

戦後教育改革と政治教育の歴史的展開

上原直人*

Postwar Educational Reform and the Historical Development on Political Education

Naoto UEHARA

Today, the Fundamental Law of Education is facing amendment. The intention of educating the Japanese to take part in the Formation of Nation and Society voluntarily is being reflected on Article VIII "Political Education". To make clear the background of this expectation for amendment, I discuss the cause of this intention mainly from a historical broad view, leading us to understand how the relationship between Nation and Individual has changed for a long history. Moreover, I analyze the details of the past studies and practices on political education from Postwar Educational Reform up to the present.

Through the analysis and discussion, I can point out the following points. First, an argument on Article VIII "Political Education" originated in the process of having established the Fundamental Law of Education during Postwar Reform Period. Surprisingly, the idea of "Japanese Democracy", which does not make any contradiction between the Emperor system of Japan and Democracy, is found in the first law.

Second, the interesting features exist in the process of Article VIII "Political Education": 1) they had thought that political education should be legislated as an independent article at the stage of planning for Fundamental Law of Education. 2) they had not discussed well the contents of political education although they had argued how to control the teachers' political activities at school. 3) the meaning of the word "komin" or "seijikyoku" had been discussed in relation with that during Prewar times.

Finally, although the study about political education had been developed from the Postwar Period, "Political Education" has rarely been main concern for Education itself after 1970's. This may be because that the ideas on political education have been penetrated individually into each of fields, such as human rights education, welfare education, environmental education, peace education, multi-cultural education, international understanding education, and so on, which have been recently developed.

目次

はじめに

I 教育基本法改正問題と政治教育のゆくえ

A 政治教育条項の改正

B 政治教育の空洞化

II 戦後教育改革と政治教育条項の成立

A 教育基本法の制定と日本的民主主義

B 政治教育条項の成立過程

III 戦後における政治教育の展開

A 教育の反動化と第8条をめぐる議論の展開

B 政治的教養の理念の深まりと実践の展開

C 政治教育研究の停滞と新たな局面

* 立正大学非常勤

IV 総括と今後の検討課題

はじめに

現在、教育基本法の改正への動きが高まっている。このような改正への動きに対して、教師、市民、研究者の間では、様々な角度から、批判的な見解が出されている。第8条「政治教育」条項にも、「国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成」という視点が明確に盛り込まれようとしている。本稿は、「政治教育」研究をめぐる課題をより鮮明にするために、教育基本法制定時に立ちかえり、そこを基点として、これまでの政治教育についての実践、研究を捉え返すことを目的としている。

その際に主に次の2つの視点を重視する。第1が政治教育をめぐるマクロなレベルでの議論で、国家・公共と個人の関係を歴史的に把握する。これは教育基本法の全体像とも関わってくる。この点に関しては、現在の教育基本法改正の論点と政治教育の問題を、戦後教育改革期における教育基本法制定過程における政治教育の問題を比較する形で取り扱う。そして、第2が、具体的に政治教育そのものをめぐる議論で、まず、第8条の成立過程でどのような議論があったのかを教育基本法制定に大きな役割を果たした教育刷新委員会の会議録等をもとに詳細に検討する。その上で戦後、政治教育をめぐる、どのような議論が展開され、実践として深められていったのかを検討する。

以下の構成であるが、I章で教育基本法改正の動きの中で政治教育に関わる論点の整理を行い、II章で戦後教育改革期の中で政治教育条項が成立する過程を検討し、III章で戦後の政治教育の展開について論じ、IV章で本論文の総括を行うとともに今後の課題を提示する。

I 教育基本法改正問題と政治教育のゆくえ

A 政治教育条項の改正

2003年3月、中央教育審議会の最終答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」が出された。答申では、21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成を目指す観点から7点の目標が掲げられているが、その中で特に第8条「政治教育」と関わってくるのが、「『公共』に主体的に参画する意識や態度の涵養」という点である。答申にはこの点について、具体的に次のように書かれている。

“…(略)…これまで日本人は、ややもすると国や社会は誰(だれ)かがつくってくれるものとの意識が強かった。これからは、国や社会の問題を自分自身の問題として考え、そのために積極的に行動するという「公共心」

を重視する必要がある。

近年、阪神・淡路大震災の際のボランティア活動に見られるように、互いに支え合い協力し合う互恵の精神に基づき、新しい「公共」の観点に立って、地域社会の生活環境の改善や、地球環境問題や人権問題など国境を越えた人類共通の課題の解決に積極的に取り組み、貢献しようとする国民の意識が高まりを見せている。個人の主体的な意思により、自分の能力や時間を他人や地域、社会のために役立てようとする自発的な活動への参加意識を高めつつ、自らが国づくり、社会づくりの主体であるという自覚と行動力、社会正義を行うために必要な勇気、「公共」の精神、社会規範を尊重する意識や態度などを育成していく必要がある。”¹⁾

ここでは新しい「公共心」が強調されている。それは、他人任せではなく、国民一人一人が国や社会の問題を自分自身のことと考え行動する「公共心」であり、互いに支えあう互恵の精神に基づいて地域社会の課題に取り組んでいく「公共心」である。

この「公共心」については、多くの教育関係者からその内実について危惧する声が聞かれる。つまり、教育改革国民会議の時から提言されていた青少年奉仕活動の義務化や、学校における国旗掲揚、国家斉唱の義務化などの議論とつながっていて、非常に価値志向的な思想となっているということである。

B 政治教育の空洞化

1995年1月に起きた阪神・淡路大震災を契機として、市民活動は多様に広がり特定非営利活動促進法(NPO法)も制定された。従来の社会運動に比べ、近年の運動は、階級性、組織性に根ざすものではなく、より多くの「市民」、「住民」がコミュニティ形成の活動に広く参加的に関わってきているのが特徴とされている。²⁾さらに、近年は、地方分権の推進に伴い、市民参加の時代といわれるように、自治体における情報公開の促進、公募委員等を通じた住民参加の促進、司法改革の推進による国民の司法参加への可能性等、政治システムと国民との関係が変容しつつある状況でもある。このように、市民活動が多様に広がり、政治システムと国民との関係も変容しつつある状況において、今回の教育基本法の改正、さらには政治教育条項の改正は、市民の参加を実質化させていくものとなっていくであろうか。

確かに、市民活動も多様に広がり、政治システムと国民との関係も変容しつつある状況下において、「国家・社会の形成に主体的に参画する」という視点を打ち出すことには意義がある。しかし、実際にそれを国民が学習す

る次元で捉えた時に、どれだけそこに国民の学習する過程が含まれているかが問題となってくる。

現在の教育基本法の第8条「政治教育」条項の1項では、“良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない”と記されている。この“政治的教養”について、法成立直後に当時の文部省（現在の文部科学省）から提出された『教育基本法の解説』においては次の3点が明記されている。第1が、民主政治、政党、憲法、地方自治等、現在民主政治上の各種の制度についての知識、第2が、現実の政治の理解力、及びこれに対する公正な批判力、第3が、民主国家の公民として必要な政治道徳及び政治的信念である³⁾。ここでいう「政治的教養」は、第1条「教育の目的」にある“平和的な国家及び社会の形成者”として必要なもので、上記では、政治に関する知識、政治への批判力、政治道徳があげられ、国民自らが公共を創り出していくという公共の視点が見出せる。問題は、この第8条の理念がどれだけ国民の学習する過程で深められてきたかということである。この点については、後述するように、日本においては、政策上においても、教育現場においても、政治教育をタブー視してきた歴史があり、戦後、十分な政治教育、政治学習が展開されてきたとはいえ、政治教育条項に内包する理念が十分に深められてきたとはいえない。

したがって、政治教育の理念が学習の次元で十分に深められずに、価値志向が強い「公共心」を持って、「国家・社会の形成に主体的に参画する」ということが大きく打ち出されると、戦前のように「国策＝善」という価値観を国民に注入し、国策に協力する国民を育成する側面が強くなっていくという危険性が生じ得る。

近年、日本に限らず、各国において、「国家・社会の形成に主体的に参画する」国民を育成すべく、いわゆる市民教育政策が活況を呈している。しかし、学校教育段階に、市民教育のナショナルカリキュラムを導入した英国においても、単に「国家・社会の形成に主体的に参画する」ということが強調されているわけではない。民主主義社会や人権の基本的な理解とともに、国内・国際的な政治課題・地域課題についてディベートをする力など、アクティブ・ラーニングによる価値形成とスキル形成の両面が考慮されているのである⁴⁾。したがって、日本においても、学習の次元での議論もふまえないと空論になり、先述のように、国策に協力する国民を育成するという解釈を生む可能性が強くなってしまふのである。

II 戦後教育改革と政治教育条項の成立

本章では、政治教育条項が成立した戦後教育改革期にたちかえって、主に次の2点を検討する。第1が、現在

の教育基本法の政治教育条項をめぐる争点である「国家・社会の形成に主体的に参画する」という点は、戦後、教育基本法が制定される過程でどのように議論されたのかという点についての検討である。この問題は教育勅語、天皇制をめぐる議論にもおきかえられる。第2が、第8条政治教育条項が成立する過程で具体的にどのような議論があったのかという点についての検討である。これらの検討にあたっては、戦後教育改革のために設置された教育刷新委員会の会議録や、戦後教育改革に関わった人物の指摘などをもとにすすめていくこととする。

A 教育基本法の制定と日本的民主主義

教育基本法は、1946年8月に構成された教育刷新委員会を中心となって起草された。委員会は、総会と領域ごとに分かれて議論する特別委員会から構成されていて、特別委員会の数は最終的に21に及んでいる。国家・公共と個人の位置づけが、法の制定過程でどのように議論されたのかという問題については、佐藤秀夫が教育刷新委員会の総会と第1特別委員会（教育の基本理念に関する事項－教育基本法構想の検討）会議録をもとに検討している。佐藤は、まず、教育勅語の処遇をめぐるのは、明治憲法の本質、教育勅語の本質そのものは間違っていないという擁護を示す論者もいた一方で、教育勅語の本質は民主主義の本質と相容れないと明確に否定する論者もいたと捉えた上で、最終的には、新しい教育の方向を新たな「教育勅語」により提示しようとする見解は否定されたとしている⁵⁾。しかし、佐藤によれば、委員会は、天皇制の「精神的」権威については、批判を加えなかったばかりか、積極的に肯定していて、これは、精神的指導力をもつ天皇像を、新憲法案に盛り込まれた「象徴天皇」像に投影させていたことに他ならなかったとしている⁶⁾。そして、このような、教育勅語、天皇制の把握の位置づけをふまえて、教育の基本理念については、第12回総会（1946年11月22日）で、第1特別委員会の議論結果を報告する中で、羽溪了諦が次のように述べている。“只あの中に伝統を尊重するということが前文にあります、我々の委員の中でも、伝統ということをもっと具体的にしたらどうか、奉公とか、忠孝とか、理性、謙虚、そういう面が将来の教育にも非常に重要性を持つものだから、もっと伝統ということを具体化する必要があるのではなからうかという意見が出たのでありますが、新しいああいう法文は含みのある方が宜からうというので、単に伝統尊重ということだけに止めて居るような次第でありまして、この点には、委員の中でも尚不満を抱いている人があるということをお報告申し上げます”⁷⁾。

このような教育勅語や天皇の位置づけをめぐる国家・

公共と個人の把握の仕方は、委員会内だけでなく、戦後教育改革に関わった人物や研究者にも見出せる。例えば、戦後直後に文部大臣を務めた前田多門は、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、“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た、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、畏くも皇室を上にかき民衆が政治に関与し、その政府は「権力」と云うよりはむしろ「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”⁸⁾と述べている。さらに前田は、教育勅語に関しても新聞紙上で、“教育勅語というものには本当に見直して、謹読して実行に移して行かなければならぬ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”⁹⁾と述べている。また、戦前から戦後にかけて代表的な政治学者であった蠟山正道も、“国体の本義は萬世一系の天皇が皇祖の神勅を奉じて永遠に大日本帝国を統治し給ふと云ふ点にある”¹⁰⁾と述べ、天皇制が国体に他ならないと位置づけている。さらに、国体と民主主義との関係については、戦後民主主義と天皇制の関係が争点になっている状況に対して、“もし、我国に於いても公正なる科学的な公民教育又は政治教育が施され来たならば、……決して民主主義と背馳せざる天皇または皇室観に落ちつたに違ひない”¹¹⁾と歴史をふりかえり、戦前歴代の為政者の取締方針及び教育政策によって、国民の公民的知識水準が高まらなかったことを指摘している。

前田多門と蠟山正道の主張は、戦後日本国憲法公布（1946年11月）以前の主張であるが、教育刷新委員会内だけでなく、戦後教育界では、民主主義の原理が、天皇制に基づく「国体の理念」と矛盾することなく共存するといういわゆる「日本的民主主義」が提唱され、それに基づいて、奉仕、伝統の尊重などを重視した教育理念も説かれていたのである。そして、このような戦後改革期の国家・公共と個人をめぐる議論が、多かれ少なかれ、現在まで影響を残し、教育基本法改正論議における様々な批判の論拠ともなっているといえそうである。

B 政治教育条項の成立過程

教育刷新委員会においては、政治教育を専門に議論する特別委員会は設けられていないので、ここでは、総会と第1特別委員会（教育の基本理念に関する事項—教育基本法構想の検討）での「政治教育」に関する議論に着目し、「政治教育」条項が成立するまでの特徴を検討する。

第3回総会（1946年9月20日）で、教育基本法の全体

構想を議論する中で、教育の機会均等、女子教育、義務教育、宗教教育、教育行政などの問題とともに、政治教育の問題についても触れられている。当時文相の田中耕太郎は、“政治的の識見を涵養することは教育上最も必要なことであると同時に、併し学園内に特定の党派的政治的活動が入って来て、学園を政党政派の闘争場裡に化するようなことは好ましくぬことでありまして、政治教育を強調するのあまりそういうことに陥らぬようにする必要があるのである”¹²⁾と述べている。ここで述べられていることは、最終的に政治教育条項として位置づくものに近いものである。

第1特別委員会では、まず、第3回委員会（1946年9月27日）で政治教育について議論されている。文部省が作成した法案の政治教育項目「政治的教養の啓培は、教育上、これを尊重しなければならないこと」という文言に対して、関口鯛吉が、“「政治的教養の啓培」、この啓培というのは、私初めて聞く言葉です。”¹³⁾と指摘したのに対して、山崎匡輔文部次官も、「啓培」という言葉は使用せずに、「政治的知識の啓発」の方がよいと述べている¹⁴⁾。この「啓培」を含む言葉の問題をめぐるのは、その後も議論がされている。第8回委員会（1946年11月1日）においても、「啓培」という言葉は変更した方がよいのではという見解や、「政治的教養」よりも「政治的識見」という言葉を用いるべきだという見解が出された¹⁵⁾。なお、「啓培」という言葉は、これらの議論もふまえて、次の基本法構想案があがった時には、「啓発」という言葉に変更されている。

第11回総会（1946年11月15日）では、教育基本法案が提出され、その中で、教育の目的、教育の方針、教育の機会均等、女子教育、義務教育、学校の公共性と自由性、教員の身分、教育行政とともに、政治教育の項目も位置づけられている。そこでは、“政治的教養の啓発は、教育上これを重視しなければならないこと。但し、官公立の学校は、特定の宗派的教育及び活動をしてはならないこと。”と記されている¹⁶⁾。最終的に教育基本法第7条として位置づく社会教育などは、特別委員会が立ち上がるのも1946年12月で、委員会発足当初は、基本法案に位置づけられていなかったことを考えると、政治教育は委員会発足当初からある程度重要項目として位置づけられていたことがうかがえる。

「政治教育」という言葉をめぐっても意見が出された。第12回総会（1946年11月22日）の席上で、川本宇之介は次のように述べている。“政治教育という言葉が果してここで適当であろうかどうかということも考えられます。それは、例えば或る政党が政治教育を施す、そういう意味の場合の政治教育と、それから学校で言う

政治教育とは余程そこにけじめがなければならない。そういう意味で、学校教育の方では慣用的に国民教育という言葉が使われて居ります。歴史的に考えましても、ドイツでも頻りに初期に於ては政治教育というような言葉は使われたのでありますけれども、併しついに政治教育という言葉は、少くとも私の見た限りに於ては、後には一冊の書物も殆ど見なくなったような傾向があるのであります。そうして公民教育と我々が訳して居るところの教育を強調されて居たようにも思います。特定の政党とか、或いは労働団体等が施行する際には、政治教育という言葉は適当して居りますが、国が規定するところの学校教育に於きましては、その中の教育の一方針として、或はその内容として、政治教育という言葉は如何か私には考えられるのであります。”¹⁷⁾ここでは、政治教育というと特定の政党や労働団体が施行するイメージが強いので、「公民教育」や「国民教育」という言葉の方が適しているのではないかということが提起されている。続く第13回総会（1946年11月29日）において、羽溪了諦が第1特別委員会での議論をふまえて、次のように述べている。“それから政治教育であります、前回の総会（第12回）で公民教育にしたかどうかという御意見が出ましたが、御承知の通り今は公民科というものがあります。之を公民教育とすると、公民科だけを何だか重視するようになって面白くない。もっと広い意味に政治教育とした方が宜かろうということに落ち着いたのであります。”¹⁸⁾このように、第8条は「公民教育」という名称にすべきという案もあったが、最終的には「政治教育」に落ち着いたのである。

また、第13回総会（1946年11月29日）では、党派的政治活動、党派的政治教育について、法律の定める学校は私立や各種学校においても、行ってはいけないのかという質問が出された¹⁹⁾。それに対しては、私立学校においては、或る特定の宗派の宗教を信じて、其の宗教を中心とする教育を施したり、政治教育の場合においても行うことができるが、国公立の学校においては、特定の政党の主義主張を教育する、或は特定の宗派宗教の宣伝に使うということは許されないという見解で合意に達している²⁰⁾。

さらに、第56回総会（1948年2月13日）においては、第7特別委員会（社会教育に関する事項）が提起した「労働者に対する社会教育」の中で、その目標として掲げられている“公民として必要な社会的知識の修得と人格の涵養”の中の「公民」という言葉について議論が展開されている。政治教育条項にも“良識ある公民たるに必要な政治的教養”とあるように、「公民」という言葉が明記されているので言及しておく。議論の一連の流れは、小

笠原二三男が、「公民」の定義が、戦前の公民教育の「公民」と同じなのかと質問したのに対して、川本宇之介が、ここでの「公民」は社会人の意味で、公民として必要な社会的知識とは、社会人として必要な社会的知識のことであると述べている。また、関口泰は、この「公民」は、教育基本法（※筆者加注：すでにこの時点では制定されている）の中にある良識ある公民たるに必要な政治的教養で使用されている公民と同じであると述べている。²¹⁾このような議論を経て、最終的に位置づけられたのが以下の文面である。

第8条（政治教育）

良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない。

②法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。

以上、教育刷新委員会内での「政治教育」をめぐる議論を取り上げたが、その特徴としては主に3点あげられる。第1が、政治教育については、教育基本法構想があがると同時に、当初から条項として位置づけられ、特に学校、教職員の政治活動の規制をめぐる議論がなされたという点である。第2が、学校・教職員の政治活動の規制の議論とは反対に、政治的教養の中身の議論はほとんどされていないという点である。そして、第3が、言葉をめぐる問題である。争点となったのは、「啓培」、「政治的教養」、「公民」、「政治教育」そのものの言葉の是非である。特に、後者2つに対しては、「公民」については、戦前に度々強調された「公民」と同じ意味なのかという点が争点になっていた一方で、「政治教育」という言葉だと政党などの政治団体が行う政治教育と混同される可能性もあるので、「政治教育」ではなくて、戦前から用いられている「公民教育」や「国民教育」という名称の方がいいのではないかという点も争点になっていて、戦前との関連で政治教育をどのように捉えるかという点で、委員の間でも、共通認識を持っていなかったことが特徴である。

III 戦後における政治教育の展開

A 教育の反動化と第8条をめぐる議論の展開

戦後、政治教育が教育の現場でどのように展開されてきたのかといえば、憲法学習なども展開されたが、実際には、戦後改革期後半からの逆コース化を経て、1954年の教育二法（「教育公務員特例法の一部を改正する法律」）、「義務教育諸学校における教育の政治的中立に關す

る臨時措置法)に代表されるような、教職員の政治活動、教育内容規制を厳しく制限する教育反動化の状況が進行していくこととなる。それは学校教育だけでなく社会教育の現場においても、社会教育職員の不当配転などによって進行していった。

このような動きに対して、教育学研究においては、第2項によって、第1項にある「政治的教養」の幅が狭められないように議論が展開された。その際に理論的支柱となったのが、教育基本法の「準憲法的性格」を強調し、「教育法規の内容が基本法に抵触する場合には、基本法を優越せしめることの方が国家意思に適している」という解釈に基づき、政治教育条項では、特に第1項を重視し、2項の規制の範囲をなるべく狭く解釈した有倉遼吉の学説である²²⁾。有倉の学説は、その後の政治教育条項の解釈の一つの原型になったのみでなく、教育運動や教育裁判にも大きな影響を与えたといえる。

一方で、有倉の学説とは対照的に、第二項の規制の範囲を可能な限り広く解釈しているのが、戦後教育改革期に文部大臣も務め、教育基本法制定にも関わった田中耕太郎の学説である。²³⁾田中の説では例えば、学校教師が、学校外において全く個人として学生生徒に接する場合や、学校が特定の政党を支持するのではなく、ある法案にまたは政府のある行政的措置に反対運動することも、政治的活動として禁止している。このような解釈の拡大は、一部教育委員会や文部省の見解のバックボーンにもなったとされる。

第2項をめぐる戦後の政治教育の展開をまとめたものとしては、永田照夫著『教育基本法第8条(政治教育)小史—教育法社会学的考察序説—』があげられる。永田は、政治教育条項と関わる教育裁判に対して、法社会学的な考察に基づき、教員の政治教育、学生の政治活動など学校現場における政治教育をめぐる取締りと闘争の歴史を克明に描いている²⁴⁾。

B 政治的教養の理念の深まりと実践の展開

先述のように、第1項の政治的教養の内容については、政治教育条項成立過程においては、ほとんど議論されていなかった。教育基本法直後に文部省から提出された先述の『教育基本法の解説』に初めて、その内容が具体的に示されるが、以後、それが理念的に実践的にどのように深められていったのかを検討する。

まず、理念レベルでは、宗像誠也編『教育基本法—その意義と本質—』の中で、歴史学者である遠山茂樹が、「政治教育」条項について解説している。遠山は、政治教育は、1960年代になっても、第8条の第2項のみが行政関係者に強調されて、第1項の「良識ある公民に必要

な政治的教養」が深められていないことを指摘する。遠山は、政治教育の内容として、①科学的判断、批判的認識、②判断を行動に移す実践意志、政治的实践力の育成をあげている。そして、遠山は、「政治教育」は、政治学習を一つの領域とする社会科教育だけにかかわるものではなく、教育の全分野・全内容がかかわる問題であるとして、教育の自立と自由は、最も端的には政治教育の自立と自由において表現されているとしている²⁵⁾。

そして、最も体系的なものは、永井憲一編『教育基本法文献選集7政治教育・宗教教育』である。本著は、第8条についての議論の集大成ともいえる著書で、主に1950年代から1970年代はじめに執筆された各方面からの論者の論文を集めたものである。本著の中で、蠟山正道は政治学的な視点から、「公民」観念を史的発展上に捉えた上で政治的教養の内容について次の3点を位置づけている。第1が、「権利の主張から責任の自覚へ」という視点で、日本国憲法に基づき、権利と責任、自由と公共の調和が大事だとしている。第2が、「内面的制御と自律的人間の形成」という視点で、消費的な情報化社会に押し流される「孤独の大衆」とならないで、政治および行政による公共政策の決定に直接・間接に参加する努力が大事だとしている。第3が、「自由意思に基づく集団組織の行動を重要視する」という視点で、自発的に集団組織での活動に参加することを重視している²⁶⁾。また、関口泰は、“主権者あるいは主権者の卵に、何が正しい政治であるかを判断する資料を与えるとともに、何が正しい政治であるかと判断する力を与えるのが政治教育である”としている。そのために必要なのが特に憲法学習で、しかもそれは、学校教育だけでなく、青年団や公民館を通じて、成人教育、社会教育によっても行われなければならないと主張している²⁷⁾。

国民の憲法学習の重要性を指摘したものとしては、大阪府枚方市の社会教育職員が作成したといわれる「社会教育をすべての市民に」(=「枚方テーゼ」)(1963年)がある。そこでは、“社会教育の主体は市民であり、社会教育は国民の権利であり、社会教育の本質は憲法学習であり、社会教育は住民自治の力となるものであり、社会教育は大衆運動の教育的側面であり、社会教育は民主主義を育て、培い、守るものである”と明記されていて、社会教育における政治教育・政治学習の重要性が提言されている²⁸⁾。

実践レベルでは、代表的なものとしては阪上順夫編著『社会科における政治教育』があげられる。本著では、第8条の「政治教育」の理念をどのように教育現場で深めていくかを展望するために、社会科教育研究者と学校教員の共同研究として、実際の教育現場でどのようなカ

リキュラムが必要となってくるかについて検討されている²⁹⁾。その他には、蠟山正道ほか『政治教育の理論と実践』がある。本著では、教育学者、政治学者の協力による理論的提起のみならず、小・中・高の生活指導や学習指導における実践的研究もなされていて³⁰⁾、政治教育に関する最初の労作ともいわれている。また、社会教育においても、1950年代から60年代にかけて各地で政治学習が活発に展開されているが、筆者は別稿でその特徴について、当初、政治啓発（＝公明選挙運動）と密接に展開され、そこでは、主に青年、婦人がその対象とされていたが、1950年代後半になると、生活課題・地域課題とどう切り結んでいくかという志向も持ち始めたと捉えた³¹⁾。

C 政治教育研究の停滞と新たな局面

近年の政治教育研究の動向はどうなっているのでしょうか。社会科教育研究においては、民主主義の担い手を育成すべく、概念的・知識的な教育内容だけでなく、学ぶ方法まで視野に入れた、より実践的な事例が蓄積されてきている³²⁾。しかし、教育法学的な研究や、政治教育理念に関する研究は、1970年代後半以降は、あまり活発には行われていない。1950年代、60年代には、教育関連雑誌においても政治教育・政治学習の特集が組まれることも多かったが、1970年代以降になると、「政治教育」という言葉自体があまり使用されなくなっている。この原因はどこにあるのだろうか。次の2点が考えられる。第1が、日本において戦後民主主義が定着して、政治教育・政治学習の役割は終わったという解釈である。しかし、実際に、平和憲法をうたいながら、軍備を持ち、いつ戦争に巻き込まれてもおかしくない状況や、政治汚職もなくなり、有権者の投票率も低下傾向を示している状況や、基本的人権についても、性差別、人種差別、同和問題、在日韓国人・朝鮮人問題、身体障害者差別、子どもの人権侵害など、問題が山積みしている状況を鑑みると、戦後民主主義が日本に定着したとは言えず、政治教育・政治学習の役目も重要であることには変わりない。第2が、戦後の教育反動化状況の影響から、教員が現場で、政治教育をあまり積極的に行わなくなったことである。実際に、近年、第2項の学校・教員の政治活動をめぐる議論も、以前ほど活発になされていない背景には、このように政治教育を教員が積極的に取り扱わなくなったことや、1960年代以降、国家政策の重点が高度経済成長政策へシフトしていったこと等によって、反動的な取締りも目立たなくなっていくことなどが関係しているといえる。

このような状況をふまえると、社会科教育研究においては、実践の蓄積は行われてきているが、教育学の課題

としては必ずしも「政治教育」について深められてきているとはいえないといえるかもしれない。ただし、このように言い切るのは早すぎる。教育学の課題として政治教育に対する認識が薄れたのではなく、政治制度・憲法にとらわれない、生活課題・地域課題と結びついた広義な政治学習において、様々な生活課題・地域課題を分節化して捉えていく傾向が強くなっているという解釈も可能である。つまり、人権教育、福祉教育、環境教育、平和教育、多文化教育、国際理解教育など、それぞれの領域が確立し始め、それぞれにおいて「政治教育」の理念が深められてきているのではないかという解釈である。それは鈴木英一の、1972年の時点での以下の指摘にも見出せる。“今日考えられている政治教育とは、政治に対する理解や批判力の育成にとどまらず、全教科のなかでつちかわれた基礎的な能力を土台とした、全教科を通じての科学的な政治認識・社会認識の育成を目標にしている。公害問題などの地域破壊、沖縄や未解放部落などの差別の問題、広島や長崎の原爆読本などを積極的にとりあげる教師の実践は、民主主義教育を基本とした政治教育の内容を、一そう豊かなものにしていく。政治教育と名がつかない、真の政治教育が発展している。”³³⁾

IV 総括と今後の検討課題

本稿を通じて、主に以下の3点が明らかになったといえる。第1に、現在の政治教育条項をめぐる国家・公共と個人の関係の論議の発端は、教育基本法の成立過程にすでに内包されていて、そこではいわゆる天皇制と民主主義が矛盾をきたさない「日本の民主主義」の考え方がみられたということである。ところで、戦後直後には、本格的な占領政策が展開する前に、日本側から自主的に戦後教育改革として、公民教育政策が展開されていた。その中で具体的な施策として展開されたのが、戦後、新しく「公民科」を設置しようとした公民教育構想である³⁴⁾。教科書編纂、公民教師用書の作成・刊行に至ったが、最終的には成立を見なかった。しかし、この構想は、“社会科への発展を意図したものではなく、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を方向を打ち出すべくなされたものだった”³⁵⁾といわれるように、戦後における、「国家・公共と個人との関係のあり方」をも打ち出したものであった。今後は、この公民教育構想で目指された国家・公共と個人の関係と教育基本法で目指されたものとの比較検討も求められるだろう。

第2に、戦後教育改革期における政治教育条項の成立過程を分析することを通して、次の三点をその特徴として導き出した。第1が、政治教育については、教育基本法構想があがると同時に、当初から独立条項として位置

づけられ、特に学校、教職員の政治活動の規制をめぐることは議論されていたという点である。第2が、学校・教職員の政治活動の規制の議論とは対照的に、政治的教養の中身の議論はほとんどされていなかったという点である。そして、第3が、「公民」、「政治教育」という言葉をめぐって、戦前との関連で議論になったという点である。特に第3の点については、そもそも、「政治教育」という言葉も、戦前から少なからず使用されてきたという事実は押さえておかなければならない。戦前はむしろ、「政治教育」という言葉よりも「公民教育」という言葉の方が一般的に広く使用されており、今後は、戦前における「公民教育」と「政治教育」、さらには戦後における「政治教育」とが、どのような関係で捉えられるのかを検討することが求められる³⁶⁾。

戦前との関連でもう1つ押さえておくべきことがある。それは、戦前において、すでに戦後教育基本法の政治教育条項に通ずる提起もみられていたということである。政治学者の蠟山正道は、1938年の時点で、政治教育の意義として、次の三点を提起している³⁷⁾。

- (一) 立憲政治・地方自治制・陪審制度等、現代立憲政治上の各種の制度についての知識を授く
- (二) 実際の政治を理解し、これに対する公正なる批判力を養成する。
- (三) 立憲国の公民としての必要な政治道徳及び政治的信念を涵養する。

上記の三つの視点は、冒頭であげた教育基本法制定直後に文部省が作成した『教育基本法の解説』にみられるものとはほぼ同じである。戦時体制が進む中で、国策に協力する臣民育成のための政治教育が叫ばれる中で、「公正なる批判力」などを提起したことには意義がある。しかも蠟山の場合、必ずしも、反体制だったというわけではなく、政治と教育の原理的論及を真剣に考えていた結果提起したものであった。ただし、蠟山は、先述のように、戦後も、天皇制と民主主義が矛盾をきたさないといういわゆる「日本的民主主義」を提唱していた点は考慮に入れる必要がある。今後は、「政治教育」をめぐる、戦後のみだけでなく、戦前と戦後とが言説レベル、実践レベルにおいて、どのような関連構造になっているのかを解明していく必要があるだろう。

第3に、戦後、政治教育は実践的に理念的にどのように深められてきたのかを検討した。戦後、政治的教養を深めるべく様々な角度から研究が進められるが、70年代以降は政治教育そのものは教育学の課題として大きく位置づけられなくなった。しかし、その背景には、人権教

育、福祉教育、環境教育、平和教育、多文化教育、国際理解教育などそれぞれの領域が確立し始めたことと関係があり、今後は、戦後の政治教育実践・研究が、70年代以降現在に至るまで、様々な領域で行われている政治教育的実践にどのような影響を及ぼしたのかを検証する必要がある。

注

- 1) 文部科学省 HP より抜粋。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/index.htm
- 2) 篠原一『市民参加』（現代都市政策叢書）、岩波書店、1977；社会運動論研究会編『社会運動論の統合をめざして—理論と分析—』、成文堂、1990；高田昭彦『現代市民社会における市民運動の変容—ネットワークの導入から『市民活動』・NPOへ—』〈青井和夫・高橋徹・庄司興吉編『現代市民社会とアイデンティティ』、梓出版、1998〉など参照。
- 3) 文部省教育法令研究会『教育基本法の解説』、国立書院、1947、p.15
- 4) 佐藤一子「参加型市民教育の芽を摘む教育基本法『改正』」、『教育』、2003年4月号、pp.69-70；日本ボランティア学習協会編『英国の市民教育』、2000
- 5) 佐藤秀夫「教育基本法の成立過程にみる『公共』と『個人』との関係構造」、『論座』、1999年11月号、朝日新聞社、pp.52-54
- 6) 同上、p.54
- 7) 日本近代教育史料研究会『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、pp.261-262
- 8) 『近代日本教育制度史料』（第18巻）、講談社、1964、p.495
- 9) 『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。
- 10) 蠟山正道「我が国体と民主主義」、『中央公論』、1946年1月号、p.12
- 11) 同上、p.15
- 12) 前掲、『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』（第1巻）、p.59
- 13) 同上、『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』（第6巻）、1997、p.40
- 14) 同上、p.41
- 15) 同上、pp.108-110
- 16) 同上、『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』（第1巻）、p.245

- 17) 同上, pp.270-271
- 18) 同上, p.288
- 19) 同上, p.296
- 20) 同上, pp.296-297
- 21) 同上, 『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』(第3巻), 1996, p.356
- 22) 有倉遼吉・天城勲『教育関係法II』, 日本評論社, 1958, pp.115-121
- 23) 田中耕太郎『教育基本法の理論』, 有斐閣, 1961
- 24) 永田照夫『教育基本法第8条(政治教育)小史—教育法社会学的考察序説—』, 西村信天堂, 1985
- 25) 遠山茂樹「政治教育」<宗像誠也編, 『教育基本法—その意義と本質』, 新評論版, 1966> pp.246-253
- 26) 蠟山正道「政治的教養とは何か」<永井憲一編, 『教育基本法文献選集7 政治教育・宗教教育』, 学陽書房, 1978に所収> pp.174-181
- 27) 関口泰「社会科と政治教育」<永井編, 同上に所収>, pp.182-192
- 28) 枚方テーゼの意義を評価しているものとしては, 井上隆成「住民自治の立場から一枚方テーゼ16年」<『日本社会教育学会紀要』, No.16, 1980> pp.1-8; 上杉孝實「自治体社会教育の改造一枚方テーゼをふまえて」<『日本社会教育学会紀要』, No.22, 1986> pp.3-6などがあげられる。
- 29) 阪上順夫編著『社会科における政治教育』, 明治図書, 1973
- 30) 蠟山正道ほか『政治教育の理論と実践』, 新日本教育協会, 1955
- 31) 上原直人「社会教育における政治教育の歴史的考察—1950年代~1960年代を中心に—」<『生涯学習・社会教育学研究』, 27号, 東京大学大学院社会教育学研究室, 2002> pp.31-39
- 32) 例えば, 総選挙前に, 中学校の授業で模擬投票を取り入れた実践なども報告されている。後藤雅彦「模擬投票を取り入れた公民的分野の授業効果」<『公民教育研究』, Vol.8, 2000, 日本公民教育学会> pp.113-122
- 33) 鈴木英一「教育基本法と政治教育」, 『季刊教育法』第6号, 1972年冬号, p.178
- 34) 公民教育構想の展開とその評価については, 齊藤利彦「戦後教育改革と『公民教育構想』—戦後における道徳・社会認識教育の出発—」<『日本の教育史学』第26集, 1983> pp.26-50; 片上宗二『敗戦直後の公民教育構想』, 教育史料出版会, 1984を参照。
- 35) 齊藤, 同上, p.26
- 36) 戦後においては, 「公民教育」という言葉は戦後教育

改革期にこそ, 政策文書などで多数見られたが, 以後, ほとんど使用されることはなくなり, 歴史的 개념として捉えられている様相が強い。学校における教科目としても, 戦後は社会科に統合されたが, 1969年4月の中学校学習指導要領の改訂により, 「公民科」が復活することとなり, それをめぐって, 戦前の国家的公民教育を復活させるのではという危機意識から, 教員, 研究者, 市民の間で活発に議論された。また, これを契機に, 公民教育の史的究明を求める研究が広く進められることともなった。最近の体系的な研究では, 松野修『近代日本の公民教育—教科書の中の自由・法・競争—』, 名古屋大学出版会, 1997があげられる。なお, 戦前において, 意識的に「公民教育」と「政治教育」について, その違いを説いている論者も数少なくない。青年団指導者としても有名な田澤義鋪は, 両方の関係について, 内容についてはほとんど同じであるが, 「公民教育」は, 公民として必要な知識と心得とか万遍なく説いていく幅広い意味を包含しているのに対して, 「政治教育」は, その中でも特に, 現在の政治を革新するのに役立つ部分に主力を注ごうとするものである点に違いがあるとしている。田澤義鋪『政治教育講話』, 新政社, 1926, pp.39-49。両方の概念の相違については, 各論者によって捉え方も異なり, 今後, 整理していく必要があるだろう。

- 37) 蠟山正道「政治教育」<城戸幡太郎編, 『教育学辞典』(第三巻), 岩波書店, 1938> p.1383

米国における祖父母教育と祖父母同士のサポート・グループ

— 親役割の代行に伴う課題解決に向けて —

間野 百子*

Grandparent Education and Support Groups among Grandparents in the United States : Towards Overcoming Challenges in Playing Parents' Role.

Momoko MANO

With the advancement of aging society, it has become increasingly important to expand supportive networks for the aged in order to meet their diverse needs, demands, and problems.

Particularly, in the United States, it has become a social issue that the number of grandparents who are forced to assume full responsibilities for raising grandchildren has been growing rapidly. Finding themselves placed in this new unexpected role, most grandparents are confronted with social disadvantages or emotional stresses.

This paper aims to clarify supportive ways to encourage such grandparents from the viewpoints of educational as well as group approaches. Through these approaches, I will demonstrate that Grandparent Education can provide them with informational assistances, and support groups can provide them with emotional ones, thereby helping them fulfill the new roles.

目次

はじめに

I 祖父母役割の復活をめぐる社会的背景と課題

II 祖父母たちへの教育的アプローチ

A 祖父母教育とは

B 祖父母教育の内容

III 祖父母同士のサポート・グループ

A サポート・グループの特徴

B 「祖父母の会」(Grandparents As Parents) の活動

IV 考察—祖父母教育とサポート・グループの可能性

おわりに—今後の課題

はじめに

高齢化社会は、高齢者の多様なニーズの把握と課題の解決に向けた対策を必要とする。少子・高齢化社会の進展は、同時に親子関係の長期化、家族形態の多様化などの家族変動をもたらしている。従来の三世代間の関係性

と顕著に異なる新たな現象として、中間世代(親世代)の諸問題により、祖父母世代に求められる家族内役割が変化していることが挙げられる。こうした三世代の親子関係の変化に言及した研究蓄積はいまだに少ない¹⁾が、祖父母同士の自発的な相互扶助活動は既に活発になっている。

本論では、こうした家族変動により急増中の「世代間家族」“連続しない二世代の構成員が同居している家族”²⁾における祖父母の役割に着目する。特に米国では、1980年代半ば以降、親世代のトラブルが引き金となり孫の養育責任を全面的に負う祖父母たちの急増³⁾が問題視されている。加齢に伴い異質性を増す高齢者の抱える心理的課題や社会的ニーズも一律的な基準に基づくサポート体制では対応できないほど多様化している。その一方で、行政主導による実態に即した適切な対策の不備や遅れが指摘されている⁴⁾。

本論では、米国における祖父母に対する取り組みを課題解決に向けた民間主導のモデルとして着目し、以下の点を明らかにすることを目的とする。大学を主軸とする

*生涯教育計画コース 博士課程2年

研究機関が試みている祖父母に対する教育的アプローチの内容ならびに、民間レベルで自主的に立ち上げられたサポート・グループがサポートの質の向上や改善を政策提言に結び付けようと尽力している⁹⁾点である。

ライフサイクル上、社会や家庭における自己役割の「縮小」や「喪失」を経験する高齢者にとって、縮小した自己の存在と役割に適応していくことが高齢期の課題の一つとなる⁹⁾。一方、本論で取り上げる祖父母たちは、高齢に達してから重要な役割と責任を「獲得」することにより人生設計の変更を強いられる。祖父母たちは、新たな役割の獲得により次の三点の特性を具備した高齢者となる。①第三世代（孫世代）の養育・教育の責任と義務を全面的に負う。②新たな役割の遂行にあたりストレスや不安を溜め込み、孤立しやすい。③社会保障上不利な立場に立たされる。

変容する家族関係に呼应して、高齢者の心身の健康と青少年の健全な社会的・精神的発達の保障のためにもこの新たな現象への取り組みが緊急の課題といえる。家族の危機・解体という「社会病理」が日本より早期に顕在化している米国における民間主導型の祖父母たちへのアプローチの手法から学ぶ意義は多大である。

本論では、以上の問題意識を踏まえて、中間世代の死亡または諸問題により孫の世話を「養育責任のある祖父母」として引き受けることとなった祖父母たちを対象とし、I章で環境の急変がもたらす問題、課題について明らかにする。その上で、こうした特別な役割の遂行に必要なサポートの手法を教育的および集団的アプローチの視点から分析する。分析にあたり、II章では孫世代の教育役割を円滑に進めていくための「祖父母教育」をIII章では同質の課題解決に向けて急増している祖父母同士のサポート・グループの展開を検討していく。

I 祖父母役割の復活をめぐる社会的背景と課題

家族内における高齢者は、1970年代の米国においてもいまだにサポートの一方的な受け手と一般的にみなされていた⁷⁾。

しかし、1980年代後半から祖父母が孫の親権者として親の代行を余儀なくされる率が急増している。祖父母は、「フル・タイム」型（①終日孫の世話をする義務があり、同居しているケース②さらに、親権も確保し、孫の養育に法的責任を有するケース）と「ディ・ケア」型（両親の不在中のみ手助けをする）に分けられる⁸⁾。

「フル・タイム」型の祖父母たちを対象とした質的調査によると、主要なストレス要因として“自分の子どもたちとの関係、親の代理人となること、そして法的問題”が挙げられている⁹⁾。

こうした現象が生じている背景には、「親が家庭で子どもを養育する」という家庭が本来有する機能が低下した結果、親不在または子どもの養育困難に陥っている家庭の増加が考えられる。子どもの養育義務を親が実質上果たせない「非機能家族」の中、“約三分の一にあたる家庭が両親共に不在である”という¹⁰⁾。現在米国で親が子どもの養育義務を果たせなくなる原因は、親の死亡、離婚、幼児虐待、HIV/AIDS感染、薬物依存、犯罪による投獄、逃亡、家庭内暴力さらに失職など多岐に渡るが、最大の要因は薬物依存症であるという¹¹⁾。

20世紀中頃までは、典型的・理想的とされる「伝統的家族」（両親に複数の子どもたち）の形態が存在した。一方、現代社会における家族形態は、シングルマザー、同性のカップル、再婚、そして養父母など多様性に富んでいる¹²⁾。しかし、社会や家庭の状況がいかに変遷しようとも青少年の心身の健全な発達にとって従来同様の家族の果たしてきた機能が必要であることに変わりはない。

地理的・物理的に離れて暮らし、孫との関係が補完的・間接的な「デイ・タイム」型の祖父母にとっては、孫との交流が精神的に好影響をもたらさう。

他方、突如孫の親権者となる場合は、親自身が問題行動を起こした上に経済的にも厳しいケースが多く、祖父母が孫の全面的・直接的な教育および養育責任を負うためストレスや問題を抱えがちとなる。

実際にこうした立場に置かれた祖父母たちは、孫との関係においてどのような危惧を感じているのだろうか。以下、彼らが直面する課題と現状について概観する。

高齢者にとって生活空間であるコミュニティまたは家庭において誇りを持って遂行できる役割を有することは、自己充足感につながろう。1970年代、高齢期における「社会的役割」に着目したI. ロソーは、“老年期への移行は、大きな社会的喪失をもたらす。それには中枢的役割および、老人の責任、権威、報酬などの喪失も含まれる。最後に、そのような喪失に対する用意もなく、また新しい規範、責任、権利といったものに代わるものもないので、そこには基本的な役割の不連続性がみられる。”と指摘し、高齢期における新たな自己役割への移行、そして適応が円滑に進まない実態を浮き彫りにしている¹³⁾。

祖父母たちは、みずからの子どもの死に対する喪失感や薬物依存や犯罪に手を染めてしまったことへの罪悪感にさいなまれる。同時に目の前に佇む精神的に不安定な孫との狭間に立たされ、不安感が増長していく。祖父母たちがこうした立場に突然置かれたことに戸惑いを覚えるのは当然のことであろう。こうした背景を受けて、1980年代初頭から「祖父母教育」を実践しているロバート・ストロム(Robert D. Strom)らの祖父母の心理状態に関

する調査結果によると、“彼らに共通する否定的感情として、こうした状況を招いた自分の息子や娘に対する憤慨、みずからが誤った子育てをしてしまったかもしれないという罪悪感、二度目の子育てを上手くこなす能力があるかという不安感”などが挙げられている。さらに“孫への哀れみ、自分たちの悩みを友人に理解してもらえない疎外感、退職後の目標の変更に伴う憂鬱な気持ち”¹⁴⁾なども報告されている。

このように精神的に不安定でストレスの多い中、公的サポートを希望しても精神障害の認定を受けないかぎりサービスの対象外となってしまう。多くのケースが精神病には該当しない「グリーフ」「感情的にかなり追いつめられ、肉体的、精神的健康が不安定な状態」¹⁵⁾に当たるため周囲の理解とサポートが必要不可欠となってくる。

親権者となる祖父母の約四分の一が地方に居住しているため、特に閉鎖的なコミュニティでは、都市部の同輩と比べると失望的な感情を持ちやすく必要な社会サービスも受け難い状況に甘んじている¹⁶⁾。

さらに、孫の親権確保に伴う教育責任、養育義務の遂行に必要な社会支援も養父母のケースと異なり不十分である。

学校との関係では、学業上の後れや問題行動を起こしがちな孫が多いため教師側とのコミュニケーションも必要となる。孫のために学校行事等に参加しても若い親世代との意思疎通に苦慮し、居場所を見失いがちとなろう。

このように、高齢に達してから予期せぬ役割を獲得したことで精神的・社会的に困難な状況に陥ってしまう祖父母たちのニーズに応じていくサポート体制の整備が緊急の課題であるといえる。以下、II章では、こうした祖父母たちへの教育的アプローチを具体的に検討していく。

II 祖父母たちへの教育的アプローチ

A 祖父母教育とは

青少年の人格や価値観の形成を育む第一義的な集団は本来家庭である。青少年は、“両親の姿を無意識の内にみずからの行動パターンのモデルにしている”という¹⁷⁾。親のトラブルの影響を受け、身近な役割モデルを見失っている青少年に対してその役割の補完・遂行を求められているのが祖父母たちであり、青少年の健全な発達過程に不可欠な役割を担うこととなる。

こうした重責を高齢期に負う祖父母たちは、“90年代の世代間関係の主要なトピック”の対象となり、“研究者たちは、ペアレンティング・プロセスとストレスに満ちた新たな役割を突然引き受けさせられた祖父母たちが受ける影響について解明しようと試みている”¹⁸⁾。ペアレンティング・プロセスには祖父母と孫との長期的・直接的

関係性の中で克服されるべき課題や彼らの社会的・心理的状态の把握が含まれると考える。

ロバート・ストロムとシャリー・ストロム (Shirley K. Strom) はこうした家族状況の変容に呼応した「祖父母教育」の必要性を唱え、長期プロジェクトとして「グランドペアレンティング・クラス」を大学 (州立アリゾナ大学) を拠点として開講してきた。「祖父母教育」とは、“孫との緊密な関係性を構築し、より未来志向となるために効果的な方法を明示する教育的介入”¹⁹⁾を指す。教育の目的として、“精神衛生、家族の調和、そして世代間理解の一助となる学習の機会を設けること”²⁰⁾を掲げている。ストロムらは、カリキュラム開発、クラス開催、グループリーダー向けマニュアルの編纂など多領域に渡って祖父母教育を推進している²¹⁾。また個別具体的な状況に対処しうるケース別マニュアルも考案されている²²⁾。

こうした新しい教育的概念と実践が生じてきた背景として、核家族化などの進展により世代間ギャップが広がる中で、祖父母が再度家庭内の教育主体としての責務を果たすための新たな学習機会の必要性が考えられる。

B 祖父母教育の内容

祖父母教育では、祖父母たちに特有の問題を克服していく秘訣として“楽観性、新たな役割への適応、現代社会における青少年の発達に関する理解、孫の両親との協力、孫の社会的・学業的達成度の検討、可能なサービスやみずからの責任ならびに権利の認識、さらに祖父母役割から定期的に解放される時間の確保”を掲げている²³⁾。

祖父母が新たな役割に適応し、祖父母と孫双方にとって円満な人間関係を構築するための方法論を、ストロムらの「祖父母教育」の実践²⁴⁾の中で特に重要と考える「他世代理解の促進」と「孫との円滑なコミュニケーション・スキルの育成」に焦点を絞り検討を試みる。

① 他世代理解の促進

祖父母たちは、自身の青少年期または子育て時の価値観や常識を現在の青少年の養育に直接適用できないことを自覚せねばならない。また、子育てを上手くこなしている親から学ぶ姿勢も大切である。孫世代の現状認識を深めるには、青少年の成育の拠点となる家庭や社会の実情をまず知る必要がある。

家庭や成育するコミュニティの「きずな」が健在であった頃と比べると、現在の米国の青少年は家庭、学校、そしてコミュニティにおいて、孤立感・疎外感を高めている。家庭は、青少年の心身の健全な発達と社会化に必要な社会最小の単位である。しかし、米国では青少年の成長を支えていく周囲の大人の心遣いや慈しみがますます

失われてしまっているという²⁵⁾。

コミュニティ、家族そして個人との相互作用に着目しているマクレアらは、“あるコミュニティの形態が変化し始めると、そこでの家族形態もまた変化していく。基本的な家族構造が変わると、家族のメンバーの基礎的なニーズに応じる能力も低下しがちである”²⁶⁾と指摘し、家族という単位が周囲の環境の変化に影響されやすいことの危険性を示唆している。親が家庭で子どもと接触する時間が減少し、拡大家族の激減により家庭内に存在する大人の人数自体も減少している²⁷⁾。そうした中、高齢者が有する智恵と経験を再度活用し、次代を担う青少年へ身近な大人の役割モデルを示す意義は多大である。このような家族機能の変容、または低下という状況の補完、再生、代行を企図して米国で成立し、体系化が進められている「世代間プログラム」では、青少年と高齢者の相互補完的な関係が両世代に効用性をもたらすと提唱されている²⁸⁾。

特に祖父母が面倒をみる孫たちの大半が家庭で十分な愛情や注意を受けずに育成しているため大人に対する不信任感や自己疎外感、そして将来への不安などを抱えていることに配慮する必要がある。さらに、孫も自分の家庭状況が友人と異なることに劣等感を感じたり、学友のからかいの対象となっている恐れもある。孫たちも祖父母と同様に葛藤を内面化し、ストレスを溜め込むことが、問題行動の牽引ともなりうる。青少年を取り巻く周囲の現状と孫の直面している現実を客観視することは、祖父母たちの新たな役割に対する責任と重要性を再認識する契機となろう。こうした情報や知識の入手が祖父母教育の第一歩といえよう。その上で、家庭での孫との対話を円滑に運び、相互の信頼関係を育むことが次のステップとなる。

② 孫との円滑なコミュニケーション・スキルの修得

世代間理解の促進、とりわけ孫とのコミュニケーションを円滑に運ぶために最も重要なスキルは孫に「適切な質問をすること」である。ストロムらの「祖父母教育」の実践マニュアルを参考にすると、孫との意思疎通に有効な方法として「テレビの共同観賞」と「話し方の向上」を挙げている。祖父母は孫の指導的立場でもあるため、まず孫の話しの聞き手となることが重要である。常に孫に先に何かを言わせようとするのが祖父母と孫の意思疎通を困難にしている。孫の経験を尊重する質問をすると適切な応答を引き出すことが可能となる。ストロムらは、そうした質問を可能とする具体的な方法として、上述の2点を提案している。「テレビの共同観賞」により孫世代の価値規範や環境を知り、「話し方の向上」に関しては、孫の関心の高い家族のルーツや両親が10代前半の頃

の話しをすると効果的であるという²⁹⁾。

こうしたストロムらの教育的・意図的働きかけを通して祖父母たちのコミュニケーション能力を高め、孫たちとのより円滑な人間関係の構築に役立てようという姿勢には、高齢者も新たな環境に対処しうる学習主体であるという生涯発達観と孫世代の理解を深めることが高齢者自身の生活の質向上に寄与するという理念が見受けられる。

孫の養育に関する助言を親に受け入れてもらえず疎外感を味わう祖父母の多いなかで、家庭や社会において明確な責任や役割を一任されることは、自己充足感につながりうる。しかし、その一方で、予想外の重責が祖父母たちに精神的・肉体的な負担を与え、心身の健康維持にも悪影響を及ぼしかねない。孫の面倒をみる祖父母の場合は、必要な知識や情報の入手と同時に、特有の心理的葛藤を克服していく共同の「場」も必要となる。

以下、III章では同様の境遇にいる祖父母同士の相互扶助活動を通して集団によるサポートの方法と展開を検討していく。

III 祖父母同士のサポート・グループ

A サポート・グループの特徴

「孫の親権者」という役割に伴う葛藤やストレスに直面する祖父母同士の相互扶助的な活動が1990年代以降、全米規模に拡大している。個々人が葛藤やストレスを内面化しないように集団で問題を話し合う機会を設けることが祖父母にとって、究極的には孫にとっても有益となる。

個々人が共有課題の解決を指標に集団で協力することで個人の力量では困難な課題の克服を可能とする。こうした集団の生み出す相乗効果に関する理論として「グループ・ダイナミックス」が挙げられる。「グループ・ダイナミックス」では、“個々人が集団として効果的または非効果的にいかに機能するかを研究”の対象としている。集団に特有の利点として、“個人より情報量が多く、価値観も多様である。メンバー間の信頼関係が構築されるにつれメンバーの会合への参加率や満足感も高まる”こと、さらに効果的なグループワークの要件として、“参加者全員と関連のある討論をすること、解放的な雰囲気と相互の信頼関係が存すること。意見や感情を自由に表現でき、協力的で親しみ易く支えあう環境が整っていること”³⁰⁾などが挙げられている。

グループワーク理論を体系化させたIヤロムは、サポート・グループの利点として以下の点を強調している。

1. 「共通項の発見」—他者も自己と同様の感情（恐怖感、絶望感から立ち直れないのではないかと

いう感情)を共有していることが救いとなる。

2. 「孤独感の緩和」—グループ内で他者と親密な信頼関係を築けると、自己の孤独や不安を自由に話せるようになる。
3. 「ソーシャル・スキル伝授の場」—ソーシャル・スキルの中核は他者とのコミュニケーション能力にある。メンバー間でリスニング・スキルの練習や適切な質問の仕方を学ぶ機会を持てる³¹⁾。

高齢者を対象としたグループワーク理論を研究しているバーンサイドによると、「グループの結束力」、「課題の普遍性」、「メンバー間のインプットとアウトプット」、「自己認識」、そして「希望の付与」が特に高齢者グループには効果的であるという。バーンサイドは、周囲との相互関係を失いがちな高齢者にとって特定のグループに一体感を覚え、仲間意識を育むことの重要性や他のメンバーが喪失や病気などの危機にいかに対処してきたかを聞くことで自己の環境に適應していくよう鼓舞される³²⁾ことなどを重要視している。

人生設計の予期せぬ変更を強いられる祖父母にとって新たな生活に対応するのに必要な知識と情報を入手し、自らの心情を吐露できる場での交流を将来の望みへと結び付ける意義は多大である。

B 「祖父母の会」(Grandparents As Parents)の活動

A節では、孤立しがちな高齢者に集団活動が及ぼしうる効用性について概観した。以下B節では、祖父母同士のサポート・グループの展開を具体的事例に基づき検討する。

サポート・グループは、その目的や課題により二種類に区分される。一つは体系的なセルフ・ヘルプ・グループの原点と言われている「アルコール依存症更生会」(AA, Alcoholics Anonymous)など物理的障害を克服するグループ、そしてもう一つは、メンバーに共通する特定の人生の危機(病気、エイジング、配偶者や子どもの死など)を克服するためのグループである³³⁾。

本論で着目している祖父母たちは、後者の中でもさらに限定された集団となり、狭義の「ピア」(同質の体験に基づくストレスや葛藤を抱えている仲間同士)に該当する。こうした祖父母たちが自主的に立ち上げたサポート・グループ³⁴⁾の内、既に全米規模に活動網が拡張している「祖父母の会」(Grandparents As Parents, 以下、GAPと略す)を例に祖父母たちの活動をみていく。

GAPという名称のサポート・グループは1987年に社会臨床士、S.トレド氏が立ち上げた。トレド氏は、み

ずからの両親が孫の世話に苦慮している状況を目の当たりにし、同様の難題に直面している祖父母たちの一助となるためにグループを創設した。

“こうした状況の高齢者は伝統的な祖父母役割を奪い取られてしまったと感じている。子どもたちにとってもその役割を失ってしまうこととなる。「グランド」(一親等隔てた)という言葉は、双方の世代から奪われてしまう。”とトレド氏は述べている。

こうしたグループは通常月に一度、コミュニティ内のシニアホール等に数名から十数名が集い、話し合う。会合にはメンバーの問題に専門的な知見を提供するために心理学者、ソーシャルワーカー、法律家などが招聘される。月刊誌も発行し、情報交換をしている。トレド氏は、他地域で新たに創設される会への助言指導も行なっている。グループのメンバーはそれぞれ新たな役割への適応段階が異なるため経験豊かなメンバーから情緒的サポートを受けられる。祖父母たちは人生の新たな挑戦に以下のような憤りや戸惑いを隠しえない。

“政府は予算を麻薬対策やりハビリテーションセンターの新築に注ぎ込んでいる。しかし、実際は、刑務所を避けるためにセンターを利用する麻薬常習者の中にはいる。(略)こうした予算を隠れた真の犠牲者である常習者の子どもたちやその養育者に配分できないだろうか?”

祖父母と同様に孫の置かれている特別な状況にも配慮せねばならない。ある祖母は、“本当に心の支えになっているわ。会に参加するようになって、また笑い方を思い出したわ。孫たちの助けにもなっているの。孫たちは自分たちが友人と同様の普通の生活を送れないことに疑問を感じている。この会合に同席することで祖父母と生活しているのが自分独りでないことに気づいていく。”と孫への影響を述べている。

祖父母が学校行事に参加すると、“親が年を取っている”と友人にからかわれ、自分の家庭が特殊であるという不安を高め、学業的・精神的にも悪影響を及ぼしてしまうこともある。

同世代の友人に他の選択肢がないのに“孫の養育には年を取り過ぎている”と言われ、孫を同伴することに理解を示してくれないと嘆く祖父母もいる。

経済的な問題として、成人した子どもたちが祖父母に再依存してくることも多々ある。孫の親権を取得するための法定費用も必要となる。養父母のケースと異なり、実の孫の養育には連邦政府ならびに州政府からも小額の援助金しか支給されていない。

こうした状況を踏まえ、トレド氏らは現状に即した連邦政府、州政府レベルでの法制度、福祉制度の改善を提唱している³⁵⁾。

こうしたグループ活動を通して以下の利点や課題が明らかになったといえよう。

GAPの活動でも明白なように、孫の養育に必要な情報入手に加え同質の課題を抱えているからこそ可能となる相互扶助を通して、「情緒的支援」「思いやりや愛情を示すこと」³⁶⁾を授受し合える。

祖父母たちは自身の子どもの問題行動に起因して、親の代行を務めるケースが大半なため、コミュニティ内で疎外され孤立しやすい状況にいる。特に未だに三世代の同居率が他民族に比して高いアフリカ系アメリカ人や地方都市でこの傾向が強いという³⁷⁾。したがって、ピアとの交流により祖父母のみならず孫も自分たちの家庭状況が特殊でも異質でもないことを認識すると、安心感と自己尊厳の回復が可能となっていく。会合に招かれる専門家たちの多くも同質体験を有するため個々人の状況に即した個別具体的な助言も受けやすい。特に親権確保の法的手続きは複雑なうえに、親権の取得には自分の子どもが孫の親として不適切であることを法廷で証明せざるをえないケースもあり、祖父母にとって精神的負担が大きいという³⁸⁾。

一方、祖父母たちの活動を成功裡に展開するための留意事項も指摘されている。ストロムらは、ピア同士の活動が祖父母や孫たちに及ぼす効用性を評価しながらも祖父母世代は、コミュニケーションを重視した学習体験に乏しいためピア同士の生産的な対話へと発展させる技量に欠けると指摘している³⁹⁾。さらにピア・グループの陥り易い否定的効果について以下の点に注意を喚起している。

サポート・グループはメンバー同士の不平不満に寛容になりがちなため、結果的に参加者の成長の機会を奪ってしまうことがある。祖父母たちは失望感を躊躇せず表現することがストレスの解消に役立ち、最適の聴き手はピアと信じている。こうして、参加者の中にはピアのみが自己の心情の理解者であると確信し、特定の問題を集会でしか語らなくなってしまう。こうした態度は、親戚などとの付き合いを疎遠にさせ、社会から益々孤立してしまう。自分の立場を理解してもらうべき相手は家族、とりわけ孫自身であることを忘れてはならない⁴⁰⁾。

このような継続性のあるピア活動を肯定的なサポートに結実させるためにはメンバー間の秩序、モラル、そし

て特有のスキルの習得が要請される。こうした課題解決型のピア・グループで最重要視されるスキルが、他メンバーとのコミュニケーション能力であり、コミュニケーション能力の向上に必要なのは、リスニング・スキルの育成である。

特に祖父母たちの大半が他者に語りづらい事情をかかえているためグループワーク初期の段階における「能動的なリスニング」についての共通認識が重要となろう。受動的なヒアリングと異なる「能動的なリスニング」には聴き手のいかなる姿勢や対応が求められるのだろうか。世代間の相互関係の構築を目指すプログラム参加者へのハンドアウトによると、リスニングの要件として“他者の価値観を尊重し、自分の期待や価値観をおしついたり、相手の話を分析してはいけない。非言語的なメッセージにも注意を払う”などが挙げられている⁴¹⁾。

リスニング・スキルは、グループ全体の調和と共感形成のための鍵となるスキルといえよう。グループワークにおける自己表現の場で他者に心を開く姿勢が孫との関係にも好影響を及ぼしうる。“青少年は、同じ話しの繰り返しを知的能力の衰退と結び付けやすい”⁴²⁾ということのみずからがピアの話しの聞き手側に立つことで自覚しうる。こうしたグループ活動を通して他者との信頼関係を築いていくプロセスが孫とのコミュニケーションの活性化にもつながろう。

IV 考察—祖父母教育とサポート・グループの可能性

以上、親役割を担う祖父母の現状と課題解決に向けた取り組みを祖父母教育とサポート・グループの展開から検討してきた。本論を通して明らかになった事実、着目点、そして課題を以下考察する。

高齢者は、それまでの人生の社会的・心理的・経済的諸要因が生活に反映するため異質性・多様性に富む年齢集団となる。本論で検討してきた祖父母たちは、新たな役割の獲得により孫の養育・教育責任を負い、経済的・社会的に不利益な立場に立たされ、通常の高齢期に至るプロセスで克服すべき心理的・社会的課題とは異質の課題に挑んでいく。したがって余暇充実型の生涯学習、あるいは親世代への「子育て支援」的な教育とも異なる特有の学習課題を有している。

こうした背景を受けて、祖父母たちが自己の役割に意義を見だし、孫の養育に必要な情報や知識を入手し、新たな生活への適応を促進する教育的アプローチ、「祖父母教育」をまず検討した。

これまで高齢期の学習では余暇活動、文化活動などの自己充足型が重視されてきたが、本論では第三世代の教育責任を有する祖父母たちを視座に入れた新たな教育的

介入モデルを検討してきた。「祖父母教育」は、高齢者を対象とした教育プログラムに新たな視点と柔軟な対応の必要性を示唆している。今後は高齢者向けの生涯学習プログラムもより多様なニーズに応じた展開が必要となる。ストロムらが祖父母たちの新たなニーズに呼応して研究と実践を一体化させているように課題解決型の学びには背後に潜む社会問題への敏速な対応が求められる。

祖父母世代の問題は中間世代、そして孫世代と全世代の抱える問題と表裏一体であり、家庭、学校そして社会全体の問題を投影している。祖父母一人一人の力量形成は、間接的に次世代を担う青少年の健全な心身の発達と成長にも影響する社会全体の課題である。

配偶者や親しい友人との死別を避けられない高齢者にとって、みずからの心情を語り合える仲間を有することは精神的安定につながろう。加齢に加え、特殊な家庭事情によりコミュニティ内で孤立しがちな祖父母を放置しておくに孫にも否定的な影響を及ぼしかねない。したがって、こうした状況を社会全体の課題として善処していくサポート体制が求められている。

本論で検討した課題解決型のピア・グループでは、専門家と質の異なるサポートをメンバー間で自発的・双方向的に授受しあう関係性を重視する。したがって、グループ全体を主導するピア・リーダー、そしてメンバー一人一人の姿勢がグループ全体の雰囲気と成功を左右する。この種のサポート・グループはコミュニティの規模や特性に適した形態で既に全米に広がっている。その理由としてコミュニティ単位の小規模なサポート・グループとその中核となるグループとの情報交換、ノウハウの伝授などの連携が取られていること、各種団体（青少年団体、高齢者団体、福祉団体、医療機関など）への照会体制が整備されていること、非営利団体を中心にモデル・グループを設立し、そのノウハウをグループ関係者や参加者に伝授する機会を設けていることなどが考えられる。

祖父母が新たな役割を前向きに受容し、適応していくには、祖父母自身の意識改革を促し、祖父母の葛藤を分かちあう場が必要となる。そうした場の創出には、大学や研究機関、そして非営利団体の積極的な参与と協働体制が求められる。

長期的視野に立った孫との良好な人間関係の形成には祖父母世代のそれまでの価値観を変容していく柔軟性と努力が要請される。そうした生きた学習がグループワークにおいて可能となる。心身の健康に恵まれた高齢者にとって自己の智恵や経験を再度活用できる役割を任せられ、他世代に貢献できることは、自己満足感・自己充足感などの効用性をもたらさう。

この祖父母たちの新たな挑戦を全世代に関係する課題

として捉え、祖父母たちを社会的・心理的にサポートしていく体制づくりが課題となろう。同時に青少年、成人、高齢者とライフサイクル上の区分のみに終始する学習内容にとどまらない課題別の柔軟な教育的プログラムを考察していく好期ともいえよう。特に米国では、こうしたプログラムが参加者に及ぼす効用性に関する検証結果の積み重ねが民間団体からの資金援助の確保、さらには公的な政策提言へと直結していく。ここに先行する社会的ニーズに対応した教育的介入や実践が行なわれ、その検証結果を公的な政策やプログラム開発に反映させていく市民主導による課題解決型活動のプロセスが見受けられる。サポートの質の向上にも行政機関、民間レベル、そして研究機関などの連携と協働が必要不可欠となる。このように益々多様性に富んでいくニーズに応じた重層的なサポートシステムが構築されていく可能性を祖父母のケースは示している。

祖父母の直面する課題は、「家族」のあり方という個々人の価値観にとどまらず社会全体で青少年世代の育成環境を整備していくこと、青少年の成長に関与する親世代、そして祖父母世代という各世代の「生活の質」の維持・向上に必要なサポートの方法や政策のあり方など現代社会の構成員全てに関わる問題を教育関係者、福祉関係者、政策担当者、法律家、そして市民一人一人に問いかけている。

おわりに—今後の課題

日本においても少子化、核家族化、さらに受験戦争の激化などから子育て不安・困難を抱える母親の増加が社会問題化している。そうした中、必ずしも血縁の有無に限定しない「地域社会」という枠組みにおいて高齢者の経験を再活用しようという取り組みが展開しつつある。

国の政策動向を鑑みると、厚生労働省が少子化対策（次世代育成支援対策）への取り組みとして「次世代育成支援対策推進法案」及び「児童福祉法改正案」を平成15年3月、国会に提出し、同年7月「次世代育成支援対策推進法」及び「児童福祉法改正法」が成立した。その柱として、少子化現象の一要因である子育て困難への支援策として家庭や地域社会における「子育て機能の再生」の実現を「もう一段の少子化対策」として推進していくことを掲げている⁴³⁾。

民間レベルでもNPO法人を主体とした「地域三世代子育て支援」の取り組みが地域単位で全国的に普及しつつある⁴⁴⁾。「ミニディ」（高齢者あるいは障害者を対象とした在宅福祉サービス、ディサービスのミニ版）⁴⁵⁾を中心とした取り組みが主流で、本論の祖父母の担う役割とは異なるが、世代間の円滑な交流を目標とした教育的プログ

ラムも考案され始めている⁴⁶⁾。

今後、血縁の有無に限定しない地域三世代（四世代）教育という新たな視座を含めた二十一世紀型の世代間の支援体制を整備していく過程において、中間世代の問題行動により家庭の教育能力の低下という社会問題が顕在化している米国における祖父母たちへの教育的・集团的アプローチは示唆深いと考える。

今回言及できなかったが、教育プログラムやピア・グループ参加者の縦断的な質的調査により祖父母自身のエンパワーメントや孫との関係性の変化など集団での「学び」がその後如何に日常生活に反映されていくのか、さらにそうした検証結果のフィードバックに基づくカリキュラム開発・編成などの分析に取り組んでいきたい。

注釈

- 1) Brown, Laura Hess, "Intergenerational Influence on Perceptions of Current Relationships with Grandparents," *Journal of Intergenerational Relationships*, The Haworth Press Inc., 2003, pp.95-96.
- 2) Jones, LaNeice and Kennedy, Jerutha, "Grandparents United: Intergenerational Developmental Education," *Child Welfare*, Vol.LXXV, #5, September-October, 1996, p.640.
- 3) 世代間の有機的統合を指標に米国で1986年に設立されたNGO機関、「ジェネレーションズ・ユナイテッド」(Generations United)の調査によると、孫の養育義務を負う祖父母数は1990年から8年の間に53%も増加しているという。[Generations United, *Profile of Generations United*, Washington DC, 2001.]
- 4) Power, Maureen and Maluccio, Anthony N., "Intergenerational Approaches to Helping Families at Risk," *Generations: the Journal of the American Society of Aging*, Winter, 1998-1999, p. 38.
- 5) Roe, Kathleen M. and Minkler, Meredith, "Grandparents Raising Grandchildren; Challenges and Responses," *Ibid.*, p.25.
- 6) Rosow, Irving. 『高齢者の社会学』[*Socialization to Old Age*. California, The University of California Press. 1974] 嵯峨座晴夫監訳, 早稲田大学出版会, 1983, p.32.
- 7) 当時、三世代家族内の世代間の関係を端的に示す知見として、三世代研究で著名なR・ヒル(Hill)の“老世代は依存的、親世代はパトロンの、子世代は互酬的”という命題が認知されていたという。[春日井典

子『ライフコースと親子関係』行路社, 1997, p.36.]

- 8) Jendrek, Margaret Platt, "Grandparents Who Parent Their Grandchildren: Effects on Lifestyle," *Journal of Marriage and the Family*, 55, 1993, pp.612-614.
- 9) Morrow-Kondos, Diane, Weber, Joseph A, Cooper, Kathy and Hesser, Jenny L. "Becoming Parents Again: Grandparents Raising Grandchildren." <Brabazon, Kevin and Disch, Robert. *Intergenerational Approaches in Aging*. The Haworth Press, 1997> p.35.
- 10) Kropf, Nancy P. and Burnette, Denise, "Grandparents As Family Caregivers: Lessons for Intergenerational Education," *Educational Gerontology*, Vol.29, 2003, p.362.
また、2000年度の人口調査によると、全体の約8.4%に該当する米国の子どもたちが親ではなく親戚と暮らしている。その内、約四分の三に当たる子どもたちを祖父母たちが世話している。つまり、全体の約6.3%にあたる450万人の子どもたちを230万から240万人の祖父母たちが世話していることになるという。引用箇所は、Bryson, K.R. (2001, Nov.) *New Census Bureau data on grandparents raising grandchildren*. Paper presented at the 54th Annual Scientific Meeting of Gerontological Society of America, Chicago; IL.より重引。
- 11) *Ibid.*, p.362.
なお、両親ともに健在の家庭で育つ子どもの率は、約86% (1950年) から70% (1990年代半ば) に減少している。母親がエイズに感染している子どもたちの大多数も祖父母にひきとられることとなる。投獄される女性の数も1997年の司法省の統計によると、この十数年間に六倍に増加していると報告されている。[Roe and Minkler, *op. cit.*, pp.26-27.]
- 12) *Ibid.*, p.366.
- 13) I. ロソー, *op. cit.*, p.35.
- 14) Strom, Robert D. and Strom, Shirley K., "Grandparents Raising Grandchildren: Goals and Support Groups," *Educational Gerontology*, Volume 19, 1993, p.706.
- 15) American Association of Retired Persons (AARP). *Developing Bereavement Support Groups: A Guide for New Leaders*. Washington DC, 1999, p.26.
- 16) Kropf and Burnette, *op. cit.*, p.365.
- 17) Stevenson, Jack L. and Wright, Paul S. "Group

- Dynamics.” <Hawkins, Melissa O., McGuire, Francis A. and Backman, Kenneth F. eds. *Preparing Participants For Intergenerational Interaction: Training for Success*. The Haworth Press, 1999> p.131.
- 18) Ward, Christopher R. “Research on Intergenerational Programs.” Newman, Sally, Ward, Christopher R. Smith, Thomas B., Wilson, Janet O. and McCrea James M. *Intergenerational Programs Past, Present, and Future*. Taylor & Francis, 1997> p.137.
引用箇所は, Minkler, M. and Roe, K. (1993). *Grandparents as caregivers: Raising children of the crack cocaine epidemic*. Newbury Park, CA: Sage Publications. より重引。
- 19) Strom, Robert D and Strom, Shirley K. *Becoming a Better Grandparent: Viewpoints on Strengthening the Family*. Sage Publications, Newbury Park, California, 1991, p.4.
- 20) Strom, Robert D. and Strom, Shirley K., “Grandparent Education: Improving Communication Skills,” *Educational Gerontology*, *op. cit.*, p.719.
- 21) ストロムらの祖父母教育に関連する書籍は以下を参照。
Strom, Robert D. and Strom, Shirley K. *Grandparent Education: a Guide for Leaders*. Sage Publications, 1991.
Strom, Robert D. and Strom, Shirley K. *Achieving Grandparent Potential: a Guidebook for Building Intergenerational Relationships*. Sage Publications, 1992.
- 22) Takas, Marianne. *Grandparents Raising Grandchildren: A Guide Finding Help and Hope*. Brookdale Foundation, New York, 1995.
- 23) Strom and Strom, “Grandparents Raising Grandchildren,” *op. cit.*, p.706.
- 24) ストロムの祖父母教育のクラスは, アリゾナ州立大学の主催により近隣のシニアセンターにおいて「祖父母役割の探求」という題目で週に一度, 1セッション90分で計10セッション催された。参加者の年齢, 民族, 収入レベルは多様性に富んでいる。
詳細は, Strom, Robert D. and Strom, Shirley K. “Redefining the Grandparent Role,” *Office of Parent Development International Research and Development Reports*. Arizona, 1982. pp.3-13.を参照。
- 25) Waddock, Sandra A. and Freedman, Mark, “Reducing the Generation Gap and Strengthening Schools,” *Generations*, *op. cit.*, p.55.
- 26) McCrea, James M. and Smith, Thomas B. “Social Issues Addressed by Intergenerational Programs.” Newman, Sally, et al, *op. cit.*, p.37.
- 27) 今日では, 4人に1人以上の子どもたちがシングルペアレントの家庭に生まれている。1980年代には, 両親不在の家庭数が倍増し, 40%に近い青年が父親不在の家庭で成育している。幼い子どもを抱える女性の約三分の二が仕事(大多数がフルタイム)に就いている。[Waddock, Sandra A. and Freedman, Mark, “Reducing the Generation Gap and Strengthening Schools,” *Generations*, *op. cit.*, p. 55.]
- 28) 青少年と高齢者との交流が両世代に及ぼす心理的効用性については米国で設立し, 展開されている「世代間プログラム」(Intergenerational Program)を通して多数検証されている。例えば, 同プログラム研究の第一人者, サリー・ニューマン (Sally Newman)は, 「第一回ユネスコ世代間プログラム国際会議」(the first International Conference of Intergenerational Programmes, 1999)において青少年と高齢者の双方向的な関係が両世代のニーズの充足に寄与すると報告している。詳細は, Hatton-Yeo and Ohsako, Toshio eds., *Intergenerational Programmes: Public Policy And Research Implications: An International Perspective*. The UNESCO Institute for Education & The Beth Johnson Foundation, 1999, pp.57-61.を参照。
- 29) Strom and Strom (1982) *op. cit.*, pp.6-9.
- 30) Stevenson and Wright. *op. cit.*, pp.130-131.
- 31) AARP, *op. cit.*, p.4. 引用箇所は, 原著 Yalom, Irving. *The Theory and Practice of Psychotherapy*. 1995, New York, Basic Books. からの抜粋。
- 32) Burnside, Irene. “Principles of Yalom.” <Burnside, Irene and Schmidt, Mary Gwynne eds., *Working with Older Adults*. 3rd ed., Boston, Jones and Bartlett Publishers, 1994> pp.52-53.
- 33) Burnside, Irene. “Support and Self-Help Groups.” *Ibid.*, pp.204-205.
- 34) ここ数年の間に孫の世話をする祖父母のためのサポート・グループが何百も立ち上げられている。その具体例として, *Grandparents as Parents, Grandparents Raising Grandchildren, Second Time*

- Around Parents, Our Children's Kidsなどが挙げられる。[Strom and Strom. "Grandparents Raising Grandchildren," *Educational Gerontology*, *op. cit.*, pp.710-711.] 引用箇所はMinkler M. (1993). *National organizations for grandparent caregivers underway*. Brookdale Grandparent Caregiver Information Project Newsletter, 2(2), 1, 2,6より重引。
- 35) AARP, "Grandparent: Redefining The Role," *Modern Maturity*, December 1990-January 1991, Washington DC, pp.31-36.
- 36) 社会的支援は内容により、「情緒的支援」「手段的支援」そして「情報的支援」に分けられる。〔清水裕「高齢者の援助とサポート」高木修監修・西川正之編集『援助とサポートの社会心理学—助けあう人間のこころと行動』北大路書房, 2000, p.28.〕
- 37) Roe and Minkler, *op. cit.*, p.27.
- 38) Flint, Margaret M. and Perez-Porter, Melinda. "Grandparent Caregivers: Legal and Economic Issues." Brabazon et al, *op. cit.*, p.65.
- 39) Strom and Strom, "Grandparent Education: Improving Communications Skills," *op. cit.*, p.717.
- 40) Strom and Strom, "Grandparents Raising Grandchildren," *op. cit.*, pp.710-713.
- 41) Stevenson and Wright, *op. cit.*, p.153.
- 42) Strom and Strom, "Grandparent Education: Improving Communications Skills," *op. cit.*, p.724.
- 43) 「少子化の現状と次世代育成支援対策について」厚生労働省雇用均等・児童家庭局 少子化対策企画室長、吉岡てつを氏、講演（社団法人長寿社会文化協会（WAC）主催「地域三世代子育て支援研修会」平成15年9月11日）レジюме, p.14.
政府側の少子化問題への対応策を鑑みると、『少子化の流れを変える』ためのもう一段の対策（次世代育成支援対策）の推進に向けて、従来の「子育てと仕事の両立支援」に加え、“①男性を含めた働き方の見直し、②地域における子育て支援、③社会保障における次世代支援、④子供の社会性の向上や自立の促進”という新たな視点を取り入れている。〔吉川てつを、前掲レジюме, p.12.〕
- 44) 例えば社団法人長寿社会文化協会（WAC）『ミニディを活用した地域三世代子育て支援マニュアル—地域を耕し、地域を培うコミュニティの創設—』2003.においては、全国規模で展開されている「ミニディ活用の子育て支援」の事例や「多世代子育て」の支援事業についての報告がなされている。
- 45) 岡村清子・町野美和“ミニディ活用の子育て支援が地域を耕し、地域を培う”社団法人長寿社会文化協会, *Ibid.*, p.6.
- 46) *Ibid.*, p.7.ミニディ活用の子育て支援では、ある施設を“高齢者のみ、障害者だけという特定の人々だけが利用する場とするのではなく、子育て支援を旗印に世代を越えた多様な人々の交流の場”とし、“年齢、健康状態、発達状態などで画一的に区分せず、誰でも受け入れていく可能性にみちた、1人1人を大切にしたい統合型のケア”を目指している。

子どもの居場所づくりと鈴木道太の「子ども会」論

森 本 扶*

Producing 'Ibasho' for Children, and Michita Suzuki's Essay on a Children's Association

Tasuku MORIMOTO

Since the latter half of 1980's, the topic of producing 'ibasho' for children as a comfortable place is having been concerned in parallel with social problems on children. Some researchers in the field tend to keep away from an intended leading by adults, but I consider that the concept of 'leading' has to be reconstructed again.

In 1950-1960's Michita Suzuki brought up the idea of organizing children while regarding their independence as important. The purpose of this paper is to inquire into an educational intention on producing 'ibasho' for children, referring to the Suzuki's idea.

The suggestions to producing 'ibasho' I have made clear are to regard children's needs in daily life and tense relationships between humans as important, and to connect with adult's participation.

目次

はじめに

I. 「居場所づくり」論の動向と課題設定

- A. 「居場所づくり」論とは
- B. 「居場所づくり」論を問直す視点
- C. 鈴木道太の「子ども会」論へのアプローチ

II. 鈴木道太の「子ども会」論

- A. 人物としての鈴木道太
- B. 鈴木道太の「子ども会」論

III. 鈴木道太の「子ども会」論の今日的解釈と「居場所づくり」論

- A. 子どもの生活の必要との密接な結びつき
- B. <緊張関係>と子どもの自主性・協同性
- C. 家庭・学校との連携と大人の参加

おわりに

はじめに

1960年代以降子どもの生活環境への問題意識が特に顕著になるにつれ、様々な子どもに関わる実践が草の根レ

ベルで展開されてきた。そこでは、70年代の上からの青少年団体政策とは異なり、地域の子どもの自身がつくる自治組織による、あそびや文化活動や学習活動の組織化を実践課題としてきた。しかし、1980年代以降子どもたちが組織的な集団活動を避ける傾向が強くなり、多くの実践は停滞していった。その要因のひとつには、実践が子どもの内側にひそむ生活への欲求や動源に迫ることなく、子どもに対する大人の意図性が空回りしたことがあると考えられる。ゆえに1980年代後半以降、不登校やいじめ、少年犯罪などが社会問題となるなかで、子どもたちの切実な必要として、学校内外における子どもの居場所づくりが問われるようになるのは必然的だったと思える。つまり、大人の意図性を問う前に、管理的な「教育くさき」を忌避する子どもたちの、身体次元での関係のあり方を根源的に問い、子どもどうしあるいは子どもと大人の双方向の関係づくりを模索する方向性が提起されたのである。そして、そこでは、指導者側からの子どもへの「譲歩」、つまり意図的指導的な教育へのためらいがうかがわれる。しかし、私見では、子どもの生活への欲求をふまえながら、いかに意図的な実践原理を深めていくか、つまり、教育の意図性の子ども視点からの再構

*生涯教育計画コース 博士課程2年

成という意味で、改めて教育や指導の意義が重要視されているととらえるべきであろうと考える。今日の子どもの即時的・内面的なニーズをとらえることの重要性をふまえながら、そうした子どもの状況の基底にある教育の問題を、反省的に再検討していく方向性が問われているのではないだろうか。

本稿では、以上の問題意識をふまえ、1950～60年代に、主に児童期（ギャング・エイジ期）の子どもの自発性を前提として、意図的な「地域子ども会」を構想した鈴木道太の教育論を手がかりにしながら、特に児童期を対象とした「子どもの居場所づくり」論（以下「居場所づくり」論）における意図性について検討することを目的とする。具体的には、I章で「居場所づくり」論を筆者なりに検討して課題設定をし、II章で具体的に鈴木道太の「子ども会」論を整理し、III章で「子ども会」論の今日的解釈と「居場所づくり」論への示唆を考察する。

I. 「居場所づくり」論の動向と課題設定

A. 「居場所づくり」論とは

子どもの「居場所」の問題は、学校的価値が地域や家庭にまで広く浸透し、中・高校生を中心とした子どもたちが心を落ち着け、ありのままの自分でいられる場所がないという社会状況を背景にして生じてきた。概観すると、今日の子どもの「居場所」研究は、大きく2つの方向性に分けられる。ひとつは、住田ほか（2003）や萩原（1997, 2001）に代表される、〈子どもの「居場所」とは何かを問うもの〉、つまり、今日の子どもは日常生活のなかでどのような「居場所」をもっているのか、それはなぜ「居場所」と感じるのか、そうした「居場所」はどのように形成され、子どもの発達過程においてどのような意味をもっているのか、という方向性である。そしてもうひとつは、〈子どもの「居場所」をどうつくるかを問うもの〉、つまり実践としての「居場所づくり」論である。本稿では、後者の「居場所づくり」論に焦点をあてて検討する。

「居場所づくり」論は、子どもの「集団離れ」現象による青少年団体の停滞化・衰弱化に対応する実践原理の概念として登場してきた経緯があった（田中2001a）。それゆえに、意図的指導的な子ども組織づくりへのためらいと、子どもの「参画」によってゆるやかな共同を形成する視点、そこに側面的に関わる指導者の質の検討といった論点が表明されている¹⁾（久田2000, 田中2001a,b, 萩原2002）。しかし、「居場所づくり」論の論点を単なる技術ではなく、より本質的に子どもを含めた実践の担い手を軸に、子どもの社会教育活動を支える教育計画としてみずえるならば、まだ多くの方法論的検討の余地があると

いえよう。つまり、これまでの子どもの教育・指導の概念を、子どもの視点をふまえて新たに再構成していく方向性の上に「居場所づくり」論の方法論をとらえる必要があるだろう。

B. 「居場所づくり」論を問い直す視点

「居場所づくり」論は、住田（2003a）が「子どもの「居場所」の神髄は、学校的文脈を離れたところにあって、学校価値に否定的あるいは対立的な意味合いを含んでいる」（p.4）というとおり、学校外教育の一方法論としての位置づけが濃い。しかし、学校外教育がそうであるように、学校外での多様な子どもの居場所づくりは、「単なる学校の補完物に止まるものではなく、今日の学校教育を相対化し、従来の制度枠に囚われない、子どもの権利を実現する場を多様に構想する実践としての意義をもっている²⁾」ことに無自覚であってはならないのであって、ただの場の保障の方法論にとどまらず、子ども自身が家庭や学校、そして社会を能動的に結びつけ、多様な他者とのぶつかりあいを通して生きる楽しさを実感できるような実践空間づくりをみすえなければならないだろう³⁾。

中島（1993）は子どもの居場所空間を、①「親やおとなや仲間との豊かなかかわりを通して、愛され信頼され期待されていると実感できる空間」、②「おとなから自由な所で、仲間と自然とのかかわりでさまざまな体験を積み重ね、子どもどうしの自治能力を身につけることができる空間」の2つに特徴づけている。そして、後者を重視しながら、「おとなから干渉されずに子ども自らの自律と、子どもどうしの自治によって伸びのびと過ごせる空間がないという問題がある一方で、おとなの目が届かない空間の多くが子どもにとって問題があるということ」が「居場所」問題のポイントであり、「おとなとのほどよい関係の下で、子どもが自由になれる空間」（「半公的空間」）としての「居場所づくり」を提起している。ここでは、子どもの自発性・創造性をもとにした主体的な子どもの参加による居場所づくりに期待していると同時に、従来は自然な形で存在していた「半公的空間」を、社会的に共有されるべき課題として創り出していくという教育的意図性のジレンマが内在していると理解できる。

こうした意味で、今日の「居場所づくり」論は、子どもの内面的なニーズに立ち返り、彼らの自立のプロセスを具体的に理解する「居場所」論の意義に学びながら、大人と子どもの関係のあり方を根本的に問うなかで、地域におけるすべての成員が共有すべき新たな教育的意図性を構築していくことが求められているといえよう。

C. 鈴木道太の「子ども会」論へのアプローチ

鈴木道太の「子ども会」論は、児童期（ギャング・エイジ期）の子どもを主眼にしながら、第一義的に彼らの能動的・全身的な参加であるあそび活動を基盤とし、非行防止、健全育成、そして児童文化創造の育成を目的として、指導者だけでなく親や教師の参加をともなった地域ぐるみの「地域子ども会」を構想したものである。

後にも述べるように、1950年代の多様に仲間集団が存在していた子どもの生活環境とは比べようもないほど変化した今日ではあるが、鈴木が何よりも子どもの視点を中心において、彼らの仲間や親や教師や地域の人々に対する要求をどのように生かすかということを重視したスタンスは稀有であり見逃せない。

増山（1986a）は、「子ども会の原点」としての子どもの人間形成のあり様を具体的に描いた鈴木原著『いたずら時代の人間形成』（1969）に注目している。そして、そこから導き出される教訓として、あそびを中心にした子ども集団の中の〈自主性〉、〈自律性〉、〈自己指導〉の力といった、いわゆる子ども集団の〈自治の力〉が貫かれている点に「子ども会の原点」としての重要性を見いだした。加えてより重要な視点として、〈地域の子どもの集団の行為と大人社会との間の容認の是非をめぐる緊張感〉の存在、大人たちの〈地域の子どもたちを見守り育てる合意〉の確立をあげている。そして総体として、〈子ども会の育成と大人社会の形成を統一的に把握〉しなければならないという教訓を導き出している（pp. 151-152）。

この方向性に学びながら、鈴木が構想した「子ども会」論を、実践のなかで立ち現れるさまざまな留意点に注目しながら、より詳細に検討することは大きな意味があると思われる。なぜなら、それによって、今日の子どもの「居場所づくり」論に求められる本質的な方法論への示唆が得られると考えるからである。

II. 鈴木道太の「子ども会」論

A. 人物としての鈴木道太⁴⁾

鈴木道太は1907年（明治40年）、宮城県白石町（現在白石市）に生まれた。1928年宮城郡荒浜（現在仙台市内）という農村の尋常小学校教師として赴任、教務のかたわら村づくりの一環として青年団指導にたずさわる。しかし、左翼化していった青年団への取締りが強くなり、鈴木はその情熱を北方教育といわれる生活教育運動、わけでも国語教育、綴り方教育に向けていくことになる。

そして鈴木はファシズムに対する教育の側からの抵抗を意識して国語教育運動に参加し、その中心メンバーとなる。しかし、1936年ごろからのファシズムの台頭によっ

て国語教育運動は凋落の時を迎える。

その後、戦時下のなか、細々と教務を続けていたが、1940年生活綴り方教育事件で治安維持法違反により、突然検挙される。調べが始まった最初の作業は、鈴木が「共産主義思想の推移過程」というものを書くことであった。幼児の時期から、少年期、教師になってからと、すべてありのままに書くことが求められた。こうして留置場にはいた8ヶ月間、自身の過去をくりかえしくりかえし掘りおこしていく。刑務所に移ると調べはなく、ひたすらに、教師として過ごしてきた教室を思い出していたという。こうした3年間（1943年出獄）の生活のなかで、何十回も頭のなかにくりかえし書き綴ってきたものが、のちに「北方教師の記録」として出版されるいくつかの本などに生かされる。

1943年10月に出獄し、1944年大河原町の役場書記として再出発をすることになる。そして敗戦後、民生課ができその初代課長となるなかで、戦災者などの生活困窮者への援護を中心とした仕事に情熱を注ぐようになる。そして鈴木は民生の仕事と同時に、青年層を中心とした演芸会や学習サークルを主催・組織し、町の生活教育の確立に尽力することになる。

1948年に大河原町役場を退職した鈴木は、県吏員として宮城県児童相談所の児童福祉司となる。そして、いろいろな意味でハンディキャップをもつ子どもたちの世話をするなかで、子ども時代の人間形成について、自身の経験を振り返りながら深く検討することになる。そして、「おおくの不幸な子どもたちが、家庭生活における両親の生活の不調整のなかから生まれてくる現実を、痛いほど見た」経験から、その後母子課に移って県の青少年問題協議会に入ってから、一貫して仕事の目標を「家庭教育の振興」におく。そして、こうした幼児教育の運動から、必然的に生じてきた「正しい児童の教育は、郊外における正しい児童のあり方も考えなければ、片手落ちです」という意識から、「地域子ども会」の構想、つまり児童期の社会教育にも関心を移していくことになる。

最後に鈴木が執筆活動について特徴的に触れることにする。鈴木は編著もあわせると、約40冊の本を書いている。大別すると、家庭教育に関するもの、教師と教育に関するもの、子ども会など集団指導に関するもの、作文教育などのだいたい4種類になるが、なかでも圧倒的に多いのは、家庭における親と子どもに関するものである。そして、講演で各地をまわったりするなかで、その母親たちの生の声を記録し、子どもの声とあわせて編み上げていく執筆のパターンを確立している。そして家庭教育の体系的なまとめとしての『愛情と知恵のしつけ』とい

う本においては、しつけの項目として「道理」「愛情」「信頼」「寛容」「責任感」の5つをあげ、そうした徳目が、「ほんとうに子どもの精神的な血肉として定着していくには、異年齢、あるいは同年齢の子どもの集団とのかかわりを持ち、からだと心がぶつつかり合って」いくことが重要だとし、しめくりとして「集団のねりあげ」という目的を掲げるのである。ここに「地域子ども会」構想の起点がある。そして母子課青少年問題協議会の時期に子ども会関係者との研究討議を重ねたり、全国各地のPTA関係の講演の機会に各地の「子ども会」をまわったり、県内の子ども会の補導員研修にたずさわるなかで、「地域子ども会」構想をまとめていくのである。一連の「子ども会」関連の著書を発表するのはこの頃である。鈴木は子どもや親の生の声を収録していく執筆のパターンを貫くことによって、子ども視点に立った家庭教育、社会教育の意図性について明確なビジョンを描き出していったといえよう。

B. 鈴木道太の「子ども会」論

鈴木「子ども会」構想を記した本は次の3冊に代表される。

- ①『子ども会—その理論と実際—』新評論 1955年
- ②『地域子ども会入門』新評論 1961年
- ③『いたずら時代の人間形成—子ども会の原点—』新評論 1969年

①、②においては、子ども会の必要性や組織・運営のしくみがテーマとされ、③においては、「子ども会の原点」「子ども会以前」としての子どもの人間形成が主題となっている。ここでは、この3冊を中心に、鈴木の「子ども会」構想について詳細に検討することとする。

1. 子どもの人間形成—子ども会の原点—

まずは、「子ども会の原点」、つまり「血の通った健康な子ども会」の運営のために根本にすえなければならない子どもの人間形成について記した著書『いたずら時代の人間形成』を取り上げる。I章C節で引用したとおり、これは増山(1986a)によって検討されているが、いま一度筆者なりにとらえてみたい。

鈴木は〈まえがき〉において次のように述べている。

「人間をつくっていくものは、少年期をピークとする仲間との遊びの生活である。…いろいろな型の子どものぶつつかり合い、反発したり同化したりしながら、自分を築きあげていくものが人間形成の根幹である。」(p.6)

そして鈴木は、自主的な仲間とのあそびの生活をもとに築かれる、いわゆる〈子ども社会〉の原理を「子ども会

運営の根本にすえなければならないという意識のもと、自身の子ども時代の経験をつぶさに振り返りながら、子どもの人間形成について描き出す。以下では、筆者なりの整理をしながら検討していく。

まずは、〈子ども社会〉が形成される基盤となる条件として、次のような2つの特徴が読み取れる。

ひとつは、仲間とのあそび活動が日々の生活において不可欠なものとして位置づいているということである。鈴木は、仲間はずれにされた時の経験から次のようにいっている。

「おとななら、ある人間と絶交しても平気でべつな友は見つけられる。それほど大きい痛手ではない。しかし、子どもにとって、この遊び仲間は世界のすべてなのである。これを失うことは世界を失うことである。」

(p.54)

ここでは、あそび集団に代表されるような、自らの意志で集まった仲間集団こそが基盤となって〈子ども社会〉が築かれ、人間形成に影響を与えると理解されよう。意志が明確にあるからこそ、仲間集団は生活のなかで不可欠なものであり、「世界のすべて」なのである。

ふたつは、〈子ども社会〉には、大人社会への反発心、価値観の違いが根づいているということである。鈴木は、暗い倉庫を拠点に、あそんだり相談ごとをしたりした経験から次のようにいっている。

「もし、おとなが害毒のほうにだけ目をむけて、こういう秘密の場所をとりはらい、少年の世界が明るい透明なものだけになってしまったら、少年はやっばり、どこかにその秘密の場所を探し出したことだろうと思う。」(p.120)

また、子どもの頃は曲がった折釘や欠けたレンズも宝物となったり、自分の家の島のものより、他人の島からうまく盗んできたもののほうが大きな魅力になるとの経験談から、次のようにもいっている。

「(子どもは)おとなとはちがった次元で価値をみているのである。宝物も自分でえらんだということ、盗みも自分がえらんだということ、そこに値打ちがあるのである。けっきょくは、これらすべてが自立への足場になるということである。」(p.125)

つまり、子どもが大人に対して反発し、違う価値観をもつなかでこそ、子ども自身の意志がいきいきと発揮され、〈子ども社会〉の形成がなされていくということである。

以上のような条件のもとに形成されていく〈子ども社会〉においてこそ、はじめて増山がいうような子ども集団の〈自治の力〉が発揮されるようになる。そして鈴木は、〈子ども社会〉における仲間集団の種類として、その関わりの違いに注目しながら、異年齢集団と同年齢集団

に分けてとらえている。

前者の異年齢集団の人間形成とは、まさに子ども集団の〈自治の力〉の形成の場である。鈴木は具体的な経験を多く紹介している。ガキ大将からうけた仲間入りの儀式、特技を生かして仲間に認められたこと、年長の子への憧れ、けがをさせた事件から学んだタブーとしての暴力、川泳ぎで自然に築かれた「集団の力で仲間を守る」という自衛のルール、鈴木自身がガキ大将になってからの年下の子の扱いや規律づくりなどの集団運営、士族の子などの異質との緊張関係などなど、このようなプロセスのなかにこそ、子ども集団の〈自主性〉〈自律性〉〈自己指導の力〉がいきいきと育まれているのである。

後者の同年齢集団の人間形成とは、いわば、対等な仲間どうしの相互承認、相互受容を育む場である。基本的に学校での同級生が基盤である。いたずらをしてもう一人の子とともに廊下に立たされた時に感じた共感、いじめられた経験と関係修復のプロセス、6年生になって「できる組」に入ってこれまでの対等な仲間集団と離れてしまったこと⁵⁾、さらに、教師の存在を重視し、優等生と認められたことや作文をほめられたことなどの経験を紹介している。このような対等で民主的な人間関係づくりにおいて、相手の立場にたつ思いやりの心や対等な信頼関係、優越感による自信と意欲などが育まれると理解されよう。教師も含めたこの同年齢集団の場こそ、今日の「居場所づくり」の実践原理と重なるところが大きいように思われる。この点についてはのちに触れることにする。

鈴木は、このように〈子ども社会〉の仲間集団について2つに分けて検討し、最後に当時の子どもの現状をとらえながら、特に前者の異年齢集団が失われたことを問題視し、「子ども会」構想へのつながりを次のように述べる。

「よいにつけ、悪いにつけ子どもは異年齢集団のなかで、縦の支配と服従の関係を身につけるのである。同年齢集団のなかでは関係のない忠誠や献身、あるいは命令や支配の関係もおぼえる。しかも、社会の人間関係の構造は、この異年齢集団とまったく同質の構造をもっているのである。」(p.248)

「子ども会の原点となるものは、自然発生的な「異年齢集団」である。こんにちの地域子ども会には、原点である異年齢集団の野生の血をいれなければならないといえるし、あるいは、野生の異年齢集団という原木に、地域子ども会を接木しなければならないといってもよいかもしれない。」(p.250)

このように、鈴木は、子どもの〈自治の力〉に根ざした異年齢集団の積極的な側面をとらえて、子どもの健全育成のための「地域子ども会」を構想していたのである。

2. 児童期と子ども会

次に、鈴木の「子ども会」論の本旨に移る。主対象となる文献は、さきにあげた『子ども会—その理論と実際—』(以下①)と『地域子ども会入門』(以下②)である。それは3節、4節においても同様である。

鈴木は、「子ども会」の中心となる対象は、8～11歳ぐらいの児童期(ギャング・エイジ期)の子どもであるとする。なぜなら、この頃になってはじめて仲間のなかの自我、つまり「社会的自我」が意識されるからである。つまり、仲間意識をもって徒党を組み、大人と距離感をもつことで集団としてのルールを形成し、〈自治の力〉を高めていくこの時期だからこそ、「人間と人間が協力したり、妥協したり、また正しいことには、全身のいたみをもって反対したり、正義をおし通したり、子どもの生涯の基礎になる社会的能力を学びとる重要な時期」(① p.39)と理解されるのである。それゆえに、ともすれば反社会的な方向へ走りがち傾向をくい止め、「子どもの正しい自主性と協同性を、遊びを通してのばしてやる」(① p.51)指導を「子ども会」の目的とする。

そうした意味で、「子ども会」活動における単位は10人前後の自然発生的な地域集団が起点となることが望ましいとし、「個人的自我を確立していく」幼年期⁶⁾や「地域集団から分化してひとりに目覚めていく」青年期⁷⁾とは分けてとらえていることも注目される。

3. 子ども会の意義

鈴木は、「子ども会」活動の単位を自然発生的な地域集団を起点にとらえながらも、それがそのまま「子ども会」になるのではなく、意図的に組織する意義を次のようにとらえている。それは、「家庭」、「近隣の子どもの自然集団」という運命的な生活集団、そして、「学校」という人為的な生活集団、これらの3つの集団ではできないような子どもの成長に資する実践という意義である。

つまり、家庭と学校のことでいうと、「子どもたちはみんなその家庭の明暗を背負って生きており、その家庭の関係が、そのままに学校や社会の生活にあらわれてくる」(② p.36)がゆえに、学校ではできないような、「家庭のよい環境から生まれた明朗な性格はますます伸ばし、家庭の歪みからくる子どもの反社会的な不適応も是正し、正しい人間関係をつくり上げながら、子どもたちを伸ばしていく社会的な場」(② p.39)として「子ども会」の意義をとらえるのである。

また、子どもの自然集団のことでいうと、特に「社会的自我」を意識していく児童期(ギャング・エイジ期)においては、「この時期の子どものたちの興味は、社会的に

認められている行為と、社会的に認められない行為（反社会的行動）との接点にあり、かれらの行動と興味は、その接点の世界に活動している」（② p.49）がゆえに、野放しの自然集団でない意図的な集団「子ども会」において、「悪への転落を規制するような」（② p.50）必要性をとらえるのである。

つまり、ともすれば親が家庭で教師が教室で目指しがちな、おとなしくよく馴らされた子ども像とは違い、子どもの自主性や協同性を前提とした上で、それが反社会的にならないような方向性で大人と子どもを関係づけることのできるという独自の意義をもった集団こそが、鈴木という「子ども会」ということであろう。

4. 子ども会の組織と運営の理念

以上のような意義を具現化する「子ども会」の組織上、運営上の理念とはどのようなものであろうか。

鈴木はまず、目指すべき「子ども会」は、限られた層の参加にとどまる組織ではなく、児童憲章の精神にのっとり、地域の全ての子どもが参加する町ぐるみ・村ぐるみの「地域子ども会」でなければならないとする。それゆえに大人が子ども集団を区切るのではなく、子ども自身の自主性や協同性が守られていなければならないのであり、当時の子ども会の現状を概観して次のように述べる。

「大人が子どもに娯楽や文化財を与えようとする」

「大人の与える子ども会」はまだよいが、（少年夜警隊などの）「大人が利用する子ども会」や（道路掃除など功利的な地域活動をする）「校外児童会」は、子どもの本当の自主性に類かぶりをして、大人の指揮でうごく、命令されるものの恭順である。」（① p.74）

「（理想の「子ども会」は）自然発生的に地域で結び合うギャング集団を土台にして大人の協力とよい援助をあたえるものである。」（① p.82）

そして、大人の関わりとして留意すべき点は、「依頼心ばかり強くなり、生活再調整の意欲を出すことができない」ケースワーク的なものではなく、「子どもたちどうしの「集団の権威と規律」にしたがって行動」（① p.62）できるようなグループワーク的なものがよいとする。

その中味としては筆者なりに整理すると、「単位子ども会とリーダー」「会員意識」「学校、教師との関係」「補導員の役割」「親どうしの共通理解」に分けてとらえられる。順を追って検討していこう。

(1) 単位子ども会とリーダー

活動の単位としては、子どもは数十人という多くの人数が集団であそび得るような社会的能力をもっていないということから、さきにも述べたが、自然的集団を基盤

とした10人前後の集団を最基底にすることがよいとする。そして、その中から子どもにはからせた尊敬できるリーダーを設定し、地域の大人が認めて援助してやる必要があるとする。

(2) 会員意識

そして反社会化することを防ぐために大切なこととして、会員意識を高めることを重視する。「ぼくたちは団結している、ぼくたちは仲間という、地域の大人たちが好意をもって援助してくれている、学校の先生も遠くからその成長をみまもってくれている」（① p.93）という意識が子どもたちの反社会的な方向へそれていくことを妨げる。この意識を高めるために、地区子ども会の必要性をあげる。地区の大きな単位での行事をつくりあげる場が何度かあることで、会員意識が生じてくるという。

さらに、会員意識を高めるもうひとつの留意点として、子どもに一定の会費を負担させ、管理させることも重視する。全部大人におんぶする会費システムだと、工夫のない行事ばかりに支出されがちで、子どもの創造活動が育たないとする。

(3) 学校、教師との関係

鈴木は教室と「子ども会」との関係について次のようにいっている。

「子どもは無から有を創造する魔術師ではない。みんな教育されたものを、反芻し、咀嚼しているのだ。…「子ども会」で獲得した力、自主性や協同性や教室で与えた文化財の完全消化や、そういうものがまた教室のなかにもちこまれる。教室で与えた文化が、砂地に水のしみるように、子ども会という機能を通してしみこんでいく。」（① pp.105-106）

子どもの生活において、このように密接に結びつくべき学校と「子ども会」の関係をとらえて、教師は、直接に子ども会活動に関わるのではないが（権威的存在のため）、教室の教育が子どもの生活のなかに生きることを頭におくべきであり、さらに、学校教育計画のなかに子ども会活動を位置づける配慮をしたり、地域の補導員や父母との連携をとる必要があるとする。

また学校と「子ども会」の密接な関係ゆえに、教師において他にはできないこととして、子どもリーダーの養成・研修によって文化的豊かさを「子ども会」に伝えることがあげられている。具体的には、児童文化の専門家などの助けをかりて「あそびの指導」を行ったり、会議の開き方、相談のまとめ方など、いわば「ひとりの喜びがみんなの喜びとなり、ひとりの悲しみがみんなの悲しみになるような共同の広場をつくる友情のあり方」（① p.110）を伝えることが重要だという。

(4) 補導員の役割

鈴木は、大人が活動の場を設定したり経費の面倒をみたりする役割の他に、直接的指導者としての補導員の役割として、子どもに常によい刺激を与えて助けてやること、子どもでは解決できない問題を調整してやることをあげる(② p.99)。そして、高校生や大学生などの若い層がそれを担ってくれることを期待している。また、補導員は、「子ども会への協力の仕方や、子ども会指導の技術的な面の研究会」をもつ必要を述べ、「この補導員研究会はひとつの「成人教育」の機関でもあるところが特色で、しかもそれが講義の空回りではなく、自分たちが常に接触している具体的な子どもの問題とふれ合いながら進められるところに意義がある」(① p.100)とする。

(5) 親どうしの共通理解

そして最後に、以上のような子どもと教師と補導員の結びつきを根本から支えるのは、「親たちがまずはっきりした認識と理解をもつこと」(② p.119)とし、親どうしが理解しあい、生活的な事実にもとづいて話し合いのできるような組織(「親子会」)の必要性を説いている。

III. 鈴木道太の「子ども会」論の今日的解釈と

「居場所づくり」論

本章では、これまで検討してきた鈴木道太の「子ども会」論における教育的意図性の本質に迫り、今日の「居場所づくり」論と関連づけながら、その示唆を明確にする。

A. 子どもの生活の必要との密接な結びつき

第一に注目されることは、子どもの生活の必要の上に「子ども会」を成り立たせるといふ鈴木の見点である。鈴木が主に対象とした児童期(ギャング・エイジ期)は「社会的自我」を意識する時期だからこそ、能動的・全身的な参加である仲間とのおそびが子どもにとって第一義的であり、生活のすべてなのである。ゆえに自然的な子ども集団を最基底の単位とする。しかし、この自然集団をそのまま放任したまま、彼らが彼ら自身の生活の必要を適確にとらえ、集団活動を維持できるというほど予定調和にはいかない。よって「子どもにはからせたりリーダー」を中心に大人が援助する関わりが重視されるのである。

しかし、この鈴木の見点をそのまま今日的にとらえると決して現実的ではない。「自然的な子ども集団」は自明ではないし、集団として固く結びつくこと自体忌避する傾向もある。だが一方では、改めて自己を見つめ直し「自分探し」をする青年期において、他者との密な関係づくりを求めたり、それができない心理的抑圧感に悩んだり、表面的な集まりのなかで孤独感を拭いきれなかったりす

る状況がある。こうした切迫した思いを背景に「居場所」論が浮かび上がるのである。つまり、対他関係において自己肯定感を持ちながら、積極的にあそびや文化活動や学習活動に参加すること自体、決して自明ではなくなったことを表しているといえよう。このようなことから考えると、子どもの「居場所づくり」論の本質的な意味は、単に子どものやりたいことを追求する場の保障にとどまらないことは当然のこと、形式的に子どもの集団づくりを行うという方向性でもなく、子どもの対他関係に関わる根本的な悩みや苦しみにしっかりと耳を傾けながら、人権的な観点からとらえ返していく方向性にこそあると考える。それは大人の関わりのあるあり方問題にもつながるし、子ども自身がいかにか自己表現の言葉を獲得し、居場所づくりに参加するかという問題にもつながるであろう。子どもの切実な「生活の必要」はこうしてはじめて積極的な形で顕在化してくるのではなかろうか。

B. <緊張関係>と子どもの自主性・協同性

第二に、鈴木が「子ども会の原点」に子どもの自然的な異年齢集団の積極的側面を位置づけていたことが注目される。異年齢集団の「縦の支配と服従の関係」のなかではじめて、子どものなかに「集団の権威と規律」が確立され、その<緊張関係>が自主的・協同的關係を育み、発展させる背景となるのである。そして、鈴木はこうした構図を社会の人間関係の構造の縮図とみて、子どもの社会的自立のための「子ども会」の意義を裏づける。

子どもの異年齢集団の意味についてはこれまでも注目されてきた。特に増山(1986b)は子ども集団の縦の関係について次のようにいっている。

「集団の中での立場や役割に挑戦し、体験し、追体験し、一定の時間をかけて自分の中で消化することにより自治意識がきたえられていくのである。子ども組織が、小学生だけでなく中学生をも含む異年齢の集団によって構成されていること、子ども自身の<自治>が基本にすえられていることの人格形成上の意義は非常に大きい(傍点ママ)。」(p.138)

このような異年齢集団的な<緊張関係>の力学からうまれる子どもの自主性・協同性・自治意識の意味について、今日改めてとらえ返す必要があるのではないだろうか。つまり、単に異年齢集団づくりを行う方向性ではなく、より本質的にとらえ、受容的な仲間内での閉ざされた関わりあい終始することなく、仲間以外の場を共有する多くの子どもや大人のなかでの自己表現によって生じる他者との<緊張関係>を重視するということである。

さきにも述べたが、今日の「居場所」論は、子どもが心を落ち着けありのままの自分でいられる場所、つまり

対等な人間関係における受容的な場所という「居場所」観に根ざしている。実際、住田(2003a)の今日の子どもの「居場所」観とその現状を調査した研究によると、家庭・学校・地域いずれの生活領域においても、「居場所」は学校クラスの同級生との関係から形成されるものであり、またそれ以外の子どもどうしの関係性はほとんどないことが明らかにされている。つまり今日の子どもの自分らしさの探求は「他者とのせめぎあいや折り合いが不十分のまま、あるいはそれを避けたまま、自分の閉ざされた枠組みのなかでこぢんまりと固定化させてしまっている」(西村2002)傾向があり、対他を避けたままの「許しあい、わかりあい」は、彼らの社会的自立を困難にしているといっても過言ではない。こうしたことをふまえると、本来子どもにとって思うようにならない緊張関係を伴うような関係性の意味を再認識し、受容的な「居場所」観にもとづく「居場所づくり」論を目的的に再構築していくことが求められよう⁸⁾。

このような〈緊張関係〉への視点は、子どもどうしの問題だけでなく、子どもと大人の関係においてもいえることである。鈴木は、子どもの大人への反発心、価値観の違いが子どもの自主性・共同性の起点になっているととらえた。この関係は子どもが大人から全く自由であることをさすのではなく、子どもどうしの「集団の権威と規律」を尊重する精神で行う大人の干渉と、子どもの反発心・いたずら心のせめぎあいの関係と理解されよう。つまり、支配と服従の緊張感をはらんだ大人と子どもの信頼関係といえるものである。そういう意味では、自由を保障した対等で相互承認的な「ファシリテーター」としての指導者像と同時に、信頼にもとづく大人と子どもの縦の関係性をも含みもった指導者像の深化が求められよう。

C. 家庭・学校との連携と大人の参加

第三にあげられるのは、親や教師の積極的な参加を「子ども会」運営のなかに位置づけたことである。鈴木は、子どもの生活の視点から、家庭・教室と「子ども会」とは文化的に密接に結びついていることを強調した。そして、教師には子どもの文化交流、補導員の父母の研修の起点となるようなかわりを求め、「子ども会」運営の間接的なキーパーソンとして位置づけた。さらに、直接の「子ども会」運営主体は、地域の生活者である親と子どもであり、特に親どうしが子育ての課題を確かめ合えるような組織によって、子どもと親と教師の文化的・心理的結びつきが支えられていく必要性を説いた。

今日の子どもの「居場所」論の背景には、まさにこの子どもと親と教師の結びつきが全く乖離してしまってい

ることがある。佐藤(2002)は大人と子どもの境界線がなくなりつつあることをとらえ、その問題の背景は、「(子どもの)自由時間行動にたいする家庭・親の無力化」と「地域社会の居場所の喪失」に特徴づけられ、そして「学校が管理・監視機能を強化させていくこと」と悪循環をなしてきたと述べる(p.74)。このように、今日の子どもの文化的な生活において、彼らは家庭と地域と学校を能動的につなげることができず、それぞれの場において、彼らに対して意見を聞いてくれたり理解を示したりする大人がいなくなるとはもちろん、子どもの生活とは関係なくとも、何らかの社会の矛盾に対し変革の意識をもって生きていることが感じられるような、いわゆる「参加」する大人の姿さえも見えにくくなっていることに問題があるのだろう。そういった意味で子どもの「居場所づくり」論は、その「居場所」空間だけの充実にとどまるものであってはならない。親や教師の参加をともなして、家庭・親へのエンパワーメント、学校教育の再構成をはかるような大きなビジョンをもって構築されていかなければならないのである。

おわりに

本稿では、今日の「居場所づくり」論を子どもの社会教育活動を支える教育計画の観点からとらえ返して、子どもの「居場所」を意図的に「つくる」ための本質的な方法論を探ることを目的とした。そして、鈴木道太の「子ども会」論に学びながら、子どもの生活の必要にたつ方向性、受容的・相互承認的にとどまらない子どもどうし、子どもと大人の〈緊張関係〉性、大人の参加、そして家庭・学校と「居場所」実践との関係づくり、という示唆を得た。

今後の課題としては、①「地域の教育力」研究や学校外教育論研究などの先行研究の詳細な検討、②70年代後半からの地域教育文化運動や青少年施設などの実践の歴史的検討、③今日の実践の調査研究、といった3つの方向性を軸に、子どもの社会教育実践の実践原理のより一層の深化をはかっていくことである。

注

- 1) 久田(2000)は、「団体型やサークル型の集団とは別にロビー型の集団(空間を共有することによって共同性がうまれる、数人の集まりから一人の存在までを受け入れる不定形なもの)」の重要性を主張する。田中(2001a, b)はグループワークの歴史的検討をふまえ、「日本におけるグループワークの受容が「集団づくりの技法」に片寄って」いたことの反省から、「グループワークの原点であった「関わりの技法」

に戻ること」を主張する。萩原(2002)は、居場所とは人間どうしの「相互承認的な関係性」の存在が大切だとし、「子どもにある程度ゆだねられているような自由さを含みこんだ場のデザイン」、「指導者的存在」よりもかかわりのコーディネーター・ファシリテーター」としての大人の役割などを重視する。

- 2) 特集「子どもの居場所づくり」『教育』1993,4 p.5はしがきより(著者不明)
- 3) 場の保障にとどまらない能動的活動の創造という意味では、東京都杉並区立児童青少年センター「ゆう杉並」の実践は注目される。構想、建設、その後の運営に主体的に参加している中・高校生の活動をとらえて、佐藤(2002)は「癒しや安らぎなどの受動的な居場所保障のイメージから、中・高校生が集まり、自治的共同的に活動を創造していくという積極的な地域の居場所づくりの方法論がうみだされてきたこと」にその意義をみている。しかし、新谷(2002)は現場をもう少し詳細に分析し、その場においても参画する若者と参画しない若者があることに注目し、彼らのニーズにもとづいた実質的な運営のあり方に一定の評価をしながらも、参画しない若者や職員、周りの大人社会の目との間に「微妙なバランス」があることを指摘しており、一筋縄ではいかない地域にねざした居場所づくりの現状を明らかにしている。
- 4) 鈴木(1955, 1969, 1972a, b, c)を参照。
- 5) この時鈴木は「場ちがい」を感じた思いを次のように語っている。「おれだけがよそもんになっている「できる組」はいやだな、おれはできない組でもいいから、対等にあそべる仲間のところがいいな、とどれほど思ったかわからない。」(p.185)そして、「できる組」の金持ちの友達の家にあそびに行った帰り、なじみの友に会った時の気持ちとして次のように語っていることも興味深い。「とたんにおれは雄弁になった。ここにおれの身内がいる。肩をはることもない。背伸びをすることもない。表も裏もまるみえで、魚が水の中に入ったように気楽にすいすいと泳ぐことのできる仲間だ。」(p.189)
- 6) 鈴木は、幼児期を「子ども会」へいたる第一準備期とし、家庭を中心にしたしつけを軸にすえ、自由あそびを主眼に、「幼児の特徴である「自己中心性」からぬけ出して、自己のほかにも他己の存在に気がつく(ことを通して)、個人的自我を確立すること」(② p.61)が必要だと述べている。さらに、6, 7歳の時期は第二準備期であり、「子ども会」の正規のメンバーではなく、「まだお客様で、ハンデをつけられている時期で、徐々に正規のメンバーとしての訓練を

うける時期」(② p.70)としている。

- 7) 鈴木は、6年生の後半頃から地域集団から分化していった経験を次のように語っている。「6年の秋ころから、ずいぶん遠い地域まで出かけて同級生と遊ぶことがあった。町内のギャング集団とはなれて、数町はなれた場所へ出かけたのである。…こうして地域の仲間とは少しずつ疎遠になった。…(たまに往來に出て子どもたちがあそんでいるのを見かけても) わたくしはほんやりそれを見ているが、その遊びの中に入る気はない。…前のころのように、むきになって遊びの仲間に入るのではないのだ。いわば遊びを客観しているのである。」(① p.45-48)また、こうして「ひとりに目覚めていく(新しい自己の誕生)」過程は、「小学生の後期を頂点として、十分に集団活動をして」、「集団のなかで社会的自我を確立した」(② p.93)あとではじめて出てくる心理的成長であるとしている。
- 8) 柳父(2002)は、大人が何らかの関わりをもつ時空間を「場内」、子どもだけの時空間を「場外」とし、なかなか思うようにならない「場外」としての「子ども世界を居場所にするのは本来そう簡単ではない」と述べており、受容的な「居場所」観からの脱却と「場外」の子ども世界を含めた「居場所」観再構築への意識が読み取れる。

参考文献

- 新谷周平(2002)「若者の参画の機能」日本社会教育学会編『子ども・若者と社会教育』東洋館出版社
- 佐藤一子(2002)「地域社会における子どもの居場所づくり」同著『子どもが育つ地域社会』東京大学出版会
- 鈴木道太(1955)『子ども会—その理論と実際—』新評論社
- 鈴木道太(1961)『地域子ども会入門』新評論社
- 鈴木道太(1969)『いたずら時代の人間形成』新評論社
- 鈴木道太(1972a)『鈴木道太著作選1』明治図書
- 鈴木道太(1972b)『鈴木道太著作選2』明治図書
- 鈴木道太(1972c)『鈴木道太著作選3』明治図書
- 住田正樹他(2003)『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』九州大学出版会
- 住田正樹(2003a)「子どもたちの「居場所」と対人関係」同編著『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』九州大学出版会
- 田中治彦(2001a)「関わりの中としての『居場所』の構想」同編著『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房
- 田中治彦(2001b)「居場所づくりの方法論」同編著『子

ども・若者の居場所の構想』学陽書房

- 中島明子 (1993) 「子どもの居場所空間を考える」『教育』4月号
- 西村美東士 (2002) 「個人化／社会化のための公民館の教育機能—青少年の居場所づくりをめぐる—」『月刊公民館』12月号
- 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」田中治彦編著『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房
- 萩原建次郎 (2002) 「子ども・若者の居場所空間とデザインの方法」日本社会教育学会編『子ども・若者と社会教育』東洋館出版社
- 久田邦明 (2000) 「子どもと若者の居場所」同編著『子どもと若者の居場所』萌文社
- 増山均 (1986a) 「子ども組織の育成と親たちの成長」同著『子ども組織の教育学』青木書店
- 増山均 (1986b) 「子ども組織の活動内容と方法」同著『子ども組織の教育学』青木書店
- 柳父立一 (2002) 「子ども観の再生産プロセスと子どもの居場所」日本社会教育学会編『子ども・若者と社会教育』東洋館出版社

学習実践を巡る研究視点の時代的変遷

— 信濃生産大学をめぐる論争に関する現代的考察 —

尹 敬 勲*

How Can We Discuss Reflectively ?

— The Historic Transition of Learning-Practice Research in Japan —

Kaeung Hun, Yoon

The Shinano Farmer's College was established in 1960 and operated for 7 years. It was new experimental challenge in those days. Therefore, the number of research has evaluated and debated the value of practice in the Shinano Farmer's College until these days.

This paper will grasp researches of the Shinano Farmer's College historically and analyze main peculiarities in two aspects, the research trend of each age and the changing of researcher's point of views. Moreover, the work of paper, which based on personal analysis, will be concretely divided into four frameworks (Farmer's planned learning, Democratic farmer's learning-movement, Socialist farmer's movement and Anti-movement approach in research). Through historic seizing of these previous researches, this paper is going to ask readers how we can discuss learning practice in order to develop practice research better than better.

In conclusion, this paper suggest reasons why we should be kept in reflective point of view in the process of research and the necessity why we should try from now.

目次

1. はじめに (問題認識と課題)
2. 信濃生産大学に関する議論の視点
 - (1) 枠組みの設定 (「学習」・「運動」)
 - (2) 学習論の軸
 - (3) 学習運動論の軸
 - (4) 農民大学論の軸
 - (5) 学習と運動の脱構築の試み
3. 「学習」と「運動」のパラダイム
 - (1) 「伝統」・「継承」・「批判」・「拒絶・拒否」の構造
 - (2) 「学習」と「運動」の再編・再構成
4. おわりに

1. はじめに一問題認識と課題—

戦後の社会教育はどのようなパラダイム転換が行われ

たのかを今後検討していく上で、その基礎作業として本論文をまず位置づけたいと思う。つまり、戦後日本の社会教育の歴史的系譜は、日本社会教育学会を中心とする一連の作業から把握することが可能である。しかし、その時代時代の研究がどのような視点・思想を土台として行われたのかが学会全体の通説として位置づけられるようなもの、即ち、日本社会教育のパラダイム研究が近年構築されたのかは疑問である。このような基本的な問題認識 (社会教育のパラダイム転換を本論文で議論するつもりはないが、日本の社会教育のパラダイム論に対する視点を背後に置いていることをまず明確にしたい) に本論文はもとづいている。

しかし、このような視点の下で実際に議論を展開するためには、議論の対象とその対象に対する議論の枠組みの設定が必要である。なぜならば、一つの具体的な対象とその対象が歴史的にどのように捉えられたのかを検討する細かな作業 (マイクロレベル) の手順を踏まえること

* 東京大学大学院 博士課程2年

なく、概括的なパラダイム論（マクロレベル）の議論を展開するのはパラダイムそのものに対する学問的な信憑性・緻密性・的確性が乏しいからである。それゆえに、本論文においてはまず、その対象を規定し、その対象に限定して議論されたものを検討するつもりである。その対象とは信濃生産大学であり、信濃生産大学をめぐる既存の議論を把握する枠組みは「学習」と「運動」という両軸に絞って検討する。では、「学習」と「運動」という枠組みの設定に関して言うと、まず Touraine は社会運動の基本的なテーマは教養的（自由な）思考と問題解決への要求という両方への挑戦である³¹と、述べている。言い換えれば、「運動」は教養的な思考と問題解決への要求によって生まれるものであるといえる。さらに、社会教育的な視点からみると、教養的な思考と問題解決への要求のためには「学習」というものが必然的に必要であると解釈できる。その意味で、信濃生産大学はこの2点（教養的（自由な）思考と解決への要求）を満たすための一つの学習実践であったと捉えられる。つまり、本論文では、信濃生産大学という対象を「学習」と「運動」という枠組みの中で議論することが可能であるといえよう。

具体的な論文の分析枠組みと方法は次のとおりである。第一には信濃生産大学に関する先行研究のそれぞれの特徴をもとにして分析枠組みを設定する。そして、第2にはその分析枠組みの設定の上で検討・検証の材料・データとなるものとして信濃生産大学の第一次資料³²と関係者への Interview を活用する。第3には、方法として歴史的实践分析を試みる。

このような枠組み、データと方法によって、次のように検討を行う。第一には、戦後における社会教育分野における「学習」と「運動」というそれぞれの範疇の相互関連性について信濃生産大学の分析及び評価をめぐる諸言説を整理しながら問題提起を行う。第二には、それぞれ研究者の信濃生産大学の枠組み中での「学習」と「運動」に対する認識の相違に対して、信濃生産大学に関する当時の資料や当時の学習者及び関係者の Interview にもとづき、研究レベルでの「学習」と「運動」の枠組みの設定と学習の実態レベルでの「学習」と「運動」に関するズレを明確にする。第三には、信濃生産大学における「学習」と「運動」の枠組みを今日どのように継承し、或いは、新たに設定することができるのかについて改めて問題提起する。最後には、ミクロレベルでの信濃生産大学のパラダイム論に対する検討の意義とマクロレベルへの議論の拡大の可能性を摸索する。

なお、信濃生産大学の概括的な検討は、学習組織及び学習方法に関する筆者の二つの研究にもとづいており、

さらに、信濃生産大学に関する概要や先行研究も既に記述しているので、注の文献を参考にしてほしい³³。

2. 信濃生産大学に関する議論の視点

(1) 枠組みの設定（「学習」・「運動」）

本論文において、具体的な検討の枠組みを次のように設定する。第一には、信濃生産大学という枠組みの中で議論であることを大前提としている。第二には、検討の枠組み（「学習」と「運動」）が、信濃生産大学を対象として記述した研究者たちにとってどのような意味を持つのか。つまり、それぞれの研究者は「学習」と「運動」を各自どのように捉えているのかを整理し、その違いを明らかにするつもりである。しかし、「学習」と「運動」に対する研究レベルでの違いを明らかにするためには、二つの段階が必要である。一つは、時代的な変遷によって、「学習」と「運動」の枠組みがどのように変化したのかを整理する。もう一つは、それぞれの時代における枠組みの特徴とその枠組みの中で内在している本質的な問題とは何かを検討する必要がある。このような二段階を踏まえるという前提の上で、信濃生産大学の分析を以下のような四つの軸によって検討する。

- ① 学習論の軸（宮原誠一、藤岡貞彦）
- ② 学習運動論の軸（宮原誠一、千野陽一、藤岡貞彦）
- ③ 農民教育論の軸（美土路達雄、山田定一）

そして、このような基本軸とは異なって、上記の三つの軸と全体的な関わる視点、所謂、以前まで信濃生産大学の中心的な分析視点であった三つの軸とは対照的な視点（柳沢昌一の視点）も次の④で検討する。

④ 脱構築の視点の軸（柳沢昌一）

但し、農民教育論の枠組みの中で捉えられる鈴木敏正による自己教育論的視点は、信濃生産大学の基本的な前提、即ち、行政と協同による組織的学習及び系統的学習の前提と異なる点から、本論文中には含めなかった経緯がある。

(2) 学習論の軸

信濃生産大学における学習論の側面を把握する上で、宮原誠一から提示された学習論は二つに区分できる。一つは、理念的レベルにおいて、「学習」の意味・価値を実現するための条件たる命題（絶対的命題）の提示である。つまり、「精神労働と肉体労働の統一」³⁴、「政治学習と生産学習の統一」³⁵、「100%言論の自由の保証」³⁶、「自由と寛容の精神」³⁷などが信濃生産大学の中で提示された宮原誠一の学習の理念である。もう一つは、学習実践において実際に学習を行う中で総事務の役割を担った宮原誠一によって学習実践・方法の工夫が出されたという、実質

的レベルの問題である。その学習実践・方法の工夫とは「学習の三重構造」と「新たな討議方式」である。信濃生産大学を中心とする「学習の三重構造」とは次のように記されている。

野心的というのは、ゆくゆくは精神労働と肉体労働との統一、都市と農村の差を撤廃していくという見通しの上にたつ学習運動を考えるものなのです。そのために5つの原則がある。第1に、営農と結びついた日常性を持った学習活動。そのために、仲間が、自分たちの村で、そうした学習活動を組織する。サークル学習ですね。第2に、そうした学習活動に節(フシ)をつけ、理論化していくための組織的な努力をしていかなければならない。これを、各サークルの代表が全県的に集まり、それに学者専門家も加わって、 세미나学習として行う。できれば月1回、それが無理なら少なくとも隔月に集まり、切りをつけて日常性を理論的に深めていく。第3に、それをさらに総括し、一層、理論的に整理してふかめる。そのための学習の機会をつくるべきです。これを、かりに、農民大学と名づける。できれば、冬夏の農閑期に1週間程度の合宿学習でみっちりやっていく。第4に、この学習の三重構造での学習成果を、不断に、日常の営農のなかにかえし、確かめ、発展させていく。常に、理論と実践をらせん的に積みあげていく。第5に、これからの農村青年の学習は、人類と民族の科学の遺産、達成をむさぼるようにつみかさね上げていかなければならない⁹⁾。

このような「学習の三重構造論」と並行し、学習運営においての具体的な方法が出されたことも、運営委員会の記録(第7回の総括会議では、「第8回への取り組み」として設定されている)で確認できる。

- イ) 1月下旬に、チューターとリーダーと討論集会を持ち、討議の柱をしっかりと作ることをする。
- ロ) イの結果、目的意識的にレポーターを作り、分散討議を進める方式をとる。レポーターは各分散会3名位を必要とする。
- ハ) このレポーターは地区の生産大学(セミナー)を持ち、その中から出させるのがよいだろう。地区の学習会(セミナー)を持っている体制の出来ているところは、下伊、上伊、松本、大町、佐久などがある。
- ニ) 従って、第8回の分散会は、チューター、リーダー、レポーターの三つが中心となって討議をすすめる方式をとる⁹⁾。

即ち、討議方法を支えるシステムとして、チューター、リーダー、レポーターの三つの構成になっている。このような「三重構造」と「新たな討議方式」が宮原誠一による学習実践構想であったと見られる。つまり、理念レベルと実践レベルの学習の結合が信濃生産大学における宮原誠一の学習論の核心であると思われる。

これに加えて、藤岡貞彦による信濃生産大学の学習論も重要な論点の一つである。藤岡貞彦の学習論については、主に「系統的学習の保証」¹⁰⁾と「学習内容編成」¹¹⁾の二つに点に注目することができる。学習内容編成論を論じた藤岡貞彦の視点は、系統的学習内容編成にも関連するが、とくに学習に対する認識の問題に注目している。藤岡は、「学習は、生活即学習や問題解決学習とは、異なっており、生活現実の即効的な解決や、即目的理解を目的とするのではない。具体的現実的諸問題の系統的な追求、諸科学の成果とそれとの系統的なつきあわせを、学習=『歴史化的認識』の第一歩とするのである」¹²⁾と記している。つまり、藤岡の学習論は学習を歴史的な文脈の中で現実問題を把握しながら、歴史的かつ系統的に追究する方法を目指すものであったと捉えられる。さらに、藤岡は、当時の農業近代化をめぐる社会状況に照らして「歴史化的認識」について、次のように述べている。

『『歴史化的認識』のためには、近代化の理論によってくみだされた<日本のイメージ>を、まず、青年のあたえられた状況— 職場・地域の生活における諸問題・諸現実と、系統的に対置する必要がある。現段階で日本人の学習は、『都市化・工業化・近代化』の理論、そのえがく<日本のイメージ>に対して、現実を対置することにはじまると、思っている』¹³⁾と記述している。つまり、現実状況の課題・実践とイメージもしくは未来像との系統的な対置が必要であると指摘している。このような学習に対する視点のもとで、藤岡は系統的な学習の保証(信濃生産大学における公的社会教育実践)と学習内容(信濃生産大学の運営委員会への駒ヶ根市の学習内容決定権の委任)が不可欠であると明言しているように思われる。

藤岡の学習内容編成に対する視点は、学習を系統的に構築するための根本的な問題提起である。その意味で、藤岡貞彦の「歴史化的認識」と現実状況のイメージとの対置という提起は重要であろう。そして、このような「歴史化的認識」に基づいた「学習内容編成」論の構築と並行して「系統的学習の保証」を提示した藤岡貞彦の学習論は、宮原誠一の学習論の土台とする公的援助という文脈の中で構成されたということが、以下のような文脈からも把握される。

各地の生産大学・農民大学・青年大学づくりの学習

運動に例をとれば、底辺をなすサークルにおける学習誌ないしテキストの読書会ならびにアクチュアルな問題の発掘・とりくみと、県・郡段階における専門家を交えた講義プラス共同討議を基本軸にすえ、民間学習運動が主体となって、条件のゆるすかぎり公費の援助をえて系統的学習機関＝大学を開催する、という組織論が定式化してきた¹⁴⁾。

つまり、藤岡貞彦の学習論は、「学習内容編成」を行う上で条件となる系統的な学習を組織することと、更に、公費の援助と民間学習団体との協力を視野に入れていたといえよう。実際、信濃生産大学は次のような公的援助のもとで実施された。

第1回 信濃生産大学の収支内訳 (表1)¹⁵⁾

1. 収入

科目	金額	説明
共催団体負担金	166,000	駒ヶ根市 100,000 駒ヶ根市教育委員会 20,000 信濃生産教育協会 10,000 長野県教育委員会 6,000 県農業会議 10,000 県農業協同組合中央会 20,000
受講料	10,000	100円, 100人
計	176,000	

藤岡貞彦の学習論に示される「系統的学習の保証」という視点は、信濃生産大学の可能性を摸索する課題意識にたつものであったと理解することができる。その意味で、宮原誠一の学習論が理念・実践方法の基本的な構造を提示したとするならば、藤岡貞彦は信濃生産大学を確立するための条件整備の問題と普遍化の可能性を摸索する新たな視点を提示したと理解できる。

(3) 学習運動論の軸

宮原誠一による学習運動論の目的は、「一貫して働く農民の立場から企業的な農業経営と自立的な農民生産集団をつくりだすために必要な能力をやしなうこと」¹⁶⁾であ

ると定義されている。信濃生産大学の第4回の「総主事の挨拶」の中で宮原誠一が述べたところをみると、宮原誠一は実践レベルでの「学習の三重構造」の文脈の中で学習運動組織として信濃生産大学を位置づけていたと、理解できる。

信濃生産大学は、ふつうの夏季大学式のものとはちがいが、学習運動組織である。サークルでの日常的学習、それを理論的に高める月一回の一泊二日のセミナーを各サークルの派遣研究員でやる。その土台のうえに全県下の精鋭があつまって八月と三月に生産大学をやる¹⁷⁾。

宮原誠一による学習運動組織の位置づけは、「学習の三重構造」の文脈の中に置かれていることが特徴である。一方、藤岡貞彦は宮原に影響を強くうけながら、学習運動論は共同学習の限界¹⁸⁾を克服するために新たな学習論・教育論の展開が必要であると認識していた。具体的に、藤岡は、「政治学習と生産学習の統一」¹⁹⁾に基づいた学習運動が新たな学習運動論を支えた理念の一つであるという点に注目していた。藤岡他に、千野陽一も学習運動に注目し、その特質を以下のように記している。

昭和30年代後半から、各地の先進的な農業青年の学習運動は、1953年、54年以降展開された反封建を主要内容とする共同学習運動の成果をひきつぎ、経営を守り発展させるために、日々の営農生活をひとつひとつの場面にむすびつけながら社会科学の目で農業問題の本質をつきつめていく学習運動としてひろまっていた²⁰⁾。

つまり、千野陽一は、社会科学の視点を生活レベルに維持しつつ、共同学習の継承するものとしての学習運動を捉えている。さらに、藤岡貞彦と同じく、旧来の政治的党派性を克服するための客観性に基づいた学習として「政治学習と生産学習の統一」²¹⁾の可能性を提示し、さらに、学習運動として展開することを信濃生産大学の例を通じて明らかにしている。

全体的にみると、宮原誠一が捉えた学習運動論の特徴は、信濃生産大学の「学習の三重構造論」にもとづいた学習実践への拡大にある。一方、藤岡貞彦と千野陽一の場合は、信濃生産大学の中で一つの理念レベルの目標である「政治学習と生産学習の統一」の文脈に沿った位置づけという点に特徴があると見られる。

(4) 農民大学論の軸

農民教育としての信濃生産大学に対する視点は、農民教育・学習論を中核としている。農民大学の学習論について、美土路達雄は、古典的な農民の学習論として農民性格論、農民的生産＝労働様式による人間形成と技術教育の様式を指摘し、さらに、中・大型機械化による農民の生産関係（生産力）変化と関連した労働・生産の構造的学習、労働の社会化における農民教育論²²⁾を問題として捉えている。

一方、山田定市は農民教育の学習課題²³⁾を二つの点から挙げている。一つは、農民労働力の陶冶過程における労働主体としての人格形成であり、もう一つは、農民経営をその枠内で自己完結させるのではなく、社会的関連の中での農民経営を推進するための農民教育である。

その中で、直接信濃生産大学に講師として関わった美土路達雄²⁴⁾は、論文「農民大学運動の新段階」の中で、信濃生産大学と他の農民大学を次の表をもとにしながら対比している。

農民・労働学習組織の全国的展開（表2）²⁵⁾

創立年月	名称	地域	推進組織など（当初）
1960.8	信濃生産大学	長野	運営委(駒ヶ根市)
1962.11	上山生産大学	山形	市教育委
1963.4	芳賀青年大学	栃木	茂木町教委
1963.7	前橋生産大学	群馬	市公民館
1963.12	筑波農民大学	茨城	実行委
1964.3	千葉農民大学	千葉	実行委 (県農村中堅青年養成所OB等)
1964.7	福島農学協	福島	県連青OB
1964.9	北村山農民大学	山形	教組
1966.2	二本松労農大学	福島	教組、地区労
1966.3	長野労農大学	長野	県農業農民問題研究会
1968.2	白糠農民大学	北海道	実行委
1969.9	宮崎農民大学	宮崎	実行委(県農協労、大学教員)
1970.1	庄内労農大学	山形	庄内労農大学事務局(実行委)
1971.2	別海労農学習会	北海道	実行委
1971.8	滋賀県農民学校	滋賀	県農村労組、県農民組合準備会(農協労)
1974.3	長野県地域住民大学	長野	各労組代表を中心とする実行委
1974.3	秋田農民大学	秋田	農問研
1974.8	兵庫の農業を発展させる研究会	兵庫	〃
1975.6	第1回全国農民大学交流集会	(於山形)	運営委
1975.11	福島県北労農大学	福島	労組
1976.1	会津農民大学	〃	実行委
1976.3	岩手農民大学(前期)	岩手	農民組合
1976.3	山口県東部地域農業問題研究会	山口	農問研
1976.8	三重農民大学	三重	教組
1977.3	第2回全国農民大学交流集会	(於東京)	運営委
1978.2	名寄農業を語る会	北海道	名寄農業を語る会(自治体労働者)
1978.4	飯山市農民大学	長野	運営委
1979.2	茨城県農民大学	茨城	〃(農民組合)
1980.2	岩手農民大学(後期)	岩手	県農協労連・実行委
1980.11	北見地域農業を語る会	北海道	北見地域農業を語る会
1981.6	第3回全国農民大学交流集会	(於茨城)	運営委
1983.5	高知農民大学	高知	実行委
1985.2	鹿児島農民大学	鹿児島	実行委
1985.3	食の見直しと県内農林水産業の振興をめざす懇談会	神奈川	実行委(県職労、農政協)

つまり、信濃生産大学は「これらの農民大学運動の源流となり、したがってその学習運動としての諸性格、諸条

件が比較的明らかにされている信濃生産大学を基点として『比較』することが一定の有効性をもつであろう²⁶⁾と、記されている。即ち、「農民大学の源流」として信濃生産大学を位置づけていると見られる。美土路は、前項で藤岡貞彦と千野陽一が学習運動を推進する上で重要とした「生産学習と政治学習の統一」という命題に対して、「生産学習と政治学習の統一」の命題がむしろ信濃生産大学の弱点をもたらした原因であると指摘しながら、次のように述べている。

住民運動の教育的側面についてだが、枚方テーゼ以来、増大の一途をたどる公害、環境問題下、それにかかわる住民運動過程の学習が地域住民の「民主主義の学校」となり「科学の学校」として高度な政策を明確にしていたわけだが、それらはいずれも高度経済成長期下の、あるいはその遺産としての矛盾にたいしてであった。となれば、信濃生産大学もまたそうした条件に規定された一面をもっていたであろうことは随時ふれてきた。それは早くも基本法農政に先がけて結成され、その経過のなかで農産物貿易の自由化政策の開始・進行という農業をめぐる社会的生産関係(農民的農業ウクラッドの位置づけ)の矛盾と、折りしも本格化する耕耘機の小型から中・大型トラクターへの社会的進展という農業生産力発展そのものに内在する矛盾の側面の諸関係の設定を、いいかえれば生産学習と政治学習の統一を十分正しく展開することにおいて弱点をもっていたといつてよい²⁷⁾。

ここで、美土路達雄は、「住民運動の教育的側面」という文脈の中で信濃生産大学の学習と運動を同次元で記している。さらに、美土路達雄の特徴は、「社会的生産関係の矛盾と社会的進展という矛盾」を指摘していることである。つまり、住民運動の文脈の中での運動であるという認識と社会構造的な側面からの問題(農業問題)認識であるという二点である。しかし、宮原誠一の認識とは異なるところが「生産」に関する認識である。宮原誠一は「生産」という概念を信濃生産大学の討議の中で次のように述べている。

宮原；いま北沢君が安保斗争の中で、自分で考える主体的な人間ができてきているといったが、これは極めて大切なことですね。生産とは、物の生産と生命の生産、この二つの生産のことだ。人間が生き、生殖すること。安保反対に青年が闘ったのは、この生命の危険を真っ先に感じたからだ。それを、今度は、

人間らしい生活をしていくのに貫いていくのは当たり前のことです。問題はやはり生産、物の生産と生命の生産、ここで勝負することだ。生産関係の中心は所有関係で、その上に政治・法律などの諸関係がかぶさっている。だから、生産関係をつきつめれば、必ず、そこにいく²⁸⁾。

上記の記述による宮原誠一の「生産」に対する認識、「生産活動の営為」という表現をみると、美土路達雄の「生産」に対する見解及び明確な前提がどうであったかという点を把握することが、「生産学習と政治学習の統一」の弱点に対する指摘をめぐって問題にされるべき点であろう。なぜならば、信濃生産大学は「生産学習と政治学習の統一」の理念レベル検討以前に「生産」概念そのものの検討が必要であるからである。その上で、「生産学習と政治学習の統一」の認識に注目すると、美土路の場合は「住民運動の教育的側面」という指摘から見られるように、「運動>教育的価値」という図式になっているゆえに、前項まで記述した学習論及び学習運動論の位置づけとは異なるところがあるのではないと思われる。つまり、美土路達雄の認識は運動による問題解決中心の認識であり、一方、学習論と学習運動論の認識は学習による問題認識自体を問題したことであることに、両方の認識の違いがあると思われる。

さらに、藤岡貞彦の公的援助（系統的学習の保証）の面から検討すると、美土路達雄は次のような公教育に関する認識を記している。

確井は、(中略)“不幸にして、日本の公共的社会教育は、人民全体のために、人民すべてにひらかれた、人民によるという意味での公共的 (public) な教育事業としてではなく、官が民に臨むというみでの公 (オオヤケ) 的 (governmental or official) 社会教化事業としての歴史的格を負わされている。それを公共的なものとしていくためにも、そして公共的社会教育の再編が積極的にすすめられるためにも、官公庁以外の社会教育組織の担い手が育たなければならない。こんにち、その担い手としてさし当って期待されるのは、各地にひろまっている住民運動である。住民運動が、社会教育をたんにその運動の教育的側面 (補完事業) として位置づけられるばかりでなく、公共的な社会教育態勢確立そのものを運動の中心的目標に積極的に位置づけることを、筆者などは、願わずにはいられない。”²⁹⁾つまり、信濃生産大学が公的支援のもとに行われたという点を視野にいれると、美土路達雄は公的社會教育ということをあらかじめ運動 (住民運動) の側から取り上げて行こうとする意図を内在していたと見られる。問題は、美土路達雄の公教育に対す

る認識においてみると、信濃生産大学は公的な事業としての新たな試みでもあったという公教育との接点、公・民間の関係構築の可能性という面からの価値評価の視点よりも、むしろ、住民運動の側で主導にもとづいた公と民との関係性の形成の可能性を模索したこにあると思われる。このような美土路達雄の農民大学論は、宮原誠一、藤岡貞彦とは異なる住民運動的な視点を重視したものであり、それゆえに、学習論的側面が運動論の内的要素として捉えられる特徴を持っていたと理解できる。

(5) 学習と運動の脱構築の試み

信濃生産大学に直接関わった研究者の諸説を前項まで検討したが、以下では柳沢昌一の論文「信濃生産大学をめぐる宮原誠一の学習構成論の展開」³⁰⁾を検討する。その中で主な論点となるのは「学習の三重構造論」と「戦備的教養論」、そして「自由と寛容精神」の3点である。柳沢は、系統的学習形態として「学習の三重構造論」を問題としている。柳沢は、「この『年齢段階』に即した三重構造論は、とりわけ青年期教育を、生産教育『社会科学』の学習を軸に計画化しようとするものとなっている。ここではソ連の総合技術教育の国家計画をモデルとする教育の計画化論の発想が下敷きとなっているといえる」³¹⁾と捉えられており、柳沢は、宮原誠一の三重構造構想の中には社会科学学習とソ連の総合技術教育の教育計画化が内在していると指摘している。しかし、信濃生産大学の中で実際に「三重構造」に関する第6回の運営委員会の記録によると、次のように記されたところに注目する必要がある。

サークルセミナー大学の三重組織は序々に進行してあり、当初の計画に従った形になりつつある。しかし、第二段階のセミナーが少し弱い。このために、分散方式をとることも考えられる。即ち、東、北、南、中信に、大学開講の中間において研究会を持つような形が望ましい。すでに、松本と中心とした中信地区に、この動きがあるか、全県的なものにする必要がある³²⁾。

つまり、「三重構造」はまず、上記のような信濃生産大学の一つの事実にもとづいて具現化されたものである。たしかに、以前の宮原の教育計画化をめぐる実体とはなれた理論的次元の議論はあったが、本論文でとりあげているのは実体としての信濃生産大学をめぐる実証的視点からの分析であることをあらかじめ明確にしたい。そして、「生産」という宮原誠一の認識のもとに具現化されたとすると、さらに、信濃生産大学の原点を改めて確認する

ことが必要である。宮原誠一は、「わたしたちが関係している長野県や関東の一部の農村についていうと、昭和三十四年から三十五年にかけて、青年の学習運動は一つの転機が画されたとみることができる」³³⁾と述べながら、新たな青年との出会いから信濃生産大学の構想が具現化されたことを表している。その出会いは、玉井袈裟男によって次のように記されている。

あれは、昭和34年であったろうか。更北村（現長野市）の小山英雄君の家が会場であった。…突然宮原先生が訪ねてこられた。当時農文協の仕事をしていた小林元一君が案内してきたのである。田舎者だから、私達は宮原先生を知らなかった。…しかし、知らない強味で、口調を改めるでもなく話合いを続けた。

そして、先生は、「信州の、こんなところに、こんなにも素晴らしい学習があったのが、と思いました。私の理想としていたような学習です。これはなんとか形を整え、発展させていきましょう」といわれた³⁴⁾。

つまり、「学習の三重構造論」が「社会科学」の学習のもとに構想されたのかどうかは明確ではないが、「生産」の認識と「新たな農民の出現」から生まれた学習の可能性から現実化されたということは事実である。柳沢の指摘は信濃生産大学の文脈に即した検討課題というより、宮原誠一教育学の文脈の中でその議論を捉えようとする立場によっていると思われる。そして、柳沢は、「社会科学」の学習に関する「教育の計画化」をめぐって問題を提起している。例えば、「日常要求にもとづいた闘いと、その事例として『日本資本主義発達史』についての月2回の本格的な系統的学習会」³⁵⁾などの学習に注目し、さらに、当時農近協が出した学習論の課題を次のように分析している。

小川利夫が同じ時期、労働組合の系統的教育への志向を念頭に提起していた「戦備的教養論」に近いものといえるだろう。…その綱領—路線—戦備的な理論学習にみられる学習組織論は、同論文中的もう一つの構想、そして「青年期教育」の中で展開されている、営農を通しての探求—省察—交流とそこにおける「自由と寛容」という、下からの対話的ともいえる学習組織の展望とは質を異にしている³⁶⁾。

ここで指摘された「戦備的教養論」の軸としての「学習の三重構造論」とは、当然一つの運動の媒介としての学

習を指していると理解できる。しかし、宮原誠一は第8回信濃生産大学の方向づけの中で、「ジクザクの道をたどりながらも、このように信濃生産大学が前進を続けることのできる基本条件は、この大学が百パーセントの言論、思想の自由をもっているからである。これについては駒ヶ根市当局に感謝せねばならない。地方自治体の主権するこのような研修会において百パーセントの言論、思想の自由が保障されることは、今日の日本においてはなまやさしいことではない。この信濃生産大学においては、それが完全に保障されているし、それが生命である。それがまじめなことであるならば何をいってもいい、何をいっても恥をかくことはない、きばることも全くいらぬ。最高に質問し、最高に討論することができる。これが信濃生産大学の特徴である」³⁷⁾と表明している。そして、このような前提にたつて、学習者自らの事実を把握する調査(例えば、「今年の二月に佐久市でやった農業基本調査をひきだして見てみますと、将来の農業経営方針がわかる…」³⁸⁾。)が行われた。つまり、このような事実を調査する学習形態が地域で行われることには、その背後に日常的学習組織の支えがあったからである。そして、学習内容面から見ても、「社会科学」学習より「経営の共同化」と「農業構造改善事業」などの農民の生活に密接な学習内容が中心であった。学習組織の支援と農民の立場にたつた学習内容を踏まえたくうで、農民がどのように学習を理解していたのかが描かれら場面が全体討議の中で見られる。

人間のやることはサイの河原の石積みであって、明日になれば実態が変わってせっかく積んだ石がくずれるかもしれないが、今日の事態で自分のできることをやらなければならない。どうせまった首切りがあつて一割しか残らないのだからなにもしないほうがいいとはいえないと思う。日本の政治からいうとそう簡単にはいえないが、3・4割残った農家は中小企業くらいのものにはなると思う。中小企業ほどにもなりかねている現在の農民は、せめて中小企業になろうというサイの河原の石積みの運命にあるとあってよいと思う。³⁹⁾この後、「4、5分は皆黙っていた」⁴⁰⁾

つまり、農民が置かれた状況に対する事実にもとづいた共通認識から、学習が始まり、それぞれの地域で問題解決のための運動が派生したと思われる。柳沢は運動の力学が学習を操作することへの指摘だと思われるが、農業近代化過程の中で農民による学習の要求に対する着目から生まれた信濃生産大学を運動論の立場に立った分析枠

組みの中で設定することは、分析枠組み設定時点への議論から改めて組み立て直すべき課題を提供していると思われる。さらに、柳沢は、「自由と寛容」という宮原が提示した命題に対して問題提起をして、次のように記している。

70年代の省察において、宮原は、信濃生産大学において「自由と寛容」が実現しえたかたのかどうか、自らに、そして生産大学をともに担った人々に改めて問うている。…「自由と寛容」、学習における一人一人の主体性の問題。自己教育の問題。それらは、60年代の実践において、あたかもあらかじめ前提のように語られ、その上で指導性や内容の系統性や現代化に焦点が当てられていくのであるが、その前提が、実現しえなかったのではないか。宮原の問題はそのことにつながっている⁴¹⁾。

学習の場面で「自由と寛容」の精神は実現できなかったという指摘は、宮原誠一の理念レベルの提唱と現実との関係を把握する論点である。この点に関して、実際の学習者であった、小林節夫氏は「自由と寛容」を学習者の立場から次のように回想している。

宮原先生から、寛容の精神と発言の自由は何だと言ったけど、そんなときは分からなかったけど、後で考えてみれば、やああれ俺のこんだったかなあ、なんて。後で考えて見れば恥ずかしいやなあ、とにかく。本当に恥ずかしい態度だけど…⁴²⁾。

即ち、「自由と寛容」の実現の難しさを指摘している。しかし、結果的に実現できるか、できまいかという問題より、学習者が今日において「寛容」の意味の理解と当時の自らの姿に対する省察的な認識を行っていることに注目すべきであろう。柳沢は学習理念の現実化という問題に対して指摘しているが、どの時点で学習が完成するのかを評価することの困難がまず論点となるだろう。このような困難さを踏まえると、系統的学習そのものを短期的に評価する目標と計画を立てるのではなく、長期的な視点からのアプローチが必要であると思われる。つまり、「自由と寛容」に対する議論も実体・結果論を超えた理念的価値への議論へ切り返し、議論を突き詰めていくことも意義があると思われる。柳沢による指摘は、美土路の学習と運動の関係に対する問題提起と同じく、運動の中で学習が道具化されることへの指摘であると大まかに言えるだろう。その意味で「学習」と「運動」に対するそれぞれ研究者の位置づけを、少なくとも信濃生産大

学の文脈の上で区別することが必要とされる。

3. 「学習」と「運動」のパラダイム

(1) 「伝統」・「継承」・「批判」・「拒絶・拒否」の構造

以上述べた四つの枠組みを整理すると、次の三つの点を考えられる。第一に、学習論と学習運動論の関連である。宮原誠一によって提示された信濃生産大学における絶対的命題は、信濃生産大学が実施される段階で理念的軸を形成するものであった。そして、学習運動論の軸では、絶対的命題を実現することと絶対的命題の継承が重要な意味をもつ。今日から遡ってみると、「伝統」(絶対的命題の提示)の確立と伝統の継承であったと両軸を位置づけられる。一方、美土路を中心とする農民教育論の軸は、絶対的命題の継承ではなく、その命題自体の具体的・現実的な実現の希薄さを指摘する批判の姿勢を貫いていた。即ち、運動が現実的に一定の結果を求めたように、教育においても制度的な部分で問題があるとするならば行為による意思表示を行い、そして、制度への疑問を常に持ち続けるということから「硬直化された批判の精神」という一貫した視点を持っていたと見られる。そして、柳沢が言おうとした脱構築の視点、即ち、既存の、旧来の運動への拒絶・拒否の視点は宮原の命題と藤岡・千野の継承という「伝統」への批判であった。このような視点は一般的には「伝統」というものが持ちやすい封建的権威からの脱皮であったと思われるが、「伝統」への「対案」としての方向性は明確に示されなかったことによって課題を残している。

このような四つの軸を踏まえた上で、社会科学のパラダイム転換と並行する視点から整理すると次のように記すことができる。

図1) 信濃生産大学をめぐる研究視点の構図(筆者作成)

	硬直化された批判の視点：(美土路達雄)	
	↓	
絶対的命題の提示(宮原誠一)：「伝統」として位置付けされる。	継承 →	絶対的命題の具現化・実現化(藤岡, 千野など)：宮原の継承によって宮原を「伝統化」する。
	↑	
	学習運動と学習理念へのAnti的な問題提起(柳沢昌一)	

(2) 「学習」と「運動」の再編・再構成

上記のような記述を踏まえながら、信濃生産大学を通して見ても、社会科学的研究の主流を象徴する時代的研究の視点、研究者個々人の学問的・政治的ポジションと社会教育実践に対する研究者のスタンスという三つの要因によって、それぞれの特徴的な視点が表れている。さらに、その視点はそれぞれ相関関係をもっている（図1、参照）。このように研究の関連性を歴史的に検討することによって、今日における研究の意義ということが問われるだろう。その結果として、信濃生産大学における「学習」と「運動」が今後どのように再編・再構成されるかが重要な意味を持つだろう。つまり、今日における「学習」と「運動」は「伝統」（命題と命題の実現）をより生活のレベル・学習者レベルから突き詰めて捉え直しながら、新たな再編・再構成の道を摸索することが重要であろう。

つまり、「伝統は、型にはまったものである。しかし、伝統は、たんなる空虚な習慣のための習慣ではなく、それ自体が本来的な意味をもつ型にはまった行いである。時間と空間は、モダニティの発達とともに生ずる中身の無い次元ではなく、生活のなかに具現された活動の本質と状況ごとに密接に結びついている。型にはまった活動のもつ意味は、伝統そのものに対して一般の人びとが示す尊重、ないしはむしろ敬意のなかに、また伝統と礼儀の結びつきのなかに、見いだすことができる。礼儀には伝統を強いる側面が多くの場合にあるが、礼儀はまた、その一連の実践に神聖さを注入するため、おおいに慰めともなる。要するに、伝統は、それが過去、現在、未来という時間の連続性のなかで信頼感を維持し、またそうした信頼感を社会の型にはまった現実の営みに結びつける限りにおいて、存在論的安心感を基本的に寄与していく」⁴³⁾ということである。即ち、宮原が提示した「学習」と「運動」の「伝統」という枠組みの型を時間の連続性の中で位置づけながら、「伝統」との信頼関係を今日の時点で新たに構築することが重要であると思われる。

4. おわりに

本論文では、信濃生産大学をめぐる四つのカテゴリー（学習論、学習運動論、農民教育論、学習と運動の脱構築）に区分して、「学習」と「運動」という枠組みからそれぞれの特徴（絶対的命題、命題の具現化、住民運動の教育的価値の手段としての学習、既存の学習と運動への拒絶・拒否）を明らかにした。そして、各カテゴリーの相互関係を把握した。つまり、研究のなかで見られる時代的特徴と時代間の相互関係を検討することによって、今日という時代における研究の方向性が把握可能である

こと、つまり時代における研究方向に対する理解及び認識と、その認識の上で今後の研究の具体的な方向性を摸索していく手がかりを発見することが可能であると思われる。さらに、その時代的特徴を表わしている時代別の主な研究がどのように構築されたのかという点を、信濃生産大学をめぐる議論の枠組みにおける時代的研究の特徴と社会教育学全体の枠組みにおける研究の特徴を各自に検討する。その後、信濃生産大学というマイクロレベルでの時代的研究特徴と社会教育研究のマクロレベルでの研究特徴を対比することによって、実践研究レベルでの時代的特徴と社会教育・生涯学習のレベルでの時代的特徴の共通点と相違点を把握し、今後マイクロ・マクロレベルでの研究作業をどのように並行的に進行することが重要であると思われる。そうすることによって、よりの確かな研究の視座を形成することが可能であり、この点が今後の研究課題である。

注

- 1) Alain Touraine, *Can WE Live Together ?*, Cambridge, Polity Press, 2000, p.121.
- 2) 駒ヶ根市により公開され、信濃生産大学当時の社会教育主事と信濃生産大学主事によって第1回から第12回まで編集され、駒ヶ根市中央図書館に寄贈された信濃生産大学に関する資料である。
- 3) 尹敬勲「協同の学習組織の創造—信濃生産大学における学習組織論—」, 東京大学教育学研究科生涯学習・社会教育学研究第27号, 2002; 尹敬勲「系統的学習内容編成の現代的考察—信濃生産大学を中心として—」, 東京大学教育学研究科紀要第42巻, 2002年
- 4) 第2回信濃生産大学要録, 総主事の方向付け
- 5) 「学習サークルから農民大学まで」, 『月刊社会教育』1960年12月号（『宮原誠—教育論集』第2巻, 国土社, p.311.）
- 6) 宮原誠一: 1966, op. cit., p.154.
- 7) Ibid., p.158.
- 8) 第2回信濃生産大学要録, 総主事の方向付け
- 9) 第7回信濃生産大学総括会議記録
- 10) 藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化, 1977, p.246.
- 11) 藤岡貞彦『生産大学・農民大学から労農大学へ』, 『月刊社会教育』1966年6月・7月号
- 12) 藤岡貞彦: 1977, op. cit., p.173.
- 13) Ibid., p.174.
- 14) Ibid., p.175.
- 15) 信濃生産大学第一回収支計算書
- 16) 「学習サークルから農民大学まで」, 『月刊社会教育』

1960年12月号

- 17) 第4回信濃生産大学総主事の挨拶より
- 18) 「61年に発表された吉田昇の論文『青年がめざすもの』」(藤岡貞彦:1977, op. cit., p.148.)は、碓井正久によって次のように指摘されている。「青年の成長と学習」の結びに「形式的民主主義の亡霊にとりつかれて若い青年たちにたいして、かつてかれらの先輩たちがおこなってきた学習をもういちどみなおして、その形式的民主主義の固定概念を打ち破らせる努力」(藤岡貞彦:1977, op. cit., p.167.)を訴えて、共同学習の限界を指摘している。
- 19) 藤岡貞彦「農民大学運動のける農民と教師」、『国民教育研究』1968, 9.と 藤岡貞彦「成人教育と大学」, p.65. 石田武男編著『地域と大学』教育文化出版, 1986., 二つの論文は、さらに、農民大学の展開の中で「政治学習と生産学習の統一の意義を問題としている。
- 20) 真壁仁・千野陽一編著『労農青年の地域民主主義運動』現代企画社, 1969, p.337.
- 21) 千野陽一『勤労青年教育論』法政大学出版局, 1971, p.37.
- 22) 美土路達雄編著『現代農民教育の基礎構造』, 北海道大学図書刊行会, 1981, pp.8~11.
- 23) 山田定一『地域農民教育と農民教育』日本経済評論社, 1980, pp.223~251.
- 24) 第二期の講師・助言者(回によって若干の変更あり)
武蔵大学経済学部長 近藤康男
信州大学農学部長 松沢盛茂
協同組合短期大学教授 美土路達雄
協同組合経営研究所研究員 鈴木文熹
協同組合経営研究所研究員 平井正文
農林省農事試験所技官 渡辺成美
信州大学教育学部講師 玉井袈装男
東京大学農学部助手 橋本玲子
- 第8回信濃生産大学実施計画書より抜粋されたものである。
- 25) 美土路達雄「農民教育運動の新段階」, 美土路達雄選集刊行事業会編集『美土路達雄選集第4巻 農民教育・生活論』筑波書房, 1994, p.78.
- 26) 美土路達雄「農民大学運動の新段階」, 美土路達雄監修『現代農民教育論』あゆみ出版, 1987, p.260.
- 27) 美土路達雄:1994, op. cit., p.120.
- 28) 第2回信濃生産大学要録
- 29) 美土路達雄:1994, op. cit., pp.119~120.
- 30) 社会教育基礎理論研究会編著の叢書生涯学習シリーズの第4巻『社会教育実践の現在(2)』雄松堂出版,
1992. 社会教育基礎理論研究会の内容面で全体的な合意の上で書かれたことというよりは、柳沢昌一の論であることを本人確認済みである。社会教育基礎理論研究会の全体の言説としての信濃生産大学の論ではないということで、柳沢昌一論文として本論文では捉える。
- 31) 社会教育基礎理論研究会編著の叢書生涯学習シリーズの第4巻『社会教育実践の現在(2)』, 「信濃生産大学をめぐる宮原誠一の学習構成論の展開」1992, p.89.
- 32) 第6回信濃生産大学総括会議記録より
- 33) 宮原誠一「学習サークルから農民大学まで」『青年期教育の創造』国土社, 1962, p.24.
- 34) 玉井袈装男「一信濃生産大学前史一農民移動大学と宮原先生」, 『月刊社会教育』1978, 12月号, pp.54~55.
- 35) 社会教育基礎理論研究会編: op. cit., p.97.
- 36) Ibid., p.98.
- 37) 長野県農業近代化協議会『農近協情報 No.13』(第8回信濃生産大学要録) 1964, pp.5~6
- 38) 第5回信濃生産大学要録より
- 39) 長野県農業近代化協議会『農近協情報 No.4』1962, p.70.
- 40) 信濃生産大学の後援団体である農業近代化協議会事務局K氏の聞き取り(2001年6月8日)
- 41) 社会教育基礎理論研究会編: op. cit., p.108.
- 42) 地域基底研究会聞き取り K/S氏(1996年11月15日)
- 43) アンソニーギデンズ『近代とはいかなる時代か? —もグニティの帰結—』而立書房, 1993, pp.132~133.

公的職業資格制度と専門学校の歴史的考察

植 上 一 希*

A Historical Study on the Relation between Vocational Qualification System and Specialized Training Colleges

Kazuki UEGAMI

The purpose of this paper is to clarify the relation between vocational qualification system and specialized training colleges.

Through a historical investigation, the following two points become clear about the relation. First, it is cleared that, since vocational qualification system has not had a definite idea and regular schools have been in short supply, specialized training colleges have been admitted as training schools for vocational qualifications. Second, it is cleared that, only specialized training colleges admitted as training schools for vocational qualifications have developed in their own way.

In conclusion, specialized training colleges should be classified according to the vocational qualification, and vocational qualification system should have a definite idea in the future.

目次

はじめに

- I. 資格教育研究と本稿の課題
- II. 戦前の公的職業資格制度と各種学校
 - A. 公的職業資格制度と養成施設認定制度の生成
 - B. 各種学校職業教育の台頭
 - C. 各種学校の養成施設としての認定
 - D. 認定の背景とその意味
- III. 戦後の公的職業資格制度と各種学校資格教育の成長
 - A. 試験認定と各種学校資格教育
 - B. 各種学校が養成を行っていた職業の公的職業資格化
 - C. 新たに創設された職業への各種学校の対応
 - D. 各種学校資格教育の独自の発展
- IV. 専門学校制度化以降の専門学校資格教育の動向
 - A. 専門学校制度化
 - B. 新しい公的職業資格と専門学校資格教育
 - C. 90年代半ば以降における専門学校資格教育の主流

化

V. 総括

- A. 専門学校資格教育の視点による専門学校の分類の必要性
- B. 公的職業資格と教育との関係の問題点

はじめに

近年、若年層の就職困難が深刻さを増すなかで、若年層を対象とした職業教育の検討が重要な課題となってきた。特に、専修学校専門課程（以下「専門学校」）への進学率の上昇にみられるように、いわゆる「資格」志向の傾向はますます高まっており、「資格」に関する教育の検討は重要な課題の一つである。

しかし、「資格」と教育の関係性は、その関心の高さにもかかわらず、ほとんど明らかになっていないのが現状である。したがって、本稿では公的職業資格制度と専門学校ならびにその前身である各種学校との関係を歴史的に検討することをとおして、日本における「資格」と教育の関係の特徴を考察することを目的とする。

*生涯教育計画コース 博士課程1年

I. 資格教育研究と本稿の課題

さて、「資格」と一概にいても「資格」には様々な種類がある。依田有弘は、「資格」をおもに「公的職業資格」「公的技能検定」「民間団体の実施する技能検定」の3種に区分し、「公的職業資格」の制度的特徴を以下のように整理している¹⁾。

すなわち、公的職業資格は法令によって設けられるものであり、その法令によって特定の業務などが明示され、その業務を行える者は法令に基づいた手続きを経て職業資格を付与された者に制限される。また、公的職業資格は職業選択の自由を法的に制限する効果を持つため、その制限がなければ公共の福祉が脅かされる恐れがある分野にのみ公的職業資格は設定される。そして公的職業資格制度は、一般には、その資格取得のための教育訓練制度の存在を前提としている。

以上の整理のうえで、依田は公的職業資格制度の問題点と可能性を論じているが、本人が論じているように概要把握にとどまっており、公的職業資格と教育との関係を論じ切れてはいない²⁾。

公的職業資格と教育という視点での本格的な研究としては辻功の研究³⁾があげられる。辻は、公的職業資格と学歴との関連の追及を中心テーマとして、公的職業資格制度の発展過程を綿密に検討し、公的職業資格制度はそれぞれの社会的要請にもとづき個別的、独立的につくられたのであり、統一的な理念に基づいて作られてきたわけではないこと、また学歴と公的職業資格制度の関係が強いことなどを明らかにしている。しかし、辻の「学歴」には各種学校・専門学校は含まれておらず、これらの教育機関と公的職業資格との関係についての考察はほとんどなされていない。したがって、公的職業資格と教育機関との関係を見る上で重要だともおられる「養成施設指定制度」⁴⁾についても言及はなされているものの、それが「学歴」すなわち正規の学校に含まれてこなかった、各種学校・専門学校などをも「養成施設」として認定するようになった過程は明らかにされていない。

日本における公的職業資格と教育との関係を検討する際、両者を制度的に結びつける養成施設指定制度の検討は不可欠であり、養成施設として中心的な位置を占める各種学校・専門学校と公的職業資格との関係の検討は、公的職業資格と学歴というテーマと並んで重要な検討課題であると思われる。なぜなら、学歴とみなされない、正規の学校とは異なる存在としての各種学校・専門学校が、公的職業資格の養成施設として認定されていること自体が日本の公的職業資格と教育の関係における一つの特徴であるからである。また、養成施設という視点を持

つことで、日本において従来あまり注目されてこなかった、専門学校の特徴を再検討することが可能になるからである。

したがって、本稿では次の2点が主な検討課題となる。第1に、公的職業資格の養成施設として各種学校・専門学校が認定された要因を明らかにする。第2に、養成施設として認定された各種学校・専門学校資格教育⁵⁾の独自の発展過程を明らかにする。

検討方法は、まず時代区分を戦前、戦後～専修学校制度化(1975年)、制度化以降の3つに設定する。その理由は、各種学校制度自体は戦前、戦後であまり変化がなかったものの、公的職業資格制度は終戦によって大きく変化したためであり、また専修学校制度化によって今度は専門学校の制度や動向が大きく変化したからである。

そのうえで、関連する各公的職業資格制度・養成施設指定制度の検討とともに、それらの制度創設時前後の各種学校・専門学校資格教育の動向を歴史的に検討する。前者に関しては、法制の特徴を特に養成施設指定制度に注目して検討し、また後者に関しては様々な資料をもとに当時の状況を検討し、それらをふまえて両者の関係を明らかにする。

もちろん、公的職業資格制度が法令として成立したり改正されるには、また各種学校・専門学校が養成施設として認定されるには、当然それ相当な社会的、経済的、文化的要因が作用しているはずであり、それらの要因を究明しない限り、制度の研究は不備のものとなる。また、法規の作成や制定の過程における立法府内での論議を内容分析するなどの検討も必要だと思われる。ただし、今回の分析では、それらをすべて扱うことは不可能であったため、各公的職業資格創設時前後のその職業における養成を行う教育機関の状況と、公的職業資格制度における養成施設の認定がいかなる関係性をもっていたのかを中心に検討する。

なお、専門学校自体は1975年に制度化された教育機関であるためその歴史は短く、専門学校資格教育のみの歴史的検討では不十分であるので、専門学校の前身である各種学校もその歴史的検討の対象とする。

II. 戦前の公的職業資格制度と各種学校

A. 公的職業資格制度と養成施設認定制度の生成

公的職業資格制度は明治新政府が早急に着手しなければならぬ領域の公的職業資格から制度化がなされた。

最も早く公的職業資格として規定されたのは、小学校教員であり、医師、弁護士などが続いている⁶⁾。小学校教員にみられるように、当初はその養成機関も定められたが、当時においては高等、中等教育機関は全く機能して

ならず、他方で有資格の小学校教員は早急に求められたために、1874年（明治7年）に文部省は試験検定制度を導入し⁷⁾、試験検定を中心とした公的職業資格制度が開始された⁸⁾。

公的職業資格制度は、制度的確立が早急に望まれるような職業から個別的、独立的に確立されてきている。この性質は、現在にいたるまで続いており、公的職業資格は「資格制度それ自体のあるべき理念が検討され、その理念に従ってそれぞれの職業資格の法的規定が作成されたわけではない⁹⁾」ということが確認できるであろう。

さて、公的職業資格の認定に際しては、特定の学校を卒業する必要がある無試験認定のもの、試験認定のものに大別されるが、上述したように明治初期においては教育機関が未整備だったために、このような特定の教育機関を卒業する必要がある認定の方式は実質的には機能せず、小学校教員における試験検定制度的ように、代替的な方式によって公的職業資格の認定がなされていた。しかし、明治中頃から正規の教育機関が整備されるようになると、このような無試験認定制度が空文化されず内実をもつようになり、公的職業資格の認定において養成施設指定制度が実質的に機能し始め、養成施設として各教育機関が認定され始めたのである。

辻功は1877年（明治10年）から1907年（明治40年）までの30年間における公的職業資格制度の変遷の特徴を3点に整理している。第1に公的職業資格制度の整備の進展、第2に学歴が資格取得要件の中で位置を強めてきたこと、第3に「指定校」「認可校」制度、すなわち養成施設指定制度が創出されたことである¹⁰⁾。特に、第2の点と、第3の点は関連した動向であり、無試験認定による公的職業資格取得や、受験の基礎資格の取得という認定の制度がつくられるのに関連して、「帝国大学をはじめとする官立諸学校は早くから医師、弁護士、教員等の資格取得に当って無試験認定などさまざまな特典が与えられたが、この特典を他の公立、私立の諸学校にも分与する動きがこの時期に顕在化するが、それは当然指定校制度の制定を伴った¹¹⁾」のである。

B. 各種学校職業教育の台頭

一方、公的職業資格制度の制度化以前に、専門学校の前身である各種学校は不備ながらも制度的に確立し、後の資格教育につながるさまざまな職業教育を展開した。

各種学校は1879年（明治12年）の教育令において、はじめて制度的に登場した。翌年の『文部省第八年報』では「各種学校」の項目が設けられ、その概念の規定がなされているが¹²⁾、各種学校が完備された学校とは別に、学科が不完備の学校および正規の学校種別に入れ得ない諸

学校を包括する概念として生まれたことがみてとれる¹³⁾。また、各種学校は、諸学校通則、小学校令、私立学校令などの法令によって規定されたが、各種学校独自の法令は存在せず、その規定も、各種学校はその設立廃止について許可を要するのみで、その目的、修業年限、入学資格、教科内容、設備などについては全く拘束されないなど、正規の学校に比べて非常に緩いものであった。

こうした、法にあまり規制を受けないという性格は、戦後も続いて専修学校制度にも継承される性格であるが、公的職業資格との関係を考えたとき、各種学校・専門学校に資格教育が根付くための非常に重要な要因であったと思われる。なぜなら、こうした法制上の規制の緩さによって、各種学校はその後自由な発展を遂げ、後に公的職業資格となる職種に関する職業教育・訓練を先駆けて行うことができ、また各公的職業資格の養成施設指定制度にも対応することができたからである。

当初、漢字や習字などの学科が主であった各種学校であるが¹⁴⁾、社会の変化や学校制度の整備にともない、各種学校の構成も変化し、次第に特定の職業に関する教育を行う各種学校が発展していくことになった。

この時期台頭する各種学校の職業教育は、大きく二つに分類することができる。第1は、社会の急激な変化のなかで新しい職業として登場した職業を対象とした職業教育の台頭である。例えば、看護婦や産婆といった医療の専門職は明治期における西洋医学の取り入れによって急激に必要となった職業であるため、江戸期に存在していた伝統的な養成では対応はできず、また、始まったばかりの正規の教育機関もこの分野にまで対応することは不可能であった。こうしたなかで、明治期の前半から中頃にかけて、私立病院などが自主的に産婆や看護婦の養成所を設立していき、看護婦、助産婦を養成する各種学校が台頭した¹⁵⁾。また、明治の中頃からは、近代工業の発展にともない工業界において中級技術者の需要が高まるが、正規の教育機関だけでは対応することはできず、その間隙に土木、機械、電工、造家、造船、採鉱、冶金、製造舎密などの工業分野の各種学校が多く設立されるようになったのである¹⁶⁾。

第2に、江戸期から存在するがその性質が変化した職業に対する職業教育も台頭する。理容師や美容師、鍼、按摩、灸などが主な例である。これらの職業は従来徒弟制によって養成がなされていたが、衛生面などでの意識の変化や技術や理論の向上をはかるために、組織的な教育機関の必要性が提唱され、その養成を行う各種学校が自主的に設立されていったのである¹⁷⁾。

以上のように、現在の専門学校資格教育における主要な公的職業資格である、看護師、助産師、建築士、測量

士、電気工事士、理容師、美容師、鍼灸師、幼稚園教諭、歯科技工士などの養成は、それらが公的職業資格となる前から、主に各種学校において始まっていた。これらの職業は、看護婦などのように社会の急激な変化の中で新しい職業として登場したもの、もしくは理髪師のように職業の性質が変化してきたものであり、新しく必要となる職業教育を行うことが従来の徒弟制度や正規の教育機関では難しいなかで、各種学校として、これらに対応する教育機関が自主的に設立されていったのである。

C. 各種学校の養成施設としての認定

明治の末期になってようやく、現在の専門学校資格教育に関連する公的職業資格が制度化されるようになった。最も早く制度化されたのが産婆である。

産婆は医制のなかで若干規定されていたものの、全国的・統一的な規定は行われず、1899年（明治32年）の産婆規則（勅令第345号）の公布によってはじめて公的職業資格制度が確立した。ここでの資格取得方法は試験認定のみであったが、1910年（明治43年）に次のように改正（勅令第218号）がなされ、無試験認定が導入された¹⁹⁾。

- 第一条 産婆タラントスル者ハ二十年以上ノ女子ニシテ左ノ資格ヲ有シ産婆名簿ニ登録ヲ受クルコトヲ要ス
- 一 産婆試験ニ合格シタル者
 - 二 内務大臣ノ指定シタル学校又ハ講習所ヲ卒業シタル者

第1条第1項の試験認定の規定に加えて、第2項において、無試験認定と養成施設の指定の規定がなされているのであるが、ここで注目できるのが「講習所」という用語が新たに用いられている点である。産婆以前の公的職業資格制度においても養成施設の指定はなされているが、そこで指定される養成施設は全て「学校」であって、「講習所」という用語は用いられていない。「学校」と「講習所」の違いについての詳細は明らかにされていないが、以後、各種学校、専門学校を養成施設とする公的職業資格制度において、ほとんど「講習所」や「養成所」「養成施設」などといった用語が「学校」と区別されて用いられているところを見ると、この「講習所」が各種学校などの、正規の教育機関以外の教育機関を指すとみてよいだろう。例えば按摩術営業者に関しては1911年（明治44年）の按摩術営業取締規則（内務省令第10号）で「地方長官ノ指定シタル学校又ハ講習所」、看護婦に関しては、1915年（大正4年）の看護婦規則（内務省令第9号）において「地方長官ノ指定シタル学校又ハ講習所」などの

規定がなされている¹⁹⁾。

産婆規則の改正にともない、養成施設指定制度も必要となり1912年（明治45年）に私立産婆学校・産婆講習所指定規則が制定されている。この養成施設指定制度により、従来産婆の養成を行ってきた多くの各種学校が無試験認定の養成施設として指定されるようになり、ここにはじめて各種学校が公的職業資格の養成施設として認定されるようになったのである。

その後、各種学校が養成を行っていた職業が公的職業資格化されていき、1911年（明治44年）には電気事業主任技術者、鍼術灸術営業者、按摩術営業者が、1915年（大正4）には看護婦、無線通信士、1926年（昭和元年）には保母（幼稚園教諭）、1935年（昭和10年）には電気工事人、1941年（昭和16年）には保健婦がそれぞれ公的職業資格として確立している²⁰⁾。

D. 認定の背景とその意味

各種学校が養成して公的職業資格化された職業は、明治初期から中期にかけて公的職業資格となった医師、代言人、教員などの職業と比較したとき、新政府にとって相対的に重要性が低い職業であったと思われる。実際、明治新政府は重要性の高い職業の公的職業資格化とその教育機関（養成施設）の普及にまず着手し、明治中頃に教育機関の整備が一定程度なされると、養成施設指定制度と無試験認定を制度化した。そしてこれらの公的職業資格制度の整備がなされて、次に制度化に着手しようとしたのが、これら相対的に重要性の低い職業であったのである。

しかし、これらの職業は正規の教育機関が不整備であったため、民間の各種学校が主体となって養成を行ってきた職業であった。したがって制度化にあたっては、正規の教育機関のみでは対応できず、「講習所」という名の養成施設として各種学校を認定せざるを得なかったのである。もちろん、「学校」という用語を養成施設指定制度に残すことで、正規の教育機関を養成施設として整備していく可能性は残したものの、実際にはそこまでの余裕がなかったと考えられる。例えば、戦前の看護婦養成施設において、各種学校以外のものは聖路加女子専門学校など数校にすぎない²¹⁾。

また、各種学校にとって養成施設指定制度による認定の意味は大きい。各種学校は1899年（明治32年）以来、私立学校令に規定されていたが、各養成施設指定制度ではこの私立学校令よりもはるかに厳しい規定がなされている。例えば、1915年（大正4年）の私立看護婦学校講習所指定標準では、カリキュラムや生徒の定員の規定はもちろんとして、欠席日数の限定や試験の実施状況の視察

まで定められている²²⁾。その他の養成施設指定制度においても、私立看護婦学校講習所指定標準と同様に厳しい規定がなされている。

しかし、より重要なのは、これらの各種学校が単に「各種学校」という制度的な位置づけにとどまらず、各公的職業資格の「養成施設」として制度的に新たな位置を獲得したことである。従来の各種学校は、学校制度上は、あくまでも学科が不完備の学校および正規の学校種別に入れ得ない諸学校を包括する概念にとどまっており、正規の教育機関に対して低い位置づけであった。しかし、養成施設指定制度に組み込まれることによって、これらの公的職業資格の資格取得に際しては、試験認定の方式も残されていたものの、無試験認定で取得するためには「養成施設」である各種学校を修了することが必須の条件となった。つまり、「各種学校」は公的職業資格取得のために必要な教育機関として制度的に位置づけられたのである。このように、養成施設指定制度による養成施設としての認定によって、これらの各種学校は学校制度から独立した「養成施設」としての新たな位置づけを得ることになったのである。

Ⅲ. 戦後の公的職業資格制度と各種学校資格教育の成長

戦後になり多くの制度が改革されるなか、学校制度、公的職業資格制度も変化を遂げた。しかし、各種学校は学校教育法第83条第1項において「第一条に掲げるもの以外のもので、学校教育に類する教育を行うものは、これを各種学校とする」とされたが、目的や基準に関して、規定は不明確ないしは緩やかで、実質的には戦前の各種学校制度を追認したものにすぎなかった²³⁾。

他方、公的職業資格制度は大きな変化を遂げた。辻が明らかにしているように、第2次世界大戦後、多くの公的職業資格が創設され、また従来の公的職業資格制度も改正がなされている²⁴⁾。こうしたなかで、先述した各種学校資格教育の公的職業資格制度も改正がなされ、また新たに各種学校・専門学校資格教育の公的職業資格が創設されている。本章ではこれらを、大きく3つに分類しその特徴を検討する。

A. 試験認定と各種学校資格教育

辻が明らかにしているように、第2次世界大戦後、従来の公的職業資格制度は全て改正された。名称の変更や資格の廃止などが行われたが、特に注目できるのが、公的職業資格取得の認定のあり方の変化である。戦前における認定のあり方は、無試験認定、試験認定と多様であり、またその両方の認定方式をとっているものも多かったが、これらは戦後においては、教員と電気主任技術者、

ガス主任技術者を除く全ての公的職業資格が、試験認定のみになっている²⁵⁾。そのうちの多くは、試験認定の基礎資格としての養成施設の卒業や一定の学歴などを規定しており、従来と比べて公的職業資格取得のハードルをより高くしたと見る事が出来るだろう。

こうした流れのなかで、各種学校を養成施設とする公的職業資格においては、試験認定の基礎資格として養成施設の卒業を義務づけるように改正がなされている。例えば、戦前においては試験認定と無試験認定の両方の認定方式をとっていた保健婦は、戦後においての保健婦助産婦看護婦法では保健婦の資格の取得方法は以下のように規定されている²⁶⁾。

第七条 保健婦、助産婦、又は甲種看護婦になろうとする者は保健婦国家試験、助産婦国家試験又は甲種看護婦国家試験に合格し厚生大臣の免許を受けなければならない。

第十九条 保健婦国家試験は甲種看護婦国家試験に合格した者又は第二十一条各号の一に該当するものであってさらに左の各号の一に該当するものでなければこれを受けることはできない

- 一 文部大臣の指定した学校において一年以上保健婦になるのに必要な学科を修めた者。
- 二 厚生大臣の指定した保健婦養成所を卒業した者。
- 三 外国の保健婦学校を卒業し又は外国において保健婦免許を得た者で厚生大臣が前二号に掲げる者と同等以上の知識及び技能を有すると認められた者。

このように、各種学校を養成施設とする公的職業資格においては、取得の方法が試験認定のみとなり、さらにその試験認定の基礎資格として養成施設の卒業が義務付けられるようになった。資格取得にあたって養成施設の卒業がほぼ絶対条件になったため、養成施設である各種学校の重要性は増大したといえる。

B. 各種学校が養成を行っていた職業の公的職業資格化

戦前から職業として確立しており、各種学校などで養成が行われつつも、公的職業資格とはならなかった職業は多々あるが、それらの多くが戦後直後に公的職業資格として制度化されている。栄養士、柔道整復師、准看護婦、建築士、理容師、美容師、歯科技工士、診療エックス線技師、測量士などである。II章で検討したように、これらの職業も戦前において、職業の需要の高まりと、正規の教育機関の対応の困難さのなかで、各種学校が養

成を行っていた分野のものである。したがって、これらの職業の公的職業資格化にあたっては、各種学校が養成施設として当初から想定された上で、養成施設指定制度が制定されている。

例えば理容師、美容師に関する公的職業資格制度は、その職人団体である大日本美髪会などによって戦前から制度化が望まれていたものであるが、戦後になってようやく理容師法という形で制度化された。業界内での対立があったため、公的職業資格制度は改正を繰り返すこととなったが、最終的には1951年（昭和26年）の改正において、すべての者は養成施設を卒業した後、卒業後1年の実地修練を経て、試験に合格することで資格を取得できることになった。この法改正により、養成施設としての各種学校の重要性は増大し、各種学校の数も飛躍的に伸びることとなった²⁷⁾。

理容師・美容師と同様に、歯科技工士、准看護婦、柔道整復師、診療エックス線技師なども認定方法は試験認定のみで、基礎資格としての養成施設の卒業が義務づけられている。それぞれ戦前から各種学校が中心となり養成を行っていた分野であり、制度化により各種学校の重要性は増大したといえよう。他方、栄養士、建築士、測量士などは、養成施設指定制度において各種学校を養成施設として認定しつつも、資格取得方法は養成施設の卒業を義務付けていないため、その後、短期大学や大学などにも馴染み深い公的職業資格となっている。

このように、多少の例外はあるものの、各種学校が戦前から養成を行っていた分野の職業は、公的職業資格として制度化された後も、養成施設として認定された各種学校によって主に養成がなされることとなった。

C. 新たに創設された職業への各種学校の対応

戦前までは職業としては確立していなかったものの、戦後になって職業として確立し公的職業資格化されたものは数多い。それらのなかで、養成施設として各種学校が認定された公的職業資格も少なくない。1945年（昭和20年）から1975年（昭和50年）までの30年間で、保母（現在の保育士）、自動車整備士、歯科衛生士、臨床検査技師、診療放射線技師、理学療法士、作業療法士、調理師、製菓衛生師、管理栄養士、管理理容師、管理美容師などの公的職業資格において各種学校が養成施設として認定されている。

例えば、歯科衛生士は歯科技工士とは異なり、戦前には日本に存在しなかった職業であり、戦後になってからの占領軍当局による保健所の改革などにより、新たに必要とされ直ちに公的職業資格とされた職業である。1948年（昭和23年）に歯科衛生士法が創設され、それにとも

ない試験認定の基礎資格としての養成施設の卒業が義務づけられ、各種学校も養成施設として認められている。しかし、当然のことながら対応する養成施設は存在せず、1949年（昭和24年）に5ヶ所の保健所と一つの各種学校で養成が行われ始めた。1955年（昭和30年）の法改正により歯科診療の補助ができるようになり、歯科診療の人手不足の高まりのなかで、歯科衛生士の需要も急増し、養成施設としての各種学校も1972年（昭和47年）段階で68校までに増加した²⁸⁾。

これら新しく創設された公的職業資格でもっとも着目できる点は、当初から各種学校を養成施設として認定している点であり、さらにそれに対応して各種学校が養成施設として発展している点である。確かに、これまで検討してきた各公的職業資格においても各種学校は養成施設として認定されてきたが、制度化以前の段階で、それらの職業の養成において各種学校は質的にも量的にも一定の実績があった。しかし、新しく創設されたこれらの職業に関しては、養成はほとんど行われておらず、したがって養成を行う各種学校も存在していない状態であった。こうしたなか、公的職業資格制度の創設当初から、各種学校を主な養成施設として想定しているということは、この時期において各種学校を養成施設として認める慣習ができていたと考えることができよう。

また、新たに創設された公的職業資格に共通する特徴は、細分化された公的職業資格が多いという点である。例えば、「医療技術者」という枠でくくることのできる職域において、臨床検査技師、臨床工学技師、診療放射線技師、理学療法士、作業療法士など複数の公的職業資格が創設されている。これらの養成施設指定制度はそれぞれ別個につくられており、規定の内容は、カリキュラム、教員、生徒数にとどまらず、必要となる施設・設備なども異なるものとなっている。したがって、これらの規定には、短期大学や大学などよりも、法規的規制が緩やかで、また経営的にも小規模な各種学校の方が対応しやすい。

こうして、当初から養成施設として認定がなされた各種学校は、養成施設指定制度が定める細かい規定にもいち早く対応することができたため、これらの公的職業資格の養成施設として急速に発展を遂げたのである。

D. 各種学校資格教育の独自の発展

以上のように、公的職業資格制度の発展にともない、養成施設として重要性を増大させた各種学校資格教育は発展を遂げた。

〈表1〉は、各種学校の量的変化を示したものである。各種学校全体では、1970年ごろまでは生徒数が伸びてい

るが、このころ短期大学や大学の入学者が増加すると、従来各種学校の中心であった和洋裁の分野の生徒数が1960年（昭和35年）の約50万人から1975年（昭和50年）の約24万人にまで激減するなど、徐々に生徒数は減少している。

しかし、各種学校の中でも養成施設として認定を受けている分野の学科群は、安定して生徒数を伸ばしていることが注目できよう。各種学校資格教育全体で1960年（昭和35年）から1975年（昭和50年）にかけて、約4倍近く生徒数を伸ばしている。個々の学科をみてもほとんどの学科において、生徒数の伸びは安定しており、非資格教育分野の各種学校とは異なる動きとなっている。

このように、各種学校資格教育は養成施設として公的職業資格制度に組み込まれることによって、他の各種学校の学科群とは異なる発展を遂げた。それは、各種学校資格教育が、学校制度における「各種学校」にとどまらず、各公的職業資格制度における「養成施設」としての位置づけを獲得したことによって、社会的な評価を向上させたことを意味している。

〈表1〉各種学校生徒数の変遷

年度	1951	1960	1970	1975
資格教育分野	11614	59609	145591	201918
非資格教育分野	598858	1180012	1207095	1003400
各種学校合計	610472	1239621	1352686	1205318

学校基本調査より作成
注)

- （非資格教育＝各種学校全体－資格教育）とした。
- 各種学校時代の統計には、不明なものが多いため、分類が曖昧なものなどはすべて不明としている。したがって、実際数よりも若干、非資格教育分野の生徒数が多いと思われる。

IV. 専門学校制度化以降の専門学校資格教育の動向

A. 専門学校制度化

各種学校の法的地位の向上を目指す各種学校経営団体の運動と、社会経済情勢の変化にともなう政府の教育政策の転換を主な背景として、1975年（昭和50年）に専修学校が制度化され、専修学校専門課程として専門学校も制度化された²⁹⁾。各種学校のほかに、一定の規模・水準のものを対象とする専修学校制度を新たに創設することを内容とする学校教育法の一部改正案が成立し、翌年にこの法律は関係政省令及び専修学校設置基準とともに施行され、専修学校制度が発足したのである³⁰⁾。

これにより、専修学校は、職業や實際生活に必要な能

力や教養の向上を目的として、修業年限1年以上、1年間の授業時数が800時間以上、教育を受ける者が常時40人以上の組織的な教育を行う施設として学校制度に位置づけられた。各種学校に比べ、目的・基準ともにやや明確ないし厳しくなっているが、やはり全体的に弾力的な基準となっている。また、入学資格の差異により中学校卒業程度を入学資格とする高等課程（高等専修学校）、高等学校卒業程度を入学資格とする専門課程（専門学校）及び特に入学資格を定めない一般課程区分が設けられ、明確に後期中等教育及び高等教育（中等後教育）の一環として位置づけられたことが、各種学校制度と異なる特徴となっている。

こうして新たに専修学校が制度化されると、従来の各種学校から専修学校への移行が漸次進んだ。1980年（昭和50年）までに2000校を超える各種学校が専修学校へ転換したが、公的職業資格制度あるいは技能検定制度との関連が明瞭な分野でしかも既に一定の新規学卒者を吸収していた学校が専門学校となるのがその転換の中心であった³¹⁾。

1980年代以降に設置される専修学校は新規設置のものが大部分を占めるようになったが、特に非資格教育分野の専門学校において急激に生徒数が増加した。これらの分野では1980年（昭和50年）の16万5千人から1993年（平成5年）41万7千人にまで増加している。情報処理科や経理・簿記、音楽系の学科がその中心となっていた。

他方、各種学校資格教育の大部分は専門学校資格教育へと転換したが、専門学校の制度化以降も従来どおりの安定した生徒数の増加を続けている。

このように、専門学校の制度化により90年代前半まで専門学校全体の生徒数は急増したが、その中心は非資格教育分野の学科群であった。これは専門学校制度化が、主に非資格教育分野の学科、専門学校に大きな影響を与えたことを示している。もちろんそうした増加の背景には、高等教育の拡大抑制や高卒労働市場の変化などによる代替的な専門学校進学といった消極的な増加要因³²⁾や、産業構造・職業構造の変化に対応した学科の設置、進学者のニーズの変化などの積極的な増加要因がある³³⁾。しかし、こうした要因は資格教育分野にも該当する要因であり、非資格教育分野の急激な生徒数の増加を根本的にもたらしたのは、専門学校制度化による社会的評価の向上であったと考えられるだろう。すなわち、各種学校としての位置づけのみであったこれらの学科群が、各種学校よりも法的地位の向上した専門学校という位置づけを得たことが、その後の発展につながったのである。

他方、資格教育分野は制度化以前とあまり変わらずに安定した発展を遂げている。先述したように、これらの

学科は「養成施設」として公的職業資格制度において一種の制度化がなされており、学校制度における「各種学校」としての位置づけよりも、社会的評価が高い「養成施設」としての位置づけを得ていた。そのため、専門学校として制度化がなされても、依然として「養成施設」としての法的地位の高さは変わらず、専門学校制度化によって大きな影響を受けなかったのである。

B. 新しい公的職業資格と専門学校資格教育

1975年（昭和50年）以降も新しい公的職業資格の創設は続いている。そのなかで、特に注目できるのが、社会福祉分野における公的職業資格制度の確立である。

従来、社会福祉の分野では、保育士をのぞく他の職種は公的職業資格としては法制化されていなかった。しかし、近年において急速に高齢化が進み、社会福祉制度・政策を充実する必要性が高まった。それにともない、社会福祉事業・サービスの直接的な実践者となる社会福祉従事者の専門性の向上、人材の養成が緊急的な課題となった。

こうしたなか、1987年（昭和62年）に社会福祉士及び介護福祉士法が定められ、社会福祉の基本的な2つの職業が公的職業資格として制度化され、社会福祉分野における公的職業資格制度が確立し始めたのである。その後、1997年（平成9年）には精神保健福祉士も公的職業資格として制度化された。

これらの公的職業資格制度においても、専門学校は養成施設として認定されているため、専門学校は即座に対応し、学科数・生徒数を順調に伸ばしている。学校基本調査における分類では、教育・社会福祉分野の「その他」にあたる社会福祉関連学科であるが、この「その他」の生徒数は1991年（平成8年）には12,465人であったが、その10年後の2000年（平成12年）においては44,996人にまで急増している。

また、この他にも、1987年（昭和62年）の臨床工学士、1991年（平成3年）の救急救命士、1997年（平成9年）の言語聴覚士などの公的職業資格が新たに創設されており、専門学校が養成施設として主にそれらの人材の養成を行っている。

C. 90年代半ば以降における専門学校資格教育の主流化

急成長を続けた専門学校も90年代前半において転機を迎えた。増加を続けていた生徒数が、1994年（平成6年）から減少し始めたのである。

こうした生徒数の減少には、主に以下のような要因が考えられている。根本的な要因は、18歳人口の減少である。1992年の205万人をピークに、18歳人口は急減期を迎

えた。この18歳人口減少の影響を受けて、中等後教育機関への進学者の絶対数がまず減少する。そうしたなか、大学も量的に拡大し始め、大学進学の見込み度が低下する。したがって、従来、大学進学の見込み的な進路として専門学校進学をしていた層が、大学進学に転換したという論である³⁴⁾。実際、94年以降専門学校の生徒数は徐々に減少し、他方で大学の生徒数は増加している。専門学校全体でみたとき、18歳人口の減少と大学の量的拡大が、生徒数の減少の要因であるのは確かであろう。

しかし、専門学校の生徒数について、学科別にその推移をみると、専門学校の全体的な減少に対して、資格教育分野が安定した増加を維持しているのがわかる。〈表2〉は90年代半ば以降の専門学校学科別生徒数の変遷を示したものである。制度化以降の専門学校の全体的な生徒数の急増をもたらした、情報処理などの非資格教育分野の工業系の学科群や商業実務の学科群で生徒数は急減している。他方、資格教育分野は、一部の工業系の学科で数を減らしてはいるものの、ほとんどの学科において安定した増加を示している。医療分野においてはこの10年で約6万人、衛生分野では約3万5千人、教育・社会福祉分野でも約3万5千人生徒数が増加しており、資格教育分野全体で10万人以上生徒数が増加している。

〈表2〉90年代半ば以降の専門学校学科別生徒数の変遷

年度	1994	1996	1998	2000
資格教育分野	306,173	338,522	339,458	356,447
工業(資格教育分野)	72,546	72,468	65,108	51,762
医療	150,300	165,954	171,006	175,913
衛生	43,130	49,197	48,680	67,908
教育・社会福祉	40,197	50,903	54,664	60,864
非資格教育分野	378,617	320,535	294,921	280,861
工業(非資格教育分野)	99,024	83,735	80,473	78,445
農業	2,852	2,765	2,735	3,458
商業実務	140,465	110,581	85,878	67,662
服飾・家政	35,685	31,393	31,247	33,512
文化・教養	100,591	92,061	94,588	97,784
合計	684,790	659,057	634,379	637,308

学校基本調査より作成

〈単位〉人

このように、90年代の中等後教育をめぐる状況の変化は確かに専門学校全体の生徒数を減少させたが、こうした状況の変化によって影響を受けたのは非資格教育分野の学科群が中心であった。専門学校資格教育はこうした

状況にあまり影響を受けず、一貫して安定した発展を続けているのである。

その理由は多々ある。しかし、この章で検討してきたように、専門学校資格教育の「養成施設」としての法的地位の大きさはやはり大きな理由となるであろう。この90年代半ば以降の中等後教育機関の急激な変化において、一般の専門学校や短期大学が、学校制度の上では一般的にこれらの教育機関よりも上位に位置するとみられる大学の生徒数の増加によって、その生徒数を減少させた。しかし、専門学校資格教育は公的職業資格制度に組み込まれた養成施設としてすでに「制度化」されているために、学校制度における「専門学校」とは異なる性格をもち、したがって、こうした動向にあまり影響を受けることがなかったのである。

専門学校資格教育は90年代半ば以降も安定した発展を遂げた。96年には、生徒数において、専門学校資格教育の専門学校全体に占める割合は5割を越え、その後もその占める割合を増加させている。また、すでに短期大学の生徒数をも超えている。いまや、専門学校資格教育は専門学校全体のなかで主流となった、もしくは、中等後教育機関として独自の位置を確立しつつあるといえるであろう。

V. 総括

A. 専門学校資格教育の視点による専門学校の分類の必要性

以上、戦前から現代にいたる公的職業資格制度と各種学校・専門学校の歴史的な検討を行ってきたが、以下のことが明らかになった。すなわち、各種学校・専門学校資格教育は、公的職業資格制度の統一的な制度理念の欠如や正規の学校の不足のなかで、養成施設として認定され始めた。戦後は、各種学校の養成施設認定の慣習化とともに、法制上の規制の緩さや経営の小規模さなどによって公的職業資格の細分化に対応が可能であったこともあって、各種学校・専門学校は公的職業資格の養成施設として本格的に認定されるようになったのである。

また、養成施設としての認定により、各種学校・専門学校資格教育は他の専門学校とは異なる制度的な位置づけを獲得し、独自の発展を遂げてきたことも明らかになった。

これらをふまえて、最後に2点について論じたい。第1が専門学校資格教育の視点による専門学校の分類の必要性である。従来、専門学校に関する研究では、専門学校全体をまとめて対象とする傾向が強かった。そのため、歴史的展開や教育内容、進学者の意識、労働市場における評価などの検討においても、それらの複雑な状態を理

論的・構造的に解明することはできていなかった。また、専門学校が「資格」に関する教育を行っていることに注目している研究もあるが、「資格」の認識が不十分なために公的職業資格という視点を打ち出せず、検討が不十分に終わったもの、もしくは公的職業資格に注目できても、「養成施設」とそれ以外の区別を行えなかったものがほとんどであった。

しかし、本稿で明らかにしたように、専門学校資格教育はその前身である各種学校時代も含めて、その他の専門学校とは異なる発展を遂げてきた。そして、現在では生徒数は専門学校全体の過半数を越え、また短期大学の生徒数をも上回っている。今後もその数は増加するであろう。こうしたなか、専門学校研究の重要性も高まると推測されるが、その動向を正確に分析し検討するためには、今後さらに専門学校資格教育の視点が必要となるであろう。

B. 公的職業資格と教育との関係の問題点

第2に公的職業資格と教育との関係の問題点である。本稿で論じてきたように、公的職業資格制度自体に制度理念は欠如しており、したがって資格教育の制度理念も確立されていない。公的職業資格の取得方法が多様であったり、養成施設指定制度の規定などが不統一であるのも、こうした制度理念の欠如が背景にあるといえる。

ただし、日本においてはこうした資格教育の制度理念の欠如はあまり問題とされてこなかった。その要因として、日本における就業前職業教育・訓練への注目・関心の小ささ³⁵⁾に加え、就業前職業教育・訓練においても資格教育が縁辺に位置していた点を指摘できよう。戦後、就業前職業教育・訓練の中心的位置をしめてきた高校職業教育においては、理念的ないしは制度的な問題から、公的職業資格に関する教育はほとんどなされてこなかった³⁶⁾。また、短期大学においては保母や幼稚園教諭などの一定の資格教育がなされたが、対応できる公的職業資格が少なく、また生徒の意識や教育内容の問題もあって、実質的に資格教育が機能してきたとは言い難い³⁷⁾。こうした、資格教育の教育制度における縁辺的状况のために、その制度理念の欠如もあまり問題とされてこなかったのである。

しかし、本稿で論じたように専門学校資格教育の発展は著しく、また積極的な資格教育要求を持って専門学校資格教育に進学する者も非常に多くなっている³⁸⁾。こうしたなかで、日本の公的職業資格と教育の問題点を把握し、その改善を行うことは重要な課題であろう。

特に注目できるのが、資格教育要求を持つ人々に対する資格教育の保障の問題である。現在、就業前における

資格教育の中心をしめる専門学校資格教育の多くは私立であり、しかもそれらは公的助成をほとんど受けていない。そのため、多くの専門学校資格教育進学者は年間100万円程度の授業料を払って、専門学校資格教育を受けている状況にある。当然のことながら、その授業料の高さによって進学を諦める者も少なくない³⁹⁾。

依田が論じているように、公的職業資格の本来的な性格である公共の福祉の実現という観点からすると、その有資格者の養成においても公的な保障がなされなければならない⁴⁰⁾。また、本稿で明らかにしたように、養成施設指定制度設立当初は正規の「学校」が養成施設として想定されていたのであり、「講習所」として認定が始まった各種学校・専門学校資格教育はあくまでも、正規の養成施設ではなかったはずである。すなわち、養成施設指定制度設立当初は私性格の強い各種学校・専門学校ではなく、公性格の強い「学校」が養成施設として想定されていたと思われる。

専門学校資格教育を積極的に再評価することをおして、資格教育への公的保障の拡充や資格教育の制度理念の確立を行うことが求められているといえるだろう。

注

- 1) 依田有弘「職業資格取得問題」〈日本高等学校教職員組合編『高校における技術・職業教育の発展のために』日本高等学校教職員組合、1987〉
- 2) 依田有弘「日本の公的職業資格について」〈大月書店編集部編『現代の労働組合運動6』大月書店、1976〉
依田有弘「資格制度の現実と可能性」〈原正敏、藤岡貞彦編『現代企業社会と生涯学習』大月書店、1988〉
- 3) 辻功『日本の公的職業資格制度の研究—歴史・現状・未来』日本図書センター、2000
- 4) 公的職業資格の取得方法は、無試験認定と試験認定があるが両者ともにその基礎資格として、国籍や年齢などの他に、学歴や実務経験、養成施設の卒業などを定めている。これらのなかで養成施設は重要な条件であるが、養成施設を認定し規定する制度が「養成施設指定制度」である。これらの「養成施設指定制度」は、各公的職業資格制度に対応してそれぞれ作られているため、それぞれの名称も「保健師助産師看護師学校養成所指定規則」「栄養士法施行規則」「美容師養成施設指定規則」など様々であり、その内容も多様であるが、本論ではこれらを包括する概念として「養成施設指定制度」と定義することにする。
- 5) 本稿では、「資格教育」という用語を、養成施設指定制度に基づき、公的職業資格取得を主な目的とする

教育および学科（コース）と定義する。そして専門学校における資格教育を専門学校資格教育とする。なお、専門学校のなかには、公認会計士や税理士といった公的職業資格取得を目指す経理・簿記系の学科などの「公的職業資格に関連する専門学校の学科」も存在するが、それらの学科は養成施設指定制度に規定されているわけではなく、それらと専門学校資格教育とは区別される必要がある。

- 6) 教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史』第1巻、教育資料調査会、1938、p.288.
- 7) 文部省『学制百二十年史』ぎょうせい、1992、p.47.
- 8) 辻、op. cit., p.51-63.
- 9) Ibid., p.25.
- 10) Ibid., p.98-99.
- 11) Ibid., p.99.
- 12) 文部省編『文部省第八年報』文部省、1880、p.24.
- 13) 韓民『現代日本の専門学校』玉川大学出版部、1996、p.32.
- 14) 小金井義「各種学校の歴史①」『各種学校教育』第1号、1965、p.59.
- 15) 平尾真智子『資料にみる日本看護教育史』看護の科学社、1999、p.4-8. 佐藤香代『日本助産婦史研究—その意義と課題』東銀座出版社、1997、p.17-19.
- 16) 小金井義「各種学校の歴史④」『各種学校教育』第5号、1966、p.56-62. 工学院大学学園百年史編纂委員会『工学院大学学園百年史』工学院大学、1993、p.33.
- 17) 日本理容美容教育センター編『現代理容史』日本理容美容教育センター、1960、p.67-114.
小金井義「各種学校の歴史⑨」『各種学校教育』第12号、1967、p.172-173.
- 18) 厚生省医務局看護課『教育と実務のための看護関係法規集』厚生問題研究会、1972.
- 19) Ibid.
- 20) 辻、op. cit., p.103-147.
- 21) 平尾、op. cit., p.37-38.
- 22) 厚生省医務局看護課、op. cit.
- 23) 韓、op. cit., p.49-50.
- 24) 辻、op. cit., p.163-244.
- 25) Ibid., p.165-187.
- 26) 厚生省医務局看護課、op. cit.
- 27) 日本理容美容教育センター、op. cit., p.185-190.
- 28) 森本基「歯科医師養成」〈川上武・中川米造編『医学教育』日本評論社、1972〉p.98-100.
- 29) 大阪大学人間科学部『専修学校の制度の展開とその評価—短期大学教育の社会的規定に関する調査研究』大阪大学人間科学部、1985、p.13-14. 喜多村和之『誰

のための大学か—大衆化の理想と現実』日本経済新聞社, 1980, p.113-116.

- 30) 文部省, op. cit., p.292-294.
- 31) 麻生誠「専修学校制度の社会的定着とその課題」『文部時報』1298号, 1985, p.28.
- 32) 乾彰夫『日本の教育と企業社会』大月書店, 1990, p.238-240.
- 33) 韓, op.cit., p.103-120.
- 34) Ibid., p.179-180.
- 35) 熊沢誠『働き者たち泣き笑顔』, 有斐閣, 1993, p.86-87.
- 36) 佐々木享「公的職業資格, 技能検定の社会的性格と高校職業教育」『技術教育学研究』第8号, 1993, p.9-11.
- 37) 青島祐子「短期大学における『資格教育』の考察」『産業教育学研究』第27巻第1号, 1997, p.58-61.
- 38) 関口義『専門学校在学者の実態と意識に関する基礎的, 総合的な調査研究報告書』京都文教大学, 2001.
- 39) 日本労働研究機構編『進路決定をめぐる高校生の意識と行動』日本労働研究機構, 2000. では高校生に進路決定の理由を自由記述させているが, そこでは, フリーター選択者において, 授業料の問題で専門学校進学を諦めた者が多いことがわかる。
- 40) 依田「日本の公的職業資格について」op. cit., p.191-192.

社会教育における学習権概念に関する一考察

金 兪 貞*

A Study on the Concept of "The Right to Learn" in Adult Education

YunJeong KIM

The purpose of this paper is to examine the definition of "the right to learn" in Adult Education in Japan. The paper will first review two different views on the definition of "the right to learn". One considers "the right to learn" as a concept that is based on the education legal system. The other defines the concept from the perspective of human rights. The former approach does not cover minorities' right to learn which can not be guaranteed equal access to learning. The latter one focuses on the problem of right to learn for minorities, which requires further development. Secondly, based on the re-examination of the two different viewpoints, this essay will argue that there is a need to take into consideration "the third generation of human rights" by examining its nature and significance. Finally, the paper will conclude that "the right to learn" should be considered from the perspective of "the third generation of human rights".

目次

はじめに

I 初期の学習権論議

II 法概念としての学習権構想

A 「国民の学習権」—堀尾輝久の学習権論

B 「権利としての社会教育」—小川利夫の学習権論

III 人権思想からの学習権構想

A 市民社会における人権の本質

B 公民権としての学習権—海老原治善の学習権論

C 手段価値としての教育権—黒沢惟昭の教育権論

D 人権思想からのアプローチの意義

IV 「現代的人権」からの学習権

A 第三世代の人権とは

B 日本の社会教育における第三世代の人権の受容 —黒沢惟昭の第三世代の人権からの共生原理の提起—

おわりに—第三世代の人権からの新たな学習権—

はじめに

1946年の「世界人権宣言」、1966年の「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」、そして、1985年の学習権宣言、日本国憲法第26条に至るまで、人々の学習権のもつ権利性は諸規約や法体制において明確にされてきた。しかし、ここで、果してその権利が保障されているのかという疑問を投げしてみる必要があるのではないか。特に日本国内を考えた時、“憲法が国民に保障して居る生活を営む権利・教育を受くる権利・勤労の権利は唯国民にのみ與へられて居るもので、外国人は権利としては之を要求し得ない。…外国人は教育及び勤労に付き権利も無ければ義務も負はない”¹⁾と、美濃部達吉が指摘しているように、「国民」の категорияに含まれない人々に対する学習権への見解や、同じ国民であったとしても高齢者や障害者などの学習権に対する認識不足など、状況は改善されつつあるが、依然として学習から疎外された人々は存在している。こういった人々の学習する権利を考えることは、行政からの支援だけでなく、こういった社会教育を提供すべきかにもつながるものであり、「周辺」に

*生涯教育計画コース 博士課程1年

置かれている人々マイノリティーの学習権を考えることは、「中心」にある人々マジョリティーのそれを考え直すモメントにもなれる。

学習権論を分析した研究として、相庭和彦の「戦後社会教育論にみる人権概念の特質—学習権論を中心にして—」があり、相庭は学習権論を堀尾輝久に代表される、「国民国家＝市民社会」として捉え、子どもの教育に対する親義務の共同化から学習権を説いていく論と、市民社会の成立によってもたらされた人間疎外の克服を、教育を組織していく運動過程から求める、小川利夫、宮坂広作などに分けて分析し、国民の教育権論では今日の社会教育の置かれている状況は説明できず、資本制社会＝市民社会のメカニズムによって生まれる差別を正していく「教育の共同性」を創造することを打ち立てた²⁾。このような相庭の研究は、人権から学習権を説いていく視点を提起し、差別・抑圧されてきた人々への注意を喚起しながらも、彼らの学習権という問題までには踏み切れないまま終わっている。つまり、抑圧・差別された人々—いわゆる、マイノリティーに対する観点には物足りなさを感じさせる側面があったと言える。

本稿では、上述の問題意識や先行研究をふまえ、戦後学習権論の初期の議論をはじめ、学習権論を法概念からのアプローチと人権思想からのアプローチに大別し、既存の学習権論の持つ限界を「克服」「補完」する観点として、「現代的人権—第三世代の人権」に注目、「第三世代の人権」から日本における学習権をどのように捉えるべきなのかを提起することを目的とする。

I 初期の学習権論議

まず、日本の社会教育における学習権論がいつ始まったのかに関して、藤田秀雄は、宮原誠一が『青年の学習』の中で戦後日本で初めて社会教育の権利に関する主張を述べたこと、『社会教育と教育権』で三井為友が「教育を受ける権利」とともに「教育をする権利」を主張することで国民が社会教育の主体であることを明らかにしたことを取り上げ、1960年をその起点とした³⁾。

なぜ1960年に初めて社会教育と権利を結び付けた主張がみえるようになったのか。それは、1950年代後半の社会教育法改正の動きと関連深い。改正案では、社会教育関連団体への補助金支出禁止を規定した第13条の削除が規定されており、その削除によって国家の社会教育への統制が強化されることが危惧された。つまり、この改正案が社会教育の自主性を害し、国民の相互教育・相互学習としての「社会教育の自由」を脅かすものになるのではないかという意識が社会教育関係者に共有されていたのである。だからこそ、宮原誠一が農村青年サークルの

活動から“よしんば権利としての教育という意識はまだもたれていないとしても、権利としての教育の感覚はすでにめざめてはたらい”⁴⁾と指摘した上、「公民館運営費」を青年たちの自主的運営にまかせるように提起し⁵⁾、三井為友が、支配者から与えられる恵与教育が支配者によって悪用される“準備的性格”であること、それにより“民衆自身の教育要求が抹消される”問題がある⁶⁾として、学習者が客体でない主体になるために“教育をする能力と場”を提供すべきである⁷⁾ことを主張したのは、この脈絡においてである。

このような1960年における社会教育の権利に対する自覚は、教育・学習を外から与えられるものでない、学習者自らのイニシアチブによって行う、学習者の自主性を保護するために教育権の保障を求める考え方として、同時期の持田栄一の教育権の自由権的側面のために、“社会権的教育権”を保障すべきである⁸⁾との見解とも相通するものであった。

以上のような1960年に現れはじめた権利への自覚は、1963年に出された「枚方市における社会教育今後のあり方（枚方テーゼ）」において、“社会教育の主体は市民である、社会教育は国民の権利である”⁹⁾とし、社会教育の実質的基盤である実践の場からの提起として社会教育の享受者である住民の主体性・権利性が明確化され、「権利」として社会教育を捉える動きが実践においても根付いていく契機がつけられた。このような社会教育を「権利」として自覚する動きは、1970年代初頭の市町村社会教育主事の身分都道府県移管・給与半額国庫負担を主な内容とする社会教育法一部「改正案」が提起されることによって、それまでの市町村中心の地域に密着した学習内容や目的、方法にすべきであるという社会教育の本質や基本理念に反し、政府の干渉がよりしやすくなる社会教育への国家関与の動きが見えはじめたことや、教育内容への国家関与を否定した「杉本判决」に影響され、「国家の教育権論」に対する「国民の教育権論」の枠組みの形成につながる事となる。

1960年の初期の論議にはあまり学習権という用語は見当たらず、教育権を「自由権」と「社会権」に分け、自由権を守るための社会権としての教育権を論じる論調が強かった。そして、こういった論調は、それ以後に形成される、法概念として学習権を捉えるアプローチに受け継がれる。その一方で、実定法に基づく学習権論の方法に異議を唱え、人権思想から学習権を解明していこうとする流れがつけられ、どこに学習権の論拠を置くかに

よって、異なる論理の学習権論が展開された。

II 法概念としての学習権構想

まず、学習権を法体系、つまり、憲法第26条（教育を受ける権利）、教育基本法第7条、社会教育第3条などの法規定を根拠として学習権を説いた堀尾輝久と小川利夫を考察することとする。両論者は「国家の教育権」に対する「国民の教育権」を主張し、その中に「国民の学習権」を位置づけようとした共通項を持つ。

A 「国民の学習権」—堀尾輝久の学習権論

1970年代に国民の学習権論を唱え、学習権の概念化を試みた堀尾輝久の学習権論は、大きく2つの特徴が取り上げられる。

第一に、「子どもの学習権」とそれを保障する親権が1つの中心軸である。そもそも堀尾の学習権論は憲法に「教育を受ける権利」と義務教育が規定されたことから、「人権としての教育」の思想から子どもの学習権、義務教育を考えようとしたことに出発したものである。即ち、それまでに国家に対する義務として認識されてきた義務教育を人権思想から捉え直すことによって、「親権の義務性」は「親権の権利性」に変わり、子どもの学習権は親権に属するものとなり、子どもの教育は親権に帰結されるものとなる。つまり、“人権としての教育の思想は、子どもの学習権と、親の教育権の両者を含むもの”となり、親と子どもの権利関係は前者が後者の“権利を実現するための義務を履行する権利”（傍点—原文）と解される¹⁰⁾。

こういった視角は学校教育における国民の教育権思想に対する有倉遼吉の指摘—“親を中心とした国民が、専門家としての教師集団に教育の責務を信託し、教師集団は教育の内容・方法に対する行政権の権力的関与を排して（教育の自由）、自らの創意によって教育を行い、その責任は、国会・内閣の議会制民主主義のルートを通じないで、直接に国民に対して負うものである¹¹⁾”—のように、子どもの学習権のために、親の教育権と教師の教育権が行使される構造を意味するものである。特に、憲法第26条（教育を受ける権利）に対し、堀尾は、“近代における「子どもの人権」の思想につながり、子どもの人権の中核をなす学習権の実定法的規定であり”、“人権としての教育の思想と子どもの学習権思想を中核とする国民の教育権の憲法的表現¹²⁾”として意義付けた。

第二に、このような子どもの学習権を学習権の中核におく視点は、「国民主権＝国民の学習権」としての堀尾の学習権論の特徴を導き出す。つまり、学習権を法体系の中で捉えようとする堀尾輝久にとって、究極的に学習権

が目指すところは憲法の理念を体現していく主権者の形成と表裏一体のものであったからである。

堀尾は言う。“国民の学習権は、最も具体的かつ切実な形態としては、発達の可能態としての子ども・青年の学習権だといってよい。子ども、青年にとって学習の権利は、その人間的な成長と発達の権利と不可分一体のものであり、発達と学習の権利は、大人とは違った存在としての「子どもの権利」の中心をなす。そのうえ、子どもの発達と学習の権利が保障されないと、やがてその子が成人して行使する諸権利（生存権・労働権・参政権等）も空虚なものになるという意味で、子どもの学習権は、まさしく人権中の人権、その他の人権を内実あらしめるための人権だ¹³⁾。言い換えれば、学習権の行使を通して真実を知る権利は真の意味における国民主権の実現を保障するものであり、従って、学習権を充実するためには、未来の主権者の育成として何よりも子どもへの教育や学習がもっとも重要なものとなってくと堀尾は考えたのである。

その一方で、堀尾輝久の学習権論は大きく2つの課題を残していた。第一に、子どもの学習権を人権思想と関連づけて解することによって、子どもの学習権のみならず親の教育権や教師の教育権などを導き出し、国民の学習権として位置づけようとした点は高く評価すべきであるが、子どもの学習権を核心のところに置くことによって、教師や親の教育権などは副次的なものになってしまい、“住民の全生涯にわたっての自己実現の権利としての学習権の思想¹⁴⁾”を考えると、堀尾の学習権論は、社会教育の学習権論としてどのような有効性を持ち得るのかに対する疑問を残す。

第二に、「国民主権＝国民の学習権」の等式は、後の堀尾の学習権論に対する主な批判となる。「国民国家＝単一民族国家」を暗黙的な前提としており、1990年代に入って笹川孝一も指摘しているように¹⁵⁾、意図的であれ、無意図的であれ、自然に国民のカテゴリーに含まれない人々の学習権を放棄する理論になってしまうのである。

B 「権利としての社会教育」—小川利夫の学習権論

一方、堀尾輝久と学習権概念に対するアプローチを共有しながら、社会教育法第3条に依拠して学習権を“すべての国民があらゆる機会、あらゆる場所を利用して自ら實際生活に即する文化的教養を高め得る¹⁶⁾”権利と定義し、法概念としての学習権に基づき、「権利としての社会教育」を論じた論者として小川利夫がいる。

小川利夫の学習権論は、まず、第一に、社会教育の自由を守り発展させるために「国民とくに住民の学習権」を社会教育行政がどのように保障していくのかに論究す

るものであった。つまり、小川は「人間形成の過程」を「疎外の過程」に捉え直し、疎外を止揚するものとしての学習の側面に意義付け、「自己」の社会的解放（疎外の止揚）を求める教育運動（自己教育運動）¹⁷⁾の要求に基づく社会教育実践を図るとともに、社会教育の自由を保障するための社会教育行政のあり方は何かを解明しようとした。そして、早くから宮原誠一などによって論じられた、「自由権を保護するための社会権」として、「公教育費としての社会教育費のあり方を確立していく」¹⁸⁾ことが目指されていた。要するに、国家の教育権に対する国民の教育権を論じる際、堀尾が「子どもの学習権、国民主権＝国民の学習権」から論じていたのに対し、住民の学習権、社会教育の自由に焦点をあて、自治体の主体としての住民の形成を視野に入れ、住民の中から生まれてくる社会教育活動を住民の学習権として社会教育行政がどのように保障すべきかが小川の学習権論であった。

だとすれば、彼によって、人権はどのように認識されていたのか。第二に、小川の学習権論において、人権は学習権を保障していくための教育内容として、また、教育を捉え直し、それに基づき学習権を保障していくための手段という2つの側面から認識されていた。

小川は、“平和と民主主義とりわけ基本的人権の思想と論理が、私たちの実生活上の諸問題の中で具体的に読みとられ学びとられるような学習・教育の内容を自主的・民主的に編成していくこと”が“国民の学習権保障の第一歩である”と述べ¹⁹⁾、人権を教育内容として住民自らが編成することによって学習の主体としての住民を教育の主体にしようとした。さらに、“教育を人権中の人権”として捉えることで、従来の領域論にとらわれない、“家庭と地域及び職場と学校をつらぬく教育の全体的なあり方をつねに視野にいれ、国民の教育権とくに住民の学習権保障の実践的筋みちを一貫して討究していく”ことを説いた²⁰⁾。

このように、堀尾輝久の学習権論に比べ、地域に密着した成人の学習権を構想していた、小川利夫の学習権には以下の問題点が含まれていた。

第一に、小川の学習権論は住民の学習権を保障するための社会教育行政のあり方に主眼が置かれていた。しかし、1950年代後半と1970年代前半の社会教育の法改正の動きが学習権論を発展させる1つの契機となったことを勘案すると、こういった小川の学習権に対するアプローチは、ある意味で公権力の関与による外圧によって学習権が侵害される危険性を背負っているものとして解することもできよう。つまり、住民の学習権を前提とする、社会教育の自由を保障し発展するための社会教育行政とは何かを追いつけた小川利夫の学習権論は、その根拠と

する社会教育法体制が学習権を脅かす手段にもなってきた歴史的経緯からすると、それをどのように消化していくのかという疑問を残す。

第二に、学習権を権利として位置づけ、人権を教育内容として捉えたことに注目したい。1980年代に入り、小川は「権利としての社会教育」から「人権としての社会教育」へと、「人権」を全面に出して自らの学習権論を再構築しようとした。その裏には、“「権利」が意識化されて実定法上みとめられたものと受けとめられた。その結果、公民館などでも、時間や経済的にゆとりのある人たちが声をあげて要求しているものが「権利としての社会教育」だとされる傾向が出てきた。それでは、本当に学習を必要としているが生活が苦しかったり時間がなかったりする人たちのことが位置づかなくなってしまう。…そこで、人間として生きるために誰もがもっている人権という視点からもう一度捉え直すべき”²¹⁾という自分自身に対する自省の問いがあった。こういった視点の転換、つまり、「権利としての社会教育」と「人権としての社会教育」の関係に対し、井上英之は“前者は社会教育における受教育権、学習権保障の視点であり、後者は既に指摘した課題への接近を明確にする視点であろう。両者の視点は対比されるものではなく、前者の成果にたつて後者の視点を進化、発展させる必要がある”²²⁾と指摘している。即ち、「権利としての社会教育」は、小川利夫の学習権論の目指されるべきものとして設定されたものの、そこには、「法概念」として学習権を捉えることによって、学習権の実体がみえなくなってしまう、「人権としての社会教育」への移行の前段階として「法概念」と「実体概念」との分離があったのである。

以上のような実定法に基づき、学習権を解明しようとしたアプローチは、1978年の学テ判決で教育内容の国家関与が認められることによって、国家を対抗軸と設定し深化していった国民の教育権、その中の国民の学習権はその理論的基盤が消滅され、彼らの学習権を支えていた枠組みがその有効性を失うこととなる。

また、彼らの学習権論は、国家に対する国民を主体とする社会教育の構築や社会教育における権利の重要性の明確化を試みたことから高く評価できるが、彼らの学習権論にはその枠外に置かれた人たちに対する視点があまり見当たらないのである。つまり、権利への保障を叫ぶことによってそれが広がるとしても、実質的に学習の機会が保障されていない人々に対する視点が明確にされず、だからこそ、学習権を「法」概念ではない「人権」概念として考えなければならない必然性は、ここに起因するものである。

III 人権思想からの学習権構想

堀尾輝久、小川利夫両論者とは違って、人権思想から社会教育における権利を考えようとする見解の共通する問いは、教育権を歴史普遍的なものとして捉え、その保障を求める考え方を批判し、権利の本質から教育権をどのように考えるべきなのかであった。従って、マルクスの権利に対する批判がこのアプローチを支える論理的枠組みとなる。

A 市民社会における人権の本質

マルクスは人権が国家の構成員である公民のもつ権利ではない、市民社会の成員としての権利であると規定し、“いわゆる人権、つまり公民の権利から区別された人間の権利は、市民社会の成員の権利、つまり、利己の人間の権利、人間及び共同体から切り離された人間の権利”²³⁾であると定義している。即ち、人権が、政治的共同体である国家への参加を意味する公民の権利とは別に形成された、市民社会の構成員である個々人が他人とは関係なく自分の幸福を追求していくために権利を行使し、その利益を享受するという、「自己完結」的なものであり、それによって「疎外」された人間が生まれてしまうと、マルクスは批判する。

市民社会が成立し、個人には生産手段を使う自由が保障された反面、それが実質的には人間を国家である共同体から分離させることになり、十分な生産手段を持ってない人々には権利を享有することができないという、表面的には権利の主体として人間が位置づけられたように見えながら、実はそうではないという人権の内在された矛盾をマルクスは見逃していないのである。それゆえ、人権思想から権利を説いていく論者にとって、こういった個別化された人権を断絶された公民の権利とどのように統合し、人間の疎外状態を克服させるのが、主な論点となる。これこそが実定法的アプローチを取る見解との違いである。

B 公民権としての学習権—海老原治善の学習権論

海老原治善は「国民の学習権」を憲法第26条から考察する通説的方法に対する異論から、人権が成立する歴史に注目すべきであると指摘し、上記のようなマルクスの権利への視点に認識を共有していた。

海老原は、国民の教育権を国家権力に対する“国民主権の内実を示す教育権”(公民権)と基本的人権としての学習権とに設定し、その前提となる「国民主権と人権」の関係から学習権の本質に迫ろうとした。つまり、「国民の学習権」における「国民」をマルクスの言葉を借りな

がら、“[現実の個体的な人間が、抽象的な公民を自分のなかに取り戻す]ことをめざす主体を意味する”ものとして解し²⁴⁾、だからこそ、孤立された個々人の人権と公民権という国民主権の行使をどのように結び付けるのが海老原の問題意識であり、国家の「抽象的公民」と市民社会の「利己の私人」を統合させる方向に学習権は進むべきであると、海老原は考えた。

このような海老原にとって、「国民の学習権」で叫ばれていた、私的利益に基づく私人の権利としての学習権は、どのように把握すべきなのか。

海老原は、それに対して“基本は、生存と発達を、連帯して求める民衆の社会的解放の運動のなかで、必然的に登場してくる学習への要求とその権利化への闘いにこそ、国民の学習権論の基礎をすえなくては”ならず、学習権を“公民への権利の一環として”位置づけることを提起した²⁵⁾。つまり、国民主権を学習権と一体的なものとして捉え、それを実現していくという目的意識は堀尾輝久と共にしながらも、子どもの学習権のための親権の行使を中心軸とする堀尾の論じる学習権は、結局共同体から分離・孤立した人間の権利に帰してしまい、国民主権を実現する公民権にはならないので、国民主権を実現する教育権—“主権の日常的行使としての教育をすすめる権利論”²⁶⁾—のためには、人権の視点に立つ学習権と公民の権利に立つ教育権を統合する手段として、国民自らが要求していく教育運動から学習権を捉えなければならないと、海老原は言うのである。

C 手段価値としての教育権—黒沢惟昭の教育権論

その一方で、人権に対する視角を海老原と共有しながら、教育権の捉え直しを指摘したのが、黒沢惟昭である。

黒沢は近代市民社会の下で成立された人権、それが規定する人間像とは何かに対し、近代教育における個人の実相が“人間の社会性を抽象的な政治的国家の構成員—公民として疎外したものと表裏した概念であり、実相はアトム的なバラバラの私的存在としての人間(私人)である。この実相(現実)としての不自由、不平等を公民としての自由、平等として表現するものである”²⁷⁾と述べた上、教育権を人類普遍的価値としてみなすことを問題とした。なぜなら、このような分離状態においても権利が享有できるブルジョワには何のさしつかえはないとしても、プロレタリアートはその不利益を被ることになり、いくら教育権が広がるとしてもそれが私的権利となるため、学校の格差などといった、新しい差別が現れるからである。だからこそ、教育権を目的価値でない手段価値として捉えることを提起した。

というのは、教育権を媒介に人間が社会的存在として

自分を認識するので、“教育権を媒介項として、手段価値として把えかえすべき”と指摘し、“近代における国家と市民社会の分裂の教育的意味を自覚的にとらえそれを止揚する主体たる可能態”としてプロレタリアートを言及した²⁸⁾。つまり、個人の自由を尊重し、個人の利益に還元されてしまう人権の本質からして、教育権を目的価値として広げることが、生産手段の有無による新たな格差をつくるに過ぎないので、教育権を捉え直すことによって権利の享有を渴望するプロレタリアートも手段価値としての教育権を行使するよう、黒沢は構想したのである。

D 人権思想からのアプローチの意義

以上のような人権思想から教育権を捉えるアプローチは、人権が形成される歴史的文脈から人権の本質を考え、海老原治善は民衆からの社会解放運動から、黒沢惟昭は教育を手段価値としてみなすことによって、「私事性」に基づく人権の限界を克服しようとした。こういった視点は前者のアプローチとは違って、人権の歴史から人権を把握することで、相対的に権利を奪われていた人々に光を当てようとするものであった。

法概念として学習権を論じた論者の論理が「国家」に対する「国民」がいかに国家の関与なしに教育活動を遂行することができるのかに焦点を当て、堀尾輝久が人権思想から子どもの学習権を捉え、人権として学習権を自覚する基盤をつくり、小川利夫が人権思想を学ぶことこそが学習権保障の第一歩であると主張したことは注目に値するが、権利の拡大ではない、実質的な権利の享有において生まれてくる差別には目を背けてしまう側面があったのである。その一方で、人権思想から学習権を考えようとした論者たちは、市民の権利・私人の権利としての学習権が生み出す差別、疎外を問題にし、私事性による形成的平等を実質的平等に変えていこうとしたのである。つまり、こういった学習権への視角は、前者のアプローチの視点の克服を試みようとしたものであったと言えよう。

このように、人権思想からのアプローチが、従来の学習権論が看過していた学習権の差別や疎外を問題とみなしたことは注目すべきである。しかし、差別や抑圧に目を向けながらも、具体的にそういった人々の教育権・学習権を展望するまでには至らず、それは、まさに抑圧・差別された人々マイノリティに視点を置いた第三世代の人権からの視点の形成まで待たなければならない。

IV 「現代的人権」からの学習権

「現代的人権」は、1970年代に第三世界の登場による国際秩序の変化に伴い、新しい人権の内容を含む視角とし

て提唱された「第三世代の人権」のことである。

A 第三世代の人権とは

第三世代の人権は、ユネスコの「人権・平和部」の部長であるカレル・ヴァサク (Karel Vasak) が、世界人権宣言が規定している「市民的・政治的権利」(自由権)、「経済的・社会的・文化的権利」(社会権)以外に、「第三世代の人権」と称される権利を形成することが必要であると指摘したことに端を発する。

ヴァサクによると、第一世代の人権は、「消極的(negative)権利として国家から干渉されない、市民的・政治的権利であり、第二世代の人権は、国家に対してその実現を要求し得る、「積極的行動(positive action)」を要する、社会的・経済的・文化的権利である。その一方で、第三世代の人権は「連帯の権利 (rights of solidarity)」とも言われる権利として、“発展の権利、健康で生態学的に均衡のとれた環境に関する権利、平和の権利、人類の共同遺産の所有権”が含まれ、こういった権利は個人、国家、その他の公私の団体など、“すべての人々(行為主体)の結合された努力(the combined efforts of everyone)”によってのみ達成できると指摘した²⁹⁾。

第三世代の人権が、現代的人権として捉えられる所以は、まず、岡田信弘が指摘しているように、国家に対抗しうると同時に要求しうるという性格の新しさ、権利の内容における新しさ³⁰⁾、それに加え、従来の人権が私人の権利として個人を権利の主体として認識していたことから、個人だけでなく国家や個人によって組織された団体などの集団をも権利の主体になりうるといった、従来の権利に対する新しさにある。

しかし、第三世代の人権に注目しなければならない理由は、それが形成される背景にある。1960年代から70年代にかけて、植民地状態であったアジア・アフリカ大陸の諸国家が独立し、その国々が国際社会に登場することによって、それまでの権利が欧米中心の権利概念であったことを批判し、元井一郎が指摘しているように、“現在の国際社会に見られる重層的な差別構造を如何に克服するかを念頭においた”新たなアプローチが形成された。つまり、“国際的政治経済秩序における人権抑圧の構造を前提にその質的变化に向けて従来の人権論を止揚し、開発途上国という「周辺」に視点を据えて人権保障の枠組を構想しようとする内容を持つもの”³¹⁾として構想されたのである。このように、第三世代の人権を前向きに評価できるのは、第一に、人権思想からのアプローチにおいて指摘された、民衆やプロレタリアートを人権の主体にさせる、人権の枠組み自体を変革し、それまでの不利益層、マイノリティに接目させた人権概念であること、

第二に、ヴァサクが第三世代の人権を連帯の権利と同様なものとして見なす観点は、まさにマイノリティを射程に入れた概念であることを表す。なぜなら、マイノリティとして権利の享有が自由にできなかった人々において、彼らの権利の実現は個々の力にまつものではなく、個々人が結束した集団で働きかけることによってのみ実現されるからである。こういった第三世代の人権論が現代社会においてどのような意義をもつのかに関しては、次のルソー (Dominique Rousseau) の第三世代の人権の本質に対する視点に明らかに示されている。

ルソーは言う。“人権が創出したのは各個人が閉じこもる「私的空間」ではなく、各人が自由に往来することができることにより、必然的に他者と相対峙する「公的空間」であるとする。したがって、人権の本質は、「個人の自由」にではなく、「関係の自由」にあるとされる。そして、「連帯の権利」は、まさにこの「公的空間」が広がる中で現出したものと解されるのである。”“第三世代の人権は、理想型でさえあるのである。何故ならば、この新世代の権利は、自由権、債権的権利 (社会権) の対立を統合し、乗り越えることによって、市民の参加としての権利として現れるからである”³²⁾。

このように、既存の人権論が個々人の自由権を尊重するあまり、個々人が孤立され、政治的国家と分離されてしまう問題を孕んでいたのに対し、第三世代の人権は他の人々との関係性から人権が実現されることによって、人々が共存するいわゆる「公的空間」が形成され、それまで人権のもつ支配的構造において権利の享有ができなかった人々を、人権の主体として積極的に評価するのである。従って、第三世代の人権は、権利から疎外される人々に対して積極的に目を向け、人権思想からのアプローチが提起した、民衆・プロレタリアートによる人権の限界の克服に答えるような人権概念として位置づけることができよう。

B 日本の社会教育における第三世代の人権の受容

—黒沢惟昭の第三世代の人権からの共生原理の提起—

社会教育において、より積極的に「人権」を鍵概念として社会教育や学習権を考えようとする動きは、1990年の日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育』に端的に現れている。即ち、従来の社会教育が暗黙的にマジョリティを対象に展開され、結局マイノリティを排除してしまう体制になったことへの反省がなされ、そういった文脈からマイノリティの視点に据えた社会教育のあり方を模索しようとする合意が『現代的人権と社会教育』において示された。

しかし、ここには、その背景として以下のことが影響

を及ぼしていた。第一に、1985年のユネスコ学習権宣言である。学習権宣言は、学習権を“基本的人権”として、“文化的ぜいたく品でもなく”、“生き残るといふ問題が解決されてから生じる権利”でもないとし、すべての人が学習権を所有することを明確にした。そして、学習の主体として“自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利”、“個人的、集団的力量を発達させる権利”であると学習権の内容を提起することによって、学習権を“人々をなりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体にかえていくもの”として位置づけた³³⁾。

このような学習権宣言は、世界人権宣言や社会権規約とは違って、学習権概念を積極的に用いてそれが特別な人々が営為するものではない、「すべて」の人が享有するものであることを明らかにし、「マイノリティの学習権」を学習権の構造の中に組み入れ、学習権の行使を通して学習の主体のみならず歴史の主体になりうることを明示した。つまり、学習権宣言は学習権の主体としてのマイノリティを浮き彫りにした宣言であった。

第二に、1980年代に本格化された生涯教育政策である。市場原理の導入により、「私事性」に基づいた政策が樹立されることによって、学習権理論の破綻を説く松下圭一³⁴⁾など、学習権への批判の声が上がってくる一方で、生涯教育政策による不平等の拡大が危惧され、そういった危機感から社会教育において排除されていた人々—いわば、“忘れられた人びと”—に目を向け、彼らの学習活動の保障の観点から、社会教育や公民館の捉え直しを提起した小林文人³⁵⁾など、マイノリティに目を向ける動きが1980年代に形成された。

以上のようなマイノリティと人権を結び付け、社会教育における学習権を考えようとする動向の中で、第三世代の人権から学習権、教育権に凝視しようとしたのは、黒沢惟昭であった。

黒沢惟昭が資本主義社会の階級的支配構造から人権を論じていた視点から、人権と表裏の関係にある差別に目を向けたとき、“差別・抑圧からの解放の観点”を含む第三世代の人権に着眼するのは当然の帰結であった。黒沢は第三世代の人権が、第一に、古典的人権に基づきながらそれらを統合し発展させることが、現在の国際社会の状況を考えるとき、示唆的であること、第二に、アトム化された人間を前提とした古典的権利とは違って“他者の関係性を人権の本質と定め、公的空間の拡大、市民の参加の権利を「連帯」の手だて”にし、「関係」の視点からの人間観であることに注目、だからこそ、第三世代の人権が性別や年齢、国籍、身体的不自由などを理由に“教育権の被・不利益者”になった人々の人権、学習権を考える時に有効であると捉えた³⁶⁾。

そして、機会均等論が“社会のマジョリティ、ドミナントな人々の価値体系（多くは「国家規準」）によって評価された社会教育観（像）が、「平均」的モデルとして「公的」に「保障」されることなのであり、この保障は、そのモデルへの同質化を拒否する人々には無関心ないし場合によっては抑圧と化”したと指摘し³⁷⁾、それまで障害者や女性、外国人などであることを理由に受けていた差別を「差異」として受け入れ承認することで、「共生」の関係を創造することが目指されなければならない。その際、「関係性」から人権を説く第三世代の人権からの人権の構築を提案した。また、第三世代の人権の視点からの人権教育の展開を主張した元井一郎や小林繁をも第三世代の人権の可能性に注目している。

このように、1970年代から新しく登場した第三世代の人権は、学習・教育において「周辺」に置かれていた第三世界によって提起された、古典的人権の限界を乗り越え、人々の団結による働きかけによって、個々人の権利や集団の権利が創出され、行使される空間としての「公的空間」の創造を目指す新たな権利概念として、ある意味で今まで通用してきた同質性を前提とした学習権や社会教育観に対し、様々な属性の持つマイノリティが自らの権利に対する声をあげるなどの多様化が進む今日の社会教育、学習権を考える際、有意義な視点を示唆しており、その可能性を肯定的に評価する諸論者によって社会教育に根を下ろしつつある。

おわりに—第三世代の人権からの新たな学習権—

以上、1960年代に始まった初期の理論から、第三世代の人権を受け入れる新たな学習権論まで検討してみた。

1960年に社会教育法改正案をはじめ、社会教育に対する国家公権力の強化を背景に形成された初期の理論は、学習権という用語はあまりみられないものの、学習者の自主性・自由性を保護するための社会権としての教育権の保障を唱えるものであり、こういった視点は、「国家対国民」の枠から形成された、法概念として学習権を唱えるアプローチに受け継がれ、「国民の学習権」論は学習権概念の普及や定着に大きな影響を及ぼした。

このような実定法に基づくアプローチを取る堀尾輝久、小川利夫は、前者が国民民主権・子どもの学習権を、後者が社会教育の自由を中核においた学習権を論じていたものの、法概念から学習権を捉えるという方法論から実際に学習機会から疎外される人々を捨象してしまう「限界」があったと思われる。

その一方で、人権が成立される歴史性に基づき、学習権を捉えようとしたアプローチでは、人権が私事性に基づく利己的人間の権利であることを問題とし、こういっ

た私事性が招く不平等・不自由を実質的平等に取り替えるため、海老原治善は教育運動からの学習権の着目や国民民主権の行使を、黒沢惟昭は教育権の手段価値への捉え返しを提起し、権利の享有から疎外される人々に目を向けようとした。しかし、階級的視点からのブルジョワ対プロレタリアという図式からは、より多様な属性のマイノリティを捉えることはできなかった。

ここで、第三世代の人権に着眼する意義を見出すことができる。第一に、疎外された人々に対する視点を持てなかった、法概念からのアプローチに対して、マイノリティからの差別・抑圧に対抗する人権概念として構想された第三世代の人権は、このアプローチの限界を「克服」する意味合いを持つ。第二に、人権の内在的矛盾に目を向け、抑圧・差別された人々に対する自覚を持ち、彼らの疎外状態の改善を試みた、人権思想からのアプローチにおいては、その着眼点を「補完」する視点となる。このように、従来の見解に対し、「克服」「補完」の意義を有する第三世代の人権からの学習権はどのように想定することができるのか。

まず、第一に、マイノリティが自らの権利を要求していく上での根拠を第三世代の人権は提供する。要するに、人々の結束した努力によってのみ実現される、国家に要求・対抗することができるという第三世代の人権は、彼らがそれまで奪われてきた権利を取り戻すために集団を組織し、個人だけでなく、個人の属する集団の権利を要求することに対する正当性を付与する。

第二に、マイノリティが自らの権利を要求しようというのは、権利の主体としての彼らの存在を認めることで、黒沢惟昭も指摘しているように、マイノリティとマジョリティがお互い違う存在であることを受け入れ、彼らを同じ住民として一緒に暮らしていく「共生」の関係が前提となることを意味する。要するに、第三世代の人権の反差別・反抑圧への視点は、マイノリティの学習権だけでなく、マジョリティの学習権をもより豊かなものにしていく契機を与えてくれるのである。だからこそ、参加や連帯、関係性をキーワードとする第三世代の人権から学習権を理解することは、様々な属性の持つ個々人、集団が一緒に生きていく、いわゆる「共生」の関係、「共生」社会を創っていく上で、基本前提として据えるべきである。そして、こういった学習権概念を明確にすることは実践において学習権が実質的意味を持ち得るために必要であり、このような第三世代の人権を実践の場から生まれてくる学習への要求から検証していく作業がこれからの課題として求められよう。

注

- 1) 美濃部達吉『日本國憲法原論』有斐閣, 1952年, p. 190.
- 2) 相庭和彦「戦後社会教育論にみる人権概念の特質—学習権論を中心にして—」日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育』東洋館出版社, 1990年, pp. 36-46.
- 3) 藤田秀雄「日本における学習権思想の発展」藤田秀雄編『ユネスコ学習権宣言と基本的人権』教育史料出版会, 2001年, pp.69-70.
- 4) 宮原誠一「青年教育再編成の基本的視点」宮原誠一編『青年の学習』国土社, 1960年, pp.5-6.
- 5) *Ibid.*, p.57.
- 6) 三井友為「教育の機会均等と社会教育」日本社会教育学会編『社会教育と教育権』東洋館出版社, 1960年, pp.19-22.
- 7) *Ibid.*, p.30.
- 8) 持田栄一「国民の教育権」日本社会教育学会編『社会教育と教育権』東洋館出版社, 1960年, p.45.
- 9) 「社会教育・生涯学習の理念と思想」社会教育推進全国協議会編『社会教育・生涯学習ハンドブック』エイデル研究所, 2000年, p.121.
- 10) 堀尾輝久『現代における教育と法』岩波書店, 1966年, p.171.
- 11) 有倉遼吉「教育権の思想をひろげよう」『月刊社会教育』, 1973年8月, p.7.
- 12) 堀尾輝久, *op. cit.*, p.181.
- 13) 堀尾輝久「人権思想の発展的契機としての国民の学習権」小川利夫編『住民の学習権と社会教育の自由』勁草書房, 1976年, p.19.
- 14) *Ibid.*, p.4.
- 15) 小川利夫・笹川孝一・堀尾輝久「多文化教育の展望と学習権論の発展」『月刊社会教育』, 1993年1月, p.12.
- 16) 小川利夫『社会教育と国民の学習権』勁草書房, 1973年, p.186.
- 17) 小川利夫「現代社会教育理論の構想」小川利夫編『現代社会教育の理論』亜紀書房, 1977年, p.429.
- 18) 小川利夫「住民の学習権としての社会教育」小川利夫編『住民の学習権と社会教育の自由』勁草書房, 1976年, p.65.
- 19) *Ibid.*, p.67.
- 20) *Ibid.*, p.65.
- 21) 小川利夫・笹川孝一・堀尾輝久, *op. cit.*, p.12.
- 22) 井上英之「人権問題と社会教育—人権教育研究の問題」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, p.436.
- 23) カール・マルクス著・城塚登訳『ユダヤ人問題によせて—ヘーゲル法哲学批判序説』岩波書店, 1980年, p.42.
- 24) 海老原治善「国民の学習権論」小川利夫編『現代社会教育の理論』亜紀書房, 1977年, pp.358-359.
- 25) *Ibid.*, pp.365-366.
- 26) 海老原治善「現代教育政策の方向」日本教育法学会編『現代教育政策と教育法』有斐閣, 1982年, p.28.
- 27) 黒沢惟昭『国家と道徳・教育—物象化事象を読む』青弓社, 1989年, p.139.
- 28) *Ibid.*, pp.146-147.
- 29) Karel Vasak, "A 30years struggle", *Unesco Courier*, 1977, p.29.
- 30) 岡田信弘の「古典的人権から第三世代の人権へ」に引用されているルソー教授の見解である。岡田信弘「古典的人権から第三世代の人権へ」『ジュリスト』No.937, 1989年, p.28.
- 31) 元井一郎「現代人権論と教育」海老原治善・黒沢惟昭・嶺井正也編『現代教育科学論のフロンティア』エイデル研究所, 1990年, pp.225-226.
- 32) 岡田信弘, *op. cit.*, p.30.
- 33) 「社会教育・生涯学習の関連法令と国際文書」社会教育推進全国協議会編『社会教育・生涯学習ハンドブック』エイデル研究所, 2000年, p.87.
- 34) 松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房, 1986年, pp. 175-183.
- 35) 小林文人「公民館における学習権創造の歩みと課題」小林文人編『公民館の再発見—その新しい実践』国土社, 1988年, pp.40-45.
- 36) 黒沢惟昭「生涯学習時代の差別と人権」黒沢惟昭・森山沾一編『生涯学習時代の人権』明石書店, 1995年, pp.76-77.
- 37) 黒沢惟昭「現代的人権と社会教育」日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育』東洋館出版社, 1990年, pp.11-17.

イタリアの成人教育, 継続職業教育・訓練, 社会参加促進に関する法整備の近年の動向 —— 「統合的な社会的人材養成システム」に関する法制資料の抄訳及び解説 ——

佐藤 一子*

Recent Tendency towards Systematization of the Legislation on Adult Education, Vocational Training and the Promotion of Social Participation in Italy : Legislative Documents on the “Integrated System for Development of Human Resources”

Katsuko SATO

This paper intends to read various legislative documents on adult education, vocational training and the promotion of social participation which have been adopted in the Parliament of Italy during these 10 years. Through this reading, I try to describe a new stage of the systematization of learning process integrated for the development of human resources. The key word of the reform is “formazione integrata”. It intends that a new flexible combination between school education and vocational training should be developed and adult education should have more important roles in inviting various social partners to this process of integration.

In EU countries, the social strategy for employment is one of the more emergent program and many projects are promoted to organize training courses for the young generation who has not adequate competences in the labor market. This problem is very serious in Italy. The construction of a new system of “formazione integrata” is yet at the stage of experimentation. For example, IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) and Centri Territoriali Permanente are organized by adopting new methodology based on the demands from learners. I think it very meaningful process to construct a new integration in the field of young adult education.

In this paper, only preparatory works have been done and more articulated researches are requested to examine the process of realization and to evaluate this experimentation at the regional level.

目次

序 「統合的な社会的人材養成システム」の創出

I ボランティア団体・社会協働組合・アソシエーションなど第三セクター（非営利セクター）に関する法制

- A ボランティア基準法
- B 社会協働組合に関する規定
- C 社会的活動を推進する全国団体に対する国の助成
- D 社会的活動を推進する団体に関する規則

II 職業教育・訓練関連法制

- A 職業教育・訓練基準法
 - B 雇用の促進に関する規則
 - C 投資, 雇用促進のための委任命令及び保険協会の再組織化のための措置と全国労働災害保険協会に関する規則
 - D IFTS (高等職業技術学校) ガイドライン
- #### III 成人教育関連法制及び義務教育年限の延長に対する措置
- A 行政改革と行政の簡素化に伴う国の行政権限・機能の州・地方自治体への移管に関する法
 - B 地域生涯学習センター

*生涯教育計画コース 教授

C 義務教育年限延長のための緊急措置

D 成人教育の有効な再組織化にむけての、国・州・地方自治体の合同会議で採択された合意書

むすび

序 「統合的な社会的人材養成システム」の創出

A EUにおける生涯学習の推進戦略

1997年にドイツのハンブルクで開催された第5回ユネスコ国際成人教育会議では、21世紀のグローバル化する国際社会における各国教育制度の拡充・発展のなかでの成人教育の重要性と国境を超えた協力・協同が提言された。それに先だってヨーロッパ連合は、加盟国の協調による教育制度の拡充と実験的教育プロジェクト推進の方策として、成人教育を含む教育拡充にむけたソクラテス計画を具体化するとともに、ヨーロッパ社会基金 (European Social Fund)¹⁾に基づく発展途上地域の雇用・職業教育・社会連帯促進のための地域支援プロジェクトを実施してきた。21世紀にはいり、「ヨーロッパ生涯学習エリア」の構築をつうじて継続的な教育を推進するなど、知識社会に対応する新たな統合的な教育システムが模索されている。こうした構想の形成において、「社会的パートナー」(NGO,労働組合,事業体連合,市民的アソシエーションなど)の意見書提出のプロセスの意義が指摘されている²⁾。

EUおよび加盟諸国においては、教育政策にかぎらず、社会政策全般の意志決定過程における「社会的パートナー」の存在意義はきわめて大きくなっている。そのことは、政策決定過程の民主化という意味をもつだけではなく、教育政策の社会政策化、社会政策の教育・文化化ともいべき政策の統合的な展開を促進し、さらにはその計画主体と実施主体の多元化と複数化というプロセスの変化を生み出すにいたっている。

たとえば神野直彦は、イギリスの政治経済学者ヘイに言及しつつ、ワーク(仕事)とウエルフェア(福祉)からの造語である「ワークフェア」の概念を手がかりにスウェーデンの「学び社会」を説明している。「学び社会」は、積極的労働市場政策としての「就業重視の福祉」の具現化であり、国民の知的能力の向上と社会資本充実が結びあわされたサービスの給付であるとされる³⁾。「ワークフェア」概念は、根底においてアメリカのR.パットナムが提唱する「社会資本」(social capital)概念にも共通するが、経済・労働システムと社会的な学習システムのありかたにより直接的に関連づけられた考え方であり、一人ひとりの市民が生涯にわたって学ぶことの意義を社会システムの発展と結びつけてとらえている点に特徴がある。

「生涯学習」(lifelong learning)は教育理念としては1960年代半ばから提唱されてきたが、その理念が1990年代のヨーロッパ統合過程において、アメリカやアジアの経済圏から自立したヨーロッパ市場における「人的資源」(human resourcesないしはhuman capital)開発の経済戦略と結びつき、社会経済的投資の重点目標として位置づけられつつあるという点が注目されるのである。

1994年にヨーロッパ共同体が発表した白書『成長・競争性・雇用—21世紀にむけての挑戦』⁴⁾、および1995年に開始されたソクラテス計画においては、「教育・訓練への投資」が重点目標となり、「生涯学習は各国教育社会が寄与すべき、全体的目標である」という位置づけがなされている⁵⁾。特に「18歳以前になんらかの有効な職業資格を獲得せずに学校を修了した者には、すべて“Youthstart”(青年支援プログラム)が保障されなければならない」⁶⁾と言及されたことは、義務教育修了後の青年期の職業訓練のシステム化の問題をクローズアップすることになった。

B イタリアにおける社会政策と教育政策の統合化

このことはイタリアにおいても特徴的に現出している。1990年代をつうじて、イタリアの教育法制・政策は大きな変貌をとげ、福祉・労働分野の社会政策と生涯にわたる個人人の学習を保障する教育政策の相互関連性が明確化され、学校教育・職業教育・成人教育・市民文化活動などの伝統的な教育領域の統合化が志向されるようになった。こうした改革的で統合的な教育政策の背景に「社会政策」(politica sociale)の新たな展開と「社会的パートナー」の協働関係の成熟がある。

イタリアにおける「社会政策」概念は、必ずしもイタリア独自とはいえないが、上述の国際動向とともに、イタリア国内の生活・労働実態の構造的特性、さらにはさまざまな「社会的パートナー」の協働の発展を背景とした具体的な展開をみているといえる。M.T.ボルドーニャは「社会政策」の定義として社会学者P.ドナーティを引用して次の点に注目している。「社会政策」は「政策的方法による生活福祉の分配とコントロール」であるが、それは「政治によって直接保障されるもの」や「制度的保障」ではない。「市民としての人々の諸関係の追求と規制の様式としての意味をもった政策の象徴的媒介を求めるものである」⁷⁾。すなわち、「社会政策」の推進自体が、法制度体系と人々の生活向上を目的とした社会的諸関係のフレキシブルなフィードバックを促進する合意形成と参加の理念に裏付けられた政治形態としてとらえられているといえよう。

ボルドーニャは、この定義によりながらヨーロッパの

福祉国家における「社会連帯モデル」を4つに区分し、イタリアを総合モデルよりは雇用モデルに、純粋型よりも複合型のグループに位置づけたF.フランゾーニの説にもとづき、「社会性をもつ分野」の広がりや専門的人材養成システムの分析をおこなっている⁸⁾。保健衛生、非営利組織、病院、居住的支援サービス、自治体の対人援助職などの職場の拡大と、そこで働く人々の専門性形成の問題が横断的に問題にされている。

1990年代半ばにおいてイタリアの失業率はOECD諸国において中位よりやや高い位置にあるが、若年労働者の失業率に関してはスペイン、フィンランドについて突出しており、30%を超えている。このなかで長期失業者は50%から70%に達するとされており、青年の就業困難という点では先進諸国のなかでもっとも深刻な実態をかかえている国のひとつであることがわかる⁹⁾。南部における数字はさらに高い。ここでは伝統的な産業部門の雇用拡大にとどまらず、「社会的有用労働」や「対人サービス」などの非営利部門の新たな雇用創出の可能性、独創性や手作業などの価値の発見などが課題となっている。

イタリアは地下雇用 (lavoro nero) や自営業における潜在的半失業などの構造が広範囲に存在し、また海外への移民、移民先からの後継世代の帰郷、アフリカ・中南米・東欧・アジアからの移民労働者の流入など、就労構造はきわめて複雑で流動的である。このような複雑な労働市場のもとで、EUレベルで推進されている知識社会化への教育制度拡充方策が、どのように推進され、新たなシステムを形成しつつあるかという実態を検証することは容易ではない。

特にEUからの基金が直接州のプロジェクトに配分されている現状のもとで、州の計画力量 (州法制定・州の経済発展計画策定・プロジェクトの実施・地方自治体や教育機関及び社会的パートナーとの合意形成過程などの一連の手続きをふくむ) が、国の法制定過程に先行し、あるいははるかに遅滞しているという地方格差をふくんだ実態の把握については、より時間をかけた実証的検討が求められる。

本稿では、そのための準備作業として国の法制レベルに限定して、1990年代から2000年代初頭にかけて雇用・成人教育・職業教育・社会的有用労働の諸分野で、「統合的な社会的人材養成システム」にむけた法整備が序々に進められ、それぞれの具体的領域における教育機関の設置やそれを促進する運動が、一定の社会的ネットワーク (rete) を形成しはじめている状況について、法制資料の抄訳をもとに、資料の解説をおこなうことを目的とする。

その際に、「il sistema di formazione integrata」(「統合的な社会的人材養成システム」) というキーワードの用

語の理解について、まず述べておきたい。

C 「統合的な社会的人材養成システム」の用語理解

本稿では、社会政策と生涯学習の一体的な推進を3つの分野に即してみていく。3つの分野とは、「非営利団体」と「継続職業教育・訓練」、そして「成人教育」である。この3つの分野に共通する広義の「教育」にあたる「人材養成」の用語として“formazione”が用いられており、その政策的志向を表す計画概念として“la formazione integrata”という用語が用いられている。本稿では、この“formazione”という用語を「社会的人材養成」と訳し、“integrata”を「統合的」と訳している。この用語は、“integrated formation”という英語への直訳では通用せず、“the integrated learning system for development of human resources”のニュアンスに近いであろうということがこの筆者の用語理解である¹⁰⁾。

そもそも“formazione”という用語は、伝統的には“formazione professionale”(職業教育・訓練)と“formazione al management”(企業経営教育)として長く用いられており、ASFOR (Associazione tra gli Istituti per la Formazione alla Direzione Aziendale=企業管理職教育のための教育機関協議会)やAIF (Associazione Italiana Formatori=経営教育団体連合会)などのよく知られた団体がある¹¹⁾。

他方、“formazione professionale”(職業教育・訓練)は、1970年代の地方制度改革のもとで、国から州の権限に委譲され、それぞれの州が自治的におこなう事業となっており、制度的体系性を欠いているため、州ごとの政策的位置づけの相違が大きいといわれている。1973年には、労働省外郭の法人としてISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori=労働者職業教育・訓練開発機構)が設立され、職業教育・訓練に関する研究・調査・政策提言を行っている。

これらの“formazione”の領域に対して、学校教育 (istruzione scolastica) と成人教育 (educazione degli adulti) は完全に分断されて異なる教育体系をなしてきた。特に成人教育の制度的な分断状況と明確な実施責任主体の欠如は、成人教育の活発な北欧やドイツに比べて、イタリアの立ち遅れの大きな要因となってきたといえる。学校とともに成人教育は国家権限のもとにおかれ、州が制度的に関与しえなかったこと、県の事業推進のもとで市町村 (comune) が部分的な学校補完的な事業をおこなってきたこと、市民の広義の参加的な学習活動は、地域自治活動や社会運動団体のなかで独自にとりくまれてきたことなど、その展開は決して貧困ではないにしても、

地域ごとに散発的であり、公的な制度的な一貫性をもった施策としての定着には常に困難があった。

しかし、EUソクラテス計画の実施はイタリアのこうした状況にインパクトを与え、特に1997年から国レベルの法整備が急ピッチで進められてきた。この改革動向は「初めて、経済社会発展にとって教育と訓練が本質的な社会資本とみなされるようになった」と評価されている¹²⁾。

ここでは“istruzione”と“formazione”の概念・領域の統合が示唆されているが、「統合」については、概念レベルの問題とともに、それを可能にするそれぞれの教育体系の内的な変化や、計画・推進主体の変化を伴っていることが重要である。「統合」の意義を理解するうえで、以下の主要な側面が注目される。

- (1) 15歳から18歳の義務教育修了後の青年期における「訓練期間の義務化」“formazione obigatoria”を保障するために、学校と労働界を架橋する新しい教育原理にたつ教育訓練システムが構想されていること。
- (2) “formazione”の方法が、知識社会における高度な職業的専門性を課題とすることによって、後期中等学校後のレベルにおける高等教育とも異なる専門性を志向するようになり、伝統的な技術的訓練にとどまらない人文社会的教養を包摂した知的探求の原理と新しい能力観を必要とするようになってきたこと。
- (3) 成人教育の推進においても、教育コースの提供 (“offerta”) と要求 (“domanda”) との合致を求める合意形成型の組織方法を求めるようになり、「学校の教授型」成人教育の伝統からの脱却が始まっていること。
- (4) 職業的志向をもつコースや教養的志向をもつコースを計画・実施する主体として、「社会的パートナー」の合同協議による運営方法が定着し、実際場面での教育・社会・労働のそれぞれの分野の壁が取り払われてきたこと。(たとえば、後述する高度職業技術学校は、大学・高校の教員、県と市町村の教育担当官、企業ないしは事業所連合、労働組合、教育機会提供エージェントや職業能力開発コンサルタントの代表など複数の「社会的パートナー」の合議によるプログラム作成が義務づけられており、実際の産業現場のニーズに応じた専門教育が模索されている)
- (5) これらのコースが、EUの基金によるプロジェクト方式をとっているため、学習の目的“obiettivo”、結果の評価“valutazione”、獲得される能力“competenza”などの明確な基準が必要とされ、社会的に創出されている教育過程についての分析的なアプローチが模索されていること。

(6) こうした対象領域の相互浸透を反映し、学問的にも「人材養成の教育科学」(“scienza della formazione”)とも訳出すべき、広義の教育学分野が確立されるようになってきたこと¹³⁾。

このような「統合」を促す教育原理的な変化が、学校教育・成人教育・職業教育・企業経営教育のそれぞれの分野で生じ、内容・方法論としても、学習組織論としても従来の領域を超えて相互に浸透し始めている。さらに、「統合」はグローバル化への対応(学習歴の共通基準化など)や社会連帯的市民社会形成のために求められる「社会的有用労働」の創出による「社会統合」の原理を内包しているといえよう¹⁴⁾。

ここでは、用語理解のために注目すべき変化の側面をスケッチするとどめざるをえないが、従来、経済用語として用いられてきた「人材養成」に対して、「社会的人材養成」という訳語を提示した理由は、「統合」によって創出されている新たな教育過程の社会的な組織化の今日的意義を浮き彫りにすることが必要性であると考えからである。

以下では、3つの分野に即して経年的に国の法律の抄訳をおこない、「統合的な社会的人材養成システム」の法制的検討をおこなう資料としたい。

I ボランティア団体・社会協同組合・アソシエーションなど第三セクター(非営利セクター)に関する法制

本章では、イタリアの非営利セクター(第三セクターとよばれている)を法的に認知した4つの法令を資料としてとりあげている。非営利セクターの伝統は、教会の慈善事業、あるいは社会運動団体の相互扶助活動として長い伝統をもつ。しかし、法人の認知からさらに発展して、国や州の名簿登録と事業助成または委託・協定という形式によるパートナーシップ形成の施策が明確になるのは、1990年代以降である。

ボランティア団体、社会協同組合、アソシエーションという3つのカテゴリーの団体が非営利セクターとして、それぞれ異なる法制によって規定されている。

雇用、及び教育の視点からこれらの法制を検討すると、まず社会協同組合が社会的弱者の雇用を認定の条件としていること、また社会保健・衛生・教育事業等をつうじて地域社会における荒廃を改善し、文化的向上をはかるための専門性を有する職員・指導員を派遣する事業体として、自治体から事業の受注を受ける主体であることが注目される。広義の社会福祉・文化教育的事業のニーズが、社会協同組合によって掘り起こされ、州の施策化を促してきた経緯があり、序で述べた「社会的有用労働」の創出にとって重要な組織である。

ボランティア団体は国の社会政策推進の具体的な担い手となる団体であり、その範囲は「社会的活動を推進する」団体に関する法制が整備されたことによって、著しく広げられた。社会協同組合が事業体、雇用拡大の側面が強いのにたいして、これら2つのカテゴリーの団体は、自発的の市民活動を担っている。これらの団体は国際活動、全国、州、より狭域的な地域社会で活動するものなど多様な傾向をもつが、法律に定められた規則により、国または州の名簿登録をおこない、やはり事業助成、事業委託、協定など、公的機関とのパートナーシップが形成されることになった。

これらの団体では経費弁済をのぞき、無償の活動が前提とされる。しかし代表的なボランティア団体は専従職員を雇用しており、社会協同組合以上に財政規模も大きい。税制優遇やデータベース作成、各レベルでの審議機関への参加など、団体が市民活動を行いやすい条件が整備され、「社会的パートナー」としての認知が明確化されている。

教育コースの実施に際しては、これらの3つのカテゴリーに入らない労働組合、事業所なども合議の主要なパートナーであり、市民活動分野と労働界・産業界との対話が広げられていく基盤がつけられてきている。

A ボランティア基準法(1991年8月11日、法律第266号)

(Legge n.266 del 11 agosto 1991, Legge-quadro sul volontariato)

この法律は、ボランティアに関する初めての国レベルのボランティア法であり、17条からなる。目的、ボランティア団体の定義、組織の条件、活動従事者の保障、財源、州及び自治県への登録制度、ボランティア団体と公共団体との「協定」締結 (convenzione) (註：事業や施設運営の申請に対する助成、公共団体からの委託、人の任用など多様な内容・形態がある) その他公的助成、税制上の優遇 (agevolazione fiscali)、州法との関連、情報権、国の監査等について骨格が定められている。ボランティア団体と公共機関の関係について基準を定め、登録制度を実施することによってボランティア団体との協定や財政支援・税制優遇をおこない、その基準が州及び自治県においても留意されるよう促進することがこの法律の制定趣旨といえる¹⁵⁾。

第1条で法の目的として、イタリア共和国は、「参加、連帯、多元主義の表明としてボランティア活動の社会的価値を認識し、その自主性を尊重するとともにその発展を促進する」ことをかけている。第2条でボランティア活動を「個人的、自発的に無報酬で参加する」「非営利で純粋に連帯を目的とする団体によっておこなわれる活

動」と定義している。但しその経費実費の支払いは認められる。

第3条で組織について以下の5項を定めている。①無償の自発的参加による活動を目的とし、②民法に複数規定されている法人格をもつことも可能で、③非営利を目的とすることを規約で明記し、民主的組織機構をもち、会計帳簿・財産目録・寄付や遺贈などの収支が総会で承認されていること、④活動の必要性に応じて専従職員を置くことができ、⑤自主活動の他に法にもとづく形式にしたがって公共機関との協定による活動をおこなうこともできる。ボランティア団体の財源については、第5条によると、団体加入者の会費、私的な寄付、国・公共団体・公共機関による活動またはプロジェクトに即して定められた助成金、国際組織の寄付、遺産寄贈、協定による償還、商業的な行為や周辺の産物による収入などと規定されている。本法の趣旨である州・自治県のボランティア団体登録制度と協定の契約、税制優遇の概要は以下のように定められている。

①第6条にもとづき、州及び自治県は、ボランティア団体登録制度を実施する。この登録は、公共団体との協定を締結すること、あるいは公的助成や税制上の優遇措置を受けるための必要条件である。②州・自治県の登録結果は、毎年国の監査機関に送付される。③第7条にもとづき、国及び自治県、県・市町村、及びその他の公共団体は、州・自治県名簿に6ヶ月以前に登録し、活動能力をもったボランティア団体と協定を締結することができる。協定は、目的にかかげた活動の展開と継続性を保障する財源措置をふくみ、協定の締結は、給付内容の証明、監督、活動の質、経費償還方法等について定められた様式にしたがう。④第3条の条件を満たすボランティア団体は、印紙税、登録税が免除され、また寄付、動産の譲渡、遺贈に伴う税を免除される。⑤商業行為、周辺の産物からの利益はボランティア組織の制度的運用の目的にむけられるかぎりは課税対象とならない。

この法にもとづき、社会政策大臣のもとにボランティア団体に関する国の監査委員会が設置される。この委員会は州レベルのボランティア団体またはその連合体の代表10名、専門家2名、代表的な労働組合組織からの委員3名からなり、社会政策大臣またはその代理者が議長となり、内閣に事務局が置かれる。その任務は国内・国際的なボランティア活動に関する研究調査、地方公共団体との協力による実験的プロジェクトの推進、データベースの作成、本法の実施に関する報告書の隔年の刊行、研修の支援、情報誌の定期的発行、あらゆる関係者を対象とする全国ボランティア会議の3年ごとの開催などである。さらに社会政策省にボランティア基金が創設され、

実験プロジェクトを促進する。監査委員会の設置、ボランティア基金の創設のために1991、92、93年の各年度に20億リラが措置される。

州においても特別基金が設置され、貯蓄銀行が慈善に投資する総額の一割をこれに支出することとする¹⁶⁾。

B 社会協同組合に関する規定 (1991年11月8日、法律第381号)

(Legge 8 novembre 1991, n.381 (1) Disciplina delle cooperative sociali (1/a) (1/circ))

「社会協同組合」は社会的支援とハンディキャップをもつ人々の雇用を促進するという特定目的に限定された協同組合で、イタリア独自の制度である。任意の非営利市民団体とは異なる協同組合法にもとづく組織であり、保健衛生、障害者、青少年の麻薬問題、高齢者支援に関する事業、ハンディキャップをもつ人々の雇用促進に関して公共団体との協定の締結によって事業をおこなう事業体としての性格を本法で定めている。全12条からなる。

社会協同組合は、地域社会の人間の発展と市民の社会参加を促進する目的をもち、「社会保健衛生サービス・教育事業の運営」(aタイプ)と「ハンディキャップをもつ人々を雇用するための農業・工業・商業・サービス業などの活動の展開」(bタイプ)の2つのタイプがある。協同組合法の適用を受けた特定の協同組合である。(第1条)

一般協同組合の従業員とは別に「ボランティア組合員」を構成員とすることができる。ボランティア組合員は社会協同組合の活動において無償のボランティア労働をおこなう。(協同組合従業員の労働協約締結の適用外とされ、単に経費実費の弁済を受ける)。(第2条)

bタイプで雇用促進の対象となる「ハンディキャップをもつ人々」とは、「身体的・精神的・知覚的障害をもつ人々、精神病院の退院患者、精神病のケアを受けている人、麻薬・アルコール依存症の患者、家族が困難な状態にある労働年齢に達しない子ども、執行猶予中の受刑者、その他法律等でハンディキャップをもつと規定された人々」である。行政によるハンディキャップの証明(慎重に秘匿される権利を伴う)をもつ人々がbタイプの社会協同組合の場合、従業員の30%以上を占めることが条件とされる。(第4条)

社会協同組合は、国外のEU諸国に事務所をおく組織もふくめ、各州の作成する名簿に登録をおこなう。登録した社会協同組合は、公共団体と協定を締結することができる。これによって社会保健衛生・教育的事業の提供、およびハンディキャップをもつ人々の雇用機会の拡大という目的に資するものとする。(第5条)

州は、1年以内に州規則を制定して社会協同組合の名簿登録を制度化し、社会保健衛生・教育事業、職業教育、雇用の促進をおこなう。(第9条)

C 社会的活動を推進する全国団体に対する国の助成 (1998年12月15日法律第438号)

(Legge 15 dicembre 1998, n.438 Contributo statale a favore delle associazioni nazionali di promozione sociale)

軍事的、愛国的活動を除く社会的活動推進のための団体、法人に資するよう1987年3月19日法律第476号の第1条を受けて、国が助成をおこなうことを規定した法律で全5条からなる。1998年、99年、2000年の各年度に100億リラが措置される。助成の基準は、20%が認められた全団体に平等に、20%が会員数・参加者数・利用者数に依りて、60%が実際に展開されるプログラムにもとづいて配分される。

助成金の執行の監督について、各年度の会計年度終了までに、各団体は助成措置を受けた目的の具体的な達成について明らかにする報告を内閣に対して提示する。報告には会計報告が含まれていなければならない。社会連帯大臣は国会に対して、全団体についての助成金の総額の執行について財務報告をおこなう。

D 社会的活動を推進する団体に関する規則 (2000年12月7日、法律第383号)

(Legge 7 dicembre 2000, n.383 Disciplina delle associazioni di promozione sociale)

本法は、ボランティア団体、社会協同組合と並んで、もっとも幅広く社会的活動をおこなう任意団体に関して、その意義を国家的に認知し、州への登録によって行政機関への参加と相互の協働の促進をはかることを包括的に定めたものである。全体が4章33条からなる。

第1章 総則、第2章 団体の登録と監査、第3章 会員への給付と税制優遇、第4章 付則によって構成されている¹⁷⁾。

第1章 総則

第1条では、「共和国は、自由に設立され、参加、連帯、多元主義の表現としての多様な活動をおこなう結社の社会的価値を認識する。それによって共和国は各地であらゆる形態をとりつつ結社が発展することを促進し、その自治を擁護する。またその社会的・市民的・文化的目的、及び道徳的・精神的目的の実現に対する独自の貢献を奨励する。」と本法制定の趣旨をのべている。憲法の基本精神と、社会的活動を推進する結社について評価している諸規則にもとづき、本法では、州・自治県が公共

の制度と諸団体との関係を規定し、国・地方自治体の行政が統一的に対処しなければならない基準を明確化するための原則を定めている。

第2条では「社会的活動を推進する諸団体」とは、「会員やそれ以外の一般に対して社会的に有意義な活動を展開するために設立された非営利の団体で、会員の自由と尊厳を尊重し、運動、集団、その連合体などの形態を持ち、法的に認知されているか否かを問わず、社会的活動を推進するもの」と定義されている。さらに本法では、政党、労働組合、雇用団体、職能団体、業種別団体、会員の経済的関心の擁護を唯一の目的とするものは対象から除外される。また、会則・設立趣旨において、住所、団体名称、社会的目的、団体の代表者の任務、収益をいかなる形においても会員に配分しないという非営利目的、民主主義と全会員の権利の平等の原則、役員選挙、会員の入会と除外、権利・義務の規定、会計報告の義務及び会の機関における承認の方法、団体の解散の方法、団体の解散・中断・消滅に際しての残余財産決済後、社会的に有用な目的にそって譲渡する義務などが明記されていなければならない。(第3条)

団体の財源は、①会費、②相続財産・寄付・遺贈、③国・州・地方自治体・公共機関の助成金(会則の目的にそって実現されたプログラムに対する特別の、申請書類による支援をふくむ)、④EU及び国際機関の助成、⑤サービス業務による収入、⑥会の目的にそった補助・支援的性格をもつ商業・手工芸・農業等の経済活動をつうじて、会員、あるいは第三者への財の譲渡やサービス提供による収益、⑦会員・第三者からの自由な寄付、⑧自主財源の獲得のための催し、出資、賞金などによる収入、⑨その他、目的にそった収入、等とされる。(第4条)法人格をもたない諸団体も、会則に則して寄付、相続の限定承認、遺言による遺贈を受けることができる。(第5条)

第2章 結社の登録と監査

国・州・県における登録制度についての規定がなされている。5州、20県以上にわたる広域団体は、国の所管とされる。(内閣・社会関係庁) 州または自治県の範囲で活動している第2条に該当するすべての団体は、州・自治県の名簿に登録することができる。

本法施行後一定期間内に、国の登録手続きについては、社会連帯大臣が規則によって定め、州及び自治県については州法・自治県法によって定める。登録に際して、団体設立趣意書、会則、住所、活動範囲を提示しなければならない。登録の拒否またはキャンセルに関して国の監査機関、州・自治県の所轄機関に不服の審査請求をおこなうことができる。

内閣総理大臣令によって、社会連帯大臣のもとに結社に

関する監査委員会を設置する。この委員会は26名で構成され、10名は全国レベルで代表的な団体の代表が委員となる。他の10名はその他の団体の代表、6名は専門家からなる。監査委員会の機能のために2000年度に22,500万リラ、2001年度に45,000万リラが措置される。監査委員会は国内外の結社に関する研究調査、ヨーロッパ各国・国・州の結社についての現状、法令等に関する隔年の報告書の刊行、データベースの作成、研修、情報誌の刊行、実験プロジェクトの実施、諸外国との交流、3年ごとの全国会議の開催、登録した団体の諸報告から社会的有用性について検証し、内閣府に伝達する。この委員会はボランティアに関する国の監査委員会と協力する。

内閣府—社会関係庁に結社のための基金を設置する。基金の設立のために2000年度に46億5,000万リラ、2001年度に145億リラ、2002年度以降は年間200億リラが措置される。州には州監査委員会が設置される。

国・州レベルの統計資料作成のため、政府中央統計局(ISTAT)が協力をおこなう。

結社に関する監査委員会とボランティアに関する委員会は、それぞれの代表的な団体の代表から10名を選び、国家経済労働会議のメンバーとして指名する。

第3章 会員への給付、税制優遇

諸団体は、必要に応じて有給職員を雇用できる。

国は州との合意により、社会活動を推進する団体とボランティア団体が制度上の目的に応じたプロジェクトに対してヨーロッパ社会基金の助成が受けられるよう、促進する。

国・州・自治県は、6ヶ月以上前に登録した団体が規約にもとづき、第三者にむけて活動をおこなうことに対して、協定を締結することができる。協定は、協定に定められた活動の継続のために必要な条件を保障することを措置しなければならない。またその活動の質のコントロールをおこない、必要経費の償還の様式を示すものでなければならない。協定による活動をおこなう団体は、雇用する人員の事故と病気に対する保障をおこなわなければならない。

II 職業教育・訓練関連法制

本章では、職業教育・訓練に関連する3つの法令と高度職業技術学校設立の国のガイドラインについて抄訳資料を収録している。

前述のように、職業教育・訓練の権限は、職業専門学校をふくめて1970年代に州に委譲されている。州は経済発展計画の一環として、職業教育・訓練事業を実施してきたが、1997年にその推進のありかたについて大きな転換がはかられた。B項の雇用促進に関する規則に示され

るように、特に深刻な青年の失業状態に対する施策として「一時的就労」の雇用契約が定められ、特に職業教育・訓練システムとの関連づけが強化されたのである。

徒弟制、インターンシップ、職業教育、オリエンテーションなどの方策がとられており、さらに職業教育・訓練の推進システムが提言されている。

「一時的就労」は1984年に立法化された「訓練雇用契約」によって当初法制化された。「訓練雇用契約」では、12ヶ月間の期限付き雇用のもとで、一定時間、労働の場で訓練をおこなうことが使用者側に義務づけられ、これによって、若年労働者の定着化を促進するという点で、一定の効果をもたらしたとされる¹⁹⁾。しかし、1997年から99年の法制定においては、特に職業教育の推進システムが高度化され、事業者のOJTにまかせずに、高度な職業能力を形成するために、学校や職業教育・訓練機関の協力態勢がとられることになった。

1999年法では、義務教育修了後18歳までに、後期中等教育修了資格またはなんらかの職業資格を取得する教育・訓練を受けることが義務化されるというEU水準の規定が盛り込まれ、高度職業技術学校 (IFTS) の設立が法的に整備された。この規定は、次章のC項に掲載した「義務教育年限の延長に関する緊急措置」と対応するものである。

ただし、この規定は2003年段階においても、まだ実験的に推進されている途上のものであり、ただちにすべての青少年の義務教育年限が完全に延長されたということの意味しない。後期中等学校への進学率は高まっているが、10代後半の高校生の中退、不安定就労などの現実に対する部分的な改革措置にとどまっている。職業資格取得の義務化についても、その資格のすべてがただちにEU共通基準となるものではなく、公的な履修証明による職務能力の確認にとどまっている。知識社会に対応する高度な専門性の養成と、現実の若年層の失業、不安定就労の救済、大麻やエイズ、犯罪などの社会的荒廃のなかでの有効な支援の必要性はきわめて切実であるが、依然として実態とのギャップは大きい。しかし、一連の法制化のもとで、若年層が無償で職業的専門性を習得しうることを保障するという教育的アプローチが強化され、序々に具体化されつつある。この動向はまさに新しい段階の「統合」ととらえる。

A 職業教育・訓練基準法 (1978年12月21日、法律第845号)

(Legge 21 dicembre 1978 n.845 Legge-quadro in materia di formazione professionale)

労働政策の一環として職業教育・訓練を推進し、専門

性を高めることによって、経済計画の実現のもとで科学技術の発展と調和した雇用、生産の促進、労働組織の近代化をはかる目的で制定された。職業訓練は、就業のための初級訓練、一般訓練、再訓練、高度職業訓練の各段階で労働者の技術向上、生涯訓練を目的とする。

職業教育・訓練に関する権限は州が執行する。州は地域発展計画にもとづき複数年度にわたる計画と各年度の具体化のプランをつうじて公共機関による直接の実施をおこなう他、協定の締結によって法人、教育的、社会的目的をもった団体、事業者及びその組合、協同組合等に職業訓練を委託する。職業専門学校と芸術専門学校は教育省から州の権限のもとに移管される。州は、1955年1月19日法律第25号にもとづき、職人の徒弟制を保障する支払いのために協定機関と契約をおこなう。

B 雇用の促進に関する規則 (1997年6月24日、法律第196号)

(Legge 24 giugno 1997, n.196 Norme in materia di promozione dell'occupazione)

全27条からなり、一時的就労 (臨時雇用) に関する雇用契約について条件、給付、職業教育・訓練、労働組合権、大学の研究領域における雇用、徒弟制、職業教育・訓練の再組織化、インターンシップ (見習い) とオリエンテーション等について規定している。

徒弟制 (第16条) については、16歳以上の青年をすべての領域で徒弟制の協約にもとづき雇用できる。但し年齢は24歳まで (ヨーロッパ議会の規則による領域については26歳以下) としなければならない。期間は産業別の全国協約にしたがい、18ヶ月以上、4年以下でなければならない。当事者がハンディキャップをもつ場合、その期間は2年間延長される。全国協約に規定された事業体のもとで外部の職業教育・訓練機会に参加する。

職場における健康管理とポストの保障を前提として、年平均少なくとも120時間 (義務教育以上の学歴、検定、職業資格をもつ者は縮小しうる) 必要とされ、その内容は労働組合と産業別事業者連合の意見にもとづき、専門委員会で決定される。実施された職業教育・訓練に関しては証明書が発給される。実験段階として、教育の補助をおこなう有給のチューターが採用される。もっとも優遇されている職人の領域の徒弟制の条件は例外とされる。

職業教育・訓練の再組織化 (第17条) では、職業教育・訓練、学校、労働界の三者の統合的なシステムを構築し、労働者に対して訓練機会を適正化し、専門性の向上をはかることを規定している。これによって、「職業教育・訓練の評価を労働提供の質の向上に結びつけ、生産システムの競争能力を高め、特に中小企業、職人業の競争性と

雇用拡大を促す。」職業教育・訓練はフレキシブルなモジュールで、特定地域の現状に見合うものとし、事業者、自営業者、協同組合従事者などの特別なニーズにもこたえる職業再研修もふくむ。職業教育・訓練は州及び県と、高等学校、民間企業との協定をつうじて実施される。

インターンシップ(見習い)とオリエンテーション(第18条)では、学習と仕事に交互に従事する期間を設け、仕事の実態を知ることによって職業選択を容易にするための方策が規定されている。中立的法人、労働組合、雇用側団体、公共団体、非営利民間団体、労働省の地域機関、大学、県教育視学官、私立学校、公共職業訓練・オリエンテーションセンター等の関係者の協議による協定にしたがってインターンシップ(見習い)が実施される。期間は12ヶ月以内で当事者がハンディキャップをもつ場合、24ヶ月以内とされる。対象者の多様な特殊性に応じて、調整される。推進側に労働事故の保険が義務づけられ、また活動の教育的組織的責任を負うチューターを配置することとされる。研修と実習の活動に対して職業教育・訓練として有効な単位が付与される。

C 投資、雇用促進のための委任命令及び保険協会の再組織化のための措置と全国労働災害保険協会に関する規則(1999年5月17日 法律第144号)

(Legge 17 maggio 1999, n.144 Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali.)

公共投資の計画、州・地方自治体行政の複数年度にわたる計画策定、農業開発基金、公共交通、南部開発、雇用への投資と安全、社会保健、社会保険等の事項、全72条からなる。このような投資計画と雇用にかかわる法の第68条で、義務教育修了後18歳まで、教育訓練活動に参加することを義務づける規定をおこない、第69条で「高等職業技術学校(Istruzione e Formazione Tecnica Superiore=IFTS)の設置を規定した。

第68条では、18歳までの教育訓練を受ける義務について、a)学校、b)州所轄の職業教育制度、c)徒弟制による実習、のいずれかに所属して、青年が教養・職業的専門性を高めることとした。これによって後期中等学校卒業資格、ないしはなんらかの職業資格を取得することが義務とされている。上記a、b、cによって取得したと証明される能力は、別のシステムに移行する際に単位として認められる。

第69条では、青年、成人を問わず、また被雇用者、失業者にかかわらず、職業教育・訓練に参加する機会を拓

大するために、従来の統合職業教育システム(il sistema di formazione integrata)の一環である統合職業技術専門学校(Formazione Tecnico Professionale Superiore Integrata=FIS)の延長として高等職業技術学校(IFTS)が設置される。これは1997年8月28日の法令第285号に規定された教育省、労働・保険省、大学・科学技術庁の合意によって設置されるものである。後期中等学校の卒業資格が入学のために必要とされるが、第68条に規定される単位取得によって、後期中等学校卒業ででない者に対しても入学措置がとられる。各州は教育省と労働・保険省の合意によるガイドラインにしたがって、「教育訓練の統合システム」の具体化するため、IFTSの設置を計画する。IFTSのコースの計画に際しては、大学、後期中等学校、公共の研究機関、認証された職業教育センター・法人、事業者とその連合体が協力する。コース修了によって取得される能力の証明は、全国的に通用するものとする。

D IFTSガイドライン¹⁹⁾

国レベルに「IFTS全国委員会」が設置されている。IFTSの実験に関する監督、評価、運営をおこない、単位・設置基準についての確認をおこなう。

職業技術能力1群は、①農業、②工業・手工業、③商業・観光・交通、④保険・会計、⑤社会的課題に関する公・私サービスとする。2群は、①語学能力、②情報・技術能力、③司法的能力、④横断的能力である。時間数は2-4学期、1200時間から2400時間とする。

大学・職業教育センター・後期中等学校・事業所連合の協力により1999年度から、後期中等学校後段階で、大学とは異なるコース計画化の実験的推進をおこなっている。

III 成人教育関連法制及び義務教育年限の延長に対する措置

本章では、成人教育の制度的拡充に関連する4つの文書の抄訳を収録している。1997年に国の行政権限がさらに州に移管され、教育文化領域では科学研究と学校、大学のみが残されている。しかし、その学校も地域自治に立脚し、成人教育コースの積極的な提供をはじめ、州・地方自治体の計画に参加し、「教育システムの統合化をはかる」ことに寄与することが提起されている。

1997年には、さらに「地域生涯学習センター」の設立が法制化された。このセンターは、EU議会の決定による「生涯をつうじての学習への戦略」を受け、学校区単位に学校及び地域社会のパートナーとともに横断的にプログラム化を推進するという意味で、成人教育活動のセン

ターであるとともに、学校を「統合的なシステム」の一環にくみこんでいくためのコーディネイト機能をあわせもった新しい機関である。

このセンターは、C項にあげた18歳までの青年の就学義務の学習保障とも関連づけられ、また、D項であげた「社会的パートナー」による合議を促進し、学校、職業教育・訓練をふくむ統合的教育システムの一環をなすという構想においても要の位置を占めている。イタリアにおける公的な成人教育が、はじめて本格的に推進される契機的な施設が設立されることになった。そのコーディネイト機能が実質的には学校長にゆだねられており、採用される指導員とのギャップはあるが、ソクラテス計画以来、全ヨーロッパ的に成人教育・生涯学習の重要性が認識されてきたことが、イタリアにおいても結実しつつあることが示される。

A 行政改革と行政の簡素化に伴う国の行政権限・機能の州・地方自治体への移管に関する法（1997年3月15日法律第59号）

(Legge 15 marzo 1997 n.59 Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa)

憲法5、118、128条の趣旨にしたがって、国が所管していた権限を州及び地方自治体に移管することを定めた全22条にわたる法。教育文化領域で、国の権限として残されたものは、科学研究、大学、学校制度、学校教育課程、学校組織、人員の法的身分の事項のみである。

第21条では学校自治が明確にされ、学校は「自治の実現と教育訓練の全体系の再組織化の過程に組み込まれる」と規定された。学校自治によって学校の資源・組織の有効活用をはかり、柔軟性、多様性、効率性、学校サービスの有効性をはかること、新しい科学技術の導入と、地域社会との協調もうたわれている。このような柔軟な学校運営の一環として「学校独自で、または協議体の形態により、成人教育コースの提供を拡大する。この措置は学校の退学や不登校を防止し、学校の資源や技術を放課後・休日にも有効活用し、労働界と連携し、全国・州・地域の計画への学校の参加を促し、学校と州の協定による多様な教育システムの統合化をはかることを目的」としている。

B 地域生涯学習センター（教育省令 1997年7月29日、第455号）

(Ordinanza Ministeriale 29 luglio 1997, n.455 I Centri territoriali permanente)

このセンターの設立の省令においては、1990年代の成人教育についての諸規定がふまえられているとともに、1996年9月24日の政府と労働組合との労働に関する合意や、1996年12月20日のEU議会で決定をみた「生涯をつうじての学習への戦略」、1997年2月17日のEU議会の決定「教育・訓練をつうじてのヨーロッパ地域の発展」、1997年3月19—20日、第5回ユネスコ世界成人教育会議（ハンブルク）の準備報告書「21世紀の鍵としての成人教育」、1997年6月14—18日、同第5回世界成人教育会議の最終報告書（タイトルは同一）などの国際的文書が言及されている。（前文）

この省令は全13条からなる。学校ごとに開設される成人教育コースとは別に、県教育庁の地域委員会の意見にもとづき、学区ごとに成人のための地域生涯教育センターを設置することが定められている。地域生涯教育センターは、「縦の系列で組織されている学校システムと、個々人やさまざまな機関、労働界などの要望に応えるために横断的に組織されているその他の主体によって、地域ごとに教育・訓練の諸機会の提供を調整する」役割をもつ。センターは、公・私のパートナーと協力し、複数の学校で活動を展開する。また刑務所との合意にもとづき、刑務所内での成人教育、少年院における教育も実施する。（第1条）このセンターは、「成人期の生涯にわたるもっとも広い教育」を目的とし、「学習相談とオリエンテーション、初歩的・機能的識字、語学・文法の学習、文化活動の技法的な能力の回復と発展、社会生活への参加活動にふさわしい関係、専門的な知識・職業に関する導入的な知識・職業再教育を推進するとともに、社会的に排除された主体が教育・職業教育の過程に再び参加」しうるような活動を展開する。（第2条）

上記の活動に加え、義務教育卒業資格をもたない成人のための再教育、15歳以上の青年に職業教育を保障し、青年の社会的困難の克服を支援する活動なども実施される。（第3条）

ハンディキャップをもつ人々の参加が十分考慮される。

C 義務教育年限延長のための緊急措置（1999年1月20日 法律第20号）

(Legge 20 gennaio 1999, n.9 Disposizione urgenti per l'elevamento dell' obbligo di istruzione)

1999—2000年度に、義務教育年限を8年から10年に延長することを決定した全3条からなる緊急立法。経過措置として当初の段階では9年間の義務教育が実施される。再組織化の計画をつうじて、18歳までの義務教育の導入がめざされる。結果としてすべての青年は後期中等学校卒業資格、またはそれにかわる職業資格を取得できるよ

うにする。

義務教育の最終学年において、1997年3月15日、法律第59号及び関連修正規定に明記された学校自治にもとづいて、学校は教養、社会的課題、現代科学の基本について教育活動を実施し、生徒の批判的感覚を助長し、退学を防止し、教育と職業教育・訓練への権利を保障し、生徒自らの人格のより適切な形成と人生選択を可能にし、後期中等学校の専門課程に移行できるよう支援する。

義務教育の最終段階で、後期中等学校卒業資格ないし職業資格を取得できなかった生徒については、職業教育・訓練と教養の学習レベルの確認をおこない、義務教育の達成・修了証明書を交付する。これは、実施された教育課程と職業能力の獲得にしたがって職業教育・訓練の単位として認められる。

D 成人教育の有効な再組織化にむけての、国・州・地方自治体の合同会議で採択された合意書（2000年3月2日）

(Accordo tra Governo, regioni, province, comuni e comunita montane, per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti: Testo approvato dalla Conferenza Unificata seduta del 2 marzo 2000)

ヨーロッパ諸国では、近年の成人教育は強く社会的目的をかかげるにいたっている。失業との闘い、青年の労働市場への統合、学校中退者の再教育、社会的にハンディキャップをもつ人々の社会参加、移民の受容などである。このような状況下、市民が知の獲得をつうじてよりよく社会に参加する機会を保障する「教育社会」の考え方が定着してきた。

この文書ではこのような動向をふまえ、イタリアにおける成人教育の統合的發展をめざして、その教育的課題として識字・機能的識字、就労可能性を生み出す社会的合意にもとづく成人教育の発展、地域生涯教育センターの有意義な活用、成人教育・生涯職業教育の統合的なシステムの構築にむけての課題を整理して提言している。そのうえで、国・州・地方自治体の権限・役割・相互連携、専門職員、先導的実験等について提言している。

むすび

非営利セクターの法的認知、継続職業教育・訓練の新たな組織化、成人教育の制度化の3つの領域で、最近10年間の主要な法制資料12点を取りあげて、要点をみてきた。はじめに述べたように、イタリアの動向はヨーロッパにおける知識社会化のもとでの、教育領域への人材養成への投資という全体的な政策目標を反映しており、と

りわけ、失業の救済と雇用創出を可能にする、より高度な職業能力と専門性形成を重点的に意図したものである。

そのなかで、本来、強固なたて型の制度的基盤をもっていた学校と、産業・労働界に限定されていた伝統的職業教育・訓練システムがフレキシブルで開かれた「統合性」をもつことが志向されており、その「統合」を推進する基軸として成人教育の位置づけ・機能がきわめて重要視されるようになったという構図をみてとることができる。

しかし、その成人教育においても、伝統的な組織としての成人教育からの脱却が課題とならざるをえない。当面は、18歳までのすべての青少年に、後期中等学校卒業資格か、それにかわるなんらかの職業資格を付与するという目標に対して、無償の職業教育コースが多彩に具体化されつつあるという側面に、もっともダイナミックな社会的努力が傾注されている。「統合的な社会的人材養成システム」創出の道程は、非学校的な学習の場づくりであるとともに、社会全体が新しい学校となる構想といえることもできる。

今後、“il sistema di formazione integrata”の構築の実態については、教育観そのものの社会的転換に関する理念的な究明と、地方の現実に即した実証的な研究が必要であり、さらにそこで具体的に学び取られる「知」の内実と社会発展を支える能力・専門性の質の原理的な検討が本質的な問題として問われているといえよう。

注

1) ヨーロッパ社会基金 (ESF) は1957年に活動を開始し、特に1994-99年度の計画年次において、ヨーロッパ連合の戦略的目標として、雇用と人材養成にむけた行動計画や政策誘導をおこない、財源を配分し、失業問題の解決、青年支援プログラム (YOUTH-START) を実施し、新しい市場の挑戦に適合する労働能力の形成をはかるための活動を支援してきた。現在、2000-2006年度の新計画年次に入り、15カ国の加盟国が共同でヨーロッパ雇用戦略の計画化にとりくんでいる。http://europa.eu.int/comm/employment_social/est/introduction-en.htm (2003/12/01)

2) 澤野由紀子は、「ヨーロッパ生涯学習エリア構想」の背景となっているキーメッセージとして、以下の6点をあげている。①すべての人に新しい基礎的技能を一知識社会に持続的に参加するために必要なスキルとは何か ②人的資源への投資の拡大一人材への投資を増やすにはどうしたらよいか ③教授と学習の革新生涯学習を継続するために効果的な教授・

- 学習の方法にはどのようなものが考えられるか ④ 学習の認定—学校教育以外の社会教育等, 国の統一基準により定型化されていないが組織的に行う「ノンフォーマル」学習の成果をどのように評価するか ⑤ 学習相談と学習情報—欧州全体のすべての年代の人々が学習情報にアクセスできるようにするには, どうすればよいか ⑥ 学習をもっと家庭に近づける—誰でもいつでも利用できる生涯学習の機会を学習者の身近に設けるには, どうしたらよいか。澤野によれば, このキーメッセージを提案した「生涯学習のメモランダム」に対して3000件の意見が「社会的パートナー」から提出され, シンポジウムには1万2000人の参加があったと報告されている。澤野由紀子『『ヨーロッパ生涯学習エリア』を構築へ』『内外教育』2002年10月29日。
- 3) 神野直彦『人間回復の経済学』岩波新書 2002年, p.130.
 - 4) European Commission, *Growth competitiveness, employment: The challenges and ways towards into the 21st century* (White Paper), Luxembourg: Office of the European Communities, 1994.
 - 5) *ibid.*, p.16.
 - 6) *ibid.*, p.19.
 - 7) Mara Tognetti Bordogna, *Lineamenti di politica sociale*, Franco Angeli, Milano 1998, p.24. P. Donati (a cura di), *Le frontiere della politica sociale*, Franco Angeli, Milano 1985, p.37.の重引による。
 - 8) *ibid.*, p.31.
 - 9) OECD (ed.) *The OECD Jobs Study : Facts Analysis, Strategies*, Paris 1994. 島田晴雄監訳『先進諸国の雇用・失業—OECD研究報告』日本労働研究機構1994年, 参照。
 - 10) 拙稿「イタリアにおける『第三』セクターの現代的発展と『社会・教育・文化活動』(東京大学大学院教育学研究科『生涯学習・社会教育学研究』第21号, 1997年)において, 筆者は, “scienza della formazione” という用語が従来の教員養成を拡張した社会福祉・文化・教育にわたる専門的指導者養成学の名称となっていることに注目した。しかし, ここでは“formazione”の訳語として文字通り「形成」という語をあてている。本稿では, 「形成」という訳語を留保し, 「社会的人材養成」という新しい訳語を採用している。
 - 11) Gian Piero Guaglini, *Scritti di formazione 1978-1998*, Franco Angeli, Milano, 1999. pp.11-13.
 - 12) Paolo Federighi, *Report on Italy*, prepared for a meeting of the UNESCO Institute for Education, 1999. p.2
 - 13) 前掲注(10)参照。また, たとえばGiovanna Gervasio Carvonaro, *La qualità possibile : Educazione, cultura, servizi sociali nel territorio*, La Nuova Italia, 1995. pp.93-94 においては, 公務労働としての広義の人材養成が①教育部門, ②文化部門, ③社会福祉部門を統合したものとして具体的に提示されている。
 - 14) Dario Missaglia, Sergio Zoppi, Gianna Gilardi, *La Formazione Integrata : Nuovi modelli e sviluppo del territorio*, Frnaco Angeli, Milano, 2001. 本書では, 特に社会的パートナーを代表する労働組合(CGIL=イタリア労働総同盟)が, 「統合的人材養成」システムへの改革にコミットしてきた経緯をふまえ, 学校教育と職業訓練の架橋による統合過程を中心に, 政策理念の形成について述べている。ここではIFTS(高度職業技術学校)の設置がその「統合」の基軸として位置づけられ, 各州での実験開始に際して「社会的パートナー」がどのような合意を形成してきたかを詳述している。
またGiuseppe Noto, *La Formazione Che Cambia : Contenuti, percorsi e processi culturali nella società della globalizzazione e nuovi saperi*, Franco Angeli, Milano, 2001. では, グローバリゼーションのインパクトと統合化へのインパクトの関係に注目しながら, 学校・職業教育・雇用の架橋のなかで, 人文的教養を包摂した職業教育が必要とされており, “formazione”の概念・内容・組織化の方法が現代的に変化してきていることを明らかにしている。
 - 15) 国に先行して, 当時すでにいくつかの州ではボランティア州法を制定していたが, 本法制定以後, 州及び自治県がボランティア法を制定する際の準拠法となっている。
 - 16) このことはイタリア王国, 1923年4月25日, 法律第967号に定められている。また新たに, 1991年12月13日, 省令第292号に州の特別基金についての規定がなされた。
 - 17) イタリアにおいて非営利セクターを総称する場合, すでに法制化されたボランティア団体と社会協働組合に加え, 本法で「社会的活動を推進する団体」が3つめの主体として規定されたことになる。いずれの法も州における名簿登録と協定の契約による協働関係を規定している。但し, 組織自体が法にもとづいて設立されるものは社会協働組合のみである。ポ

ランティア団体と社会的活動を推進する団体については民法上の法人格をもつものと、それをもたない任意団体の双方が含まれる。

本法では諸団体を総称して、しばしばアソチアツィオニズモ (associazionismo) という用語が用いられている。諸団体の連合と発展のなかで培われてきた理念・実体を意味する歴史的な用語であり、ここでは団体の複数形の「諸団体」と区別して「結社」と訳しておく。

- 18) パオロ・ピアチェンティーニ「労働市場」馬場康雄・岡沢憲英編『イタリアの経済』早稲田大学出版部、1999年。p.110.
- 19) [http : //www.istruzione.it/argomenti/ifts/ifts99.shtml](http://www.istruzione.it/argomenti/ifts/ifts99.shtml) (2003/06/23)
Comitato Nazionale di Progettazione-FIS, *Istruzione e Formazione Tecnica Superiore : Linea Guida per la Progettazione dei Percorsi Formativi*, Ministero della Pubblica Istruzione, Ufficio Studi e Programmazione, 1999.

2003年研究室活動記録

2003年度講義内容一覧

【比較成人教育論Ⅰ】 担当：教授・佐藤一子

「アクションリサーチ」の概念・方法に注目し、論集“Handbook of Action Research”(P.Reason, H. Bradbury eds., SAGE Publications, 2001)の講読を進めた。学際性豊かな思想的系譜や、欧米の事例を学んだ。学期末に主要キーワード集を作成した。

【比較成人教育論Ⅱ】 担当：教授・佐藤一子

前期からの継続で以下の三点が柱となり、アクションリサーチの概念把握がめざされた。①同論集を継続的に講読。②日本の議論や参加者の関心につなげ、日本語文献をアクションリサーチの視点から検討。③アクションリサーチを自らの研究方法論の一つとして、あるいは研究対象として、いかに捉えているかについて個人発表。

【社会教育基礎論】 担当：助教授・鈴木真理

生涯学習をとりまく社会環境についての基本文献をもとに、少子化、高齢化、国際化、情報化など「現代的課題」とされる特定のテーマごとに、社会教育を中心とした生涯学習支援のあり方を検討した。また同時に、そもそも「現代的課題」としてどのようなテーマが特定されるのか、というより基底的な問題についても考察が試みられた。

【社会教育計画論】 担当：助教授・鈴木真理

生涯学習を支援する様々な主体や方法等について検討した。具体的には、民間営利機関、民間非営利機関・団体、行政委嘱委員・ボランティア、財政、生涯学習の評価・認証システムなど。旧来の社会教育行政中心の支援にとどまらない生涯学習支援の全体像を見据えつつ、個々のテーマについて議論された。

【社会教育学基礎理論Ⅲ】 担当：非常勤講師・松田武雄

本演習では、近代日本における社会教育の成立過程を検討するとともに、社会教育史研究・社会教育研究方法論について参加者で討議することを主眼とした。日本にとどまらず、東アジアへの社会教育の導入・成立過程についても論及し、国際的な視野で社会教育を理解することにも重点が置かれた。本コースの院生のほか、他コースからの参加者もあり、積極的な意見交流が行われた。

【社会教育学基礎理論Ⅳ】 担当：非常勤講師・松村直道

高齢社会における学習支援、高齢者の学習支援を考える前提として、高齢者文化の現代的諸相について理解を深めた。ニューエイジング、団塊世代などをキーワードにした調査報告書や図書、論文の検討とともに、事例の検討がなされた。

【生涯学習論論文指導】 担当：教授・佐藤一子

ゼミ形式として、年度始めにはM2の修士論文執筆予定者に対し、問題意識・先行研究の検討、研究方法の明確化が図られた。そして、博士課程進学者に対し、研究計画構想の検討が行われた。さらに、M1の修士論文執筆予定者に対し、問題意識を中心とした検討が行われた。また、個人指導形式で、修士論文、紀要論文、博士論文等の検討が行われた。

【社会教育学論文指導】 担当：助教授・鈴木真理

例年同様、ゼミ形式、及び各自への論文執筆指導の形式で進められた。学位論文執筆者に対しては執筆指導に加え、ゼミでの検討を行った。またこれとあわせて、社会教育・生涯学習関連の最新の紀要・年報に掲載された諸論文(参加者の執筆した論文を含む)を、ゼミ参加者各自の関心に従ってとりあげ検討した。

【児童福祉学校外教育論論文指導】

担当：客員教授・増山 均

子ども・青少年の教育・福祉・文化を研究する参加者が、各自の論文・研究計画について報告を行い、それを議論・検討した。報告は、子どもの遊びとその支援、障害児の発達保障、ストリートダンサーの文化、学校から社会への移行を支援する専門学校の役割、芸術・文化活動の意味解釈、行政とNPOの協働など多岐にわたった。

学位論文

〈修士論文 2003年3月〉

湖上麻子 社会教育施設の機能と施設空間

植上一希 専門学校における職業教育と公的職業資格制度

新藤浩伸 現代社会における成人の芸術活動の意義と方法—表現することを学ぶ—

水田真理 体験学習の意義と課題—学校と地域の関係性の側面から—

金 命貞 「人権としての学習権」の生成とエスニック・マイノリティに関する研究—川崎市における「在日」韓国・朝鮮人の「ふれあい館」設立要求運動を中心に—