

戦後における読書行動と社会階層をめぐる試論的考察

—— 格差の実態の変容／格差へのまなざしの変容 ——

久井英輔*

A Tentative Study about Reading and Social Stratification after WWII: Changes of the actual differentials / changes of the awareness of differentials

Eisuke HISAI

We can see many excellent historical studies about the relation between reading behavior and social stratification in Japan before WWII. These studies succeeded in describing the differences of reading behavior between social classes by using not only quantitative data but also various qualitative data. However, we have never seen such studies that apply these viewpoints to reading behavior after WWII.

My tentative study consists of two essays. First, I investigated changes of the differentials of reading rate by using several surveys which have been made continuously after WWII. In the high-growth period, the reading rates both in cities and villages rose much. On the other hand, the differentials between social classes scarcely changed during this period. Moreover, we can confirm the obvious differences of favorite genres, reading time, and expenses for books between social classes. The structure of these differences is very similar to that we had before WWII.

Second, I described an outline of changes of discourses about the relation between reading behavior and social classes after WWII. I examined the articles and papers on *The Science of Reading* edited by the Japan Association of Reading since 1957. The articles and papers which were based on analytic framework of social stratification extremely reduced in 1970s. After the high-growth period, the discourses about reading have lost the awareness of social stratification.

目次

I 本論の問題設定

- A はじめに
- B 戦前期の「読書と階層」をめぐる研究
- C 戦前と戦後の「架橋」
- D 戦後に関する先行研究の動向と本論文の作業

II 「読書行動と社会階層」の関連性の実態

- A 「読書率」の推移
- B 読書の内容・形態

III 「読書行動と社会階層」へのまなざしの変容

- A 戦後初期における「読書階級」へのまなざし

B 社会階層へのまなざしの希薄化

C まなざしの変容の背景

IV 結論と課題

- A 社会階層という視座の効力
- B おわりに

注・引用文献

I 本論文の問題設定

A はじめに

多様な動機や行動様式に開かれた「読む行為」の実態を歴史的に辿る読書史／読者史研究は、教育研究、マスメディア研究、日本文学研究等で従来から様々に展開されてきた。また図書館学研究の一環としても読書史・読

*生涯教育計画コース 博士課程5年

者史が扱われてきたが、そもそも社会教育の思想・実践・施策の立脚する基層の重要な一部を「読書」という行為が形成しているという点で、読書・読者史研究は、図書館という施設・制度にのみ限定されない社会教育研究としての重要な意味を持つ領域であろう。

本論文は、読書という行為を素材として、戦後の自発的学習行動の歴史の変遷を捉える試みとして位置づけられるが、その際に本論の切り口となるのは社会階層の視点である。本論文では、戦後における社会階層と読書行動の関係の実態の変化、及びその関係を捉える「まなざし」(=社会事象に対する、学術的・非学術的を問わぬ、認識の時代的傾向)の変化を、検証・考察していきたい。

B 戦前期の「読書と階層」をめぐる研究

本論文の作業に先立ち、戦後の読書行動と社会階層というテーマを歴史的考察として扱うことの研究史的背景を確認したい。論点を先取するならばその背景とは、戦前の読書と社会階層との関連を論ずる研究の展開に比して、戦後のその変遷を正面から扱う考察、或いは戦前を対象とした議論を戦後に関する考察に受け継ぐ形の歴史的検討が、先行研究に殆ど見られないという点である。本論文の試みはその点への注目から出発している。

戦前期、特に都市社会内の階層格差や都市-農村格差が深刻な問題として認識された大正・昭和初期について、当時行われ始めた読書調査やその他の質的史料を用いて読書行動と社会階層との関係を考察した先行研究は少なくない。先駆としては、質的・量的データを使用して当時の婦人雑誌の主な読者層が新中間層であったことを論じた、前田愛の考察が挙げられる¹⁾。その後、特定の雑誌、ジャンルについての考察は多数提示されてきたが²⁾、「読書の階層性」の全体的見取り図を提示したものはさほど多くない。第一に挙げられるのは、当時の読書調査を基に、新中間層と上層労働者層が大衆化された書籍、雑誌メディアの主要な購入層だったと論じた有山輝雄の考察である³⁾。さらに包括的な議論を提示したのは、「読書階級」としての新中間層と、読者層の周辺的位置にありながら次第に読書行動が普及しつつあった労働者層、農業層との対比で読書の階層性を考察した永嶺重敏である⁴⁾。特に永嶺は、調査データが整備されていない時期の読書の階層差とそれを規定する意識・価値の構造を、多様な質的史料を併用して説得的に描いた点で卓越している。本論文でも戦前期の「読書と社会階層」の関係の大枠を彼の研究に依拠して考察している。

C 戦前と戦後の「架橋」

以上のような「戦前の読書と階層」に関する諸研究は、

戦前における読書行動と社会階層との密接な関係性を、統計的傾向だけでなく価値や意識のレベルまで明らかにしてきた。しかしこれらは専ら、その知見と戦後の状況との関係を判然とさせていない。それは、例えばこれらの研究が、戦後は新中間層の読書行動を核として日本人の読書が均質化した、といった無頓着な前提を置いていることにも起因すると思われる⁵⁾。それに対し、これらの戦前期研究で明らかにされた「読書の階層性」は、寧ろ戦後の読書行動を長期的視野で見るとこそ有効な視角となる、と捉えるのが本論文の立場である。

無論、戦後においては『読書世論調査』(毎日新聞社)や『全国農村読書調査』(家の光協会)といった終戦直後からの継続的調査のデータが比較的整備されていることで、かえって読書行動と階層との関係性を改めて歴史的に問おうとする契機が乏しくなっていることもあろう。しかし戦後の読書行動と社会階層との関係の推移を問い、また戦前期に関する先行研究との架橋を目指すことは、戦前期研究がある程度進んだ現時点において必要なのではないか。近代日本における社会階層の急速かつ大規模な構造変容が第二次大戦の前後よりも寧ろ60年代から70年代初頭に生じた⁶⁾ことを踏まえれば、「読書と社会階層」という論点においては、大正・昭和初期における両者の関連が戦後初期にいかにか引き継がれ、また高度成長期においてどう変化を被りつつ現代に至っているのか、という視点から検討することが求められる。その作業によって初めて、我々は戦前期を対象とする先行研究の意味を、現代と接続して把握することも可能となる。

読書に関して階層間比較の出来る量的調査が戦前期には乏しいため、本論では先行研究による戦前の読書の階層性に関する質的な指摘が、戦後にどの程度見いだせるかを検討するに留まる。しかしそれだけでも戦前期に関する研究の意義を再検討するには有用であろう。

D 戦後に関する先行研究の動向と本論文の作業

戦後日本の読書・読者像に関し、その変遷を長期的に捉え直す考察自体は比較的多く見られる。70年代以降の研究の中では例えば、『読書世論調査』に依拠してベストセラーの推移を考察した岡田滋男や、「知識人と大衆」という論点を軸とした前田愛、『読書世論調査』に直接関わった立場から読書傾向の変遷を捉えた越谷和子、等々に挙げられる⁷⁾。しかしこれらのいずれも、戦後の階層と読書行動との関係を見る視点は明確ではない。そもそも「階層と読書」に関する言及自体、近年の読書・読者研究において目立つものではない。和田敦彦は最近の論考まで含む読書・読者研究動向の広範なレビューを行っているが⁸⁾、その中に戦後の社会階層との関連を正

面から扱ったものは殆ど見られない。近年の諸雑誌における「読書」「読者」関連の特集にも、階層との関連を扱ったものは同じく見られない⁹⁾。80, 90年代の読書論・読者論に関する『出版研究』誌上のレビュー論文や¹⁰⁾、『図書館学会年報』に73年以降掲載されている年次文献目録中の「読書」の項目でも、戦後の社会階層と読書行為との関係を長期的に見た論文に言及するものは見られない。因みに50, 60年代の出版関係者向け雑誌や日本文学研究雑誌における読者研究には、長期的な視野ではないが、階層との関連を論ずるものは少なからず存在する。本論文でも考察の中で適宜それらに言及したい。

いずれにせよ、戦後日本における読書行動と社会階層との関連を長期的視野で捉える考察、まして戦後の推移を戦前期研究との連続において捉えようとした考察は殆どこれまで見られなかった。これらの先行研究の状況に鑑みても、本論文の考察の意義は認められよう。

本論文では、次の通り考察を行う。第一に、戦後の継続的な読書調査を70年代まで辿り、戦後初期から高度成長期以降に至るまでの読書行動と社会階層との関係の推移を明らかにする(II章)。第二に、読書行動と社会階層の関連に対する研究者、教育関係者らのまなざしが、戦後初期から70年代まででどう変化したのかを、『読書科学』誌上の論文・記事の変遷や、その他読書を巡って展開される諸言説等を基に検討する(III章)。戦後初期から70年代までという時期設定は、前述の通りこの時期が戦後における社会階層構造の急速な変容過程を概ねカバーできる時期にあるためである。以上の作業において、大正・昭和初期に関する先行研究の知見との連続性を検討することも不可欠の作業となる。これらを基に、総括的考察を最後に提示する(IV章)。

なお本論文において「社会階層」(「階層」と略して記した箇所もある)とは、職業と大きな関連をもった、社会・経済的生活条件における差異を示すカテゴリー、として捉えており、実際の指標としては諸調査の職業区分を用いた。また職業区分に対応する社会階層の主な分類として、新中間層、旧中間層、農業層、労働者層(上層/下層)といったカテゴリーを使用した¹¹⁾。

本論文では社会階層の視点から問題構造を取って単純化して把握しており、ジェンダー変数や年齢変数、ミクロレベルでの行為といった側面が排除されるという、階層研究一般に指摘される弱点を確かに有している。また「ピラミッド型に順序づけられた階層」という社会的事実が「完全順序」として存在しないという、階層分析への根元的批判¹²⁾も見逃せない。しかしある視点の設定がその射程外の要素の単純化をもたらすことは必然であり、その危険を踏まえた上でも、読書行動とその変遷に

対する社会階層の視点の重要性は失われたいと考える。

II 「読書行動と社会階層」の関連性の実態

A 「読書率」の推移

まず毎日新聞社編『読書世論調査』等から、読書率(書籍、雑誌を読んでいるか否か)の推移を見たい。『読書世論調査』は、1947年以降継続的に行われている、全国の16歳以上の男女を対象とした読書調査であり、多段式層化無作為抽出法に基づいてサンプリングを行い、面接、留置調査で回答を得ている。データの継続性、包括性では他の様々な読書調査で比肩し得るものはない。年代により調査項目は変化してきたが、職業別、地域別(大都市、市部、郡部)の集計はほぼ一貫して継続している。

図1, 2は、同調査のデータに基づく職業別、地域別の雑誌・書籍読書率である。ここからわかるのは、第一に地域別の格差よりも、職業別の格差の広がり大きいという点である。第二に、地域別の場合、雑誌で戦後初期に、書籍で高度成長期に各々全体としての底上げ傾向が見られるのに対し、職業別の場合、格差構造が比較的持続しているという点である。第三に、職業別で見た場合、格差は雑誌より書籍の方が大きいという点である。

第一、第二の点から、都市-地方格差が全体の底上げ傾向により目立たなくなる(格差が消失した訳ではない)のに対し、階層格差の構造は、高度成長を経ても同型のまま持続し続けたということが出来る。無論この間の書籍・雑誌購買力は一貫して上昇しており、どの階層でも読書に対する経済的制約が飛躍的に減少したことは明らかである¹³⁾。しかし購買力の上昇、或いは書店・図書館等の増加による社会全体における書物へのアクセシビリティの向上にも関わらず、新中間層(「幹部・自由業」と「官公庁・大企業事務員」)→旧中間層(「自営業」・労働者上層(「熟練・技能」)→労働者下層(「単純労働者」)・農業層という戦前の階層格差を思わせる構造が、少なくとも70年代に至るまで持続しているのである。

ちなみに家の光協会の『全国農村読書調査』¹⁴⁾のデータからは、給料生活者と農業従事者の格差が、図3のように見いだせる。農村部に重点を置いたこの調査のデータでも、職業に対応した格差が持続的に見られ、またその格差は雑誌より書籍に顕著に現れている。ここからも単に地域別よりも社会階層の視点の方が、読書行動の格差構造を見る上で有効であり続けていることがわかる。

これらの格差は総じて、大正・昭和初期における読書の階層性と相似の構造にある。書物全般、特に円本や文庫等廉価版の書籍や『文藝春秋』『中央公論』等の総合雑誌への強い志向のみならず、書物自体が「階級的同一性の標識となっていた」新中間層¹⁵⁾、読書能力を増しつつ

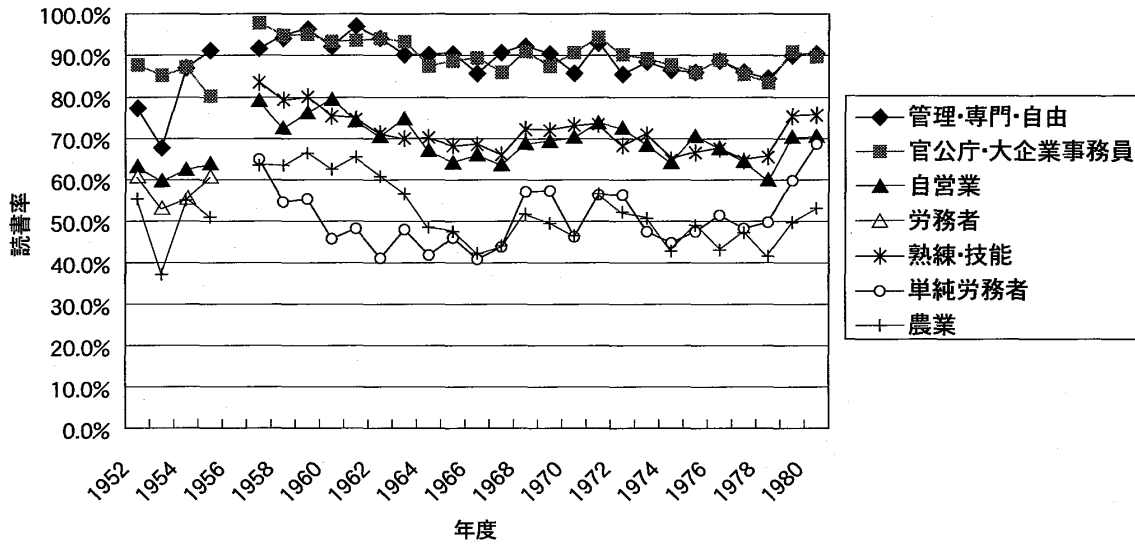


図1-1 雑誌読書率と職業

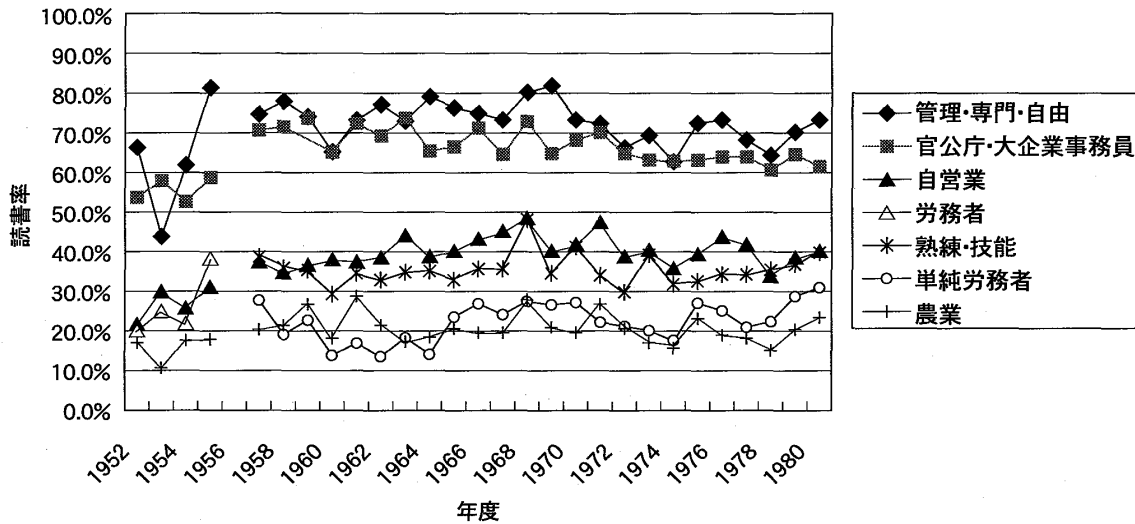


図1-2 書籍読書率と職業

注1) 1956年のデータは欠損。初期の調査において、回答未回収のサンプルを相対度数の母数に含めている年度があるため、その場合は不明数を除いた上で読書率を算出し直した(図2も同様)。

注2) 職業区分については社会階層の指標となる主なもののみ記した。1967年までは男女で職業区分が異なる。女性の区分は「有職」「無職」等の分類になっており、社会階層を表す指標として利用しづらいため、1967年までは男性のみを対象とした。同調査の職業区分は何度か変化しているため、適切と思われる項目を下記の通り連続するものと捉えたが、厳密な一貫性には欠けることを留意されたい。

「管理・専門・自由」:「官公庁, 大会社の幹部, 自由業」(1952~77年), 「経営, 管理, 専門的職業, 自由業」(78年~)

「官公庁・大企業事務員」:「給料生活者」(1952~55年), 「官公庁・大企業事務員」(57~63年), 「事務・技術系」(64~77年), 「事務的職業」(78年~)

「自営業」:「商工業」(1952~63年), 「中小企業主, 商店主」(64~78年), 「自営業主」(78年~)

「労務者」:「労務者」(1952~55年)

「熟練・技能」:「工具, 職人, 運転手」(1957~63年), 「労務系」(64~77年), 「熟練, 技能的職業」(78年~)

「単純労務者」:「単純労務者」(57~77年), 「労務的職業」(78年~)

「農業」:「農業」(1952~55年), 「農漁業」(57~77年), 「農林漁業」(78年~)

出典: 毎日新聞社編『読書世論調査』各年度版。

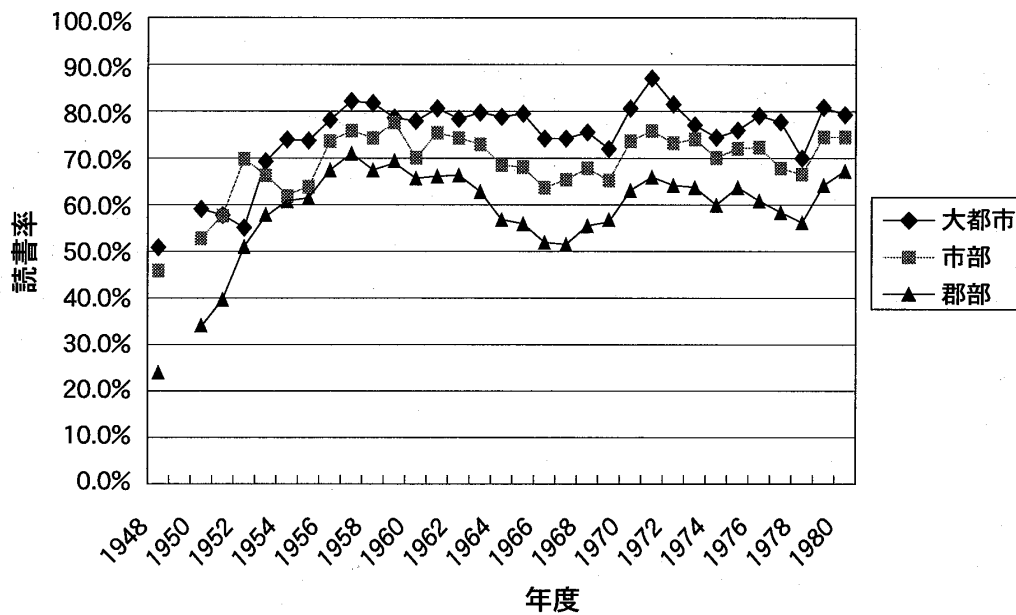


図2-1 地域別の雑誌読書率

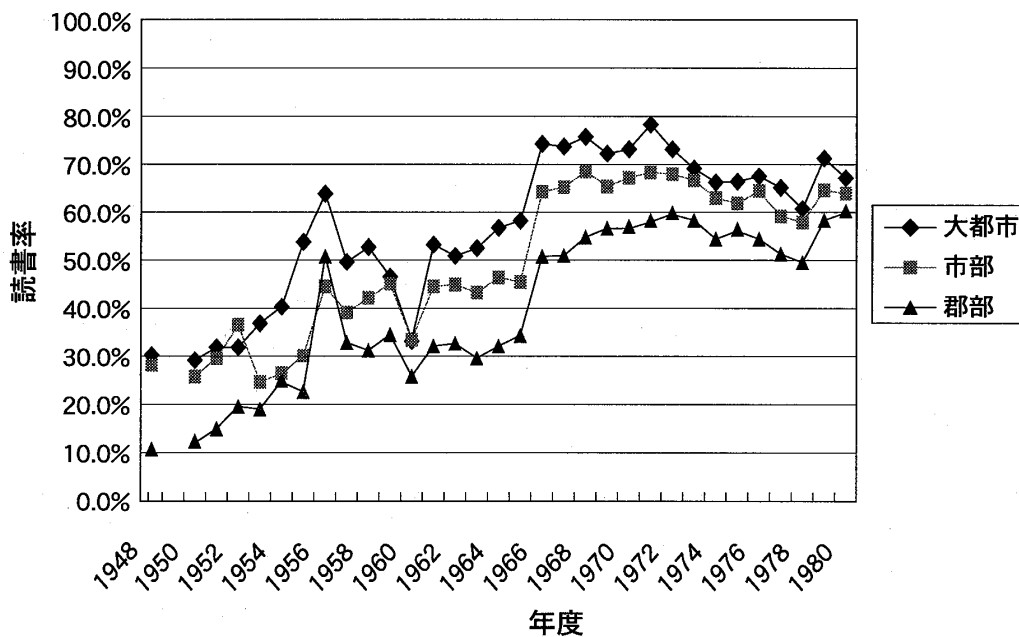


図2-2 地域別の書籍読書率

注1) 1949年のデータは欠損。

注2) 大都市は、1962年までは六大都市、1963～1970年は七大都市(北九州市を追加)、1971年以降は十大都市(福岡市、広島市、札幌市を追加)。1976年以降の市部は、「中都市」(10万人以上)「小都市」(10万人未満)に区分されているため、読書率を筆者がデータから算出し直した。

出典：毎日新聞社編『読書世論調査』各年度版。

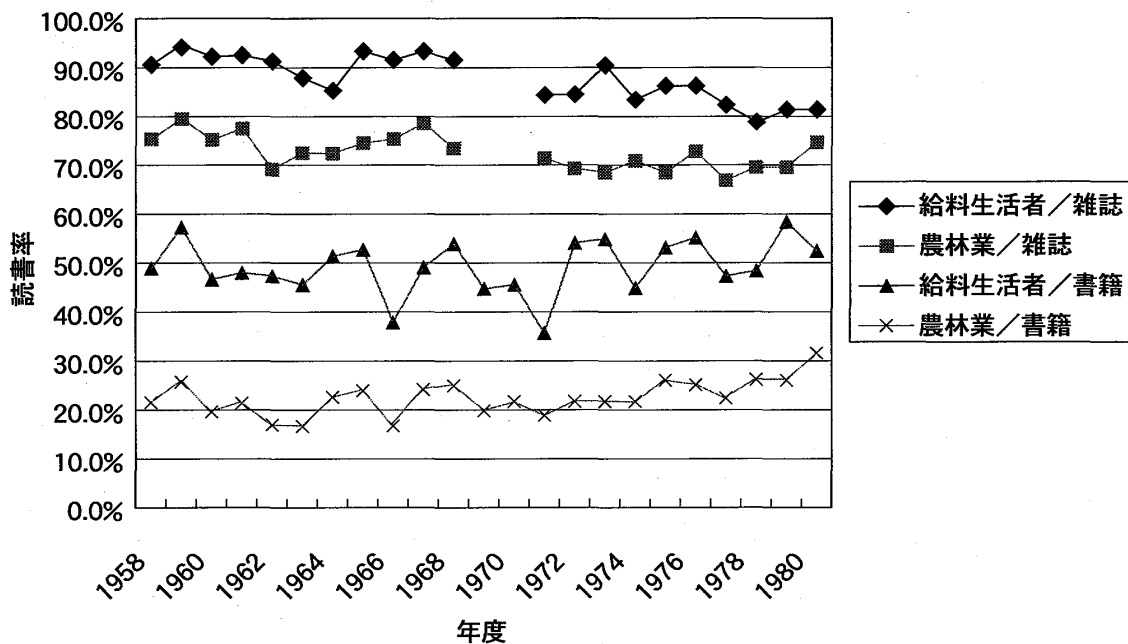


図3 農村部における雑誌・書籍読書率と職業

注1) 1969, 70年の雑誌読書率のデータは欠損。

注2) 上記以外の職業区分は断片的にしかデータが得られないので、ここでは記載しなかった。

出典：家の光協会編『農村と読書（全国農村読書調査）』各年度版。

も、娯楽としての雑誌講読が読書の中心であり読書することが本質的な「エートス」ではない労働者層¹⁶⁾、長らく読書から隔離されつつも、昭和初期には雑誌読者層として台頭してきた農業層¹⁷⁾、という永嶺が示した見取り図の延長がここに見て取れる。また労働者上層が新中間層にやや接近した位置にある点は、書物、特に書籍の戦前期における普及が、新中間層と労働者上層においてまず進んだという有山の指摘¹⁸⁾に連なるものであろう。

また第二、第三の点として言及した、雑誌と書籍との読書率の上昇時期の違いは、雑誌が書籍よりも先行して普及・大衆化した大正・昭和初期を継承して戦後の状況が展開していることを窺わせる。雑誌の方が書籍よりも階層格差が大きく現れていることも、大衆化の面で書籍が後発の位置にある（或いはより「上級財」に近い）ことを示しているといえる。また書籍は主に新中間層に、雑誌が新中間層だけでなく労働者層や農業層に、という戦前期のメディア形態の差異とそれを受容する階層との関係も、ここで明確に確認されるのである¹⁹⁾。

B 読書の内容・形態

次に読書の内容、形態の階層差について、『読書世論調査』等から得られたいくつかの傾向を見てみたい。

表1は、毎号買う雑誌のジャンルを職業別を示したも

のである。新中間層の「総合雑誌」購読率の高さ、労働者層の「スポーツ・娯楽」購読率の高さ、農業層の「産業・社会・労働」購読率の高さが特に目立つ。また週刊誌は大衆的な要素を持ちつつも、新中間層により広く読まれるという独自の位置も見えて取れる。なお農業層の「婦人・生活」購読率が格別が高いのは、『家の光』が「生活」のジャンルに含まれているためである。

表2は、総合雑誌の代表格としての『中央公論』、『文藝春秋』、50年代後半から60年代にかけて急速に大衆的に普及した週刊誌の代表格としての『サンデー毎日』、農業層に特化した『家の光』、大衆的娯楽雑誌としての『平凡』について、各々職業別の購読ないし読書率を見たものである。元のデータの実数の値が小さく、偶発的な要素に影響を受けている可能性はあるが、表1の場合と同様、職業ごとのジャンルの偏りが概ね認められる。ここからも、昭和初期の「読書階級」を象徴する『中央公論』『文藝春秋』が、引き続きその主な読者層を維持していることがわかる。また『平凡』と『サンデー毎日』、特に後者は、農業層や労働者層の読者を比較的多く得ているが、労働者上層がややその中でも抜け出しており、この階層の中間的な位置が読みとれる。また昭和初期において農業層を最も引きつけた雑誌は、当初は国民的大衆雑誌といわれた『キング』、ついで農村を主対象とする『家

表1 毎号買っている雑誌と職業

1950年

(%)

	自由業	給料生活者	商工業	農業	労務者
総合雑誌	38.2	39.4	15.0	4.2	8.8
時局もの	16.5	26.3	23.1	3.5	9.1
人文科学	22.6	19.5	7.0	1.4	1.0
自然科学	43.5	8.4	6.2	1.3	4.8
文学・芸術	14.8	14.5	6.6	2.8	5.1
スポーツ	18.3	23.9	29.9	9.7	31.2
婦人・生活	9.6	6.2	7.3	14.8	2.9
ダイジェスト	13.1	20.2	14.1	5.9	9.3
産業・社会・労働	9.6	9.0	8.8	36.6	0.8
その他	2.6	5.0	3.1	3.5	1.6

1960年

(%)

	自由業・幹部	官公庁・大企業事務員	自営業	農業	熟練・技術	単純労務者
総合雑誌	31.9	38.8	26.1	4.9	19.1	14.3
人文科学	14.2	14.6	6.3	1.7	3.9	0.0
自然科学	7.8	4.1	1.5	0.3	1.7	0.0
文学・芸術	9.9	12.6	12.6	2.8	9.1	14.3
スポーツ・娯楽	9.2	10.4	18.0	5.3	34.9	50.0
婦人・生活	17.7	10.6	28.8	57.4	19.1	21.4
産業・社会・労働	4.3	6.3	4.8	25.6	8.7	0.0
その他	5.0	2.8	2.7	2.0	3.5	0.0

注1) 1950年の表は、各々の職業のうち何%が購入しているかを表示したもので、縦の合計は100%にならない。1960年の表は、職業別に回答雑誌数総数を母数とした百分率(縦に100%)で表示している。

注2) 男性のみ。職業分類の呼称については図1参照。「学生」「その他」などの属性は省略した(表2～4, 6も同様)。出典: 毎日新聞社編『読書世論調査』各年度版。

の光』へと変遷したが²⁰⁾、戦後においても農業層の読書傾向がその延長線上にあることがわかる。

次に、50年代前半における読書費用や読書形態の傾向の職業別の違いを、『読書世論調査』等のデータから表3～6に示した。表3からは、新中間層→旧中間層→労働者層・農業層の順に書物に多く支出する傾向が見出せる。表4からは、特に新中間層とその他の層との間に読書時間の格差が見出せる。読書時間については、NHK放送文化研究所『国民生活時間調査』が60年代後半以降を補う継続的データとして有用である。表5には65～80年の数値を示したが、これにも同じような階層格差構造が見られる。また表6は、書物の入手方法に関するデータである。新中間層が「自分で買う」比率が最も高く、「書物を有すること」自体をアイデンティティとする「読書階級」としての戦前からの特徴が継承されている。また特に農業層、労働者層で「友人に借りる」が多いことも目立つ。購読率では劣位にあるこれらの階層が、仲間内

や青年団での書物の貸借関係・共有関係を基盤とする昭和初期の読書行動²¹⁾を、この時期においてもかなり受け継いで読書を営んでいたことが示唆される。但し新中間層の「職場で借りる」という回答も労働者層とともに多く、当時の新中間層にとって「職場」が読書行動における要素として見逃せないこともわかる。

このように読書・書物への接触度と行動様式は、高度成長期初期までは戦前期の階層的構造を比較的維持していた。行動様式やそれを支える意識・価値を見出せる読書の内容・形態に関する職業別分析は、『読書世論調査』では60年代までしか見られず、継続的に70年代以降の変化を確認することは難しい。労働者層や農業層が50年代の読書行動の様式を70年代以降も全くそのまま保ってきたとはとても考えられないだろう。しかし70年代以降でも明確に見られる読書率の階層格差を念頭に置けば、それが行動様式の多層性ともある程度構造的に関わっていると考えるべきであり、読書の行動様式の差が70年代以

表2 毎号読んでいる雑誌と職業 (1955, 60, 65年)

(%)

雑誌名	1955年		1960年		1965年	
	買う	借りる	買う	借りる	買う	借りる
『文藝春秋』						
幹部・自由業	19.8	1.1	14.5	19.5	8.4	
官公庁・大企業事務員	16.2	3.6	15.2	9.4	7.7	
自営業	5.9	1.7	6.8	5.5	0.9	
農業	1.2	0.1	0.8	1.1	0.9	
労務者	3.6	1.9	—	—	—	
熟練・技能	—	—	3.2	3.1	1.0	
単純労務者	—	—	0.8	0.0	0.0	
『中央公論』						
幹部・自由業	4.4	0.0	4.2	6.5	3.2	
官公庁・大企業事務員	2.8	0.8	6.4	2.0	2.5	
自営業	1.0	0.0	1.4	0.6	0.6	
農業	0.2	0.0	0.3	0.4	0.0	
労務者	1.1	0.4	—	—	—	
熟練・技能	—	—	0.1	0.7	0.0	
単純労務者	—	—	0.8	0.0	0.0	
『家の光』						
幹部・自由業	1.1	1.1	3.0	0.6	0.0	
官公庁・大企業事務員	2.7	0.7	3.6	0.8	0.0	
自営業	1.9	0.5	2.3	0.3	0.0	
農業	18.4	2.3	26.6	10.0	3.8	
労務者	1.7	0.0	—	—	—	
熟練・技能	—	—	3.7	0.5	0.5	
単純労務者	—	—	2.5	1.4	1.4	
『平凡』						
幹部・自由業	1.1	0.0	1.2	1.3	0.0	
官公庁・大企業事務員	2.4	1.7	0.9	0.6	0.6	
自営業	3.9	1.4	2.1	0.9	0.3	
農業	2.7	2.1	1.0	0.4	0.6	
労務者	3.1	4.0	—	—	—	
熟練・技能	—	—	3.1	2.1	1.7	
単純労務者	—	—	0.8	0.0	1.4	
『サンデー毎日』						
幹部・自由業	12.1	2.2	23.6	19.5	7.1	
官公庁・大企業事務員	14.8	3.0	19.8	11.6	10.4	
自営業	10.2	1.4	11.7	8.1	6.1	
農業	2.9	0.8	3.8	3.8	3.8	
労務者	4.2	3.8	—	—	—	
熟練・技能	—	—	10.0	4.8	6.9	
単純労務者	—	—	4.2	4.3	1.4	

注1) 1960年には「借りる」のデータはない。1965年の「借りる」は「いつも読む」から「買って読む」を引いた推計値。
元のデータは実数表示であり、各年度の職業別回答者数を母数として百分率を算出した。

出典：毎日新聞社編『読書世論調査』各年度版。

降全く消失したとも言い難いのではないか。

III 「読書行動と社会階層」へのまなざしの変容

A 戦後初期における「読書階級」へのまなざし

前述の通り永嶺らは「読書階級」としての大正・昭和初期の新中間層の特性を描いたが、前章で確認したように、戦後も実態としてその新中間層が読書への強いコミットメントを有する層であり続けたといえる。

この新中間層と読書との関係を特有のものとして捉える視座は、50年代から60年代前半に展開された読書・読者論においては、比較的多く見られるものであった。

例えば、50年代から60年代にかけて日本文学研究者中心に議論された「中間小説」概念が挙げられる。これは、極めて特権的なエリートを対象とする文学と極めて大衆的な文学との中間にあって、新中間層を主要な対象とする文学作品が、独自の厚みをもって台頭しつつあるという議論であったが²²⁾、その層が単なる「大衆」ではなく新中間層として同定されていたことに、「読書階級」として新中間層を位置づける認識を見ることが出来る。

「読書階級」「読書人」は、当時でも読書に親和的な新中間層を指す語としてしばしば使われ、それは実質を伴った認識として捉えられていた。『読書世論調査』の54年度の特集企画「『読書人』はどう読むか」では、書店の顧客(=「読書人」)を対象とする調査が行われたが、「読書人」の66.6%は新中間層であった²³⁾。50年代後半の読書調査にも「読書人」の実質を新中間層と規定する記述が見られる²⁴⁾。60年代始めでもなお、或る文学研究者にとって、読書の大衆化を担っているのは依然「えらばれたる階層」であり、その背後には読書人ではない「広範な大衆層」の存在が、意識されていたのである²⁵⁾。

他方、「不読」の問題は50年代までは特に、社会階層と地域格差とが交わる系として認識されていた。即ち農村地域、農業層の不読者層の問題である²⁶⁾。この認識は基本的に、農村の経済的貧困と、書物へのアクセシビリティの相対的貧困さという背景により規定されていたと言える。無論、都市社会の中での格差(例えば労働者層の読書行動)の問題が議論されなかった訳ではないが²⁷⁾、「都市と農村」という枠組が社会階層の格差と重ねられつつ認識されることが多かったということはできよう。

B 社会階層へのまなざしの希薄化

II章で見たように、終戦直後から高度成長期、そして70年代に至るまでの読書行動の階層格差は、さほど縮小することなく持続していた。しかし読書行動と社会階層の関連へのまなざしは、当初は前節に見たように戦前の枠組みを保持していたが、高度成長とともに次第に、読

表3 雑誌・書籍にかかる費用と職業 (1953年)

(%)

	雑誌						書籍					
	100円以下	101～150円	151～200円	201～300円	301円以上	無回答	200円以下	201～300円	301～400円	401～500円	501円以上	無回答
幹部・自由業	20.4	16.7	18.5	5.6	38.8	0.0	7.2	4.8	7.5	7.2	30.9	40.5
事務員	12.3	8.5	12.4	9.9	22.9	34.0	10.3	13.8	10.1	8.3	20.6	36.9
自営業	13.2	7.5	15.5	11.2	13.4	39.2	7.8	17.5	6.6	6.0	12.7	49.4
農業	27.9	8.0	7.9	3.1	2.6	50.5	15.7	4.3	2.6	2.6	2.3	67.5
労務者	16.4	8.7	12.7	6.9	8.0	47.3	10.5	15.0	10.5	1.1	4.4	58.5

注1) 横の合計が100%。

出典：毎日新聞社編『読書世論調査』1953年度版。

表4 週あたりの読書時間と職業 (1952年)

(%)

	3時間以内	3時間～7時間	7時間～14時間	14時間～20時間	20時間以上	無回答
幹部・自由業	16.1	24.1	27.7	10.9	7.3	13.9
事務員	16.6	26.3	25.6	10.5	5.9	15.1
自営業	22.4	27.1	18.4	4.0	2.4	25.7
農業	24.3	26.7	11.8	3.2	3.4	30.6
労務者	18.6	26.5	20.0	3.5	2.1	29.3

注1) 横の合計が100%。

出典：毎日新聞社編『読書世論調査』1952年度版。

表5 一日の読書時間と職業 (1965～80年)

(分)

	1965	1970	1975	1980
専門	84	—	72	58
管理	81	—	55	65
経営・管理・専門	—	54	—	—
事務技術	55	44	45	47
小企業者	39	38	31	36
熟練労働	37	—	—	—
労務従事	27	—	—	—
技能・作業	—	32	32	31
農林業従事	19	13	15	18

注1) 平日の平均。1960年の調査データもあるが、職業別の平均時間が算出できないため割愛した。

注2) 「小企業者」は1970年以降「商工自営」, 「専門」は1975年以降「専門・自由」, 「管理」は1975年以降「経営・管理」。

出典：NHK放送文化研究所編『国民生活時間調査』各年度版。

表6 書物入手する主な方法と職業 (1955年)

(%)

	図書館で読む	職場で借りて読む	巡回文庫で借りて読む	貸本屋で借りて読む	友人に借りる	父兄に買ってもらう	自分で買う	家にある本を読む	その他	無回答
幹部・自由業	13.1	3.6	2.1	4.8	17.9	6.0	69.1	28.6	1.2	10.7
給料生活者	6.8	31.4	4.0	5.1	20.8	1.0	61.4	17.3	1.0	14.4
商工業	2.5	1.8	2.7	9.9	18.0	0.7	52.6	23.0	1.4	21.2
農漁業	3.2	1.4	3.5	2.8	26.5	1.4	43.2	27.3	1.7	20.4
労務者	6.2	21.5	2.6	10.0	35.5	1.5	40.0	22.1	1.2	20.0

注1) 横の合計が100%。

出典：毎日新聞社編『読書世論調査』1953年度版。

書を巡る言説の中で希薄になっていったと思われる。

この点を時系列的に検討するための素材として、日本読書学会が1957年より刊行している『読書科学』誌(季刊)をとりあげる。同誌は主に教育学者、教育関係者による投稿・執筆が中心となっており、教育・学習という観点で「読書」「読者」がどう捉えられ、またその捉えられ方がどう変遷したかを見るのに適した素材と言える。また時期的にも高度成長初期からの年代をカバーしており、継続的なテキスト分析に適していよう。

表7は同誌の全記事数と、社会階層差を分析枠組として明確に採用している論文・記事数とを、創刊時から1980年代初頭までカウントしたものである。まず、統計分析で階層変数を用いた、或いは間接的に階層差を示唆する分類(「都市」と「農村」,「僻地」等)を用いた論文・記事、統計分析ではないが社会階層に関する明確な記述のある論文・記事を、表のBに該当するものとした。ここからは、当初マイナーではなかった階層分析の志向が、

60～70年代にかけて次第に希薄化していったことが見出せる。比較対象として、読書行動を生理学的或いは心理学的手法で分析する論文・記事数(C)の推移も記載した。この種の論文・記事は全体に対する割合を増加させている。このことは、専門的分析手法を持つ研究者集団が次第に形成され、彼/彼女らの業績が階層分析よりも学術雑誌において優位な位置を獲得した、ということを示すに過ぎないのかもしれないが、いずれにせよ同誌上における研究視角には、社会背景を括弧に入れて、読書する行為自体を内在的に読み解こうとする傾向が強くなってくる。無論ここで示したカウント方法は厳密には恣意性を免れ得ないが、少なくとも「読者」「読者」が社会に埋め込まれた存在・行為であるという視点が次第に欠落していったということは指摘できよう²⁸⁾。

他にも似た趨勢を表す例は同誌・同学会の動向に見られる。同誌が当初掲載していた、毎年の研究動向のレビューには、読書に関する社会学的研究も含まれ(執筆

表7 『読書科学』誌の論文・記事の傾向の変化(1957～81年)

発行年度	(A)全論文・記事数	(B)階層変数を使用した論文・記事数	(C)心理学的・生理学的分析を使用した論文・記事数	B/A (5年おき)	C/A (5年おき)
1957	26	5	4	1957～1961 10.9%	1957～1961 18.2%
1958	36	6	6		
1959	34	2	6		
1960	39	4	7		
1961	30	1	7		
1962	26	7	9	1962～1966 10.3%	1962～1966 28.7%
1963	14	0	3		
1964	29	2	10		
1965	36	2	7		
1966	31	3	10		
1967	31	2	14	1967～1971 5.0%	1967～1971 23.5%
1968	36	2	4		
1969	21	2	4		
1970	15	0	2		
1971	16	0	4		
1972	22	2	5	1972～1976 4.0%	1972～1976 37.3%
1973	15	0	5		
1974	12	1	7		
1975	11	0	3		
1976	15	0	3		
1977	9	0	2	1977～1981 0.0%	1977～1981 43.5%
1978	13	0	10		
1979	13	0	8		
1980	18	0	10		
1981	16	0	7		

注1) 実際には巻が二つの年度に跨っていたり、編集上の都合から実際の発行年月と記載された発行年月とがずれている巻号もある。ここでは便宜上、全て巻数に基づいて(1巻を1957年とする)発行年度を集計した。

者は主に古野有隣), 階層と読書の関係に関する記述が1970年(13巻1・2合併号)まで例年見られた。その後この種のレビューのない時期が続き、後に見られるレビューには、階層研究及びそれを含む社会学的研究の項目は含まれなくなっている²⁹⁾。また同学会は独自の社会調査(名称は「読書世論調査」或いは「読書社会調査」)を学会創設当初繰り返し行っていたが、これは早くも1960年の報告書を最後に³⁰⁾、総合的な調査は確認できなくなる。

同様のことは、前章でデータを引用した『読書世論調査』にも或る程度当てはまる。前述の通り、読書の内容、形態の職業の側面からの分析は、70年代には一部を除いて³¹⁾見られなくなる。読書の内容・形態の観点からの階層格差に関するデータが見られなくなること自体が、読書の階層性に対する細やかなまなざしが次第に消失したことを象徴していたといえよう。

以上は限られた対象に対する考察に留まるものだが、「読書」に関する代表的な刊行物における内容の変遷が、社会階層へのまなざしの消失を体現していたと見るのは、決して無理のある議論ではないと思われる。

C まなざしの変容の背景

社会階層へのまなざしが希薄化していく傾向は、荻谷剛彦が論じたように、この時期の教育研究全般に当てはまる趨勢であった。70年代以降、階層と教育達成の相関関係は持続していたにも関わらず、「貧困」の問題が教育研究や教育政策論議の中で議論されなくなると同時に、階層の視点は「静かにフェイドアウト」していった³²⁾。このことは、前述のように読書行動の格差が地域格差の問題、農村・僻地の問題とかなりの程度重ね合わせて理解されていたこととも関わっている。高度成長を経て日本の農業人口は急減し、逆に新中間層は大きく増加した³³⁾。またII章で見たように都市・農村を問わず読書率は戦後初期・高度成長期を経て高まりを見せた。これらは格差問題の中核を占めていた農村における読書行動へのまなざしの希薄化にも当然影響を与えたと思われる。

また読書行動に関して、世代やメディアの種類に関する論点が社会階層以上の問題として取り上げられるようになったことも大きい。テレビや漫画雑誌の普及の読書行動に与える影響力は、60年代以降の『読書世論調査』ではしばしば言及されるようになる。後に、高度成長以後の読書行動の変化が、テレビ・漫画等視覚的メディアに親和的な若年層の「書籍離れ」、全世代における「古典離れ」の問題として、『読書世論調査』実施当事者の目に映るようになっていた³⁴⁾ことは象徴的である。

そもそもこの階層格差へのまなざしの希薄化は、70年

代以降の社会(科)学全般に見られる傾向でもあった。無論、高度成長後の日本社会の「階層のなさ」を強調した「新中間大衆」論³⁵⁾には既に実証的批判がなされている³⁶⁾、80年代前半の消費の「多様化」「個性化」論(例えば「少衆」「分衆」論³⁷⁾)も後に、「横並びの差異」と見える現象は寧ろ階層格差である、とする批判を受けている³⁸⁾。しかし階層格差への認識の希薄化、或いは格差ではなく「差異」「多様化」を見いだす認識枠組は、決して単なる言説の一人歩きではなく、高度成長を終えた時期における、(実際には格差が存在しても)階層格差への認識度の低い社会意識に適合したものであり、それ故当時の社会認識の枠組の主流たり得た³⁹⁾。読書へのまなざしの変化も、教育研究、社会科学研究全体のこのような動向を背景に進行したと言える。そのことはまた、戦前期の読書と社会階層を対象とする前述の先行研究の多くが、戦後との連続性という論点を不問に付してきたこととも関わっていたのではないだろう。

IV 結論と課題

A 社会階層という視座の効力

本論文では、戦後における読書の階層的構造が、戦前の著しく極端な不均等さではないにせよ高度成長を通じて持続してきたという実態と、同時期において次第に階層差への認識が希薄化していったというまなざしの変化とを、概略的にはあるが辿ってきた。

高度成長期以前において、読書行動のような自発的活動の階層差は恐らくはそれ自体のみが問題とされたのではない。読書行動の格差の背後に存在する経済、生活、教育上の可視的格差、「基礎財」の格差は誰にとっても自明な「問題」であり、その自明性を背景として、読書行動の格差の問題も語られていたと言えよう。

では、少なくとも生活水準の可視的な階層格差が明確でない現代の日本社会において、自発的活動の階層差は、「基礎財」の由々しき不均等ではなく、「上級財」の不均等という単なる「差異」なのか⁴⁰⁾。無論、読書行動のあらゆる階層格差への対処が喫緊の課題である、とここで言いたいわけではない。しかし緊急の問題性がなければその格差の推移を辿る必要がないという態度は、人々の学習行動或いは様々な自発的活動に対して、現在において可視的な側面にのみ分析対象を限定するいわば視野狭窄をもたらすだろう。読書行動に即して言えば、その階層格差構造を、自発的に選択された「多様」で「横並び」の価値の表出とのみ見なしてそれ以上検証しないならば、自発的な選択に先立って個々人にどのような読書への選択肢が実質的に示されているのか、を問う視角が失われよう。無論、読書を巡る行動様式の階層的特性とそ

の世代間継承性を子細に見た上で、この問題は本格的に論じられるべきだが、このことは決して流動性の高くはない戦後社会⁴¹⁾において、全く空虚な問題とは言えない。

読書行動が社会階層（とそれに応じて一定の弁別的特徴を持った行動・意識・価値の諸パターン）の影響に無縁ではあり得ないことに留意し続けることは少なくとも必要である。社会階層という分析枠組の効力を無視するほどには、我々の読書行動（あるいは社会自体）は均質的でもないし、戦前における読書の階層性と無縁でもないのである。

B おわりに

本論文は、限定された統計データ、テキストを基とする「実態」把握と、「まなざし」の変容の把握に留まったものである。読書行動における階層格差が持続しつつも、それへのまなざし自体が希薄化していったという本論文の主張も、問題構造の大枠を示したにすぎない。読書行動の階層的特徴やその基底にある意識・価値形態に関する実証的分析も不十分である。また基本的に高度成長期前後に視点を定めた歴史的研究として本論文を規定したため、80年代以降現在に至るまでの読書の階層性に関する検証も敢えて行わなかった。

しかしながら、読書行動の問題を含めた人々の自発的学習行動を社会階層の観点から再検討することの意義を改めて確認するとともに、「実態」の問題と「認識」の問題の双方を長期的・歴史的視野で捉える重要性を指摘した点で、本論は試論としての目的を達したと考える。

注・引用文献

- 1) 前田愛「大正後期通俗小説の展開—婦人雑誌の読者像—」(同『近代読者の成立』岩波書店、2001年(初出1973年))。
- 2) 例えば植田康夫「〈円本全集〉による読書革命の実態—諸家の読書遍歴に見る—」(『出版研究』14号、1983年)；木村涼子「婦人雑誌の情報空間と女性大衆読者層の成立—近代日本の主婦役割との関連で—」(『思想』812号、1992年)；佐藤卓己『『キング』の時代—国民大衆雑誌の公共性—』岩波書店、2002年等。
- 3) 有山輝雄「一九二、三〇年代のメディア普及状態—給料生活者、労働者を中心に—」(『出版研究』15号、1985年)。
- 4) 永嶺重敏『雑誌と読者の近代』日本エディタースクール出版部、1997年；同『モダン都市の読書空間』日本エディタースクール出版部、2001年。
- 5) 特に永嶺はその前提を明示的に述べている。永嶺『モダン都市の読書空間』pp.242-243。
- 6) 原純輔・盛山和夫『社会階層—豊かさの中の不平等—』東京大学出版会、1999年、pp.4-8。
- 7) 岡田滋男「読書世論史(I)—「読書世論調査から」—」(『読書科学』16巻1号、1972年)；前田愛「戦後における読書の変貌」(『思想の科学』267号、1976年)；越谷和子「戦後日本人の読書傾向史」(『新聞研究』314号)；同『『書籍離れ』三つの命題—読書世論調査から—』(同上、426号、1987年)。
- 8) 和田敦彦『メディアの中の読者—読者論の現在—』ひつじ書房、2002年、pp.7-59。
- 9) 例えば「特集 読書」(『月刊百科』441号、1999年)；「小特集2 読書環境はどう変わるか」(『図書館雑誌』93巻10号、1999年)；「特集 読者は変わりつつあるか」(『新聞研究』587号、2000年)等。
- 10) 植田康夫「「読者論」の現在」(『出版研究』20号、1989年)；同「90年代の「読者論」と「読書論」」(同上、33号、2002年)。
- 11) 以下では富永健一の戦前期の階級分類(富永『日本の近代化と社会変動—チュービンゲン講義—』講談社、1990年、pp.351-357。)のうち、「貴族」「資本家」「地主」「都市下層」を除き、「労働者」を場合にに応じて二つに区分する形のカテゴリー化を基本とした。富永は戦前期の区分を「階級」と表現しているが、実質的にこれを「社会階層」と読み替えて差し支えないと思われる。
- 12) 太郎丸博「階層制の神話」(高坂健次編『日本の階層システム6 階層社会から新しい市民社会へ』東京大学出版会、2000年) pp.178-179。
- 13) 箕輪成男「書籍価格と読者購買力—出版開発における時代区分の試み—」(『出版研究』11号、1980年) pp.55-57。
- 14) 同調査は1946年から家の光協会が実施しており、現在は全国から調査地点を選定した上で、農協正組合員世帯の16~69歳の男女を対象としている。このため市部の居住者も対象となりうるが、少なくとも農村部に重点を置く調査ということは言える。なお、対象年齢の変更等、母集団の範囲の変更は幾度か行われてきた。
- 15) 永嶺『モダン都市の読書空間』pp.212-219。
- 16) 同上、pp.200-201。
- 17) 永嶺『雑誌と読者の近代』p.32。
- 18) 有山、前掲、p.52。
- 19) さらに言えばその格差構造は決して今日でも消失した訳ではない。最新の『読書世論調査』(2003年度調査)をみると、専門職、事務・技術、自営業、製造・

- サービス、農林漁業が書籍読書率で各々64, 53, 41, 41, 28, 雑誌読書率が72, 66, 56, 62, 41 (いずれも%) という格差が見られ、特に農業層の低さが目立っている。
- 20) 永嶺『雑誌と読者の近代』p.249.
 - 21) 永嶺『モダン都市の読書空間』pp.140, 142, 164-170.
 - 22) 福田宏年「中間小説の発生」(『国文学 解釈と鑑賞』27巻5号, 1962年)。
 - 23) 毎日新聞社編『読書世論調査』1954年度版, p.37.
 - 24) 「インテリ階層と読者人」(『Books』59号, 1958年)。
 - 25) 杉浦明平「戦後における文学と大衆読者の関係」(『文学』30号, 1962年) pp.40-42.
 - 26) 青柳幸一「農村家庭における読書観の研究—生徒の読書活動に対する抵抗の実態—」(『図書館学会年報』4巻1号, 1957年); 叶沢清介「不読者層対策と図書選定事業」(『図書館雑誌』420号, 1959年); 庵途巖「農家のマス・コミ接触」(『読書科学』4巻2号, 1960年); 渡辺正亥「新潟県の農村地帯における読書の実態調査」(同上, 6巻2号, 1962年)等。
 - 27) 例えば日本読書学会読書科学総合研究第三分科会「勤労青少年の生活と読書—「勤労青少年に対する読書実態調査」報告—」(『読書科学』6巻1, 2号, 1962年)。
 - 28) 本論文では詳述できないが、同誌のこの傾向は基本的に80年代以降現代まで大きく変わっていない。
 - 29) 「読書科学研究の25年」(『読書科学』26巻2号, 1982年)。
 - 30) 日本読書学会編『読書社会調査報告書第6回総括』1960年。
 - 31) 読書率以外では、「最近買った書籍」名と職業別のクロス集計のみ、70年代以降も同調査に見られる。
 - 32) 荻谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ—学歴主義と平等神話の戦後史—』中央公論社, 1995年, pp.54-57.
 - 33) 農林漁業就業者の比率(%)は48.0(1950年)→40.6(55)→32.5(60)→24.5(65)→19.2(70)→13.8(75)→10.8(80)→9.2(85)→7.0(90)→5.9(95)と特に70年代半ばまでに激減し、他方専門・技術、管理、事務従事者の合計は14.1(50)→15.1(55)→17.4(60)→21.5(65)→24.5(70)→28.6(75)→29.8(80)→32.3(85)→34.4(90)→35.5(95)と特に60~70年代に急増している。総務庁統計局編『平成7年度国勢調査最終報告書 日本の人口(解説編)』2000年, p.163.
 - 34) 越谷「『書籍離れ』三つの命題」pp.27-30.
 - 35) 村上泰亮『新中間大衆の時代—戦後日本の解剖学—』中央公論社, 1984年。
 - 36) 盛山和夫「中意識の意味—階層帰属意識の変化の構造—」(『理論と方法』5巻2号, 1990年)。
 - 37) 藤岡和賀夫『さよなら、大衆。—感性時代をどう読むか—』PHP研究所, 1984年; 博報堂生活総合研究所『「分衆」の誕生—ニューピープルをつかむ市場戦略とは—』日本経済新聞社, 1985年。
 - 38) 小沢雅子『新・階層消費の時代—所得格差の拡大とその影響—』朝日新聞社, 1989年, pp.207-233.
 - 39) 佐藤俊樹『不平等社会日本—さよなら総中流—』中央公論新社, 2000年, pp.86-87.
 - 40) SSM調査のデータからは、1950年代以降基礎財の階層間の平等化は進んだが、上級財は必ずしもそうでないことが見て取れる。原・盛山, 前掲, pp.14-24.
 - 41) 例えば、戦後の新中間層は他階層からの流入者を受け入れて拡大しつつも、世代間継承性は戦前と大きな変化はなく、いわば「閉鎖的な中流階級」が形成されてきたとさえ指摘される。佐藤俊樹・石原英樹「市民社会の未来と階層階級の現在—「中」社会の終焉から—」(高坂編, 前掲) pp.204-207.

「政治教育」言説をめぐる一考察

— 形成過程を中心に —

上原直人*

A Study of the Definition of “Seiji Kyouiku” — Focused on the Process of the Formation —

Naoto UEHARA

The purpose of this paper is to examine the definition of “Seiji Kyouiku”. Generally, “Seiji Kyouiku” has been discussed mainly relation to the formation of Fundamental Law of Education Article VIII “Political Education”. However, this paper discusses the process of formation of the idea of “Seiji Kyouiku” between the period of the 1920s and the Postwar Educational Reform, considering that the Post Educational Reform was related to the prewar Theory on Education and that the word “Seiji Kyoiku” could be seen in the document from the Prewar time.

Through the analysis, I got four important finds. First, the idea of “Seiji Kyouiku”, which had been spread over the universal suffrage in the 1920s, was mentioned mainly in relation to the election enlightenment in the 1930s. Second, after the latter half of the 1930s, the meaning of “Seiji Kyouiku” had been changed and the word had rarely been used because of the reconstruction of the notion of “Komin” and the broad extent of the criticism for the theory of the Emperor as an organ of government. Third, although the word “Seiji Kyouiku” could be used again after the Post Educational Reform, the meaning of the word had been argued from the point of the relationship with “Komin Kyouiku”. Finally, the definition of “Seiji Kyouiku” is different between Pedagogy and Politics. That is, while cultivating people’s political mind is valued in Pedagogy, maintaining the stable political system is made much of emphasized in Politics.

目次

はじめに

I 「政治教育」研究の潮流と本論文の基本的視座

A 「政治教育」研究の潮流

B 「政治教育」の歴史的・理解へのまなざしの必要性

II 戦前における「政治教育」言説の形成と展開

A 普選前後における「政治教育」の登場

B 「政治教育」と「公民教育」

C 政策上における「政治教育」の形成

D 「政治教育」の変容

III 戦後における「政治教育」言説の検討

A 戦後教育改革と「政治教育」

B 「政治教育」定義をめぐる教育学と政治学の位置

おわりに

はじめに

本論文の目的は、「政治教育」¹⁾についての言説を検討する点にある。「政治教育」とは、教育基本法第8条に定義されているように“良識ある公民たるに必要な政治的教養”についての教育を意味する。この“政治的教養”については、教育基本法制定直後に文部省（※現在の文部科学省）の公式見解として出された『教育基本法の解

* 立正大学非常勤

説』において、“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德及び政治的信念”と解説されている²⁾。

「政治教育」については、1950年代から60年代にかけては、教育反動化状況の下、その必要性や定義をめぐる様々な角度から議論がなされたが、1970年代以降は、積極的に議論されているとはいえない³⁾。しかし、近年、世界各国で「市民教育」⁴⁾が叫ばれ、それを特に学校教育のカリキュラムにどのように反映させていくかという議論が活発に展開される中で⁵⁾、国内・国際的な政治課題・地域課題についてディベートする力、政治的判断力などの育成の重要性が強調されてきているように、再び「政治教育」の必要性が高まってきている状況といえる。しかし、「政治教育」については小玉重夫も指摘しているように⁶⁾、これまで理論的にも実践的にも十分に深められてきたとはいえない。その原因の一つとして、「政治教育」言説の形成過程が明確に位置づけられていない点が考えられる。現代における「政治教育」の展望を描いていくためにも、本論文においては、これまで十分に検討されてこなかった「政治教育」言説について、主に普選期から戦後教育改革期を中心に考察していくこととする。

以下、I章では、「政治教育」研究の潮流をふまえた上で、「政治教育」言説を検討していく上で本論文における基本的視点を提示し、II章では、戦前における「政治教育」言説の形成過程について検討し、III章では、戦後教育改革期以降における「政治教育」言説についての議論を検討していくこととする。

I 「政治教育」研究の潮流と本論文の基本的視座

A 「政治教育」研究の潮流

市民に対する「政治教育」(政治的訓練)の重要性については古代ギリシャ時代のプラトンやアリストテレスによってもすでに指摘されているが⁷⁾、研究対象として本格的にとりあげられるようになったのは、20世紀に入ってからである。日本において、「政治教育」に関する研究がさかんに行われるようになったのは戦後である。後述するように、戦前においては、「政治教育」という語はある程度の広がりを見せていたものの、多くの論者が「公民教育」という語を用いて、「国民教育」のあり方を説いていた。戦後教育改革期に教育基本法第8条「政治教育」条項が設けられたのを契機に「政治教育」という語が広く使用されるようになった。そして、1950年代から70年代にかけては、「政治教育」と名のついた著書、論文も多数発表されている。その背景には、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関する臨時措置法」)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の反動化状況、さらには安保問題、ベトナム戦争等の国際情勢の問題もあったといえるだろう。

この時期に広がりを見せた「政治教育」研究については、大きく次の5つに分けられる。第1が教育法学的アプローチ、第2が教育内容論的アプローチ、第3が政治学的アプローチ、第4が歴史的アプローチ、第5が政治的社会化論的アプローチである⁸⁾。

第1の、第8条「政治教育」条項を教育法学的に検討するものとして、有倉遼吉⁹⁾、永井憲一¹⁰⁾、永田照夫¹¹⁾、の研究等があげられる。有倉や永井の研究では、主に一部教育委員会や文部省(※現在の文部科学省)が拡大解釈して捉えた第8条二項の「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」によって、政治的教養の幅を狭めないように捉えることが特に重視された。また、永田は、「政治教育」条項と関わる教育裁判に対する法社会学的な考察に基づき、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。近年は、以前ほど教育法学的な研究は活発には行われていない。その背景には、いわゆる保守対革新という構図の55年体制が崩壊したことなどもあり、教育の現場におけるイデオロギー対決が前面に出てこなくなったことなどもあるだろう。

第2のアプローチは、第8条「政治教育」条項の理念をどのように教育現場において、深めていくかという具体的な教育内容レベルでの議論で、主に社会科教育研究者、現場の教師らによって進められてきた。阪上順夫¹²⁾の研究等が代表的なものとしてあげられる。阪上は、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している。教育内容レベルの研究は、近年は、教科だけでなく教科外活動も視野に入れ、主に社会科教育研究者によって継続的になされている。

第3のアプローチについては、政治学者である蠟山政道が、積極的に政治と教育の関係という原理的な問題に取り組んだ¹³⁾。蠟山以降は、政治学の領域で、正面から「政治教育」の研究に取り組んでいる論者はほとんどいないが、山田格¹⁴⁾や蓮見二郎¹⁵⁾が、政治学的な視点から「政治教育」論の体系化を試みようとしている。

第4のアプローチについては、主に「公民教育」研究として、特に「公民教育」という語が積極的に使用された1920年代から戦後教育改革期を対象に研究が展開されている。戦前の「公民教育」の構造的把握については堀

尾輝久の研究が体系的である¹⁶⁾。堀尾は、戦前の「公民教育」が戦前に果たした役割を否定的に捉え、戦後の「市民教育」と区別して捉えている。戦前を対象とする研究は戦前の学校における公民科の分析や、公民教育論者の思想分析などが中心に行われていて、最近の研究としては松野修¹⁷⁾の研究がある。また、戦後教育改革期については、斎藤利彦¹⁸⁾の研究がある。

第5のアプローチについてであるが、「政治的社会化」(political socialization)とは、一般に、人間が政治的志向や政治行動パターンを習得していく発達の過程と理解されていて、意図的な教育活動のみでなく、非意図的なものも含んでいる。特徴的な方法論としては、質問紙調査、アンケート調査によるデータ分析等があげられる。「政治的社会化」の問題が、研究課題として認識されるようになったのは、1950年代後半のアメリカの政治学において¹⁹⁾、日本においては、むしろ社会科教育の領域で積極的に展開されている²⁰⁾。

B 「政治教育」の歴史的理解へのまなざしの必要性

これまで、「政治教育」研究の潮流を概観してきたが、基本的には、日本においては、戦後の教育基本法第8条の「政治教育」条項の成立を出発点と捉え、研究が展開されている。戦前については「公民教育」研究として歴史研究の範疇に位置づけられている。その背景には、戦後の民主主義社会の建設を目的とする教育が戦前の軍国主義に結びついた教育の批判の上に成り立っているという一般的な理解がある。

しかし、本論文においては、戦前からの「政治教育」言説を取り上げていくこととする。その裏づけとなるのが次の二つの視点である。第1が、戦後教育改革期そのものを戦前との関係でどう位置づけるかという点である。戦後直後には、占領軍とは別に、日本側から自主的に教育改革を行っていくと一連の公民教育施策が展開されるが、その特徴は、戦後教育改革にも携わった関口泰が、「国民の心の中に平和国家を建設する事に外ならない。根本から破壊して建て替へないでも、十数年前に引戻して、議会政治を正しく運営し発展してゆけば、日本的民主政治は行はれるのである²¹⁾と指摘するように、戦前、特に大正期から昭和初期の政治状況、「公民教育」を強く意識したものであった²²⁾。

第2が、先述の、「政治教育」条項の「政治的教養」の中身について、ほぼ同じ内容が、戦前から戦後にかけて代表的な政治学者であった蠟山政道によって1938年の時点で提起されている点である。蠟山は「政治教育」の意義として、①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、②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、③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、という3点をあげている。²³⁾また、「政治教育」なる語も、蠟山に限らず、後述するように、戦前においても様々な論者が使用していた用語である。

以上の二つの視点を重視して、本論文においては、「政治教育」条項を戦前との関連で捉えていくこととする。最近では、戦前—「公民教育」研究、戦後—「政治教育」研究という区分にとらわれずに、戦前の教育、具体的には「政治教育」という言葉で語られてきたなかから政治教育思想を浮き彫りにしようとする研究も行われつつある²⁴⁾。

II 戦前における「政治教育」言説の形成と展開

A 普選前後における「政治教育」の登場

戦前において、「政治教育」と冠した書物が見られるようになるのは大正期(1910年代)以降のことである。このことは、1910年代に憲政擁護をうたった第1次護憲運動が展開されたこととも関係している²⁵⁾。当時、衆議院議員であった尾崎行雄は、1913年に『政治教育論』を著すが、そこでは、当時立憲政治の模範国とされていた英国においては、至るところに人々が集まって時事問題や政治について語れるような小さな俱樂部があって、日本でもこのような俱樂部が必要であるという「政治教育」構想が掲げられている²⁶⁾。尾崎のこのような構想は、当時において実現されることはなかったが、1920年代以降、普通選挙制度や陪審制度が確立していく中で、国民への「政治教育」の必要性を認識した多くの論者の思想へと受け継がれ、より具体的な「政治教育」構想が浮かび上がってくることとなる。

大正末期から昭和初期にかけては、『政治教育』と冠した書物が戦前においてもある程度みられた時期である。代表的なものとしては内務官僚出身の水野錬太郎を総裁として設立された「政治教育協会」が1925年から26年にかけて全12号に渡って発刊させた『政治教育講座』や、池岡直孝の『政治教育』(1926年)や、田澤義鋪の『政治教育講話』(1926年)、『政治教育小論』(1932年)などがあげられる。

『政治教育講座』は、毎号、政治、法制、財政、経済、社会、国際、修養など複数の講座からなり、著名な大学教授や官僚が主に執筆にあたっていた。その中で、貴族院議員や京都帝国大学学長を歴任し、大正自由主義教育の実践家としても知られる沢柳政太郎が、「政治と教育」という題目で、数回にわたり論じている。沢柳は、普通選挙制度は確立したものの、それは理論上においてであって、実際の国民の政治能力ははまだ十分に発達して

いないことを指摘している²⁷⁾。そして、沢柳は、直接「政治教育」を与えるというよりは、一般教育との関係も重視し、義務教育年限の6年から8年への延長や、補習教育、社会教育の施設の充実を提唱している²⁸⁾。

一方で、1926年に『政治教育』を著した、当時、明治大学講師の池岡直孝は、「政治教育」が必要な時代背景、「政治教育」の内実、具体的方法を提起している。まず、「政治教育」が必要となった背景として、専制政治の時代から立憲政治の時代になり、普通選挙法や陪審法の制定によって、立法の民衆化、司法の民衆化が図られるようになり、国民に対する「政治教育」が急務となったことをあげている²⁹⁾。そして立憲政治の根本精神として、自治の精神、公共の精神、協同の精神の三つをあげているが³⁰⁾、これはいいかえるなら、“国民の人格を尊重し、国民は政治的な自覚をもち、政治を自分のことと考へ、進んで自己の意志を政治に参加せしむる態度をもたねばならぬ”³¹⁾ということになる。「政治教育」を進めていく上では、単に政治知識を普及するだけでなく、立憲道徳も錬磨しなくてはならないとして³²⁾、方法としては、教授と訓練をあげ、学校を「政治教育」に最適な場所とした上で、新聞紙、雑誌、演説、青年団、成人教育など社会における「政治教育」にも意義を見出している³³⁾。

さらに蠟山政道は、「政治教育」について、当時普通に使用されていた立憲政治のもとでの狭義のものと、あらゆる政治形態（ナチスドイツなども含む）のもとでの広義のものがあるとした上で、狭義の「政治教育」の定義として、“国民に政治的知識を与へ、政治的訓練を施すことに依って、政治の腐敗・行詰り等を打開せんとするものである”³⁴⁾としている。

このように、立憲政治下において、普通選挙の実施や陪審制度の実施など、政治が大衆化していく状況の中で、その運用を積極的に図るために、「政治教育」の必要性が叫ばれていったのである。

B 「政治教育」と「公民教育」

しかし、大正末期から昭和初期にかけては「公民教育」と冠した書物も多数発表された時期であることを見逃してはならない。先に言及した池岡直孝も、同時期に『公民教育の基本問題』という本を著している。池岡は本著の中で、「政治教育」と「公民教育」との関係については、「政治教育」が時代の趨勢に伴い、生長して「公民教育」となったと捉えている。そして、「公民教育」が強く叫ばれるようになった背景として、政治的要因（普通、陪審法）、経済的要因（階級、労働問題、小作問題に伴う社会主義、共産主義勢力の台頭）、社会的要因（階級、婦人解放、水平運動）、思想的要因、外国公民教育の影響（各国

での公民教育熱)などをあげている³⁵⁾。先にみたように、池岡が「政治教育」を必要とする背景については、主に普通選挙や陪審制などの政治的要因が中心に据えられていたが、「公民教育」を必要とする背景については、政治的要因のみならず、経済的要因、社会的要因、思想的要因なども据えられていて、その意味では、「公民教育」の方が「政治教育」よりもより広い範囲の内容を取り扱う教育としてのイメージが強く浮かび上がってくる。それは以下にみる田澤義鋪や蠟山政道の認識からも見出せる。

戦前において青年団指導者として知られる田澤義鋪は、「公民教育」と「政治教育」の関係について、内容についてはほとんど同じであるが、前者は、公民として必要な知識と心得とか満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、後者は、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³⁶⁾。彼にとっての「公民教育」は、「政治教育」に比べれば、もっと人間教育そのもので、それは彼が生涯、青年団活動への思いを馳せ、青年たちと共に寝泊りをし、語り合った生き様に見出すことができる³⁷⁾。一方で、「政治教育」に対する田澤のこのような認識は、彼が、普通選挙制度導入以前から、民衆の政治道徳の向上と民衆への政治知識の普及を強く認識しており、『新政』という雑誌を発刊させたり、民間の選挙粛正のための機関を設立した動きなどにも見出せるし³⁸⁾、何よりも彼が東京市助役を務めたり、選挙に立候補したりした経歴などからもうかがえる。

また、蠟山政道は、立憲政治下における「政治教育」と「公民教育」の概念の相違として、以下のように捉えている。“両者は理論的には厳格に区別さるべきものではない。公民教育は人の公的生活に関する智徳の教養といはれるものである。…政治教育が公民教育と区別されるのは、その智徳の性質が日常的实际的必要から判断されて程度の差異を有するからである。例へば、公民教育は政治教育とは異って、同じく政治を取扱っても、被治者又は公民としての日常生活に関する技術或は手段に関する教育、例へば願書の書式とか税金の納め方などを含んでいるからである。”³⁹⁾このような蠟山の捉え方からすれば、両者の概念について区別は難しいとするものの、「公民教育」の方が日常生活に即した、より基礎的な「政治教育」を志向しているものと解釈することができる。

「政治教育」と「公民教育」の相違をどう捉えるかという問題については、後述するように戦後も再び議論の俎上にのぼってくることとなる。

C 政策上における「政治教育」の形成

1925年に普通選挙法が制定され、有権者は一挙に拡大

され、1928年2月に衆議院議員総選挙が行われたが、選挙腐敗（投票買収、野党への弾圧など）はさらにひどいものとなった。投票買収と選挙干渉による選挙界の弊害に対する改革の声は政界でも、言論界でも大きく取りあげられるようになり、1930年1月に浜口雄幸内閣のもとで衆議院議員選挙改正審議会が設置された。審議会は官界・学界・貴衆両院の有力な名士を配した権威の高い立法準備機関であった。審議会の開会に当たって、浜口は、“一口に選挙改正と云いますが、其範囲は極めて広範であります。又其内容は極めて多岐多端でありまして、選挙権及び被選挙権の問題、選挙費用及び選挙運動の問題、比例代表制に関する問題等選挙制度上の案件を始めとして更に其の根本方策たる政治教育の普及に関する問題に亘りまして其の関係する所が甚だ深く且つ大なるものがあるかと考えるのであります。”⁴⁰と述べているが、ここで注目できることは、「政治教育」というタームを用いて、その普及の重要性を説いている点である。昭和期に入ると、大正期のように「政治教育」なる語はあまり使用されなくなり、むしろ「公民教育」が広く浸透していく状況の中で、「政治教育」なる語が政策審議の場で積極的に使用されている点は興味深い。このことは、昭和期になると、「政治教育」なる語は、選挙啓発との関連で主に使用されていくことを物語っているともいえる。以下でそのことをさらに裏付けていく。

審議会が、「政治教育」について、憲政尊重の政治文化の教育による普及を目指す上で、明治以来の憲法軽視の教育方針への批判、国民の参政権の範囲の狭さや民選議会の権威への尊重のなさへの批判が主に委員の中からあがった⁴¹。そして、審議会の答申の中で、「政治教育」に関しては、(1)政治教育、(2)学校教育、(3)社会教育と分けられ、さらに(3)はつぎの項目に分かれていた。①選挙改正を主眼とする団体の設立とそれへの国庫補助金の交付、②政治教育と密接の関係ある団体の助成、③成人教育機関の充実拡張、④政治教育指導者講習会の開設、である⁴²。

審議会の答申は、浜口内閣の交替もあり、実現はされなかったが、齋藤実拳国一致内閣の法制審議会にひきつがれて、ほぼその方向で衆議院議員選挙法の改正作業が進められることになった。そして1932年11月に内閣に答申を行っている。先の浜口内閣下の「政治教育に関する答申」については、官吏、教育家、政党幹部等よりなる選挙委員会を各府県毎に常設する形で、選挙の管理と民衆への「政治教育」を行う役割を担うとされた⁴³。そして、1934年には法の改正が行われ、選挙改正を目的とする団体の設立と助成の方針がきめられた。このような「政治教育」構想に対して、当時、東京帝国大学教授であった

美濃部達吉は、「政治教育」を施しても選挙腐敗の除去には役立たず、学校教育や社会教育で講習をしたり講演を通して「政治教育」を施しても、政府自身が議会の権威を高めなければ効果はないとしている⁴⁴。美濃部のこのような認識は、政党政治の終焉や、それまで通説であった天皇機関説への批判の高まりなど、民選をうたった大日本帝国憲法の本質がないがしろにされていくことへの危惧からきていたものと思われる。

そして、このような組織が形成された時点で、選挙改正運動が一大国民教化運動として展開していくこととなる⁴⁵。選挙改正運動が国家的活動として展開されるのは1935年頃だが、民間レベルでは、すでに大正期に、後藤新平や武藤山治、田澤義鋪などによって展開されていた⁴⁶。選挙改正運動がいよいよ政府の選挙改正委員会として制度化されたのを契機として、田澤義鋪の選挙改正同盟会を中心にし、常日頃から「政治教育」及び社会教化、社会教育に力を尽しつつある諸団体が合体して選挙改正中央連盟が1935年6月結成をみた。中央連盟は民間レベルの運動体を形成したのである。

大正期に尾崎行雄が提起した「政治教育」構想は、その後、後藤新平、田澤義鋪、武藤山治らによる選挙改正のための組織の結成へとつながり、民衆が自由に政治について討論・談義するという倶楽部の形態ではなかったが、1935年になり選挙改正運動が本格化する中で、政府による選挙啓発の組織へと結実していったといえる。

D 「政治教育」の変容

これまで検討してきたように、普選前後から「政治教育」は提唱されるようになり、それが1930年代になると選挙改正運動の中で、政策上においても積極的に強調されていく。しかし、選挙改正運動が強く叫ばれた時代に並行して、戦局の進展に伴い政府は、国民統合を強く求めるようになり、「政治教育」言説にも影響を及ぼしていく。それは1920年代の「公民」思想への批判の高まりや、それまで通説をなしていた天皇機関説への批判などの形で具体的にあらわれてくる。

「公民」思想への批判については、例えば、以下の記述にそのことが端的にあらわれている。“元來我が国に於ける公民といふ言葉は古くから使用せられたもので、宣命の中に「天下公民」とあるが此公民を「おほみたから」と読みしめて国民と同一視して居る。…我が憲法の下に於ける自治思想であり決して英米の自由主義・個人主義の下に於ける公民思想を以て我が公民教育を意味して居るものではない”⁴⁷このような西欧の個人主義的な「公民」ではなく、日本古来からの伝統である天皇の「おほみたから」である「公民」を重視する捉え方は、当事急

速に広がりを見せた。また、このことは以下にみる天皇機関説への批判とも通じている。

天皇機関説は、憲法学者の美濃部達吉が提起したもののだが、明治憲法のもっていた立憲的側面と神話的・宗教的な「国体論」的側面のうち、前者に依拠して、議会の権限を最大限に拡大しようとするものであり、1910年代に議会政治・政党政治が一応の定着をみていく中で、学・官両界において公認学説的地位を確立していた。この天皇機関説に対して、1935年頃から弾圧が加えられるようになり、明治憲法も「国体論」を前面に解釈していく志向が高まる。選挙粛正運動がその後、翼賛選挙等によって完全に立憲政治に基く議会政治を否定していくように、ファシズム運動につながる国民教化運動の側面を有していた⁴⁸⁾ことを考慮に入れるならば、選挙粛正運動の中で、「政治教育」構想化された時点で、「政治教育」はその特徴をすでに変質させてしまっていたのかもしれない。

このように、当初、立憲政治下において、政治的国民をいかに育成するかという視点からも重視されていた「政治教育」は⁴⁹⁾、1930年代半ばに至って、天皇機関説批判に代表される立憲政治への批判の高まりによって、その性質を変えていくこととなり、1930年代後半以降は、「政治教育」なる語も政策文書、言論界において、ほとんど見られなくなっていくこととなるのである⁵⁰⁾。

III 戦後における「政治教育」言説の検討

A 戦後教育改革と「政治教育」

戦前における「政治教育」言説の形成過程を検討した際に、「公民教育」との関係はどう捉えるかという点で議論になっていたということを述べたが、戦後においても、「政治教育」と「公民教育」はその概念の相違をめぐって議論が生じる。そのことを象徴的に表しているのが、戦後の教育基本法第8条成立過程における、教育刷新委員会内での議論である⁵¹⁾。委員会内では早くから「政治教育」に関する議論が開始され、「政治的識見」、「政治的教養」、「政治的知識」などが教育上必要となってくることが説かれている。しかし、議論は必ずしも一貫性のあるものではなかった。その証拠に、第8条の名称については、「公民教育」とするか「政治教育」とするかについて、賛否両論が出されている。「政治教育」という言葉だと、特定の政党や労働団体などが施す「政治教育」と混同される可能性もあるので、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意見⁵²⁾が出る一方で、条項の名称を「公民教育」とすれば、学校の公民科だけを重視するようになってしまうから、「政治教育」の方がいいのではないかという意

見⁵³⁾も出ていた。さらに、条文の“良識ある公民たるに必要な政治的教養”の「公民」は、戦前の公民教育の「公民」と同じか違うのかという点でも議論になり、今日の「公民」は社会人を意味するという意見も出されている⁵⁴⁾。

このように、第8条成立の過程では、「公民」、「公民教育」、「政治教育」などの用語をめぐる議論がなされていたが、委員によって意見はまちまちで、それほど深い議論がされたともいえなかった。さらに言葉レベルの議論が展開されたのとは対照的に、「政治的教養」の内実についての議論はほとんどされずに、全体として「政治教育」条項の議論は不徹底であったと捉えられる。このような出発時における議論の不徹底が、その後の教育現場における「政治教育」の不徹底、「政治教育」の忌避の状況を生み出した一因ともなっているといえるかもしれない。

一方で、戦後の論者は、「政治教育」と「公民教育」との関係をどのように捉えているのだろうか。政治学、社会科教育学を専門とする阪上順夫は、1920年代、30年代の学校教育の「公民科」の中心的眼目としては、共産主義、社会主義などの思想の問題や、腐敗政治、政党政治などの問題への対応があり、その意味では「政治教育」が中心であったとしている⁵⁵⁾。そして今後は、幼児教育、大学教育、社会教育等との相互関係のもとで、「公民教育」としての体系化が図られるべきであるとし、「政治教育」も、「公民教育」の中にはっきりと位置づけられる必要があると指摘している⁵⁶⁾。このように阪上は、「公民教育」を「政治教育」より幅広く位置づけ、「政治教育」を「公民教育」の一部として捉えていることがわかる。このような把握の仕方は、戦前の論者たちと同様なものである。しかし、阪上は、戦前の「公民教育」が、1930年代半ば以降、軍国主義化の政治の流れにより大きく歪められたという歴史をもつにもかかわらず、今後も「公民教育」という用語を使用していくこととするとしている。その理由としては、欧米の“civic education”にあたる言葉として、「市民教育」という言葉もあるが、未熟なため、「公民教育」という言葉の方が適しているとしている⁵⁷⁾。このことは、学校教育のカリキュラムが「公民的分野」とされていることとも関係があるのであろうが、政治教育学会というものは存在せずに、主に公民教育学会が、学校教育の社会科を中心とする「政治教育」についての研究を行っていることにも反映されているのかもしれない。

また、最近、戦前の学校教育における「公民科」の成立と展開をまとめた松野修は、「公民教育」の考え方には二つの潮流があり、一方は「天皇制家族国家観に立脚するもの」で、学校の教科目であれば「修身科」にあたる

とし、他方は〈自然権論を基調とするもの〉で、学校教育の教科目では、「法制及経済」、「公民科」にあたるとした。さらに後者の〈自然権論〉の中には、《社会秩序の正当性を何らかの超越的権威から導出する社会実在論》と《社会秩序は各人の自由な行動を基礎として形成されるとみる自由主義》の流れがあったが、《自由主義》なるものが主流になることはなく、〈天皇制家族国家観〉と《社会実在論》が、対立関係にあるのではなく相互に補完しあって「公民教育」の全体構造を形成していたと捉えている⁵⁸⁾。松野は、戦前において「政治教育」論として語られてきた言説も公民教育体系の中に位置づけていることが特徴である。この点について、森部英生は、民衆運動の高揚に伴って展開された護憲的立場からの「公民教育」論、「政治教育」論については、「公民教育」のカテゴリーに内包するのではなく、「公民教育」に対抗する「政治教育論」として、両者を区別すべきだと捉えている⁵⁹⁾。

戦後において、「政治教育」について体系的に論じているものは少なく、現在においては、社会科という教科目の範囲外ではほとんど使用されていない言葉でもある。1970年代に阪口順夫が、日本においては「公民教育」が適していると指摘しているように、日本においては、社会認識、政治認識を育成する教育は、「国民教育」と表現されたり、最近では、「市民教育」、「市民性教育」、「シティズンシップ教育」と表現されるように、一貫したものとなっていないといえる。

B 「政治教育」定義をめぐる教育学と政治学の位置

「政治教育」をどのように把握していくかという問題を、より複雑にさせているのが、「政治教育」をめぐる教育学と政治学との関係である。政治学事典においては、「政治教育」について次のように定義されている。“社会は成員にその社会の支配的な価値やルールの獲得を求め、それを内面化しようとする。…政治システムにとっては正統性意識の培養はきわめて重要である。政治的支配層が教育制度を統制し、公教育をおこなうのはそのためである。また、参加型デモラクシーは、広範な大衆の政治参加によって正統性が獲得されるシステムであり、この政治システムをもつ社会では、政治的エリートの養成を目的とする教育のみならず、成員全体に対し政治的知識、価値、技能を教育する制度が必要となる。”⁶⁰⁾これまで言及してきた教育学論者による「政治教育」定義に比べると、政治システムの安定・維持を主目的とする正統性意識の培養のための教育という観点が強い。このことは、政治学という学問が、社会的装置の出来具合を論じる制度論に大きな関心を持ってきたことによるところ

が大きいといえる⁶¹⁾。つまり、教育学の観点だと、国民・市民の政治意識の高揚によって立憲政治、民主主義は発展するという視点が強いのに対して、政治学の観点だと、まず第1義に政治システム、国家の安定が据えられているという相違である。

なお、このような、「政治教育」をめぐる教育学と政治学との関係は、すでに戦前においてもみられる。川本宇之介は、『教育大辞書』（増補版、同文館、1916年）の中で、「政治教育」について論じる際、当時、日本においても積極的に取り入れられていたリユールマンの「政治教育」論について、知識重視の主知主義的な点を批判し、責任感情、協同一致、公明正大、投票の意義を知り尊重するというような観念及び徳性を養成することの方が重要であるとしている。その際に論拠としているのが、1920年代になって、日本においても積極的に導入されていくドイツのケルシェンシュタイナーの「公民教育」論である。そして、後述する尾崎行雄をはじめとする政治家などの「政治教育」論については、上述のような教育上の観念、徳性が欠如しているとして批判している⁶²⁾。川本のこのような認識は、先述のように、戦後教育改革期における教育基本法第8条作成の段階において、「政治教育」ではなくて、「公民教育」を提唱していたところにも、反映されているとも考えられる。今後、川本思想形成過程を掘り下げて、検討を要する課題といえるだろう。

おわりに

本論文においては、戦前から戦後教育改革期を中心に、「政治教育」言説の形成過程を検討してきた。戦前については、普選が叫ばれ始めた1910年代から選挙粛正運動が展開される1930年代半ばまでを対象にし、『政治教育』と冠した著書・論文の検討と「政治教育」を標榜した政策文書等の検討を行い、主に次の三点を指摘した。第一に、「政治教育」と「公民教育」が同義的に捉えられているが、相違点としては、後者の方が前者よりもより広い範囲の内容を取り扱う教育としての様相が強いという点である。第二に、1930年代になると「政治教育」という言葉は、選挙啓発との関連で主に使用されていくという点である。そして、第三に、1930年代半ばの「公民」観念の再構築や天皇機関説批判によって、「政治教育」そのものが変容していく過程である。

また、戦後については、戦後教育改革期の教育基本法成立時において、戦前から議論となっていた「政治教育」と「公民教育」の相違が再び議論の俎上にのぼり、「政治教育」そのものの内実についての議論は深められなかったことを指摘した。さらに、「政治教育」定義をめぐる、教育学と政治学の視点の相違、つまり、教育学において

は、国民・市民の政治意識の高揚に重点が置かれているのに対して、政治学においては、政治システム、国家の安定が第一義に据えられているという相違を指摘した。

今後の課題としては、戦前における「政治教育」言説の特質をさらに鮮明にしていくために、雑誌レベルの詳細な分析も求められよう。また、戦後の国民教育論争との関連なども検討していくことが求められるだろう。

※本文引用にあたって、旧字体は新字体に改めている。

注

- 1) 本論文においては、主に政治教育の定義、言説について検討していくことに主眼をおくため、論文全体を通して、「政治教育」と括弧をつけて表現していくこととする。また関連する用語として、「市民教育」、「公民教育」についても表記のように括弧をつけて表現していくこととする。
- 2) 文部省教育法令研究会著『教育基本法の解説』、国立書院、1947、p.15
- 3) その背景として、筆者は別稿で、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、それぞれの領域において政治教育の理念が深められているのではないかということを指摘している。上原直人「戦後教育改革と政治教育の歴史的展開」〈『生涯学習・社会教育学研究』、第28号、東京大学大学院社会教育学研究室刊、2003〉p.7
- 4) 「市民教育」については、欧米の“citizenship education”をそのまま「シティズンシップ教育」と表現したり、「市民性教育」と表現する論者もいて、日本においては用語の統一は図れておらず、今後の課題となってくるだろう。なお、「市民教育」が叫ばれる背景として、小玉重夫は次の二つの特徴をあげている。第1が、グローバル化の進展、価値やアイデンティティの多様化による多文化主義の台頭などによって、単一のアイデンティティに基づく国民国家への帰属としてとらえる枠組みが揺らぎつつある状況への対応である。第2が、そうした国民国家への帰属意識のゆらぎに対応するために、国家、地域社会、人種、民族であれ、何らかのアイデンティティを共有する共同体への責任、忠誠や奉仕活動を要求する共同体主義的な動きを強めていっている点である。小玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社、2003、pp.166-167
- 5) 最近の教育関連雑誌における「市民教育」についての特集としては、『高校生活指導』2003年夏号、青木書店；『高校生活指導』2003年秋号、青木書店；『教育』2003年12月号、教育科学研究会などがあげられる。
- 6) 小玉、前掲、p.174
- 7) プラトンやアリストテレスの「政治教育」の概念の特徴については、「市民性」の概念を古代ギリシア時代から近現代の思想家に着目しながら歴史的に分析した米国のF・バッツの論を取り上げている渡辺雅弘の論文を参照。渡辺雅弘「F・バッツの公民教育論に関する研究（1）—市民性の概念を中心として—」〈『広島大学教育学部紀要』第1号（教育学）、第41号、1992〉
- 8) 相原義信は「政治教育」研究を、教育実践と深く関連する価値的な「公民教育」研究と、事実としての「政治教育」を対象とする実証的な政治的社会化研究の大きく二つに分けられるとしている。相原義信「『公民』教育と政治的社会化—イーストンの理論枠組みを中心として—」〈『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊、創刊号、1993〉p.73
- 9) 有倉遼吉・天城勲『教育関係法II』日本評論社、1958
- 10) 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
- 11) 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—』西村信天堂、1985
- 12) 阪上順夫編著『社会科における政治教育』明治図書、1973
- 13) 蠟山政道ほか『政治教育の理論と実践』新日本教育協会、1955；蠟山政道『政治と教育』中央公論社、1962
- 14) 山田格「政治教育に関する政治学的研究—B・クリックの政治教育論を中心に—」〈『法と政治』、関西学院大学、第31巻第3・4号、1980〉
- 15) 蓮見二郎「有権者教育とその必要性」〈『法学政治学論究』慶應義塾大学、第45号、2000年夏号〉；蓮見二郎「日本の政治学における政治教育研究の必要性」〈『法学政治学論究』慶應義塾大学、第47号、2000年冬号〉
- 16) 堀尾輝久「『公民』および公民教育について」〈『教育学誌』、第1号、牧書店、1957〉
- 17) 松野修『近代日本の公民教育』名古屋大学出版会、1997
- 18) 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・社会認識教育の発端—」〈『日本の教育史学』、第26集、1983〉
- 19) 例えば、R.Dawson & K.Prewitt. *Political Socialization*. Boston, Little Brown, 1969. 菊地章夫訳『政

- 治教育の科学』, 読売新聞社, 1971
- 20) 例えば, 三浦軍三「政治的社会化研究と公民教育」
〈『東京教育大教育学研究集録』第12巻, 1973〉; 阪上順夫「公民意識の発達と公民教育の問題点—政治的社会化の研究」〈『東京学芸大学紀要 (第3部門)』第30集, 1979〉など。
 - 21) 関口泰『公民教育の話』(再刊), 文寿堂, 1946, 序p.1。なお, 筆者は別稿で, 関口泰の公民教育論が戦前から戦後にかけてどのように変遷していったのかについて論じている。上原直人「関口泰の公民教育論と社会教育観の形成—昭和初期から戦後教育改革期にかけて—」〈『東京大学大学院教育学研究科紀要』第40巻, 2001〉
 - 22) 関口だけでなく, 戦後直後に文相を務めた前田多門も1930年代の自身の「公民教育」に関する著作を再刊させ, 関口と同様な時代認識にたっている。前田多門『公民の書』(再刊), 社会教育協会, 1946
 - 23) 蠟山政道「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
 - 24) 例えば, 小川崇「市川房江の政治教育思想」〈『日本社会教育学会紀要』第37号, 2001〉; 大村章仁「田澤義鋪の政治思想—政治教育における『立憲的精神』の創出—」〈『史境』歴史人類学会, 40号, 2000〉; 豊田伸彦「田澤義鋪の政治教育論—戦前政治教育研究序説—」〈中央大学社会教育・生涯学習研究会『社会教育史の再検討』, 2001〉など。
 - 25) 近代日本における「政治教育」の原点を, 伊ヶ崎暁生は, 自由民権運動期における民権派と絶対主義的天皇制を確立した国権派との対立抗争の時点に求めている。伊ヶ崎によれば, 民権派や各地の豪農, 文化人が全国各地に学習結社を結成し, 政治制度・憲法についての学習, 憲法の作成などを展開する一方で, 国権派は, 学校教育からの政治教育的科目の排除や教員への統制などを強めていったとされる。伊ヶ崎暁生「研究講座/政治教育の課題・第2回政治教育の歴史覚書」〈『現代教育科学』明治図書, 1970年8月号〉pp.120-123。なお, 自由民権期の民衆の学習を政治教育の観点から論じたものとして, 色川大吉「明治前期の民権結社と学習運動」〈『東京経済大学人文自然科学論集』第21号, 1969〉, 千葉昌弘「坂本直寛(南海男)における自由民権思想の形成—立志学舎における政治教育—」〈『高知大学教育学部研究報告』第1部第43号, 1991〉などがあげられる。
 - 26) 尾崎行雄『政治教育論』東華堂, 1913, pp.23-25
 - 27) 沢柳政太郎「政治と教育」〈『政治教育講座』第1号, 政治教育協会, 1925年10月〉p.3
 - 28) 同上, 「政治と教育」〈『政治教育講座』第3号, 1925年12月〉pp.9-14
 - 29) 池岡直孝『政治教育』東京實文館, 1926, pp.2-4。同様な時代認識は, 田澤義鋪の以下の記述の中にも見出せる。“昔の時代に行われた政治教育と, 今日における政治教育と異なるところは, その対象とする人々の範囲の広狭である。…(それまでの時代においては※筆者加注)一般国民は, 政治上に意見を述べる自由を与えられていなかった。したがって政治教育の対象の範囲外であった。しかるに時勢は, 急速に進展して, 立憲政治が政治の常態となった。立憲政治は, 国民政治であり, 世論政治である。国民の意見を基盤として政治が行われるのである。”田澤義鋪『政治教育講話』新政社, 1926, p.6
 - 30) 池岡, 同上, pp.93-94
 - 31) 同上, pp.14-15
 - 32) 同上, pp.2-4
 - 33) 同上, pp.105-107
 - 34) 蠟山政道, 前掲, 「政治教育」, p.1383
 - 35) 池岡直孝『公民教育の根本問題』文政社, 1925, pp.4-25
 - 36) 田澤義鋪, 前掲, 『政治教育講話』, pp.38-49
 - 37) 『田澤義鋪』財団法人田澤義鋪記念会, 1954
 - 38) 柚正夫『日本選挙啓発史』財団法人明るく正しい選挙推進全国協議会, 1972
 - 39) 蠟山政道, 前掲, 「政治教育」, p.1383
 - 40) 柚正夫『日本選挙制度史—普通選挙法から公職選挙法まで—』九州大学出版会, 1986, p.117
 - 41) 同上, p.120
 - 42) 柚正夫, 前掲, 『日本選挙啓発史』, p.152
 - 43) 柚正夫, 前掲, 『日本選挙制度史—普通選挙法から公職選挙法まで—』, p.158
 - 44) 柚正夫, 前掲, 『日本選挙啓発史』, pp.142-149
 - 45) 選挙粛正運動は選挙過程の規制のために政府によって推進された国民運動であった。それは1935年(昭和10)岡田内閣の下で, 勅令第110号選挙粛正委員会令に制度として結実し, 同年の地方選挙, 翌36年(昭和11)2月総選挙において実行に移され, 1942年, 東条内閣の翼賛選挙貫徹運動に発展的に解消していったとされる。柚正夫, 前掲, 『日本選挙制度史—普通選挙法から公職選挙法まで—』, p.179
 - 46) 後藤新平の政治の倫理化運動については, 柚正夫, 前掲, 『日本選挙啓発史』, pp.61-86を参照。田澤義鋪の政治教育運動については, 同, pp.121-128を参照。
 - 47) 龍山義亮「現下公民教育上の諸問題」〈『公民教育』公民教育協会, 1939年3月号〉p.19

- 48) 須崎慎一「選挙粛正運動の展開とその役割」<『歴史評論』歴史科学協議会編集, No.310, 1976年2月>
p.43
- 49) 一方で1920年代の政治の大衆化状況は、国民統合、国民の左傾化の防止の観点から促進されたという評価も一般的になされている点はふまえておく必要がある。日本現代史研究会編『1920年代の日本の政治』, 大月書店, 1984などを参照。
- 50) この点について、「政治教育」は、道徳的側面を有する「公民教育」へと吸収されていったという解釈も考えられる。今後、実証的に明らかにしていくべき課題といえる。なお、戦前の「公民教育」に対する一般的な解釈は、1930年代半ばには「公民」から天皇の臣民である「皇民」へと転換したとされる。大森照夫著・市川博協力『社会科基本用語辞典』, 明治図書, 1973
- 51) 詳細は、前掲, 上原直人「戦後教育改革と政治教育の歴史的展開」を参照。
- 52) 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.270-271。教育刷新委員会第12回総会(1946年11月22日)での川本宇之介の発言。
- 53) 同上, p.288。教育刷新委員会第13回総会(1946年11月29日)での羽溪了諦の発言。
- 54) 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
- 55) 阪上順夫編, 前掲, 『社会科における政治教育』, p.23
- 56) 同上, p.27
- 57) 同上, p.24
- 58) 松野修, 前掲, 『近代日本の公民教育』, p.328
- 59) 森部英生「大正デモクラシーと公民教育の形成」<『東京大学教育学部紀要』第17巻, 1977> p.121
- 60) 『〔新訂版〕現代政治学事典』ブレーン出版, 1998, pp.533-534
- 61) 特に日本の政治学はその傾向が強かったと蓮見二郎は指摘している。蓮見二郎, 前掲, 「有権者教育とその必要性」, p.285
- 62) 『教育大辞書』増補版, 同文館, 1916年, pp.1154-1155

社会教育施設における経営方式の多様化に関する考察

井上伸良*

A Study on the Management Style Diversification in Social Educational Facilities

Nobuyoshi INOUE

The purpose of this paper is to review the process of the management style of social educational facilities which has been diversified in the context of local government institutional reform. The fact that the both national and local financial conditions become critical, obviously it will influence the management style of social educational facilities to be diversified.

Under this condition, best usage of the limited resources and finances, and an appropriate management style of social educational facilities to perform its duties are demanded.

As for the management style, it is difficult to make them fit in a single law. However, an administrative body needs sense about management in managing social educational facilities.

目次

- I はじめに
- II 社会教育施設経営方式に関連した動向と先行研究
- III 公の施設の経営方式に関する規定の変遷
 - A 公の施設と直営の原則
 - B 公の施設の委託と委託先の多様化
 - C 指定管理者制度とその意味
- IV 社会教育施設経営方式に関する議論と視点
 - A 社会教育施設における経営方式の多様化への見解
 - 1 地方自治経営学会の報告とそれへの批判
 - 2 社会教育関係者における議論
 - B 経営方式における多様化の課題
 - 1 経営方式の選択における前提
 - 2 「新たな」財政圧迫要因と社会教育施設経営
- V 社会教育施設経営における今後の課題
- VI おわりに
- I はじめに

本論は、これまでの行政改革、なかんずく地方自治制度改革のなかで多様化されてきた社会教育施設の経営方式の流れを辿り、ガバナンスや社会教育施設経営におけ

る経済的効率性と教育的効果との両立の問題というような視角から、社会教育施設の経営方式に関する課題を明らかにすることを目的とする。

ここ数年、独立行政法人制度の導入など、社会教育施設の経営主体・経営方式の多様化が進行しているが、2003（平成15）年6月の地方自治法改正に伴う指定管理者制度の導入は、社会教育施設を含む公の施設の経営主体について大幅な規制緩和をもたらす内容であり、社会教育関係者にも大きな波紋が及んでいる状況であるといえる。また、国・地方の財政状況の深刻化は、社会教育施設の経営方式の多様化を否応なしに押し進めかねない要因となっている。

そうした状況のなかで、個々の社会教育施設の目的を損ねることなく、限られた資源・財源を有効に活用するための制度的な論点を導出するという観点から経営方式の多様化の過程を追っていき、望ましい施設経営方式や経営上の工夫のあり方についての材料を提示することとしたい。

II 社会教育施設経営方式に関連した動向と先行研究

1999（平成11）年の「民間資金等の活用による公共施設等の整備等の促進に関する法律」施行によるPFI（Private Finance Initiative）の活用、2001（平成13）年4

*生涯教育計画コース 博士課程3年

月の独立行政法人制度の導入、2003（平成15）年6月の地方自治法改正に伴う指定管理者制度の導入（同年9月より施行）、2004（平成16）年4月の地方独立行政法人制度の導入、と社会教育施設をその内容の1つとする公の施設における経営方式の多様化が急速に進行している。政府としては、2001（平成13）年6月に閣議決定された「今後の経済財政運営及び経済社会の構造改革に関する基本方針2002（骨太の方針）」において、“公共サービスの提供について、市場メカニズムを出来るだけ活用していくため、「民間で出来ることは、できるだけ民間に委ねる」という原則の下に、公共サービスの属性に応じて、民営化、民間委託、PFI、独立行政法人化等の方策の活用に関する検討を進める”と提言をしており、その言葉のままに経営方式の多様化が進んでいるものといえる。また、2004（平成16）年3月に政府の諮問機関である「公益法人制度改革に関する有識者会議」が「議論の中間整理」を発表するなど、政府内において公益法人制度改革が議論・検討されており、法人制度の枠組そのものが今後大きく作り変えられる可能性もある。現在は、公の施設の経営に関連する諸制度のいわば過渡期であるといえよう。

さて、これらの政策動向は、公の施設の経営効率を高め、「住民の福祉の増進（地方自治法第244条第1項）」という公の施設の目的をさらに果たしていくというねらいを持ったものであるといえようが、施設経営に関するこれらの改革が実効性のあるものかどうかを過渡期である現時点において評価することは難しい。その理由は、制度発足から間もないという時間軸上の理由だけではなく、内容面においても指摘することができる。指定管理者制度が導入され、2006（平成18）年9月2日までの3年間の移行期間内に、公の施設を管理する主体を行政（直営）にするか指定管理者にするかという選択が迫られているが、特に社会教育施設の経営において民間企業の参入がどれほどあるかが不透明であり、また指定管理者をたとえば住民の代表などの任意団体に委ねることは、2003（平成15）年改正前の地方自治法の規定においても可能であったことから、指定管理者制度がもたらす新しい影響として特筆する論点が見出しにくい点でもある⁷⁾。このように現時点における評価の難しさはいくつかの点において指摘することができるが、公の施設、とりわけ社会教育施設の経営のあり方に関するこれまでの議論を整理することは現時点における必要な作業だろう。

ところで、社会教育施設の経営主体に関しては、社会教育法制定当時から民法第34条法人（公益法人）立の公民館について規定されており、また図書館法制定当時か

ら日本赤十字社や民法第34条法人の設置する図書館（私立図書館）について規定されていた。また、社会教育法の成立前の話ではあるが、公民館制度の生みの親といわれる寺中作雄の『公民館の建設—新しい町村の文化施設—』における構想では、公民館の経営は地域住民が担うことが期待されていたのである⁸⁾。第二次世界大戦終戦後における社会教育行政は、その初発の段階において既に社会教育施設の経営主体について、行政のみならず複数の主体が想定されていたのである。そして社会教育施設における民間委託は、財団への委託が始まりだした70年代から社会教育関係者の間で議論が起り、80年代半ば以降には第三セクターの是非についても議論されたが⁹⁾、全国的な傾向としては、業務委託を含めると民間への委託は進行を続けてきた。近年においては、自治体内部の経営効率化を目指したNPM（New Public Management）や行政外部の様々なユニットと協力して公共領域の事業を担うガバナンスといった考え方が施設経営方式の多様化を後押ししているが、こうした考え方も内容的には決して新しいものではなく、たとえば1970年代に議論を巻き起こした都市経営論の主張にも類似の内容を見ることができる¹⁰⁾。よって社会教育施設の経営方式の多様化が進行する過程を追いながら、過去から現在までの議論を整理することは現時点においても意義を持つ。社会教育施設の経営方式の多様化は古くて新しいテーマなのである。

社会教育学研究者・社会教育関係者においては、社会教育施設の経営方式の多様化を否定的に捉える見解が根強いが、そのような否定的な論者の多くは、国・地方の深刻な財政難やそれに対する行政機関の総体としての取り組みの必要性を等閑視し、教育・福祉予算の「切り捨て」を取り上げるのみという当為論的な主張であり、実現可能性の高い対案を提示していないように思われる。しかし現実には、芦屋市立美術博物館のように、運営の民間委託を決めただけでなく、売却も検討し、委託先が無ければ休館するという深刻な事例も現れ始めているのである¹¹⁾。

そもそも公共的なサービスの提供には行政のみならず様々な主体の協力が必要であることは、福祉事業における社会福祉協議会や民間の福祉施設の重要性、保育事業における私立保育園の存在意義、シルバー人材センターの存在などを考えれば自明であるといえよう¹²⁾。公立の保育所で働く保育司も私立保育園で働くそれも、職務における公共性には変わりはないはずである。サービスの提供主体の属性に依存して公共性を担保するといった考え方で公共的なサービスを考えることは、法論的な整合性は担保されるものの、行政需要の増大傾向と財政難と

いう行政機関の実態を打開しえない杓子定規的な解釈になるといえる。本論はそのような問題関心を持って、社会教育施設における経営方式の多様化の推移とその評価について整理していくこととする。

なお、本論における管理という語句は、用語法を簡潔にする意味で、運営を含めた概念で、経営と同義であると考えられることとする。

III 公の施設の経営方式に関する規定の変遷

A 公の施設と直営の原則

公の施設とは、地方自治法第244条から第244条の4までにおいて規定がなされており、1963（昭和38）年の地方自治法改正において表れた法概念である。同法第244条第1項には、“住民の福祉を増進する目的をもってその利用に供するための施設”であると定義されており、具体的には公民館・博物館・図書館などの社会教育施設や学校、公園、港湾、道路、河川、堤防、劇場、老人福祉施設などである。住民の利用に供する目的をもってることが公の施設の要件となっていることから、行政による公務執行のための役場庁舎などは公の施設には含まれないと考えられている。

また、1963（昭和38）年の改正において、同法第244条の2の新設により管理委託制度が導入され、公の施設の管理は一般的には委託に適していないという前提を有しながらも、委託によって設置目的を一層効果的に達成することが出来る場合には公共団体または公共的団体⁸⁾に委託する事が可能となった。1963（昭和38）年当時の地方自治法の規定を踏まえれば、社会教育施設を含めた公の施設の経営は行政による直営が原則であり、管理委託という例外的な規定の活用が年を経るにつれて徐々に一般性を帯びようになってきたということになるだろう⁹⁾。なお、この直営の原則は地方自治法第244条の2第3項における“公の施設の設置の目的を効果的に達成するため必要があると認めるとき”（委託することができる）との文言に依っているものと考えられるが、2003（平成15）年6月の法改正で指定管理者制度が創設された現行地方自治法においてもこの文言は存在しており、その意味では現在においても直営が原則であることに変わりはないといえよう¹⁰⁾。

B 公の施設の委託と委託先の多様化

前節で述べたとおり、1963（昭和38）年の地方自治法の改正によって公の施設の管理委託制度が創設され、行政が設置・所有する施設の経営を公共団体・公共的団体に委託することが可能となった。そして新設された管理委託制度を活用すべく、1966（昭和41）年の第11次地方制

度調査会の「地方税財政に関する当面の措置についての答申」において、“地方団体の事務事業のうち、必ずしも地方団体が直接実施する必要の無いもの、たとえば各種会館等の施設の運営、し尿、塵芥の収集処理、保育所の経営、学校給食の実施、庁舎の清掃管理等については、各団体の実情に応じ地方団体の十分な管理監督のもとに、その民間委託又は間接経営等を積極的に推進する”べきであるとの指摘がなされた。また自治省行政局振興課の谷口孝が著した「地方公共団体の事務の委託」は、自治省の民間委託に対する考え方が初めて明確に記された論文であるといわれる¹¹⁾。そのなかで谷口は“自治省としては、各地方団体の実情に応じ、それぞれの地方団体の十分な管理監督の下に、それらの事務の民間委託または、間接的経営等を積極的に地方公共団体において推進されることを期待している”¹²⁾と述べ、また自治省調査による昭和42年度以降の事務合理化の実績として、民間委託によって節減された経費と人員の割合は、節減全体に対して経費が23.7%、人員が25.9%であることが紹介されている。

1980年代に民間活力の導入を目して第三セクター¹³⁾が活用されるようになるが、第三セクターを下支えするために、「民間事業者の能力の活用による特定施設の整備の促進に関する臨時措置法（1986年施行）」や「総合保養地整備法（1987年施行）」の成立などによって無利子融資を始めとする様々な支援措置が採られたが、民間企業の形態を備える第三セクターによる公の施設の管理を可能とするために、1991（平成3）年に地方自治法の改正が行われ、自治体の出資比率や人的な関与などにおいて一定の要件を満たす第三セクターも管理受託者として認められるようになり¹⁴⁾、また利用料を自らの収入とできる利用料金制度が作られ、管理受託者があらかじめ地方公共団体の承認を得て利用料金を定めることができるようになった。

2001年4月から導入された独立行政法人制度は、行政組織の減量化を通しての効率的・効果的な業務の実施を目的として創設された制度であり、NPMの理念を体現した制度の一つであるといえる。2004（平成16）年4月より独立行政法人の地方版である地方独立行政法人制度が導入されたが、対象事業の一つとして公共施設設置管理業務が挙げられており、社会教育施設の経営の効率化を目的とした地方独立行政法人がつくられる可能性もあるだろう。

C 指定管理者制度とその意味

公の施設の管理に関して、現在地方公共団体に対応を迫っているのは、2003（平成15）年6月に改正された地

方自治法（同年9月施行）によって創設された指定管理者制度であろう。指定管理者制度は、地方公共団体が指定するものに公の施設の管理を代行させるもので、地方自治法第244条の2第3項では指定管理者を“法人その他の団体であって当該普通地方公共団体が指定するもの”であるとしている。この規定により、公の施設の管理を「委託」（指定管理者制度においては、指定管理者の指定による管理代行業を意味する。以下、同じ。）できる対象として新たに民間企業が加わった点に特徴があり、民間部門のさらなる活用をねらいとした制度であるといえる。民間企業に公の施設管理への参加の道を開いたことは、地域の雇用創出の面からも意義が認められようが、社会教育施設について見るならば、その管理において民間企業の参入がなされるかは、各施設の性格によって異なるものと思われる。例えば、公民館は地域住民の自治意識の涵養や行政職員の地域住民との交流やニーズの把握にその存在意義が認められるといわれており¹⁵⁾、民間企業による経営は施設本来の目的を考慮すると適切でない場合が多くなるとも考えられるのである。公民館については、社会教育法第28条の規定（市町村の設置する公民館の館長、主事その他必要な職員は、教育長の推薦により、当該市町村の教育委員会が任命する。）との兼ね合いの問題もある。指定管理者制度による公民館の管理代行業を方針決定した場合に、指定管理者の選定の手続きと教育長による公民館職員の推薦という手続きの双方を内実あるものとするためには、公民館の指定管理者の選定については（他の公の施設における指定管理者の選定とは別にして）教育委員会が行うことが必要であろう。なお、いずれの社会教育施設においても職員の専門性の確保は課題となるだろう。

IV 社会教育施設経営方式に関する議論と視点

A 社会教育施設における経営方式の多様化への見解

経営方式の多様化についてはこれまで様々な議論が交わされてきた。ここでは社会教育施設に関する内容にできる限り焦点を合わせながら、それぞれの議論を追って行くこととする。

1 地方自治経営学会の報告とそれへの批判

1984（昭和59）年に『公・民のコスト比較』という題で地方自治経営学会が取りまとめた報告は、自治体関係者に大きな影響を与えた。同報告では、施設の管理を施設管理公社に委託した場合にかかるコストは直営の5割から8割位に、地元の自治会や老人クラブなどに委託した場合は直営の2割から3割になるといったデータを紹介し、直営（公営）のコスト高の要因として、働きの

違いや職員の給与の高さ、労働提供サービス業務や施設の管理、そして1年中継続して仕事がない業務に正規職員が充てられていること、公立と私立間における受益者負担の違いなどが挙げられている。今後の方向と課題としては、つねにコストの面から行政を検討し、情報を開示することで納税者に判断してもらうことなどが挙げられている。地方自治経営学会の主張は単純なまでに一貫しており、財政的コストの低減を目的とした民間委託、民営化の推進を図るということである。同学会による1995（平成7）年の報告『地方行革への手引き 公立と民間のコスト比較』においても同様の趣旨が再度確認され、これらの報告は全国の自治体における民間委託を推進する根拠として大きな役割を担った¹⁶⁾。しかしながら、これらの報告は結論のみが一人歩きをして、民間委託推進の根拠として使われるという喧伝とも言うべき役割を持っていたと一部で批判されている。データ算定の根拠を示していない以上、このような批判は免れえないが、全国的な実態を知るものがないために提示されたデータの値が検討されることはなかったのである¹⁷⁾。

こうした地方自治経営学会の主張に対する批判としては、寄本勝美がゴミ収集事業を例にとり受託民間事業者における過酷な労働の実態を指弾する形で主張を展開している。寄本は、地方自治経営学会の挙げた数値について、わずかな事例しか取り上げていない点や計算方式がまったく示されていないことを批判し、民間事業者の従業員の給与や手当てその他の労働条件や職場環境に見られる劣悪な状態を見過ごして委託を好ましいものとみることはできないとしている¹⁸⁾。

寄本が主張するように民間事業者内の労働が相対的に劣悪な条件下に置かれていることが問題なのか、それとも公務員の人件費の高さ（そしてそのことからくる働きの少なさ）のほうに問題性が大きいのかは、租税負担・利用者負担や労働一般に対する社会の認識などとも関わるものであり、原則的には当該地域住民の選択に委ねるべき問題であろう。

2 社会教育関係者における議論

社会教育施設経営の民間委託に関して、社会教育関係者の間では否定的な論調がほとんどであった。その論調としては、施設の委託化が、公費保障原則の後退化を招き、住民意思反映原則の弱体化をもたらし、専門職員配置原則の否定につながり、教育の自由原則の後退と教育行政の一般行政への従属化をもたらすという意味で社会教育を歪めるというもので¹⁹⁾、行政直営による社会教育施設経営を支持するものであったといえる。

そうした主張に対して、財団運営による生涯学習施設

の運営可能性を検証する研究や第三セクターの可能性を要検討であるとする主張²⁰⁾も90年代以降見られるようになった。行政組織からの相対的な自由度の高さに注目をすれば、社会教育施設の「委託」は社会教育の自由の保障を強める側面もあるといえるし、公社プロパーの職員に社会教育に関する専門性の高い者を採用することで条件整備が強まる可能性もあり、社会教育施設の「委託」における可能性の検討が、行政サイドのニーズとあいまって現在求められている状況にある²¹⁾。

但し、社会教育施設といってもその種類や当該地域における必要度によって状況はさまざまであり、社会教育施設における「委託」の是非は一律に議論できないという前提は重要である²²⁾。

また、今後は地域に代替可能性を持つ施設が存在する、あるいは住民のニーズが低い等の理由によって施設の休館、償却、統廃合ということも改修・改築に伴う費用負担の急増(IVB2で詳述)を考えれば可能性は高い。現在、東京都豊島区において、コミュニティ区域を設定し、区域内の各種施設における利用対象などの規制を緩和する「地域区民ひろば」構想に基づいて、各種施設の再編・統廃合案が区から提示されているが、財政の逼迫に伴った施設の再編といった「懸念」からは、社会教育施設も逃れることは難しく、施設の独自性をいかに担保するかが課題となろう。

B 経営方式における多様化の課題

1 経営方式の選択における前提

社会教育施設の経営を誰が行うかという問題についての考え方としては、次のような分類が可能だろう。

まず、公務員である行政職員が(市町村立の)社会教育施設などの地域にとって身近な場所にいることに意義を見出す考え方、次に住民自治の観点から地縁組織による社会教育施設の管理が行われることに意義を見出す考え方、最後に経費の有効利用の観点から最も効率的な経営を行う主体に社会教育施設の管理を行わせるべきだという考え方である。

実際の社会教育施設の管理にあっては、これらの考え方が多様に組み合わせられている場合も多いと思われるが、社会教育施設の管理にあたって教育的な専門性が確保されているか、教育的な意義を何に見出すのかという観点から望ましい管理のあり方が検討されるべきであろう。つまりは、学習者の学習はどのような場面で行われるのか、学習をどのような制度で支援するのが効果的であるか、という点から検討がなされるべきなのである。

住民は、施設の管理を通して地域の実情などを学習するかもしれないし、当該自治体に住んでいない行政職員

が管理する場合よりも効果的でさえあるかもしれない²³⁾。学習の効果を高めるには専門的な職員(行政職員とは限らない)が施設にいることが重要なかもしれないし、例えば教育委員会事務局が事業の企画をすればいいのかもしれない。

社会教育施設の経営方式の選択について、原則を一律に定めることは難しく、地域の状況に応じてということになるが、制度的な工夫などの行政側の経営感覚はそれぞれの経営方式を採るにしても求められるといえる²⁴⁾。

経営効率を上げるとともに市民による施設経営への参加をもたらすような制度的工夫がなされている事例として、北九州市の到津の森公園が挙げられる。到津の森公園は、民間の動物園と遊園地の複合施設である到津遊園が経営不振により平成11年5月で閉園する方針を打ち出した際に、存続を望む市民の声に応え、行政が到津遊園の一部機能を継承しつつあらたな動物公園を設置するに至ったものである(平成14年4月供用開始)。施設の経営は財団に委託し、利用料金と市からの委託費とで経営している。市民ボランティアによる施設の清掃や動植物のガイドも施設経営のスキームとして位置づいているが、特徴的なのは、友の会の設置や特定の動物のえさ代を支援することで動物の里親のような気持ちになれる動物サポーターなどの制度整備によって市民からの資金サポートが得られやすいインセンティブを付与する工夫を凝らしていることである。施設経営における市民からの金銭的なサポート(寄附)も市民意識の向上につながり、立派なガバナンスのひとつといえる²⁵⁾。あらゆる社会教育施設の経営が地域住民からの協力を求めるべきであるか、あるいは十分な協力が得られるかは一考を要するが、制度的なインセンティブについては、その内容や是非とともに検討に値するものであるといえよう。

2 「新たな」財政圧迫要因と社会教育施設経営

ところで、深刻な財政状況は「委託」の根拠としてしばしば言われるところであるが²⁶⁾、公の施設の整備が一定の水準まで整ってから相当期間が経過しており、財政を圧迫する要因は、人件費を含めたランニングコストのみではなく、古くなった施設の改修・改築といったメンテナンスコストの拡大傾向という問題が大きな負担になることが予想されている²⁷⁾。社会教育施設経営の将来的な見通しは、悪材料の増加に伴い、ますます厳しさを増すものといえよう。

東京都練馬区では、2004(平成16)年7月に『施設白書～区立施設のいまとこれからを考える～』を作成し、区内の図書館、出張所、区庁舎などで配布した。その内容は、区の悪化する財政状況や区内にある施設の概要と経

費を提示した上で、今後20年間で想定される改修・改築費用の試算を、一定の条件²⁹⁾のもとで行っている。その推計によると、今後20年間の区内施設の改修と改築費用は平均すると年約152億円で、普通会計歳入の1割弱を占めるという深刻な推計となっている。また、改修・改築費用の推計が最大になる平成27年度は317億円で、使いみちを決められる財源の全てを充てても127億円不足することが予想されている。

算定方法において、45年目の施設に改修を加えるにも関わらずその5年後の50年目に改築を行うとする計算式の妥当性が問われるものの、この推計は決して悲観的な推計でもなければ、練馬区のみ当てはまる結果予測ではないことを理解する必要がある。一般に鉄筋コンクリート造の施設の耐用年数は50～60年といわれており、高度経済成長期に林立した公共施設の老朽化と改修・改築の問題は全国的なものであると考えられるためである。

練馬区は、この白書と共に『区立施設委託化・民営化実施計画（案）一豊かさとゆとりある区民生活を実現するために―』を作成し、指定管理者制度の活用や区立施設の民営化について検討することを課題とし、「委託」化に際しては「受託」者に練馬区個人情報保護条例を適用したり、使用料について区が上限を決めるなどの留意事項が示された。区民の意見などを踏まえ、同年9月に「区立施設委託化・民営化実施計画」を策定したが、計画案と同様の方向性が目指されている。なお、この実施計画案・実施計画においては、地域の雇用創出も「委託」化・民営化の目的の一つとして掲げられている。人件費が相対的に高い公務員の数を削減することで生じる費用などによって、また行政直営でなくても担える公共サービスを民間に委ねることによって地域の雇用創出が図られる点は重要であろう。とくに地方にあっては青年の定住をもたらすことも期待されている²⁹⁾。

V 社会教育施設経営における今後の課題

本論では、社会教育施設における経営方式の多様化について主に制度面、経営面から検討を加えてきたが、ここで今後の動向を見定める意味でも、行政による直営か指定管理者による管理かという点についていくつかの課題・論点を挙げることにする。

第1に、社会教育施設の経営に際して、直営の原則に照らした運用を行うのか、それとも例外的規定を常用することで「委託」を図るのか、あるいは（地方）独立行政法人を活用するのか、という問題である。「委託」を図ることで公の施設における目的の増進に寄与するのかどうかは、おもに公共性の理解と関わって見解の相違が見

られるところであるが、行政需要の増大と財政の悪化という現状を踏まえると、例外的規定の適用を常態とする傾向が続くであろう。これまで財団や第三セクター等、地方公共団体の外郭団体への社会教育施設の管理委託制度については、職員定数の隠れ蓑になる、天下り先の温床になるなどの批判もあった。しかし、行政需要の増大あるいは経済環境の変動に柔軟に対応することで“最少の経費で最大の効果をあげる”という地方自治法の趣旨（法第2条第13項）に鑑みれば、管理委託制度と類似した役割を果たす指定管理者制度についても、ある一定の限られた財源を効果的に活用するために必要な制度であるといえよう。また、（地方）独立行政法人についても行政の効率化という観点から注目されるべきであろう。

第1の点と関わりを持つが、第2に、公共を担うのは誰かという問題である。前述のように、公共を行政だけが担うと考えることは、社会福祉協議会や私立保育園などの存在意義を踏まえるならば適切ではないだろう。ほかにも具体例としてシルバー人材センターをあげることができる。そこでは行政職員以外のものが公共サービスの一部を担うことで自らが持つ能力を活用して自己実現を図る場ともなっている。シルバー人材センターは、地域から出る様々な仕事を公共団体や民間事業所・家庭などから請け、センターに登録している60歳以上の会員に提供している。公共団体から請け負う仕事の内容例としては、放置自転車の整理、自転車駐車場の管理、歩道の清掃、学童交通安全誘導、ポスター配布、施設清掃、集会所管理などがあげられている³⁰⁾。行政が提供するサービスを担当することで、公共性を担っているという張り合いや充実感、自己有用感を年配者が得られるのである³¹⁾。また、請け負った業務の遂行のなかで、地域の住民との交流が生まれる可能性もある。地域における人的交流はなにも行政職員だけに意義が見出せるものではないし、行政職員でないと発生しないものでもない。自己実現や自己有用感といった効果は、60歳以上の年配者に限った話ではなく、社会教育施設の管理をその内容の一つとする公共サービスを担う者の多くに見出しうる論点であるといえよう。

第3に、今後施設経営におけるコスト分析は、改修・改築コストが増大していくことが予想されるため、施設体系の見直しあるいは維持は極めて大きな政策的課題になるということである。練馬区の事例に見るように、国・地方とも深刻な財政危機が進行するなかで、施設のコストの問題は避けて通れないものとなろう。

最後に、法による施設水準の維持か地域間格差の是認かという今後の展開への見通しである。現在の傾向としては、「ローカル・オプティマム（地域最適性）」という

言葉で表現されるように地域間格差の是認へと向かっているが、最低限の行政水準が保証されるような制度保証のあり方も再考されるべき課題であろう。

VI おわりに

本論では、到津の森公園の動物サポーター制度に代表される制度的工夫や練馬区における公共施設の現状と問題点などのような事例・データをもとに社会教育施設経営のあり方を考える手がかりを示した。それぞれの社会教育施設経営において財政面での経営効率を担保するとともに、市民による施設経営への参加・支援が得られやすい制度的な創意工夫が凝らされることが望ましいのは言うまでもない。そうした創意工夫を支援するような方策の推進もまた課題であるといえよう。

注・引用文献

- 1) 指定管理者制度への肯定論・否定論双方の主張の要点をまとめたものとして『ピーコンオーソリティー(自治体情報誌ディーファイル別冊)』vol.17, 2004, pp.18-19. なお、指定管理者制度では指定管理者が会館の利用承認などの処分に関する使用許可も行うことができるようになった点については、行政以外の主体による権力的作用の行使を認めたという点において注目すべきである。東京自治問題研究所編『指定管理者制度—「改正」地方自治法244条の概要と問題点—』東京自治問題研究所, 2004, p.21. 参照。
- 2) 寺中作雄『公民館の建設—新しい町村の文化施設』公民館協会, 1946, pp.42-43. 寺中は、“公民館の運営を担当するものは全町村民であると言うことができる。全町村民の総意によって公民館を設置し、全町村民の総意によって公民館を運営するのである”と述べている。なお、後年において寺中のこの文言に便乗し、民間による運営こそが本来のあり方であるといわんばかりに公民館職員の引き上げなどが行われたという批判がある。例えば、田岡鎮男『ある公民館主事の実践—私の社会教育論—』信州白樺, 1982, p.122.
- 3) 例として以下のようなものがある。社会教育推進全国協議会『地方財政の危機と社会教育施設—北九州市社会教育施設の委託・下請化—』1976年9月, 社会教育推進全国協議会『社会教育再編「合理化」と振興事業団—名古屋市文化・スポーツ振興事業団問題調査報告書—』1983年, 島田修一『「行政改革」と社会教育』島田修一編『行政改革と社会教育』東洋館出版社, 1983.
- 4) 佐藤克廣『市町村行政改革の方向性—ガバナンスと

NPMのあいだ(地方自治土曜講座ブックレットNo.95)』公人の友社, 2004, pp.11-14. において佐藤は、ガバナンスとNPMの双方が混同されて理解されている場合が多いと述べたうえで、ガバナンスの目的のエッセンスは行政の民主化の推進である一方、NPMの目的は行政の能率性の向上であり、両者は目的の異なる概念である旨を述べている。しかしながら、ガバナンスに基づく行政経営が、民主化の推進というよりも公共サービスの外注化による民主的コントロールの後退への懸念が指摘されるのが一般的な理解であるとともに、ガバナンスの一般的な現象であるように思われる。

- 5) 都市経営論において要請されていることは“一つは組織運営における効率化、合理化であり、二つは財政運営における効率化である。要するに、行政の領域に経済性を導入することによって財政運営の改善を図ろうとするねらいである。”大塚祚保『行政サービスと供給形態』高寄昇三編著『自治体の経営と効率II—効率と財務管理—』学陽書房, 1982>p.222.
- 6) 『ピーコンオーソリティー(自治体情報誌ディーファイル別冊)』vol.17., 2004, p.73.
- 7) 今村都南雄『公共サービス研究の課題意識—「官民関係」の問い直しに即して—』<今村都南雄編著『公共サービスと民間委託』敬文堂, 1997>p.iv.
- 8) 公共団体とは、国のもとに国からその存立目的を与えられた法人(地方公共団体、公共組合、公社・公団などの営造物法人)であり、公共的団体とは、農業協同組合、生活協同組合、商工会議所などの産業経済団体、養老院、赤十字社などの厚生社会事業団体、青年団、婦人会等の文化教育事業団体等“いやしくも公共的な活動を営むものは全てこれに含まれる”との行政事例(1949(昭和24)年1月13日自発第37号による自治省解釈)がある。山下茂『地域における公共的活動』<山下茂編著『特別地方公共団体と地方公社・第三セクター・NPO(新地方自治法講座⑩)』ぎょうせい, 1997>pp.8-12. 参照。
- 9) 市町村における公共サービスの民間委託に伴って発生する委託料が歳出総額に占める割合(普通会計決算ベース)は、1970年に1%ほどであったが、年々右肩上がりとなり、1990年は4%近くにまで上っている。この数値は委託料のみで、補助金は含まれていないが、実際には“目的をほぼ同じくする支出であっても、「委託料」にするか「補助金」にするか、いわば名目の選択にはあまり意を介さない場合もあり”、正確な民間委託の規模を測ることは難しいとされている。宮崎伸光『公共サービスの民間委託』<今

- 村都南雄編著『公共サービスと民間委託』敬文堂、1997>p.59,72.参照。なお、私法上の契約である清掃、警備などの業務委託については行政主体においても当然なし得ることは断っておく。杉田定大“日本版PPPの展望と課題”<杉田定大・光多長温・美原融『21世紀の行政モデル 日本版PPP(公共サービスの民間開放)』東京リーガルマインド、2002>p.4.,古居儔治『地方公共団体の行政組織(現代地方自治全集④)』ぎょうせい、1977, p.391.など参照。
- 10) 但し、指定管理者制度による指定は、委託ではなく、指定管理者の指定による管理の委任という行政処分ができることであると解釈されている点において変化が認められよう。塩田尚人“指定管理者制度の基礎知識 Q&A”地域協働型マネジメント研究会編著『指定管理者制度ハンドブック』ぎょうせい、2004, p.31.参照。
 - 11) 谷口の主張に関しては、宮崎伸光“公共サービスの民間委託”今村都南雄編著, *op. cit.*, p.52.参照。
 - 12) 谷口孝“地方公共団体の事務の委託”『地方自治』第250号, 1968年9月, p.52.
 - 13) 第三セクターの定義は様々であるが、本論では、地方公共団体が出資する商法法人を指すものとする。
 - 14) “一定の要件”の詳細については、磯崎陽輔“地方公社・第三セクターと地方行政”山下茂編著, *op. cit.*, p.365., 長尾秀樹“公設民営方式の事業化方策”<長沼修二編『「公設民営」による地域活性化戦略資料』総合ユニコム, 1996>p.26.等参照のこと。
 - 15) “公民館というのは、住民組織とつながっていないと、もともと存立の意味がないのがその独自性であり、特殊性です。その部分に株式会社を入れてきたら、そんなもので成り立つ公民館が全国のどこにあるのでしょうか”“座談会 民間委託を考える”『月刊公民館』第561号, 2004(平成16)年2月号, p.18. (新井孝男の発言)しかしながら、例えば地域住民が従業員の多くを構成している民間企業による管理であれば、住民による管理と変わらなくなるという可能性もあろう。
 - 16) 宮崎伸光, *op. cit.*, pp.63-64.
 - 17) *Ibid.*, p.64.なお、地方自治経営学会とほぼ同様の趣旨で、コミュニティセンターや公民館の経営を民間委託した際のコスト減について明らかにしたものに、社団法人ニュービジネス協議会・ニュービジネス研究所編『行政サービス・ビジネス(ニュービジネス白書1998年版)』東洋経済新報社, 1997, pp.62-64.がある。そこでは公民館の民間委託の事例として倉吉市の地区公民館が挙げられ、12の地区公民館をそれぞれ15~20名の住民代表からなる「地区公民館運営委員会」に委託することで、直営の場合にかかる経費25,914万円の3割以下である7,256万円で運営されているとある。
 - 18) 寄本勝美“公・民のコスト比較”<鳴海正泰編著『自治体の施策と費用(シリーズ自治を創る⑤)』学陽書房, 1988>pp.91-112.
 - 19) 猪山勝利“社会教育の下請化をきる”『住民と自治』1976年7月, pp.49-50.参照。なお、公社・事業団への社会教育施設管理委託を固有職員の労働問題の観点から否定的に捉えたものとして、河合克義・上田幸夫・宮下武美・足立智則“<座談会>公社・第三セクター, その公共性と住民自治のあり方をめぐって”<公社問題研究会編『だれのための公社・第三セクターか』教育史料出版会, 1991>pp.189-231.がある。
 - 20) 前者については、石井山竜平“生涯学習施設・事業の法人化による生活・地域課題解決学習の計画化に関する研究—社会教育の条件整備論の再構築—”『地域生涯学習研究』第2号,九州大学大学院人間環境学研究所発行・社会システム専攻教育学コース教育社会計画学講座生涯学習論研究室, 2000, 石井山竜平“ユリックス, コスモスコモンとアバンセ—福岡と佐賀の教育・文化関連公社—”『月刊社会教育』1996年6月など。後者については、島田修一“「地方自治体と生涯学習」研究の意義と課題”<日本社会教育学会編『地方自治体と生涯学習』東洋館出版社, 1994>p.14.
 - 21) これらの論点につき、館の経営を財団に委託している八潮市の「やしお生涯学習館」の事業を例にとると、館の事業として麻雀教室を行うなど、タブーをなくした講座を行いやすいという利点が見られる(八潮市市民が主役推進室生涯学習都市推進課編『やしおはあとふるワンダーランド'97生涯学習ガイドブック』八潮市, 1997)。
 - 22) 公民館に関する同趣旨の意見として、吉田博彦“市民参加型の「新しい公営」をめざす”『月刊公民館』第561号, 2004(平成16)年2月号, pp.20-28.
 - 23) 自治体の苦しい財政対策の一つとして導入された無報酬の住民代表による公民館の運営委託の成功事例として、松江市公民館の事例が紹介されている。木村俊毅“公民館委託運営方式”<湯上二郎・加藤雅晴・坂本登・野島正也編著『現代公民館全書』東京書籍, 1989>pp.444-445.
 - 24) 行政の経営マインド育成の必要性については、高寄昇三『外郭団体の経営』学陽書房, 1991, pp.40-43.

参照。高寄は行政のコスト意識が希薄な理由として、“会計が総合方式で、事業別会計を採用し、行政努力による収入増はその事業に100パーセント還元するシステムとなっていないからである”と指摘している。

- 25) “PPP活用事例”<日本政策投資銀行地域企画チーム編著『PPPではじめる実践‘地域再生’』ぎょうせい, 2004>pp.74-83. 参照。
- 26) “地方自治体に限ってみても、(中略)歳出のなかで人件費、公債費などの固定的な経費がどれだけ占めるかを示す経常収支比率は、安全圏(80%未満)を超え100%近くになるところが多く、(中略)加えて、自治体が90年代において景気対策として公共事業拡大のために発行した公債の償還ピークが迫っており、さらに財政悪化が高まる見込みである。”島田達巳“自治体アウトソーシング時代の到来”<島田達巳編著『自治体のアウトソーシング戦略』ぎょうせい, 2000>p.7.
- 27) “自治体の公共投資戦略は投資主導型である。そのため建設費だけで事業化を決定し、運営費が計算外とされてきた。しかし長期の財政収支からみると、建設コストは一時的な負担であるが管理コストは半永久的な負担となる。”高寄昇三『地方自治の政策経営』学陽書房, 2000, p.77.
- 28) 施設ごとの維持管理費や人件費、運営経費などは、平成14年度の決算状況を基とし、改修経費については新たな機能の付加や用途の変更を含めず、建築後15年ごとに屋上の防水や外壁の全面改修、建築後50年目に改築をするなど、前提条件が明確に示されている。練馬区企画部企画課『施設白書～区立施設のいまとこれからを考える～』練馬区企画部企画課, 2004年7月, p.30.
- 29) 例えば、愛媛県肱川町にある風の博物館は、“自然エネルギーに関する情報・技術・人材を集積するとともに、その活用方法等を研究する活動拠点として、さらには町の情報発信基地としての役割を担い、平成6年3月に開館”した施設であるが、公設民営方式を採用しており、その最大のねらいは、“過疎化・高齢化が進むなかにあって、地域活性化を図るためには雇用の場を確保し、若者の定住を促進していくことが急務であった”としている。佐々木典男・駒井允佐人・万場葉子(取材スタッフ)“公設民営方式による地域活性化型施設の注目事例”長沼修二編, *op. cit.*, pp.116-120.
- 30) 『広報としま』第1291号, 2004年8月15日, p.6., 長勢甚遠『シルバー人材センター』労務行政研究所,

1987, pp.156-176. など参照。

- 31) 公共団体から請け負う仕事のみでなくとも、たとえば民間事業所における経理事務、OA操作、大工仕事、畳替え、植木剪定、自動車の運転などにおいてもシルバー人材センターへの仕事の需要は存在しているが、たとえば定年退職後に生きがいを見つけられない者が、長年の業務で培った能力を地域で生かしたり、技能を持つ年配者の活躍の場を提供しているという意味で、公共団体以外から請ける仕事にも大きな社会的意義がある。

セルフ・ヘルプ・グループによるサポートの特質と展開

— 米国における配偶者を亡くした人同士のグリーフ・ケアを中心に —

間野 百子*

The Characteristics and Development of Support by Self-help Groups: — Centering on Grief Care among Widowed Persons in the U.S. —

Momoko MANO

With rapid social and familial changes, it has become more important to expand sources of social support in order to meet people's diverse needs or demands.

The purpose of this paper is to clarify the significance of self-help groups as an effective way to assist people in coping with "grief".

In the United States, self-help groups, a typical example of informal social support, have been increasing both in size and in number. As an enlightening example, I will explore characteristics of learning process of newly widowed persons who take part in a peer-led self-help group called WPS (Widowed Persons Service).

Finally, I would like to conclude this paper by demonstrating that self-help groups will improve members' morale, enhance their active involvement with social activities and ultimately lead to a realization of circulative support systems in communities.

目次

序

- I グリーフ・ケアとセルフ・ヘルプ・グループ
 - A グリーフの特徴
 - B ソーシャル・サポートの機能
 - C セルフ・ヘルプ・グループとそのサポートの特徴
 - 1 セルフ・ヘルプ・グループの種類と特性
 - 2 セルフ・ヘルプ・グループによるサポートの特徴
 - II 配偶者を亡くした人同士のセルフ・ヘルプ活動—WPS
 - A WPS設立の社会的背景と展開
 - 1 WPS設立の社会的背景
 - 2 サービス活動の内容
 - B セルフ・ヘルプ活動の展開
 - III セルフ・ヘルプ・グループの発展性と課題
- 結

序

肉親や友人との死別に起因する「グリーフ」(悲嘆)に対する個別ケアの必要性が日本でも唱えられ始めている。こうした心理的葛藤を抱えている人々へのサポートやそのネットワーク化に関する研究は社会学, 社会心理学, 社会福祉学などの学問領域や保健・医療や社会福祉, カウンセリングなどの臨床的領域において進められている²⁾。

「グリーフ」とは, “感情的に極度に追いつめられ, 肉体的・精神的に不安定な状態”³⁾を指す。グリーフは, 公的援助の対象となる精神障害として認定されていない。したがって, グリーフに陥っている人は, 福祉的援助と医学的援助の狭間に立たされてしまう。さらに, 家族や親戚をはじめ地域社会における他者との人間関係が希薄化していると受容可能なサポートは質・量ともに限られてしまう。こうした状況において, 精神的・社会的にサポートを必要としている人々の精神的自立や自尊心の回

*生涯教育計画コース 博士課程3年

復を促す場を社会教育の領域においても創出していくことが課題となっている。

米国では、こうした公的支援の対象外に位置づく人々の多様なニーズに応じたサポートをセルフ・ヘルプ・グループがインフォーマルに展開している。本論では、その代表事例として米国最大規模の非営利団体、「全米退職者協会」(American Association of Retired Persons, 現正式名称AARP)⁴⁾が展開している「配偶者を亡くした人へのサービス」(Widowed Persons Service, 以下、WPSと略記)をとおしてソーシャル・サポートの一翼を担うセルフ・ヘルプ・グループによる相互援助の特徴を明らかにすることを目的とする。

本論の構成は、以下のとおりである。まず、I章では、グリーフの特徴とソーシャル・サポートの社会的機能を概観したうえで、同質課題の克服に向けたセルフ・ヘルプ・グループの特徴を検討する。次に、II章において、「助けることは、助けられること」というセルフ・ヘルプ理念を具現化したWPSの活動を分析する。WPSの活動をとおして、狭義の「ピア」(同質の課題を抱える同輩)同士でサポートを授受し合うことの意味を明らかにしていく。そしてIII章では、セルフ・ヘルプ活動の発展性をその意義や課題とともに提示したい。

I グリーフ・ケアとセルフ・ヘルプ・グループ

A グリーフの特徴

グリーフは肉体面、感情面、行動面、そして精神面に特有の症状を引き起こす。肉体面、感情面には、体重の増減、睡眠障害、倦怠感や哀しみ、いらいら、怒り、恐怖、困惑など様々な症状が表れる。社会的に引きこもりたり外部の活動に対する興味を失うなど行動面にも影響を及ぼす。精神面には、宗教的活動に積極的に参加するようになったり、逆にみずからの信仰に疑念をいだき、信頼を寄せていたコミュニティから離脱してしまうなどの影響を与える⁵⁾。

直線的に回復に進まないグリーフ・プロセスに特有の回復モデルがいくつか提起されている。たとえば、グリーフ・ワークの専門家のシーム(Theme, R.)は、そのプロセスを「無感覚」(numbness)、「混乱」(disorganization)、「再組織化」(reorganization)の三段階に分けてそれぞれの特徴を分析している。最初の「無感覚」は、自己防御機能としても作用するため、配偶者を亡くしたばかりの人が仕事を続けることを可能にする。次の「混乱」の段階になると、喪失に対する衝撃が最も顕著に表出する。この段階の人は、孤独感、恐怖感、亡くなった人にしてあげられなかったことへの罪悪感などに苛まれ、“自分が何々さえていたら…”という表現を繰り返す。

やがて、「再組織化」の段階に至ると、次第にそれまでの日常生活のリズムを取り戻し、自分の将来について思いえがけるようになる⁶⁾。

このように、グリーフの表れ方やその克服のプロセスは個人差が激しいため一般化に馴染みにくい。しかし、以下のパターンが典型的であると実証されている。

肉体面、精神面、そして行動面に表出するグリーフに対する反応は、以下の三段階に大別される。第一段階から第三段階まで直線的ではなく行きつ戻りつしながら最終段階へと進行していくことが顕著な特徴である。

- ①第一段階「衝撃期」(impact)―喪失直後から数日間または数ヶ月続く。
- ②第二段階「反動期」(recoil)―喪失の衝撃がやわらぎはじめた頃、再度感情が動揺することがある。個人差が最も顕著な段階で、数ヶ月から数年続くこともある。
- ③第三段階「適応期」(accommodation)―グリーフがもはや心の重荷ではなくなり、配偶者を亡くした人の場合、「私たち」ではなく「私」を主語にして未来を語り始めるようになる⁷⁾。

グリーフは、配偶者のみならず子どもや両親などとの死別によっても引き起こされるが、なかでも配偶者との死別は、「子どもの死」とともに最高レベルのストレスをその当事者にもたらす。配偶者との死別後特に一年以内のサポートの質がその後の人生への適応度に影響を及ぼすという⁸⁾。さらに、配偶者との死別は、“「対処策」(coping skill)を必要とする人生唯一のイベント”⁹⁾でもある。

その一方で、配偶者との死別による精神的衝撃や葛藤を抱える人たちは、社会的に孤立しやすく必要なサポートを入手しにくい状況に陥りがちである。さらに、都市化、核家族化、少子・高齢化の進行に伴う家族意識の変容により親族を主体にした私的なサポートの限界が顕在化している。以下では、精神的課題を抱えながらも親族主体の私的サポート、行政主体の公的サポートを受けられない立場に置かれた人々へのサポートの内容や方法を検討していく。

B ソーシャル・サポートの機能

「ソーシャル・サポート」(社会的支援: Social Support)という概念は、カプラン(Caplan, A.)が、1960年代にコミュニティ心理学の分野において提唱したのが起源といわれ、“家族や友人や隣人などのようにある個人の周囲に存在する人々たちから得られる有形・無形のサポート

を意味する”¹⁰⁾。研究上の蓄積は、1980年代から増加傾向にある。心理学のみならず医療、福祉、社会学、そして教育学などの領域において研究が進められている¹¹⁾。

藤崎宏子は、ソーシャル・サポートに関連する研究が隆盛となっている現代社会の以下の特質に着目している。まず、“家族・親族、地域社会に代表される基礎集団の「集団としての自立性」の低下である。”さらに、“保健・医療、福祉などの臨床的領域では、クライアントにたいしておこなわれる援助行為や治療行為は、〈専門家－クライアント〉という二者関係を基本としてきた。”そうした二者関係の中で“〈専門家＝サービスの与え手〉、〈クライアント＝サービスの受け手〉”という明確な立場上の区分が生じやすく、(略)二者関係を基本とする治療や援助の限界がしだいにあきらかになってきた。(略)こうした「専門家主義」への反省が、レイリソースズ(素人資源)とも呼ばれる私的なネットワークの重要性に注目が集められる契機となっている¹²⁾。”

ソーシャル・サポートにはどのような種類があるのだろうか。岡林秀樹は、社会関係の中に位置づくソーシャル・サポートの機能的側面を図1の三項目に分類している。

本論では、ストレス対処における社会的資源としてのソーシャル・サポートの内、従来サポートの一義的な供給源とみなされていた「家族、親戚、友人」による私的なサポートと公的なサポートの限界を補完・補強する機能を有するセルフ・ヘルプ・グループに着目していく。セルフ・ヘルプ・グループでは、藤崎のいう「素人資源」

が潜在的に備えている援助効果を仲間の一人としてクライアントに及ぼすことが期待されている。このようにサポート授受の源を拡張していくためには、人々の生活の基盤となる地域社会において新たな人間関係を構築していくことが課題となる。

カーンとアントヌッチ(Kahn, R. and Antonucci, T.)は、1980年に、人生の幸福感に影響を及ぼすソーシャル・サポートを静的ではなく年齢とともに継続的に変容していく動的な概念としてとらえ、コンボイモデルを提唱した¹³⁾。配偶者との死別は、継続的関係をとおしてサポートを授受しあえる人の喪失を意味する。カーンらは、今後のソーシャル・サポート研究における開拓すべき課題として、①「年齢と関連性の深いソーシャル・サポートのパターン」(Age-related patterns of a social support)と②「介入の様式」(Modes of Intervention)をあげている。様々な援助、愛情、そして容認などのサポートに恵まれない人に対する介入プログラムの成功例として、「未亡人助けあい」(Widow to Widow)、「アルコール依存症更生会」(Alcoholics Anonymous)、「片親の会」(Parents without Partners)などをあげている¹⁴⁾。これらの成功事例は、以下で検討するセルフ・ヘルプ・グループとして発展を遂げている。

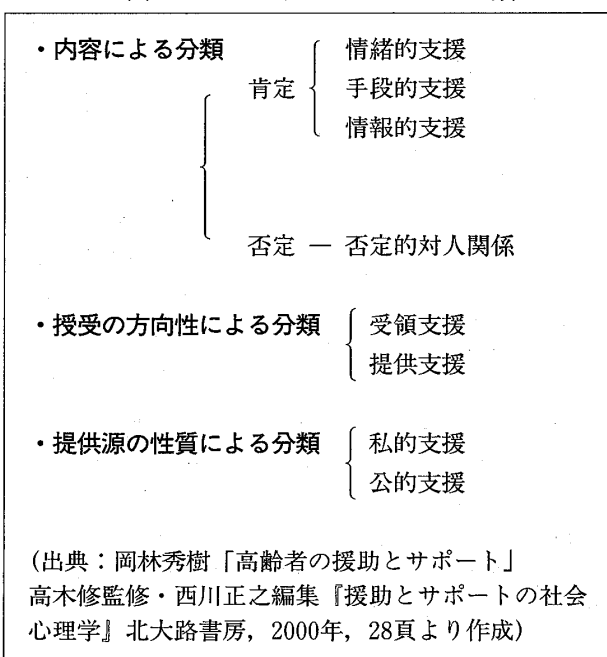
C セルフ・ヘルプ・グループとそのサポートの特徴

1 セルフ・ヘルプ・グループの種類と特性

グループ活動は、その目的や成員の特徴により多岐に分類されている。たとえば、グループワークの専門家であるコーレイ(Corey, G.)は、次の四カテゴリー(①カウンセリング・グループ、②療法グループ、③ストラクチャード・グループ、④セルフ・ヘルプ/サポート・グループ)に分類している。グループは各々、①成長と発達、②救済と治療、③特別なテーマに関する情報の提供、問題解決方法の伝授と経験の共有、そして④共通の問題をかかえた個が集まり、サポートと情報を分かちあうことを目標にしている¹⁵⁾。以下では、同質課題の解決に向けて自発的・非営利的に展開される④のセルフ・ヘルプ活動をとおして「情緒的支援」(emotional support: 思いやりや愛情を示すこと)をピア同士で授受しあうことの意味を検討していく。

セルフ・ヘルプ活動は、人々の多様な課題やニーズに呼応して多領域において行われている。体系的・組織的なセルフ・ヘルプ・グループの成功例として著名なのが1935年に創設された「アルコール依存症更生会」(AA, Alcoholics Anonymous)である¹⁶⁾。セルフ・ヘルプ・グループは、その目的や成員の特徴により数種類に分類することができる。たとえば、医療や健康の問題に関連す

〈図1〉 ソーシャル・サポートの分類



るグループと精神衛生関連のグループに大別した場合、前者には、リハビリテーションを中心としたグループ、行動の変容を中心としたグループ、プライマリー・ケアを中心としたグループ、第二次予防と問題の発見を主としたグループが含まれ、後者には「匿名」グループ、地域に住んでいる退院患者グループ、「ともに生活している」人たちへのグループ、人生の役割変化を体験している人たちへのグループなどが含まれる¹⁷⁾。

セルフ・ヘルプ・グループの活動は、インフォーマルで社会的に潜在しがちなため研究の蓄積が遅れている。そうしたなか、リーバーマン(Lieberman, M. A.)らは、セルフ・ヘルプ・グループの理論と実践の体系化を試みた。リーバーマンは、セルフ・ヘルプ・グループの特徴として以下をあげている。

セルフ・ヘルプ・グループは共通の境遇、状況、症状または経験を有するメンバーにより構成されている。グループは、主として自治的・自己調整的である。さらに対面式の協力的なネットワークを可能とし、非営利的である¹⁸⁾。

また、セルフ・ヘルプ・グループの「セルフ・ヘルプ」(self help)ということばは、通常次の二つの意味で用いられている。

一つは、個人による自助とか、独立独歩という意味である。自分のことは自分ですといったように「自立」をさす場合に用いられる。この意味での「セルフ・ヘルプ」は、他者への依存や相互依存とは対立するだろうし、また専門家からの自立をも意味している。

もう一つには、相互援助と協同の意味がある。(略)つまり、「セルフ」は、「自分」(I)だけでなく、「われわれ」(we)をさすので、仲間同士の協同による自助を意味することになる¹⁹⁾。

本論で検討するセルフ・ヘルプ活動は、「相互扶助」(mutual-help)の理念を基軸に据えたうえで、各メンバーの精神的自立を目標としている。以下が、小集団による話し合いを重視する型のセルフ・ヘルプ・グループの一典型モデルである。

グループは、8週間から12週間の間、毎週一回、1時間から1時間半位集まる。理想的なグループの人数は、数名から10人前後までである。事前に議題は準備しない。リーダーは、メンバーがリラックスで

きる雰囲気造りにも配慮する。円形に座れるように椅子を配置したり花を用意したりすることも重要である。事前に会場場所の準備を整えておくことは、リーダーの志気やメンバーに注意を払っているということを示すメッセージになる²⁰⁾。

2 セルフ・ヘルプ・グループによるサポートの特徴

セルフ・ヘルプ・グループに特有のサポートをリースマン(Riessman, F.)は、「ヘルパー・セラピー」原則(helper-therapy principle)という概念を用いて説明している。「ヘルパー・セラピー」原則とは、“グループに参加し、他者を援助することによって、援助者自身が利益を得る効果”²¹⁾を指す。リースマンは、援助の役割をとる人が受ける特別な利益を次の三つのメカニズムから分析している。

- ①援助者は依存的であることが少なくなる。
- ②同じような問題をもつ人のことで苦悶するなかで、援助者は自分の問題を距離をおいてみる機会が与えられている。
- ③援助者は援助の役割をとることによって社会的に役立っているという感じをもつことができる。ヘルパー・セラピーの原則は、全体として、ある役割をとる人は、その役割の期待し要求するものに応えていこうとする傾向があるとする役割理論に基づいている²²⁾。

サポートの与え手側がその受け手側と同質の「当事者」体験を有することがセルフ・ヘルプ・グループの特徴の一つである。このようなサポート授受の仕方を中島紀恵子は、「仲間同志による支援」と呼び、その課題として、“問題を抱えている人々の組織化”をあげている。そして、“この組織化は、仲間同志の問題を客観化し、共通な問題を自覚し、それを学習するという事を通じて進められるものである”と述べている。また、中島は、活動にかかわる専門的力量を有するワーカーの存在意義を訴えている。さらに、こうした集団活動を組織化していくことの波及効果として、“人々は生活における価値観の転換が容易になり、生きること以前向きになると同時に、多くの人々に支えられているという準拠意識、帰属意識を生みだすことと“自然発生的な精神的、生活技術的、健康的相互扶助が成立する”²³⁾ことをあげている。

II章において、ここまで検討してきたセルフ・ヘルプ・グループ独自のサポートの内容や方法を実践事例にもとづいて明らかにする。

〈図2〉 WPSの活動のプロセス

II 配偶者を亡くした人同士のセルフ・ヘルプ活動ー WPS

A WPS設立の社会的背景と展開

1 WPS設立の社会的背景

WPSは、1973年にAARPにより設立された。ハーバード大学のシルバーマン(Silverman, P.)が1967年に創設した「未亡人助け合い」(Widow to Widow)というプログラムをそのモデルとしている²⁴⁾。

設立の社会的背景として、独り身となることが喪失感、孤独感、疎外感を助長しがちなこと、総人口の約半数以上が既に宗教的な結びつきを有していないこと、遺族に対するソーシャル・サービスが不十分であることなどがあげられる²⁵⁾。親族主体のサポートの限界が指摘されるなか、ピア同士のサポートを指標としている意義は大きい。米国においても未だにグリーフに対する一般の理解が十分とはいえないが、「予期していた死」(uncomplicated death)の場合でも、その配偶者が新たな生活に適應するには最低十ヶ月から二年の期間が必要であるという²⁶⁾。

WPSは、同質体験を乗り越え、他者のトラウマをともに分かち合おうというピア同士でこそ「意義ある援助」(significant help)を授受し合えるという理念にもとづいている²⁷⁾。サポートの対象となるのは、配偶者との死別による衝撃によりグリーフに陥っている人々である。サポートは、みずからも配偶者の死という衝撃を克服し、AARPで訓練を受けたピア・ボランティアにより行なわれている²⁸⁾。

2 サービス活動の内容

WPSの活動は一般的に図2の流れで展開されている。

サービス活動は、配偶者を亡くしたばかりの人とピア・ボランティアの一对一の対話方式による活動とグループ活動に分けられる。グループ活動は、通常「オープン・グループ」と「クローズド・グループ」に分けられるが、WPSは後者を採用している²⁹⁾。活動開始の際に、まず重要となるポイントは、配偶者を亡くした人への「アウトリーチ」の仕方である。WPSでいう「アウトリーチ」とは、配偶者を亡くしたばかりの人³⁰⁾に訓練を終えたボランティアが連絡をし、先方と語り合う機会を設けるまでの一連のプロセスを指す。ボランティアによるアウトリーチが先方にとって過干渉や同情と受け止められ、「否定的援助」となる懸念もある。特に「配偶者を亡くした人」という烙印を避け、社会的に孤立しがちな人へのアウトリーチには細心の注意が必要である。先方へのアウトリーチは、まずAARPのロゴ入りの封筒で手紙

・一对一の活動

ピア・ボランティアの養成

⇒ピア・ボランティアによる配偶者を亡くした人への「アウトリーチ」

⇒面会の日時・場所設定

⇒一对一の話し合い

⇒話し合いの継続

⇒ピア・ボランティア同士の集会和フィードバック

⇒次の話し合い

・グループ活動

ピア・リーダーの養成

⇒ピア・ボランティアによる配偶者を亡くした人への「アウトリーチ」

⇒グループ活動の開始

⇒ピア・リーダー同士の集会和フィードバック

⇒次のグループ活動

(出典：AARP, *Widowed Persons Service, Outreach Volunteer Training Participant Manual*, 1999.を参考に作成)

を送り、情報の入手先を明記する。次にAARPおよびWPSの活動内容の説明と自己紹介を兼ねて連絡をする。その際、この活動がセールス目的でないこととみずからも同様の体験を有し、訓練を受けたボランティアであることを告げる。さらに、先方の状況が一般的なグリーフのプロセスにすぎないことを伝える。より専門的な問題を抱えている場合には、地域社会内の情報センターなどを照会する。WPSは地域社会における他専門機関との連携を強化していくこにも重点を置いている³¹⁾。

先方がボランティアのサポートを必要としている場合には、面会の日時や場所を約束する。先方の自宅、近辺のレストランまたは図書館などで会うケースが多い³²⁾。

B セルフ・ヘルプ活動の展開

WPSの特徴は、プログラムのスタッフをはじめ関係者全員がピアにより構成されている点にある。精神科医や福祉関係者を会合に招く際も同質の体験を有する専門家を招いている。以下、ピア・グループ創設者向けのマニュアルを参考に、WPSのグループ活動の展開をピア・リーダーの役割を中心に検討する。

ピア・リーダーには、グループ自体の発達段階(初期、移行期、活動期、終了期)にそくした柔軟な対応が求められる。まず「初期段階」(beginning stage)では、リー

リーダーがグループの規範や目的の設定、メンバー間の信頼関係の構築、そして共通課題の共有に向けて主導的に会を進行させる。リーダーは解放的な雰囲気を出し、メンバー全員が発言の機会を有するよう促す。この段階における重要課題は、メンバーに「機密保持」を徹底させることにある。次の「移行段階」(transition stage)では、各メンバーの状態に適した討論が行なわれるよう注意し、「アクティブ・リスニング」³³⁾を心がけ、メンバーの反応により質問の仕方を考慮したり、メンバーの話した内容を再度確認したりする。こうした「傾聴スキル」は、WPSのような個人の内面の課題と向き合う型の活動において特に重要視されている。「活動段階」(action stage)に至ると、メンバー相互の討議が活発化し、将来に向けた対処法にも話題が及び始める。リーダーは、グリーフの克服に個人差が激しいという事実をふまえながらメンバー間の共通点、相違点を提示していく。その際、メンバーに診断を下しているという印象を与えないよう配慮する。さらに必要に応じて、地域社会内の情報源を照会していく。そして、最終段階の「終了段階」(ending stage)では、グループ活動の意義や反省点をメンバー自身にフィードバックしてもらい、各メンバーの今後の活動や計画について考えていく³⁴⁾。

ピア・リーダーには、「個人的気質」(偏見を持たず他者へ共感を示せること)、「コミュニケーション・スキル」(他者の話しを傾聴し、感情を確認してから適切な質問をすること)、そして「グループの運営能力」などの資質が必要とされる。ときには、リーダーも「当事者体験」を有する仲間の一人としてみずからの経験を語ることが参加者に安堵感を与えるという。マニュアルでは、会の進行につれてリーダーが直面しうる難しい局面をケース・スタディ風に想定し、指示を与えている³⁵⁾。

WPSのグループ活動の展開をリーダーの役割を軸に検討してきた。以下、WPSから導き出されるセルフ・ヘルプ・グループの意味と課題について考察する。

ゴッテリエブ (Gottlieb, B.) は、メンバーの社会経済的地位、学歴、性別などの類似性が、メンバー間のラポールの形成やコミュニケーションの仕方に影響すると述べている³⁶⁾。特に米国のような多文化・多民族社会において、このような「同質経験・共通課題」のもとに集まるメンバーには、宗教観・価値観の違いから誤解や偏見が生じがちであろう。その意味でも、リーダーの寛容性、融通性、そして、指導性などの力量が問われるといえる。

こうしたグループワークの利点として、“自分と違う段階にいる人が初期段階にいる人にとって良い手本となること、メンバー同士でストレスに起因する感情の起伏に悩む人の心情を理解し合えること”³⁷⁾などがあげられる。

しかし、こうしたグループワークの利点は、同時にその問題点とも表裏一体である。バーンサイド (Burnside, I.) は、配偶者との死別期間の異なる人々が混在するグループでは、安心できる環境で心痛を分かち合いたい配偶者を亡くしたばかりの人たちとグリーフを克服し、社会復帰を目指す人たちの異なるニーズに対応しきれないなどの問題点を指摘している。また、メンバー一人一人の多様なニーズを充足するためには、グループ・リーダーの力量と手腕が鍵となると述べている³⁸⁾。

ここまで検討してみると、ピアの一人であるリーダーの責務と負担が多分に思われる。よって、WPSでは、リーダー自身がグループ運営上のストレスを内面化しないために第三者的立場で会の進行状況を見守るグループ・コーディネーターによるフォローアップがなされている。また、ピア・リーダー同士の集会も開かれている。こうした高度に組織化されたサポートやフィードバックの体制がグループワークを円滑に進めるうえでの重要な鍵といえよう。

また、こうしたピア同士のグループは、メンバー相互に信頼関係、帰属意識そして一体感を生じさせ、メンバーの社会的疎外感・孤独感の緩和などの心理的効果をもたらす。一方で、会合が、メンバーにとって内面化した葛藤を語れる唯一の場となる可能性も否定できない。こうした活動は、娯楽・社交の場と異なり、メンバーの「精神的自立」に向けた一過程であり、最終目標ではないことも留意されねばならない。

こうした活動を経て、グリーフを克服した後、みずからのサポート・グループの創設を志す人も多い。サポートを受ける側であった過程そのものが学習の機会となり、その経験を活用できるという社会参加の足がかりとなっている。ここに先述の「ヘルパー・セラピー」原則の具現化が見受けられる。WPSはこうしたプロセスを経たうえで、みずからのセルフ・ヘルプ・グループの創設やピア・ボランティアの一人としてリーダーをサポートするなどの発展性・可能性を秘めた動的な活動といえる。

III セルフ・ヘルプ・グループの発展性と課題

ここまで検討してきた課題解決型のセルフ・ヘルプ・グループの発展性を課題とともに以下考察する。

第一に、困難な時期を乗り越えた参加者の大半が、後にピア・ボランティアとして活躍したり、みずからのグループの創設に至ったりしているという点で、セルフ・ヘルプ・グループは、社会参加への道を拓く活動といえる。WPSでは、ボランティア経験者に資格を付与したり、セルフ・ヘルプ・グループの創設を希望する人に助

言指導も行なっている。AARPのような社会的認知度の高い団体が、ボランティア活動の参加者および経験者に情緒的・情動的支援をしていることの意義は多大である。セルフ・ヘルプ・グループは、サポートを受けて課題を克服した人が、時間と空間を経て、後に助ける側としてみずからの経験と学びを他者へ還元していく循環的・動態的な継続性・発展性のある活動といえる。

第二に、セルフ・ヘルプ・グループは、その参加者みずからがグループワークに関わりながら様々なことを学んでいく機会を提供している。こうしたセルフ・ヘルプ活動は、相互交流を軸とした「集団的学習」の場といえる。「集団的学習」の特徴として、“参加者が組織を有し、それを構成しているメンバーの直接のコミュニケーションが基本であり、集団自体が教育的意義を持ち、横のつながりを重視して目的に向かって進むものである。集団的学習は自発的に行われる共同学習であり、集団内の全成員が互いに教えたり学んだりする関係に立ち、相互教育・相互学習を行うものである。”³⁹⁾などがあげられている。

また、セルフ・ヘルプ活動は、社会的・精神的に必要なサポートや情報をピア同士で授受することにとどまらず課題を克服していくプロセスそのものに精神的・社会的自立を促す自己教育⁴⁰⁾の意味合いが含まれている。

さらに、メンバー一人一人が自分自身とグループ全体の問題解決の過程に主体的に関与しうる自己主導型の学習の契機ともなっている。同一課題の克服という共通の目的をとおして他者と心情を共有することが、自尊心の回復や意識改革などの学習効果を生み出す可能性を秘めている。

第三に、セルフ・ヘルプ・グループは、これまでのソーシャル・サポート概念の拡張を可能にする。図1で示したように、これまでサポートの「授受の方向性」は、受領と提供の二方向、サポートの提供主体は私的、公的と限定的に考えられてきた。現在では、非営利団体が中心となり、親族主体の「私的支援」、行政主体の「公的支援」の代替や補完に終始するだけでなく、両者ではカバーしきれない多様なニーズにそくしつつ個人個人の差異を尊重する質の高いサポートの提供を目指している。また、サポートの方向性も「受け手」、「与え手」の一方ではなく双方向的・互惠的であることが望ましい。セルフ・ヘルプ活動は、リースマンが提唱した“被援助者を、援助役割を担う貴重な人的資源と位置づけ、ヒューマン・サービスの再構築に役立てる”⁴¹⁾という理念の具現化を可能にする。

そして最後に、セルフ・ヘルプ・グループは、社会的に不利な立場に置かれながら公的援助の枠外に位置づ

き、学習活動に自発的に参加できない人々に対する社会教育的な対応の必要性を提起している。なぜなら、課題やハンディを抱えている人々の学習支援のあり方を知識受容型または、趣味や娯楽追及型の学習形態だけで論議することには実態的に無理があり、ソーシャル・サポートの視点を加味して検討していく必要があるからである。

他者との支えあいという活動は、他者に、そして究極的には自分自身にケアを与え、互いの存在を認め合うものである。岡幸江は、対人援助論における専門性をケアの視点からとらえなおし、“ケアの「力」とは、ある種の概説書を読んだり誰かに一方的に教えられることで身につくものではない。人と人が不器用なかかわりあいの過程をたどり、次第に他者も自らをも相互に深くうけとめあいながら、自然に身についてくるようなものといえるであろう。”⁴²⁾と述べている。同質課題を抱えた人同士のセルフ・ヘルプ・グループはこうした相互扶助・相互学習の理念を具体化したものといえる。

結

ソーシャル・サポートの一翼を担うセルフ・ヘルプ・グループ独自のサポートの特徴や課題をWPSの活動をとおして考えてきた。

同質課題の超克を目的とするセルフ・ヘルプ・グループの場合、まずピア同士の相互交流をとおして自己を解放し、互いの共感形成に至るプロセスが重要である。他者と内心を語り合えることを到達目標とするのではなくグループ活動での経験や学びを次のステップに結びつけていくことがより重要である。セルフ・ヘルプ・グループの活動は、社会的に潜在しがちなため、これまで成人の学習の一形態として着目されてこなかったが、克蘭トン(Cranton, P.)は、インフォーマルなおとなの学習場面に自助グループ、ディスカッション・グループ、公民権運動、フェミニスト・グループ、エコロジー運動などを加えることを提案している⁴³⁾。

日本でも1960年代の半ばごろからセルフ・ヘルプ・グループの数や種類が急速に増加している⁴⁴⁾。しかし、米国のように社会的知名度の高い非営利団体や専門機関が後ろ盾となる全国規模の活動には発展していない。ピア・リーダーやピア・ボランティアの養成もサービス活動と並行して行っている米国の実践は、今後日本におけるこの種の活動の発展と社会的認知度を高めていくうえで示唆深い。

セルフ・ヘルプ・グループが地域社会に増加し、相互の連携を深めていくことが、結果的にインフォーマルセクターの活性化、多様なニーズに呼応しうるサポートの

質の向上,そして,サポート体制のネットワーク化へとつながっていく。セルフ・ヘルプ・グループの社会的機能として,フォーマルなサポート制度や専門家主義への対抗案としてその自立的・自治的特性を評価するケースが多い⁴⁵⁾。しかし,サポートの種類をフォーマル,インフォーマル,サポートの与え手を専門家,非専門家と二項対立的にとらえるのではなく相互補完的に協同しうる体制を整備していくなかで,より重層的なサポート・システムの構築が可能となる。

セルフ・ヘルプ活動の今後の課題は,当時者性の重視やボランティア活動の賞賛に偏り,専門家によるフォーマルなサポートを排除するのではなく,その独自性を保持しつつ社会全体のサポートネットワークの一翼としての使命を果たしていくことにある。

注

- 1) 配偶者などとの死別による悲嘆やグリーフワーク(悲哀を乗り越えていく過程)の詳細については,森村修『ケアの倫理』大修館書店,2000.を参照。
- 2) 藤崎宏子「サポートネットワークへの期待」藤崎宏子『現代家族問題シリーズ④高齢者・家族・社会的ネットワーク』初版,培風館,1998,p.227.
- 3) AARP, *Developing Bereavement Support Groups: A Guide for New Leaders*. Washington DC, 1999, p.26.
- 4) AARP(American Association of Retired Persons, 現正式名称, AARP)は,1958年に設立された全米最大規模の非営利団体である。当初は,高齢者の権利を主張する傾向にあったが,現在では,全世代を視野に入れた様々なサービス活動を行っている。
- 5) AARP, *op. cit.*, pp.1-2.
- 6) *Ibid.*, p.2.
- 7) AARP, *Widowed Persons Service Outreach Volunteer Training, Participant Manual*. Washington DC, 1999, pp.10-12.
- 8) Dimond, M. et al. "The Role of Social Support in the First Year of Bereavement in an Elderly Sample," Research paper funded by the National Institute on Aging, 1982.
- 9) Hull, K.V. "Special Problems of the Elderly," Research paper presented to the Faculty of the Division of Education, Midwestern State University, 1990, p.17.
- 10) 福西勇夫「ストレス対処からみたソーシャル・サポート」福西勇夫編著『現代のエスプリ ソーシャル・サポート』363号,至文堂,1997,p.20.
- 11) *Ibid.*, p.25.
- 12) 藤崎宏子, *op. cit.*, pp.228-230.
- 13) Kahn, Robert L. and Antonucci, Toni C. "Convoys over the Life Course: Attachment, Roles, and Social Support." <Baltes, P.B. and Brim, O.G. *Life-Span Development and Behavior*. Vol. 3, Academic Press, 1980> p.267.
- 14) *Ibid.*, pp.281-283.
- 15) AARP, *Developing Bereavement Support Groups*. *op. cit.*, p.6.
- 16) AAをセルフ・ヘルプ・グループの成功モデルとしてみならず論述は多い。例えば, Lieberman, M.A. and McCall, M.E. "Self-Help Groups-Implications for the Elderly," Paper presented at the Annual Scientific Meeting of the Gerontological Society, (38th, New Orleans, LA) 1985, p.4.など。
- 17) 久保絃章「セルフ・ヘルプ・グループとは」久保絃章『自立のための援助論 セルフ・ヘルプ・グループに学ぶ』川島書店,1988, pp.6-12。「ともに生活している」人たちのグループとは,障害者や慢性疾患の患者たちと「ともに生活している」親,配偶者,兄弟などのセルフ・ヘルプ・グループを意味する。
- 18) Lieberman, M. A. "Mutual-aid Groups: an Underutilized Resource among the Elderly." <Lawton, M.P.ed., *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, Springer, New York, 1989> p.286.
- 19) 久保絃章, *op. cit.*, pp.13-14.
- 20) AARP, *Developing Bereavement Support Groups*. *op. cit.*, pp.10-11.
- 21) 高木修・山口智子「セルフ・ヘルプー助けることは助けられることー」高木修監修・西川正之編,集『援助とサポートの社会心理学ー助けあう人間のこころと行動』北大路書房,2000,p.96.
- 22) Gartner, Alan and Riessman, Frank.『セルフ・ヘルプ・グループの理論と実際ー人間としての自立と連帯へのアプローチー』[*Self-help in the Human Services*. Jossey-Bass Inc., 1977] 久保絃章監訳,川島書店,1985,p.121.
- 23) 中島紀恵子「老人やその家族への保健福祉活動」室俊司・大橋謙策共編『高齢化社会と教育』中央法規出版,1985, pp.249-250.
- 24) AARP, *Widowed Persons Service Outreach Volunteer Training*. *op. cit.*, p.4. シルバーマンの「未亡人助け合い」の詳細については, Silverman, P.R. *Widow to Widow*. New York, Springer, 1968.

- を参照。
- 25) AARP, *Widowed Persons Service Organization Manual*. Washington DC, 1993, p.1.
 - 26) AARP, *Developing Bereavement Support Groups*. *op. cit.*, pp.2-3.
 - 27) AARP (1993), *op. cit.*, p.1.
 - 28) *Ibid.*, pp.4-5. AARPはボランティアに「定期訓練」と「特別会合」を行っている。「定期訓練」には、ボランティアの資格取得に必要な15時間の事前訓練、定期的開催される講義やセミナーへの参加、そして月例会が含まれる。月例会では、ボランティア同士の情報交換、面会時の先方の対応やその解釈などについて検討しあう。「特別会合」は、三ヶ月に一度の頻度で開かれ、各グループの進展状況や問題点について話し合う。
 - 29) AARP, *Developing Bereavement Support Groups*. *op. cit.*, p.8. 「オープン・グループ」は、参加形態が任意であるため集会への定期的な参加を望まない人に適している。しかし、各セッションの継続性に欠けるため、メンバー間の信頼関係の構築が難しい。一方、「クローズド・グループ」は、恒常的なメンバー同士の信頼関係の構築とグループとしてのアイデンティティの形成を目的としているため途中からの参加は認められない。
 - 30) AARP (1993) *op. cit.*, p.21. WPSでいう「配偶者を亡くしたばかりの人」とは、配偶者との死別後45日から一年以内独り身でいる人を指す。ボランティアの資格要件は、“独り身の生活を一年半以上経て、グリーフの状況から立ち直り、訓練を終えた人”と規定されている。ここで制限を設けている理由は、「グリーフ」が一直線上に回復へと向かわないため、訓練自体が過去を思い起こさせ、精神的苦痛を呼び起こすおそれがあるからである。逆に、配偶者との死別後、8年以上が経過している場合は、先方の微妙な心理状態の理解が困難となりうる。したがって、プログラムの責任者が組合せごとに状況を判断してボランティアをわりふっている。
 - 31) *Ibid.*, p.4.
 - 32) AARP, *WPS Outreach Volunteer Training*. *op. cit.*, pp.27-28. AARP, WPSのプログラム・コーディネーター、ステュドナー (Studner, A.) 氏によると、配偶者を亡くした人の情報は、家族や知人からの連絡、「口コミ」または、牧師からの照会が大半を占め、WPS参加者の約8割が女性であるという。(2001年6月25日、ワシントンDCのAARP本部におけるAARPおよびWPS関係者へのヒアリング時の情報)。この際、WPSのボランティアやリーダー養成向けのマニュアルを入手した。
 - 33) AARP, *Widowed Persons Service, Resource Guide*. Washington DC., 1999, pp.5-6. WPSのボランティア養成では、「傾聴スキル」の習得に重点を置いている。留意事項として、先方の話に真摯な関心を示すこと、先方の見解、価値観、信念を受容すること、非言語的なメッセージ(身振り、動作、顔の表情など)にも注意を払うこと、早期判断は新たなメッセージを遮断してしまうこと、先方の意図を正確に把握したか否か確認することなどがあげられている。
 - 34) AARP, *Developing Bereavement Support Groups*. *op. cit.*, pp.9-15. ピア・リーダーは、グループワークが公式に始まる前に参加予定のメンバーから集会への期待事項などの情報を入手することが望ましい。
 - 35) *Ibid.*, pp.22-29. グループ運営上予想される問題点として、本題から話が脱線してしまう、対話を独占するメンバーが全体の雰囲気妨害してしまう、沈黙が続いてしまうなどがあげられている。
 - 36) Gottlieb, B. H., “Self-Help, Mutual Aid, and Support Groups among Older Adults,” *Canadian Journal on Aging*, Vol.19, Summer, 2000, p.65.
 - 37) AARP, *Developing Bereavement Support Groups*. *op. cit.*, p.2.
 - 38) Burnside, I. “Support and Self-help Groups.” <Burnside, I. and Schmidt, M.G. eds., *Working with Older Adults- Group Process and Techniques*. 3rd ed., Boston and London, Jones and Bartlett Publishers, 1994> p.206.
 - 39) 原田真由美「話し合い学習と学習小集団の展開方法」三井為友編著『学びあいの創造—生涯学習社会の教育方法—』東洋館出版, 1992, pp.193-194.
 - 40) 「自己教育」という概念は、多義的に解釈されている。たとえば、堀薫夫は、“自己が学びの単なる受容者にとどまらず、自己を対象化することで学習の主体へと転化し、ひいては他者と相互的に学びを深化させていくことの契機にもなっていく。”ととらえている。(堀薫夫「学習に関する諸概念の再検討」鈴木眞理編集『シリーズ 生涯学習社会における社会教育 第4巻 生涯学習社会の学習論』学文社, 2003, p.107.)
 - 41) 高木修・山口智子, *op. cit.*, p.102.
 - 42) 岡幸江「対人援助関連NPOと新たな専門性の形成」佐藤一子編『NPOの教育力 生涯学習と市民的公共

性』東京大学出版会，2004，p.167.

- 43) Cranton, Patricia. 豊田千代子訳「成人教育の養成と能力開発」『おとなの学びを創る』 [*Professional Development as Transformative Learning: New Perspective for Teachers of Adults*. Jossey-Bass, New York, 1995] 入江直子・三輪建二監訳，鳳書房，2004，pp.20-21.
- 44) 久保絃章，*op. cit.*，p.7.
- 45) たとえば，AAは，“医療機関に入院してもなかなか治らなかったアルコール依存症者たちが，共通の目標に向けてお互いに助け合うことによって，次つぎとアルコールを断ち，健康を取り戻していった”ことから専門家による形式的な治療の限界を実証した典型例といえる。(高木修・山口智子，*op. cit.*，p.96.)

専門的職業教育研究の予備的検討

—英米系専門職研究の系譜の検討を通して—

植 上 一 希*

A Preliminary Examination for a Study on Specialized Training: The Examination of the Studies on Profession in the English-Speaking World

Kazuki UEGAMI

The purpose of this paper is to examine studies on profession.

It is the preliminary examination for a study on specialized training in Japan.

Mainly, the following two points become clear.

First, there are problems such as cultural bias and lack of historical viewpoints in the studies on profession in the English-speaking world.

Second, recent studies on profession use the concepts of 'profession' and so on effectively, but those concepts have some problems.

In conclusion, I argue on the importance of the study taking account of the mentioned points and Japanese special characteristics.

目次

- I. 研究の位置づけと意義
- II. 英米系職業社会学における専門職研究の系譜
 - A. 英米系専門職研究の展開
 - B. 専門職の概念規定
 - C. 職業社会学における英米系専門職研究の批判
 - D. ラディカルな批判
 - E. 専門職研究の利点と限界
- III. 専門職研究の批判的継承に関する諸論点
 - A. 「専門職」概念の鋳直し
 - B. 「専門職」タームの限界
 - C. 「資格社会」概念の活用
 - D. 「資格社会」タームの問題点
- IV. まとめ
 - A. 本論のまとめ
 - B. 今後の課題

I. 研究の位置づけと意義

産業構造や職業構造の変容、雇用形態の変化などにもない、若者を中心とする就労問題は現代的課題となっている。それに対して「日本版デュアルシステム」など職業能力向上支援のための様々な施策がなされているが、総じて場当たりの状態に終わっているという評価が強い¹⁾。そうしたなかで、職業教育研究の現代的重要性、特に特定の専門性や職業資格²⁾と関連する専門的職業³⁾に関する教育の研究の現代的重要性は明らかであろう。しかし、重要性に対して、研究はいまだに少なく、問題への有効なアプローチも確立されているとはいえない段階にある。筆者は非常に大きいテーマとして専門的職業に関する教育の研究を行う予定であるが、その準備作業としてまず、専門的職業を対象とした先行研究の整理、検討が必要だと考える。本論はそうした位置づけをもつ。

専門的職業に関する研究という、漠然として大テーマを先にあげたが、より具体的なテーマ、論点として念頭にあるのが、専門学校が養成の対象とするような、看護

*生涯教育計画コース 博士課程2年

師や自動車整備士などいわゆる「準専門職」に関する教育や職業資格制度の検討である。これらの研究は、専門学校や「準専門職」の需要が高まるなか⁴⁾現代的意義が高まっていると同時に、全体的な専門的職業に関する教育の研究の一部に位置づくという点でも意義があるといえよう。しかし、この分野でも研究の進展は遅れているといわざるを得ない。例えば、専門学校を対象とした総合的な研究としては、韓民の『現代日本の専門学校』⁵⁾をあげることができるが、英米系職業社会学の概念である「準専門職」という概念を安易に適用して専門学校の教育の性格付けを行うなどの方法的問題が多々ある。「準専門職」と専門学校の関係性、日本における「準専門職」のルーツの模索、「準専門職」と「専門職」の関係性など、関連論点が多数存在するが、ほとんど明らかにされていないのが現状である。

筆者はこれらのテーマにアプローチする方法として、日本の特質を考慮に入れた適切な分析枠組みの設定に基づく歴史研究が必要であると考えているが、その方法もほとんど練られていないのが現状であろう。これらの諸課題をふまえて、本論では専門的職業教育研究の予備的検討として専門的職業を対象とした先行研究の整理・検討を行い、その利点と限界を明らかにすることを目的とする。

ところで、専門的職業を対象とした先行研究といった場合、専門職研究において主流をしめてきた英米系職業社会学における専門職研究の検討は不可欠であろう。他方、近年では英米系専門職研究を批判的に継承した歴史研究も盛んである。本論ではこれらの研究をとりあげ、主に研究方法の面で検討する。

II章においては、英米系専門職研究の展開と特徴、そしてそれに対する職業社会学内外からの批判をとりあげ、英米系専門職研究の非歴史性、文化的偏りを明らかにするとともに、専門職研究を通じて鑄造された「専門職」「専門職化」概念の、鑄直しによる有効活用の必要性を述べる。

では、鑄直された「専門職」タームなどを用いることの利点と問題点はどこにあるのか。この問いについて、英米系専門職研究を批判的に継承した諸研究をとりあげ、今後の専門的職業研究のための諸論点を提示するのがIII章である。

IV章ではこれらをもとに総括を行い、今後の研究課題を提示する。

II. 英米系職業社会学における専門職研究の系譜

A. 英米系専門職研究の展開

いわゆる専門職研究の主流が英米系職業社会学にある

ことは周知の事実であろう。英米系専門職研究は、直接的には英米における医師、法律家、大学教師などの「専門職」の重要性の高まりに応じて、1930年代頃から本格的に始まった⁶⁾。医師会のような専門職団体が突出し影響を広げ、それと並行して多くの職業の「専門職化」が進行するのに対応して、「専門職」への学問的関心が高まったのである。

「専門職」が英米系職業社会学においてさらに重要な研究対象となった点において、タルコット・パーソンズの影響を見逃すことはできない。パーソンズは教育革命を重視する独自の近代化論を展開し、その上で「専門職」の形成・発展を近代化の動力の一つとして非常に重視した⁷⁾。1968年に出版された“*Encyclopedia of the Social Sciences*”においても、「専門職」の項を任せられ、その重要性を次のように強調している。

「専門職は、その発展は明らかにまだ不完全ではあったけれども、近代社会においてすでに最も重要な単一な構造的構成要素となっていた。それは言葉のかなり初期近代的意味において、まず『国家』にとって代わり、ごく最近では『資本主義的』経済組織にとって代わった。資本主義的とか社会主義的とかといった組織形態の特殊性を越えて、専門職の出現は20世紀における決定的な構造的発展である⁸⁾。」

そして、「専門職」が近代科学によって確立された科学性や専門的知識によって専門性を有し、国家からの自律的な職業であることにも同時に近代性をみたのである。こうした観点は英米系専門職研究においてほぼ共有されている。

B. 「専門職」の概念規定

英米系の専門職研究におけるの最も大きな特徴であり、また専門職研究の出発点となるのが、「専門職」の概念規定である。サンダースが「専門職」と「準・非専門職」との関係について「その分割線は恣意的であるばかりではなく、分割線の設定は大きな困難をともなう⁹⁾」と論じたように、専門職研究を始めるにあたって、英米系専門職研究は、「専門職」概念の規定を必要とした。その際、とられた方法は、「専門職」の理念型を明らかにし、それをもって「専門職」概念を定義するという方法であった。当時、強い影響力を有していた医師、法律家、大学教員などを「専門職」のモデルとして捉え、その特徴をもとに、理念的に「専門職」概念を定義したのである。

英語圏のみの、しかも現存する古典的専門職についての理念型、もしくは経験的データのみから抽出される定義は、当然のことながら完全なる一致をみず、定義に関する多くの論争がなされた。竹内洋のプロフェッション

に関する定義のリスト¹⁰⁾を参考にすれば、「専門職」の指標として以下のものをあげることができよう。①組織＝専門職集団の形成、②高度に専門化した教育、③理論的知識に基づく技術、④能力のテスト＝資格試験、⑤行為の綱領＝倫理、⑥愛他主義、公的奉仕、⑦自律性、⑧職業独占、⑨高い社会的地位、経済的報酬などである。

こうして「専門職」概念が一度規定されると、これらの指標をもって、様々な職業が分析される。すなわち、「専門職」を中心として、「準専門職」、「非専門職」という序列的な規定が理念的になされるのである（「専門職－非専門職連続体説」）。また、序列的な枠組みのもとでは、様々な職業集団の動向もこれらの指標により分析される。例えば「準専門職」的な職業が「専門職」に「上昇」するような動向が「専門職化」としてとらえられるのである。

C. 職業社会学における英米系専門職研究の批判

英米系専門職研究は、英語圏の「専門職」をモデルとして理念的に概念規定を行うため、非英語圏における専門的職業を検討する場合、専門職研究の主流である英米系専門職研究の適用は容易ではない¹¹⁾。そうした点から、職業社会学の分野においても、従来の研究に対する批判がなされた。ここでは、日本の職業社会学における英米系専門職研究の受容のされ方の検討を通して、論点を抽出しよう。

(1) 古典的専門職モデルへの批判＝時代的対応の必要

英米系専門職研究において、「専門職」の典型的モデルとされたのは医師であり、それに次ぐ形で法律家、牧師などがモデルとされる。英語圏における医療専門職集団の隆盛などが時代的な背景となっている。こうしたモデルをもとに、「専門職」概念が規定されたのであるが、竹内洋は「これら既成の専門職の定義は古典専門職のイメージにとらわれていて現代の専門職概念としては、はたして適当であろうか¹²⁾」と問題提起を行っている。

科学者、技術者などの技術的・科学的専門職などの今日における隆盛を視野に入れるならば、かつての専門職研究がモデルとした医師、法律家などは古典的専門職として分類されるべきであり、古典的専門職から理念的に導き出される定義の指標、例えば愛他主義や倫理などの指標は、現代的な有効性をもたない。従って、古い「専門職」と新しい「専門職」を統合した専門職概念を設定する必要がある。竹内の主張をまとめると以上のようなになるだろう。

竹内の批判は、時代的文脈に沿った形で「専門職」概念規定がなされる必要があるという点で、英米系専門職

研究に対する重要な批判となっているが、英米系の「専門職」を対象もしくはモデルにして議論を展開するという点では、従来の研究との違いは見出せない。

(2) 英米系モデルへの批判＝社会的・文化的対応の必要

英米系の「専門職」をモデルにして概念規定を行うことについて批判を行っているのが、中野秀一郎¹³⁾である。まず、中野は「完全な定義（論理的理念型であれ、規範的理想型であれ）を確定してしまおうという試みは無意味」であり、「現実を分析せずにソフィスティケートされた定義論争をしても、それは科学研究としては不毛である¹⁴⁾」として、理念型による定義自体を批判する。ただし、研究においては最低限の定義は不可欠である。その際、時代性を考慮するとともに、「プロフェッションとは、ある超越的基準によって定義しうる実体ではなく、社会的・文化的文脈の中でその真の意義を確認できる存在であることに十分な留意が寄せられるべきである¹⁵⁾」として、日本独自の社会的・文化的文脈をふまえた専門職研究の必要性を論じるのである。

中野の批判は、英米系の「専門職」をモデルにして定義された「専門職」概念から抜け出し、日本の実態からの概念の作り直しを提起した点で注目できよう。

D. ラディカルな批判

職業社会学の分野外からも様々な批判が、英米系専門職研究に向けられてきている。そもそも、英米系専門職研究は、〈科学による専門的職業能力の確定⇒大学を中心とした高度な教育訓練の実施による専門的職業能力の付与⇒厳しい資格試験による能力の定着の証明⇒職業資格の付与〉という職業能力、教育、職業資格の関連について、また、それを基盤とした「専門職」の各種特権について、正当化されうると想定してきた。その想定に対して様々な批判がなされてきたのである。主要な批判をあげてみよう¹⁶⁾。

第一に、専門性の根拠となる科学・技術への批判である。英米系専門職研究においては、「専門職」の歴史的誕生は科学の発展と切り離せない。すなわち、近代科学の発展と専門職集団の生成の相互連関により、従来の「非科学的」な職業にとってかわって「科学的」な「専門職」が誕生したというのが、一般的な把握であった。しかし、科学史の研究をふまえるならば近代科学も一つのパラダイムに過ぎない¹⁷⁾。こうした観点から、「科学的」と「非科学的」の分類の恣意性への批判が行われた。例えば、B・エーレンライクとD・イングリッシュは、実際の医療に効果的な知識の体系も方法論も持たない初期の医師集団が、「科学」という権威によって、実際の医療では非

常に優秀であった産婆などの素人医療家を排除してきた歴史を提示し、「専門職」の「科学性」への批判を行っている¹⁸⁾。

第二に、「専門職」の指標である自律性への批判である。英米系専門職研究は、自律性を「専門職」の存在にとって本質的なものとして定めてきた。その自律性とは、顧客に対する自律性と国家、圧力団体、保険会社などに対する自律性の二つのタイプがあるが、両者の背景にはともに専門性の自由度の確保という本質的命題がある。それに対して、英米における「専門職」の国家に対する自律性は神話であるという批判がなされたのである。例えば、M・S・ラスンは英米の専門職集団が自らの職業独占を強化するために、もしくは市場の統制のために、国家権力を利用してきたことを歴史的に明らかにすることを通して、「専門職」の自律性を批判している¹⁹⁾。また、イリイチらは顧客＝素人に対する「専門職」の専制的支配を批判している²⁰⁾。

これらの批判をふまえて英米系専門職研究に対して最もラディカルな批判がなされる。それは、「専門職」もしくは「専門職化」の核心は職業独占への志向にあり、英米系専門職研究において議論されてきた「専門職」の定義・指標のほとんどは、職業独占のための戦略もしくは方便に過ぎないという主張である²¹⁾。ラスンらの関心は、主に諸専門職集団によって発展させられた職業独占のための戦略に向けられ、そうした分析は今日「権力志向的」分析として存在している²²⁾。

E. 専門職研究の利点と限界

以上の検討により、英米系職業社会学を中心とした専門職研究の方法的な利点と限界が明らかになる。

英米系専門職研究は、近代社会の発展と「専門職」の発展の相互関係を重視したパーソンズの機能主義的アプローチを引き継ぎ、英米系の「専門職」をモデルとして「専門職」の概念規定を行った。理念的にいくつかの指標を設定し、それをもって現実の職業社会の検討を行ったのである。

これに対して、職業社会学内では医師などの古典的モデルを、もしくは英米系の「専門職」自体を典型的モデルとすることへの批判が生じた。他方、「権力志向的」分析の論者たちは、従来の専門職研究における定義・指標自体を極端に否定したのである。

こうした批判が明らかにしたのは、英米系専門職研究の非歴史性と文化的偏りとも言ってよいだろう。確かにこれらの点は克服されねばならない点である。しかし、だからといって、英米系専門職研究全体が否定されるわけではない。確かに、「科学」による「非科学」の排除の

問題など、「専門職化」に付随する様々な葛藤を検討する必要性は高いが、他方で近代科学の発展や有効性自体を否定できないように、英米系専門職研究で打ち出された諸指標すべてを否定することはできないのである。

必要なことは、職業社会学の指標を完全に否定するのではなく、それらに対する様々な批判を念頭におきながら、それぞれの国・地域、もしくは時代状況に沿った形で、「専門職」を検討することであるといえよう。

III. 専門職研究の批判的継承に関する諸論点

II章で明らかにしたように、日本における専門的職業を対象とした研究を行う際、英米系専門職研究を、特にその「専門職」概念を無批判に導入することはできない。なぜなら、英米系専門職研究で設定された「専門職」概念、すなわち英語圏の古典的専門職モデルを念頭において理念的に設定された「専門職」概念は、非英語圏の専門的職業を対象とする研究において適用は困難であると同時に、「専門職—非専門職連続体説」などの諸問題を有しているからである。

こうした点を確認するならば、それぞれの地域・国、もしくは時代状況に即した形での実態的な研究が求められるが、その枠組みの構築は容易ではなく、また、先行研究である英米系専門職研究の全否定も適当ではない。

したがって、本章では、英米系専門職研究、特にその「専門職」概念を批判的に継承した研究に注目し、そこから示唆される点と課題を明らかにする。

A. 「専門職」概念の鋳直し

英米系専門職研究の問題の一つは、「専門職」概念が英語圏の古典的専門職をモデルとして理念的に設定されたという点である。こうした性格ゆえに、「自律性」や「愛他主義」など、本来、専門的職業とは関係が薄い要素が、「専門職」の指標として設定され、実態とはかけ離れた概念設定となっている。また、仮に「自律性」などを英語圏における「専門職」の指標として認めるとしても、英語圏の古典的専門職がモデルとなっているため、非英語圏、例えばドイツのように国家に対する専門的職業の「自律性」が低いとされてきた国や地域の検討に際して、「専門職」概念の導入は困難になっている。

それでは、実態的な検討に際して、「専門職」概念の諸指標は否定されるべきなのか。確かに、「権力志向的」分析の論者たちが行ったように、英米系「専門職」概念・諸指標の正当性やリアリティを疑問視することは一つの方法であり、このような懐疑的態度は、「専門職」の実態を理解するうえで有効である。しかし、これらの諸指標をカモフラージュであるとして全否定するのも極端な方

法であろう。なぜなら、ここであげられている諸指標は、積極的な価値とともに否定的な価値を持ちうるからである。例えば、「高度に専門化した教育」は「専門職」の重要な指標の一つであるが、それは「専門職」に積極的な価値を与えることもあれば（実際、大きな価値を与えているのだが）、逆に、高等教育と職業教育の矛盾などの否定的な価値も有しているのである。したがって、「専門職」概念の諸指標は、専門的職業に対する固定的・拘束的な分析タームとして用いることがなければ、専門的職業を分析する際の枠組みとして活用することが可能といえるだろう。

こうした観点をもつならば、専門的職業に関する諸論点にも実態的に迫ることができよう。すなわち、どのように専門的職業は認知され、その他の職業から区別されるのか。どのような過程を通して旧来の職業は専門的職業に転化するか、もしくは新しい職業として確立されたか。彼らの妥当性はどのように証明されるのか。これらの諸論点に関して、英米系専門職研究が理念型や同時代の経験的データによって応答せざるを得なかった。それに対して、新たに鑄直される「専門職」タームを用いることで、従来の「専門職」、「専門職化」概念にとらわれない検討が可能となるのである。

「専門職」概念の鑄直しによって、非英語圏の専門的職業研究の幅も広がる。「専門職」概念の諸指標を固定的・拘束的なものとしなないということは、その源流である英語圏の古典的専門職モデルを相対化するということであり、したがって、非英語圏の専門的職業は英語圏古典的専門職の亜流としてではなく、並列的なものとして扱われることとなるからである。

こうした観点から行われた、近年の優れた研究としては、チャールズ・E・マクレランドの研究²³⁾をあげることができよう。マクレランドはドイツの専門職の検討に際して、まず英米系専門職研究によって鑄造された「専門職」「専門職化」の概念をそのままドイツに適用することには限界があることを指摘する。そのうえで、この社会的概念を批判的に操作し、歴史研究用の概念に鑄直して、近代ドイツの主だった知的専門職の生成、成長、変質、崩壊の歴史過程を体系的に分析することに成功している。

例えば、専門職、資格、教育という3つの要素の関係性の検討におけるマクレランドの画期性がある。この点に関しては、英米系専門職研究が3つの要素の有機的関連の正当性を主張するのに対して、「権力志向的」論者は「専門職」の独占維持のメカニズムとしての資格、教育という議論をするという、両極端な議論の対立がある。それに対して、マクレランドは鑄直した「専門職」ター

ムを用いることで、どちらの議論にも偏ることのない形の、ドイツ特有の3者の関係性の検討に成功しているのである。こうした点をはじめとして、マクレランドは鑄直した「専門職」タームを用いることで、ドイツ特有の専門職をめぐる社会構造の検討に成功しており、また専門職の類型的把握の可能性、すなわち専門職の国際比較も展望されている。

実態的検討や非英語圏での検討を可能にするという点で、マクレランドの研究に見られるような英米系専門職研究の批判的継承は評価できるだろう。

B. 「専門職」タームの限界

しかし、鑄直した「専門職」タームを用いての専門的職業研究にも限界がある。検討対象となる職業の限定という問題である。

もちろん、専門的職業を対象とした研究を行うにあたって、対象とする職業を意図的に限定すること自体は問題ではない。問題となるのは意図的な限定ではなく、無意図的な限定である。すなわち、鑄直されたとはいえども依然「専門職」タームが有する「専門職」イメージや固定観念から来る職業の限定という問題である。

例えば、先にあげたマクレランドにおいても、「専門職」として検討対象とされているのは、官吏、弁護士、医師、聖職者、教師、技術者であり、英米系専門職研究がイメージする「専門職」とほぼ重なっている。そこでは、英米系専門職研究で「準専門職」、「非専門職」とされる看護師、社会福祉職従事者、熟練労働者などが扱われることはない。もちろん、マクレランドの研究においても意図的な限定という側面は強いと思われるが、他方、固定観念からくる無意図的な排除といった側面があったとも考えられる。

より正確にいうならば、どんなに「専門職」タームを鑄直しても、「専門職」タームを中心的に用いる場合、その視野のうちには「準専門職」や「非専門職」は入りえないのである²⁴⁾。

では、職業の限定の何が問題となるのか。問題点として次の3点を指摘できよう。第一が職業社会全体の分析不可能性である。もちろん、こうした「専門職」の研究は社会的・政治的・文化的影響からみてもその重要性は疑い得ない。しかし、他方、それ以外の大多数の社会層の職業生活の研究の重要性は明らかである。「専門職」以外の職業にアプローチできないこと、これが第一の問題点である。

第二に、「専門職」研究自体の問題として、「専門職—非専門職連続体説」を放置してしまうという問題がある。

II章で論じたように、英米系専門職研究は、「専門職」を

頂点において、「準専門職」、「非専門職」を序列的に規定する「専門職—非専門職連続体説」をとる傾向が強い。理念的に規定された「専門職」概念によって、「準専門職」、「非専門職」が序列化されることの不当性は、今までの論述で明らかであろう。マクレランドらの研究は、理念的に「専門職」概念を設定することを避けることに成功したものの、「準専門職」や「非専門職」を視野に入れないことで、これらの問題点を放置してしまっているのである。

また、「専門職」以外の職業を対象としないことで、いわゆる「準専門職」や「非専門職」とされる職業との比較の視点も失われる。そうなると、「専門職」研究としても不十分となるであろう。これが第三の問題点である。

C. 「資格社会」概念の活用

こうした、「専門職」タームの限界性をふまえるならば、専門的職業を検討するに際して、より洗練された分析タームが必要となるだろう。特に、以上の3点をふまえた分析ターム、すなわち、各職業を序列的に配置・検討するのではなく、横断的・並列的に検討する視点が必要となる。

こうした観点に立つ場合、「専門職」概念から「資格社会」概念に分析タームを変更して、専門的職業研究の視点を広げた望田幸男らの研究が注目されよう²⁵⁾。

望田幸男はマクレランド著作『近代ドイツの専門職』の監訳者でもあり、マクレランドの専門職研究からも当然のことながら大きな影響を受けている。しかし、望田はマクレランドの功績を十分に評価したうえで、「専門職」という概念は、大学卒業者ないし相当の教育資格の保持者の世界に適用範囲をもつものであって、膨大な非大学卒業者群を視野のうちにもつものではない²⁶⁾」として、「専門職」というタームの限界を指摘する。

「専門職」タームの代わりに、望田が新たな分析タームとして持ち出すのが社会学の概念²⁷⁾としてのルーツをもつ「資格社会」という概念である。「資格社会」概念の核心には、近代社会を教育資格と職業資格という二重の構成因子をもつ資格社会として把握するという視点があり、この「資格社会」概念を分析タームとして用いることで、「専門職はいうに及ばず、非大学卒業者群の職業選択やリクルートをも包摂して論じ、しかも国際比較の基準としても有効性を²⁸⁾」もつことが可能となるというのである。

実際、「資格社会」という分析タームには、職業資格の形式と内容、職業資格取得者の社会的出自、職業の収入や社会的地位などの細かい分析枠組みが含まれ、「専門職」タームの諸指標・分析枠組みを巧みに引き継いでい

る。また、出自が理念型の概念である「専門職」概念ではなく、より制度的な概念である「資格社会」を用いることで、従来理念的に「準・非専門職」とされてきた職業をも研究対象とし、各種職業の資格、出自、機能を横断的に並列化することが可能となり²⁹⁾、「専門職—非専門職連続体説」という序列的な職業社会の枠組みの克服が図られている点にも注目できよう。

もちろん、国家試験ネットワークが発達したドイツだからこそ、「職業資格＝教育資格＋国家試験」という「方程式」の束としてドイツ近代社会をとらえるという視点が説得力を持つという点も考慮に入れておくべきだろう。しかし、資格制度という制度面に注目することで、「準・非専門職」への視点の欠如という「専門職」タームの限界を乗り越えている点は、評価することができよう。

D. 「資格社会」タームの問題点

「資格社会」タームの活用は、従来の専門職研究では視野に入れられることのなかった「準・非専門職」を視野に入れるという点で注目できる。しかし、「準・非専門職」を「専門職」と同時に検討対象にすえた場合、英米系専門職研究が「専門職—非専門職連続体説」として扱い、マクレランドが検討を回避した、「専門職」と「準・非専門職」との関係性の検討が不可避的な課題として生じる。すなわち、「専門職」、「準・非専門職」を含めての、各職業間の相互関係、そしてそれをふまえた発展過程や現状の検討という課題である。

こうした課題に対して、「資格社会」タームを活用した研究は対応できるのか。結論からいうならば、少なくとも望田の研究においては成功しているとは言い難い。なぜなら、望田は、若干の留保を行いつつも、結局、「専門職—非専門職」の発展過程を、「下方展開」としてとらえてしまうからである。その根本には、望田の「資格社会」概念自体の限界性がある。

もう一度、望田の「資格社会」という概念を確認するならば、それは、教育資格を社会編成原理とする近代社会＝資格社会は、教育資格のほかに職業資格制度を基本的制度としてもち、両者の関係は職業資格取得の前提としての教育資格、というものであった。この概念を分析タームとすると、職業の理念的な序列化は排除され、職業資格に関する諸分析枠組みのなかで、その実態が検討されることとなり、各職業は横断的・並列的に扱われることとなる。以上が、望田の意図であったといえよう。しかし、望田が「資格社会」概念において作りあげた「職業資格＝教育資格＋国家試験」という「方程式」、特に、その「教育資格」の部分に問題性が隠されている。

望田は次のように述べている。「こうした非エリート層における資格制度の研究は、官吏をはじめとする専門職＝教養市民層において貫徹された資格社会が、社会の下方にむけて展開していく歴史的過程を追及することでもある³⁰⁾。」この論述の背景には、「専門職＝教養市民層」を中心とした高等教育システムで得られる教育資格を頂点とする「教育資格」の概念把握があり、こうした「教育資格」を構成因子として「資格社会」概念がつくられている。そのため、「専門職＝教養市民層」と「準・非専門職＝非エリート層」との関係把握において、序列的な「教育資格」の基準による、「下方展開」といった一方的なとらえ方がなされてしまうのである。

もちろん、教育資格などの制度面において下方展開的傾向が強いのには事実であろう。その点は問題ではない。問題は、制度面における下方展開的傾向をもってして、もしくは序列的な「教育資格」という分析枠組みで、各職業間の関係性や発展過程などを一面的にとらえてしまう観点にある。制度化・形式化された職業能力規定や教育内容規定と、制度化前においての、もしくは実際に必要とされる職業能力や教育内容との乖離、すなわち形式・制度と内容・実態の乖離こそが、最も重要な論点であり、もともと性質やルーツが異なる各職業内容を形式面で、ここでは教育資格という基準で序列化してしまうことの問題性、その経緯こそが改めて問われなければならない。

確かに、望田自身こうした点を認識しており、「資格制度」になじみにくい非エリート層の職業社会を「経験の世界」として「資格の世界」と対比するという留保は行っている³¹⁾。しかし、この「経験の世界」と「資格の世界」という対比自体が不適當となっている。なぜなら、望田が前提とする「資格制度」自体、「専門職＝教養市民層」の論理によって構築されたものであり、非エリート層の職業社会が「資格制度」になじみにくいのは、いわば自明のことだからである。

むしろ、重要なことは、「資格社会」や「資格制度」概念の正当性を再検討したうえで、エリート層と非エリート層の各職業に独自のルーツや性格があることを念頭におき、それぞれ異なるルーツをもつ職業が「資格社会化」という過程でいかなる発展過程を遂げたのかを押さえることではなかろうか。表現をかえるならば、「科学の世界」にルーツをもつ傾向が強い職業と「技の世界」³²⁾にルーツをもつ傾向が強い職業が、「資格社会化」のなかで、様々な葛藤を経ながら、「職業資格」化していく過程の分析が必要ではなかろうか、ということである。

IV. まとめ

A. 本論のまとめ

本論では、日本における専門的職業教育研究の予備的検討として、先行研究となる英米系専門職研究の系譜について検討を行った。英米系専門職研究の蓄積は、日本の専門的職業を対象とした研究を行う際に、無視できないものであるが、それをそのまま適用することは難しい。II章で明らかにしたように、英米系専門職研究においては、機能主義的アプローチによる非歴史性という問題や、英語圏の専門職のみを古典的モデルとする文化的偏りの問題があるからである。他方、これらの専門職研究で鑄造された「専門職」概念を批判的に継承して、近年さかんになっている歴史研究などから示唆される点も多い。しかし、III章で明らかにしたように、「専門職」や「資格社会」概念に内在する、「専門職」以外への職業への射程の限界という課題も残っている。

いずれにせよ、これらの研究の蓄積から得られる方法や論点は、今後の日本における専門的職業を対象とした研究において、さらに検討されるべきものであろう。もちろん、本論で検討した諸研究は外国を対象としているため、適用に際しては、日本の特性をふまえた方法論の構築が求められることはいままでもない。

B. 今後の課題

今後の日本の専門的職業を対象とした研究を行う際、次の二点に関しては特に注意が必要であろう。第一に、日本における専門的職業の発展過程の特異性である。そもそも、今回検討した英語圏やドイツなどの専門的職業は、元来西洋的なルーツを有しているのに対し、日本の専門的職業の多くはそれらを「輸入」したという経緯がある。東洋的な職業との関係や、教育機関との関係性も論点となるだろう。こうした点をまずふまえる必要がある。

第二に、日本の資格制度の特異性という点がある。英語圏やドイツなどでは、専門的職業と資格制度の関係は密接であるが、日本の場合、教育資格と職業資格との関係や、それらと専門的職業の関係については、いまだに研究が進んでいない部分が多い³³⁾。これらの検討も、専門的職業研究の必須作業となるだろう。

以上の二点をふまえたうえで、日本における専門的職業研究、さらには専門的職業教育研究が求められているといえよう。

注

- 1) 佐々木英一「わが国におけるデュアルシステム導入

- の試み』『追手門学院大学教職課程年報』12号, 2004年。
- 2) 柳田雅明『イギリスにおける「資格制度」の研究』多賀出版, 2004。
辻功『日本の公的職業資格制度の研究』日本図書センター, 2000。
 - 3) 本論では、「専門職」という用語を英米系職業社会学の概念である“profession”を念頭において用いる。他方、英米系職業社会学では「準専門職」などに含まれるような職業も視野に入れる場合には「専門的職業」という日常的な用語を用いることにする。また、「準専門職」も英米系職業社会学の概念であり、後に使う場合は便宜的に使うものとしてとらえてほしい。なお、経営学的用法では、「専門職」は管理職系列外の補助職位の意もあるので注意を要する。
 - 4) 中西新太郎『情報消費社会と知の構造』旬報社, 1998。
植上一希「専門学校の分類」『高校生活指導』161号, 2004。
 - 5) 韓民『現代日本の専門学校』玉川大学出版部, 1996。
 - 6) A.M. Carr-Saunders, P.A. Wilson, *The professions*, Oxford, Oxford Univ Press, 1933.
 - 7) T.Parsons, 井門富二男訳『近代社会の体系』至誠堂, 1977。
 - 8) T.Parsons, “Professions”, <D. Sills ed., *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 12, New York, 1968.>
 - 9) A.M. Carr-Saunders, P.A. Wilson, op. cit., p.284.
 - 10) 竹内洋「専門職の社会学—専門職の概念」『ソシオロジ』16巻3号, 1971年。ここでは, 28人の研究者の定義が検討され, 18項目の各々の定義が含まれているかどうか吟味されている。
 - 11) そもそも, ヨーロッパ大陸に関する専門職研究は盛んではない。例えば, ドイツの専門的職業を対象にしても, 英米系専門職研究における重要な指標である「自律性」という点において, ドイツの専門的職業は「専門職」ではなくなるのである。チャールズ E. マクレランド, 望田幸男監訳『近代ドイツの専門職』晃洋書房, 1993。
 - 12) 竹内, op. cit., p.50.
 - 13) 中野秀一郎『プロフェッションの社会学』木鐸社, 1981。
 - 14) Ibid., p.40.
 - 15) Ibid., p.44.
 - 16) これらの批判は, 英米系専門職研究のみならず, 各専門職集団それ自体による自己評価にも向けられるものである。各専門職集団は, 自分たちの専門性や職業独占の正当性を常に主張してきたからである。
 - 17) トーマス・クーン, 中山茂訳『科学革命の構造』みすず書房, 1971。
 - 18) B・エーレンライク, D・イングリッシュ, 長瀬久子訳『魔女・産婆・看護婦』法政大学出版局, 1996。
なお, 本書は専門職集団が女性を排除してきたというジェンダーの問題も提起している。
 - 19) M.S. Larson, *The rise of professionalism*, Berkeley, University of California Press, 1977.
 - 20) イバン・イリイチ他, 尾崎浩訳『専門家時代の幻想』新評論, 1984。
 - 21) M.S. Larson, op. cit.
 - 22) マクレランド, op. cit., p.15.
 - 23) マクレランド, op. cit.
 - 24) 望田幸男編『近代ドイツ＝「資格社会」の制度と機能』名古屋大学出版会, 1995, p.7。
 - 25) 望田幸男, op. cit.
望田幸男編『近代ドイツ＝資格社会の展開』名古屋大学出版会, 2003。など。
 - 26) 望田幸男『近代ドイツ＝「資格社会」の制度と機能』, op. cit., p.7.
 - 27) R. コリンズ, 新堀通也他訳『資格社会』有信堂, 1984。
 - 28) 望田幸男『近代ドイツ＝「資格社会」の制度と機能』, op. cit., p.7.
 - 29) 望田の二つの編書では, 弁護士, 医師, 聖職者とともに, 手工業者, 治療師, ホテル・飲食業などが並列化されて分析されている。
 - 30) 望田幸男『近代ドイツ＝資格社会の展開』, op. cit., p.6.
 - 31) Ibid., p.7.
 - 32) 例えば, 小野塚知二はイギリスのクラフト的規制の起源を歴史的に検討しているが, これらの入職規制の根本には徒弟制度による職業資格の付与があり, そのルーツが「技の社会」にあったことを明らかにしている。小野塚知二『クラフト的規制の起源』有斐閣, 2001。
 - 33) 辻功, op. cit.

韓国平生教育におけるパラダイム転換とその課題

— 社会教育法から平生教育法への変化を中心として —

金 侖 貞*

The Paradigm Shift in Lifelong Education in South Korea : Focusing on the Change of the Legal System

YunJeong KIM

The Lifelong Education Law was established in 1999 as the result of the education reform in the middle of 1990's in South Korea. It not only means the change of the legal system but also a paradigm shift of the idea of lifelong education.

This paper is to examine the meaning and significance of the changes brought by the establishment of the Lifelong Education Law. This paper will first review the content and limits of the Social Education Law. Secondly, the process of the education reform and the article of the right to learn in the Fundamental Law of Education (which is the philosophical ground of the Lifelong Education Law) will be described. Thirdly, the paper will grasp the features of the Lifelong Education Law and based on the examination of this, it will focus on community lifelong education. Finally, the paper will suggest how we can make lifelong education sustainable.

目次

はじめに

- I 社会教育法の成立とその限界
 - A 社会教育法の制定及び特徴
 - B 社会教育法改正の動き
- II 新たな方向への模索
 - A 教育改革の動き
 - B 教育基本法における学習権規定
- III 平生教育法の成立と「韓国的」平生教育の展開
 - A 平生教育法の特徴
 - B 地域平生教育の確立
 - C 「韓国的」平生教育の創造
- IV 未来志向的平生教育に向けての課題とは

はじめに

現在、韓国では平生教育に関する関心が高まり、その体系化が進んでいる。このような平生教育に対する関心

は、1990年代半ばの5.31教育改革をはじめとする従来の「社会教育」への反省からの批判的視角に端を発するものであり、学習者を中核とする平生学習社会への重要性を国及び地方自治体が認識し始めていることをあらわす取組みでもある。韓国の平生教育に関しては、社会教育法を紹介し日本の社会教育法との比較的視点からその特徴を明確にした研究や、平生教育法の検討を通して現行の平生教育を分析した研究などがあり¹⁾、その中で尹敬勳は、平生教育法の意味を法制度や平生教育行政理念、国家戦略としての平生教育の理念の確立などの4つの側面から指摘し、新たな韓国の創造との関連で平生教育の重要性を明らかにした²⁾。

このような先行研究の視点を受けながら、本稿では、社会教育から平生教育への体制的再構築を法改正のプロセスに焦点をおき、平生教育におけるパラダイム転換のもつ意味を明確にするとともに、その中でも特に地域に密着した地域平生教育の意義を明らかにする。というのは、「平生教育の地域化」は従来の社会教育とは異なる政策の1つとして特徴づけられるからである。

*生涯教育計画コース 博士課程2年

この目的のために、本稿では、第一に、社会教育法の特徴と限界を指摘する。これは、平生教育法との違いをより明確にするための作業であるとともに、中央集権的体制の中で事実上実効性がほとんどなかった社会教育法の問題性を理解するという二重的意味を有する。第二に、社会教育法から平生教育法への変化を理解する上での一連の論議構造を教育改革委員会の議論と教育基本法の学習権条項の成立を対象として検討する。第三に、平生教育法を概括的にみながら、その中で特に地域を中心とする平生教育体制の確立を取り上げ、最後に平生教育における今後の課題を提示する。

I 社会教育法の成立とその限界

A 社会教育法の制定及び特徴

韓国において社会教育法が制定されたのは、1982年のことである。その制定までの道程は簡単なものではなく、1949年の教育法と学校教育法の制定当時からその成立への試みはすでに行われてきており、数回にわたる立案と廃棄乃至は修正の過程⁹⁾を経て1982年によりやく社会教育法として誕生することとなる。

この社会教育法が制定された背景には1980年の憲法改正があることを見逃してはならない⁴⁾。1980年の第8次改憲において第29条に平生教育の振興条項として新たに5項と6項が挿入されたのである⁵⁾。

第5 共和国憲法第29条

- ⑤ 国家は平生教育を振興しなければならない。
- ⑥ 学校教育及び平生教育を含む教育制度とその運営、教育財政及び教員の地位に関する基本的な事項は法律で定める。

第29条における平生教育振興への条項は、1948年の憲法から定められてきた「教育を受ける権利」(第29条1項)の理念を実質的なものにするための明文化であり、その意義について当時の審議会議長であった金昇漢は次のように述べている。

この平生教育条項とは、…国家義務規定(第5項)と…平生教育制度の公教育化規定(第6項)など全部合わせてもわずか62字の規定ではあるが、…この憲法条項により、我々国民は生涯にわたり継続的に教育を受ける機会を新しい基本権のひとつとして保障されることになり、またこの憲法条項によって現行の教育制度全体が遠からず平生教育の理念と原理に従って根本的に刷新されなければならなくなったのである⁶⁾。

憲法第29条の改正は、長い間足踏み状態に置かれていた社会教育法制定に拍車をかける原動力や「教育を受ける権利」を基本権とする論理の確立に繋がり、社会教育法の基本精神として位置付けられる根拠として重要な意味をなす。このような憲法改正の流れを受けて社会教育法は、“社会教育を制度化してすべての国民に生涯に亘る社会教育の機会を与え、国民の資質を向上させることによって、正義に則った民主福祉社会の建設と文化暢達に寄与させる”⁷⁾ことを目的に制定された。

社会教育法は総則、国及び地方自治団体の任務、専門職員、社会教育施設、学校及び大衆媒体と社会教育、補則の6章30条の構成からなっている。

こうした社会教育法の特徴は、大別して以下の三点を挙げることができる。まず、第一に、社会教育の権利性を明確にする一方で、国家との関係を明白に掲げている点である。要するに、「社会教育の機会を付与して国民の資質を向上させることによって国家社会の発展に寄与すること」(第1条)を目的として打ち出すことで、学習者個人に還元される自己完結的な学習ではない、社会・国家との関連で社会教育を位置づけ、国民の学習権を保障するための社会教育の制度化の正当性を明確にしている。その際、社会教育はあくまでも学習者の自由な参画と自発性に基づくものでなければならず、その機会は均等に与えられること(第4条)をも社会教育の本質として提起している。

第二に、社会教育を振興するための国及び地方自治体の任務、権限内容を明確に定めているところである。即ち、国・地方自治体は、社会教育施設の設置、社会教育専門委員の養成、教育資料の開発、経費補助などの方法(第11条)を用いて社会教育を奨励する一方で、社会教育政策調整委員会(第12条)や社会教育協議会(第13条)の設置を社会教育政策を遂行していく上で体制として規定している。

第三に、社会教育の理念や国・自治体の義務を具体化していく資源として社会教育専門委員と施設の必要性を条文に明示していること、また、大衆媒体を経営する者がそれを利用して社会教育に寄与しなければならないことを規定したのは、法的根拠なしに進められてきた社会教育行政においては画期的な意味をもつものであった。

このような社会教育法の制定意義は、第一に、平生教育の振興と必要性を認め、国民の学習権を学校教育以外の次元にまで拡大することで、「公教育」としての平生教育の位置を確固たるものにしたこと、第二に、平生教育の基本方向を提示し、平生教育の内容、方法や協調体制と法的・制度的根拠及び相互関係を明示することで、従来の特効性と混乱を解消し、平生教育の発展に大きく寄

与するようになったこと、第三に、社会教育専門要員を置くことを定め、平生教育の専門性を伸張する契機を提供するようになったこと、第四に、平生教育活動に対する社会的認定体制を構築することで、平生教育の活性化のみならず国民の権利を多様な次元で保障するようになったことを指摘することができる⁸⁾。

社会教育は従来の学校教育中心の教育体系をそれ以外の教育領域にまで拡大させ、生涯に亘る国民の学習権を明文化し、国及び地方自治体の社会教育における法的義務を明らかに示した上、社会教育政策調整協議会等の社会教育を管轄する行政機構の位置付けをも明確にした。さらに、社会教育協議会の市道教育委員会への設置を定めたのは、社会教育における地域性・多様性を考慮した条項として評価できよう。

このような画期的な意味合いを有して定められた社会教育法ではあるが、その有用性、実効性などをめぐって次第に限界が浮き彫りになり、その問題点を克服するための改正を唱える論理が1990年代に入ってから諸論者によって提起されることとなる⁹⁾。

B 社会教育法改正の動き

1990年代の社会教育法をめぐる改正への議論はいくつかの問題に収斂して行われた。

第一に、社会教育法の法的位置のあいまいさである。社会教育法が学校教育中心の教育法の下位法のように位置づけられ¹⁰⁾、またその適用範囲(第3条)においても「他の法律に特別な規定のある場合を除いてこの法律を適用する」と明示されていることで、社会教育法の適用範囲を大きく制限し、法の実効性をも制約させている¹¹⁾。

第二に、社会教育法の性格に関することである。つまり、社会教育を支援し助長する性格というより、統制し規制する側面が強く、国及び地方自治体の社会教育団体及び施設を支援し育成するための条項は義務性のない消極的な規定に留まっているのに対し、是正命令(第28条)や罰則(第29条)条項を規定することで、規制性・統制的性格を内包する法律となっている¹²⁾。学習者の自主性・自発性を社会教育の本質として表明しながらも、それに対する規制を同時に社会教育法の中に規定することで、社会教育法のみならず社会教育の本質においても矛盾的側面を顕にしていると言わざるを得ない。

第三に、社会教育を推進していく上での諸要件の整備問題、要するに、社会教育専門要員の養成と配置に関する規定が未備であること、社会教育の履修結果に対する評価・認定制度が不備であるため、社会的認定が円滑に機能せず、より開かれた教育体制へと進めるのに限界があること¹³⁾、また、社会教育政策調整委員会と社会教育協

議会などの社会教育政策協議調整機構が全く活動していない¹⁴⁾という社会教育活動の連携・調整の法的機能が保障されていないなど、社会教育の理念を具現化する法律として適切に機能していなかったという限界を社会教育法が有していたことは否めない。

こうした社会教育法の限界は政府の社会教育に対する認識不足、学校教育中心の教育パラダイムから脱していなかったことを象徴するものであり、社会教育法改正への議論は社会教育におけるパラダイム転換の必要性を提起するものとしても解することができよう。このような認識は、1990年代半ばの平生教育法制定の動きの中で明確に表明され、その代表的な取組みが5.31教育改革から始まる一連の教育改革である。

次章では、平生教育法だけでなく平生教育体制の全面的改革を打ち出した教育改革の内容を検討するとともに、平生教育の理念的土台の転換を如実に表している教育基本法第3条学習権条項を取り上げることで、社会教育法から平生教育法への変化をより明確にする。

II 新たな方向への模索

国民の学習権保障への理念を保持しながらもその理念を十分に裏づける法としてその機能が脆弱であった社会教育法は、韓国の教育全般にわたる改革を図る教育改革委員会が文民政府のもとで発足したのを機に本格的にその改正へ向けての検討が行われることとなる。

A 教育改革の動き

教育改革委員会¹⁵⁾は、1994年に国家発展戦略としての「新教育」体制を構築する必要性を提起した上、教育改革の方向と11の改革課題を示した¹⁶⁾。それを受けての第一次教育改革方案(1995年のいわゆる5.31教育改革)では、「だれもが、いつでも、どこでも望む教育を受けることのできる、開かれた教育社会・平生学習社会」の建設といったビジョン、即ち「開かれた教育社会(Edutopia)」が教育改革の基本理念として提示され¹⁷⁾、1996年の2.9改革案で既存の社会教育法を改編し、単一法令体制にする社会教育法の具体的改正の方向性が公表された¹⁸⁾。

そして、第二期教育改革委員会によって出された第三次教育改革方案(1996年)において、社会教育法を平生学習法に全面改正することが提起された。つまり、社会教育法に教育関連の3つの法案(教育基本法、初中等教育法、高等教育法)との体系的連携を図るための法的地位を付与しながら、社会教育法から平生学習法に変え、社会教育概念を拡大発展させることを提案したのである¹⁹⁾。それに、1991年の「地方教育自治に関する法律」²⁰⁾の制定から実施されていた教育自治制度を実質的なもの

とするための地方教育自治制度の改革を指摘、地域住民の学習要求や地域の特殊性を生かすための教育自治制と地方自治制との関係を明瞭にし、教育委員会や教育監制度の改革をも唱えた。そして、このような改正の動きは「平生学習法」の制定のための研究チームの構成につながり、平生学習法の試案が1997年に発表された。教育改革委員会は、平生学習法案の基本方向として次のように論じている。

平生学習法は、国民の平生学習活動に関する基本法として、①国民の学習権と学習者の選択権を最大限保障し、②平生教育機関の相互有機的な水平的統合と地域平生教育運動を通じた平生学習の雰囲気醸成し、③平生学習担当者の資質向上と専門性の再考を通じた良質の平生学習を提供し、④インターネットなど、教育の情報化による遠隔教育体制の構築で在宅教育など、多様な学習機会を拡大し、⑤多様な職業訓練機会を提供し、民間資本の教育訓練産業に積極的な投資を誘導し良質の人的開発をし、そして⑥平生教育機関の運営の自立権の拡大とビューフェ式教育運営により、学習者中心の平生学習を振興することに、この平生学習法の根本目的を置く²¹⁾。

このような平生学習法案は、従来の供給者（教育者）中心の社会教育から需要者（学習者）中心の平生学習へとその範囲を拡大し、国及び地方公共団体の任務を強化したところにその意義を見出すことができよう²²⁾。特に、国民の学習権、学習者の選択権を第一の目的として据えたのは、学習者を最優先価値とし、それを中心に構造化される教育体制への転換を平生学習法が目指していることを表している。

平生学習法案は、その後意見照会、公聴会などを経て国会に提出されたが、地域平生教育情報センターの運営主体の地方自治体長あるいは地方自治体から教育監への変更²³⁾、平生学習政策協議会条項の削除などの修正がなされた。さらに、平生学習法から平生教育法へと法律名が変えられ、1999年8月30日に公布された。

以上のような平生教育法の方向性は、平生教育法が依拠する教育基本法の改正を抜きにしては論じることができない。特に、学習者・学習権を中心とする視角の提起は教育基本法に学習権を規定したことに関連深い。

B 教育基本法における学習権規定

一連の教育改革の流れの中で、社会教育法と同じく教育法も従来の学校教育中心の教育法から社会教育と学校教育を振興する教育基本法として1997年に改正された。

教育基本法においても「教育者中心」から「学習者中心」へと大きな方向性の転換がみられ、その代表的条項が第3条学習権規定である。

学習権を法条文として教育基本法に規定した背景には、従来の教育法が「国と地方自治体は義務教育を受けずに学齢を超えた者あるいは一般国民に民主国家の公民として必要な教養を与えるために適切な教育施策を講じなければならない」（第10条）などの規定を設け、学習権の保障を図ろうとはしたものの、国家中心主義の中で宣言的な意味に留まってしまい、実際は機能していなかったことに対する反省と教育が国民の基本権の保障に実質的な寄与と役割を遂行しなければならないという認識に基づいたもの²⁴⁾で、最初は「教育を受ける権利」として教育改革委員会の教育基本法試案の中に定められていた。

それが1996年の教育基本法試案で「平生学習権」という用語を用いることで、学習権概念が初めて登場する²⁵⁾。この「平生学習権」概念はその後の教育基本法案において、次のような規定になっていた。

第3条（平生学習）①全ての国民は生涯に亘って能力と適正に応じて教育を受ける権利と学習をする自由を有する。

②全ての国民は、性別、信仰、信念、社会的身分、経済的地位、身体的条件を理由に教育と学習機会の差別を受けてはならない。

この第3条について、当時教育部は憲法の平生教育振興条項と関連して平生学習に関する事項を規定したものととして、需要者中心の教育制度及び教育関係法令の運用原則を表明すると同時に、国民に学校教育だけでなく生涯学習をする権利があり、ひいては国家と地方自治体は国民の平生学習を支援し奨励する責務があることを示す条項であると説明している²⁶⁾。

「学習権」規定は、その後改編案において第3条学習権として公式的に使われ、1997年の国会教育委員会専門委員の検討過程において「能力と適正に応じて教育を受ける権利と学習する自由」を「学習し、能力と適正に応じて教育を受ける権利」に修正され²⁷⁾、同年制定された。

第3条（学習権）全ての国民は生涯に亘って学習し、能力と適正に応じて教育を受ける権利を有する

学習権規定は、何ものからも妨げられずに自由に学習する自由権的側面と、国及び地方自治体に教育を受ける権利を保障するよう要求する社会権的側面を含む条項として、教育に関する権利を定めた憲法第31条1項と連動

し学習権を享有する対象を子ども・青年だけでなく成人をも含む概念としてその意味の拡大を明確にした。こういった姿勢は、第12条に学習者の基本的人権が「学校教育あるいは社会教育の過程において尊重され保護される」ことが明記されたところからも読み取れる。

この学習権規定に対して、金信一は韓国教育制度の性格を根本的に変えるパラダイムの転換を意味するもの²⁸⁾であると同時に、学習権思想の浮上は国民国家から市民国家への転換をも表すもの²⁹⁾として論じており、単なる法条文だけでなく平生教育、さらには韓国社会をめぐる変化を包括するものとしても解することができるのではないと思われる。

また、1990年代に行われた教育改革によって推し進められた、学習者の自己実現を根幹的理念とする制度改革からして、教育基本法に学習権が定められたのはある意味で当然の帰結であるとも理解することができよう。さらにその背景には1997年のアジア通貨危機に触発された人的資源への重要性を痛感したことがあったのも指摘し得る。そして、学校教育に比べ貧弱であった平生教育に対する認識が高まり、平生教育体制に向けた努力が教育部から教育人的資源部への改編、人的資源政策を総括する副総理制の新設などをはじめ、本格化された。次章においてこのような新たな動きが生まれる根拠としての平生教育法について検討することとしよう。

III 平生教育法の成立と「韓国的」平生教育の展開

先述したように、社会教育法は社会教育を国の政策として国民の学習活動を支援する法として機能せず、国民が学習の主体として平生学習に参加するようにその条件を整備する努力が制度的に行われたのは、1990年代に入ってからである。そして、平生学習をめぐるこのような姿勢の変化を明示しているのが平生教育法である。

A 平生教育法の特徴

平生教育に関する事項を定めることを目的とする平生教育法は、5章32条補則の構成からなっており、平生教育の制度的支援のための規定から社会教育法とは異なる特徴を有している。その違いについて教育部は以下に列挙する四点を指摘している³⁰⁾。

まず、第一に、多様な学習支援の制度化である。有給・無給学習休暇制（第7条）、講師情報銀行制・教育口座制（第16条）、平生教育士（第17条-第19条）などの条項を設け、職員の専門性を高めるとともに学習休暇制度や教育情報の体系化を図ることで、より気軽に平生学習に参加できるよう配慮している。

第二に、担当機構の運営である。「社会教育政策協議会」

や「社会教育協議会」が実質的に機能していなかった社会教育法に比べ、平生教育法では平生教育センター（中央レベル、教育研究機関への委託、第13条1項）、平生学習館（地方自治体の管轄地域に設置、第13条4項）、地域平生教育情報センター（情報提供センター機能、第14条）、平生教育協議会（地方自治体、第10条）を明文化し、地域にも平生教育を担当する機関を設置することを定めている。これは、「中央集権的社会教育」から「地域中心の平生教育」への転換を意味するものであった。

特に、新たに新設された第13条と第14条は、第三次教育改革方案の「開かれた学習社会のための社会教育改革方案」の中で示された、社会教育推進体系と担当機構の設置、地域社会教育の機能及び活動体の有機的統合の原理に基づいた条項として、「開かれた教育社会、平生学習社会」のビジョンを実現させていく平生教育体制の確立に直結するものとして位置づけられる。

第三に、多種多様な教育機関の運営である。第21条（社会教育施設の設置）をもって総体的に規定してあった社会教育法に比べ、平生教育施設を個別条項（第21条から第27条）に規定することで学習者の選択権を尊重するというビジョンを具体化している。従来の学校関連施設に加え、市民団体付属施設や遠隔教育施設など、平生教育施設を多岐にわたって分類しているのは平生教育法の特徴の1つである。

第四に、学位取得機会の拡大である。第28条（単位などの認定）を定め、平生教育施設や社内大学、遠隔大学、門下生制度などの単位、学歴の認定を明確にし、学位取得の可能性を示すことで、平生教育への参加を呼びかけている。

このような特徴以外にも、第4条4項に「一定の平生教育課程を履修した者には、それに相応しい社会的待遇を与える」と規定し、さらに第11条（経費補助）を設け、学習者個人に学習費用を支援することを定め、平生学習への参加を政策的に奨励している。特に、経費補助を団体支援から学習者への「直接」支援に変えたのは学習者を重視する教育改革の理念の表れでもあろう。即ち、参加への動機を経済的支援や学習結果の評価をもって奨励するのは、平生学習に対する国の積極性を反映するもう1つの特徴である。

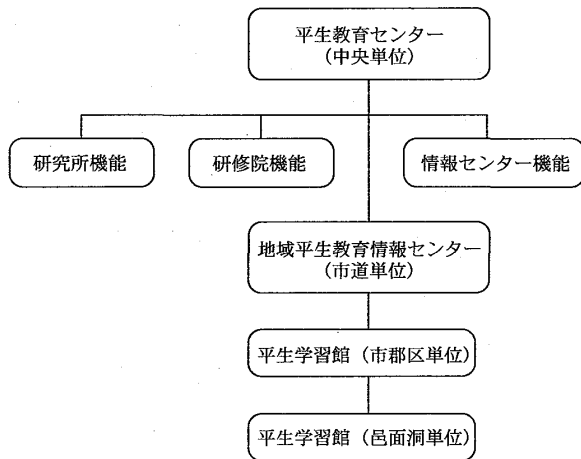
以上のような平生教育法は、成人継続教育及び高等教育機会の拡大などに重点をおき、成人の基礎教育並びに教育から疎外されている人々の教育等が含まれていないこと³¹⁾で物足りなさを覚えさせる側面があるものの、平生学習への参加を促進する制度的装置や平生学習の推進を円滑にする施設及び職員に関する条項を含み、平生教育体制の構築のための機構の設置を明確にしていること

は注目に値する。特に、平生教育を管轄する機構を定めている条項に関しては、1995年の地方自治体の市長直接選挙を契機に地方自治制が本格化されている韓国の状況からして、よりその重要性が増していくと考えられる。

B 地域平生教育の確立

平生教育法は、国及び地方自治体の平生教育に対する任務（第9条）として平生教育施設の設置、平生教育士の養成、平生教育プログラムの開発及び平生教育機関に対する経費補助などの方法で、全ての国民に平生学習の機会が与えられるように努めなければならないことを定めており、そのための組織として平生教育協議会と平生教育センター及び地域平生教育情報センター、平生学習館を設けている。

図1. 平生教育センター・学習館体系図



出典：教育部『평생교육법안배경설명자료』 1998年，p.68.

中央レベルでは平生教育センターが、地域では平生教育を担う機関として地域平生教育情報センターと平生学習館が設置される。平生教育センターは、①平生教育に関する研究、②平生教育関係者の研修、③平生教育関連情報の収集・提供を目的としており、2000年3月に韓国教育開発院を平生教育センターとして発足させた。

地域に設置される機構としての地域平生教育情報センターと平生学習館は、教育部長官及び教育監によって指定され、実質的に地域の平生教育を担っている。まず、地域平生教育情報センターは、①平生教育センターとの相互連携の構築、②地域平生教育団体及び施設との相互連携体制の構築、③平生学習館の機能、④平生教育の情報提供及び相談、⑤関係者研修、⑥平生教育プログラムの開発・運営の6つの機能を持っており、地域別に選定

された機関は全部で23機関である。その類型は国立大学3校(13%)、私立大学6校(26%)、短期大学1校(4%)、図書館8館(34%)、平生学習館2館(8%)、公共研修院1箇所(4%)、そして文化会館2館(8%)の比率になっている³²⁾。また、平生学習館は地域住民を対象に平生教育プログラムの運営を担当する機関として、1997年から各市道教育監が推薦した機関の中で教育部が指定する方式で運営されている。

つまり、平生教育に関する研究や研修、情報収集を行う機関として平生教育センターを、その下に市・道の広域単位に地域平生教育情報センターを、そして住民の生活圏である市郡区洞に平生学習館を設置したのは、地域を中心とした地域の特殊性や地域住民の教育要求を反映した平生学習が行われるようにするとともに、地域平生教育体制を支える中枢機関として平生教育センターの設置を定めることで、「支援・助長行政」としての平生教育行政の性格を示すものであると言えよう。

このような国の平生教育支援だけでなく地方自治体の平生教育体制の強化に力点を置いているのは、人的資源開発を推進してきた韓国政府にとってそれを地域人的資源開発にまで広げようとするものであり、“全ての人のための教育機会の開放、個人の自己実現を極大化できる教育機会の創造、全ての人々の教育実現要求への参加機会の保障、全ての人々の教育権保障のための教育支援体制の確保”³³⁾という平生教育の目標を実際の平生教育の行われる場である地域に根差した体制を構築することで実現しようとしているのである。

そして、地域平生教育体制の構築は2001年から教育人的資源部によって実施されている「平生学習都市」事業を通して進められている。

ここでの「平生学習都市」とは、“いつでもどこでも誰でも学びたい学習を楽しむ学習共同体の建設を図る総体的都市再構造化運動であるとともに、地域社会の全ての教育資源を機関間連携、地域社会間連携、国家間連携をさせることによってネットワーク学習共同体を形成させる地域市民による、市民のための、市民の地域社会平生教育運動”³⁴⁾を意味するもので、2001年には光明市など3都市、2002年には富川市など3都市、2003年には安東市など5都市、そして2004年には清州市などの8都市が選定された。教育人的資源部から2億ウォンの財政的支援を受けるこの事業において、各自治体は「平生学習院」などの施設の設置、「平生学習条例」の制定、「平生学習センター」によるネットワークの構築など、自治体ごとに独自の施策を講じており、「平生学習都市」事業はまさに平生学習の主体が住民・市民であることを主眼に置いた、地域平生教育を創造していく新たな戦略として位置

づけられている。

このような平生教育法による新たな動きは、いかなる変化を韓国平生教育にもたらしたのか、それについて次項で考察することとする。

C 「韓国的」平生教育の創造

1995年の5.31教育改革から始まった韓国平生教育の法体制の変化は単なる法律改正に止まらず、平生教育における「パラダイムの転換」を意味するものであった。従来の社会教育から新たな平生教育へとパラダイムをシフトさせようとする試みは、平生教育法の制定をもって「韓国的」平生教育を創り上げていく上で、大きく2つの変化をもたらした。

まず、第一に、平生教育の理念に関わる変化である。憲法第29条の平生教育条項が挿入されてから社会教育法の制定、そして平生教育法の改正に至るまでの努力は、平生教育を支える法体系の形成への試みであるとともに平生教育の理念を再確立しようとするものでもあった。つまり、“既存の教育理念と体制に対する新たな教育のパラダイム”、“学習者の自立的学習遂行と教育的選択の自由を通して学習権の保障される学習社会を志向する教育理念”³⁹⁾としての平生教育に対する概念規定が、平生教育法の制定をもって試みられたのである。

さらに、このような平生教育理念における変化は、平生教育の権利性への認識を意味するものでもあった。つまり、学習権を法的概念として規定し、平生教育法の根本的理念とすることで、平生教育を学習者の権利として認識するようにしたのは平生教育法の制定以降にみられる変化の1つとして指摘することができよう。

第二に、平生教育体制の再構築への動きである。平生教育センターをはじめとする国及び地方自治体に平生教育を推進する機構の設置を平生教育法の中に明文化することで、「公教育」としての平生教育の性格を明確にし、国・地方自治体の平生教育行政組織の体系化のきっかけがつけられた。

つまり、教育人的資源部を中心とする平生教育行政においては平生教育政策の樹立や平生教育センターを中心とした平生教育情報の提供及び研究などの役割を遂行し、地域平生教育行政においては、地域平生教育情報センター、平生学習館、平生教育協議会が実質的な平生教育の運営を担うという体制が整えられた。

このような一連の変化は、韓国平生教育の再構築に繋がり、それは究極的に、いわゆる「韓国的」平生教育、韓国平生教育におけるパラダイムの転換を導き出すものになるであろう。しかしながら、ここにいくつかの課題が残されているのも、また事実である。そして、これ

こそがおそらく現在から未来に繋がる平生教育の発展のための課題でもある。

IV 未来志向の平生教育に向けての課題とは

1990年代の教育改革を中心とした、平生教育理念の確立や平生教育体制の再構築などの「韓国的」平生教育への努力は、ここ5年間に及んで韓国の平生教育を発展させた。この発展を持続的なものとするための「課題」として以下の三点を提起する。

第一に、平生教育の中心理念である「学習者中心・需要者中心」教育がもたらす両義性を的確に認識し、平生教育の理念に反する「教育の不平等」にならないようにすることである。つまり、「学習者中心・需要者中心」教育は学習者のための教育としての意味合いを有する反面、裏を返せば、平生教育の市場原理に翻弄され得る恐れがある。学習者の社会経済的能力によって平生教育の機会が不平等に配分され、格差が生じる悪循環が広がるのであれば、平生教育を「公的」平生教育として制度化しようとする努力、平生教育を学習権思想の土台の上に築いていこうとする試みが名目的なものにしかならない。従って「学習者中心・需要者中心」の意味を理解し、その上にこそ平生教育が成り立つという認識が必要である。

第二に、制度化を進めていく上での行政組織の課題が挙げられる。韓国では、地方自治と教育自治が厳格に分離され、教育は地方自治団体の権限外になっており、地域平生教育情報センターや平生学習館は教育監の管轄となっている。韓国の地方自治制は、以下の通りである。

表1. 地方自治の構造

機関 自治区	議決機関		執行機関	
	全体事務	教育・学芸事務	教育行政	一般行政
広域区	市道議会 (教育・学芸に関する事務を含む)	教育委員会 教育・学芸に関する事務の審議・議決	教育監 教育・学芸に関する事務執行	市道知事 (教育・学芸事務に) 関する支援及び協調事務執行)
基礎区	市郡区議会		教育長 教育・学芸に関する事務分掌	市長・郡首・区庁長
	—— 地方教育自治 ——			
	—— 地方自治制 ——			

出典：남정걸・권이중・최운실 『평생교육행정 및 정책』 교육과학사, 2000年, p.53.

この表からも明らかなように、教育に関する事務は教育行政の業務になっており、一般行政とは分離されている。平生教育法の中においても国・地方自治体の義務について規定されてはいるものの、地域平生教育の三大機構である平生教育協議会、地域平生教育情報センター、平生学習館の設置及び運営が教育監下になっている。従って、地方自治体は義務だけで、義務を遂行するための権限と名分がないので平生教育における参加を促すことが容易ではなく、また、地域の多くの教育施設が自治体の管轄下に置かれていることを考慮すると、地域平生教育における地方自治体の参加と権限を強化することが求められる³⁹⁾。要するに、教育人的資源部と教育庁中心の平生教育行政構造に教育庁と地方自治体の緊密な協力体制の構築が必要である³⁹⁾。

そして、教育委員会が広域区に設置されているだけで、実際の住民の生活に密着している基礎区にはないことを補完するための制度的支援も必要であろう。

最後に、人間を“できごとのなすがままに動かされる客体から自分たちの歴史を創造する主体”³⁹⁾を体現する「学習権」を享受し得るような能動的学習者として育成していくことが、これからの韓国平生教育に与えられたもう1つの課題である。現在、学習サークルを育成し、その活動を一過性に終わらせることなく持続性を有する活動にするよう支援する動き³⁹⁾や、民主市民教育に新たな可能性を見出そうとする傾向がみられるのは、平生学習社会が自ら自分の学習を決めて進めていく学習者なくしては具現化できないという考えの裏返しであろう。

真の意味における平生学習社会の実現は、そういった学習者が存在してこそ成り立つのであり、その目標に向かって韓国平生教育はこれからも成長し続けるのであろう。これこそ、まさしく未来志向的な平生教育にほかならず、今後の成果が大いに期待される。

注

1) 1982年に制定された社会教育法を日本に紹介し、日本の社会教育法との違いを考察した研究として、倉内史郎「韓国社会教育法(1982)の性格について」(『アジア・アフリカ文化研究所 研究年報』第23号, 1988年, pp.23-31.)がある。倉内は韓国の社会教育法と日本の社会教育法との違いを①生涯教育(平生教育)と一体的関係であること、②社会教育による国民の指導・啓発の構図が含まれていること、③「社会教育」概念が包括的であることの3つを指摘している。また、平生教育法の検討から韓国平生教育の課題を提起した研究として、魯在化「韓国の地方分権と自治体平生教育の展望」(日本社会教育学会編『地方分

権と自治体社会教育の展望』東洋館出版社, 2000年, pp.227-240), 李正蓮「韓国平生教育の動向と課題」(新海英行・牧野篤編『現代世界の生涯学習』大学教育出版, 2002年, pp.348-360.)と尹敬勲「韓国における平生教育法の推進と課題」(日本社会教育学会編『社会教育関連法制の現代的検討』東洋館出版社, 2003年, pp.189-201.)がある。魯在化は、地方分権との関連で平生教育法を分析して国と地方自治体の任務と役割を明確にしながら平生教育の展望を試みている。また、李正蓮は、韓国の平生教育法制を検討した上、制度化によってその理念が矮小化されることを問題点として指摘しながら平生教育概念の再定義を課題として提起している。その一方で、尹敬勲は、平生教育法と社会教育法との違いやその特徴を明確にするとともに、平生教育行政を中央レベルと地方レベルで分析し、さらに、平生教育法の制定などの動向を人間の可能性を重要に考える韓国社会の象徴であると評価している。

- 2) 尹敬勲,「韓国における平生教育法の推進と課題」(日本社会教育学会編『社会教育関連法制の現代的検討』東洋館出版社, 2003年, p.199.
- 3) 社会教育法(案)は1949年に初めて試案が作成され、その後15回にわたって修正案が作られた。社会教育法の制定過程に関しては、『평생교육백서 2호』(교육부, 1998년, pp.306-308)を参照のこと。
- 4) 社会教育法の制定には、国民の学習要求を反映した国民の学習権の充足という側面がある一方で、その当時学校教育以外に活発に行われてきた体制批判的活動を制度内に編入させようとする意図もあった。권두승『사회 교육법규론』, 교육과학사1998年, p.104.
- 5) 憲法第29条平生教育振興条項に関しては、尹秀一「韓国憲法第29条生涯教育条項の制定過程と意義」(日本生涯教育学会編『生涯学習社会の総合診断』, 1989年, pp.233-247)を参照のこと。但し、1987年の憲法全文改正により現在は第31条となっている。1980年の憲法改正に平生教育の理念を反映させる必要性は、①急変する産業社会に適應する制度的保障の必要、②学校教育の制限及び過熱する私教育に対する補完策の必要、③経済成長及び産業発展に應える人力需給の必要、④青少年非行の増加と学校外青少年善導の必要、⑤婦人及び老人に対する適應教育の必要、⑥国民の徹底した国民精神と国家観の確立が取り上げられていた。김승한「우리 헌법의 평생교육조항과 그 의의 정립」『교육』제16호, 중앙교육연구원, 1981年, p.70.

- 6) *Ibid.*, p.62.
- 7) 金容炫「社会教育法解説」『文部行政』13号, 1983年, p.67.
- 8) 권두승 「평생교육관계법의 주요과제-지식기반사회와 평생학습권의 보장-」 『교육법학연구』 제11호, 1999年, pp.67-68.
- 9) その代表的な論者として金信一は, 社会教育法が憲法第31条5項の精神を実現し得る法になっていないと指摘し, 国家の基本方向と制度の大綱を定める基本法として「平生教育振興法」の制定を論じ, 総則をはじめ, 国民の学習の権利と自由, 国家と地方自治団体の任務, 雇用主の義務, 教育機関・団体・施設, 学習の認定, 教育の管理の7章で構成する法案を提起した。この法案は国民の学習権を教育権より優先しているところにその先進性を見出すことができる。김신일, 김승한, 김종만 「평생교육실현을 위한 사회교육 관계법령 정비에 관한 연구」 한국사회교육협회, 1990年.
- 10) 이종만 「사회교육법 개정방향」 『교육법학연구』 제7호, 1995年, p.224.
- 11) 최운실 「사회교육법의 문제점과 개정방향」 『교육월보』 제139호, 1993年, p.47.
- 12) *Ibid.*, pp.47-48.
- 13) 김신일, 김승한, 김종만, *op. cit.*, pp.8-9.
- 14) 최운실, *op. cit.*, pp.48.
- 15) 教育改革委員会は, 21世紀に備えての教育の基本方向を確立し教育の長期的な発展のための国民的合意の導出と汎政府的汎社会的教育改革の推進などに関する大統領の諮問に応ずるために置かれた機関で, 1994年2月から1998年2月まで設置された。「교육개혁위원회규정(대통령령제13955호)」より.
- 16) 제1차대통령 보고서 『(신한국창조를 위한) 교육개혁의 방향과 과제』 교육개혁위원회, 1994年.
- 17) 제2차대통령 보고서 『세계화정보화시대를 주도하는 新교육체제 수립을 위한 교육개혁방안』 교육개혁위원회, 1995年, pp.5-10.
- 18) 제3차대통령 보고서 『세계화정보화시대를 주도하는 新교육체제 수립을 위한 교육개혁방안(II)』 교육개혁위원회, 1996年.
- 19) 제4차대통령 보고서 『세계화정보화시대를 주도하는 新교육체제 수립을 위한 교육개혁방안(III)』 교육개혁위원회, 1996年.
- 20) 1991年に教育の自主性及び専門性と地方教育の特殊性を生かし, 地方教育の発展に寄与することを目的として制定された「地方教育自治に関する法律」は, 住民の意見をより実質的に反映するために, 2001年に全面改正された.
- 21) 교육개혁위원회 『삶의 질 향상을 위한 평생학습법의 기본방향과 시안, 제1-4차 대통령 보고 교육개혁방안 평생학습법 시안 배경설명자료』 교육개혁위원회, 1997年, p.7.
- 22) 권두승, *op. cit.*, pp.69-70.
- 23) この変更の理由は, 地域教育情報センターの運営主体を地方自治団体長にした場合, 政治的に悪用される恐れがあることから, 運営主体は教育監に変えさせられた。『제206회 국회본회의 회의록』 국회사무처, 1999年, p.24.
- 24) 황홍규 「교육기본법에서의 학습권 개념의 도입배경과 그 의의」 『교육법학연구』 제12호, 2000年, p.327.
- 25) 조석훈 「교육기본법의 입안과 제정과정」 『교육행정학연구』 Vol. 18, 2000年, p.194.
- 26) 황홍규, *op. cit.*, p.322.
- 27) 『제18회 국회본회의 회의록』 국회사무처, 1997年, pp.443-449.
- 28) 김신일 「학습권의 정당성과 위상」 『교육이론과 실천』 제9권, 1999年, p.6.
- 29) 김신일 「학습권 개념내용과 교육학의 새 연구과제」 『평생교육연구』 제1권 제1호, 1995년, p.24.
- 30) 『평생교육백서 제2호』 교육부, 1998年, p.321.
- 31) 李正蓮, *op. cit.*, p.354.
- 32) これは2000年7月に新たに指定された地域平生教育情報センターをもとにしたものであり, 16の市・道別に1つずつ選定, できる限り大学と教育庁とが協力して運営するように指定された。http://www.moe.go.kr教育人的資源部ホームページより.
- 33) 『평생교육백서 제2호』 교육부, 1998年, p.4.
- 34) 교육인적자원부 「2002년평생학습도시/마을선정 지원·계획안」より.
- 35) 최운실 『한국의 평생교육』 敎學社, 1990年, p.16.
- 36) 이희수 「평생교육 지원체제의 진단과 방향」 『한국평생교육제도의 진단과 방향』 한국평생교육학회, 2003年, pp.100-101.
- 37) 「平生学習都市」事業は, まさに教育行政と一般行政とのネットワークの構築の必要を定め, 教育庁と自治体の協力体制を促すことを1つの目的としているが, これはこのような平生学習推進体制における限界に対応しようとする政策でもあると言えよう.
- 38) 「ユネスコ学習権宣言」の訳文は, 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, 2002年参照.
- 39) 例えは, 富川市では学習サークルをより活性化する

ために学習サークル関係者や会員を対象とする研修、学習サークルの登録を通じたネットワーク構築、そして実践内容を公募し活動を支援するなどの取組みが進められている。

重度知的障害者の余暇保障に関する一考察

丸山 啓史*

Perspectives for Supporting the Leisure Activities of People with Severe Intellectual Disabilities

Keishi MARUYAMA

The purpose of this paper is to establish the perspectives for supporting the leisure activities of people with severe intellectual disabilities.

The insufficiency of supports for the leisure activities of people with intellectual disabilities declines their quality of life, and increases their families' burden of the care. The prevalence of the idea of normalization and the advance of the securing human rights of them demand the solution of this problem.

The important perspective is to grasp the leisure of them as a whole, not as disjointed combination of leisure activities. Therefore, from the pedagogical view, it is need to discuss the human development of them on whole leisure time, and to consider not only education but also welfare.

目次

- I 障害者社会教育研究の動向と課題設定
- II 重度知的障害者の余暇保障が課題となる理由
 - A 重度知的障害者の余暇の実態
 - B 家族の介護負担
 - C ノーマライゼーションの考え方の広がり
 - D 「日中活動の場」の整備から余暇保障への流れ
- III 重度知的障害者の余暇保障と社会教育学的視点
 - A 「第三生活領域」の保障としての余暇保障
 - B 発達と生活のつながり
 - C 社会福祉の教育的機能

おわりに—今後の課題—

I 障害者社会教育研究の動向と課題設定

これまでの障害者社会教育研究においては、公民館などにおける障害者青年学級の取り組みが主に議論されてきた。しかし、近年の議論においては、必ずしも従来の社会教育の範疇には収まらないものへの関心が広がっている。たとえば、障害者が自由に集まれる「たまり場づ

くり」の実践や、障害者の野外活動を支援する取り組みなどが注目されている¹⁾。

これらは、「障害をもつ人の、より充実した学習・文化そしてそれを通した余暇保障」²⁾という小林繁の言葉に表現されているように、学習権保障だけでなく余暇保障が障害者社会教育の課題として認識されてきていることの反映でもあるといえる。しかし、障害者社会教育の議論における余暇保障への言及は、余暇支援の事例紹介のようなものにとどまっていることも多く、社会教育学的な視点から障害者の余暇保障を考えていくための基本的な方向性が確立されているとはいえない。

そこで、本稿では、余暇保障への関心の広がりを積極的なものとして受け止めつつ、障害者の余暇保障について社会教育学的検討を進めていく際の基本的な視点について考察する。ただし、障害の種類や程度においても多様である障害者の問題を、ここで一括して議論することはできない。そのため、教育学的視点による検討が相対的に重要だと考えられる、知的障害者の余暇保障に議論の対象を限定する。さらに、知的障害者のなかでも、重度知的障害者³⁾の問題に焦点を当てることとする。

知的障害者一般ではなく重度知的障害者の余暇保障を

*生涯教育計画コース 博士課程1年

問題にするのは、障害の程度に応じて余暇保障のための支援のあり方も相対的に異なったものになると想定されるからである。しかし、これまでの障害者社会教育をめぐる議論は、障害の程度の相違からくる問題状況の差について十分に自覚的ではなかった。障害者青年学級における学級生の障害の重度化が問題にされるといったことはあったが⁴⁾、余暇や生涯学習に関するそもそものニーズ把握のレベルにおいては、障害の程度への注目はあまりなされてきていない⁵⁾。その結果、従来の障害者社会教育研究は、講座・学級といった社会教育的な方法で対応しやすい比較的軽度の知的障害者のニーズをある程度みてきた一方で、重度知的障害者の問題状況やニーズをとらえきれていない。そこで、本稿では重度知的障害者の問題を検討し、障害者社会教育研究がすべての障害者の余暇保障について議論を進めていけるような方向を目指したい。

以上のような問題意識からくる、本稿の第一の課題は、重度知的障害者の余暇保障が課題となる理由を整理し、問題状況を把握することである。そして、第二の課題は、第一の課題についての検討をふまえながら、重度知的障害者の余暇保障に関して障害者社会教育研究に求められる視点について考察し、今後の研究の方向性を明らかにすることである。

以下、II章で第一の課題について論じ、III章で第二の課題について論じる。

II 重度知的障害者の余暇保障が課題となる理由

A 重度知的障害者の余暇の実態

重度知的障害者の余暇保障が課題となるのは、まず何よりも、問題として広く認識されるような余暇生活の実態があるからである。この点について、以下ではいくつかの調査結果からみてみたい。

重度知的障害者の余暇に焦点を絞った調査は見当たらないが、知的障害者の余暇に関する比較的大規模な調査としては、2002年に全日本手をつなぐ育成会によって実施された「知的障害者の余暇に関するアンケート調査」がある⁶⁾。こうした調査が取り組まれるということ自体が知的障害者の余暇をめぐる問題状況を象徴しているわけだが、調査結果でも知的障害者が余暇生活において活動内容を制約される傾向が示されている。まず、「ふだんの放課後や会社の後の過ごし方」についてみると、「まっすぐ家に帰る」が圧倒的に多い。次に、「休日の家の外での過ごし方」では、「街をぶらぶらしたり、買い物などをする」という回答が他の回答に比べ非常に多く、「ほとんど外出はしない」という回答は回答者数の1割近くになっている。「休日に家の中でどのようなことをしている

か」については、「テレビ(ビデオを含む)やラジオの視聴、音楽鑑賞、読書」が全回答の37.8%で圧倒的に多いほか、「特に何もしないで休養している」という回答も11.9%となっている。

この調査結果そのものは、知的障害者が余暇生活において抱える問題を必ずしも明示するものではない。ただ、調査の回答として示されたものがどういう実態を反映したのかを考えることが、重度知的障害者の余暇について考える場合は特に重要である。たとえば、「街をぶらぶらしたり、買い物などをする」という回答は、家のなかではすることがなくて散歩に出ているとか、親の買い物に同行しているといったことを含んでいるものと推測される。また、「テレビをみている」ということにしても、他にすることが特になくてみているということもあろう。そうした視点に立てば、上の調査結果も、回答の語から一般に想起されるよりも困難な実態を反映している可能性が高いのである。

次に、1990年代を中心に全国各地で取り組まれた障害児放課後生活実態調査⁷⁾も、知的障害者の余暇生活の実態をみる上で貴重なものである。これらの調査によれば、障害児が放課後を主にテレビを見るなどして家の中で過ごすことが多いこと、母親と二人で過ごすことが多く友達と遊ぶ機会が少ないことなどが一貫して示されている。これは学齢期の障害児についての調査であるが、現在の知的障害者支援の状況などからしても、学校卒業によってここに示されたような状況が大きく変化するとは考えにくい。学卒後の重度知的障害者の多くが通う通所施設などは午後3時前後に終わるといったところも多く、一日のなかで授業後の時間は長い。学齢期における放課後の問題は、学卒後における授業後の問題に連続しているといつてよい。

以上のような、余暇生活における活動内容の制約、余暇をとるに過ぎず仲間の少なさということ自体は、現代の日本においては重度知的障害者だけの問題だとはいえない。しかし、やはり重度知的障害者は独自の困難を抱えていると考えられる。たとえば、重度知的障害者は、付き添う介護者がいなければ外出できない場合が多い。また、ともに活動する仲間が得にくいとか、一人では充実した活動がしにくいといった場合もあろう。そうした重度知的障害者の抱える問題状況に対応した社会的支援が求められているといえる。

しかし、現状では、重度知的障害者の余暇支援のための制度的なシステムはほとんど存在していない。障害者福祉の制度に基づく施設にしても、入所施設を別にすれば、労働など日中活動の施設が多く、余暇支援を中心に行う施設は存在しない。居宅生活支援の面では、知的障

害者ホームヘルプ・ガイドヘルプが近年になって広がってきており、外出時の付き添いなど余暇支援としてある程度の役割を果たしてきてはいるが、知的障害者が必要に応じて利用できるようにはなっていない⁸⁾。このような社会的支援の未整備が、重度知的障害者の余暇生活の困難さ、あるいは余暇生活の未確立という問題状況につながっているのである。それに対して、重度知的障害者が充実した余暇生活をもつことができるような社会的支援のあり方、余暇保障のあり方が問題になっているといえる。

B 家族の介護負担

重度知的障害者の余暇生活の未確立、社会的な余暇支援の未整備は障害者自身の問題であると同時に、障害者が親やきょうだいなどの家族と同居している場合には⁹⁾、介護者となる家族の過剰な負担という問題にもつながっている。家庭で家族が介護を担う時間が長くなるとともに、余暇支援も家族が私的に担わなければならないからである。

重度知的障害者の介護としては、まず、摂食・整容・用便・更衣などにおいて介護が必要になる場合がある。また、それらの日常生活行為がある程度自立している場合であっても、目が離せず常に一緒にいなければならない、外出の際には付き添わなければならないことが多い。家族がこの介護を担う場合、程度の差はあるにしても、介護そのものからくる負担や介護によって社会生活が制約されることによる負担などが、身体的にも精神的にも存在するのである。

この家族の介護負担に関連して、知的障害者の余暇生活と家族との関係について、先にみた「知的障害者の余暇に関するアンケート調査」をみてみたい。これによれば、「誰と休日に余暇を過ごしているか」という質問に対して、「家族」という回答が42.8%となっており、「一人」(15.5%)、「友人や職場の人」(14.2%)、「ボランティア」(13.1%)などを大きく上回っている。また、「休日余暇の移手段」としては、「保護者の送迎で」が38.0%で最も多い回答となっている¹⁰⁾。調査対象には軽度の知的障害者が含まれていることを考えても、重度知的障害者の余暇生活において家族が果たしている役割が小さくないことを示しているといえよう。

そうしたことからくる家族の介護負担を直接問題にした調査としては、障害者生活支援システム研究会による「重度知的障害(児)者の家庭での介護支援についての実態調査」がある¹¹⁾。この調査で「障害者の年齢からみた余暇利用の援助」についてみると、知的障害者の年齢が上がっても介護の必要性はあまり減少せず、「全面的な介

護が必要」と「一部介護が必要」を合わせると50歳以上を除くすべての年齢層で半数を超えており、「介護が不要」というのはごく少数である。また、生活全般での介護の必要度をみても、知的障害者本人に対する直接的な援助としての介護、介護のための準備や家事のような間接的な介護など、様々な介護が長時間必要な場合が多いことが示されている。そして、回答者全体の77.7%が「家族介護の限界性」を感じており、特に主たる介護者の加齢とともにその率は高くなっている。

また、上でみたいくつかの障害児放課後生活実態調査においても、障害児の介護を多くの場合は母親が担わなければならない、母親の身体的・精神的負担が大ききものであること、母親の就労が困難であることなどが示されている。

このような家族の介護負担は、これまでの障害者社会教育をめぐる議論においてはほとんど言及されてこなかったものであるが、重度知的障害者の余暇保障が課題となる一つの理由であるといえる。社会的支援を伴う重度知的障害者の余暇保障は、障害者本人にとって求められるものであると同時に、家族の文化的生活や就労を保障していくという面からも必要とされている。そして、家族の介護負担に目を向けるならば、余暇に関わる支援は、月に数回とか週に一回といった頻度のものではなく、より日常的な支援として求められる場合が少なくないと考えられる。特定の余暇活動の機会だけにとどまらず、余暇生活全体を視野に入れていくことが必要になる。

C ノーマライゼーションの考え方の広がり

上では重度知的障害者の余暇保障が課題となる理由として本人や家族の生活実態をみたが、そこでみられたような問題は以前から存在するものであり、近年になって余暇保障が課題として広く認識されるようになってきたことを説明するものではない。存在していた問題が解決されるべき課題として現われる理由としては、理念と実態の両面での、障害者をめぐる状況の進展がある。障害者の余暇保障がどういう視点から課題とされているのかを把握するためにも、以下ではそのことについてみておきたい。

まず、理念的な面に関しては、ノーマライゼーションの考え方の広がりがある程度の定着が指摘できる。

ノーマライゼーションの考え方は、1950年代末のデンマークで提唱されたものであるが、提唱者のバンク・ミケルセンは「たとえ障害があっても、その人を平等な人として受け入れ、同時に、その人たちの生活条件を普通の生活条件と同じものとするよう務めるという考え方」(傍点原文)¹²⁾としてこれを説明している。そして、バンク・ミ

ケルセンは、「障害者も含めてすべての人びとにとって基本的で重要な幾つかの権利」として、「住む所、職場など活動する所、余暇時間を過ごし休息する所の三つを持つ権利」をあげている¹³⁾。ノーマライゼーションの実現のためには「余暇時間を過ごし休息する所」が保障されることが必要だということである。

また、スウェーデンでノーマライゼーションの考え方を発展させたニリィエは、ノーマライゼーションの一つの側面として「一週間のノーマルなリズム」をあげ、その説明のなかで、「概して、人々は普通、一定の場所に住み、別の場所にある職場や学校に通い、様々な場で余暇活動に参加する」と述べ、知的障害者にとっても「家庭・仕事・余暇という三つの異なった側面」が必要であるとしている¹⁴⁾。ここでも、ノーマライゼーションの実現のために確立されるべき三つの生活領域の一つとして、余暇が考えられているのである。

そして、ノーマライゼーションの考え方の日本への普及も背景としながら、日本における議論のなかでも類似の見方が出されてきている。たとえば、大泉溥は、「障害者の生活を構成するためにはどうしても必要な生活の拠点」として三つをあげている。大泉によれば、第一の拠点は家庭やグループホームといった「居住の場」であり、第二の拠点は学校や職場といった「課業の場」、第三の拠点は「自由な時間」に活動を展開する「自主的活動の場」であるとされる¹⁵⁾。また、峰島厚は、「住まいにおける暮らし」「日中の社会参加活動における仕事」と、レクリエーションを含む「地域での生涯学習」を「三つの世界」としてとらえ、この「三つの世界」を豊かに保障していくことがノーマライゼーションの具体化であるとしている¹⁶⁾。

論者によって表現は異なるものの、「居住」「課業」に並ぶ生活領域として、自主的活動・生涯学習を含む余暇の確立が主張されている。こうした考え方の広がりや、重度知的障害者の余暇保障が課題となる理由の一つであろう。

そして、ここで注目すべき点は、余暇が生活領域としてとらえられていることである。特定のスポーツや音楽活動といった個々の余暇活動の保障ということにとどまらず、それらを含みながらも、「居住」「課業」以外の生活全体をどう充実したものにしていくかという視点が出されているのである。これまで障害者社会教育の取り組みは障害者青年学級など活動の形態ごとに議論されがちであったが、それら個々の活動をより全体的な視野からとらえなおす視点といえよう。

D 「日中活動の場」の整備から余暇保障への流れ

重度知的障害者をめぐる実態の面での進展としては、学校や学卒後の通所施設など、「日中活動の場」の保障が進んだことが重要であろう。「日中活動の場」が確立されていないなかでは、余暇保障は課題にもなり得ないからである。

まず、学校教育保障について歴史的にみると、戦後長い間、重度知的障害児の多くが就学猶予・免除という形で、学校教育を受ける権利を剥奪されてきた。盲学校やろう学校は戦後の比較的早い時期に整備されていたものの、知的障害児が通う養護学校の整備は進んでいなかった。そうした状況に対し、1960年代後半から1970年代前半にかけて障害児の不就学をなくす運動が高揚し、1979年には養護学校教育の義務制が実施されることになる¹⁷⁾。

義務教育保障の次には、後期中等教育の保障が課題とされた。1980年代後半を中心に全国各地で養護学校高等部への希望者全員入学などを求める運動が組織され、養護学校高等部の設置も進んでいった¹⁸⁾。1980年代後半以降に養護学校中学部卒業者の進学率は上昇し続け、1998年には90%を超えるようになった。

こうした学校教育保障の進展のなかで、重度知的障害児も含めた障害児の余暇保障、放課後保障が課題とされてくる。

次に、学卒後の重度知的障害者についてみると、一般就労以外での「日中活動の場」が整備されてきたことが重要な意味をもっている。なかでも、共同作業所運動の果たした役割は大きい。この共同作業所運動は、学校を卒業した後に通う場がない障害者が多数存在する状況に対し、労働権の保障を求めて進められたものである。1969年の「ゆたか作業所」の設立を最初のものとして、共同作業所は全国各地で増加していった。そして、1977年には共同作業所全国連絡会が結成され、共同作業所運動が進められていく。作業所は1981年には638か所であったが、1985年度に1000か所を超え、1989年度に2000か所を、1993年度に3000か所を、1996年度に4000か所を、1999年度に5000か所を超え¹⁹⁾、2003年には6025か所となっている²⁰⁾。この作業所数は精神障害者の作業所なども含むものだが、1999年度の調査によれば、利用者の39.3%が知的障害者となっている²¹⁾。

現状では一般就労が困難な重度知的障害者の「日中活動の場」が整備されてくることによって、はじめて余暇保障が課題となる条件が生まれたといえよう。

以上のような「日中活動の場」の保障の進展を背景にしながら、余暇保障の実践が広がり始め、重度知的障害者や家族のニーズがより顕在化しつつあることも、重度

知的障害者の余暇保障が課題とされる要因であろう。特に、後期中等教育段階までを含めた学齢障害児の放課後保障の進展は、その規模においても注目できる。

重度知的障害児の放課後保障については、障害児を主な対象にして放課後や休日に遊びなどの活動を行う団体（障害児放課後グループ）が増えてきていることが重要である²²⁾。障害児放課後グループは1970年代の後半から結成され始め、自治体による補助事業の整備も伴いつつ、1990年代以降急増したものである。2002年の12月の時点で、269団体が存在し4435人の障害児が活動に参加していることが確認されている²³⁾。また、都道府県単位での連絡会も10以上結成されており、2004年8月には「障害をもつ子どもの放課後保障全国連絡会」が結成された。このような動きは、OG・OBを対象にした活動も行う障害児放課後グループが少なくないことにもみられるように、成人知的障害者の余暇保障にも影響を与えるものである。また、余暇保障が障害者本人や家族の過剰な要求ではなく正当な権利であるという認識を定着させていく基盤になるという面でも、障害者の余暇保障全体に意義をもつものだといえよう。

ここでもみておかなければならないことは、学齢期の障害児の放課後保障において、家族のことも含めて障害児の生活全体を視野に入れて考えるという姿勢が基本に置かれてきていることである²⁴⁾。放課後保障に関しても、学齢期の障害児の放課後における個々の活動が問題にされているというよりは、学校や家庭以外での生活全体がどのように豊かなものになるかが課題にされているといっていよい。そして、このことは、余暇生活に関する問題状況の学齢期と学卒後の連続性を考えるならば、成人を含めた重度知的障害者の余暇保障全体のあり方にも示唆を与えるものであろう。

III 重度知的障害者の余暇保障と社会教育学的視点

A 「第三生活領域」の保障としての余暇保障

II章では重度知的障害者の余暇保障が課題となる理由を整理し、いかなる観点から余暇保障が求められているのかをみた。そこから示されたことは、「居住」や「課業」と並ぶ「第三生活領域」とも呼ぶべき生活領域の保障として余暇保障が課題になっているということである。余暇保障とは、充実した「第三生活領域」の保障であって、単に「第三生活領域」の一部分で何らかの余暇活動を保障するというだけのことではない。後者は前者に貢献するものであるが、前者の課題を後者に矮小化することはできない。

このことの確認は知的障害者一般の余暇保障についても意味をもつであろうが、重度知的障害者の余暇保障に

としては特に重要だと考えられる。重度知的障害者は「第三生活領域」のかなりの部分で社会的支援を必要とすることが多いからである。

一般的な傾向として、障害が比較的軽度な知的障害者であれば、月に何度か障害者青年学級のような活動の機会が存在することで、日常的には直接的な余暇支援を必要とせずに生活するということも想定しやすい²⁵⁾。しかし、重度知的障害者は、他者の支援がなければ外出が困難であったり遊びを楽しむことが困難であったりと、より日常的な余暇支援を必要とする場合が少なくない。また、家族の介護負担という面でも、月に何度かの余暇活動があるというだけでは介護負担の軽減には十分につながらない可能性があり、やはり日常的な社会的支援が必要になると考えられる。

しかし、従来の障害者社会教育研究において、生活領域としての余暇の保障、日常的な社会的支援の必要性という側面はあまり注目されてこなかった。これは、教育・学習を第一に問題とする障害者社会教育研究の性格からすれば自然なことでもある。ただ、重度知的障害者の余暇保障について検討していく際には、障害者社会教育研究にはより広い視野が必要だと考えられる。

重度知的障害者の「第三生活領域」の保障としての余暇保障という視点に立って、より日常的な支援の必要性に着目するならば、障害者社会教育研究には互いに重なり合う二つの役割がさしあたっては求められよう。

一つは、これまで障害者社会教育が問題にしてきた学習・発達といった視点から、「第三生活領域」をとらえていくことである。「第三生活領域」は休息などの要素をもつとともに、そこで学習がなされたり発達が実現したりする生活領域なのであって、後者の側面をどのようにみていくかが障害者社会教育研究にとってまずは問題であらう。

もう一つは、教育の領域とともに社会福祉の領域にも社会教育学的な視点から目を向けることである。余暇保障のための日常的な支援の必要性を認めるならば、教育だけでなく、制度的には社会福祉の領域に区分されるような社会的支援が重要なものとなる。重度知的障害者の余暇保障について検討を進めるためには、教育と社会福祉の領域を全体的・統一的に視野に入れていくことが必要である。

以下では、この二つの点について、より具体的な方向性を順に考察したい。

B 発達と生活のつながり

「第三生活領域」という生活領域を社会教育学的な視点から検討しようとする際、日常的な生活と、教育学的

な視点から問題になる学習や発達との関係がどのようにとらえられるかをみておくことが有効だと考えられる。そして、これに関しては、学習や発達が日常生活の豊かさに結びつくことがまず理解されやすいが、同時に、生活が人間の発達にとってもつ意味・重要性についての言及が社会教育学や障害児教育学においてなされてきたことに注目すべきだろう。

社会教育学においては、宮原誠一が社会的生活の全過程によって人間は「形成」されることを述べている²⁶⁾。宮原は、まず、「社会的環境」「自然的環境」「個人の生得的性質」といった自然生長的な力、人間の発達にとって望ましいはたらきもすれば望ましくないはたらきもする力もはたらく過程としての「形成」と、その「形成」の過程を望ましい方向に向かって目的意識的に統禦しようとするいとなみとしての「教育」という二つの概念を区別する。そして、「形成」が基礎的な過程であって、「教育」が「形成」にとってかわることはできないことを強調している。宮原は、「人間の形成にとって、したがってまた人間の教育にとって、つねに第一義的な問題は、人間がどのような社会的生活をいとなんでいるかということだ²⁷⁾とするのである。この宮原の議論においては、生活が人間形成に与える影響の大きさが指摘されているのであり、それは生活の人間の発達にとっての重要性を述べたものでもあるといえる。

障害児教育学においても、障害児の子育てに関して茂木俊彦が「生活は子どもの発達の基盤であり、また、たいへん大きな教育的機能をもっている²⁸⁾と述べているように、生活の発達にとっての重要性がいわれてきている。このような見方は、障害児の就学保障を目指す実践・研究の過程において確認されてきたものである。たとえば、不就学障害児の死亡例の調査研究を行った藤本文朗は、刺激がなく、限られた人間としか接触することがなく、生活リズムが単調な生活の問題性を指摘し、移動のある豊かな生活空間を保障することの必要性を提起していた²⁹⁾。また、障害児教育理論の形成に先駆的な役割を果たした重症心身障害児施設びわこ学園の実践においては、園児の運動機能、対人関係、場に対する反応などにおける積極的な変化が、家庭から学園へ生活の場が移ったことの総合的効果として確認されていた。これは、空間や人間関係の広がりなどによって子どもの意欲や自主的な活動が引き出されたことの結果とされる³⁰⁾。さらに、茂木俊彦は、びわこ学園の実践にみるのと同じような事実が、教育権保障運動の結果として教育を受けるようになった「在宅障害児」の例にみることでできるとしている³¹⁾。茂木は、教育内容や教育方法が十分に準備されていなかったにも関わらず「在宅障害児」が顕著な発達を実

現したことを指摘し、「在宅障害児」の変化の大きさは実践の効果だけで説明しきれないものではないとして、生活と活動のもっとも基礎的な条件としての環境の重要性について述べている。そこでは、生活空間の狭さ、生活時間の単調さ、人間関係の狭さといった発達環境の総体的貧困が子どもの発達をその根本のところでは阻害するとされ、問題の解決が必要だとされた。

宮原誠一の論は人間一般についてのものであり、障害児教育学の議論は障害をもつ子どもについてのものであるが、そこで示されている見方は、成人も含めた障害者の問題を考えていくうえでも有効なものではないだろうか。

成人も含めた障害者の生活そのものと発達の関係について述べたものとしては、障害者福祉に関する大泉溥の議論がある。大泉は、障害者の生活の意味は人間的な発達との関係でも考えられなければならないとしながら、「『発達の抵抗』のある生活」の実現を問題にしている³²⁾。大泉は、生活の「手応え」をもたらすのが「適度の抵抗」であるとした上で、潜在的な可能性を引き出すような「抵抗」を「発達の抵抗」と呼び、この「発達の抵抗」のある生活が生きがいや自己実現としての発達につながるととらえている。そして、このような生活を通しての「人間性と人格の発達」の保障は「生活の質的向上」を意味するものであるとし、また、「生活の豊かさ」とは障害者の人間的な発達と人格的な豊かさを保障するものでなければならないとしている。

このような一連の議論をふまえるならば、「第三生活領域」において組織された学習活動に目を向けるだけでなく、日常生活全体を教育的視点からみていくことが求められる。発達につながるような生活そのもののあり方、それに向けての支援のあり方を検討していくことが、重度知的障害者の余暇保障に関わる障害者社会教育研究の役割としてあるといえよう。

C 社会福祉の教育的機能

重度知的障害者の「第三生活領域」における日常的な支援としては、社会福祉の領域に区分されるものも重要になる。現状としては重度知的障害者の余暇支援として期待できる障害者福祉の制度はあまりないが、それでも知的障害者ホームヘルプ（移動を伴う介護としてのガイドヘルプを含む）は整備されつつあり、外出の付き添いなどとして余暇支援の役割も果たしている。障害児の放課後保障の活動も、制度的には社会福祉の事業として位置づけられているものも少なくない。

また、余暇支援のシステムに対する提言も、障害者福祉に関する議論のなかからなされてきている。たとえば、

鈴木清覚は、「新しい障害者の施設体系」を構想するなかで、その核となるものとして、「就労と労働の施設」「夜の暮らしを保障する生活の施設」に並べて「ゆたかな人生を築くための、生涯教育、文化、スポーツ、趣味の活動を保障する社会教育と文化の施設」をあげている³³⁾。また、障害者福祉改革をめぐる議論のなかでは、「ガイドヘルパー制度等を利用した余暇活動支援などが付加された地域生活支援センター機能の拡充、余暇活動センターなどの創設」が提起されてもいる³⁴⁾。

教育の領域とともに、このような社会福祉の領域を視野に入れて重度知的障害者の余暇保障を考えていく必要がある。教育と社会福祉を統一的に把握することが求められるわけだが、障害者社会教育研究としては両者を教育学的視点からともにみていくことが役割になるだろう。

社会福祉の教育的機能への言及自体は、以前からもなされてきたものである。障害者の教育・福祉をめぐる近年の議論においても、たとえば、障害者施設においても様々なレクリエーションや学習活動が行われていることに着目し、「施設実践を生涯学習の視点でとらえる」ことの提起がなされている³⁵⁾。また、小規模作業所などでの精神障害者のミーティングがもつ学習的側面、コミュニケーションの作用を問題にした研究もある³⁶⁾。高橋正教も、障害者の学校教育以外の学習活動に関して「人々の日常生活において行われている学習活動をとらえかえし、そこにはたらく人間形成の力を吟味し自覚的に組織していくことが求められている」³⁷⁾とし、障害者授産施設・共同作業所や生活施設など社会福祉サイドの施設において、さまざまな教育的営み・働きかけが行われていることを指摘している。

こうした視点を、重度知的障害者の余暇保障に関しても取り入れていくことが必要であろう。ただ、社会福祉の教育的機能に関するこれまでの言及は、主に社会福祉の取り組みとしてなされる組織された教育・学習活動を重視していたのに対して、重度知的障害者の余暇保障に関しては、直接的には日常生活自体の支援であるものももつ教育的機能を問うことの重要性が大きいと考えられる。これまで教育学的な視点からの検討がなされてこなかった支援形態についても注目が求められよう。

おわりに—今後の課題—

以上では、重度知的障害者の余暇保障が課題となる理由を整理し、「第三生活領域」の保障として余暇保障を考える必要があることをみた。そして、その際の障害者社会教育研究の役割として、発達という視点から「第三生活領域」における生活そのもののあり方を検討すること、

社会福祉の教育的機能を検討することがあるとした。この視点は、従来は個々に議論される傾向のあった教育・文化活動、あるいは社会福祉の取り組みなどを、余暇保障という課題のなかに位置づけて総合的に考えていくために意義のあるものだと考える。

しかし、本稿では重度知的障害者の余暇保障について検討を進めていくための基本的な方向性を示したにすぎない。具体的な検討は今後の課題として残されている。「第三生活領域」の保障としての余暇保障という視野をもちながらも、余暇保障に関わる様々な支援のそれぞれの形態に即して、そのあり方を考察することが必要になる。そうした考察を、余暇保障のための全体的なシステムの検討との往還のなかで展開していくことが求められよう。

また、本稿では重度知的障害者の余暇保障に問題を限定したが、比較的軽度の知的障害者の余暇保障について考えていく必要もある。その場合には、日常生活における直接的な支援の必要性は相対的に減少すること、逆に障害者青年学級のような組織された教育・学習・文化活動の場がもつ重要性が大きくなることなど、支援の重点の相違をみておく必要がある。障害の程度などからくるそうした問題状況の相違に注意しながら、すべての障害をもつ人の余暇保障を考えていくことが長期的な課題であろう。

注

- 1) 小林繁編著『この街がフィールド』れんが書房新社、1998。
- 2) 小林繁「より豊かな学習・文化そして余暇を求めて」〈同上書〉p149。
- 3) 本稿では、「重度知的障害者」として、知的な面での機能障害が比較的著しく、見守りも含めた介護を日常生活のかなりの部分において必要とするような知的障害者（子どもも含む）を主に想定している。療育手帳の等級において重度とされていることを意味するものではない。
- 4) 小林繁「障害者青年学級のノーマライゼーションと障害児の豊かな地域活動のために」〈小林繁編著『学びあう「障害」』クレイン、2001〉p12、など。
- 5) ただし、障害をもつ市民の生涯学習研究会（代表：小林繁）『世田谷区「障害者等の学習援助制度構想づくり（案）」の委託調査研究報告書』（1996）、同『ともに学べる街をめざして／世田谷区「障害者等の学習援助制度構想づくり」の平成8年度調査研究報告書』（1997）においては、障害の等級を明記してのアンケート調査や聞き取り調査の結果がまとめられて

- おり、障害の程度による問題状況の相違がある程度は読みとれる。聞き取り調査の結果を本稿で引用することはしていないが、参考にしてている。
- 6) 知的障害児余暇活動研究委員会『つどう・でかける・あそぶ・ハマる』全日本手をつなぐ育成会, 2003。2004年発行の同名の報告書にアンケート調査の最終報告があるが、ここでは調査結果の単純集計が掲載されている2003年版の報告書を用いた。
 - 7) 1990年代に行われた比較的大規模な調査としては、東京都(1992年)、北海道(1995年)、滋賀県(1997年)、鹿児島県(1998年)、愛知県(1999年)におけるものがある。最近では、2002年から2003年にかけての京都府における調査があり、津止正敏・津村恵子・立田幸代子編『障害児の放課後白書』(クリエイツかものがわ, 2004)に結果がまとめられている。なお、本稿では、土曜日や日曜日などの休日、夏休みや冬休みなどの長期休暇も含めた意味で、放課後という語を用いることとする。
 - 8) 知的障害者ホームヘルプサービス研究会編『知的障害者ホームヘルプサービスの実際』中央法規, 2004。
 - 9) 重度知的障害者が生活できるグループホームの整備は遅れており、施設入所者を除けば、成人の重度知的障害者はほとんどが親やきょうだいと同居している。
 - 10) 前掲, 知的障害児余暇活動研究委員会, p20。
 - 11) 障害者生活支援システム研究会『重度知的障害(児)者介護の社会化は緊急の課題』, 2002。この調査は「障害者の生活と権利を守る全国連絡協議会」の会員と「きょうされん」加盟作業所利用者の家族を対象にしており、主として行動障害のある重度知的障害者とその家族が対象となっているものである。
 - 12) N・E・バンク-ミケルセン「知的障害者, 人権, そして…」<花村春樹訳著『「ノーマライゼーションの父」N・E・バンク-ミケルセン』ミネルヴァ書房, 1984/1994> p155-156。
 - 13) 同上, 157。
 - 14) ベンクト・ニリエ「ノーマライゼーションの原理—25年を経て」<ベンクト・ニリエ著, 河東田博・橋本由紀子・杉田穂子・和泉とみ代訳編『ノーマライゼーションの原理』現代書館, 1993/1998> p136。
 - 15) 大泉博『障害者福祉実践論』ミネルヴァ書房, 1989, p46-53。
 - 16) 峰島厚『転換期の障害者福祉』全障研出版部, 2001, p172-179。
 - 17) 大久保哲夫「障害児教育の歴史的展望」<大久保哲夫・藤本文朗編『障害児教育入門』青木書店, 1981> p3-30。
 - 18) 船橋秀彦「高等部への希望者全入運動のあゆみ」<船橋秀彦・森下芳郎・渡部昭男編『障害児の青年期教育入門』全障研出版部, 2000> p239-271。
 - 19) きょうされん編『小規模社会福祉法人・通所授産施設開設のための総合ガイド』中央法規, 2002, p5。
 - 20) 「きょうされん」が実施した2003年8月の調査結果による。
 - 21) 前掲, きょうされん, p13-14。
 - 22) 傾向として、障害児放課後グループの活動には比較的障害の重い子どもの参加が多い。
 - 23) 鈴木敏規「障害児を対象にした活動(学童保育的な活動)の全国状況について」『障害者教育科学』第46号, 2003, p39-43。
 - 24) 丸山啓史「障害児の豊かな『放課後』の保障」佐藤一子編『生涯学習がつくる公共空間』柏書房, 2003, p188-200。
 - 25) 前掲の、障害をもつ市民の生涯学習研究会『ともに学べる街をめざして』においては、「障害をもつ人への聞き取り調査の概要」のなかで「障害が比較的軽度の場合は、仕事の帰りや休日に友人や一人で遊びに行くことも多く、文化活動の選択肢が広がっていることがうかがえた。したがって余暇のスタイルも、自分の興味関心で趣味を選択し、友人とのつながりも相対的に広いようである」と述べられている(p8)。
 - 26) 宮原誠「教育の本質」<『宮原誠—教育論集 第一巻』国土社, 1949/1976> p7-25。
 - 27) 同上, p22。
 - 28) 茂木俊彦『親と先生のご共同ですすめる障害児の子育て』全障研出版部, 2001, p26-29。
 - 29) 藤本文朗「不就学障害児の死亡例の実態調査研究」『教育学研究』41巻1号, 1974, p73-81。
 - 30) 岡崎英彦『障害児と共に三十年—施設の医師として—』医療図書出版社, 1978, p70-74。
 - 31) 茂木俊彦「発達における障害の意味」<『岩波講座 子どもの発達と教育3 発達と教育の基礎理論』岩波書店, 1979> p181-182。
 - 32) 前掲, 大泉, p26-35。
 - 33) 鈴木清覚「新たな障害者施設体系の整備」<秦安雄・鈴木勉・峰島厚『障害者福祉学』全障研出版部, 1998> p206-209。
 - 34) 井上泰司「新障害者プランに向けた障害者生活支援システム研究会の提言」<『障害者生活支援システム研究会『障害者福祉改革への提言』かものがわ出版, 2002> p264。

- 35) 田中良三「施設実践を生涯学習の視点でとらえる」
『障害者問題研究』105号, 2001, p15-23。
- 36) 小林繁「精神障害者の豊かな学びとしての場（トポ
ス）づくり」『明治大学人文科学研究所紀要』第52冊,
2003, p156-169。
- 37) 高橋正教「障害をもつ人々の学校教育以外の学習活
動」『障害者問題研究』105号, 2001, p5。

米国における次世代支援の今日的課題と世代間アプローチ

—— 地域・学校・家庭をつなぐシステム作りの可能性 ——

中 川 恵 里 子

Today's Issues of Supporting Youth and Intergenerational Approaches in U.S.A. : The Possibility of Systems Building for Linking Communities, Schools and Homes

ERIKO NAKAGAWA

Today American society has a lot of difficulties in caring youth. The studies of adolescence have revealed that instructive after school programs are really needed for supporting youth. In this point of view, it is considerable that Intergenerational programs have worked for youth at risks by building systems, linking communities, schools and homes since 80's. In this paper, I am going to discuss how to built supporting systems by making reference to one of the case study of Intergenerational programs, "Experience Corps" in Philaderphia. The key-words are "Self-organization", and "Mediator".

序

- I章 システムの「自己組織化」と「仲介的」役割
 - A 「自己組織化」における「仲介者」の役割
 - B S. カウフマンの自己組織化論と「カオスの縁」
- II章 フィラデルフィアにおける世代間システムの展開
 - A 家庭・地域の変化と次世代育成の今日的課題
 - B 80年代の青少年政策の動向とプログラムの推進
- III章 小学生の学力支援プログラム「触れ合いコープ」
 - A 「触れ合いコープ」(Experience Corp)の概要
 - B 「触れ合いコープ」の成立と活動
 - C 触れ合いコープのシステム作り
 - D 今後の課題
- 結び 支援システム作りと仲介者の役割
 - A カウフマンの自己組織化論を参考にした考察
 - B 支援システムの発達に関する考察
 - C 結び

序

米国において、80年代の長期経済的不況は、家庭や地域社会の構造を大きく変化させた。その結果、貧困、感情のコントロールや自尊心の低下、学校の出席率などに問題をもつ子供達が増加し、今日、小学生の読み書き学

力の低下、児童虐待、暴力、ドラッグ中毒、自殺、早期の性交渉は、すべての階層の子供達が直面している問題であるといわれている¹⁾。

「青少年の健康に関する全米長期的研究2000」(National Longitudinal Study of Adolescent Health)によると、こうした不健全な行動を誘発する要因は、人種、所得、家族構成以上に、「学業上の失敗」と「保護者の監督なしで過ごす時間」が関係しているという。こうした調査に基づき、学業上の失敗を防ぐ具体的な学習支援や、学校後の時間を充実させるアフタースクール・プログラムや地域活動の提供など、より積極的な教育的介入が有効な解決策として問われている。

特に90年代以降、次世代育成環境の改善は、多くの議論と政策上の焦点となりつつあるが、今日、注目すべき動向は、こうした青少年プログラムの実施をめぐる、コミュニティが主導的役割を果たしつつ、学校との協力関係が進展し、地方レベルで自己組織的なシステムが発達してきている点である。このシステム作りの有効な戦略として機能し、コミュニティ再構築に効果をあげているのが世代間アプローチである。

70年代に比較し、約1か月分も長時間化したといわれる成人の労働条件の激化は、PTA、学校ボランティア、

教会やコミュニティ活動など、次世代育成活動からの親世代の撤退を余儀なくし、その結果、青少年の社会的自立に関する地域の大人の役割は大きく後退した²⁾。世代間アプローチは、こうした親世代に代わる主体として、中高年世代の潜在的力を活用し、その社会参加を拓く戦略として、80年代以降は政策的に推進され、社会的支持を拡大してきた。

青少年育成支援においては、地域・学校・家庭が互いに連携しあうシステムをいかに創出するのが問われるが、米国の世代間事業では、特に大都市近郊で、子供・青少年支援をめぐる地域システム創りの成果が、80年代以降、着実に蓄積されてきているといえる。

本論では、そうしたシステム創りの事例として、ペンシルバニア州フィラデルフィアの世代間事業「触れ合いコープ」(Experience Corps)の90年代以降の展開を取り上げる。「触れ合いコープ」は、就学時の子供たちの学校生活への適応と読み書き学習をサポートする小学校を拠点とした地域プログラムであり、地域と学校とをつなぐ役割を果たしつつ、コミュニティ再構築に大きく貢献してきた。今日、「触れ合いコープ」は、同地方における成功を基に、全米各地で発展しつつある。

本論では、「触れ合いコープ」プログラムの発達プロセスを分析することを通して、青少年が学力や生活力を高め、生き方を確立することをいかに地域の大人や学校が支援しうるのか、そうしたシステム創りの可能性を明らかにしていく。

なお、ペンシルバニア州フィラデルフィアを取り上げる理由は、世代間モデルの開発、研究、資格付与など、世代間アプローチ推進のリーダー的役割を果たすCIL (The Center for Intergenerational Learning: テンプル大学世代間学習センター) が存在し、1986年の設立以降、「触れ合いコープ」や「アクロス・エイジズ」など、今日、全米モデルとなった多くのプログラムを輩出し、世代間の先進地ともいえるからである。また、同州のピッツバーグ大学には、同じくリーダー的組織であるGT (Generation Together) が存在する。

このように世代間アプローチが当地方で発展した背景はいかなるものであろうか。地場産業として繁栄した自動車産業が80年代に撤退した結果、フィラデルフィア地方のコミュニティ環境は衰退を辿った。親の働く姿ではなく、薬物や飲酒する親をみて育つような子供達が増加し、青少年問題も顕在化してきた。90年代には、コミュニティ政策の推進下、多くのNPOが、地域再生に向けて発達した。フィラデルフィアは、サービス・ラーニング³⁾などの先進的な青少年プログラムが発達した地としても知られるが、そうした理由として、受け皿となるべき組

織的基盤が80年代以降発展したことがあげられよう。今日、フィラデルフィアは、コミュニティ再構築の革新的な成果が目される都市の一つとなっている。

本論の構成は、I章では、本論の視点である、「自己組織化」とそれを促進する「仲介役」に関して、前提とすべきシステム論的解釈を述べる。II章では、80年代以降の世代間プログラムの発展に影響を与えた社会・政策的動向を明らかにする。III章では、就学時の読み書き支援の事例「触れ合いコープ」の活動プロセスを描写する。結びでは、I章の理論的解釈を用い、III章のプログラムの展開過程について分析を試みる。

I章 システムの「自己組織化」と「仲介的」役割

A 「自己組織化」における「仲介者」の役割

本論では、組織や個人の発達を、「自己組織化」(self-organization)のプロセスにみる。そして、それを促すのが、「仲介者」(mediator)の役割であるとする。自己組織化の一般的意味は、コンサイス英和辞典によると、「自立形成」、或いは、「自己組織の構造を自分自身のメカニズムによって構成すること」とある。システムとは、一般的に、各部分が有機的につながり、ある目的を果たすべく協働することであると説明されるが、自己組織性とは、そうしたシステムの働きを、システム内部から、つまり、構成要素(部分)である活動の主体側にとって説明している言葉であるといえる。したがって、自己組織性とは、外部からの指令によるのではなく、活動システムの内側からメカニズム(秩序やルール、そして方向性)を生み出していくことと言い換えることができる。

しかしながら、例えば、とりわけ思春期青少年が、今現在の足元に捕われ、揺れ動き、将来の方向性が見出せない悩みを抱くように、当事者にとって、活動の仕組みを理解し、方向性を見出すことは易しいことではない。そのためには、活動を客観的に捉え、経験を自己評価し、社会との関わりを通して自己調整していくプロセスが問われる。世代間アプローチにおいては、青少年と大人社会との間にあって、青少年のそうした自己調整のプロセスにつきあい、自立をサポートする「仲介役」を果たすのが、人生の先達ともいえる中高年世代である。彼らは、すでに世の中を十分知っているが、社会から一線を退いた自由な身分であるという意味で、青少年を理解し、その社会的調整をサポートするのに見晴らしのいい場(大人社会と、青少年の立場とを両方見渡せる境界点)に位置しているのである。これが、中高年世代が、青少年の自立をサポートするのに適しているという、世代間アプローチのもつ積極的な意味あいであるといえよう。

しかしながら、こうした仲介役への注目、発達論的

意味のみならず、組織論などでも議論の焦点となっている。佐藤一子は、その著「子供が育つ地域社会」において、川崎市の事例をあげながら、学区への地域住民参加の今後の可能性を握る鍵として、事務局機能を支援する仲介組織のあり方について述べている⁴⁾。筆者も、サポートセンター(米国)など、NPOを支援するNPOの仲介的役割(intermediate)に関して分析を試みている。その結果、仲介的組織は、行政と民間、或は社会と個人との間にあって、社会資本や情報を流通させ、地域社会計画とも呼べるべき秩序と方向性を生み出す拠点として機能していることを見出した⁵⁾。

B S.カウフマンの自己組織化理論と「カオスの縁」

こうした仲介組織(者)の役割は、システム論にいかん位置づくのであろうか。S.カウフマンの「自己組織化と進化の論理: At Home in The Universe: The Search for Laws of Self-Organization and Complexity (1994)」⁶⁾(生態、経済・社会システムなどに共通する一般論理)を参考にすると、自己組織化を進め、秩序を生み出す進化(発達)の拠点として、彼は、「カオスの縁(ふち): カオスと秩序の境の相転移点(釣り合いのとれた平衡点)」というものに注目する。この「カオスの縁」で生み出される現象が、まさしく仲介組織の果たしている役割に相当することが予想される。カウフマンは、この「カオスの縁」に関して、次のように論じている。

「…システムは自らを安定なカオスの縁に向かわせていく。…カオスの縁は、民主主義の論理についても、新たな理解の仕方を与えてくれる。…人々は共同社会に組織され、社会はその利益のために活動し、互いに拮抗する利益の妥協点を求めて運用がなされる。こうした一見でたらめな過程にも、安易な妥協が早急になされるような秩序状態、全く妥協点が決められないカオスの状態、いつかは妥協が達成される相転移点のような状態がみられる。最良の妥協は、“秩序とカオスの境の相転移点”においてなされる。こうした事実は、多元的な社会を擁護する重要な妥協であり、適応的な妥協を得るための自然な手続きとして、民主主義が存在している。」⁷⁾

多様な問題が絡み合う複雑な関係性の中で、社会と調和した発展はいかに調整しうるのであるか。「カオスの縁」とは、そうした調整の拠点であり、秩序とカオスが調和するよう、状況にあわせて手探りで調整しえた妥協点とも言える。それでは、仲介者の役割が、「カオスの縁」の機能に相当するならば、いかに個々のメンバーをサポートすれば自己組織化を促進しうるのであるか。彼が進化論や熱力学などを用いつつ論じる「カオスの縁」の性質は、具体的支援の在り方を示唆している。要約すると、秩序を求めな

がらも、完全な秩序状態に安定してしまわず、その時の状況に応じながら、常にピーク(最適状態)を追い続ける動きの中にこそ、自己組織化支援の鍵があるということになる。こうしたカウフマンの議論を基に、ここでは、次章以降の実践分析に向けて、仲介者の役割について、筆者がノウハウ的に応用した結果だけを以下に提示する。

- ① 仲介者は、メンバーが社会に適応し、その自己組織化を助けるだけでなく、それらが進化しうる社会構造自体を作る。ゆえに、社会の再構造化と進化を促す拠点ともいえる。
- ② 仲介者は、全体利益を考慮するより、部分とその連携に配慮する必要がある。メンバーの協調関係やサブシステム等の部分組織作り(部分分けが重要)、受け手本意の支援を心がける方が、結果として全体の発展を促す効果がある。
- ③ 仲介者自身は安定した秩序に身をおかず、秩序とカオスの境界でバランスを取る拠点(カオスの縁)として働くことで、その時々に応じた全体・社会的秩序を生み出しうる。
- ④ まばらに結合したネットワークは秩序に、密に結合したそれはカオスに向かう。秩序があり、安定かつ柔軟なのは、秩序とカオスの境でネットワークが平衡を保っている場合。
- ⑤ 仲介者は、常に全員を喜ばそうとすべきではない。しかし、すべての人に一度は注意を向けること。誰を無視するかは、毎回、検討し直し、変化させる必要がある。
- ⑥ 効果的なサポートのためには、支援者や適応する環境と、支援される側との間に、ある程度の共通性が存在することが必要になる。
一方、この「カオスの縁」は、青少年の支援者の役割についても興味深い示唆を与えてくれる。P. Van Geert (2003)は、発達を捉えるには2方向の見方があるという⁸⁾。一つは、レトロ理論であり、もう一つは、プロスペクト理論である。前者は、回顧に基づき(結果から)発達を捉え、後者は、始めの状態におけるメカニズムの見方に基き、発達をオープン・プロセスとして捉える未来展望の見方である。大人と青少年の価値観のギャップとは、いわば、両見方のギャップに相当するといえないだろうか。青少年の抱える揺らぎは、先が読めない不安、つまり未来展望におけるカオスの状態ともいえる。一方、大人社会の規範は、次世代にとればレトロスペクティブな秩序にあたる。青少年支援に必要なことは、両見方を状況に応じて緩やかに繋いでいく「カオスの縁」の働きではなかろうか。したがって、支援者は、レトロな位置

に身をおきながらも、いかにプロスペクティブな見方を理解し、両者を結ぶべく寄り添っていくのが問われよう。その具体的な在り方を示唆しているのが、「カオスの縁」の機能といえる。

青少年の社会的自立とは、社会との関係を通して、彼ら自身で主体的に生き方のメカニズムを生み出していき、自己組織化の個人的過程と捉えうる。こうした青少年個人の、或は、その支援システムの自己組織化を促進する仲介役の在り方について、本章では、不十分ではあるが、カウフマンの議論を紹介した。次章では、世代間システムがいかに自己組織的に発展してきたのか、フィラデルフィアにおける80年代以降の歴史的展開過程を次世代政策の動向を踏まえつつ検討する。

II章 フィラデルフィアにおける世代間システムの展開

A 家庭・地域の変化と次世代育成の今日的課題

1) 地域社会と家庭の変容

80年代にフィラデルフィア郊外を調査したW.ウィルソンは、青少年に家庭像と社会人としての役割規範モデルを提供しうる中流の人々が地域から姿を消し、青少年が健全に育つための社会的資本が枯渇する一方で、地域社会に残る低所得層の大人の地位や影響力も低下していることを明らかにした⁹⁾。

こうした大人達を、E.アンダーソンは“The Old Heads”(長老)と呼び、伝統的コミュニティの安定に不可欠な存在として描いている。その役割は、青少年に社会的規範を教え、雇用に繋がる人物と接触させるなど、地域と外社会との「橋渡し」として若者の自立を促すことであった。彼はこうした役割が衰退したのは、彼らの伝統文化が若い世代には無益になったことや都市郊外の治安の悪化が原因であると論じている¹⁰⁾。

このような状況下、働く大人の姿を知らず、薬物や飲酒する大人をみて成長するような青少年達もでてきたのである。

一方、家庭も大きく変容した。両親共にフルタイムで働いて生計がなりたつような経済状況が80年代以降定着したと同時に、労働時間の大幅な延長は、子供たちが親の監督なしに過ごす時間の問題を引きおこした。また、成人の3人に1人が介護の必要な高齢者を抱えているという高齢化も、子供へのケアを時間的・経済的に圧迫している。加えて、公的保育制度の遅れは、就学前の子供のデイケアにかかる経済的負担を重くしている¹¹⁾。学童の場合、議論の焦点は帰宅後の時間の問題である。健全な育ちのために、家族と共有する時間の質(Quality of Time)が議論されるものの、調査によると、平均5時間半も誰の監督も受けず、その間、社会的な関係を求める

より、メディアに浸りがちな傾向が指摘されている¹²⁾。

2) 青少年の問題と学業支援

子供の貧困化は80年代から深刻化し、家庭からのストレス、感情のコントロール、学校出席率に問題を持ち、自分に価値がないと感じている例が多いといわれる。「子供保護基金年鑑2000」(Children's Defence Fund yearbook 2000)が指摘する今日の子供の問題は、

- ・読みの学力が水準レベル以下の小学4年生は70%もいる。
- ・280万の子供が虐待または放置されている疑いがある。
- ・10人の子供が、毎日、撃たれて死亡している。

また、「思春期の健康に関する全米長期的研究2000」(National Longitudinal Study of Adolenscent Health)によると、約1/4の10代が武器を持ち、10%が週に一度は飲酒する、そして、「学業上の失敗」と「保護者の監督なしで過ごす時間」という2つの要因は、人種、所得、家族構成以上に、青少年の不健全な行動を誘発する原因となっているという。

以上の調査報告が示唆することは、青少年の今日的課題を改善するためには、学業上の失敗を防ぐ具体的な学習支援の在り方や、放課後を充実させる、質の高いアフタースクール・プログラムやコミュニティ活動など、積極的な教育的介入が必要だということだ。こうした課題を受けて、特に、90年代半ば以降の世代間アプローチは、学校を拠点に発展したといえるが、従来の学校ボランティアと異なる点は、世代間サービス・ラーニングの例にみられるように、学校に協力するというより、学校の教育内容に地域が主体的に関わるような連携のとり方が進展したことである。それでは、こうした展開は、いかなる政策上の動向の下で可能になったのであろうか。

B 80年代の青少年政策の動向とプログラムの推進

フィラデルフィアを擁するペンシルバニア州では、1985年の世代間教育ボランティアネットワーク条例、1989年の子供のためのケア条例などの連邦政府レベルの政策的動向を受けて、州エイジング行政局は世代間ネットワーク作りを促進し、世代間プログラムの発展を図った。GT (Generation Together) は、1984年に同州の子供と高齢者のケアを結ぶ「子供ケアをめざす世代間プログラム」を促進したが、これによって、60以上の世代間モデルが作られ、子供ケアセンター、ヘッド・スタート・プログラム、高齢者施設、そして老人ホームなどの協働が進展した¹³⁾。また、同1984年、高齢者センター、ボランティア・プログラム、公私立の子供デイケア施設、公立学校などの代表からなるエリー・コミュニティ活動センターがGTを拠点に成立し、当センターは、90年代には世

代間ネットワークへと拡大する。1985年には、州知事R. ソーンバークが、子供のケア向上にむけて、シニア市民の参加を促す公的声明を行ない、エイジング、社会福祉、教育分野の提携促進を図った。翌1986年には、フィラデルフィア財団の基金を得て、CIL(テンプル大学世代間学習センター)が創立された。同1986年、世代間協調政策を促進する唯一の全米組織であるGU (Generation United)が設立された。こうした専門組織の成立を基に、世代間事業は大きく発展する基盤を得たのであった¹⁴⁾。1987年には、世代間教育を学校教育制度に導入するためのプログラムの見直しが州議会で締結された。翌1988年には、R. ケーシー州知事が州職員の子供のデイケアセンター設立に際して、世代間モデルを奨励した¹⁵⁾。

90年代に入ると、1991年の全米コミュニティ・サービス条例、1992年の全米メンター・コープス条例、1995年のWCOA(ホワイトハウス・エイジング会議)など、世代間推進に関する連邦政府レベルの動きが顕著になった。特に、1995年のWCOAでは、高齢者が青少年のために力と影響力を使うよう求める声明がクリントン大統領によってなされ、ボランティア団体の育成が審議された。また、同大統領(1990)は、社会政策としてメンタリングを推進するよう提起している¹⁶⁾。

公共政策と提携し、課題解決型へと移行する、世代間アプローチの80年代の発展は、立法に働き掛けることで政策と実施団体とを結ぶ、GUの仲介的働きに負うところが大きい¹⁷⁾。この世代間全米組織であるGUの援助下、世代間推進のリーダー役を果たすのが、ピッツバーグ大学のGTやテンプル大学のCILなどの大学関連組織である。こうした組織では、専門家が中心となり、プログラムの方向性を決定し、情報発信、研究の蓄積、実践者研修、テキスト制作、評価研究、団体間ネットワークの促進、資格付与などを実施している。

例えば、2000年以降の方向性に関していえば、GTは、その中心的テーマを、家庭問題からコミュニティ政策やサービス・ラーニングなどへと移し¹⁸⁾、CILでは、メンタリングなど、学校拠点の青少年個別支援型プログラムの重点化を図る¹⁹⁾。どちらも、学校との連携を強める方向へとシフトしているといえるが、伝統的の学校ボランティアなどと異なる点は、学校の補完ではなく、自立的なコミュニティ事業として、対等の立場で学校と協働するアプローチを促進する点である。そうした場合、学校は協力者としての役割を果たす。

以上のように、フィラデルフィアにおける世代間システムの発展は、コミュニティが内包する歴史・社会的背景に加え、世代間専門的全米組織であるGU、その支援下で、団体支援とそのネットワークを促進する大学組織の

GTやCIL等、全米～地方レベルに至る仲介的支援体制が、世代間の社会的支持の拡大と相互しつつ重層的に発展してきたことと関係する。こうした仲介組織によって、プログラムの運動的広がりや政策とが結び合い、情報や資源が有機的に循環する中で、その具体的方向性が調整されてきたといえよう。

つまり、以上の展開は、最初から全体的ビジョンに基き具現化したのではなく、行政と民間、全米と地方、そして団体間の連携が仲介組織を拠点に発展した中から創出されてきたといえる。仲介組織の具体的機能に関する詳細は紙幅の関係上、後の課題としたい。

III章 小学生の学力支援プログラム「触れ合いコープ」

A 「触れ合いコープ」(Experience Corp)の概要

貧困家庭の新小学生が、学校生活に適応し、学業につまずかないよう出発を助ける試みには、地域の親が指導することで知られる伝統的なヘッド・スタート事業がある。今日、全米各地のヘッド・スタート・センターでは、シニア・ボランティアによる世代間ヘッド・スタートが一般的になりつつある。

本章では、フィラデルフィアで誕生し、全米モデルへと発展した、読み書き支援のための世代間プログラム「触れ合いコープ」のフィラデルフィアにおける発展過程を取り上げる。

西フィラデルフィアのアライン・ロック小学校では、最上階の日当たりの良い部屋が、「触れ合いコープ」に用意されてある。ここでは、チューター役をシニア・ボランティアが果たし、主にアフリカ系低学年の読み書きを支援する。同学校が採用した「触れ合いコープ」は、全米シニアサービスコープ(National Senior Service Corp)や全米サービスコーポレーション(Corporation for National Service)が基金を出し、教育、子供の発達、老年学などの研究に基づき、1986年にCILによって開発された、革新的な世代間モデルとして知られる。

世代間の緊張が強調される中、シニアが青少年に関わることが、コミュニティ再構築に役立つという認識が広がった80年代以降、世代間事業は、地方の学校教育行政と連携しつつ、コミュニティ・サービス組織によって主導されてきた。「触れ合いコープ」も、こうした地域主導型事業として、学校から自立的な立場で活動が可能であるといわれる。財源は、CILや退職者プログラム(RSVP)等の協賛を得て、通常、費用の1/3と施設・設備は学校側が提供する。このように、コミュニティが主導し、学校が協力する形をとるが、学校側の協力の程度は学校長の理解にかかっているといわれる。

教育予算の削減や教員不足など、教育環境の危機が叫

ばれる中で、「触れ合いコープ」は小学校が子供を惹きつける場となるようにと、個々の子供に安定して信頼のおけるケアを提供することに配慮してきた。その結果、1995年には、全米10都市で、幼稚園～3年生の読み書き支援が実施され、1999年には、フィラデルフィアにおける参加は10校に拡大した。

このプログラムの特徴とは、①潜在的地域資源への注目、②きめ細かなサービス、③インパクトをもつクリエイティブなボランティアの存在、④リーダーとボランティアの育成、⑤学校と地域とのチーム・コンセプト、などであるとされる²⁰⁾。

B 「触れ合いコープ」の成立と活動²¹⁾

1) プログラムの成立

プログラム計画時、同小学校は他の公立学校と同様、地域における公立学校の役割を模索していた。教育予算の削減と教員不足という1980年代の状況下、地域支援の獲得は学校にとって重要な課題であった。まず考案されたのは、学校に退職者を受け入れるプログラムである。彼らは、パソコン室や図書室で父兄を手伝い、アフター・スクール・プログラムのアシスタントとして活動し始めた。学校とボランティア側が合意し、読み書き支援という目標が決定したのは、その翌年であった。

2) 対象となる子供たち

対象となる一年生は、貧困地域の出身が多く、彼らにとってボランティアは、信頼のおける恒常的な存在である。教職員たちは、確信に満ち、信頼のおけるボランティア達は、学校外の世界は子供たちに好意的であることを示す役割モデルであるという。「シニアは礼儀正しきや社会的スキルを重んじます。子供は彼らのようになりたいと思うんです。」と彼らが学校の雰囲気を与える影響を、学校関係者は高く評価する。シニア側は、「一年生は、学校って何か、そのショックに対応する準備ができていない。母親が学校への準備をしてやらない場合、抱きしめて注意を払ってくれる誰かを学校で見つけると、子供は安心するんです。」「社会の底辺の子供達にとって、このプログラムによってクラスで注目されるのはすごいことです。子供たちの自尊心を向上させることができるんです。」このように、プログラムは学力や社会的スキルに加え、親に代わるケアを提供することで、就学時の子供が学校環境に適應するのを支えるといえる。

3) リタラシー活動

ボランティアの65%がアフリカ系女性であり、世代間リタラシーは女性の役割という暗黙の仮定がある。アフリカ系女性といえば、50年代の民権運動以来、伝統的にそのリーダー性で知られる。或はOld Headsの伝統的役

割が、こうしたプログラムを通してその役目を果たし続けているともいえよう。

リタラシー活動では、ポップ・アップ絵本の朗読、お話し絵という楽しい方法が工夫されている。この方法を開発したチューターは、「去年は27回お話し絵をしました。子供は自分で描いた物語を忘れないし、私の方は、絵で、彼らの考え方や潜在的才能を見つけ出すことができます。」と語る。中には、子供の進歩を毎日記録する者もいる。週15～20時間程度の学校でのチューター活動の他、クラス旅行や学校行事に同伴したり、アフター・スクール・プログラムを手伝う場合もある。

C 触れ合いコープのシステム作り

1995年にフィラデルフィアの2つの小学校で、「触れ合いコープ」を立ち上げたプログラム・ディレクターのR. ティーゼは、「小さくやるのがコツ」だという。彼の当時の計画ノートからは、組織作りの複雑な次元が伝わってくる。システム作りに際して、彼が留意したという3つの 이슈は、ニーズ、資源、そして各学校の倫理的特性である。こうした複雑な次元に対応すべく彼が採用した方法は、ディレクターを責任者とし、ボランティアや大学院生を含む各チームがチーム単位で活動するという、チーム・アプローチである。彼は、「学校で、子供と高齢者とを一緒にすることは容易でなく、一元的には進まない。…ボランティアの募集、訓練、学校との連携など、同時にいろいろなことが進行する。」という。しかし、一般的に、そのプロセスは、①パートナー校の特定、②ボランティアの募集、③ボランティアの訓練、④活動、⑤評価とその査定、の順で進行するとされる²²⁾。

① パートナーと校そのニーズの特定化

パートナー校とそのニーズを特定化することは、システム作りを左右する重要な事項である。そのポイントは、プログラムの目的と学校側の役割について明確なビジョンを発展させるべく話し合い、「是非やりたい」という態度を創ること、交渉に難航した場合の外部のファシリテータによる支援、予期せぬ出来事への予見と柔軟性などであるという。そして、学校とボランティアとの関係をうまく進展させるためには、共有できる点を合理的に発展させる必要があり、そのためには、いかに教員が関わるのかを明確にするような質問をするのがコツだという。こうして、学校側のニーズが明確になると、プログラムの論理的見解が作動するようになる²³⁾。

② ボランティアの募集

特に、給付金に関する情報は、潜在的なボランティアの参加を可能にし、多様な階層の社会参加を図る意味で重要とされる。給付は、週に15時間の活動で月に200ドル

ほどで、交通費やお昼代を満たす程度である。効果的な募集は、いかに学校や子供たちから必要とされているのかを、ボランティア自身が訴えることであるという。

エリクソンの「世代性」の考え方(1968)にもあるように、「次世代に必要なとされているという感覚は、シニアを動かす一番の動機になる。」のである。加えて、ティーゼが提案するのは、子供や孫を思い描かせて、暖かい記憶や受容の感覚を呼び起こすという情動に訴える方法である²⁴⁾。こうした情的作用は、動きを起し、かつ持続させる、システム構築の原動力といえるようである。

③ ボランティアの訓練

ボランティアと学校スタッフとのチーム作りは、システム作りの焦点である。学校側がプログラムのリズムを学ぶのに2~3年かかるように、スポンサー組織から支援を取り付けるのにも同様の年月が必要とされる。このように、多様な関係組織が共振し合い、一つの活動システムとして働くには、かなりの年月を要するが、その鍵は、多様な組織を結び、調整役として働く、コミュニティ側リーダーにあるといわれる。

ボランティアは、5日程度の事前訓練を受けるが、リタラシーに関する指導はそのうちの7~9時間程度である。一方、重きがおかれているのは、繰り返しの中での訓練、つまり、サービス内訓練(in-service training)であり、年に数回、ワークショップ形式で実施される。その主なテーマは、子供の発達、リタラシー、学校組織とシステム、アカウントビリティの問題(何をカウンセラーに回すべきかなど)、チームワーク作り等である。中には、革新的な指導モデルを自ら開発し、訓練を実施している都市もある。特に有益だといわれるのは、公共図書館の子供専門の司書によるプレゼンテーションであり、図書館情報やアフター・スクール活動、宿題の手伝い、夏季お話プログラム、本を使ったりリタラシー技術、物語の筋道に関するコンセプト、読み書きスキルと発達の関係等について、司書と参加者とで対話する機会が設けられている。

一方、教員側とボランティア側と別々に実施されるワークショップは、相互に抱くステレオタイプを打破する効果が認められている。その後合流することで、教員側は、シニアのもつ力とは何かを理解し、ボランティア側は、教員がプログラムに何を期待しているのかを学ぶといわれる。

月ごとのセッションでは、新ボランティアは、先輩から、若い教員と協働し、今時の子供に対応するための心構えや秘訣を伝授される。ストーリー・テラーとして有能な先輩の一人は、「時々、私が思うことは、私の相手は本当に子供なのかしらと。学びたくない天使には忍耐を

持ち、ゲームなどちょっとしたやり方をみつけましょう。」と語り掛け、日常の活動について、共に内省する機会をもつ必要性を訴える。ティーゼによると、「メンバーは、彼らの挑戦に幻想を抱いてはいない。感傷ではなく、彼らが齎すのは愛と誠実さである。」という。活動を通じた訓練では、「スキル強化」と「目標の明確化」が図られる。新メンバーは、こうした経験を重ねつつ、活動のリズムを体得し、「彼ら自身の先生になっていく」のである²⁵⁾。

④ 活動

ボランティアは、通常、始業前に4、5人の子供たちにチューターを実施する。教員の役割は、子供たちのローテーションをアレンジすることである。学校行事は、プログラムに優先され、ボランティアも子供たちに同伴して参加する。そうした体験を子供と話し合うことで、彼らのコミュニケーション・スキルを高め、行動や興味を把握するのである。保護者会に出席を勧める教員もいる。しかし、ボランティアは特定の子供に関わるだけでなく、人生経験を学校全体のリタラシー環境の向上に役立てるよう潜在的機会に常に目を開いているという。また、興味深い活動としては、プログラム時間外に、遊びを組み立て、野外活動で問題解決能力を高めたり、そうした体験を詩や絵画で表現し、体験を振り返る機会や、安全で楽しい遊び場作りのアイデアを子供ら自身で考えるブレインストーミングの機会がある。加えて、コミュニティ集会上に、ボランティアが学校代表を委任される例もある。

最も大きな挑戦といえるのは、学校活動に子供の家族が関心をもつよう彼らの参加を促すことである。例えば、朝食会を開き、無料の本や教材、食事を用意し、親や地域の人々を招いて、学校や子供の育成環境への関心を育む機会を設定している。この催しは、教員やボランティアが好む割には家族の参加が少ないが、プログラムに対するコミュニティ側の評価を高め、次年度の予算獲得に有利に働く効果が認められている²⁶⁾。

⑤ 評価とその査定

評価は、組織が秩序や方向性を生み出していく自己組織化に不可欠なプロセスといえる。共通目標(ビジョン)の確認は、ボランティア同士、そしてボランティアと学校関係者との協力関係を維持する上で重要であるが、そうした目標がどの程度達成されたかを確認し、新たなレベル達成に向けて活動の方向性を改善するような評価尺度の必要性が認識されている。

触れ合いコープは、学校関係者や父兄、そして子供たちから熱狂的な支持を得てきた。学校関係者は、一貫性に富む、責任ある支援をプログラムが提供しうる点を評価する。「触れ合いコープは一日たりともさぼらない堅実な人材を提供してくれる。」と。しかし、普及するにつれ、

その目標は、リタラシーの質の問題に移行している。読み聞かせを楽しむだけでなく、そこからえた情緒的、認知的、そしてアカデミックな利益を、いかに読み書きスキルの向上につなげていくのか、それには、注意深く制御された評価研究が必要であるといわれる。例えば、子供の変化するニーズに対応する個別的レッスンプランと、個別的評価モデルを開発した都市もある。フィラデルフィアでは、ボランティアは形成的 (formative) 評価に従事し、個々の子供の課題について観察記録を作成し、彼らにあった改良プラン作りに役立てている。

学校側は、その費用の一部を提供することからも、効果を評価する具体的な方法を要求する。しかしながら、プログラムの恩恵を一番感じているのは教員であるといわれる。ケアが必要な一部の子供たちから解放され、その子にあった個別支援が得られるからである。「個別支援の良い点は情緒的満足を与えてやれることです。問題のある子が、挑戦し続ける自信をもらえるのです。」「子供たちはチューターから帰ってくると、満足し注意力が増しているんです。」こうした情緒的效果に加え、教員が一番評価するのは、言語発達への貢献である。「子供たちは話すことを必要としています。ところが、クラスでは、そうした子ほど機会を提供しても参加しない。しかし、チューターとゲームし会話するうちに、クラスで話す準備ができてくるようです。」加えて、ボランティアが学校全体に礼儀を重んじる雰囲気を作ることあげる。子供たちは、高齢者のニーズに注意し、椅子を引き、彼らを待ち、階段をゆっくり下るようになるという。「お年寄り優しいし、いろいろ知ってるよ。」と、「お年寄り」についての認識を新たにした2年生がいる。一方、自分にとっての特別な誰かとして、チューターのAさんを誇りにしている一年生もいる²⁷⁾。

このように、読み書きスキルに関する具体的評価方法へのニーズが高まりつつある一方で、情緒的效果、対話の機会、学校文化への影響、エイジングへの理解と配慮など、客観的尺度では推し量れない成果が支持を得ている。こうした効果は、子供たちの意識や文化の向上に関与し、より長期的な教育効果につながるものといえよう。

D 今後の課題

1) プログラムの拡張とチーム・アプローチ

学校開校時、週末、そして夏休みへと大幅な拡張をめざし、プログラムの質的、量的発展が図られている。これまで検討してきたように、子供へのケアと配慮、教員へのサポート、学校の雰囲気作りなど、公教育のニーズに応える触れ合いコープのもつ潜在力は大きい。しかし、拡張するにつれ、官僚的になり、そのよさを失う危険性

も指摘されている。たとえ、学校や地域に好都合だとしても、ティーゼがいう「小さくやる」モデルを強調する意見もある。プログラムが、これまでホールマークとしてきた親密性、ケア、個別的質を維持しつつ、拡張することはいかに可能だろうか。更なる検討が求められている²⁸⁾。

2) 家庭・地域への拡張

より革新的な課題は、プログラムの家庭への拡張であり、チームを子供の家庭に派遣し、子供と共に親のリタラシーを支援するという試みが開始されている。こうした親子への取り組みは、世代間ヘッドスタート・プログラムなどでも実施されており、3世代型アプローチともいえる今日的課題の一つである。

V.ガッツデンは、親のリタラシーが、いかに子供のそれに影響を与えるのか、親子の複合的学習形態に関する議論の必要性を指摘する²⁹⁾。しかし、読み書きスキルの取得以上に重要といえるのは、リタラシーを媒介に、家庭や地域の教育への関心と参加を促すことではなかろうか。1年生への読み書き支援の効果は、青少年の持続的な学力向上にいかに作用するのだろうか。類似する事業として60年代から続くヘッドスタート・プログラムがある³⁰⁾。この事業における調査では、貧困階層の子供を対象とした就学時の学力支援の効果は長続きせず、4年次には非参加者との差はなくなることが明らかにされた。そこで、持続的効果のために開発された戦略が、親を地域の子供の指導員として育成し、家庭や地域という環境全体の教育意識の向上を図る試みである。ここでは、フィードバックしあう学びの循環を、家庭や地域社会が自ら創出しようとする、自己組織的なシステム自体の育成が図られたのである。

触れ合いコープの場合も、「朝食会」のように、子供の読み書きスキルを媒介としながら、家庭や地域の教育への関心を育てることに挑戦している。家庭からの参加は今一つといわれるが、チームが家庭に出向き親を支援する拡張事業は、読み書きスキルの向上を越える効果を予想させるものといえよう。

3) ボランティア育成の課題

ボランティア育成は最も重要な課題である。現状分析では、事前訓練よりも、具体的な活動を通して「彼ら自身の先生になる」、つまり、システムを担う主体となるプロセスが見出された。しかし、指導や定型的なモデルが必要であるとの見方もある。例えば、指導に関しては、チーム・リーダーやコーディネーターなどの指導的役割への期待が高い。また、良くデザインされたモデルは、チームの努力を集中させ、子供の進歩を測る方法理解に役立ち、活動を活性化する効果が認められている。とは

いえ、集中的訓練や指揮はシニアにはストレスになりがちなこと、単一の戦略や哲学への固執は、特に柔軟な対応が必要な場合、避けた方がよいことが知られている。例えば、チューターが必要な生徒を選ぶのにも、定期的に見直す柔軟な姿勢が求められているのである³¹⁾。

以上のことから、ボランティアの育成は、活動を通じた訓練が柱といえる。しかし、支援的役割への期待は高い。例えば、安定して恒常的なサポートを提供する点では、シニアは本質的な適性をもつ。しかし、リタラシーの質が問われる今日、効果を適切に評価し、従来の（大学などで開発された）モデルを、個々の子供に合うよう改良していくオープンな思考と柔軟な姿勢も欠かせない。したがって、安定性と柔軟性のバランスをいかにとるのが個々のボランティアに求められている。そのため、彼らの活動をモニターし、モデルを改善するための指導的役割が必要となるが、こうしたコーディネーター役は、子供だけでなく、シニアの特性にも配慮しつつ、調整を心掛ける必要がある。したがって、ボランティア・リーダーのように、活動内部から創出される必要が認識されている。

以上、組織の構造、つまり運営の具体的ノウハウや方向性、そして指導者は、ボランティアと学校関係者との相互活動のメカニズムの中から創出されてくる過程が見出された。

結び：支援システム作りと仲介者の役割

本章では、1章の自己組織化理論を参考に、2章と3章で論じたプログラム成立の社会・政策的背景と「触れ合いコープ」の展開について、学校、地域、家庭をつなぐ支援システムがいかに形成されたのか、「自己組織化」と「仲介者の役割」に注目しつつ考察する。加えて、青少年支援における「仲介役」としてのシニアの役割とその可能性について言及する。

A カウフマンの自己組織化論を参考にした考察

まず、1章で「仲介者の役割」として取り上げた①～⑥の機能を、「触れ合いコープ」の事例に即して検討する。

- ① ボランティアは、一年生がクラスで学べるよう、橋渡しとして働き、学校への適応を助けるが、それだけでなく、彼らが適応しやすいような学校作りに貢献する。結果として、学校文化や組織自体の改善につながっていることは、学校関係者による評価によって確認することが可能である。
- ② 子供本位の支援を実施していることは、記録をつけて常に改善を目指すボランティアの姿勢や、「子供にあったやり方をみつけましょう。」などという先輩ボ

ランティアによる提案から読み取ることができる。

一方、組織レベルでは、チーム・アプローチは、教員側、ボランティア側というサブシステムとして機能し、各々の立場での意見や要求を明確にした上で、協働するための共通のビジョンを構築するのに有益であることが見出された。

今後の課題であるプログラムの拡張に関しては、柔軟性、恒常性、暖かさ等のこれまでの長所を維持するために、小規模を強調する意見もある。しかし、こうした長所を維持しつつ拡張が可能であるとすれば、チーム・アプローチが鍵となるであろう。つまり、全体を大きくするのではなく、サブシステム（チームの作り方）とその連携の作り方を工夫し、調整的役割を果たす仲介役のあり方を充実させる方向である。

- ③ 一年生支援の鍵は、安定性と柔軟性のバランスにあるということであった。例えば、リタラシーの効果を計る客観的評価の必要性が指摘される一方で、一つの理論やモデルに安住する事を警戒する意見もある。そうした意味で、形成的評価（子供の発達記録）は、個々の子供に合わせた支援のリズムを生み出すための有効な方法として注目してよいといえよう。
- ④ 「触れ合いコープ」は、多様な組織の連携によって成立しているが、いかなるネットワークを作るかは、拠点とする学校の規模やニーズに合わせた作りが問われるといえる。
- ⑤ 担当する数人の子供達にチューターを実施するのがボランティアの基本的仕事である。しかし、支援が必要な子供を常に見直すというやり方で、学校全体のリタラシー環境に配慮する姿勢が伺われる。
- ⑥ アフリカ系の子供の支援者として、アフリカ系シニアが適しているという戦略の有効性が知られている。この経験に基く戦略は、適応すべき学校環境と子供の生育環境や文化に隔たりがある場合、橋渡し役は、子供と何かしらの共有点をもつ必要性を示唆している。また、組織論的問題としては、学校とボランティア側との協働関係作りの戦略として、共有できる点を合理的に発展させる対話—例えばいかに教員が関わるのかを明確にする対話—の有効性が認められている。

B 支援システムの発達に関する考察

地域と学校、ボランティアと教職員、シニアと1年生という、通常は接点をもちにくい異質の者同士を結び、安定した支援システムとして維持、発展させることは、トップダウン式の一元的システムでは予想もつかない複雑さへの柔軟な対応が求められることが、「触れ合いコープ」の展開過程の分析により明らかになった。例え

ば、青少年に対しては、安定して恒常的で、相手本意のサービスを心掛ける一方で、支援者側自身は、安定を求めず、状況に応じて妥協策を見出していくという姿勢が必要になる。それは、多様な関係者同士の連携を促し、かつそれらの動きのバランスを調整していく中から、よりよい方向性を手探りで把握していくダイナミックな作業といえる。触れ合いコープの実践では、地域側リーダーが調整役となり、チーム・アプローチが機能することでそれが可能になっていた。また、世代間アプローチを適用する際の利点であり、かつ難しさであるのは、活動推進の原動力はシニアからでていることである。青少年に配慮することはいうまでもなく、シニアを如何に活かすのか、それを一番心得ているのは、シニア側のリーダーなのである。システム促進の中心者が、ティーゼを始めとするシニア・リーダーたちであるのは、こうした理由で注目すべき事項といえよう。

一方、触れ合いコープが機能する基盤として、世代間アプローチを促進する社会的・政策的動向に触れる必要がある。2章の社会・政策的背景の分析から明らかになったことは、全米レベルの世代間専門組織であるGUが、プログラムの運動的動きと立法・政策的動きをつなぐメタレベルの仲介的機能を果たしていること、そうしたGUの支援下で、GTやCILなどの大学関連組織が、プログラムの開発や研究、関連組織間ネットワーク作りなど、プログラムや実施団体レベルへの具体的支援を行うという、重層的な支援システムが発達している点である。

こうしたシステムが機能する地域的基盤として、フィラデルフィア地方は、80年代を地域変革の時代として、革新的なコミュニティ政策の推進下、NPOなどが広範に発達するに至った。こうして、プログラムの受け皿となるべき社会的基盤が形成されてきたことに加えて、黒人コミュニティが内包してきた次世代育成に関する民族文化的伝統は、シニア・ボランティアたちの指導力の源泉として、見逃せない背景であるといえよう。

結び

学校という秩序空間に、一年生というカオスが適応していく過程をいかに支援できるのか、「触れ合いコープ」は、まさしくそうした目的をもつプログラムである。支援者であるシニアは、学校と子供たちとの間で、秩序とカオスがバランスをとる妥協点(カオスの縁)を、一年生に用意してあげる仲介者として、安定性、恒常性、そして柔軟性という、優れた素質をもつことが見出された。

子供支援のみならず、ボランティアをいかに支援し、育成するのは、システム作りの焦点といえるが、体系的な方法や系統だったマニュアルがあるわけではない。基

本的には、活動を通して、ボランティアたち自らがメカニズムを生み出す主体となっていくプロセスが確認された。ここで、システムの自己組織的な発展を促す要素をあげるとすると、ボランティア訓練の内容とも重なるのであるが、①「スキルの強化」と、②「目標の明確化と共有」という事項があげられよう。①は発達における幅の拡大、②は発達の方向性にあたるともいえる。この2つの次元に加え、特に触れ合いコープでその重要性が強調されていたのは、ティーゼが「愛と誠実さ」と呼ぶ情緒的作用である。この情的作用は、組織や個人の活動の原動力やエネルギーとして機能すると考えられるが、青少年支援研究で知られるJ.ローデスは、効果的な支援関係は、相互の信頼と、理解され、好かれ、尊重されると感じられるような結びつきによってアクティブになる、つまり、こうした絆なしには、効果的なダイナミクスは決して起らないであろうと論じている³²⁾。青少年支援における情的作用の重要性は、一つの大きな研究テーマといえよう。

本論では、カウフマンの自己組織性の理論を参考にしたが、大きな理論であるため、十分に使いこなせなかった点が残念である。発達論や社会科学においてはシステム論の応用が進んでいる。学習や教育という分野に応用するためには、上述した情的作用などを含めて、より緻密な検討が求められよう。

注)

- 1) *Children's Defense Fund Yearbook 2000*.
www.childrensdefense.org/ss_child_abuse.html.
- 2) Freedman, M., *Towards Civic Renewal*, *The Journal of Gerontology Social Work*, Vol.28, No.3, 1997, pp.243-263.
- 3) 吉田里江「サービス・ラーニングの展開と子供NPO」『NPOの教育力と社会教育の公共性をめぐる総合的研究』東京大学大学院教育学研究科生涯教育計画コース。2003. pp319-330.
J. C. Kendal and Associates, *Combining Service and Learning*, A Resource Book for Community and Public Service Volume I, National Society for Internship and Experiential Education.
Intergenerational Service-Learning in Gerontology, A Compendium Volume I, II, III, The Association for Gerontology in Higher Education, *Generations Together* University of Pittsburgh, 1998, 1999, 2000.
- 4) 佐藤一子『子どもが育つ地域社会』東京大学出版会, 2002, pp.194-197.

- 5) 拙稿「米国のボランティア活動を支えるシステムと教育・訓練-サポートセンターの事例から」『ボランティア・ネットワーク-生涯学習と市民社会』日本社会教育学会編, 東洋館出版, 1997, pp145-153, 拙稿「NPOを育てるNPOの役割」『NPOの教育力と社会教育の公共性をめぐる総合的研究』研究成果報告書.東京大学大学院教育学研究科生涯教育計画コース, 2003, pp.309-318.
- 6) S.カウフマン著, 米沢富美子監訳『自己組織化と進化の論理』日本経済新聞社, 1999.
- 7) 同上書, p59.
- 8) Van Geert, P., Dynamic Systems Approaches and Modeling of Developmental Processes, In (ed.) J. Valsiner and K. Connolly, *Handbook of Developmental Psychology*, Sage Publication, 2003, pp.640-643.
- 9) Wilson, W.J., The Truly Disadvantaged : The Inner City, *The Under Class and Public Policy*, University of Chicago Press, Chicago, 1987.
- 10) Anderson, E., *Streetswise, Race Class and Change in an Urban Community*, University of Chicago Press. Chicago, 1990. p69.
- 11) 米国のデイケア施設はNPOや私立が多く, 施設に子供2人を預けた場合, 保育費は母親の給料に相当するといわれる。
- 12) Kaiser Family Foundation Survey, 1999. Kids and Media @ the new millenium.
- 13) Introducing Joining Together, *Joining Together*, 1 (1)1986.
- 14) Delaware Valley Intergenerational Network, *Inter change*, 1986, Spring, p.1.
- 15) Newman, S., A History of Intergenerational Programs, *Intergenerational Programs, Imperatives, Strategies, Impacts, Trends*, The Haworth Press, NY, 1989, pp.9-10
- 16) Newman, S., History and Evolution of Intergenerational Programs, In S., Newman (Eds.), *Intergenerational Programs : Past Present and Future*, Haworth Press, NY, 1997, pp.55-6.
- 17) Butts, D. M., and Kusano, A. T., Organizing at National Level: Lessons from the U.S.A. and Japan, In Kaplan, M., Henkin, N, and Kusano, A., *Linking Lifetimes*, University Press of America, 2002, pp.253-257.
- 18) www.gt.pitt.edu.
- 19) www.temple.edu.
- 20) Experience Corps, www.temple.edu.
- 21) Winston, L., Kaplan, M., Perlstein, S., and Tietze, R., Experience Corps, *Grandpartners*, Heinemann, Portsmouth, NH, 2001, pp.17-25.
- 22) 同上書, p26.
- 23) 同上書, pp.27-28.
- 24) 同上書, p29.
- 25) 同上書, pp.33-35.
- 26) 同上書, pp.36-37.
- 27) 同上書, pp.38-42.
- 28) 同上書, p43.
- 29) Gadsden, V. L., Intergenerational Discourses, Life Texts of African-American Mothers and Daughter, In *Handbook of Research in Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*, ed., James Flood, Shirley B. Hearth, and Diane Lapp. Simon & Schuster, New York, 1997.
- 30) Washington, V., Bailey, U. J. O., *Project Head Start*, Garland Publishing, New York, 1995. E.シグラー&S.ムンチョウ著, 田中道治訳『アメリカの教育革命-ヘッドスタート・プロジェクトの偉大な挑戦』学苑社, 1994. 世代間ヘッドスタート・プログラムに関しては, www.gt.pitt.edu.
- 31) Winston, L., Kaplan, M., Perlstein, S., & Tietze, R., Experience Corps, *Grandpartners*, Heinemann, Portsmouth, NH, 2001. p44.
- 32) J. E. Rhodes, *Stand by Me*, The Risks and Rewards of Mentioning Joday's Youth, Harvard University Press, Cambridge, MA, 2002, pp.24-53.

生涯学習・社会教育研究における「時間」の位相

市原光匡*

The Phase of 'Time' in Studies in Lifelong Learning and Adult Education

Mitsumasa ICHIHARA

As that the word 'lifelong' is included in 'lifelong learning' shows, time is closely related to lifelong learning and adult education. Indeed, many studies in lifelong learning and adult education have made reference to time in various forms. However, especially in Japan, there are few studies which make time main concerns.

Although the situation is such, it seems meaningful to discuss lifelong learning and adult education from a viewpoint of time if it is taken into consideration that lifelong learning, or adult education and time have a close relation. From such concern, this paper tries to overview the studies in lifelong learning and adult education that make reference to time and show the sketch by which each argument is positioned.

目次

はじめに

I 近代の時間へのアンチテーゼとしての生涯学習・社会教育の時間の主張

A. 生涯学習・社会教育の依拠する時間構造

B. 生涯学習の計画化とその批判

II 生活時間をめぐる議論

A. 労働時間と余暇

B. 自由時間量と学習への参加

C. 教育現場における労働と時間

III 学習に内在する時間性

A. 学習のプロセスにおける時間性

B. 学習の成果と時間

おわりに

注・引用文献

はじめに

人生は、生まれてから死ぬまでの時間の総体としてとらえることができる。そして人間の活動は基本的に時間を必要とするものである。したがって、人生のなかで行

われるさまざまな活動は時間と密接に結びついているということができ、学習活動もその例外ではない。

そもそも、「生涯学習」ということばは、時間と切り離して考えることが困難である「生涯」という語をその内に含んでいるのであり、その他「継続教育」や「リカレント教育」なども同様である。こうしたことから学習と時間の結びつきの強さをうかがうことができよう。

実際、時間の概念はこれまで展開されてきた生涯学習・社会教育研究のさまざまな場面に、さまざまな形で姿を現している。たとえば、人間の生涯各時期の学習にはこれまで大きな関心が寄せられ研究の蓄積を増してきた。また、これまでになされてきた成人の学習に関する調査においては、学習がどのくらいの時間行われているかという時間量や一定の期間での学習の頻度をたずねる問いを設けているものはきわめて多く、学習参加の因子として自由時間量を取りあげている研究も少なくない。

このように、生涯学習・社会教育研究のうち、なんらかの形で時間について言及しているものを取りあげると膨大なものとなるのだが、しかし、ほとんどの研究においては時間が主要な関心事となっているわけではなく、日本の生涯学習・社会教育研究のうち、時間を主要なテーマとして扱っているものはわずかでしかない。

*生涯教育計画コース 博士課程5年

時間を主要なテーマとした研究がこれまでなぜほとんどなされてこなかったのかを問うことは本稿の関心からは外れるが、先に述べたように副次的に言及しているに過ぎないとはいえ膨大な先行研究の存在や多様な取りあげられ方をしていることがそれを難しくしているとは考えられる。このような困難はあるものの、生涯学習・社会教育と時間が密接な関係にあるのであれば、時間の観点から生涯学習・社会教育を問うこと、生涯学習・社会教育論において時間を問いつことの意義は決して小さくはないであろう。

本稿はこのような問題関心を出発点として、まず、これまで展開されてきた生涯学習・社会教育研究において時間がどのように取りあげられているかを問題とするものであり、新たな視点から生涯学習・社会教育と時間の関係を論じることを必ずしも意図してはいない。むしろ生涯学習・社会教育研究においてどのような議論が展開され、それぞれの議論がどのように位置づくのか見取り図を示すことをめざすものである。つまり、本稿は、これまでの議論においてどのようなことが問題とされまたどのような観点が欠けているかを示すことによって、時間の観点からの生涯学習・社会教育を問題とする今後のさらなる研究の基礎を提供するものとして位置づけられるものである。

I 近代の時間へのアンチテーゼとしての生涯学習・社会教育の時間の主張

A. 生涯学習・社会教育の依拠する時間構造

社会学研究において、時間にはこれまで多くの関心が払われ、議論が展開されてきた。もちろんそれぞれの問題関心はさまざまだが、社会における時間の本質にかかわる議論も少なくない。たとえば真木悠介は、近代社会における時間を直線的な時間として位置づけ、図1のよ

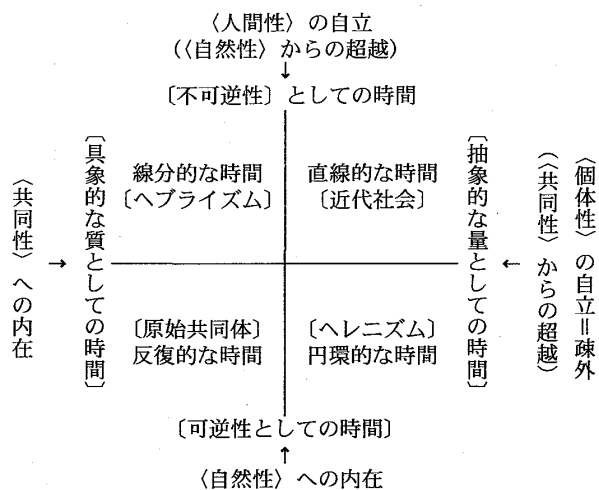


図1 真木悠介による時間の四つの形象²⁾

うな時間の四つの形象を示している。

つまり、真木によれば、近代社会の時間は、発端や終末をもたない脱目的論的に抽象された数量としてとらえられる時間であり、不可逆的な時間である。また、交差する二つの基軸は一方は自然性に対する人間性の内在と超越にかかわる次元として、他方は共同性に対する個性の内在と超越にかかわる次元としてとらえることができるという。そして近代社会における時間は、内的な共同性を共有しない私的な目的性をもつ個人の集合体が破綻なく存立するために、彼らの活動を外的に共時化するパラメーターとしても機能する一方、内的な共時性の一旦の自己外化を前提として要求する。つまり、時計によって図られる近代の時間において人々は、超越的な時間のもとで出来事とのつながりを否定され、抽象的な他者との同調、抽象的な未来への圧力のもとにおかれ、そこでは他者との共同的な関係が否定されていることになる。

このような近代の時間を近代学校の依拠する時間構造として否定的にとらえるとともに、近代社会の特質として真木があげる「社会全体の生活の時計的な編成³⁾に学校教育がかかわり、時計的に編成され管理された生活秩序への馴致という機能を学校教育が潜在的にもっている」ということを指摘する研究は従来から展開されてきた。たとえば、内山節は、かつて子どもは「大人になっていくという未来への時間軸」とともに「子どものままで自分の存在をつくりだしていく第二の時間軸」をもっていたが、今では「現在という時間自体は目的ではなくなり、未来への経過時間」となってしまったと述べている⁴⁾。また、水本徳明は、近代学校が、子どもの時間意識の再生産を通して近代的時間のメカニズムを再生産する機能を果たしてきたことを指摘し、その過程を事例を通して検討している⁵⁾。

学校週五日制や「総合的な学習の時間」の導入は、近代学校の依拠する時間構造の抱える問題を是正する方向とみることもできようが⁶⁾、市川昭午は、年齢主義からの脱却なくして学校教育の硬直化の打破はありえないとの見方を示している⁷⁾。また、矢野真和は、週休2日制により有職成人の平日のゆとりが失われていることを指摘しているが⁸⁾、水本徳明は、それが学校週五日制についてもいえると主張する⁹⁾。

一方、社会教育が依拠する時間構造に関する議論は学校教育における議論ほどには展開されていないが、そのようななかで、上杉孝實は、大正期における社会教育行政の確立には、時間の観念の徹底の意図もあったことを指摘している¹⁰⁾。山本珠美は、東京教育博物館が計量化による経済的な生活をテーマとして大正9(1919)年に開

催した「時」展覧会を「生活の科学化」の一つの例としてとりあげているが¹¹⁾、このような企画もまた近代社会の時間観念の普及の一端を担うものであり、上杉の主張を裏づけるものである。

ところで、前平泰志は、制度化された教育の時間として「学校の時間」という概念を提示しているが¹²⁾、それは真木のいう近代の時間に類するものととらえることができる。この「学校の時間」は近代学校制度の成立以降、人生の前半部分において支配的な時間として位置してきた。生涯学習論は、このような時間観に対する異義を唱えるものでもあったが、それは、教育の時間とそれ以外の時間の区分を撤廃することを求める。そうした時間が「生涯学習の時間」であり、前平は、「生涯学習の時間」を「学校の時間」に対置させて説明している¹³⁾。それは「教育の概念を他の領域にまで拡張したということだけにとどまらず、「日常生活のあらゆる時間の再編成と再接合によって、これまで除外され未開発のまま忘れられてきた時間を教育時間として復権」¹⁴⁾させるものである。前平によれば、学校の時間は光の当てられた「子供、青年に占拠された時間」であり、光の当たらない「労働できない人々（老人や障害者）を排除し、労働することを奪われた人々である潜在的失業者や失業者予備軍を一時的に保護収容するパーキングの時間」であったが、生涯学習の時間は「周辺部に押しとどめられていた影の要素を復権させる」ものだというのである¹⁵⁾。このように、前平の教育における時間のパースペクティブは、ひとつには脱学校化のプロセスを画一的でクロノロジカルな「学校の時間」から個々人の固有のリズムにもとづいた生涯にわたる「生涯学習の時間」への移行ととらえることができる。

鈴木真理も前平と同様に「学校教育の時間」と「社会教育の時間」の違いをあげている。鈴木は、学校教育における時間は固定的にとらえられるもので、単位となる時間内での一定の完結が目指されているのに対し、社会教育の時間は必ずしもそうではないことを指摘している。また、学校教育における時間が全員に共通なものであるのに対し、社会教育における時間は学習者それぞれに異なるとしているのも、「社会教育」と、「生涯学習」の違いこそあれ、前平と趣を同じくしていると考えられる¹⁶⁾。

また、矢野真和は、「社会の時間＝絶対評価モデル＝社会指標＝社会設計」という図式から「個人の時間＝自己成長モデル＝生活の質＝社会生成」という図式への社会的時間編成への根本的な発想の転換の必要性を主張するが¹⁷⁾、これも「学校の時間」から「生涯学習の時間」への移行とオーバーラップする。それは年齢主義の克服に

よってひとりひとりの学習者によるマイペースの学習が可能となるとする市川昭午の考え方も同様であろう¹⁸⁾。

このような「生涯学習の時間」あるいは「社会教育の時間」に関する議論は、「他者への従属か自己の解放か」という、いわば生涯学習・社会教育の本質を問うものといえよう。つまり、生涯学習・社会教育の論点は、時間を軸として組み立てることができるのである。しかし、先に述べたように生涯学習・社会教育研究において時間を主要なテーマとした議論は積極的に展開されているとはいいがたい。時間の観点から生涯学習・社会教育の本質を問う議論は、むしろ個別のテーマに沿って展開されたもののなかに多く見いだすことができるのである。

B. 生涯学習の計画化とその批判

たとえば、発達課題やライフ・ステージをめぐる議論には、時間の観点から生涯学習・社会教育の本質を問うものが含まれている。生涯学習は、人間の誕生から死までの一生を通じて行われる過程としてとらえられるものであるがゆえに、その各時期の学習にはこれまで大きな関心が寄せられてきた。とりわけ発達課題論やライフ・ステージ論にもとづいて学習課題や学習内容を検討する試みは1980年代において生涯学習・社会教育研究の主要なテーマの一つであったともいえる。

たとえば、『日本生涯教育学会年報』第2号においては、ハヴィガーストなどの発達課題論が取りあげられ¹⁹⁾、ライフパターンやライフサイクルの観点からの学習課題の検討の必要性を主張する議論²⁰⁾が収められている。そうした研究が当時の実践に大きな影響を与えたことを浅井経子が指摘しているように²¹⁾、1980年代においては各地で学習課題や学習目標の設定の開発が盛んに行われた²²⁾。

しかし、発達課題論の「基盤となる発達観についての理解をとまなわな安易な図式の援用」²³⁾は各地での実践との不適合をおこし、また、研究者からも発達課題論をもとにして成人学習者の学習課題や学習目標を設定することが問題とされるようになり、このような研究は1990年代以降ほとんどみられなくなる。たとえば、倉内史郎は「もちろん現在、青年や婦人や労働者にとって、克服されるべきそれぞれの集団に共通の問題状況と、そこから生ずる学習課題があるであろう」としつつ、「ここで問いたいのは、果たしてそれぞれの集団内の個々の学習者が、個々の青年、婦人、労働者が、そうした共通の課題達成のための学習によって、めいめいの学習欲求が満たされているかどうかということである」²⁴⁾と述べ、学習者に対し一律の学習目標を示す学校教育的な観点の存在を指摘している。

発達課題論をもとにして成人学習者の学習課題や学習目標を設定することを問題とする議論はほかにも多くみられる。市川昭午は、先に述べたように学校教育における年齢主義を批判するが、それが社会教育にも及んでいることを指摘し、「年齢階層別から脱却できないでいたことが、カルチャーセンターなどに顧客を奪われる理由であった」²⁵⁾と述べている。また、佐々木英和は、発達課題にもとづく学習課題の設定が、同程度の年齢集団ごとに区切りをつけ、生まれてから死ぬまで生涯にわたる標準を示すこととし、「人生初期の標準化にとどまらず、生涯にわたる標準化の筋道が示されたことに対して、『生涯管理』につながりかねないという誹りを受けるのは、やむをえないことであった」²⁶⁾という。つまり、前平泰志のことを借りれば、このような「かつて、展開された生涯教育論批判とは、生涯教育の計画化が疎外された時間を誕生から死まで拡張されていくことに対する警鐘としての意味を持っていた」²⁷⁾のである。真木悠介は、スケジュール化された人生が現在の生き生きとした関心への集中を希薄化し、「現在からの疎外」を増幅化することによって、実際にもその人生をまですく単調なものにするだろうと述べているが²⁸⁾、それはまさに生涯にわたっての学習が他者によって計画化され管理されることへの論者たちの危惧そのものであった。

このような発達課題論やライフ・ステージ論をもとにしての生涯学習の計画化に対する批判的な議論からは、他者への従属から自己の解放へという各論者の枠組みを確認することができる。しかし、生涯学習・社会教育をめぐる時間において、人々はほんとうに解放されているのかどうか、理念としてだけでなく、実体としてそれは常に問われなければならないであろう。

II 生活時間をめぐる議論

A. 労働時間と余暇

時間を問題とするという点では、生活時間に関連する研究も生涯学習・社会教育研究において大きな位置を占めているということができる。矢野真和は、生活時間研究における特定の視野として

- (1) 労働時間
- (2) 自由時間と余暇活動
- (3) 家事時間と婦人の生活
- (4) 移動（通勤）時間

をあげたうえで、そこから全体的視野への広がりを探める際の課題として教育と生活時間のかかわりを指摘している²⁹⁾。矢野によれば、それは、人々の日常生活は教育文化活動を欠くことのできない関係にあり、その客観的事実を把握する統計的資料を提供するだけでなく、教育活

動が現在の生活欲求を満足させるとともに将来の生活時間全体に影響を与えるからである³⁰⁾。前者についていえば、自由時間において教育文化活動にどれだけの時間が割かれたかを問題とする研究は従来から多くなされてきた³¹⁾。また、後者についていえば、労働や余暇の時間のありようを問題とし、そこから生活の質へと議論を展開させるような研究がそこに位置づけられるであろう。矢野は、先に述べたように生活時間研究における特定の視野として労働時間と自由時間・余暇活動を分けて取りあげているが、労働時間の短縮が自由時間、あるいは余暇時間の拡大を生むように両者は不可分の関係にあると考えられる。たとえばハッチンスの学習社会論は、機械が生産の主体となり、「働くという伝統的目的からの移行が実現した」脱工業化社会を前提としたもので、学習社会においては、空き時間である「自由時間を余暇に転換する」³²⁾ことが求められ、それが学習だとしている。

日本においても、労働時間の短縮からはじまって余暇のありようを問う研究は1970年代以降多くみられる。たとえば、岩井竜也は、労働時間の短縮は、労働者の意識の変革あるいは確立を根底において労働時間の短縮を実現してゆく過程と、時間短縮で獲得された余暇時間の利用の二点で問題にされるとする³³⁾。しかし、ここでは余暇に関する議論は、余暇の時間は増大しているが消費的、個人的なものにとどまっていること、あるいは社会教育施設における学習活動もまた、他律的、個人的であることを指摘し、「社会教育の体制による教化主義と企業のもつ企業意識、レジャー産業が育てる受動性、個別性から解放された自由な体制のもとで活動が展開できる施設と機会が求められる」と述べるにとどまっていた。古野有隣もまた、時間の不足という学習参加の阻害要因を取り去るという点で、労働時間の短縮は社会教育の発展の契機ともなるととらえ、そのためには余暇の問題は社会教育の存在そのものにかかわるものとしてとらえる必要があると主張する。つまり、「管理される余暇、資本によって収奪される余暇ともいわれる現在の状況から、真に人間性を回復・発揮しうる場としての余暇へと転換させる使命の中心的な役割」³⁴⁾を社会教育が果たすことを求めているのである。

これらの議論には、余暇の時間を人々の能動性を発揮させる場としてとらえている点³⁵⁾で共通点を見いだすことができるが、労働時間と自由時間・余暇の時間の関係については、労働時間の短縮が自由時間・余暇時間の拡大を生むという認識にとどまっていた。また、松田義幸は「労働時間の短縮によって生ずる自由時間」があらゆる生活領域に配分され生活全体がレジャー化することが適切であるとしているが³⁶⁾、やはり労働時間の短縮と自

由時間の拡大という観点から労働が位置づけられていた。

このようなとらえ方は、労働と余暇をトレード・オフの関係とし、余暇を充足させるための教育に力点が置かれているものとみることができるが、それに対し倉内史郎は、労働のための教育か余暇のための教育かと二者択一的に割り切るのではなくむしろ人間の教育はこの二面性の総合の立場において成り立つとの見方を示している³⁷⁾。伊藤順康も、余暇の考察にとって労働が特別の位置を占めているとしたうえで、「労働と余暇のどちらの充足を求めているかということより、労働および余暇の充足のための機会を与えるのにはどんな“社会構造”が必要か」にまで視野が及ばなくてはならないと述べている³⁸⁾。また、小林繁は、労働時間の短縮における当面の課題として、人々の労働―生活観の転換をあげているが、それは労働時間と自由時間を対立的にとらえ、労働時間を量的に減少させることによってより多くの自由時間を獲得していくということではなく、『労働のあり方を変えていくことなしには、豊かな生活はありえない』という視点からとらえ直していく³⁹⁾ことだと主張しており、小野征夫も、「労働と余暇を結び、まるごとの生活を主体的に組みかえていく」⁴⁰⁾ことを求めている。これらとは異なる観点からではあるが、川勝久も労働と余暇を区別してとらえることを問題とし、「普通私たちは、『学び』『仕事』『遊び』という区別をしている。そのうち『遊び』がレジャー活動であると考えるのは狭い視野である」と述べている⁴¹⁾。

このように、労働時間や余暇をめぐる議論は、労働時間の短縮によってもたらされる自由時間への注目からはじまって、労働および余暇の時間を充足させるための社会のありようへと展開されている。それは、人々の学習を促進させる条件を問うものともいえ、その軸として時間を設定することが可能であることを示している。しかし、社会のありように言及する議論においても、その必要性が主張されるにとどまり、十分に具体的なアイデアが示されているとはいえなかった。それは今後の研究課題として位置づけられよう⁴²⁾。

B. 自由時間量と学習への参加

先に述べたように、時間を軸として人々の学習を促進させる条件に関する議論は展開しうるのであるが、その条件として自由時間量をあげ、それと学習参加とを関連づけてとらえるような議論は数多い。たとえば神田道子らは、女性の学習の拡大の背景として、ライフサイクルの変化に伴って女性の余暇時間が増加し、学習のための時間的余裕が増大したことの影響を重視している⁴³⁾。ま

た、「NHK学習関心調査」では、1985年と1988年の調査結果を比較し、以下のような分析がなされている⁴⁴⁾。

- ・男性の20代後半から50代前半の、働き盛りの層で学習時間が減少している。女性でも20-30代前半と50代後半で減少している。これは自由時間量の減少と対応する形で現れている
- ・高年齢層における学習時間量の増加は顕著である。労働時間の影響を受けないこの層の学習時間量の増加は今後の生涯学習社会のひとつの方向を示唆するものとして興味深い

自由時間の量の多少は、学習参加の促進要因として、あるいは阻害要因として従来から指摘されてきた⁴⁵⁾。しかしそうした時間的条件が必ずしも重要ではないことを塩崎千枝子は指摘している。塩崎は成人女性の生活時間と学習時間の関連について、「余暇時間の増加は、学習に必要な時間的条件を整え、成人女性に学習参加の道を拓いたという意味で、女性の学習に及ぼしてきた歴史的インパクトは大きい」としながらも、「成人女性の学習にとって重要なのは自由時間の多少や拘束時間の有無といった時間的条件それ自体ではなく、むしろそうした条件を個々人がどのように捉えるかであるということ、しかもその捉え方がさまざまな属性によって大きく異なっているという事実である」と述べている⁴⁶⁾。

塩崎の指摘にしたがえば、成人の学習行動は時間的余裕→学習参加という単純な図式では説明できないということになる。このように絶対的な時間の有無が必ずしも学習参加に影響を与える決定的な因子であるとは限らないという見解は、矢野真和らによる「都民の学習行動に関する調査」にもみられる。調査の分析の結果として矢野は、時間やお金、施設といった外的条件よりも個人の動機づけが重要であると結論づけている⁴⁷⁾。

このような分析をふまえると、一般に個人の外的要因としてとらえられる時間的要因はあくまでも個人の内的要因として意識されるものとも考えることもできる。学習参加は個人が時間的な条件を学習との関連でどのようにとらえ自らの生活に学習をどう位置づけるかにかかっているものであり、それは、学習参加の決定のプロセスへの関心を求めることになろう。

C. 教育現場における労働と時間

労働時間の短縮は、教育現場における問題としても議論されてきた。たとえば、教員の労働時間の短縮について佐藤進⁴⁸⁾や木全力夫⁴⁹⁾が取りあげている。これが社会教育・生涯学習とかかわりをもつのは、木全によれば、日教組が1971年に公表した『教職員の労働時間と賃金のあり方』において、「学校教育における教員の本務労働を

整理し、『雑務』を排除して教育活動が十分保証されるような労働時間を確立するために『夏の林間学校、プールの管理運営、文化・体育関係の日曜・休日の諸行事などで、学校の教育課程に組み込まれていない生活の指導・付き添い等の業務は社会体育、社会教育の分野として基本的には教員の本務から外すこと』という方針が打ち出されたから⁵⁰⁾である。しかし、木全は日教組の運動方針や取り組み、行政施策などの動きを述べたに過ぎず、佐藤は日教組の方針を問題としたものであり、教員その他を問わず時間そのものを問題とするものとはいえなかった。

また、奥田泰弘は、公民館職員の勤務年数が短いことを問題とし、その勤務形態の変則性や兼任が多いことに理由を求めている一方、社会教育職員論はこれまで数多く論じられてはきたが、それは理念としての議論が中心であり職員の労働条件を取りあげたものは少なかったことを指摘しており⁵¹⁾、職員の労働と時間をめぐる議論が十分には展開されてはいないことを示唆している。その他社会教育職員の非常勤嘱託化については、平川景子の議論⁵²⁾があり、ここではワークシェアリングの考えが取り入れられ、労働者に労働時間の選択権があるというオランダのモデルのメリットがあげられてはいるが、それは労働者一般についていえることであろう。職員にとっての時間についてはここでも十分には議論されているとはいえない。

職員にとっての時間という観点からの具体的な議論は、社会教育施設職員の労働時間短縮に関するものに求めることができる。たとえば、山重壯一は、労働時間の短縮を進めつつ日曜や夜間など公共図書館の開館時間を増やしていくと勤務ローテーションが複雑になり、ミーティングや会議、継続的な研修が難しくなることを問題としている⁵³⁾。清水隆も公共図書館における職員の労働時間短縮には、週休数が休館日より多い以上交替制勤務が不可欠なものとなることを指摘しているが⁵⁴⁾、ここで注目されるのは、交替制勤務を土曜・日曜にあてることの意義に言及している点である。「公共図書館が利用者にとって『自由で創造的な時間』を活用する場であるとともに図書館員もまた、そのことを享受する立場にある⁵⁵⁾ことは、当然のことといえようが、それは必ずしも強調されてはこなかったように思われる。労働時間と余暇の時間、自由時間を区別することが必ずしも適当なこととはいえないにしても、職員の労働時間・労働形態の変化は、彼らに新たな学習の可能性を示すこともありうるであり、それが職員としての能力や実際の職務にどのような影響をもたらさうかという方向でこの問題にアプローチすることも可能であろう。

本章では、生活時間の観点から、労働時間と余暇の問題、自由時間量と学習参加の問題、職員の労働時間の問題をとりあげた。これらは、いずれも人々の学習を促進する条件にかかわっているということができ⁵⁶⁾、それらを検討する際に時間を軸にすることもまた有意義であることは強調しておく必要がある。

III 学習に内在する時間性

A. 学習のプロセスにおける時間性

自由時間量の多少が学習参加への決定的な因子であるとは限らないにしても、学習を行うにはいくらかの時間を必要とするには変わりはない。したがって、学習活動そのものが時間性を帯びているのであり、時間の観点からは、学習のプロセスに目を向けることも可能であろう。

たとえば、前平泰志は、ボランティア活動に密接に結びつく学習論はFREIREの「対話的理性」に基礎づけられているとし、それが現実を結果でとらえるのではなく、変化や過程として、つまり時間性のなかでとらえていることを指摘している⁵⁷⁾。これは省察における時間性に着目したものであるが、省察においても、経験した後で、その経験について振り返る場合もあれば、実践のなかで振り返る場合もあり、省察における時間の範囲は広がりをもつ⁵⁸⁾。また、省察のサイクルにおいてもその時間性が指摘されよう。たとえばコルブのモデルは、省察を具体的経験からはじまり、省察的観察、抽象的概念化、能動的実践にいたるサイクルとして描き、それを通してある経験は新たな具体的な経験となり、再び新たな学習がはじまるというもので、そこには学習の時間的な広がり内包されているが⁵⁹⁾、次の学習がどのくらいの時間を経てどのようにしてはじまるのかなどについては問われてはいない。

ある学習の結果が新たな学習につながるという点では、クロスモデルも同様である。それは、学習参加への力は個人的な条件からはじまって徐々に外的な条件へと移行し、最後に学習への参加は学習者の自己評価や教育への態度を変え、その後の学習参加に影響をもたらすというものである⁶⁰⁾。矢野真和も、一つの新しい経験が引き金になって次の新しい余暇や楽しみがもたらされる可能性を示唆しており⁶¹⁾、これらは学習経験の累積的な効果によるものであろうが、影響を及ぼす時間の範囲においてより具体的な検討を要するであろう。

また、タフが調査で用いた学習の定義も、学習プロセスの時間性を検討する素材となりうる。タフは、学習を、同種あるいは関連した一連の活動からなるものとし、それらが6か月の期間内に起こり合計7時間以上に達する

ものとしている⁶²⁾。しかし、それがなぜ6か月であり7時間以上であるのかの説明は十分になされてはいない。タフの例をあげるまでもなく、時間の観点から学習のプロセスを議論する際には、期間や時間量、過去—現在—未来の時間軸における学習の広がりなど検討の余地は多いといえる。

B. 学習の成果と時間

過去—現在—未来の時間軸における学習の広がりについていえば、それは学習の成果がいつ現れるかを問題とする議論につながるであろう。たとえば、ノールズはアンドラゴジーの仮定における時間のパースペクティブを、長期的であるペダゴジーのそれに対して即時的であるとしている。子どもは学習について長期的な視点での応用を見通しており、子どもにとっての教育は将来に役立つ教科や技術の蓄積のプロセスである。それに対し成人は多くの学習において即座に応用可能な知識や技術を求めており、成人にとっての教育は、彼らが現在直面している問題に対処する能力を高めるプロセスである、というのがノールズの主張である⁶³⁾。

一方、鈴木真理は、学習の成果がいつ現れるかについて、学校教育と社会教育とは異なる発想が必要になるとしている。学校教育では、試験を通してそれまでの学習の成果が確認されるのに対し、社会教育では、学校教育と同様に考えられる領域もあるが、いわゆる現代的課題に関する学習内容についてはずっと後になって現れると考えられるというのである⁶⁴⁾。

しかし、学習の成果に関する議論において、このように成果の現れる時間を問題とするものは多くはない。それは、ひとつには日本における学習成果に関する議論が対象としているものが評価になじむ領域、学校教育のように学習の成果が容易に測定できる領域に集中している⁶⁵⁾からであるとも考えられる。それはノールズのいう成人が求める知識や技術にも相通じるものでもあろうが、実際には日本の生涯学習が生きがいや自己実現を強調していることをふまえるならば、学習の成果は即座に測定できるものにとどまらない。したがって、その評価にあたっては、成果の現れる時間も考慮した別の観点からのアプローチが必要となるはずである。

おわりに

これまで本稿では、生涯学習・社会教育研究における時間に関する議論を、生涯学習・社会教育のありように関するもの、学習を促進する条件に関するもの、学習論に関するものにまとめて取りあげてきた。多くの研究は、個々のトピックについてそれぞれの関心にもとづいて展

開されたもので、時間を軸にすえて論じるものは少数にとどまっていた。しかし人々の学習は時空間において展開され、さまざまな形で時間が生涯学習・社会教育にかかわっていることをふまえるならば、空間論だけではなく、時間を軸として展開される研究も必要になるはずである。また、本稿ではそれぞれの議論における問題関心の領域にもとづいて整理を行ったが、たとえば生涯学習・社会教育の理念からアプローチする方法と実体に即して議論する方法などアプローチの違いによる整理も可能であり、今後の検討課題としたい。

人生に終わりがあることを前提とするならば、個人々人にとって時間は有限の貴重な資源である。その時間を意味あるものにするためには生涯学習・社会教育をめぐる時間はいったいどのようなもので、どうあるべきなのか、そのあり方は常に問われなければならないはずなのである。

注・引用文献

- 1) その数少ない研究の一つとして前平泰志の研究をあげることができる。前平の研究は、「成人教育、社会学、経済学などのアプローチから個別的に分析されてきた『制度化された教育の時間の意識』を批判的に解明すること、生涯教育論の時間意識をそれと対峙することによって両者の差異を明確にすること、そしてそのことによって、従来の教育理論と生涯教育の理論との間に認識論的な切断を行うこと」(前平泰志「学校の時間・生涯学習の時間—自己教育の理論のために—」『教育学研究』第56巻第3号, 1989. p.231)や、「ボランティア活動を自己教育という観点から捉え直し、それを時間という切り口から分析する視座を提供する」(前平泰志「時間と自己教育—ボランティアの隠れた次元—」〈日本社会教育学会(編)『ボランティア・ネットワーク：生涯学習と市民社会』日本の社会教育第41集, 東洋館出版社, 1997> p.64)ことを目的としているものである。また佐々木英和は、「生涯」をキーワードとしそのとらえられ方や人生の各時期の関係、「生涯」の構造といった観点から生涯学習の時間論的範疇での整理を試みている(佐々木英和「生涯学習概念の見取り図(4)—その範疇を確認するための理論的考察(その4)—」『宇都宮大学生涯学習教育研究センター研究報告』第10・11合併号, 2003. pp.4-9)。その他、塩崎千枝子は、成人女性が社会生活全体のなかで学習活動をどのように位置づけ選択しているかを生活時間の関連から考察している(塩崎千枝子「成人女性の生活時間と生涯学習」『教育社会学研究』第40集, 1985. pp.

- 111-125)。
- 2) 真木悠介『時間の比較社会学』岩波書店, 2003. (初出は1981) p.195.
 - 3) *Ibid.*, p.287.
 - 4) 内山節『『学び』の時間と空間の再構成』〈『岩波講座 現代の教育 I いま教育を問う』岩波書店, 1998〉 pp.176-177.
 - 5) 水本徳明「学校時間の問題構造—学校時間における他者否定と自己否定—」〈新井郁男〔編〕『学習社会としての学校』教育出版, 1999〉 pp.12-29.
 - 6) 生涯学習・社会教育との関連で学校週五日制や「総合的な学習の時間」の問題を議論する研究もあるが、それらは子どもの学校外教育におけるものである。その例としては、明石要一「学校五日制のねらいと子どもの反応—子どもは時間・空間・仲間の3つの「間」を失っている—」『社会教育』48-1, 全日本社会教育連合会, 1993. pp.16-19や小木美代子「わが国の『学校週五日制』問題の特異性と子どもの地域活動活性化の課題」〈日本社会教育学会〔編〕『週休二日制・学校週五日制と社会教育』日本の社会教育第37集, 東洋館出版社, 1993〉pp.122-131, 安彦忠彦「地域と学校との連携による『総合的な学習の時間』」『社会教育』54-10, 全日本社会教育連合会, 1999. pp.10-12, 清水英男「学校が社会教育活動のノウハウを求めている—総合的な学習の時間と社会教育の活用—」『社会教育』54-10, 全日本社会教育連合会, 1999. pp.14-16など。
 - 7) 市川昭午「年齢主義から脱却できるか」『教職研究』26-8, 教育開発研究所, 1998. pp.115-118.
 - 8) 矢野真和『生活時間の社会学』東京大学出版会, 1995. pp.118-124.
 - 9) 水本, *op. cit.*, p.27.
 - 10) 上杉孝實『『週休二日制社会』と社会教育研究の課題』〈日本社会教育学会〔編〕『週休二日制・学校週五日制と社会教育』日本の社会教育第37集, 東洋館出版社, 1993〉 p.15.
 - 11) 山本珠美『『生活の科学化』に関する歴史的考察』『生涯学習・社会教育学研究』第21号, 東京大学教育学研究科生涯教育計画講座社会教育学研究室, 1997. p.50.
 - 12) 前平 (1989), *op. cit.*, p.231.
 - 13) また, 教育期—労働期—隠退期という近代の時間の不可逆的なライフサイクルにもとづく教育のフロントエンド・モデルと, 教育期, 労働期, 隠退期を個人が自由に組み合わせるリカレント・モデルを対置させることも容易であろう。
 - 14) 前平 (1989), *op. cit.*, pp.232.
 - 15) *Ibid.*, p.232. これは学校教育を中心とした「昼の体制」に対して自己教育を「夜の体制」と位置づけ人間の摂理における「夜」の正当な位置づけと正当な意義の承認を求めるピノの主張にもとづくものである。また, それは「市場原理と生産の脅迫的な論理の中で, 賃金の支払われる労働時間のみが時間と呼ばれ, それに当てはまらないものはまるで時間ではないように考えられてきたことを背景として, 評価されない時間のなかで自身や他者をケアする役割を担う人々によって推進された」時間銀行の理念と相通じるところがあるようにも思われる。イタリアの時間銀行については, 池本美香『失われる子育ての時間—少子化社会脱出への道』勁草書房, 2003や池本美香「時間銀行—一人と人をつなぐイタリアの試み」『電気協会報』916, 2000. pp.58-61を参照されたい。
 - 16) 鈴木眞理「社会教育計画を考える視座」〈鈴木眞理・清國祐二〔編著〕『社会教育計画の基礎』学文社, 2004, pp.185-186.
 - 17) 矢野, *op. cit.*, p.196.
 - 18) 市川, *op. cit.*, p.118. なお, 市川は, 「年齢主義からの脱却」は学校教育に限定されるものではないとも述べている。
 - 19) 稲生勁吾「社会学的アプローチ」『日本生涯教育学会年報』第2号, 1981. pp.27-49および加藤隆勝「心理学的アプローチ」『日本生涯教育学会年報』第2号, 1981. pp.51-65.
 - 20) 富士谷あつ子「女性の課題と生涯教育」『日本生涯教育学会年報』第2号, 1981. pp.87-113および池田秀男「女性の発達課題と生涯教育」『日本生涯教育学会年報』第2号, 1981. pp.115-138.
 - 21) 浅井経子「生涯学習の学習内容に関する研究の展開と課題」『日本生涯教育学会年報』第20号, 1999. p.46.
 - 22) このような事例は, たとえば, 国立社会教育研修所〔編〕『生涯各期の学習目標・学習課題設定の事例』1984, 『生涯各期の学習目標・学習課題整理の事例第2集』1985や井上講四「社会教育(行政)における学習課題・目標の設定とその学習プログラム化に関する一考察—地方公共団体による研究・開発動向の分析からみた用語・概念等の検討を中心に—」『日本生涯教育学会年報』第8号, 1987. pp.145-148にまとめられている。
 - 23) 津田英二「自我・認識構造の発達と社会教育—Piaget構造主義をめぐる—」『東京大学教育学部紀要』No.34, 1995. p.420. なお, 括弧内は社会教

- 育基礎理論研究会(編著)『叢書生涯学習Ⅶ 成人性の発達』雄松堂, 1989. 「はじめに」p.iiからの引用。
- 24) 倉内史郎「『個別化』の段階を迎えた社会教育」『社会教育』42-5, 全日本社会教育連合会, 1987. pp. 84-87.
- 25) 市川, *op. cit.*, pp.115-116.
- 26) 佐々木英和「生涯学習における標準化と個性化をめぐる問題」〈鈴木眞理・梨本雄太郎〔編〕『生涯学習の原理的諸問題』学文社, 2003〉p.204.
- 27) 前平 (1997), *op. cit.*, p.76.
- 28) 真木, *op. cit.*, p.290.
- 29) 矢野真和「生活時間研究—その適用と展望—」『教育社会学研究』第31集, 1976. pp.143-145.
- 30) *Ibid.*, pp.145-146.
- 31) たとえば山本恒夫「日本人の学習行動」〈辻功・古野有隣(編著)『日本人の学習—社会教育における学習の理論—』第一法規, 1973〉pp.77-116, 中西尚道「日本人の生活と余暇」『社会教育』28-12, 全日本社会教育連合会, 1973. pp.11-15, 岡本昭「国民の生活時間と教育文化活動—NHK『国民生活時間調査』から—」『教育と情報』226-1, 第一法規, 1977. pp.53-58, 矢野真和「労働と余暇と教育」〈市川昭午・潮木守一〔編〕『教育学講座21 学習社会への道』学習研究社, 1979〉pp.41-60, 伊藤順康「国民の余暇生活の変容と社会教育の課題」〈伊藤三次〔編〕『生活構造の変容と社会教育』日本の社会教育第28集, 東洋館出版社, 1984〉pp.17-35など。
- 32) R.ハッチンス「ラーニング・ソサエティ」[Hutchins, R. M., *The Learning Society*. Encyclopedia Britannica Inc. 1968] 新井郁男訳, 『現代のエスプリ』146, 至文堂, 1979. p.32.
- 33) 岩井竜也「労働時間の短縮と労働者の教育」『日本社会教育学会年報』第14集, 1970. p.37.
- 34) 古野有隣「週休二日制時代と社会教育—その時, それは生き残れるか—」『社会教育』28-12, 全日本社会教育連合会, 1973. p.10. なお, このような見方を発展させたものとして門脇厚司の議論を位置づけることができる。門脇は, 余暇社会の進行に伴って公的社会教育は, 「余暇活動そのものが創造的な学習になる」ような学習機会を提供するべきだと主張している(門脇厚司「余暇時代の生涯学習—「学習から研究へ」ライネル・プランの実現とライテルの創設に向けて—」『社会教育』47-2, 全日本社会教育連合会, 1992. p.22)。
- 35) なお, 柳父立一は, 余暇にあたることばが, 西欧では「神が支配・干渉せず人間自身に任された時間」であることから余暇を「主体時間」と呼んでおり, 自分の主体的な活動のために優先的に確保される時間と位置づけている(柳父立一「時間主体性と週休二日制—『道楽としての社会教育』試論—」〈日本社会教育学会〔編〕『週休二日制・学校週五日制と社会教育』日本の社会教育第37集, 東洋館出版社, 1993〉pp.75-76)。
- 36) 松田義幸『現代余暇の社会学』誠文堂新光社, 1981. p.145.
- 37) 倉内史郎「教育問題としての労働と余暇」〈倉内史郎〔編著〕『労働・余暇と教育』第一法規, 1975〉p.4, p.18など。
- 38) 伊藤, *op. cit.*, pp.28-29.
- 39) 小林繁「労働時間短縮をめぐる動向と課題」『月刊社会教育』36-9, 国土社, 1992. p.13.
- 40) 小野征夫「生活文化の転換と社会教育研究の課題—労働時間短縮問題に寄せて—」〈日本社会教育学会〔編〕『週休二日制・学校週五日制と社会教育』日本の社会教育第37集, 東洋館出版社, 1993〉p.113. しかし, 小野は, それはまだ大きな動揺と模索の渦中にあるとしている。
- 41) 川勝久「余暇社会をデザインする」『社会教育』47-2, 全日本社会教育連合会, 1992. pp.16-18.
- 42) その具体的なアイデアとしてワークシェアリングをあげることも可能であろう。たとえば, 藪田碩哉は, ワークシェアリングの導入を「新しい暮らしのライフスタイルを切り開くものとなる可能性がある」とし, ワークシェアリングで得られた豊かな時間が価値ある学習を生み出しうることを指摘している(藪田碩哉「ワークシェアリングが求める新しいライフスタイル」『社会教育』57-9, 全日本社会教育連合会, 2002. pp.13-14)。なお, ワークシェアリングが定着し, 短時間勤務性が一般化すればするほど, 企業が提供する教育機会が限定されるであろうことを根本孝は指摘している(根本孝「ワークシェアリング時代に求められる“学習力”」『社会教育』57-9, 全日本社会教育連合会, 2002. p.9)。
- 43) 神田道子・女子教育問題研究会『学習する女性の時代』NHKブックス, 1981. pp.12-13.
- 44) 藤岡英雄「学習行動と学習関心の概況」〈NHK放送文化研究所『日本人の学習—成人の学習ニーズをさぐる—』第一法規, 1990.〉pp.47-48.
- 45) 学習参加をめぐる議論では, 学習の阻害要因のうち時間がかかわるものとしてその他に講座や教室の開設時間, 施設の開館時間などもあげられている(Darckenwald, G. G., and Merriam, S. B., *Adult Educa-*

- tion : *Foundation of Practice*. New York, Harper & Row, 1982. p.136. Cross, K. P., *Adults as Learners*. Jossey-Bass, 1981. p.98など。
- 46) 塩崎, *op. cit.*, p.119.
- 47) 矢野真和「生涯学習における参加と不参加の構造—学習希望は顕在化するか—」『大学論集』第12集, 広島大学大学教育研究センター, 1983. p.50. 矢野によれば, 学習希望が顕在化するか否かの背景には, 時間・お金・施設といった外的な条件のみならず各自の余暇選好の順位が作用しているのであり, 学習の阻害要因の理由としての自由時間量の不足よりも個々の動機づけが重要になってくるのである。
- 48) 佐藤進「社会教育現場からみた時短問題」『月刊社会教育』16-4, 国土社, 1972. pp.15-20.
- 49) 木全力夫「時短方針と学校五日制の動向」『月刊社会教育』21-5, 国土社, 1977. pp.52-58.
- 50) *Ibid.*, p.52.
- 51) 奥田泰弘「社会教育職員の労働条件と専門職制度確立の展望」『月刊社会教育』36-5, 国土社 1992. pp.14-23.
- 52) 平川景子「短時間公務員としての社会教育指導員の位置づけ—ジェンダーの視点から」『月刊社会教育』46-9, 国土社, 2002. pp.12-20.
- 53) 山重壮一「図書館の開館日時と職員の労働」『月刊社会教育』36-5, 国土社 1992. p.36. なお, 山重は図書館の夜間開館については人々の通勤時間を考慮する必要があることも指摘している (*ibid.*, p.38).
- 54) 清水隆「労働時間短縮と公共図書館」『図書館雑誌』86-5, 1992. pp.278-279. なお, 同号は労働時間短縮問題の特集したものであるが, 1992年の公務員の週40時間勤務の実施が特集の背景にあるとっていいだろう。
- 55) *Ibid.*, p.279. また, 松沢健治も公民館の日曜開館における職員の勤務形態について, 全職員の勤務形態だと家族や地域, 友人とのかかわりをもてなくなることで, 交替勤務では職員間の意思の疎通が難しい面を指摘している (松沢健治「公民館職員の休暇と研修, 職場集団の形成」『月刊社会教育』36-5, 国土社 1992. p.31)
- 56) その他, 時間に関する議論のうち, 人々の学習を促進する条件と接点をもつものとしては, 有給教育休暇についての議論があげられよう。
- 57) 前平 (1997), *op. cit.*, p.72.
- 58) 実践のなかでふり返るといふ場合についても, たとえばショーンは「実践者はまさに実践している最中にも実践について省察している」としているが, それは行為がその状況に対して変化を生み出し続けられる時間という広い範囲である (D. ショーン『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』[Schön, D. A., *Reflective Practitioner*. Basic Books, 1983] 佐藤学・秋田喜代美訳, ゆみる出版, 2001. p.105)。
- 59) Kolb, D. A., *Experimental Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall Inc., 1984. p.121.
- 60) Cross., *op. cit.*, p.125.
- 61) 矢野 (1979), *op. cit.*, p.51.
- 62) Tough, A. M., *The Adults' Learning Projects : A Fresh Approach to Theory and Practice*. Ontario Institute toe Studies in Education. 1979. p.14.
- 63) Knowles, M. S., *The Modern Practice of Adult Education : From Pedagogy to Andragogy* (Rev. ed) . New York, Association Press, 1980. pp.53-54. 一方で, このようなノールズのアンドラゴジーの仮定, すなわち成人は常に即座に應用できるような知識の得られる学習を求めているという理解に対してブルックフィールドは疑問を投げかけている (Brookfield. S., *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Milton Keynes, Open University Press. 1986. pp.120-121)。
- 64) 鈴木, *op. cit.*, p.186.
- 65) たとえば, 末本誠は, 学習成果の評価に関する議論は大学を中心とした学校制度の分野や企業内教育・職業訓練学校のような労働技能・能力にかかわる領域のような評価がやりやすかつ可能でありまた必要とされる領域において展開していることを指摘している (末本誠『「学習成果の評価」問題と社会教育』『月刊社会教育』40-10, 国土社, 1996. p.8)。

占領期社会教育政策としての芸術文化事業の展開

— 芸術祭を中心に —

新 藤 浩 伸*

Arts Policy in the Early Period of U.S. Occupation in Japan

Hironobu SHINDO

This paper aims to clarify the arts policy in Japan soon after the World War II, which has not been focused by the research on social education nor on arts policy.

First, after the review of the concept of “cultural policy” around 1940, the arts policy in Japan in post-war period is analyzed from three perspectives : Reformation of the Ministry of Education, arts policy of CI&E and cultural activity sprung up all over Japan. They are important factor to promote the reformation of the post-war structure of arts policy in social education.

Secondly, Geijutsusai (Arts Festival) held in September 1946. Geijutsusai had the dualistic concept : the rebirth and emancipation from ruined and oppressive Japan, and propaganda against America based on the old moral or patriotism. Geijutsusai shows the complicated character of reformation of social education.

目次

序

- I 文化政策概念の成立と転換
- II 占領期における芸術文化事業への視点
 - A 社会教育政策
 - B 占領軍による文化の統制と自由化
 - C 文化運動の進展
- III 第一回芸術祭について
 - A 開催に至る経緯
 - B 反響
- IV 芸術祭の位置
 - A 開催理念
 - B 意義の検討

結

序

本論は、占領期の社会教育行政における芸術文化事業の位置づけについて、特に芸術祭に注目しながら考察するものである。

1930年代後半から確立した新体制、それとともに確立し文化政策概念は、終戦を迎え消失し、社会教育行政は戦後体制への再編を経験することとなった。この時代の社会教育政策において、それまで統制・教化の手段として実行されていた芸術文化事業は、どのように位置づけられながら戦後体制へと移行したのか。この問いに対し、社会教育史研究においては、政策一般の研究はあるものの、芸術文化事業に特定して明らかにしなされていない。近年進む文化政策研究においても、この時期についてはあまり注目されていない。

本論ではこれに対し二つの課題を抽出した。第一に、戦前の文化政策概念がどのようなものであったという前史をふまえ、終戦直後の社会教育行政における芸術文化

*生涯教育計画コース 博士課程2年

関連事業の再編過程を明らかにする。そのさい、社会教育行政のほか、GHQの施策、そして文化運動という三つの視点から検討する。行政とともに、それを取り巻く主体の総体も含め明らかにしていくことが必要だからである。第二に、その中で展開された芸術文化事業の具体的施策を分析し、その特徴を明らかにする。本論では、特に第一回芸術祭を対象とする。芸術祭は、文部省社会教育局芸術課により開催され今日まで続く、最も古い芸術文化事業の一つである。芸術祭は学問研究の対象とされることはこれまでなかった。しかし、第一回は1946年9月という早い時期に、戦後復興の理念を託され開催された組織的かつ大規模な施策であり、芸術祭を戦後最初期の社会教育政策としてとらえ、検討することは有益な作業であるといえる。以上の検討を通して、芸術文化事業に関する研究のための手がかりを探る。

対象とする時期は、文化政策論の登場した1940年前後から芸術祭開催の1946年までとする。I章での前史を踏まえ、II章では終戦直後の芸術文化事業を研究するための三つの視点を提示する。III章で芸術祭開催の経緯および当時の反響を述べ、IV章で芸術祭が持った意義を検討する。むすびに、今後の研究の展望を提示する。なお、引用の際仮名遣いは新式に改め、引用文中の「…」は中略を示すものとする。

I 文化政策概念の成立と転換

占領期の検討の前提として、戦時期における文化政策概念を検討しておく必要がある。1930年代後半から1940年代初頭は、新体制運動のもと戦時体制にむけた行政の再編や文化の動員体制がすすめられ、社会教育政策も転換期を迎えていた。映画法の制定(1939年)をはじめとして、メディアや大衆娯楽の戦争への利用が政策として打ち出され、社会教育局のほか大政翼賛会文化部、内閣情報局(ともに1940年設立)などが任にあたった。また社会教育局も1942年に教化局へと再編された。

社会教育政策が教化総動員体制へ向けて解体・再編され、教育・科学・宗教・文芸といった思想に関わる分野も再編を迫られるこの時期、「文化政策」の概念が登場する。古くは大正時代に見られる概念である¹⁾。戦時期における文化政策概念は、橋口によれば、それまでの国民精神総動員運動が行き詰まりを見せるなかで、文化政策概念は、従来の伝統的な教化の手法に加え、映画やラジオ、芸能といったメディアや大衆娯楽を利用する、宣伝の側面を強調した性格を持ったものであった²⁾。単なる精神主義ではなく、「科学」「文化」の概念やメディアといった、近代に関連する概念や手法をその論理のうちに取り込んだ。また、芸術文化に限らず地方文化・農村文化・

勤労文化への注目も同時になされた。橋口は岸田国士や宮原誠一を挙げ、「文化政策」概念はマルクス主義や自由主義、伝統文化への復古など論者によって重点が異なるが、既存の教育行政・文化行政を批判し、「現実の社会教育を、主としてその思想性(政治性)・科学性・芸術性・日常性等の側面から問い直していったのが、この期の文化政策論としての社会教育論の展開であった³⁾」と特徴付ける。

II 占領期における芸術文化事業への視点

こうした総合政策的な色彩を帯びた文化政策に関する言説は、終戦とともに消滅し、文化に関する行政機構も転換を迎える。しかし、占領期の芸術文化事業に関する研究は、戦前と比較して充分であるとはいいがたい。その理由は検討を要するが、戦前の文化政策の解体、および民主化へ向け再編が図られる過程で、既存の文化政策の概念は存立しえなくなったことが考えられる。占領期の芸術文化事業は、以下の節立てに見るように社会教育政策、アメリカによる対日占領政策、文化運動という、三者の相互関係のもとに展開された。

A 社会教育政策

占領期の社会教育研究は、資料の公開が進む中で近年進展が著しい。望月彰は、占領期における教育改革は、占領政策基本理念(非軍事化・民主化)への国民的合意とともに、敗戦後の教育への期待、戦前からの教育理念・思想の遺産の継承、さらに逆コースの思想、その背景にあるアメリカ民主主義とその教育政策の矛盾など、様々な絡まりあいの中でなされてきた。社会教育改革は、社会教育の戦前的体質の継承と断絶の問題をはらみつつ、日本側の主体的努力の内実とその占領政策との関連が検証されざるをえない問題状況がある、と述べる⁴⁾。

また、文化に注目すると、戦後初期の文化運動の研究は多く見られる一方で、政策についての研究は多くない。この時期は、社会教育局の復活により芸術文化事業はふたたび社会教育政策に包含されたのだが、戦前からの文化政策がどのように展開したかという問題については検討の必要がある。さらに、現在の文化政策研究をみても、戦後についての言及は見られるもののごくわずかである。特に文化庁発足後の1970年代以降しか詳細な検討がなされていない現状があり、占領期の芸術文化事業がどのようなものであったかは明らかにされていない。このため、現在文化政策を論じる際、社会教育の問題としては論じられにくく、文化政策の議論も歴史的視点の欠けたものとなっている。このため、占領期において文化が政策としてどのような位置を占めたか、検討す

ることは有意であるといえる。

終戦後いち早く文部省から出され、戦前の国体護持論を維持したのものとして知られている「新日本建設ノ教育方針」(1945年9月15日)での社会教育の位置は「国民道義の昂揚と国民教養の向上は新日本建設の根底をなすものである。成人教育、勤労者教育、家庭教育、図書館、博物館等社会教育の全般に互り之が振作を図ると共に美術、音楽、映画、演劇、出版等国民文化の興隆に付具体案を計画中であるが差当り最近の機会に於て美術展覧会等を盛に開催したき意嚮である」とされ、芸術文化振興がいちはやくから注目されていることがわかる⁹⁾。

同年10月15日には社会教育局が復活した。「国民道義の昂揚及国民教養の啓蒙に関する事項」を筆頭項目とし、教学局の教化的体質を継承する性格であったが、関口泰局長以下宮原誠一、今日出海外民間人が起用され、社会教育課・文化課・調査課・宗教課の四課制として始められた。そこで出された「日本新生社会教育五カ年計画大綱案」では、初年度の1945年度の目標のひとつに「芸能文化の振興」が掲げられた。また、文化課の職掌は「一 国民道徳の昂揚及国民教養の啓蒙に関する事項 二 芸術に関する事項 三 図書館及博物館(科学教育局所管のものを除く)並に各種観覧施設に関する事項 四 宗教に関する事項 五 出版文化に関する事項 六 映画・演劇その他の国民娯楽に関する事項 七 国宝及重要美術品並に史蹟名勝天然記念物の保存に関する事項 八 公民教育、勤労者教育、婦人教育等成人教育其の他社会教育に関する事項 九 国史編集院、帝国芸術院及美術研究所に関する事項」⁶⁾とされた。同年11月10日には国民教育課、12月31日には芸術課が加わり、今日出海外が初代芸術課長となった。その際、文化課の職掌が「一 国宝及重要美術品等の保存に関する事項 二 史蹟名勝天然記念物の保存に関する事項 三 図書館及読書指導に関する事項 四 博物館及び各種観覧施設に関する事項 五 出版、放送、新聞及図書指導に関する事項 六 文化団体に関する事項 七 国際文化事業に関する事項」、芸術課が「一 芸術の奨励及調査に関する事項 二 文学、音楽、美術等に関する事項 三 映画、演劇其の他国民娯楽に関する事項 四 映画教育に関する事項 五 帝国芸術院及美術研究所に関する事項 六 芸術団体に関する事項」とされた⁷⁾。

翌年5月29日、第一次米国教育使節団報告書を受けて文部省の手による改革書「新教育指針」が打ち出された。ここでも「芸能文化の振興」が採り上げられ、(一)新しい芸能文化は、それ自身が人生の目的として追求せらるべく、他の目的の手段であってはならない。(二)、新しい芸能文化は統一調和を本質とし、平和建設に役立つもので

なければならない。(三)、新しい芸能文化は、明朗で健康で建設的でなければならない、という三つの視点を提示する。このなかでは、芸能文化は精神的な高尚さをもつべきであり、民主主義は芸能文化の栄える地盤であり、芸能文化の栄えるところに民主主義も栄えるとする。また、芸能文化は感性と理性の調和の上に成り立つ人びとを結びつけるものであり、さらには積極的な新日本建設をめざす内容であることを求める。振興の方向性については、(一)幼少な者に芸能の芽生えを育てること、(二)乏しい物的条件にもかかわらず、芸能文化の本質を発揮させること、(三)芸能的情操を日常生活において実現させること、(四)芸能作品のすぐれたものが、ひろく民衆に親しまれるようになること、の四点が打ち出され、この中で、家庭教育の重要性や、厳しい財政下での芸能復興、都市村落の情景の復興、鑑賞機会の拡大による貧富の差解消、民主主義の伸長などが論じられた⁸⁾。

これらの文書からは、職掌の文言等は戦前のままの規定を引き継いでいる部分も見られるものの、自由化へと踏み出していることが読み取れる。1945年10月15日の段階であった「国民道徳の昂揚及国民教養の啓蒙」の文言が12月31日には消滅し、翌年の新教育指針においては他の目的に資することが完全ではないにせよ否定されている。それまで強く結び付けられていた文化と道義・道徳の分離が、この時期徐々に進められていたとみることができるのではないか。

行政機構から事業に目を移すと、占領初期の具体的な芸術文化関連事業としては、以下で述べる芸術祭のほか、「文化講座」をはじめとする様々な講座、美術展などがあった。「文化講座」は一般成人を対象として1946年度から開催され、全国の官公私立29校において「民主主義精神の普及徹底を中心とする10時間乃至20時間の講座」として、主として、国民学校中心に教職員の協力を経て開設された⁹⁾。文部省主催の第一回日本美術展覧会は1946年3月1日から31日まで行なわれ、76805人の入場者を集めた¹⁰⁾。

このように、終戦後最初期の段階から芸能文化に対する振興の構想はあり、関連した施策も行われた。その理念も、啓蒙的要素を残しながらも従来の教化動員型から民主主義実現や自由な表現・教育の手段へと転換が図られた。ただし、石井が述べるように、社会教育行政の活動の範囲は、中央ではGHQ-CI&E(民間情報教育局)、地方では地方軍政部の指導にそいつつ、文化活動の領域へも広がったが、活動の中心は選挙制度改革にともなう公民教育あるいは政治教育に置かれており、中心的な施策ではなかった¹¹⁾。

B 占領軍による文化の統制と自由化

一方、占領軍による対日文化政策はどのように行なわれたか。根本は、戦後の文化政策の流れを、終戦から1950年代末までの第1期、60年代から70年代前半までの第2期、70年代後半から80年代末までの第3期、及び90年代以降の第4期に分類する¹²⁾。今回の対象が含まれる第1期においては、戦時中の文化統制への反省から、国の芸術文化への関与は極力排除され、政策としては極めて消極的な対応しか行われなかった。しかし、その一方で、文化国家の理念実現への要請から、以下に検討する芸術祭が開催されるなど、戦前殆どなおざりにされていた舞台芸術に対し国がはじめて本格的な関わりを持つようになった。また、文化財保護に関しては、法隆寺金堂の壁画焼失を機に、50年に文化財保護法が制定された。

根本のこの記述には、占領政策との関係において文化政策を把握する視点は欠けている。これに関する論考は少ないが、南によれば、アメリカの対日文化政策は、文化統制（旧法令・規則）始末と、積極（統制・禁令）・消極（政策実施）の両面を持つ文化政策操作として行なわれた。また、政策推進に当たっては、占領軍の個人的裁量が多かった。日本側については、政治・経済面では占領側と渡り合えるエキスパートはいたが、文化に関しては自力で占領軍と接することは難しかった。軍の力で文化政策が無力化しており、占領軍批判は反動化が始まるまでなされなかったという¹³⁾。

占領軍による文化政策推進の主体はCI&Eである。具体的には、プレスコードの実施に見られる出版の統制・自由化、軍国主義を助長する演劇・映画の作品選定、宗教の自由化などがあり、社会教育行政はこの対応にあたった。文化に関する統制は、検閲性そのものが、できるだけ読者の目に付かないような形で行なわれた。したがって、「対日文化政策は、あたかも、検閲のきわめて寛大な形で、文化の自由な発展をするかのような印象を、日本の民衆にあたえることに成功した。一方には、日本の編集者たちの多くが、必要以上に占領軍の顔色を見すぎ、鼻息をうかがうことに神経を使ったということも、対日文化政策を成功させる要因となった。¹⁴⁾」南は、占領軍批判としての文化政策は反動化の時代を迎えるまでなされなかったと述べるが、以下で検討する芸術祭をめぐっての行政と占領軍との緊張関係をみると必ずしも断定することはできない。

また近年では、GHQ資料の公開により、占領期の文化政策の内実も明らかになってきている¹⁵⁾。たとえば映画の分野では、非民主的・軍国主義的とされる演目が選択され、上映禁止措置がとられている。また、製作される映画も台本提出が義務付けられるなどの措置がとられ

た。

C 文化運動の進展

室が「戦後初期に展開された文化活動は本質的にみて、いわゆる文教当局の社会教育施策と関連をもたなかった¹⁶⁾」と述べるように、民主化政策のもと、情報局や映画法といった統制にあたった制度が廃止され、文化運動および大衆娯楽への関与に政策は消極的態度をとりはじめた。そうした中で日本民主主義文化連盟をはじめとする多くの文化団体が自由な活動を始め、多くの雑誌が創刊・復刊され、また各地で文化運動が展開した。

文化運動についてはこれまで多くの研究がなされている。詳述は避けるが、近年では北河賢三、赤澤史朗、高岡裕之らによる、歴史学の分野での研究が注目すべきである。なかでも北河は、戦後初期の地方文化運動を、地域社会教育行政との関係において検討している¹⁷⁾。本論で注目する中央の社会教育政策との関係については立ち入っていないものの、重要な視点である。

文化運動の動きが急速に進展していく時期に、文教当局も国民の文化活動の発展への施策を講じた。上述した文部省による講座開設や、多くの県市町村で、文化団体の連絡協議会の結成と運営に援助協力が行なわれた。しかし、室が指摘するように、文教当局の諸施策はその後、婦人会、青年団、PTAといったいわゆる社会教育関係団体の育成に重点が移り、戦後初期のさまざまな文化活動が持っていた可能性は社会教育法にもとづく社会教育行政との接点を十分にもたなくなつた¹⁸⁾。

III 第一回芸術祭について

A 開催に至る経緯

第一回芸術祭は、占領政策としてではなく、社会教育局芸術課の発案で、1946年9月5日から二ヶ月間行われた。開催の経緯は、『芸術祭15年史』（文部省社会教育局芸術課編、1961）や文部時報などの公的資料のほか、諸芸術ジャンルの雑誌、新聞などから読み取れる。芸術祭のアイデアは、1946年5月に起案された。着想者は、当時の芸術課長今日出海である。今の述懐によれば、「こんな時代に芸術祭の構想を立てるなどは正気の沙汰とは思えぬと内心びくびくしていたが、不思議なことに、これの反対する声は一つもあがらず、予算もないのに、やれるものなら是非やってくれと云われ、啞然としたが、勇気百倍し……¹⁹⁾」とある。

『朝日新聞』での報道からその経緯をみると、7月30日時点では開催が決定し、「芸術祭委員会」が設置される。この時点では顔ぶれが未定で、のち執行委員会となる。また、会場や大まかな上演予定まで決まっている。8月

15日までには出演者と執行委員の顔ぶれが決定、28日には文部省後援の体制が決まる。この時点では大阪・京都での上演計画も進んでいたようだが、実現しなかった。また、当時非常に高額になっていた入場税を減らすべく、減免措置を求めて開催直前まで大蔵省と折衝したが認められず、高額な入場料となり、計画は大きく後退した。また、予算を得ることもできなかった。文部省は主催ではなく後援となったためか、文部省側の当時の記録には芸術祭に関しては一切記述がない。

計画の実行は文部省だけではたちゆかず、松竹および東宝株式会社が協力した。松竹は常打ちの東京劇場での公演を芸術祭と銘打つだけだったが、東宝はこれまでの興行形態を一変させ、帝国劇場の全面開放などの努力を行い、積極的な支援にあたった。芸術課の職員はCI&Eとの折衝やプログラムに奔走した。当時、政策はCI&Eに提案し許可をとるという体制になっており、職員は文部省との往復を繰り返した²⁰⁾。集まった演者も、宿を取ることができずに舞台の楽屋で寝るなど、様々な苦勞の中準備が進められた。

こうして9月5日から、帝国劇場と東京劇場を会場に、舞楽、能、人形浄瑠璃、演劇、歌劇、舞踊、音楽の興行が行われた。14公演が行なわれ（歌舞伎2、創作劇1、翻訳劇1、オペラ1、舞楽1、邦楽1、洋楽4、邦舞1、バレエ1、能楽1）、ニュース映画でもその模様は伝えられた。当時の東京の劇場は東京劇場・帝国劇場・有楽座が戦後いち早く立ち直り公演を行い、他には新宿第一劇場、浅草の松竹座・常盤座・花月劇場などがあった。

しかし、運営には様々な悪条件が重なっていた。後述するが、10割という高額な入場税、無理な日程の組み合わせ、古典と現代が取り混ぜられたための観客の戸惑い、宣伝の不徹底等があった。これに加え、当時高まっていた労働争議の影響を受け、帝国劇場はストライキのため10月16日以降休演となり、芸術祭は中断される形で幕を閉じてしまった。

B 反響

公演の反響について、新聞や芸能雑誌から短評を見ることができる。専門家の批評は、多くは冷静なものが多い。すでに終戦後いち早く各ジャンルで公演が行われており、また第一回の都民劇場が7月に有楽座で、映画の芸能復興祭が10月に後樂園球場で、というように類似の催事も行なわれていた²¹⁾。芸術祭が、芸能界にとって直接の立ち直りのきっかけを与えたわけではなかったのである。また、戦後の悪条件下での劣悪な舞台環境や、演者の疲弊というやむを得ない理由での、上演の質の低さの指摘もみられた²²⁾。

しかし、戦後の荒廃の中で高度な芸術が残っていたこと、鑑賞できたことに驚き、感動をもって歓迎されている記述が見られる。例えば新協劇団と東京芸術劇場の合同によるゴリーキーの『どん底』に対し、「敗戦後のわが国には家を焼かれ、その日の糧に追われる市民や、折角、帰国してみれば、家族は離散してしまって何ら希望も持てない復員軍人などと言う帝政時代のロシア以上に悲惨な生活をしているものが、岐にみちている。彼らを背景に有つわれわれにとっては、この『どん底』は決して古典ではなく現実を貫く描写にしている戯曲である一築地における新協劇団上演に感銘を得なかったわれわれがいまこの上演に深い感動をおぼえるのは、われわれの背景となっている悲惨な人々の声感が感ぜられるからである。²³⁾」という批評がある。ここからは、終戦直後に芸術祭、また芸術作品の持ちえた意義を読み取ることができ

る。このように上演内容に関する評価は多様であったが、世論は厳しかった。主なものの第一は、高額な入場料である。入場税が課されており入場料は非常に高額になり、一般の観客には敷居の高いものとなった²⁴⁾。第二は、予算の裏づけがないことである。文部省では、1950年まで予算なしでの開催をおこなった。第三に、企画を興行者にゆだねてしまったことによる主催者側の形骸性が指摘された²⁵⁾。第四に、優先順位の低さである。当時大蔵省主税局長であった池田勇人は、入場税減免をもとめて折衝にあたった今に対し、「今はどういう時代だか知らんのか。経済復興一本やりだ。文化なぞというのはまだ早い」と一喝したという²⁶⁾。第五は、企画に無理があるという点がある。様々なジャンルのごちゃ混ぜである、古典と現代が取り混ぜられたための観客の戸惑い、といった批判がみられる。このほか、文部省が芸術を支援する構造が戦前の芸能祭となんら変わらない、という意見があった。6年前の1940年には、「皇紀二千六百年奉祝芸能祭」が行なわれ、数多くの芸術ジャンルを網羅した祭典が行なわれていた。芸術祭構想について今日出海も「戦争中に芸能芸能とあまり乱用されたので、芸能という一つのニュアンスがあるので、芸術祭という名前にしようと思うのだ」と述べている²⁷⁾。また、中央でのみ行なわれることによる知名度の低さなどの批判も出された。集客に関しては、数を表す資料に欠けるので正確には把握できないが、批評雑誌によれば、会場が観客で埋め尽くされたり、ほとんど客がいなかったりなどと記述はまちまちで、公演によって差があった²⁸⁾。

IV 芸術祭の位置

A 開催理念

「関口泰一佐藤徳二時代というのは文部省に非常に自由な雰囲気と文化人を導入したのではないかと思います。…第一回芸術祭を、金がないのに、昭和20年(ママ)にやれたのは、今さんだったからできたんだと思いますね²⁹⁾」と当時の文部省職員井内慶次郎が述懐するように、芸術祭は当時の自由主義的な空気に加え、今日出海の創意によるところが大きかった。今日出海は何度も芸術祭についての理念を語り残しているが、特に1946年5月に文化に言及した小文「文化再建について」は理論的に注目される。

「今は文化国として伸びて行く道のみ残されているのだが、実情は文化どころか、その日の糧が満腹に口に入るかどうかという土壇場に來ている…戦争中は不急不要の文化は蔑ろにされた。…戦後ともなれば文化国家建設と口々に言われながら、文化はまた後廻しにされそうだ。戦争の敗因が…結局文化の低さに大きな理由があることは一様に認められている。それでいて文化を高めようと努力せぬのはどういうわけであろう。…戦時中殆んど暴力にも等しい無理解な連中の腕にかかって文化は折り曲げられ、変質した事実は否定できぬ。…文化はいじけてもやしのようになり、自由は復活した。然し一度衰弱した文化はなお病後のひ弱さを回復していない。…人々の心は斯く閉ざされている。慾念が凝結してしまっている。これを解きほぐすことも文化の仕事なのだ。…文化が我々の生活の中に溶解し、消化されることが、文化の浸透普及であって、文化の水準が低いということは文化が生活に浸潤していないことを意味するのである。つまり…文化の共有が万人に行われなければ、文化国家の具現は望まれぬ。…³⁰⁾」

この文章では芸術祭への言及は全く見られないが、今の芸術文化に対する意思表示が、当時戦後復興のキーワードの一つとして叫ばれていた「文化国家論」との関連で論じられている。この文章の発行時期(1946年5月)は芸術祭着想期と重なり、開催にあたっての理念として考察しても妥当であると思われる。また、この小文は、戦後の民主的な文化の出発点として読むことも可能である。寺中作雄の公民館構想にも似て、荒廃した国家の再建や民衆の心理を潤すものとして文化を論じており、その解釈は、戦前との連続性などの複雑さははらみつつも、今後検討すべき内容をもっている。

B 意義の検討

このように第一回芸術祭は、芸術による戦後復興をめ

ざしたものであった。掲げられた趣意書の冒頭には「今や我が国はポツダム宣言の趣旨に則り一切の軍国主義的色彩を払拭して民主主義的文化国家を建設する方途を定めました。…惨憺たる焼け跡の町にあって、様々な災難が我々を圍繞して居ります。然し伝統に養われた文化的能力にのみなお衰へずして艱難の中に息づいています。このような芸能文化を一堂に集めて鑑賞し、再認識し、再検討することは終戦一年後漸く祖国再建に立上った国民に必要な且有意義なことと思います³¹⁾」と記された。

この中には、第二回以降には必ずしもみられない、大きく三つの性格がみられる。第一に、芸術鑑賞の機会の創造と同時に、占領軍に対する国家レベルでの芸術文化の宣揚という意図が含まれていた。「日本は戦争に敗れたが、文化までアメリカさんに負けたのではない。日本には外国には及ばない立派な文化の伝統のあることを自他ともに認識させたかった³²⁾」という述懐が示すとおりである。

第二に、文化財保護的な要素も含んだ伝統文化の復興をめざした点も挙げられる。今は以下のように述べる。「芸術祭という名前が適当か不適当か知りませんが、そういう名前で、一つ日本の一番乱れたときに、芸術の伝統を正そうじゃないか、その当時は、まだ文化財保護ということもしていない時分でしたから、そういう意味もかねて伝統を正す。そうして、日本は敗れたといえどもこれだけの芸術があるんだぞとって、一つ占領軍のものにもみせてやりたいし、また当時のすきんだ人に厳しい芸術の姿を見せたいというようなことが、大体芸術祭を起こす趣旨だったと思うんです³³⁾。」こうして芸術祭の理念をみると、芸術文化事業推進をめぐる占領軍側と文部省側との緊張関係のうちに成立していたことが考えられる。

また第三に、歌舞伎や新劇といった、存亡の危機にあった芸術ジャンルに援助の手を差し伸べ、実演機会を提供したことが挙げられる。たとえば歌舞伎は占領軍によって多くの演目を禁止され、松竹は1946年初頭に歌舞伎そのもの上演を行わないという声明すら出していた³⁴⁾。そんななか、芸術課とCI&Eとの折衝により、禁止演目であった「熊谷陣屋」の上演許可をとりつけるなど、芸術祭が戦後復興に果たした役割は大きく、占領軍との関係を考察する上でも興味深い事業である。

このほか、「みすばらしい芸術祭を続けて開くよりも潔ぎよく一回で止めて、できるようになってからやるほうがいいよ³⁵⁾」という今の言葉にあらわれているように、事業としての継続の発想の不在も挙げられる。また、地方において芸術祭を生み出す契機になったことも指摘されている³⁶⁾。

しかし、「芸術祭は…敗戦の焼土にいち早く、文化の息吹を与え、明朗な国民生活を再建する意図の下に、芸能界の積極的な協力を得て、東京でこれを開催した。…文化昂揚の意欲を刺戟する何ものかはあったが、それにより、充分な与論を喚起し、国民の文化生活を潤沢するには、いささか距があった感をまぬがれない³⁷⁾。」と文部省自身も評価したように、当時でもそれほど注目される政策ではなかったと考えられる。

その要因として、第一に、既に述べた無予算や高額な入場料、終戦直後の疲弊した特殊状況下であったことなどの様々な悪条件が重なっていたことが考えられる。第二に、終戦直後に国民が文化に飢える状況下で、娯楽への需要が高かったことを受け、芸能界は復興の途上であり、直接の立ち直りの契機にはならなかった。また第三に、芸術祭は当時の民間文化団体や文化運動とは関係を持たずに進められていた。芸術祭に批判が集中する中、「労働組合に対する働きかけ、各地方にある文化サークル、文化協同組合に対する呼びかけはおそらく行われていない³⁸⁾」との指摘を文部省は認め、文化団体や地域との接点を模索している。また活動の自主性や自由を第一に据える文化団体にとって、芸術祭は商業主義に乗り、また、民衆に開かれたものではなく、官製文化として批判的に受け止められることもあった³⁹⁾。

結

芸術祭という施策からは芸術文化事業における国家の役割は、占領軍との関係のなかで縮小していった過程をみることができる。それまでの「文化政策」概念で一元化されていた行政機構・文化団体・国民は、終戦を迎え、占領政策の過程で自由化、民主化、多様化、商業化を経験する。芸術祭は、終戦直後という困難な状況下で、高い芸術性をもった作品の鑑賞機会を国民に与える、という目的を達成することはじゅうぶんでできなかった。自主的な文化の創造・享受の営みをはじめた国民や市場にとって、国家が整備する芸術の機会は一部の芸術団体や愛好家を除いてはそれほど大きな意味を持ち得なかった。

しかし一方で、こうした批判的な解釈は一面的でもある。長く文化行政に携わってきた鹿海信也は、芸術祭は戦後文化政策の萌芽である、と述べる。戦後の困難な状況下では芸術文化事業の計画そのものが模索中であり、芸術祭も確固たる計画の中で行なわれた事業ではなかった。関わる人々の熱意や創意で少しづつ筋道がつくられていったという⁴⁰⁾。こうした視点は当時のリアルな状況を把握するのに考慮されるべきであろう。

芸術祭は第二回以降も継続され、模索を続ける。1950

年には予算を獲得し、その頃からようやく文部省の資料にも掲載されるようになる。以後地方へも拡大し、基本的な性格を発展させながら今日まで継続している。芸術祭は戦後の芸術文化事業の先駆であると同時に、形式的・理念的に戦前との継続性や占領軍との緊張関係を含み、占領期社会教育政策の複雑さを体現したものとして位置づけることができるだろう。

本論では第一回芸術祭という対象と期間の検討から、芸術文化事業の歴史的検討を行なった。本論では芸術祭にしぼって考察したが、多くの問題が概説にとどまった。今後は占領政策や文化運動とのかかわりも含め各論点を構造的・歴史的に整理しながら、検討を深めていきたい。

注

- 1) 山本悠三『近代日本社会教育史論』東京家政大学研究報告書、2003、p.286
- 2) 橋口菊“教化動員期の時代的性格と構造的性質”〈国立教育研究所編集・発行『日本近代教育百年史8 社会教育(2)』、1974〉
- 3) *Ibid.*, p.31
- 4) 望月彰“占領期社会教育研究の方法的枠組”〈小川利夫・新海英之編『GHQの社会教育政策—成立と展開—』大空社、1990〉 p.11
- 5) 藤田秀雄“『民主化』過程の社会教育”〈碓井正久編『戦後日本の教育改革10 社会教育』東京大学出版会、1971〉 p.33
- 6) 勅令第570号『官報』第5629号、1945年10月15日
- 7) 文部省分課規定中会計課等改正『文部時報』第827号、1946
- 8) 伊ヶ崎暁生、吉原公一郎編著『戦後教育の原典 1 新教育指針』現代史出版会、pp.112~116
- 9) 横山宏“学校開放と大学拡張への展望”〈国立教育研究所、*op. cit.*〉 p.1187, pp.1258~1259
- 10) 小林文人“占領下初期の社会教育” *Ibid.*, p.651
- 11) 碓井正久“戦後社会教育観の形成”碓井編、*op. cit.*, p.16
- 12) 根木、*op. cit.*, p.12
- 13) 南博“アメリカの対日文化政策”〈戒能通孝編『日本資本主義講座 戦後日本の政治と経済 第三巻 統治機構と統治運動』岩波書店、1953〉
- 14) *Ibid.*, p.392
- 15) 竹前栄治・中村隆英監修『GHQ日本占領史 演劇・映画』平野共余子訳、日本図書センター、1996、谷川建治『アメリカ映画と占領政策』京都大学学術出版会、2002
- 16) 室俊司“戦後社会教育の発達とマスコミ・文化問題”

- 〈国立教育研究所, *op. cit.*〉 p.640
- 17) 北河賢三『戦後の出発—文化運動・青年団・戦争未亡人』青木書店, 2000
 - 18) 室, *op. cit.*, p.640
 - 19) 今日出海“芸術祭”〈文部省社会教育局芸術課編『芸術祭十五年史 本文編』, 1961〉 p.181
 - 20) 池谷作太郎“草創期を思い浮かべて”, 桧垣良一“進駐軍時代の芸術祭” *Ibid.*, pp.182~187
 - 21) 早稲田大学演劇博物館編『演劇年鑑 昭和22年版』北光出版, 1947, pp.335~337。なお、『都民劇場15年史』(財団法人都民劇場, 1962, p.15)によれば, 第一回都民劇場の準備段階で, 発案者の中野ツヤ・糟谷道明(当時東京都教育局社会教育課芸能文化係)は, 今日出海はじめ芸術祭関係者とも意見を交わしている。
 - 22) 戸板康二“芸術祭・その後”古典芸能研究会『文楽』誠光社, 1947年1月号, p.29
 - 23) 長田秀雄“『どん底』の感傷”『日本演劇』第4巻第9号, 1946, p.4
 - 24) 覆面座談“廊下録音” *Ibid.*, pp.26~27
 - 25) 小宮豊隆・花森安治・戸板康二・寺中作雄座談会“芸術祭を批判する”『芸術新潮』1958年11月号, pp.184~195
 - 26) 今日出海“年々歳々不変—芸術祭によせて—”『朝日新聞』1951年10月5日
 - 27) 河竹重俊『日本演劇文化史話』新樹社, 1964, p.198。芸能祭については宮崎刀史紀“皇紀二千六百年奉祝芸能祭に関する一考察”〈『演劇研究センター紀要』I, 2003〉を参照。
 - 28) 長尾雄“近頃劇場廊下噺”『日本演劇』第4巻第10号, 1946, p.24~26など。
 - 29) 井内慶次郎“証言・社会教育法の制定の頃のことなど”〈小川・新海編, *op. cit.*〉 p.296
 - 30) 『文部時報』第828号, 1946
 - 31) 北条明直“芸術祭十五年のあゆみ”〈文部省社会教育局芸術課, *op. cit.*〉 p.2
 - 32) *Ibid.*, p.3
 - 33) 座談会“芸術祭十年を語る”〈第10回芸術祭パンフレット(1955)。文化庁監修『芸術祭五十年 戦後日本の芸術文化史』ぎょうせい, 1995に再録〉
 - 34) 永山武臣監修『松竹百年史』, 1996
 - 35) 池谷, *op. cit.*, p.184
 - 36) 小宮豊隆・花森安治・戸板康二・寺中作雄座談会, *op. cit.*, p.188
 - 37) 金田智成・合引茂『社会教育の理論と方法技術』斯文書院, 1951, p.208
 - 38) 西沢壽一郎“芸術祭に対する若干の考察”『社会教育』第6巻第10号, 1951
 - 39) “民間の“芸術祭”も計画 文化人と労働者が「国民文化会議」を結成”『朝日新聞』1955年6月15日
 - 40) 鹿海信也氏へのヒアリング, 2004年9月28日。

社会教育行政研究における「権利」概念再考

佐藤 智子*

A Note about the “Right(s)” in the Governance Studies of Lifelong and Adult Education

Tomoko SATO

For some time, researchers and workers in adult education had deliberated the meaning of the “right” to learn. Now, I think the meaning of the “right(s)” in lifelong and adult education has been changing by degrees.

The purpose of this paper is to debate on the concept of the “right(s)” in modern society or governance today. In this paper, I argued this subject in terms of law and philosophy, especially being premised on arguments on the constitution.

In the governance study of lifelong and adult education, the concept of the “right(s)” has had significance, and then will have. But I suggested that the “right(s) have limitations and the margin. As researching, we need to deliberate the efficacy and the extent of “right(s)”.

目次

- I. 現代の社会教育行政における「権利」の課題
- II. 「権利としての社会教育」の理論展開
 - A. 「権利としての社会教育」理論の憲法学的基礎
 - B. 「権利としての社会教育」理論の射程
 - C. 社会教育を「権利」としたことの理論的意味
 - D. 社会教育の自由と公的保障のパターナリズム
- III. 「権利としての社会教育」理論の構成要素
 - A. 憲法理論における功利主義と権利論
 - B. 「権利としての社会教育」と「社会教育の終焉」
- IV. 社会教育行政研究における「権利」の可能性

I. 現代の社会教育行政における「権利」の課題

社会教育行政とは何であるのか、どのような役割を担うべきものとして予定されるのか、表現の仕方こそ違っても、これらは戦後の社会教育研究において長らく根源的な課題であったといえる。昨今、行政改革が進められる中で、行政業務全般においてその役割や手法の見直しが必要視されている。特に社会教育行政に関しては、その要否をも含めた意義の再検討が政治的・社会的な課題

となっているように感じられる。

社会教育研究としては、社会教育を権利として捉える研究体系が存在し、その「権利」の保障に社会教育行政の意義を見出してきた。これは、1960年代から1970年代にかけて発展をみせた社会教育研究の1つの理論体系である。しかし、1986年に松下圭一によって著された『社会教育の終焉』は、そのいわゆる「権利としての社会教育」の理論的意義そのものに批判的再検討を迫るものであった。松下は「社会教育行政は不必要」と主張することによって、改めて社会教育行政が何であるのかを問い直す契機を与えたといえる。

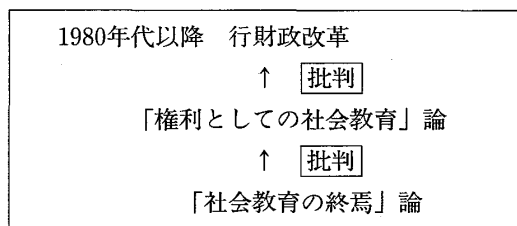
1980年代以降、世界各国で福祉国家政策がその限界を露呈し始めると、英米を中心とした先進諸国を先駆けとして、行政改革の潮流が形成され始める。行政改革下における社会教育をめぐって、「社会教育の権利性」についての理論的課題を研究してきた島田修一は、行政改革を“地方財政「危機」の名のもとにすすめられてきた社会教育振興のための公的保障の後退”と捉え、そこで“社会教育の権利性の理解に大きな転換がせまられている”¹⁾と述べる。そこでは、“施設設備や職員の縮小・削減などによる教育機会の減少というような、結果としての権利の軽視ないしは侵害ではなく、本来社会教育の発展

*生涯教育計画コース 博士課程1年

のために不可欠な要素である住民の「参加による自治と創造」という基本原則が保障されないような方向での社会教育条件の再編成（傍点ママ）²⁾を問題視する。

このような「権利としての社会教育」の理論的系譜に対し、正面から「破綻」を唱えたのが1986年に出版された松下圭一の著作『社会教育の終焉』であったと言えるだろう。

松下は、基礎教育を終えた成人市民において「権利としての社会教育」が成り立たない理由を、次の3点に求めている。第1に、基礎教育を終えている成人市民には自由な市民文化活動があるのみである点、第2に、成人市民は、未成年市民への教育と異なって社会教育行政の“対象とならない”自由をもっている点、第3に、社会教育行政が市民文化活動の機会を設定しようとしても、いろいろの市民文化活動のチャンスの一つにとどまる点である。これらを論拠に、“成人市民の社会教育行政による権利保障という理論設定はくずれる”としている³⁾。



しかし、仮に「権利としての社会教育」理論が破綻したとして、松下の「社会教育の終焉」論によって人々の「権利」はどのように変容するのだろうか、あるいは、そのような「権利」はそもそもフィクションだったとして議論することの不要性を主張するのだろうか。このような社会教育行政研究における「権利」問題の議論はまだ余地を残している。よって、「権利」論の理論的妥当性についての議論も含め、十分な検討が必要であると考えられる。

本論の目的とするところは、例えば、行政施策の方針として「権利としての社会教育」理論と「社会教育の終焉」論のいずれがより現実的なのかという議論をすること等ではなく、社会教育行政研究において「権利」というものをどのように位置づけるべきかを再検討することである。

そこで、松下が「破綻した」と捉えている「権利」論が、1960年代から70年代にかけての教育行政研究のなかで、法学的視点からどのように捉えられてきたのかを検討し、そこから、現代社会において、社会教育行政の役割を捉える視座としての「権利」をどう位置づけるべきかを考察したい。

ここで社会教育における「権利」論の先行研究を総括することは到底不可能であるし、また本稿はそのことを目的としない。今後の社会教育行政研究において「権利」がどう位置づけられるのかの試論を目的とする限りで、触れるにとどまるだろう。よって、社会教育における「権利」論の理解が一面的に描かれることを免れないが、この点における不備は、他の研究成果に期待したい。

II. 「権利としての社会教育」の理論展開

A. 「権利としての社会教育」理論の憲法学的基礎

「権利としての社会教育」論では、その権利性の根拠を日本国憲法に求めていることから、ここでいう「権利」を、憲法理論との関連の中で理解することとしたい。

社会教育における権利の問題が追究され始めたのは、およそ1960年代当初からであるといわれている⁴⁾。ここでは、「権利としての社会教育」論の生成と発展に寄与した研究者たちが多く活動した日本社会教育学会の、1960年代から1970年代に発行された年報に見られる議論を中心に、「権利としての社会教育」論の基礎理論を概観しておきたい。

三井為友(1960)は、実質的な教育機会均等の保障をめぐって問題を論じている。三井の捉える「教育の機会均等」とは、形式的に平等に教育機会が提供されているのでは足りず、“その教育内容の分量や程度に至るまで、平等である事態”なのであり、それに関わる問題点を指摘する。そこでは、日本国憲法26条を示し、「その能力に応じて」保障する教育の機会均等を、経済的能力に応じた「教育機会の不平等」との関わりのなかでどう保障すべきかに考察を加え、保障すべき「教育を受ける権利」の教育の範囲については、学校教育のみならず社会教育を含むべきである点を主張する⁵⁾。さらに、“支配者の手による恵与的なものとして教育の普及がはかられる”のは“本来の教育にとって致命的な二つの傾向を誘発する”として、その第一として恵与教育の準備的性格、第二として民衆自身の教育要求を抹消する点を問題としている。ここで問題となる準備的性格とは、教育が“生涯の過程として考えられているならば、それは到底支配者の恵与にたえ得ない”がゆえに、“質量ならびに時間ともに、一定の限界を持つものでなければならない”ことに由来し、ゆえに、準備的性格を持つその内容は“支配者の手ににぎられている”と説明される⁶⁾。

一方、持田栄一(1960)は、“教育の自由”を権利としてとらえ、教育法制論上の概念として構成した場合、これを「教育権」という”と定義し、これには2つの意味が含まれている点を整理した上で、社会教育の領域における「教育の自由」「教育権」の意味を確認している。

持田によれば、「教育の自由」=「教育権」は、1つには“国民ひとりひとりが教育の主体たる自由と権利を意味”し、もう1つには“現代的・勤労者的階級がもつ生存権の一つとして教育をうける権利を意味する”とされる⁷⁾。そして、“現代社会の社会教育における教育権の理論=教育行政の構想においては、教育についての「近代」的自由=教育権的立場の意味をみとめながらもなお、国民の教育要求を基礎に社会教育を構想することを基本としなければならない”⁸⁾と述べている。

社会教育における「権利」についての理論的検討が研究者間で行われ始めた1960年代を経て、多くの国民の間に「だれでも・いつでも・どこでも・自由に学ぶ権利」を求める声が高まったのは、1970年代以降といわれている⁹⁾。

この動きの契機を、千野陽一(1974)は、1970年に出生された家永第二次教科書訴訟第1審判決(東京地判昭45・7・17)に求めている。この家永第二次教科書訴訟第一審判決は、憲法26条が生存権的基本権のいわば文化的側面として、国民とくに子どもの教育を受ける権利を保障したものであることを確認し、この責務の遂行を助成するために国に与えられる権能は教育を育成するための諸条件を整備することにあり、国が教育内容に介入することは基本的には許されないとした判例である。千野は、この判決によって、“学習権を子どものことだけに限定せず、青年・成人もふくめた国民全体のこととしてとらえかえす契機を社会教育の実践場面をもつつみこむかたちで、幅ひろくつくりだしていった”¹⁰⁾と評価している。

兼子仁(1971)は、教育法制における公私の問題認識を教育法学上に位置づけている。兼子は、「教育の自由」が学校教育と社会教育とに共通する原理であるとした上で、“今日の教育は本質的にはなお自由な私事にはかならないが、もはやそれにとどまらず、国民の側から国家に対し積極的な教育条件を要求していくところの「公教育」でもある”と述べ、これらをそれぞれに、“教育が個人の人間的発達にかかわるという私事性の本質論”と、“教育をうける権利が生存権に連る社会権として保障されていること”と表現している¹¹⁾。

中村睦男(1972)は、日本国憲法26条によって保障される教育権が、講学上、生存権(25条)、労働権・労働基本権(27・28条)とともに、「社会権」に分類されていることを確認したうえで、当時の社会権議論に対して、2つの点から再検討すべきだとしている¹²⁾。第1は、“従来の通説的見解が国家の積極的役割を中心にした、いわば「上からの社会権」論であるのに対して、「労働者を中心とした利害関係者の集団的権利・自由」を中核とし国家の役

割を補充的なものにとどめる「下からの社会権」論の主張”であり、第2は、“従来の学説が「自由権」と「社会権」の異質性を強調するのに対して、「社会権」の基底には「自由権」が存在し両者に相互関連性があることを強調するもの”である点である。このような社会権理解から、中村は、国民の教育を受ける権利を保障するための教育権の特色を2点にまとめている¹³⁾。第1には、“教員を中心とした利害関係者(父母、学生団体、労資の団体など)の集団的権利・自由で、国家の役割はあくまでこれを補充するもの”にすぎず、“そこでは、国民の教育運動や労働運動が実現の力となり、結社の自由、集団行動の自由や労働者の団結権の保障が、その実質的な実現の力となる”こと、第2に、社会権としての教育権を承認することは“国民、親および教員の「教育の自由」を基礎にするもので、この「教育の自由」を何ら排斥するものではないということ”であるという。

これを受けて、永井憲一(1972)は、比較憲法学の視点から、“自由主義国の憲法は、それが「権利としての教育保障」という認識において不十分である点に気づかされる”として、その背景を、“せつかく、教育権が労働権ないし生存権と不可分一体をなす権利としての自覚にもとづいて形成されてきたものでありながら、その自覚が、教育権の憲法規定の段階において、教育権を保障する“しかなかった”との関係に対する認識にまで高められていなかったからだ”と説明している¹⁴⁾。

B. 「権利としての社会教育」理論の射程

近代的な人権論とは区別される現代人権論の特徴は、近代人権論の構造を継承しつつも、「社会権」と総称される新たな人権類型を組み込んだことに求められるとされている¹⁵⁾。一方、社会権は、歴史的には「実質的自由」の要請として生み出されたものであり、近代人権が与えた自由を実質的に享受するために不可欠の前提を保障するという意味をもつと言われている。既述のとおり「教育を受ける権利」も社会権として理解されている。

「権利としての社会教育」論においては、この社会権を、特に重視すべき権利として位置づけてきた。つまり、「社会権」を「シビルミニマムの整備」にとどめて社会教育行政の「終焉」を主張する松下¹⁶⁾とは、そもそも「社会権」の捉え方そのものに違いがあるのであって、理論構築の基礎となる観念の位相が異なっているといえる。

上記の点を踏まえた上で、1つの理論として捉えた場合の「権利としての社会教育」には、果たして問題がなかったかと言われれば、おそらくはそうではないだろう。松下が「権利としての社会教育」について指摘する理論的な問題点は、少なからず、ある観点からは根源的なもの

であるといえる。

「権利としての社会教育」論は、「権利」を「社会権」に傾斜して捉える傾向が強かったがために、中村睦男が指摘していたように本来は「社会権」と「自由権」は不可分であり、また実際に「自主的な学習活動」であるはずの社会教育の「自由」そのものを、その後の理論的発展の過程で、自由権的観点から射程に収めることをしてこなかったといえる。松下の主張は、その点を批判的に捉えたものであると解釈できる。

さらに、「権利としての社会教育」論におけるもうひとつの理論的問題は、社会権と自由権が不可分であったとしても、正確には自由の前提である社会権の保障の欠如を、自由そのものと厳密に区別しない理論構成をとってきた点にあるといえる。

社会権保障の欠如の救済には、国家の積極的な行為を要する。社会権の実現のために要請される国家の積極的義務が二重の性格をもつことを、高橋和之（2003）は指摘している^{17）}。

「二重の性格」の第1は、国家の「人権尊重義務」に由来する積極的義務を負うというものである。“社会権を保障するとは、憲法が保障する社会権の内容を実現すること”であり、“この場合、社会権の内容は、少なくともその最下限については、憲法上定まっていると考えなければならない”のであり、“その最下限の内容は時代・状況により変化しうる”としても、“憲法上の権利である以上、立法権等の「裁量」に委ねられるものではない”とされる。このような「裁量の限界」に目を向けた場合の「社会権」はおそらく、「権利としての社会教育」の理論体系の根拠を成すものと近似するであろう。

第2の性格は、国家は「保護義務」に対応した積極的義務を負うというものである。この義務は、近代に由来する自由権に関わって生じる積極的義務と性格的に同質であるとされているために、国家の広い裁量が認められることになるとされている。松下圭一の批判はこの点からなされたものと理解できるが、一方で「権利としての社会教育」論はこの観点を有していないと思われる。

高橋はこれら二重の性格をもつ国家の義務について、“2つの義務を混合し、前者の義務を後者の義務に融解させて、すべてを裁量問題に解消してしまわないこと”が重要であり、“裁量問題と裁量の限界問題を明確に区別することが必要”と述べる。そして、“憲法論としては、人権は常に裁量の限界問題を構成”し、“裁量問題が生ずるのは、人権の具体的な保護のあり方を創設する立法政策のレベルにおいて”である点を理解することが重要だとしている^{18）}。

したがって、松下が指摘するような立法政策の問題と、

「権利としての社会教育」が価値を置いてきた人権意識とは、代替不可能なものであり、さらに「どちらがより重要である」というような比較もできないのである。したがって、松下が「権利としての社会教育」論に加えた批判によっても、社会教育において「権利」ないしは人権をどのように捉えるか、という課題は依然として残されている。

C. 社会教育を「権利」としたことの理論的意味

1960年代以降議論されてきた社会教育における「権利」の中心は、「社会権」とされてきたことを述べてきた。現代の視点から社会教育行政の役割を捉え返す作業過程においては、松下圭一による批判の中で「権利としての社会教育」理論にとって最も根本的である問題は、おそらく、松下が、このような社会教育行政をめぐる権利設定が「モノトリ構造」をしめすのではないか^{19）}、と述べた点であるように思われる。

井上達夫（2003）は、「自由権から社会権へ」あるいは「自由国家から社会国家へ」という図式と結合した福祉国家思想について、“ややもすると、個人の自律性よりも依存性を強調することに集中し、自律の社会的条件確保という当初の理念より離れて、生活向上を自己目的化し、個人に対するパターンリスティックな保護・干渉の、なしくずしの拡大に対する思想的歯止めを失った”と指摘している^{20）}。

井上によれば、パターンリスティックな国家は、自己を支配者としてではなく、保護者として理解する^{21）}。「権利としての社会教育」論に内包する論理的矛盾は、自らを被支配に抵抗する抵抗者として自覚的に位置づけているように見えながらも、被保護者であるべきパターンリズムの前提を無自覚に甘受しているがゆえに、パターンリスティックな国家の枠組みから脱しきれないどころにあると思われる。松下の批判的指摘は、少なくとも部分的には、その点を確かに捉えていると理解できる。ただし、もちろん、パターンリズムの観念は、少なからず教育という行為には必須でもあり、「自律の社会的条件確保という当初の理念」を堅持する限りは、それをすべて否定すべきではない。

ただ、留意すべきだと思われるのは、「権利としての社会教育」において「社会権」が基軸に据えられてきた真意が、当然にパターンリズムの甘受にあるのではなく、また、おそらく自由権思想の基礎をなしている個の尊厳の理念それ自体にあるのでもなく、むしろ、個の尊厳の理念を含みながらも、「教育の機会均等」という平等理念にあったのではないか、という点である。

しかしながら、井上が述べるように、“平等の実質は平

等以外の何かにあり、この「何か」は、単一の理念では包摂しきれない多様な個別的諸権利の複合体である”²²⁾とするならば、憲法明文に示されていないこれら諸権利が、恣意的ではなく憲法上の権利であるのだ、ということを示すのは容易ではない。さらには、均等あるいは平等にすべき「教育の機会」をどのように理解するか、つまり、具体的に何を均等ないし平等に分配するかに関わる問題は、それによって、いかに平等に分配するかの問題を異なる方向に導くものである点も、考慮する必要があるだろう。

現代正義論における平等論議では、「何の平等か」という問題が中心となっているとされ、この問題に関しては現在3つの考え方があるという²³⁾。第1は「厚生平等」で、“財そのものではなく財の効用、すなわち財の分配によってもたらされる、諸個人の厚生ないし選好充足の度合いを、平等にしようという考え方”である。第2は「資源の平等」で、“厚生ないし幸福というような、個人の主観的選好に関わる問題に立ち入ることをやめ、幸福の物的条件をなす、資源の平等な分配を図る立場”である。第3は「能力の平等」で、“人間的な生を送るための、基本的諸能力の実現度の平等を指導理念にする立場”である。社会教育を「権利」として捉えることは、基本的諸能力を「平等」に実現しうることを目指している第3の立場に近似するように思われるが、そうだとすると、「権利としての社会教育」論からは、他の2つの立場を排除しうるかは定かではない。

D. 社会教育の自由と公的保障のパターナリズム

先述した兼子仁が唱える意味での「社会教育の自由」をめぐる、そこにおける私事性本質と公的保障の「矛盾」を指摘したと思われるのが、小川利夫(1964)である。小川は、公権力作用としての社会教育行財政を伴う諸活動を「社会教育行政(活動)」と呼び、国民の自由で自主的な教育・文化運動を「国民の自己教育」運動と呼んで、両者の外在的・内在的矛盾を問題にする必要を説いた。つまり、“両者における外在的な矛盾の歴史的発展は、一方では、いわゆる社会教育行政(活動)が一定の法にもとづいて「国民の自己教育」運動に関与することを義務づけていく必然性をもっていると同時に、他方では、一定の法にもとづいて要請される社会教育行政(活動)の公共的機能は、それを担う政治権力の階級性との矛盾をさらに激化させていく必然性をもっている(傍点ママ)”からであるとしている²⁴⁾。

この点について小川利夫(1970)は、次のようにも述べている。つまり、国及び地方公共団体の任務を定めた社会教育法第3条のような“形式的な「任務」規定”には、

“いわゆる条件整備としての行政とりわけ教育行政の現実的な実現過程において不可避な二つの「べき」の矛盾、しばしば実際に一方では肯定的に他方では否定的にもちいられる公権力と国民の学習・教育要求の矛盾、さらに公権力の関与を前提とする社会教育活動そのものの内部矛盾が、巧みに隠蔽されている(傍点ママ)”という²⁵⁾。

小川が問題化した外在的矛盾と内在的矛盾が、それぞれにどのような構造のなかでどのような過程を経て生じ、またこれらの問題がいかにして解消可能か、あるいは回避不可能なのか等、探究すべき課題は多く残されたままである。ただ、1つの解釈として考えられるのは、このような矛盾のうち、特に内在的に生じる矛盾は、実は社会権の観念そのものに内包されているということである。

「公的保障」は、自由などの諸権利実現のための手段として位置づけられる。しかし、この公的に保障するという発想が、つまりはパターナリズムに根ざすものと捉えることも可能である。よって、パターナリズムに基礎づけられる「公的保障」理念については、その正当性と限界について検討する必要がある。

パターナリズムとは、“語源的には、親が、子供に対する親の権威によって、あるいは子供を保護するという理由で、子供に強制を加えることを意味”し、“転じて、国家や社会が同様の理由でその成員に強制を加えることを指す”と定義される²⁶⁾。ここで問題となる強制は、“強制される本人自身の幸福を強制の目的ないし正当化根拠にする”²⁷⁾点で特徴的である。

先述のように、井上達夫(2003)は、“現代では福祉国家的管理の浸透とともに、パターナリズムの過剰が問題になってきた”と指摘する。井上は、“もともとパターナリズムという言葉の背景には、干渉される側は自立したがつているというイメージがあったが、現代ではさらに進んで社会の方が政府の庇護的介入を求め、政府への依存・甘えを深めるという問題が出てくる”とし、このような傾向を「マターナリズム」と称した。マターナリズムとは、“例外から原則に転化したパターナリズム”であり、“なぜ干渉するのか”よりも「なぜ放置するのか」が問われるほどに社会的に受容されたパターナリズム”であって、“最近反省の動きもあるが、戦後日本社会ではマターナリズムがこれまで強かったように思う”と述べている²⁸⁾。

このようなマターナリズム自体が問題であるのか否かは、早急には結論づけられない。なぜならそれは、立法政策的に考えれば、個別の国家あるいは社会が何に価値を置くかという選択の問題ということもできるからである。保護と依存は表裏であり、その境界の指標となるナ

ショナルミニマムは、時代や社会状況によって変りうる。

しかし、ここでその是非を問わないとしても、そこに潜む問題を認識することは重要だといわざるを得ない。井上は、その問題を、次のように記述している。

“住環境、教育、治安等々何か住民が不満をもつ問題が生じるとまず行政に対処を要求する。何か事故が発生すると行政の責任を追及する。また紛争が生じると、対立当事者が面と向き合って対話を続け自主的解決を図るより、それぞれの側が行政を突き上げて自己の要求を通そうとする。住民運動にも見られるこの傾向は一面では人々の政治的主体性の発揮であるが、多面では行政の市民生活への介入統制の強化をもたらしている。何かトラブルがあると行政が面倒を見なければならぬとなると、転ばぬ先の杖で、あるいはもめごとの芽を事前に摘み取るために、公式非公式のもろもろの規制・指導が導入されてくる。その結果、個人の自由や責任感が腐食し、さらには市民の公共性創出能力、すなわち対立する人々が相互の対話を通じて公正なルールを自主的に形成する能力も成熟を阻まれる。”²⁹⁾

松下圭一が問題視したのもまた、このようなマトーナリズムに潜む問題だと解釈できる。しかし、このことは、あらかじめ社会教育において「権利」を捉える試みが失敗することを意味してはいない。「権利としての社会教育」論の理論的限界の顕在化は、何よりも、1980年代を境にした社会的状況の変化に契機をもち、理論的修正と精密化とが求められたのだ、と理解することもできる。よって、今後の社会教育行政研究の発展のためには、このような理論検討の深化が要請される。

III. 「権利としての社会教育」理論の構成要素

前章では「権利としての社会教育」の理論的な問題点に触れたが、ではこれからの社会教育行政研究において、権利概念がどのような可能性を持つのか、あるいは持ち得ないのかを検討することが必要である。

その際には、一度、憲法理論に立ち戻って、その「権利」の特質を検討するという方法は有効であると考えられる。

A. 憲法理論における功利主義と権利論

憲法理論において、現代における権利論といわれるものは、功利主義批判を基礎とする考え方であるという。ノージックやドゥオーキンが代表的論者として挙げられ

る。

ベンサムを代表的な論者とする功利主義とは、周知の通り、単純化すれば「最大多数の最大幸福」をめざす考え方である。長谷部恭男(2000)によると、ベンサムにとっては、人々の権利・義務を制定法によって明確に公示することが肝要であり、それは権利の保障自体が重要だからではなく、期待と安全の保障が社会の福祉の最大化につながるからであるという³⁰⁾。ここでは、法は「慣習」に従うものとして理解される。つまり、法が制定法として特定の形式で定められる理由は、それによって各市民が他の市民もその法に従うであろうことを期待でき、すべての市民が同一のルールに従うことによって利益を享受できるからであるという³¹⁾。よって、予め従うべき法があるのではなく、個々人は、他の多くの人の行動に従うことで、利益を最大化でき、個々人がどのように従うかは、当該社会の大部分の人が誰のいかなる命令に従っているかに依存する。この観点からすれば、個々の「慣習」について、なぜその「慣習」でなければならないのかを問うことは意味がなく、調整問題として、何らかの慣習があり、大多数がそれに従っていることが重要だということとなる³²⁾³³⁾。

ベンサムの功利主義は、現代福祉国家に見られる国家の社会への広汎な介入の正当化根拠となっているという。功利主義の考え方では、常に法の支配を貫徹すべきだという結論を導かず、人々の予測可能性が損なわれることによる損失と当該事件を適切に解決することの利得を考え合わせて最大幸福原理に即した解決を選択すればよい。このことは行政機関による個別の行政決定についても同様のことがいえるとされる³⁴⁾。

このような功利主義に対して憲法理論における権利論は、功利主義が全体の利益を名目としながら個々のメンバーの核心的利益の侵害をも正当化する危険を指摘する³⁵⁾。長谷部恭男(2000)によれば、ドゥオーキンは、社会全体の目標によって正当化される政策の遂行を覆す切り札として権利が機能すると主張しているという³⁶⁾。このように憲法理論における権利論は、多数の利益という名目によって少数あるいは個人の核心的利益が侵害されるような個人間のトレード・オフを、完全に、あるいは部分的に排除する。

B. 「権利としての社会教育」と「社会教育の終焉」

特に、個人の自律性を尊重するノージックにとっては、公共の福祉の増大を理由とするプライバシーの侵害が許されないことはもとより、パターンリズムにもとづく個人の生活への干渉もまた正当化しえないという³⁷⁾。つまり、功利主義が提唱するような個人間のトレード・オ

フによる公共の福祉の増大を許さず、制約条件としての権利という観念も、個人の別個性を示しており、個人は侵害から守られたこの枠の中で、自らの生き方を自分で決断し、それを自ら生きるのだという。そして、結論として、国家の正当な活動範囲を極端に切り詰める³⁸⁾。

このようなノージックによる権利論を踏まえたとき、ここで言われる権利概念は、「権利としての社会教育」論における「権利」とは異なっていることに気づく。逆に、松下による「社会教育の終焉」論は、個人の自律を追求した論議であり、権利を「切り札」とは理解しないものの、概論としてはノージックの権利論に近いように思われる。

ノージック同様にドゥオーキンも政治道徳の基礎に権利を置くが、彼が基礎とする権利は、「平等な配慮と尊重にたいする権利」つまり「平等に扱われる権利」であるという。ノージックが否認する所得の再分配、契約の自由の制限、差別の積極的は正措置などを、ドゥオーキンは是認している。国家の正当な活動範囲を認める以上は、そのような国家の活動をいかに決定するかに関する原理が個人の権利とは別に必要になる。これについて広く正当と認められていた原理が功利主義であり、それは、功利主義もまた平等の観念に基礎づけられているからであるという。ドゥオーキンは必ずしも功利主義を否定していない。功利主義はすべての人の選好を平等に数える。ただし、このような功利主義によっては基礎づけられない法律や政策が存在するはずであることを彼は主張しているという³⁹⁾。

以上からは、「権利としての社会教育」論を基礎づけてきた憲法理論は、このドゥオーキンの権利論を源流としているように思われる。

もちろん、両者の論理構造は綿密な意味では多くの部分で異なっている。権利にほとんど絶対的な力を認める権利論の立場では、権利相互の矛盾・衝突を認めることが困難となり、権利の外延や内容をかなり縮減せざるを得ないといわれる⁴⁰⁾。ゆえに、ノージックは少数の消極的自由権のみを権利とし、ドゥオーキンは平等な配慮と尊重への権利という一個の基本的権利のみを認め、一般的な自由権の存在を否定している。しかし、「権利としての社会教育」論では、権利の外延は明確には描かれていない。

ただし、ここでは敢えて両者の共通点に重点を置くこととする。それによって、「社会教育の終焉」論との相違点が明確化できる可能性が高まるからである。この共通点とは、実質的に個人の自律を保障するための権利が、福祉国家的な所得の再分配を要求するということにつながりうるという主張ないし論理構成にある⁴¹⁾。ただし、福

祉国家的な政策の拡大は、必然的に、その範囲や対象を「権利」の観念によって一義的に定めることを困難にする⁴²⁾。「権利としての社会教育」論ではあまり論じられてこなかったこのようなドゥオーキンの権利論の限界も合わせて考えなければならない点は、ここまで述べてきたとおりである。

以上、諸説の論点や要素を法や自由についての理解の観点からまとめると、次のようになる。[図1, 図2]

IV. 社会教育行政研究における「権利」の可能性

今後の社会教育行政研究にとって、概括的な意味での「権利」はどのような可能性を持つのであろうか。

これまでの議論をまとめると、「権利としての社会教育」論の限界は、逆説的に、その「権利」の外延と内容を限定しなかったことが大きな要因となっているように思われる。権利を理論的に無批判に拡張することは、人権に対抗する何らかの利益をただちに人権とみなす傾向を助長する恐れを生じさせる⁴³⁾。

よって、今後「権利」概念を有効に論じるためには、まずは「権利」の内容自体を厳選し縮減する必要がある。ゆえに、「権利」概念は、社会教育行政全般に適用可能なほど一般化できる概念にはなり得ない。しかし、それによって、仮に、学習機会の整備に関して功利主義では測れない核心的な個人の利益が存在するのだとすれば、それを「教育」についての基本的な人権として保護することが可能となるだろう。しかし、「権利」の外延を超えた領域は、松下の言うような自由な領域として理解すべき

図1 功利主義と権利論

	功利主義	権利論	
		ノージック	ドゥオーキン
アプローチ	最大多数	個人の自律	
法の役割	「慣習」	「切り札」	
価値	(形式的) 平等 利益の最大化	自由	(実質的) 平等
政策	個人間のトレード・オフ	国家の活動範囲の縮減	(個人間のトレード・オフも是認)

図2 「終焉」論と「権利」論

	「社会教育の終焉」	「権利としての社会教育」
アプローチ	個人の自律	個人の自律
法の役割	「慣習」	「切り札」
価値	自由	(実質的) 平等
政策	国家の活動範囲の縮減	個人間のトレード・オフ

である。「権利」とされる限られた核心的な個人の利益については、国家の「人権尊重義務」として、国家や行政の裁量の限界問題を論じなければならない。しかし、「権利」とされる部分を除いては、国家の「保護義務」のもとで立法政策に委ねるべき問題となり、それぞれの社会状況に応じて「保護」の範囲を決すればよい。よって、松下の主張するように、この意味で社会教育行政の意義を見出さないのであれば、「終焉」も1つの選択ということになる。今後の社会教育行政研究として「権利」を検討するのであれば、その外延をまずは検討する必要がある、その外延の内側で、権利がどのような可能性を持つかを研究していくことになると考えられる。

さらに、国家の正当な活動範囲を認めながら「権利」の有効性を論じていく限りでは、先述のとおり、国家の活動をいかに決定するかに関する原理が、個人の権利とは別に必要となる。

はじめに触れた島田修一の主張から推察する限りでの「権利としての社会教育」論におけるそれは、“本来社会教育の発展のために不可欠な要素である住民の「参加による自治と創造」”だと考えられる。このような参加による自治のあり方をどのように構想し、その利点と限界が何であるかをその都度検討していくことは、「権利」とは別個の問題として存在する。

■社会教育行政研究の課題

国家裁量の限界問題→「権利」の外延と内容
 国家の裁量問題→「自治」のあり方

ただし、その参加による自治によって引き出された原理は、本稿で検討してきた「権利」とは区別しなければならぬ。「参加による自治」は、民主政の1つのあり方である。よって、このような「参加による自治」が「権利」と矛盾・対立しないような原理を導き出し、あるいは制度を構想することが課題である。

これらのことは、「権利としての社会教育」論と「社会教育の終焉」論の双方の主張を理解し取り入れながら、「権利」と「自由」の矛盾しない関係を追求することでもある。「権利」と「自由」は多くの場面で矛盾を孕む原理であり、そのような両者が矛盾しない関係を構想することは容易ではない。しかし、どちらかのみが重要であるという原理主義的な理解を採用しない限りは、望ましい関係を追究することが研究上の課題であるとも言える。よって、「権利としての社会教育」論と「社会教育の終焉」論は、相互に対立矛盾すると理解するよりも、相互補完的に捉え、そこから社会教育行政研究の課題を抽

出ることが望ましいと考えられる。

註

- 1) 島田修一“「行政改革」と社会教育—その問題状況と理論的課題—”日本教育行政学会編『行政改革と社会教育』東洋館出版社, 1983, p. 2
- 2) *Ibid.*, p.3
- 3) 松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房, 1986, pp. 177-179
- 4) 千野陽一“権利としての社会教育”, <千野陽一・野呂隆・酒匂一雄編『現代社会教育実践講座第1巻 権利としての社会教育』1974>, p.13
- 5) 三井為友“教育の機会均等と社会教育”, 教育日本社会学会編『社会教育と教育権』国土社, 1960, pp.9-13
- 6) *Ibid.*, pp.19-21
- 7) 持田栄一“国民の教育権”, 教育日本社会学会編『社会教育と教育権』国土社, 1960, p.31
- 8) *Ibid.*, p.52
- 9) 千野陽一 *op. cit.*, p.11
- 10) *Ibid.*, p.16
- 11) 兼子仁“社会教育と現行教育法の原理”日本教育行政学会編『社会教育法の成立と展開』東洋館出版社, 1971, pp.22-23
- 12) 中村睦男・永井憲一“社会的生存権としての教育権の構造—その歴史的形成と問題解明への視点—”<小川利夫・永井憲一・平原春好編『教育と福祉の権利』勁草書房, 1972> p.26
- 13) *Ibid.*, p.27
- 14) *Ibid.*, pp.47-48
- 15) 高橋和之“国際人権の論理と国内人権の論理”『ジュリスト』2003 (No.1244) p.72
- 16) 松下圭一, *op. cit.*, pp.176
- 17) 高橋和之, *op. cit.*, p.73
- 18) *Ibid.*, pp.72-73
- 19) 松下圭一, *op. cit.*, p.179
- 20) 井上達夫『法という企て』東京大学出版会, 2003, p.209
- 21) 井上達夫は、「被支配者としての個人は、以前、抵抗の意志と能力を潜在的に秘めた主体として扱われているのに対し、被保護者としての個人は、国家による『理性的』統御の客体にすぎないのではないかと捉えている。(P. 208)
- 22) 井上達夫, *op. cit.*, p.202
- 23) *Ibid.*, p.205
- 24) 小川利夫“社会教育の組織と体制”<小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』明治図書, 1964>, p.51

- 25) 小川利夫“社会教育をどうとらえるか—『権利としての社会教育』方法論序説—”『月刊社会教育』1970 {11}, 国土社, 1970, p.97
- 26) 加茂直樹“パターンリズム”〈廣松渉ほか編『哲学・思想事典』岩波書店, 1998〉
- 27) 井上達夫, *op. cit.*, p.276
- 28) *Ibid.*, p.276
- 29) *Ibid.*, pp.276-277
- 30) 長谷部恭男『権力への懐疑』日本評論社, 1991, 3章, p.65
- 31) *Ibid.*, 2章, pp.45-46
- 32) *Ibid.*, 2章, p.41
- 33) 長谷部は, 「車がなぜ右側ではなく, 左側を通行すべきかには理由がないにもかかわらず, なお人々が左側を通行しつづけることには合理性がある」と述べる。(*Ibid.*, 2章, p.41)
- 34) 長谷部恭男『比較不能な価値の迷路』東京大学出版会, 2000, p.158
- 35) 長谷部恭男『権力への懐疑』日本評論社, 1991, 3章, p.72
- 36) *Ibid.*, 6章, p.133
- 37) *Ibid.*, 6章, p.123
- 38) *Ibid.*, 6章, p.123
- 39) *Ibid.*, 6章, pp.127-128
- 40) *Ibid.*, 6章, p.134
- 41) 長谷部恭男『比較不能な価値の迷路』東京大学出版会, 2000, p.159
- 42) 長谷部恭男『権力への懐疑』日本評論社, 1991, 6章, p.125
- 43) *Ibid.*, 6章, p.132

2004年研究室活動記録

2004年度講義内容一覧

【比較成人教育論Ⅰ】 担当：教授・佐藤一子

「人権教育・市民教育の理念と実践」をテーマに、文献の検討や議論を行った。文献としては、学習権宣言など人権と教育に関わる問題を扱った日本語文献のほか、“Education for human rights” (Douglas Ray) 所収の英語論文が中心となった。人権教育・市民教育の実践報告が参加者からなされた回もあった。

【比較成人教育論Ⅱ】 担当：教授・佐藤一子

前期からの継続で、「人権教育・市民教育」の実践に関する文献を検討した後、社会教育学会編『現代の人権と社会教育の価値』(2004) 所収の各論文について検討を行った。前期に続き修士課程の参加者が多く、文献の基本的内容を確認しながら活発な議論がなされた。

【生涯学習論論文指導】 担当：教授・佐藤一子

ゼミ形式で、修士論文・博士論文の構想検討などが集団的になされた。4月にはM2の、9月にはM1の修士論文執筆予定者の報告に基づいて、問題意識の明確化を中心とした検討がなされた。博士論文構想の検討も多くなされた。また、個別指導形式で、修士論文・紀要論文・博士論文等の検討が行われた。

【社会教育基礎論】 担当：助教授・鈴木眞理

生涯学習・社会教育の領域における原理的諸問題について検討した。教育と学習、適応と解放、知識と体験、個人と集団、自発性と統制、変革と安定、官と民、理論と実践などのテーマで執筆された論文について、基本的な理解を踏まえながら、参加者がみずからの興味・関心・研究テーマなどに引き付けて考察を行った。

【社会教育計画論】 担当：助教授・鈴木眞理

生涯学習支援のための社会教育施設の活動・経営に関する諸問題についての基本文献をもとに、各種社会教育施設の課題を検討した。それぞれの施設についての概要を踏まえ、参加者それぞれが焦点を当てた個別の課題、各種社会教育施設に共通する課題についても考察を行った。また、施設の見学、職員の方々からのヒアリングも実施した。

【社会教育学論文指導】 担当：助教授・鈴木眞理

例年同様に、ゼミ形式を中心として、各自への論文執筆指導が行なわれた。修士論文執筆者に対しては、各論文の構想をゼミにおいて検討した。他には、ゼミ参加者あるいはそれ以外の筆者の論文を、社会教育・生涯学習関連の最新の紀要・年報等に掲載された中から各自の関心に沿って取り上げ、ゼミにおいて検討した。

【児童福祉・学校外教育論論文指導】 担当：客員教授・増山均

ゼミ形式で、参加者が自らの投稿論文・修士論文などの構想を報告し、それについて議論・検討した。教育福祉論や子ども組織論など、子どもの教育・福祉に関するものを中心にしながらも、社会教育職員の専門性の問題や社会教育学における権利概念の問題など、様々なテーマでの報告がなされた。

【社会教育学基礎理論Ⅴ】 担当：非常勤講師・山田正行

ライフサイクルが世代を通して継承されるという視点から、成人の発達の特徴を学んだ。フロイト、エリクソンを理論的基礎に置き、ブルデューやフーコーの理論にも触れた。具体的実践としては、戦争体験者である高齢者の戦争責任を問い、平和を訴える非暴力の営みを取りあげた。受講者のそれぞれの興味に従って意見が交され、議論が進められた。

【社会教育学基礎理論Ⅵ】 担当：非常勤講師・立田慶裕

成人教育学の近年の理論的動向を追うことを目指し、S.B.Merriam & R.S.Caffarella, “Learning in Adulthood” 1999, Jossey-Bass Publishers の邦訳を、各参加者の問題関心を交えて章ごとに検討した。アメリカの成人教育学講義で使用され、心理学・社会学・文化人類学等の視点から論じられている本文献の特徴を活かし、成人教育の国際的な動向を体系的・学際的に把握することが目指された。

学位論文

桑田夏子「博物館の「来館者研究」論」

佐藤智子「教育行政と住民のパブリック・ガバナンスに関する研究—“連携”と“協働”をめぐる関係—」

丸山啓史「知的障害者の発達保障と生活支援—ホームヘルプのあり方の検討を中心に—」