

発刊の辞 新たな社会のベンチマークとして

『生涯学習基盤経営研究』創刊号（通巻第 34 号）をお届けする。私たち東京大学大学院教育学研究科生涯学習基盤経営コースが刊行する初の紀要となる。本コースは、現在、社会教育学・生涯学習論領域と図書館情報学領域の二つの研究室から構成されるが、この紀要も研究室やコースの構成に応じてその名称を変えてきた。創刊当初は、社会教育学研究室『社会教育学・図書館学研究』（第 1 号～第 19 号，1977 年～1995 年），その後、生涯教育計画講座社会教育学研究室『生涯学習・社会教育学研究』（第 20 号～第 30 号，1996 年～2005 年），生涯学習基盤経営コース社会教育学研究室『生涯学習・社会教育学研究』（第 31 号～第 33 号，2006 年～2008 年）となり、生涯学習基盤経営コースが 2006 年度に成立して 3 年経った今年、再び、社会教育学・生涯学習論と図書館情報学の両研究室が手を携え、本コース紀要を、名称を新たに『生涯学習基盤経営研究』と改めて、研究交流誌として新創刊する運びとなった。

このようなコース紀要の名称変更はまた、本研究科内の研究室・コースの構成がその時々々の教育学研究の枠組みとその背景にある社会構造の変容を反映したものであることを物語っている。本コースの名称である生涯学習基盤経営とは、さまざまな解釈があろうとも、基本的には生涯にわたる人々の学習の社会的な基盤のあり方を考え、その望ましい形を模索するという価値志向性に貫かれているものといつてよいであろう。このとき、重要なのは、本コース名には明示されていない「社会」であると思われる。

私たちはとくに 1990 年代以降、日本社会にとどまらず、世界的な大きな変動の中にある。それは、基本的には経済のグローバル化・情報化・サービス化によって国民経済の枠組みが動揺することで招かれる社会の流動化として語るができる。それはまた、国民経済の基礎である産業社会がつくりだした国民国家というフィクションの枠組みを曖昧なものとし、さらにはその枠組みを構成する主体である「国民」というフィクションそのものをも解体に向かわせる。

このことは、国民国家の形成のために整備されてきたさまざまな社会制度、端的には学校教育制度や社会教育制度の組み替えを導き、そこで育成される目的としての国民という概念とその形成のあり方、つまり教育内容と方法との再考を求めることになる。すなわち、国家の枠組みを基本とした価値と知識の伝達・蓄積による国民の形成と市場の拡大・労働力の育成という、人間の理性をベースにした普遍性を前提とする、ストックをイメージさせる教育から、国家の枠組みの動揺・解体と社会の流動化を前提とした、価値多様性と個別性を基本としつつ、人々が自ら積極的に社会にアクセスし、コミットすることで、社会が常に流動的に組み換えられていくこと、つまり相互作用的に個人と社会とが変化し続けるフローをイメージさせる学習へと、いわゆる教育のあり方が移行していくのである。

このような教育から学習への移行は、また、社会の構成と関わりがある。つまり、国民経済を基礎として、国民国家の形成を枠組みとする社会においては、権力の存在する場所が中心であり、その権力を人々が意識し、受け入れ、内面へとストックすることで、自律的な国家の担い手である国民の形成が企図されてきた。いわゆる「規律訓練型社会」である。しかし、昨今の流動化する社会は、権力の所在が曖昧となり、人々がその社会に自らの意思でコミットすることで、社会を構成していると思いつくことによって社会がある方向へと形成されていく、意識せざる管理、つまりアーキテクチャや

ニューロ・コントロールと呼ばれる社会技術が活用されることによる「環境管理型社会」へと移行している。

そして、このような社会の移行は、そこで暮らし、その社会を担うとされる人々の自我の構成をも組み替えていく。つまり、従来の産業社会ベースの国民国家では、国民である人々は、人間としての普遍性を基礎として、国家的な価値をもつ知識を蓄積することで、形成されたが、そこでは持続する自我が前提とされていた。いわば、ストックすることで過去と未来とを貫くようにして存在する自我の形成が予定されていたとあってよい。それはまた、明示的な権力を内面化して、その内面化された権力から自らを見つめる他者の目をもつことと同じである。時間軸を一貫して存在する実存としての自己であるといつてよい。社会的価値の内面化による、意識し、判断する、自律した自己である。

しかし、流動する環境管理型社会における自我は、めまぐるしく変化する社会にあって、常にその社会が提示する多様な価値に激しく反応しつつ、それらを嗜癖化していくことが求められる。それは、自立・自律や意識・判断とは無縁な自己のあり方であり、むしろ、器官が動員され、感覚が作動することによる自己の環境すなわち外部への投げ出しである。

このことは、自我の構成を近代社会が求めるヒエラルキー型の構造から多極分散的なフラット型の構造へと組み換えることになる。

そして、これは知のあり方をも変容させる。いわば権力の明示化つまり価値の一元化による知の独占的な産出・伝達と蓄積・適応による体系の構築から、権力が不可視化し、分散による遍在化が招く価値の多元化が知の多様化・多重化と流動化を導く、知のスーパーフラットな空間への配置、つまり見え過ぎることによる不可視化が進行することへと移っていくことになる。

このような社会の変容の中では、従来のような教育制度がもっていた境界は溶解し、すべては個人の学習へと還元されることになる。それはまた、社会が人々を配置するシステムから、人々が流動することで包摂されるプロセスへと移行していることをも示している。

私たちは、いま、このような時代の大きな転換点に立っているといつても過言ではない。このとき、私たちのコースが生涯学習基盤経営と名称を変え、社会教育学・生涯学習論と図書館情報学という、これまでの教育学における知の伝達体系にあってはマージナルな位置を占めていた領域の研究室から構成されていることの意味を改めてとらえ返す必要がある。それはまた、このマージナルな領域から、知の創造と構成を通じた、新たな社会を構想するということでもある。

私たちは、『生涯学習基盤経営研究』を、このような時代にあって、新たな社会を構想するための挑戦的・意欲的な試みを提示し、教育学研究の新たなベンチマークとすべく、この世に送り出したいと思う。この新創刊号（通巻第 34 号）に集録された、コース・オープンラボにおける生涯学習をめぐるパネルディスカッションも、こうした試みの一環である。このパネルディスカッションでは、それぞれ立場の異なる 3 名のパネリストから、「学習」という社会をつくり出す営みに対してアプローチが試みられた。本号には、それを受けて本コースの教員からなされた学習の社会的な基盤についてのいささか挑発的な(?) 応答も収められている。私たちは今後も、コースとして研究を組織しつつ、知の創成と循環の試みを続けていきたいと思う。

多くの方々のご支援と忌憚のないご批判をお願いしたい。

2010 年 3 月
牧野 篤

パネルディスカッション『生涯学習を支える基盤とは何か』

日時：2009年6月13日（土）

場所：東京大学教育学部 158 教室

パネリスト： アジア太平洋資料センター（PARC） 事務局長 内田聖子
野外教育研究財団 理事長 羽場睦美
滋賀県愛荘町 教育長・前図書館長 渡部幹雄
司会： 生涯学習基盤経営コース 教授 根本彰

パネリスト紹介
内田聖子（うちだ・しょうこ） 特定非営利活動法人アジア太平洋資料センター（PARC）事務局長 慶應義塾大学文学部人間関係学科を卒業後、株式会社明石書店等で雑誌、単行本の編集に携わる（人権、環境、ジェンダー等の単行本の企画・編集）。アジア太平洋資料センターにて月刊雑誌『オルタ』の編集担当。2006年から同センター事務局長に就任。現在に至る。現在は、「連帯経済」に関する調査研究等に取り組む。
羽場睦美（はば・むつみ）（財）野外教育研究財団理事長 長野県泰阜（やすおか）村生まれ。私財を投じ野外教育研究財団を設立、野外教育・研究・講演・地域活動開始。40代で青年期の読書の蓄積が役に立たなくなってきたことを感じ放送大学入学卒業。その後名古屋大学大学院を受験、修士修了、現在博士後期課程在学。 著書 『信州の人と鉄』信濃毎日新聞社 1996（共著） 『金属と地名』三一書房 1998（共著） 『参画・体験・発見学習の心理と応用』野外教育研究財団 2003
渡部幹雄（わたなべ・みきお）滋賀県愛知郡愛荘町教育長・前図書館長 東京学芸大学大学院修了。大学を卒業した後、故郷の大分県緒方町で社会教育主事、博物館学芸員、図書館司書を歴任。その後、請われて長崎県森山町、滋賀県愛知川町へと赴き、それぞれの地で図書館づくりに奮闘。2008年3月、愛知川町と秦荘町が合併してできた愛荘町教育長に就任。著書 『図書館を遊ぶ～エンターテイメント空間を求めて』新評論 2003 『地域と図書館～図書館の未来のために』慧文社 2006

1 はじめに

根本： このコースに教員が3名いますが、その中で一番長く、ここに来てもう15年になります。東京大学教育学部あるいは教育学研究科が、この15年でどのように変化してきたかということも見てきています。年配の方のなかにはご承知の方もいると思いますが、東大教育学部はもともと非

常に現場志向が強く、教育現場とつながりながらいろいろなことをやっている伝統がありました。が、この20年くらいは個別にかかわることはあったにせよ、だいぶ変わったように思います。私は図書館を専門にしていますが、社会教育の研究室は長いこと長野県のフィールドとのつながりがありました。そういう伝統は切らせたくないということがあり、今はスタッフが変わってしまいま

したが、もう一度現場との関係をつくり直そうということがわれわれの意図としてあります。

それと同時に、生涯学習基盤経営という非常に長つたらしく、よく分からない概念を掲げて今われわれはやろうとしています。3名ともそれぞれ専門としている対象や方法も随分違いますが、このような大きな枠組みの中で今後ともやっていきたい、そのときにやはり現場との関係を意識したいということで、今回は3名の方をお呼びしました。

それでは最初に、3名のパネリストの方をご紹介します。

まず、特定非営活動法人アジア太平洋資料センター（PARC）事務局長の内田聖子さんです。このアジア太平洋資料センターというのは武藤一羊さんの名前とともに昔から聞いていました。個人的関心から前から疑問に思っていたのは、資料という言葉がなぜ付いているかというあたりです。PARC（Pacific Asia Resource Center）のRがResourceとなっていますから、広い意味での資料なのでしょうか。その辺のところも含めてお話しただければと思います。

次に、財団法人野外教育研究財団理事長の羽場睦美さんです。私どもの研究室で、牧野先生が去年夏休みに学生を連れて長野県の阿智村を訪れて調査した際にはいろいろお世話になっています。ご経歴を拝見すると、ご自身が本当に生涯学習を体現されている方のように思います。ぜひどういう活動をされているかということと、ご自身のご経験から生涯学習とは何かということも含めてお話しください。

それから、滋賀県愛知郡愛荘町教育長、前図書館長の渡部幹雄さんです。昔から渡部さんのことをいろいろ存じ上げており、地域の中に根差した非常に幅広い活動で実績を上げられて、本もいろいろと書かれている方です。ご本意かどうか分かりませんが、今は教育長という要職をされています。ぜひ図書館、社会教育の基盤、生涯学習の基盤を公的に設置されている立場からそれらの可能性も含めてお話しください。

ではまずは、1人15分程度お話しただこうと思います。内田さんからよろしくお願いします。

2 内田聖子「アジア太平洋資料センター（PARC）」について

内田： 今ご紹介をいただきました特定非営利活動法人アジア太平洋資料センター（PARC）は、確かなに「資料」と付いているかということは、自分たちでやっていると忘れてしまいがちですが、疑問に思われるとおりの長い名前です。NGOあるいは今はNPO、両方の団体として活動しています。私は、そこで今事務局長をしています内田聖子と申します。よろしくお願いします。

限られた時間なので、私たちの活動を通して、NGO、NPOが社会の中でどういう活動をしているかということをお話しします。

まず、今先生からご指摘もありましたが、なぜ資料とされているかというと、これはとても簡単でもあり、また、とても長い話でもあります。私どもの団体は1973年から活動をしています。恐らくここにいる多くの方よりは年を取っている団体だと思います。昨年で35年を迎えました。もともとの成り立ちですが、発足当時はベトナム戦争が起こってしまっていて、それに対する世界的な反戦運動——ベトナム反戦運動が起こっていました。その当時、日本では同時に公害の問題や日米安保条約反対運動などがあり、大学ではいわゆる学生運動が活発にあった時代でした。

その中で、私どもの設立者の何人かは、ベトナム戦争に反対する運動をベ平連（ベトナムに平和を！市民連合）を立ち上げに関わりまして、とても幅広い市民の反戦運動が日本の中でも起こっていました。作家の小田実さんや、今ご指摘もありました武藤一羊さんなど、今の70代ぐらいの方々が市民運動として立ち上げた団体が、私たちのアジア太平洋資料センターです。

まず何をやったかということ、日本の中でいろいろ起こっている運動や問題を英語で記事を書いて、雑誌を作りました。これは英文『AMPO』といいます。もうかなり前の30年前から出していて、海外に発信していました。当時は日本の中で市民運動として英語で記事が書ける人は大変少なかったもので、これは大変貴重で、自分たちで製本し、それを海外に送付していました。当時はやはりアジア全体が民主化の時代であり、それに伴ういろいろな市民活動や政治活動がありましたので、その草の根の人たちと日本の市民がつながっていく媒体としての役割を果たしてきました。

70年代はインターネットなどありませんので、基本的には私たちが雑誌やニュースレターを作って送ったりしました。逆に、かなり広いアジア全

体の国々から、同じように資料——ニュースレターやピラが事務所に日々届いていました。最初はそれを集めて保管して、そして誰でも来て見ていいという場であり、またそういう書籍づくりをやっていたことから資料とっていました。

四ッ谷かどこかの6畳一間ぐらいのアパートを借りていたと聞いていますが、床が抜けるほど紙の資料が段ボールにぼんぼんぼんと重なって、とてもじゃないけれど、資料センターという名前はちょっと違うのではないかという状態でした。とにかくアジア各国、あるいは世界各国から基本的には市民活動、それからジャーナリストやアカデミストの人たちの論文や記事を集めていたことから、資料センターという名前が付いています。

とはいえ、活動を35年もやってきていますので、今は活動の幅が広がり本当にいろいろな活動をしています。今日の生涯教育、生涯学習というテーマが一番近いと思ったのが、PARC自由学校です。これは基本的には社会人の方がたくさん来てくださっている講座で、毎年やっています。しかし、ただ学校をやっているという団体では決してありません。私たちは市民社会の中で市民活動として活動していますので、大学でも行政機関でもありません。ただ何か知識を学んで、よかったというだけではなくて、今社会の中にはたくさんいろいろな課題や問題がありますが、自分たちが学んだり、人と出会ったり、関係を持ったりすることを通じて、まず自分たちが変わっていく。学びというのはやはり、何か吸収して自分が変わっていく、その繰り返しだろうと、私たちは思っています。かつ、社会にあるいろいろな課題や問題を解決していく主体になることが、私たちにとっての学びで、そこがなければ全く意味がないと考えています。その意味で自由学校というのはいろいろな言い方ができますが、学びの場であることは事実です。そして、たくさんの方が来てくれます。しかし、もう少し先には、自分自身が学ぶことを通していろいろな課題を解決していく主体になる、そういう人材を社会の中に1人でも多くつくり出していくことが、私たちの自由学校の目的でもあり、アジア太平洋資料センターそのものの目的でもあります。

今日は現場ということが1つのキーワードになると思います。特に私たちのように国際問題を多く扱っているNGOやNPOの現場というと、実は地域で活動している方々と比較すると、現場と

言えるものがなかなか見あたらないというのが率直なところです。例えば後でお話になるお二人は、それぞれ地域の中で現場を持っていらっしゃると思いますが、私たちにとっての現場とは、とても広くいうと日本全体、世界全体という話になり、とても狭くいうと東京都の淡路町にある自分たちが活動している事務所ともいえます。

その意味では、私たちは常に現場を持っている方々とつながってなければプログラム1つ組めませんし、何か社会を変えていくきっかけもできません。そこがいつもジレンマですが、私たち自身は、自分たちをいろいろな意味での媒体だという規定をすることがあります。要するに何かと何かをつなぐ1つのメカニズムであり、一人一人のスタッフもそうですし、こういう学校に来てくれる生徒さん一人一人も、主体であり媒体であると話すことがあります。

ですから、大学や地域で現場を持っていらっしゃる方々と、いつも出会う機会を探していますし、もはや大学、NPO、行政などという非常に限られた中でセクト的にやっていくこともおかしいと思いますので、いろいろなチャンネルを持ってつながっていくことを考えています。例えば今は農業の問題もありますし、それから東京で今私たちが取り組んでいるのが、若者と仕事と貧困の問題です。やはりフリーターや派遣切りされた方々など、そういう深刻な問題はたくさんあるので、いろいろな壁を越えてつながりながら解決していく。そのために提供しているプログラムが、自由学校です。

もう一つ、大学との直接のかかわりとしては、ここ数年、大学院生や大学生でインターンやボランティアをしたいという方がとても増えています。本当に有り難い限りです。それがまた1つの媒体として、活動に参加いただいたり、一緒にキャンペーンや調査をやったりしています。

そこでよく感じるの、大学の中だけではその人自身も満足できていないのかなということ。「大学は面白くない」と言ってNGOに来る方が多いです。「毎日何をやっているの?」と聞くと、「授業を聞いてもつまらないし、サークルにも一応入っているけれどもそれもいまいちだし」と言うわけです。つまりここで私たちがよく取り扱っているような、例えば食糧の問題、雇用、貧困の問題を大学では普通に話されているわけではないのですが、それは先生方、どうなのでしょう。だからNGOに来て、こういうことをやり

たいと言われると、大学は普通そういう話をして研究テーマを見つけてやるところではないかと、自分はやっていなかったのを棚に上げて、思っています。社会とつながる回路が今大学の中にどのくらいあるのかということは私自身もすごく疑問です。その結果として NGO にいろいろな方が来てくれるのは大変有り難いことですが、逆に言うと大学という場が社会とどうつながって、現場やいろいろな世界とどうつながりながらどういう学びをやっているのかということは、むしろとても聞きたいと思います。また、できればそれを一緒にやっていく枠組みができればいいのではないかと思っています。

私たちにとっての現場は社会全体だと言いましたが、とても具体的に言うと、例えば今年は、コンビニエンスストアの調査や、魚の流通や、アジアの小漁民の状況を調査します。その場合、やはり現場にまず出掛けていきますが、コンビニだとその辺にありますので、行っているいろいろな商品調査をしたり、それが今のグローバリゼーションの問題とどのようにつながっているのかということ、足を歩いて、自分たちが苦労して調査をしていきます。それも大学のフィールドワークや研究活動で恐らく皆さんやっているのだと思いますが、私たちはいろいろな事実を知った上で、どうやって変えていくかという部分をとても大事にしていますので、大学ではどうなっているかぜひ教えてください。そこでいろいろな年代やいろいろな経験を持つ人たちが日々学んだり、出入りしたり、仲間をつくって、自分が変わっていく、そういう循環をつくろうと考えています。

私たちだけではなく、NGO、NPO はたくさんありますし、得意なジャンル、テーマを持っている団体もたくさんありますので、大学だけではなく、市民活動として足を運んで活動にちょっとでも参加すると、恐らく大学での学びも充実してくると思います。それから NGO のいいところは、良くも悪くもいろいろな人がごちゃっといいて、いろいろなテーマを抱えて、日々ごたごたしながら、でもやはり解決していこうという力があるところだと思いますので、PARC 自由学校はもちろんですが、いろいろな活動にぜひご参加いただきたいと思います。

根本： ありがとうございます。なぜ資料が付いているのか、よく分かりました。資料を集める活動つまり情報センター的な活動から始まったと

いうのは、非常に興味深く伺いました。私も情報を集め集約し発信する、さらに自らが媒体となる図書館的な活動をする社会運動組織を幾つか知っていますが、こういう出発点は私どもの研究テーマとも非常に密接にかかわっていると思います。また、問題意識を強くもつ学生が大学に満足できなくてこういう NPO や NGO に参加するというお話しも大学に所属する一員として非常に気になる点です。そうした部分は私たちの研究領域そのものであり、相互の関係を密接に持っていきたいと思った次第です。

では、羽場さんからお話をいただきたいと思えます。

3 羽場睦美「野外教育研究財団での実践」

羽場： ご紹介いただきました羽場といいます。短い時間ですが、自分の自己紹介と、私の仕事の財団の紹介、それから生涯学習基盤について述べさせていただきます、自己紹介に代えさせていただきます。

私が生まれたところは、長野県知事だった田中康夫さんが住んだとされている、泰阜村です。この泰阜村は、田中さん以外でも有名なところで、天国が一番近い村というか、在宅医療に一生懸命で、自宅でコロナと逝ける天国に近い超高齢社会を目指す村でした。

そこで野生児として育ちますが、私はいろいろな興味がありまして、某大学で哲学や心理学をやったのですが、ろくろく勉強もせずに浪人していましたので、やがて挫折しました。完べき主義者でしたので、自分が行きかかった大学が駄目だったら、もう大学なんかやめてしまえということで、実社会に入って、苦労だらけの人生を歩んできたわけです。そして幼稚園教諭の妻と知り合って、子どもたちのキャンプをする姿を見て、そこに心理学の実践の場が展開していることに気づきました。まさに野外教育という在野の学びの場を見つけて、今日まで来たわけです。財団法人をつくって、社会教育としてのキャンプ活動や自然体験活動をやってきました。

若いころは結構本を読んだつもりです。その蓄えで 20 年間、30 年間やってきましたが、どうもネタが切れてきた、あるいは昔読んだ本が使い物にならない、知識が鈍ってきたと思うようになって

て、40代になりまして放送大学で学び直して、そして50代になってから名古屋大学大学院に進学しました。現在、前期課程が終わって、後期課程です。複雑系科学専攻科で博物館学の先生の下で研究をしている現役の院生です。

私がつくった野外教育研究財団は、子どもたちのキャンプ活動や自然体験活動を核にしている財団ですが、むしろ地域の自然や人などの資源をいかに活性化させて、さまざまな学びや事業を起こしていくかということを経験を長野県の飯田下伊那地方という場所で研究し実践しています。

この地域は、故宮原誠一先生、そのお弟子さんの故小川利夫先生、前任者の佐藤一子先生、そして小川先生のまな弟子である牧野篤先生その他多くの東大関係者と関係をもち続けてきました。これらの先生方はこの地域の社会教育活動を現地に立ち調査研究してこられました。地域もその恩恵をもらい、その相互作用によって全国に知られる成果を上げてきました。今もって地域の公民館活動がとても盛んな地域です。

今、公民館活動は全国的に衰退してきていますが、まだ飯田下伊那では脈々と生きています。私の財団はそういった活動のお手伝いをしたり、あるいは首長さんたちのブレインやシンクタンクとして、地域での学びを通じてどうやって経済を活性化させていくかということを経験を、一緒に考えたり、政策提言をしたりしています。

そのほかには、450名ぐらいの学生さんに集まっていたいただいて、キャンプ活動のお手伝いをさせていただくための対人対応トレーニングを全国で行ったり、自治体や教育委員会の皆さんに対してワークショップ運営技術や地域政策策定の講習会を行ったりしています。また、大学、大学院のフィールドワークや講義のお手伝いもしています。

最後に、私が今日招かれました生涯学習基盤についてどう思うか、考えを述べて終わりにします。平成元年に文部大臣西岡武夫さんが中央教育審議会に答申を求めています。その諮問は生涯学習の基盤整備についてでした。思い起こしますと、世界の生涯教育、生涯学習の流れが日本に波及してきて、政府は大慌てで大転換を図りました。生涯学習という概念をそこに入れたわけです。そしてそれ以来、放送大学、中等教育や高等教育の継続、さまざまな政策を練りながら、今まで進めてきました。その結果、制度的には優れた生涯学習社会を実現したともいえると思います。

昔だったら、例えばかつての私のように、在野の実践研究者として大学を出ないことをひとつの牙にして生きてきた人たちがたくさんいました（作家の松本清張や考古学者の藤森栄一等）。ところが今は幾つになっても学べる社会になり、そうした牙を振舞わず必然性が薄れ、私にしても牙が抜かれて随分と温和になりつつあるわけです。総じて大学で学びなおし、それを活かしていく場所も得られるようになってきました。

逆に、公民館や博物館などは本来、公教育として保障されたはずのものでしたが、自ら進んで学ぶ生涯学習ということで、公の責任を回避する傾向が現れ、税金投入を減らすという動きも同時進行しつつあるように思われます。

このような意味で、この生涯学習基盤は、いったんは確固たる決意に基づいて進みましたが、今は中だるみ状態だと思われます。この現状、すなわち成果は徐々に現れているが、しかし欠点もある、それを今後どのようにしていくかという視点が、これから生涯学習基盤を見ていく大事なポイントではないかと思えます。

根本： ありがとうございます。生涯学習基盤経営という名前が、今おっしゃった文科省の政策から来ていることは間違いありませんが、私どものコース名はいろいろ内部的な事情があって、最初は「生涯教育計画コース」といっていました。また3年前から別の事情が生じこの「生涯学習基盤経営」という名前を使い始めました。

私は名前を変えるときこの言葉の提案者の1人でもありましたが、そのときに頭にあったのは全然違うことでした。東大の工学部の各学科では名前を一新してイメージアップすることが進んでいます。昔土木工学という領域がありましたが、今それを社会基盤学といいます。東京大学工学部社会基盤学科です。全然ぴんとこないけれども、考えてみると確かにそういう言い方もあるかなと思います。基盤という言葉が気軽に使われている感じがして、その気軽さをここに導入したという経緯が若干あります。裏の話ですが、実はそういうことがあったことを今のお話で思い返しました。

それでは次に、渡部さんからお願いいたします。

4 渡部幹雄「私の生涯学習基盤論」

渡部： 渡部と申します。私も自分の紹介と生涯学習の基盤と現場についてのお話をしたいと思い

ます。

私は今滋賀県にいますが、最初に就職したのは大分県緒方町、次が長崎県森山町、途中で東京の国立にもいましたが、社会教育の現場をずっと歩いてきました。その中で私のこだわりとして、やはり地域からものを見ていく視線が大切だと思っています。主に私は地域といいますが、コミュニティの中で仕事をしてきましたが、その中で自分がどのようにその地域にかかわっていき、地域をよりよくするかという視点と、地域に愛情を持つことが絶対に必要ではないかと思い、今まで仕事をしてきました。図書館にかかわっていたのですが、去年から急きょ教育長を命ぜられ、今は現場からちょっと離れています、何とか学校に行ったり、いろいろなところに行ったりして、現場からの視点は失いたくないということで、毎日仕事をしています。

私は公民館、歴史民俗資料館という博物館、そして図書館と、3つの日本の代表的な社会教育施設の勤務経験を持っていますが、根底に流れているものと同じで、やはり地域をどう豊かにしていくかということだと思います。学校を中心とした教育という目で見ると、社会教育にはまだまだ日が当たってないところがあります。しかし、日が当たってないからこそそこに目を当てて、よりよくするというのは、仕事としてはやりがいがあるのではないかと。私は安易な仕事で脚光を浴びている仕事をずっと続けていくのは、あまり面白くないと思います。やはり困難なところで、困難に立ち向かって、それを改善していくものに、プロとしての仕事のやりがいを感じています。

私は昨日、愛荘町の役場から能登川という駅まで図書館の職員と一緒に車で行ったのですが、そのときに私は職員に、現状の図書館では、多くの図書館職員がゴールをある程度決めてしまっていて、そのゴールを自分たちが達成できそうなところに設定しているところに課題があるのではないかといいましたら、納得していました。これは私の偏見ですが、やはり難しければ難しいほど仕事は本当に面白いところです。

私は学校を卒業して現場に放り出されました。その近隣の町は人口約一万人人位の小さな町でしたが、そこに九州大学の大学院を卒業された社会教育専攻の方が、あえて小さな町の公民館主事として来られました。その方のやり方が私にはとても新鮮でしたので、その方のところに押し掛けてい

って、ゼミのようなものを繰り返していました。それをその町の周辺の主事たちに広げて、定期的なそうした機会をつくっていました。いったん社会に出るとそういう学びの機会は少なくなってしまうから、その人と二人三脚で勉強した覚えがあります。その元社会教育主事は今年1月の選挙で大分県臼杵市長になっています。

そういう形で、私はずっと社会教育とかかわりを持ってきました。ただ、図書館の仕事や博物館の仕事でもそうですが、箱を造って人を育てたらそこで終わりというところがある。私のしごと館やグリーンピアもそうだと思います。私は決して箱物は悪いと思っていません。日本にはソフトがないのです。箱物にプラスしてソフトを働かせないところに問題があると思っています。だから多くの箱物は無駄遣いだと言われますが、そこが旭山動物園のようににぎわえば、皆さん異議を唱える人はいないでしょう。公共というのは平たく言えばみんなのものだと私は思います。だから公共施設でも、一部の人だけが使ったり、一部の人しか使わないものだったり、みんなのものになり得なければ批判されて無駄遣いとなってしまいますが、そこをどう生かすかという仕組みさえ作ればいいわけで、うまく動かす機能をそろえてないのが今の日本の施設の現状ではないかと思っています。だからそれを人がどのように動かして、どのように形にしていくかということだけ思いつつ、大分、長崎と府県を越えて、単なる役場の職員が施設づくりにかかわってきました。

図書館を生涯学習の基盤としてどう考えるかという、私は学校を卒業した後の生涯にわたる学びを支える装置だと思います。装置はたくさんありますが、その一つが図書館だと思っていますし、過去や現在の記録を未来へとつなぐ装置でもあるし、住民や国民を発展させる一つの装置だと思って仕事をしていました。学びたいことややりたいことは星の数ほどあると思います。そのやりたいことを実現できる橋渡しを支援する場が図書館で、ひよっとしたら博物館もそうかもしれませんが、そのような思いで私は仕事をしてきました。

子どもさんが自転車に初めて乗るときに補助輪を使いますね。補助輪を使って、自分で走行できるようになったら補助輪を外します。だから、補助輪の役割が私どもの仕事の役割だと思います。そこを支えて何とか自立していくものを育む仕事の部分が、私たちの使命ではないかと思っています

す。

とりわけ現場というのは、考えてさせる仕事ではなくて、考えてする仕事だと私は思います。させる仕事、する仕事というより、自分でして見せて、そのものを明らかにしていくというのが私の現場の立場だったと思っています。

では、図書館に人が寄り付かないと地域で言われていた中で、私がどうやって工夫したか、紹介かたがた少しスライドでお見せしたいと思います。ここにいらっしゃる方は図書館好きで、大概図書館に行かれていますと思います。だけど、図書館になじまないという方がいらっしゃいます。そういう方々をどう寄せ付けるかというのが、私の今までの仕事でした。

最初は絵本の原画展をして、作家との交流をやった風景ですが、『えほん寄席』という本がありますが、そういう本を紹介しながら、本物の落語家に来てもらい、図書館で落語をやったりして、お話をしてもらいました。

次に地域から情報を寄せて地域にバックさせる。図書館というのは、本を貸して一方的に情報を与える場ですが、市民から情報をいただいて、それをまた還元するようなことを考えました。こっちにあるのは地域のコミュニティー紙です。それを張ることにより、地域の自治会も図書館に参加する仕組みをつくりました。赤いのは、コウモリを見たというコウモリの発見情報がどんどん膨らんでいくものです。地域のコミュニティー紙がどんどん豊かになってきます。図書館は非常に日常的な空間ですから、そこに情報が来て、新聞に出ないローカルな狭いところの情報ですが、みんなそれを見ています。そういう中で図書館との距離を縮めていきます。

「観光協会だより」も小まめに集めていますし、書店並のテーマ展示をやったり、いろいろなことをやらせていただいています。これは老人会とのかかわりで、これはギャラリーです。

これは一例ですが、図書館の玄関にグランドピアノを置いています。時々、突然ピアノが鳴ったり、ジャズが演奏されたり、いろいろな仕組みを図書館に用意しています。

そのような中で、図書館の中に日常生活と同じような空間を用意して、情報が行き交うようにしています。博物館はモノと人の関係で、公民館やNPOはヒトと人の関係だと思いますが、図書館は2次資料である本と人の関係を踏まえてそうい

ったものを組み合わせて、1次資料への橋渡しやヒトとの繋がりや橋渡しの役割を果たすような空間です。

入館者数は、今の段階では開館以来ずっと右肩上がりや伸びていまして、昨年の4月と今年の4月を比べると20%増です。ずっと利用者は伸びています。だから、造ったときにゴールではありません。こういう施設などは造ったときにスタートで、それから膨らませていくことを、地域との関係を築きながら今までやってきました。

5 補足の質疑

根本： ありがとうございます。最初のお二方は、どちらかという市民の立場からのお話で、渡部さんからは公的なもののこれまでの限界と、それからそれをどのように作り直していくかというご提案がいただけたと思います。

私は地域資料というのを前から研究していますが、渡部さんのところに一度お邪魔しているいろいろお話を伺ったり、そこでやられていることを見学させていただきました。今コウモリがどこで見られたかを地域内でマッピングするというお話をされていましたが、ああいうことは科学博物館などで結構やられている事業だと思います。これを図書館でやる。つまりそれは地域の情報だということです。地域情報は別に印刷物などに限らず、住民から寄せられる情報を整理し直すようなところも含めて非常に重要な地域情報サービスだという位置付けからそういう仕事をされていることは、非常に興味深いし、面白いと思いました。

今お三方にお話しいただきましたが、補足なり、ほかの方のお話を聞かれた上で何かコメントなどありましたらお願いします。

渡部： 補足ですが、私のイメージしている図書館は、最終的に利用者が本を書いて、私の図書館に置き、それが貸し出される風景です。それが今実現しています。私も本を書いています、住民も本を書いて、小学生も本を書いて、貸し出しする。だから単なる情報の提供ではなくて、総合構成を考えています。

根本： 今のお話で思い出しましたが、地域資料の研究をやったときに、小さな地域の単位である字（あざ）を単位にした歴史（字史、字誌）を作っているところは、昔はもっとあったのかもしれませんが、今は沖縄と滋賀県だけだという話を聞

きました。つまり字という非常に小さな地域的な単位で、そこに住んでいる人たちが積極的に今でも自ら歴史を書いている。今のお話は、もしかしたらそういうことともつながりがあるのかもしれないし、町史が編さんされていることも含めて、行政と住民という関係だけではなく、住民どうしの間をつなぐ役割を図書館なり公共的な機関が成すというお話だと伺いました。

この後はディスカッションにしたいと思いますが、最初に申しましたように、生涯学習基盤経営とは何か、最初にこちらで考えたところでも特にまとまったアイデアがあるわけでもないの、自由に意見を言ってください。

まず、こういう点について補足してほしいという質問等はございますか。

質問者1： 教育学部4年のものです。羽場さんの大学院に3月に勉強に行かせていただきました。それに関連して、今後どういった内容を大学院で講義としてやられていくのか興味がありましたので、ぜひ教えてください。

羽場： おっしゃった『大学院』は正式な大学院ではなくて、私たちがやっている森森大学院という市民講座です。実は自己紹介の中で多くのことをはしょっていますので、森森大学院のことも紹介しながら補足させていただきます。

私のやっている仕事として、飯田市かざこし子どもの森公園という体験型公園の管理運営があります。これは造る過程から市と一緒に積み上げてきたものです。最終的には市が財団をつくって管理運営する予定でしたが、行革のあおりで財団をつくることができず、私たちの財団で受けることになりました。そこは、図書館でもない、博物館でもないのに、子どもの読み聞かせをしたり、さまざまな展示をしたりしています。ですから、領域侵犯というか、博物館が図書館に近づき、図書館が博物館に近づくようなことは私にはごく自然なことに思えます。私は修士論文で、博物館、図書館、公民館、あるいは地域のさまざまな資源をネットワークでつないで、地域のための市民のための大学をつくってしまおうという設計研究をしました。実はそのパイロット研究的な意味もありまして、この公園で、子ども向けと、青少年教育者向けの講座を設けています。成人向けの講座を森森大学院と呼んでいます。大学の単位に換算すると2単位ぐらいになるような内容です。

私たちはグリーン・インテリジェンスとあって、

知性は自然の中で汗をかいて磨こうという考え方をもっていて、グリーンシーズンには修士や博士の学位を持った若者たちが草刈や子どもたちの体験活動支援をしながら過ごし、冬になると公開市民講座を開きます。

今の質問者の方はその中の「戦略策定と政策評価」という講座に出てくださったんですね。これを今後どうするかということですが、これ自体は今後も継続したいと思っています。そして、そういった講座を少しずつ膨らませていきたいと思っています。将来的には、地域政策を立案していくような、例えば飯田下伊那に培われてきた様々な資源、ハート、ソフト、ハードを使って、地域のために役立つ政策をみんなで考えだしていくような講座をつくっていききたいと思っています。

6 地域の生涯学習を支える行政の役割

質問者2： 神奈川県横浜市都筑区にあります都築図書館という地域図書館の友の会とかかっています。

最近市民との協働ということ横浜も言い出しています、今ちょうど都築図書館と協働で何か企画しようという話があります。まだ図書館は上手につながれないというか、市民をまだ信用していないという言い方は変ですが、いろいろなことを言われるんじゃないかというようなところがあります。うちの場合はだいぶ昔からつながりがあったので、まず友の会と一緒につながるところから始めようということですが、友の会だけではなくて、できれば地域のいろいろなところとつながって、図書館を支えていきたいと思っています。そのときの持っていく方ではありませんが、例えば図書館の人にどういうことをしてもらおうと地域とつながりやすいのか、NPOでご活動されていて、こういうところにこのように働き掛けていくとうまくみんなをつなげ、社会教育の場としてつながっていけるということを、ご経験から3人の方にアドバイスをいただければと思います。

内田： おっしゃることはとてもよく分かります。特に私たちのような市民活動はある種の国家や国際機関に対しての政策提言や批判活動も含まれるので、その意味では私たちは市民はすごく信用しているけれども、国や大学や行政はまだ不信という、すごく逆な感じがします。しかし、具体的な

一人一人の人——担当者の方や図書館の方と話してみると、実はすごく近いことを考えていたということはとてもよくあります。

私たちのようなNPO、NGOからすると、地域の中で生きている暮らしの現場、住民一人一人が集えるような場をお持ちということは、とても素晴らしいし、うらやましいと思う点です。逆に言うと、図書館の方は、アジアの現場の話やグローバルイシュー的なことはまだよく分からないと言われるので、例えば私たちと協働して、NGOのスタッフなり専門家が行って幾つかの勉強会のようなことを図書館で、今日のような形で地域の方の方に対して行います。例えば今の食べ物のグローバル化の問題はどうなっているのか、私たちが日々食べているお魚や肉は一体どこで誰がつくって、どうやって運ばれるのかというような、難しいことばかり言ってもつまらないので、生活の中でそれを世界の構造として読み取っていくような講座を開いたこともあります。

私たちの活動の1つとして、アジアの現場を支える住民支援活動、いわゆる国際協力活動もしています。例えば東ティモールというすごく小さなアジアの国でコーヒー生産者の支援をしていて、フェアトレードコーヒーとして日本で輸入して販売しています。今フェアトレードは、学生さんも含めてすごく意識が高くなってみんなよく知っているの、例えばコーヒーを飲みながら、生産者はこんな暮らしをしているとか話します。

そうやって協働で講座を企画するというは、NPOやNGOもそういう場をととても求めていますので、どんどん電話をして、こういう活動を一緒にやりたいと言えば、NGO、NPOは本当にそういう提案に対してはできる限り一緒にしようと思うので、そのような形があると思います。**羽場：** 私は3つのアプローチを紹介したいと思います。

一つめは、私が住んでいる阿智村の例です。阿智村は、協働の村という理念を掲げて頑張っています。村には「村づくり委員会」という登録制度がありまして、そこに5人以上の会員を作って登録するとお金も出るし、村もその政策提言を受け付けます。

そこに図書室づくりの研究会が組織されて、みんなでその中身を考えて村に提言しました。村はその提言にもとづいて図書室改修を行い、村の費用で司書さんを雇用し、運営はそのグループに任

せました。そこでは、先ほど渡部さんの活動に似たさまざまな図書館らしからぬ活動を、住民の皆さんが中心になって進めています。来館される方とカウンターに座っている方の距離がもともと近いものですから、共に考え共に行動しようというやり方がうまくいくのでしょうか。

二つめは、私の財団で小さな美術館を持っていますが、その例です。これは手作り美術館ですが、作家に参加していただいて企画展を計画します。展示方法も作家の方と一緒に考えます。このように小さな市民ギャラリーとメインホールの展示は参画型で計画されます。

それから、三つめは、飯田市の図書館の例です。飯田市立図書館は司書の方々が伝統的にとても優れた図書館運営をやっていて、読み聞かせ、絵本、講演会など、いろいろな企画、アイデアを出しています。それから特に図書館の資料調査が大変優れていまして、海外の文献も、さまざまな大学の文献もどこまでも手を伸ばしてくれて、市民のためなら大量な調査もいとわずにしてくださいます。そこで培った人間関係がたくさんありまして、地域研究がとても盛んです。そういった方々の考えをうまく取り込んで、さまざまな運営をされています。

以上三つのアプローチはそれぞれ違いますが、結構うまくいっており、いろいろなやり方があるのではないかと思います。

渡部： 図書館ということですが、私はもともと現場で、地域の実態に照らしてどう図書館をつくっていくかという視点から、図書館を用意しました。まず地域のいろいろな活動を保障しました。例えば展示スペースには市民向けのスペースもあります。先ほどのコウモリの情報を提供できたり、ボランティアも、ピアノ演奏ボランティアが来たり、この間はブラジル人の子どもたちがサンバを踊ってくれたり、図書館か博物館か分からないような表現をされています。ところが、今どういうわけか図書館はある活動に特化したイメージを与えている。そのことに対して私はそうではなくて、図書館法の趣旨や、法からいってもこういうこともできるという思いから、自分の活動を展開していました。

また、住民がかかわる中で、コミュニケーションの場をととても大事にしています。だから、時々集落の区長さんから、まちづくりはどのようなことをやるのかという相談を受けることもあります。

従来の図書館の発想でいくと、そんなのは図書館の仕事ではないと思われるかもしれませんが、でもこれは生涯学習の場と考えていくと、全然間違った方向ではなくて、法律にもちゃんと支援してもらっていますので、そういう中でいろいろな可能性を秘めているのが私は図書館だと思います。

去年の9月6日にNHKの「生活ほっとモーニング」という番組で1時間ほど図書館特集をやりました。そこで全国の図書館を紹介した最後に、うちの図書館が紹介されていましたが、住民が図書館を使ってどう変わったかという部分でした。ほかのところは図書館館内のシステムの紹介でしたが、うちの利用者の方は図書館の出会いから結局は回想法まで辿り着いていって、自分の住んでいる集落に帰って回想法をどんどん広めて、そこで図書館で学んだ成果を活かして集落づくりに参加している。そのような気持ちにさせたのは図書館での本の出会いだとか、図書館が私の人生を変えたとか言っているのである。私はそうしたお言葉に支えられて、ここで何十年か仕事をやっています。今から8年前、私が滋賀に来て2~3年たったところに、大分での職員時代に図書館の仕事を通して出会ったご婦人が私を捜しだして、「あなたに出会ったことが、私の人生の最高の喜びでした。自分の人生を豊かにしてくれた。もう後数年の命しかないので死ぬ前に最後のお礼が言いたい。」というお言葉をいただきました。

生涯学習の場で働いている人たちは、そういった経験をたくさん現場の中で感じているから、非常に逆境の中で苦しい立場にあるかもしれませんがそういうことが支えになり、市民の声が自分の仕事を次に向けるエネルギーになっているということを感じています。

根本：私も図書館にかかわる者として、今のことは本当に非常に根本的な問題だと受け止めます。渡部さんもおっしゃっていたように、図書館というか行政は、自分たちで仕事をまず組み立てて、予算などの形で事業化したところの範囲でやる。先ほど箱物というお話がありましたが、すべてのものにはある箱というか枠があって、そこを用意することで行政サービスが一応完結する。そういうことを前提にしていますので、余計なことはやらないというか、何かやるためには、また別の資源を投入しないと駄目だという思い込みが強い。だから、何か新しいことをやるためには何かを削るという発想になるのですが、図書館のように地

域の情報と貸料は具体的でなおかつ範囲があまりはっきりしていないものになると、どこまでやるべきかは従来の枠組的、箱物的な発想からは出てこない。先ほどソフトウェアを言われたのは、そういう意味合いだと思っています。このことは今図書館を指定管理にするなど、できるだけ安上がりにするような逆の要因にもなっていると思います。

ただ、どこまでも広げていけるかという部分は、やはり難しい問題です。それこそまさに経営の問題ですが、前提の部分をもう一度見直す必要がある、その辺の提言は渡部さんも私もある程度同じような立場で発言しているところですが、難しい問題ではあります。これは別に図書館に限らず、行政全般の問題です。今日はどちらかという民間の立場からのお話になりますが、今のよう疑問が従来の行政スタッフに対して出てくるのは当然でしょう。行政は行政の側でももう一度それをつくり直そうという動きはあります。横浜市の場合も、私は詳しいことはよく分かりませんが、住民の方を巻き込んで何かやりたいというのはあっても、余計な仕事を抱えてしまったらという部分もあるかもしれませんし、慎重になっているところかもしれません。

7 生涯学習活動の価値の問題

羽場：今の話をお聞きしていて、私はやはり一番大事なのは人間ではないかと改めてかみしめました。というのは、どんなつまらない、古めかしい、蔵書もあまりそろってない、図書館でもあるいは民間の私たちのような施設にしても、問題はそこに楽しい人、あるいは自分が引き付けられる人、そこで学ぼうとか一緒に何かやりたいと思わせる人がいることが最も大事で、それさえ何とかなっていれば、住民の皆さんと地域の人たちと何かやっていける、あるいは公の職員の方々と一緒にやっていけるのではないのでしょうか。

私が大学院にいてちょっと心配だったのは、学問の対象としてハードやソフトを見たり、あるいは人を見ることはできても、一緒に関って、ものを見たり、感じたり、泣いたり、笑ったりしながら、ことの本質を見ていくことがややもすると忘れられがちになるところです。これは、優秀な人が集まる大学であればあるほど心配という感じがしています。

内田： 今の話は本当にそのとおりだと思います。もう一つ補足ですが、学ぶ場合に生涯学習という場は大事なのですが、そこで中身のどういう思想、どういうテーマという、もう少し基礎的な価値の部分で共通していないと、なかなか一緒に学ぶといっても学べないということは、特に行政と一緒にやるときに感じます。

私たちの団体は、人が持続的に地域の中や自分たちの暮らしの現場で生きていけるように、それが日本の自分の話だけではなくて、隣の人もそうだし、もっといえば世界中の人たちが安心して食べていかれる世界をつくりたい、そういうところに今価値を置いています。難しい単語では、人権、環境、平和ということに基づいて活動をつくっています。

恐らくここにいるほとんどの方は、それはそうだと思うのですが、やはり場としてだけ見ると、例えば今市場原理の中でどうやってもうけていくかというセミナーの場所もあるわけです。それも広い意味では社会教育の場だったりします。そのあたりは私たちのような活動をしていると、率直なところなかなか難しいと思うところでもあります。

それでお二方にも聞いていきたいのですが、ご活動されている中でどういう価値を重んじてやっているのか。やはり何でもありでできる部分とできない部分があると思いますし、あと地域の中でやると、利害というか住民同士で意見が違う方がいたり、あるいは町内や村内では多数決がすごくやりにくいと伺ったことがあります。つまり和を重んじるではありませんが、そこで賛成、反対がはっきりしてしまうと、結構日常の人間関係にもひびが入ってしまうところがあるらしく、そのあたりを伺えたらと思います。

渡部： 教育長の立場を超えて、若いころの思い出話ということでお聞きください。今の利害対立のことですが、祖母傾山という九州山地の山の自然保護運動にかかわったときに、すぐ賛成、反対ということになってしまうので、私たち若者で「自然を守る会をつくらなくても済むようにする会」というのをつくりました。それは自然を守る会ができたときには、もう自然が破壊されている段階だから、その前の学習活動を豊かにしていこうということで、賛成、反対という議論ではなくて、その前段階の議論をしようという形でやりましたが、それが結構うまくいきました。ちなみに一緒に

にやっていた者が、今年の4月にそこの市長になりました。そのように地道な活動の中で、理解をいただく。だから利害関係で見られる前に、やはり1歩引いて客観的にものをみつめるという形を取る。すぐに利害関係の土俵になってしまうと、そこで終わりというところもありますので、そういうことは注意をしました。

それともう一つ、私がなぜ大学院へ行ったかということをお話ししますと、やはり1つの研究的な方法論を学びたかったのです。小さな町にいるいろいろな仕事があります。それをどう自分なりに処理していくか。自分なりにいい仕事をしていこうと思えば、研究的な方法論を学んだほうがいいという思いがずっとあったので、私はもともと教育系の院を出たのですが、考古学の論文を2〜3本書きました。その方法論が学べるということについては有り難いという思いがありました。学んだことは決して無駄ではなかったという部分もあります。

羽場： お幾つの方に大学に行かれたのですか。

渡部： 私は34歳のときです。その当時は社会人卒の入学システムがなくて、一般入試で受けました。だから後先考えずに役場を退職し、失職しました。休職制度もありませんでした。今うちの役場はどんどん大学院へ行くと、給料もやると言っています。私の場合は給料もない中で大学院に飛び込んでしまいましたが、マスターの終わりのころに町から職場復帰への道の話があり、2年前と全く同じいすに座るという経験をしました。付け加えて言えば、大学院に入る前に、研究生も経験しています。九州大学でしたが、そこの先生のご配慮で、当時私は月曜日が休みだったので、そこに全部ゼミを移していただきました。こんなことも異例です。

羽場： まさに基盤経営、基盤のマネジメントだと思います。

私は今まで野外教育財団という所属をベースにして話をしてきましたが、実はいろいろな顔を持っています。彫刻家のまね事など、さまざまなことをやっています。

その一つとして自治会会長をやっています。1300人の町内会の会長です。大変なのですが、私はその苦勞を楽しむことにしています。ここではしょっちゅう意見対立が起きます。堤防の土手を刈ることができるようになるのに1年かかりました。ある集落に自分たちの地区の土手の草刈は絶

対駄目だという人が1人いたため、堤防全体の草刈ができなくなってしまいました。これをどうして納得してもらったかという点、各集落の集落長さんに「1年間しっかり考えて、議論してください。」とお願ひしました。そうしたら1年の間に、「土手を通りたい。」「草を刈りたい。」という意見が、あっちこっちから上がってきました。最後の会議で「さあ、皆さんどうしますか?」とお聞きしました。1年かかって各集落から上がってきた意見を前にして、駄目だと言っていた人もついに賛成してくれました。今月6月にその草刈を実施しました。

私は地域史の研究者という顔もあります。地域の商工会が大河ドラマ観光にあやかりたいということで、町の真正面の山頂に「信玄のろし台」という看板をドーンと出してしまいました。研究者は目を覆いました。これは事実と反します。したがってこれを書き換えなければなりません。しかし、これを直ちに換えようとする、商工会には有力者がたくさんいて、大変なことになります。そこで、私は村の文化財委員会の副委員長です。そこで、県教委に相談し、専門家を派遣してもらい調査を行いました。その結果を踏まえ、これはのろし台どころではなく立派な城で「駒場城」であるという趣旨の講演会と現地学習会を行いました。専門家の話を聞いた商工会の皆さんは「看板を直す必要がある」という意見で一致しました。村文化財の指定も4月に終わりました。このように不可能と思われていた壁を調査研究と学習によって乗り越えました。今度東大のゼミの皆さんが来たときには、のろし台の大きい看板が、「駒場城址公園」に変わるとお思いますので、お楽しみに。

時には思想的な問題に直面することもあります。具体例でいうと、私は満蒙開拓平和記念館という博物館を造るお手伝いをしています。これは極めて悲しい負の遺産を未来の資産に変えようという運動です。この記念館の設立には賛成反対の問題が内在します。記念館を造れるか造れないか、非常に胃の痛くなるような問題ですが、これも学習によってしか解決しないのではないかと思います。みんなで学習する機会をつくって、その中で答えを見つけていこうとしています。

このように、意見対立があるけれども、これを解決していく手段は、対話・調査研究・学習しかないのではないかと思います。

渡部： 私が働いていた職場の職員が、通信教育

で修士号を取りました。彼女が初めて修士論文以外に仕事として論文をまとめたのが、1週間前に出来上がりました。70ページのもので、以前はできなかったのですが、研究的に文章にできる、表現ができるということでチャレンジしてもらって、冊子にまとめてくれました。うちの職員もそうやって何人か論文が書けるようになって、研究者として共同研究ができるようになりました。

8 学ぶ意欲はどこから来るのか

根本： だんだんと価値の対立をどう調整するか、どう解決するかというような、かなり深刻かつ難しい問題となってきましたが、その中で学習、対話、研究も大事だというお話で、こちらが意図していたところにだんだん近づいてきたような気がします。

大学院を志望されている方もいらっしゃると思いますが、大学院生もいますし、研究の関係で何かご発言はありませんか。

質問者3： 図書館情報学研究室博士課程に在籍しています。学校図書館の学校司書をやっていて、やはり渡部先生のように、拡張する学校図書館をずっとやってきています。今までの議論は、意見がある人が意見表明する場をどのようにつくっていくかという話だったと思いますが、学校の場合、意見を言っていないと考えている子どものほうが少なく、意見を言っていないと考える人たちでも、やりたいことがあったらやれる場所をどうつくるかということのほうの課題が大きくて、そのところをどのように考えているか知りたいのですが。

渡部： やはり言論というのはとても大事だと思います。学校図書館に関しては、まだまだ都道府県格差が非常に激しくて、学校に司書がいなくてもありますので、まずは条件整備からいき、学校図書館は学校の中のいろいろなヒエラルキーの中の低位に置かれていますが、何とか普通の教科と同じような環境づくりから始めていかないといけないと思っています。私どもは公共図書館の整備をした次の段階として、ことしから学校図書館にも力を入れています

おっしゃるように意見を述べたりという自由な感じの、学校の中で保障された空間づくりは非常に大切だと思いますが、これから取り組むところですか。お答えになっていないかもしれませんが。

質問者3： 学校図書館でということではなくて、ご自分のフィールドで、意見をあまり持ってないように見える人をどのように考えてお仕事をされてきたかということが知りたいのですが。

渡部： 持ってないように見える人については、潜在的な力を中に秘められていると思いますので、それぞれ思っていることを出していくことが、図書館のゴールではないかと思っています。民主主義社会を根底から支えていくのは図書館だと思いますので、多様な意見がどんどん出てくることは図書館にとっての使命だと思います。それをここで言うと差し障りがあるので、現実のうちがどう展開していくか見ていただければ、お答えになるかもしれません。図書館ができたときとできた後を比較していただければ、それは明らかだと思います。

内田： そういう問題に私たちもよく直面しています。広く言うと NGO、NPO の活動はやはりまだなかなか認知されていないので、日本の市民の多くの人たちに自分たちが取り組んでいる課題をどうやって伝えるかという場合に、やはり意見を持ってない人はいないので、あまり説教くさくなく、一緒に考えてみましょうという語り口で、入り口はできるだけ優しくというか、同じところに立って語り掛けることを心掛けていますが、一般論であり役に立つ答えではないですね。

質問者3： できれば具体的にお願いします。

内田： 特に偏差値の高い大学からいらした方は、よく考えているのですが体が追いついていないところがあって、NGO は集会を開いたり、いろいろなキャンペーンをやったり結構肉體勝負のようなところもあるので、そういうときに私たちが「もっとこれは早くやれ」とかすごく怒ると、目からうるここというような顔をして、これまでの価値観が崩れたりされていますが、それはやはりある種の問題意識を持っている方ですね。

ご指摘の提案は、比較的小さい子どもさんですか。

質問者3： 高校です。

内田： 私たちも共通した問題意識は持っています。つまりそれは学習以前の、人間としての成長とか、自分がここにいてもいいという承認されている安心感とか、意見を持つとか、人に伝えたいというようなすごく根深い問題として私は受け止めました。それ自体は今具体的な答えが出せませんが、それこそ小学校とか幼児期からの根深い

問題で、確かに意見を自分の意見として自信を持って言える子どもたちは、とても少なくなったと思います。すみません、お答えになっていませんが。

羽場： 全然答えにならない答えに挑戦します。

自由に発言できたり、自由に行動できる社会をつくるということは、不自由さを知るといって、不自由さを工夫して、これをエンパワーメントで、自分自身を作り替えたり、ルールを作ったりして、働き掛けていく人間を育てることだと私は考えています。ちょっと大言壮語ですね。

図書館で発言がないというのは、子どもが自由でない状況を示していると思われるわけです。要するにがんじがらめになったままの発言できない状態ではないのかと思われます。確かに偏差値の問題や、学校のいろいろな伝統の問題があって難しいかと思いますが、子育ての原則からいえば、まずその一人ひとりの個性を認めてあげて、共感の空間をつくるのが大事だと思います。それによってものが発信・発言できる雰囲気が出てくると思います。それは高校生でも同じだろうと思います。

個へのアプローチは、まず、認め、受け止める空間をつくること、それは人の一生のいつの段階でも必要なことでしょう。そしてそのように受け止められていると感じられる空間の中から個々の意見や疑問を引き出していくことができのらうと思います。このような現場の工夫は、どこの段階でも、いつの段階でも、必要ではないかと思えます。

一方、実は構造的な問題があって頭が痛いところがあります。例えば小学校や中学校の問題ですと、例えば都道府県の教育委員会が一括して教員を採用して域内に定期的に再配置していくシステムを取っていますが、これを続ける限り、個々の地域の実情や地域の思いをくみ上げてその解決策を打ち出していくような学校教育には、なかなかなりにくいと思います。乳幼児教育、初等教育、中等教育がきっちりしていることが、生涯学習を支援していく上で非常に大事であり、特に図書館をどのように使っていくか、そこでどのように発信できる人間を育てていくかということは大事なことです。これは現場の工夫だけでうまくいく話ではなくて、行政システムや財政システムの問題でもあります。特に東大に入ってこられるような方々は、そういう全体構造を造り替えていくよう

な職場につく可能性が高いわけで、創造的な現場をつくり出すための研究をどうかたくさんしていただきたいと思います。

影浦： 質問者3に対する質問ですが、意見は言えないと駄目ですか。持っている人のものを引き出すというのは、私だったら絶対に拒否して行かなくなると思います。

つまり意見を表明したり、どういう形でしたいという場は人それぞれ違うと思います。例えば大学院のゼミで、私と同じペースで議論をしなさいと強制され、それができなかつたら駄目だと言われたら、皆さんきつと思います。それと違い、でもやらなくてはいけないとか、でも意見は交換しなくてはいけないというのは、そもそもどういうことなのか、説明してください。

質問者3： 全員が意見が言えるタイプの人間になってほしいと思って、言っているものではありません。インフラとしての基盤としての図書館や公民館やNPOは、皆さんみんなのものだと、みんなのものにしていきたいと言われました。みんなのものというのは一体どういうことか。仕事をしていてすべての利用者が利用できるようにするという課題を常に突き付けられるので、本当の意味でみんなのものとしてのインフラになるということはどういうことなのか、いつも分からないところだったので、先ほどのような質問になりました。

根本： もっとこの議論を続けたいのはやまやまなのですが、時間になったので、一言まとめをして終わりにします。最後にあったような議論が、多分生涯学習基盤経営を考える本質的な問題につながっていると思います。このコースというのは、もともとは戦後教育、新教育の中で教育基本法、社会教育法、その後の図書館法、博物館法などができたときにスタートしています。そのときの理念は、もちろんアメリカ流の新しい憲法に基づく啓蒙思想があったことは間違いありません。

社会教育、生涯学習、図書館、博物館という場は、まさに日本の統制化された学校化社会に対してアンチ制度として設定されたものです。制度的にはそうだと思います。いまだもって、やはり学校、大学が文部科学省の中心です。そのメインストリームのいろいろな限界が、先ほどの質問者3の方のようなお話にもなると思います。

多様な学習ニーズ、多様な発達、多様な意見表明のパターン、さまざまな人がいるけれども、学校の中ではやはりある画一的な評価に結果的にな

っている部分がある。もちろんそれを解消するようないろいろな努力はありますが、そうではないものは実は最初から戦後教育の中に、社会教育という形で埋め込まれていたと思います。ただ、これは簡単に統合できるようなものになっていかなかった。公的な制度の限界を民間の運動体や組織がすくい上げようとしている部分もあるわけで、それら全体を「生涯学習基盤」と呼びたいということでは。

今ここにいるお三方がそれぞれの立場からいろいろな話をされて、どれも非常に重要なお話でした。最後の学ぶ意欲そのものがどこからどうやって出てくるのか、もともとは家庭内、あるいは学校教育の中でつくられるものだと思いますが、これと違うパターンを生涯学習・社会教育という形でわれわれがどれだけ担えるかというのが今後の大きな検討課題だということが示されたのではないかと思います。

これからというところで終わらざるをえないのは残念ですが、参加の皆さんがそれぞれ持ち帰っていただければと思います。いずれの日にか、得られた回答をもって大学院に入っていただき一緒に議論できれば、今日の目的は十分に達することができたということになるのでしょうか。ご参加ありがとうございました。

Panel Discussion: What are Infrastructures to Support People's Life-long Learning Activities?

Panelists: Shoko UCHIDA † Mutsumi HABA †† Mikio WATANABE †††

Moderator: Akira NEMOTO ††††

† Secretary general, Pacific Asia Resource Center (PARC)

†† Director, Outdoor Education Research Foundation

††† Superintendent, Board of Education, Aisho-cho, Shiga Prefecture

†††† Graduate School of Education, the University of Tokyo

This panel discussion was held on June 13th 2009 at the Graduate School of Education, the University of Tokyo. Three panelists talked freely about life-long learning infrastructures based on their life histories and their experiences through the activities and movements they have ever committed.

Keyword: Life-long Learning, Adult Education, Social Movement, Libraries

行為・制度・基盤—自明性の裂け目と私の存在をめぐる—

牧野篤[†]

[†]東京大学大学院教育学研究科

生涯学習基盤経営コースのオープンラボで開催されたパネルディスカッション「生涯学習を支える基盤とは何か」(2009年6月13日)における議論を受けて、コースの教員として、生涯学習基盤経営という言葉をめぐる所感を記す。生涯学習とは、言語のもつ事前的な制約がもたらす事後性と過剰な達成によって、当為としての制度の自明性を解体しながら、制度を生成的に生み出して社会を構成する私という存在を、一生涯にわたって立ち上げることである。生涯学習基盤経営とは、端的に、そのための形式をつくりだすことを一身に担う大学の役割を問うということである。

キーワード：生涯学習，行為，制度，社会，基盤，言語

学習はきわめて個人的な行為でありながら、またきわめて社会的な行為でもある。たとえば、デューイは、学習とは問題状況を問題解決状況へと組み換える行為であり、その結果もたらされるのが知識であるとして、知識を得ようとする人間の意思を問うた。王陽明は「格物致知」つまりある存在と自ら関わることで知を得ることが学習であるとして、人間の主導性を重視し、王陽明思想をもとにデューイを受容した陶行知は「行は知の始まり」、つまり人間そのものは環境と矛盾を生じざるを得ない存在であり、その矛盾を感受するところから知を得る行為へと向かう、それが学習だという。ここには当然、人間自らが社会的な存在として、問題状況に置かれるのか、それとも問題状況を作り出すのかという知を得る行為に関する初発の契機として受動・能動の違いがある。しかし、それはさほど重要ではない。問われるべきは、その問題状況を感受するという受動的でありかつ能動的である行為のありようである。それは、端的には世界の自明性が崩れることで、自らの自明性に裂け目が訪れ、その裂け目を閉じるためにこそ行為としての知ることが生まれ、その結果、知識が得られるということである。

しかし、知識を得ることで人は世界の自明性と自らの自明性を回復するわけではない。知識を得ることで人は世界の自明性を我がものとしようとするが、それはその実、次の裂け目を引き起こさざるを得ない。世界の自明性が崩れ、自己の自明性に裂け目が開かれるとき、人はすでに自己と

世界との関係態として自己を認識している。そのため、その人が世界と自己の自明性を回復しようとする営み、つまり知するという行為は、知らないと不安であるという自己と世界との関係のあり方を、知って安心するという関係のあり方へと組み換えつつ、常に自己を対象化する自分を立ち上げざるを得ない。世界との関係態である自分は、常にその関係から自分を疎外することでしか、関係態として存在し、認識され得ない。その結果、自分は常に世界との間でズレを生じながら、そのズレを解消しようとして、次の自分へと自分をつくりだしていく他はない。裂け目は縫い合わされる端から、次の裂け目へと口を開いていく。その結果、私は私である端から私ではない私へと移ろっていく。その私をとらえるためにこそ、人は知ろうとし続けなければならない。

そして、ここには制度が関わっている。制度化された世界である。それは、人にその世界の中に自足することを、つまりその世界を自明のものとして受け入れ、自分を自明のものとして、考えるまでもないものとして存在させることを求める。この制度の最たるものが言語である。言語をもつことで、世界は社会となる。世界は言語によって切り取られ、意味化され、社会へと構成される。社会はトートロジックな意味をもち、人は社会的存在として社会に自足することになる。野蛮は文明ではないが故に野蛮であり、文明は野蛮ではないが故に文明である。彼は私ではないが故に彼であり、私は彼ではないが故に私である。私は私と

してトートロジックに存在し続けることができる。なぜなら、私は他の誰でもない私なのだから。

ところが、ここに罣がしかけられる。私が私を認識する言語は私のものではなく、そのように認識する私は私である必要はない。私は社会のものである言語を使うことでしか私であることをいえず、私が私であることの自明性は他の誰かの自明性が自明であることによってしか保たれないのに、他者の自明性は私の自明性によってしか支えられない。であるのに、私の自明性=他者の自明性は言語によって解体していつてしまう。私が私を認識する言語は誰か他の人のものであり、私が私であることの自明性はない。ここに自明性の裂け目が口を開ける。制度としての社会は、言語によって制度化されながら、言語がその社会の制度であることによって自明性が解体され、私自身の存在の自明性も曖昧となる。

だが、この制度としての言語によってこそ、私は私であり得る。制度化された言語によってこそ、私は私の中に私が生きる社会が息づいていることを認識することができ、私をその言葉を使う人々に対して限定的に名宛てすることができる。私の言語表現は、その言語によって言及できるものを言及できる仕方であり、しか言及しないような形で展開する他はなく、この事前性=限定が、言語の介在によって、私と他者の存在との間にコミュニケーションを成立させる。そうだからこそ、私は常に他者へと解消されざるを得ない危機を抱え込みながら、自分を他者へと名宛てして、自分を他者から同定されることを求めざるを得ない。私は、ここで、事後的に自分を獲得するのだ。自明性の裂け目を埋める形で、事後的に私にもたらされるもの、それが社会的な自己認識である。

そう、ここには事前に制約されているが故に事後的に予期せぬ形で展開せざるを得ない社会的な存在としての私という自明性つまり自己認識が、社会によってもたらされ、言語によって解体される自分の自明性つまり当為性の裂け目を縫い合わせようとする行為によって生み出されている。人は常に社会において、他者との関係の中で、自分を問い、自分を新たに認識し続けなければならない存在として、あり続けざるを得ない。そして、自分を新たに認識し続けることにおいて、人は、過剰に、他者に関わり、生成的に社会をつくろうとせざるを得ない。なぜなら、人は他者と

の関係においてこそ常に自らの自明性の裂け目を繕いつつ、次の裂け目を生み出さざるを得ず、その裂け目を繕うためにこそ他者を必要とし、そこに新しい自己認識が生まれ、かつ他者をも変容させていくという生成的な循環が形成されざるを得ないからである。事前性に制約された事後性と過剰な達成の循環、これが社会に生きる私たちの存在の形であるといつてよい。

社会の中で他者との関係において自分を問い、その関係を変容させ続けること、これこそが制度の自明性すなわち当為性を疑いつつ、制度を自覚的かつ生成的に作り上げることにつながっていく。そこで人は制度を作り、運用する「私たち」として、他者との間で自己を立ち上げていく。

これが学習という行為の基本的なあり方である。パネルディスカッションをお願いした3人のパネリストからは、上記のような学習という行為についてそれぞれの立場からのアプローチがあったと受け止めている。報告の内容はそれぞれ異なるろうとも、当為としての制度に裂け目をもらしつづつ、制度を生成的につくりだすことで、この社会を我がものとしようとする自己を立ち上げる試み、このことがそれぞれの口から語られたといつてよい。そこで語られたのは、学習の内容ではなく、学習という行為がもたらす制度の破れであり、その行為がつくりだす新たな制度の形であり、それは言い換えれば、言葉という制度のもつ語り口の問題、つまり行為そのものであった。

そして、この語り口こそが基盤と関わってくる。制度の自明性を破綻させ、自ら生成的に構成するための基礎となるべきものは何であるのか。それをここでは基盤と呼びたいと思う。それは、形式であり、形式が決定する内容であり、形式が決定する私たちという存在の形であり、その形が決定する私たちの意識である。この基盤を整え、人々を生涯にわたって、当為としての制度の自明性の沼からすくい上げつづつ、彼らが自らの生を十全に生きるための支援を進める試みをし続けること。そして、支援する側が常に彼らとの関係において自ら省察し、変容して、この関係性を組み換え続けること。このことこそが、大学という場に求められる課題なのではないだろうか。

「生涯学習基盤経営」という長いコース名に託された人々の希望のようなもの、そういう曖昧なものを、私はこのように受け止めている。

日本の「生涯学習基盤＝知識基盤」の形成

根本彰[†]

[†] 東京大学大学院教育学研究科

筆者の研究歴を振り返りながら、日本の学習基盤の変化を踏まえつつ、社会教育学、生涯学習、図書館情報学の関係について論じた。

キーワード：生涯学習基盤，社会教育，図書館

1975年に東京大学教育学部教育行政学科社会教育専修に進学し、1978年に大学院に進んだ。学部では最初に碓井正久先生の概論と演習をとった。演習のテキストは、宮原誠一『青年期の教育』（岩波新書 1966）、宮原誠一編『生涯学習』（東洋経済新報社 1974）だったと記憶する。もともと通常は経済学部に進学する文科2類から教育学部に来たこともあり、教育そのものに対する関心が強かったわけではなかった。むしろ、地方から東京大学に進学したものとしてのとまどいが強く、ともかく何か「研究」に飛び込んだら局面が開けるかもしれないという程度の気持ちだった。

しかしながら、そこで学んだ社会教育は、心理学と近代史と教育実践とが一体となったよくわからないものだった。駒場までで学んできた「学問」とは勝手が違っていたというのが正直なところである。自分が青年期に入るか入らないかのところにいるのに、青年期を理解できるはずもなかったし、まして自分の学習態度が定まらないうちに生涯学習を学ぶことに意味があるようにも思えなかった。今でこそ、いかにも教育者風に、どんな些細なことにも真理が宿っているので学ぶことに意味があり、まして自分の学びの姿勢そのものを研究対象とすることには大いなる可能性があると試みたりもできるだろうが、当時はもちろんそんな余裕があり得るはずもない。

私たちの世代は団塊の世代から数年遅れ、といってものごごろついたときにはすでに高度経済成長期に入っていたという世代とも一線を画す谷間の世代である。上の世代の政治主義には恐れと戸惑いを感じ、下の世代の無批判な消費主義に

も違和感をもっていた。といて、駒場の文科1類2類の同級生のいかにもエリート的な言動にも着いていけないと感じたとき、教育学部は一種の避難港だったのかもしれない。

そこで学んだ社会教育学は、60年代の高度経済成長期を経て農村社会から都市社会に移行しつつあった日本の社会状況には対応しきれていないように見えた。研究あるいは研究が寄り添っている運動は、未だ「遅れた」日本社会の民衆が自ら学習グループを組織することで、ムラ社会にまだある封建遺制や、労働者を収奪する資本制、政官財一体の政治構造といったものを「打破」するためにいかに力をつけるかという点に焦点化されていた。私には、何かの社会的目標を実現するためにともに学習するという考え方が肌が合わないと感じられた。もちろん、ユネスコ経由で導入された生涯学習の概念は外国での新しい枠組みであり、パラダイムの移行を促進するためのキー概念でもあったのだろう。それらに学部時代の早い頃に触れることができたのは幸いであった。

*

進学当初から、社会教育専修を構成する二つの研究室のうちの図書館学研究室に所属するつもりだった。当時その選択の理由を問われればきわめて漠然としか答えられなかったが、今ならその理由は西欧市民社会の個人をベースとした生涯学習（というよりも知識伝達）のあり方を学びたかったということができるだろう。関心は、日本の社会運動へのコミットメントではなく、社会の仕組みの理解にあった。図書館がもつ機能は、その理解のキーとなるのではないかという漠然

とした予感があった。

東大教育学部が師範学校系大学の教育学部と異なる点に、教員以外の教育専門家養成が視野に入っていたことがある。これは今でも私の研究を支える論理の一つとなっている。戦後初期の教区制度設計において教育委員会は、行政委員会制のもとで、一般の自治体行政とは区別されていた。委員の任命は住民による公選制となり、教育長をはじめとする教育委員会職員は教育行政の専門家であってその専門家を育成することが求められた。その意味で、帝大系大学の教育学部に設置された教育行政学科では、地域の教育を支える専門家として、教育行政専門職、社会教育主事、図書館司書、博物館学芸員などを育成する役割が期待されていた。

これらは米国の強い影響のもとに制度化されたものである。米国の地方行政とそれを支える職員制度そのものである。しかしながら 1956 年の教育委員会法の廃止とそれに代わる地方教育行政法の成立により、首長が議会の承認のもとに教育委員を任命することができるようになるなど、教育委員会の行政委員会としての独立性はかなり薄められ、その職員も専門職ではなくなり、自治体の行政職員や教員の異動の対象になることがはっきりした。

これは通常、「逆コース」と呼ばれ、「1955 年体制」への転換のプロセスであることが批判的に語られるが、「逆」というからには「正」があったはずである。だが、教育行政の「1956 年体制」批判に関して何がノーマルな状態であったはずなのかについて必ずしも合意はない。占領政策に基づく、米国的な教育行政や社会教育の専門職制度がそのまま機能したと考える人は多くないだろう。批判の議論は、冷戦期に両陣営に分かれて行われた運動論的な議論を反映した政治主義的なものであった。

そのなかで米国流の制度の導入を歓迎し、日本におけるの定着を強く望む人たちがいた。それが他ならぬ図書館関係者であった。米国の教育関係の職員制度のなかでは、図書館員は教員に次いで専門職化が進んでいたものである。それがなぜなのかを説明することは難しいが、仮説的に言えるのは、図書館は学校と並んで学術や文化のあるところから別のところに人工的に移植するための社会的ツールと考えられていたということである。とりわけフロンティアにおいて効果をもつと考えられていた。建国期から 19 世紀において英

国文化をベースに発展を遂げた米国は、中心的文化を自国の辺境に効果的に伝えるのに積極的に図書館を開発し、専門職員制度を作り上げた。それはフロンティアの西進とともに進んだ。占領期の日本の主要 23 都市に、アメリカ文化の前線基地として、CIE 情報センターと呼ばれる図書館が設立されたのは、それが太平洋を超えて遙か西の島国まで到達したことを示している。

占領軍の図書館制度への後押しはかなり強いものだった。国立国会図書館の設立、図書館法、学校図書館法の成立などにそれが見られる。また、図書館員の養成のために、慶応大学にアメリカ流の学校がつくられたのも軍とロックフェラー財団の資金による。1953 年の本学教育学部への図書館学講座の設置もこの流れにあるものである。

こうしてみると、私が学んだ場である社会教育専修とは、戦後教育改革の理念のもとに、日本固有の事情に基づいて成人の組織的学習を担った社会教育と、米国流の文化伝達機関である図書館というルーツの異なるものと同じ看板の下に置くことで、いわば同床異夢の状態であったことが分かる。私は圧倒的に多い社会教育を学ぶ学友達と自分の考えが違ふと感じ、図書館関係者の夢への疑いを捨てきれないにもかかわらず、とりあえずその夢の可能性にかけることにしたのである。

*

社会教育の中心的な施設である公民館は、文部省の社会教育局が軍事占領下の戦後改革に際して延命をはかるために民主教育の普及を名目につくらせた機関である。それは戦前の国家総動員体制に基づく精神主義から新憲法体制に基づく施設主義に大きく転換したが、強力な指導理念が存在している点では同様の「大人の学校」であった。もちろん、特に 1971 年の社会教育審議会答申以降の公民館は、大人の学校であると同時に市民が自主的に学ぶ生涯学習機関の性格を強くしたが、日本の社会教育の二重性を強く反映することになる。

ここでいう二重性とは、上からの啓蒙という要素と市民の自発的な学習という要素のことである。前者がいかなる理念の元に行くかに関して、冷戦下において政治的な運動と強い結びつきを持っていた。だが、冷戦終了後はどうなったのか。理念に関する議論が失われると、そこは単なる箱物扱いされることが多くなった。当初は省庁の補助金行政のツール（ということは地方にとっては中央の利益誘導のツール）であったが、新自由主

義的な自治体民営化の動きが強くなると、それは無駄な施設として批判されることになる。公民館に元気がないのは、設置理念が曖昧な集会施設になったからである。

では図書館はどうかというと、日本の経済成長後に大きな発展を見せた。しかしそれは社会教育施設の色をできるだけ払拭して、消費社会に寄り添いながらサービスを提供する「資料提供論」が功を奏したからである。図書館もまた公民館とは違った意味で理念を喪失し（あるいは最初から日本では理念の共有はなかったのかもしれない）、箱物と化しつつある。つまり従来の意味での社会教育施設はいずれも「公の施設」（地方自治法 244 条）ではあるが、それ以上の「教育機関」（地方教育行政法 30 条）である理由は何であるのかを再度問い返さなければならない時期にさしかかっていると言える。これは社会教育学ではすでに 1980 年代から頻繁に議論されていることではあるだろう。要するに、学校以外の場というだけで焦点が曖昧な残余の領域である社会教育あるいは生涯学習というものについて、どのようにとらえるのかということである。

この地点で、私は自分が 1970 年代に取り組もうとした図書館研究の課題がいま社会教育＝生涯学習の研究全体と共有されることの必要性を感じる。すでに院生時代を含め 30 年以上取り組んできた私の図書館研究は、日本人がこれまでなぜ図書館を必要としていなかったかを説明するものであった。

これについては、江戸期以来の「高度リテラシー社会仮説」と明治以来の「ゼネラリスト官僚制社会仮説」の二つによって考察しようとしている。要するに、第一に、日本社会は江戸期以来、高いリテラシーを誇り人々は流通する出版物に容易にアクセスできたために図書館のような仕組みを積極的につくる必要はないと考えられたこと、そして第二に、明治になるとメリトクラシー的な選抜システムに基づく教育システムと官僚システムがすべての近代的組織を覆うが、そこでの官僚とは書物を自在に読み込むことができる人のことであり、司書のような書物の専門家の出る幕はないとされたこと、の 2 点である。逆に言えば、西欧の近代図書館は先にも述べたように書物による啓蒙を担う機関であり、司書という専門家が成立する要件は民衆との知的差別化原理にあったが、どちらの要件においても日本では真剣に必要とされる状況になかったということができる。

さらに言えば、明治以降の近代化は知識については一方的な輸入過多の状況であり、知識人とはいち早く西欧の知識を把握して紹介する人々のことであったから、なおのこと最新の知識を個別に輸入して独占することを求めた。ここからは、ストックしながら知識を共有するための図書館のような機関の必要性は軽視されがちだった。

だが、これらの条件はいずれもすでに大きく変わらざるを得ない状況になっている。子どもたちの学ぶ意欲が減退し、「分数ができない大学生」のようにかつて誇った読み書きそろばんの能力も怪しいものになっている。OECD の PISA 調査において低下が話題になった読解力(reading literacy)について言えば、知識の応用力を問うものであり、日本の学校における教育方法では対応できていないことは明らかである。最初から高くはなかったと言えるだろう。また官僚制の不具合については今更いうまでもないことであり、法律の知識と的確な判断力のみが原資の官僚の限界は明らかである。

しかし、だから図書館制度の再構築の条件が整いつつあるなどという楽観主義を述べたいのではない。これまでのメインストリームであった、学校→大学→官僚制的組織の限界がこのようなかたちで現れているのに、おそらくはその当事者は十分に対応できず、むしろ気づきさえしていない状態であるときに、私には、そこから排除されていた社会教育や生涯学習の領域からのアプローチこそが有効であるとの確信がある。

そのアプローチを束ねる概念が「生涯学習基盤」である。さきほど社会教育の学習に真理が宿っていると述べたが、正確な表現は「神は細部に宿りたもう *Der liebe Gott steckt im Detail*」である。20 世紀初頭のドイツの美術史家アビ・ヴァールブルクが言った言葉だとされるが、彼は西欧文化のなかで忘れられていた様々な聖なる表象（アイコン）を研究することでイコノロジーと呼ばれる文化史を変革する大きな仕事を成し遂げた。排除されたマージナルな領域からこそ真理に至る道が切り拓けるものである。

もちろんアプローチの方法についてはわれわれが開拓していかなければならない。だが同床異夢を解消するためのヒントは、今回のパネルリストの発言のなかに多数示されていたと思われる。

基盤／制度—二つの不可視性をめぐって

影浦 峯[†]

[†] 東京大学大学院教育学研究科

2009 年 6 月 13 日に行われたパネルディスカッション「生涯学習を支える基盤とは何か」を受け、生涯学習基盤経営コースの教員として「学習基盤」の位置づけと性格を考える。

キーワード：生涯学習基盤経営、学習環境、制度、基盤

基盤は、基盤であることに成功すればするほど、当たり前なものとして意識されなくなり、目に見えないものとなる。それが可視化されるのは、「健康」と同じで、うまく機能しなくなったときであり、あるいは大きな変化が進んでいるときである。その点で通常は不可視な基盤であるが、実はもう一つまったく別のレベルでの不可視性も基盤（あるいは第二の不可視性を考えるにあたっては制度と言い直したほうがよいかもかもしれない）にはつきまとう。この二つの不可視性を、ここでは考える。

例えば最近、日本のいくつかの大学や大学院で積極的に検討され、導入されつつあるという英語での授業。日本語から英語に授業を切り替えるにあたって、これまで当然の環境を構成していたがゆえに不可視だったものが露呈する。教材や教科書をどうするか。課題図書は英語のものを指定するのか。日常的な生活を観察するテーマだった場合、そこで観察された現象の一部に組み込まれているだろう日本語という言語はどうか。長年の経験から自ら書いた日本語の教科書を使っている場合、他人が書いた英語の教科書に切り替えるのか。そのとき、中学校・高校での学習内容との接続はどうなるのか。さらに、英語の課題図書を与えたとき、学生全員がタイムリーにその図書にアクセスできる流通基盤は確保されているのか。教員が授業経験を生かして新たに英語で教科書を出版する場合、出版社との連携や日本での流通体制などは十分に整備されているのか。学習の場で何かを変えようとする、自明のもののみなされていたそれまでの基盤が突然不自由な制約としてたち現れる。

今回、パネルディスカッションでお話をいただ

いた三名の組み合わせは、通常は自明のものであるがゆえに教育学における反省的認識の対象ではなく前提とされがちな不可視のゆるやかな基盤の存在を可視化すべく意図的に選ばれた、といえ言い過ぎになるだろうが、主催者側には、基盤の可視化に貢献すればとの意図が少なくとも部分的にあった。すなわち、教育研究の花形である学校教育を考える立場からは、例えば図書館や公民館、博物館、美術館といった生涯学習基盤は環境として後景に退く。一方、図書館や公民館、博物館、美術館といった施設としての生涯学習基盤を考える立場にとって、出版や芸術活動、NGO や NPO の活動、町おこしや村おこしなどはしばしば後景に退き、あるいは無関係のものとして視野の外に置かれる。今回のパネルディスカッションが、一般に後景化されがちで視界に入るものの陰に隠れた、あるいは視界の外に追いやられたいくつかの活動を生涯学習基盤の一部として積極的に捉え直す方針を示唆したものと言えるのは、こうした図式のもとである。

もちろん、無節操に様々な活動や組織を生涯学習の基盤であると宣言したところで、実質的に何が得られるわけではないから、「生涯学習」という言葉が全てを含みまでに希薄化せず、一方で既に確立した可視の対象のみを扱い続ける狭視野にとどまらないバランス感覚は必要になる。

とはいえ、ここで話を進めたいのは、もう一つの不可視性についてである。この、もう一つの不可視性について、暫定的に、次のように表現することができよう。

広く NGO や NPO の活動、町おこしや村おこしの現場で発動している学習とその環境を目に見

えるようにしたところで、実は基盤あるいは制度そのものを可視化したことにはならない。制度そのものは相変わらずそうした可視化のプロセスさえも包み込んだかたちで自明性の光の中に姿を隠すことになるからである。制度の変容にしたところで、確かにそれがいつか制度の存在を前景化するにせよ単にそれは一つの制度からまた別の制度へという本来可視的なものが入れ替わったに過ぎず、両者を貫く制度そのものは相変わらずまたその変容を包み込んだかたちで温存され認識の対象ではなく条件として自らを見えなくするであろう。このとき見えなくなる制度というものは、後景に退くために見えなくなるような、隠されていたがゆえに何らかの機会に可視化されうるものではなく、ただ単にそこにありながら見えないような、まったく別の種類の不可視性をまもっている。

そのような不可視性を触知することがどうして学習基盤を考えるために必要か？ トイレや上下水道といった社会基盤ならば、この、第二の不可視性を考える必要はないだろう。ところが、学習基盤を考えるときには、隠れていた基盤を可視化するという枠組みだけでは本来的に不十分であり、第二の不可視性の存在を少なくとも意識する必要がある。というのも、誤解と説明不足の誹りを恐れずに言うならば、学習の前と後をつなぐものは、この第二の不可視性のもとにある制度の微細な、けれども同時に本質的な裂け目に関わるからである。学習が、その前にあるものから広い意味で計算されうるものであるならば、学習の後に来るものはその前にあるものにあらかじめ組み込まれていたと言わざるを得ない。つまり、既に知っていたものの学習という矛盾に帰着せざるを得ない。これが学習ならば、計算し最適化する技術力、隠れたものを暴き出すテクノロジーだけで学習ができることになろう。それを考えるだけでよいならば、第一の不可視性のみを扱い、必要に応じて基盤を対象化し、反省的認識のもとに組織化すればそれでよい。

しかしながら、学習の経験が、学習者個人にとっても、たまたま教える立場からその学習の現場に遭遇した幸運な人にとっても、そのようなものではあり得ないことは、むしろ極めて多くの人から自らの体験を通して漠然とながら理解しているだろう。ただ、ほとんど全ての場合、それは天から降っ

てくる恩寵のように一瞬煌めいたのち、すぐさまそうした事件が起きたということだけがわずかに残るばかりでその事件が何であったかについてはすべて忘れ去られたかすかな記憶に姿を変える。この経験を実践の中でときおり訪れる恩寵として待つのではなく、そのものとして捉える可能性はないだろうか？ そのときに変容を被るものが、反省的認識の対象として捉えられる学習基盤の興行きを深め幅を広げたときに奥へ奥へあるいはその外へ外へと常に逃れるものであるかのように自らを示しながら、実際には最初からそこにあり続けるものとしての基盤であるならば、それを捉えるためにはどのような振舞いをすればよいのだろうか？

「生涯学習基盤経営」という言葉で、学習の上に「生涯」が付いているのは、それによって対象範囲を学校教育外のものに絞るという通常の意味があるほかに、こうした学習の経験が生涯を通してどこにでも現れうることを示唆するものであり、最後に付加された「経営」という言葉は、人がこの言葉で思い浮かべるであろうものの手前に、これまで恩寵として感じるにとどまっていた学習の瞬間を触知するある種の構えを逆説的に凡庸な言葉を用いることで暗示するものである。かくして、「生涯学習基盤経営」コースでは、基盤をめぐる二つの不可視性の存在を意識する。

恐らく外部の方々からは、ここに寄稿した生涯学習基盤経営コース所属の三人の教員の中で「生涯学習基盤経営」から最も遠くに位置すると見なされるだろう私が、「生涯学習基盤経営」にむしろ積極的な態度を示しているのは、以上のような理由による。現在、私たちはオンライン翻訳支援・ホスティング・サイト「みんなの翻訳」(<http://trans-aid.jp/>)を開発し運営しているが、この実験は、翻訳を取り囲む制度について、第一の不可視性を技術的に可視化し、現在急速に発展しているオンライン翻訳を支援するとともに、学習の基盤がまとう第二の不可視性を触知する試みでもある。ここからは宣伝です。「みんなの翻訳」は、NGOやNPOの翻訳だけでなく大学院のゼミでも活用されています。グループで活用するための豊富な機能も提供されています。誰でも登録できますので、皆さんもぜひ登録し、使ってみてください。

Act, System, and Infrastructure: Consideration Concerning the Rip of Natural World and the Existence of “ I ”

Atsushi MAKINO †

† Graduate School of Education, the University of Tokyo

Keyword: Life-long Learning, Act, System, Society, Infrastructure, Language

Making of “Life-long Learning Infrastructures” = “ Knowledge Infrastructures” in Japan

Akira NEMOTO †

† Graduate School of Education, the University of Tokyo

A short essay which describes the author’s opinion about relationships between adult education and libraries in the context of making of the life-long learning infrastructures in Japan.

Keyword: Life-long Learning, Adult Education, Libraries, Occupation Period (1945-1953)

Infrastructure and System – Two Types of Invisibility

Kyo KAGEURA †

† Graduate School of Education, the University of Tokyo

Keyword: Life-long Learning, Infrastructure Management, Educational Environment, System

日本占領期における視聴覚教育と学校図書館の関わり

今井福司[†]

[†] 東京大学大学院教育学研究科 博士課程

本研究では日本占領期の教育改革における、視聴覚教育と学校図書館の関わりについて検討した。占領期の教育改革では、占領軍によって多様な資料を用いた教育や、図書以外の視聴覚資料を備える教材センターとしての学校図書館の設置が提示された。これに応じ、視聴覚教育、学校図書館の双方で制度構築が進み、視聴覚教育と学校図書館が連携しうる状況が整えられていった。こうした連携が重要であることは、運動団体の議論や、実践報告においても示されていた。よって占領期においては、占領軍の示したモデルに応じ、視聴覚教育と学校図書館の連携が行われようとしていたことがわかった。しかし、占領政策が終結したこと、学校図書館法による国庫補助が視聴覚教材まで及ばなかったこと、文部省内での視聴覚教育課の位置づけが曖昧だったこと、以上3つの阻害要因により両者の連携が広まることはなかった。

キーワード：学校図書館、視聴覚教育、占領期教育改革

目次

1 はじめに

- 1.1 研究の枠組み
- 1.2 先行研究

2 占領軍による教育改革の提唱

3 占領期における制度構築

- 3.1 視聴覚教育の制度構築
 - 3.1.1 占領期の体制作り
 - 3.1.2 『視聴覚教材利用の手びき』
- 3.2 学校図書館の制度構築
 - 3.2.1 学校図書館の手引
 - 3.2.2 『手引』の伝達講習会
 - 3.2.3 学校図書館法成立

4 占領期における議論

- 4.1 北海道での連携の提言
- 4.2 『学校図書館』の視聴覚教育特集

5 占領期における実践

- 5.1 占領期の視聴覚教育実践
- 5.2 占領期の学校図書館実践

6 教育改革の実態と連携の阻害要因

- 6.1 占領軍の占領政策の終結
- 6.2 学校図書館法に対する失望
- 6.3 視聴覚教育課の位置づけの曖昧さ

7 おわりに

1 はじめに

現在の学校図書館は、学校内で学習センター、情報センター、読書センターの3つの役割を果たす施設だと定められている¹。このうち、情報センターについては“情報を収集、選択、活用する”という役割が定められており、図書資料に限らない幅広いメディアを学校図書館が収集、活用することが定められている。

このように学校図書館が、図書資料に限らず幅広いメディアを収集するという役割は、最近になって現れたものではなく、日本の学校図書館のルーツといわれる占領期の教育改革時の文献で散見される記述である。例えば、後に検討するように、図書以外のメディアである視聴覚資料の活用は、当時の文献で盛んに主張されていた。

占領期の教育改革では、それまでの日本の教育とは異なった新たな観点が導入された。特に、学校図書館は占領期の教育改革をきっかけとして、法律や制度、実践の基礎が構築された。このような背景から、現在の学校図書館のあり方を問直すために、複数の研究者が占領期の学校図書館研究に取り組んでいる²。

現在の学校図書館で扱うメディアを考える上では、占領期における視聴覚教育と学校図書館との関わりは十分検討されるべきトピックである。しかし、占領期に視聴覚資料を用いて視聴覚教育を

行う各種団体が発足し、実践も積み重ねられているものにも関わらず、これまで両者の関わりを検討した研究は少ない。

1.1 研究の枠組み

占領期の学校図書館制度構築においては、アメリカを中心とした占領軍の関与が強かった。特に占領当初においては、アメリカの学校図書館制度が、各種の報告書や啓蒙書を通じて日本側にモデルとして紹介された。しかし制度の導入が進むにつれて日本側の関与もみられるようになった³。

こうした状況を踏まえて、視聴覚教育と学校図書館の関係を考察する際には、以下3つの枠組みを設定する。

1点目は、占領期の教育改革でアメリカ占領軍や文部省によって視聴覚教育や学校図書館に対してどのような理想が掲げられたのかという点である。後に検討するように、占領期の教育改革では多様な資料を活用した教育が占領軍から求められていた。このような流れの中で両者はどのような役割を与えられようとしていたのかを明らかにしたい。2点目は、そうした理想を実現するためにどんな政策や実践が試みられたのかという点である。占領期の教育改革においては、占領軍から一定の理想が示され、それに呼応するような制度構築、議論、実践が行われたはずである。この3つの範囲から検討することで、占領期の教育改革でどのような模索が行われたのかが明らかになると考えられる。3点目は、最終的に理想は実現されたのか否かという点である。理想が単にモデルではなく一般化していったのかどうかという点は、現在とのつながりを検討する上では重要であると思われる。

以上の枠組みに基づき文献検討によって、次のように論述を進めていくこととする。まず、第1章においては先行研究や用語の定義を行う。次に、第2章では枠組みの1点目と対応し、占領軍から提唱された理想が何であったかをみていく。続く第3章から第5章は、枠組みの2点目と対応させて記述を行う。具体的には、第3章で、理想に対してどのような制度構築が試みられたか検討を行う。第4章においては、視聴覚教育と学校図書館の連携に関して運動団体の中で行われた議論を紹介する。第5章では実践において、両者はどのような結びつきを見せようとしていたかを紹介する。

そして枠組みの3点目に対応して、第6章はこれまでの記述をまとめながら、占領期の模索は一般化していったのかどうかについて考察し、最後の第7章では、まとめ及び今後の課題を示すこととしたい。

1.2 先行研究

本研究に関わる先行研究の状況は以下の通りである。まず占領期の視聴覚教育史の研究としては、当時の政策に携わった人々の回顧録を除くと、佐藤正晴の占領期教育改革と学校放送の関連⁴や、瀧口美絵による1945年代から1960年代までの映画教育と放送教育に関する発展過程の整理⁵が行われているが、どれも視聴覚教育そのものの歴史を述べたもので、学校図書館との関わりについては触れられていない。

次に占領期の学校図書館史の研究については、中村百合子⁶の研究が挙げられる。中村は占領期における、連合軍総司令部（General Headquarters of the Supreme Commander for the Allied Powers：以下、GHQ/SCAP）の下部組織である民間情報教育局（Civil Information and Education Section：以下、CIE）ならびに文部省の双方の動きを取り上げ、学校図書館政策の形成過程を明らかにしており、日本の占領期の学校図書館を検討したものとしては重要な研究である。ただし視聴覚教育に関する記述は、来日した学校図書館アドバイザーのグラハム（Mae I. Graham）の関与によって、1948年春以降、教師向けのラジオ・プログラムに学校図書館を取り上げた番組が盛り込まれるようになったことを指摘した⁷以外には登場しておらず、十分な検討が行われているとはいえない。

そして、視聴覚教育と学校図書館の関わりについて検討した研究としては、山田泰嗣や清水正男の研究が挙げられる。まず、山田は視聴覚教育の理論家であるエドガー・デール（Edger, Dale）の視聴覚教育に関する理論にふれ、メディアと教育の関わり方を検討した上で、そうした考え方がアメリカ学校教育の理論や日本の占領期の学校図書館制度でどのように現れているかを考察している⁸。山田は視聴覚教育の理論から学校図書館のあり方を述べているが、日本の占領期について取り上げた箇所はごくわずかであり、詳細な考察を行っているわけではない。次に、清水は1950年代から視聴覚教育と図書館の関係を同時代的に研究し、非

図書資料と学校図書館や、視聴覚資料と学校図書館の関係について考察を加えた研究を多く残している。清水の一連の研究の中でも、本研究に関連した研究としては、学校図書館における非図書資料の位置づけを検討した研究⁹および、視聴覚教育の資料を備えるために、当時公共図書館に設置されていた視聴覚ライブラリーについて、必要とされる10の要素を提示した上で、それぞれの要素の現状や、互いの関連について考察した研究¹⁰が挙げられる。特に後者の研究では、当時の視聴覚教育に対する学校図書館の状況を統計数値から検討した箇所があり、本研究においても参考にすべき点が多い。ただし、清水の研究は学校図書館において視聴覚資料をどう扱うべきかを中心に取り扱っており、本研究で扱う視聴覚教育の制度構築、議論、実践については、触れていない。

なお「視聴覚教育」という用語については、時代によって対象となるメディアの範囲が変わってくる。例えば、アレン(William H. Allen)による1960年時点での定義では「映画、スライドフィルム、テレビジョン、ラジオ、レコード、グラフ、修学旅行、模型」¹¹といった装置に限定されていたが、現在では、コンピュータ、データベース、通信システム、統合型メディアをも含む用語となっている¹²。日本の占領期以前の視聴覚教育の流れとしては、映画を用いる教育と放送を用いる教育の2つの流れがあったが、1950年頃にこうした流れを統合する形で「視聴覚教育」という言葉が現れたとされている¹³。つまり、単に視聴覚教育を検討するといった場合、映画を用いる教育「映画教育」と放送を用いる教育「放送教育」の2つが含まれることになる。本研究においては、資料の制約のため、映画教育を取り上げるのみに留まっており、放送教育については取り上げていない。これについては、今後の課題としたい。

また「視聴覚教育」という用語について、当時は「聴視覚教育」、「視覚教育」、「聴覚教育」という言葉が混在されて使われているが、本研究では全て「視聴覚教育」に統一して記述する。

2 占領軍による教育改革の提唱

占領期の教育改革は、GHQ/SCAPの命令から始まった。具体的には、1945年12月にGHQ/SCAPが「修身科・国史科・地理科の中止についての指

令」という命令を出している。この命令は、修身科・国史科・地理科の中止とこれらの教科書及び参考書の全面廃棄が示され、日本の教育に含まれる軍国主義と極端な国家思想の排斥を求めている。

1946年2月には、CIEが*Education in Japan*を発行している。これはアメリカから日本に来訪する教育使節団のために、CIEが文部省と共同で日本の教育の概要をまとめた2部構成の小冊子である。冊子の第1部では戦前の日本の教育制度について歴史的な概略が示され、第2部では日本の教育について、占領軍の基本政策と文部省による自主的な改革について説明が行われていた。第1部の記述の中には、「図書館や教育上必要となる補助教材を備えている学校は殆どなかった」として、教科書だけを用いた学校教育が否定され、多様な資料の活用を求める記述が見られる¹⁴。

続いて1946年3月には、教育使節団の報告書がまとめられた¹⁵。報告書では、第1章「日本の教育の目的及び内容」(The Aims and Content of Japanese Education)において、民主主義の生活にふさわしい教育とは、教育の内容および教授法に関し、個人の価値と尊厳の認識に基礎を置き、教育の機会を与えるように編成されつつ、探求の自由を養いそして批判的に分析する能力の育成を行う教育であると述べられている。その上で、国定教科書の使用による弊害を指摘しながら、学校教育のあり方については、各々の生徒に合わせた教育内容、教育方法が実施されるべきだとしている。

そして、第1章の結論部では、多様な資料を使った教育を展開することが示されると共に、図書館の必要性が述べられていた。

新計画全般に亘って図書館やその他の獨學のための機関が重要な役割を演ずるだらう。実際、教科書や口授教材の暗記に對する行き過ぎた強調を克服する最良法の一つは、異なつた觀點を表はす書物や論文に接近するやうにさせることなのである。

また、第4章「授業及び教師の教育」(Teaching and Education of Teachers)でも、「優れた授業の特徴」の項目において、“一般には、願はしき授業の實行は、少人數學級及び設備の整つた實驗室、圖書室、體操場、運動場、それから特別教室をもつ

ことによって容易にされるであらう”とされ、学校内の施設として図書館の必要性を指摘している。このように、占領軍は単一の教科書ではなく、多様な資料を使った教育を提言し、そうした資料を備える場所として、学校における図書館の必要性を指摘していた。

1950年9月には第二次教育使節団が来日した。第二次教育使節団の目的は、第一次教育使節団が行った勧告の実施状況を視察調査し、必要な補足ないし修正の提言を行うことが目的であった。教育の目的を示した第一次教育使節団報告書に比べて、その項目は具体的な記述が増えている。その中には教材センターという項目がとりあげられている。

教材センター 各学校の図書館にはじゅうぶんな書物やその他の教材がそなえられるべきである。学校図書館には単に書物ばかりでなく、日本人の、そのまれにみる芸術的才能をもった教師と生徒が製作した作品も展示すべきである。林業についての教材としては、たとえば木材の標本、今日の伐木方法を示した絵画、望ましい林業地の写真など、その他比較的経費のかからないものがふくめられるであろう。今後資金が豊かになれば、スライドや映画も加えることができよう。教材センターとしての学校図書館は、生徒を手助けし指導する司書を持ち、学校の中心となるべきである。

ここでは、学校図書館の役割として教材センターの役割があることを指摘し、様々な教材をそこに備えると規定している。そして、その教材の中には資金が豊かになればとする条件が付いているものの、スライドや映画と言った視聴覚教育で用いる教材が含まれるとしている。

以上、占領軍が教育改革において提唱した事柄を検討していくと、以下のような流れがあったことがわかる。まず、アメリカ教育使節団のために作られた冊子、*Education in Japan* の第1部の記述で図書館や補助教材の不備を指摘する報告が行われている。次に同使節団の報告書では日本側に対して、各々の生徒に合わせた教育内容や教育方法の実施を求め、異なった観点を表す書物や論文を提

示する図書館の必要性が提唱されていた。そして1950年の第二次教育使節団の報告では、“じゅうぶんな書物その他の教材”を備えた教材センターとしての学校図書館が提唱されており、教材の中には、視聴覚教育で用いるスライドや映画が含まれていた。

それではこうした占領軍が示した理想に基づいて、視聴覚教育と学校図書館に関してどのような制度構築が行われていったのだろうか。

3 占領期における制度構築

3.1 視聴覚教育の制度構築

3.1.1 占領期の体制作り

日本の視聴覚教育のルーツは、映画教育さらには幻燈を使った教育活動までさかのぼる¹⁶。学校教育に幻燈が使われるようになったのは、1880年の文部省による写真スライドの作成、全国の師範学校へのスライドと幻燈機の配布がその始まりだとされる。1928年からは、各地で巡回形式の講堂映画会が実施され、学校教育での映画の活用が図られるようになる。講堂映画会とは、大阪毎日新聞社と東京日々新聞社によって設立された「全日本活映教育研究会」によって行われた、映画教育の啓蒙と普及を図る事業で、毎月あるいは隔月1回各学校を巡回しながら上映会を実施していた。

第二次世界大戦が終戦を迎えると占領軍はいち早く、映画教育に関する改革を行った。戦時中、アメリカ国民の戦意高揚の広報活動として役立った体験から、日本人の再教育の手段として映画というメディアを重視していたからである¹⁷。改革の動きとしては、まず1945年10月7日から10日にCIEと、映画教育の団体である大日本映画教育協会が、日本の映画教育界の実情について意見交換を行った所に始まる。この中で、CIEは“日本の教育映画は急速かつ大量に製作する必要がある”、“その有効な配給制度を確立する必要がある”と言った指示を出している¹⁸。

1947年8月16日にはGHQから第八軍施行命令第57号として、民主化政策を推進するために広報活動を推奨する命令が出され、新聞記事やパンフレット、CIE図書館の展示と共に貸与用16ミリ映写機の活用が挙げられている¹⁹。

この命令を受けて、1948年の2月より、CIEから文部省に対してナトコ16ミリトーキー映写機

1300 台の貸与と CIE 映画²⁰のフィルムが供与され、CIE から各地で上映会実施の指示が出された。

1948 年 4 月には、この上映会に対応するために、文部省が指導者に対する講習を行う旨を示した文部次官通達「発社 100 号」を都道府県知事宛に到達し、4 月下旬から 6 月中旬まで、文部省芸術課を主管とした講習会が全国 14 カ所で行われている。この講習会には、都道府県社会教育課長・視覚教育係長および同係官・図書館長及びフィルムライブラリー係員の参加が義務づけられ、他にも公民館長、PTA の代表者の参加が求められていた。そして、こうした制度を確固たるものとするために、同年 10 月 26 日には、文部次官通達「発社 103 号」が各都道府県教育委員会に出され、各都道府県教育委員会社会教育課の中に、視聴覚教育係が新設され、その下に都道府県中央図書館を設置場所とする視聴覚ライブラリーの設置が規定された²¹。

CIE の映画制作に対応する形で、占領期初期においては学校の講堂や映画館で、教養的な内容や学校教育向けの内容を含んだ映画を上映し、児童・生徒に観せる教育が行われていた。例えば東京では、教科との直接的な関連ではなく映画自体からの教育効果を上げて映画の見方や考え方を培うことを目的とし²²、映画館に児童生徒を向かさせて上映会を開く「映画教室」が盛んに行われていた。

こうした講堂や映画館での一斉上映を通じた教育ではなく、学校や学年ごとの個々のカリキュラムに対応させた映画を作成し、学校教育へ生かそうとする動きも出てきた。それが日本学校映画教育連盟（以下、学映連）の動きである。学映連は、現場の教員が中心となり、学校教育用映画・幻燈等を自主的に確保して新しい教育の進展をはかることを目的として、1949 年 7 月に結成された。具体的な事業としては各校映写施設の完備とフィルムライブラリーの拡充強化、映画・幻燈等を使用する学習方法の研究、教育映画等体系化のための調査研究、学校教育用映画等の選定及び政策促進が掲げられていた²³。1949 年 10 月には滋賀県大津市で、学映連主催の「新教育と視覚教育全国研究集会」が開催され、教育者自身が作るフィルム教材「社会科教材映画大系」の製作を決定している。学映連は「社会科教材映画大系」制作のために、文部省、研究者や制作会社へと協力を呼びかけていった。最終的には 1953 年までに 39 本の社

会科のための教育映画が制作され、各地の学校教育で利用されるようになった。

3.1.2 『視聴覚教材利用の手びき』

1952 年には、文部省社会教育局に視聴覚教育課が設置されると共に、戦前戦後を通じて初めての視聴覚教育に関する手引き書、『視聴覚教材利用の手びき』が公刊されている²⁴。

『視聴覚教材利用の手びき』は 5 章立ておよび実践例で構成され、第 1 章では視聴覚教材の利用の意義、第 2 章では視聴覚教材の管理・経営、第 3 章では視聴覚教材の用い方、第 4 章では学校と地域社会のつながり、第 5 章では視聴覚教材の製作と購入、そして巻末に視聴覚教材を用いた実践例が掲載されている。『視聴覚教材利用の手びき』の冒頭では、視聴覚教育とは視聴覚そのものを教育するのではなく“学習指導の上で、最も効果的なたいせつな一方法である”²⁵と位置づけ、その効果として、学習指導を能率化する、学習心理を効果的にする、多くの児童生徒に同様な経験内容を与える、世界と学校を結びつける、自主活動に導くという 5 つの効果があるとしている²⁶。

その上で、視聴覚教材の管理について学校図書館と次のような連携を図ることが示されている。

学校図書館は視聴覚教材の一部または全部の保管所となることが望ましい。大きな学校では独立した視聴覚教材室のあることが望ましく、中学校・高等学校では、その学校の事情によって各教科の教材室に一部の視聴覚教材が分属してもさしつかえない。いずれの場合にも、保管の責任をはっきりさせておくこと、総合カタログを作成しておくことが必要である²⁷。

上記の説明によれば、独立した視聴覚教材室がおけない学校においては、学校図書館が視聴覚教材の保管場所として想定されていた。同手引き書では、他にも各教科の代表者からなる視聴覚教材委員会を学校の組織として位置づけることや、各地域に置かれた教材センターや視聴覚ライブラリーと連携し、教材の借り入れを行うことなどが示されている。

手引き書の最後には、学校名等は明らかにされていないものの、視聴覚教材を利用した実践例が掲載されている。実践例の対象学年は小学校 3 年

生から高等学校までで、教科は図画工作、理科、音楽、社会科、英語、特別活動と幅広い教科の例が示され、同書の冒頭で示した「学習指導の一方法」として、多様な教科への適用が提案されていた。

3.2 学校図書館の制度構築

3.2.1 学校図書館の手引

視聴覚教育が占領軍主導の下で制度構築が行われたのと同様に、学校図書館も占領軍が制度構築に関わっている。占領政策の下で学校図書館改革が開始されたのは、占領軍の下部組織である陸軍省のプロジェクト 510 で企画された専門家招聘プログラムが実施されてからである。

このプログラムは、「エキスパートプログラム」と呼ばれ、1946 年末より各種の専門家を来日させ、日本の新しい教育プログラム実施のための手助けをさせることを目的としていた。このプログラムに基づいて、1947 年 2 月にはアメリカから学校図書館コンサルタントのグラハムが招聘され、数々の改革が行われている。例えば、児童書の現状把握のために児童文学研究所の関野嘉雄と会合を持ったり、学校図書館の PR のために各地を講演したり、JOAK（日本放送協会東京放送局）と協力しラジオ番組を作成、放送したりといった活動が行われていた²⁸。

こうした学校図書館改革の中で特筆すべきは、学校図書館の手引き書の作成である。手引き書の作成は 1947 年 3 月に始まっており、グラハムと CIE の図書館問題の担当官、キーニー（Philip O. Keeney）が深川恒喜、滑川道夫、阪本一郎、加藤宗厚といったメンバーを CIE に呼び出し、図書館に関する考え方や日本の図書館の現況について聞いている。この時のメンバーを中心として、『学校図書館の手引』（以下『手引』）の編集チームが作られ、分担して作業が進められていった²⁹。

この頃、文部省内での『手引』に関する理解は高くなく、“学校図書館の本を文部省でつくるといのは、そんなに意味があるのか、だいいち、学校図書館をそんなたいそうにみる必要などあるのか”³⁰ という声も聞かれた状況だった。それでも深川を始めとする日本の関係者と、グラハムらの CIE メンバーで『手引』の編集作業が進められていく。『手引』は、グラハムの日本滞在の 3 ヶ月では完成を見ず、後任の担当官に引き継がれ、作業が続けられた。

1948 年 12 月になって、ようやく『手引』は完成し、全国の学校へと頒布された。完成した『手引』は全 5 章からなっており、第 1 章では新教育における学校図書館の意義と役割についての概説、第 2 章では学校図書館の基準や職員制度について、第 3 章では図書館における選書や整理といった実務面に関する内容、第 4 章では学校図書館の運用に関する指導法や実践、予算面の対策といった内容が含まれ、第 5 章では学校図書館を中心とする学習活動の例が取り上げられている³¹。

3.2.2 『手引』の伝達講習会

1949 年以降になると、『手引』を広めようとする動きが文部省側から出始めた。この動きとして、1949 年 2 月 15 日から 17 日の間に、千葉県鴨川市の長狭高校、翌月 3 月 2 日から 4 日にかけては、丹波市町³²天理図書館で、文部省の主催で『手引』の伝達講習会が実施された。『手引』が“学校図書館の担当者のみならず、教師全部によって読まれ研究され、そして十分に活用されることを希望”したためか、各県の教員、県立図書館長、教育委員会や師範学校の関係者など幅広い立場からの参加があった³³。千葉の伝達講習会では、東京代表として出席した松尾彌太郎が学校図書館運動をまとめる全国組織の結成の必要性を訴えた。これがきっかけとなって 1949 年 9 月には、東京都学校図書館協議会が結成された。翌月にはこの協議会と国立教育研究所との共同で「全国学校図書館連絡協議会」が結成され、連絡協議会での審議を経た後に、1950 年 2 月に学校図書館の運動団体として代表的な団体となる、全国学校図書館協議会（以下、全国 SLA）が結成されることとなった³⁴。

3.2.3 学校図書館法成立

1952 年になると、学校図書館に関する法律について、全国 SLA の指揮の下、制定を働きかける運動が始まる。学校図書館の設立は理解のある学校や教師、PTA 等の支持を背景に、全国各地で進みつつあったが、予算面での公的な保障が得られず、財政基盤が脆弱であった。法律を制定することで、法律上の位置づけを得るだけでなく、財政上の保障を得ることが法律制定運動の目的であった。同年 6 月から 12 月にかけて、全国 SLA は各府県の学校図書館協議会と連携し、“学校図書館の費用を公費によってまかなう”、“学校図書館に専任の司書教諭ならびに専任の事務職員をおけるよ

うにする”といった5項目からなる請願書を作成した。この請願書に対する署名活動が全国で展開された。この署名運動に社会党(右派)が呼応し、超党派の議員提案により、1953年3月16日には文部委員会へ法律の提案が行われることが決まった。1953年2月の衆議院予算委員会で、吉田茂首相が質疑中に失言し、これがきっかけとなって衆議院が解散に追い込まれ、法案は廃案となったものの、直後の特別国会で再度提出され、1953年7月29日に可決し成立した³⁵。

成立した学校図書館法の第1条では、学校図書館が学校教育において欠くことのできない基礎的な設備であることが宣言され、学校図書館を盲学校聾学校を含む小、中、高等学校に設置することが義務付けられた。そして第2条において、学校図書館は“図書、視覚聴覚教育の資料その他学校教育に必要な資料を収集し、整理し、及び保存し、これを児童又は生徒及び教員の利用に供することによって、学校の教育課程の展開に寄与するとともに、児童又は生徒の健全な教養を育成することを目的として設けられる学校の設備”と定義され、学校教育に必要な資料として、図書以外に「視覚聴覚教育の資料」という言葉が明記されている。そして第13条では、設備や図書に対する必要な経費の2分の1を国が負担する点が明記されていた³⁶。

以上見てきたように、視覚聴覚教育については、CIEの政策として民主化政策を推進するためのメディアとして映画が考えられており、各種の振興策が実施されていた。1952年には視覚聴覚教育に関する手引き書、『視覚聴覚教材利用の手びき』が出され、視覚聴覚教材の学校教育での利用の意義とともに、学校図書館との連携が提唱された。一方、学校図書館については、同じくCIEの政策の中で『学校図書館の手引』が作成された。同書の講習会は全国組織の成立を促し、『視覚聴覚教材利用の手びき』から1年後に成立した学校図書館法では、学校図書館は図書だけでなく、「視覚聴覚教育の資料」を収集する場としても定義されていた。

このように、視覚聴覚教育と学校図書館は、制度構築の上ではどちらもCIEの政策の中で推奨された。そして、占領軍が提唱した多様な資料の活用を推し進める教育改革の下、両者が連携しうる状況が整えられつつあった。ではこうした状況の中で、両者の連携に関してはどのような議論がなさ

れたのだろうか。次章では両者の運動団体が発行していた機関誌から連携に関する議論を紹介していく。

4 占領期における議論

4.1 北海道での連携の提言

視覚聴覚教育の運動の動きとしては、北海道大学の教育学者、城戸幡太郎を中心とした、北海道地域の視覚聴覚教育団体と学校図書館団体の連携の動きが挙げられる。

城戸は、法政大学教授、国立教育政策研究所所長を歴任し、戦前から専門の教育心理学に留まらず、視覚聴覚教育や高等教育など教育全般に対して発言を行っていた。1949年から、城戸は北海道大学の教育学部開設に関わり、その後も北海道教育に長く関わっていった³⁷。特に視覚聴覚教育に関しては、「北海道大学映画・スライド制作委員会」を設立、地域に即した映像資料の制作企画を担当し、「北海道視覚聴覚教育研究会」とともに視覚聴覚教育の研究と振興を図っていた。また、教材を供給する活動拠点として「北海道フィルム・センター」の設立にも携わっていた。1954年秋に、北海道視覚聴覚教育研究会と放送教育研究会北海道連盟、北海道学校図書館協議会の三団体が提携して、連絡協議会を決定する気運が高まると、城戸の主導により、北海道図書放送視覚聴覚研究協議会が設置された。1955年2月には連絡協議会の機関誌である『新しい教材』が刊行を開始した。同誌創刊号の巻頭言で、城戸と行動してきた留岡清男は、城戸の発言を代弁する形で次のように述べている。

映画教育だ、放送教育だ、図書教育だ、というけれど、そんな教育はある筈はない、あるのは、映画、放送、図書、という三つの教具である。教具によって、教育が、三つに縦割りにされてはたまらない。三つの教具は、横に手をつなぎ、一つになって、学習効果をあげることに、奉仕しなければならない。わかりきったことだが、このことを、この雑誌は主張しようとするのである³⁸。

同じ号で、城戸は様々な教材を第一次教材、第二次教材、第三次教材の3段落に分け、“有効な教具を総合的に使用すること”の重要性・必要性を

主張しており、留岡の提言を補強する文章を発表している³⁹。

以上の記述では、視聴覚教育と学校図書館における教育の結びつきが、学習効果を上げるためには「縦割り」にしてはならないという言葉を付け加えて強く主張されている⁴⁰。

では、学校図書館の側では連携に関してどのような議論がなされていたのだろうか。

4.2 『学校図書館』の視聴覚教育特集

全国 SLA の機関誌である『学校図書館』の 1952 年 5 月号には、「学校図書館と視聴覚教育」という特集が掲載されている。なお特集号は、『視聴覚教材利用の手びき』が発行された後に出されており、各々の記事では同書を取り上げる記述が散見されている。

この号の巻頭では、当時の学校図書館と視聴覚教育の位置づけについて、全国 SLA の事務局長久米井東が視聴覚教育と学校図書館の位置づけについて寄稿している。まず久米井はこれまでの視聴覚教育は学校図書館とは別個に行われていたと述べている。

わが国では、これらいわゆる視聴覚資料の活用は、学校図書館とは別個の道を歩んできたようである。つまり、視覚教育、放送教育というように、それぞれ独自の目標と性格をもって、教育活動の中に効果ある活動を展開してきたようである⁴¹。

その上で“学校の現場が、これら三者を緊密にむすんだ有機的な関係において秩序ある活動態勢を整えなければならない”⁴²としている。久米井は全国 SLA の初代事務局長であることから、学校図書館側の考えとしては、視聴覚教育と学校図書館の連携には積極的であったと思われる。

同特集ではその後、視聴覚教育に携わる教員からの意見が掲載されている。例えば、新潟中央高等学校の教員である渡辺浩邦は、現在生じている視聴覚教育の諸問題について、視聴覚教育が広義に捉えられすぎ、今までの教育も視覚、聴覚を用いた立派な視聴覚教育だとして、映画や幻燈の機材導入が進まなかったりした状況があったという。その上で、学校のカリキュラムで視聴覚教育を取り上げるためには学校図書館との連携を計り、学

校全体から視聴覚教育の遊離を防ぐべきだとしている⁴³。

また、目黒区第七中学校の今井重雄は、“学校図書館教育、視聴覚教育共に教育推進の基盤”であると指摘している。今井は、学校図書館が個人的活動の要素が多いのに対して、視聴覚教育は集团的活動の要素が多いとし、違った要素をもった活動であるとしながらも、両者の間には有機的な関連が必要で、その資料を備える場合は、視聴覚教育と学校図書館で別個に設けるのではなく、学校図書館に両方の資料を集約し、協力体制を作って利用を行うべきであるとしている⁴⁴。

そして、視聴覚教育の実践を行っている教員 4 名と、文部省中等教育科の担当者を招いた座談会の記録が同号には掲載されている。座談会の記録によれば、当日は視聴覚教育の概念と意義、視聴覚教育の場、視聴覚主任と学校図書館の 3 つのテーマについて議論が行われている⁴⁵。特に、視聴覚教育の概念と意義では“視聴覚主任は図書館主任と同じように、サービスマンでなければならない”、“図書館利用の教育に、視聴覚教育を用いることがある”と両者の共通点を指摘する意見が出され、特集で論じられてきた視聴覚教育と学校図書館の連携の必要性が繰り返して述べられている。しかし、人の問題に議論が移ると、“視聴覚に関心を持つ人は図書館に関心が行かず、図書館に関心を持った人は視聴覚教育に関心がない。これが一体になるのは大変困難なことである”、“一体となることが望ましいとすればセクト化させないことが必要である”、“しかし仕事熱心ということは、専門的なことはセクト化し、孤立化するのが普通ではなかろうか”と協力体制を作る困難さが指摘されていた。

以上『学校図書館』の視聴覚教育特集号では、人の連携について問題点は残されているものの、視聴覚教育と学校図書館を緊密に結んだ活動や連携、協力体制の構築の必要性が強調されていた。

このように、学校図書館の側の機関誌でも視聴覚教育の機関誌でも、互いが連携し合う必要性が主張されていた。では、個々の実践では占領軍の理想や連携は、どのように記述されていたのだろうか。以下、視聴覚教育実践と学校図書館実践の代表的な実践例を紹介し、検討を行う。

5 占領期における実践

5.1 占領期の視聴覚教育実践

視聴覚教育の実践の代表例としては、北海道教育委員会と札幌市からモデルスクールに指定されていた札幌市立一條中学校の事例を取り上げる。

札幌市立一條中学校は、視聴覚教育を“単元学習の必然の結果”⁴⁶として取り組んでおり、1949年8月4日に行われた文部省主催のワークショップで視聴覚教育の実践を発表したところ、好評を博したという⁴⁷。

1950年に出版された報告書においては、視聴覚教育で用いる地図、図表、写真、幻燈、映画、学校放送などのメディアをどのように実践で生かせばよいか明記されている。特に幻燈についてはメディアの中で最も多くの紙面が割かれ、社会科、理科、国語科、職業家庭科、図画習字、音楽、体育等での活用例が示されている。例えば、社会科では地図や参考書、写真を上映するために使い、手に入らない冊子体の資料を代替するものとして重要であるとされているし、理科では模型図の利用が、図画習字等の科目では作品例を示した批評を行うことが提案されている⁴⁸。

また、実践までには至っていないと言う断りがあるものの、映画を使った指導案として、国語科、理科、社会科に対して、どんな映画を用いるべきか、タイトルと単元の対応表が示されている⁴⁹。

以上視聴覚教育の実践では、学校図書館と連携するという記述は見られないものの、視聴覚教材だけに限らず、地図や参考書といった資料が用いられており、教材を備え管理しておく教材センターとしての学校図書館の必要性は高かったと思われる。

5.2 占領期の学校図書館実践

学校図書館実践の代表的な例としては、CIEと文部省によって設置されたモデル学校図書館の事例を取り上げることとする。モデル学校図書館は、『手引』の出版と合わせて設置が計画されたもので、1949年1月、東京学芸大学第一師範附属小学校に設置されている⁵⁰。

同小学校では、戦後新教育下での影響からか、学校教育目標を設定し、教科カリキュラムではなく、“児童をして生活の場（Life situation）に立たせ、社会の要求と児童の興味と能力との交錯するところに生活課題を捉えさせ、これが解決のために、

あらゆる活動を機能的に総合して働らせる”⁵¹とした経験カリキュラムを中心に据えた教育活動を行っていた。同カリキュラムに基づいて、同小学校では、生活課題を中心に据えた「単元学習」と、単元の学習の準備、技術的な面を学ぶ「基礎学習」の2種類の学習が併置させた学習が展開されていた。

学校図書館を使った教育は同カリキュラムの随所に図書館教育カリキュラムとして挿入され、同実践の報告書では、単元ごとに行う学校図書館活動が表として示されている⁵²。その内容は、図書館のオリエンテーションから、読書衛生、分類方法の習得、辞書や百科事典の使い方など学年ごとの単元学習に応じた内容が配置されていた。

そして特筆すべき点として、学校図書館が単一教科や内容に特化した形で使われるのではなく、学校教育の様々な場面で活用されている点が挙げられる。これは1949年に、同小学校が教科や教科内容を統合した経験カリキュラムを導入したことも影響していると思われるが、導入以前である1948年度の指導記録においても、国語科、社会科、算数科でそれぞれ多様な資料の活用を行うことが示されており、経験カリキュラムの導入以前からも多様な分野へ多様な資料を用いようとしていたことがわかる⁵³。

また報告書の中では視聴覚教材の扱いについても触れられており、新しい学校図書館には“図書以外の資料も備えられなければならない。映画・幻燈・紙芝居・レコード・ラジオなどいろいろの視覚、聴覚教育に必要な教具が用意せられ、児童の学校生活活動の場をより多くしていかなければならない”⁵⁴として、学校図書館に視聴覚教育に用いる資料を備えることが主張されていた。

以上学校図書館の実践では、占領軍が提唱した多様な資料の利用が目指され、学校図書館が図書以外に視聴覚資料を備え、学校生活活動の場を広げるための施設として考えられていた。また、連携に関する直接の記述は見られないものの、学校図書館が視聴覚教材を備えることから、学校図書館と視聴覚教育との連携が必要とされていたと思われる。

以上のように、実践においても視聴覚教育と学校図書館の連携は必要とされていたと考えられる。

6 教育改革の実態と連携の阻害要因

これまでの章で、日本占領期の教育改革では、視聴覚教育と学校図書館の連携の必要性が、制度の構築、議論、実践のどれにおいても提唱されていたことが確認できた。しかし、こうした流れは一般へと広がるまでには至らなかった。それを象徴するものとして、文部省が1961年の『学校における視聴覚教材の設備と施設』が挙げられる。すでに述べたように、1952年の『視聴覚教材利用の手びき』では学校図書館との連携が示されていたが、1961年版の手引き書になると、“同じ学習資料であっても、図書と視聴覚教材は性格がいちじるしく異なるうえに、管理の方法も全く同じではない”から“この二つを一体とすることは実情として大きな無理を伴う”と言う記述に変わっているのである⁵⁵。この記述の変化は、文部省が方針転換できるほど、両者の連携が強くなかったことを示唆している。

両者の連携を阻害する原因としては、占領軍の占領政策の終結、視聴覚教育側の学校図書館法への失望、文部省内での視聴覚教育の位置づけの曖昧さの3点が考えられる。

6.1 占領軍の占領政策の終結

占領期の日本では、占領軍が教育改革に大きな影響を与えていたが、日本の戦後処理が進む中で占領軍の影響力は小さくなっていった。1950年には朝鮮戦争で日本が大きな役割を果たしたことにより、日本の独立を認める気運が高まり、1951年9月8日には講和条約が締結された。それと前後し、1951年5月1日にはマッカーサー元帥の後任として就任したリッジウェイ (Matthew B. Ridgway) が特別声明を発表、GHQの指令によって制定された政令や法律の再検討が始まった⁵⁶。また占領政策の終了に伴って、1952年4月28日にはCIEが廃止となった。

視聴覚教育と学校図書館の関わりを考える上で、1952年という年はすでに『視聴覚教材利用の手びき』が完成し、学校図書館法の法律案が作成される段階であり、占領軍の指導がなくてもある程度の蓄積があった時期である。それでも、視聴覚教育にとっては映画教育を推し進めた推進役が消え、学校図書館の側から考えれば多様な資料の必要性や学校図書館そのものの必要性を訴えかけ

てくれる組織がなくなったことになる。先に挙げた1961年の視聴覚教育の手引き書で、文部省が方針転換できたのも、占領軍の存在がなくなったことが作用しているのではないだろうか。

6.2 学校図書館法に対する失望

学校図書館法について、視聴覚教育の分野では法律の成立に期待する傾向があった。なぜなら、1953年3月当時の学校図書館法案では、第2条で学校図書館の収集、管理すべき資料に視聴覚教材が含まれ、第9条において“国は、公立学校の図書館の資料の購入その他学校図書館の運営事務に要する経費の2分の1を負担する”と明記されており⁵⁷、視聴覚資料の購入に国庫補助が行われる可能性が高かったためである。

しかし、成立した法案は視聴覚教育の関係者を失望させた。成立した学校図書館法における法案では、第13条で国庫補助の対象が図書のみと限定され視聴覚資料は除外されていたからである。この理由として、法案を提案した大西正道代議士は、“財政的な制限からやむを得ず最低基準として図書の、しかも最も低い基準を考えなければならなかった”⁵⁸と答弁を行っている。つまり、法案を成立させるために、図書に限定した形で妥協した提案を強いられる事情があったことが伺える。

学校図書館法が成立した後、『視聴覚教育』誌上で視聴覚教育と学校図書館の関係者の座談会が組まれたが、そこでは視聴覚教育の側から、学校図書館法による国庫補助から視聴覚資料が外されたことについて、期待を裏切ったとする発言や、学校図書館関係者は図書偏重をしているという批判が出されている⁵⁹。

この視聴覚教育関係者の学校図書館法への失望は相当なものであったようで、1961年の日本映画教育協会から公開された『視聴覚教育白書』でも、学校図書館法について“予算面の裏付けがなく、空文化してしまっただとてよい”⁶⁰と記載した箇所があるほどである。

以上のように、学校図書館法の成立を機運として、視聴覚教育と学校図書館は連携を持ち得た可能性はあったが、視聴覚教育の側にとっては国庫補助が削られたことで学校図書館と連携するメリットが少なくなってしまった。これにより、両者の連携が阻害された可能性は高いと思われる。

6.3 視聴覚教育課の位置づけの曖昧さ

視聴覚教育の制度構築で触れたように、1952年には文部省社会教育局に視聴覚教育課が設置されている。この課は社会教育局に置かれながらも、学校教育と社会教育の双方をカバーする課として位置づけられていた⁶¹。

しかし実態としては、学校教育を十分にカバーできていたとは言えないと思われる。例えば視聴覚教育課の管轄である、全国各地に設置された視聴覚ライブラリーは、学校教育における視聴覚教材を供給する重要な施設として、『視聴覚教材利用の手引き』で示された施設である。ところが、清水正男が1955年時点で行った研究では、全国の視聴覚ライブラリー総数508のうち、学校教育専用として設置されている施設は111箇所で全体の22%にしか満たず、51都道府県中11県には学校教育専用の視聴覚ライブラリーが設置されていなかった⁶²。また、学校専用以外のライブラリーも含めた形ではあるが、1館あたりの年間予算を検討すると、十分でないと言われる25万円以下の視聴覚ライブラリーが187館、41%も存在していたという⁶³。こうした統計を踏まえながら、清水は学校図書館が予算不足で視聴覚資料を備えられない状態なのに、視聴覚ライブラリーの予算や資料が不足しているのに、学校図書館と視聴覚ライブラリーの“緊密な連携は現状にあっては甚だ困難と云えよう”⁶⁴と論じている。

1955年という調査時期を考えると、学校図書館法がすでに公布され、学校図書館で視聴覚教育の教材を扱うことが明らかだった時期である。それにも関わらず、こうした実態になっていたことは、視聴覚教育課の中で学校教育に対する優先順位が低かったことを表しているのではないだろうか。この原因としては、視聴覚教育課が学校教育を担当する初等中等教育局とは別の組織である社会教育局の中に置かれたことで、学校教育に対しての関係が築きにくくなったことが原因の1つだと考えられる。1949年の時点では、初等中等教育局と社会教育局の双方に視聴覚教育係が置かれており⁶⁵、当初から社会教育局で全て賄おうしていなかったことから考えると、文部省内での視聴覚教育課と決して明確ではなかったと考えられる。この点は、両者の連携を考える上では決して良い影響を与えたとは言えないだろう。

以上挙げた3つの阻害要因によって、視聴覚教育と学校図書館の連携は理念としては提唱されながら、一般へと広がらなかったと示唆される。

7 おわりに

本研究では次のような知見が得られた。

まず、占領軍によって多様な資料を用いた教育、異なった観点を示す資料を備える図書館、図書以外の視聴覚資料を備える教材センターとしての学校図書館、以上3つの必要性が提唱された。

次に、占領軍からの提唱に基づき、視聴覚教育と学校図書館の双方で制度構築がなされていった。視聴覚教育は、占領軍が日本人の再教育の手段として映画というメディアを重視していたことから、占領軍の政策では、視聴覚教育が推進されていた。1952年に発行された手引き書では、学校図書館との連携が明記されている。また学校図書館も、占領軍の指導で設置を促す政策がとられた。例えば手引き書の作成や伝達講習会は、学校図書館設置や学校図書館運動のきっかけとなり、学校図書館法成立を促した。成立した学校図書館法では、学校図書館が図書だけではなく、視聴覚資料を収集する場として定義されていた。このように制度構築の段階では、両者が連携しうる状況が整えられつつあった。

そして、両者の運動団体の機関誌においては、互いの連携が必要だとする議論が行われていた。

さらに両者の実践報告では、互いが連携するという記述は見られないが、学校図書館の側は視聴覚教育に用いる教材を学校図書館に備えるとしていたし、視聴覚教育の側は多様な資料の活用を謳い教材センターとしての学校図書館を必要としていたと思われることから、実践の段階でも両者の連携が求められていたと考えられる。

以上のように、占領期においては占領軍の示したモデルに応じて、制度構築、議論、実践の3つの範囲で、学校図書館と視聴覚教育の連携が行われようとしていたことがわかった。しかし、占領政策が終結したこと、学校図書館法による国庫補助が視聴覚教材まで及ばなかったこと、文部省内での視聴覚教育課の位置づけが曖昧であったこと、以上3つの阻害要因により両者の連携は広まることはなかったと考えられる。

それでも、今日の視聴覚メディアと学校図書館

の関わりを考える上では、占領期という時期に、視聴覚教育と学校図書館の双方が連携を模索していたことは、重要な動きだと言えよう。

本研究においては、放送教育と学校図書館の関わりや文部省内での視聴覚教育課の位置づけについて十分に検討できなかった。今後の課題としたい。

注

- 1) 文部科学省編『新しい時代に対応した学校図書館の施設・環境作り—知と心のメディアセンターとして』文教施設協会, 2001, 67p. 参照は p. 24-25.
- 2) 中村百合子“研究文献レビュー: 学校図書館に関する日本国内の研究動向”『カレントアウェアネス』no. 282, 2004, p. 24-28. 参照は p. 26.
- 3) 例えば、中村百合子が指摘するように、学校図書館運動のきっかけとなる文部省が公刊した指導書『学校図書館の手引き』では、手本としたアメリカの指導書ではみられない読書指導の章が追加されていたことが指摘されている(中村百合子“『学校図書館の手引』編集における日米関係者の協働”『日本図書館情報学会誌』vol. 50, no. 4, 2004, p. 142-158.)。
- 4) 佐藤正晴“占領期日本の教育改革と学校放送”『ソシオロジスト』no. 4, 2002, p. 25-45.
- 5) 瀧口美絵“視聴覚教育の史的 연구—「低迷期」の検討を中心に—”『全国大学国語教育学会発表要旨集』vol. 114, 2008, p. 101-104.
- 6) 中村百合子『占領下日本の学校図書館改革—アメリカの学校図書館の受容』慶應義塾大学出版会, 2009, 394p.
- 7) *Ibid.*, p. 84.
- 8) 山田泰嗣“エドガー・デールの視聴覚教育思想と学校図書館”『文化学年報』vol. 54, 2005, p. 63-81.
- 9) 清水正男“学校図書館に於ける機能と Non book material”『信州大学紀要』no. 5, 1956, p. 39-49.
- 10) 清水正男“視聴覚ライブラリーと学校図書館—特に AVL の類型的考察-1—”『信州大学教育学部研究論集, 人文・社会・自然科学』no. 8, 1953, p. 37-59.
- 11) William H. Allen. “Audio-Visual Communication,” in Chester W. Harris. *Encyclopedia of educational research*, 3rd ed., New York, Macmillan, 1960, p. 115.
- 12) 中野照海“視聴覚教育” <安彦忠彦ほか編『現代学校教育大事典』第3巻, ぎょうせい, 2002> 566p. 参照は p. 346-348.
- 13) 木内剛“視聴覚教育” <久保義三ほか編著『現代教育史事典』東京書籍, 2001> 596p. 参照は p. 220-221.
- 14) Civil Information and Education Section. *Education in Japan*, [Civil Information and Education Section] 1946, 132p.
- 15) United States, Education Mission to Japan. *Report of the United States Education Mission to Japan*. submitted to the Supreme Commander for the Allied Powers, Tokyo, 1946, 83p.
- 16) 以下の視聴覚教育の団体に関する記述は、日本映画教育協会『視聴覚教育のあゆみ』日本映画教育協会, 1978, 418p. 稲田達雄『映画教育運動30年』日本映画教育協会, 1962, 516p. 田中純一郎『日本教育映画発達史』蝸牛社, 1979, 325p. 日本学校視聴覚教育連盟『日本の学校視聴覚教育: 学映連の歩み』日本学校視聴覚教育連盟, 1998, 244p. を参考にした。
- 17) 吉原順平“III 占領下の民主化と短編映像—文化映画から新しい教育映画へ”『ショートフィルム再考—映画館の外の映像メディア史から』入手先 URL: <http://www.eibunren.or.jp/SF/shortfilm-3-1.html> (参照: 2010-01-05)
- 18) *Ibid.*
- 19) 谷川建司『アメリカ映画と占領政策』京都大学学術出版会, 2002, 499p. 参照は p.244-246.
- 20) アメリカ国内の政治産業, 風景音楽, 教育, 教材, 時事解説を行ったニュース映画に日本語のアナウンスを付与したもの(田中純一郎『日本教育映画発達史』蝸牛社, 1979, 325p. 参照は p. 175.)。
- 21) 日本視聴覚教育連盟“全国視聴覚教育連盟創立記念50周年記念誌”『視聴覚教育』vol. 57, no. 6, 2003, p. 33-88.
- 22) 東京都学校視聴覚教育 OB の会『東京都学校視聴覚教育のあゆみ』編集委員会編『東京都学校視聴覚教育70年のあゆみ』東京都学校視聴覚教育 OB の会, 1994, 249p. 参照は p. 11.
- 23) 日本学校視聴覚教育連盟『日本の学校視聴覚教育: 学映連の歩み』日本学校視聴覚教育連盟, 1998, 244p. 参照は p. 43.
- 24) 日本視聴覚教育連盟 *Ibid.*, p. 64.
- 25) 文部省編『視聴覚教材利用の手びき』教育弘報社, 1952, 72p. 引用は p. 4-5.
- 26) *Ibid.*, p. 10-14.

- 27) *Ibid.*, p. 21.
- 28) 中村百合子 “戦後日本における学校図書館改革の着手: 1945-47” 『日本図書館情報学会誌』 vol. 48, 2002, p. 147-165.
- 29) 滑川道夫 “戦前の動きと戦後の出発” 『学校図書館』 no. 211, 1968, p. 51-54. 参照は p. 53.
- 30) 深川恒喜 “文部省刊行の学校図書館手びき書—「学校図書館の手びき」から「小学校における学校図書館の利用指導」まで” 『学校図書館』 no. 243, 1971, p. 51-54. 参照は p. 52-53.
- 31) 文部省編 『学校図書館の手引』 師範学校教科書, 1948, 137p.
- 32) 現在の奈良県天理市のこと。
- 33) 深川恒喜 “学校図書館運動の展望” 『図書教育』 vol. 1, no. 1, 1949, p. 20-25. 参照は p. 23.
- 34) 松尾彌太郎 “学校図書館運動十年の歩み” 『学校図書館』 no. 105, 1959, p. 8-16. 参照は p. 10-12.
- 35) 塩見昇 『日本学校図書館史』 全国学校図書館協議会, 1986, 211p. 参照は p. 168-171.
- 36) ただし, 第2条では学校図書館の資料として, 図書に加えて視聴覚資料が含まれていたのに対して, 第13条では図書のみには補助が行われることが示されていない。この点については, 第5章で触れる。
- 37) 高桑康雄 “北海道大学時代における城戸幡太郎の視聴覚教育・放送教育振興の活動—視聴覚教育史上の城戸幡太郎(2)—” 『情報と社会』 no. 7, 1997, p. 11-26.
- 38) 留岡清男 “巻頭言北海道教育の前進のために” 『新しい教材』 no. 17, 1955, p. 1.
- 39) 城戸幡太郎 “教材・教具・指導力” 『新しい教材』 no. 17, 1955, p. 2-5.
- 40) もちろん, 北海道という一地域を対象にした運動だったという限定はあるものの, 城戸幡太郎が視聴覚教育に限らず教育学全般に影響力を持っていた人物であったことを考えると, この発言も当時の視聴覚教育の中では一定の影響力があつたと思われる。
- 41) 久米井束 “学校図書館と視聴覚教育” 『学校図書館』 no. 19, 1952, p. 7.
- 42) *Ibid.*, p. 7.
- 43) 渡辺浩邦 “学校視聴覚教育の当面する諸問題” 『学校図書館』 no. 19, 1952, p. 16-20.
- 44) 今井重雄 “視覚教育推進のために” 『学校図書館』 no. 19, 1952, p. 34-37.
- 45) 今井重雄ら “視聴覚教育と学校図書館” 『学校図書館』 no. 19, 1952, p. 30-33.
- 46) 札幌市立一條中学校編 『聴視覚教育の実践』 明治図書, 1950, 302p. 引用は p. 37.
- 47) *Ibid.*, p. 38.
- 48) *Ibid.*, p. 96-101.
- 49) *Ibid.*, p. 135-153.
- 50) 中村百合子 “米占領下日本における学校図書館職員養成の着手: 1946-49” 『文化学年報』 vol. 54, 2005, p. 17-48. 参照は p. 40-41.
- 51) 東京学芸大学第一師範学校附属小学校編著 『小学校の図書館教育』 學藝図書, 1949, 229p. 参照は p. 24.
- 52) *Ibid.*, p. 50-54.
- 53) *Ibid.*, p. 108-111.
- 54) *Ibid.*, p. 134.
- 55) 高桑康雄 『教育経営の革新と視聴覚教育』 日本映画教育協会, 1976, 203p. 参照は p. 136-143.
- 56) 吉田裕 『戦後改革と逆コース』 吉川弘文堂, 2004, 287p. 参照は p. 64-85.
- 57) 塩見昇 *op. cit.*, p. 173.
- 58) 第16回国会参議院文部委員会会議録第14号。昭和28年7月28日
- 59) 阪本越郎ら “座談会学校図書館と視聴覚教育” 『視聴覚教育』 vol. 7, no. 11, 1953, p. 28-38.
- 60) 日本映画教育協会 『視聴覚教育白書—映画教育の問題を中心に—』 日本映画教育協会, 1961, 200p. 引用は p. 172.
- 61) 鈴木勉 “戦後における文部省 AV 教育施策” 『視聴覚教育』 vol. 12, no. 2, 1958, p. 62-64.
- 62) 清水正男 “視聴覚ライブラリーと学校図書館—特に AVL の累計的考察-1—” *op. cit.*, p. 42-43.
- 63) *Ibid.*, p. 45.
- 64) *Ibid.*, p. 45.
- 65) 鈴木勉, *op. cit.*

The Relationship of School Libraries and Audio-Visual Education in 1945–1953

Fukuji IMAI †

† Graduate School of Education, the University of Tokyo

The paper describes the relationship of school libraries and audio-visual education during the post-World War II era in Japan under the US occupation (1945 – 1952). The General Headquarters, the Supreme Commander for the Allied Powers and related organizations proposed the education using various materials and the suggestion that a school library should manage audio-visual materials. Accordingly, Japanese Ministry of Education built the system of a school library and audio-visual education. The basement of the relationship was developed. Some private organizations and practitioners stressed the importance of the relationship. Therefore it was attempted to establish the relationship between school libraries and audio-visual education. However, the relationship was not diffuse. There are three disincentive factors for the relationship: the termination of occupation policy, the absence of finance supports for audio-visual materials in school library law, and the ambiguous position of audio-visual education in Japanese Ministry of Education.

Keyword: School Library, Audio-Visual Education, The Reform of Education in Japan.

学校-地域間関係の再編の動態についての 「社会関係資本」の観点からの考察

—大分県佐伯市の学校支援地域本部事業を事例として—

荻野亮吾[†]

[†]東京大学大学院教育学研究科博士課程・日本学術振興会特別研究員

本論文の目的は、大分県佐伯市の学校支援地域本部事業を事例として、学校-地域間の再編の動態を「社会関係資本」の観点から明らかにすることにあつた。具体的には、各学校・公民館へのインタビュー調査の結果の分析を行い、事業実施前後の変化を「制度」と「<制度>」の変化の観点から捉えた。

分析の結果、「制度」レベルでは、ゲストティーチャーや部活動の指導者としての受け入れが促進されつつ、教職員からの要望が強い環境整備の活動にも協力が求められる形で、地域人材の活用が進んで行くと予測される。<制度>レベルでは (a) 学校-公民館関係については、日常的な職員交流が促進される可能性があること、(b) 団体の状況については、団体の新設、転用、積極的な活用が見られ、再編の兆しが見られること、(c) 「信頼」は個人間関係から、システム内の関係へと転換する可能性があることが明らかとなった。

今後の課題として、「社会関係資本」の概念を精緻化すること、継続的な調査の実施によって経時的な効果を測定すること、学校と地域の関係について規範的な議論を展開することが挙げられる。

キーワード：学校-地域間関係，社会関係資本，学校支援地域本部

目次

- 1 研究の目的
- 2 分析の方法
 - 2.1 分析枠組み：「制度」と「<制度>」
 - 2.2 リサーチ・クエスチョンの設定
 - 2.3 事例研究の対象
 - 2.4 調査研究のデザイン
- 3 「制度」レベルの変化
 - 3.1 授業における地域人材の活用
 - 3.2 授業外における地域人材の活用
 - 3.3 「制度」を規定してきた要因
- 4 <制度>レベルの変化
 - 4.1 学校-公民館関係の変化
 - 4.2 地域における組織・団体の変化
 - 4.3 「信頼」の形成の方法の変化
- 5 研究成果と今後の研究課題
 - 5.1 事例研究で得られた知見
 - 5.2 今後の研究課題

1 研究の目的

本論文の目的は、学校支援地域本部事業を事例として、学校-地域間関係の再編の動態を「社会関係資本」の観点から明らかにすることにある。

近年、学校・家庭・地域の連携・協力が重要な政策課題となっている。例えば、2006年に改正された教育基本法では、第13条に「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力を努めるものとする」との条項が新設された。また、2008年2月の中央教育審議会答申では、「社会全体の教育力の向上」として、学校・家庭・地域の連携を促進するための諸方策が述べられている。さらに同年6月の社会教育法の改正においては、第3条3項に「国及び地方公共団体の任務」として、「学校、家庭及び地域住民その他の関係者相互間の連携及び協力の促進に資することとなるよう努める」との条項が追加された。

このような政策動向は、従来の学社連携や学社融合といった、教育に関わる職員を中心とした、

学校・家庭・地域の連携・協力の推進という政策動向とは大きく分けて2つの点で異なる。

一方で、この政策動向は「開かれた学校づくり」や「学校ガバナンス」を推進する、学校評議員制度や学校運営協議会などの「学校経営参加制度」と同一の政策動向として捉えられる。これらの政策の目的は保護者や地域住民の参加による、学校のアカウンタビリティの確保、学校評価、教職員の「専門性」の問い直しといったことにあり、これまでの施設の相互利用や、教育活動の連携・協力から、多様なアクターの参加と協働による学校経営へと機軸の変化が見られる²⁾。

他方で、これらの政策動向を「学校支援の重点化」として捉えることもできる。共働き家庭の増加、保護者へのまなざしの変化などの家庭教育をめぐる問題と、地域の紐帯の喪失、過疎化・高齢化の進展など地域での教育をめぐる課題が指摘される中で、学校・家庭・地域の連携・協力の焦点が学校支援に定まってきている。この政策の背景には、教育や生涯学習の領域におけるボランティア活用への注目がある。すでに1980年代より社会教育施設におけるボランティア活動が推進されてきたが、近年でも、「教育サポーター制度」や「放課後子どもプラン」に見られるように、教育システムの担い手として、ボランティアに期待が寄せられている。

2008年度より実施されている学校支援地域本部事業は、このような政策動向の中に位置付けられ、従来の学校のあり方に変化を求めるとともに、保護者や地域住民の意識や関与のあり方を変化させ、結果として従来の学校-地域間関係の再編を促す可能性を有している。

そこで、本論文では大分県佐伯市の学校支援地域本部事業を事例として、学校-地域間関係の再編の動態を示し、今後の事業の展開の方向性についての予測を行うこととする。

2 分析の方法

2.1 分析枠組み:「制度」と<制度>

本論文では、学校-地域間関係を分析するに当たって、「制度」と<制度>との相互作用という観点から分析を行う。

これまでの学校-地域間関係を巡る研究では、分析対象と分析の観点を明確に設定した研究方法はほとんど採られてこなかった。近年では、教育社会学や教育経営学において、「学校」について

の組織論・文化論・ネットワーク論の観点からの研究が蓄積されつつあるが、一方で「地域」についての実証研究は不足している。例えば、「教育力の主体」「教育意思の主体」としての地域という区別を示しながら、学校と地域の「相互規定的関係」を提起する研究などが存在するが³⁾、分析概念として精緻化されているとは言いがたい。

そこで、本論文では「社会関係資本 (Social Capital)」の概念を用いて、学校-地域間関係の分析を行う。すでに学校-地域間関係に、地域の「社会関係資本」が影響を与えることは先行研究で指摘されてきた⁴⁾。同時に、「社会関係資本」にまつわる問題として、概念の多様性や、因果関係の不明確さも指摘されており、分析に用いるためには、それらの課題に対処する必要がある。

概念の多様性については、本論文では、リン(N. Lin)の「人々が何らかの行為を行うためにアクセスし活用する社会的ネットワークに埋め込まれた資源」という定義を採用し⁵⁾、後ほど観察可能な変数を3つ設定する。因果関係の不明確さについては、「新制度論」の観点に基づき、「制度」と<制度>という補助線を導入し、分析枠組みを設定する。問題となるのは「社会関係資本」が「制度」と<制度>の関係のどこに位置づくかである。

諸富徹は、市場・社会資本・自然資本の3つの基盤要素として「制度」があることを示した上で、「制度」のあり方や制度運営を左右するのが、「社会関係資本」であることを指摘している⁶⁾。本論文のテーマに即して言えば、「社会関係資本」という地域に埋め込まれた人間関係の資源が、学校支援地域本部事業を始めとする「制度」のパフォーマンスに影響を持つということである。この「社会関係資本」は、地域に埋め込まれ、共通の理解や規範を設定するという点で、広義の<制度>に該当する。

ただし「新制度論」でも、<制度>を個人への「制約」として捉える「経済学的新制度論」と、<制度>の「共通理解」や「規範」の側面を重視する「社会学的新制度論」では、個人-社会間関係の見方が異なる。両者の違いは、「存在論的与件」として個人と<制度>のどちらを指定するか、<制度>の生成の説明力を有するか否かという点にある⁷⁾。本論文では「社会関係資本」の「集合財」としての側面に注目し⁸⁾、個人が<制度>の全容を把握できなくても<制度>が形成・維持され、個人に影響を及ぼし得るという見方を採り、

「社会学的新制度論」に近い立場を採る⁹⁾。

このように、「社会関係資本」を<制度>として位置付けることのメリットは以下のように説明される。これまでの学校-地域間関係の分析は「制度」の変化への注目が主であった。しかし、近年の政策動向は1に示したように、「制度」を保護者や地域住民といった外部の社会関係(<制度>)に接近させる方向に動いており、「制度」の分析を行うためには、<制度>の観点からの分析が不可欠なものとなる。加えて、これまで「制度」が<制度>の影響を受けることは指摘されてきたものの、<制度>の形成や変化についての注目が希薄であった点も課題である。「社会関係資本」についても「ストック」の側面、つまり「社会関係資本」が「制度」の運用にどう関わるかはバットナム(R. D. Putnam)らの研究によって明らかにされてきたものの、「フロー」の側面、つまり「社会関係資本」という<制度>がどのように形成されるか、そのためにどのような投資が有効かという点については、研究が立ち遅れており¹⁰⁾、この点でも「社会関係資本」を<制度>と結びつける本論文の分析には一定の意義がある。

以上述べたように、「制度」の実施に伴う<制度>レベルの変化にも焦点を当てることで、「制度」が意図していない効果を持つことを明らかにでき、学校-地域間関係の再編の動態をより綿密に検討することが可能になると考えられる。

2.2 リサーチ・クエスチョンの設定

ここで、本論文のリサーチ・クエスチョンをもう一度確認しよう。

R. Q. 学校-地域間関係再編の動態の把握

学校支援地域本部事業の実施に伴って、学校-地域間関係はどのように変化するか？

この問いは、2.1で示した「制度」と<制度>という分析の観点から、以下のようなサブ・クエスチョンに分節化される。

S. Q. 1. 「制度」レベルの変化

学校支援地域本部事業の実施に伴って、学校による地域人材の活用はいかに変化し得るか？

まず、S. Q. 1.について述べたい。学校支援地域

本部事業(以下、「地域本部」事業と略す)は、2008～10年度までの3年間の国の委託事業である。事業の目的は「学校教育の充実」「生涯学習社会の実現」「地域の教育力の向上」の3点であるとされる。具体的な事業内容としては、中学校区を範囲とした「地域本部」の設置が挙げられている。文部科学省の説明によれば、「地域本部」とは、「地域コーディネーター」「学校支援ボランティア」「地域教育協議会」の3つから構成されるとされる。このうち、「地域コーディネーター」とは「学校とボランティア、ボランティア間の連絡調整役」、「学校支援ボランティア」とは「実際に学校支援活動を行う地域住民」、「地域教育協議会」とは「学校支援地域本部においてどのような支援を行うかといった方針などについて企画・立案を行う組織」を指すとされる¹¹⁾。「地域本部」は、2008年12月現在で、867市町村に、2,145本部が設置されている¹²⁾。

つまり、「地域本部」事業の主な目的は、ボランティアによる学校支援にあり、「制度」の変化として重要なことは、「地域コーディネーター」の配置や「地域協育協議会」の設置によって、学校による地域人材の活用がどのように変化するかということにあると言える。

地域人材の活用方法とその程度については、先行研究を参考に¹³⁾、(a) 授業補助、(b) ゲストティーチャー、(c) 部活動・クラブ活動支援、(d) 環境整備、(e) 安全確保の活動の5つの領域に分けて分析を行う。それぞれの領域における地域人材活用の程度は、現在実施している、以前実施していた、実施の要望がある、もしくは実施の必要性を感じないなどの点から判断する。以上、S. Q. 1.については3で答える。

S. Q. 2. <制度>レベルの変化

学校支援地域本部事業の実施に伴って、「社会関係資本」はいかに変化し得るか？

次に、S. Q. 2.<制度>レベルの変化を見るために、「社会関係資本」の概念を観察可能な変数として明確に設定する必要がある¹⁴⁾。

第1に注目するのは学校と公民館の関係、特に日常的な教職員と公民館職員の交流の様子や程度である。学校と公民館の間での情報交換がどのようになされているか、日々の業務の中でどのよ

うな関係が結ばれているかに注目したい。特に佐伯市では「地域本部」が公民館に置かれているため、この関係が「制度」を円滑に機能させるための基礎条件として重要となると考えられる。

加えて団体・サークルへの呼びかけが公民館を通じて行われること、公民館職員がコーディネーターの役割を果たす可能性があることから、学校-公民関係の変化を追うことは重要である。

第2に、地域内に存在する団体・組織の活動状況を見る。地域に存在する各種団体、例えば、PTA、青少年健全育成組織、自治会、その他の団体・サークルなどが「社会関係資本」を見る上で重要な指標であることは、先行研究で指摘されてきたところである¹⁵⁾。

一方で、団体・組織への参加は「社会関係資本」の発露であると同時に、団体活動によって「社会関係資本」が形成される面もある¹⁶⁾。両者は循環的な関係として捉えられる。他方で、これまで社会運動組織の変化について論じた研究はあるが¹⁷⁾、地域に存在する団体・組織の変化についての先行研究は少ない¹⁸⁾。「地域本部」事業を実施することで、既存の団体・組織の関係がどのように変化するか、そしてそれぞれの団体・組織の機能がどう変容するかを見ることで、総体的に「社会関係資本」の変化を把握することができると考えられる。

第3に、「信頼」の形成の方法に注目する。「信頼」は、「社会関係資本」を「集合財」として捉える立場の中では、重要な概念として設定されており、これまでも、個人・対人・組織レベルでの「信頼」の布置や、学校組織における「信頼」の機能についての研究が行われてきた¹⁹⁾。

本論文では、事業の実施によって、「信頼」の形成のあり方も変化し得ると考える。つまり学校が地域人材を受け入れるに当たって、その人材が「信頼」できるか否かを判別する基準がどのように変化するか注目する。特に「地域本部」事業におけるコーディネーターの配置が、「信頼」の形成にどう影響を与えるかが注目される。S.Q.2.については4で答える。

S.Q.3. 「制度」と<制度>との相互作用

「制度」と<制度>の変化によって、学校-地域間関係は事業実施前後でどのように変化し得るか？

さらに、S.Q.3.については、S.Q.1.とS.Q.2.の考察を経て5.1で答える。具体的には、「地域本部」事業の実施、つまり地域人材の活用の促進を「制度」レベルの変化、それに伴って生じる「社会関係資本」の変化を<制度>レベルの変化として位置づけ、両者の関連を示すことで、学校-地域間関係の再編の動態を明らかにしていく。

以上の分析枠組みは図1に示した通りである。

このような研究方法を採ることには、3つの意義がある。第1に、学校-地域間関係の再編の動態を、「制度」と<制度>の分析枠組みを用いて実証的に分析するという、学校-地域間関係の社会学としての意義である。特に、これまで曖昧に位置付けられてきた「地域」について「社会関係資本」の観点から分析することの意味は大きい。

第2に、数年後の学校-地域間関係の状態と対比するために、収集したデータを整理・分析する

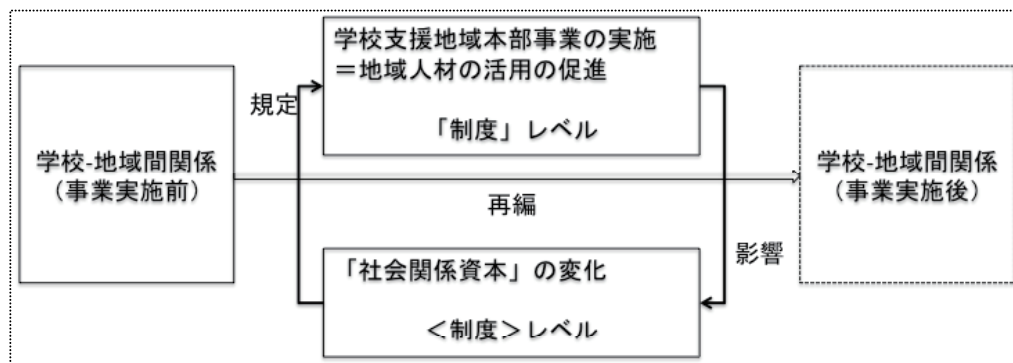


図1 分析の枠組み

という、政策評価のための基礎作業としての意義である。もちろん本論文で用いるデータは、事業実施1年目のもので、「制度」や<制度>の変化そのものではなく、その可能性を示すものであるという制約はある。しかし、3年間の事業の効果を測定するために事業実施直後の状態を記述することには一定の意味があると考えられる。

第3に、学校と地域における人間関係（「社会関係資本」）の諸相を捉えることにより、教育を巡る「政治」の動態を明らかにするという教育の政治学としての意義がある。ここでいう「政治」とは、教育に関わる「権力関係」のことを指す。行政と市民、専門家と市民、市民間の「政治（micro-politics）」の分析は、教育システムの変化を捉えるために不可欠なアプローチであり²⁰、本論文の試みもその1つとして位置付けられる。

2.3 事例研究の対象

ここでは事例研究の対象として、大分県佐伯市を選定した理由を述べる。

佐伯市は、大分県南東部に位置し、北は津久見市、西は臼杵市・豊後大野市、南は宮崎県境に接する、面積903.5km²の九州最大の市である。人口は、80,737人、世帯数は33,137世帯である（2009年3月現在）。現在の佐伯市は、2005年3月に旧佐伯市と、旧南海部郡の5町3村（上浦町、弥生町、本匠村、宇目町、直川村、鶴見町、米水津村、蒲江町）が合併して誕生した。

合併後の新市の教育に関する課題として、旧市部と旧南海部郡の教育体制の差を埋めていくことが挙げられる。第1に、旧南海部郡の8町村においては、少子化の影響で生徒数が減少し、複式学級の導入や学校統廃合が進められつつある。これに伴って、青少年の育成を誰がどのように担っていくかが課題となっている。第2に、合併に伴い公民館に配置されていた正規職員が旧町村地区ごとに置かれる振興局の配属となったことで、旧南海部郡で活発であった公民館事業をどう維持するかが課題となっている。一方旧市部では、従来、公民館が自治会の事務局を担ってきたため、依然として事務局の業務負担が大きく、公民館としての事業を展開できていないことが課題とされる。第3に旧南海部郡では青少年健全育成組織の活動が活発であったが、合併に伴い旧町村の組織が新市に一元化されたことで活動が停滞しているため、立て直しが急務の課題とされている²¹。

これらの課題に対し、佐伯市では、2006～07年度にかけて大分県の補助事業の「地域協育振興モデル事業」の指定を受け²²、「サイキッズ地域協育プロジェクト」の事業に取り組んできた。プロジェクトの事務局は教育委員会に置かれ、生涯学習課の職員と「地域協育コーディネーター」が担当を務めていた。事業は、各校区の事業の進展状況を集約する「サイキッズ地域協育プロジェクト会議」を年に3回開催することを中心としていた。プロジェクト会議は、学校・家庭・地域・行政の代表者で組織され、会議を通して、関係機関・団体間の情報交換、校区ネットワーク支援体制づくり、広報・普及が行われることが目的とされていた。これに加えて、佐伯小学校区、直川中学校区、鶴見中学校区の3校区に、モデル校区としてネットワーク会議が設置され、子どもの「体験活動の推進」と「安全安心な地域づくり」を柱として、年に3～4回の会議が開催され、情報の共有と関係者が協力するための体制づくりが行われてきた。モデル校区以外でも、青少年健全育成市民会議の支部組織の立ち上げや、「地区別トーク」という年に1回の学校教職員・保護者・地域住民の話し合いの機会の設定がなされてきた。

2008年度より、同市ではモデル事業との継続性を意識しつつ、「地域本部」事業を実施している。この事業では、3校区のモデル校区に加え、新たに4地区（上浦・弥生・宇目・蒲江地区）に「地域本部」が設置され、7地区の公民館に各1名のコーディネーターが配置された²³。さらに各地区の取り組みをとりまとめる組織として、市の教育委員会には継続して、プロジェクト会議の事務局が置かれている。各地区の基本情報については、表1を参照されたい。

同市における「地域本部」事業は、県の推進する「協育ネットワーク構築推進事業」（2008年度よりモデル事業を改称）の一部でもある。ただし、「地域本部」事業の目的が「学校教育を支援する体制づくり」、具体的には学校支援を目的に地域人材を発掘・活用することにあるのに対し、「協育ネットワーク構築推進事業」の目的は「生涯学習社会の形成（大人社会の再構築）」にあり、公民館事業や青少年健全育成組織の活性化を通じて、地域社会の再構築を行う点にある。同市では後者の点を重視し、「地域本部」事業を「生涯学習社会の形成」のための1つの手段として位置付ける形で、コーディネーターを学校ではなく各地

区の公民館に配置している²⁴⁾。

以上述べてきたように、佐伯市の「地域本部」事業を調査対象とするのは、第1に同市が県内の先進的・代表的な「地域本部」事業の実施市であり、今後他市・他地域の事業の展開を測る際の参考となる事例であること、第2に、市町村合併に伴い市内に多様な「社会関係資本」を有する地域を抱えており、その差を比較・検討しやすいこと、第3に、これまで分析が立ち遅れていた地方部の学校・地域間関係を観察するのに適していることの3つの理由からである。

地区	対象校	児童数	コーディネーターの経歴
鶴谷地区	鶴谷中学校	567	元学校長
	渡町台小学校	695	
	佐伯東小学校	225	
	佐伯小学校	358	
上浦地区	東雲中学校	50	市役所OB
	東雲小学校	97	
弥生地区	昭和中学校	212	前児童館長 読み聞かせボランティア
	上野小学校	185	
	明治小学校	127	
	切畑小学校	118	
宇目地区	宇目緑豊中学校	74	前宇目地区公民館長
	小野市小学校	58	
	重岡小学校	71	
直川地区	直川中学校	75	市役所OB
	直川小学校	100	
鶴見地区	鶴見中学校	82	公民館運営審議会委員 読み聞かせボランティア
	松浦小学校	113	
	吹小学校	38	
蒲江地区	翔南中学校	225	元臨時講師・学習塾講師
	蒲江小学校	118	

児童数については、2008年度5月1日現在。

表1 佐伯市「地域本部」事業実施地区の情報

2.4 調査研究のデザイン

調査の方法は、まず2008年7月に佐伯市教育委員会生涯学習課において市内各校区の概要の聞き取りを行った上で、同年の9月と11月に公民館と学校に訪問を行い、インタビュー調査を行うというものであった。インタビュー調査の日程については、文末の表3を参照されたい。

質問項目は事前に担当者へ送付した上で、当日はその質問に対する回答を中心に、半構造化面接を行った。調査対象は、公民館では、館長、コーディネーター、その他の職員、学校では校長、教頭、もしくは地域協育の推進担当者である。

以下、調査で得られた発言のデータを適宜引用するが、プライバシーへの配慮から個人名・地域

名は示さず、発言者の属性のみを示す。発言のデータは、録音した音声データを全て書き起こした上で、それぞれの発言にコードを付し、分析の観点ごとに再配列を行った結果に基づき、複数の発言データの中から代表的なもののみを示した。

なお、分析の単位は各小学校区・中学校区に設定する。これは各地区での学校・地域間関係の再編の動態を詳細に捉えるためである²⁵⁾。

3 「制度」レベルの変化

3.1 授業における地域人材の活用

ここでは、学校における地域人材の活用の状況の変化の可能性について述べたい。各地区の人材活用の状況については表2を参照されたい。

この節では、授業に関わる、(a) 授業補助と (b) ゲストティーチャーの領域での地域人材の活用状況を見る。

(a) 授業補助については、これまで多くの学校で実施されてこなかった。特に旧郡部では生徒数が少ないために、補助が必要とされてこなかったという背景がある。ただし、これまで授業の中での人材活用が全く行われなかったわけではなく、「学習活動サポーター」事業という、県が実施する補助事業を受けていた学校も存在する。

ただ現実には予算の制約など外的な事情により、ボランティアを受け入れないことが多いとされる。

外部の人をここに来てもらうということについては行き帰りもし事故があったらという。そしてまあ謝金ですね、交通費というか、その部分をどうするかちゅうことです。(中学校・校長)

今後授業にボランティアを受け入れることについては、教職員を中心に懸念が示された。その要因として第1に、受け入れを行う場合、ボランティアとの調整や受け入れの準備を行うことに時間を取られ、教職員の多忙化が促進されることが挙げられた。

担任がね、仕事がもうそっちの方に、連絡調整に追いついて、もう相当な多忙感に陥るようになると、これはもうダメなんです。それでもう担任が多忙感に陥ってしまったら今度はまあ一口で言ったら教材研究ができなくなる。自分が。は

い。そこは、そこももうできなくなったら本末転倒になってしまうので、やっぱりそこは基本だから、その部分を気を付けてやっていったら学校にとっても、とっても良いことだと僕は思います。
(小学校・教頭)

第2に、守秘義務、特に特別支援教育との関係で、授業補助に入ってもらうには一定の「専門性」が必要であるという意見が見られた。

子どもの様子で、その知られたくない部分もあるんですよ。そういうところもちよっと気になりますね。[中略][知られたくないというのはどういった?]ある特定の子の能力とか、例えば問題とか解きよった時に全くできないとか、できるとか良い面も含めてね。(中学校・教頭)

第3に、授業は教職員の「専門性」に密接に関わる「鍵的部分」であるため²⁶⁾、安易な受け入れはできないという意見が見られた。

教科学習の中に入っていたかどうかというのは、非常に難しいんですよね。そこを、先生たちのホンネとして言えば、そこまでやるんだったら、一人でやりますわ、という感じで。(中学校・校長)

先生方がそういう人を受け入れるのに、意外と抵抗があったりするんですね。[中略]全然学校教育を知らない方が来るわけじゃないですか。……その時に、どのように接すると言うか、接していかいというの分からないと言うような。(小学校・教頭)

このように授業の補助でボランティアを受け入れることには教職員の抵抗感がかなり強いことが分かる。ここから、事業の実施後も変化が起こりにくいのではないかと考えられる。

次に、(b) ゲストティーチャーについては、全ての学校で受け入れが行われていた。活用のされ方は、「総合的な学習の時間」の授業などで、音楽・美術・技術、農業、キャリア教育に関する「専門性」を持つ人材を招くというパターンが中心であった。同市の「特色ある学校づくり」の事業で謝金の拠出が可能であることが、活用がなされている1つの要因だろう。

その他、直川地区では、公民館職員によって人材リストの作成が行われ学校に提供され、蒲江小学校では自治会を通じて全戸に呼びかけが行われるなど、様々な方法で推進が図られている。この背景には、地域住民の持つ知識・経験や、「専

地区	学校名	授業への補助	ゲストティーチャー	部活動・クラブ活動	安全確保の活動	環境整備
鶴谷地区	鶴谷中学校	×	○(キャリア教育、家庭科)	○(体操、剣道など)	●	×
	渡町台小学校	○	○(キャリア教育、読み聞かせ)		○(2005年1月～)	○(剪定)
上浦地区	東雲中学校	×	○(技術、家庭科、戦争体験)	○(剣道)		●
	東雲小学校	×	○(水泳指導、読み聞かせ、道徳、英会話、木工体験、魚釣り、戦争体験)	○(将棋、ビーズ、陶芸)	◎(2008年6月～)	●
弥生地区	明治小学校	×	○(書道、農作り、陶芸)	◎(木工、絵画、料理、革細工)	○(2007年10月～)	○(剪定)
	切畑小学校	●	○(読み聞かせ、農業体験)	○(スポーツ、料理、理科実験、漫画、工作)	◎(2008年12月～)	●
宇目地区	宇目緑豊中学校	△	○(音楽、家庭科、キャリア教育)	○(剣道、バトミントンなど)	×	●
	小野市小学校	△	○(農業体験など)	○(野球など)	○(2004年度～)	○(剪定)
	重岡小学校	×	○(百の遊び、農業体験など)		×	●
直川地区	直川中学校	●	○(総合、英語、家庭科、キャリア教育)	○(野球)	○	○(花壇の整備、図書館の整備)
	直川小学校	×	○(英語、農業体験)		○	●
鶴見地区	松浦小学校	×	○(読み聞かせ、食育、平和教育)	○(絵画、陶芸など)		●
	吹小学校	×	○(読み聞かせ、農業体験など)	○(昔の遊び、郷土料理、軽スポーツ)		○(剪定)
蒲江地区	蒲江小学校	×	○(絵画、陶芸、読み聞かせ)	△	○	○(書架の整理、花壇の整備)

◎2008年度より実施している。
△は以前実施していた。

○現在実施している。
×実施していない。

●現在は実施していないが、要望がある。
空欄は、不明。

表2 佐伯市における地域人材の活用状況

門性」への期待がある。

「人生の先輩」方がね、子どもに対しては、職員がいろいろ指導をしたり話をしたり、ということをしているんですけど。その上に、裏に、奥にいる保護者の方とかにやっぱり子育てのノウハウとかについて話したりとか、その辺の指導というんじゃないけれども、人生経験を通して話していただけるような、そういうことがあると。(小学校・校長)

教師ちゅうのは、専門職と言いながら、でもね専門的な知識がちよっとしかないんです。やっぱりね、ありとあらゆる人の専門的な知識を借りるというのが、これがあるんじゃないかなと思うんですよ。[中略]ここで、近くでものを作っている人たちの「専門性」、……そういう方々の力を借りないと。(小学校・校長)

また市内には、読み聞かせボランティアのグループが複数存在し、確認できた限りでも渡町台、東雲、切畑、松浦、吹、蒲江の各小学校で月に数回受け入れが行われていた。ボランティアは、活動を通じて学校に出入りすることによって教職員からの「信頼」を得ているとされる。このことは、コーディネーターのうち2名が、読み聞かせボランティアの経験者から任用されていることから分かる。

このような地域人材のリクルートは、以前から教職員が自らのネットワークを活用して行っていたものだが、このことでかえって、事業の効果を実感することが難しくなっている場合もある。

初めて聞いた時に、「その必要感があるかな」って思ったんですよ。私は、学校が一生懸命連絡を取ってやって、それでうまくいったんですよ。〇〇[地名]の場合はね。だから、そういう方々がいなくてもいくんだけど、っていう気持ちはありましたが。いろんな面の協力を願えたら、それはそれで有難いかな、というくらいのことで。でも、敢えて、絶対必要とは思いませんでした。(小学校・教頭)

そのため、現在では従来の活用方法を補完し、広げるような形での事業の活用が目指されている。例えば、自らのネットワークでは見つかるこ

とができない新たな人材を見つけるようコーディネーターに依頼が行えることや、人材バンクの中から必要な人材を探することができることが期待されている。

学校の先生は来て地域のこと、なじみまでわからないですよ。何をしようかなと、例えば地域の人材からどの人をあてにしておれないかなという時に分からないですよ。そういう時にコーディネーターがいると役に立ちますよね。役に立つというか相当利用できますよね。(小学校・校長)

3.2 授業外における地域人材の活用

次に、授業外での地域人材活用の状況を見る。

(c) 部活動・クラブ活動の支援については、ほぼ全ての学校で指導者として地域人材の受け入れが行われていた。小学校では教職員が指導できないクラブ活動を代替し、新たに展開するものとして、中学校では部活動の指導者としての役割が求められている。特にスポーツに関しては、地域に存在するスポーツ少年団や社会体育の指導者への期待が高まっている。

次に、(d) 安全確保の活動については、特に小学校で登下校の見守りの必要性が強く感じられている。表2を見ると分かるように、近年パトロールが組織されている学校が少なくない。この背景には防犯や子どもの安全確保への関心の高まりがある。

安全確保の活動に関わる組織は、地域の自治会や老人会が母体となっているものが多く、モデル事業や「地域本部」事業とは独立した形で組織化が進められている。

[安全パトロールは] 中学校が今年は事務局をしてですね。地域のいろんな代表者、まあその振興局から商工会から婦人団体から、高齢者団体からいっぱいありますね。地域の区長会という、大きい区が地域には6つくらいあります。[中略] その代表の人で組織して。(中学校・校長)

また、明確に組織が存在しなくても、登下校の声かけや、係の持ち回りが行われている校区も存在する。事業の実施によって、直接的に変化が起きるとは予測しにくい領域である。

(e) 環境整備の活動は、学校管理職からの要

請が非常に強い分野である。その理由は、PTA による草取りなどを除けば、環境整備がこれまで学校管理職によって担われている地区が多かったからである。

小学校だったら芝の手入れとかですね。これもようしないんですよ。芝生が結構学校の中庭にあるんだけど、その手入れをしてくれる方というのは、それが中に公民館の方が入ってくれて、地域の方に募集をして誰か出てきたら、それはもう最高のパターンだと思うんです。(小学校・教頭)

ただし、「地域本部」事業ではボランティア活動への謝金を経費の中から支払うことはできず、交通費・燃料費などの費用も拠出できないこと、作業に伴う事故の恐れがあり、学校として責任が取れないこと、ボランティア保険も手続きが煩雑であり、網羅的に実施することが難しく、容易に導入できないことも指摘されている。このことが、管理職が強い要望を持つ環境整備の領域に地域人材を活用できない要因となっている。

3.3 「制度」を規定してきた要因

以上、事業実施1年目の状況を見ると、全体としては、これまで比較的受け入れがスムーズに行われていたゲストティーチャーや部活動の指導者としての受け入れを促進しつつ、現在人手が不足しがちな環境整備の活動に協力を求めて行くという形で、地域人材の活用が進んで行くことと予測される。

ここで考えなくてはならないことは、これまで各地区で地域人材活用の差異を生み出してきた要因である。各地区・校区の差異の分析から、以下の3点を挙げる事が可能である。

第1に、小学校と中学校の学校段階による差異である。総体として、小学校では各地区で受け入れが進んでいるのに対し、中学校では、教育内容が高度化することと関連してか、日常的に学校と地域の関係が保ちにくいことが指摘される。

小学校と地域というのは意外と密接に繋がっているんですね。やはり、こう、その地域の学校というのがありますから。また、子どもたちもある程度幼いんで、地域の人たちとの交流というのが盛んですよね、どこの小学校も。だけど……中学生と地域の関わりというのは、……そういったのが

なかなか中学校はないですね。(中学校・校長)

その他にも、ゲストティーチャーの活用については、小学校では教科以外の授業や読み聞かせでの受け入れが、中学校ではキャリア教育での活用が主であるという違いがある。また安全確保の活動については、通学区域が広域化することもあってか、中学校ではほとんど必要性が感じられていないという特徴もある。

このことは、小学校で順調に事業が進められてきた地区でも、中学校では事業の進めにくさに直面することを示している。

第2に、旧市内と旧南海部郡の公民館体制の差が挙げられる。旧市内では自治会事務の負担が大きく、旧郡部では十分な職員体制が整っていないと感じられていることにより、日常的に学校との関係を保ちにくい状況にあるとされる。公民館体制の充実、今後の事業の展開にも関わる大きな課題であるとされる。

旧市内の公民館は結構自治会の仕事が多いんですよ。旧南郡の公民館に比べて、自治会的な仕事にかなりとられていますので、福祉の関係とかいろいろ。そこが自治会の窓口になっているんで。そこでさらに社会教育の部分にちゅうのは、若干厳しい部分はあるんです。(市生涯学習課・職員)

元々は前あったんですよ。……公民館単位の小学校区で。公民館単位でやれていた。それが上の事務局になるべく人がいなくなったんで、今はできない状態でほんと止まったような状態になっている。それをもう一度元に戻したいなと努力でやっとなんですけど、まだ人的な部分が、体制の部分話して……なかなかその辺が前にな。(振興局・職員)

第3に、事業の範囲として、1地区で、1小学校1中学校を対象とするならば円滑に事業を実施できるが、それ以上上げるのは難しいことも指摘される。上記2点とも関わり、複数の学校を抱えている地区で2校目、3校目に事業を広げて行くことが、事業実施に伴う課題であるとされる。

小学校も中学校も1校だったら、公民館として相当簡単にやりやすいだろうけど。小学校いくつも抱えていて、都会の地域とはね、これは条件が

相当に違うから。一律的にこれでやりますよと上から下ろした時に、やっぱりこっちは、ここは相当やりやすいけど。(公民館長)

これら 3 つの要因は、「地域本部事業」実施前後で大きくは変化しない、地域の教育体制として捉えられる。この地域の教育体制を一種の「制度」として、「社会関係資本」の形成に影響を与える 1 つの要因として見ることもできよう。しかし、その効果は事業実施前後で異なる可能性がある。

事業実施前は、地域人材の活用は、(モデル事業実施地区を除いて)各地区の自主性に委ねられていたため、地域の教育体制に応じて、活用が行われることが主であった。地域人材の活用が、「社会関係資本」という<制度>の影響を受けていたにせよ、その「社会関係資本」自体が地域の教育体制という「制度」に大きく規定されていたため、結果として教育体制が地域人材の活用に直接的な規定力を持つことになっていたと言える。

しかし、事業実施後は、「制度」として地域人材の活用が位置付けられたことで、これまでの人材活用の状況が変化する可能性も出てきている。新しい「制度」が導入され、<制度>の変化が促されることによって、地域人材の活用についても地域の教育体制だけでは説明しきれない変化が起きていくとも考えられる。

そこで次に、S.Q.2.に対応する形で<制度>レベルの変化の可能性を見ることとする。

4 <制度>レベルの変化

4.1 学校-公民館関係の変化

「地域本部」事業実施という「制度」の変化に伴って、「社会関係資本」という<制度>はどのように変化するだろうか(S.Q.2.)。

まず、学校-公民館関係について見よう。これまでの学校と公民館の関係として、直川地区や上浦地区のように小・中学校から徒歩 5 分圏内に公民館がある地区では、事業実施前から、日常的な交流が盛んであったことが指摘されている。

小学校区単位にありますので、あったので、だから学校の先生との結びつきというのは館あたりにあるんですね。で、そのほとんど地区でのいろんな形も学校との中でいろいろするだろうし、日常的に結構知り合っている、仲が保てた。(振興局・職員)

一方で、このような地理的な条件に恵まれない地区では、公民館体制や、市町村合併による行政組織の変化を受けて、学校と公民館の関係が良好でなかったとされている。同時に外部から見ても、学校の敷居の高さが感じられていた。

去年は公民館とのつながりというのは、ほとんど。全くなかったですね。地理的なものがありまして、……公民館遠いっていう。……中で立って頂ける……コーディネーターのような方がいましてしたので。何か地域の教育力を活用させて頂きたいという時にはどうしても校長の方が一対一対応と言いますか、……校長の方が電話連絡取ってしていくという形でやっていました。(小学校・教頭)

公民館との日常的な情報交換というのが、やはり少なかったんじゃないかと思います。[中略]公民館あるいは昔の教育委員会、今教育委員会がなくなっているんですよ、以前の教育委員会がそれを推進しておったと思います。(小学校・校長)

当時学校っていうのは敷居がものすごく高かった。で、私も子どもを育ててたんで、違う校区だったんですけどね。……やっぱり知った先生もいないし、職員室に入ること自体が敷居が高かったです。(コーディネーター)

これに対して事業実施後は関係に変化が生じる可能性がある。まず、学校でなく公民館に「地域本部」が置かれたことにより、教職員の心理的負荷が軽減されていることが注目できる。学校の教職員からは、しばしば新規事業を実施することについてのコストへの懸念が示されることがあるが、この点をクリアすることで、学校、公民館、コーディネーター 3 者の協力が進む可能性がある。

中心が公民館ということでそこでちょっと少し肩の荷が軽くなったような感じがあります。(小学校・校長)

また、コーディネーターが「制度」として位置付けられたことにより、学校はこれまでのインフォーマルな関係に比べて依頼がしやすくなったこと、学校外部の職員やコーディネーターからす

れば、学校に入りやすくなったことも言及されている。ここから、〈制度〉として維持されていた関係が「制度」として認定されることで、関係が強化される可能性を見出すことができる。

公にやりやすくなった。個人的に頼むんじゃない。[コーディネーターとしての活動は前からやっていたね] ええ。それに肩書きがついたんですよ。(小学校・校長)

私も仕事とかで、こうやっていつも来て話ができるって遠慮なく来れるみたいなので。(コーディネーター)

以上のことから、学校-公民館関係については、事業が実施されたことにより、日常的な職員交流が促進される可能性があると考えられる。

4.2 地域における組織・団体の変化

第2に、地域における組織・団体の状況の変化の可能性について見る。事業実施前には、PTA活動の限界や、地域の諸団体の活動の停滞、活動参加者の固定化・高齢化など、団体活動が先細りの状況に陥っていたことが指摘される。

PTA 研修とか言って研修するんですけど、……じゃあPTAの役員とかやらん人を研修してくれいと、そういう人は実際来ないですよ。そこら辺の部分をどういう風に取り込んで、そういう風に最低限の共通認識を持つようにするのかというのがやっぱり。(振興局・職員)

昔に比べたら……共同体意識は相当に崩壊したなと思うけど。というのは婦人会は残ってるけども青年団はつぶれてしまった。地区の中心だったから。地区のいろんな行事の中心的に担っていた連中が、集団がなくなった。(振興局・職員)

地域のネットワークの中で、非常にそのある意味優秀な方々ばかりでネットワークを作っているんで、このネットワークでやってると何でも成功するんですよ。で、ネットワークを広げると、失敗する要因が入ってくる可能性がそこにあるんですよ。ネットワークを崩しかねない要因が入ってくる可能性がある。その辺りが

やっぱり広げにくいしということもあるんだと思います。(市生涯学習課・職員)

つまり、地域における社会関係のゆるみ、〈制度〉の弱体化が課題として認識されていたのである。

これに対し、事業実施後は、事業を通して団体再編のメカニズムが様々な形態で働いていくことが予測される。第1に、「地域本部」事業と並行する形で青少年健全育成組織の再編成が全市的に進行しつつある。青少年健全育成組織を、「地域本部」事業の統括組織である「ネットワーク会議」と重ねて組織することにより、市町村合併で壊れてしまった組織の再編成を行おうという試みが始まっている。

[ネットワーク会議と青少年健全育成組織は]一応、形としては別です。片一方は3年のモデル事業ということになるんで、で、それ終わった時にどうするかということを考えて、それは再編して、健全育成の方を立ち上げないかどうしようもない、先があります。この時期にやっとかない。[中略]一緒なんだけど、きっちりものとして立てようと。(振興局・職員)

第2に、一部の参加者に限られているPTA活動の再活性化を試みている学校が存在する。保護者と学校をつなぐ回路として改めてPTAに注目がなされていると言える。

第3に、自治会や老人会などの既存の組織を基盤とした有志組織の結成という動きも見られる。例えば、各地区での「安全見守り」の活動や、PTAと独立した「おやじの会」の結成などがその例である。これは既存の組織では展開できない活動を展開しようとするものである。今後既存の組織とどのような関係を形成していくかが注目される。

第4に、直川中学校や蒲江小学校のように、地区内に組織された自治会を通じて、全戸に広報活動を行おうという動きも見られる。これは既存の組織を積極的に活用しようという動きである。

これらの団体再編の動きは、「制度」の直接的な目的ではないものの、停滞する既存の組織では学校支援を行えないという課題に直面したことにより、組織・団体の新設、転用、積極的な活用といった形で、団体間の関係や団体機能の転換が目指されるようになったものと捉えられる。この

意味で、団体再編は「制度」の外部効果、間接効果として捉えられる。

4.3 「信頼」の形成の方法の変化

第3に「信頼」の形成の方法の変化の可能性について見る。

これまで、「信頼」の形成は、教職員と当該住民の直接的・対面的な接触により、地域人材のリクルートも教職員個人の努力に委ねられている状況にあった。地域住民もそれに対してインフォーマルに協力をしていた。つまり、＜制度＞として「信頼」が維持されていたと考えられる。

ある学校で出たのが、今まで学校から直接お願いに行ったことで地域の人とつながりができていたんだと。そこにワンクッション、コーディネーターさんが入って逆にそのつながりが薄れるんじゃないかって恐れもあったみたい。(振興局・職員)

しかし事業実施後まだ間もない調査であるにも関わらず、教職員の間で、これまでのインフォーマルな関係のある程度「システム」化していき、教職員の異動によらず、地域との関係の「継続性」を保って行くことが重要であるという認識が見られたことは注目に値する。

地域協育、地域協育ネットワーク「システム」、……それをある意味学校の先生方はできとる、できとる、やってきたって皆思うんだけど、それがきちっとした形で残っているかという、一番いい例があの先生はいた時はこうだったけれども、あの先生がおらんようになったら、もう呼ばれんようになったなあとか。[中略] そういうことがないようにシステムとしてやりましょうという。(小学校・担当職員)

このことは、＜制度＞として維持されてきた「信頼」を、「制度」として位置付けていく動きとして見る事ができる。

また、コーディネーターに「信頼」が置ける人材が任用されることも重視されている。これは「外部」の地域人材を受け入れるに当たって、その「窓口」たるコーディネーターの能力が重要になるということを示している²⁷⁾。コーディネーターへの「信頼」の根拠として、地域のことを良く

分かっていること、そして、学校教育にも深い理解を示せることの2点が挙げられている。このような「専門性」を持つ人材をコーディネーターに任用できるかが、「信頼」の形成に関して重要なポイントになっていると見る事ができる。

やっぱり地域とのネットワークという部分ですから、地域の人とのコミュニケーションというかつながりがあるということ。これがもう1つですよ。あと学校教育にも関心を持っている方。その2つはまずないと。やっぱりコーディネーターとしては適任じゃないかなと。まずその2つですね。(中学校・校長)

ここから、教育の「専門性」を巡って新たな「政治」が生起する可能性を見ることも可能である。今後、どのような「専門性」が「信頼」の形成の根拠となっていくかが注目される。

5 研究成果と今後の研究課題

5.1 事例研究で得られた知見

事例研究の結果、得られた知見をサブ・クエスチョン別にまとめておく。

第1に、S.Q.1.「制度」レベルの変化については、3.3で述べたように、これまで地域人材の活用は地域の教育体制という「制度」に規定される部分が大きかったが、事業の実施後、「社会関係資本」という＜制度＞レベルの変化が起きることによって、地域人材の活用もこれまでと違った形で展開する可能性がある。

第2に、S.Q.2.<制度>レベルの変化については、4で見たように、既存の学校-公民館関係、地域の組織・団体、「信頼」の形成の方法、それぞれについて変化が促される可能性がある。これに応じて、地域人材の活用という「制度」の運用がどのような影響を受けるかという点については、継続的に観察を行う必要がある。

第3に、S.Q.3.「制度」と＜制度＞との相互作用について考察を行う。1で述べたように、現在の学校-地域間関係を巡る政策には、インフォーマルに個人間の関係として、つまり＜制度＞として営まれて来た部分を、「制度」化・システム化していこうとする志向性が見られる。この政策の意図は、教育システムの閉じられていた部分を開き、学校が様々な意見やニーズを汲み上げ、必要な資源を活用しやすくすることにある。

しかし、今回の分析で得られた知見から、以下の2点を今後検討する必要があると考えられる。

1つは「制度」を「制度」に接近させることは、翻って「制度」が「制度」にさらされることでもあるという点である。社会関係という非対称的な関係の中に学校が位置付けられていくことの意味を考える必要がある。例えば広田照幸は、保護者や地域住民の参加を促進する政策について、参加者の偏り、多数者による専制、当事者間の紛争や対立などの逆機能が存在することを指摘しているが²⁸⁾、敷衍すれば、参加者の偏りの中で、意思決定や活動の正当性はどのように付与されるのか、学校の多忙化が促進されたり学校の役割が増大したりすることはないのか、教育の「専門性」がどのように担保されるか、といった点について検討する必要がある。「制度」が開かれたものとなっても、「制度」の影響により、その「制度」の目的が達せられないことが懸念される。

もう1つは、「制度」により「制度」の変化が促される可能性である。1で述べたように、近年の政策動向が学社連携・学社融合と言われてきた政策と異なるのは、「制度」を変えるために、「制度」を積極的に活用していこうとする点にあった。今回の分析では、逆に「制度」によって「制度」が変化する可能性を示したが、それが望ましい方向の変化であるかどうかには注意を向けていく必要がある。例えば、「社会関係資本」の地域差が存在するとして、「地域本部」事業はその差を増大させるのか、差を埋めることになるのか、もしくは「制度」の変化が、結果として「制度」の運用を促進するのが阻害するのか、といった点を問い直して行く必要がある。

1つ付け加えると、本論文では、議論を簡潔にするために、「制度」と「制度」を一対一に対応するものとして描いたが、「制度」は複数存在し、「制度」と「制度」は対称的な関係ではないことに留意する必要がある。これらのことから、「制度」と「制度」の関係について、より詳細な分析を行って行く必要がある。

5.2 今後の研究課題

今後の研究課題として、第1に分析の観点である「社会関係資本」の概念の精緻化が挙げられる。今回の分析で用いた3つの変数は暫定的に設定したもので、今後調査と分析を続ける中で、概念を精緻化することが求められる。そのことで、学校・地域間関係の再編の実態をより正確に把握でき、規範的な議論を展開する素材を提示できる。

第2に、事業の効果の検証が挙げられる。2.2で述べたように、今回の分析に用いたデータは、「地域本部」事業開始1年目の、本格的に事業が実施される前のデータである。今後の変化を把握し、事業の効果を検証するために、継続的な調査と分析を実施していくことが求められる。

第3に学校・地域間関係について、実証研究の知見に基づき、規範的な議論を展開していくことが挙げられる。筆者は、教育を巡る「制度」と「制度」の関係は1980年代以降大きく変化してきていると考えるが、これはまだ仮説の段階である²⁹⁾。政策研究・実証研究によってこの変化を的確に捉え、どのような「制度」と「制度」の関係が望ましいのかを議論して行く必要がある。例えば、これまで「制度」はどのように担保されてきたか³⁰⁾、「制度」と「制度」の関係が変容すること

7月調査		11月調査	
07.23.(水)	13:30-15:30	大分県教育庁生涯学習課	11.21.(金) 14:00-15:00 鶴谷地区・鶴谷中学校
07.24.(木)	13:40-16:00	佐伯市教育委員会生涯学習課	11.21.(金) 15:10-16:10 鶴谷地区・渡町台小学校
9月調査		11.25.(火) 10:30-11:30	蒲江地区・蒲江小学校
09.05.(金)	15:00-17:00	11.25.(火) 14:20-15:10	鶴見地区・松浦小学校
09.08.(月)	10:40-12:00	11.25.(火) 15:30-16:30	鶴見地区・吹小学校
09.08.(月)	13:30-14:40	11.26.(水) 09:50-10:20	宇目地区・宇目緑豊中学校
09.08.(月)	14:45-15:10	11.26.(水) 10:30-11:00	宇目地区・重岡小学校
09.09.(火)	09:00-10:30	11.26.(水) 11:25-12:05	宇目地区・小野市小学校
09.09.(火)	13:30-15:00	11.27.(木) 10:00-11:05	上浦地区・東雲中学校／東雲小学校
09.09.(火)	15:30-16:30	11.27.(木) 14:00-15:10	弥生地区・明治小学校
09.10.(水)	09:25-11:40	11.27.(木) 15:25-16:10	弥生地区・切畑小学校
09.10.(水)	14:10-15:00	11.28.(金) 10:00-11:30	直川地区・直川中学校

表3 調査日程（日付は全て2008年）

はどのような効果を生むのか、「制度」とく制度との望ましい関係とはいかなるものなのか、といった課題に取り組み、本研究をその中に位置付けて行く作業が必要である。

これらについては今後の課題としたい。

注

- 1) 窪田眞二「学校経営参加制度の到達点とパースペクティブ」『日本教育経営学会紀要』第48号, 2006, pp.28-40.
- 2) 浜田博文『『地域学校経営』の概念とその今日的意義・課題：学校・地域関係の捉え方に焦点をあてて』『日本教育経営学会紀要』第47号, 2005, pp.162-165.
- 3) 水本徳明「教育経営における地域概念の検討」『日本教育経営学会紀要』第44号, 2002, pp.2-11.
- 4) 例えば, 葉養正明「学校と地域の新しい関係づくりをめぐる動向と課題：これからの公立学校像をどう描くか」『教育制度学研究』第15号, 2008, pp.6-15; 荻谷剛彦・清水陸美・藤田武志・堀健志・松田洋介・山田哲也『杉並区立「和田中」の学校改革』岩波書店, 2008 を参照。
- 5) Lin, N. *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*, Cambridge University Press, 2001. (邦訳) 筒井淳也・石田光規・桜井政成・三輪哲・土岐智賀子訳『ソーシャル・キャピタル：社会構造と行為の理論』ミネルヴァ書房, 2008, pp.33-37 を参照。
- 6) 諸富徹『環境』岩波書店, 2003, pp.56-58.
- 7) 河野勝『制度』東京大学出版会, 2002, pp.13-18.
- 8) 「社会関係資本」を「個人財」として捉える立場は、「個」の存在を指し「個」を取り巻く社会関係の効果や便益に注目する。一方、「集合財」として捉える立場では、集団・地域・国などに属するメンバーが共有する財として、ネットワークや信頼・規範に注目する。本論文は後者の立場に立つ。両者の立場の異同については、石田光規「解題」Lin, *op.cit.*, pp.317-329 を参照。
- 9) 一方、「個人財」として「社会関係資本」を見るならば、「経済学的新制度論」に近い「制度」の見方を採ることとなる。
- 10) 「社会関係資本」の「ストック」と「フロー」の区別については、諸富, *op.cit.*, pp.68-69 を参照。
- 11) 生涯学習政策局社会教育課 地域・学校支援推進室「学校支援地域本部事業について」『教育委員会月報』2008年10月号, pp.7-18.
- 12) 生涯学習政策局「生涯学習関係の重要施策と課題」『教育委員会月報』2009年4月号, pp.2-9.
- 13) 佐藤晴雄「大人の学校参画の観点から：学校・地域連携による大人の学びの創造」『日本学習社会学会年報』第2号, 2006, pp.5-8.
- 14) 変数の設定については, King, G., Keohane, R. O. and Verba, S. *Designing Social Inquiry: Scientific Inference Qualitative Research*, Princeton University Press, 1994. (邦訳) 真淵勝監訳『社会科学のリサーチデザイン：定性的研究における科学的推論』勁草書房, 2004 から示唆を受けた。
- 15) 町内会・自治会を「社会関係資本」の観点から分析した研究として, 辻中豊・R.ペッカネン・山本英弘『現代日本の自治会・町内会：第1回全国調査にみる自治力・ネットワーク・ガバナンス』木鐸社, 2009, pp.79-100 を参照。
- 16) ただし団体の種類や性質によって形成される「社会関係資本」に差があり, 各種団体を「社会関係資本」の指標と一概に見なせないことも指摘されている。桜井政成「ボランティア・NPOとソーシャル・キャピタル：パットナムを越えて」『立命館人間科学研究』第14号, 2007, pp.41-52.
- 17) 例えば, Kriesi, H. “The Organizational Structure of New Social Movements in a Political Context,” McAdam, D., McCarthy, J. D., and Zald, M. N. eds., *Comparative Perspectives on Social Movements: Political Opportunities, Mobilizing Structures, and Cultural Framings*, Cambridge University Press, 1996, pp.152-184 を参照。
- 18) 数少ない例として, 学校運営協議会を軸としてPTA, 職員会議, 生徒会という組織の関係の変化や組織機能の変容を論じた研究に, 平田淳『「学校運営協議会」の教育効果に関する研究：「開かれた学校づくり」のエスノグラフィー』東信堂, 2007 が挙げられる。
- 19) 例えば, Bryk, A. S. and Schneider, B. *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, 2002; 露口健司「信頼構築を志向した校長のリーダーシップ：リーダーシップ・信頼・学校改善の関係」『教育経営学研究紀要』第6号, 2003, pp.21-37 を参照。
- 20) これについては, 『日本教育行政学会年報』第35号, 2009の特集記事「教育政治の諸相」の各論文を参照。
- 21) 以上の課題は, 『佐伯市社会教育委員会議：最終答申「地域社会の協働による子どもの健全育成の方策について」』2008 で言及されている。
- 22) 大分県では, 2005～07年度の3年間, 「地域協育振興モデル事業」を実施し, 豊後高田市・

- 白杵市・豊後大野市・佐伯市の4市を指定し(豊後高田市・白杵市:2005~06年度,佐伯市・豊後大野市:2006~07年度),青少年の健全育成を核とした学校・家庭・地域のネットワーク構築事業に取り組んできた。モデル事業の柱は、各市における「地域協育プロジェクト会議」の組織と、各市内での校区ネットワーク会議の設置であり、そのために市の教育委員会に1名ずつ「地域協育コーディネーター」が配置された。この事業の目的は、各学校・各教職員で異なる保護者や地域との関係のあり方を「システム」として整備し、学校・地域間関係の継続性を保つことにあるとされた。さらに、学校支援に留まらず、地域社会の再構築という点も目標とされていた。詳細は、山崎清男・中川忠宣・矢野修「家庭・学校・地域社会の連携・協働による教育システムの構築:『協育』ネットワークシステムの形成を中心にして」『大分大学生涯学習教育研究センター紀要』第7号,2007,pp.37-48;佐藤智子「青少年教育のガバナンスとネットワーク:大分県『地域協育振興モデル事業』の事例分析」『生涯学習・社会教育学研究』第32号,2007,pp.11-22を参照。
- 23) モデル事業では、佐伯小学校区がモデル校区であったが、「地域本部」事業では、他の地区と同じく中学校区(鶴谷中学校区)が事業の単位となった。
- 24) 以上の施策の動向は、2008年7月の佐伯市教育委員会での聞き取りに基づいた整理である。
- 25) 「社会関係資本」の測定単位を巡る課題については、植淵知哉・市田行信・平井寛・近藤克則「ソーシャル・キャピタルと地域:地域レベルソーシャル・キャピタルの実証研究をめぐる諸問題」稲葉陽二編『ソーシャル・キャピタルの潜在力』日本評論社,2008,pp.55-72を参照。
- 26) 岩永定・佐藤義彦「親の学校教育参加に関する調査研究」『鳴門教育大学研究紀要 教育科学編』第7巻,1992,pp.199-215。
- 27) この意味でコーディネーターには「媒介中心」的な役割が期待されていると言える。詳しくは、荻野亮吾「学校・家庭・地域の連携・協力における推進担当者の役割に関する考察」『生涯学習・社会教育学研究』第32号,2007,pp.23-32を参照。
- 28) 広田照幸『教育』岩波書店,2004を参照。
- 29) 仁平典宏の社会保障と市民性教育の関係についての議論は、この変化を捉えるための有力な視座を提示している。仁平典宏「<シティズンシップ/教育>の欲望を組みかえる:拡散する<教育>と空洞化する社会権」広田照幸編『教

育:せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる』岩波書店,2009,pp.173-202を参照。

- 30) これについては社会教育を含む教育システムが、社会関係や市民性の形成にどう寄与してきたかを実証的に明らかにする研究が必要である。この論点については、荻野亮吾「市民社会における社会教育の役割に関する考察:『社会教育の終焉』論の再検討」『東京大学教育学部研究紀要』第47巻,2008,pp.347-356を参照。

謝辞

ご多忙の中、調査にご協力して下さった、佐伯市の各学校の教職員・公民館の職員の皆様、調査の円滑な実施にご協力いただいた大分県教育庁生涯学習課、佐伯市教育委員会生涯学習課の皆様深く御礼を申し上げます。

本研究で用いた調査は、平成20年度子ども未来財団児童関連サービス調査研究等事業「学校拠点型地域子育て支援ネットワークが有する『親教育機能』に関する調査研究」(研究代表者:勝野正章)の一環として行われたものです。筆者は調査研究の分担研究者で、調査データの使用については研究代表者と分担研究者の承諾を得ました。

また本研究は、平成21年度日本学術振興会科学研究費補助金(特別研究員奨励費)「地域活動における『贈与的ネットワーク』を媒介にした公共性構築過程に関する研究」の助成を受けて行われたものでもあります。合わせて、感謝を申し上げます。

**A Study on the Reorganization of School and Community
Relationships from the Viewpoint of “Social Capital”:
A Case Study on the Project for a “Regional Center to Support
Schools” in Saiki City, Oita Prefecture**

Ryogo OGINO[†]

[†] Doctor Course, Graduate School of Education, the University of Tokyo/JSPS Research Fellow

The purpose of this paper is to describe the movement toward the reorganization of school and community relationships from the viewpoint of “Social Capital,” through a case study on the project for a “Regional Center to Support Schools” in Saiki City, Oita Prefecture. Specifically, I analyzed the survey data gathered by interviewing the teachers and staff of a community center, and examined the changes before and after the implementation of the project, from the viewpoint of “formal” and “informal” institutional changes.

The results showed the following. At the “formal” institutional level, the residents would be accepted more as guest teachers and leaders of the club activities, and also be expected to act as staff members for environmental situations where teachers required human help the most. At the “informal” institutional level, daily communication between the teachers and the staff could be promoted. Associations would be reorganized, by such as being newly created, diverted, or being actively used. The “trust” formation would be changed from being informal relationships on an individual level to formal ones within the system.

The future tasks are to elaborate the concept of “Social Capital,” to measure the effects over the passage of time by continual surveys, and to present normative relationships between schools and communities.

Keyword: School and Community Relationships, Social Capital, Regional Center to Support Schools

「子どもの放課後」をめぐる学校・家庭間関係の変容に関する研究

—全児童対策事業における学校との関係に着目して—

佐藤晃子[†]

[†] 東京大学大学院教育学研究科 博士課程

本研究の目的は、「子どもの放課後」をめぐる学校・家庭間関係変容の様相を明らかにすることにある。ここでは、家庭の代替的機能を担う学童保育を包含した放課後事業を対象とし、学校との関係、学校からの影響という点に着目して、子どもの放課後生活の変容の姿をとらえていった。具体的には、三自治体のいわゆる「全児童対策事業」を事例として事業関係者にインタビュー調査を実施し、そのデータをもとに実証的に分析・考察をおこなった。その結果、放課後生活への学校的な規範、規律、秩序などの侵入、すなわち、「学校の侵入」と呼びうる事態が生じていることが見出された。これは、学校の拡張であると解釈できるとともに、放課後の事業をモーメントとして、学校と社会が地続きとなり、学校や学校教育の性格を揺るがす可能性も示唆される。

キーワード：「子どもの放課後」、学校・家庭間関係、全児童対策事業、学童保育

目次

- 1 はじめに
- 2 「子どもの放課後」と学校との関係をめぐる問題の所在
 - 2.1 社会的・政策的状況から
 - 2.2 先行研究の現状から
- 3 全児童対策事業にみる「子どもの放課後」と学校との関係—三自治体における事例研究から
 - 3.1 調査の概要
 - 3.2 分析の視点と方法
 - 3.3 分析結果
 - 3.4 分析のまとめ
 - 3.5 考察
- 4 おわりに

1 はじめに

本研究の目的は、「子どもの放課後」¹の生活をめぐってみられる、学校・家庭間関係変容の様相を明らかにすることにある。

子どもの放課後をめぐっては、おけいごとや

塾などによる子育てや家庭教育の外注化(いわば、家庭からの外注化)が言われて久しい。これに対し、学校は、放課後生活に関与しないものとして存在してきていたといえる。しかし、ここ 10 年ほどの間で、「放課後の学校化」²と呼ばれるような事態が生じ、学校の一定のかかわりが生まれてきたとされる。このような事態が生じているとするならば、現代では、子育てや教育の主体として家庭が学校を従属化しているとされる³なかで、学校の再浮上ともいべき変化が生起している可能性がある。そしてこれは、教育や社会の前提を問い直す大きな変化としてとらえうる事態であり、教育学研究にとってひとつの大きな研究課題であると考えられよう。

そこでここでは、子どもの放課後の生活にかかわって、こうした学校・家庭間関係の変化を特徴的にみることができるとする学童保育とその周辺事業を対象を限定し、その再編の動きの一端をとらえていく。

学童保育は、戦後長い歴史をもつが、その歴史的経緯から、各自治体や地域において多様な運営実態がある。しかしその長い運動、実践の蓄積の中から、学童保育の理念や基本的役割などが提起されてきた。

その中心にあるといえるのが、「生活の場」としての学童保育という理念・役割であろう。学童保育は、「家庭に代わる生活の場」⁴であることが求められ、「生活づくり」をその固有の実践として位置づけてきた⁵。共働き家庭等の子どもたちは、放課後、学童保育へ帰り、生活するのであり、そのために、保護者に代わって家庭的機能を補完すること、またそれだけでなく、指導員と保護者が連絡・協力し合いながら子どもの育ち、生活を支えていくことが目指され、実践されてきたといえる。他方で、学童保育と学校との関係については、学童保育の施設として学校が多く活用されてきているものの、両者は制度上も実践上も別物として自律的な関係におかれてきた。

しかしながら、近年の教育・福祉政策、施策における学童保育とその周辺をめぐる状況を概観すると、こうした学童保育の理念・役割や機能をゆるがすような事態をみることができる。いいかえれば、「子どもの放課後」を軸とした、学校・家庭間関係をめぐる理念変容を伴う、施策上の変更が生じているといえる。

2007年度から文部科学省・厚生労働省合同で始められた「放課後子どもプラン」が、その変化を象徴的に示している。放課後子どもプランは、学校施設を活用し、学童保育とすべての子どもを対象とした事業とを「連携」または「一体的」に運営しようとするものである。そのひとつの理想形は、いわゆる「全児童対策事業」（学校を活用した遊び場事業）と学童保育事業との一体的運営をイメージしているといえ、それまで自治体独自におこなわれてきた全児童対策事業を国の施策として新たな形で引き取ったものが放課後子どもプランであると位置づけられるであろう。

そして、放課後子どもプランは、以下のような「子どもの放課後」に対する政策理念上の変化を伴う施策であることを指摘できる。第一に、支援の対象を「すべての子ども」としたことによって、そうした「すべての子ども」に対する「子どもの放課後」の位置づけにおいて「生活」という側面が衰退し、教育的活動が強調されていること、第二に、放課後の活動の場として「学校」という場が浮上してきたこと（ただし、制度上は学校教育と一線が画されていること）の二点である（以上については、佐藤（2009）⁶参照）。

すなわち、この意図するところは、学校施設を積極的に活用することであり、また、福祉的ニー

ズに対応する特定の層だけではない、全体を対象とした放課後事業に学童保育を再編し、そこに家庭に代わる「生活の場」としての福祉的な機能をとりこもうとするものであるということが出来る。

したがって、ここでは、学童保育を含む放課後の事業が学校からの自律性を保つことができるか、学童保育対象児童にとっての「生活の場」としての機能やそれを支える家庭的機能を保持できるのかといった点が問題となる。そして、その影響力の大きさによっては、学校・家庭間関係に変化をもたらしうると考えられる。放課後の事業を媒介として、学校と家庭の役割、機能が相互浸透しあい、各々の新たな位置づけ、役割が生まれ、新しい関係性がとり結ばれてくる可能性がある。

また、これを検討していく際、同時に、学校や学童保育各々に求める役割、機能や相互の関係性をとらえるまなごしの複層性にも着目すべきであろう。既述の学童保育に対する役割認識やその変化に対する批判的な意識は、学童保育／運動関係者のなかにおいては共有されているものである。他方で、保護者らの意識は、それらとは異なることが想定され、そうした認識の相違という点においても、学校・家庭間関係変容の様相がうかがえると考えられる。

そこで本研究では、こうした「子どもの放課後」をめぐる学校・家庭間関係の政策理念の変容を伴う施策上の変更を受けて、ミクロレベルでいかなる実践的变化や影響が生じているのか、ここでもその中でも、放課後事業における学校との関係、学校からの影響に焦点をあてて実証的に明らかにしていく。そしてそこから、学校という場で過ごすことが子どもの放課後生活に対してどのような影響を及ぼしうるのか、考察していく。その方法として、放課後子どもプランでひとつの理想形として描かれている「一体的」運営を、すでに独自ですすめてきている三つの自治体の放課後事業（全児童対策事業）を事例としたフィールド調査をおこなった。

以下、第2章では、本研究において、「子どもの放課後」をめぐる学校・家庭間関係変容の側面のうち、学校との関係や学校からの影響という点に課題を焦点化した背景を整理し、そこから具体的な研究課題を設定する。そして、第3章では、三自治体の全児童対策事業の事例研究から、その課題を明らかにしていく。最後に、第4章において、本研究のまとめと今後の課題を示す。

2 「子どもの放課後」と学校との関係

をめぐるとの問題の所在

2.1 社会的・政策的状況から

まず本章では、「子どもの放課後」をめぐるとの学校・家庭間関係の変容の実践的インパクトをみるにあたって、学校との関係、学校からの影響に着目する背景について、1) 社会的・政策的状況、2) 研究的状況、の二点から整理していく。

第一に、近年子どもの生活における「安心・安全」に対して、社会的関心が高まっており、それへの解答として学校という場の活用が政策的にすすめられているという点が挙げられる。とりわけ、子どもの安全確保という意味で放課後を過ごす場としての「学校」への保護者の期待は非常に高い。

「子どもの放課後」をめぐると、教育・福祉いずれの政策においても、特に少子化が進んだ1990年代以降、施設の有効活用という側面から、学校施設の活用が積極的に推進されてきた。その後、2001年の池田小児童殺傷事件や子ども・青少年が巻き込まれる／かかわる事件の続発等を理由に、「安心・安全な居場所づくり」が政策的に提起され、学校施設の活用に「安心・安全」の意味が付与されるようになった。

そして具体的には、文部省・余裕教室活用指針以降の学童保育施設としての学校活用、自治体独自の全児童対策事業、また、地域子ども教室推進事業や「放課後子どもプラン」などにおける学校施設の積極的活用などが進められてきた。

実際、学童保育の実施場所として最も多いのが学校である。2009年5月1日現在、約半数(49.1%)は学校内に設置されている⁷⁾。また、自治体独自の全児童対策事業は学校内での実施が一般的定義の基本的前提となっており、そのほとんどは学校でおこなわれている⁸⁾。

ただし、これらいずれにおいても、学校施設の活用は学校という場の活用であって、制度上、学校教育に位置づけられているものではない。たとえば、放課後子どもプラン実施に当たり、2007年3月に文部科学省・厚生労働省から『放課後子どもプラン』の推進に当たるとの関係部局・学校の連携等について』が発出されている。このなかで、「学校との連携・協力について」という項があるが、ここでは、学校関係者に対し、事業管理者との連携・協力への依頼はなされているものの、

(放課後子ども教室事業、放課後児童健全育成事業の)“両事業は学校教育の一環として位置づけられるものではない”と明確に示されている。

こうした学校施設活用を後押しし、正当化するのが、社会的ニーズ、とりわけ保護者ニーズにあるといってもよい。保護者のニーズとしては、就労の有無にかかわらず、子どもの安全確保への関心は非常に高い。ベネッセ教育研究開発センターの調査結果によると、小学生をもつ母親の子育て上の「気がかり」の第一位は「犯罪や事故に巻き込まれること」(16.3%)となっている⁹⁾。そうしたなかで、放課後における事業を学校でおこなうことは、移動なく放課後の時間も過ごせるゆえ、保護者へ安心を与えるものであろう。小学生児童の保護者を対象にした別の調査では、放課後の事業をおこなう場として「小学校内がよい」という答えが最も多いという結果が出ている¹⁰⁾。さらに、放課後を過ごす施設の機能として保護者に最も必要とされているのが「安全管理」となっている¹¹⁾。

このように政策的にも、またその背後にある社会的ニーズも、「安心・安全」な子どもの放課後生活の場として学校施設活用を後押しし、実態としても広がりを見せている。

しかし、放課後事業における学校施設活用が積極的に進められている今だからこそ、「安心・安全」という価値で子どもの放課後生活を規定し、朝から夕方まで学校で子どもが過ごすことについて改めて考えるべきではないだろうか。増山(2007)は、“子どもの安全管理と、成長発達のための活動にはそもそも矛盾がある”としたうえで、放課後子どもプラン、放課後子ども教室という国の新たな施策に対し、“この矛盾・ジレンマに悩むことなく、安全管理を優先して、子どもの世界のすべてを「見えやすい場所」としての「学校」に移してしまおうという〈大人の論理〉から出発した施策であるところに問題がある”と指摘する¹²⁾。したがって、「大人の論理」にもとづく施策を、子どもの生活という点に即して、ミクロな実践的影響を検証する必要があるのではないかと考えられる。

2.2 先行研究の現状から

しかしながら、「子どもの放課後」について、とりわけ学童保育をめぐるとの研究は散発的で、研究としての蓄積はほとんどない状況にある。これが第二の研究的背景である。

学童保育をはじめ「子どもの放課後」について

は、社会福祉研究の中の児童福祉、社会教育研究の中の学校外教育、子どもの社会教育などにおけるひとつの対象や事例としてとりあげられてきてはいるが、それらの研究の周縁部に位置づけられつつけてきたといつてよい。また、ここ数年、教育、福祉、社会学などの分野で領域横断的に「放課後」への研究的な注目がなされているといえるが、これらの研究は緒についたばかりで、概要的な実態調査研究が主となっている¹³。

他方で、運動や実践における研究的な蓄積は、運動の側からの単一的な視点・記述となりがちであることや実践記録・資料が多いという限界はありながらも、一定程度なされてきている。たとえば、学童保育運動の全国的組織である全国学童保育連絡協議会（1967年結成）では、運動とともに実践的研究が積み重ねられてきた。

そこで、その実践的研究のなから、学童保育施設としての学校にかかわる先行研究について検討をこころみた。そのうち、指導員・父母向けに刊行されている月刊誌『日本の学童ほいく』（1974年創刊）のなかの「学校」特集号（計9回）¹⁴を概観すると、施設としての学校については、つねにその是非論をとまないながらも、そのうえで現実問題としてどう課題に対処しているか／すべきかという点について実践的に提示されてきたことがわかる。そして、その論点は主として施設設備の整備問題、活動上の問題、教員との関係の三点に集約され、そこには管理運営から活動、指導にわたる学校特有の問題が示されてきたといえる。

こうした課題の柱となるのは、学童保育が学校との関係をどう取り結ぶかということにあると考えられる。しかし、実践の中では学校との関係のあり方について揺れが生じている。たとえば、子どもが戸惑わないようにすることを根拠に、学校のルールと学童保育の生活のルールを一致させるとする学童保育がある一方で、「学校の中の学童保育」ではなく、「学童保育は学童保育」という意識のもとに学校、教員とかわりをもち、課題の克服に努めている事例も報告されている¹⁵。

こうした実践の揺れの背後には、制度上の問題とともに、学校特有の課題を通底する学校施設活用の影響について、具体的に検証されてきていないという問題があると考えられる。したがって、学校施設活用が子どもの放課後生活をどのように規定し、影響するものなのか／しているのか、子どもの生活や子どもへの援助・指導をめぐる学校

での／との問題について実証的に明らかにすることが求められているといえる。また、一定の実践研究が積み重ねられてきた学童保育についてもこうした問題が残されているとすれば、そうした集団的取り組みがほとんどみられない全児童対策事業については、この問題に対する研究的追究がより一層求められていると考えられる。

既述の通り、学童保育や全児童対策事業の施設として、近年、学校が積極的に活用されている。それに伴い、学童保育の利用者／非利用者問わず、学校で放課後を過ごす子どもが増加している。こうした現状を池本（2009）¹⁶は「放課後の学校化」と呼び、現在の日本の放課後活動の質の問題の一つとして取り上げ、子どもへの影響を考慮すべきことを指摘している。しかし、この指摘にしても政策的状況を現状把握として分析したにとどまっており、「放課後の学校化」と呼ぶ事象に対して具体的、実証的な解答は与えられていない。

以上のような政策的・社会的状況、さらには研究的状況を踏まえ、次章では、学校施設を活用した放課後事業（全児童対策事業）の事例研究によって、学校という場であるがゆえに全児童対策事業にみられると考えられる普遍的現象の実態的解明をこころみる。

3 全児童対策事業にみる「子どもの放課後」と学校との関係

—三自治体における事例研究から

3.1 調査の概要

筆者は、2008年7月から2009年1月にかけて、三つの自治体—東京都A区、東京都B区、北海道C市—の全児童対策事業を事例にフィールド調査を実施した。

まず、これら三自治体を選定した理由について述べておく。第一に、三自治体とも、全児童対策事業と学童保育事業を一体的に運営する形の放課後事業を全国に先駆けて実施してきており、約10年の実践の蓄積を有していることが挙げられる。第二に、その「一体的」運営のあり方にはバリエーションがあるため、対照的事例として、A区とB区、C市を選定した（具体的相違については、下記概要を参照）。第三に、本研究において、子どもの放課後生活に対する学校という場からの影響に着目することから、事業の実施場所として学校施設のみを使用しているA、B両区に加え、学校

内施設と学校外施設が併存するC市を事例として採用した。

次に、三自治体の全児童対策事業について簡単に概要を整理しておく。東京都A区では、2001年から「α」という全児童対策事業を実施している。αは、教育部局が所管する、全児童対象の事業と学童保育事業¹⁷を統合した事業で、実施場所、職員、活動内容いずれも同一で運営されている。現在、全38小学校内で実施されている。

東京都B区では、1995年から「β」という全児童対策事業を開始し、教育・福祉部局共同所管により、現在、全64小学校内で実施されている。B区の場合、全児童対象の事業と「学童クラブ」(学童保育事業)¹⁸は別事業として位置付けられており、学童クラブでは出欠確認、おやつ提供がなされるなど、活動内容に一部違いがあるが、両事業は同じ場所・職員によって一体的に運営されている。

北海道C市では、福祉部局所管により「児童クラブ」事業、いわゆる学童保育事業を実施しているが、B区と同様に、全児童を対象とした事業と児童クラブ事業とを一体的に運営して実施している。ただし、C市の場合は、児童館の中に児童クラブを併設させて整備してきた。その不足を補う形で、1997年から、小学校内に児童館(以下、「小学校内児童館」と記す)を設置し、それまでと同様に、児童クラブを併設させ、そこで一体的に運営をおこなっている。現在、小学校内児童館は51館で、すべてに児童クラブを併設している。(なお、小学校内のぞく児童館数は104館、同併設児童クラブは99か所ある。また、小学校数は全209校である)¹⁹。

加えて、三自治体の制度面における学校との関係についても述べておきたい。三自治体とも、学校内に施設を持つが、事業としても、運営体制、指導体制いずれにおいても、学校教育のシステムとは別の体制がとられている。学校の管理職とは別に各学校に責任者がおり、教職員とは別に指導員が配置されている。また、施設については、放課後事業の専用室を1～2室設けることが標準的となっており、加えて、校庭、体育館、特別教室などを学校の授業等に差し障りのない範囲で借りて使用するというところが多い。

調査内容・方法としては、三自治体において、行政担当者と施設の現場責任者に対し、放課後施策・事業の現状について1～2時間のインタビュー

を実施した。また、各施設では1～2時間ほど見学もおこなった。本調査では、全児童対策事業にみられる普遍的現象、実態を明らかにすることを主眼に置き、事業実施関係者に対するインタビューという手法を採用した。

調査の実施経過は、以下の表の通りである。

表：調査実施経過

	実施日時	インタビュー対象者	データID
東京都A区	2008/08/07 13:00～15:00	南一小 α 担当 指導員	a1-IN
	2008/08/21 10:00～11:15	A区担当係長、 係員	a2-IN
	2008/12/02 10:00～12:15	南二小 α 担当 指導員	a3-IN
東京都B区	2008/09/07 10:00～11:30	B区担当係長	b1-IN
	2008/09/07 13:40～15:00	西一小 β 事務 局長	b2-IN
北海道C市	2008/11/05 10:00～11:30	C市担当係長、 係員	c1-IN
	2008/11/05 13:30～15:00	北一小内児童 館館長、指導員	c2-IN
	2008/11/06 13:30～15:00	北二児童館館 長	c3-IN

※ 表中の小学校名、施設名は仮名である。

なお、本調査では、現象を多角的にとらえるために、学童保育運動や父母会関係者、保護者へのインタビューもおこなったが、ここでは必要に応じて補足的にデータを使用することと定める。

3.2 分析の視点と方法

以下では、これらのインタビューデータをもとに、行政資料など各種資料も使いながら、分析をおこなっていく。

その際の視点として、具体的な運営・活動や、指導員による援助・指導上における〈学校からの影響〉、〈学校との関係〉の様態に着目する。また、3.1で述べたように、三自治体それぞれにシステムに対比的な特徴をもっているが、本研究では実態把握に努めるため、三自治体の共通性を抽出することを主とし、特徴的な点については適宜指摘していく形をとる。

分析方法としては、グラウンデッド・セオリー・アプローチ²⁰にもとづき、各インタビューデータについて二回のコーディングをおこなった。それ

により、上記視点に関わっては、3.3 に示す 2 つの大カテゴリーとその下位概念が抽出された。

なお、以下、インタビュー記録を参照、引用した際には、【】に前記表記載のデータ ID もしくはデータ出典を示した。また、自治体名、施設名、個人名等については、特定されないよう、必要に応じて筆者が名称の修正をおこなっている。記録引用のなかの [] による補足や下線等も、筆者によるものである。

3.3 分析結果

3.3.1 学校施設活用に対する積極的意味付け

最初に指摘できるのは、調査対象とした三自治体いずれにおいても、学校施設の活用に対し、積極的な意味が見出されていることである。

その前面にでてくるのは、学校という場の安全性、子どもの動線の短縮という意味での安心・安全の確保という点である。行政にとっては、施設の有効活用という意味での余裕教室活用、学校利用であるということに学校施設活用の最大の理由があると言えるが、学校施設活用の説明材料としては放課後の「安心・安全」が前面に打ち出されている²¹。それはさらに、学校内にとどまらず、学校を拠点とした地域の安全性の強化にもつながりうるものとして語られる【a2-IN】【b1-IN】。同時に、現場職員や利用者からも、学校施設利用に対して「安心・安全」という意味が大きく位置付けられており、それがニーズやメリットととらえられている点も注目すべきであろう【c2-IN】【2008年10月1日A区保護者インタビュー】【2009年1月20日B区保護者インタビュー】。

もうひとつは、校庭や体育館などが使用できることによる、遊びの場の広がりという点である【a2-IN】【b1-IN】。そして、これについても、現場指導員も保護者も、多くが学校ならではのメリットととらえている【a1-IN】【2008年10月1日A区保護者インタビュー】【2009年1月20日B区保護者インタビュー】。

このように、学校という場を活用することに対し、施設活用という意味をこえて、「安心・安全」や遊び場の広がりというメリットが大きく意味付与されている。またそれは、行政担当者、施設職員のみならず、利用者である保護者にも共有されていた。しかも、これらは、子どもにとってよきものとして意味づけられているといえる。

3.3.2 子どもの放課後生活への「学校の侵入」

では、実際、子どもが放課後も学校で過ごすことは、子どもの生活に対しどのような影響を及ぼしているのだろうか。

大きくひとことでいえば、運営・指導上における「学校の侵入」、すなわち、学校的なもの・学校の教育的機能の入り込みが生じていることを指摘できる。たとえば、つぎの指導員の発言はこれを象徴するものである。

「基本的には学校のルールはBのルールです。

●●【学校名】のルールっていうのがあります。Bだけのルールもあるんですけど、みんな学校のルールはBのルールということで子どもたちも理解しています。〔中略〕ただ子どもですから、学校で見せる顔と、家で見せる顔と、ここで見せる顔が違う。ここはちょっとはめをはずしてもいいと思っている。私もそう思っています。子どもたちの声きいていただくと楽しそうにやっていることがわかりますね。」【b2-IN】

(1) 日常的な関係の延長による「学校の侵入」

学校と放課後事業との間には、学校施設利用に伴い、日常的な関係がさまざまにもたれている。

たとえば、学校との施設利用の調整【b2-IN】【c2-IN】、子どもについての情報交換やお互いの行事への参加など教員・職員の行き来【b2-IN】【c2-IN】、学校の保護者会時の預かり、学校と児童クラブの個人面談の同日開催など、行事時の連携【a1-IN】【b1-IN】【c2-IN】等、交流や連携がもたれている。

しかし、より重要なのは、こうした日常的な関係の延長上に、交流や連携のレベルを超えた、学校的なものへの同一化、ないしは同質化のような関係もみられることである。それは次の三点においてみられた。

第一に、指導上における学校のルールの適用である。たとえば、A区やB区での施設インタビューでは、指導員から明確にそれが述べられた。3.3.2の冒頭に示した発言にみられるように、放課後生活のルールを、一定の「緩み」を認識しながらも、学校のルールと一致させている【a1-IN】【b2-IN】。またA区では、放課後事業や指導員としての判断ではなく、校長判断により学校のルールが持ち込まれ、学校休業日でも学校と同じく制

服を着用することになっている α もあるという【2008年7月24日南一小α指導員プレインタビュー】。学校教育制度下になにもかかわらず、学校という場にあることで、学校のルールや学校長の判断に一定縛られている／縛られざるをえない面があるといえる。

第二に、安全管理的な指導の重視が挙げられる。B区のあるBでは、指導にあたって安全性が大きく考慮され、室内を走り回るなどの「危険」に対しては「耳にたこができる」くらいの繰り返しの指導をおこなっているという【b2-IN】。またC市では、授業時間中や職員会議中には子どもたちを部屋の中へ「閉じ込め」、静かにさせるという配慮がなされているところもある【c2-IN】。放課後事業の指導員の側で、学校という場であることを強く意識することが、実践場面において、安全管理を重要視した指導という形で反映されていると考えられる。

第三に、放課後事業への教育的な活動の導入である。B区では、制度上学習活動の導入は図られていないが、実践場面では、教員自身が放課後、気になる子どものところを訪れ、勉強を教えに来ることがあるということが語られた【b2-IN】。学校内にあるアクセスのしやすさが、学校教育外のところへ学校教育の延長となる教育的実践の入り込みをもたらしているといえよう。

以上のように、日常的なコミュニケーションをとっていく中で、放課後事業における指導や活動の中に、学校の論理が自然に入り込み、組み込まれていく様子がうかがえる。言い換えれば、日常的な関係性は、円滑なコミュニケーションのための学校との日常的な交流・連携にとどまらず、その延長線上で、さまざまな形で学校からの影響を生じさせ、学校的な規範・ルールや教育的活動が放課後に「侵入」してきているといえよう。

(2) 学校の要請の積極的内面化による「学校の侵入」

さらに、A区のある事例からは、上で見た以上の学校との関係が構築されつつあるようにみえる。

そもそもA区の場合、事業設定、導入の段階から、学校に放課後の事業があることの意味、存在意義を学校側から問われていたといえる。モデル事業時からαの指導員として勤める南一小学校αの担当指導員は、α導入時の学校側の反応を次のように述べている。

「学校の校長先生からも、ただの遊びだったら学校でやる必要ないんじゃないっていうのは言われて、やっぱりその、学校っていう環境の中で、ルールも学校と同じような、まあ放課後だから多少ゆるむんだけどね、それでもやっぱり基本的には学校の中での活動なので、ルールは学校に準じて守らせる。それから、やっぱりあの、学習的な内容のものをやってほしい」と言われた。」【a1-IN】

学校内で事業をおこなうにあたり、学校のルールの適用や学習的な内容の導入という学校側の意向が示されたのである。そして実際に、A区では「勉強会」²²という学校の補習的な学習活動が事業の目玉として取り入れられた。α事業については、その導入時から、学校施設という特性を活かすことが意識され、事業構成も考えられたといえる。

一方、αの側でも、勉強会の役割として学校教育ではできない部分の意味を見出している。南一小学校αの指導員は、勉強会を担当した際に感じたという、学校とは異なる放課後学習の意義を以下のように語った。

「学校ではどうしても時間に追われちゃって、このときまでにここまでやらなきゃなんて[なる]。α[の勉強会]ではそうじゃなくって、子どもたちがつかえている部分をじっくり[やることができた]。」【a1-IN】

勉強会の実態としては、学校の進度の範囲内にとどめるという暗黙のルールが敷かれ²³、また、学校の教育活動のメインに位置づく教科教育の指導における教員とαの指導員との関係形成の困難さ【a1-IN】もあり、教員と連携しながら、子どもの学力を保障していくという意味での補習的な機能は果たされていないといつてよい。保護者の側から見ても、民間学習塾に通うまでの代用といった程度の位置づけにあるように思われ、参加者も低学年児童が圧倒的に多い。しかし、それでもなお、指導員の意識としては、勉強会に対して学校の補足的役割を積極的に見出しているといえる²⁴。

さらに、この南一小学校αの事例を見ると、勉強会のような教科指導にとどまらない、広い意味

での教育的活動が実践の中で取り組まれており、それはまた学校での教育活動を強く意識したものとなっている。

たとえば、南一小学校は小中一貫校であるため、5, 6年生がリーダーとしての活躍の場が与えられづらいという学校教育上の課題を認識したうえで、「勉強会」や「教室」（パソコン、英会話、軽スポーツなどの各種講座）などのなかで高学年に低学年のサポート役や班のリーダー役を意識的に与え、そこに教育的な意義を見出している。

『●●体操』って名前がかっこいいんだけど、体操とかやる教室にね、6年生が毎週来てくれて、指導員のアシスタントをやってくれたり。あと、勉強〔会〕なんかも1年生ってなかなか45分持たないんだけど、もう6年生のお姉さん、お兄さんがびたっとべたで張り付くと緊張しちゃってね、最後までね、やるという、なかなかいいね、光景も生まれてる。

〔中略〕本当の6年制の学校であれば、5, 6年生ってというのは運動会でも学芸会でも、常にこういういろんな先生のアシスタントで活躍する場所があるんだけど、この●●〔学校名〕の、一貫校の場合はないので、逆にαの中で5, 6年生がリーダーシップを身に付けてるっていうのが一面としてあるかな。で、学校にもその辺は期待されてる。」【a1-IN】

「クッキング〔教室〕もやっぱりこちらが適当に班を作って、5, 6年生にリーダーになってもらって、その子達を中心に、たとえば、カレーを作るんだったら、『1年生の誰ちゃん米といで』とか、そういう、なんていうの、リーダーになれるようにこちらも5, 6年生を育ててるし、〔そうすることによって実際に〕指示出しもちゃんとできる。指示を受け、実際に1年生がやるときに、さりげなく助っ人に入る、そういうことを大事にしながら、まあ味はともかく。」【a1-IN】

また、生活指導における、学校と共同した子どもや保護者への指導も見られる。たとえば、子どもの問題行動等について、学校と情報を共有し、教員と共同して子どもや保護者に対応するなどの取り組みがなされている。

「やっぱり1, 2年生っていうのは学校に入りたてっていうことで、生活指導も含めてかなり教員との行き来っていうのはあって、今の2年生なんかは、去年入学してすぐから、たとえば学校にお菓子を持ってきちゃったりとか、お金を持ってきちゃったり、いろんな問題があったので、去年の夏休みの1年生の保護者会には私の方で、αとしてもこういう問題で困っているということで担任の方から全体に言ってほしいっていうことで、一緒に保護者会やったりもしたんですけど、それだけ教員とすごくいい関係で、うん。」【a1-IN】

上の事例にみるように、αの指導員が学校の保護者会に出席し、αで生じている学校での問題と共通する課題について、保護者に事態の説明をおこなっている。そして、こうして指導員と教員が共同の指導をおこなうことについて、「いい関係」にあると認識されている。

A区の行政担当者も、個人的見解としながら、こうした学校との関係を「情報や対応の共有化が可能になった」という意味で、学校内施設へ移行したことのメリットとして積極的にとらえている【a2-IN】。

しかし、学校とすべての情報を共有し、対応を一致させることが必ずしも「問題」解決にはつながらないと考えられる²⁵。そもそも学校での「問題」が放課後での「問題」であるとも限らず、各々が担う責任や役割の範囲も異なるだろう。たとえば不登校の問題については、児童館のような学校外施設等、学校とは「もうひとつ違う場所」だからこそ取り組めてきた課題もあると指摘する指導員もいる【c3-IN】。また、南二小学校のαでは、不登校児を受け入れたこともあったというが、学校内であったために、教員やクラスのほかの児童へ気を遣いながら「こっそりと」通うことになってしまったという【a3-IN】。

このように、学校側が直接／間接に働きかけながら、他方で、放課後事業の現場職員が学校側の要請を内面化しつつ、学校教育のなかでできない部分を放課後に補完するような活動、実践が見られる。なかでも、A区のあるαの事例は、もっとも明確にそれを見ることができた。放課後事業における活動、指導のあり方について、学校の教育活動における位置づけを明確に意識し、重視しており、積極的に学校の論理に回収されていく姿勢

ら浮かび上がる。

こうしてA区が他の自治体と比べ、学校の影響力が強いのは、そのひとつに、学校選択制を導入していることが関係していると考えられる。学校内にあることで、 α を含みこむものとして学校が評価されるものと考えざるを得ない意識が学校側にもあると考えられ【a1-IN】²⁶、学校の論理により放課後の事業、活動を一定程度方向付ける必要性が生じているのではないだろうか。

3.4 分析のまとめ

以上みてきたように、三自治体とも、学校という場を使用することによって、学校との日常的な交流、連携にとどまらず、学校のルール適用から教育的活動の導入まで、運営面から指導面にわたる広い意味での放課後への「学校の侵入」と呼ぶ現象が生じている。ただし、その度合いには差がみられ、なかでもA区の実践は、学校教育の役割や機能の補完も果たしつつあり、最も強い「学校の侵入」がみられたといえるだろう。

したがって、学校教育とは別物という制度上の位置づけがなされながらも、実態としては学校的なものや学校的な教育機能の下に放課後事業が置かれているといえる。学校施設の活用は、その濃淡はありながらも、放課後の事業と学校、学校教育の一部との接点を生じさせるのである。

そして、このことにより、子どもは安全管理的側面の強化や学習活動など、学校的なまなざしや活動の下に一日中置かれることになる。データの制約から、その子どもへの影響をここで明確に示すことはできないが、子どもにこそ、増山の指摘する“子どもの安全管理と成長発達のための活動とのそもそもの矛盾”が何らかの形で体现されることとなろう。

しかし、行政担当者や指導員のなかでは、「子どもは同じ学校内においても、学校生活と放課後生活の切り替えは可能」もしくは、「学校と切り離れた世界」を作るといった論理により、学校施設活用の正当化がなされており【a2-IN】【b2-IN】【c1-IN】、課題としての認識は顕在化されていない。保護者の中にもそうした意識は共有されていると言え（【2008年10月1日A区保護者インタビュー】）、子どもが放課後まで学校で過ごすことに対する抵抗感や問題意識は別段見られず、むしろ肯定的にとらえられているといえる。安全性への意識の強さとそのメリットのもとに、子どもに現れている

はずの「矛盾」は埋没してしまっているようにみえる。

3.5 考察

「子どもの放課後」をめぐって、ミクロな実践レベルでは、学校の教育的機能が放課後へと「侵入」し、放課後事業が学校のルールや規範、学校の延長となる教育活動等を実践として内包するという学校からの影響を見ることができた。この影響の度合いにはグラデーションがあるが、最も大きな影響を受けているところでは、教科教育、生活指導などにおける学校教育の機能の補完、代替の役割を一部引き受けていた。

すなわち、子どもの生活領域への学校的なもの（規範・規律そして秩序など）の浸食であり、ここでは、子どもの生活が固有の文化や論理を持つことが、学校的な実利性によって影響を受けることになることを見出される。ミクロな実践レベルでは、明確なラインが引かれているはずの放課後事業と学校教育との境界があいまいになっており、この点については、政策、制度として意図された以上の実践への影響が生じているといえる。

したがって、学校という場に、家庭に代わる「生活の場」である学童保育をも含んだ放課後の時間・空間をとりこむことが、学校の拡張につながっているという面が浮かび上がってきたといえるだろう。これはまた、物理的側面にとどまらない、子どもの地域社会からの切り離しと学校への囲い込みが進んでいるとも言え換えられる。

しかしながら、放課後事業への学校の入り込み、拡張という実践上の影響について、学校の拡張ととらえるだけでよいだろうか。もう一つ、別の解釈も可能であると思われる。それは、学校の拡張が、学校の性格や学校教育の機能を変化させる可能性があるという見方である。

全児童対策事業に見る新たな形態の放課後事業は、教育と福祉のはざまにある、非常に曖昧な制度として存在している。そのうえ、学童保育という枠を取り払い、明確な対象を指定した福祉事業という位置づけだけではなく、学校と外部を結ぶ特定化されない、匿名化されたチャンネルとなった。このことは、保護者や地域住民が意見を言いやすくなるなど、さまざまなニーズや要求が放課後事業の中に入り込む余地を生むと考えられる。学童保育的な機能も含んだ放課後の事業を学校がとりこむことで、家庭やその背後に

ある社会の要求が入り込むことが容易になりうると思われるのである。しかも、上で見てきたような「学校の侵入」と呼びうる事態に対して、保護者らは積極的にすら受け止めており、放課後事業を経由しての学校に対する社会的要求は無限定化しかねない。そして、結果として、放課後事業の「肥大化」やさらなる曖昧化を招く可能性を有している。

他方で、放課後事業は学校とは違う制度の下にあるにもかかわらず、学校内にあることでそれも含めてひとつの学校の評価を形成するものとなっており、学校側としても、その存在を気にかけざるを得ない部分がある。

したがって、学校が「拡張」し、放課後の中に「侵入」してくるよう見えながらも、実は、放課後の事業をモメントとして、保護者をはじめ社会的な要求を学校が引き受けざるを得ず、学校と社会とが地続きとなる可能性をはらんでいるとも考えられる。これは、福祉などの機能、社会的なニーズ等とある程度隔離されてきた学校や学校教育の性格をゆるがしかねないだろう。

今後、学校に学校教育でも家庭教育でもない放課後事業という曖昧な制度が存在することが、個人化と市場化の流れの中で曖昧で不安定な空間と化した学校、学校教育（稲垣 2004²⁷）をより曖昧化し、不安定化させ、その存在基盤をおびやかすものとして浮上してくるのではないだろうか。さらには、上平（2002）²⁸の指摘するように、近年の学校の価値低下に対する「再生」の方策として、学校「社会化」が進み、学童保育や全児童対策事業などの放課後事業が「学校再生『接木』の先鞭を担」うことが実体化していくかもしれない。

4 おわりに

本研究は、全児童対策事業を事例に、「子どもの放課後」をめぐる学校・家庭間関係、とくにここでは学校との関係に焦点を絞ってその変容の様相を明らかにした。放課後の問題については、社会的・政策的に注目を集めており、また、教育学研究的意味も大きいにもかかわらず先行研究の蓄積の乏しい中で、子どもの放課後生活が再編されつつある姿、これまで体験的にしか語られてこなかった「学校化」のありようを実証的に描き出した点に本研究の意義があるといえよう。

ただし、本研究は、「子どもの放課後」をめぐる学校・家庭間関係の、変化の一側面を示したにと

どまっており、今後の研究の基礎的作業として位置づけられるものである。

今後、放課後事業を媒介とした学校と家庭との関係変容の様相について、指導員、学校教員や保護者へのインタビュー、参与観察などの手法を用いながら、そのより具体的な内容、ロジック等を明らかにし、構造的に事態を把握していく必要がある。特に、子どもや保護者、受け入れる学校側の意識やありようについては今回深めることができなかつたが、放課後生活の場をつくる重要な構成要素として、また、関係者間における意識のズレを見出すためにも、今後十分な検討が求められる。

また、本研究では、学校・家庭間関係変容の姿のうち、変容後の姿しか描き出せていない。子どもの放課後生活をめぐって、学校・家庭間関係の何が、どのように変化してきているのか、全児童対策事業と一般的な学童保育事業との比較、もしくは、ある自治体における全児童対策事業への移行前後の変化をとらえることで、それを明らかにしていく必要がある。

さらには、分析結果から得られた、学校や学校教育への影響についての示唆を掘り下げていくために、本研究を教育学研究の俎上に載せて再検討していくことが求められよう。

以上の点については、すべて今後の研究課題としたい。

《付記》

本研究は、平成 20 年度東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センターの助成研究「放課後対策事業に見る学校・家庭間関係再編の動態に関する研究」（指導教員／牧野篤教授、プロジェクトリーダー／佐藤晃子、メンバー／荻野亮吾、佐藤晋平、仲田康一）の研究成果の一部である。

調査にご協力くださった自治体担当者の方々、指導員の方々、保護者の方々には、貴重なお時間をいただきましたことに、改めて感謝申し上げます。

<注>

- 1 ここで「放課後」とは平日の授業終了後の時間だけでなく、土曜日など学校休業日等を含む、子どもの学校外での時間・空間をあらわす概念として使用する。
- 2 池本美香“特集にあたって なぜ小学生の放課後対策なのか～日本の放課後対策の現状と課題”『Business & Economic Review』vol.19 no.6, 日本総合研究所, 2009年, pp.13～14.
- 3 廣田照幸『日本人のしつけは衰退したか 「教育する家族」のゆくえ』講談社, 2003年, pp.115～148.
- 4 下浦忠治『学童保育—子どもたちの「生活の場」—』岩波書店, 2002年, p.16.
- 5 野中賢治“学童保育の生活づくり”『学童保育』編集委員会編『シリーズ学童保育2 [生活づくり] あそび, 友だち, はじける生活』大月書店, 1998年) pp.24～38.
- 6 佐藤晃子“近年の「子どもの放課後」をめぐる政策的変容に関する一考察—「生活の場」としての学童保育の位置づけをめぐって—」『生涯学習・社会教育学研究』vol.33, 2009年, pp.45～54.
- 7 厚生労働省「平成21年5月1日現在 放課後児童健全育成事業(放課後児童クラブ)の実施状況について」(2009年10月28日厚生労働省雇用均等・児童家庭局育成環境課 プレス発表資料) p.2.
- 8 なお, 実数は不明だが, 放課後子どもプランにおいて, 放課後児童健全育成事業(学童保育事業)と放課後子ども教室を「一体的」に運営している569のほとんどが全児童対策事業であると考えられる。そして, その多くは学校で実施されている。(文部科学省・厚生労働省「放課後子どもプラン実施状況調査について 平成20年6月」入手先URL: 厚生労働省ホームページ <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2008/06/h0623-1.html> (アクセス日: 2009-11-01))
- 9 ベネッセ教育研究開発センター編『第3回子育て生活基本調査報告書—小学生・中学生の保護者を対象に—』ベネッセコーポレーション, 2008年, pp.16～19.
- 10 『放課後子どもプラン実施状況調査報告書』財団法人日本システム開発研究所, 2008年, p.211, 220.
- 11 的場康子“小学生が放課後を過ごすための施設の充実に向けて—小学生の放課後生活と教育に関するアンケート調査結果から—”『Life Design REPORT』2008.11-12, 第一生命経済研究所ライフデザイン研究本部, 2008年, p.13.

- 12 増山均“地域の子育てと「放課後子どもプラン」”(全国学童保育連絡協議会編『よくわかる放課後子どもプラン』ぎょうせい, 2007年) pp.90～91.
- 13 たとえば, 深谷昌志ほか編『いま子どもの放課後はどうなっているか』(北大路書房, 2006年.), 深谷和子編『アフタースクール 放課後の子どもたちの居場所のいま』(『児童心理』2月号増刊 vol.63 no.3, 金子書房, 2009年.) や, ベネッセ教育研究開発センター編『放課後の生活時間調査報告書』(ベネッセコーポレーション, 2009年.), 池本美香編『子どもの放課後を考える—諸外国との比較でみる学童保育問題』(勁草書房, 2009年.) などが挙げられる。
- 14 『日本の学童ほいく』における「学校」関連特集の一覧は以下の通りである。
- ①1974年5月(vol.1):「学校と学童保育」
- ②1977年9月(vol.25):「学校の先生と学童保育」
- ③1979年9月(vol.49):「学童保育から考える学校施設」
- ④1983年11月(vol.99):「学童保育と学校」
- ⑤1985年6月(vol.118):「学校とのかかわり」
- ⑥1986年7月(vol.131):「学校と学童保育のかかわり」
- ⑦1995年7月(vol.239):「学校の中の学童保育」
- ⑧1999年7月(vol.287):「学校の先生ともいっしょに育てたい」
- ⑨2007年3月(vol.379):「子どもが“まんなか”学校と学童保育」
- 15 全国学童保育連絡協議会編『日本の学童ほいく』1995年7月号(vol.239, 一声社.) の実践報告から。前者の事例は, 熊井清子“六か月更新で教室利用一話しあいを重ねて”(pp.16～19), 後者の事例は, 桂川静香・三成奈賀子“学童保育の生活や事情も伝えることを大切に”(pp.20～23)による。
- 16 池本(2009) *op.cit.*, pp.13～14.
- なお, 「学校化」という用語は, より一般的でマクロなレベルで語られてきた。日本の文脈の中で, 「学校化」を最初に提示したのは宮台(1998)であり, それは「社会の『学校化』」という意であった。宮台は学校化を“空間的に言えば, 家も地域社会も学校的なもの(引用者注: 学校的な価値, 学歴信仰など)の店になるということです。時間的に言えば, 学校的なものが, 教室にいる時間だけでなく, 全生活時間を覆うようになることです。大人社会の側からいえば, 学校的な機能をバックアップすることが家や地域社会の機能だというふうに自己認識するようになることだと言い換

えることもできます”と定義づけている（宮台真司・藤井誠二『学校的日常を生きぬけ』教育史料出版会、1998年、p.16.）。また上野（2002）は、宮台の定義を引き取りつつ、学校的価値（明日のために今日のがまんをするという「未来志向」と「ガンバリズム」、そして「偏差値一元主義」）が全領域に浸透した社会を「学校化社会」と呼んでいる（上野千鶴子『サヨナラ、学校化社会』太郎次郎社、2002年、p.50.）。ただし、これらについても実証的な分析にもとづき提起されたものではない。

17 A区において、学童保育事業（「学童保育クラブ」）は、1965年から福祉部局においておこなわれ、多くは児童館内で実施されてきた。しかし、 α 事業の開始とともに、徐々に廃止、移行され、2006年4月の α 事業全校実施とともに全廃された。

18 B区の学童保育事業（「学童クラブ」）は、1964年に開始され、福祉部局の下に、児童館や学校内などで実施されてきた。その後、学童クラブ機能を併せ持つ β 事業の開始（1999年）にともない、学童クラブは β 事業のひとつとして位置付けられた。そして、実施体制や事業・活動内容に変更が加えられ、すべて学校内に移設されている。

19 C市では公設学童保育数が小学校数より少ないが、父母会運営等による民間学童保育が約50か所あり、ほぼその不足分を補う形となっている。また、民間学童保育に対する市の助成もおこなわれている。

20 B.C.グレイザー・A.L.ストラウス『データ対話型理論の発見』[『The Discovery of Grounded Theory: Strategy for Qualitative Research』Aldine Publishing Company, 1967]後藤隆・大出春江・水野節夫訳、新曜社、1996年、木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生』弘文堂、1999年、木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』弘文堂、2003年など参照。

21 たとえばB区の公式ホームページによれば、 β 事業の主なねらい・特色の四番目に「学校内で運営することで学童クラブへの通所時の交通事故等の不安を軽減する」とある。

22 「勉強会」では、 α 指導員の指導のもと、学年ごとに算数・国語のプリント学習等がおこなわれる。実施回数は週1~2回、参加費は月額500円~800円である（「 α 利用のしおり 平成20年度版」参照）。

23 ある報告によれば、A区の行政担当者（当時）も、勉強会について“正規的教育活動ではないの

で、学校の授業を先取りして教えることは一切ありません”と述べている。

（「放課後子どもプラン最前線 A区「 α 」実践ルポ」入手先 URL：学びの場.com ホームページ <http://www.manabinoba.com/index.cfm/4,8607,76.html>（アクセス日：2009-11-01））

24 なお、放課後子どもプランにおいて活動内容の一つに「学習の場」が位置づけられたことによって、利用者（保護者）ニーズの高さも相まって、特に全児童対策事業を独自に進めてきた自治体ではさまざまな形での補習的な学習活動の導入の検討や実施がなされており、A区のような取り組みは各地で広がる様相を見せている。

こうした放課後の補習的活動を公的におこなうことについて、格差論の観点から見れば好ましいように思われる。ただ、逆に階層や文化的資本の高い層がこうした活動をも積極的に活用していく可能性は大いにある。放課後子ども教室ですすめられようとしている、スポーツ、文化、芸術活動など各種体験活動の公的保障についても同様のことが考えられる。これらの点について本研究の課題からは外れるが、別稿で検討の余地がある重要な課題といえよう（関連文献として、以下のものなどが挙げられる。本田由紀『「家庭教育」の隘路子育てに強迫される母親たち』勁草書房、2008年、pp.230~236.）。

25 もちろん、学校教員との情報交換等、連携すべてを否定するものではなく、共有して取り組むことが必要とされる現実的課題も多くある。たとえば、全国学童保育連絡協議会編『日本の学童はいく』vol.379（一声社、2007年3月号）の片山論文の実践事例など参照（片山恵子“「今、ここでできることは」を問いながら”pp.22~27.）。

26 A区のある小学校では、学校説明会資料に α 事業の説明が掲載されており、各学校の中で、学校選択の材料のひとつとして α 事業も位置づけられていることを示唆していると言えらる（「平成18年度南三小学校（仮名）学校説明会資料」参照）。

27 稲垣恭子“市場化する社会における子どもと学校空間の変容”日本社会学会編『社会学評論』vol.54 no.4、2004年、p.397.

28 上平泰博“教育福祉システム統合下の子ども施設—一学校施設活用による学童保育所の解体—”〈日本社会教育学会編『子ども・若者と社会教育—自己形成の場と関係性の変容—』東洋館出版社、2002年）pp.64~66.

A Case Study on the Effects on Children's After-school Life Created by Oncoming School and Family Relationships

Akiko SATO[†]

[†] Graduate School of Education, the University of Tokyo

In this study, an aspect on how oncoming school and family relationships have an effect on children's after-school life is discussed. Three local governments were chosen, and people working in the "After-school Measures for Children" division were interviewed. Positive analyses and speculations were made from these interviews. The results showed that educational principles such as the educational norm, discipline, and order are invading children's after-school life. This invasion can be interpreted as an extension of the educational boundaries, but it can also suggest that the boundaries between school and society are becoming less distinct, and this implies a change in the function of schools and the educational system.

Keyword: Children's After-school Life, School and Family Relationships, After-school Measures for Children, After-school Care

近代社会教育政策の成立過程に関する研究

佐藤智子 † 荻野亮吾 † 中村由香 ††

† 東京大学大学院教育学研究科博士課程 †† 同修士課程

本研究の目的は次の 2 点である。1 つは、これまでの近代社会教育政策に関する先行研究を整理すること、もう 1 つは、明治後期から昭和初期の社会教育政策の成立過程とその要因を、政治的アクターの相互関係の中で通史的に描きなおすことである。先行研究では、社会教育政策の成立や社会教育行政機構の整備・拡充を所与の結果として理解する傾向が強かったため、社会教育政策について、誰が、なぜ大正から昭和初期に成立させたのかという過程や要因を十分に明らかにしてこなかった。よって本研究では、それを時々の内閣やその文部大臣をアクターに位置付け、社会教育政策の成立過程を再構成し、成立の要因を明らかにすることを試みた。

キーワード：社会教育政策、通俗教育、内務省

目次

- 1 研究の目的
- 2 研究の方法
 - 2.1 方法と分担
 - 2.2 先行研究の把握
 - 2.3 主なアクターの略歴
- 3 社会教育政策の成立過程
 - 3.1 思想対策としての社会教育政策
 - 3.2 実業教育の振興と社会教育政策
 - 3.3 近代社会教育政策の成立
- 4 まとめと考察
 - 4.1 教育の「実際化」という接点
 - 4.2 本研究で得られた知見と、今後の課題

1 研究の目的

近代社会教育（通俗教育）の歴史は、社会教育行政機構の整備過程に併せて論じられることが多い。中央政府における社会教育行政機構の推移はおよそ次の通りである（山本 1989:22）。

大正の初めには、通俗教育は普通学務局第三課の所掌事務のうちの 1 つに位置づけられていた。この時点で通俗教育政策は実際のところ積極的に行われていなかった。

その後、臨時教育会議での「通俗教育ニ関スル

件」の答申に基づき、1919（大正 8）年に文部省に通俗教育主任官が置かれ、乗杉嘉壽が任命される。同年、通俗教育の専管課である普通学務局第四課が新設された¹⁾。第四課の所掌事務は、通俗教育（1921 年以降、社会教育）、図書館及び博物館、盲啞教育及び特殊教育、青年団、教育会の 5 項となった。

1924（大正 13）年には、この第四課が社会教育課に改称される²⁾。この時の所掌事務は、第四課の事務に加え、成人教育、民衆娯楽改善、通俗図書認定等となっていた。1926（大正 15）年以降は青年訓練所に関する事務が追加された。

1929（昭和 4）年には、普通学務局に置かれていた社会教育課が社会教育局に昇格となる。同局は 3 課編成とされ、青年教育課、成人教育課、庶務課が置かれた。社会教育課の所掌事務と比較して特筆すべき点としては、それ以前は実業学務局第四課で所掌されていた実業補習学校に関する事務が青年教育課に移されたことが挙げられる。

このような社会教育に関する文部省内の行政組織整備が、大正期に社会教育行政が「拡充」した根拠として提示される場合が多い。しかし社会教育行政機構の整備が大正期から昭和初期に積極的に進められた背景と要因については、先行研究において断片的に言及されるに過ぎない。

先行研究においては、このような行政組織の整備拡充が図られた要因として、政府の思想対策で

あることが明らかにされてきた。しかし、もともと社会主義思想をはじめとする「危険」思想への国家的な対策は内務省が主導して行ってきた社会政策であり、社会教育行政組織が文部省内に整備拡充された政治的要因を示す論拠としては不十分である。先行研究に見る研究上の課題としては、以下のような点が考えられる。

1つは、このような「拡充」の過程を所与の結果として見なし時期区分を行い、その時期区分を前提として社会教育論者の間の社会教育思想の異同を分析するアプローチが主流を占めてきたことである。そこでは抽象的な「国家」ではなく、具体的な誰の「権力」の下で「拡充」の過程が進行したのかを問う作業が進められてこなかった。

2つ目として、これまでの研究では文部省内のアクターとして、社会教育の発展に尽力した乗杉嘉壽や川本宇之介、小尾範治といった社会教育課・局の官僚の影響力を焦点化してきたものの、その外枠を決定づける政治過程、具体的にはアクターとしての内閣や文部大臣の影響力を等閑視してきた点がある。この課題を踏まえることによって当時の社会教育政策が「教育」や「文部行政」としてだけではなく「国政」全体のなかでどのように形成されてきたのかを知ることができる。

3つ目としては、普通学務局に第四課が新設され、それが社会教育課になり、そして社会教育局に昇格したという一連の整備過程を「社会教育」の「誕生」や「拡充」の歴史として焦点化し理解してきたために、その時々々の為政者がなぜ学校教育とは異なる社会教育を構想しなければならなかったのかを十分に論じてこなかったことである。国政においては学校制度をどのようなものとして構想するのかという問題自体が政治課題であり、その時々々の政権にとって可変的なものである。よって、学校の「補完」や「拡張」といわれてきた社会教育の特質も含めて、国政において教育政策全体として何が意図されたのかを、社会教育政策が形成された過程において視野に含めておかななくてはならない。

以上の課題意識に基づき、本研究では主に明治後期から昭和初期までの社会教育行政整備期を対象として、アクターとしての文部大臣（小松原英太郎、岡田良平、中橋徳五郎）の教育政策への影響力を中心に、政権の教育政策に対する方針と社会教育政策過程の関連を分析する。その際に、報徳思想信奉者と実業教育推進者、貴族院と衆議

院との関係を通して分析することで、社会教育行政機構が整備された要因を明らかにする。

本研究は先行研究が残す以下の問いについて、政策過程を辿る中で紐解く手がかりを提供することを目標とする。第一に、なぜ社会教育は文部行政と内務行政との密な関係の中で形成されたのか。第二に、当時も決して一枚岩ではなかった中央政府の政治家や官僚の権力構造の中からどのように「社会教育」が成立したのか。第三に、思想善導を目的とした国民教育という保守派の要求と、経済界を中心としたブルジョアジーの教育要求である実業教育の拡充という、一見すると異なる性質の政策的意図がなぜ「社会教育」の名において集約的に行政組織化したのか、である。

2 研究の方法

2.1 方法と分担

本研究の目的は次の2点である。1つは、これまでの近代社会教育政策に関する先行研究を整理することである。もう1つは、前節の枠組みに沿って、明治後期から昭和初期の社会教育政策の成立過程とその要因を通史的に描きなおすことである。本研究に当たり、先行研究のレビューについては先行研究を可能な限り網羅的に扱うことを目指したが、近代社会教育政策の成立過程についての再構成作業に際しては、アクセス可能な一次資料の参照に努めながらも、主に教育政策や各内閣の政治過程について通史的に記述した少数の文献に基づいて、近代社会教育政策の成立過程を描写し直す方法を採用している。よって、本研究によって新しい史実が発見されたわけではなく、その意味において本研究は歴史研究としては位置づけられないかもしれない。しかし本研究が拓く研究上の意義は、戦前期を対象にして政策過程研究を行い、社会教育政策がどのような要因によって成立したのかを明らかにする上で、これまで焦点化されてこなかったアクターに目を向けたことから一定の説明が可能だと考えられる。

なお、本研究で扱う「社会教育」とは「政策」であり「制度」ではない。現代に存在する社会教育制度の由来を辿るという意味においては本論も「制度」研究の一端を担うものではあるが、当時において法令に則った公式の「社会教育制度」は存在しない。また地方アクターの行動を制約する独自の「社会教育制度」が非公式に存在したとしてもそれは国政において未だ生成過程にある

従属的な変数であったという点において、当時の「社会教育」は為政者の権力下において教育制度と社会統治制度の挟間に位置する1つの「政策」であったと理解する。

本研究は佐藤、荻野、中村の3名による共同研究の成果としてまとめられる。よって本研究の枠組みや先行研究の取り上げ方についても原則として共同で責任を負うが、具体的な作業分担及び執筆分担は以下の通りである。執筆前の作業として、収集すべき先行研究の探索とリスト化を主に佐藤と荻野で行った。その後、先行研究の大部分は中村の手によって収集され、その整理・保管についても主に中村が担当した。執筆分担としては、2.2を荻野が、それ以外の部分を佐藤が全て執筆し、参考資料の年表は中村が作成した。

2.2 先行研究の把握

本節では明治後期から昭和初期の社会教育政策の研究状況の整理を行う³⁾。

まず、戦前の社会教育政策の通史的に描いたものとして、国立教育研究所編(1974b)の『百年史』や、宮原(1963)、宮坂(1966)の研究を挙げることができる。これらの研究は戦前の社会教育政策を一定の流れに沿って描いたものであり、政策の通史的な把握に適している。ただし、網羅的な歴史記述を目的としており、社会教育政策が成立した要因を明確にはできていない。

先行研究によれば、近代の社会教育政策はその後の戦時動員体制を準備するものであり、大正デモクラシー期に展開された「教育機会均等」の発想に基づきながら(小川1971・1984a)、青年期教育の再編成の観点から(小川1984b)、社会行政から社会教育行政が相対的に独立していく過程において(姉崎1987)整備されたとされる。橋口(1960:32)の言葉を借りれば「二つの集中現象」としてこれらの事象は捉えられる。

具体的な政策研究として、一方に、当時の政策の担い手である文部省普通学務局第四課、社会教育課、社会教育局の官僚たちの「思想」に政策の根拠を見出すアプローチが見られる。これらの研究では、当時の政策の立案過程に大きな役割を果たしたとされる官僚の「思想」と、実際の政策との関係が注目されている。例えば、社会教育行政機構の設立に重要な役割を果たした第四課課長の乗杉嘉壽の思想研究(伊藤1995、小林2008、松田2001・2002、中山1995、新海他1997、小

川2001)、特殊教育に関する政策を推進した川本宇之介の思想研究(平田1985、石原2002、伊藤1996、松田1984a、高橋1992)、社会教育課長の小尾範治の思想研究(小林1996、新海1992、新海他1998)、政策に関わった官僚の思想を個別に検討した宮坂(1968)や全日本社会教育連合会編(1983)の研究、大正期の官僚の思想の共通点と差異を含めた総体的な特徴を描こうとした小川(1977・1992)、松田(2004)、高橋(1995)の研究等が存在する⁴⁾。これらの研究では、官僚の「思想」が政策形成に直接的に大きな影響を与えたことが前提とされている。

他方で、政策が具体的にどのように実現されたのかに注目する政策実施過程の研究も存在する。戦前の政策研究は、宮坂(1966)が描くように、中央官庁での政策策定が地方における事業の実施に直接的に影響したというモデルを基本とするが、当時の地方教育行政には一定の自律性が認められたとする姉崎(1987)や松田(2004)の研究も存在する。松田(2004)は、「上から」「下から」という単純な二項対立の図式を採るのではなく、両者の「合流」や「混在」に注目すべきだとする。さらに山本(2003:186)は「地方教育行政機構を掌握する内務省と掌握しきれない文部省」を対比し、「文部省の政策が地方部に浸透して行ったのかは甚だ疑問である」としている。

個別の政策実施過程については、団体の組織過程を扱った研究に、教化団体を対象とした小川他(1956)、青年団を扱った上野(1984)、処女会を扱った井上(1984)の研究がある。特殊教育政策の地方への伝播の動態については平田(1986)の研究が存在する。一方、地方教育行政機構の整備については松田(1984b)等の研究が存在する。さらに生活改善運動について、政策が「押しつけ」ではなく「自発的」「内発的」に受け入れられたとする小林(1984)の見方は注目に値する。

以上の先行研究の動向をまとめると、明治後期から昭和初期の政策を対象とした研究の特徴として、1)政策の立案・形成過程については、中心的な役割を果たした文部・内務官僚の「思想」との関連を中心に研究が行われ、2)政策の実施過程については、中央から地方への直接的な影響や統制の過程が問題にされる中で、中央において推進される社会教育政策は所与のものとして扱われる傾向があったと言える。

今後の政策研究は、以下の点についてさらに深

められていく必要がある。第1に政策の立案・形成過程をより政治的に捉えることが必要である。社会教育課・社会教育局内部の論理や「思想」がいかん政策として実現されたのかを見るだけでなく、内閣や文部大臣の影響力はどのようなものだったか、内務省を始め関係省庁との間でどのような折衝や駆け引きが行われたか、そして社会に存在する様々なアクターの教育要求がどのように取り入れられて行ったのかを問う、政策に関わる多様なアクターの関係性に注目する研究が求められる。例えば、このようなアクター間の政治過程に注目する研究として⁹⁾、同時期に展開された内務省の社会行政の整備・確立との関連が注目される(姉崎 1987, 小川 1992)。具体的には、1925(大正 14)年の行政調査会での内務省と文部省の権限委譲問題に言及する橋口(1960)や山本(1987)、感化救済事業・民力涵養運動における両省の分担について研究を行った、芦田(1984)や山本(1990)、青年団体・教化団体の事務移管についての神田(1992)の研究等が存在する。この時期の教育行政が内務行政から自律を果たしていなかったという見方(藤田・大串編 1984:50)とも合わせて、文部省と内務省の関係は当時の教育政策の特徴を見る上で、重要なテーマである。

第2に、各アクターの「思想」を所与のものとするのではなく、その「思想」がどのような社会認識を基にして形成されたか、そしてどのような国家形成のビジョンを持つものであったのかを読み説く必要がある。当時の進学要求の高まり、社会不安の増加や思想統制の需要の高まり、さらには世界の中での日本の位置と、それに基づく国力増強・産業発展の必要性等、各アクターの立場からの、社会情勢の解釈と認識が社会教育「思想」の根底に位置していたと考えられる。当時の社会情勢と「思想」とを照合しながら、その形成過程を追うことが求められている。

第3に、文部省から地方教育行政への影響力の程度と、その程度を決定づけた要因についても検討が必要である。この時期、文部省の政策がどのように地方行政に浸透したのか、そして地方行政機構がどのように整備されたかを事例として明らかにし、研究を蓄積していくことが求められる。

以下、本研究では、この第1、第2の点と関わり、アクターとしての文部大臣の教育政策への影響力を中心に、政権の教育政策に対する方針と社会教育政策過程の関連を分析する。

2.3 主なアクターの略歴

a. 小松原英太郎(1852~1919年)⁶⁾

小松原英太郎は1908(明治 41)年7月14日から1911(明治 44)年8月30日までの第13代の第二次桂太郎内閣において文部大臣を務めた。

小松原は現在の岡山県出身で、鰻問屋の長男として生まれた。幼い頃に漢籍を藩校で学び、1874(明治 7)年に慶応義塾に入る。1875(明治 8)年以来、新聞や評論雑誌において筆を執る。1876(明治 9)年には評論雑誌の政権批判記事によって新聞紙条例違反によって逮捕され、1878(明治 11)年6月に釈放されて新聞社に入社する。1880(明治 13)年、外務省に出仕し書記官となり、1884(明治 17)年外務省書記官としてベルリンに駐在する。1887(明治 20)年に帰国した後は内務省に異動となり、内務大臣秘書官参事官となる。その後、埼玉県知事や静岡県知事、長崎県知事、司法次官、内務次官を経る。1900(明治 33)年山県内閣辞職とともに官僚を辞め、貴族院議員では文部大臣に任ぜられ、1911(明治 44)年に総辞職となった後は枢密顧問官に任ぜられる。

b. 岡田良平(1864~1934年)⁷⁾

岡田良平は、1916(大正 5)年10月9日から1918(大正 7)年9月29日までの第18代寺内正毅内閣と、1924(大正 13)年6月11日から1926(大正 15)年1月30日までの第24代加藤高明内閣、続いて1926(大正 15)年1月30日から1927(昭和 2)年4月20日までの第一次若槻禮次郎内閣において文部大臣を務めた。

岡田は、現在の静岡県掛川市出身である。父は衆議院議員だった岡田良一郎で、二宮尊徳の弟子として報徳思想の普及に尽力した。岡田良平もまた報徳思想の強い信奉者であった。一木喜徳郎は実弟である。1889(明治 22)年に東京帝国大学文科大学哲学科を卒業した後、文部省に入り、一高教授、文部省視学官、参事官、書記官、実業学務局長、文部長官、京都帝国大学総長等を経て、1916(大正 5)年の寺内内閣、1924(大正 13)年の加藤内閣及び1926(大正 15)年の第一次若槻内閣の成立に際し、文部大臣に任ぜられる。1904(明治 37)年貴族院議員に勅選され、1929(昭和 4)年にこれを辞している。

c. 中橋徳五郎(1861~1934年)⁸⁾

中橋徳五郎は、1918（大正7）年9月29日から1921（大正10）年11月13日までの第19代原敬内閣、及び1921（大正10）年11月13日から1922（大正11）年6月21日までの第20代高橋是清内閣の時の文部大臣である。

中橋は、現在の金沢市に、加賀藩士の五男として生まれる。1884（明治17）年中橋家の養嗣子となる。1882（明治15）年に東京大学法学部に入学した後、判事試補となる。その後、特許局審判官、農商務省参事官、法制局参事官、衆議院書記官、逓信省会計局長等を歴任し、1897（明治30）年に逓信省経理局長に、翌年鉄道局長に任ぜられ、同年に官僚を辞して、大阪商船株式会社に入り社長となる。政治家としては1901（明治34）年より大阪市議員に推され、議長を務める等した。1912（明治45）年、大阪から立候補し衆議院議員となる。その後立憲政友会に入党し、1917（大正6）年5月金沢市より選ばれて再び衆議院議員となる。1918（大正7）年に原内閣で文部大臣となり、高橋内閣にも文部大臣として在任した。

3 社会教育政策の成立過程

3.1 思想対策としての社会教育政策

社会教育政策は日露戦争を契機として積極化したというのが通説的理解である。社会教育政策の歴史を描く上で、第二次桂太郎内閣を始点と見なすことが有意義だと考える。ただし、それ以前より、内務省において青年団への統制や指導は積極的に行われていた⁹⁾。

1908（明治41）年6月に起きた「赤旗事件」に対する対応を引責の一因として西園寺内閣が倒れた後、同年政権を引き継いだ第二次桂内閣においては、社会主義思想対策が主要な任務の1つであった（宮原1963:208）。同内閣で平田東助が内務大臣になると、内務官僚の一木喜徳郎次官と井上友一参事官の指導系列で地方改良に関する積極的な事業展開を図った（宮原1963:206）。

第二次桂内閣において文部大臣であった小松原英太郎と内務大臣であった平田東助とは旧来の友人であった¹⁰⁾。内務省において平田内務大臣と一木次官らが地方改良運動を推進するのに呼応して、小松原文部大臣と岡田次官が社会教育の普及に尽力したことは（宮坂1966:134）、小松原と平田が親友であり、岡田と一木が兄弟であったという彼らの間柄から見れば不思議ではない。

そして1910（明治43）年には「大逆事件」が

起こる。事件直後の8月、文部省から「社会主義文書取締に関する通牒」が各地方長官と学校長宛に発せられた。第二次桂内閣の文部大臣であった小松原英太郎は、この事件を「予が在職中最も重大なる事件」と振り返っている（小松原英太郎君伝記編纂実行委員会編1924:109）。事件直後、小松原は以下の3項の社会主義思想対策を閣議に提出した。「第一、速に小学校教員中の無資格者を廃止し、代ふるに完全なる資格を有する者を以てし、且師範教育に改善を加へて良教員を養成すると同時に小学校教員優遇の途を開くこと」、「第二、実業補習教育及低度の職業教育を奨励し普及せしむること」、「第三、社会教育を奨励し之が交流を図ること」の3項である（小松原英太郎君伝記編纂実行委員会編1924:111-122）。小松原はこれら3項の予算化を図ろうとしたが、財政難のために第三項の趣旨による「文芸及通俗教育奨励費」のみが翌1911（明治44）年に実現した。

小松原は、社会教育を奨励する必要性を以下のように述べている（小松原英太郎君伝記編纂実行委員会編1924:114）。

社会教育（或は通俗教育）を盛にし社会の風紀を廓清し努めて醇良なる国民的精神を涵養するは亦一般青年に対する不健全なる思想の誘惑感染を防ぐ最有効の手段方法なりとす、現今社会の風紀を壊敗し青年の子女をして自然主義に流れ社会主義に心酔するに至らしむるものは其原因種々ありと雖も其害不健全なる読物より太甚しきはなし国家社会の安寧秩序を破壊するが如きものは素より内務省に於て之が出版を禁止し居れりと雖も単に此禁止のみにては其目的を達することを得ず一面極端なる有害の読物は之が発行を禁遏すると共に一面には其善良にして風教に益あるものは大に之を奨励する策を取らざるべからず、且劇場寄席の興業物活動写真等の如き社会の風教に至大の関係を有するものを健全ならしむることは社会教育上亦必要なる事項の一に属す。

1911（明治44）年、「通俗教育調査委員会」が設置された¹¹⁾。同調査会委員26名は、横井時敏、新渡戸稲造、湯原元一、湯本武比古、山崎直方、桑田熊蔵、正木直彦、井上友一、小泉又一らの他に、新聞社や雑誌社の記者によって構成された¹²⁾。通俗教育調査会設置に対する新聞の批評は芳しくなく、また委員の中には必ずしも小松原の主義

に同調しない者がいて、小松原が当初意図していた目的が明確に達せられることはなかったようであるが（倉内 1961:50, 宮原 1963:210）、小松原自身は「通俗教育勃興の機運を進めたるは顕著なる事実」と評価している（小松原英太郎君伝記編纂実行委員会編 1924:122）。

1911（明治 44）年 8 月 30 日に桂内閣に代わった第二次西園寺内閣においても、思想善導を目的とした社会教育振興が取り組まれた。内務大臣となった原敬は、1912（明治 45）年 2 月、神・仏・基の三教の代表者を招待して懇談会を開いた。そこで「国民道德の振興、社会風教の改善」のために協力することが決議された。この時内務次官だったのが床次竹次郎だった（宮原 1963:211）。

1914（大正 3）年 4 月に成立した第二次大隈内閣は、当時の民衆から非常に好感をもって迎えられた。自由民権運動以来藩閥と闘い続け政党政治を主張してきた大隈は、ジャーナリストの間でも人気が高かった。しかし実情、文明運動に明け暮れていた晩年の大隈が 77 歳の老齢をもって組閣に至ったことは、政友会に反感を抱いてきた井上馨をはじめとする元老たちの苦肉の策だったようである（中村 1981:215）。

大隈はかなり進んだ教育思想の持主で、事あるごとに国民に自由独立の精神、権利義務、立憲制についての知識を涵養する必要性を説いた。大隈のブルジョア・デモクラシーの政治理念を反映するこうした教育意見が教育界に「明るさ」をもたらした。民間においては新教育運動が活発化した。この時、文部大臣に一木喜徳郎が就き、大隈内閣の「行きすぎ」を制御する監視役になっていたが、大隈内閣において「教育調査会」が設置され、学制改革の問題においては改革に同意せざるを得なかった。1915（大正 4）年の内閣改造では高田早苗が文部大臣となり大学制度改革に努めたが、貴族院を本拠とする山県系の保守派の反対に遭い、これらの妨害を排除できないうちに大隈内閣が倒れ、次の寺内内閣において岡田良平が文部大臣となった（宮原 1963:216）。

先の第二次桂内閣の時期に設置された通俗教育調査委員会の委員長を務めたのが当時文部次官だった岡田良平である。文部大臣となった岡田は、明治中後期以来の懸案となっていた大学・高等学校制度に関する学制改革の根本的な解決に取り組んだ。そこで 1917（大正 6）年、前大隈内閣の下で 1913（大正 2）年に設置されていた「教

育調査会」を廃し、新たに内閣直属の「臨時教育会議」を設置した。

学制改革問題についての審議は教育調査会で十分に尽くされていた。しかし、教育調査会の構成や運営形態は、岡田が考えていた教育方針を実現する上で満足できるものではなかったという。そこで岡田は文部大臣就任直後から、新しい諮問機関の開設準備を始めた。諮問機関としてその答申内容の権威を高めるために内閣直属の機関として位置づけ、枢密院、議会、財界、報道、各省庁、直轄諸学校等関係各方面の有力者を網羅する等の配慮がなされた。さらに諮問形式については従前の慣行を改め、白紙委任の方法が採用された。これは、審議会の政府・文部省からの独立性を顕示し、答申内容についての権威付けを意図した措置であったという。しかし同時に、諮問機関の主宰者として平田東助を充て、事務局には文部官僚を中心に配して文部大臣と会議の意思疎通の円滑化を図った（阿部 1974a:278）。

臨時教育会議は教育制度全般にわたって改善方策を提示した。1917（大正 6）年、「通俗教育ニ関シ改善ヲ施スヘキモノナキカ若シ之アリトセハ其ノ要点及方法如何」という諮問を受け、小松原英太郎を委員長、一木喜徳郎、北条時敬、江木千之、湯原元一、井上友一らを委員とする主査委員会が答申原案の審議にあたった（宮坂 1966:143）。翌 1918（大正 7）年に決議答申された事項は 11 に及び、その要点は、通俗教育調査会の設置（第一項）、文部省に主任官を設置（第二項）、地方団体及び教育会等公益団体の協力と地方主任者の設置（第三項）、関係者養成のための施設（第四項）、そして出版物・通俗図書館・博物館・通俗講演会・活動写真その他興行物・音楽・演劇・寄席・学校外の体育施設等についてその「奨励」あるいは「改善」とともに「取締」を要請するものであった。この答申に基づいて、1919（大正 8）年に文部省普通学務局に、通俗教育・図書館・博物館を分掌する第四課が設置され、乗杉嘉壽が主任官となった（宮原 1963:246）。

臨時教育会議は、その答申・建議を通じて、明治末年から第一次世界大戦に至る社会情勢の変化を踏まえつつ、第一に明治以来の国家体制を堅持するため教育内容改定の基本方針を提示した。第二に高等教育を中心とする制度的改編の構想を明らかにした。前者については「徳性」と「護国ノ精神」を養成する手段としての国家主義的教

育及び軍事教育振興の方針と「国家致富ノ淵源」としての実業的陶冶重視の方針がそれぞれ示された。後者については、公私立大学や単科大学の認可、高等女学校高等科の設置、義務教育費国庫負担制度の確立、視学制度、社会教育制度の整備等が掲げられた（阿部 1974b:899-900）。

3.2 実業教育の振興と社会教育政策

原内閣が成立したのは 1918（大正 7）年 9 月 29 日で、1921（大正 10）年 11 月に原首相が暗殺されたことにより、高橋内閣に引き継がれた。

原内閣で実業界から原の懇請により文部大臣として入閣したのが中橋徳五郎であった（阿部 1974a:280）¹³⁾。内務大臣には、第二次西園寺内閣で原が内務大臣の時に内務次官として原を助けた、内務官僚あがりの床次竹次郎が抜擢された（鳥海 1981:297）。通信大臣を希望していながらも、不本意ながら文部大臣に就任した中橋は、「素人文相」らしく臨時教育会議の決議事項を忠実に実施したと言われる（宮原 1963:223）。

中橋が特に意欲的に取り組んだのは、官立高等教育機関の拡張と実業教育の刷新・充実であった。第一次世界大戦後の好景気と各種産業の飛躍的な発展が、それに見合う人材の供給を教育制度に求め、このような社会情勢下で国民の向学心が高まり、上級学校への進学傾向が過熱したのである。よって、高等教育機関の拡張による高等産業人材の育成とともに、実業教育機関による中堅技能者

の養成が急務とされた（阿部 1974a:280）。

原内閣は陸海軍大臣と外務大臣を除く全閣僚が政友会会員によって占められた「純政党内閣」だった（鳥海 1981:297）。政友会はかねてから積極政策を掲げ、教育の改善整備、産業及び通商貿易の振興、交通通信機関の整備拡充、国防の充実という四大政綱を唱えており、原内閣のもとで本格的に政策が推進された（鳥海 1981:309）。積極政策の推進により原内閣の時代を通じ国家財政は急激に膨張し、特に文部・内務・海軍・通信の各省で経費の伸びが著しかった（鳥海 1981:314）。

一方、第一次世界大戦を通じてもたらされたデモクラシー気運の中で、普通選挙を求める運動が民衆運動の性格を帯びながら活発化していた。しかし、原首相と政友会は普通選挙には消極的だった。なぜなら明治末期以来再三にわたり内務大臣を務めてきた原は、民衆運動の有効性と恐ろしさを熟知していたからである（鳥海 1981:323-325）。同時に原内閣の時代には、米騒動等を契機としてもたらされた様々な社会問題、物価騰貴・労働争議の頻発・失業問題・都市の住宅問題・「思想の悪化」・生活不安等に対処する社会政策の必要性が次第に強く叫ばれ始めるようになっていた。政友会は必ずしも社会政策に熱心ではなかったが、内務省を中心とする官僚たちの主導によって、漸次、社会政策が具体化されていった。1919（大正 8）年、内務省地方局救護課が社会課と改称され、翌年には社会局となった（鳥海 1981:329）。

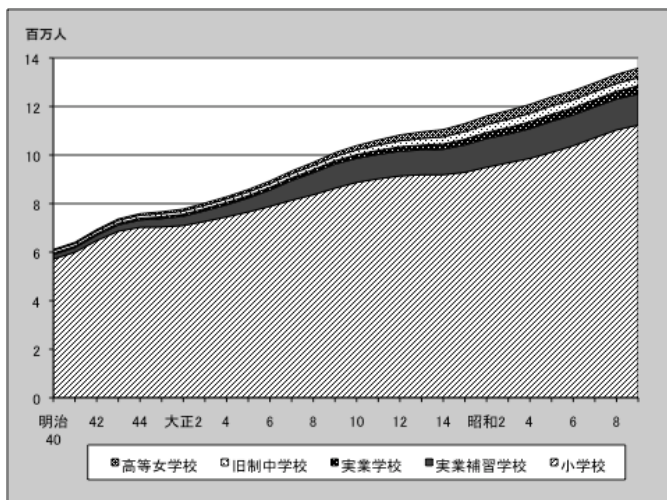


図 1 実業諸学校生徒数の推移（明治期～昭和初期）

中橋文部大臣は、在任期間の前半を高等教育機関の整備・拡張に取り組み、後半は実業教育制度の拡充に努めた。1920（大正9）年には実業学校令が改正される等、およそ20年ぶりに実業教育関係の諸法令が刷新された。これは、産業の発展に即応できる人材の育成と教育内容の充実を期して実施された措置であった。諸制度の改正と同時に、実業諸学校の増設が行われ、1917（大正6）年頃から数年間で学校数はおよそ60%増となり生徒数は約2倍となった（阿部1974a:282-283）。図1は、この時期の各学校の生徒数の推移を表したものである¹⁴。

1920（大正9）年以降の実業教育関係諸法令の刷新に先立って、1919（大正8）年4月には実業学務局が再置され、行政組織上の体制整備が行われていた。実業諸学校制度改正の内容としては、第一に、実業学校の種類に変更を加えたことである。従前の甲種・乙種の別を廃止し、これまでの工業学校、農業学校、実業補習学校に加え、農業学校から独立した水産学校等、計6種類とした。改正点の第二は、実業補習学校を拡充し、勤労青少年を教育の場に誘引することで、産業と教育との連絡関係を親密化するよう図られたことであった。第三に女子に対する実業教育諸制度の整備、及び実業学校と上級諸学校・その他中等学校との連絡関係の確立があった（阿部1974a:346-348）。

その後、大正中頃から昭和初年にかけて、尋常小学校を卒業して上級学校へ進学する者の数が急速に増加していった。1924（大正13）年に75%を超えた進学率は、1928（昭和3）年度には約85%（男子約97%、女子約73%）に上昇した。進学先の内訳は、尋常小学校全卒業者のうち、高等小学校に約59%、中学校に約5%、高等女学校に約6%、実業学校には約3%、実業補習学校に約8%、その他各種学校に約4%であった。中等教育段階の諸学校の普及に伴うこのような生徒数の増加は、その教育機能にも変化をもたらした。特に完成教育機関としての性格が不十分であった中学校及び高等小学校についても、実業的陶冶を一層重視することで、実際生活（職業生活）への導入機能を顕現する必要性が強く指摘されるようになっていった。一般教科中心の画一的教育に偏りがちだった制度を見直し、教育課程やその内容を地方の事情によって編成する、いわゆる教育の「実際化」が提唱された。その必要性については既に臨時教育会議の中で理念的に示されてはい

たが、差し迫った問題として具体的に動き始めたのは、大正末年から昭和初年にかけてであった。これらに特に熱心な取り組みをみせたのは、各政党と財界であった（阿部1974a:350-351）。

政党と財界を中心として唱えられた中学校、高等小学校における教育の「実際化」の提言は、確かに被教育者の教育要求を重視しそれに応える形をとっていたものの、産業政策・社会政策的な意図が背景にあった。第一に高等教育機関、実業教育機関の拡充によって産業界の指導者層・中堅層が育成されてきたが、それに見合うだけの産業の根幹を支える人材を確保すること、第二に、多数を上級学校への進学コースから遠ざけることによって、社会問題化していた入学難の解決を図ること、そして第三に、全国的に画一の学校建設設備をやめることによって教育費を節減し、地方財政負担の軽減を図ること等、懸案を一気に解決する効果が期待されていた（阿部1974a:353）。

3.3 近代社会教育政策の成立

1923（大正12）年、第二次山本内閣の時に、「国民精神作興ニ関スル詔書」が当面の緊切な教育目標として提示された。また、社会の進展に伴う学制改革の必要性も大きな課題となっていた。

「国民精神作興ニ関スル詔書」が発せられた直後の1923（大正12）年11月、東京帝国大学では思想研究団体である社会科学研究会が設置され、同じ頃東北帝国大学で社会問題研究会が、翌年5月に京都帝国大学に社会科学研究会が設立される等、各地の大学、高等専門学校、高等学校でも同様の思想研究団体が学校当局の公認ないし黙認という形で誕生していた。当初文部省も放任の姿勢を示し、問題が表面化した際に適宜処理するという消極的態度を取ってきたが、社会科学研究会が学内に基礎を固め公然と活動を始めたため、取締りが急速に強化された（阿部1974a:305）。

次の清浦内閣で文部大臣となった江木千之は、「国民精神作興ニ関スル詔書」の教育制度への具体化方策等を付議するため、就任早々、内閣直属の教育諮問機関として文政審議会の設立準備に着手し、1924（大正13）年に文政審議会が発足した。しかし政情の激変により清浦内閣はわずか5ヶ月で退陣し、憲政会・政友会・革新倶楽部の護憲三派による加藤高明内閣（1924年6月11日～1926年1月30日）が成立した。加藤首相は、江木と同じ貴族院議員の岡田良平を文部大臣に

充てた。文政審議会の委員だった岡田は、義務教育年限延長について江木と鋭く対立していた。岡田の基本認識は、学制改革問題については臨時教育会議で議してあり、その答申の範囲を超える制度改革は不要というもので、岡田にとって文政審議会は臨時教育会議の答申を忠実に踏まえた施行細則検討機関という以上の存在意義を持たなかった（阿部 1974a:284-286）。

岡田文政の基調は「国民精神作興ニ関スル詔書」にいう「時弊」を徹底的に教育制度から排除することであった。具体策は、第一に新教育に対する規制強化、第二に学園における「左傾思想」の取締りと「軍事教育」の導入であった。一般青少年に対して、国家・社会への意識を高める教育を行うことは岡田の重視したところで 1924（大正 13）年に実業補習学校における公民教育の比重が高められた。岡田は次の第一次若槻内閣（1926 年 1 月 30 日～1927 年 4 月 20 日）においても文部大臣として留任された。岡田文政の下では、学制改革関係では目新しい措置が講じられなかったが、「国民精神作興」に関する諸政策は精力的に遂行された（阿部 1974a:286-288）。

この時期、第 50 回帝国議会（1925（大正 14）年 2 月 23 日）衆議院では、政友会の青木精一議員により「社会教育に関する建議」についての趣旨説明が行われた。その趣旨は成人の教育を振興し、「教育の機会均等の趣意を徹底することが急務であると云ふことを提案」するものだった（安部 1933b:156）¹⁵。翌 2 月 24 日には、憲政会の樋口秀雄議員より、「社会教育局設置に関する建議」が提出された。その建議案の要旨は、国民の政治的思想が発達し、普通選挙の実現を見ようとする中で、義務教育の年限延長だけでなく、学校以外の民衆教育に力を入れ、国民教化の進展と民衆思想の善導とに全力を尽くすため、社会教育局を新設し、これまで内務省社会局で行っている、教育に関する仕事を一切引き受けて行うべきである、というものだった（安部 1933b:160）。

2 月 23 日同院では、「実業補習教育振興の建議」についても議決が図られた。長田桃蔵議員からの趣旨説明の中で次のように述べられ、この建議は同院にて可決された（安部 1933b:154-156）。

現下の義務教育を終りし者、又高等小学を卒業致した者が、其儘では国民の実生活—それに触れて何等役に立たないと云て不満の声が頻に聞えて居

る故に是だけでは教育が不完全であると看做さるゝから、何とか此改善をせねばならぬ声が高かりし結果、此建議案が生じたのであります。[中略]現在の此多数の不完全なる教育を受けた儘になって居る所の成年を完全にしやう、精神教育に於ても職業教育に於ても完全に是が補習教育をして行かうと云うのには、どうしても此補助を今少しく多くすると同時に少くとも大正九年の公約を之を実行すると云ふ考でなければ、其目的を達することは出来ないと思うのであります。

1926（大正 15）年、文政審議会において高等小学校における教育内容の改善についての答申が行われた（阿部 1974a:354-355）。かつての臨時教育会議においては、少数意見として葬られた井上友一、江木千之らの構想があった。それは高等小学校を「実業補習学校ノ模範」（井上）ないし「産業界ニ於ケル下士官・常備兵ト云ウガ如キ別段ニ頭数ヲ要スル者ヲ養成スル学校」（江木）として性格づけるものであった。大正末に至ってこの趣旨を踏襲する形で、中学校等の整備・拡充に伴って義務教育修了者の 60%を收容するに至った高等小学校を、職業生活を前提とした大衆教育機関として整備する必要が生じたのである。

ところで、1925（大正 14）年 5 月 1 日、内閣に行政調査会を設置することが閣議決定された。この行政調査会において、省をまたがって多岐に分かれている局課の整理を行うこととされた（内閣官房編 1955:467）。行政調査会における「権限論争」の経緯については橋口（1960）によって明らかにされている。行政調査会では、「各庁事務系等ノ整理ニ関スル件」に基づき内務省と文部省の間で行政権の移管が問題となった事項が 5 項目あった。その 5 項目とは、(1)「教化団体・青年団・処女会ニ関スル事項」、(2)「体育（運動競技ヲ包含ス）ニ関スル事項」、(3)「感化教育ニ関スル事項」、(4)「勤儉貯蓄・地方改良ニ関スル事項」、(5)「史跡名勝天然記念物ニ関スル事項」であった。そして最終的には 1927（昭和 2）年 1 月に決定案が作成され、上記事項のうち、(1)と(2)に関する行政権が文部省の主張通り完全に内務行政から文部行政に移管されて社会教育行政の所管となった。(3)から(5)の 3 項目は、従来どおり内務行政に留まったが、(5)に関しては翌 1928 年に改めて文部省に移管された（橋口 1960:35-36）。

このような折、「思想善導」政策は 1928（昭和

3) 年後半から矢継ぎ早に展開された。政府は思想善導費を文部省の責任支出とすることを緊急に決めた。この経費により文部省に学生課が新設され、学生生徒の思想及び思想的運動に対する指導監督体制の強化が図られた(阿部 1974b:309)。1929(昭和4)年、学生課は一年未満で学生部に昇格した。学生部の設置と同時に普通学務局の社会教育課が局に昇格し、青年教育課、成人教育課、庶務課の三課が置かれた。このようにして、思想対策と教化動員遂行のための中央における布陣が短期間に整えられていった(阿部 1974b:916)。

1929(昭和4)年7月2日に成立した浜口内閣は、緊縮財政の確立と国民の「思想悪化」傾向に対する抜本対策の樹立の2つを緊急に取り組むべき課題として抱えていた。これらに対処する方法として、政府はまず社会一般を広く包括した全国的な「教化」運動を率先して展開することで、国民の間に共通の精神基盤を形成し、難局を切り抜けようと企図した。中でも、同年6月29日に局に昇格・拡充されたばかりの社会教育局がその運動推進の中核に位置づけられたのである。

4 まとめと考察

4.1 教育の「実際化」という接点

近代社会教育政策は、社会主義思想の広まりを危惧した保守派官僚と貴族院議員を中心として推進され、国家財政の逼迫による緊縮の必要に伴う諸問題の解決も企図されながら、明治末期から昭和初期にかけて漸次、行政機構として拡充・整備された。一方、近代化とともに急速な産業の発達を見ようとしていた日本では、高等教育を受けた有能な経営者と中堅技術者を求めるだけでな

く、産業を下支えする大量の労働者を必要としていた。大正期から昭和初期にかけて、義務教育だけでなくさらに上級学校への進学を希望する者が増加する中で、教育の「実際化」と進学熱の「冷却」が政策的に図られることとなった。ここに至って、実業補習学校を思想善導のための教化機関としたい保守派と、産業の底辺を支える労働者を養成したい財界・産業界の要望が、ともに社会教育政策の拡がりを推進する力となった。

明治末期から昭和初期にかけて、小松原英太郎、岡田良平、平田東助、一木喜徳郎らを中心とした官僚出身の貴族院議員によって、思想善導・国民精神作興のための社会教育政策が形成され拡充されていった。社会の秩序安定のために教育の活用が模索された結果と言える。その一方で、積極財政を行った原内閣において、中橋徳五郎文部大臣の下で高等教育と実業教育が制度的に整備されたことは、中等教育諸学校への進学者数を増加させ、結果として中等教育諸学校における教育内容を質的に変化させることとなった。それが教育の「実際化」であり、職業訓練という側面において社会と教育の接点を用意する結果に至ったと考えられる(図2参照)。

4.2 本研究で得られた知見と、今後の課題

本研究の成果と課題は以下の通りである。第一に、なぜ社会教育は文部行政と内務行政との密な関係の中で形成されたのか、という疑問に1つの解答を提供したことである。当時の政治家・官僚の関係性の中で社会教育政策の成立過程を見ることによって、内務大臣(平田東助、一木喜徳郎等)と文部大臣(小松原英太郎、岡田良平)の親

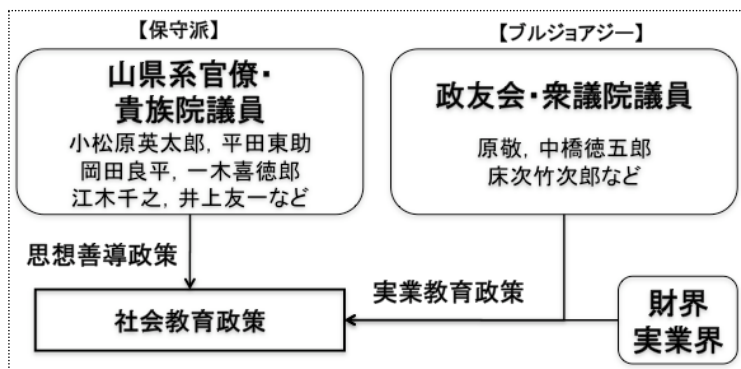


図2 社会教育政策の成立過程

密な関係性の上に近代社会教育が構想され生成されたことが分かる。しかし行政組織の整備拡充に伴って、その行政権限は明確に線引きされることとなる。1925（大正 14）年の行政調査会がその契機であった。

第二に、当時も決して一枚岩ではなかった中央政府の政治家や官僚の権力構造の中からどのように「社会教育」が成立したのか、についての一側面を明らかにしたことである。特に、岡田良平の強い影響下で設置され、小松原英太郎、平田東助、一木喜徳郎、井上友一らも委員等として参与した臨時教育会議の存在が、岡田が文部大臣を退いて以降も岡田らの影響力を文部行政内に残す装置として機能したと考えられる。この臨時教育会議に付与された権威が、文部行政に対して「素人」であった原内閣下の中橋文部大臣をしてその答申内容を忠実に実行せしめ、思想善導のための社会教育（通俗教育）行政組織が整備される要因になったと考えられる。

第三に、思想善導を目的とした国民教育という保守派官僚の要求と、経済界を中心としたブルジョアジーの教育要求である実業教育の拡充という、一見すると異なる性質の政策的意図がなぜ「社会教育」の名において集約的に行政組織化したのかという問いに関する 1 つの仮説を示したことである。保守派官僚とブルジョアジーが社会政策や学制改革に関して抱く見解は必ずしも一致を見ない。その不一致は、高等教育制度改革において顕著に表れていた。しかし社会教育政策に関して、それぞれ初発の思惑を異にしながらも、国民精神作興と実業教育の両側面から社会教育政策の成立と拡充を促した。そこでは、一見性質の異なる思想善導と実業教育振興という 2 つの目的が、教育の「実際化」という理念の下に方策を同一化し得たと理解できる。

残された研究課題として、今回は通史的に概観したそれぞれの政治的アクターの行動をさらに詳しくするべく資料収集に努めることである。その上で、個別の政治的アクターの行動とその背後にある多様な政治経済要因との関係を明らかにし、その中から近代社会教育政策の成立・変容を規定した要因を明らかにしていくことで、近代社会教育政策と現代社会教育政策との異同を明らかにすることが可能になると考えられる。

注

- 1) 乗杉が初代の課長に就任する。
- 2) 第四課が社会教育課に改称される半年前に乗杉は松江高校の校長に異動となり、後任に小尾範治が課長となった。
- 3) 先行研究の整理は、姉崎(1995)、松田(2004)、辻(1995)、山本(2003)等を参照して行った。
- 4) 内務省の政策について同様の研究姿勢を採るものとして、植松(1996)の研究がある。
- 5) 関連して、特殊教育の政策立案過程について、関係団体が政策過程に及ぼした影響力を明らかにした平田(1989)の研究がある。
- 6) 安部(1932a:397)を参照した。
- 7) 安部(1932b:351-352)を参照した。
- 8) 安部(1933a:406)を参照した。
- 9) 1905(明治 38)年には、内務官僚で当時地方局府県課長だった井上友一を中心として「中央報徳会」が組織される等、積極的に内務省主導の地方改良運動が展開されていた。
- 10) 平田東助は「予は小松原君とは明治 16 年以来其の薨去に至る迄入魂の間柄で実に長い間の親友であった」と述べている(小松原英太郎君伝記編纂実行委員会編 1924:146)。小松原と平田は 1906(明治 39)年以来、産業組合中央部の副会頭と会頭の間柄でもあった。
- 11) 小松原文部大臣の社会教育観と通俗教育調査委員会の内容については、倉内(1961)が体系的な研究成果を残している。
- 12) 新聞界には、このような人選が政府の通俗教育方策に対する一種の緘口令を意図するものであるという見方と、ジャーナリズムの持つ社会教育的機能という観点から積極的な意味を見ようとする見方があったと指摘されている(倉内 1961:82)。
- 13) 中橋は必ずしも文部大臣に就くことを望んでいたわけではなかった。当初、原としては文部大臣として元田肇を予定していたが、内務大臣を自任していた元田が不満の色を表すと、原は断固たる態度で元田を候補から外し、通信大臣を予定していた中橋を文部大臣に回した(鳥海 1981:297)。
- 14) 文部省(1957)より筆者作成。
- 15) 趣旨説明の最後に、「今日の社会教育は文部省に於て普通学務局の一課として、而も今日は専任の課さへない兼任の課長で以ってやつて居るような状態」で、さらに「主管の系統から云ひましても、文部大臣、内務大臣の共同主管のやうな状況に青年団、処女会、及少年団の社会教育の事項が共同所管のやうになって居るので

ある、甚だ其局に当る人も遣り悪からうと思ふのであります」と述べており、「社会教育局と云ふやうなものを丁度内務省に於ける今日の社会局のやうな独立したる省外局と致しまして」設置することを要望していた（安部 1933b:159）。

引用・参考文献

- 阿部彰（1974a）「国家体制の再編・強化と教育政策：大正・昭和初期」国立教育政策研究所編『日本近代教育百年史 第1巻：教育政策（1）』教育研究振興会，pp.273-417.
- （1974b）「教育行政の再編と展開：大正～昭和初期」国立教育政策研究所編『日本近代教育百年史 第1巻：教育政策（1）』教育研究振興会，pp.889-951.
- 安部磯雄編（1932a）『帝国議会教育議事総覧』第2巻，厚生閣.
- 編（1932b）『帝国議会教育議事総覧』第3巻，厚生閣.
- 編（1933a）『帝国議会教育議事総覧』第4巻，厚生閣.
- 編（1933b）『帝国議会教育議事総覧』第5巻，厚生閣.
- 姉崎洋一（1987）「社会教育行政の歴史と思想」小川利夫編『社会教育の法と行政』（講座現代社会教育Ⅳ）亜紀書房，pp.123-223.
- （1995）「戦前社会教育史研究の課題と展望」『日本教育史研究』第14号，pp.101-112.
- 小松原英太郎君伝記編纂実行委員会編（1924）『小松原英太郎君事略』木下憲.
- 芦田千恵美（1984）「大正期における「障害児」処遇の動向：内務行政を中心として」『教育学雑誌』第18号，pp.29-43.
- 藤田秀雄・大串隆吉編（1984）『日本社会教育史』エイデル研究所.
- 橋口菊（1960）「国民教育の再編成と社会教育行政確立に関する一考察」『教育学研究』第27巻第3号，pp.196-205.
- 林茂・辻清明編（1981a）『日本内閣史録2』第一法規出版.
- ・辻清明編（1981b）『日本内閣史録3』第一法規出版.
- 平田勝政（1985）「大正デモクラシー期における川本宇之介の公民教育論と特殊教育」『東京大学教育科学研究』第4号，pp.13-22.
- （1986）「大正デモクラシー期の文部省社会教育課と特殊教育：1920年代における就学児童保護事業の成立と劣等児・低能児教育振興策の展開」『東京大学教育科学研究』第5号，pp.49-65.
- （1989）「大正デモクラシーと盲聾教育：「盲学校及聾哑学校令」の成立過程の分析を通して」『長崎大学教育学部教育科学研究報告』第37号，pp.21-44.
- 井上恵美子（1984）「処女会の体制的組織化過程」『信州白樺』第59・60合併号，pp.213-230.
- 石原剛志（2002）「川本宇之介の公民教育論の形成と展開：1920年代における展開を中心に」新海英行編『現代日本社会教育史論』日本図書センター，pp.122-138.
- 伊藤和男（1996）「第一次大戦後の社会教育と『教育的社会政策』」上杉孝實・大庭宣尊編『社会教育の近代』松籟社，pp.39-77.
- 伊藤めぐみ（1995）「乗杉嘉寿の婦人教育論：その意義と限界」新海英行編『現代日本社会教育史論』日本図書センター，pp.71-88.
- 神田嘉延（1992）「地域社会と社会教育（その2）」『鹿児島大学教育学部研究紀要：教育科学編』第44巻，pp.153-179.
- 小林嘉宏（1984）「大正期における社会教育政策の新展開：生活改善運動を中心に」『講座日本教育史』編集委員会編『近代Ⅱ・Ⅲ』（講座日本教育史第3巻）第一法規.
- （1996）「昭和初期社会教育政策思想における「科学」と「合理」：小尾範治の場合をめぐって」上杉孝實・大庭宣尊編『社会教育の近代』松籟社，pp.183-210.
- （2008）「大正期社会教育官僚における社会教育と家庭：社会に開かれた家庭への社会教育構想」『福井県立大学論集』第30号，pp.1-19.
- 国立教育研究所編（1974a）『日本近代教育百年史 第1巻：教育政策（1）』教育研究振興会.
- 編（1974b）『日本近代教育百年史 第7巻：社会教育』教育研究振興会.
- 倉内史郎（1961）『明治末期社会教育観の研究：通俗教育委員会成立期』講談社.
- 松田武雄（1984a）「創設期社会教育行政の思想：教育的デモクラシーと成人教育思想の形成」『信州白樺』第59・60合併号，pp.61-80.
- （1984b）「地方社会教育行政の組織化：

- 社会教育行政創設期を中心に『信州白樺』第 59・60 合併号, pp.174-194.
- (2001)「乗杉嘉壽の教育改革論の検討」『大学院教育学研究紀要』第 3 号, pp.1-21.
- (2002)「乗杉嘉壽の社会教育論の形成とその特質」新海英行編『現代日本社会教育史論』日本図書センター, pp.54-70.
- (2004)『近代日本社会教育の成立』九州大学出版会.
- 宮坂広作 (1966)『近代日本社会教育政策史』国土社.
- (1968)『近代日本社会教育史の研究』法政大学出版局.
- 宮原誠一 (1963)『教育史』東洋経済新報社.
- 文部省 (1957)『図で見るわが国教育の歩み：教育統計 80 年史』明治図書.
- 内閣官房編 (1955)『内閣制度七十年史』大蔵省印刷局.
- 中村尚美 (1981)「第二次大隈内閣」林茂・辻清明編『日本内閣史録 2』第一法規出版, pp.209-236.
- 中山弘之 (1995)「1920 年前半期文部省社会教育行政における少年団論の形成」新海英行編『現代日本社会教育史論』日本図書センター, pp.89-103.
- 小川利夫・橋口菊・大蔵隆雄・磯野昌蔵 (1956)「わが国社会教育の成立とその本質に関する一考察 (二)：地方自治と社会教育」『教育学研究』第 24 巻第 6 号, pp.29-37.
- (1977)「教育的デモクラシーとしての社会教育：大正期の社会教育思想」小川利夫編『現代社会教育の理論』(講座・現代社会教育 I) pp.94-169.
- (1984a)「大正デモクラシーと社会教育の組織化」『信州白樺』第 59・60 合併号, pp.4-39.
- (1984b)「青年期教育の二重構造とその体制化」『信州白樺』第 59・60 合併号, pp.81-111.
- (1992)「社会教育行政論の形成：“現代的”意義とその内在的矛盾の動態」小川利夫・新海英行編『近代日本社会教育論の探究：基本文献資料と視点』大空社, pp.91-260.
- (2001)「乗杉嘉壽『社会教育の研究』の今日的再評価」『月刊社会教育』第 45 巻第 1 号, pp.66-71.
- 新海英行 (1992)「小尾範治の社会教育論」小川利夫・新海英行編『近代日本社会教育論の探究：基本文献資料と視点』大空社, pp.198-203.
- ・伊藤めぐみ・浅野俊和・山崎由可里・中山弘之・中嶋佐恵子 (1997)「戦間期日本社会教育史の研究 (その 2)：乗杉嘉壽の社会教育論を中心に」『名古屋大学教育学部紀要』第 43 巻第 2 号, pp.289-330.
- ・伊藤めぐみ・大村恵・山崎由可里・中山弘之・三枝明子・村瀬桃子 (1998)「戦間期日本社会教育史の研究 (その 3)：小尾範治の社会教育論を中心として」『名古屋大学教育学部紀要』第 44 巻第 2 号, pp.161-207.
- 菅並茂樹 (1987)「大正期における不就学児童保護論の展開」『研究集録』第 18 号, pp.109-124.
- 高橋正教 (1992)「川本宇之介の社会教育理論」小川利夫・新海英行編『近代日本社会教育論の探究：基本文献資料と視点』大空社, pp.203-208.
- (1995)『『社会と教化』誌にみる 1920 年代初期の社会教育発想』新海英行編『現代日本社会教育史論』日本図書センター, pp.37-53.
- 鳥海靖 (1981)「第 19 代原内閣」林茂・辻清明編『日本内閣史録 2』第一法規出版, pp.285-340.
- 辻浩 (1995)「社会事業的社会教育史研究の課題と展望」『日本教育史研究』第 14 号, pp.113-123.
- 植松忠博 (1996)「内務省の思想と政策：牧民官意識と社会事業行政を中心に」『国民経済雑誌』第 174 巻第 3 号, pp.1-16.
- 上野景三 (1984)「1920 年代における都市青年団の組織化：大阪市の青年団組織化過程を中心に」『信州白樺』第 59・60 合併号, pp.195-212.
- 山本悠三 (1987)「“社会行政”としての社会教育」『東北福祉大学紀要』第 12 巻, pp.69-84.
- (1989)「大正期社会教育の行政領域：『大正期社会教育政策史研究』」『東北福祉大学紀要』第 14 巻, pp.17-31.
- (1990)「民力涵養運動と社会局」『東北福祉大学紀要』第 15 巻, pp.15-28.
- (2003)『近代日本社会教育史論』下田出版.
- 全日本社会教育連合会編 (1983)『社会教育論者の群像』全日本社会教育連合会.

参考資料：明治後期～昭和初期の教育政策と主要なアクターの変遷

西暦	年号	社会教育関係	学校教育関係	内務省関係
1908	明治41			
1909	明治42	優良青年団の表彰 第1回、全国青年団大会、開催		
1910	明治43	図書館令施行規則、制定		
1911	明治44	通俗教育調査委員会、設置 特殊教育調査会、設置		
1912	明治45・ 大正元	実業補習教育調査委員を委嘱		
1913	大正2	通俗教育調査委員会管制の廃止 「通俗図書認定規定」「幻燈映画及活動写真フィルム認定規定」定める	教育調査会設置	内務省地方局長通牒「地方青年団体二開スル件」公布
1914	大正3	実業教育費国庫補助法の改正 東京で初の少年団が組織される	大正学校令案、教育調査会に提出	
1915	大正4	青年団に関する内務・文部省共同訓令（第1次）		
1916	大正5	第一回青年指導者講習会開催		中央報徳会青年部設置 青年団中央部と改称
1917	大正6	臨時教育会議を設置		内務省地方局に教護課設置
1918	大正7	青年団に関する内務・文部省共同訓令（第2次） 臨時教育会議、通俗教育の改善について答申	高等学校令、大学令 市町村義務教育費国庫負担法（臨時教育 審議会答申から案現）制定	
1919	大正8	生活改善運動開始 臨時教育会議を廃止、臨時教育委員会を設置 文部省に通俗教育主任官設置 普通学務局第四課設置（初代課長：栗杉嘉寿） 実業補習学校設置	帝国大学令、小学校令、中学校令（臨時 教育審議会答申から案現） 直轄学校に公開講演を要請	民力源養に関する訓令 地方局内教護課が社会課に改称 （初代課長：田子一氏）
1920	大正9	実業補習学校規定の改正 府県社会教育手続設置 青年団に関する内務・文部省共同訓令（第3次） 省内に社会教育研究会設置 社会教育講習会実施	学位令、高等女学校令（臨時教育会議よ り案現）制定	社会課補充され社会局になる （初代局長：池田宏）
1921	大正10	通俗教育を社会教育と改称 第一回全国社会教育主事会議	教育評議会設置 臨時教育行政調査会（内閣直屬）設置	
1922	大正11	第1回全国青年団大会 公民教育調査委員会を設置 実業補習学校学科課程を定める 小学校単位で少年赤十字団の組織		社会局、外局に昇格（労働行政を所管事 項に大きく取り込む）
1923	大正12	「国民精神作興二開スル詔書」発布 大阪で初の文部省主催の成人教育講座開催		
1924	大正13	普通学務局第四課、社会教育課と改称 大日本連合青年団の成立、教化団体連合会の成立 「実業補習学校公民科教授要綱」の作成	文政審議会設置	
1925	大正14	地方社会教育職員制交付	初等・中等諸学校の教育内容の改訂 （1928、1930年の3回の改訂）	冬季教育事業、失業救済土木事業恒常化 行政調査会設置
1926	大正15・ 昭和元	青年訓練所令公布 女子青年団の指導・奨励に関する内務・文部省共同訓令	幼稚園令公布。小学校令一部改正	
1927	昭和2	大日本連合女子青年団を設立	文部省内に中学教育調査委員会設置	
1928	昭和3	青少年団体・教化団体に関する行政事務が内務省から文部省に移管 文部省、思想問題に関し訓令。財団法人教化団体中央会を設立	文部省専門学務局中に学生課を緊急設置	
1929	昭和4	社会教育課が社会教育局に昇格（初代局長：下村寿一） 社会教育官、新設 教化総動員計画の発表 実業補習学校の事務が実業学務局から社会教育局に移管 特殊教育の事務が普通学務局に移管		教護法公布
1930	昭和5	文部省、家庭教育振興に関する訓令 社会教育会、『社会教育』誌、発行 大日本連合婦人会組織		
1931	昭和6	省内に学生思想問題調査委員会を設置 日本労働者教育協会設立 「労働者教育協議会」開催	中学校、師範学校の法制・経済を公民科 に改編	失業応変事業の実施
1932	昭和7	国民精神文化研究所設置 労働者講座始まる 社会教育振興に関する文部次官通牒 大日本国防婦人会創立 各地で思想問題調査会を開催		
1933	昭和8		内閣に思想対策協議委員会を設置	
1934	昭和9	社会教育会、「社会教育学院」を設置	学生課が思想局となる	
1935	昭和10	青年学校令公布（青年学校即実業補習学校となる） 地方社会教育職員制の改正 教学刷新評議会の設置 文部省が「時局下に於ける社会教育委員会の使命」発表		
1936	昭和11	教学刷新評議会が社会教育・家庭教育に関し答申		
1937	昭和12	文部省に教学局を置く 国民精神総動員運動を開始		
1938	昭和13	大日本連合青年団が綱領を変更		社会局、衛生局が新設の厚生省に移管さ れる
1939	昭和14	青年学校義務制となる。社会教育局機構改革 大日本連合青年団「大日本青年団」に改組 文部省、家庭教育刷新に着手		
1940	昭和15	国民体力法公布 国民生活新体制要綱発表		

西暦	年号	時事	総理大臣	文部大臣	内務大臣
1908	明治41	成申詔書発布			
1909	明治42	伊藤博文、暗殺される	桂太郎 [1908.7.-1911.8.]	小松原英太郎 [1908.7.-1911.8.]	平田東助 [1908.7.-1911.8.]
1910	明治43	大逆事件 朝鮮総督府を設置			
1911	明治44		西園寺公望 [1911.8.-1912.12.]	長谷崎純孝 [1911.8.-1912.11.]	原敬 [1911.8.-1912.12.]
1912	明治45・大正元	「友愛会」(労働者団体)創設	桂太郎 [1912.12.-1913.2.]	柴田家門 [1912.12.-1913.2.]	大浦兼武 [1912.12.-1913.2.]
1913	大正2		山本權兵衛 [1913.2.-1914.4.]	奥田義人 [1913.2.-1914.3.] 大岡育造 [1914.3.-1914.4.]	原敬 [1913.2.-1914.4.]
1914	大正3	第 次世界大戦起こる	大隈重信 [1914.4.-1916.10.]	一木喜徳郎 [1914.4.-1915.8.] 高田早苗 [1915.8.-1916.10.]	大隈重信 [1914.4.-1915.1.] 大浦兼武 [1915.1.-1915.7.] 大隈重信 [1915.7.-1915.8.] 一木喜徳郎 [1915.8.-1916.10.]
1915	大正4	政府、中国に対する21カ条要求			
1916	大正5		寺内正毅 [1916.10.-1918.9.]	岡田良平 [1916.10.-1918.9.]	後藤新平 [1916.10.-1918.4.] 水野錬太郎 [1918.4.-1918.9.]
1917	大正6	ロシア革命、ソビエト政権樹立			
1918	大正7	米騒動 世界大戦休戦条約成立			
1919	大正8		原敬 [1918.9.-1921.11.]	中橋徳五郎 [1918.9.-1921.11.]	床次竹次郎 [1918.9.-1921.11.]
1920	大正9	国際連盟成立			
1921	大正10	日本労働総同盟成立 ワシントン軍縮会議	高橋是清 [1921.11.-1922.6.]	中橋徳五郎 [1921.11.-1922.6.]	床次竹次郎 [1921.11.-1922.6.]
1922	大正11	日本共産党の結成 日本農民組合結成	加藤友三郎 [1922.6.-1923.9.]	鎌田栄吉 [1922.6.-1923.9.]	水野錬太郎 [1922.6.-1923.9.]
1923	大正12	関東大震災	山本權兵衛 [1923.9.-1924.1.]	大養毅 [1923.9.-1923.9.] 岡野敬次郎 [1923.9.-1924.1.]	後藤新平 [1923.9.-1924.1.]
1924	大正13		清原奎吾 [1924.1.-1924.6.] 加藤高明 [1924.6.-1926.1.]	江木千之 [1924.1.-1924.6.] 岡田良平 [1924.6.-1926.1.]	水野錬太郎 [1924.1.-1924.6.] 若槻禮次郎 [1924.6.-1926.1.]
1925	大正14	普通選挙法・治安維持法公布			
1926	大正15・昭和元		若槻禮次郎 [1926.1.-1927.4.]	岡田良平 [1926.1.-1927.4.]	若槻禮次郎 [1926.1.-1926.6.] 濱口雄幸 [1926.6.-1927.4.]
1927	昭和2	金融恐慌			
1928	昭和3	第一回普通選挙	田中義一 [1927.4.-1929.7.]	三土忠彦 [1927.4.-1927.6.] 水野錬太郎 [1927.6.-1928.5.] 膳田主計 [1928.5.-1929.7.]	鈴木吉三郎 [1927.4.-1928.5.] 田中義一 [1928.5.-1928.5.] 望月圭介 [1928.5.-1929.7.]
1929	昭和4	世界恐慌始まる			
1930	昭和5	世界恐慌の波及 農村恐慌	濱口雄幸 [1929.7.-1931.4.]	小橋一太 [1929.7.-1929.11.] 田中隆三 [1929.11.-1931.4.]	安達謙蔵 [1929.7.-1931.4.]
1931	昭和6	満州事変起こる	若槻禮次郎 [1931.4.-1931.12.]	田中隆三 [1931.4.-1931.12.]	安達謙蔵 [1931.4.-1931.12.]
1932	昭和7	五・一五事件 滿州国独立 農業恐慌の悪化 上海事変起こる	大養毅 [1931.12.-1932.5.] 高橋是清 [1932.5.-1932.5.] 齋藤實 [1932.5.-1934.7.]	鳩山一郎 [1931.12.-1933.3.] 齋藤實 [1933.3.-1934.7.]	中橋徳五郎 [1931.12.-1932.3.] 大養毅 [1932.3.-1932.3.] 鈴木嘉三郎 [1932.3.-1932.5.] 山本達雄 [1932.5.-1934.7.]
1933	昭和8	国際連盟脱退			
1934	昭和9	ワシントン軍縮条約継承			
1935	昭和10	天皇機関説問題 政府団体明徴の声明	岡田啓介 [1934.7.-1936.3.]	松田源治 [1934.7.-1936.2.] 川崎卓吉 [1936.2.-1936.3.]	後藤文夫 [1934.7.-1936.3.]
1936	昭和11	二・二六事件	廣田弘毅 [1936.3.-1937.2.]	潮患之輔 [1936.3.-1936.3.] 平生帆三郎 [1936.3.-1937.2.]	潮患之輔 [1936.3.-1937.2.]
1937	昭和12	日中戦争起こる 日ソ不可侵条約成立	林銑十郎 [1937.2.-1937.6.]	林銑十郎 [1937.2.-1937.6.]	河原田稔吉 [1937.2.-1937.6.]
1938	昭和13	国家総動員法の公布	近衛文麿 [1937.6.-1939.1.]	安井英二 [1937.6.-1937.10.] 木戸幸一 [1937.10.-1938.5.] 荒木貞夫 [1938.5.-1939.1.]	馬場鐵一 [1937.6.-1937.12.] 末次信正 [1937.12.-1939.1.]
1939	昭和14	ノモンハン事件 第二次世界大戦始まる	平沼騏一郎 [1939.1.-1939.8.] 阿部信行 [1939.8.-1940.1.]	荒木貞夫 [1939.1.-1939.8.]	木戸幸一 [1939.1.-1939.8.] 小原重 [1939.8.-1940.1.]
1940	昭和15	日独伊三国同盟	米内光政 [1940.1.-1940.7.]	松浦鏡次郎 [1940.1.-1940.7.]	児玉秀雄 [1940.1.-1940.7.]

A Study on the Dynamics of Modern Social Education Policies

Tomoko SATO [†] Ryogo OGINO [†] Yuka NAKAMURA ^{††}

[†] Doctor Course, Graduate School of Education, the University of Tokyo

^{††} Master Course, Graduate School of Education, the University of Tokyo

The purpose of this paper is as follows. One section is designated to organize the preceding studies on modern social education policies in a comprehensive manner. The other section is to rewrite the dynamics from among some political actors and the factors of how modern social education policies came into existence. In previous studies, the tendency was to regard the formation of modern social education policies and the administrative amplification as given results. Therefore, adequate clarification was not made of the factor that modern social education was realized in the Taisho and the early Showa eras. In this paper, we regard the Ministries and Ministers of Education of the time as some of the key actors, and have tried to describe the factors and reorganize the framework for studies on social education policies.

Keyword: Youth and Adult Education Policies, Popular Education, Interior Ministry

公立図書館の事業形成過程に関する事例調査

—埼玉県内公立図書館を対象に—

松本直樹[†]

[†] 東京大学大学院教育学研究科 博士課程

埼玉県の市立図書館を対象に 3 事業の採用プロセスを研究した。特に注目したのは、問題が図書館の課題として認識されるプロセス、課題とされた問題が決定に至る条件、検討プロセスと決定案との関係、である。結果、問題の提起は、図書館の外部からなされる場合と内部からなされる場合があった。しかし、実際に検討すべき課題に位置づけていたのはほとんどが図書館長をはじめとした管理職であった。事業採用の決定はすべてで会議などのフォーマルな手続きを経ていなかった。検討プロセスと決定案の分析から図書館が直面していた問題や類似サービスの存在などが採用される事業の特徴に強く影響を与えていることが分かった。

キーワード：公共図書館、ボランティア、ビジネス支援サービス、障害者サービス

目次

1 はじめに

2 関連研究のレビュー

2.1 政策決定モデル

2.2 地方自治体と図書館の政策決定

3 分析方法とプロセス論モデル

3.1 用いる用語について

3.2 分析方法

3.3 プロセス論モデル

3.4 事業の選択

3.5 調査方法

4 調査結果と考察

4.1 問題の認識

4.2 アジェンダ設定

4.2.1 アジェンダ設定の方式

4.2.2 アジェンダ設定されなかった事例

4.3 政策提案の立案

4.3.1 立案主体

4.3.2 情報の探索

4.3.3 検討期間

4.4 政策提案の評価と採択

4.5 採用事業の規定要因

5 まとめと今後の課題

1 はじめに

「課題解決」という言葉は近年の公立図書館に関する政策文書のキーワードの一つである。例えば、文部科学省学習政策局に設置された「これからの図書館の在り方検討協力者会議」の報告書『これからの図書館像』には以下のように書かれている。

これからの図書館には、住民の読書を支援するだけでなく、地域の課題解決に向けた取組に必要な資料や情報を提供し、住民が日常生活をおくる上での問題解決に必要な資料や情報を提供するなど、地域や住民の課題解決を支援する機能が充実が求められる¹

課題解決型の図書館が提案されるようになった背景には貸出偏重の図書館運営への図書館界の反省があるが、どちらにしてもこれらのサービスを市民のニーズを無視して提供することには問題がある。地域の潜在的、顕在的ニーズを把握し、バランスをとりつつ、利用可能な予算、人材、将来の図書館のあり方、自治体への貢献などを勘案し、さらに図書館の内的・外的環境を考慮した上で最適な事業を選択し実施していくことが理想としては望まれるわけである。

課題解決型の図書館運営の是非はここで一旦脇におくとして、本稿ではこうした様々な事業につ

いて図書館はどうヒントを得て、検討し、決定しているかを考えたい。具体的には図書館内部の事業形成過程を明らかにする。これまで筆者は図書館の事業について主に自治体内部における決定過程を明らかにしてきたが²、本稿では図書館内部に焦点を当て、その事業形成過程を明らかにする。こうした事業形成過程の実態を探索的に明らかにすることには大きな意義がある。なぜなら市民のニーズは聞かれず、頻繁に異動する図書館長が恣意的、独善的に事業を提起しているのであれば、いくら採用されるべき事業を議論しても望ましい事業が実施される見通しはもてないためである。

本研究が取りあげる事業形成過程はその中でもルーチンのもとする。事業形成の中には図書館設置のように非ルーチンのももあるが、そうしたものは本稿ではとりあげない。一度建設された図書館は、数十年間、その建物でサービスを提供していく。このことを考えたとき、こうした日常的な事業形成のあり方は図書館のあり方を左右する重要な要素と考えられるためである。

2 関連研究のレビュー

ここでは、公共政策領域における事業形成に関する研究と、地方自治体および図書館における政策(事業)決定に関する研究を簡単にレビューする。

2.1 政策決定モデル

本稿では公立図書館における事業形成のプロセスを切り分け、それぞれの段階の特徴についてまとめるが、公立図書館におけるこうした決定は、公立図書館が地方自治体に属することから、政府の決定に含まれる。したがって政治学における「政策決定」に関する先行研究を参考にすることができる。これまで政策決定に関し、様々なモデルが提起されてきた。政策科学の教科書では「制度論モデル」、「プロセス論モデル」、「増分主義モデル」、「合理性モデル」、「ゴミ箱モデル」、「ゲーム理論モデル」などが紹介されている³。

このうち完全合理性を備えた人間行動を前提としているかどうかで「制度論モデル」「合理性モデル」「ゲーム理論モデル」と「増分主義モデル」「ゴミ箱モデル」に分けられる⁴。前者が完全合理性を前提としたモデルで、後者がそれを前提としないモデルである。さらに2つの類型においても対象とする政策領域や政策過程によって適格的な

政策決定モデルは異なっている。例えば増分主義モデルは予算編成過程の観察から抽出されたモデルであり、ゴミ箱モデルは大学や地方自治体における意志決定から抽出されたモデルであることから、適合する政策過程は当然異なる。しかし同時に個別具体的な政策過程に適合するモデルは必ずしも一つと限らず、場合によっては複数のモデルの特徴を持つものも考えられる。完全合理性を備えた人間行動を基準とした2つの類型に含まれない「プロセス論モデル」は、特定の間行動類型を前提とせず単に政策決定の時間的段階に着目しているという点で異なる認識的枠組みを前提としている。

多くのモデルが提起される一方、その実証研究に対する貢献は小さいとの指摘がある⁵。それは、実証研究との結びつきを意識しない理論研究が多いためである。実証研究と離れて政策過程の一般論を議論しても、現実の説明や予測に貢献せず、机上の空論になりがちだというわけである。

本稿では、上に述べたモデルの精緻化や検証をするのではなく、日本の公立図書館固有の政策過程を探索的に明らかにすることとする(図書館における「政策決定」を以下「事業形成」呼ぶ)。ただし、モデルの知見を全く用いないのではない。議論を整理するためにプロセス論モデルの知見を用いる。このモデルについては3.3で述べるが、これにより多くの事例を比較し、一般化することができる。と考える。

2.2 地方自治体と図書館の政策決定

政府の政策決定過程を一般化、抽象化する試みとは別に、多くの実証研究が行われてきた。そこでの関心は、モデルの検証や精緻化というより、対象とする政策領域における特有の過程であった。

こうした、政策過程研究の多くは中央政府を取り上げることが多く、地方政府の政策過程に注目した研究は少ない⁶。注目している数少ない研究でも、首長・議会や中枢部門である総務系部門(企画・財務部門)が中心であった⁷。このため、図書館もその一部に含まれる所管系部門の研究蓄積は少ない⁸。

公立図書館研究においては図書館内部の事業形成について事例報告は豊富にあるが、研究は少ない。これはこうした図書館内部の事業形成がこれまで研究対象と考えられてこなかったためである

う。その中でいくつか関連する研究はある。葉袋は東京都公立図書館長協議会における司書職制度要求運動を取り上げている⁹。また松尾は東京都の図書館政策を取り上げている¹⁰。図書館の世界における意志決定を扱っている点では共通性があるが、これらの研究が対象としたのは、図書館関連団体や都道府県における意志決定でありどちらも基礎自治体の図書館の意志決定ではなく、また本研究が注目しているルーチンの意志決定ではない。

3 分析方法とプロセス論モデル

ここでは、はじめに用いる用語を整理する。つぎに分析方法、対象事業、調査方法等について述べる。

3.1 用いる用語について

本研究で用いる用語について整理しておこう。まず「事業」という言葉を用いるが、これは図書館が提供するサービスや管理技術のこととする。行政学では一般に「政策」(policy)の下位に「施策」(program)、さらにその下位に「事業」(project)が位置づけられるが¹¹、本研究で考えている事業はそのような自治体における政策、施策の下位に位置づけられる事業である。つぎに「アジェンダ」という言葉を用いる。この言葉はもともと、「議事日程」、「議題」などと訳されるが本研究では「図書館内で検討すべき課題に位置づけられたもの」という意味で用いる。これは政治学で「政策アジェンダ」と呼ばれているものと同じである。

つぎに「問題」と「解決案」という言葉を区別して用いる。社会にある問題と政府（地方政府を含む）で検討される問題は、しばしば一致しない。例えば不況により失業率が上昇し、社会不安が高まったとしよう（問題）。これに対し職を失った失業者に一時金を支給する政策を検討したとする（解決案）。このとき「問題」と「解決案」は一対一では対応していない。問題に対処するためには複数の解決案が潜在的に存在するが、その中で実際に検討されるのは特定のものに限られるわけである。このようにここでは、認識されている問題はそのまま「問題」とし、図書館内部でアジェンダとして設定された具体的事業案を「解決案」と呼ぶこととする。

最後に「アクター」という言葉を用いる。辞書ではアクターは「俳優」「役者」と訳されたり事件

の「人物」「関係者」と訳される。ここではどちらかという後者の意味で用い、事業形成過程に関係する人物、部局という意味で用いる。こうした用語法は政治学にならったものである。

3.2 分析方法

本研究では質的な調査を行う。こうした政策過程を追う研究でよく用いられる手法は中でもケーススタディである。このアプローチは特定の出来事の発生、展開、決着を明らかにするもので、しばしば時間の経過を追いつつ物語的にプロセスを叙述する。これにより、事例のいきいきとしたイメージを伝えることができる。しかし、この手法は事例の細部を追うあまり、複雑性や偶然性を強調しすぎ、事例の独自性を指摘することに留まることも指摘される¹²。

こうしたケーススタディの方法的限界を乗り越えるには、決定プロセスを共通の基盤で比較分析し共通点や相違点を明らかにすることが不可欠である。そのため本研究ではケーススタディを積み重ね、それをプロセス論モデルで整理し、事例に共通する各段階の特徴を把握することを試みる。

3.3 プロセス論モデル

プロセス論モデルとは政策過程が時間的順序にしたがうことを前提にしたモデルである。このモデルによると政策プロセスは複数の段階に分けることができるが、いくつの段階に分節化するかはモデルを提起する研究者によって異なる。本研究で参考にしたプロセス論モデルは、宮川の示したものである（図1参照）¹³。このモデル自体は、一般的な公共政策領域における政策決定過程をモデル化したものであるため、本稿ではこれを公立図書館の実態にあわせた形に修正した。6つの段階は宮川と同じである。ここでは政策プロセスのうち立案プロセスを対象とするため、5番目（政策の実施）と6番目（政策の評価）を除いた4番目までの段階を対象とする。以下、公立図書館を念頭に置いたプロセス論モデルを示す。

1. 問題の認識：図書館員や他のアクターが「問題」の存在を認識する。確認された問題は解決すべき問題集合に加えられる。具体的には、市民・議員が問題を認識したり、他自治体の実施に刺激を受け図書館員が問題の存在に気づく段階である。
2. アジェンダ設定：確認された問題集合は、政

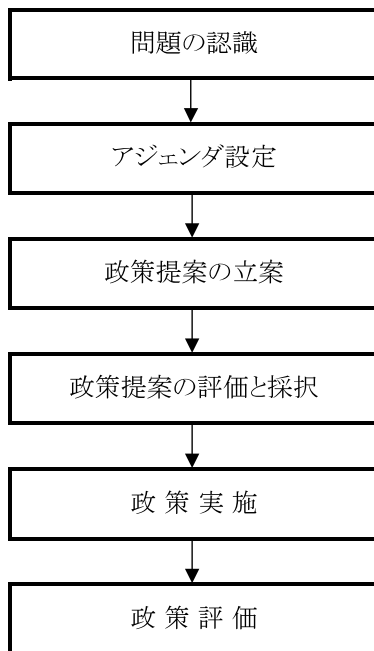


図 1: プロセス論モデル

策主体の解決能力を超えるのが普通である（資源や時間面で）。したがって、アジェンダに設定される問題はよりしぼられる。問題の中には、図書館員の関心や注目を失い、問題集合から脱落するものがある。アジェンダとして設定された解決案は図書館の構成員に周知される。

ここで問題となるのは、どのように図書館のアジェンダに位置づけられるか、である。このことを考えるとき、日本の官僚機構の政策決定プロセスに関する研究が参考になる。日本の官僚機構の意思決定では、従来海外に紹介されてきたような稟議制ではなく、主要な関係者を交えた会議によって行われると考えられている¹⁴。仮に、そのような方法が公立図書館でも一般的ならアジェンダ設定も関係者を集めた会議で決定されると思われるが、どうであろうか。

3. 政策提案の立案: 時限的なプロジェクトチームが設置され案を検討したり、関連する担当に案の検討が任される。

このとき誰が立案するかは、事業内容を規定する重要な要因である。日本の公立図書館の多くは

小規模組織であり事業立案を専門に担う企画部門はない。したがって、管理職が立案を担ったり個別の職務を持つ職員が担うことになる。管理職は、短期的な異動を繰り返しており、図書館の事情に明るくないことが多いであろう。一方、担当の職務を持つ職員も日常業務に忙殺され新規事業の立案まで手が回るか分からない。どのような職員が立案を担っているのであろうか。

また、「解決案」と「問題」の関係も注目される。認識された問題と解決案は強い結びつきがあると考えられがちであるが、意志決定モデルの一つであるゴミ箱モデルによれば、両者の結びつきは強いとは限らないと言われている¹⁵。ゴミ箱モデルでは、問題、解決策、意志決定への参加者、決定の機会はそれぞれ独立した「流れ」として決定の場に流れ込んでおり、決定はこれらの流れの合流の産物として描かれる。図書館という政策領域では、二つの関係はどうなっているであろうか。

4. 政策提案の評価と採択: 立案された案を評価し、採択する。

ここでは採択の手続きが注目される。日本の官僚機構の意思決定方式に関する先行研究によれば、重要な事案は会議によって合意形成が目指される¹⁶。これは関係者間で合意した事案であれば事業を採用して以降の執行が容易になるためである。

最後に事業を特徴づけていた要因も注目される。そうした最終的に決定された事業の内容についても、影響を与えたと考えられる要因を検討する。

3.4 事業の選択

検討する事業は「ビジネス支援サービス」、「ボランティアの受入」、「障害者サービス」とした。このうち、ボランティアの受入については、対象を限定する。ボランティアはこれまで特別の技術・知識を期待して受け入れることが多かったが（例えば児童サービスのストーリーテリングや障害者サービスの対面朗読）、本研究では排架など必ずしも特別の技術・知識を必要としないボランティアの受入れを対象とした。これは、近年いくつかの図書館で受け入れられるようになり多くの情報を得られると考えたためである。

本研究でこれらの事業を対象にしたのはこれらの事業が図書館建築といった大きなイベントがなくても実施可能であるためと館内全体で実施のコンセンサスが必要であろうと考えたためである。

対象とする事業を3つにしたのは、事業固有の性質に起因する要因を排除するためである。一つの事業のみを対象にした場合、採用を促す要因があっても、それがどの程度一般的なものか見分けるのが難しい。複数の事業を観察することで、より一般的な要因を明らかにできる。

3.5 調査方法

本研究では、事業形成過程の各段階の特徴を複数の事例を集めることで把握することが目的である。データは、聞き取り調査と文献調査によって集めた。

対象図書館の選択は以下のように行った。まず、図書館は埼玉県から選択することとした。県を一つにすることで、本研究では注目していない外部環境の影響をコントロールすることができる。例えば、ある県ではビジネス支援サービスを県立図書館が研修などで熱心に取り組んでいる場合、そうでない県の図書館と事業形成過程が異なることも考えられよう。

埼玉県を選択したのは、筆者が調査フィールドとしていることによる。自治体は5万人から15万人の人口を持つ自治体を対象とした。一定規模の自治体を対象としたのは、人口規模によって自治体の意思決定手順が異なることが先行研究で示されていたためである¹⁷。ここには、埼玉県全40市の26市(65%)が、全国の公立図書館設置自治体の約3割が含まれている¹⁸。

つぎに該当する26市の図書館に対し電話インタビューで本研究で取り上げる事業を最近導入したか尋ね、導入または検討した自治体を選択した。調査は自治体名を公表しないことを条件に行った。これは事業立案の実態に関する情報を多く得るためである。したがって調査対象図書館の詳細は示していない。

ビジネス支援サービスについては、6市を選択した。6市の内訳はサービス実施館が4館、非実施館が2館である。ボランティア受け入れについては3市を選択した。3市ともボランティアを受け入れたところである。障害者サービスは2市を選択した。ともに実施館である。実施館とともに非実施館を選択したのはどのような要因が採用・非採用を分けたか知りたかったためである。なお、複数の事業について同一の自治体から調査した事例があるため実際の調査自治体数は9市である。

聞き取り調査は2006年8月から2006年11月に行った。対象者は聞き取り調査時点の担当者、または導入当初の事情が分かる職員である。インタビューは半構造化インタビューを1時間から2時間行った。インタビューデータに加え、議会会議録、自治体の総合計画、図書館要覧等で関連情報を集め分析を深めた。

4 調査結果と考察

以下、集めた事例をプロセス論モデルの分節化によって分解し、各段階の特徴を明らかにする。調査結果の概要は表1「調査結果の概要」に示したとおりである。

4.1 問題の認識

問題が図書館職員に認識されていたのは、3つの状況においてであった。それは、1) 解決案と直接結びつく問題はないがなんらかの問題を抱えている場合、2) 事業廃止にともなって代替サービスが必要な場合、3) サービス体制の変更にともなって代替サービスが必要な場合、である。第一はビジネス支援サービスで多くみられた。ビジネス支援サービスを実施しなければいけない差し迫った必要性はないが、なんらかの他の問題が発生していると提起者に認識されており、その対応のためにビジネス支援サービスが考えられていた。この場合、問題と解決案の関係は弱い。

第二はE市の障害者サービスの事例で見られたもので移動図書館車の廃止にともなって障害者を対象にした宅配が検討されていた。第三はH市ボランティア受入の事例で見られたもので、不十分にしか手当てされなかった開館時間延長のための職員を補う必要から、ボランティア受入が検討されていた。

このうち、1) では図書館以外のアクターによる提起が見られた(C市ビジネス支援サービス、E市障害者サービス、H市ボランティア受入)。そうしたアクターは市議会議員、上司、市民であった。上司は直属の上司である教育次長(I市ボランティア)で¹⁹、市民は英語学習を望む視覚障害者である(E市障害者サービス)。しかし市民は1例だけで他は自治体政府内のアクターということになる。

図書館内からの提起は、2つの例外(D市ビジネス支援サービス、G市障害者サービス)を除き管理職によるものであった。ここでいう管理職と

	自治体名	直接的きっかけ	背景要因	図書館外の提案者	図書館内の提案者	検討組織
ビジネス支援サービス	A	図書館のレイアウト変更	特になし	なし	館長補佐*	レファレンス担当
	B	特になし	特になし	なし	副館長	兼任担当者
	C	特になし	議会に関連質問あり	議員	図書館長	チーム
	D	特になし	特になし	なし	図書館職員*	なし
	E	特になし	議会に関連質問あり	議員	図書館長	なし
	F	議員の提案	特になし	議員	図書館長	なし
障害者サービス	E	利用者からの問い合わせ	特になし	なし	副館長	なし
	G	特になし	特になし	なし	図書館職員	なし
ボランティア	H	職員の不足	開館時間の延長	なし	図書館長	なし
	I	特になし	特になし	教育次長	図書館長	なし
	B	不明	不明	なし	図書館長*	図書館協議会、チーム

	自治体名	検討組織の人数	検討期間	館内の反応	参考にした図書館	実施の有無
ビジネス支援サービス	A	6	半年	反対はなし	浦安市、立川市	実施
	B	1	数ヶ月	一部に疑問	浦安市、都立中央、東京商工会議	実施
	C	3	半年	一部に疑問	鶴ヶ島市	実施
	D	1	半年	反対はなし	浦安市、立川市	実施
	E	—	半年	反対はなし	—	未実施
	F	—	—	—	—	未実施
障害者サービス	E	—	不明	反対はなし	—	実施
	G	1	8年	—	埼玉県立図書館	実施
ボランティア	H	—	10ヶ月	反対はなし	行田市、草加市	実施
	I	—	不明	不明	桶川市、行田市	実施
	B	4	図書館協議会で2年、職員は半年	—	上福岡市	実施

注) 「図書館内の提案者」の※印は司書資格をもつことを示している

表 1: 調査結果の概要

は、課長級以上の職員で館長及び役職上、館長とほぼ同等の職員である²⁰。その動機、あるいは決断を後押ししていたのは、図書館の活動のアピール(A市ビジネス支援サービス)、個人的な勉強(A市ビジネス支援サービス、B市ビジネス支援サービス)、新たな利用者の掘り起こし(B市ビジネス支援サービス)、部下からの進言(C市ビジネス支援サービス)である²¹。

自治体政府内が中心とはいえ、想定した以上に多様なアクターが問題を提起していた。図書館は、多様なアクターの要望が投げ込まれる組織といえよう。

4.2 アジェンダ設定

解決すべき課題として認識された問題が、具体的に検討のプロセスに載るかどうかがこの段階である。以下、はじめに図書館で検討すべき議題となる際の手続きに注目する。つぎに、アジェンダ設定されなかった具体例を示し、それに影響を与えていた要因を検討する。

4.2.1 アジェンダ設定の方式

図書館で検討課題として位置づけていたのは、多くの場合図書館長であった。議題として設定されなかった事例を除いて、会議などで提案されることはなかった。実際にどのようになされていたであろうか。C市のビジネス支援サービスでは、年

度当初の事務分担の中で図書館長により検討メンバーが指名され時限的なプロジェクトチームが立ち上げられていた。また、A市ビジネス支援サービスでは、館長補佐から実施時に担当することになるレファレンス担当者に直接検討するよう指示がなされている。H市のボランティア受入では管理職が職員へ提案をせずに調査を開始していた。

調査対象が小組織だったためか、会議などの場で決定されていなかったのは興味深い。管理職が主導して決定していたわけである。このことは決定プロセスが構造化されていないともいえよう。構造化されていないとは、ここでは合意形成の方式が時間的順序にしたがって秩序立てられていないという意味で用いている。自治体の予算編成などは首長による予算編成方針が示されたのち、おおよそ毎年決まったスケジュールにしたがい、かつ手順が事前に明示され進められるが、図書館内部の事業形成においてはこうした特徴が見られなかったわけである。

4.2.2 アジェンダ設定されなかった事例

つぎに、アジェンダ設定されなかった事例を検討しよう。F市では2003年9月、議員からビジネス支援サービスが提起された。これに対する教育長の答弁は実施に前向きだったが、それから3年経過した時点で検討はなされていなかった。提起

をした議員は質問に際し議会事務局に発言通告書を示しており、それは図書館側にも伝わっていた。図書館内ではそれに対しどのような検討をしたのだろうか。図書館内ではインフォーマルな会議が開かれた。そこには、管理職を含めすべての正規職員が参加した。そこでは職員から現状の職員体制においては新しいサービスより、既存サービスの改善を優先すべき、との意見が出された。結果として、それ以上の検討はなされなかった。

もともと管理職でない職員は各自の仕事を抱えており、関心もそうした事業の改善に向かいやすい。そのため、全く新しい事業を導入することに消極的になることはある意味当然のことである。こうした知見は非実施館を選択することで明らかとなったが、実施にいたらない事例を多く集めることで事業形成に至らない要因はより明確にできると思われる。

4.3 政策提案の立案

ここでは、立案を担ったアクターと他職員の関与の仕方、情報探索、そして検討期間について整理する。

4.3.1 立案主体

案の立案を担ったのは、1) 図書館内で提起をした職員、2) 業務上の担当者、3) プロジェクトチーム、であった。

これらの検討組織の形態は、検討対象の事業の性質によってある程度規定されていた。本研究では3つの異なる事業を選択したが、その中で経営管理に関わる事業（本研究ではボランティア受入）であれば管理職が検討し、図書館サービスに関わる事業（ビジネス支援サービスと障害者サービス）は奉仕部門の業務上の担当者が検討する傾向が強かった。

検討開始のアナウンスは朝礼などで行われたが、検討案自体の提案はそうした場で行われず、職員が意見を言う機会はインフォーマルな立ち話だけであった。

意見の集約に関して、フォーマルには何の手続きも踏まれず、他の職員の関与は少なかった。管理職が中心になって検討した事例では、職員は案の検討にほとんどかかわっていない。また、H市ボランティア受入では、任せる業務範囲について職員の意見聴取がインフォーマルに行われたが、その段階では管理職が他市を視察し、案はほとんど

固まっていた。プロジェクトチームや業務上の担当者に任せる場合でも他職員の意見は公式の場で集約されることはなかった。

以上、経営管理的な事業では管理職のコミットメントが強く、図書館サービスに関わるものでは低いことが示された。ベテラン職員（特に司書）の関わりは聞かれなかった。当人に特段の指示がない限りあえて他人の仕事に意見を言わないことが多いと考えられる。

4.3.2 情報の探索

情報は、1) 他自治体の視察、2) 図書館関連雑誌・図書、3) 庁内関連部署との情報交換、4) 研修、から得ていた。

1) の他自治体の視察には、モデル的な図書館、近隣図書館、支援的機能を持つ図書館、という3つのタイプが見られた。

ビジネス支援サービスでは、ビジネス支援図書館推進協会から補助金を受けた千葉県内のある市立図書館がモデルと考えられていた。今回の調査対象館のうち、3館の図書館員が実際にその図書館を視察していた。しかし視察後、彼らはそこで実施されているサービスをそのまま導入するのは難しいと考えたようである。それは、自分たちの図書館ではその図書館のように多くの職員と予算を割くことができないと考えたことによる。モデルと認識されながら、立案される事業内容では模倣の対象にならない事例があることは興味深い。とはいえ、この図書館は成功例として事業採用のインセンティブを多くの図書館に与えた点で重要であることは間違いない。

近隣の自治体は手頃な参照先として選ばれることが多かった。また、支援的機能を持つ図書館（事例では県立図書館）は特に有効に機能していた。G市障害者サービスでは、県立久喜図書館に何度か足を運び、情報提供を受けていた。E市も県立図書館が中心になって開催している障害者サービスの研修会に参加していた。このように支援的機能を持つ図書館はサービス実施を強く後押ししていた。

2) の図書館関連雑誌では、『図書館雑誌』、『みんなの図書館』、『情報の科学と技術』などが挙げられていた。

3) の庁内関連部署としては、ビジネス支援サービスの事例で商工課が見られた。ただし、今回調査した中では弱い協力関係しか見られず、簡単な

情報交換と関連するチラシを送ってもらう、といったものが多かった。E市ビジネス支援サービスでは商工課との強い連携を意識した事業化が構想されていたが、実現していなかった。

4)の研修では、E市障害者サービスやG市障害者サービスで職員が埼玉県公共図書館協議会(現在は埼玉県図書館協会)主催の研修会に参加していた。ビジネス支援サービスについて調査時点では埼玉県図書館協会による研修は行われていなかったが、D市のビジネス支援サービスを提起した職員は自費でデジタルライブラリアン講習会に参加し、関連情報を入手していた²²。その情報は案を考える上で大いに役立ったという。

このような情報の探索をどこまでやるかは、図書館によって異なっていた。A市では、図書、雑誌、先進図書館、関係する庁内他部署など、ある程度包括的な情報収集を行っていた。一方、同じビジネス支援サービスの検討でもC市では近隣図書館を1館だけ視察し、検討会議の開催も3回であった。

4.3.3 検討期間

検討の開始から実施までの期間は半年程度が多かった。ただし、G市では主任職員による提起から実施まで8年を要していた²³。この事例は管理職でない職員が提起をし、また立案を担った事例であり、そのような場合、長期間かかる可能性のあることが示唆される。

4.4 政策提案の評価と採択

図書館の中で検討すべき課題として設定された解決案は、どのように採択に至ったのであろうか。課題として設定されたもののうち、1つを除き、全て採択されていた。すなわち、ひとたび提起されればほとんどが決定に至っていたわけである²⁴。

採択されなかったのは、E市ビジネス支援サービスの事例で、提案者である図書館長が定期異動によっていなくなったためである。E市では、図書館協議会で図書館長が次年度の活動計画にビジネス支援サービスを計画していると発表したが、調査や他機関との調整は行われず聞き取り調査時点では検討は継続されていなかった。提起をした図書館長は、新任図書館長研修会(文部科学省と国立教育政策研究所社会教育実践研究センターが共催)参加後、ビジネス支援サービスに関心を示すようになった。しかし図書館協議会で発表してか

ら2ヶ月後に異動してしまい、提案を引き継ぐものがいなかった。結果として、提案は宙に浮いたままとなってしまったのである。

案の採択では、どのような手続きがとられていたか。すべての事例で案の内容を議論したり、採否を多数決で決したりする会議はもたれなかった。検討された案は、朝礼などでアナウンスされたのち、そのまま実施されていた。会議において提起が行われなかったのと同様、採択もそうした場を経ることがなかったわけである。

では、こうした図書館では全職員が集まる会議がもともとないのかといえば、そうではない。いくつかの図書館で、全職員が集まる機会はある。しかし、そうした場は何かを決める場というより、仕事の中の疑問や進め方の情報交換の機会として機能しているという。また、管理職ではなく平職員が提案した場合は議論されるが管理職の提案は、議論されないといった意見もあった。

検討の過程では、館内から事業採用に多少の疑問が出される事例があった。C市ビジネス支援サービスでは地域性から、B市ビジネス支援サービスでも地域性と現在の利用者層の観点からインフォーマルな形で疑問が出された。しかし、そうした事例でも最終的に採用に至っていた。

全体として多くの事業の立案プロセスは管理職主導で、図書館の他の構成員にアクセスしやすい形で開放されていなかった。これは、課題の設定にしても、最終的な事業案の採択にしても同様であった。

このような意志決定方式は、館内の複数の部門が関係するような事業を管理職以外の職員が提起する場合、調整を困難にする。それは、管理職以外からの提案を想定していなかったため、手探りで事業実現を模索していかなければならなかったためである。D市ビジネス支援サービスでは主任A氏がビジネス支援コーナーの設置を提起したが、他部門との調整は提起したA氏に任せられた。また、案の検討もA氏に任せられた。A氏は、雑誌を混配した形でのコーナー設置を考えていたが、調整が困難なためあきらめ、単行書中心のコーナーを作った。それが精一杯であったという。このように、決定プロセスが構造化されていないことは、関係する担当が多数にのぼる場合、調整過程を複雑にする。

4.5 採用事業の規定要因

つぎに実現された事業を特徴づけていた要因について検討しよう。そうしたものに、問題認識のタイミング、問題認識の内容、自館の類似サービスの存在、他自治体の動向があった。以下、順番に要因を見ていこう。

1 点目として、問題認識のタイミングが事業を特徴づけていた。ビジネス支援サービスでみると、多様な資料を混配するなど充実したサービスを提供することになった A 市のビジネス支援サービスでは開館後 20 年以上経過したことから、大規模なレイアウト変更が構想されていた。このように問題が浮上するタイミングは事業の内容を規定する。

2 点目として、問題認識の内容も事業を規定していた。これは、採用される事業の充実度と強く関係している。ビジネス支援サービスでは、指定管理者制度導入を避けたいといった意図で事業を検討していた場合と、そうした背景的要因はなく、また明確なニーズもない中で採用された場合とではサービスの充実度、具体的にはコーナーの規模、継続的な改善、対象資料の種別の多様さ、などが異なった。

3 点目として、類似サービスの存在も事業を特徴づけていた。ビジネス支援サービスでは、A 市ビジネス支援サービスを除き単行書中心の書棚がつくられていたが、これらの図書館ですでにテーマ別に図書を一カ所に集めることが行われていた。例えば、B 市では女性問題や環境問題で、D 市では家庭向け図書についてである。このように新しいサービスを導入する場合、準拠する枠組みとして、すでに採用済みのサービス（またはそのメタレベルに位置するサービスの規定要因）が影響するのである。図書館は自らの姿を参照しながら、新しい自分の姿を形づくるといった側面がある。

4 点目の他自治体の参照は、場合により事業を特徴づけていた。特に身の丈にあった例があれば、模倣が行われていた。また、県立図書館は G 市障害者サービスで見られたように、市町村立図書館への支援機能が有効に機能している場合、立案を容易にしていた。

5 まとめと今後の課題

本研究では、聞き取り調査と関連情報の収集によってケーススタディを積み重ね、事業採用プロ

セスの各段階の特徴について質的に検討してきた。本研究によって、以下のことが分かった。

- 1 ある問題が認識されるのは、事業廃止にともなって代替サービスが必要な場合、サービス体制の変更にともなって代替サービスが必要な場合、そうした明確な契機を欠いているがなんらかの問題を抱えている場合、であった
- 2 一度アジェンダ設定された解決案は、主導した職員が退出しない限り事業採用に至っていた
- 3 図書館の事業形成過程は職員の衆知を集めて行われるのではなく管理職主導で行われていた
- 4 採用された事業を特徴づけていたのは、問題認識のタイミング、問題認識の内容、自館の類似サービス、他自治体の取り組み、であった

これまで述べたように図書館界では図書館が実施すべき事業についてさまざまな議論がある一方、図書館内部の事業形成の特徴について十分明らかにされてこなかった。本稿の知見はそうした事業のあり方自体の議論にも活かせるものと考えている。

本研究と矛盾、あるいは整合性のとれない知見もある。筆者が行った調査によれば、ある事業についてモデル的な図書館があったり県の図書館協会などが事業の情報共有を推進している場合、当該県で事業普及が見られた²⁵。この場合、研修や研究会などに参加しているのは管理職でないことがほとんどであろう。本研究の事業形成は管理職中心だったが彼らはそうした場に参加しているわけではない。また、図書館内の意志決定を尋ねた別の調査では、図書館内の意志決定方式について多くの図書館員はボトムアップ、つまり組織下位者が案を考え図書館長に提起する、と考えている²⁶。こうした一見矛盾しているように見える研究との整合性については今後検討していきたい。

また、異なる事業（サービス）を選択して分析を行い立案主体の違いを明らかにしたが、事業の性質によってどのように各段階を規定する要因が異なるかについてはより分析を深めることができると考える。この点も今後の課題としたい。

注

- 1) これからの図書館の在り方検討協力者会議『これからの図書館像 地域を支える情報拠点をめざして（報告）』文部科学省、p. 13、

2006. 入手先 URL :
<http://www.mext.go.jp/b/menu/houdou/18/04/06032701/009.pdf>.
 (参照 2009-08-10)
- 2) 松本直樹「公立図書館の予算編成 図書館長を中心とした質的調査」東京大学大学院教育学研究科紀要, vol.45, 2006, p. 325-334.
 - 3) 宮川を参照。図書館界では金の文献が詳しい。宮川公男『政策科学入門(第2版)』東洋経済新報社, 2002, 334p, 金容媛『図書館情報政策』丸善, 2003, 234p.
 - 4) 類型化については今村, 谷を参照。今村都南雄「政策決定理論と組織理論の交錯—組織的決定理論を中心として—」『年報政治学』vol. 34, 1984, p. 89-107. 谷聖美「政策決定論の展開と今後の課題—合理主義的アプローチの分解をめぐる—」(一)(二)『岡山大学法学会雑誌』vol. 30, no. 4, 1981, p. 377-415, vol. 32, no. 2, 1982, p. 329-373.
 - 5) 大嶽秀夫『政策過程』東京大学出版会, 1990, p. 2.
 - 6) 地方自治研究資料センターによる研究などがある。地方自治研究資料センター『地方自治体における政策形成過程のミクロ分析 政策形成の政治行政力学』地方自治研究資料センター, 1979, 316p.
 - 7) たとえば小林の研究など。小林良彰他『アンケート調査にみる地方政府の現実: 政策決定の主役たち』学陽書房, 1987, 245p.
 - 8) このことは伊藤, 打越も指摘している。伊藤正次「公立高等学校入学者選抜の比較分析 高度経済成長期・革新自治体期の京都府と東京都を対象として」本郷法政紀要, vol. 6, 1997, p. 63-96. 打越綾子『自治体における企画と調整: 事業部局と政策分野別基本計画』日本評論社, 2004, 305p.
 - 9) 葉袋秀樹『図書館運動は何を残したか 図書館員の専門性』勁草書房, 2001, 248p.
 - 10) 松尾昇司「東京の公共図書館政策の一考察; 1970年代における美濃部都政の図書館政策(1)」図書館界, vol. 57, no. 6, 2006, p. 344-356. 松尾昇司「東京の公共図書館政策の一考察; 1970年代における美濃部都政の図書館政策(2)」図書館界, vol. 58, no.1, 2006, p. 2-21.
 - 11) 「事業」については西尾と磯崎の文献を参考にした。西尾勝『行政学新版』有斐閣, 2001, p.217. 磯崎初仁他『ホーンブック地方自治』北樹出版, 2007, p. 91.
 - 12) 大嶽, op. cit., p. 19-20.
 - 13) 宮川, op. cit., p. 181-184.
 - 14) 西尾, op. cit., p. 314-315.
 - 15) Cohen Michael D., March, James G., and Olsen, Johan P. "A garbage can model of organizational choice," Administrative Science Quarterly, no. 17, 1972, p. 1-25.
 - 16) 西尾, op. cit.
 - 17) 野口悠紀雄ほか「地方財政における意思決定の分析」『経済分析』vol. 71, 1978, p. 1-77.
 - 18) データは『日本の図書館 統計と名簿 2007』によった。日本図書館協会図書館調査事業委員会編『日本の図書館: 統計と名簿 2007年版』日本図書館協会, 2008, p. 26-27.
 - 19) 通常は, 教育委員会内の教育次長, 生涯学習部長などが上司になる。彼らは, 教育長に次ぐ地位にあることが多い。
 - 20) 「副館長」や「館長補佐」といった名称で呼ばれていた。
 - 21) 提起をした職員に聞き取りができない事例も多かった。その場合は, 聞き取り対象者の推測も含めた。
 - 22) 2001年からデジタル・ライブラリアン研究会主催, 三田図書館・情報学会が共催して開催されている。
 - 23) アジェンダ設定されずに, 検討や情報収集を開始している事例が2つ見られた。G市障害者サービスではアジェンダ設定の前に「平」職員が提起し県主催の研修に参加していた。また, E市障害者サービスでも, 事業が休眠状態であったにも関わらず, 県主催の研修に参加していた。
 - 24) 逆に, アジェンダ設定を意識的, 無意識的に阻む要因にも注意が必要である。政治学における非決定の議論についてはLukesを参照。Lukes, Steven『現代権力論批判』[Power: A Radical View, 1974]中島吉弘訳, 未来社, 1995, 145p.
 - 25) 松本直樹「障害者サービスの普及促進要因に関する分析」『現代の図書館』vol. 46, no.4, 2009, p. 248-256, 松本直樹「ヤングアダルトサービスの普及要因に関する研究」『日本図書館除法学会誌』vol.55, no.2, 2009, p. 59-75.
 - 26) 松本直樹, 根本彰「公立図書館における事業採用における意志決定要因」『日本図書館情報学会春季研究集会』2008, p. 11-14.

Characteristics of Innovation Adoption in Libraries: A Case Study of the Libraries in Saitama Prefecture

Naoki MATSUMOTO †

† Graduate School of Education, the University of Tokyo

This paper describes a study on the innovation adoption processes at municipal libraries in Saitama Prefecture. In particular, the study examined the following three aspects: situations wherein the librarians noticed problems, conditions in which the innovations were adopted, and relationship between the decision-making processes and the characteristics of the innovations. The result revealed that many actors, including citizens and librarians, suggested the innovations. In most cases, the library directors decided to handle the problems themselves and adopted the innovations without engaging in formal decision-making procedures such as meetings. The result also revealed strong correlations between how the issues were perceived and the existence of similar innovations.

Keyword: Public Library, Library Volunteer, Library Service for the Handicapped, Business Information Service

ライフストーリー・インタビューの世代間学習としての可能性

中川恵里子[†]

[†] 千葉市青葉看護専門学校非常勤講師

特に社会への移行期にある若者にとって、年配者の生き方に触れることは、自らの生き方をデザインする上で重要な学習機会となるのではなかろうか。とはいえ、老若の自然な交流が家庭や地域社会で失われている今日、こうした世代間のコミュニケーションを促進するためには、何らかの取り組みが必要である。本論では、そうしたアプローチとしてライフストーリー・インタビューに注目する。ライフストーリー・インタビューは質的研究・調査法の一つとして最近注目されているが、本論では、その生成的意味に注目することによって、それを通じた世代間学習としての可能性について検討を試みる。具体的には、日本と米国の大学で実施された中高年へのライフストーリー・インタビューの実践を取り上げ、インタビューを通じていかに世代間のコミュニケーションが可能になり、そこから大学生が何を学ぶのかについて分析することを試みる。

キーワード：生き方からの学び、ライフストーリー・インタビュー、世代間学習

目次

1 はじめに

2 ライフストーリー・インタビュー

2.1. ライフストーリー・インタビューとは

2.2 世代間ライフストーリー・インタビュー

3 世代間ライフストーリー・インタビューの事例

3.1 ニューヨーク州立大の介護施設での実践

3.2 団塊世代オーラルヒストリー・プロジェクト

4 ライフストーリー・インタビューの世代間学習

としての可能性

1 はじめに

特に社会への移行期にある若者にとって、年配者の生き方に触れることは、自らの生き方をデザインする上で重要な学習機会になるのではなかろうか。従来、家庭や地域に内包されていたそうした老若の触れ合いは、現代社会において消滅しつつある。であるからこそ、現代の若者にとって、年配者の生き方に触れることは、非日常的なものを発見するような喜びと同時に、自らの生き方を

見つめ直す学びの機会になるようである。とはいえ、今日、こうした世代間のコミュニケーションを促進するには、何らかの働きかけが必要である。本論では、そうしたアプローチとして、ライフストーリー・インタビューに注目する。

ライフストーリー・インタビューは、人生や過去の経験をインタビューすることによって、対象者のアイデンティティや社会を理解するための質的調査法の一つとして、今日注目を集めている。本論では、ライフストーリー・インタビューが内包する生成的側面に注目し、調査法というより、それを通じた学習、特に世代間学習としての可能性について検討する。具体的には、日本と米国の大学で実施された中高年へのライフストーリー・インタビューの事例を取り上げ、インタビューを通して世代間のコミュニケーションがいかに成立し、若者がそれを通して何を学ぶのかを、大学生の感想などに基き、明らかにすることを試みる。

なお、米国では、こうした活動は、オーラルヒストリー（口述史）、ライフヒストリー（生活史）などと呼ばれることが多く、オーラルヒストリー・プロジェクト等の名称で、特に1990年代前後から、高校や大学におけるサービス・ラーニング活動の一方法として位置づいてきた。日本では、本論で取り上げる北九州市の例のように、いくつ

かの大学において、主に、歴史・政策研究、地域づくり、ヒューマンサービス等の分野で実施されている。また、NPOなどの市民活動においても、近年、高齢者にライフストーリーの聞き取りを行う活動への若者の参加が増えているという。¹⁾ 本論の構成は、2章で、ライフストーリー・インタビューとは何か、なぜこの方法に注目するのかを論じる。ここでは、ライフストーリーやオーラルヒストリーという類似するアプローチに関する議論を踏まえながら、桜井厚ややまだようこの質的研究方法としての議論、および米国のルバルスキーによる世代間インタビューに関する議論を紹介し、ライフストーリー・インタビューが新たな生き方を創るという生成的側面を持つことに注目する。3章では、日本および米国の大学で実施された世代間ライフストーリー・インタビューの実践例を取り上げる中で、いかに世代間コミュニケーションが成立し、大学生がこうした実践を通して何を得たのか、彼らの感想に基づき分析を試みる。4章では、2章の議論と3章の結果を踏まえながら、ライフストーリー・インタビューの世代間学習としての可能性について考察する。

2 ライフストーリー・インタビュー

2.1 ライフストーリー・インタビューとは

ライフストーリー・インタビューに注目する理由は、インタビューを通して、人生に新たなストーリーがつけられるという生成的側面がライフストーリーでは重視され、そのことが、特に世代間コミュニケーションを通じた学びを考える際に重要であると思われるからである。同じような聞き取りの方法として、ライフヒストリー（生活史）やオーラルヒストリー（口述史）がある。本論の3章で取り上げる北九州市の事例も、実際はライフストーリーではなく、オーラルヒストリー・プロジェクトという名称であった。今日の日本では、オーラルヒストリーはすでに歴史学の領域で一定の市民権を得るまでに至り、特に政治や政策史の分野で脚光をあびている。欧米においては、オーラルヒストリーは学校教育にも積極的に取り入れられ、歴史研究のみならず、世代間交流やコミュニティ学習にも活用されている。米国のサーベイス・ラーニング活動においても、オーラルヒストリー・プロジェクトが盛んであることは前述した。

こうした中で、本論でライフストーリーを強調する理由は、オーラルヒストリーでは歴史をつくることに重きが置かれるのに対して、ライフストーリーでは人生の意味付けや生き方をつくることに重きが置かれるという点にある。特に、世代間のコミュニケーションや学びを考える際には、そうしたストーリーを通しての学びや生成という視点が重要になるのではなからうか。なぜなら、こうした学びは学校教育では培いにくいものだからである。それゆえ、特に社会に出て行く前の若者にとっては有益な機会となることが予想される。

こうした理由から、本論では、ライフストーリーに注目するが、その実際の使われ方は明確に区別されている訳でなく、研究者の見解も重なっていることが多い。主に研究者の関心がどこにあるかで、両者は区別されていると考えられる。次節では、オーラルヒストリーとの関係を踏まえながら、ライフストーリー・インタビューとは何かを整理する。

2.1.1 オーラルヒストリーとライフストーリー

オーラルヒストリーとライフストーリーはどのように異なるであろうか。オーラルヒストリーについて、御厨貴(2002)は“公人の、専門家による、万人のための口述記録”²⁾と定義し、語り手も聞き手もあえて限定して考えている。わが国では、オーラルヒストリーという言葉こそ最近普及してきているが、民俗学の分野においては、従来から柳田国男や宮本常一などが民衆への聞き取りをもとに作品を生んでいたことを考慮すれば、御厨による限定は、政策決定プロセスへの関心という彼の専門の必要性から出たものと考えられる。

オーラルヒストリーの歴史は、世界各地で多様な形で進展したことが認められている。米国での発展の契機は、1920年代のシカゴ学派によるライフストーリーの方法論にあるが、現在のオーラルヒストリーは、黒人や女性史、特に政治史において発展してきているという。³⁾ここから、米国のオーラルヒストリーはライフストーリーの方法論をその根底に持つことがわかる。

オーラルヒストリーの第一人者、英国の歴史学者P トンプソンは、オーラルヒストリーを以下のように定義している。

“オーラルヒストリーは、人々の周りで構成される歴史である。オーラルヒストリーは人生を歴

史それ自体に組み込み、歴史の範囲を広げていくことである。オーラルヒストリーは英雄を指導者から見出すのではなく、社会の大多数を構成する無名の人々の中に見出す。…オーラルヒストリーは歴史をコミュニティの中に持ち込み、コミュニティの中から歴史を描きだす。オーラルヒストリーは特権を持たない人々、特に年老いた人々が尊厳と自信を持つのを助ける。オーラルヒストリーは、社会階層間、世代間の接触を生み出し、そこから相互理解が生まれる。個人の歴史家と他の人々が意味を共有することによって、一つの場所あるいは時代に所属する感覚を育てることができる。一言で言えば、オーラルヒストリーはより全的な人間を生み出すのである。…オーラルヒストリーとは、歴史の社会的意味を根本的に転換する手段を提供するものである。”⁴⁾

このトンプソンの考え方において、対象が庶民とされている点、そしてオーラルヒストリーが歴史の再構成を媒介に全的な人間を生み出すと主張されている点などは、歴史という視点に基づきながらも、オーラルヒストリーがライフストーリーと非常に近接していることを示している。

2.1.2 ライフストーリー・インタビュー

桜井厚のライフストーリー論

それでは、ライフヒストリー(生活史)はライフストーリーとどこが違うのであろうか。ライフヒストリーを理論化する試み『ライフヒストリーの社会学』(中野・桜井編 1995) ⁵⁾を 1990 年代に編集した桜井は、“ライフヒストリーは、語られるライフストーリーだけでなく、個人的記録などによって構成される個人の伝記のことである”⁶⁾と、ライフヒストリーに関して述べている。

2000 年以降、桜井はライフヒストリーからライフストーリーへの方法的転換を行った。すなわち、歴史や伝記から離れ、人生や過去の経験を聞き取るというライフストーリー・インタビューの方法論を説く中で、ストーリーやナラティブの考え方に接近するのである。桜井によると、“ライフストーリーとは、過去に現在から意味を与えたものであり、そこに曖昧さやごまかしがあるかもしれないことを認めながらも、それらを巧みに選り分けながら、様々なライフストーリーに通底する社会的現実に向かうとするものである”⁷⁾という。彼のライフストーリー論は以下のような特徴を持つ。⁸⁾

①インタビュー(調査者)の役割への注目

- ・調査者自身がライフストーリー創出の場の一端を担う。
- ・語り手の人生経験を解釈するために必要なのはインタビューの「自己」の人生である。

②ナラティブ・対話的構築主義

- ・ライフストーリーの意味するストーリー性はナラティブ概念の物語的な視点と通じる。
- ・ライフストーリーは過去の出来事や経験を表象するというより、<いま・ここ>の語り手とインタビューの相互行為から構築された対話構築物である。ライフストーリー・インタビューでは、<いま・ここ>を語り手とインタビュー双方の主体が生きているという視点が重要である。

③<ストーリー領域>という位相

- ・ライフストーリー・インタビューは<会話><物語世界><ストーリー領域>という3つの位相からなる。<会話>は<いま・ここ>で行われる会話。<物語世界>は、<あのとき・あそこ>で起こった体験や出来事の展開過程に関する説明で、相互行為から引き出されるが、語り手主導の内容である。従来の研究においてデータとして注意が払われてきた部分と比べてよい。<ストーリー領域>は、「昔のことといえば、今は極楽」など、語り手が聞き手にその体験がどんな意味を持つかを伝えようとする<評価>機能を持つメタ次元の会話であり、<いま・ここ>での語り手と聞き手の社会関係を表すものである。対話的構築主義といえども、<物語世界>はインタビューの場から一定の自律性で成立しているという限定性に留意すべきである。

やまだようこのライフストーリー論

桜井の対話的構築主義の立場を引き継ぎ、より明確な社会構成主義を主張しながら、ライフストーリーの生成的側面に注目したのがやまだようこといえる。やまだのライフストーリー論の特徴は、以下のようにまとめられる。⁹⁾

①ナラティブ・社会的構成主義

- ・ライフストーリーはナラティブモデルに位置づく。これがライフヒストリー(生活史)、オーラルヒストリー(口述史)、ライフレビュー(人生回想)との違いである。ライフヒストリーやオーラルヒストリーが歴史的眞実に関心を持つのに対し、ライフストーリーでは、いかに人生

が構成され、意味づけられるか、個々の出来事より、それらの解釈や意味づけが重要になる。例えそれが事実と異なる場合であっても、ストーリーの方が重視されるのである。

- ・語られたストーリーはその人に帰属するのではなく、それが語られた相互行為の文脈に依存する。

②生成性・変革性

- ・ライフストーリーは、経験を有機的に組織化し意味づける行為である。語り手と聞き手の相互作用の中で、過去は現在と照合され、再編成され、変容する。絶えずつくられ組み替えられるライブ(生きた)生成プロセスであり、ライフ(人生)を生成的に変化させるという意味で、生成性と未来の人生を変革していく変革性をもつ。

D ベルトーのライフストーリー論

桜井ややまだのライフストーリー論は、対話的構築主義やナラティブの立場をとる点で共通する。こうしたナラティブ・アプローチに対し、ライフストーリーにはそれと対立するリアリズム・アプローチと呼ばれる立場がある。それは、D ベルトーに代表される考え方で、桜井はこれを、「解釈的客観主義」と呼び、ナラティブ主義の方を、「対話的構築主義」と呼んで自らを後者に位置付ける。¹⁰⁾

ベルトー(仏)の「解釈的客観主義」アプローチでは、「知識の飽和」と呼ぶ状態にまで、多数のライフストーリーを集めて帰納的推論を重ねることで、語りによって描き出される社会的現実を客観化しようとする。「知識の飽和」状態とは、そこまで数を増やすと、同一パターンや要素が規則的に表れ、個人的な特性に左右されない「リアリティ」が明確になってくる状態であるという。¹¹⁾

このアプローチに対して、桜井は、“データ収集過程であるインタビューにすでに調査者の解釈が含まれているにも関わらず、語られたライフストーリー・データのみを、インタビュー過程と切り離して分析、解釈できるのだろうか”と疑問を呈し、この方法では、ライフストーリーが持つ「いま・ここ」で構成されるナラティブとしての特性が考慮されていないという。この特性を考慮すると、ライフストーリーをいくつ収集するかは問題でなく、語り手とインタビューの相互行為を基盤としたライフストーリーの構成の在り方こ

そが、分析の立脚点になると桜井はいうのである。¹²⁾

ライフストーリーと「生き方」をつくる学び本節では、インタビューを通した学びを明らかにするという目的から、特に桜井ややまだの対話的構築主義に沿ってライフストーリー・インタビューとは何かを整理してきたが、社会科学の研究方法としてライフストーリー・インタビューを考える際には、特にリアリティの捉え方に関しては、より詳細な議論が必要であると考えられる。

オーラルヒストリーに関して、トンプソンは、“オーラルヒストリーは高齢者が自信を持つのを助け、世代間理解を進め...同時代に所属する感覚を育てる。一言で言えば、より全人的な人生を生み出す”と論じているが、これは、世代間の学びの可能性を端的に表す見解といえる。欧米ではオーラルヒストリーが教育プログラムに積極的に活用されている事を考えれば、そうした実践的基盤から出た見解といえよう。

特に新たな生き方をつくるという視覚から、桜井ややまだの対話的構築主義の考え方は示唆的である。なぜなら、実際の体験をいかに意味づけるか、出来事それ自体より、それらをどうつなぎ解釈するのかというストーリーが、人が生きる上で主体性を獲得するために重要なことは予想に難くないが、語り手と聞き手の相互行為の中で、そうしたストーリーが組み替えられ、生成的に変化する可能性があることを彼らの議論は示唆しているからである。こうした生成的变化を導くキーとして本論が注目するのが、桜井が「ストーリー領域」(語り手が聞き手にその体験がどんな意味を持つかを伝えようとする評価機能を持つメタ次元の会話)と呼ぶところの会話である。この領域は、従来の研究ではデータ扱いされていなかった部分であるが、「いま・ここ」の相互関係の中から、新たなストーリーの生成を導くために機能するものとして、光を当てる必要があると考えられる。

桜井は、聞き手の役割に注目し、語り手の人生経験を解釈するのに必要なツールは聞き手の「自己」であると論じる。ここから、インタビューを通して聞き手の「自己」が成長することが予想されるが、こうした「自己」の成長に作用するのが、前述した「ストーリー領域」ではなかるうか。

以上のように、桜井ややまだの議論は、ライフ

ストーリーは対話を通して構築されるという見方であるが、実際には、「高齢者はいつも同じことしかいわない」などという若者の意見も少なくない。これは、老若間では時として対話が成立しにくい場合があることを示唆している。そこで、若者が中高年にインタビューを行う世代間ライフストーリー・インタビューの議論を検討していく。

2.2 世代間ライフストーリー・インタビュー

米国の N ルバルスキーは、今日の学校カリキュラムにおいて、人の成長や成熟の意味が、ストーリーから離れ、事実志向的に扱われがち傾向を憂慮する。¹³⁾そして、それを乗り越える方法として、世代間のナラティブ・アプローチを提起する。

J デューイは、“現在の経験に照らして、過去の経験を統合する要求から人々が学ぶすべての経験は、将来の経験によって修正されるべきものである”と述べている。¹⁴⁾デューイに依拠しながら、ルバルスキーは、“個人的世界についてナラティブを構成する行為こそが、あらゆる世代が学ぶべき基本的方法である”という。彼女は、“高齢者は、過去の経験を統合し、関連づけ、法則化するすぐれた能力を持っており、若者は、ストーリーに関わることを通して、彼らもまた、高齢者のような洞察力を得ることができる”というのである。¹⁵⁾

ルバルスキーは、高齢者の生きてきた軌跡についてストーリーを作成するというインタビューの取り組みを実施する中で、“若者たちは、ストーリーを引き出すような質問を用意することで、聞くだけでなく、ストーリーを創り出す上で協力した”という。若者は、高齢者の価値観に反映させながら、自らの価値観に気づき、一方、高齢者にとっても、人生の発見を始めたばかりの若者と話す機会は輝かしい経験になったという。

彼女は、こうしたインタビューの若者への教育的意義として、教室と実社会をつなぐ経験、過去の出来事に対する質的感触、その中に社会的個人的に参加する感覚、異世代についての知識と理解、人生への洞察をあげている。若者たちは、高齢者や地域社会、歴史に対して理解と尊敬を深める一方で、高齢者は、自らの声や経験が価値を持つことに気づいた。両世代は、相手を理解しようとすることで、自らの固定観念に気づき、双方の生活が異なると同時によく似ていることを発見した。こうして、ストーリーを共有することで、人々が

つながり、過去を再構築し、現在の世界も新たな情報に照らして構築し直すことができることを学んだ。“最も重要なことは、こうした経験によって、若者と高齢者が、ダイナミックで変わり続ける未来、ストーリーを共有できる未来を思い描くことができるようになったことである”という。

¹⁶⁾

ルバルスキーが分析するこれらの効果は、やまだがというようなライフストーリーの生成的側面が、老若の組み合わせによってより効果的に表れる事を示している。これは、桜井がライフストーリー構築のツールとみなす「自己」が、若者ではアイデンティティ形成期に、高齢者では、エリクソンが老年期の課題と説く、アイデンティティ統合期¹⁷⁾に当たる事と関係しているのだろうか。

やまだは、ライフストーリーでは、事実そのものより、それらの意味づけや関連づけが重要になるという。つながりや関連で捉えるというものの見方が高齢者の特質とすれば、ライフストーリー・インタビューは、高齢者の特質を活かした方法ともいえる。とはいえ、世代間インタビューは老若間でコミュニケーションが成立して初めて可能になることを考慮すると、その具体的方法が問われよう。こうした点に留意しながら、次章では、日本と米国の2つの世代間ライフストーリー・インタビューの具体的実践について分析を試みる。

なお、ルバルスキー自身は、このインタビューの取り組みを、世代間インタビュー (Intergenerational Interview) という名称で表現している。

3 世代間ライフストーリー・インタビュー

一の事例

3.1 ニューヨーク州立大の介護施設での実践

世代間ライフストーリー・インタビューはどのように教育プログラムとして組み立てられ、それを通して若者は何を心得るのであろうか。米国の大学で1987～1990年に実施された事例を検討する。最近もこうした取り組みは米国の大学で活発に行われているが、特に学生の感想に注目した分析が行われている点で、日本の例と対比させるために本事例を取り上げた。

3.1.1 インタビュー活動の背景

PP パインは、世代間プログラムでは双方向的な関係が強調されるものの、実際には、多くのプログラムが一方向的であるという。そうした中で、双方向的な関係が形成されている例として、ニューヨーク州立大学New Paltz校における3年間にわたるサービス・ラーニング活動を紹介する。その目的は学生と高齢者とのコミュニケーションと相互理解を促進することであり、学生が総合的カリキュラムの一環として、1学期間、介護施設にて体験教育プログラムを受ける中で世代間ライフストーリー・インタビューが実施された。これは、ケアに当たる高齢者に、2時間以上詳細にインタビューし、高齢者の人生を学ぶ試みである。このプロジェクトは、ニューヨーク州の5つの大学のコンソーシアムで同様の介護プロジェクトが実施された中の一つの大学の事例であるが、注目すべきことは、その他の大学からも、ほぼ同様な結果が得られているということである。¹⁸⁾

学生たちは、履修単位取得のためにこの課程に登録し、長期介護についてのセミナー終了後、介護ボランティアとして高齢者の長期介護施設に配属された。活動中、大学のクラスにおいても話し合いが持たれ、介護対象者個人への効果から社会政策に関する事項まで理解の深化が図られた。

学生に課せられた課題の一つに、ケアに当たる高齢者へのインタビューがあった。それには、出生地、子供時代の経験、家族、職業、職歴、面談時におけるその人の身体的、精神的、感情的状態に関する記述が求められた。この課題の意図は、高齢者への理解と交流を深めることであった。課題終了後、学生たちは高齢者に対して機敏になり、政策や長期介護が高齢者の生活にいかにか影響するのかを理解するようになった。また、高齢者とのコミュニケーションの取り方を学び、一般の高齢者とも話し合えるようになったという。¹⁹⁾なお、対象とした高齢者の年齢は公表されていない。

3.1.2 インタビューから学生が得たもの

インタビューから学生たちは何を学んだのであろうか。彼らの感想に見出される要素は、①尊敬・親しみや共感、②人生への洞察力や人生哲学、③高齢者への理解と固定観念の払拭、④異世代とのコミュニケーション、⑤地域や歴史への理解、などである。これらは、ルバルスキーが世代間インタビューの教育的意義として論じる点とほぼ

共通するといつてよい。5つは相互排他的なものではなく、互いに関連しあっている。例えば、①の尊敬・親しみや共感などの感情は、②の人生への洞察力や人生哲学、③の高齢者への理解と固定観念の払拭、などの要素と共に学生の感想に多く見出される。また、④の異世代とのコミュニケーションは、学生の感想では、③の高齢者への理解と固定観念の払拭、などの要素と共に出てくることが多い。①～⑥に沿って、スタッフの見解と学生の感想を紹介する。なお、下線部は、桜井の説く〈ストーリー領域〉に相当すると思われる部分である。

①尊敬・親しみや共感

スタッフの一人は、次のように述べている。

“学生たちは高齢者に対する尊敬の念を培った。それは、高齢者が多難な生活に対処し、安易な生活を送ってきたわけではない事を学んだからである。高齢者が経験してきた厳しい人生に敬意を表すると同時に、苦しい時代を生き抜いてきた不屈の精神と強靱さに励まされたのである。”²⁰⁾

この尊敬・親しみや共感、②～⑤として分類した感想にも共通して出てくる要素であるため、ここでは感想文の紹介は省略する。

②人生への洞察力や人生哲学

(学生の感想)

- ・ 僅か5フィートの身長ながら、S氏は私が出会ったこともないほど強い人です。…彼は圧力への対応の仕方を教えてくれ、厳しい時代も必ず良い時が来るという見方ができるようになった。
- ・ A氏の生き方は、単に過去だけでなく、人生や生き方を私に教えてくれた。命の長短は自分の力ではどうにもならない。しかし、人生を精一杯生き、その中で出会いを楽しむことは私たちの責任である。なぜなら、人生とは、人に伝えていくことから生まれるからである。
- ・ 人生について、また女性として年を重ねることとはどういうことかを学んだ。このインタビューを通して、生きていく中で最も重視しなければならないことへの理解の仕方がかわってきた。
- ・ この体験が、他の方法では知るべくもない人生への洞察力を与えてくれた。自分の人生や知識を分かち合いたい高齢者が多い事を知った。²¹⁾

③高齢者への理解と固定観念の払拭

スタッフの一人は以下のように観察している。“高齢者たちは、彼らが、考え、学び、教えることが出来る人として扱われた時、実に上手な受

け答えをすることに学生は気づいた。そして、自らの高齢者への固定観念に疑問をもつと同時に、年をとるとはどんなことか、高齢者の立場に身をおいてみた。学生も自分の体験を高齢者に話すようになり、高齢者も若者への尊敬の念を深めた。”²²⁾

こうして双方向的対話が発展したのである。

以下は学生の感想からの抜粋である

- ・ 高齢者は我儘で自己中心的だという印象を持っていた。しかし、会って話をしているうちに、すべての高齢者がそうではないことに気づいた。Mさんは、自分の話を聞いてくれる人には時間を割いて話そうとする。彼女が高齢者への固定観念を打破してくれた。
- ・ 楽天的なお年寄りと話ができたおかげで、年をとることは人生をよりよくするものだと思うようになった。70歳であるという事は、年を重ねて自分の信条を強く持つようになることだ。²³⁾

④地域社会や歴史への理解

- ・ A氏は過去を回想する機会を得て、多くの記憶を蘇らせた。私も、不況、人種差別、戦争の事などを聞いて、人生について考える機会を得た。
- ・ 彼は彼と私の世代の違いについて語ってくれた。人の人生について聞くことは私の願いだった。本で読むより、経験を直に聞くことで、歴史が目の前に存在する、そうした現実を感じた。²⁴⁾

⑤異世代とのコミュニケーション

- ・ 自分を被介護者の立場に置くことができた。その人が直面する状況に、自分ならどう対応するのかを考えてみた。この体験から、異世代へのコミュニケーションや接し方を学んだ。
- ・ CさんとFさんは、考えや趣味を質問したとき、好意的に答えてくれた。2人によると、他の人はこんな風には話してはくれないという。一人の人として接することができ、嬉しかった。²⁵⁾

3.1.3 考察

インタビューの経験後、学生は気難しい高齢者ともうまくやれるようになり、介護活動においても施設職員の大きな助けとなった。必須時間終了後も、ボランティア活動を続けた者もいたという。これは、長期介護というサービス・ラーニング活動の中でライフストーリー・インタビューが実施された例だが、スタッフの一人は、“多くの学生が、高齢者の人生についての話は、大学の授業に

ない視点を提供してくれたこと、この経験が職業選択や将来設計に大きな影響を及ぼしたことを認めている”²⁶⁾と述べており、施設職員によると、介護関係の仕事情報を求めてきた者もいたという。

学生の感想やスタッフの見解から、学生が高齢者のストーリーに関わることを通して、将来的展望につなげるような生成的学びが成立したといえる。こうした学びにつながる要素は、主に②人生への洞察や人生哲学、の項に見出すことができる。下線を引いた「厳しい時代も必ずよい時が来る...」「人生を精一杯生き、その中で出会いを楽しむ...」などは、おそらく高齢者が語った言葉であり、彼らの体験からでた教訓や生き方の哲学、すなわち桜井が<ストーリー領域>と呼ぶ、高齢者の人生からの若者へのメッセージと捉えることができる。このメッセージを若者は確かに受け取り、自らの生き方に活かそうとしているのである。ルバルスキーは、若者もストーリーに関わることを通して、高齢者のような人生への洞察力を得ることができると説くが、これは、高齢者の個々の体験それ自体からというより、そうした体験をどのように高齢者が自らの生き方につなげているかというストーリーに、学生は大きなインパクトを受けているといえよう。なお、教育活動として世代間インタビューを組み立てるために留意すべき点としては以下の事項があげられる。

①「共通の基盤」を探すこと

高齢者にインタビューを行う際に、パインが特に重要視するのが、「共通の基盤」である。²⁷⁾

“高齢者と話をする時は、「共通の基盤」を探すと、楽しい場となり、得るものも大きくなる。これは共通に知るコミュニティや、同程度の経験を有する事が適する。高齢者はその人の人生に興味を示す者には応えてくれるものである。”

②コミュニケーションの指導

高齢者とのコミュニケーションを成功させるために、事前にガイダンスが行われた。そこでは、高齢者に話しかける時に、‘honey’, ‘cute’等の言葉を使って子供扱いしない事、敬語の使い方、応答の仕方等に関して指導が行われた。²⁸⁾

③施設側の協力

介護施設側の配慮も忘れてはならない。施設

側で、若者と興味を共にできそうな者、親しみやすい者、相応しい日時を選んでくれた。にも関わらず、対人関係上のトラブルが起こったこともある。しかし、全体として、施設側も恩恵を享受できるような交流ができたという。²⁹⁾

3.2 団塊世代オーラルヒストリー・プロジェクト

日本においても最近、同様の活動が盛んになってきている。ここでは、元気な中高年、団塊世代と大学生のコミュニケーションを促進する大学教育プロジェクトを検討する。団塊世代は、55～60代の人々であり、第3期の重要な担い手である。人生後半期をどう生きるかという入口にあって、それまでの人生の振り返りが求められる時期といえる。前節の介護施設の高齢者とは、国も世代も異なるため、単純に比較できないが、ライフストーリーを通しての学びを検討する上で、これから社会に旅立つ大学生と第2の人生を模索する団塊世代の組み合わせは注目すべき事例といえよう。

3.2.1 インタビュー活動の背景

北九州市では、団塊世代が大量に定年退職を迎える「2007年問題」を先取りし、団塊世代を対象に、地域リーダー育成のための「生涯現役夢追い塾」が2006年に創設された。この塾の目的は、第2の人生の進路決定を目指すことである。「団塊世代オーラルヒストリー・プロジェクト」は、この「生涯現役夢追い塾」活動の一環として誕生し、塾生である団塊世代の人々の人生や夢について地元大学生が聞き取り、筆記する活動である。こうした「世代間の生き様の継承」を通して、団塊世代の経験に裏打ちされた言葉が学生の進路決定に大きな影響を与えているという。³⁰⁾

プロジェクトは、世代を超えた交流の機会を、塾運営に関った北九州市立大大学院マネジメント研究科の城戸宏史が提案し、北九州市、塾を運営するNPO「里山を考える会」が協力した。プロジェクトでは、九大、西南学院大、北九州市大の学生56人が塾生に一对一でこれまでの人生や今後の展望についてインタビューし、塾生の生き方や夢を浮き彫りにすることが試みられた。城戸は、インタビューの様子をこう表現している。

“塾生も当初はためらいがみられたが、次第に熱が入り、時間をオーバーする例が続出した。学

生からは、もっと話を聞きたいと再インタビューの依頼が出るほどだった。人生を熱く語る塾生の真摯な態度、人生の先輩としてのメッセージは、社会に旅立つ前の学生の心に響いた。…学生には貴重なフィールドワークの機会であり、自らのキャリアデザインに参考になる一方で、塾生にも刺激のようだった。…塾生の多くは、事前に自分の半生を振り返り、体系的に整理してインタビューに臨み、中には原稿を用意する者まで現れた。そして、大学生の素直な感性による塾生の夢に関する「キャッチ」が生まれた。そこには、自分の半生や夢が第三者によって言葉にされることによる気づきがあり、さらに塾生の意欲が高まった。”³¹⁾

“団塊世代の塾生には、地域に役立ちたいと思いながら、それまでばく然としていたところがあった。この機会が自らの人生や目標を整理する契機になり、一方、学生らは、親や周囲には正面から聞きにくい人生観や社会経験を知ることができた”(2007年4月27日(金)西日本新聞)

インタビュー成果は、「夢追い人」という冊子にまとめられ、2007年と2008年に出版された。また、このプロジェクトを核とした「夢追いサミット」が内閣府の市民活動団体支援事業の一つに選ばれ、地域・世代間交流を行う大事業となった。³²⁾

なお、当プロジェクトの名称はオーラルヒストリーであるが、本論ではライフストーリーとして取り上げた。その理由は、聞き手である大学生へのメッセージ性が強く、聞き手の存在が大きな役割を果たしている点と、書かれた物語については、事実確認以外は、聞き手である大学生の解釈が尊重されたという点で、ヒストリー性よりストーリー性が重視されていると判断したからである。

3.2.2 大学生がインタビューから得たもの

それでは、大学生はインタビューを通して団塊世代から何を学んだのであろうか。冊子「夢追い人」の冒頭で、故筑紫哲也が“団塊世代と若者は夢という点で共通している”³³⁾ことを指摘し、城戸は、“団塊世代が夢を宣言することで、大学生は夢の描き方を指南されている”³⁴⁾と述べている。とはいえ、塾生も、初めから自らの夢に自覚的であったわけではなく、大学生に語ることを通して夢に目覚め、大学生が書いた文章を読み、それを再認識したのである。こうした相互行為を通して、両

世代は新たな未来を描き始めたといえる。

ここで「夢」は、両世代をつなぐキーといえるが、学生の感想を読むと、「夢」を媒介にしながらか、前節と同じ①～④の学びの要素を見出すことができる。4つは互いに関連しあっているのは前節と同様である。しかし、本例の場合は、②に属する感想が非常に多く、実際は、感想のほとんどが、感銘を受けたものとして、人生への洞察や人生哲学的な要素をあげている。ここから、大学生が塾生のライフストーリーから学んだものは、人生への洞察力や人生哲学といっても過言ではない。なお、本例では、⑤異世代とのコミュニケーション、に類する感想は見いだせなかった。団塊世代という比較的若い世代のため、コミュニケーション上の問題は意識されないのかもしれない。掲載した感想における下線は、前例と同様、桜井の説く<ストーリー領域>に相当すると思われる部分である。以下は①～④に相当する感想(抜粋)である。³⁵⁾

① 尊敬・親しみや共感

- ・ 一人の働く女性の半生を伺うことができ、乗り越えたものの多さに、女性は強いと感じた。人とのつながりを大切にというAさんの思いには強く共感した。...どんな困難も楽しむAさんを見て、私もいつも前向きでいたいと感じた。
- ・ 「中国語を勉強したい」というIさん。「70まで働けるかな」と笑う姿はバイタリティの塊のようだ。...自分から行動する大切さを教えられた。

② 人生への洞察力や人生哲学

- ・ 「苦しければ苦しいほど後でいい思い出になる。だから挫折だと思っていない」と語るAさんの目は輝いて見えた。...「仕事ではストレスばかり溜まるだろう」と思っていた。だが、Aさんは、「仕事が自分を成長させた」と語る。これから就職活動始める私に「会社は自分の人格を磨く場である」という言葉をくれた。労働によって人の能力は開花するものかもしれない。
- ・ 「人に聞くだけでなく、体験なさい。そうすれば言うことに説得力がつくから」というFさんに勇気づけられ、困難を避けようとしていた自分の甘さに気づいた。これからは、「何ができるか」だけでなく、どんな壁を乗り越えていこうかを考え、行動に移せるようになりたい。
- ・ Nさんの話の中で、「禍福は交互にやってくる」「人生に無駄な時間はない」という言葉が印象

的だった。これから多くの困難に直面すると思うが、次への試練だと思いつきに生きたい。

- ・ 「人に認められたい」というのではなく、「どうにか認めさせてやる」と思う強い心が大事だとYさんの話を聞いて思った。

③ 中高年への理解と固定観念の払拭

- ・ 定年に近い方々がこんなに生き生きとされていることを知り、大変驚いた。穏やかに暮らすことを夢見ている方々かと思っていた。...私たちも精一杯生きていかねばと思った。

④ 地域社会や歴史への理解

- ・ 現役の社長であるTさんの中小企業の現状についての話は貴重であった。...今の若者に対して、「思いやりある人と連携・協力していくこと」という意見をもらい、そのためにも「信頼を裏切らない」ことが大事だと思った。

3.2.3 考察

②に属する感想が非常に多いことから、大学生が団塊世代へのインタビューを通じて学んだのは、「夢の描き方」というより、人生への洞察や人生哲学といえるものであることがわかる。これは、桜井の説く<ストーリー領域>を示す下線部と多くが重なっていることから、<ストーリー領域>を通して、学生は人生への洞察や人生哲学を学んだといつてよからう。そして、特に職業生活に関わる場所に学生の関心が集中している。こうした人生哲学への関心は、前節の米国の介護施設の例でも若干は見られたが、本例では、非常に多くの学生が、塾生から得たメッセージとして、彼らの人生体験から出た哲学ともいえる言葉(下線部)を感想の中であげている。例えば、「苦しければ苦しいほど後でいい思い出になる」などがそうである。すなわち、学生が強いインパクトを受けたのは、年配者の体験した出来事それ自体ではなく、そうした体験を年配者がどう捉え、生き方や人生哲学に活かしているかというストーリーなのである。そうしたストーリーが凝縮された<ストーリー領域>を、学生はメッセージとして素直に受け止め、自らの「これから」を描こうとしている。インタビューを通して生成的な学びが成立したとすれば、それには、こうした<ストーリー領域>が大きな効果を発揮しているといえよう。

一方、インタビューを通じて歴史や地域社会に関して学んだという感想はほとんど見いだせな

い。米国の例では、生きた歴史を学んだなどの感想も少なくないのだが。こうした理由として、団塊世代という戦後生まれの比較的若い世代が対象であること、米国では中高の社会科でオーラルヒストリーに類する体験をした学生が少なくないこと、アイデンティティ形成期にある若者たちだからなどの理由が考えられる。個人の生き方への関心も重要とはいえ、個人の生き方を通じて、より社会的・構造的な視点を養うような教育的工夫も必要ではなかろうか。ライフストーリー・インタビューは仮説検証型の研究方法ではないと桜井は言っているが、事前にある程度のテーマ設定を行うことや、事後の話し合いをクラスで設けることで、より豊かな成果が期待される。

また、双方向的対話への課題もあげられる。団塊世代の元気の良さに対して、大学生ももっと自己主張するところがあってもよいのではなかろうか。団塊世代の生き方に対して、反発や世代間ギャップを感じることはないのだろうか。現代は若者が夢を抱きにくい時代であるといわれる。また、若者の夢はまだ宣言するところまでは至っていないという見方もある。しかし、逆に、若者自身が夢や生き方を語る機会があってもよからう。若者の語りに、団塊世代はどう耳を傾けるのだろうか。一度のインタビューに終わらせず、双方向的対話を育てる関係づくりが期待される。

インタビュー成功の要因としては、団塊世代と大学生の間には、同じく進路決定期にあり、「夢を追う」立場にあるという「共通の基盤」があることと、仕事から身を引く者から仕事に就く者へという世代継承の立場に両世代があることが考えられる。もう一つは、団塊世代が「夢追い塾」という学習組織的基盤を持ち、インタビューが大学生にとっても、団塊世代にとっても、学習活動の一環だったことも大きかったのではなかろうか。

4 ライフストーリー・インタビューの世

代間学習としての可能性

若者が世代間インタビューを通じて得たもの

米国のニューヨーク市立大の例、および日本の北九州の大学生と団塊世代の例と、2つの世代間ライフストーリー・インタビューの事例を検討してきたが、国の違いはあれ、大学生の感じ方に共通する部分が多いことに気づく。大学生が年配者

へのインタビューを通して何を得たのか、ルバルスキーの世代間インタビューに関する議論と大学生の感想文をつきあわせながら、①尊敬・親しみや共感、②人生への洞察や人生哲学、③高齢者への理解と固定観念の払拭、④地域や歴史への理解、⑤異世代とのコミュニケーションという5つの要素を抽出した。それを基に、日米の大学生の感想文を分析した。5つの要素は相互排他的なものでなく、相互関連しあう要素といえるが、要素間の関連などを詳しく調べることは後の課題とした。今回は、そうした要素に基づき、感想を分類した結果、一番多く見出せたのが、②人生への洞察や人生哲学に類するものであった。このことから、大学生が年配者へのライフストーリー・インタビューを通じて得るものは、人生への洞察力や人生哲学であることが推測される。

生成的学びとくストーリー領域>

大学生が「生き方」を描くことができるような生成的学びは、ライフストーリー・インタビューを通じてどのように可能であろうか。大学生が最もインパクトを感じるのは、年配者の体験それ自体でなく、そうした体験を年配者がどう捉え、生き方や人生哲学に活かしているのかというストーリーが凝縮された言葉、すなわち、<ストーリー領域>であることが、日米の事例の感想文から明らかになった。学生はこうした言葉をメッセージとして受け止め、自らの「これから」に活かそうとするのである。ルバルスキーは、ストーリーに関わることを通じて、若者も年配者のような人生への洞察力を得ることができると言ったが、それは、具体的には、<ストーリー領域>を通して受け渡されていくものといえよう。

高齢者とお決まりのストーリー

ルバルスキーが、今日の学校カリキュラムでは、人の成長や成熟の意味がストーリーから離れがちな事を指摘しているが、日米の事例は、大学の授業では得がたいストーリーによる学びが、世代間ライフストーリー・インタビューを通じて可能になっていることを示している。

とはいえ、「高齢者はいつも同じことしか言わない」「すべてお決まりのストーリーに結び付ける」などという若者も少なくない。これは、相手や状況に関わらず、同じような教訓にしてしまうことを意味していると思われるが、こうした場合

は、「語り手と聞き手の相互行為」は機能せず、対話的構築は行われていないことを示している。「語り手の人生を解釈するのは、聞き手の「自己」の人生である」という桜井の見解や、「高齢者は彼らの人生に興味を持つ者には心を開いて語ろうとする」というパインの見解から考えられることは、こうした場合は、聞き手である若者側の「自己」も問われるということであろう。しかし、世代間インタビューを学習活動として実り多いものにするために、いくつかの工夫も必要であることが、日米の事例から明らかになった。

世代間インタビューを組織するために

世代間インタビューを学習活動として組織するための留意すべき点は以下のようにまとめられる。

① 老若の「共通の基盤」を探すこと

米国の例では、会話の際に「共通の基盤」を探すことの重要性をパインが指摘している。日本の例では、両世代が進路決定という共通の課題を抱えていることでコミュニケーションが成り立っていた。世代間の対話を発展させるためには、共通の趣味やコミュニティなどの話題を準備する必要があるといえよう。

② 支援する組織の役割が重要であること

世代間インタビューは、老若世代の当事者から自発的に起こってくるというよりも、教育的組織的な取り組みの中で、注意深く準備・運営されることで可能になることが明らかになった。米国の例における、大学コンソーシアムと介護施設、日本の例における、「夢追い塾」と北九州の大学の連携などをみると、その教育的意味を高めるためにも、インタビューを支援する組織の役割が重要であることがわかる。

③ 半構造化インタビューより自由に

やまだは、「ライフストーリー・インタビューは、半構造化インタビュー³⁶⁾よりも、さらに語り手の主体性を重んじる方法である。質問は、相手に生き生きと自己を語ってもらえるような引き金となる質問が望ましく、事前にできるだけ準備する必要があるが、現場では柔軟に相手に合わせて語りが生成されるプロセスを楽しみながら共に聞くのがよい」といつている。³⁷⁾

米国の例では、介護実践での課題ということもあり、質問は比較的構造化されていた。にもかかわらず、双方向的対話に発展したのは、世

代間、特に聞き手が大学生であるという気安さや楽しさが語り手（高齢者）側にあったのではなかろうか。北九州の例では、相手が地域リーダー育成塾の塾生ということもあり、団塊世代の方で事前に周到な準備がなされたようだ。

④ オーラルヒストリーとの線引き

日米両事例とも、本来ライフストーリー・インタビューとして位置づけられていたものではない。最近の例でいえば、*Journal of Aging*(2009)掲載の米国の類似例³⁸⁾も、九州の例と同じく、オーラルヒストリーとして紹介されている。オーラルヒストリーとの線引きは、必ずしも意識されているわけではない事が推測される。

今後の課題

本論では、若者の学びという視点に立脚したため、大学生による感想部分のみを紹介するに留まった。インタビューから若者が何を得たのか、感想文を基に5つの要素を抽出したが、この要素間の相互関係を調べることで、生き方の構築につながるメカニズムが明らかにできるのではなかろうか。また、本論で注目した〈ストーリー領域〉に関しても、生き方の形成につながる過程を明らかにするためには、グラウンデッド・セオリー・アプローチなどを参考に理論化を進める必要がある。現在、筆者の勤務する専門学校でライフストーリー・インタビューの取り組みを行っているが、学生がまとめたライフストーリーをどう分析していくのか、インタビューの文脈から切り離されたライフストーリーの記録を理論化するための方法論を模索している。本論の成果を軸として、オーラルヒストリー分析なども参考に分析を進めたい。

以上のような質的研究方法上の課題に加え、世代間コミュニケーションの異文化間比較に関する課題も浮かび上がった。米国の世代間プログラムでは、参加者は老若とも平等な立場で交流するのに対し、日本では、世代間に不平等概念が存在し、若者は自分が話すより聞く方に回ることを期待されるという見解が存在する。³⁹⁾本論が取り上げた日米の事例においても、米国の例では双方向的コミュニケーションへの発展がみられたのに対し、日本の例では、若者が団塊世代から夢を指南されるといった感じが強い。日米の事例は、図らずともこうした見解を裏付ける結果となった

が、これに関しては、より多くの事例に関して比較検討を重ねる必要があると考えている。

注

- 1) 例えば、NPO 法人「昭和の記憶」(事務局東京都千代田区)が横浜市の特養ホームで開いた聞き書きイベントには、若者ボランティアが多数参加し入所者の半生について聞き取りを行ったという。2008.10.11(土)読売新聞夕刊
- 2) 御厨貴『オーラル・ヒストリー—現代史のための口述記録』中央公論,2002, p.5.
- 3) 江頭節子“社会学とオーラル・ヒストリー—ライフ・ヒストリーとオーラル・ヒストリーの関係を中心に”『大原社会問題研究諸雑誌』No.585, 2007.8, p.19.
- 4) ポール・トンプソン『記憶から歴史へ—オーラルヒストリーの世界』酒井順子(訳),青木書店, 2002, p.49, (Paul Thompson, *The Voice of the Past: Oral History*, Oxford, 1978, 3rd.ed., 2000.)
- 5) 中野卓・桜井厚(編)『ライフヒストリーの社会学』弘文堂, 1995.
- 6) 桜井厚・小林多寿子(編)『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』せりか書房, 2005, p.8.
- 7) *Ibid.*, p.30.
- 8) *Ibid.*, pp.27-45.
- 9) やまだようこ“ライフストーリー研究—インタビューで語りをとらえる方法”<秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学(編)『教育研究のメソロジー』東京大学出版会 2005>pp.191-211.
やまだようこ“ライフストーリー・インタビュー”<やまだようこ(編)『質的心理学の方法—語りをきく』新曜社, 2007>pp.124-131.
- 10) 桜井厚・小林多寿子, *op.cit.*, p.29.
- 11) ダニエル・ベルトー『ライフストーリー—エスノ社会学的パースペクティブ』小林多寿子(訳),ミネルヴァ書房, 2003, p.31.
(Bertaux,D.&I.Bertaux,“Life Stories in the Bakers Trade” in D. Bertaux ed. *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Science*, Sage, 1981)
- 12) 桜井厚・小林多寿子,*op.cit.*, p.36.
- 13) Lubarsky, N., “Rememberers and Remembrances: Fostering Connections with Intergenerational Interviewing”, In Brabazon, K. and Disch, R. (eds.) *Intergenerational Approaches in Aging*, The Haworth Press, Inc., 1997, p.143.
Book, New York, 1938.
- 14) Dewey, J., *Experience in education*, Collier
- 15) Lubarsky, N., *op.cit.*, p.143.
- 16) *Ibid.*, pp.143-148.
Lubarsky, N. “A glance at the past, a glimpse of the future” *Journal of Reading*, 30, 1987, pp.520-529.
- 17) エリクソン, E. H. 『ライフサイクル, その完結』村瀬孝雄・近藤邦夫(訳), みすず書房, 1989, p.73.
- 18) Pine, P. P., “Learning by Sharing: An Intergenerational College Course”, In Brabazon, K. and Disch, R. (eds.) *op.cit.*, pp. 93-94.
- 19) *Ibid.*, pp.94-95.
- 20) Levison, Lee, “Choose Engagement over Exposure”, In *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service*. Volume1. Raleigh, NC; National Society for Internships and Experiential Education, 1990, pp.68-75.
- 21) Pine, P.P., *op.cit.*, pp.95-97.
- 22) Cuoto, Richard, “Assessing a community Setting as a Context for Learning”, In *Combining Service and Learning, op.cit.*, pp.251-265.
- 23) Pine, P.P., *op.cit.*, pp.96-99.
Kendall, Jane C. and Associates, “Principles of Good Practice” In *Combining Service and Learning, op.cit.*, pp.37-55.
- 24) Pine, P.P., *op.cit.*, p.98.
- 25) *Ibid.*, p.99-101.
- 26) Wigginton, E. “Service-Learning and Schools’ Three Roles” In *Combining Service and Learning, op.cit.*, pp.493-495.
- 27) Pine, P.P., *op.cit.*, p.100.
- 28) *Ibid.*
- 29) *Ibid.*, p.101.
- 30) 城戸宏史“大学生への生き様継承と団塊世代の気づき—団塊の世代オーラル・ヒストリー・プロジェクトの取り組み“『地域開発』vol.520, 日本地域開発センター, 2008.1, pp.38-39.
- 31) *Ibid.*, pp.39-42.
<http://dannkaisedai.nakamada.com/2007/05/56.html>, (2008.12.02 参照)
- 32) 特別非営利法人里山を考える会『夢追い人』2007, 『夢追い人 2』2008.
- 33) 特別非営利法人里山を考える会『夢追い人』*op.cit.*, 表紙.
- 34) 城戸宏史, *op.cit.*, p.41.
- 35) 特別非営利法人里山を考える会『夢追い人』*op.cit.* 『夢追い人 2』*op.cit.* から抜粋。
- 36) 半構造化インタビューとは、自由記述の調査

のように、質問項目に関する自由な回答を期待するが、枠組みは聞き手にあるというような形式。構造化インタビューでは、質問紙調査のように、はい、いいえで答えられるような詳細な質問項目を事前に作る。

やまだようこ“ライフストーリー・インタビュー” *op.cit.*, p.131.

37) やまだようこ“ライフストーリー研究” *op.cit.*, p.207.

38) Ligon, M., Ehlman, K., Moriello, G. “Oral History in the Classroom: Fostering Positive Attitudes Toward Older Adults and the Aging Process”, *Journal of Aging*, 3, 2009, pp.59-72.

39) マシュー・S・カプラン, ナンシー・Z・ヘンケン, 草野篤子(編)『グローバル時代を生きる世代間交流』加藤澄(訳)明石書店, 2008, p.38.

Intergenerational Learning through the Life Stories Interviewing

Eriko Nakagawa [†]

[†] Part-time Lecturer at Chiba City Aoba Nurses' College

I suppose that young people who are going out into the world from school still learn how to design their lives from the life stories of older people. Today, we need some approaches to promote such intergenerational communications because it is getting harder for young people to communicate with older people in families or in communities. In this paper I introduce “life stories’ interviewing” as a tool to promote intergenerational communications. While “life stories’ interviewing” has recently been taken notice of as one of the approaches for qualitative research, in this paper I discuss intergenerational learning through such interviewing by concentrating my attention on their creativity. Through studying cases of “life stories’ interviewing” regarding older people as practiced in U.S. and Japanese college courses, I explain how to promote communications between young and old and what intergenerational learning undergraduate students have gained through “life stories’ interviewing.”

Keyword: Learning through Life Stories, Life Story Interviewing, Intergenerational Learning

親密性としての“性 - 愛”論の構図

中村由香¹

¹ 東京大学大学院教育学研究科 修士課程

本稿の目的は近代家族と親密圏・親密性についてのこれまでのアプローチを、近代感情現象のシンボルである“愛”の側面から整理することにある。親密圏に関する理論研究において、親密圏は近代家族と同一視されてきた。そして、近代家族間での親密性の靱帯となったのは、異性間の“性”的な関係を含意した“愛情(=恋愛)”であった。近代家族研究、ジェンダー研究などの歴史社会学研究においても、“愛”の存在は自明視され、それに対して政治的視点から評価し、変革しようという研究が蓄積されてきた。“愛”は、まさに家族社会学者やフェミニズムからの糾弾を受ける原因となってきたものの、それ自体が家族ひいては親密圏という存在の否定につながるものではない。“愛”は、“家族関係の維持”という点でもある種の安定性を持っていたと同時に、“性”という衝動的な感情を含みこむことから生じる不安定性・衝動性と共存する役割を果たしてきた。本稿では、このような“性”と“愛”の関係から、親密圏を親密たらしめる持続性の構造的内実の一端を明らかにすることで、その否定・肯定のどちらかに終始するのではない親密性概念を抽出する為のアプローチを見出そうとする。

キーワード： 親密性，愛，近代家族

目次

1 研究の背景と目的

2 社会史のアプローチ

2.1 親密圏＝近代家族

2.2 “性 - 愛”としての“親密性”

3 家族社会学のアプローチ

3.1 近代家族史と親密性評価

3.2 家族の精神的靱帯としての“愛”

4 フェミニズムによるアプローチ

4.1 親密性批判としてのフェミニズム

4.2 “愛”批判の手段としての“性”

5 近代家族≠親密圏のアプローチへ

1 研究の背景と目的

本論文の目的は、“親密圏”あるいは“親密性”概念についてのこれまでの研究と課題を整理し、今後、どのようなアプローチによって親密性のいかなる側面が抽出される必要があるかを明確にすることにある。

近年、家族の多様化、個人化が問題視され、人と人との結びつきの必要性が至る所で提起されている。この他者との結びつき、共生の必要性は、近年の教育の動向にも顕著である。例えば、2006年に新しく公布・施行された教育基本法では愛国心や道徳性の育成が教育の目的に盛り込まれているし、“ノーマライゼーション”概念が教育界に取り込まれ、障害者と健常者の障壁を取り払おうとする試みにも明らかである。しかし、個人化、多様化に対処し、共生の理想的あり方を見出していくには、このような家族の変容がなぜ起こってきたのかを問い直す必要がある。

端的に言えば、この家族の変容の原因は、家族の神話化にあった。従来の“家族”が担わされてきたイメージは、“持続する愛をメディアとする平和な空間”であった。平和、安全を担う家族像は、実際、それがあくまでも歴史的に創られたイメージであるにも関わらず、家族のあるべき姿として普遍化され、動かし得ないものとして個人の生き方を縛るようになったのである¹。

これまで、家族の個人化すなわち親密性の希薄化が問題視される一方、具体的に親密性のどのような部分に問題があるのかが明確にされず、結局、親密性そのものが短絡的に批判の対象とされてし

まう傾向があった。また、親密圏は個々人のプライベートな領域を含む為に不可侵とされる部分が多く、親密圏の当為性が疑われることも無かった。その為、親密圏・親密性は、論者によって肯定、否定のどちらかの評価が下され、それ自体が自明のものとして他の研究対象の価値尺度にされてきた感がある。

そこで本稿では、概念としての親密性と実際に家族成員間を親密にさせる諸要素との相互関係に注目し、親密性の内的構造の一端を明らかにしていく。その際、鍵概念とするのは、“性”と“愛”という行為的・感情的シンボルである。これを基に考察を進める理由は、これらのシンボルによって、何故あるいはどのように親密性の当為性が担保されてきたのかを、最も端的に象徴できると考えるからである。また、このような考察を教育学研究の俎上から位置づけるとするならば、近代教育学が前提としてきた教育的価値の再考をマクロな視点から促すものと言えよう。例えば、ルソーやコンドルセに代表される近代教育思想は、近代家族に象徴される親密性のイデオログである²ことから、家族の変容と教育的意義との関連を問い直す為の示唆が得られるのではないかと考える。

このような問題関心から、本稿では、社会史、家族史、女性史の3つのアプローチを取り上げ、それぞれを“性-愛”という軸から検討していく。2では、長らく親密圏=近代家族として捉えられてきた概念の展開を概観し、親密圏内で形成される関係性が“性”と“愛”が相互補完的になることで家族形態と結びついていたことを論じる。次に3では、家族の内部から親密性の精神的側面—“愛情”—が“性”という反社会的な行為に対して、宗教的な精神性の拠り所として機能してきたことを検討する。さらに4では、親密性の“性”的側面を注視することで親密性がイメージと反して、非対称な権力による抑圧構造であったことを検討する。そこでは“愛”の精神性そのものが権力という政治的視点によって糾弾される。そして最後に5では、2から4までの展開において、親密性の内実そのものが明らかにされてこなかった事を課題として取り上げ、今後、どのような切り口から親密性の検討が望まれるかという課題を提示する。

2 社会史のアプローチ

2.1 親密圏=近代家族

“親密”な関係（親密性）、あるいはそのような関係性に媒介される空間としての“親密圏”概念は、多くの場合、近代家族と同一視されてきた。例えば、ハーバーマスは、“自由意思による両性の結合、愛の共同性による関係の持続、権威から離れた教養形成を柱とする小家族”を“市民家族”と呼び、親密圏とほぼ重なるものとして位置づけている³。セネットは、人間という動物は自身が社会的存在である為の手段として、“コスモポリタンの”あるいは“パブリックに”振る舞おうとする“礼儀の欲求”と、“自分の自然の姿を実現”したいという“自然の欲求”を満たそうとしてきたとし、この“自然の欲求”すなわち“親密性”の縮図を“家族”に見出した⁴。

このように、近代家族を中心とした親密性・親密圏論の展開は、①血縁関係・婚姻関係・地縁関係を中心とした“共同体的関係”、②市場と国家の発展により発達する、よく知らない他者との匿名的関係である“システム上の関係”、そして、③共同体的関係とは異なり、自発的な選択に基づいた関係である“自発的親密性”の3つの段階によって捉えることが出来る⁵。そして、このような段階によって捉えられる親密圏・親密性に対して、社会学では“疎外論”、“私化批判論”という2つの立場がとられてきた⁶。“疎外論”は、社会関係の変化を①の“共同体的関係”から②の“システム上の関係”への変化という枠組みで捉えるものであり、①“共同体的関係”と③“自発的親密性”を区別せずにそれらを“パーソナルな関係とインパーソナルな関係”の二分法的な図式で捉えているものである。そして、親密圏における共同体的な“人間らしい”関係が、社会の合理化あるいはシステム化により侵食され、“非人間的な／意味を剥奪された”関係が支配的になってきたとして、親密性を肯定的に捉えている。このような立場を取る論者としては、消費社会の進展によってファーストフード・レストランのような合理化されたシステムが、パーソナルな関係を崩すことを危惧する“社会のマクドナルド化”批判が挙げられる⁷。

一方で、“私化批判論”においては、疎外論的立場とは異なり前述のような二分法的な図式に立脚して居ない。私化された世界に対置されるのは、多くの場合“公共性”である。例えばセネットは、

“親密さのイデオロギー”とは“あらゆる種類の社会関係は、それが個々の人間の内的な心理的関心に近づけば近づくほど真実で、信頼でき、真正なものである”とする“ナルシシズム”的な価値理念と定義し、このようなイデオロギーが重視されることで“非個人性、疎外、冷ややかさ”を備えた公的世界での経験の全てが有害視されることを問題視している⁸。このように、“私化批判論”は、現代人が公的な世界から撤退し、親密性の殻に閉じこもってしまうとして、親密性の価値に対して批判的な見解を示す。

また、アーレントのように“近代が親密さを発見したのは、外部の世界全体から主観的な個人の内部へ逃亡するためだったように見える⁹”と指摘し、経済原則に侵された“社会”領域によって公的領域が侵食され画一化されようとするその圧力から逃れる為に親密性が生成したとして、“疎外論”“私化批判論”のいずれにも分類されるような論も展開されている。

本節で概観してきたように、社会史的アプローチにおいては、親密性は近代家族と等値され、“公共性”あるいは“市場”の対抗概念・評価軸として位置づけられてきた。その為、このアプローチでは親密性が主たる研究の対象とされることがや、親密性独自の意義や内部構造が明らかにされることはほとんど無かったと言えよう。

2.2 “性・愛”としての“親密性”

このように“公共性”あるいは“市場”の対概念としての“親密圏”は、前者を支える役割としての後者という関係で捉えられる。本節では、前節で述べた“疎外論”に軸足を置きつつも、親密圏の内部から“親密性”を詳述しているA. ギデンズの論考を基に、親密圏＝近代家族の成員間がいかなる要素によって結びつけられてきたかを整理する。

ギデンズは、近代社会における親密性の特性を“脱埋め込み”と“再帰性”という概念を軸に論じている。“脱埋め込み”は、近代以前の伝統的社会において共同体的親密性が保持されていたのに対し、近代以後、その共同的な社会関係がローカルな脈絡から切り離されることを意味しており¹⁰、“再帰性”とは“社会生活を記述するために導入された用語が社会生活のなかに入り込むと、社会生活そのものを変容していく¹¹”作用を指す。前近代の伝統的社会では過去が尊敬の対象とされ、

伝統を通して行為の“再帰的モニタリング”がなされ、それが共同体の自空間と結びつくことにより連帯関係が維持されてきた¹²。しかし近代以降、それまでの諸価値が、ただ伝承されてきたものであるという理由だけでは伝統を正当化することは出来ず、伝統それ自体によってはその信憑性を検証できない知識に照らしてのみ、正当化が可能となる。近代化の進展によって、共同体的親密性は“脱埋め込み”され、個人によって“自発的に再埋め込み”される情緒的・感情的靱帯による親密性へと変容してきたのである。

このように、ギデンズは近代化に伴う親密性の特徴を捉えた上で、その親密性の端的な例として、“ロマンティック・ラブ”という“心的態度”を挙げる¹³。一般的に“ロマンティック・ラブ”は“愛・性・結婚”の三位一体を象徴するものとして大きく指定されるが、ギデンズは“ロマンティック・ラブ”を“相手との間に永続性のある感情的きずなを、その感情的きずなそのものが本来もつ特質を基盤に確立できる¹⁴”という想定の上に成り立っており、その心的態度の内部は“情熱恋愛”と“再帰的自己自覚的達成課題”の複合的・補完的構造であると定義づけている。“情熱恋愛”とは、“愛情と性的愛着とがひとつに結びつい¹⁵”たものであるが、しかしそれは“その熱狂さの点で宗教的なものにもなりうるような”性質を持っている為に反社会的な危険性を伴っている¹⁶。この“情熱恋愛”の反社会的側面は、“未来に向けて筋のおった叙述をおこなうために、(中略)過去の感情的再構成を必然的に伴うこと”、すなわち“一人ひとりの生に物語性という観念¹⁷”を付与していく“再帰的自己自覚的課題”によって持続的・安定的なものへと変化させられるのである。このように、“ロマンティック・ラブ”とは、“性的愛情”の不安定的性・危険性が、結婚や家庭といった“崇高な愛情”の再帰性と相補的關係になることによって、持続的な親密性としての役割を果たしてきたのである。

しかし、ギデンズは“ロマンティック・ラブ”は、親密な関係性が備えるべき“本質的な条件”とは矛盾するものであることを以下のように指摘する。

“家父長制家族(筆者注:近代家族と同意味)は、もちろん、男性による経済的支配を反映していました。しかし、家父長制家族の感情面での不平等

も同じように重要であると、私は思います。家父長制家族は、男性のセクシュアリティに中心的役割を配分し、貞潔な女性だけをさまざまな範疇の墮落した女性たち—売春婦や情婦、遊女—から区別してきたのです。このような分裂した見方は、対等なコミュニケーションをとおして形成される関係性と、明らかに両立できません。“親密性”は対等なコミュニケーションが達成されている場合、関係性における平等を言外に意味しており、この（今日、具体的には愛情関係を指すために用いられる）関係性という言葉もまた、この親密性と同じ種類の一連の観念や行為の中で使われる表現として、比較的新しく出現したのです¹⁸。”

ここで強調されているのは、婚姻関係及び家族関係には、親密性が前提としている平等性が担保されておらず、愛という言葉で表現される男女の関係性はそのような不平等さを含みつつ、その関係性こそが親密なものであるというイメージを担ってきた、ということである。そして、このような矛盾が“ロマンティック・ラブ”による連結ではなく、現代人に“純粋な関係性”を求めるように仕向けるようになったと述べる。“純粋な関係性”とは、“社会関係を結ぶというそれだけの目的のために、つまり、互いに相手との結びつきを続けたいと思う十分な満足感を互いの関係が生み出しているときのみならず限りにおいて関係を続けていく、そうした状況¹⁹”であり、関係の希薄化や破綻とも捉えられるような関係を含む親密性の多様化現象を指す。

“かつて愛情は、ほとんどの性的に“正常な”人びとにとって、婚姻を介してセクシュアリティと結びついてきた。しかし、今日、愛情とセクシュアリティは、純粋な関係性を介して一層強く結びついている²⁰。”

ギデンズはこのような性を、“自由に塑型できるセクシュアリティ”、“分散化したセクシュアリティ”、つまり生殖という必要性から解放されたセクシュアリティとして捉え²¹、かつて“ロマンティック・ラブ”や家族の情緒的鞆帯であった“性-愛”とは異なる親密性の在り方として提起している。

しかしこれまで見てきたように、ここで概念化されている“愛”がどのような行為に付随する感

情現象であるのか、あるいはその感情は必然的なものであるのか、“愛”は具体的な行為としては表層化されないのか、といった事については明示されていない。ギデンズは、“ロマンティック・ラブ”及びその変容形態としての“純粋な関係性”の両者ともに対し、その内部構造を“性”と“愛”として措定していたことから、親密性そのものを当為のものとして認識していたのである。

ギデンズは、親密性の内部において衝動的な性と再帰性としての愛が結びつくことで、家族、結婚という親密圏が維持されてきたことを明らかにし、それが親密性という本来の性質から鑑みた時に必要な要素を欠いていたために、現代が“純粋な関係性”を求める刹那的・一時的な関係を築く傾向にあることを指摘した。しかし、ギデンズは性を実態として、愛を再帰性の感情的側面として短絡的に捉えている傾向があり、親密性が本来持っているべき性質の中に、持続性の部分が捨象されている点は否めない。

3 家族社会学的アプローチ

3.1 近代家族史と親密性評価

前述のように、公-私という対比下での親密圏の増幅、あるいは親密圏のシステム化が問題視されるのに対して、フィリップ・アリエスを嚆矢とする近代家族研究では、個人が家族という単位に属することで理想化・規範化されていく点が問題にされている。アリエスは、中世ヨーロッパ社会では“子ども期”という概念がなく、子どもは“小さな大人”として扱われていたこと、しかし近代化の道程とともに子どもへの情緒的な意識が形成され、無垢な対象として教育やしつけの必要性が説かれていく過程を紐解いている²²。そして子どもへの視線や関心が増大することによって、その関心を中心としたひとつの諸関係のまとまりとして家族という関係に当為性が与えられたとして、近代において“勝利を収めたのは個人主義なのではなくて家族なのである”と述べる²³。

情緒性意識の喚起によって子どもを中心とした家族単位が普遍化されていくというアリエスの研究に続き、“男女関係”、“母子関係”、“家族と周囲の共同体との間の境界線”の3つの側面から考察したのがエドワード・ショーターである。ショーターは、前近代社会では情緒的な関係が、家族とくに夫婦間で抑圧され、近代化とともに解放されたという立場をとる。そして、配偶者選択の基準

が家産の維持や労働力確保といった手段的要因から“ロマンティック・ラブ”に移ったこと、母性愛が“発見”されたこと、そして共同体の仲間との絆より家族愛が優先するようになったことによって、家族が相互に感情移入し“魂の交流をつくりあげてきた”と述べる²⁴。このように、愛という近代的感情が自発性と解放のメルクマールとされる家族の心性史研究によって、家族間の親密性の中心に様々な愛—“恋愛”“家族愛”“母性愛”—が位置づくようになった。

このような流れを受けて、日本における家族研究者は、戦前の家族制度が人間相互の健全な自立や主体性の成長を阻害していたとの認識と反省から、近代家族への変革を通して社会の民主化を果たそうとする価値志向を持つようになった²⁵。例えば、具体的なパラダイムの変遷として柚井孝子は以下のように述べる。

“これまでは直系家族制から夫婦家族制へという変化が、実態としてのみならず、向かうべき目標として提示されてきた。すなわち、一方の極には家長が絶対権をふるう“家”が、他方の極には夫婦の愛情に基づく夫婦家族が位置づけられる。

(略) 高度経済成長期以前に書かれた家族に関する書物には、一日も早く封建遺制を払拭し、民主的な家族を築くことの必要性が力説されていた²⁶。”

柚井の指摘通り、1970年頃までの日本の家族社会学者の間では、民主的な家族を守るという問題意識が強く、近代家族像が有す親密性が肯定的評価を受けることで、家族の病理現象といった問題の原因も、封建的な家制度から核家族への過渡期ゆえに不安定性が目立っているだけだという論調へと還元されてきた²⁷。しかし、1980年代に入って家族の多様化論・個人化が指摘されるようになると同時に、愛を中心とした親密性への歴史的評価に変化が生じる。70年代までの“解放としての愛”から、“家族に関わる矛盾の隠蔽としての愛”といった抑圧、規制としての親密性を析出することが研究の目的となってきた。そして、家族の近代化は“感情を解放したように見せかけながら、家族の感情に関する規範やイデオロギーによって感情に対する規制を強めたのではないだろうか²⁸”として、親密性の抑圧的役割が考察されるようになった。このように、家族史は近代家族像を

“排他的親密性²⁹”の場として位置づけてきたのであった。

3.2 家族の精神的靱帯としての“愛”

近代家族内の親密性を象徴する“愛”のシンボルは、ギデンズがそれを“性”に付随する感情現象と捉えていたのに対し、家族社会学では、家族内部で個人が持つべき精神性という規範的イデオムとして捉えられてきた傾向がある。

山田昌弘は“家族であれば、愛情が湧くはずだ”という思い込み”が近代家族を支える装置となってきたことを指摘する³⁰。また、そういった愛情イデオロギーが蔓延することによって、家族内における愛情の欠如が家族の欠陥として見なされるようになったことから、近代家族を“愛情をあおる装置³¹”と捉える。

また山田は、この“愛情”の構造について“見たい、聞きたい、さわりたい”などの“～したい”といった欲求から生み出される“コミュニケーションとしての愛情”と、“～の行為・基準”をクリアすると“愛情”のラベルが手に入る（“～することによって愛情が手に入る”）という、“記号としての愛情”に分けることができるという³²。例えば近代社会では“本当の恋愛＝結婚”と定義することによって、“家族の外部に発生した感情体験を、すばやく家族の内部に回収³³”し、またそれらの愛情が、個人が正当な感情の持ち主であるという自己証明へと転換されるといった“記号としての愛情”が積極的に使われるようになったのである。そのことによって、“コミュニケーションとしての愛情”の不安定性が回避されて行くばかりでなく、近代社会秩序を支える役割を果たしてきたと主張する³⁴。

また、デビット・ノッターは、ギデンズが示したような“性-愛”としての愛情の図式を用いて、“性”の反社会的側面が、“聖”なる心性としての“愛”あるいは“聖”なる“純潔性”としての宗教的精神性と結びつけられることで、“性-愛”が愛情として社会秩序を安定させるものとなると論じる。そして宗教的精神性に位置づけられた“愛”は押しつけられた規範というよりは、逆に、自らが追及すべき価値にまで至った、と分析する³⁵。また、“愛”の規範的性質について、宮森は以下のように論じている。

“保守と革新という構図が崩れつつある現在、

こうした（引用者注：親密性の民主制側面と抑圧的側面のこと）二重構造は見えにくくなってゆくと思われる。しかし、保守サイドが恋愛の破壊性を非難しながら家庭成員の快楽を重要視し、革新サイドが家制度の抑圧性を非難しながら家庭の型の生理必然性を強調するというかたちで、相互の家庭像の“過剰さ”を非難してきたことは、近代家族の枠組み自体が孕んだ過剰さのひとつの端的な表出であるように思われる。そこでは、型にはめる代償に快楽と愛が与えられるかのようである。抑圧と快楽・愛は一体のものであり、人間は無抑圧化での快楽や愛を想像し得ないという前提に立っているのではなからうか。“家族らしさ”の外形にとらわれて“本当の”“自然な”愛情の交歓がおざなりにされている、という感情が盛んに吐露されながら、その感覚を満たす家族（親密圏）認識を、われわれは実は想像することすらできてはいないのではなからうか³⁶。”

このように、近代家族論においては、愛情は“性的行為とそれを規制する“愛”という精神の関係として捉えられている。

4 フェミニズムによるアプローチ

4.1 親密性批判としてのフェミニズム

近代家族研究の議論が、愛情という抑圧構造を問題視しながらも、あくまでも家族という単位に適応していくことに結論を見出しているのに対し、フェミニズムでは、親密性の性質そのものを親密圏の行為内在的に糾弾してきたといえる。フェミニズムは、既存の社会理論がほとんど“男性の近代社会の社会経験の理論化”であったとし“私的領域の経験”を当事者の視点から理論化しようとしてきた³⁷。女性の個としての自立や男女平等を第一義的課題に掲げるフェミニズムにとって論敵となったのは、自然的・必然的な生物学的性差によって女性が親密圏を担うべき存在であるというフロイト的な心理学説であった³⁸。このように、親密圏および近代家族を担う当事者の立場から、その領域を性に基づく権力構造という政治的視点で読み解くことで理論化することが試みられてきたのである。

フェミニズム研究の歴史の変遷は3つの時期に分けることが出来るが、女性性という視点から親密性への問題提起がなされるようになったのは、第2期フェミニズム以降であった。戦後から1960

年代までに展開された第1期フェミニズムでは、公的領域における女性の平等、男性と同様の権利の獲得を目指す“形式的平等”が目的とされ、自然的な領域として当為視されてきた私的な分野に関心が向けられることはなかった³⁹。続いて、1970年代における第2期フェミニズムでは、リベラル・フェミニズムとラディカル・フェミニズムの2つの系譜が存在するが⁴⁰、前者が第1期と同様、公的領域を議論の対象とするのに対して、後者は“個人的なことは政治的なことである”というテーゼの下、“権力の汚染”から免れた領域として位置づけられてきた家族関係・性関係などの個人の内的世界に、女性の抑圧構造を見出す⁴¹。具体的に問題視されたのは、「夫は仕事・妻は家庭」の近代型性別役割分担であり、当たり前だと思われてきた“主婦”役割そのものであった⁴²。このように、ラディカル・フェミニズムは、近代家族を筆頭として、社会が正常と見なす構造そのものを疑問視し、第1期の指摘した資本的不平等に加え、家族内の家父長制に闘いを挑んだのである⁴³。

そして、1980年以降の第3期の女性史では、第2期のフェミニズムが示してきた、“女性の自己実現を妨げるものとして、女性を権力構造の抑圧者であると位置づけ権力構造を糾弾する”姿勢に対して疑義が提起する。性別役割に固定化される単一的なアイデンティティを付与されることに反発する点では、第2期と同様であるが、第2期のような被支配者としての自覚を持たない点で、“個人主義的”反フェミニズムと解釈されることもある⁴⁴。第3期フェミニズムは、非抑圧者という受動的な客体としての女性から、抑圧を“自律”として読みかえることで、親密圏が抑圧と解放の両義的側面を持っていたことを明らかにしたのである⁴⁵。

このように、親密性はその内部から、フェミニズムによって批判的眼差しを向けられてきた。それだけでなく、1970年代からフェミニズムの学問上に取り入れられた“ジェンダー”概念は“社会的・文化的性別”を指し、生得的な“生物学的性別”に対抗的に措定することで、男女の2元的差異に収斂出来ない性的アイデンティティを持つ者も研究対象として含んだ、親密性の多様性を発見することを企図した⁴⁶。このようなフェミニズム史、あるいはジェンダー史観の展開は、そもそも親密性そのものが異性愛を中心とする家族に限定されるようなものではないことを示していると言

えよう。

4.2 “愛”批判の手段としての“性”

親密性の批判を私的領域の権力構造の是正に求めてきたフェミニズムは、“愛”や“自由”といった普遍的価値理念に懐疑的見解を示す。ギデンズや近代家族社会学が“愛”という感情を一定程度認めているのに対して、フェミニズムは“愛”を家族内における“性支配”を正当化する為のイデオロギーとして捉える。江原由美子は、“性支配”を“恋愛・性愛・感情生活・私生活など、これまで個人の内奥に秘められ犯すべからざる内面領域とされてきたことそれ自体の中に、(権力の)維持構造が埋め込まれている”事とし、“それらを犯すべからざることとすること自体が、性支配の維持に貢献しているのである”と述べる⁴⁷。そして“主観性・個人的経験・感情・私生活は、社会から切り離され、権力の汚染からまぬがれた領域なのではなく、それ自体社会が産出する装置なのであり、その装置の中にこそ権力作動の回路が存在する”と論じ、その原因を近代合理主義が、感情、内面的領域、情緒を女性に割当て、女性を市民社会から排除してきたこと、女性を近代家族の中に内閉してきたことに見出す⁴⁸。

このような女性の社会状況に打開する為に、フェミニズムは“家事も労働である⁴⁹”という論点を提起したが、この論点によって皮肉にも逆照射されたのは、女性自身が“愛”という無償性と献身の名において家事を“神聖さ”と救い出そうとする姿勢であった⁵⁰。フェミニズムは“愛”を、労働を不可視化させる為のイデオロギー装置として批判し、そのイデオロギーが夫を含む家族成員の目的を女性が自分の目的として献身と自己犠牲を憑憑する機能を持つことを指摘した。

このように既存の社会構造の変革の方途を“性”の視点から見出すことによって、フェミニズムは愛を権力作用として捉え、愛こそが自己の正当化基準となってきた社会史、家族史の展開とは異なり、性にこそ自己の正当化基準を求めたのであった。

5 近代家族≠親密圏のアプローチへ

前節までは、親密圏とその内部での親密性について3つのアプローチを並置してきた。本節では、これら3つを総括し、その上で親密性研究がどのようなアプローチを取っていく必要があるのかを

考察したい。

本稿で取り上げた各アプローチは共に、社会の近代化に応じて生成してきた近代家族を親密圏概念と一致するものと捉えていたが、一方でその場を媒介する親密性の点で異なる理論を展開してきた。まず、“システム”あるいは“公共性”の普遍的性質に対して、親密圏の特定の共同体的な性質は対極的に捉えられ、両者は共通性を持たない空間として定義されてきた。そして、ギデンズの論考を参照することで、親密性は“性”の衝動性に“崇高な愛”という安定性が一体化されることで“正常な性”を担保する役割が加味され、“愛”という感情が両者の矛盾する性質を取り込んだものとならざるを得なかったことを概観した。次に、“家族社会学アプローチ”では、家族間の“愛情”は自発性を尊重するものではなく、“愛情”が抑圧的な秩序として近代人を規制してきたことが明らかにされた。ここでは特に、精神的・理念的側面としての“愛”が実態を先導、隠蔽していくイデオロギーとして解釈される。そして、最後に“フェミニズムアプローチ”では、性に主眼が置かれ、親密圏並びに親密性そのものが性支配の脅威として捉えられる。

3つのアプローチはそれぞれ注目する視点が異なっているが共に、近代家族的な従来の親密性が、自発的な感情に基づくものであるという前提を再定義あるいは覆そうとしてきた。しかしこのような、既存の親密性へのアンチテーゼあるいはその解体を目的とした親密性論は、人が他者と関係を持つ時に持たざるをえない他者との関係性、つまりどのような必然性から人は他者との共生を必要とするか、という関係性を論じる時の準拠点を失ってしまったのではないかと思われる。では、親密性研究にいかなるアプローチが必要かを提示する為の4つの課題を示したい。

第1に、これまで整理してきたように、従来、親密圏は男女の性愛によって形成・維持される私的小家族に還元されてきた。しかし、フェミニズム的アプローチやジェンダー史の生成といった展開からも、親密圏=私的領域=近代家族という根強い等式を問題視し、親密性を近代家族から切り離した上で議論をする必要性が浮かび上がってくる。

第2に、3つのアプローチは共に親密性を検討する際に、男女を対とする親密性への着目が主となってきたため、その関係性に存在する“性-愛”

の両者が不可分と捉えられてきた点が挙げられる。“性”に媒介される衝動的な関係性はギデنزが“純粋な関係性”概念において指摘しているように、その関係性を結ぶ対象者が現在において婚姻と結びつかなくなったという意味で、特定の個人に限定されない。一方で、“愛”はこれまで、持続的・永続的かつ特定の相手との関係性を指し示すものとされてきた。しかし、この愛は、親密になる“理由”よりも“結果”に力点を置く、自己準拠的な基準によって、ある関係性を親密なものであると正当化するシンボルであった。つまり、“性”と“愛”を分割し、“性”を介した相互関係の性質及び“愛”の行為体的側面が検証される必要がある。

第3に、親密性という概念自体の政治性が明確にされる必要がある。近代家族＝親密圏という等値構造にも明らかであったように、ある特定の関係性を親密であると定義した場合、その関係性への肯定・否定のいずれかに終始してしまう。“愛”が自発性を象徴するものであったにもかかわらず、それが人びとの行為の正当性を判断する基準となってきたことを鑑みても、親密という価値判断そのものを再考しなければならない。

第4に、1から3において前述したような視点から親密圏、近代家族を捉えなおすことは、それを前提としてきた様々な領域や価値観の再考を迫ることになる。例えば、近代家族＝親密圏は近代公教育システム確立の前提となってきたし、公教育に限らず社会教育・生涯学習においてはそれが“私的領域にわたる行為を広く含んで⁵¹⁾”いることから、親密性の問い直しが必要とされるであろう。本稿で具体的に考察することが出来なかったが、今後、親密性の内部から教育ひいては社会教育を議論することが望まれる。

1 三品（金井）淑子“新たな親密圏と女性の身体の居場所”＜川本隆史他『共に生きる』（新・哲学講義6）岩波書店,1998＞p.78.

2 ルソーに関しては、上野千鶴子『家父長制と資本制—マルクス主義フェミニズムの地平—』岩波書店,1990, p.163-167を参照。コンドルセに関しては、Groult Benoîte『フェミニズムの歴史』[*Le féminisme au masculin*, R. Laffont,1982,]山口昌子訳,白水社,1982,p.68を参照。

3 Habermas, Jürgen. 『公共性の構造転換』[*Strukturwandel der Öffentlichkeit* :

Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Hermann Luchterhand Verlag,1962,] 細谷貞雄訳,未来社,1973, p.69.

4 Sennett, Richard. 『公共性の喪失』[*The Fall of the Public Man*, Cambridge University Press, 1977,] 北山克彦・高階悟訳,晶文社,1991, p.37.

5 筒井淳也『親密性の社会学—縮小する家族のゆくえ—』世界思想社,2008, p.14.

6 *Ibid.*, p.15.

7 Ritzer, George. 『マクドナルド化する社会』[*The McDonaldization of society*, Pine Forge Press, 1996,] 正岡寛司訳, 早稲田大学出版部, 1999を参照。

8 Sennett, Richard. *op.cit.*, p.309-310, 361.

9 Hannah, Arendt. 『人間の条件』[*The human condition*, University of Chicago Press,1958,] 志水速雄訳,2009, p.98.

10 Giddens, Anthony 『近代とはいかなる時代か? : モダニティの帰結』[*The consequences of modernity*, Polity Press, 1990,] 松尾精文・小幡正敏訳,而立書房,1993,p.35-36.

11 Giddens, Anthony 『親密性の変容 : 近代社会におけるセクシュアリティ, 愛情, エロティシズム』[*The transformation of intimacy : sexuality, love and eroticism in modern societies*, Polity Press , 1992,] 松尾精文・松川昭子訳,2006, p.49.

12 Giddens, Anthony 『近代とはいかなる時代か? : モダニティの帰結』 *op. cit.*, p. 53-55.

13 Giddens, Anthony 『親密性の変容 : 近代社会におけるセクシュアリティ, 愛情, エロティシズム』 *op.cit.*, p.12.

14 *Ibid.*

15 *Ibid.*, p.62.

16 *Ibid.*

17 *Ibid.*, p.64.

18 Giddens, Anthony. 『ギデنزとの対話 : いまの時代を読み解く』[*Conversations with Anthony Giddens : making sense of modernity*, Polity Press, 1998,] 松尾精文訳,而立書房,2001,p.187.

19 Giddens, Anthony 『親密性の変容 : 近代社会におけるセクシュアリティ, 愛情, エロティシズム』 *op.cit.*, p.90.

20 *Ibid.*

21 *Ibid.*, p.13.

22 Ariès, Philippe. 『〈子供〉の誕生—アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』[*L'enfant et la vie Familiale sous L'ancien Regime*, Editions du Seuil,1973,] 杉山光信・杉山恵美子訳, みすず書房,1980を参照。

- 23 *Ibid.*, p.381.
- 24 Edward, Shorter. 『近代家族の形成』 [*The making of the modern family*, Basic Books, 1977,] 田中俊宏他訳, 昭和堂, 1987, p.16.
- 25 牟田和恵 “家族の社会史から家族社会学へ—アプローチの統合をめざして—” 『家族社会学研究』 第3号, 1991, p.51.
- 26 柚井孝子 “いま家族に何が起こっているのか—日本の家族の今を問う—” 『家族社会学研究』 第2号, 1990, p.5.(5 ページ)
- 27 山根常男 「現代家族の構造と病理」 <大原健士郎・岡堂哲雄編 『現代人の異常性 現代家族と異常性』 (現代のエスプリ別冊) 至文堂, 1976 > p.7-18.
- 28 山田昌弘 『近代家族のゆくえ—家族と愛情のパラドックス—』 新曜社, 1994, p.103.
- 29 宮森一彦 “「家庭の和楽」と「家庭の親愛」—近代日本における排他的親密性の形成をめぐる—” 『社会学評論』 第54巻第1号, 2003, p.3.
- 30 山田昌弘 『近代家族のゆくえ—家族と愛情のパラドックス—』 *op.cit.*, p.214.
- 31 *Ibid.*, p.10.
- 32 *Ibid.*, p.98.
- 33 *Ibid.*, p.133.
- 34 *Ibid.*, p.134.
- 35 デビット・ノッター 『純潔の近代—近代家族と親密性の比較社会学—』 慶応義塾大学出版会, 2007, p.44.(44 ページのみ).
- 36 宮森一彦, *op.cit.*, p12-13.
- 37 江原由美子 “フェミニズム理論への招待” 『フェミニズム入門』 宝島社, 1988, p.13-14.
- 38 上野千鶴子 『差異の政治学』 岩波書店, 2002, p.4 及び Ortner, Sherry B. “女性と男性の関係は、自然と文化の関係か?” 『男が文化で、女は自然か?—性差の文化人類学』 [*Belief and the problem of women*, Cambridge University Press, 1974,] 山崎カヲル監訳, 晶文社, 1987 などを参照。
- 39 江原由美子 『装置としての性支配』 勁草書房, 1995, p.68.
- 40 荒木菜穂 “バックラッシュの時代における第3派フェミニズムの政治性” 『国際文化学』 第14号, 2006, p.53-54.
- 41 江原由美子 『ラディカル・フェミニズム再興』 勁草書房, 1991, p.47, 54-55.
- 42 上野千鶴子 『家父長制と資本制—マルクス主義フェミニズムの地平—』 *op.cit.*, p.197-198.
- 43 *Ibid.*, p.198.
- 44 荒木菜穂, *op.cit.*, p.47-62.
- 45 上野千鶴子 “歴史学とフェミニズム—女性史を超えて” <浅尾直弘・網野義彦・石井進・鹿野政直・早川庄八・安丸良夫編 『(岩波講座 日本通史 別刊 I) 歴史意識の現在』 岩波書店, 1995 > p.170-171.
- 46 上野千鶴子 『差異の政治学』 *op.cit.*, p.3-12.
- 47 江原由美子 『ラディカル・フェミニズム再興』 *op.cit.*, p.55.
- 48 *Ibid.*, p.54-55.
- 49 上野千鶴子 『家父長制と資本制—マルクス主義フェミニズムの地平—』 *op.cit.*, p.31.
- 50 *Ibid.*, p.39.
- 51 佐藤一子 『現代社会教育学—生涯学習社会への道程—』 東洋館出版社, 2006, p.64.

Studies on the Structure of “Intimacy”

Focusing on “Love” and “Sexual Intimacy”

Yuka NAKAMURA[†]

[†] Master Course, Graduate School of Education, the University of Tokyo

The paper considers the relationships between the modern family and intimacy analyzed by “love” as a symbol of emotionality. When most researchers discuss the theory of the private and intimate sphere, they regard that sphere as a modern family. So, the notion of “intimacy” is often equal to the ties of the members in a modern family. Intimacy such as “affected family and conjugal affection” gives the image as freedom, peace and stability. But, a recent paper considers the considerable problems such as the individualization and diversity of family forms. As above mentioned, intimacy has been given a positive image and a negative image. In this article, the sociological approach, family historical approach, and the feminism approach are mentioned, and analyzed from two sides as “sexual intimacy” and “emotional intimacy”. Through these analyses, we know that “sexual intimacy” has an impulsive and unstable nature, while on the other hand, “emotional intimacy” has vitality and a stable nature. Both are reciprocal compliments.

In this paper, I not only give the positive or negative image, but present the way of approach about why people have intimacy and what elements form that connection.

Keyword: Intimacy, Modern Family, Love

「働くこと」の生涯学習へ

牧野篤[†]

[†] 東京大学大学院教育学研究科

長引く不況にあって、日本社会は雇用劣化とでも呼べるような状況を呈している。それはいわゆる日本型雇用慣行の解体によってもたらされたものである。しかし、その背景にはストックを基本とする社会経済のあり方からフローを基本とするそれへの、構造的な転換が存在している。このような社会状況の中にあつて、単に就労のための教育や訓練を提唱することは、繰り返し使い棄てられる商品としての人材を養成することではしかない。問われているのは、以下の諸点である。(1) 正規・非正規という区別を無用化するような雇用の構造をつくりだすこと。(2) 社会の中で、他者との関わりにおいて自分の存在を意味づけることのできる力を個人が獲得するための学習プログラムを人々に提供し、彼らに対する継続的な支援を続けていくこと。

(3) そのために生涯学習そのものを「働くこと」を問うことによって、社会を生成的に再構成するものとして再定義すること。本稿では、その枠組みを人々が社会の中に位置づいている自分を認識することとして、基本的課題を考察する。

キーワード：雇用劣化，生涯学習，働くこと

目次

- 1 雇用劣化社会の問題
- 2 「働くこと」を問い返す
- 3 「働くこと」を支援する—「中高年者のための人生・キャリア再設計セミナー」の試み
- 4 「働くこと」の生涯学習へ

1 雇用劣化社会の問題

バブル経済が 1991 年にはじけた後、日本社会は「失われた 10 年」と呼ばれる大不況の時代を経験することになった。しかし、その後も日本社会は不況の長いトンネルをぬけだすことができず、「失われた 10 年」はさらに次の 10 年になろうとしている。

日本経済の不透明な先行きは、人々に生活不安を抱かせ、それが雇用不安として社会を覆いつつある。雇用不安を抱く人は、正社員で 47.5 パーセント、パートタイマー 48.2 パーセント、派遣社員 60.9 パーセントにのぼるといわれる⁽¹⁾。働く人の実に半数が、将来失業するかも知れないとの不安を抱いているのである。

しかも、この雇用不安は雇用劣化とでも呼ぶべ

き状況と深く関わっている。その象徴的な現象が、失業率の急激な上昇である。バブル経済崩壊後の経済成長率 (GDP の対前年度増減率) を見ると、平均でわずかに 1.0 パーセントであり、2008 年にはマイナス 3.2 パーセントと戦後最大のマイナス成長を記録した。これは、きわめて異常な事態だといわざるを得ない。なぜなら、19 世紀以降の産業社会を基本的枠組みとする国家の経済では、年率で約 2 パーセントの潜在的生産力の向上が見られるからである。これは何か特別な発明や新産業の勃興によってもたらされるものではなく、個々の労働者が自分の仕事に慣れ、また創意工夫を重ね、さらに企業が設備投資を進めて生産性を高めることで、それらが相乗的に作用して、おのずから実現される潜在的な成長なのだといわれる⁽²⁾。

それ故、バブル経済崩壊後の長期不況に陥った日本社会は、きわめて負荷の高い社会であるといわざるを得ない。つまり、潜在的生産力の向上比率に比して、社会の実質成長率がきわめて低い場合、その差プラス 2 パーセントの労働力が余剰となり、労働市場が失業問題を抱え込まずに済む得なくなるからである。社会が恒常的に失業問題を抱え込むことで、人々の生活不安が高まり、また社会そのものが安定性を欠くようになるのである。

このような低経済成長の社会では、端的に次のような構造的な変化が起こることになる。一つは、雇用なき経済回復がもたらされるということである。つまり、いわゆる体力のある企業が労働者を切り捨てつつ、内部留保を高めて、設備投資を繰り返して生産性を高めるため、低成長下であっても、その企業の生産性と収益率は向上するが、雇用は回復しない。しかも、設備投資を進めるだけの体力のない中小企業は、倒産または安価な労働力を求めて途上国市場へと出て行くことを余儀なくされ、その結果、多くの労働者が職を失うという構造がつくられていくのである。

二つは、産業の構造が、低成長に見合った形へと組み換えられることである。つまり、労働力を雇用して、ものを生産し、市場で消費するという循環を形成することで成り立っているいわゆる産業社会から、ものを生産しない、むしろサービスを創出して、また既存のものをずらすことで価値化して、サービスや価値を消費することで経済が維持される、大きな経済発展を必要としない、また生産性の向上を求めない経済のあり方へと、構造がシフトするのである。

その結果、次のような雇用構造の転換がなされることになる。バブル経済崩壊後、企業が採用した雇用のあり方を示す言葉に「人件費を変動費に」というものがある。それまで固定費であった人件費を変動費に変える雇用構造をとることで、低成長にも耐えられる企業組織を作り出そうとしたのである。1990年代初頭、働く人の8割は正社員だったといわれる。しかし、正社員は原則として解雇できないため、景気の大きな変動に耐え得る柔軟な企業組織を採用することが困難となる。そのため、バブル経済崩壊後の不況期に、従来の正社員の仕事を、非正規社員にもまかせることができるものへと組み換えて、非正規社員を大量に雇うことによって、雇用の構造を調整可能なものとする施策が採用されることになった。事実、非正規社員の雇用については、人事部の管轄ではなく、調達部などの管轄にしている企業がほとんどであり、彼らの雇用にかかる費用つまり給与その他も、人件費ではなく物件費として扱われているのである。つまり、固定費ではなく、変動費として彼らの給与が計上されているのであり、彼らはモノとして位置づけられているといえる。

この結果、1991年に19.8パーセントであった非正規社員の割合は、1995年から急上昇しはじ

め、2000年に26.0パーセント、2003年には30パーセントを超え、2008年には34.1パーセントに達することとなった。勤労者の実に3分の1が非正規社員なのであり、その数、1760万人といわれる⁽³⁾。

雇用構造は非正規化へと大きく転換しているといえる。しかし、一方、この構造を、さらに「常用」と「臨時」とに分けてみると、かなり異なった構造が見えてくる。つまり、常用雇用者の中に「正規社員」と「非正規社員」の2つの層ができあがっており、常用雇用者と臨時雇用者の比率は、1987年が87.2パーセントと12.8パーセント、2007年でも86.1パーセントと13.9パーセントとなり、大きな変化は見られないのである。この意味では、企業内の人員構成は、雇用形態によって正規雇用・非正規雇用の二層構造ではなく、正規社員・常用非正規社員・臨時非正規社員（派遣含む）という三層構造へと組み換えられているといった方がより正確に事態を把握しているものと思われる。

このような企業内の人員構成の変容については、「非正規化は進んだが、常用雇用が減ったわけではない。」「景気が悪くなったらいつでも切れる人が3分の1いるという調整弁をつくりつつ、働く現場を安定させるために常用雇用比率は落とさない⁽⁴⁾」と評価する向きもある。しかし、この構造が、成果主義の採用、さらに企業経営が株主利益の偏重へとシフトすることで、雇用構造の転換は、「解雇の津波」と呼ばれるような社会状況を生み出していくこと⁽⁵⁾につながっていることに意を払う必要がある。

日本社会における雇用不安の背景には、「雇用劣化」とでも呼ぶべき状況が存在しているのである。そこには、端的に、日本型雇用と呼ばれてきた雇用制度および慣行の熔解と解体がある。しかし、一般にいわれるように、終身雇用と年功序列を基本とする日本型雇用制度・慣行が崩れることによって雇用不安が社会を覆うようになったと考えることは、物事を単純化しすぎているきらいがある。なぜなら、従来の産業社会において有効に機能してきたはずの日本型雇用制度・慣行が機能不全に陥ったこと背景には、社会経済の構造的な転換が存在しており、さらに、この社会において就労し、賃金を得て、生活を維持しようとする人々の労働と消費に関わる存在のあり方が流動化し、個別化していることが深く関わっている

と思われるからである。日本の経済構造が近代産業社会のそれから高度消費社会のそれへと移行する過程で、それに付随する人々の人格と思惟の構造が、人として、また国民としての共通性つまり普遍的な人間という観念を基礎に個別性を語る構造をもつものから、普遍的な人間であることを否定し、個別性を前提に差異を価値化する構造をもつものへと自ら変容して、社会の流動化を招いているのであり、この社会構造的な変動が雇用構造を変容させ、人々を不安に陥れているという一面を否定できないのである。

そうであれば、人々の雇用不安の背景には、雇用構造の変容とともに、それをもたらした社会構造的な変動があり、人々が変動に対応する新たな働き方を得、流動化する社会における生活を確保するための社会制度の構築がなく、かつ企業における労働の新しい形が示されず、人々自身の新たな生活のあり方に関する認識が形成されていないがために、どのように人生を設計し、どのように生きていったらよいかわからなくなっている、こういう人々の意識のありようが存在していると見た方が妥当であると思われる。それはまた、「経済環境の悪化。企業への不信感。正規社員中心の制度の制度疲労。知識不足。そして、孤立」という要因が複雑に絡まり合ってきたものだというこでもできるであろう⁶⁾。

それ故に、ここで問題となっている雇用不安とは、単に雇用機会が保障されさえすれば、それでおさまるようなものではない。人々がこの社会で生活することにおいて、その存在に深く関わるより本源的な価値と、それは関わりをもっているとはいえないだろうか。そして、ここにこそ、人々の意識への働きかけと深く関わる、教育や学習のもつ重要性が改めてとらえられる必要がある。教育や学習は、単に人々に雇用機会を得るための実用的な知識や技能を身につけさせるだけでなく、人々が自らの人生を設計し、選択していくための、自分の存在に関わるより本質的な生活上の価値観をつくりだすためにこそ、必要なものなのである。

雇用劣化社会の問題は、ひとり雇用が劣化するということだけではなく、社会全体の構造と密接に結びついている。この意味では、雇用の問題を考えることは、単に雇用を増やすことのみを考えるのではなく、より広く「働くこと」の人が存在することに対する意味を深く問うことが求めら

れる。

2 「働くこと」を問い返す

雇用劣化社会において人々が自らの人生を、納得のいく形で十全に生きていくためには、どのような手立てが必要なのであろうか。とくに、雇用が劣化することと、人々がその生存の意味を見出すことが困難となり、この社会に生きる苦しみを感じることもとが密接な関係を結んでいる昨今の社会状況において、人々が自らの人生の主人公として生きていくために、どのような支援を行う必要があるのだろうか。この問いに対しては、単に就労のためのスキル訓練や職業教育を施すだけではきわめて不十分だといわざるを得ない。むしろ、このような雇用劣化社会に生きることの意味を問い返しながらか、人々が社会の中で自らの人生を意志をもって生き抜くための支援が必要なのだと思われる。しかし、現実にはそのような支援は十分になされてはいない。キャリア教育という名による職業訓練、エンプロイアビリティの向上、スキルアップなどの指導がなされているに過ぎず、また社会的にそのような就労支援の必要性が説かれているに過ぎないのである。

このことはたとえば、雇用構造の転換によって大量に生み出されているニートやフリーターという若年者の就労支援に関する論調に見ることができる。ニート・フリーターに関する論調は、概ね以下のように整理することができる。

第一に、ニートやフリーターという「働こうとしない若者」の量的な急増が取り上げられ、そのもたらす社会的な危機、とくに税収、社会保障制度への影響、最近では少子化の原因の一つ(未婚者急増・晩婚化傾向の進行)などから、その存在を問題視する議論がある。この論理では、その要因として、若者の甘えや家族への依存などが問題視される。その典型的な例として、池田佳隆・日本青年会議所会頭の次のような発言がある。「ニートとは就職活動もしない、また就職してから生かせる勉強もしないという無気力、無関心状態に陥ってしまった若者のことの総称で、生きる気力もないのに親が毎日御飯を出している。そういうことを社会問題にして認め出している風潮自体が、ニートを増長させている」⁷⁾。

原因を個人の問題に求めようとするこのような論調は、不況下における若年労働者の失業問題へと飛び火し、キャリアを「人間力」の問題とし

てとらえ、子どもたちに早くから職業経験を積ませ、職業意識を形成して、就労に誘導しようとする議論へとつながっている。論者は、青年の失業や非正規就労の問題を、社会が生み出した構造的なものであるとは認めようとしなない。「人間力」が導くのは、ニート・フリーターは人間として劣っているから正規の職に就けないし、就くことを忌避しているのだという、責任を個人の人格に関わるものへと還元するイメージである。

キャリアとは本来、単に就労し、職業生活を送るということのみに意味があるのではない。それは、働くことを通して得られる、その人の社会的存在のあり方そのものであるとあってよい。たとえば、アメリカのキャリア教育の父と呼ばれるK.B.ホイトは次のように語っている。キャリア教育においては「ライフスタイル全体における「働くこと」の意味を人間的に理解することが必要である。……人間はその人の行為を通して他者に理解される。人間はその人の「働き」を通して自分は何者かを他者に示すのである」⁽⁹⁾。

ニートやフリーター問題の責任を個人に押しつけようとする人々は、若者たちを労働力としてのみとらえて、彼らを「職業」へと導くために、本来評価できるはずもない人格を職業能力という観点からのみ評価しようとする。それは、雇用に適切な能力・雇用されやすさを使用者側から査定し、それをその人の存在そのものだと指定して、ほら、君は人間として劣っているから、就労できないのも仕方ないね、と彼らを排除することではない。

第二に、平成大不況の下、大企業を中心として設備投資と人員削減が進められる中で、若年者の就業パターンが崩れ、就職しようにもできない若者が急増して、それが彼らの就職への意欲ややる気を奪っているという議論がある。これは、玄田有史や小杉礼子らを中心にして、イギリスのNEETを日本版ニートとして翻訳導入した論者に共通する論理である。ここでは、たとえば、大企業は業績悪化の中、リストラを進めたが、それでもすでに就業している中高年者を大量に解雇することはなく、むしろ若年者の新規採用を控えることで、雇用調整をしてきた結果、若年者のやる気や職業展望を奪ってしまい、ニートやフリーターへと転落させていると説かれる。ある種の世代間対立を指摘する議論であるといってよい。ニートやフリーターは自分の職業生活において「生

きづらさ」を抱え込まされた存在である。だからこそ、彼らに職業展望をもたせ、やる気を出させることが必要だとされ、若者に対する個別の支援を求める論理が導かれている⁽⁹⁾。

これに対して、第三に、自ら就職からおりてしまうニートではなくて、失業者としてとらえられるべきニートが急増している点を指摘し、ニートは社会構造的に生み出された存在であるからこそ、社会的に解決されるべきであることを強調する論理がある。たとえば、本田由紀は、就労支援を必要としている若者には大きく二つの層がある、一つは端的に就労機会を失っている層であり、二つは社会構造的に働く意欲がわなくなってしまう層だという。このどちらもが、労働市場の設計という問題と深く関わっている。その上で、彼女は、社会的な不利益層である若者に対して、「学校経由の就職」が機能しなくなる一方で、「教育の職業的意義」が希薄なままである状態を指摘し、就労に関して若者への社会的・教育制度的な支援がなされていないことを問題視する。また、本田は、ニートやフリーターという言葉を社会的に広め、その原因を個人の態度の問題へと還元することで、若年者の失業や不安定就労を生み出し、働く意欲を殺んでいることの社会的な責任を回避しつつ、彼らをお前が悪いのだとして社会から排除する一方で、でも就労したいでしょ、だったら努力しなけりゃね、と社会につなぎ止めておく言説構造が社会的に構築されていることを、厳しく批判している⁽¹⁰⁾。彼女はさらに、このような社会構造が、キャリア形成の過程で、個人固有の「人格」をまさぐり、いじることへとつながっていること、つまり働くことを通して社会的存在へと成長するのではなく、企業に気に入られて、雇用されやすい自分となることを若者に強いていることをも指摘している⁽¹¹⁾。

第四に、上述の3つの論点を押さえつつ、若者がニートやフリーターに転じていく姿を、「やりたいことの呪縛」と居場所論からとらえようとする乾彰夫らの調査研究がある⁽¹²⁾。乾らは、実際に都立高校卒業者への追跡研究を通して、彼らが懸命に生き、職業生活を維持しようとしながらも、その思いに反して、社会的な不利益層へと転じて行かざるを得ない姿を描き出している。その背景として、乾らがとらえたのが、格差社会の形成と「やりたいことの呪縛」、そして彼らの生活を支え、職業生活を生きぬくために必要なおとなや仲

間との間で形成されるべき豊かで多様なネットワークの欠如、すなわち孤立化である。乾らのこの研究は、若者たちを社会的に排除する一方で、低賃金労働力として使用し、その上で彼らにその境遇を自己責任だとして受け入れさせようとする社会構造が存在しているが、しかし、そのような社会構造をうまく利用することを助言し、指導できる第三者の存在があることで、彼らは学歴を問わず、職業生活を自己実現へと結びつけて行き得ることをも明らかにしている。

第一のものは論外としても、第二から第四までのニート・フリーターに関する論調は確かに重要な指摘を行っており、傾聴に値するものであるといえる。しかし反面、それがニート・フリーターを社会問題として扱い、彼らに対する就労のための支援を進めることをよしとする立場、つまり正規雇用されることをよきこととする立場から、それを実現するための職業教育や職業訓練を説く傾向をもっている点に、筆者はある種の違和感を感じざるを得ない。社会はすでに、雇用構造を転換させ、非正規雇用を常態化する段階にまで変化している。この状況の下で、正規雇用をよしとする立場からニート・フリーターへの就労支援を行うことは、ある意味で、正規雇用に就けない彼らに、正規雇用を是とする立場から就労への強迫的な観念をもたらしつつ、非正規就労を悪しきものとして価値づけする危険をもっているとはいえないだろうか。ここではむしろ、非正規就労という働き方を肯定しつつ、彼らが「働くこと」の社会的な意味とそれがもたらす彼ら自身の存在に対する意味を深く問いながら、人がこの社会で働いて、生きていくとはどういうことであるかが探求される必要がある。

そのことの必要を端的に示している、学生たちの感想文がある。筆者が授業を担当したある大学の学生たちは、この社会に生きることを次のように語っている。

「次の春に大学を卒業する予定だが、卒業後に就職するのが面倒くさくなって内定を辞退し、アルバイトで小遣いを稼ぐようになったら、私もフリーターだ。アルバイトも面倒くさくなって、しばらく親に甘えてしまおうと思ったら、私もニートだ。国公立大学を卒業したからといっても、国公立大学入学が就職のためではなかった私にとって、フリーターやニートという立場は、とても身近な気軽さで私を誘惑する。たまたま私の家が娘

をニートにさせるような余裕がなかったから私は来春就職するが、いざとなればフリーターやニートでもまあある程度は生きていけるんだろうな、という甘さが私の中には確かにある。」「こんな甘い人間にも生きる手段が残されているのが、今の日本社会なのではないかと思っている。そして、本当の飢えを知らないからこそ、こうした甘さで遊んでいられるんだろうな、とも思う。」

しかも、このある意味で脳天気な就労観は、次のような不安感と表裏一体のものなのである。

「『自己責任』という言葉も最近よく耳にする。とくにイラク戦争邦人人質事件では、身に危険が及ぼうと『自己責任』が追及されるような場面を目の当たりにした。いつの間にか何が起きても、自分で責任を負わなければならないという社会の空気を感じていた。まわりの人や社会は助けしてくれない、という何かピリピリした空気が流れているようだ。それを一番感じているのは、私たち若者かも知れない。失敗したら、責任を負わないといけない、失敗したくない、一度失敗したらやり直しがきかないと思いこんでいる。」

「格差社会がどんどん広がり、世間は人を勝ち組、負け組という分け方をはじめた。若者は、自分たちなりにそれを解釈し、将来に不安を覚えているのだ。このままだと、自分はどうなってしまうのか、どうしなければならぬのか、よくわからない。だけど何とかしないと自分も負け組になってしまう。だから、自分より下の人を見つけ「こいつよりマシだ」とか「自分の方が上だ」という優越感で自分をなぐさめている。」

「問題は、『本当の自分』や『個性ある私』といった一種のまやかしのようなものが広まってきていることにあると思う。個性的であれという脅しを、私たちは、子どもの時から受けてきた。でも、個性的であることがどんなことなのかわからなかった。それでも、個性的でない、負け組になるという焦りはある。だから、人と比べてマシな自分を見つけようと死にももの狂いなのだ。」

この社会では、80年代後半以降、〈私さがし〉つまり自分自身に投資し、自分を他人と差異化して商品化し、消費するゼロサムゲームの社会が到来する一方で、平成大不況によるリストラ、そして合理化によって企業の内部留保が高まり、それが生産設備への投資へとまわされることでさらなる人員削減と生産性の向上が進められるという循環がつけられ、雇用なき経済の回復・発展の

ルールが敷かれつつある。その結果、人々はさらに労働から遠ざけられることとなる。皆が同じように就労して、コツコツ働くことで、皆と一緒に豊かになり、それが自分の生活の豊かさに結びついていると思える社会は過ぎ去り、働き方が多様化、個別化され、「みんな」であった人々は分断され、孤立化して、自分自身を価値化することを強られるようになる。労働から遠ざけられながら、就労のための自己の価値化への強迫的な観念を煽られる社会がつけられてしまったといつてよいであろう。

こうした社会状況が、若者にニートやフリーターを選択することを強いるだけでなく、若者たちそのものと社会に生きる私たち一人ひとりにニートやフリーターに共鳴する心性を共有させているのではないか。そうだとすると、ニートやフリーターだけを問題視し、彼らへの支援を主張しては、本当の問題は解決できない。彼らを含めた私たちの存在のあり方が問われる必要がある。

このような若者たちの状況に対して、次のような調査結果は、私たちにある種の希望を抱かせるものである。怠けているわけではなく、懸命に生きようとし、就労への強い志望をもっているが、就労機会から抜け落ちたり、就労先を退職したりして、フリーターやニートになった若者たちが、「地元つながり」とでも呼べるネットワークの中で、まったりと生きようとしているかのように見えるとの研究報告がある。フリーターになった若者たちにとって「より重要なのは、……親の職業、経済力によって職業的な展望が異なる者たちの間で、場所、時間、金銭を共有することによって成り立つ文化—「地元つながり文化」—が形成されていたことである。「大事なことは、彼らが地元つながり文化を形成することで、親の経済力とは独立して、「地元」で生活していくという将来展望を共有していることである」⁽¹³⁾。

このような一部の若者の動きは、前述の乾たちの調査研究でも明らかにされている。「小集団がどこかでつながっており、それが数珠つなぎのように「地元」でネットワークを形成している。「フリーターになってからは、当初もっていた目標にこだわるわけではなく、むしろ「いま」の地元で友人と過ごす時間に重点が置かれており、その日々の生活から将来を思い描くように変化が見られた。」「学校にも「会社」にも属さない彼

女たちは、まさに「今」自分が属している「地元」で生きること、そしてその中で安定した生活を確保することが最も大事なことであり、それがあってはじめて「現在」とつながる「将来」を見通すことが可能となるのである」⁽¹⁴⁾。

上記の4つの議論では、ニートやフリーターがきちんと就労することこそが価値化されていたが、そうではなく、むしろ、正規的就労をしないことで、自分の存在を担保しようとするような、こちらの方を価値としてとらえ、ある種の癒しを受け取りつつ、安定した生活をも送ろうとしている若者がいるのである。

ここでなされなければならないのは、その一人ひとりの人生の意味を豊かにするために、その人がどう生きるのかという、「働くこと」のもつ深い哲学的な意味を問うことである。それはまた、「働くこと」とは、ホイトがいうように、その人の人生において、組織と自分との関わりの中で、自分の存在意義を確立する過程のことであり、自己実現に向けて、社会と自分との関係において、自己の価値を高めていく過程のことであるという視点を明確にすることでもある。「働くこと」とは、その人個人の成長や成熟に関わる価値志向的な社会的な営みなのである。

それが故に、ホイトは、「働くこと」を問うキャリア教育を社会運動であるとして、次のように定義している。「働くことを重んずる社会(work-oriented society)における諸価値に精通し得るよう個人を支援し、それらの価値を自らの価値観に組み入れ、働くことが誰にとっても可能となり、意義を持ち、満足できるような生活を送れるよう支援する、公教育および社会全体の運動」⁽¹⁵⁾である。そして、そうであれば、「働くこと」は単なる生活の糧を得るための就労とは異なることになる。ホイトは続ける。少々長くなるが、引用する⁽¹⁶⁾。

「私が用いた「働くこと(work)」を正しく理解していただくためには、次のような関連概念の理解が必要である。／1. キャリア教育は、教育関係者のみによってなされるものではなく、社会全体の運動である。／2. 働くことを重んずる社会においては、有給にせよ、無給にせよ、すべての人々が働きたいと願っている。／3. 自分のなにかの行動は自分だけのために行っているのではなく、他の誰かから望まれてもいるという事実を知り、行動に移し、それを達成したいと願う人間

の欲求を示す事例が「働くこと」であり、キャリア教育はこの理解を前提とするものである。／4. 私たちは、有給・無給の別を問わず、生涯にわたる「働くこと」を通して、自分自身に対しても、他者に対しても、自分を最もよく表現することができる。／5. 「働くこと」をめぐる価値観については、人はそれぞれの個人的価値観に最もふさわしいものとして選択して内面化する。／6. 「働くこと」が可能な状態となるには、それをめぐる選択に必要なキャリア・スキルの獲得がなされていなくてはならない。／7. 「働くこと」に意義を持たせるためには、自分自身の「働き」が、自分自身に対しても社会全体に対しても利益をもたらしているという重要な事実について理解する必要がある。／8. 「働くこと」から満足を得るためには、働いた結果として得られる感覚を心地よいと感じる必要がある。」

「働くこと」が社会的な関係の中に位置づけられ、それがその人個人の社会的な意義と存在価値につながるという関わりの中でとらえられていることは明白であろう。そして、そのような社会的な関係の中で、人々が自己の存在意義をとらえることができるが故に、その社会は、働くことを人々が尊重する社会であり、その社会では、人々が働くということは、単に自分のためだけにカネを儲けるという行為ではなく、自分のためつまり自分の社会的な存在意義を獲得するために行うことが社会のためにもなるというある種の相互性の過程において、自己を実現しつつ社会をよりよく形成していく、その過程にかかわっている自分を感じ取ることができるということであるといえる。だからこそ、人々は金銭的な報酬の有無にかかわらず、働きたいと願う、そういう社会が実現するというのである。

3 「働くこと」を支援するー「中高年者のための人生・キャリア再設計セミナー」の試み

雇用が劣化し、「働くこと」が従来のように自明のことではなくなった2000年代、とくに「働くこと」における人々の存在意義が問われはじめ、多くの若年者と中高年者が、自分がこの社会に存在し、働き、生きていくことの意味をとらえあぐねている。雇用劣化社会とは、従来であれば自明であったはずの、または問う必要のなかったはずの自分がこの社会に存在していることの意味や

意義が、目の前の雇用と生活が不安定化することで、改めて問い返されざるを得ず、しかも人々が一人ひとり孤立した状態では、それを問うことすらできず、不安ばかりが昂進していく社会のことである。そのため、人々は社会の風評に煽られ、またマスコミの喧伝に乗せられて、闇雲に雇用されやすさとしての能力、つまりいわゆる職業スキルの訓練を受け、エンプロイアビリティを高めることに懸命になるが、それはまた、企業に使われ、捨てられるだけの技能や技術をもった労働力としての自分をつくりだしているに過ぎないという面がある。雇用不安は解消されず、不安に強迫される形で、新たな職業スキルを身につけ続ける、不安定な使い捨ての労働力へと自分を形成することができるのみなのである。

いま問われているのは、職業スキルの訓練も重要だが、それ以上にこの社会に生きることの意味をとらえる力、この社会を少し高いところから俯瞰しつつ、自分の立ち位置を確認し、自分がこの社会に生きて、働くことを意識し、自分を自ら価値づけすることのできる力を養うことなのではないか。それはまた、他者との間で就労の機会を奪い合うような孤独な競争を続けることではなく、他者との間でお互いにその存在を認め合いながら、自分がこの社会で他者に支えられ、他者を支えて生きており、その他者との相互承認と相互支援の関係の中で、自分の生活を営むことが、この社会で「働くこと」であるという実感を得る手がかりをつかむことなのではないだろうか。そして、社会で自分の存在意義を探しあぐねている人々に対して、このような手がかりをつかむ支援を行うことこそが、知的なコミュニティとしての大学の役割なのではないか。

このような観点から、筆者が在籍していた大学で2005年度に「中高年者のための人生・キャリア再設計セミナー」を実施したことがある。このセミナーにおいては、これまで述べてきたような社会の変化とその背景が受講者に伝えられ、受講者は自ら生きるこの社会を俯瞰する視点を獲得しながら、自分が生きることを、受講者仲間と一緒にとらえ返し、新しい人生へのきっかけをつかんでいった。以下、この試みの一端を紹介する。

3.1 プログラムの概要

このセミナーは、雇用劣化社会の中で、人生の意味を探しあぐねている中高年者を対象とした

もので、実施の趣旨は次のように説明されている。「このセミナーは、大学の研究科として、近年注目されている中高年者の失業問題や「2007年問題」（「団塊の世代」の一斉退職）に役割を果たす必要があるのではないかと、また、一般学生・若者の教育だけでなく、成人や中高年者の教育にも関心を向ける必要があるのではないかとという問題意識から開催されたもので、人材会社やハローワークが行っている「就職のお世話」的再就職の技術教育ではなく、中高年者が就職やキャリア・人生の再設計を行うにあたって、じっくりと世の中と自分自身を理論的、客観的に捉える手助けをし、参加者が次の行動を起こすところまで支援することを目的としています」⁽¹⁷⁾。

この目的を達成するために、カリキュラムには次の内容が組み込まれた。つまり、就職のためのスキルを伝達することよりも、(1)自分が生きている社会の状況を理解するための目を養い、(2)自分を内省的にとらえ返して、どのような生き方をしたいと願っているのかを意識化させるとともに、(3)心と身体の健康を自ら管理するための視点と技法を伝え、さらに、(4)次の人生に一步足を踏み出すために参考となる事例の紹介とそのための支援ネットワークの形成を行い、そして(5)受講者仲間とともに実際に自分の人生を思い描いてみる実習を進めるということである。具体的なカリキュラムは〈表1〉に示される通りである。

〈表1〉「中高年者のための人生・キャリア再設計セミナー」カリキュラム

実施期間：2005年2月3日～2月9日

1. 中高年者のこころとからだ

第1講義 中高年のメンタルヘルス：不眠とうつ病について

(内容)日本人の4人から5人に一人は「不眠」に悩んでいる。年齢を経るにつれて睡眠は浅くなり、中高年者にとって「不眠」は身近な問題である。「不眠」に対処するためには睡眠をよく理解すること、誤解による不眠恐怖症に陥らないことが重要。「不眠」と切り離せない問題に「うつ病」がある。「うつ病」の一番の問題は自殺で、日本の自殺者の80パーセントが「うつ病」傾向を示している。「不眠」と「うつ病」とを適切にとらえ、早期に対処する必要がある。

第2講義 若々しく生きるための体力管理

(内容)中高年者の健康維持のために日常の運動が必要であることは科学的に証明されている。しかし、どのような運動がどのような強度で必要なかは個人によって異なる。体力レベルが低い人ほど軽い運動で体力の改善が見込まれる。体力レベルに影響があるのは、年齢・遺伝的素因・過去の運動経験・現在の健康状態・ライフスタイルである。このうち、自分の意思で変えることができるのはライフスタイルだけ。体力の維持・改善のためには、柔軟性を高める運動・代謝を盛んにする運動・筋力を強化する運動・巧みな身のこなしを鍛える運動が必要。若々しく生きるためには生きがいをもつことが求められる。

2. 中高年者の生き方とキャリア開発

第3講義 中高年者の生き方

(内容)次の4つのテーマから構成。(1)近代末期という社会、(2)おとなも子どもも生きづらい、(3)交換可能な「私」／私は私である必要はない、(4)意味よりも尊厳と生きがい。「均質で平等な人間観」を基本とする近代社会は、競争と分業という制度を導入し、人々を取り替え可能な労働力として活用することで大量生産と大量消費を実現し、物質的な豊かさを実現した。物質的に豊かになった社会では、人々は生きる意味に飢えるようになる。私を私として立ち上げるためには、他者が存在していなければならず、他者との間に生きることが社会に生きること。この感覚と視点をつかむことが私の存在意義を確信することになる。

第4講義 中高年者の労働事情とキャリア開発の取り組み

(内容)次の4つのテーマから構成。(1)中高年者の雇用市場、(2)中高年者のキャリア形成の仕組み、(3)キャリア形成支援策、(4)中高年キャリア形成の考え方。日本型雇用慣行が崩れたのは、1990年代から。とくに日経連が1995年に『新時代の「日本的経営」』で人材育成を「長期蓄積能力活用型」「高度専門能力活用型」「雇用柔軟型」に分けてから非正規雇用が急増した。中高年者のキャリア形成は、キャリアを業務とは異なった意味あいへとずらしながら、天職や天賦の才を追求することにつながる。

3. 再出発の経験と心構え

第5講義 目標実現への心構え

(内容)次の4つのテーマから構成。(1)まず気持ちの切り替えから、(2)自分自身の棚卸し、(3)履歴書と業務経歴書、(4)仕事の探し方。自分を内省し、かつ客観的にとらえる訓練を行う。その過程で、自分が何にとらわれ、何から抜け出せないでいたのか、概念くだきと呪縛からの解放を進める。

第6講義 再出発経験者の生き方体験談

(内容)幾多の困難や障害を乗り越えて、変化の波に果敢に挑戦してきた再就職者4名の体験談を、人生の岐路に当たって「何を考え、何に気づいてきたのか」を中心に語っていただく。

4. 人生再設計（キャリア開発）の進め方

第7・8講義（実習）目標の設定・実行計画の立案

(内容)受講者とともに「振り返りシート」「キャリア目標設定シート」「実行計画シート」を使用して、今後の人生を設計する。

3.2 受講者の動機

このセミナーの定員は 50 名であったが、とくに 60 歳以上の受講者が全体の 3 分の 1 を占めた。また、うつ病経験者や現在うつ病と診断されている人もかなりの数に上った。受講動機は、「定年後の過ごし方のヒントを得たい」「人生の見直し・自分探しと生きがいを考えたい」「人生の指針・方向性を見出す機会にしたい」などがそれぞれ 10 名ずつなど、昨今の雇用不安社会の実情を示すような内容が並んだ。それをもう少し詳しく見てみると、次のような動機が語られている。

- * 自分は父の地盤を引き継いで、自営業を 20 年やってきましたが、人生の半ばを過ぎ、自分の力を試したい、自分の夢実現のために思い切って仕事を辞め、新しい道に足を一步踏み入れました。しかし、まだ、心の片隅で、モヤモヤ・不安などがあり、新しい世界を立ち止まったり、座り込んだりして、元気よく進んでいないと思います。このセミナーに参加して、もう一度、自分のこれからの人生の再設計ができればと思い、応募しました。(40 代男性)
- * 私は、営業系の企画、事務職を 25 年務めました。社の配属方針と地元で両親の世話を続けたいという希望が合わず、昨年早期退職しました。正社員の就職先が見つからず、現在、嘱託社員として勤めています。正社員であればそのままずっと無難に勤めていくのでしょうか、期間がある事は軌道修正もできるのだと考えました。今後 15 年スパンでの自分が何をしたいのかまだはっきりしません。この講座が、きっかけになればと思います。(50 代女性)
- * 一貫したキャリアがなく、自分はこういう職業である、という自覚がない。等級もあがらず、会社からも職場からも必要とされていないため今の会社にいるのが苦痛になってきた。35 歳という転職のリミットを迎え今後どうしていけばよいかわからなくなった。(30 代男性)
- * 現在求職中ですが、やりたいことが見つかりません。1 年間税理士を目指し、簿記検定などの資格を取得しましたが、パソコンが使えないとダメとの理由で、会計事務所への門が閉ざされ、現在パソコン教室へ通学中です。人間関係がうまくできず、事務系の職を探しているのですが、年齢のこともあり、なかなかうまく行きません。どうしたらいいのか解決の糸口が見つければと思っています。(30 代男性)

* 大学では児童教育を専攻した後、小学校教員を経て、結婚退職。英語を 1 年勉強して、2 児の男子を出産後、大学院へ 35 歳ではいり、塾経営のかたわら、8 年、大学院生としての生活を送りました。多くの人に育てていただき培ったキャリアを社会に貢献する方法を模索しています。子どもも学費がかかるようになりますので、収入を得、暮らしを豊かにする道を思いますが、年齢のことも考え、あれこれ悩んでいます。人生を切り開くワンステップになればと思っています。(40 代女性)

個人の動機はそれぞれ異なるが、誰もが自分の社会的な位置づけに悩み、自分が「働くこと」の意味をとらえあぐねていたことがよくわかるのではないかと。

3.3 受講後の変化

このような動機をもってセミナーに参加した受講者たちは、積極的にセミナーに参加し、その過程で、自分を再発見していく動きを、筆者たちセミナー担当者に見せてくれた。それはまた、彼ら自身が、セミナーで学ぶことで自分を内省し、かつ対象化する視点をとらえることで、対象化するという行為そのものの中に、自分を他者へと移行して自分をとらえるという視点を獲得し、また他者の存在を確認することで、自分がこの社会の中で生きていることの意味を感じ取っていく作業でもあった。つまり、自分は孤立しているのではなく、多くの人々の支えの中で生きているし、自分もその人たちの支えになっているのだという関係を確認することにつながっているのである。それはまた、私一人が孤独に存在しているのではなく、〈わたしたち〉としてこの社会に存在していることの、再発見であるといつてよい。

この受講者たちの変化は、〈図 1〉と〈図 2〉に示される写真にもよく表れている。〈図 1〉は開講直後の写真、〈図 2〉は第 7 講義・第 8 講義あたりの写真である。受講者たちの顔があがり、自分の経験や体験を他の受講者との間で共有しようとする意思が表れていることがよくわかる。彼らは、仲間との間で自分を共有することで、仲間に支えられてここに存在している自分をとらえ、さらに仲間を支えてここにいる自分を感じ取っているのだといえる。

それ故に、受講後の感想にも次のような言葉が綴られているのだといつてよいであろう。

〈図1〉人生・キャリア再設計セミナー受講の様子1



〈図2〉人生・キャリア再設計セミナー受講の様子2



- * さまざまな境遇の方が自らの人生に対して真剣に取り組みられていることを認識して、身が引き締まる思いだった。
- * 大学に通うことで、受講者の方々だけではなく、セミナーに入ってくださった院生や学生の皆さんとも知り合えて、若返った感じがした。自分がこれまで悩んでいたことが、人間関係の中でこんなにも簡単に解決してしまうものなのかとちょっと拍子抜けしたような感じだった。これまで孤独だと思い込んでいたが、そうではないことがわかって、生まれ変わったような感じがした。
- * 自分と同じような体験を持っている人のお話を聞くことができ、自分一人ではないことがわかって、勇気がわいてきた。
- * 企業人から定年後の一個人になる場合、いかに自分を見つめることが大切かを実感した。そのときに重要なのが、家族や友人・知人だということもいやというほどよくわかった。このセミナーに通うことで、自分が本当に何を求めているのかがよくわかった。それは人とつながっているということだった。思い返すと、自分が企業にいる間ずっと孤独だったように思う。それが当然だと思っていたが、その孤独の中にうつ病などの芽が生まれていたのではないか。もっと早くに自分は人とつながりあって生きていくのだということを実感できればよかった。いまからでも遅くはない。新しい人生に向けて、人との関係を大事にしていきたい。
- * 仕事が自分の全人格だと思い込んでいた。でもそれは間違いで、仕事は自分の人格の一部でし

かないことを再認識した。なんだか気が楽になった。これからは自分を支援してくれる「信者」を増やしながらか、自分や家族の関係を大事にした生活設計をしていきたいと思う。

これらの感想からは、受講者が自分の意味に苦しんでいたこと、そして、このセミナーを受講して、自分を外から眺める作業を繰り返すことで、実は自分は人間関係の中で生きてきたし、生かされてきたということを発見することで、自分の今後のあり方を考えようとしているということがわかる。他者との関係において生きてきた自分を、感謝の念をもってとらえ返すことで、自分が生きてきたという事実そのものに意味を見出し、自分を再構築しようとする動きを示しているのだといえる。それはまたこのまま、ホイトのいう「働くこと」と重なり合うものである。

この自分を外から眺めつつ、人との関わりにおいて生きてきた自分を発見し、自分の存在意義と生きていることの意味を再構築しようとする作業＝行動は、彼らをして自分のこれまでの人生を肯定した上で、今後の人生を納得がいくように十全に生きるためには何をすべきかという課題を考えるようにしむけている。それは、単に職業に就き、カネを儲けるという意味での職業ではなく、自分という存在を社会において生かしていく、その結果、人様との間で心豊かに生きていくことのできる自分を確認し、自分の人生を自分の力で全うする満足感を得ようとする、その意味での「働くこと」へとつながっていくものであるといえる。

4 「働くこと」の生涯学習へ

今日の日本社会に見られる雇用劣化は、経済のグローバル化とそれにとまなう社会の構造的な変容によってもたらされたものであるという性格を強くもっている。しかも、グローバル化に加えて、日本社会は急速に進展する少子高齢化と人口減少という、従来の国民国家を基本単位とした産業社会の成立要件を失いつつある。つまり、廉価で勤勉かつ均質な大量の労働力の供給を基礎に、品質の安定した製品を大量に生産し、それをまた均質な国内市場とアメリカを中心とした海外市場に大量に販売することで利潤を得るとい産業のあり方を維持することがきわめて困難な社会へと自ら歩みを進めているのである。その過程で、日本社会では、これまでのような製造業を基本とする国民の生活保障の体系、すなわち全

部雇用と企業による福利厚生を基礎とし、また直接税を基本とする税制によって、社会的な負担の少ないセーフティネット、つまり最低限の生活保護と社会保険を整備するという雇用と福祉の政策を維持することが困難となり、また経済成長にとっては無意味とでもいえる状況を呈しているのである。この過程においては、産業構造は製造業を基本とする第二次産業から金融・サービス業を基本とする第三次産業へと移行し、経済発展は低成長を記録し続けるとともに、製造業の雇用形態であった正規雇用を基本とした全部雇用を維持することが困難となり、さらに企業の福利厚生が後退することで、労働者の失業と非正規雇用化が進展することになる。大規模な生産ではなく、消費者の個別デマンドに応じて臨機応変に組み換えられる機動力をもった小規模のベンチャー企業やネットワーク企業が産業の主流となる時代に入っており、雇用も流動化しているのが現実である。

このような社会への移行にともなって、雇用が非正規化し、労働市場も流動化しているが、それに対応する形で、政策的なセーフティネットが構築されることはなかった。産業構造の転換にともなって、直接税を基本とする税制が機能しなくなり、また経済のグローバル化の進展は国民国家内部の産業振興策と市場の保護を無意味化するため、財政出動としての福祉を拡充することは、国家財政の赤字を招くだけでなく、国内市場の拡大と経済発展にとっても無意味化していくのである。そのため、国家は福祉政策に熱意を失い、従来、企業が担っていた福利厚生は国民一人ひとりの自己責任へと転嫁されることになった。

雇用が流動化し、非正規化・失業が増える一方で、福祉政策が十分なセーフティネットを整備することなく、各個人の生活は自己責任として片付けられる社会が到来していたのである。この意味で、昨今の労働市場に見られるような雇用劣化による人々の生活破壊は、「政治災害」であるという一面を免れ得ない⁽¹⁸⁾。

しかし反面、このような時代にあって、正規雇用を是とする立場から失業者やフリーターたちを正規雇用へと回収しようとするのも、無理があるように思われる。それは、一方で、彼らを生み出した社会構造を批判し、彼らの生活保障のための職業を保障することの社会的・政治的責任を問うことに向かう。しかし、その裏で、彼らが現

実の労働市場において正規の職を得るために、彼らに対してエンプロイアビリティを高めること、つまり彼らを労働から排除し、彼らを失業やフリーターなど不安定な生活を余儀なくされる境遇に追いやった労働市場に適した労働力として自らを形成することを強いないではない。

いや、そうではないという議論は当然あり得るであろう。たとえば、本田由紀は、学校教育において、従来、「教育の職業的意義」がとらえられてこなかったことを指摘しつつ、現実の職業生活への〈適応〉と〈抵抗〉のためにこそ学校教育における職業教育が必要であると説く。彼女の主張によれば、労働者が不利益な状況に置かれた場合に、連帯し、その正統な権利を行使し得るための基礎的な知識を身につけること（つまり、〈抵抗〉のための職業教育）と職業生活を自ら全うするための専門性、しかもこの流動する社会において、自らの専門性を柔軟に組み換え、高度化していくことのできる専門性を身につけること（つまり、〈適応〉のための職業教育、この専門性を彼女は「柔軟な専門性」と呼ぶ）が必要で、しかもその職業イメージの一つは職業生活において自在に変容していく職人的な専門性であるとされる⁽¹⁹⁾。

筆者は基本的に、本田の観点到同意したいと思う。しかし、以下の点で不安をぬぐい去ることができないことも確かである。第一に、その実効性にかかわる問題である。本田が職業的意義を体現してこなかったと批判する学校教育において、このような本田の提言する教育を速やかに行うことは可能なのだろうか。周知の通り、学校制度は、近代国民国家においては国民形成と市場統合のためのイデオロギー装置として構築されているが、そうであるが故に、学校制度は民衆がその欲望を達成するための道具としても機能しており、単に学習指導要領を変更すれば教育課程の組み換えが進められ、新たな教育が始められるというものではない。そこには、社会の諸勢力が制度を利用することによって生まれる慣性力が働いており、それが容易に制度の内実の組み換えを許さない構造が存在している。このことは総合的学習の例をもちだすまでもなく、明らかなことではないであろうか。また、既述のように組み換えられている産業構造=雇用構造において、本田が提唱するような職業教育を学校で行い得たとして、その後、職業生活の過程で自らの専門性を柔軟に組み換えて、より高度な職業へと向上していく労働者を育成す

ることは可能なのであろうか。むしろ、学校卒業後の職業生活における支援体制の構築の方がより重要性を持つことになるのではないだろうか。

そして、この実効性は第二の問題としての労働者への見方つまり人間観と結びついていく。本田の主張する〈適応〉と〈抵抗〉のための職業教育の背後には、その職業教育を受けることで自律的に職業生活を送り、自らより有利な職業を選択し、かつその職業生活において自らの専門性を柔軟に組み換えつつ、職場においても有用視されて、流動化する雇用情勢を背景に、自らの職業生活を自らの力で切り開いていける自立した強い個人が想定されているように感じられる。確かに、そのような個人を育成することができるのであれば、それはそれで望ましいことだと思われる。しかし、それはまた反面で、経済界が求める自己責任論と紙一重の表裏一体の議論をすることになるのではないだろうか。しかも、柔軟な専門性という場合、そこでは単純労働にしかつけない人々の「専門性」は考慮されているようには思われない。それはまた、本田がいわゆる正規の学校教育を重視するのみで、彼女の議論には、職業教育を通して若者たちに人生への見通しをもつことのできる力をつけようと苦しい努力を続けている専門学校の実践や大学その他のリカレント教育など、いわゆる中等後・成人教育へのまなざしをとらえることができないことともかかわっているように思われる。

それ故に、本田の主張する学校教育における職業的意義をもつ職業教育の実施は、その重要性は十分に受け入れられるものであるといえる反面で、逆に若者に自立した強い個人となり、正規就労することを是とする強迫的な感情を抱かせることにもなるのではないかと危惧される。

ここで問われているのは、これまでのような製造業を基本とした産業社会の構造が壊れ、すでに高度消費社会に移行しているのにもかかわらず、いまだに就労の構造や労働力育成のあり方が、旧来の正規雇用を基本とする、製造業を中心として経済発展を追い求める時代の枠組みの中で考えられていたり、流動化する雇用情勢を自力で乗り切っていける強い個人が想定されているということである。今日の日本社会においてはむしろ、正規雇用であることが是であり、非正規雇用であることが非であるという議論ではなく、また、いわゆる強い個人を想定することでもなく、誰もが「働くこと」において、自分の人生を自分のもの

にできるだけの保障を得られる社会をつくりだすことが求められている。それは、言い換えれば、単純労働にしかつけない、強い個人でもない、いわば平凡な弱い個人が、それでもなお職業生活を営むことができ、職業生活を通して自分がこの社会において生きていることの実感を我がものとする、そのための支援をどのように社会的に構築していくのかということであろう。

このような観点からは、問題は、正規雇用か非正規雇用かということではなく、強い個人の育成でもなく、正規も非正規も、同一価値労働であれば同一の賃金を得ることができる労働制度の設計と、誰でもが自分の生活を安定させつつ、納得のいく人生を自分の力で生きていくことのできる力をつけることができる教育・学習の保障をいかに進めるのかということであるといえる。

それは、人々が孤立して、自分がどのような生き方をしたらよいかもわからず、使い捨てにされる職業能力と呼ばれるスキルを闇雲に身につけ、かつそれを更新し続けることを支援することではない。必要なのは、人々が自分をこの社会にきちんと位置づけ、生きていることの意味と意義を確認でき、それが他者との関係つまり社会における相互承認関係へと展開して、自己認識へと還ってくるような教育と学習の提供である。それは、単に機会の保障ではなく、教育と学習の場とプログラムの提供であり、その教育と学習を通して、人々が他者との共存の中で、自分がこの社会において位置づけ、役割を果たしていることを実感できるように保障すること、すなわち「働くこと」を生涯にわたって継続的に支援するプログラムの提供と「働くこと」そのものの保障である。

それはまた、一人の弱い自分が、他者との「つながり」において自己を認識することであり、その「つながり」において存在し、その「つながり」において自己をとらえることができる活動のあり方、つまり「働くこと」を各個人が自分のものとするための教育と学習である。それは、次のような言葉によって表現され得ることであるといっていよい。

「私たちが真に求めているのは自由ではない。私たちが欲するのは、事が起こるべくして起こっているということだ。そして、その中に登場して一定の役割をつとめ、なさねばならぬ事をなしているという実感だ」。私たちは、自己がそこに在ることの実感がほしいのだ。その自己の実感感は、

自分が居るべきところに居るときに、はじめて得られる」⁽¹⁹⁾。

自分がいるべきところにいるとの実感を得ること、他者と十全な「つながり」を共有していること、自分と社会とが過不足なく一体となっているということ、これがすなわち自分の存在が自由であることそのものであるといえる。いま私たちに求められているのは、「働くこと」の教育が「つながり」つまり社会を生み出すことそのものであるような生涯学習のあり方をつくり出すことであるといえるだろう。それはまた、いわゆる堅い制度である学校ではなく、柔軟に組み換えが可能なノンフォーマルな形態を特徴とする生涯学習の可能性を示すものであるともいえる。

このような生涯学習のあり方とは、どのようにつくりだされるものなのであるか。この問いの中に、「働くこと」と生涯学習が結びつきつつ、相互に組み換えあうことの可能性が見えてくる。つまり、新しい社会の労働とは、現在多くの企業が求めているように、コミュニケーション能力であったり、自律性・能動性・創造性そして流動性という、従来の産業社会では顧みられることのなかった新しい人としての資質であり、それは、雇用形態としては、いわゆる非正規雇用の形態をとりつつ、労働みずからを流動化していくものとしてある。それは、労働力の育成という面を担う公教育のあり方に対して、従来のような私事の組織化されたものとしての公教育（堀尾輝久）といういわばストックをイメージするような教育のあり方ではなく、私事的であることそのものがそのまま公共的であるかのようなイメージをつくりだしつつ、新たな形態としての教育のあり方を求めざるを得ない。それは、つまり、流動し、常に自らが自律的、生成的に再組織化され続ける学習という形態への組み換えを要請する。

学習こそは、人々の私事的な営みでありながら、それそのものが労働の新しい形を作り出していく、その労働の形によって人々を媒介しつつ、人々そのものを流動的に結びつけていく相互媒介的な営み、つまり公共的な営みとして存在し続けるものである。ここでは、人々は、知識や経験をストックすることで自分であることを担保し、その自分であることを前提として労働に参加する存在ではなく、常に変化し続けることで、他者との関係を生成的に組み換え続け、労働の場を常に生成的に変容させながら、社会を構成的に組み

換えていくフローとしての私へと存在形態を変えていく。

このとき、雇用は、流動的となり、労働者を企業へとストックする、つまり従属させるのではなく、正規・非正規の区分を無意味なものへと組み換えつつ、働く人々を多面的な自己を活用しつつ、職場を流動し、多様な収入を得るフローな存在へと再構成するものとしてとらえ返される。働く人そのものによって、「働くこと」のあり方がフローへと組み換えられるのである。

ここにおいて、学習とくに生涯学習は再定義・再構成されることになる。学習は、知識を人々がストックすることで、自立した自己へと自らを形成する、いわゆる個を基本とする営みであることを自ら終えることになる。人々は、私事である学習つまり文化的な活動を進めることで、他者と結びつき、常に精神と身体が活動し続け、その活動において生活の糧を得ていくように社会を構成する。そこでは、フォーディズムにもとづく労働のように、生活と労働とが分断されることもなく、時間によって身体が分割されることもない。労働そのものがポスト・フォーディズム化していくことによって、労働と余暇との間は曖昧となり、時間と身体とは分断されることはなくなる。この社会で生きることそのものが労働であり、社会を常に再構成しつつ、自らの身体と精神を組み換えて、人生を文化的に生成させ続ける存在、つまり〈わたしたち〉として人々は自らを生成させ続けることになる。このとき、労働は〈わたしたち〉がともに社会を生成的に構成していく「働くこと」へと展開し、かつ私たちはこの生成し続ける社会において、互いに支え合いながら、社会を構成し、変革し続ける、いわば職人的な生を他者とともに〈わたしたち〉として生きることが出来る。そうであれば、学習は個人の営みではあり得ない。それは、個人と社会とを媒介しつつ、個人を社会との間に立ち上げる社会的な営みである他はない。きわめて私的な営みに見える学習は、その営みそのものにおいて、生成的に社会的つまり公共的なものでしかあり得ないのである。

ここにおいて、私たちは、既述のようなニートやフリーターに共感する若者たちの問いかけに応答することができる。つまり、関係性そのものを労働へと組み換えていく、そして労働そのものをこそ社会へと生成していく〈わたしたち〉という存在を生み出し続けることが求められている

のである。このためにこそ、生涯学習は、再定義されなければならない。学ぶことが社会を生成的に再構成しつつ働くことであるように、学ぶ自分と他者とが互いの間に立ち上がりながら、生成的に社会を構成していく、その営みそのものであるものとして。こうであって初めて、人々は〈私さがし〉の呪縛から解放されることになる。

〈注〉

- (1) 大久保幸夫『日本の雇用 ほんとうは何が問題なのか』, 講談社現代新書, 2009年, p.3.
- (2) 飯田泰之「「経済学っぽい考え方」の欠如が日本をダメにする」, 芹沢一也・荻上チキ編『日本を変える「知」—「21世紀の教養」を身に付ける』, 光文社, 2009年, p.74.
- (3) 大久保幸夫, 前掲書, pp.18-19.
- (4) 同上書, p.40.
- (5) 竹信三恵子『ルポ 雇用劣化不況』, 岩波新書, 2009年.
- (6) 大久保幸夫, 前掲書, p.7.
- (7) 2006年6月7日の発言。
<http://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%83%8B%E3%83%BC%E3%83%88>.
- (8) K.B.ホイット編著, 仙崎武・藤田晃之・三村隆男・下村英雄訳『キャリア教育—歴史と未来』, 社団法人雇用問題研究会, 2005年, p.74.
- (9) 玄田有史・曲沼美恵『ニート—フリーターでもなく失業者でもなく』, 幻冬社, 2004年, 小杉礼子編『フリーターとニート』, 勁草書房, 2005年, 玄田有史『働く過剰—大人のための若者読本』, NTT出版, 2005年, 玄田有史・小杉礼子・労働政策研究・研修機構『子どもがニートになったなら』, NHK生活人新書, 2005年など.
- (10) 本田由紀・内藤朝雄・後藤和智『「ニート」って言うな!』, 光文社新書, 2006年.
- (11) 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシーのなかで—』, NTT出版, 2005年.
- (12) 乾彰夫編, 東京都立大学「高卒者の進路動向に関する調査」グループ著『18歳の今を生きぬく—高卒1年目の選択』, 青木書店, 2006年.
- (13) 新谷周平「ストリートダンスからフリーターへ—進路選択のプロセスと下位文化の影響力」, 『教育社会学研究』第71集, 2002年, p.165-166.
- (14) 乾編, 前掲書, p.249, p.250, p.252.
- (15) K.B.ホイット編著, 仙崎武・藤田晃之他訳, 前掲書, p.62.
- (16) 同上書, pp.62-63.

- (17) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科附属生涯学習・キャリア教育研究センター『中高年者のための人生・キャリア再設計セミナー実施報告』(モノグラフ・調査研究報告 No.2), 2005年, p.2.
- (18) 竹信三恵子, 前掲書.
- (19) 本田由紀『教育の職業的意義—若者、学校、社会をつなぐ』, ちくま新書, 2009年.
- (20) 福田恒存『人間・この劇的なもの』, 新潮文庫, 2008年(6刷改版), p.17, p.26.

Toward Lifelong Learning for “Work”

Atsushi MAKINO †

† Graduate School of Education, the University of Tokyo

In the prolonged recession, Japanese society is facing a situation that can be called employment deterioration. It has been brought on by the dismantlement of the so-called Japanese-style employment practices. However, a structural conversion from a social economy based on the “stock” to one based on the “flow” exists in the background. In such social circumstances, it will be effective to advocate education and training for starting work to solve the present problem of making a living. However, this will only train and give skills for disposable manpower which will be repeatedly thrown away.

The following are some questions that need to be asked. (1) How can we create a structure of employment that eliminates the distinction between regular employment and non-regular employment? (2) How can people be offered learning programs that give the individual the powers that can make them recognize themselves as a part of life in this society, and can have them discover the meaning of their existence in relation to others? (3) How can people be supported by creating the lifelong learning for “work” to change the employment structure? In this text, the key frame is to realize these points so that people can recognize their position and meaning in society, as well as to consider the basic role of lifelong learning.

Keywords: Employment Deterioration, Lifelong Learning, “Work”

2009 年度研究室活動記録

2009 年度講義内容一覧

【生涯学習基礎論Ⅰ】【生涯学習基礎論Ⅱ】

担当:教授・牧野篤

本ゼミは、通年の形で進められ、2008 年度に引き続き、「社会教育とは何か」という原理的な問いを主題に据えながら、宮坂広作『近代日本社会教育史の研究』を手がかりに、明治期以来の社会教育論の再検討を行った。具体的には、乗杉嘉寿、川本宇之介、小尾範治、春山作樹、相原熊太郎、朝原梅一などの著作が検討された。そこでは、①「社会的教育学」と「社会教育」の位置づけの問題（「社会」や「個人」をどのように捉えるのか）、②「国民」形成に関する社会教育の役割（「デモクラシー」と「テクノロジー」の問題）、③政策の中での「家庭」の位置（統治の拠点としての「家族」）、④農村と都市との関係性（農村の「都市化・近代化」政策と、コミュニティの維持政策との矛盾）、⑤国家と社会との関係性（国家に包摂される社会／国家を超える社会）、⑥公共圏と親密圏との関係性、などが議論された。

【図書館情報学理論研究】 担当:教授・根本彰

この授業は、前半は著作権保護期間の問題、後半は 2008 年度冬学期の図書館情報学理論研究Ⅱに引き続き知識コモンズを取り上げて進められた。教材は著作権法および著作権法施行令、『著作権保護期間：延長は文化を振興するか？』（田中辰雄・林紘一郎（編）2008 勁草書房）を前半に、*Understanding Knowledge as a Commons: From theory to practice* (Charlotte Hess and Elinor Ostrom, 2007, MIT Press) を後半に講読した。授業は受講生 1 人が教材の 1 章を担当しテキストの要約、関連する国内外の問題を提供したうえ、受講生全員が議論する形式をとった。著作者の権利を保護する問題と知識を公共財として捉える知識コモンズの問題は一見対立するように見えたが、実は互いに密接にかみあっていることが分かる時間であった。

【情報アクセスの手法と制度】 担当:教授・根本彰

今年度の授業は教育学部「図書館サービス論演習」並びに、学際情報学府「図書館情報学」との合同で開催された。授業の前半は、『図書館・ア

ーカイブズとは何か』（別冊環 15) 藤原書店、2008. を対象に担当者を決めての輪読をおこなった。図書館サービスを巡る最新の議論を受講者同士で踏まえながら、議論をおこなうスタイルで展開され全部で 16 件の報告がおこなわれた。授業の後半では、学部生（並びに司書資格取得希望者）が専門図書館、アーカイブに相当する施設を訪問し、施設の特徴や位置づけ、展開しているサービスなどについて、レポート資料並びにスライドを作成しプレゼンテーションをおこなった（例えば、外務省外交資料館、脚本アーカイブズといった施設の発表がおこなわれた）。大学院生については、図書館情報学の英文誌から論文を 1 点選び、その論文の要約を発表し合う「抄読会」をおこなった。

【図書館情報学研究方法論】 担当:教授・影浦峯

この講義では、研究を自立的継続的に進めるために必要な「方法論」を、講義の中でのディスカッションや研究の具体的な実践を通じて身につけていくことが目指された。リサーチクエスションの設定からデータと手法の選択、結果の分析と考察、論文の執筆に至る一連の流れの中で、これまで半ば無意識に実践してきた技術や、あるいは全く見落としてきた技術をまとめあげ、言語化し、具体的な「方法論」として意識的に活用できるようになることが重視された。まず、研究に必要な方法論や技術のリストを各自が持ち寄り、議論することから出発し、はじめの数回の講義を通じて、その全体像を明らかにしていった。次の段階では、それまでの議論で取り上げた一般的な方法論や技術を、実際の研究プロセスの中で実践してゆくことに主眼が置かれた。受講者は 2 つの個人・グループに分かれ、それぞれが研究テーマ（公立図書館のウェブページのリンクを用いたネットワーク分析、学校図書館における学校司書と生徒の会話分析）を設定した。毎回の講義では、受講者が持ち回りで発表資料を作成し、研究の進捗状況を報告しました。その際、単に研究内容のみならず、レジユメの書き方、報告や質疑応答の態度、講義それ自身が、方法論を身につけるトレーニングとなるような配慮がなされた。

【情報構造媒体論】 担当:教授・影浦峯

この授業では、主に言語データを材料としながら、データの解釈にはどのような背景情報が必要か、また何通りの検証方法が考えられるかについ

て、講義と議論の両方がおこなわれた。そのために、回帰分析、カイ二乗検定、t 検定などの基本的な統計手法について理解するとともに、それらの手法を適用するときの前提条件を整理する作業をおこなった。また、実際にフリーの統計ソフトである R を使用して共通のデータを分析する作業もおこなった。この授業で印象的だったのは、参加者同士で積極的に議論する形で進められた点である。授業の一部では、議論の司会進行を参加者がおこなうという方式もとられた。また、学際情報学府や人文社会系研究科（社会心理学研究室）の大学院生も参加し、多様な視点から活発な議論が展開された。データを分析する際の基本的なステップの確認など、参加者自身の研究に反映できる有益な部分が多かったと思われる。

【社会教育学特殊研究】 担当:非常勤講師・大谷尚

本ゼミでは、最初に、質的研究とは何か、量的研究との比較においてのその位置づけ・意味や具体的手法とその内容など基礎的事項について講義がなされた後、講師である大谷先生が開発された、小規模データにも適用可能な質的データ分析の手法である「SCAT」についての解説と実践を中心にすすめられた。SCAT におけるコーディングと理論化の具体的な手続きについて学び、実際に、質的データ（アメリカの医学部での実習日記の一部）を、SCAT のワークシートを用いて各々分析（主としてコーディング作業）をおこなっていった。他コースの院生なども交えながら、活発にゼミがすすめられ、とりわけ、ブラックボックスと化している分析のプロセスをゼミ参加者で共有し疑問を提出しあうことで、各人の思考や分析、ことばの使い方などのくせを発見、体感することができ、非常に貴重な機会となった。

【生涯学習論特殊研究】 担当:非常勤講師・末本誠

本ゼミではまず、日本における生涯学習・社会教育概念の歴史的経緯を概観し、現代の生涯学習の必要性が主に「職業教育」にあるのではないかという問題意識を講師と受講者の間で共有した。その上で、主に講師のこれまでの研究成果と実践記録を講義資料とし、教育的実践と研究の融合・分離点について参加者からの自由意見も交えつつ討論をおこなった。具体的には、個人のライフ・ストーリーを使った教育的実践が、単なるアクション・リサーチという研究方法に終始させる

ことが出来ない価値を持っており、それをいかに理論化していくのが議論の中心となった。また、成人教育の場としてどのような学習機会が必要とされ、研究者はどのように現場に参加していく必要があるのかという具体的な方法論についても理解を深めた。フランス、日本（沖縄）、韓国、中国などの社会的動向も踏まえつつ、成人教育の現代的、国際的な布置を確認することができた講義であった。

【図書館情報学特殊研究】

担当:非常勤講師・西澤正己

受講者が科学計量学について一定の知識を既に持っていたので、基礎的な講義ではなくゼミ形式での授業がおこなわれた。具体的には、西澤先生の現在関わっておられる研究で用いているデータの紹介を間にはさみつつ、受講者各々が現在おこなっている科学計量学分野に関わる研究の発表をおこない、それについて先生や他の受講者がコメントを出し、研究をブラッシュアップしていくという形式で授業が進められた。発表された研究としては、東京帝国大学の経済学部図書室蔵書と日本の経済学の動向との関係の分析、SCI, Science Direct, INSPEC, BIOSIS preview の 4 つのデータベースの検索結果の相違の分析、異なる領域における新しい研究トピックの論文数及び雑誌の論文生産性の変化の比較などがあった。

【生涯学習論論文指導】

担当:教授・牧野篤

隔週で開講され、修士論文構想・博士論文構想の報告や、学会報告原稿・学会投稿論文・紀要論文の検討が行われた。それぞれの参加者の報告に対して、教員と各院生がコメントを述べる形でゼミは進められた。報告されたテーマは、(1) 地方分権や規制緩和の動向のもとでの、教育を巡る統治性の変容、(2) 学校・家庭・地域の関係性の変化に代表される教育システムの再編、(3) 東アジア諸国（中国、台湾、韓国）における少子高齢化の進展を受けた地域教育の動向、(4) 戦前の国家／社会／家族／個人間の相互規定と相克の位相、などであった。実証的な研究の割合が増加したこと、研究方法についての自覚的な問い直しが促されたことが大きな特徴であった。参加者の間では、社会教育・生涯学習研究にペースを置きつつも、社会の変化に応じて既存の研究の枠組みを組み替えていく必要性が共有されており、

隣接領域の知見も参照されながら射程の広い活発な議論がなされた。

【図書館情報学論文指導】

担当:教授・根本彰, 影浦峯

通称「総合ゼミ」と呼ばれ、研究室所属の院生が各自の研究の進捗状況を報告し議論する場として、隔週で開かれている。前期は博士課程、修士課程ともに各自2回ずつ、後期は修士が各自5回、博士課程は各自1回以上の発表機会を有し、主に論文の進捗状況の報告を行うが、院生が学会発表を行う場合、プレゼンテーション練習を行うこともある。本年度は、図書館情報学研究室の院生だけでなく、学際情報学府の院生も参加して行われた。本年度の発表テーマとしては、図書館史、計量書誌学、情報利用行動研究、専門職制度の比較が挙げられる。報告に基づいて行われる議論では、単なる発表内容の事実確認だけでなく、問題設定の仕方、問題枠組みの妥当性といった、研究そのものの進め方についても議論が交わされている。院生にとって本ゼミは、自分のテーマや研究の進め方を見直すために重要なゼミであるといえる。

2009 年度個人研究活動報告

(社会教育学研究室 博士課程)

[新藤浩伸]

戦後社会教育制度成立以前の、大正～占領期における日本の集会娯楽施設の研究を主に進めてきました。日比谷公会堂を中心に各地の公会堂の設立経緯、運営形態、事業内容を調査し、その諸機能の分析を試みています。並行して、イギリス文化政策における教育の位置づけに関する研究を進めています。いわゆる「チャージ・ディスチャージ」理論などを背景に、文化行政が社会教育行政から独立していった1970年代以降の日本と対照をなすように、同時期のイギリス文化政策では教育やコミュニティが重視され、現地資料調査でその一端を垣間見ることができました。関連して、カルチュラル・スタディーズの理論形成の背景となった、論者達自身の成人教育論および実践の検討も、比較の視野で丁寧に取り組みたい主題です。また職場の影響で、社会教育における文化活動への関心は、高等教育を含む成人期以降の文

化活動支援、文化産業との関係などへと広がっています。

[佐藤智子]

1. 論文

○佐藤智子「基礎自治体における社会教育ガバナンスの再編：大分県佐伯市を事例として」『自治体改革と社会教育ガバナンス』（日本の社会教育第53集）2009, pp.60-72.

2. 調査報告書

○荒見玲子・佐藤智子・森田朗「『こども・青少年行政』をめぐるガバナンス構造—豊田市と出雲市の教育事務処理体制の再編を事例に—」『ネットワーク型ガバナンスによる教育支援システム再編に関する日英比較研究』（平成19年度～平成20年度科学研究費補助金・基盤研究(B)研究成果報告書：研究代表者・宮腰英一）2009, pp.103-144.

○佐藤智子「地域社会における青少年育成ネットワークの紐帯と拠点のあり方」同上, 2009, pp.145-166.

○佐藤智子「小原地区の概況と住民生活の課題」東京大学大学院教育学研究科社会教育学研究室豊田市調査チーム編『生活文化（ひとの暮らしぶり）に着目した過疎地域のあり方について：豊田市合併町村地区調査報告』2009, pp.23-35.

[馬麗華]

今年度は主に、中国都市部における社区教育の政策的展開に関して、教育政策の理論的な分析と現場でのフィールド調査を実施した。特に、中国都市部社区教育の政策的展開から、政府の関与と権限の移譲、社区居民決定権の拡充の問題に踏み込み、政府の社区教育に対する意識と動向の特徴と居民自治の可能性を研究した。それを論証するため、まず、教育部・民政部による「社区服務」と「社区建設」の方針・規定・文書を手がかりにして、社区教育政策に関する文献検討を行なった。また、文献検討に基づいて、ミクロな事例に着目し、2005年から年に2回ほど1980年代最初の「全国社区教育実験区」をフィールドワークしてきた。2009年3月、8月、2010年1月には、北京、上海の社区でインタビューやアンケート、座談会の形式をとり、特に社区教育の施設、「学习型社区」の実施状況及び区政府の機能などを調査した。これらをもとに、現在、博士論文の作成に取り組ん

でいる。

〔青山貴子〕

今年度は、主に以下の3点において研究をすすめた。(1) <戦前期の民衆娯楽論研究>これまで継続してきた「教育のメディア史」研究の一環として、大正期の民衆娯楽論における「教育」と「娯楽」をめぐる議論について検討し、教育史学会第53回大会にて口頭発表をおこなった。(2) <地域における読書教育実践に関する研究>国立教育政策研究所による読書教育研究の研究協力者として、山梨県の勝沼図書館へのインタビュー調査をおこない、アニメーションによる読書教育の実践事例を報告するとともに、地域における読書教育の現状と課題について検討した。(3) <ボランティア・NPOの組織論に関する研究>非営利組織のマネジメントに関する基礎的研究として、NPOなど民間非営利組織におけるNPM(New Public Management)の導入意義などについて検討し、平成21年度山梨学院大学地域ベース講座『マーケティング戦略と人材育成』において報告した。

〔高雄綾子〕

ドイツにおける持続可能な発展のための教育(Education for Sustainable Development)について、マクロな観点から観察・分析をすすめてきた。環境教育学会の口頭発表では、『ドイツにおけるESDコーディネーターの育成と展開—「マルチプリケーター」研修プログラムによる学校ESDの拡大と国際教育イニシアティブへの接続の取り組み—』を発表し、ここで、ESDコーディネーター(マルチプリケーター)が多い地域と、2006年PISA結果の高い地域との関係が、逆相関に近いという点から、ESDはPISA型学力の低い地域において積極的にとり組まれているのではないかという仮説を立てた。次いで、横浜市委託調査『「持続可能な開発のための教育(ESD)」の国際動向に関する調査研究』においては、この仮説を検証するため、ドイツにおけるコンピテンシーの考え方や、OECDによるPISA型学力との相違を、「ドイツにおける学校ESD推進策とコンピテンシー育成の関係」にまとめた。また、文科省、外務省、環境省、内閣府による「地域のESD取り組み教科のための制度設計検討委員会」(全3回)にオブザーバーとして、国立教育政策

研究所による「学校における持続可能な開発のための教育(ESD)に関する研究会」に研究協力員として参加した。

〔荻野亮吾〕

今年度は日本学術振興会からの助成を受けて「地域活動における『贈与的ネットワーク』を媒介にした公共性構築過程に関する研究」を行いました。第1に市民活動への参加の規定要因とその効果について計量分析を行い、「ボランティア活動の規定要因についての計量分析:『参加』の観点からのJGSSデータの分析」(『日本生涯教育学会論集』第30号掲載)、「ボランティア活動の規定構造と効果に関する計量分析」(日本社会教育学会第56回大会で報告)としてまとめました。第2に近年の市民活動を中心とした、学校・保護者・地域の関係の変化についての分析を行い、「学校・地域間関係の再編の動態についての『社会関係資本』の観点からの考察」(日本学習社会学会第6回大会で報告・本紀要掲載)、「母親の教育に対する認知構造と学校参加意思の関係についての考察」(日本生涯教育学会第30回大会で報告)としてまとめました。第3に市民活動に対して社会教育が果たしてきた役割を「1970年代の住民運動における『公共性』構築過程に関する考察」(日本教育学会第68回大会で報告・『東京大学教育学部研究科紀要』第49巻掲載)としてまとめました。

次年度は1980年代を境とした教育システムにおける市民活動の位置づけの変化を政策分析と実証分析を通じて明らかにすることとします。

〔佐藤晃子〕

放課後事業を媒介とした、学校と家庭との関係再編を研究テーマとし、今年度は、学童保育と「一体的運営」をおこなう全児童対策事業を事例に、「別物」であるはずの学校(教育)と実践上どのような関係が築かれているのかという点に絞って、分析・考察を深めていった。その成果は、日本教育学会大会(2009年8月)にて報告をおこない、それを修正して、本紀要に投稿、掲載された。また、8月~12月にかけて、東京都某区の学童保育利用保護者へのインタビューをおこなった。これは今後、新たに分析をかけ、研究論文として発表する予定である。ほかにも共同研究として、放課後児童クラブ(学童保育)・児童館関連の3

つの研究会（「児童館の活性化についての調査研究」、「放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）に係る実証的調査研究」（ともに、こども未来財団調査研究事業）、「総合的な放課後対策推進のための調査研究」（文科省委託研究））に研究協力者として参加し、全国各地の各種放課後施設・事業の現場に足を運ぶ機会を与えていただいて、多くの研究的刺激を得た。

〔大木真徳〕

2009年10月より、休学のうえ、イギリス University of Leicester, School of Museum Studies, PhD Research Course に留学。研究テーマは「博物館運営に関する日英比較研究」。

〔本庄陽子〕

かねてより、主婦層を中心とした女性の社会的活動、また、その活動を支える学習活動、活動から展開していく学習活動に関心を抱いている。具体的な場面として、PTA活動、社会教育施設におけるボランティア活動、地域社会（町内会や自治会等）での活動等を継続して注視している。2009年度は論文執筆・学会発表等よりも、ネットワークの構築・事例の収集・資料整理等に力を注ぐ一年となったが、次年度からは研究活動の中心を論文執筆に移行する予定である。本年度の研究結果は以下の通り。【学会発表】「社会教育施設ボランティアの自己形成に関する経時的研究」日本生涯教育学会第30回大会（会場：国立教育政策研究所社会教育実践研究センター）にて、松橋義樹・大木真徳と共同発表[2009/11/7]、【報告書等】「女性のボランティア活動—主婦の家庭外役割を中心に—」『AGU生涯学習・社会教育モノグラフⅡ社会教育施設ボランティアの自己形成に関する経時的研究Ⅱ』社会教育計画研究会.、「子どもの居場所で大人が学ぶ」『平成20年度文部科学省委託事業：「学びあい、支えあい」地域活性化推進事業に関する調査研究報告書』（財）全日本社会教育連合会。

〔古壕典洋〕

私は、「成人の学びとは何か」という問題を主題に据えながら、成人の学びを支援する方法論として遠隔教育（講義録・通信教育・遠隔教育機関・eラーニングなど）に注目し、遠隔教育における成人の学びに関する研究をおこなっている。今年

度は、遠隔教育における成人の学びを理論的あるいは実証的に研究し、成人の学びの動態を明らかにするための基礎的研究をおこなった。具体的には、遠隔教育の存在意義、遠隔教育における成人学習者の位置、遠隔教育における成人学習者をめぐる関係性の形成／変容／創造の機制などの問題について、理論的側面から研究をおこなった。他方、実証的研究としては、遠隔教育の教授者や学習者にインタビューをおこない、学習者をめぐる関係性（教授者-学習者、メディア-学習者、学習者-学習者）の変容、そこでのそれぞれの相互作用過程に注目しながら、成人の学びの内実の一端を明らかにしようとした。

〔王美璇〕

台湾からの留学生で、主な研究関心は、教育と学習を通じた住民の地域意識の涵養である。台湾で最も重視されている生涯学習施設である社区大学（コミュニティ・カレッジ）を事例に研究している。その基礎的な作業として、修士論文「台湾における社区大学の理念と展開—市民意識啓発の観点から—」では、社区大学の展開と課題について、特に「知識の解放、市民社会の形成」という中心的な理念とそこに存在する課題について考察をおこなった。今後の課題としては、社区大学の教養的・趣味的なカリキュラムと住民の地域意識の関係、すなわち、学習のどのような過程を通じ、学習者間のつながりや学習者と地域とのつながりが形成されているか、また、どのような方法により、学習者の地域意識を高めることができるかにある。これらは今後検討していきたい。

〔坂井菜央美〕

今年度は入学したてで、出来るだけ新しい研究領域に挑戦しようと思ひ、次の3つのことをおこなないました。全体を通しては、「少子化と教育・社会」を大きなテーマとして研究を進めました。①地域社会が学校をサポートし、関係を強化していこうという実践の研究をしました。特に、出生率がとても低い東京杉並区の高円寺地域を調査しました。（日本教育学会大会〔東大駒場〕8/29で発表）②韓国の少子化の中での最近議論となってきた海外入養（養子）の問題を調査し、その問題点と韓国家族主義の関連について考察しました。韓国は1994年まで最も海外へ子どもを送り出す国として知られていました。その問題と地域

社会の関係について検討しました。(日本社会教育学会大会 [大東文化大] 9/18 で発表) ③高度化センターの研究プロジェクトが採択され、テーマの「東アジア地域における少子化の進展と学校教育への影響」に対して、日・韓・台の学校統廃合問題に問題を絞って研究を進めています。

(社会教育学研究室 修士課程)

[歌川光一]

修士課程在学中、(生涯)学習・(社会)教育実践と趣味・教養活動の関連に対する考察を基礎に据え(拙稿「カルチャーセンター研究史—生涯学習・社会教育研究における趣味講座の位置づけをめぐる試論的考察—」『生涯学習・社会教育研究』33, 2009, pp.67-77.)、2009年度は、明治期創刊婦人雑誌を用いて、遊芸の花嫁修業化の歴史的・社会的要因を検討した(修士論文執筆)。また、音楽が生涯学習社会に果たす役割に関する時事的な関心について、「平成21年度音楽振興法推進会議全国協議会」、「生涯学習音楽指導員研究会ネットワーク2009年度全国シンポジウム」『音楽文化の創造』55号, 2010, pp.14-17, pp.18-21.で報告済み。

[中村由香]

本年度すすめてきた研究は、以下合わせて3つである。まず、個人研究としては近代教育の「教育的」要素を問い直す為の前提作業として、近代家族を中心とする親密圏を軸としてどのようなアプローチが可能であるかを検討した。次に、共同研究として明治後期から昭和初期までの近代日本社会教育政策史を、アクター間の政策決定過程に軸足を置きながら描き直すことを試みた。その作業の中でも中村が担当したのは、主に政策史と当時の文部・内務官僚および内閣総理大臣らの関係性を年表化するという作業であった。そして、本年度9月下旬に牧野教授指導のもとで行われた、長野県阿智村での社会教育調査実習(学部)では、下伊那テーゼをはじめとする社会教育の歴史的動向を学びつつ、各自が体験実習を行った地域文化を省察することで社会教育への理解を深めた。本調査実習の成果は、本年度3月に報告書として刊行された。

(図書館情報学研究室 博士課程)

[宮原志津子]

今年度は博士論文を仕上げることを最優先に研究を進めてきました。博論のテーマは、図書館情報(LIS)専門職の教育と認定に関する、制度と機能の国際比較です。これまで研究を重ねてきたシンガポールとフィリピン、及び両国のLIS教育制度や専門職制度の構築に強い影響を与えてきたアメリカ、イギリスを対象としています。

また科学研究費補助金「情報専門職の養成に向けた図書館情報学教育体制の再構築に関する総合的研究2(LIPER 2)」の「情報専門職養成カリキュラムの国際相互認証と単位互換制度に関する研究」の研究成果を、春と秋の日本図書館情報学会で共同で発表いたしました。

[今井福司]

昨年度に引き続き、博士論文に関わる研究として学校図書館史の研究に取り組みました。特に一昨年、学会発表を行ったアメリカの1910年代から30年代の学校図書館専門職制度について、『日本図書館情報学会誌』へ論文を投稿致しました。同時に、修士論文で取り組みながら文章化していなかった、日本占領期における視聴覚教育と学校図書館の関わりについて、『生涯学習基盤経営研究』に投稿致しました。改稿作業が順調であれば、本原稿が掲載されている号に論文が掲載されていると思われます。また、共同研究として昨年取り組んだ教育学研究科学校教育高度化センターのプロジェクト(代表者:松田ユリ子)について、2009年度日本図書館情報学会春季研究集会と日本カリキュラム学会第20回大会で共同発表者として発表を行いました。詳しい研究成果ならびに現在の活動については、図書館情報学研究室のWebサイトにある今井のWebページもご参照いただければ幸いです。

[河村俊太郎]

今年度も昨年度に引き続き、東京帝国大学の図書館史を中心に研究をすすめ、「蔵書構成からみる東京帝国大学経済学部図書室の運営に関する歴史的研究」というタイトルの発表を日本図書館情報学会57回研究大会にて行いました。また、公立図書館のWebページのリンクネットワークについて、「The structure of hyperlink network formed by the Web pages of Japanese public

libraries」というタイトルで JASIST に一本論文が掲載され、また、「Classification of hyperlink networks by multivariate analysis of network indicators: the case of Japanese public libraries」というタイトルで ISSI 2009 にて発表を行いました。他にも、4本の共同研究を日本図書館情報学会などで発表し、図書館総合展内のフォーラム「10年後の図書館と大学」にもパネリストとして参加しました。

〔松田ユリ子〕

本年度は、本務の学校司書の仕事を休職し個人研究に専念しました。県立高校3校の学校図書館をフィールドに選び、各校週1回のペースで参与観察を行い、授業中、昼休み、放課後および特別活動中の学校図書館における生徒の情報行動をフィールドノーツに詳細に記録しました。これらの研究成果の一部を、「参与観察法による学校図書館における生徒の情報行動調査研究」として2009年度日本教育工学会全国大会で発表しました。並行して、高校生へのインタビュー、学校司書グループへのフォーカス・グループ・インタビューを進めています。共同研究では、昨年度の学校教育高度化センターの「学校教育の質の向上」をテーマとする「学校教育高度化センター研究プロジェクト」で助成を受けおこなった研究成果が報告書としてまとめられました。その後、この成果の一部を、2009年度日本図書館情報学会春季研究集会および2009年度日本カリキュラム学会全国大会で発表しました。来年度は今年度集めたデータの分析をすすめ、論文にまとめることを目標に研究をすすめる予定です。

〔金昭英〕

小学校のカリキュラムと学校図書館、東アジアの教育と学校図書館の問題に関心があります。博士論文は日本の小学校カリキュラムと学校図書館の問題を取り上げ、カリキュラムの構成単位を国・地域・学校・教室レベルに分けて考えながら、学校図書館のあり方を考察していきたいと現在思っております。2009年度には国レベルのカリキュラムを検討するため、小学校学習指導要領における学校図書館関連記述を調査しました。調査結果は日本図書館情報学会春季研究集会、日本カリキュラム学会、Librarians' Information Literacy Annual Conference (2010年3月予定)

で単著あるいは共著の発表につながりました。2010年度は現在までの研究成果をふまえて学校教育現場のフィールドワークに入り、地域・学校・教室レベルのカリキュラムにおいて学校図書館がいかに活用されているかを調査研究していきたいと思います。

〔図書館情報学研究室 修士課程〕

〔浅石卓真〕

東京大学教育学部を2009年3月に卒業し、同年4月から図書館情報学研究室修士課程に在学しています。今年度から大きく三つの研究を進めています。一つ目は学問分野の構造・成長過程の計量書誌学的分析で、本年度は卒業論文「学術雑誌における論文集中度の時系列分析」をもとに、中国の大連で開かれた COLLNET2009 で発表しました。これは、分野内の新しい研究トピックについて書かれた論文群の学術雑誌における分布の時系列変化から、研究トピックの成長過程を分析したものです。二つ目は社会ネットワーク分析で、本年度は第57回日本図書館情報学会研究大会にて、Webページのリンク関係から見た日本の公立図書館のネットワーク構造についての共同研究を発表しました。また、2010年3月には第72回情報処理学会にて、QAサイト内コミュニティのネットワーク構造について発表することが決定しています。三つ目は図書館を使った調べ学習についての共同研究で、秋から千葉県袖ヶ浦市を中心にインタビュー調査やフィールドワークを行っています。本年度に培った知識と技術を全て注ぎ込み、来年度は修士論文の執筆に集中したいと思います。

〔村山遼〕

大学院に進学したばかりで右も左もわからない状況ではありましたが、図書館情報学研究法論のゼミ内容を「Webページのリンク関係からみた公立図書館のネットワーク構造」として、日本図書館情報学会研究大会で発表しました。また、年末から少しずつ修士論文の準備にも取りかかりました。英日翻訳のプロセスで生じる下訳と修正訳を比較することで、翻訳の「ごちなさ」を検出しよう、という試みです。翻訳の教科書に掲載されるような事例は、ごちなさの主だったパターンに過ぎず、その全貌とメカニズムを明らかにするにはまだ不十分です。実用の観点からみて

も、教科書の知識は「公式は暗記したのに数学の問題が解けない」という、ノウハウを適用するタイミングをめぐる問題を宿命的に背負っています。これらの課題を計量言語学や自然言語処理の理論と技術を用いて解決しようというのが修論の目標です。なお、卒業論文で取り上げた情報の信頼性をめぐる研究は、力量不足と若干の怠慢とがあいまって頓挫気味です。とはいえ、個人的には大変興味を持っているテーマなので、常に頭の片隅に入れつつ、修士論文の執筆を進めていきたいと思っています。

学位論文

博士論文

2009年5月(課程博士)

尹敬勳「『解放』以降韓国における社会教育（生涯教育）政策の展開——社会教育・生涯教育政策の歴史的 성격と構造的 特質に関する考察を中心に」

2010年1月(論文博士)

佐藤一子「イタリア学習社会の歴史像——生涯学習の統合的協働システムの発展過程に関する研究」

2010年3月(課程博士)

松本直樹「地方自治体公立図書館における事業形成過程の分析——図書館事業形成の政治行政力学」

2010年3月(論文博士)

林炯延「韓国の公共図書館における児童教育学的役割と児童教育プログラムにおける構成主義教授学習モデルの設計」

修士論文

2010年3月

歌川光一「明治期創刊婦人雑誌にみる箏・三味線習得イメージの変遷——遊芸の花嫁修行化に関する序論的考察」

徐有珍「日野市立図書館市政図書室における地方行政資料サービス——1970-1990年代を中心に」