会協同組合は組合員相互の共益を主目的とするのではなく、社会一般への非営利のサービスの提供を主目的としている点で他の協同組合と区別される。この新しいタイプの協同組合がひろがり始めるのは、やはり1970年代のことである。この時期に保健・衛生行政の分権化によって地域保健機構(*unità sanita locale*)が設置され、地域単位の保健・衛生サービスを推進する担い手が必要になったことを背景として、協同組合運動がこの分野に事業展開しはじめたのである。

保健・衛生の分野では疾病者・障害者問題、青少年の麻薬汚染問題、高齢者問題などをめぐって社会的支援活動と保健衛生教育の普及が課題となっていた。社会協同組合はこのような事業の推進にボランティアの立場ではなく、事業体という立場で職業的に関与することを目的として発展してきたのであり、当初から保健・衛生行政と密接な関係をもっていた。現在では地域保健機構を自治体の地域行政に移管する方向で制度再編がすすんでおり、事業分野も地域行政に密着した「社会・教育活動」というより幅広い内容をふくむようになってきている。<sup>25)</sup>

こうした動向を背景として1991年に国の「社会協同組合に関する規定」(以下第381法と略記)が制定された。協同組合法の分野法であるとともに、現在検討中の「第三」セクター法の一環をなすものである。

第381法は15条から成り<sup>26)</sup>、最初の1～3条で「社会協同組合」の法的規定がおこなわれている。第4条に「ハンディキャップをもつ人々」の条項、第5条に「協定」に関する条項があり、この法律の主目的にかかわる内容が定められている。第6条以下に協同組合法との関連、州法との関連、等々の付随する条項がもりこまれている。

第1条の「定義」によって、他の協同組合やボランティア団体とのちがいが明確にされている。

すなわち「社会協同組合」とは、①「社会・保健的・教育的サービスを実施する」(aタイプ)こと。②「ハンディキャップをもつ人々を労働市場に統合するための農・工・商・サービス業等の産業活動をおこなう」(bタイプ)こと。この二つ事業のどちらかをつうじて「地域社会の人的発展と市民の社会的統合」を推進することを目的としている事業協同組合であるとされる。

これによって「社会協同組合」は事業分野が限定されているか(aタイプ)、または障害者等を雇用すること(bタイプ)がその成立条件になっていることわかる。「社会協同組合」という名称の根拠もこれによって示されているといえよう。

さらに第2条に「ボランティア組合員」の規定がある

ことも重要である。協同組合の正規の組合員（従業員）に加えて、「社会協同組合」は規約によって「ボランティア組合員」の加入を認めることができる。「ボランティア組合員」は、無償の労働を提供する会員のことであり、その人数は正規の組合員の50%以下でなければならないと定められている。

イタリアの協同組合は、全国協約によって組合員（従業員）の最低労働条件や給与基準が定められており、他の雇用労働者と同様に労働条件が守られている。しかし「ボランティア組合員」はこの協約の枠外で実費の支弁によって働くことができるので、経営上からみれば、一般の協同組合よりも人件費を大幅に節約できることになる。したがって、個々の社会協同組合においては、組合員としての正規加入者の枠とボランティア組合員の枠のバランスが経営収支の重要な問題になる。

と同時に、このようなシステムは、150万人の青年失業者をかかえるイタリアの労働市場において、仕事おこしの自助努力の可能性をひらくという側面を見落としてはならない。地域保健機構の受皿という業務委託的要素を背景として始まった「協定」内容が、後述するように地域住民への社会的サービスの遂行全体に拡大しており、地方公共団体の失業対策事業の一環という意味あいをもつ面も否定できない。

他方、bタイプの「社会協同組合」における「ハンディキャップをもつ人々」の雇用については、第4条で具体的に規定している。すなわち、心身に障害をもつ人々に加えて、アルコールや麻薬の依存症患者、退院後のリハビリ期間中の人、家族が困難な状態にある若年者、刑期終了後ないしは執行猶予期間中の受刑者、その他「ハンディキャップをもつ」と法的に規定された人々を、組合従業員数の30%以上雇用することが課せられている。

このようにbタイプの「社会協同組合」は、「ハンディキャップをもつ」ゆえに労働市場から疎外されている人々を雇用することが法律によって定められており、市場原理の外に存在する雇用促進主体という性格をもつ。しかもそれらは就労機会の提供にとどまらず、社会復帰へのリハビリテーションという職業訓練的要素をあわせもつ事業体でもあるといえる。

第5条では、このような「ハンディキャップをもつ人々」を雇用している社会協同組合を支援し、「就労の機会を創出する」という目的で、地方公共団体が「協定」の形態で施設・資源や多様なサービスを提供することを規定している。この「協定」を結ぶために、それぞれの社会協同組合は、州の名簿に登録しなければならない。

現在イタリア全体で登録されている社会協同組合は、約2500、組合員数約65,000人といわれる。トスカナ州

の場合、aタイプとbタイプの数はいずれも約半数である。<sup>27)</sup>

以上みたように社会協同組合は、社会的弱者を対象とするサービス事業を営むか、または社会的弱者を必須の構成員とする事業体であるか、どちらかの性格をもつ協同組合である。いずれの場合も失業者をふくむ社会的弱者の就労機会の拡大という特別の社会的任務をもつこと、またそれゆえに業務内容に高い専門性が要求されることが特徴であり、大学でこれらの専門分野について学んだ青年が多数働いている現状がみられる。

B項でみた「ボランティア団体」と活動内容の面では共通する点が多いが、「社会協同組合」は社会問題への職業的・労働市場的アプローチを固有の性格としてもち、賃金という形態で支払いを受けることを追求しているという点で「ボランティア団体」とは対象的な非営利セクターであるということができよう。

また「社会協同組合」の存在によって非営利セクターの分野が質の向上をとめないながら量的に拡大しており、シルバー産業のような民間営利産業の発展を公共的にコントロールすることが可能になっていること、社会協同組合との協力関係を主眼とした社会政策が拡充されていることなど、イタリアの政策動向は協同組合の発達している他の国々と比較しても異なる独自の展開をみていることが注目される。

#### D 「アソチアツィオニズモ」法案の骨子

「ボランティア団体」と「社会協同組合」の法制化に加えて、「アソチアツィオニズモに関する法案」が準備されている。現在、国会で州提案の法案を審議中であり、近く制定の見通しといわれている。ここではこの法案の要点を概観しておくことにしたい。

法案は、4部9章39条にわたっている。<sup>28)</sup>

第1部総則（第1章「性格と目的」、第2章「構成と機関」）、第2部「登録、アソチアツィオニズモに関する審議会、国の調査・研究機関」、第3部「加入者の活動・サービス、活動に関する財政」、第4部「EU、州・自治体・県・市町村との関係」となっている。

この法案の第1部第1章第1条で、「共和国はアソチアツィオニズモとその活動の多様性が市民的・文化的課題のあらわれであり、市民社会組織への市民の自主的な参加の表現であるとともに、民主主義と市民性の発展・強化という機能をつうじて参加・連帯・多元主義の手段となる意味において、その社会的価値を評価し」、「自主性の尊重のもとにそれらの発展を促進し、社会的・市民的・文化的性格の目標の達成にむけて、それらの独自の

貢献を助長する」ことを、法制定の目的としてのべている。

ボランティア法と同様に、参加・連帯・多元主義の理念にそくしてアソチアツィオニズモを評価している点だが、公共と民間の関係形成の方向性を示しているといえる。

そして第2条で、「自由に設立された諸団体、運動、グループ、それらの連携・連盟」を「社会団体」(Associazioni Sociali)として性格規定しており、ここで伝統的なアソチアツィオニズモの用語にたいして「ボランティア団体」「社会協同組合」と並ぶもうひとつの性格規定を与えている。この法規定は、後半の条文でEUの規定に連動させていることが言及されており、EUレベルで共通する位置づけをめざしたものである。<sup>29)</sup>

さらに第3条では、法の対象となる「社会団体」の活動をつぎのように規定している。

「国民の政治的・社会的・市民的推進、あらゆる表現による人格の発達、社会的連帯の実践、市民の自由と平等を制限する障害の除去、男性と女性の同等の機会の実現、歴史的・芸術的・環境的財産の保全と評価、教育の向上と生涯教育の追求、社会ツーリズムの発展、スポーツの普及、人間的・科学的・文化的目標の達成に必要なその他の活動の推進などを目的とする諸活動」。

ただし、政党、労働組合、職能団体、労働・経済団体、特定の専門性をもった団体等は「社会団体」から除外される。

以上第1章の3つの条文によって、「アソチアツィオニズモ法」の対象が明確にされているが、その実態はきわめて広範囲におよぶことが理解されよう。

ここでは「社会団体」の組織等についての詳細な規定の検討にはあたらないことにして、「アソチアツィオニズモ法」を制定する意義にかかわる点のみ、みておくことにしよう。

それは第2部、第3部の条項によつてのべられている。

法案によれば、いままでみてきた「ボランティア団体」「社会協同組合」と同様、「社会団体」についても名簿が作成されることになっている。ただし州レベルだけでなく、社会団体に関しては国の名簿も作成される。これらの名簿に搭載された団体は、法人格をもたなくとも印紙税・登録税の免税、寄付・遺贈の受理、動産・不動産の所有、所得税の減免に関する規定が適用されるほか、鑑賞活動の非課税、広告の非課税、郵便料金の50%割引、貸し付けの優遇、情報の権利と行政情報へのアクセス等々の支援措置を受けることができる。

また、名簿に搭載された団体の目的や事業計画にそくして、国・地方自治体は協定を結び、計画実現のための

支援をおこなうことができる。「社会団体」は通常会費による運営を基礎とするが、活動計画によっては寄付や公的援助をうることも可能である。

以上、法案の要点から一般の市民団体にたいして、非常にきめ細かな公的支援が実現されようとしていることが伺われる。

ところで、先に「ボランティア団体」と「社会協同組合」は提供する労働が無償であるかいなかにも相違点があるとのべたが、「社会団体」はこの両者とはまた異なる特徴によって識別される。それは会員の興味・関心の実現を目的とし、会費によって運営される組織であるという点である。活動内容からみれば、「ボランティア団体」と重複する「社会団体」は多数存在するが、ボランティア団体の場合そのつど不特定多数のボランティアを募集して活動をおこなうのにたいして、社会団体の場合は会費を納入して登録した会員が活動の主体となる。

また、前二者が社会的課題にとりくみ、弱者にたいして公益的な社会的サービスを提供するのにたいし、「社会団体」は社会的・文化的な幅広い関心を追求し、会員みずからがそれを享受することを目的とするという点に基本的な特徴がある。それは個々人の趣味であったり、共に楽しむことであったりする。しかし、会員内部の活動にとどまらずに、展示会を開いたり、シンポジウムやフェスティバルを企画することなどをつうじて、一般市民に働きかける活動も日常的におこなっている。とくに全国的な連盟組織の場合は、国際交流もふくめて対外的な事業も活発である。したがって、「アソチアツィオニズモ法案」には、こうした国際交流の実現を国や自治体が支援し、EUの基金を導入することや、事業計画にそくして「協定」を結んで支援することがもりこまれているのである。

問題解決の緊急性という「社会政策」の観点からみるならば、「ボランティア団体」や「社会協同組合」の役割は「社会団体」よりも重要であるとみなされるが、市民の自発的参加、自己実現、多元主義、文化的創造性、などの基準でみるならば、「社会団体」も重要な「社会的価値」をもつと評価される。

以上みたように現在のイタリアのアソチアツィオニズモの法制化においては、それぞれの団体の特質にそくして類別し、その意義を認識し、必要な支援方策を具体化するということが考慮されており、社会運動・市民活動の歴史的蓄積をふまえた論議が反映されているといえよう。



### Ⅲ 「社会・教育・文化活動」の展開と「形成の過程」

#### A 「第三」セクターと「社会・教育・文化活動」の組織化

Ⅱで明らかになったように、「ボランティア団体」「社会協同組合」「社会団体」は、社会的課題へのとりくみと自発的な社会参加という面では共通性をもちながら、組織の性格、活動内容、公共機関とのかかわり、参加の形態と運営はそれぞれ異なる。

もっとも密接に公共事業にかかわっているのは社会協同組合である。とくにaタイプの社会協同組合は、「保健・衛生・教育」という分野に目的が限定されており、地域レベルの公共の福祉・教育・社会的サービスの基幹部分を担っている。

トスカナ州ではじめておなわれた「社会協同組合」の調査結果によると、州名簿登録団体100のうち回答数が63組合で、このうちaタイプは36、bタイプは27であった。<sup>30)</sup>

これらの活動分野の分布は表-1、2のようになっている。

表-1 aタイプの活動分野

社会・保健衛生	50%
教育・学校	17%
両者混合	33%

表-2 bタイプの活動分野

農業	0%
工業	22%
伝統産業	11%
サービス	48%
混合	19%

aタイプの事業内容としては、地域社会の居住型高齢者施設やデイケアセンター、障害者の社会参加を目的とするセンター、子どもたちの放課後の施設、宿泊型の福利厚生施設、教育・文化的な施設などの運営委託のケースが多い。

フィレンツェ市で約50名の組合員をもち、設立10年目をむかえるCEPISSという社会協同組合は、全員が大学や州の職業訓練コースで心理学または教育学の専門分野を学んだ青年たちによって発足した組合であり、子ども・青年・障害者を対象とする多数の施設の運営を受託している。青年のビデオセンター、子どもたちのおもちゃ図書館、青年音楽センター、青年職業情報センターなどの施設のほか、街頭における青年の補導・相談活動(operatori di strada)などの戸外活動のプロジェクトもおこなっており、教育的活動に傾斜した専門的労働を

提供している。<sup>31)</sup>

これにたいしてbタイプの事業内容としては、組み立て、製本、洗濯、清掃、駐車場管理、エコロジー、倉庫管理、職工の労働、情報、レストラン経営などにわたっている。<sup>32)</sup>

トスカナ州に関していえば、地方自治体の社会的サービスの施設・事業の運営と社会協同組合は密接に連携しており、これらのサービスを実施するうえでの研修コースも州の職業訓練コースの一環に位置づけられている。

他方ボランティア団体は、自分たちの施設をもち、自分たちの事業を自主的に推進しており、公共サービスの受託を前提にした活動はおこなっていない。ボランティア団体の活動が先進的に根付いているフィレンツェ市内でも主要な民間団体の協力によってはじめて名簿が作成されたのが1992年のことであり、その実態は相互に知られておらず、行政とのコンタクトも分野ごとの法にそくして個々ばらばらにおこなわれていた。ボランティア団体にたいする包括的な行政が確立するのは1990年代以降のことである。

民間団体が作成した『フィレンツェ市ボランティア団体ガイドブック』<sup>33)</sup>には150余の団体リストが分野別に掲載されている。19世紀から20世紀初頭に設立された歴史をもつ団体が多数存在する一方、1980年代後半以降に出発した団体も急増している。

活動分野の分類はつぎのようになされている。

①エイズ、②アルコール依存症・過食症その他の中毒症、③高齢者、④受刑者、⑤精神的疾患、⑥移民、⑦未婚の母、⑧障害者、⑨麻薬中毒、⑩養子縁組、⑪宿泊施設の提供、⑫献血などの提供、⑬難病、⑭救援、⑮市民権擁護、⑯国際ボランティア、⑰公共サービス

フィレンツェのボランティア・ネットワークづくりを推進し、このガイドブックの編者でもあるE.バンジ(「ボランティア運動の父」とよばれたが1995年死去)は、これらのボランティア活動の発展の理由をつぎのように指摘している。「80年代をつうじてイタリア人の多数が生活の向上をとげたのにたいして、約三分の一がむしろより貧困となって弱者となり、多数主義の民主主義のなかでこれらマイノリティの意見さえ反映させることができなくなっている」。<sup>34)</sup>

バンジは保護を必要とする「弱者」「疎外された人々」は、80年代半ばに人口の11%であったのにたいして、90年代初頭には15%に増大している現状のなかで、「連帯」(solidarietà)の名のもとに「自分の時間と資源を他者に提供してこれらの課題にとりくむ新しい社会の主体」が市民の自発的グループとして誕生しつつあるとのべて

いる。<sup>35)</sup>

バンジの指摘に象徴されるように、ボランティア団体は公共のサービスからとり残されている人々、公的な救済の網からこぼれている人々に手をさしのべ、「連帯」の活動をつうじて社会的に問題をなげかける先駆性をもっている。行政の施策はそれをフォローする形にならざるをえない。しかし、ボランティア行政の確立のなかでこれらボランティア団体の評価と位置付けがおこなわれ、団体の事業を「協定」によって支援する方策がとられるようになり、とくに情報ネットワークづくりと担い手養成講座の実施については公共と民間の協力が恒常的におこなわれるようになってきた。

ボランティア団体はそれ自体の事業のなかにつねに「教育」をふくんでいる。E. バンジが1985年に創設した「虹プロジェクト」(L'associazione Progetto Arcobaleno)の例をみると<sup>36)</sup>、約35人のボランティア教師によって週5日開設されている識字コース、難民の子どもたち対象に毎週開かれる生活文化的行事、精神障害者対象の木工作業によるリハビリ活動(社会協同組合の認可)、他団体と共催して毎年開設しているボランティア養成コース(麻薬・エイズ・精神的疾患等の問題を扱う)、年間500人におよぶ青年ボランティアグループの体験交流会(隔週開催)の組織化、「社会活動指導員」(operatori sociali)の研修コース、ボランティア弁護士による人権講座(法律相談をふくむ)等々がおこなわれている。

「虹プロジェクト」はこのほかに3カ所の宿泊提供施設(無料の食事とベッド)を経営しており、計画書には「社会協同組合」による職業訓練所の拡張や青年ボランティア・センターの設立などもうたわれている。年間財政は約7億リラ(約1億円)で、このうち80%が「協定」による公費援助となっている。

このように、ボランティア活動のひろがりには新しい社会問題・人権問題とそれにとりくむ必要性の認識・方法論・力量形成を求めており、「社会・教育・文化活動」の内容が創造されている実践的な現場であるということができよう。それは又、バンジの指摘するように「新しい社会の主体」という現代的な社会運動の可能性を示唆している。

最後に社会団体の活動内容をみておこう。

社会的・文化的関心にもとづく団体も、ボランティア団体と重なる社会性を志向している例は多い。「イタリア文化レクリエーション協会」(ARCI)から分岐した環境同盟(Lega Ambiente)は、10万人の会員をもつ全国組織であるが、70カ所の環境大学の運営、3カ所の国立公園内環境教育センターの経営、学校教師対象の教材づ

くり、全国一斉河川浄化活動、水汚染調査など大規模な社会的活動を組織し、事業ごとに公費助成を受けている。<sup>37)</sup>

年金組合が主催している「人生第三期大学」(università di terza età)は全国200カ所、登録会員数万人といわれるが、自治体ごとに公費助成を獲得して運営されている例が多い。<sup>38)</sup>

小さな社会団体の例としては、青年文化サークルが自治体の青年センターの運営委託を受けている例、図書館の夜間利用グループが管理も受託している例等、地区住民評議会の文化事業の推進にあたっては数多くのサークルが直接の担い手となっている。<sup>39)</sup>

IIのAでのべたように、イタリアの公共機関と市民団体の連携は1970年代における地方自治体の分権化の動向を背景として発展してきた。人口数千人から数万人ごとの単位に区割りされた地区の住民評議会は直接民主主義制度を導入した自治的な決定・執行機関となっている。このなかで活動してきた諸団体が、地域・文化・社会サービス施設の利用団体から運営の担い手へと成長してきた。

1990年には地方自治法の改正<sup>40)</sup>によって、自治的裁量の分野も拡大された。さらにヨーロッパ議会が地域の「自治的再生」(autoriproduzione)をうたい、各国の地域プロジェクトに基金が支出されるようになった。<sup>41)</sup>このようなコミュニティ(地区・居住圏)政策の展開と並行してアソチアツィオニズモの法制化がすすみ、それぞれの団体活動の発展によって伝統的な公共の教育・福祉施設や事業のありかたもとらえ直され、公共と民間の協同と役割分担による非営利の「社会・教育・文化活動」が創造されつつあるといえるであろう。

## B 「形成の過程」と担い手の専門性

社会福祉学の視点から、地方自治体の社会的サービスの計画化を論じているG. カルボナーロは、「この20年間に多くの地方自治体の創意によって、教育・文化・社会の領域の新しいサービスの幅広い展開がうまれ、全国的に普及してきた。それらは多くの場合、新しい社会的必要に規定され、社会構造の変化にともなう新たな矛盾の爆発に対応する制度的革新のための〈実験室〉という性格をもつ経験であった」<sup>42)</sup>とのべている。同時にそれは、「官僚的な機構を修正しながら、地方行政のなかに社会・文化的なタイプの新しい専門性を挿入した計画的、文化的な次元に到達せざるをえないような労働の組織」<sup>43)</sup>をうみだしてきたとも指摘している。

具体的には多様な州法によって根拠づけられてきた文

化財・環境保全・図書館・文書館・劇場・音楽・美術・文化団体の支援・学校外活動・社会的諸課題へのとりくみ・社会的弱者の支援等々の地区内における計画の立案と実施であり、カルボナーロによればその計画化にはつぎのような専門性が求められている。<sup>44)</sup>

- ①教育部門 教育学・教育心理学, 成人教育学, 表現指導 (animazione educativa), 幼児期の教育サービス, 学校外教育と余暇活動の教育的組織化
- ②文化部門 文化的推進, 表現指導, 文化的組織化, 文化財保護 図書館
- ③社会福祉部門 社会学, 社会福祉, 社会復帰指導, 社会的アニマツィオーネ (animazione sociale), 社会的サービスの調整

さらに、これらの分野の相互調整と市民の参加にもとづく計画化の手法の導入の重要性が指摘されている。

地方自治体の「社会・教育・文化」事業は、施設整備とその運営に依存することが多いが、「第三」セクターの発展によってその活動内容は社会的必要により密着したアウトリーチの展開を包含したものに变化しつつあるといえよう。

ところで、これらの分野の相互浸透と公共・民間の連携のなかから、「形成の過程」(processo formativo)という現代的な教育概念が登場していることが注目される。あるいは、それらの活動の求める職業的な専門性とのかわり、新しい担い手 (operatori) の養成の問題が問われてきている。

この分野の担い手養成を視野に置いてフィレンツェ大学では、従来の師範学部 (Facoltà di Magistero) を組織改革し、1996年度から形成科学部 (Facoltà di Scienza della Formazione) に改組した。<sup>45)</sup> この学部は教育科学と心理学の二つの課程にわかれ、教育科学には教員養成コース、「職業的教育指導者」コース、「形成の過程」の専門家コースという三つのコースがおかれている。

「職業的教育指導者」(educatori professionali) とは、「社会的・保健衛生的・文化的活動の分野の教育指導者」である。「形成の過程」の専門家 (esperti nei processi formativi) とは、「形成の過程を計画化し、運営する専門家」であると説明される。前者は現場の実践家、後者は地方自治体の専門職や政策推進のコーディネーターがイメージされている。

「職業的教育指導者」の専門性について、P. ベルトリーニは求められる教育方法、専門性として、「対話的關係」「未来への可能性をひらく」「他者に開かれた社会性」という教育実践の特徴を指摘し、またそれを助長する手段として「観察と理解」「組織化の技術」「アニマツィオーネと集団活動」「人格のアイデンティティ形成」をあげ

ている。<sup>46)</sup>

たとえば社会協同組合 C E P I S S の事業のひとつ「街頭における青年の補導・相談活動」(operatori di strada) は、麻薬・暴力・エイズなどの問題に直面する青少年と街頭で定期的に接する指導員の仕事で、多くの自治体に導入されている事業である。

またしばしば言及されているアニマツィオーネは本来芸術的表現活動の指導を意味しており、より教育的に、移民や難民の子どもたちとの文化的接触、子どもたちの学校外活動、劇場のワークショップ、障害者の文化活動などにおいて広く用いられている表現活動の指導方法である。

このように「第三」セクターを担い手とする「社会・教育・文化活動」の展開のなかで、教育概念、あるいは教育の担い手の専門性のとらえ直しがおこなわれ、既存の教育システムをこえた場と実践のひろがりによって「形成の過程」という現代的な教育概念が注目され、教育学研究にもインパクトを及ぼしている。

「第三」セクターは経済的には「非営利」の「社会的経済」概念を提起し、政治・社会的には新しい公共性原理としての「参加」「連帯」「多元主義」のシステムを提起している。同時にそのことが「社会・文化・教育活動」の創造的発展をつうじて教育概念の現代的拡張をもたらし、学校の外、社会における実践場面で「形成の過程」の組織化・計画化と新しい教育的専門性の問題を提起しているといえることができるであろう。

<注>

- 1) 拙著『イタリア文化運動通信』合同出版、1984年、p.16.
- 2) 拙稿「戦後イタリアにおけるアソシエーションの発達と成人教育」『日伊文化研究』、1996年3月、p.50.
- 3) 碓井正久「社会教育の概念」長田新『社会教育』お茶の水書房、1961年、pp.37~38. 碓井はこの論文で「非施設団体中心性」を戦前日本の社会教育の歴史的な性格と規定し、さらに「社会教育の発展過程」碓井編『社会教育』第一法規、1970年、p.75においてこの規定を再確認している。  
この規定をめぐって、戦後における社会教育の公共性の発達と団体・グループの問題は、別途検討を要する基本的な課題である。
- 4) F.M. De Sanctis, *L'educazione degli adulti in Italia*. Editori Riuniti, 1978. pp.135~147. このなかで、De Sanctisは19世紀末から20世紀初頭に発達した人民の家を「新し社会の最初の礎石」と性格づけ、「抵抗」

- 「協同性」「相互扶助」「先見性」という四つの特徴を指摘している。
- 5) 1970年代に地方自治体の分権化が制度化されるなかで、「社会的運営」(gestione sociale)という概念が提起され参加論が深められていった経過がある。
  - 6) 富沢賢治『『社会的経済』解題』, J. ドゥフルニ他著, 富沢賢治他訳『社会的経済』日本経評論社 1995年, pp.458~460.
  - 7) 拙稿「NPO法制定の動向と市民活動団体」『月刊社会教育』, 1996年5月号。NPOの国際比較としては、電通総研『NPOとは何か』日本経済新聞社, 1996年参照。
  - 8) 前掲『社会的経済』, p.1.
  - 9) 前掲『『社会的経済』解題』, p.450.
  - 10) 前掲『社会的経済』, p.19.
  - 11) 前掲『『社会的経済』解題』 p.468.
  - 12) 前掲『社会的経済』, p.27.
  - 13) 前掲『『社会的経済』解題』, p.453.
  - 14) ジャンニ・グエッリエーリ他「イタリアの社会的経済」前掲『社会的経済』, pp.153~156.
  - 15) トスカーナ州社会政策局ボランティア課課長 L. S. ルイジ氏のヒヤリングによる。(1996年 10月1日)
  - 16) Francesco Staderini, *Diritto degli enti locali*. 1996. CEDAM, pp. 338~340. 本書では1976年の第278号法で投げつけられた地区における参加の機構(住民集会・住民の専門委員会・意見表明・評議員の選挙)について解説し、住民参加は十分ではないという見解をとっている。確かに地区によって、市町村によって参加の実態は多様であると思われるが、参加の機構自体が住民の自発的参加によって20年間機能していることは、重要な経験の蓄積といえる。
  - 17) Legge Regionale 7 maggio 1985, n.58 "Norme relative ai rapporti delle Associazioni del volontariato con la Regione e gli Enti Locali".
  - 18) Legge Regionale 9 aprile 1990, n.36 "Promozione e sviluppo dell'associazionismo".
  - 19) Legge Regionale 15 aprile 1996, n.29 "Norme relative ai rapporti delle organizzazione di volontariato con Regioni, gli Enti Locali e gli altri Enti Pubblici".
  - 20) Legge Regionale 28 gennaio 1991, n.13 "Disciplina dei rapporti tra le Cooperative sociali e gli Enti pubblici che operano nell'ambito regional".
  - 21) Legge 11 agosto 1991, n.266 "Legge quadro sul volontariato".
  - 22) Legge 8 novembre 1991, n.381 "Disciplina delle Cooperative sociali".
  - 23) "Proposta dei legge sull'associazionismo" a cura delle Regioni. 1996
  - 24) 「ボランティアに関する基本法」条文
    - Art.1 Finalità e oggetto della legge
    - Art.2 Attività di volontariato
    - Art.3 Organizzazioni di volontariato
    - Art.4 Assicrazione degli aderenti ad organizzazioni di volontariato
    - Art.5 Risorse economiche
    - Art.6 Registri delle organizzazioni di volontariato istituiti dalle regione e dalle province autonome
    - Art.7 Convenzione Art.8~17 (略)
  - 25) トスカーナ州サービス協同組合連合会社会協同組合担当ザニエリ氏のヒヤリングによる。(1996年9月30日)
  - 26) 「社会協同組合に関する規定」条文
    - Art.1 Definizione
    - Art.2 Soci volontari
    - Art.3 Obbrighi e divieti
    - Art.4 Persone svantaggiate
    - Art.5 Convenzioni Art.6~15 (略)
  - 27) Regione Toscana, *La Cooperazione sociale nella regione Toscana*. Firenze 1996 P.12.
  - 28) 「アソチアツィオニズモ法案」条文
    - Titolo I Disposizioni generali
      - Capo 1 Natura e Finalità
        - Art.1 Finalità e oggetto della legge
        - Art.2 Natura
        - Art.3 Ambiti di attività
        - Art.4 Escclusioni
      - Capo 2 Costituzione e Organi
        - Art.5~7 (略)
    - Titolo II Dei Registri del Consiglio Generale delle Associazioni e dell'Osservatorio Nazionale
      - Capo 1 Registri nazionali e regionali
        - Art.8~11bis (略)
      - Capo Osservatorio Nazionale dell'Associazionismo
        - Art.12~17 (略)
    - Titolo III, IV.
      - Art.18~39 (略)
  - 29) 同法 Titolo IV, Capo 1 Art.34 に社会団体がEU基金の援助にアクセスしうよう国・州は積極的に方策を講じることについてのべている。
  - 30) *op.cit. La Cooperazione sociale nella regione Toscana*. p.38, pp.55~56.

- 31) CEPISS (Coop. Educatori Professionali Interventi Socio Sanitari) *Curriculum Formativo e Professionale della CEPISS*. 1996.
- 32) *op.cit. La Cooperazione sociale nella regione Toscana*. p.54.
- 33) Centro Toscano di Documentazione Politica, Progetto Arcobaleno, *Guida al volontariato fiorentino*, 1992.
- 34) *ibid* Eugenio Banzi, "Presentazione", . p.2.
- 35) *ibid*. p.2.
- 36) Arcobaleno, *Notizie speciale*. n.8 1996.
- 37) Lega Ambiente, Congresso Nazionale, *La via ambientalista al futuro : Dalla scuola alla formazione*. novembre 1995.
- 38) A cura di Elio D'orazio & Francesco Florenzano, *Studiare da grande ; Capire a fare le Università della terza età* . Edizione dell'Università popolare. 1994.
- 39) フィレンツェ市役所第4区地区住民評議会文化委員会のヒヤングによる。(1996年9月24日)
- 40) Giovanna Gervasio Carbonaro, *La qualità Possibile : Educazione, cultura, servizi sociali nel territorio*. 1995. La Nuova Italia. p.20  
本書によれば1990年法律第142号「地方自治の組織」によって、社会経済的な地域基礎にねざす権限の付与を具体化する原則を導入したという点で、この法は地方自治の革新への必要に応える内容をもつと評価される。
- 41) *op.cit. La Cooperazione sociale nella regione Toscana*. p.22.
- 42) *op.cit. La qualità possibile* p.14
- 43) *ibid*. p.41.
- 44) *ibid*. pp.93~94.
- 45) Università degli Studi di Firenze, Facoltà di Scienza della Formazione, *Guide dello studente*. 1996/97 p.1, pp.28~30.
- 46) Pieno Bertolini, "Educatori professionali extrascolastici", *Guide alla Laurea in Scienze dell' Educazione*. Luciano Galliani a cura di, il Mulino, 1995. pp.21~24.

(付記)

非常利セクターの国際的發展については、宮沢賢治氏(一ツ橋大学教授)に資料提供を受けた。記して謝意を表する。

# 生涯学習社会におけるネットワークとシステム

梨本 雄太郎\*

## Network and System in Lifelong Learning Society

Yutaro NASHIMOTO

In the studies of adult learning, microscopic approach often neglects social functions and political natures of dynamic interaction between individual and society. Meanwhile, macroscopic approach concerning educational law and administration cannot easily grasp the variety of meanings and values which constitutes learning processes. In order to overcome the limits of above two approaches, this paper examines various aspects of the organization of learning activities.

Two types of organizing principles should be distinguished. The solid hierarchy for attaining a definite purpose, to which all the units are integrated, should be called "systematic". The loosely connected combination of independent units, which produces drastic changes to interrelation between all the members, should be called "networking". Actually, these two principles are inseparable from each other. All the group or institution should be seen as a hybrid of these two principles. But if various types of learning activities are unified in a single system, lifelong learning is in danger of being identified with modern project of enlightenment. In opposition to the reinforcement of the "systematic" principles, the "networking" principles should be maintained. The role of NPO (non-profit organization) and volunteers is important to construct the pluralistic system of learning network.

### 〈目次〉

#### はじめに

#### I 「社会教育の組織と体制」をめぐって

- A 外在的・内在的矛盾
- B 「法の力」と内在性
- C 学習過程の複数性

#### II 生涯学習の組織化について

- A 二つの組織原理：ネットワークとシステム
- B 生涯学習組織化における現象的諸課題

#### おわりに

#### 注・引用文献

#### はじめに

1964年に発表された小川利夫「社会教育の組織と体制」<sup>1)</sup>は、その後の社会教育研究に決定的な影響を与えてきた論文である。この論文が持つ学説史的な重要性については改めていうまでもないだろう。特に「社会教育行政（活動）と国民の自己教育運動との矛盾」<sup>2)</sup>という分析枠組みは、行政や法制度に関するその後の社会教育研究の流れを大きく方向づけるものであった。一施設の事業から法制度の整備・改革にいたるまでさまざまなレベルで展開される政策的プロジェクトはもちろん、社会教育行政と何らかの関わりを持ちながら展開される学習活動についても、それらがどのような価値を本質として内在させているのかを位置づけようとする際に、多くの研究が小川の示した枠組みを取り入れてきたのであ

---

\* 大学院博士課程

る。

この論文の背景には、法制度の改革を含む当時の社会教育政策の大胆な変動がある。社会全体を巻き込むほどの政治的変動に対し、鋭い分析によってコミットメントをはかろうという強い志向がここには確かに存在する。その意味で、この論文が持つ意義を当時の社会状況から切り離して論じることができないと考えるのは妥当である。しかし、このような歴史性を強調しすぎるならば、小川の論文が現在なお持ち続けている意味をかえって過小評価することになるだろう。現在推進されつつある生涯学習政策において社会教育の役割・位置づけが質的に変わってきたとすれば、小川の実証的アプローチをそのまま採用するようなアプローチはもはや有効でないと思われるのである<sup>3)</sup>。

実際、生涯学習をめぐる政策文書や研究論文の中には、小川の論文が提起する問題を十分に受け止めていないものが少なくない。ただし、従来の枠組みを解体しつつ進行する現実を総体としてとらえる視点を、これらの言説が示しているわけではけっしてない。むしろ状況が不透明になるとともに、現状をただ後追いつけるだけの保守的な研究が主流になりつつあるともいえるのである。現在の保守的・閉塞的な言説状況から自由に学習のあり方を論じるためには、小川の示した対抗図式がどこまで有効なのかを改めて検証してみることが手がかりとなるだろう。ただしその際に、文脈として埋め込まれている当時の社会状況からこの論文をいったん切り離し、テキストとして読み直してみる<sup>4)</sup> ような姿勢が必要である。分析枠組み自体をそのまま受け入れるのではなく、その枠組みが導き出された論理や思考の筋道を丹念にたどることに重点をおいてこのテキストを読み直すことは、社会教育の歴史的積み重ねの中に現在の視点を導入することになるだろう。この意味で、テキスト分析の作業は、社会教育の歴史的展開との関係で生涯学習政策の性格を明らかにするという課題の追求と並行するはずである。

以上のような観点から、本稿は小川のテキストを分析する作業を通じて、生涯学習政策分析のための概念装置を整理する。小川の提示した問題を引き継ぐためには、そこに新たな枠組みを導入することが必要であると思われる。本稿では、組織原理としてのネットワークとシステムという枠組みを導入することによって、生涯学習の組織化をめぐる今後の課題を提起したい。

## I 「社会教育の組織と体制」をめぐる

### A 外在的・内在的矛盾

世代間の文化伝達機能を基盤とする啓蒙の論理によって近代公教育が支えられてきたとすれば、生涯教育の理

念は啓蒙のプロジェクトの臨界点にあるといえるだろう。啓蒙的な理念の崩壊が意識されつつも、そこから一歩外へ出た上で教育や学習のあり方を総体的にとらえるような分析枠組みは今のところ見当たらない。学習者の認識や価値観についての研究から法制度・行政機関の研究にいたるまで、「大きな物語」を欠いたままに多様なアプローチが混在している生涯学習・社会教育研究の現状は、まさにポストモダン的である<sup>5)</sup>。ただし、多様なアプローチを統合する理念を欠いたまま特定の側面だけを切り離して学習が論じられる限り、個人と社会との間のダイナミックな相互作用であり、一元的に把握しきれない豊かな意味作用を備えているものとしての学習の可能性は忘れられてしまう。しかも、学習に関するこのような貧しい理解によって進められていく研究は、生涯学習を支援する政策や実践を支え、補強することによって現実を動かしていくのである。

学習の過程が持つはずの豊かな可能性を貧しく切り取るような研究—実践の連合体に対し、小川利夫「社会教育の組織と体制」は鋭い批判を突きつけているのではない。「組織と体制」という主題はまさに諸研究が陥っている断絶を埋め、微視的・巨視的な諸次元をつなぐ統合的な議論を生み出す可能性を含んでいる。ただし、この主題の追求が比類もなく困難な課題を抱え込むことを意味するのはいうまでもない。事実、このテキストは「組織と体制」と題されていないが、けっして「組織」と「体制」とを結び合わせるという安易なかたちで構成されているわけではないのである。

このことは、1959年に発表されたテキスト「社会教育をすすめる体制」<sup>6)</sup>と比較した場合によりいっそう興味深い。このテキストにおいて、「組織」あるいは「組織化」があくまでもプロセスとして論じられるのに対し、「体制」はそのプロセスをいわば外面から支える実体として論じられている。この問題枠組みからは、体制化の作用から自由な組織化のプロセスが存在するというとらえ方が可能であり、「国民の自由な学習（教育）活動と権力組織との関係をきわめて理念的にとらえ、あるいは、それを捨象している」<sup>7)</sup> ような理論に対する批判が徹底されていない。これに対し、「社会教育の組織と体制」では、組織化と体制化という二つのプロセスは表面上は区別されているように見えない。ここには、考察枠組みの確かな深化を見ることができよう。どれだけ自由な学習活動でさえも組織化される過程において体制化する可能性を含むのであるし、逆にどんな教育体制も個々の学習活動を組織化するプロセスなしには成立しえないのである。

このような、根本的に異質でありながらけっして切り

離すことができない二つの作用のあり方を問うことの中に小川のテキストの核心がある。すでに実体として確立しているようにみえる理念や制度を問う際に、複数の力の間に交渉・葛藤・相互作用の過程を認めるようなとらえ方こそ、小川の強調する内在性である。「社会教育行政（活動）」と「国民の自己教育運動」とが単なる対立をこえて一つの実践を生み出すような関係にある、という「内在的矛盾」が強調される文脈は、このように理解することができるだろう。宮坂広作が「階級社会における共同利害と特殊利害の矛盾は、国家意志、つまり法において形式的には止揚されている」<sup>8)</sup>と述べるように、学習活動の組織化形態への問いが法のあり方への問いに結びつくのはある意味で必然である。しかし、共同性・普遍性と特殊性とを形式的・外在的に止揚する法のあり方に満足することなく、そのような形式性によっては解消されない矛盾をあくまでも問うことによって、このテキストにおける法解釈は闘争的な性格を帯びている。社会教育計画の立案に際して「問題発想の起点を『上から』の要請におくか、それとも『下から』の現実の要求におくか」<sup>9)</sup>という分岐点で「下から」の視点に立つことは、法によって形式的・予定調和的には解消されない矛盾を、現実としてどのように解消するかという実践的な姿勢を意味しているのである。

小川によれば、「国民の自己教育」要求の発達形態は「インディヴィデュアルな形態」から「アソシエーションな形態」、そして「コミユナルな形態」というように方向づけることができる<sup>10)</sup>。特殊性に埋没している認識から普遍的な認識への発達を組織することこそまさに社会教育実践であり、このような実践によって矛盾の解消が可能になることを強調しているわけである。これは社会教育の存在意義に関わる政治的・社会的な論点であり、純理論的な問いの対極にある実践的な問いである。そして、「共同利害」と「特殊利害」との一致点を強調するような「教育権論における近代主義的傾向を、小川は国民の自己教育運動論で結果的に——意識的にはなく——のり超えているとおもわれる」<sup>11)</sup>と述べる宮坂広作が目しているのも、まさにこの実践性である。ただし、「共同利害」と「特殊利害」とが遭遇する過程で新たな方向性を生み出す契機を社会教育実践の中に認めるとしても、小川のテキストにおけるとらえ方は矛盾の形式的・外在的な解消とどこまで異なっているかは疑問である。小川が理解が形式的・外在的な矛盾認識を「結果的に——意識的にはなく——のり超えている」と述べる宮坂の立場の曖昧さと合わせて、ここには何か本質的な問題が含まれているのではないだろうか。

## B 「法の力」と内在性

教育要求の発達形態として挙げられた三つの形態は、「労働者・労働者階級」におけるものであった。「コミユナルな形態」の中に特定の階級の枠を超えた「国民の普遍的価値ないし理想」を読み取ることができるという立論<sup>12)</sup>の中には、まさに特殊な要求を普遍化する姿勢を認めることができる。諸階層の間にあるはずの葛藤が暗黙のうちに解消され、「国民」として一元化されることによって、まさに「法」による形式的・外在的な矛盾認識と同じ論理が機能しているのである。そして、ここに生じている内在性の不徹底を解消しないままに「大多数の国民がのぞむはずの法の内容」を想定する「国民的解釈」論的アプローチと同じ地平に立つ<sup>13)</sup>ことは、小川の立論全体を危うくしかねないのである。

そもそも、法というものの自体がすでに、あらゆる者に相応しい内容を先取りしたもののではないだろうか。法に含まれるこの性質を踏まえた上でそれに『下から』の現実の要求」や「大多数の国民がのぞむはずの法の内容」を対置させることは、「内在的矛盾」を「外在的矛盾」へと逆戻りすることになるのではないか。小川の問いを批判的に継承しようとする論者たちが追究するのはまさにこの点である。たとえば黒沢惟昭は国家を実体的・自存的に指定する認識方法を批判している点に小川のテキストの重要性を認めながらも、結果的には「社会教育行政（活動）」と「国民の自己教育運動」とをそれぞれ実体化してしまっていると指摘している。その上で、黒沢は今後の理論的課題として、「人間の存在＝発達の共同性・社会性を国家に疎外されている関係、しかもそれが人間の共同存在から切り離されて自存的に実在しているかの如く個々人の眼に反映している倒錯状態を常態としている関係を打破し変革していくこと」<sup>14)</sup>を挙げている。ここには、行政—国民、管理—自由、疎外—解放という関係の一元的な実体化を超えた重層的な視座を確保しようとする試みを見ることができる。同様に、「抑圧のための社会教育ではなく、解放のためのそれを志向する立場を選ぶならば、国家のイデオロギー装置としての社会教育を逆転するための方策を求めて、変革の社会教育学の創造に取り組むことが必要」<sup>15)</sup>であると述べる宮坂広作も、小川の示した対抗図式に新たな軸を導入することによって、難点を打開しようとしているといえるだろう。

ただし、小川のテキストが抱える難点をこれらの批判が克服しているかどうかは別問題である。つまり、「倒錯状態」と「常態」、「抑圧」と「解放」が一義的に確定できると考えること自体が学習のプロセスに対して外在的な分析でしかないのではないかと、という疑問も残るの



である。法が持つ「先取り」の詐術を暴こうとする姿勢が法の力の外部からしか事態をとらえていないとすれば、それらの分析は結局法の力の作用を批判することはできず、新たな法に囚われていることをしか意味しないであろう。小川が囚われている法の力の“罨”は、それを批判しようとする黒沢や宮坂でさえも無自覚にはまり込んでしまうほど広い範囲で効力を発揮しているのである。

この事態を脱却するためには、テキストの中に何らかの仕掛けを施さなければならないだろう。もっとも周到にこのような試みを行っているものの一つに、ジャック・デリダDerrida, Jacquesの考察<sup>16)</sup>がある。さしあたって、デリダによる「法の力」の考察を手がかりにしてみよう。

まず出発点としてデリダは、ベンヤミン『暴力批判論』（原題はZur Kritik der Gewalt）において分析される“Gewalt”の語が持つ多義性に注意を促す。この語は、正当なものとして認めにくい「暴力violence」という意味をもつと同時に、合法的な「権力pouvoir」、さらには正当性を生み出す「権威autorité」という幅広い意味作用を持つ語でもあるからである。このように、ベンヤミンのテキストに潜在する豊かな意味をまさにおし広げながら、そこに張りめぐらされた意味空間の中でデリダは「法」というものの効力を分析するのである。

「適法な暴力と不法な暴力とを区別することの意味は、自明ではない<sup>17)</sup>」というベンヤミンの言葉は、権力と暴力の区別の自明性を剥ぎ取り、正当性と非正当性の区別が成り立つかどうか危うい境界領域をめぐる倫理的な問いを切り開く。「倫理的」という語を「危機的＝批判的」と言い換えてもよいだろうが、ベンヤミンのこの問いを受けつつ、デリダは「法」を生み出し・維持していく力のあり方を探っている。「法律が信用を保つのは、公正であるからではなく、法律であるからである。これこそ法律の権威の神秘的基礎で、それ以外には何の基礎もない」、あるいは「人が法に従うのはそれが正しいからではなく、それが権威を持つからである<sup>18)</sup>」という視点の中で、法と正義とを互いに切り離すような視点が強調される。この視点こそ、法の正当性に対する暴力の非正当性という区別の自明性を突き崩し、「法」を生み出し・維持する力自体を根本的に問う姿勢につながるのである。

「おそらく、正義について言及するにはつねに『おそらく』と言わなければならない<sup>19)</sup>」。デリダが強調するこのような決定不可能性は、学習においてまさに決定的な契機といえないだろうか。学習活動に先立って設定した動機、目的、価値観が学習活動を通じて変容し、新

たな形で現われてくるという事態は、学習にとって本質的ではないだろうか。学習活動が正しいとすでに決められている知識・価値観をそのまま受容する営みではなく、学習者の自発的な判断によってそのつど知識や価値観を読み替え、同時に自らの認識を変容させていく過程であるとすれば、デリダが述べる決定不可能性は本質的である。そして、デリダのテキストが備えているこの“脱構築的”な態度を、小川のテキストに対峙させてみることは有効だろう。小川のテキストが結局のところ二項対立図式に陥り、またそのように読みとられるほかないのに対し、「還元不能なる多元性において自らを提示するものとしての脱構築的な言説<sup>20)</sup>」によって読み替えていく作業が必要なのである。

学習過程をその外部から一元的に意味づけようとすることは、すべてを一元的に見渡しようかのような超越的な立場に立つことによって可能になる。これこそが「法の力」であるとすれば、現実の内在的分析はこのような超越的な立場を徹底して批判することしかありえないだろう。学習のプロセスにおいてこの批判の契機を確保する可能性は、近代の啓蒙的プロジェクトから切り離された学習のとらえ方が可能であるかどうかにかかっている。

### C 学習過程の複数性

学習活動を外部から支える「体制」や学習活動を展開していくための「組織」をそれぞれ切り離してとらえようとする限り、従来とは異なる形で学習をとらえる地点に立つことはできないだろう。ミクロ・レベルとマクロ・レベル、「組織」と「体制」は結局一つのシステムの内部で予定調和的に一致するからである。近代的啓蒙のプロジェクトに収まりきれない豊かな可能性を学習活動の中に見いだすためには、ミクロ的水準とマクロ的水準とが互いに影響しあう動的な相互作用の過程をとらえるようなアプローチのあり方が問われなければならないだろう。学習活動の外部にあるように見える「体制」が学習のプロセスの中に入り込み、影響を与える際にどのように「組織化」され、形を変えるのか、あるいは逆に学習活動の中で「組織」自体がどのように組み直され、学習を支援する「体制」にどのように影響を及ぼし、作り替えていくのかを問うような視点が必要である。

学習の過程は、「法の力」が作用する中で社会的・普遍的な思考様式や価値観を普及する過程であると同時に、それを批判的に作り替える可能性を含む過程でもある。組織化・体系化された知を自分なりに、つまりは自発的・主体的に組み替え、活用していく過程として学習をとらえるとともに、さまざまな形態の知が組織化・体

系化されていく過程における学習活動の位置づけを問うことが本稿の課題である。それは、ミクロー・マクロというまったく異質の水準の力が遭遇し、互いに影響し・交渉し合うことによって豊かな意味解釈の相互作用を生み出すプロセスとしての学習を想定することになるだろう。そして、学習過程に内在するこのような多義性・複雑性こそ、小川によってはじめて提起された問いなのではないだろうか。

たとえば、小川は「教育主体」と「教育の主体」、「学習主体」と「学習の主体」とを区別する<sup>21)</sup>。それぞれの項目のうち後者は前者の代弁者とでもいうべき関係にあり、前者は「多分に現象的にとらえられる後者の背後にあって、より本質的に後者をして後者たらしめるものといつてよい」<sup>22)</sup>。ここに用いられている現象と本質の区別という形而上学的な論理こそ、法の力を生み出し・支え・変容させる力であるといえるだろうが、この力から逃れることは決して容易でないだろう。ただし、教育主体—学習主体の理念が法の力の範囲内にあり、超越的な水準から形式的・外在的にすべてを統合するのに対し、教育の主体—学習の主体は一つのシステムに収まりきれない多様性そのものである。単一のシステムに内在する分析を離れて、複数のシステムや理念が個人の内部において統合されているまさにその水準における内在的分析枠組みが必要であることを示している点にこそ、小川のテキストの現在の意味を読み取ることができるのである<sup>23)</sup>。

テキストの末尾は、「地域的な課題の特殊性」を昇華させたところに成り立つ「人類史的な歴史的課題の共通性における特殊性」<sup>24)</sup>をとらえる視点の重要性を示すことで結ばれている。地域の現実に根差しながら、なおかつ地域の特殊な利益に固執せず、国民的な、あるいは人類史的な課題の共通性へとつながるような性質に注目する際に、「外にむかって」いることと「外からの空気にたいして寛容」<sup>25)</sup>でいることの重要性が主張されるのである。ここには、超越的な水準との関係を媒介しない普遍性のあり方を問うような視点が潜在的に現われているように見える。そして、ここで示されている視点の意味を明らかにするためには、小川のテキストを新たな角度から検討し直すような理念を導入しなければならないだろう。

## II 生涯学習の組織化について

### A 二つの組織原理：ネットワークとシステム

小川のテキストにおける「社会教育行政(活動)」と「国民の自己教育運動」のいずれにしても、解消不可能な葛藤や対立を解消し、抽象的・理念的に一元化してしまう

「法の力」とらわれている。雑多な形態を持ち、不純さ・不透明さにあふれる現実に対して有効にはたらかけるためには、「法」が持つ形而上学的性格からいったんは距離を置かなければならないだろう。

すでに安定した論理に支えられている「社会教育行政(活動)」と、さまざまな差異を超えて統合された「国民の自己教育運動」とを対立関係において結びつける「外在的・内在的矛盾」において、矛盾はどちらか片方の論理によって一方的に解消されるか、さもなければ絶対的に解消されないまま終わるほかない。この小川の図式を読み替えるためには、すでに安定・固定化したシステムの内部で両者をとらえるのではなく、両者がそれぞれどのようにして自らを形成し、維持し続けていくのかというプロセスに注目してみることができよう。小川の図式に新たな一本の補助線を引くために、ここで「ネットワーク」と「システム」という二つの組織原理を区別してみよう。

まず、官僚的・制度的な組織に典型的であるように、組織を成立させる明確な目的が存在し、個々のメンバーはこの全体目的の達成のために存在するという組織形態を考えることができる。個々のメンバーは超越的な水準を通じてはじめて結びつき、メンバー間のコミュニケーションがシステムを補強し、再生産していく。このような組織のあり方はシステム志向といえることができる。同一原理に従って動くために効率が良いという長所を持つ一方、その原理では処理できない事態に柔軟に対応しにくいことが短所であるといえるだろう。また、これとは別に、明確な目的を持たずにその場の雰囲気を楽しむような形態の組織も考えることができる。組織のメンバーは限られた価値観を共有する者に限られ、相容れない者に対しては排他的になることによって組織の雰囲気を保つ。このような組織は一見システム志向の組織とは逆の性格を持つように見えながら、特定のメンバーの間で組織を保つ作用がはたらく限りにおいて、システムを補完する機能を果たすであろう。

このように、程度の差はあれ外部に対して閉鎖的な側面を持つシステムから新しい意味や価値観が生まれることは期待しにくいだろう。諸システムの間を自由に横断してメンバーが流通するようなゆるやかな組織のあり方が求められてくる。あくまでも互いに自立した単位(unit)どうしがつながり合う網の目のような組織のあり方は、システム志向に対してネットワーク志向といえることができるだろう。組織に依存しない異質な者の集まりであるネットワークにおいては当然葛藤や対立が生じることになるが、そのつど問題を解決し、互いのコンテキストを確認し合うことによって結びつきは次第に形成さ

れる。ゆるやかな組織の結合過程をネットワークングということもあるこのような場において、異質な情報が出会い・結びつく中で新たな情報が創造・開発される。資本や人的な結合が強い関係に比べて柔軟かつ創造性に富むという長所を持つこのような組織形態は、特に時代の全体像を把握することが困難な現在において有効であろう<sup>26)</sup>。ネットワーク型組織・ネットワークングのプロセスは、複数のシステムの間を横断し、固定したシステムを批判的に相対化する機能を持つと考えることができるのである。

例えば「生涯学習の体系化」などのように、教育・学習に関連してシステムが論じられる場合、すでに確立した知の体系を与え、受け取るとともに管理・統御の作用をとまなう上下関係を指すことが多かったといえるだろう。あらゆる知識や価値観を総合的に見渡した上で分類し・秩序づけることによって学習活動を行なうより良い環境を整備し、あるいは学習をより効果的に支援するための社会を形成しようという理念は、近代的啓蒙のプロジェクトの延長線上にある。学習情報システムなどのように、一元的に管理されるデータベースを意味して用いられる場合も、同様である。

これに対してネットワークが論じられるのは、例えば施設どうしの関係や部局間の連携など、対等なレベルのものどうしが互いに協力し合う関係についてであろう。ただし多くの場合、対等なものどうしの関係は上位レベルから統括されており、一つのシステムの要素どうしがつながり合い・依存し合っている状態を示すに過ぎないのである。同様に、対等な個人どうしの相互学習にしても、その関係が社会的体制から切り離されてとらえられる限り、結果的にはシステムを補完するものでしかなかったといえるだろう<sup>27)</sup>。しかし、本稿がネットワークの視点を強調したいのは、既存の教育システムを補完し、より効果的に機能させるためではない。そのようなアプローチは、頻発する教育問題に対して無力であるほかないからである。むしろ、すでに確立したシステムを新たな文脈に結びつけ、批判的に再構築していくための契機としてネットワークの可能性を探ることが今後の課題となるであろう。

## B 生涯学習組織化における現象的諸課

例えば学習活動を支援する行政機関について考える際に、中央と地方との政府間関係を問い直す視点が有効だろう。その際に、一つのシステムを構成する上下関係としてではなく、異なるレベルでそれぞれ自立した事業を展開する対等なネットワーク型の関係を保つことが強調されなければならない。同時に、行政機関が提供するサー

ビスと民間教育事業との間での役割分担を、より積極的に考慮すべきであろう。公共性が備わっている教育事業は行政機関が主催するものであり、営利追求を目的とする民間教育事業は本質的に公共性を欠きやすいという安易な考えは、結局公共的な価値を一元的なシステムによって設定しようという姿勢につながるだろう。たとえば企業内教育を受ける過程における個人の自己形成や、個人が自己負担で参加する民間教育事業への参加は、公共性を認められているがゆえに誰もが無償で参加できる行政社会教育が主催する事業における主体形成と価値的に優劣があるわけではないだろう。これらの学習機会に偶発的な学習を含めて、個人が自ら批判的に取捨選択する可能性を認め、個人レベルに立った組織化のあり方を探る学習理論を構築すべきであろう。

これまで考察してきたように、生涯学習の理念が備えている豊かな可能性を探るためには、公共的価値がどこに認められるのかを判断する基準の多元性を確保しなければならない。このような視点から、行政セクターだけに目を向けがちな従来型の社会政策論的枠組みに収まりにくい民間非営利団体 (non-profit organization. 以下、NPOと記す) の役割に注目してみよう<sup>28)</sup>。

そもそも、NPOがどのような組織・団体を含むのかについて、まだ確定していない状況であるといつて良いだろう<sup>29)</sup>。従来の日本では、国や地方公共団体が地域開発などの公共的事業を行なうために設立する民間の団体で財団法人・公社などの形態をとる、いわゆる外郭団体がこれに近いといえるだろうが、これらは行政機関とのつながりが大きく、必ずしも新しい組織原理の具現化としては注目されていない。これに対してアメリカ合衆国では、政府、企業に続く一つのセクターとして機能しており、日本社会にとっての一つの理想として受け止められているのである。

NPOは、さまざまな形で社会政策にはたらきかけ、その一端を担っている。行政主導で、NPOは単に決められた役割を果たすというだけの場合も少なくないものの、NPOが自立性を確保しながら、政府と対等な立場で協力関係を築くこともある。NPOの意義として認めることができる機能としては、例えば行政によっては満たされていないニーズに対応する補充的な (complementary) 機能に加え、行政が供給しているサービスの範囲を広げ、行政サービスの対象から漏れているクライアントに対しても同じ種類のサービスを提供する補完的 (supplementary) な機能を挙げることができる。また、行政による取り組みが遅れている先端的なニーズへの取り組みを行政に促すよう、世論を喚起するといった機能も指摘できる。このように、行政セクターとの緊

張関係を導入することによって、よりクライアント中心的なサービスを確保することができるかどうかを探る必要があると思われる<sup>30)</sup>。

NPOとの関連で学習活動がどのような影響を受けるのか、今後の可能性はまだ現在では不透明である。制度化が進められる中で組織のマネジメントにおける立場の独自性を保つことができるかどうかなど、実践的にも理論的にも課題はまだ数多く残されている。教育・学習活動を支援する組織と体制の中にネットワーク原理を導入するためには、行政機関が主催する事業に対して独自の存在意義を持つ組織・団体が重要な位置を占めることは間違いないのであるが、当面注目すべきなのは、どのような組織・団体までをNPOと認めて制度的な優遇措置を与えるかという、まさにNPOの定義自体に関わる問題であろう。つまりnon-profitを単に私的な利益の追求をおこなわない「非営利」として広くとらえるのか、あるいは「公益」を目的とする組織・団体に限定して優遇措置を与えるのが重要な契機であると思われる。ただし、単一のシステムに収まらない多元性を導入・確保するという立場に立つならば、「公益」を一元的に設定できない以上、広義のとらえ方をおこなわざるをえない、という点を強調しておくべきであろう。これに対して、実体的に「公益」を定めた上で行政機関との役割分担をおこなうならば、結局は行政の下請け的な存在に還元され、本稿で論じてきたような役割を期待することは難しくなるのである。

まだ制度化の途上にあるNPO以上に、NPOの活動を支える担い手としてのボランティアの役割には早くから注目されてきた。しかも、ボランティア活動と生涯学習を関係づける見方もすでに生涯学習審議会の答申に示されている<sup>31)</sup>。

ボランティア活動のとらえ方には、大きく分けて二つの見方があるといってよい。まず第一の見方は、ボランティア活動を民主主義の担い手としての市民がおこなう自治活動として肯定的にとらえる見方である。このようなとらえ方は、ボランティア活動への参加はあくまでも個人の自発性にもとづくものであるという前提に着目することによっている。

これに対して第二の見方は、例えば社会教育施設においてボランティア活動の位置づけが増すに従って、正規職員の削減が正当化されることを危険視するとともに、ボランティアの自由で自主的な活動がある意味では権力への「自発的服従」にすぎないという見方である。この見方は、ボランティア活動が他人への思いやりや社会奉仕と結びついて見られがちな現在の社会的認識のあり方の裏返しであるといえるだろう。

いずれの見方にしても、ボランティア自身の主観における自発性・自由な活動に対する満足感と、その活動が社会的に担っている機能・意義とを十分に結びつけていない点において共通している。個人の主観的自己満足でも、行政機関の業務の分担でもなく、両者が結びつくことによって新たな展開が生まれることを期待できないであろうか。例えば、行政機関においてボランティアが積極的に活動をおこなうことによって、既存の組織原理に大きな変革をもたらされる可能性がないかどうかを考えてみよう。はじめは、行政機関や施設の正規職員にとってボランティアは単なる邪魔者であるかもしれない。しかし、ボランティアが活動すること自体が市民自治・市民参画のプロセスであると考えべきであろう。運営会議への参加などが市民参加を形式的なものに縮小させやすいのに対し、ボランティア活動はともすれば閉鎖的になりがちな行政機関に新鮮な刺激をもたらし活性化するきっかけになると期待されるのである。また、はじめは単なる好奇心から行政や施設の内部で活動を任されたとしても、活動を通じて自分に欠けている力量を身につける必要を感じ、自己を変革していく可能性もあるだろう。ここにこそ、生涯学習の理念が持つ可能性を認めることができるのである。

現実には、早瀬昇はボランティア活動の担い手の中にこのような方向性が生まれていることを紹介している。無償で他人や社会のために奉仕する「正しい」活動であるという認識よりも、「自らの関心ないし好奇心を出発点に、世界を広げ、世界とつながるきっかけをつかむ」<sup>32)</sup>ことがボランティア活動の核心であるという認識には、今後のボランティア活動のあり方自体を変えていく可能性があふれているのである。

おわりに

多種多様な学習活動に公共的な価値を認め、積極的に援助する社会教育を一元的にとらえることは、近代的啓蒙のプロジェクトの延長上でシステムを補強し、システムの構成要素としてしか生きられない個人を形成することにつながるだろう。これに対し、現在の日本社会における政策として論じられる生涯学習は、多種多様な学習活動をそのまま無定義で支援することによって、従来の公共性の議論をはみ出しており、まさにポストモダン的な時代を象徴すると言えよう。しかし、自由で楽しい活動というとらえ方で学習活動がますます援助を受け、推進されていく動きの中には、システムへの依存度をますます高め、システムの構成要素としてしか生きられない個人を大衆化する危険性が含まれていることを本稿で確認してきた。今後のあるべき教育システムを構築する

にあたって、生涯学習政策から距離を置き、新たな枠組みを模索するためにも、従来の社会教育のあり方を根本的にとらえ直す作業が必要だろう。

多様な人々がともに住み、暮らすコミュニティの形成をめざす地方政府・行政機関の取組みは確かに重要である。しかし、多様な要求の間に矛盾し合う関係があるとき、あらゆる要求を対等に尊重することは本質的に不可能である。個人が複数の立場の間で批判的に自らの立場を選び取り、自己を構築することを可能にするためには、全体化を志向する単一システムを相対化しうるような多元的システムの構築をめざさなければならない。その出発点として、最低限必要な公共性を持つ学習のみを行政が支援するような「小さな政府」から考えてみることは有効ではないだろうか。その中で、多様な価値観の中から公共的な価値を掘り出し、プロジェクトを生み出していくという社会教育の役割は、学校化された社会を批判するという明確な位置を占めるはずである。

#### 注・引用文献

- 1) 小川利夫「社会教育の組織と体制」小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』明治図書、1964年、48-90頁。
- 2) 同上、51頁。この、いわゆる「外在的・内在的矛盾論」については、小川利夫「社会教育の『法と行政』研究序説」小川編『社会教育の法と行政』講座現代社会教育Ⅳ、亜紀書房、1987年、1-122頁を参照。
- 3) 例えば姉崎洋一は、小川の「外在的・内在的矛盾論」が「今なおすぐれて先駆的な指摘」と述べる（『社会教育の法概念と公共性認識』日本社会教育学会編『現代社会教育の理念と法制』日本の社会教育第40集、東洋館出版社、1996年、39頁）一方で、「小川の立論にのみ依拠する理論展開は、やはり一定の歴史的限界に達してきていることも事実である」（29頁）と認めざるをえない。小川論文がいかなる意味で「先駆的」でありいかなる「歴史的限界」があるのかは必ずしも姉崎によって明らかに述べられていないが、この学説史的認識の根拠を確かめることが本稿の課題である。
- 4) ここでテキストとして読むというのは、一つの言説を構成している複数の要素の絡み合いを解きほぐすような読み方を意味している。作者の意図、テキストが置かれている言説的・非言説的状况などについての理解を一時的に留保し、そのような理解の自明性を支えているさまざまな要素を分析することがここでのねらいである。言説の構造を丹念にたどると同時にそこに新たな方向づけをおこない、新たな意味とともにテキストを肯定する、いわゆる「ディコンストラクション

déconstruction」は、「批判」という言葉がイメージさせがちな否定的・価値判定的な読解ではない。

- 5) ジャン=フランソワ・リオタール『ポストモダンの条件』小林康夫訳、書肆風の薔薇、1986年（原著 *La condition postmoderne* は1979年初刊）。
- 6) 小川利夫「社会教育をすすめる体制——戦後社会教育論の再検討——」吉田昇・田代元弥編『社会教育学』誠信書房、1959年、129-152頁。
- 7) 同上、134頁。
- 8) 宮坂広作「現代国家と社会教育」『社会教育の政治学』明石書店、1991年、92-93頁。
- 9) 小川、1964年、前掲、88頁。
- 10) 同上、78頁。細谷昂によれば、第1の発達形態である「インディヴィデュアルな形態」においては、個人主義的な自由競争という資本主義体制の原理に自己を適応させようとする。続く「アソシエーションな形態」においては、自由な諸個人がそれぞれの関心にしたがう限りで結びつく。これは、「労働力商品の売り手（労働者）と買い手（資本家）の関係を前提としており、その範囲内で、集団的に自分たちの労働力をいかに有利に販売するか、という個別的な目標のみにかかわり、「労働力商品の売り手であるというかれらの地位そのものは止揚しない」。これに対して第3の形態である「コミユナルな形態」は、疎外を克服し、人間性の全面的な変革と解放をめざそうとする。これは、「人間存在の全側面にかかわるものとしての集団主義的な意識」に関わるものである。（細谷「体制変革とその主体」濱島朗編『体制の社会学』現代社会学講座1、有斐閣、1964年、208頁。）
- 11) 宮坂、前掲、95頁。
- 12) 小川、1964年、前掲、77-78頁。
- 13) 同上、79頁。
- 14) 黒沢惟昭「社会教育における国家の問題」『社会教育論序説』八千代出版、1981年、194頁。
- 15) 宮坂、前掲、105頁。
- 16) Jacques Derrida, *Force de loi*, Galilée, 1994.
- 17) ヴァルター・ベンヤミン「暴力批判論」『暴力批判論 他十篇』岩波文庫、1994年、33頁。
- 18) Derrida, *op.cit.*, p.29. この部分は、パスカル『パンセ』第294節、そしてその基になったモンテーニュ『エッセー』第3巻第13章からの引用である。
- 19) *ibid.*, p.61. (傍点は原文ではイタリック)
- 20) *ibid.*, p.132.
- 21) 小川利夫『社会教育と国民の学習権』勁草書房、1973年、68-71頁。
- 22) 同上、68頁。

- 23) 学習要求の発達形態を分析する前提として、小川のテキストは諸個人の集合である労働者を直ちに労働者階級に結びつけている。諸個人の間の差異を捨象する統合作用という外在的な性格をとどめている階級認識の前提を読み替えることによって、この分析枠組みは現在なお有効であると思われる。つまり、経済的・社会的観点から見た集団間に階級的差異を認める代わりに、複数の個人の間にも必然的に生まれる力の不均衡というかたちで差異を普遍化することによって、マイノリティに対する公共的保障を現在的に論じることができるのである。ただし“現代的貧困”への対処を問うためには、エスニシティやジェンダーなどにおいて顕在的に抑圧されているマイノリティに限らず、むしろ数の上では多数派を占める大衆の立場をいわば潜在的なマイノリティとして含むものでなければならないだろう。
- 24) 小川, 1964年, 前掲, 88頁。傍点は原点のまま。
- 25) 同上, 88頁。傍点は原点のまま。
- 26) 組織原理としてのシステムとネットワークについて記す際に、金子郁容『ネットワークへの招待』中公新書, 1986年や今井賢一・金子郁容『ネットワーク組織論』岩波書店, 1988年などの文献に示唆を受けた。
- 27) 表面的には平等で非権力的であるかのような共同学習論を持つ理論的・運動論的な限界については、明示されていないものの小川, 1964年, 前掲から読み取ることができるだろう。
- 28) NPOの活動を総体的に把握しうるような文献は見つけることができなかった。活動に対する法的・財政的な支援の制度も整備の途上にあり、またNPOの定義自体が確定していないことが、総合的な理論化や実証的な調査を困難にしていると思われる。このような現状でいくつかの団体に対する調査と制度化へ向けての問題点などをまとめたものとして、総合研究開発機構『市民公益活動基盤整備に関する調査研究』1994年, 同『市民公益活動の促進に関する法と制度のあり方——市民公益活動基盤整備に関する調査研究(第2期)——』1996年がある。また、生涯学習との関連を見据えながらNPO活動支援の制度化の状況を論じたものとして、佐藤一子「市民団体法人化の模索とNPO」『月刊社会教育』1993年12月号, 同「NPO法制定の動向と市民活動団体」『月刊社会教育』1996年5月号などがある。以下のNPOに関する記述において、これらの文献を参照した。
- 29) レスター・サラモン Lester M. Salamonは、さまざまな性質を持つNPOを総括的に定義するために、次の6つの特徴を挙げている(『米国の非営利セクター入門[America's Nonprofit Sector]』入山映訳, ダイヤモンド社, 1994年。ただし原著は1992年に刊行)。その特徴とは、(1)ある程度フォーマルな組織であること、(2)非政府性: 基本的には政府機関の一部でも役人の統制下にあるものでもなく、民間の独立機関であること、(3)非営利分配: 組織の所有者に利益配分をするものではなく、利益が生じても本来の活動目的に投入すること、(4)自己統治性: 自主管理, 団体統治の機能を持つこと、(5)自発性: 自発的な意思(ボランティア活動だけでなく、寄付など財政的参加なども含む)によること、(6)公益性: 公共(不特定多数)の利益に奉仕し、寄与すること。このうちいくつかを満たすものをNPOとしてよいだろう。また、ここでは挙げられていないが、非党派性、つまり特定のイデオロギーの普及をめざす政治団体や宗教団体を含まないこと、を挙げてもよいであろう。
- 30) 社会政策を担うセクターとしてのNPOのとらえ方については、電通総研『NPOとは何か〜社会サービスの新しいあり方』日本経済新聞社, 1996年を参照した。
- 31) 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」(1992年7月29日)では、(1)ボランティア活動を行なうこと自体が、一人一人の自己実現につながり、学習活動としての意味を持つ、(2)ボランティア活動には、活動を行なうために必要な知識・技能を習得する学習活動が伴い、逆に学習の成果を生かし・深める契機としてボランティア活動がある、(3)ボランティア活動を行なうなかで、他人の援助というかたちで他人の学習活動に関わり、生涯学習の振興がよりいっそう期待しうる、という三つの観点から両者を関連づけている。ここには、生涯学習の振興のための人材の確保という視点を超えて、特定の目的のために行なう活動だけでなく活動それ自体を楽しむ過程での人格的な変化に注目するような、新しい学習観が現われてきていることを強調しておくべきであろう。
- 32) 早瀬昇「変わりはじめたボランティア〜『正しさ志向』から『楽しさ志向』へ」『季刊窓』第20号, 1994年, 19頁。

# 通俗教育施設における「資料」の概念

久保内 加 菜\*

## The Concept of Collections in the Institutions of Popular Education in Japan

Kana KUBOUCHI

At the very beginning of the Meiji Era, the Ministry of Education was established and it began to manage collecting things like products, minerals and works of art and so on in the context of 'education'. Since then, museums had been one of the important institution of education and also exhibitions, which were opened frequently in cooperation with local authorities and several local groups, such as boards of education and voluntary groups.

The purpose of this article is firstly to describe the brief history of the educational policy on collecting since the Meiji Era to the early Showa Era, and secondly, to examine the concept of collections in the institutions of popular education. In Chapter one, the process on collecting special products and exhibiting them that was practiced by the powers of the nation in the early Meiji Era is confirmed. In Chapter two, some reports on the institutions of popular education in local authorities and some kind of exhibitions in the early Taisho Era were examined. Chapter three, multiplication of exhibitions and museums with standardized information in the Taisho Era is described.

### 目次

- I 明治期における文部行政と「資料」
    - A 文部省博物館とその「資料」
    - B 「教育」の特化と「資料」の情報化
  - II 明治末期以降の通俗教育行政と「資料」
    - A 通俗教育施設調査の特質
    - B 展覧会の地域における展開
    - C 「通俗教育品」という「資料」の誕生
  - III 大正期における「資料」の変容
    - A 民主娯楽調査及び生活改善運動の展開
    - B 社会教育行政と博物館及び展覧会
- おわりに

第二次世界大戦以前の社会教育行政の特質の一つとしての「非施設性」の問題は、これまで蓄積された社会教

育史の研究においても繰り返し指摘されてきた。そもそも「施設」ということばは今日の感覚での「事業」に近いとされる。建造物としての「場」、つまりある教育的目的を遂行するための専門の機関である「場」というよりむしろ、その「場」で行われることを必ずしも必要としない集会などの事業こそが奨励の対象であり「施設」の内容であったのだ。この点については青年団や婦人会などの団体の発展や全国組織化、また各種の思想善導運動の活動に典型例を見ることができる。

本稿はこの「非施設性」を社会教育施設としての専門性から捉えかえすことを目的とする。特に「資料」をめぐる営みとその専門性の内実とする博物館及び展覧会の歴史的な発展過程を検討の対象とする。

明治期以降通俗教育行政において博物館及び展覧会は主要な教育的観覧施設の一つとして位置づけられてきた。そして大正期に社会教育行政が組織化されるにあたり、社会教育施設の一つとしての法制度的な基盤が築か

\* 大学院博士課程

れることとなる。しかし一方で博物館よりも一過性の展覧会が設置奨励の対象として重視されることとなり、「資料」の集積と活用を目的とする施設は遂に国家の威容を示す国立の大博物館へと発展することはなかった。

戦前の博物館をめぐる「非施設性」の特質はこれまで行政施策の視点、いわば博物館の不遇の問題として検討されてきたが、本稿では社会教育における資料の概念が構造的に抱える問題として捉えていきたい。つまり通俗教育という目的と「資料」との関係性を明らかにしたい。

具体的には通俗教育行政において資料の特性、翻って博物館の専門性はどのように規定され、また形成されたのか、博物館に限らずむしろ積極的に展覧会を、そして「資料」の形成に多大な影響を与えた数々の通俗教育に関する調査活動の性質を検討の対象としたい。

## I 明治期における文部行政と「資料」

文部省の資料の収集・公開への取り組みの始まりは遅くない(表1参照)。既に文部省が設立される前年には大学南校出仕で以後博物館行政の中心人物となる田中芳男が全国各地を調査する命を受けている。新しい教育制度の始動期にあって田中の業務を引き継ぐ博物局が設けられ、湯島の旧昌平校内に設置された観覧場は文部省博物館の名で一般公開が始められた。これを皮切りに文部省は資料とその展示をめぐる施設を「教育的観覧施設」という文脈の中で営んでいく<sup>1)</sup>。

つまり明治期を通して資料は「教育」の観点からの編成を繰り返すこととなるが、ここでは主に文部省博物館に注目し、その「資料」の内容と「教育」という目的との関係を具体的にとらえたい。

### A 文部省博物館とその「資料」

文部省博物館は数々の博覧会を契機に規模を拡大させ、また方向性が形づくられていった。新政府として初めてウィーン万国博覧会に参加するため、文部省博物館及び博物局は創設後2年足らずで内務省下に設置された博覧会事務局に併合された。その後再び文部省の所管に戻されるものの、復帰理由として学校の生徒対象の実地経験という設置目的も強調されることとなる。こうして日本では二つの系統の博物館が生まれる。内務省系の博物館は文化財の保護を、文部省系の博物館は大衆の「教育」を重視することを目的としてそれぞれ発展していく<sup>2)</sup>。(なお前者は現在の東京国立博物館、後者は国立科学博物館の前身である。)

文化財の保護と大衆教育というこの二つの系統は、以後一層博物館としての目的・運営の相違が顕著となる。後者に当たる文部省系の博物館(以後教育博物館と記す)

表1：明治初期の「資料」をめぐる文部省の動き

1870 明治3年	明治新政府は物産局設置。大学南校出仕田中芳男は以後物産調査や収集など様々な面で携わる。
1871 明治4年	文部省設置され、物産局の業務は博物局に引き継がれる。湯島の旧昌平校内に博物局の展覧場設置。
1872 明治5年	ウィーン万博出品のため太政官正院に博覧会事務局設置。文部省博物館併合される。壬申検査実施。
1875 明治8年	博物館などが文部省に復帰。「東京博物館」に改称。内務省に残された博物館は別組織に。
1876 明治9年	田中不二磨らのフィラデルフィア博覧会の視察が、日本の「教育」博物館のビジョンに影響を与える。
1877 明治10年	第1回内国勸業博覧会開催。同じ頃「教育博物館」の一般公開。所蔵資料の貸出も開始。
1878 明治11年	教育博物館、物理器械を制作し、学校関係者向けに紹介・斡旋を行う。
1880 明治13年	教育博物館などで製作した、物理化学の簡易器械を頒布する。
1881 明治14年	第2回内国勸業博覧会。改称した東京教育博物館は教育品陳列場を公開。列品目録なども発行。
1884 明治17年	東京教育博物館で学校教員対象に実験実習を中心とする理学講習会(学術講義)を以後5年間実施。
1886 明治19年	東京教育博物館、文部省総務局に移管。以後列品淘汰の訓令などによって事業は縮小傾向へ。
1887 明治20年	文部省官制により普通学務局が図書館・博物館及び教育会・通俗教育などの事務を掌握する。
1888 明治21年	東京教育博物館、東京高等師範学校付属として湯島の聖堂内に移転した。

は大衆教育、特に新しい学校制度の啓蒙普及が目指され、よって学校設備や教具に関する情報の収集・普及活動に重点が置かれた<sup>3)</sup>。そして資料の収集・保存というよりむしろ新しい教育制度を具体化し普及する、いわば情報を生成し発信する場としての機能が期待されてゆく<sup>4)</sup>。

またさらに同館の設置理念である「教育」の内容は分化しつつあった。当初は物理・化学の実験器具や教場用具などの教育器具と、動物や鉱物の標本などの博物学の系譜をもつ博物標本、つまり自然史関係の資料という二本立てで資料の収集と陳列がなされていた。つまり江戸末期の蕃書調所以来の物産調査の伝統を引き継ぐ一方で、新制度である学校教育の教具・設備の紹介と斡旋が主要な業務として加えられたのである。しかし自然史関係の資料は次第に学校教育の目的と同一視され、結果的には縮小されていく。「教育」という目的が教育博物館の活動を資料と切り離すことになるのである。

資料の内容を具体的に見てみよう。同館が扱っていた自然史関係の資料は博物局以来の伝統をもつ<sup>5)</sup>。しかし博覧会事務局から復帰した際に所有していた資料を残してきたため、まず収集から始められた。その後10年間、教育博物館の職員が出張して全国各地の物産を調査し採集した。また海外からの購入や寄贈も少なくない<sup>6)</sup>。このようにして動物学や金石学標本など自然史関係の資料は増大し、1881年の時点で既に1万4千点を超えていた。

その一方で教育品資料も急増し、対外的にも積極的な



普及事業が展開されるようになった。当時の普及事業は椎名仙卓の分類によれば(1)理化学器械の紹介斡旋、(2)所蔵標本の貸出、(3)博物標本の払下げ、(4)学術講義の開催に大別できる<sup>7)</sup>。

(1)～(3)は当時学校教育制度の普及のために不可欠とされた事業であった。特に(1)は需要が高かった。新しい教科教育内容に基づく理科教育では実験が必要とされたが勝手がわからず現場の混乱を招いていた<sup>8)</sup>。実験の方法や器具は「模範」を必要としていたのである。そして教育博物館は実験器具を購入するだけでなく、模造品や廉価で簡単な仕組みの簡易器械を製作し頒布した。また主要な教具である掛図も英国製などが購入される一方、日本の学校向けのもが同館で製作され紹介斡旋される<sup>9)</sup>。また(2)(3)のように資料の貸出や有償払い下げまで行われている。同館で頒布した図説で動物標本の製作方法なども示されたが、自治体や学校からの注文に間に合わず、1883年には民間会社に製作依頼をさえしている。

このような性格の教育博物館に要求されたのは、新制度である学校教育、特に理科教育に関する方法や設備の「模範」としての情報であった。よってその需要に応じて標本や器械が資料として揃えられ、払い下げられることになる。(4)も博物館の所蔵する資料を用いての事業で今日で言う教育普及活動の草分けの活動であるが、受講者は公立小中学校の教師に限定されていた。同館は「模範」としての学校教育に関する情報を扱う、教員のための専門的な教育博物館であった。

しかし同館は義務教育が全国に普及し、標本も器械も民間で賄われるようになるに伴って次第に存在の意義を失っていく<sup>10)</sup>。普通教育関係以外の列品を淘汰する旨の訓令が出され、東京高等師範学校付属の施設となることによって機能も大幅に縮小されたのである。

## B 「教育」の特化と「資料」の情報化

教育博物館において「教育」という目的が明確になるとともに自然史資料が省みられなくなった事実はどのように理解できるだろうか。つまりそれは「資料」が情報として処理され、結果として「教育」を目的とする実体を伴わない情報の集積として矮小化された過程ではなかっただろうか。教育博物館における「資料」は当初「模範」という教育的価値をもつものとして情報化され、その結果当時与えられた価値以外の可塑性をもたない情報として集積された。教育的観覧施設における「資料」が「もの」であることを離れ、教育的価値の視点から情報化されていく変容の過程を明治初期に遡って見てみたい。

ウィーン万国博覧会を始めとする国外の博覧会出品や

内国勸業博覧会開催の目的は第一に殖産興業にあった。各府県への物品調査・収集の布達によって集められた大量の資料が一堂に会されることで、日本の産業国としての威容が隈無く示された。また物品が収集・展示される、いわば新政府をめぐる権力の構造が可視化される過程で結果的に、各自治体や出品者の産業主体、また国家を構成する一員としての自覚を喚起したのである<sup>11)</sup>。

そして博覧会における「資料」に対する概念は、あくまでも「もの」そのものが本位であった。例えば明治期当時主要な産業で博覧会でも筆頭部門であった鉱業冶金の部を見てみよう。鉱物・鉱石の現物と同時に鋪内の様子や採鉱・精錬などの作業工程を表す絵図・図巻が各県から資料として集められている<sup>12)</sup>。実際には絵図や図巻は鉱物・鉱石の解説資料として脇や背後に並べられたと推測される。出品目録にも明らかな通り鉱物・鉱石が主役であって、絵図や図巻はあくまでも付随する資料であった<sup>13)</sup>。つまり鉱物というもの、そのものが資料として目され、また鉱物に限らず出品されたあらゆる天産物や工業製品、美術工芸品などが国会の産業体系を有能に代弁したのである。明治期の博覧会行政において「資料」とされたものはもの、そのものの価値であった。

しかし1880年代半ば頃からこのような国家を挙げての博覧会の実施や出品は、いわば西欧型の大型国立博物館誕生の兆しを見せるがそれ以上の進展はなかった。一連の博覧会は一般の人々にも広く開放されたが、終了後は出品資料の多くは博物館に買い上げられ、または寄贈・寄託された後まさに「博物館入り」となり、人々の記憶から忘れられていった<sup>14)</sup>。

## II 明治末期以降の通俗教育行政と「資料」

文部行政において資料の収集と公開に再び力が注がれるのは特に1911年以降の通俗教育行政の文脈であった。この文脈において全国的に展覧会が盛んとなる。各地で開かれる自治体や教育会主催の展覧会、そして一方では美術展覧会などの分野別の大規模なものへと内容も多様になる。しかしいずれにしても資料そのものより、それが集められ、陳列されるプロセスが重視されたのだった。

### A 通俗教育施設調査の特質

通俗教育施設の奨励策において特徴的なのは、それらが文部省が直接手を下すのではなく、各地の教育会などの民間団体を中心として事業化がなされることである。そして文部省が実際に行った事業の内容が施設に関する各種の調査研究であった点は注目に値する。一連の調査研究のもつ意味は、展覧会の特質を検討する前提として検討する必要があるだろう。ここでは特に1911年の通俗

教育研究会と、1916年の文部省普通学務局の二つの報告に注目したい。

## 1 通俗教育研究会の報告

通俗教育行政が特に活発に展開されるのは1911年頃からである。もちろん日露戦争開戦時に出された各種の通俗教育に関する通牒やその後の奨励金などの交付によって地方青年団の活動や地方教育会などによる通俗講演会など事業は既に盛んになりつつあった。しかし戦後の大逆事件を始めとする反天皇制イデオロギーの台頭と社会的不安を契機として設けられた通俗教育施設調査委員会によって通俗教育施設の全体像がようやく具体化されるのである。

同委員会は2年という短期間で調査や報告書の出版など精力的な活動を展開していく。委員会設置から半年ほど後に出された通牒「通俗教育施設事項に関する件」では公私立学校に関する内容と同時に学校の外各種団体についての施策も示され、青年会などの各種団体の活性化とそれらの団体が行う事業としての講演会や展覧会などの有効性が謳われた。そして同委員会内に設置された通俗教育研究会によって通俗教育施設のあるべき姿や参考資料が示されることになる。

はたして、同委員会で実施した調査や報告は実際の施設実態を客観的にまとめるというよりむしろ、自治体や教育会などに対して、将来的に行われるに望ましい事業の実施方法や理念を、東京市や欧米などの先進的な事例を紹介しながら具体的に提言するという性格が強い。

通俗教育施設事項に関する通牒と同時期に出された通俗教育研究会による報告書は「通俗教育上に施設すべき卑近なる事項を研究調査し、その實際上に於ける施設法を記述」することを目的としている<sup>15)</sup>。図書館、児童文庫など20項目程度にも及ぶ様々な施設事項とともに、国内の各都市における施設状況、またドイツを中心とする欧米の民育事業や小学校教育の状況など非常に幅広い領域を対象としている。日本国内の事例は自治体や各地の教育会などによる報告をまとめたもので、欧米のものは視察による報告である。

つまりこの報告書の目的は各自治体や教育会、青年会などの各種団体に対して通俗教育施設のあるべき姿を提起することにある。前書きの部分で小松原文相の発言内容として述べられている通り「模範を示し、広く社会上に於ける通俗教育の精神を注入し、併せその施設を奨励するものであって、實際上の活動は、一に地方青年会とか、教育会の団体に為さしむる方針<sup>16)</sup>」という性質のものである。通俗教育施設として各地方の教育会や青年会主催の講演会や展覧会などの事業が既に行われていた

が、この報告書ではさらに様々な事業を自治体や団体間の協力関係によってより体系的に実施されることを提起する。通俗教育教育会の役割とは小松原のこぼを借りれば各種の団体との「媒介的な業」であり、実際の事業化はそれらに委ねる「助成的指導的奨励的」なものであった。

ここにおいては展覧会像はこのように語られる。「毎年この会の開催毎に（中略）恰も世界の花をこの一室に集めた如き、美なる光景を呈するようにならねばならぬ、そして、又美術品の中で珍奇なものがあつた場合には、凡てそれを写真に撮映しおいて、各学校や図書館に配布してみるやうになすべき…<sup>17)</sup>」ここでは一連の通俗教育行政における「資料」に対する認識の問題をかいま見ることができる。展覧会は一過性の祝祭の場として位置づけられており、よって体系的・継続的な資料の収集や保存の意識は希薄である。資料を写真で記録し各教育機関に配布するという点も資料情報に対する特殊な概念であると言える。「資料」は画一的な規範を必要とし、既に一個人等による収集熱（enthusiasm）は萎え、主観的また地域的な収集体系は「非近代」のものとして排除される構造が形づくられ、模範を示す一元化された情報が提供され、展示される仕組みとなる。

文化芸術を領域とする通俗教育施設は、一般の人々の参加・協力が積極的に奨励される一方、欧米に見られる前衛ゆえの退廃芸術のように社会悪として現れる兆候を警戒する姿勢<sup>18)</sup>も窺える。通俗教育のための展覧会像は自治体や教育会等の連携体系の中で「害のない」均質の内容のものが展開されることであったのである。

## 2 文部省普通学務局の報告

こうして通俗教育施設、すなわち中央と地方の連動関係が決定的となる中で、図書館及び博物館などの教育的観覧施設、また件の教育博物館も普通学務局所管となる。そして1916年には同局により新たな通俗教育施設の実施状況の調査報告書が出される<sup>19)</sup>。

この報告書は前述の通俗教育研究会のものとは比べると簡略な構成であり、地方の実状をより客観的に表しているといえる。梗概によれば1911年の通牒によって勧奨奨励された施設項目が各地方にいかん普及したかを見ることが第一の目的であり、道府県庁よりの報告をまとめる形式をとっている。具体的には通俗講演会、音楽会、幻燈会・活動写真会、展覧会、通俗文庫、青年会・婦女会、寄席や興業の活動写真など、その他（印刷物など）の8項目が特に重視されている。通俗教育研究会による報告書に比べ実態に即した内容である点が特徴的である。しかし通俗教育施設実施のシステムは変わらない。教育会

や青年会などの協力によってこれらの施設を実施することを目的とするものである。

既に各種施設の体系化、また全国各地地方への普及がもくろまれ、様々な事例がモデル事業として紹介されている。この一連の研究は1920年以降の民衆娯楽調査の系譜へとつながっていくが、民衆娯楽調査が民間を含む各種事業の実態把握を目指したのに対し、この報告は通俗教育研究会同様、モデル提示型の調査研究報告と言える。

## B 展覧会の地域における展開

上述の調査研究ではいずれも展覧会は未発達とされるが、通俗教育施設としての有効性・可能性は強調されている。その奨励方法としては卒業式など学校の行事や、町村農会主催の農産品評会などの機会を利用して児童成績品、教育考案品、理化学器械、博物標本、書画などを合わせて展示することが提起されている。このように学校や農会が主催する展覧会も通俗教育施設の一つとして想定されているが、実際に各自治体や教育会などの主催する展覧会は学校などを巻き込むことによって発展の兆しを見せるのである。以下、通俗教育研究会と文部省普通学務局の報告により紹介された事例を都市部と小規模なものに分け、当時の展覧会の開催状況と、望ましいとされた事業内容を検討したい。

### 1 都市部における展覧会

大都市の教育会主催の展覧会の成長は目覚ましいものがあった。特に通俗教育奨励に関する文部省の意向に対する東京府教育会の対応は迅速で、1906年の時点で同教育会附属の通俗教育部が設置された。府当局より毎年1千5百円から2千円の補助を受け、講演会を始め様々な事業を行っている。例えば東京府教育会は通俗教育に関する調査報告を東京大正博覧会に出品して銀牌を受けている<sup>20)</sup>。同教育会の展覧会は当時一般的な学校成績品の展覧会ではなく、開会する土地の地歴や先輩故人の遺物などを観覧する先進的な内容であることが強調されている。

道府県・郡レベルの自治体主催の展覧会は教育会との連携が少なくない。1914年には三重県教育会及び三重県民会主催で津市で通俗展覧会が開催された。県教育資金より補助があり、県立学校や小学校を始め東京の衛生研究場などからも出品がある。一つ一つに説明が付けられ、関係吏員による講演もあったと言う。

また学校教育との協力関係で数多く行われている。例えば1914年の埼玉県主催の通俗理科展覧会は県教育関係者総ぐるみの事業として注目される。県学務課員全員と浦和町の県立各学校長並びに理科担当教員一同を委員と

し、女子師範学校を対象とした。一般公衆に対する理科の知識の増進が目的とされ、観覧者に対しては委員や補助委員が直接説明を行っている。資料は県の衛生課備品を始め、県立各学校及び県立農事試験場の備品などであった。

都市部の展覧会はこのように自治体下で大規模に行われる傾向が見られる。岐阜県でも県事業として1913年度から1千2百円余りの予算で衛生展覧会を開催している。各種模型、標本など約1千2百点の資料を購入し、県の備品も加えてそれを三部に分類し各都市に巡回させる。毎回2~7日程度で26回開催した時点でのべ24万人もの観覧者が訪れた。一日あたり2千人から1万6千人と言う。その他にも交戦国貿易品展覧会や度量衡器展覧会も開催された。

### 2 展覧会の目的による分化

以上挙げてきた展覧会は特に規模の大きな例であったが、郡や市町村レベルの自治体で行われるものは教育会や学校との協力関係をとるという形式は同様ながら出品資料も自前で賄う小規模なものが多い。

中でも画期的な事例は愛知県西春日井郡の連合青年会主催の青年会成績品陳列会である。青年者の学芸及び実業思想の上伸を目的に、休暇中の小学校を会場に毎年一回開かれる。第三回目の陳列会では第一部は書方、綴方、図画、俳句で4397点、第二部は試作した米、草履などの農産品・工芸品が1023点集められた。また同郡の小学校では児童の成績品展覧会を開催している。音楽会や朗読談話会を兼ね、学校所有の会が標本類を陳列し物理化学の実験も行われた。児童や父兄だけでなく一般の来館者も多かったと言う。

しかし多くの場合、学校や青年会などの事業に合わせて小規模な展示を行っているのが実態であった。例えば岐阜県では郡市町村教育会、青年会、婦女会、農会、学校児童父兄懇話会などの付帯事業として開催された。学校備付の理化学器械、標本、教授用具、郷土木材、生産消費比較表など通俗教育の資料と見なされるあらゆる資料が陳列された。

これらの展覧会は小規模ながら通俗教育行政の意向に沿ったものであった。つまり地域団体や学校、自治体の連携した一般の人々が観覧し、また参加する展覧会の開催そのものが目的であったのである。

この一方で文部省主催の大規模な展覧会も少なかった。明治初期の華々しい博覧会の時代を過ぎると文部省が積極的に関わる展覧会は鳴りをひそめたものの1907年に第一回の美術展覧会が開催されている<sup>21)</sup>。作品は公募と審査員出品とで集められ、上野公園内にある

元東京勸業博覧会美術館の広大な会場に千点ほどの資料が陳列された。もっとも文部省の買い上げとなったのはその内わずか14点に過ぎない。東京府の事業との協力関係も進み、この美術展覧会の会場も東京府主催の東京勸業博覧会の元美術館の建物を使用することとなった。このように文部省そのものが出品を受け資料を扱うことは積極的に行われなくなり、代わりに展覧会の実質的な主催としての各種団体の活動が活発となる。

この時期の通俗教育を目的とする展覧会は規模や内容、目的が多様化していったと言える。都市部の文部省や道府県、教育会などが主催する大規模で趣旨が明確な展覧会から、主に市町村での小規模な展覧会まで各種のものが育成されていった。いずれにしても地域団体や芸術団体、学校などが自治体と連携して展覧会を開催する土壌がつくられていったのである。

### 3 他の通俗教育施設との関係

通俗教育を目的とする展覧会がもつ意味をおしはかるために、他の通俗教育施設にも目を向けたい。

地方において通俗講演会や幻燈会などの通俗教育施設が、教育会などの団体によって開催されるという構図は展覧会と同様である。ただし1911年の通俗教育研究会の報告で確認できるように、様々な事業を同時に開催する形式のものも増えてきている。例えば東京市教育会は既に1901年に通俗教育講演会の施設を開始していた。これは講演と同時に教育講演、幻灯、琵琶の演奏も行われ、大都市の教育会による事業の先進的なモデルとして注目されていた。つまり通俗教育施設として当時最も主流であった講演会と各種事業を抱き合わせ大規模な集会とするものであった。では最も一般的であった通俗講演会と幻燈会に注目したい。

第一に通俗講演会は当時最も主流であり、また通俗教育行政における通牒や各種の調査研究によって最も適切な事業と目されていたにも関わらず、その実施方法の改善が課題とされていた。つまり聴講者を退屈させないための工夫が求められていたのである。通俗教育会研究会でも題材集を編集している<sup>22)</sup>。講演の材料を提供し、その上に話し方を指導する目的のものであり、各月毎にふさわしい題材が示され、そのまま講演の原稿とできるよう話し言葉も挿入された文章である。同様の題材集は各種出版されていることから<sup>23)</sup>、当時の講演の題材不足とその一方で題材や事業内容の全国的な規格化が進んだことが窺える。

しかしどのような題材も幻灯や活動写真の楽しさを知る当時の聴衆者に飽きられてしまうのは当然の成りゆきである。そして幻燈会や展覧会との抱き合わせて開催さ

れるが急増することとなる。

展覧会と並ぶ通俗教育施設の一つとして第二に挙げたいのは幻燈会である。これは講演会と同等に通俗教育の格好の事業として認識され、また広く実施されていた。しかしその定着を妨げたのはコストの問題である。明治末期以降は商業としての活動写真も普及しつつあり、活動写真も幻燈会に代わる通俗教育施設と目された。しかし自治体では幻灯でさえ器械一式を揃えるのは難しく、まして活動写真は希であった。例えば岐阜県では18群中幻灯器械を所有しているのは10カ所のみであった。県教委区会が器械を貸与され、各地で幻燈会を開催する。説明は郡視学官や小学校教員によってなされることが多かった。活動写真についてはフィルムが高価なため、十分な活動ができなかったと言う。

通俗講演会、幻燈会の事例に共通しているのはシステムとしては教育会など地域の団体を通して実施されていることである。そして学校事業や農会などとの抱き合わせの事業が目立つ。器械を相互で貸与したり、目的の異なる団体同士で役割を分担したりという工夫が見られる。そしてコンテンツの不足の問題も共通している。講演の題材探しとともに、「通俗教育の目的に適する」幻灯の種子板や活動写真のフィルムの製作・選択は難航した。

つまり明治末期よりようやく具体的に示された通俗教育施設の内容は既に過渡期にあったと言える。講演会という方法はもはや集客力の期待できる事業ではなくなっている。1920年頃には一般的な大衆娯楽として定着する活動写真も当時はまだ実際性に乏しいものである。しかし実際にはほとんど実施されていない音楽会も主要な通俗教育施設の一つとして位置づけられていたように、通俗教育の内容としては非常に体系的な事業内容が目指されていたと言えよう。

### C 「通俗教育品」という「資料」の誕生

はたして通俗教育を目的とする施設は展覧会で最も視覚的に具体化されることとなるが、そこでは資料の「もの」としての価値は次第に薄れることとなる。各地で開かれた多様な展覧会は教育会などの団体が協力すること自体に目的があり、資料の「もの」としての集積より、情報としての価値に意味がおかれたのである。つまり展覧会は盛んではあったが、それらの資料は博物館や展示場などの形でその地域に残されることは希で、ほとんどが借入品か、または生徒成績品や手作りの模型やパネルなど恒久的に保存するには及ばない出品品であった。

そもそも通俗教育を目的とする展覧会における資料とはどのようなものなのか。文部省の教育博物館はまさに

その目的のためのモデルと目されることとなる。

教育博物館は1911年の文部省の通俗教育施設への積極的な肩入れを契機に通俗教育館を付設することができ、通俗教育を目的とする博物館と目された。そして各自治体からの視察調査の受け入れに迫られ、館長である棚橋源太郎自身が各地の通俗教育関係の展覧会に指導のため出向くこともあった<sup>24)</sup>。また展覧会開催などのための自治体や教育会などの通俗教育品の借入要請も激増したが、1914年の時点では備付品無しのため要請に応えられなかった。同館はその後数々の特別展覧会を開催し、それらの展覧会は空前の観覧者を集めると同時に、会期後は展示された資料一式が通俗教育関係の資料として全国を巡回することとなる。あたかも明治初期の、新しい教育制度の「模範」を提示する学校教育の専門館としての同館の活動を彷彿とさせる。今度は新たに通俗教育品という「模範」が同館には求められたのである。しかしそもそも通俗教育品とはいったい何であるのか。

通俗教育品という「資料」の誕生。これこそが通俗教育施設の資料の内容であり「教育」の特質である。教育博物館の特別展覧会では第一次世界大戦の報道写真から家事科学に関するテーマまで、様々な出品を受け付け陳列した。写真や図表などのパネル展示や実物展示と呼ばれる各種の出品品は会期終了後は通俗教育品として同館に保存され、また各地に貸し出された。それらの出品品は通俗教育を目的とする展覧会の主題を表すことで教育的な価値が認められるものであった。学校教育で使用される教具と同様に、ある教育項目を教えるための道具にすぎないものである。簡易器械が使い古され、また教育大綱の変遷とともに役割を失ったように、通俗教育資料は一過性の情報としての価値が優先される性質のものであった。そして「模範」としての情報を集積する展覧会は規格化され、一元化された情報が公開される。同様のものが各地で開催されることとなる。

教育博物館の実質的な館長であった棚橋源太郎は同館の「教育」という名称そのものが日本における大きな誤解であると指摘する<sup>25)</sup>。欧米で「教育博物館」と言えば子どもを対象とするか、または明治期当時の教育博物館のように学校設備や教具を扱う学校教育関係者対象の専門的博物館である。今日日本では一般大衆向けの博物館が「教育」博物館と呼ばれているが、しかしそれは間違いだ。博物館という施設は本来どれもが一般大衆を対象とするものであるのだから、通俗教育や社会教育を目的とする専門博物館という発想自体がナンセンスであると現状を嘆くものである。

棚橋の思惑も届かず、博物館及び展覧会においてはより一層、通俗教育という領域が確立していく。それはた

しかに博物館などの教育施設を大衆化し、一般の人々に開いていくという点では博物館の近代化を推し進める一因であり、また博物館の専門領域、つまり目的別の分化も近代化の指標となりうるものである。しかし通俗教育の文脈の中の博物館行政や一連の展覧会においては通俗教育という目的が特化され、通俗教育の内容自体を表した一過性の資料が創られていった。

### Ⅲ 大正期における「資料」の変容

いわゆる普通学務局第四課が特設された1919年を契機として、通俗教育行政は社会教育行政として再編成されていく。その過程で通俗教育を目的とする博物館及び展覧会はさらにその目的を明確にし、資料もその展示手法まで均質化し全国的に普及していく。社会教育行政は形をもつ「もの」としての資料よりも大衆の生活様式に、また活動写真や寄席などの民衆娯楽の形態に目を注いでいく。

#### A 民衆娯楽調査及び生活改善運動の展開

急速に体系化へと動き出した社会教育行政がそれ以前の通俗教育行政と大きく異なるのは、自らが実施主体としてモデル事業を行うのでなく、実際の民間の娯楽施設や、一般の人々の日常生活の状況に注目したことである。それは客観的な調査として現状に対峙すると同時に、様々な地域団体や民間の業者や有識者などとの協力関係を重視した。

第四課設置後すぐに社会教育調査委員会が設置されたことに顕著なように、現状調査は真っ先に重視された。通俗教育行政の本格的な始動の時期から概観すると、まさに通俗教育行政、そして社会教育行政への移行にかけて調査活動は常に重要な事業として位置づいている（表2参照）。そしてそれらは自治体や様々な地域団体との連携により実施されている。そして社会教育行政においてはさらに地方の社会教育担当の吏員対象の社会教育講習会や業者も対象とする活動写真の講習会など各種の講習会も実施される。本来博物館の関係者が中心であった教育的観覧施設講習会も学校関係者や教育関係の吏員まで対象を広げて開催される。

また生活改善同盟会の設置も社会教育行政の特質を表す組織として注目に値する。この同盟会は教育博物館での特別展覧会を契機に設立され、内務省の展開する地域改良運動に呼応して文部省として展開された生活改善運動の事業母体として積極的な活動を行う。つまり大衆の生活様式に注目し、調査活動を行うと同時に実質的には社会的な影響力のある婦人団体や女学校、また建築家団体などを巻き込んだ民間の団体であり、同時に社会教育

行政の担当者も参加するものであった。そして教育博物館での時展覧会では中心的な役割をたし、これがモデル事業となって以後同様の調査活動や展覧会が各地で行なわれている。このように民間の団体との連動との調査及び事業という形態は引き継がれていく。

表2：文部省の通俗教育行政に関する施策及び調査

1911 明治44年	通俗教育調査委員会設置。『通俗教育講演資料』、『通俗教育に関する事業とその施設方法』発行。
1912 大正1年	教育博物館に通俗教育館附設及び公開。主に学校教員・学生対象の動力展示や図書館との連動など斬新な手法が導入される。
1914 大正3年	東京大正博覧会開催。東京教育博物館は高師附属より独立。通俗教育館施設調査依頼及び通俗教育品借入要請激増。
1916 大正5年	文部省普通学務局編『地方通俗教育施設状況』発行。東京教育博物館で初の特別展覧会開催しかなりの盛況。
1919 大正8年	東京教育博物館で災害防止展覧会。安全週間の催しは大盛況。普通学務局第四課設置。教育博物館の展覧会を契機に生活改善同盟会発足へ。
1920 大正9年	社会教育調査委員会設置。まず活動写真の分野に着手し、翌年にかけて初の民衆娯楽調査実施。東京教育博物館での時博覧会も大盛況に。
1921 大正10年	東京教育博物館、東京博物館と改称。自然科学とその応用及び社会教育を行う施設となる。
1922 大正11年	文部省普通学務局編『生活の改善研究』発行。しかし生活改善同盟会の低迷が顕著になる。
1923 大正12年	関東大震災。あらゆる業務が停滞し、改称した東京博物館も建物諸共失う。初の民衆娯楽調査もまともな結果なく終了。
1930 昭和5年	二回目となる全国民衆娯楽調査実施。調査対象として初めて農漁村の状況に目が向けられる。
1932 昭和7年	再び農村娯楽調査。地方農村の現状を中心に伝統、映画などの形式的な把握。結果はその後順次冊子にまとめられる。

## B. 社会教育行政と博物館及び展覧会

通俗教育を目的とする展覧会は教育博物館での特別展覧会をモデルとして各地に普及していく<sup>26)</sup>。主に大規模な展覧会の開催にあたっては既に行われた展覧会の資料をまとめて借り受ける巡回の方法が一般的であった。しかしそれができるのは大都市の教育会や学校教育行政との協力を得たもの、また新聞社や百貨店との共催などの特殊なケースに限られることとなる。この方法で生活改善や衛生などをテーマとする展覧会が各地を巡回することとなる。

ある程度の集客を見込める展覧会が大規模で展示技術の洗練を必要とするようになったことは各種の地域団体や一般の人々の参加・協力を限定したものとしていく。展覧会の規模が大きくなり、また娯楽施設の発達によって活動写真やイベントなどのコストのかかる付帯事業が集客方法として必要となるに伴い、展覧会の開催主催はより特殊な母体を、また実際の展示においては専門業者の技術を必要とし、自治体や地域団体の単独の事業としてはまかないきれなくなる。パネル展示などの出品品を中心とする展覧会は会期終了後は開催地には何も残さない一過性のイベントである点も事業としての限界があったと言える。

一方で名和昆虫博物館等に見られるように民間の人々

による専門博物館の設立運動は活発となる。この流れが自治体における展覧会活動との連動を見るのは昭和期に入ってからである。地方の小規模の展覧会は昭和初期にかけての郷土博物館設立運動に顕著に見られるような教員などの学校教育関係者や郷土史家などの在野の研究者によって博物館として形づくられる動向を見せていた。

国家の威容を示す大型の国立博物館の設置構想は昭和初期によく「大東亜博物館」などとして形づくられる<sup>27)</sup>。しかしそれらは結局建設にはいたることはなかった。「資料」そのものの教育的価値は文部行政において十分な認識が不足していたのである。

## おわりに

以上見てきた通り通俗教育施設としての展覧会及び博物館は、そこで扱われる「資料」の概念が構造的に抱える問題によって限界を見ることになった。「資料」の情報化の問題は今日にも継続する問題であると言える。技術や通信網などのハードウェアの発達によって「資料」に関する情報を文字化（画像化・音声化…）することによって体系的に処理することができるとする「資料」観は、「資料」をものそのものから切り離すことによって可塑性のない情報と矮小化させてしまう可能性をもつ。今後の課題としては「資料」の体系化の方法論についての原理的な検討が残されている。

## 注・引用文献

- 1) 同館の沿革は『国立科学博物館百年史』（1977年）及び百年史の執筆を担当した椎名仙卓の『日本博物館発達史』（雄山閣、1980年）に参考にした。
- 2) 椎名仙卓「集古館の設置と古器旧物保存の布告」同上書、40頁
- 3) 東京教育博物館となった文部省博物館は、その後「教育」の名を冠する博物館へ改称される（表1参照）。
- 4) 石附実（『教育博物館と明治の子ども』福村出版、1986年）は教育博物館を「近代教育のショー・ルーム」（141頁）とよんでいる。
- 5) 田中芳男らにより収集・整理された博物標本は「博物館列品図録」などとして刊行された。
- 6) 詳細は椎名仙卓「教育博物館の収集資料」椎名仙卓前掲書を参照。
- 7) 椎名仙卓「教育博物館の教育普及事業」同上書。
- 8) 堀七蔵『日本理科教育史』福村書店、1961年。
- 9) 棚橋源太郎「実物教授用品」『教育界』第3巻第2号（臨時増刊）、1903年、110-6頁
- 10) 椎名仙卓（「わが国に於ける『教育博物館』の終焉」

- 聖徳大学川並記念図書館編『聖徳大学短期大学部創立三十周年記念論文集』聖徳大学出版会、1995年）は「教育博物館」という設置目的の教育行政における限界を指摘している（481-502頁）。
- 11) 博覧会をめぐる権力の構造については吉見俊哉『博覧会の政治学』（中央公論社、1992年）を参照。
  - 12) これらの絵図・図巻は主に山主や短期で配属された作業監督者が作業工程や舗内の地理を把握し説明するために専門の絵師によって描かれた。特に江戸時代以降は美術品としての装飾も加えられ、様々な写しが現存する。ウィーン万国博覧会や第一回及び第二回の内国勲業博覧会では出品のために新たな絵図や図巻が描かれ、関東大震災以前まで帝室博物館に残された。
  - 13) 例えば『明治十年内国勲業博覧会出品解説 第一冊』（内閣文庫所蔵）中、岡山県の提出した頁に記載のある「備前国和気郡和意谷村」産の銅鉱には国立科学博物館に現存している銅鉱内建築の彩色の略地図が付随していたと推定されるが、出品解説への記載はない。同様に「明治五年」の書き入れがあり、『澳国博覧会出品各府県鉱物録進』（東京国立博物館所蔵）には対応する鉱物がありながら、資料として目録に記載されていない絵図・図巻は少なくない。
  - 14) 前述の鉱物や絵図・図巻が文部省のもとに戻ってくるのは関東大震災後に帝室博物館天産部の資料を科学の専門博物館、当時の東京博物館が譲り受けるまで待たなければならない。そしてそれらの資料が再び公開されるのは昭和7年の同館の特別企画展「江戸時代の科学」以降途絶え、1996年の特別企画展において戦後始めて整理され、公開されることになった（国立科学博物館編『日本の鉱山文化』1911年参照。）
  - 15) 通俗教育研究会編『通俗教育に関する事業と其施設方法』明誠館書房、1911年
  - 16) 同上書、20-1頁
  - 17) 同上書、232頁
  - 18) 同上においてはドイツなど欧米諸国における国民の芸術活動の隆盛に伴う退廃の危険性が指摘されている。教育の普及と表裏一体にある「落とし子」への対処は教育行政関係者には早くから注目されていた。例えば吉田熊次（『社会教育（再版）』敬文館、1914年、497頁）はそれを消極的対処とし、わが国の文化状況では不可欠のもの述べている。
  - 19) 文部省普通学務局編『地方通俗教育施設状況』文部省普通学務局発行、1916年
  - 20) 調査内容は（勸東京府教育会編『通俗教育に関する調査』（同会発行、1916年）にまとめられている。
  - 21) 『日本帝国文部省第三十五年報』1908年、13-6頁
  - 22) 通俗教育研究会編『通俗教育講演資料（第二版）』明誠館書房、1911年、同研究会編『通俗教育 国民講演百種』明誠館書房、1912年など。
  - 23) 第二版である同上書（1911年）は初版のわずか一カ月後に刊行されたことから需要の高さが窺える。その他山松鶴吉『通俗教育 講演要領及資料』（寶文館、1912年）、帝国教育会編『通俗教育施設方法講演集』（国定教科書共同販売所、1913年）などの各種団体や個人編の講演集、題材集などが相次いで出版された。
  - 24) 『教育博物館年報 大正三年度』1915年
  - 25) 棚橋源太郎『眼に訴える教育機関』刀江書院、1915年〔伊藤寿朗監修『博物館基本文献集 第一巻』大空社、1990年所収〕
  - 26) 久保内加菜「東京教育博物館における特別展覧会」『（東京大学大学院教育学研究科）生涯学習・社会教育学研究』1996年、41-50頁を参照。
  - 27) 金子淳「ファシズム期における日本の博物館政策」名古屋市博物館編『新博物館態勢』1995年、19-24頁など参照。

# マイルズ・ホートンの成人教育理念の形成過程

——ハイランダー・フォークスクールの設立とグルントヴィのフォルケホイスコーレ構想——

藤村好美\*

## A Study on Myles Horton's Philosophy of Adult Education: Grundtvig's Influences on the Ideas of the Highlander Folk School

Yoshimi FUJIMURA

Myles Horton pursued a truly democratic society through the practice at the Highlander Folk School. In search for a better way of educating people, Horton came across Bishop Grundtvig's ideas of Folkehojskole and were greatly influenced by him. Horton himself says in his paper, "...it was not his educational ideas, but Bishop Grundtvig himself that attracted me."

In this paper, I study Grundtvig's ideas of Folkehojskole and see how they influenced Horton's ideas of folk school, so that I can reconfirm the modern meaning of Grundtvig's philosophy. This is one of a series of my work tracing the thinkers who influenced Horton's philosophy of adult education.

First, I roughly trace some thinkers who had influence on Horton in accordance with his life history. Secondly, I review Grundtvig's ideas of Folkehojskole together with their historical background in Denmark. Thirdly, I study what Grundtvig's ideas meant to Horton and consider why Horton was disappointed with the folk highschoools after Grundtvig's days. Finally, I study the modern meaning and the universality of the ideas of Grundtvig and Horton in relation to the popular education in Latin America.

\*Myles Horton, "Grundtvig's Influences on Highlander Research and Education Center," *An Approach to Education Presented Through a Collection of Writings*, ed. Highlander Research and Education Center (Tennessee: Highlander Research and Education Center, 1989) 89.

### 目次

はじめに

#### I ホートンの思想形成への影響

A 神学生時代

B シカゴ大学時代

C デンマークへの旅

D 帰国後ハイランダー・フォークスクール設立まで

#### II グルントヴィのフォルケホイスコーレ構想

A グルントヴィの人物像

B グルントヴィの時代のデンマークの状況

C グルントヴィの教育理念とフォルケホイスコーレ構想

#### III フォルケホイスコーレ構想とホートン

A グルントヴィがホートンに与えたインスピレー

・大学院博士課程3年



ション

B ホートンがフォルケホイスコーレ構想から得たヒント

C グルトヴィ後のフォルケホイスコーレ運動に対するホートンの評価

終わりに

——グルントヴィの思想の現代的意義とホートンの成人教育理念——

はじめに

”私はグルントヴィ主教の思想はもとより、彼という人物そのものに非常に引き付けられた。私は彼が預言的な洞察力を持った革命家であり、貧しい者や言葉を持たない者を力づけ励ます存在であると感じた。彼が27歳の時に経験した失望観は、私が当時合衆国で経験していた失望観とまさに重なる部分があった。”<sup>1)</sup>

ホートンは後に、デンマークの“フォルケホイスコーレの父”<sup>2)</sup> グルトヴィ (Grundtvig) について、このように述べている。アメリカ南部アパラチアの民衆のための学校、ハイランダー・フォークスクール<sup>3)</sup> の設立に中心的な役割をになったマイルズ・F・ホートン (Myles F. Horton) がグルントヴィのフォルケホイスコーレ構想に巡り会ったのは、彼がアパラチアの抑圧された民衆にとっての学びのあり方を模索し悶々としていた青年時代のことであった。

ホートンは、既存の学校やカレッジの教育方法では、アメリカの中の第三世界とさえいわれる南部の貧しく虐げられた人々の学習要求に答えることは出来ないと感じ、全く違った形の成人の学習の場のあり方を追求していたのである。人々の日々の生活から発生した様々な問題を解決し、社会をよりよいものに変えていくための学びとは何かという命題を常に念頭に置いて、彼は多くの書を読み、多くの師に出会い、思索を深めていった。それらの多くの思想が、ホートンの成人教育理念の形成に影響を及ぼし、彼はそれらの思想を自らの血と肉へとそしゃくしていったのである。その中でもグルントヴィのフォルケホイスコーレ構想は、民衆のための学校のあり方や教育方法に関するインスピレーションをホートンに与えたのである。

筆者は現在、ハイランダー・フォークスクールを中心としたアメリカにおけるpopular educationの系譜とその理念形成に中心的役割を担った成人教育運動史上の巨人マイルズ・ホートンの成人教育理念を分析する作業を行っている。学校形態を取る成人教育が主流を成し、そ

の目的も職業能力の習得や資格の取得にあるアメリカにおいて、異色ともいえる民衆の対話を通じた学びを追求したハイランダー・フォークスクールの理念が、異端視されながらもなぜ今日まで連綿と続き、ついには世界的連帯を模索するまでに至ったのか、その力の背景を追求するために、ホートンの教育理念の分析は必須の作業であるからである。本稿はその一連の作業の一部を成すものであるが、本稿においては、前世紀のグルントヴィのフォルケホイスコーレ構想と今世紀のホートンの民衆のための学校観が、いかなるところで響きあったのかを追求するために、グルントヴィの人物像と彼のフォルケホイスコーレ構想について考察し、19世紀の教育思想家であるグルントヴィのもつ現代的意義を探ることを目的とする。

グルントヴィの思想やデンマークにおけるフォルケホイスコーレ運動に関しては、欧米諸国はもとより、日本においても、古くから関心を持たれ研究の対象となってきた。今世紀初頭、内村鑑三はデンマークを理想の国、あるべき日本のあり方として紹介した。<sup>4)</sup>その後大正時代から昭和の初めにかけて、理想の農業国デンマークブームが起きる。このブームの中、東大の農科大学に学んだ農本主義者たちは、フォルケホイスコーレを“国民高等学校”と訳し、農村振興の模範例として紹介し、それを受け国内各地に日本版国民高等学校が建設された。<sup>5)</sup>しかし、戦前のフォルケホイスコーレ理解は国粹主義的誤解ともいえるもので、日本版国民高等学校は日本独特の皇国教育の場へと姿を変えてしまったのである。戦後は社会教育研究において、佐々木正治が一貫してデンマークの社会教育及びグルントヴィの思想について追求し、彼の研究によりグルントヴィを国粹主義者とする誤解は一応解消された。戦後日本の民主化の動向及び社会教育の発展と、民主国家先進国デンマーク及びその成人教育に関する一連の研究は呼応していたといえよう。<sup>6)</sup>しかし時代的制約も原因したのか、フォルケホイスコーレを“国民大学”と訳出したため、フォルケホイスコーレは民衆教育の場というよりも国民教育の場としての色彩が濃く紹介されてしまい、この点ではホートンのグルントヴィ理解とは異なる点もあることは否めない。

そこで本稿においては、グルントヴィの思想を単独で検討するのではなく、community-based-education, popular educationの実践者マイルズ・ホートンの眼を通じたグルントヴィ像を追求することで、グルントヴィの思想の持つ現代性、普遍性を改めて問いなおしていきたい。

まず第I章においては、グルントヴィのフォルケホイ

スコール構想とホートンの思想の関係を検討するための準備作業として、ホートンに影響を与えた思想・哲学を時系列的に整理する。次いで第Ⅱ章において、グルントヴィのフォルケホイスコーレ構想を、19世紀デンマークの政治的、教育的背景を考慮に入れながら明らかにする。さらに第Ⅲ章においては、フォルケホイスコーレ構想がホートンにとってどのような意味を持つものであったかを説明すると共に、なぜホートンはその後のフォルケホイスコーレ運動に失望したのかを、考察する。そして最後に、グルントヴィの思想とそれを発展的に継承したホートンの教育理念の持つ現代的意義と普遍性について、南アメリカを中心に展開している民衆教育との関連の中で考察を加え、まとめとしたい。

## I ホートンの思想形成への影響

マイルズ・F・ホートン（1905-1991）は、1924年、19歳の時、テネシー州のカンバーランド大学の神学生となったが、この頃彼は自ら地域の成人を対象とした集会を数回持ち、地域の民衆の学習意欲を肌で感じ、成人教育の重要性を痛感するに至っていた。<sup>7)</sup>その後彼は、アパラチアの成人にとって真の学びとは何か、地域住民のための成人教育にぴったり合った教育方法は何かについて常に模索し、数多くの思想に出会い、それを通して自らの教育理念を形成していったのである。

表1は、ホートンの人生の歩みと各時期に彼に影響を与えた数々の思想を簡単にまとめたものであるが、グルントヴィのフォルケホイスコーレ構想の検討の前段階の作業として、まずこの枠組みにそって以下彼に対する思想的、哲学的影響を概観していこう。

表1 Myles Horton の歩みとその思想形成

— Highlander Folk Schoolの設立まで —

年	Myles Horton の人生の歩み	Horton の関心、及び Horton の思想への影響
1905	Myles F. Horton, テネシー州サバナに生まれる。父Perry Horton, 母Elsie Horton。その祖先はスコットランド・アイルランド系。	両親は長老派教会に属す。 (キリスト教的博愛・社会奉仕の精神)
1924	テネシー州レバノンのカンバーランド大学の神学生となる。(英文学専攻)	
1927	カンバーランド学生YMCAの会長となる。	労働者の権利の実現に強い関心。
1927	テネシー州オゾンの長老派教会の夏期聖書学校で、生徒の親を対象に集会を持つ。	大人達が学習に対する強い意志を持つことを知る。
1928	大学を卒業。YMCAの学生書記として、成人教育プログラムの設立に奔走するが、賛同を得られない。	さらに勉強する必要性を痛感。
1929	ニューヨーク市のユニオン神学大学に入学する。	最初の師Reinhold Niebuhr (Christian Socialist)。John Deweyの著作からの影響。 Eduard C. Lindemanの著作との出会い。
1930	神学校を中断し、社会学を学ぶために、シカゴ大学大学院へ行き、Robert E. Park に師事する。	Robert E. Parkの社会学理論の影響。
1930 ~1931	シカゴのハル・ハウスを頻りに訪問。	Jane Addams の実践からの影響。
1931	デンマークのフォルケハウスコーレ視察の旅に出る。	Grundtvig の構想に共鳴。
1932	帰国後。成人のための学校建設に着手。	
1932	Highlander Folk School 開校 (11月1日)。	

## A 神学生時代 (1924～1929年)

前述の通り、ホートンは1924年テネシー州のカンバーランド大学の神学生となり、この時期に成人教育に対する地域の民衆の熱意を肌で経験した。すなわち彼は、テネシー州オゾンの長老派教会の夏期聖書学校で生徒の親を対象に集会を持ち、南部の成人達が労働・健康・組合・地域の経済に関する学習に対する強い意志を持っていることを知り、彼は自らの成人教育に対する使命を確認したのであり、その経験を彼は後に“私の生涯で最も大きな発見”<sup>8)</sup>と表現している。まさにこの発見こそが成人教育実践者であり思想家である彼の方向性を決定した経験だったのである。なおこの頃彼はウィリアム・ジェイムズ (William James) やジョン・デューイ (John Dewey) の著作を多く読み、プラグマティズム哲学の思想を学びその多くを吸収した。

1928年にカンバーランド大学を卒業したホートンは、一時YMCAの学生書記として、成人教育プログラムの設立に奔走したが、周囲の賛同を得られず、彼の熱意は空回りに終わった。彼は成人教育について自らがもっと学ぶ必要があることを痛感し、翌1929年にはニューヨーク市のユニオン神学大学 (Union Theological Seminary) に入学したのである。ここで彼は最初の師ライホールド・ニーバー (Reinhold Niebuhr) に出会ったが、ニーバーはそのキリスト教社会主義思想を理念と行動によってホートンに伝え、ホートンは、教育とは新しい社会秩序を生むための道具であるという考えを持つに至った。すなわちこの時期は、ホートンの教育理念の基礎が形作られた時期であり、彼の教育思想の底流にはニーバーの思想が息づいているのである。同時にこの頃ホートンは、デューイの著作を再び熱心に読み、教育と社会という命題について真剣に思索をめぐらしていた。

また同時にホートンは、エドワード・リンデマン (Eduard C. Lindeman) の成人教育思想、すなわち成人教育は社会変革のために役立なければならないという、当時のアメリカでは斬新な思想を知り、成人教育こそが南部の抑圧された人々の問題を解決する方法であると自覚するに至っていた。

## B シカゴ大学時代 (1930～1931年)

ユニオン神学大学に在学中、ホートンの学問的関心は次第に神学から社会学へと移行していった。彼は学位や単位の取得とは無関係に、純粋に学問上の関心からシカゴ大学社会学大学院のパーク (Robert E. Park) のもとに向い、彼の講座に参加するようになる。ここで彼はパークの参与観察の調査・研究方法について学ぶと共に、パークの“社会変革のための危機、闘争、集合行動

の理論”を理解するようになった。

シカゴ時代にホートンは大学から外へ出て、様々な教育実践を目の当たりにし、刺激を受けている。例えばハル・ハウスをたびたび訪問し、ジェーン・アダムス (Jane Addams) やアリス・ハミルトン (Alice Hamilton) と討論の機会を持ったが、彼女らのセツルメントの考え方は彼の目指す学校のあり方に対して大きな示唆を与えたのである。

また、デンマークのフォルケホイスコーレについて知ったのもこのシカゴ時代である。ホートンは、デンマーク出身の牧師ミュラー (Aage Møller) と知り会ったことをきっかけとして、この頃デンマーク系移民のコミュニティに通うようになっていた。そこで彼は、デンマークの文化、言語、フォルケホイスコーレについて学ぶ機会を得、フォルケホイスコーレに強い関心を抱くようになったのである。

## C デンマークへの旅 (1931～1932)

ホートンはフォルケホイスコーレに強い関心を抱き、その構想の主グルントヴィに関するあらゆる本に眼を通していった。アパラチアの地にフォルケホイスコーレを移植することが出来たら、と考えていたのである。そして彼は、ついに自分の眼でデンマークのフォルケホイスコーレを視察するべくデンマークへ旅だった。彼はデンマークで出来る限りのフォルケホイスコーレを実際に訪問し、教師や生徒に話を聞いたりもした。しかし彼の眼にはそれらのフォルケホイスコーレが、グルントヴィの構想にあるものとは違って、色あせたものとは映らなかった。創設当初の情熱や道徳的理念が薄らいで来ているように感じたからである。そして、彼はデンマーク滞在中、眼の前にあるフォルケホイスコーレよりもグルントヴィの構想の中にあるフォルケホイスコーレに、自らの作るべき学校についてのヒントを見出し、行動をおこすべく帰国の途についたのである。

なお、ホートンは1931年のクリスマスの晩、コペンハーゲンにおいて、帰国の決心について次のように日記に記している。

“眠れない。しかし私は夢は持っている。今私がすべきことは帰ること……簡単な場所を得ること……そしてそこに移り住むこと……私はそこにいる……そこにすべきことがある……それ(学校)を始めて自ら発展させよう……それは自らその形を作っていくだろう。学校を作ろうと一生躍起になっても出来るものではない。なぜなら答えは人々の生活から生まれて来るものなのだから。”<sup>9)</sup>

D 帰国後, Highlander Folk School設立まで(1932)  
前述のような決心を胸に帰国したホートンは、民衆のための学校建設に奔走することとなる。財政的な後押しは、旧師のニーバーが中心となった。学校の運営に関しては、ユニオン神学大学時代の友人ジョン・B・トンプソン(John B. Thompson)とジェームズ・A・ダムブローフスキ(James A. Dombrowski)が加わった。次に学校の建設地を求めるときに、彼はダン・ウェスト(Don West)に巡り会った。ウェストはホートンと同様、デンマークの教育に強い関心を持っていたが、彼にはすでに学校の建設地の候補となる土地についてのめどがあった。ホートンとウェストは何日も討論を重ねた末、ホートンは資金を、ウェストは土地を提供することで、両者は協力して学校を設立することを同意するに至った。

こうして1932年11月1日、ハイランダー・フォークスクールがテネシー州マントイーグルに開校したのである。

## II グルントヴィのフォルケホイスコーレ構想

前章では、ホートンの教育理念形成に影響を与えたとみられる人物・思想についてアウトラインを描いたが、本章では、寄宿制をとるハイランダー・フォークスクールに形式上は最も近いと見られる、デンマークのフォルケホイスコーレの構想の主グルントヴィと彼の思想に光をあてていこう。

### A グルントヴィの人物像

デンマーク・フォルケホイスコーレ協会前会長のオヴェ・コースゴール(Ove Korsgaard)によれば、“成人教育の父”<sup>10)</sup>ニコライ・フレデリク・セヴェリン・グルントヴィ(Nikolaj Frederik Severin Grundtvig)(1783-1872)は、デンマーク人にとってはアンデルセンやキェルケゴールよりも重要な人物である。彼はグルントヴィのことを、“近代デンマークで最大に重要な人物である。”とまで断言している。<sup>11)</sup>デンマークにおいてグルントヴィの影響した分野は、哲学、文献学、神学、歴史、政治理論、教育と多岐にわたっている。また、754のデンマークの賛美歌のうち271の歌は彼によって書かれたものである。<sup>12)</sup>いわばグルントヴィは、“近代デンマーク精神の父”<sup>13)</sup>ともいえる存在である。

### 幼・少年時代

グルントヴィは1783年9月18日に、デンマーク、シェラン島東南部のウドビーにルター派教会の牧師の子として生まれ、豊かな自然の中、母や教会を訪れる住民達が

土地の言葉で語る昔話を聞きながら情操豊かに少年期を過ごした。地元の小学校に通った後、1793年、10歳の時にユランのテュアゴズに送られ、6年間そこの牧師のもとでラテン語などを習った。彼はこの時、牧師の豊富な蔵書の中から、ギリシャ・ローマの詩や歴史の古典などを興味にまかせて読みふけたという。

その後、彼はオーフスのラテン語学校へと進学した。これは当時高等教育を受ける者には必修のものであったが、ここでの無味乾燥な詰め込み教育と権威主義的な教師に代表される息の詰まるような学校生活は、グルントヴィにとって悲惨のひとつに尽きた。彼は後年ラテン語学校を“死の学校”と呼び、本による教育を主体とした“死の学校”は無益な機関であるとさえ言いきっている。<sup>14)</sup>この時の経験は、彼が後に“生のための学校”フォルケホイスコーレの構想を生み出すばねとなったに違いない。

### 青年時代

1800年、グルントヴィはコペンハーゲン大学の学生となる。そこで彼は、ノルウェー人教師ヘンリック・ステフェンスの講義を集中して学び、この時学んだドイツ啓蒙思潮の思想家ヘルダーの風土論、言語論、歴史哲学は後のグルントヴィの思想形成に大きな影響力を持っていた。

1803年、彼は神学試験に合格するが、牧師にはならず、北欧神話とアイスランド伝説の勉強に没頭するようになっていった。この頃から彼は、研究活動とともに詩人として文筆活動も行うようになっていたが、1811年、高齢の父を福牧師として手伝うため、故郷のウドビーに呼び戻される。しかし彼は、デンマークの国教会であるルター派の教えが、現世の意味は来世での救済にあると考え、この世にある意義、人間的な感情・感性の意味、キリスト教の真理と人間性との関係を教えてくれないことに疑問をもち、これより数十年間悩み続ける。<sup>15)</sup>彼は悩みながらも、牧師として人々に説教する中で、真理は聖書にあるのではなく、教会に集まる会衆の中にあると考えるようになる。キリストの生きた言葉は、教会に集まる貧しき信徒たちの間にこそよみがえるのだと考えたのである。

彼のこうした思想はデンマーク国教会のひんしゆくを買い、グルントヴィはコペンハーゲンの知識人たちからは孤立したが、反面フン島を中心に農民や地方の牧師はこのグルントヴィの思想に鼓舞され、教会の改革などの社会改革運動を起こし、彼の思想は民衆の圧倒的な支持を得た。彼はいわばラディカルな人民主義者であり、社会改革のオピニオン・リーダーとなったのである。

## イギリスへの旅

1828年、グルントヴィは国王フレデリク6世に進講し、イギリスへの研究の旅を許される。以後、彼は三度にわたりイギリスへと向かったが、そこで彼が見たものは、産業革命と資本主義の進展、プロレタリアの登場、市民革命の結果としての自由主義の勃興であった。特に彼がケンブリッジ大学トリニティ・カレッジで、寄宿生活の中で、教師と学生がともに自由に語り合う姿を見たことは、彼のフォルケホイスコーレ構想に大きな影響を与えたのである。

## B グルントヴィの時代のデンマークの状況

グルントヴィの既成の権威との戦いは、デンマークの当時の状況なくしては語れない。そこで本節では、19世紀前半のデンマークの歴史的背景とその教育について概観する。

### 19世紀前半のデンマークの政治

グルントヴィが青年期、成人期を過ごした19世紀前半のデンマークは絶対王政から立憲君主制の過渡期であった。大陸のフランスでは、18世紀後半のフランス革命により絶対王政は終わりを遂げたが、グルントヴィは、デンマークにおいては絶対主義から民主主義への移行は、革命によらないで教育によって漸進的に改革される必要があると痛感していた。<sup>16)</sup>つまり彼は変化の激しい時代状況の中で、民衆の教育的覚醒の必要を感じていたのである。

デンマークにおける絶対王政は1849年に終わりを告げるが、その際新しい憲法を作ったのは若い大学人たちであり、新憲法は当時のヨーロッパの中で最も民主的な憲法のひとつであった。<sup>17)</sup>

18世紀のデンマークは中立政策をとり経済的に繁栄していたが、19世紀になるとデンマークの外交は難しい局面に入っていた。1864年、デンマークは、ユラン半島南部のスレスヴィとホルスタインの帰属をめぐり、プロシアとオーストリアとの間に戦闘を開始したが、結局デンマークはこの戦いに破れデンマーク領の北スレスヴィを失ってしまう。<sup>18)</sup>この敗北により、それまでの指導者層は衰退し、新しい階級が台頭した。それまで何の役割もになっていなかった農民層の影響が大きくなったのである。グルントヴィはこの新階級—農民層に大きな影響を与え、それまで地主階級や都市部の中産階級の蔭で抑圧されていた農民たちは、自分達の可能性に強い自信をもつようになったのである。戦争に破れ惨めにうちひしがれ、フランスの啓蒙思想やドイツ文化の立場に立ってデンマークの文化や言語を卑下する都市部の知識階級

とは对象的に、デンマークの農村地区には、デンマークの地域の民衆本来の自信を取り戻すことによって新たなより偉大なデンマークを創造しようとする力がみなぎっていた。グルントヴィはデンマークの地域文化の尊さを数多くの詩で表し、民衆にデンマーク文化に対する自信を与えたのである。フォルケホイスコーレ運動は、このような農村部を中心に展開されていった。

### 19世紀前半のデンマークの教育

ヨーロッパにおける教育・思想の大きな潮流の中で19世紀を位置づければ、それは18世紀の啓蒙の時代から19世紀のロマン主義の時代への移行と言うことが出来る。なお啓蒙の時代の民衆教育とロマン主義の時代の民衆教育について、F. Poggelerは、前者はあらゆるグループの人々に分かりやすく科学や知識を広めることであるのに対し、後者は古い慣習やフォークソング、伝説、おとぎ話、ことわざなどに対する興味を民衆の中に生き返らせることであり、後者においては人々の倫理的、宗教的信念が主題となると述べている。<sup>19)</sup>換言すれば、この違いは知識注入型の教育と、思考・対話型の教育の違いであると言えよう。19世紀のデンマークの教育も、啓蒙主義からロマン主義へという流れの中にあり、グルントヴィはまさにロマン主義的教育思想家であったとすることが出来る。<sup>20)</sup>

ところで19世紀デンマークの公教育制度に眼を転ずると、デンマークは義務教育制を最初に実施した国の一つであり、1814年の画期的な義務庶民学校令には義務教育や成人教育の必要性が明示されている。同令17条の継続教育実践の義務規定をうけ、1820年代には都市にも農村にも夜学校が設立され、民衆大学設立の基盤を形成していった。また、1830年代には、義務教育も充実し、著名な統計学者A.F. ベアグゼによれば、“この国では法定の就学年齢に達した全ての児童が就学している。これは、南ヨーロッパは言うに及ばず、フランス、イギリスまでも羨望の眼で眺めなければならない成果である。”<sup>21)</sup>と述べている。

このように、デンマークでは1830～1840年代には、公教育の組織的形式的制度が完成されており、このような教育の普及は、民衆のより高い教育への要求を生んだ。増大した民衆のより実利的で、より高い教育への要求は、既存の教育制度のほとんど抗しきれないものになっていたが、佐々木正治の言葉を借りれば、“この問題をグルントヴィは教育年限の延長や中等教育の改造等ではなく、まったく新しい制度、すなわち国民大学によって解決しようと企図したのである。”<sup>22)</sup>

## C グルトヴィの教育理念とフォルケホイスコーレ構想

### フォルケホイスコーレ構想

前述のように、グルントヴィは大陸においてフランスが革命によって絶対主義から民主主義へ大転換したのに対し、デンマークにおいては革命という手段ではなく教育によってゆるやかな社会変革が必要であるとの意見を持っていた。彼は、教育による民衆の社会的覚醒こそ社会変革の力であると信じていた。

彼は学校を、聖職者養成、学者養成、市民養成の三種に分け、デンマークには聖職者養成と学者養成のための学校は十分にあるが、社会を支える市民の学校が無いと主張した。彼のフォルケホイスコーレ構想は、このような問題意識から出発したのである。このとき彼の意識の深層には、自らの少年時代のオーフスのラテン語学校における悲惨な体験がつねに鮮明に存在していた。彼は、フォルケホイスコーレにおいてはラテン語を廃し、そこには地域の言葉すなわちデンマーク語を語る者が自由に集まり、本を通してではなく、学習者の対話による相互作用によって、ゆるやかな自己認識に至るような学習活動が営まれることを理想として描いていた。このような理想を出発点とした彼のフォルケホイスコーレ構想をまとめると以下ようになる。

#### ①対象

グルントヴィは上述の通り学校をその目的によって、聖職者養成、学者養成、市民養成の三つに分け、フォルケホイスコーレは市民養成のための学校であるとしている。従ってその対象は、聖職者や学者を目指す選ばれた一部上層階級の青年ではなく、初等教育を終えて社会生活を営んでいる勤労青年が主であった。しかし、彼は将来官僚になるエリート層の青年をその教育対象からはずしていたわけではない。むしろ未来の官僚と農村青年、一般市民が共に学ぶ相互作用こそ重要であると、彼は考えていた。<sup>23)</sup>

#### ②目的

フォルケホイスコーレの目的は、一言で言えば民衆に対する生活のための啓蒙教育、すなわち“人間的啓蒙”である。ここで注意しなければならないのは、グルントヴィの言う“人間的啓蒙”は、思弁的な思考方法の特徴とするドイツ風の啓蒙とも、合理主義を基調とするイタリア的啓蒙とも、皮相的なフランス的啓蒙とも異なるという点である。事実彼はこれらの啓蒙に対しては批判的であった。<sup>24)</sup>換言すればグルントヴィは、フォルケホ

イスコーレを生きた言葉を語る“生のための学校”として構想していたのである。この目的のために、彼は次のような方法を提唱している。

#### ③方法

・生きた言葉 (det levende ord) による教育

グルントヴィは文字、本を通して知識を伝授する学校教育を空疎なものであるとし、次のように語っている。

“われわれだけでなく、あらゆる国民は、死の学校を知っている。というのは、どこの学校でも大なり小なり、文字で始まり、本の知識で終わるからである。それが人が「学校」という名で呼んできたものだし、今もそう呼ばれるものすべてである。……あらゆる文字は死んでいる。あらゆる本の知識も死んでいる。……”<sup>25)</sup>

このような暗記学習、反復練習中心の“死の学校”に対し、日常の生きた言葉で語り合う教育方法を彼は“生きた学校”に不可欠のものであるとしている。彼は生きた言葉の意義を次のように説明している。

“人の胸中には、ある生命が眠っていて、それが、一度言葉となって発露すると、よほど強く耳をふさいでいないとどうしても心をひきつけられてしまう。……そして、この翼をもった言葉、それは、無象界に存在する生命力を、全くリアルなものとして、感得させ、実際に、目に見えるものよりも、はるかに高く、しかも、力強い現実として感得させる。”<sup>26)</sup>

・対話

この生きた言葉による教育は、必然的に他者とのコミュニケーションを意味する。グルントヴィは、異なる他者との生きた言葉によるコミュニケーションを“相互作用”と呼び、重視している。すなわち自由な対話こそが、フォルケホイスコーレによる教育方法なのである。この対話を実現する学校のモデルは、彼が青年の時オックスフォードで見た、教師と学生が寝食を共にし、生活の中で学ぶカレッジ形式に他ならなかった。

実際デンマークのフォルケホイスコーレは、現在でも原則として全寮制をとっており、そこでは校長が学校生活における親のような存在を担っている。

・歴史的・詩的 (historico-poetic)

グルントヴィは生活・経験を重視し、生活から出発し生活の開発を目指す実践科学が望ましい科学であるとし、特に人間の偉大な経験の積み重ねである歴史科学を最も望ましいものであるとした。さらに彼は、民族科学の重要性も説き、それぞれの民族性を最も力強く表している民族科学である文学は、民衆教育に大きな意味をもっているとしている。彼は、この二つ、すなわち歴史

と文学が、フォルケホイスコーレにおける教育方法の根本にあるとし、フォルケホイスコーレは“歴史的・詩的”であらねばならないとした。<sup>27)</sup>

#### ・試験の廃止と自己啓発 (oplysning)

グルントヴィは、学校のシステムは試験に基づくのではなく、絶えざるオビュルスニング（自己啓発）に基づくものでなければならないと述べている。フォルケホイスコーレは資格、試験、単位、職業訓練とは無縁の普通教育の場でなければならない。<sup>28)</sup>

### Ⅲ フォルケホイスコーレ構想とホートン

ホートンがデンマークのフォルケホイスコーレ運動に強い関心を抱き30歳の時、1931年から1932年にかけて、デンマークに渡り、多くのフォルケホイスコーレを訪問し、同時にそこでグルントヴィのフォルケホイスコーレ構想について思いをめぐらしたことは、第Ⅰ章で述べた通りであるが、本章では、ホートン自らによる講演をもとに、彼のグルントヴィ観、彼がフォルケホイスコーレ構想から得たヒントは何か、そしてさらにホートンのグルントヴィ後のフォルケホイスコーレに対する評価について、整理していきたい。

#### A グルントヴィがホートンに与えたインスピレーション

ホートンはグルントヴィのフォルケホイスコーレ構想について多くの文献を読むうちに、グルントヴィという人物そのものに強くひかれていった。生命を失った学校に代わるべく“生の学校”を提唱したグルントヴィは、これから作る民衆のための学校のあり方を模索していたホートンにとって、救世主のように思えたに違いない。“私は、彼が他者を変え、また同時に他者から学ぶその能力を尊敬した。”<sup>29)</sup>と、ホートンは述べている。

ホートンは、グルントヴィが多くの希望や喜びの詩や歌を書いたことに感銘を受け、それがデンマークの民衆に自信を与え、民主的な社会を形成するのに寄与したことに、強いインスピレーションを受けている。ハイランダー・フォークスクールにおいても様々な機会に歌が歌われたことは有名であるが、ホートンが何らかのヒントをグルントヴィから得たことは想像にかたくない。

また、彼は特に、グルントヴィの“生きた言葉”に強い関心をもち、次のように述べている。

“私は生きた言葉とグルントヴィの教育理念が、最初のフォルケホイスコーレの創設者の彼の中でどのように形成され、変容していったのかが知りたかった。フォルケホイスコーレの設立者はどの人も、forkyndelseと

いう霊的に鼓舞された目的—それは生きた言葉を通して伝えられるものだが—に自らを捧げているのだと言うことを知った。”<sup>30)</sup>

“私は、生きた言葉とは学校生活で起こること全て、つまり講義、共同学習、自らの先祖の探求などを含む、人と人の相互作用のプロセスであると理解するようになった。”<sup>31)</sup>

そして、彼は生きた言葉を媒介とした教育プロセスは、教師と学生が共同生活をし、試験から自由な環境になければ不可能であろうという結論に達する。これが、彼がハイランダー・フォークスクールを寄宿制の学校とした要因となっていることは容易に想像できよう。

#### B ホートンがフォルケホイスコーレ構想から得たヒント

ホートンは、フォルケホイスコーレ構想から得たヒントとして、次のようなことを列挙している。

“学生と教師が共に生活すること

共同学習

グループで歌を歌うこと

州の法律からの自由

非職業教育

試験からの自由

ノン・フォーマルな状況における社会的相互作用

大きな動機づけとなるような目的

何に賛成し、何に反対するかをはっきりとさせること”<sup>32)</sup>

しかしこれらはあくまでヒントであって、ホートンはグルントヴィのフォルケホイスコーレは模倣するものではないし、また模倣したわけでない、はっきりと述べている。彼は自らの意見を裏付けるように、モーテンセン (Enok Mortensen) の次のような指摘を引用している。

“マイルズ・ホートンはデンマークのフォークスクールをそのまま模倣したのではない。彼はある程度はデンマークのフォークスクールと同様の教育方法を用いているが、彼は現在（アメリカ南部アパラチアが）必要としていることと、デンマークにおいて必要とされたこととは全く異質のものであることを自覚していた。彼は産業従事者、農民の指導者、共同組合員、宗教グループ、異人種間グループ等の様々なグループの指導者のためのワークショップを開いたのである。”<sup>33)</sup>

#### C グルントヴィ後のフォルケホイスコーレ運動に対するホートンの評価

ホートンは、デンマーク滞在中、多くのフォルケホイスコーレを訪れ、実際にその学生になったり、教師に

直接話を聞いたりして、グルントヴィ後150年余り各地で連綿と続いているフォルケホイスコーレについて理解しようと努めた。しかし、彼はデンマークで実際に目にした全てのフォルケホイスコーレに共鳴したわけではない。彼の目にはあるものは制度化されすぎているように思われた。またあるものは、教師の役割がホートンの思想とは一致しないものもあった。彼は自らがフォルケホイスコーレで学んだ経験をもとに次のように述べている。

“私は、ある学校は無批判に時代に適応しているのではないかと思った。ある教師などは非常に親切で色々な面倒を見てくれたが、私が教師だったらそのようなことはしないだろう。”<sup>34)</sup>

もちろん、中にはホートンが感銘を受けたフォルケホイスコーレもあった。例えば、エルシノアのインターナショナル・ピープルズ・カレッジやエスベルグの労働者フォルケホイスコーレは、その精神も形態も創設当初の理念を受け継いでいた。特に労働者フォルケホイスコーレは、農民のための学校であった当初の姿とは異なるにもかかわらず、労働者を力づけ彼らの抱える問題を解決することの出来る素晴らしい学校であった。ホートンは帰国後、エスベルグの労働者フォルケホイスコーレのディレクターであるポール・ハンセン (Poul Hansen) に次のような手紙を送り、彼の感動を伝えている。

“フォーク・ハイスクールの理念を労働者学校の要求に適応させている貴校の姿を見て、私は他の国においても同様のことが可能なのではないかと思うようになりました。古いタイプのフォークスクールの理想形を維持することが可能なのだということを知って、勉強になりました。学校の形態を変えても、貴校では個人的な交流も精神的な暖かさも失うこともなく、またフォーク・ハイスクールの目的や使命といった理念を捨てることもなく、今日まで続いているのですから。”<sup>35)</sup>

## 終わりに

### ——グルントヴィの思想の現代的意義とホートンの成人教育理念——

グルントヴィのフォルケホイスコーレの理念は、ヨーロッパのあちこちで社会変革や革命が起こり、デンマークにおいても絶対王政から民主主義へとの変革の大きなうねりがあった19世紀前半という、歴史的背景を抜きには語れない。しかし彼が行った“死の学校”批判は、150年以上たった今日でも、驚くほど現代的な問題である。

彼は“死の学校”に対抗するものとして、フォルケホ

イスコーレの構想を打ち出したが、それは既存の教育形態ではアメリカ南部アパラチアの民衆のための教育には応えることが出来ないといった問題意識をもってしたホートンをとらえるに十分なものであった。しかし、ホートンはデンマークのフォルケホイスコーレをアパラチアに移植しようとは思わなかった。

その理由は、ホートンがフレイレに語った次の言葉に表れている。

“デンマークのフォークスクールを取り出して、東テネシーの山地に投げ出すことは、デンマークの海岸にある木をアメリカの土地に持ってきて植えて大きくさせることと同じ位不可能なことです。……その考え方が本当にぴったりとあうのかということを常に考えなければなりません。”<sup>36)</sup>

ホートンのこの思想こそ、アメリカに移植されたデンマーク式のフォークスクールが消滅していった中で、ハイランダーが今日もなお民衆の自己啓発の場、社会変革の場となって生きながらえている理由であろう。<sup>37)</sup>換言すれば、グルントヴィの精神は形を変えてアパラチアの山中ハイランダーに息づいているといえよう。

グルントヴィの試験、資格を廃した対抗教育の思想は、資格社会である今日のアメリカ社会や職業と教育との関係が益々密接になっている現代の先進諸国にはなじまないものかもしれない。しかし、それは資本主義経済を超えた共生の思想の観点から見ると、未来に向けて大きな可能性があることに気が付く。また、グルントヴィの“死の学校”批判、書物による教育の批判、対話の重視は、知識注入型教育の批判をし、対話による教育を重視しているパウロ・フレイレ (Paulo Freire) の思想と驚くほど共通性がある。筆者にとって今後の課題は、グルントヴィ、ホートン、フレイレの思想の共通点を探求することにより、先進国主導ではない民衆教育の可能性を探ることに他ならない。

## 〈注・引用文献〉

- 1) Myles Horton, "Grundtvig's Influences on Highlander Research and Education Center," *An Approach to Education Presented Through a Collection of Writings*, ed. Highlander Research and Education Center (Tennessee: Highlander Research and Education Center, 1989) 89.  
また、グルントヴィが27歳の時に経験した失望観については、本稿第二章A節で触れる。
- 2) 佐々木正治「第三章デンマーク教育史」梅根悟監修、世界教育史研究会編『世界教育史大系14北欧教育史』



- 326頁。なお、フォルケホイスコーレ (Folkehojskole) は日本では、" 国民高等学校" あるいは" 国民大学" と訳されてきた。また英語訳も、" People's College", "Folk High School", "Common People's High School" など様々である。
- フォルケホイスコーレを" 国民高等学校" とすると戦後日本の教育制度とはあわない、また" 国民大学" とすると通常のアカデミックな大学とは異なるフォルケホイスコーレの性質を表現しない、等の清水満の指摘 (オヴェ・コースゴール, 清水満編『デンマークに生れたリースクール『フォルケホイスコーレ』の世界—グルントヴィと民衆の大学—』新評論, 1993年, 38-40頁) にならって、本稿ではFolkehojskoleをフォルケホイスコーレとデンマーク語読みのままで用いることとする。
- 3) ハイランダー・フォークスクールは1932年, Myles Horton, Don Westらによってテネシー州アパラチア地方に設立された民衆学校である。ハイランダーについては、拙稿「Highlander Folk Schoolにおける成人教育の展開—Citizenship School Programを中心に—」東京大学大学院教育学研究科生涯教育計画講座社会教育学研究室『生涯学習・社会教育学研究』第20号, 1996年他を参照されたい。
  - 4) 欧米における研究は多数あるが英文のものでは, Holger Begtrup et al., *The Folk High Schools of Denmark and the Development of a Farming Community* (London: Oxford University Press Geoffrey Cumberlege, 1949); Alvah Treat Canfield, *Folk High Schools of Denmark and Sweden: Their Development and Their Present Status* (Michigan: University Microfilms International, 1985)等がある。
  - 5) 日本における受容に関しては, オヴェ・コースゴール, 清水満編, 前掲書, 180-190頁を参照。
  - 6) 佐々木正治「デンマーク国民大学制度成立の経緯」日本教育学会『教育学研究』第32巻, 第1号, 1965年, 佐々木正治「19世紀デンマーク社会教育 (folkeoplysning) の発展(Ⅱ)—ナショナリズムとホイスコーレ—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第19巻, 1973年, 佐々木正治「デンマーク社会教育制度の発展—権利の認識と公的保障—」藤田秀雄編『学習権保障の国際的動向』東洋館, 1975年他を参照。
  - 7) 以下, ホートンの人生の歩みとその思想形成については, Frank Adams, *Uneathing Seeds of Fire: The Idea of Highlander* (North Carolina: John F. Blair, 1975)によった。
  - 8) John M. Glen, *Highlander: No Ordinary School 1932-1962* (Lexington: the University Press of Kentucky, 1988) 8.
  - 9) Frank Adams, *op. cit.*, 24.
  - 10) オヴェ・コースゴール, 清水満編, 前掲書, I頁。
  - 11) 同上書, 86頁。
  - 12) 同上書, I頁。
  - 13) 同上書, 12頁。
  - 14) 同上書, 90頁, 及びAlbert C. Tuijinman ed., *International Encyclopedia of Education and Training Second Edition* (Oxford, UK: Pergamon, 1996) 138.
  - 15) オヴェ・コースゴール, 清水満編, 前掲書, 92-95頁。
  - 16) 佐々木正治, 「デンマーク国民大学制度成立の経緯」日本教育学会『教育学研究』第32巻, 第1号, 1965年, 11頁。
  - 17) Holger Begtrup et al. *op. cit.*, 22
  - 18) 19世紀前半のデンマークの政治・外交に関しては, Holger Begtrup et al. *op. cit.*, 佐々木正治, 「デンマーク国民大学制度成立の経緯」日本教育学会『教育学研究』第32巻, 第1号, 1965年, オヴェ・コースゴール, 清水満編, 前掲書によった。
  - 19) Albert C. Tuijinman ed., *op. cit.*, 135-139.
  - 20) 清水満はグルントヴィの思想を称して, "革命的ロマン主義"と名づけている。(オヴェ・コースゴール, 清水満編, 前掲書, 112-114頁参照。)
  - 21) 佐々木正治, 前掲論文, 1965年, 12頁。
  - 22) 梅根悟監修, 世界教育史研究会編, 前掲書, 328頁。
  - 23) オヴェ・コースゴール, 清水満編, 前掲書, 234頁。
  - 24) 佐々木正治, 前掲論文, 1965年, 16頁。
  - 25) オヴェ・コースゴール, 清水満編, 前掲書, 102-103頁。
  - 26) 佐々木正治, 前掲論文, 1965年, 16頁。
  - 27) 同上論文, 17頁。
  - 28) oplysningについては, オヴェ・コースゴール, 清水満編, 前掲書, 236-239頁を参照されたい。
  - 29) Myles Horton, *op. cit.*, 89.
  - 30) *Ibid.*, 90.
  - 31) *Ibid.*, 90.
  - 32) *Ibid.*, 91.
  - 33) *Ibid.*, 92.
  - 34) *Ibid.*, 91.
  - 35) *Ibid.*, 91.
  - 36) Myles Horton & Paulo Freire, *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change* (Philadelphia: Temple University Press, 1990) 154.

37) Canfieldは20世紀初頭に導入された数十のデンマーク型フォークスクールがどれも長くは続かなかったとし、その理由として資格社会アメリカでは無試験・無資格のフォークスクールはそぐわないとしている。(Alvah Treat Canfield, *op.cit.*, 141.)

# 「生活の科学化」に関する歴史的考察

——大正・昭和初期の科学イデオロギ——

山本 珠美\*

## A Historical Study on “Scientification of Life” : Scientific Ideology in the Taishō and the Early Shōwa Era

Tamami YAMAMOTO

In the Meiji era the fruits of science and technology were seen only in public enterprises, while in the Taishō era they started to affect home life. The impact of WW I caused science boom in the political, the business, the academic circles. At the same time, new attention was paid to home life. For example, home life was displayed in many kinds of expositions, which were held originally for the development of domestic industries. Then the connection between science and life was completed.

The concrete examples were (1) special exhibitions in Tokyo Educational Museum about health and sanitation, efficient homework (food, clothing, shelter, and bringing up a child), and economical life through; (2) many kinds of articles in Friend of housewives (Shufu no tomo), Scientific Knowledge (Kagaku Chishiki) etc. In this phase, women were expected to carry out “Scientification of Life”. Though they were named ‘science’, many of them were how-to instructions about daily life.

First of all, ‘Scientification of Life’ meant a source of national wealth and power, and secondary the presentation of civilization. But women regarded it as an almighty means for an achievement of enjoyable and beautiful life. There was a gap between scientists and women, but they had agreement in that science would make up desirable future.

### 〈目次〉

はじめに

#### I 科学と生活の出会い：大正期の社会状況

A 第一次世界大戦と科学振興

B 生活への注目

#### II 生活の科学化

A 取り残された領域：棚橋源太郎の危機意識

B 科学記事の流行

C 「生活の科学化」：6つの型

#### III 「生活の科学化」が意味するもの

A 国家富強の源泉

B 文明の演出装置としての「科学」

C 女性にとっての「生活の科学化」

おわりに

はじめに

社会教育法第5条9項「生活の科学化」。今日ではいささか時代錯誤な文言と感じられるが、大正から昭和にかけて「生活を科学化する」ことが家庭をあずかる女性達に熱心に説かれたことがある。

宮坂広作も述べているように、近代日本の社会教育における科学の位置はマージナルなものであり、<sup>1)</sup> 実際これから検討する「生活の科学化」は大都市部の一部の

※大学院博士課程

動向にすぎない。しかし、大正期の大都市部に出現した生活様式が戦後日本で広く見られるようになったこと、また「科学」という言葉が（ニュアンスを歪めながら）人口に広く膾炙したのがこの時代であったことを考慮するならば、本稿で検討する意義もあろう。

近代日本社会教育史研究において「生活の科学化」に関しては、これと密接に関連する生活改善運動の研究蓄積はあるものの、「生活の科学化」自体に焦点を絞って検討されたことはない。また近代日本科学史研究も国家政策として強力に推進された科学・技術政策と先端科学・技術の開発史が研究の中心であり、大衆化された科学に関してはほとんど考慮を払っていない。社会教育法の研究にしても、「生活の科学化」が社会教育の目指すべき価値として定義されているが、それが何を意味していたか無視されていたといっても過言ではなからう。しかしそれも無理はない。社会教育法制定以降、敢えて社会教育が手を貸さなくとも、日本は高度成長期を経て「生活の科学化」を成し遂げてしまったのだから。

しかし、そもそも大正から昭和初期にかけて「生活の科学化」が唱えられるようになった背景は何か。「生活の科学化」の内実、及びその社会的意味は何だったのか。本稿では「生活の科学化」という当時の都市民にとって身近なテーマの検討を通して、国家的見地から「科学」に期待されたものを探ることとする。なお、旧字体は当用漢字に改め、本文中の年表記は元号に統一した。

## I 科学と生活の出会い：大正期の社会状況

### A 第一次世界大戦と科学振興

19世紀「科学の時代」は欧米諸国において都市の様相や民衆の生活を大きく変えた。遅れて近代化を遂げた日本の場合、科学・技術の成果は明治期ではまだ公共的な分野にしか顕在化していなかったものの、大正期に入ると家庭の日常生活にも影響を及ぼすこととなった。

日本に科学の重要性を知らしめる重大な契機となったのは第一次世界大戦である。大正3年に始まった大戦によって、日本は先進国ドイツに頼っていた化学薬品等の輸入が不可能になり、医学をはじめとするあらゆる科学分野が自立せざるを得なくなった。更に大戦では毒ガス・潜水艦・飛行艇等の科学兵器の威力を目の当たりにし、政界・財界・学会の指導者達は皆科学の必要性を痛感した。科学研究・教育振興の一環として大正6年に理化学研究所、同7年東京帝国大学付属航空研究所、同8年東北帝国大学付属鉄鋼研究所等、軍事的・重工業的色彩の濃い科学研究所が相次いで設立され、それまで全く無に等しかった理工学の研究体制は一躍整備された。一

方大正6年に設置された臨時教育会議では実験の重視を含む理科教育改善が討議された。<sup>2)</sup>

このような「科学ブーム」は、産業振興・軍備強化という対外的側面にのみ見られたわけではない。それと軌を一にして、内的側面、即ち家庭生活をも科学化する動向が生まれたのである。

### B 生活への注目

「家庭」や「生活」に注目が集まるようになったのは明治後半以降である。明治25年『家庭雑誌』、同28年『日本之家庭』、同36年『家庭之友』と、「家庭」と名の付く雑誌が相次いで登場し、また家庭をやりくりする女性達を対象とした『日本婦人』(明治31年)、『女学世界』(同34年)、『婦人界』(同35年)、『婦人画報』(同38年)、『婦人之友』(同41年)等の婦人雑誌も続々と創刊された。これは人々が新しい生活像を追求しはじめたことを物語っており、<sup>3)</sup>それは明治初期以来の各種博覧会にも影響を及ぼすこととなった。

そもそも明治期に科学の何たるかを人々に紹介する役目を担ったのが博覧会である。明治期の国家主導の博覧会は科学が「生産の場」でどのように使われていくべきか、殖産興業の観点から教授するイベントであったが、<sup>4)</sup>大正期になると新聞社や私鉄・百貨店等も博覧会事業に乗り出し、「婦人」や「子供」、「家庭」に照準をあわせたより消費主義的なイベントへと変容した。「新しい家庭生活のイメージを人々に広く浸透させていく、いわば広告のような役割を担」<sup>5)</sup>うこととなったわけだが、そこでモデルとして提示されたのが水道であり、瓦斯・電気の使用であった。<sup>6)</sup>

出版界と博覧会という当時の主要メディアで見られる生活への着目と、第一次世界大戦における科学戦のインパクト。この2つが相俟って「生活の科学化」が唱えられることになったのである。

## II 生活の科学化

大正期に科学の波が家庭の中にまで入り込むようになるに従い、科学に対する一般の理解を深める必要がでてきた。II章では2つの事例に着目して「生活の科学化」の内実を浮き彫りにする。すなわち、東京教育博物館の特別展と各種出版物の科学記事である。

### A 取り残された領域：棚橋源太郎の危機意識

「生活の科学化」を推進させることが大切であると考えていた理科教育家棚橋源太郎<sup>7)</sup>は、自ら実質上の責任者を務める東京教育博物館(現国立科学博物館)にお

いて生活に密着した身近な事例に関する特別展覧会を開催し、科学思想の普及に努めた。

博物館における特別展覧会の開催は明治34年の東京帝室博物館を嚆矢として既に明治後期にその萌芽がみられてはいたものの、当時衆目の関心の的となっていたのはむしろ博覧会であり、博物館の特別展は世間から注目され大きな反響を呼ぶまでには至らなかった。<sup>8)</sup> I章でも触れたとおり博覧会はそもそも文明開化や殖産興業の主要な教化政策として始められたのであるが、明治30年代以降になると会場に数多くの遊戯施設が導入され博覧会の大衆娯楽化が始まる。<sup>9)</sup> この傾向は大正期においてますます顕著となるが、棚橋はこれを批判するとともに、従来の勸業を目的とした博覧会とは一線を画す社会教育のための教育者による展覧会が必要であると主張し、<sup>10)</sup> 東京教育博物館において大正5年から13年まで計18回の特別展覧会を開催した。その内容は表1の通り、衛生・健康、家事の科学化、計量の奨励、等々をテーマとしている。

表1 大正時代に開催した特別展覧会

名 称	会 期	団体入場者数	総入場者数
虎列拉病予防通俗展覧会	5年9月下旬～5年11月下旬		40,000
大戦と科学展覧会	6年11月17日～6年12月16日		40,000
食物衛生経済展覧会	7年3月2日～7年3月31日		17,000
天然痘予防展覧会	7年3月12日～7年4月11日		23,000
廃物利用展覧会	7年6月22日～7年8月31日		67,000
家事科学展覧会	7年11月2日～8年1月15日		50,000
災害予防展覧会	8年6月4日～8年7月10日	41,868	183,605
生活改善展覧会	8年11月30日～9年2月1日	10,600	107,670
「時」展覧会	9年5月16日～9年7月4日	45,394	222,845
鉱物文明展覧会	10年3月21日～10年5月22日	27,365	117,437
計量展覧会	10年6月6日～10年7月5日	10,823	110,257
印刷文化展覧会	10年9月25日～10年10月25日	30,607	313,580
活動写真展覧会	10年11月20日～10年12月10日	5,472	131,353
運動体育展覧会	11年4月30日～11年5月31日	28,230	168,284
消費経済展覧会	11年11月12日～11年11月29日	7,572	126,407
動力利用展覧会	12年6月13日～12年6月27日	8,596	93,015
乳展覧会	13年5月11日～13年6月1日	5,630	23,710
衛生工業展覧会	13年7月6日～13年8月11日	1,661	27,937

出典：椎名仙卓『日本博物館発達史』雄山閣，1988，p.192

では何故棚橋は「生活の科学化」が必要と考えたのだろうか。

「近来は時局の影響として、産業界を始め、あらゆる社会の全般を通じて、科学の応用が甚だ盛んになりつゝある。つゝあるのではなくてドシドシと発展を遂げている。然るに一步家庭へ踏み込んでみると、殆ど科学に権威がなく、依然として非科学的な幼稚な状態に在るのを発見する。科学の応用といふものが少しも認められては居らない。依然として非科学的な生活法を続けつゝある。

従って時間に於て、労力に於て、不経済を極めて居る。…(中略)…これと云ふのも結局は家庭の人としての主婦が科学の権威を認めていないから起こることである。…(中略)…各家庭に於いては、よろしく此機会に於て衣、食、住、衛生、育児の全般に亘って、一度科学の光明に照らし、その改むべきところはドシドシとこれを改めるのがよい。」<sup>11)</sup>

「非科学的な幼稚な状態」や「科学の光明」という発言からは、棚橋が「科学＝善・文明」であり「非科学＝悪・原始的状态」と考えていたことが伺える。社会は時局の影響で科学化しているにもかかわらず、家庭は未だ非科学的な状態であって、科学化の取り残された領域である。これを科学知識の応用によってなんとか改善しなければならない。棚橋は特別展に際して、とりわけ家庭の人＝主婦が科学知識を持つことが必要であると考え、主婦及び将来の主婦たる女学生の観覧を奨励した。<sup>12)</sup>

## B 科学記事の流行

東京教育博物館以外の公的社會教育における科学教育は微々たるものでしかなかったが、出版界に目を転じると家庭生活に役立つ科学知識を取り上げる例が多数見られる。新聞や雑誌には数々の科学記事が掲載されたほか、「科学欄」が設けられるようになり、家庭に役立つ科学知識と銘打った記事や「主婦のための科学」と題する記事が目につくようになった。ジャーナリズムが広範な読者層に対して与えた影響を看過することはできない。

代表例として婦人雑誌が挙げられる。大正期は歴史的に見て女性が大衆的な規模で文化の担い手・受け手になる初めてのケースであるといえるが、都市中間層の増大とともに誕生した主婦層を対象とした文化の中で、規模・影響力ともに最大のものは婦人雑誌であった。とりわけ大正6年に創刊された『主婦之友』は、創刊号こそ1万部であったが、大正8年には発行部数が婦人雑誌日本一となり、数十万から百万にもものぼる幅広い読者を獲得する。<sup>13)</sup> この『主婦之友』は、女性解放という理念に基づく硬派の『婦人公論』(大正5年創刊)とは違い、徹底して通俗的な実用雑誌を目指していた。そこでは料理など家事一般に関するハウ・ツーや、家計のやりくり、夫婦の愛情、病氣対策などが繰り広げられたが、それらに交じって科学や技術に関する記事が登場したのである。

例をいくつか挙げよう。大正9年10月号に「科学童話」(これはときに「科学小話」となることもあった)欄が生まれ、以後不定期ではあるが理学博士や技師の肩書きを持つ人が、「菌会議」(大正9年10月号)、「紅葉」(同11

月号)、「雪ちゃん」(大正10年1月号)、「雷電の話」(同8月号)のような季節に応じた身近な自然現象や、「水力電気の話」(大正11年1月1日号)、「木炭の話」(同2月15日号)等、エネルギー問題について解説している。また「時代の要求する家庭用井戸ポンプ」(大正9年6月号)、「便利で経済的な冷蔵庫と扇風機」(同7月号)、「台所に革命をもたらす新式火無焔炉」(大正12年3月号)等、家事の能率を高める便利な道具の数々が紹介されている。<sup>14)</sup>

科学専門のジャーナリズムも発達する。雑誌『科学知識』(大正10年)は大正10年3月に発会した科学知識普及会出版の科学雑誌である。この会は「科学は学者の専有物ではない。公の財産である。凡く世人が之を理解し、適当に生活に利用していくことに因て始めて、完全なる発達を期することが出来るのだ。」「吾々の生活を向上せしめ、優秀なる社会を造る為には、何にしても一般的に科学精神を鼓吹し、組織的に科学知識を普及」<sup>15)</sup>せねばならないという観点から設立されたものであって、雑誌『科学知識』の発行のほか、学者・専門家による講演会の開催、科学教育のフィルムの製作等の事業を行っていた。

従来、科学雑誌は専門家を対象としたものしかなく、一般の人には難解で、かつ面白味がないものだった。そこで『科学知識』は、「興味津津たる裡に、読者を科学の殿堂に誘ふのを、その主眼とし」<sup>16)</sup>、自然科学のみならず社会現象を研究するいわゆる社会科学をも包含した、総合的科学雑誌を目指したのである。そのため、非常に雑多な内容を持つ雑誌となったが、『科学知識』を見れば、当時何が「科学」と考えられていたかがわかる。

具体的な内容は、食に関する「食物と科学(大正10年10月号)」「食物の栄養価＝熱量の話(同11年1月号)」「ビタミン概説(同12年2月号)」,衛生に関する「上水道と其施設(大正11年3月号)」「家庭に於ける消毒の話(同年9月号)」「下水と其処分法(同年10月号)」,エネルギー問題に関して「燃料問題と石炭瓦斯(大正11年10月号)」「石炭の完全瓦斯化法(同号)」,電気の普及を反映して「家庭の電化(大正10年10月号)」「家庭用電熱器の話(同12年1月号)」「家庭に於ける電気利用の実際(一)(二)(同年2,3月号)」等々が挙げられる。また「主婦への化学」というコーナーが大正11年12月号以後設けられ、主に衣食住に関連ある記事を載せている。

その他、単行本でも「生活の科学化」「家庭科学」を専ら意識した文献<sup>17)</sup>が登場し、あるいは『家庭科学大系』という数十巻にも及ぶシリーズ本が、昭和2年に文化生活研究会から、翌3年には家庭科学大系刊行会からそれぞれ発刊されている。

## C 生活の科学化：6つの型

ところで、東京教育博物館の特別展や各種科学出版物を検討すると、「生活の科学化」には「a.計量重視型」「b.能率化・合理化型」「c.衛生健康追求型」「d.西洋模倣/旧弊打破型」「e.客観精神重視型」「f.生活の知恵型」の6つのパターンを見ることができる。

a. 計量重視型「科学」：「数える、はかる」ことが科学的態度とされ、そうすることで無駄を省き、時間的にも費用的にも経済的な生活を送ることが出来るとされた。先に引用した棚橋の発言にも、家庭に「科学の応用といふものが少しも認められては居らない。依然として非科学的な生活法を続けつゝある。従って時間に於て、労力に於て、不経済を極めて居る。」<sup>18)</sup>とあるように、実際「科学的」という言葉と「経済的」という言葉は、当時密接な関係をもって使われている。東京教育博物館では計量化による経済的な生活をテーマに、「時」展覧会、計量展覧会、消費経済展覧会を開催しているが、「時」展では「時の制度測定及報時」のほか、時間節約・善用を奨励するため「作業能率一日中の変化」「家庭に於ける時間の善用と悪用」「我国主婦の一日の理想的時間表」「婦人一生の結髪時間：丸髷は束髪よりもこれ丈け損」「どの鍋が経済的か」等々のパネルが展示されていた。<sup>19)</sup>

b. 能率化・合理化型「科学」：科学の成果を生産面だけでなく、家庭での消費活動や再生産労働にまで利用しようと試みた生活スタイル。テクノロジーを駆使した家事労働が中心テーマである。

東京教育博物館では家事の合理化・能率化のための特別展として、廃物利用展覧会、家事科学展覧会、生活改善展覧会、動力利用展覧会を開催している。家事科学展に関して棚橋は、工場が製造能力を高めるためには科学知識の応用が必要であると述べた上で、家庭殊に台所を一種の工場と見立てて、「各家庭に於ては家族の為、衣食住の生活の必需品を製作す可く工場に於ける如く…(中略)…加工製作に際しては種々な科学の応用に成る機械用具を使用しなければならぬ。又炭火、瓦斯、電熱等をも使用しなければならないのである。斯くの如く文明の利器を利用し、原料に加工して善く其家庭生活の目的に応じて往くには少なからざる科学的知識の素養がなくてはならないのである。」<sup>20)</sup>と述べている。出品物を詳細に見ていくと、瓦斯・電熱を用いた「改良台所」なるものが見られるが、これらの最新テクノロジーを用いた器具類に関しては、『主婦之友』や『科学知識』においても紹介されている。

c. 衛生健康追求型「科学」：衛生設備の利用, 生物学・生理学の応用による医療レベルの向上, 栄養ある食物の摂取, 衛生知識の普及等により, 健康に配慮することが科学的と見なされた。東京教育博物館では虎列拉病予防通俗展覧会, 食物衛生経済展覧会, 天然痘予防展覧会, 災害防止展覧会, 運動体育展覧会, 乳展覧会, 衛生工業展覧会が開催されている。

d. 欧米模倣／旧習打破型「科学」：洋服着用, 洋食器の使用等, 欧米の生活スタイルを模倣することが即科学的とされ, 一方迷信打破・贈答の廃止等が唱えられた。

e. 客観精神重視型「科学」：感情的態度を改め, 道理に従って客観的に物事を判断する態度を養うことが必要とされた。自然科学ではなく社会改良の観点から説かれた科学である。

『科学知識』の中には婦人運動の高まりを受けて, 日本人の態度を「科学化」することが大切であるという記事が二, 三見られる。山田わかは「人生に於ける科学の地位と現代の婦人 (大正10年7月号)」<sup>21)</sup>の中で, 「最も進歩した社会が婦人に対して最も真摯であります。そして, 後れた社会程, 婦人に対して不真面目であります。」と述べ, 現代の婦人運動が社会から顧みられないことを嘆いている。山田はその理由を婦人運動がまだ「感情に制せられて居る処が多くて, 道理の支配を受ける処迄, 進んで居ない」ためであるとし, 「此の婦人運動を尊敬に値する重要な位置に推し進め, 婦人の進歩が社会進歩の重要な要素であることを, 社会に認めさせるにはこの処に科学の力を借りなければならないのであります。」と述べている。山田にとって科学とは「物や, 出来事や, 又は其の関係を明らかにするもの」であり, 我々の生活状態を物質上社会上改善するものである。実際, 物理学は電信電話を生み, 生物学の発達は食物の改良や病原の発見による医学の進歩をもたらした。まさに「現代の私共の生活は, 台所の隅から屋根のつつ先に至る迄科学的なのである。ところが人類自身に関しては全く非科学的なのである。人間生活はすべて科学によって改良されてきたのであり, 今後, 人としての正義や平等を実現するためにはやはり科学が必要である。当時の重要課題である婦人問題を解決するためには, 女性自身がまず「感情に支配されてゐる境を脱して, 道理の支配を受けるやうにならなければならない, 即ち科学的の態度にならなければならない。」と結論づけている。

山田は科学的態度というものを感情ではなく道理に基づいて判断することだと考えているが, 後藤新平も同様に「科学的態度とは一切を客観する」<sup>22)</sup>態度であると

述べている。そして「日本人の最も多く持ち合わせて居るものは科学的態度ではなくして, 感情的態度である」とその現状を嘆き, なによりもまずこの感情的態度を改めねばならないと力説している。田中芳子も「如何に進化しても, やはり家庭は社会の源泉」であり, 家庭の空気の半ば以上は女子の精神の発露であるから, 女子も科学の知識を豊富に持たなければならないと述べている。<sup>23)</sup> 田中は「母が, 妻が, 娘が, 科学的に立脚した確固たる精神の所有者になった時, 家庭も社会も極楽浄土になり得るゝのであります。」と考えていたのである。しかし田中の場合, 科学とはそもそも何であるかの定義がなく, 科学という言葉が何か社会に有益なものをもたらしてくれるのではないかという漠然とした期待を込めて使われている。

f. 生活の知恵型「科学」：これはもはや「科学」本来の意味を残すこともなく, 生活全般に「科学」の名を被せたにすぎないものである。先に挙げた家事科学展も, 被服の部・飲食物の部・住家具の部・衛生育児の部に分かれ, 出品者全体の約半数を占めた女性・女子教育関係(女子師範学校等)の手になる家事の能率化・合理化の知識の集大成であった。「家事科学」とは名ばかりで, そこに見られるのは単なる簡単な服の作り方や献立例・調理法の例示, あるいは便利な機器類の宣伝にすぎなかったと言える。

あるいはその最たる例として『家庭科学大系』を挙げることできる。文化生活研究会のものも家庭科学大系刊行会のものも内容はほぼ同じであり, 両者とも「衣食住(エネルギー問題を含む)」「保健・体育」「娯楽」「美容」「結婚」「出産・育児」「家計」「女性の社会意識」「自然現象」等, 日常生活のほぼすべてを扱っている。それは女性のための「日常生活百科」ないしは「生活の知恵」とでもいえるような代物であった。

題名をいくつかひろってみよう。「衣食住」の分野では, 「婦人服」「改良服」「洗濯の話」「飲食物の化学」「栄養素とビタミンの話」「食用魚鳥の見立て方」「西洋料理」「和洋家具」「廃物利用」「台所の科学」「家庭電化」「家庭物理学十二講」等がある。これは家事科学展とほぼ同じ内容であり, 製作にも手入れにも手間のかからない衣服を着て, 動植物に対する科学的知識を応用して栄養ある食物を食べ, 便利で衛生的な機械を用いて家事を能率良く行おうとするものである。「保健・体育」に関するものとしては「急性伝染病」「肺結核とはどんな病か」「女子水泳」「女子と運動競技」「婦人乗馬」「スキー術」「健康法」, 「娯楽」に関しては「家庭遊技」「麻雀の遊び方」「婦人四季の釣」「社交ダンスの研究」「生華」「日本画概説」「ピ

アノの選択」,「美容」では「洋髪の結い方」「宝石と指輪の話」「化粧の医学」,「結婚」では「自由恋愛と民族の退化」「結婚前後の注意」,「出産・育児」では「遺伝と優生学」「妊娠・分娩・産児調節」「母乳栄養論」「何が彼を不良児にしたか」,「家計」では「家庭経済」「婦人と経済」,「女性の社会意識」では「婦人のめざめ」「迷信の話」「婦人と社会事業」「日常生活と法律」,そして「自然現象」では「家庭と科学常識」「自然科学, 気象, 地震」等々がある。

以上でわかるとおり, 大半は科学=scienceとは程遠い生活のノウハウであり, 女性への指南書と理解することができる。

以上, 東京教育博物館の特別展覧会と出版物に現れた「生活の科学化」の内実を見てきた。そもそも日本語の「科学」には, いわゆる“science”に加え, 欧米では職人技術に源を持つ“technology”をも含んでおり,<sup>24)</sup> 上で検討した「科学」には「技術」の意味合いも多分に含まれている(特にb. 能率化・合理化型「科学」の項)。また“science”が持つ本来の意味から大きくはみ出して使われていることも多い。

いずれにせよ以上の検討からわかることは「生活の科学化」の「科学」は“science”とは異なり, 日本的解釈を施した「科学」だったということである。

### III 「生活の科学化」が意味するもの

#### A 国家富強の源泉

では, これらの日本的「科学」たる「生活の科学化」が当時盛んに喧伝された背景は何であろうか。I-Aで既に見たように, 科学への関心の高まりは第一次世界大戦の科学戦の衝撃によるところが大きく, 国家富強のために科学の力が必要とされたからに他ならない。しかし国家富強のためには科学関連の研究所を設立したり, 軍事に科学を応用しただけでは不十分である。日常生活それ自体をも科学化することが求められたのである。

科学重視の風潮が強まる中「生活の科学化」を唱えた棚橋のその最終的な目的は, 家事科学展覧会の際に述べた次の言葉に端的に表されている。

「家庭の健全なる発達は, 実に国家富強の源泉であることは申す迄もない。また不健全な家庭を有つ国家程危いと云ふことも, 無論首肯され得べきことである。さればこそ国運の発展を企図するものは, 其の根底を家庭の改善と家事の刷新に求めるのであって, これが行われてこそ初めて, その国家は富強に導かれるのである。」<sup>25)</sup>

棚橋が科学知識の普及による生活改善に尽力したのは, 個々人の生活を念頭に置いてのことではない。理科や家事科の教授によって女性にも十分科学思想の行き渡っている欧米では, 主婦の家庭内での作業能率は高く, また家族の健康に気を配り, 良い趣味を取り入れて家庭を居心地のよいものにするよう心がけているため, 「労働者が自然外で浪費を慎み, 不健康な放埒な生活を廃して, 専ら業務に精勤」し, 「之が為めに各工場の製造能力にも頗る好影響を与え」<sup>26)</sup> ていると, 棚橋は述べている。あるいは, 「将来は益々科学的知識の応用を盛にし, 一層自由な独創的精神と合理的批判的態度とを養って, 精々無駄を省き, 日々の消費を合理的経済的にし, 同時に生産の能率を益々多からしめる事に大に努力しなければならぬ。」<sup>27)</sup> という記述からもわかるように, 彼の目標はあくまでも「生産の能率向上」であり「国運の発展」であった。そしてそれは直接科学の発明・振興に関わることのほとんどない女性たちが国力の増進に寄与できる道として想定された。生活の科学化は女性を含む全国家挙げての軍事大国化の第一歩と見なすこともできるのだ。

一見して軍事目的で設置されたとわかる航空研究所や鉄鋼研究所とは性格を異にしているように見える国立栄養研究所(大正9年設立)にしても, 強兵政策に深く関連する体位向上という意図があって設立されたのであり, 国民の食生活改善のため栄養学研究をという言葉の裏には体力ある兵隊を育てようという国家の思惑がみられる。<sup>28)</sup> また自由主義的な立場から科学立国を唱えた佐野利器は「衣, 食, 住, の何れにか我等は世界の科学を取り入れて, 文化的能率の生活をなすつゝありと云へるであろうか」<sup>29)</sup> と述べ, 強国になったと言われる一方で低賃金で牛馬の如く働かされている労働者たちは相変わらず非常に貧しい非科学的な生活を送っていると嘆き, まず生活の基礎を整えなければならぬ, そのためには科学知識を普及せねばならぬと主張しているが, それとて明治の「尚武」に代わる「尚科学」を国是として国を発展させようと説いているのである。科学を用いた衣食住等の家庭生活の改善が国家発展の基礎である, 換言すると科学力は生活自体の向上をもたらすとともに経済力を高め, ひいては軍事力も高め, これらが一体となって国威発揚に貢献するという考えが, 「生活の科学化」に込められたメッセージであろう。

このように「生活の科学化」は国家富強のための内なる統制手段として利用されたと理解することができる。

#### B 文明の演出装置としての「科学」

しかし「生活の科学化」が当時の社会状況の中でどの



ような役割を担うものと期待されていたかを考えるにあたり、産業振興・軍事力の源泉強化という実利追求に加え、科学に特有のイデオロギーが潜んでいたことをも考慮に入れる必要がある。

世界史を繙くに、欧米の資本主義が新しい地域を吸収・膨張していく過程には、いろいろな文化的圧力——キリスト教への改宗、特定生活習慣の強要、法体系の変更など——が、しばしば軍事力を伴いつつ作用した。中でも科学の移植は「文明化」を強力に推進するものとして盛んに行われた。このあたりの事情をウォーラーステインは以下のように述べている。

「資本主義に特有の科学文化について、われわれには基本的に共通したイメージがある。すなわち、『伝統的』で非科学的な文化の執拗な抵抗を排して、やんごとなき正義のナイトたちがひろめたもの、というのがそれである。」<sup>30)</sup>

「宗教色の強い（伝統的な）知的・文化的基礎は狭隘にすぎると考え、他方、科学的なそれは諸文化を貫くもののだとしてこれを称揚するというこのやり方は、とくに破壊的な文化帝国主義の自己正当化に役立ちもした。この文化帝国主義こそは、知的解放の名において支配をし、懐疑主義の名において強引に影響力を及ぼしたのである。」<sup>31)</sup>

「科学による文明化」という言説を用いた欧米資本主義諸国の植民地支配の正当化は、一方で異文化・異民族の他者性を抹殺する普遍主義のイデオロギーとなった。日本もまた植民地支配の際、同様の言説を用いたことが今日知られている。

例えば朝鮮半島支配における科学博物館の役割である。日本最初の科学博物館は植民地朝鮮半島に昭和2年に設立された恩賜記念科学館であるが、当館について慎蒼健は『科学文明＝天皇からの賜物』というイデオロギーが貫徹して」おり、「天皇を頂点とする『科学帝国』日本を象徴する建造物」<sup>32)</sup>と論じている。初代館長重村義一の発言は、朝鮮半島の伝統的生活文化を「古来の迷信」「旧来の因習」とし、科学知識の普及を通じて生活文化の科学化を図ろうとしていたことが伺われ、日本も欧米同様、科学が対外的デモンストレーションとして、すなわち植民地統治を正当化する支配のイデオロギーとして作用していたことがここに顕著に現れている。<sup>33)</sup>

しかし日本社会内部に目を転じた場合、一体どれほど「科学化」された生活を送っているというのか。欧米列強から見て、日本は「科学化＝文明化」した国家と認め

られているのか。

棚橋は欧米の目にうつる日本を強く意識していたようだ。例えば衛生思想<sup>34)</sup>に関して次のように述べている。

「東京のホテルなどへ外国人が宿泊し食堂でサラダを出しても生の野菜は食べないさうです。先年或る会議で外国から来たお客さんとホテルの宴会場で一緒に食事した際も、このサラダは食べても大事ないかと尋ねられて困ったことがあります。一体これは何を物語って居るのですか。向ふでは日本へ行ったらチフスや赤痢や寄生虫に注意せよ、危険だといふ様なことが言われているのではないかと思ふ。ちょうど吾々が満州か朝鮮へでも旅行したり、或は水道のない地方へ旅行するときの様な気構へで居るさうです。」<sup>35)</sup>

「科学＝文明」であり、自ら植民地統治のイデオロギーとしてそれを利用していながら、日本の社会自体が非科学的状态にある。棚橋の発言には、日本社会が科学に関して後進国であることを欧米人から思い知らされ、恥じていることが伺える。

欧米列強と肩を並べる真の文明国となるために日本社会を科学的にすること。「生活の科学化」には、欧米に対して日本が文明化したことを演出する意図も込められていたのではなかろうか。

### C 女性にとっての「生活の科学化」

では「生活の科学化」の担い手として期待された女性には、実際にはそれをいかに捉えていたのだろうか。

ここで女性自身の声として『主婦之友』大正12年2月号に掲載された「家政整理の科学的研究（一）如何にせば能率を増進し時間の余裕を得るか 新しき時代の主婦の研究すべき第一の問題」という記事を見てみよう。この記事では、生活改善が高く叫ばれているにも関わらず大多数の家庭が未だ昔ながらの無駄の多い生活様式を固守している現状を嘆き、どうしたら家政を文化的「科学的」に整理していくことができるかというテーマが取り上げられている。

「そのため（注：無駄の多い昔ながらの生活様式を固守しているため）主婦は恰も家庭の奴隷のごとく、起きるから寝るまで雑務に追われ、自らの教養も知識も求むる余裕をもつことは出来ないであります。社会は日毎に進み、文明と科学はあらゆる方面に活用されてゐるにも拘わらず、人生の基礎である家庭生活のみが、今尚ほ古い因襲を守って、原始的状态に甘んじてゐることは、何といふ矛盾でありませう。しかし私たちの日常生活を

楽しく美しくするためには、まづ主婦その人が、聡明なる眼をもって家政のすべてを科学的に処理し、家族はもとより、自分自身の向上を計らねばなりません。そこに時間も、健康も、精力も、物質も生まれ出て、真に幸福な家庭が現出されるのでありませう。」<sup>36)</sup>

この前書きをうけて、朝の片付けの後でご飯や副食物を仕掛けておけばお昼までには少しの労力もなしに自然に昼食が出来上がってしまう「火無焔炉」や、蛇口の一方からお湯が出てもう一方からは水が出るようになっていた水道（蛇口の栓を開くと同時に水の圧力で自動的に地下室の瓦斯竈に点火してお湯が沸くという仕組み）、地下室に竈があって一日に三回午前七時・午後三時・就寝前の午後十時ごろにシャベルに三杯づつ石炭をくべておけば夜も昼も同じ温度に家中を暖めておくことができる暖房装置、等々の「科学的設備」を取り入れて能率の増進がはかられた例が紹介されている。では、このような改善に彼女たちは何を期待していたのだろうか。

記事に取り上げられた女性によれば「私自身家事にのみ齟齬することは如何にも残念で」あり、どうしても家庭内を根本的に改めることが必要だったという。その結果、生活費を半減し女中を減らしたうえ「なほ私は午前十時ごろから午後の四時すぎまで、時々子供の世話をする他は、全部私の自由の時間を持つことができるやうになりました。」と述べている。この発言からは彼女が家事の能率を高めることで家庭生活の質を向上させ、夫の生産活動の能率を高め、ひいては国運の発展の一助をなそうと考えていたとは思えない。面倒な家事をなるべく簡単に済ませて自由時間を謳歌しよう、「日常生活を楽しく美しく」しようと考えていたにすぎないのではないか。せいぜい自分と家族の幸福を思い描いていた程度であって、国運の発展のために生活の科学化を、と説いていた棚橋らとは意識のズレがあることがわかる。生活の科学化は、自由に目覚めた女性たちにとって格好の手段として受け取られていたようである。

おわりに

戦前の日本社会において、科学はアンビバレントな存在であった。後にファシズム体制が確立されると、戦争勝利のためには科学力が必要とされながら、一方「科学技術の大衆化の半面に考慮せらるべき国民精神への影響」<sup>37)</sup>が憂慮されることにもなった。

しかし大正期の比較的自由的な雰囲気の中で、棚橋らは「国運の発展」のために「生活の科学化」を唱え、一方女性達はしたたかに家事労働の省力化をはかろうとし

た。両者の認識にはズレがあるとはいうものの、「科学」によって理想的な社会が実現できると考えていた点で、日本全体が「科学によるユートピア」を一致団結して目指していたといえよう。

圧倒的な国力の差によって昭和20年に日本は敗戦を迎えるが、高度成長期になると国家の経済力を高めるとともに、「生活の科学化」も農村部を巻き込みつつアメリカ的生活への憧れとなって実現する。生活場面の変化は、また女性の社会的な役割を変える原動力ともなったのである。

〈注〉

1) 宮坂広作『近代日本社会教育史の研究』法政大学出版局、1968、p.557

2) 広重徹『科学の社会史：近代日本の科学体制』、中央公論社、1973、pp.84-106

3) これらの担い手となったのは、大正期にかけて急速に形成された郊外住宅地に住む都市中間層だった。

4) 19世紀末に継続的に開催された内国勧業博覧会は、その第1回の注意書に「内国勧業博覧会の本旨たる、工芸の進歩を助け、物産貿易の利源を開かしめるにあり」とあるように、あくまでも文明開化・殖産興業のための催しを意図していた。尚、博覧会一般については、吉見俊哉『博覧会の政治学』中公新書、1992に詳しい。

5) 吉見俊哉「大正期におけるメディア・イベントの形成と中産階級のユートピアとしての郊外」『東京大学新聞研究所紀要』No.41、1990、p.152

6) 東京市の例だが、水道の供給量は大正年間で2倍近くに伸び、昭和のはじめになると以前からある村山貯水池に加え、あらたに山口貯水池の造営が進められた。瓦斯会社は当初ガス灯を中心に事業を展開していたが、明治後半期から一般家庭への炊事用瓦斯の普及拡大に努め、瓦斯炊事器具とともに売り上げを伸ばした。電気に関しても、大正1年のニクロム線の発明により電気エネルギーを熱に変えることが出来るようになり、従来の固体燃料（薪炭、木炭）に代わるものとして電熱利用が急速に増えた。このような具体的な科学の進歩があつてこそ、「生活の科学化」が可能となったのである。「第22東京市水道送水量」『東京市統計図表』、1928；『東京ガス百年史』、東京ガス株式会社、1986等を参照。

7) 棚橋の業績は、棚橋源太郎先生顕彰・研究会編『棚橋源太郎先生(1869～1961)研究資料集』、1992が詳しい。

8) 椎名仙卓『日本博物館発達史』雄山閣、1988、p.190

9) 吉見『博覧会の政治学』、*op.cit.*、pp.146-152

- 10) 棚橋は第1回目の特別展覧会を開催する直前に「博物館は見せ物小屋に非ずして、国民教育上の必要機関なれば、将来は政府も公私団体も個人も、大に其の発達を図ると同時に、其の教育的利用に留意せねばならぬ。」と述べている。「国民教育と博物館」『教育時論』第1121号、1916年6月5日、p.5
- 11) 棚橋源太郎「家事科学展覧会の開催に就きて」『教育時論』第1205号、1918、pp.3-5
- 12) 女子は観覧者として期待されていたのみならず、出品者として「生活の科学化」を主体的に担う存在としても期待されていた。棚橋は従来から女子の家事科教育を理科教育と結びつけることを提唱していたが、その試みとしての側面も持っていた。また、とにもかくにも当時は老若男女あらゆる者へと科学知識を普及せねばならないと考えられていたため、中には後に科学の女子高等教育で活躍することになる亀高德平のように「女に科学がわかるはずがない」という当時の通念に反論を加える者もあった。亀高はキュリー夫人の例を挙げて、一体誰が科学的能力において女子が男子に及ばないといえようかと問いかける。「従来女子が其能力を発揮する機会のなかったのは、女子の天職上此方面の研究に従事する人が甚だ少なかったため」にすぎないのではないか。そして東北帝大理科大学を卒業した黒田チカ、丹下ウメ、後に日本初の女性博士となる保田このの名を挙げ、将来大発見をして我が国の女子も科学的能力において男子に劣らないことを事実において証明するだろうと期待をかけている。亀高德平「女子は果たして科学的能力なきか」『科学知識』、1921年7月号、p.33
- 13) 東京百年史編纂委員会『東京百年史 4』、ぎょうせい、pp.494-495
- 14) 他の婦人雑誌においても同様の記事は見られる。例えば『婦人公論』では「家庭科学欄」が設けられ、東京女子師範学校教授の近藤耕蔵が燃料や食品について論じている。後には「妻及び母の科学」「台所の科学」という欄も登場する。また台所の改良や衣食住の改善、家庭の電化、医療・衛生問題に関する多数の記事が見られる。
- 15) 「科学知識の普及に就て」『科学知識』、1921年9月号、p.87
- 16) 「創刊の辞」『科学知識』、1921年7月号、p.3
- 17) 鳥潟右一『家庭と電気(人間生活の電氣化)』工業教育会、1922；大久保昶彦『家庭電気学』日本評論社、1923；和田八重造『家庭科学』新生社、1924；山本正三『家庭科学』実業之日本社、1924；小林善八『家庭科学の話』文芸社、1925等。
- 18) 注(11)参照。
- 19) 時展の詳細は『教材集録 誌上時展覧会』第9巻第10号、南光社、1920に詳しい。
- 20) 「家事科学展覧会の開催に就きて」、*op.cit.*、p.6。尚、家事科学展の詳細は『新家庭』臨時増刊東京玄人社、1918に詳しい。
- 21) 山田わか「人生に於ける科学の地位と現代の婦人」『科学知識』1921年7月号、pp.62-67
- 22) 後藤新平「我が国民性と科学」『科学知識』1922年4月号、p.16
- 23) 田中芳子「家庭と科学」『科学知識』1921年9月号、pp.66-67
- 24) 明治期に“science”が「科学」と訳された経緯及び「科学」の含意については、古川安『科学の社会史：ルネサンスから20世紀まで』南窓社、1989、pp.9-13
- 25) 「家事科学展覧会に就きて」、*op.cit.*、p.2
- 26) *Ibid.*、p.6
- 27) 棚橋源太郎「生活改善とは何か」『社会と教化』第1巻2号、1921、p.14
- 28) 「国立栄養研究所の設立」、日本科学史学会編『日本科学技術大系3 通史3』第一法規、1976、pp.168-173
- 29) 佐野利器「尚科学は国是であらねばならぬ」、*Ibid.*、p.510。なお「尚科学」は「尚武(しょうぶ)」に対応して「しょうかがく」と読む。
- 30) I. ウォーラーステイン(川北稔訳)『史的システムとしての資本主義』岩波現代選書、1985、p.103
- 31) *Ibid.*、p.117
- 32) 慎蒼健「植民地朝鮮と科学(1) - 恩賜記念科学館の戦略 -」『科学史・科学哲学』no.11、1993、p.64。尚、ウォーラーステインへの視点は慎の論考に負っている。
- 33) 科学を植民地支配のイデオロギーとして用いる帝国主義を指して「科学帝国主義」という。詳細は、L. パイエンソン(佐々木力訳)「科学と帝国主義」『思想』No.779、1989年5月、pp.9-28を参照のこと。
- 34) 棚橋は大正13年に東京博物館を去り、1年間の欧州留学の後関わることになった赤十字参考館においても、引き続き数度の衛生展覧会を開催している。
- 35) 棚橋源太郎「生活改善運動の過去現在」『道德教育』第6巻第8号、1937、p.50
- 36) 『主婦之友』1923年2月号、p.10
- 37) 前田隆一『日本科学論序説』育英出版、1944、p.16

# 社会教育研究の方法論についての序論的考察

——教育学的価値の所在の水準まで掘り下げて——

佐々木 英 和\*

## An Introductory Reflection on the Methodology of the Studies about Social Education : An Argument in the Level of the Whereabouts of the Values of Pedagogy and Andragogy

Hidekazu SASAKI

I think that it is high time that we had to reconsider the whereabouts of the values of the studies about social education and the methodology of them, digging down into the fundamental level. The aim of this paper is to discuss this subject, referring to the general problems of pedagogy.

It is very important to ascertain the two main tendencies in postwar pedagogy. On the one hand, there is a point of view that making the oughtness of education clear should be aimed at, first of all, that the role of pedagogy is to conduct educational practice initiatively, and that pedagogical values exist in accordance with educational values. On the other hand, there is a point of view that pedagogy must research education in a relative way, that pedagogical values can be found out in conflicting with educational values, and that the concept of education must be defined, retaining the possibility of containing everything in the level of contents.

Taking over these compared views, I discuss what the required and sufficient conditions of pedagogy and andragogy in general are. Disclosing the actuality of education, it is quite necessary that we reexamine the theoretical and practical problems themselves including the methodology inclined to study the ideal of education, although this isn't to deny the stance itself of searching for the oughtness of education.

### 目次

はじめに

#### I 教育学実践と教育学的価値

A 教育実践と教育学実践

B 教育概念と教育学実践

C 教育学的価値の所在

#### II 教育学の方法的基盤の変容

A 教育学の当為学的側面と現実学的側面

B 積極的教育学と消極的教育学

C 教育学存立の必要条件と十分条件

#### III 当為学的教育学の諸課題

A 当為と現実との関係の問い直し

B 当為的思考に内在する原理的問題の自覚  
まとめにかえて

はじめに

たとえば、数々の大事件を起こしたオウム真理教の一部の信徒に対する、現代日本人の反応に注目してみよう。世代論的に言えば、オウム信者よりもかなり上の世代に

\* 大学院博士課程

属する人たちは、彼らを自分たちとは全く別人種の大犯罪人として断罪しようとする傾向が圧倒的に強いに対して、オウム信者に近い世代に属する人々は、彼らを特に特殊な人たちと考えず、自分たちもそうなりうる可能性を内在させているのではないかという不安すら持っている傾向があると見てよいだろう<sup>1)</sup>。次に、彼らに対する言説に注目してみると、私見では、この種の言説は必ずしも世代論的区別と一致するわけではないが、大きく二つのタイプに分かれる。一つは、道徳的・倫理的価値を意識的・無意識的に設定し、その基準によって彼らを裁断するものである。もう一つは、いったんは道徳的・倫理的価値判断は棚上げしても、彼らの真実に迫り、それを積極的に明らかにしようとするものである<sup>2)</sup>。後者は、真実に迫るためには安易な価値判断こそが邪魔になるとみなし、彼らの内面に自らを同化させてまでも真実に迫ろうとするので、前者の立場に立つ人は、後者のようなアプローチそれ自体を、彼らに共感的で非倫理的であるとして糾弾しようとさえする。そして、時にそのような姿勢は、感情的判断に支配される。

このような事態が生じるとき、そこには少なくとも二重の問題点が孕まれている。第一に、前者が後者のような立場を非難するという図式から抜け出せない限りにおいて、「真に何をどのように問題にするべきなのか？」という問いが覆い隠されてしまう。このことは、結局は、再び類似の事件を起こさないためにはどうすべきかというような処方箋的議論の可能性を閉ざしてしまう。第二に、前者が後者を誹るのと同様に、後者は前者のようなアプローチの陥穽に対して批判的であり拒絶的ですがあるのだが、このような状況は、両者が異なる立場を越えて議論を深める契機を剥奪してしまう。

ところで、これほど極端ではないにしても、現在の教育学研究の中にもある程度まで似たような状況が顕在化しているのではないだろうか。そして、教育学の一分野である社会教育学においては、同様のことが顕在的というより潜在的に存在しているのではないだろうか。したがって、必要とされるのは、先に述べたような二律背反的な論点を改めてあぶり出し、複眼的な視点を保持しながら議論を進めることである<sup>3)</sup>。この論稿は、社会教育の研究を進めていく上での根本問題を、研究対象の独自性を先験的に前提してしまわずに、むしろ逆に教育学一般まで拡張した次元から問い返すことを目的としている。

このような回りくどい道筋で議論する大きな理由は、教育学の一分野として専門分化した社会教育学が対象とする社会教育というものが、学校教育に対するものとして発生し発達した、学校教育を基準とした場合の二次的

なものではなく、そもそも教育の本源に位置するものであり、広義の社会教育を研究する際には、学校教育学と対置する形で専門分化した社会教育学という次元には取りきれないからである。宮原誠一によれば、“人類の教育は本来社会教育として人類の歴史とともに始まったものであって、その社会教育がしだいに組織的な方法でおこなわれるようになり、やがて、いっそう組織化された方法として、学校教育がこの社会教育の内部から産み出され、分化した”という意味において、“教育の原形態は社会教育である”というということになる<sup>4)</sup>。この立場にまで立ち戻るのであれば、教育学一般を問い返すという抽象度の高い議論を進めることによって、原形態の次元における社会教育、そしてそれを研究対象とする社会教育学を問い返すことを代替させていける。

## I 教育学実践と教育学的価値

### A 教育実践と教育学実践

教育学研究者も、各々が個人として生活を営む生活者である。そして、教育学も、そのような生活者によって進められる実践の一つの形態であり成果である。教育学と教育とが同じ次元では語り得ない概念であるのと同様に、「教育実践」と「教育学実践」とを厳密に区別して考えなければならない。教育実践とは、広義の教育という行為を実践することであるのに対して、教育学実践とは、そのような教育実践も含めて、行為レベル・構造レベル・言説レベルなどの様々な位相<sup>5)</sup>を射程に入れつつ教育に関する研究を実践する「研究実践」である、と言えよう。ただし、このような区別を導入するに当たっていくつかの注意点がある。

第一に、この区別は、教育と教育学との関係を形式的な次元で区別することを目的としたものであり、教育および教育学の各々の多様で豊穡な内容に対して立ち入る資格を持つものではないことである。したがって、これは、教育および教育学といった場合の具体的なイメージは恣意性に任せておけば十分なものであるが、教育と教育学とが互いに連関しつつも、いったんは明確にレベル分けすべきであることを確認するための形式的区別にすぎない<sup>6)</sup>。第二に、教育学が教育についての学問であることを見据えると、教育学実践は教育実践に対して少なくとも言説の次元においては上位概念であるということである。にもかかわらず第三に、「実践」という側面を強調して考えるならば、教育実践が人間生活全般において意識的・無意識的に機能する実践ということになるため、教育学実践も教育実践の一部をなすということになる。すなわち、この場合は、教育実践が教育学実践に

対して上位概念であるということになる。したがって、第二の点と第三の点から、教育実践と教育学実践とは、互いに概念的なレベルでの上下関係が入れ替わりうるものとして捉え返されなければならない。

## B 教育概念と教育学実践

教育実践に対するスタンスの取り方の違いが、教育学実践のあり方を方向づける。この方向性の違いは、教育概念をどのように定義するかという点に顕著に現れる。たとえば堀尾輝久は、教育について“一人ひとりの子どもの能力の可能性を全面かつ十分に開花させるための意図的営みであり、教材を媒介として子どもの発達に照応した学習を指導し、発達を促す営み”である<sup>7)</sup>という定義を行っている。堀尾のこのような定義に対して、森田尚人は、教育なるものの本質が存在するはずであって、その本質を現世の汚濁から全く離れたところで理想型として定義できることを前提としてしまっているものとして、厳しく批判を行っている<sup>8)</sup>。それでは、堀尾を批判する森田は、教育をいかなるものとして定義するのだろうか。森田は、イーグルトンの文学についての定義を援用しながら、“教育とはある目的のもとでの人間形成への働きかけであり、その働きかけの総体ということになる”<sup>9)</sup>と主張し、教育が機能的にしか定義できないことを示唆する。森田は、そもそも教育というものが、そこにどんな意味でも込められるような種類の形式的で内容空疎な形でしか定義しえない性質のものであるにもかかわらず、堀尾がこの点にあまりに無自覚であるとして批判しているのである<sup>10)</sup>。

堀尾と森田の双方の概念規定の方法を同じ地平に置いて比較するならば、堀尾の教育概念が、教育の本質を把握して中味を明確にしようとするものであるのに対して、森田の提案する教育概念は、いわば中味が空っぽのままに、常に白紙状態でいかなる色にも染まりうる可能性を保持させておき、教育概念を一義的に規定することに対しては拒絶的であり続けるところに意義を持つ。このように対照的な教育概念が出てくる背景には、結局のところ、「教育とは何か？ (=What is education?)」という教育学の根本に位置する問いが、研究者が自覚的・無自覚的とを問わず、「教育とはどうあるべきなのか？ (=What should education be?)」という当為論的な文脈でか、もしくは「教育は現実にはいかなるものなのか？ (=What is education actually?)」という形で適切な事実認識をめざそうとする文脈でかのどちらか一方に読み替えられているという事情がある。当為として教育を規定する研究者には、前提として「教育とは良いものである」とか「良い教育があるはずだ」という信念・信条がある<sup>11)</sup>。適切な事実認識を通じて教育を捉える

ことをめざす研究者は、“教育は、よりよい社会と人間を形成し、子どもたちの未来を解放へ導くもの、そして、教育学はそのような教育実践を指導しうる理論を提供できるもの”とした見方を“教育と教育学にたいするオプティズム”もしくは“教育と教育学にたいする信仰”として批判し<sup>12)</sup>、そのような前提を相対化し、教育とみなされる現象を歴史的・社会的文脈の中で捉え直すとする。

このように、教育概念そのものというより教育概念を規定しようとする暗黙の志向性の中にこそ、各々の教育学実践のめざしている方向性が読み取れる。一方では、教育学の役割として「教育のあるべき姿」を明らかにすることを課題とし、“教育学はひとりひとりの子ども・青年の可能性を発見し、それを発達・開花させる実践的方法の学として発展することが求められている”<sup>13)</sup>とするものがある。この立場では、「教育学は実践的学問である」とされる場合の「実践的」の内実とは、主導的に教育実践と関わりうる可能性を教育学に内包させるということである。そして他方では、森田のように、文芸批評と教育学の仕事とを類似関係に置いて、“教育学の役割は、教育的行為の当事者が、「自らに関して知り得ぬところを示すこと、必然的に自らは語り得ない」教育的行為を産出した条件を明かすことにある”<sup>14)</sup>という形で、教育実践を主導することに対して禁欲的な態度を取ったり、もしくは態度を保留するものがある。以上のように、教育実践に対する関わり方を一つの指標として、教育学の役割に対する見解が大きく分かれるのである。

## C 教育学的価値の所在

これまで考察してきたような教育学実践の教育実践に対する態度の違いは、そのまま教育学的価値と教育的価値との関係に移行して考えることができる。これまで、教育学的価値と教育的価値とが区別されて考えられることは少なかったと言える。たとえば、堀尾が教育的価値の観点から教育実践を吟味することを“教育学的吟味”と呼んでいること<sup>15)</sup>は象徴的であるが、このことは、教育学的価値と教育的価値とが調和的な関係にある、というより一致するものであるということが教育学の暗黙の前提であったことを告白していると言えよう。当為論的論調に偏向した教育学に対する森田の批判の核心は、このような前提を攻撃する点にこそあったと言える<sup>16)</sup>。森田の立場に立てば、教育学的価値は、教育的価値に迎合するどころか葛藤するところにこそ、その基盤を持つことができる。この場合、教育的価値の中味がいかなるものであれ、そのような価値を脱構築し続けるところにこそ独自の教育学的価値があるという考え方が

されていると言っても、決して言い過ぎではないだろう。

教育学的価値は、それが教育的価値と内的に連関するところに見出されるべきなのか、それとも、教育的価値とは一定の距離を保って教育的価値を外側から相対化するところに見出されるべきなのか。もちろん、これらは必ずしも対立するものではなく、段階的にでも統合していくことが可能なものかもしれない。しかし、これらは、教育学の現状を管見するに、改めて確認しておくべき争点であると思われる。というのは、研究者自身が自覚的・無自覚的とを問わず、教育学的価値の所在をどのように考えるかこそが、教育学の方法を大きく規定するからである。逆に言えば、教育学的価値についての検討は、個々の教育学方法論やパラダイムについて語る上での大前提として、常に強く意識されていなければならないということである。

## II 教育学的方法的基盤の変容

### A 教育学の当為学的側面と現実学的側面

藤田英典は、戦後教育学の諸分野の相互関係を探るために、「当為学—事実学」という二分法を持ち出し、大まかな整理を試みている<sup>17)</sup>。藤田の議論によると、戦後日本の教育学の主流が当為学的であったのに対して、教育社会学と教育心理学は事実学を志向する点で立場を異にするという対比が可能になる。ただここで注意しておくべきことは、当為学・事実学の双方に具体的な学問分野が割り当てられているからといって、この概念を具体的な実体を示すものと考えべきではないことである。藤田の意図は、考えやすい図式を提示することで、戦後教育学を再検討するためのとりあえずの便宜と手がかりを作ることにあつたと言える。したがって、当為学・事実学という概念は、“現実をそっくり模写したのではなく、混沌として雑然たる現実の多様性をとらえるための道具=装置にほかならない”<sup>18)</sup>のである。

この二分法は、教育的価値の規定に対して積極的か否かという点を一つの分岐点としている点で、これまで展開してきた議論を学問の基本的スタンスのレベルである程度まで置き換えたものになっていると言える。堀尾に代表させた教育学的立場は当為学に近い、森田のそれは事実学に近い。しかし、従来の教育学の範疇においては、当為学・事実学の双方において教育的価値が自覚的に問い直されてきたとは言えない点で、森田のように教育的価値を根本から相対化しようとする立場は十分に汲み取れない。森田のような立場は、超越的に当為を設定することを回避し、諸々の事実を根拠にしながら積極的に「現実」を開示させようとしたものであり、かつ自らの事実

学としての基盤も常に問い直し続ける姿勢を持つものとみなせる。そこで、筆者は、「当為学—事実学」という対比に代えて「当為学—現実学」という概念を導入しよう。すなわち、教育実践や教育的価値と内在的かつ積極的に関わろうとする教育学は当為学に近い立場であり、教育実践や教育的価値に対しては極めて相対主義的な立場に立つ教育学は現実学に近いものであると言える。これは、教育実践に対して当為的に方向性を示そうとする学問的姿勢と、教育実践に関する現実を記述する学問的姿勢との対比である。この論稿では、これらの二つの立場について、優劣・善悪というようなレベルで議論をすることを目的としていないため、当為学的側面と現実学的側面という二つの異なる顔から現在の教育学実践が構成されていることを確認するだけで十分である。もちろん、個々の教育学研究の成果の一つ一つ深く立ち入るならば、このような二分法もあまりに単純にすぎるとは言うまでもないが、教育学および社会教育学のあり方を原理的に問い返すことに関連させて問題の所在を明らかにしていくためのフィルターとして有効に機能させてこそ、建設的な議論を可能にするのである。

諸々の事情はさておき、学校教育学であれ社会教育学であれ、戦後教育学を現象レベルで総体的に捉えるならば、当初は当為学としての性質の強かったものが主流であったが、現実学としての性質を強く持つものが次第に増えつつあることを、事後的にはあるが、確認できる。たとえば、教育社会学という分野は、事実学としての性質を強く持ったものである。しかし、特に1970年代以降展開してきたパラダイム転換<sup>19)</sup>に注目するならば、事実学を装っていた中に隠されていた当為学的側面があぶり出されてきて、そのような側面に対する批判的乗り越えが試みられてきて、事実学的でありながら現実学的要素も併せ持つようになったとみなすことができよう。

「伝統的」教育社会学においては、教育的であるとされる判断枠組みやカテゴリーは自明の前提であり、それ自体が問い返されることがないばかりか、社会学はそれら教育的なるものの正当化のための道具として適用されるものですらあつた。しかし、このような教育的なるものを潜在的に支えてきた土台的役割を果たしてきたもの、すなわち、“近代の営みに展望を与えていた真理・正義・幸福・進歩・人間の解放といった「大きな物語」”や“その「大きな物語」を自己正当化の基盤としてきた「啓蒙」科学”<sup>20)</sup>が脆弱化したことを背景として、それまで自明だったものは根底から問い直されることとなった。こうして、「新しい」教育社会学が考察するべきものは、教育界で自明視されている意味秩序・社会秩序となり、その生成の過程と基盤への関心が高まり、方法論

的立場としては、従来の規範的・分析的アプローチではなく、解釈的・記述的アプローチが重視されることとなった。ここで、規範的・分析的アプローチが批判されるのは、このようなアプローチが教育実践に対して直接的に当為的スタンスを取ることはないにしても、半ば無自覚的に何らかの「あるべき姿」を基準としているという点で実質的な当為を機能させるからである。

教育社会学が当為学的性質を脱却させ、文字どおりの意味で「事実学」としての性格を強めていくことに象徴されるように、教育学は当為学から現実学への転換を余儀なくされているようにも見える。極端な場合には、当為として教育を語ること自体が拒絶されつつあるとすら言える。そして、このような事態が生じるのは、教育学実践のレベルにおいて必然性があったと思われる。後ほど改めて考察するが、あるべき姿を規範として現実を裁断するというあり方そのものに重大な問題点が孕まれていて、そのような性向を持つ教育学に対しては、教育学内部だけでなく、日常的に教育問題と格闘している「現場」からも批判的な声が上がっているからである<sup>21)</sup>。

## B 積極的教育学と消極的教育学

教育学が当為学的なものから現実学的なものへと傾斜していくのには一定の必然性があった。しかし、だからといって、そのことが教育学から当為論的要素を払拭してしまうというわけではないし、それはそもそも原理的に不可能である。いかなる教育学実践といえども、教育実践に対して当為的な機能を及ぼさずにはいられない。というのは、“いかなる言説・知見も反省的行為者の日常行為や自己組織的社会的集合的選択・政策に影響を及ぼす可能性をもっている”<sup>22)</sup> ため、ひたすら没価値的に知ることのみを自己目的にした教育学実践といえども、教育実践を直接的に主導することがないにしても、情報を媒介として間接的には教育実践に影響を与え、結果として何らかのあるべき方向を「隠れたメッセージ」として伝達する機能を果たすからである。当為を拒絶する姿勢も、一つの「当為」の形態であり、教育学実践において没価値的たろうとするのも、教育実践に対する一つの価値的コミットメントにはかならない。教育実践に対して積極的な意味での当為を控えた教育学実践が可能なのであって、それ自体が当為から完全に自由な教育学実践は原理的に不可能であるから、自らが何らかの価値判断を行っているということに対して無自覚なまま「客観主義」を装うとすれば、自己欺瞞に陥ることになる<sup>23)</sup>。

教育学に限らず、いかなる学問であっても、人間が具体的に営む生活実践に対して直接的・間接的な影響を持つ必然性を持つから、ここまで見てきた問題は何も教育

学特有のものではない。にもかかわらず、教育学の方法を考える上でこれを議論の俎上に乗せなければならないのは、一つには、戦後教育学が当為学主導で形成されてきたという点で改めて当為問題を考え直さなければならない必然性があるからであり、もう一つには、この当為に「教育学の独自性」を求めうるのかどうかという問題が残されているからである。前の問題については後ほど詳しく展開することにして、ここでは後の問題をめぐる争点を確認しておこう。

教育的価値の追求というところに、教育科学としての独自性を求めたのが「勝田一堀尾」というラインを主軸とした戦後教育学の主流を占めたものであった。教育のみならず人間・社会のあり方に積極的に関与し、教育的価値もしくは民主主義的理想の実現ということを究極目標として、「実践課題」の名のもとに当為を積極的に提示していくのが、この学問的立場であった。このような姿勢に学問論的妥当性の水準における問題性が孕まれているのかどうかは別として、この立場を「教育学の独自性」を求めた積極的なものであることは認めざるを得ない。これに対して、現実学的な色彩を強く持つもの、たとえば教育に関する社会学的研究や歴史学的研究は、教育に関する社会学や歴史学であっても、積極的な意味での「教育学」と呼ぶことはできない。この立場は、教育学は方法的には寄せ集めであって、研究対象を共有することでつながりあう研究の総体という形で教育学の本質を消極的に規定するものである。教育について教育のみで内面的に語れないとすれば、この立場は十分に正当化されなければならないだろう。

以上のように比較してみると、教育学の独自性を求めようとした「積極的教育学」と、そのような独自性には執着しない「消極的教育学」との対立状況を読み取ることができる。ただし、「積極的—消極的」という言い方をしても、価値的な優劣をつけたのではなく、教育学の独自性を求める態度における積極性の程度の差を描写したものにすぎないことは注意しておきたい。このような区別をしたことでもっとも確認したいポイントは、教育学の独自性を確立するという大義名分によっても、戦後教育学の諸事情や様相は規定されたのではないかということである。

## C 教育学存立の必要条件と十分条件

ここまで、教育学の方法を立場の違いに還元させて同等に対置させてきたが、戦後日本の歴史的状況を踏まえながら戦後教育学のあり方を把握した場合、当為学と現実学を単純に並列させることはできない。

戦後教育学は、戦前の国家主義的教育学に対する反省を必要不可欠としてしか成立し得ないものであったが、



そのことは、戦前において国家権力によって国民に強制された「国民のあるべき姿」に対抗して、別の「国民のあるべき姿」を対置させることを要請した。また、このような受動的な意味合いだけでなく、戦後の新しい社会を能動的に創造していきたいという意味でも、新しい「あるべき姿」が求められることとなった。そして、この「あるべき姿」とは、人間や教育について、自由や平等などの民主主義的価値を基盤として構想されるべきものであり、その制度的根拠は、日本国憲法・教育基本法によって保障されているものであった。こうして、戦前・戦中の教育学とは少なくとも理念レベルにおいては断絶した戦後教育学が発出した<sup>24)</sup>。もちろん、事はそう単純ではなく、戦後社会教育の歴史の出発点においても、“上からの民主化”に対する“下からの民主主義”をめざす学習や運動”が展開するなど、「民主化」を実現する主体としての「社会教育の主体」の所在を巡る対立点が生じている<sup>25)</sup>が、いずれにせよ、民主主義の実現という方向性の延長上に「あるべき姿」が求められたのである。

このように、戦後教育学は当初は、民主主義的な価値の創造という方向性を持つ当為を必要条件として成立せざるをえなかったし、社会的な要請もあってそのように成立することができたと言える。また、藤田の分類で言う事実学的性格の強い学問分野も、このような方向性の当為を補完・補強する役割を果たしているものと評価できる<sup>26)</sup>。しかし、哲学・社会学・歴史学などの諸分野において、そのような民主主義的価値を根幹で支える近代的諸価値への疑念が生じ、教育学もその影響を受けることとなった。ここに至って、戦後教育学の必要条件としての当為学的側面は、それが必要条件であることに対する不信感も含めて、その根拠を脆弱化させたのである。

そもそも当為学が現実に対して有効に機能するためには、当為を適用する基盤である社会的・歴史的現実に対する透徹した認識を必要とする。もちろん、理想こそが現実を切り開いていくということにも十分な可能性が残されているが、それは大部分の人々が理想や価値観を共有できているという条件が整ってこそ実現化する。まず戦後教育学が前提とした民主主義的価値が十分と言わなくても、ある程度まで実現しているという幻想を抱くことができ、また自由と平等の有り難みを噛みしめる必要のないほど、それらが空気のような存在になってしまった「成熟社会」は、人々の理想や価値観を一元的に収束させるにはあまりに多様化している<sup>27)</sup>。天野都夫が指摘するように、現代は、“価値の対立する時代”であることを背景にして、“民主的な人間像”という目標についてすらもなかなか意見の一致が得られにくくなり、“こういう人間像が望ましい人間像だという、ひと

つの人間像が得られるような時代は終わってしまった”とも言えよう<sup>28)</sup>。こうして、現代社会が真に豊かな社会であるかどうかは判断保留するとしても、民主主義的価値のもとに人々が結集する切実さを感じなくなっているような状況ができているのに加えて、「国家」のことを実際的にもしくは仮想的に敵とみなして、それに運動論的に対抗することにより価値観の結集を図ることも、十分なりアリティーを持ち得なくなってしまった<sup>29)</sup>。いわば「社会の変化」をキーワードとして、教育についてであれ人間についてであれ「あるべき姿」を提示していくことが困難になったのである。特に「生涯学習」に関しては、少なくとも行政レベルにおいて「あるべき姿」を語ることは禁じ手のようになっていくことに典型的なように、生涯学習とは自発的で主体的に行うことが望ましい学習であるというような内容的に空疎な定義がなされても、定義の次元で当為が示されることは全くと言ってよいほどない<sup>30)</sup>。こうして、学問を歴史的・社会的に構成する状況という状況論的次元においては、当為学的側面は少なくとも教育学を構成する必要条件の位置から脱落してしまったと理解できる。

このことは、諸分野の総体として教育学を捉えた場合、当為学的側面を完全に除去してしまうべきことを意味するのだろうか。その答えは、否であろう。というのは、ここまで問題とされてきたのは当為の内容、この場合に具体的には民主主義的価値やその根本にある近代主義的価値であって、当為的であること自体にまで批判のメスが及んでいるとは言い難いからである。したがって、従来の教育的・教育学的な当為をそのまま踏襲するのか、それを批判的に継承するのか、それとも新たな価値に基づいた当為を創造するのか、というような内容論的な次元を検討するだけでなく、当為的側面を積極的に位置づけるのか、それとも当為的側面を可能な限り破棄するのか、というような行為論的な次元の検討というように、二重の意味で検討課題は残されている。

ここまでのところを単純化してしまえば、以下のようになる。教育学は、かつて当為的に価値判断することを必要条件として、教育的状況を認識することを十分条件として成立していた、もしくは成立可能であった。しかし、時代状況の変化によって、教育学的方法的基盤は否応なく変わらざるをえなくなった。そして、今や教育学は、教育的状況を認識することを必要条件として、教育実践に対する当為的判断を行うことを十分条件として成立せざるを得なくなったのである。すなわち、教育学的方法的基盤のレベルにおいて必要条件と十分条件の内容が入れ替わった、もしくは、その必然性に迫られているというように、教育学的価値の在処をめぐって転換が起

きているのである。ただし、この必要条件と十分条件とが必ずしも予定調和的に統合されるとは限らないというところにこそ、教育学の方法を論じる段において真に問題視すべきアポリアがあると思われる。したがって、先に当為学と現実学とを同じ地平で対話させてきたのも、このアポリアを「具体的」に解明していくための予備作業とはなりうるが、このような課題が依然として残されていることに対して自覚的でなければならない。

### Ⅲ 当為学的教育学の諸課題

筆者が現実学的教育学と位置づける分野は、他の社会科学・人文科学の様々な成果を学際的に吸収して発展しつつあるものとみなせる<sup>31)</sup>。したがって、教育学存立の必要条件としての現実学的側面については、ここではあえて直接的に触れる必要性はそれほど高くないと思われる。むしろ、教育学存立の十分条件として位置づけた当為学的側面についての諸課題を、現実学との連関を意識しながら議論することを通して、教育学の方法的課題として検討していくことこそが急務であると思われる。ここで当為をめぐって展開する議論は、「何を教育実践の課題となすべきか？」という教育実践についての課題論ではない。この種の議論は、これまでの教育学研究において十分に重ねられてきたはずであるし、設定された諸課題の中味を問い直す作業は現実学的スタンスからかなりの程度行われている。ここでは、そのように当為として課題を提起することが可能となる大前提である「当為的であるというスタンス」それ自体を問い返すことが重要である。

#### A 当為と現実との関係の問い直し

一般に、当為とは「まさに為すべきこと」であり、「必然」や「存在」と対比的に使われる概念である<sup>32)</sup>。当為という言い方は、義務という意味合いもあるが、戦後教育学においては、「理想」や「本質」という言い方で置き換えられてきたものである。ここで注目したいのは、当為がこのように肯定的な色彩をまわれるとき、問題の所在が見えにくくなってしまい、ときには混乱を生じさせることである。特に、理想を実現しようとする善意と現状認識とが混同されることで問題を必要以上に複雑かつ混乱させてしまうということが、これまでの教育をめぐる言説および教育学的言説において起こりやすかったのは、なぜだろうか。

めざすべき理想と現実とは、実践的目標としては統合されるべきものにしても、現状認識の次元では厳密に分けて考えられることが要請される。たとえば「人間は平等である」という命題は、現時点では実現していないか

ら未来において実現されるべき目標として設定されたもの、すなわち「人間は将来的には平等にならなければならない」であって、「人間は本来、平等であるはずだ」というような本質論もしくは前提論に置き換えられる論理的必然性はない。このような置き換えは信条・信念として優れていても、現実認識を行うレベルにおいては有効でないどころか、問題を見誤る元凶となる。すなわち、このように現実に理想が投影されて、理想があたかも現実そのものであるかのように読み替えられてしまうとき、「虚構の現実」によって「あるがままの現実」が裁断されるという転倒が生じる<sup>33)</sup>。これは、あたかも無実の現実に対して冤罪をかぶせるようなものである。さらに問題なことに、このような認識こそが、現状認識を歪めるのみならず、真に問題とするべきものを覆い隠してしまうのである<sup>34)</sup>。

「教育には本質があるはずだ」という立場は、常にこの愚を犯す危険性に晒されているが、現実を判断する視線自体が当為的であるところに閉じこもっている限り、この手の罠にはまっても自覚しにくい構造になっている。当為学的立場で教育概念を構想する場合、信条・信条と現実とを区別することが要求される<sup>35)</sup>。そして、他方で、そのことが、厳しい現実に直面して理想へ逃避的に自閉するという発想に反転してしまう危険性に対しても十分自覚的でなければならない。俗な言い方をすれば、現実を嘆くだけで、現実を実践的に変革するエネルギーが単に夢想することに回ってしまいかねないことにも細心の注意を払わなければならない。

#### B 当為的思考に内在する原理的問題の自覚

当為と現実とを厳密に分けて考えることを土台として、今度は当為そのものに踏み入った議論を展開することにしよう。これまで当為という言い方で抽象的に定義してきたものを、認識論・行為論の次元でもう少しだけ具体的に定義し直すことにする。当為とは、価値判断を認識レベルもしくは行為レベルで現実に対して適用することである。このように定義すると、ある当為的認識や当為的行為について、①判断の基準となる価値が妥当か否かという水準（＝妥当性）、②価値内容や状況などに応じて適切な価値判断がなされているか否かという水準（＝適切性）、③価値判断の現実への適用が有効に機能しているか否かという水準（＝有効性）、の三つの位相に分けて考えることができる<sup>36)</sup>。

第一水準について十分反省的でないときの大きな問題点は、少なくとも三つある。第一に、自らの依拠する価値を問い返すことが不十分となるため、当為学的教育学の言説が単なる「教条主義的言説」に墮してしまう危険性を孕むと同時に、それを内在的に問い返す契機が失わ

れることである。第二に、教育実践において、真に問題とするべきものを問い直し続ける意識が乏しくなるため、問題を取り違えていても気づきにくい構造を生み出している点である。たとえば「いじめ」などの差し迫った現実問題に対して“目標はわかっている、ただ実践がおよばないだけ、あるいは実践の手段があきらかでない、という現状認識”<sup>37)</sup>を問い返す余地がないからこそ、実践的に解決する糸口が見つからないのである。第三に、教育学実践を行う主体の想像力や創造性を限定してしまうことである。ある特定の価値を根底に置いた土俵でしか思考できないとすれば、多様な価値観が並列して現実の複雑な状況に対して適切な認識を行う可能性は閉じられてしまう。半ば無自覚的に固定観念に囚われてしか思考できないとすれば、それは研究的思考としては決定的な欠陥となるのではないだろうか。

第二水準での問題点は、そもそも当為的思考が、自らの依拠する価値の自己正当化か、自らの価値にそぐわないものについての告発のどちらかとして機能しないため、問題の捉え方が限定されてしまうことにある。そして、ある特定の価値のみを判断基準にする限りにおいては、自己正当化か告発かという振り子状況から抜け出せない。だから、自らの依拠する価値を異なる価値によって「外側から」脱構築する姿勢を持つことが重要なのである。ある価値に基づいて適切な判断ができるためにはどうすればよいのか、という技術的問題は、真に問題とするべきものを見つけないという立場からすれば、二次的に派生するものにすぎない。

第三水準とは、教育学実践の次元では、教育学言説によって教育実践や現実的状况に対して何らかの価値判断を下すとき、それがどの程度まで現実に対して有効なのかを判定するレベルである。もっとも有効な場合には、その立場での望ましい価値がそのまま伝達されることになる。もし仮に、このような状況が十全に機能するならば、当為学的教育学実践はそれだけで、そのような価値を実現させようという文脈において十分に目的を達成したことになる。しかし、先にも見たように価値観の多様化などが背景となって、それが十分には機能しないことが多い<sup>38)</sup>。そのようなことが起こるメカニズム<sup>39)</sup>についてはさておき、当為的言説が十分に伝達されえないとすれば、あるべき理想を語ることの実践の有効性については自己満足的な次元でとどまっている面もあることを冷徹に直視し、あるべき理想の実現へと開かれていくような別の現実的な処方箋を構想していかなければならないのではないだろうか。

まとめにかえて

この論稿は、教育実践に対する教育学実践のスタンスの違いを出発点として、当為学と現実学との比較を行いながら、諸々の問題を議論してきている。当為学と現実学との関係と比較的に同型的なものに、「モダン教育学」と「ポストモダン教育学」との関係がある。ポストモダンとみなされる立場は自ら積極的にポストモダンを称することはないが、そのようなスタンスを持つ教育学は、モダン教育学を徹底的に相対化する。しかし、モダン教育学の立場からは、この相対化を素直に受け入れることは自らの存立基盤を解体させてしまうことでもあるため、ポストモダン教育学の言説は十分な吟味を受けることもないまま宙づりにされてしまうことも多い。この結果、教育学実践の現在における状況は、モダン教育学とポストモダン教育学との対立状況となっている。そして、ポストモダンがモダンを相対化することがあっても、このような両者の対立状況それ自体を対象化し相対化する姿勢は、これまであまりなかったのではないだろうか。筆者が、当為学を批判的に乗り越える現実学というリニアな図式を取らず、あえて両者を並列させてきたのにも、このような背景がある。

しかし、社会教育研究においては、ポストモダン教育学と言えるものがまだ成熟していない<sup>40)</sup>ため、モダン教育学の枠組みが相対化されるまで至っていないことが問題である。そのため、社会教育研究における研究の蓄積だけでは、この論稿で行った二律背反的議論を進めるための素材が用意できず、議論の土俵すら設定できないことこそが、現時点での社会教育研究の方法論を原理的に検討していく場合の根本課題の一つであり、今後とも大いに問題としていかなければならない。

#### 〈注・引用文献〉

- 1) どちらの世代も、親和的であれ拒絶的であれ、オウム関連の事件に対して自分自身の生との関係で切実な関心を持っていたと言えよう。これに対して、オウム信者より若い世代は、自分の退屈な日常を興奮させてくれるという意味でのみ関心を持つ傾向にあったと思われる点で、上の世代とは明らかな違いがあるとみなせる。このような世代間で反応の違いが生じることに関連して、宮台真司『終わりなき日常を生きる—オウム完全克服マニュアル—』（筑摩書房、1995年）は多くの示唆を与えてくれる。
- 2) このようなスタンスで事件に迫っていったものとしては、たとえば、中沢新一責任編集『総特集・オウム

ム真理教の深層—imago 1995・8月臨時増刊—  
(青土社)がある。

- 3) 三輪建二は、“二律背反的な生涯学習論を通して、これまでの学校教育中心の教育学にあらたな問題提起や視点を提供することに貢献しよう”ことを主張している(三輪建二「生涯学習の体系化と教育学の役割」、日本教育学会編『教育学研究』第63巻第3号、1996年所収)が、この論文は、これまでの社会教育学においては「社会教育のあるべき姿」をめざす一方で、それを相対化する姿勢が弱かったことを指摘したものにもなっている。筆者が、当為論的な社会教育学と、それを相対化する社会教育学との二律背反という立場で議論を進めようにも、後者に相当するものはまだ成熟していない。教育学一般に置き換えて社会教育研究の根本的課題を探るという戦略を取らざるをえない消極的理由はここにある。
- 4) 宮原誠一「社会教育の本質」、『宮原誠一教育論集第二巻 社会教育論』、国土社、1977年所収、13頁。
- 5) 森重雄は、〈教育〉という言葉で自明視していながら、実際的には、定義しがたく知っているような感じしかしないものを明らかにするために、<sup>アパレイル</sup>装置・<sup>プラクティク</sup>日常行動・<sup>ディスコース</sup>言説という三つの位相に分節している。森重雄『モダンのアンスタンス—教育のアルケオロジー—』、ハーベスト社、1993年、13~15頁。
- 6) 堀尾輝久は、教育実践が「教育学的実践」でなければならないという認識が社会通念になりつつあることを主張する(堀尾輝久『人間形成と教育—発達教育学への道—』、岩波書店、1991年、22~23頁)が、仮にこのような統合を行う必要があるにしても、教育学を対象化し分析する視点からはいったんは厳密に分けておかなければならない。また、教育学実践と教育学的実践とは別物と考えるべきである。前者はあくまでも研究実践に踏みとどまったレベルのものであるのに対して、後者は教育実践を進める上での方向性を示唆した概念である。
- 7) 堀尾輝久『教育入門』、岩波新書、1989年、95頁。
- 8) 森田尚人「教育の概念と教育学の方法—勝田守一と戦後教育学—」、森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報1 教育研究の現在』(世織書房、1992年)所収、28頁。
- 9) 同上。
- 10) 同上、28~29頁。
- 11) この点について言えば、反教育学的立場に立つ人も、反教育という形態の「教育」の意義を善なるものとして強調する点では、決して、この立場から自由たり得ない。なお、モーレンハウアーは、“反教育学(歴史的兆候としての)は、それが治療しようとしている当の病気ののだ!”と述べて、“「反教育学」の感傷的な態度、学問的に正当化されているかに装った夢想に対する補強工作”を厳しく批判している(K・モーレンハウアー『忘れられた連関—教える—学ぶ』とは何か、今井康雄訳、みすず書房、1987年、221~222頁)。
- 12) 鳥光美緒子「近代のプロジェクトとしての教育学」、宮沢康人編『社会史のなかの子ども—アリエス以後の〈家族と近代〉—』、新曜社、1988年所収、228頁。
- 13) 堀尾、前掲書(1991年)、32頁。
- 14) 森田、前掲論文、29頁。
- 15) 堀尾、前掲書(1991年)、20~21頁。
- 16) 森田は、勝田守一が“実証された個別的事実の当否を判定する超越的な基準”として、あらかじめ前提していた“人間形成の価値志向”としての教育的価値”を導入していることを指摘し、“勝田による教育学研究への教育的価値論の導入は、近代教育学の遺産を歴史のなかで相対化する道を閉ざし、教育という事実の持つアンビヴァレントな性格をそれ自体に即して認識しようとする動きを封じた”ことを批判している(森田、前掲論文、8~11頁)。
- 17) 藤田英典「教育社会学の立場から」、日本教育学会編『教育学研究』第62巻第1号、1995年所収、25頁。藤田のこの論文は、日本教育学会第53回大会の課題研究「〈戦後教育学の再検討(Ⅱ)〉—新しい研究領域の成立と研究の分化をどうみるか—」における藤田の報告をもとにして書かれたものである。
- 18) 野村一夫『社会学感覚』、文化書房博文社、1992年、121頁。
- 19) これについての詳細は、藤田英典「教育社会学におけるパラダイム転換論—解釈学・葛藤論・学校化論・批判理論を中心として—」(森田ほか編『教育学年報1 教育研究の現在』、世織書房、1992年所収)を参照のこと。以下の教育社会学に関する記述も、この藤田論文を主に参考に行っている。
- 20) 同上、115頁。
- 21) たとえば、高校教師である諏訪哲二が、教師が“生徒を眺めるときには、当然これの内部に「正しき」人間観、社会観、世界観を仮構して、その物差しに合わせて対象を切り取っている”ことに関連させて展開している議論を参照のこと。諏訪哲二「学校を脱構築する子どもたち—なぜ教師は精神的に疲れるのか—」(門脇厚司・宮台真司編『「異界」を生きる少年・少女』、東洋館、1995年所収)。諏訪自身は制度的な意味での教育学に詳しいわけではないが、諏

- 訪という教師による自己批判がそのまま当為論に偏った教育学的言説への批判にもなっている。
- 22) 藤田、前掲論文 (1992年)、117頁
  - 23) 堀尾は、教育的人間把握が価値的・目的論的方向性を抜きにしてはありえず、この点に対して自覚的になるべきことを促している (堀尾、前掲書、1991年、30頁)。しかし、“その価値意識や方向性そのものを対象化する努力を含んでの、主体的な学問意識こそが求められている” (同上) とした場合の「主体的な学問意識」をどのように捉えるかについては、議論が分かれるところである。
  - 24) ここでの戦後教育学についての記述は、日本教育学会第52回大会の課題研究「〈戦後教育学の再検討(1)〉—1945~1952年を中心として—」についての報告 (日本教育学会編『教育学研究』第61巻第1号、1994年所収、50~57頁) を主に参考にしてまとめた。
  - 25) 宇佐川満「戦後日本の社会教育の展開と課題」、世界教育史研究会編『世界教育史大系37 社会教育史II』、講談社、1975年所収、181~194頁。
  - 26) 藤田、前掲論文 (1992年)、120~122頁。
  - 27) 価値観が多様化し社会が成熟してきたという認識は、特に1980年代に特徴的に現れてきている。このような認識を確認するものとして、たとえば、日経広告研究所編『多価値化社会—豊かな時代の〈幸せ〉探し—』 (日本経済新聞社、1989年) を参照のこと。
  - 28) 天野郁夫『かわる社会 かわる教育—成熟化日本の学習社会像』、有信堂、1989年、133~134頁。
  - 29) 黒崎勲は、“アンチ教育行政学の提唱は、教育行政の活動に対する積極的役割について考えることを妨げるドグマをつくりあげることになった”ことを指摘し、“教育政策と教育運動という対抗図式を離れて教育行政の実際について厳密な研究を行うという試み”が行われてこなかったことを批判している (黒崎勲「教育と教育行政」、森田ほか編『教育学年報3 教育の中の政治』、世織書房、1994年所収、38~46頁)。
  - 30) この点については、たとえば、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」 (1992年) などで確認できる。
  - 31) たとえば、これについての教育社会学の成果は、先の藤田論文 (1992年) などから確認できる。
  - 32) 林達夫監修『哲学事典』、平凡社、1977年、999頁。
  - 33) 真木悠介は、未来を構想する際に創造的実践を可能にするための条件として、“虚構が現実と混同されているかぎり、それはいつまでも虚構にすぎないが、虚構が虚構として把握されるとき、それははじめて現実的である”ことを主張する (真木悠介『人間解放の理論のために』、筑摩書房、1971年、64頁)。
  - 34) たとえば家庭の教育力の弱体化の問題の論じられ方として、十分な歴史認識・状況認識が踏まえられないまま、“家庭には本来かくかくの教育力が備わっているべきで、それが実現していないのは親の教育努力が欠如しているからだ、という文脈で論じるとしたら、問題は混乱してしまう”ことが指摘されている。汐見稔幸「少子化問題と現代の育児・教育」、日本教育学会編『教育学研究』第61巻第1号、1994年所収、31頁。この論稿は、日本教育学会第52回大会のシンポジウム「〈現代家族と教育問題〉—少子化をめぐる—」の報告を汐見自らがまとめたものである。
  - 35) 森田は、勝田の「学習の指導」という教育の定義に対して、“教育学的信念としてバランスのとれたもの”という評価をしている。森田、前掲論文、13頁。
  - 36) ここで、ハーバーマスが提示したような、コミュニケーションが「合意」に達するために満たされるべき3つの条件、すなわち、①客観的世界・物理的環境世界に照らして発言が真理であること (=真理性)、②社会的世界・社会的規範に照らして発言が正当であるということ (=正当性)、③内的体験世界・内的感覚に照らして発言が誠実になされているということ (=誠実性) を想起しておきたい (ユルゲン・ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論(中)』、藤沢・岩倉・徳永・平野・山口訳、未来社、1986年、46~74頁)。これらは、この論稿の第一水準から第三水準までを検討する上で重要な目安となる条件であり、特に、第一水準で意識されなければならないものである。
  - 37) 宮沢康人「はしがき」、宮沢康人編『社会史のなかの子ども—アリエス以後の〈家族と近代〉—』、新曜社、1988年所収、i頁。宮沢は、“当然とみなされている目標をも検討の対象とし、子どもの問題を見るとき前提となっていた枠組そのものを疑ってみようとする立場”を重視する (同上)。
  - 38) 宮台真司は、女子高生を対象としたフィールドワークでの豊富な経験と社会システム論の見地をもとに、教育学的な言説や叱ったり怒ったりする“「親としての当然のふるまい」は、自分たちの胸をスッとさせるだけで、問題自体の解決にはまったく役立たない”とまで言い切っている (宮台真司『制服少女たちの選択』、講談社、1994年、10~13頁)。
  - 39) これに関連して、長谷正人『悪循環の現象学—「行為の意図せざる結果」をめぐる—』 (ハーベスト

社, 1990年) は示唆的である。

- 40) 山口和宏は, 1993年度の社会教育の理論研究の新しい動向として, “「ポストモダンの視点」をもった研究” が登場してきたことを指摘している (瀧端・中西・山口「1993年度社会教育研究の動向」, 日本社会教育学会編『日本社会教育学会紀要』No30, 1994年、138～141頁)。しかし, このような立場の研究が, その後に新たな展開を示しているとは言い難い。