

新しき出発によせて

北田 耕也

『宮原誠一教育論集』の刊行にあたって、佐藤一子さんは編集助手をつとめた。

著作リストの作成という大変な基礎作業があった。編集委員たちによる収録論文の取捨選択、各巻の内容構成、解説担当者の決定という仕事がそれに続いた。甲論乙駁、容易に決定をみぬ日もあったが、次の会合までには議論はきれいに整理されて、しっかりした原案が用意されていた。佐藤さんあっての、とどこおらない『論集』の完成であった。ちなみに、起用の提案者は藤岡貞彦氏である。

『論集』の完結は、ユニークな社会教育研究者の出発を意味した。やがて、『イタリア文化運動通信』が世に問われた。

周知のごとく、これは近代以降のイタリア文化運動の歴史的発展過程をふまえ、「イタリア文化レクリエーション協会 (ARCI)」の文化プログラムと特質を詳述したもので、西欧の事情に暗い私は、文字通り目をみはる思いがしたものだ。新鮮な処女作は、広い目配りを基に社会教育と民衆文化の両端を結ぶ研究姿勢の骨格を造った。

以下、(単著にとどめるが)『文化協同の時代』、『生涯学習と社会参加』、『子どもが育つ地域社会』、そして、『現代社会教育学』と、一すじの道が歩まれる。

「一すじ」といったが、佐藤さんの研究の足跡は単線ではない。(イタリアを中心にすえて) はば広く国際的動向を見すえた成人教育・社会教育の比較研究は、長野県・飯田をはじめとする国内各地の調査研究と結びついている。おとなの学習・文化の究明は、子どもの教育や文化の考察と切れていない。宮原誠一先生から受けついで「アクション・リサーチ」という方法は、「文化協同」という民衆文化創造の方法に発展している。宮原先生が「信濃生産大学」に力をつくしておられた頃、いつかここにアジア・アフリカの青年たちも加わるような理想をもらされたことがあったが、それは、かたちをかえて実現している。

激しい政治的季節の到来である。政治的対処は無論必要だが、現実沈淪する政治を根底において凌駕する詩的精神がなければならない。それは現実を超えることの内に、新しい現実・新しい詩を創る。

憲法の理想の実現は、「根本において教育の力にまつべきものである」といったその教育は、詩のごときものであろう。詩に必要なのは詩論であって、まちがっても政治論ではない。そして、詩論もまた詩である。

大いなる学理は詩のごとし、といった河上肇のことばを思い浮かべている。出典が出てこない退学老人でも、『貧乏物語』や『自叙伝』が「詩」であることは忘れていない。教育の「詩」が興らなければいけない。

「教育権」「学習権」の学理があった。「権利としての社会教育」の理論があり、「地域に根ざす社会教育」の実践があった。そして、「文化協同」である。

佐藤さんの「詩」はいよいよ熟して、そして退官である。これはしかし、新しき出発を意味するのではないか——。民間、在野で、自ら育てたアジアの若い研究者たちも交えた「文化協同」が続行されるだろう。そこには、先師の夢も息づく。すばらしいことだ。

誰のための学問

太田政男（大東文化大学）

手元に、これだけは取っておこうと決めた2冊のファイルがあって、それはいずれも汚れてはいるが薄いブルーのB4、KOKUYOのファイルである。背表紙にマジックで、「労働者教育研究」と「成人教育成立史研究」とある。1969年度の大学院のゼミであり、前者は宮原誠一先生、後者は碓井正久先生のゼミであった。

その年にぼくは学部を卒業して大学院の修士課程に進んだところであり、佐藤一子さんは博士課程に進んだはずである。1969年という年度ですぐわかるように、東大紛争（当事者であるわれわれは「闘争」と呼んだが）の直後であった。1月は時計台の攻防があり、3月に封鎖解除、ぼくは6月卒業だった。不勉強のままに大学院に入ったので、僕らの学年は「紛争世代」と呼ばれ、学力が低いと叱られた。語学の試験などは問題ごとにABCの5段階評価がつけられるのだが、ある先生からは「EEC」と揶揄されたりもした。

それまでの社会教育研究室は大学院生が比較的少なかったのだが、佐藤さんの学年から始まって各学年には2、3人ずつの院生がおり、ある程度まとまった「世代」を形成しつつあった。その先頭にいたのが佐藤さんだった。

東大紛争についてはさまざまな評価が可能であり事実行われているが、すべての構成員による大学自治を訴え、大学が誰のために存在し、何のために学問があるのかを問いかけたところに意義があったとぼくは思っている。ぼくらの世代は社会教育研究の意味やあり方について、青臭さをひきづりながらけっこう生真面目に議論し合ってきた。研究室の運営についても研究室会議を設けて、学生を含むすべての人が参加して行う慣行をつくった。

宮原先生が退官後は、先生を中心に「よんど会」に拠りながら研究をすすめたし、小川利夫、藤岡貞彦両氏をはじめとする研究室の諸先輩には、世代としての形成において、また一人ひとりの研究者としての自立と成長においても大変なお世話になった。そこでも佐藤さんは世代の代表でありリーダーであった。

青いファイルに戻ろう。どちらのファイルも、手書きの原稿を「青刷り」でコピーしたレポートでいっぱいであるが、佐藤さんは「成人教育成立史研究」の方のゼミ長だった。ゼミ員のそれぞれが対象の国や地域、分野を研究分担してすすめたのだが、佐藤さんはライシウム運動などアメリカの担当をしながら、全体にコミットしていた。それは、視野の広さや能力の高さにおいて佐藤さんでなければできない役割だった。それは後に、「近代社会教育の理念と歴史」（島田・藤岡編『社会教育概論』）に結実する。

佐藤さんの研究の広さや高さもさることながら、感心するのは社会教育の実践や運動にとっての肝心なことを押さえる着眼のユニークさである。イタリアの文化協同や、その後のNPOへの関心などは佐藤さんらしさをつくるものでもあり、後になってその大事さに気づかされたものである。佐藤さんは、それらの仕事を楽しそうにやっておられるように見えたが、ときどき会うと「私、今ガリ勉してんのよ」などと言うことがあり、事実その後には著作が生み出されたが、それは社会教育の民衆的創造へ向けての責任感によるものではないかと思う。

今度著された『現代社会教育学』も、その壮大なスケールにおいて、オールラウンダーである佐藤さんしか書けないものだと思う。そして、そこに収められた「アクション・リサーチと社会教育」は、誰のための学問かを問うた初心を一貫していることを示している。世代だけでない学界のリーダーとして今後もお元気にご活躍されることを願います。

佐藤一子教授 略歴・主要論文一覧

略歴

<学歴>

- 1960(昭和35)年4月 東京都立新宿高校入学
1963(昭和38)年3月 同上 卒業
1963(昭和38)年4月 東京大学教養学部文科3類入学
1967(昭和42)年3月 同上 教育学部教育行政学科(社会教育専修)卒業
1967(昭和42)年4月 東京大学大学院教育学研究科教育行政学科
(社会教育専攻)修士課程入学
1969(昭和44)年5月 同上 修了(教育学修士)
1969(昭和44)年5月 同上 博士課程入学
1974(昭和49)年3月 同上 博士課程単位取得退学

<職歴>

- 1974(昭和49)年4月 日本学術振興会奨励研究員(～1976年3月)
1975(昭和50)年4月 立正大学文学部非常勤講師(～1976年9月)
4月 法政大学文学部・社会学部非常勤講師(～1977年3月)
1976(昭和51)年10月 埼玉大学教育学部講師
1979(昭和54)年1月 同上 助教授
1992(平成4)年4月 同上 教授
1993(平成5)年4月 東京大学教育学部に配置替え 教授(10月まで埼玉大学と兼任)
1994(平成6)年4月 組織替えにより東京大学大学院教育学研究科 教授
2007(平成19)年3月 同上退職

I. 著書・編著

1. 『イタリア文化運動通信－ARCI・市民の担う文化プログラム－』(单著)(1984) 合同出版社 203 p.
2. 『文化協同の時代－文化的享受の復権－』(单著)(1989) 青木書店 278 p.
3. 『文化協同のネットワーク』(編著)(1992) 青木書店 309 p.
4. 『子どもの文化権と文化的参加－ファンタジー空間の創造－』(増山均と共編著)(1995) 第一書林 288 p.
5. 『生涯学習と社会参加－おとなが学ぶことの意味－』(单著)(1998) 東京大学出版会 246 p.
6. 『NPOと参画型社会の学び－21世紀の社会教育－』(編著)(2001) エイデル研究所 191 p.
7. 『世界の社会教育施設と公民館－草の根の参加と学び－』(小林文人と共編著)(2001) エイデル研究所 503 p.
8. 『子どもが育つ地域社会－学校五日制と大人・子どもの共同－』(单著)(2002) 東京大学出版会 220 p.
9. 『生涯学習がつくる公共空間』(編著)(2003) 柏書房 285 p.
10. 『NPOの教育力－生涯学習と市民的公共性－』(編著)(2004) 東京大学出版会 224 p.
11. 『現代社会教育学－生涯学習社会への道程』(单著)(2006) 東洋館出版社 212 p.

II. 監修

1. 日本社会教育学会50周年記念講座刊行委員会監修(朝倉征夫・上杉孝實・大槻宏樹・佐藤一子・佐久間孝正・島田修一・新海英行・鈴木敏正)『講座現代社会教育の理論』(I～III巻)(2004) 東洋館出版社

III. 単行本・講座等分担執筆

1. 環境問題と生涯学習『生涯学習』(宮原誠一編)(1974) 東洋経済新報社 pp.125-164 (執筆者名 阿久津一子)

2. 学校教育と社会教育『現代社会教育実践講座』第1巻「権利としての社会教育」(千野陽一他編)(1974)民衆社 pp.31-54
3. 社会教育の新しい組織化『講座 日本の教育』第9巻「社会教育」(五十嵐頭・城丸章夫編)(1975)新日本出版社 pp.237-275
4. 有給教育休暇と国民の学習権『住民の学習権と社会教育の自由』(小川利夫編)(1976)勁草書房 pp.405-421
5. 自己教育の組織化と公教育改革『講座日本の学力』「教育計画」(藤岡貞彦編)(1979)日本標準 pp.268-299
6. 現代イタリアの教育改革『講座 現代教育学の理論』第3巻「社会主義と教育学」(村山士郎編)(1982)青木書店 pp.235-286
7. 近代社会教育の理念と歴史、社会教育の国際的理解『社会教育概論』(島田修一・藤岡貞彦編)(1982)青木書店 pp.28-72、pp.334-335
8. 競争のない学校とイタリア人の討論好き『イタリア入門』(土井正興編)(1985)三省堂 pp.211-230
9. 生活・文化協同への模索—社会計画としての生涯教育構想をめぐって—『生涯学習と公民館』(小川利夫編)(1987)垂紀書房 pp.206-226
10. 生活文化と生涯学習『現代企業社会と生涯学習』(原正敏・藤岡貞彦編)(1988)大月書店 pp.97-134
11. 生涯学習におけるレジスタンスと創造『生涯教育のアイデンティティ』(エッソーレ・ジェルピ、海老原治善共編)(1988)エイデル研究所 pp.28-33
12. 文化政策・文化行政『現代社会教育の創造—社会教育研究30年の成果と課題—』(日本社会教育学会編)(1988)東洋館出版社 pp.455-461
13. 国民教育としての生涯学習『教育改革の課題』教育制度研究委員会報告 第6集(日本教育学会教育制度研究委員会編)(1988)日本教育学会教育制度研究委員会 pp.10-16
14. 生活文化の創造と生涯学習『生涯学習の時代をひらく』(「月刊社会教育」編集部編)(1989)国土社 pp.40-55
15. 子育て・文化協同と学校『現代社会と教育』第3巻「学校」(教育科学研究会-『現代社会と教育』編集委員会編)(1993)大月書店 pp.242-271
16. 文化的多様性の追求とNPO『アメリカにおける芸術文化活動とNPO』(芸術文化振興会議編)(1993)芸術文化振興会議 pp.24-31
17. 生活構造のひろがり余暇観、余暇と生涯学習、地球にやさしい生活設計『生活構造の理論』(清野きみ編)(1996)放送大学教育振興会 pp.151-175、pp.192-194
18. おとなの学びと学校—高等教育機関の開放をめぐって—『講座 学校』第5巻「学校の学び・人間の学び」(1996)柏書房 pp.189-229
19. 地域社会における子どもの居場所づくり—青少年の自立と参加への支援『講座 現代と教育』第7巻「ゆらぐ家庭と地域」(1998)岩波書店 pp.291-313
20. 地球時代の共生・地域づくりと公民館活動『現代公民館の創造—公民館50年の歩みと展望—』(日本社会教育学会特別年報編集委員会編)(1999)東洋館出版社 pp.450-461
21. 人と人をつなぐ文化活動『山ろく清談』(信濃毎日新聞社編著)(2001)恒文堂 pp.98-99
22. 子ども・若者の社会参加と市民教育『学力から人間力へ』(市川伸一編)(2003)教育出版 pp.35-48
23. 第7条「社会教育」『いま、なぜ教育基本法改正か』(教育科学研究会編)(2003)国土社 pp.148-154
24. 共生の大地・社会教育論・教育の探求『東大教師が新入生にすすめる本』(文藝春秋編)(2003)文藝春秋社 pp.154-157
25. 「学習の組織化」と社会教育研究の方法『講座 現代社会教育の理論』Ⅲ巻「成人の学習と生涯学習の組織化」(2004)(日本社会教育学会50周年記念講座刊行委員会編)東洋館出版社 pp.9-25
26. 教育基本法改正案と社会教育『教育基本法改正案と日本の教育—教育基本法改正問題を考える』(教育学関連15学会共同公開シンポジウム準備委員会編)(2006)学文社 pp.45-65
27. 「不安定」な若者たちにとって有効な支援とはなにか『不安定を生きる若者たち—日英比較 フリーター・ニート・失業』(乾彰夫編)(2006)大月書店 pp.127-133
28. 徳目にしばられた教育の社会化 『教育基本法「改正」を許さない』(教育科学研究会編)(2006)国土社 p.75
29. 宮原誠—PTA活動から親・教師・子どもの社会参加の広がり『子どもの尊さ—子どもを守る運動のパイオニア

が語る』(日本子どもを守る会編)(2006)草工文化 pp.18-21

IV. 論文

1. 労働組合教育活動の教育目標－「新入組合員教育」と「集団」の問題をめぐって－(共同研究 藤岡貞彦・太田政男他) 日本社会教育学会年報第14集『労働者教育の展望』(倉内史郎編)(1970)東洋館出版社 pp.64-99(執筆者名 阿久津一子)
2. 労働組合教育活動の計画化と組合民主化の課題－鉄鋼労連のばあい－(共同研究:労働組合教育活動の現段階)(宮原誠一・藤岡貞彦他共同研究・分担執筆)『東京大学大学院教育学部紀要』第11巻(1971.3) pp.56-73((執筆者名 阿久津一子)
3. 都市再開発と学校体系－アメリカにおける都市・貧困・学校－『教育社会学研究』第27集(1972)東洋館出版社 pp.131-144(執筆者名 阿久津一子)
4. 鹿島開発と学校『国民教育』14号(1972.9)労働旬報社 pp.91-104(執筆者名 阿久津一子)
5. 生涯教育論の国際的動向－第3回世界成人教育会議の討議から－『月刊社会教育』No.180(1972.11)国土社 pp.83-90(執筆者名 阿久津一子)
6. 労働者教育と生存権－労働災害職業闘争における教育学習活動の意義－『日本社会教育学会紀要』No.8(1972.6) pp.81-94(執筆者名 阿久津一子)
7. 学校論の再構成－学校教育と社会教育の「有機的統合」をめぐって－『月刊社会教育』No.182(1973.1) pp.90-95(執筆者名 阿久津一子)
8. 教育への労働者の権利－ILOの舞台から－『技術教育研究』第3号(1973.1)技術教育研究会 pp.26-31(執筆者名 阿久津一子)
9. 青少年の「社会参加」と学校論の再構成－パーソナリティ変容における小集団の機能－日本社会教育学会年報第17集『社会教育の方法』(確井正久編)(1973)東洋館出版社 pp.226-240(執筆者名 阿久津一子)
10. 国民のための大学づくりの新しい動向(村山士郎と共同執筆)五十嵐顕他「国民教育としての大学論」第4章所収『東京大学教育学部紀要』第14巻(1974.3) pp.184-199(執筆者名 阿久津一子)
11. 有給教育休暇と国民の学習権－労働者の教育への権利を中心に－(佐々木亨と共同執筆)『月刊社会教育』No.197(1974.4)国土社 pp.48-57(執筆者名 阿久津一子)
12. 教育改革と国民の自己形成－1973年度社会教育研究動向－『日本社会教育学会紀要』No.10(1974.6) pp.52-65(執筆者名 阿久津一子)
13. 有給教育休暇に関する条約・勧告(ILO)・解説『月刊社会教育』No.206(1974.12)国土社 pp.85-89
14. ILO有給教育休暇条約について『教育』No.311(1974.12)国土社 pp.110-113
15. ILO有給教育休暇条約の成立過程とその理念 日本社会教育学会年報第19集『学習権保障の国際的動向』(藤田秀雄編)(1975)東洋館出版社 pp.156-172
16. 地域教育運動と社会教育 日本社会教育学会年報第20集『コミュニティと社会教育』(千野陽一編)(1976)東洋館出版社 pp.96-107
17. 社会教育理論研究の課題(南里悦史・酒匂一雄と共同執筆)『月刊社会教育』No.231(1976.11増刊号)国土社 pp.25-32
18. 有給教育休暇と労働者の学習権『労働経済旬報』No.1013(1976.11)労働旬報社 pp.18-23
19. イタリアにおける労働者の教育要求の組織化－150時間の学習権をめぐって－『月刊社会教育』No.234(1977.2)国土社 pp.68-72
20. 有給教育休暇と社会教育の新しい組織化『日本社会教育学会紀要』No.13(1977.6) pp.1-14
21. イタリア労働総同盟の労働組合教育－CGIL中央労働学校・研究所長サルバトーレ・ボナドンナ氏に聞く－『国民教育』36号(1978.4)労働旬報社 pp.162-176
22. イタリア民衆教育史研究覚書(1)－民衆教育制度及び民衆教育運動の現段階－『埼玉大学紀要』第26号(教育科学)(1977) pp.89-103
23. 文化行政の分権化過程における「多元主義」と「文化創造」－イタリアの自治体と社会教育の計画化－日本社会教育学会年報第24集『社会教育の計画と施設』(藤岡貞彦編)(1980)東洋館出版社 pp.199-212

24. イタリアにおける「地域教育区協議会」の発足『教育』No.389(1980.10) 国土社 pp.112-121
25. イタリアの成人教育と国民文化(1) イタリアのこころー自由都市フィレンツェ『月刊社会教育』No.281(1980.10) pp.53-58
26. イタリアの成人教育と国民文化(2) 市民が文化創造の主人公になるーフィレンツェ市の文化行政ー同上No.284(1980.12) pp.74-79
27. イタリアの成人教育と国民文化(3) 労働者の自己教育運動ーCGIL 中央労働学校夏期青年講座ー同上No.285(1981. 1) pp.56-62
28. イタリアの成人教育と国民文化(4) アソチアツィオニズモの伝統と革新ー人民の家とARCIー同上No.286(1981. 2) pp.63-68
29. 有給教育休暇の国際動向ー教育と労働をめぐる新しい関係の追求ー『教育学研究』第47巻4号(1980.12) 日本教育学会 pp.47-56
30. イタリアの教育改革と労働運動ー「一五〇時間」の学習権と開かれた学校を中心にー『教育』No.395(1981. 3) 国土社 pp.114-124
31. イタリアにおける成人教育計画の新段階ーロンバルディア州の生涯教育構想ー『埼玉大学紀要』第29巻(教育科学)(1980) pp.19-34
32. 現代イタリアの後期中等教育改革ー生涯教育との関連においてー『教育』No.402(1981. 9) 国土社 pp.78-85
33. 国民文化の創造とアソチアツィオニズモーイタリア文化レクリエーション協会(ARCI)運動史『埼玉大学紀要』第32巻(教育科学)(1983) pp.31-42
34. ひろがる教育制度への不信ー後期中等教育改革をめぐるー『季刊教育法』54号(1984.12) エイデル研究所 pp.41-45
35. 生活・文化協同への模索ー社会計画としての生涯教育構想をめぐるー『月刊社会教育』No.352(1986. 3) 国土社 pp.11-19
36. 生涯教育政策の推移と社会教育研究 日本社会教育学会年報第30集『生涯教育政策と社会教育』(日本社会教育学会編)(1986) 東洋館出版社 pp.48-64
37. F. M. デ・サンクティスの成人教育論『埼玉大学紀要』第35巻(教育科学Ⅱ)(1986) pp.65-76
38. 地域文化運動の今日的意義『教育』No.477(1987. 2) 国土社 pp.6-14
39. 国民の学習権と生涯学習『教育学研究』第54巻1号(1987. 3) 日本教育学会 pp.78-81
40. イタリアの文化協同組合ー組織化の現状ー『生活協同組合研究』135号(1987. 3) 生活問題研究所 pp.4-18
41. 「文化的な生活に参加する」権利と文化政策ーイタリアの動向にふれてー日本社会教育学会年報第31集『社会教育の国際的動向』(日本社会教育学会編)(1987) 東洋館出版社 pp.170-179
42. 文化政策研究の国際交流ーカルラ・ボード女史の来日講演によせてー『月刊社会教育』No.369(1987. 7) 国土社 pp.59-64
43. 産業構造の再編と「生涯学習体系」ー「生涯学習体制」における公教育理念の検討ー『教育学研究』第56巻3号(1989. 9) 日本教育学会 pp.12-20
44. 父母の学校参加 参加と自治の一環としてーイタリアー『世界』第541号(1990. 5) 岩波書店 pp.63-68
45. 地域にねざす「文化協同」の発展『社会教育研究』No.10「生涯学習のネットワークと計画化」(1991. 8) 社会教育推進全国協議会 pp.14-23
46. 地域文化の担い手形成と社会教育の役割『日本社会教育学会紀要』No.29(1993. 6) pp.44-45
47. 市民団体法人化の模索とNPOーアメリカNPO(非営利団体) 研究への関心の高まりをめぐるー『月刊社会教育』No.452(1993.12) 国土社 pp.80-89
48. Seiichi Miyahara's Theory and Practice of Social Education : Establishment of Democratic Adult Education in Japan after World War II『社会教育学・図書館学研究』第18号(東京大学教育学部社会教育学研究室紀要)(1994) pp.1-12
49. Seiichi Miyahara : Die Etablierung der demokratischen Erwachsenenbildung in Japan nach dem Zweiten Weltkrieg. Elizabeth Brugger/Rudolf Egger(Hg.) *Quer Denken : ErwachsenenbildnerInnen im 20. Jahrhundert.* (1994) Verband Wiener Volksbildung. pp.68-87

50. 社会教育の基本用語に関する検討－比較成人教育研究の視点から－（共著）『東京大学教育学部紀要』第34巻（1995） pp.333-361
51. 地域文化の創造と公立文化ホール－公共と民間のネットワーク形成をめぐって－『月刊社会教育』No.468（1995. 2） pp.6-14
52. 戦後イタリアにおけるアソシエーションの発達と成人教育『日伊文化研究』第34号（1996. 3）日伊協会 pp.50-57
53. NPO法制定の動向と市民活動団体『月刊社会教育』No.484（1996. 5） pp.76-85
54. 社会教育概念の再構成－グローバル・システムの変容と成人教育の「世界的相互規定」－日本社会教育学会年報第40集『現代社会教育の理念と法制』（日本社会教育学会編）（1996）東洋館出版社 pp.10-26
55. イタリアにおける「第三」セクターの現代的発展と「社会・教育・文化」活動－参加・連帯・多元主義の理念にねざす教育構造－『生涯学習・社会教育学研究』第21号（東京大学大学院教育学研究科生涯教育計画講座社会教育学研究室紀要）（1997） pp.1-13
56. 21世紀への鍵としての成人学習－第5回国際成人教育会議報告－『生涯学習・社会教育学研究』第22号（東京大学大学院教育学研究科生涯教育計画講座社会教育学研究室紀要）（1997） pp.63-72
57. 宮原誠一教育論の現代的継承をめぐる諸問題（共著）『東京大学大学院教育学研究科紀要』第37巻（1997） pp.311-331
58. 地域公民館システムにおける分館の普及－長野県における公民館分館をめぐる実態と課題（上原直人・大島英樹と共）『生涯学習・社会教育学研究』第23号（東京大学大学院教育学研究科生涯教育計画講座社会教育学研究室紀要）（1998） pp.1-19
59. NPO法の制定と社会教育－地域における学びのネットワークの新たな発展を求めて－『月刊社会教育』No.518（1998.12臨時増刊号）国土社 pp.14-19
60. NPO法の制定と社会教育法制度－社会教育関係団体の現代的検討－『季刊教育法』No.118（1998.12）エイデル研究所 pp.15-19
61. 「地域の教育力」をめぐる理論的諸問題『一橋論叢』第121巻第2号（1992. 2）日本評論社 pp.250-265
62. 地域の教育・文化・福祉運動と人間発達『和光大学人間関係学部紀要』4号（1999） pp.82-91
63. イタリアの地方分権・参加と住民の学習 日本社会教育学会年報第44集『地方分権と自治体社会教育の展望』（日本社会教育学会編）（2000）東洋館出版社 pp.201-213
64. 公教育概念と学習権論の再構築 日本教育法学会年報第30号『教育法制の再編と教育法学の将来』（2001）有斐閣 pp.95-104
65. 新しい世紀を迎える社会教育－参画型社会創造にむけての能動的市民の形成－『月刊社会教育』No.543（2001. 1）国土社 pp.6-12
66. 教育・文化の協同運動と地域教育の課題－「いのちの豊かさ」を実現する関係性の創出－『教育』No.660（2001. 1）国土社 pp.46-52
67. 「青少年奉仕活動の義務化」批判－青少年の社会教育と奉仕活動－『教育』No.665（2001. 6）国土社 pp.16-22
68. 参加型市民教育の芽を摘む教育基本法「改正」『教育』No.687（2003. 4） pp.65-71
69. イタリアの成人教育、継続職業教育・訓練、社会参加促進に関する法整備の近年の動向－「統合的な社会的人材養成システム」に関する法制資料の抄訳及び解説－『生涯学習・社会教育学研究』第28号（東京大学大学院教育学研究科生涯教育計画講座社会教育学研究室紀要）（2003） pp.63-75
70. 教育の方針（第2条）『法律時報』（臨時増刊号 教育基本法改正批判）（2004. 4）日本評論社 pp.84-87
71. あらためて学習文化活動の協同性と公共性を問う－地方再編のなかで自治を築く学びをつくる－『月刊社会教育』No.586（2004. 8）国土社 pp.4-12
72. はじめに、アクション・リサーチの系譜と教育研究「アクション・リサーチと教育研究」（佐藤一子・森本扶・新藤浩伸・北田佳子・丸山啓史）所収『東京大学大学院教育学研究科紀要』第44巻（2004） pp.321-327
73. 「学習の組織化」と社会教育研究の方法『講座 現代社会教育の理論』Ⅲ巻「成人の学習と生涯学習の組織化」（2004）（日本社会教育学会50周年記念講座刊行委員会編）東洋館出版社 pp.9-25
74. Expansion of Non-Formal Education in Sweden and International Aids, Study Group of International Cooperation in Non-Formal Education (eds.), *Development Cooperation and Academism in Non-Formal*

Education ; Sweden and Germany as Case Studies. Report of ACCU International Exchange Programme Under UNESCO/ Japan Funds in Trust For Promotion of International Cooperation and Mutual Understanding, March 2005. pp.20-33

75. 社会教育研究とアクション・リサーチ - 参加的アクション・リサーチ国際ネットワークの展開における宮原誠一の位置 - 『日本社会教育学会紀要』 No.41(2005. 6) pp.41-50
76. イタリアにおける「統合的生涯学習」政策の推進 - トスカーナ州の基本計画とフィレンツェ県・市における実験的プロジェクト - 『生涯学習・社会教育学研究』第31号 (東京大学大学院教育学研究科生涯学習基盤経営コース社会教育学研究室紀要) (2006) pp. 11-42

V. 翻訳

1. 「有給教育休暇に関する専門家会議報告」抜粋『技術教育研究』 No. 3 (1973. 1) pp.28-31(執筆者名 阿久津一子)
2. 継続教育の枠組みにおける成人教育 (フランス労働総同盟(CGT)ユネスコ委員会報告)『生涯学習』(宮原誠一編) (1974) 国土社 pp.280-305
3. 資料1 世界労働組合連盟(世界労連)の見解 日本社会教育学会年報第19集『学習権保障の国際的動向』(藤田秀雄編) (1975) 東洋館出版社 pp.173-177
4. 『イタリア労働組合教育小史』①～③ (サルバトーレ・ボナドンナ)『月刊総評』第243・244・246号 (1978. 3・4・6) 日本労働組合総評議会 pp.84-92、pp.86-93、pp.91-96
5. イタリア共和国『資料 現代世界の教育改革』(海老原治善編) (1983) 三省堂 pp.321-342
6. カルラ・ボード著『自治体の文化行政 - イタリアの新たな挑戦 -』(諏訪玲子と共訳) (1986) 三省堂 253 p.
7. 生涯教育とは何か『生涯教育のアイデンティティ』(エットーレ・ジェルピ著、海老原治善編訳) (1988) エイデル研究所 pp.5-27
8. 佐藤一子監訳『ユネスコ成人教育用語集』(C. Titmus ed., *Terminology of Adult Education*, UNESCO, 1979) (1995) 東京大学大学院教育学研究科社会教育研究室 71 p.
9. 佐藤一子・三輪建二監訳『国際生涯学習キーワード事典』(Paolo Federighi ed., *Glossary of Adult Learning in Europe*, 1999) (2001) 東洋館出版社 287 p.

イタリアにおける「統合的生涯学習」政策の展開

—トスカーナ州の教育推進基本計画と学習サークルプロジェクトの導入—

佐藤 一子

A Study on the Development of Integrated Lifelong Learning Policy in Italy: The General Plan for Integration of Lifelong Learning and Experimental Project of Study Circle Promoted by the Region of Tuscany.

Katsuko SATO

This paper intends to examine the process of realization of the General Plan for integrated lifelong learning in the Region of Tuscany. The plan is influenced by the idea of the Strategy of European Commission for development of human resources. It is said that the Tuscany's Regional Law is one of the model of integration and innovation of education policy in Italy, because all the fields of education and training for infants, youth and adults are treated together in this Law. It is remarkable that the system and procedure of "community governance" is introduced to the process of the realization of the Plan, so that the three subjects of Region, prefectures and cities agree and work together to promote the projects on the basis of participation of social partners. In a decade from 1990's, the situation of the promoting system for adult education has gradually changed not only at the Regional level but also at the local level. Especially it is noted that the experimental process of introduction of study circle from northern Europe into the Region has provoked discussion about new profile of staff like tutors and new methodology of self-education. It seems that the traditional adult education system and associationism are also influenced by these innovations. In this paper I focused on the significance of the development of adult education network supported by different agencies and the policy of supply-demand model inspired by the Region's Plan.

<目次>

はじめに

- I. EU統合とイタリア成人教育政策の転換
 - A. 成人教育の伝統と民間団体・事業者の認証制度
 - B. EUの生涯学習政策の影響
- II. 職業訓練・成人教育の地方分権と統合的生涯学習の推進
 - A. 統合的生涯学習推進への関心
 - B. 学校教育・成人教育・職業訓練の体系化と教育推進基本計画の策定
- III. 市と県レベルにおける生涯学習の推進と実験的プロジェクト
 - A. フィレンツェ市の成人教育の展開とネットワーク形成

- B. フィレンツェ県における教育推進基本計画の具体化

IV. 学習サークルプロジェクトの実験的推進

- A. 学習サークルプロジェクトの目的と推進方法
- B. 学習サークルモデルの形成

むすび

はじめに

本稿は、イタリアの「統合的生涯学習」推進政策の成立と展開について、中部トスカーナ州の教育推進基本計画とフィレンツェ県及びフィレンツェ市における政策実現過程、学習活動の振興の実態を明らかにする。

ここで対象とする「統合的生涯学習」は、“la formazione integrata”の訳語であり、今日のイタリア

教育改革の焦点となっている政策をさしている。「統合的生涯学習」推進政策は、EUにおける生涯学習 (lifelong learning) の重点施策化とその推進にむけた合意にもとづいている。中心的な課題にすえられていることは、知識社会化のもとでの雇用・労働の質の向上を促進するための社会労働政策のヴィジョンに位置づけられた成人教育と職業訓練の統合、フォーマルな教育とノンフォーマル教育の架橋、ヨーロッパの次元での能動的シティズンシップの育成と社会的に不利益を受けている人々の参加をめざすノンフォーマル教育の重視などである。

このようなEU政策の文脈に位置づいているという意味で、“formazione”を“lifelong learning”とほぼ同義に理解してよいと思われるが、“formazione”は伝統的には“formazione professionale”として、職業教育訓練分野における人材養成の意味で用いられることが多い用語であり、労働界の慣習や法制度を伴っている点に留意する必要がある。1990年代後半から、イタリアの大学は旧教員養成学部 (facoltà di magistero) にかわり、広く社会的人材養成にむけた「人間形成科学部」(facoltà di scienza della formazione) に学部名を改称しているところが多く、教員養成とともに就学前教育、学校外教育をふくむノンフォーマル教育分野の指導者、産業・職業教育、社会的に排除された人々や心理的困難をもつ人々の問題、異文化交流や文化活動等を支援する専門的人材の養成を視野に入れるようになっていく。

このような動向にもみられるように、1990年代以降、職業教育・訓練、成人教育・生涯学習、義務学校修了後の青年の入職訓練、地域の社会教育文化活動など、学校以外のすべての教育領域を横断して“formazione”が、広義の「社会的な教育」を表す統一的な用語となっていく。各分野を統合する制度改革が進展し、用語の意味内容も広義に理解されるようになった。英語的ニュアンスの共通語である“lifelong learning”が学習者個人を念頭においている概念であるのに対して、“formazione”は人材の養成・陶冶のニュアンスをもち、社会からの働きかけの作用の影響下にある「人間形成」という意味がふくまれている点でドイツ語のBildungに近似するという指摘もある。英語・日本語の「生涯学習」(lifelong learning) と全く同義とはいえない面もあるという留保をしたうえで、以下では煩雑さをさけるため、「統合的生涯学習」のかわりに用いることにしたい¹⁾。

ヨーロッパでは、1970年代後半から80年代にかけて、成人教育が普及している国々を中心に成人教育の継続教育化、教養的成人教育と職業教育・訓練の統合化にむけて改革がおこなわれてきた。その背景にはユネスコの生

涯教育論の影響とともに、特に1970年代以降のヨーロッパ労働市場における若年雇用問題の深刻化がある。さらに、東欧社会主義体制の崩壊、EU統合のもとでの移民の流入の加速化のもとで、職業訓練システムと連携したフレキシブルな成人教育・ユースワークがEU全体の社会政策の重要な一環にすえられるようになった²⁾。

イタリアの成人教育システムは、こうしたEUの成人教育政策の影響のもとで、1990年代後半から転換をとりはじめた。識字などの基礎的成人教育、夜間成人学校、教養的成人教育と職業訓練の統合化の推進にとどまらず、学校教育における義務教育年限延長問題、後期中等教育後に対応する専門的職業教育機関の新設、国の設置する地域生涯学習センターの普及、国の権限の地方分権化など、全般的な地方分権改革の一環として、成人教育も地方にねざした革新がもたらされ、多くの法律の制定がおこなわれている。このようなグローバルな状況に対応していくうえで、州の自治権限が1970年代以降着実に強められ、社会労働政策の一環として州独自の成人教育政策が系統的に追求されるようになったことは、戦後イタリア成人教育史の新たな段階ととらえることができよう。

本稿では州レベルの統合的生涯学習政策の成立と展開に焦点を絞り、トスカナ州の実態に即して、以下の三つの課題を検討することにした。

第一に、EUの生涯学習の政策的推進がイタリアに及ぼした影響を明らかにすることである。具体的には政策理念的インパクトとともにソクラテス計画やヨーロッパ社会基金 (European Social Fund) の公募プロジェクトの導入などの影響が大きい。政策的同調とともに、プロジェクト方式による実施という形態をつうじて、成人教育「後進国」イタリアの革新がひきおこされており、そのプロセスには政策形成・実現能力と自己評価能力という地方自治の力量が反映されている。統合的生涯学習の推進は、EU共同体の構成単位 (国・州・市民社会) を知識社会の担い手として革新していく人的資源の養成・経済社会的発展・政治的民主化というトータルな意義をもつと考えられるのである。

第二に、その具体的展開として、トスカナ州における統合的生涯学習政策に関する教育推進基本計画の特徴と計画の策定理念を明らかにする。教育推進基本計画 (Piano di Indirizzo Generale Integrato) は法律に基づく州の政策形成であり、州の長期発展計画の一環として州議会の議決によって成立する。トスカナ州は、統合的生涯学習推進に関する統一法と教育推進基本計画を策定した代表的な州とみされている。ここでは州と県・市の地方自治制度レベル相互の協定 (concertazione)

と自治体・市民社会・労働経済界間の合意文書 (accordo) という協働の政策形成方法にもとづいて、協働参画的な「地域ガバナンス」(governance territoriale) が追求されてきた。本稿では「統合」にむけた政策理念と具体化について州法と教育推進基本計画の文書から読み取るだけでなく、トスカーナ州・フィレンツエ県・市の関係者の聞き取り調査などをもとに地域ガバナンスの実施過程にたちいって考察をおこなう。

第三に、統合的生涯学習政策の実現過程を、県と市のレベルで具体的にとらえることである。政策の推進については、成人教育事業の多様な実施形態にそくして実施機関と実施主体が組織的に連携をおこなっており、そこでは伝統的なもの、実験的なもの、ネットワークによる推進などがさまざまに入り混じり複雑である。本稿では、トスカーナ州の州都があるフィレンツエ県とフィレンツエ市に焦点をあて、市民にとって身近に参加しうる生涯学習機会のネットワークの形成を概観するとともに、トスカーナ州がヨーロッパ社会基金 (European Social Fund) を導入して実験的プロジェクトとして推進している学習サークル (circolo di studio) に注目する。特に学習サークルの学習モデルの特徴とされるチューターの役割をととして学習要求の掘り起こしがめざされており、「要求」政策 (la politica della domanda) が重視されるようになった過程について検討する。

1990年代後半以降の統合的生涯学習政策は、成人教育と職業教育・訓練の統合、財政・人的態勢の強化、教育改革及び雇用政策における位置づけの重視などをめざしており、教育のみならず積極的労働政策 (politica attiva del lavoro) との連携によって具体化されてきたものである。

以下では、伝統的な成人教育の特徴とEUの政策的影響をふまえたうえで、トスカーナ州の統合的生涯学習政策の推進について実態をみていくことにしたい。

なお、イタリアの人口は日本の約半分で5,677万人、自治州もふくめて州 (regione) が20存在する。州は憲法に定められた地方自治制度であるが、戦後改革では実現されずに1970年代に制度化をみた。県 (provincia) は現在110県で増加の傾向にある。市 (comune) は8,102で人口10万人以上の市はわずかに48市しかない。人口数千人の昔ながらの集落がそのまま市 (コムーネ) の伝統を保持している姿が一般的であり、「市」というよりも町村のイメージに近い。

中部のトスカーナ州は、歴史文化、自然に恵まれ、観光、伝統工芸、ファッション産業、ワイン生産などが盛んで、人口は約352万人である。静岡県とほぼ同じ人

口規模をもつ州である。この州域に10県、287市が存在する。イタリアの地方行政組織がいかに小さい単位に基礎をおいているかがわかる。フィレンツエ県の人口は93万人で44市からなる。首都フィレンツエ市は37万人である。70年代の地方制度改革にもとづき、フィレンツエ市内は人口5～6万人単位に5つの行政区に区分されており、区ごとに公選制の地区議会 (consiglio di quartiere) が設置されている。フィレンツエ市は例外的に大きな、イタリアを代表する商工業、手工業、観光業の中核都市である。

以下に、本稿で用いるキーワードの訳語一覧を示しておく。

生涯学習事業者 (agenzia formativa)
認定生涯学習事業者
(agenzia formativa accreditata)
アソチアツイオニズモ (associazionismo)
社会教育文化活動
(attività socio- educativa e culturale)
自己学習 (auto apprendimento)
自己教育 (auto formazione)
雇用センター (Centro per l'Impiego)
地域生涯学習センター
(Centro Territoriale Permanente per l'Istruzione e la Formazione in Et  Adulta=CTP)
学習サークル (circolo di studio)
教育管区会議
(conferenza zonale per l'istruzione)
成人教育 (educazione degli adulti=EDA)
公立成人教育機関
(ente pubblico dell'educazione degli adulti)
教育訓練指導者 (formatore)
統合的生涯学習 (formazione integrata)
職業訓練 (formazione professionale)
地域ガバナンス (governance territoriale)
生涯学習機会の提供 (offerta della formazione)
教育推進基本計画
(Piano di Indirizzo Generale Integrato)
積極的労働政策 (politica attiva del lavoro)
「要求」政策 (politica della domanda)
生涯学習機会の提供 (offerta della formazione)
地区 (quartiere)
成人教育ネットワーク
(rete dell'educazione degli adulti=rete EDA)
生涯学習推進主体 (sogetto della formazione)

I. EU統合とイタリア成人教育政策の転換

A. 成人教育の伝統と民間団体・事業者の認証制度

イタリアの成人教育は、「成人教育」(educazione degli adulti = EDA)という制度的・組織的な用語と「社会教育文化活動」(attività socio-educativa e culturale)とよばれている諸団体・非営利セクター、地域社会などが推進する自由な学習文化スポーツ活動の用語によって表現される二つの活動領域の歴史的展開としてとらえることができる。

それに加えて第三の領域として職業訓練(formazione professionale)も、上記二つの世界とは相対的に独立した徒弟制度や見習い、職業技能訓練などの実業教育・技能訓練の場として長い伝統をもつ。1978年に職業訓練基本法(法律第845号)が制定されて国と州の役割分担による職業訓練の体系化、学校との連携が進められ、生涯学習事業者(agenzia formativa)が教育訓練プログラムの開発、実習指導、教育訓練指導者(formatore)の養成にあたるようになった。民間の生涯学習事業者に対して州が認証をおこない、職業訓練事業を委託する仕組みが成人教育事業の分野にも導入されるようになり、近年、職業訓練の分野と成人教育の分野の壁が取り払われてきたばかりでなく、統合的生涯学習の担い手という面でも共通の基盤をもつようになってきている。EUが経済社会政策の一環として職業的スキルにとどまらない市民的な生涯学習の位置づけを強化したことが、成人教育界と職業教育界の相互の交流と連携を促すきっかけとなった。

1. 学校補完的な成人教育事業の展開

イタリアでは、戦後から1980年代まで、上記の三つの教育機会の提供主体(担い手)は伝統的に縦に分断されていた。公教育省の権限下におかれてきた成人教育は夜間民衆学校の形態をとり、識字、小中学校の学卒資格を付与する教育など、成人基礎教育を主とする事業がおこなわれてきた。ここでは、施設として学校が使われることが一般的であった。事業名称も民衆学校・成人夜間学校などであり、指導者も元教員、教員資格者など学校的バックグラウンドをもつ者があてられた。1962年に統一中学校の義務教育化が成立したという事情により、1970年代初頭にいたっても中学卒業資格を欠いている国民が6割以上もあり、非識字者、義務教育学校のドロップアウトも多かった。したがって、こうした学校補完的な成人教育は社会的に重要性をもっていたが、公教育省の施策として、自由教養的な成人教育事業が地域的に普及するという面では限界があった。

1974年に労働組合が獲得した有給教育休暇を学習権の行使として認め、公教育省が新たな措置として150時間コースを設けたことは、伝統的な成人教育の制約を取り払うきっかけとなったが、このコース自体は依然として義務教育学校の学卒資格を持たない成人、あるいはドロップアウトした人や移民のための学校的な学習機会として今日まで継続されている³⁾。

1980年代まで、公的な制度としての成人教育の発展が乏しいという制約について、M. リヒトナー(M. Lichtner)は次のように指摘している⁴⁾。

「公教育省を中心とする政府各省の事業を連携させる努力は存在せず、他方で州・市の連携もおこなわれていない。成人教育のための国家的制度もなければ、州あるいは市レベルのセンターの明確なネットワークも存在しないのである。多様なアソシエーションが、それぞれの分野のつながりをもたずに教育事業を提供している。」

イタリアの成人教育は、英独、北欧、フランスなどに比べて立ち後れているととらえられてきた。この状況が変化するのはEUによってソクラテス計画が実施され、各国の成人教育政策の交流がはかられるようになる1990年代を待たなくてはならなかった。

2. アソチアツイオニズモを母体とする学習文化活動

他方、成人の自由な学習文化活動の普及については市民社会レベルで任意団体による活発なとりくみが蓄積されている。アソチアツイオニズモとよばれる諸団体の連合体、全国組織・連盟による学習文化スポーツ活動は、中世以来のカトリック教会の伝統や19世紀後半以降の社会運動の系譜をひきながらイタリア市民社会に定着しており、公的な事業、施設の委託の受け皿としても法人格取得による認知がなされてきた。

成人教育・文化活動に従事する教育文化団体で法人格をもつもの(ente)は、1960年代に約300存在していたという報告がある⁵⁾。主に①公教育省の識字・夜間学校の事業を受託する法人、②南部開発公庫の資金により、南部の識字・民衆教育向上のために活動する法人、③カトリック系ボランティア団体、④政党や労働組合系列の教育・文化団体、⑤独立団体の5つに分類され、③から⑤に属する団体も全国組織として法人格を取得している。

①では、1947年に発足した全国非識字撲滅協会(Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo=UNLA)がもっとも代表的である。南部75カ所に識字・民衆文化活動のための施設を自力で設立し、識字運動にとりくみ、戦後1980年代まで、公教育省の民衆学校事業の受託・実施主体としても欠く

ことのできない存在であった。初代会長のアンナ・ロレンツエット (A. Lorenzetto, 元ユネスコ国際識字委員会委員長, 元ローマ大学教授) は, ユネスコから識字活動の貢献者として表彰されている。現在でも, UNLA は規模は縮小したものの, イタリア国民のための現代的な識字教育実践のとりくみを続けている⁶⁾。

④の労働総同盟 (CGIL) 系の代表的な文化運動団体であるイタリア文化レクリエーション協会 (Associazione Recreativa e Culturale Italiana=ARCI) は, 1957年に設立され, サークル活動を中心に発展し, 会員数は現在約100万人である。スポーツ, 映画, 演劇, 音楽, 子ども文化, 食・環境・まちづくり, ゲイ, 外国人支援, 国際交流などにとりくみ, 各部門の連盟, 各州支部組織のもとで, サークル活動, 企画事業, 講座, サービス事業, 行政との協働など, 市民の文化・レクリエーション・スポーツのあらゆる分野にわたって自発的な活動を推進している。19世紀に叢生した会員制相互扶助組織によって設置された人民の家 (casa del popolo) やサークルセンター (circolo) が全国に2,000カ所以上あり, その施設を拠点に地域的に根付いたサークル連合体として活動をおこなっている。人民の家は個別に福利法人の認定を取得し, ARCIは文化活動法人として国の認定を受けている。国との協定で徴兵制による青年の市民サービス従事者を毎年3,000人以上受け入れ, 近年は, ヨーロッパレベルで, ユネスコのプロジェクトにも参加して, 多文化主義的表現の発展のために国際活動を推進している⁷⁾。

同じく④のキリスト教系労働組合 (ACLI) が1951年に設立した職業教育法人 (Ente Nazionale ACLI Istruzione Professionale=ENAIIP) は, イタリア20州のうち18州に支部をもち, ヨーロッパ・南米5カ国にも支部を置いて活動している。公的に受託した職業教育事業や組合・民間団体と共催する若者・女性支援事業, 県立雇用センターとの連携などにとりくみ, 4,500人の職員 (うち3,000人は常勤・非常勤の教育訓練指導者) を雇用しており, 全国の職業訓練事業者のなかでも最大規模の民間非営利職業教育法人である⁸⁾。

このように社会運動やキリスト教的社会活動を母体として胚胎してきた伝統的アソチアツイオニズモはそれぞれ認定法人として活動してきたが, 1990年代には新たに非営利活動の法制化がすすめられ, 公的機関の委託事業の受託者として明確な基準が適用されるようになった。

3. 非営利団体の法人格認証と自治体との協働関係の発展

1970年代以降, 上記のような伝統的アソチアツイオニズモとは異なる非営利団体として, 宗教団体や社会運動の系列に属さない社会的協同組合 (cooperative sociale) やボランティア団体が急増してきた。1999年の政府統計では, 非営利団体の総数は約20万団体と推計されており, そのうち約30%が公益法人・社会的協同組合・ボランティア団体その他の法的認証を受けているとされている⁹⁾。これらの団体は上述した教育文化法人のように教育文化事業のみに特化した活動をおこなうものではないが, 関連する総合的な事業を実施しており, また活動分野ごとに州・県の教育・文化・職業訓練事業の委託に対しても申請資格をもつ。

社会的協同組合は1970年代から発祥していたが, 1991年の「社会的協同組合規則」(法律第381号)によって法制度化された。「社会・保健・教育サービスを実施する」もの (Aタイプ) と, 「ハンディキャップをもつ人々を労働市場に統合するための農・工・商・サービス業等の事業をおこなう」もの (Bタイプ) があり, 2002年の国の統計では約4,600団体が認証されている。AとBのタイプの割合は半々となっている¹⁰⁾。

Aタイプの社会的協同組合は, 「社会・保健・教育事業」として, 保育園・学童保育, 青少年センター, 心理的に困難をもつ青少年などの自立支援, 麻薬からの自立施設, 外国人の社会参加を支援する事業など, 社会的困難をもつ人々への教育福祉的・社会文化的活動をつうじての社会参加の支援を行っている。Bタイプは障害者雇用をおこなう協同組合で, EUの社会的に排除された人々の社会統合推進のプロジェクトに関し, イタリアで中心的な役割を果たしている。

その他に, ボランティア基本法 (1991年法律第266号), アソシエーション法 (2000年法律第383号) が制定され, 従来の公益法人に加えて, 新たな非営利団体の法人格認証制度が確立された。それとともに, 認証された非営利法人が州・県の実施する委託事業の公募に申請するための名簿登録制度が導入された¹¹⁾。この認証・名簿登録制度によって, 従来, アソチアツイオニズモを基盤として任意に進められてきた成人教育, 社会教育文化活動もその一部が公的に評価され, 自治体との協働関係のもとで進められるようになった。

1990年代に入って, 成人教育の活動内容は広範囲な社会文化的な内容を含むようになり, EUからの財源も充当されてきた。公共と民間の協働関係の発展をつうじて, 従来の成人教育と社会教育文化活動の一体化が促されてきたのである。そしてその一体化のうえに, さらに

職業訓練との統合が促された。次項で述べるようにEUの生涯学習政策の提言を受けて、州が積極的労働政策 (la politica attiva del lavoro) の一環として、生涯学習の視野に立つ職業訓練を拡充するようになったことがその要因となっている。

今日、イタリアでは生涯学習事業者は国際標準化機構ISO9001-2000によって認定を取得し、認定生涯学習事業者 (agenzia formativa accreditata) として公共のプロジェクトに参加することが奨励されている。民間の生涯学習事業者ばかりではなく、自治体の社会教育課や公立学校などの公共機関もその認定を受けることによってEUプロジェクトの申請資格者としての質を向上させることが求められてきた。

国の外郭団体である労働者職業訓練発展機構 (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale per Lavoratori=ISFOL) による2002年の調査では、生涯学習に従事する機関・団体のうち、公私の生涯学習機関・法人・事業者の割合は48.8%、非営利セクターの割合 (第三期大学運営組織、ボランティア団体、アソシエーション、協同組合、NGOなど) は37.1%、図書館など文化施設の割合は10.6%とされている¹²⁾。

教育機会の提供主体の質的向上が自己努力としておこなわれることをつうじて、統合的生涯学習推進主体の法的な公共性が認知され、地方自治体との協働関係による多元的な主体のネットワーク化がすすめられてきたといえるであろう。

B. EUの生涯学習政策の影響

1. ヨーロッパの社会発展戦略と成人教育

EUは統合の過程で、1,000万人を超える移動労働者の職業訓練の問題に対応することを余儀なくされてきた。すでに1970年代から教育情報ネットワーク (EURYDICE) を設立して各国の教育政策・計画立案の交流をはかるとともに、1980年代には技術交流、高等教育機関の学生相互受け入れなどの交流計画 (エラスムス計画) を推進している。1992年に締結されたマーストリヒト条約で「教育と訓練の質および加盟国の文化の発展に寄与する」という条文のもとに教育機関の相互交流と職業訓練について法的な根拠が明確にされ、以後、生涯学習の位置づけをはかるための政策提言があいついでだされた。

ヨーロッパ委員会が1994年に発刊した白書『成長、競争、雇用—21世紀への挑戦と方法』では、知識社会化のもとでの雇用創出計画とむすびつけて實際生活に通用する知識と技能の必要性を説き、「各国の教育環境において生涯学習に寄与することは特段に重要な目標である」

と提言している¹³⁾。

ついで、翌95年の白書『教育と学習—学習社会にむけて』では、教育訓練と労働市場の統合性を高めると共に、教育制度とノンフォーマルな教育における学習者の主導性を強調する提言をおこなった¹⁴⁾。

具体的に成人教育については、1994年に継続教育に関する会議がアテネで開催され、多くのNGOの参加のもとでヨーロッパ委員会の提言の具体化が検討され、1995年にヨーロッパ議会によってソクラテス計画が採択された。プロジェクトの目的として次のような項目が示され、国境を越えてあらゆる団体・機関の応募が奨励された¹⁵⁾。

- a. 加盟国の文化的伝統によりつつ、ヨーロッパ的シティズンシップの精神を高めよう、あらゆるレベルの教育においてヨーロッパ的次元を発展させる。
- b. 加盟国の言語知識について量的・質的改善を促進し、特にあまり通用していない言語の普及にとりくみ、ヨーロッパ連合の人々の相互理解と連帯を高め、教育における相互文化交流を促進する。
- c. 加盟国のあらゆるレベルの教育について機関間の濃密な幅広い協力を促進し、相互の知的、教授的可能性を高める。
- d. 教員の交流をはかり、スキルの質的な改善に寄与するようヨーロッパ的次元での学習を促進する。
- e. 教育におけるヨーロッパ的次元の確立のために、研究の一部を他の国で学ぶように、学生たちの移動を奨励する。
- f. EUの人々の交流を奨励し、彼らの教育におけるヨーロッパ的次元を推進する。
- g. 教育における協同のための開かれたヨーロッパの発展を容易にする目的で、卒業資格証明や学習期間、その他の諸資格のアカデミックな認知を奨励する。
- h. ソクラテス計画のもとでの放送・通信教育を奨励する。
- i. 加盟国の多様な特徴のある教育システムが、豊かな資源となり、相互の刺激ともなるように、情報と経験の交流をはかる。

プロジェクトのガイドラインでは、少なくとも3つの加盟国がパートナーとして協力し、教育セクターの革新的な活動を推進するようなダイナミックなフレームワークを形成することが提起されている。革新的な「よい実践」(good practice) をつうじて、ダイレクトリやデータベースの作成、テーマごとの成人教育ガイドブックや

事例ファイルの作成、ヨーロッパに関するトピックスについての成人学習者の集会、成人教育指導者のための方法論の比較やモジュールの開発など、具体的なアウトプットを生み出すことが期待された。ヨーロッパ的次元というアイデンティティの構築にむけて多文化交流を促進したソクラテス計画は、「多くの側面において革新とよい実践のための金鉱となった。特に新しい教育・学習の方法、ヨーロッパの協同ネットワークの改善、経験やアイデアの交流という点で著しい効果をもたらした」と総括されている¹⁶⁾。

ソクラテス計画の実現をつうじて、成人教育の領域ではヨーロッパ的シティズンシップの形成という理念目標と共に、異なる文化について認識しながら加盟国の専門家が実際に接触し、成人教育の方法やプログラムの改善、相互の経験の共有がはかられたことがわかる。同時にガイドラインにそって複数の主体が連携し、アウトプットをだすというプロジェクト申請方式が推進されたことは、特に成人教育「後進地」である地中海側諸国にとってドイツや北欧諸国の方法に関心をもつきっかけになったといえよう。A節でのべたように、イタリアの生涯学習事業者は1990年代をつうじて非営利セクターとして再組織化されつつあった。ソクラテス計画のプロジェクトを申請し、実施した関係機関や団体は、プロジェクトの企画案を作成し、その実現にむけて組織的・実行能力を習得していった。

2. 統合的生涯学習政策の推進とヨーロッパ社会基金

労働者、青年の教育・訓練の質を高めることをつうじて競争力を高め、雇用を創出していくというビジョンは、2000年のリスボン・サミットにおいて具体的な数値目標の設定にもとづき、21世紀戦略として確立される。知識社会、情報社会化のもとで人々の社会的排除をなくし、教育訓練へのアクセスを高めることをつうじて、よりよい雇用と社会的結束を生み出していくことが共同の目標としてかけられた。

2002年にだされたヨーロッパ委員会の「生涯学習に関する覚え書き」では、次の二つの「同等な重要性」をもつ目標をかかげている¹⁷⁾。

- ① 情報社会において、仕事に就くために必要なスキルの獲得、改善と現代化をつうじて、雇用可能性を高めること。
- ② 経済的、技術的、社会的変動の困難のなかで、全体化し複雑化する社会に十分参加するための知識、スキル、能力を獲得しうるように人々を支援するような積極的シティズンシップの推進。

この二つの目的にそって以下のような諸課題が提案されている。

- a. 知識社会に能動的に参加するための基礎的なスキルをすべての人が習得できるような教育訓練機会への継続的なアクセスの保障。
- b. 人的資源への投資のレベルを高め、個々人のレベルでインセンティブを高める。
- c. 学習者の必要にもとづく訓練システムを変化させるように教育・学習方法を革新すること。特にITコミュニケーション技術による手段のメリットを活用する。
- d. 教育訓練活動の学習結果の評価方法の改善。特にノンフォーマル、インフォーマルな学習について。
- e. 生活のなかで教育訓練機会について良質のアドバイスをすべての人がたやすく得られるように、地方のサービスにおいてガイダンスのシステムを見直すこと。ガイダンスは生涯をつうじて個人につきそう方法であり、決して弱者の階層のみにむけられるものではない。
- f. 教育訓練機会により容易くアクセスできるよう、生涯学習の地方分権化をすすめる、部分的にはITコミュニケーションの援助による遠隔教育によって家庭に接近すること。

この覚え書きにみるように、EUの生涯学習政策は職業訓練と成人教育の統合化をはかるものであり、個人々の学習においても市民的な社会参加能力の獲得と職業的スキルの習得は統合的にとらえられている。こうしたヨーロッパ戦略にしたがって、イタリアでは全国レベルで国と州、労働組合・企業連合などの社会的パートナーとの合意文書がかわされ、職業教育、成人教育の統合化、ヨーロッパ水準に接近するための実験的なプロジェクトの採用、ヨーロッパ社会基金による資金の導入がはかられていった。

1996年9月24日に国・経済界・労働界による「社会協定」(patto sociale)が締結され、雇用の発展のためには生涯学習が重要な役割を果たすという基本認識が確立された。以後、国・自治体と社会的パートナーの合意(accordo)を積み上げる方式は重要な政策形成手段となっていく。1997年の公教育省令455号では、統合的な生涯学習推進のための地域生涯教育センター(Centro Territoriale Permanente per l'Istruzione e la Formazione in Et  Adulta=CTP)の設置が措置された。このセンターは学校付設ではあるが、伝統的な学歴

取得を目的とする成人教育の枠を超えて、文化的活動や社会参加の促進など地域にねざす活動を展開することがうたわれた、新しいタイプの成人教育施設である¹⁸⁾。

さらに同年、1997年法律第59号による地方分権化のもとで、公教育省の法制基準のもとで成人教育の実施については州に委譲されることが法的に明記された。このような一連の手続きをへて、1990年代末によく州が主体となる統合的な生涯学習の推進態勢がつくられ、EU戦略にもとづいて州の計画が策定されることになったのである¹⁹⁾。

州が実施する生涯学習政策の財源の多くはヨーロッパ社会基金によっている。社会基金の申請目的としてあげられている諸項目の中でも、構造的な不況への対策や青年・女性などの労働市場からの社会的排除の縮小（申請枠：目的3）、企業の革新や生産システムの変化に労働者が適応することへの支援（申請枠：目的4）などが、成人教育・職業訓練のプロジェクトにあてられる。1990年代後半にはイタリアは加盟国の中で社会基金の獲得がスペインについて第二位となっている。平均値を下回る雇用水準の国・地方を平均値以上に引き上げるというEU戦略のもとで生涯学習の推進が重視され、イタリアは1990年代から2000年代前半の段階で、財政面においてもプロジェクトの実施面でも、優先地域としてその政策的影響を強く受けてきたといえるであろう。

II 職業訓練・成人教育の地方分権と統合的生涯学習の推進

A. 統合的生涯学習推進への関心

1. EU水準への引き上げ

イタリアは、1990年代前半に他のヨーロッパ諸国と同様の経済危機を経験し、若年者を中心に30%台の失業率を記録するが、その後90年代半ば以降、経済状態は回復してきた。しかし、他のヨーロッパ諸国と比べて、①人口の高齢化がもっとも高く、高齢化の速度も速い、

②労働市場が硬直化しており、雇用の柔軟化が促進されていない、③90年代後半以降、雇用率は回復してきたにもかかわらず、青年の就労難がむしろ拡大している、④若年者の高い失業・非正規雇用を顕在化させにくい要因として、住宅の不足と親世帯への家族依存が伝統的に根強い、などの構造的な問題に直面している²⁰⁾。

青年の失業率は、図一1にみるように、15歳から19歳で35%、20代前半で25%とかなり高い。若者の3人に1人は失業、または不安定就労の状態におかれている。さらに表一1にみるように高卒、大卒の学卒比率が20代後半で5割前後にとどまっており、学歴水準がヨーロッパ全体の中でも下から数番目という状況にある²¹⁾。

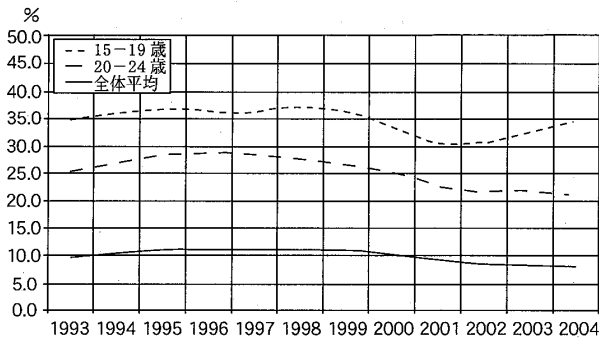
イタリアには職人的な徒弟制によって地場産業に早くから就労するなどの伝統的労働市場があり、中北部ではなおその条件が生きているため、低学歴すなわち就職難を意味してはいない。しかし、EU統合のもとでは、このような低学歴構造は労働力の移動にとって不利益を受ける要因となり、それ自体がEU域内の競争的市場においてハンディキャップをもつとみなされる。学歴水準を高めるとともに、18歳の段階で高校卒業資格またはそれに代わるなんらかの職業資格をもたずに労働市場に入ることがないように、すべての青年の「権利＝義務」(diritto e dovere) を実現することが、EU水準への到達のための基本目標とされたのである。

表一1 イタリア国民の学歴水準（15歳以上年齢段階別）

年齢 (歳)	小学校 卒業以下	中学校卒	職業学校 など修了	高校卒	大学卒	総計
15-19	4.3	78.8	3.7	13.2	0.0	100.0
20-24	2.7	26.2	5.8	63.5	1.8	100.0
25-29	3.9	30.0	6.7	47.7	11.7	100.0
30-59	16.3	37.4	6.7	28.7	10.9	100.0
60歳以上	67.1	17.9	1.9	9.0	4.0	100.0
平均	27.9	33.0	5.1	26.3	7.7	100.0

出所：CENCIS, *Rapport sulla Situazione del Paese*, 2004. p.150.

図一 1 若年層の失業率(年齢別)の年次変化



出所：ISFOL作成，注(20)参照。

2 統合的生涯学習推進にむけた法制度化と地方分権化

EU水準へのひきあげとして，イタリアに課せられた目標は，①フォーマルな教育制度とノンフォーマル教育，職業訓練の統合的推進，②18歳までの青年について学校，または職業訓練の場においてなんらかの基礎的資格を習得することを権利＝義務とする義務教育年限の引き上げ，③習得した資格・能力の国際的標準化と修得単位・システムの互換性の確保，④生涯学習の視点にたつ個人々の学習の継続的なアクセスとサポート，などである。

EUの政策と1996年9月24日の社会協定を受けて，前述のように，1997年法律第59号で，従来すでに州に委ねられていた職業訓練とともに，成人教育・ノンフォーマル教育の具体化と執行の権限が州に委譲されることが明確にされた。市民のためのノンフォーマル教育や継続的なフォーマル教育，社会教育文化活動，健康教育，環境教育など，生涯学習の統合的な推進をおこなうことがうたわれている。

1970年代に始まった州制度の確立以降，1990年代にバッサニーニ改革と呼ばれる地方分権改革が進展し，2001年10月18日法律第3号の地方自治に関する憲法第5章の修正をつうじて，分権化の推進は決定的に方向付けられた。国と州，地方自治体連合の協議会が重ねられ，また各州がそれぞれの州法にもとづく国との合意をおこなうながら，全体として地方分権化の実現にむかう過程で，州独自の実験的方式や地方の実態にあわせた計画化が進められていくという州自治が確立される。この過程はきわめて複雑であり全体像の把握は難しいが，州が社会的パートナーとの合意形成能力や地方行政組織の諸段階での協議によって意志決定をおこなう対話能力をもつ場合には，発展的な計画化がすすめられている。2000年代の州法制定と州教育計画には，生涯学習の統合性の解釈や具体化の力点をめぐるそれぞれの特色や計画力量

の差が反映されている。

2000年3月8日の法律第53号では，生涯学習(formazione)への権利がうたわれ，従来，職業訓練，成人教育，生涯教育などの個別の領域ごとに制定された法の対象に統合的な表現が付与されている。さらに2001年2月6日の政令第22号では，「職業訓練とノンフォーマル教育は生涯学習の個人々人への保障にもとづき，一体的に推進されなければならない」こと，「生涯学習はシティズンシップへの権利であり，社会的排除をなくすための方法とみなされる」とうたわれている。EUの政策目標はこれらの政策形成と法的措置によってイタリアの教育改革に反映され，州自治の基盤の強化をつうじて，州を中心的な主体とする統合的生涯学習推進体制として具体化をみたといえよう。

B. 学校教育・成人継続教育・職業訓練の体系化と教育推進基本計画の策定

1. トスカーナ州生涯学習推進統一法

トスカーナ州の統合的生涯学習推進政策は，州が関与するすべての教育訓練関連領域を単一の州法で統一的に規定し，州としての計画理念を明記したほとんど類例のない法という点で全国的に注目されている。2002年6月26日州法第32号「教育，学校教育，オリエンテーション，職業訓練，労働の諸事項に関する統一法」と題するこのトスカーナ州法は4章35条より構成されており，最後のIV章が施行規則である²²⁾。

法の特徴的な点に注目しながら，要点をみておきたい。

第I章第1条の基本原則では施策の目的を以下のようにのべている。「州の統合的なシステムは，EUの人材養成という戦略に即して，個人の自由と社会への参加を十分に実現することを保障するために構築される。さらに，それは，学習権と労働権にとって必要不可欠な生涯にわたる学習の権利を保障するものである」。

そして1条1項から3項に，この権利が人間の尊厳や平等にむけた憲法的な人権を確立するためのものであること。さらに市民にとってもっとも身近なレベルの自治体行政によって，民間の主体による寄与とも一体化しつつ，憲法に規定された「制度的補完性」(sussidiarietà)の原則にたって実現されるべきことを明記している。

この3つの項による簡潔な規定には多くの含意がある。なによりも，生涯学習の権利が，一般的人権を根底におきながら，学習権と労働権の双方の視点から不可欠なものにとらえられている点が注目される。学習権をどう意義づけるかという点では，ユネスコ学習権宣言(1985年第4回国際成人教育会議)において生存権にねざすものにとらえている重要な国際的な合意がある。ト

スカーナ州法の規定は、教育機会へのアクセスと労働市場における労働権との架橋という現代的関心により大きな力点をおいた規定といえる。同時にEU戦略にもとづくことが法的に明記されており、イタリアの一地方の教育政策とEUの政策との同調性を読み取ることができる。このことは、リスボン戦略に象徴される競争力と雇用創出にむけたEU労働市場における人材養成という課題が、トスカーナ州の教育政策においてポジティブな目標として肯定的にとらえられていることを示しているといえるであろう。

もうひとつ注目すべき点は、憲法118条にもとづく各レベルの地方自治機関の「制度的補完性」の原則の実現である。州、県、市の相互補完性と協調の実現のために、第6条に「教育管区会議」(conferenza zonale per l'istruzione)の設立が規定された。また第23~25条に「三者のパートナーによる常設委員会」の設立が規定されている。イタリアの地方自治制度において、州と県は政策立案と執行という点で上意下達の関係があるが、市は必ずしも県の下部機関ではなく、独立性をもつ自治体である。しかも市は一般に小さく、きわめて数が多い。第6条では、市をいくつかの圏域で統合している医療保健管区(zona sanitaria)に新たな教育計画・執行単位を設置して、弱小の市が合同して協力していく方策を打ち出している。また、こうした行政の執行に際して、社会的パートナー(労働界・経済界・市民諸団体)との合意を積み重ねるということも法的に明記されている。これらを総合して、「地域ガバナンス」(governance territoriale)と表現し、行政執行過程自体を地域に根ざして新たに構築していく方向性が示されている。

基本原則の4項には、州の施策の具体的な目標が11項目列挙されている。

ここでは、教育機会の地域普及と教育機会の質の向上が基本的な課題であると指摘され、特に「要求」(domanda)と「提供」(offerta)とを合致させること、「教育課程の柔軟化をつうじてすべての人に生涯学習の権利が有効性をもつようにすること」が強調されている。「要求」の吟味、学習要求の必要性を掘り起こすことによつて、高い質の教育コースを実現しようという考え方は、トスカーナ州の生涯学習政策において特に留意され、強調されている点である。後述するように、それは「要求」政策(la politica della domanda)とよばれており、統合的生涯学習政策の実験性を示す具体的な特徴といえる。

このような一般的な推進原則に加えて、この項で「すべての人の生涯学習の権利」の保障と「社会的に排除の危険にさらされた人々」への支援がうたわれ、女性、不安定な雇用条件にある人々、移民、障害者などへの支援の必要性が言及されている。「生産性の質的向上にとつて必要な労働の安定と質の向上に到達するために、社会的パートナーとともに必要な合意を形成し、革新をはかる」という文言に、EU政策と一体化された積極的労働政策にたつ州の統合的生涯学習推進の目的理念が示されているといえよう。

第II章では実施する施策について体系的に述べており、この章が「統合性」を具体的に示した州法としての特色を表している主要な部分である。第2条から第22条まで多数の条項があるが、第1節で「教育、学校教育、オリエンテーション、職業訓練の統合政策」が扱われ、第2節で「雇用支援の州のシステムと労働政策」が扱われており、教育政策と労働政策の2本の柱とその連結がこの州法の根幹をなしていることがわかる。

第1節では「各領域の有機的な連携を図る州の施策は、

表一2 統合的生涯学習推進の各領域

①	幼児教育・保育所
②	青年・成人のノンフォーマル教育
③	学校教育カリキュラムにおける職業教育との架橋(国の法律への準拠)
④	国立・私立学校の生徒の学習権の支援(就学支援、経済的支援、ドロップアウトへの支援など)
⑤	高等教育への権利の支援(奨学金、通学環境、進路支援、高等教育の学習権保障のための州法人の設立)
⑥	オリエンテーション(教育、学校、生涯学習、職業訓練の全般にわたって知る権利を保障)
⑦	教育・訓練義務期間(15歳から18歳までの期間、すべての青少年が教育または訓練のどちらかを完全に保障されるよう、この期間を権利=義務期間とする)
⑧	教育・訓練義務期間以後の専門的教育
⑨	継続的な職業訓練
⑩	企業内見習い制度

出所: Approvazione del Rappporto sullo stato di avanzamento del Piano di Indirizzo Generale Integrato (L.R.32/2002),

Bollettino Ufficiale della Regione Toscana, Parte Seconda n.28 del 14, 7, 2004. pp.12-13.

学習権の実現のための統合的な州システムを漸進的に構築していくことをねらいとしている」と述べられており、統合的な州システムの推進が、この法律を出発点として試行の過程にはいることが示されている。具体的に統合の対象となる領域は、表—2に示される10領域である。

この表の⑦、⑧、⑨、⑩については、労働政策の一環として県が運営主体となる雇用センター（Centro per l'Impiego）が中心的な役割を果たす。もともとと国の出先の就労斡旋機関であったが、州に移管され、県を運営主体として多様なプログラムによる雇用支援・訓練をおこなうように再編されることによって、地域にねざす生涯学習機関として拡充されている。

②は、成人教育、社会教育文化活動を総合的に含む。ノンフォーマル教育という用語が使われることによって、本論の冒頭に述べたような成人教育と地域の社会教育文化活動の一体化が表現され、成人教育のとらえ方も拡充されていることが注目される。

以上の10領域は、従来それぞれに縦割りで国からの委託業務、あるいは他領域と連携せずに州事業としておこなわれていたが、この法律で統合的な規定がおこなわれ、実際の推進もトスカーナ州生涯学習・文化政策局（Direzione Generale delle Politiche Formative, Beni e Attività Culturali）で一元的に所管されることになった。

この法律の制定意義について、トスカーナ州生涯学習・文化政策局長ウーゴ・カファッツ（U. Caffaz）はインタビューの中で次のように述べている^{23）}。

「リスボン・サミットの目標は、2010年にむけて知識社会にもとづく経済社会を作りだすことにあります。トスカーナ州はこの目標に密接にかかわっています。それにむけて統合的なシステムをつくることをめざしています。」「このシステムでは、幼児教育、義務教育、大学、成人教育、職業訓練などの制度間の統合をはかります。2002年州法第32号は、これらを一括して統合的な政策を実現しようとする、ヨーロッパで唯一の法律です。」「統合はさまざまなシステムの調整の他に、多様な主体を通して実現されます。幼児教育や青年教育は市が所管し、オリエンテーション、職業訓練は県の所管です。システムは州と県による公的なものですが、統合システムの実現には公的機関とともに民間組織が貢献します。統合的なシステムは同時に分権化された協調的なシステム（sistema concertato）であり、行政と社会諸組織が協調するガバナンスによって運営します。」「市民に身近なシステムをつくるのが課題です。」

このインタビューでは、法の趣旨としてのべてきた三つの点、すなわち①EU政策との同調性、②知識経済の

もとでの労働政策にリンクした生涯学習の推進にむけた諸システム・事業分野の統合性、③学習権実現にむけて公的機関と社会的パートナーが連携し、協調的な地域ガバナンスを実現すること、などの特徴があらためて浮き彫りにされている。

2 教育推進基本計画の策定

2002年の州法第32号第31条に州の長期発展計画に挿入される「教育推進基本計画」（Piano di Indirizzo Generale Integrato）の策定がうたわれ、それにもとづいて財政計画とともに州議会で教育推進基本計画が採択された。計画は複数年度にわたるもので、定期的に達成度が議会に報告され、見直し・修正・新たな方針について議決がおこなわれていく。条項を具体化するための新たな規則も制定される。同様に各県もこの法律と教育推進基本計画にしたがって、各県の基本計画が策定される。州の教育推進基本計画は、当初、2002～2004年度計画として策定され、2005年度の見直しをつうじて2006年～2010年計画へのガイドラインが新たに策定された。

基本的な枠組みとしてまず部局の再編がおこなわれ、州生涯学習・文化政策局のもとに「オリエンテーション、学校教育、生涯学習、労働の連携分野」が設けられ、下記のような課ごとに権限の執行にあたることになった^{24）}。

- ① 生涯学習とヨーロッパ社会基金課
- ② 労働課
- ③ 生涯職業訓練と教育・訓練義務期間担当課
- ④ 学校教育課
- ⑤ 高等学校後教育・大学課
- ⑥ 幼児・青少年・成人教育、家庭支援課
- ⑦ 学校教育分野の制度的諸問題に関する調査・研究課

次にとりくむべき課題が4つの目標分野、6つの課題と18の項目に整理されて、計画の具体化が示された。ここでは目標分野と課題の要点を表—3に列挙しておく^{25）}。

ここでは、個々の具体的な事業の推進以前に、システムの目標と制度のあり方、労働と教育という大きな分野の統合、国際的視野、システムを動かす人の問題などの、計画を実現していくための原理と方法が明らかにされているといえる。

3 統合的生涯学習推進にむけた企画立案

教育推進基本計画の実施については、対象者＝ター

表一3 教育推進基本計画の4つの目標分野と6つの課題

<p>目標A：生涯にわたる学習権を保障する州の学習推進システムの構築</p> <ul style="list-style-type: none"> ○学習システムを横断的に移動できる枠組みによる個々人の自由な選択の保障 ○生涯にわたる学習機会へのアクセスを保障するための、時間、経済的条件、距離的な近さなどの検討
<p>目標B：新しい労働形態に留意しつつ、専門性と雇用可能性を高める雇用・訓練政策</p> <ul style="list-style-type: none"> ○労働市場の安定性と移動性を保障する雇用条件と能力の質的な向上
<p>目標C：生涯学習の国際的な広がりのもとで、市民・職員が交流し、EUの発展過程に寄与する</p> <ul style="list-style-type: none"> ○州・地方自治体の協調的ガバナンスを進展させ、国際的プロジェクトに市民・職員が参加することを支援する
<p>目標D：システムの革新・現代化をはかり、効率的で透明性のある労働市場を形成する</p> <ul style="list-style-type: none"> ○情報・コミュニケーション能力を高める学習を通じて労働市場の水平・垂直的移動の過程を支援する ○現場職員・幹部職員の研修によって経営能力の向上をはかり、制度間・機関間の社会的対話と協調を進展させる

出所：表一2に同じ。pp.84-86 より筆者作成。

表一4 対象者＝ターゲットグループ

<p>(年齢段階別)</p> <ul style="list-style-type: none"> 0-3歳, 3-6歳, 6-14歳 14歳以上, 14-18歳, 18-25歳, 18-29歳, 18-35歳 25歳以上 18歳以上の女性 <p>(学歴別)</p> <ul style="list-style-type: none"> 高校卒, 大学卒 18-25歳で高卒またはなんらかの資格をもたない者 職業資格を持つ者, 中高校生, 高校生, 大学生 小中高校生で社会経済的困難をもつ家庭の児童生徒 義務教育修了最終年度の生徒 (14歳) <p>(雇用状態)</p> <ul style="list-style-type: none"> 失業者, 無業者 自営業者, 被雇用者, 家族的就労, 自由業, 非正規就労者, 経営者 <p>(社会的困難)</p> <ul style="list-style-type: none"> 移民, 18歳未満の移民, 18歳以上の移民 心身障害者 社会的困難をもつ者 <p>(公共機関)</p> <ul style="list-style-type: none"> 公的システムに属する職員, 行政職員
--

出所：表一2に同じ。p.90.

ターゲットグループ、人に向けられる事業とシステムに向けられる事業、事業の推進・協力主体などのカテゴリーが示され、分野ごとの課題に即した事業の企画立案、財源、目標値と達成値などの基準にもとづいて事業評価がなされる仕組みが導入されている。こうした計画と評価には、労働政策について国の外郭機関である労働者職業訓練発展機構 (ISFOL) が開発してきたもの、さらにはEUソクラテス計画や社会基金のプロジェクト方式、ヨーロッパ委員会統計局 (Eurostat) の統計指標や類型化などの手法が活用されている。州の計画においてもEUの財源を用いながら公募プロジェクトに申請するうえで、国際

的に通用する計画手法や基準の導入が必要不可欠となっているのである。対象者＝ターゲットグループについては表一4のようなカテゴリーが示されている²⁶⁾。

また、生涯学習事業の推進主体として、以下の6種類があげられている²⁷⁾。

- ① Bタイプの社会的協同組合
- ② 企業
- ③ 生涯学習事業者
- ④ 社会的パートナー (市民団体, 労働組合)
- ⑤ 行政・公的機関

⑥ 学校

Bタイプの社会的協同組合とは非営利の協同組合で障害者を一定数雇用する協同組合である。社会的パートナーとは、計画の合意形成に際してテーブルに着く労働界・経済界・市民団体などで、州レベルの連合体を形成しているもので、定数によって構成される。

これらの対象と推進主体の組み合わせにもとづいて事業の目的、内容、展開される場所、方法などが詳細に定められていく。行政レベルの計画 (pianificazione) に対して、事業を実行可能な形態にまで具体化する企画立案 (progettazione)、企画にもとづく内容編成はプログラム編成 (programmazione) など、計画化の段階が区分されており、またそれぞれの過程に従事する職員の名称も異なる。計画作成者は、行政職員・技術専門職員であり、企画立案はこれらに加えて機関の責任者と現場職員 (direttore, operatori)、プロジェクト・コーディネーターなどが加わる。申請方式の企画は、様式が厳密で複雑であるため、企画立案の専門家が多くのこうした作業に従事しており、認定生涯学習事業者や教育訓練法人には企画立案の専門家 (progettista) が配置されていることが多い。プログラムは、現場職員と実際に活動を推進す

るスタッフ (講師, 指導員, チューター, カウンセラー, コーディネーター) が共同で作成する。研究者は、計画と企画に多く関与しており、社会的パートナー (労働組合やその領域の問題を代表する組織、たとえば環境団体や女性団体、移民の団体など) は計画の作成にあたって意見を反映させる。生涯学習事業者や文化団体は、企画立案とプログラム編成に多く関わり、また推進主体としてプロジェクトに申請し、事業を受託している。

プロジェクトが実施に移されるときにチューターが公募され、その分野の専門家や若い大学院修了生などが非常勤で働くことが多い。社会的協同組合や生涯学習事業者の登録メンバーで、この分野で経験を積み、いくつかのプロジェクトをかけもちしながら非常勤で働いている者、教員資格者で成人教育・夜間学校中心にノンフォーマル教育の専門家となっている者、施設の常勤・非常勤職員など、スタッフのプロフィールは多様である。

プロジェクトのねらいに応じて、生涯学習の指導者・スタッフは、雇用形態よりも果たすべき役割・機能によってとらえられる必要性が生まれている。トスカナ州では、職業訓練機関・事業者の登録名簿に掲載された機関・事業者の教育者・指導者・職員の職務機能を分析し、教育機関、設置されるコースによって、どのように

表一五 トスカナ州の職業訓練実施機関・事業者に雇用された教職員数と職務機能

機能に応じた教育職務従事者のタイプ	大学 196カ所(人)	学校 161カ所(人)	生涯学習機関・事業者 592カ所(人)	合計 (人)
庶務・行政	168	505	603	1,276
学習のニーズ分析	16	99	179	294
その他	14	285	216	515
プロジェクト・コーディネーター	113	190	373	676
管理運営責任者	112	160	494	766
教育指導者	1,555	3,109	2,034	6,698
調査・評価の専門家	21	86	157	264
特別課題の専門家	18	170	525	713
企画立案者	40	217	319	576
マーケティング担当	17	40	200	257
技術職	135	324	214	673
経理	66	148	425	639
チューター	74	160	400	634
合計	2,349	5,493	6,139	13,981

(注) 従事者数は職務ごとの契約人数を表す。同一人がパートタイムで複数職務を契約している場合、それぞれを1人としてカウントするため、延人数である。

出所：Regione Toscana, *Analisi dei dati relative agli operatori del sistema regionale di formazione professionale*, 2004. p.8

異なる機能が求められるかという視点から職務機能に関する調査研究を行っている。2004年度の名簿によって大学、学校、生涯学習機関・事業者（大学196カ所、学校161カ所、生涯学習機関・事業者、592カ所、合計949カ所）において職業訓練の実施のために雇用契約した教職員の延人数（1人が複数の職務に従事している場合もある。雇用はパートタイムを含む）の職務機能分布は表一5のようになっている²⁸⁾。

このように職務機能分類と従事者数をみると、生涯学習機関・事業者が事業の多くを担っている職業教育訓練分野では、プロジェクト・コーディネーターや学習ニーズ分析者、特別課題の専門家、企画立案者、マーケティング担当者、経理、チューターなど、伝統的なフォーマル教育機関の教職者とは異なる、新しい職務機能が多様に求められていることがわかる。統合的生涯学習の推進の背景には、こうした職業教育訓練機関・事業者の活動の蓄積があり、それをつうじて、新しい専門性のプロフィールが形成されつつあることが示されている。

職業教育訓練分野の機関・事業者の職務機能分析を通じて、この分野に従事する人々の専門性が明らかにされ、その専門的な職務遂行能力 (competenza) の形成にむけて、養成研修をおこなうことも生涯学習機関・事業者の重要な事業となっている。

4. 「要求」政策の導入

トスカナ州の統合的生涯学習推進政策の特徴は、「要求」政策 (la politica della domanda) であるとされており、学習要求のほりおこしと学習の必要の見定め、分析をおこなう専門的なスタッフの存在が重視されている。伝統的成人教育においては学校型かアソシエーション形態であるため、自発的に登録することが前提であり、学習や活動に参加しない人の要求の掘り起こしという問題にはあまり関心がむけられてこなかった。

プロジェクトの推進においては、提供される教育機会の質の向上が課題となっており、そのために真に学習要求を充足し、さらに新しい要求に発展しているかどうかという点が評価の課題となる。その一環として地域課題、地域のつながりということも評価の基準となってきた。

「要求」政策は、いくつかの視点から検討されている。

第一には、総合的な基準で、計画全体の目標値の達成をめざすことである。イタリア全体でリスボン戦略を達成するために、2010年までに学校のドロップアウトの50%削減、25-64歳年齢層における高校卒業資格者を80%に高めること、生涯学習参加人口を15%以上とすることなど、基礎的な学習機会へのアクセスの拡充が到

達目標として数値化され、計画の基礎にすえられている。

第二には、「学習の必要」の見定めによって、知識社会化や労働市場の流動性に対応した、「必要性」の高い教育事業を実施することである。ここでは、語学・異文化理解、ITによるコミュニケーションなどの社会変動に応じて求められる能力の向上、あるいはトスカナ州の労働市場において地域的に必要とされるワイン醸造技術や観光産業・ファッション産業の労働スキル、学校から労働市場への若年層の就労の支援に関わることなどの「必要性」が考慮されている。このなかで、社会的統合の困難な移民や女性、失業者などの必要性の高い人々の参加の促進が優先的に考慮されている。

第三には、個々人の選択肢を高める方法が実験的に追求されていることである。たとえば後述するような北欧の学習サークル (study circle) をトスカナ方式で導入し、学習者の関心・自主的運営・チューターの支援などをつうじて、学習者主導の学習が展開できるように、新しいシステムを州全体で導入している。また、トスカナ州のWeb-learnigシステム (プロジェクトTRIO) は、14歳以上の青少年・成人を対象にカウンセリング、オリエンテーション、生涯学習のプログラムを各地域に設けられた学習センターや自宅のパソコンで学ぶことのできるシステムで、2003年度に登録者15,000人であったのが、2004年度には23,000人と急増している。300以上の科目やプログラムが搭載されており、登録者は無料で学ぶことができる。高校や大学、雇用センターの単位や資格取得と連携し、制度的な教育課程と自主的な学習過程が結合されていることが、Web-learningの登録を高める要因となっている。このような個々人の選択肢のうえに、クレジット制、ポートフォリオ、能力・資格の全国基準・EU基準による証明などの学習評価制度も試行されている。

第四には、学習機会の提供の質を高め、要求に合致させることである。制度レベル・機関間の協調と社会的パートナーとの合意形成は、「学習の必要」の見定めであるとともに、それに見合った質を実現する手続きでもある。このようなマクロレベルで提供の質を確保するだけでなく、「学習者の生活の場・家庭」という身近さを確保すること、最初の登録受付 (prima accoglienza) の段階での丁寧なオリエンテーション、コースの途中でのチューターやカウンセラーの配置、終了時の自己評価法の開発など、職業訓練の改善によって導入されてきている対個人サービスの方法が一般の生涯学習機会にも導入されている。こうした指導者についても、プロジェクトごとに研修がおこなわれ、さらに、学習開始・終了時のアンケート、指導者との対話によるコースの質的な評価

などが実施されている。

身近さという点では、トスカーナ州には70カ所の雇用センターがあり職業訓練機会を提供しているが、その受付窓口は280カ所存在し、210カ所は民間の生涯学習事業者が設置している窓口である。人口350万人に対する窓口としては非常にきめ細かい。280以上存在する市(コムーネ)も、それぞれ青年情報センターや地区センターで学習機会へのアクセスを可能にする窓口をおいている。トスカーナ州が認定している認定生涯学習機関・事業者(公私を問わずプロジェクトの公募の申請資格をもつ団体・機関)は700団体に達する。制度・団体の連携によって生涯学習推進の恒常的なシステムが機能しているといえよう²⁹⁾。

このようにトスカーナ州の統合的生涯学習推進政策の根底におかれている考え方は「要求」政策であると特徴づけられる。このことは2002年の州統一法制定以前に、1990年代から追求され、試行されていた。1996年に刊行された「トスカーナ州における成人教育システムの改善」(政策提言)では、「システム間の縦割りを破り、教育資源・提供機会の質を向上させ、基礎的なサービスを拡充することと並んで、「個々人の主導性と集団の主体性にもとづく要求の活性化」という方針が提言されている。ここでは、提言の作成に参加したフィレンツエ大学の成人教育の専門家P. オレフィチェ(P. Orefice)やP. フェデリーギ(P. Federighi)などによって「学習者からさまざまな障害を取り除き、あらかじめリジッドに作られたコースから自由にしてインセンティブを高めること、教育機会の選択を通じて、自らの学習過程を自ら決定できるようにすること」が課題として指摘されている³⁰⁾。

トスカーナ州の政策形成にヨーロッパ成人教育協会の担い手でもあるこれらの研究者が参加し、北欧やドイツの学習理論、EUの政策理念を先見的に導入し、「要求」政策を一貫して位置づけてきたことが、州の生涯学習統一法と教育推進基本計画の実現に生かされているといえよう。

各州の生涯学習推進政策は、それぞれの地域の伝統、資源、人的組織、政策理念を反映している。多様性のもとでダイナミックな展開をとげており、EU政策の影響と国の施策、州の動向という三つのレベルに加えて、県と市の推進態勢、地域実態や社会運動などの要因が計画作成に影響を及ぼしている。以下では、トスカーナ州において、固有の歴史的背景をもっている市・県レベルの生涯学習のネットワーク形成について、フィレンツエ市とフィレンツエ県に焦点をあてて具体的にみていくことにしたい。

Ⅲ. 市と県レベルにおける生涯学習の推進と実験的プロジェクト

A. フィレンツエ市の成人教育の展開とネットワーク形成

人口37万人のフィレンツエ市は、トスカーナ州の州都であり、フィレンツエ県の県都でもある。冒頭に述べたように市内は5つの地区に区分され、70年代に国の地方制度として確立された公選制の地区議会(consiglio di quartiere)が制度化されている。それぞれの地区には地区センターが設置され、地区に関する自治権限、職員・予算が割り当てられており、住民から選出された地区議員の担当領域ごとに住民参加の委員会がおかれている。どの地区にも教育文化委員会がおかれ、地区住民の要望にそくした自由な社会教育文化活動や学校との協働が推進されている³¹⁾。市役所の全市的な成人教育事業の一環としてそれを地区で具体化することもとりくまれており、特に各地区に配置されている図書館はこうした活動の拠点となっている。

本稿のⅠ、Ⅱで述べてきたEU一国一州というマクロレベルで形成されてきた統合的生涯学習推進の政策が、フィレンツエ市ではどのようなネットワークと事業をつうじて市民の生活レベルに浸透してきているか、インタビュー調査もまじえつつ実態をとらえてみたい。

1 フィレンツエ市の公立成人教育機関と成人教育事業

州、県レベルとの大きな違いは、今まで注目してきた「生涯学習」(formazione)という政策用語が、市レベルではほとんど使われていないという点である。フィレンツエ市役所の組織のなかで、この分野の所轄課は「公教育課」(assessore alla pubblica istruzione)であり、学習権保障全般を扱うこの課のもとに成人教育担当係(responsabile dell'educazione degli adulti)がおかれている³²⁾。後述するように、州の生涯学習統一法の制定と教育推進基本計画の策定は市の成人教育に大きな影響を与え、成人教育の振興、活性化をもたらしているが、それはあくまでも成人教育のネットワーク形成(rete dell'EDA)であり、既存の市のシステムをより地域に開かれたものに拡充していく観点でとりくまれている。そこでは、市内で歴史的に推進されてきた事業やシステムを核としたネットワークが指向されている。そこでまず、従来から存続していた市の成人教育機関と事業を概観しておこう。

フィレンツエ市の成人教育システムは、主として①フィレンツエ市成人教育担当課が推進する直営的な事業、②市立の成人教育機関の活動、③地区の住民主導型

の社会教育文化活動の三層のレベルでとらえられる。最初に述べたように、イタリアの成人教育は、長く公教育省の権限下におかれ、学校補完的形態で進められてきた。そのため、地方自治体やアソシエーションの成人教育・社会教育文化活動は、それぞれの地域で時代状況を反映しながら独自にとりくまれてきたものであり、県や州レベルでの経験交流や政策の相互影響は受けているものの、市の成人教育制度として全国共通のシステムはないに等しい。

1974年に実現された労働者の有給教育休暇協約にもとづいて公教育省が設置した特別コース（通称150時間コース）や1997年の公教育省令第455号で措置された学校付設の地域生涯学習センター（Centro Territoriale Permanente per l' Istruzione e la Formazione in Età Adulta =CTP）などは、国の所管のもとで地域配置されているため、市の成人教育担当課との交流はおこなわれてきた。しかし、市と国という行政機構の縦割の制約を超えて連携するという課題は、2000年代の統合的生涯学習の推進をつうじてはじめて公式の合意がなされ、互いのネットワーク形成が進展しはじめたといつてよい。こうした変化がおきる前に、フィレンツェ市にはいくつかの特徴的な事業・機関が存在してきた。市の成人教育システムの要覧（2002年度版）によって、①と②をあわせて概観すると以下のようである³³⁾。

もっとも古い機関は、市立夜間学校（Corsi Serali Comunali）である。20世紀初頭、1904年に設立され、小学校に行けない成人を対象としていたが、戦後は中学校、そして現在は高校の学卒資格取得準備機関として機能している。ここには、47人の市の教員と5名の職員の他に10名の非常勤講師が雇用されており、月曜から金曜まで午後6時半から11時半まで、土曜日は午後3時から7時半まで、週30～36時間の授業がおこなわれている。3年間の履修で高校卒業資格取得試験の受験資格の他、上級公務員、公認会計士、栄養士などの受験資格が得られるコースもある。2002年度の受講生は483名で、20代と30代が80%以上を占める。男女比はほぼ半々である。

戦後に入り、1956年には市立職業訓練センター（Centro Formazione Professionale）が設立された。現在、2カ所に訓練施設をもっており、機械工業・手工業部門と観光・レストラン部門が設置されている。いずれも実習を多く行い、工業部門では50時間を単位として600時間に及ぶコースもある。電気、水道、機械、オートメーション操作などのコース、IT、マルチメディア関連のコースがある。観光・レストラン部門では、料理・

菓子、パールのウェイター、食堂のボーイ、観光業関連などのコースがあり、30時間から600時間のコースがある。受講料は無償から380ユーロと、資格と内容の難易度によって金額設定が異なる。2002年度の受講生は147名であった。数名の市の職員以外に20名ほどの非常勤講師が授業と実習を担当している。

一般対象の成人教育短期コース（Formazione Adulti Tempo Breve= Format B）は1981年から開始された。英・仏・西語の外国語のコースで検定試験を受験することができ、ITのコースではヨーロッパ基準の資格認定が可能である。その他に経済・文化的な科目も設置されている。いずれも90～100時間ほどのコースで、午後と夜間に開設され、受講料は150ユーロ程度である。受講生は417名で、20代、30代の勤労成人が約70%を占め、うち女性が半数をやや上回っている。7名の市教員と3名の職員の他、非常勤講師7名が雇用されている。

以上の三つは市の提供する成人教育事業であるとともに、それぞれ固有教育施設をもつ成人教育機関である。いずれも資格取得に力点をおき、学歴・職歴に必要なプログラムが提供されていることが特徴的である。産業商業都市フィレンツェ市の成人教育の歴史的発展を象徴している機関・事業といえる。

これに対して、1983年に設立された第三期大学（Università dell'Età Libera）は、フィレンツェ大学の協力で運営されている自由教養的な学習を目的とした成人教育事業であり、1987年から大学の他にも国立音楽学校、国立美術学校、芸術高校、グラフィックアートセンターなどとも機関協定をむすんでコースが実施されている。2002年度には88コースが開催され2,554人の受講生が登録している。聴講型コースは10～20時間、ワークショップ型は20～50時間実施される。固有の教育施設はもたずに、市内各所で講座事業をおこなうほか、劇場・博物館・美術館・学校などの施設を使ってワークショップをおこなっている。受講生は、女性が全体の三分の二を占めており、年齢層も50代が40%と最も多く、ついで60代～70代が40%となっている。リピーターが75%ときわめて多いことも特徴である。主に仕事をもたない中高年女性を中心とする自由な教養習得の場として20年以上にわたって多彩な文化系科目を提供し、フィレンツェ市の歴史的芸術的文化を中心に人文・社会科学などの専門的な理解を深める学習機会となっている。講師陣は130名以上の大学教員、他に30～40人の外部の専門家が担当し、プログラム作成や実務を担当する市の職員が5人配置されている。受講料は40時間（2コマ）単位で65ユーロ、多くのコースが午前中または午後で開催されるなど、中高年女性の参加しやすい受講料、時間

帯の設定になっている点が、他の成人教育事業と異なっている³⁴⁾。

第三期大学は、講師陣、科目内容という面でフィレンツエ市の文化的個性を反映している。このような自由教養的市民大学は、戦前からの伝統をひく民衆大学 (università popolare) やフランス・イギリスなどの影響を受けて広がった第三期大学 (高齢期の余暇 età libera, third ageの大学)、その他の教養大学など、イタリア全土にあわせて200カ所以上設立されている。フィレンツエ市の場合は市の直営事業で市と大学が事業協定を結び、安定的に運営されてきたが、一般にはアソシエーションによる運営、年金組合による運営など、多様な形態がある。たとえばポローニャ市では市民団体“Primo Levi” (任意団体) の自主運営で150コース、5,000人の受講生が組織されているが、教室に関しては基本的に公共施設が無償で提供されている。国の成人教育法による根拠がないため、民衆大学、第三期大学は各地で自由に運営されており、自治体との連携によってなんらかの公的な支援を受けている場合が多い³⁵⁾。フィレンツエ市、ポローニャ市ともに人口37万人の中規模都市であり歴史文化に恵まれているが、決して高学歴者は多くない地域でこのように多数の学習者を集める自由教養的な市民大学が根づいているところに、職業訓練の伝統とは異なる人文的教養をも尊重するイタリア成人教育の特質の一端が示されている。

フィレンツエ市の継続的組織的な公的成人教育機関は、以上の4機関である。市の成人教育係が担当している事業は、この他にも外国人のための識字学級、図書館ネットワークと結合した読書活動、市立博物館・劇場のワークショップなどがあり、2000年度以降は、ヨーロッパ社会基金に市の成人教育担当係が多様な団体と連携して申請して、学習サークルプロジェクト、市民オンラインなどの新しいプロジェクトにとりくんでいる。プロジェクトの申請は、成人教育ネットワークの形成に新たな影響を及ぼし、これがきっかけとなって国や県の生涯学習機関 (地域生涯学習センターや雇用センター)、あるいは民間生涯学習事業者との連携も進み始めた。市民にとって身近な学習機会は、次第に生涯学習という名称をとり入れつつネットワーク化されてきている。

2. 社会教育文化活動

他方で、住民の日常生活圏である地域社会では、別の様相がみられる。イタリアの市 (コムーネ) は、人口規模が小さいものがきわめて多いが、ある程度の規模をもつ市は、人口2~6万人単位に地区に区分されて、地区議会が設立されている。フィレンツエ市の場合は、前述

のように5つの地区が設立されている。地区や小規模の市では成人教育というよりも、住民主導の社会教育文化活動が自由にとりくまれ、市との協働も進んでいる。

筆者が10年以上にわたりフィールド調査を続けているフィレンツエ市第4区 (イゾロット地区) について、社会教育文化活動の実態をみてみよう。ここには市立図書館の分館であるイゾロット地区図書館があり、16名の常勤職員と数名の非常勤職員が配置されている。規模は小さいが、90年代のソクラテス計画の時代からパイロットプロジェクトを推進し、活発な図書館として知られる。後述するトスカーナ州の学習サークルプロジェクトも、当初はこの地区図書館の実験プロジェクトとして開始され、のちに全トスカーナ州に導入されることになった。

イゾロット (小さな島の意味) 地区はフィレンツエ市中心部からバスで20分ほどのアルノ川を越えた郊外にあり、かつての農村部が都市化した地域である。「小さな島」という名前の由来は、古来アルノ川が氾濫するたびに、町から孤立して水に浮かぶ島ようになったからであるという。1966年の大氾濫の時には世界中からの支援がおこなわれたが、イゾロット地区は長く孤立し、住民委員会が組織されて地域の生活を立て直した。地区議会の法制化は、フィレンツエ市の市民運動とポローニャ市の自治都市づくりがひきがねとなったといわれるが、そのフィレンツエ市の市民運動のなかでもイゾロット地区の住民運動は活発で、当時の記録の掘り起こしも図書館事業としておこなわれている。

イゾロット地区図書館は、都市化が始まる50年代に子ども図書館として自主的に設立され、1970年代に地区の制度化に伴って市の公共図書館網に位置づけられた。プレハブ図書館であるが蔵書の充実、閲覧室の増築、地域文化活動とのさまざまなネットワーク形成などによって利用者が多い。2007年度には新たに市の拠点図書館として改築されることになっている。

図書館と結びついた地域文化活動について、日常的にイゾロット地区図書館を利用し、職員と連携している利用者に対して2006年3月にインタビュー調査を実施し、つぎのような活動の様子を聞くことができた³⁶⁾。

Aさん (20代、学生、男) イゾロット地区図書館は、利用者と職員との関係がよく、蔵書が高度で学生たちの勉学に欠かせない施設となっています。毎日夕方になると、全市から60人近い大学生が閲覧室にやってきます。閉館時間を延ばしてほしいという要求がだされ、1995年から閲覧室の利用登録学生のなかで自主管理委員会をつくり、図書館からの運営委託をえて毎晩21時から23

時30分まで学生が管理をおこなってきました。夜間利用者は利用登録をしている大学生に限定しています。パソコンも自由に使うことができ、自分たちがやりたいと思うこと、たとえば平和問題に関心を持つ学生たちが、図書館の一角のオープンスペースでパレスチナ問題やイラク問題の学習サークルを開いています。3、4歳頃からこの図書館を利用していたので、自分のよりどころのように感じる施設です。

Enzo Mazzi さん(70代, 神父, 男) 50年代にこの地区の教会に赴任してきました。その当時農村からの移動で人口が急増し、地域連帯を育てることが課題でした。地域の工場で労働者の解雇に抗議するストライキがあり、教会が支援する形になり、それ以来、この図書館の近くで、地区の労働者や市民と一緒に社会センター(セツルメントハウス)を運営しています。広場のミサでも地域問題を討論します。フィレンツェ市では郊外に大衆的な住宅を建設する必要があり、この地区で住民が話し合いながらつくった衛星都市プロジェクトはイタリアのまちづくりのモデルになりました。地域のアイデンティティを形成してきたので、その記録を「私たちのイゾロット」という冊子にしました。地域の歴史や人々の生活の記録集作成は図書館と地域の人々の共同でおこない、多くの出版物が刊行されています。そのひとつ、『イゾロット50年の記憶』という本をここに持ってきました。

Bさん(40代, 演劇教室主宰, 男) 演劇教育を専門に研究し、隣の第5地区で40人の青少年のワークショップを行っています。学校でも多くの活動をしています。演劇表現活動は1900年代に発展したものです。演劇の身体的表現とグループ活動をつうじて、「自身の声を聴き、自身と他者との関係を創る」ことが課題です。創造的、能動的参加をねらいとし、濃いハーモニーがグループのなかに生まれています。イゾロット図書館は、全市的に推進されている子どもの朗読活動を熱心におこなっており、自分もここでその指導をおこなっています。またこの図書館と地域の中学校が連携して、3クラスで朗読活動がうまれました。5月10日には図書館の企画で、1933年5月10日にヒトラーがおこなった「焚書」を思い起こすことをテーマにして、中学生の各クラスが本の朗読マラソンをおこないます。体験をつうじたコミュニケーションがとても重要になっており、一緒に朗読することで自己信頼を獲得できます。ワークショップにきている青年も一緒に参加して、子どもたちの朗読や身体表現にとりこんでいます。

Cさん(50代, 小学校の国語教師, 男) 地区内の小学校で6歳から10歳の子ども読書指導にとりこんでいて、イゾロット図書館はいつも利用しています。朗読で

はなく、7歳の子どもたちが、絵本をみてその世界にはいりこんで、想像を語ることをやっています。小さいときに大人と一緒に読み聞かせることで、7歳の子どもはとても共感的に大きく変わるので、私自身がとても感動します。10年間、クラスの両親と話し合いながら読書指導を続けてきました。この図書館では子どもに対してとても柔軟に対応してくれます。私はこの地区に住んでいるので、図書館のすべての催しに協力しています。「わたしは図書館が好き」という図書館の企画が1990年以来ずっと続けられていて、年3回子どもたちと一緒に図書館訪問をします。この企画で8,000人以上の子どもたちが図書館を利用しています。こうしたとりくみをきっかけにして「読書は元気の素」という活動が生まれました。小児科医と親たちが参加して、読み聞かせが大切だということを学びます。図書館が元気の処方箋を小児科医に渡して、家族は声をあげて子どもに朗読してあげます。私たちはこの活動方法を「効用の循環」とよんでいます。

Dさん(20代, 学習サークルプロジェクトのチューター, 女) フィレンツェ大学で成人教育を学び、現在、修士課程で心理学を学んでいます。現在、学習サークルのチューターをつとめています。イゾロット図書館がフィレンツェ市で最初に学習サークルプロジェクトの実験をはじめました。この地区では、図書館を拠点に学習サークルが組織されており、図書館で集まりをもっているサークルが多くあります。8人から12人の市民が集まって、30時間程度の学習計画をたて、テーマに応じて6時間の範囲で専門家が招かれ、通常の運営は学習者とチューターが共同ですすめるというやり方です。チューターも8時間以内と決められていて、市から時給税込み25ユーロが支払われます。いろいろな仕事をかけもちしてチューターになっている人が多く、フィレンツェ市全体で15名のチューターが学習サークルにかかわっています。今までの教授的な方法に慣れているため最初はとまどいが多かったのですが、学習を自分たちで計画し、自主運営していくという方法で、4年間チューターとしてかかわっていてとても新鮮な感じがします。

フィレンツェ市内で4年間に150サークルが生まれています。市内のいろいろな施設で参加をよびかけ、データベース化して、テーマごと、地区ごとにグループが発足します。自分がかかわった学習サークルでは、小説の創作、人権、コンピューター、地域の環境破壊、文学鑑賞、自己表現など多様なテーマがありました。内容面は専門家にまかせて、チューターは学習方法や討論の発展、参加者の興味を持続などの面で役割を果たす必要があります。チューターの役割については最初に研修を受けて、自分の担当する学習サークルを決めます。学習者の方々

が最後に学習活動の自己評価をしますが、とても高い充足感がみられます。

以上の地区の図書館の利用者たちのインタビューから、図書館運営、読書・朗読、演劇、学校や地域との連帯、学習サークルなどについて、地区図書館をよりどころとする日常的な社会教育文化活動の一端がうかがわれる。

イゾロット地区にはこの他に、地区議会・地区役所がおかれている地区センターがあり、住民参加の教育文化委員会がさまざまな活動をおこなっている。地区議会の合議によって、地区整備がおこなわれ、青少年施設やおもちゃ図書館、人形劇場、心身障害者施設、スポーツ施設、農園、工芸センターなども設置がすすめられてきた。多くの施設は社会的協同組合や青年ボランティア団体などに運営委託されている。これらの非営利セクターでは、青年の就労困難を背景にして青年層が主な担い手となっている。さらに、自主的な市民活動の活動拠点としては地区内に人民の家があり、ここでも文化サークルが多数活動している。この他、ボランティア団体や環境問題等の住民団体も、地区との協働をおこなっている。

人口6万人が生活する地区のレベルでは、市の成人教育機関が実施する定型的な事業とはかなり質の異なる生活に根ざした社会教育文化活動がおこなわれており、参加する市民層も幅広いことがわかる。1970年代に成立した公選制地区議会への分権化をつうじて市民参加が制度的に位置づけられ、住民主導的な主体が生まれ、地区図書館などの公共施設と住民との協働関係が発展してきたプロセスをうかがい知ることができよう。

3. 成人教育の新たなネットワークの形成

2000年代に入って、学習サークルプロジェクトなどの成人教育の実験的なとりくみをつうじて、今まで全市レベルで市の成人教育担当・成人教育機関のもとで推進されていた成人教育事業と地区のさまざまな主体が推進するいわば無定型な社会教育文化的な活動の間に接点が生まれ、相互浸透が始まっていることが注目される。

統合的生涯学習の推進は、州の施策として市の教育行政に反映されてきているが、それは、成人教育ネットワークの形成として次第に連携がはかれるようになってきた。フィレンツェ市公教育課から出された「成人教育はシステムとなる」という政策文書では、ネットワークの形成について次のようにのべている³⁷⁾。

「2000年3月の国・州・市の合同会議を経て、フィレンツェ市公教育課は、成人教育の地域システムの再組織化と強化に着手した。ここでは、成人教育分野で活動しているいろいろな推進主体と協調し、成人教育の研究、

実験的推進、革新的実践について州・県と協働する」。「(州の基本計画にもとづき)、フィレンツェ市公教育課は、EDAの活動のコーディネイトをおこない、内部・外部の人材を用いながら、その振興、企画立案、評価をおこなう。特に市が提供している学習機会を適正なものとし、市内の他の提供主体による学習機会と一体化させていくことが課題である」。

この課題の実現に向けて、フィレンツェ市公教育課は、ヨーロッパ社会基金のプロジェクト公募枠：C4(生涯学習の革新モデルの実験)に申請して、3つのプロジェクトを2000-2003年度に実現した。そのプロジェクトは①市民オンライン(市民のコミュニケーション活動をつうじて能動的市民を形成するプロジェクト)、②地域学習社会—学習サークルの推進(北欧型学習サークルを実験的にフィレンツェ市に導入するプロジェクト)、③A.R.C.O(能力の認知システム)(ノンフォーマル教育における実際的能力の取得とその認知に関するプロジェクト)である。これらのプロジェクトを複数のパートナーと推進する態勢がつくられたことを契機に、フィレンツェ市「地域委員会」(comitato locale)が発足した³⁸⁾。

2000年3月の国—州—県・市の合同会議で合意された方針について、フィレンツェ市の公教育課では以下のように要点を確認している³⁹⁾。

- ① 国は基本的な戦略と基準を定め、評価をおこなうのに対して、州は具体化のための計画をたて、優先基準をさだめて財源を確保する。
- ② 県はそれをさらに県域の必要性にもとづいて具体化する。
- ③ 市は、州・県と協力し、パイロットプロジェクトにとりくみ、地域の課題に即してプログラム化をすすめるため、複数のパートナーとともに地域委員会を設立する。
- ④ 市域の成人教育のネットワークを形成し、成人教育マップを作成する。

州・県が主導し、市長や教育行政の責任者が参加する県内の教育管区会議と比べて、地域委員会は、よりゆるやかな、市主導の多面的なパートナーの協議機関である。その機能は主に次のようである。

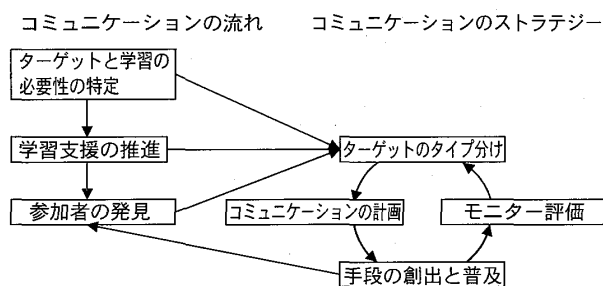
- ① 成人教育の振興を目的とする。
- ② 学習の必要性にもとづきながら、地域にねざす活動をプログラム編成する。
- ③ 活用可能な資源を配分しながら、プログラムを決定する。

- ④ 成人教育分野のプロジェクトを立案する。
- ⑤ 生涯学習機会の提供について年次的な計画を提案する。
- ⑥ 地域生涯学習センター（CTP）の設置について提案を作成する。

フィレンツェ市についていえば、今まで公教育課だけで企画していたことを市内のさまざまな団体や機関と協力してプログラム編成をするようになり、国の施設である地域生涯学習センターの設置についても、地域の実情をふまえてボトムアップに設立の要望をまとめ、より適正な配置が可能になった。こうして市の成人教育ネットワーク形成、パートナーシップ、市レベルと地区レベル、民間の主体との連携などが指向されるようになった。その結果、策定されたフィレンツェ市のマップは、名称も「成人生涯学習」(formazione degli adulti)と変化しており、今まで位置づけがなかった国の地域生涯学習センターや、民間生涯学習事業者、地区議会などの新たな主体が連携するネットワーク関係が描かれ、学習サークルのようなプロジェクトも位置づけられている⁴⁰⁾。

このことは、システムの連携にとどまらず、学習の組織化における合意形成過程（コミュニケーション方法）の革新と計画内容のより適切な実現方法の探求にもつながっている。図一2は、フィレンツェ市が作成した成人教育実施過程におけるコミュニケーションの流れと戦略である。図では、ターゲット（誰のためのコースか）という点に焦点をあてて、的確な学習支援の方法を想定し、コミュニケーションの計画と計画内容の評価によって、参加者が得られるような戦略的な工夫がなされている。

図一2 成人教育実施過程におけるコミュニケーション



出所：Comune di Firenze, *L'Educazione degli Adulti diventa sistema*, 2003.p.31.

以上にみたように、市レベルの成人教育の伝統的な基盤は、州・県の教育推進基本計画、プロジェクトの推進、地域の学習の必要性の把握という視点の拡大から、再組織化、拡充されてきている。特にプロジェクトの推進は、

複数の主体でとりくむため、態勢を新たに組み直すうえで大きなインパクトとなっている。これについてはイゾロット地区図書館の実験から開始された学習サークルプロジェクトに限定して、IVで後述することにした。

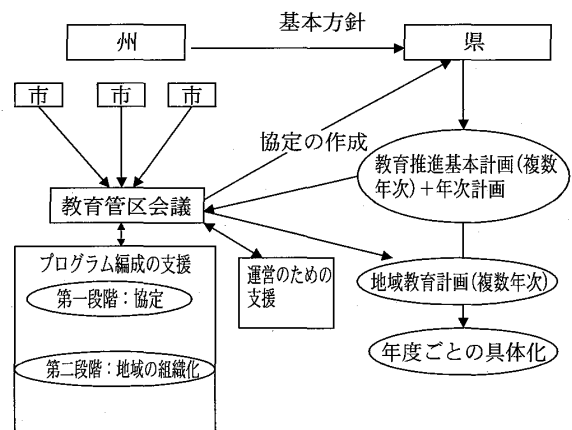
その前に、州と市の中間に位置する県の役割と県域における生涯学習の動向に言及しておきたい。

B. フィレンツェ県の総合計画と成人教育ネットワーク

1. 県教育推進基本計画の策定とプロジェクトの公募

フィレンツェ県は44の市によって構成され、5つの医療保健管区単位に教育管区会議が設立されている。県は、地方自治体としては伝統的に国の出先機関という性格が強かったが、州の成立とともに、州の地域政策を実施する地方行政組織としての役割が増大している。教育管区会議には構成自治体の市長や教育長が参加し、規模が大小さまざまで分散的な市が連携し、州の総合計画の実施のための管区内の調整をおこなう連絡協議の場として機能している。プロジェクトの申請もこのような協議の場を通じて、市や諸機関がパートナーシップを形成しつつすすめられている。立法・計画主体としての州と固有の自治権をもつ市の間で、県はいわば上からと下からの流れを調整する仲介の役割を求められていることになる。トスカナ州では、複雑な州—県—教育管区会議—市の機能分担について以下のように図示している。

図一3 州—県—教育管区会議—市における教育推進基本計画の実現過程



出所：トスカナ生涯学習・文化政策局からの入手資料

生涯学習についてトスカナ州は財源の75%を州内の10県に配分しており、各県はそれを事業の具体化にむけて執行する重要な役割を果たす。具体的には、次のように機能している。

第一の機能は、州の計画に地域性を加味して、県版教

育推進基本計画を策定することである⁴¹⁾。

フィレンツェ県で生涯学習を所管する部局は、労働・職業訓練局と観光・文化・国際関係局のなかの「社会教育課」(settore dell'istruzione sociale)にわかれている。長年、国に教育・成人教育の権限が保持されてきたため、県では成人教育については地域配置をおこなうだけで直接的に事業実施には関与せず、県直営事業としては職業訓練に比重をおいてきた。州の教育推進基本計画も、統合的生涯学習政策をつうじて労働者の雇用可能性の創出に力点をおいているため、県の労働・職業訓練局が担当課となっている。なかでも県が運営主体である雇用センター(Centro per l'Impiego)をつうじて、体系だった職業訓練事業がおこなわれている。

雇用センターはフィレンツェ県内に12カ所(7,8万人に1カ所)設置されており、フィレンツェ市内には6カ所(中央及び各地区に1カ所)存在する。2000-2002年度に雇用センターによる県直営事業は182コース実施され、その他に592事業が公募事業として実施された。本稿では割愛するが、雇用センターは、学校との連携、移民の受け入れ、EU労働市場における労働力の質的向上などの課題にたいして中核的な生涯学習機関として位置づけられている⁴²⁾。

このように職業訓練の実施機関として県が雇用センターを運営していることから、県の生涯学習事業はおのずと職業訓練が中心となっている。市のレベルで成人教育機関と地区社会教育文化活動が生活圏にねざして展開されていることとは対照的な実態がみられる。そのため県の基本計画をみるかぎり、州のような生涯学習全体の統合性への視野は十分ではなく、むしろ雇用センターの運営についてきめ細かな提言がなされていることが特徴的である。

しかし、他方では、成人教育について成人教育事業の公募という方法をつうじて、県が主体となって実施しており、そのことが州から付託された県の第二の重要な機能となっている。公募をおこなううえで、県は生涯学習分野の機関・事業者・団体等の登録名簿を作成する。州の教育推進基本計画における統合性は、この公募事業をつうじて実体がつくられてきているといえよう。

生涯学習機関・事業者が県の公募事業に申請するためには、県の名簿に登録することが義務づけられている。公募事業は分野によってタイプが明記され、応募に際しては事業者としての専門性が認知されていることが条件とされる。事業のタイプは、大きく(A)失業、若年者、女性などの就労支援など積極的労働政策に関する事業、(B)社会的に排除され、社会的困難をもつ人々にむけられた事業、(C)職業教育や成人教育などのシステムの適

切な発展をはかる事業、(D)労働能力の向上の質的な革新、科学技術の発展と雇用ポストの創出のための事業などにわけられており、(C)の4つの分野の1つとして「C4:生涯学習」が位置づけられている。このタイプ分け自体が、ヨーロッパ社会基金の申請枠に準じるものである。州の教育推進基本計画の領域にも示されるように、職業訓練に関する申請枠が大半を占めており、ノンフォーマル成人教育の比重は小さい⁴³⁾。

C4に該当する分野では、「県のノンフォーマルな成人教育分野で活動する生涯学習事業者の県登録名簿」が作成される。通称「成人教育事業者登録名簿」(Albo EDA)と呼ばれているこの名簿に登録できる主体は、次のように区分されている⁴⁴⁾。

- ① 公立、私立、地方自治体立学校
- ② 州職業訓練システム
- ③ 雇用センター
- ④ 成人教育のための市民的ネットワーク
- ⑤ 図書館・博物館・劇場などの文化施設
- ⑥ 民間企業
- ⑦ 市民団体(文化団体、ボランティア団体、社会的団体、余暇団体、家族問題にかかわる団体)で、それぞれの分野の名簿に登録している団体
- ⑧ 大学
- ⑨ 地方自治体、公共機関

これらの団体・機関のうち登録できるのは、「設立理念として明確に教育的目的を掲げている団体・機関であること。適切な文化的資源をもつか、あるいは以下の活動を推進しているもの。学習、研究、資料の記録・収集と発行、科学・文化・芸術・余暇・アマチュアスポーツを評価し、普及すること、また異文化間交流、国際交流など。講師・スタッフなどの教育資源を所有していることに加えて、生涯学習を支援するにふさわしい設備を活用し、プロジェクト・マネジメントの力量をもっていなければならない」⁴⁵⁾。

この条件で、2003年度に登録した団体・機関は125であった。先述のように、トスカーナ州全体の生涯学習事業者は職業訓練分野をふくめて700団体に達する。フィレンツェ県には、そうした団体・機関が集中しており、成人教育分野以外にも職業訓練分野に多数の事業者が存在する。新しい事業の大半がヨーロッパ社会基金の財源に依存して企画される状況にあって、プロジェクトの公募と財源の配分という機能をつうじて、県は成人教育の面でも、州の教育推進基本計画を具体化し、教育管区会議をつうじて県内の市の連携・ネットワーク化をすすめ

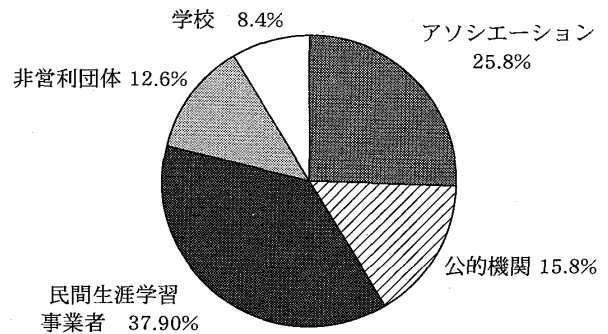
ながら、上からの計画化（提供の適正化）と地域からの必要性の見定め（「要求」政策）という相互のマッチングを促す役割を果たしているといえよう。

2. 県レベルの生涯学習推進の実態

このようなシステムのもとでとらえられる県の生涯学習の実態は、市レベルとどのような違いがあるのか、EDA名簿に登録された成人教育推進主体に関する調査報告書から特徴的な点のみてみよう。名簿は2004年度のもので、登録団体は95機関・団体であった⁴⁶⁾。

図-4にみるように登録団体として民間生涯学習事業者が約37.9%でもっとも多く、ついでアソシエーションが25.8%となっている。公的機関と学校をあわせても全体の四分の一程度である。このうち、なんらかの認証をもつものが85%を占めており、プロジェクトの申請者として、認証された生涯学習事業者・機関・法人が大半を占めていることが示されている。また、このなかで約半分は講義室を整備しており、4分の1はITの練習室を備えている。これに対して語学の学習室を備えているところは2.5%と少なく、語学コースを開催する機関が限定されていることがわかる⁴⁷⁾。

図-4 成人教育推進主体の組織形態



出所：Comune di Firenze, *Risorse educative territoriali per l'istruzione educative degli adulti*, 2005. p.56.

これらの推進主体のコースに受講登録した人は、6割が一般成人であり、ついで学生6.3%、24歳以下の若者4.4%となっており、失業者2.4%、EU域外からの移民2.1%、社会的困難をもつ人々0.5%など、社会的に排除された人々を対象とする事業は少ない。職業訓練とは異なり、成人教育については、EUの経済的社会的戦略における社会的弱者のターゲットグループは全体の数パーセントにとどまっている⁴⁸⁾。

この調査報告では、2003年度に上記名簿登録者とは別に、実際にフィレンツェ県で成人教育を実施した推進主体のデータ（210機関・団体）から123団体・機関を抜粋し、コースの実施状況についてのインタビュー調査をおこない、その結果をまとめている。成人教育推進主体として市一地区が付加され、全体に民間の事業者の比重が22.9%と低くなっている。アソシエーションが

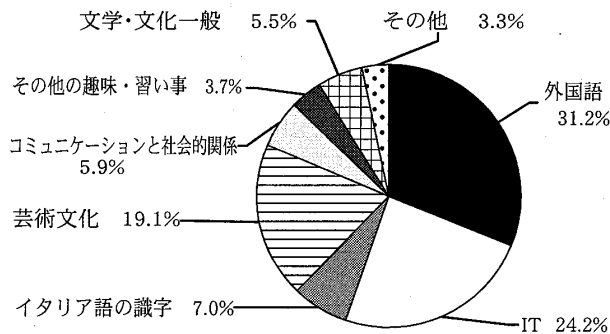
表-6 成人教育の推進主体別のコースの内容 (%)

コースの内容	生涯学習事業者	公立機関・自治体	アソシエーション	その他の団体	全体（コース内容の構成）
外国語	8.8	39.8	31.0	0.0	31.2
IT	45.5	24.9	5.0	0.0	24.2
イタリア語の識字	1.1	9.6	6.0	0.0	7.0
芸術文化	18.2	13.8	30.0	83.0	19.1
コミュニケーションと社会的関係	1.1	1.5	22.0	0.0	5.9
その他の趣味・習い事	13.6	1.5	1.0	0.0	3.7
文学・文化一般	0.0	8.4	3.0	0.0	5.5
その他	12.5	0.4	2.0	16.7	3.3
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

出所：図-4に同じ。P.77.

34.3%，学校、市・地区の公的成人教育機関は21.0%である。

図一五 成人教育コースの内容の構成比(全体)



出所：図一四に同じ。P.76。

図一五は、このインタビュー調査をもとにした成人教育コースの内容である。これによると、外国語がもっとも多く31%、ついでIT24.2%、芸術文化19.1%となっている。イタリア語の識字も7%で、全体に語学、ITなどのスキル習得の比重が高いことがわかる。

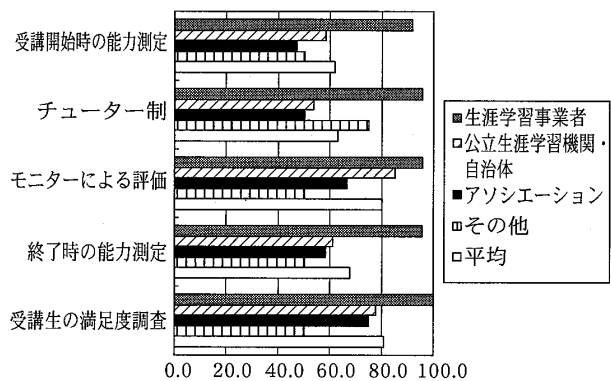
これを推進主体別にみたものが表一六である。ここでは、成人教育コースの推進者のタイプによって主に提供されている内容がそれぞれに異なっていることが示されている。生涯学習事業者はITに関するコース全体の半分弱を開催している。これに対して公的機関では外国語、IT、イタリア語の識字などの内容の占める部分が多い。市民団体は、外国語、芸術文化を中心とするコースが多いが、他の推進主体にはないコミュニケーションと社会的関係形成についてのコースが多いことが注目される。その他の団体が開催しているコースの内容は、芸術文化が大半を占めている。推進主体によって、講師、教室、環境整備、対象者との関係性などに応じたプロパーの分野があることがわかる。

さらに興味深いのは、図一六である。ここではコースの提供者が、学習方法の工夫や効果測定をどのようにおこなっているかをインタビュー調査で聞いた結果である。これによると、①学習開始時の受講生の能力確認、②チューターによる支援、③モニターの評価、④終了時の受講生の能力確認、⑤受講生の満足度確認の5つの事項について、実施しているかどうかを調べている。結果として、生涯学習事業者はすべての項目について実施率が高く、コースの効果を高めること、また成果を数値でとらえることが当然視されている様子が見えてくる。これに対して、公的な機関ではモニター評価や受講生の満足度などコースの評価はある程度おこなっているもの

の、受講生の能力測定については消極的で、チューターなども必ずしも一般に導入されていないことがわかる。アソシエーションはすべての項目で半分程度という数字が出されており、こうした評価にとらわれない、あるいはコースの目的が別のところにおかれていることが推察される。

この他、コースの時間数が30時間を超えるものが全体の85%以上を占めており、30-50時間のコースが53.6%、51-100時間のコースが25.5%あることが示されている。かなり長期間継続するコースが多数を占めている。また、生涯学習事業者の実施するコースの5割以上がヨーロッパ社会基金を導入しているのに対して、公的機関の7割、アソシエーションの8割は導入していないことも明らかにされている。この調査では、フィレンツェ県の成人教育コースの参加者数は年間約2万人と算定されており、そのうちヨーロッパ社会基金によるプロジェクトベースの成人教育コースの事業の参加者は約半分とされている。また、コース全体の受講者については、外国語のコース受講者が31.6%、IT関連のコース受講者が23.5%、芸術文化関連の受講者が16.7%、イタリア語の識字コースの受講者が88.4%となっている。もっとも少ないのは、趣味・習い事で4.1%である。全体に仕事や社会生活に欠くことのできない内容のコースが提供され、それを受講する者が多いことがわかる⁴⁹⁾。

図一六 コースの運営方法と評価



出所：図一四に同じ。P.71。

以上の実態から、県レベルでは、①ヨーロッパ社会基金のプロジェクト申請によるスキル習得型の成人教育事業が多いこと、②生涯学習事業者と公的機関やアソシエーションのそれぞれのコース運営方法や評価方法が異なっていること、③外部から実績評価を得られるような、よりプロフェッショナルな民間企業的経営の手法が比重を増していること、などの特徴が明らかになっている。これに

対して、市で実施されているコースでは、先に見たように公的機関主導で教養・技術習得の機会が提供され、地域では地区機関との協働で住民参加型の社会教育文化活動がおこなわれている。県—市—地区のレベルで成人教育活動に異なる伝統があり、州の計画やプロジェクトの導入をつうじて少しずつ相互浸透が始まっていることがみてとれる。

2006年度以降、EUの社会基金は東欧圏に大きくふりむけられることになっており、イタリアの割合は低下する。そのなかで、統合的生涯学習の推進も転機をむかえている。トスカーナ州が力を入れてきた「要求」政策を象徴するプロジェクトである学習サークルは、労働政策に一体化されがちな統合的生涯学習推進のなかにおいて、成人教育分野のシステムの革新をめざしていることが注目される。プロジェクト方式によって、どのような成果が生まれ、今後の継続性を生み出しているのか、最後にみておくことにしたい。

IV. 学習サークルプロジェクトの実験的推進

A. 学習サークルプロジェクトの目的と推進方法

トスカーナ州で推進された学習サークル (circolo di studio) プロジェクトでは、2000-2004年度に677サークルが誕生し、4,900人の参加者があった。活動は2005年段階まで継続した。1998年のソクラテス計画の段階から実験的導入が始まり、2000年度と2003年度にトスカーナ州はヨーロッパ社会基金の申請事業として全州的にこれを推進した。州教育推進基本計画に位置づけ、成人教育の方法の革新をねらいとしたものであり、州の「要求」政策を具現化したとりくみでもある。EU的シティズンシップの形成にむけて市民の学習を支援するという統合的生涯学習政策の実現において、北欧・北米から学び、トスカーナ方式として学習サークルを推進している過程は実験的な意義をもつといえる⁵⁰⁾。

1 フィレンツェの実験からトスカーナ州のプロジェクトへ

1990年代半ばから、トスカーナ州で「要求」政策に焦点をあてた生涯学習の推進が模索されていた経緯については先にのべた。この過程で、スウェーデンと北米の学習サークルについて研究調査がおこなわれ、1998年度のソクラテス計画プロジェクト (グルンドウイ1) として、ESTEEMプロジェクト (European Study Circle based on new Environmental Methodology) が実施された。これはフィレンツェ県、スウェーデン、ベルギー、イギリス、ルーマニアなどが共同して実施した実験で、さらにフィレンツェ市第4区イゾロット地区図書

館がそれを継承して1999年度に地区で学習サークルを試行した。

その結果、この実験をトスカーナ州の教育推進基本計画に位置づけて全州的なプロジェクトとして推進することが決定され、2000-2002年度、2003-2005年度のヨーロッパ社会基金申請事業として実現された。教育推進基本計画(2003—2005年度)によれば、「学習サークルは、小集団への学習機会の提供のための方法の構築である。これは直接的な関心の表明にもとづく要求に応えることを純粋なねらいとして組織され、主として自主運営ですすめられる学習の場である」と規定されている。一般に10人前後の共通関心をもつ人々によってグループが形成され、約30時間にわたって学習テーマを掘り下げる討論が展開される。その過程で講師のレクチャーやチューターの学習支援がおこなわれるというトスカーナ方式の学習モデルが想定されている。それは以下の4つの段階を経て実現されると述べられている⁵¹⁾。

第一段階：要求の誘発と表明 (潜在的可能性をもった公衆のとらえ方、情報の周知、要求の集約をつうじて個人あるいは集団的に表明される)

第二段階：要求と提供のつきあわせ (要求を精査し、小集団ごとに共通の関心によるテーマを掘り下げ、教育プロジェクトにまとめていく)

第三段階：学習サークルの運営方式の決定 (活動の物的条件の確保、実施にかかわる担い手や教材の確定、講師・チューターの手配)

第四段階：スムーズな進行のための支援とモニターのチェック (途中脱落の防止、評価、活動終了後の学習要求の発展)

実施にかかわる担い手 (コーディネーター) は次のような点について重要な役割をもつ。「学習者の要求の表明を尊重し、要求と提供をマッチさせ、モニターによるチェックをおこなう。また地域の公共施設等の条件整備と人 (講師、チューター)、公共サービス (図書館、公共施設など) を手当てして、要求を発展させる活動をおこなう」⁵²⁾。

学習時間は30時間以内にとどめ、少なくともその50%は、自主的な学習をおこない、講師・チューターの参加する時間は全体の50%以下とするという条件も定められている。このような段階的な準備と条件にそくして、情報の宣伝、要求のグルーピング、コーディネーターと学習者の協力による環境整備、そしてテーマにふさわしい講師やサークル運営の学習を支援するチューターの任用がなされ、講師・チューターには公費で謝金が支払われる。公費によって人的、物的にサポートされた、一定の期間に学習課題を自主的に掘り下げる新しい

学習モデルが推進されることになったのである。

イタリア、特に中部トスカナ地方やエミリア・ロマーニャ州には、アソチアツイオニズモの伝統がもっとも濃密に根付いている。人口93万人のフィレンツェ県に、代表な文化団体イタリア文化レクリエーション協会(ARCI)だけでも会員数8万人、人民の家が300カ所ある。人民の家は施設であるとともに、「サークル」(circolo)とよばれているように、サークル形態の活動は、トスカナ州の人々にとって、戦前からなじみのある土着文化である⁵³⁾。この意味で、「アソチアツイオニズモが著しく普及しているトスカナにおいて、個人であれ、グループであれ、自分たちの関心のあるテーマを議論するために自発的に集まるという学習サークルのあり方は、すでによく知られていることである」⁵⁴⁾という基盤がある。しかし、「すでにあらかじめつくられた場」にあとから加わるということではなく、「この経験を伝統的なアソシエーション外でも、同じように自主的に集まる良さとして、いっそう広める必要がある」と、このプロジェクトの意義づけがなされている⁵⁵⁾。

こうした議論の背景には、1990年代頃から、若者を中心に既存のアソシエーションへの帰属が弱くなっていること、自主的な団体がそれぞれ縦割りで内部に固まりがちであること、文化スポーツ活動が中心で、知識の共有それ自体を目的としていないことなどの問題があった。学習サークルモデルの新たな導入については、アソシエーションをあえて「エリート的」ととらえようとして、誰でもが集団をつくり、自主運営に参加するという方法を公的に推進することによって、伝統的な教授型の成人教育を革新するとともに、伝統的なアソシエーションにも刺激を与えるというねらいがあったといえるであろう。

統合的生涯学習の考え方として、職業訓練と成人教育の架橋がひとつの大きな課題であったとすれば、学習サークルプロジェクトは、公的な成人教育とノンフォーマルなアソチアツイオニズモとの架橋をつうじて人々の学習要求の自発性を喚起し、シティズンシップ形成にとりくむ実験であるにとらえることができる。30時間以内の学習時間という条件についても、Ⅲでみたような系統だった成人教育コースの受講者とは異なる人々、異なる要求をもつ人々をターゲットにしていることがうかがわれる。

ソクラテス計画に申請した学習サークルプロジェクトでは、県、市、地区、地域生涯学習センター、非識字撲滅協会、芸術文化センターなどの複数の主体が申請者となっており、「主体間の相乗作用」という刺激もたらされた。そのなかで「コース(学習課程)」と「サークル」

の違いについて議論が深められ、「自主的な学習のなかで出会うテーマを発展させること」の重要性や、講師が「教室のようにサークルを運営しようとする誤解」が生じやすいこと、反対に「参加者の方も従来型のコースに参加しているつもりで、常に講師が講義をすることを待つ」傾向があること、などの問題点が整理された。それをふまえて、「要求」の誘発と最初の登録のよびかけ段階で、新しい学習サークルの理念がよく理解されるように普及することが課題とされた⁵⁶⁾。

トスカナ州では、公的に提供されている学習機会は多いが、「市民から直接表明される要求」にそくした「ノンフォーマルな自己学習」(auto-apprendimento non formale)は十分根づいていないという認識に立って、学習サークルプロジェクトをヨーロッパ社会基金に申請し、各県ごとの公募事業としてとりくむことを決め、教育推進基本計画に位置づけることになったのである⁵⁷⁾。

2. 「要求」政策の推進と成人教育の革新

学習サークルの実験的推進過程で、もっとも議論が深められたのは、「要求」政策の意義や「要求」を誘発する方法についてである。これについて、コーディネーター、チューターなどのインタビューがおこなわれ、結果の検討がおこなわれている。インタビューでは、次のような意見がだされている⁵⁸⁾。

- 「要求」を促すという学習サークルの提案は、豊かな、革新的な可能性に富んだ、しっかりした動機に裏付けられた自己教育の経験を伴うことに真価がある。
- 「成熟」に到達するように省察することは、単に「技術的」「方法的」というだけではなく、より広い意味で文化的な新たな方向性をもたらす意義がある。

そして、「要求を持ち寄り、それを表明すること」が学習サークルの実現過程において要の問題であり、「要求と提供の関係を考察することは、理論的にも、実践方法の革新という意味でも、もっとも重要な問題である」と指摘されている。「単に要求を促し、一定の整ったよいレベルですでに決定された内容で、教育を提供することではなく、「しばしば自覚さえしていないようなあいまいな必要について、それをいかに明確化して表現するか、そして有効な手だてをつうじてそれを解決するか、ということの問題にしなければならなかった」のである。そのことは、同時に学習サークルを組織し、運営する側にとって、「自らのあり方、今までの活動の仕方、みずからの当初の地域のとらえ方、そしてそのとらえ方の変化などについて改めて検討するようにせまられる問題でもあった」⁵⁹⁾。

実際に学習サークルのチューターをつとめた女性は、

「その過程はとても難しく、ある時には参加者の声を忍耐強く受け止めること、ある時には友人のような関係で、リーダーの役割とは異なっていると思います。」と述懐している⁶⁰⁾。チューターは、サークルに参加している時間だけではなく、サークルの外でも電話を受けて話を聞くなど、派生する個々の声に対応し、それをサークルの運営に反映させることによって個々人と集団の仲介に努めている。

「要求」に注目する政策が、どのような意味で成人教育の革新をもたらすのかという点について、フィレンツェ市公教育課の申請書類「学習するコミュニティ：学習サークル」では次のように述べている。「このプロジェクトは、市民性の行使において民主的精神と平等の権利を向上させる目的で、市民が要求を表現し、学習機会をみずから運営するという従来になかった方式を実験するモデルである」。具体的には次のような諸点が学習サークルのとりくみの課題であるとされている⁶¹⁾。

- ① 成人学習者が、再び学習に立ち戻ることをいかに励まし、容易にするか。(動機付けの問題)
- ② 成人教育の機会への参加が低いレベルの地域社会、集団をいかにして見つけ出すか。(必要性を認識する問題)
- ③ 多様な教育機会へのアクセスの平等を実現するために、いかにして生涯学習への要求を高めるか。
- ④ 経験をつうじて獲得されている能力を、生涯学習の場において、認識し、回復することをつうじて、いかにインフォーマルな学習を評価するか。
成人が自ら保持している知識や能力の集成に対する自覚をいかにして促すか。
- ⑤ いかにして、「学ぶことを学ぶ」ことを励ますか。

伝統的な成人教育が「受け身」であるのに対して、学習サークルは「能動的」「参加的な」学習であり、とりわけ、学習者の主導性に注目した方法的な革新をもたらすという点が強調されている。イタリアにおいても参加型学習はノンフォーマルな学習文化活動において広く行われているが、学習サークルプロジェクトは、学校型とノンフォーマル型を架橋し、分野、行政系列、推進主体などによって分断されている生涯学習の推進の全体にわたって、学習者中心性という共通原理をすえるという意味で、実験的な試みであるといえることができる。

B. 学習サークルモデルの形成

1. 学習サークルの実施方法と学習内容・参加者

学習サークルの誕生過程は、A-1でのべたように4

つの段階ですすめられる。サイトまたは手書きの登録カードによる参加希望の受付を経て、全市・地区ごとのデータベースが作成される。この期間、全市的に公共機関・街頭でポスターやちらし、コミュニティ・テレビその他の手段によって情報の普及がなされ、登録窓口は市・地区の公共機関や図書館に設けられる。調査結果によると、もっとも多いのは口コミで情報をえることである。「フィレンツェのように地区単位の市民生活のつながりが特別の意味をもっているところでは、地区のローカルなコミュニケーションの方法を活用したやり方(たとえば会報、学校や地区図書館のお知らせなど)が特に有効であり」、「同じロゴを使って身近な口コミに継続的にのせていくことで、多くの登録者がえられる」。「その意味で、地域の諸団体とのつながりが有意義である」とされている⁶²⁾。

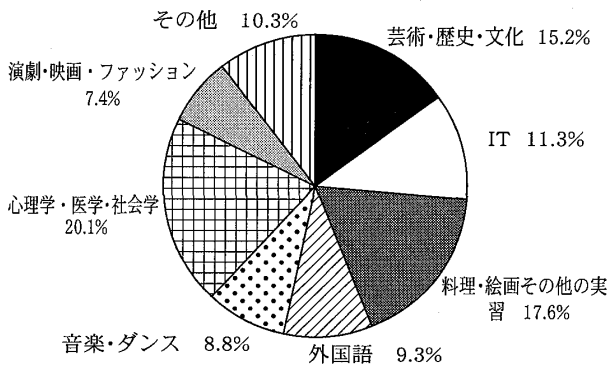
学習サークルが、さまざまなネットワークに支えられたもうひとつの新たなネットワークであり、個々人、集団の背後にある地域社会が「要求」の表出を促す機能をもつことが指摘されており、興味深い。

データベースから、希望テーマによるグルーピングがおこなわれ、参加者の会合がもたれる。テーマや自主的な運営方法について相談がおこなわれ、必要な専門の講師とチューターの依頼、場所の確保など、サークルが軌道にのるまで支援することが組織責任者(コーディネーター)の役割である。フィレンツェ市の場合、地区単位に組織責任者がおかれて、チューターが2、3人ずつ配属される。

学習サークルが軌道にのるまで、場所や資料の手当とともに、メンバーの相談による学習計画の作成が大きな課題である。たとえば哲学の学習という漠然とした関心から、最終的に「生活に関連する一連の哲学思想」のプログラムが作成されるまで、すでに「自己学習」、知識の相互交換が始められている。

先に述べたように、2004年度にはトスカナ州全体で677サークル、4,900人の登録があった。677サークルの学習テーマの傾向は、図-7に示される。

図一七 学習サークルのテーマ



出所：Regione Toscana, *l'esperienza dei Circoli di Studio in Toscana*, p.84.

これによると、最も多いのは心理学・医学・社会学、次に料理・絵画などの実習を伴うもの、そして芸術・歴史・文化で、全体的に文化的・人文的な内容が多い。ⅢでみたようなITや外国語など、スキル習得に結びついた県の成人教育コースの内容とは対照的といえる。どちらかといえば、第三期大学の教養的な科目に近いが、自主的に学ぶことがサークル学習活動の重点となっている。参加者の年齢層も40代以下の若い層が半分以上を占めており、被雇用者、公務員などが多い。参加の動機も「知識・論点を深める」ためと答えた人が78.2%、「自分で学ぶため」が9.6%となっており、自分たちで学習するという方法に対して、参加者も積極的な姿勢をもつことがうかがわれる。この点では、第三期大学などの教養的学習の場とも異なる方法がめざされており、またそのことが学習者によって期待されていることがわかる。

学習サークルを終了した参加者は、表一七にみるように、さらに別の学習サークルに参加する者が半数を超え、その他のコース・団体への参加もふくめると全員が学習を継続している。

表一七 学習サークル終了後の参加者の選択

学習サークル終了後の参加者の選択	%
他の学習サークルに登録	53.0
短期の成人教育コースに登録	18.4
第三期大学を受講	4.7
アソシエーションの活動に参加(文化・スポーツ・ボランティア活動など)	23.9
合計	100.0

出所：図一七に同じ。p.98.

このように、学習サークルは、「要求」に注目するこ

とによって、新しい学習方法・内容を追求する学習の場を広げ、新たな学習モデルを生み出してきたといえる。参加者もこれまでの自由教養的な成人教育コース受講生と異なる若い層が多く参加しており、学習サークルへの参加がきっかけとなって、学習活動に継続的に参加していることが示される。学習サークルプロジェクトは、成人教育のシステムを革新するという点で、有効なとりくみであることがさまざまな側面から明らかにされてきているといえよう。

2. チューターの役割と学習サークルの評価

学習サークルにおいて重要な位置づけがなされているのが、チューターである。チューターの研修、チューターのさまざまな経験の総括から次のようにチューターの役割が提起されている。

チューターの役割は、「見守る」(custodire)、「助長する」(promuovere)、「同行する」(accompagnare)ことであり、「心理学的、社会学的な性格の専門的能力というよりも、文化的、方法的な次元の理解をもつことが必要である。すなわち、コミュニケーション能力、相互作用の能力、動機を高め、動機をさらに発展させるような諸問題にむきあっていく力量が求められる」⁶³⁾。チューターは、「的確な方法をつうじて、サークル内部で学習者グループが、展望を明確にし、目標を共有し、それを問題として検討していくように支援する、アニメトール、ファシリテーターの役割」を果たす重要な「回り継ぎ手」(snodo)であると規定されている⁶⁴⁾。

学習サークルプロジェクトの推進をつうじて、チューター論は今までにない学習支援者像の創出につながっている。ⅡBでみたように、生涯学習の実施に際して特に生涯学習事業者は、チューターを配置することが多くなっているが、そのあり方は、学習サークルプロジェクトのように「要求」を誘発し、表明させ、「要求」と「提供」との「出会い」に焦点をあてた学習の組織化をつうじて、はじめて本格的に議論の的になってきたといえよう。チューターのインタビュー調査の総括として提起されているチューター像は、以下のように二つの領域の能力をもつ支援者であり、学習サークルにおいて「固有の役割」を果たす存在とされている。列挙すると以下のようになる⁶⁵⁾。

(第一の領域) 自分の仕事を省察し、自己をみつめ、他と協力する態度＝コミュニケーションと相互関係能力

○学習要求を受け止め、助長し、練り上げる。

○学習集団から表明された関心、動機を吟味する。

(第二の領域) 積極的なコミュニケーションをつうじて

学習契約や規則を活用する能力

○チームとして学習サークルを運営し、メンバーの同意が成立しない状態についても対応する。

○学習の必要を分析し、対話者同士の協力的なレベルを高める。

トスカナ州では、チューターの体験から語られているさまざまな側面を集約しながら、以下の三つの役割を方向付けている。

○自己教育(auto formazione)の重要性を明確にすること。

○テーマに即して、地域の環境や資源を活用し、専門家や公的機関と協力すること。

○サークルにおける協力、協同の側面を助長すること。

こうしたチューター像の経験的集約にもとづき、学習サークル活動支援プロジェクトの一環として、生涯学習事業者によってスタッフ養成講座が実現されている。これは90時間6モジュールで、以下のような内容がカリキュラムに組み込まれている⁶⁶⁾。

- a. 生涯学習の企画立案
- b. 成人教育論
- c. オリエンテーションの心理学
- d. コミュニケーション心理学
- e. 生涯学習の方法
- f. 生涯学習の条件整備

このような養成講座にとどまらず、ノンフォーマル教育の評価に関する質的な手法の開発、データベースの作成、資料センターや学習サークルサポートセンターの設置など、学習サークルの地域支援とネットワーク形成についても、さまざまな提案がなされ、プロジェクト化されつつある。

地域的な実験段階から州の実験プロジェクトをつうじて、北欧の伝統である学習サークルが、トスカナ州に根づき、自主的、参加的な学習形態として発展してきた経緯をみてきた。今までの成人教育のシステムを革新するという目的で、ヨーロッパ社会基金に申請し、意図的に学習サークルを推進することによって、「要求」政策の具体化、「自己教育」的な学習展開のあり方、またそれをささえるチューターなどのスタッフの固有の役割が明確化されるなど、プロジェクトの成果がうかがわれる。

他方、トスカナ州の総括から課題も浮かび上がっている⁶⁷⁾。

第一に、今後、イタリア向けのヨーロッパ社会基金の大幅縮小が見込まれる2006年度以降、どのようにしてプロジェクトを継続するか、あるいはその革新性を成人教育システムに定着させるか、という課題がある。上記のスタッフ養成やサポートセンターなどのプロジェクト

もその方向で新たに始められている取り組みである。

第二に、「要求の弱い層」に関心をむけることがあらためて提起されている。多くの学習サークル参加者は、ひきつづき別のサークルに参加しているということは、プロジェクトの重要な成果であるが、サークルメンバーは、もともと40%以上が既存のアソシエーションのメンバーであった。すなわち自主的に活動することを知っている人々が、学習サークルに関心をもったということである。その関心層をさらに広げていくうえで、「ロコミ」の意義とともにその限界も指摘されている。もうひとつのE-learningプロジェクトTORIOには著しい参加者の増大がみられる。手軽な個人学習に比べると、学習サークルは、自分たちで学習の場をつくり、討論しながら、関心やテーマを深めることに特徴がある。それだけに手軽ではない「自己教育」が簡単には受け入れられない難しさをもっており、関心層の拡大のためには今後に向けた関心・要求の掘り起こしが求められている。

第三に、既存の成人教育機関や団体との連携が課題となる。地域生涯学習センターは、施設の地域普及、予算と人的な配置という点では、重要な生涯学習の基盤である。またアソシエーションは、前述のように、トスカナ州では伝統的に「サークル」形態の活動が根付いている。こうした地域の条件、環境と学習サークルプロジェクトの成果をつなぎあわせていくことも問われている。

約10年かけて実現されてきた「要求」政策は、統合的生涯学習システムの推進において、新たな展開を模索している段階にきている。

むすび

本稿ではEUの経済発展戦略の一環として1990年代以降推進されてきた生涯学習政策の影響が、南欧型といわれるイタリアにおいてどのように表れているかという観点から、トスカナ州の動向をみてきた。地方分権化のもとで、地域ガバナンスの手法が統合的な生涯学習政策の立案から具体化にいたる過程で生かされていることを明らかにすることができた。また、EU戦略の競争的人材養成と社会的弱者の参加の促進という二つの目標が、ヨーロッパ社会基金のプロジェクト申請方式をつうじて、州から県の計画、さらに市レベルで、従来の成人教育システムの革新を伴いながら実現されつつあること、特にトスカナ州政府はEUの戦略への同調を州法にも明記し、EU水準の実現に努めている状況を知ることができた。

他方、市や県のレベルでは伝統的に展開されてきた成人教育の事業、施設の体系があり、地域の末端では住民主導型の社会教育文化活動が展開されてきている。州レ

ベルの統合的生涯学習の推進、県・市レベルの成人教育ネットワーク、地区や市民団体における社会文化活動は、いわば三層の構造をなしつつ、県の仲介によって相互浸透が始まっている。トスカナ州が、生涯学習政策の基本に「要求」政策を位置づけ、個別のコース提供のレベルまで、「質」の評価をおこない、「要求」と「提供」の合致をめざしている。このことは、三層の構造を横断的にネットワーク化していく契機ともなっている。

特に、北欧のノンフォーマルな成人教育を代表する学習サークルをトスカナ方式で根付かせようとするプロジェクトでは、学習の原理と学習組織の方法の革新、チューターなどの支援者像の形成をつうじて新しい成人教育システムを創出することが意図されている。「要求」政策によって学習要求がほりおこされ、「要求」と「必要」の見定めがなされ、学習における自発性原理と、「要求」の弱い層をターゲットにしていくアウトリーチ的計画原理との接合をめざす理論的、実践的探求は示唆に富む。

1990年代半ばから2000年代半ばという10年間に凝集された統合的生涯学習の推進過程をつうじて、学歴の向上という国家的な課題のもとに位置づけられてきたイタリア成人教育の歴史的構造と、市民社会の内にはぐくまれてきた連帯主義的なアソチアツイオニズモを基盤とする社会教育文化活動の相互浸透がはかられ、重層的なフォーマル—ノンフォーマル教育の体系として制度的な展望が示されるようになった。グローバル化が負の側面を多く伴っているにもかかわらず、イタリアの成人教育界では、EUの生涯学習重視の戦略の問題点を指摘する見解にはほとんど出会うことがないのは、このような相互浸透自体によるネットワーク化が成人教育の現代化と活力を生み出しているからであろう。

しかし、EU社会基金、州・県の教育推進基本計画において、市民的な成人教育の比重は著しく小さい。雇用可能性を向上させる労働力養成が計画の主眼となっており、職業訓練と成人教育の統合によって成人教育のシステム、事業のねらい、評価は大きな影響を受けている。こうした側面に光をあてて、さらにこの統合的生涯学習の展開過程を検証していくことが今後の課題である。

(付記)

本稿は、平成17・18年度科学研究費基盤研究(B)「成人継続教育におけるキャリア形成と地域支援システムの構築に関する総合的研究」(研究代表者・佐藤一子)によるEU、イタリアでの資料収集とインタビュー調査の結果を一部活用している。

注

1) “formazine”(形成、陶冶)は、“formazione professionale”(職業訓練)の意味で用いられることが多く、広義の人間形成や職業人の養成の意味をもつ用語である。職業訓練以外にも、“formazione iniziale”「初期訓練」，“fomazione della risorsa umana”「人材養成」，“formazione sindacale”「労働組合教育」などのように人材養成・労働政策の領域でよく用いられている。

これに対して、ユネスコの成人教育に関する条約・勧告との対応関係では、「成人教育」は“educazione degli adulti”であり、「生涯教育」には“educazione permanente”が当てられてきた。学習に力点をおくように変化した「生涯学習」の段階では、“apprendimento del tutto l’arco della vita”(生涯にわたる学習)が新しい用語として登場した。

しかし、これらのすべてを包括的にあらわし、ドイツ語の“Bildung”に近似する用語として、1990年代後半から成人教育の分野でも次第に“formazione”が通用するようになった。成人教育の団体、成人教育実践では、現在でも“educazione degli adulti”が主として用いられることが多いが、労働政策、職業訓練分野では、“formazione”を生涯にわたる教育と訓練の総称として広義の意味で用いる傾向が強まっている。このように用語自体にも、異なる伝統と意味内容の違いがあり、「生涯学習」を訳語にあてることによる誤解も生じる可能性があるが、ここでは、義務段階の学校修了後の実習などをふくむ訓練、教養的成人教育、職業教育・訓練、ノンフォーマルな成人教育、生涯教育・学習などすべてを包括する用語として“formazione”に「生涯学習」の訳語をあてておく。

なお、フィレンツェ大学教授のPaolo Federighi氏へのインタビュー(2006年6月22日)では、用語に関する筆者の質問に対して、“educazione permanente”は、“non-formal”の意味合いが弱く、イタリア語の「自分で学ぶ」(apprendimento)のニュアンスにより合致する“formazione”が使われるようになったこと。職業教育を包摂しており、“non-formal education”と“vocational training”を統合した用語が、リスボン戦略の政策化のなかで求められたこと、などの事情で90年代後半以降、“formazione”が積極的に成人教育の分野でも用いられるようになった、と説明している。

なお、以下を参照のこと。Dario Missaglia,

- Sergio Zoppi, Gianna Gilardi, *La Formazione Integrata; Nuovi modelli e sviluppo del territorio*, Franco Angeli, 2001. Giulia Antonelli, Giancarlo Sacchi (a cura di), *Ripensare il modello pedagogico per la formazione integrata; il valore dell'esperienza*, Franco Angeli, 2002. Paolo Federighi, *Liberare la domanda di formazione; Politiche pubbliche di economia della formazione*, Edup, Roma 2006
- 2) この動向については、拙稿「グローバル化する世界の生涯学習」拙著『現代社会教育学』東洋館出版社、2006年、参照。
 - 3) Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale dell'Educazione Popolare, *Bollettino Ufficiale*, 1977. Circolare n.71,4,1, 1974 del Ministero della Pubblica Istruzione, Istitutiva di corsi di scuola media dei lavoratori per l'anno 1973-1974.
 - 4) Maurizio Lichtner, Italy, Peter Jarvice ed., *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*, NIACE, 1992, p.233.
 - 5) B.Bauer, Esperienza italiana dell'educazione degli adulti, in *Formazione e Lavoro*, n.17, 1966.
 - 6) Anna Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, 1976.
 なお、現在の会長 Saverio Avveduto 氏にインタビューをおこなった。(2006年6月19日、ローマの UNLA 本部)
 - 7) <http://www.arci.it> ARCI については、拙著『イタリア文化運動通信』合同出版、1986年、参照。
 - 8) 企画専門員 Mimma Giaccari 氏へのインタビュー (2006年6月20日、ローマ ENAIP 本部)
 - 9) Tiziana Borriello, Organizzazione economiche non capitalistiche: il non profit in Italia, *Atti del Convegno: Istituzioni nonprofit in Italia*, Roma, 12 dicembre, 2001, presso ISTAT.
 - 10) Legge 8 novembre 1991, n.381, Disciplina delle cooperative sociali. データは上記会議資料による。
 - 11) Legge 11 agosto 1991, n.266, Legge quadro sul volontariato. Legge 7 dicembre 2000, n.383, Disciplina dell'associazionismo di promozione sociale. 法の概要は、佐藤一子「イタリアの成人教育、継続職業教育・訓練、社会参加促進に関する法整備の近年の動向」『生涯学習・社会教育学研究』第28号、東京大学大学院教育学研究科生涯教育計画講座社会教育学研究室、2003年参照。
 - 12) ISFOL, *Adult education: Supply, demand and lifelong learning policies*, ESF, 2006, p.75.
 - 13) European Commission, *Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into 21st Century*, Luxembourg, 1994, p.16.
 - 14) European Commission, *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Luxembourg, 1996, p.1.
 - 15) Decision no.819/95ec of the European Parliament and of the Council of 14 March 1995, Establishing Action Programme 'Socrates'. *Official Journal of the European Communities* No.L87/10,20.4.95.
 - 16) Ekkehard Nuisel ed., *Adult Education and Learning in Europe: Evaluation of the Adult Education Action within the SOCRATES Programme*, DIE, 1999, p.13.
 - 17) European Commission, *Memorandum on Lifelong Learning*, 30.10.2000 SEC(2000)1832 DOC 001512003.
 - 18) Ordinanza Ministeriale n.455 del 29 luglio, 1997, Educazione in età adulta: Istruzione e formazione. 中嶋佐恵子「イタリア成人教育の史的形成」新海英行／牧野篤編『現代世界の生涯学習』大学教育出版、2002年参照。
 - 19) Legge n.59 del 15 marzo 1997, Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed Enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa. ISFOL, *op.cit.*, pp.15-17.
 - 20) ISFOL, Marco Centra 氏へのインタビューより。2006年3月16日、於ローマ。
 - 21) CENCIS, *Rapporto sulla Situazione Sociale del Paese*, 2004, Francoangeli. p.150.
 イタリアの義務教育は小学校5年制、中学校3年制の8年間である。普通義務中学校は1962年に設置されたため、60代では小学校卒の割合が高い。高校は5年制で職業高校・専門高校は4年制と3年制がある。大学は4年から6年制で期間内に卒業する学生の割合は限られている。このため、大学改革でより短期の課程も設置されるようになった。
 - 22) Legge Regionale, 26 luglio 2002, n.32, Testo unico della normative della Regione Toscana

in materia di educazione, isruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro.各章の構成は以下のようになっている。

第I章(第1条)基本原則, 第II章(第2条~第27条)実施政策, 第III章(第28条~第31条)計画化と行政の機能, 第4章(第32条~第35条)試行措置。

- 23) Regione Toscana, Direzione generale delle politiche formative, beni e attività culturale の局長Ugo Caffaz氏へのインタビュー(2006年3月17日, 於トスカーナ州役所)。
- 24) Giunta Regionale, Approvazione del Rapporto sullo stato di avanzamento del Piano di Indirizzo Generale Integrato(L.R.32/2002) Decisione 21 giugno 2004, n.7 *Bollettino Ufficiale della Regione Toscana Parte Seconda* n.28 del 14.7 2004, pp.12-13.
- 25) *Ibid.*, pp.84-85.
- 26) *Ibid.*, p.90.
- 27) *Ibid.*, p.91.
- 28) Regione Toscana, *Analisi di dati relativi agli operatori del sistema regionale di formazione professionale*, Estrazione dati effettuata il 7 aprile 2004. Edizioni Regione Toscana, 2004.
- 29) 前掲, 注22)に同じ。
- 30) Regione Toscana, Giunta Regionale, *La qualificazione del sistema regionale di educazione degli adulti in Toscana*, Educazione Documenti, 1996, p.28.
- 31) これらの地区社会教育活動については, 拙稿「イタリアの地方分権・参加と住民の学習—フィレンツェ市第四区の社会文化活動」日本社会教育学会『地方分権と自治体社会教育の展望』(日本社会教育学会年報第44集), 東洋館出版社, 2000年, 参照。
- 32) 公教育課は, 市役所によっては学習権課という名称も用いられている。イタリアの学校は国立であるため, 地方自治体の関与する部分は, 通学路, 困難な家庭への経済的支援, 移民の子どもたちの就学, 放課後の学童保育, 不登校の子どもたちのサポートなどが主な課題である。この課が青年・成人教育, 保育園, 地域文化など, 学校以外の全般的な地域の教育文化的課題も所管している。
- 33) Comune di Firenze, Assessorato alla Pubblica Istruzione, *L'Educazione degli Adulti diventa sistema*, 15, Ottobre, 2003
- 34) Federica Baldi, *L'Università dell'Età Libera a Firenze: Venti anni di attività*, Comune di Firenze, 2003.
- 35) ボローニャ市の Università "Primo Levi" における副会長Franco Franchi氏へのインタビュー(2006年3月21日, 於プリモ・レーヴィ事務所)。
なお, プリモ・レーヴィは, トリノ生まれのユダヤ系化学者・評論家で、『アウシュヴィツは終らない』の著者の名に由来する。
- 36) イゾロット地区議会で4期議長をつとめたEros Cruccolini氏は, 2005年からフィレンツェ市議会議員となり市議会議長をつとめている。この地区の調査は, 区議会議長のCruccolini氏と地区図書館司書のGrazia Asta氏の協力で, 1990年代からたびたび実施してきた。ここでは, 2006年3月18日のイゾロット図書館訪問記録をまとめて述べる。
- 37) *op.cit.*, *L'Educazione degli Adulti diventa sistema.*, p.1
- 38) *Ibid.*, pp.20-30.
- 39) Comune di Firenze, Convegno sul Fare Rete, Documenti preparati da agenzia formativa Edafirenze, 14/11/2005.
- 40) Assessorato alla Pubblica Istruzione, Comune di Firenze, *MAP: Guida nella rete di formazione degli adulti*, 2005-2006.
- 41) Provincia di Firenze, Area Lavoro e Formazione Professionale, *Piano di Indirizzi Generale: Politiche del Lavoro Formazione Sociale*. Firenze, maggio 2005.
- 42) *Ibid.*, p.30.
- 43) *Ibid.*, pp.33-110.
- 44) Provincia di Firenze, Area Politiche del Lavoro e Sociale, Avviso: Riapertura Termini per l'Iscrizione con Registrazione Provvisoria all'Albo delle Agenzie Formative Pubbliche e Private Operanti nel Settore dell'Educazione Non Formale degli Adulti.—Tipologia II.2003. p.3
- 45) *Ibid.*.
- 46) Comune di Firenze, *Una Ricerca per conoscere, valutare e mettere in rete le risorse educative di Educazione degli Adulti nella Provincia di Firenze*, EDA Firenze, 2005.
- 47) *Ibid.*, pp.56-58.
- 48) *Ibid.*, p.62.
- 49) *Ibid.*, pp.70-91.
- 50) Circolo di Studio については, Regione Toscana, Istituto Regionale Programmazione Economica Toscana(a cura di), *L'esperienza dei circoli di studio in Toscana*, PLUS, 2005. Silvia Guetta,

Giovanna Del Gobbo, *I Saperi dei Circolo di Studio*, Edizione Del Cerro, 2005.を参照。この2冊は、当事者による総括的な単行本であるが、各県、市の推進要項、冊子、ビデオテープなどの資料はおびたしい。筆者は、フィレンツェ市の成人教育担当係の他、市内5地区全体で、チューター、コーディネーター10名対象のインタビュー調査をおこなっている。また2006年3月に開催されたフィレンツェ県教育管区会議での学習サークルに関する会議も傍聴した。また北欧の学習サークルについては、佐藤一子『現代社会教育学』、東洋館出版社、2006年、第5章参照。

- 51) *Ibid.*, *L'esperienza dei circoli di studio in Toscana*, p.36-37.
- 52) *Ibid.*.
- 53) 佐藤一子「イタリア人民の家」小林文人・佐藤一子編『世界の社会教育施設と公民館』エイデル研究所、2001年、参照。
- 54) *op.cit.*, *L'esperienza dei circoli di studio in Toscana*, p.38.
- 55) *Ibid.*, p.38.
- 56) *Ibid.*, p.40.
- 57) *Ibid.*, p.38.
- 58) *Ibid.*, p.50.
- 59) *Ibid.*, p.52.
- 60) フィレンツェ市第四区のチューター、Rさんへのインタビュー（2005年11月29日、於 イゾロット地区図書館）より。
- 61) Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Firenze, *La Comunità che Apprende: I Circoli di Studio. Bando Regionale FSE del POR ob.3 Misura: C4, 2000.*
- 62) *op.cit.*, *L'esperienza dei circoli di studio in Toscana*, p.53-55.
- 63) *Ibid.*, p.56.
- 64) *Ibid.*, p.57.
- 65) *Ibid.*, pp.57-58.
- 66) *Ibid.*, p.71.
- 67) トスカーナ州では2006年6月に総括的な会議を開催し、各県の検証をおこなっている。Convegno sul Circolo di Studio nel Circondario: Una Risorsa per Territorio, preparato dalla Rete Regionale a Servizio del Circolo di Studio, 23 giugno, 2006.

社会と学校における教育の「公共性」概念と「協働」の制度設計

佐藤 智子*

The notion of “public” and the system design for “partnership” in education for modern society and schools.

Tomoko SATO

It has been a crucial issue for studies of educational administration to consider the notion of “public,” the logic of which justifies the actions and organizations of educational administration. Thus, how we define “public” determines the functions of the public education system and the roles of educational administration. Previous studies have attempted to understand “public” in terms of the nation’s or the citizens’. However, I would like to propose that a unified view of the two is needed, and that the citizens’ “public,” which is of a practical nature should be embodied within the nation’s “public as a formal public system.”

The nation, the market, and the community are essential elements for today’s education system, and the notion of “public” should be considered to reside within the arena where they coexist. Then, how we define the roles of the public education system and design it warrant an investigation. Furthermore, where the legal division between “public” and “private” is blurred, the relationship among the nation, the market, and the community, and, moreover, the relationship between “public” as societal welfare and “private” as individual’s rights need to be examined.

<目次>

- I. 「公共性」を問う意義
 - A. 「公共性」をめぐる課題
 - B. 2つの「公共性」概念?
- II. 市民的公共性の諸相
 - A. アナキズムの構想
 - 1. 市場アナキズム
 - 2. 共同体アナキズム
 - B. 市場と共同体と公共性
 - 1. 学校選択制度
 - 2. NPO
- III. 国家的公共性の今後
 - A. 新たな公共性の制度としての「協働」
 - B. 教育行政の「公共性」をどう構成するか
 - C. 今後の課題

I. 「公共性」を問う意義

A. 「公共性」をめぐる課題

教育の「公共性」への問いは、教育行政研究の課題として大きな位置を占めてきた。教育行政の役割や意義が問われるとき、その作用や組織を正当化してきたのが、教育における公共性の論理であった¹⁾。

ゆえに、教育の公共性をいかなるものとして理解するのかによって、教育行政の役割、公教育のあり方が規定される。教育行政に関わる研究においてこの「公共性」の理念を問うことが大きな課題であり続ける理由の1つは、この課題の根本性にあるように思われる²⁾。

一方で、多くの場合、「公共性」の重要性は規範的である。つまり、「公共性」の概念とはそもそも、規範的要素の強い概念であると理解できる。よって、「何が公共か」を科学的な意味において確定できず、これまでも論者が拠って立つ規範に基づいて重要であることが論じられてきたために、どのような「公共」が最善かという

*生涯学習基盤経営コース 博士課程3年

問題に一義的な解を求めることは難しい。

公教育制度を正当化する重要な概念であるはずの「公共性」だが、この概念の難解さはどのような問題として表出するだろうか。例えば憲法学では、「公共の福祉」の概念が大きな論点となってきた。本稿において憲法上の「公共の福祉」論に詳しく踏み込む余裕はないが、従来の憲法学説においては、人権制約を正当化する「伝家の宝刀」としてこの概念を用いてきた判例に対峙するため、「公共の福祉」を極力限定し、「何が公共か」を積極的に論じることに警戒的であった、と指摘されている³⁾。つまり、「公共性」や「公益」の名目が、国家的な論理によって公共事業を観念的に正当化し、責任を回避させる用語として機能してきたと言われているのである。

しかし現在、行政の役割を再検討しようという動きの中で、教育においても、「何が公共か」という問題に改めて積極的に取り組む必要が生じている。よって本稿では、教育の「公共性」がどのように捉えられており、そして、それが法的視点からどのように分析可能かを考察する。

B. 2つの「公共性」概念？

森英樹⁴⁾はかつて、憲法学の立場から「公共性」の概念を2つに分類し、一方の「国家的・特権的公共性」の虚偽性を指摘し、「市民的・生存権的公共性」の制度的実現を模索した。それを受けて成嶋隆⁵⁾は、同様の二義的な「教育の公共性」の観念が成立するとした。1つには、階級支配機構としての資本主義国家が、階級支配秩序のために営む共同的・社会的機能のひとつである公教育事業を「幻想上の共同性」により国民を捕捉するためのイデオロギー統制策として位置づける際に登場する「教育の公共性」の観念であり、これが「国家的・特権的公共性」に相当する。他方、「国家的・特権的公共性」に対置される「市民的・生存権的公共性」の観念が成立するとし、その根拠を、教育の本来的な社会共同性に求めている。

私見の限り、教育における「公共性」概念を「国家的公共性」と「市民的公共性」のように二義的に理解する論考は多い。少なからぬ論者が、2つの「公共性」概念を区分する必要を認めており、原則としてこの論文でもこの認識を前提とする。ただし、先行研究では「国家的公共性」の虚偽性に触れるとともにそれを否定的に捉え、「市民的公共性」に理念的な価値を置き、その実現を目指す趣旨が多い。このような二項対立の構図は、実態表象としての意義を歴史的な視点から十分に評価すべきであっても、今後の行政研究における分析概念としての有効性には疑問が残る。

「国家的公共性」が虚偽性を有する点を否定できないとしても、それは現実的選択として国家を存在させる限りは、少なからず払拭しきれない一面として認めるべきである。その上で、「国家的公共性」を「市民的公共性」の内実近づける試みが、行政実務と行政研究の課題であると考えたい。

このように考えるならば、「国家的公共性」とは、制度として構成される形式としての「公共性」であり、それは公共性の実質を有することを必然的には意味しない。形式として公共性の実現を目指していることが、必ずしも公共性を有する帰結を保証しないことは論理的には自明である。そして、「市民的公共性」が実質的公共性であるとするならば、「国家的公共性」の形式のなかに、「市民的公共性」をいかに体現していくかが、行政課題として重要となる。このことは、「ガバメント(国・地方政府) vs. 市民社会」というような二項対立的な枠組みの限界も含意する。よって本稿では、多元的な統治主体として、行政機関や民間組織、住民を同時に射程に含む「ガバナンス」という理念的枠組を採用する。

「市民的公共性」の重要性を捉える際には、それを国家の必要性を否定した上で構想すべき「公共性」と理解することも理論的には可能である。このようなアナキズムは、国家の存在を前提とする前段の枠組とは相容れない。議論の出発点を異にするという意味では、いずれの立場を採用するかによって大きな差異が生じると考えられるかもしれない。しかしこの問題は、帰結において大きな矛盾を生まないとされるがゆえに、積極的に区別して論じることはしない。それは、次のような理由に拠る。現在進行している行財政改革が、従来の国家の役割を問い直すものであることは周知であるが、これは、国家の役割を精査し、相対的に縮小するものであり、その際には国家を部分的に「無」にする試みを含んでいる。そして、理念的には構想可能なアナキズムも、必ずしも直ちに国家を消滅させる現実性を含意しないと思われるため、逆説的に、現実的な土壌でアナキズムを検討することが意義を持つと思われる⁶⁾。

以下、論文は次のように構成する。II章では、国家を代替するものとして市場と共同体を取り上げ、国家と市場と共同体の交錯する社会的状況を例示するため、ひとつには「市民的公共性」実現の試みの具体例である学校選択制度と「学びの共同体」の実践について、もうひとつには近年特に市民社会の担い手として注目されているNPOについて検討する。最後にIII章にて、現代の政治的・社会的状況を踏まえ、形式的な意味での「国家的公共性」の制度設計の変化とあり方について「協働」を鍵概念として整理し、教育行政研究の分析概念として、

形式的「公共性」をどう構成すべきかを考察することとしたい。

II. 市民的公共性の諸相

国家の業務を量的に削減するための取り組みが昨今の行財政改革であるとすれば、削減の対象となる部分においては、国家に代替するものとして何らかを指定する必要がある。そこで国家に代替する役割を担いうと考えられるのが、市場と共同体である⁷⁾。これらはそれぞれ、「市民的公共性」の構築を目指す実践と結びつく。学校と社会の関わりの中なかでは、前者はチャータースクールや学校選択制度の導入として、後者は学校や地域社会を基礎単位とする自律的な共同体形成を目指す実践となっている。

ただしこのような実践では、国家機能を相対的に縮小することが目的にあるとしても、必ずしも国家機能のすべてを市場や共同体に代替させる意図があるわけではない。むしろそこでは、行政作用の質が問われながらも、国家の核心的な機能を活性化させることを意図し、あるいはその積極的な役割が肯定される。よって検討すべき重要な論点は、市場やあるいは共同体がいかに国家に代替しうるものとして優れているのか、ではなく、双方の限界も含めて、市場や共同体が国家のいかなる問題点を克服しうるのかであり、それらを整理し、その中から市場や共同体では代替しえない国家の機能について精査することが重要である。

A. アナキズムの構想

「市民的公共性」の内実アプローチするために、国家を代替しうるものとしての市場と共同体を、それぞれ純粋理念において検討する。そのために、1つの思考としてのアナキズムを論駁することは有意義であろう。ここでは、法哲学者の井上達夫⁸⁾による整理と分析を引用しながら、教育において市場と共同体がどのように国家を代替しうるのかを検討する。

1. 市場アナキズム

井上の整理によれば、市場アナキストは、国家が物理的暴力を背景に公共サービスの供給を強制的に独占することを前国家的な道徳的権利の侵害であると捉える。個人が自己の生命・身体・財産を、自己の同意によらない他者の侵害・攻撃に対して防衛できるというのがこの道徳的権利であり、それらの安全保障と社会的供給源を、国家にではなく市場に求める。市場アナキストにとっては、国家による公共サービス供給の強制的独占は、官僚的な不効率・腐敗・権限濫用などによりサービスの質を

低下させ、不当に高価にする帰結を想定させる。国家主義者は、市場において活動する経済的人間は利己心のみに基づいて行動し、国家権力を行使する政治的人間は公共心のみに基づいて行動するという二分法を採りがちであるが、市場アナキストは、人間が利己的動機によって動かされる、あるいは人間の利他性が限定されている事実を冷厳に見つめるからこそ、その二分法を斥けるという⁹⁾。

以上のように、市場アナキストは、国家機構の担い手たる人間集団の行動の現実的規定要因が、国家に規範的に要請される公共性と不適合、あるいは相反的でありうることを鋭く洞察している。井上は、「国家の公共性」に関する楽観的な独断から人々を目覚めさせるという点で、市場アナキストの功績を評価している。その上で、次のような市場の限界を指摘する。第一に、市場アナキストが、通常公共財とみなされている安全や秩序が、私財化可能であるとしている点、第二に、市場アナキズムの体制下では、平和裡に紛争を解決することは可能であるが、その必要はなく、パワーポリティクスに陥る危惧がある点、第三に、市場メカニズム自体により、国家ないしその実質的対応物が生成しうる点である。

これらの指摘を教育領域に当てはめて考えると、教育の効果は外部性が大きい上に、制度的要請として対価を支払わない者を排除できない公共サービスである。また、市場アナキズムにおける競争的環境は、規範的な意味で非教育的であるし、それを調停する機能は、市場自体には予定されていない。よって、教育領域に市場原理を導入することが一定の効果を生むと保証するためには、蓋然的に、国家の積極的な役割を前提にせざるを得ないと帰結に至るだろう。このことは、教育に市場原理を導入する実践的試みもまた、蓋然的に、市場アナキズムとは程遠い現状において可能となることを意味する。故に、このような実践的試みを、市場アナキズムを仮想敵として論駁するならば、その批判は当該実践に対する批判として適切ではない。

2. 共同体アナキズム

共同体アナキストは、社会秩序という公共財の供給システムとして、国家に代わる現実的な選択肢を共同体に求める。彼らによれば、国家は、それに対する唯一現実的な代替システムである共同体の存立条件を侵食することによって、自己の支配を貫徹・拡大してきたのであり、国家の存在そのものが、無政府社会の実現を困難にし、国家を必要ならしめるような条件を再生産しているという。ここでいわれる共同体は、一定の人間関係の様態であり、信念と価値の共有、成員間の関係の直接性と多面

性、互酬性の3つの核心的特質によって性格づけられる。

共同体的統制の最大の特徴はその平等主義的性格にあり、この平等性により、市場アナキズムにおける市場的供給が抱えるいくつかの難点も回避できるという。経済力の不平等に応じた購買可能なサービスの質量の不平等や、フリーライダー問題などの市場無政府社会に不可避な問題は、保護の無償性と、統制過程への参加の平等が保障された共同体的統制には生じない。また、国家や市場無政府社会が陥りやすい、少数実力者の横暴に対して、統制の平等により、一定の歯止めがかけられているというメリットがある。

共同体的統制の実効性は共同体的関係の安定性に依存しており、このような関係が成立するためには、当の集団の規模が十分小さく、参入・離脱による成員の交替がほとんどないこと、また、成員間の経済的平等が、大体において維持されていることが必要である点が指摘されている。集団の規模が巨大になり、成員の移動交替が激しくなると、共有された信念・価値は希薄化し、人間関係は間接化・断片化するため、互酬的实践が実際上不可能となる。また、集団の成員間の経済的不平等が拡大すると、富者と貧者との間の亀裂が生じざるをえない。共同体アナキストは、このような限界条件を克服する方法を、共同体の歴史的経験に求める。

しかし井上達夫は、共同体的関係の安定化のためのこの方法の有効性に、次のような疑問を指摘する。第一に、現在では、特定の共同体に自己を全面的に没入させる必要のない生活の可能性が著しく拡充されており、このような状況においては、共同体からの離脱の誘因が高まらざるを得ない。離脱による縮小解体を避けるためには、共同体は対外開放性を高め、新規参入者を惹きつける努力をせざるをえない。第二に、共同体からはみ出ってしまった個人、他者との共同体的関係に違和感を抱かざるを得ない個人も現代では多く存在する以上、彼らのために保護が提供されなければならない。第三には、異なる共同体間関係の問題が考えられる¹⁰⁾。

教育をめぐる環境が多様化したなかで、特定の共同体への所属を強制することは事実上困難である。私立学校が存在し、あるいは経済的富者には転居等の自発的排除が可能である以上、教育における選択の自由の規制は、かえって経済的不平等に起因する教育の不平等を拡大させる可能性もある。ゆえに、共同体的統制下においても、教育の自由を否認することは、共同体のメリットを減じさせてしまうだろう。この問題は、公共性を問うと同時に、公共性に融解されるべきではない個人の主観的権利¹¹⁾を看過してはならない点を示唆する。教育における「公共性」は、個人の学習権を保

障するという目的を含意しつつも、それと相克する側面をも持ちあわせるという点を見据えなければならない。

B. 市場と共同体と公共性

1. 学校選択制度

教育領域における国家機能の代替としての市場と共同体の機能に関して、それぞれ消極的・積極的に過大評価すべきではない。共同体を基礎として公共性を創出する試みは、教育という領域においては、国家の代替物としての市場よりも相対的に効果的であろうと思われるが、だからこそ、それが実効性を伴って制度化されていくためには、そこに潜む限界をも含めて、正当に評価することが重要である。また、教育に市場原理を導入することは、予めその失敗を確約するものではないと思われる。問題とすべきはその導入と運用の仕方であって、それ如何によっては、市場は、国家と共同体が必然的に抱える諸課題を克服ないし緩和させる力を持つだろう。

市場原理を活用する実践例として、しばしば挙げられるのが学校選択制度である。そして、そのような市場原理の導入に強い反発を示すのが、共同体を基盤とした公共性実現を目指す実践的研究者たちである。以下、学校選択制度を是認する黒崎勲の論考と、共同体による公共性創出を構想する佐藤学の主張を、検討に適するそれぞれの代表として取り上げ、両者が構想する「公共性」のあり方を対比しつつ、両者の間に垣間見えるその実質の検討を試みる。

黒崎勲¹²⁾は、“現代社会の公共性にとっての最大の危機”とは、“自らの隔離されたコミュニティの中での、安全で、快適な生活空間の維持にのみ関心を集中し、その外の空間において起こることについてもはや関心をもたなくなる人々の姿”であると表現し、教育の公共性についての再検討の課題を触発する「新しいタイプの公立学校」の設置をめぐる動向が、“公教育の規範と統制の範囲を再定義するといった類の問題としてだけではなく、学校教育が階層分化し、社会における排除/自発的排除が進行するという危機の中でこれを克服するため”の問題として検討しなければならないと述べている。このような視点から、学校選択制度を軸とする一連の公立学校改革の動向に注目すべきだとし、当制度が“専門家教職員、親と子ども、地域住民、そして教育行政の間に働く抑制と均衡のメカニズムの作用を絵に描いたように示すものである”と評価する。それは、“学校選択制度を教育の私事化として反対する論者が机上に描き出す「民衆統制と専門的統制」の間の望ましい態度と規範についての拙論では把握できない”ものであるという。そして黒崎は、「抑制と均衡の原理」による学校選択の理念を、

単純な市場原理によるものとは理論的に識別することを提案する。

確かに、学校選択制度は、それを以ってあらゆる教育の諸課題を克服するような万能性を有してはいないだけでなく、それ自体が限界条件を内包させているが、にもかかわらず、閉鎖的な学校においては独善的になりがちな専門職の意識改革を促すという意味で「改革の触媒」として有効に機能する側面を持つと言える。それは、市場アナキストが人間の利己性を冷静に見つめ、国家機構の担い手たる人間集団の行動の現実的規定要因が国家に規範的に要請される公共性と不適合でありうることを鋭く洞察するかの如く、国家統制の限界を克服する。

しかし、黒崎が「単純な市場原理」とは識別すべき「抑制と均衡の原理」による学校選択制度を推奨するように、市場原理を導入した結果としての学校選択制度の実践は、純粋な市場原理を体現したものではない。国家的統制が生む副作用を市場原理のメリットによって克服しながらも、市場原理そのものの限界によって、学校選択制度は市場原理の弊害を緩和しうる他の要素を含みこまざるをえないのである。

佐藤学は、「小さな政府」と「市場原理の導入」を基本政策とする一連の学校改革構想が、“学校選択の自由と教育の多様化を主張して教育の私事化と市場化を推進”¹³⁾するとしながらも、“教育の自由な選択を要望する人々の意識が浸透し、教育サービスが現実的に市場を基盤として機能している状況において、市場原理の導入（選択の自由）をすべて否定する闘いは、子どもと親の参加による改革の可能性を閉ざすことにもなる”¹⁴⁾点を認めている。

一方、品川区で学校選択制度の導入を推進した若月教育長とのインタビューを行った黒崎は、若月教育長の企図するものが、“独善主義の余地を無くし、学校間の差異を事実として明らかにすること”で、“一つ一つの学校が、情報を地域や親と共有するコミュニティ・スクールとしての実質を深め、学校の教育力を高めることによって、どの学校も安心して子どもを託せる学校とすることを目的意識的に追求しようとするものであった”と評価する¹⁵⁾。これは、佐藤学が主張するような“異質な人びとの共同体が交流し合う公共空間に学校の成立基盤を求める”¹⁶⁾点に適うように思われる。

両者の論考によれば、双方の目指す「公共性」の在り方が、実際上は、多くの共通項によって構成されているのではないかと、という印象を受ける。とすれば、双方の立場を根本的に分かちものは何であろうか。これを厳密に特定することは本稿の目的を超えるが、ここでは、双方の共通項と差異項を峻別するための手段として、一つの

視角を提示しておきたい。

佐藤は、学校を一つの共同体として、そこに公共性を創出することを提案している。一方で、黒崎が是認する学校選択制度は、学校間での擬似的市場システムを創出する。佐藤がいうように、学校を共同体として成立させるためには、学校も教室とともに適正に規模の縮小を図る必要がある¹⁷⁾。一方で、市場システム下での選択を正当に機能させるには、自らの選好に見合う選択に堪えるだけの選択肢が用意されていること、つまり差異化された多様な学校を選びうる条件が重要であり、もちろん地理的制約は避けられないとしても、相応に広い範囲が適するであろう。つまり、黒崎は、学校というユニットによって構成される教育ガバナンスにおいて、いかに国家統制の抱える問題を克服できるかという点に関心を払った結果として学校選択制度の効果を認めており、他方の佐藤の主張は、共同体としての学校をフィールドと捉え、学校という組織内部における官僚主義の弊害を認識した上で、教育の効果の保証を専門職に求めたものと理解できる。学校の外部関係として、学校と社会との諸相を焦点化すれば、学校選択の理念は十分に合理的である。そして、学校の内部関係として、子どもと教師との関わりを質を保証するためには、学校を共同体として組織することの効果は大きいだろう。つまり実践の段階においては、学校選択の理念と、共同体として学校を構成することは、矛盾しない。よって、学校の内部関係に市場原理を持ち込む意図がない限りは、学校選択制度は、共同体としての学校の組織化を動機づける可能性を持つといえる。

双方の実践に矛盾を生じさせるとすれば、それは、理念上の必然的帰結ではない。具体的実践の段階における運用の仕方の問題か、あるいは制度上の不備の問題として改めて吟味する必要が生じる。いずれの実践においても、その真価を評価するためには相当期間を要するため、教職員や生徒が安定的に学校への帰属を果たす必要がある。教職員の短期での異動や、生徒の予測困難な増減は、学校に共同体を形成することを不可能にするのみならず、学校選択によって教育環境を選ぶ自由を保障したことの成果をも阻害するだろう。また、不確実な情報によって、市場における選択が正しく機能しないという弊害については、どの共同体に所属してどのような共同体の姿を目指すのかの判断においても同様である。それらを克服する途が、保護者や地域住民や教職員という大人たちへのパターンリズムとして予め国家が取捨し統制する方法に拠るのでは「国家的公共性」の虚偽性を埋めることはできない。かといって、市場と共同体による「市民的公共性」の主体地位の争奪に尽力することが、真に

公共的な教育環境の実現に資するとも思われぬ。

2. NPO

「市民的公共性」の実際の担い手として現在とりわけ注目されているのがNPOであり、それは教育領域においても例外ではない。佐藤一子¹⁸⁾は、NPOが“国家・自治体の政策や法的裏付けをもった制度的公共性にたいして、市民意志の実現による社会的コミットメントや行政の意志決定過程への市民参加をつうじて、市民的公共性の内実を形成していく可能性をもつ”点に注目している。

一方で、高橋満¹⁹⁾は、最近の政策動向とNPOへの期待感の高まりの一方で、1990年代に本格化した生涯学習政策が市場モデルによる学びの個別化政策であって、それは国家的公共性を自ら否定する政策への転換であると述べている。そして、NPOの教育力の公共性が「実践の共同体」として国家から独立に公共的空間をつくりあげる点で重要だと指摘する²⁰⁾。

ここで議論すべきは、NPOという組織形態を、1つの「共同体」としてのみ捉えることが妥当なのか、という点である。NPOの組織内部に公共的な空間が創出されるとすれば、先の井上達夫の整理に従えば、信念と価値の共有、成員間の関係の直接性と多面性、互酬性という共同体的統制の3つの核心的特質²¹⁾によって、NPOはまさに「共同体」として国家機能を代替しうる可能性を持つと言えるだろう。ただし、そこには課題があると思われる。

NPOとは個人の自由意思に基づくボランティアを基本とした組織形態であり、この特質によって、成員の参入・離脱による頻繁な交替を避け得ない。ゆえに、NPOが「共同体」としての機能を安定的に維持することを確約することは難しいと言わざるを得ない。また、特定のNPOの内部で公共空間が創出されたとしても、それが他のNPOとの関係においても「公共的」であることを担保するのか、あるいは社会全体との関係において真に「公共性」たりうるのかには議論の余地が残る。

NPOが形成する「共同体」は、NPO組織内部の成員にとっては極めて民主的である一方で、NPO組織への参入・離脱の自由を保障する裏返しとして、政治的な民主的正統性が付与されない。このために、制度上は、NPOが民主的な手続きによって「市民的公共性」を構成することは難しいと言える。

よって、NPOを新たな「市民的公共性」の担い手として捉えるためには、市民社会においては、NPOを市場システムに組み入れることによってしか理論的調整が図れないと言えよう。市場システムとはいっても、少なく

とも行政研究の立場からは、市場アナキズムによる純粋な市場システムを想定することはできず、よってそこで市場とは、国家による調整機能を予定するという意味で擬似的なものである。

NPOは、組織内部において公共空間を創り出す「共同体」である一方で、それがそのまま対外的・対社会的に、国家に代わる共同体的統制の機能を果たしようと結論づけることは困難である。結論付けることが難しい、ということであって、論理上不可能ではないのかもしれないが、その場合、仮にNPOが国家に代わって「公共性」を創出する主体となるとすれば、ここでは、全てのNPO組織の間で相互に意思が調整済みであり、さらに、すべての個人が必ずいずれかのNPOに参加しているような状態であることが前提要件となるだろう。これが現実的ではないと判断するならば、NPOの活動が自発性や自由意思を原則とする限り、市場的統制を排除しえないという帰結に至ると考える。

行政研究としては、「共同体」としてのNPOがいか市場システムに勝っているか、ではなく、市場的統制の観点からNPOが公共サービスの提供主体としてどれほど他の主体に優れているかを検証することが重要であり、このような前提を置くことが、NPOが「国家的公共性」の形式と「市民的公共性」の実質を架橋するための合理性を確保する途だと言える。

III. 国家的公共性の今後

A. 新たな公共性の制度としての「協働」

「パートナーシップ」あるいは「協働」という言葉が、近年、行政実務で頻繁に用いられるようになってきている。この「協働」が、行政と市民の間で構築すべき公共性のあり方の鍵概念となっており、その具体化のための制度構想が自治体改革において議論の中心となっていると言える。

「協働」の1つの理論的背景としては、イギリスにおけるPPP (Public Private Partnership) の考え方があ。イギリスにおけるPPPとは、公共サービスに市場メカニズムを導入することを旨に、サービスの属性に応じて民間委託、PFI、独立行政法人化、民営化等の方策を通じて、公共サービスの効率化を図ることをいうといわれている²²⁾。イギリスでは、80年代後半からの民営化、独立行政法人化(エイジェンシー化)、90年代初頭からのPFIの導入・拡大を受け、幅広く民間の経営ノウハウを活用した公共サービスの提供方法をPPPと呼び、それが公共サービスの提供手法として世界的な潮流となっている²³⁾。

PPPはNPM (New Public Management)²⁴⁾と総称

される新たな行政管理手法の1つの形態であると考えられる。NPMが伝統的な行政管理システムと差異化される点のひとつにマネジメント・サイクルの導入がある。NPMにおけるマネジメント・サイクルには2つの考え方があり²⁶⁾、第一は政策決定プロセスを含んで「Plan-Do-See」に「Design」（議会による決定）プロセスを考慮した「Plan-Design-Do-See」サイクルと見るもの、第二は、執行機関における執行プロセスのみで「Plan-Do-See」サイクルを想定するものである。第一の考え方は、意思決定プロセスを含んだ行政評価のフレームが想定されるのに対して、第二の考え方は、責任や権限の委譲を前提として行政サービスの具体的な執行計画を基本としたマネジメント・サイクルが形成される。

山本清²⁷⁾は、“社会を行政サービス過程のアクターに組み入れる場合に、より国民・市民を主体的に関与させ、自己統治・協働のモードの要素を考慮しようとするものが、西欧の社会民主主義政権下での『第三の道』の動きである、と整理する。ここでは、NPMの初期の考え方で「消極的消費者」とされた住民が、「第三の道」では、「行政サービスの決定や実施および評価に関与する積極的の市民、ステークホルダー（利害関係者）」とみなされる[表1]。このような「第三の道」の考え方が、「協働」への志向を理論的に支えていると理解できる。

一方で、このPPPとはやや性格の異なるところからも「協働」が推進されている。ここでの「協働」とは、住民参加の発展した形態と捉えるものである。従来の政策形成への「住民参加」は、陳情型要求を主たる目的としており、政策形成や執行にあたる自治体側、その受け手である住民側もある意味で相互不信を内在させつつ、意見を言う・聞くという発想や制度を「参加」としてきたと言われている²⁸⁾。ところが今日では、従来の行政

システムの問題点が明らかになってきたことなどから、NPOや市民が“新しい世紀に向けて成熟した市民社会を築くための主役として、大きな期待を担っている”²⁹⁾と言われるようになった。

そのためには、地方自治体内において実質的に「住民自治」が機能することが重要だと思われる。そして、実質的な意味での「自治」を機能させるためには、PPPのような行政的観点からの公私協働が必要であると同時に、地域社会での合意を形成していくための政治システムを整備することもまた必要となるだろう。行政システムと政治システムは単独では機能できないものであれば、双方の観点から「協働」とはどうあるべきものなのかを検討していくことが重要である。

以上をまとめると、行政における昨今の「協働」への志向は、NPMと民主主義的参加の具体化方策であると理解できる。つまり「協働」のための制度設計は、行政経営の効率化と民主政の実現の2つの要請が背景となっており、このような「国家的公共性」は、国家と社会の関係について言えば、水平的関係と垂直的關係の2つの方向から構成されている。

B. 教育行政の「公共性」をどう構成するか

「市民的公共性」は、国家と市場と共同体の共存領域にのみ実質的に創出されるものである。そう仮定することが、研究における分析概念として最適に機能すると思われる。

このような仮定によって、反射的に、形式的な「公共性」がどのように構成されるべきかが関心事となる。教育行政を正当化する形式的「公共性」を、まさに正当に制度設計していくためには、この概念を学術的にどう捉えていくべきであろうか。

法的な枠組としての現行の教育制度は、単一の法令として成立しているわけではなく、教育関連諸制度と呼ぶべき状態にある。「行政法」という名称の実定法が存在しないと同様に、「教育法」も、教育関連の諸法令を総称する名称である。つまり、教育行政を構成している制度は、教育と行政の両側面において多領域に及んでおり、それゆえに、教育と行政が交差する場面は複雑に存在しているのである。「ガバナンス」という理論枠組みは、まさにそのような複雑な諸相を捉えるために有効であるが、しかしそれを具体化する理論構築は今後の課題となる。そこでの「協働」への志向と試行は、公的な領域と私的な領域が絡み合う状況を詳らかにするものとして理解できるだろう。

行政法学では、行政法を私法体系とは峻別すべき公法として捉える従来の公法・私法二元論に対して、その有

表1 NPMの発展としての第三の道

項目	NPMの原型	第三の道
住民	消極的参加者	積極的参加者
政治家	行政サービスの購入者	共同の意思決定者
官僚	行政サービスの供給者	実施者・政策助言者
政策目標	効率と質の向上	企業家的市民からなる社会・国家の形成
意思決定スタイル	顧客意見の重視	参加型・ボトムアップ

(出典：山本2002; p.127)

用性に疑問が呈されて久しい³⁰⁾。現在の学説の主流は、“行政に特有な法現象を広く対象としつつ、憲法具体化法としての行政法を再構成する方向にある”³¹⁾とされている。

教育行政についても、暗黙裡に「教育の公共性」の存在を前提とする価値のもとで、それ以外の諸制度や一般行政とは峻別されるものとして体系づけられてきた経緯がある。しかし教育の公共性が真に「市民的公共性」によって実質化されるためには、いま改めて、教育と教育行政に特有な法現象を広く対象に含めることを目指すべきであり、そのためには、現在の学説上の「教育行政」や「教育法」の境界を相対化する必要があると思われる。現在の学説上の「教育行政」の枠組みをもって、「教育の公共性」を普遍的に導出することは、実態としてのみならず理論の上でも、もはや困難だと言える。「教育法」あるいは「教育行政」の範囲を予め形式的に画し、そこから何らかの「公共性」を観念することは、現代においてその有効性が見出せなくなっている。よって、積極的に「何が公共か」を問い直し、そこから「教育行政」や「教育法」の外延を定めていく方向性に抛らざるをえないと考える。

その上で、観念としての「私事性」を排除した上で「公共性」を構成するのではなく、個々人の自由権保障を中心課題に据える「私事性」問題との調整を含意できる公共性論を展開することが重要だと言えらる。 「公共性」と「私事性」の関係が、二項対立ではなく連続的なものであるという点は、これまで言及されてきた点ではある。“私事の組織化としての公教育”を唱えたかつての国民教育権論を踏まえながら、黒崎勲³²⁾は、“教育の私事性の主張には、教育の公共性の主張者がいような公教育の目的は、むしろ私事として教育を理解することによって、実際にはよく達成できるという含意がある”と評している。また、佐藤学も、私事性と公共性の連続性を示唆している³³⁾。

しかし、公法・私法二元論の有効性がもはや過去のものとなったとすれば、「公共性」と「私事性」の連続性を踏まえたうえでなお、「公共性」と「私事性」の2つの概念が相克しうる関係にあるものとして再定立すべきだと主張したい³⁴⁾。「公共性」と「私事性」が連続性を持つものであるとしても、それによって「公共性」と「私事性」を同一視してしまえば、新たな法的問題が生じると考えられるからである。つまり、憲法上の「公共の福祉」が人権制約の鍵概念として捉えられ、その範囲と限界を画する課題を有しているのと同様に、教育における「公共性」概念もまた、「私事」として個人に帰属すると見なされる主観的権利³⁵⁾を制約する可能性を持つものとの認

識に立ち、それでもなお、社会全体の教育の向上と福利のために実現すべき利益として構成すべきだと考える。そうすれば、公法と私法の峻別が困難な複雑な社会にあってなお、社会のなかで多様に表出する教育問題を、広く法的な視点から分析することが可能となるだろう。

近時の教育改革を「私事化」政策だとして批判する論者の多くは、市場と「私事」を同視しており、そこには「何が公共か」と同時に、「何が私事か」という問題もが単純化されていると思われる。しかし、市場が有する「公共性」と「私事性」とは、具体的現象として区別不可能だとしても、理念的には同じものではないはずである。市場はたしかに、個々人の消極的自由権を保障するという点で「私事性」を強調するシステムである。そして、そのような自由を、普く個人に保障する平等性に注目した時に、それが「公共性」を持つシステムだとも評価できる。つまり、市場的統制下においては、「私事」としての自由が予め制約されない機能を「公共」として解釈しうるのである。

一方で、共同体的統制の下では、成員間の利害に衝突が生じないか、あるいは生じた場合には相互の対話によって調整や妥協が可能であるという環境が保障されている側面を「公共」だと捉えている。個々人の「私事」は、互いに共有されるか、あるいは対話の過程で調整されることで、「公共」へと同化される。

このように、いずれの場合も特定の条件においては、「公共」と「私事」を連続的なものとして構成しうるのであるが、しかし、市場的統制下においてはパワーポリティクスに陥った際の競争の結果として、共同体的統制化においては対話による調整の失敗の帰結として、一部の個人の主観的権利としての「私事」が、多数者の合意に基づく「公共」の名において抑圧される可能性を持つ。

公法・私法というような形式的枠組みによって予め「公共性」と「私事性」を峻別することはできない。「公共性」とは、「私事」と「私事」の衝突を調整する機能を含意すると同時に、「私事性」に対する限界をも示唆する。「私事性」に対する「公共性」の限界を探ることが、「何が公共か」という問いへの回答を得る1つの手段ともなるはずである。

C. 今後の課題

「協働」を具現化する制度設計は、教育の領域においても今後の課題である。その実現に至る道程は困難であろうし、研究途上であるがゆえに、青写真を描くことすら容易ではない。そのなかで、教育行政研究としてどのような課題に直面しているのかについて、最後に触れておきたい。

行政法学者の大橋洋一は、行政法の特質を描くために民法との比較を便宜的に行い、その説明をおよそ以下のように述べている³⁶⁾。近代行政法は、国家と市民社会との区分を前提として形成された。このような区分は、市民社会における市民の自由な活動をできる限り尊重するという自由主義思想に立脚する。ここからまず、市民社会内部において、市民の意思に基づいた自由な経済取引を保障する法制度が整備された。このような市民相互の関係を規律する法としてその中心的な地位を占めたのが、民法である。また、市民社会の秩序を保障するため、条件整備を担う機構(=国家)が市民からの委託を受けて形成されたが、国家が市民社会に介入するのは公共の秩序を維持するために最低限必要な活動に限定され、このような国家活動遂行を円滑化するために、そのような活動は市民の意思に反しても実現できるという(民法の原則からすれば)例外的な取り扱い(=権力的活動)が行政法で認められた、というのである。そして、一方の民法を“対等市民間の自由な取引活動を規律する法、水平的関係規律法”と表現し、他方の行政法の特徴を“垂直的な法関係、行政権のもつ「権力性」”に見出している。

さらに大橋は、“市民社会内部で市民相互間に発生する対立(これは伝統的には民法のルールによる解決が予定されていたものである)の調停役・仲介役として行政が登場せざるをえない場面が飛躍的に増大した”点を指摘する³⁷⁾。このような現代行政法における“三面関係”への大橋の課題提起は、教育行政に関わる制度的変化としてもすでに問題となっていると理解できる。学校選択制をめぐる諸課題も、NPOが新たな公共を担う主体と捉えるに際しても、多くの論点が、もはや行政と市民との二面的な垂直関係のモデルでは捉えられなくなっている。

三面関係モデルを採用することは、国家(行政)と市場と共同体の三者の関係性を捉えるうえでも不可欠である。三面関係として関係を捉えるならば、市場的統制下においては、個人間に発生しうる利害対立を調停することが、そして共同体的統制下においては、共同体内の個人間、あるいは共同体間の互酬的關係を保障することが、国家の役割となるだろう。加えて、国家が、市場と共同体の関係を保障し、両者の衝突を調整する機能も担う必要が生じるだろう。

そこではもはや公法・私法を予め峻別することは困難であるが、教育をめぐる法現象のなかで、国家(行政)と市場、国家(行政)と共同体それぞれの関係に加えて、市場と共同体の関係も研究の射程に収めたい³⁸⁾、「何が公共か」、そして「何が私事か」という問いを深めていかなければならないと言える。

註

- 1) 同旨、黒崎勲『教育行政学』岩波書店、1999、p.44。国家の公共性をめぐる問題状況やその分析・検討については、室井力「国家の公共性とその法的基準」室井力・原野翹・福家俊朗・浜川清[編]『現代国家の公共性分析』日本評論社、1990、p.3以降。
- 2) 行政法学では、かねてより「公共性論」ないし「公共性分析」が有力な方法論として提起され、それに基づく研究の蓄積も豊富であると言われている。ここでは、“法的公権力の守備範囲たる「公共性」としてこれを論ずる「法律学的」な規範的「公共性」をこそ、もっぱらの対象にすることが意図されていた”のであり、“したがってその分析対象たる「公共」ないし「公共性」とは、いわゆる「素材としての公共」よりも狭いし、ましてや「私」と対峙する「公」一般ではさらさらない”と言われる。(森英樹「憲法と公共・公共性・公共圏」森英樹[編]『市民的公共圏形成の可能性—比較憲法的研究をふまえて—』日本評論社、2003、p.5。)
- 3) 青柳幸一「人権と公共の福祉」ジュリスト増刊『憲法の争点』有斐閣、1999、pp.58-59。
- 4) 森英樹「憲法学と公共性」室井力・原野翹・福家俊朗・浜川清[編]、*op.cit.*、p.315。
- 5) 成嶋隆「教育の公共性論—憲法学の視点から」日本教育法学会年報第22号『教育の公共性と教育への権利』1993、pp.53-54。
- 6) 井上達夫は、アナキズムの現実性を予め否定することが不当である点を指摘している。市場や共同体に国家の代替を求めるアナキズムは、“国家機構の担い手の公共性を素朴に信頼する国家理性の信者よりも、人間の弱さについて一層現実的な認識をもち、それに立脚した代替的社会統制機構の構成を提示している”と評価する。そして、“その実効性が結局否定されるのは、それが「素朴な性善説」や「ユートピア的空想」に基づくからではなく、市場や共同体など、一定の実効性をもつ秩序原理の可能性の射程を、過大評価しているからである”と指摘する。筆者もこの見解に基づき、これらのアナキズムを検討する意義を支持する。(井上達夫「他者への自由」創文社、1999、pp.75-80。)
- 7) 例えば、佐藤学「学校の公共性と市場原理の政治学」教育哲学会『教育哲学研究』第83号、2001、p.28においても、“これまで国家によって集権的に管理され統制されてきた教育の公共圏が、共同体のセクターと市場のセクターへと譲渡されつつある。”と述べられている。

- 8) 井上達夫, *op.cit.*, pp.55-74.
- 9) *Ibid.*, pp.55-61.
- 10) *Ibid.*, pp.61-75.
- 11) 「主観法」概念および「主観的権利」については, 山本隆司『行政上の主観法と法関係』有斐閣, 2000に依る。
- 12) 黒崎勲『新しいタイプの公立学校—コミュニティ・スクールの立案過程と選択による学校改革』同時代社, 2004, pp.150-155.
- 13) 佐藤学「学びの場としての学校」佐伯胖・藤田英典・佐藤学[編]『学び合う共同体』東京大学出版会, 1996, p.57.
- 14) *Ibid.*, pp.97-98.
- 15) 黒崎勲, *op.cit.*, pp.135-136.
- 16) 佐藤学, *op.cit.*, p.91.
- 17) *Ibid.*, p.95.
- 18) 佐藤一子「NPOの教育力と協働・参画型社会の構築」佐藤一子[編]『NPOの教育力—生涯学習と市民的公共性—』東京大学出版会, 2004, p.4.
- 19) 高橋満「NPOにおける学びの公共性」佐藤一子[編] *Ibid.*, pp.24-25.
- 20) *Ibid.*, p.30.
- 21) 井上達夫, *op.cit.*, p.62.
- 22) 杉田定大「日本版PPPの展望と課題」杉田定大・光多長温・美原融[編著]『日本版PPP（公共サービスの民間開放）』東京リーガルマインド, 2002, p.4.
- 23) *Ibid.*, p.4.
- 24) NPMとは, “1980年代の半ば以降, 英国・ニュージーランドなどのアングロ・サクソン系諸国を中心に行政実務を通じて形成された革新的な行政運営理論”であり, “その核心は, 民間企業における経営理念・手法, さらに成功事例などを可能なかぎり行政現場に導入することを通じて行政部門の効率化・活性化を図ること”と言われる。(大住荘四郎『パブリック・マネジメント—戦略行政への理論と実践』日本評論社, 2002, p.11.)
- 25) *Ibid.*, p.86.
- 26) 山本清「21世紀のガバナンス」宮川公男・山本清[編著]『パブリック・ガバナンス』日本経済評論社, 2002, pp.107-150.
- 27) 江藤俊昭「[パートナーシップ]論の時間軸」『ガバナンス』No.1(5月号), ぎょうせい, 2001, pp.26-27.
- 28) 山内直人「行政とNPOの協働を考える」『ガバナンス』No.11(3月号), ぎょうせい, 2002, pp.24-26.
- 29) 塩野宏『公法と私法』有斐閣, 1989, p.130以下。他, 塩野宏『行政法I』[第2版増補]有斐閣, 2001, p.24以下など。
- 30) 浜川清「公法と私法」ジュリスト増刊『行政法の争点』[第3版]有斐閣, 2004, pp.10-11.
- 31) 黒崎勲『教育行政学』岩波書店, 1999, pp.46-49.
- 32) 佐藤学は, ハンナ・アレントやハーバーマスの提示する公共圏に触れ, “親密圏の拡大が私事化を促進したのは事実であるとしても, 逆に, 親密圏を基盤として公共圏を再構築する方途はありえないのだろうか”と述べている。そして, 公共性と私事性の二項対立について再検討の必要を主張する。(佐藤学「学校の公共性と市場原理の政治学」教育哲学会『教育哲学研究』第83号, 2001, p.30.)
- 33) 憲法学者の長谷部恭男は, 教育の公共性を強調する共和主義と教育を私事として捉える多元的自由主義の対立が生じたフランスの例から, 公教育を導く理念について考察している。(長谷部恭男「私事としての教育と教育の公共性」ジュリストNo.1022, 1993, pp.76-81.)
- 34) 「主観的権利」については, 註10を参照。
- 35) 大橋洋一『行政法—現代行政過程論』有斐閣, 2001, pp.10-11.
- 36) *Ibid.*, p.15.
- 37) 市場とコミュニティ(共同体)の関係について考察したものとしては, 金子勝『市場』岩波書店, 1999がある。市場と共同体との対比を行うためには, 「私事」と「公共」という概念対峙によるのではなく, 金子勝による分析のように, 「自立性」と「共同性」との対比によって分析するのが妥当であるように思う。

中国の社区における青少年教育の現状と課題

——北京市西城区に焦点を当てて——

馬 麗 華*

The state of affairs and topics of the Youth Education in Chinese Community — Key Points in Beijing's, Xichengqu —

Lihua Ma

In China, previous ways of thinking about education and learning as completely dependent on the school system are being revised in light of the implementation of the five day school week, the deterioration of the local environment, and the weakening of regional human relationships. At the same time, extramural education is being taken up as a way to promote the socialization of youth. In fact, at the present time, two important policy trends, adult education and extramural education for youth, are gaining widespread currency and development in China's education system. In particular, extramural education for youth has gained attention as particularly crucial, as it cultivates the personal nature of youth, and promotes solidarity between school, society, and the home.

In this paper, taking Beijing's Xichengqu community as a representative example of youth education, I analyze the framework and process of implementation of youth education in the community, and raise questions regarding the main themes of youth education in that context.

<目次>

はじめに

- I. 社区教育の枠組み
 - A. 社区教育の概念と内容
 - B. 社区教育の組織体系
 - C. 西城区の社区における青少年教育の理念
 - II. 社区の青少年教育の展開プロセス
～西城区の社区の青少年教育を実例として～
 - A. 北京市西城区の概況
 - B. 展開のプロセス
 - C. 社区の青少年教育の事例
 - 1. 社区と学校施設の連携
 - 2. 青少年の社会参加
 - 3. 素質教育活動
 - 4. 青少年教育の社区指導教師のトレーニング
 - III. 社区の青少年教育の課題
- おわりに

はじめに

中国では、「社区」(community)という言葉が1930年代に初めて英語から中国語に訳され、地域社会を意味する専門用語として用いられ、ここ数年、政府と学界からの提唱で脚光を浴び始めている言葉の一つである。中国の都市部における社区とは「街道弁事処」(区政府の優先機関)と「居民委員会」(末端の住民自治組織)が管轄する社会的空間の範囲を指す場合が多い(「街道弁事処」の管轄人口規模は、大都市で5～8万人、中小都市では2～5万人である。)。計画経済体制から市場経済体制へと転換するにつれ、地域経済の発展や労働者の能力向上、地域生活の質の改善及び住民の資質を高めるために、社区教育¹⁾が求められるようになってきた。

1980年代に始まった中国の社区教育は、北京、上海、天津、広州などの経済発達の進んだ省・市を皮切りに、いくつもの社区教育の実験地が設置されている。2000年4月、中国教育部は初めて国内8地域を「社区教育実験区」に指定し、2001年11月に更に28ヶ所に拡大し、

*生涯学習基盤経営コース 博士課程2年

2003年末には、また33の「社区教育実験区」を設置している。このような「社区教育実験区」は22の省・市に広がっている。現在の中国の都市部において、社区教育は政府によって重要視され、また住民の熱意によって盛んに進められているのである。

当初、社区教育は、学校を中心に構想され、学校教育の充実・拡充のために、特に、教育経費の不足と青少年道徳教育の不十分さという当時の学校教育の最大の課題を解決する支援態勢づくりという性格が強かった²⁾。しかし、青少年の地域生活が崩壊し、人間関係も希薄化する一方で、学校週五日制が実施される中、学校教育中心の考え方を改めざるを得なかった。社区教育独自の教育機能をどのように発揮させるのか、青少年社区教育の管理運営体制と教育理念をどのように実施すべきか、そして、とりわけ、青少年の校外教育として社区教育が果たしてきた基本的役割をより発展させるためには、どのような課題に取り組む必要があるだろうか。

以上の考察するために、本稿では、北京市西城区で行った現地調査に基づき、西城区社区教育委員会や西城区社区教育協会の研究結果を参考にしながら、北京市西城区の社区で行った青少年教育の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

なお、西城区を研究対象とする理由は、2001年に「社区教育実験区」として設置された西城区は、2003年に青少年教育の模範社区として評価され、また官民パートナーシップによって推進され、住民からの要望を受け入れた青少年教育推進の原動力を持っており、そこからまさに社区の青少年教育理念を見出すことができるからである。したがって、社区青少年教育の到達点を踏まえ、今後の諸課題の検討という点において、有効な視点が得られる地域であると考えられる。

本稿では、第一に、西城区の社区における社区教育の枠組みを検討し、第二に、西城区の実施状況を社区の青少年教育の発展史から分析するとともに、その意義を検討する。最後に、以上の分析を踏まえて、中国社区における青少年教育の課題とは何かを提起する。

I. 社区教育の枠組み

A. 社区教育の概念と内容

中国における社区教育は、1980年代からの改革開放の実施に伴い生まれてきた新しいタイプの教育・学習活動である。社区教育とは何かについて、その概念と内容を明確にする試みは多いが、例えば、華東師範大学の呉遵民助教授は「中国の社区教育は地域住民が精神生活充実のために提起する自発的な生涯学習要求からうみだされたものであり、政府はその援助、奨励によって、基礎

知識としての地域と行政が共同で推進する下から上への大衆的な教育活動である。また、地域住民の精神と文化的素養を高め、自己感性の要求充実のためには、社区教育はその根本において、地域住民の自主的な学習権が適切に保障されなければならない³⁾と指摘している。一方で、中国教育部は、「社区教育は特定の地域範囲内で、全体の社区住民の資質を高め、住民生活の質の改善のために、各種の資源を組み合わせ、地域経済の建設と社会発展を推進する教育活動である」と定義している。さらに、北京市教育委員会は2000年に公布した『全面的に社区教育を発展させ、首都学习型社区建設を推進する意見通知について』で社区教育の主な機能と意義を明らかにした。その中で「社区教育の目的は、全体住民の資質を高め、社会環境を整備し、人間関係を密接にし、社会問題を解決し、生涯教育システムを構築し、学习型社区を形成し、社区発展を実現するものである⁴⁾と明記されている。つまり、中国都市部における「社区教育」は、特定の地域範囲内で全社区住民を対象に社区の資源を組み合わせ、社区の生活の質を改善し住民の資質を高めるために、学歴教育・補償教育・継続教育などを行うことである。具体的には、学校の理事会或いは校務委員が、社区の政府官僚、教育部門代表、街道住民代表・企業事業者代表・労働組合代表などから組織される「社区教育委員会」などの調整機関を通して管理している。実施主体は教育機関（小中学校、社区の学校など）あるいは非教育機関（商業機関、サービス機関など）である⁵⁾。

社区教育を実施した初期、中国の多くの都市部では（例えば、北京、上海、天津など）、行政末端組織としての「街道弁事処」と「居民委員会」は社区教育の重要な担い手となっていた⁶⁾。「街道弁事処」は区政府の出先機関とされ、政府の具体的な事務を実行する責任があり、住民の意見と要求を住民に代わって上部に伝え、中国の行政管理体制において最も下部の基層組織として位置づけられている。区政府と区政府の「街道弁事処」は政府機構の一部として行政権限をもち、社区教育を管理している。「居民委員会」は、都市の大衆的な自治組織として、「街道弁事処」の指導を受け、地域課題解決のための職務を遂行するものである。このような「居民委員会」と「街道弁事処」によって担われてきた社区教育は、1990年代に入ると、全国の多くの都市部で区・街の「社区教育委員会」が設置されることに従って、社区教育はだんだん統一的管理の形式をとるようになってきた。

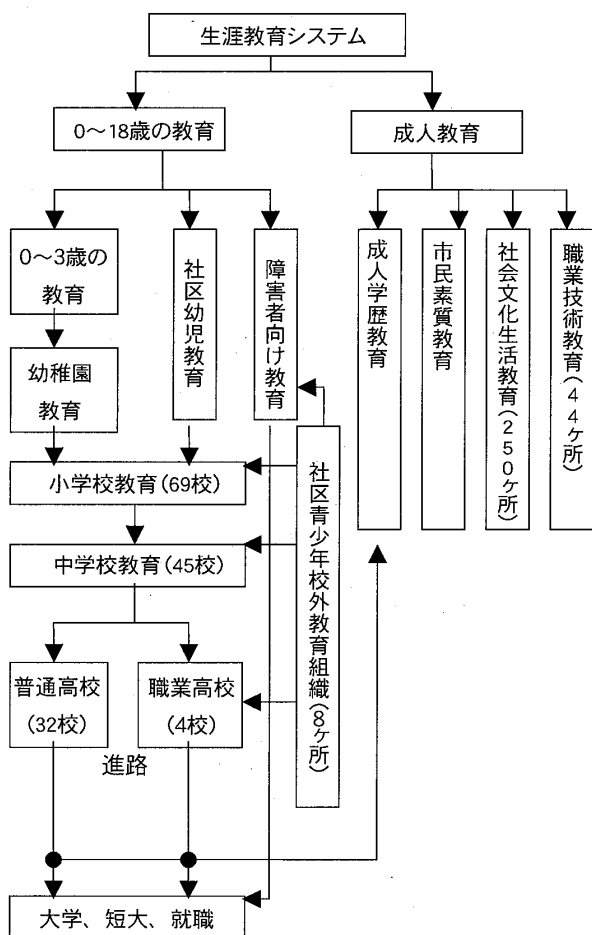
社区教育の対象は幼児から高齢者までであるため、その内容は住民に応じて思春期教育、幼児教育、法律教育などの多様な教育が行われている。この他に、社区の在職者の職業訓練やリストラされた人の再就職訓練、老人

の余暇活動などの支援が行われている。このように、社区教育は中央と地域、政府と住民をつなぐために実施されている新型管理制度であるとも言える。こうした活動を通して、地域教育を管理する政府首脳的意思と行政命令のミスを克服することができるだけでなく、地域住民に社区サービス機関とサービスの内容を知らせ、教育への積極性・創造性を呼び起こすことが可能となる。即ち、社区教育は市民の改善、機関の強化、社区の発展を目指しているといえよう。

B. 社区教育の組織体系

ここで、西城区を例として社区教育のネットワークについて見てみたい。

図1 西城区生涯教育の枠組みの構築



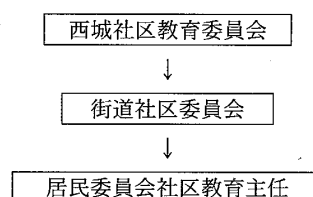
出典：『社区教育研究』北京市西城区社区教育委員会・北京市西城区社区教育協会編，2004年第1期，pp66～67より作成。

注：「社区青少年校外教育組織」は主に、放課後や休日の時間を利用して、青少年の資質を高めるために、さまざまな校外活動を行う。

西城区の全体的な生涯教育の枠組みの構築を見てみると、生涯教育時代の到来とともに、新しい社区教育の位置づけが求められている。1995年に、中国政府は「中華人民共和国内法」で、初めて「生涯教育システムの建設と完成」を謳い、1997年末、「生涯教育の理論が導く社区教育の実験モデル区の建設法」の制定により、社区教育は学校を主としたものから、社区を主としたものへ変わっていった。

図1のように、西城区は、生涯教育理念に基づいて社区内の学校教育と成人教育の資源を積極的に整え、幼稚園教育、小・中学校教育、高校教育、大学教育という学校教育と社区教育、成人教育、職業教育、障害者教育などを含めた生涯教育の実施を目指している。この生涯教育システムから、青少年教育に対して、社区教育が学校教育を補完する役割から、青少年教育を支える車の両輪（学校教育と社区教育）の一つへと転換したことが分かる。これは、「誰でも教育に参加し、誰でも教育を受ける」という生涯教育を実現する有効な方法として社区教育が認識されたからのである。

図2 西城社区教育の三層管理体制



出典：「北京市西城区社区教育調査まとめ報告」『社区教育研究』（内部資料）北京市西城区社区教育委員会・北京市西城区社区教育協会，2004年第1期，p63の参考により筆者作成。

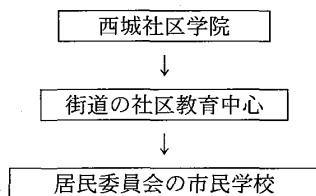
注：矢印は指導関係を示している。居民委員会社区教育主任は直接社区教育を担当する専門委員である。

西城区社区教育管理体制について、図2のように、区政府レベルの社区教育委員会・街道レベル社区委員会・居民委員会レベルの社区教育主任という三層管理体制が設置されている。区政府レベルの社区教育委員会は、全区内の各街道および関連する30ぐらいの事業・企業によって構成される。社区委員会の下に社区教育事務局が設置され、事務局の職員は主に在職或いは定年退職した学校の校長先生である。全区の10街道では「街道社区教育委員会」が設置され、そのメンバーは主に企業、事業部門の責任者及び小中学校の校長である。管轄範囲は区内の各小中学校、幼稚園、少年宮、図書館、博物館、青少年の家と国・市レベルの文化・科学技術組織などが含

まれている。全区195の居民委員会では、社区教育の種類によって担当主任が配置される。この主任の職責は区・街の社区教育の計画を実施し、市民の教育養成活動を展開することである。主任は警察官や定年退職した幹部から構成される社区教育協調チームを設置することができる。

社区教育学校も三層ネットワークを設置している。図3のように、区レベルの教育機関としての「社区学院」(西城区文明市民学校総校とも呼ばれる)が設置され、区下10街道では「社区教育中心」(文明市民中心校とも呼ばれる)が設置され、その下の校区や企業、事業体に「市民学校」が設置され、社区教育の運営ネットワークが形成されている。西城区では、西城社区学院は「龍頭」と、街道の社区教育中心は「骨幹」と、居民委員会市民学校は「基層」と位置づけられている。

図3 西城社区教育の学校ネットワーク



出典：三者の関係により、筆者作成。
注：矢印は指導関係を示している。

西城社区学院は、三つの成人学校、即ち西城職工大学・西城経済科学大学・北京放送大学が改組されてできたもので、社区教育のセンターの役割を担う機関として整備されている。区民に必要な学歴教育、高度の職業教育、職場訓練とリカレント教育を行なっている。この他に、教師・公務員の継続教育、社区教育の専門的な指導者養成も行っている。街道の社区教育中心には、専任の講師が任用されるとともに、区民の生活に身近なところで、区民の学習を支援するために財政的な措置がとられている。市民学校は、社区教育中心から専門的な講師が派遣される他、住民への情報提供や学習ニーズを掘り起こして住民の学習要求に応える学習機会を提供する場である。現在、各居民委員会に市民学校が設置されている。

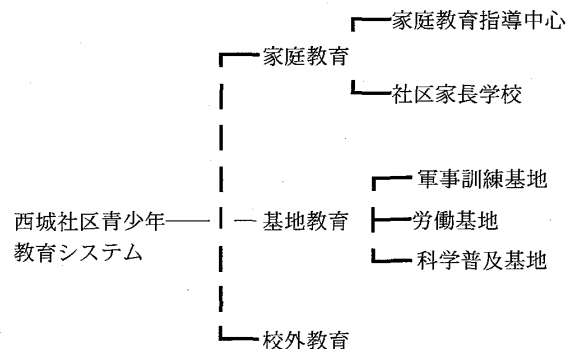
以上の三層行政運営管理体制と三層社区教育学校体制を行う上で、社区青少年教育に関して、西城区は図4のような具体的なシステムを設置している。

このシステムは家庭教育・基地教育(指定された場所・基地で、ある内容を主とする教育を行うものである。例えば、「科学知識普及基地教育」とは、科学知識普及教育を実施する場として指定された少年科学館や博物館な

どで科学知識に関する教育を行うのである。)及び校外教育などを通して、青少年を社会実践活動に参加させ、また、科学普及教育、労働教育、愛国教育などを実施し、社区教育と学校教育、家庭教育を一体化にするものである。家庭教育を重視してきたのは西城区における社区の青少年教育の新たな動向であると言われる。家庭教育は親を対象にどのように家庭内において教育を行うのかという指導教育であり、その実施機関として、「家庭教育指導中心」と「社区家長学校」が設置されている。家庭は青少年にとって日常生活の場所として、青少年の人格や生活態度の形成に決定的な影響を与えているにも関わらず、社会の急激な産業化、都市化の過程において、伝統的な生活共同体である家庭の機能は著しく弱体化しつつあるからである。こうした家庭の重要性を考慮すると、弱まりつつある家族間の絆を強め、親による家庭内の教育や指導を補完しうる体系的な方策を進める必要があり、従って社区青少年教育のシステムの中で「家長学校」(親学校)を設置することとなった。また、西城区では「家庭教育指導センター」、「家庭教育研究会」などが設置され、「過保護」や「過放任」のような子育てを考え直すために、親学習や子育て研修などに積極的に取り込んでいる。親及び将来親となる青少年たちを対象に、適切な親の態度や家庭のあり方、親子の触れ合い・対話の重要性の再認識への活動や、子育ての経験者による情報交換を行えるような子育て支援ネットワーク作りの促進などの家庭教育を支援する活動を通じて、親が子供に対して果たすべき役割などの家庭教育に関する知識の普及などに努める。

基地教育は、軍事訓練基地、労働基地と科学知識普及基地に分かれている。また、校外教育は主に青少年の放課後の教育を行っている。

図4 西城社区青少年教育システム



出典：『社区教育と社区発展の理論と実践』『社区教育と社区発展の文集』(内部資料)北京市西城区政府文教弁公室、p.31の参考により筆者作成。

C. 西城区の社区における青少年教育の理念

1999年に、国務院によって公布された「教育改革を深め、素質教育を推進する決定について」に基づいて、全国で「素質教育」⁷⁾が推進されるようになり、更に、2000年初めに国務院は『青少年活動場所の整備と管理に関する通知』を公布し、青少年活動場所が確保された。そして、2000年10月9日の全国青少年校外教育連席会の成立は、青少年教育への関心が全国に広がっていることを示している。2004年3月22日に、新華社によって報道された『中共中央国務院の未成年思想道德をより高めるための意見』をみると、社区青少年教育の施設の整備やネットワークの形成や活動内容の豊富さが強調されており、政府の青少年の教育環境を重視していることがわかる。今後、社区教育で青少年の教育環境を改善するための一定の措置をとり、活発に校外活動を行うことが求められている。

従来の青少年の社会实践は掃除や環境保護などの身体活動であったが、科学知識を広める知的活動へと転換していることから、青少年が自発的に社会参加することが重視されている。西城区の社区委員会は青少年の積極性を引き出すために、従来の上部からの指示と違い、活動リストを作り、青少年に自由に選ばせている。

社区における青少年教育の理念は、学校以外の時間に青少年に良好な社会環境や雰囲気を提供し、よいものを学ばせ、健康な成長を促すための活動を行うことである。つまり、青少年の興味や関心に即して、自由で個性的な学習活動や豊富な生活体験を提供することが重視されていると言える。

それでは、北京市西城区を中心に社区における青少年教育がどのように展開しているのかみてみることにする。

II. 社区の青少年教育の展開プロセス

～西城区の社区の青少年教育を実例として～

A. 北京市西城区の概況

北京市西城区は区面積が31.66平方キロメートルであり、人口はおよそ80万人である。西城区は北京市の四つの中心区の最大区であり、区には10の街道弁事処と195の社区委員会が設置されている。2003年の西城区の国民総生産は347億元、人口一人当たりのGDPは5,300ドルであった。短大以上の人口は区戸籍人口の27.8%を占め、失業率は1%に満たなく、再就職率は70%以上である⁸⁾。これらの数字から、西城区は経済の進んだ、住民素質も高い区であることが読み取れる。

西城区は2001年に中国教育部から全国社区教育実験区として設置された⁹⁾。2002年5月には市教育委員会の

審査において、北京市でトップの社区教育先進区として高く評価された。改革開放の後、全区で学齡前の教育や高等学校の教育、成人教育が普及したが、経済の更なる成長に従って、学校教育が、住民の教育要求にうまく対応できなくなっていたため、教育改革、特に社区の時代に応ずる対応が必要となったのを受け、西城区は教育への投資を重視しており、毎年支出する教育経費は7～8億元で財政収入の20%を占めている。各種の教育経費支出の他、各街道に500万元の活動経費を投資し、街道の図書館には毎年300冊ぐらいの図書を購入している。

B. 展開のプロセス¹⁰⁾

西城区の社区教育は1986年に青少年の校外教育から始まったが、この1986年から1988年までが初期段階であるとみることができる。この段階では、社区教育は全国でまだ重視されていなかったが、西城区は「教育の社会化、社会の教育化」という理念を課題として検討し普及に努めた。さらに、区教育局校外教育事務室で、副区長を主任とする「区校外教育調和委員会」を設置した。この区校外教育調和委員会の機能は、校外教育を展開するために、関連する組織や街道の協力を調整することである。しかしながら、区校外教育調和委員会には専任者がおらず、実体がなかったため、機能に限界があり、校外教育と社区・社会との連携を失うことも多かった。

1989年から1994年までは、西城区社区教育の第二段階である。この時期に区の街道で青少年教育の活動ができるようになった。特に、1993年に公布された『中国教育改革と発展概要』の指導に従って、西城区では「区社区青少年教育指導班組織」が設置された。この指導班組織は区政府の依頼を受けて全区の青少年教育を管理するが、機能は前の調和委員会と同じである。そして、街道の校外教育調和委員会は「街道社区青少年教育調和委員会」と改名され、機能も社区に根ざす地域的な課題に即した青少年活動を推進するようになった。これを通じて、校外教育と社区教育は相互的に融合され、社区の青少年教育は重視されるようになってきた。この間、西城区では120以上の社区青少年教育基地が設置された。

そして、1995年から現在までが、西城区社区教育の第三段階である。この時期に「区社区教育委員会」が設置され、生涯教育と学習型社会の理念に従って、社区教育の対象が青少年から区民全員へと広がるようになる。具体的な展開は次節でみることにする。

このように、西城区の社区教育の展開は、17年の歴史の中で校外教育—青少年教育—社区教育というプロセスを経てきている。社区教育の管理体制も校外教育調和委員会制—区社区青少年教育指導班組織制—区社区

教育委員会制へと発展してきたのである。

C. 社区の青少年教育の事例

社区の青少年教育に関して、西城区では様々な活動や工夫をしているが、ここでは、西城区における青少年教育活動について主に社区と学校施設間の連携、青少年の社会参加、素質教育活動、青少年教育の指導教師のトレーニングについて述べることにする。

1. 社区と学校施設の連携¹¹⁾

周知の通り、教育資源は有形の教育資源と無形の教育資源から構成される。目に見える有形の教育資源には、人材、設備、資金、組織などが含まれ、無形の教育資源には、学習意識、社会的学習雰囲気、社会教育環境及び良好な学習のバックアップシステムなどが含まれる。これらの教育資源を合理的に使うことができるかどうか、そして、よりよく配置されているかどうかは、社会の発展と教育に直接的な影響を及ぼす。つまり、学校と社区には教育資源の有効利用・共有ネットワーク推進が求められるのである。学校教育の資源の社区への開放及び施設開放のための保障制度と管理メカニズムなどは、学校と社区の一体化に根本的な影響力を持っていることが確認されている。実際の学校教育施設の社区への開放事業を見てみよう。

西城区では、青少年の活動を確保するために、社区と小中学校の施設連携が進められている。例えば、西城区社区教育プロジェクトⅢの2003年4月の統計によると、社区に施設を開放している小中学校は88校あり、区の小中学校総数の84.3%を占めている¹²⁾。そして90%以上の学校が社区教育への施設開放に関心を持っている。区内の文化館・体育館はすべて社区と学校へ開放されている。西城図書館は多くの居民委員会の施設を利用して図書閲覧室を設置している。また、青少年の活動の拠点となる社区教育施設¹³⁾の整備・充実を図るとともに青少年を取り巻く社会環境の浄化を推進している。即ち、社区内の青少年教育を充実させるために、公的施設と民間団体がともに協力しているのである。

しかし、学校経費の不足や施設開放を管理する専門職員の不足などが原因で、学校の社区教育への開放はまだまだ不十分である。施設間の連携を促進するために、学校の施設を社区に開放する際のメリットを小中学校に意識させることが出来るかどうかが問われている。

2. 青少年の社会参加

今日の青少年は地域社会の生活や大自然と触れ合う機会が少なく、人間関係も希薄である。つまり、青少年た

ちは地域社会における社会化の訓練を十分に受けることができないのである。地域についての知識や生活の技術を学んだり、社会性を経験し人間関係を調整する能力を身につけたりすることが緊急の課題となっている。そういう必要性から、1995年以来、西城区では「西城区中学生の公益労働と実践活動に参加する規定」、「西城区中小学校科学技術教育の三年発展計画」などの規定や計画が次々と制定された。

西城区の第33中学校では、青少年が社会生活に適應していくための能力を培っていくために社区活動に参加することを有効な方法の一つとして取り組んでいる。例えば、自然観察、昆虫採集、野菜作りなどの自然に触れる活動、自然についての知識や生活上に必要な技術を学ぶ活動などを行っている。

その中で、2000年10月から実施している「居民委员会主任見習い」は、青少年の社会化に積極的な働きかけをしていると思われる。区内の先進的な居民委員会との連携を通して、選抜された優秀な学生幹部が居民委員会に「居民委员会主任見習い」として毎週の土曜日の午後2時から～5時まで仕事をする活動で、その仕事の内容は、本来の主任と一緒に居民の社会参加意識を高め、居民委員会の老人にオリンピックのための英語を教え、中学校一年、二年の学生の「5247」（「我愛社区」の語呂合わせであり、私は社区を愛するという意味である）活動を実施するなどである。

また、社区において、2002年12月に設立された「外国語教室」と「月壇社区文明市民学校」は、社区の32の居民委員会の主任及び勤務員に「英語100句」の養成訓練を無料で提供している。

3. 素質教育活動

「素質教育」の理念に照らして、すべての子供の素質の全面的な発達を図ることがより強く意識されてきている。学校教育においても、校外の社区教育においても、道德教育は大きな比重を占めていることは中国の青少年育成の一つの特徴であると言える。勿論、道德教育は素質教育においても中心的な内容になっている。そのため、西城区の青少年社区教育では、「三愛教育」（祖国を愛する、集団を愛する、他人を愛する）を行っている。特に、2004年3月22日に発表された『中共中央国務院による未成年の思想道德建設をより強化するのに関する若干の意見』に基づいて、「生きる力」の核となる豊かな人間性の育成を担う柱として、道德教育の充実が従来にも増して強く求められている。例えば、西城区では学生を組織して、「寄付助学」（お金を寄付し、経済面の貧乏の学生を支援する活動）の活動を行っている。親の失業で進学が

難しくなった学生や民工（中国で農村から都市へ仕事を求めてやってきた人々は「民工」と呼ばれている。）の子供を支援することによって、他人と互い助け合う精神を養うことが求められる。また、社区で知力・能力素質教育も重視されている。それは、基礎知識を教え込むことではなく、社区活動を通じて、生徒の自己学習能力、観察能力、思考能力、社会適応能力や創造能力を開発し、生徒の自発的な学習・探求精神の育成が重視されている。さらに、社区の青少年施設では政治思想教育講演会を開き、青少年の見学参観、奉仕活動を指導している。その他にも、各地で定年退職した幹部・教師を中心に結成された「若い世代に関心を寄せる」工作委員会・業界などが積極的に青少年育成活動に取り組んでいる。

また、「一人っ子政策」¹⁴⁾による青少年の個人主義の中で、狭い個人の枠の中でしか将来の生活を考えることができないままでは、やがて社会全体の活力が失われてしまうため、西城区では色々な工夫がなされている。例えば、青少年の多くの遊び場が「自分の家」、「友達の家」になっていることによって、子供たちが放課後や休日に、友だちと仲良く遊んだり、気軽に集まれる場所を設置するし、文化活動やピンポン、サッカーなどのスポーツ活動をサポートしている。このような活動により、青少年たちが相手の存在を認め、相手の権利を承認し、人間関係を調整する能力を身に付け、自分の狭い枠を超えた視野とグループ意識を学んでいくことが目指されているのである。そして、思いやりの心や正義感、世の中のルールを守る習慣、郷土愛などを養い子ども会リーダーとしての資質の向上をはかり、地域の子ども会の健全な活動に資することが期待されている。

4. 青少年教育の社区指導教師のトレーニング

主に、学校内の課外活動を担当する指導教師に対するトレーニングを行っている。例えば、音楽、美術、写真撮影などのトレーニングクラスを開設し、少年隊の指導員の訓練クラスを開設するなどの役割を果たしている。また、学校に出向き、教師に対する技能指導を行う。西城区の33中学校に対する2005年の調査によると、学校の教師は社区教育の主な戦力となっていることが分かる。教師たちは社区講座の専任講師、「社区教育委員会」の担当者を勤める形で社区教育実践に参加している。教師が青少年の社会参加に対して関心を持ち、注意を向け、彼らと積極的に相互作用していくことが必要とされている。そのためには、教師の社区青少年育成活動への参加が最も有効な手段として実施されている。

小中学校の教員の社区教育の実践活動への参加を促進することによって、青少年の社会实践活動を指導できる

能力を持った教員を養成することが求められる。1997年以来、このようなトレーニングによって、100人以上の教員が養成された。2005年に行ったインタビューで33中学校の教師たちは次のように述べている。

「最初、一時的に学校の仕事をやめて社区教育養成訓練を受けた時、レイオフのような気持ちを持って不愉快であった。しかし、社区教育活動に触れ合い、社区知識の養成訓練を通じて、社区教育の重要性を認識してきた。自身の体験で、また学校に戻ると、生徒たちへの社会实践参加指導がうまくできるようになった。」(A先生より)

「社区教育に触れ合う前に、さまざまな専門家からの事前訓練を受けた。生涯学習の理論や社区教育の理念や青少年社区教育指導のやり方などを教えてもらった。そして、いろいろな社区教育活動に参加した、例えば「ゴミ分類宣伝活動」、「緑地保護活動」、「科学普及教育活動」に参加し、「親子講座」を開いた。また『子育ての科学と技術』の教材の編成に参加した。去年「優秀教師」の奨をもらって、自信が出てきた。」(B先生より)

このように、教員が社区に入って社区教育に関する実践活動に参加することは、新たな青少年社区教育体系の形成(校外青少年教育の科学性・組織性)を促進するだけでなく、教員自身の専門性を高めていたことがわかる。しかし、学校教育においては長い間、進学率を重視する傾向が続いており、そのために教員は多忙であり、且つ社区教育の資金が不足しているため、教員たちの給料が少なく、多くの教員は、社区教育に関心があるものの実際に参加することへは距離感を抱いている状況にある。

III. 社区の青少年教育の課題

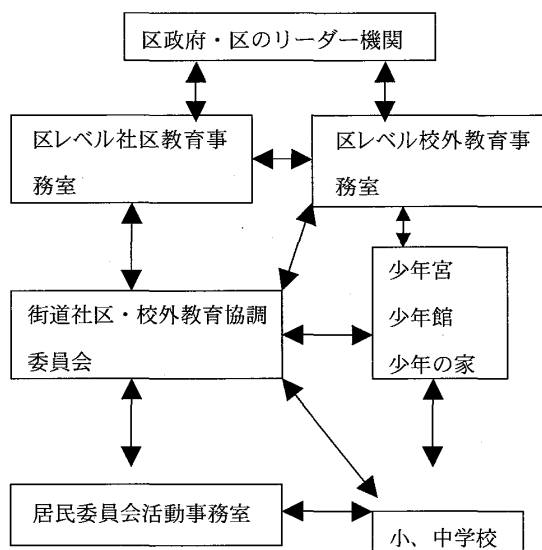
調査の結果をもとにして、社区教育の管理体制、青少年の教育理念、青少年教育の事例(主催事業)の三つの観点から社区の青少年教育の現状を見てきた。生涯教育理念のもとで、社区教育の管理体制と青少年の教育理念を改善し、青少年の資質を高めるための学習活動にもいろいろと努めていることが分かるが、同時に様々の課題にも直面している。

第一に、法律、制度の制定と管理メカニズムに関して、社区の青少年教育では、政策・法律に基づいた指導はほとんど行われておらず、社区教育の保障は非常に弱い。公的な法制度による保障がないので、社区教育は社区リーダーの熱意によって推進されている。ただ、リーダーによってそれぞれ制定された社区教育政策が異なっているので、社区教育の安定的発展は難しいと思われる。

青少年の社会参加を保障するために、法律や制度や規定の制定が重要であろう。例えば、青少年社会参加の規定、社会実践活動管理方法、評価方法、社会企業と青少年社会実践との連携の規定などである。

また、社区における青少年教育行政の管理メカニズムに関して、教育部門の管轄下にある街道、宣伝部門の管轄下にある街道、民政部門の管轄下にある街道が別々になっており、職能が明確にされていない所もあるので、管理体制の混乱を引き起こしやすい。西城区では、先述したように、三層の管理体制と社区教育の学校ネットワークが設置されているが、区レベルの行政管理メカニズム枠組み(図5参照)は、各機関が相互に協力しているけれども、規範的な管理体制がまだ不明瞭である。この管理機能の不明確化によって、青少年教育の経費、指導員、活動実施に関する問題が生じやすい。つまり、管理内容と管理機能が明確になっていないことによって、社区青少年教育の発展が制約され、教育基地の建設にも影響を及ぼしている。更に、最も下部の組織としての区、街道レベルの社区教育の実施状況を把握し、管理を強化することが迫られている。

図5 社区における青少年教育行政管理メカニズム枠組み



出典：「北京市西城区人民政府による青少年活動場所に関する調査報告」『社区教育と社区発展文集』(内部資料)北京市西城区政府文教弁公室、p. 207の参考により。

第二に、「素質教育」の進みに関しては、「試験教育」から資質を高めることを目標とした「素質教育」に転換しようとしているが、実態はまだ試験成績への追求が根強く、現状では、社区青少年教育は、学校教育の付属品となってしまうかねないのである。また、素質教育の内

容は道徳教育があらゆる教育分野で重視されている。例えば、バスのなかで、お年寄りや赤ちゃんを抱いている人に席を譲るのは、当たり前のこととして教えられている。こうした社会の人々全員の総動員による道徳教育への重視が、社区の青少年育成の基盤を築いているといえるが、今後、道徳教育以外の心理素質教育、審美素質教育、知力・能力素質教育、創造力の素質教育などが求められている。

第三に、前に述べたように社区の青少年教育の専門指導を確保するために、青少年教育の社区指導教師のトレーニングが展開され、社区教育の新たな動向の一つとして注目されるが、トレーニングを受ける教師の人数が極めて少なく、従来までの社区青少年教育の担当者が、定年退職者と高齢の労働者主体であり、その教育内容・教育方法が旧態依然とした状況を脱しきれていない。したがって、社区青少年教育の専門職員の育成がまだ十分ではなく、専門職員を育成することが大きな課題となっているといえる。

小中学校教員への指導トレーニングがより広まることが期待されているはかりではなく、教員たちの社区教育への参加意識を高めることが必要である。それと同時に、地域の様々な分野において、専門的な知識・技能や経験の豊富な人を社区事業等の指導者や助言者として活躍させることが必要である。実は、専任職員配置の努力は既に展開されてきている。例えば、2004年12月1日に各省・自治区・直轄市教育庁に示された中国国家教育部成人教育・職業教育司の「社区教育推進に関する教育部の若干の意見」には「社区教育援助・指導集団建設の強化」という項目が特設され、社区教育専門職員の養成が謳われている。しかし、社区教育の本格的展開の歴史が浅い現在、専門職員の養成・配置状況は明らかに遅れていると言わざるをえない。西城区だけではなく、全国的に相応しい専門的な知識・技術を持つ社区教育従事者を養成するという課題に直面している。

おわりに

以上、中国の社区における青少年教育をめぐる事業の実施体制や発展プロセスを概観し、その中で2001年に国の社区教育実験地に選定された北京市西城区を事例に社区の青少年教育がどのように展開されているのかを検討してみた。

学校週五日制が実施されてから、学校カリキュラムが調整され、青少年が学校に来ない時間がより多くなった。毎日放課後の時間を加えると、学校以外にいる時間は学校にいる時間と大体同じである。こうした現状を背景として非行や問題行動などの青少年問題はますます深刻化

しているものであり、それ故、地域社会の社会化力の回復が早急に望まれている。青少年を地域で育てていくためには、人的、物的にどのような地域環境を創造していくべきかという方向で議論を進めなければならない。例えば、地域に青少年のための遊び、文化、教育施設をどのように作っていくか、遊びと文化の青少年施設をどのように運営していくかなどがそれである。西城区における青少年教育は全国で模範区として評価されているが、その一方で様々な課題にも直面している。

これらの課題を解くために、諸外国の社区教育(コミュニティに根ざす教育)の制度や実践に学び、中国の実情に応じながらそれを活かしていくことが今後必要であると思われる。

注

- 1) 「社区教育」(Community Education)という言葉は、20世紀初期アメリカ実用主義教育家J.Deweyによって提起された。「学校は社会の基礎である」という思想が、「社区教育」の概念の最初の説明であると捉えている学者が多いのである。F.L ManleyとC.S.Mottはこの思想を受けてアメリカのミシガン州で、学校と社区を繋ぎ、学校を社区の資源の一つとして使用し、社区にサービスを提供するという実験を行った。この実験では、社区教育は社区教育の推進のために、教育部門だけでなく、社区の他の部門の協力・参画が必要であることを明らかにした。自覚的形態としての近代的な社区教育は、デンマークの教育家C.F.Lerが1844年創設した「民衆学校」から始まると考えられる。勿論、社区教育の実質的内容・方法・特色はそれぞれの国・地域に合わせながら推進されている。
- 2) 教育と社区とが結合した社会文化・実践活動という面から見れば、古代の「郷校」,「郷約」,「社学」などは社区教育のイメージを含むものであるといえる。清末明初の学校教育として展開される正規教育以外の地域特徴をもった「通俗教育」或いは「民衆教育」が社区教育の前身と考えられる。さらに、中国における現代的社区教育のイメージを形づくったのは、20世紀初の晏陽初(イアンヤンツ)の「平民教育」, 梁漱溟(リャンスミン)の「郷村教育」(農村教育)及び陶行知(トウシンジ)の「生活教育」にさかのぼる。
- 3) 呉遵民執筆・千野陽一訳「中国社区教育の理論と実践」呉遵民・小林文人・末本城編著『現代社区教育の展望』上海教育出版社, 2003年。呉遵民による社区教育の概念と内容は、最近の国際的動向目配りを

しながら、ユネスコのコミュニティ教育に引きつけて理論展開の試みである、今、注目を集めている。

- 4) 石場『社区教育と学習型社区』中国社会科学出版社, 2005年, p.14
- 5) 「社区教育」概念に関しては、馬麗華(東京大学大学院生涯教育基盤経営コース在学・河北大学講師)「中国都市部における社区教育の発展と課題 - 社区教育と学校教育との関係に着目して -」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第45巻 p.336を参照のこと。
- 6) 社区教育を実施する前は、街・道を管理する部門がさまざまにあった。例えば、文教課, 居民課, 婦人連合会, 計画出産事務室, 派出所, 都市建設課, 宣伝部, 市場事務室, 民生課, 武装部などがあげられる。しかし、この各管理部門を統一する部署がなかったため、連携・協力するのは非常に難しかった。中国人口統計局の2000年段階における集計によれば、居民委員会及び村民委員会の総数は、全国(香港, マカオ, 台湾を除く)では、85万前後に達しているという。
- 7) 素質教育とは、子供自身の素質に基づき、一人一人のやる気を起こさせ、潜在的能力を伸ばし、人間の全面的な発達を目指して、社会的ニーズに適應できるような知識、技能および健康な人格を持つ人材を育成する教育である。区内の青少年教育は「素質教育」を実践的に展開させるもうひとつ重要な方途として捉えられている。
- 8) 北京市西城区政府副区長の楊義春の2004年北京西城学習型城区建設論壇の発表により。
- 9) 中国教育部は2000年に28、2003年に33の合計61の社区教育実験区が設置されている。
- 10) 以下は「西城区社区教育管理体制と運営状況に関する調査報告」『社区教育研究』北京市西城区社区教育委員会 北京市西城区社区教育協会, 2004年第5期, pp.51-53の参考により。
- 11) 国務院の『さらに人材を強化する決定について』によると、各種訓練資源を整合するために一定の措置を取り、社会的な学習資源・文化資源・教育資源を総合的に活用するとされている。教育部によって公布された『一部地域で行われた社区教育実験に関する通知』では、各地域で区域経済社会発展の実際的な需要に応えながら、区内の有り合わせの各種教育・文化・体育などの資源を最大限に社区住民に開放するはずであると記されている。
- 12) 『社区教育実験と学習型城区建設』(内部資料)北京市西城区社区教育委員会・北京市西城区社区教育協

会編, 2004年7月, pp.220~221。

- 13) 社区教育施設は種類が多く, 主な社区教育施設は以下のようなものである。①青少年の活動センター: 青少年への教育を主として, 問題少年への指導や夏のキャンプなどの活動を行う。②社区サービスセンター: サービスのセンターだけではなく, 住民の活動場所としても使用されている。例えば, 文芸活動, 展覧会, 技術育成の勉強会などの団体活動に開放している。③老年学校: 社区では一般的に生きがいを持つ老後の生活を送るために, 規模があまり大きくない老年学校が設置されている。高齢者たちはここで, 健康知識, 書道, 絵画を勉強している。④市民学校: 学生, 会社員, 公務員, 個人経営者, 退職者にいたるまで, 市民学校に参加している。行われる内容も参加者の種類に応じて広く実施されている。⑤社区学院: 高水準の職業の育成訓練を主とした, 地域性の高い高等教育施設である。多くの都市部の社区で計画し建設をしているところである。旧職業学校を借りて建設することも多い。⑥家長教育学校: 子供が学校に入学する同時に, 家長も社区の家長教育学校に参加する。家庭の教育方法や子供との関係を学び, 子供の通学する学校と協力し, 改善に努めることが目指されている。⑦心理カウンセリングルーム: 時代の進歩に従って, 精神的な病を患う人の数がだんだん増えてきている。社区住民の心身健康のために, ここで心理カウンセリングの活動を行っている。
- 14) 1970年代末に「一人っ子政策」が出されてから今日に至るまで, 全国で一人っ子の家庭は既に5,000万に達している。1979年から一人っ子が増える傾向にあって, 80年代から90%以上の家庭で一人っ子になってきている。今ごろの青少年たちは, だいたい一人っ子である。「一人っ子」の環境で育てられた子どもたちは, 大人たちに甘やかされ放題で, 節約, 努力, 譲り合い, 思いやりなど伝統的美徳を知らず, 自己中心で, いわゆる「小皇帝」的な存在である。また, 多くの子どもが親に過度に依存している。学科知識の学習のみ重視するのではなく, 社会の実践的な活動に参加させ, 学習内容と実践的需要を切り離させないような, 青少年たちの全面的知力の発達や道徳の育成が求められている。このような背景の下で, 近年, 教育改革の一環として, 青少年の全面的な素質を高めることを目指す「素質教育」が積極的に取り組まれてきている。

ドイツ成人・継続教育における環境教育の展開

—持続可能な社会を目指す多様なパートナーシップに着目して—

高 雄 綾 子*

A Study of the Development of Environmental Education in the Field of Adult and Further Education in Germany

— From the Prospect on the Multiple Partnership to Sustainable Society —

Ayako TAKAO

Accompanying the population of the concept of „Sustainability”, the scope of environmental education in recent years has very spreaded. This trend is asking for the citizens voluntary engagement combined with the terms like „civic participation” or „NGO/NPO” etc, to construct the citizens environmental conscious.

This paper will draw the structure of praxes of environmental education among citizen in case of Germany. Because of the many discussion about „Sustainability” in 1990s in Germany, now we can see there the multiple partnership among the various sectors in the field of environmental education. Especially there are coexistenz of civic participation and professionalism under the concept of „netzlike structure” with social, cultural and economical phenomenon. In these development it can be verified a theorie for the environmental education in a frame of social education.

はじめに

- I. 教育政策の面から見た環境教育理論の流れ
 - A. 学校教育における動き
 - B. 地域社会と融合した政策への展開
- II. 成人・継続教育における環境教育とパートナーシップの意義
 - A. 多様な教育主体による展開
 - B. 主体間を越えた課題
 - C. パートナーシップへの着目
- III. パートナーシップの段階的パターンと特徴
 - A. 1980年代：運動性を中心とする連携
 - B. 1990年代以降：ESDの実践を通じた参加と合意形成への取り組み

おわりに

- A. パートナーシップが成人・継続教育にもたらす教育改革的影響
- B. 環境教育におけるパートナーシップの今後の課題

はじめに

近年、環境問題領域における「持続可能性」の概念普及に伴い、狭義の自然科学的教育から、広義の「持続可能な社会」を目指す教育へと、その射程が拡大されている。このような動向は「市民参加」や「NPO・NGO」などの現象と組み合わせることで、環境行動育成における市民の主体的参加を前提とするものとなっている。しかしわが国では、環境教育が依然として学校教育中心に展開されている現状に加え、市民育成に携わる現場のローカルな取り組み間の相互関連性が少ないことから、「持続可能な社会」が理念的、規範的な目標にとどまり、市民の主体的参加を総合的に実現しようとする試みになっていない。この状況は、環境教育研究において、個別の環境教育の実践への注目だけでなく、社会全体としての多様な主体の参加を含めた「パートナーシップ」による実践の構造をも、その射程に据える必要性を示唆するものといえる。

環境省と国連大学が共同で運営する環境情報センター

*生涯学習基盤経営コース 博士課程1年

「地球環境パートナーシッププラザ」によれば、「パートナーシップ（協働）とは、行政・NPO・企業など、立場の異なる組織や人同士が、明確な目的のもとに、対等な関係を結び、それぞれの得意分野を生かしながら、連携し協力し合うこと」とされている¹⁾。この「対等」や「協力」、「連携」といった言葉と関連して「持続可能な社会」を考察するものとして、田中治彦は環境教育における学校とNGOの連携²⁾から、石川聡子は「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainability Development；ESD）」の実践³⁾から、それぞれ市民の公共への参加の必要性を説いており、そのための媒介組織のあり方が注目されている。ここで朝岡幸彦は環境NPOの特徴として、特に地域活動型NPOの中に、行政の環境やまちづくりの専門部局や、他団体、地域組織との協力関係を結び、市民と行政を仲介するパートナーシップ機能が多くみられると指摘した⁴⁾。また櫻井常矢は、参加・協働の地域づくりにおけるパートナーシップの主体として、NPOを位置づけている⁵⁾。このように環境教育の実践構造におけるパートナーシップとは、地域社会と、そこで市民の組織であるNPOの参加を中心として考察されている。

すでに1990年代に、環境教育における「持続可能性」に向けた議論を一定程度蓄積してきたドイツでは、現在、ローカルアジェンダ21の実践の枠組みにおいて、学校と社会を架橋する具体的な実践のネットワーク化が進められており、ここで体系的な教育主体のみならず、市民の組織としての市民団体や地域アソシエーションなど、多様な主体の参加が見られている。このような多様性は環境教育の実践構造の重層化と統合化をもたらし、結果として「持続可能な社会」の具体化を可能にしているといえる。本稿はこのドイツにおける「持続可能性」への総体的な取り組みを、多様なパートナーシップの展開から検証することで、社会教育的枠組みにおける環境教育実践の構造の道程を描き出そうとするものである。

まずI章では、教育政策および学校外での環境教育の展開を教育主体の体系に沿って確認し、成人・継続教育における環境教育の全体像を相対的に把握する。次いでII章では、特にパートナーシップに重要な役割を担うノンフォーマルな教育主体による環境教育の歴史について述べる。これらを踏まえ、III章では、多様な主体のパートナーシップの構造について、特にローカルアジェンダ21の前後に大別し、そのパターンと特徴、意義を検証する。最後にこれらのパートナーシップが成人・継続教育にもたらす影響を考察するとともに、今後の環境教育実践の展開における課題について言及する。

I. 教育政策の面から見た環境教育理論の流れ

A. 学校教育における動き

環境問題が教育政策にはじめて登場したのは、1970年に連邦議会の環境問題専門家会議において学校教育での実施が提唱された時点からとされる⁶⁾が、まだ教育の領域における実質的な影響は小さかった。その後、『ベオグラード宣言（1975年）』や『トビリシ宣言（1977年）』等、環境教育に関する重要な宣言の相次ぐ採択に呼応する形で、徐々に教育政策として調整されていき、1980年の常設文部大臣会議による全国的な影響力を持つ勧告『環境と授業』の可決を機に、全国の学校において環境教育が実施されるようになる⁷⁾。しかし1980年代の環境教育は自然科学系の教科が中心であり、それら教科間の連携の欠如や⁸⁾、「政治・経済」等での実際的なトピック学習の少なさ、実践における行動志向手法採用の少なさなどの課題が指摘されていた。この課題を踏まえて「教育計画および研究推進のための連邦一州委員会（BLK）」により行われた全国学校の実証分析の結果から、連邦教育研究省（BMBF）は1987年、『環境教育活動計画』において、教育内容、教育方法、授業組織、授業モデル、学習環境、教育の自由・ゆとりなどの6項目に関し、従来の学校教育の反省的視点に立ったテーゼを確立する⁹⁾。これによりカリキュラム構造や授業手法をより柔軟にする学校の自己改革が全国的に促進された。

さらに、自然科学系教科中心の環境教育に向けられた批判理論である「エコ教育学（Ökopädagogik）」の展開も、学校教育の自己改革に拍車をかけた。これは1960年代の学生運動から「新しい社会運動」へと展開した市民運動にそのルーツを有する¹⁰⁾新左派の系譜に位置し、「80年代半ば、エコロジー的な学習の目標や課題に関する教育学的な議論を新たに激しいものにした」オルタナティブ教育運動である。中心論者であるG.デ・ハーン（G. De Haan）とW.ビーア（W. Beer）らは、人間による自然支配からなる「エコロジーの危機」と、従来の自然科学的手法に偏重した近代文明の構造への無批判な姿勢からなる「教育の危機」の同時解消を目指し、環境問題に教育の領域から対応するために、近代の産物と言われる今日的な教育や学校のあり方までも批判的考察の射程に入れなければならないと主張した。このラディカルな教育運動はしばらく（「エコ教育学」側の言葉を借りれば）「官製の」環境教育との対立的状況を呈するが、活発な議論展開によって学校の自己改革と自身の理論性向上を促しドイツの環境教育論の基本的モチーフとなっていく¹¹⁾。

B 地域社会と融合した政策への展開

1994年の連邦議会の報告書『環境報告'94』において、環境問題を人間社会の経済や社会のあり方と複雑に絡み合ったものとして捉える「網状性 (Vernetztheit)¹²⁾」が提唱されると、社会的な命題である「持続可能な開発」と関連したESDのあり方を、環境教育の主題として検証していく要請が高まる。とりわけBMBFから委託された報告書『イノベーションとしての環境教育 (1997年)』を刊行したデ・ハーンらがESD実現のあり方として、自然科学系教科における「緑の転回 (Grüne Wende)」だけでなく、文化的、社会的、政治的、経済的な諸科学を持続可能性に向けてシフトさせる「文化的転回 (kulturelle Wende)」の必要性を述べたことから、環境教育に「文化」が積極的に位置づけられるようになった¹³⁾。1999年にBLKによって学校教育におけるESDの整備と促進に向けた専門機関が設置されると、運営ディレクターの任に就いたデ・ハーンの指揮により、「学際的な知」、「参加的な学習」、「革新的な構造」の3つのモジュールによる実践「BLK „21“」が展開され、文化的土壌としての地域社会との多様な融合が試みられるようになる¹⁴⁾。さらに5年後の2004年から、全国的な展開を射程とするESDプログラム「Transfer21」において、学校外の指導者や協力者とのパートナーシップの構造のさらなる充実が、明確な目標として掲げられた¹⁵⁾。

このように、1980年代における学校教育の構造的変革と、オルタナティブ教育運動からの影響による学校の自己改革の動きが、1990年代のESD推進策における「文化」の中心的命題化の動きにつながったことで、2000年代からは「網状性」の前提となるパートナーシップの構築をめざした、地域社会と学校教育の融合が見られはじめているのが、教育政策における環境教育の特徴である。

II. 成人・継続教育における環境教育とパートナーシップの意義

A. 多様な教育主体による展開

一般教養と職業教育を連邦および州の継続教育関連法¹⁶⁾によって体系づけた「継続教育」¹⁷⁾に、必ずしも意図的・組織的ではないノンフォーマル・インフォーマルな教育活動をも含めた「成人・継続教育」¹⁸⁾と呼ばれる領域では、多様な提供主体による環境教育が、約4,600カ所の施設において行われている¹⁹⁾。このうち、各州の継続教育関連法の事業の大半を展開する、全国1,011カ所の「市民大学 (Volkshochschule)」²⁰⁾の環境教育においては、社会状況に応じたテーマの変化が見られるものの、自然科学系の内容を講義形式で提供するものが大

部分 (約80%)²¹⁾であり、また参加者からのテーマや学習方法の拡大の要求への対応は見られない²²⁾など、一面的な扱いにとどまっている。また、継続教育の「責任団体」として公認され、様々な教育施設を非営利公益事業として運営する教会や労働組合、経済団体など、いわゆる「自由主体 (Freie Träger)」²³⁾においては、たとえば労働組合では経済問題と関連したテーマが、教会では個人の価値観や倫理観に基づくテーマがそれぞれ重点的に扱われるなど²⁴⁾、個別の組織の性格が強く反映された環境教育が中心となっている。これら継続教育関連法に体系づけられた主体では、伝統的に合目的的な学習の展開が長かったことから、複雑化・大規模化する環境問題の学習にあたっての、参加者との対話の機会の未整備や、テーマの個別化・分断化の傾向など、「学校化された (verschult)」学び²⁵⁾の課題や限界が指摘されている。

法的な体系の外にある主体として、約8万人の教育的指導者を擁する「市民団体 (Bürgerinitiative)」²⁶⁾では、学校的な授業形式ではなく参加型の学習が好まれ、ロールプレイングやワークショップ等の手法により、参加者の「具体的で直接的な動機やきっかけ」に基づく自発性にあわせた展開が目指されている²⁷⁾。これらは1970年代後半から、高度経済成長を経た先進各国で、環境やジェンダー、移民、平和など多様な領域での文化的矛盾を背景に、運動を地域的・個人的な領域に限定せず、ミッションをネットワーク化することでその広がりを図る「新しい社会運動 (neue soziale Bewegung)」²⁸⁾が台頭したことにより活発化したものである。とりわけ反原発運動において多発した「活動家組織」²⁹⁾という新しい市民団体は、専門知識に基づく科学的・理性的な啓蒙活動を展開し、全国的な反原発世論を形成していった。

市民団体は、学習によって向上した専門知識を再び具体的活動へ反映させることで、学問体系に分断化されない、地域社会の現実に即した学習の積み重ねと、全国組織ネットワークとの両立を実現させていく。約40万人の会員と2,200カ所の支部を有するドイツ最大の環境市民団体「ドイツ環境・自然保護連盟協会 (Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V.; BUND)」は自らの学習活動を、「教育的な事前準備や操作を極力排除し、参加者の自発性に基づいた活動を保障することで、教育目的を一人歩きさせずに実践的な結果をもたらす」³⁰⁾ものとしている。このような学習は、成人の自発性に基づく「行動志向のノンフォーマル環境教育 (action-oriented non-formal environment education)」として、市民運動の教育的側面を形成してきた³¹⁾。これにより、従来専門家色の強かった原子力政策への市民参加の傾向が強まるとともに、行政手続き

法や連邦建設法典など各法制度においても市民参加が新たに規定されるなど³²⁾、「参加文化の欠如した³³⁾」ドイツの方向転換が促されることとなる。

B. 主体間を越えた課題

先の「エコ教育学」の視点からピーアは、成人教育は市民運動に見られる「抵抗の中の学習 (Lernen im Widerstand)」に範を求めることにより、共同体における対話的・反省的な人間関係を展開させ、環境教育の目標として求められる行動に結びついた学習が可能になると主張した³⁴⁾。この点において市民団体は、政策への参加プロセスを構築する中で、学習における参加者の協働と自己決定によって、教師 (教える者) と生徒 (学ぶ者) の対話的関係を生み出し、さらに政治的関心や目標に沿った直接的な活動を伴うことで、参加者の政治的・社会的な価値観の多様化を促してきたものとされている³⁵⁾。この評価は、教育政策において広く社会的文脈に位置づけられた環境教育の「網状性」が提唱されるに至った根拠が、対話的関係による価値観の多様化という、市民運動の学習セオリーにあったことを明確に示している。

しかし、このようなオルタナティブな教育の可能性をもたらすものとされた市民団体だが、実際には、一般市民にサービスとして提供される環境教育事業が中心となっている。たとえば先のBUNDでは、年間約12,000人の一般市民が参加する環境教育事業として、保護者や保育機関を対象とする子ども向けマニュアルや絵本などの広報・出版活動、「エコステーション (Ökostation)」と呼ばれる体験学習施設における自然体験イベントや環境教育プログラム開催のほか、行政からの助成金によるプロジェクト研究やセミナー等が主な事業となっている³⁶⁾。ここで、環境教育に対し市民からさらなる高度化・専門化された講座が要請されており、そのため、市民団体でも体系的な教育主体と類似した、合目的・個別的な講座内容が増加し、「学校化された」学びに近づきつつある矛盾³⁷⁾が指摘されている。

C. パートナーシップへの着目

市民団体の専門化に伴う課題や矛盾を克服しつつ、民主性構築に向けた信頼を獲得するための学びのプロセスの検証は、社会と市民の関係を新たに問い直す動き³⁸⁾の中で行われた。1999年に連邦議会内に設置された、参加と合意形成に基づく多元的レベルの民主主義を議論する「『市民参加の将来』調査委員会」では、専門化と運動性・民主性の両立をもたらすものとして、とりわけ市民の組織を中心とする多様なセクターの参加が目標とされている³⁹⁾。ここで、市民団体は集団的社会的参加の手段として、

個人的動機とメンバーの共同性による公共空間形成とをつなぐ「民主主義の学校 (Schule der Demokratie)」としての役割が期待されている⁴⁰⁾。

この連邦議会の指摘によって、成人・継続教育の領域においても、主体別の実践による環境教育だけでなく、地域社会や生活文化を媒介とした「網状的」な実践の構造化が重視されるようになった。この中で、生活や地域社会の実情に即した活動を通じた、個別化・分断化されたかたちではない学習の積み重ねを促す意味から、体系的な教育主体だけでなく、市民団体や地域アソシエーションとのパートナーシップの促進が、政治的・社会的な価値観の多様化という市民運動の学習セオリーを担保しながら、高度化や専門化を可能にするとされている⁴¹⁾。しかし同時に、このようなパートナーシップへの着目とは裏腹に、これまでの主体ごとの教育内容や手法についての研究蓄積に比べ、パートナーシップによって相互交流的に作り上げられる学びのシステムが考察されることはほとんどなかった点も指摘されている⁴²⁾。

先の教育政策におけるオルタナティブ教育運動の影響のような展開と異なり、多様な教育主体の入り組んだ状態にある成人・継続教育の環境教育においては、それぞれの主体の相違を越えて、いかに学校教育とは異なる手法や形態で、社会状況によって変化する環境問題に実践的にアプローチできるかが課題とされる。ここで特に、ノンフォーマル・インフォーマルな環境教育においては、階級間および価値観の相違を越えて、様々なレベルの市民の組織による主体的な実践を、社会の中でつながりを保持しつつ構造化していくことが期待されており、ここではパートナーシップが大きな役割を果たすといえる。

III. パートナーシップの段階的パターンと特徴

A. 1980年代：運動性を中心とする連携

1980年代には、「新しい社会運動」期における新たな価値観の共有化に際し、伝統的なアソシエーションが、市民団体による先鋭的な運動を日常的な生活文化に結びつけるというかたちで、いくつかのパートナーシップが見られていた。たとえば、クラインガルテン (市民農園) 活動で約102万人の会員を有するドイツ第3のアソシエーション「ドイツガルテン愛好家連邦連合協会 (Bundesverband Deutscher Gartenfreunde e.V.; BDG)」は、当時のまちづくりをエコロジー的に捉え直す運動の高まりを、自身の地域資源の自治的管理手法としての活動に反映させ、クラインガルテン施設を制度的に位置づけるための広範な市民の合意形成を獲得した⁴³⁾。これによりBDGは、それまでメンバー間に限定していた地域資源としてのクラインガルテンの保全・管理

の活動を、自治体行政やBUND等市民団体とのパートナーシップのもとで、社会的弱者や女性を尊重する民主的なコミュニティ運営や、共催イベントによる組織外への体験学習施設の開放など、より公共的な領域にコミットする活動へと変容させた⁴⁴⁾。

また地域づくりにおける自治体と市民の対話の場として相次いで設置された数々の「景観保全審議会」では、地域資源をめぐる問題の解決における政治性と日常性双方からの専門性の交流・蓄積を目的として、市民団体とアソシエーションの政治的パートナーシップが図られたことで、市民の日常的な地域政治への参加が促進された⁴⁵⁾。これ以降、市民団体の多くは、アソシエーションを地域社会において「自然保護や環境保護の理念を相互に学び合える、内部専門的な教育や研修の場を有する」組織として捉え、それらとのパートナーシップを、自らの環境教育実践の明確な目標のひとつに掲げるようになる⁴⁶⁾。

地域資源というコモンズ(共有地)をめぐる活動への関わりから地域社会の浸透度に比較優位性を有するアソシエーションと、テーマやミッションによって活動する市民団体とのパートナーシップの態勢は、相互の組織開放を促進し、地域問題の解決における市民の参加の機会を広げていく。これは同時期の、政党・行政機関・教育機関・企業等に吸収された「新しい社会運動」の担い手たちによる「制度内遠征(langer Marsch durch die Institutionen)」⁴⁷⁾と呼ばれる制度内部の社会改革や、既述の反原発運動のような地域政治への市民参加の気運の高まりと、ほぼ並行して展開されていったことで、運動性やそれに伴う新たな価値観が、一部の活動家組織にとどまらず広く市民の中に共有されていく土壌を構築した。

しかし固有の問題や実践の文脈における異種グループの交流は、次第に意思疎通や合意形成の困難さを露呈させていく。この問題の全国的な積み上げと解決のための助言活動の必要性から1980年、BUND、ドイツ野鳥保護連盟(DBV)、世界自然保護基金(WWF)、ドイツ環境支援(DUH)の4団体により、全国レベルでの情報誌「指導サービス(Lehrservice)」が刊行された⁴⁸⁾。これは環境教育実践に携わる全ての教育者を対象として、教材づくりや実践手法に関するアイディア、異種グループ間の同一テーマに対する態度の相違(温度差)、各地の豊富な地域事例などを、教育学的コンセプトに基づいて共有化しようとするものである。これにより市民団体やアソシエーション、さらに購読者の三分の二を占める学校教育の教育者も含めたパートナーシップの円滑化が図られ、統一された体系的コンセプトが構築されづらかつ

た環境教育において、市民の環境意識の体系的な強化を先導する効果がもたらされた。

B. 1990年代以降：ESDの実践を通じた参加と合意形成への取り組み

1990年代に入り、「持続可能性」への取り組みが活発化する中で、市民の環境意識の体系的な強化は、自治体行政と市民双方からの、多様な実践を通じた参加と合意形成への取り組みとして進められていく。

連邦議会の議論においては、スポーツや文化、教会・宗教活動等と並ぶ社会活動領域である「環境とローカルアジェンダ21」において、多様な社会層や全メンバーの積極的な関与を通じた、パートナーシップによる民主的な市民参加基盤の形成が確認された。ローカルアジェンダ21とは、1992年の地球サミットにおいて採択された行動計画「アジェンダ21」を実現するために、自治体レベルでの地域課題解決計画を策定・実施する活動である⁴⁹⁾。ここで教育主体として位置づけられる自治体(市民大学を含む)や自由主体、企業のほか、市民団体や、さらに必ずしも環境教育を主題としているわけではない約9,000ものアソシエーションによって、審議会や協議フォーラム等が形成され、多様な利害関係者による議論や合意形成が試みられている⁵⁰⁾。

ドイツ都市開発研究所の2000年の調査によれば、ローカルアジェンダを決議した「始動段階」にある自治体は都市部では90%を越え、すでに持続可能性に向けた行動指針を策定した「作成段階」にある自治体はこのうち三分の一に達する⁵¹⁾。この前提条件としては、行政からのトップダウンと、市民団体によるボトムアップの両者が結びつくことが理想とされている。自治体行政は、目指す独自のローカルアジェンダ21像を市民に提示することによって、市民個人や市民団体の参加を促すしかけを作っていこうと⁵²⁾、市当局内の調整機関とともに、様々なタイプの協議フォーラムを設置している。たとえばベルリン市では、1980年代後半の旧東地区ケーペニック区のプロテスタント教会主導による民主化運動を発端として、1990年代半ばからローカルアジェンダ21との統合を目指す市民団体間の連携が進められていたが、それらは市政府の議会外勢力と統合し、企業等も含んだ常設の協議フォーラムへと発展した⁵³⁾。ここで、労働者や主婦、学生、サラリーマン、外国人など多様な住民層が、「未来ワークショップ」や「オープンスペース会議」などの参加形態のもと、16分野における活発な議論と交流を行い、200以上の政策案を市政府や区当局に提出した⁵⁴⁾。2000年からは市政府がこの「下から」の動きに合流し、地域プロジェクトにおいて特定の団体に属さない一般市

民の参加を促進するためのアウトリーチを展開するようになる。

この協議フォーラムが学校内外における環境教育プロジェクトに統合していくかたちで、それまでは独自の展開を見せていた市民大学や自由主体等、体系的な成人・継続教育主体も、地域政治を主軸としたパートナーシップの構図に組み込まれるようになった。1996年に地域のESD活動をコーディネートするための組織「地域開発協働センター (Zentrum für Kommunale Entwicklungszusammenarbeit e.V.; ZKE)」が設立されたことにより、各自治体でESDキャンペーンが展開されると、市民大学においても、ESDを主軸とした地域政治への積極的な関与の傾向が見られはじめている⁵⁵⁾。ここで市民大学は大別して、「刺激提供者 (Impulsgeber)」と「伴走者 (Begleiter)」の役割を持つとされている。前者は、地域市民による活動が未熟な段階でその組織化を促す役割であり、ベルリン市の市民大学が上述ベルリン市ケーペニック区のプロテスタント教会と連携して市民運動を組織化した事例があげられる。後者は、すでに組織化された市民による活動を学習機会提供の側面からサポートする役割であり、ミュンヘン市民大学がBUNDとともに環境教育講座を提供することで、ローカルアジェンダの中心主体として参加している事例があげられている。

次いで、ESDキャンペーンにおける「開発」や「人権」等への環境教育テーマの拡大に伴い、慈善的・福祉的な観点から自由主体である教会の参加も増加した。カトリック系の大規模福祉団体であるミゼラー (Misereor) とBUNDは1996年、持続可能性の概念を包括的に扱った環境教育プログラム「未来可能なドイツ (Zukunftsfähiges Deutschland)」を共同作成し、約1,000もの講座を開催するようになった⁵⁶⁾。教会によるESD推進にあたり、従来の市民大学等の環境教育ではあまり積極的な参加層ではなかった貧困層やマイノリティに対する「目標グループ活動 (Zielgruppenaktivität)」が、両者のパートナーシップにおいて進められるようになっていく⁵⁷⁾。

さらに、ESDキャンペーンの推進は、市民団体同士の広範なパートナーシップをも促した。代表的な市民団体の多くは、複数の支部をとりまとめる「屋根の連合」と呼ばれる本部を有するが、従来個別に活動していたこれら本部同士が、1999年、「ドイツ非政府組織開発政策連合 (VENRO)」というさらなる上位の屋根の連合のもとに組織化され、ESDにおける人材や専門知識の育成、マスコミへのPR活動への対応などを相互に補い合う体制が築かれたのである⁵⁸⁾。

おわりに

A. パートナーシップが成人・継続教育にもたらす教育改革的影響

これまでにみたように、成人・継続教育の環境教育は、学校教育というある一定の制度のもとで統一したアプローチを行う必要性のある環境教育とは異なり、教育主体によって扱うテーマが個別化する傾向があった。また市民団体は、学校で行われる環境教育の狭さを批判的に捉え、「抵抗の中の学習」という対話的関係を重視した価値観の多様化を、市民運動の学習セオリーとして指定していた。しかし、環境問題の複雑化や広域化が指摘され始めた1980年代以降、環境教育における学校への批判的視点による構造的変革が進んだことで、「学校化された」学びの課題や限界は、個別化した成人・継続教育主体それ自体に向けられることとなる。さらに市民団体の環境教育の高度化や専門化に伴い、サービスとしての環境教育事業が中心になることで、政治的状况における対話的関係の確立も容易ではなくなった。

このようななか、ローカルアジェンダ21の枠組みを活用することによって、多様な市民の参加を促進するための上下双方向からの試みが促進され、市民参加の質的拡大がもたらされているとともに、より明確なパートナーシップのもと、総体として「網状性」に向かい始めたことが、成人・継続教育における環境教育の動向として見られた。これ以前にもいくつかの領域横断的な試みが見られてはいたものの、とりわけ、地域レベルのESD推進事業を機に、市民大学や自由主体が地域社会への政治的な学習にコミットするようになったことは、これまでの伝統にはない新しい動きである。これに市民団体同士の連携も加わることで、学校外のボランタリーな学びの構造化がもたらされつつある。

このパートナーシップ構築の動きは、学習者の地域政治への民主的参加の基盤となるだけでなく、地域社会や生活文化を媒介とした主体間の相互交流と価値観の共有によって、「政策志向の習得過程」を通じた市民の専門性のさらなる向上を志向している。これは、市民運動のルーツである「抵抗の中の学習」とは違ったかたちでの、活動の内的価値を高める市民の学びとして、ノンフォーマル・インフォーマルな領域から成人・継続教育に教育改革の影響をもたらすものであるといえよう。

B. 環境教育におけるパートナーシップの今後の課題

主体間の単なる交流を超えたパートナーシップの構築には、ローカルアジェンダ21の枠組みの活用が有効に働いた。しかしこれはドイツにおいても環境教育の

活動全体の約三分の一であり、決して主流ではない。学びの発展に伴い、個別の実践や運動を超えて、各主体の比較優位性を活かしたパートナーシップを構築するためには、参加を求められる市民の側にも、理想像を提示する行政の側にも、民主性や公共性という概念に基づいた、新たな動機や価値観が共有されなければならない。しかし高橋満が『『能動的市民』の両義性⁵⁹⁾』として述べているように、参加と責任をめぐる議論が市民の側に押し寄せつつあるなかで、国家や行政から自立・独立しつつ公共性を追求する活動を、市民の活動の原則と据えつつけることは容易なことではなく、常に両者の関係性を批判的に検証することが求められる。この点について、NPO経営論からは官民パートナーシップにおける官民の比較優位性に基づく役割分担の歴史的变化⁶⁰⁾が、また公共政策論からは、国や地域に固有の(Stick-in)社会土壌と市民参加プロセスとの関係における政策技術としての参加型手法の有効性の変化⁶¹⁾が、それぞれ指摘されている。これらの指摘は、パートナーシップをあるべき姿として規範的に捉えるだけでなく、実践構造の検証の積み上げや、現実的な社会現象との関連づけによって、その変容をも考察していく作業を求めるものとして示唆的である。

「持続可能性」を射程とする環境教育実践において、学校教育のみならず学校外の学びの構造化が求められるなか、ドイツにおいては、ローカルアジェンダ21を経て多様な主体のパートナーシップが新たな局面に入りつつある。この事例を踏まえ、今後、参加と専門化の両立や、社会、経済、文化と密接に関わり合った「網状性」の展開、学びの公共性をめぐる官と民の関係について検証を重ねていきたい。

注

- 1) 地球環境パートナーシッププラザホームページ (<http://www.geic.or.jp/geic/partnership/about/index.html>)
- 2) 田中治彦, 「持続可能な開発のための学びとは何か? -予備的考察-」, 開発教育協会, 『別冊“開発教育”, 持続可能な開発のための学び』, 2003年
- 3) 石川聡子, 「解説: これからの環境教育-人間環境の持続可能性を目指す」, John Fien; Education for the Environment; Critical Curriculum Thorising and Environmental Education, Deakin University, 1993(ジョン・フィエン著, 石川聡子他訳, 『環境のための教育-批判的カリキュラム理論と環境教育』, 東信堂, 2001年, p.200)
- 4) 朝岡幸彦, 「環境NPOにおけるパートナーシップ」,

- 佐藤一子編, 『NPOの教育力』, 東京大学出版会, 2004年, pp.143-157
- 5) 櫻井常矢, 「参加・協働の地域づくりとNPO-岐路に立つNPOと住民の学習」, 『月刊社会教育』2006年1月号, 国土社, 2006年, pp.24-33
- 6) 環境教育推進研究会編, 『生涯学習としての環境教育実践ハンドブック』, 第一法規, 1992年, pp.67-69
- 7) 井上静香, 「1990年代ドイツにおける環境教育の新たな展開-『持続可能性のための教育』-」, 環境教育Vol.10-2, 2001年, p.15
- 8) Günter Eulefeld, Dietmer Bolscho, u.a. (Hrsg.), Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland, Kiel, 1989, pp.95-105
- 9) 大友秀明, 「教育方法と教育評価, 1 社会の変化に対応する教育-環境教育を中心にして」, 天野正治他編, 『ドイツの教育』, 東信堂, 1998年, pp.179-181
- 10) 井上静香, *op.cit.*, p.15
- 11) *Ibid.*, pp.20-21
- 12) *Ibid.*, p.20
- 13) 若林身歌, 「ドイツの環境教育議論に関する基礎的研究-『エコ教育学』の分析を中心に-」, 京都大学大学院教育学研究科紀要第49号, 2003年, pp.152-153
- 14) 諸岡浩子, 「ドイツBLK-Programm “21” の取り組み-『持続可能性のための教育』の推進力として-」, 『環境教育』Vol.15, No.1, 2005年, p.54
- 15) *Ibid.*, p.54
- 16) 戦後のブランド政権による教育改革「レフォルム」における「教育制度に関する構造計画(1970年)」において展開された様々な振興政策を指す。三輪建二, 『ドイツの生涯学習-おとなの学習と学習支援-』, 2002年, p.11.
- 17) 三輪建二, 「生涯学習社会と継続教育」, 天野正治他編, 『ドイツの教育』, 東信堂, 1998年, p.330
- 18) P.Hamacher, Entwicklungsplanung für Weiterbildung, Braunschweig, 1976, zit. n. Rolf-Joachim Heger, Ökologie und allgemeine Erwachsenenbildung, in; Jörg Calließ (Hrsg.), Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung, Bd.2. Umwelterziehung. -1.Aufl.-, 1987, p.164
- 19) Gerhard de Haan, U. Kuckartz, A. Rheingangs-Heintze, Bürgerbeteiligung und Lokale Agenda 21-Initiativen. Analysen zu Kommunikations-

- und Organisationsformen, Herausgegeben vom UBA, Opladen, 2000
- 20) 三輪建二, 1998年, *op.cit.*, p.335
 - 21) Gerhard de Haan u. a., 2000, *op.cit.*
 - 22) Rolf-Joachim Heger, *Ökologie und allgemeine Erwachsenenbildung*, in; Jörg Calließ (Hrsg.), *op.cit.*, p.165
 - 23) 全国組織であるカトリック成人教育連邦学習共同体 (KBE) およびドイツ・プロテスタント成人教育学習共同体 (DEAE) は19世紀の民衆教育の発展におおいに貢献したとされている。自由主体の他の組織としては、労働組合総同盟 (DGB), 職員労働組合 (DAG), 労働と生活, 農業系団体など。三輪建二, 1998年, *op.cit.*, p.334.
 - 24) Rolf-Joachim Heger, *op.cit.*, p.170
 - 25) *Ibid.*, p.170
 - 26) 代表的なものとして, 「自然保護連合 (Naturschutzverband e.V. : NABU)」や「ドイツ環境保護・自然保護連盟協会 (Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. : BUND)」, 「ドイツ自然保護の輪 (Deutscher Naturschutzring e.V. : DNR)」等があげられる。Wolfgang Meiers, *Aufgaben und Möglichkeiten der Umwelterziehung für die privaten Umweltschutzverbände und Bürgerinitiativen*, in; Jörg Calließ (Hrsg.), *op.cit.*, p.177
 - 27) *Ibid.*, pp.182-184
 - 28) 「新しい社会運動」とは, これらの運動郡に対して, 社会学が, 労働運動との対比において, またいわゆる「脱産業社会」論ないし「後期資本主義社会」部席との関わりにおいて与えてきた名称であり, 様々な批判や留保が加えられてきたにせよ, 1970年代以降, 社会運動研究者の間で広く用いられてきた。伊藤るり, 「<新しい社会運動>論の諸相と運動の現在」, 『岩波講座・社会科学の方法Ⅷ システムと生活世界』, 岩波書店, 1993年, p.122.
 - 29) 目加田説子, 「第6章: ドイツ」, 『財務省2003年度委託調査 NGOセンターに関する6カ国比較調査』, 経済産業研究所, 2003年, p.139
 - 30) G.Michelsen, *Öko-Institut Freiburg (Hrsg.)*, „Der Fischer Öko-Almanach 1984/85“, Frankfurt/Mein, 1984, pp.88-91.
 - 31) Reinhold E. Lob, “A case of action-oriented non-formal environment education”, *Prospects* 15 (4), 1985, pp. 597-602
 - 32) 勝野武彦「西ドイツの自然保護・景観保全法について」, 『応用植物社会学研究6』, 1977年
 - 33) 1970年代前半までのドイツは, 市民団体等の政策ロビー活動への参加は活発とはいえ, また地域レベルでも都市計画体系における自治体高権が市民の参加権を上回っていた。これについては, アメリカとの相違として以下の3点が挙げられている。①アメリカの下層民と比較した場合, ドイツの下層階層・労働社会層の参加は政党と労働組合を通じて少なくとも地方レベルでは代表されているために緊要度が低いという社会問題の構造の相違, ②アメリカでは新規課題に特別官庁とプログラムが設けられることでその民主的正当性を選挙で保障する必要があるが, 既存の官庁が新規課題に対しても一元対応するドイツではその必要性が低いという行政構造の相違, ③市民参加を民主的美徳とするアメリカと例外視するドイツという政治文化の相違。篠原一著, 『市民参加』, 岩波書店, 1977, pp.18~19.
 - 34) Wolfgang Beer, *Ökologische Aktion und Ökologisches Lernen, Erfahrungen und Modelle für die politische Bildung*, Opladen, 1982, pp.89-117
 - 35) Wolfgang Beer, Gerhard de Haan, *Ökopädagogik – neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik*, in; Jörg Calließ (Hrsg.), *op.cit.*, pp.40-41.
 - 36) BUNDホームページ (<http://www.bund.net/>)
 - 37) Wolfgang Beer, “Frieden-Ökologie-Gerechtigkeit, Selbstorganisierte Lernprojekte in der Friedens- und Ökologiebewegung”, Opladen, 1983, pp.57-143.
 - 38) 坪郷實, 「公共政策における合意形成の一動向—ヨーロッパ・ドイツの事例をもとに—」, 『月刊自治研』, 2003年, pp.20-27.
 - 39) Deutscher Bundestag (Hrsg.), *Schriftreihe Band 1: Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft*, Verlag Leske + Budrich, Opladen, 2002, pp.15-22. 井関正久, 「ベルリンにおける『アジェンダ21』の実践」, 『レヴアイアサン』, 2000年, p.117. 坪郷實, 「シュレーダー政権とドイツの内政状況」, 『国際問題』, 509号, 2002年等参照.
 - 40) Annette Zimmer, *Vereine – Basiselemente der Demokratie. Eine Analyse aus der Dritte-Sektor-Perspektive*, Opladen, 1996
 - 41) Deutscher Bundestag Enquete-Kommission “Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements”,

- Drucksache 14/8900 in 14. Wahlperiode, 2002, *op.cit.*, p.113
- 42) Deutscher Bundestag, Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Drucksache 14/7971 in 14. Wahlperiode, 2002, p.20
- 43) 荏開津典生, 津端修一, 『市民農園』, 家の光協会, 1989年。久保田義喜, 「立法紹介 西ドイツ: 市民小園(クラインガルテン)法」, 『外国の立法』第23巻1号, 1984年。等参照。
- 44) Wolfgang Preuß, “Kleingärtner müssen etwas für die Gesellschaft tun”, in: *Garten + Landschaft – Zeitschrift für Landschaftsarchitektur*, Nr.10/2002。Bundesverband Deutscher Gartenfreunde, *DER FACHBERATER*, Nr.3/August, 2002。等参照
- 45) Reinhold E. Lob, *op.cit.*, pp.598-599
- 46) BUND(Hrsg.), Positionpapier des Arbeitskreises Umwelterziehung, 1985
- 47) Wolfgang Meiers, *op.cit.*, pp.180-185
- 48) 井関正久, *op.cit.*, p.119
- 49) 市町村の役割を特に重視し, 全世界の地方自治体に対して, このローカルアジェンダ21の策定と, 地域住民との協議プロセスとの開始などが呼びかけられた。坪郷實, 2003年, *op.cit.*, p.26
- 50) Deutscher Bundestag Enquete-Kommission Drucksache 14/ 8900 in 14. Wahlperiode, *op.cit.*, p.87。
- 51) ローカルアジェンダ21のプロセスは, 「自治体議会などでこのプロセスに関する規定と活動重点を決定する始動段階」→「アジェンダプロセスに市民, NPO/NGO, 企業など利害関係者が参加し, 行動プログラムを作成する作成段階」→「自治体議会で行動プログラムを決定し, 目標と評価のための指標を確定し, 実施するという決定・実施過程」→「実施の状況を評価し, 行動プログラムの調整と前進を図る評価過程」という循環を繰り返すものである。坪郷實, 2003年, *op.cit.*, pp.27-28
- 52) Deutscher Bundestag, Drucksache 14/7971 in 14. Wahlperiode, *op.cit.*, p.21
- 53) 井関正久, *op.cit.*, p.124
- 54) *Ibid.*, pp.124-126
- 55) 「ドイツ成人教育研究所」と「自然・環境教育作業協会」の調査によって指摘されている。Deutscher Bundestag, Drucksache 14/7971 in 14. Wahlperiode, *op.cit.*, p.22
- 56) *Ibid.*, p.20
- 57) *Ibid.*, p.21
- 58) ESD専従スタッフを擁する市民団体は全体の約半数以下, さらに独自の教育部門を有する市民団体は1/4に満たず, VENROはこのような状況を補完する目的で設立された。*Ibid.*, p.20
- 59) 高橋満, 「NPOにおける学びの公共性」, 佐藤一子編, 2004年, *op.cit.*, pp.28-29
- 60) Helmut K. Anheier, *Nonprofit Organizations*, Routledge, 2005, pp.281-299
- 61) 西澤真理子, 「社会土壌が参加型リスクマネジメントに与える影響: ドイツでの事例を基に」, 『社会技術研究論文集 vol.1』, 2003年, pp.133-140

明治初期の視覚教育メディアに関する考察

—教育史における文部省発行教育用絵図の位置づけをめぐって—

古 屋 貴 子*

A Study on the Visual-Educational Media in Early Meiji Era —The historical significance of Educational Pictures made by the Ministry of Education—

Takako FURUYA

The earlier studies about educational materials have mainly focused on textbooks used in schools. But, historically, not only books but various kinds of materials have been used as educational media in Japan. In this paper, I focus on "Kyoiku Nishiki-e" (educational wood block prints) used in early Meiji era as a visual-educational media. The series of "Kyoiku Nishiki-e" were published by the Ministry of Education for children before school age and their parents.

Those pictures show us the educational dimensions at the time. I examine the contents and political background of the pictures, then, clarify the significance of "Kyoiku Nishiki-e" as a educational media.

目次

- I. はじめに
 - A. 本論文の問題設定
 - B. 視覚教育メディアとしての教育用絵図への注目
 - C. 教育用絵図の歴史的検討の必要性
- II. 学校教育用絵図—文部省発行学校用掛図
 - A. 明治初期の教科書政策
 - B. 学校用掛図の教育的意義
- III. 学校外教育用絵図—文部省発行教育錦絵
 - A. 教育錦絵制作に関する文部省布達
 - B. 教育錦絵に関する先行研究
 - C. 教育錦絵の内容および基本的性格
 - D. 明治初期教育政策における教育錦絵の位置づけ

IV. おわりに

- I. はじめに
 - A. 本論文の問題設定
- 「教育」という営みについて考えるとき、そこには「教育する者・される者」という対象だけでなく、両者をつなぐ何がしかの「メディア」というものが存在するもの

である。例えば、教師が生徒に対して発する言葉、博物館の展示物、野外教育指導者と参加者が共有する自然体験、といったものはいずれも教育効果を意図した「メディア」と捉えることができるだろう¹⁾。

また、「メディア」はそれ自体の中に「メッセージ」を内在しているものであるが、「メッセージ」を伝えようとする者にとって「メディア」の選択は重要である。教育の現場においては、様々な知識・技能・価値観といった「メッセージ」が、教具・教材・言葉・環境などといった「メディア」を通じて学習者に伝達されるが、そこには時に教育をする側の周到な意図と選択が込められている。

教育史を紐解いてみると、例えば国家主義的イデオロギーを浸透させるために、国はかつて道徳教科書だけでなく「御真影」という「メディア」を利用してきたし、国民唱歌は「歌」という「メディア」を用いて国民国家を形成しようとする試みのひとつであった²⁾。このように、新聞・ラジオなどのマス・メディアのみならず、様々な「メディア」が人々の生活・文化・教育と深くかかわってきたのであり、それぞれの時代に様々な「メディア」に教育的意図が込められ、期待されてきたといえよう³⁾。

一方で、社会教育研究、なかでも社会教育史研究にお

*生涯学習基盤経営コース 博士課程1年

いて、以上のような広範な意味での「メディア」への注目は十分なされてきたとはいえないのではないだろうか。学校教育とは異なり、制度化されにくい部分や多様な学習形態を包含する社会教育においては、こうした「メディア」への注目は重要であると思われる。むしろ、「メディア」という視点から広く社会教育をめぐる諸状況を捉え返すことで、社会教育のもつ特質を逆照射することが可能になるのではないだろうか。

B. 視覚教育メディアとしての教育用絵図への注目

以上の問題関心のもとに、筆者は「メディアと教育」という視点から明治初期に発行された文部省発行教育用絵図に注目することで、近代日本における社会教育概念の成立前期の状況を明らかにしてゆきたいと考えている。そのための予備的作業として、本論では教育史研究においてほとんど注目されてこなかった教育用絵図の基本的性格を明らかにし、明治初期の視覚教育メディアに関する政策として位置づけることを試みる。

ここでいう文部省発行教育用絵図とは、具体的には学校で用いられた絵入り教材・掛図、および1873(明治6)年の文部省布達により制作されることになった一連の教育錦絵のことを指す。そもそも明治開化期の錦絵は、印刷技術が発達していない日本社会における重要な情報伝達メディアであった。このような状況の中で、教育政策においても教育的意図を伝える「メディア」としての錦絵の有効性は注目され、文部省は教育錦絵とよばれる啓蒙的な実用版画を発行していたのである。

このように、特定の「メッセージ」を伝えるために用いられるあらゆる手段・方法を含む概念として「メディア」を捉え、なかでも教育効果を意図した「視覚教育メディア」として機能した教育用絵図に注目することは、従来の制度史や文献研究のみからは捉え切れなかった日本の近代教育成立過程の一端を描くのに有効であると考えられる。

C. 教育用絵図の歴史的検討の必要性

明治開化期における日本の近代教育制度の成立過程に関する研究には諸方面からの膨大な蓄積があるが、明治日本の近代教育制度の大きな特質として、欧米の制度を模範として国の管理のもとに公教育制度(学校制度)が組織された、という点を挙げることに異論はないように思われる。このような教育政策の特質は、当時の教材・教具からも読み取ることができる。教材としての教科書もまた御雇い外国人を招き、アメリカから持ち込まれた教材を参考に編集され、全国に配布された。

しかし、こうした教材は学校においてのみ制作された

訳ではない。政府は博物館・博覧会・家庭といった「学校外の場」で使用するための教材の普及にも力を入れ、様々な種類の教育錦絵と呼ばれる視覚教材を、学校用教科書と並行して制作していた。これらの教材については、学校用教材の類似品として教科書史の中で僅かに存在が指摘されているに過ぎず、本格的な研究はなされていない⁴⁾。だが、これらの資料を研究することは、当時の教育政策のなかで学校外の教育の場がどのように捉えられていたのか、また、就学児童以外の人々に対する教育をどのように構想していたのかを知る上で意義のあるものと考えられる。

また、教育錦絵が発行された明治1桁代～10年代の時期については、まだ学校教育と社会教育が概念上でも制度上でも分化しておらず、社会教育史においても通俗教育が始まる以前の“社会教育の萌芽期”と位置づけられている⁵⁾。したがって今回、この時期の教育錦絵を教育メディアという視点から考察することは、学校・学校外の双方から包括的に教育を捉えることを可能にするとともに、翻って明治期の社会教育の特質を学校教育との連動のなかから抽出することができるのではないだろうか。

以上の視点から、本論ではまず上記の教育錦絵を「通俗教育期以前における学校外教材」と捉え、社会教育史における学校外教材として位置づけたい。以下では明治初期に文部省がどのような視覚教育教材を制作していたのかについて、学校教育と学校外教育とに分けて概観する(Ⅱ章およびⅢ章前半)。続いて、特に学校外教材として制作された文部省発行教育錦絵について内容や制作背景を整理し、本論文の考察対象である教育錦絵が、当時の教育政策のなかでどのような性格をもつものとして位置づいていたのかを確認する作業を行ない(Ⅲ章後半)、教育用絵図の教育史的位置付けについて検討する。

Ⅱ. 学校教育用絵図—文部省発行学校用掛図

A. 明治初期の教科書政策

明治維新後、急速な近代化政策を試みていた政府は、1871(明治4)年に文部省を設け、翌年8月に「学制」を頒布し学校教育の制度化を進めていた。近代学校での教育課題は先進欧米諸国の新しい知識・技術の吸収に力点が置かれ、教育方法や教授教材に関しても、従来の藩校や寺子屋での教育方法や往来物などの教材とは異なる、新しい方法・材料が希求されていた。

文部省は「学制」制定の翌月に「小学教則」を定め、小学校の教授内容を明示するとともに、使用教科書のリストを挙げているが、これらは西洋科学を紹介する啓蒙書や欧米の翻訳書が大半を占めていた。このように、「学制」

下の教科書行政は民間の啓蒙書や翻訳書を教科書として広く採択する“翻訳教科書時代”⁶⁾とも言われる時期であり、文部省自らの編纂・翻訳では賄いきれない教材の補完として民間書籍を広範に奨励していた。

こうした暫定的な教科書選定と並行して、政府はより児童に分かりやすい教育教材の開発にも取り組んでいた。学校用掛図がそのひとつである。1872(明治5)年3月、大学南校の教頭フルベッキ(G.H.F.Verbeck)は、大木喬任文部卿に「小学校之書籍」および「絵図諸品ノ雛形等及地図」などの教材をアメリカから取り寄せ、翻訳して小中学校で用いることを具申し、絵図に関しては具体的に「ウィルソン氏絵図」を指示している。「ウィルソン氏絵図」とはウィルソン(Marcus Willson)とカルキン(N.A.Calkins)が制作し、1870年代にアメリカで使用された、単語やアルファベット等をイラスト入りで示した初等教育用教材である。

東京師範学校では、以上の具申に応え、これらの輸入教材を参考にして、五十音図・濁音図・数字図・羅馬数字図・算用数字図・加算九九図・乗算九九図・形及体図・線及度図・単語図・連語図・色図など計28枚の学校用掛図を1873(明治6)年に刊行した⁷⁾。また、文部省は同年～1878(明治11)年にかけて、植物や動物を絵画化した博物図や動物図を博物局と協力しながら制作した。これらが日本で最初の教授用掛図となり、文部省が各府県での翻刻刊行をすすめたこともあって、全国各地に創設された小学校において広く使用されるようになった。

B. 学校用掛図の教育的意義

児童用教科書が高価で、全ての子どもたちが教科書を所持することが難しかった明治揺籃期の学校教育において、掛図は格好の教材であった。しかし掛図を利用した教育が、小学校入門期の教授法の有力な手段として選択されたのは、印刷・出版状況の未整備という消極的理由からだけではない。文部省によって掛図が急速に広められた背景には、教育の近代化に向けた教授内容と教授法の変革意図があったとされている⁸⁾。

明治の新教育は寺子屋時代の個別的教授の方法を改め、学級一斉教授法を採用し、「問答」という新教科において、アメリカの庶物指教の授業の導入を試みた。庶物指教は具体的事物によって授業を展開し、児童に真の理解をもたらそうとするもので、ペスタロッチの開発教授の理念に基づいて編み出され、師範学校のお雇い外国人スコット(M.M.Scott)によって日本に紹介された教育理念である。文部省は教育の近代化にとって重要であると判断した庶物指教と一斉授業の教育理念の実現にふさわしい「教授メディア」として掛図を選択したのだと

いえよう。

掛図の教授内容が、主に入門の読み・書き・算数の領域と生物の領域に集中していることは、実物ではないにせよ、具体物の絵とそのもの名辞を一致させる、種々の動植物の名前や性質を具合的なイメージとともに理解する、という庶物指教の教育理念の反映とみることができる。また掛図を用いて多くの子どもの注意をひとつの教材に引き付けておくことは、一斉授業において効果的であった。明治前半期において多数の子どもたちに同じ教材を同時に教授するという一斉授業法を広く浸透させたという意味では、教育の近代化に掛図が果たした貢献は大きかったといえる。

一方で、真の具体的事物ではなく、専らアメリカのものを模倣した掛図による間接教授に依存した日本の掛図利用教育に関しては、庶物指教の有効な手段となりえていなかったという指摘もある⁹⁾。また、掛図を用いた問答の授業などで教師と生徒が決まったセリフを唱えあうやり方は、寺子屋時代の素読による教授法と大差ないとし、近世の寺子屋と明治初期小学校の間には理念の上での非連続性よりも、施設・教師・教授法などでの連続性のほうが強く、掛図教育は失敗に終わったという指摘もある¹⁰⁾。

たしかに掛図による教育が当初そのねらいをどれだけ達成していたかに関しては疑問が残るが、政府が新しい教育制度の確立を目指して寺子屋との非連続性を意図的に作り出そうとしていたこと、またその際の教授メディアの選択に非常に意識的だったことは注目されてよい。文部省制作の各種学校用掛図は、そうしたメディアへの注目が、視覚に訴える絵画教材として具現化したものといえよう。

III. 学校外教育用絵画 — 文部省発行教育錦絵

A. 教育錦絵制作に関する文部省布達

以上のような学校での使用を前提とした教授用掛図に加えて、文部省では家庭その他の場での利用を想定した絵図の出版も開始した。それが文部省発行教育錦絵である。1873(明治6)年の『文部省布達』第125号で、文部省は幼児期における家庭教育の重要性を唱えるとともに、児童用教材の制作に関して以下の様に公示した。

“幼童家庭ノ教育ヲ助クル為メニ今般当省ニ於テ各種ノ絵画玩具ヲ製造セシメ之ヲ以テ幼穉坐臥ノ際遊戯ノ具ニ換ヘハ他日小学就業ノ階梯トモ相成其功少カラサルヘク依テ即今刻成ノ両四十七種製造ノ器二品ヲ班布ス此余猶漸次製造ニ及フヘク入用ノ向モ之アラハ当省製本所ニ於テ払下候条此旨布達候事”

ここでは、“他日”“小学就業”のため、すなわち将来小学校での教育にスムーズに対応できるようにするために、就学前の“幼童”たちに“家庭”で“絵画玩具”を用いた教育をすることが有効であると述べられている。ここでは、家庭が教育の場として認識されるとともに、それが学校教育に連続するものとして捉えられていることが分かる。したがって、本布達による“絵画玩具”の制作は、近代教育制度の確立のため急速に進められた学校教育制度の延長線上に位置づくものといえよう。

続いて、同年10月4日発行分の『文部省報告』では、その趣意について以下のように説明している。

“一縷ノ糸モ其白キノ初メハ以テ黄ニスヘク紅ニスヘシ人ノ初メテ生ルヤ亦此ノ如シ其才タリ愚タル其善ヲナシ悪ヲナス皆先入ノ習ヒニ本ツカサルハナシ世ノ父母タルモ反テ之ヲ思ハス徒ニ姑息ノ愛撫ニ溺レ遊戯其好ミニ任カセ嗜欲其求メニ狃ヒ年齢己ニ長シ昏愚身ヲ誤ルニ至リテ遽カニ之ヲ教誨スルトモ既ニ黄ナルモノ再ヒ紅ナラス於是臍ヲ嚙トモ何及バンコノ頃口当省ニ於テ欧米列国ノ先案ヲ模擬シ各種ノ絵画玩器等ヲ造リ遍ク之ヲ播布シ以テ家庭ノ訓ニ供ス幼孩ヲ育スルモノ敢テ此諸品ヲ輕視セス務メテ之カ意ヲ用キ平常坐臥ノ間漸々誘導シテ怠ラサルトキハ遂ニ其子ノ慣習トナリ一ハ以テ訓戒ニ充ツルニ足り一ハ以テ智慧ヲ発スルニ足り其徳性才質自ラ善良ニ歸着シ他日學ニ就クニ至リ更ニ成業ヲ速ニセン世ノ父母タルモノ夫レ宜シク茲ニ注意スヘシ”

先の布達と同様に幼年期の教育指導の重要性が述べられているが、ここでは従来の父母の教育のあり方がより具体的に批判されている。まず子どものことを“黄”にも“紅”にも染まりうるまっさらな“白”の糸に喩え、子どもの教育は“先入ノ習ヒ”が重要であるから、場当たりに子どもに接しては、後に教育の過ちを後悔して改めようとしても取り返しがつかないと警告する。さらに、幼いうちに常日頃から文部省の製造した“各種ノ絵画玩器等”をもって教育すれば、“以テ智慧ヲ発スルニ足り其徳性才質自ラ善良ニ歸着”するようになる、と父母に呼びかけている。ここでは家庭における幼児教育の重要性とともに、“絵画玩具”という教材の有効性、さらにそれを子どもに施す父母がその有効性を自覚する必要性が説かれているといえる。

B. 教育錦絵に関する先行研究

文部省発行の教育錦絵を扱った先行研究はそれほど多くないが、これまでの研究における教育錦絵の扱いには、

美術史学の方面から明治初期の開化錦絵の一例として言及したもの、および、教育史学の方面から明治初期教科書教材の一形態として言及したものなどがある。

美術史に関しては、明治期の錦絵を時期と画題から分類し、実用版画として「教育絵」を位置づけた樋口弘の考証¹¹⁾、筆致分析や図像引用の考察から文部省発行教育錦絵の作者・制作年代・図像典拠の解明を試みた岡野素子の考証¹²⁾などがある。

教育史に関しては、これらの錦絵の所蔵機関・総枚数・原拠などに関する佐藤秀夫、中村紀久二らの基礎的調査がある¹³⁾。また、たとえば唐沢富太郎は小学校の前階梯に位置づく教科の入門的性格をもつ資料としてこれらの錦絵に言及しているが、こちらは資料の紹介の域を出るものではない¹⁴⁾。

なお、社会教育史研究において文部省発行の教育錦絵に直接言及しているものとしては蛭田道春がいるが、これも先の唐沢富太郎の紹介を引用し、明治初期の教育政策において家庭教育のあり方が模索されていたことの例としてそうした錦絵が存在していたことを指摘しているにすぎない¹⁵⁾。

中村紀久二は、教育錦絵が日本近代教育史をはじめ、家庭教育、幼稚園教育、保育、視聴覚教育、さらには科学、産業、風俗、玩具の史的研究においても本格的に論究されてこなかった理由について、各機関が様々なタイトルを付して所蔵しており、その探索が困難で、全容が判明しなかったこと、また文部省布達および関連記事と絵画の現物とが目に触れても、両者の関連がむずびつかなかったこと等を指摘しているが、佐藤秀夫が同絵画について“同一内容を『報告』と布達とをもってくり返し公示している例は稀であり、この幼児用教材の頒布は、当時文部省の啓蒙施策のうちで比較的に大きな比重をもっていたのではないか¹⁷⁾”と述べ、これらの絵画・玩具の全容を明らかにする研究の必要性を提起している。

以上のように、文部省発行の教育錦絵は、その教育政策上の重要性が推測されるにも関わらず、官公資料との関連付けが希薄であったことなどから、教育史における研究対象として十分に位置づけられてこなかったといえよう。

C. 教育錦絵の内容および基本的性格

文部省発行教育錦絵は、刊行年は明治6年頃、体裁は一枚物、あるいは二枚続きの木版色摺りで、画面上部に「文部省製本所発行記」という朱印が押されている。先の布達に“欧米列国ノ先案ヲ模擬シ”とあるように、学校用掛図と同じく欧米に範を求めて刊行したものだとい

これらの錦絵には正式な名称がつけられておらず、原画に表題が付されているものも一部である。佐藤秀夫、中村紀久二は『文部省掛図総覧1』において本絵図を「掛図に準ずる視覚的教材」と捉え、家庭での使用が前提とされていたことから一連の錦絵に《幼童家庭教育用絵画》と仮称を付している。本論では以後、便宜上佐藤・中村による名称および分類を踏襲して使用することとする。佐藤によるこれらの絵図の分類は以下の11種である。(原画に表題が付されているものは[], 内容に基づいた名称は〈 〉で示した。)

図表1. 《幼童家庭教育用絵画》の概要

画題	枚数	典拠	絵師
[衣喰住之内家職幼絵解之図]	20枚	(職人尽絵)	曜齋国輝
〈農林養蚕図〉	16枚	—	曜齋国輝 (部分)
〈教訓道德図〉	11枚	—	不詳
〈西洋器械発明家図〉	15枚	『西国立志篇』	不詳
〈数理図〉	6枚	—	不詳
〈木艇・滑車図〉	16枚	『六号叢談』	不詳
〈空気・浮力図〉	2枚	—	不詳
〈幼童絵解運動養生論説示図〉	2枚	—	曜齋国輝
〈器械体操組み立て図〉	3枚	—	不詳
〈馬車組み立て図〉	3枚	—	不詳
〈西洋人形着せ替え図〉	10枚	—	不詳

【内容と典拠】

具体的に描かれた内容を見ていくと、住居の造営工程や関連する職業・道具等を図示したもの([衣喰住之内家職幼絵解之図]:図1)、稲・茶・蕨・杉・蚕といった日本の伝統的な農業・産業の工程や利用法を示したもの(〈農林養蚕図〉)、子どもをとりまく道德や倫理を説くもの(〈教訓道德図〉:図2)、西洋の発明家の伝記(〈西洋器械発明家図〉:図3)、数や度量衡の測量単位・器具および貨幣の図示(〈数理図〉)初歩的な力学の図示(〈木艇・滑車図〉:図4、〈空気・浮力図〉)、子どもに運動の意義を伝えるもの(〈幼童絵解運動養生論説示図〉)、西洋を

モチーフにした組み立て式・着せ替え型の玩具絵(〈器械体操組み立て図〉、〈馬車組み立て図〉、〈西洋人形着せ替え図〉:図5)など、非常に多岐にわたっている。内容の難易度に関しても、着せ替えや組立絵といった“幼童”(文部省布達)に相応しい玩具的なものから、力学の解説といった高度な内容のものまで幅が広い。

図1 [衣喰住之内家職幼絵解之図]のうち、「屋根板づくり・左官」の図(東京書籍東書文庫蔵)

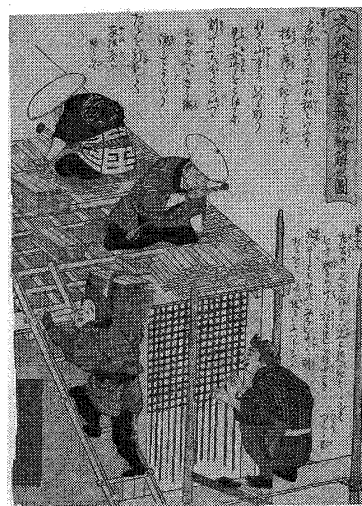


図2 〈教訓道德図〉のうち、「勉強する童男」の図(筑波大学教育部蔵)



図3 〈西洋器械発明家図〉のうち、「瓦徳(ワット) 蒸気機関」の図(国立教育政策研究所附属教育図書館蔵)



図4 〈木艇・滑車図〉のうち「木艇」の図(東京都立中央図書館蔵)

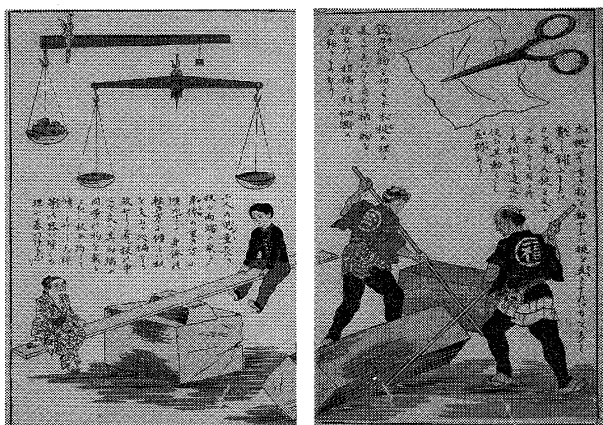


図5 西洋人形着せ替図(国立教育政策研究所附属教育図書館蔵)



これらの絵図のうち、一部については内容の典拠および関連する図様の存在が指摘されている。まず、[衣食住之内家職幼絵解之図]および〈農林養蚕図〉については、諸職業を絵画化した日本の伝統的な「職人尽くし絵」の様式に沿ったものであるとの指摘がある¹⁹⁾。江戸時代には、子どもに自分の身分に沿った職業を絵解きで教える「職人尽」の錦絵が流通しており、そうした錦絵の様式を踏襲したものと考えられる。たとえば幕末間近の1852(嘉永5)年作成の〈志んぱん子供職人尽〉には、子どもに示す職業として「大工」「畳屋」「左官」「経師」「屋根屋」「硯石」などが描かれているが、これは[衣食住之内家職幼絵解之図]における「鍛冶屋」「畳屋」「経師屋」「左官」「石工」「屋根板づくり」などと多くが重複しており、「職人尽」の流れを汲むものであることを示す例であるといえる。

〈西洋器械発明家図〉については、スマイルズ(Samuel Smiles)著の“Self-help”を訳した中村正直著『西国立志編』(1870年)の内容を典拠として作成されていることが知られており、絵図中の詞書には同書からの引用が見受けられる。『西国立志編』が典拠とされたことは、当時の教育思想や同時期の学校用修身教科書との関連から注目される。

〈木艇・滑車図〉については、漢文雑誌ウィリー編訳『六号叢談』の付録「重学浅説」(1857年)、あるいは文部省が1878(明治11)年に刊行したチャンブル著、後藤達三訳『百科全書 重学』が典拠として指摘されている²⁰⁾。その他についても何らかの典拠や関連資料をもつ可能性が高いが、現時点で特定の典拠・資料は明らかにされていない。

【作者】

これらの絵図を描いた絵師に関しては、一部に「曜齋国輝」との落款があるが、それ以外のもは作者が不明である。曜齋国輝(1829-1874年)は幕末明治期に活躍した歌川派の錦絵師であるが、没年が1874(明治7)年であることから、《幼童家庭教育用絵画》の制作過程で国輝が亡くなり、制作が別の絵師に引き継がれたものと考えられる。岡野素子は絵図の筆致分析から複数の作者を想定し、《幼童家庭教育用絵画》は国輝を代表とする工房作ではないかと推定している²¹⁾。《幼童家庭教育用絵画》には「文部省製本所発行記」の朱印が押されており、文部省がこれらの絵師を登用して絵図を制作したと考えられるが、同製本所については詳細が不明である。

【刊行状況と制作年代】

《幼童家庭教育用絵画》の総数は不明であり、上記の

枚数は現時点で存在が確認されているものの枚数である。現時点で確認されている枚数は104枚である²²⁾。これらの刊行状況に関しては、先に見た1873(明治6)年の『文部省布達』第125号によれば当初の制作枚数は47枚であるが、「漸次製造ニ及ブ」とあるように、順次年月を経て種類を増していったようである。その後の刊行に関しては、『文部省第一年報』(明治6年)の「編書事務」の項に「幼童翫喜品 七種・絵 百二枚・器 六種」とあり、また『文部省出版書目』(明治17年頃)の「雑書」の項に「錦絵 全八十枚」,「替り絵 全十枚」とあることが指摘されている²³⁾が、各絵図の刊行時期・順序等は不詳である²⁴⁾。

【タイプ別分類】

以上で確認してきたように、《幼童家庭教育用絵画》は内容が多岐にわたっており統一感がない。唐沢富太郎はこれらを内容別に①西洋器械発明者の紹介、②理科的教材、③教訓的・実用的・道徳的教材、の3つに分類して紹介しているが²⁵⁾、ここでは江戸時代からの系譜の有無や伝えられる内容などを加味し、改めて《幼童家庭教育用絵画》を分類してみたい。

分類の基準としては、伝統的なものか開化的なものか(海外の翻訳書を典拠としたものか)というモチーフによる区分と、絵図の内容が知識的内容か道徳的内容かそれ以外(玩具的内容)かという区分を設定した。これにより、《幼童家庭教育用絵画》は以下(図表2)のように①伝統的知識図解系、②新知識啓蒙系、③教訓道徳系、④西洋訓話系、⑤幼児用玩具系、の5タイプに分類できる。

図表2. 《幼童家庭教育用絵画》の類型化

	知識的内容	道徳的内容	その他 (玩具的内容)
伝統的	①伝統的知識 図解系	③教訓道徳系	⑤幼児用玩具 系
開化的 (翻訳典拠)	②新知識啓蒙 系	④西洋訓話系	

これら5つの類型に11種の絵図を分類すると以下(図表3)のようになる。

①の「伝統的知識図解系」のタイプは、伝統的な職人、農業、産業、といった知識を絵解きする性格をもつもので、[衣喰住之内家職幼絵解之図]、〈農林養蚕図〉などがこれにあたる。このタイプは先に触れたように、江戸時代の「職人尽」の錦絵と内容が重複するなど、説かれ

る内容自体が近世以来の伝統的なものであるという特徴をもつ。数や度量衡の測量単位・器具および貨幣を図示する(数理図)も、知識自体は旧来のものであるためここに含まれる。

図表3. 《幼童家庭教育用絵画》のタイプ別分類

①伝統的知識 図解系	[衣喰住之内家職幼絵解之図]〈農林養蚕図〉〈数理図〉
②新知識啓蒙系	〈木艇・滑車図〉〈空気・浮力図〉〈幼童絵解運動養生論説示図〉
③教訓道徳系	〈教訓道徳図〉
④西洋訓話系	〈西洋器械発明家図〉
⑤幼児用玩具系	〈器械体操組み立て図〉〈馬車組み立て図〉〈西洋人形着せ替え図〉

②の「新知識啓蒙系」のタイプは、海外書籍の翻訳などをもとに知識を広めようとする性格をもつものである。滑車、浮力、重力、てこの原理など初歩的な力学を身近な生活で理解させようとする(木艇・滑車図)〈空気・浮力図〉は知識啓蒙的な性格をもつ。〈幼童絵解運動養生論説示図〉は描かれる子どもや遊びは伝統的なものだが、詞書に“運動し身体を健康にす 是をジムナスチックという”など翻訳語を含み、新知識を伝える性格をもつため、このタイプに属するものとする。

③の「教訓道徳系」のタイプは、文字通り道徳的内容を説くものである。説かれている内容は伝統的な儒教主義に基づいたものである。

④の「西洋訓話系」のタイプは、翻訳書に基づきながら道徳的内容を説くもので、『西国立志編』を典拠とする〈西洋器械発明家図〉がこれに当てはまる。〈西洋器械発明家図〉は西洋偉人の紹介を含んでいるので②の性格も有しているが、特に発明家や発明機器を知識として伝えようとするよりも、発明家の伝記を通じて勤勉、忍耐、立志といった徳目を説いているため、道徳的内容を持つものとして分類できる。

⑤の「幼児用玩具系」のタイプは、知識的内容でも道徳的内容でもなく、絵図を切り抜いたり組み立てたりして玩具として用いられることを意図されて制作されたもので、〈器械体操組み立て図〉〈馬車組み立て図〉〈西洋人形着せ替え図〉がこれにあたる。これは馬車や洋服を着た人物など西洋的なモチーフが採用される一方で、錦絵の形態自体は江戸時代のおもちゃ絵を踏襲したものであるため、伝統・開化どちらの性格も有するものである。

このように、《幼童家庭教育用絵画》は、知識的内容・道徳的内容などに関して、伝統・開化双方の特徴をもつ

絵図をそれぞれ制作することで、広く人々に新旧の情報を伝えようとする性格を持つものであったことが分かる。また、「新知識啓蒙系」のタイプの絵図において、伝統的な半纏姿の男が描かれたり、旧来のおもちゃ絵の様式に西洋のモチーフを取り入れたりといった特徴からは、新旧の性格・特徴を織り交ぜて分かりやすくかつ効果的に開化政策を進めようとする政府の苦心の跡が伺え、本絵図はまさに明治揺籃期の状況を反映した視覚教育メディアであったといえよう。

D. 明治初期教育政策における教育錦絵の位置づけ

以上に見てきた《幼童家庭教育用絵画》の性格から、同絵図の教育政策における位置づけを確認しておきたい。

まず1点目としては、文部省布達や文部省報告で強調されているように、《幼童家庭教育用絵画》は小学校就学以前の幼児たちに対し、進学に先立って家庭で教育を施そうとする意図があったことが挙げられる。その意味でこれらは明治初期の幼児教育、家庭教育の一環として制作されたものであり、しかもそれは学校教育への以降がスムーズにいくようにとの目的が強く意識された「学校補完的」な政策として位置づくものであったといえる。

2点目としては、本絵図は教育政策における「新旧」両側面を示しているということである。描かれた内容を分類した結果から、これらは伝統的知識の定着と新知識の普及という性格を持つものであることがわかった。また道徳的な内容に関して、江戸期以来の儒教的なものや西洋の翻訳書を絵画化した訓話的なものが含まれており、ここでも伝統・開化という両側面の要素が見出せる。これらは、明治初期教育政策における国学派、漢学派、洋学派らの勢力対立ないしは葛藤を反映したもので、あるいは伝統主義と開明主義の混合とも捉えられる。

ただし、この両面性を教育政策における“進歩と反動”²⁶⁾(宮原誠一)として直ちに捉えることはできない。社会教育史研究においては、明治初期の教育政策に関して、“明治絶対主義権力内部の諸勢力の対立の中からうみだされた”2方向の矛盾する教育政策として、“人民文明化の「学制」のながれと人民教化の大教宣布運動のながれ”が指摘され²⁷⁾、この両者を“維新と復古の奇妙な共存(傍点ママ)”²⁸⁾あるいは“復古の教化と開化の教化”²⁹⁾という対立・矛盾構造としてとらえる史観がある。

今回、文部省発行教育錦絵に関しては、「学制」のながれにつながる性格は見出せるが、大教宣布運動と関連するような復古的イデオロギーによる教化という性格は見出せない。〈教訓道徳図〉においても、伝統的な儒教主義に基づく徳目を説くものであるが、身近な生活空間

における道徳的規範を勧善懲悪的に説くものであり、天皇や国家を頂点とする皇国イデオロギーによる民衆教化とは異なる系譜に位置づくものといえよう。《幼童家庭教育用絵画》制作の布達を出した田中不二麿が洋学派であることから伺えるように、本絵図は知識の啓蒙普及を軸に、幼児へのわかりやすさ、従来の暮らしとの馴染みやすさから伝統・開化の両要素を含ませたとみるのが妥当であろう。

最後に3点目として、《幼童家庭教育用絵画》は絵解きによる民衆教育政策の一環として位置づけられる。明治初期には、先に概観した絵解きメディアとしての学校用掛図のほかにも、博覧会や博物館への出品物を絵画化した絵図や、殖産興業を促進する目的から国内産業を解説文と共に示した絵図など、絵解きメディアとして様々な種類の錦絵が、分かりやすい教育内容の伝達媒体として制作されていた。

前者の例としては「動物図」(図6)が挙げられる。「動物図」は、明治5年~12年に文部省博物館によって刊行された一枚物の木版色摺り絵図である。取り上げられている動物は鳥類、魚類、爬虫類、両生類など25図ある。動物図は、西洋的な自然科学の知識普及を目的に刊行されたものであるが、これが翌6年に作られた文部省掛図の動物図、さらに後の教科書の先駆になった。

後者の例としては「教草」(図7)がある。「教草」は、日本がウィーン万国博覧会に参加した際に各府県から提出された出品物の図説をもとに制作されたものである。田中芳男らは各地の物産を『物産大略』という目録にまとめ、各府県に対して特産物の提供や指定物産の図説化を依頼した。「教草」はこの時の図説をもとに制作されたもので、その目的は幼いうちから各産物の概略を教えることで将来の産業の興盛につなげようとするものだった。この絵図は明治5年~7年にかけて34枚刊行された。

以上のように、明治初期には学校用掛図のみならず、家庭での教育を意図したもの、博覧会・博物館といった後の社会教育施設につながる教育現場で制作されたものなど、広範な教育の現場で絵解きメディアとして教育的意図をもつ様々な絵図が制作されていたのである。

図6 動物図(玉川大学教育博物館蔵)

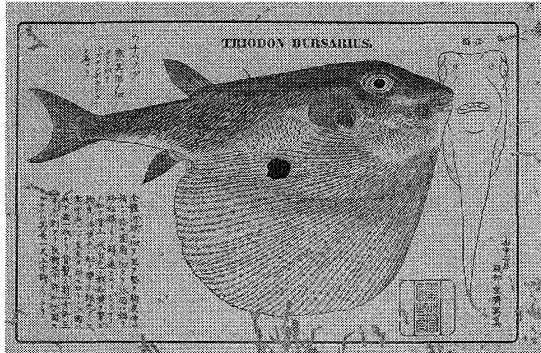
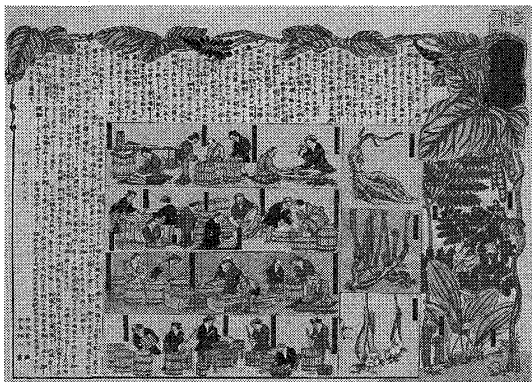


図7 教草(玉川大学教育博物館蔵)



これらの錦絵の制作が企画された明治5～10年頃には、まだ家庭教育・学校教育・社会教育といった明確な教育領域概念は成立しておらず、以上の錦絵もそうした教育概念に即して制作されたものではないが、その後の教育概念の区分から以上の教育用絵図をおおまかに分類すると、以下の三種に分けられる。

- ① 学校での教材用掛図として制作された〈単語図〉〈連語図〉〈博物図〉等の掛図
- ② 家庭での教材として制作された《幼童家庭教育用絵画》
- ③ 博覧会・博物館への出品物に関連して制作された〈動物図〉〈教草〉

以上のような絵解きメディアが盛んに制作された背景には、バスタロッチ主義をはじめオブジェクト・レッスンや感覚教育を重視する西洋教育思想の流入があったこと、識字率がそれほど高くなかった明治初頭の教育事情のなかで、教育内容を効率的に伝える民衆教育方法が模索されていたことなどをあげることができるだろう。

いずれにせよ、学校・家庭・社会のあらゆる領域において視覚に訴える教育メディアが制作されており、文部省発行教育錦絵はそうしたメディア政策の一環として位置づくものであったといえる。またここからは、学校教

育制度が整備途上で学校に通わない(通えない)児童も多かった明治初期の教育事情のなかで、未就学児や家庭における父母の教育に力をいれていたこと、その際には視覚メディアを効果的に活用しようとしていた明治揺籃期の教育政策の実態が浮かびあがってくるといえよう。

IV. おわりに

本論文では、教育的営みの中に含まれるメディア性に着目し、「視覚教育メディア」という枠組みから近代日本の教育状況を再考察する必要性を提起し、その予備的作業として明治初期の文部省発行教育用絵図を教育史の中に位置づけることを試みた。

今回は、学校内外で用いる教育教材として文部省が制作した教育用掛図および教育錦絵の基本的性格を明らかにするに留まったが、筆者はこうした非言語情報を含むメディアを教育史の研究対象として提示すること自体に意味があるものと考えている。

これらの視覚メディアが教育政策のなかでどのような目的として制作されたのか、具体的にどのような教育内容を伝達しようとしていたのかなどについては、錦絵に描かれた図像の意味を読み解いたり、メディアの制作・利用の背景にある教育思想を明らかにしたりする作業が必要であるが、これらについては稿を改めて論じることとしたい。

注

- 1) たとえば海後宗臣は、教育の基本構造を教育の「主体」・「客体」・「媒体」を構成要素として、「陶冶」・「教化」・「形成」の3つに分けて整理しているが、これは教育の基本原理を、以上のような教育作用の媒介物としての「メディア」に着目して分類したものと見える。海後宗臣『改訂新版 教育原理』朝倉書店、1962年、pp.67-98.
- 2) 唱歌と教育の関係については、笹谷次郎『近代日本における教育と国家の思想』阿吶社、1994年などを参照のこと。
- 3) 明治以降のマス・メディア産業や国家・興業資本によって企画・演出された数々のイベントが日本の文化・教育に与えた影響について考察したものとしては、津金沢聡広編著『近代日本のメディアイベント』同文館出版、1996年、および津金沢聡広、有山輝雄編著『戦時期日本のメディア・イベント』世界思想社、1998年などがある。
- 4) 文部省発行の教育錦絵に関する先行研究についてはⅢ章Bを参照。
- 5) たとえば、大蔵隆雄「萌芽期の構造的特質」国立教

- 育研究所編『日本近代教育百年史 第7巻 社会教育1』国立教育研究所編, 1974年, p.121.
- 6) 唐沢富太郎『教科書の歴史—教科書と日本人の形成』創文社, 1956年, p.1. および, 海後宗臣・仲新編『近代日本教科書総説』講談社, 1969年, p.16.
 - 7) 翌1874年, これらの掛図は編集・刊行者名が「東京師範学校」から「文部省」に改められ, 内容に改正を加えた30枚の掛図が改版されている。佐藤秀夫“総説—掛図の研究・序説—”佐藤秀夫・中村紀久二編『文部省掛図総覧1』, 東京書籍, 1986年, p.6.
 - 8) 平沢茂“明治初期小学校における掛図利用教育の意義”『亜細亜大学教養学部紀要』29号, 1984年. および, 中村紀久二『教科書の社会史』岩波新書, 1992年, p.33.
 - 9) 中村紀久二“単語図・博物図等 解題”佐藤秀夫・中村紀久二編『文部省掛図総覧1』東京書籍, 1986年, p.33.
 - 10) 平沢茂, *op.cit.*, pp.104-105.
 - 11) 樋口弘『幕末・明治開化期の錦絵版画』味燈書房, 1933年, および同『幕末明治の錦絵集成』味燈書房, 1962年.
 - 12) 岡野素子“《文部省発行錦絵》の研究”『日本美術研究』, 2002年, および, 同“明治期歌川派と教育錦絵—《文部省発行錦絵》を中心に—”『芸術学研究』, 第8号, 2004年.
 - 13) 中村紀久二“幼童家庭教育用絵画 解題”佐藤秀夫・中村紀久二編『文部省掛図総覧2』, 東京書籍, 1986年.
 - 14) 唐沢富太郎『図説明治百年の児童史』講談社, 1967年, pp.192-195.
 - 15) とはいえ, 文部省発行の教育錦絵を他の家庭教育用修身書等とともに紹介し, その後の徳育と結びついた家庭教育論の初期のものとして位置づける蛭田の視点は, 同錦絵の教育政策上での位置づけの先行的な試みとして評価できよう。蛭田道春“明治期社会教育の特質”岡本包治・山本恒夫『社会教育の理論と歴史』(社会教育講座 第一巻) 第一法規, 1979年, pp.164-166.
 - 16) 中村紀久二“幼童家庭教育用絵画 解題”, *op.cit.*, p.4.
 - 17) 佐藤秀夫“『文部省報告』改題”佐藤秀夫編著『解題・目次・索引・一覧』(明治前期文部省刊行誌集成 別巻) 歴史文献, 1981年, p.394.
 - 18) 佐藤は所蔵調査の中で, 本絵図が元小学校所蔵資料中から見出されることが少なくないことから, これらは「当時小学校においてか, もしくは小学校を通じてかはともかく, 学校と何らかの係わりをもつて扱われた場合もみられたと推測しうる」と指摘しており, 「幼童」および「家庭教育用」という語を名称に用いることが適当であるかどうかについては検討の余地がある。佐藤秀夫“総説—掛図の研究・序説—”佐藤秀夫・中村紀久二編『文部省掛図総覧1』, 東京書籍, 1986年, p.7.
 - 19) 岡野素子“明治期歌川派と教育錦絵—《文部省発行錦絵》を中心に—”, *op.cit.*, p.169.
 - 20) これはどちらもWilliam, Robert, Chambers編“*Chambers's Information for the People*” (1842年) をもとに翻訳されたものである。中村紀久二が前者を典拠として指摘しているのに対し, 岡野素子は図様の近似の具合から後者が典拠ではないかと指摘している。
 - 21) 岡野素子“《文部省発行錦絵》の研究” *op.cit.*, pp.19-21.
 - 22) これは『文部省第一年報』(1873年) で報告されている102枚を超えているため, ほぼ全体が現存しているとみてよいであろう。
 - 23) 中村紀久二“幼童家庭教育用絵画 解題”, *op.cit.*, p.5.
 - 24) 《幼童家庭教育用絵画》の制作年代および刊行順序に関しては, 岡野素子による推定がある。岡野素子“明治期歌川派と教育錦絵—《文部省発行錦絵》を中心に—” *op.cit.*, p.170.しかし, これに関しては, 明治7年没の国輝の落款のある[衣喰住之内家職幼絵解之図], 〈幼童絵解運動養生論説示図〉および一部の〈農林養蚕図〉が明治7年までの制作であることは頷けるが, 例えば, 〈西洋人形着せ替え図〉の刊行年を明治17年としたことについては, 明治14年の内国勸業博覧会の出品目録には「替り絵 10枚」とあり, これは〈西洋人形着せ替え図〉を指すものと思われることを中村紀久二が指摘しており, 再考を要する。また, 『文部省第一年報』(明治6年)の「編書事務」の項に「絵 百二枚」とあるのは, 既に大半の錦絵が制作されたものとも推測できる。他の刊行年に関しても確定的なものではなく, 今後更なる調査が必要と考えられるため, 本論文では刊行年不詳として論を進めることとする。
 - 25) 唐沢富太郎『図説 明治百年の児童史』, *op.cit.*, pp.192-193.
 - 26) 宮原誠一『教育史』(日本現代史大系) 東洋経済新報社, 1963年, p.16.
 - 27) *Ibid.*, p.42.
 - 28) *Ibid.*, p.43.
 - 29) 藤田秀雄・大串隆吉編『日本社会教育史』エイデル研究所, 1984年, p.5.

成人学習支援者論における「社会教育職員」の位置付け

松橋 義樹*

The Position of “Staffs Concerned with Social Education Service” in the Arguments about Those Who Support Adult Education

Yoshiki MATSUHASHI

The term “Shakaikyoiku-Syokuin (staffs concerned with Social Education Service)” has been generally used very arbitrarily and ambiguously since WW II. But the existence of such staffs has been considered essential to support Adult Education. Each substance of various arguments about the relationship between staffs concerned with Social Education Service and those who support Adult Education is able to be grouped into three types : firstly former is considered to be the core of latter, secondly former takes a particular and important role among latter, thirdly it is not clear whether former is included in latter, or former is included in latter but the role of former is not clear.

Ordering and reviewing those arguments is not only the study about the former staffs but also the basic study about the latter people. The framework to reexamine various arguments qualitatively must be constructed. And those studies must be the fundamental study to reexamine the principle of supporting Adult Education.

目次

はじめに

- I. 成人学習支援者の中核としての社会教育職員
 - A. 社会教育本質論と社会教育職員論
 - B. 社会教育法制・行政論と社会教育職員論
 - C. 社会教育職員論の問題点に関する議論
- II. 多様な成人学習支援者の中の社会教育職員
 - A. 社会教育指導者論における社会教育職員
 - B. 社会教育指導者・労働者の多様性への注目
 - C. 「生涯学習支援」の文脈における社会教育職員
- III. 社会教育職員不在の成人学習支援者論
 - A. 成人学習支援原理をめぐる議論と社会教育職員
 - B. 成人学習支援者の「力量形成」をめぐる近年の議論と社会教育職員
 - C. 社会教育職員に対する批判的検討にもとづく成人学習支援原理の問い直し

おわりに

はじめに

第二次世界大戦後の社会教育研究において、「社会教育職員」という概念・用語の内実は、総じて曖昧なままに置かれてきたといえる。戦前の1925(大正14)年に出された全国規模での「社会教育主事(補)」の設置に関する勅令「地方社会教育職員制」は、1945(昭和20)年の終戦に伴い廃止されるまで戦時下においても名目上は存在していた¹⁾。この経緯をもって、戦前に限定するならば「社会教育職員」という概念・用語の内実に関して揺れない一定の共通理解を得ることは可能であるとも考えられる。

一方、戦後において「社会教育職員」という概念・用語は、その具体例を挙げる場合にせよ、それらの活動における共通原理を示す場合にせよ、極めて恣意的かつ曖昧に用いられてきた。確かに、そうした状況においても特に成人の学習を支援する人々(以下、「成人学習支援者」)²⁾として社会教育職員の存在が重視され、その存在を否定的に捉える場合も含めて議論の中核に位置付けられてきた。しかし、そのような傾向は、年々弱くなって

*生涯学習基盤経営コース 博士課程1年

きていると理解することが妥当であろうし、また、その傾向の内実は、単に社会教育職員を取り巻く法制・行政的側面にのみ注目して把握しきれものではない。

社会教育職員と成人学習支援者全般との関連をめぐる諸議論の趣旨を大別すると、①前者は後者の中核である、②後者の中で前者は特定かつ重要な役割を果たす、③前者が後者に含まれているか明確ではない・前者は後者に含まれるがその役割が明確ではない、という3つが挙げられる。これらを時間軸も考慮しつつ整理する作業は、社会教育職員をめぐる問題のみの検討に限られず、成人学習支援者全般をめぐる問題の検討の基礎作業となるものであると考えられる。現在に至るまで特定の理論・実践的背景のみに基づく議論の量的な増加は事実であるが、それらを質的に問い直す枠組みが構築されなければならぬ。

I. 成人学習支援者の中核としての社会教育職員

A. 社会教育本質論と社会教育職員論

まず、成人学習支援者の中核として「社会教育職員」を位置付けている一連の議論を理解するならば、1974(昭和49)年に刊行された日本社会教育学会年報第18集『社会教育職員論』において、その一つの到達点を見ることができる。この年報の「まえがき」は「これまでに『社会教育職員』研究を表題に掲げた本はまだないのではないだろうか³⁾という一文から始まり、その編集にあたっての「ねらい」として、第一に「社会教育主事のみならず、公民館主事、図書館司書、博物館学芸員その他それぞれの分野」における「研究、調査、実践報告等」の「理論的整理を試み、それを基礎にこれからの理論的実践的課題を明らかに」すること、第二には「社会教育職員それぞれの分野や専門の領域の問題を、ばらばらの個別の問題に分けるのではなく、それらを結合して総体としての『社会教育職員論』を構成」すること、第三に以上の作業の「基本的視点」として「国民の教育・学習の権利をどのように実現していくかという視点、そのような国民の権利とその権利保障のために働く職員の権利とを統一的に把握していく視点、とを明確に」することの3点が挙げられている⁴⁾。

さらに、この年報における小林文人の「社会教育職員の問題は単に社会教育職員だけの個別の問題にとどまらない。それは社会教育をめぐる政策と運動にかかわる全般の問題の反映」「社会教育職員問題の究明は、それ自体の制度や内容の個別の解明だけでなく、それを通して社会教育の本質と現実的矛盾構造を究明し直す作業でもなければならぬ」という指摘⁵⁾、また、この小林の指摘において参照されている、小川利夫の「社会教育職員

研究が社会教育の研究にとってどのような意味があるのかということ」に関しての「すでに教員の場合がそうであるように、実際に教育を担う人の問題には、ある意味で教育全体の問題が集約的に表現され」ており、「そこには社会教育の本質、そのあるべき姿というものが、現在集中的に問題になってきている」「社会教育の本質が、今改めて社教職員論という形で提起されているとみるべき」という指摘⁶⁾は、成人学習支援者の中核として「社会教育職員」を位置付けている一連の議論の意義と考えられるものを象徴している。それらは、社会教育職員論を社会教育法制・行政論さらには社会教育研究の総体において基盤となるものとして位置付けている。

B. 社会教育法制・行政論と社会教育職員論

社会教育法制・行政論は、その基盤を明確に社会教育職員論に求めるかどうかはともかくとして、社会教育職員論と密接な関係を持ちながら展開されてきた。その中でも、いわゆる「公務労働」としての「社会教育労働」をめぐる議論に一連の議論は集約されるであろう。

例えば、島田修一の議論においては、「労働者的自覚に立つ集団的な教育労働」としての「公務労働としての社会教育労働」⁷⁾に「公的社会教育の内部において自覚的な社会教育職員たちが追究してきた社会教育労働概念や社会教育労働者像と結び付き、政府・財界主導の『生涯教育論』の下でシステム化される『管理された労働』としての社会教育事務ならびにその忠実な遂行者たる社会教育職員像と鋭く対立する」⁸⁾ものとして価値が置かれ、その上で、「戦後社会教育活動の発展をふまえて、人びとの学習意欲を組織し、教育・学習活動をとおして自己の成長・発達可能性に確信をいだかせ、みずから自覚的な自己形成主体になろうとする意思を組織する教育的いとなみ」⁹⁾として「社会教育労働」が規定される。なお、これに関連して、「社会教育実践の担い手を社会教育労働者に求め」る自らの議論に対して「その労働は、学習者自身の学習実践そのものから不断に検証をうけながら発展するという構造でとらえられているのである」¹⁰⁾とも述べられている。「社会教育労働」という概念・用語もまた論者によって多様ではあるが、ここでの「公務労働」としての「社会教育労働」という発想は、社会教育法制・行政論との関連で、成人学習支援者の中核として「社会教育職員」を位置付ける議論を支えてきたものであるといえる。

上記の議論とも深く関連を持つものであるが、それが社会教育職員の具体例であるという前提に立った「派遣社会教育主事」に対する批判もまた、社会教育法制・行政論との関連で、成人学習支援者の中核として「社会教

育職員」を位置付ける議論を支えてきた。派遣社会教育主事制度は、1974(昭和49)年に国庫補助施策となり、1998(平成10)年に一般財源化される、という経緯をたどっているが、この派遣社会教育主事(制度)に対する直接的な批判は、その1974(昭和49)年前後に社会教育職員論のみならず社会教育法制・行政論さらには社会教育研究上の極めて重要な議論と位置付けられ始めたと考えられる¹¹⁾。

派遣社会教育主事(制度)に対しては、「社会教育行政の担い手としての理解者」の拡大¹²⁾、学校教員のキャリアを学社連携への要求にあわせて積極的に活用していく¹³⁾というような観点から、その意義を主張する議論が、その制度の衰退・廃止時期も含めて見られていた。しかし、派遣社会教育主事(制度)をめぐる議論の大勢を占めてきた認識は、「国家教育権の思想」に立脚した「国民の学習権」の否定へとつながるといような認識、具体的には、国・都道府県・市町村社会教育行政の上下関係の強化、学校教育をめぐる忌避すべき動向の社会教育への導入というような観点からの議論であったと理解することが妥当であろう。

C. 社会教育職員論の問題点に関する議論

これまで取り上げてきたような社会教育職員論に特徴的な部分に対する批判的議論は、いくつかの観点から展開されてきた。例えば、高倉嗣昌は、日本社会教育学会における1980年代半ばまでの社会教育職員論の問題点として、従来までの研究が『「専門職」的職種(務)を一体化し、統一的把握の下なされてきたのではなく、各職種(務)ごとに個別に取り組みされてきた』「その論稿の大部分は、社会教育主事、公民館主事にスポットをあてたものであり、司書・学芸員に関するものは前者と比較して大変少数にとどまっている」ことを挙げている¹⁴⁾。この指摘は、社会教育職員論が社会教育法制・行政論と深く関連しながら展開される中で見落とされてきた側面を問題としているという見方が可能であろう。

また、いわゆる「社会教育終焉論」と呼ばれるような主に1980年代半ばの松下圭一の一連の議論は、社会教育法制・行政論を基盤とする社会教育研究の方向性に重大な問題を投げかけたと理解できるが、それはひいては社会教育法制・行政論の基盤となってきた社会教育職員論にも無視できない影響を及ぼしたと考えられる。松下は、「日本の国民が政治主体たる市民として『成熟』しつつある」状況において「国民の未熟のうえにのみなりたつにすぎない」社会教育行政の存在意義に疑問を呈し¹⁵⁾、そして、「社会教育行政職員は、タテ割行政としての社会教育行政の技法の専門家であるとしても、政治・行

政ないし自治体の施策全域の専門家たりえない」「市民が本格的に行政を批判するとき、市民は社会教育行政職員をふくめて職員の理論水準をただちにのりこえてしまう」ことを指摘している¹⁶⁾。

さらに、高倉・松下のいずれとも異なる、これまで取り上げてきたような社会教育職員論に特徴的な部分に対する近年の批判的議論としては、特に「非常勤・嘱託職員」の存在についての問題関心を引き受けつつ、そのような「非常勤・嘱託職員」の存在を肯定的に捉えていこうとする議論が登場してきている議論に注目する必要がある。例えば、『月刊社会教育』2004年2月号では「社会教育労働をみつめる—非常勤専門職」という特集が組まれているが、そこでは一連の記事に共通する基本的視点として「立場的にも行政と民間の間にいる非常勤職員の『仕事への思い』や『仕事内容』から、社会教育とは何か、専門職とは何か、が改めて見え、今後の社会教育労働を論じる際の足がかりとなるヒントを多く含んでいる」¹⁷⁾ことが提示されている。また、その社会的背景として、「行政と民間の間」ということに関して「皮肉にも上からの大きな行政改革により、社会教育施設の民間企業やNPOへの委託を含めて、正規職員のみによる社会教育行政の形は実態から大きく変わろうとしている」¹⁸⁾ことが指摘されている。

加えて、この特集に含まれている記事において、「実にさまざまな立場の人が社会教育の仕事に携わっている」¹⁹⁾あるいは「多様化する社会教育従事者」²⁰⁾というような表現が強調されていることも、従来の社会教育職員論の転換に示唆的なことであろう。それは、「社会教育」そのものの原理に対しての問題提起と理解することが可能であるが、少なくとも、従来のような論理において成人学習支援者の中核として「社会教育職員」を位置付けるという議論の問い直しを迫るものであると考えられる。ただし、必ずしも従来の社会教育職員論それ自体を全面的に否定するものではないという点で、松下の議論とは大きく異なるものであり、また高倉の議論とも歩調を異にするものであると思われる。

II. 多様な成人学習支援者の中の社会教育職員

A. 社会教育指導者論における社会教育職員

次に、多様な成人学習支援者の存在を前提とし、それぞれの意義に注目しつつ展開されている社会教育職員論に注目する必要がある。主に戦後から1970年代にかけては、成人学習支援者(当時はこのような概念・用語が用いられること自体は稀であったが)として、「社会教育職員」を含めた「社会教育指導者」という概念・用語が用いられてきた。

上田幸夫は、1950年代から1970(昭和45)年にかけての「社会教育に関する主な文献」「社会教育の概説書」において「社会教育職員に言及しているものがきわめて少ない」「『社会教育職員』論として独自に展開されていない」ことを指摘し、その原因として「社会教育職員制度のたち遅れ」「社会教育職員論と社会教育指導者論との混同、ないしは混乱」「社会教育の主体は何かという『原則』に対する認識が不十分であったこととその結果社会教育職員の職務が消極的にしかとりあげられなかったこと」の3点を挙げている²¹⁾。さらに、「社会教育職員を含んだ社会教育指導者論では、仮に社会教育職員を一つの型としてまとめようとしても、どういう点で『社会教育指導者』が社会教育の実践にかかわりあえるのか明確になしえない。この問題を掘り下げられないならば、学習形態が異なるにつれて、多様にその指導者をピックアップせざるをえなくなり、何をもちって社会教育指導者とするのかもあいまいなままにならざるをえない」²²⁾ことから、「社会教育職員を含んだ社会教育指導者論」が社会教育職員論の深化に結び付いていくことへの懐疑が示されている。

他方、上田とは社会教育職員をめぐる状況認識が異なるものであるが、1970年代から1980年代にかけて「社会教育の指導者」に括り得るような新しい存在が見出されてくる中において、それらを体系的に分類しようとする議論も提示されてきた。例えば、坂口順治は、「社会教育の指導者」に関して「行政関係の常勤指導者」「行政機関の委嘱を受けている非常勤指導者」「民間の常勤指導者」「民間団体が委嘱する非常勤指導者」という4つのカテゴリーを設け、具体例として青少年を指導の対象とする指導者を64種類に分類している²³⁾。また、加藤雅晴は、「社会教育指導者」を分類する基準として、「有給指導者と有志指導者」「行政指導者と民間指導者」「直接指導者と間接指導者」の他に、「所属別」「機能別」という類型も提示している²⁴⁾。

これらの分類には、「社会教育の指導者」における「社会教育職員」の位置を相対化するという意味合いもある程度含まれている。しかし、殊にこの時期のこのような議論については、坂口の議論を援用した「社会教育を中心とする生涯学習支援の領域においては、単に行政関係の支援者・指導者、社会教育職員・社会教育行政職員・社会教育関係職員といわれる人びとだけではなく、民間の支援者・指導者についての関心が、古くから存在していた」²⁵⁾という理解がむしろ妥当であろう。それは、また、そのような関心が「社会教育職員」への注目とも無関係ではないことを示唆していると思われる。

B. 社会教育指導者・労働者の多様性への注目

社会教育指導者・労働者の多様性へ注目しつつ、近年の社会的背景をふまえて「社会教育職員」の存在の重要性を強調する議論も少なくない。例えば、辻浩は「自由権と社会権に加えて、第三世界の権利といわれる『連帯の権利』」をめぐる「社会教育実践における人権論の深まり」に注目し、それと連動した「社会教育労働」の担い手としての「社会教育職員」のあり方についての検討を試みている²⁶⁾。辻は、そのために不可欠な要素として、「公務労働における他職種との連携」「『住民性』を生かした地域コーディネート」「NPOが使命を自覚しそれを地域に広げること」の3点を遂行するための「高いコミュニケーション能力」²⁷⁾に注目し、「実践のなかで対人援助にかかわり、具体的に地域を組織化する職員の養成」が多く大学の「社会教育主事の養成」とは別に留意されるべきであると述べている²⁸⁾。

また、1980年代に「公民館職員に求められる機能」として「コミュニティワーカーの職務及び機能」²⁹⁾に注目していた大橋謙策は、日本内外の地域福祉における近年の諸動向も踏まえて、地域福祉において提唱されている「コミュニティワーク」と「ソーシャルワーク」との発展形である「コミュニティソーシャルワーク」に求められる機能を、社会教育職員にも求めようとする議論を展開している³⁰⁾。これらの議論においては、主に福祉の領域におけるいわゆる「対人援助」をめぐる諸議論の深化への注目から、「社会教育職員」のあり方についての検討が進められている。

また、前出の島田さらには辻の議論とも「社会教育労働」という概念・用語の内実は異なるが、やはり社会教育指導者・労働者の多様性へ注目しつつ、近年の社会的背景をふまえて「社会教育職員」の存在の重要性を強調する議論として、主に1980年代の山田定市の議論が挙げられる。山田は、まず自らの「社会教育労働・労働者論」を「直接には従来の社会教育職員論とかかわるのであるが、それをあえて社会教育労働・労働者論として新しく設定する」理由として、第1にこれまでの社会教育職員論の多くが「制度論的な枠組みの中で議論されてきた」ことと「社会教育職員の性格をめぐる実践的提起」についての理論的検討の機会の不十分さ、第2にこれまでの「いわば制度論的な社会教育職員論」を克服・発展させるうえでの「住民諸階層の労働・生活過程に根ざした学習要求ないし学習課題の実現過程としての学習過程に着目し、そこにおける社会教育労働の形成過程を解明すること」の重要性、第3に「社会教育労働・労働者論を社会教育論の根幹の一つとして総合的・統一的に展開するため」の「社会教育施設論」への注目を挙げる³¹⁾。

そのような前提に立って山田が提起する理論とは、「社会教育労働」（社会教育諸活動—社会教育関連労働—社会教育（専門労働））「社会教育施設」（地域諸施設—社会教育関連施設—社会教育（専門）施設）そして「社会教育労働者」（地域住民諸階層—社会教育関連労働者—社会教育（専門）労働者）の「それぞれの存立の重層構造の中で、相互規定的な関連のもとで決定されている」という自身曰く「社会教育労働・労働者の形成過程＝重層構造」論である³²⁾。この議論は、それら3者の「相互規定的な関連」よりむしろ、それぞれにおける「存立の重層構造」の解明に重点を置くという点で山田が指す「従来の社会教育職員論」とその性格を顕著に異にするものであると考えられるが、それがそのまま「社会教育職員」の存在意義を否定する議論ではなく、むしろその重要性を強調する議論の方向性を示すものである³³⁾。

この他に、前出の「非常勤・嘱託職員」をめぐる近年の議論と深く関連するが、「社会教育法、図書館法、博物館法に規定されている社会教育専門職員の仕事だけでなく、それ以外のさまざまな社会教育の仕事」にも注目する必要を促す要素として、「社会教育の仕事の多様性」、「社会活動に埋め込まれた社会教育」の必要性、「社会教育専門職種が多様化するという意味と雇用形態が多様化するという二つの意味」での「社会教育職員」の「多様化」が挙げられている³⁴⁾。ただし、これまでの議論からも見てとれることであるが、「社会教育」概念あるいはそれと連動するものとしての「社会教育職員」の「多様化」という状況認識は、ともすればそれらについての理解の「曖昧さ」「不明瞭さ」の問題点を看過してしまうことにも結び付く可能性を秘めていると考えられる。

C. 「生涯学習支援」の文脈における社会教育職員

1980年代に入り、日本において「生涯学習」という概念・用語が関連行政のレベルにおいて、あるいはそれらを発端として広く認識される中で、「社会教育」ともやや複雑に交差しながら「生涯学習支援」に関わる人々との関連で「社会教育職員」のあり方について検討を進めようと試みる議論が登場してきた。例えば、上杉孝實のは、まず「学習者の自発的な生涯学習を援助し、支えるのが生涯教育ということになる」「学習者の主体性を尊重しながら、学習が効果あるものになるように援助し、自発的な学習が進むような教育的配慮を行うところに、生涯学習における指導の意義がある」と指摘した上で、「生涯学習を進めるうえで重要な位置を占めるものに社会教育があり、「生涯学習における指導者」は「社会教育における指導者が中心となる」と述べている³⁵⁾。他方、それに続いて、「生涯学習における指導者については、

幅広いとらえ方が必要になるのである」「学習主体が教育主体になり、指導者が不要となる状態をつくり出すところに指導者の役割がある」ことも指摘されている³⁶⁾。

以上の議論を踏まえて、上杉は「生涯学習関係指導者」の中心的な分類として「学習活動促進者」「学習内容提示者」及び「学習集団運営者」への分類を示し、それぞれを「人びとが学習をしやすいうように条件を整え、その学習活動の効果的な発展を促進する指導者」「学習内容を提示する指導者」「学習集団を組織し、運営にあたる指導者」と定義し、そのうち「学習活動促進者」として「社会教育主事」「社会教育施設職員」（及び「その他の指導者」）を挙げている。そこでは、「学習活動促進者」は「自主的な学習団体からみれば外部指導者であり、個々のメンバーに働きかけるよりも、団体の内部指導者が力量を発揮して、団体の自主活動が発展するよう援助する存在であって、統制を加えるものであってはならないものである」³⁷⁾と位置付けられている。

この上杉の議論に対しては、例えば、「明確に見える『指導者』区分のようで、具体的な例示のレベルでは、十分に明瞭な説明が行われているわけではない」「常に、指導あるいは支援される存在として学習集団を位置づけてしまう」というような批判³⁸⁾がある。そのような批判の対象となることも含め、上杉の議論は、「生涯学習における指導者」の中核として「社会教育の指導者」を位置付け、その「社会教育の指導者」の中核として「社会教育職員」を位置付ける象徴的な議論であろう。

1990年代に入り、「生涯学習支援」の中核としての機能を「社会教育職員」に期待する議論として、坂本登の議論が挙げられる。これは、『社会教育』1992年12月号における、「生涯学習を援助する社会教育職員・指導者」を副題とする「生涯学習コーディネーター」と題する特集の記事の一つであるが、そこでは、まず「増大する学習需要への対応」「学習観の変化への対応」「学習形態の変化への対応」「学習活動の広域化への対応」が求められるような状況の中で「学習援助者＝指導者に対する学習者のニーズは、援助者の資質・役割を問う様相を呈しながら変化していること」が指摘されている³⁹⁾。

坂本は、そのような状況において、学習を効果的に展開できるような「生涯学習の推進にかかるコーディネーター」を「学習者の求めに応じて、学習を効果的に進めるために、学習者と直接的または間接的に関わりながら」「学習者（学習集団）と学習資源（学習の情報、施設、機会・プログラム、教材、講師等）または援助者・機関を関係づけ」「学習資源を学習者のニーズやレベルに合致するように総合的に調和させる営み」と定義する⁴⁰⁾。その上で、「誰がコーディネーターとなり得るか」という

問題について、自身による「生涯学習の指導者」の分類⁴¹⁾を援用しつつ、「コーディネーターの活動類型」として、その時点で「継続的・網羅的」な活動類型の活動を展開し得る者に注目し、その活動を展開し得る者として「社会教育主事」「公民館主事」「司書」などを挙げ、「これらの中で、とりわけ注視すべきは、その機能・役割およびこれまでの成人や青少年を対象とする学習援助の実績などを考慮すると、社会教育主事ということになる」と述べている⁴²⁾。

その後、国レベルにおける「生涯学習支援」の文脈における「社会教育行政」の見直しに関する議論の進展を踏まえ、松岡廣路は、「現代社会を俯瞰すると、学習機会は豊富に用意され、しかも、その提供主体は多様化しつつある」一方で「学習者の視点では学習機会はただ散在しているだけのようにも思える。学習者にとって学習機会の総体が意味あるものとなるためには、学習者からみて学習が多面的でありえることを保障する支援がなければならない」という認識から、「学習者の欲求・意識・関心・環境などに応じて、学習者が学習活動を柔軟にまた創造的に展開できる見通しをもちえる」という状態としての「学習の多元化」への積極的な関与を社会教育行政ひいては「社会教育職員」の「本質的な役割」と位置付けている。また、そこでいわれている「学習の多元化」とは、今日求められるような「特定の場や特定の範囲での『学習の多元化』を促す支援だけではなく、さらに、その枠組みを越えて新たな『学習の多元化』が生まれる自由を保障するシステム」すなわち『学習の多元化』同士の連結による広義の『学習の多元化』であることが強調されている⁴³⁾。

ここで松岡が注目する議論は、1998(平成10)年の生涯学習審議会答申「社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方について」における「ネットワーク型行政」の提案である。この答申においては、「ネットワーク型行政」について、「生涯学習社会においては、各部署の展開する事業や民間の活動が個別に実施されると同時に、こうした活動等がネットワークを通して、相互に連携し合うことが重要である。これからは、広範な領域で行われる学習活動に対して、様々な立場から総合的に支援していく仕組み(ネットワーク型行政)を構築していく必要がある」と述べられているが、それは「いわば、複数のネットワークをさらにネットワークするメタ・ネットワーク構想」を想定しており、そして、答申において「生涯学習振興行政の中核」または「ネットワーク型行政の中核」と位置付けられる社会教育行政にその役割が期待されていると理解している⁴⁴⁾。

そして、「社会教育職員」に関して松岡は、そうした

状況において「とりわけ、ネットワーク型行政において要に位置することが期待される社会教育職員の役割は、今まさに追求されるべき喫緊の課題である」と位置付ける一方で、「社会教育職員のこれまでの位置づけと役割をめぐる議論において提示されている「社会教育職員の機能」が「いずれも、今日求められている『学習の多元化』支援の一部でしかないことは容易に看取しうる」ことを批判的に捉え、前出の上杉の議論を引用して「社会教育職員に集中的に期待されがちな諸機能を、非常勤職員も含む学習支援に関係する人に内在する分散的機能ととらえ、学習者を中心に再度有機的に結合するという発想に立つてのみ、『学習の多元化』の支援に資することが可能となるのではあるまいか」と述べている⁴⁵⁾。

「生涯学習支援(あるいは推進・振興など)」という概念・用語はその定義に困難を要するものであると考えられるが、その文脈に「社会教育職員」という概念・用語を位置付けようとする作業はさらに困難ではあるが数年来すでに必要不可欠なものであったと考えられる。従来の社会教育職員論において「生涯学習支援」という概念・用語は肯定的にも否定的にも受け入れられる素地を有しているであろうが、ここで問題となるのは「社会教育職員」をめぐる理念と実態、及びそれらの一体化ないしは乖離状況についての認識である。この問題は、すでに取り上げてきた議論全般に通じるものであるが、その認識の相違が、結果的に立論される社会教育職員論の意義を左右するものであり、成人学習支援者論全般についても同様のことがいえる。

Ⅲ. 社会教育職員不在の成人学習支援者論

A. 成人学習支援原理をめぐる議論と社会教育職員

社会教育指導者・労働者の多様性へ注目しつつ、近年の社会的背景をふまえて「社会教育職員」の存在の重要性を強調する議論も少なくはないが、他方、それがいわば「成人学習支援原理」の段階への注目へと進展していく状況においては、「社会教育職員」の存在意義を強調する議論、あるいは「社会教育職員」という概念・用語を十分に意識した議論は目立たなくなってきたと思われる。例えば、上田幸夫は、公民館における「つどい(たまり場)」機能への期待に関連して、近年の『「つどい」の機能を重視した青少年施設や学習論研究における『職員』の性格と役割の論究』が、『職員』という抽象的な言い回しを取り下げ、『学習支援者』、さらには『ファシリテータ』としてとらえなおし、学習者が自発的に気づき行動を起こせるような環境を整える働きかけとしての役割を鮮明にしている」「公民館職員の再解釈は、公民館の学習論を鍛えることに結びつき、地域社会教育施設

としての公民館論にとって、大きな意義を与えるものではないかと思われる」と述べている⁴⁶⁾。

また、末本誠は、国際的動向と比較して従来日本においては十分に自覚されてこなかったような、「自立した一人の人間」を想定し「集団をその結合体」として理解するという観点に注目し、その観点からの「学習理論研究」において期待される「新しい展開」として、『生涯学習の組織化』として想定される幅広い実践活動を研究の対象領域とするにあたって「それらに共通する成人教育研究のひとつの原理として、学習の当事者の側からみた彼らの活動の教育的意味を探求する方法論が提供されるということ」とともに「成人の学習者の内面の変化から学習の意味を理解する」という観点が「学習に関わる第三者つまり支援者の役割を明確にし方向づける理論を提供するということ」を提示し⁴⁷⁾、さらに、「今日の成人の学習理論」が「社会教育行政や施設の職員」のみならず「生涯学習ないしは成人教育として想定される幅広い教育領域全般に及ぶ、教育的な支援をおこなう」「多様な職種の人々が『教育者』ないしは『教育的支援者』として関心を共有するような、共通の理論的基盤を提供している」ことを指摘している⁴⁸⁾。これらの議論に限定するならば、それらは成人学習支援者を複層的あるいは重層的に捉えている一方、その中における「社会教育職員」の位置付けは明確ではないといえる。

池田秀男は、1980年代に「社会教育の中核的指導者としての社会教育主事の職務に留意しながら、社会教育指導者集団の役割体系を明らかにし、そのことを通して各レベルの指導者に必要な専門的技術的な教養の構造を解明しよう」⁴⁹⁾と試み、Houle, Ilsley及びNiemiの考えを参考にした「社会教育の専門的指導者と社会教育以外の特定領域ないし内容の専門家と素人ボランティア・リーダーという3層の指導者」すなわち上からフルタイム、パートタイマー、ボランティアの順のピラミッド型の三層構造となる「社会教育指導者の役割体系モデル」を提示している。その「社会教育指導者の役割体系モデル」において、「フルタイム」のレベルには「社会教育そのものの専門的指導者として中核的役割を果たす人びと」が位置し、その中に「社会教育の専門家ないし社会教育行政の専門的職員として、社会教育の計画立案と実施に当たる指導者、すなわち社会教育主事や公民館・図書館・博物館の専門的職員及び民間の社会教育事業の該当者などが含まれる」という⁵⁰⁾。

しかし、池田の一連の議論の帰結は、「結局、社会教育の振興の中心的課題は専門的指導者の拡充以外にない。そのさい社会教育の専門的指導者として必要な教養の中核は、社会教育そのものに対する理論的実践的な

知識と技術である」⁵¹⁾というものであり、結果的には従来強調されてきた論点と重複する部分が大半を占めている。また、1990年代に入り、池田は「生涯学習指導者の役割の内部構造の分析」の視点としても前出の議論におけるピラミッド型の三層構造を「枠組みモデル」として提示しており⁵²⁾、自身が意図するような論点の具体化には至っていないと考えられる。

さらに、この池田の議論も引用しつつ、「学習活動をサポートする人材」を「学習プログラムの企画・立案者『プログラム・デザイナー』」、「学習プログラムの連絡調整者『プログラム・コーディネーター』」「指導・助言者『インストラクター』『ファシリテーター』」「学習プログラムの評価者『プログラム・エヴァリュエーター』」の4つに分類している議論⁵³⁾も見られるが、少なくとも「社会教育職員」も含めたその具体的な担い手を構造的に理解することを志向している議論ではない。

B. 成人学習支援者の「力量形成」をめぐる近年の議論と社会教育職員

「社会教育職員」に関連する議論として近年注目されているものは、主に「ふり返り」(reflection)を鍵概念とするような、社会教育職員を含む成人学習支援者の「力量形成」をめぐる議論であろう。例えば、木全力夫は、1970年代以降の社会教育実践分析の取り組み及び1980年代以降の成人学習論研究の動向から「学習過程の中での学習支援者としての職員の役割が注目され」、「具体的な学習過程における記録づくりやそれにもとづく『ふり返り reflection』に即して、『専門職としての力量形成』の可能を探り、それとの関わりにおいて学習論研究を深めようとしてきた」と指摘している⁵⁴⁾。ただし、同時に「実践記録や学習記録をもとにした追求、研究のどの部分が、どのような力量形成に、どうつながるのかはまだ実証しきれてはいないが、記録づくりと、その記録の分析と総合の積み重ねの中で社会教育の専門的な力量を向上させてきていることは確かな事実といえるであろう」⁵⁵⁾と述べられているように、その議論は今後どのように進展していくのか不明瞭な点も少なくない。

また、それらの議論においては、他領域においても強い影響力をもつドナルド・ショーン (Schon, D. A) の議論や、成人教育の領域において近年注目されてきたパトリシア・クラントン (Cranton, P) の議論が援用されることが多い。渋江かさねは、「社会教育関係職員のうち成人を対象とする講座・学級、とりわけ主体的に学んでいけるようになることを意図したものや、意識変容を伴う可能性があるものを担当する職員には、学習動機や学習経験、年齢や学習に対する知識の量、学習の理

解度の面における成人の多様性に応じた学習プロセスの支援が必要とされる。専門的な内容を教える民間指導者だけで、こうした支援を行うことは難しい」という認識の下、クラントンの議論に依拠しつつ、「成人教育者 (adult educators) の力量形成」を「実践のふり返りによる意識変容の学習 (transformative learning)」と見なし、その検討を試みている⁵⁶⁾。

渋江は、「意識変容の学習論の基礎的な概念」としてクラントンが位置付けている「認識的 (epistemic)」「社会言語的 (sociolinguistic)」「心理的 (psychological)」の「相互に関連した3つの側面」からなる「意味パースペクティブ」及びその「ゆがみ」をめぐる議論に注目し、それが「職員としての前提が、たとえば大学で学んだ社会教育の知識 (認識的側面)、勤務する組織の方針 (社会言語的側面)、自分の性格 (心理的側面) に影響を受けていることや、実践を批判的にふり返っての前提のとらえ直しの必要性を明らかにすると同時に、プロセスを促す際の手がかりでもある」と位置付けている⁵⁷⁾。ここで問題となるのは、結局のところ、なぜ「社会教育職員」なのか、「社会教育職員」にとっての意義を強調することの意義とは何かという問題に対する回答の側面が曖昧である点であろう。「社会教育職員」の「力量形成」をめぐる近年の議論は、むしろ「社会教育職員」の存在意義に拘ることそれ自体の意義を低めていく方向へと動いているのではないだろうか。

C. 社会教育職員に対する批判的検討にもとづく成人学習支援原理の問い直し

これまで取り上げてきた議論とは異なり、「社会教育職員」に対する批判的検討をもとにして成人学習支援原理を問い直そうと試みていると理解できる議論もある。例えば、宮坂広作は、1950年代から1970年代における社会教育職員論に対して批判的検討を加えた上で、まず「従来の社教職員論」における、「主張者の立場や思想のちがいを超えて、すべてを通じて社会教育職員の専門職化が要求され」ており「その専門性の具体的内容を解明することにおいてきわめて不十分である点」、及び「社会教育職員の増員をいずれもが熱心に主張する」という、2つの傾向を指摘している⁵⁸⁾。

それらの傾向を踏まえ、宮坂は「社教職員とくに社教施設職員に必要な資質・能力とは、社会教育の学習内容および方法に関する知識と、学習者の実態に関する理解とを中核とするものであり、これらについての高度の識見を有する者を社会教育の専門職員として遇することは当然であろう」⁵⁹⁾と指摘する一方、「社会教育職員の重要性をむやみに喧伝し、こんごの社会教育の発展は一に職

員の双肩にかかっているかのような主張がなされることがあればそれにはある種の危険がつきまとうであろうことを警告しておきたい⁶⁰⁾とも述べている。また、後者の議論に関連しては、前出の松下の議論に対し「職員に関する現状分析、既成職員論についての批判という点では、筆者は松下に近い見解を持っている」としながらも、「市民の文化・学習活動の全面的展開によって社会教育行政や職員が不要となる時期」の到来に極めて懐疑的な見解を示している⁶¹⁾。

松下の議論に対しては、長浜功が「職員の全面不要論には反対だが、いわゆる市民の教育を担当する専門職員は要らない」「人を導く専門家というものは一切あってはならない」⁶²⁾と述べているが、いずれの議論もその中核には「社会教育職員」の存在意義に対する原理的検討が位置付けられている。これらの議論は、具体性に欠けることは否めないが、成人学習支援原理それ自体の問い直しを回避できないことを示唆していると考えられる。

おわりに

成人学習支援者論における「社会教育職員」の位置付けの検討は、単に社会教育職員の存在の是非を問うためのものではない。むしろ、これまでの生涯学習・社会教育学研究の傾向を踏まえた上で、成人学習支援原理それ自体の問い直しのための基礎作業として取り組まなければならないものである。そして、従来、そのような視点からの作業への取り組みは、ほとんど見られなかったといえる。

このことに関連して、「支援者でもあり学習者でもある」という存在様態への視角から、「社会教育を中心とする生涯学習支援は、専任の専門性を持ち制度的に裏打ちされた公務員のスタッフによって行われることを最善とする、これまでの社会教育専門職員論」の問い直しを提起している議論⁶³⁾もある。このような理解は、社会教育職員の問題と成人学習支援原理の問題とを結び付ける視点となり得るものであろう。そのような視点が多様に見出され、またそれぞれの視点の内実が深められていく必要がある。

注

- 1) このあたりの事情に関しては、蛭田道春『社会教育主事の歴史研究』学文社、1999年、藤田秀雄『社会教育主事制度』碓井正久編『社会教育』(戦後日本の教育改革10) 東京大学出版社、1971年、片岡了「戦前期社会教育主事制度の成立と変遷」大槻宏樹編『21世紀の生涯学習関係職員の展望—養成・任採用・研修の総合的研究』多賀出版、2002年などを参照。

- 2) なお、ここでいう「成人」という概念・用語については、「いわゆる学齢期における学校教育を終了した人々」、また「支援」という概念・用語については、「人々が自らの学習をより効果的・効率的に行うための働きかけ」であり一般に「指導」と呼ばれるようなものも含む、という程度に定義する。
- 3) 「まえがき」小林文人編『社会教育職員論』（日本の社会教育第18集）東洋館出版社、1974年、p.1.
- 4) *Ibid.*, p.2.
- 5) 小林文人「社会教育職員研究の現代的意義」小林文人編, *op.cit.*, p.5.
- 6) 小川利夫「社会教育職員研究の方法と対象について」小川利夫『国民の学習権と社会教育行政』（小川利夫社会教育論集第3巻）垂紀書房、2000年、p.512（初出は、日本社会教育学会編『社会教育職員研究資料』第3集、1973年）.
- 7) 島田修一「社会教育労働論」五十嵐頭・城丸章夫編『社会教育』（講座日本の教育9）新日本出版社、1975年、p.196.
- 8) *Ibid.*, p.197.
- 9) *Ibid.*, p.210.
- 10) 島田修一「社会教育における実践の検討」坂本忠芳編『現代教育学の理論』（講座現代教育学の理論第1巻）青木書店、1982年、p.109.
- 11) 例えば、『月刊社会教育』における1974年3月号から1975年8月号までの計13回にわたる「派遣社会教育主事をめぐる動き」と題する記事（一部題名は異なる）や、奥田泰弘「国民の学習権と派遣社会教育主事制度—派遣社会教育主事制度の動向と問題点—」小林文人編, *op.cit.*, p.233-245. あるいは奥田泰弘「学校重層構造論と派遣社会教育主事制度—派遣社会教育主事制度の問題点—」小川利夫編『住民の学習権と社会教育の自由』劉草書房、1976年、p.267-288.などを参照。
- 12) 鈴木真理「生涯学習社会の社会教育」鈴木真理・松岡廣路編『生涯学習と社会教育』（シリーズ生涯学習社会における社会教育第1巻）学文社、2003年、p.151.
- 13) 堀井啓幸「派遣社会教育主事と生涯学習活動—S県における町村派遣社会教育主事の意識調査から—」日本生涯教育学会編『生涯学習社会とボランティア』（日本生涯教育学会年報第14号）1993年、p.93-106.
- 14) 高倉嗣昌「社会教育職員法制・行政論」日本社会教育学会編『現代社会教育の創造—社会教育研究30年の成果と課題—』東洋館出版社、1988年、p.164.
- 15) 松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房、1986年、p.4.
- 16) *Ibid.*, p.167-168.
- 17) 「特集」担当による説明『月刊社会教育』2004年2月号、p.4.
- 18) *Ibid.* ここでは、「社会教育行政で働く非常勤・嘱託職員は、1972年の文部省による社会教育指導員の財政措置を一つの契機に、退職職員の再雇用先として、また公民館等施設の開館時間延長や常勤職員の労働時間短縮などを補うため、1980年代を中心に急増した。バブル経済の崩壊とともに減少し、90年代後半からは、行政改革による常勤職員の削減の代わりに非常勤職員を増やす自治体と、反対に切りやすい非常勤から解雇していく所と二極化している。また、常勤専門職員の道を閉ざされた、20代の社会教育専攻の新卒者や、地域で市民として社会教育に関わってきた女性が、非常勤職員として活躍する場面に出会うことが多くなった」ことも指摘されている。
- 19) *Ibid.*
- 20) 大串隆吉「多様化する社会教育従事者」『月刊社会教育』2004年2月号, *op.cit.*, p.43-48.
- 21) 上田幸夫「戦後社会教育職員論の系譜（1）—1960年代の不当配転問題とかかわって—」『東洋大学文学部紀要』第31集（教育学科・教職課程篇Ⅲ）1978年、p.64.
- 22) *Ibid.*, p.66.
- 23) 坂口順治「社会教育の指導者」塚本哲人・古野有隣編『社会教育の経営』（社会教育講座第3巻）第一法規、1979年、p.38-61.
- 24) 加藤雅晴「社会教育指導者の概説」岡本包治・古野有隣編『社会教育指導者入門』日常出版、1979年、p.24-30.
- 25) 鈴木真理「NPO・ボランティア活動と生涯学習支援者」日本生涯教育学会編『新しい時代の生涯学習支援者論』（日本生涯教育学会年報第25号）2004年、p.169.
- 26) 辻浩「現代的人権と社会教育の価値」日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育の価値』（講座現代社会教育の理論Ⅱ）東洋館出版社、2004年、p.311.
- 27) *Ibid.*, p.318.
- 28) *Ibid.*, p.323.
- 29) これについては、大橋謙策「公民館職員の原点を問う」『月刊社会教育』1984年6月号、p.6-11を参照。
- 30) 大橋謙策「地域福祉と社会教育の相乗効果と課題」日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育の価値』, *op.cit.*, p.216-219.
- 31) 山田定市「社会教育労働・労働者論の基本視角—住

- 民諸階層の学習要求・課題を基礎として—』『社会教育研究』第5号, 1984年, p.43.
- 32) *Ibid.*, p.47-48. この議論は, 山田定市「社会教育労働・労働者論の基本視角(2)—社会教育労働編成論に向けて—」『社会教育研究』第7号, 1986年, p.1-14においてさらに進められている。
- 33) なお, この山田の議論の基調を受け継ぐ他の論者の議論として, 例えば, 宮崎隆志「地域関連労働と社会教育実践」大前哲彦・千葉悦子・鈴木敏正『地域住民とともに—社会教育実践論—』(講座主体形成の社会教育学3)北樹出版, 1997年, p.252-267, 内田和浩『「自治体社会教育」の創造』(叢書地域をつくる学びIV)北樹出版, 2001年などが挙げられる。
- 34) 大串隆吉「おわりに」社会教育推進全国協議会編『社会教育のしごと』2005年, p.171-176.
- 35) 上杉孝實「生涯学習を支える指導者たち」上杉孝實・岸本幸次郎『生涯学習時代の指導者像』(生涯学習実践講座④)亜紀書房, 1988年, p.6-11.
- 36) *Ibid.*, p.12-15.
- 37) *Ibid.*, p.20-26.
- 38) 鈴木真理「NPO・ボランティア活動と生涯学習支援者」*op.cit.*, p.177-178.
- 39) 坂本登「生涯学習を援助するコーディネーターの役割—社会教育主事への期待を中心に—」『社会教育』1992年12月号, p.18-19.
- 40) *Ibid.*, p.19.
- 41) 坂本登「生涯学習の指導者」日本生涯教育学会編『生涯学習事典』東京書籍, 1990年, p.350-353.
- 42) 坂本登「生涯学習を援助するコーディネーターの役割—社会教育主事への期待を中心に—」*op.cit.*, p.20-22.
- 43) 松岡廣路「多様化する学習機会と行政の役割」鈴木真理・津田英二編『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第5巻)学文社, 2003年, p.25-28.
- 44) *Ibid.*, p.30-32.
- 45) *Ibid.*, p.35-40.
- 46) 上田幸夫「地域社会教育の核としての公民館」日本社会教育学会編『成人の学習と生涯学習の組織化』(講座現代社会教育の理論Ⅲ)東洋館出版社, 2004年, p.204-205. ただし, ここでは「つどい」の機能についての具体的な説明はなされていない。
- 47) 末本誠「成人学習における自己決定原理と生涯学習の組織化」日本社会教育学会編『成人の学習と生涯学習の組織化』*op.cit.*, p.288-289.
- 48) *Ibid.*, p.290.
- 49) 池田秀男「社会教育指導者の役割体系」『広島大学教育学部紀要第一部』第34号, 1985年, p.114.
- 50) *Ibid.*, p.117-118.
- 51) *Ibid.*, p.121.
- 52) 池田秀男「生涯学習指導者の役割構造と研修システム」日本生涯教育学会編『生涯学習を支える研修』(日本生涯教育学会年報第19号)1998年, p.3-24.
- 53) 金藤ふゆ子「学習活動をサポートする人材とその養成」白石克己・金藤ふゆ子・廣瀬隆人編『学習プログラムの革新—学習者がつくる学びの世界—』(生涯学習の新しいステージを拓く第4巻)ぎょうせい, 2001年, p.122-133.
- 54) 木全力夫・平川景子「実践研究と専門職の力量形成」日本社会教育学会編『成人の学習と生涯学習の組織化』*op.cit.*, p.176. なお, この記部分は木全の担当部分である(注55も同様)。
- 55) *Ibid.*, p.190.
- 56) 渋谷かさね「成人教育者の力量形成としての意識変容の学習—P. クラントンによる検討から—」日本社会教育学会編『成人の学習』(日本の社会教育第48集)東洋館出版社, 2004年, p.186.
- 57) *Ibid.*, p.190-196.
- 58) 宮坂広作「社会教育職員専門職化論の批判的再検討—学説的回顧と展望—」『東京大学教育学部紀要』第19巻, 1979年, p.92.
- 59) *Ibid.*, p.94.
- 60) *Ibid.*, p.98.
- 61) 宮坂廣作「社会教育の蘇生のために—松下圭一「社会教育行政終焉論」との批判的・親和的交信—」『社会教育学・図書館学研究』第11号, 1987年, p.45-46.
- 62) 長浜功「社会教育の彷徨と地平」長浜功編『社会教育と自己形成—「終焉」論を超えて—』明石書店, 1987年, p.249(初出は, 「社会教育の解体と再生」『地方自治通信』1982年11月号, 及び「社会教育の解体と再生」長浜功編『松下圭一「社会教育の終焉」を読む』)。
- 63) 鈴木真理「NPO・ボランティア活動と生涯学習支援者」*op.cit.*, p.180.

米国の世代間メンタリング・プログラムにおける相互支援と評価

——問題を抱える若者への包括的支援にみるケアと学びの連関——

中 川 恵里子*

Evaluation of One to One Connections' Approach in Intergenerational Mentoring Programs in USA

— The Mentoring Impact on Problem-Solving Learning in a Hollistic Support System for "at Risk" Youth —

Eriko Nakagawa

How can we develop collaborative school-community partnerships that support "at risk" youth to improve their life and to make their way? In USA intergenerational mentoring program is recognized to be one of such those strategies. Across Ages is a comprehensive, Intergenerational mentoring program designed to reduce adolescent ATOD use and to increase their problem-solving skills and to help older adults (55+) maintain active roles in their communities. Across Ages is noted for its positive program evaluation. With a good reference to its outcome or process data, I am going to discuss the mentoring factor on this comprehensive program, taking a suggestion of the view point of "Learning by Expanding"

はじめに

- I 章 AA 成立の概要と理論的根拠
 - A AA (アクロス・エイジズ) 成立の概要
 - B AA の理論的根拠: 青少年の「弾性」
- II 章 AA の包括的活動システム
 - A メンタリング活動
 - B コミュニティ・サービス活動
 - C 生活スキル・カリキュラム
 - D 家庭・親子関係支援
 - E AA の包括的活動システム
- III 章 メンタリングが与える効果の評価
 - A 評価の方法 (効果評価とプロセス評価)
 - B 効果の分析
 - C メンタリングが AA の活動システムに与える効果
- IV 章 考察と結び
 - A 「学習Ⅲ」への拡張とメンタリング
 - B 結びと課題

はじめに

問題を抱える思春期青少年が、生活を改善し、主体的生き方を見出す事はいかに可能だろうか。思春期は、危機的時期である一方で、自らの生育環境を乗り越える転機になるともいわれる。彼らに対して、地域や学校はいかに連携し、支援システムを創り得るのであろうか。

従来の青少年支援研究では、思春期は、仲間関係がとりわけ重要になる時期であるとされ、仲間との横の関係、すなわち青少年集団を支援する事に重きがおかれていた。これに対して、本論では、親でない大人との関わりという世代的(縦の)関係性に光を当てる。実社会への橋渡となるような、若者と年長者との関わりが、現代社会で希薄化しているといわれる。若者の自立を育む意味で、こうした関係づくりはいかに可能だろうか。そうした戦略として、今日、米国で社会的支持を集めているのが、世代間アプローチ (Intergenerational Approach) という、シニアの次世代育成への参加を促進する考え方や実践である¹⁾。本論が取り上げる世代間メンタリング・プログラム (以下IMPとする) は、一対一支援を含む世

* 静岡医療福祉専門学校 (非常勤)

代間アプローチであり、特に問題を抱える若者が生き方を見出すのに優れた効果が認められている。本論では、IMP分析を通じ、次世代育成に向けた新たなコミュニティ・システム作りの可能性を、支援と教育とを繋ぐホリスティックな(包括的)支援という角度から検討を試みる。

世代間アプローチは、シニア対策と青少年対策を同時に満たす財政効率の高いコミュニティ戦略として、1960年代に大学で開発された。それ以降、その時代々の社会的ニーズに応えつつ、シニアの知恵や経験を次世代育成に活かす縦の社会的循環を生み出してきた。初期の事業である養祖父母計画(Foster Grand-parent Scheme)は、低所得高齢層の救済が主な目的であった。続く70年代の学校ボランティアでは、退職者の社会参加推進が目指されたが、青少年問題が顕在化してくる80年代以降は、次世代育成問題への対応へとその焦点を移行させる。問題を抱える青少年を支援するという重要な役割を担う事で社会的支持を広げ、体系的・継続的なプログラムへと発展した。こうした転換を可能にした文化・社会的基盤として、メンタリング運動の潮流がある。メンタリングは、約1世紀前の非行少年更正運動に始まり、今日では、BBBS(Big Brothers and Big Sisters of America)のような全米的市民活動を始め、各地の地域組織、学校、職場組織に次世代育成制度として浸透している²⁾。このメンタリング運動のノウハウを世代間アプローチに取り入れたのがIMPである³⁾。筆者がIMPに注目する理由は、個別支援が青少年に効果があるというだけでなく、“一般の”(専門家でない)シニアが、“個人的に”次世代育成に参加できるというやり方が、多くの現代中高年の心を捉えているという点で、「相互援助」の新たなコミュニティ作りに向けた有望な戦略になる事が予想されるからである。

米国で誕生した世代間の考え方は、各国に拡大し、今や国際的動向となりつつある。しかし、プログラムを発展させ、一つの領域を確立しているといい難いのは、次世代問題への対応という重要な役割を担いきれていないからではなかろうか。米国でそれを可能にしているキー・アプローチが、このIMPであると考えられる。

我国の世代間研究の動向は、中高年のいきがい対策が世代間事業の主目的であった90年代を経過して、2000年以降の新たな動きは、少子高齢社会対策の一貫として、或は、学校・地域施設の合理化や複合化が進展する中で、まちづくり、福祉、教育、保育、家庭経営などの視角から老若の交流の意義が議論されるに至った事である⁴⁾。例えば東京都児童福祉審議会提言「少子社会の進展と子供たちの自立支援」(2006.6)では、「世代を超え

て共に育ち合う」都市づくりへと、「相互援助」が提言された。2004年に内閣府が実施した「共生社会に関する基礎調査」⁵⁾では、人々が最も関心を寄せているのが「高齢者と若い世代の共生」であったという。こうした動向からも、老若世代を繋ぐ議論は、今日、そうした関心の高まりをいかに活動レベルに具体化していくのか、そのシステムづくりを待つ時代になったといってもよからう。

本論の試みは、我が国では未開発である課題、すなわち、問題を抱える次世代支援にいかにシニアが参加できるのか、そのシステムづくりの可能性を、支援と教育とを繋ぐ包括的支援という視点から論じる事である。今日、我が国の若者自立支援論においても、包括性や個性は議論の焦点である⁶⁾。しかし、本論で強調したい事は、単に支援を提供する事ではなく、「相互援助」の活動システムを地域社会に創る事であり、プログラムを通じて、生活システムを組み替え、新たな関係性づくりを通じた学びの可能性を探る事である。メンタリングのような個別支援の方法は、知的体系的カリキュラムといかに関わり、青少年の生き方に変化を与える学習になりうるだろうか。この議論は、ひきこもりやニート等、我国の今日の若者問題にも多いに示唆を与える事が予想されるが、筆者の問題意識の背景には、米国における以下の思春期に関する議論がある。

「思春期の健康に関する全米長期的研究2000」(National Longitudinal Study of Adolescent Health 2000)によると、「学業上の失敗」と「保護者の監督なしで過ごす時間」という2要因は、人種、所得、家族構成以上に、青少年の不健全な行動を誘発する原因となっているという。同報告書は、これらの問題を改善するため、放課後を充実させる良質なアフタースクール・プログラムやコミュニティ活動など、積極的な教育的介入と同時に、個々の青少年を支える責任ある大人による支援の重要性を提起している。こうした課題を受けて、ピッツバーグ大学GT(Generation Together)は、コミュニティ政策やサービ斯拉ーニングを、テンプル大学世代間学習センター(以下CILとする)は、IMPを重点化するに至る⁷⁾。両者共、学校との連携を強める傾向にあるといえるが、伝統的ボランティアと異なる点は、学校の補完でなく、自立的なコミュニティ事業として、学校と対等な立場で協働するアプローチを促進する点である⁸⁾。

アクロス・エイジズ(以下、AAとする)は、CILで開発された90年代を代表する世代間プログラムであり、メンタリングを中核とする包括的支援で知られる。その成功の鍵は、メンタリングの個別支援のメリットにあるといわれる。しかし、プログラムとしてAAが優れている点は、メンタリングのインフォーマルな性格を活かし

ながらも、支援に留まらず、若者の生活向上と市民性を導く学習を含む点にあると筆者は考える。それが、メンタリング、コミュニティ活動、生活スキルカリキュラム、家庭・親子関係支援という4活動を組み合わせる事で可能になっている。本論がAAを取り上げる理由は、地域と学校が連携し、こうしたホリスティック(包括的)な支援システム作りに成果をあげているからである。

AAの効果を理解するためには、世代間、及びメンタリングの効果に関する議論が参考になる。思春期支援研究で知られるJ. ローデス(2002, 2005)は、「効果的な支援関係は、相互信頼と、理解され、好かれ、尊重されていると感じるつながりによってアクティブになる。こうした絆なしに効果的なダイナミクスは決しておこらないであろう」と、支援による効果は、第一に情緒的つながりによって生じるという。そしてメンタリングはそれに適した方法であり、若者に、情緒的支え、知的・社会的スキル、役割モデルを提供する、調整的・仲介的機能を果たすと論じる⁹⁾。一方、世代間効果に関する議論では、世代間領域確立に尽力したS. ニューマン(1997)は、エリクソンの生涯発達論と子供の発達論とを繋ぐ事で、老若間には互いの発達のニーズを満たし合う特別な相乗効果(synergy)が存在すると説く¹⁰⁾。これに対して、K. ヴァンダーベン(1999, 2004)は、従来の発達論の一元的発達解釈の限界性を指摘し、発達を社会環境と切り離さず、循環するダイナミックなプロセスと捉える発達論(ダイナミック・システム・アプローチ)を世代間効果分析に応用する事を提起する。彼女は、発達の目的とは、段階の達成でなく、多様性の増加と方向性の転換であると捉えるべき事を提起し、新たな行動様式を獲得するには時を要する事、若者の成長には多様な経験が必要である事を説く¹¹⁾。

これらの議論によると、メンター関係は、若者に、情緒、認知・社会的スキル、生き方の展望など、多次元的な発達を促す事、若者が生き方を改善するためには、多様な経験を持続的に提供する包括的機会と親密な関係作りが問われるといえる。とはいえ、IMPは支援を一方的に提供する機会とも異なる。シニアもまた支援する事で成長するという世代的相乗効果を内包するゆえに、そうした活動自体が自己組織的に成長し、一つの活動システムを創発する事が予想される。本論では、こうしたダイナミックな相互援助システムづくりの可能性を、支援と教育とを繋ぐ試み、AAの活動分析を通じて明らかにしたい。検証を試みる具体的課題は、包括的システム作りにメンタリングがいかに作用するのか、特に若者の生き方改善に、知的学習とメンター活動がいかに関するのか、その複合的効果を明確にする事である。分析では、プロ

グラム評価のために収集された既存データを活用する。

本論の構成は、1章で、AAが成立した背景とその理論的根拠となったワナーらによる議論を検討する。2章では、AAの活動システムの構造を紹介する。3章では、AAの評価を参考に、メンター関係がプログラム全体の活動システムに及ぼす効果を分析する。結びでは、メンタリングが、若者が生き方を変える学習に発展するメカニズムと、そのシステム作りについて考察を試みる。

I 章 AA成立の概要と理論的根拠

A AA(アクロス・エイジズ)成立の概要

ペンシルバニア州では、1985年度の調査で、中学生の薬物使用人口への増加(約3割が使用)、不登校(2.5~3割)、留年、10代の妊娠、犯罪行為の増加、基礎学力の低下等の問題が報告されたのを受けて、「ペンシルバニア薬物撲滅プラン(The Governor's Plan for Drug Free Pennsylvania, 1989)」¹²⁾が作成された。問題を抱える(at risk)青少年の多くは、親の所得が低く、保護者の管理下のない自由時間が多く、職員不足の学校に通うといわれる。

AAは、こうした中学生の生活スキル向上とシニア(55歳~)の役割創出をめざし、1991年にテンプル大学CILが開発した学校拠点型コミュニティ・プログラムである。同州の場合、運営資金は、同州教育局、薬物防止センター、全米ヘルス&ヒューマンサービス部局など、教育、健康・福祉部局が提供し、実際の運営はコミュニティが主導する¹³⁾。主な目標は、ATOD(飲酒、煙草、薬物)を減らし、学校出席率を高める事である。そのための具体的課題として、以下の項目が打ち出された¹⁴⁾。

- ・健康、薬物使用に関する知識と姿勢を向上させる
- ・大人に対する知識や態度を向上させる
- ・学校出席率、学業、学校における態度を改善させる
- ・問題解決能力を発展させ、自己価値を確信させる
- ・ケアやコミュニケーション能力を向上させる
- ・人間の成長とATOD拒絶を促すクラス環境づくり
- ・若者、大人、地域の連携を学校が支えるシステムづくり

一方、シニアへの目標は、社会役割意識を高め、経験や知恵を次世代に伝える機会を提供する事である。多くの青少年プログラムの中でAAが目される理由は、評価の実施によりプログラムの有効性を実証した点と、メンタリングを含む、下の4活動を組み合わせる事で、知と生活空間とを繋ぐ包括的支援がめざされた点にある。

- ① メンター活動(週1回、図書室、カフェテリア、空教室、校庭などで個別交流)
- ② 生活スキル・カリキュラム(生活スキル育成のた

め知識を提供し、自己認識を促進)

③ コミュニティサービス活動(地域活動へ参加促進)

④ 家庭・親子関係支援(若者と家族の集会活動促進)

青少年はメンター関係に支えられつつ、地域サービスに参加し、コミュニケーションや抵抗の技術を学び、家族と週末の活動に参加する。メンターには、月60ドル程が支給される他、若者との活動を活性化すべく、企業からスポーツチケット等の寄贈がある。謝礼は、交通費やお昼代程度とはいえ、低所得層シニアの参加を可能にする重要な要件である。生徒は、最低1年、メンターと相性が良い場合は3~4年継続して参加するといわれる。活動はテンプル大学CILが組織し、メンター募集、スクリーニング(選抜)、マッチング(組み合わせ)、事前訓練、活動のモニタリング、評価の順に実施される¹⁵⁾。

若者への効果は、自分や学校に前向きになり、将来を考えるようになった事、ストレスや不安に対処できるようになり、薬物への自己管理技術や大人とのコミュニケーションを学んだ事、が報告されている。一方、シニアは、生産的感覚や目的意識、地域での役割を得た事があげられ、子供以上に恩恵が齎されるといわれる。思春期は若者が危機的状況にある時であるといわれ、実際、80年代以降、多くの社会問題がこの時期の若者に生じている。にもかかわらず、現行プログラムの大半はより若い子供やハイティーン向けであった。多くの公立中学が生徒の成績不振や不品行という悩みを抱える中で、中学生に向けたプログラム開発が求められていたのである。プログラム効果が実証されるに伴い、AAは千人を超える小中学生に対応する大企業へと発展してきた¹⁶⁾。

B AAの理論的根拠；青少年の「弾性」

思春期とはいかなる時期であろうか。「思春期発達に関するカーネギー会議」(Carnegie Council on Adolescent Development, 1992, 1995)は、思春期の特徴として、

- ① 仲間集団の影響が強くなる、
- ② 中学生となり、学校環境が大きく変化する、
- ③ 多様で相対的な見方ができるようになる、
- ④ 身体・精神発達上にアンバランスが生じる、
- ⑤ 危機的状況にも関わらず、親からの配慮が減少する等をあげ、発達上の特別な時期であると述べている¹⁷⁾。

ワーナーら(1982, 1992)は、思春期に問題を生じた青少年のライフコースを32年間に亘り調査する画的的研究を行った。その結果、約3割は18歳迄に有能な若者に成長し、最も適応が困難だった者も、30代前半迄には問題解決能力を確立するに至ったという¹⁸⁾。こうした思春期の危機を克服する性質として注目されたのが「弾

性」(Resilience)である。弾性とは、ハウザーら(1985)によると、「危険要素に晒されている青少年が、それを克服し、非行や学業不振、ストレスを避ける能力である」という¹⁹⁾。一方、ラターら(1983)は、危機への緩衝作用を齎す性質を「保護要素」と呼び、その前提となる「支援を受け入れる力」に注目する。この力が保護要素となり、「弾性」が育つというのである²⁰⁾。

「弾性」を持つ青少年の特徴に関しては、ガマンジー、ラター、ワーナーらが、個人、周囲からの支援、家族、自己概念等について議論(1983, 1984, 1986, 1990)を展開している²¹⁾。彼らによると、個人的特長とは、①問題解決への創造的・行動的アプローチ、②他者の注意を引く力、③自己の経験や人生への楽観的・肯定的見方、④自主的・活動的である事を肯定する見方が関係するという。つまり、弾性は、社会環境への主体性に関係するといえる。周囲からの支援への姿勢としては、役割モデルを見極め、関心を払ってくれる大人からの支援を受け入れる力を指摘している。家族状況に関しては、①幼年期に長期間、保護者から隔離されない、②2歳内年齢差で子供がいすぎない、③保護者の存在、④支援や助言をくれる多様な年齢の親戚の存在、⑤兄弟や心許せる友達存在、⑥貧困とストレス状況にあっても、家庭に組織性とルールがあるなど、他者の支えや規則的な生活環境が保障される必要性を論じている。また、自己概念については、自己とストレスの原因との間に境界を設ける事で自分を守る力、逆境を克服した成果を自己評価し、自信や自己能力に繋げる力などが重要であるという。

一方、ベンセン(1996)は、詳細なケース分析を基に、若者を危険な行動から保護し、健全な成長を促す要素として、家庭からの支援、コミュニティサービスや創造的活動への参加、コミュニケーションやケアの社会的スキル習得、達成感や目的意識の育成などをあげている²²⁾。

総括すると、「弾性」に必要な要素とは、大人とコミュニケーションできる事、生活習慣を変えたり、コントロールする自分なりのルールを見出す事、社会に主体的に関ると同時に、社会から身を守るスキルを身につける事、自己や社会に対する楽観的、肯定的見方を育む事、生活を自己評価する事で達成感や自己肯定感を培い、目的意識に繋げる事、などとまとめる事ができる。これらは、ローデスが説く青少年支援の3次元効果の中で、社会・認知的スキルとは何かを示唆するものといえよう。

AAの包括的なプログラムの在り方は、ワーナーらが80~90年代に築いた、「弾性」に関するこうした研究成果に基いている。90年代後半以降はAA独自の評価が実施されるに至り、支援の在り方について、経験的成果が蓄積されつつある。それでは、AAを構成する4活動

はいかに機能しているのだろうか。

II章 アクロス・エイジズの包括的活動システム

AAの目的は、「若者を大人や地域の規範に繋げるよう、インパクトを与えること」²³⁾であるとされ、若者自身の主体性を重視しながらも、大人社会への橋渡しが想定されている。AAを構成する4活動は、こうした目的や目標にいかに関わりうるのだろうか。

A メンタリング活動

AAの中心は、一対一支援を提供するメンタリングである。研究者の中には、ケアする大人の存在が青少年の弾性を育む唯一重要な要素であるという者さえいる。メンターは、教会、老人ホーム、退職者クラブ等の地域組織から参加したシニアの内、審査と準備訓練を受けた者であり、65～75歳という人生第三期のアフリカ系低中所得者が多い。準備訓練は、若者問題の理解、コミュニケーション力(聴く・話す力)、目標確認、家族や学校との関係作り、活動計画作り、プログラムの理解等の事項について実施される。その後、1年の活動期中は、スタッフから支援を受ける他、月一度の定例会に参加する。活動は最低週4時間を子供と過ごす他、宿題やクラス活動を手伝う、クラス旅行への同伴、スポーツ大会や学校行事、地域活動への参加がある。参加動機として、参加により規則正しい生活が維持できる事、感謝されたり生産力を有する事へのニーズをあげるシニアが多い²⁴⁾。

評価によると、出席率、成績、薬物、生活スキル改善に効果がみられたのは、メンタリングと他活動を組み合わせた場合であり、その効果はメンター関係の程度と相関するという²⁵⁾。特にシニアがメンターに適する理由は、将来的方向づけを欠き、好機を見逃しがちな若者に、逆境に耐える事の生き方モデルを提供するからだという。成功するメンター関係はメンターがシニアが多いという報告からも、シニアの適正は、エリクソン等の発達論のみならず、実際に実証されている²⁶⁾。メンタリングは受手中心の支援が可能であるといわれるが、AAでは相互関係に任せているだけでない。若者とシニアが現実的目標を共有し、その実現に向けて協働すべく、技術的助言を提供する等、2者関係の危うさを補い、適切な方向性を調整する、モニター役の必要性が認識されている²⁷⁾。

B コミュニティ・サービス活動

AAの評価によると、若者が意欲を回復する要素の一つは、他者のためになる活動に、直接的、個人的に参加する事であるという。コミュニティ活動は、若者自身がり甲斐を感じるという点で重要であり、参加により、

社会的・技能的スキルを身に付けると共に、主観的責任感を向上させる効果が認められている。コンラッドの調査(1988)によると、コミュニティ活動への参加によって、大人への態度、問題解決能力、自尊心や責任感が向上し、職業への興味が促進されたという²⁸⁾。一方、サイプ(1996)は、偏らない経験を継続させることの重要性を強調する。このように、コミュニティ活動は、保護されるだけでなく、若者自身が社会的責任を担う主体となるための重要な機会を提供している²⁹⁾。

AAでは、週に2回、地域のナーシングホームの高齢者を訪問し、スポーツやリクリエーションを楽しみ、宗教や伝統文化を共にする。コミュニティ環境保護プロジェクトに参加し、植林、清掃、公園の拡張事業等を手伝う場合もある。こうした活動に当たり、週90分のエイジングに関する事前授業、活動後には、生徒自身が記録を作成し、体験を話し合う事後学習が設定されている³⁰⁾。このように、コミュニティ活動への参加は、生徒とコミュニティ相互の利益になるよう注意深く計画・構成され、単なる体験に終わらせず、体験を内省し、知的経験に繋げる教育的配慮がなされている。こうした試みの背後には、学校カリキュラムとコミュニティ活動との連携を図るサービス・ラーニングの考え方がある³¹⁾。サービス・ラーニングでは、青少年がサービス活動に価値を感じるだけでなく、その価値を位置づける学習を伴って始めて、政治や社会や自己の生き方への関心が育つことが強調される。AAの活動においては、コミュニティ活動と次に紹介する生活スキル・カリキュラムとの連携が、そうした試みとして位置づけることが可能といえよう。

C 生活スキル・カリキュラム (Life Skill Curriculum)

AAでは、青少年がコミュニケーションや抵抗技術を体得し、判断力を磨くためのカリキュラムを提供する。それが、科学的知識と社会的スキルを体系的継続的に指導する生活スキルカリキュラムである。採用された教授モデルは、批判的思考と問題解決技術を養うPYDC(青少年発達促進カリキュラム Positive Youth Development Curriculum)³²⁾であり、都市環境づくり等で施行されてきた。AAでは、週2回45分授業を26回、半年に亘りクラス活動として実施する。PYDCの目的は、危機への判断力、問題解決能力、仲間や教師や親などと共同する社会的力量を向上させる事、健康への意識や薬物使用への正しい判断力を育成する事である。PYDCを実践するに当たり、教師はニューヘブン学区のコンサルタントから、PYDCの理論と実践について学ぶと同時に、プロジェクト・スタッフから技術的支援を提供される³³⁾。

ホーキンスら(1987)は、非行少年の研究で、若者が明確な目的を持ち、自覚して能力を磨こうとする時、ネガティブな同輩集団の圧力や薬物を拒絶できるようになると³⁴⁾、保護するより、生き方への主体性を育む事の重要性を論じる。PYDCでは、知識の提供に加え、自己に関する評価(自己価値評価、行動評価、問題解決評価)や生活記録(薬物使用、孤立や不安等について)作成を実施する事で、生徒が自己の生活を知り、目標を自覚する事を促す、生活体験と知をつなぐ機会を提供している。

D 家庭・親子関係支援

心身共に健康な子供を育む力を米国の家庭は失いつつあるという警告が80年代から存在する。親子の絆を補強する事は絶望や疎外感などひっくり返す効力を持つが、これは、実行の最も難しい挑戦であるともいわれる³⁵⁾。

AAでは、青少年個人に介入するのみならず、家庭や地域など、彼らを取り巻く環境全体に働きかけ、親子の絆を再生し、地域への帰属意識を育て、彼らの社会的関係作りを助力する。具体的事業としては、①親子でワークショップや地域活動に参加する機会を提供する事業、②メンターとの関わりを通じて、若者が学校やコミュニティサービスにアクセスしやすくする事業などがある。

ワークショップや活動は、プログラム開催校近くのコミュニティセンターや教会で、月一度開催される。各集会のテーマは、参加者(スタッフ、メンター、親、生徒)が決定する。ワークショップは、地域サービスへのアクセスの仕方、思春期の性への理解などのトピックに焦点が当てられる。活動例は、演劇、ダンスリサイタル、ストーリーテリング、スポーツ大会、文化祭があり、昼食や交通費も支給される³⁶⁾。こうした活動を通じて、親や家族と共に新たな生活システムを拓く事が、AAによる効果を持続可能なものにするために重要と考えられる。

E アクロス・エイジズの包括的活動システム

以上、AAの特徴は、メンタリングを基盤に、生活カリキュラムなど学校拠点の集団活動に加え、地域や家庭への拡張事業など、個別支援と集団活動、体験と知的カリキュラム、学校と地域等、青少年の生活システム全体に働きかける包括的支援事業として、一つの活動システムとも呼べる形を作り上げている事にあるといえよう。

こうした包括的形態を取る事で、個別支援のメリットを活かしながら、自覚や判断力を育む学習への発展が図られている。この試みが大人本意にならないためにも、若者との向き合いを重視するメンタリングの果たす役割は大きいと思われる。それでは、メンタリングはこうしたAAの活動システムにいかなる効果を与えているのだら

うか。プログラムの既存の評価を参考に検討を試みる。

III章 メンタリングが与える効果の評価

1995年以降の世代間研究の焦点は、プログラム評価の問題といてよい。プログラム普及がある程度達成された今日、議論は質の問題に移行している。青少年への効果をいかに測るのか、データに基づき効果を検証する事が予算獲得の条件になったためである。テンプル大学のテラーらは、1992-95年の活動成果を97-99年に分析し、プログラムの有効性を検証した³⁷⁾。分析項目は、成功したメンター関係の特徴、メンターのプロフィールと参加動機、スクールパフォーマンスへの影響である。データとして、学校出席記録、生徒の生活記録、聴き取り調査(スタッフ、メンター、教師、親)が利用された。採られた方法は、メンタリングを含むすべてに参加、メンタリングを除く3活動に参加、前後テストのみという3グループを作り、効果を測定し比較する方法である。

・MG(メンタリングG、メンタリングを含むすべてに参加)

・PG(プログラムG、メンタリングを除く3活動に参加)

・CG(コントロールG、不参加、事前事後テストのみ)

検証が試みられた仮説は、「メンタリングを含む集団は、含まない集団より効果が大きい」すなわち、メンタリングを組み合わせると、AA全体の効果が上がる事である。なお、「成功したメンター関係」とは、交流が月20時間以上で、1年以上続く場合であるという。

A 評価の方法(効果評価とプロセス評価)

フィラデルフィア北西部の3中学校から3クラスづつ、計729人の生徒が選ばれ、知識、態度、行動に加え、飲酒、薬物、煙草の摂取について測定が実施された。参加者はやや女子が多い。人種(生徒自身が認識する)は、52%がアフリカ系、16%が白人、9%がアジア系、9%がヒスパニックである。検査項目は、長期欠席、停学、学業成績、言動障害、薬物乱用である。成功したメンター関係は関係の深さに相関する事が明らかになった。これを測定するため、活動記録、生徒の個人記録、生徒への聴き取り調査が利用された。その結果、優良とされたメンタリングは、交流は週8時間以上、計画を共にたてる、活動範囲が広い、生徒の危機にメンターが役立つ等の特徴がある³⁸⁾。この優良レベルは、平均的メンター像(交流は週4~6時間)に比べると決してスーパーレベルではない事が解る。評価は、PYDCの従来の尺度が採用され、質問も従来の尺度が修正された。3年に亘り測定が実施されたのは、以下の11項目であった³⁹⁾。

- ① 薬物使用に関する状況への対応,
- ② ストレスと不安への対応,
- ③ 自己認識プロフィール(自己行動・自己価値を評価),
- ④ 薬物頻度測定(使用頻度を自己記録に基き測定),
- ⑤ 高齢者に関する知識(加齢と高齢者について),
- ⑥ ランドの福祉尺度(孤立感, 不安, 悲しさなど日常の精神状態を自己記録に基き測定),
- ⑦ 問題解決の有効性を自己評価,
- ⑧ 薬物使用に関する知識,
- ⑨ 学校, 高齢者, 将来への姿勢,
- ⑩ 目上の人への態度,
- ⑪ コミュニティ活動に関する知識・姿勢

効果評価を実施するに当たり, 事前・事後テストが実施された。その間に行われたのがプロセス評価であり, その枠組は一貫してキングらの評価モデル⁴⁰⁾に依拠する。プロセス評価は, ①メンターと生徒の関係性, ②家庭内行為のモニタリング, ③プログラムが学校やクラス活動に齎す影響, ④コミュニティとのパートナーシップ, などについて, 生徒, 親, 教師の満足度に加え, メンター関係の質と発展を追うことで実施された。データは, 参加者(メンター, 親, 教師, 地域関係者)への聴き取り調査, 生徒やスタッフによる記録, 及びボランティアの参加申込書より収集された。そして, 最後に実施されたのが活動期間中に生じた問題を確認する作業であった。

B 効果の分析

1 結果の分析⁴¹⁾

活動に参加したMGとPGが, 活動に参加しないCGより正効果を示すという仮説を検証するため, ANCOVA(共分散分析)が実施された。表Aは, 1992-95年に, 3グループで得られた各尺度に対する生徒の平均的スコアである。表Aの11尺度の内, 学校・将来・高齢者への姿勢, 目上の人への態度, コミュニティ活動への姿勢, 薬物使用への対応など4項で, MGはCGより良いスコアを示した。特に良かった項は, 学校・将来・高齢者への姿勢と, 目上の人への姿勢であり, 薬物使用頻度への効果はやや低い。ここから, メンタリングが他の活動と共に実施されると, 大人とのコミュニケーション力や社会環境への主体性が向上する事が見出される。

教師や研究者の関心は学校出席率にあるという。出席率では, MGは, CGやPGより, 欠席日数が大きく改善した。彼らの関心は, 更にMG内のメンターの介入レベルに進む。メンター関係は欠席にいかに関わるだろうか。分析の結果, メンター関係が深い方が欠席率が低い事, 学校・将来・高齢者への知識, 目上の者への態度, 薬

表A 各尺度に対する3グループの生徒の平均的スコア

尺 度	CG	PG	MG
学校, 将来, 高齢者への姿勢	2.92	2.87	3.02
目上の人への態度	2.51	2.58	2.71
ランドの福祉尺度	2.35	2.35	2.47
エイジングについて	0.33	0.38	0.33
薬物使用に関する状況への対応	6.82	6.87	7.15
コミュニティ活動への姿勢	0.46	0.50	0.50
薬物使用の頻度	0.12	0.17	0.12
ストレスへの対応	1.82	1.78	1.88
自己認識	1.72	1.74	1.73
薬物への知識	0.53	0.54	0.55
問題解決への効果	2.58	2.41	2.60

* CG (不参加) PG (メンタリング除く3活動に参加) MG (メンタリング含む4活動に参加)

* 出典 LoSciuto, L., Townsend, T., RaJaLa, A., & Taylor, A., An outcome evaluation of Across Ages, *Journal of Adolescent Research*, 11(1), 1996.

表B メンタリング・レベルについてのANCOVA

尺 度	平均以下のM	優良M
学校・将来・高齢者への姿勢	2.78	3.09
目上の人に対する態度	2.64	2.89
薬物使用に関する状況への反応	7.21	7.48
薬物乱用についての知識	0.50	0.54

* 出典は表Aを参照(Mとはメンタリングをさす)

物使用状況への反応, 薬物知識の項で, 優れたMGが平均以下のMGより高い効果を示す事が検証された。表Bはメンタリング・レベルが異なる場合のスコアである。

2 プロセス・データ(活動中のデータ)の分析⁴²⁾

メンターの自己報告によると, 主な参加動機は, 彼らが人生で得た知識, 技能, 知恵を若者と分かち合うためである。その他, 退職期が予想に反して幸福とは言えない事, 子供や孫以上に若者が自分達を重んじてくれる事, 参加することで生活が規則的になり, 心身の健康が維持できる事, 等の動機をあげる者が多い。特に注目すべきは, 多くのシニアが, 人から感謝されたり, 生産力を有しているという感覚を必要としていることである。

効果的なメンター関係とは, 両者が満足し, 長く支えあえる関係性であるという。テンプル大学の世代間プロ

グラム“Linking Lifetimes”の評価を担当したスタイルズとマロウによると、メンター関係の満足度は関わり合う様式に関係し、双方が満足する形とは、若者中心、若者主導 (youth-centered, youth-driven)、若者が認める方法で彼らの必要性を認識し、それに焦点を合わせるような形である⁴³⁾。言わば、若者自身がペースを創りうる関係作りに配慮するのがメンターの役割といえよう。

AAの聴き取り調査の結果、若者を熱心に教育し、共に問題解決に励み、その家族と協力的な関係を築くメンターほど、参加による満足度が高い事、そして、若者が現実的で実行可能な目標を定める事を助ける事がメンター自身の満足に繋がり、関係作りの成功に繋がる事が明らかになった⁴⁴⁾。ここで「実行可能な目標を定める」作業は特に重要と筆者は考える。なぜなら、それにより、進歩を自ら測り、新たな方向性に繋げる自己組織的循環が生み出され、活動システム形成の第一歩になる事が予想されるからである。そして、そうしたプロセスとメンター関係による満足度とは、相乗的に進展する事が推測される。一方、失敗する例は、メンターが若者の考え方を考慮せず、自分の筋道だけを主張する場合や、若者を救おうとするだけで、共に楽しむ事を忘れた場合であるという。しかし、多くのメンターは、過ちから学び、挑戦し続ける中で、よりよい方法を見出していくといわれる。

C メンタリングがAAの活動システムに与える効果

青少年の生活改善のために親密なメンター関係が有効である事が明らかになったが、M. フリードマンは、問題を抱える青少年との関係形成それ自体の難しさを指摘する。彼によると、若者との関係には、情緒的関係性と実務的關係性という2類型が認められるという。前者は、肉親のような親密性を特徴とし、後者は、仕事探しや進路選択など、友好的だが、決して親密にはならない隣人同士のような関係性であるという⁴⁵⁾。彼のカテゴリーで言えば、AAで効果が認められている型は、前者の情緒的關係性に当たる。一方、職業への移行期である高校・大学期には、後者の実務的關係性が重要になってくる事が明らかにされている。特に大学では、今日、メンター制度の拡充も著しい中で、若者の職業への移行をサポートする、より学術的な資質がメンターに求められている⁴⁶⁾。

このように、若者といかなる関係を形成すべきかは、その発達段階や状況に応じて異なるといえるが、中学生では、とりわけ親密なメンター関係の効果が確認された。

それでは、こうしたメンター効果は、知的学びといかに関るのであろうか。この問題については、予想外の結果が考えるヒントを与えてくれる。その一つは、PGでは、「薬物使用の頻度」が改善されるどころか、0.12→

0.17へと、約1.4倍に増加した事である。(表A参照)これについて、担当者は、PYDCや生活カリキュラムで知識を得る事で、薬物使用を正直に答えようとする勇気が促されたのではないかと「正直効果」を論じている⁴⁷⁾が、筆者自身は以下のように考える。

カリキュラムでは、薬物や健康に関する知識に加え、自己の生活行動を内省し、認識を促す試み(自己価値や行動評価、生活記録の作成)が実施されている事を考慮すると、逆説的結果からは、むしろ意識の向上という知的効果を読みとる事ができる。一方、MGでは、薬物頻度はCGと同じ0.12まで減少している。数字だけみると、薬物頻度へのAA全体の効果は0である。しかし、意識向上による「正直効果」を考慮すると、メンタリングが加わる事で、4割ほど薬物頻度が改善した事になる。ここから考えられる事は、カリキュラムには、意識や判断力を向上させる事は期待できるが、それだけでは、生活習慣を変化させるのは難しい事、そしてそれを可能にする鍵が、メンター関係にあるらしいという事である。

薬物頻度以外ではいかがであろうか。PGにおける逆効果は、学校・将来・高齢者への姿勢、ストレスへの対応、問題解決の項でみられる。これらも、やはり学習による意識向上の現われと考えられる。したがって、CGのスコアに関しては、回答時の意識の低さも懸念されるため、PGやMGと比較する際は、多少低く見積もる必要があらう。予想外の結果から推測される事は、カリキュラムによる知的学習は、健康や薬物回避への意識を高めるが、薬物を控えるという習慣・行為のコントロールに至るには、メンターによる支えが欠かせない事である。

IV章 考察と結び

メンタリングは、AAの活動システム全体を活性化する事が明らかになった。カリキュラムによる意識向上の効果も、メンターに支えられて始めて生活習慣や行為の変容に繋がる。ローデスや「弾性」の議論は、青少年が危機を乗り越えるためには、情緒、認知・社会的スキル、生き方の展望など、3次元を相互発展させる必要性を示唆していた。メンターは、各次元を繋ぎ、一つの活動システムを創発させる仲介役を果たすと考えられる。そのためにも包括的なシステムづくりが問われよう。

効果的なシステム作りには、第1にメンター関係の質が問われる事が確認された。テラーによると、良い関係を育てるメンターの要素とは、人の話を聞く力、共に計画を立てる力、相手を尊重する力であり、持続的關係を築くには時を要するが、それを達成する事はメンター自身の充実感につながるという。2つ目は組織作りである。受け手中心の支援を提供できるという個別支援の良

さは、2者関係の危うさ（閉鎖性、密室性、不安定さ）をも内包する。そのため、スタッフによるモニタリングや技術的助言を提供する仲介役を充実させ、風通良い中で、適切な方向を調整すべき組織作りが指摘されている。今後の課題は、いかに有能なメンターを維持するかであるという。若者のニーズに見合うメンター数を確保する難しさは、提供される若者が希望者の半数という数字からも推測できる。これは、シニアの参加数の問題に加え、メンター自身や配偶者の病気や死亡も原因している⁴⁸⁾。

AAは、生活改善への介入を行うだけでなく、学校や将来への積極的姿勢、大人になる事や歳をとる事、大人とコミュニケーションする術を若者が身につけ、社会的責任を果たす機会を提供する。ここで彼らの生活と学びを繋ぐのがメンタリングといえる。それでは、生活習慣や生き方に変化を与える学習とはいかなる学びであろうか。認知発達理論に依拠し、多少の考察を試みる。

A 「学習Ⅲ」への拡張とメンタリング

G. ベイトソン(1972)は、こうした学びを学習Ⅲと呼ぶ。彼によると、学習Ⅱとは習慣や性格の獲得に当たり、人はこのおかげで、「生活の出来事の多くを、一々抽象的・論理的に分析する手間が省ける」という。この学習Ⅱの状態を打ち破り、「自己の習慣や体制を意識し、問い直し、変化を迫り…、コントロールする…、大きな柔軟性を齎す、意識的な自己変革」、ともいえる学習が学習Ⅲであるという⁴⁹⁾。彼の議論の正当性は、組織や専門職における「シングルループ/ダブルループ学習」についてのアージリスやショーン(1974, 1978, 1983)の分析等で確かめられている⁵⁰⁾。

AAでは、生活カリキュラムとして、生活習慣を内省する機会が設定されている。しかし、それによる意識の向上が、薬物習慣の改善を導くとは限らない事がAAの評価で確認された。意識の変化はいかに生き方の変化に繋がるだろうか。そのプロセスについては、Y. エンゲストロームの拡張的学習論が示唆深い。

エンゲストロームは、学習Ⅲに3種の発達型を認める。その中で彼が追求する型は、個人の精神変容に終結してしまわず、新たな生き方や社会作りへと拡張する型であり、彼によると、それは集団的活動から生じるという。彼は、習慣の獲得に当たる学習Ⅱ(学習の結果の一般化)を、ⅡaとⅡbに分けて考える。Ⅱaは実験的一般化(所与の課題の解決に試行錯誤する過程)、Ⅱbは理論的一般化(その経験から法則を導き、理論化する過程)である。Ⅱbは、試行錯誤の結果を自己評価し続ける意識的主体であるという点で、真の学習にみえる。だが、例えば、ショーンがいう「行為の途中での省察」や「小休止(相

互作用からの一時的退却)⁵¹⁾も、所与の課題の解決に限定され、その分脈を拡張する事が無いと彼はいう。これに対して、学習Ⅲでは、課題それ自体が対象化される。すなわち、「なぜそれをするのか」を問い、その課題が関るより広い社会的分脈へと出て行く事になるという⁵²⁾。

AAの生活カリキュラムは、Ⅱb、つまりⅢに至るために必要な理論的学習を提供するが、そのみでは状況それ自体を変える拡張にまでは至らない。彼の論に従えば、この状態を打ち破るのが集団による「学習活動」であり、それにより、新たな活動システムが拓かれる必要がある。そこでは、外部から課されるのではなく、システムの内側から、問題、課題、動機、ツールが創出され、人は協働する事で、従来の分脈を乗り越え、新たな状況を創り出していく事が可能になるという⁵³⁾。

AAの目的は、具体的生活課題に対応しながらも、個々の課題を超えて、若者自身が主体となり、彼らを取り巻く生活世界に新たな活動システム(生活システム)が創れるよう支える事にあるとあってよかろう。見方を変えれば、エンゲストロームがいう「学習活動」とは、前述した「弾性」の3要素、情緒、認知社会的スキル、生き方の展望の各次元を相互発達させる場ともいえる。しかし、「(大人においても)学習Ⅲの達成は極希である」或は、「現代の資本主義社会では、『学習活動』の固体発生は成人期か青年期に、内的矛盾と対峙する時に生じる」⁵⁴⁾という彼の指摘からすれば、より若い時期の達成は難しい事も推察される。AAの分析から解った事は、思春期青少年にこれを可能にする鍵がメンタリングにある事である。

思春期には、自分を肯定してくれる相手と親密な2者関係を構築できるか否かが、若者のアイデンティティ形成や自立に大きく影響する事は、ローデスのみならずK. フィッシャー(2003)も、その成人性発達論で論じている⁵⁵⁾。一方、シニアも、生き方を模索する立場にある点では若者と共通する。「最近発達領域とは、人の現在の日常行為と、社会活動の新たな形態—それは日常行為に潜むダブルバインドの解決として集団的に生成される—との間の距離である」と、エンゲストロームはヴィゴツキーの論を再定義化している。メンタリングは、2者関係という集団活動の原形を通じて、家族、学校、コミュニティという若者を取り巻くより大きな集団活動を若者にひきよせる。あるいは、若者はシニアと共に最近発達領域を渡りつつ、世代を繋ぐ新たな社会システム作りを寄与しているともいえよう。

B 結びと課題

本論では、AA分析を通じて、支援と教育とを繋ぐ包括的支援システム作りの可能性を検討した。その結果、メンタリングを組み合わせるとAA全体の効果が上がる事が確認された。メンタリングは、情緒、認知社会的スキル、生き方の展望の各次元を繋ぎ、活動システムを起動させる仲介役を果たすといえよう。すなわち、若者に学習Ⅲ(学習活動)を引き寄せる働きをするというのが、AA分析に基く本論の結論である。

AAではメンタリングのみの評価は実施されていない。単独ではその効果はいかがであろうか。実施母体が異なる事業で単純に比較できないが、筆者が2002年に訪問したBSAボストン(メンタリング団体)で入手した調査報告では、学校出席率や薬物頻度等、生活習慣改善に関しては、メンタリングだけでかなり効果が認められる。とすると、生活習慣改善には、知的カリキュラムは必要なく、メンターの支えさえあれば良いということになる。ケアする大人の存在が「弾性」に必要な唯一の要素であると主張する研究者さえいる。

しかし、より重要な事は、生活課題の改善を通じて、それを超えてより広い分脈に繋がる事ではなかろうか。カリキュラムによる知的機会は、日常行為と知を繋ぎ、日常的体験を、より応用可能な経験にする場であると考えられる。或は、シニアとの触れ合い自体が、若者により広い世界を拓く一つの契機ともいえる。こうして、状況と結びついたダイナミックな知、すなわち、自分自身が実感を持って関わりうる自覚的経験を重ねる事で、自立の礎が築かれるのではなかろうか。言い換えれば、個々の生活習慣の改善自体は学習Ⅲの域ではないが、それが内省や理論化(Ⅱb)の機会(AAではカリキュラム)を伴い、個人の価値観や生き方を組み替えるレベルの変化につながれば、或は社会的に新たな活動システムの形成につながれば、それは、学習Ⅲへと飛躍(拡張)がおこったといえる。ここで、学習Ⅱb→Ⅲへのダイナミクスを起す媒介が世代間メンタリングである。これは若者のみならず、大人にも言える事ではなかろうか。この仮説に関しては、今後、更に検討を重ねる必要があるといえよう。

注)

- 1) 拙稿「米国における世代間プログラムの成立と展開」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第41巻 2002, 429-438.
- 2) 渡辺直登(共訳)『メンタリング』白桃書房, 2003. 渡辺かよ子「円環的生涯発達支援としてのメンタリング・プログラムに関する考察」『日本教育学会』第69巻2002などを参照.
- 3) Taylor, A. S., LoSciuto, L., & Porcellini, L., Intergenerational Mentoring, in D. DuBois, & M. Karcher, (Eds.) *Handbok of Youth Mentoring*, Sage, 2005. 286-287. 拙稿「米国の青少年支援型メンタリング・プログラムの展開と方法」『東京大学大学院教育学研究科生涯学習・社会教育学研究』第27号, 2002, 81-91.等.
- 4) 広井良典 編著『「老人と子供」統合ケア』中央法規 2000. 小笹奨『「世代間交流」から「参加型教育社会」へ』川崎市立西有馬小学校 2002. 多胡光宗監修『老若統合ケア』黎明書房 2006. 『世代間交流』第1号 福島大学人間発達文化学類家庭科教育・家庭経営学研究室, 2006. 特集「世代間交流」『社会教育』2006, 3,などを参照.
- 5) 20歳以上の男女五千人を対象に内閣府が2004年に実施した意識調査「共生社会で共生するのは何と何か」への回答で「高齢者と若者」と答えた者が最多であった(有効回収率69.4%).
- 6) 宮本みち子「社会的排除と若者の移行政策」日本社会教育学会2005年度6月集会(東京大学)報告.
- 7) www.gt.pitt.edu. www.temple.edu.を参照.
- 8) Winston, L., Kaplan, M., *Grandpartners; Intergenerational Learning and Civic Renewal*, K-6, Heinemann, Portsmouth, NH, 2001, 16-45.
- 9) Rhodes, J. E., *Stand by Me, The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 2002, 24-53. ローデスは、新書Rhodes, J. E., A Model of Youth Mentoring in DuBois, D. & Karcher, M. (Eds.) *Handbook of Youth Mentoring*, Sage, 2005. 30-43では相互信頼と共感の関係構築を描く.
- 10) Newman, S., Smith, T. B., Developmental Theories as the Basis for Intergenerational Programs, In S. Newman & C.R. Ward, (Eds.) *Intergenerational Programs, Past, Present, and Future*, Taylor & Francis, 1997, 5-16.
- 11) Vander Ven, K., Intergenerational Theory, In V. S., Kuehne (Eds.), *Intergenerational Programs, Understanding What We Have Created*, The Haworth Press, NY, 1999, 36-41.
- 12) *Governors's Plan for a Drug-Free Pennsylvania*, PA Department of Health, Harrisburg, PA, 1989.

- 13) Taylor A.S., *Mentoring Across Generations: Partnerships for positive Youth Development*, Kluwer Academic, Prenum Publishers, NY, 2000, xi-xiii.
- 14) Taylor, A.S., LoSciuto, L., Fox, S., Evaluation of the Across Ages :Intergenerational Approach to Drug Abuse Prevention, In V.S., Kuehne, op.cit., 8), 77-85.
- 15) Taylor A.S., op.cit.,10), 1-20.
Taylor, A.S., & Dryfoos, J., Creating safe passage: Elder mentors and vulnerable youth, *Generations*, Vol.22 . (4), 1999, 43-48.
- 16) Taylor, A.S., Rogers, A., Intergenerational mentoring: a viable strategy for meeting the needs of vulnerable youth, *Journal of Gerontological Social Work*, 28, 1997, 125-140.
- 17) Carnegie Council on Adolescent Development, *A matter of Time: Risk and Opportunity in the Non-school HMS*, Task Force on Youth Development and Community Programs, Washington DC, 1992, 1995.
- 18) Werner, E.E., The Children of Kauai, Resiliency and recovery in adolescence and adulthood, *Journal of Adolescent Health*, 13, 1992, 262-268.
- 19) Hauser, S.T., Vieyra, M. & Jacobson, A.M, Vulnerability and resilience in adolescence: Views from the family, *Journal of Early Adolescence*, 5(1), 1985, 81-100.
- 20) Rutter, M., & Giller, H., *Juvenile Delinquency, Trends and Perspectives*, Guilford Press. NY. 1983.
Rutter, M. & Garmezy, N. *Stress, Coping and development in children*, McGraw Hill, NY, 1983, 173-189.
- 21) Garmangy, N., Masten, A., The study of stress and competence in children, *Child development*, 1984, 97-111.
Rutter, M, Meyerian psychobiology, personality, development, and the role of life experiences, *American Journal of Psychiatry*, 143, 1986, 1077-1087.
Werner, E. Protective factors and individual resilience, In S.Meisels & J. Shonkoff (Eds.) *Handbook of early childhood intervention*, Cambridge University Press, NY, 1990, 97-116, 111.
- 22) Benson, P., *Developmental asset among Mineapolis youth*, Search Institute, MN, 1996.
- 23) Taylor A.S., op.cit., 10), 27.
- 24) Taylor et al., op.cit., 11), 83-85.
- 25) LoSciuto, L., Townsend, T., RaJaLa, A. & Taylor, A., An outcome evaluation of Across Ages, *Journal of Adolescent Research*, 11(1), 1996. 116-129.
- 26) McLearn, K.T., Colasanto, D., Schoen, C., Mentoring matters: A national survey of adult mentoring children, In J. Grossman (Ed.) *Contemporary issues in mentoring*, Private Ventures, Philadelphia. 1999.
- 27) Taylor, et al., op.cit., 11), 92-94.
- 28) Conrad, C. & Hedin, D., Experiential Education Evaluation Project, St. Paul, MN., *Fact and faith: A status report on youth service*, Washinton, DC, 1988, 8-14.
- 29) Sipe,C.L., *Mentoring: A synthesis of PV's research, 1988-95*, Public Private Ventures, Philadelphia, 1996.
- 30) Taylor, et al., op.cit., 11), 81.
- 31) サービス・ラーニングとは、コミュニティサービスと学校カリキュラムとを繋ぎ、アカデミックな学問としてサービスを教育に取り入れようとする考え方や実践であり、90年代以降米国で大きく発展した。
- 32) Weissberg, R.P., Caplan, M., A new conceptual frame work for establishing school-based social competence promotion programs, In L.A. Bond (Eds.), *Primary prevension and promotion in schools*, Sage, CA, 1988, 52-64.
- 33) Taylor, et al., op.cit., 11), 84.
- 34) Hawkins, J.D., Lishner, D.M., Delinquents and drugs, In B.S. Brown (Eds.), *Youth at risk in substance abuse*, DHHS Publish, Washington, DC, 1987, 83-1537(117-151).
- 35) Kumpfter, K. & DeMarsh, J., Genetic and family environmental influences on children of substance abusers, *Journal of Children in Comtemporary Society*, 3(4), 1985, 117-151.
- 36) Taylor, et al., op.cit., 11), 84.
- 37) LoSciut, et al., op.cit., 22), 116-129.
- 38) Taylor, et al., op.cit., 11), 87.
- 39) Weissberg, et al., op.cit., 29),
- 40) King, J.A., Morris, L.L. & Fitz-Gibbon, C.T.,

How to assess program implementation, Sage, CA, 1987.

- 41) Taylor, et al., op.cit., 11), 89-92.
- 42) Ibid., 92-93.
- 43) Styles, M., Morrow, C., *Understanding how youth and elders form relationships; A study of four Linking Life times programs*, Public Private Ventures, Philadelphia., PA., 1992.
- 44) Taylor, et al., op.cit., 11), 93.
- 45) Freedman. M., *The Kindness of Strangers*, Jossey bass, San Francisco, 1993, 76-91.
- 46) Reinartz, A.G., White, E.R., *Beyond Teaching to Mentoring*, Jossey-Bass, 2001は、高等教育におけるメンタリングの多様な制度的取り組みを紹介している。
- 47) Taylor, et al., op.cit., 11), 95.
- 48) Ibid., 93-98.
- 49) Bateson, G., *Steps to an ecology of mind*, Ballantine Books, NY, 1972, 287-304.
佐藤良昭 (訳) 『精神の生態学』思索社, 1990.
- 50) Argyris, C., Schön, D.A., *Theory in practice*, Jossey -Bass, San Francisco, 1974.
Argyris, C., Schön, D. A., *Organizational Learning*, Addison-Wesley, Reading, 1978.
- 51) Schön, D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Book, 1983, 268-269.
D. ショーン (著), 佐藤学・秋田喜代美 (訳) 『専門家の知恵』ゆみる出版, 2001.
- 52) Engeström, Y., *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research, Helsinki : Orienta-konsultit Oy*, 1987.
Y. エンゲストローム (著), 山住勝広, 松下桂代 (他訳) 『拡張による学習-活動理論からのアプローチ』新曜社, 1999, 165,168-192, 210-212, 231.
- 53) Ibid., 140-156.
- 54) Ibid., 156.
- 55) Fischer, K., Yan, Z. & Stewart, J., Adult Cognitive Development: Dynamics in the Developmental Web, In J.Valsiner, (Eds.) *Handbook of Developmental Psychology*, SAGE, 2003, 501-504.

Bangladeshにおけるキャリア形成教育の現状と若者への地域支援プログラムの可能性

大橋 知穂*

A Study on Current Status of 'Career Education' and Possible Community Support for Youth Development in Bangladesh

Chiho OHASHI

This paper examines current situation on 'Career Education' and job assistance programmes either in formal and non-formal education in Bangladesh, referring to some examples of Japanese and EU policies and systems on youth employability and career development.

The examination is based on the interviews to students, teachers and education-related officers and people in Bangladesh. It highlights a different socio-economic situation from Japan and its impacts for career formation of youth, i.e. poverty, corruption, a big demand for jobs in abroad. This also shows lack of linkage between education and world of work, and of public/private social supporting systems for employment and youth development. The challenges of career education, as an alternative vocational education and training, are its programme is still limited within the job-related capacity building, and not extended to take account of individual and community capacity development.

This paper also addresses the needs of alternative approach of 'Career Education' and community development with critical views on 'economic success equals individual/social happiness' in Bangladesh and other developing countries, and of alternative views in 'Career Education' in Japan to encourage youth to know the global imbalance.

目次

はじめに

I. アジアのノンフォーマル教育での就労支援プログラムの傾向と課題

II. バングラデシュ調査の目的と概要

III. バングラデシュにおける教育と労働の問題の諸相

A. 教育格差と就業・キャリア形成の機会の格差の拡大

B. 若者の人生形成・キャリアに関する意識

1. 教育現場における「働くこと」-勤労観, 職業観育成の欠如
2. 外国での労働市場の拡大化
3. バングラデシュの人々にとっての「幸福」と「豊かさ」

C. 若者の人生形成・キャリアを支援する社会システム

1. 大学の実社会へのステップとしての機能の欠如
2. ジョブセンター機能の不在
3. キャリア形成, 人生形成分野の専門家の欠如
4. 地域コミュニティ, 家庭, 若者のネットワーク

IV. 学習と働くことをつなぐ, 地域支援システムの構築に向けて

A. ノンフォーマル教育の就労支援・キャリア形成支援への可能性と課題

B. ローカルネットワークとコミュニティビジネスの可能性

C. キャリア教育の視点: 経済中心の開発モデルからの移行チャレンジ

おわりに: 日本から学べること, 日本が学べること

*生涯学習基盤経営コース大学院研究生

はじめに

近年のグローバル化下では、いわゆる先進国、途上国の境なく、人々を取り巻く社会状況は日々刻々と変化しており、社会のニーズも流動化、多様化している。特に労働市場においては、ITスキルや語学力など、より一層の専門性と、多様な能力が要求されるようになってきた。同時に、人生年齢の長期化にともない、人々のニーズと興味も多様化しており、教育・職業訓練の計画、アプローチ、制度などを考えるときに、ひとびとの人生設計と、職業中心のキャリア形成に答え得るものが要求されるようになってきた。

日本や欧米では、歴史的に見ても、就労支援、職業訓練教育などは制度的に行われてきた。それは従来、進路指導やインターンシップなど、学校修了時の青年と就労機会をつなぐものが中心となっていたが、近年ではこうした既存の制度などでカバーできない、フリーターや不登校青年などの問題が浮上し、地域社会との接点や生涯学習の視点がクローズアップされつつある。一方でリストラされた中高年勤労者、あるいは再就職を望む退職者、専業主婦などの増加にともない、職業教育の機会の必要性はさらに増している。また、地域的経済圏に根ざす高大連携や、継続的訓練システム形成の動き、NPOなどによる地域経済と雇用の活性化、自治体との連携などキャリア形成を支援する新たな地域的システムを構築する動きが現れている。

ヨーロッパ諸国では、日本より早くから、ニート、フリーターなどの若年無業者への対策の必要性が議論され、スウェーデンの若者の社会への参加と自立をキーワードにした、包括的青年政策¹⁾や、イギリスのコネクションズ²⁾などの政策プログラムなどが、1990年代後半から行われてきた。また日本同様、高等教育への進学が一般化し、就業以外の諸活動(旅行やボランティアなど)も若年層に一般化していることから、彼らが仕事の世界へ入る時期が遅れるなど、青年期と成人期の間新しいステージが出現し、ポスト青年期などと呼ばれるようになってきてもいる³⁾。結果、雇用問題にしても、単に仕事がないという失業状態から、「働くこと」に対する意識と行動に変化が生じ、納得する仕事が見つかるまでは働かないという傾向もでてきた。こうした状況に対応するため、EU諸国では、学校教育における早期のキャリア教育や職業訓練について活発に議論され、時代のニーズにマッチした、さまざまな新しい試みが実施されている。中には、生涯学習の長期的観点をベースに、ノンフォーマル教育の柔軟で多様なアプローチを加味したものも多数ある。

一方で、いわゆる開発途上国といわれるアジアの多くの国々では、貧困問題の克服が依然として大きな課題であり、「働くこと」の意義とそれによる自己アイデンティティの確立よりも、「収入を得て生計を立てる」ことが優先課題である。教育の分野においても、国連の提唱する「万人のための教育」(Education for All: EFA)ー基本的人権として、すべての人が基礎教育にアクセスできるようにすること、そのために教育の質の向上を促進することーが途上国の最優先課題であるように、フォーマル教育(学校教育)の制度化やインフラが不整備、あるいは実際は機能していないことも多く、ノンフォーマル教育⁴⁾が大きな役割を果たしていることも少なくない。

しかし、そのノンフォーマル教育でも、基礎教育および基礎技術習得が主たる目標とされ、その後のキャリア形成、人生形成を考慮したプログラムとなっているケースは少なく、また同分野においてこうした観点からの議論もあまりなされていない。

I. アジアのノンフォーマル教育での就労支援プログラムの傾向と課題

アジアにおけるノンフォーマル教育の対象者の多くは、貧困層に属しており社会的な弱者である。そこで貧困からの脱却へつながる知識とスキルを習得して、少しでも豊かな生活を得て自立するため、「生計の向上」は、ノンフォーマル教育が果たす大きな役割の一つであり、各家庭およびコミュニティにおける収入の向上と安定、支出の適正な管理、社会関係資本の構築・強化などを目標としたプログラムが多数存在⁵⁾し、成人や青少年、女性のための農業・技術訓練、職業教育、住民組織の強化プログラムなどを通して実施されている。特に、青少年人口比率の高いアジア各国において、青少年のドロップアウトや低学歴による就業の困難と、貧困の継続の悪循環は、彼らが成人になった後の生活にまで引きずる大きな課題の一つとなっており、ノンフォーマル教育でも重点を置いている⁶⁾。

しかし、これらのプログラムのほとんどは、就職させることが目標である場合が多く、一過性の成果で完結してしまうものが多い。長い人生設計、様々な人生の岐路においてその都度、学ぶ機会を得、向上していくような生涯学習の観点は、これらの国にとっては、基礎教育充実後の問題として、まだ真剣に取り組んでいない、あるいは取り組むゆとりがない課題として残されたままである。

ノンフォーマル教育の学習者は、その多数が10代から20代前半の青少年であり、その属性は都市部のスラ

ムなどに居住する移民や学校教育からドロップアウトした者、僻地・農村部の住民や若い女性など、地理的・社会的に教育の機会から隔絶された者たちである⁷⁾。

ノンフォーマル教育は一般的にカリキュラム内容、アプローチなどが多様かつ柔軟で、より学習者主体のニーズにマッチしたものとなるのが利点である。その一方で、その質が常に問われ、特に近年は、高度な知識・技術力が求められる最近のマーケットニーズに必ずしも応えているとは言えず、就職に直に結びつかないとして若者たちから敬遠されることもあるという。また、コースの期間が一般的に短く、初歩的な技術習得しかできないために、より専門性の高い、スキルを要する人材を求める雇用側からのニーズに答えられなくなってしまう傾向にある。

ノンフォーマル教育の職業教育・技術訓練は、一過的、個別的なコースから、教育・職業訓練システムの統括的な中に位置することができる妥当性を持たざるをえない時期に来ている⁸⁾。学校教育が卒業証書を発行するにとどまり、積極的に学問と一般社会をつなぐことができないうるのに代わって、産業界のニーズに基づいた実践的学問の提供の可能性を模索する動きが、今後のノンフォーマル教育の発展と運営強化の課題として上っているのである。

しかし、「職業人」としてのキャリア形成への関心は広がりがつあるものの、自分らしく生きるための「個人」のキャリア形成(生きがい、自分らしさを磨く自己啓発など)、あるいは地域社会を新しい「公共」の場として創造する「地域人」としてのキャリア形成⁹⁾をも加味したキャリア教育にアジアのノンフォーマル教育は向かおうとしているのだろうか。

また、青年むけキャリア形成を統括的、継続的に行うためには、専門家の養成と人的ネットワークの形成が急務である。職業訓練、学習支援・就労支援を問わず、ファシリテーターを中心としたノンフォーマル教育の従事者が、プログラム目的を単に「就職」にとどめず、学習者が自らのキャリア形成を「生き方、働き方を意識化し、自分でその方法や計画を定めること」¹⁰⁾へと発展させるためのサポートを行える認識とスキルを持っているのか。

本稿では、いわゆる途上国における、学校教育とその後の就労との連携、およびノンフォーマル教育の実質的根幹をなしている「生計向上」のプログラムにおける就労支援の現状を分析し、今後の途上国のキャリア形成プログラム支援への可能性と課題について考察するものである。

そこで開発途上国における実態の説明として、後発開

発途上国の一つとされるバングラデシュでの、学校教育・ノンフォーマル教育におけるキャリア教育支援システムの現状と、教育関係者や学習者などに「働くこと」と「教育」をどう捉えているかの意識を調べたバングラデシュでの調査結果を例として挙げる。これは、最貧国のひとつである同国の状況は、途上国における貧困と働くことの認識を浮き彫りにしやすいと思われるからである。また、一方で同国では政府が主導的に機能しないのに代わって、NGOが学校教育やノンフォーマル教育でのイニシアティブをとり、積極的に関わっている。このことから、ノンフォーマル教育・職業訓練などのプログラムの実態調査と関係者へのインタビューは、「職業人」「地域人」としての新しいキャリア教育の可能性と発展性を考察する上で、多くの示唆に富んでいるものであると考えたからである。

また、本稿では発展途上国における、より生涯学習の観点に立った教育プログラムと社会的サポートシステムの構築の可能性について探りつつ、こうした途上国の生活・就労実態の考察を通して、その対極にある日本の生活実感と勤労実感のない青少年へのキャリア支援プログラムおよびキャリア教育を捉えなおすことを、促がすものである。そして、日本のキャリア教育では、われわれの日常がこうした国際的な社会不平等のうえに成立していることを考慮したキャリア支援プログラムである必要性を提唱するものである。

II. バングラデシュ職業支援プログラム調査の目的と概要

この調査は、2006年4月23-29日にバングラデシュのダッカ(首都)、ジョソール、クルナの3都市で行った。成人・青少年の人生形成と、キャリア開発について考察するため、基礎資料の収集・現状把握を調査の目的とし、日本や欧米での取り組みとの比較をしつつ、今後のバングラデシュにおける、特にノンフォーマル教育分野でのキャリア支援教育プログラムを模索することを目的としたものである。

具体的には

- 1) バングラデシュの学校教育およびノンフォーマル教育(職業訓練含む)プログラム内容と卒業後の人生形成の関係、およびキャリア開発に関する最近の社会的動向について、
- 2) 若者の勤労・人生形成やキャリアデザインに関する考え方の傾向について
- 3) 勤労・人生形成・キャリアデザインをサポートする社会機構・プログラムの有無について(特にNGOの役割について)
- 4) 生涯学習という観点から学習と働くことをつな

ぎ、勤労・人生形成等を支援していく、社会的サポートシステム構築の可能性について

である。

主に、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: DAM)の紹介により、関連ノンフォーマル教育関連施設・プログラム:6箇所(都市部4、農村部2/児童労働・青少年向けプログラム5、青年・成人向けプログラム1)と、学校教育として大学(4)や専門学校(1)、そして国際機関としてILOの関係者へのインタビューを行った¹¹⁾。

調査方法は、1)文献調査、2)教育プログラム・機関の関係者(学習者含む)へのインタビュー、3)学習者の実体験聞き取り、および同関係者間でのグループインタビュー、およびグループディスカッションなどである。ただし、短期間の調査の中で、英語とベンガル語を介してのインタビューで得られた情報であることの限界を記しておく。

Ⅲ. バングラデシュにおける教育と労働の問題の諸相

A. 教育格差と就業・キャリア形成の機会の格差の拡大

学校制度が定着している日本では、長年学校が進路相談、職業の斡旋など卒業生の就業に積極的に関わり、学校から職場への間断のない移動を行いうる特徴ある制度を持ってきた¹²⁾。近年、学校-職場へのスムーズな移行が難しくなってきたり、進路相談が果たして青少年の職業キャリアにプラス足りうる質を持っているかなどの指摘はあるが¹³⁾、一定の制度を保ってきた歴史がある。

一方、バングラデシュでは、11歳以上の識字率が人口の41.1%、15歳以上の5千万人以上が非識字者といわれる¹⁴⁾社会背景の元、高等教育へのアクセスは極端に限られている。また、知識・教養の提供と、官僚などのエリート養成を目的としてきた旧英領国の名残からか、学校教育で職業教育、卒業後の職業キャリア形成との連携などを担う伝統はなく、教育関係者は、職業や実生活と結びついた教育の必要性をあまり認識していない。近年の知識社会化にこれが拍車をかけ、他のアジアの途上国同様、教育レベルの差と結びついて国内における貧富の差は拡大している。

高等教育へのアクセスが非常に限られていることからわかるように、大学入試は、大変競争が激しい。また、将来の職業選択も、どの大学で何の専攻をしたかによって大きく左右されるのは日本以上である。近年は、卒業後の就職をにらんでビジネス・IT関連の学科に人気が集まっているようで、また、最近青少年だけでなく、中高年のそれなりのキャリアをもった人たちが、MBAを取得するなどして、ビジネス界に転職したり、そのステ

イタスを確立、拡充していく傾向も見られ、中高年向けのビジネススクールのニーズも上昇しているということだった。

このように限られたエリート富裕層のみが、急速な知識社会とグローバリゼーションの変化に対応し、継続的な教育を身につけていく一方で、大多数は日々の貧困を脱却するための不連続な労働に従事し、その悪循環は、次世代へと連鎖している。

筆者が訪問した、多目的センター(マルチパーパスセンター:MPC)や職業訓練校は、ダッカ旧市街地のスラムエリアで、危険な児童労働¹⁵⁾に関わる子どもたちをできるだけ危険労働から切りはなし、教育と技術を身につけさせるノンフォーマル教育の場である。彼らは、親が働いている工場などで遊んでいるうち、次第に労働力として低賃金、長時間労働で雇用される事が多い。このプログラムを担当しているILOダッカ事務所のBerghuysによれば、「バングラデシュの社会・経済的背景は、日本やEU諸国と大いに異なり、まず生計を維持するために「仕事」があることが最低条件である。特に、都市の貧困家庭においては、子どもたちを労働の場から離し、安全と教育をもたらす事が第一の仕事である」と述べている。

日本やEUなどでは、学校教育、たとえば社会科などの教科や、本、テレビ、就労体験などさまざまな媒体を通して、子どもたちに「働くこと」や職業の多様性、そして社会にかかわりを持っていくことを学ぶ機会がある。一方バングラデシュでは、多くの親や大人が「貧しさの克服」「安定した収入と生活」といった経済的理由から働くのであり、自分なりの生きがい、働き甲斐といった精神的充足のために働ける社会的状況ではない。

Berghuysも「こうした大人に育てられる児童・青年にも、職業観や勤労観の育成の必要性は感じているが、実際問題としては、政府の施策もほとんど無力で、ひとびとは、まずは生計を維持しなければならないという切迫したノンフォーマル教育の現場では、そうした仕事感を養うプログラムの編成などの余裕はあまりないのだ」と語ってくれた。

また、情報、就職先の比較のある都市部と比べ、農村部では多くの若者が無職か、あるいは都市にでて働くしかないのが現状である。都市にでて、未だに親族関係や知りあいの紹介での就職が大きな割合を占めているバングラデシュにおいては、都市部に親族等のいない農村部の若者は、就業においても更に不利な状況に置かれる。

グローバリゼーション社会のニーズに見合う学歴・技能を持つものと持たざるもの、あるいは都市部と農村部の青少年間の、職業選択の格差は拡大するばかりであ

る。しかしその一方で学習者たちに、なぜ仕事を探すのか、どうして職業訓練校に来て技術を習得するのかを聞くと、誰もが「少しでも多くの収入を得るために」と答えた。つまり、なぜ働くのかの理由においては、むしろ画一化しているといえる。

B. 若者の人生形成・キャリアに関する意識

1. 教育現場における「働くこと」—勤労観、職業観の育成の欠如

日本労働研究機構が実施した「中学生、高校生の職業認知」調査では、日本の子どもたちは知っている職業として140の職業名を上げており、彼らが身近に接するもの、あるいはマスメディアを通して目にする職業を日本の子どもたちは興味を持っていることがうかがえる¹⁶⁾。

バングラデシュのノンフォーマル初等・前期中等教育のクラスの子どもたちに将来の夢、働くことや職業へのイメージを聞くと、たいいてい、教師・医者・技術者など限られた職種をあげる。理由も「立派な職業だから」、あるいは「安定した収入だから」などの答えに限られていた。

ノンフォーマル教育を実施しているNGO、Dhaka Ahsania MissionのDeputy Executive Director、E. Rahmanは、自分自身の子ども時代を例に取り、バングラデシュのキャリア形成教育の有無について、以下のように話してくれた。

「初等教育では暗記中心の授業ばかりで、世の中にはどのような職業があり、それはどのように社会に意義ある仕事なのか、またどのようにしたらその職業に就けるのか、といった職業や自分の身の回りの社会生活に関する授業は皆無であった。では現代はどうかというと、たとえテレビなどの媒体や日常生活の中に多くの仕事を子どもたちが見ることはあっても、それを彼ら自身の将来のなりたい姿に結びつけるようなうながしの機会が教育内容にない。したがって多くの情報はただ垂れ流されて、子どもたちの頭には、それらが将来への夢、キャリア形成の情報として結びつかないのだ。」

日本では、最近、子どもたちが実際の仕事が行われる場を見聞きし、体験するような、生活体験、社会体験等の機会が少なくなってきたり、初等教育からの「職業観・勤労観」の育成が求められている¹⁷⁾。例えば身体経験として仕事を実体験することで、彼らの働くことや将来の職業への関心意欲を育て、働くことのプロセスで育まれる集団の中での役割や、円滑な人間関係を築き調整する能力などの社会性が育まれるからである。また、感動や実感を得ることで、その後の青少年の学習への強い動機付けとなることもある¹⁸⁾。

一方、バングラデシュでは、子どもや青少年が、児童労働などの顕著な形に見られるように、消費文化を供給する仕組みの末端の労働に従事し、子どもたちが幼いときから生産の現場にいることも多い。実際の生産現場を知らない日本の子どもたちとは対極にありながら、しかし「働くこととは何か」「なぜ働くのか」などの職業観やキャリア育成教育が欠如している中では、将来についての夢を描き、その実現のために学ぶような育成のプロセスを持つことができないのである。

まったく違う社会状況における、同じキャリア育成教育不足問題を考えると、日本での「職業観・勤労観」育成の実践や教材・教授法を途上国でも活かしていく、あるいは日本の青少年の職業観育成に、こうした他国の労働、生産活動が日本の生活を支えているという実情を盛り込む必要性を感じるのである。

次に、バングラデシュでは、高等教育段階でも、日本などと同様、あるいはそれ以上に青年期における教育から労働への移行がスムーズであるとは言えない。ILOのBerghuysによれば、「政府による職業訓練の機会は、数量共に極端に限られおり、また訓練に必要なインフラもほとんど整備されていないのがバングラデシュの現状である。政府に代わって、NGOが貧しい若者を中心に職業訓練の機会を提供しているが、それぞれが小規模、短期間の救済措置として行われるにとどまっており、国全体あるいは社会全体での長期的就労支援、キャリア教育はなされてはいないのだ。」

中等・高等教育レベルの教育施設（「労働児童のための職業訓練校」「ジョシヨール職業訓練校」「アサーニア情報通信技術専門学校」）での生徒に対するインタビューでも、青少年が興味を持つ職業種は限られており、「働くこと」はまずは収入を得るための手段であると考える者が多かった。職業訓練校では、冷蔵庫や車の修理など、できるだけ短期間に技術習得でき、収入の得られる溶接工などに人気があった。女性には、服飾・裁縫が圧倒的に人気であるが、服職店はバングラデシュでは男性の職業であり、卒業しても就職先はほとんどなく、むしろ自分の家族の洋服を作って家計を助ける目的が大きく、女性の社会進出にはつながってはいない。

2. 外国での労働市場の拡大化

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おり、国際NGOのトランスペアレンシー・インターナショナル(Transparency International)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¹⁹⁾。このようにワ

イロが一般的に横行する社会である。ジョソールの職業訓練校に来ている若者たちの中には、大学や大学院まで卒業した者も多い。彼らになぜ高学歴なのに職業訓練校に来ているのかと聞くと、「本来は、教師や医師など、社会に貢献できる仕事に就きたいと考えていたが、就職試験などを受ける過程でワイロなどを請求されたりしてうんざりしたのと、学歴の壁があってなかなか希望の職種につけない」などの理由で、自らの希望を断念せざるを得なかったということだった。そして、「まず、生計を立て、自分と自分の家族の生活を維持していくためには、少しでも多くの収入が必要であり、手に職をつけて現金収入を早く手に入れるために職業訓練校に来ている」と答える生徒が多数いた。

このように学歴社会と、こうした社会的な閉塞感を打破し、青年たちが現状を変えていく方法として、「外国での労働」が大変大きな社会的、個人的要求としてあがってきている。初等教育学校をドロップアウトし、ノンフォーマル教育プログラムに参加する若者のみならず、大学・大学院などの高学歴保持者の間でも、若者の海外での労働要求は大変高くなって来ている。中近東・ヨーロッパ・日本などへの出稼ぎ希望が多く、その仲介業は、いまや一大産業となっている。ジョシールの職業訓練校でインタビューした青少年たちいわく、「なぜ海外に行くかといえば、それが確実な高収入を得る状況を保証し、それなりの技術を習得でき、彼らの人生やキャリアを短時間で変えていくことが出来るチャンスを与えてくれるからだ」そうである。

長年、青少年問題に労働の観点から関わってきた NGO の UCEP (Underprivileged Children's Educational Programme) が、こうした若者の要求にこたえるプログラムを近年開始したが、その他の職業訓練校やノンフォーマル教育プログラムでは、海外労働というこの大きな社会ニーズに直接的に応えうる、職業訓練、あるいはライフスキル教育などをまだ行ってはいないようであった。

3. バングラデシュの人々にとっての「幸福」と「豊かさ」

インタビューの最後に若者たちに、「彼らの幸福とは何か、どんなときに幸せを感じるか」をたずねてみると、都市部でも農村部でも、「仕事での成功に関することが自らの幸せである」という主旨の答えがまず返ってきた。具体的には、より良い仕事が見つかったとき、昇進したとき、そして両親が彼らの職業に満足したときというようなものである。また、職場の上司、同僚や友人から認められて自信を持てたときに幸福感を得るともいう。「親

や両親の幸せな顔を見ることが自らの幸せである」という彼らの表現からも、社会からの認知だけでなく、身近な人との関係性が他のアジアの国同様に、バングラデシュ青年の価値観のなかでもまだ強く、それが彼らの人生形成、キャリア形成にも大きな影響を与えていることがうかがえる。

一方で、ダッカ大学社会学部教授の Ahmed に最近のバングラデシュの若年層の動向を聞いたところ、「都市部では、急激な社会変化とそれに伴うサブカルチャーが、若者の中に押し寄せている。グローバル化の中で、他の国の例に漏れず、バングラデシュでも若者の価値観と知識量は大きく変化しており、イスラム教や伝統的文化とのギャップ、そうした伝統文化を価値観の基準としている親世代、あるいは教師世代とのギャップに若者は苦しんでいる。また、価値観と知識・情報の急激な変化は、結局若者を中心に拝金主義、経済中心主義の社会と個人をつくるきっかけとなっている。」と話してくれた。

しかし、そうした中であっても、Ahmed 教授は、若者は正直であり、他者と協調する事ができ、官僚主義的なバングラデシュ社会に染まっていないと指摘している。そして、彼らに多くの機会を与え、学ぶ中で自らのキャリアを形成していく教育こそが、この国の将来を変えていくきっかけになると分析してくれた。

C. 若者の人生形成・キャリアを支援する社会システム

1. 大学の実社会へのステップとしての機能の欠如

大学関係者にインタビューする中で、前述したようにその多くが、学生に対する自らの役割・使命を「学問・知識の提供」であると限定して捉えていることがわかる。実際、若者たちのその後の人生形成を見据えた教育の取り組み、知識の習得から実社会への橋渡しの戦略やシステムなどはほとんど見られなかった。日本の大学などにある就職センターは、バングラデシュにおいてはダッカ大学を除いては、フォーマル・ノンフォーマル教育に関わらずほとんど存在していなかった。

学校経営者、教授とも、インタビューからうかがえることは、マーケットニーズのある学科、(例えば、最近新たな潜在的産業として注目される織物産業のマネジメントなど)の新設には積極的であるが、学生一人一人の就職活動は、生徒自身の個人活動と捉えており、その支援としては、学生に推薦状を出す程度、あるいは技術系ならインターン先を探す程度のサポートで十分と考えている。言い換えれば、マーケットのニーズには敏感であるが、学生のニーズにはさほど対応しなくても良いと考えているとも言える。近年、企業主催の就職活動フェアなどが開催され始めてもいるようで、学校は、場の提

供をしたりはするが、あとは学生に学内掲示板などに企業から来た情報を公示する程度の支援にとどまっている。

こうした知識・学問の享受に特化した大学や技術専門学校などの学校経営に対する姿勢からもわかるように、ほとんどの公立学校では、卒業生の進路先などのデータを、組織的な体制では集めていない。日本で行われるような進路指導、卒業生への訪問などの制度やシステムも特にないようである。実社会に出た卒業生を活用しての就労先やインターン先の選定も、教授の個人的なネットワークを通してはあるが、教育機関全体として、システム化はされていなかった。

また、多くのノンフォーマル教育では、ドロップアウトした子どもや青少年を対象にしているので、学習者の2-3年後の学校歴、就職先での勤労の様子などの記録はあるが、これもプロジェクトの達成度を測る観点から作成されるもので、長期的な生涯学習の視点で学習者個人の自己実現と職業技術の習得のプロセスとして、サポートしていくためのものではない。つまり、プロジェクトのモニタリング・評価としてのデータ管理はされていても、長期的、社会的な学習者の生涯形成支援システムとして捉える視点は欠如していると言えよう。

2. ジョブセンター機能の不在

日本やEU諸国に見られるような、ハローワークやジョブカフェなどの公共職業紹介所、相談施設はバングラデシュの町中には見られない。人々が就職活動をするときに一番の情報ソースとなるのは、1つ目が新聞やインターネット等のメディアを通して、2つ目が親族や友人関係を通してである。

就労支援・職業訓練を目的としたノンフォーマル教育では、ジョブプレースメントオフィサー(Job Placement Officer)と呼ばれる専従スタッフがいる。彼らの仕事は、就職先を個別に回って、就職口を探すのが主である。つまり、雇い主の雇用ニーズに合わせて、学習者を斡旋する支援形態にとどまっており、学習者を就職させれば、「成功」ケースとして終了するような感がある。学習者たちがどのような夢や希望を持ち、どのような特性を持ち、その職が、彼らの将来にどのようにつながっていく可能性を持っているか、などの学習者側からの視点は欠如しているように思われた。

また、UCEPを除いては、ノンフォーマル教育分野においても、雇用先、仕事内容・雇用条件、雇用希望者などのデータベースが出来ていないのが現状である。人的資源に依存するところの大きいノンフォーマル教育分野では、人材の活用・ネットワークの構築などが、活動

成功のカギといわれているにもかかわらず、教育から社会生活への橋渡し機能はまだスムーズであるとは言えず、「就職」を促進していても、生涯学習の観点で継続的に学ぶこと働くことへの意欲や態度を促し、人生・キャリア設計をしていくアプローチには至っていない。

3. キャリア形成、人生形成分野の専門家の欠如

前述したジョブプレースメントオフィサーは、職務認識として、雇用確保のための雇用主へのインタビューと雇用契約までが彼らの役割であると捉えており、学習者と話をし、彼らのキャリア形成を見据えて、卒業後の就職につなげていく視点をあまり持っていない。また、農村部の職業訓練校では、雇用促進担当者がいないので、洋裁や溶接のインストラクターが学習者の募集から就職先斡旋まで一貫して目を配らせなければならないのが現状である。

バングラデシュでは、他のアジア諸国同様、若者は人生やキャリア形成を考えると、まだ両親や兄弟、親戚などを相談相手としていることが多い。大学を含む学校教育やノンフォーマル教育においても、教師・インストラクターが、自由時間に相談相手になることが多く、それを自分の仕事外のこととは捉えず、むしろ自然と相談に乗っている様子が見えがえる。ある意味では、日本などでは失われつつある人と人とのつながりが機能しており、相談を仕事の枠で規定せず、じっくりと話を聴く時間を持つことができる社会が継続しているといえよう。しかし、一方でフォーマル・ノンフォーマル教育共に、グローバル化、社会の急激な変化に伴った専門的な相談員がいないこと、あるいは青少年が、継続的な学習とキャリア形成の必要性に見合うように、選択を効果的に補助するシステムが確立されていないことは問題であり、そうした人材育成・システムの構築も、必要とされる時期を迎えているのかもしれない。

4. 地域コミュニティ、家庭、若者のネットワーク

バングラデシュにおける地域コミュニティと若者の就労支援を考えると、まず一つ目の問題点は、ビジネス界の人々のコミュニティ開発へのかかわりの希薄さ、欠如である。都市部では、MPC (Multi Purpose Centre) の「自警組織」として雇用関係者やコミュニティの実力者が活動に関わり、児童労働の防止、生活向上などに大きな役割を果たしている。しかし、こうした既存の組織は、地域での産業の活性化による雇用の促進と若者の活用など、地域・コミュニティと教育・労働との連携の活性化には機能していない。

農村部では、コミュニティ学習センター(CLC)に中

心的に関わっているのは村長や元教師などで、もともとあまり農村にはビジネスに結びつく基盤がないことから、経済・産業界に関わった経験をもつ人がその活動のプロセスにほとんど関わってこない。また、NGOやCLC関係者にインタビューしても、経済・産業界に関わる人たちは、社会福祉活動には関心がないという一般概念があり、あえて連携を図ってこなかったという経緯もあるようである。

次にあげられる問題点は、コミュニティ・地域開発への若者のコミットメントが希薄であるということである。都市部の大学生、専門学生あるいは農村部の職業訓練所に通う20代前半の若者のインタビューでは、多くのものがしっかりした自分なりの夢を持ち、それを表現する能力を持っていた。しかし、彼らの潜在能力を引き出し活用する場がなく、コミュニティ学習センター（CLC）、コミュニティリソースセンター（CRC）の運営などに、中心になって関わっているのは村の長老、実力者であり、若者は、コンピュータ等の研修を受ける側ではあっても、彼ら自身が積極的に地域開発の計画・運営に関わる機会はほとんどないようである。

IV. 学習と働くことをつなぐ、地域支援システムの構築に向けて

A. ノンフォーマル教育の就労支援・キャリア形成支援への可能性と課題

前述したように、アジアのいわゆる途上国におけるノンフォーマル教育の職業教育・技術訓練は、一過的あるいは個別的なコースでの提供から、教育・職業訓練システムの統括的な中に位置することができる妥当性を持った横断的な要素となる時期に来ている²⁰⁾。積極的に学問と一般社会をつなぐことができない学校教育に代わって、産業界のニーズに基づいた実践的学問の提供の可能性を模索する動きが、NGOの今後のノンフォーマル教育の発展と運営強化の課題として上っていることは確かである。

そのためには、経済・産業界と連携してもっとも必要とされている技術を明確にし、最近の青年期学生・労働者に必要とされる知識と技術を供給するに足るコースをデザインし、継続的に産業界との連携を図れるフレームワーク作りが急がれる、とKhanは指摘する²¹⁾。また、バングラデシュなどの発展途上国ではまだ一般化していない考え方、1)人的資源開発に企業が先行投資する、2)大学や研究機関と連携して、NGOや市民社会が長期的な人的資源開発の必要性を実証していく、3)青少年に「生涯学習」の概念を説くとともに、就業後でも、つねにスキルアップしていける機会を提供する、などのシス

テム作りとアドボカシー活動とが急がれている。

しかし、このKhanの提唱するノンフォーマル教育の方向性も、まだ新しい時代の変化に対応しうる「職業人」としてのキャリア形成に言及しているのみで、自分らしく生きるための「個人」のキャリア形成（生きがい、自分らしさを磨く自己啓発など）と地域社会を新しい「公共」の場として創造する「地域人」としてのキャリア形成の側面²²⁾には触れられていない。「職業人」のみならず「個人」と「地域人」としてのキャリア（生き方、働き方）を問い直し、新しい目標化をするプロセスを就業支援プログラムのコンテンツとして含んでいくことは、学びを通しての自己開発とコミュニティエンパワーメントを究極の目標としているノンフォーマル教育の現場において、不可欠なものである。そのためにも、再度既存の村落・コミュニティ開発、学習支援のプログラムと職業訓練・就労支援とのプログラムとの効率的な連携を問い直す必要があるであろう。

また、青年むけキャリア形成の専門家の養成と人的ネットワークの形成も急務である。職業訓練、学習支援・就労支援を問わず、ファシリテーターを中心としたノンフォーマル教育の従事者が、プログラム目的を単に「就職」にとどめず、学習者が自らのキャリア形成を「生き方、働き方を意識化し、自分でその方法や計画を定めること」²³⁾へと発展させるためのサポートプロセスであると認識すること、またプログラムを計画・実施していく研修や、場合によってはカウンセラー、コーディネーターなどの育成も必要とされる。

そして、発展途上国においても、ノンフォーマル教育を中心に「生涯学習」の概念を再度捉えなおし、知識と技術の習得と向上が常に必要とされていることを教育関係者、産業界関係者に広めていくために、中等、高等教育機関のより柔軟なプログラムの設定の促進とノンフォーマル教育における具体的な取り組みが、国レベルあるいは国際レベルで議論、推奨される必要がある。

B. ローカルネットワークとコミュニティビジネスの可能性

このように、コミュニティ学習センターなどのコミュニティ・地域開発に、ビジネス関係者、若者が主となって関わることはあまりない。NGO担当者に聞いても、「ビジネス関係者はあまり、社会福祉事業に興味を示さないし、地域の実力者なしに若者中心に行っても成功しない。」という。

しかし、最も成功したジョジョール地区のCLCでは、未就労・無職の若者を、リーダー、運営委員会などセンターの活動の中心に据え、成功したのである。NGOは、

彼らにリーダーシップなどのトレーニングを行うことで自主運営化をサポートし、活動の大枠をつかんだ青年たちは、その村出身のビジネスマンをアドバイザーとして、プログラムへの参加を要請した。これによって、プログラムは運営の側面から活性化し、自立への道を開いたのである。彼らからは、コミュニティ学習センターの事業を軌道に乗せるという「職業人」としての意識、「個人」の自己実現の幸福感、そして村の貧しい女性たちにローンを貸し出すことで、女性たちが自立の道を探っていけることに寄与することに喜びを見出す「地域人」としての顔も見られた。

日本でもコミュニティービジネスでは、地域にある人材、物品や産業、伝統工芸などの地域力を活用して、小規模のビジネスを行い、地域を活性化させるとともに、そのプロセスを通しての人材育成と人的ネットワークづくりを促進している。その利点として挙げられるものに、1)生活と職を通しての自己開発、自己実現、2)地方自治体あるいは地域企業が供給できないサービスを提供し、地域の活性化に役立てる、3)女性や若者、老人など社会から隔離しがちの人たちの社会参加の機会を提供する、そして4)新しい地域産業創生の可能性、を模索できる、などがある。特に、コミュニティービジネスは、若者の雇用機会、社会参加の機会を促進する原動力ともなっており、その参加プロセスにおいて、「若者が自己実現をする」、「自信をもつ」、などの効果が期待できる。

一般的に青年は、新しいものに寛容で、実践的な経験、仕事を通して実力をつけていくもので、革新的な創生と変化を活用していけるものである²⁴⁾。日本のこれらの事例は、地場産業の活性化、ネットワーク作り、社会公共システムづくりを住民自ら創生していくプロセスとして、バングラデシュをはじめとする途上国のコミュニティ開発と就業支援プログラムでも活用可能となるのではと考える。

また、都市部の大学生たちが、農村部のコミュニティ開発にもっと積極的にボランティア活動などで参加する機会をNGOは作ることができるだろう。大学側でも、日本や欧米諸国で行われている、ボランティアなどを取得単位とカウントする、あるいは履歴書の経験欄に記載することができるようにする、などの支援が可能である。これが、二極化するバングラデシュの若者の状況を少しでも変えていくきっかけになるかもしれない。実際、インドのIT都市、バンガロールには、都市の富裕層出身の大学生たちは、街中にあるスラムの生活をまったく知らない。こうした大学生を海外の大学生とともにスラムでボランティアさせることにより、10年後、20年後のIT企業の中核となる人間たちが、将来こうした社会問

題に目を向ける効果を期待する、長期的なキャリア形成、地域活性化プログラムの例などもある。

C. キャリア教育の視点：経済中心の開発モデルからの移行チャレンジ

経済的な観点から見れば、バングラデシュは開発途上国で、最貧国のひとつであるが、そこに住む人々は、人間的な側面から見ると、あらゆる意味で「豊かな」人たちであり、人と人とのつながりがりを大切にしていると言える。他のアジアの国々同様、日々の生活の中で、他者と分かち合い、他者を気遣う美しい強さを保持し、貧しさの中にも、足るを知り、幸せと満足を感じられる偉大な能力を持っている。こうした「豊かさ」は、「経済的豊かさ」を求める戦後の経済成長の中で、日本人が捨ててきてしまったことなのかもしれない。また、バングラデシュのNGOは、バングラデシュ固有の文化と地域に根付いた知恵と経験を多く持ち、国際的にも通用するノンフォーマル教育を育ててきた。

しかし、グローバリゼーションの波の中、消費主義やコマーシャルイズムは、バングラデシュの人々の生活の中に急激に浸透し、経済的な豊かさの充実が、幸せをもたらすという価値観が広がりつつある。

こうした現況をふまえて、アジアの途上国でのキャリア教育を考えると、従来の「仕事」中心の発想ではなく、よりさまざまなつながりを保持していく、「個人」と「社会」を加味したホリスティックな発想が必要とされていよう。高橋²⁵⁾は、現代が競争を軸とする市場経済の枠組みにおいて、労働における利潤の拡大や地位の上昇などに関心が注がれ、競争に勝つ資質だけが評価される時代であり、そこには「自分が納得できる忙しさ」ではなく、「望まない忙しさ」に翻弄され疲弊している人が日本には多い、と言う。

また菊池²⁶⁾、経済成長と比例してわれわれ日本人は本当に「幸せ」をつかんでいるのか、と問う。終身雇用、右肩上がりの経済成長期には、まだ「経済成長＝幸せ」の法則の不確かさに、多くの人はずいぶん気づかず、どれほど他国を搾取しているかが、無頓着な社会であり続けたが、結果、経済的な達成に比して、日本人の幸福度はきわめて低いままである。不幸の原因を個人的な病理として押し付け、未だに幸福や生活の質の追求が社会的に追い求めるべきゴールではない、という傾向が人々の意識面での「飢え」を生み出しているように見える。

われわれ日本人は、経済的には「豊か」であるかもしれないが、つねに精神面での「飢え」を訴え、その解決策も見出せない社会に生きている。特に若者は、将来の目標を失い、お互いがつながりあえず、日々の生活に満

足できない状況に陥っているとされる。

バングラデシュは、この「経済発展＝幸せ」のモデルを追う必要はないと思う。しかし、現実の職業訓練、就労支援プログラムでは、「職業人」としての成功を目標としている感が否めず、いまだ経済中心の開発プロセスと成果主義に傾倒していると思われる。バングラデシュをはじめとする発展途上国は、オルタナティブな生涯学習の観点をもったキャリア形成の教育を目指す方策を模索するべきではないだろうか。

おわりに：日本から学べること、日本が学ぶべきこと

今まで述べてきたように、グローバル時代においては、バングラデシュをはじめとする途上国でも、新しいあるいは高レベルの技術や能力が、仕事を、その職を安定的に確保し、職業キャリアを積み上げていくのに必要不可欠となってきている。しかし、インフラの不足、基礎教育の不備、ガバナンスの低迷などの根本的問題に加え、学校教育、ノンフォーマル教育のいずれにおいても児童期から青少年期のキャリア教育はほとんどないのが現状である。また、職業訓練校や児童労働者に特化したプログラムなどでも、「就職」あるいは「進学」が目的で、働く意味を考えたり、将来の人生を形成していくのに足る知識や経験を享受するプログラムとはなっていないのが実情である。

日本には、学齢期におけるキャリア教育、あるいは「職業人」としてだけでなく、「個人」「地域人」としてのキャリア形成を目標とする生涯学習活動、あるいはコミュニティビジネスなどおおくの実践例がある。プログラム面においても、アプローチ面においても、計画からプロセスまで、さまざまな経験を持っている。その上、「社会における学び」から「社会を創る学び」と変化してきた社会教育²⁷⁾の変遷の経験を持っているように、若者たちが地域活動にいかに参加し、自らのエンパワーメントにつなげていくことができたかの実践例も紹介できる。こうした経験は、バングラデシュを始めとするアジアの各国でのキャリア教育に生かしていける可能性を多く含んでおり、そうした連携のシステムをつくっていくことが急務とされる。

その一方で、キャリア教育の課題を考えると、日本が歩んできた経済中心の開発モデル：「忙しく、時間に追われる「仕事」に従事し、経済的成功＝幸せ」は果たして本当に幸せをもたらすのが、そのオルタナティブな形態とはどのようなものかを、途上国では、むしろキャリア教育をとおして育んでいかなければならないだろう。

一方、日本の現代では、子供たちに生活実感と勤労実

感がなく、ニートやひきこもりなどが問題化されているように、青少年が働かなくても、あるいはモラトリアム期を延長しても生きていける社会状況にある。そして一般的にも、経済的には豊かでも、何か物足りない「飢餓感」を持つ人が多い。しかし、同じ世界の中に、児童労働に従事せざるを得ない子どもたちがいること、海外に出稼ぎに行かなければ夢を実現できないと語る青年たちがいることを認識する機会は少ない。この両極端に位置する人々が、それぞれに必要としているのが、生涯学習時代におけるキャリア形成であり、それを支える社会的支援体制である。日本のキャリア形成支援プログラムには、こうした国際的不均等の上に成り立っている日本社会へのまなざしも欠かすことができないと思われる。

注

- 1) 労働政策研究・研修機構 (2005), 『若者就業支援の現状と課題－イギリスにおける支援の展開と日本の若者の実態分析から－』労働政策研究報告所 No.35, p.19.
- 2) *ibid.*, p.23.
- 3) *ibid.*, p.33.
- 4) 一般にノンフォーマル教育は「ある目的を持って組織される、学校教育システム外の教育活動であり、フォーマル教育を受けていない子どもや成人が対象となる」とされている。
- 5) ユネスコバンコク事務所ウェブサイト: Asia-Pacific Programme of Education for All (APPEAL)局 <http://www.unescobkk.org/index.php?id=397>.
- 6) 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』JICA.
- 7) Khan, Shahnewaz (2006), 'Role of Non-Formal Education for Young People – Needs Perspective for Career Development of Young People' (PowerPoint Presentation) Dhaka, Bangladesh.
- 8) Rahman, Ehsanur (1999) 'Organization of Community Learning Centre for Lifelong Learning and Community Development' *The Dynamics of Non-formal Education Vol II*, ADEA NFE Working Group.
- 9) 群馬県生涯学習センター編(2005)パンフレット『新しい時代の生き方・働き方を考える』p.3.
- 10) 山口憲二 (2005)『新しい時代の生き方・働き方を考えるキャリアデザイン』群馬県生涯学習センター編パンフレット.

11)

団体・大学名称	教育レベル・対象	調査対象者・形式
都市部コミュニティ学習センター (UCLC)	ノンフォーマル教育 初等教育をドロップアウトした児童労働者	運営委員会メンバー・ ファシリテーターへのインタビュー 生徒へのインタビュー
労働児童のための職業訓練校 Vocational Training Institute for Working Children (VTIWC)	ノンフォーマル教育 初等・中等教育をドロップアウトした児童労働者：UCLCで基礎教育を修了した者	校長、インストラクターへのインタビュー 生徒へのインタビュー
多目的センター (Multiple purpose center) および職業訓練センター	ILO 支援による、ノンフォーマル教育 初等教育レベルの児童労働従事者	運営委員会メンバー・ NGO スタッフへのインタビュー 生徒へのインタビュー 記録等の書類調査
NGO UCEP	ノンフォーマル教育 就労支援に特化した NGO	代表へのインタビュー 生徒、インストラクターへのインタビュー
農村部 (ジョシヨール) 職業訓練校	職業訓練校 ノンフォーマル教育との連携	インストラクターへのグループインタビュー 生徒へのグループディスカッション
コミュニティリソースセンター	ノンフォーマル教育 郡市レベルでのリソースセンター (CLC: コミュニティ学習センターの上部機構)	運営メンバー、学習者等を交えてのグループインタビュー
アサーニア情報通信技術専門学校 (Ahsanullah Institute of Information and Communication Technology)	中等教育卒業レベル	インストラクターへのインタビュー 学生へのグループインタビュー
アサーニアミッションカレッジ (Ahsania Mission College)	私立4年生大学の経営、経済、建築学部など (経営大学院あり)	大学総長、大学教授へのインタビュー
アサヌラ教員養成大学	大学卒業生・教職経験者	大学教授、図書館員などへのグループインタビュー
アサーニア科学技術大学	私立4年生大学	大学教授へのインタビュー
ダッカ大学社会学部	国立4年制大学	大学教授へのインタビュー 学生へのインタビュー
ILO (国連労働機構)	国際機関	国際スタッフへのインタビュー

12) 荻谷剛彦 (1991) 『学校・職業・選択の社会学ー高卒就職の日本的メカニズムー』東京大学出版会。

13) 石田浩 (2005) 「後期青年期と階層・労働市場」、『教

育社会学研究』第76集, 日本教育社会学会。

14) CAMPE : Education Watch (2002) Education Watch Bangladesh Report 2002, Dhaka, Bangladesh.

15) ビニールやマッチ工場などの燃焼性や有毒性の高いものをあつかったり, 研磨機材などの機械類がある, あるいは長時間にわたる密閉した場所での労働などがあげられる。

16) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター編 (2002) 『児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について』 p.15.

17) *ibid.*, p. 7.

18) *ibid.*, pp. 6-9.

19) 外務省 (2005) 『バングラデシュ国別報告書』 第2章 p. 1.

20) Khan, Shahnewaz (2006), *op.cit.*

21) Khan, Shanewaz (2006), *ibid.*

22) 群馬県生涯学習センター編 (2005), *op.cit.*

23) 山口憲二 (2005), *op.cit.*

24) Sombath Somphone (2005) 'Developing Youth in Leadership for Sustainable Living' Presentation paper at the 2005 Magsaysay Awardees' Lecture Series, Magsaysay Center, Manila 2005 *Presented at the 2005 Magsaysay Awardees? Lecture Series Magsaysay Center, Manila, 01 September 2005.*

25) 高橋仁 (2006) 「ナマケモノが地球を救うー『もうひとつの学び』のための時間をつくろうー」日本ホリスティック教育協会編『持続可能な社会教育をつくるー環境・開発・スピリチュアリティー』せせらぎ出版, pp.94-95.

26) 菊地栄治 (2006) 「持続可能な教育社会の方へー新自由主義の教育改革とどう向き合うかー」日本ホリスティック教育協会編, *op.cit.*, pp.190-194.

27) 佐藤一子 (1998) 『生涯学習と社会参加ーおとなが学ぶことの意味ー』東京大学出版会。

2006年度研究室活動記録

2006年度講義内容一覧

【比較成人教育論Ⅰ】 担当：教授・佐藤一子

本ゼミでは今年度「コミュニティ教育」をテーマとし、前期に総論、後期には参加者各人の研究領域に引きつけた各論を取り扱うこととした。他大学や他コースの院生、研究生を含む多様な参加者があり、単なる総論のレビューに終わらない活発な議論がなされた。

【比較成人教育論Ⅱ】 担当：教授・佐藤一子

前期「コミュニティ教育」の検討を踏まえ、地域づくり教育の視野に立つ政策課題、施設論・実践論について、各自の研究テーマに即した課題を取り上げた。またこれに先立ち、初回には、佐藤先生の最新著書である「現代社会教育学」(東洋館出版社)について合評会形式での議論を行い、社会教育の言説史に沿った現代的課題の俯瞰を試みた。

【社会教育基礎論】 担当：助教授・鈴木真理

「社会教育とは何か」という問題意識に基づき、主に1950年代・1960年代に日本で刊行された、社会教育の基本文献と言われてきたいくつかの文献の内容を検討した。各文献の論旨をふまえた上で、「社会教育」概念をめぐる議論の変遷、及びそのような議論自体の意義についても考察を加えた。

【社会教育計画論】 担当：助教授・鈴木真理

社会教育・生涯教育に関わる施設について、主に「ハード」的な側面に焦点を当てて検討した。これまでの社会教育施設論における議論を振り返ったうえで、各参加者が自分の問題意識に基づいて、諸施設の抱える課題について発表した。教育学の視点から施設の「ハード」に何が必要なかが問われるとともに、「社会教育施設とはなにか」という本質的な問題についても議論が深められた。

【社会教育学基礎理論Ⅲ】 担当：非常勤講師・立田慶裕

OECDによる近年の研究動向を追い、生涯学習社会における成人の学習能力(キー・コンピテンシー)の把握、及び成人への学習支援の方法について、検討を行った。OECDの報告書の読解と並行して、欧米各国の成人教育の状況について発表を行い、各国で要求される能力の相違について考察を深めた。

【社会教育学基礎理論Ⅳ】 担当：非常勤講師・松田武雄

社会教育制度の後退と実践の発展という現代の状況を読み解くために、社会教育の歴史的な意味を考えることを主眼とした。ドイツの社会的教育学や日本の社会教育本質論の検討から社会教育概念の探求を試みる、福岡・北九州の公民館状況や沖縄の字公民館実践の検討を行う

など、理論・実践の双方を絡めた演習が展開された。

【生涯学習論論文指導】 担当：教授・佐藤一子

ゼミ形式として、まずM2の修士論文構想の検討が行われ、問題意識・研究方法の明確化がはかられた。次に、博士課程進学者に対して修士論文の成果と課題および今後の研究計画の検討が行われた。更に、学会発表の結果・投稿論文計画の検討も行われた。また、個人指導形式として、学位論文・投稿論文について議論・検討された。

【社会教育学論文指導】 担当：助教授・鈴木真理

今年度の論文指導は、ゼミ形式及び各院生への個別指導の形式に加え、7月には合宿も行った。修士論文執筆予定者には定期的に論文構想を発表してもらい、論文の内容を深めてもらう機会とした。その他には、紀要や学会年報等における生涯学習・社会教育学関連の論文を、担当者各自の関心に沿って取り上げ、ゼミにおいて検討し、さまざまな意見交換と討議を行なった。

学位論文

<博士論文2006年2月>

張智恩「映画文化の創造と公共上映の発展—戦後の社会教育における映画認識と普及活動の変化—」

<博士論文2006年3月>

金命貞「在日韓国・朝鮮人のアイデンティティ形成と多文化共生教育に関する研究—川崎市ふれあい館の設立と社会教育活動の展開を中心に—」

<修士論文2006年3月>

北川庄治「社会的ドロップ・アウト層のエンパワメントと更生・矯正のための教育—米国における薬物依存症患者更生施設 ARC の実践を通して—」

柴田憲司「社会教育職員の存在意義に関する基礎的研究—戦後社会教育職員論の分析を中心に—」

高雄綾子「ドイツにおける市民的環境教育—クラインガルテンにおける実践を中心に—」

古屋貴子「明治前期の視覚メディアと社会教育—文部省発行教育錦絵に関する考察を中心として—」

松尾富士子「スポーツの教育力と生涯スポーツ」

松橋義樹「戦後社会教育職員論の原理的問題と現代的意義」

金継紅「中国における少数民族教育政策と民族地区における影響」

金君妮「企業内教育の変容に関する考察—労働者の自己実現の観点から—」