

# 南北戦争から南部再建期までの黒人成人教育

— 解放民教育の評価をめぐる —

成 玖 美\*

## Adult Education of the African Americans from the Civil War to the Reconstruction Era — Historical Evaluation of the Freedmen Education —

Koomi SUNG

During the Civil War, a large number of teachers and men of religion, who were sent from some of the benevolent groups or religious bodies in the North, went over to the South in order to instruct the fugitive slaves run into the Union Army camps. Concerning these historic practices, some scholars evaluate them positively because the teachers made strenuous efforts for the race equality. On the other hand, so-called post-revisionists criticize them because they were by and large conservative persons.

Based on the above issues, this paper investigates the history of the freedmen education. The educational struggles which started as the ex-slaves' civilization process suffered changes to the oppressive process which made them accept the labor class position. While, a good deal of freedmen played active parts in diffusing education among them for the purpose of bringing up African American citizens.

An important angle of view would be to observe the interactions among the interested parties closely and trace the process of choices as the result of their conflicts regarding the education for African Americans.

### 目次

- 序
- 第1章 南北戦争と解放民
  - A 連邦軍と逃亡奴隷
  - B 解放民教育の開始
- 第2章 北部人による解放民教育
  - A 北部人が見た解放民
  - B 解放民学校における成人教育
- 第3章 解放民教育の評価をめぐる
  - A 人種平等主義者としての積極的評価
  - B 北部人の保守性批判
  - C 黒人の自助的努力への注目

### 結 序

本稿は、南北戦争開始から戦後再建期にかけてのアメリカ南部における黒人成人教育について検討するものである。筆者は先に、南北戦争以前の黒人教育について、独立戦争後の北部でアポリシヨニズム（奴隷制廃止論）運動が高まるまでの予備的検討をおこなった<sup>1)</sup>。さらに、再建期後の南部黒人教育について、経済的自立と自助精神の涵養が市民としての自律につながるという考えのもと進められた、タスキーギ学院の実業教育の事例を検討した<sup>2)</sup>。本稿はそれらをつなげる時代について、アメリカ南部で繰り広げられた解放民教育に焦点を当てる。

南北戦争時、連邦軍（北軍）キャンプ内に逃げ込んだ

\* 日本大学 非常勤講師

黒人たちの教育にあたるため、北部の慈善団体や宗教団体から派遣された多くの宗教家や教師が南部へ渡ったことはよく知られている。北部勢力による南部再建の試みは、総体的には政治的妥協による失敗に終わったとされるが、一方、北部教師たちが南部に道を開いた解放民学校は、戦後の再建期に南部州政府の管轄に移されるなどして、南部公教育システムの基盤形成に影響を与えたとも評価されている<sup>3)</sup>。

周知の通り、南部黒人政策は、敗戦により奴隷解放がなされた後、世紀転換期にむしろ強固な人種隔離制度を構築するに至る。この矛盾とも言える経過を見ると、再建期において北部勢力が想定した黒人「解放」の指針がいかなるものであり、それが南部再建にいかなる影響を与えたのかを問題とせざるを得ない。そして、南北戦争中から着手された解放民教育は、再建期の南部黒人政策の方向性を占う試金石であった。この過程で、北部人たちは南部黒人と出会い、障害にぶつかりながらも宗教的／思想的信念に支えられながら教育実践を行った。これを黒人政策をめぐる大きな流れに位置付けて見ると、どのような意義があり、また限界があったのかを捉えることは、その後の再建期、さらに人種隔離が進む時代の黒人教育の意義や限界を検討する上での、前提的視点を与えてくれるものと考えられる。

これまで多くの研究者が、この歴史的事実を検討してきた。しかし北部からやってきた団体や教師の行った活動をいかに評価するかについては、大きな歴史観の相違が認められる。そこには、南北戦争から再建期を対象とする歴史学におけるパラダイム転換が、直接反映されているようである。

一般に、アメリカ歴史研究の歴史観の転換については、以下のように理解されている。まず19世紀末から20世紀はじめの時期に、南北戦争と再建に関して最初に体系的な研究をおこなったダニング学派が、“南部旧奴隷主層の心情に共感を示して黒人を蔑視すると同時に、北部の再建勢力に批判的な立場”をとったとされる。それは、19世紀末から大量に流入する新移民による社会秩序の混乱を脅威と感じた WASP が、再建期の黒人台頭に脅威を感じた南部白人の境遇に共通性を感じたためであるとも言われる<sup>4)</sup>。

一方、第二次大戦後には、再建勢力を積極的に評価しようとする、「リビジョニスト（修正主義者）」の研究が隆盛する。後に検討するように、南部黒人教育研究においても、北部教師の献身ぶりや後に残した影響力を、積極的に評価する研究が見られる。さらに1960年代後半には、「ポスト・リビジョニスト」ともいべき研究動向が興る。その特徴は、北部再建勢力のイデオロギーを、

極めて保守的なものであったと批判する点に求められる。また後に取り上げるように、教育の進展に関して、黒人自身の自助的努力に注目する研究が見られるようになる<sup>5)</sup>。

本稿では、以上のような先行研究をふまえ、主に第二次大戦後の文献を素材としながら、解放民教育がどのような意図から、どのように展開されたのかについて、検討する。以下、まず第1章では分析の前提として、南北戦争中に解放民教育が開始される経緯について、その概略をまとめる。次に第2章では、どのようにして北部人が解放民教育にあたっていたのかを検討する。そして第3章では、解放民教育の評価に関わる視点が提示されている研究をいくつかとりあげる。最後に、南北戦争後の南部黒人成人教育を検討する際の論点について、考察を加える。

## 第1章 南北戦争と解放民

### A 連邦軍と逃亡奴隷

1861年に南北戦争が勃発し、連邦軍（北軍）が南部連合領土の各地を制圧するようになると、南部奴隷主の中には、奴隷と農園を放棄し逃走する者もあった。また、連邦軍のキャンプに逃げ込んでくる奴隷たちもあられ、これら（逃亡）奴隷に対する対処が戦場で求められるようになる。

当初連邦軍は奴隷制に対する公式な方針を持たず、連邦軍のキャンプに逃げ込んできた奴隷たちも、奴隷主の元へ返される措置がとられていた。また奴隷主たちは奴隷の逃亡を防ぐため、「北部人は黒人を皆殺しにする」と奴隷を脅すなどしていたが、その後も逃亡奴隷の数は後を絶たず、その数は無視できないものとなる。

こうした中、各戦地の軍人の中には独自の判断で奴隷をキャンプに収容したり、非戦闘労働力として利用したりするものがあつたが、連邦議会としても1861年8月の反乱者財産没収法、さらに1862年3月の一般命令により、「連邦軍陣営に逃亡してきた黒人を奴隷主のもとに送り返してはならない」との方針がたてられた。さらに62年7月には、連邦議会が第二次反乱者財産没収法を制定し、解放奴隷を戦闘員として召集する法的手続きがとられ、63年5月に陸軍省は黒人部隊局を設置して本格的に黒人を徴用するようになる。結局、戦争終了までに連邦軍が軍隊に徴用した黒人の数は、18万人を数えたとされる<sup>6)</sup>。

とはいえ、こうして土地に残されたり北軍側に逃げ込んだりした黒人奴隷たちに対し、北部政府は当初、特別な救済政策をもたなかった。彼らを監督する人物は配置されず、テネシー州の例では、衛生・医療設備が不足したために非常に高い死亡率を示したキャンプがあつたと

いう<sup>7)</sup>。こうした政府の対応の遅れをみて解放民救済に立ち上がったのが、慈善団体や宗教団体などの北部組織であった。

くだって1865年、南北戦争が終結すると、北部勢力による南部再建が始まる。その過程で、解放民局がつけられた。南部各州に役人を配置し、必要品の提供、医療サービス、学校設立、解放民の仕事契約の監督などをおこなう組織である。同年5月、解放民局長官 Oliver O. Howard は、元奴隷州政府によって無償学校システムがつけられるまでのあいだ、慈善・宗教組織と一緒に学校を維持するために働く副長官を求める回状を出した。そこには、引き続き北部慈善／宗教組織と密接に協力しながら、その財政面や組織化面を助けるというねらいがみられる。同年7月、解放民局の教育活動の記録をとるため、各州に学校監督官が任命される。さらに9月には、John W. Alvord が、解放民局の学校視察官に任命されている<sup>8)</sup>。こうして、再建期には、連邦政府組織である解放民局と民間の慈善団体や宗教団体が協力しながら、解放民教育にあたることとなった。北部団体はプランテーションや町に学校を建て、その範囲は北軍が占領した地域の大部分に拡大する。戦争最後の日には、少なくとも1000人の北部人が解放民教育に参加していたとされる<sup>9)</sup>。解放民局は南部に各種の学校を設立し、アトランタ大学やフィスク大学、のちにブッカー・T・ワシントンが通うハンプトン学院なども、この時期に設立されている。解放民局の解放民教育援助は、1870年まで続けられた<sup>10)</sup>。

## B 解放民教育の開始

解放民教育の発端は、1861年のこととされる。すでに1846年に反奴隷制の立場を明確にして北部で結成されていたアメリカ伝道協会 (American Missionary Association) が、戦地のバトラー将軍に手紙を送り、解放民救済を申し出たのがきっかけであった。その後、軍の許可を得て同協会が派遣した L.C. ロックウッド牧師が9月に黒人のための日曜学校を開いており、これが解放民教育の最初の例とされている。同協会はその後2～3か月の間に、バージニア州のチェサピーク湾をのぞむ街を中心に黒人のための学校を次々に建てている<sup>11)</sup>。

また、サウスカロライナ州ポートロイヤル湾近辺でも、解放民教育が始められる。1861年11月、Thomas W. Sherman 将軍が同湾を陥落すると、彼は農園に残された黒人たちに対処するため、1862年1月15日、陸軍省に手紙を送っている。その手紙のなかで彼は、「黒人に、文明化 (civilization) に必要な基本を教えるのにふさわしいインストラクターを送ってほしい。彼らが十分に自

分自身のために考え、自給できるようになるまで、農園に責任をもって黒人の労働を監督するのにふさわしい人間を」と書いている。

この手紙を受け取った陸軍省は、これを財務省長官でありアポリショニストであった Salmon P. Chase に渡した。Chase はこれを、「黒人種は奴隷にしか向かない」という南部人の議論に対し、「黒人はトレーニングと北部の救済によって市民としての責任を身につけることができる」というアポリショニストの考えを証明する好機であると捉える。そしてアポリショニストに共感をもっていた弁護士 Edward L. Pierce を財務省の担当者として雇い、農園を監督する任務につかせることとなった<sup>12)</sup>。

一方、1862年2月、ボストンやニューヨークなどの北部諸都市において、南部黒人救済のための集会が開かれている。そしてこの集会をきっかけに、ニューヨークで全国解放民救済協会 (National Freedmen's Relief Association) が、ボストンでは教育使節団 (Educational Commission) が組織され、その他の都市でも同様な解放民救済組織が結成された<sup>13)</sup>。

Pierce はこれらの組織やアメリカ伝道協会と積極的にコンタクトをとったとされる。そして1862年3月3日、救援物資や薬、教科書などを持った52人がニューヨークからポートロイヤル湾に向けて出航する。このグループは教師と農園 (とくに綿花) の作業を監督する農園監督者によって構成されていた<sup>14)</sup>。彼／彼女らのポートロイヤルでの活動は、戦後の南部再建のリハーサルであったという見方もあり、一般に「ポートロイヤルの実験」と呼ばれている。

以来、北部慈善団体やその他の宗教組織が連邦政府の許可を得て教師を派遣し、物資を運び、解放民救援にあたるようになる。その活動の中心は、当初の「救済」という意味合いから、徐々に教師や教科書を送ることへ、その強調が移るようになる<sup>15)</sup>。次章では、この解放民教育実践について、検討することとする。

## 第2章 北部人による解放民教育

### A 北部人が見た解放民

実際に解放民教育に赴いた Elizabeth Hyde Botume の記述は、当時の北部人が解放民に対して持った感情を描いていて興味深い。Botume は1864年10月にニューイングランド解放民救済協会によって任命され、サウスカロライナ州のビューフォートへと、解放民教育のために向かった。彼女は、連邦軍のもとにいる黒人解放民への教師として、宗教的な動機で赴任したというが、南部で自分が相手にする人間やそこで行う仕事について、出発時点では十分具体的なイメージをもっていたわけではな

いようである。

彼女は、自分が乗った船がビューフォートの港に着いたときの印象を、次のように書いている。“ニグロ、ニグロ、ニグロ。彼らはミツバチの群れのように周りを取り囲んでいた。座っているもの、立っているもの、空を見上げ足を投げ出して寝そべっているもの。すべてのドアステップ、箱、たるに、彼らがいた。…彼らは服をまとっていた。いや、服をまとっていたとか、服を身につけていたというより、目に付くもののうち、二足動物の背中にはおろることができるもので、部分的に体を覆っていたというべきだ。…その異様な光景をうまく言葉にできない。幸運にも、彼らはその不調和を、全く気にしていなかった。彼らはまだ、はっきりしたパーソナリティをもっていなかったからだ。かれらはただ、全体の中の部分であった。かつては「ご主人様の黒んぼ」であり、今は「避難民」であり「戦時略奪品 (contraband)」であるにすぎない。”<sup>16)</sup>

このようなとまどいや驚きをもったのは、もちろん Botume に限ったことではない。南部にやってきた北部人のほとんどすべてが、元奴隷の黒人たちに、子どもっぽさや野蛮や自然のイメージを持った。例えば北部白人グループのひとりには62年の初めに、“何らかの援助、方向付け、節度がなければ、これらの不幸な生き物達は彼らが既に知っている以上の悲惨な状況に深く沈んでいってしまい、邪悪なだけでなく、御しがたくとも危険なものになってしまうだろう”と書いている<sup>17)</sup>。それは北部黒人の目からしても同様であったようである。黒人宗教家 Henry McNeal Turner は、解放民を、昔の奴隷としての習慣をもち、自由を實踐するには「臆病で」「疑い深く」「恐がり」で、元主人や北部人への依存が強い、ととらえている<sup>18)</sup>。

このように、北部人教師たちは解放民の状況について北部で情報を得ていたものの、実際に目にするその光景は、想像を超えたものであり、いかに北部人である自分が南部黒人の実情に疎いままであったかを、赴任地に到着してから知るのであった。Botume も、南部に来て多くの黒人解放民たちを目のあたりにするにつれて、“北部にいるときの私たちが、自分のやるべき仕事について、いかにわずかな概念しかもっていなかったのかを悟るようになった”と書いている<sup>19)</sup>。また北部黒人の Thomas W. Cardozo は、“私はこの黒人たちを理解し賛美することができず、日曜学校を開くたびに、何をすればいいのか分からず困ってしまう”と手紙に書き、元奴隷に福音を授ける目的でやってきたはずが、粗野で言うことをきかない解放民たちを前に思わず厳しくしつけようとしてしまっている自分の矛盾に気づき、当惑している<sup>20)</sup>。

そこには、自らの宗教心や良心を試される場と考えて解放民教育にあたった北部人教師たちの本音が垣間見られるのである。

## B 解放民学校における成人教育

解放民教育は、少なくともその初期においては、子どもと成人の区別はなされていなかった。その教育の多くは、校舎と教師という伝統的なセッティングのもとで行われたが、1860年代南部の黒人校舎の多くには、年齢の区別はなかったのである。しかし60年代半ばには夜間学校が増え、成人教育の場となっていく<sup>21)</sup>。

夜間学校の他、成人解放民が教育を受けるセッティングとして、John R. Rachal が4つのアプローチを紹介している。第1に、日曜学校である。休息と礼拝の日である日曜は、リーディングと宗教を結びつける格好の日であり、多くの成人解放民が集まった。第2に、子どものためのデイクラスに大人が出席する、“ミックス”クラスである。基本的には子どものための授業であっても、そこに大人が出席することがあり、通常解放民学校ではこれらの大人を受け入れていた。また第3に、例としては多くないが、生徒が教師の家を訪問したり、逆に教師が生徒の家を訪問することもあった。そして第4に、イブニングクラスである。これは、仕事が終わった後の大人たちで、夜間学校には通えない事情を持つものたちの場として受け入れられた。一般には、子どもと大人を分けて教育するほうが効果的であることが、認識されるようになっていたという<sup>22)</sup>。

また、黒人兵士の徴用が始まってからは、軍隊内でも黒人教育が行われた。各黒人連隊の指揮をとる軍人は、それぞれ彼らを教育する義務を履行しようとしていた。例えば第33黒人連隊の Thomas W. Higginson 連隊長の手記によれば、彼は、“キャンプにおけるすべての仕事に、アルファベットが付随する”として、同連隊の教師として牧師を、またそのアシスタントとして女性教師を任命している。さらに彼は、黒人に経済観念を持たせるため、連隊内に銀行もつくっている<sup>23)</sup>。他の連隊でも同様に教育がなされ、テネシー地域（テネシー州およびミシシッピ州とケンタッキー州の一部）で黒人監督官をしていた John Eaton によれば、メンフィスだけでも、20人の北部教師が13の学校を開き、そこで1549人の黒人兵士が教育を受けていたという<sup>24)</sup>。また湾岸地域（ルイジアナ州、ミシシッピ州、アラバマ州、テキサス州）では、29875人の黒人兵士が、組織的な教育を受けたとされる<sup>25)</sup>。

しかし、成人解放教育は、学生数や環境の面で順調な発展をとげたわけではなかった。例えば Shin-nan Fen は、伝染病の流行や服や靴の不足、人口移動、学校施設

や教科書の不足、また黒人たちが生活のために働かなければならなかったことを、解放民教育の障害として挙げている。服や靴が不足していたことは、解放民教育においてソーイングクラスが人気となったことの原因であったようである。また Fen は、学校へ行けることに喜び集団でそれを共有するという黒人のペースが、学校での学習態度としては不向きであったとも書いている<sup>26)</sup>。

また、Butchart は1866年の昼間と夜間の生徒数を3対1と比率計算した Nathan Condol のデータについて、実はその後夜間の生徒数は減少しているとして、理由を3つ挙げている。第1に、教師にとって昼間と夜間の両方で教えることの時間の犠牲が大きく、やる気が失われていったこと、第2に他の制度での教育機会が増えたこと、第3に解放民自身が日中の農作業後のスクーリングにお金や時間を使うことを減らすようになったこと、である。第2の点の補足として、60年代後半から、中等学校が成長し始め、70年代には黒人大学の草分けができていたことを確認すべきであろう。当時の中等教育の中心は黒人教師養成であり、それらの施設で学んだ黒人教師が、黒人コミュニティで学校を開くことが、黒人自身に力をつけさせるもっとも確実な方法であると考えられるようになるのである。これらの動きも、北部組織によって積極的に進められたものであった<sup>27)</sup>。

このようにして解放民教育は展開されたが、その背景には、どのような思想や政治的意図があっただろうか。次章ではこの問題について、検討したい。

### 第3章 解放民教育の評価をめぐって

#### A 人種平等主義者としての積極的評価

北部人教師にとっての使命とは、いったい何だったのだろうか？ Blassingame は、それを“黒人に文明とキリスト教の精神の基礎を教えること”<sup>28)</sup>であったと言っている。具体的には、読み書きはもちろんのこと、聖書を教科書として使いながらの道徳的レッスンがおこなわれた。その内容は、勤勉、儉約、正直、誠実、夫婦の貞節、自己信頼、自己管理、信心、愛国心など、19世紀中興のアメリカの美德であったとされる<sup>29)</sup>。またソーイングなどの簡単な実業も広く教えられていた。なかには算数、地理、歴史、体操が教えられた例もある<sup>30)</sup>。

これら北部勢力の解放民教育について、多くの研究者が、その背景にある「人種平等」思想を評価している。例えば Warren B. Armstrong は、解放民教育に関心を示した宗教家たちは、多かれ少なかれ、人種平等原理にコミットしていたと述べる。例えば彼が取り上げているウィスコンシン第14歩兵部隊の James B. Rogers は、黒人について、“現時点では彼らは遅れているが、そう

なったのはなぜなのか？彼らは彼ら自身ではない。彼らは自分の人間性を表すことを許されてこなかったのだ。彼らは奪うことのできない権利を享受することを、白人によって禁じられてきたのだ。それが、彼らが遅れた状態にあることの原因である”と言っている。また、黒人が自己のパーソナリティを主張できるよう、教育すべきだとも書いている<sup>31)</sup>。Armstrong は、宗教家たちの活動の目標は「教育」「経済的安定」「社会的平等」であったとし、彼／彼女らが解放民救済のためにボランティアに、公的な後ろ盾なく活動したことを、高く評価している<sup>32)</sup>。

先に挙げた Fen の研究も、北部人教師たちの活動を高く評価するものである。Fen は、北部からやってきた女性教師たちを取り上げ、彼女らの教育目的は、目の前の問題に対処するような短期的効果をあげるのではなく、本をじっくり読むことなど非実用的な教育によって得られる長期的な効果をもたらすことであり、その目的は解放民を“ファーストクラスの市民にする”ことであつたと形容している。彼女らの実践は先に挙げた障害により目的どおりのものにはならなかったが、Fen は彼女たちを、“南部黒人を同じ人間としてあつかった最初の人たち”であつたと、評価している<sup>33)</sup>。

また Ira V. Brown は、アメリカ解放民連合委員会 (American Freedmen's Union Commission) の秘書官 Lyman Abbott を取り上げ、その思想面に注目している。Brown によれば、“ニューイングランドのピューリタンの伝統をもっともよく体現する人物であつた” Abbott は、“奴隷をもつという南部の貴族制を破壊し、純粋な民主主義を打ち立てなければならない”という信念を持っていた。また Abbott は社会の前進は人間の心が変わることによってのみ可能であると考え、過激論者よりも、穏健論者とともに仕事をした人物であつたという。Abbott のもとで同委員会は、南部に多数の学校を建て、また黒人教師養成の師範学校を建てるなどして、後の南部公教育システムの礎を築いたとして、評価されている<sup>34)</sup>。

これらはいずれも、奴隷制を否定し、解放民に教育をもたらす、教育によって黒人の向上が可能であると考え、献身的に仕事をしたという点で、北部教師たちを肯定的に評価する論稿と言えよう。しかし、「文明化 (civilization)」という言葉に込められた北部人の黒人教育意図については、より批判的な分析も必要ではないか。例えばアメリカ解放民連合委員会はアメリカ伝道協会のライバルと目されており、黒人教育のアプローチは異なっていたと考えられる。この点について、北部人の黒人観を批判的に捉える研究が、ポスト・リヴィジョニストたちによって提示されているので、次節以降でとりあげること

にしたい。

## B 北部人の保守性批判

南部再建の時代は1877年に北部人と南部旧支配者層の政治的妥協により終わるが、その後できあがった南部社会について、Ronald E. Butchart は次のように描写する。“葛藤の中から生まれた社会は、多くの北部人によって望まれた自由な土地や自由労働の社会でもなければ、南部人のいくらかが求めた戦前の奴隷制社会でもなく、黒人たちが求めた自由で自律的な社会でもなく、全く根本的に形を変えた社会であった。奴隷制社会は、事実上の日雇い人としての労働者階級を抱える資本主義社会になり、奴隷所有者たちは雇用者・商売人・北部の産業関係者になり、奴隷や従属的白人農夫は、現代的意味での労働者階級になった。”そしてButchartは、南北戦争から再建期にかけて建てられた解放民学校は、“この移行を補助するように意図されていた”のだと、痛切に批判する。

特に焦点となるのは、実業学校である。解放民局のHoward 長官は、1865年12月、“過渡期にある州の黒人を救済するにあたって、実業学校よりも役立つ施設は他にない”と宣言している<sup>35)</sup>。解放民学校においては当初からソーイングなどの家事に役立つ技術が教えられていたが、徐々に南部黒人教育の中心的形態として組織化されるようになっていた。Butchartはこれを、“解放民からの要求が全くなかった“形態であり、”解放民教育の白人スポンサーによる想像の産物であった“と批判する<sup>36)</sup>。

実業学校に注目が集まる経過について詳細に検討しているのが、Robert C. Morrisである。Morrisによれば、1864年から65年の間に、様々な協会が、自立と自活の考えを養うために、ソーイングや靴作りなどを教える学校をつくり、その後実業学校は、再建中に激増している。当時の学校視察官 Alvordによれば、67年6月の終わりまでに、ソーイング、編物、麦栽培、修理、木の伐採、家具作りなどを教える35の実業学校で、2125人が学んでいたという。解放民局でも、大人のための実用的教育を促進し、市民としての義務やコミュニティのことに関心をもつように、ということが目標として考えられていた<sup>37)</sup>。

とはいえ、実業教育の発展は、北部と南部、白人と黒人を問わず、当時のアメリカで見られた傾向であったと言えるべきであろう。実業教育の気運はすでに1830年ごろからあり、1853年のロチェスターでの黒人代表者会議の議論に見られるように、当時の北部黒人たちは黒人のための実業教育に関心を示している。連邦政府もまた、農

業や実業教育を目的とするカレッジの創設や維持のために1862年のモリル法を制定するなど、実業教育に力を入れていたことがわかる。

しかしここで Morrill が注目しているのは、再建期における北部白人と南部白人の妥協の産物として、黒人実業教育が主唱されたという政治的背景である。

北部人は、政治的には黒人の市民化をはかり、南部の旧体制を解体しようとした。しかし南部旧支配者層は、黒人が教育によって白人と同等になれるという考えを支持出来ず、黒人教育には基本的に反対であった。ここで両者の妥協点として見いだされたのが、実業教育に焦点を絞って、黒人に教育の道を開かせるという案である。それは、資本主義経済を支える労働市場を南部につくろうとする北部産業家の思惑とも合致したものであった。黒人実業教育は“生まれつき劣等ではないにしろ、人間の進化の過程の最底辺に黒人がいると信じていた北部人からも、保守的南部人からも、支持を集めた”<sup>38)</sup>というわけである。こうして再建期の終わりごろから、南部黒人教育をめぐる論争が「実業教育」を焦点に展開される時代に入ることになる。

また、前節で北部教師たちがある意味で「人種平等」思想をもっていたと書いたが、Butchartはそこにはバリエーションがあったのではないかと考えている。具体的には、同じ北部団体であっても、アメリカ伝道協会のような宗教団体と、非宗教団体とでは、解放民教育の考え方に違いがあったと捉え、例として解放民教育において使用された教科書について述べている。1862年2月に American Tract Society (以下、ATS) が最初の解放民学校のための教科書を発行しており、その中には、スペリング、手引書、3段階セットのリーダー本、成人解放民用の説教本などが含まれていたという。Butchartはこれらの資料を、“南部黒人成人コミュニティを、ネガティブでステレオタイプな人種イメージで描いており、その押し付けられた属性を、南部と北部の白人の上品さや繊細さに対比させていた”と批判し、ATSの教科書に異議を唱えた非宗教団体があったことを強調する。例えば前節で紹介したアメリカ解放民連合委員会はATSの教科書に対し、“いわゆる解放民は、それ以外の人々と同じ言語を学び、同じ文字をつづり、同じ文学を読んでいるのではないのか？ だとしたら、良識の名のもとに、同じ説教から学んではどうか？”と異議を唱えている。また、北部の黒人組織であるアフリカ文明化協会 (African Civilization Society) は、黒人のプライドと解放民教育を黒人がコントロールすべきであることを主張していたという。現実には、ATSがつくる「解放民用の教科書」より流通することはなかったものの、

Butchart はこれらの組織を、解放民に人種的なプライドを与える教育方針をもったとして、高く評価しているのである<sup>39)</sup>。

### C 黒人の自立的努力への注目

さらに解放民教育については、南部黒人自身が主体的に取り組んだ実践についても目をむけなければならない。

黒人教育史の先駆的研究者である Carter G. Woodson はかつて初期の黒人教育主唱者を、「自分の労働力供給を高めようとした奴隷主たち」、「抑圧された人々を助けたいと願った共感的人々」、「神の愛はすべての人に平等にあたえられると信じた熱心な信徒たち」の3つに分けて捉えた<sup>40)</sup>。今日の代表的黒人成人教育史研究者である Leo McGee は、これらに加えた第4の存在として、「よりよい生活を熱望した野心的な黒人たち」を加えている。特に南北戦争がはじまってからの20年間は、黒人自身が教育を求めて積極的に活動した時期であると、捉えられている。具体的には、黒人プレスや黒人集会での議論、公開講座、グループディスカッション、州議会や連邦議会への請願などがもった影響力について、言及している<sup>41)</sup>。

黒人自身の自立的努力の展開について興味深い論稿を発表しているのは、James D. Anderson である。彼は、解放民教育研究者の2つのテーマについて、次のように述べる。まず第1のテーマは、解放民たちが子どもや自分自身のために、教育に対し強いに強い欲求をもったか、ということである。この点については、多くの1次資料をみれば、すでに論証されているとする。次に第2のテーマは、連邦軍や北部教師たちがいかに解放民教育の中心的力となったか、というテーマである。これについて Anderson は、2次資料、つまり研究者たちの研究論文と、1次資料とのあいだに、不一致があると見ている。それは、1次資料に見られる解放民自身が行った「自己活動 (self-activity)」に、研究者たちが焦点を当ててこなかったことに理由があるという。

ここで彼は、南部における公教育運動の主体について、検討している。一般に南部における公教育思想は北部人により南部に持ち込まれたものであると理解されている。また著名な歴史家である Louis Harlan は公教育の問題の戦いを始めたのは1880年代後半から1890年代のポピュリスト党の農民達だとみなした。もちろん、戦中戦後に連合軍や解放民局、北部の慈善団体に支えられて組織された解放民学校は、確かに南部公教育システムに寄与した。また、ポピュリスト、工業家、進歩主義中産階級も、その運動をそれぞれの信念から推し進めた。しかし Anderson は、それらの動きよりも20年も前に教育運動

を始めていた黒人の視点が抜けていることを指摘している。

ここで Anderson が史料としているのは、当時の学校視察官 Alvord の報告書である。Alvord は、1865年12月までにほとんどすべての南部州を回り、1866年1月に報告書を作成しているが、この報告書には、黒人の「自己教育 (self-teaching)」や「ネイティブスクール」の実践に特別な注意が払われている。この報告書には、高い学習欲を示した黒人たちが、労働契約でだまされないため、投票権のため、自由の獲得のために、北部教師や解放民局が訪れていないところも含めた南部中で、教育を行っていることが書かれている。1865年当時、そのような学校は南部中で少なくとも500はあったという。また、連合軍や解放民局が教育活動に関わっていた地域でも、スクーリングが長期的に成功した理由は、おもに黒人の教育熱にあったと、Anderson はみる。ここに、1860年代中ごろからすでに黒人の自立的な教育運動が広がっていたことが読みとれるのであり、これこそが、その後の南部公教育運動の始まりであったというのが、Anderson の主張である。

実際には、黒人教育運動は1870年代中頃に下火になり、1880年から1900年の間に学齢期の黒人の数は25%増えたものの、公立学校の通学率は落ち込むという状況になる。その背景には、再建期を経て支配者層となったプランターたちが、わずかの例外をのぞき、自分たちの農業秩序を支える人種システムにとって驚異である黒人教育に反対する動きがあったことが指摘できる。それは、公教育運動が工業化や近代化に必要なものとして支配者層に支持された北東部との、大きな違いであった。しかし、黒人の教育運動は教育に無関心であったプアホワイトを刺激することとなり、それがポピュリスト運動につながっていくのである<sup>42)</sup>。

このように、白人のリソースに全面的に頼ることなく、南部黒人自身のリソースや価値観によって教育活動を展開するという自立的実践も存在していた。この動きは、その後の人種別学時代の黒人教育を支え、20世紀後半にその矛盾を告発するに至るまでの、南部黒人の教育運動の源にある実践として、理解されよう。

### 結

以上、南北戦争から再建期にかけての解放民教育について、第二次大戦後の二次資料を中心に論点を検討してきた。

今一度、解放民教育のたどった過程を振り返れば、それは南北戦争以前の南部の状況と比較すれば段違いの、平等主義的な教育実践として、始められたと言える。し

かし、どちらかという中産階級的な社会意識を広めようとしていたその解放民教育は、次第に、労働者としての態度や価値観を身に付ける教育へと変容して行くこととなったと言えよう。また、解放民教育において、黒人は単なる受動的な存在だったのではなく、能動的に自らの教育を求めて動いていたという視点も得られた。

これらの論点について発展的な議論を展開することは、本稿の直接の目的ではない。ここでは、今後引き続き南部黒人成人教育を検討していく上でおさえるべき観点について、本稿の検討を通して得られた問題点を2点、挙げることにする。

まず第1に、黒人教育をめぐる北部人あるいは白人の価値観や政策について、その背景にあるのはどのようなパターンリズムであり、黒人教育観であるのかという問題を、より丁寧に検討する必要があると考える。すでに「進んだ」地域の間人が「遅れた」地域の間人を教育する活動は、今日でも世界的に展開されている事象である。それを余計なパターンリズムだとして否定することもできるし、「遅れた」地域の自律的な教育システムができあがるまでのプロセス上有効な支援であると捉えることもできよう。あるいは二項対立の評価ではなく、その活動で支援側に何が自覚されていれば積極的に評価できるのかといった質的な問題の立て方も可能であろう。

例えば John R. Rachal は、解放民教育には Butchart が批判するような「文化帝国主義」的思想やパターンリズムがあったことは確かであるが、そうだとすると、彼／彼女らが黒人教育を進展させたのであり、結果的に「人種平等」を成し遂げられなかったことを彼／彼女らの責任に帰すべきではないという見方をしている。ちなみに Rachal は Malcolm S. Knowles の指摘を引用しながら、むしろ問題は、20世紀前半のアメリカナイゼーション運動における成人基礎教育とは違い、解放民教育が国家政策として展開しなかったことであると指摘している<sup>43)</sup>。

第2に、南部黒人自身の視点から教育要求や地域の問題を捉えていく必要があるという点である。例えば実業教育が支配者層の政治的思惑によって積極的に展開されるようになったのは確かであるとしても、それが南部黒人の中でどのように摂取され、あるいは批判的に捉え返されるようになるのかを、支配者層ではなく、教育活動を行っている、あるいはそれに参加する個人やグループの視点から、より具体的に検討する必要があると考える。

その際には中條献が指摘したように、「黒人は独自の教育観を持っていた」という次元ではなく、白人と黒人あるいはそれ以外の人間の相互作用によって、どのような葛藤があり、そこからどのような教育が選択的に展開されていったのかという視点が重要であろう<sup>44)</sup>。

- 1) 成玖美, “アメリカ黒人成人教育史研究の予備的検討—南北戦争以前の黒人教育—”『生涯学習・社会教育学研究』第23号, 1998.
- 2) 成玖美, “アメリカ南部再建期後の黒人実業教育”『日本社会教育学会紀要』No.35, 1999.
- 3) 住岡敏弘, “アメリカ南部における黒人公教育の形成過程—南北戦争後の北部博愛主義団体の黒人公教育観を中心として—”『広島大学教育学部紀要第一部(教育学)』第45号, 1996.
- 4) 辻内鏡人, 『アメリカの奴隷制と自由主義』東京大学出版会, 1997, pp.8-9.
- 5) *ibid.*, pp. 10-14.
- 6) *ibid.*, pp. 114-116.
- 7) Bobby L. Lovett, “The Negro’s Civil War in Tennessee, 1861-1865”, *Journal of Negro History*, vol. 61, No. 1, 1976, p. 38.
- 8) James D. Anderson, “Ex-Slaves and the Rise of Universal Education in the New South, 1860-1880”, <Ronald K. Goodenow and Arthur O. White eds., *Education and the Rise of the New South*, G. K. Hall and Co., 1981.> p.3.
- 9) John Hope Franklin, 『アメリカ黒人の歴史—奴隷制から自由へ』[*From Slavery to Freedom; A History of Negro Americans*, Alfred A. Knopf, Inc., 1974] 井出義光・木内信敬・猿谷要・中川文雄訳, 研究社, 1974, p. 217.
- 10) *ibid.*, p. 245.
- 11) *ibid.*, p. 217.
- 12) John R. Rachal, “Gideonites and Freedmen: Adult Literacy Education at Port Royal, 1862-1865”, *Journal of Negro Education*, Vol. 55, No. 4, 1986, pp. 463-464.
- 13) Franklin, *op.cit.*, pp. 216-217. / Joe M. Richardson, “Christian Abolitionism: The American Missionary Association and the Florida Negro”, *The Journal of Negro Education*, Vol. 40, No. 1, 1971.
- 14) John W. Blassingame, “The Union Army as an Educational Institution for Negroes, 1862-1865”, *Journal of Negro Education*, vol. 34, No. 2, 1965. / Rachal, *op.cit.*, p. 455-456. / Ronald E. Butchart, *Northern Schools, Southern Blacks, and Reconstruction: freedmen’s education, 1862-1875*, Greenwood Press, 1980, p. 3.
- 15) *ibid.* (Butchart), p. 4.
- 16) Elizabeth Hyde Botume, *First Days amongst the*



- Contrabands*, Arno Press, 1968, pp. 31-32. (初版 Lee and Shepard Publishers, 1893.)
- 17) Ronald E. Butchart, "Schooling for a Freed People : The Education of Adult Freedmen, 1861-1871", < Harvey G. Newfeldt and Leo McGee eds., *Education of the African American Adult : An Historical Overview*, Greenwood Press, 1990.> p.45.
  - 18) Leon F. Litwack, *Been in the Storm So Long*, Alfred A. Knopf, 1979, p. 451.
  - 19) Botume, *op.cit.* p. 35.
  - 20) Litwack, *op.cit.*, p. 454.
  - 21) Butchart, "Schooling for a Freed People : The Education of Adult Freedmen, 1861-1871", p. 13.
  - 22) Rachal, *op.cit.*, pp. 463-464.
  - 23) Tomas Wentworth Higginson, *Army Life in a Black Regiment*, Michigan State University Press, 1960, p. 48.
  - 24) Blassingame, *op.cit.*, p. 156.
  - 25) Blassingame, *op.cit.*, pp. 158-159.
  - 26) Shin-nan Fen, "Notes on the Education of Negroes in North Carolina During the Civil War", *Journal of Negro Education*, vol. 36, No. 1, 1967, pp. 27-30.
  - 27) Butchart, *op.cit.*, p. 49.
  - 28) Blassingame, *op.cit.*, 152.
  - 29) Litwack, *op.cit.*, p. 452.
  - 30) Blassingame, *op.cit.*, pp. 158-159
  - 31) Warren B. Armstrong, "Union Chaplains and the Education of the Freedmen", *Journal of Negro History*, vol. 52, April, 1967, p. 106.
  - 32) *ibid.*, p. 107.
  - 33) Fen, *op.cit.*, p. 31.
  - 34) Ira V. Brown, "Lyman Abbott and Freedmen's Aid, 1865-1869", *Journal of Southern History*, vol. 15, February, 1949
  - 35) Robert C. Morris, Reading, *'riting and Reconstruction : the education of freedmen in the south, 1861-1870*, University of Chicago Press, 1981, p. 162.
  - 36) Butchart, *Northern Schools, Southern Blacks, and Reconstruction : freedmen's education, 1862-1875*.
  - 37) Morris, *op.cit.*, pp. 157-158.
  - 38) *ibid.*, p. 160.
  - 39) Butchart, "Schooling for a Freed People : The Education of Adult Freedmen, 1861-1871", pp. 51-52.
  - 40) Carter G. Woodson, *The Education of the Negro Prior to 1860*, Arno Press and The New York Times, 1968, p. 2.
  - 41) Leo McGee, "Twenty Years of Education for the Black Adult : Implications for Teachers and Administrators", *Adult Leadership*, March, 1973, p. 291-295.
  - 42) James D. Anderson, "Ex-Slaves and the Rise of Universal Education in the New South, 1860-1880", <Ronald K. Goodenow and Arthur O. White eds., *Education and the Rise of the New South*, G. K. Hall and Co., 1981.>
  - 43) Rachal, *op.cit.*
  - 44) 中條献 "奴隷解放後の黒人教育観の諸相"『アメリカ史研究』第13号, 1990. を参照。

# 戦後直後の「公民教育構想」に関する一考察

—— 前田多門の公民教育論を中心に ——

上原直人\*

## A Study of “The Plan of Civic Education” in the Early Postwar Period —— Focused on Tamon Maeda’s Theory of Civic Education ——

Naoto UEHARA

The Government produced a “Civic Education” policy after World War II. It is still debated how closely the policy was related to the prewar Theory of Civic Education. In this paper, I focus on Tamon Maeda who served the Minister for Education, Culture and Science in the Early Postwar Period. First, I describe the details of Maeda’s Theory of Civic Education, especially focusing on the influence of his prewar theory on his postwar theory and the difference between them. Second, I compare Maeda’s theory with the theory by Tai Sekiguchi who insisted on Civic Education Theory from the prewar days and served the chief of the Social Education Bureau in the Early Postwar Period. Through these examinations, I finally clarify the originality of Maeda’s Theory.

### 目次

はじめに

#### I 課題設定

- A 「公民教育構想」を捉える視角の再検討
- B 前田多門の公民教育論の分析の視点

#### II 前田多門の公民教育論

- A 前田多門の経歴
- B 『公民の書』の検討
- C 前田多門の公民教育論の本質

#### III 前田多門の公民教育論の特質

～関口泰の公民教育論との比較を通して～

- A 関口泰の公民教育論の概要
- B 前田と関口の公民教育論の比較

#### IV 本稿の示唆と今後の課題

はじめに

本稿の目的は、戦後直後に、教育界で大きく打ち出された「公民教育」施策（＝「公民教育構想」）の担い手の

一人である当時の文相前田多門（まえだたもん）の公民教育論を検討していくことである。これまでも、筆者は、「公民教育構想」の背後にある理念について検討してきた。次章においては、筆者のこれまでの視座もふまえて、本稿における課題を明確に設定する。

#### I 課題設定

##### A 「公民教育構想」を捉える視角の再検討

戦後日本の教育改革は、GHQ（連合国軍総司令部）の影響を受けて進められたが、日本側がどれだけ自主的にすすめたのかという問題もくりかえし論じられてきた<sup>1)</sup>。特に、戦後直後に教育界で大きく打ち出された一連の「公民教育」施策については、アメリカ教育使節団の来日・報告書の提出（1946年3月）以前から議論されていたという意味で着目する必要がある<sup>2)</sup>。「公民教育」施策とは、斎藤利彦や方上宗二らが積極的に取り上げてきた「公民教育構想」とも置き換えて捉えられる。つまり、1945年9月の、前田多門文部大臣らによって唱えられた「公民教育振興策」を起点とし、11月の公民教育刷新委員会の設置、12月の答申（第1次、第2次）を

\*生涯教育計画コース 博士課程2年

経て、1946年10月の『中等学校・青年学校公民教師用書』発行に至るまでの、一連の「公民科」の教科書編纂、公民教師用書の作成・刊行に至る過程である<sup>3)</sup>。ちなみに、「公民教育構想」は、1946年いっばいで終焉するが、その後成立する社会科との断絶、継承の問題は、社会科教育、公民教育研究者らによって議論されている<sup>4)</sup>。ただし、本稿においては、斎藤による、“公民教育構想が、社会科への発展を意図したのではなく、それはそもそも教科のレベルを超える戦後国民教育の新たな理念と方向を打ち出すべくなされたものであった”<sup>5)</sup>という指摘を踏まえ、「公民教育構想」について、学校教育における「公民科」の設置構想に収斂させて捉えるのではなく、戦後直後における教育全般にわたる構想と捉える。

「公民教育構想」の原点といえるのが、1945年10月15日の「新教育方針中央講習会」における前田多門文相による訓示である。前田は、“今迄閑却せられたる公民科の政治強化を図り、殊にその内容に於て面目一新を期したいと存じて居ります”<sup>6)</sup>と新しい公民科の構想を明らかにしている。そして、1945年11月1日の公民教育刷新委員会の設置、12月の二つの答申提出へと至るのである。訓示では、まず、学校教育における「公民科」の構想があげられているが、実際にはその後、学校教育に限らず、社会教育においても「公民教育構想」が進められていく。公民教育刷新委員会答申第一号（1945年12月22日）における「社会教育ニ於ケル公民教育」項目の提起、1945年11月10日の文部省社会教育局公民教育課の発足（1946年3月に廃止、社会教育課へ吸収）、戦後初の総選挙（当初の予定は1946年1月だったが、実際には4月に行われた）に向けての一連の公民啓発施策<sup>7)</sup>などである。このような社会教育においても「公民教育構想」が進められようとしていた動きをふまえ、筆者は別の機会に、戦後公民館構想を社会教育における「公民教育構想」の具体的な展開と位置づけて捉える視座を提起した<sup>8)</sup>。

ところで、「公民教育構想」は、当時の文部省関係者が、“国民の心の中に平和国家を建設する事に外ならない。根本から破壊して建て替えないでも、十数年前に引戻して、議会政治を正しく運営し発展してゆけば、日本の民主政治は行われるのである”<sup>9)</sup>と述べているように、戦前、特に大正期から昭和初期の政治状況、教育理念を強く意識して生まれたものであった。本稿において中心に取り扱う前田多門も、“何も或人々が考えているように、全て180度の方向転換というわけではなく、10年前まで戻って更にそれから再出発すれば、やがて健全な民主主義完成を将来に期することができる”<sup>10)</sup>と述べ、昭和初期の政治状況を強く意識していたことがうかがえる。そして、前田は、1946年1月の文相辞任直後に、“元

来公民教育に就ては我国としても過去に於て一定の点まで発達し来た経過を有しているのであるが、戦時中誤った国家至上主義に葬られて、折角の発達が阻害せられ、中等学校や青年学校に於ける公民科までが、いつの間にかその姿を没したのであって、公民とか自治とか言う字句を使用すること自身がすでに不都合だと言われるような時代を経過し来たのであるが、この際この傾向を根本的に覆し、学校教育と社会教育との両方面に涉って、公民教育の拡充強化を図りたいと言う意図のもとに、10月に公民教育刷新委員会を設け”<sup>11)</sup>たと振り返り、戦前に一定程度進められてきた公民教育を再び振興する必要があることを指摘しているのである。

この点についても、筆者は以前、戦後直後の「公民教育」施策（＝「公民教育構想」）の基底にある理念が、戦前、特に大正期から昭和初期にかけて展開された公民教育論とどのような連続性や断絶の関係で捉えられるのかを、特に戦後直後の社会教育の展開に即して検討を試みたことがある。具体的には、戦前から公民教育論を展開し、戦後教育改革にも社会教育局長、教育刷新委員等を通じて関わった関口泰（せきぐちたい）という人物に着目し、彼の論の中に戦後民主化に通ずる理念を見出し、積極的に位置づけた<sup>12)</sup>。しかし、戦前から公民教育論を唱え、戦後教育改革に関わった人物は、関口だけではない。本稿で扱う前田多門もその一人である。その意味では、関口の論のみをもって、戦後直後の「公民教育」施策の基底理念を積極的に評価することには限界もあった。

以上、筆者のこれまでの視点も含めて、述べてきたが、「公民教育構想」を社会教育に引き付けてとらえようとするあまりに<sup>13)</sup>、「公民教育構想」の基底理念の内実に迫った論証がなされているとは言い難い。そこで本稿では、社会教育との関係にあまりとらわれずに、「公民教育構想」の基底理念の解明という課題に迫っていく。そして、中心に取り上げるのは、先述のように「公民教育構想」の起点ともいえる文相前田多門の公民教育論である<sup>14)</sup>。

## B 前田多門の公民教育論の分析の視点

本節では、前田多門を取り扱った先行研究も踏まえ、前田の公民教育論をどのように分析していくかという視点を設定する。前田多門の教育論を扱っている先行研究としては、黒澤英典、貝塚茂樹らの論稿がある。黒澤は、戦前の前田の言動にも着目しながら、彼の教育理念がどのように形成されていったのかという点をふまえた上で、戦後教育改革についての前田の論稿、回想録、国会での答弁等を丹念に追いながら、前田の教育理念が戦後教育改革にどのような影響を及ぼしていったのかを考察して

いる。黒澤は、前田が中心となって起草された1945年9月15日の「新日本建設ノ教育方針」が、占領軍とは関係なしに日本側から自ら戦前の軍国主義を否定し、戦後教育の刷新を図ったとしてその意義を高く評価している<sup>15)</sup>。ただし、戦前の前田の動き、思想的背景をまとめたにすぎない感もあって、前田の教育論の本質を捉えているとは言い難い。また貝塚は、戦後直後の「公民教育構想」を道徳教育の観点から考察する上で、前田の公民教育論の分析に主眼を置いている。貝塚によれば、前田の公民教育論においては、国民たると同時に一人の人格を持つ人間であることを理解するために戦前の「教育勅語」の重要性が強調され、その意味で、前田にとっての民主主義の原理は、国体の理念と矛盾するものではない、いわゆる「日本的民主主義」の理念であった<sup>16)</sup>。貝塚は、戦後直後の前田の言説、答弁のみで、公民教育論と銘打って分析しているが、前田が戦前の公民教育への回帰を重視している以上、戦前における公民教育に対する前田の言説にも着目する必要があるといえる。その他には、斎藤利彦、方上宗二が「公民教育構想」の展開過程を分析する中で、構想の最初の段階として、前田多門文相を中心とした公民教育施策を取り上げ、その段階では、教育勅語の一層の重視が据えられ、公民教育の目的も一貫して「国家社会に奉仕する個人」を作るという点に置かれていたと位置づけている<sup>17)</sup>。

これらの先行研究も踏まえ、本稿においては、前田の公民教育論を論じていく上で、二つの視点を重視する。第一が、戦前における前田の言説に着目する視点である。戦前においては、戦後同様、前田は教育論について、ほとんど執筆していないが、その中で、注目できるものとして、『公民の書』(1936年)という著書がある。そこには、前田の公民観念の把握、国家観、「公民」としての権利・義務観念が明確に記されており、本書を戦後にも再刊(1946年4月)させており、前田の公民教育論の本質を探る上で、何らかの示唆を与えてくれるだろう。『公民の書』を詳細に検討した後、戦後の彼の言説を対応させながら、前田の公民教育論の本質にせまりたい。そして、第二が、前田多門と関口泰の公民教育論の比較の視点である。関口泰も戦前から公民教育論を唱え、戦後直後に社会教育局長をつとめ、公民教育課を設置するなど、「公民教育構想」の担い手の一人であったといえる。

## II 前田多門の公民教育論

### A 前田多門の経歴<sup>18)</sup>

前田多門は、1884(明治17)年大阪で生まれ、立教中学、一高を経て、1909(明治42)年東京帝国大学法科大学を卒業する。前田は、中学の頃から、社会問題に興味

を持ち、当時起こった足尾鉍毒事件についても、現地調査に同行し、その後の調査報告演説会において報告もしている。一高時代には、新渡戸稲造の講演に行き、すっかり魅了され、その後新渡戸は彼にとって恩師となる。大学卒業後は、新渡戸の“日本に欠けているものは社会教育である。君は、社会教育家になれ。しかし、その準備として、一時、官界に入りたまえ。現在の日本では、何と言っても、官界は、社会の展望に最も便利の地位である。それには、内務省が良からう。しばらくそこで世の中を見た後、民間で社会教育の仕事をやったらば”<sup>19)</sup>という教えにならって、内務省に入り、群馬県利根郡長、神奈川県三浦郡長、岡山県理事官、長崎県理事官等を歴任する。郡長時代には、郡の教育会の大会に、当時政府筋からも白眼視されていた内村鑑三を講師として招いたり、青年会で巡回文庫を作ったり、巡回講話の際にフィルムを用いたりし、積極的に活動した。その後1920(大正9)年に、後藤新平東京市長の下で東京市助役に就任し、1922(大正11)年には、東京市政調査会創立とともに理事に就任し、この間、ジュネーブ国際労働理事会、総会に政府代表者として参加している。そして、1928(昭和3)年から1938(昭和13)年まで、東京朝日新聞社の論説委員を務めた。前田の入社当時には、柳田国男、米田実、関口泰らがすでにいたようである。この間、『地方自治の話』(1930年)、『公民の書』(1936年)などの著書の他に、多数の雑誌論文を執筆している。新聞社に入った事情について、前田は“新聞こそは、最有力の社会教育機関だと思ったからである”<sup>20)</sup>と振り返っているが、このことは、民間の社会教育家になれという新渡戸の教えをしっかりと守っていることを意味しているといえる。終戦後はすぐに文相就任を要請される。この時の前田の決意は、“国体護持は勿論のこととして、ここに更始一新、これまでの誤れる軍国主義を一掃すると共に、新たな目標をかかげ、いま疲弊絶望のどん底にある民心を引き立たせる工夫が肝要であり、積極的に、民意暢達を推奨する政策をたてることをもって、文教の基調といたしたい”<sup>21)</sup>というものであった。文相を務めた1946(昭和21)年1月までは、戦後の教育改革にあたり、1945(昭和20)年9月15日の「新日本建設ノ教育方針」の発表、11月の公民教育刷新委員会の設置等にも関わった。戦前に著した『公民の書』(1936年)を再刊させたのも、ちょうどこの時期であった。その後は、非常に様々な分野での仕事を歴任しているが、特に、晩年の公明選挙運動に対する前田の情熱はすごく、このことについて、嘉治隆一は、“立教中学生として足尾鉍毒事件に寄せられた情熱そのものであり、また若き日に恩師新渡戸稲造博士と約束し決心せられた社会教育家、公民教育家としての一

生の最後を彩るにふさわしい偉大な花束であった”<sup>22)</sup>と述べている。

## B 『公民の書』の検討

本書は、第1章「人生、社会、国家」、第2章「我等の政治生活（その一）」、第3章「我等の政治生活（その二）」、第4章「我等の財政経済」、第5章「世界の日本」の5章よりなっている。以下、章立てに即して検討していく。

第1章においては、社会のうち最も重んずべき団結、最高主権の所在するところは国家で、人は社会に対し常に全部を一部の関係に目覚めて居なくてはならないという信念のもとに、「公民」と何かについて、「国民」との違いも考慮に入れながら以下のように述べている<sup>23)</sup>。

“国民も公民も、共に人間の単なる私生活と異なる点では一であり、陛下の忠良なる臣民としてその身分責任を考えるべきであることに於て少しの相違もない”し、“国民は権力団体たる国家の一員としての身分を指すのであるが、公民またその国民たる点に於て全く同じである”が、“ただ観念として、「国民」のみでは国民の道を全うするのに未だ尽さざる所あり、別に「公民」から出発して、初めて国民の本義を完全に発揮し得るものがある”と違う観念として位置づけている。前田によれば、「国民」という語は、“縦の関係に重点を置いた観念”であり、「公民」という語は、“横の関係に先ず着目した観念”である。ただし、“横と言っても絶対に横ではなく、結局は縦に帰するのであるが、縦の関係を強めるには、ただ権力服従のひたおしでは行けない”と注意書きがある。つまり、「公民」という語は、“国民の自発的思念によって国家を築き上げるには、国民同士が各自の分を尽し、互に横に手を繋ぎ合って、その横の平等同志の協力が、地盤から築き上げて遂に上下の方向に強力な国家建築を作り上げていく”という必要性から生まれたとされるのである。前田は、さらに換言して、“国家からその臣民を見下ろす時は国民となり、臣民から国家を見上げる時は公民となる”としている。

このような「公民」概念を把握した上で、当時、公民教育という語がよく用いられているものの、十分その効果を発揮していないとしている。具体的には、地方自治、公共団体（農会、商工会議所、水利組合等）の、国家的行政の性質を帯びる公務を人民一同の自治的協力で成し遂げる制度もあるものの、ただ制度の上にこのような公民生活があるだけで、真に自発的に人民の内から盛り上がっていった公民生活というものは極めて少ないと捉えている<sup>24)</sup>。

第2章では、主に、国民の国家に対する権利と義務に

ついて書かれている。まず、日本のこれまでの歴史を振り返り、帝国憲法の本質を以下のように指摘している<sup>25)</sup>。つまり、“我国は昔から君臣一体、歴代の天皇は民をいわず大御宝として愛撫し給い、外国の専制政治にあったような、臣民が奴隷や私有財産のように取り扱われた例がない”のであるが、“中世に至って、将軍や大名が政権を欲しいままにし、武力をもって制覇を争うようになって、昔ながらの君臣一体の美風がすたれ、百姓町人は、ほとんど人格を認められないような圧制を受けて、公事に関心を持つ機会を奪われて”きたという歴史を経て、“明治維新によって、政権は再び朝廷に統一され”、帝国憲法の発布によって、“臣民はただに私的生活に終始する人間であるに留まらず、大なり小なり国家公務に対して責任を負う公人たる資格を享有した”のである。そして、その顕著な例が、衆議院に公選による国民の参政の機会が与えられた点であるとしている。

上記のような帝国憲法の意義を踏まえた上で、立憲政治を進めていく上での、国民の権利と義務について以下のように述べている。まず、国家の政治的活動は通常、立法、司法、行政の三作用に分かれていて、その内国民が政治に参加する程度の最も顕著なのは立法作用の方面で、その具体例として、“刑事事件中死刑、無期の懲役に該当するような重い事件、又は一定範囲内の刑事事件で特に被告がこれを望む場合には、国民中から一定資格により選ばれた陪審員が抽選で数人裁判の席に立ち合い、犯罪事実の有無につき、多数決を以てその所見を表明し、裁判官の断罪を助ける”<sup>26)</sup>という陪審制度をあげている。また、国民の徴兵義務については、“一般に国民が徴兵の義務を負うのも、義務とは言いが、考え様によっては大きな権利で、昔なら町人百姓は武器を執って戦う資格はなく、国防はひとり武士階級の独占に属して居た。それを明治時代に入って、当事者の決断で、その特権制度を撤し、一般国民が君国のため平等に国防の権利と義務を持つに至った”<sup>27)</sup>と「徴兵＝義務」とだけでなく、「徴兵＝権利」という側面も有することを強調している。

このように、前田は、立憲政治を進めていく上での、国民の権利と義務を捉えているが、帝国憲法発布（1889年）以来、施されてきた立憲政治が、“その運用にまだ遺憾な点があり、民衆の意見をまとめて代表する機関たるべき政党に種々な弊害が醸され、近年その信用と勢力の失墜を見るに至ったのは、みな根本に於て国民の政治上の自覚が足らず、政治をわが事と思う信念が足りないからである”<sup>28)</sup>と立憲政治が機能していない最大の原因を国民の自覚の欠如に求めている。さらに、立憲政治そのものが危機に瀕していることも強調している。原因としては、政党が党利を優先して国利を軽視してきたこと、

さらには、政治の対象が、以前のように簡単な民権保護的なものに止まらず、極めて複雑で専門的な経済問題、社会問題を内容にするに至ったことを主にあげている<sup>29)</sup>。このような状況の中、前田は、立憲政治の運用の仕方に新しい方向性を見出そうとしている。具体的には、貴族院に対する衆議員の優位性の強調であり、将来予想される選挙権拡大に対処する婦人、青年に対する公民教育の準備等である<sup>30)</sup>。

第3章では、第2章が、国家による政治と国民との関係について述べていたのに対し、中央政府から一定範囲の権限を授けられた地方の自治団体と国民との関係について述べられている。前田によれば、自治団体には、地方自治体と公共組合の二種類があって、前者は、府県(北海道)市町村に属し、一定地域に即し、その地域内の住民はすべて例外なしにその団体の権力に服するのに対して、後者は、特にある種類の仕事のために設けられた団体で、その仕事に関係のある者だけが、その団体の統制に服するもので、水利組合、農会、商工会議所等の類をさす<sup>31)</sup>。そして、“国民全体に公共心を涵養せしめ、ひろく全ての人に公事に対する関心を持たしめるには、政治の万般を中央政府にのみ集中せず、差支ない限り地方に分散して自治的に事務を行わしめ、地方人が直接行政に関与する機会を多くすることが肝要である”<sup>32)</sup>と、国民の公共心を涵養する上で、地方自治制度が重要であることを強調している。また、地方自治制の骨子としては、“各地方の素人の有志が名誉職として人民から選ばれ、専門の吏員と一緒に、行政上の責任を執る”という「公民自治」の観念をあげている<sup>33)</sup>。

第4章では、当時の我国の労働問題、農村問題、人口問題、地方財政問題等の状況が記述されている。そして、第5章では、第一次大戦後の世界の状況と日本の位置を踏まえ、国際連盟が失敗した原因について、国際連盟の方策が、英国、米国、フランスのような早くから領土資源を手に入れて、現状維持を図る「持てる国」に迎合したもので、日本、ドイツ、イタリアのような、スタートが遅く、人口が多い割に土地資源に乏しく、現状打破を図ろうとしていた「持たざる国」に対して、不満の残るものだったからであると述べている<sup>34)</sup>。そして、その解決策としては、“現在の植民地資源の平和的再分配を計り、現状維持組と現状打破組との息づまる現下の対立を解消させることが、国際平和確保の要道である”<sup>35)</sup>としている。この記述からは、時代的趨勢もあつてか、日本の侵略そのものは否定しない前田の姿がうかがえる。

以上、『公民の書』について、検討してきたが、公民教育論を考察する上で、重要となる論点を今一度まとめておく。本書を概観して分かるように、教育論というよ

りは、国民と国家の関係がいかなるもので、国民が「公民」としてどうあるべきかを論じたものといえる。したがって、立憲政治が機能していない最大の原因を国民の自覚の欠如に求めているものの、それを打開するために、「公民」に対してどのような教育方法がありうるかについての具体的な記述は見られない。

また、立憲政治上における天皇と国民(臣民)の関係については、元来、天皇が民を大御宝として扱ってきたことの意味を指摘し、中世に将軍や大名によって崩された君臣一体の美風が、明治維新、帝国憲法の発布によって、臣民が私的生活に留まらず、国家公務に対して責任を負う公人たる資格を享有したことを強調している点を押さえておく必要がある。

さらに、立憲政治の下で、国民は国家に対して権利と義務の関係を有することを強調している。つまり、理念としては、個々人が自発性をもって、横の連携を持ち、国家を形成していくといくという道徳的な視点が強調され、実体としては、真の公民生活を図っていくために、地方自治、公共団体(農会、商工会議所、水利組合)の国家的行政の性質を帯びる公務を、国民が自治的協力によって盛り上げていくことが強調されるのである。

### C 前田多門の公民教育論の本質

本節では、前節で検討した『公民の書』に見られた、「公民」観念の把握、天皇制と立憲政治の関係の把握、「権利-義務」観念の把握という視点を、戦後、前田が公民教育構想の中で、どのように位置づけていくかという視点を特に重視し、前田の公民教育論の本質を明らかにしていく。

戦後の論稿においても、前田は体系的に、「公民」、「公民教育」について論じていないしその定義も見られない。しかし、その必要性については、欧米のシビックス(Civics)という概念と対比させて、次のように強調している。“終戦直後私が文部大臣の職にあった時、初めて進駐軍が来て、教育係の軍人が私の所に見えた。先方の第一の質問は、日本教育課目で一体何が一番欠けているかというのであったが、それに対して私はCivicsにあると答えた。シビックス(Civics)という英語に対しては適当な日本語もないのであるが、まず公民科とか公民道とか言うべきものであろうか。この教育が欠けているから、たやすく全体主義、軍国主義に引きずりまわされたのであると答えた。私は今でも確かにそう信じている。日本の政治は今までは上から治めるのであって、下から公民が持ち寄ってお互いの生活を作り上げて行くシビックスなる技術を知らなかった。その心構えがなかったのである。だからその観念にピッタリ当てはまる言葉

もないのである。今後はこれを養成しなければならない”<sup>36)</sup>そして前田は、この観念を民主主義の基調たるべき“公民道”と呼び、他人のために尽して、しかも報いを求めない犠牲的精神、各自が各自の責任を果たす精神が必要であるとし、また、“公民道”は単に人々を横の關係に結び付けるばかりでなく、若干、縦の關係に人の心を繋ぐことも重要であるとしている。そして、このような公民道は宗教の力を離れては、国民の心の植え付けることはできないとしている<sup>37)</sup>。前田が提起する、欧米のシビックスに対応する日本の“公民道”という観念が、下から公民が持ち寄ってお互いの生活を作り上げていくこと、人々を横の關係に結び付けるばかりでなく、若干、縦の關係に人の心を繋ぐことも重視されるという点は、戦前に前田が『公民の書』で提起していた「公民」観念の把握と基本的には同質のもので、道徳的な点に比重が置かれている点に大きな特徴がある。

そして、この点は、天皇制と民主主義の捉え方とも関わってくる。戦前において、立憲政治上において、国家公務に対して責任を負う公人という「君臣一体」の観念が重要であると説いているが、戦後直後においても、このような視点は貫かれている。つまり、1945年9月15日の「新日本建設ノ教育方針」においても、国体護持が叫ばれているし、また、1945年10月最初に新聞紙上で行われた「アメリカ民主主義」という座談会においても、“日本の国体の下にあるデモクラシーは、いわゆる一君万民で、義は君臣にして情は父子なりというところにある。〔……〕最近戦争になって非常にきゅうくつな、そして排他的な一つの軍国主義的な国家主義というものが出たため曲げられている点がある。〔……〕教育勅語というものは本当に見直して、謹読して実行に移して行かなければならないのじゃないかと思う。あれはやはり一つのデモクラシーをお示しになっている”<sup>38)</sup>と述べているのである。このように、前田にとっての民主主義の原理は、「国体の理念」と矛盾するものでなく、教育勅語が教育理念の根底に据えられているのである。戦後における教育方策の徹底を期するため、教員養成諸学校の校長を集めて、1945年10月15日に行われた「新教育方針中央講習会」においても、“所謂民主主義政治とは決して君主統治主義の反対語となるものでなく、貴族政治や立憲政治に対するものであって、ギリシャ語のデモスの政治即ち民衆一般の政治、換言すれば民衆が責任を以てする政治であり、畏くも皇室を上を戴き民衆が政治に関与し、その政府は「権力」という云うよりはむしろ「奉仕」に重きを置く、これ日本的なる民主主義政治の特長であります”<sup>39)</sup>と述べている。ただし、このようないわゆる「日本的民主主義」の把握の仕方は、前田に特有のものでは

なかったことは押さえておく必要がある<sup>40)</sup>。

また、戦前、立憲政治の下で、国民は国家に対して権利と義務の關係を有することを強調していたが、このような視点は、戦後においても“国家社会に対する純真なる奉仕”という表現で以下のように示されている。“今日「道義の昂揚」と言うことが強調せられております。

〔……〕今後の教育としては先ず個性の完成を目標とし、立派な個性を完成した上、その出来上がった立派な人格がその包蔵する奉公心を發揮して、国家社会に対する純真なる奉仕を全うするよう導いて行かねばならぬ”<sup>41)</sup>

このように、前田の戦後直後の「公民教育構想」上にみられた教育観は、『公民の書』つまり、戦前における前田の「公民」観念把握、天皇制と立憲政治の關係把握、「権利－義務」観念把握を十分にふまえたものであったといえることができる。

### Ⅲ 前田多門の公民教育論の特質

#### ～関口泰の公民教育論との比較を通して～

#### A 関口泰の公民教育論の概要<sup>42)</sup>

関口泰は、1914（大正3）年に東京帝国大学法科大学を卒業後、内務省に入り台湾総督府属となり、その後、大阪朝日新聞社に入社し論説委員となる。ちなみに彼の評論活動は、大きく政治問題と教育問題の二つよりなっていて、特に教育問題の中核に据えられていたのが公民教育の問題であった。戦後は、1945年10月26日に文相前田多門に迎えられ、教育研修所長兼社会教育局長となった。1946年3月に社会教育局長辞任後も、教育刷新委員会等に携わり、戦後教育改革にも大きな影響を及ぼすとされる。戦前に内務省に入り、朝日新聞社で論説委員を経験し、戦後文部省に入ったという経歴、さらには、戦前に著した『公民教育の話』（1930年）を戦後再刊（1946年1月）させている点でも、前田の経歴と似ているといえる。

関口の公民教育論の体系は、戦前に著した『公民教育の話』によって示されているが、以下では、前田の公民教育論のベースとなる「公民」観念の把握、天皇制と立憲政治の關係の把握、「権利－義務」観念の把握という視点に特に注意をはらいながら、本書に即して検討していく。まず、「公民」観念の把握の仕方であるが、それまでの地方改良運動に代表される「公民」把握が、地方自治体の一員として狭い意味で使用されていたのを乗り越え、「公民」とは、国家の一員、社会の一員たる資格をも包含するのであって、その資格への教育が公民教育であるとしている<sup>43)</sup>。そして、小学校児童も、国家の一員、社会の一員としての「公民」であって、彼らに対する教科としての「公民科」の理想像は、“児童に近き環

境から広げてゆき、郷土的基礎の上に立って、これから発して世界一周して、再びその出発点たる郷土に帰ってくることによって、より具体的に、「私」より大なる「我々」との関係を理解せしめ得る”ことであるとしている<sup>44)</sup>。また、道徳的な視点からは、“今日においては、強権と服従のみを強調した上下の関係の縦の道徳から、社会生活における共存共栄相互依存の横の道徳に、中心が移ってゆき、自由競争と帝国主義の経済時代から、社会政策を高唱しなければならなくなった現代の公民教育は、前代のそれとはその内容と精神とを異にしなければならぬ<sup>45)</sup>と“横の道徳”が重要であることを説いている。この“横の道徳”については、戦後、『公民教育の話』を再刊させた序の中でも、戦前の軍国主義的教育において、“縦の道徳のみを強調して、横の道徳を無視した所に大きな社会的欠陥が生じている”<sup>46)</sup>と戦後教育改革にあたって重要であることを強調している。

また、天皇制と立憲政治の関係については、教育勅語に対する関口の把握の仕方にその本質を見出せる。戦後、『公民教育の話』(再刊)の序で、“教育勅語による教育が「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シテ天壤無窮ノ皇運ヲ扶スヘシ」という点のみを強調して、しかもそれを軍国主義的方向に於てしたことは、却って教育勅語の「之ヲ古今ニ通シテ誤ラス之ヲ中外ニ施シテ悖ラス」という主旨に違い、天壤無窮の皇運に御迷惑をかけたことにもなったのである。”<sup>47)</sup>と述べているように、戦後の民主主義を構築していく上で、天皇制家族国家観を示した教育勅語にもその効力があることを認めているのである。このことは、前田同様に、関口においても、民主主義と天皇制とが矛盾をきたさないいわゆる「日本的民主主義」観が貫かれていたと解釈できる。しかし、その後、関口は、1946年9月の教育刷新委員会第三回総会で教育勅語批判をしている<sup>48)</sup>。戦後初期の各文部大臣が廃止を主張していなかったこと、教育勅語が効力を失うのは、ようやく1948(昭和23)年6月の衆参両院における決議においてであることを考慮に入れるならば、関口が、戦前教育の理念に多大な影響を及ぼしていた教育勅語を、教育刷新委員会という戦後教育改革を推進していく場で批判したことの意義は大きい。このことは、関口が、いわゆる「日本的民主主義」からいち早く脱却しようとしていた、いかえるならば、戦前の関口の公民教育論において、すでに、戦後いち早く教育勅語を明確に批判するような論理が準備されていた可能性を示しているのである。

そして、その可能性の一つとして考えられる論理が、立憲思想に対する関口の捉え方である。関口は、立憲思想については、「公民教育の内容」の柱の一つとして掲げる憲法教育の中でも、“立憲思想の中心は、国民の権

利自由を尊重することにある。立憲制度の本質は国家権力の絶対性と無限性を認めずに、政治が憲法と法律によって行われることにあり、臣民が絶対無限に国権に服従するのではなく、憲法に基本的権利と自由を保障され、法律の範囲内に於て規律される場所にある。”<sup>49)</sup>と帝国憲法を国民の基本的権利、自由の側面を重視して解釈していくことの必要性を強く認識しているのである。

## B 前田と関口の公民教育論の比較

本節では、前田の公民教育論を支える本質であった、「公民」観念の把握、天皇制と立憲政治の関係の把握、「権利-義務」観念の把握の三つの側面に特に焦点をおきながら、前田と関口の捉え方を比較していく。まず、「公民」観念については、両者も、縦の道徳だけでなく、横の道徳も重要であることを説いている点では共通しているといえる。ただし、前田の場合、「国民」という概念と対比させる形で「公民」を強調し、“国家からその臣民を見下ろす時は国民となり、臣民から国家を見上げる時は公民となる”<sup>50)</sup>とあるように、国家に主体をおいて、そこから定義している感が強い。それに対して、関口の場合は、国家、社会の一員という意味での「公民」を強調していて、そこにある程度、「公民」に主体性、自由観念を持たせている感がある。そのことは、帝国憲法を国民の基本的権利、自由の側面を重視して解釈していくという関口の立憲思想の捉え方からも読み取れる。そして、このように、「公民」にどれほど主体性、自由観念を持たせるかということが、権利、義務感に通じてくる。つまり、両者も、兵役・納税の義務を強調しているものの、関口にあつては、より選挙の権利を強調しているのである。

天皇制と立憲政治の関係把握については、教育勅語に対する捉え方によくあらわれている。先述のように、前田にあつては、戦前に天皇制と立憲政治が矛盾をきたさなかったように、戦後直後においても、民主主義教育のために、天皇制家族国家観を謳った教育勅語が必要であると説く、いわゆる「日本的民主主義」観が見出せた。これに対して、関口にあつては、戦後直後こそ、「日本的民主主義」観を見出せたが、後に教育刷新委員会の総会において明確に教育勅語批判をしていて、この点については、戦前の彼の公民教育論にすでに準備されていたと筆者は捉えた。このことは、いかえるならば、関口においては、立憲政治と天皇制とは、矛盾葛藤を孕んで捉えられていた可能性を示すものである。

さらに、関口と前田の論の大きな相違として、「参加」の問題がある。つまり、前田の論にあつては、個々人が自発性をもって、いかに国家、社会をつくりあげて



いくことを強調したところで、国民が政治、社会にどのように参加していくかという具体的な方途が描かれていないのに対して、関口は、公民教育の方法として、公民科教授要綱<sup>51)</sup>、学校における公民教授と公民訓練、青少年団と青年訓練所、新聞紙・選挙等の社会における公民教育と具体的にあげ、各方法の具体的な課題まで詳細に記述している。公民教育の方法についても、同様に、公民科教授要旨、憲法教育、自由平等とデモクラシー、愛国心を国際心、社会思想と社会科学と詳細に記述しているのである。

このように、前田の公民教育論は、関口の論に比べると、戦前における道徳観を色濃く残したものであり、前田の描く「公民」には、主体性、自由観念が欠落していて、その意味で、前田の公民教育論は、公民啓発論としての色彩が、関口より一層強いものであったといえる。

#### IV 本稿の示唆と今後の課題

本稿での検討を通じて、前田らが中心となって戦後直後に打ち出した「公民教育構想」を支えた理念について、主に、前田の戦前の公民観、国家観、権利・義務観等を検討することによって、戦後の前田の構想が、戦前における彼の思想を受け継ぐ形で発現したということが示された。そこでは、横の道徳をベースに縦の道徳をつくりあげていくという“公民道”が特に強調され、教育勅語と民主主義的教育とが矛盾をきたさない「日本的民主主義」観が特徴的であった。さらに、前田同様、戦前に内務省、朝日新聞論説委員という似た経歴を持って、戦後文部省入りした関口泰の公民教育論についても取り上げたが、そこでは、「公民」観念について、前田同様、横の道徳の重要性が説かれているが、関口がいう「公民」には、主体性、自由観念も多分に内包されているのではないかと述べた。

概括していえば、前田の場合は、『公民の書』が、選挙粛正中央連盟から出版されていることから想起できるように、選挙民意識の高揚に主眼が置かれていて、公民教育論というよりも、むしろ公民啓発論というべきものであり、関口の場合は、単に選挙民教育にとどまらず、立憲思想に基づいた幅の広い公民教育を目指していたといえることができる。このことは、両者の文部省退任後の活動をみてもうかがえる。前田は、公明選挙運動に没頭していくのに対して、関口は、教育基本法の理念を発展させるために、社会科、憲法教育、政治教育に関する論稿を執筆していくのである。

以上のように、戦後初期に、戦前ある程度発展をみせてきた「公民教育」を柱に教育改革を進めていこうと、文部省関係者は「公民教育」を大きく掲げるのであるが、

そこでは、前田と関口との相違に見られるように、個人レベルで見ると、公民教育論には相違が見られるのである。このことは、戦前公民教育論には、松野修が指摘するように様々な公民教育論の類型があった<sup>52)</sup>ことを示していることに他ならない。今後の課題は、経歴の似ている両者の思想の相違がなぜ生まれてきたのかという点について、両者の思想形成過程を掘り下げて検討していくことである。特に前田は、戦前に社会事業の観点から公民教育を強調していたが<sup>53)</sup>、そのことが、新渡戸稲造の思想とどう関連づけられるかという点も重要な視点である。

ところで、前田は、日本式の「公民学」なるものを作る必要があることを提起していた<sup>54)</sup>。この「公民学」というものは、簡潔にいうならば、財政、経済、国家、地方自治、人口、農村問題、都市問題等を、「公民」の視点から捉えなおす新しい社会科学であったといえる。特に大正期から昭和初期にかけては、前田以外にも多くの論者が主張していた。実際に、前田も教育についてはほとんど執筆していなくて、労働者問題、市政問題、社会事業、社会政策について、より多く執筆していた。大正期から昭和初期にかけては、文部省主催の「公民教育講習会」が数度行われたが、そこでも、講義題目は、社会科学全般にわたるものであった<sup>55)</sup>。戦後においても、同様に「公民教育指導者講習会」が、文部省社会教育局によって、数回開催されているが、そこでも、講義題目は、社会科学、生活科学全般にわたるものであった<sup>56)</sup>。新しい「公民学」とはどのようなものであったのか。その手がかりを得る上でも、新渡戸稲造の思想をどのように受容したか等、前田の思想形成過程をもっと深く掘り下げて検討していくことの価値はある。

※本文引用にあたって、旧字体は新字体に改めている。

#### 注・引用

- 1) 山住正己・堀尾輝久著『戦後日本の教育改革2 教育理念』東京大学出版会、1976など
- 2) 「公民教育構想」の中核ともいうべき、公民教育刷新委員会について、勝田守一は“この委員会は、GHQとはなんらの関係なく、自主的に成立し、運営されたものであることは、とくに強調しておきたい”と指摘している。勝田守一「戦後における社会科の出發」『岩波講座現代教育学12社会科学と教育I』岩波書店、1961、p.41)
- 3) 斎藤利彦「戦後教育改革と『公民教育構想』—戦後における道徳・社会認識教育の出發—」『日本の教育史学』第26集、1983；方上宗二『敗戦直後の公

民教育構想』教育史料出版会，1984

- 4) 「公民教育構想」が，社会科の成立基盤となったとする研究には，海後宗臣「社会科成立の基盤」(肥田野直・稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革7教育課程』東京大学出版会，1969)；伊藤亮三「公民教育の研究I」(『神戸大学教育学部研究集録』第45集，1971)などがあげられる。一方で，「公民教育構想」を社会科成立の基盤とだけに収斂させて捉えずに，それ自体の意義を評価する研究としては，外山英昭『「公民教育構想」と社会科』(『山口大学教育学部研究論叢』第27巻第三部，1977)；斎藤，前掲，「戦後教育改革と『公民教育構想』—戦後における道徳・社会認識教育の出発—」などがあげられる。
- 5) 斎藤，前掲，「戦後教育改革と『公民教育構想』—戦後における道徳・社会認識教育の出発—」，p.26
- 6) 『近代日本教育制度史料』第18巻，講談社，1964，p.495
- 7) 戦後直後における公民啓発運動については，小川崇「占領期『公民啓発運動』に関する考察」(上杉孝實・前平泰志編著『生涯学習と計画』松籟社，1999)が詳しい。
- 8) 上原直人「寺中作雄の公民教育観と社会教育観の形成」(『生涯学習・社会教育学研究』，第25号，2000，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研究室刊)；上原直人「戦後初期社会教育観の形成と公民教育論」(『日本社会教育学会紀要』No.37，2001)。なお，この問題について，藤岡貞彦は，社会教育における「公民教育構想」は，とくに憲法公布後(1946年11月)，公民教育を大学・高専等の「学校開放」の線上に定位し憲法解釈の科学的・系統的な究明を志向するか，戦前日本の地域教化組織体制のネットワークの中で一般的な政治啓発→公明選挙運動のラインにキャナライズしていくか，二つの道筋があったが，現実には，二つの道筋が混沌とすすみ，結局は，「戦前」的なるものの再編成たる公民館組織網の中で「公民教育」は脱政治教育化されていったと，捉えている。藤岡貞彦「社会教育の方法」(碓井正久編『戦後日本の教育改革10社会教育』東京大学出版会，1971，p.328)
- 9) 関口泰『公民教育の話』(再刊)，文寿堂，1946年4月，序p.1
- 10) 前田多門『公民の書』(再刊)序言，社会教育協会，1946年1月
- 11) 前田多門「終戦直後五箇月在任の記録」(『文部時報』第824号，1946年1月)
- 12) 上原直人「関口泰の公民教育論と社会教育観の形成—昭和初期から戦後教育改革期にかけて—」(『東京大学大学院教育学研究科紀要』第40巻，2001)
- 13) 関口泰を取り扱ってきた理由の一つには，公民教育論者として，社会教育局長をつとめたり，教育基本法第七条社会教育条項作成への関与など，社会教育との関係が見出せたこともある。
- 14) 前田は1946年1月に公職追放を受け，文相を辞任するが，この事実は，ある意味，前田が中心となって戦後直後に打ち出された「公民教育構想」を否定的に捉える見方も可能であろう。その意味では，前田が公職追放を受けるに至ったのには，前田の戦前，戦後のどのような言動が，影響を及ぼしたのかについては，今後，詳細な検討が必要となつてこよう。
- 15) 黒澤英典「前田多門の教育理念(その1)—敗戦直後の文教責任者として—」(『流通経済大学論集』第13巻第1号，1978)；黒澤英典「前田多門の教育理念(その2)—敗戦直後の文教責任者として—」(『流通経済大学論集』第13巻第4号，1979)；黒澤英典「前田多門の教育施策と『米国教育使節団報告書』」(『流通経済大学論集』第15巻第1号，1980)
- 16) 貝塚茂樹「占領期における『公民教育構想』に関する一考察—前田多門の『公民教育論』を中心として—」(『道徳と教育』第273号，1991年8月)
- 17) 斎藤，前掲，「戦後教育改革と『公民教育構想』—戦後における道徳・社会認識教育の出発—」；方上，前掲，『敗戦直後の公民教育構想』
- 18) 参考資料としては，主に，『前田多門その文・その人』東京市政調査会，1963；前田多門『山荘静思』羽田書店，1947年4月を使用している。
- 19) 前掲，『前田多門その文・その人』，p.14
- 20) 同上，p.43
- 21) 前田，前掲，『山荘静思』，pp.8-9
- 22) 嘉治隆一「一貫した公民教育への情熱」(前掲，『前田多門その文・その人』，pp.199-200)
- 23) 前田多門『公民の書』選挙粛正中央連盟，1936，pp.10-11
- 24) 同上，p.14
- 25) 同上，pp.21-24
- 26) 同上，p.25
- 27) 同上，pp.25-26
- 28) 同上，p.28
- 29) 同上，pp.36-37
- 30) 同上，pp.45-46
- 31) 同上，pp.51-52
- 32) 同上，p.52
- 33) 同上，pp.52-53

- 34) 同上, pp.97-98
- 35) 同上, pp.98-99
- 36) 前田多門「新公民道の提唱」〈『ニューエイジ』第3巻, 1951年1月号, p.3〉
- 37) 同上, p.4
- 38) 朝日新聞, 1945年10月4日。「アメリカ民主主義」と称する座談会が開かれ, 朝日新聞に1945年10月2日から5日までの4日間連載された。
- 39) 前掲, 『近代日本教育制度史料』第18巻, p.495
- 40) 例えば, 蠟山政道「我が国体と民主主義」〈『中央公論』第61巻, 1946年1月号〉
- 41) 前掲, 『近代日本教育制度史料』, 第18巻, p.494
- 42) 関口泰の公民教育論の詳細については, 上原, 前掲, 「関口泰の公民教育論と社会教育観の形成-昭和初期から戦後教育改革期にかけて-」を参照されたい。
- 43) 関口泰『公民教育の話』朝日新聞社, 1930, pp.18-19
- 44) 同上, p.20
- 45) 同上, p.11
- 46) 関口, 前掲, 『公民教育の話』(再刊), 序 p.9
- 47) 同上, 序 p.8
- 48) 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第1巻, 岩波書店, 1995, p.55
- 49) 関口, 前掲, 『公民教育の話』, 1930年, p.143
- 50) 前田, 前掲, 『公民の書』, p.11
- 51) 1922(大正11)年に, 公民教育調査委員会が設置され, 1924(大正13)年, 職業教育と公民教育の二本の柱とする, 実業補習学校公民科教授要綱(農村用, 都市用)が出され, 「公民科」が, まず, 実業補習学校から正式に実施されることになった。詳しくは, 松野修『近代日本の公民教育』名古屋大学出版会, 1997を参照。
- 52) 松野, 前掲, 『近代日本の公民教育』
- 53) 例えば, 前田は, 昭和7年度夏期公民教育講習会において, 「社会政策及び社会事業」という題目で講演している。文部省普通学務局・実業学務局編『公民教育体系-昭和七年度夏期講習会講演集-』1932。
- 54) 朝日新聞, 1945年10月4日, 「アメリカ民主主義」
- 55) 前掲, 『公民教育体系-昭和七年度夏期講習会講演集-』
- 56) 『近代日本教育制度史料』第27巻, 1958; 社会教育協会『公民教育講座』第1巻, 1946など。

# 「居場所」型施設における若者の関わり方

—— 公的中高生施設「ゆう杉並」のエスノグラフィー ——

新 谷 周 平\*

## The Commitment and Relationship of Teenagers in the 'Ibasho'-type Facilities

—— The Ethnography of the Public Facilities for Junior and Senior High School Students, 'Yu-Suginami' ——

Shuhei ARAYA

The word 'ibasho' for children and youth has been used since the late 1980 s, which represents 'a comfortable place' or 'a place where people are accepted as they are'. Especially in social education research it is defined as 'a place and relationship indispensable for children and youth', and to prepare 'ibasho' has been one of public issues. Then 'ibasho'-type facilities for children and youth were built in 1990 s. However, 'ibasho' prepared by adults is not always accepted by children and youth as their 'ibasho'.

The purpose of this paper is to make clear the commitment and relationship of teenagers in 'Yu-Suginami', the one of 'ibasho'-type facilities many and various teenagers use. I adopt ethnography as a research method. This is the way to research or the writings and texts through fieldwork, which aims to describe the culture of others.

The characteristics of teenagers' commitment and relationship I have found out through the ethnography are 'the variety of needs for out-of-school', 'the diversity of commitment' and 'the gradual commitment'.

### 目 次

#### I 「居場所」研究の動向

#### II 研究の目的と方法

#### III ゆう杉並における若者の活動と関わり方

##### A. ゆう杉並の概要

##### B. ダンスをする若者たち

—多様な関わり方とそのプロセス

##### C. オフィシャルバスケのメンバー

—学校外への多様なニーズ

##### D. 個人利用者—職員を介した参加プロセス

##### E. バンド活動

—「友だちの友だち」つながりと施設への違和感

#### IV 「居場所」型施設における若者の関わり方

—「多様な距離のとり方」と「漸次的参加」

##### A. 学校外への多様なニーズとやりたいことの追求

##### B. 「多様な距離のとり方」

##### C. 「漸次的参加」

#### V おわりに

#### I 「居場所」研究の動向

子どもや若者の「居場所」が問題とされてきたのは、フリースクール等、不登校の子どもたちの居場所づくりをきっかけにしていると考えられる(芹沢2000)。80年代半ばに設立されたフリースクール「東京シューレ」(東京シューレ編2000)は、フリースクールの理念の第一に「居場所であること」をあげ、「身をおくところ」、「心が安心していられるところ」が「居場所」であるとする。このように「居場所」という言葉は、不登校の子どもの

\*生涯教育計画コース 博士課程1年

居場所をきっかけにして使われるようになってきたなかで、学校制度と対立的なニュアンスを持ちつつ、「ほっとできるところ」、「ありのままの自分が受け入れられるところ」という意味を付与されてきた(住田2001a)。

その後、「居場所」が必要なのは不登校の子どもたちだけではないという認識が広がり、90年代以降、子どもや若者の「居場所」研究が、教育学(学校教育、社会教育)、社会学、心理学、精神医学、建築学等さまざまな分野において行われ(藤竹編2000、田中編2001、住田ほか2001など)、教育、建築関係の雑誌の特集でもしばしば取り上げられるようになった<sup>1)</sup>。

それらの研究のなかには、いくつかの方向性が見られる。ひとつは、人びとが「居場所がない」あるいは「居場所がある」と感じる気持ちを、質問紙調査、自由記述、インタビュー等の分析により明らかにするものである(萩原1997、2001、鳥山1997、鈴木・中野2000、富永・北山2001、住田2001bなど)。2つ目に、子どもや若者が、特定の場所にどう居るか、特定の場所をどのように居場所としているかを明らかにするものがある。ここには、公園を対象とした井田ほか(2001)、駄菓子屋の澤田ほか(2001)、小学生の道草を扱った水月ほか(2001)、中高生施設を扱った松木・定行(2000)、金丸ほか(2000)、渡海ほか(2001)などが含まれる。3つ目は、不登校の居場所や青少年施設など大人による「居場所づくり」に関するものである(沖田1997、久田1997、佐藤1998、久田編2000、田中編2001など)。

社会教育学における子ども・若者の「居場所」研究は、その3つ目に含まれるものがほとんどである。そのなかでは、行政や住民による「居場所づくり」実践における方法論や指導者論にもとづいて、団体育成と非行対策を中心とした従来の青少年行政の方法に代わる支援方法論として「居場所づくり」が位置づけられている(久田2000、田中2001b)。久田(2000)は、「居場所」を「子どもや若者が大人になるために不可欠な条件としての空間や人間関係」(p.204)とし、それは「基本的には子どもや若者が自力でつくるものだが、…大人に期待される役割も大きい」(同)として行政と住民のパートナーシップによる居場所づくりを提言している。田中(2001a)は、「居場所」を「他者との関わりのなかで自分の位置と将来の方向性を確認できる場」(p.8)とし、その「居場所」においては、関わりをつくりだす「指導者」と若者による「参画」が必要だと述べる。

このように、社会教育学研究においては、「ほっとできるところ」、「ありのままの自分が受け入れられるところ」という「居場所」の第一義的な意味から出発して、そうした場をいかに学校とは異なる場所に作り出すこと

ができるかという実践的な意味に発展しつつある。それは、子どもや若者を指導の対象とし、大人社会の役割へと参加させる従来の「健全育成」政策や「社会参加」政策とは異なり、子どもや若者自身のニーズにもとづいた場をつくりだそうとするものである。

しかし、その場をつくりだすときに、子どもや若者の「参画」を取り入れるとしても、大人の役割や指導者の存在を前提とせざるをえない以上、「必要な人間関係や空間」、「関わり」のあり方を誰が決めるのかという問題が生じる。子どもや若者は、大人の「居場所づくり」とは別に、自分たちでどこかに何らかの「居場所」を見出しているのではないかと、そこでは大人が設定する「居場所」とは異なる関係性が生じているのではないかと考えられるのだ。仮に大人がつくった「居場所」を利用するとしても、それは大人が設定した「関係性」をそのまま受け入れるのではなく、彼ら独自のし方で、彼らの生活世界のなかの一つの場としてそこを利用しているにすぎないであろう。そのように考えるならば、「大人が居場所をつくる方法」という次元とは別に、子どもや若者がその場をどのように「居場所」としているのか、あるいはしていないのか、という研究の次元が求められることになる。それは、上述の「居場所」研究の分類に戻れば、その3番目にあたる「居場所づくり」研究においても、第2のレベルの研究が求められるということである。この点があいまいなままに「居場所づくり」が進められるならば、それは、「従来の意味での『正統』で『健全』な時空間…に、彼らを捜し求め、そこにいない者たちをそのなかに誘導しようと空しい努力を続け」(本田1999、p.7)るものになってしまうであろう。

## II 研究の目的と方法

したがって、本稿では、「居場所」型施設における若者の関わり方を明らかにすることを目的とする。ここで「居場所」型施設とは、若者に居場所を提供することを目的としている施設のことである。杉並区の「ゆう杉並」、佐倉市の「ヤングプラザ」、町田市の「ばあん」などは、中高生、十代の若者を主な対象とし、とくに目的がなくとも利用ができる場の提供を施設の目的のひとつにしている<sup>2)</sup>。こうした「居場所」型施設に対して、どのような若者がそこにどのように関わり、そこを「居場所」としているのかを明らかにする。

上記の目的を達するためには、若者の目線から若者のいる場所、若者のする活動に関わらなくてはいけない。そのため本稿では、研究方法として、エスノグラフィーをとる。エスノグラフィーとは、フィールドワークの方法を用いた調査研究、またその成果としてまとめられた

文章、テキストのことであり(志水1998),それは、当事者の観点から文化を記述することを目的とするものである。研究対象は「居場所」型施設のひとつである杉並区立児童青少年センター「ゆう杉並」とし、1999年9月から2000年10月まで観察とインタビューを行った<sup>3)</sup>。

### Ⅲ ゆう杉並における若者の活動と関わり方

#### A. ゆう杉並の概要

ゆう杉並は、「主たる利用者の中・高校生とする『大型児童センター』」(平成10年度事業報告)で、従来の青少年施設に比しても、多様で多数の若者の利用を得ている施設である<sup>4)</sup>。区内41児童館における「中高生タイム」<sup>5)</sup>の実践の上に、「建設中・高校生委員会」を通じて利用者である中高生の意見を取り入れ建設された。大人側の建設協議会は、当初プラネタリウムや暖炉、学習施設など学校にないものを想定していたが、中高生委員たちは、学校が利用できる場ではないとし、バスケのフルコートがとれる体育室や音楽活動ができる空間を提案し、それが採用された(金丸1999)。

ゆう杉並に入ると、まず受付がある。そこで職員から声をかけられ、入館票に氏名、学校名、学年を書く。利用者は原則として18歳以下または高校生以下に限られている。利用時間は午前9時から午後9時まで、自由利用は午後7時までとなっている。18歳以下の利用はすべて無料である。

施設設備は、ロビー、ホール、体育室、工芸調理室、音楽スタジオ、学習コーナー、鑑賞コーナー、集会室である。ゆう杉並の利用形態は、①自由利用、②団体による予約利用、③講座、オフィシャルチーム等プログラムへの参加の3つある<sup>6)</sup>。ロビー、ホール、体育室は通常自由利用となっており、ロビーで飲食をしながらくつろいだり、一人や少数で体育室でバスケやバドミントンをしたり、ホールでダンスの練習をすることができる。スタジオや午後7時以降のホール、体育室は予約利用でバンド、スポーツやダンスのグループ、学校の部活動などで利用できる。講座は、ダンス、ギター、レコーディング、お菓子づくり、陶芸等多彩で、専門の講師が呼ばれて行われる。講座は、毎月行われるが、公民館やカルチャーセンターとは異なり単発のものが多く、受講者はいつでもはじめることができ、連続で取ることも、1回で辞めることも自由である。また、継続的に活動を行いたい者は、オフィシャルチームに所属する。オフィシャルチームは、ダンス、バスケ、バドミントン等がある。

次節では、フィールドでのより詳細な観察、聞きとりから、こうした利用者たちの属性や活動のきっかけ、関わり方などに迫っていく。

#### B. ダンスをする若者たち

##### —多様な関わり方とそのプロセス

#### 1. オフィシャルダンスのメンバー

##### (1) ある日の練習

オフィシャルダンスのメンバーは、高校生を中心に男子4名、女子15名である。10月のこの日の練習は、午後6時からゆうホールで、出席者は9名。講師の岩崎先生は、「12月に向けて今どういう状況にきてるかわかってるの?なぜ半分いないのか?」と、出席率が悪いことを怒っている。オフィシャルダンスのメンバーたちは、部活動やアルバイトで忙しく月2回の練習にも人数が揃わない。そのこと自体が各メンバーのコミットメントが一樣ではないことを表している。

講師の岩崎先生は、著名なミュージカルにも出演する「舞台女優、振りつけ師」。「ストリートの人がどうやってやっていってるかは知らない。…やっぱクラシックやってないと」という先生がここで教えるダンスはジャズが中心であり、ヒップホップやブレイクなどストリート系のダンスには距離をとっているようだ。

練習は12月のライブに向けて組み立てられ、3つのチームに分かれて曲決め、振りつけの話し合いが行われたあと、先生が振りつけをする全員ダンスの練習が行われる。最後に職員から集合がかり、次回日程の確認、名簿、予定表の配布、予約時の注意など事務連絡がなされる。練習後には、各チームごとに自主練習日が決められ、9時の閉館までに着替えて外に出る。外に出た後もしばらく互いの学校のことなど雑談をし、職員に「早く帰んな」と促されてそれぞれ帰路につく。

##### (2) メンバーの動機とコミットメント

メンバーの女子の大半は、中3から高2である。彼女たちの多くは、ダンスをやりたいと思い、学校に貼ってあったチラシや親からゆう杉並の存在を知り、「ただでできるから」という理由でダンス講座に参加し、その後オフィシャルダンスに加入している。

カナコ「学校で見て、友だちといつか行きたいねーって言って、スピードの振りつけ講座に行って。…高校に入ったらダンスやろうと思ってて、習おうとしたらお金かかるからダメっていわれて。手紙が来て、お母さんが『ただだからやれば』って」

ミキヨ「みんなそうだよ。ただだからやるかって」

【1999.12.18 筆者との会話】

「ただだから」という理由は、金銭的余裕の少ない中高生が部活以外に何かやりたいことをするとき、はじめ易くしていることと同時に、コミットメントの少なさも表している。彼女たちはゆう杉並以外ではダンスをしておらず、高校3年生になると、「受験のため」にオフィ

シャルダンスを辞めていった。

それに対して、オフィシャルダンスの代表、副代表をつとめるサヤカ（高2）とカオリ（高2）の加入のきっかけやコミットメントの度合い、進路観は対照的である。

2人は、同じ中学の出身で、当初地区児童館で練習をしていたが、職員の紹介でゆう杉並のダンス講座に参加し、その後オフィシャルダンスにも加わっている。

職員「サヤカちゃんもカオリちゃんも児童館でいて、私  
のよく話したりする職員がいて、『やあ、こんな子  
いるんだけどねー、どうかなー』ってところからね、  
誘ったら、こんななったって感じでねえ」

筆者「もともとダンスやってたんですね。児童館で」

職員「うん、だけど、同年齢の子とそんなに積極的につ  
き合う子じゃないし。だけどそういう子たちとつき合  
わせたいんだよなーってあって、その職員の人が」

筆者「あんなに積極的だったわけじゃ？」

職員「ないんだよ。うーん」

【2000.9.28 インタビュー】

カオリ自身も、「ゆう杉並に来て一番変わったこと」  
として開口一番「明るくなった」と答え、次のようにい  
う。

「普段は、学校にいるときとか、家にいるときとか、誰  
かといるときとか、ほんとの自分かどうかわからないん  
だけど、とりあえずダンスやってるときは、自分が今こ  
こにいるんだなって、自分の存在を確認できる場所だか  
ら。自分はここにいたいなって安心できる」

【2000.9.28 インタビュー】

カオリは、ゆう杉並以外にも一人でダンス練習をする  
など熱心だが、あとに紹介する男子メンバーとは異なり、  
ストリート系のダンスには興味をもたず、岩崎先生の  
ジャズを中心としたダンスを喜んで受け入れている。2  
人は、進路についても迷いをもっており、高校3年生に  
なって他のメンバーが辞めていくなかで最後までオフィ  
シャルダンスに所属していた。

男子の4人は、女子とは異なるオフィシャルダンスへ  
の距離のとる方をしている。彼らは、学校の先輩がテレ  
ビのダンス番組「レイブ2001」に出たことをきっかけに  
ダンスをはじめ、ダンススクールに通い出した。そして  
ゆう杉並の存在を知り、オフィシャルダンスに入ってい  
る。彼らは、オフィシャルダンスとは別にLocksとい  
うチームをつくり自分たちで曲決め、振りつけ、練習を  
している。Locksでは、ジャズが中心のオフィシャル  
チームとは異なり、ロック、ブレイクといったストリー  
ト系のダンスをしている。しかし、「ストリートは高校  
のうちは親がうるさい」というように、実際にはスト  
リートやクラブでの活動はしていない。

ストリート志向する彼らは、ジャズやアイドルグ  
ループの曲を中心とするオフィシャルダンスに対しては、  
一定の距離をとって見ることになる。

「おれらはもっと、ストリートとかでやってるような、  
ほんとにああいうダンスがダンスだなって思うから、  
やっぱ発表会っていうか、学校とかでやるような部活で  
やるようなそういう感じかな。ここは」

【2000.9.28 インタビュー】

しかし、ゆう杉並の環境のよさや講座のレベルの高さ、  
学校以外の場としての意義に対しては高い評価をしてい  
る。

「講座は、ここにとっちゃすごい大事なんじゃないか  
なって、重要視してましたよ、俺は」

「友だち増えたし、すごいいい経験。部活のなかの空間  
しか見なかったから、外の空間見れたのすごいよかった  
し。やっぱいつもああいうのやってるとお客さんの側  
だったから、ああいうとこに立てたのがすごいいい経験  
でした」

【2000.9.28 インタビュー】

ストリート系のダンスを志向しながら公的施設で活動  
する彼らは、ゆう杉並に対してアンビバレントな感覚を  
もっているのである。

(3) オフィシャルダンスの活動サイクル

－「自由利用→ダンス講座→オフィシャルダンス  
→自主練習→ライブ」

メンバーは、オフィシャルダンスに入るとき、いきなり  
組織的なオフィシャルダンスの活動に加わるのではなく、  
ゆう杉並を自由利用で利用していて、あるいは学校の  
掲示板で見て、単発のダンス講座に参加し、その後オ  
フィシャルダンスに参加している。

また、オフィシャルダンスに加入後は、月2回のオ  
フィシャルの練習日にのみ練習をするのではなく、年に  
4、5回行われるライブに向けて自主練習を重ねていく。  
自主練習は、講師の主導性が強いオフィシャルの練習と  
異なり、自分たちのペースでゆったりと練習をする。

オフィシャルダンスの練習は、全体に講師の主導性や  
職員による支援はあるものの、個人がその活動が自分  
に合うものかどうかを、自由利用での接触や単発のダン  
ス講座で確かめつつ、より組織性の強いオフィシャルチ  
ームに参加し、活動参加後も、学校の部活動のように組  
織力の強い活動とは異なり、大人の関与の少ないなかで、  
個人個人が自分のペースで参加するような形態がとられ  
ているのである。

2. たまり場、練習場所としてゆう杉並を使う若者たち

オフィシャルダンスのメンバーは、自由利用（自主練  
習）、ダンス講座、オフィシャルダンス、ライブといった

ゆう杉並におけるダンス活動のすべてに関わっているが、ゆう杉並でダンスをしている若者は、彼らのように一般的な関わりをしている者だけではない。

鳥越（高1）、武田（高3）、山本（高1）の3人は、ときどき自由利用時間のホールでブレイクダンスの練習をしている。必ずしも真剣にやっているわけではなく、ブレイクダンスの回転系の大技を楽しみながら何となくやっているといった感じだ。鳥越が「講座とかは出ない。基本的に自分のやりたいときにやってるから」というように彼らは、ダンス講座にもオフィシャルダンスにも参加していない<sup>7)</sup>。ダンスの練習はゆう杉並での自由利用か、ストリートでやっているという。まだクラブへのつながりはないが、ゆう杉並という公的施設での講座やライブよりもクラブへの志向が強いことがうかがえる。

鳥越「(クラブの) イベントとかで踊ってみたいですね」  
筆者「ここでライブやったことある？」

鳥越「ないっす。ここで出るのは興味ないっすね」

【1999.11.17 筆者との会話】

### 3. ライブの場としてゆう杉並を使う若者たち

ダンス講座やオフィシャルダンスには出ることがないが、自由利用での練習場所とライブへの出演だけをするグループもいる。私立高校2年生の女子5人のチーム「ワイブアウト」である。彼女たちは、学校でダンス部をつくってダンスの練習をしているほか、ストリートでも練習をしている。リーダー格のイズミは、ダンススクールにも通い、本格的にダンスの道に進もうと考えている。彼女たちのダンスのジャンルは、ヒップホップ、クラブジャズなどで、振りつけはすべてイズミが作っている。

講座やオフィシャルダンスに参加しない理由については次のようにいう。

「習いたいわけじゃなくて、ヒップホップだけじゃなくて、いろいろ踊りたいだけなんで」

【1999.12.18 筆者との会話】

また、オフィシャルダンスの女子とは異なり、ストリートやクラブへの志向が強い。「(クラブに) 行きたくない。…ダンスの先生に聞くと、クラブとか行けばコネなんか簡単に作れるよっていわれて…あれ出たいよね。『レイブ2001』。毎週見てる」

【1999.12.18 筆者との会話】

その後、実際にクラブのイベントに次々と出演している。このようにいう彼女たちは、アイドルの曲を含むジャズを中心として、講師の指導を受けながらダンスをするオフィシャルチームには距離を置いている。彼女たちは、必ずしもゆう杉並という施設に深くコミットするわけではなく、ゆう杉並におけるライブを1つのステップにして、他のイベントやクラブのショータイムを次々

と探して出演していつているのである。

### 4. ダンス講座のみに参加する者たち

一方で、振りつけ講座や、ヒップホップ講座など単発のダンス講座にのみ参加する者もいる。「学校の掲示板に貼ってあって今日の講座知った」という高3の男子3人、学校のクラブでダンスをしているという私立中3の女子2人、「来年秋の文化祭に向けて」参加した高2の女子3人などである。

彼らは、講座に1回出るだけで終わることもあるし、継続的に講座に出て、次第にオフィシャルダンスや、ゆう杉並の他のイベントに参加することもある。担当職員は、こうした参加者に対して「だんだん慣れてくるでしょ」と話しかけるなど関係づくりにつとめ、彼らのニーズにより応えようとつとめている。そうしたはたらかかけのなかから、講座にのみ参加していた女子中学生のグループが、ゆう杉並でのライブに出演することもあった。

また職員は、参加を促すだけではない。講座を見学に来た中学生について「やりなつてしつこくいうと嫌がるから。見ていいよつて。中学生はなかなかダンスには入りにくいから」というように、無理に講座に勧誘するのではなく、その若者に合ったやり方での参加のし方を認めている。

以上のように、同じダンスをする若者であっても、それぞれのグループによって、ゆう杉並の利用の仕方が異なっていることがわかる。

オフィシャルダンスの若者たちは、ダンス講座、オフィシャルダンス、自主練習、ライブといったゆう杉並におけるダンス活動のすべてに関わっている。そのなかでも、ダンスの志向やコミットのし方に個人差があり、とくに男子は、ゆう杉並という公的施設での活動を中心としながらも、ストリート系のダンスを求めることでアンビバレントな思いを抱えている。

何となくたまりながら自分たちのやりたい範囲でダンスもするが、それ以上の深い関わりをもとうとはしない者、発表の場としてライブには出演するが、講座に参加せず、ゆう杉並での活動を自らのダンス活動の一ステップとして位置づけている者、また、ダンス講座にのみ参加したり、体育祭や文化祭のための練習場所として利用するグループ。

ダンスをする若者だけを見ても、ゆう杉並という施設においては、このような多様な若者が多様な関わり方で活動をしていることがわかる。しかし、ゆう杉並を利用する若者はダンスをする若者だけではない。バスケットをする若者、自由利用を中心にする若者、バンドでのスタジ



オ利用を中心とする若者など…。彼らは、ダンスをする若者とは、また異なる背景をもち、異なる関わり方をしている。次にこうした若者を見ていくことにしよう。

### C. オフィシャルバスケのメンバー

#### —学校外への多様なニーズ

オフィシャルバスケの練習は月2回、メンバーは20名ほどで、毎回10～17、8人が集まる。軽くシュート練習をした後ほとんどの時間は試合形式で行う。多くの学校ではバスケットボール部があるにもかかわらず、なぜ学校以外の場にバスケをする場を求めているのだろうか。

#### 1. 学校のバスケ部に所属していない者たち

オフィシャルバスケに属する者のなかには、学校でバスケ部に所属していない者と所属する者がいる。

石井は17才。中学卒業後アメリカに留学し帰国。現在は高校に通わずに、大検を受験する予定である。学校に通っていないため、バスケをできる場所をゆう杉並に見つけてオフィシャルバスケに参加している。

進藤は高校3年生。髪型をアフロにしている。中学時代に不登校になり、現在は全寮制高校に通っている。普段は参加できないが、長期の休みに実家に帰って来たときに参加している。大学に進学し体育会のバスケ部に入りたいという。

多村は、都立高校を中退し通信制高校に編入、現在3年生である。都立高校時には、バスケ部に入っていた。

高1の森中は、体育推薦のある高校バスケ部に入っていたが、ついていけずにバスケ部をやめた。その後、ゆう杉並の体育室で一人でバスケをしていて、そこで知り合ったメンバーに誘われてオフィシャルバスケに入るようになった。森中はいう。

「ぼくがゆう杉に来たのは、バスケがあったから。部活きつくてやめちゃって、居場所ない状態だった。今はバスケやる友だちできて、居場所感じてる」

【2000. 3. 19 ある委員会での発言】

以上の4人は、それぞれの理由で現在バスケ部に所属していない。しかし、バスケをどこかでやりたいと思い、ゆう杉並を見つけて来ているのである。

#### 2. 学校のバスケ部にも所属している者たち

他方、ここにはバスケ部に所属しながらオフィシャルチームに入っている者も多い。そうした彼らは、口々に、部活よりも「こっちの方が楽しい」という。

「こっちの方が楽しい。学校がつまんない。(オフィシャルバスケは)みんなうまいっすね。それとみんな仲いい。先輩とも。それが魅力。学校だと部活以外に遊びにいったりしないけど、ここだと泊まりにいったり。こっちの方が仲いい」

「中3の夏に引退して、バスケやるところ探してたら近くにあったから。こっちの方がおもしろい。行くところの高校あんまり強くないから、こっちには来るけど、部活は入っておもしろくなかったらやめる」

【2000. 3. 25 筆者との会話】

オフィシャルバスケの練習は、試合形式がほとんどで、学校の部活で行われているような練習らしい練習はしていない。しかしそれでもかなり高いレベルで、高校バスケ部のチームを圧倒しているほどである。学校とは異なる場所で、さまざまな背景をもった若者たちが、比較的自由な形態で、かつ高いレベルで練習を行っている。この点が、部活動とは異なるおもしろさなのかもしれない<sup>8)</sup>。

以上のように、オフィシャルバスケには、さまざまな理由で学校外の間を求めている者がいる。こうしたことは、学校の部活動では満たされないニーズが、それぞれは個別的な事情であるにもかかわらず、全体としてはかなりの割合で存在していることを表している。しかも、ゆう杉並では、体育室の自由利用があるため、森中のようにはじめ一人でバスケをしに来て、そこで知り合った仲間に誘われてオフィシャルチームに入るというプロセスが可能であり、参加するための壁が低いといえる。

### D. 個人利用者—職員を介した参加プロセス

講座やオフィシャルチームの活動、バンド活動など組織的な活動に参加しない者でも、体育室やロビーを自由利用することができるのもゆう杉並の大きな特徴である。ロビーでは、一人でただボーっとしていたり勉強している姿、2～3人で雑誌をみながらおしゃべりしている女子の姿、4～5人でマージャンやカードゲームをしている男子の姿が見られる。

#### 1. つなげる若者、つなげる職員

体育室では、一人や少人数で来て、バスケのシュート練習をしている者の姿が多く見られる。そこで知り合った仲間と試合をすることもある。

体育室の職員はいう。

「石井君、すごいバスケうまいんですけど、いろんな子引きこんでくれるんで。一人ずつでやってるとゴール足りないんですよ。でもそうやって引き入れてくれるとみんなできるんで」。

【2000. 8. 24 筆者との会話】

石井は前述したようにオフィシャルバスケのメンバーだが、バスケをする利用者だけでなく、後述の緒方のような自由利用を主とする者や中高生委員とも親しくしており、ゆう杉並のなかで顔が広い。石井のような人との関わりをうまく結べる者を介して、自由利用者たちがつ

ながっていくプロセスがある。

自由利用においては、職員の役割も重要である。個人利用を主としている町田（高3）はいう。

「学校が私立で遠かったからここに来るときは一人だったのね。それで職員と仲良くなって、それから仲良くなった友だち多い。…職員の影響力大きいね」

【2000. 5. 26 筆者との会話】

町田は一人でゆう杉並を訪れることが多く、筆者の観察でも体育室で小学生や職員とボール遊びをしていることが多かった。

体育室やロビーを観察していると、とくに組織的な活動に関わることをせず、いつも一人や少人数で来て自由利用をしている常連がかなりの数いることがわかる。そうした若者たちに対して職員は、それぞれの者の思いやニーズに応える形で何気なく支援をしている。

このように、仲間をつくるのが上手な若者や、職員を通して、一人や少人数で来た自由利用者が、互いに結びついてこの場で活動しており、ときにはそれがきっかけになって、オフィシャルチームなどのより組織的な活動へ参加することもある。

## 2. 不登校の緒方の参加プロセス

緒方（区立中3年）は、学校では「保健室登校」であるという。筆者の観察期間の初期は、筆者が来館する日に彼は必ずといってよいほどゆう杉並に来ており、ロビーや体育室で同じ中学の友人と一緒にいるか、一人で職員と話していることが多かった。職員も「緒方くん。毎日来てますね。…職員と遊んでますね。職員と遊ぶ子と遊ぶって感じで」といっている。そうこうするうちに彼は、他の個人利用者や中高生委員、オフィシャルバスケのメンバーなどのなかに徐々に知り合いを増やし、オフィシャルバドミントンに入っている。さらにある日、職員は、体育室にいた緒方に何気ない会話のなかで「コウイチ、中高生委員やらない？」と声をかけている。緒方は、それに対して、「やりたい！まじでえ」と答え、高校進学とともに、友人と一緒に中高生委員になっている。

緒方の入ったオフィシャルバドミントンのなかには、もともとゆう杉並に一人か少人数で来て、ロビーや体育室の自由利用をしつつ、職員と親しくなり、チームに入った者が何人かいる。バドミントンをするを目的とする者だけではなく、個人利用から組織的活動へ参加していく者のひとつのステップとして、このオフィシャルチームが機能しているともいえる。その意味で、特定の活動をする目的で集まってくる者が多いオフィシャルダンス、オフィシャルバスケとは異なる機能を担っているといえる。

## E. バンド活動

—「友だちの友だち」つながりと施設への違和感

最も利用団体登録が多いのがバンドである。貸しスタジオは2時間で6000円が相場であるといわれ、支払い能力が制限される中高生のニーズが高いのもうなずける。

### 1. 「友だちの友だち」つながり

バンドの活動というと、少人数で閉じたグループのように感じられるが、インタビューのなかではひとつのバンドに、学校が異なる者がいるのが通常であり、全員学校が別であるバンドも珍しくない。講座やライブ、ロビーでの出合いをきっかけにバンド間のさまざまな交流が行われていることがうかがわれる。バンドだけでなく、職員や中高生委員を通して、ダンスや他の活動をしている者と友だちになることも多い。ゆう杉並では、「友だちの友だち」というつながりが多様に生じうるのである。

### 2. 「ここは遊び」

しかし、オフィシャルダンスの男子が、ゆう杉並に対して感じていたアンビバレントな評価は、ゆう杉並のスタジオを利用している若者のなかにも見られる。

「ここは遊び。ただし。ライブハウスでたくさんやる」

【2000. 3. 26 筆者との会話】

このように無料でスタジオやホールを借りられるメリットを感じながらも、「ここは遊びだから」と、あえて金銭的負担のあるライブハウスで自らチケットを売りさばいて行うライブを重視する若者も少なくない。

また、貸しスタジオの場合とゆう杉並でやる場合の違いについて、次のようにいう者もいる。

筆者「ゆうでやると制限とかある？」

「いろいろありますよ。まず機材がいたみすぎ、それと少ない。あと機材をいじれない。外のだとみんなで機材をねじはずしたりとか、いじるんですよ。でもゆうだとみんなで使うから。あと飲食禁止」

【2000. 9. 6 筆者との会話】

彼は、当初ゆう杉並でスタジオを借りたり、ライブに出演していたが、その後むしろお金のかかる貸しスタジオやライブハウスに比重を置いた活動をしている。

そもそも既存の文化に対して距離を置くロックミュージックを志向する彼らにとって、安全に保護された公的施設はかっこ悪いもので、「ここは遊び」という一段下げた意味づけをせざるをえないものである。また、公的施設が彼らに要求する規則正しさも、彼らが既存の文化に対抗する根拠を失わせる。しかしまた、そうした彼らが、施設と距離をとりつつも、無料で使えることや多くの友人をつくることなど、自分たちのバンド活動のなかでこの場をうまく利用していることも確かなのである。

#### IV 「居場所」型施設における若者の関わり方

##### －「多様な距離のとり方」と「漸次的参加」

##### A. 学校外への多様なニーズとやりたいことの追求

これまでのデータからいえることは第一に学校外の場合におけるニーズがさまざまだということだ。ダンスをしてみたいが習うお金がない、バスケットをやりたいがその場がない、バンドの練習をしたいが貸しスタジオが借りられないといったものから、何となくたまる場がほしいというものまで、ひとつひとつは個別の事情から出てきたもので、まとまった数字として出てくるものではないが、全体としてみると学校外の「居場所」へのニーズはかなりの割合で存在しているといっていよい。

そこで彼らは「やりたいこと」を追求する。それは一見あたりまえに見えるが、十代の若者にとってやりたいことを追求することのできる場は少ない。「自分の存在を確認できる場」(オフィシャルダンスのカオリ)、「居場所感」(オフィシャルバスケットの森中)というように、学校外の「居場所」としてのゆう杉並は、やりたいことを追求し、それによって自己の存在を確認する場となっているのである。

##### B. 「多様な距離のとり方」

学校外へのさまざまなニーズは、多様な活動だけでなく、多様な活動形態を要求する。専門的な指導の受けられるダンス講座、レベルの高いバスケットチーム、バンド練習のできる無料のスタジオ、ふらっと来ておしゃべりのできるスペース、一人で行ってもシュート練習のできる体育室、ライブのできるホール…。建設計画時、大人側は体育館や音楽活動は学校を利用すればいいという考え方だったが、それは正しくなかった。若者にとっては、運動や音楽活動ができる場があればいいというだけでなく、それがどのような形態で使えるかが重要な点だ。予約しなくても、少人数でも使える、行けば誰かがいる、夜遅くまで使える、そういった場を求めていたのである<sup>9)</sup>。

こうした多様な活動形態を、若者たちはそれぞれの活動スタイルに合わせて活用する。同じダンスをする者でも多様な関わり方があった。それは、施設側のあり方に合わせるのではなく、若者の側に解釈主体性を残したままの関わり方<sup>10)</sup>であるといえる。それゆえにこそ、オフィシャルダンスの男子やバンド活動する者など、公的施設に一定の違和感をもつ者も利用することが可能になっているのである。

##### C. 「漸次的参加」

ゆう杉並の若者の関わり方のもう一つの特徴は、自由利用を基礎として、そうした多様な活動形態を行き来しながら、次第により組織的な活動へと参加していくプロセスである。オフィシャルダンスのメンバーも、はじめから入ったわけではなく、自由利用や単発の講座で、この施設が自分に合うものかどうかを見極めながら、徐々に組織的なオフィシャルチームの活動に加わっている。また、不登校の緒方は、当初一人や少人数でロビーや体育室にたまりつつ、職員や他の利用者を介して知り合いを広げ、そののちオフィシャルチームの活動に加わり、最後には中高生委員にもなっている。バンドのメンバーは、講座やライブへの参加を通じた「友だちの友だち」つながりによりネットワークを広げている。

従来の学校教育や社会教育の実践と比べた場合、従来のものが組織だった活動に参加するかしらないかのいずれかで、するとしたらその活動がどのようなものかわからない段階で参加しなければならなかったのに対し、ゆう杉並における若者の関わり方は、自由利用や単発の講座によって、ゆう杉並の活動や雰囲気周辺的に触れながら、それが自分に合うものかどうかを確認しつつ徐々に組織的な活動に参加していくものである。若者の集団活動離れが指摘され、社会教育の青年事業には若者が集まらないといわれている。しかし、彼らは組織的活動すべてを忌避しているわけではない。コミットしないのではなく、いきなりはしないだけである。このような、ある場や活動が自分に合うものかどうかを丁寧に吟味しながら、徐々に組織的な活動へと参加していくプロセスをここでは「漸次的参加」と呼びたい。

#### V おわりに

ゆう杉並を利用する若者たちは、学校外への多様なニーズにもとづいて、「多様な距離のとり方」で、「漸次的参加」ともいえる関わり方をしていた。それは、言い換えれば、解釈主体性を自己に保持したままの関わり方であるともいえよう。このような関わり方を可能にする「居場所づくり」が、多数で多様な若者の利用を得ている主要な要因となっているのであろう。今後は、このような居場所をささえる職員の支援のあり方の特質を明らかにする必要がある。また、ゆう杉並は「中・高校生運営委員会」という若者の参画の仕組みを取り入れている施設でもある。「居場所づくり」に対する「参画」の果たす機能を解明していくことも求められる。

しかし、いくら多数であっても施設で活動する若者は一部にすぎない。ゆう杉並周辺のフィールドワークにおいては、意識的に公的施設を避けて活動しているグルー

プも見られた。彼らはどこをどのように居場所としているのか、なぜ大人による支援を避けるのか、そうした彼らの抱える問題は何かを明らかにする必要がある。さらに、若者のうちの「誰が」という点が重要である。公的に「居場所」を作ったときにそこに誰が来て、誰が来ていないのか、「参画」の仕組みを取り入れたとき、それは誰にとって利益となり、誰にとってそうではないのか、こうした点はこれまでの「居場所」研究、社会教育における子ども・若者研究において十分に扱われてきたとはいえない。

施設に來ない者も含めた学校外空間の構造、学校外の「居場所」が果たしている社会的機能を明らかにしていくことが今後の課題である。

## 註

- 1) 雑誌における特集としては、  
「子どもの居場所づくり」『教育』第43巻第4号、1993年  
「学校の子どもの居場所・遊び場所」『教育と施設』第63号、1998年  
「子どもの居場所と住まい」『建築とまちづくり』第259号、1998年  
「子育てネットワークと『居場所』づくり」『月刊社会教育』第42号第3巻、1998年  
「2学期、子どもの居場所をどうつくるか」『総合教育技術』第53号第8巻、1998年  
「子どもと“居場所”」『子ども家庭福祉情報』第15号、1999年  
「子どもたちの放課後の居場所」『子どものしあわせ』第587号、2000年  
「第14回日本精神保健会議 子どもたちは今、こころの居場所を求めて—フォーラム」『心と社会』第31巻第2号、2000年  
「子どもの居場所」『建築雑誌』第116号、2001年  
などがある。これらはほとんど90年代後半以降のものである。
- 2) 例えばゆう杉並は、その目標の第一に「居場所としての役割」を掲げている。それは、「目的をもった活動を行うわけではなく、友だちとおしゃべりをしたり、その場の状況に応じて、仲間との交流や一人の時間を楽し」む来館者への対応であり、具体的には、自由利用の時間を確保したり、来館者の要望に臨機応変に応えることであるとされている（「平成10年度事業報告」）。
- 3) ゆう杉並ではとくに役割は与えられず、「研究生」という名札をつけてフィールドワークを行った。当

初メモを持って話しながら会話を記録したが、講座に参加するなど親しくなるにつれて、会話中に記録せず、後に別の場所で行うようにした。また、フィールドワーク期間の終わりには、オフィシャルダンスの男子2名、女子2名、「舞台・映像」担当職員1名を対象にそれぞれ2時間ほどの録音を伴うインタビューを行った。なお、プライバシー保護のため登場する人物名、グループ名はすべて仮名とし、個人が特定されないように性別等事実を一部修正している。

- 4) 1日平均利用者は約220人、そのうち約6割が中高生である。定行・松木（1999）によれば、周辺に居住する中高生の84%がゆう杉並の存在を認知し、66%が利用経験をもっていた。筆者の観察の結果からも、ゆう杉並には従来の青少年施設が対象としてこなかった多様な層の利用があることがわかった。
- 5) 「中高生タイム」とは、児童館に集まってくる中高生のために、開館時間の延長や優先利用できる時間帯の設置によって独自の事業を行うものである。
- 6) 金丸ほか（2000）は、ゆう杉並を他の中高生施設と比較し、「プログラム+居場所提供型」と位置づけている。
- 7) しかし、そのようにいう彼らもその後ブレイクダンス講座に参加していた。それは、ニーズを嗅ぎとって何気なく声かけをする職員の支援が介在してのことである。
- 8) レベルの高さから練習についていけずにやめていく者も当然いる。こうした状況に対して、職員はオフィシャルバスケを「ビギナー」と「エキスパート」に分けて、練習日を変えることにした。幅広い層の利用を重視する職員の考え方の表れであるといえよう。
- 9) 渡海ほか（2001）は、ゆう杉並利用者へのヒアリングから、利用動機（「ふらっと立ち寄る場所」、「予約して使う場所」、「決められた時間に行く場所」、「予定を立ててから行く場所」のうち複数回答）が多様であることを示している。この事実は、多様な利用形態、多様な距離のとり方と重なるものと理解できる。
- 10) 岩見（1985）は、マス・メディアの情報を個人が送り手ではなく自分のコード体系によって解読を試みる時、解釈主体性が発揮されるとする。本稿では、施設や活動を提供する大人側ではなく、利用者たる若者がそれらを自由に解釈し利用できることを「解釈主体性」と呼ぶ。

## 参考文献

- 井田晴彦ほか 2001「居場所としての公園」住田正樹ほか『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』平成10-12年度科学研究費補助金報告書
- 岩見和彦 1985「マス・メディアと青少年」柴野昌山編『教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社
- 沖田寛子 1997「不登校現象と子どもの『居場所』」『山口大学文学会志』第48巻
- 金丸まや 1999「中高生を対象とする施設に関する研究」『日本建築学会近畿支部研究報告集』
- 金丸まやほか 2000「中高生対象施設の利用実態に関する研究」『日本建築学会東海支部研究報告集』
- 定行まり子・松木要詩子 1999「中高生の居場所からみた地域施設の利用実態と要求について」『日本建築学会大会学術講演梗概集』
- 佐藤一子 1998「地域社会における子どもの居場所づくり」佐伯胖ほか編『ゆらぐ家族と地域』岩波書店
- 澤田英三ほか 2001「居場所としての駄菓子屋」住田正樹ほか『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』平成10-12年度科学研究費補助金報告書
- 志水宏吉 1998「教育研究におけるエスノグラフィーの可能性」同編『教育のエスノグラフィー』嵯峨野書院
- 鈴木智子・中野明德 2000「学校空間と心の居場所」『福島大学教育実践研究紀要』第39号
- 住田正樹ほか 2001『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』平成10-12年度科学研究費補助金報告書
- 住田正樹 2001a「子どもたちの居場所と対人的世界」住田正樹ほか『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』平成10-12年度科学研究費補助金報告書
- 住田正樹 2001b「子どもの居場所と対人的関係」住田正樹ほか『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』平成10-12年度科学研究費補助金報告書
- 芹沢俊介 2000「居場所について」藤竹暁編『現代人の居場所』至文堂
- 田中治彦編 2001『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房
- 田中治彦 2001a「関わりの場としての『居場所』の構想」同編『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房
- 田中治彦 2001b「子ども・若者の変容と社会教育の課題」同編『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房
- 東京シュール編 2000『フリースクールとはなにか』教育資料出版会
- 渡海裕司ほか 2001「中高生のための施設とその利用実態に関する研究」住田正樹ほか『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』平成10-12年度科学研究費補助金報告書
- 富永幹人・北山修 2001「青年期の『居場所』」住田正樹ほか『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』平成10-12年度科学研究費補助金報告書
- 鳥山敏子 1997『居場所のない子どもたち』岩波書店
- 萩原建次郎 1997「若者にとっての『居場所』の意味」『日本社会教育学会紀要』第33号
- 萩原建次郎 2001「子ども・若者の居場所の条件」田中治彦編『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房
- 久田邦明 1997「青少年施設の現状と可能性」『湘南短期大学紀要』第8号
- 久田邦明編 2000『子どもと若者の居場所』萌文社
- 久田邦明 2000「子どもと若者の居場所」同編『子どもと若者の居場所』萌文社
- 藤竹暁編 2000『現代人の居場所』至文堂
- 本田和子 1999「変貌する子ども世界の今」『子ども家庭福祉情報』第15号
- 松木要詩子・定行まり子 2000「児童青少年センター『ゆう杉並』の利用実態と中高生の地域施設要求について」『日本女子大学大学院紀要家政学研究科・人間生活学研究科』第6号
- 水月昭道ほか 2001「下校時の帰宅路に見られる子どもの遊び行為とみち環境との関係」住田正樹ほか『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』平成10-12年度科学研究費補助金報告書

# 映画鑑賞の教育的活用をめぐる考察

—— 戦後改革期における映画鑑賞を中心にして ——

張 智 恩\*

## A Study on the Utilization of Movies for Social Education in Japan —— On the Basis of Movie Showings during the Post-War Reformation Era ——

Jieun JANG

This article investigates real cases that movies were used for adult education during the Post-War Reformation Era in Japan. Early in the Era when the New Living Movement was carried out to eradicate old way of living and adjust to democracy, movies, besides traditional education, served as a social education method.

This article conveys three research findings. First, it reports on the roles of the Pre-War Movie-Showing Group which dealt with cultural movie showing connected with nationalism. These findings are based on laborers in urban, farming, mining and fishing areas. Second, it reveals the CIE movie showing practices, which were aligned with the Japan Culture Policy, in the Post-War Era when the US occupied Japan. Third and last, unlike the movie showing controlled under the government policy, some movie showings had pure educational purposes, and this article presents the cases of home movie showings in the City of Nagoya right after CIE movie showing practices.

This research uncovers problems and meanings of movie showings-tailored to seers' needs and wants-which intervened to education.

### 目 次

はじめに

I 章：映画鑑賞の教育的意義への着目

II 章：戦後改革期における大衆映画

A：興行映画

B：非興行映画

III 章：C I E映画と成人教育

A：ナトコ導入以前における非劇場運動

B：C I E映画の上映システム

IV 章：映画を通しての成人教育実践の課題

A：C I E映画上映における限界

B：映画を通しての成人教育における実践

C：観客の主体化と指導的関わりの課題

おわりに

はじめに

昭和20年の終戦から昭和27年の講和にいたるまでのGHQによる日本の民主化に当たる戦後改革期は、体制変化により、多くの社会的課題が噴出した時期であり、そのような課題を解決するために社会的に多様な変革の試みが行なわれた。その中で文化活動のような生活に密着していない分野においては国が東京を中心として芸術祭を実施し、地方においては地方色豊かな芸術祭あるいは文化祭の開催等が見られた<sup>1)</sup>。しかし、文部省をはじめ、地方公共団体における芸術に対するとりくみは年に1回の芸術祭とそのための指導者研修への支援に焦点が当てられた。そのため、日常的なレベルにおける芸術文化活動は次第に安定がみられると、音楽、演劇等にお

\*生涯教育計画コース 博士課程4年

るプロの文化団体とタイアップした形で地域の住民、青年、高校からの活動を通じて芽生えはじめた<sup>2)</sup>。

草のレベルにおいては自治体の公民館と成人学校のような成人教育機関及びプログラムを通して文化活動の学習の機会が提供された。公民館は地域住民の生活を支援する機能と、地域住民の情操の醇化やエネルギーの高揚に関わるという二つの方向性をもっていた。公民館の集会所においては、①講演、②講習会、③討論会、④懇談会、⑤文化講座、⑥映画会、⑦演劇会、⑧音楽会、⑨各種競技会、⑩政治懇談会、⑪展覧会などのための会合を開催することが方針とされていた<sup>3)</sup>。さらに夕の一時を活用して、地域の住民が学習するものとして成人学校が各県で公民館や小学校を利用し、企画された。神奈川県の場合の一例を見ると、どの成人学校にも文学鑑賞、音楽、音楽映画研究、書道、映画技術、絵画、編物、手芸、生花などの文化活動に関する科目の開設が目立ち、球戯、調理、育児、実用初等英語、洋裁など実用的なものと一緒に、多くの受講生を集めていた<sup>4)</sup>。そして地域によってはレクリエーション大会及び講習会開催、レクリエーション週間及びレクリエーション村の設定などによって全自治体的な運動としてレクリエーションの普及を拡大した例も見られた<sup>5)</sup>。

一方、民衆的な素朴な形態で展開された文化活動も演劇、バンド、ダンス等で見られたが、主に娯楽的なものが多かった。これに対して田辺信一は“それまで、“文化”に…閉ざされていた住民のために…地域で果していた自給的な娯楽、慰安提供の役割”の側面であると述べた<sup>6)</sup>。田辺信一の戦後社会教育の歩みと地域文化運動の系譜の整理によると、民衆の文化活動の指導に関わった疎外文化人の中央復帰、劇団・画団・文壇などの専門的な文化芸術集団の確立、映画・ラジオ・新聞などの商業娯楽の増加という社会的変化とともに、近代教育行政としての社会教育が体系づけられることによって文化活動の性格が改めて再分化する時期までこうした憩い・娯楽の形態が持続したとされる<sup>7)</sup>。

そのため、昭和21年から新生活運動が国民的に行なわれ、よりよく生きようとする意識が運動として広がっていったが、初期の文化活動は多様性に富んでいたにもかかわらず、こうした社会的現実に対応する知覚的な形態として展開したというより個人の向上心あるいは娯乐的動機を主要な側面としてもっていた<sup>8)</sup>。一方、新生活運動の理念を積極的に志向していたものは、一般的に娯楽や趣味として思われやすい映画においてであった<sup>9)</sup>。

戦後改革期において他の文化活動に比べ、大衆の間に比較的広く普及した映画は戦時下の厳しい統制から制作の自由化が実現されたが、社会と個人の多面的な要求と

課題を前にしてそのあり方を明確にしないまま、娯楽として大衆芸術として教育として映画の位置づけが実験的に試みられていた。しかし、こうした過程においてさえ個人の生き方の変革と社会的課題の解決という点で大衆映画の教育的役割が大きく、さらに成人教育政策として普及されたCIE映画上映を含め、映画鑑賞が教育的効果に繋がるいくつかの典型性を示した。したがって、この時期における映画鑑賞を検討することにより、時代的課題と個人的要求が積み重なった時期に、教育そのものではない映画がジャンルの特性と大衆教育の使命を両立する過程で生み出した成果と矛盾を考察できると思う。それによって映画鑑賞のような、趣味あるいは娯楽的性格が強い文化活動が教育的に活用される際の可能性と矛盾をより実体的に理解できると考える。

以下はⅠ章、映画鑑賞の教育的意義に着目した先行研究における課題意識の検討、Ⅱ章、戦後改革期における大衆映画 Ⅲ章、CIE映画と成人教育 Ⅳ章、映画を通しての成人教育実践の課題、そしておわりの順に展開する。特にこの論考において扱う内容は時期的に戦後改革期を背景とするが、Ⅳ章に限っては講和直後の実践も含んでいる。なお、内容の展開は当時の映画関係の年鑑、視聴覚教育要覧、映画評論雑誌、映画を通じた教育の実践記録などを土台にして叙述する。

## Ⅰ. 映画鑑賞の教育的意義への着目

社会教育における映画に対する既存の研究の方向は二つに分かれると言えよう。一つは映像芸術として映画が持つ意義と課題が提起されたものであり、もう一つは視聴覚教材として映画の機能的効果に注目したものである。前者に関しては劇映画を中心とした興行映画と教育映画を分けて考えられ得るが、社会教育のために映画が活発に利用された戦後改革期においてさえ、教育映画に対しては“大衆の問題関心と興味から遊離している”<sup>10)</sup>と批判され、上映における教育的条件の具備という点にのみ議論の焦点が充てられた。そのため、映像芸術自体としての意義と課題に関しては主に大衆映画の社会教育への取り入れを模索するという視点から検討されてきた。

たとえば、中島俊教は劇映画の教育的利用の可能性を提起し、その理由として幅広い影響を与え“映画が熱心に観られ”、“好意的に受け取られるだけに、その影響は極めて強”いという点を指摘することによって劇映画における鑑賞態度が鑑賞効果を決めるという点を指摘している<sup>11)</sup>。一方、爪生忠夫は、庶民映画に面白さを与える要因を、映画が真実な生活を描写し、さらに現実の中で自然に発展する人間の必然的動向を捉える生き生きと流動するという点に見出し、大衆映画が持つインパクトを

作品に内在している特性から提起した<sup>12)</sup>。このような単発的な議論以外にも1960年代後半から始まった親子映画運動の理念と実態の報告において“情操教育の中で映画の果す役割”が改めて指摘されたことがある<sup>13)</sup>。このような議論は映画に対する観客の特別な心的構えを土台にし、良い作品が持ちうるインパクトをポジティブに提示したといえよう。

一方、ネガティブな側面から映画鑑賞における問題点を指摘した論者として爪生忠夫があげられる。彼は、映画が“精神的負担が極めて軽い”し、“一切の進行は自分の責任において果されるのではな”いため、“人間精神の能動的な働きが失われてしまう”と述べ、映画鑑賞という活動様式から生まれる問題点を指摘した<sup>14)</sup>。近年においては、映画評論家、山田和夫がは映像のハートとマインドへの働きかけを論じるなかで、“映像はその部分的様相が一面的に拡大されるから”“マインド”面における意識の歪曲と“ハート”への生理的な衝撃の可能性が大きいことを指摘する<sup>15)</sup>。

こうした先行研究は映画そのものに対しても観客の鑑賞態度に対しても肯定的、否定的な両面を含んでいるが、映像と鑑賞が認識と感覚に有意義に関連することを提示したのもとして、良い映画の選定の大切さを自覚させたものとして要約できる。

一方、映画におけるインパクトを、作品と鑑賞者の属性に任せるのではなく、両者を有意義に結びつけようとする観点から研究されてきたのが、メディアとして映画についての検討であると言えよう。これに関してはIV章で別に考察する予定であるが、戦後改革期における視聴覚教育の側面からも断片的な検討が行なわれつつあった。さらに大衆媒体が多様な形態で大衆化してきた70年代に社会教育とマスコミについての本格的な研究が行なわれるなかで、高橋暁が映画において“慣習化している娯楽的な構えを、いかにして学習の構えに変換して指導するか”の問題を指摘する。これによって観客の態度が鑑賞効果を規定するという点が再び提起された<sup>16)</sup>。

しかし同時期に鑑賞効果を作品あるいは観客のどちらかに立ち、把握してきた従来の見方とは異なる視点として、媒体と受け手の両者を、関係的に同時に把握した神山順一の「半教育」論が提起される。「半教育論」は必ずしも映画に限定したものではないが、マスコミが持つ「一方向性」のため、モデル提示は可能であるが、受け手である鑑賞者を個体識別できないという本来の特性の故にその有効性に関わらず、「半教育」に留まるしかないことを明らかにしている<sup>17)</sup>。神山の「半教育」論を映画に即してとらえると、映画は鑑賞者の認識に影響を及ぼすが、それを教育的に統制できないまま、多様な観客

に同様な方法で見せられているという点であろう。このような見方は、作品そのものが個体識別を必要としない、普遍的な価値と感性にアピールする作品に対しては説得力が弱い、映画と鑑賞者を有意義に結び付け、半教育の状態を教育へ変化させ得る指導的関わりを必要性を促がしているという面で示唆的であり、戦後改革期における視聴覚関係者達の見解にも通じている。

しかし、以上の先行研究においてはカーバされ得なかった二つの課題が提示できよう。一つは映画鑑賞が人々にインパクトを与え得る活動様式であるという点では理解の一致を得ているが、良いインパクトが与えられた映画はどういう特性を持つかについての課題提起に至らなかった点である。もう一つは良いインパクトを生み出せるよう、両者を結びつける適切な指導的媒介を追究することが黙示的に提起されているが、関係性を成立させ得る基盤としての映画の特性と鑑賞者の特性がモラル的な把握に留まり、映画に対する鑑賞者の能動的な要求と必要という側面からの検討が不足しているという点である。

こうした課題意識をふまえ、以下においては戦後改革期において行なわれた映画の教育的活用の実態及び事例に基づいて検討を行なう。

## II. 戦後改革期における大衆映画

II章では、昭和20年代に発行された映画年鑑の資料を手がかりにして社会的に映画の教育的役割が期待された時期において上映された作品の性格と観客の反応に注目した評論を要約する形で考察を展開する。

### A. 興行映画

昭和20年までの戦時中の日本映画は自由が極度に抑えられていた。企画に、素材に、脚本に、技術に、演出に、あらゆる面で統制を受け、情報局、内務省、文部省の指導取締によって戦争完遂を目的とする活動が中心であった<sup>18)</sup>。こうした状況を踏まえて終戦後、連合軍は昭和20年9月の映画制作指針、即ち、占領目標の線に沿い、軍国主義の撤廃、言論、集会の自由主義的傾向の促進に寄与すべき具体的指示を発した。さらに映画法の廃止と映画公社の解体により、自由な企画態度から構想を練った映画の制作が可能となる<sup>19)</sup>。映画界に対する政府の干渉がいったん断ち切られることにより、戦時中強制上映された文化映画の制作者、日映、朝日、理研などの3社もその非興行性のため、娯楽短編映画の制作に移ること等、映画界における大きな変化が見られた<sup>20)</sup>。

一方、インフレと人口の激増の中で戦時中の緊縮気分が解放され、当時の物価高に比較して入場料が安価で



あったため、戦後の興行街は未曾有の活況を呈した。そのような好況とともに映画の量産も急増し、さらにアメリカ映画をはじめ、外国映画が続々流入され、供給においても戦時中と比べられないほど大きな変化が生まれた。終戦から昭和21年12月末までの作品数は、禁止解除映画を含め、91本に至る<sup>21)</sup>。

民主化への方向にそって作られる日本の映画は、ある主義主張や理念から引き出されたテーマ映画と、特にそうした観念を露呈せず、大衆の好みに沿って慰樂をあたえる娯楽中心の映画に大別された。前者のテーマ映画は、現実の社会や人間に眼を向けて、戦争の罪悪を暴露する物語、その中を生き抜いてきた自由人の行動を賛美する物語、そして戦後の建設に努力する人々の様相を描いた物語などとなって現れた。大映の「犯罪者は誰か」「街の人気者」「明治の物語」、東宝の「民衆の敵」、明日を作る人々」「生命ある限り」、そして松竹の「喜劇は終わりぬ」「大曾根家の朝」「人生書帖」等がその例であり、このようなテーマ映画が競演を見せた<sup>22)</sup>。

一方、後者の娯楽映画は、ある程度現実諷刺的な喜劇や明朗な恋愛劇あるいは架空な物語を繰り広げる音楽映画などに至るまで様々な形としてあらわれた。しかし、映画制作の自由化により、現実逃避的な戦時中の傾向が、より高まったため、「歌え太陽」「東京5人男」「陽気な女」などのような音楽映画やナンセンス喜劇等が現れ、さらに「女生徒と教師」「二十歳の青春」などのような健全な娯楽としての評価を得られなかった映画への展開も見られた。しかし漸次的に「人生トンボ返り」「ある夜の殿様」「お光の縁談」「君かと思つて」などのように人間の愛情やヒューマニズムを基調にする傾向が強まって行ったが、これに対して評論家たちは、娯楽映画が健全化の方向に進む現状として把握した<sup>23)</sup>。

昭和22年になると、映画作家の立ち直りが作品の上に結実するに至ったと評価されるほど、男女の平等、没落貴族の悲劇、在外同胞の引揚者に対するヒューマニスティックな立場から取り組んだものが多く現れ、映画が持つ社会的な意義の発現が注目された。そして平凡な生活の中に人情とモラルを発見しようとする「幸福への招待」「結婚」「花咲く家族」などが好評を得た。しかし評論者の観点によると、興行においては優秀な映画が必ずしも成功せず、むしろ、質的には認めにくい種類の作品が成功し、低い大衆の好みに迎合した安価な娯楽作品が圧倒的に多かったとされている<sup>24)</sup>。

一方、興行映画として多くの観客を集めたのがアメリカ映画である。新入荷のアメリカ映画は、東京都において「春の序曲」と「キューリ婦人」等として昭和21年2月最初の封切が行われ、圧倒的な盛況であった。このた

め、アメリカ映画の契約館が次第に増加した。このような関心は地方の劇場において特に見られた<sup>25)</sup>。この現状に対して評論家の見解は、一方では戦勝国を知ろうとする漠然な願望と戦後の社会には娯楽が多くなかったため、アメリカ映画が関心をもって迎えられる点を指摘した。しかし、他方では文化の光から閉ざされていた国民に戦勝国の風物や人情風俗の紹介にとどまらず、それ以上の感銘をあたえることができたのは明るく喜劇的なアメリカ映画の特性としての大衆性・娯楽性・技術性によっていたということも指摘された<sup>26)</sup>。

以上の興行映画における動向をみると、映画の内容と鑑賞者の要求が社会的現実によって規定されているがその様態が異なって現れることが理解できる。映画がテーマ映画や健全な娯楽映画を通して新たな社会に対する適応的な姿勢を意識的に志向した反面、観客は社会及び現実感覚から遊離しても十分に楽しめる大衆娯楽あるいは大衆芸術としてのジャンルの特性に充実した映画を選好し、多少、離脱することによって現実を意識しているという能動性が示される。しかし、大衆教育の視点から見ると、テーマ性に富んでいる映画が娯楽性、芸術性と調和した場合、好評を得ることによって映画と教育が上昇効果を創り出すという意味で、映画の本来の可能性があるという点が示唆される。要するにそれは大衆の要求に見合っており、映画の総合芸術的な効果を活かした技術性が反映され、適切なメッセージを持ったものとして“人間としての生活を営んでいるという自覚のきっかけを作る映画として何よりも切実さがある”ことが条件であるといえよう<sup>27)</sup>。

## B. 非興行映画

戦後初期、ニュース映画と文化映画は民主的社会改革における前衛的な存在であった。日本ニュースの場合を見ると、戦前の独占ニュース制作による戦争宣伝から転回を行い、大衆とともに歴史の書換えをスクリーンの上に見るといふ本来の形を取り戻す。しかし昭和21年1月より封切られたニュース映画において共産党の活動が取り上げられ、毎週編集されたので、興行館主側及び大衆の一部から御用ニュースであるとして反対され、上映拒否に至った。これ以外にもニュースに批判を持ち込むこと、ニュースが暗い現像ばかりであるという批判が興行社から絶えなかった<sup>28)</sup>。

さらに昭和22年末、第100号を突破した日本ニュースは劇映画部門における東宝と同じく、自主的な企画と着眼の正しさを持って、もっとも進んだ作品を発表する。その中でも2・1ゼネスト中止までの複雑な経過、平野追放問題、風水害の救出作業、地下道の浮浪者の生活、

メーカー、戦時孤児と母親の対面などのような印象的な作品があり、その他、議会の描写、東京裁判、世耕事件などの扱いに鋭い批判精神が反映された<sup>29)</sup>。

ところで、日本ニュースと、比較的報道性を重視した新世界ニュースが取材する対象は、混乱期にある国内の社会情勢であったが、これに比べて、ユナイテッド・ニュースが昭和21年2月より公開され、海外における極端な状況を映像として提供した。「1945年の回顧」では世界各交戦国の動向が一つに収録されており、ルーズベルト大統領の急死、太平洋日米決戦、ムッソリーニのリンチ、ヒトラー最後の姿などの印象深いものがあつたがこれに対する観客の興味は特別なものを持っていたと評された<sup>30)</sup>。

昭和22年以後のニュース映画の動きを見ると、日本映画社と東宝、理研と大映がそれぞれ提携し、新世界映画と松竹とが契約することにより、3種類のニュースとアメリカの「ユナイテッド・ニュース」が制作配給されていた。そのため、戦時中、「日本ニュース」1本に制約されていたニュース映画界も活発さを加えることとなった<sup>31)</sup>。しかし、ニュース映画の持つ社会的使命が配給会社、興行社からあまり高く評価されず、劇映画の添え物という考え方が圧倒的に強かった。そのため、映画界にも自らの責任で非劇場運動を展開し、販路を拡充する気運が高まった<sup>32)</sup>。

『映画・芸能年鑑』によると、文化映画の新しい製作方針として日映、日研、朝日など3社も社会問題を果敢に取り上げて大衆に訴える意図をもっていた。しかし、いずれも、映画芸術への接近が不足して観念的なアナウンスだけが浮き上がり、昭和21年度の下半期になると、興行における失敗と会社経営の危機のため、芸術的に発展させないままに娯楽映画へ転向するようになる<sup>33)</sup>。

上記の検討によると、非興行映画においても日本ニュースを中心として社会的課題に取り組む動きは活発であつたがこうした社会的課題への取組みがニュース映画というジャンル自体が持つ特性との符合により、劇映画においてテーマ性を追及しすぎた作品に対して見せた観客の忌避状況は多くなかつた。しかし、劇映画の場合と同じく、ニュース映画が持つべき本然の特性に即して報道性の充実、幅広い情報、社会的・時代的課題の共感的認識が可能になるような制作等が要求され、同時にその特性を生かす過程において映画が持つ総合的效果が適切に折衷される方が模索された点は興行映画における共通点であるといえよう。

さらに、こうした興行映画の場合は劇映画であれ、ニュース映画であれ、作品の選択と判断に対する観客の能動性が認められ、映画と観客の間に鑑賞を通じた特定

の効果をも想定するという共通の前提がないため、観客は鑑賞に対して主体的態度を確保できる。その極端な能動性がいわゆる必要とされるテーマ映画及び優秀映画より娯楽映画及びアメリカ映画を選好した観客の態度から見られる。こうした鑑賞者の個人的要求に即した主体的判断において映画は特定の価値から自由である作品として扱われるため、鑑賞効果を規定する映画自体の要因の比重がより大きくなるといえよう。以上の考察によると、その要因はなによりも映画が持つジャンル性の充実であつた。

では、特定の教育的効果の予想を上映側と観客が明示的に共有した場合、鑑賞効果が形成される要因はなにであるか。以下においては教育的目的を踏まえた映画上映の考察を通して検討する。

### Ⅲ. CIE 映画と成人教育

#### A. ナトコ導入以前における非劇場運動

戦前においても、農漁村や工場の成人を対象とする移動映写隊による非劇場上映が行われていた。昭和16年1月1日に、朝日新聞は「日本移動文化協会」を設立し、16ミリ映画による文化運動を開始する。このほか映写隊として日本・東宝・大日・農山漁村文化協会・皇国映画映写隊などが活躍したが、昭和17年社団法人映画配給社がその創立と同時に東宝・日映・皇国などの映写組織を吸収して映配映写隊を組織し、日本移動文化協会とともに2大映写隊を確立させた。そこで情報局は、これらの映写隊の統一を企図し、昭和18年8月、移動文化と映配の映写隊を統合させ、さらに、毎日、読売、農文協の各隊を併合して日本移動映写連盟を設立させた<sup>34)</sup>。

この連盟は全国都道府県庁にある映写班を統合し各都道府県に月額6千円を助成して所要フィルムを無償配布することにより、自治体の映写班も傘下にいれて、終戦まで多くの映画を上映する。しかし、その役割は食糧と兵器の生産増強のためにレクリエーションとして奉仕した面が大きかった。当時日本映写連盟の所属映写班は、中央連盟約120班、地方連盟約140班であつたが<sup>35)</sup>この移動映写連盟の活動がもっとも活発であつた昭和19年において、工場、鉱産、農山漁村、学校、基地等で行なわれた非劇場上映の合計についての〈表一1〉の実態を参考にしてみると、その波及力が小さくないといえる<sup>36)</sup>。

〈表一1〉

	観衆	回数
中央	29,047,377	53,754
地方	12,937,045	18,748

しかし、戦後、新しく登場した「非劇場」並びに「映画教室」の運動は、戦前と根本的にその意義を異にしている。即ち、映画を通じた日本人の啓蒙と解放のために、そして解放されつつある日本人に対する創造的な娯楽のために現れてきた。一方、非劇場運動は劇場を持たない農村魚村の成人を対象とするものとして劇場で行なわれる子供の映画教室とは異なるため、移動映画連盟が活動の中核体として期待された<sup>37)</sup>。

終戦によって連盟は一時、その活動を中止したが新しい方針として社会事業的な性格に基づき、映画の普及を必要とする農山漁村民、工場鉱山労務者、一般勤労者層を対象として優秀な映画を提供するという新時代に即応すべき方針を決定し、活躍する<sup>38)</sup>。このように日本移動映写連盟は終戦とともに戦時中の文化団体の大部分が解散させられたが、微弱ながらその存続が維持され、昭和23年、アメリカの16ミリ映写機ナトコが全国と都道府県に貸与されるや、移動映写連盟に属し、地方連盟として活動した各都道府県庁の映写班がナトコ運営の中核となり、大きな成果を収めた<sup>39)</sup>。〈表—2〉の移動映写隊による上映の実態を見るとかなり普及していたといえる<sup>40)</sup>。

〈表—2〉昭和20年8月より11月までの実態

	観衆	回数
中央	426,330	954
地方	2,028,864	2,368

中央及び地方連盟の地域別の活動を見ると、中央は工場鉱山関係が約35%、農山村関係は25%、その他は40%である。地方連盟の場合は農山村関係が72%、工場関係が11%、その他が17%である<sup>41)</sup>。

## B. CIE 映画の上映システム

上記の非劇場運動においては社会的課題に即したテーマ映画、文化映画、ニュース映画が上映され、間接的に教育的効果を図ろうとした。しかし、より本格的に成人教育的見地から実施された映画上映の様態は昭和23年から始まったCIEフィルムの映写で見られる。

連合軍はポツダム宣言による日本人の啓蒙と民主化をはかるための文化政策の一つとして昭和23年、16ミリトーカー映写機ナトコ1,300台を全国都道府県に配置するよう、日本政府に貸与し、これらに上映するCIE教育映画フィルムを配布した。日本側はその受け入れ体制をつくるため、初めて視聴覚教育に対する行政措置を探ることになった。文部省社会教育局芸術課は、各都道府県の社会教育主管課に視聴覚教育係を設置し、全国8

ブロックに地区視覚教具本部を設けて、その地区内都道府県が経費を分担してこれを運営する体制を整備する。そしてフィルムの保管と貸し出しのために、都道府県の県立図書館にフィルム・ライブラリーを設置した。昭和23年4月から6月にわたり、全国14ヶ所で文部省主催の視覚教育指導者講習会が開催され、映写技術の大衆化が図られる<sup>42)</sup>。

そして同年の10月末にはナトコ映写機の運営基準である発社103号文部次官通達が出る。それによって学校外における巡回方式、ライブラリーのCIE映画の無料貸出、一台の機械に対する20日以上の上映日の維持、政治目的のための使用禁止、日本映画のフィルムの有料貸出し及びナトコに使用する場合のCIE映画との併映などが方針として出された。この通達に基づく活動に応じて在来の視聴覚教育が大いに促進されることとなり、農山漁村にも映画が活発に普及し始めた<sup>43)</sup>。

映像媒体を通じた成人教育によって民主化への寄与を実現しようとして上映されたCIE映画の内容は〈表—3〉で見られるように五つのグループに分けられる。Aは日本の民主化についての作品であり、農村の人々に対する示唆・衛生教育・在来のものに対する再検討及び民主的な立て直しのためのものである。Bは新しい教育のあり方に関するものであり、Cは海外事情の理解に関するものがあるが、外国の映画やニュースに見られるような操作が入らないまま、海外の事情を描いたものであり、CIE教育映画にはこのような種類の映画が多かった。Dには今までの日本人の考え方に対して反省の契機をつくる目的の映画があり、最後Eのグループはレクリエーションについての映画と、ニュース的なものとして軽く楽しく見ることができものを含んでおり、他のCIE教育映画の中に並行して明るさを添えている<sup>44)</sup>。昭和23年からCIE教育映画を見た観客数は〈表—4〉のようである<sup>45)</sup>。

上記の考察により、戦前の映写隊と戦後初期のCIE映画を通じた成人教育の実態を理解できた。両方とも理念的には根本的な差異があるにもかかわらず、特定の方向性をもち、観客の意識及び生活を統制することにおいて映画が活用されたといえよう。こうした実態は戦後初期、興行映画において見られた観客の能動性の発現とは対照的に上映側の目的に即して映画が活用されたという特徴をもつ。

＜表－3＞

グループ	題 目
A	「農村電化」「世界の食糧問題」「農業協同組合」 「医学は仁術である」「結核自宅治療」「飛来する 疾病」「アメリカの図書館」, 「鋼の町」等
B	「よりよき明日」「勉学の自由」「みんなの学校」 「良き子の1日」「先生のお仕事」「新しい教育」 「アメリカの女子大学」等
C	「アメリカ西北部」「合衆国新西部」「サンフラン シスコ市」「合衆国テキサス州」「ニューイングラ ンド」「ニューヨーク港」「アラスカ」「パナマ運 河」「合衆国5大湖地方」等
D	「戦争と平和」「国際連合憲章」「人民の憲章」 「政府は公僕」等
E	「アメリカの音楽」「トロントシンフォニー」「野 球をやろう」「野球教室」「白銀の祭典」等

＜表－4＞

年度／上映場所	劇 場	巡 回
1948年	74,496,764人	18,350,781人
1949年	157,229,314人	123,681,413人
1950年	116,188,502人	226,023,019人

さらに、ナトコによるCIEフィルムの映写活動は、運営と内容において次ぎのような問題点を持つことが指摘された。第一に運営において、ナトコ映写機は配置台数を地域の公共機関・団体・一般住民の要求に応じる貸出主義をとっていたため、図書館の独自の立場からナトコによる映写会の企画が出来ず、ナトコの運営は、個別的・分散的となって社会教育としての統一を失い、優秀な機動性が生かせなかった点である。第二に映画内容においてCIE教育映画は、映画の形式が戦時中国民の啓蒙宣伝映画の形式と同じであり、CIE映画の描く対象が外国のことであって文化に恵まれていない農漁村の人たちが近代文化生活を一方的に見せられ、鑑賞における距離感があった点である<sup>46)</sup>。

このような欠陥にも関わらず、大衆に非劇場運動と16ミリ映画に対しての認識を改めさせて、農山漁村の人々に映画を身近な存在とし、16ミリ・トーキーに対する驚異と教育的な意義を自覚する契機となったため、日本における映画教育運動にとって大きな推進力となったと評価された<sup>47)</sup>。しかし、昭和26年2月からフィルムの選択の自由が許可されると、日本映画はナトコ映写機の主役にとって代わった。

#### IV. 映画を通しての成人教育実践の課題

##### A. CIE 映画上映における限界

戦後改革期、成人教育政策の一環として行なわれたCIE映画上映は運営と内容における問題が指摘されたがより根本的な問題として教育的目的を持った映画上映が教育的関わりを十分に持たないまま、大衆映画のように上映のみで終わったという問題が指摘され得る。実際、視聴覚関係者からCIE教育映画は、日本の現状に示唆するために外国のものを紹介するという間接的なものであるため、あらかじめ、その利用の仕方についての解説書が必要であると提言された。そこで雑誌『教育映画』が創刊されて、CIE教育映画の解説を中心に編集されたが2号で廃刊された。しかしこのような解説書を要望する声が各地から多かったため、雑誌『映画教室』がCIE映画の内容要約・解説・指導・討論そして参考資料を提示したが、一ページに過ぎないコラム形式であった<sup>48)</sup>。

そのため、CIE映画の上映回数と観客は膨大な数にのぼったが、映画内容の指導に関わる補助資料は不十分であったといえよう。さらにナトコ及びCIE教育映画利用のための全国研究集会在昭和23年から昭和26年まで4回にかけて行なわれたが、主にナトコ活用のための技術面と自主体制確立のための運営面に焦点が当てられ、映画そのものに対する指導講習会は不十分であった<sup>49)</sup>。そのため、住民の実生活の課題解決に役立てるよう、内容をめぐる指導的な関わりができず、その結果、CIE映画上映に対して、住民たちが“なあんだ、またナトコか、おもしろくない”というふうに反応する地域も現れた<sup>50)</sup>。その意味で、全国映写機操作講習会が開かれた反面、映画内容の指導に対する講習会が同時に推進されなかったことは戦時中の文化映画形式に興味を無くした大衆に、もうひとつの文化映画のくり返しという印象を与えた可能性も否定できない。

しかし、こうした映画上映における指導的関わりへの欠陥に対する指摘と代案の提言が当時、社会教育及び視聴覚関係者たちによって多く行なわれた。それらの議論は主に主題と対象の選定、映画と対象の結び付け方、そして上映をめぐる前後の時間処理と並行資料等に分けられる。

永原幸男は、CIE映画体制に対して、“できるだけ多数の国民に見せなければならぬ”という実積主義を批判し、“伝達者の任務は見せることによって終わるが、教育者の任務は見せることによって始まる”とし、映画上映以外の指導的配慮によって映画を通じた教育が成立することを指摘した<sup>51)</sup>。そして“誰に、どのような目的で、なにを見せるべきか”という問題を取り上げた<sup>52)</sup>。

このような主題と対象の選定の問題は、両者の結び方

についての検討を通して関品によって再び行なわれる。即ち、映画を教育映画と教育的価値がある興行映画に分け、両者とも社会教育映画としてとらえ、それぞれを、特定団体を対象に上映するか、不特定多数の大衆に上映するかで分類する。その後、それぞれの組合における問題点を整理した後、上映方式を決めるというパターンである<sup>53)</sup>。しかし、当時、興行映画を不特定多数に見せることがもっとも普通に行なわれている方式であったが、ただ“映画館の延長の仕事をやっている”状態に留まっていた<sup>54)</sup>。

一方、大内茂男は“フィルムフォーラム”の方式を通して、上映前後及び並行資料の活用の視点を提起した<sup>55)</sup>。この場合、“映画は単に話し合いの話題を提供するために利用”され、“参加者は同一の映画を見ることによって共通の経験を得、興味を喚起され…観覧後のディスカッションに参加する”方式である。この方法においては、フィルムそれ自体の構成や表現における欠陥を、指導のうまさによって補って行かねばならぬことにもなるため、フィルム・ディスカッションにおける指導技術の重要性が改めて指摘された<sup>56)</sup>。

## B. 映画を通しての成人教育における実践

CIE 映画を通じた成人教育政策は上記のような問題点を残しているが、このような社会教育映画における指導的関わりへの消極性に対する欠陥を補い、教育的成果を得た実践事例が名古屋市における家庭映写会をはじめ、いくつかの地域のとりくみ実践に見出される。

CIE 映画上映において映画は理想的であるが市民がついてこなかった点を映画会の進行形態の問題として認識し、昭和28年1月から年名古屋市で「家庭映画会」が行なわれた。名古屋市では優良と思われる劇映画を合わせ上映し、傍ら、良い映画の見方とその映画のポイントを提供して、同時討論会、代表者討論会、感想文募集などを実施した。特に、名古屋市家庭映写会の目標とステップに対する次ぎの参考事項を見ると、映写会の教育的活用と、その効果を高めるための指導的関わりについて特別な注意を払うことを理解できる<sup>57)</sup>。

名古屋市では“1、映画から新時代にふさわしい知識と感覚を吸収する。2、映画を中心として楽しく自由に話し合うことにより、自己表現の機会を得る。3、映画の共同鑑賞と話し合うことによって民主社会のあり方を体得する”等の目標を持ち、実施された<sup>58)</sup>。この会は学区協力委員会が主催し、学区内の個人の家で主として開催されたが特に注目すべきものは、家庭映写会における運営委員、司会者、そして技術者の心構えを特別な項目として規定している点である。

たとえば、司会者の場合を見ると、映画の内容をあらかじめ研究しておき、映写前に映画の紹介を簡単にすること。話し合いが主題から離れないようにし、内気な人にも発言を促がし、小人数に発言を独占されないようにすること。強いて結論を出す必要はなく興味のきえないうちに会を打ち切るが話し合いの要点は閉会の前にもう1度簡単にまとめて整理すること。常に楽しく明るく発言する雰囲気を作ること、等のような項目があげられている<sup>59)</sup>。

名古屋市の家庭映写会において、上記のような運営方針を実現するために、婦人団体役員、青年団、社会教育協力委員を対象に、技術・司会などの講習会を20時間単位に実施して、各町内1、2名ずつの指導者の養成にも努めた。こうして5ヵ年計画の最終年には、新合併の町村を除いて家庭映写会は100%に近い普及を見、最盛期には毎晩6、70会場の家庭映写会が持たれた<sup>60)</sup>。

映画の教育的活用についての検討が映写会を開催する前に企画の段階で行なわれ、良い成果を収めた例として、新潟県三島郡の山沢町の公民館を舞台にして行なわれた家族映写会もあげられる。この映写会においては特に地域の課題とむすびについて健康及び美というテーマに関連した上映があった。そして、見る人に精神的な負担を感じさせたり、面白くないものにしたくないという意味で映写会を家庭的な雰囲気の中で包むことにした<sup>61)</sup>。

ところで、農山村の公民館などではこれらの指導的かわりの他にも映画を1年に1回も見られない観覧者の属性と単調である生活という環境のため、映画鑑賞に対する特別な楽しみと心構えが生まれ、映画を見ることで大きく影響を受ける可能性があった。このような観客の特性に注目し、テーマを選定し、映画鑑賞の前後において適切な指導的関わりを持つことによって効果を得た事例が栃木県芳賀郡茂木町茂木公民館において見られた。

茂木公民館主事である笹島保は公民館における“映画上映効果が直接社会的なもの”であり、“その効果は何らかの社会的行動を呼び、社会的力が組織されるようになる”と述べたが<sup>62)</sup>そのような事例として映画、“[この広い空の下のどこかで]”の上映が取り上げられ得る。この映画が上映されてから妻の立場を考えようと金を積み立て、家族同伴の慰安をやるというグループが生まれた点である。そして映画「労働と姿勢」が上映されたあと町長が先頭で毎日体操をやるようになった<sup>63)</sup>。笹島保は上記の2つの事例において見られたような鑑賞の効果について、正しい批判を経て受け取られること、人々を孤独な受け取り手である状態から、みんなで受け取るところにまで進めること、そして話し合う仲間の存在が必要であることなどを指摘した<sup>64)</sup>。

ところで映画の社会的行動への結びつきが指導のもとで方向性を持ち、複数間のコミュニケーションがおこなわれた結果であるという認識が共有された背景には、公民館の手が届きにくいところで市民に対して直接行なわれつつある視聴覚活動を警戒するような認識があった。当時、公民館以外にも寺院、農協の倉庫、役場、大きな農家等における上映も多く行なわれたが、上映の内容と進行における質の問題が指摘されたため、教育的関わりが可能な公民館のような場は重要な上映条件であるとする見解も提起された<sup>65)</sup>。

### C. 観客の主体化と指導的関わり課題

以上の考察によると、教育的目的を持つ映画上映においては興行映画において見られた映画の内在的要因の重視が大きく問題視されず、上映をめぐる指導的関わり様態と意義が中点的に問われていたと考えられる。関品によって映画と観客の結びつけ方が提起されたが、そのむすびつけを成立させる基盤としての両者の属性を明らかにした議論になっていない。さらにCIE映画に関しては指導的関わりが消極的であったため、上映効果を大きく取めなかったと理解され、映画を通しての教育実践においても指導的関わり強化がもたらした成果の事例を検討することにより、鑑賞効果に影響を及ぼす要因としてその意義が明らかにされた。

しかし、こうした指導的関わりが不在しても観客が映画鑑賞における感動によって自己教育の契機を得ることは興行映画においても見られ得る。こうした場合、感動は映画自体が鑑賞者の好みあるいは要求に符合した場合に生まれやすく、さらに鑑賞者の判断から能動的に選択した映画に対して受容的な態度を持つことによって得る鑑賞効果の上昇の側面も否定できない。こうした見方からCIE映画上映を再照明すると、豊かな内容を備えているにもかかわらず、その意義がナトコによる視聴覚教育の変革に留まり、鑑賞効果においてインパクトが弱かったという点は神山がいう個体識別を通して映画を有意義に観客の要求に結びつけられなかったためであるといえよう。

言いかえれば、特定の要求と必要を持った個の集合として観客を把握しないまま、映画と対象を結び付けようとした限界であると言うこともできる。ナトコに上映するフィルムの選択が自由になると、上映において日本映画が優位になったという点はCIE映画が観客の要求と遊離していることを意味し、そのため教育的意図にも関わらず、教育としても映画としても乖離感を持つしかなかった点を推測できる。こうした観点から言うと、教育的関わりは単に積極的、消極的という規模や様態によっ

て論ずる以前に観客の必要と要求を読み取り、それを知覚させ、観客が鑑賞に対して能動的姿勢を持たせることから始まらなければならないといえよう。名古屋映画会をはじめ、CIE映画以後の映画を通しての教育実践の教訓はこうした意味で深く吟味される必要がある。

さらに教育映画は、観客の主体的・能動的判断が行なわれる以前に価値あるものとして設定され、既に設定された映画の価値を観客の判断により無化させ得る機会まで与えられない場合には教化になる可能性がある矛盾を含む。なお、伝達しようとする内容が適切であるといっても、伝達される形式が映画であるため、観客が映画に対する心構えとそのジャンルの特性を期待するようになるがこの場合、映画としての特性が欠如した場合、その失望感が内容の意味まで払拭させる可能性も否定できない。

したがって、観客の要求と必要に対する知覚、開放的な複数間のコミュニケーションの設定そして鑑賞効果に寄与する映画の内在的要因の重視は映画の教育的活用における指導的関わりを意義づけられ得る前提である。

### おわりに

本稿の考察を通して、映画の教育的活用において鑑賞効果を生み出す要因が、映画の内在的要因としてのジャンル性の充実と外在的要因として上映をめぐる指導的関わりである点が明らかにされた。

良い映画におけるインパクトは美的感動・認識の拡大及び刺激・心の解放感等を通して多様に表現しうる。しかし、これらのインパクトが良いとされるのは従来の生き方に対する刺激、生きる力の昂揚と関連した気持ちの変化によってである。そしてこのような有意義な心的、精神的刺激をより永く現実に残すことができるのは、作品性が豊かな映画に対する指導的関わりによって、他者と共有された感動の再認識によるものであった。

戦後改革期の映画鑑賞における教育的効果についての検討から、映画を文化的消費財として使い捨てるような感覚で消費する最近のモードに対して、その隠れた教育的可能性に着目することの重要性が明らかにされた。

- 1) 文部省『わが国の社会教育』, 昭和34年, 図書印刷株式会社, pp. 194-195
- 2) 神奈川県教育庁社会教育課『社会教育十年のあゆみ』, 昭和32年, pp. 118-119
- 3) 神奈川県教育委員会『社会教育研究大会資料』, 昭和25年, pp. 61-67
- 4) Ibid., pp. 56-60
- 5) 神奈川県教育庁社会教育課, Op.cit., pp. 93-94

- 6) 田辺信一 “戦後社会教育の歩みと地域文化運動”『月刊社会教育』昭和39年, 10月号, p.24
- 7) Ibid., p. 24
- 8) 神奈川県教育庁社会教育課, Op. cit., p. 108
- 9) Ibid., p. 95
- 10) 中島俊教 “大衆教育における視聴覚的方法の役割と限界”『社会教育』昭和30年, 10月号, p. 15
- 11) 中島俊教 “大衆教育の一方法としての劇映画の利用について”『社会教育』, 昭和27年, 8月号, p. 22
- 12) 爪生忠夫 “庶民映画について”『社会教育』, 昭和28年, 10月号, p. 79
- 13) 漆原喜一郎 “親子映画の歴史と上映運動” 日本共産党中央委員会『文化評論』159巻, 1974年, 10月号, p. 43
- 14) 爪生忠夫 “大衆と映画”『社会教育』, 昭和27年, 7月号, p. 20
- 15) 山田和夫 “映像文化と人間形成—その現実と問題点を考える”『月刊社会教育』, 1990年5月号, p. 6-12
- 16) 高橋逸 “社会教育における映画利用” 日本社会教育学会編日本の社会教育第21集『社会教育とマスコミ』, 東洋館出版社, 昭和52年, p. 94
- 17) 神山順一 “マスコミと社会教育” 日本社会教育学会編日本の社会教育第17集『社会教育の方法』, 昭和48年, pp. 156-159
- 18) 時事通信社『映画・芸能年鑑』, 昭和22年, p. 45
- 19) Ibid., p. 46
- 20) Ibid., p. 75
- 21) Ibid., p. 59
- 22) Ibid., p. 50
- 23) Ibid., pp. 50-51
- 24) 時事通信社『映画年鑑』, 昭和25年, pp. 29-32
- 25) 『映画・芸能年鑑』, Op. cit., pp. 56-57
- 26) Ibid., p. 88-89
- 27) 飯田心美 “時代の感覚を” 映画文化協会『キネマ旬報』, 昭和23年, 2月上旬号, p. 11
- 28) 『映画・芸能年鑑』, Op. cit., p. 74
- 29) Ibid., p. 74
- 30) Ibid., p. 75
- 31) 『映画年鑑』, Op. cit., p. 33
- 32) Ibid., p. 33
- 33) 『映画・芸能年鑑』, Op. cit., p. 75
- 34) 日本映画教育協会『視聴覚教育要覧』, 富士精版印刷株式会社, 昭和27年, pp. 534
- 35) Ibid., p. 535
- 36) Ibid., p. 535
- 37) 碓永一 “新しき映画企業の出発” 日本映画協会『映画教室』, 昭和23年3月号, pp. 3-7
- 38) 『映画・芸能年鑑』, Op. cit. p. 82
- 39) 『視聴覚教育要覧』, Op. cit., pp. 535-536
- 40) 『映画・芸能年鑑』, Op. cit., p. 83
- 41) Ibid., p. 83
- 42) 『視聴覚教育要覧』, Op. cit., pp. 43-44
- 43) Ibid., p. 44
- 44) 高萩龍太郎 “CIE 教育映画から何を学び取るか—その内容の解説と分析” 日本映画協会『映画教室』, 第3巻, 昭和24年, 8月号, pp. 38-41
- 45) 『視聴覚教育要覧』, Op. cit., p. 227
- 46) 永原幸男 “社会教育の推進と映画” 日本映画協会『映画教室』第3巻, 昭和24年, pp. 4-7
- 47) 特集 “ナトコ運営の実態” 日本映画協会『映画教室』第3巻, 昭和24年, 6月号, p. 9
- 48) “今月のCIE 教育映画” 日本映画協会『映画教室』第4巻, 昭和25年, 7月号, pp. 30-31
- 49) 『視聴覚教育要覧』, Op. cit., p. 22
- 50) 山田己代吉 “大衆映画会の教育的経営について” 日本教育映画協会『社会教育における視聴覚教材の利用』, 富士精版印刷, 昭和33年, p. 12
- 51) 永原幸男 “視聴覚教育の再認識”『社会教育』, 昭和28年, 7月号, p. 8-9
- 52) Ibid., p. 9
- 53) 関晶 “視聴覚教材利用の実際利用”『社会教育』, 昭和28年, 7月号, p. 13
- 54) Ibid., p. 15
- 55) 大内茂男 “視聴覚教育を推進するもの”『社会教育』, 昭和28年, 9月号, p. 38
- 56) Ibid., pp. 38-39
- 57) “全視連のページ—名古屋市で家庭映画会を実施”『社会教育』, 昭和29年, 1月号, p. 77
- 58) Ibid., p. 77
- 59) Ibid., p. 78
- 60) 勅使逸雄 “家庭映画会のあゆみ” 日本映画教育協会『社会教育における視聴覚教材の利用』, 富士精版印刷, 昭和33年, p. 21
- 61) 山田己代吉 “大衆映画会の教育的経営について” 日本映画教育協会『社会教育における視聴覚教材の利用』, 富士精版印刷, 昭和33年, pp. 13-14
- 62) 笹島保 “公民館活動を活発にするには視聴覚方法をどのようにとりいれるか”『社会教育』, 昭和30年, 12月号, p. 69
- 63) Ibid., pp. 69-70
- 64) Ibid., p. 70
- 65) 永原幸男, Op. cit., p. 11

# 大学博物館に関する序論的検討

—— 大学との関連性を中心に ——

高橋 有美\*

## An Introductory Reflection on University Museum in Japan —— From the Standpoint of University as Managing Body ——

Yumi TAKAHASHI

After the Scientific Council of the Agency for Cultural Affairs reported on the establishment of the university museum in its interim report in 1995, university museums see a big change especially in the establishment of the new type of university museum. At the same time, the 'new' role of university museum is needed; its educational role for general public and local community. Even though, there are few studies approached in this point of view.

This paper is an introduction to examine the general overview of university museums in relation to society and university as a managing body. Firstly, I describe the changing relationships between university museum and university from these viewpoints as follows (1) the opportunity of its establishment (2) the Policy of Scholarly information (3) the reforms in university in Ministry of Education put a dent in the roles of university museum. Secondly, I review the discussion about the problem of university museum; (1) framework (2) managing body (3) open.

### 目次

I はじめに—問題の所在と方法

II 大学博物館の意義

A 設置目的にみる大学内での位置

B 学術情報政策における意義

C 大学改革との関連

III 大学博物館論の課題

A 概念に関する議論

B 設置主体・運営主体に関する課題

C 公開に関する議論

IV おわりに

注・引用文献

I はじめに—問題の所在と方法

大学博物館<sup>1)</sup>は戦前から存在し、講演会・講習会の開

催などを通じて、学生や研究者以外の一般の人々を対象とする活動の蓄積を持つ。大学博物館と社会との接点は、近年とくに、大学博物館に不可欠な要素として強調されるようになった。これは文部省学術審議会学術情報資料分科会学術資料部会「ユニバーシティ・ミュージアムの設置について(中間報告)」(1995年)を契機としている。この「中間報告」以降、複数の国立大学で「ユニバーシティ・ミュージアム」<sup>2)</sup>が新たに整備され<sup>3)</sup>、社会との接点として機能することへの期待が一層高まり、また、社会との関わり方は課題としても認識されるようになった<sup>4)</sup>。大学博物館への期待は既存の学問体系の枠組みを融和する場としての使命を担うことにまで及んでいる<sup>5)</sup>。

ここで注意しておきたいのは、一連の期待が正確には「大学博物館」というよりは「ユニバーシティ・ミュージアム」に対して寄せられている点である。「中間報告」では、大学博物館という呼称では学術標本の保存と展示だけを行う消極的な機関と受け取られると危ぶまれたため

\*生涯教育計画コース 修士課程 2001年3月修了



「ユニバーシティ・ミュージアム」という呼称が用いられた<sup>6)</sup>。つまり、「ユニバーシティ・ミュージアム」をめぐる議論は従来の大学博物館像を否定することによって成立する新しいあり方を模索するものであると言える。つまり大学博物館の否定的な側面を重視するがゆえに、これらの議論においては、活動の蓄積から導きだされた問題提起がなされているとは言い難い。そして消極的な機関として大学博物館を限定的に捉えるがゆえに、設置主体である大学との関連性や大学周辺のさまざまな動向における意義を見出しにくくなり、大学博物館としての特質を把握することができないという問題がある。そこで本稿では、大学博物館の特質を明らかにするための手がかりを得る作業を行う。

大学博物館に関する研究は、体系的に行われてはいない。その背景として大学博物館の設置数が少ないこと<sup>7)</sup>、設置主体の多様性<sup>8)</sup>により全体像の把握が困難であること、設備的な不備が多く問題点が予算不足や設備の未整備に収斂しがちなこと<sup>9)</sup>などが挙げられる。事例紹介などにそくして指摘された課題も個別事例にとどまるもので、大局的な視座からの考察を試みるほどには、大学博物館論は量も質も十分に蓄積していない。そして組織編成の問題など表面化しにくい諸課題の抽出こそが大学博物館の課題を考察するには不可欠な要素であることもまた、本稿における検討作業が時期尚早と言えなくもない理由の一つではある。しかし、「ユニバーシティ・ミュージアム」への楽観的な期待が大学の機関としての大学博物館の特質を踏まえて展開されるのなら、そこで描かれる未来像はより具体性を帯び、現状における課題を提起するだろう。大学博物館の意義について大学周辺の動向と関連づけて整理しておくことは必要な作業と思われる。

本稿では、具体的には戦後から「中間報告」以前を対象として設置目的、学術情報政策、大学改革という大学内外の動向における大学博物館の位置について検討する。次に、中間報告後も含めた大学博物館に関する議論のなかで指摘された課題のなかでも大学との関連性が強くあらわれる概念、設置主体、公開という軸にそくして捉えていく。

## II 大学博物館の意義

### A 設置目的にみる大学内での位置

まず大学内における大学博物館の意義を確認するため大学博物館の設置目的・契機に着目すると、次の4つの傾向が複合的にみられる。

第一に研究の過程で蓄積した学術的資料・標本の収蔵・保管施設の必要性から博物館構想が生じている例が

挙げられる。明治大学考古学陳列館（現明治大学考古学博物館）の開館（1952年）などである。一方、寄贈コレクションの保管施設として大学博物館を設置する傾向は本山コレクションの寄贈に始まる関西大学博物館の嚆矢（1952年）や、武蔵野音楽大学楽器博物館（1967年）などの芸術系大学での大学博物館の設置にもみられる。

第二に大学博物館は実物教育の場として、とくに芸術教育において重視された。多摩美術大学附属美術参考資料館（現多摩美術大学美術館）<sup>10)</sup>や、京都工芸繊維大学美術工芸資料館（1981年）がその例である。また、実物教育の大学博物館における意義は、立命館大学国際平和ミュージアムの創設（1987年）に平和教育の文脈でみられる<sup>11)</sup>。実物による教育と大学博物館の意義とに関しては、実業教育においてその存在意義を認められた戦前期について検討することが有効である。

第三に大学創立記念事業に際して設置した例がある。これは私立大学に多く、たとえば創立40周年記念展の際、大学図書館内に「教育博物館資料室」を設置した現玉川大学教育博物館（1969年）や、大学創立25周年記念事業の一環として計画されたものの実際の開館はその8年後となった国際基督教大学博物館湯浅八郎記念館（1982年）、創立80周年記念事業の一環として開館した日本女子大学成瀬記念館（1984年）、創立110周年記念に開館した皇學館大學神道博物館（1992年）などである。こうした館では大学史関連資料を所蔵し、それらを対象とした研究活動の充実が特徴だろう。また、創立事業と連動した大学博物館の活動には、学外を対象としたものもある。たとえば東京芸術大学芸術資料館では大学創立100周年記念の収蔵資料展を都内の百貨店や北海道立近代美術館、ひろしま美術館などで開催した。

第四には学外に対する研究成果の公開施設・機関としての設置がある。公開の対象となる一般的な利用者に対しては、東海大学の海洋学部付属施設構想における海洋水族博物館の目的（1962年）にみられるように海洋開発への理解を目的とした活動が想定されているほか、展示・学習支援活動や友の会などによる直接的な活動がある。また、学外の研究者に対しては、運営面で学外と深く関わって活動する日本工業大学工業技術博物館の例もある。学外に対する活動は、社会へ向けて大学そして大学博物館の存在を主張していくことでもある。学内における大学博物館の意義は、研究・教育いずれの場面においても認められ、さらに恒常的な社会との接点としての機能も求められていた。

### B 学術情報政策における意義

先に設置目的の第一点として、学術的資料・標本の収

蔵の場としての役割を指摘したが、この背景には大学を対象とした学術情報政策<sup>12)</sup>の影響が大きいと思われる。

たとえば博物館と学術資料との関わりでは、日本学術会議学術資料委員会による「学術資料（学術文献を除く）の保存ならびに活用について（答申）」（1950年）がある。ここでは、各地の大学・博物館がその地方の学術資料の保護と調査にあたることにふれて、大学の研究室などには「睡眠状態」にある学術資料が数多く存在していること、そしてこれらの所在調査、目録作成の必要性について強調した。大学との関連から学術情報政策と大学博物館をみると、学術情報政策の主役は大学図書館であった<sup>13)</sup>。そこでは情報それ自体の整備だけではなく、社会に対する情報提供機能の整備も求められた。大学と博物館のあり方にもそれは及び、国立大学共同利用機関（現大学共同利用機関）として位置づけられた国立民族学博物館をめぐる諸経緯にみることができるだろう。博物館における情報提供機能の形成過程や対象とする利用者層の変遷について検討することで、学術情報政策が大学博物館の設置に及ぼした影響を見出す手がかりを得られると思われる。つまり具体的には、初めは研究者を対象とした情報提供であったものがやがて一般的な利用者を対象とするようになったことで、博物館の各機能はいかに変容したか、そしてその試みは成功しているのかどうか。大学博物館の社会に対する意義を具体的な機能として検討するにあたって把握しておく必要があるだろう。

### C 大学改革との関連

大学博物館の設置目的として、学外への公開についてふれたが、大学改革<sup>14)</sup>における大学博物館の意義は、大学での生涯学習の必要性といった観点から、大学開放の文脈で施設開放<sup>15)</sup>や公開講座<sup>16)</sup>にそくして捉えられることが多い。実際、大学博物館の主催する公開講座は、展示以外の学外との接点として重視されている<sup>17)</sup>。とは言え、施設開放や公開講座の観点からは、大学博物館に明確な位置づけはなされていないようだ。このことは、施設開放・公開講座に関する統計に大学博物館についての項目が見あたらないことに表れている。絶対数の少なから調査対象とされなかったとの見方もあるが、大学博物館を公開することに対する認識がなかったとも見受けられる。しかし、大学改革の影響は、大学が社会との接点を生涯学習として、多様な形で認めるようになり、それが大学博物館の設置や拡充につながったことに見出せるのではないか。

大学改革関連の諸審議会答申などにそくしては、大学博物館の意義は吉村が次の3点を指摘する。すなわち、  
①臨時教育審議会の第二次答申における、学術情報シス

テムの大学内施設としての大学博物館設置、②博物館という表現に欠けるものの、臨時教育審議会第3次答申における、生涯学習施設としての博物館の施設開放の要請、③大学審議会答申「大学教育の改善について」（1991年）における、図書及び図書館の項目で図書以外の資料についての記述から博物館的な施設の設置を視野に入れていたことである<sup>18)</sup>。③については、答申で「学生の学習の充実」として「双方向的授業」が挙げられており、これにそくした授業の場としての大学博物館の可能性を考えることもできる。また、大学審議会答申「大学院の整備充実について」（1991年）では附置研究所や教養部など学部以外の教育研究組織が重視されており、学部・大学院教育と連携協力を図った大学博物館の展開が考えられる。関西大学博物館においては大学改革を契機とした自己評価・点検が実施された<sup>19)</sup>。答申に沿った検討に加え、実際問題として生じる具体的な課題認識に基づいて、大学と大学博物館との連動を考察することで、大学博物館への大学改革の影響を見出すこともできるように思われる。

## III 大学博物館論の課題

### A 概念に関する議論

博物館研究においては大学の学芸員養成講座（博物館学課程など）の紀要・年報などで収蔵資料・館概要の紹介を中心に大学博物館のあり方・課題に関する記述がみられ、その意義や機能、課題は各館個別の状況にそくして指摘されてきた。しかし体系的な研究は行われておらず歴史的整理もほとんどみられない状態<sup>20)</sup>、「中間報告」以前の大学博物館に関する研究は各館の事例報告を除けば活発とは言い難い状況にあった。

このため大学博物館に関する議論からその概念を捉えようとすると、その枠組みは明確には見出しにくい。大学博物館に関する全国的な調査はなされているものの、そこでは大学博物館固有の特質を反映した枠組みの設定はなされていない<sup>21)</sup>。これは大学博物館という言葉がある程度限定的な意味合いを持つためにあるいは大学博物館の多様性のために議論の対象とされなかったとも捉えられる。他の博物館との区別を強調した定義はなされているが<sup>22)</sup>、これは将来期待される大学博物館の姿を表現したものであり、実際に存在するほとんどの大学博物館には該当しない。現状の問題点を定義という形で指摘したものとみることでもできるが、現状認識に基づく定義とは異なる性質のものと考えると差し支えないであろう。

大学博物館の多様性については、目的や各機能の性質に着目した分類という形で明らかにされている<sup>23)</sup>。すなわち、

A 大学での研究教育の過程で自ら作成収集蓄積した

試作品・標本・資料類の収蔵研究展示機関

- B 大学での教育に利用するために入手した標本・参考資料類の収蔵研究展示機関
- C 研究教育上生きた教材・標本類を育成保管する機関
- D 校史関係資料を収蔵展示する施設
- E 創設者や著名な教師を顕彰記念する施設
- F 大学での教育内容等は直結しない大学や創設者等のコレクションを収蔵展示する施設
- G 主に一般が利用する社会教育・慰楽施設
- H 学芸員養成のための実習教育用施設

というものである。先にみた設置目的のなかではHについてふれなかったが、それは実習施設であることが設置の直接的あるいは単一の動機としては見出しにくいと思われたためである。この分類の各項目が複合的に捉えられることを前提とした場合に、大学博物館の枠組みは大まかではあるが設定されうるだろう。

では制度面について大学博物館の枠組みをみると、一般的には学部附属の研究施設と位置づけられているもの（国立学校設置法施行規則20条）、学内共同教育研究施設と位置づけられているもの（国立学校設置法施行規則20条の3）、大学内の措置で位置づけられる資料館・博物館・植物園などがある<sup>24)</sup>。植物園については<sup>25)</sup>、薬学に関する学部または学科は付属施設として薬用植物園を設置することが義務づけられている（大学設置基準第39条）。なお、博物館法制定（1951年）後、博物館施行規則公布（1955年）により文部省令で大学において修得すべき科目が定められ、大学における学芸員養成課程の法的根拠が整備されているが、ここでは大学博物館の位置づけはなされてはおらず、制度面での関連性は認められない。

## B 設置主体・運営主体に関する課題

大学博物館の設置主体については、法律上いくつかの問題がある。たとえば、国立大学のように設置法令のない現状では、私立大学の附属博物館の根拠は博物館法に求められることから見直しが迫られていることがある。また、博物館法では学校法人は博物館の設置主体とはなりえないため、私立大学の附属博物館は登録博物館となることはできない<sup>26)</sup>。これについては、生涯学習審議会答申「社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方について」（1998年）で、大学等における博物館整備の進展などの観点から、学校法人が設置する施設等を博物館として登録できるようにするなど、博物館登録制度のあり方を検討する必要性が指摘されている。

制度面以外でも私立大学設置の大学博物館が抱える課

題は他にもある。多様な学問分野を研究や展示の対象とすることが評価される近年では、単一の学問領域に基づく私立大学に多くみられる博物館活動の意義はその専門性ゆえに、積極的には認められにくい。そして、ユニバーシティ・ミュージアム構想はすべての大学を視野に入れてはいるというものの、直接予算を措置できる国立大学を対象として整備を進めており、予算の面でも私立大学への影響は直接的にはない。また、大学再編の過程にある国立大学でも大学博物館の統廃合をはじめとして今後新たな課題が生じることになるだろう。

次に、運営主体に関する課題として具体的には、大学博物館職員の問題がある。大学博物館の運営は多くの場合、資料・標本を研究対象とする学問分野の研究室であり、実質的には大学教員や助手、大学院生等が業務に携わっている。博物館の業務にあたる専任の職員が不在となり、規模の小さい大学博物館では、公開日時や公開可能な場所に制限が生じている。

また、大学博物館発行の紀要・年報の内容は運営の成果や課題の公表以上に、資料の紹介や資料を対象とした研究成果の発表に比重がおかれる傾向にあり、その活動の比重もまた研究活動におかれる様子がうかがえる。資料を所蔵していた研究室とのつながりが運営面に強くあらわれる大学博物館の設置については、「個別研究室の膨張策的発想」とされたり<sup>27)</sup>、各学部共有の大学博物館を設置しようとする際に障害となったセクショナリズムの問題が指摘されている<sup>28)</sup>。さらに、大学博物館のリカレント教育のプログラム中に学芸員の再教育が含まれていることに対しては、学芸員の養成や再教育にあたる「教官」の博物館学への理解に関して疑問を呈し、学芸員が資料の研究者にとどまるものではないとする立場もある<sup>29)</sup>。大学教員などによる大学博物館の運営体制については、その有効性について再検討の余地があるだろう。

## C 公開に関する議論

大学博物館の機能には、設置目的で重視され、「中間報告」で強調されたように、学内の学術的資料・標本の死蔵・散逸・廃棄による学問の停滞を回避する場としての機能をはじめ、一般学生の教養教育、当該資料を専門とする学生の専門教育、博物館学芸員の養成教育等学内における教育の場としての機能<sup>30)</sup>が指摘されている。また、大学博物館間相互ではネットワークの整備が進んでいる。長い間私立大学を中心とする全国大学博物館学講座協議会（1957年設立）のみを通じたものがほぼ唯一の大学博物館の組織であったが、国立大学博物館の整備を機に、東京大学総合研究博物館と京都大学総合博物館を中心として国立大学付設の博物館・資料館の全国組織

「国立大学博物館等協議会」が設立され（1998年）、大学博物館相互の連携による活動などを目指すようになり、各館同士の情報公開は進展しつつある。

一方、社会への還元すなわち公開の問題は、学術情報政策においては情報の公開という点で、そして大学改革においては大学施設などの開放という点で大学博物館論のなかでも大きな論点の一つである。では、博物館として基本的な機能である一般的な利用者を対象とした公開についてはどうか。

一般の利用者への公開に関する継続的な実践は、たとえば日本大学芸術学部芸術資料館における所在地の自治体との共催による公開講座と展示の連係<sup>31)</sup>や、東京農工大学工学部附属繊維博物館における「繊維博物館友の会」を通じた各種の活動<sup>32)</sup>など各地で行われている。さらに、大学所在自治体の公報などメディアを活用した広報活動を展開し<sup>33)</sup>、展示や各種事業を通じた公開については積極的な取り組みがなされている。しかしこうした活動がすべての大学博物館にみられるわけではなく、「地域文化の発展」に寄与する活動を目的として掲げるものの、その活動内容としては具体性を帯びないという点が問題視される館もある<sup>34)</sup>。

「中間報告」以降にはとくに、大学の開放性を演出する装置としての意義<sup>35)</sup>が強調された。そしてエコミュージアムとしての可能性<sup>36)</sup>や、大学のキャンパスをまるごと博物館化する構想<sup>37)</sup>など従来の単施設運営という枠組みをこえた未来像が示されている。このような構想においては、地域との関わり方に多様性を持つことや、地域に何らかの形で貢献することなどが主張されているが<sup>38)</sup>、実際の活動に反映されるまでには至っていない。

一方こうした議論に対して、収蔵・収集する資料が地域史を形成するものであるとの立場に地域と大学博物館との接点を認め、資料の地域的特性の提示を重視する館もある<sup>39)</sup>。いわゆる地域博物館論においては、地域と強い関連性のある資料を収集し、地域の現代的課題を展示や研究を通じて提示するといったような関わり方が、放課後博物館<sup>40)</sup>などの一つの実践としてなされている。このことを考え合わせると、大学博物館が地域に果たす役割についての模索はまだ緒についたばかりであると言える。

大学博物館が社会との接点としての役割を模索することそれ自体は、学術情報政策や大学改革の文脈から必要とされただけではない。博物館という名を冠し、博物館としての機能をもつ存在である以上、社会あるいは地域にいかに関わりつけられるかという、より本質的な課題と向き合うことにつながっていくことになる。

#### IV おわりに

「中間報告」以降、大学博物館はその議論・活動において大きな転換期を迎えたという表現は一般的ではあるが、以上見てきたように、必ずしも的を射ているわけではない。大学をめぐる動向の影響を受けつつ対象とする利用層や公開のあり方を変えて大学博物館の活動は蓄積されている。大学博物館と一般の博物館との差異の所在<sup>41)</sup>、大学博物館を視座とした「博物館」観のあり方<sup>42)</sup>に関する問題提起によって大学博物館固有の特質を捉えようとする試みは今後一層増えていくだろう。この際に欠かせない視点は、大学博物館が設置主体である大学に関する動向の影響を受けた存在であり、それゆえの特質を有するという点である。大学博物館をめぐる議論が体系化されない要因に各館の多様性を挙げるよりもむしろ、大学との関連性という基本的視座からの検討を十分になされてこなかったこと、そして博物館としての機能を十分に認めてこなかったことで課題の一般化が行われなかったと考えるのが妥当ではないだろうか。

そして、大学博物館固有の特質に基づいて検討を進める場合、大学博物館が設置主体の特性に鑑み、潜在的に研究機能を有する存在であることを忘れてはならない。博物館の機能論に関しては様々な議論の蓄積が認められるが、その研究機能と学習支援（教育）機能との有機的連関については、常に課題とされてきた。各機能は有機的に連関することはあっても「融合」する性質のものではない。ユニバーシティ・ミュージアムには、各専門分野の融合や統合によって横断的共同研究、つまり新領域の開発の場となる応用的な研究に関する機能が強調されている。しかし応用的な研究に携わることのできる利用者は限定され、研究者間のネットワークの場としての機能は認められる。その一方で、基礎研究と応用研究との関連は、一般的な利用者への公開に関する問題と合わせていかに接続していくのだろうか。研究機能と学習支援（教育）機能との接続は大学博物館においていかになされるか。これらの点に着目して検討することで、研究機能を前提として有する大学博物館において、研究機能と結びついた学習支援（教育）機能のあり方を検討する手がかりを得ることはできると思われる。

大学博物館が一般的な利用者を対象とした活動を展開するにあたって、社会における意義をどのような立場から主張していくにせよ、大局的な視点からの整理に基づいた各機能の関連性への検討が必要とされる。本稿で試みたような大学との関わりからの概観及び議論の整理はその検討の手がかりとなるだろう。

## 注・引用文献

- 1) 本稿で対象とする大学博物館とは、その名称に関わらず、戦後については学校教育法（第52条）に設置された博物館的機能を有する機関とする。つまり、博物館法第二条に記された事業に相当する活動を行う機関、具体的には収集、保存、調査研究、教育活動を行う機関とする。しかし、実際にはその全てを行う館は限定されてしまうので、上記の全ての活動を志向する機関でかつそのいずれかを行う館と捉える。本稿ではこの検討対象を大学博物館と記し、文意に支障がない限り正式名称が資料館・資料室であっても固有名詞を出す以外の場面では大学博物館に便宜統一する。
- 2) 「中間報告では「大学において収集・生成された有形の学術標本を整理し、保存し、公開・展示し、その情報を提供するとともに、これらの学術標本を対象に組織的に独自の研究・教育を行い、学術研究と高等教育に資することを目的とした施設である。加えて、『社会に開かれた大学』の窓口として展示や講演会等を通じ、人々の多様なニーズにこたえることができる」施設で、さらに「単なる学術標本保存施設又は収集した学術標本の展示を主たる目的とする施設ではなく」、「収集・整理・保存」、「情報提供」、「公開・展示」、「研究」、「教育」の5機能を持つ必要がある、と定義する。
- 3) 東京大学総合研究博物館の改組（1996年）をはじめ、京都大学総合博物館（1997年）、東北大学総合学術博物館（1998年）、北海道大学総合博物館（1999年）、名古屋大学博物館・九州大学総合博物館（2000年）などの設置・開館がある。
- 4) たとえば西野嘉章は大学博物館の使命や将来像について東京大学総合研究博物館あるいは同規模の大学博物館の展望について指摘するが、他の大学博物館について俯瞰的に概観しているわけではない。西野嘉章、『大学博物館－理念と実践と将来と－』、東京大学出版会、1996など。
- 5) 西野嘉章、『21世紀博物館－博物館資源立国へ地平を拓く－』、東京大学出版会、2000、pp.155－156。
- 6) 岡田茂弘、「ユニバーシティ・ミュージアムの役割と将来構想」〈『博物館研究』、Vol.32, No. 5, 1997〉p.13。
- 7) 博物館総数における管理者別比率で国立大学の管理する博物館は1977年で2.5パーセント（加藤有次・前川公秀、「博物館の管理状況」加藤有次編、『日本の博物館の現状と課題』、雄山閣出版、1980〉p.68）、博物館全体に占める大学博物館の割合は約4.3パーセントである。伊能秀明・引田由美子・鈴木さおり、「大学博物館に関する基礎的考察－データに見るその現状・1995年9月」〈『明治大学博物館研究報告』、第1号、1996〉p.103。
- 8) 菅野和郎、「大学博物館の現状と課題」〈『博物館ニュース SHU』、No.14〉1998、p.12など。
- 9) 渡辺良次郎・駒見和夫、「大学博物館の役割と設備－和洋女子大学文化資料館の実践から－」〈『東京家政学院生活文化博物館年報』第3・4号〉pp.51－52や金澤邦夫、「早稲田大学會津博士記念東洋美術陳列室」〈『大学時報』、No.249、1996〉p.123など。
- 10) 「芸術を志す場には眼の訓練のためには、当然、本物の美術品がなければいけない」との考えに基づいて古美術のコレクションが形成されている。仙仁司、「多摩美術大学附属美術館の実験」〈『東京家政学院生活文化博物館年報』第3・4合併号、1996〉pp.57－58。
- 11) 雀部品、「立命館大学国際平和ミュージアム創設の意義」〈日本科学者会議編、『日本の科学者』、vol.27、水曜社、1992〉pp.37－38。
- 12) 「学術」は高等教育機関において実施される研究活動を指し、ここでの「学術情報政策」は文部省が所掌する「学術」を対象とした政策を指す。なお、学術情報の流通利用に関する実態調査の行われた1971年以降、国立民族学博物館・国立歴史民俗博物館の開館という形で大学と博物館との新たな関係が具現化したことなどについては、吉村の論考に詳しい。吉村日出東、「大学博物館の設置とその意義」〈『大学研究』、第19号、1999〉pp.201－214。
- 13) ごく大まかに示すと、日本学術会議「大学図書館の整備、拡充について（勧告）」（1961年）、日本学術会議「大学における図書館の近代化について（勧告）」（1964年）、学術審議会学術情報分科会「学術情報の流通体制の改善について」（1973年）などが続いている。
- 14) 大学改革は、大学審議会答申「大学教育の改善について」（1991年）以降、たとえば同年の大学審議会答申「大学設置基準等及び学位規則の改正について」の提言に基づき文部省が短大、大学、大学院の設置基準を大幅に改訂したように、大きく動き出した。
- 15) 本来の教育研究に支障を来さない限り、地域住民等に積極的に開放しその学習活動の場として提供することが生涯学習の振興の観点から望ましいとされ、学校教育法（第85条）、社会教育法（第44条第1項）

においても同様の努力義務規定等がおかれている。

- 16) 学校教育法第69条で「大学においては、公開講座の施設を設けることができる」、「公開講座に関し必要な事項は、監督庁がこれを定める」とされている。各大学における教育研究の成果を地域住民等広く社会に対し開放するものであり、実施する大学は多い。(高等教育局大学課、「生涯学習と大学」『大学資料』、第107/108合併号、1988)pp.4-5, p.14)「社会教育の講座」の規定のなかで社会教育法第48条は「文化講座」「専門講座」「夏期講座」を「学校施設の利用による社会教育のための講座」として学校の管理機関がその開設を求めるとしている。講座の開催方法には、大学教育開放センターで恒常的な運営を行う場合と、教官組織である学内実行委員会が実施する場合とがある。また、地方自治体が各大学に呼びかけ、大学連合で開催される場合もある。
- 17) たとえば柴田勝重、「博物館と生涯学習 東海大学社会教育センター」『社会教育』vol.46, No.11)pp.48-49, 大堀哲, 「総論」大堀哲編, 『博物館実習』, 樹村房, 2000) , p.7など。また、大学主催で行う公開講座が多様な宣伝媒体を用いて幅広く参加者を募集するのは対象的に、大学博物館主催の事業には参加者が集まりにくいこともある。
- 18) 吉村日出東, 前掲, pp.204-205.
- 19) 関西大学博物館は、1994-1997年度を対象に自己点検・評価報告書をまとめた。「博物館が本源的に社会教育機関としての役割を担っている以上、広く一般に公開する義務を負っており、ひとえに大学における教育および調査研究の発展に寄与することだけを目的とすることにとどまってはならない。博物館が社会教育機関としての性格を有している以上、たとえ大学博物館であっても、博物館が生涯教育の「場」として活用され、かつ機能していく必要がある」という目的にそって評価が試みられている。関西大学博物館自己点検・評価委員会「関西大学博物館自己点検・評価報告書 1994-1997年度」『関西大学博物館紀要』第5号, 1999)
- 20) 通史的な記述もあるが、機能論に比重が置かれている。熊野正也, 「大学博物館のあるべき姿への一試論」『MUSEUM STUDY 明治大学学芸員養成課程紀要』第3号, 1991) , pp.7-24.
- 21) 伊能秀明, 引田由美子, 鈴木さおり, 前掲, p.103.
- 22) 大学博物館については、「大学の一部局でありかつまた(傍点著者)一個の博物館施設である。しかし、大学(University)と博物館(Museum), これら

二つの施設・組織の臨界域に位置する大学博物館は、ある特定のテーマに即して資料を個別的ないし網羅的に収集し、それらを整理し、保存し、研究し、公開することを主な業務とする一般の博物館と似て異なるもの。なぜなら、大学博物館は学問の体系に則って収集された学術標本コレクションを恒久的に保存・管理する保管施設であると同時に、学内の教育研究を支援する基盤施設であり、かつまた先端的な知と情報を創出・発信する戦略施設だからである」との定義がなされ(西野嘉章, 前掲(1996), pp.i-ii), 「既存の一般博物館と性格を異にする」ことが強調される(西野嘉章, 前掲(2000), p.153)。

- 23) 菅野和郎, 前掲, p.12.
- 24) 中根孝司, 「博物館の行財政」大堀哲編, 『博物館経営論』, 樹村房, 1999) p.37.
- 25) 実際には、国立・公立の薬学部では、薬用植物園は大学付属の機関ではあるが同時に薬学部の研究講座の一つとして認識されているとの指摘もある。菅谷愛子, 「城西大学薬学部薬用植物園」『大学時報』No.241, 1995) p.134.
- 26) 根木昭, 「美術館の制度と現状」根木昭・枝川明敬・垣内恵美子・溝上智恵子・栗原祐司, 『美術館政策論』, 晃洋書房, 1998) p.18.
- 27) 渡辺誠, 「大学博物館について」『日本の科学者』, vol.22, No.2, 1987) p.17.
- 28) 梅棹忠夫, 『メディアとしての博物館』, 平凡社, 1987, pp.210-212.
- 29) 倉田公裕・矢島國雄, 『新編博物館学』, 東京堂出版, 1997, pp.312-313.
- 30) 上野佳也, 「大学附属博物館」新井重三編, 『博物館学講座第1巻 博物館学総論』, 雄山閣出版, 1979) pp.213-214など。学芸員養成にそくして大学博物館の課題を端的に指摘したものには長谷川孝徳, 「博物館実習と学芸員養成について」『石川県歴史博物館紀要』7号, 1994) p.4や原礼子, 「国際基督教大学博物館湯浅八郎記念館」『大学時報』, No.238, 1994) p.121, 小川義和, 「大学における博物館学講座の実態と博物館実習」大堀哲編, 前掲, 樹村房, 2000) pp.14-15などがある。
- 31) 鈴木保彦, 「日本大学芸術学部芸術資料館」『大学時報』, No.254, 1997) pp.104-107.
- 32) 並木覚, 「生涯学習を目的とした博物館活動—繊維博物館における10年間の記録—」『博物館研究』第25巻第11号, 1990) pp.13-18.
- 33) 荒木伸介, 「跡見学園女子大学花蹊記念資料館」『大学時報』, No.256, 1999) p.123.

- 34) たとえば中村浩, 「大学博物館の活動の一例—大谷女子大学資料館の開館から今日まで—」  
『研究紀要』創刊号, 1989) p.34.
- 35) 馬場憲一, 『地域文化政策の新視点』, 雄山閣出版, 1998, pp.168-172.
- 36) 赤澤威, 「情報化時代と博物館」  
『教育と情報』, No.476, 1997) p.19など。
- 37) 大堀哲, 前掲 (2000), pp.1-8.
- 38) たとえば馬場の構想は大学博物館にエコミュージアムの可能性を見出そうとするものの, 現状の課題となっている大学博物館の地域との希薄な関係については対応策を示していない。
- 39) 村田裕一, 「埋蔵文化財資料館をご存じですか」  
『山口大学広報』, 1995) p.7や山口大学埋蔵文化財資料館, 「今後の課題」  
『山口大学埋蔵文化財資料館, 『学内発掘20年の歩み』, 山口大学埋蔵文化財資料館, 1998) p.31など。
- 40) 浜口哲一, 「放課後博物館の考え方」,  
『Museum Data』, No.20, 1992) pp.1-5.
- 41) 中村浩は, 西野の提示する大学博物館の5機能(「収集・整理・保存」, 「情報提供」, 「公開・展示」, 「研究」, 「教育」)について検討を進め, 一般的な博物館の目的や機能と比較して差異が認められず, 生涯学習施設としての博物館と大学博物館の差は設置者の差に過ぎないことを指摘した。そしてむしろ, 大学博物館固有の役割は「博物館学芸員の実習施設」であり, 博物館実習の実習館の恒常的な不足状態の解消こそが, 大学博物館が最初に取り組むべき問題であるという。中村浩, 「大学博物館について—その設立理念と課題—」  
『全博協研究紀要』, 第6号, 2000) pp.15-19.
- 42) 遠藤秀紀, 「書評『大学博物館—理念と実践と将来と』」  
『生物科学』第49巻第1号, 1997) p.52など。

# 日本における生涯学習の推進と地域社会教育の展開

佐藤 一子\*

## A Report for the Korean Society for the Study of Lifelong Education — Development of Lifelong Learning and Community Education in Japan —

Katsuko SATO

### 目次

#### 謝辞ならびに挨拶

#### はじめに—第二次大戦前と後の連続と断絶

- ・戦前社会教育の官府的教化性と天皇制家族国家観
- ・網羅的地縁団体による共同体の自治民育的伝統
- ・占領期社会教育の法制度的刷新

#### I 戦後教育改革と社会教育の位置づけ

- ・教育基本法における社会教育の位置づけの重要性
- ・農村民主化と公民館構想
- ・都市社会教育の伝統の弱さ

#### II 農村社会教育の展開

- ・1950年代農村共同学習運動の広がりや青年団
- ・農業近代化を支えた農民の学習—信濃生産大学の設立
- ・農村公民館の健康学習、地域文化活動、福祉教育のとりくみ

#### III 生涯学習の時代における都市型社会教育の推進

- ・高度経済成長期の社会教育政策の現代化
- ・1960年代から70年代の住民運動と国民の学習権論
- ・地方自治体における社会教育の条件整備

#### IV 生涯学習の体系化と社会教育の現代的課題

- ・生涯学習社会の実現
- ・生涯学習の市場的ニーズと社会的・公共的要求
- ・高学歴化のなかの青年の社会的自立の困難
- ・学校教育と社会教育の連携・高等教育機関の開放

むすび 日韓社会教育研究交流の今後の発展によせて

#### 謝辞ならびに挨拶

中央大学洪基亨先生、ソウル大学金信一先生（韓国平生教育学会会長）をはじめ、韓国平生教育学会のこのたびのお招きに心から感謝するとともに、今回の機会が両国の社会教育研究交流、ならびに若い学徒の新たな交流のきっかけとなるよう心から期待します。

私は現在日本社会教育学会副会長を務めています。日本社会教育学会は一九五四年に創設され、現在九百名以上の会員がいます。初代会長は戦後東京大学教育学部創設と同時に社会教育講座を担当した故宮原誠一教授です。今回の講演資料とともに、宮原誠一教授の社会教育研究の歴史的意義について私が執筆した英文資料を持参しました。この論文は、ウイーン民衆教育協会が刊行した「20世紀の成人教育思想」という本（Elizabeth Brugger/Rudolf Egger Hg. *Querdenken: ErwachsenenbildnerInnen im 20. Jahrhundert*, Verband Wiener Volksbildung, 1994）に収録されて、1994年に刊行されています。実は、P. ジャービスも「20世紀の成人教育思想家たち」というタイトルの本（Peter Jarvis, *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Routledge, 1987）を出しており、両方の本を読み比べると、前者はドイツ、イタリア、日本などへの言及があり、後者は英米の成人教育の発展とマイルス・ホートン（Myles Horton）やパオロ・フレイレ（Paulo Freire）などのラディカルな伝統への言及があつて、大変興味深い対比をなしています。

前者において、ファシズムと民主主義の葛藤のなかで成人教育の意義がとらえられていること、後者において社会的に疎外された人々へのアウトリーチとしての成人

\*生涯教育計画コース 教授



教育がとらえられていることが、20世紀成人教育思想をめぐる問題性を象徴していると考えます。

私自身は、宮原誠一・碓井正久両教授のもとで農村社会教育研究や公民館活動の現場に密着したアクションリサーチを基礎とする社会教育研究と比較成人教育論について学び、さらにイタリアのフィレンツェ大学に留学し、前ヨーロッパ成人教育協会会長でフィレンツェ大学教授のパオロ・フェデリーギ氏と研究交流を続け、EUの成人教育関係者との関係もつことができました。ヨーロッパ成人教育協会編集による「ヨーロッパ成人学習事典」(Glossary of Adult Learning in Europe, EAEA, 1998)の監訳・翻訳をおこない、2001年9月に刊行しました。

ユネスコ国際成人教育会議にも3回出席していますが、専門がイタリア研究であり、今日まで台湾との交流以外にアジア諸国を訪問する機会がなかったので、今回このように韓国を訪問する機会をもてたことを大変幸いに思っております。あらためて御礼申し上げます。以下、日本の社会教育研究の展開をふまえ、今日的課題について報告します。

## はじめに—第二次大戦前と後の連続と断絶

日本の社会教育は、近代国家確立期以降の天皇制国家主義的な指導体制のもとで「官府的民衆教化性」といわれる伝統を形成してきたが、他方で英米のキリスト教社会主義の影響や新教育運動の影響などもあり、セツルメント・労働学校や自由大学などの実践も短期間ではあるが大正デモクラシー期(1912~26年)に開花している。前者の伝統から社会教育を学校・家庭と並ぶ地縁的な共同体の教育力を基盤としてとらえる考え方は根強く、戦前・戦後の連続性の基本的な側面をなしている。具体的には網羅的な地縁団体による自治民育的な活動で、郷土主義や天皇制家族国家観にもとづく思想善導的社会教育が推進された。この時期に「韓国併合」とともにアジア侵略を開始し、植民地における日本語政策や文化的侵犯を中心とする社会教育政策が展開されるが、その実証的研究は日本の社会教育研究としては十分におこなわれていない現状にある。

第二次大戦前との連続性に対して断絶をもたらしたのは、敗戦後のアメリカ占領軍の一連の民主化政策にもとづく教育改革であり、憲法・教育基本法の制定のもとでの社会教育の法制度化が進められた。ここでは、個人の尊厳や平和・人権思想にもとづく社会教育の重要性が法理念として明示され、戦前的教化団体の解散のもとに新たな自主的社会教育の促進、社会教育法体系の整備・促進、地方文化の興隆の拠点としての公民館や図書館の建

設など、戦前の伝統の批判にたつ社会教育の制度改革がおこなわれた。

日本の戦前社会教育は、東京大学の碓井正久教授によって、①官府的民衆教化性、②団体中心性、③農村中心性、④青年中心性と特色づけられている。戦後教育改革をつうじて、①については制度上批判的な断絶がもたらされたといえるが、②③④については農村社会教育の実態として連続的性格をもち続けた。

以上のような戦後改革の特質と課題をふりかえると、社会教育における自由の重要性の認識にもとづき団体の自主性・自立性を保障すること、さらに公的な社会教育施設の設置をつうじて公教育としての社会教育の条件整備を進めることが戦後改革の大きな課題となっていたといえる。

## I 戦後教育改革と社会教育の位置づけ

戦後教育改革に大きな影響を与えたアメリカ教育使節団報告書で、社会教育に関する叙述はそれほど重要な位置を占めてはいないが、戦前の伝統として十分定着していなかった図書館や高等教育機関の大学成人教育などの新たな展開が示唆されている。これを受けて1947年に制定された教育基本法では第2条(教育の方針)で「教育の目的は、あらゆる機会にあらゆる場所において実現されなければならない」と定められ、第7条(社会教育)では、「家庭教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない」「国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館等の施設の設置、学校の施設の利用その他適当な方法によって教育の目的の実現に務めなければならない」という社会教育奨励条項が盛り込まれている。

教育基本法において社会教育条項が明記されたことによって、その後1949年に社会教育法が制定され、続いて1950年図書館法、1951年博物館法があいついで制定され、公教育体系のもとで教育機関としての社会教育施設設置が促進されることになった。

日本における社会教育という用語は19世紀末に文献に登場するが、1910年代にはそれまで民間的に普及していた通俗教育という用語にかわって教育政策の用語としても社会教育が用いられるようになる。第二次大戦後のアメリカの成人教育観の影響下、教育法体系で一貫して社会教育という用語が用いられたことは、先に述べた戦前との連続性を示しているものといえる。1970年代以降普及する生涯教育・生涯学習と社会教育の相互関連について後述するが、用語としての社会教育は現代にいたるまで法制度的基盤とあいまって通用し続けている。

社会教育の法制度体系については、社会教育法研究者

の島田修一氏（中央大学教授）によって図-1・2（資料編参照）のような解説がなされている。公教育制度の一環として国・地方自治体による環境醸成の公共的促進を法制定の目的としたこと。他方社会教育活動の担い手と実態を民間的な自由な展開を中心にとらえていること。住民参加制度を導入していること。公民館・図書館・博物館・学校開放という施設体系によって社会教育の公的な条件整備がとらえられていること、等々が法制面からとらえた戦後社会教育の特質といえる。

特に社会教育施設の中核として公民館の占める位置が大きく、また社会教育活動の担い手としては、法人・任意団体を問わず「社会教育関係団体」という呼称で自主的な団体の存在を認め、奨励する規定が明記されている。公民館は国・都道府県ではなく市町村または法人が設置する施設である。日本の社会教育が市町村主義をとっていること、実際生活に密着した地域性を基盤として全住民を対象とする活動をおこなっていることも大きな特徴である。以上のように社会教育法制度にもとづいて社会教育の理念的特質をとらえると、社会教育という日本独自の用語と概念が、欧米で通用している community education や non-formal education の理念に共通する内容をもっていることとらえることもできる。

しかし、米国の community education の場合は学校の形態が中心的であり、non-formal education という場合は、非制度的形態の多様性を含んでいる。これに対して日本の社会教育は国の制度によって促進される地域的な施設・団体の体系であること、公民館が数量的に義務制中学校よりも設置数が多いこと。社会教育施設が基本的に公費で運営されていることなど、欧米にない充実した条件整備の水準をもっている。のちに生涯学習の理念が普及されるとき、「いつでも、どこでも、誰でも」という表現がなされたが、日本の社会教育制度は制度的にみれば本来的に生涯学習の考え方をもって進められてきたといえる。このような公民館を中心とする地域社会教育の特質を外国人による比較研究として意義づけたものとして J. E. Thomas, *Learning Democracy in Japan: The Social Education of Japanese Adults*, 1985（藤岡貞彦、島田修一訳『日本社会教育小史』青木書店1991年）がある。

筆者の近著『生涯学習と社会参加』においても、国際比較の視野から日本の公民館を中心とする社会教育を community based education と共通する性格をもつこと、学習の共同性を重視する展開となっていること、参加型学習文化を育てていること、等の特徴づけている。米国と比較した場合学校の位置づけは弱いが、近年の教育改革では学校と社会教育の連携としてあらためて地域にね

ざす学校の社会教育的活用も課題になりつつある。またこうした地域主義的な社会教育が当初、農村から広がり地縁的共同体の関心と結びついた展開をとげた点も欧米とは異なる点といえる。要するに、戦後教育改革において戦前からの連続性をもちつつ、制度として地域社会教育が体系的に推進されたことをつうじて現在にいたる日本の社会教育の特質が形成されたのである。

## II 農村社会教育の展開

1950年代に入ると戦争の打撃から次第に立ち直り、生産活動が復興するにつれて農村部を中心に社会教育活動が活発に展開された。特に農家の青年たちの地縁的集団として長い歴史をもつ青年団が戦後復活し、学習文化活動に組織的にとりくみ始めた。この団体の学習運動は共同学習と名付けられ、当時100万人近く青年達が参加したといわれる。

共同学習とは、10名から15名位の小集団による話し合い学習・生活を記録する活動、仲間づくりの推進であり、仲間の中のリーダーを中心に身近な生活課題の学習や読書活動がおこなわれた。年齢的には10代後半から20代前半を中心としており、戦後発足した新制中学校（12歳から15歳）を修了して高校に進学せず、農業経営の担い手になる前の社会的・余暇的活動に関心のある層を中心としている。共同学習の発展として社会科学の学習や政治学習、村の封建的な慣習の民主化、演劇や音楽などの文化サークルなどへの展開もみられ、農村部のみならず、都市の勤労青年のサークル活動への広がりを見た。中卒青年の固有の要求をとらえた学習運動であるが、共同学習という学習形態はその後の公民館活動や都市の女性たちの学習活動においても継承され、小集団学習の方法として社会教育の現場に定着して、今日でも用いられている。

社会教育法制度の発足後、農村を中心に公民館建設が進み、1950年代半ばには3万5千館の公民館が設置されている。村落の共同体単位に公民館が建設され、地域の寄り合いやレクリエーション活動の拠点となったこと、青年たちが共同学習に参加し、青年団の活性化をもたらしたことなど、農村復興と社会教育の振興が一体的に進められた。

しかし、1950年代後半以降経済高度成長が開始されるとともに公民館活動や共同学習の展開の基盤は構造的変容をとげ、都市化がすすむなかでこれまでの社会教育が衰退傾向を見せ始めるとともに、他方では新たな学習活動の組織化が求められることになった。

農村における新たな学習の組織化として注目されるのは、青年団OB（20代から30代前半）の若い農業経営の

主体である農民層の農業技術や農業経営問題の要求に応える生産大学の誕生である。農業技術や経営問題の基礎的な学習機会は農業高校において提供されたが、農業近代化、機械化の急激な進展のもとでの経営合理化や都市化のもとで変化する流通過程の問題などの現実的な課題をめぐって、専門的な知識・技術を求める意欲的な農民グループが生まれていた。長野県で発足した信濃生産大学は東京大学の社会教育研究室と長野県の農業近代化協議会がタイアップし、長野県駒ヶ根市が支援した農民のための大学づくりとして有名であり、その後いくつかの県に同様の生産大学が設立されていった。共同学習運動に比較して年長青年の農業経営に対する意欲が高く、農村近代化問題にとりくむために専門家が共同研究者として参加している点が特徴的であるが、公的な学習機会として組織されずに民間団体が推進した例が大半を占める。その点では学習組織の設立・運営に困難があり、必ずしも長く安定的に活動できないという問題をかかえた生産大学、農民大学も少なくない。

農民大学の広がりも、農村の近代化、機械化、商品経済化とともに農業生産の担い手が男性から女性へ、そして高齢者へと変化することによっていきづまりをみせ、むしろ健康学習や福祉教育、環境問題などの学習課題を中心に生活課題学習が追求されるようになっていった。

### Ⅲ 生涯学習の時代における都市型社会教育の推進

1960年代半ば以降、産業構造と雇用構造の変化とともに農村の都市化、大都市周辺への人口集中、若年層の高学歴化などの大きな社会変貌が生じ、社会教育の現代的再編がせまられた。1971年にまとめられた社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」は、高度経済成長期における都市的な社会教育のあり方を模索するとともに、ユネスコの生涯教育論の影響を受けて個人のライフサイクル、生涯発達の視点から教育の継続性を実現するような社会教育の現代化を提言した。さらに1981年には中央教育審議会が「生涯教育について」を提言し、生涯教育政策の本格的推進を方向づけた。

1980年代半ばには内閣総理大臣直属の臨時教育審議会が設置され、生涯学習社会への移行をめざす21世紀への教育改革プランが示され、社会教育の位置づけのみならず、学校教育のあり方についても大きな改革が推進されることになった。

ここでは、1960年代後半から80年代半ばまでの社会構造の変化に伴う都市型社会教育の推進に焦点をあてて特徴的な問題を概観し、次章で生涯学習体系化のもとでの社会教育の課題について概括して述べることにしたい。

1971年の社会教育審議会答申、及びこの時期に関連して提言された諸審議会の答申によって社会教育の現代化が政策的に推進されたが、同時にこの時期の日本の地域社会における大きな問題は、公害問題やまちづくりをめぐって自治体や企業に対して異議申し立てをする住民運動が大きな広がりを見せたことである。欧米のように学生運動が労働運動やフェミニズム運動に連続的に結びついていく状況は、日本では必ずしも一般的にはみられなかった。しかし各地で深刻な公害問題が発生し、被害者の裁判闘争や住民による企業誘致差し止め請求などがおこなわれ、地方自治に対する住民の権利意識が覚醒するとともに、従来の地縁の共同体を通じての参加原理とは異なる政策決定過程への参画、コミュニティのレベルにおける合意形成のための話し合いのシステム化などが課題とされるようになった。こうした地方自治における参画のシステム化は、住民投票や子どもの権利条約にもとづく意見表明などの問題をつうじて1990年代以降の地方自治改革の課題にひきつがれていくが、総じて教育行政のレベルでも地方自治のレベルでも欧米と比較すると参画のシステム化については行政側の抵抗が大きく、1970～80年代には訴訟を通じての異議申し立てにとどまらざるを得ない現実があった。

社会教育の推進態勢については、先述のように戦後初期から住民参加が制度化されており、地方自治体の社会教育委員制度、公民館の運営審議会、図書館協議会、博物館協議会などの場に社会教育関係団体や一般の学習グループを代表する市民の参加・意見表明が認められている。地方自治意識の高まりの中でこれらの審議会では、特に利用者である女性たちの意見表明が活発化する。また都市化によって、環境整備が不十分なまま人口急増をみる旧都市周辺のベッドタウンにおいては、学校建設に次いで社会教育施設の建設要望が高まり、地方自治体の都市計画策定のなかで公民館、図書館、社会体育施設、さらには文化センター等の教育文化施設設置計画が具体化されていった。その結果、表-1（資料編参照）にみるように、社会教育施設は持続的に増大し、また施設利用者や社会教育活動への参加者も図-3（資料編参照）にみるように拡大している。1980年代には「生涯学習の時代」という風潮が高まるが、その背景として1970年代以降の地方自治体における条件整備の充実が基本的な要因をなしているということができよう。

都市型社会教育の推進をつうじて施設及び職員配置の面で条件整備が進められ、社会教育の公共性が保障されることになった。この時期以降、日本の農村社会教育の伝統とされてきた団体中心性、青年中心性などの特徴が消失し、施設で提供される講座事業への参加やサークル

利用など、個々人の市民的な学習要求にもとづく参加形態が広がるようになる。

学習機会の提供事業では市民大学や女性講座など、学問的な主題や社会的テーマによる系統的な教養講座が普及し、サークル活動では趣味的・生活文化的な活動（例えば美術、コーラス、茶道、習字、短歌、英会話、ソシアルダンスなど）がそれぞれの興味関心に応じて講師を指導者としておこなわれている。1970年代後半からは、公共施設だけではなく民間の新聞社や放送局などもカルチャーセンターを設置し、趣味的な活動を講座形態で有料でおこなうようになった。

1970年代のもうひとつの動向として注目されるのは、子どもの学校外教育への関心の高まりである。高校進学率の上昇とともに、塾通いの低年齢化、いじめや学校内暴力の広がりなどが社会問題になりはじめ、親たちが地域で子どもたちの放課後の遊びや仲間づくりを活発化させるために青少年団体や子ども会などの組織をつくり、或いは児童館や図書館児童室、冒険遊び場などの設置を自治体に働きかける住民運動が広がった。学校外教育という領域は制度的には存在しないが、福祉政策のなかでの児童施設、社会教育政策における少年対象施設や青少年団体育成補助事業など、連携的な施策と施設整備がおこなわれている。特に1980年代末から子どもの権利条約の批准促進の世論とともに、学校に解消されない地域社会における子どもたちの活動の支援という問題が現代的課題となってきている。かつては、自然のなかの遊びや民俗行事、農作業をつうじて子どもたちは社会的な関係をもちながら成長したが、都市化・メディア社会化という現代社会における子育ての困難が増大しており、知育中心の学校教育を超えた子どものための社会教育の必要性が意識されている。

都市型社会教育の展開は、戦後社会教育の理念を再定義し、発展させる理論的な関心呼び起こした。元東京大学教育学部教授堀尾輝久氏（現中央大学教授・教育哲学）、元名古屋大学教育学部教授小川利夫氏（社会教育学）らは、国民の学習権論の代表的論者として知られる。国民の学習権論は、ユネスコの学習権宣言（1985年）よりも約10年早く日本の社会教育の環境のなかで理論化されたという点で、独自性をもっている。学校教育の機会均等性を超えて生涯にわたって学習する権利の保障、社会教育の場における学習の自由と参画の保障がその骨子となっており、権利としての生涯教育という発想にたつ現代的な教育権論の展開であると特徴づけることができる。

#### IV 生涯学習の体系化と社会教育の現代的課題

臨時教育審議会によって示された生涯学習社会への移行という基本的な枠組みのもとで、図-4（資料参照）にみるように、学校、社会教育、職業訓練、その他の民間教育機関に登録し、学習する人口は膨大な数になりつつある。生涯学習社会といわれる状況が現出し、学びの形態や方法も図-5（資料編参照）にみるように多様化している。

しかし、1980年代後半以降の日本社会は再び大きな構造的変容のなかで新たな矛盾を深めている。厳しい国際市場のもとでの企業社会の再編と中高年層の雇用不安、高齢化・少子化による労働力人口の減少、IT革命・情報社会化のなかでの非識字、子育て困難や若者の進路選択の悩み、家庭崩壊や学級崩壊など、社会生活における病理的な状況の深まりとともに、青少年犯罪や幼児虐待などの事件も深刻化しつつある。他方で環境・エネルギー問題、産業廃棄物処理場問題などにおける対応の遅れ、男女共同参画をかかげながら依然として女性の社会進出が困難であることなど、21世紀に積み残している社会的課題も多い。こうした時代状況を背景として現代の教育改革が進められている。

現代の教育改革においては、教育の私事化・選択原理の促進、学校スリム化、生涯にわたる職業能力開発などの政策課題が推進されているが、この政策の基調が新自由主義的な小さな政府論にもとづく自由化・規制緩和、公共責任の縮小などによる教育への市場原理導入的性格をもつ反面、青少年の奉仕活動の強化や学校儀式における日の丸・君が代の徹底、郷土主義の強調などをつうじて公民的アイデンティティの形成を国家的に促進するという側面ももっており、この観点から教育基本法改正問題も具体的日程にのぼっている。

ここでは、その全容を詳細に述べることはできないので、社会教育に関連する主要な改革問題を提示して討論に委ねたい。

##### (1) 学校五日制のもとでの学校教育・社会教育の連携（学社融合）

2002年4月から日本の幼稚園から高校までの各段階の学校は土曜休日の週五日制に移行する。教育課程は全体として30パーセントの削減を予定しており、学校行事やクラブ活動に大きな影響があるばかりではなく、基礎学力低下の懸念も現実化している。これをカバーするうえで、子どもの体験学習や総合的学習と地域社会教育の結合・連携が期待されている。過去10年間の試行をつうじて多様な試みが行われているが、子どもたちの自発的な地域参加は衰退しているため、学校プログラムとしての

実施と地域のボランティアの協力が必要とされている。社会教育施設では青少年のための専門的な職員を確保することが困難であるため、こうした社会参加型学習を推進するシステムづくりにどう対応すべきかが課題となっている。

### (2) 地域社会における青少年の居場所づくり・青少年の社会参加の促進

1980年代半ばから増大し続けている小中学校の子どもたちの不登校（school refusal）は、公式統計で13万人を超えている。背景として子ども同士のいじめや隠れた暴力があるとされる。こうした子どもたちを受け入れ、地域社会で何らかの社会的関係をもった生活と学習の場をつくって支援するスペースなどが「居場所」として意識化されてきた。現在、「居場所」という用語は、もっと広く、青少年が真に自分を解放して、やりたいことや感動を共有できる体験や出会いのための空間という意味で用いられている。オルタナティブな空間であるとともに、社会教育・文化的な活動を創造していく新たな施設イメージが求められており、子どもの権利条約の批准以後の自治体のとりくみの中で注目すべき公共施設も誕生している。

### (3) 大学開放・社会人入学の促進

生涯学習の推進において、学習者のニーズは趣味的な生き甲斐学習に傾斜し、文化的なサークルや習い事が活発化している。しかし他方で、大学公開講座などのより高度な教養学習を必要とする者、地域課題や社会的課題に密着した課題にとりくむための学習を求めるものなど、学校修了後の継続的な学習の重要性も意識されている。大学公開講座は参加者数は64万人程度で公民館等の利用者に比較して格段に少ないが、伸び率は非常に大きい。国立大学の約半数に生涯学習センターが設立され、地域住民対象の講座を開催しているほか、多くの私立大学も個性的な公開講座を実施している。多くは教養的な内容であるが、地域経済や地域文化振興など、地域的課題と関連づける努力も行われている。立地の面で受講生が限られるため、放送利用や地方への出張講座などの届けるシステムの開発が課題となっている。

また社会人特別入学枠の拡大、聴講生（科目等履修制）、大学通信教育、放送大学など高等教育への社会人入学の制度的促進はかなり進んでいる。しかし、働きながら学び続ける大学夜間部への在籍、或いは一時休職による大学在学などは主婦、公務員やエリートの社員など労働条件の安定した者に限られ、困難をもつ勤労者が少なくない。

### (4) 社会教育における現代的な学習課題の位置づけ

趣味・生き甲斐学習は、公民館を利用するサークルの

70～80パーセントを占めているが、他方で人権問題や環境問題、高齢社会問題を学習したり、或いは地域で子育てサークルや青少年の団体活動を推進するためのボランティアリーダーを養成することが社会教育の役割として期待されている。外国人の流入の多い自治体では、外国人のための日本語教室（識字学級）を社会教育の人権学習の分野に位置づけ、ボランティアを養成している。高齢者問題や子育て問題にとりくむ学習においても、高齢者支援の地域活動に発展させる活動や子育てサポートのボランティアを養成するなど、学習から実践へのとりくみを支援している。これらの講座は、参加者が必ずしも多くないが、それぞれの地域の社会教育において公共性の高い課題としてとりあげられている。問題解決型の学習は、農村部では団体活動と連携して推進しやすいが、都市部の社会教育においては市民の関心を高めること自体が容易ではない。しかし、生涯学習が民間を含む多様な機関において進められている現在、地域社会教育や公民館の役割としてこのような公共的関心を高める学習を位置づけることが必要ではないかと認識されるようになっており、その展開方法が模索されている。

### (5) 自発的の市民活動の奨励と特定非営利活動法人（Non Profit Organization）の法制度化

ボランティア活動や社会的に有用なサービスを市民の力で提供するうえで、市民的な非営利法人を法的に整備し、従来の公益法人とは異なる市民活動の分野で活動しやすい環境をつくっていかうという趣旨で、1998年に特定非営利活動促進法が制定された。現在5000を超える団体が認証を受けている。この制度は、阪神・淡路大震災の時に、ボランティア団体が大きな役割を果たしたことから、短期間に法制化が実現されたものである。

日本人のボランティア活動への参加率はアメリカなどに比べて小さいが、関心の高まりはかなり大きい。特に退職後の高齢者の増大のなかで、こうした人材を社会の活力として生かしていくことが当事者にとっても、社会全体にとっても課題となっている。現在のところ税制優遇措置が導入されても大半のNPOには適用されず、有給職員の採用も難しい団体がほとんどである。しかし法ができたことによって、市民活動への参加が社会的に認知されるようになり、気軽に参加できるようになった点はメリットといえる。またこの法人の目的は社会教育・ボランティア活動と重なる面が多く、社会的・現代的な課題の学習を推進する主体としても注目されている。

### (6) リカレント型職業能力開発

日本では、従来職業能力開発は企業の責任によって体系的になされてきたため、生涯学習の分野で職業教育の課題提起がされても、実際に社会教育の問題として位置

づけられることは稀であった。欧米では教養的な成人教育から職業的な成人教育への重点の移行がみられるとされるが、日本の場合、その動きはそれほど顕著とはいえない。しかし、中高年の中途退職者や早期離職者の増大、専業主婦の再就職希望者の増大、青年のフリーター問題（学校修了後、長期にわたり非常勤雇用の身分で働くこと）の社会問題化、情報技術の急激な革新により、安定的な年功序列制度のもとでの企業内職業教育では対処できない教育ニーズが増大している。現状では、企業内教育外の自助努力による職業能力開発は、金銭的負担と時間的制約が大きい。職業訓練所など伝統的な機関を別にすると、職業的な専門学校が多くが私立であり、また資格付与のための講習をおこなう民間学習機関の受講料も高額である。

社会教育においては職業教育を扱わず、労働省の所管に任せるという分担が1950年代初頭になされているため、社会教育行政では職業教育をほとんど位置づけられない状況にある。生涯学習の体系化が、学校・社会教育・民間教育機関の三者の連携をうたっているとすれば、この問題についても今後新たな体系化が課題となるといえよう。

#### むすび 日韓社会教育研究交流の今後の発展によせて

戦後日本の社会教育について、特に地域にねざす社会教育の制度的展開と実践的課題を中心にみてきた。社会教育・生涯学習の制度や実践はそれぞれの国によってかなり多様性をもつため、比較研究としてどう論議を深めるかという点では十分な提案とはいえないであろう。まずは、歴史的経緯のちがいを確認しつつ、両国の社会教育研究の課題意識や方法の交流をおこない、互いに有意義な刺激を受けあうことができれば幸いである。

今後様々な交流と共同研究の機会をもちたいと考えるが、その際にどのようなテーマで有効なプロジェクトを推進しうるか、意見交換してみたい。日本社会教育学会は2年ごとに1～3つのテーマでプロジェクトを推進している。研究関心を共有し、双方から学会機関誌に投稿しあったり、留学生を通じて発表の機会をもつような交流が可能であろう。

今回は、学会を代表しての訪問ではないが、もし有益な交流プログラムが提案されるなら、実現のために努力したい。

ちなみに近年の日本社会教育学会の年報に、以下のよう  
な課題研究がまとめられている。

- ・国際識字10年と日本の識字問題
- ・高齢社会における社会教育の課題
- ・生涯学習の体系化と地方自治体

- ・現代の人権と生涯学習
- ・高等教育と生涯学習
- ・ボランティアネットワーク
- ・男女共同参画社会と社会教育
- ・学校外における青少年教育

#### (主要参考文献)

- ・日本社会教育学会編『現代社会教育の創造』東洋館出版社 1988年
- ・日本社会教育学会編『現代公民館の創造』東洋館出版社 1999年
- ・日本社会教育学会編『ボランティア・ネットワーク』(学会年報第41集) 東洋館出版社 1997年
- ・日本社会教育学会編『高等教育と生涯学習』(学会年報第42集) 東洋館出版社 1998年
- ・日本社会教育学会『高齢社会における社会教育の課題』(学会年報第43集) 東洋館出版社 1999年
- ・日本社会教育学会編『地方分権と自治体社会教育の展望』(学会年報第44集) 東洋館出版社 2000年
- ・日本社会教育学会編『ジェンダーと社会教育』(学会年報第45集) 東洋館出版社 2001年
- ・講座『現代の社会教育』(I～VII) 亜紀書房 1987年
- ・宮原誠一『社会教育』国土社 1990年(復刻版)
- ・同『教育論集』全7巻。国土社 1977年
- ・碓井正久『社会教育』東京大学出版会 1971年
- ・同『教育論集I・II』国土社 1994年
- ・宮坂廣作『近代日本社会教育史の研究』法政大学出版局 1968年
- ・小川利夫『国民の学習権と社会教育』勁草書房 1973年
- ・同『社会教育論集』I～VIII 亜紀書房 1992～2001年
- ・佐藤一子『生涯学習と社会参加』東京大学出版会 1998年
- ・島田修一『社会教育概論』青木書店 1982年
- ・J.E. トーマス『日本社会教育小史』青木書店 1991年
- ・市川昭午『生涯教育の理論と構造』教育開発研究所 1981年
- ・藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化 1977年
- ・高梨昌『臨教審改革と生涯学習』エイデル研究所 1987年
- ・上杉孝實『地域社会教育の展開』松籟社 1993年
- ・小林文人・佐藤一子編著『世界の社会教育施設と公民館』エイデル研究所 2001年
- ・山田定市編『地域づくりと生涯学習の計画化』北海道

大学図書刊行会，1997年

付記

本稿は，2001年3月17日に韓国平生教育学会の招きにより中央大学で行った報告に加筆修正したものである。このような機会を与えられたことに心から謝意を表す。

本稿の韓国語訳は大学院修士課程の金侖貞さんがおこない，博士課程の張智恩さんの協力をえた。

二人の協力に感謝したい。

図一 社会教育法の性格と働き

(出典 島田修一「社会教育法」山住正己他編  
『教育法』自由国民社 1974年)

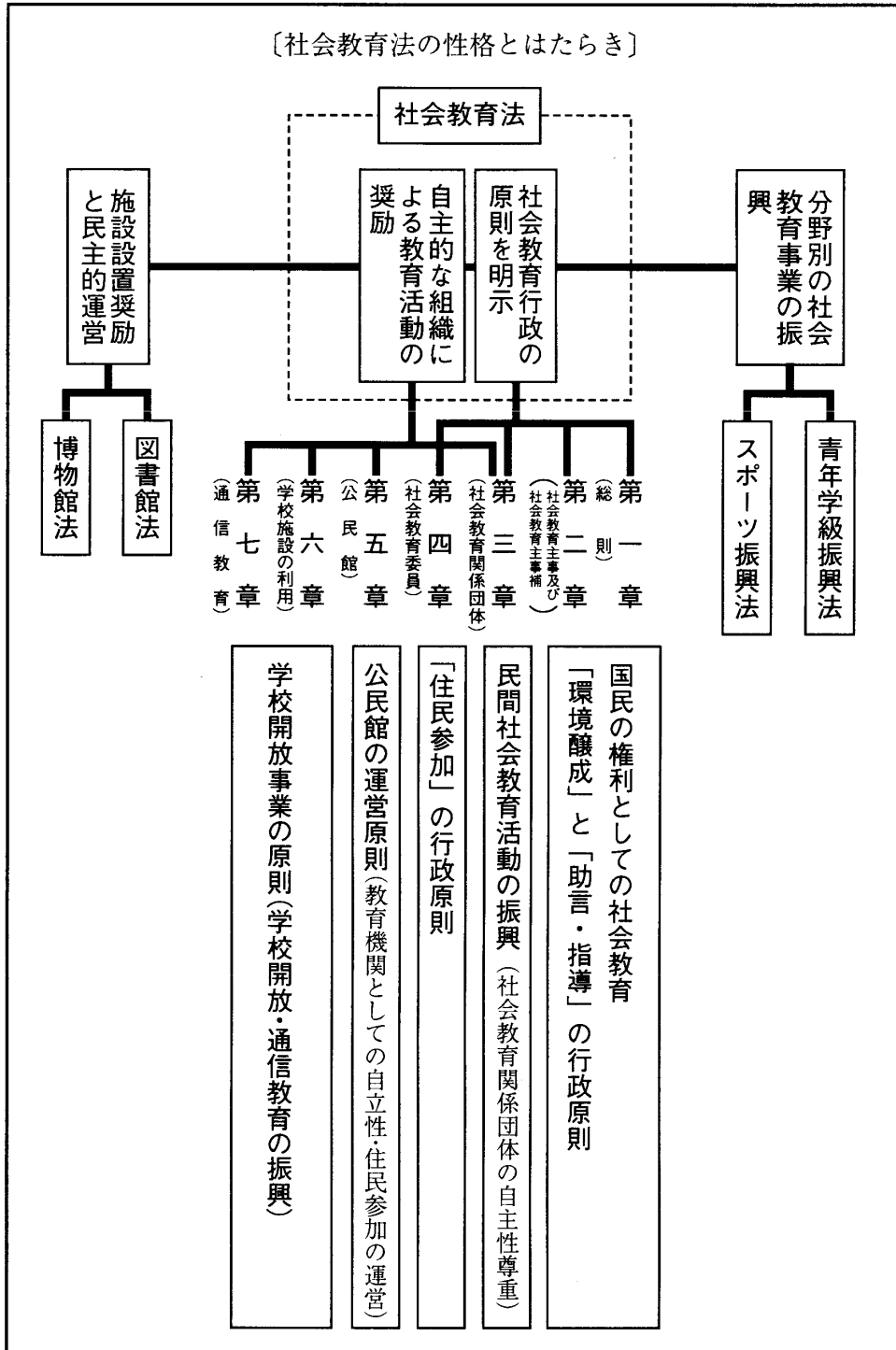
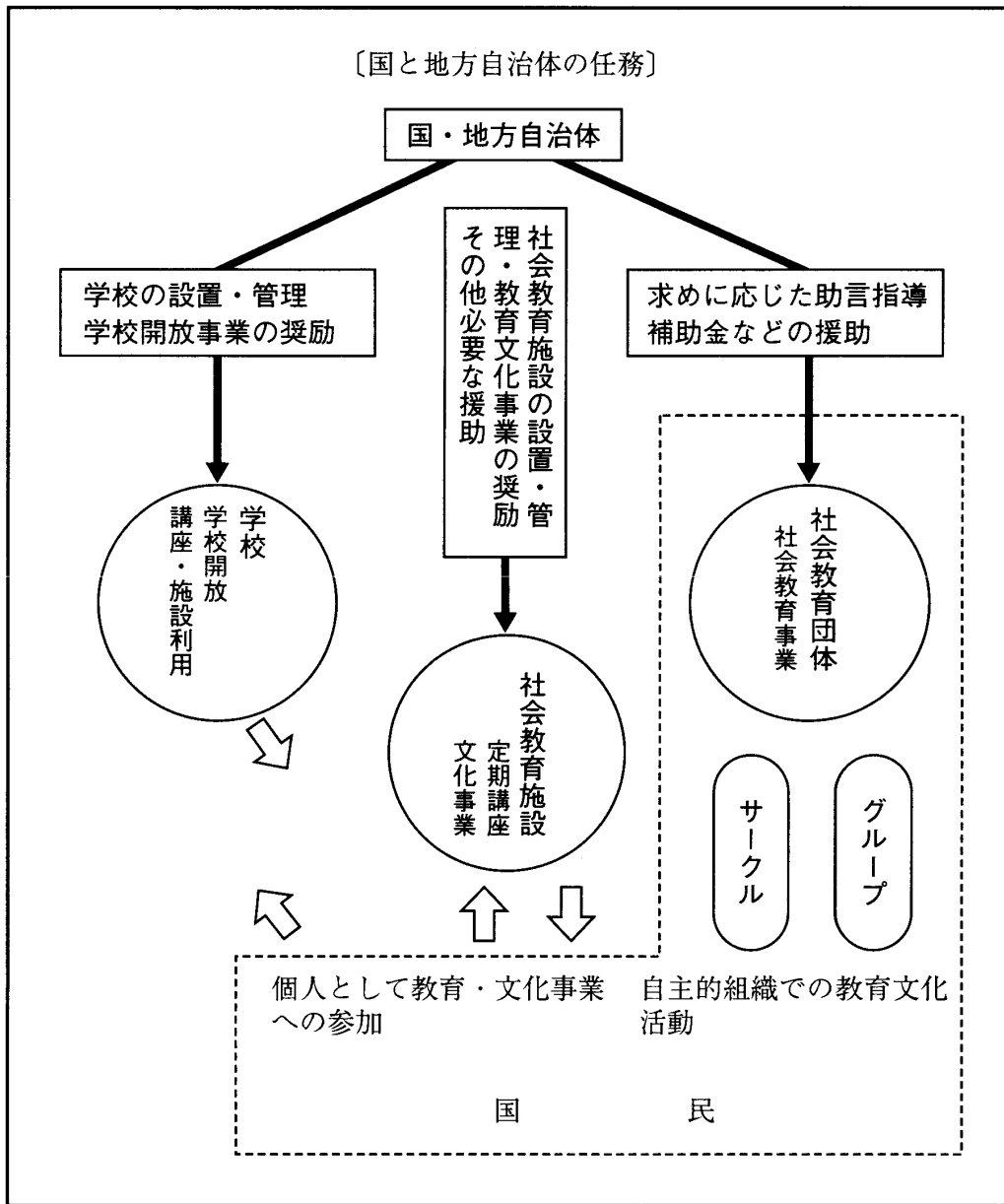




図-2 国と地方自治体の任務

(出典 図-1に同じ )



表一 社会教育施設数の推移

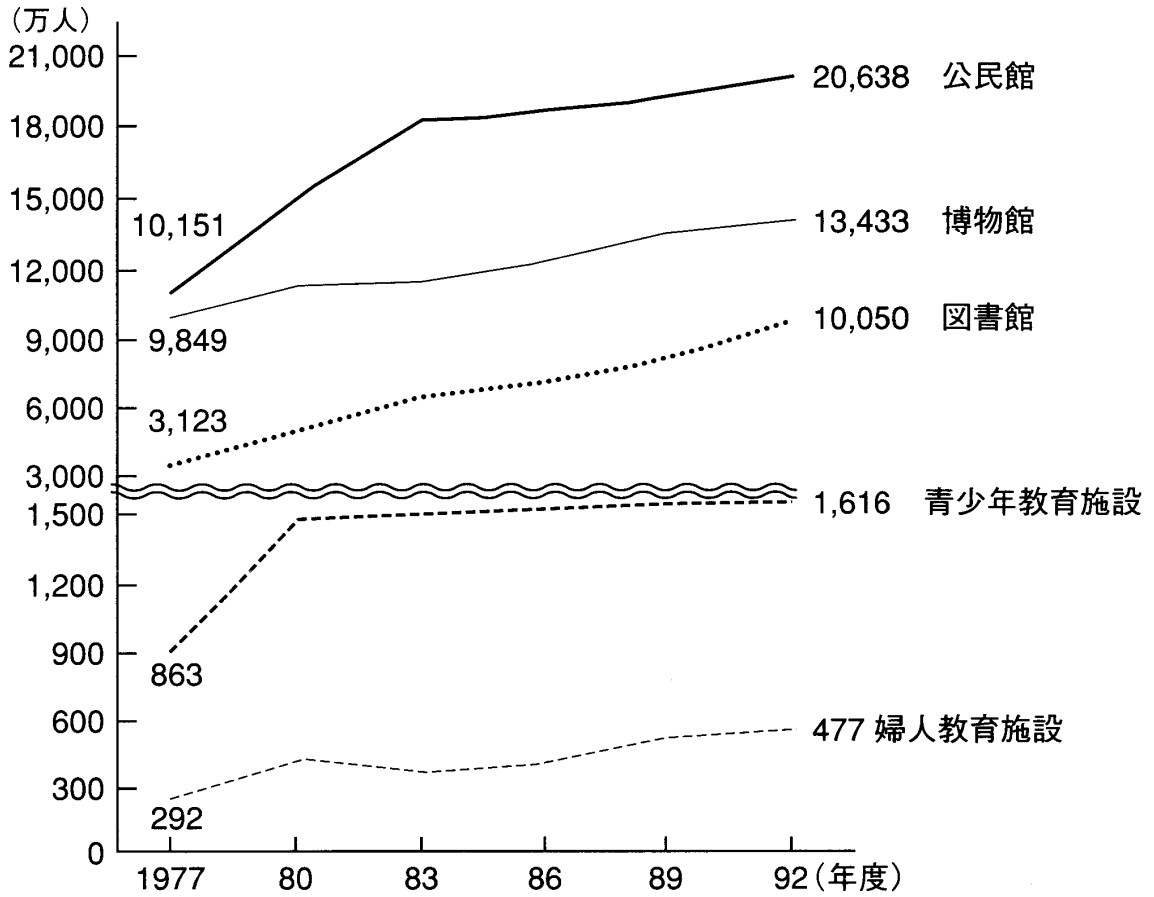
(出典 文部省『社会教育報告書』より筆者作成)

年度	公民館			図書館		博物館
	計	本館	分館	本館	(分館)	
1955	35,343	7,977	27,366	742	(122)	239
1960	20,201	7,735	12,466	742	(111)	271
1963	19,410	7,975	11,435	810	(129)	294
1968	13,785	8,213	5,572	825	(101)	338
1973	14,249	8,238	6,011	917	(139)	375
1975	15,752	8,899	6,853	1,066	(171)	409
1978	16,452	9,528	6,924	1,200	(192)	493
1981	17,222	10,224	6,998	1,437	(319)	578
1984	17,520	10,578	6,942	1,642	(376)	676
1987	17,440	10,851	6,589	1,801	(452)	737
1990	17,347	11,005	6,342	1,950	(475)	799
1993	17,562	11,188	6,374	2,172	(565)	861
1996	17,819	11,430	6,389	2,396	(602)	986

(注) 図書館の()内は分館数を内数で示している。  
博物館は、登録・相当施設の合計の数字である。

図一 3 社会教育施設利用者の推移

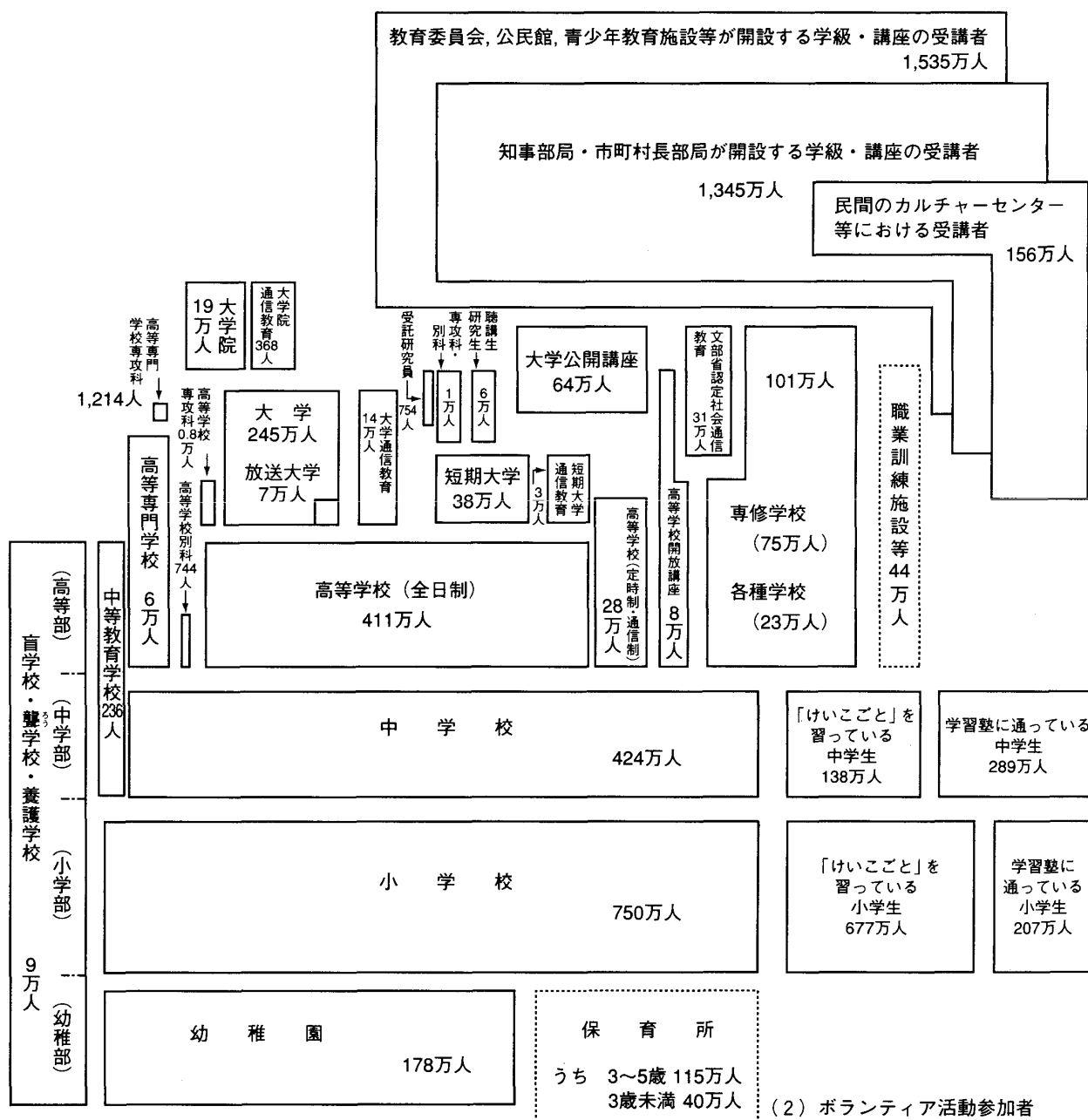
(出典 文部省『我が国の文教施策』1996年度)



- (注) 1. 博物館の利用者数は、博物館法にもとづく登録博物館および博物館相当施設の利用者数の計である。  
 2. 図書館の利用者数は、図書帯出者数である。  
 3. 青少年教育施設の利用者数は、青年の家および少年自然の家の利用者数の計である。  
 4. 婦人教育施設の利用者数は、公私立の実利用者数と国立の延利用者数の計である。

図-4 学習人口の現状

(出典 『我が国の文教政策』 文部省 1999年)



社会教育施設 (年間延べ数)

(1) 利用者

- ◆公民館 (類似施設を含む) …… 2億1,996万人
- ◆博物館 (類似施設を含む) …… 2億8,600万人
- ◆図書館 …… 1億2,001万人

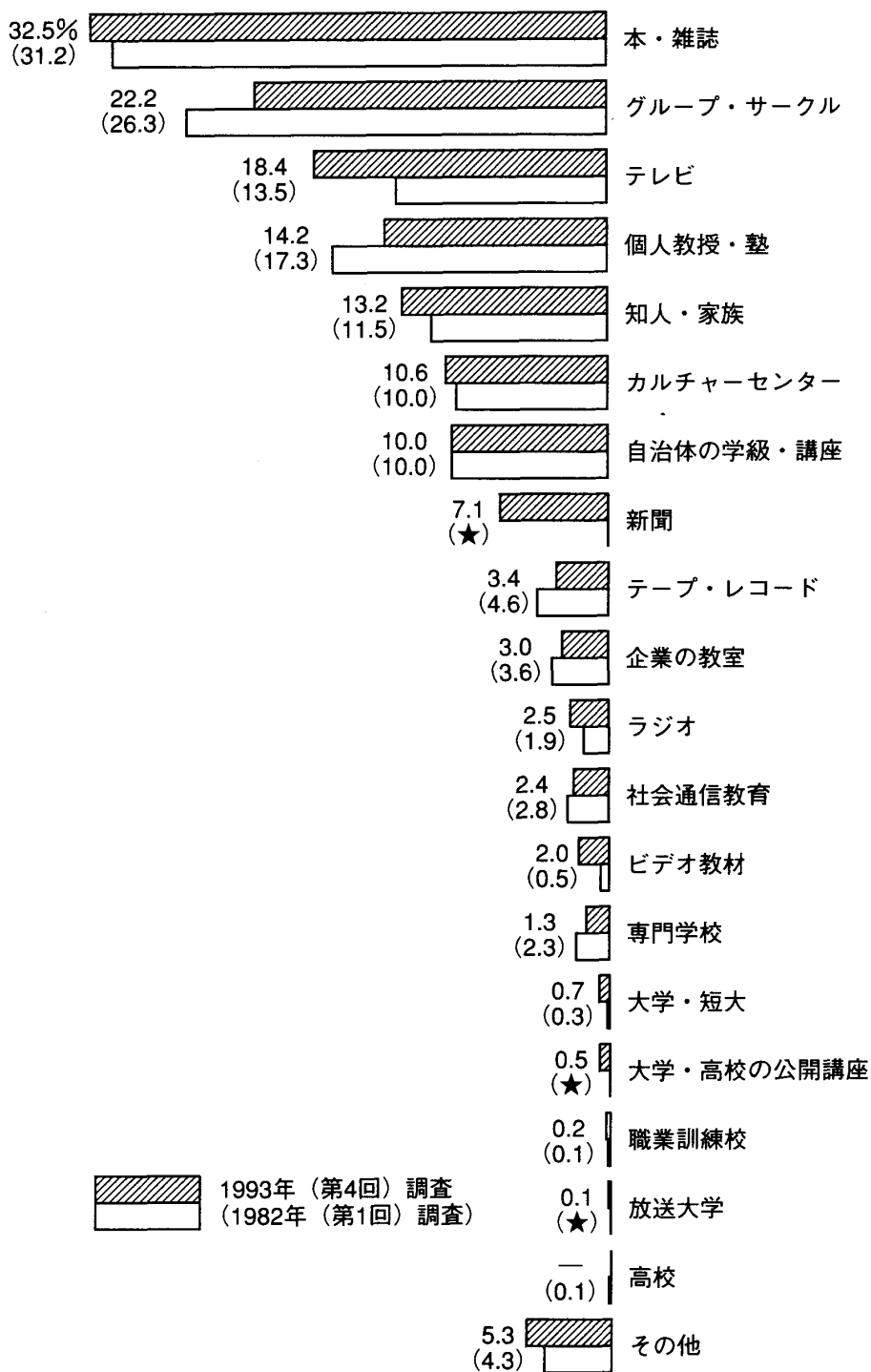
- ◆青少年教育施設 …… 1,954万人
- ◆婦人教育施設 …… 386万人
- ◆社会体育施設 …… 4億6,461万人
- ◆民間体育施設 …… 1億6,673万人

(2) ボランティア活動参加者

- ◆公民館 (類似施設を含む) …… 146万人
- ◆博物館 (類似施設を含む) …… 19万人
- ◆図書館 …… 26万人
- ◆青少年教育施設 …… 14万人
- ◆婦人教育施設 …… 6万人
- ◆社会体育施設 …… 89万人
- ◆民間体育施設 …… 39万人
- ◆文化会館 …… 4万人

図一五 学習の方法

(出典『日本人の学習'93』NHK放送文化研究所)



(注) 1. 1985年調査, 1988年調査の結果は省略した。  
 2. ★印は, 1982年に調査がおこなわれていない。

# 일본에 있어서의 평생학습 추진과 지역사회교육의 전개

동경대학 대학원 교육학연구과

교수 사토 카츠코

(翻譯 金 侖 貞)

## 인사말

중앙대학교 홍기형 교수님, 서울대학교 김신일 교수님(한국 평생교육학회 회장)을 비롯, 한국평생교육학회로부터 초청받게 된 것을 진심으로 감사드리며, 이번 기회가 한일 양국의 사회교육연구 교류 및 젊은 학도들의 새로운 교류의 계기가 되길 바랍니다.

저는 현재 일본사회교육학회 부회장직을 맡고 있습니다. 일본사회교육학회는 1954년에 창설되어, 현재 9백명 이상의 회원이 있습니다. 초대회장은 전후 동경대학 교육학부 창설과 동시에 사회교육강좌를 담당했던 미야하라 세이치(宮原誠一) 교수입니다. 이번 강연의 자료와 함께 미야하라 세이치교수의 사회교육연구의 역사적 의의에 대해 제가 집필한 영문자료를 가지고 왔습니다. 이 논문은 빈민중교육협회가 간행한 「20세기의 성인교육사상」(Elizabeth Brugger/ Rudolf Egger

Hg, *Querdenken:ErwachsenbildnerInnen im 20. Jahrhundert*, Verband Wiener Volksbildung, 1994)에 수록되어 1994년에 간행되었습니다. P. 자비스도 「20세기의 성인교육 사상가들」(Peter Jarvis, *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Routledge, 1987)이라는 타이틀의 책을 내고 있으며, 이 두 권의 책을 비교해 보면, 전자는 독일, 이탈리아, 일본 등에 대해, 후자는 영미의 성인교육 발전과 마일스 호튼(Myles Horton), 파울로 프레이리(Paulo Freire) 등의 래디컬한 전통에 대해 언급하고 있어, 매우 흥미로운 대비를 이루고 있습니다.

전자에서는 파시즘과 민주주의의 갈등 속에서 성인교육의 의의가 파악되고 있는 점, 후자에서는 사회적으로 소외된 사람들에 대한 아우트 리치(Out Reach)로서 성인교육이 이해되고 있는 점이 20세기 성인교육사상을 둘러싼 문제성을 상징하고 있다고 생각합니다.

저는 故미야하라 세이치(宮原誠一), 우스이 마사히사(碓井正久) 두 분의 교수님 밑에서 농촌사회교육연구와 공민관 활동현장에 밀착된 액션 리서치를 기초로 하는 사회교육연구와 비교성인교육론에 관하여 배웠습니다. 또한 이탈리아 피렌체대학에 유학, 전 유럽성인교육협회회장으로 피렌체대학 교수인 파울로 페데리기씨와 연구교류를 계속하고 있으며, 이를 통해 EU의 성인교육 관계자와의 교류가 가능하게 되었습니다. 유럽성인교육협회편집에 의한 「유럽성인학습사전」(*Glossary of Adult Learning in Europe*, EAEA, 1998)을 감역·번역하여 2001년 9월에 간행하였습니다.

유네스코 국제성인교육회의에도 3번 참석한 바 있으나, 이탈리아 연구가 전문으로 지금까지 타 이완과의 교류 이외에는 아시아 각국을 방문할 기회가 없었기 때문에 이렇게 한국을 방문할 기회를 가지게 된 것을 매우 기쁘게 생각하고 있습니다. 다시 한번 감사드립니다.

이하 일본의 사회교육연구의 전개에 입각하여 오늘날의 과제에 대해 말씀드리고자 합니다.

머리말- 제2차대전 전후의 연속과 단절

일본의 사회교육은 근대국가 확립기 이후의 천황제 국가주의적 지도체제하에 「官府의教化性」이라 일컬

어지는 전통을 형성해 왔으나, 다른 한편으로는 영미의 크리스티고 사회주의와 신교육운동 등도 영향을 미쳐 세틀먼트(Settlement, 사회구제사업)·노동학교와 자유대학 등의 실천도 단기간이기는 하지만, 다이쇼(大

正) 데모크라시(1912-26년)에 나타난 바 있다. 전자의 전통으로부터 사회교육을 학교·가정과 함께 지역적 공동체의 교육력을 기반으로 해서 이해하는 생각이 뿌리내려 이것이 전전·전후의 연속성의 기본적인 측면을 이루고 있다. 구체적으로는 망라적(網羅的)인 지역단체에 의한 자치민육적(自治民育的) 활동으로, 향토주의와 천황제 가족국가관에 근거한 사상선도적 사회교육이 추진되었다. 이 시기에 조선병합과 함께 아시아 침략을 개시, 식민지에서의 일본어 정책과 문화적 침범을 중심으로 하는 사회교육정책이 전개되었다. 그러나 이와 관련된 실증적 연구는 일본의 사회교육연구에서는 충분히 이루어지지 않았다.

제2차 대전전과의 연속성에 단절을 가져온 것은 패전후의 미점령군에 의한 일련의 민주화정책에 입각한 교육개혁이었으며, 헌법·교육기본법 하에서의 사회교육의 법제도화가 추진되었다. 여기에서는 개인의 존엄과 평화·인권사상에 기반한 사회교육의 중요성이 법이념으로서 명시되어 전전의 교화단체의 해산하에 새로운 자주적 사회교육의 추진, 사회교육 법체계의 정비·추진, 지방문화진흥의 거점으로서의 공민관과 도서관의 건설 등 전전의 전통의 비판에 선 사회교육의 제도개혁이 이루어졌다.

일본의 2차대전 이전의 사회교육은 동경대학 우스이 마사히사(確井正久)교수에 의해 ①관부적(官府的) 민중교화성 ②단체중심성 ③농촌중심성 ④청년중심성으로 특징지어졌다. 전후 교육개혁을 통해 ①에 대해서는 제도상 비판적인 단절을 가져왔다고 일컬어지나, ②③④에 대해서는 농촌사회교육의 실태로서 그 연속적 성격을 변함없이 유지해 왔다.

이와 같은 전후 개혁의 특질과 과제를 되돌아보면, 사회교육에 있어서의 자유의 중요성에 대한 인식에 기반해서 단체의 자주성·자립성을 보장하는 것, 더 나아가 공적 사회교육시설의 설치를 통한 공교육으로서의 사회교육의 조건 정비를 추진하는 것이 전후개혁의 큰 과제였다고 말할 수 있다.

## 1. 전후 교육개혁과 사회교육의 자리매김

전후 교육개혁에 큰 영향을 준 미국교육사절단 보고서에서 사회교육은 그다지 중요한 위치를 차지하고 있지는 않으나, 전전의 전통으로서 충분히 정착하지 못한 도서관과 고등교육기관의 대학성인교육 등의 새로운 전개가 시사되고 있다. 이 보고서에 입각하여 1947년에 제정된 교육기본법에서는 제 2조(교육의 방침)에서 「교육의 목적은 모든 기회, 모든 장소에서 실현되지 않으면 안 된다」라고 제정되었으며, 제 7조(사회교

육)에서는 「가정교육 및 근로의 장소 그 외 사회에서 이루어지는 교육은 국가 및 지방공공단체에 의해 장려되지 않으면 안 된다」 「국가 및 지방공공단체는 도서관, 박물관, 공민관 등의 시설 설치, 학교 시설의 이용 및 그 외 적당한 방법에 의해 교육 목적의 실현에 힘쓰지 않으면 안 된다」라는 사회교육 장려조항이 포함되어 있다.

교육기본법에 사회교육조항이 명기됨으로써 그 후 1949년에 사회교육법이 제정되었고, 1950년에는 도서관법이, 1951년에는 박물관법이 연이어 제정되어 공교육 체계하에서 교육기관으로서 사회교육시설의 설치가 추진되게 되었다.

일본에서 사회교육이라는 용어는 19세기말 문헌에 등장하나, 1910년대에 통속교육이라는 용어대신 교육정책의 용어로서도 사회교육이 사용되게 되었다. 제2차대전후의 미국성인교육관의 영향하에 교육법체계에 사회교육이라는 용어가 일관되어 사용된 것은 전전과의 연속성을 나타내고 있는 것이라 말할 수 있다. 1970년대 이후 보급된 평생교육·평생학습과 사회교육의 상호관련에 대해서는 후술하겠으나, 용어로서의 사회교육은 현대에 이르기까지 법제도적 기반과 아울러 계속해서 통용되고 있다.

사회교육의 법제도 체계에 대해서는 사회교육법 연구자 시마다 슈이치(島田修一, 中央大學 教授)에 의해 圖-1·2(자료 참조)와 같은 해설이 이루어지고 있다. 공교육제도의 일환으로서 국가·지방자치체에 의한 환경조성의 공공적 추진을 법제정의 목적으로 한 점, 다른 한편으로 사회교육활동의 담당자와 실태를 민간의 자유적 전개를 중심으로 파악하고 있는 점, 주민참가제도를 도입하고 있는 점, 공민관·도서관·박물관·학교개방이라는 시설체계에 의해 사회교육의 공적 조건 정비가 이해되고 있는 점 등이 법제면에서 본 전후 사회교육의 특질이라 말할 수 있다.

특히 사회교육시설의 중핵으로서 공민관이 차지하고 있는 비중이 크고 사회교육활동의 담당자로서 법인·임의단체를 불문하고 「사회교육관계단체」라는 호칭으로 자주적인 단체의 존재를 인정·장려하는 규정이 명기되어 있다. 일본의 사회교육이 市町村중심주의를 채택하고 있는 점, 실제 생활에 밀착된 지역성을 기반으로 해서 전주민을 대상으로 한 활동이 이루어지고 있는 점도 큰 특징이다. 이상과 같이 사회교육법제도에 기반해서 사회교육의 이념적 특질을 파악해 보면, 사회교육이라는 일본 독자의 용어와 개념이 구미에서 통용되고 있는 community education 과 non-formal education의 이념과 공통되는 내용을 가지고 있다고 파악하는 것도 가능하다.

그러나 미국의 community education의 경우는 학교적 형태가 중심이고, non-formal education의 경우는 비제도적 형태의 다양성을 포함하고 있다. 이에 비해 일본의 사회교육은 국가제도에 의해 추진된 지역적 시설·단체의 체계인 점, 공민관이 수량적으로 그 설치수가 의무제 중학교보다도 많은 점, 사회교육시설이 기본적으로 공비로 운영되고 있는 점 등 구미에는 없는 충실한 조건정비의 수준을 갖추고 있다. 「언제나 어디서나 누구나」라는 평생학습의 이념이 보급되었으나, 일본의 사회교육제도는 제도적으로 보면 본래 이러한 평생학습의 이념하에 이루어져 왔다고 말할 수 있다. 이와 같은 공민관을 중심으로 하는 지역사회교육의 특질을 외국인에 의한 비교연구로서 이루어진 것으로, J. E. Thomas, Learning Democracy in Japan: The Social Education of Japanese Adults, 1985(藤岡貞彦, 島田修一譯『日本社會教育小史』青木書店 1991년)가 있다.

필자의 최근 저서 『평생학습과 사회참가』에서도 국제비교의 시야에서 일본의 공민관을 중심으로 하는 사회교육을 community-based education과 공통되는 성격을 가지고 있는 점, 학습의 공동성을 중시하는 전개가 이루어지고 있는 점, 참가형 학습문화를 육성하고 있는 점 등으로 특징짓고 있다. 미국과 비교한 경우 학교가 차지하는 비중은 약하지만, 최근의 교육개혁에서는 학교와 사회교육의 연계를 통한 지역에 기반한 학교의 사회교육적 활용이 과제가 되고 있다. 또 이러한 지역주의적 사회교육이 당초 농촌에서부터 확산된 지역적 공동체의 관심과 연관되어 전개된 점도 구미와는 다른 점이라고 말할 수 있다. 즉 전후 교육개혁에 있어서 전전으로부터의 연속성을 가지면서 제도적으로 지역사회교육이 체계적으로 추진된 점을 통해 현재에 이르는 일본 사회교육의 특질이 형성된 것이다.

## II. 농촌사회교육의 전개

1950년대에 들어서면서 전쟁의 타격으로부터 서서히 회복되고 생산활동이 부흥됨에 따라 농촌을 중심으로 사회교육활동이 활발히 전개되었다. 특히 농촌 청년들의 지연집단으로서 오랜 역사를 지닌 청년단이 전후 부활, 학습문화활동을 조직적으로 전개하기 시작하였다. 이러한 단체의 학습운동은 공동학습으로 명명되어 당시 백만명 가까운 청년들이 참가한 것으로 알려지고 있다.

공동학습이란, 10명에서 15명 정도의 소집단에 의한 담화학습(話し合い学習), 주제가 되는 문제에 대해 서로의 생각을 이야기하거나, 해결방법 등을 논의하는 학습

형태)·생활기록활동, 동료 만들기(仲間づくり)의 추진으로서 집단 안의 리더를 중심으로 생활과제학습과 독서활동이 이루어졌다. 연령은 10대 후반부터 20대 전반을 중심으로 하고 있으며, 전후 발족된 신제(新制) 중학교(12세-15세)를 수료한 후, 고등학교에 진학하지 않고 농업 경영에 참가하기 전의 사회적·여가적 활동에 관심이 있는 층을 중심으로 하고 있다. 사회과학 학습과 정치학습, 마을의 봉건적 관습의 민주화, 연극과 음악 등의 문화서클 등으로도 전개되어 농촌뿐만 아니라 도시 근로청년의 서클활동으로까지 확대되었다. 중졸청년 고유의 요구를 파악한 학습운동이었으나, 공동학습이라는 학습형태는 그 후의 공민관 활동과 도시 여성들의 학습운동에도 계승되어 소집단학습의 방법으로서 사회교육현장에 정착되어 오늘날에도 이루어지고 있다.

사회교육제도의 발족이후 농촌을 중심으로 공민관 건설이 추진되어 1950년대 중반에는 3만 5천여개의 공민관이 설치되었다. 촌락의 공동체 단위에 공민관이 건설되어 모임·레크레이션 활동의 거점이 된 점, 청년들이 공동학습에 참가하여 청년단의 활성화를 가져온 점 등 농촌부흥과 사회교육의 진흥이 일체적으로 이루어졌다.

그러나, 1950년대 후반이후 경제고도성장이 개시됨과 동시에 공민관 활동과 공동학습의 전개의 기반은 구조적 변용을 이루어 도시화가 진행됨에 따라 지금까지의 사회교육이 쇠퇴경향을 보이기 시작함과 동시에 다른 한편으로는 새로운 학습활동의 조직화가 요구되게 되었다.

농촌에서의 새로운 학습의 조직화로서 주목할만한 것은 청년단 OB(20대부터 30대 전반)인 젊은 농민층의 농업기술과 농업경영문제의 요구에 부응하는 생산대학의 탄생이다. 농업기술과 경영문제의 기초적인 학습기회는 농업고교에서 제공되었으나, 농업의 근대화·기계화의 급격한 진전하에서의 경영합리화와 도시화 속에서 변화하는 유통과정의 문제 등 현실적 문제를 둘러싸고, 전문적 지식·기술을 요구하는 의욕적인 농민그룹이 생기게 되었다. 나가노현(長野縣)에서 발족한 시나노생산대학(信濃生産大學)은 동경대학 사회교육연구실과 나가노현 농업근대화협의회가 연대, 나가노현(長野縣) 고마가네시(駒ヶ根市)가 지원한 농민을 위한 대학만들기로서 유명하며 그후 몇몇 현에서 이와 비슷한 생산대학이 설립되었다. 공동학습운동에 비해 청년들의 농업경영에 대한 의욕이 높다는 점과 농업근대화문제를 해결하기 위해 전문가가 공동연구자로서 참가하고 있는 점이 특징적이지만, 공적인 학습기회로서 조직되지 못하고 민간단체가 추진한 예가 대부분이



었다. 이러한 점에서 학습조직의 설립·운영에 곤란을 겪어 오랫동안 안정적으로 활동하지 못한 생산대학·농민대학도 적지 않았다.

농민대학의 확대도 농업의 근대화·기계화·상품경제화와 함께 농업생산의 담당자가 남성에서 여성으로, 그리고 고령자로 변화한 것에 의해 정체되어 건강학습과 복지교육, 환경문제 등의 학습과제를 중심으로 한 생활과제학습이 추구되게 되었다.

### Ⅲ. 평생학습시대의 도시형 사회교육의 추진

1960년대 중반이후, 산업구조와 고용구조의 변화와 함께 농촌의 도시화, 대도시 주변의 인구집중, 젊은 층의 고학력화 등에 의해 사회교육의 현대적 재편이 부득이하게 되었다. 1971년의 사회교육심의회답신 「급격한 사회구조의 변화에 대처하는 사회교육에 대해서」는 고도경제성장기에 있어서 도시적 사회교육의 모습을 모색함과 동시에, 유네스코의 평생교육론의 영향을 받아 개인의 라이프 사이클과 생애발달의 시점으로부터 교육의 계속성을 실현하도록 하는 사회교육의 현대화를 제언했다. 또한 1981년에는 중앙교육심의회가 「평생교육에 대해서」를 제언하여 평생교육정책의 추진방향을 정하였다.

1980년대 중반에는 내각총리대신 직속의 임시교육심의회가 설치되어 평생학습사회로의 이행을 지향하는 21세기로의 교육개혁플랜을 제시, 사회교육뿐만 아니라 학교교육에 대해서도 개혁이 추진되게 되었다.

이 장에서는 1960년대 후반부터 1980년대 중반까지의 사회구조의 변화에 수반되는 도시형 사회교육의 추진에 초점을 맞춰 특징적인 문제를 개관하고 다음 장에서 평생학습체계화 하에서의 사회교육의 과제에 대해 기술하기로 한다.

1971년의 사회교육심의회 답신 및 이 시기에 제언된 여러 심의회의 답신에 의해 사회교육의 현대화가 정책적으로 추진되었으나, 이 시기의 지역사회에 있어서의 큰 문제는 공해문제와 마을 만들기(まちづくり)를 둘러싸고 자치체와 기업에 의의신청을 하는 주민 운동이 크게 확산된 점이다. 구미와 같이 학생운동이 노동운동과 페미니즘운동으로 연관되는 상황은 일본에서는 반드시 일반적으로 볼 수 있는 것은 아니었다. 그러나 각지에서 심각한 공해문제가 발생, 피해자의 재판투쟁과 주민에 의한 기업유치금지청구 등이 일어나 지방자치에 대한 주민의 권리의식이 각성됨과 동시에 종래의 지연공동체를 통한 참가원리와는 다른 정책결정과정으로의 참가, 커뮤니티 레벨에서의 합의형성을 위한 담화의 시스템화 등이 과제가 되었다. 이러한 지방자치에 있어서

의 참가의 제도화는 주민 투표와 어린이권리조약에 기반한 의견표명 등의 문제를 통해 1990년대 이후의 지방자치개혁의 과제가 되었으나, 대체적으로는 교육행정 레벨에 있어서나 지방자치 레벨에 있어서나 구미와 비교해 볼 때, 참가의 제도화에 대한 행정측의 저항이 커서 1970-80년대에는 소송을 통한 의의신청에 머물 수 밖에 없었다.

사회교육의 추진태세에 대해서는 전술한 바와 같이 전후초기부터 주민참가가 제도화되어 지방자치체의 사회교육위원회, 공민관의 운영심의회, 도서관협의회, 박물관협의회 등에 사회교육관계단체와 일반학습그룹을 대표하는 시민의 참가·의견 표명이 인정되고 있다. 지방자치의식이 고양됨에 따라 이러한 심의회에서는 특히 이용자인 여성들의 의견 표명이 활발히 이루어지고 있다. 또 도시화에 의해 환경정비가 불충분한 채 인구가 급증한 구도시 주변의 베드타운에서는 학교 건설에 이어 사회교육시설의 건설 요망이 높아져 지방자치체의 도시계획 책정시, 공민관·도서관·사회교육시설, 더 나아가 문화센터 등의 교육문화시설 설치계획이 구체화되고 있다. 그 결과 表-1(자료 참조)에서 보이는 바와 같이 사회교육시설은 지속적으로 증대하였고, 시설이용자와 사회교육활동 참가자도 圖-3(자료 참조)에서 보이는 것처럼 확대되고 있다. 1980년대에는 「평생학습의 시대」라는 풍조가 고조되었으나, 그 배경으로서 1970년대 이후의 지방자치체의 조건정비의 충실이 기본적 요인을 이루고 있다고 말할 수 있다.

도시형 사회교육의 추진을 통해 시설 및 직원배치면에서 조건정비가 추진되어 사회교육의 공공성이 보장되게 되었다. 이 시기 이후, 일본의 농촌사회교육의 전통이었던 단체중심성·청년중심성 등의 특징이 소실되고 시설에서 제공되는 강좌사업의 참가와 서클 이용 등 개인의 시민적 학습요구에 기반한 참가형태가 확대되게 된다.

학습기회를 제공하는 것으로는 시민대학과 여성강좌 등 학문적 주제와 사회적 테마에 의한 계통적인 교양강좌가 보급되었고, 서클활동으로는 취미적·생활문화적 활동(예를 들면, 미술, 코러스, 차도, 습자, 단가, 영어회화, 사교댄스 등)이 각각의 흥미관심에 맞게 강사를 지도자로서 행해지고 있다. 1970년대 후반부터는 공공시설 뿐 아니라 신문사나 방송국 등도 문화센터를 설치하여 취미활동을 유료의 강좌형태로 실시하도록 되었다.

1970년대의 또 하나의 동향으로서 주목할만한 것은 아동의 학교외교육에 대한 관심이 높아진 점이다. 고교진학률의 상승과 함께 학원에 다니는 아동의 자연영화, 이지메와 학교내폭력의 확산 등이 사회문제화되기 시

작하여 부모들이 지역에서 아동들의 방과후 놀이와 친구만들기를 활발하게 하기 위한 청소년단체와 어린이회 등의 조직을 만들거나, 아동관과 도서관 아동실·모험놀이장 등의 설치를 자치체에 요구하는 주민운동이 확대되었다. 학교외교육이라는 영역은 제도적으로는 존재하지 않으나, 복지정책 안에서의 아동시설, 사회교육정책의 소년대책시설과 청소년단체 육성보조사업 등 연계적 시책과 시설정비가 이루어지고 있다. 특히 1980년대 말부터 어린이권리조약의 비준을 촉구하는 여론과 함께 학교에서 해소되지 못하는 지역사회 아동들의 활동지원이 현대적 과제가 되고 있다. 예전에는 놀이와 민속행사, 농사일 돕기를 통해 아동들은 사회적 관계를 가지면서 성장했으나, 도시화·미디어화된 현대사회에서는 자녀양육이 어려워지고 있어 지육중심의 학교교육을 넘어선 아동을 위한 사회교육의 필요성이 인식되고 있다.

도시형 사회교육의 전개는 전후 사회교육의 이념을 재정의하고 발전시키는 이론적 관심을 불러일으켰다. 전 동경대학 교육학부 교수 호리오 테루마사(堀尾輝久, 현 중앙대학교수, 교육철학)씨, 전 나고야대학 교육학부 교수 오가와 토시오(小川利夫, 사회교육학)씨 등은 국민의 학습권론의 대표적 논자로서 알려져 있다. 국민의 학습권론은 유네스코의 학습권선언(1985년)보다도 약 10년 일찍 이론화되었다는 점에서 독자성을 가지고 있다. 학교교육의 기회 균등성을 넘어 생애에 걸쳐 학습하는 권리의 보장, 사회교육에 있어서의 학습의 자유와 참가의 보장이 그 골자로, 권리로서의 평생교육이라는 발상에 선 현대적 교육권론의 전개라 볼 수 있다.

#### IV. 평생학습의 체계화와 사회교육의 현대적 과제

임시교육심의회에 의해 제시된 평생학습사회로의 이행이라는 기본적 틀 속에서 圖-4(자료 참조)에서 보이는 바와 같이 학교, 사회교육, 직업훈련, 그 외의 민간 교육기관에서 학습하는 인구의 수는 방대해지고 있다. 평생학습사회라 일컬어지는 상황속에서 학습의 형태와 방법도 圖-5(자료 참조)에서 보이는 것처럼 다양화되고 있다. 그러나 1980년대 후반이후의 일본사회는 다시 한번 큰 구조적 변용 속에서 새로운 모순이 깊어지고 있다. 치열한 국제시장 하에서의 기업사회의 재편과 中老年층의 고용불안, 高齢化·少子化에 의한 노동력 인구의 감소, IT혁명·정보사회화 속에서의 비문해자, 자녀 양육의 어려움과 젊은이들의 진로선택의 고민, 가정붕괴와 학급붕괴 등 사회병리적 상황의 악화와 함께 청소년 범죄와 육아학대 등의 사건도 심각해지고 있다. 다른 한편으로 환경·에너지문제, 산업폐기물 처리문

제의 늦은 대응, 남녀공동참획(參畫)을 내걸면서도 여전히 여성의 사회진출이 곤란한 점 등 21세기에 남겨진 사회문제도 많다. 이러한 시대상황을 배경으로 교육개혁이 추진되고 있다.

교육개혁에 있어서는 교육의 私事化·선택원리의 추진, 학교슬림(slim)화, 생애에 걸친 직업능력개발 등의 정책과제가 추진되고 있으나, 이 정책의 기초가 신자유주의적 작은 정부론에 근거한 자유화·규제완화, 공공책임의 축소 등에 의한 시장원리도입의 성격을 가지는 반면, 청소년 봉사활동의 강화와 학교행사에서의 히노마루·기미가요의 철저, 향토주의의 강조 등을 통해 공민적 아이덴티티의 형성을 국가적으로 추진한다는 측면도 가지고 있어 이러한 관점에서 교육기본법 개정문제도 구체적 일정에 오르고 있다.

여기에서는 사회교육과 관련된 주요개혁문제를 제시해서 토론하고자 한다.

(1) 학교 5일제 하에서의 학교교육·사회교육의 연계(學社融合)

2002년 4월부터 일본의 유치원에서부터 고등학교까지 토요일 휴일의 주 5일제가 시행된다. 교육과정은 전체 30%의 삭감이 예정되어 있으며 학교행사와 클럽활동에 큰 영향이 있을 뿐 아니라 기초학력저하의 염려도 현실화되고 있다. 이러한 문제를 해결하는 데 있어 어린이의 체험학습·총합적학습(總合的學習)과 지역사회교육의 통합·연계가 기대되고 있다. 과거 10년간의 시행을 통해 다양한 시도가 이루어지고 있으나, 어린이들의 자발적 지역참가는 쇠퇴하고 있기 때문에 학교프로그램으로서의 실시와 지역볼런티어의 협력이 필요하다. 사회교육시설에서는 청소년을 위한 전문적 직원을 확보하는 것이 곤란하기 때문에 이러한 사회참가형 학습을 추진하는 시스템 만들기에 어떻게 대응해야 할 것인가가 과제가 되고 있다.

(2) 지역사회에서의 청소년의 이바쇼(居場所)만들기·청소년의 사회참가 촉진

1980년대 중반부터 증대하고 있는 어린이들의 등교 거부 (School refusal)는 공식통계로 13만명을 넘고 있다. 그 배경으로서 이지메와 폭력이 있는 것으로 여겨진다. 이러한 어린이들을 받아들여 지역사회에서 사회적 관계를 가질 수 있도록 하는 생활과 학습의 장을 만들어 지원하는 공간 등이 「이바쇼(居場所)」로서 의식되고 있다. 현재 이바쇼(居場所)라는 용어는 청소년들이 하고 싶은 일과 감동을 공유할 수 있는 체험과 만남을 위한 공간이라는 의미로서 보다 널리 쓰여지고 있다. 대안적 공간임과 동시에 사회교육·문화적 활동을 창조해 가는 새로운 시설이미지가 요구되고 있으며 어린이권리조약의 비준이후의 자치체의 대책 가운데

주목할 만한 공공시설도 생기고 있다.

### (3) 대학 개방·사회인 입학의 촉진

평생학습의 추진에 있어서 학습자의 요구는 취미학습에 치우쳐 있어 문화서클과 다양한 취미학습이 활발히 이루어지고 있다. 그러나 다른 한편으로 대학공개강좌 등 보다 고도의 교양학습을 필요로 하는 사람, 지역과제와 사회적 과제에 밀착된 과제를 해결하기 위한 학습을 필요로 하는 사람 등 학교수료후의 지속적인 학습의 중요성도 의식되고 있다. 대학공개강좌는 참가자수는 64만명 정도로 공민관 등의 이용자수에 비해 현저히 적지만 그 증가율은 매우 크다. 국립대학의 약 과반수가 평생학습센터를 설립하여 지역주민대상의 강좌를 개최하고 있으며, 다수의 사립대학도 개성적인 내용의 공개강좌를 실시하고 있다. 대부분 교양적인 내용이지만, 지역경제와 지역문화진흥 등 지역과제와 연관짓는 노력도 이루어지고 있다. 입지면에서 수강생이 제한되기 때문에 방송 이용과 지방의 요구에 대응한 자료 송부와 강좌 등의 시스템 개발이 과제가 되고 있다.

또 사회인 특별입학 범위의 확대·청강생(科目等履修生)·대학통신교육·방송대학 등 고등교육으로의 사회인 입학의 제도적 추진이 상당히 진전되고 있다. 그러나 일하면서 배울 수 있는 대학야간부 입학 또는 일시휴직에 의한 대학재학 등은 주부·공무원이나 엘리트 사원 등 노동조건이 안정된 사람들에 한정되어 곤란을 느끼는 노동자가 적지 않다.

### (4) 사회교육에 있어서의 현대적 학습과제의 자리매김

취미 여가학습은 공민관을 이용하는 서클의 70~80%를 차지하고 있으나, 다른 한편으로 인권문제와 환경문제·고령사회문제를 학습하거나 자녀교육서클과 청소년의 단체활동을 추진하기 위한 볼런티어 리더를 양성하는 것이 사회교육의 역할로서 기대되고 있다. 외국인의 유입이 많은 자치체에서는 외국인을 위한 일본어교실을 사회교육의 인권학습분야로 규정짓고 볼런티어를 양성하고 있다. 고령자문제와 자녀교육문제에 관한 학습에 있어서도 고령자 지원의 지역활동으로 발전시키는 활동과 자녀교육을 지원하는 볼런티어를 양성하는 등 학습에서부터 실천에 이르기까지의 활동을 지원하고 있다. 이러한 강좌는 참가자가 반드시 많은 것은 아니나, 지역사회교육에 있어서 공공성이 높은 과제로서 받아들여지고 있다. 농촌에서는 단체활동과 연계된 문제해결형 학습을 추진하기 용이하지만 도시에서는 시민의 관심을 높이는 것 자체가 쉽지 않다. 그러나 평생학습이 민간을 포함한 다양한 기관에서 추진되고 있는 현재, 지역사회교육과 공민관의 역할로서 이러한 공공적 관심을 높이는 학습이 자리잡아가야 할 필요성이 인식되고 있어 그 전개방법이 모색되고 있다.

### (5) 자발적 시민활동의 장려와 특정비영리활동법인(Non Profit Organization)의 법제도화

볼런티어 활동과 사회적으로 유용한 서비스를 시민의 힘으로 제공하는데 있어 비영리법인을 법적으로 정비하고 종래의 공익법인과는 다른 시민활동분야에서 활동하기 용이한 환경을 만들자는 취지에서 1998년에 특정비영리활동촉진법이 제정되었다. 현재 5000여 개가 넘는 단체가 인증을 받고 있다. 이 제도는 한신·아와지 대재해(阪神·淡路大震災)가 있었을 때, 볼런티어단체가 큰 역할을 한 것으로부터 단기간에 법제정이 실현된 것이다.

일본인의 볼런티어활동 참가율은 미국 등에 비해 낮지만 관심은 상당히 높아져가고 있다. 특히 퇴직후의 고령자가 증대하고 있는 상황 속에서 이러한 인재를 활용하는 것이 과제가 되고 있다. 현재 세제우대조치가 도입되었음에도 대부분의 NPO에는 적용되지 않아 유급직원의 채용도 어려운 단체가 태반이다. 그러나 법이 제정됨으로써 시민활동의 참가가 사회적으로 인지도어 보다 쉽게 참가할 수 있도록 된 점은 이점이라 말할 수 있다. 또 이러한 법인의 목적은 사회교육·볼런티어활동과 중복되는 면이 많아 사회적·현대적 과제의 학습을 추진하는 주체로서도 주목받고 있다.

### (6) 리커런트형 직업능력 개발

일본에서는 직업능력개발이 기업의 책임하에 체계적으로 이루어져 왔기 때문에 평생학습 분야에서 직업교육이 과제로 제기되어도 실제적으로 사회교육의 문제로서 받아들여지는 경우는 드물었다. 구미에서는 교양적 성인교육에서 직업적 성인교육으로 그 중점이 이행한 것을 볼 수 있으나, 일본의 경우 그러한 움직임은 현저하다고 말할 수 없다. 그러나 중도 퇴직자와 조기 이직자의 증대, 전업주부의 재취직 희망자의 증대, 청년의 프리타 문제(학교수료후, 장기간에 걸쳐 아르바이트 신분으로 일하는 것)의 사회문제화, 정보기술의 급격한 혁신에 의해 안정적인 연공서열제도 하에서의 기업내 직업교육으로는 대처할 수 없는 교육요구가 늘어나고 있다. 현재 기업내 교육외의 자조노력에 의한 직업능력개발은 금전적 부담과 시간적 제약이 크다. 직업훈련소 등 전통적 기관을 제외하면 직업적인 전문학교의 대부분이 사립이며 게다가 자격부여를 위한 강습을 실시하는 민간학습기관의 수강료도 고액이다.

사회교육에서는 직업교육을 담당하지 않고 노동부의 소관에 맡기는 분담이 1950년대 초부터 이루어져 왔기 때문에 사회교육행정에서는 직업교육을 거의 다루지 않는 상황에 있다. 평생학습의 체계화가 학교·사회교육·민간교육기관의 삼자의 연계를 주장한다고 한다 면, 이 문제에 대해서도 앞으로 새로운 체계화가 과제

로 되고 있다고 말할 수 있다.

맺음말

일한사회교육연구교류의 앞으로의 발전을 바라며

전후 일본의 사회교육에 대해 특히 지역에 기반한 사회교육의 제도적 전개와 실천적 과제를 중심으로 살펴 보았다. 사회교육·평생학습의 제도와 실천은 각 나라마다 상당한 다양성을 가지고 있기 때문에, 비교연구로서 어떻게 논의를 심화시킬 것인가 라는 점에 있어서는 충분한 제안이라고는 말할 수 없을 것이다. 역사적 경위의 차이를 확인하면서 양국의 사회교육연구의 과제 의식과 방법을 교류하며 서로 유의미한 자극을 받을 수 있다면 좋을 것이다.

앞으로 보다 다양한 교류와 공동연구의 기회가 주어 지기를 바라며 이번 기회에 어떠한 테마로 유효한 프로젝트를 추진할 수 있을지 의견의 교환이 있기를 바란다. 일본사회교육학회는 2년마다 1-3개의 테마로 프로젝트를 추진하고 있다. 연구관심을 공유하고 서로 학회 기관지에 투고하거나 유학생을 통한 발표 등의 교류가 가능할 것이다. 이번은 학회를 대표한 방문은 아니지만 만일 유익한 교류 프로그램이 제안된다면 실현을 위해 노력하고 싶다.

최근 일본사회교육학회에서는 다음과 같은 과제연구가 이루어지고 있다.

- 국제 식자 10년과 일본의 식자문제
- 고령사회에 있어서의 사회교육의 과제
- 평생학습의 체계화와 지방자치체
- 현대적 인권과 평생학습
- 고등교육과 평생학습
- 불런티어 네트워크
- 남녀공동참획(參畫)사회와 사회교육
- 학교외에서의 청소년교육

(주요참고문헌)

- 일본사회교육학회편 『현대사회교육의 창조』 동양관출판사 1988년
- 일본사회교육학회편 『현대공민관의 창조』 동양관출판사 1999년
- 일본사회교육학회편 『불런티어 네트워크』 (학회연보 제41집) 동양관출판사 1997년
- 일본사회교육학회편 『고등교육과 평생학습』 (학회연보 제42집) 동양관출판사 1998년
- 일본사회교육학회편 『고령사회에 있어서의 사회교육의 과제』 (학회연보 제43집) 동양관출판사 1999년

- 일본사회교육학회편 『지방분권과 자치체사회교육의 전망』 (학회연보 제44집) 동양관출판사 2000년
- 일본사회교육학회편 『젠더와 사회교육』 (학회연보 제45집) 동양관출판사 2001년
- 강좌 『현대의 사회교육』 (I~VII) 亞紀書房 1987년
- 미야하라 세이치 『사회교육』 國土社 1990년
- 미야하라 세이치 『교육론집 전7권』 國土社 1977년
- 우스이 마사히사 『사회교육』 동경대학출판사 1971년
- 우스이 마사히사 『교육론집 I - II』 國土社 1994년
- 미야사카 히로사쿠 『근대일본사회교육사의 연구』 호세대학출판사 1968년
- 오가와 토시오 『국민의 학습권과 사회교육』 勁草書房 1973년
- 오가와 토시오 『사회교육론집』 I.-VIII 亞紀書房 1992-2001년
- 사토 카츠코 『평생학습과 사회참가』 동경대학출판회 1998년
- 시마다 슈이치 『사회교육론』 아오키서점 1982년
- J.E. 토마스 『일본사회교육소사』 아오키서점 1991년
- 이치가와 쇼고 『평생교육의 이론과 구조』 교육개발연구소 1981년
- 후지오카 사다히코 『사회교육실천과 민중의식』 草土文化 1977년
- 다카하시 아키라 『臨教審개혁과 사회교육』 에이텔연구소 1987년
- 우에스키 다카미츠 『지역사회교육의 전개』 松籟社 1993년
- 교바야시 후미히토·사토 카츠코 편저 『세계의 사회교육시설과 공민관』 에이텔 연구소 2001년
- 야마다 사다이치 편 『지역 만들기과 평생학습의 계획화』 홋카이도대학도서관행회 1997년

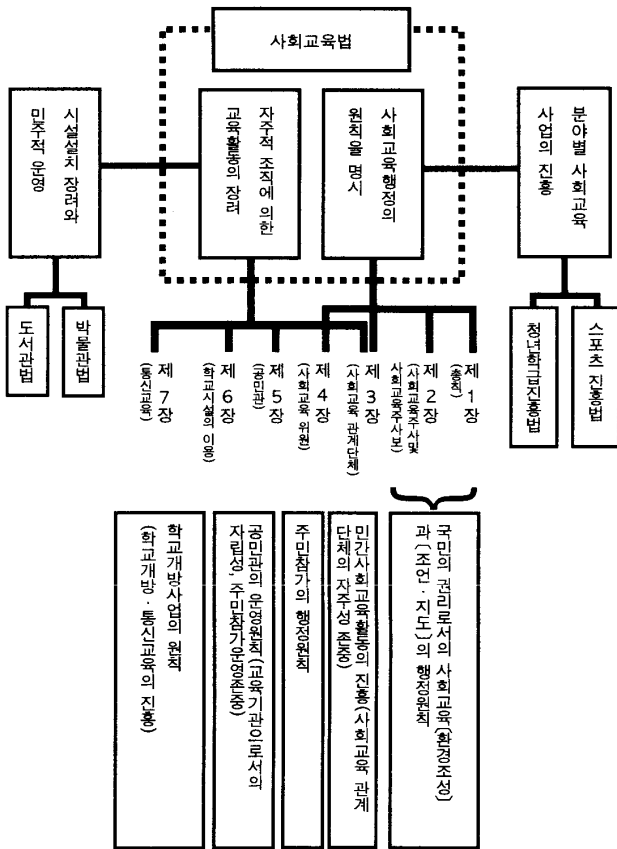
付記

본고는 2001년 3월 17일에 한국평생교육학회의 초청에 의해 중앙대학교에서 행한 보고에 가필수정 한 것이다. 이와 같은 기회가 주어진 것에 대해 진심으로 경의를 표하는 바이다.

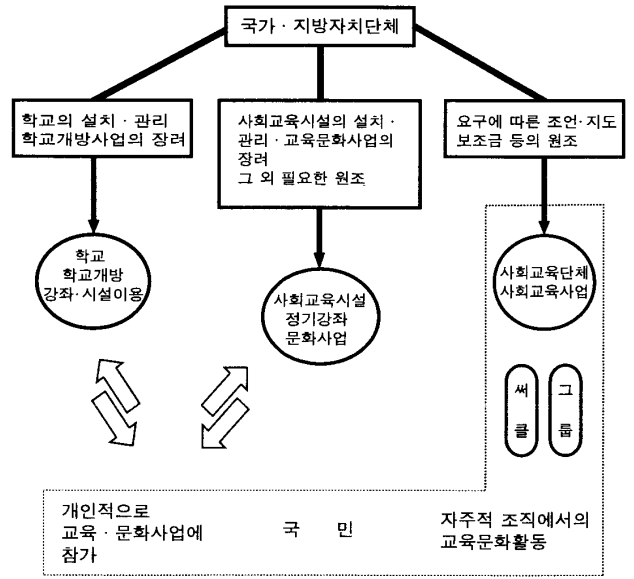
본고의 한국어역은 대학원 석사과정의 김윤정씨가 하였으며 박사과정의 장지은씨의 도움을 받았다. 두 사람에게 감사하고 싶다.

(그림1) 사회교육법의 성격과 역할

출전: 시마다 슈이치 「사회교육법」 야마즈 마사미 외 편저  
「교육법」 자유국민사, 1974년



(그림2) 국가와 지방자치단체의 임무



< 표1 > 사회교육시설 수의 변화

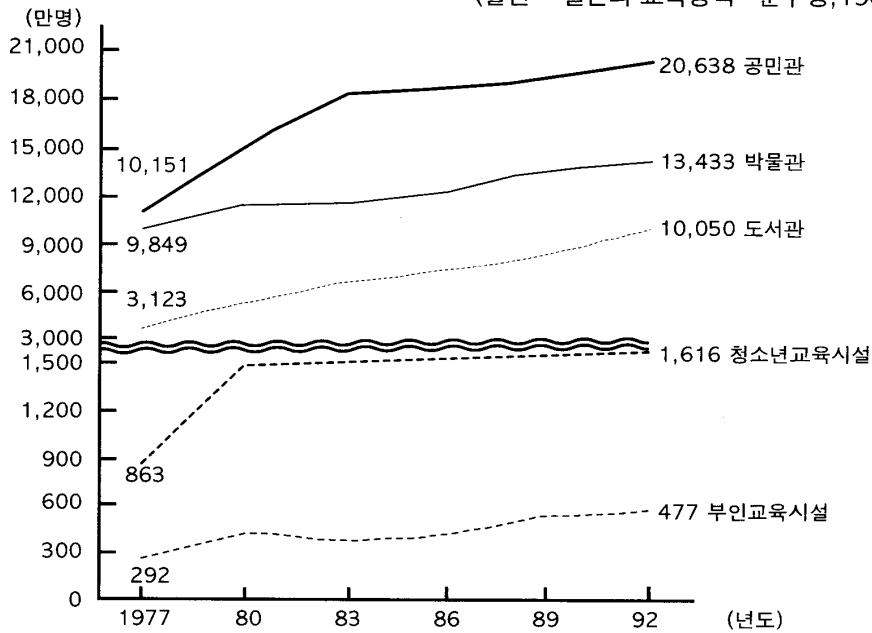
연도	공민관			도서관		박물관
	계	본관	분관	본관	분관	
1955	35,343	7,977	27,366	742	(122)	239
1960	20,201	7,735	12,466	742	(111)	271
1963	19,410	7,975	11,435	810	(129)	294
1968	13,785	8,213	5,572	825	(101)	338
1973	14,249	8,238	6,011	917	(139)	375
1975	15,752	8,899	6,853	1,066	(171)	409
1978	16,452	9,528	6,924	1,200	(192)	493
1981	17,222	10,224	6,998	1,437	(319)	578
1984	17,520	10,578	6,942	1,642	(376)	676
1987	17,440	10,851	6,589	1,801	(452)	797
1990	17,347	11,005	6,342	1,950	(475)	799
1993	17,562	11,188	6,374	2,172	(565)	861
1996	17,819	11,430	6,389	2,396	(602)	986

(주) 도서관의 ( )는 분관 수를 나타낸 것이다.

도서관은 등록된 도서관 및 이에 상당하는 시설의 합계를 나타낸 것이다.

(그림3) 사회교육시설 이용자의 현황

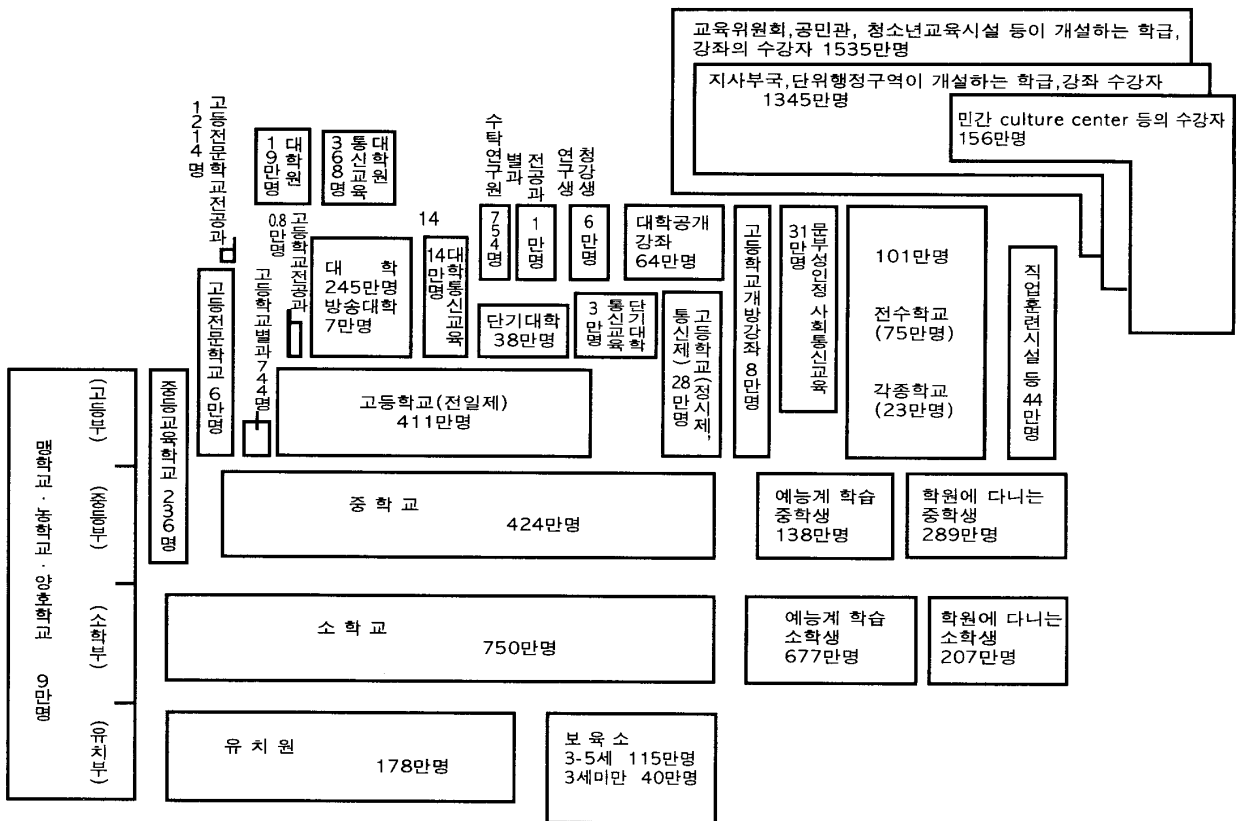
(출전 “일본의 교육정책” 문부성,1966)



- (주) 1. 박물관의 이용자수는 박물관법에 근거한 등록박물관 및 박물관에 상응하는 시설이용자수의 합계이다.  
 2. 도서관의 이용자수는 도서대출자수이다.  
 3. 청소년교육시설의 이용자수는 청소년의집 및 소년자연의집 이용자수의 합계이다.  
 4. 부인교육시설 이용자수는 공사립의 실제이용자수와 국립의 계속 이용자 수의 합계이다.

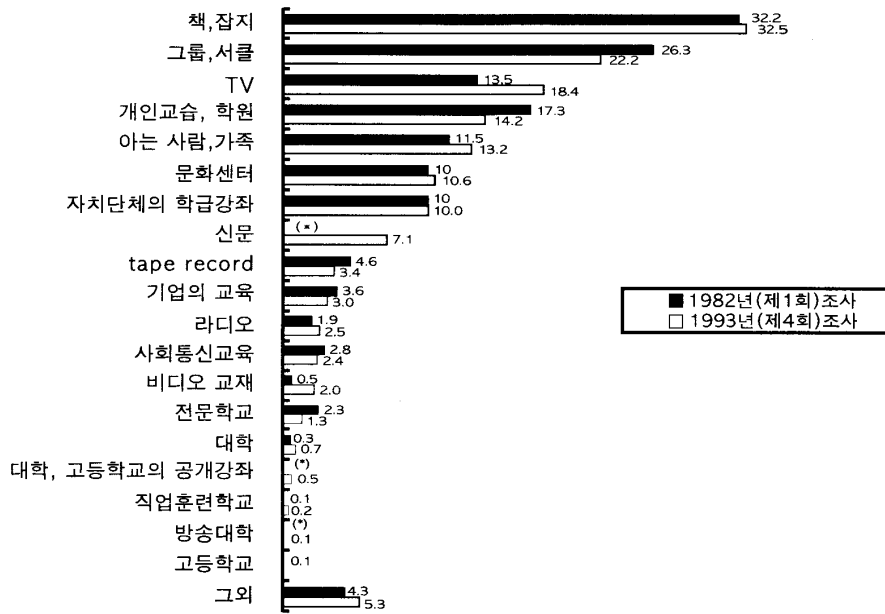
(그림 4) 학습인구의 현황

(출전 『일본의 문교정책』 문부성,1999)



(그림5) 학습방법

(출전 「일본인의 학습 '93」 NHK방송문화연구소)



(주) 1. 1985년조사, 1988년 조사의 결과는 생략했다.  
 2. (\*)는 조사가 이루어지지 않았음을 나타낸다.