

生涯学習支援に関する財政研究の現状と課題

井上伸良*

Situation and Issues of Studies on the Finance of Lifetime Learning Support

Nobuyoshi INOUE

The purpose of this paper is to review the studies on finance of lifetime learning support and present the themes for future studies.

The preceding studies may fall into one of the following three categories. The first illustrates finance of social education- the core of lifetime learning support- by means of statistical reality and clarifies its characteristics. The second discuss from social economic point of view. The final attempts general comprehension of finance of lifetime learning support.

Three themes for the future studies are proposed. The first is clarifying the meaning of finance of social education in lifetime learning support. The second is seeking the way of effective execution of budgeted under financial pressure. The last is finding a way of solving the dilemma social education finance has been caught in.

目次

- I はじめに
- II 生涯学習支援に関する財政研究の類型
 - A 社会教育行政費の統計的実態と特徴の解明からのアプローチ
 - B 社会経済的アプローチ
 - C 生涯学習支援に関する財政の総体的把握からのアプローチ
- III 生涯学習支援に関する財政の捕捉とその現状
 - A 社会教育行政費の現状
 - B 生涯学習支援に関する財政を捕捉する試み
- IV 生涯学習支援に関する財政研究の課題
- V おわりに
- I はじめに

国庫補助負担金の削減や国から地方への税源委譲,地方交付税の見直しを柱として,財政の観点から国と地方の役割分担を見直す,いわゆる「三位一体の改革」が進行しており,義務教育費国庫負担金の取り扱いを巡って国と地方の役割分担のあり方が議論されている。生涯学

習支援の中心的な役割を果たすものと思われる社会教育行政にあっては,財源の問題は地方公共団体の社会教育行政施策に大きな影響を与えるものである。

この改革が行なわれる以前において社会教育財政に影響をもたらした社会教育法制の変更に関する具体例を挙げるならば,1959(昭和34)年の社会教育法改正による社会教育関係団体への補助金支出が可能になったことや,1951(昭和26)年度より続いていた「公立社会教育施設整備費補助金」や1974(昭和49)年度より行われた派遣社会教育主事制度を支えていた「社会教育指導体制整備事業交付金」の支出が1997(平成9)年度限りで廃止されたこと,などがある。生涯学習支援施策の前提となる財源,とくに社会教育行政費の問題は,施策の前提条件であることや学校教育制度では適切に対応することが困難な教育ニーズに社会教育活動がより効率的に応え得ると考えられていることりなどの理由から,生涯学習・社会教育研究においても重要な位置を占めてよいものと思われる。しかしながら,研究の進展はほとんど見られなかったとさえ言える状況にある。

その理由としては,予算編成権が地方公共団体の長にあり,たとえば教育目的税のような特定財源もないなかで,教育財政という研究領域がそもそも存在し得るのか

*生涯教育計画コース 博士課程4年

という根源的な問題として指摘されることすらある²⁾が、一般的な理由としては、社会教育行政（組織・施策）の多様性による一般化の難しさであると言うことができ、生涯学習支援のための財政、なかんずく社会教育財政においては、額の多寡を議論することにはあまり意味が無く、その時々における社会・経済状況や教育費の負担に対する社会一般の認識、各地域における学習ニーズ等のさまざまなファクターを考慮して財政のよしあしは判断されなければならないと言えよう³⁾。とりわけ生涯学習支援に関する財政は、支援の具体的形態が不明確であり議論が困難であるために、財源の問題に関する研究が軽視あるいは敬遠されるという一般的傾向が指摘されている⁴⁾。財政そのものを議論するのではなく、何らかの施策モデルを前提としてその予算獲得に至る住民運動の過程に注目する研究が財政研究として位置づいていることも財政研究の難しさの表れであるといえるかもしれない⁵⁾。生涯学習支援に関する財政を論ずるに際しては、財源を確保する目標となる施策モデルの検討を行うことももちろん必要であるが、所与の制度における生涯学習支援における財政なかつく社会教育財政の実態と特徴を客観的に把握することが、財政研究の基礎的作業としてまず求められるといえる。

本論文は、生涯学習支援に関する財政の現状と先行研究の到達点を確認・整理したうえで、今後の財政研究にあたって考慮すべき要因（財政難、施設維持管理費の増大傾向など）を踏まえながら研究課題の展望を示すこととする。なお、本論文における財政の定義については、「公権力がその目的達成に要する財力を獲得しかつこれを管理執行する作用」という一般的理解によることとする。

II 生涯学習支援に関する財政研究の類型

生涯学習支援に関するこれまでの財政研究といわれるものは、その中核である社会教育行政費の統計的実態を示し、その特徴を解説したものが多くを占めるが、経済学理論からの評価や予算編成のシステム化について検討した研究や、生涯学習支援に関する財政の総体的把握を試みた研究も存在する。生涯学習支援に関する財政研究は、主としてこれらの研究により構成されてきたといえる。

A 社会教育行政費の統計的実態と特徴の解明からのアプローチ

教育財政研究の難しさについてはすでに指摘したが、第二次世界大戦後における社会教育行政費の実態と特徴の解明を目的とした記述は、内藤馨三郎、岩田俊一、西村文夫などによって、1950年代後半から1970年代初め頃

を中心に行われた。それらは、当時における社会教育行政費の統計上の値とその特徴について説明したものであるが、学校教育行政費と比較した場合の総額の少なさや義務的経費の少なさ、市町村の社会教育行政費において市町村の支出の割合が大きいことなどが特徴として挙げられている⁶⁾。後年の研究あるいは社会教育行政費に関するテキスト類においても同様の指摘がなされており⁷⁾、第二次世界大戦後における社会教育行政費の研究は古くから内容面においてほとんど同様の指摘が繰り返されているといえる。

実際の記述として、内藤馨三郎『社会教育行政法』では、“教育費が地方財政支出面において大きい部分を占めているのに、社会教育費はきわめて僅少であって、社会教育が学校教育のように行財政制度の面で整備されていない”⁸⁾ことや“社会教育費はほとんど一般財源に依存して”⁹⁾いると指摘している。西村文夫『社会教育財政』においては、“(社会教育費は)学校教育費に比して、きわめて少額”¹⁰⁾であることや“(社会教育費における)国庫補助・都道府県支出金の比率は、市町村支出金のそれに比べて非常に少ない”¹¹⁾ことが指摘されている。そして比較的近時における研究である白石裕による記述においても、社会教育財政の特質について、社会教育費の規模や義務的経費が少なく、財政規模がきわめて小さいという3点を指摘している¹²⁾。古くから指摘されたものと同様の特徴が社会教育財政研究において指摘されつづけてきたのである。

さて、このようなアプローチにおいては、次のような問題が指摘されよう。それは、学校教育行政と社会教育行政とでは、職員定数や義務規定に関する相違が大きい¹³⁾ことから、両者の比較は便宜的に総額を比較する以上のものとはならないということである。また、社会教育行政費の多寡を額面のみから判断することも主観的判断の域を出ないであろう。研究を進展させるためには、個別具体的な事例研究の蓄積を通して社会教育財政の特徴を規定する諸要因を明らかにしていく作業が求められていると言えよう。

なお、(社会)教育財政における補助金(補給金、補填金、助成金、交付金等を含む)が地方公共団体、とくに地方自治体に与える意味としては、補助金により当該事業への正当性が付与されて予算獲得における重要な根拠となる点が肯定的に捉えられるが、一方で国による呼称的な「統制」であるとか、一部補助では財政基盤の弱い地方自治体は補助金制度を活用できないという否定的論点も挙げられている¹⁴⁾。この点についても、同様に実証的な研究が課題となるだろう。

B 社会経済的アプローチ

社会経済的観点と云うるアプローチの研究としては、生涯学習支援の財政の社会経済的意義を考察した吉武弘喜の研究¹⁵⁾がある。吉武は、生涯学習支援における財政の社会経済的意義について、現代財政学においてよく用いられるマズグレイブらの諸説に依りつつ、①資源配分の効率化、②所得の再配分による公平の実現、③経済の安定、の諸点について検討しているが、それぞれについて次のように述べている。①公共財であることや外部経済性、民間による供給が期待しにくい場合に政府が供給したほうがよい場合があり、生涯学習の支援施策については、とくに外部経済性の側面が重要である。その理由は“学習活動を活発化させることは、国民の生き甲斐を高め、社会の活力や文化的な厚みをつくり出し、商品の開発力など経済的な競争力の面でもよい効果を生む可能性がある”からである。②“社会教育や文化施設の利用者、各種講座などの参加者はあるレベル以上の学歴の人々が多い可能性は高い”と予想されるが、そもそも判断材料となる社会階層別の受益状況を解明する調査例がわが国において見当たらないことなどから、階層間の所得の再配分という効果は疑わしい。③とくに施設の建設などにおいて応分の寄与をすることはある。

これらの主張につき、①については、吉武がいうところの外部経済性が本来の解釈から離れ、狭く（経済効果のみに特化して）解釈されうる可能性、そして狭く解釈された外部経済性の重視によって、生涯学習支援行政の中心的役割を果たす社会教育行政によって提供される学習プログラムの内容が偏るという「否定的」な可能性についても、実際の学習プログラム編成過程においては考慮されるべきである。ともすれば社会教育行政における諸事業の経済性偏重、あるいは学校教育化を招き、社会教育行政が持つ多様性を損ねることにもなりかねない。

また③については、財政の機能として、経済の安定だけでなく経済成長が挙げられることもあり、また経済政策と関わって、雇用の確保という機能も指摘できるだろう¹⁶⁾。吉武のように経済学理論に依拠しながら生涯学習支援の財政に関する検討を行った研究はほとんどみられず、同様の研究の蓄積自体が課題になっているといえよう。

なお、計画と予算とを一定のプログラムで結びつけるPPBS（プランニング・プログラミング・バジェット・システム）に関する言及も社会経済的アプローチに属するものであるといえよう¹⁷⁾。しかしながら、予算編成技術の紹介に研究が傾斜したきらいがあり、財政に関するトータルな分析研究を行ったものであるとはいえない。社会経済的アプローチに関しては、研究数が少ない

ものの、生涯学習支援施策の意義・効果を定量的に、あるいは多様な観点から明らかにする意味から研究の拡充が求められているといえよう。

C 生涯学習支援に関する財政の総体的把握からのアプローチ

このアプローチに関連して、生涯学習あるいは生涯教育という概念が現れる以前から教育委員会以外の行政組織における教育作用への注目はなされていた。古くは、内藤誉三郎が“社会教育関係行政”として厚生行政、農林行政、法務・警察行政（司法を含む）等において社会教育と関係のある事業を紹介している¹⁸⁾。内藤の研究においては、社会教育関係行政の費用に関する言及が欠けているものの、生涯教育概念の提唱以前から社会教育行政以外の行政活動に注目した点では、社会教育関連行政の財政把握の必要性を示唆するものとして有意義であったといえよう。また、西村文夫は“関連行政の教育活動は社会教育であるといえる”として、関連行政の財政を含めて、社会教育財政を構造的に把握していく視点の重要を指摘している¹⁹⁾。

市川昭午は、生涯教育論は政策論であるはずであり、それゆえ費用の検討は大変重要であると主張している。つまり、財源を捻出することも大切であるが、生涯教育の目的に合うように“学校制度だけでなく、教育財政制度自体がフロント・エンド型になっている点が改められる必要がある”との立場から、リカレント化を一定条件で推進した場合の財政的負担の試算を行うなど、政策立案的に教育行財政の検討を行っている²⁰⁾。市川は併せて非定形教育（ノンフォーマルエデュケーション）の特徴や費用効果に関する考察も行っており²¹⁾、生涯教育理念の実現という観点から、関連行政や学校教育行政も含めた教育財政について政策論も交えつつ最も総体的な把握を試みた研究であると言える。学校教育財政をも含めた総体的な教育財政の研究は、生涯学習論・社会教育学における財政研究として、モデルとされるべき研究の方向性であるといえよう。

III 生涯学習支援に関する財政の捕捉とその現状

生涯学習支援に関するこれまでの財政研究を類型化すると上記のようになるが、近年における生涯学習支援に関する財政の動向を捕捉しつつ、今後における研究上の課題を以下において提示することとしたい。さて、生涯学習支援における財政の現状といっても、生涯学習概念の外延の曖昧さや生涯学習支援システム自体が具体的に厳格な定義、あるいは広く一般に想起されるような実体を確立しているとはいえないことから、その財政の全体

像を明らかにすることが難しい。よって、まずは調査対象が確定的であり十分なデータを有する社会教育行政費に関する実額や算定基準の推移を確認し、そのうえで生涯学習支援に関する財政を把握する試みについて、その成否や問題点、課題を検討することが实际的であろう。

A 社会教育行政費の現状

社会教育行政費の現状について、文部科学省『地方教育費調査報告書』に基づき、1980（昭和55）年会計年度からの社会教育費²²⁾の推移を5年度置きに示したものが表1である（直近のデータである平成14会計年度も加えた）。

2002（平成14）年会計年度の社会教育費（地方債や寄付金を除く。以下、同じ）のおおよその額は2兆1,236億円であるが、そのなかで市町村の社会教育行政費は1兆7,977億円を占め、国庫補助金は428億円、都道府県支出金は267億円、市町村支出金は1兆7,281億円となっている。学校教育行政費と比較すると、市町村の社会教育行政費に占める市町村支出金の割合は依然として極めて高い。また、市町村の負担割合は、支出金の総額とともに年々高まる傾向が認められる。1980（昭和55）会計年度における国と市町村の歳出額の比は国：市町村＝3：32であったのに対して、1985（昭和60）会計年度では2：37、1990（平成2）会計年度は2：63、1995（平成7）会計年度は1：33、2000（平成12）会計年度は2：67、2002（平成14）会計年度は1：40となっている。このことから、自治体に対する国の関与は支出の割合を見る限りにおいては少なくなっているといえる²³⁾。しかし、これを社会教育の推進における市町村主義が反映されつつあるものと判断するためには、市町村に相応の財源が保障されていなければならない。

そこで次に、地方公共団体の社会教育行政費にとって主要な財源である地方交付税交付金の算定額（単位費用）について地方交付税制度研究会『地方交付税制度解説（単位費用編）』を基に、平成元年度から平成16年度までのものをまとめたのが表2である。地方交付税の算定にあたって社会教育費は教育委員会費や保健体育費などとともに「その他の教育費」としてカテゴライズされているが、それぞれの算定基準も示されており、弁別が可能であることから、道府県・市町村それぞれの社会教育費（細目）を中心に単位費用の推移をまとめている。表2から、投資的経費は近年急速に減少しているものの、社会教育費の経常経費は道府県・市町村ともほぼ一貫した増加傾向を示しており、地方公共団体の社会教育行政施策への財源保障が費用算定の段階では拡充されていることが見て取れる。

また、単位費用の算定基礎となっている職員配置について、市町村の標準とされている職員体制を『地方交付税制度解説（単位費用篇）』を基にまとめたものが表3である。社会教育費（細節）の算定基礎となる職員体制に関しては大きな変化は認められないものの、職員の合計人数は増加しており、行政需要の増大に伴って教育委員会事務局の職員を増やす必要性が高いと認識されたのであろう。一方、公民館費・社会教育施設費は特徴的であり、平成3年度以降は課長職が算定基礎に組み込まれ、平成4年度に人件費が相対的に高い職員Aの人数が減らされ、そのぶん職員Bの人数が増員されるという変更がなされている²⁴⁾。平成4年度の変更が単位費用の低下につながる可能性が高いものであることは確かである（表2より、実際に単位費用は微減している）が、給与額が相対的に低い（常勤職員として採用されて長い年月を経ていない、「若手」の）職員Bが公民館に多く配属されることを想定した変更であると考えられるならば、公民館にとって職員構成の「若返り」は、必ずしも否定的に受けとめられるべき変更とはいえないかもしれない。

以上のことから社会教育行政費の現状に関する2つの動向を見ることができ。まず第1に、市町村の社会教育費における市町村の支出割合が年々増大している一方で、重要な財源である地方交付税の単位費用はほぼ一貫して上昇しているということである。もちろん、地方交付税の単位費用はあくまでも目安であり、各地方公共団体が地方交付税をどの行政分野にどの程度配分するかは当該地方公共団体の任意であるが、少なくとも地方交付税の単位費用の面からは、地方公共団体、とりわけ市町村の社会教育行政の財政的拡充を企図するものになっているといえよう。

第2に、社会教育施設等建設費（投資的経費）の算定額の近年における急落傾向である。財源の変動は社会教育行政施策の方向性を変える要因ともなりうるのであるから、“環境を醸成”（社会教育法第3条）することを任務とする社会教育行政にあっても、ハードの整備よりも学習事業等のソフト面へと重点を移さざるを得ない状況が生まれつつあるといえよう。

B 生涯学習支援に関する財政を捕捉する試み

先述のように、社会教育に関連する行政を捕捉しようとする試みもしくは捕捉すべきとする課題の提示は先行研究においてなされてきたが、官庁統計・資料においても関連行政の施策やその予算額を捕捉する試みがなされるようになってきた。

前出の文部科学省『地方教育費調査報告書』においては、平成14年度（平成13会計年度）以降、“近年、大型の

表1 市町村の社会教育費における国庫補助金、都道府県支出金、市町村支出金の内訳^{a)} (単位：億円)

| 会計年度 | 社会教育費(全体) ^{b)} | 市町村の社会教育費 | 国庫補助金 | 都道府県支出金 | 市町村支出金(区、組合を含む) |
|------------|-------------------------|-----------|-------|---------|-----------------|
| 1980(昭和55) | 7,725 | 6,613 | 534 | 184 | 5,894 |
| 1985(昭和60) | 10,662 | 8,942 | 446 | 194 | 8,301 |
| 1990(平成2) | 17,113 | 14,399 | 413 | 217 | 13,768 |
| 1995(平成7) | 21,632 | 18,179 | 532 | 342 | 17,304 |
| 2000(平成12) | 21,752 | 18,362 | 506 | 262 | 17,593 |
| 2002(平成14) | 21,236 | 17,977 | 428 | 267 | 17,281 |

a) 金額はいずれも地方債・寄付金を除いた額で、億単位以下の額については切り捨てて表記した。
 b) 都道府県社会教育費と市町村社会教育費の合計額を指す。
 (文部科学省「地方教育費調査報告書」各会計年度を基に作成)

表2 地方交付税法定単位数費用(その他の教育費のうち社会教育に関するもの。人口1人当たりの金額<円>。算定基準：人口)

| 細目 ^{a)} | 道府県 ^{b)} の社会教育費 | | 道府県の図書館等 ^{c)} 「社会教育施設費」 | | 市町村の社会教育費 | | 市町村の社会教育施設等建設費(投資的経費) | |
|----------------------|--------------------------|--------|----------------------------------|-----|-----------|-----------|-----------------------|-------|
| | 社会教育費 | 文化財保護費 | 計 | 計 | 社会教育費 | 公民館費 図書館費 | 計 | 計 |
| 平成元年度 | 186 | 49 | 229 | 464 | 795 | 603 | 476 | 1,874 |
| 平成2年度 | 213 | 55 | 296 | 564 | 879 | 657 | 515 | 2,051 |
| 平成3年度 | 225 | 52 | 308 | 585 | 928 | 740 | 526 | 2,194 |
| 平成4年度 | 254 | 74 | 328 | 656 | 989 | 731 | 588 | 2,308 |
| 平成5年度 | 265 | 84 | 340 | 689 | 1,060 | 776 | 617 | 2,453 |
| 平成6年度 | 270 | 93 | 348 | 711 | 1,093 | 786 | 633 | 2,512 |
| 平成7年度 | 274 | 96 | 353 | 723 | 1,123 | 808 | 650 | 2,581 |
| 平成8年度 | 282 | 103 | 363 | 748 | 1,135 | 820 | 665 | 2,620 |
| 平成9年度 | 314 | 109 | 370 | 793 | 1,155 | 846 | 676 | 2,677 |
| 平成10年度 | 311 | 114 | 379 | 804 | 1,240 | 809 | 693 | 2,742 |
| 平成11年度 | 303 | 120 | 381 | 804 | 1,262 | 822 | 708 | 2,792 |
| 平成12年度 | 299 | 120 | 389 | 808 | 1,260 | 849 | 729 | 2,838 |
| 平成13年度 | 297 | 121 | 407 | 825 | 1,266 | 938 | 810 | 3,014 |
| 平成14年度 | 299 | 121 | 419 | 839 | 1,281 | 913 | 816 | 3,010 |
| 平成15年度 ^{d)} | 406 | | 428 | 834 | 1,263 | 1,746 | 3,009 | 2,777 |
| 平成16年度 | 386 | | 412 | 798 | 1,245 | 1,710 | 2,995 | 200 |

a) 経費を算定する際の分類であり、細目のもとに細節が位置している。
 b) 地方交付税の算定基礎となる標準団体(施設)行政規模として、道府県では人口170万人、市町村では人口10万人をモデルとしている。
 c) 平成14年度までの道府県の細目では、社会教育費とは別に図書館費、青少年教育費、博物館費が上がっているが、社会教育行政費に含めるべきものと考え、三者を合算して「社会教育施設費」とした。なお、社会体育施設費(細節)については社会教育費(細目)に含まれているが、表には計上していない。
 d) 平成15年度より細目、細節の編成が組み替えられ、道府県については社会教育費(細節)と文化財保護費が統合されて社会教育費(細目)の1つの細節となり、平成14年度まであった図書館費、青少年教育施設費、博物館費が、社会教育施設費(細節)として社会教育費(細目)のもとに置かれた。また市町村については、公民館費(細節)と図書館費(細目)が統合されて社会教育施設費(細節)となったため、上のような表記とした。なお、道府県のその他の教育費には、社会教育施設等建設費(投資的経費)はなく、経常経費のみである。
 (地方交付税制度研究会「地方交付税制度解説(単位数費用編)」平成元年度～平成16年度を基に作成)

表3 市町村における地方交付税単位費用（その他の教育費の細節である社会教育費、公民館費・社会教育施設費^{a)}）の算定基礎となっている職員配置

| 細節 年度 | 社会教育費 | | | | 公民館費・社会教育施設費 | | | |
|----------|-------|-----|-----|----|--------------|-----|-----|----|
| | 課長 | 職員A | 職員B | 計 | 課長 | 職員A | 職員B | 計 |
| 平成元 | 1 | 8 | 4 | 13 | 8 | 1 | 9 | |
| 平成2 | 1 | 8 | 4 | 13 | 8 | 1 | 9 | |
| 平成3 | 1 | 8 | 4 | 13 | 1 | 7 | 1 | 9 |
| 平成4 | 1 | 8 | 4 | 13 | 1 | 5 | 3 | 9 |
| 平成5 | 1 | 8 | 4 | 13 | 1 | 5 | 3 | 9 |
| 平成6 | 1 | 7 | 6 | 14 | 1 | 5 | 3 | 9 |
| 平成7 | 1 | 7 | 6 | 14 | 1 | 5 | 3 | 9 |
| 平成8 | 1 | 7 | 6 | 14 | 1 | 5 | 3 | 9 |
| 平成9 | 1 | 7 | 6 | 14 | 1 | 5 | 3 | 9 |
| 平成10 | 1 | 7 | 7 | 15 | 1 | 5 | 2 | 8 |
| 平成11 | 1 | 7 | 7 | 15 | 1 | 5 | 2 | 8 |
| 平成12 | 1 | 7 | 7 | 15 | 1 | 5 | 2 | 8 |
| 平成13 | 1 | 7 | 7 | 15 | 1 | 5 | 2 | 8 |
| 平成14 | 1 | 7 | 7 | 15 | 1 | 5 | 2 | 8 |
| 平成15 | 1 | 7 | 7 | 15 | 1 | 9 | 5 | 15 |
| 平成16 | 1 | 7 | 7 | 15 | 1 | 7 | 6 | 14 |

a) 平成15年度より公民館費（細節）と図書館費（細目）が編成され社会教育施設費（細節）となった。（地方交付税制度研究会『地方交付税制度解説（単位費用篇）』平成元年度～平成16年度を基に作成）

体育施設、文化会館等を知事部局所管として新設する例が増えてきて”おり、“社会教育・生涯学習に関する経費の全体像を把握するためには、知事部局所管の社会教育類似調査が不可欠”になったとの理由から²⁹⁾、知事部局が所管する生涯学習関連施設（体育・文化施設、文化財保護を含む）の経費を生涯学習関連費として調査している。それによると、生涯学習関連費（地方債や寄付金を除く。以下、同じ）のおおよその額は、平成14会計年度は1,796億円であり、そのうち、国庫補助金は71億円で、都道府県支出金は1,714億円、市（特別区含む。以下、同じ）町村支出金は11億円であり、同じように平成13会計年度についてみると、生涯学習関連費は1,700億円で、うち国庫補助金は113億円、都道府県支出金は1,567億円、市町村支出金は19億円となっている。

知事部局における生涯学習関連費については、まだデータの収集が始まったばかりであること、市町村の首長部局におけるそれについては調査対象とされていないことなどの理由から、教育行政において支出される地方教育費との正確な比較を行うには不十分な状態であるが、知事部局の費用だけをみても地方教育費の1割近くを占めているという事実は、生涯学習支援や社会教育に関する所管が教育委員会から一般行政部局へと移管され

ている動向を考え合わせても、財政規模を図るうえで決して看過し得ないものとなっているといえるだろう。

次に、やや古いデータになるが、2000（平成12）年3月に生涯学習局が作成した『生涯学習局基礎資料集』によると、文部省における生涯学習の振興に資する他省庁の関連施設・事業に関する各省庁との連携のひとつとして、各省庁の関連事業に関する情報の把握・提供が挙げられており、同資料集内において、平成12年度予算における関係省庁生涯学習関係主要事業一覧表が、平成11年度における各省庁の予算額と対比した形で示されている。生涯学習関係主要事業として認定する際の基準が示されていないために正確な分析は困難であるものの、事業額の対前年度比の変化率が大きい省庁が多く、生涯学習関係主要事業はその時々に応じて予算が組まれる事業が多いということがいえそうであるし、また各省庁における単発的な事業は啓発的な目的を持つものが多いため、それらが生涯学習関係主要事業と見なされているのだともいえよう。

実際に各省庁の生涯学習関係主要事業の具体的内容を総括的に述べるならば、先述した単発的な事業が多いことに加えて、全国のいくつかの自治体を指定して事業を展開するパイロット事業が目立つ。例えば、警察庁では、

全国200箇所をパイロット地区として少年、保護者等を対象とした座談会を開催し、非行防止のための知識、ノウハウ等の啓発を図る「親と子の非行防止巡回座談会」を行うとある。また、農林水産省では、312町村において次代の農業を担う意欲と能力のある青年農業者の育成確保を図るための啓発活動や技術向上や地域への定着を支援する青年農業者組織の機能の強化を図る「青年農業者育成確保推進事業」を行うとしている。この2事例の他にも自治体を指定して事業を行わせるものが生涯学習関係主要事業においては多く、このことは義務的経費が少ないという社会教育行政費の特徴とも一致している。

このような啓発事業を生涯学習に関係する事業と考えることに大きな異論はないものと考えているが、文教施設やその他の公共施設の整備を生涯学習の基盤整備と位置付けるものも『生涯学習局基礎資料集』において少なからず見られる。例えば、スポーツ関連施設、博物館相当施設を運営する民間事業者に対して設備資金の融資を行う「生涯学習関連施設整備融資」(通商産業省)や、モデル都市を選定し、教育分野などのアプリケーションを持つ先進的情報通信システムの整備などを行うことで生涯学習機会の充実を図るとする「先進的情報通信システムモデル都市構築事業」(郵政省)、生涯学習の場となる都市公園等の整備を図る「都市公園の整備」(建設省)などである。もちろん学習の基盤となる環境の醸成は社会教育行政の任務であるし、生涯学習活動を支援していくうえでも必要なものであろうが、偶発的学習や無定形教育が起りうる可能性を持つ場合は無数であり、それらをことさらに重視することは、生涯学習支援の具体性、言いかえるならば生涯学習支援システムの確立を妨げるものともなりかねない。生涯学習関連施策の範囲に関する基準を考究することは、行財政論を有意義なものとするためにも必要な課題であるとも言える。

IV 生涯学習支援に関する財政研究の課題

本論文では、生涯学習における財政研究の到達点を確認しつつ、それぞれの課題について考察を加え、また近年の行財政の動向からも研究課題を捕捉した。本論文を締めくくるにあたり、生涯学習支援に関する財政研究に求められる課題を総括的に3点述べるならば、1点目の課題は、生涯学習支援の財政における社会教育財政・社会教育行政費の意義について明らかにすることである。これは、生涯学習に関する行政の所管が首長部局へ組み込まれたり、社会教育行政が首長部局へ移管(補助執行)されるといった動向が見られるなかで、どのように社会教育行政の意義、必要性を明らかにするかという問いにもつながる課題である。社会教育財政の意義、必要性を

明確にできなければ、生涯学習支援という名の下に、社会教育行政費が無原則に縮小される事態も考えられる(そうした意味から考えると教育行政が自ら関連行政の財政を捕捉しようとすることは、自らを窮地に追いやる行為であるのかも知れない)。

社会教育財政に注目する意義としては、社会教育事業に関する確定的な財源を確保しうることが形式的意義として挙げられるが、その他にも、学習を通じた人々の自己実現・発達という観点から学習者を支援あるいは学習機会を提供する点において社会教育行政と関連行政はその目的や事業の性質に差異がある(と立証する)こと、あるいは学校教育と地域の連携がいわゆるなかで、学校教育のためにも社会教育行政による地域の教育力の涵養、支援が必要である(と立証する)ことなどが考えられる。財政論のみで必要性を主張することは、各事業の必要性に応じた資源配分をその機能とする財政においては困難であるため、社会教育・社会教育行政の性質に基づいてその必要性を立論することが求められるといえる。これらの意義を説得的な形で示しうる研究が求められているといえよう。

2点目の課題として、社会教育財政の特質を生かした財政観の確立が課題である。人件費を含めたランニングコストだけでなく、施設の維持・改修費の増大傾向による財政の圧迫が今後の生涯学習支援の財政において大きな問題となることが予想される²⁶⁾。高度経済成長期に林立した公共施設の老朽化と改修・改築費の問題は全国的な問題であろう。

国・地方財政総体の厳しい見通しを考えるならば、限りある財源の有効な活用法が実践的な研究課題として必要性が増してくるとともに、単に金額の多寡に集約するのでなく、金銭面以外での価値をも考慮して合理的な支出のありかたを決定していくような財政観が必要になるといえよう。例えば、社会教育施設の地縁団体による管理・運営や学社融合事業などを通して、教育行政の運営に地域住民が関わることの多面的な価値(とくに教育的な価値)は検討されてよいだろう。予算が増え、制度保障が強まることで生涯学習支援の財政の目指すべきありようであると考えられるのはいささか単純であろう。生涯学習支援の財政に取り組むにあたって、また生涯学習支援の財政研究に取り組むにあたって、教育的観点を考慮することが必要であろう。生涯学習支援に関する財政の教育化が必要とされているのである。

3点目の課題は、生涯学習支援の中心である社会教育財政の本来の困難性を克服する方途を探ることである。つまり、法制面での保障が弱いことから来る財政の不安定さ、そして予算獲得に際して説得的な指標を示す

ことの難しさの克服が求められているのである。義務的経費が少ない社会教育行政費の現状においては、地方交付税（その算出に用いられる単位費用の増額）に期待するところも大きい。予算編成権が地方公共団体の長にある以上、結局は当該地方公共団体の長の裁量、生涯学習支援や社会教育への認識による部分が少なくないのである。また、社会教育行政の事業内容を考える際に、単なる員数主義では（必要課題に関する学習事業の提供など）社会教育行政の役割を十全に果たせない可能性があるが、員数主義以外の社会教育行政事業の意義（評価点）は、たとえば予算折衝の際に、一般行政部局からは理解されにくい。社会教育行政が真剣に必要課題等に取り組むほどむしろ行政内部での評価がされにくい可能性があるというジレンマを抱えるのである。社会教育財政の本来的な困難性をいかに克服していくかが今後の課題であり、生涯学習社会実現のメルクマールの1つであるといえよう²⁷⁾。

V おわりに

本論では、生涯学習支援に関する財政研究を類型化したうえで、今後の研究上の課題を提示した。独立行政法人制度や地方独立行政法人制度、指定管理者制度の導入から、生涯学習支援行政、社会教育行政の枠組みが大きく転換される可能性がある。これらの動向については、財政効率の向上に関心が集まりがちであるが、財政効率のみに捕われることなく、諸制度の教育的な価値を探ることが教育財政研究に求められているといえよう。

注・引用文献

- 1) 市川昭午は、1970年代以降、経済成長の減速によって学校教育の資源浪費と現実不適合が明白になり、その限界を乗り越える有力な代替策として実用性が高く、単価が安い非定型教育形態の積極的活用が注目を浴びるようになってきたとしている。市川昭午『生涯教育の理論と構造(改訂版)』教育開発研究所、1985、pp.258-264、参照。
- 2) 小川正人『戦後日本教育財政制度の研究』九州大学出版会、1990、pp.3-4、参照。
- 3) 横山宏は今から40年以上も前に“社会教育費を単に他の経費と比較して、その割合をいたずらに云々してもあまり意味はなく、またその絶対額(金額)の多少を論ずることも、ことの本质とはならない。むしろ大切なことは、社会教育行政のサービスがどの程度に要求されているのか、またそれに対してどれだけ具体的なサービスができ、またしなければならないのか、経費がどのような観点から、どれだけ計上されているのかという点を具体的に明らかにしていくのでなければ、真に今日の社会教育費が適切、適量であるか否かと言い得ないであろう”と主張しているが、生涯学習支援に関する財政研究の課題、アポリアとして現在にも通ずる真理であるといえよう。横山宏「社会教育行政の諸問題」生活科学調査会編『社会教育計画(講座日本の社会教育I)』医歯薬出版、1961、p.234。他にも、費用効果の視点から社会教育関係費の質的側面における評価が必要であるとするものとして、小林健一「自治体社会教育財政の現状と展望-中核市の場合-」日本社会教育学会編『地方分権と自治体社会教育の展望(日本の社会教育第44集)』東洋館出版社、2000、pp.108-120、がある。
- 4) 市川昭午、*op. cit.*, pp.363-364。
- 5) たとえば、猪山勝利「市町村社会教育費の公的形成」日本社会教育学会年報編集委員会編『都市化と社会教育(日本の社会教育第13集)』東洋館出版社、1969
- 6) 当時の研究としては、内藤誉三郎『社会教育行政法』良書普及協会、1957 福原匡彦・大崎仁『概説社会教育行政』第一法規出版、1964 西村文夫『社会教育財政』帝国地方行政学会、1970 岩田俊一「社会教育行政費と予算」(今村武俊編著『新訂・社会教育行政入門』第一法規出版、1972、pp.344-374。)などがある。
- 7) たとえば、白石裕『分権・生涯学習時代の教育財政—価値相対主義を超えた教育資源配分システム』京都大学学術出版会、2000や吉武弘喜「生涯学習支援の財政的基盤」(鈴木真理・津田英二編著『生涯学習の支援論(シリーズ生涯学習社会における社会教育5)』学文社、2003、pp.125-141。) 井上伸良「社会教育行政費の特徴」(*Ibid.*, pp.179-188.)などがある。
- 8) 内藤誉三郎、*op. cit.*, p.321。
- 9) *Ibid.*, p.321。
- 10) 西村文夫、*op. cit.*, p.26。なお、西村は同書において、学校教育財政の視点からしばしば検討される Mort and Reusser の提唱した教育行政遂行上の5つの原則を社会教育財政にも妥当するかを検証し、またそれ以外の原則として民間主体の原則を試論的に検証している。
- 11) *Ibid.*, p.43。
- 12) 白石裕、*op. cit.*, pp.230-234。参照。
- 13) 学校教育行政が、教職員の定数やその財源について一定の基準が定められているのに対して、社会教育行政では、国の地方公共団体に対する援助や都道府

県、市町村の教育委員会の事務について、いずれも“予算の範囲内において”という文言が社会教育法の条文にあるという違いが大きい。

- 14) 福原匡彦・大崎仁『概説社会教育行政』第一法規出版, p.243-244. 他にも補助金制度一般の問題点として, 小川正人「日本: 国と地方の教育予算と教育財政制度」小川正人編著『教育財政の政策と法制度-教育財政入門-』エイデル研究所, 1996, pp.185-188., 林健久「現代福祉国家と地方財政」(林健久『地方財政読本(第5版)』東洋経済新報社, 2003, pp.310-311.) など
- 15) 吉武弘喜, *op. cit.*, p.128. 他にも, 加藤雅晴が生涯学習の財政について, “所得の再配分や経済の安定のためというより, 資源配分の調整の為とみるのが妥当”としながらも, “所得の再配分という意味も多分に含んでいると考えた方がよいのかもしれない”と考察している。加藤雅晴「生涯学習の財政」(日本生涯教育学会編著『生涯学習事典(増補版)』東京書籍, 1992, pp.263-266.)しかし, 生涯学習支援の財政研究における社会経済的アプローチとしては, 吉武のそれが最も詳細であろう。
- 16) 具体的な事例としては, 愛媛県肱川町の風の博物館(1994(平成6)年設立当時。現在は愛媛県大洲市立肱川風の博物館)がある。同館は財団管理とし, 財団採用の職員が館を管理する形でスタートしたが, その理由として“過疎化・高齢化が進むなかにあつて, 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。現在, 指定管理者制度への移行期間であるが, 同制度の活用次第では, 雇用の創出という意義はいうまでもなく, 施設管理業務経験を通して学習する, あるいは学習の成果や地域との人脈・つながりを施設管理業務に生かしていくといった面での可能性も考えられるであろう。風の博物館については, 佐々木典男ほか取材スタッフ「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『公設民営』による地域活性化戦略資料』総合ユニコム, 1996, Pp.116-120.) 参照。
- 17) 社会教育における PPBSの検討を行った研究として西村文夫, *op. cit.*, pp.183-219.
- 18) 内藤誉三郎, *op. cit.*, pp.291-314.
- 19) 西村文夫, *op. cit.*, p.8.
- 20) 市川昭午, *op. cit.*, pp.346-364.
- 21) *Ibid.*, pp.260-269.
- 22) 同報告書では, 社会教育費という文言が用いられており, “地方公共団体が条例により設置し, 教育委員会が所管する社会教育施設の経費及び教育委員会が行った社会教育活動のために支出した経費(体育・文化関係, 文化財保護を含む)”と定義されているが, 本論文における社会教育行政費と同義であるところでは考える。
- 23) 井上伸良, *op. cit.*, pp.183-184. 参照。なお, 市町村の学校教育行政費の国, 都道府県, 市町村の負担割合をおおよその比で表すと, 昭和55会計年度は国: 都道府県: 市町村=18:17:16, 平成2会計年度は国: 都道府県: 市町村=17:22:20, 平成12会計年度は国: 都道府県: 市町村=7:10:8, 平成14会計年度は国: 都道府県: 市町村=8:18:9となる。
- 24) 職員Aと職員Bに関しては, 単位費用算定にあつての職員1人あたりの給与額や各種手当, 共済組合負担金の合計額の違いに過ぎない。参考までに『平成16年度地方交付税制度解説(単位費用篇)』の市町村職員について年間の算定額を示しておく, 職員Aは, 給料が4,404,000円で, 各種手当や共済組合負担金などを加えた合計額は8,757,050円である。職員Bは, 給料が2,704,800円で, 合計額は5,410,070円となっている。詳しくは, 地方交付税制度研究会編『平成16年度地方交付税制度解説(単位費用篇)』財団法人日本財務協会, 2004参照。
- 25) 文部科学省『平成14年度地方教育費調査報告書(平成13会計年度)』国立印刷局, 2003, p.172.
- 26) 公立施設の維持管理費の財政負担の見通しについて, 練馬区が2004(平成16)年に公表した試算がある。その点については, 井上伸良「社会教育施設における経営方式の多様化に関する考察」(『生涯学習・社会教育学研究第29号』2004, pp.25-34.) pp.29-30. 参照。なお, 練馬区内の区立施設615のうち, 小中学校103, 幼稚園5, 体育館6, 公民館1, 美術館1, 青少年館2, 総合教育センター3となつており, 文教施設の占める割合は少なくないため, 試算結果を社会教育行政の分野に当てはめても, その妥当性は高いといえる。
- 27) 市川昭午は, 非定型教育の効果測定が難しい点について説明しつつも, 学校教育と比較した場合の相対的特色として“①経費が安く, ②短い時間で済む, ③学習者のニーズに基づきその意欲を満たしやすい, ④雇用に直結し, ⑤分配が平等的”という特色を有すると解されていることを紹介しつつも, これらの特色は十分に実証されていないとしている。市川昭午, *op. cit.*, pp.260-268. 参照。

「世代間統合施設」プログラムの今日的意義と課題

——米国の展開を中心に——

間野百子*

Present Situation and Challenges of Intergenerational Shared Site Programs: —— Centered on the Developments in the U.S. ——

Momoko MANO

The purpose of this paper is to clarify challenges for promoting positive intergenerational interactions by examining present situations of IGSS (Intergenerational Shared Site) programs. IGSS programs, a rapidly growing trend in the U.S. since 1990s, were designed to meet diverse needs of people of different ages (mostly young people and older adults) by providing service programs. They are characterized by serving multiple generations concurrently at the same sites.

Through the examination of IGSS programs, the following points have become clear. Firstly, the presence of staff person designated as intergenerational coordinators not only helps improve lower barriers in regard to coordination of intergenerational activities, but also reap advanced benefits from intergenerational interactions among program participants. Secondly, challenging matters such as staff training, developing demonstrative programs, and their evaluation are highly important to improve the quality of intergenerational interactions.

Finally, I have pointed out the possibility that IGSS programs will ultimately lead to expand sources of public care-giving programs.

目次

はじめに

I 世代間統合施設の今日的意義

II 米国におけるIGSSプログラムの現状と形態

A IGSSプログラム設立の背景

B IGSSプログラムの典型モデル

III 統合施設における世代間活動の展開と課題

A 世代間活動の特徴

B 世代間活動遂行上の課題

IV IGSSプログラムの特質と課題

おわりに

はじめに

近年、子育て困難、育児ノイローゼ、被介護者への虐

待、高齢者の自己疎外感などの心理・社会的課題に一個人、一家庭単位で対応することが困難な状況に陥っている。こうしたなか、世代間の相互支援体制を地域社会レベルで構築し、住民参加型のサービスプログラムを地域住民に提供することを目的としているのが世代間アプローチである。世代間アプローチのなかでも、異なる世代の人々が支援しあう公共空間として、青少年施設と高齢者施設の合築、併設施設である「複合施設」¹⁾に1990年代以降注目が集められている。

日本における複合施設の典型モデルは、保育園や児童館、小学校などの子育て支援施設と老人ホームやデイサービスセンターなどの高齢者福祉施設が合築、併設された「幼老複合施設」と呼ばれる形態である(北村2005)。異なる世代を対象に創設された公共施設同士の合築、併設は、財政事情、住宅事情を反映して推進されてきたにすぎず、世代間の交流を目的にしていたわけではなかつ

*生涯教育計画コース 博士課程4年

た。したがって、大半の施設において、いまだに物的・空間的複合化が先行し、意図的・継続的な人的交流は十分に展開されていない。複合施設のこのような実情に関して以下の課題が指摘されている。

まず、草野篤子は、合築、併設施設における高齢者と園児の世代間交流活動の実施率が低い理由として、“建物という「ハード・ウェア」が徐々に整備されてきている一方で、それぞれの施設に、世代間交流を計画、立案、実施、評価するスタッフ、コーディネーター等がまだ配置されていないことと、その必要性を行政、民間ともに十分に認識できていない点”をあげている（草野2004：39）。

さらに、高齢者の通所介護施設と保育園の複合施設における交流の実態や施設利用者への影響を明らかにした北村安樹子は、“既存の幼老複合施設や関係者をつなぐネットワークはなく、それぞれの施設は独自の試行錯誤を重ねて交流の形や効果を模索している”という現状をふまえたうえで、“幼老各施設のケアスタッフや施設管理者、管轄の行政担当者などを含めて、他施設がどのような交流を行い、どのような課題を抱えているかについて互いに情報を共有するための仕組みを整えていくこと”が重要であると唱えている（北村2005）。

米国では、青少年と高齢者間の継続的・双方向的関係性が両世代に特有の心理・社会的ニーズの充足に資すると唱える「世代間概念」とその実践形態である世代間プログラムの研究が1960年代以降、体系的・組織的に進められている。「世代間統合施設」²⁾(Intergenerational Shared Site, 以下、IGSSと略記)プログラムは、世代間研究の一領域として位置づけられている。近年、世代間の関係性を再構築する「場」として世代間統合施設に対するニーズや関心が高まり、プログラム化の段階にすでに達している。

しかし、その一方で、IGSSプログラムの実態や評価に関する先行研究は、いまだに断片的で不十分であることが指摘されている(Kuehne and Kaplan 2001)。そこで、本論では、1990年代以降、米国において推進されているIGSSプログラムの検討をとおして、統合施設において世代間活動を展開するうえでの知見や課題を明らかにすることを目的とする。

I 世代間統合施設の今日的意義

米国においても、場所的・物的複合化が先行する形態で進められてきた民間の青少年施設と高齢者施設が合築、併設された現場において、世代間の人的交流を促進し、施設利用者心理・社会的効果を及ぼすタイプの世代間交流事業を立案・展開していくことが課題となって

いる。このような公共空間において、世代間の相互関係を構築していくことが唱えられる理由として、以下があげられる。

第一に、青少年と高齢者の相互関係が両世代の心理・社会的ならびに教育的ニーズに資することが検証され始めている点である。世代間の相互関係から生じる効用性に関しては、学業的・情緒的に問題を有する青少年支援、子育て不安・困難を抱える家族の支援、高齢者の生涯学習活動や社会参加・社会貢献など教育学、家族社会学、社会福祉学、看護学、そして医療などの領域において研究上の蓄積が積み重ねられ、実践報告も多数なされている³⁾。

第二に、介護や子育て不安・困難、青少年のいじめ現象、不登校の増加、高齢者の社会的疎外感、孤立感などの社会問題に対処していくうえで、世代間アプローチが着目され始めていることである。家庭や地域社会内で自然発生的に育まれてきた青少年と高齢者相互の交流が近年激減し、親役割が一家庭、一個人に集中した結果、育児不安や育児ノイローゼなどを抱える母親が急増している。このような心理・社会的困難を抱える人々に対する精神的・物理的支援においても世代の異なる住民同士が相互に助けあえる「場」を創出していくことが求められているのである。

こうした背景を受けて、複合施設という既存の物的空間に集う施設スタッフや施設利用者を結び付け、世代の異なる人同士の相互支援関係を構築していくことが新たな課題となっているのである。

II 米国におけるIGSSプログラムの現状と形態

A IGSSプログラム設立の背景

世代間の相互関係を再構築する「場」として着目されている統合施設において、世代間の人的交流はどのように展開されているのであろうか。米国最大規模の非営利団体、AARP⁴⁾は、政府、各種機関、実務家からの要請に応じて、IGSSプログラムに関する専門的・実用的な理解を促進するために、IGSS研究のための委員会を設置し、全米規模の調査を1995年から1997年にかけて実施した。調査は、質問紙調査、アンケート調査、施設関係者へのインタビューにより行われ、約2600の機関より回答を入手した⁵⁾。米国でも、青少年施設と高齢者施設の合築、併設が、社会政策上急速に進められている一方で、その実態や施設内で実施されている世代間活動に関する実情は十分に共有されていない。したがって、全米初のIGSSプログラムに関するこの研究の成果を軸に、統合施設における世代間活動の実態、世代間事業を展開していくうえでの課題に関して検討することは重要である。以下では、まず、この一次資料⁶⁾の検討を中心に、世代間統合施設

の現状や課題などについて明らかにする。

IGSSプログラムは、以下のように定義されている。

IGSSプログラムとは、世代の異なる人々が同一の施設において継続的または一元的なサービスやプログラミングを同時に受領したり、計画的に企画される世代間活動やインフォーマルな出会いをとおして相互に交流したりすることを指す(AARP 1998: 9)。

米国において、青少年施設と高齢者施設の合築、併設が推進されている社会的背景として、以下があげられる。

まず、社会政策の次元においては、福祉改革および就業優先志向により、青少年ケアの向上が質・量ともに求められるなか⁷⁾、IGSSプログラムがサービス提供主体の選択肢の一つとして推奨されていることである。同時に、ベビーブーマー世代⁸⁾の高齢化にともない、異質性を増す高齢者のニーズに応じてサービス形態も多様化していく必要性が高いことである。さらに、社会サービスや教育プログラムに配分できる公的資金が削減され、「青少年」、「高齢者」という特定の年齢集団のみに公的資金を配分することが困難な現状において、IGSS的アスペクトが資金調達の際に有利に働く点にもある(AARP 1998: 55-58)。

また、公的財源や物的資源を世代間で平等に配分するべきであるという「世代間の公正」論議を鑑みると、高齢者層への長期ケアと青少年層へのサポートという両世代のニーズに対処していく際の財源配分を巡り、世代間衝突を激化させる恐れがある。こうした意味でも、多世代共通の利益に資する統合施設の存在意義が高まっているといえる。

次に、地域住民のニーズの次元では、地域社会内の人的・物的資源が、デイケアセンター、シニアハウジング、介護者に対する「一時休息」(respite)ケア⁹⁾などの様々なサポートニーズに追いついていない(Hayes 2003) こともあげられよう。

IGSSアプローチは、施設、スタッフ、そして資金を効率的に運用していくうえで実用的・合理的な手法である。しかし、AARP所属のIGSS研究の専門家、ゴイヤー(Goyer, A.)は、IGSSアプローチの重要な点は、「世代分離」型現象に立ち向かい、世代間のポジティブな相互関係を促進することが、高齢者や青少年の物理的なニーズに対処するのみではなく心理的ケアを提供する契機となることにあると述べている(Goyer 1998-1999)。

IGSSアプローチの目的は、多世代が地域社会を基盤として、相互に支え、交流しあえる「公共空間」を創出していくことにある。このようなIGSS理念は、現場でいか

に活用されているのであろうか。さらに、活用する際の問題や課題とはいかなるものだろうか。これらの点について具体的に検討していきたい。

先の調査を分析した結果、以下が主要な結論としてあげられている。

- ・IGSSプログラムの最も効果的な側面は、プログラム参加者に好影響を及ぼし、施設におけるポジティブでインフォーマルな世代間インターアクションの頻度を増加させることにある。
- ・全ての施設における最優先課題は、資金の調達である。
- ・最も一般的なIGSSプログラムは、チャイルドケアセンターに併設されているナーシングホームとチャイルドケアセンターに併設されているアダルトデイサービスセンターの組み合わせである。
- ・IGSSプログラムは都市、郊外、そして地方に均等に配置されている。
- ・IGSSプログラムの大半が、民間の非営利団体の傘下におかれ、コミュニティベースまたは長期ケアベースでサービスが行なわれている。
- ・大半のプログラムにおいて、参加高齢者の約半数以上が認知障害をかかえている。
- ・スタッフ訓練が世代間プログラミングにおいて最も重要なインパクトを与える。
- ・最も一般的な世代間インターアクションのタイプは、「計画的・継続的」活動である(AARP 1998: 14-33)。

以下では、統合施設のモデルを明らかにしたうえで、そこで展開されている世代間活動について検討する。

B IGSSプログラムの典型モデル

IGSSプログラムは、施設内の設備の共有程度、施設で催される世代間活動の実施状況、世代間の交流活動の頻度や程度、施設の特長などにもとづき様々な分類がなされている。統合化の進展している施設においては、施設設備の共有にとどまらず両施設が共催するプログラムの企画委員や施設スタッフの共同関係も進められている。

IGSSプログラムは、多世代に同時にサービスを提供するプログラムであるため、高齢者にサービスを提供する個々のプログラムと青少年にサービスを提供する個々のプログラムを組み合わせたものがIGSSプログラムのモデルに該当することになる。したがって、IGSSプログラムのモデルを明らかにするためには、まず高齢者向けプログラムと青少年向けプログラムの個々のモデルを把握

する必要がある。先の281の「継続的なIGSSプログラム」において展開されている高齢者向けプログラムと青少年向けプログラムの概要は以下のとおりである。

高齢者向けプログラム

- ・「アダルトデイサービスセンター」(Adult Day Services Centers, ADSC)：高齢者を対象に日中のみサービスを提供する。利用者は、施設に居住せず、プログラミングやサービスを受けにセンターを訪問する。
- ・「ナーシングホーム」(Nursing Homes, NH)：介護施設型介護を提供する。
- ・「シニアセンター」(Senior Centers, SC)：プログラムや教育を提供する。高齢者はセンターに居住していない。
- ・「マルチレベルケア」(Multi-level Care, MLC)：このリストであげられている個々のサービスを三種類以上提供する施設を指す。
- ・「シニアレクリエーション」(Senior Recreation, SR)：高齢者が立ち寄りで参加できる類いの活動を提供する。
- ・「アシステッドリビング¹⁰・レジデンシャルケア施設」(Assisted-Living/Residential-Care Facilities, ALRC)：主として高齢者を対象にした入所施設で、入所者の一定の独立性を保ちつつ、日常生活上の支援を提供する。
- ・「老人医療施設」(Geriatric Care Unit, GC)：病院と同様の設備を有し、認知症またはリハビリなどの専門医療を入所者または長期療養者に提供する。
- ・「継続的ケア退職者コミュニティ」(Continuing Care Retirement Communities, CCRC)：段階的な介護を提供する。多くの場合、アダルトデイサービス、アシステッドリビング、介護型施設介護が含まれる。
- ・「シニアハウジング」(Senior Housing, SH)：高齢者に自立した生活の機会を提供する。入所者にプログラミングやサービスを提供することもある。

青少年向けプログラム

- ・「チャイルドケアセンター」(Child Care Centers, CCC)：青少年に日中のケア、プログラミング、そして教育を提供する。
- ・「マルチレベルチャイルドケア」(Multi-level Child Care, MLCC)：チャイルドケアとビフォー・アフタースクールプログラムの双方を提供する。
- ・「就学前幼児向けプログラム」(Other Early Childhood)：就学前プログラムと他の選択肢を兼ね備えている。

- ・「ビフォー・アフタースクールプログラム」(Before-after School Programs, BASP)：ケアとプログラミングを提供する。基本的には、幼稚園児から中等学校までの子どもを対象としたサービスを提供する。
- ・「ユースレクリエーション」(Youth Recreation, YR)：施設に立ち寄る青少年に行事を提供する。
- ・「ヘッドスタート」(Head Start)プログラム：「危機に瀕している」子どもたちに就学前教育を提供する。
- ・「小児医療施設」(Pediatric Care Unit, PC)：慢性病または慢性疾患を患っている子どもに病院と同様の環境のなかで長期または入所ケアを提供する (AARP 1998：14-15)。

表1は、上述の青少年施設で展開されているプログラムと高齢者施設で展開されているプログラムを組み合わせ、IGSSプログラムの出現率を示したものである。281の「継続的なIGSSプログラム」から、72種類のモデルが可能となる。その結果、太字で示されている15のモデルが最も典型的な統合形態であること、15モデルのうち、「ナーシングホーム/チャイルドケアセンター」、「アダルトデイサービスセンター/チャイルドケアセンター」の組み合わせが最も出現率の高い統合形態であること、「シニアセンター」が約三分の一含まれていることが示されている。

さらに、15モデルの特徴を高齢者施設の特性から鑑みると、「アダルトデイサービスセンター」ならびに「シニアセンター」は、心身の健康度の高い高齢者が利用する施設であるため、世代間活動をとおして青少年を支援する役割が期待されていることが指摘できる。一方、心身に障害を抱え、日常生活を営むうえで他者のサポートを必要とする高齢者の入所施設である「シニアハウジング」ならびに「老人医療施設」においては、一般的に、偶発的な世代間活動の展開は困難であることを示唆していると考えられる。

次に、この15の典型モデルに対象を絞り、そこで展開されている世代間活動の特徴について検討していく。

III 統合施設における世代間活動の展開と課題

A 世代間活動の特徴

「世代間活動」(intergenerational activities)は多義的な概念である。カプラン(Kaplan, M.)は、世代間活動を「世代間関与の深さ」にもとづいて分類し、青少年と高齢者間の対話や接触が皆無である世代間関与の低いレベルから双方に互恵的關係性が生じてくる高いレベルまでを含む連続性・発展性のある動態的な活動としてとらえている(Kaplan 2002)。

表1. IGSSプログラムのモデル：高齢者／青少年用プログラムの組み合わせ

| →青少年用 ↓高齢者用 | チャイルド ケアセン ター | ビフォー・ アフター スクール | ヘッドス タートプ ログラム | 就学前幼 児向けプ ログラム | 学 校 | マルティ レベル チャイ ルドケ ア | ユースレ クリエー ション | 小児医療 施設 |
|-----------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|--------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------|
| アダルトデ イサー ビス | 34 38% (35%) | 8 9% (22%) | 6 7% (43%) | 27 30% (36%) | 4 5% (19%) | 29 33% (36%) | 14 16% (45%) | 5 6% (46%) |
| アシステッ ドリ ピング | 9 45% (9%) | 1 5% (3%) | 1 5% (7%) | 6 30% (8%) | 2 10% (10%) | 6 30% (8%) | 1 5% (3%) | 2 10% (10%) |
| 継続的ケ ア | 4 44% (4%) | 0 0% (0%) | 1 11% (7%) | 3 33% (4%) | 0 0% (0%) | 2 22% (3%) | 0 0% (0%) | 0 0% (0%) |
| ナーシング ホー ム | 42 55% (43%) | 1 1% (3%) | 2 3% (14%) | 17 22% (22%) | 2 3% (10%) | 24 32% (30%) | 4 4% (10%) | 6 8% (6%) |
| シニアセン ター | 7 9% (7%) | 24 32% (65%) | 8 11% (57%) | 22 29% (29%) | 13 17% (62%) | 17 22% (3%) | 15 20% (48%) | 0 0% (0%) |
| シニアハウ ジン グ | 2 22% (2%) | 1 11% (3%) | 1 11% (7%) | 1 11% (1%) | 1 11% (5%) | 2 22% (3%) | 2 22% (7%) | 2 11% (10%) |
| マルティレ ベル ケ ア | 17 45% (18%) | 1 3% (3%) | 0 0% (0%) | 9 24% (12%) | 0 0% (0%) | 16 42% (20%) | 0 0% (0%) | 0 0% (0%) |
| シニアレク リエー ション | 3 12% (3%) | 11 42% (30%) | 1 4% (7%) | 12 46% (16%) | 3 12% (4%) | 3 12% (4%) | 10 39% (32%) | 0 0% (0%) |
| 老人医療 施設 | 9 53% (9%) | 0 0% (0%) | 0 0% (0%) | 4 23% (5%) | 0 0% (0%) | 7 41% (9%) | 0 0% (0%) | 1 12% (20%) |

- ・四角内太字数は、IGSSプログラムの典型モデル15種類に該当するモデル数を示している。
- ・各セルの最初の数字は、サンプルで抽出された特定のプログラムのモデル数を示す。
- ・各セルの上段のパーセンテージは、高齢者用のプログラムが各青少年用プログラムに併設されている割合を示す。
- ・括弧内のパーセンテージは、青少年用プログラムが各高齢者用プログラムに併設されている割合を示す(AARP1998:17)。

世代間活動は、一般的に、活動の頻度、交流の程度、プログラム内容などにもとづいて特徴づけられる。

表2は、15典型モデルで展開されている世代間活動の特徴を「世代間活動」ならびに「スタッフィング」の観点から検討したものである。

世代間インターアクションの程度は、世代間活動が行われる頻度(随時または継続的)、ならびに計画のレベル(計画的または非公式)によって測られ、「随時・計画的活動」、「随時・非公式なインターアクション」、そして「計画的・継続的活動」に分けられる。「計画的・継続的活動」が施設関係者の意図的介入度も高く、プログラム化の進展している段階である。

最も典型的なモデルである「ナーシングホーム／チャイルドケアセンター」の組み合わせに関して、表2を参考にすると、「ナーシングホーム」には、ケアの必要性が

高い高齢者が入所しているため、非公式なインターアクションは生じにくい。一方で、「計画的・継続的活動」は、高レベルのケアを必要とする「ナーシングホーム」や「マルティレベルケア」施設において実施率が高いことが示されている。「シニアセンター」、「シニアレクリエーション」のような自立度の高い高齢者向け施設では、「随時・計画的活動」が「計画的・継続的活動」の実施率を上回っている。このことから、「シニアセンター」などでは、高齢者の自主性が尊重されるため、時間の制約を設けない活動の方が展開しやすいことがうかがえる。一方、自立度が低く、介護の必要性が高い高齢者施設においては、施設側主導で日程を組むため、「計画的・継続的活動」を実施しやすいと考えられる。さらに、青少年との交流プログラムを設けることが認知症高齢者にとって効果的であることとの関連性も指摘できよう。

表2. IGSSプログラムの典型モデル

| IGSSプログラムの典型モデル | 世代間活動 | | | スタッフィング | | |
|-------------------------------|------------|------------------|------------|-------------|---------------|-----------|
| | 随時・計画的活動 | 随時・非公式なインターアクション | 計画的・継続的活動 | 世代間コーディネーター | クロス訓練を受けたスタッフ | 共有スタッフ |
| ナーシングホーム/チャイルドケアセンター (42) | 23 55% | 20 48% | 35 83% | 11 26% | 6 14% | 5 12% |
| アダルトデイサービス/チャイルドケア (34) | 17 53% | 17 53% | 26 81% | 9 28% | 9 28% | 3 9% |
| アダルトデイサービス/マルチレベルチャイルドケア (29) | 17 60% | 16 55% | 21 72% | 10 35% | 19 70% | 11 38% |
| アダルトデイサービス/アーリーチャイルドフード (26) | 17 65% | 17 65% | 19 73% | 8 31% | 6 23% | 6 23% |
| ナーシングホーム/マルチレベルチャイルドケア (24) | 16 67% | 15 63% | 19 79% | 6 25% | 13 54% | 6 25% |
| シニアセンター/ピフォーアフタースクール (23) | 18 78% | 13 57% | 10 44% | 5 22% | 9 39% | 13 57% |
| シニアセンター/アーリーチャイルドフード (21) | 17 81% | 16 76% | 8 38% | 2 10% | 4 19% | 5 24% |
| シニアセンター/マルチレベルチャイルドケア (17) | 15 88% | 14 82% | 6 35% | 2 12% | 6 35% | 9 53% |
| ナーシングホーム/アーリーチャイルドフード (17) | 11 65% | 10 60% | 10 94% | 6 35% | 8 47% | 6 35% |
| マルチレベルケア/チャイルドケアセンター (17) | 11 65% | 12 71% | 17 100% | 5 29% | 5 29% | 5 29% |
| マルチレベルケア/マルチレベルチャイルドケア (16) | 11 70% | 11 70% | 16 100% | 8 50% | 8 50% | 5 31% |
| シニアセンター/ユースレクリエーション (16) | 15 94% | 12 75% | 4 25% | 0 0% | 7 44% | 11 70% |
| アダルトデイサービス/ユースレクリエーション (14) | 10 71% | 9 64% | 7 50% | 5 36% | 12 86% | 8 57% |
| シニアセンター/学校 (13) | 11 85% | 8 62% | 9 69% | 7 54% | 1 8% | 1 8% |
| シニアレクリエーション/アーリーチャイルドフード (12) | 12 100% | 9 75% | 9 75% | 3 25% | 4 33% | 8 67% |

・各典型モデルの括弧内の数字は、統合形態数を示している。

・「世代間活動」各セルの上段は、活動数、下段はその出現率を、「スタッフィング」各セルの上段はスタッフの配置施設数、下段はその出現率を示している (AARP1998:27)。

「スタッフィング」は、「世代間コーディネーター」、「クロストレーニングを受けたスタッフ」¹¹⁾または、「共有スタッフ」が配属されているケースに分けられる。世代間コーディネーターまたは「世代間スペシャリスト」¹²⁾と呼ばれる「クロストレーニング」を受けたスタッフ、または共有スタッフのいずれかが全てのモデルに配属されている。しかし、その配属率は、高いレベルに達しているとはいえない。このようなスタッフの存在が世代間活動の遂行に及ぼす影響は多大である。世代間コーディネーターやクロストレーニングを受けたスタッフが配置されている場合、世代間活動の調整や施設を共有していくうえでの障壁が少なく、継続的・計画的な世代間活動を展開しやすいという報告がなされている (AARP 1998:58)。したがって、世代間活動やスタッフ訓練の遂行などの責務を担える専門性の高い人材を育成していくことが

IGSSプログラムを成功裡に展開していくうえでの鍵といえよう。

B 世代間活動遂行上の課題

継続的・計画的な世代間活動をととして、参加者に好影響¹³⁾を及ぼすには、施設利用者の属性、特徴、ニーズに応じた活動の立案、実施、フィードバックという一連のプロセスに関与するスタッフの養成や研修が重要視されている。しかし、現場においては、参加者に比べてスタッフの方が、世代間インターアクションから生じる効果を認識し、その場の状況に臨機応変に対応しにくいという報告がなされている。スタッフにクロストレーニングを施したり、施設間共有のスタッフや世代間コーディネーターが存在すると、そのような難点を緩和し、スタッフや参加者の満足感の向上にも資する。クロストレーニ

ングは、スタッフが当初配属された施設の利用者層とは異なる年齢集団の人々のニーズや能力に対する認識を高めるうえでも役立つ。異なる施設間の相互交流が頻繁になるにつれ、「世代間思考」(intergenerational thinking)は高まり、その分、スタッフ間の「縄張り意識」(territorial thinking)の軽減につながる。

その一方で、世代間活動を実施している281プログラムの担当者に行ったアンケート調査によると、大半の施設では、スタッフに対するクロストレーニングやスタッフ間のチームワークについて注意を払っていないことが明らかにされている(AARP 1998:58)。多世代に同時にサービスを提供するIGSSプログラムにおいては、スタッフが他施設利用者層の理解を深めることが不可欠である。

世代間活動を立案・展開していくうえでの情報、知見、効果的な方法などを分かちあうためにもプログラム遂行施設同士のネットワーク化ならびに人材養成のための財源確保も重要な課題であると考えられる。

IV IGSSプログラムの特質と課題

米国におけるIGSSプログラムの現状と統合施設において世代間活動を推進していくうえでの課題について検討してきた。以下、IGSSプログラムの発展性を課題とともに考察する。

世代間プログラムは、学校や地域施設において青少年と高齢者の相互交流・相互学習の機会を促進したり青少年と高齢者がコミュニティ活動に共同参加するなどの活動を中心に多様な展開を遂げている。世代間プログラム共通の課題として、世代間プログラムは、小規模かつコミュニティベースで行われがちなため、調査結果やその評価対象が極めて限定的であること(Hirshorn and Piering 1998-1999)、ならびに世代間概念が依拠する「青少年と高齢者の双方向的関係性が両世代の心理・社会面に好影響を及ぼす」という理論仮説の根拠が、先行研究においてもほとんど検証されていないこと(Abrams and Giles 1999)などが指摘されている。さらに、世代間プログラムの参加高齢層は、心身の健康に恵まれ、経済的自立度も高い高齢者に傾きがちなため、不参加層や潜在的参加層への働きかけが困難であることも課題として提起できよう。

世代間プログラムの一形態であるIGSSプログラムの特徴は、複合施設という既存の「場」を拠点に据えて、施設利用者やその家族のニーズに応じた交流プログラムを企画・展開し、人的交流を促進する点にある。したがって、IGSSプログラムでは、既存施設の利用者または入所者がプログラムの参加対象となるため、該当施設の利用

者層の特質に応じたプログラムを展開できるという利点がある。さらに、複合施設は、地域住民の教育的・福祉的ニーズを充たす中枢機関であるため、同一人物が継続的に施設を利用する蓋然性が高い。したがって、一元的・娯乐的活動に終始せず、長期的視野に立って、プログラムを企画・展開したり、参加者への追跡調査やフィードバックをとおしてプログラム評価を行うことが可能である。このように、IGSSプログラムは、世代間プログラムの理論面においても研究蓄積が期待される独自の新しい研究領域であるといえる。

さらに、IGSSプログラムでは、地域社会内の既存の物的資源を媒介として、そこに集まる人々の経験や能力を活用することにより、地域住民全体の教育的・福祉的ニーズを充足していくことができる。対象となる年齢集団の特質やニーズに応じて、それぞれ「チャイルドケア」、「一時休息ケア」、「高齢者ケア」、そして「統合ケア」¹⁴⁾などの様々なプログラミングが展開されている。統合施設におけるプログラムは、親世代の就労優先志向により需要が急速に増加している青少年のケア、子育てや介護にたずさわる中間世代の人々の精神的・物理的ケア、そして、高齢者ケアを含むため、全ての世代に関わるケアシステムの重層化・体系化に結実していく。

その一方で、異なる年齢層を対象に設立された施設特有の次のような難題もかかえている。

第一に、各施設スタッフの専門職意識が、逆に、自らの施設に対する「縄張り意識」を生じやすく、交流事業を企画・展開する際の共同作業を円滑に遂行できないケースが想定される。こうした状況の改善には、スタッフ一人一人の意識改革と力量形成が求められる。その意味でも、クロストレーニングを受けた世代間スペシャリストや両施設の橋渡し役を勤める世代間コーディネーターの育成が重要である。しかし、現段階では、世代間活動従事者向けの資格認定制度は法定化されておらず、教育費、人件費など資金面における問題も新たに浮上してくる。

第二に、施設利用者である青少年と高齢者両世代にとって効果的な活動を展開するためには、そのカリキュラム編成においても高度な専門性が要求される点である。たとえば、最も典型的な組み合わせである「チャイルドケアセンター」と「ナーシングホーム」の場合、「ナーシングホーム」には、高いレベルのケアを必要とする高齢者が入所しているため、「チャイルドケア」を利用する青少年が、交流活動をとおして一面的で否定的な高齢者観を内面化しかねない。したがって、プログラムに参加する青少年にエイジング理解教育を施すことが異質性・多様性に富む高齢者観の形成につながろう。しかしなが

ら、米国においても、各施設の特徴を活かしたカリキュラムの開発などは、試行レベルに留まっているのが現状である¹⁵⁾。

おわりに

世代間統合施設では、異なる世代の施設利用者同士が、偶発的に出会ったり、ふれ合ったりすることから生じる副次的効果のみならず、青少年と高齢者の継続的な交流をとおして「相乗効果」を創出していくことが可能である。典型モデルに「チャイルドケア」施設が含まれていること、「シニアセンター」を拠点としたモデルが多いことなどから、高齢世代が青少年やその家族を支援するためのプログラムに参加していることがうかがえる。

施設内の共有空間において、施設利用者やその家族のニーズにそくした世代間活動を立案・展開していくことがIGSSアプローチ共通の課題である。活動の立案、カリキュラム編成、実施、プログラムの評価、そして、そのフィードバックという一連のプロセスに関与する世代間スペシャリストの存在意義が理念レベルでは提唱されながら、クロストレーニングのカリキュラム開発は体系化されておらず、世代間スペシャリストに対する社会的認知度もいまだに高くはない。人材育成に要する資金調達のうちでも、プログラムの効用性を社会的にアピールするに足る検証データの積み重ねが求められている。

本論は、米国におけるIGSSプログラムの展開を概観したにとどまり、個別事例の実証的な検討に至っていない。しかし、ここで示した世代間統合施設に内包されている課題と発展性は、地域社会における世代間相互支援体制の拠点づくりに向けての示唆を提示しえたものと考えられる。

注

- 1) 青少年施設と高齢者施設の合築、併設は、日本においても1990年代以降進められている。その先陣を切ったのは、1987年に改築された社会福祉法人「江東園」である。「江東園」は、養護老人ホーム、特別養護老人ホーム、高齢者在宅サービスセンター、保育所の四施設を同一敷地、同一建物内に合わせ持つ総合福祉施設である。「江東園」には、「幼老同居」施設の先駆的事例として、その運営手法や世代間活動の展開の仕方などに関して国の内外から注目が寄せられている（杉2004；Tang 2001など）。
- 2) 本論では、「合築、併設」されている青少年施設と高齢者施設において、人的交流が図られている施設を「世代間統合施設」、物的統合が先行し、世代間活動

が展開されていない施設を「複合施設」と分けて表記するものとする。

- 3) たとえば、田中毎実は、「教育」の営みを“ある世代を成熟させることによって他の世代自身も成熟する”という概念としてとらえ、“生涯教育という発想の下では、教育は、〈ライフサイクルにおける異世代間の相互成熟〉として再把握”されるべきであると述べている（田中1999）。
- 4) AARP(American Association of Retired Persons, 現在の正式名称、AARP)は、1958年に認可を受けた全米最大規模の非営利団体である。現在では、当初重点を置いていた高齢者関連の問題のみならず、高齢世代の若年世代への社会貢献プログラムなども設立し、世代間研究の一有力団体となっている。（なお、AARP創設に至る経緯や活動の詳細については、日本労働者協同組合連合会編『AARPの挑戦：アメリカの巨大高齢者NPO』シーアンドシー出版、1997年；田中尚輝・安立清史『高齢者NPOが社会を変える』岩波ブックレットNo.523, 岩波書店、2000年などが参考になる。）
- 5) 2600機関の内訳は、以下のとおりである。IGSSプログラムに関する情報を求めている1855の機関、「合築、併合」されていない場所で世代間プログラムを実施している314の機関、IGSSプログラムを実施予定の141機関、281の継続的IGSSプログラムである。
- 6) AARPのIGSSプログラムの調査に関する一次資料は、筆者が2001年6月28日にAARP本部（在ワシントンDC）において、ゴイヤー（Goyer, A.）氏にヒアリングを行った際に入手した。
- 7) ニューマン(Newman, S.)は、1999年度にユネスコが主催した世代間プログラムの国際会議において、女性の社会進出、就業優先志向、結婚形態の多様化、核家族化などの家族変動が、血縁の有無に固執せず、地域住民全体で青少年のケアを考える必要性を高めていることを報告している（Newman 1999）。
- 8) 米国のベビーブーマーは、1949年から1964年にかけて出生した世代を指す。この現象の特徴として、「世代間対立」、「多様性」、「長期性」の三点があげられる（安立2001：5-8）。
- 9) 「一時休息」(respite) ケアとは、心身障害児（者）の介護者に精神的、物理的休息をもたらすために施設側が心身障害児（者）のケアを一時的に代行したり、ケア提供者を介護者宅に派遣するプログラムである。米国では、ノーマライゼーション理念を具現化するための「脱施設化」運動が1970年代より提唱されるようになり、心身障害児（者）や虚弱高齢者

が地域社会で家族と同居する比率が上昇している。その結果、介護にたずさわる家族のメンバーに対するサポートの必要性も高まっている。(「一時休息」ケアに関しては、U.S. General Accounting Office 1990などに詳細あり。)

- 10) 「アシステッドリビング」(assisted living)とは、グループ介護サービスまたは個人介護サービス付きの数家族の共有住宅を意味する専門用語である。完全に自立して生活を営むことはできなくてもナーシングホームが提供するレベルのケアを必要としない人々に利用されている(<http://www.mydotweb.com/assisted-living.html>, 2005年8月7日)。
- 11) 「クロストレーニング」(cross training)は、世代間プログラムのコーディネーターに施されている。統合施設のスタッフには、自身が当初配属された施設利用者層に関する専門知識や援助技術のみならず、各年齢集団特有のニーズなどを理解することが求められる。したがって、「クロストレーニング」では、“双方の世代グループが、普段どのような活動をしているのか、どのようなスケジュールで動いているのか、どのような配慮が必要なのか、交流を無理なく継続させるためには、活動の場所や時間帯はどう組んだらよいか”などを理論面・技術面双方から学ぶことが求められる(池田2004:200)。
- 12) 「世代間スペシャリスト」(intergenerational specialist)とは、異なる年齢層の人々に対して適確な判断や対応ができるように、児童心理学からジェロントロジーにいたる学術的な知識を有するのみならず、現場での経験や訓練も積んでいる人材を指す(Rosebrook, Haley and Larkin 2001)。
- 13) プログラム参加者に及ぼす好影響として、青少年層、高齢者層双方ともに、異なる年齢集団の人に遇した時の態度が改善されたことなどがあげられている(AARP 1998:59)。
- 14) 広井良典は、青少年施設と高齢者施設が合築された施設におけるケアのあり方を高齢者の視点に立って論じている(広井2000)。
- 15) AARPの調査により、IGSSプログラム共通の課題として、カリキュラム開発、スタッフの関与のあり方、プログラムの評価などが提起された。この研究成果が牽引となり、ニューヨーク州、ポートジェファソンにある「コミュニティプログラムセンター」(CPC, Community Program Center)がIGSSプログラムのデモンストレーションモデルの実施と評価を実証的に行うに至った。(このプロジェクトモデ

ルの詳細に関しては、Hays 2003を参照。)

引用文献

- AARP (1998) *Intergenerational Shared Site Project : A Study of Co-located Programs and Services for Children, Youth and Older Adults*, Final Report.
- Abrams, Jessica and Giles, Howard (1999) “Intergenerational Contact as Intergroup Communication”, Kuehne, Valerie S. (ed.), *Intergenerational Programs: Understanding What We Have Created*, the Haworth Press, Inc., pp. 203-217.
- 安立清史(2001)「ニューエイジングとは何か」安立清史・小川全夫編『ニューエイジング—日米の挑戦と課題』九州大学出版会, 2001, pp.3-16.
- Goyer, Amy (1998-1999) “Intergenerational Shared Site Program”, *Generations, Journal of American Society on Aging*, Winter, pp. 79-81.
- Hayes, Christopher L. (2003) “An Observational Study in Developing an Intergenerational Shared Site Program: Challenges and Insights”, in Newman, Sally (ed.), *Journal of Intergenerational Relationships: Programs, Policy, and Research*, the Haworth Press, Inc., vol.1(1), pp.113-132.
- 広井良典編著(2000)『「老人と子ども」統合ケア—新しい高齢者ケアの姿を求めて』中央法規出版。
- Hirshorn, Barbara and Piering, Pamela (1998-1999) “Older People at Risk: Issues and Intergenerational Responses”, *Generations, op.cit.*, pp. 49-53.
- 池田祥子(2004)「インタージェネレーションのコーディネーション」草野篤子・秋山博之編集『現代のエスプリ：インタージェネレーション』444号, 至文堂, pp.198-203.
- Kaplan, M. (2002) “Intergenerational Programs in Schools: Considerations of Form and Function”, *International Review of Education*, 48(4) pp.305-334.
- 北村安樹子(2005)「幼老複合施設における異世代交流の取り組み(2)」『Life Design Report』2005年1月号, 第一生命研究所。
- Kuehne, V. S. and Kaplan, M. S. (2001) “Evaluation and Research on Intergenerational Shared Site Facilities and Programs: What We Know and What We Need to Learn”, *Generations United Background Paper: Project Share*, Paper present-

ed to Temple University Center for Intergenerational Learning National Conference: Connecting Generations, Strengthening Communities, November, 2000.

草野篤子(2004)「インタージェネレーションの歴史」草野篤子・秋山博介編集, 前掲書, pp.33-41.

Newman, Sally in Hatton-Yeo, Allan and Ohsako, Toshio (eds.) (1999) *Intergenerational Programmes: Public Policy and Research Implications: an International Perspective*, The UNESCO Institute for Education, pp.47-61.

Rosebrook, Vicki, Haley, Hollie and Larkin, Elizabeth (2001) "Hand-in-Hand We're Changing the Future of Education: Introducing the Intergenerational Approach and Promoting the Need for Trained Professionals", Report.

杉啓以子(2004)「子どもと高齢者の交流—笑う, そんな, あたりまえのことに生きる喜びを感じる」草野篤子・秋山博之編集, 前掲書, pp.73-81.

田中每実 (1999) 「生涯教育から見る『発達』」臨床教育人間学, 第一号, pp.26-37.

Tang, L.L. (2001) *Generations in Touch: Linking the Old and Young in a Tokyo Neighborhood*, Ithaca, N.Y., Cornell University Press.

U.S. General Accounting Office (1990) "Respite Care: An Overview of Federal, Selected States and Private Programs", Report to Congressional Requests.

韓国における脱北者の社会適応教育の展開

—— 脱北者の社会適応教育施設“ハナ院”を中心に ——

尹 敬 勳*

The Educational Policy for North Korean Defectors in South Korea
Focusing on the “The Hana Institute” which the government established for education and care of North Korean defectors

Kaeunghun, YOON

In these days, the number of North Korean defectors is increasing as the reason of poverty or human right and so on. Most of them want to settle and live in South Korea. However, as they have lived in a different political, economical and ideological environment since 1945, it is not easy for them to adapt to the social circumstance of South Korea. Therefore, the government of South Korea established an educational institute (“The Hana Institute”) for helping what they understand the society of South Korea. As a research for educational support of North Korean defectors, this paper explains educational programs and role of “The Hana Institute”. And it analyzes problems which were indicated in terms of educational circumstance, curriculum and educational effect in the institute. Finally, this paper grasps problems of education for defectors and explores alternative methods except an educational program to be provided by the government.

目次

- I はじめに (問題提起)
- II 脱北者の社会適応教育に対する先行研究
- III ハナ院における社会適応教育の展開
 - A ハナ院の設立に至る社会的背景
 - B ハナ院の設立と教育目標
 - C ハナ院の教育内容
- IV ハナ院の教育内容の成果
- V ハナ院の教育中に生じた課題
 - A 脱北者の心理的不安感の解消の課題
 - B 教育内容をめぐる脱北者の教育の課題
- VI ハナ院修了後の脱北者における課題
 - A 脱北者の韓国社会適応の困難の諸要因
 - B 経済的問題と職場生活の適応困難
 - C 脱北者の適応困難な問題点と解決課題
- VII おわりに

I はじめに (問題提起)

終戦後、朝鮮半島が大韓民国と朝鮮民主主義人民共和国という二つの国家として分断された年月も既に60年を超えている。その間、冷戦も終わり、西ドイツと東ドイツも統一をむかえたのである。このような国際情勢の変化のなかで、韓国と北朝鮮は依然として軍事的対置関係に置かれている。このような状況下で、1990年代以降から、北朝鮮を脱出して韓国に入る脱北者（北朝鮮離脱住民）¹⁾の数が急激に増加している状況である²⁾。このように、北朝鮮を脱出して韓国へ定着する北朝鮮の人々が増加することによって、韓国政府は脱北者問題に対する対策を考えざるを得ない状況に直面するようになった。その対策の一環として、韓国政府は1997年に「北朝鮮離脱住民保護および支援に関する法律」を制定し、北朝鮮離脱住民に対する社会保障の性格を内在している定着支援政策と社会適応教育を実施し、韓国社会への同化を促進することになった。北朝鮮離脱住民保護および支援に関

*生涯教育計画コース 博士課程4年

する法律の制定のもとで、統一部を中心とした各政府機関による北朝鮮離脱住民のためのあらゆる政策と事業が実施され始めた。

韓国政府による北朝鮮離脱住民の保護および支援に関する政策と事業の内容は非常に多様で、多方面に至っている。しかし、本論文では、韓国政府が北朝鮮離脱住民の韓国社会への適応を目的とした社会適応教育政策に焦点を当てて検討していくつもりである。特に、韓国政府が北朝鮮離脱住民（以下：脱北者）のための専門教育施設として設立した“ハナ院 (하나원)”の教育事業を中心に把握していく。そして、韓国政府による脱北者のための教育の実情とその社会適応教育が展開される過程で生じた問題に対する検討を行う。

II 脱北者の社会適応教育に対する先行研究

韓国国内の学界で脱北者に関する本格的な研究が始まったのは、1990年代の半ばぐらいからであった。しかし、当時は直接的な研究対象である脱北者の問題に焦点をおいた研究よりも、南北統一を備える際に生じ得る問題に対する外交・経済・国防・社会政策などの研究が主流であった。従って、脱北者が韓国社会に適応する上で必要な支援および教育プログラムなどに対する研究は、充分とはいえない状況であった。

このような現状において、脱北者の出現の背景、脱北者への対応政策などに対する先行研究をみると、三つの傾向がある。

第一は、脱北者の発生背景である北朝鮮の政治・経済的環境に関する研究である⁹⁾。

第二は、脱北者が韓国社会に適応する上で直面した問題を、心理学的アプローチで調査を行った研究である。このような研究のなかでは、政策開発のために統一部が行った脱北者調査なども含まれている¹⁰⁾。

第三は、脱北者に対する政策開発のための具体的な提案を示した研究である。主に、政策提言の性格をもつ研究は、政策自体の成否を問題視した研究、職業訓練および脱北者の雇用問題に焦点を当てた研究など様々な側面から出されている¹¹⁾。

このような研究のなかで、社会教育・生涯学習（平生教育）における研究は十分とはいえない状況であるが、少ない研究のなかで、社会教育・生涯学習における研究の特徴は、脱北者のための教育プログラム開発研究である¹²⁾。

上記に記した脱北者に対する教育をめぐる研究の状況をみると、社会教育・生涯学習の領域における研究は、まだ草創期の段階であり、今後、脱北者のなかでの成人と子どもの対象、韓国社会における適応程度による自己

学習の支援などの多様な研究が必要とされているといえる。

III ハナ院における社会適応教育の展開

A ハナ院の設立に至る社会的背景

“ハナ院”という脱北者の支援・教育施設の検討する前に、脱北者が増えるようになった経緯を把握する。1994年に北朝鮮の金一成主席が死亡した後、北朝鮮の経済・食糧難は益々深刻になった。その時から、北朝鮮の脱北者は急激に増加するようになった。例えば、1993年以前は、年間10名未満であった脱北者の数が、この時から二桁の数字に増え、1999年からは毎年2倍に増えたのである。具体的な脱北者の増加の様子は以下の（グラフ1）から確認することができる。

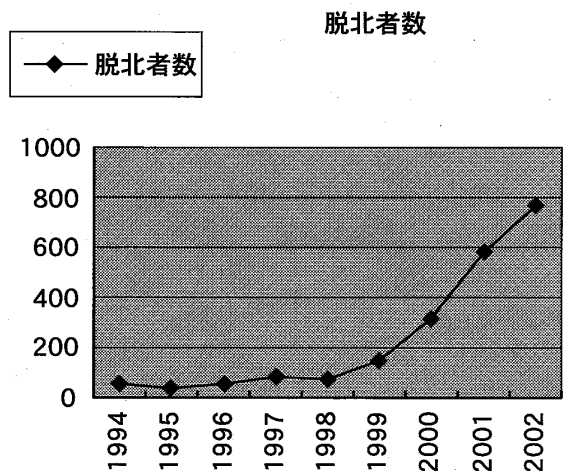
さらに、2005年の今の段階で、脱北者の数はこの合計数字に数倍近く増加するだろうと予測されている。そして、時代別に脱北の理由も変化してきたと言われている。

例えば、1960年代の脱北の主な理由としてあげられたのは“体制理念的”事由とういう政治的理由であったが、1970年代には、個人的事由が主な脱北の理由としてあげられた。1980年代には、経済的事由による脱北が、1990年代では、北朝鮮の社会構造そのものが脱北の主な理由となり、急激な脱北者の増加を招いたと、韓国政府の北朝鮮研究の専門家は分析している¹³⁾。このような脱北者の増加によって、韓国政府も脱北者への支援政策を整備せざるを得ない状況に直面したのである。

脱北者の増加という現実に直面した韓国政府は、脱北者（北朝鮮離脱住民）の成功的な韓国の国内定着こそが、南北平和統一をもたらし、何よりも重要な要素だと判断し、以下の四つの政策基調を発表し、韓国政府の脱北者への政策意思を表したのである。

第一に、北朝鮮離脱住民に対する全ての保護・支援政

グラフ1) 入国年度別脱北者の規模¹⁴⁾



策は全般的な統一政策の構図下で推進する。

第二に、海外で滞在している脱北者に対しては、同胞愛と人道主義の次元に立脚して国内入国を希望する者は、全員受容するという原則のもとで、滞在国実情に複合する保護・支援方案を備えるための外交的努力を積極的に展開する。

第三に、国内に居住している脱北者のためには一回限りの物質的支援より、自立基盤助成および自立能力培養を通じて健全な民主市民を養成することに主眼を置くことにする。

第四に、政府次元の支援と並行して、脱北者後援会などを中心とした民間・宗教団体の積極的な参与と支援活動を誘導する⁹⁾。脱北者の数の増加に伴って、脱北者のための政策基盤を韓国政府は提示したのである。そして、このような政策基調にもとづいて、韓国政府は、脱北者支援のための初期自立支援事業として“定着支援施設内での保護”と“社会適応教育”を、統一部、教育人的資源部、労働部の三つの政府機関の協力のもとで実施することを発表した¹⁰⁾。

脱北者の急激な増加とその現実に対応するために、韓国政府によって提示された初期自立支援の方針および1997年に制定された「北朝鮮離脱住民の保護および政策支援に関する法律」のもとで設立された教育施設が、脱北者のための社会適応教育施設「ハナ院」である。

B ハナ院の設立と教育目標

韓国政府は、1997年7月14日「北朝鮮離脱住民の保護および政策支援に関する法律」の施行を通じて、脱北者の定着支援施設の建設のための法的根拠を整えた。そして、1997年12月30日に敷地18,147坪、延べ坪2,214坪、収容人員100名規模の施設建設を着工し、1999年7月8日北朝鮮離脱住民定着支援事務所を開所した。そして、2003年には増加する脱北者へ対応するために、収容人員250名

規模の増築を行った。そして、女性の脱北者に対する特化教育を実施するために、セマウル研修員の施設を活用するなど、着々と、ハナ院の施設を整備していた。ハナ院の施設概要は、(表1)のとおりである。

施設整備が一段落した後、ハナ院は、脱北者に対する社会適応教育のために三つの教育重点目標を提示した。

第一は、脱北および第三国における逃避生活の過程で経験した心理的不安と自由民主主義社会の新しい環境変化による情緒的不安感を解消するための心理安定および情緒純化の教育である。

第二は、自由民主主義・資本主義社会に対する理解不足、言語・思考・生活習慣などの差異による文化的異質感の解消である。

第三は、実生活で活用可能な現場体験教育と進路指導、運転・パソコン・料理・縫製などの基礎職業訓練の実施である。

以上の三点に教育重点目標をおいて、ハナ院は社会適応教育を推進したのである¹²⁾。

C ハナ院の教育内容

脱北者は、韓国国内に入った後、国家情報院での訊問を経て、ハナ院で社会適応教育を受けることになる。ハナ院の教育は、基本的に2-3ヶ月¹³⁾の期間で実施され、その期間の中で、韓国社会に適応する上で必要とされる基本的素養を集中的かつ体系的に教育することを目標として設定していたのである。脱北者の社会適応のための具体的な教育内容をみると、教育内容は10項目にわたる主題を49教科目として編成し、総517時間にわたる教育を実施したのである¹⁴⁾。教育内容を具体的にみると、10項目の主題は、以下のとおりである。

教育主題は、①我が社会の理解、②社会適応能力培養(言語生活・経済生活・教育文化生活・家庭および健康生活)、③基礎素養教育、④心理安定教育、⑤定着意志の

表1) ハナ院の主要施設の現況¹¹⁾

| 施設名 | 延べ坪 | 施設内訳 |
|------|---------|---|
| 敷地 | 18,147坪 | 500名収容敷地確保 |
| 建物 | 2,214坪 | |
| 教育施設 | 約1,235坪 | 講堂、講義室、会議室、事務室、自治活動室、ボランティア室、相談室、資料室など、社会適応教育空間 |
| 厚生施設 | | 食堂、厨房、シャワー施設、休憩室、保健室 |
| 生活施設 | 約701坪 | 一人部屋、二人部屋、四人部屋、別室、特別室、家族室など教育生の生活空間 |
| 奉仕施設 | 約241坪 | 宿所、内務班、整備室など、施設管理など、支援空間として活用 |
| その他 | 約30坪 | 警備施設、面会室 |

涵養, ⑥情緒涵養, ⑦日常生活機能実習, ⑧進路・作業指導, ⑨現場学習, と⑩その他である。さらに, 主題別の教科内容を検討すると, 以下の三つに区分することができる¹⁵⁾。

第一は, ハナ院のなかで最初に実施される教育内容として, 韓国社会への理解および適応のための基礎教養教育である。基礎教養教育とは, ①我が社会の理解, ②社会適応能力培養(言語生活・経済生活・教育文化生活・家庭および健康生活), ③基礎素養教育の主題にもとづいて実施されたことを指している。基礎教養教育の具体的な教科の内容とは, 自由民主主義の原理および市場経済の理解と韓国の歴史・伝統・宗教・法を理解することであった。その上, 言語教育(漢字・英語などを含む)と生活秩序教育(新聞およびメディア学習)が含まれるのである。

第二は, 精神教育を通じて脱北者の心理的安定を促す教育である。つまり, 人格教育および精神教育・生活体育教育を同時に実施し, 脱北者の心理的・精神的安定をもたらそうとしたのである。

第三は, 脱北者が実際に韓国社会で生活する上で不可欠な職業教育である。その内容としては, 日常機能学習(自動車運転・パソコン教育など), 適正把握と進路教育, 現場実習などの体験学習である。この三つの教科内容の他に, ハナ院教育修了後の準備教育として個人のニーズ

に適した教育内容の提供を, 専門家の指導のもとで実施することもカリキュラムの中に含まれていた¹⁶⁾。具体的に, 教育内容を表で整理すると, 次の(表2)のように説明することができる。

しかし, (表2)のハナ院の教育内容のなかでは, 脱北者の性別およびすべての職務内容を包括しながら, 職業体験学習を踏まえた教育内容は編成されていなかった。その結果, 脱北者が韓国社会に適応する上で必要な知識は, 基礎的かつ普遍的な理解に伴う教育内容に留まり, より具体化された内容を盛り込んだ脱北者の教育が欠如していることが問題として指摘され, 次第に議論されはじめたのである。具体的にいえば, 女性および児童・青少年への特別な教育内容が必要であるという指摘が, 脱北者の教育のなかで出されたが, ハナ院の教育のなかでは, 十分な教育内容が含まれていなかったのである。但し, 脱北者の性別分布(表3)に現れているように, 年々, 女性脱北者の数は増加している。それゆえに, 女性のための教育内容の編成が必要となったのである。

女性に対する特別教育プログラムの必要性が提示された後, ハナ院においては, “特化教育”というプログラムが設置された。そして, 三つの教育プログラムの方向を提示した。

第一に, 児童に対する教育として, ハナ院周辺の隣接初等学校(小学校)へ体験授業のプログラムを取り入れ

表2) ハナ院の社会適応教育内容¹⁷⁾

| 教育主題・内容 | 主な科目区分 | その他 |
|-----------|---------------------------------------|--------|
| ①我が社会の理解 | 自由民主主義の理解・市場経済の理解 韓国伝統・教育・歴史・宗教の理解 | |
| ②社会適応能力培養 | 言語適応・消費生活・生活法律・マナ生活医学・余暇活動 | 言語教育強化 |
| ③基礎素養教育 | 生活漢字・基礎英語・新聞活用教育 | |
| ④心理安定教育 | 性格検査・安定のための教育 | |
| ⑤定着意志の涵養 | 精神教育・定着者講演 | |
| ⑥情緒涵養 | 生活体育・ボランティア活動 | |
| ⑦日常生活機能実習 | 自動車教育・パソコン教育 | 主に課外授業 |
| ⑧進路・作業指導 | 進路相談・就業能力向上プログラム | |
| ⑨現場学習 | 体験教育 | |
| ⑩その他 | 修了後の生活対比教育 | 主に夜間教育 |

表3) 北朝鮮離脱住民の数の性別による区分¹⁸⁾

| 年度 | 93年以前 | 94年 | 95年 | 96年 | 97年 | 98年 | 99年 | 00年 | 01年 | 合計人 |
|----|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| 人員 | 合計 641人 | 52 | 41 | 56 | 85 | 71 | 148 | 312 | 583 | 1,989 |
| 男 | 635人 | 48 | 35 | 43 | 56 | 53 | 90 | 180 | 294 | 1,434 |
| 女 | 6人 | 4 | 6 | 13 | 29 | 18 | 58 | 132 | 289 | 555 |

ている。

第二に、青少年の教育のためには、民間団体と定年退職教師をボランティアとして参加させ、学習指導プログラムを編成した。

第三に、女性に対しては、化粧の方法、料理、縫製、性教育、女性関連法律など、女性のための特修教育を実施していたことが、ジェンダーの側面から把握可能な特徴として理解できる¹⁹⁾。

ハナ院の教育内容は、年々脱北者が増加する状況と環境の変化によって、徐々に変化しているといえる。

IV ハナ院の教育内容の成果

ハナ院は、脱北者が韓国社会に適応する上で必要な様々な教育内容を、脱北者が韓国に到着した最初の時点で実施される教育機関として重要な意味をもっていた。ハナ院における具体的な教育の成果を、教育内容を中心に把握すると、成果は二点ほどあげられる。

第一に、北朝鮮と異なる体制をもっている韓国社会への基礎的理解を得ると同時に、脱北期間中の心身の疲労を治癒する施設として一次的な意味をもっていた。

第二に、韓国社会で適応していく上で必要とされるだろうと思われる様々な教育内容を習得することによって、社会への扉を開く上で、土台を構築することが可能となった。特に、ハナ院における教育内容は、多様かつ網羅的に編成されていたため、韓国社会の全体像を把握するのは容易であったといえる。その結果、脱北者の支援・教育は、安定的な教育システムを構築していくことになったと評価されている。

以上の二点が、ハナ院における脱北者への教育的成果として評価されている。しかし、政府によって設置された施設として上記のような評価の側面もあったが、一方では、批判や課題も指摘されている。ハナ院の支援・教育のなかで指摘された課題を、ハナ院の教育中と教育後と区分し、脱北者が韓国社会に適応する上で抱えた問題を把握する。

V ハナ院の教育中に生じた課題

A 脱北者の心理的不安感の解消の課題

脱北者が入国後、国家情報院での一ヶ月程度の訪問調査を経て、ハナ院で、韓国社会への適応教育を受けている。その結果、前項で把握したように、ハナ院の教育課程と教科内容は、脱北者が韓国社会に適応する上で、実際に効果的な側面があった。しかし、一方では、他に問題点もあったと指摘されている。本項では、その問題点を中心に把握する。

実際、今日、脱北者の韓国社会への適応問題が益々社

会的関心事になることによって、脱北者への適応支援政策の議論も活発になっている。そのなかで、適応教育を担っているハナ院に対する議論も展開されている。その議論の中心は、ハナ院の適応教育の効果に対することであつた。具体的にいえば、韓国政府は、ハナ院が脱北者の支援のための専門教育施設としての設置および運営を担当していることを理由としてあげ、前項の二点を脱北者への教育の成果として評価したのである。

しかし、ハナ院の教育を経た脱北者に対する追跡調査や支援を行っている民間機関および市民団体からは、ハナ院の適応教育の成果に対して、批判的な意見が出されている。その批判的意見とは、ハナ院の教育中の問題と教育後の問題と区分して把握することができる。先に、教育中に提示された問題点のなかで一つは、脱北者の心理的なケアの問題がある。その指摘内容を具体的にみると、次の五つの点があげられる。

第一に、多くの教育を受けている人々が命をかけて長期間の脱出、逃避生活を経験し、入国初期から韓国政府の保護に疑問を抱いたまま、身辺の不安と心理的不安な状況に置かれていたため、ハナ院の2-3ヶ月の教育内容に積極的に参加することができない傾向が、顕著であるという指摘である。

第二に、北朝鮮での相互監視および脱出・逃避生活のなかで持ち始めた他人への不信感から、脱北者同士の相互信頼ができない状況をつくり、ハナ院の教育中の団体(集団)生活では、脱北者間の葛藤・対立の問題を発生させ、教育施設内で孤立する脱北者が現れたことである。

第三に、教育期間中、北朝鮮に残してきた家族などへの心配と北朝鮮と韓国間の違いに戸惑いが重なって、教育への参加意欲を喪失する人々が現れた。

第四に、脱北者は韓国社会で生活する上での不安感を抱いたまま、職業・進路の選択をするか、韓国社会で人気がある職業につきたいと思うか、もしくは、自分の能力以上の職業への憧れで、専門家が進める職業訓練を回避するケースが頻発したのである。

第五に、脱北者の間、教育水準、出身階層別に学歴格差が大きいため、ハナ院の教育においても学習成果は当然のように偏差が生じ、教育を受けている人々の学習意欲が低下する現象も問題として指摘された²⁰⁾。

以上の五つの批判は、ハナ院の教育期間が短いこと、脱北者個人に対する心理的ケアの比重が、適応教育のなかで十分に取り上げられていないという批判であると思われる。

B 教育内容をめぐる脱北者の教育の課題

さらに、主題別教育内容に対する批判としては、脱北者の学習成果度の低さが指摘されている。具体的にいえば、“第一に、我が社会の理解においては、脱北者が自らの体験がないゆえに、理論的な説明を理解することが難しいという不満がもれていた。第二は、社会適応能力培養（言語生活・経済生活・教育文化生活・家庭および健康生活）においては、実生活と結びつく教育内容であるため、最初の段階では、脱北者の学習意欲は高かったが、2ヶ月という短い教育期間とその短い期間で実施された内容は脱北者にとって理解し難い結果をもたらしたのである。第三は、基礎素養教育として、外来語と英語の教育を実施したが、脱北者にとって難しさを訴える人々が多く、実際に脱北者個人々が韓国社会へ適応するまでの十分な知識を獲得することはできなかった”²¹⁾という指摘であった。

韓国社会への理解と素養を育むための教育は、ハナ院の教育だけでは、満足するほどの教育効果を達成することが困難であることを表したといえる。すなわち、長期的な教育と個々のレベルでの適した教育内容の提供が、同時に必要とされたと理解できる。さらに、民間における脱北者への支援が、脱北者がハナ院を修了する時点までは実現できない国家安保（国家法案法による国家情報機関の尋問・審査・調査）上の理由により、ハナ院の教育を補完する民間レベルの教育支援を得ることが難しいという限界をもっていたと理解できる。

それと、適応教育を担当する既存のハナ院の職員の数も10名から20名ほどであったという現実、今日、益々増加している脱北者に対して、個人々の関心事やニーズまで対応するには、難しい環境であったということである²²⁾。つまり、増加する脱北者への教育は、期間を短縮するという苦悩の策を展開し、職業訓練と心理的ケアの部分を含めた十分な内容と期間にもとづいた適応教育を推進することが、ハナ院の教育のなかでは難しかったということである²³⁾。結果的に、ハナ院の教育時間の短縮により、教育内容も、短期間のなかで実施可能な教育内容へ変更せざるをえなかったのである。

ハナ院における脱北者の教育のなかで指摘された問題点を整理すると、ハナ院教育は脱北者の支援および適応教育施設という政府の趣旨と意図とは離れて、様々な問題が生じていたことがわかる。たとえば、脱北者の出身・経歴・性別に合わせて各教科および主題別の教育内容と学習時間などの教育システムを再編することも当然必要とされたが、実際は巧く対応できなかったのである。

このような問題を解決するためには、脱北者の視点に立ち、彼らが韓国へ来てはじめて教育を受ける教育機関

としてのハナ院の教育を、脱北者への配慮も含めた教育へ変えていくことが必要であると思われた。教育期間中に指摘された問題からみると、今まで、ハナ院の教育に対する評価は、政府による脱北者の教育施設であるハナ院の教育的成果という点に焦点を当てていたといえる。しかし、最近、脱北者への教育の難しさと今後韓国がどのように脱北者に対してよりよい教育を提供し、共同体を形成していこうかという点に問題の焦点が変わっていることが重要視されている。この新しい視点にもとづいた脱北者の教育を推進するためには、何よりも、韓国社会全体が脱北者を受け入れ、彼らが適応可能に容易な環境を構築していくことが求められていると思われる。

一方で、脱北者が韓国社会へ自立を目指していく過程で、多くの問題が発生していた。つまり、ハナ院の教育期間中に生じた問題とは別に、ハナ院の適応教育を修了した後、脱北者が、韓国社会で生活し、適応していく過程で、抱えている問題を把握することが課題となったのである。なぜならば、脱北者には、最初の教育機関であるハナ院を修了した後、韓国社会への適応という現実が待っているからだ。言い換えれば、ハナ院の教育が、形式的な意味の教育なのか、もしくは、実質的な適応教育として意味をもっていたのかという点を、脱北者の生活を左右する教育という観点から、実際の脱北者の教育効果を客観的に分析することが課題となった。さらに、政府機関によって設置されたハナ院が、今後増加すると思われる脱北者のためにも、そして、より改善された教育内容を持続的に提供しなければならない責務を果たすためにも、教育の中で生じた問題の他に、ハナ院の修了後、脱北者が抱えていた問題を調査し、ハナ院における必要とされる教育課題とは何かを検討すべきであろう。次項では、ハナ院修了後、脱北者が抱えている課題を中心に考察する。

VI ハナ院修了後の脱北者における課題

A 脱北者の韓国社会適応の困難の諸要因

韓国社会に第一歩を踏み出した脱北者が、生活していくなかで、どのような困難に直面したのだろうか。キム・スン Chol (김승철) とアンヘヨン (안혜영) などの研究者や国会議員やマスコミでは、ハナ院を修了した脱北者に対して、それぞれ調査を実施し、脱北者が韓国社会のなかで適応していくなかで直面した多様な問題点を把握した。そして、今後、脱北者への教育のなかで実施すべき教育内容の優先順位を示している。

キムの設問調査によると、脱北者は、ハナ院の教育課程を終えたあとも、経済的な問題から文化や言葉の問題まで、様々な問題を抱えていたといわれている。特に、

表4) 脱北者の韓国社会への適応における困難度²⁴⁾

| 順位 | 脱北者の韓国社会へ適応困難な原因 | 比率 (100%) |
|----|--------------------|-----------|
| 1 | 経済的問題 | 18.3 |
| 2 | 就業問題と職場生活の問題 | 12.4 |
| 3 | 友人・兄弟・親戚がない寂しさ | 11.7 |
| 4 | 脱北者に対する韓国人々の否定的な視線 | 11.5 |
| 5 | 言葉の問題 | 8.2 |
| 6 | 文化的差異 (思考・習慣の差) | 5.7 |
| 7 | 韓国社会に対する理解不足 | 4.3 |
| 8 | 北朝鮮に残された家族への心配 | 3.4 |
| 9 | 人間関係 | 2.6 |
| 10 | 健康問題 | 2.4 |
| 11 | 子どもの将来問題 | 1.6 |
| 12 | 結婚問題 | 1.3 |
| 13 | その他 | 18.6 |

表5) 脱北者の所得水準²⁶⁾

| 月所得万Won | 1-60 | 61-80 | 81-100 | 101-120 | 121-140 | 141-160 | 161-180 | 180以上 |
|----------|------|-------|--------|---------|---------|---------|---------|-------|
| 比率(100%) | 23.0 | 20.5 | 19.7 | 11.0 | 7.7 | 9.4 | 4.3 | 4.4 |

表6) 脱北者の職業区分²⁷⁾

| 職業区分 | 無職 | 定職 | 学生 | バイト | 主婦 | 自営業 | その他 |
|-----------|------|------|------|------|-----|-----|-----|
| 比率 (100%) | 27.6 | 25.1 | 16.5 | 15.6 | 7.3 | 7.2 | 0.7 |

経済的問題と就業問題・職場生活は、生計を維持するという観点からいえば、経済的問題の範疇のなかで捉えられる。言い換えれば、脱北者が、ハナ院の教育後、最も大きな課題に直面した問題とは、経済的な問題であるといえる。一般的に、市場資本主義とは異なる北朝鮮の経済システムのなかで生活してきた脱北者にとっては、新たに市場資本主義のなかで経済的生活を営むことが容易なことではなかったと思われる。そして、その困難を克服するために、ハナ院では「進路相談・就業能力向上プログラム」を実施した。しかし、その教育内容を履修したにもかかわらず、脱北者が実際に社会に出て経済的な問題に直面するようになった原因は何だろうか。

勿論、経済的な問題への適応は文化・人間関係や心理的要因などの要因も関連するという点を考慮すべきではあるが、設問調査の結果にもとづいてみると、脱北者にとって経済的問題と職場問題は、韓国社会に適応する上で重要な要素であるため、経済的問題と職場問題を克服するために、困難の原因を把握することは不可欠であるといえる。

B 経済的問題と職場生活の適応困難

1) 経済的困難の問題

脱北者が韓国社会で生活するなかで経験する最も困難な点は、経済的な問題であった。実際に、脱北者の経済的状況を左右する月の平均収入をみると、収入は、“平均70万Won (7万円) から100万Won (10万円) 程度”²⁵⁾であり、生計を維持することがやっとであった。脱北者の所得水準を調査したデータをもみても明らかである。

脱北者の60%以上が、100万Won以下の生活をしていることからみると、脱北者は韓国社会において経済的な面では低いレベルで生活をしていることがわかる。収入が少ない背景には、脱北者の就業状況が関わってくる。その脱北者の就職と関連する職業区分をみると、以下のように表すことができる。

すなわち、上記の所得水準と職業区分の関連という点からいえば、101万Wonから160万Wonの所得を得ている脱北者は主に定職者であり、161万Won以上の所得は自営業(食堂・貿易事業など)に勤めている人々である。一方で、低所得の脱北者のなかで100万Wonも満たさない人々の場合は、無職である場合と学生である場合と、職業を得てないケースが多く、その場合は、国からの生計

補助、支援団体の援助とバイトなどで収入を得ている状況である。

このような実態を考慮すると、脱北者の職業区分からみられる内容を整理すると、安定的な定職についている脱北者の比率は25%に過ぎず、安定的な収入を持続的に獲得する上で、難しい状況におかれている人が多数であった。さらに、家族同伴の脱北者が増加する状況において、脱北者の定職率の低さは、今後、彼らの生計の維持がより困難になると思われている。そのため、脱北者が定職につき、働き、自立していくことが重要な課題となっている現状である。

しかし、脱北者がハナ院の教育を履修した後も、定職につくことが難しいのはなぜだろうか。その背景要因としては、彼らみずからの職場生活に対する適応力が問題とされており、そのため、脱北者が職場生活のなかで抱えている問題を把握しなければならない。そのために、脱北者の職場生活に対する適応における困難な理由を、以下で検討する。

2) 職場生活の困難

脱北者が職場生活のなかで適応する上で難しい点をアンヘヨン(안혜영)は、脱北者の韓国社会の適応調査を実施した。そのなかで、脱北者の職業選択と職場内の適応度調査に関する内容においては、①職業が得られなかった理由、②職業を変えた理由、③職場での困難な理由、④職場での人間関係の難しい理由という四つの項目に焦点を絞って調査を実施した。その結果をまとめると、脱北者が上げられた職場適応の困難な点は、次のように説明されている。

表7) 脱北者の職場適応の困難な理由²⁸⁾

| 職場生活に適応困難な理由 | 比率(100%) |
|-----------------|----------|
| 私の能力が足りなくて | 42.7 |
| 積極的な求職活動をしてないため | 32.9 |
| 職業訓練を受けてないため | 11.0 |
| 政府の就職斡旋がたりないため | 2.4 |
| その他 | 11.0 |

上記の調査でみられるように、脱北者が職場に適応できない理由のもっとも大きな要因は、①自分の能力不足と②求職活動すらしない無意欲な心理的問題である。

ハナ院の教育を通じて、脱北者が十分な専門的スキルや能力を習得するには期間が短いことが、当然問題の背景にはある。さらに、求職への無意欲な脱北者の心理的問題は、ハナ院で市場資本主義に対する基本的な理解を促した教育を受けたのにもかかわらず、十分に理解す

るのには期間的に短かったことと、実際の社会経験から習得することが出来なかったため、脱北者にとっては韓国生活の実感がわかかなかったといえるだろう。勿論、この点に関していえば、ハナ院の教育内容が不十分だったという指摘もあるが、他方では、新しい環境への適応の難しさを表す問題もあったといえる。そのため、ハナ院の教育後も、脱北者の個々人の状況を踏まえた持続的な教育支援が不可欠であり、長期的な教育を通じて脱北者が、韓国社会へ適応する教育支援政策が求められていると思われる。

C 脱北者の適応困難な問題点と解決課題

結局、ハナ院の教育後、韓国社会のなかで生活を始めた脱北者にとって、現実には厳しいものであり、克服すべき課題が山積みであった。しかし、ハナ院の教育後、脱北者が社会教育のなかで、自らが抱えている問題を学習する機会は少なく、政府からの教育支援も学校教育レベルに留まっており、大人の学びの課題は個々人の責任となっていたのである。すなわち、ハナ院を修了した脱北者が、韓国社会へ適応するための学習の環境を整備することが課題であった。

しかし、今日、社会福祉団体や民間教育機関などで脱北者のための教育支援の試みが徐々に現れていることからみると、民間レベルでの脱北者への教育が今後期待されると思われる。そして、政府レベルでの支援も同時に展開することも当然のように期待される。民間レベルの教育支援と政府レベルの教育支援が同時に展開することが今後の課題であるだろう。

VII おわりに

本論文では、韓国社会適応教育施設であるハナ院に焦点を当てて、脱北者の支援・教育の問題を検討した。しかし、その中で見えてきた問題は、脱北者への教育・支援が始まった段階であり、十分な状況ではないことを確認した。それゆえに、脱北者が直面した問題と彼らのニーズに適合した教育・支援が十分に行われていないことと、より整備された多様かつ深化された教育・支援が脱北者のために必要であると思われる。勿論、現在の韓国政府も脱北者が増加をすることに従って、政府支援の方針を変えようとする動きを見せている。現在、統一部長官である「ジョン・ドンニョン(정동영)」は、国家の統一・外交・通商委員会の国政監査の席で次のように述べた。

北朝鮮離脱住民支援施設であるハナ院の民営化も検討すべきである。(中略)、5000人水準に脱北者が増加すると、南北関係の政策を担っている統一部が脱

北者の問題を総括するのは、力不足な面がある。そのため、省庁を超えて、政府次元の検討が必要である²⁹⁾。

すなわち、ハナ院の教育は、新しい局面を迎えているといえる。政府教育支援施設の民営化の動きを見せることは、まさしく、増加する脱北者の問題を政府が単独で担当することには限界があることを認識し、国民的議論と協力を求めていると理解できる。ハナ院の教育だけではなく、ハナ院修了後の脱北者への教育を支援する民間団体の設立や支援と、同時に、国民全体が韓国社会へ脱北者がはやく適応できるように努力および協力する必要がある。ハナ院における脱北者への適応教育は、脱北者への最初支援・教育施設として設置されたことに意義がある。一方で、ハナ院教育内容とその成果が形式的なものにとどまることを指摘することによって、脱北者の問題の大きさを改めて韓国社会に訴えうる契機となったと思われる。

本論文で検討したハナ院の適応教育をまとめると、脱北者には、韓国社会への適応教育が必要であることは疑う余地がない。しかし、ハナ院の存在意義自体が議論されている今日の状況では、今までのハナ院の教育が形式的な側面に比重をおいたという反省も含めて、実際に脱北者へ必要な教育を実施することが必要とされる。

特に、社会教育において脱北者の教育の意味は、成人教育という視点からみて重要な研究課題である。韓国社会へ適応する上で、脱北者の子どもたちは学校教育および関連教育機関などで持続的な教育機会が得られるに対して、成人の場合、ハナ院の教育後、職業生活を営まなければならない。本論文の内容で指摘したように、ハナ院の教育機関と教育内容だけでは、脱北者が十分な教育内容を習得したと理解することは難しい。むしろ、ハナ院修了後の教育、言い換えれば、社会教育（平生教育）のなかでの持続的な学習が問われている。勿論、そのためには、法制度（平生教育法）の再整備も必要であり、民間の社会教育団体の支援も必要である。すなわち、脱北者の問題を社会教育の視点から取り上げ、成人教育の研究からまずその問題を突き詰めていく作業が今後必要だろうと思われる。そうすると、社会教育、特に、成人教育を通じて、彼らがより早く韓国社会に適応することが期待できる。

勿論、そのためには、既存の国が主導する教育内容の特徴である形式的な教育プログラムの編成よりも、より現実的かつ効果的な教育内容を成人教育に焦点を当てて再編し、その上で、それに相応しい教育環境を整えることが要求されるといえる。最後に、もう一つ補足するな

らば、脱北者の支援と教育に対する国民的関心と民間団体の支援が必要であるといえる。韓国社会は、韓国独自の脱北者への適応教育という課題を抱えている。その課題を解決すると同時に、脱北者へより適切な教育を提供するためにも、より自由かつ活発な議論や研究が今後期待されている。

注

- 1) 「北朝鮮離脱住民」という用語は「北朝鮮離脱住民の保護および定着支援に関する法律」（法律 第5259号,1997.1.13 制定）第2条（定義）第1号に規定されている。その定義は、北朝鮮に住所・直系家族・配偶者・職場などを置いている者として、北朝鮮を離れた後外国の国籍を取得していない者となっている。しかし、本論文では、北朝鮮離脱住民を便宜上「脱北者」として表記する。
- 2) 2004年、約1600人以上の脱北者が韓国に入ってくるだろうと、国家情報院は予測している。（国会の国家情報院に対する国政監査報道資料より、KBSニュース, 2004.10.21.）
- 3) 脱北者の脱北背景として捉える北朝鮮の政治・経済環境変化に関する研究の例は、以下のようなものがある。「南北および韓半島周辺状況に関する報告書（1996-）、신수정의「北朝鮮離脱住民の性格規定と人権保護に関する研究（1998）」、백영옥の「北朝鮮離脱住民の対策研究（1998）」、이득우の「北朝鮮政治体系の危機に関する研究（1999）」などがある。
- 4) 実際に研究の例をあげると、代表的な研究は次のようなものがある。한인영の「北朝鮮離脱住民の憂鬱性向に関する研究（1999）」、“노대균の「脱北者の個人差要因が適応および精神健康に及ぼした影響（2001）」である。
- 5) 이종호の「脱北北朝鮮住民の政策の問題点と今後の課題（1996）」、이금순の「北朝鮮住民の大量脱出可能性と対比策（1995）」、윤덕룡の「脱北者の失業と貧困格差による葛藤および対策（1998）」、김성호の「北朝鮮離脱住民の南韓社会定着のための代案報告書（2001）」などが、脱北者に対する政策研究の例である。
- 6) 例えば、윤여성의「北朝鮮離脱住民の社会適応プログラム（2001）」、김은경の「北朝鮮離脱住民の適応教育プログラム開発（1999）」、강기섭の「北朝鮮離脱住民のための社会文化適応プログラム模型開発（1999）」、송관의「脱北者の職業的適応のためのプログラム開発（2001）」などがある。
- 7) 김영수의「脱北同胞：定着の困難，そして“共に生き

- る”支援政策をして」(脱北者のためのシンポジウム
発表資料, 2002.8.29) p.1.と, 連合通信の記事
(2002. 9.12)
- 8) アンヘヨン(안혜영)「北朝鮮離脱住民の社会適応の
ための社会福祉サービス役割に関する研究」, 『統一
政策研究』(第10巻1号) 統一研究院2001, p.189.
 - 9) 統一部, 『統一白書』(2002) p.6.
 - 10) 大韓毎日新聞記事 (2002. 3.21)
 - 11) 連合通信記事 (2002.10.1)
 - 12) 統一部, op.cit., p.16.
 - 13) 実際に, 脱北者の急増により, 適応教育期間は主に
2ヶ月間実施されるのが現状である。
 - 14) 이우영·이금순·서재진·전현준·최준흠 共著, 「北
朝鮮離脱住民の問題の総合的政策方案研究, 統一研
究院, 2000, pp.107~109.
 - 15) Ibid., p.107.
 - 16) Loc.cit.
 - 17) Loc.cit.
 - 18) 統一部, op.cit., p.220.
 - 19) Ibid., p.109.
 - 20) 김영수, op.cit., pp.3~4.
 - 21) 이우영他, op.cit., pp.115~116.
 - 22) 국민일보(国民日報), 「가난, 차별. 한국 떠나는달
북자들(貧困, 差別, 韓国から離れる 脱北者)」
(2002.8.21).
 - 23) 2001年8月から従来の3ヶ月過程(517時間)を2ヶ
月過程(336時間)に短縮した。(윤여상, “대량탈북
자 증가 대비, 자비용 고효율 자원정책 질실
<脱北者の増加に対する準備, 低コスト・高効率の
支援政策切実>” 『북한』, 북한문제연구소(통권370
호) 2002. p.2.
 - 24) 김스민첸(김승철), 「韓国社会の適応に苦勞し
ている脱北者たち」『북한』, 북한문제연구소, 2002.5,
p.3.
 - 25) 国会議員イヨンイル(이영일)の調査にもとづいた国
会報告資料より。
 - 26) 文化日報(2002. 3. 19)
 - 27) Loc.cit.
 - 28) アンヘヨン(안혜영)「脱北者の韓国社会の適応と社
会福祉的対応に関する研究」(梨花女子大学博士論
文) 2000, p.71.
 - 29) 국민일보(国民日報)(2004.10. 4)

知的障害者社会教育に関わる「教育—福祉」関係論の検討

丸山 啓 史*

Theories about the Relationship between Education and Social Service: With Concern about Adult and Community Education for People with Intellectual Disabilities

Keishi MARUYAMA

The purpose of this paper is to examine the theories about the relationship between education and social service with concern about adult and community education for people with intellectual disabilities.

On studies in adult and community education, Toshio Ogawa established the theory of education welfare in 1970s from the perspective of equal rights to education. Then, other views emerged from and beyond that. These recognized functions of education in social service, and functions of social service in education.

On the other hand, the theory of development guaranteeing from 1960s, which had effects on pedagogy for children with disabilities, studies in social welfare, and economics, gave birth to the another theory about the relationship. This regards the development guaranteeing as the common aim of education and social service.

Both types of theories today insist the lap between education and social service. This viewpoint is important to consider adult and community education for people with intellectual disabilities.

目次

- I 課題設定
- II 社会教育学における「教育—福祉」関係論
 - A 教育福祉論の形成
 - B 教育福祉論からの展開
 - C 教育的機能・福祉的機能の内在への着目
- III 発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論
 - A 発達保障論と「教育—福祉」関係論
 - B 発達保障論における発達概念の発展
 - C 経済学の視点からの「教育—福祉」関係論
- IV 総括
 - A 「教育—福祉」関係論の到達点
 - B 知的障害者社会教育研究の課題

I 課題設定

知的障害のある子どもの学校教育機会の拡大を背景として、オープン・カレッジ¹⁾や養護学校専攻科²⁾への関心の高まりにもみられるように、知的障害のある人の中等教育後における教育・学習機会の充実が改めて課題となっている。また、知的障害のある人の余暇の充実という側面からも、知的障害者社会教育³⁾の役割が注目されている⁴⁾。さらに、知的障害のある人たちによる「本人活動」の広がりも⁵⁾、知的障害者社会教育の位置づけを問い直させるものである。このような状況のなかで、今後の知的障害者社会教育の体系をどのように構想していくかが問われている。

この知的障害者社会教育の体系を考えていく際に問題になるのが、福祉の領域に区分される活動との関係である。この点に関して、障害者社会教育に関する従来の議論においては、障害者問題をすぐに福祉領域の問題とし

*生涯教育計画コース 博士課程2年

てとらえる傾向への批判から、教育行政の役割や教育・学習に固有の意味を強調する議論もあった⁶⁾。一方で、福祉施設における成人障害者の学習活動への注目⁷⁾、福祉施設における活動を生涯学習の視点からとらえることの提起⁸⁾、障害者福祉サービスのもつ教育的機能の指摘⁹⁾などもなされてきている。

こうした議論からもうかがえるように、知的障害者社会教育に関わって教育と福祉との関係をどうとらえるかは、知的障害のある人の教育・学習の場をどこに期待するか、制度的な仕組みをどう構想するかなど、実際的な諸問題にもつながる重要な課題である。単に制度的・現象的な現状を知的障害者社会教育の固定的な前提にするのではなく、教育と福祉との関係の原理的理解に立つて考えることが求められよう。

しかし、知的障害者社会教育に関わる研究領域において、教育と福祉との関係の原理的理解に関わる議論は少なからずなされてきている一方で、それらについての整理・検討はあまりなされていない。しかも、教育と福祉との関係の原理的理解をめぐる、社会教育学における議論、障害児教育学・障害者福祉学における議論、経済学における議論などが、いくらかの影響は与え合いながらも相対的に別個のものとして進んできてしまっている。

そこで、本稿では、知的障害者社会教育に問題意識を置きつつ、教育と福祉との関係についての議論（「教育—福祉」関係論）がどのように展開されてきたのかを検討する¹⁰⁾。主にみていくのは、社会教育学における「教育—福祉」関係論の系譜と、障害児教育学・障害者福祉学・経済学などにみられる、発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論の系譜である。これまで基本的に別々に論じられてきた二つの系譜を合わせて検討することによって、「教育—福祉」関係論の到達点とその特徴をより全体的に明らかにしたい。

以下、II章では、教育福祉論の形成とそこからの展開を中心に、社会教育学における「教育—福祉」関係論の展開について検討する。

III章では、障害児者の教育・福祉に関わって成立した発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論の展開について検討する。

IV章では、「教育—福祉」関係論の到達点をふまえ、今後の課題を提示したい。

なお、本稿における「教育」「福祉」の語は、制度的な区分として一般に「教育」「福祉」に分類される活動を指して用いている。

II 社会教育学における「教育—福祉」関係論

A 教育福祉論の形成

戦前にも留岡清男などによる「教育—福祉」関係論は存在したが¹¹⁾、ここではそれらもふまえて展開された戦後の社会教育学における「教育—福祉」関係論からみていきたい。そこで大きな位置を占めるのは、主に子どもの教育と福祉をめぐるなされてきた、教育福祉論と呼ばれる一連の議論である。この教育福祉論は一つの体系的な論ではなく、高橋正教によれば、①市川昭午らの教育福祉論¹²⁾に代表される社会効用論的教育福祉論、②学校福祉=学校社会事業としての教育福祉論、③小川利夫らによって展開された学習権保障論としての教育福祉論、という立場の異なる三つの教育福祉論があるとされる¹³⁾。しかし、新村洋史も述べているように、教育福祉論としては小川の立場の教育福祉論が一般的なものになってきているし¹⁴⁾、社会教育学においては特にそうである。そこで、本稿でもまずは小川の教育福祉論についてみていく。

小川の教育福祉論は、「教育と福祉の権利」を子どもの人権のなかでも特に重要なものとみなしたうえで、「教育と福祉の権利の乖離ないし分裂した状態」¹⁵⁾を問題とするものであった。そして、そうした乖離や分裂が「いわゆる恵まれない児童の権利状態においてはいつそう差別的な現実をもたらしていること」¹⁶⁾を特に問題視していた。小川はこうした問題意識に立って、児童養護施設に入所している子ども、集団就職者、夜間中学生などの教育権保障について論じたのである。

この教育福祉論において、「教育福祉」問題は、「社会福祉とりわけ児童福祉サービスそのものの性格と機能の中に、いわば未分化のままに包摂され埋没されている教育的機能ならびに教育的条件整備の諸問題」¹⁷⁾として説明される。また、より簡潔に、「社会福祉とくに児童福祉における学習・教育権保障の諸問題」¹⁸⁾として定義されることもある。一方で、小川は、「『教育福祉』問題とは、教育と福祉の谷間にある諸問題である」とも述べており、「教育福祉」問題の例として「幼保一元化問題や障害者教育問題、夜間中学生問題や同和（解放）教育問題、さらに養護や教護、要保護児童や在日朝鮮人・引揚者問題等」を挙げている¹⁹⁾。

このように小川による「教育福祉」問題の規定にはやや意味の異なるいくつかのものがあり、「教育福祉」の概念は必ずしも明確なものではない。しかし、小川が取り組んだ具体的な問題の性格にも照らして、教育福祉論の核心が学習権保障論にあるということは一般的な認識になっているといえよう。たとえば、高橋正教は、教育福

祉問題とは「社会的に困難を抱える人々の教育・学習に対する権利保障の問題」²⁰⁾であるとし、教育福祉論を「社会的に困難を抱える人々の教育権・学習権保障の問題であると同時に、それを通して教育ないし教育権・学習権保障の本質に迫ろうとする方法である」²¹⁾と説明している。また、辻浩は、「教育福祉の課題は、端的にいえば、戦後教育の基本理念の一つである『教育の機会均等』の実現ということである」²²⁾と述べている。

以上のように、小川利夫によって形成された教育福祉論は、教育と福祉との関係を全体として問うものというより、「社会的に困難を抱える人々」に焦点を当てた教育権保障論・学習権保障論という側面が強い。

B 教育福祉論からの展開

小川利夫による教育福祉論の形成も受けて、その意義を評価する立場からのものも含め、「学習権保障論としての教育福祉論」とは異なる「教育一福祉」関係論が社会教育学において出されてきている。

まず、教育福祉論に比べて教育と福祉の関係をより全体的に把握しようとするものとして、土井洋一による論稿「児童福祉と教育をめぐる今日的課題」がある²³⁾。ここで土井は、「児童福祉と教育との関連」について考察する視点として、「児童福祉における教育的機能」「教育における児童福祉的機能」「両機能の相互関連」があるとしている。そして、第一の視点からは、「児童福祉における教育権論」「児童福祉における教育的機能論」「教育条件整備論」という三つの問題領域を提示する²⁴⁾。ここでの「児童福祉における教育権論」とは、「本来教育プロパーの側で保障すべき教育条件整備の課題を、児童福祉制度がこれまで未分化のまま包摂しそのなかに埋没させてきた」²⁵⁾ことに注目するものであり、遠藤由実も指摘するように、小川利夫の教育福祉論が主に対象とするのはこの問題領域ということになる²⁶⁾。すなわち、土井の議論は小川の教育福祉論では十分でなかった視点や問題領域を提示するものだといえる。

土井が詳しく述べるのは「児童福祉の教育的機能」についてである。土井は、対人的・精神的サービス機能を「重視しようとする福祉は、必然的に教育機能との親和性をより強めることにならざるを得ない。とりわけ児童福祉のようにすべての児童の健全な育成をめざす分野においては、教育的機能の存在が不可欠になる」²⁷⁾として、「学童保育の活動」「児童福祉施設における生活指導」「関係機関による育成活動」「児童福祉審議会」などについて論じている²⁸⁾。

次に、土井が詳しくは論じなかった「教育における児童福祉的機能」という視点を強調するものとして、増山

均の「教育一福祉」関係論がある²⁹⁾。増山は、小川の教育福祉論は「障害児教育や不登校児童の問題など、今日の学校教育がかかえている子どもの福祉問題に光を当てる上では十分とはいえない」³⁰⁾として、岡村重夫による「教育一福祉」関係論³¹⁾の意義を再評価する。この岡村の論とは、教育と福祉の関係を三段階に区分して歴史的にとらえるものであり、第三段階として「教育制度のなかに、社会福祉的機能をとり入れる」³²⁾段階があるとして、「学校ソーシャルワーク」に言及するものである。増山は、「今日問題になっている『いじめ』や『不登校・登校拒否』『障害児のケア』などの問題として現れている『特別なケア』の必要性に応じていく方策を考える場合、『学校ソーシャルワーク』という形態での『教育』と『福祉』の結合の試みは重要であると思われる」³³⁾として、この「学校ソーシャルワーク」に注目する。そして、「『学校の福祉的機能』の重視という視点を深化させる」³⁴⁾ことを課題として提起している。

増山の論は、高橋正教が小川とは異なる立場の教育福祉論として整理した「学校福祉＝学校社会事業としての教育福祉論」の意義を、「特別なケア」が問題となる現代の状況に位置づけなおすものといえよう。また、学校教育と福祉の関係に限定して論じられているが、土井のいう「教育における児童福祉的機能」を問題にするものでもある。

このような土井や増山の論が主に子どもの問題として「教育一福祉」関係を論じていたのに対し、より一般的に教育と福祉の関係を規定したものとして高橋正教の「教育一福祉」関係論があるが³⁵⁾、これも小川の教育福祉論とは視点を異にするものである。高橋は、「日本の教育と福祉の現実における発展と矛盾の深化」³⁶⁾を背景として、小川の教育福祉論とは異なる立場から教育と福祉に関わる問題についての議論が展開されてきたと指摘し、学童保育の広がりや高齢化社会の問題などに言及する。そして、「教育と福祉、この両者の関連については、教育における福祉的機能あるいは福祉的課題、福祉における教育的機能あるいは教育的課題、教育と福祉それぞれの独自機能あるいは独自課題の統一的関連、という3つの側面からとらえることが出来る」³⁷⁾としている。このような把握は土井の議論とも共通するものだが、高橋は子どもの問題に限らない一般的な「教育一福祉」関係論として論じている。

以上のように、教育・福祉をめぐる実践的な課題の変化も反映した、教育福祉論の枠をこえた「教育一福祉」関係論の展開をみてとれる。

C 教育的機能・福祉的機能の内在への着目

土井・増山・高橋らの「教育—福祉」関係論に共通しているのは、教育と福祉の両方がそれぞれに他方の機能も内在させていることへの着目である。そこでは、制度的区分としての教育・福祉と、実際の機能としての教育的機能・福祉的機能とが区別されている。

もっとも、福祉のなかに教育的機能が含まれていることは、「学習権保障論としての教育福祉論」においても指摘されてきたことである。しかし、それは、社会福祉に「未分化のままに包摂され埋没されている教育的機能」（傍点引用者）という小川の表現からもうかがえるように、本来は教育の側で保障されるべき教育的機能に焦点を当てたものだったといえよう。だからこそ教育福祉論は学習権保障論として展開されてきたのでもある。

それに対して、土井・増山・高橋らの「教育—福祉」関係論における教育的機能・福祉的機能の内在への着目にあっては、必ずしもそれらを教育・福祉のなかにある未分化なものとしてとらえるのではなく、教育・福祉が本来的に他方の機能も含むもの、含むべきものとしてとらえられている。そして、こうした見方は、教育と福祉の両方がともに実際の教育的機能と福祉的機能を担っていることを指摘するものであり、教育と福祉との課題における共通性の認識ともつながっている。たとえば、増山は、子どもの学校外教育と福祉に関して、「行政的に教育分野と福祉分野に分断されていても、その実践内容をみればともに子どもの生活と発達の保障を共通の課題にしていることは明瞭である」³⁹⁾と述べている。

以上のように、社会教育学における「教育—福祉」関係論は、「学習権保障論としての教育福祉論」を一つの土台としながらも、教育と福祉の両方における教育的機能・福祉的機能の内在への着目という、新しい展開をみせてきた。教育福祉論の影に隠れてこれまであまり注目されてこなかったが、積極的に確認しておくべき展開であろう。ただし、社会教育学において「教育—福祉」関係論がまとまった形で論じられることが少なかったことも影響して、そこではいくつかの問題も残されている。一つは、小川利夫による教育福祉論の形成と同じ時期に、障害児者問題に対する関心から清水寛によって提起されていた、発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論の系譜が抜け落ちていることである。そのこととも関係して、もう一つは、社会福祉学など、社会教育学以外の領域における「教育—福祉」関係論の検討がほとんどなされていないことである。この二つの問題点を補うものとして、次章では発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論の系譜を、社会福祉学や経済学における議論にも目を向けながらみていきたい。

III 発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論

A 発達保障論と「教育—福祉」関係論

発達保障という考え方は、滋賀県にある近江学園における障害児療育の実践と研究を通じて、1960年に提起されたものである³⁹⁾。1960年代中頃には日教組教育研究会などを通して教師の間に広がり、それ以降は1967年に結成された全国障害者問題研究会の研究運動を中心に発達保障論として発展させられてきた。清水寛によれば、発達保障には狭義と広義の定義が可能であるとされ、狭義には「障害者の発達を権利として保障していくことをめざす、一定の独自の理論と実践の総体」として、広義には「労働者階級・勤労人民の解放の思想・人権思想として創造・深化されてきたところの『全面発達』の思想に、歴史的には包摂されうる概念」として規定されるとされている⁴⁰⁾。

このような発達保障論の視点に立って、小川利夫他編『教育と福祉の権利』（1972年）において、清水寛は、「生存＝発達への権利」というように生存権と発達権とを一体的にとらえ、「発達保障の立場からの生存権理念の拡充と諸権利の統一的把握の思想」を障害者問題に関して重要なものとしている⁴¹⁾。そして、「障害者の権利保障運動が創造しつつある発達権保障の思想を基軸に、『教育』と『福祉』の権利を統一的に結合・実現してゆく」⁴²⁾ことを課題として提起していた⁴³⁾。そこでは、「教育—福祉」関係の理解について、「学習権保障論としての教育福祉論」とは異なるアプローチがなされていたことが分かる。

ただし、清水によって「教育—福祉」関係論がそれ自体として詳しく展開されることはなかった。就学猶予・免除によって教育権を奪われてきた障害のある子どもの就学保障が大きな課題とされていた時代的背景もあって、清水の関心も主には教育権保障の問題にあったからである。「教育—福祉」関係論としては異なる視点を持ちながらも、小川らと同じく教育権保障・学習権保障を課題として論じていた。

しかし、発達保障の視点から教育と福祉とを統一的に理解していこうとするアプローチは、発達保障論と結びついた議論の系譜のなかで後に再び現れてくることになる。たとえば、加藤直樹は、社会福祉労働を発達保障労働として規定することによって、教育労働と社会福祉労働の共通性に注目している⁴⁴⁾。また、最近では二宮厚美が教育・福祉労働とともに発達保障を目的とする労働としてとらえて論を展開している⁴⁵⁾。これらの議論においては、教育と福祉とがともに発達保障を目的とする点で共通するものとして統一的に考えられているのである。

このような論の背景には、発達保障論が教育だけでな

く福祉の領域にも影響を与えていったことがあろう。社会福祉学においても、社会福祉の目的、あるいは社会福祉労働の目的を人間の発達保障であるとする議論がなされてきているのである。そうした規定として明確なものは、1974年に真田是によってなされたものが最初であると思われる。真田は、「福祉労働が実現しようとしている目的は、人間を対象とし、人間らしい生活と人間の全面的な発達・成長を阻むさまざまな障害をとり除いて人間本来の全面発達を可能にしようとすることであり、とりわけ、この障害物のうち、貧困とさまざまなハンディキャップに焦点を合わせたものである」⁴⁶⁾としている。ここでは「発達保障」という用語こそ使われていないが、全面発達の思想の系譜を引き継いでいることは明らかであり、清水寛のいう「広義の発達保障」を社会福祉労働の目的としたものといえる。この真田の視点は後の社会福祉学の議論においても受け継がれており、たとえば、加藤薫子は「社会福祉労働は、憲法25条を原点とする民主的諸権利に依拠しつつ、人間の尊厳に値する生存・生活と、人間本来の全面的な人格発達・自立の権利を保障する『生存・発達保障労働』としての目標と社会的責任を負うものである」⁴⁷⁾としている。また、石田一紀も、介護福祉の視点から、社会福祉労働を「人間の再生産と発達保障を迫及する労働」「生活主体・労働主体として個々人が生涯発達していくための生活基盤の補強」「生活(問題)の側から生涯発達の芽を探求していく労働」としてとらえている⁴⁸⁾。

以上のような論の成立と展開が、発達保障の視点から教育と福祉とをその共通性に注目して統一的に理解していくアプローチの再形成を促した一要因だといえる。ただ、ここでみておかなければならないのが、「発達保障」というときの「発達」をどういうものとして考えるかという、発達概念の問題である。なぜなら、発達概念がある程度明確でなくては、社会福祉(労働)の目的を発達保障として規定すること自体が必ずしも妥当なものとして理解されないからである。そして、何より、発達保障論における発達概念の発展こそが、社会福祉学における発達保障の視点の導入など、発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論の展開に重要な役割を果たしたと考えられるからである。そこで、以下では発達保障論における発達概念の発展についてみておく。

B 発達保障論における発達概念の発展

発達概念の発展としてまず注目されるのは、発達保障論の形成期における「ヨコへの発達」という考え方の成立である。

全国障害者問題研究会の結成大会(1967年)の基調報

告においても、この「ヨコへの発達」という視点が強調されている。そこでは、「発達とは、できないことができるようになる、上へのびていくことだ」という理解のしかた⁴⁹⁾が一面的なものとして批判的にとらえられ、「発達はたとえば、獲得した操作のしかたが高次化するという、ひとつの方向へ伸びるだけではなく、獲得した操作のしかたを、志向的に、豊かな自由度をもって高めていく、いわばヨコへの発達を必然的に内包しているのだ」という考え方が示されている⁴⁹⁾。

この「ヨコへの発達」の概念について、土岐邦彦は、「同じ発達の段階に長くとどまっても、その時点で獲得されている能力の適用しうる範囲を拡大させていく(人やものとの関係を豊かにしていく)」という方向への変化」として整理し、「能力の高次化、あるいは諸機能の新たな獲得」としての「タテへの発達」の視点だけではとらえきれない発達のあり方をとらえるものとして評価している⁵⁰⁾。

近年の発達保障論にも「ヨコへの発達」の観点は継承されており、茂木俊彦は「発達の水平的展開」に関して、「特定の場面で、特定の相手に対してしか発揮できなかった力を、別の場面、別の相手にでも発揮できるようになるというように、すでにもっている能力をいろいろ違った状況に応用して発揮することができるようになり、またそのことによって能力をいっそうたしかなものとしていくということ」⁵¹⁾に注目すべきだと述べている。そして、具体的事例として、茂木は、家で母親に手を引かれ歩いていた保育所の肢体不自由児が友だちに手を引かれ歩いた例などを示している⁵²⁾。

以上で一貫して示されていることは、発達とは能力の高次化だけを意味するのではないということ、能力の適用範囲を広げ他者やモノとの関係を豊かにしていくことや、自らの人格を豊かにしていくこともまた発達であるという見方である。発達保障論はその形成期において、能力の高次化に限定されない発達概念を成立させていたのである。

もっとも、形成期の発達保障論においては、「ヨコへの発達」という考え方が提起されながらも、発達心理学的な視点を基盤とした「タテへの発達」に重点を置いて発達がとらえられがちであった⁵³⁾。発達保障論が障害児施設における実践と研究のなかから生まれ、1960年代後半からの障害のある子どもの就学保障運動を支える理論として発展してきたため、基本的には子どもの教育の場を想定した議論となる傾向をもったことも、「タテへの発達」の強調につながっていたと考えられる。

しかし、1970年代以降に共同作業所運動が活発になるなかで、障害のある子どもの発達を中心に考えられてき

た発達保障論は、障害のある青年・成人も視野に入れた発達保障論としての実質を進展させていった。そのことにより、発達保障論における発達概念も新しい発展をみせることになる。

この点について、大泉溥は1987年の時点で、青年・成人期障害者の発達に対する関心が、従来の障害児についての発達保障論におけるものとは性格がやや異なることを指摘している。そして、相違点が「外界変革特性としての中核機制＝可逆操作特性などといった『能力』の発達よりも、『人格』の発達を重視する点にあると言えるのかもしれない⁵⁴⁾と述べている。

このような見方の根拠となるものとして、たとえば、峰島厚は、障害のある人の青年期における発達は人格全体の変化であるとして、次の3点をその主な内容としてあげている。すなわち、①一人前に扱ってほしいという姿勢が出てくると同時に自分なりの理屈や論理をもち始めるといった、子どもらしさからの脱皮、②育児方針やしつけ方針など家族の生活信条というべきものからの自立、③自分の力を発揮して試してみたいという要求につながるような、社会人への仲間入り、である⁵⁵⁾。

ここでは、「タテへの発達」に限定されない発達の側面が強調されている。基本的には「ヨコへの発達」をより重視した発達のとらえ方がなされていると評価できよう。しかも、歩ける、話せるといった個別の能力の「水平的展開」というよりは、障害のある人が労働・生活のなかでみせるより全体的な変化に重点を置いて発達が考えられている。このことは、共同作業所の広がりなど権利保障の進展のなかでの、発達保障論における発達概念の発展としてみるができる。

このように広く発達概念をとらえた場合には、発達が教育だけでなく福祉の領域においても実現されるべきものであることは理解しやすい。発達概念の発展や、作業所という福祉の領域における発達保障を目指した実践が、発達保障を社会福祉（労働）の目的として考える議論にもつながったと考えられる。また、そのことが、教育と福祉とをともに発達保障を担うものとしてとらえる「教育－福祉」関係論の再形成も促したといえよう。

ただし、発達保障論と結びついた「教育－福祉」関係論の再形成には、次節でみるような経済学の視点からの「教育－福祉」関係論も影響していると考えられる。

C 経済学の視点からの「教育－福祉」関係論

発達保障の考え方とアマルティア・センの「潜在能力アプローチ」とを結びつけてとらえようとする経済学の視点からの議論も、注目されるべきものであろう。「タテへの発達」に限定されない発達概念をさらに深化させつ

つ、発達保障の視点から教育と福祉とを統一的に理解しようとするものだからである。そうした議論は、池上博らによって提起された「人間発達の経済学⁵⁶⁾」の系譜において、主に展開されてきた。そして、そこでは、発達保障が目指すべき「発達」をセンのいう「潜在能力 (capability)」の拡大としてとらえようとする見方が示されてきている。

「潜在能力」の概念は、「効用」や「富裕」を基準としてひとの福祉 (well-being) を評価することを批判的にとらえる立場からセンによって提起されたものである。センは、ひとの福祉について理解するためには、ひとが成就しうることとしての機能 (functionings)⁵⁷⁾にまで考察を及ぼさなければならないとする⁵⁸⁾。そして、「ひとがその達成に成功するさまざまな『機能』(すなわちひとがなすこと、あるいはなりうるもの)と、ひとがこれらの機能を達成する『潜在能力』に関心を集中する⁵⁹⁾ことを主張するのである。そのうえで、「潜在能力とは、第一に価値ある機能を達成する自由を反映したものである⁶⁰⁾と述べ、潜在能力を「いままでのものに替わる機能の組み合わせ(もっとくだけた言い方をすれば、さまざまなライフスタイルを生み出すこと)を達成する真の自由⁶¹⁾として説明している。

このような「潜在能力」の概念をふまえつつ、たとえば、柳ヶ瀬孝三は、人間発達 (human development) を「潜在能力の形成とその活用」としてとらえたうえで、保健・医療・教育・保育・福祉などにおける労働を発達保障労働として位置づける⁶²⁾。こうした視点は「人間発達の経済学」を基本的に貫いているものであるが⁶³⁾、「潜在能力」の拡大として人間発達をとらえ、その人間発達を保障していくことを教育労働と福祉労働の共通の目的として把握しているのである。

経済学の視点からのこうした議論は、「タテへの発達」と「ヨコへの発達」とを「潜在能力」という視点で統合する形で、発達保障論にも基本的に矛盾なく接合するものといえよう。また、社会福祉（労働）の目的を発達保障としてとらえる議論とも整合性をもつものである。障害児教育学・障害者福祉学における議論、社会福祉学における議論、経済学における議論が、それぞれどのように関係し合ってきたかをここで十分明らかにすることはできないが、発達保障論と結びついた「教育－福祉」関係論を全体としてみれば、発達概念の発展を基盤にして、発達保障の視点による教育と福祉の統一的理解という方向で深化させられてきたことがうかがえる。

そのような「教育－福祉」関係論の特徴は、教育と福祉の共通目的、あるいは教育的機能と福祉的機能の共通目的への着目にある。教育と福祉の差異を無視するもの

ではないが、発達保障を共通目的としてとらえており、そうした見方を発達概念の発展が支えているのである。

IV 総括

A 「教育—福祉」関係論の到達点

これまでの社会教育学においては、「教育—福祉」関係論として「学習権保障論としての教育福祉論」が想定される傾向があったが、本稿ではそうした教育福祉論の枠にとどまらない「教育—福祉」関係論の展開を明らかにした。

本稿では、社会教育学における「教育—福祉」関係論と、発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論について、それぞれの展開を検討してきた。そのなかで、両者が別の系譜をなしながらも、その展開には共通性のあることが明らかになった。すなわち、福祉のなかに埋没させられていた教育的機能をとらえ、教育権・学習権保障に焦点が当てられる段階から、教育と福祉との本来的な共通性や機能面での相互浸透に対する着目がなされることへの展開である。社会教育学における「教育—福祉」関係論においては、教育的機能・福祉的機能が教育と福祉とに内在することへの着目がなされてきた。それに対して、発達保障論と結びついた「教育—福祉」関係論においては、教育と福祉との、あるいは教育的機能と福祉的機能との、発達保障という点での目的の共通性が強調されていた。

それぞれのアプローチには相違もあるものの、両者とも「学習権保障論としての教育福祉論」に比べて教育と福祉との関係をより全体的に把握しようとするものになっており、教育と福祉とが実際にある程度の広がりを見せている現在の状況にあって、改めて体系的な仕組みを構想していく際の重要な視点となり得るものだろう。また、制度的な区分としての教育と福祉との差異を相対化してとらえるものであり、知的障害のある人など社会的困難を抱える人のニーズを基盤として制度体系を問い直すことにつながるものとして評価することもできよう。

本稿ではこれまでの「教育—福祉」関係論を網羅的に検討することはしなかったし、そうした作業は「教育—福祉」関係論の輪郭の曖昧さもあり困難だと考えられる。しかし、知的障害者社会教育に深く関わる「教育—福祉」関係論については、検討を進めることができた。この「教育—福祉」関係論の到達点は、そこから演繹的に知的障害者社会教育のあり方が構想できるものではないが、その構想にあたって有効な視点を提供するものであろう。

B 知的障害者社会教育研究の課題

「教育—福祉」関係論の到達点をふまえるならば、知的障害者社会教育研究においてどのようなことが課題として考えられるだろうか。

一つは、知的障害のある人をめぐる、教育における福祉的機能、福祉における教育的機能に目を向け、その本来的なあり方も考察してみることである。本稿の最初でも述べたように、これまでも知的障害のある人の福祉における教育的機能については少なくない指摘がなされてきた。しかし、知的障害者社会教育の今後のあり方を構想していく際には、そのことを指摘するだけでなく、福祉におけるその教育的機能が、基本的には教育において果たされるべきものであるのか、本来的に福祉のなかに含まれるべきものであるのかについての検討も求められる。また、従来あまり論じられなかった、教育における福祉的機能についても考えることが必要だろう。現在にいたるまで、知的障害のある人への社会的支援の乏しさから、存在している限られた社会資源が様々な役割を未分化なまま担っていることが少なくない。そのような状況がすぐに変わり得るわけではないが、あるべき方向の探求はなされるべきである。

次に、もう一つの課題は、実際の機能の面からみれば教育・福祉のどちらか一方には区分できないような活動・場の可能性を検討することである。これまで、知的障害者社会教育の未発達も背景として、「学習権保障論としての教育福祉論」に近い視点から知的障害のある人の学習権保障がいわれることが多かった。そのことは現在でも重要な意義をもつが、それによって福祉の領域において教育的機能が担われることを排除するべきではないし、教育における福祉的機能を軽視すべきでもない。実際の機能の面からみた場合に教育と福祉との差異が必ずしも絶対的なものではないとすれば、たとえば発達保障や「潜在能力」の拡大を目的とするものとして、かなりの程度に福祉的機能をもった教育、あるいはかなりの程度に教育的機能をもった福祉というものを構想することもできよう。障害のある子どもの学校外教育に関しては、いわゆる放課後保障の活動を通してそのような実態も生まれている⁶⁴⁾。そうしたものを障害のある青年・成人の支援において位置づけていく可能性も考えていく必要がある。

以上のような点について検討を進めつつ、そこから逆に「教育—福祉」関係論そのものの発展にも貢献していくことが、今後の知的障害者社会教育研究には求められる。

注

- 1) 建部久美子編著・安原佳子著『知的障害者と生涯教育の保障 オープン・カレッジの成立と展開』明石書店, 2001。
- 2) 「(特集) 専攻科をつくろう!」『みんなのねがい』2003年11月号, p6-20。なお, 2004年には「全国専攻科(特別ニーズ教育)研究会」が結成されている。
- 3) 本稿では「(知的) 障害のある人を学習の主体とする社会教育」という意味で「(知的) 障害者社会教育」の語を用いる。
- 4) 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, 2004。
- 5) 本人活動支援委員会『本人活動支援2004』全日本手をつなぐ育成会, 2004。
- 6) 小林繁「障害をもつ市民の生涯学習」小林繁編『君と同じ街に生きて』れんが書房新社, 1995, p15-47。
- 7) 橋本佳博・玉村公二彦『障害をもつ人たちの憲法学習』かもがわ出版, 1997。
- 8) 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。
- 9) 丸山啓史「知的障害者ホームヘルプの発達支援機能に関する考察」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第44巻, 2005, p401-409。
- 10) ただし, 本稿では福祉教育の議論は特に対象にしない。知的障害のある人のニーズに対応した援助を提供するうえで教育と福祉がどのように関係しながら機能していくことができるか, ということが根底にある問題意識だからである。知的障害のある人など社会的に困難を抱える人を主体, あるいは対象とする教育・福祉を問題にする。
- 11) 留岡清男『生活教育論』西村書店, 1940。
- 12) 持田栄一・市川昭午『教育福祉の理論と実際』教育開発研究所, 1975。
- 13) 高橋正教「教育福祉論からの提起と課題」『中京女子大学紀要』第26号, 1992, p173-175。
- 14) 新村洋史「学習権保障と教育福祉問題—1930年代の文部省訓令を中心に」『中京女子大学紀要』第24号, 1990, p69。
- 15) 小川利夫「児童福祉と教育権論の課題」日本教育法学会編『学習権実現の今日的課題』有斐閣, 1977, p33。
- 16) 同上, p33。
- 17) 小川利夫「児童観と教育の再構成」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, p5。
- 18) 小川利夫「教育と福祉の間—教育福祉論序説」小川利夫・土井洋一編『教育と福祉の理論』一粒社, 1978, p3。
- 19) 小川利夫「福祉教育と教育福祉」『小川利夫社会教育論集第五巻 社会福祉と社会教育』亜紀書房, 1987/1994, p259。
- 20) 高橋正教「人権保障をすすめる公共性への視座としての教育福祉」『月刊社会教育』2001年2月号, p61。
- 21) 高橋正教「教育福祉としての社会教育」『月刊社会教育』2001年2月号, p60。
- 22) 辻浩『住民参加型福祉と生涯学習』ミネルヴァ書房, 2003, p14。
- 23) 土井洋一「児童福祉と教育をめぐる今日的課題」日本教育法学会編『現代教育政策と教育法』有斐閣, 1982, p102-115。
- 24) 同上, p105-107。
- 25) 同上, p107。
- 26) 遠藤由美「『教育と福祉の谷間』を問うて見つめて」小川利夫・高橋正教編『教育福祉論入門』光生館, 2001, p220。
- 27) 前掲, 土井, p105。
- 28) 同上, p110-112。
- 29) 増山均「人権論の到達と課題」『転換期の障害児教育』編集委員会編『転換期の障害児教育①』三友社出版, 1999, p211-230。
- 30) 同上, p223。
- 31) 岡村重夫『社会福祉学(各論)』柴田書店, 1963, p141-167。
- 32) 同上, p146。
- 33) 前掲, 増山, p224。
- 34) 同上, p226。
- 35) 高橋正教「教育福祉論をめぐる問題状況と課題」『中京女子大学紀要』第24号, 1990, p99-107。
- 36) 同上, p100。
- 37) 同上, p101。
- 38) 増山均『子ども研究と社会教育』青木書店, 1989, p109。
- 39) 加藤直樹「障害者教育の理論と実践」河合章・大槻健編『講座日本の教育8 障害者教育』新日本出版社, 1976, p194。
- 40) 清水寛「『生存=発達権』保障の展開—その国際化過程を中心に」『岩波講座・こどもの発達と教育 第7巻 発達の保障と教育』岩波書店, 1979, p22-23。
- 41) 清水寛「障害児・者教育—発達権保障の立場から—」前掲, 小川・永井・平原, 1972, p139。
- 42) 同上, p127。
- 43) 清水寛は「発達保障」ではなく「発達権保障」の語

- を用いることが少なくないが、ここではその差異にはこだわらない。
- 44) 加藤直樹「社会福祉労働と発達保障」『総合社会福祉研究』第3号, 1991。
 - 45) 二宮厚美『発達保障と教育・福祉労働』全障研出版部, 2005。
 - 46) 真田是「福祉労働の意味と現状」『ジュリスト』1974年10月10日号, p52。
 - 47) 加藤菌子「社会福祉技術研究における『社会福祉労働』視点の意義」『総合社会福祉研究』第3号, 1991, p23。
 - 48) 石田一紀『社会福祉対象論』萌文社, 2004, p47-59。
 - 49) 「全国障害者問題研究会結成大会基調報告」全国障害者問題研究会『全障研三十年史』全障研出版部, 1967/1997, p734。
 - 50) 土岐邦彦「発達」茂木俊彦編集代表『障害児教育大辞典』旬報社, 1997, p671。
 - 51) 茂木俊彦『障害児と教育』岩波新書, 1990, p60。
 - 52) 茂木俊彦『発達保障を学ぶ』全障研出版部, 2004, p19-22。
 - 53) 全国障害者問題研究会『「発達保障論」の成果と課題』全障研出版部, 1978, p33-128。
 - 54) 大泉溥「生活の主人公になる」人間発達研究所編『生活と人格発達』全障研出版部, 1987, p54。
 - 55) 峰島厚「生涯にわたる系統的な発達保障」『障害児教育実践体系第7巻：成人期』労働旬報社, 1984, p5-7。
 - 56) 基礎経済科学研究所『人間発達の経済学』青木書店, 1982, 基礎経済科学研究所『人間発達の政治経済学』青木書店, 1994, 池上惇・二宮厚美編『人間発達と公共性の経済学』桜井書店, 2005。
 - 57) センによれば, 「重要な機能は, 『適切な栄養を得ているか』『健康状態にあるか』『避けられる病気にかかっていないか』『早死にしていないか』などといった基本的なものから, 『幸福であるか』『自尊心を持っているか』『社会生活に参加しているか』などといった複雑なものまで多岐にわたる」とされている(アマルティア・セン著, 池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳『不平等の再検討 潜在能力と自由』岩波書店, 1999, p59)。
 - 58) アマルティア・セン著, 鈴木興太郎訳『福祉の経済学』岩波書店, 1988, p22。
 - 59) 同上, p2。
 - 60) 前掲, セン(1999), p70。
 - 61) アマルティア・セン著, 石塚雅彦訳『自由と経済開発』日本経済新聞社, 2000, p84。
 - 62) 柳ヶ瀬孝三「人間発達のためのインフラストラクチャー」前掲, 基礎経済科学研究所(1994), p213。
 - 63) 二宮厚美『「人間発達の経済学」と本書』前掲, 基礎経済科学研究所(1994), p9-15。
 - 64) 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。

戦後初期社会教育論における「集団」の検討

青山 鉄兵*

The Meaning of "Group" in 1950s' Adult Education

Tepei AOYAMA

Although the importance of "group" for human development has often been discussed, the meaning or the value of "group" has hardly been discussed in the context of adult education.

The theory of group work, KYODO-GAKUSHU and "CIRCLE" movement are typical arguments about learning based on "group" in 1950s' adult education. In this paper, in order to get a framework of study of the meaning and the value of "group" for human development, I review the three theories and analyze what kind of meaning or value "group" has (or is expected to have).

目次

- I はじめに
- II グループワーク論における集団
 - A グループワークの原理と集団
 - B グループワーク論における集団の価値
- III 共同学習論における集団
 - A 「共同学習の本質」にみる集団の捉えられ方
 - B 共同学習論における集団像—グループワーク論との比較から
- IV サークル論における集団
 - A 「人間性の回復／解放」の場としてのサークル
 - B サークル論における集団像
- V 3つの論の展開と集団像の変化
 - A グループワーク論の展開
 - B 共同学習論・サークル論の展開
 - C 小集団学習論の成立とその後
- VI おわりに
 - I はじめに

本論は、社会教育における集団の意味を原理的に検討するための視座を提供することを目的としている。

社会教育の領域において、集団に関する議論はこれまで数多くの蓄積があるが、そこでの議論は、集団におけ

る人間形成を原理的に探求する視点に欠けていたと言えるのではないだろうか。集団が人間形成において重要な意味をもつことは経験的な事実と言えようが、集団のもつ人間形成的機能の内実を明らかにし、その根拠や意味を問う作業は、これまで十分になされてきたとは言い難い。集団における人間形成を実証的に分析することが困難であることは言うまでもないが、とはいえ、それらの意味や根拠を原理的に捉えようとする視点もないままに、集団の教育的な機能に安易に期待したり、あるいはその危険性を主張するだけでは、集団を活用した様々な実践への研究的な貢献は乏しいと言わざるをえない。「参加」や「体験」といったキーワードとともに集団での活動への注目が高まる近年、こうした基礎的な作業の重要性は増していると言えよう。

本論では、以上のような問題意識に基づき、特に1950年代から1960年代にかけての社会教育論において、集団がどのように捉えられ、どのような人間形成が期待されていたのか、を検討していく。この時期の議論を取り上げるのは、①個人学習の支援に社会教育政策の重点が置かれるようになった1970年以前で、集団に関する議論・実践の双方に多くの蓄積があったこと、②①と関連して、集団における議論や実践を包括的に整理・分析した先行研究が蓄積されており、「集団」という概念が、学習や人間形成との関わりの中で包括的に捉えられていたこと、③この時期の議論が、現在においてもくりかえし言

*生涯教育計画コース 博士課程1年

及されており、現代的な意味も小さくないと考えられること、などによるものである。

この時期の集団に関する議論の蓄積は膨大であり、これらをどのように整理するか、ということ自体が一つの議論となりうるが、本論では、社会教育の領域との関連が深い代表的な議論と考えられる①グループワーク論、②共同学習論、③サークル論の3つの議論を取り上げ、検討する。これら3つの議論は相互に影響を与えつつも、時期、論者、内容などの点でそれぞれ独立した「論」を形成していると言えるものである²⁾。もちろん、これら3つの議論でこの時期の社会教育の領域での集団論を全て網羅できるわけではなく、集団の捉えられ方の全体像をつかむには限界があろう。とはいえ、本論の目的は集団論の鳥瞰図を描くことではなく、集団における人間形成に注目して、これまでの社会教育論を捉え直すことであるから、まずは代表的な議論について検討することが優先すべき課題であると考えた。

なお、それぞれの議論に対応する実践の展開や背景となる社会状況などについては、すでに多くの論者によって整理がなされており、本論で詳しく述べることはしない。

II グループワーク論における集団

A グループワークの原理と集団

グループワーク論は、戦後の社会教育論に最初に導入された集団論と言える。戦前の「官府的民衆教化」的な社会教育の特徴として「非施設・団体中心性」が挙げられることがあるが³⁾、グループワーク論はそのような団体の民主化を目的に、占領期にCIEによって導入されたものである。アメリカで成立したグループワーク論を、日本に普及させるきっかけとなったのが、IEFL (The Institute For Educational Leadership, 「教育長等講習」あるいは「教育指導者講習」)における、青少年指導者講習会 (YLTC: Youth Leaders Training Courses) であり、特に第1期IFELでの講義がその後の議論の基礎を作ったとされている⁴⁾。

第1期青少年指導者講習会の講義録は『青少年指導の手引』に収録されているが、この講習会の中で、特にグループワークの原理的な講義を担当したのがドロセア・サリヴァン (Sullivan, D.) であった。

サリヴァンはグループワークの原理を次のように説明している。

“グループ・ワークにおいては…各個人がもつ、彼のなかまによってうけ入れられたいという、平常な願望をもちいるのである。グループ自体を教育の手段とし

てもちい…グループの各員の発達に影響をおよぼそうとつとめるのである。これはすなわち、その特別な任務を負わされている人によって、グループ員の間の相互作用に関する知識と、その相互作用そのものが意識的に利用されることを意味する。”⁵⁾

ここでは、グループワーク論における集団の有り様の特徴として、以下の4点を挙げることができよう。

第1に、グループが教育の手段と捉えられていることである。グループは、各員の発達に影響をおよぼすための手段であり、それ自体は目的ではないと考えられているのである。

関連して第2に、目的として、個人の発達が掲げられていることである。サリヴァンは別の箇所でも、“グループ・ワークの究極の目的は、グループによって各個人を発達せしめるにある”と述べて、グループワークの目的が個人の発達であることを繰り返し強調している⁶⁾。このような個人の尊重は“民主主義の基礎の上に立つもの”だと考えられたのであり⁷⁾、これはこの時期の占領政策とも密接に関連するものであった。

第3に、グループが教育的な意義をもつ根拠が、集団欲求に基づく相互作用に求められていることである。このことは、プログラムに対する考え方にも示されている。すなわち、個々のプログラムもまた、相互作用をもたらしするための手段なのであり、目的ではないのである。この点について永井三郎は“グループ・ワークでは、「何をなすか」よりはむしろ「誰により、いかに作られ、また実行されるか」の方が、より重要になってくる”と述べている⁸⁾。具体的な活動内容よりもそれがなされるプロセスにこそ教育的な意味があると考えられているのだと言えよう。また、相互作用を効果的にするための条件が提示されており⁹⁾、特に自由意志による参加と会員の等質性が強調されている。すなわち各人の興味が重視され、興味関心にもとづく者同士によって集団が作られることが期待されていた。

第4に、指導者 (グループ・ワーカー) の存在が前提とされていることである。グループ自体が「教育の手段」であったのであるから、グループを用いて教育する指導者の存在は必然的であったとも言える。ただしここで注意しておきたいのは、指導者の役割が、単なる「働きかけ」に留まらないことである。例えば、グループ・ワーカーは“グループ全体が、民主的社会の一つの有力な単位として、その任をはたすべき方法を教える”のであり、“[グループ精神]の発達を期するとともに、正しき価値観念、選択力、および自他の行為に対する責任感を教えこむことに力をいたす”存在として捉えられている¹⁰⁾。す

なわち、ワーカーは自発的なグループに単に働きかけるだけでなく、「正しき価値観念」を「教えこむ」存在としても捉えられているのである。

B グループワーク論における集団の価値

グループワーク論において、以上のようなグループワークの原理の基盤となる集団それ自体の意味は、どのように捉えうるだろうか。上の4つの特徴の中で、集団そのものと直接関係するのは相互作用への教育的な期待であろうが、この相互作用についても、それがなぜ教育的な意味を持ちうると考えられたのかについて検討する必要がある。これは、グループワーク論において集団が価値をもつと考えられた根拠は何かという問題であると言えるが、グループワークの重要な要素と考えられていた討議法（ここでは特にグループディスカッション group discussion：小団討議）に関する議論は、この問題を考える上での手がかりとなるものである。

永井三郎は、小団討議のすぐれた点を、以下の6点にまとめている。

“一、ちがった立場の見方や意見や経験が自由にのべられることによって、グループ各員の思索を刺戟し、それを活発にする。

二、それに伴って、自分の考の狭かったり、浅かったり、一方的であったりした事に気づき、より広い、囚われない、しかも明確な立場から考を進めることを可能にする。

三、グループの人達だけの考でなく、専門家や経験者の意見もきき、社会の伝統や風習などの真の意味をも考に入れ、あらゆる知識や経験を活かすことが出来る。

四、自分の立場を明らかにすると共に、他の人達の考や、立場をも十分に尊重すると云う民主的生活の基礎的訓練がこれを通じて達成される。

五、青年指導に適用された場合には、青年の側からは彼等の欲求を発表する機会となり、指導者の側からは、青年の願望や傾向を知ると共に自分の考や立場を伝えるよい機会となり、両者を密接に結びつけ、指導をより効果的にする。

六、皆が力を協せて、あり丈の知識と経験を傾けて到達した結論は、それ自身、各自が単独に到達し得るものより、はるかに正しく、信頼し得るものであるばかりでなく、はじめには想像もなし得なかった新境地に達するを得、新しい価値を発見し、或は新光明を与えられ、またそれは各員を一層強く、深く結びつける力をもつに至るのである。”¹¹⁾

ここからは以下の2点を読み取ることができよう。

第1に、集団での討議に基づく思考が、個人で思考するよりも合理的かつ客観的であると考えられていることである。永井によれば、小団討議によって目ざされるのは“一つの問題を多くの方面から眺め、各方面に資料を求めて、それを正しく活用し、多くの見解を比較し、価値づけて、かくして誤りのない判断をなし得る人”である¹²⁾。小団討議は集団を用いて、そうした合理性を実現する場所であり、各個人にとっては個人の思考的訓練の場となると考えられているのである。

第2に、集団による討議そのものが民主主義を体現していると考えられていることである。すなわち、討議ができること自体が価値のあることなのであり、個人にとっては、集団での討議へ参加することによって、民主的な体験を得ることが、教育的であると考えられたのだと言えよう。

以上のように、グループワークの重要な要素と考えられていた討議（ディスカッション）において、集団は、それ自体が合理性と民主主義という価値を体現していた。そして、それらの価値を体験的に学ぶ場として、集団での活動が捉えられていたのである。

討議法に見られた、集団の合理性と民主主義への信頼こそ、グループワークにおける集団像の根本をなすものであると考えることができるのではないだろうか。すなわち、集団内の相互作用は、それ自体が合理的で民主的であるから教育的なのであり、合理性や民主主義という絶対的な価値が存在するからこそ、指導者は「正しき価値」を伝えうるのである。

同時に、グループワークにおいて、そのような合理性や民主主義の理念は、上から「与えられる」ものでもあった。そのため、グループワーク論においては価値を授けるべき啓蒙的な指導者の存在が前提とされていたのだと言えよう。

III 共同学習論における集団

A 「共同学習の本質」にみる集団の捉えられ方

共同学習論は、1953年の青年学級振興法に対する、日本青年団協議会の反対運動の中で提示された学習方法論である。具体的には、1954年に日青協の青年団研究所より出された『共同学習の手引』、なかでも吉田昇による「共同学習の本質」が、共同学習論の“理論的原点として認められている”とされる¹³⁾。この中で吉田は、グループワーク論の影響を受けながらも、当時の青年団の先駆的な実践などをもとに新しい学習論を展開した。「共同学習の本質」における集団の捉えられ方としては、以下の4点を挙げる事ができる。

第1に、吉田にとって、「共同性をつくりあげること」が共同学習の大きな目標がであったことである。吉田は、論文の冒頭で“これからの日本で共同性をつくりあげることが、きわめて大切なことはよく知られている”として、共同性の重要性を指摘しているが¹⁴⁾、ここでの共同性には以下の2つ意味があったと考えられる。

一つは、民主的な社会をつくるための共同性である。例えば吉田は、“付和雷同的で非共同的では、民主的な社会は生れ得ない”としているが、ここには、共同性という価値が、民主主義とほぼ同義か、密接に関連するものとして捉えられていることが分かる¹⁵⁾。

もう一つは、地域社会を改善するための共同性である。すなわち、地域社会を改善していくための基盤として、共同性が要請されている。吉田は“共同することなくしては、どんな改善も実現されることはできず”、“いくらひとりで地域社会を暮らしよくしようと思っても、ひとりだけの力では無力である”として共同することの価値を説いた¹⁶⁾。当時の農村が抱えていたさまざまな課題に対して、共同的に立ちむかうことを求めたということであろう。このことは、後に見るように、必然的に具体的な実践とのつながりを要請することになった。

したがって、共同学習論は、民主主義を実現し地域社会を改善していくための学習論であったと言える。吉田は、共同性を実現するために個人に求められる生活態度として、「自主性」と「協力性」を挙げているが、共同学習を通じて、自主的で、協力的な個人を育てることが、共同性を達成するための個人レベルでの目標と考えられていたのだと言えよう。

第2に、民主的な学習形態として集団に注目したことである。吉田は、“どんなに民主主義を説き、共同性を説いても、学習の形態が昔のままでは、見せかけだけの変化しかないという結果しか得られない”として“われわれは民主的な内容とともに、民主的な学習の形態をつくりあげなければならない”と述べている¹⁷⁾。民主的な学習形態をつくりだすことが、共同性を育むための方法として示されているのである。そして、このような形態として吉田が提示したのが、「勉強」の否定、すなわち〈教師—生徒〉の関係に基づく教授の否定であり、学習における青年の自主性の強調であった。すなわち、青年の自主性をもとにして〈教師—生徒〉ではない、共同性を原理とした学習形態の可能性が提示されたのである。そうした学習を通じて、個人は「生活態度としての共同性」つまり自主性と協力性を身につけていくことができると考えられていたのであろう。吉田が学習における自主性の必要を主張した背景としては、日青協の政治的・運動的立場として自主性を主張する必要があったことや、体験

を重視するいわゆる「新教育」の教育理論の影響なども考えられる。

第3に挙げられるのは、集団思考の合理性への期待である。最初に確認したように、吉田においては共同性それ自体が、地域社会の改善と、民主主義の基礎として捉えられるものであった。

吉田は、共同性の人間形成的な価値として、集団思考の合理性に期待をする。吉田はまず、デューイによる合理的な思考の順序(①困難を感ずること、②問題を限定すること、③解決の示唆を出すこと、④示唆の論拠を検討すること、⑤観察や実践によって検証すること)を紹介した上で、“共同学習がうまくいけば、この段階はいつそう有利に踏まれていく”として、集団の方がこのプロセスがより有効に働くことを指摘している¹⁸⁾。

ここでは、個人で思考するよりも集団で思考した方が、相互に思考を高めあうことができ、より合理的な結果が得られることが示されている。これは、前節で検討したグループディスカッションに関する議論とほぼ共通したものとなっている。集団思考の合理性への信頼は、グループワーク論の集団像を引き継いだものと考えてよいであろう。

第4に、学習が実践と密接なつながりを持つものとして考えられていたことである。

吉田は共同学習と実践との結びつきについて、“共同学習が何のために行われるかといえば、それは具体的な生活の問題を解決して、社会をよりよいものにするためであった。すなわち、共同学習と実践とは初めから結びついたものであった。”と述べている¹⁹⁾。ここには、余暇善用的と批判されたグループワーク論の反省とともに、目標である地域社会の改善のためには、具体的な実践との結び付きが不可欠だという認識を見ることができ。そして“このような実践活動はその過程において思考に裏づけられた共同学習を伴うであろうし、その結果においても、さらに新たな共同学習への意欲を増大させる”というように、学習が実践を高め実践が学習を高めるサイクルが想定されている。

実践の具体的な内容としては、とりわけ、生活の合理化と、封建性の打破が目指されていた。農村における民主主義や地域生活の改善が、生活の合理化と封建性の打破の実現によってなされると考えられたのである。共同学習論における集団は、実践の母体としての意味を持つものとして捉えられていたと言うことができよう。

B 共同学習論における集団像—グループワーク論との比較から

これまで、共同学習論がグループワーク論の影響を強

く受けて成立したことがしばしば指摘されてきたが、両者の集団の捉え方の異同については、具体的な検討がなされてきたわけではない。集団の捉えられ方に関して、両者の関係は以下のように把握しうる。

両者の共通点に注目したとき、集団の持つ意義や機能について、共同学習論はグループワーク論の集団像をほぼ踏襲している。グループワーク論において、集団は民主主義と合理性の母体であったが、共同学習論における「共同性」も、それ自体が民主主義の基礎として捉えられている。そして、集団での思考に合理性を見出す視点も、グループワーク論において提示されていたものとほとんど同様のものである。また、集団の活動・運営に関する条件についても、両者はほぼ共通している。吉田は、集団思考がスムーズに進むための集団の条件として、①問題意識の共有、②適正な人数、③レクリエーションによる仲間意識作り、の3つを挙げている²⁰⁾。これはグループワーク論で挙げられていた、いわゆる「集団づくり」の方法と、ほぼ一致するものである。

次に、両者の差異としては、以下の2点を指摘できる。

第1に、参加者における学習の意図の有無である。後に吉田はグループワークと共同学習を対比させて以下のように述べている。

“グループ・ワークは、あくまでも、小集団活動であって、学習ではない。…それは、教育的な意味をもつ「活動」にすぎないのである。これに対して、共同学習は、あきらかに学習という意図につらぬかれている”²¹⁾

ここでの「学習」と「活動」の対比において、それぞれの意味するところは必ずしも明確ではないが、吉田が述べているのは、参加者の意図の有無による差異であろう。すなわち、活動に参加者の意図が存在しているかという、参加者における自発性・自主性に関わる問題である。グループワーク論の場合は、団体自体の自主性は強調されたものの、実際の活動への参加においては、インタレストグループに代表されるように、参加者の「興味にもとづく参加」が重視された。それは、近代的な個人主義にもとづく自発性の尊重という面で意義を持つものであったが、一方でそれらは教育的に利用されるきっかけにすぎず、最終的な価値や成長は、活動を通して「与えられる」ものであるという面ももっていた。これに対し、共同学習論では、終始一貫して参加者の自主性にもとづく学習が主張されたのである。

第2に、実践の母体として集団が捉えられている点が挙げられる。余暇善用的なグループワーク論の想定していた対象が、そもそも余暇も存在しないような日本の農

村の現状とは遊離していたことは、多くの論者が指摘してきた通りである。したがって共同学習論では、まずは農村の地域社会に存在する様々な矛盾の具体的な解決が求められた。それが、地域社会の改善のための共同性として表現されたのである。また、いわゆる「逆コース」と言われる政治状況のなかで、青年団の主体性が論じられ、具体的な政治行動の重要性が認識されていたということも要因の1つであろう。

以上のように、吉田昇の共同学習論における集団像は、グループワーク論における集団の意義や機能への認識をほぼ踏襲し、その上に、活動における自主性と、実践との結びつきという2つの強調点を加えたものであると言うことができる。

IV サークル論における集団

A 「人間性の回復／解放」の場としてのサークル

戦前のサークル論の理論的指導者であった蔵原惟人にとって、サークルとは、芸術的任務と政治的任務をもち、労働者をプロレタリア芸術に触れさせ、技術的・イデオロギー的指導を行うための場として位置づけられていた²²⁾。したがって、サークルは政党・組合の補助機関であって、そこでの人間形成も、政党・組合の活動に従属的なものであり、集団での活動を通じて起こる人間形成への注目は、極めて希薄であったということが出来る²³⁾。これら戦前の議論が、終戦によって復活した敗戦直後の労働者のサークル運動においても受け継がれていたことが指摘されており、この点については、①階級的連帯モラルの偏重、②闘争激発主義教育、③卑俗な政治の優位性、④赤色組織路線などの内在的問題を持っていたことも指摘されている²⁴⁾。

戦後において“いわゆるサークル論がジャーナリズムの紙上をにぎわしはじめるのは、ようやくサークル運動の成果が社会的に確認され、実践の検討の時期にはいる1955年以降のことである”という²⁵⁾。このような背景には、いわゆる労働運動の大衆化をあげることが出来る²⁶⁾、竹内真一・碓井正久は、労働運動の大衆化によって“上から全組合員を闘争目標に強力に動員するという方式”から、“組合員ひとりひとりの自発性をのばし、その意識を変革するたたかい”へと運動の組織の仕方が変化したことを指摘している²⁷⁾。こうした労働運動の変化を受け、各人の身近問題についての悩みや不平不満を“メンバー全体のなかに解放し、集団的な話しあいと助けあいをとおして、その問題の解決にとりくむなかで、メンバーのひとりひとりの自主的な思考と行動の能力をつちかい、みんなの仲間意識を育てていくという、活動の新しいスタイル”が登場してくる²⁸⁾。こうして、「上から」

の動員への反省を根拠に、ひとりひとりの自発性にもとづく集団の形成＝「組織づくり、なかまづくり」が求められたところに、戦後サークル論が成立する。

戦後サークル論の理論化において大きな役割を果たしたのは、進歩的知識人たちであった²⁹⁾。かれらの議論は、新しい形のサークル運動の方法論を背景に、特に抑圧的な状況からの「人間性の回復」あるいは「人間性の解放」のための場としてサークルを捉えていった。(なお、今後「人間性の回復」や「人間性の解放」といったキーワードでまとめる方向性を、「人間性の回復／解放」と示すことにする)

比較的早い時期に、このような視点からサークルを論じたものとして、北川隆吉の議論や³⁰⁾、1955年11月の雑誌『知性』による「新しい日本をつくるサークル運動」という特集³¹⁾が挙げられる。これらの議論は、サークルが克服すべき状況の把握については若干の差異があるものの、総じて、当時の労働者の抑圧された生活から、労働者が解放される場として、サークルを捉えている点を指摘できる。そして、そのような「回復／解放」をもたらすものは、人間同士の「つきあい」あるいは「結びつき」であると考えられた。ここでは集団における人間関係自体に価値がおかれている。

このような議論の広まりの中で、特に「人間性の回復／解放」の文脈で広く影響力をもった議論に、大田堯の議論がある³²⁾。大田の議論は、いわゆる「ロハ台」での実践をもとにしたものであるが、サークル論の理論化において、その後の議論でもたびたび言及されている³³⁾。

大田の議論の特徴は、サークルの前史を“誰からか与えられたというところではなく、農民が自分たちで作り出し、かちとってきた自由な空間”としての“村のたまり場”に求めたことにある³⁴⁾。大田は、たまり場を“創造的で、変化にとみ、ユーモラスで、自由に考えるということの行われるほとんど唯一の場所”と捉え、このようなたまり場との関連の中から、“サークルのめざすもの”として、①義理としきたりの支配する社会に自由をとりもどすこと、②劣等感を克服して“もちまえ”の力を自覚し、とりもどすこと、③ほんとうのこと―真実をとりもどすこと、④愛情をとりもどすこと、の4点を挙げている³⁵⁾。

特に①では、サークルが自発性にもとづく集団であることが強調されている。サークルは「上からの」要求によってつくられるものではなく、本能的で、なま身からわきでてきた要求に根ざしたものだとし、たまり場が単なる逃避の場であったのに対し、サークルではくらしの中での矛盾の自覚、矛盾との取り組みへとつながることが期待されている。そこでの方法としては、②以下で

述べられるように、劣等感を克服し、話しあいの中で、ふとまれ落ちる「よわね」や「ほんね」の中から、くらしの中の矛盾を実感していくことが重視され、生活記録の方法が推奨されたのである。

大田は、集団としてのサークルを“いつまでも断えることなくつづくものとして、あまり固定的に考えなくてもよいもの”として捉え、“サークルはつぶれる自由ももっている”ことを主張する³⁶⁾。総じて、自由を奪われていた(とされる)当時の農村の状況の中で、自由を実現する集団としてのサークル像が強調されていた。

以上のような「回復／解放」の論理は、その後のサークル論の中でも多様な意味を含みつつ繰り返し言及されていく。このことは、「回復／解放」が多義的に解釈しうる曖昧さを持っていたからでもあるが、一方でそれが、サークルのもつ本質的な要素として捉えられていたからでもあると考えられよう。

B サークル論における集団像

以上のように「人間性の回復／解放」が目指されたサークル論では、サークルはどのような集団(であるべき)だと捉えていたのだろうか。

第1は、集団形成における自発性が重視されたことである。サークルは何よりも、個々人の自発性によって成立するものであることが強調された。実践的な背景としても、それ以前の「上からの」動員的なサークルのあり方が批判されたのであるから、「下からの」自発性の強調は必然的であったとも考えられる。先の大田の議論では、自発性こそがサークルの本質だと考えられていたのであり、つぶれる自由ももっているという指摘もなされたのである³⁷⁾。

関連して第2に、「なかまづくり」という言葉に象徴的なように、「よこ」のつながりが求められたことである。この点も、以前のサークル論における「上から」の動員的な議論の否定として捉えることができるものであるが、さらに“敗戦まで日本がもっていた大衆のタテ(天皇―臣民、国家一家、ムラ)のつながりの論理を否定し、新しいヨコ(人間―人間)のつながりの論理を求めようという方向”として捉えることも可能であろう³⁸⁾。また、これらの議論において、いわゆる「指導者」の問題があまり大きく扱われなかったことは、後の議論との関連を鑑みても、指摘しておく必要がある。

第3に、活動を通じて起こる人間形成が重視されたことである。これは、集団での活動の成果よりも活動自体に内在する意義が重視されるようになったということでもある。戦前および敗戦直後のサークル論では、サークルは動員を目的とした集団として捉えられ、あるべき

値が「与えられる」ものであったのに対し、戦後のサークル論は、活動を通じて起こる各人の内的な変化に注目する。北川隆吉は“もっとも大事なことは、サークル活動という共通の広場の中で、皆で考え、話し、行動することによって、労働者がかかわってゆくことである”と述べているが、具体的な成果よりも、活動の中で人々が変わっていく過程が重視されている³⁹⁾。この過程では特に各人の「実感」が重視され、身近な問題について取り組むことが求められた。

第4は、いわゆる実践的な「運動」との関係において、政党や労働組合とサークルとの差異が強調されたことである。例えば、国分一太郎は“サークルを、集会ではなく結社に近いものと考えたがる傾向”を強く批判している⁴⁰⁾。そして、“サークルを規約綱領をもった団体・結社みたいに運営しようとする”ことが、“サークルが本来もっている意味をころす事実”を指摘している。

とはいえ、当時のサークルが政治的・社会的な活動と無関係であるべきだと考えられていたわけではない。サークルは、組合や政党とは区別されながらも、社会変革と結びつくことはむしろ期待されていたと考えられる。清水幾太郎は、“サークルは、組合とは違う。政党とはもっと違う。そういう集団に比べると、ひとりびとりの個人の直ぐ近くの、個人の姿がまだ消えぬ、そういう集団である”とする一方で、“サークルは、これ等の組織にとって、広汎な前提乃至基礎としての意義を有している”とも述べている⁴¹⁾。サークルが政治的・社会的な活動をすることを否定していたわけではなく、当時の社会状況にあっては、大衆の自発的な活動自体が、権力や体制に相対するものとして捉えられていた。社会変革をサークルの「目的として」捉えることが否定されていたのであって、「結果として」の社会変革は、むしろ期待されていたと見るべきであろう。

以上、初期のサークル論における集団の特徴として、①自発性の重視、②ヨコのつながり、③活動を通じた内面の変化、④結果としての社会変革、の4点を挙げ検討してきた。総じて、動員的なサークル論への反省と、その裏返しとしての自発性の尊重が重視されていたと考えられるが、上記の4点は、すでに見た共同学習論における集団の捉えられ方と、ほぼ共通している。

サークル論が「回復／解放」を強調したことから分かるように、ここで求められた集団像は、当時の社会状況への対応という側面を強く持つものであった。例えば佐々木斐夫は、サークルの社会的意義として①前近代的な社会との対決、②環境の大衆社会化と生活条件の機械化(の克服)、③ファシズムに対する抗争、の3点を挙げているが⁴²⁾、特に大衆社会的な状況への対応として、小集

団の意味が強調されたことは注目されよう⁴³⁾。知識人が中心的な役割を担っていたことも一因であろうが、広く社会状況との関わりの中で集団の意味がとらえられていたことは、共同学習論と比した際のサークル論の特徴と言える。

V 3つの論の展開と集団像の変化

A グループワーク論の展開

グループワーク論は「外から」あるいは「上から」与えられたものではあったものの、それまでの封建的な集団とは全く異なった個人の自発性にもとづく近代的な集団像を提示し、理論的には集団を人間形成的な側面から捉えることの基礎を与えることとなった。しかし一方で、当時の青年団が「ジョンソン青年団」と揶揄されたことに象徴的なように、グループワーク論の限界が指摘され、徐々に青年団活動の沈滞や行き詰まりが認識されるにつれて、グループワーク論はその効力を失っていく。

このような、グループワーク論の広まりと行き詰まりの双方が、共同学習論の成立を準備したという指摘がなされてきたが、社会教育の領域ではグループワーク論が共同学習論との関わりでしか言及されない、という傾向があったことも否めない。

グループワーク論はその後、社会福祉の領域で援助技術の1つとして注目されるようになったのに対し、社会教育の分野ではほとんどかえりみられなくなっていく⁴⁴⁾。社会教育の方法としての注目は歴史的な観点からしかなされていないのが現状である。

しかし近年、注目される参加型学習の方法論の多くが“その起源をグループワークに負っている”ことが指摘されるように、新たな観点からグループワークを見直す議論もなされている⁴⁵⁾。グループワーク論を、共同学習論の前段階や社会福祉の援助技術と捉えるのではなく、今日的な文脈の上に位置づけ直すことが必要であろう。

B 共同学習論・サークル論の展開

共同学習論とサークル論は、成立の背景や論者を異にするものの、集団の捉え方やそこでの人間形成についての認識は、多くの点で共通していた。その後、これら2つの議論は、ほぼ同時に実践レベルでの停滞を指摘され、集団の捉え方においても、ほぼ同様の変化を見せる。ここでの変化とは、共同学習論では「共同学習から系統学習へ」、サークル論では「自然成長性から目的意識性へ」といったキーワードで捉えられてきたものである。ここでは特に共同学習論の変化を中心に取り上げ、検討する。

藤岡貞彦は、共同学習運動の指導者たちがこの時期に模索した新たな方向性を、①“学習の限界を自覚して後

期中等教育の確立に求めようとする方向”（碓井正久）、②“運動の指導性確立に求めようとする方向”（小川利夫）、③“地域課題を中心とする実践→近代社会の矛盾克服に求めようとする方向”（吉田昇）の3つにまとめている（③について、吉田はこれを「運動の強化と学習の深化」であるとしている⁴⁶⁾。①の碓井の議論は、共同学習の問題を、集団以外の要素によって解決しようとするものであり、集団論としての新たな展開を見ることはできないが、指導性の確立に関する議論と、運動の強化と学習の深化に関する議論の中に集団像の変化を見ることができる。

指導性の確立に関して、小川利夫は“おもしろいあがった指導者意識は否定されねばならない”が“同時に活動における指導者の必要そのものを否定しざるべきものではない”ことを指摘している⁴⁷⁾。初期の共同学習論が「上からの」統制に対して、個々の青年の自主性を強調することを主眼としていたのであるから、ミクロな学習場面における指導性にも慎重であったことは、むしろ当然と言えよう。しかし、藤田秀雄は共同学習の停滞が認識されるにつれて、いまや“次第にリーダーシップの役割の重要性をみとめざるを得なくなって来た”と述べている⁴⁸⁾。初期の共同学習論に見られた青年の自主性への期待は弱まり、指導者の積極的な介入・指導が求められたと言える。さらに、リーダーシップへの評価と関わって、初期の共同学習論で前提とされた集団の合理性への認識が変質していることに注目したい。初期共同学習論では、集団的な思考はそれ自体合理性を持つものであり、そのために集団での思考自体が学習の過程となるという認識が存在した。しかし、指導性の確立が叫ばれる中で集団の合理性よりも、指導者の合理性が優っていると捉えられるようになった点を指摘できる。

一方、吉田昇は、共同学習が期待した集団の合理性は、封建遺制には有効であったが、近代社会の問題には有効でないとして、運動の強化と学習の深化が必要であるとされた。

運動の強化について、“正しい共同学習は、完全な実践体系をつくり上げるところまで進まねばならぬ”とする三井為友は、“成員の平等性が、批判の自由、反対の自由を保障するところに、共同学習は成立した”が、共同の実践の成立のためには、集団における成員の平等性は、むしろ否定されなければならず、上下関係にもとづく「集団の一体化」こそが必要であるという⁴⁹⁾。共同の実践においては、集団は実践のための手段として捉えられていると言えよう。そこでは、“完全な主体性のままでは集団実践をうみ得ない”として、個人の主体性も限定的に捉えられている。

学習の深化は、主に系統的な知識の重要性への認識と結びつくものであった。藤田秀雄は、系統的な学習が求められる理由として、①知識や理論は認識の発達という面で不可欠のものであること、②正しく問題を解決するためには、経験的に得られた知識のみにたよるのではなく、自然科学、社会科学に関する系統的な学習は欠くことができないこと、③身のまわりの問題をとり上げて活動して行く過程で必然的に系統学習の要求が起って来ること、の3点を挙げている⁵⁰⁾。ここでは、共同学習において、集団という方法への注目が相対的に小さくなり、結果として「何を学ぶ（べき）か」という学習内容論へと議論がシフトしていったことを確認できる。集団という方法自体が教育的であるとは考えられなくなり、期待される学習内容が集団でいかに身につくかが重視されるようになっていったということであろう。また、吉田が“系統的ななみをもつて深められてゆく共同学習には、あきらかに教師的な役割をうけもつ活動家の存在が必要とされる”と指摘しているように、系統的な学習を進める議論と、指導性を強調する議論は密接に関連したものであった。

共同学習論の展開を、指導性の確立、学習と実践の結びつきの強化、系統的な学習への期待という3点から確認したが、この時期においては、実践・運動との結びつきの重視が議論の中心に位置づいていたと考えてよいだろう。すなわち社会的な実践・運動を最終的な目的とする流れがあり、指導性や系統的な学習は、そのための手段として位置づけられたということである。「共同学習の本質」での集団が、グループワーク論の集団に実践の母体としての価値を付加したものであったことを確認したが、それ以後の共同学習論は、この「実践の母体としての集団」をさらに重視する方向へと変化していったとも言える。この過程で、それ自体が合理的であり、合理的なものを生みだすから価値があると考えられていた集団は、それが実践・運動にいかに関与するかという点で評価されるようになった。人間形成との関連で言えば、集団活動のプロセス自体に人間形成的な意味があるとはされなくなり、実践・運動の目的達成の手段として、集団での人間形成が捉えられるようになったと言えよう。

共同学習論に見られた以上のような展開は、サークル論においてもほぼ同様に見られたものである。宮原誠一は“一九五七年、一九五八年にかけて、サークルは一般に、行きづまったといわれ”始めたことを指摘しているが⁵¹⁾、この時期に、それまでの自発性にもとづく「人間性の回復／解放」の議論の「自然成長性」が批判され、新たに「目的意識性」をもったサークルのあり方が主張されるようになる。これは、個人的かつ心理的な「解放」

にのみ議論が集中することが、結果として「解放」をもたらさない、という認識であり、「解放」のために、まず社会の変革が重視されたということであろう。こうした目的意識性の強調を軸に、指導性の確立、社会運動との結びつき、系統的な学習の必要性が叫ばれるようになる。ここでサークル論の展開を詳しく論ずる余裕はないが、当時の共同学習論とサークル論が同じ課題にぶつかり、ほぼ同様の展開を見せていたことを確認しておきたい⁵²⁾。

この時期のサークル論の展開は、サークル運動の停滞と初期のサークル論の修正を強く意識したものであったが、結果的には、初期のサークル論が乗り越えようとした戦前の動員的なサークル論に極めて近いものになっていったということもできる。

C 小集団学習論の成立とその後

サークル論における目的意識性の強調と、内面的な「回復／解放」のみの限界の認識は、後に「学習」の概念と結びつくことによって社会教育論者に強く影響を与えることになった。1958年以降、「共同学習」という言葉が実践の場面では使われなくなっていったことが指摘されているように⁵³⁾、共同学習論を論じていた社会教育論者は、この頃から共同学習について論じなくなっていくが、一方で、サークル論の中心にいた進歩的知識人も、サークルを論じなくなっていった⁵⁴⁾。こうして、共同学習論の衰退と進歩的知識人のサークル論からの後退の後に、社会教育論者によるサークル論が展開されるようになる。

“サークル運動の学習的側面をとりあげた社会教育では、これを小集団学習としてとらえていった”とされる⁵⁵⁾。ここでの議論で特徴的であるのは、サークルでの活動が念頭に置かれながらも、内容的には共同学習論・サークル論の双方の議論が合流していることである。特に以前のサークル論と比べると「学習」という観点が強調されており、共同学習論の影響を見ることができる。とはいえ、集団の捉え方については新しい展開は見られず、前節で見たような目的意識的な集団が想定されている。

その後、農民大学運動の中でサークルの意義などが論じられはしたが⁵⁶⁾、社会教育の領域からの集団への積極的な注目は、再び集団に注目が集まる1970年代まで、あまり見られなくなる⁵⁷⁾。こうした背景としては、都市化など、1960年代を通じた社会構造の変化の影響が大きいと言えよう。

VI おわりに

以上、主に1950年代の社会教育論において、集団における人間形成がどのように捉えられていたかに注目し、

議論の展開の整理を試みてきた。それぞれの議論における集団の捉えられ方は、当時の社会状況の影響を強く受けたものであって、本論での整理は安易に普遍化・一般化できるものではない。しかし、このような過去の議論の捉え直しは、現在の集団における学習活動やその支援のあり方について考える際の土台となるものであり、常に繰り返し行われなければならない作業である。

本論で取り上げた議論の他にも、検討すべき数多くの議論が存在する。特に、本論で取り上げた議論の源流としての戦前の議論、および比較対象としての海外の議論の検討は重要である。それらの議論における集団と人間形成の関係をも視野に入れつつ、社会教育における集団の意味を、より総合的・包括的に捉えていくことが今後の課題となろう。

注

- 1) 例えば、藤岡貞彦「昭和30年代社会教育学習理論の展開と帰結(上)」『東京大学教育学部紀要』第10巻、1969、千野陽一「社会教育の集団」〈碓井正久編『社会教育』第一法規、1970〉、長浜功「大衆における自己形成の思想」『北海道大学教育学部紀要』第18号、1971。など。実践、制度、理論、の各分野における様々な「集団」が、緩やかではあるものの、共通のつながりをもったものだと考えられ、それらを包み込む1つのカテゴリーとしても「集団」が捉えられていたことは、この時期の特徴と言えよう。
- 2) 長浜功は、社会教育と集団論の関係を①戦後初期GHQ指導下の「シヨンシヨン青年団」、②講和条約発効後に展開される「共同学習運動」、③②とほぼ同時に展開される「サークル運動」に分類しようとしている。ここでの長浜の整理は、用語は異なるものの本論で取り上げる3つの議論と対応していると考えられる。長浜功「戦後社会教育における学級・講座と集団」〈碓井正久編『社会教育の方法』(日本の社会教育第17集) 東洋館出版社、1973) p.70。
- 3) 碓井正久「社会教育の概念」〈長田新『社会教育』お茶の水書房、1961。〉 p.37-38。
- 4) IFELとグループワーク論の関係については、田中治彦「青少年指導者講習会(IFEL)とその影響に関する総合的研究」(平成4年度科学研究費補助金(一般研究C) 研究成果報告書)、1994に詳しい。
- 5) ドロセア・サリヴァン「グループ・ワーク」〈社会教育連合会編『青少年指導の手引』印刷局、1949。〉p.8。
- 6) *Ibid.*, p.17。
- 7) ドロセア・サリヴァン「グループのプログラム活動」〈社会教育連合会編、op. cit.〉 p.42。

- 8) 永井三郎「グループ・ワーク」〈駒田錦一・佐藤幸治・吉田昇編『青年教育』朝倉書店、1951〉p.39.
- 9) ①各自の自由意志による参加, ②少人数(12人くらい), ③しばしば会合すること, ④グループの会員の等質性, ⑤各人の望むプログラム, ⑥指導者の存在, ⑦居心地のよい雰囲気, ⑧グループによって作られる行動を律する掟, の8つの条件が示されている。ドロセア・サリヴァン, *op. cit.*, p.12-17.
- 10) *Ibid.*, p.18.
- 11) 永井三郎『グループ・ディスカッション』日本基督教青年会同盟, 1948, p.8-9.
- 12) *Ibid.*, p.9-10.
- 13) 矢口悦子「『共同学習』論の成立過程」『日本社会教育学会紀要』No.20, 1984, p.9.
- 14) 吉田昇「共同学習の本質」〈青年団研究所編『共同学習の手引』日本青年館, 1954.〉p.2.
- 15) *Ibid.*, p.3.
- 16) *Ibid.*, p.2.
- 17) *Ibid.*, p.5.
- 18) *Ibid.*, p.28-29.
- 19) *Ibid.*, p.37.
- 20) 吉田昇「共同学習の本質」, *op. cit.*, p.29-35.
- 21) 吉田昇「共同学習のゆきづまりをどう打開するか」, *op. cit.*, p.66.
- 22) 蔵原惟人「プロレタリア芸術運動の組織問題」〈『蔵原惟人評論集第二巻 芸術論II』新日本出版, 1967(初出は『ナップ』1931年6月号, 古川荘一郎のペンネームを使用).〉なお, この論文では, まだ蔵原による「サークル」という用語は見られず, 「グループ」が使われていた。
- 23) 戦前のサークル論は, 次第に議論としての孤立化の色彩を強めていき, 運動自体も1932年以後には, 急速にその力を失っていったという。碓井正久「労働組合と集団教育」〈小川太郎編『集団教育実践論』明治図書, 1959〉p.161.
- 24) 竹内真一・碓井正久「わが国における労働者サークルの歴史的発展過程」『東京大学教育学部紀要』第4巻, 1960, p.10.
- 25) *Ibid.*, p.13.
- 26) 労働運動の大衆化とサークルの関係については, 津高正文「サークル」〈日本社会教育学会編『自治体と住民の学習』(日本の社会教育第8集)東洋館出版社, 1964〉, 碓井正久, *op. cit.*, 竹内真一・碓井正久, *op. cit.*, および三浦つとむ『大衆組織の理論(改訂版)』勁草書房, 1964(初版は1959)などに詳しい。
- 27) 竹内真一・碓井正久, *op. cit.*, p.11.
- 28) *Ibid.*, p.12.
- 29) 三浦つとむ, *op. cit.*, p.101. 代表的な論者としては, 思想の科学研究会のメンバーが大きな役割を果たした。その成果は思想の科学研究会『共同学習 集団』平凡社, 1976にまとめられている。
- 30) 北川隆吉「労働者のサークル活動について」『教育』1955年7月号.
- 31) 『知性』1955年11月号, 総合雑誌でサークルに関する特集が組まれたものとしては, 戦後で最も早いものだと考えられる。
- 32) 大田堯編『農村のサークル活動』農山漁村文化協会, 1956.
- 33) 例えば, サークルの意義を広く紹介した論文としてしばしば言及される鶴見俊輔「戦後日本の思想状況」〈『岩波講座現代思想VIII 現代日本の思想』岩波書店, 1957.〉では大田の議論をベースに議論が展開されている。
- 34) 大田堯「農村のサークル活動」〈大田堯編, *op. cit.*〉p.228-229.
- 35) *Ibid.*, p.231-245.
- 36) *Ibid.*, p.250.
- 37) この点に関連して, 佐々木斐夫は“サークルは集団である, といってもこの社会学的な用語を当てると, 実体の方が溶け消えてしまいそうなほどやわらかな結合しか, そこにはない。…在るものはただ, そこに寄り集まるものに共通の期待と共通の目的だけで, それが人々の心をつなぎつけ, あるところまで集団らしい特徴を持続させてゆくのである。したがってサークルは燃焼する意欲でそれを支えている人たちだけのものであり, さらにその意欲が燃えつづけているあいだだけのものである”と述べている。佐々木斐夫「サークル運動の歴史的な意味」『中央公論』1956年6月号, p.254.
- 38) 長浜功「大衆における自己形成の思想」, *op. cit.*, p.140.
- 39) 北川隆吉, *op. cit.*, p.43.
- 40) 国分一太郎「このへんでキチンとしたい」『知性』1955年11月号, p.68.
- 41) 清水幾太郎「サークル活動は何をつくりだすか」『知性』, *op. cit.*, p.34.
- 42) 佐々木斐夫, *op. cit.*, p.256. ①について佐々木は“民衆の意識がサークルのなかで, 古い呪術的心性から抜け出し合理的な思考方法を身につけ”, “自己の主観性から抜けだすばかりでなく, 自分のなかの矛盾を社会の矛盾の一部として正しく位置づけられるようになる”という。これは共同学習論の問題意識と

共通するものであろう。

- 43) 永井道雄は“大衆社会は自発的な小集団のもつ流動性を固定化し、これを形式的な機能集団に化することによって集団の成員のアパシーをさそすが、同時に、今日の日本の場合には、大衆社会化以前のねむっている前近代的な社会関係をゆりうごかし、新しい集団の自発的な形成を招く”として、“このような二面のダイナミックスをいかに自己に有利に展開するか”を“大衆社会における新しい集団の一つの課題”であるとしている。永井道雄「新しい集団の形成」〈福武直他編『講座社会学第7巻 大衆社会』東京大学出版会、1957〉 p.156.
- また、大衆社会はファシズムの問題とも結びつけて論じられた。日高六郎は「小集会の活動」について、“ファシズム的な宣伝方法や恐怖の手段に抵抗する一つの方法は、各人が最後まで友人的、同志的な結合をたち切られないような、小さなグループと結びつくことにある”として、“小さな人間の自発性と創造性が発揮できるための、小集団が作られなければならない”と述べている。日高六郎「ファシズムの社会心理」〈日高六郎『現代イデオロギー』勁草書房、1960（初出は『思想』1952-11).〉 p.34.
- 44) 森井利夫「グループワークの技術」〈辻功・岸本幸次郎『社会教育の方法』（社会教育講座第5巻）第一法規、1979〉 p.108-111.
- 45) 田中治彦「居場所づくりの方法論」〈田中治彦編『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房、2001.〉p.200.
- 46) 藤岡貞彦, *op. cit.*, p.215-6.
- 47) 小川利夫「農村青年の「共同学習」運動」〈小川太郎編, *op. cit.*〉 p.197-198.
- 48) 藤田秀雄「青年団における小集団学習の問題点」〈日本社会教育学会編『小集団学習』（日本の社会教育第3集）国土社、1958〉 p.96.
- 49) 三井為友「共同学習の基礎理論」『月刊社会教育』1958年12月号, p.15.
- 50) 藤田秀雄, *op. cit.*, p.102-103.
- 51) 宮原誠一「国民教育と小集団学習」〈日本社会教育学会編『小集団学習』, *op. cit.*〉 p.15.
- 52) 目的意識性を強調した代表的なサークル論として、三浦つとむ, *op. cit.* など。
- 53) 日本青年団協議会『地域青年運動の展望』日本青年館調査研究室、1968, p.24.
- 54) 長浜功「大衆における自己形成の思想」, *op. cit.*, p.155.
- 55) *Ibid.*, p.151. 小集団学習論の具体的な成果としては、日本社会教育学会『小集団学習』（日本の社会教

育第3集）国土社、1958および宮原誠一編『青年の学習』国土社、1960など。

- 56) 代表的なものとして、宮原誠一「学習サークルから農民大学まで」『月刊社会教育』1960年12月号.
- 57) 1970年代以降のサークル論については、太田政男「サークル・現代の意味」『月刊社会教育』1985年11月号。および天野正子『「つきあい」の戦後史 サークル・ネットワークの拓く地平』吉川弘文館、2005. など。

コミュニティ学習センター： コミュニティエンパワーメントへ向けての学びの場

—バングラデシュNGOのノンフォーマル教育プログラムの理念とアプローチをもとに—

大橋 知穂*

Community Learning Centre: Learning Place for Community Empowerment - A Case Study of concept and approach in Non-formal Education programme by a Bangladesh NGO

Chiho OHASHI

Education is one of the main pillars for poverty reduction in developing countries. There are 860 million adults worldwide are illiterate and 113 million children who do not have a chance to attend schools. Non-formal Education (NFE) approach is emphasized to contribute achieving the goals of Education for All (EFA), as it is learner-centred and needs-based approach with flexible and prompt actions. It contributes to provide basic education for adult has not gone to school and/or out-of-school children, who are usually the most vulnerable people in their societies. It also provides opportunities for lifelong learning for individual so that they will contribute their communities to be empowered as a learning society.

This paper introduces NFE and Community Learning Centre (CLC) programmes by a Bangladesh NGO, Dhaka Ahsania Mission (DAM), with socio-economic background in Bangladesh, and DAM's approach for NFE and CLC. This also examines how and in what way community empowerment concept can be effective in poverty reduction and social development in so-called developing countries. In the end, the paper tries to examine the future opportunities how Japanese social education and NFE in Asia can exchange their experiences to achieve EFA goals.

目次

はじめに

- I バングラデシュの社会経済状況概観
- II バングラデシュNGO, ダッカアサーニアミッション
(Dhaka Assania Mission: DAM) の理念と活動
 - A DAM概観
 - B DAMのノンフォーマル教育について
 - C DAMのコミュニティ学習センター (CLC) を中心
においたコミュニティ開発
 - D CLCの運営とそれにかかわる人々への研修
 - E コミュニティの能力開発とエンパワーメント
- III 日本の社会教育との連携の可能性

はじめに

教育は発展途上国での最重要課題である、「貧困削減」のために欠かせない柱の一つである。世界の約8億6千万人が非識字者であり（うち99%は発展途上地域に集中）、学齢期にあるが未就学の子どもは全世界で1億1300万人、就学しても貧困等の理由で小学校5年生までにドロップアウトする児童の割合は、途上国では16.7%にのぼる。「万人のための教育」(Education for All: EFA)でも「基礎教育」は基本的人権であり、生活の質向上への知識やスキルを習得し、自尊心や自信をはぐくむ活動とされる¹⁾。EFAの達成のためには、従来の基礎教育概念の中心にあったフォーマル教育だけでなく、成人教育を含むノンフォーマル教育アプローチの必要性が近年強調

*大学院研究生 (指導教官 佐藤一子教授)

されている²⁾。というのも、ノンフォーマル教育は、学習者のニーズ、社会環境に合わせたプログラムの柔軟性と迅速性を持っており、成人やドロップアウトした青少年など実際フォーマル教育でカバーしきれない人々への教育の場と社会的エンパワーメントを提供しているからである。

近年、筆者がユネスコ等のアジア太平洋地域の教育プログラム、特にノンフォーマル教育にかかわる中で、「コミュニティ」と「住民のエンパワーメント」は常にプログラム推進のためのキーワードとされてきた。しかし、もともと「コミュニティ」とは³⁾、決して静的で画一的なものではなく、人が動き、さまざまな年齢、職業、社会的立場のある人々で構成され、さまざまな利害関係があり、争いもある場である。一見耳障りのよいこの言葉たちが、果たして開発の現場では、どれだけ機能しているのだろうか。

本稿は、こうした疑問から筆者が2004年8月にバングラデシュのNGO、ダッカアサーニアミッション(Dhaka Ahsania Mission: 通称DAM)のダッカ事務所、ジョソール、ケショプール地域事務所で行った3週間のインターン経験をもとにしている。いわゆる「発展途上国」の教育開発現場におけるコミュニティエンパワーメントとは何か、教育アプローチは、いかなるプロセスを経て、貧困軽減と社会開発に有効なのかなどを「体験」を通して考えてみたいと思ったからである。

特にインターン中は、1)なぜ貧困の緩和にエンパワーメントは有効なコンセプトなのか、2)個人のエンパワーメントとコミュニティエンパワーメントの関係とは何か、3)コミュニティエンパワーメントを基本におくアプローチの可能性とリスクとはどんなものがあるのか、4)効果的な人材育成、教材の作成などはいかにノンフォーマル教育の現場で必要なものなのか、などの考察を試みた。

方法は、1)DAMのダッカ本部、および地域事務所の職員へのインタビュー、他のNGO関係者、学習者やその他住民へのインタビュー、2)活動のオブザベーション、3)報告書などの文献検証、4)CLCの設備視察や、そこで使用されている教材検証などを通してである。

本稿では、その背景としてまず、バングラデシュの社会経済状況について概観し、貧困の軽減のためになぜ教育が必要とされているのかを述べる。次にDAMのノンフォーマル教育アプローチと、コミュニティ開発の中心となっているコミュニティ学習センター(Community Learning Centre: CLC)が、学習者の生活と意識にどのようなインパクトを与えたかの検証を試み、同時に日本の社会教育とアジアのノンフォーマル教育の連携につい

て模索する。

I バングラデシュの社会経済状況概観

バングラデシュは、1億4千万人の人口を抱え、世界第8位の人口大国、しかももっとも人口密度の高い国のひとつである。一方で、天然資源には乏しく、サイクロンや洪水などの自然災害に毎年のようにみまわれる。筆者が訪れた2004年8月は、国土の60%以上が洪水被害を受けた近年最悪の状況であった。また、環境面では大都市の大気汚染の他に、全国的に地下水の砒素汚染が指摘され、村落部においても井戸水などからの長期摂取による中毒症が深刻な問題となっている。

国連が、同国を後発開発途上国(通称、最貧国)と位置づけているように、貧困の削減は最も重要な課題とされる。2003年の1人当たりのGDPも389米ドルと、世界で139番目に位置し、貧困率は2000年の場合49.8%で、中国、インドに続いて第3位、最貧困層が国全体の2割、貧困層は約半分近くを占める。貧困をもたらす要因は多岐にわたり、人口過多、教育水準の低さ、ジェンダー格差、生活環境の悪化等の諸問題が貧困の原因と結果を形成するという悪循環に陥っている⁴⁾。農村部の貧困問題は特に深刻で、農業以外の就業機会が限られている農村部から都市への人口移動が急速に進んでいる⁵⁾。また、ガバナンスの欠如は長年、同国の貧困削減にとっての大きな足かせになってきた⁶⁾。国際NGOのトランスペアレンシー・インターナショナルが実施した汚職度調査では、バングラデシュは、2001年以降4年連続して「最も腐敗した」最下位の国としてランクづけられている。

一般的な社会指標を見ると、平均寿命、乳児死亡率、妊産婦死亡率、識字率、初等教育就学率などは着実に改善しており、近年の人口増加率の減少、初等・中等教育就学率におけるジェンダーの平等が達成されたことは特筆すべきである⁷⁾。識字率も順調に上昇しているが、これはもともとの数字が極端に低かったため、日本などの先進国と比べるとその格差は大きい。11歳以上の識字率は全人口の41.1%⁸⁾、15歳以上の5千万人以上が非識字者といわれる。

また、就学率の男女差はなくなっているが、識字率は、全体の成人識字率41%に対して女性31%(2002年)と男女間の格差が大きい。これは、宗教的、慣習的価値観に基づく男女の役割意識を反映しており、教育に限らず、保健、雇用等あらゆるサービス、機会において女性のアクセスが制限されている⁹⁾。

バングラデシュ政府はInterim Poverty Reduction Strategy Paper (I-PRSP)(貧困削減戦略ペーパー:暫定版)において、1)飢餓と慢性的な貧困からの開放によ

る貧困削減と、2)ジェンダー格差の解消を伴う社会開発の2点を戦略目標に掲げている。

もともと天然資源に乏しく、天災にも頻繁に見舞われる環境下にあつて、同国が社会・経済的開発目標を達成していくためには、人的資源の活用が必須である。また、さまざまな問題を改善していくためにも、個々人と社会のエンパワーメントが必要であり、その育成を提供する手段としての教育が果たす役割は大きいといえる。しかし、一人当たりの年間教育支出は約7.5ドル、これはGNP比2%分の政府支出で、世界的にも最低レベルに属する。日本国際協力銀行は¹⁰⁾、バングラデシュの教育サービス提供構造を、「不連続性と分断」と特徴づけ、中央集権化され、受益者が本質的に関与もしなければ、受益者への説明責任も果たされていないと指摘する。また、教育行政および、それを専門的にサポートすべき主要行政機関が、専門的能力を欠いており、教育に関する意思決定プロセスに専門家が関与するシステムも構築されていない問題点を挙げている。そして、他の南アジア諸国同様、バングラデシュにおける主要な教育問題は、(a) アクセスと公正性、(b) 開発の全般的関心事である貧困削減との関連を含む教育の質、(c) 教育のガバナンスと行政、(d) 財源およびその効果的な利用などに集約される¹¹⁾。

バングラデシュの開発分野でのもうひとつの大きな特徴は、NGOの広範囲にわたる積極的な関与であり、その活動は政府の行うプログラムよりも先駆的、かつ効果的なものといわれる。大小700ものNGOは、世界最大のNGO、BRAC (Bangladesh Rural Advancement Committee) からコミュニティレベルの小さなNGOまでさまざまである。貧困削減戦略ペーパー：暫定版(I-PRSP)でも、政府と、NGO、コミュニティ組織、市民社会等との連携の必要性が成功の鍵であるとして、強調されている。

II バングラデシュNGO、ダッカアサーニアミッション (Dhaka Assania Mission: DAM) の理念と活動

A DAM概観

ダッカアサーニアミッション (以後DAM) は、1958年に草の根NGOとして出発した。1980-90年代に農村地域の成人教育と貧困削減のプログラムを通して、NGO大国であるバングラデシュの中でも5本の指に入るナショナルレベルのNGOに発展した。一方で、ユネスコの識字、ノンフォーマル教育分野への人的、質的貢献も大きく、国際的なNGOとしても認知され、2003年にはユネスコの国際識字賞 'International Reading Association Prize' を受賞している。国内の活動とともに、ユネスコやILOな

どの国際機関、ASBPEなどの国際組織との連携を密にしてきたことも、DAMの成功要因のひとつといえる。

1980年代からDAMは「教育」とくに「ノンフォーマル教育」を最優先課題として活動してきた。彼らは、教育が人間開発¹²⁾ (Human Development) と社会経済的エンパワーメントの両面において、重要な役割を果たすという理念を持ち、教育がバングラデシュの政治経済的問題、社会的悪習を是正し、個人の人権、しいてはコミュニティ全体の権利保護につながる原動力になると考えてきた。

その活動は、草の根の活動を中心に、総合的な開発問題への取り組みを推進するダイナミックさを持つ一方で、実用的な教材やカリキュラムの開発、指導員たちの能力研修を重視するなどの極め細かい取り組みをもつ、バランス感覚に特徴がある¹³⁾。また、1980年代中期からのノンフォーマル教育の旗手としての経験に甘んじず、フォーマルとノンフォーマル教育の二つのセクターをつなげることによって、よりフレキシブルに教育の機会を得られない社会的弱者の悪循環を断ち切ろうとする革新性も持ち合わせている。

DAMのプログラムは、コミュニティに基盤を置いて行われている。彼らは、「教育」をすべてのプログラムの基本におくとともに、貧困者が職を得、貧困ラインより上の生活ができる収入を得るための「スキル向上」もキーマンファクターと考える。多くのNGOがマイクロクレジットなどの収入向上のプログラムに取り組んでいるが、「教育とスキル」をすべてのプログラムのベースにおいた理念とアプローチは、DAMの特筆すべき取り組みといえる。

これらのプログラムの上に、村、地域がより積極的に社会開発のプロセスにかかわること (Social mobilization)、コミュニティ全体でさまざまな問題解決していくことが、地域レベルでのアクセス、社会的公正、公的サービスの獲得に欠かせない絶対条件となるとしており、コ

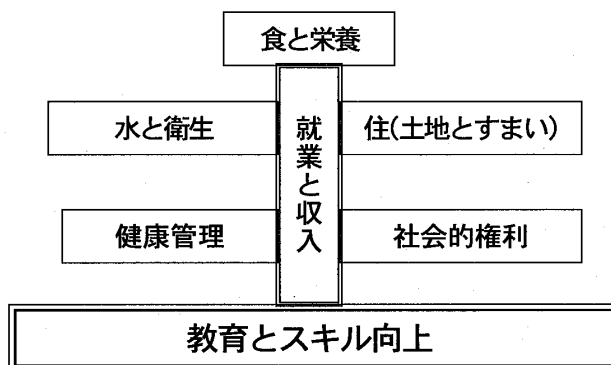


図1：教育とスキルを基本においた、DAMの社会開発方法

コミュニティを動員し、力をつけていく（エンパワーメント）ための、仕掛けと場の提供を設けているのである。

B DAMのノンフォーマル教育について

DAMは、政府公認の独自のフォーマル（公）初等教育や、大学教育機関、「女性と子どもの人身売買防止・保護センター」や「ドラッグ中毒者の更正施設」などを持ち、はば広い活動を行っている¹⁴⁾。そのなかで、DAMのノンフォーマル教育プログラムは、1) 学習者中心の学びのプロセス、2) ニーズに即したカリキュラム内容、3) 実生活の中からの学び、4) 成果を重視した指導とモニタリング、5) NFE関係者の専門性の向上、6) コミュニティ参加による運営、7) フォーマルとノンフォーマル教育の連携、8) 貧困の悪循環からの脱却するための批判的思考能力の育成などを提供し、以下のような種類別の取り組みをしている。

- 1 幼児保育・教育：社会的弱者層の幼児（0-3, 3-5, 5-6歳児の3グループ）を対象に、全人格的、肉体的、知的および精神発達を目標とし、正規学校システムへの備えを行う。プログラムはCLC、幼児発達センター（Child Development Centre）などで行われるとともに、家庭にも基盤を置き、親が幼児ケアを学び、子どもを学校に送ることの重要性を認識する機会を提供する¹⁵⁾。
- 2 ノンフォーマル初等教育（Non-formal Primary Education (NFPE)）：貧困や授業の質の低さなどからドロップアウトした子どもが対象で¹⁶⁾、授業内容はフォーマル初等教育に準じ、グレードV（初等教育完了時：以下表1参照）のレベルまでをカバーする。その多くは、都市部の貧困家庭出身で、児童労働に従事しており、劣悪な労働環境におかれている者も少なくない。そこで、補助教材として、ライフスキルパッケージ（たとえば、仕事の質的な意味あいとは何か、職場での安全の確保の必要性など）を提供するとともに、より条件のよい職を得るための職業訓練もあわせて行っている。また、彼らの家族を収入向上のプログラムなどに参加させ、子どもの収入に依存しない方策を見つけさせている。
- 3 ノンフォーマル中等教育（Non-formal Secondary Education (NFSE)）およびEquivalency（学校教育同等資格認定）プログラム：中等教育に進学しなかった、あるいはドロップアウトした男女を対象とし、中学校にあたるグレードVI-VIIIをカバーする。

卒業するとバングラデシュオープン大学の中等教育資格のコースに進学することができ、更なる進学への道が開かれる。

- 4 青少年向け識字プログラム：11-17歳を対象とし、CLCで行われる。識字のほかに、技能訓練、家族計画などの社会経済的などの生活スキルを学び、完了後はDAMの継続教育プログラムに進める。また、近年は特に青年女性のエンパワーメントに力を入れている。これは、農村部の女性たち向けのプログラムで、女性たち自身が学ぶ力をつけることで慣習による悪循環を断ち切ることを目的とし、ヒ素摘出のための簡単な科学知識の習得や、コンピュータを通しての情報アクセスなどを学んでいる。過去2年で大きな成果を上げ、今後はプログラムの期間を18ヶ月に延長し、さらに進んだ科学知識の習得、英語や数学、CD製作などを学び、彼女たちの自己実現の補助を行っている。
- 5 成人識字プログラム：今までいかなる教育を得る機会がなかった、あるいはドロップアウトした者すべてを対象にしたプログラム。アプローチは、a) センターベースプログラムと b) 「Each One Teach One：一人が教え、一人が学ぶ」プログラムがある。
a) 「センターベースプログラム」：CLCなどで最大25名が学ぶ。12ヶ月のプログラムは2期に分かれ、第1期は6ヶ月で基礎、中級、自習レベルを学び、残りの第2期はフォローアップ教育となる。学習者はAからEまでの5段階に別れ、Aが基礎レベルである。Aレベルを習得したBレベルの者は、Aレベルの学習者を、Bレベルを習得したCレベルの者は、Bレベルの学習者を補助するシステムがある。
b) 「Each One Teach One」アプローチは、識字推進の新しいアプローチであり、ボランティアが、自分の空き時間に非識字者に教えるプログラムで、時間も場所も特に決まっていはいない。学習者は自分のペースで学ぶことができ、マンツーマンのガイダンスを受けることができる。このボランティアは、筆者が訪ねた地域では、識字者である娘が母親に教えるケースなどが多かった。
- 6 継続教育プログラム（Continuing Education Programme: (CEP)）：CLCで行われているCEPは、貧困者が継続的に仕事社会に踏み出し、社会開発に参加する能力を身につけるコミュニティサポートであ

表1：DAMのEquivalency (学校教育同等資格認定) プログラム

| | | | | | |
|----------|---------------------|----------------------|----------------------|--------------------------|------------------|
| 6 | 中等教育以降 | | | ディプロマ準備コース | |
| 5 | 中等教育 (IX-SSC) | | | オープン大学準備コース | 職業訓練 (修了書コース) |
| 4 | 前期中等教育 (VI-VIII) | | | ノンフォーマル中等教育 | 職業訓練(上級) |
| 3 | 後期初等教育 (III-V) | ゴノケンドラ (CLC) | 上級識字プログラム | センターベースNFPEプログラム(パッケージ2) | 職業訓練(基礎) |
| 2 | 前期初等教育 (I-II) | センターベース成人 識字プログラム | センターベース青年 識字プログラム | センターベースNFPEプログラム(パッケージ1) | |
| 1 | 早期幼児保育 | | | CLC・CBECプログラム | |
| プログラム参加者 | | 成人 | 青年 | 児童 | 誰でも |

DAM Annual Report 2003-4をもとに筆者作成

る。識字スキル、社会経済スキルといったニーズに答える領域のプログラムを行っている。例えば、以下のようなプログラムおよび活動がある。

- ・コミュニケーション
- ・生活の質向上のための読書
- ・アイデアを文章化し、他の人と共有すること
- ・簡単な計算能力
- ・更なる知識とスキル習得への積極的な態度
- ・コミュニティなどでの個人が直面する問題の識別
- ・社会経済および文化活動への積極的な参加

C DAMのコミュニティ学習センター (CLC) を中心に おいたコミュニティ開発

DAMのコミュニティ開発の中心にあるのが、ゴノケンドラ (Gonokendra: 『人々のフォーラム』の意、以後「CLC」と略称) である。ゴノケンドラは、1996年からユネスコがアジア太平洋地域で実施している、「CLCプロジェクト」のバングラデシュにおけるパイロットプロジェクトでもあり、モデルケースとして広くアジアで知られている。

ユネスコはCLCを¹⁷⁾、「フォーマル教育(学校教育)システムとは別の、地域に密着した教育機関である」としている。CLCの教育プログラムは、成人教育、ノンフォーマル教育、継続教育などがあり、それぞれのコミュニティの人々により設立され、運営されることを主旨としている。また、CLCはコミュニティにおけるすべての人々がエンパワーメントしていく「学びの場」を提供し、彼らの生活の質の向上と、しいては社会改善のためのコミュニティ開発に彼ら自身が寄与することを目的としている。日本の公民館は、CLCと機能、役割などの面で共通するところが多いことから、アジアのCLCの関係者は、公民館活動に関心を持っている。

DAMのCLCは¹⁸⁾、おおむねこのユネスコの定義と一

致しているが、より明確に生涯学習とコミュニティ開発のための複合的センターとしての機能を強調している。それは、1)誰にでもアクセスが可能であり、2)学習ニーズに応え、3)研修などを開催する“プラットフォーム”として使われ、4)情報センターとして機能し、5)収入向上プログラムをサポートし、6)社会活動のグループを組織し、7)問題解決のためにコミュニティの人たちに討論の場を提供し、8)さまざまな社会サービスを受益できるためのつながりの場を提供する、といったものである。バングラデシュ全国で768のCLCが活動を行っており(2003-04年時)、村の図書館としての機能も欠かせない。

メンバーは、地域の最貧困層家族を対象にした第1ターゲットグループ(primary target group members: PTGs)と、その他のCLCの活動に興味のある人々の第2ターゲットグループ(secondary target group members: STGs)に二分される。PTGsは100名に絞られ、識字・継続教育などのプログラムはこのグループを対象に行われている。つまり、コミュニティ学習センターといっても、必ずしもコミュニティ全員が参加しているわけではない。

CLCでは、その識字、継続教育、学校教育同等資格認定プログラムなどの学習クラスや、討論などの活動を通して、ジェンダー格差是正、環境、収入向上、保健、水と衛生(ヒ素汚染されていない水など)、幼児教育の重要性、社会的文化的発展の必要性などが、常日頃から話し合われている。また、そのほかにも、婚姻届、タバコの弊害、女性と子どもの人身売買、安全なトイレ、出生と死亡届、予防接種の必要性などについても討論されることが多い。

また、職業訓練の実施や信用貸付のサポート(貧困者に対し、DAMだけでなく、BRAC、グラミンバンクなどからの信用貸付の仲介)のプログラムを行ったり、文化プログラムや社会問題への関心の喚起活動(討論会・ド

ラマ・芸術祭・民謡大会などを通しての、重婚の禁止・ダウリー¹⁹⁾の禁止・衛生的なトイレの使用奨励・妊娠時の食生活・森林伐採問題と植林の効果など)、人々の生活に密着した社会問題の提言を通して、人々の自助努力と相互援助のコミュニティ開発による問題解決を進めている。

さらに、国際教育と子どもの権利週間、国際環境の日、麻薬と人身売買防止の日、国際識字の日、エイズデー、独立記念日などのイベントや大会を実施し、さまざまな社会問題への意識の喚起を促進している。

一方で、さまざまな人と組織をつなぐ「場」として、ネットワークの構築を試みており、他の社会サービスNGOや地方行政との連携を組み、保健衛生サービスの実施、信用貸し出し、技術協力などのサポートも行っている。

こうした個別の活動相互が補完補強することで、更なる効果が期待できる。たとえば、基礎識字スキルを習得することが、継続教育やスキルの習得の機会につながる。CLCにこのような学びの場と教材などがあることで、人々が集まり、しいてはコミュニティの団結と発展への計画が形作られていくという具合である²⁰⁾。

しかし、無論現実にはすべてがそのようにスムーズに進むわけではない。実際、コミュニティが支援から自立し、自ら活動を持続していくことは大きな課題である。一部のCLCを除き、ほとんどのCLCはその資金の80%がDAM、残りの12%をメンバーの参加費から、8%をその他の収入源からまかなっている²¹⁾。結果としてほとんどのCLCはまだ自立の段階にはいたっていない。資金面だけでなく、活動にかかわる人たちが自主的によほどの意義を活動に見出さない限り、時間的な制約もあり、運営面での成功もまだまだ難しい。

そこで、まずは、CLC運営、活動に関わる人々の能力開発が重要になってくる。特に、組織化、継続化、資金調達への努力は常に問題であり、CLCの運営に関わる人たちの自意識と自助努力が必要とされている。

D CLCの運営とそれにかかわる人々への研修

CLCの運営はコミュニティから選出されたCLC運営委員会に任されている。彼らは設立時に独自のCLCの名称と憲章を自ら作成する。この憲章はおおむねDAMの雛形にのっとっており、バラエティには乏しいが、まずは自らの手で目標を設定し、活動の主旨を明確にしておくこと自体が、メンバーにとっては、とても大きな一歩となる。活動開始後も、ファシリテーター(学習者中心の学びの場であるので、「教師」ではなく、「ファシリテーター」と呼ぶ)、CLC運営委員会、DAMの地域事務所の

スタッフは頻繁に連絡を取り合う。

筆者の訪れたジョソールには、大きな地域事務所があり、エリアコーディネーターが1人、アシスタントエリアコーディネーターが2人、10人ほどのスーパーバイザーが常駐する。彼らは、一日のうち午前と午後最低1箇所ずつのCLCおよびそのコミュニティを訪れる。それぞれの担当CLCが20から30あるので、一月に2回くらいは、各CLCを訪ねることとなる。彼らは、メンバーの活動参加状況、施設や本などの管理状況、研修実施内容、ファシリテーターや運営委員会の活動内容などについて細かくモニターする。また、村人や学習者たちと頻繁に話をし、問題を吸い上げる一方で、CLCの運営や、トレーニング内容への助言、他のローカルNGOとの連携を図るなどのモデレーターとしての役割も果たす。たとえば、保健衛生を専門とするNGOをCLCに招き、母子保健のトレーニングを組んだりするのである。

従って、常に現場でのインプット能力を求められる彼らには、ジェンダー、コミュニティ参加の手法など、時代に見合った詳細な知識が必要とされる。また、助言をする立場から、確固たる自信をもって日々の活動に対処しなければならない一方で、コミュニティの人々に対する同志的な心情をもつことも必要とされる。DAMのスタッフトレーニングの成果もあり、現地で驚かされるのは、こうしたローカルスタッフのプログラムへの情熱である。無論、決して高くはない給料でもあり、将来的には政府の仕事など安定した職につきたいという人も少なくない。しかし、「学びとスキルアップ」の活動を通して、コミュニティと、個人の変化、エンパワーメントの過程に関わる喜びとやりがいをスタッフは多かれ少なかれ、誰もが持っていたように思われる。彼らの日々のCLC記録は、各エリアオフィスでまとめられ、毎月のレポートとして本部に報告される。これら綿密な現場と本部の相互サポートシステムにより、継続的なモニタリングを行い、常にニーズにあったプログラム作りを可能にするシステムがDAMにはできている。

またCLCのある村に住んで直に担当しているのがコミュニティワーカーである。かれらにも毎月トレーニングがあり、ニーズに合わせた識字教室の運営、ドロップアウトの予防策の手法や、出生届をスムーズに提出してもらうためのテクニック、月経中に体を清潔に保つための方法など具体的なトレーニングを受けている。

しかし、このように活動構造とトレーニングのフォローがしっかりしていることは、逆に一番現場に近いローカルスタッフから、オルタナティブで、革新的な案やアプローチの提言が出しにくいというマイナスの面もある。また、Rahman S.²²⁾が指摘するように、特にCLC

に直に携わるコミュニティーワーカーは、日々の記録をとり、CLCのメンテナンスをし、メンバーの学習の進捗状況を測るための家庭訪問など、常に仕事過多な状況にある。そのため、彼らが本来メインの仕事として重視すべき、技術研修などの企画、村の問題解決のための討論会などに割く時間もエネルギーもおのずと少なくなってしまう。

トレーニングに話を戻すと、運営委員会のメンバーを中心にリーダーシップトレーニングも開催される。ここでは社会開発におけるリーダーの役割、責任、ローカルな人的資源の活用、参加型意思決定法、アクションプランの立て方などを学ぶ。

一例を挙げてみよう。ジョソールの、あるCLC運営委員会は、20代前半の若者が中心で、他のCLCと比べても非常に積極的にメンバーが活動に関わり成功している。しかし、彼らが委員に任命された当時は、高校を卒業したものの仕事がなく、村でぶらぶらしているような状態であった。かれらはリーダーシップや、会計等の実務トレーニングを受け、CLCの活動の中に自分が社会に貢献するという意義を見出した。そして、協同して計画を練り、その村出身でビジネスに成功した人をリソースパーソンとして活動に招き入れ、村の貧困層に向けローン活動を行うようになる。現在ではそのビジネスが成功して、近隣の村々にも活動対象を広げつつある。村を歩いてみると、彼らのローンによって牛を買えたという女性（彼女の夫は病気を患っていて働けない）、小さな雑貨屋²³⁾を開いたという女性（夫を亡くし3人の子どもを養っていかなければならない）に出会う。彼女たちは、ローンを借りなければ、生活はさらに貧窮し、子どもたちを学校に通わせられなくなっていたところであった。委員会の若者たちは、コミュニティの人々が、こうして生活の悪循環を打ち切っていく過程に関与していることにやりがいを持ち、自信にあふれていた。また彼らは、DAMやビジネスマンの助力によって支えられていることも熟知し、近いうちDAMからの資金援助がなくなっても大丈夫なように、自立に向けての準備を行う実力をつけているのである。

E コミュニティの能力開発とエンパワーメント

では、運営側ではなく、CLCの学習活動に参加した人たちは、プログラムをとおして、どのように自らの能力を開発し、力をつけていくのだろうか。そして、それら個々のエンパワーメントはいかに、コミュニティに波及し、全体としての発展につながっていくのだろうか。

ユネスコの雑誌「クーリエ」²⁴⁾に掲載されたヒーラ（Hira Akhtar）という30歳の女性のCLCでの学習経験

を例にとってみる。ヒーラは、以前は夫の月収1000タカ（約17ドル）で暮らしていた。しかし、現在の彼女はDAMのCLCで行われた識字教室とその後の継続教育教室で学んだスキルを元に、月収4000タカを自ら稼ぐことができる。6年前にCLCがこの村に建った当時は、村民以外の人々が訪ねてきたら、女性は外に出ることはできなかったし、多くの女性たちが学校に通うことも許されなかった。しかし、今は、彼女たちが家庭や社会の中での不公平に気づき、その是正を求めるとともに、法的権利（離婚の権利など）の知識を持ち、自分の意思を他者に話すことへの恐れや心配からも開放されるようになった。このように、CLCの活動は貧困層、特に女性のエンパワーメントに役立っている。

筆者の訪ねたCLCにもこのような多くの例がある。ある村では、学習者の女性たちがうれしそうに自宅の薄暗い台所や、裏庭にあるトイレを見せてくれる。彼女たちが学んだのは、燃料効率のよいオープン作り、清潔なトイレの作り、養鶏の仕方などである。これら単純な生活用具が、確実に彼女たちの生活の質の向上につながっていることがわかる。知識とスキルを身につけ、自らが変わったということを他者である筆者に伝える姿は、自信にあふれ明るい。こうした個々のエンパワーメントは、自身のみにとどまらず、彼女たちの社会参加プロセスを通して、コミュニティの他の人たちも巻き込み変化をもたらしていた。

例えば、妻がCLCに通い、識字力を身につけて、さらに養鶏による収入方法を学んだ、という男性に会った。彼は、最初は妻がCLCに通うことにも反対していたそうだが、今では自信をつけていく妻を認め、その成長を喜んでいて。それまで家族の中での強者であった男性が、弱者であった妻の成長により、自らの力を脅かされると考えるのではなく、むしろそれを受け入れている。この事から、他者を思いやる、あるいは寛容になれるという人間の成長を考えさせられる。これは、女性に変化していくプロセスを通して、男性もまたエンパワーしていくとは言えないだろうか。また、助産婦の研修を受けた女性は、自分が妊婦という弱い人を助ける役割を担っていることに誇りを持っている、と語ってくれた。収入は多くはないが、この社会的に意義のある仕事に価値を見出した彼女は、さらに助産婦の知識を得るため、上級の研修を受けたいといていた。

佐藤が²⁵⁾、「コミュニティ教育のアプローチでは、教育は自立的個人としてではなく、コミュニティの存在として把握される。そして、個人が置かれた場、つまりコミュニティや他者との関係は、学習プロセスに影響を与える要因のみならず、学習プロセスそのものであるとされ、

こうしたアプローチは、同時に社会的参加、参画のプロセスとして理解される。例えば社会的弱者とされる人たちの社会参画や自立の問題は、とりもなおさず社会的強者（あるいは多数者）のそれを問うことにつながるように、システムとして扱うことで社会全体の学びのテーマが見えてくる。つまり、弱者が単に彼らのためだめでなく、人々の意識を変え、新たな社会システムを作るきっかけになる例が挙げられる。抑圧—解放という一元論を超える積極的意味を持つことになる。」としているように、CLC学習者たちの反応は、このノンフォーマル教育のアプローチが、多角的、継続的にそれぞれのコミュニティに変革をもたらしていることを証明している。

一方で、この変革のプロセスも、非常に限られたコミュニティという社会関係の中で起こっているものであり、さらに大きな社会的エンパワーメントと変革をもたらすにはいたっていない。これは、DAMのCLCに限ったことではなく、多くの開発支援プログラムの抱える問題である。また、上述したように、すべての村、地域の住民がCLCのメンバーではない。理念からすれば、一般の村の人たちも討論会や文化プログラムなどへ参加でき、図書館の利用もできるが、最近の調査では、コミュニティ全体のプログラム参加率は41%にとどまっている²⁶⁾。運営が立ち行かず閉鎖したCLCもあり、その原因は、経済的な理由のほかに、住民の無関心と無関与が挙げられている。

III 日本の社会教育との連携の可能性

DAMのRahman²⁷⁾は、CLCを通じた社会的弱者向けのプログラムを行う先にあるものとして、「生涯学習社会の実現」を目指しているという。その方策を思考する中で、彼は以下のように述べている。

「学校、図書館などの公共施設や、職場での学びや教育産業が発達し、情報が多種多様にフローされるような国では、個人が学び、エンパワーし、社会に貢献していくことが比較的可能であろう。しかし、バングラデシュのような低い識字率と高い貧困率の国では、ノンフォーマル教育を通して、自ら学びを自覚し、継続していく生涯学習者を育てていくこと、そして他者を助ける能力を発揮する、社会的エンパワーメントを育てていくこと、というような目に見えるインパクトを出すのは大変困難なことである。というのも、いったん識字者になったとしても、それを使いこなす場や、必要性、そしてそれをスキルアップする教材などがなければ、継続的な学習の機会が断たれ、生涯学習者となることは難しいからだ。だからこそ、CLCのような組織化、制度化された教育と情報供給が必要なのである。CLCのドアは教育を受ける機

会のなかった人たちあるいは、ドロップアウトした人たちの、生涯学習社会への入り口として常に開かれ、その役割を果たさなければならない。」

日本の生涯学習について、佐藤²⁸⁾は、英米のような学校中心のコミュニティ教育というより、自治体のそれぞれの行政区とそれを支える地域共同体に依拠して社会教育が促進されてきた点に特徴があり、近年の生涯学習の広がりには、多くの勤労者、市民が自ら意見を表明し、知的文化的想像に参加することを可能にするような、参加型社会の実現のためのネットワークとなりつつあり、「社会における学び」から「社会を創る学び」への転換を求めている、と述べている。

Rahmanがいうように、日本の経験は即座に、現在の途上国のノンフォーマル教育の現状に当てはまるものではないだろう。しかし「社会を創る学び」の場の提供を目指す意味で、日本の社会教育や生涯学習の経験は、バングラデシュをはじめとしたアジアのノンフォーマル教育への一助となる可能性を秘めているのだ。

その一方で、DAMが行っているCLCモデル、ノンフォーマル教育モデルとコンセプトあるいはアプローチなどは、他のプログラム、あるいは他国においても共有できる事例が多くあり、それらとの相互情報交換が、今後の活動の上でも役に立つとの指摘もある²⁹⁾。バングラデシュをはじめとする、アジアでのノンフォーマル教育のアプローチや経験は、日本の社会教育と共有できる可能性も持っていると思われる。つまり、それぞれの経験の相互交流が今後、アジアにおけるEducation for Allの実現のために果たす役割は大きいと言えるのである。

注

- 1) UNESCO 2000, Dakar Framework for Action—Education for All: Meeting our Collective Commitments, Paris, UNESCO
- 2) JICA国際協力総合研究所2005, 『ノンフォーマル教育支援の拡充に向けて』 pp.xvii-xviii
- 3) Bauman, Zygmunt, 2001: Community: Seeking Safety in an Insecure World, London, UK, Polity Press
- 4) 外務省2005, 『バングラデシュ国別報告書』, 第2章 P3
- 5) 国連統計局2002
- 6) 外務省2005, *ibid*, 第2章p1
- 7) 世界銀行ウェブサイト: www.worldbank.org/bd
- 8) Education Watch, 2002, Education Watch Bangladesh report 2002, Dhaka, Bangladesh, CAMPE

- 9) Ibid. 第2章P4
- 10) 日本国際開発銀行 (JBIC) 2002: 『バングラデシュ教育セクター調査報告書 (日本語要約版)』, p1
- 11) ibid.p3
- 12) Human Resource Development (HRD): 人材開発のためという表現もできるが, DAMの理念は, より思想的な人間開発に重点をおいたものであると考えられるのでここでは「人間開発」とする。
- 13) JICA国際協力総合研究所 2005 *op, cit*; p183
- 14) Dhaka Ahsania Mission 2004: Dhaka Ahsania Mission Annual Report 2002-3, Dhaka
- 15) JICA国際協力総合研究所 *op, cit*; p284
- 16) バングラデシュの初等教育の完業率は3分の2である。
- 17) UNESCO バンコク事務所ウェブサイト
- 18) Dhaka Ahsania Mission 2005, Dhaka Ahsania Mission Annual Report 2003-04; Dhaka, Bangladesh, pp32-36
- 19) インドやバングラデシュなどの南アジアに見られる, 結婚のときに花嫁が花婿の家に莫大な持参金を払う慣習。ダウリーによる自己破産や, 女兒を嫌う風習, しいてはダウリーが少ないことで, 花婿やその家族が花嫁を殺すなどの社会問題がある。
- 20) Rahman, Ehsanur 1999, 'Organization of Community Learning Centres for Lifelong Learning and Community Development' The Dynamics of Non-formal Education Vol II, ADEA NFE working group
- 21) Rahman, JA et al, 2003 *op. cit.*
- 22) Rahman, S. M. Mahfuzur 2003, Evaluation of APPEAL Supported DAM CLCs and the Impact on the Life of the Beneficiaries, Dhaka, Bangladesh, p28
- 23) 雑貨屋といってもテーブルの上に数十個のものを置いているだけの大変質素なものである。
- 24) UNESCO 2003, 'Literacy in Communities—Village revolutions', *The New Courier* No.2 April, UNESCO
- 25) 佐藤一子編2003, 『生涯学習が創る公共空間』柏書房
- 26) Foundation for Research and Educational Planning and Development 2001, Final Report on the Evaluation of Gonokendra, Dhaka, Bangladesh
- 27) Rahman, Ehsanur 1999, *op. cit.*, およびインタビューによる。
- 28) 佐藤一子1998, 『生涯学習と社会参加』東京大学出版会
- 29) Rahman J A et al. *op. cit.*: p3

2005年研究室活動記録

2005年度講義内容一覧

【比較成人教育論Ⅰ】 担当：教授・佐藤一子

宮原誠一教育論の全体像を探ることを目的とし、教育本質論、社会教育論、教育計画論、青年期教育論、生産主義教育論等、基本的な論をピックアップして、これらについての内容理解を深めることを軸に報告・議論がなされた。文献としては、『宮原誠一教育論集』（全七巻）を中心に使用した。

【比較成人教育論Ⅱ】 担当：教授・佐藤一子

前期に引き続き、宮原誠一教育論の検討を進めた。後期は宮原教育論を今日的に検証することを目的として、参加者各人の関心・研究テーマにひきつけて報告・議論がおこなわれた。テーマは、前期に検討した基本論からPTA論といった各論まで多岐にわたった。年間を通じて、修士のみならず博士課程の参加者も多く、充実した報告・議論がなされた。

【社会教育基礎論】 担当：助教授・鈴木眞理

生涯学習・社会教育の研究を行う上で基礎となる文献の検討を行った。特に、社会教育の概念、原理、理論や、社会教育に関わる行政・制度のあり方や理念などについての論文を重点的に選び、「社会教育」がどのように理解されてきており、あるいはどのように捉えるべきかを検討した。

【社会教育計画論】 担当：助教授・鈴木眞理

「現代社会論と生涯学習・社会教育論の接点」をテーマに戦後日本の大衆論、市民論、青年・若者論、世代論などを検討した。ゼミの中では、各時代の施策や議論と人々のあり方の関連や、それをどのように捉えるかが活発に議論された。

【社会教育学基礎理論Ⅰ】 担当：非常勤講師・渋谷英章

学社融合に関するプログラム事例を通して、学社連携との違いを検討した。部活動の支援、各種社会教育施設や複合施設での取り組み、海外の動向など、参加者の関心に基づいた事例報告を行い、学社融合を推進あるいは阻害する要因について議論が交わされた。

【社会教育学基礎理論Ⅱ】 担当：非常勤講師・辻浩

『住民参加型福祉と生涯学習』（辻浩・ミネルヴァ書房）をテキストにして、「社会教育と福祉」というテーマに関して様々な観点からの検討を行った。まず、参加者がテキストへのコメントを行い、それに対して講師の側がいくつかのテーマを設定し、研究方法やその背景などについて議論を深めるというユニークな形で講義が進められた。

【生涯学習論論文指導】 担当：教授・佐藤一子

主として修士論文・博士論文の構想検討がゼミ形式でおこなわれた。4月にはM2の、9月にM1の修士論文執筆予定者の報告に基づき、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、博士論文、紀要論文等の検討がおこなわれた。

【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、論文執筆指導が行われた。修士論文執筆者に対しては、論文の構想をゼミで検討した。他には、ゼミ参加者あるいはそれ以外の筆者の論文を、生涯学習・社会教育関連の最新の年報・紀要等に掲載されたものの中から取り上げて検討した。

【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、参加者が自らの博士論文・修士論文の構想を報告し、議論を行った。子育て支援の実践に関する議論や、児童館・学童保育などの施設に関する議論など、児童福祉に関するもののほか、職業教育論などの報告もなされ、幅広いテーマの検討がなされた。

学位論文

（修士論文 2005年3月）

青山鉄兵「戦後社会教育論における集団の位置—集団における人間形成分析のための基礎的研究—」

川口時世「博物館ボランティアの養成・研修に関する考察」

李瑜眞「成人教育プログラム開発に関する研究—大学継続教育への適用を中心に—」