

特別寄稿

日伊成人教育研究の 40 年にわたる交流

佐藤一子[†]

[†] 東京大学名誉教授

まえがき

このたび『生涯学習基盤経営研究』編集委員会のご了解をえて、寄稿の機会を得たことを感謝申し上げます。

私は、1993 年 4 月から 2007 年 3 月まで 14 年間、当コース（当時の名称は生涯教育計画講座）教授として在任しました。生涯学習という新たな成人教育思想の普及のもとで、社会教育制度をどう拡充していくかということが大きな課題となっていた時代状況の下で、大学院のゼミでは国際的視野の形成をめざし、日本、アジア諸国、EU やユネスコの生涯学習の理念形成・施策に関する比較研究を共同研究の主題にすえていました。私自身のテーマとして大学院 OD の頃からイタリア成人教育史研究にとりくみ、東大在任中は科研費などの助成で毎年のように数週間のイタリア訪問調査をおこなっていました。

長年にわたる研究交流をおこなってきたフィレンツェ大学教育学部のパオロ・フェデリギ教授が本年定年退職を迎えられ、記念論集（英・伊語版）に寄稿することになりました。日伊成人教育 40 年の研究交流について伝える機会はあまりないと思いますので、社会教育研究の記録として日本語版の修正版を寄稿させていただきます。

1 イタリア成人教育との出会い

私が初めてイタリアの成人教育に出会ったのは 1975 年である。当研究科・教育行政学コース（社会教育専修）の OD であった時期に社会教育推進全国協議会の研究者、職員など 10 人ほどのグループで海外視察をおこなうことになり、イタリア、フ

ランス、ルーマニアを訪問した。1967 年大学院進学以来、社会教育の宮原誠一教授のゼミで労働者教育研究をおこない、イタリアの労働者の学習権運動に関心をもったことが背景にある¹。この海外視察の翌年に埼玉大学教育学部に赴任し、1979 年 4 月から 1 年間、日本学術振興会特別研究員としてイタリアに派遣されることになった。

当時の日本では英米・ドイツ・フランスなどの成人教育研究の蓄積とともに、パウロ・フレイレの研究を手掛かりに発展途上国の成人教育にも新たな関心がむけられつつあった²。しかし南欧圏やアフリカ諸国は「遠い国」であった。イタリアについては歴史研究、政治・社会思想史研究、芸術・建築史などの分野の研究は豊かな蓄積がある一方、教育学についてはモンテッソーリの幼児教育・発達論が知られていた程度であった。成人教育についても、大学拡張や民衆大学などの欧米的伝統は十分根付いておらず、むしろ識字のための成人学校や文化・レクリエーションサークルなど、「民衆教育・民衆文化」のボランティアズムが主軸となっていたことを後に知ることとなった。

成人教育研究者とのコンタクトももたずにイタリア北部の大学に留学する予定であったが、現地到着後にフィレンツェ大学の成人教育研究が活発であると知り、フィレンツェ大学を訪問した。フィレンツェ大学教育学部成人教育講座教授のフィリッポ・デ・サンクティス (Filippo M. De Sanctis) と当時助手で後に教授となるパオロ・フェデリギ (Paolo Federighi) と出会い、支援・協力のもとで大学院生や学生たちと一緒に学習権運動のフィールド調査に参加することになった。日本の社会教育についてミニ講義をおこない、院生や学生と討論を

おこなうという場面もあった。1年間の滞在を通じて、私は民衆文化運動の伝統の色濃いイタリアの成人教育に魅せられた。帰国後、労働者の学習権運動やイタリア文化レクリエーション協会 (Associazione Ricreativa Culturale Italiana, ARCI) の活動について紹介した初めての著書を刊行した³。学歴水準の低い社会でありながら、労働者の学習権保障と市民が主体的に創造する文化が市民社会に活力を与えており、その現場に触れたことで成人の学習権保障と文化の協同について関心を深め、私自身のライフワークを形成していくこととなった。

その後、大学の教育活動やフィールド研究などで忙しくイタリア研究が滞る時期もあったが、1993年に東大に赴任して以降、ほぼ毎年イタリア訪問調査をおこなうようになった。フェデリーギはデ・サンクティスの後継者としてフィレンツェ大学の教授となり、ヨーロッパ成人教育協会 (European Association for the Education of Adults, EAEA) の会長としてヨーロッパ各地の成人教育団体と密接なコンタクトをとっていた。渡航のたびに最先端の情報や資料を準備して下さり、ベルギーのEU本部への出張に同行して飛行機の中で討論を続けたこともあった。フィレンツェ大学を中心とする40年間の研究交流は、私にとって日伊比較成人教育研究を継続する支えであった。

2 労働者の学習権運動と成人教育研究の活況

1950年代から60年代にかけて、イタリアでは「成人教育」(educazione degli adulti, adult education) という用語はあまり普及しておらず、むしろ「民衆教育」(educazione popolare, popular education) の地方的伝統が色濃く、英米、北欧諸国に比して成人教育の制度化は立ち遅れていた。ヨーロッパ文明の源流をなす偉大な文化遺産をもちながら、学校制度の普及は遅れており、1970年代に入っても非識字率が5%以上、6歳以上人口のうち中学校卒業資格者は全人口の15%未満、高校・大学合わせて8%未満という状況であった。

しかし、1970年代に労働組合を中心とする民間成人教育運動は大きな発展を遂げつつあった。デ・サンクティスとフェデリーギは、これらの民間成人教育運動にコミットし、幅広いネットワークを形成しながら実践的な研究を開拓していった。二人の

助言を得て、私は全国に100万人以上の会員をもつイタリア文化レクリエーション協会 (ARCI) の各地の支部を訪ね、イタリア労働総同盟 (CGIL) がローマで開設している中央労働学校に参加するなど、フィレンツェからイタリア各地へと動き回ることになった。デ・サンクティスが、ユネスコ成人教育推進委員会委員長のラングラン (Paul Lengrand) と協力してサルデーニャ島でとりくんだ成人教育プロジェクトについても現地を訪ねて話を聞いた。映画上映と話し合い学習を中心とする農民の学習で、戦後日本のナトコ映画や共同学習を想起させるような活動がみられた。

1970年代は労働組合が獲得した有給教育休暇を活用して夜間の教育機会などで学ぶ動きが活発化していた。1969年の「熱い秋」(労働者憲章の制定をみる大闘争) をきっかけに通学労働者の学習権保障を求める運動が広がり、1973年に機械金属労働組合が「150時間の有給教育休暇」を学習権として労働協約で獲得した。同様の協約が各産業分野で実現され、1974年に公教育省は特設夜間中学校課程 (通称「150時間コース」) の設置に踏み切る。私のイタリア滞在の時期は、中学校卒業資格を持たない労働者、青年、女性たちが、毎年数万人も有給教育休暇を行使して夜間コースに参加し、義務教育の再履修をおこなうという学習権運動の発展期であった。

ちょうどこの時期、1974年に国際労働機関 (ILO) が「有給教育休暇に関する条約」を採択する⁴。成人教育の後進地域とみなされていたイタリアの動向はヨーロッパ諸国の注目を集めた。ヨーロッパ余暇教育センター (European Centre for Leisure and Education) 発行の『ヨーロッパの成人教育』(Adult Education in Europe, no. 10, 1981) でイタリア特集が生まれ、デ・サンクティスとフェデリーギがイタリアの成人教育史、法制度、実践の報告を掲載している。1950年代に北欧・中欧諸国が中心となって発足したヨーロッパ成人教育協会 (EAEA) にも新たに南欧・東欧諸国が加入するようになり、成人教育振興に向けてヨーロッパ全体の国際協力が発展していった。

イタリア国内でもデ・サンクティスやローマ大学教授のロレンツェット (Anna Lorenzetto) を中心にユネスコ・パリ本部生涯教育部門の責任者ジェルピ (Ettore Gelpi)、バルマ大学教授のデメ

トリオ (Duccio Demetrio) などが参加して、雑誌『成人教育』(Educazione degli Adulti) が発刊されることになった。イタリアの成人教育研究はかつてない活況の時代を迎えていた。

3 EU 統合過程における生涯学習計画の推進とヨーロッパ成人教育協会

ヨーロッパ生涯学習年(1996年)を機にEUレベルでフォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルな教育を連携させるグルントヴィ計画にむけて国際協力が進む。フェデリーギはEUレベルの成人教育・生涯学習の政策立案に力を尽くした。

この時期に彼は著書『ヨーロッパの文脈における教育過程運営の戦略』を刊行している⁵。ここでは、成人教育の政策立案、国・自治体と市民社会の合意プロセス、成人教育施設の整備、職業訓練や芸術文化振興などの関連分野と成人教育行政の連携など、生涯学習推進のための現代的な政策課題に焦点をあてている。「教育のストラテジーを形成し、社会的な教育について計画し、政策を決定し実現することについての理解と行動への科学的な力量を強めることが課題である」と指摘し、EUレベルで生涯学習システムにおける連携・協働、ネットワークをどう発展させるかという新たな段階にむけた問題提起をおこなっている。

フェデリーギはヨーロッパ成人教育協会(EAEA)の会長として、1997年にドイツのハンブルグで開催された第5回ユネスコ国際成人教育会議の準備に関わり、さらにEU統合過程におけるリスボン戦略策定、ソクラテス計画などの成人教育政策の立案にも関わってきた。第5回国際成人教育会議には1400名というそれまでにない多数の参加者があり、政府関係者だけではなく、市民団体・NGO、研究機関、財団など約300団体からオブザーバーが参加し、「21世紀の鍵として成人学習」について広い視野から討論がおこなわれた⁶。

ドイツのハンブルグにあるユネスコ教育研究所は国際会議に先立って2年間の研究プロジェクトを実施し、グローバリゼーションのもとで重要な役割を果たすNGOと公共機関がどのようなパートナーシップを構築するかを検討課題にすえた。フェデリーギの紹介で、私は1995年と1996年の2度にわたってハンブルグに滞在し、研究所の

スタッフと討議する機会を得た。国際成人教育会議の最終日に採択された「成人学習の未来へのアジェンダ」「成人学習に関するハンブルグ宣言」は、その後の「国連識字の10年」(2001年採択)や「持続可能な開発のための教育(ESD)の10年」(2002年採択)など、生涯学習をめぐる全世界的な国際協力への道を開いていく。

その準備過程の研究成果をまとめてフェデリーギの編集による『ヨーロッパ成人学習用語事典』がEAEAから刊行された⁷。EU統合過程における各国の連携協働によって作成された画期的な事典である。事典の刊行は、国際協力の構築過程でそれぞれの国々の成人教育の多様性について相互理解を深め、共に協力することを促すうえで大きな意義をもっていた。「多様性のヨーロッパ」にふさわしい学習社会の構築に向けて、政府・自治体と共に多くのNGOとの連携に目を向けている点が示唆的である。

この事典は、1970年代にユネスコでの成人教育共通用語を整理したC.ティトウムスらの『成人教育用語集』の研究成果を受け継ぎ、ヨーロッパ22か国の用語の比較を行い、各国の成人教育の多様な実践的広がりや浮き彫りにしたものである。私は大学院の比較成人教育ゼミでこの用語集の翻訳をおこない、1995年に研究成果物として刊行した。さらに研究者、大学院生など20名以上の協力を得てEAEAの事典の翻訳にとりくみ、2001年に日本語版『国際生涯学習キーワード事典』を出版した⁸。日本語版刊行に際して、フェデリーギから次のような巻頭言が寄せられた。

「EU加盟諸国では、成人教育はいま著しい発展期にある。ヨーロッパ統合の過程、特に『知識経済』の確立により、加盟諸国では企業人や労働組合が成人教育の領域での発展と統合を促進している。(中略)かつてはヨーロッパ社会のなかで、より進歩的な階層の要求の対象であったものが、今日ではEU諸国とその生産システムにとって共通の目的となってきた。かつては限られた、力の弱いグループやネットワークのとりくみの成果にすぎなかったものが、現在では全ヨーロッパ、あるいはそれぞれの国、地方のあらゆる機関共通の、合意された目標となっている。(中略)現在では成人教育の立案、計画化、評価などが新たなさしせまった課題となっている。(中略)こうした状況のもと

で、成人教育の領域での多様なキーワードを相互に関連付ける成人教育事典をつくる作業は、かつてバラバラに活動していた人々の対話・交流を始めるのを助けることになる。 (以下略)

フェデリーギがEU統合過程における生涯学習の推進計画にコミットしていたことによって、私自身もヨーロッパ成人教育協会の主要国のメンバーを訪ね、ユネスコ教育研究所とも交流することができた。「多様性のヨーロッパ」の実態を理解することを通じて、グローバル化の中での日本、東アジアの成人教育・生涯学習について考えるための示唆を与えられた。その後2009年に学位論文『イタリア学習社会の歴史像—社会連帯にねざす生涯学習の協働』を提出し、ライフワークである現代イタリア成人教育史を刊行することができた⁹。

4 「統合的生涯学習システム」の構想と課題

EU諸国では1千万人を超える移民労働者や失業青年、ハンディキャップをもつ女性などの社会包摂にむけて、共通言語の習得や基礎的職業訓練、シティズンシップの育成など、グローバル化のもとでの生涯学習と教育訓練の体系化がはかられてきた。イタリアでもヨーロッパ水準に合わせて、フォーマルな教育制度とノンフォーマルな教育機会の統合、生涯学習と職業訓練の統合、能力の国際的証明、生涯学習の機会へのアクセスの積極的なサポートなど、州ごとに「統合的生涯学習システム」(il sistema integrato della formazione)が構想され、実現される段階となった。幼児教育から高等教育、さらには職業訓練や就労支援など、多様な公共と民間の主体が連携するためのガバナンスが模索されている。

このような構想を実現するうえで、大学の学部・学科名称も伝統的な教育学部(facoltà di magistero)から「生涯学習学部」(facoltà di scienze della formazione)や生涯学習学科、社会文化学科などに変更されている例が多いことが注目される。イタリア語では「成人教育」(educazione degli adulti)、「生涯教育」(educazione permanente)を包摂する「生涯学習」(lifelong learning)のイタリア語訳の定着が遅れていたが、生涯学習と職業訓練の統合をふまえて、古典的な「形成・陶冶」(formazione)という用語が現代性をもって使われるようになった。

た。従来の学校教員(teacher, insegnante)の養成から、より多様な教育指導者(trainer, formatori)の養成へと学部の人材養成も幅が広がられている。

フィレンツェ大学教育学部でも、成人教育学、社会的教育学、職業訓練論、子ども・青年の学校外活動論などの学際的な交流を通じて、時代のニーズに見合った教育の人材の養成が行われている。フェデリーギが先駆的に提唱していたフォーマル、ノンフォーマルな多様な「教育過程」に関する科学は、彼のフィレンツェ大学教育学部長時代にいっそう現実的な教育課題となり、学部運営やカリキュラム改革にも反映されるようになった。「統合的生涯学習システム」の構想は、EUとイタリア、国・州・自治体と民間諸組織、大学と社会などの多様な次元、担い手によって現代的な学習社会への発展的プロセスをたどっていると思われる。フェデリーギは、ヨーロッパの成人教育国際ネットワークをリードしつつ、イタリア成人教育体制を現代的に変革するうえで重要な役割を果たした。

日本でも1980年代から90年代にかけて「生涯学習体系」への移行が政策課題となったが、2000年代、特に2010年代に入って「生涯学習社会」のビジョンは影が薄らいでいる。学歴一辺倒の学校中心社会の格差が広がる一方、高齢化・人口減少による経済的社会的衰退、地方公共団体の財政難、公共事業の民営化、若年生産人口の減少と劣悪な条件のもとで働く移民労働者の急増などによって、「万人のための学習権」「いつでもどこでもアクセスできる生涯学習の機会」への制度設計は困難に直面している。基礎教育への注目、教育機会確保法の制定は生涯学習構想の新たな展開といえるが、アジア全体の状況を視野に入れて、EUの経験にどう学ぶかは今後の課題である。

あらためて、国連SDGsの目標に即して地球規模で持続可能な社会をめざす生涯学習の発展にむけて困難を共有し、連帯するための対話を国際レベルで広げていかなければならない。フィレンツェ大学の研究者、トスカナ州の成人教育関係機関職員をはじめイタリア、ヨーロッパ諸国の成人教育関係者との40年間にわたる研究交流を糧として、今後さらに国際協力関係が発展するよう努力を続けていきたい。

筆者略歴

1944年、東京都出身。東京大学教育学部、大学院教育学研究科で社会教育学を専攻。1976年埼玉大学講師、助教授、教授、1993年東京大学大学院教育学研究科教授、2007年法政大学教授、2015年退職。元日本社会教育学会会長（2005年-2009年）。

主要著書

- 『イタリア文化運動通信』合同出版、1984.
- 『文化協同の時代』青木書店、1989.
- 『生涯学習と社会参加』東京大学出版会、1998.
- 『世界の社会教育施設と公民館』（共編著）エイデル研究所、2001.
- 『NPOの教育力』（編著）東京大学出版会、2004.
- 『現代社会教育学』東洋館出版社、2006.
- 『イタリア学習社会の歴史像』東京大学出版会、2010.
- 『地域学習の創造』（編著）東京大学出版会、2015.
- 『地域文化が若者を育てる』農山漁村文化協会、2016.
- 『「学びの公共空間」としての公民館』岩波書店、2018.

訳書

- Bodo, C. 『自治体の文化行政』[*Rapporto sulla politica culturale delle regioni*. Franco Angeli Editore, 1982] 佐藤一子、諏訪玲子訳、三省堂、1986.
- Titumus, C. et al. eds. 『ユネスコ成人教育用語集』[*Terminology of Adult Education*. UNESCO, 1979] 佐藤一子監訳、東京大学大学院教育学研究科社会教育研究室、1995.
- Federighi, P. 『国際生涯学習キーワード事典』[*Glossary of Adult Learning in Europe*. EAEA, 1999] 佐藤一子、三輪建二監訳、東洋館出版社、2001.

注

- 1) 宮原誠一他 “共同研究 労働組合教育活動の現段階” 『東京大学教育学部紀要』vol. 11, 1971.
- 2) 小堀勉編 『欧米社会教育発達史』（講座・現代社会教育Ⅲ）亜紀書房、1978、パウロ・フレイレ 『被抑圧者の教育学』（A.A.L.A 教育・文化

叢書Ⅳ）小沢有作他訳、亜紀書房、1987、など参照。

- 3) 佐藤一子 『イタリア文化運動通信』合同出版、1984.
- 4) 佐藤一子 “有給教育休暇と国民の学習権” 〈小川利夫編『住民の学習権と社会教育の自由』勁草書房、1976〉.
- 5) Federighi, P., *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo: Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa*. Liguori, 1996.
- 6) 佐藤一子 “21世紀への鍵としての成人学習—第5回国際成人教育会議報告—” 『生涯学習・社会教育学研究』vol. 22, 1997, 佐藤一子 『生涯学習と社会参加』東京大学出版会、1998、など参照。
- 7) Federighi, P. et al. eds., *Glossary of Adult Learning in Europe*. EAEA, 1998.
- 8) Titmus, C. et al. eds. 『ユネスコ成人教育用語集』[*Terminology of Adult Education*. UNESCO, 1979] 東京大学大学院教育学研究科社会教育学研究室比較成人教育ゼミナール訳、1995, 佐藤一子、三輪建二監訳 『国際生涯学習キーワード事典』東洋館出版社、2001.
- 9) 佐藤一子 『イタリア学習社会の歴史像—社会連帯にねざす生涯学習の協働』東京大学出版会、2010.

Forty Years of Exchange Between Japanese and Italian Adult Education Research

Katsuko SATO †

† Emeritus Professor, the University of Tokyo

I first came to learn about adult education in Italy in 1975. In Japan at the time, little was known about adult education research of Southern Europe. I continued to exchange with University of Florence, prof. F. M. De Sanctis and prof. P. Federighi. Prof. Federighi was the president of European Association for the Education of Adults (EAEA), and had networks with adult education organizations in different parts of the Europe. In this paper I retraced forty years of exchange and focused on the movement for right to learning in Italy and the development of European collaborative network for adult education.

研究ノート

博物館学芸員の力量形成の過程に関する一考察

—1970年代以降の学芸員の専門性の議論を中心に—

中川友理絵[†]

[†] 東京大学大学院教育学研究科

今日、日本の博物館学芸員には、市民の学習支援の役割が求められ、専門性を高めていくことが重要になっている。本稿の目的は、学芸員の専門的な力量の形成過程について、学芸員の市民との関わりという観点からその在りようを検討し、市民の学習支援の特徴を明らかにすることである。1970年代より、学芸員の専門性として研究者・技術者・教育者の3要素が示され、さらに、他者との日常的な関係の中で形成される汎用的な能力が重視されるようになり、学芸員が博物館内外の多様なアクターと関わりをもつことが求められている。学芸員の力量形成の過程について、学芸員間の連携、学芸員と市民との連携に関する論考を整理し、専門性の3要素を有機的に接合させることで、力量形成の過程を重層的に捉えることを試みた。学芸員が構成する多様な関係性によって、博物館での学習は思考に広がりを持つように図られ、その点でエデュケーター等の教育専門職とは差別化される。

キーワード：学芸員、力量形成、専門性

目次

1 はじめに

- 1.1 研究の背景と目的
- 1.2 研究の方法

2 学芸員の専門性

- 2.1 専門性をめぐる背景
- 2.2 専門性の内実に関する議論
- 2.3 実践をとおした専門性の広がりという視点

3 学芸員の力量形成の過程

- 3.1 学芸員間の連携
- 3.2 学芸員と市民との連携
- 3.3 考察

4 おわりに

注

1 はじめに

1.1 研究の背景と目的

本稿の目的は、日本の博物館学芸員の専門的な力量の形成過程について、学芸員の市民との関わりという観点からその在りようを検討し、学芸員の市民への学習支援の特徴を明らかにすることである。

今日、生涯学習や文化の拠点として、博物館では多様な教育プログラムやボランティア活動がおこなわれている。それに伴い、2011年に文化庁主催のミュージアム・エデュケーター研修が実施されたように、学習支援を担う学芸員や、エデュケーターやコミュニケーター等の博物館教育の専門職の存在が求められている。

また、博物館の現場では、非常勤学芸員の増加が懸念されている。その問題点として、安高啓明は、調査研究の継続性、人材育成、学芸員同士の信頼関係の構築が困難であることを挙げ、博物館と学芸員が文化の継続性に対して大きな役割を担っていることを主張している¹。今日、不安定な立場にある非常勤のみならず、専任の学芸員にも共

通することであるが、各々の学芸員が専門性を高めていくことが極めて重要になっている。

日本の博物館学芸員は、博物館法第4条3、4項によって、博物館の専門的職員として博物館資料の収集、保管、展示及び調査研究その他これと関連する事業についての専門的事項をつかさどると規定されている。近年では、市民の博物館に求める学習内容が多様化・高度化し、それに対応するためのより高度な専門性が学芸員に必要とされている。文部科学省に設置された「これからの博物館の在り方に関する検討協力者会議」(以下では、検討協力者会議)の報告書『新しい時代の博物館制度の在り方について』(2007年)では、学芸員に求められる専門性について、「資料及びその専門分野に必要な知識及び研究能力」「資料に関する収集・保管・展示等の実践技術」「高いコミュニケーション能力を有し教育活動等を展開できる能力」「一連の博物館活動を運営管理できる能力」の4点にまとめている²。報告書では、これらの能力を身に付ける方策として、大学の養成課程の見直しや現職学芸員の研修の体系化、博物館と大学とのネットワーク構築等が挙げられている。

学芸員養成の見直しが制度や研究、実践において進められていく中で、高橋克は、博物館教育論の科目が博物館の機能としての教育の在り方を示すことにとどまっておらず、学芸員の心構えや教えるためのスキル等、教育者としての学芸員の在り方について明確に扱われていないことを指摘している³。また、社会教育研究の領域においても、学芸員の实態や教育活動の役割に関する研究がこれまで十分に行われていないことが指摘され、近年、新藤浩伸らや渡邊祐子がインタビュー調査をもとに、教育活動を担う学芸員の意識や専門性を実証的に検討する研究を行っている⁴。このように、学芸員の教育や学習支援の役割に関する研究が少しずつ蓄積される状況にあり、本稿が参照すべき点が多い。

一方で、現職学芸員の資質向上を図る、研修の開発や取り組みは数多く行われているものの⁵、研修の場に加えて、学芸員が日常的な場面で専門的な力量をどのように身に付けていくのか、という検討は進められていない状況にある。博物館には、ボランティアやサークル団体等の多くの市民が日常的に足を運んでおり、彼らの活動年数は学芸員の勤務年数より長くなることもある。先の報告書によれば、学芸員が教育活動を展開する際に、コ

ミュニケーション能力として双方向的な関わりが重視されることから、学芸員の力量形成の過程に市民との関わりについても検討することは、一方的な、教育する・されるという関係を架橋して、双方が地域や文化の継続性に向けた博物館活動を展開させていくものだと考えられる。

今日の社会教育研究では、職員が力量を形成していく際の、支援者と被支援者の相互作用という関係に注目が集まっている。高橋満らの研究では、看護・福祉職や子ども・若者支援職、社会教育職の対人支援者の専門性を、“彼・彼女たちの実践の場における相互作用のなかで形成されるもの”⁶として捉えており、孤立した個人ではなく、人びとの間の社会的な関係が分析の対象となる⁷。この観点は、実践の場の多様な関係を捉えようとする点で、一般的に言われる「実践をとおして力をつけていく」ことの実態を映すものとして理解することができる。本稿では、学芸員が専門性を身に付けていくことが、学芸員個人によるもののみならず、学芸員たちの実践の場における市民との関わりによって形成されるということの在りようを、その観点も含めて検討することを試みる。

1.2 研究の方法

本稿では、日本において博物館に関する学会や分科会が設置され⁸、博物館の研究が活発になってきた1970年代以降から今日に至る議論の蓄積に着目する。新藤らによれば、現在の博物館の住民や施設間連携の動向は、“新しい展開というよりも、学習や創造、集いという、社会教育施設の本来的な意味を深める地道な活動の蓄積にほかならない”⁹という。学芸員の専門性について、報告書で規定されている内容のみならず、館長や学芸員、資格課程を担う大学教員等によってどのような議論が展開されてきたのかに注目する。

研究の方法として、全日本博物館学会、日本ミュージアム・マネジメント学会、日本社会教育学会、日本生涯教育学会で刊行されている論文及び『博物館研究』『社会教育』『月刊社会教育』の雑誌記事を分析の素材として、学芸員の専門性や力量形成に関する論文・雑誌記事のレビューを通して検討する。この他にも博物館学に関する文献を参照して、学芸員の専門性に関する論文や記述を収集するよう努めた。

分析対象となる論文・雑誌記事は、国立情報学研究所 CiNii において、上記の刊行物のキーワー

ドに「学芸員」「エデュケーター」「博物館職員」「教育」「学習」¹⁰をそれぞれ入力して検索した中で、学芸員の役割や専門性、力量形成について記述のあるものを対象とする。

分析の手順としては、まず、学芸員等に関する論文・雑誌記事より、学芸員の役割や専門性、力量形成に関する記述を抜粋する。次に、学芸員の専門性をめぐる背景や専門性の内実に関する議論を整理して、学芸員の力量形成の在りようを検討するための視座を導出する。それをふまえて、学芸員の力量形成の過程を、他館の学芸員の存在に加えて、市民との関わりという観点から検討し、学芸員の市民への学習支援の特徴について考察を加える。

本稿では、学芸員が教育活動を担うことについて、「学習支援」という用語を用いる。その背景として、1990年以降の生涯学習政策では、学習者の自主性を強調して生涯教育から生涯学習へと概念が移行することに伴い、社会教育専門職においても、「学習支援」という視点が求められていることが挙げられる¹¹。ただし、既存の論文・雑誌記事で用いられる文脈に応じて「教育」「教育普及」という用語を用いることもある。

本稿の構成は、(1) 研究の背景と目的、研究の方法、(2) 学芸員の専門性の論考の整理、(3) 学芸員の力量形成の過程についての検討、(4) 本稿のまとめと課題である。

2 学芸員の専門性

本章では、学芸員の専門性の論考について、学芸員の専門性をめぐる政策的背景、専門性の内実に関する議論、実践をとおした専門性の広がりという視点、として整理する。

2.1 専門性をめぐる背景

1970年代より学芸員の専門性について議論されはじめた背景には、1960～70年代にかけて社会教育職員の専門性が問われたことが挙げられる。具体的には、1959年の社会教育法改正による社会教育主事の市町村への必置による量的拡大や、1974年に制度化された社会教育主事の数的不足を学校教員が補う派遣社会教育主事制度、職員の不当配転問題等を契機に、社会教育職員の専門性の確立が求められてきた¹²。このような議論の高まりに伴い、後述する学芸員の専門性の内実が論

じられるようになる。

教育政策の上で、ターニングポイントとなるのが、1981年の中央教育審議会（以下では、中教審）答申『生涯教育について』である。この答申によって、生涯教育を基本的な理念として教育政策全体が打ち立てられるようになり、臨時教育審議会の議論を経て、教育政策の生涯学習体系への移行が目指された。大学の学芸員養成課程では、1996年の生涯学習審議会社会教育分科審議会による報告『社会教育主事、学芸員及び司書の養成、研修等の改善方策について』によって、大学での養成内容を見直し、社会の変化や学習ニーズの多様化等に対応する観点から、修得単位数の増加や、三資格の共通科目として「生涯学習概論」の新設等が示された¹³。情報化、国際化、高齢化等に伴う社会の進展や、博物館・図書館に求められる生涯学習推進拠点としての機能の充実に伴い、社会教育主事、学芸員及び司書の高度な専門性の養成がますます重要になるとされている¹⁴。

さらに、2008年の中教審答申『新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について』の中で、“学芸員が現代的課題に対応し、国際的にも遜色のない高い専門性と実践力を備えた質の高い人材として育成されるよう”¹⁵、大学等における養成課程等の見直しが求められた。2009年には「検討協力者会議」の第2次報告書『学芸員養成の充実方策について』において、学芸員資格取得のために習得すべき科目の拡大が示され、2012年度より「博物館教育論」等の科目が新設されている¹⁶。

このように、学芸員養成課程の教育に関する科目の新設に伴い、博物館における教育や学習の特性が問われ、その度に、学芸員には教育や学習支援にかかわる高度な専門性が求められてきたことがうかがえる。

2.2 専門性の内実に関する議論

学芸員の専門性にはどのような知識・技術・能力が含まれるのか。それは、時代とともに、どのように展開されたのだろうか。学芸員の専門性に関する議論を概観する。

1970年代では、社会教育職員論を基盤に、一部の博物館職員や学芸員によって、市民の学習を保障するものとして、専門性が論じられてきた。鶴田総一郎は、学芸員は研究者であること、十分に研究された「もの」を「ひと」に結び付ける教育者であること、熟練した収集保存技術者であるこ

とを述べている¹⁷。この3つの分類は倉田公裕によって同様に論じられ、資料の研究・保存科学・教育普及の3つの専門に分割されるべきであると主張している¹⁸。このような分類は、博物館の機能とされる調査・研究、収集・保存、展示・教育と重なり、学芸員が博物館内の様々な活動を担っていることの反映だといえる。

この専門性の議論の特徴として、倉田は、“資料の研究者つまり研究者だけでは片手落ちで、その研究された資料を活用し展示という形態を通じ、広義の教育を理論的に追及すると共に、その実践をする教育者であらねばならない”¹⁹と述べ、研究者かつ教育者であることが必要だとしている。その際、個人がこれらの分野についてすべて第一線の専門家であることは極めて困難であるとされ、学芸員が組織を構成していることが専門性の議論の前提になっている²⁰。

なぜ専門性が求められるのかについて、鶴田は博物館を「生きた博物館」にするために学芸員の専門性が必要だとしている²¹。また、広瀬鎮は、博物館学芸員の養成は、市民の学習権保障やボランティアの形成と関連をもつと主張している²²。鶴田と広瀬の論考が社会教育の雑誌記事・論文で語られていたことから推察されるように、社会教育職員論や学習権保障の議論をもとに、市民の学習に資するために学芸員の専門性について論じられてきたことがうかがえる。

1990年代では、生涯学習の理念が広まり、博物館に多様な機能が求められ、学芸員には研究者・技術者・教育者を総合させた役割が求められる。中川志郎は、学芸員の役割について、“今、市民と共に歩み、市民からのフィードバックを消化しつつ活動を行い、市民自身が博物館活動にかかわる生涯学習時代に求められるのは、それら（研究者、技術者、教育者：引用者注）の総合であり、博物館自身のもつ運営方針であり、それを支える学芸員の意識ということになる”²³と述べている。

また、博物館友の会やボランティア等の市民活動を支援するための、資料に対する専門的な知識・技術や、市民にその知識を伝えて活動を促す博物館学の知識が求められるようになる。牛島薫は、博物館活動の基礎を調査研究として、市民に対する活動の信頼性を保証するのが学芸員の専門性であることを考えれば、研究機関に登録されていない博物館や、資料の収集・保存や調査研究を

積極的に行わない科学館等においても、その分野の専門的な知識・技能は重要であるとしている²⁴。また、青木豊は、“博物館学芸員に要求される高度な学識は、各学術分野の専門知識と博物館学知識の二者である。（中略）今日の社会情勢下に於かれた博物館を観た場合、博物館展示や教育諸活動がその重要さを増して居るところからも博物館経営の上でより必要となるのは、後者の博物館学知識なのである”²⁵と述べている。このように、1990年代以降においても、学芸員の専門性について、多少の変化を伴いながら、研究者・技術者・教育者の枠組みが引き継がれて論じられている。

2.3 実践をととした専門性の広がりという視点

冒頭で述べた「検討協力者会議」の報告書では、学芸員の専門性について、専門知識と研究能力、実践技術、コミュニケーション能力、運営管理能力の4点を挙げている。それ以降、この報告書を学芸員の専門性の指針として、学芸員自らの職務に求められることとは何かを問う論考が、多様な館種の学芸員の実践をもとに展開されていく。

例えば、来館者に向けた活動を展開するための、技量や知識である。高田浩二は、動物園・水族館の学芸員の重要な役割として、学芸員や飼育技師が資料の情報を一方的に発信するだけでなく、利用者との交流を図ることをあげ、そのために、具象化、教材化、プログラム化する技量や知識を修得することが必要であるとしている²⁶。

また、科学と社会の関わりを考えていく上での礎となる、科学的思考といった汎用的な能力が挙げられる。田代英俊は、科学系博物館の学芸員の専門性として、“資料や展示物そのものに関する知見やそこに内蔵する原理等の科学的知見を熟知するとともに、来館者の中に科学的に物事を考える能力そのものを育てるためのスキルも持たなければならない。そのためには、まずは、科学系博物館の学芸員自体が、科学的に物事を考える能力そのものを身につける必要がある”²⁷と述べている。

さらに、学芸員がモノをとおして人と人をつなぐ際の、媒介者としての専門性である。猿渡紀代子は、“モノを保存し継承していく博物館はまた、そのモノを通して人々をつなぐことができる。市民参加や他者との協働は、調査研究・展示・教育といったさまざまな局面で可能であり、その活動主体であると同時に媒介役となる学芸員の専門性は、そのときにこそ生かされ試されることにな

る”²⁸と述べている。

一方、インタビュー調査をもとに、学習支援を担う学芸員の意識や専門性について、探索的に検討する動きもみられる。新藤らは、学芸員が教育普及の方法を獲得するプロセスや、教育普及の理念を形成していく具体的なエピソードやそれを支える土台について、KJ法によって導出されたカテゴリ間の関係を考察している。その中で、学校との関係が重要視されており、この関係性も学芸員の思考に影響を与えている²⁹。

渡邊祐子は、実地調査を通じて導出した博物館の教育担当職員の役割について、来館者と交流して関係性を構築すること、教育プログラムや教材をつくり実践すること、博物館の社会文化的役割を明らかにすることにまとめている³⁰。また、専門的力の形成プロセスについて、聞き取りの内容をもとに、「基礎的能力の形成」「応用力の形成」「熟達した能力」の3つの段階に分類している³¹。

このように、1970年代以降、市民の学習の場や権利を保障し、活動を支援し、多様かつ高度な学習内容に応えるために、学芸員が専門性を備え、高めていくことが求められてきた。学芸員の専門性は、矢島國雄も言及するように、研究者・技術者・教育者という3つの要素を併せ持つものとして引き継がれており、それに付随して、今日では経営管理者としての資質や汎用的な能力が求められている³²。研究者・技術者・教育者という3つの要素が、博物館の機能とされる博物館内の活動を示すのに対し、科学的な思考や媒介者としての専門性等の汎用的な能力は、各々の学芸員の活動をもとに問われてきたように、実践をとおして形成されるものといえる。このことは、実証的な研究で明らかにされてきた、学習支援を担う学芸員の意識や専門性について、学校との連携や来館者との交流等、他者との関係が重視されていることからもうかがえる。

ここで、さらなる検討が求められるのは、上記のような学芸員の専門性を、どのように身に付けていくのかということである。日本では一人の学芸員が資料の収集や展示等を担うことが多く³³、特に、地方に位置する小規模の博物館では、学芸員が継続的に組織を構成して専門性を高めていくことが困難になっている³⁴。また、専門的な能力として、従来から重視されている研究者・技術者・教育者としての力量に加えて、媒介役等の汎用的な能力として、他者との日常的な関係の中で流動

的に形成されるものが重視されるようになっていく。そのため、学芸員の力量形成には、博物館内外の多様なアクターと関わりをもつことがより一層求められる。新藤らは、学芸員の教育普及の改善に与する要因として、自分自身の教育実践・同僚・学校・他館、という運営者側の立場の4点を挙げ、加えて、参加者の振る舞いにも注目する必要があることを主張している³⁵。そこで、本稿ではこの二者の立場から、学芸員の力量形成の過程として、学芸員間の連携や、学芸員と市民との連携がどのように論じられてきたのかを見ていく。

3 学芸員の力量形成の過程

本章では、学芸員の専門性に関する力量形成の過程として、学芸員間の連携と、学芸員と市民との連携に関する論考を整理し、学芸員の市民への学習支援の特徴について考察する。

3.1 学芸員間の連携

ここでは、学芸員が他館の学芸員と関わる機会となる、研究や技術の専門的な資質向上を図る研修や研究会に関する論考を整理する。

学芸員の研修について、2008年の博物館法改正により、国及び都道府県教育委員会が学芸員等の研修を行う努力義務規定が新設され、2011年の文科省告示『博物館の設置及び運営上の望ましい基準』においても、博物館が職員を研修に参加させるように努めることが盛り込まれるようになる³⁶。

北村美香は、西日本自然史博物館系ネットワークや、学芸員技術研修会等の現場の専門職の要望に応じた研修会への参加により、“実践的な技術や知識を得られ、専門分野を超えて意見交換をおこなう機会を得ることができた”³⁷としている。このような地域や館種に応じた専門職員のネットワークは各地で構築され、報告されている。

例えば、北海道博物館協会では、自主研究グループとして1977年に学芸職員部会が発足し、研修会を行っている。2012年より若手学芸員を対象にした実技研修を行い、“各館園や個人に蓄積された技術や工夫を学び合う場とし、基本的な部会員が講師や発表者となり、部会員同士で学び合う方法を取ることにした。これは単に若手だけが学ぶだけでなく、中堅層の学び直しも意図している”³⁸とされている。このような研修を行う部会について、大谷・栗原は、“学芸員達が繋がりをもって活動し、

成長し合えるような場を提供できるプラットフォーム”³⁹になることを期待している。

また、日本動物園水族館協会では、全国の園館の職員が参加し、自園館で行った研究成果を報告する動物園技術者研究会（1954年～）、水族館技術者研究会（1957年～）、海獣技術者研究会（1969年～）を開催している⁴⁰。動物園・水族館職員の資質向上や技量の強化は、同協会の活動目的の一つに位置付けられているが、植田育男によれば、このような研究会は研究成果の発表の場だけではなく、所属を異にする全国の動物園や水族館の専門職員の情報交換の機会にもなっている⁴¹。また、自然史分野に関して、全国規模の研修や研究会が、学芸員数の少ない自然史系学芸員の人的ネットワークの構築に大きな役割を果たし、受講後も専門分野に関する情報交換や相談を日常的に行うことで、地方で孤立しがちな学芸員を支えている⁴²。

このような研修・研究会は、学芸員が知識・技術を獲得するのみならず、学芸員の組織化、他館とのネットワーク構築の基盤となるものであり、特に少人数の学芸員で構成される小規模の、または地方に位置する博物館において貴重な機会となっている。前澤和之が、特色ある地域文化の継承の難しさを防ぐ手立ての一つが、“小規模館の活動と学芸員を中心とした人のネットワークである”⁴³と述べるように、学芸員間のネットワークは地域文化の継承の担い手としての役割をも果たしうる。その一方で、角田拓朗は、研修を受講できない多くの学芸員が存在することを指摘し、受講への参加を保障していくことを課題としている⁴⁴。

3.2 学芸員と市民との連携

ここでは、学芸員が市民と関わりを持つ機会となる博物館の市民活動や、市民とのつながりの形成に関する論考を整理する。

2000年、日本博物館協会は報告書『「対話と連携」の博物館—理解への対話・行動への連携—市民とともに創る新時代博物館』を発表し、博物館内外との対話と連携についての活動原則を掲げている⁴⁵。ここでは、博物館・学芸員と市民との対話と連携が重視されているが、この主張は1980年代より社会教育の雑誌記事等で論じられてきたものとも合致する。その論考に改めて注目する。

例えば加藤有次は、学芸員と利用者を同格として位置付け、“活動の場によっては利用者に学芸員

が働きかけられる場合もある。したがって一方的な働きかけであってはならず、双方共に相関性がなければならない。その相関性が強くなればなるほど活動状況が上昇する”⁴⁶と述べている。この相関的な関係について、各々の博物館活動をとおして次のように論じられている。

後藤和民は、千葉市立加曾貝塚博物館の土器づくり同好会の活動をとおして、“学芸員によって蓄積された技術や知識が、博物館に展示公開されるとともに、新しい地域住民や次の世代の人びとの学習や研究の基盤として、広く活用されていくのである。すなわち、この学芸員の存在によってこそ地域博物館は地域のものとなり、地域住民のものとなる”⁴⁷と述べ、学芸員を「機能者」として位置付けている⁴⁸。

また、橋口・君塚は、豊島区立郷土資料館の展示や連続講座の活動をとおして、“地域に根ざそうとする博物館である限りは、地域が抱えている課題（＝関心）は何かを知るための努力が必要だろう。それも、学芸員だけで取り組むのではなく、地域の生活者（＝住民）とともに動くという視点が要求されている”⁴⁹として、地域住民との関係を重視した活動を展開させていくことを、学芸員の重要な役割であるとしている⁵⁰。

また、那須孝悌は、大阪市立自然史博物館友の会を事例に、“学芸員各自が、自己の専門分野での成果を基礎に普及教育活動を展開すれば、もっと深く知りたいと希望する市民が集まってくるのは当然の事であり、そのようにして集まった人々がサークルをつくって活動することは、市民による博物館利用を促進するだけでなく、当該学問分野の裾野を広げ、いずれは後継者育成につながって行く”⁵¹と述べている。

近年では、北村美香は、民俗系博物館の現場で求められる専門性として、“日常より地域との関係性をよりよく築いていくためのコミュニケーション能力”と“近隣の博物館や大学、さまざまな分野で活動している市民団体などの人材に効率よく、効果的にアクセスするためのネットワークを構築するためのマネジメント力”⁵²をあげている。北村によれば、民俗系博物館は、“地域の日常文化を対象にしており、地域のことは地域の方に聞くことで専門職員の学びになり、博物館としての調査研究にもなる。また、地域の方の記憶や経験と博物館の収蔵資料を合わせて教育普及事業へと発展することもできる”⁵³として、市民や市民団体と

のつながりを形成していくことを重点的な課題としている⁵⁴。

また、佐々木秀彦は、博物館の予算や人材の不足等の厳しい現実を突破するために連携が必要であり、“対話を重ねて信頼感が生まれる。人と人、人とミュージアム、ミュージアムと地域。それぞれに信頼の絆が生まれる。その絆づくりを進めていくのが、これからの学芸員に期待される役割ではないだろうか”⁵⁵と述べている。

このように、1980年代では、学芸員は地域住民との関係を重視しながら、自らの専門分野を基礎に、市民とともに活動ができるよう「機能者」としての役割が求められ、近年では、「コミュニケーション」や「マネジメント」、「絆づくり」という言葉で、学芸員に求められる専門性や役割が表されている。上記の論考では、専門性をどのように身に付けていくのかについて詳述されていない。しかしながら、これらの論考は、各々の学芸員の長年の経験により得られた知見であり、学芸員と市民との相関的な関係を不可欠なものとして、各々の活動が論じられている。これらの論考を学芸員の実践に対する省察と捉えて、学芸員と市民との連携についても、力量形成の過程の一部として位置付くものと考えられる。

3.3 考察

以上より、学芸員が専門的な力量を形成していく過程について、個人の資質向上を目指した研修等とおして他の学芸員や博物館等とネットワークを構築すること、学芸員と市民との相関的な関係のもとに活動を展開し、学芸員自身が多様な経験を蓄積させていくこと、としてこれまでの論考を整理してきた。学芸員の力量形成の過程に、学芸員間の連携および学芸員と市民との連携の双方を位置付けることから、学芸員の市民への学習支援の特徴を次のように見出すことができる。

まず、力量形成の過程の多角的な検討によって、実践をとおした専門性の広がりという視点を示し、研究者・技術者・教育者という3つの専門性の要素を有機的に接合させていくことである。渡邊は学芸員の力量形成の過程を、初心者から熟達者という発達の時間軸に沿って分類しているが、本稿では、多様な人びととの関わりをとおして、その過程を重層的に捉えようとするものである。それをふまえて、学芸員は、エデュケーターのような教育専門職とどのように差別化されるのか。小

島道裕は、次のように論じている。

もし博物館における教育が、展示という博物館に不可欠の行為とは別の所にあるのなら、それはエデュケーターという教育の専門家に任せておけばよい、とすることも可能かもしれない。しかし、(中略)実は学芸員がそこに籠めた意味を単純化し増幅してしまい、本来多様な可能性を持つはずの展示を、「正しいことを学ばせる」という一面的な学習の対象にしてしまう危険性が高い。そこに欠かせないのが「研究」という要素ではないだろうか。

(中略) 研究と教育とは本来一体のものであって、研究、すなわち「これはなんだろう」と考えることが展示であり、教育であると言える⁵⁶。

このように、小島は学芸員の教育活動では「研究」をその前提として、博物館で学んだことが広がりを持つように図ることを主張している。小島が“「わかりやすく伝える」ということほど危険なことではなく、博物館はそのような思考停止の場ではない”⁵⁷と述べるように、博物館での学習には、学芸員による多様な関係性の構築が重要な役割を担っているといえる。

4 おわりに

本稿では、1970年代以降の博物館学芸員の専門性の論考を整理し、学芸員の専門性に関する力量形成の過程を、学芸員間の連携、学芸員と市民との連携という観点から検討し、学芸員の市民への学習支援の特徴について考察した。そこで明らかになったのは、以下の諸点である。

まず、学芸員の専門性について、1970年代より研究者、技術者、教育者という3つの要素が提示され、時代や社会状況に応じて多少の変化を伴いながらも、その枠組みが今日に引き継がれて論じられていることを確認した。それに加えて、汎用的な能力など、実践をとおした他者との日常的な関係の中で流動的に形成されている能力が重視されるようになってきていることから、今日、学芸員には博物館内外の多様なアクターと関わりをもつことが求められることを指摘し、力量形成の過程において博物館の運営者側・参加者側双方に注目する必要があることを述べた。

上記をふまえて、学芸員の専門的な力量の形成過程として、学芸員間の連携、学芸員と市民との連携に関する論考を検討した。具体的には、学芸員が個人の資質向上を目的に研修に参加することで、他の学芸員や博物館とのネットワークを構築すること、学芸員は市民とともに相関的な関係を構築して活動を展開させ、その経験を蓄積させてきたことを整理した。これらの営みは、実践をとおした専門性の広がりという視点を示し、研究者・技術者・教育者という3つの要素を有機的に接合させて、力量形成の過程を重層的に捉えようとするものである。その結果、学芸員による多様な関係性の構築によって、博物館での学習は思考に広がりを持つように図られ、その点で、エデュケーター等の教育専門職とは差別化される。

最後に、今後の研究課題を2つ述べる。本稿では、既存の論文・雑誌記事をベースに、学芸員の力量形成の過程について検討してきた。学芸員に関する議論は、専門性とは何かを明らかにする研究が蓄積される状況にあり、今後は、専門的な力量をどのように身に付けていくのかという「過程」に関する検討を、実践を意味づけながら深めていく必要がある。

また、本稿では学芸員による市民の学習支援が主題となり、博物館と学校教育との連携や、エデュケーター等の博物館教育の専門職に関する特性については、十分に取り上げることができなかったことに課題が残る。今後は、教育専門職の役割についての論考を整理し、博物館における学習支援の在り方について検討を深めていきたい。

注

- 1 安高啓明“非常勤学芸員に関する諸問題”『博物館研究』vol. 44, no. 11, 2009, p. 4-5.
- 2 これからの博物館の在り方に関する検討協力者会議“新しい時代の博物館制度の在り方について”入手先 URI: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/014/toushin/07061901.pdf (アクセス日: 2019-10-17)
- 3 高橋克“学芸員養成課程における博物館教育論の現状と課題: 教育者としての博物館学芸員成の視点から”『國學院雑誌』vol. 118, no. 11, 2017, p. 43.
- 4 新藤浩伸, 清水大地, 清水翔“学芸員の教育に

- 対する意識の形成”『東京大学大学院教育学研究科紀要』vol. 54, 2014, p. 161-178, 渡邊祐子“博物館職員の専門性と力量形成”(高橋満, 槇石多希子編著『対人支援職者の専門性と学びの空間: 看護・福祉・教育職の実践コミュニティ』創風社, 2015) p. 245-259.
- 5 例えば, 緒方泉“学芸員の学習ニーズに応えた研修プログラムの開発と効果評価”『博物館学雑誌』vol. 40, no. 2, 2015, p. 155-166, 大木由以“学芸員の専門性を高める支援のあり方に関する考察”『生涯学習・社会教育研究ジャーナル』vol. 9, 2015, p. 49-72, 庄中(原田)雅子, 坂井知志“学芸員向け研修の必要性”『博物館研究』vol. 52, no. 2, 2017, p. 19-22 など.
 - 6 高橋満, 槇石多希子“対人支援職者の力量形成”(高橋満・槇石多希子, *op. cit.*) p. 12.
 - 7 *Ibid.* p. 15.
 - 8 1973年に全日本博物館学会が設立, 1974年に社会教育推進全国協議会の全国集会で博物館分科会が設置された.
 - 9 新藤浩伸, 清水大地, 清水翔“日本のミュージアム・エデュケーション”(中小路久美代・新藤浩伸・山本恭裕・岡田猛編著『触発するミュージアム: 文化的公共空間の新たな可能性を求めて』あいり出版, 2016) p. 90.
 - 10 日本社会教育学会, 日本生涯教育学会の刊行物及び『社会教育』『月刊社会教育』を検索する際には, 「博物館/ミュージアム」を各々のキーワードに追加した.
 - 11 高橋満, 槇石多希子, *op. cit.*, p. 11.
 - 12 倉持伸江“社会教育職員の専門性と養成をめぐる検討: 1960~70年代の議論の整理”『社会教育職員研究』vol. 20, 2013, p. 63-72を参照.
 - 13 長谷川裕恭“社会教育主事, 学芸員及び司書の養成・研修の改善措置等について”『社会教育』vol. 51, no.10, 1996, p. 42.
 - 14 *Ibid.* p. 45.
 - 15 文部科学省中央教育審議会答申“新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について~知の循環型社会の構築を目指して~”入手先 URI: http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/18/080219_01.pdf (アクセス日: 2019-10-17)
 - 16 これからの博物館の在り方に関する検討協力者会議“学芸員養成の充実方策について”入手先 URI: http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/02/18/1246189_2_1.pdf (アクセス日: 2019-10-17)
 - 17 鶴田総一郎“博物館学芸員の専門性について”『月刊社会教育』vol. 15, no. 11, 1971, p. 13-14.

- 18 倉田公裕 “学芸員における学芸とは何か—その専門性をめぐって” 『博物館研究』 vol. 10, no. 5, 1975, p. 9.
- 19 *Ibid.* p. 10.
- 20 鶴田総一郎 “専門的職務は何か—博物館学芸員” 『日本の社会教育』 vol. 18, 1974, p. 227.
- 21 鶴田総一郎, *op. cit.*, 1971, p. 12.
- 22 広瀬鎮 “学芸員の養成と研修—学芸員養成にみられる博物館の現代化” 『日本の社会教育』 vol. 23, 1979, p. 106.
- 23 中川志郎 “学芸員の今までとこれから” 『社会教育』 vol. 51, no. 10, 1996, p. 25.
- 24 牛島薫 “学芸員の調査研究活動の位置付けと業務管理” 『日本ミュージアム・マネージメント学会研究紀要』 vol. 9, 2005, p. 73.
- 25 青木豊 “博物館法改正に伴う資質向上を目的とする学芸員養成に関する考察” 『博物館学雑誌』 vol. 33, no. 1, 2007, p. 63.
- 26 高田浩二 “新しい学芸員養成課程の運用への期待と課題—動物園, 水族館において求められる学芸員像” 『博物館研究』 vol. 45, no. 12, 2010, p. 20.
- 27 田代英俊 “科学館を含む科学系博物館から見た新しい学芸員養成課程に対する大学への要望” 『博物館研究』 vol. 45, no. 12, 2010, p. 16.
- 28 猿渡紀代子 “新たな学芸員像へ向かって” 『博物館研究』 vol. 45, no. 12, 2010, p. 14.
- 29 新藤浩伸, 清水大地, 清水翔, *op. cit.*, 2014, p. 177.
- 30 渡邊祐子, *op. cit.*, p. 250–251.
- 31 *Ibid.* p. 252–257.
- 32 矢島國雄 “博物館専門職員養成の諸問題” 『博物館研究』 vol. 51, no. 2, 2016, p. 7.
- 33 鈴木章生 “学芸員の専門性と学芸員養成課程の役割” 『目白大学高等教育研究』 vol. 17, 2011, p. 48.
- 34 土屋周三 “博物館を支える地方博物館学芸員” 『博物館研究』 vol. 39, no. 11, 2004, p. 2–4.
- 35 新藤浩伸・清水大地・清水翔, *op. cit.*, 2014, p. 166–170.
- 36 文部科学省 “博物館の設置及び運営上の望ましい基準” 入手先 URI: http://www.mext.go.jp/a_menu/01_1/08052911/1282457.htm (アクセス日: 2019-10-17)
- 37 北村美香 “民俗系博物館専門職員に求められる専門性について” 『博物館研究』 vol. 51, no. 12, 2016, p. 17.
- 38 大谷茂之, 栗原憲一 “北海道博物館協会学芸職員部会によるスキルアッププログラム” 『博物館研究』 vol. 53, no. 10, 2018, p. 10.
- 39 *Ibid.* p. 13.
- 40 植田育男 “日本動物園水族館協会による加盟園館職員向けスキルアッププログラム” 『博物館研究』 vol. 53, no. 10, 2018, p. 6.
- 41 *Ibid.* p. 6–7.
- 42 鈴木まほろ, 渡辺修二, 望月貴史, 堀内慈恵, 馬谷原武之, 金杉隆雄 “自然史標本の管理全般に関する専門研修について” 『博物館研究』 vol. 53, no. 10, 2018, p. 21.
- 43 前澤和之 “館林市立資料館と学芸員たち” 『博物館研究』 vol. 45, no. 9, 2010, p. 15.
- 44 角田拓朗 “歴史民俗系博物館における専門職員の養成” 『博物館研究』 vol. 51, no. 12, 2016, p. 14.
- 45 佐々木秀彦 “学校・地域・家庭との連携に果たす学芸員の役割—連携を進めるための拠りどころ” 『社会教育』 vol. 67, no. 9, 2012, p. 19–20.
- 46 加藤有次 “市民の学習と博物館—学習の援助と連携のすすめ” 『社会教育』 vol. 39, no. 5, 1984, p. 6.
- 47 後藤和民 “地域に生きる学芸員—千葉市加曾利貝塚における「土器づくり」を中心にして” 『月刊社会教育』 vol. 27, no. 9, 1983, p. 19–20.
- 48 *Ibid.* p. 19.
- 49 橋口定志, 君塚仁彦 “「地域博物館」学芸員のめざすもの—豊島区立郷土資料館の活動を通して” 『月刊社会教育』 vol. 31, no. 10, 1987, p. 45.
- 50 *Ibid.* p. 47.
- 51 那須孝悌 “学芸員の地位向上と処遇改善” 『博物館研究』 vol. 34, no. 10, 1999, p. 5.
- 52 北村美香, *op. cit.*, p. 16.
- 53 *loc. cit.*
- 54 *Ibid.* p. 17.
- 55 佐々木秀彦, *op. cit.*, p. 20.
- 56 小島道裕 “博物館における教育の意味” 『社会教育』 vol. 65, no. 8, 2010, p. 9.
- 57 *loc. cit.*

Consideration of the Competence Formation Process of Museum Curators: Focusing on the Study of Curators' Professionalism since the 1970s

Yurie NAKAGAWA[†]

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

In this paper, I examine the process of professional competence formation of curators from the viewpoint of the relationship between curators and citizens and clarify the characteristics of curators' support for citizens' learning. Since the 1970s, curators' professionalism has comprised three elements: researchers, engineers, and educators. In recent years, curators are valued for their ability to form everyday relationships with others, such as general abilities, and they are required to engage with a variety of actors inside and outside the museum. With regard to competence formation process of curators, I organized the discussions on the cooperation among curators and between curators and citizens and tried to understand the process of competence formation in multiple layers by organically joining the three elements of professionalism. The diverse relationships of curators make learning in the museum more expansive and promote thinking, which differentiates it from educators.

Keywords: Curator, Competence Formation, Professionalism

研究ノート

高齢者の社会参加に対する意識と参加促進要因の検討

—「高齢者の地域社会への参加に関する意識調査」の二次分析—

野村一貴[†]

[†] 東京大学大学院教育学研究科

人口減少による地域社会の持続可能性に対する不安を背景として、人々の具体的な日常生活の基盤であるコミュニティへの社会的な注目が集まっている。現在、地域コミュニティの中心的な担い手として想定されているのは、高齢化によって「サード・エイジ」の期間が長くなった高齢者である。地域コミュニティでの活動など、高齢者の社会参加は生きがいを生み出すものとしても捉えられているが、このとき、社会参加のどの要素に生きがいを感じているかに注目することで、地域コミュニティと高齢者の社会参加との関係をとらえる論理が明確になる。内閣府で実施した「高齢者の地域社会への参加に関する意識調査」の二次分析を通じて、高齢者の社会参加はどのような性質を持ち、どのような要因によって促されているのか、それは生きがいにどう作用しているかを整理した。そのうえで、活動に対しての意識の違いが所属する組織の違いに現れていることを指摘した。

キーワード：コミュニティ、サクセスフル・エイジング、公益性

目次

1 コミュニティが焦点化される日本社会

- 1.1 地域コミュニティの動揺
- 1.2 コミュニティへの政策的要請

2 地域コミュニティの担い手としての高齢者の動向

- 2.1 地域におけるコミュニティの組織
- 2.2 社会構築の主役としての高齢者

3 分析視角

4 社会参加する高齢者にはどのような特徴があるのか

- 4.1 参加する組織の違い
- 4.2 使用変数
- 4.3 クロス集計
- 4.4 ロジスティック回帰分析

5 考察

6 まとめと課題

1 コミュニティが焦点化される日本社会

本稿は、高齢者の社会参加に注目し、社会参加と「生きがい」の関係について、参加している組織に応じて整理し、参加を促す要因を明らかにすることで、その特徴をとらえることを目的とする。

社会参加は、生活の場である社会に関わっていくことを意味しており、「社会を創る」行為としての展開可能性を有する。「社会を創る」ことは同時に「社会を維持する」ことへとつながっている。社会参加は、地域社会の持続可能性に寄与する営みでもある。近年では、地域社会の持続可能性に対する不安が叫ばれ、これに対応するかたちでの住民の社会参加の姿が構想されている。人口減少社会の中で地域社会の中心的な担い手として期待されているのが、高齢者である。

高齢者の社会参加は、上記のような社会的要請と同時に、退職後の時間を有意義に使うもの、いわば「生きがい」を生み出すものとしても位置付けることができる。ただし、なにを「生きがい」とするのかは個人の価値観に拠るところが大き

く、社会参加のどの要素に「生きがい」が見出されているかによって、選ばれる活動内容が異なってくるのが予想される。ひとくちに社会参加といっても多くの種類があり、それぞれの活動内容は異なる。ある活動によって生み出される社会的影響と、個人が「生きがい」を感じている要素との整合性をとることが、その活動が継続していくことや、活動が展開する場である地域社会の持続可能性にも寄与することに繋がっていくものと思われる。そのためには、社会参加活動を活動の性質に応じて分類し、それぞれの活動に即して、高齢者が感じている「生きがい」の要素を検討することが求められる。なぜなら、のちに言及するように、これまでの先行研究において生きがいと社会参加のかかわりが印象論的なものとなっており、上記の枠組みでの分析が不足しているためである。

よって本稿では、内閣府が実施した量的調査のデータを用いて、高齢者が「生きがい」を感じる社会参加の要因を明らかにし、社会参加と「生きがい」をより具体的につなげることで、その意義を検討する。先行研究との接続に不十分な点はあると思われるが、この作業を通して、高齢者の地域社会の担い手としての性格と役割にかかわる議論に対して参考となる知見を提供することができる。

第1章では、社会参加が求められている背景について整理する。特に、地域社会の持続可能性に影響を与える組織(自治会・町内会・部落会など。以下、町内会に統一)の社会的変遷について中心的に論じる。

1.1 地域コミュニティの動揺

前述したように、社会参加は社会の持続可能性に寄与する営みである。まずは、これまで地域社会の生活を担ってきた町内会に着目し、これらの組織の変化を踏まえうえて社会参加が求められるようになった背景を整理したい。

人口減少に転じた日本社会では、地域社会の担い手も減少しつつある。これは、地域社会の担い手が参加していた組織、いわば、人々が生活の基盤としていた町内会などの近隣組織の存在が大きく組み替わっていくことにつながっている。

近隣組織の変化は、地域社会の持続可能性に対

しての不安をもたらしている。金融市場の自由化・国際化の進展により人口流出が顕著になっていった農村部¹⁾においては、自然環境の荒廃や地域文化の消失など、地域を特徴づける要素の維持さえ難しくなった「限界集落」の可能性も1980年代には指摘されるまでになっている²⁾。

流入先となった都市部においては、当初の居住先は都心部ではなくその周縁が選ばれ、スプロールとも表現される都市の肥大化が一層進行することとなった。これは地価の高い都心部ではなく、のちに「郊外」と呼ばれる地域を生活の場にしようという動きによるものである。ところが、1990年代後半からは地価の減少や商業用地から住宅用地への転換を背景として、一転して都心部に人口が集中するという「都心回帰」の現象がみられるようになった。日本における都心回帰は、“諸外国では類を見ない現象”³⁾であり、とり残された郊外都市では、人口減少によって新たな流入も見込めず、都市機能の維持そのものが課題となっている。危機に直面した都市機能を維持するために、ヨーロッパで生まれた“コンパクトシティ”の概念を取り入れてまちづくりを構想しようという動きもこの時期に始められている⁴⁾。

都市部・農村部に限らず横たわる課題である持続可能性に対する不安は、住民にとっては帰属する先を失いかねない問題となり、社会への信頼を低下させることにつながる。帰属先を失うということは、町内会に代表されるような、地域社会におけるコミュニティ形成の訴求力が失われることを意味する。生活を共有するつながりが解体され、個人の分断が起こりつつあることが懸念されるのである。これは、産業社会において新たな帰属先として機能していた「会社組織」に対する信頼が揺らいでいる現在では、より一層現実的な課題となる。牧野篤は、現在の日本では“人々の帰属と安定の時代から孤立と動揺の時代に転回”⁵⁾しつつあることを指摘している。

町内会の変質とそれに対応したコミュニティへの注目は、1970年代から様々な議論がなされている。高度経済成長は急激な都市化をもたらし、住民にとっては生活機能の分化や利害関心の多様化につながった。都市には、これらに対応する多くの単一的な機能団体が生み出されたが、当初はこれらの組織が町内会の媒介によって一元化

されて、下部組織として飲み込まれる構図がみられた。この構図は、行政側の視点からは“政治・行政の貧困”によって“総合補充団体”を必要としていたということ、住民側の視点からは“国民生活の貧困”によって生まれる“物質的にも心理的にも補充的機能の組織の枠組から隔離できない弱み”という2点で説明される⁶。ところが、次第に“政治・行政の貧困と国民生活の貧困”が克服されていく中で、町内会の存続の基盤は失われていく。結果として、町内会は“新しい生活の場に対して適合性を欠く”ような“古い共同体”とされ⁷、形骸化・空洞化に直面することになったのである。

近隣組織の衰退に対する行政側の危機感のあらわれとして、町内会に代わる新たな共同体が提案された。これが、「コミュニティ」である。内閣総理大臣の諮問を受けて、国民生活審議会コミュニティ問題小委員会は、報告書「コミュニティ生活の場における人間性の回復」（以下、「コミュニティ」報告）をまとめている。「コミュニティ」報告では、コミュニティの特徴を“住民の自主性と責任制にもとづいて、多様化する各種の住民要求と創意を実現する集団”としており、この点に町内会との違いが見出されている⁸。1970年代から自治省を中心に進められてきた日本のコミュニティ行政は、このような考え方に基づいて展開されてきた。

コミュニティの希求は、住民の生活基盤となる地域社会に対しての関わり方が質的に転換していくことを前提としているが、それでは、具体的にどのような変化が想定されているのであろうか。ひとつの観点として、「コミュニティ」報告に専門委員のひとりとして関わった倉沢進は、“専門処理システムの中に相互扶助システムを適切に組み込んだ、新しい共同生活の様式”⁹の形成として説明している。倉沢は、地域課題の解決手法として、住民が自分の力でおこなう“相互扶助システム”と課題に対応した専門家もしくは専門機関がおこなう“専門処理システム”の2つがあるとしている。そして、歴史的には行政機能の発達に伴い、相互扶助システムから社会的な生産性を高めることに寄与する専門処理システムへと移行してきたことを指摘する。専門処理システムが優位な社会においては、相互処理システムに

内包されていた見守りや声掛けなどのコミュニケーションから派生する潜在的機能は失われる一方で、“サービスの受け手専門の住民”¹⁰を生み出すことになり、地域社会の共同性や住民の主体性が低下することに繋がる。そのために、専門処理システムと相互扶助システムの相互乗り入れが可能なコミュニティを模索していくことを訴えているのである。

「コミュニティ」報告から始まったコミュニティ行政は、ボランティアやNPO活動の拡大に寄与した一方で、地域社会の担い手とされたコミュニティ組織に付与された政策決定への影響力の低さなどの問題点から、住民参加は限定的なものにとどまった¹¹。コミュニティの成員には地域社会の担い手としてふるまうことが要請されていたものの、地域社会をいかに構築していくかという自治に関わる構想を実現させる権限が付与されていなかったのである。こうした構造に対応するように、1990年代以降のコミュニティ行政では意思決定の実効性をより高めるような「協働（パートナーシップ）」が重視されるようになってくる。「協働」が希求された背景には、新自由主義の台頭や地方分権改革といった社会的な潮流が存在しているものの、「コミュニティ」報告で構想されているような地域社会の運営に関する社会条件が整ってきたものと理解できる。

住民参加の理念は、その主体に変化はありつつも、理念そのものは1970年代から現在までのコミュニティ行政まで引き継がれている。次にみるように、現在では倉沢のこのような専門処理システムから相互扶助システムへの転換がより進行しているといえ、地域社会の運営そのものを住民自身で作り上げていくことが求められているといえるのである。

1.2 コミュニティへの政策的要請

ここで注意されたいのは、「コミュニティ」報告が出された当時は人口増大期だという点である。「コミュニティ」報告では、地域社会の担い手はこれまで町内会を担っていた“伝統的住民層”ではなく、“市民型住民層”へと、異なる性質を持つ住民層へと置き換わっていくことが想定されている¹²。この点で、すでに述べたような人口減少に直面している現在の日本社会とは前

提とする社会的背景が異なる。ところが、協働を基調としたコミュニティへの政策的関心はいつそう高まっている。

地方創生を推進するための「まち・ひと・しごと創生法」¹³の規定に基づき定められた「まち・ひと・しごと創生総合戦略」では、住民が主体となって集落生活圏を維持するための「小さな拠点」づくりが奨励され、そのための活動組織としての「地域運営組織」の構築が奨励されている。内閣府で招集された「地域の課題解決のための地域運営組織に関する有識者会議」の最終報告では、地域運営組織の基本理念として“自分たちでできることは自分たちで行う”ことが挙げられ、地域住民の当事者意識の醸成を前提としたネットワークの構築が提言されている¹⁴。

厚生労働省では、2016年に閣議決定された「ニッポン一億総活躍プラン」に基づいて『我が事・丸ごと』地域共生社会実現本部が立ち上げられ、住民の主体的な支えあいに裏打ちされた「地域共生社会」の展開が提起されている。2019年度からは社会・援護局地域福祉課に「地域共生社会推進室」が設置された。

防災の分野においても、2013年に策定された「国土強靱化政策大綱」ならびにそれに基づいた「国土強靱化基本計画」においては住民の社会的な関わりの増進が目標に掲げられている。2018年12月に閣議決定された最新の計画においても、地区防災計画制度の普及・啓発によって住民の自発的な防災活動を促すことが重点項目に掲げられている。

以上のように、現在の地域社会をめぐる政策的な位置づけは、地域課題を解決するための方法として、行政サービスの提供に代わり町内会などの地域コミュニティにおける相互扶助の関係が用いられていることが特徴となっている。地域の担い手が減少し、地域社会を担う組織の維持が難しくなる一方で、その組織の社会的な役割は増大しているといえる。

地域コミュニティという小さな単位に帰属しながら、相互扶助の関係の中で生活を構築していくことは個人の判断に対応するものとして機能しうる。しかし、地域コミュニティがただ役割を制度的に押し付けられるような構造になってしまうと、住民の負担だけが増大し、地域コミュニ

ティに帰属する意味は受動的なものにとどまる。それは、地域コミュニティがただ行政の意向に従属するものとして存在することを意味している。

そのようなコミュニティ像に陥らないために地域コミュニティの在り方が課題化されている。当初の「コミュニティ」報告で構想されていたように担い手の交代が期待できないとするならば、成員である住民そのものに変化が求められているとあってよいだろう。

2 地域コミュニティの担い手としての高齢者の動向

ここまで、地域コミュニティが政策的に希求される一方で、コミュニティを形成する社会基盤が大きく揺らいでいることを指摘した。次に、能動的な地域への参加が求められる今後の社会において、そこで活躍する地域コミュニティの成員の特徴を概観する。

2.1 地域におけるコミュニティの組織

前近代的な社会においては、「血縁」という基礎的な集団に加え、「地縁」を基盤とした組織が社会を動かしてきた。農業社会から工業社会への転換を迎えるにあたって、こうした「一次的関係」にとどまらない関係性、学校や企業などそれぞれのライフイベントに応じた二次的集団による「二次的関係」が社会を動かす核となってくる。そして、現在では、つながりを媒介する都市が発達することによって、これまでの「一次的関係」ならびに「二次的関係」という「選べない縁」ではなく、「三次的関係」としての「選べる縁（選択縁）」が社会関係を規定するようになってきているという構図が指摘されている¹⁵。生活の共同性が低下している中で、「選択縁」によるコミュニティ形成に期待を寄せる声もあるが、地域社会の持続可能性を考えた時には、三次的関係の持つ比重の多寡に関わらず、地理的な制約をもつ一次的関係を切り離すことはできない。なぜなら、より高次の関係性は空間との結びつきが弱いから、「生活の場所」として地域の訴求力をもたらすのは、一次の関係に依存するためである。

一次的关系を基礎づける地域コミュニティについて大月敏雄は、個人のライフイベントによっ

て必要性が増減することを指摘している。大月は、他者との繋がりを求める要因は時代要因による世代区分だけではなく、各個人の年代に依拠しているとして、“コミュニティ必要曲線”を考案した¹⁶。ここでは、個人を単位としてコミュニティの必要性に着目したとき、全年代にわたってコミュニティが求められているのではなく、親世代が老年時代へと差し掛かった時期ならびに子どもが生まれた時期において必要性が高まっていることが示されている。その上で、大月は、つながりの需要はホワイトノイズ状態であるとし、その空間には常につながりを求めている人が存在していることから、コミュニティは“目指すべきライフスタイル”ではなく、個人で目指されるそれぞれのライフスタイルを実現するための「手段」として捉えなおすことを提言している¹⁷。

2.2 社会構築の主役としての高齢者

地域社会において「かかわり」が必要となる年代の代表的な例として大月が挙げているのが、高齢者層である。

近代化による“成功の証”と見なされる高齢化の到来¹⁸であるが、少子化による人口減少に直面した社会においては、社会そのものの持続可能性という観点からの課題として捉えられる。そこでは、高齢者も社会の一員として、積極的な参加が要請される。

一方で、社会からの要請ではなく、老年学の観点からも、社会参加の持つ意味を評価する動きがみられる。高齢化とは、一般的には長寿化を意味しており、高齢者にとってサード・エイジと呼ばれるような退職後の期間が長くなることに繋がっている。退職後の生活の中では、労働という環境から離れたところでの関係性の再構築が求められる。それは、地域の中に自分を定位する動きであり、“自らの尊厳と生きがいを取り戻すため”¹⁹とも表現される。ところが、この期間にうまく地域社会と自身の生活を適合できず、社会的孤立や引きこもりなどを生み出すことが懸念されるようになった²⁰。たとえば安達正嗣は、一人暮らしの高齢者に対して面接調査を実施し、高齢化社会における近隣などの社会的ネットワークの重要性に言及している²¹。

内容が公益的なものか、個人的なものかにかか

わらず、社会参加が高齢者の転出を抑制する要因になっている一方で、独居が転出を助長させる要因であることは指摘されている²²。この意味で、高齢者の社会参加は、地域社会の維持に寄与する面も大きい。しかし、ここで重視されたいのは、地域の担い手として高齢者が活動していくという「公益性」が実現するかどうかという点だけでなく、その活動が高齢者にとって社会との関係性を再構築させることに繋がっているかどうかである。金貞任らによる埼玉県比企郡鳩山町における量的調査でも、信頼感や連帯感を基調とする「地域共生意識」が中高年における社会参加を促進していることが示唆されている²³。森下義雄は札幌市の2つの地区を事例とした質的調査から、“見返りを求めない義捐的活動を核とした共同性”に基づく“義捐的交流型コミュニティ”の存在を指摘した²⁴。“義捐的交流型コミュニティ”は、地域社会での交流促進を目的とするような社会参加の形態であり、相互の信頼や地域社会へのつながりの感覚を生み出すことにつながっている。これらの調査結果からは、社会との関係性の回復に関しては、単に活動に参加しているかどうかという外形的基準ではなく、その活動が社会に対して何らかの帰属意識を持つことにつながりうるかどうかという観点からの理解が求められていることを示している。これは、生活を営むことに対しての肯定的な感情としての「生きがい」を感じているかという観点といってもよいだろう。

「生きがい」に関連したものとして、サクセスフル・エイジング理論が挙げられる。より良い人生を全うするにはどうしたらよいかという課題に取り組む理論であり、その構成要素は次の3つに分けられる²⁵。

- ① 健康
- ② 生活の質 (Quality of life, QOL)
- ③ 社会貢献 (Productivity)

地域社会への参加は、ここで示された構成要素における③に寄与するものといえるだろう。片桐恵子は、高齢者が社会に積極的に参加していくことが「サクセスフル・エイジング」の達成に繋がるといふ観点に基づいて高齢者の社会参加を促進/阻害する要因を調査した。そして、高齢者

の社会参加のフェーズは4つに分けられるという“社会参加位相モデル”を提唱している²⁶。これは、社会参加の活動を、参加行動の3つの志向性（利己的志向、ネットワーク的志向、社会貢献志向）によって即して分類するものであり、すべての志向性が高いという“望まれる方向”への移行が目指されている²⁷。

3 分析視角

ここまで、現在の日本社会でなぜ地域コミュニティが課題化されるのか、何が求められているのかを提示した（第1章）。続いて、地域コミュニティの担い手としてなぜ高齢者が重要になるのか、その際に注目する観点は何かを整理した（第2章）。

これまでの議論を踏まえ、本稿ではそれぞれの高齢者が参加している組織による生きがいを感ずる要素の違いに着目する。その理由としては、高齢者が生きがいを感じる要素は個人の価値観の影響を強く受けているであろうことが予想されるためである。仕事や家族といったライフイベントに依存しながら形成されてきた壮年期・中年期の生きがいと異なり、高齢期における生きがいは退職や家族の独立などによって再獲得に迫られることになる。ここからは、他の年代と比べて、生きがいをどこに感じるかが個人の価値観に依拠しやすいことが推測できる。個人の価値観のあらわれは、それぞれ異なる目的・内容を有する社会参加の組織にあらわれる。

高齢者の社会参加は、第1章で整理したような社会背景を基に、公益性の観点から語られることが多い。片桐の社会参加位相モデルにおいても、「社会貢献活動」が最も高い位置に置かれ、「サ

クセスフル・エイジング」の達成度があがると同時に「社会的公益性」も強まると説明している²⁸ように、個人的なリスクの低減と公益性を同じ軸として捉えた方向付けが見られる。しかし、高齢者の社会参加を考えると、地域社会の持続可能性に寄与するコミュニティ形成という側面と同時に、社会的孤立などのリスクを軽減するというという両面からその意義が語られていることを第2章で説明した。社会参加の経路として選択されるそれぞれの組織が、個人の価値観に応じて選ばれているとするならば、社会参加のフェーズを特定の目的で構造化しようとするのと、生きがいの実現に寄与することは、必ずしも両立しえない。それは、公益性がすべての参加者にとって生きがいを見出す要素ではないことが想定されるからである。生きがいの実現に社会参加一般が寄与していることはすでに議論がなされているが、参加内容に応じて生きがいの要素や参加理由を分析した研究は少ない。高齢者の社会参加を、それぞれの組織が有する性質に応じた動きとして捉えることで、より詳細に実態を捉えることができる。

そこで、本稿では社会参加の組織を、社会的要請のある地域コミュニティに類するものと、そうでないものに分類して、比較検討する。地域コミュニティに含まれない社会参加の形態が持つ特徴は、特殊な関心に応じて組織される脱地域的な機能集団として説明することができる。この2つの社会参加形態に加えて、社会参加していない層を加えた3グループからそれぞれの特徴を分析することとする。

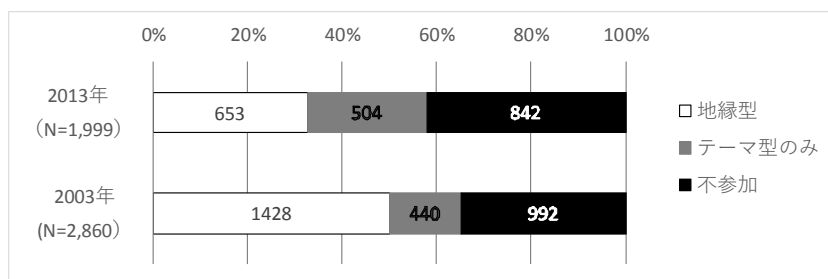


図1: 高齢者における社会参加形態の割合

4 社会参加する高齢者にはどのような特徴があるのか

分析の対象とするのは、内閣府が実施した「高齢者の地域社会への参加に関する意識調査」のデータである。入手することのできる最新のデータである 2013 年の結果を主に用いるほか、過去との比較として、10 年前の 2003 年に実施された調査の結果も一部で参照している。

同調査においては、層化二段無作為抽出法を用いて抽出された全国の 60 歳以上の男女を対象として、面接聴取法によりデータが得られている。2013 年の調査における標本数は 3000、有効回収数は 1999、回収率は 66.6%である。また、2003 年の調査における標本数は 4000、有効回収数は 2860、回収率は 71.5%であった。

4.1 参加する組織の違い

既に述べたように、分析の視点として、本稿では社会参加を 3 つの段階に分けることとする。

まず、地域コミュニティに類する組織としては、第 1 章で言及した町内会に加え、商工会などの同業者団体、地域ごとに組織されることが多い老人クラブへの参加とする。これらの特徴は、第 2 章の表現でいう「選べない縁」に基づく関係性であり、まとめて「地縁型」組織と呼称することとした。

「選べない縁」に基づく関係性に対比されるのは、脱地域的な「選べる縁（選択縁）」による社会関係である。具体的にいえば、サークルや NPO などへの参加をさす。これらの組織は特殊な関心に基づき人々が組織されるものであり、「テーマ型」と呼称した。社会参加の類型としては、「地縁型」と「テーマ型」のいずれの組織にも参加している場合が考えられるが、地域コミュニティに着目する本稿の立場に従い、その場合は「地縁型」に参加していることとして処理する。

最後の、いずれの組織にも参加していない集団では、「参加したいが、参加していない」という選択肢に回答した人々も含めている。

分析の前段として、2003 年と 2013 年の調査結果を比較して、参加組織の傾向を把握する。図 1 では、本節で示した 3 区分の比率を示した。

特徴的なのは、地縁型組織への参加率が大幅に

低下していることである。直接的にコミュニティの構築に寄与する同組織であるが、本稿冒頭で示したような持続可能性に対しての不安を読み取ることができる。一方で、テーマ型組織に参加している割合と「参加していない」割合は増加している。それぞれに所属する人々がどのような性質を持つかはのちに分析する。

4.2 使用変数

本稿の分析で用いた変数の詳細は、以下の通りである。それぞれ適切に欠損値処理をおこなっている。

- ① 性別ダミー：性別が「男性」と回答したものを 1 としたダミー変数。
- ② 年齢ダミー：年齢を「60～64 歳」ならびに「65～69 歳」を合わせたものを 1 としたダミー変数。
- ③ 収入：現在の収入が 180 万円未満の場合を 1、180 万円以上 300 万円未満の場合を 2、300 万円以上の場合を 3 とした。
- ④ 生きがいダミー：生きがい（喜びや楽しみ）を「十分感じている」または「多少感じている」と回答したものを 1 としたダミー変数。
- ⑤ 社会参加：前節で説明した「地縁型」、「テーマ型」、「不参加」の区分。地縁型組織に参加しているもの（地縁型とテーマ型の両方に参加しているものを含む）を 1、テーマ型組織のみに参加しているものを 2、い

	N	Mean	S.D.
性別ダミー	1999	0.464	0.499
年齢ダミー	1999	0.479	0.500
収入（3区分）	1796	2.083	0.790
生きがいダミー	1989	0.796	0.403
社会参加（3区分）	1999	2.094	0.860
学習活動意向ダミー	1920	0.573	0.494
NPOへの関心ダミー	1882	0.596	0.491
地域活動の報酬ダミー	1831	0.472	0.499
若年層との交流ダミー	1952	0.613	0.487
居住地ダミー	1999	0.641	0.480

表 1: 用いた変数の記述統計量

ずれの組織にも参加していないものを 3 とした。

- ⑥ 学習活動意向ダミー: どの学習活動に参加したいかをという複数回答の設問において、いずれか1つでも参加したいと答えたものを 1 としたダミー変数。
- ⑦ NPO への関心ダミー: NPO への関心があるもの(「関心はあるが、よくわからない」を含む)を 1 としたダミー変数。
- ⑧ 地域活動の報酬ダミー: 地域活動においては報酬を受けるべきでないと答えたものを 1 としたダミー変数。
- ⑨ 若年層との交流ダミー: 若い世代との交流の機会があった場合に「積極的に参加したい」または「できるかぎり参加したい」と回答したものを 1 としたダミー変数。
- ⑩ 居住地ダミー: 居住地が「大都市」または「中都市(東京都区部と人口 10 万人以上の市)」と回答したものを 1 としたダミー変数。
- ⑪ 生きがいを感じるとき: ④で「生きがいを感じている」としたものを対象に、それはどのようなときに感じるかを問う設問。「その他」と「わからない」を含めた全 15 項目から複数回答。
- ⑫ 社会参加の理由: 最も参加したいと思う活動に参加したいと思う理由。「その他」と「わからない」を含めた全 9 項目から複数回答。

これらのうち、①から⑩までの変数について、記述統計量を表 1 に示した。

		地縁型		テーマ型のみ		不参加		総数		クラメールのV	Pr
性別	男	337	36.4%	211	22.8%	379	40.9%	927	100.0%	0.077	0.003
	女	316	29.5%	293	27.3%	463	43.2%	1072	100.0%		
年齢	60代	290	30.3%	284	29.7%	384	40.1%	958	100.0%	0.099	0.000
	70代以上	363	34.9%	220	21.1%	458	44.0%	1041	100.0%		
世帯収入	180万円未満	154	31.4%	84	17.1%	253	51.5%	491	100.0%	0.146	0.000
	300万円未満	214	32.2%	184	27.7%	266	40.1%	664	100.0%		
	300万円以上	230	35.9%	197	30.7%	214	33.4%	641	100.0%		
居住地	都市	376	29.3%	337	26.3%	569	44.4%	1282	100.0%	0.095	0.000
	地方	277	38.6%	167	23.3%	273	38.1%	717	100.0%		
生きがい	感じている	566	35.7%	445	28.1%	573	36.2%	1584	100.0%	0.235	0.000
	感じていない	84	20.7%	58	14.3%	263	64.9%	405	100.0%		

表 2: 社会参加 (3 区分) とのクロス集計表

4.3 クロス集計

最初に、社会参加の 3 段階を列として、性別(男女)・年齢(60 歳代とそれ以外)・世帯収入(3 区分)・居住地(都市、地方)・生きがいを感じているかどうかの 4 つの変数を行にしてクロス集計表を作成した(表 2)。

クラメールの V によれば、性別・年齢・居住地においては社会参加との関連は認められない。しかし、世帯収入ならびに生きがいにおいては、弱い関連が認められる(いずれも、統計的には 0.1% 水準で有意)。

ここで特徴的なのは、世帯収入における地縁型・テーマ型の違いである。世帯収入で見たとき、地縁型はあまり参加率に差が見られないのに対して、テーマ型では収入が増えるほど参加率が高まっている傾向を読みとることができる。これは、他の変数には見られない傾向である。

4.4 ロジスティック回帰分析

次に、関連性が認められたもうひとつの指標である生きがいの認識の有無について検討する。生きがいは、先の「サクセスフル・エイジング」の要素のひとつである QOL に役割意識や役割達成感が合成されたものとして理解される²⁹。「サクセスフル・エイジング」に大きな影響を与える指標であるといえよう。

そこで、社会参加の 3 形態のそれぞれのグループで、生きがいを感じる要素に差があるのかを検証した。生きがいを感じる時として選択肢に挙げられているのは、以下の 13 項目である(「その他」ならびに「わからない」は除いた)。

	地縁型		テーマ型のみ		参加しない	
	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.
切片	-0.743 **	.112	-1.595 **	.129	.071	.115
仕事に打ち込んでいるとき	.068	.125	-.140	.141	.060	.131
勉強や教養などに身を入れているとき	-.252	.189	.707 **	.185	-.621 **	.226
趣味やスポーツに熱中しているとき	.044	.111	1.092 **	.122	-1.055 **	.119
夫婦だんらんのとき	-.021	.122	.007	.135	.018	.127
孫など家族との団らんのとき	.053	.111	-.069	.124	.004	.115
友人や知人と食事、雑談しているとき	-.158	.119	.361 **	.129	-.164	.123
テレビを見たり、ラジオを聴いているとき	.029	.121	-.479 **	.139	.352 **	.125
社会奉仕や地域活動をしているとき	1.052 **	.161	.003	.176	-1.513 **	.228
旅行に行っているとき	.299 *	.117	.099	.128	-.408 **	.124
他人から感謝されたとき	-.301	.169	.221	.175	.087	.175
収入があったとき	.207	.200	-.158	.225	-.114	.217
おいしい物を食べているとき	-.110	.125	.034	.138	.082	.129
若い世代と交流しているとき	-.190	.180	-.005	.190	.239	.193
調整済R2乗	.028 **		.083 **		.103 **	
サンプル数	1584		1584		1584	

* p<.05, ** p<.01

表 3: 社会参加形態による、「生きがい」についてのロジスティック回帰分析

- ① 仕事に打ち込んでいるとき
- ② 勉強や教養などに身を入れているとき
- ③ 趣味やスポーツに熱中しているとき
- ④ 夫婦だんらんのとき
- ⑤ 孫など家族との団らんのとき
- ⑥ 友人や知人と食事、雑談しているとき
- ⑦ テレビを見たり、ラジオを聴いているとき
- ⑧ 社会奉仕や地域活動をしているとき
- ⑨ 旅行に行っているとき
- ⑩ 他人から感謝されたとき
- ⑪ 収入があったとき
- ⑫ おいしい物を食べているとき
- ⑬ 若い世代と交流しているとき

これらの変数を独立変数、それぞれの社会活動の形態を従属変数としてロジスティック回帰分析をおこなった(表3)。

地縁型に参加する人々においては、社会奉仕や地域活動という公益的な行為に生きがいを感じることが社会参加に際してプラスに働いていることが特徴といえる。

テーマ型に参加する人々においては、勉強や教養、趣味やスポーツなど、個人を育成していくよ

うな指標に生きがいを感じることが、社会参加に際してプラスに働いていることが分かる。それぞれの地域活動に参加する層は活動に求めることが異なっていることを示唆する結果である。

この点に関して更に検討を加えるため、社会活動に参加する理由をどのように認識しているかを分析する。活動に参加する理由として選択肢に挙げられているのは、以下の7項目である(「その他」ならびに「わからない」は除いた)。

- ① 生活に充実感をもちたいから
- ② 自分の技術、経験を生かしたいから
- ③ 新しい友人を得たいから
- ④ 社会への見方を広げたいから
- ⑤ 健康や体力に自信をつけたいから
- ⑥ お互いに助け合うことが大切だから
- ⑦ 地域社会に貢献したいから

これらの変数を独立変数、それぞれの社会活動の形態(地縁型、テーマ型)を従属変数としてロジスティック回帰分析をおこなった(表4)。

地縁型に参加する人々の特徴として、表3で示唆されたような「公益性」を示す指標である「地

域社会に貢献したいから」という理由がプラスに働いていることが挙げられる。一方で、テーマ型においてはマイナスに働いている。そして、ここでも個人の資質向上に関わる指標が有意であることがわかる。

最後に、社会参加をしていない人々も含めた分析をおこなう。変数として用いたのは、若年層との交流をおこないたいか、NPO に対して関心があ

るか、地域活動に報酬は必要だと思うか、学習活動に参加する意向があるかという社会意識に関するものと、表2において関連性が見られなかった属性、すなわち性別、年齢、居住地のダミー変数である。これらを独立変数とし、社会参加形態を従属変数としたロジスティック回帰分析をおこなった(表5)。

まず、社会意識に関していえば、若年層との交

	地縁型		テーマ型のみ	
	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.
切片	-0.723 **	.106	-0.941 **	.110
生活に充実感をもちたいから	-0.049	.115	.348 **	.116
自分の技術、経験を生かしたいから	-0.242	.150	.244	.148
新しい友人を得たいから	-0.082	.134	-0.021	.135
社会への見方を広めたいから	-0.126	.173	.273	.171
健康や体力に自信をつけたいから	.027	.113	.249 *	.116
お互いに助け合うことが大切だから	.188	.124	-0.241	.132
地域社会に貢献したいから	.988 **	.134	-0.439 **	.150
調整済R2乗	.034 **		.019 **	
サンプル数	1450		1450	

* p<.05, ** p<.01

表 4: 社会参加形態による、参加する理由のロジスティック回帰分析

	地縁型		テーマ型のみ		参加しない	
	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.
切片	-0.817 **	.156	-1.720 **	.179	.095 **	.153
若年層との交流意向	.511 **	.125	.370 **	.138	-0.740 **	.118
NPOへの関心有無	.206	.121	.276 *	.135	-0.407 **	.117
地域活動に対する報酬の考え方	.091	.107	-0.245 *	.116	.119	.108
学習活動への参加意向	.122	.118	.666 **	.127	-0.718 **	.118
性別	.280 **	.106	-0.331 **	.115	.005	.107
年齢	-0.450 **	.108	.230 *	.117	.262 **	.109
居住地	-0.495 **	.110	.115	.122	.416 **	.114
調整済R2乗	.034 **		.052 **		.081 **	
サンプル数	1654		1654		1654	

* p<.05, ** p<.01

表 5: 社会参加形態による、意識と属性のロジスティック回帰分析

流に消極的なこと、NPO への関心が低いこと、学習活動への参加を希望しないことがそれぞれ社会参加をしないことについてプラスの影響を与えていることがわかる。逆に、社会参加に対してプラスに働いているものとしては、テーマ型においては若年層との交流に積極的であること、NPO への関心が高いこと、地域活動に報酬は必要でないと思うこと、学習活動への参加を希望することが示される。若年層との交流に積極的であることは地縁型においても参加することに対してプラスの影響が認められた。

属性においても、それぞれの参加類型における特徴が示されている。性別では、地縁型においては男性が、テーマ型においては女性がそれぞれ参加に対してプラスに働いている。年齢では、60 歳代であることがテーマ型の活動と参加しないことに対してプラスに働いている一方で、地縁型では 70 歳代以上であることが参加に寄与している。居住地については、都市に居住していることは社会参加をしていないことに対してプラスに働いている一方で、地方に居住していることは地縁型の活動に参加することに対してプラスに働いていた。

5 考察

本章では、第4章における分析結果を踏まえて、それぞれの社会参加の類型における特徴を整理する。

まず、表2においては社会参加と生きがいに関連が認められた。これは、すでに述べた片桐の社会参加位相モデルをはじめとして、先行研究とも整合的な結果である。また、世帯収入と社会参加との間に関連が認められることが示されたが、この結果は、ボランティア活動一般において、社会的階層の差が参加機会の差に繋がっているという「ボランティア・ディバイド」仮説を踏まえて説明が可能である。ボランティア・ディバイドについては、1981年から2001年の社会生活基本調査のデータを用いて分析した仁平典宏によって、近年になるほど拡大している傾向にあることが報告されている³⁰。仁平はこの結果を踏まえて、市民参加の領域が拡大する中で、自覚されないまま特定の階層が公的領域に影響を与えかねない

との懸念を表明している。地縁型の組織においてはまだその影響は少ないが、コミュニティによって公的領域である地域社会の創出が希求されるようになった現在、その懸念はより切迫したものになっていると見てよいであろう。

テーマ型の組織は「選択縁」に基づくものであると説明しているように、個人が特定の関心に基づいて参加しているものであるという性質が強い。世帯収入による違いもその特性を示しているが、この傾向は、表3から表5におけるロジスティック回帰分析からも読み取ることができる。参加する理由となっているのは個人の発達や自己実現に関わる点であるといえ、実際にこれらの参加理由に対応している観点に生きがいが見出されている。

一方で、地域社会の持続可能性を担う地縁型の組織においては、活動内容だけでなく、参加時からすでにいわゆる「公益性」が意識されている。そして、「公益性」に寄与しているという意識が生きがいにもつながっていることがわかる。

個人の属性としては、相対的に若い世代や都市部に居住している人は社会参加しない傾向にあると判断できる一方で、地縁型は70歳以上の高齢者によって組織されており、かつ、地方においてより活発に行われているであろうことも示されている。

都市と地方の関係性に関しては、すでに触れた安達の調査においても、農村部においては“親族や近隣とのつながりが多様で強い傾向”がみられ、都市部においては“趣味の会などの友人とのつながり”が相対的に強いことが指摘されている³¹。今回の分析でも、地方において「選択できない縁」が強い可能性が示唆されている。

地域コミュニティを軸とした社会構築が目指されているという現状を踏まえれば、地域コミュニティの拡充を目指すのではなく、いわゆる「選択縁」に基づく関係性を希求する人々との接続が課題化されることになろう。この「接続」は、すべての人に「公益性」を持って行動してもらうことを目的とするような理念的なものではない。分析で示したように、地域社会の中には、自己実現に価値判断が置かれている人や、多世代もしくは他人との交流を望まない人も含まれている。「選択縁」が基盤に置かれる社会では、これらの

人々は地域のなかで関わり合わない。そうした状況に際して、避けることのできない人々との共同生活の場として地域コミュニティが機能していくことこそが「地縁」という選択できない縁が持つ意味である。ここに、地域コミュニティを担う人たちが有している「公益性」の価値が見出されるのである。

6 まとめと課題

高齢者の社会参加に関するデータを基に、地縁型組織に参加する層、テーマ型組織に参加する層、どちらにも参加していない層の特徴を分析した。結果として、世帯収入の差による社会階層の違いが、参加する社会活動の違いに繋がっている可能性が示された。また、「選択縁」となるテーマ型のコミュニティ活動においては、個人の発達や自己実現に価値をおく層が参加しており、「選択できない縁」である地縁を基にしたコミュニティにも参加している層との価値観の違いが示唆される結果となった。

ただし、本稿で「テーマ型」とした社会参加の範囲は広く、個人的な趣味のサークルから社会公益に繋がりを活動を中心におくような義捐的な活動も含まれている。その意味で、より詳細な分析をおこなっていく際には、テーマ型を更に細分化していくことが求められるであろう。

また、考察で示している傾向が現実の社会でどのように生まれているのか（たとえば、地縁型組織にみられる公益性がどのように立ち上がるのか）については、今回のデータからは議論を進めることができなかった。こうした点に関しては、質的なデータから実証的に明らかにしていくこととしたい。

二次分析にあたっては、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから「高齢者の地域社会への参加に関する意識調査」(内閣府政策統括官付高齢社会対策担当)の2003年ならびに2013年実施分の個票データの提供を受けました。ここに記して深く御礼申し上げます。

注

- 1 金倉忠之『東京問題の基本構造 その地域経済的特質』東京市政調査会, 1988.
- 2 大野晃『山・川・海の流域社会学 「山」の荒廃問題から「流域」の環境保全へ』文理閣, 2015, p. 9-43.
- 3 国土交通省『国土のグランドデザイン 2050 対流促進型国土の形成』2014.
- 4 鈴木浩『日本版コンパクトシティ』学陽書房, 2007.
- 5 牧野篤『公民館はどう語られてきたのか 小さな社会をたくさんつくる 1』東京大学出版会, 2018, p. 17-18.
- 6 奥田道大“旧中間層を主体とする都市町内会”『社会学評論 第14巻第3号』1964, p. 9-14.
- 7 国民生活審議会調査部会コミュニティ問題小委員会『コミュニティ 生活の場における人間性の回復』1969.
- 8 *loc. cit.*
- 9 倉沢進“社会目標としてのコミュニティ”『コミュニティ政策 第6巻』2008, p. 35-51.
- 10 *loc. cit.*
- 11 玉野和志“コミュニティからパートナーシップへ”『自治と参加・協働 ローカル・ガバナンスの構築』学芸出版社, 2007, p. 32-48.
- 12 国民生活審議会調査部会コミュニティ問題小委員会, *op. cit.*, 1969.
- 13 平成26年法律第136号
- 14 地域の課題解決のための地域運営組織に関する有識者会議『地域の課題解決を目指す地域運営組織 その量的拡大と質的向上に向けて 最終報告』2016.
- 15 上野千鶴子“選べる縁・選べない縁”『日本人の人間関係』ドメス出版, 1987, p. 226-243.
- 16 大月敏雄『町を住みこなす 超高齢社会の居場所づくり』岩波書店, 2017b, p. 165-183.
- 17 大月敏雄『住まいと町とコミュニティ』王国社, 2017a, p. 5-26.
- 18 阿藤誠“グローバル・エイジング”『講座・社会変動 第8巻 高齢化と少子社会』ミネルヴァ書房, 2002, p. 36-67.
- 19 牧野篤『シニア世代の学びと社会』勁草書房, 2009, p. 168-175.
- 20 片桐恵子『退職シニアと社会参加』東京大学出版会, 2012, p. 4-12.
- 21 安達正嗣『高齢期家族の社会学』世界思想社, 1999, p. 108-142.
- 22 中村廣隆, 尾島俊之, 中川雅貴, 近藤克則“地域高齢者が転出に至る要因の研究 望まない転出

- を予防するために”『厚生指標 第 65 巻第 5 号』2018, p. 21-26.
- ²³ 金貞任, 新開省二, 熊谷修, 藤原佳典, 吉田祐子, 天野秀紀, 鈴木隆雄 “地域中高年者の現状とその関連要因 埼玉県鳩山町の調査から”『日本公衛誌 第 51 巻 第 5 号』2004, p. 322-334.
- ²⁴ 森下義臣「都市高齢者の義捐的社会参加とコミュニティ形成」『現代社会学研究 第 26 巻』2013, p. 39-54.
- ²⁵ 柴田博 “サクセスフル・エイジングの条件”『日本老年医学会雑誌 第 39 巻 第 2 号』2002, p. 152-154.
- ²⁶ 片桐, *op. cit.*, 2012, p. 90-95.
- ²⁷ *Ibid.* p. 215-216.
- ²⁸ *Ibid.* p. 207-211.
- ²⁹ 柴田, *op. cit.*, 2002, p. 152-154.
- ³⁰ 仁平典宏 “「ボランティア」とは誰か 参加に関する市民社会論的前提の再検討”『ソシオロジ 第 48 巻 第 1 号』2003, p. 93-109.
- ³¹ 安達, *op. cit.*, 1999, p. 108-142.

Senior Citizens' Social Awareness and How to Encourage Their Social Involvement

Kazuki NOMURA[†]

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

The community has been spotlighted due to the fear for the sustainability of the society, against the backdrop of population decline. It is supported by elderly people, whose "third-age" period has become longer in the aging society. While social participation in a community is one of the purposes of living, it is important to make it clear which part of the community participation is worthwhile for aged people. The secondary analysis means to them. Consequently, it was pointed out that the difference in how active they are depends on which organization they belong to.

Keywords: Community, Successful Aging, Public Interest

資料

デューイの教育論における「学校」の特質

—2019年度前期「生涯学習研究の理論と方法」を通して I—

大野公寛[†]，鈴木繁聡[†]，金亨善[†]，佐藤智子^{††}

[†]東京大学大学院教育学研究科

^{††}東北大学高度教養教育・学生支援機構

目次

1 はじめに

2 デューイによる教育への批判

- 2.1 教育と社会の接続
- 2.2 「旧教育（伝統的教育）」への批判
- 2.3 「新教育（進歩主義教育）」への批判

3 「生活」の場としての「学校」

- 3.1 「教育」とは何か
- 3.2 知識の獲得と「生活」
- 3.3 教育的な「活動」
- 3.4 言語と「生活」
- 3.5 自由の意味

4 教育者の役割

- 4.1 「自由」と「統制」の二項対立の超克
- 4.2 理念的な「教育者の役割」

5 おわりに

1 はじめに

本稿は、2019年度前期に開講された「生涯学習研究の理論と方法」（担当教員：佐藤智子）での議論をまとめたものである。本稿の目的は、デューイ（John Dewey）の著作において「学校」がどのように語られてきたのかを明らかにするとともに、その特質を整理することである。具体的には、デューイが「旧教育（伝統的教育）」と「新教育（進歩主義教育）」をどのように批判してきたのかを検討しながら¹、デューイの考えていた理想の学校像と、そこにおける「教育者の役割」をまとめた。

本稿ではデューイによる著作のうち、『子どもとカリキュラム』（1902）、『学校と社会』（1915）、『民主主義と教育（上）（下）』（1916）、『経験と教育』（1938）を検討の主な対象とする。なお本稿はデューイの主張を整理するものであり、デューイの主張に関する他の研究者の議論を整理するものではない。

以下、第2章ではデューイによる「旧教育（伝統的教育）」および「新教育（進歩主義教育）」への批判をまとめる。続いて第3章ではデューイが理想としていた「教育」を、デューイの教育哲学の核となる「生活」に着目しながらまとめる。それらを踏まえて第4章では、デューイの教育哲学において「自由」と「統制」の二項対立がいかにして乗り越えられたのかを見ながら、デューイが「教育者の役割」をどのように捉えていたのかを

考察する。最後に、第5章では本稿の知見をまとめるとともに、その課題を述べる。鈴木が第2章、大野が第3章と第5章、金が第4章を執筆し、佐藤が全体の構成と助言を行った。

(鈴木)

2 デューイによる教育への批判

2.1 教育と社会の接続

デューイの教育論を簡潔にまとめると次のようになる。デューイによれば、家庭が中心をなしていた社会では、“自然にじかに触れることや、現実の事物や材料の取り扱い方や、それらのものを実地に操作する過程に触れることから得られて、しっかりと身についた知識、さらにそれら事物の社会的な必要性や用途についての知識を持つこと”²が教育の目的であり、教育が社会に接続されていた。しかし、高度に工業化された社会では、“子どもが学校の外で得られる経験を、学校それ自体の内部でどのようなかたちであれ、十全かつ自由に有効に利用することが、ほとんどできていない”³。これに対して、デューイは“学校は子どもが実際に生活する場所であり、子どもがそれを楽しみ、またそれ自体のための意味を見出すような生活体験が得られる場所である”⁴べきだと主張していた。そして“子どもが中心となり、その周りに教育についての装置が組織される”⁵学校を作ることを目指していたのだ。

以上のデューイの主張を踏まえ、以下ではデューイによる「旧教育（伝統的教育）」と「新教育（進歩主義教育）」への批判を押さえながら、デューイが「学校」をどのように捉え、そこでの「教育者の役割」をどのように捉えていたのかを詳しく見ていくことにする。

2.2 「旧教育(伝統的教育)」への批判

デューイによる「旧教育（伝統的教育）」への批判は、すでに『子どもとカリキュラム』の中にも見出すことができる。デューイは次のように述べている。

「旧教育」は、現時の経験に潜在している固有の力学的な本質や、発達力については無知でありがちであり、したがって、子どもの衝動を方向づけたり制御することは、子どもに一定の通路を一方向的に示し、その道を否応

なしに歩ませることを当然であると思込みがちである⁶。

このようにデューイが批判した「旧教育」の典型的なあり方とはどのようなものだったのだろうか。『学校と社会』によれば、それは教育者が一定の出来合いの教材を用いながら、子どもに一方的に知識を教授するような教育である。ここでは子どもたちが知識を受動的かつ効率的に取りこむことを求められ、教室は子どもを受動的・静的な状態に保つべく設計されている。このことは同時に、子どもたちを個としてではなく集団として扱うための準備がなされていることも意味する。そして、教育の方法やカリキュラムも同様に、子どもたちが知識を一律に獲得しなければならぬように用意されているのである⁷。

このような「旧教育」の特徴は、その中心が“子ども自身の直接の本能と活動以外のところにある”⁸ことである。こうしてデューイは「子ども中心主義」と言われるように、“子どもが中心となり、その周りに教育についての装置が組織される”⁹べきであると主張するのだが、デューイは「旧教育」では子どもが学校で教育的な経験を獲得できないと指摘している。デューイは次のように述べている。

わたしたちの身を助けてくれる訓練、しかも直観的になされるまでになっている訓練は、生活それ自体をとおして得られるものなのである。(中略)しかしながら、学校はこれまでの生活の日常的な条件や動機からはなはだしく切り離され、孤立させられているので、子どもたちが訓練を受けるために通わせられている当の場所が、経験—その名に値するあらゆる訓練の母である経験を、この世の中で獲得するのが最も困難な場所になってしまっているのである¹⁰。

デューイは『学校と社会』の中で、このように生活と分断された「旧教育」を「教育における浪費」¹¹という表現を使って批判している。「教育における浪費」とは、“人間生活の浪費であり、在学中における子どもたちの生活の浪費、そしてまた、不適切な、ゆがめられた準備が生み出す後年の生活の浪費である”¹²とデューイは述べている。加えて学校が生活と分断しているがゆえに学校

制度のさまざまな部分が相互に孤立してしまい、教育の目的が統一されていないことや、教科の学習と方法との一貫性が欠如していることを批判している¹³。そして、デューイは学校を子どもの「生活」に関連させることによって、学校の目的や理想を統一することを目指していたのである¹⁴。

以上の批判は『経験と教育』においても引き継がれている。しかし、『経験と教育』の中で「旧教育」を批判する際には、教育者の役割にも一層焦点が当てられている。デューイは「旧教育」では教育者が“生徒を過去から伝わる教材に効率よく結びつかせるための代理人であるにすぎない”¹⁵と述べて、“伝統的学校の教師には、地域社会の自然的、歴史的、経済的、職業的などの諸条件を教育的資源として活用するため、それらに親しく精通していなければならないといった要請はされなかった”¹⁶とまとめている。つまり、「旧教育」においては学校と生活が分断されていたことによって、子どもは知識を一律に詰め込まれる対象としてのみ捉えられていた。そして、教育者もまた伝統的に蓄積されてきた知識を効率的に付与することだけを教育の営みとして捉えていたとデューイは批判したのである。

2.3 「新教育(進歩主義教育)」への批判

前節で見たように、「旧教育(伝統的教育)」では子どもを集団として捉えて、準備された知識を子どもに一律に身に付けさせることに主眼が置かれていた。そこでは教育者は統制的にならざるを得なくなり、子どもを受動的な対象として組織しながら効率的に知識を教授することが求められている。これに異議を唱えて生まれた「新教育(進歩主義教育)」では、子どもに対する教育者の統制を否定し、子どもが自身の興味に基づいて自由に学ぶことが理想的な状態として定義されていた。このような「新教育」は一見すると「旧教育」に向けられたデューイの批判を取り入れているように思える。しかし、デューイは『子どもとカリキュラム』の中で、「新教育」について次のように批判している。

「新教育」では、発達という観念的な考え方に全面的に頼ってしまい、その意味であまりにも実質のない形式的なやり方で発達を捉えているが、そのような捉え方こそ危険なものである¹⁷。

デューイは『民主主義と教育』や『経験と教育』の中でも、「新教育」への批判を続けている。なぜなら、デューイは「新教育」が「旧教育」に対する不満によって生まれたものであると捉えた上で、旧教育を否定することが新しい教育になることには決してならないと考えていたからだ¹⁸。

デューイは典型的な「新教育」のあり方を『経験と教育』の中では次のようにまとめている。「新教育」では、例えば反復練習によって獲得された技能や技術が生活と分断されているように、上からの教え込みは子どもの個性の表現と育成を妨げることとして捉えられている。そして、現在の生活における学習の機会を重視し、未来への準備のために現在の学習の機会を統制することは禁じられている。このように、「新教育」ではあらゆる統制が自由と対置されることによって拒絶され、子どもを自由にしておくことが重視される¹⁹。

しかし、デューイはこうした「新教育」の哲学に対して異議を唱えていた。その理由をさらにみていくと、デューイの「新教育」への批判は“外部からの統制を拒否することは経験の内部に統制の要素を見出すことになる”²⁰という主張に基づいていることがわかる。デューイによれば、外的権威を拒否することはすべての権威の拒否を意味しない。それどころか“むしろより有効な権威の源泉を丹念に調べ突き止める必要に迫られる”²¹ことになってしまう。さらに、「旧教育」における上からの教え込みが否定されるからといって、大人の知識や技能が子どもの経験に対して全く指導的な価値を持たないと言い切ることもできない。このように、デューイは“伝統的な教育は、その計画や課程が過去から手渡されたもので、型にはまった慣例的なことがらであるからといって、進歩主義教育が無計画で即興的な事柄であってよいということにはならない”²²と考える。つまり、デューイの“子どもが中心となり、その周りに教育についての装置が組織される”²³べきであるという主張は、子どもを単に自由にすればいいということを意味してはいなかった。しかし、「新教育」は「旧教育」からの差別化を図る過程において、教育者による一切の統制を悪と断定して拒否してしまい、デューイはその点に問題を見出していたのである。

ここには教育哲学の歴史自体が持っている課題

も見られるとデューイは指摘している。デューイによれば、教育理論の歴史は、教育が内部からの発展であるか外部からの形成であるのかという対立の連続であった。それは、教育は先天的に与えられた資質に基づくものだという理念とその先天的資質を克服し外的努力を通じて形成されるものだという理念の対立でもあったという²⁴。このような構造の下で、デューイは当時の「新教育」が「旧教育」を批判し、それから脱皮することだけに集中したことによって、個人の経験に基づく教育哲学を発展させることには失敗したと指摘したのである。そして、「経験」への深い理解が先行される必要性を主張したのである。

最後にこの「経験」という概念について付言しておく。一般的に「経験」という概念は直接的かつ感覚的な行動として理解されている。しかし、デューイは“経験はどこでもいつでも起きるといふ根拠はない”と言いながら、直接的に行う行動としての経験の意味を超えて「経験」を捉えている。その上で、デューイはすべての「経験」が「教育的な経験」にはならず、「非教育的な経験」の存在を指摘し、「旧教育」における教科教育にも「経験」は存在していたが、その大概が「間違った経験」であったと分類している。そして学校現場で生じる様々な「経験」、つまり子どもたちが生きていく生活自体が「経験」になるとデューイは捉えていたのだ²⁵。

(鈴木)

3 「生活」の場としての「学校」

3.1 「教育」とは何か

伝統的及び進歩的な学校それぞれの持つ課題を前章のように抉出した上で、デューイが提起する学校のあり方とはどのようなものであろうか。ここではまず、その学校のあり方を規定するデューイの「教育」概念を概観する。

デューイの主張における「教育」とは、人々の成長・発達を促す経験の連続的な再編成と特徴づけられる概念である。ここでの「成長」は、その条件の一つである「可塑性」の定義にみられるように次のように説明される。すなわち、“ある経験からそれ以後の状況の諸困難に対処するのに役立つものを得て保持する力”の成長、あるいは“前の経験の結果を基礎として行動を修正する力”の成長である²⁶。同様に「発達」は、特殊な

方向への能力の発達、すなわち“自分の能力を用いて自分の環境を変え、そうすることによって、自分の能力を、向け直し、発達しつづけさせる新たな刺激を引き起こす”²⁷ことをいうとされる。

「教育」は、こうした成長・発達を促す営みとして、次のように定義されるものである。

教育とは、経験の意味を増加させ、その後の経験の進路を方向づける能力を高めるように経験を改造ないし再組織することである²⁸。

デューイはさらに、この経験の改造としての「教育」を、「思考」「熟慮」あるいは「反省」と呼ぶところの能力を発達させることであるとして主張を展開する。デューイによれば経験には、「能動的側面」つまり何らかの活動を試みることと、「受動的側面」つまりその活動の跳ね返りの作用を被ることとがあるが²⁹、「思考」「熟慮」とは、この両側面の関連つまり意味を認識すること、そしてこの両者の関連を意図的に連続させようとする、ことである³⁰。

思考とは、言い換えれば、われわれがなすことと、生ずる結果との間の、特定の関連を発見して、両者が連続的になるようにする意図的な努力なのである³¹。

これはまた、「反省的注意」の発達と言い換えられるものでもある。「反省的注意」とは、知的な疑問を設定し、その解決に向けた探究を自ら統制的に遂行することであるとされるのであり、こうした注意力の成長こそが教育上のもっとも重要な焦点と見なされるのである³²。

このように、デューイにとっての「教育」とは、ある働きかけとそれによってもたらされる結果との関連が示す意味を認識し、それに基づいて目的への到達のために自らの行為を統制する「思考」という知的性向を発達させることであるといえる。

ただし、以上のような意味での「教育」は、日常生活の中で十全な提供を期待できるものではないとされる。なぜなら人々の生活は、上記のような知的性向の形成を主目的とした環境ではないからである。生活を通して行われる様々な教育的活動は、その各社会制度の持つ動機に対しては

あくまで「付随的」³³な位置に留まるものと見なされるのである。そこで、日常生活の中で行われる教育の付随的な性格から、生活とは異なる、「思考」や「熟慮」といった知的性向の形成を主眼として設計された特殊な教育環境³⁴として、「学校」が要請されることとなる。

それでは、教育を主目的とした「学校」の環境とはどのようなものであろうか。

3.2 知識の獲得と「生活」

デューイが学校を構想する際に重視したのが、「生活」との関連であった。デューイは、学習者自身の生活と分断された「浪費」状態にあった伝統的學校を、「生活」を軸に再編することを提起した。

学校はいまや、たんに将来いとなまれるべき或る種の生活にたいして抽象的な、迂遠な関係をもつ学科を学ぶ場所であるのではなく、生活とむすびつき、そこで子どもが生活を指導されることによって学ぶところの子どもの住みかとなる機会を持つ。学校は小型の社会、胎芽的な社会となることになる³⁵。

ここでの「生活」は、学習者にとって気晴らしとなる一種の刺激ではなく、デューイの構想する学校と内在的に関連するものと捉えられている。以下、本章ではこの「生活」と関連づけられた学校のあり方の諸側面についてみていく。

まずデューイの主張において「生活」は、知識獲得のプロセスと不可分の関係にある。デューイによれば、生活に関連づけられた活動を遂行することとその中で知識を獲得することとは一体的であるが、伝統的な学校ではこの両者は分断的に捉えられてきた。記号によって蓄積された教材そのものが、生活の主題とは離れて目的化してしまう教育の通俗化について、デューイは次のように指摘する。

教育の社会的必要性を無視し、意識生活に影響を及ぼす人間のあらゆる共同生活と教育とが同一であるということは無視して、現実ばなれたことがらについての知識を知らせることと教育とを同一視し、言語記号を通して学問を伝えること、つまり読み書き能力の修得と教育とを同一視することになる

のである³⁶。

このような通俗的教育概念に立脚した学校教育では、知識はそれを重要ならしめている現実の諸問題との関係にかかわりなく、それ自体として獲得されるべきものと想定されていた。伝統的學校における教材はしたがって、科学的形式として完成された形で提示されてきたが、一方でそれは学習者の日常的な経験からの隔絶を避けられなかったのである³⁷。

これに対してデューイが主張するのは、目的を持った活動の中で、また社会的な関連において、知識は理解され獲得されていくという原理である。

これらの性質は、それらに注意することを必要とする諸目的に従って行われる行動の成果としてそれらが知覚されるときにのみ、知られるのである。目的が人間的であればあるほど、つまり、それが、日々の経験において人の心をとらえる目的に近ければ近いほど、知識は一そう現実的になるのである³⁸。

デューイは、完成された形式の教材は、学習者にとって到達すべき理想ではあるが、出発点ではないとして³⁹、日常生活に関連した主題を教材として採用する。そしてその“生の材料から始め、これに目的をもつ処理を加えることによるのみ”⁴⁰、活動を行う過程で知識は獲得されていくのだとする。

ここで注意したいのは、生活が「生の」状態である教材となるのではなく、次に取り上げる「目的」の観点によって教育的に再構成された上で学校の環境に組み込まれてくるという配慮の存在である。その意味で、教師の指導的な役割が重要になるのだが、これについては次章で述べる。

3.3 教育的な「活動」

さて、このようにデューイの構想する学校には、学校外の「生活」で営まれるような「実際の活動」が、学習の基本形態として導入されることとなる。次に問題となるのは、この「活動」がどのように行われるか、である。

この問題は、伝統的學校と進歩的學校の持つそれぞれの課題に対応していると考えられる。すなわち、「活動」とは、「旧教育」における命令の順

守や模範の模倣⁴¹とも、あるいは「新教育」でみられた欲望の即時的実行⁴²とも異なるものである。ここでの「活動」とは、目的を設定し、自ら活動を統制する知性のはたらきを伴うものである。

この意味で重要となるのが、活動を実施する上での「目的」の概念である。デューイによれば「目的」は、通常衝動や欲望から生じるものとされる。ただしそれは、その原初的な状態のままでは教育上の「目的」とはいえないという。「目的」とは、“終局への見通し”つまり“衝動にはたらきかけることから生じる結果を見通すことが含意されている”もの⁴³、なのである。デューイはこのような衝動の自己抑制を、「思考」の一種とみなしている。デューイは言う。

思考するという事は、ある衝動が行動に移されるさい、他の行動もありうるという傾向に結びつけられて、一段と総合的で一貫した活動計画が形成されるまで、その最初の衝動を即時的に表明することを停止させることである⁴⁴。

衝動から行動への移行の延期、つまり反省を介した衝動の「自制」⁴⁵が、「目的」の形成にとって必要となるのである。

そして「目的」はまた、終局を見通すために、つまり衝動の延期から「目的」の設定に至るまでに、「思考」を必要とする。デューイはそこでの「思考」の作用を大きく3点挙げている。第一に「観察」である。衝動はそれ自体では結果を生み出すことができず、常に環境との相互作用によって結果をもたらすものであるから、そうした環境への注意深い観察が、目的の形成の条件となる⁴⁶。第二に「知識」である。観察によって得られた情報の意味を知ることが重要になるが、その際に必要なのが過去の経験としての知識である。特に、熟知していない事柄に対処する際には、現在の経験に似た過去の経験から適用可能な情報を探索し適用することが必要となる⁴⁷。そして第三に「判断力」である。観察の結果と回想された知識とを結びつけ、判断を下すことが求められる⁴⁸。

こうした「目的」の形成と「思考」の議論において、デューイが参照しているのが経験科学の方法である。それは、“科学的な方法がわれわれが生活している世界での日常経験の意味を突き止めるための、唯一の確かな真の手段であることを

意味する”⁴⁹からにはほかならない。仮説の継続的な検証とその結果の観察に基づいて活動を方向づけること、このような経験の連続的な知的組織化が、デューイの「学校」における教育的な「活動」の内実であると考えることができる。

3.4 言語と「生活」

前節まででみてきたようにデューイの教育論における「学校」は、「思考」する力の発達を目指し、「生活」との関連において成立する環境であった。本節では加えて、その「生活」が、「思考」することによって不可欠な言語ともかかわって捉えられていたという点を整理したい。

ここでは学校における「生活」と言語との関連について、言語の習得と使用という二側面から整理する。まず、言語の習得についてである。学校（特に初等教育）では、多くの時間が言語の習得に割かれるが、デューイはあるべき言語学習の過程に次のような条件を付している。第一に“社会的・自然的現実との接触・親近というゆたかな背景を、自分自身の個人的〔体験的〕な・いきいきした経験をつうじて子どもに獲得させる”こと、第二に“子どものより日常的な・直接的な・個人的〔体験的〕な経験が、その解決・満足・遂行のためには書物の力を借りることが必要となるような諸々の問題・動機・興味を提供するようにする”ことである⁵⁰。デューイはここで、言語が社会的なものであり、また問題の解決に資するものであるという性質を強調する。そして、学習者がこのような性質を感得するために、個人的・日常的な経験すなわち学校外の「生活」が、言語学習の環境として学校を構成しておく必要があることを示しているのである。

次に、言語の使用についてである。デューイは学習者の持つ衝動の一つとして、コミュニケーションを図ろうとする言語本能を挙げている。また言語は、「思考」すなわち“経験を拡大し統御するためのもっとも重要な機関ないし手段の一つ”⁵¹と見なされるものでもある。これらのことから、「思考」を促す意図的な環境である「学校」は、“自己の経験を他に語り、他の経験を自己のものとしようとする子どもの社会的欲求”⁵²を活用し、学習者の「思考」を導く教育的な働きかけを期待されるものだと考えることができる。

ところが、デューイによれば、従来の学校が子どもたちの言語本能を刺激したのは、記憶した知

識の正確な発表を要求することによってであった。それは、「いきいきとした印象や確信を人につたえようとする真の欲求から生じたものではないので、言語をつかうことにおける子どもたちの自由はしだいに消え失せ」⁵³ていくようなものであったという。これに対してデューイが重視するのは、「なにか言いたいことがある」状態へと学習者を導く、言語への動機としての経験である。

およそ世の中で、なにか言いたいことがあるのと、なにかを言わなければならないのとのあいだには天地の相違がある。いろいろさまざまの材料や事実をもっている子どもは、それらのものについて語りたのであり、しかも、その言語は、現実の事物によって統制され教えられるからして、いっそう洗練され、いっそう充実せしめられる⁵⁴。

これらのことから「生活」は、コミュニケーションをとろうとする子どもの衝動を触発する豊かな経験、すなわち「現実との不断の接触」⁵⁵の契機として、捉えられているものと考えられる。

3.5 自由の意味

デューイは、本章でみてきたような学校外の生活を組み込んで成り立つ学校においてこそ、学習者の自由が実現可能になると論じる。本章では最後に、この自由について概観する。

デューイの言う「自由の本性」とは、結論的に言えば「知性の自由」である⁵⁶。デューイによればこの自由は、従来の学校において十分に実現されてはこなかった。伝統的な学校では、教室設備の固定的な配置や合図による行動の制限などを通して、まず身体的な自由が管理されていたが⁵⁷、それはさらに内的な自由にも規制を及ぼしていた。すなわち、予め用意された教材を短時間でより多く吸収するという教育目的のもと、「聴講」を中心に設計された学校環境で形成されるのは、受動的・従属的な態度であった⁵⁸。加えて伝統的な学校では、知性の自由を促進するために外的な刺激が用いられることによってまた、学習者の受動性が強化されていた。減点すること、進級させないと脅すこと、放課後の居残りを科すこと、個人的な非難を浴びせること、こういった刺激を手段とすることによって、学校は子どもの注意力を発達させようと腐心してきたのである⁵⁹。こう

して形成された知性とは、教育者の要求する解答を学習者が先回りして用意する、過剰に適応的な性質のものであったとデューイは述べている。

かかる（外的刺激によってもたらされた—引用者）注意はつねに「学習」用のもの、いいかえれば、他人が尋ねるであろうところの問題にたいする、すでに出来上っている解答を記憶することのためのものである⁶⁰。

しかしデューイは、外的な自由と内的な自由とを同一視すべきではないと指摘する⁶¹。つまり、身体的な自由を許容すれば知性の自由がもたらされるわけではないというのである。伝統的学校への反動から生まれた進歩的な学校では、たしかに子どもの欲求を第一に、外的な運動の自由が認められていた。しかしそれは、学習者が衝動のままに行動しているに過ぎず、伝統的な管理から脱したとしても、また新たな統制に組み込まれてしまうのだという。デューイは次のように指摘する。

知性によって秩序づけられていない衝動や願望は、偶発的な環境の統制下にある。即時的な気まぐれやむら気によって命令された行動を見つけるためののみ他者の統制から逃れても、得るものよりも失われたものの方がはるかに大きいのである。（中略）このようなやり方で行動を統制されている人は、せいぜいのところ、ただ自由の幻想をもっているにすぎなく、実際のところ、そのような人は、自分ではどうすることもできない勢力に支配され導かれていることになるのである⁶²。

以上のような批判的検討から、デューイが主張する自由とは、知性の自由である。ここで知性とは、衝動や欲求をその実現のために自らの判断でいったん抑制し、再構成していくことであるとされるが⁶³、まさにこれは3.1で述べた「思考」「熟慮」といった知的作用にほかならない。つまり自由とは、目的を設定する自由、観察し判断する自由、目的の実現に向けて手段を選択し調整する自由⁶⁴、といった「思考」することのできる自由を意味しているのである。

そしてこのように知的に成長していくことによって、人々は自由になるのだとデューイは述べ

る。

反省的な注意力、すなわち精神の前に問題や疑問を設定する力を獲得した人間は、知的に言えば、そのかぎりにおいて教育されているのである。(中略)これなくしては、精神はいつまでも慣習と外的な暗示に翻弄されるままになっているのである⁶⁵。

つまり自由とは、知性を働かせることのできる自由であり、それによって外的な統制から自由になることなのだといえる。したがって、このように自由になることのできる場、つまり「思考」という知的性向を発達させるための環境が、デューイの構想する学校なのであったと考えることができる。

(大野)

4 教育者の役割

3章で述べたように「自由」は外的な統制から開放され知性を働かせることであり、その「自由な環境」を提供する学校の構想において、重要な役割を担うのが教育者、特に教師であるとデューイは指摘する。子どもが能動的に学習し、知性を発達させるための教育には教師の役割が深く関わっており、デューイは権威主義的で非民主的な教師の態度を否定する。本章では教師の「権威」を学校教育活動の合理的な「統制」方法として捉え「自由」と「統制」を二項対立関係として理解してきた教育議論に対するデューイの批判的思想を中心に検討し、デューイが思う教師の役割を明らかにする。

4.1 「自由」と「統制」の二項対立の超克

たとえば現在の学校内部の問題、教室崩壊の問題認識は、そもそも教師像が権威主義的なものとして理解されていること、または権威を守るべきもの、子どもや保護者はその権威にいつでも挑戦できるものとして理解されていることに原因があるかもしれない。

しかし、このような二元論 (Dualism) はデューイが絶えずに克服しようとしたことであった。デューイは、当時の西洋哲学・思想の、個人と社会、肉体と精神、自由と権威などの概念を対立関係にあるとみる二元論的な考え方は、それらの概

念がどう人間の経験の中で相互に協力し共存するかを見えづらくする障害になっているとみた。二元論的思考は、人々が自身の状況を的確に認識することを困難にするというのである。

これに対してデューイの哲学的関心は「関係性」にあった。『学校と社会』⁶⁶でも、二元論克服の観点から、学校と社会の深い関連性、特に社会福利のための学校機能を重視している。学校教育は児童の興味や衝動から始まるが、それは結果的に社会につながるものとして解釈される。教育は個人から始まり社会で終わるということであれば、個人と社会は二項対立関係ではなく、個人の成長が社会の成長にもなることを意味する。これは『民主主義と教育』でも同じく、学校が民主的市民を養成する機能を果たし民主社会強化に寄与する一方的関係ではなく、民主的環境は子どもの潜在的可能性を触発するものとして機能し、民主主義と学校環境は相互の成長につながる共生関係として描かれている。

それまでの歴史の中で展開されてきた自由と権威の関係に対する議論の大半は、二つの項のどちらが優位にあるのかをめぐるものであった。権威の優位性を主張する教育学者たちは自由と子どもの本性や衝動とを同一視し、これを適切に統制するために権威の存在が不可欠であると主張してきた。反面、ニール (A. S. Neill, 1883-1973) やフレイレ (P. Freire, 1921-1997) 等を代表とする自由の優位性を主張する教育学者たちは、学校教育の権威がもたらした弊害を批判し、権威は子どもの自由を抑圧し本来の成長を妨害するとみた。このように自由と権威の関係をそれぞれ理解してきた教育学の歴史的観点は、実際の学校現場でもそのまま適用されてきた。

しかし、デューイは権威と自由、または統制と自由の関係を相互依存的で有機的なものとして理解した。デューイは18、19世紀の自由放任主義が、自由と権威の二元論的關係づくりに影響を及ぼしたとみた。自然権としての自由を権威の不在と同一視し、自由は権威と対立するもの、権威より上にあるべきものとして認識させたという。

自由放任主義ではオリジナリティ、熱意、自立心の重要性が最小化され、このようなものはただ経済的分野において発揮されるようになり、科学・芸術といった文明の文化的資源と関連する分野では完全に無視された。

これは自由主義の危機であり、個人の真の開放のためには自由主義への再検討が必要である⁶⁷。

デューイは、人間の活動を金銭的なものとして単純化することは人間の芸術的能力を経済的利益のための能力と理解させ、産業と科学は文化を豊かにさせることよりも営利活動の方を目的にしまった、と指摘した。デューイにとって初期の自由主義は人々を経済的活動に専念させることに成功したものの、その経済的活動が人間の能力を開発させ、個人を開放させることには失敗したものであった。

デューイは初期の自由主義を批判してはいたが、自由主義を完全に否定したわけではない。デューイが求めた民主主義社会に適する権威というのは、過去の権威とは異なる、変化を促進し主導できる権威であった。

私達には過去の権威とは違う、変化を利用し指導できる権威が必要である。また私達には個人の無限なる経済的自由が作り出すこととは異なる形の個人的な自由が必要である。つまり、普遍的で共有できる自由、そして社会的に組織化された知性的統制の支持と案内がある個人的自由が必要である⁶⁸。

デューイが思う権威は変化を促進する権威であり、少数の経済的利益のためではなくすべての個人のための自由の原理を主張する。デューイは歴史上のすべての権威は外部からの権威でありいつでも他の外部要素から攻撃を受ける可能性を持つものであったため、このような権威の概念を維持する限り権威と自由の葛藤は解決できないとみた。これは教育分野でも同様、個人に方向を提示しながらも、自由を認め社会変化を嫌わない新しい権威が必要であるとみた。

統制とは、実は、諸能力の指導の強調された形を意味するに過ぎないのであって、それは他人に先導されているときにもたらされる規制を含むのとまったく同じくらい、個人が自分自身の努力によって獲得した規制をも含むのである⁶⁹。

このことからわかるように、デューイは「統

制」と「強制力」を明確に区別していた。「旧教育」における上からの教え込みは「強制力」であり、それは子どもから教育者が望んでいる「刺激」を引き出しているに過ぎない。しかし、「指導」あるいはそれが強調された「統制」は、子どもの今の経験が未来の経験に適切な影響を与えるように導くことなのである。デューイが「適切な統制」を“引き続いて起こる諸動作が連続的な順序に並べられること、各動作がその直後の刺激に対処するだけでなく、後続の諸動作を助けることを意味する”⁷⁰と述べるように、「指導」や「統制」は決して拒絶されるべきものではないとされる。

それではデューイが想定していた「自由」と「統制」の関係はどのようなものであったのか。デューイは次のように述べている。

教育に関わる設備と材料を、組織化したものとしてもつならば、いま一つの途が、わたしたちに開かれていることになる。わたしたちは、子どものさまざまな活動を指導し、それらの活動を一定の進路に沿って働かせることができるのである⁷¹。

デューイは調理の授業を例に挙げながら、このことを説明している。デューイによれば、子どもが単なる衝動から、教育者から言われた通りに調理しただけでは、その行為は教育的であるとは言えない。しかし、子どもがその調理の過程に含まれる事実・材料・条件を認識することで、子ども自身の衝動を規制し、実現するならば、その行為は教育的であると言えるようになる。デューイはここに興味を単にあおったり、あるいはほしいままにしたりすることと、その興味を指導することによってそれを実現することとの違いを見出したのである。

デューイは前述の通り、伝統的教育と進歩主義教育の観点を同時に批判しながら、自由と権威の関係に対する既存の観点が持つ限界を指摘した。デューイが想定する自由は外部の圧力を排除することから生まれるものではない。本来持っている原初的な力としての「衝動」から生じるものである⁷²。その「衝動」は知性の介入があつてこそ方向性もち、社会の力を個人の能力として成長させる手段になる。つまり、衝動は知性との結合により自由を得て社会環境との相互作用を通じて古い慣習や制度に新しい方向性を提示できる

力として変容していくことになる。権威についても同じく、外部の権威を排除し自由を獲得することがすべての権威の排斥を意味するわけではない。むしろ権威に対する効果の根源を探す必要がある⁷³。これまでの教育が成人の知識を子どもに伝達することであったとしても、それが子どもに何の意味ももたらさなかったということではないからである。

4.2 理念的な「教育者の役割」

それではデューイが理想とした学校における「教育者の役割」とはどのようなものであったのだろうか。先に見たように、デューイはその教育哲学において「経験の質」を重視していた。デューイによれば経験の質には「快適—不快」という側面と「ある経験がその後の経験にどのような影響を及ぼすのか」という二つの側面がある。そして、ある経験が子どもにとって快適であれ、不快であれ、“未来により望ましい経験をもたらすことができるように促すこと”⁷⁴を教育者の役割として想定していた。デューイは教育者の役割について次のようにも述べている。

教育の問題は、子どものこのさまざま活動を捉え、このような活動に方向付けをするという問題なのである。つまり、子どもの活動は、指導によってその活動が組織立てられて取り扱われることによって、散漫であったり、たんなる衝動的な表現のままに任されるようなことにはならなくて、価値ある結果へと向かうものである⁷⁵。

すなわち、教育者の役割は子どもを自由にさせることではなく、指導や示唆を通して子どもの活動を適切な方向へと導いていくものとして想定されていたのである。これに対して「旧教育」は子どもの能力や目的を考慮していなかったことに問題があった⁷⁶。「旧教育」における教育者には「経験」における相互行為の視点が欠如していたのである。

デューイが言う教育の主な機能の一つは、個人を知的・情緒的により良い方向へ指導することであり、実際の教育活動を通じて具体化された指導は伝統的教育での教師の権威による統制とは異なるものである。それではデューイは指導（direction）の意味をどう理解し、教師の役割と

結びつけたのか。デューイは実験学校の事例から教師の役割を統制（control）ではなく、指導（direction）という表現を使って説明している。ここでの指導は案内や統制より中立的なもので教育を受ける人の能動的衝動が散乱するのではなく、一定の方向性をもって導かれることである⁷⁷。子どもの自然的衝動は無秩序であるため、教育を通じて一定の方向性を持つものとさせることが教育者の役割である。そしてその指導の形というのは、子どもが能動的に参加できる社会的状況を組織することによる「社会的指導」である。また、その指導は「共同の活動」によってこそ可能になる。他の人が能力や道具を使用する方法をみて、それを認識した上で自分の行動を取る時に、社会的指導が可能になる。このような指導は外部からの力によるものではなく、子どもたちが自ら置かれた状況をみて有意義だと思う活動に自発的に参加する、いわゆる自己統制によるものになる。

教育方法を指導とするのであれば、指導者としての教師は直接的な統制をせずに、子どもたちが以前の経験を活かし自ら知的能力を発揮できるように導く人である。デューイは学校での教育活動の中で教師が「指導」する際に念頭に置くべきこととして次の二つを述べた⁷⁸。一つは、外的統制だけでは子どもへの指導は不可能だということである。なぜなら、外的統制は子どもの反応を触発させる刺激を提供するだけで、その統制による最終的方向性は子どもが自ら決めることであるからである。したがって、賢明な教師は効果的指導のために子どもの本能や習慣を十分に考慮しなければならない。つまり、子どもの自発性が「指導」の重要な前提になり、教師は子どもが能動的に参加できる教育環境を構成する役割を果たす立場にある。

すべての指導は再指導にすぎない。つまり、指導はすでに進行している活動の方向を変えることを意味する。その活動の中にすでに作用している力があるということを念頭に置かないと指導の努力は必ず無駄になる⁷⁹。

もう一つ、教師が指導する際に注意すべきことは、人為的統制や外的規則は直ちに目の前の結果として効果があるように見えるが、実際には近視眼的な措置であり、大事なことは時間的連続性を考慮し、指導の結果がどういう方向性を持ってい

くのかということである。

デューイが描いている教師像は子どもの興味や特性を理解している人物であり、子どもの経験に適切に対応し、理論と実践に対して積極的に興味を持ち実験的に挑む探求者である。

教師は、学校において、子どもに特定の考えを強要したり、特定の習慣を形成したりするのではなく、共同体のメンバーとしての子どもに影響を与えるであろうもろもろの影響を選び出し、そうした影響に子どもが適切に対応することを支援することにある⁸⁰。

それは、伝統的教育での教科知識や規範を効率的に伝達する教師像から、子どもの具体的で質的な経験に敏感で新しい価値を創出させられる「実験型」教師像への転換を意味する。教師がその役割を果たすためには、教科教育の内容を子どもの社会的経験に関連づけ、連続性のある教育内容を構成することが重要になる。そのため、実験学校の事例からも見えるように、教師は与えられた経験の発達段階に関する科学としての教科内容に熟達した専門家である必要がある。つまり、デューイがいう「指導」は子どもの自由を保障しながらも子どもに方向提示ができることを含む行為であるため、むしろ伝統的教育の教育方法よりも一層教師にとって難しい課題でもある。専門性が基盤になっているからこそ、子どもたちの経験につながる新しい権威をもった教師の役割が実現可能になるということ、デューイが教師を「新しい社会秩序を作り出す先駆者」とみたことから、デューイは教育における教師の役割をむしろ伝統的教育より重要な役割として理解していることがわかる。

(金)

5 おわりに

本稿では「旧教育（伝統的教育）」と「新教育（進歩主義教育）」がデューイによってどのように批判されてきたのかを検討しながら、デューイの教育論における学校像を明らかにし、そこにおける「教師の役割」を示すことを試みた。

デューイは、教育的な経験の場として十分に機能していないという点で、伝統的学校と進歩主義的学校との双方に批判を加えた。前者は一方的な

知識の教授により子どもを受動的にすると同時に、生活と知識との分断を深めているとされ、また後者は、子どもの衝動的活動と自由とを同一視したことで極端に混乱をもたらしているとされた。

こうした現状の学校分析を踏まえてデューイが構想したのが、思考という知的性向の発達に向けて教育的に統制された環境としての学校であった。そこでは、知的な組織化を経て学校に組み込まれた日常生活の多様な主題が、具体的な活動として経験される過程で、知性の自由が獲得されていくことが目指された。

そして、このような意図的な環境としての学校において重要な役割を持つのが教師であった。教師は、子どもの経験の質を向上させるあらゆる配慮を担う専門家であることを期待された存在であった。つまり、外部の権威として子どもに命令を下すのではなく、また子どもを完全に放任してしまうのではなく、自由でありながら指導的であるような教師像である。

最後に本稿の課題を述べる。それは、デューイが学校での教育と接続する社会として捉えていた「民主主義的な共同体」について、十分に言及できなかったことである。デューイの教育哲学における教育の目的には、民主主義的な社会の形成までが想定されていた。この点については次稿に譲りたい。

(大野)

注

- ¹ デューイは『経験と教育』（1938）の中で、「旧教育」と「伝統的教育」を、「新教育」と「進歩主義教育」をそれぞれ同じ意味で用いている。そこで、本稿では「旧教育（伝統的教育）」「新教育（進歩主義教育）」と表記することにした。
- ² Dewey, John 『学校と社会・子どもとカリキュラム』[*The School and Society: The Child and the Curriculum*. Centennial Publications of the University of Chicago Press, 1991] 市村尚久訳、講談社、1998, p. 68.
- ³ *Ibid.* p. 135.
- ⁴ *Ibid.* p. 120.
- ⁵ *Ibid.* p. 96.
- ⁶ *Ibid.* p. 283.
- ⁷ *Ibid.* p. 92–94.

- ⁸ *Ibid.* p. 96.
- ⁹ *loc. cit.*
- ¹⁰ *Ibid.* p. 76.
- ¹¹ *Ibid.* p. 125.
- ¹² *loc. cit.*
- ¹³ *Ibid.* p. 126.
- ¹⁴ *Ibid.* p. 153.
- ¹⁵ Dewey, John. 『経験と教育』 [*Experience and Education*. New York, MacMillan, 1938] 松野安男訳, 岩波書店, 2017, p. 18.
- ¹⁶ *Ibid.* p. 57.
- ¹⁷ Dewey, John, *op. cit.*, 1998, p. 283.
- ¹⁸ Dewey, John, *op. cit.*, 2017, p. 19.
- ¹⁹ *Ibid.* p. 21–22.
- ²⁰ *Ibid.* p. 24.
- ²¹ *loc. cit.*
- ²² *Ibid.* p. 36.
- ²³ Dewey, John, *op. cit.*, 1998, p. 96.
- ²⁴ Dewey, John. *Experience and Education*. Simon & Schuster, Touch Stone, 1938, p. 18.
- ²⁵ *Ibid.* p. 26.
- ²⁶ Dewey, John 『民主主義と教育（上）』 [*Democracy and Education An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, MacMillan, 1916] 松野安男訳, 岩波書店, 1975a, p. 79.
- ²⁷ *Ibid.* p. 87.
- ²⁸ *Ibid.* p. 127.
- ²⁹ *Ibid.* p. 122.
- ³⁰ *Ibid.* p. 232.
- ³¹ *loc. cit.*
- ³² Dewey, John 『学校と社会』 [*The School and Society*. Revised edition, University of Chicago Press, 1915] 宮原誠一訳, 岩波書店, 1957, p. 176–178.
- ³³ Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 19.
- ³⁴ *Ibid.* p. 39.
- ³⁵ Dewey, John, *op. cit.*, 1957, p. 31.
- ³⁶ Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 23.
- ³⁷ Dewey, John 『民主主義と教育（下）』 [*Democracy and Education An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, MacMillan, 1916] 松野安男訳, 岩波書店, 1975b, p. 44.
- ³⁸ *Ibid.* p. 12–13.
- ³⁹ Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 44.
- ⁴⁰ Dewey, John, *op. cit.*, 1975b, p. 12.
- ⁴¹ *Ibid.* p. 11.
- ⁴² Dewey, John, *op. cit.*, 2017, p. 109.
- ⁴³ *Ibid.* p. 106.
- ⁴⁴ Dewey, John, *op. cit.*, 2017, p. 103.
- ⁴⁵ *Ibid.* p. 104.
- ⁴⁶ *Ibid.* p. 106–107.
- ⁴⁷ *Ibid.* p. 107–108.
- ⁴⁸ *Ibid.* p. 108.
- ⁴⁹ *Ibid.* p. 144.
- ⁵⁰ Dewey, John, *op. cit.*, 1957, p. 133.
- ⁵¹ *Ibid.* p. 132.
- ⁵² *Ibid.* p. 70.
- ⁵³ *Ibid.* p. 69.
- ⁵⁴ *Ibid.* p. 70.
- ⁵⁵ *loc. cit.*
- ⁵⁶ Dewey, John, *op. cit.*, 2017, p. 97.
- ⁵⁷ *Ibid.* p. 97–98.
- ⁵⁸ Dewey, John, *op. cit.*, 1957, p. 46–47.
- ⁵⁹ *Ibid.* p. 179–180.
- ⁶⁰ *Ibid.* p. 180.
- ⁶¹ Dewey, John, *op. cit.*, 2017, p. 97.
- ⁶² *Ibid.* p. 104.
- ⁶³ *Ibid.* p. 103.
- ⁶⁴ *Ibid.* p. 102.
- ⁶⁵ Dewey, John, *op. cit.*, 1957, p. 178–179.
- ⁶⁶ Dewey, John, *The School and Society*. Revised edition, The University of Chicago Press, 1915. 初版は1899年。
- ⁶⁷ Dewey, John, *Liberalism and Social Action*. G. P. Putnam's Sons New York, 1935, p. 38–39.
- ⁶⁸ Dewey, John, “Authority and social change,” in Jo Ann Boydston ed. *The Later Works of Dewey, John, 1925–1953: Volume II*. Southern Illinois University Press, 1987, p. 130–145.
- ⁶⁹ Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 46.
- ⁷⁰ *Ibid.* p. 48.
- ⁷¹ Dewey, John, *op. cit.*, 1998, p. 108.
- ⁷² Dewey, John. “Human Nature and Conduct,” in Jo Ann Boydston ed. *Dewey, John: The Middle Works*, Southern Illinois University Press, 1987, p. 75.
- ⁷³ Dewey, John, *op. cit.*, 1938, p. 21.
- ⁷⁴ Dewey, John, *op. cit.*, 2017, p. 34.
- ⁷⁵ Dewey, John, *op. cit.*, 1998, p. 99.
- ⁷⁶ Dewey, John, *op. cit.*, 2017, p. 67.
- ⁷⁷ Dewey, John, *Democracy and Education*, The Dover Edition, Mineola New York, 2004, p. 23. 初版は1916年。
- ⁷⁸ *Ibid.* p. 25.
- ⁷⁹ *loc. cit.*
- ⁸⁰ Dewey, John 『私の教育学的信条』 [“*My-creed*” *School Journal*, vol. 54, January 1897] 上野正道訳, 東京大学出版会, 2019, p. 86.

John Dewey’s Educational Philosophy and Schools: Report on the “Theory and Methodology of Lifelong Learning Research” Seminar (Group 1)

Kimihiro ONO[†] Shigesato SUZUKI[†] Hyoung sun KIM[†] Tomoko SATO[‡]

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

[‡]Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

In this paper, we examine how “school” was discussed in John Dewey's philosophy of education and summarize its features. This paper mainly covers Dewey’s *The Children and the Curriculum* (1902), *The School and Society* (1915), *Democracy and Education* (1916) and *Experience and Education* (1938).

In reviewing how traditional and progressive education had been criticized by Dewey, this report attempted to reveal the function of schools and the teacher's role which Dewey had thought in it. Dewey had criticized both traditional and progressive schools for not functioning sufficiently as a venue for educational experience. Based on this perspective, what Dewey conceived was the school as an educationally controlled environment for the development of the intelligence. And it is the teacher who plays an important role in school as this intentional environment. Dewey expected teachers to be experts in all the considerations of improving the quality of children's experiences.

Keywords: John Dewey’s Educational Philosophy, Function of Schools, Role of Teachers

資料

ジョン・デューイの教育論における「社会」

—2019年度前期「生涯学習研究の理論と方法」を通してⅡ—

野村一貴[†]、松本奈々子[†]、三木柚香[†]、佐藤智子^{††}

[†] 東京大学大学院教育学研究科

^{††} 東北大学高度教養教育・学生支援機構

目次

1 はじめに

2 民主主義の舞台としての社会

- 2.1 社会構造の変化と公衆の動揺
- 2.2 民主的な社会における個人
- 2.3 教育による民主主義の回復

3 “教養”について

- 3.1 “教養”と“社会的に有為な能力”の分断
- 3.2 能力と目的
- 3.3 社会的な有為さ
- 3.4 民主的な社会における有為な能力
- 3.5 教育の目的としての教養

4 “興味”について

- 4.1 なぜ教育において“興味”が重要となるのか
- 4.2 “訓練”と“興味”との関連
- 4.3 興味の社会的側面

5 おわりに

1 はじめに

本稿は、2019年度前期に開講された「生涯学習研究の理論と方法」（担当教員：佐藤智子）の授業記録Ⅱである。授業においては、社会と教育の関係について理解と考察を深めるため、ジョン・デューイ（John Dewey）の著作を輪読することとした。本稿はその学修の成果としてまとめた論稿である。

当該授業がテーマに据えている生涯学習の概念は、1965年にユネスコでポール・ラングランにより提唱された“生涯教育”の考え方に由来する。当時の“生涯教育”の考え方においては、教育を“統合”した形で編成する点が強調されていた。それは、生まれてから死ぬまでの教育を統合するだけでなく、学校と社会、専門教育と教養教育の統合も含意していた¹。

そこで本稿では、デューイの教育論に基づきながら、教育と社会の関係を捉え、統合的な教育の編成の在り方を考察する。以下、第2章では社会と教育の統合を目指したデューイが、どのように社会を理解し、その担い手である公衆を捉えていたかを整理する。続く第3章では、“教養”に焦点を当てる。デューイの社会観を踏まえた上で、教育の目的である教養が民主的な社会の実現にどのように寄与するのかを考える手がかりとする。第4章では、学習の過程において重要な鍵となる“興味”概念を取り上げる。教養も興味も、一般的には個人に内在するものと理解されがち

である。しかし本稿では、いずれも社会的な視点から捉えるべきである点を論じていく。

(佐藤)

2 民主主義の舞台としての社会

プラグマティズムに基づくデューイの教育論においては、教育は社会の改造につながる営為として理解される。社会的慣行をめぐって価値観が対立するなどの困難が生じたときに、社会的変化を生み出すための教育が要請され、その結果として、どのような変化が必要とされるかについて問われるようになるというのである。ゆえに、哲学そのものをデューイは“教育の理論のもっとも一般的な側面である”と定義する²。

それでは、教育が社会に接続するとき、どのように課題解決へと作用することをデューイは構想していたのであろうか。本章では、デューイの教育論が展開していく場である社会に着目し、デューイが社会をどのように捉えているのかを踏まえたうえで、この社会においてなぜ教育が焦点化されるかを整理する。

2.1 社会構造の変化と公衆の動揺

デューイが生きた時代は、農耕社会から工業社会へと社会構造が変化し、従来の社会的慣習との齟齬に直面した時代であった。工業化とそれに伴う生活の変化がもたらした社会的影響として、生活の範囲が拡大することにより人々の関心の及ぶ範囲が著しく広がったことが挙げられる。これは、それまでの農耕社会において生活の単位であった共同社会にみられるような可視的な共同体に留まらない、非人格的な結合体が形成されることにつながった。ここで生まれた新たな結合体をデューイは、グレアム・ウォーラス (Graham Wallas) の提唱した“大社会” (great society) という概念を援用して説明している³。大社会とは、人々の行動の基礎に置かれるものであるが共同社会ではない。大社会の中で人々は相互に依存し合わず、分裂し混乱している状態に置かれている⁴。

大社会化した状態における具体的な問題を指摘したのが、ウォルター・リップマン (Walter Lippmann) である。リップマンによると、拡大した社会においては生活を取り巻く環境も“あまりに大きく、あまりに複雑で、あまりに移ろいやす

い”ものとなる⁵。この環境に対処するために人々は、より単純なモデルとしての“疑似環境” (pseudo-environment) に基づいて環境を再構成せざるを得なくなったと指摘する。疑似環境に基づいて人々は行動するようになるが、この疑似環境は虚構を内包したものとなり“現実環境” (real-environment) との乖離を生じさせる。ところが、疑似環境によって刺激された行為が作用するのは現実環境となる。そのため、虚構が切実に求められている社会においては、虚構が真実と取り違えられることも起こりうるのである⁶。

こうした状況を踏まえてリップマンは、環境によって形成される“世論”の不安定性を主張する。世論は、リップマンによれば“頭の中に思い描く自分自身、他人、自身の要求や目的、関係に関するイメージ”と表現される⁷。社会の拡大によって、より広大な環境に目を向けざるを得なくなった人々は、そこで生じている問題について“何の手がかりなしに”世論を形成する必要性に直面するようになる。結果として“客観的事実に基づいて形成される世論”よりも“ありあわせの幻想による世論”がきわめて多くなる⁸。つまり、共同社会を超えた事象に対しての世論を重視しようとすると、“たまたま有権者の中に蓄えられてきた知恵や経験”に依拠することに繋がり、いわば“少数のステレオタイプ化されたイメージ群”に左右されることが懸念されるのである⁹。

この構図は、これまでの民主主義理論において前提となった、世論が政治の原動力として“神秘的な存在”であるという認識を問い直すものである。民主主義理論が構築された当時の社会では、目の届かない環境について報告する情報機構は想定されていなかった。それゆえに、拡大された社会においても引き続き、その中で生きるあらゆる人々に政治をする力があるということについての主張が求められ続けるという矛盾に直面したのである¹⁰。

リップマンは、拡大した社会においてはあらゆる人々が政治に参加するという想定は誤りであると指摘する。そして、こうした想定の前提となってきた完璧な市民像はもはや達成できない理想であるとし、民主的な社会の構成員としての“公衆”は“関心が未熟で断続的であり、はなはだしい違いのみを見分け、目覚めるのに遅く注意をそらすのが速い、団結することで行為するため、考慮に値することは何でも個人的に解釈し、出来

事が対立しメロドラマ仕立てになったときのみ関心を抱く”存在へと、認識の転換を訴える¹¹。このとき、公衆は“法や道徳をもたらす者ではない”とされ、その実態に合わせて“法や道徳の精神、方法を代表して動員される予備軍”という受動的な存在として描かれる¹²。そして、社会問題の解決は“それなりに著名な人々で成り立つ、ある種の専門的公衆”を代理人として委託される¹³。つまり、公衆の政治参加は限定的に捉えられ、“意見の表明ではなく、提案に協力するか反対するか”を判断する存在として見なされるのである¹⁴。リップマンは、公衆が実質的に大衆化した社会において、彼らの政治的な役割を担うものとしての希望を、いわゆるエリートとされる人たちが有する専門性に見出したのである。

2.2 民主的な社会における個人

デューイは、動揺する公衆という課題をリップマンと共有しているが、公衆のもつ政治的機能について異なる見解を示している。デューイによれば公衆とは、“トランザクションの間接的な諸効果によって、それについての組織的な配慮が必要だとみなされる程度にまで影響を受ける人びとの総体から成り立っている”ものである¹⁵。公衆を規定する概念である“トランザクション”とは、“外部的な結果を伴う行動”と説明され、デューイの公的と私的の区別にも用いられるものである¹⁶。ある社会的な事柄に“組織的な配慮”が必要であるということは、そのトランザクションは“公的”であり、当事者となりうる集団は“公衆”として見なされるのである。組織的な配慮が必要な社会的事象すなわち、社会課題に対応する役割が備わっているという点で公衆は、受動的な存在でなく働きかけを行う能動的な主体として位置付けられているということになる。それは、デューイが民主主義を“共同社会的生活それ自体を示す観念”であると認識していることに由来する¹⁷。リップマンが大社会という実態を踏まえて、その中で民主主義を維持していく方途を示したのに対し、デューイは大社会からの転換を訴える。民主主義を成り立たせるのは、大社会における個人の振る舞いでなく、かつての共同社会にみられた結合の機制であると指摘する。

デューイはもともと、“人間は生きることにおいて常に結合しあってきた”として¹⁸、社会を個人の集合体でなく、共同体によって成り立つ共同

社会と見なしている。リップマンが疑念を呈した世論についてもデューイは民主主義の要素として重視するが、そこでは“結合”が前提となっている。デューイは世論を“公衆を構成するひとつとにより形成され抱懐された判断であり、公的問題に関する判断”と説明する¹⁹。そして、世論の性質として、リップマンが提案するように社会課題に直面したときに現れるものとして捉えるのではなく、形成を可能とする“連続性”が重要であると主張している。この連続性を成り立たせるのも、“持続的で結合されている”関係性、つまり共同社会的な生活に見出すことができるのである。

民主主義の達成につながる世論が形成される要素としてデューイが指摘するのは、結合の関係性だけではない。世論に現実性を付与するのは、社会的知性を生み出すコミュニケーションである²⁰。結合に加えて、コミュニケーションによる世論形成の必要性が示されているのである。ここからは、デューイが共同体内部での相互行為の中で絶えず認識を再構成していくこと、ひいては、ともに生活をしていくことそのものに民主主義を見出していることが分かる。そのため、理想的な社会としてデューイは、“すべての成員が等しい条件でその社会の福祉に関与できるように条件が整備され、いろいろな形の共同生活の相互作用を通じてその制度を柔軟に調整し直すことができるようになっていくような社会”という“民主的な社会”を構想している²¹。それは、慣習を維持することを基調とする伝統社会と対比して捉えることができ、相互関係の中で社会変革がなされていることが強調されている。

こうした民主主義に対する考え方を踏まえてデューイは、大社会に代わる新たな社会の姿を、公衆によって生み出された“大共同社会”(great community)という理念を用いて説明する。大共同社会は“不断に拡大し続け、また複雑に分枝する協働的活動の諸結果がことばの完全な意味において熟知され、その結果組織された明確な「公衆」が出現するような社会”と定義されるように²²、公的なトランザクションの当事者としての公衆の存在が不可欠になってくる。

大共同社会を創り出すことができるのはコミュニケーションだけであるとデューイが説明するように²³、このコミュニティの前提となっているのは、相互関係に基づく“結合”であると同時に

に、成員の行動を方向付ける“コミュニケーション”であることが分かる。エリートによって整備された社会像ではなく、コミュニケーションの中で形作られていく社会にこそ民主主義を見出した点にデューイの社会観の特徴があらわれている。そして、個人はその成員として社会の当事者として立ち上がっていくことが求められているのである。

2.3 教育による民主主義の回復

共同社会的な生活におけるコミュニケーションが質的に転換した社会においては、民主的な社会を構築するための教育が重要な意味を持つことになる。デューイは教育の根源的な意味を、社会集団を維持するための手段であると説明する。いかなるときでも後継者が必要な社会集団、つまり、絶え間ない自己更新に直面している社会集団にとって、教育は“必須の仕事”となる²⁴。

ただし、この自己更新は単に規範や慣習を受け継ぐことではない。デューイは、教育にあたって、“環境からの無意識的な影響”の重要性を指摘している。“環境”という語は、“生活環境”と併用されているように、個人を取り巻く周囲の状況一般が想定されている。この中でデューイが着目するのは、環境の諸要素が個人に与える影響であり、それを“周囲の事物がその人独自の活動的傾向に対してもつ特定の連続関係”と表現している²⁵。特有の(受動的に選択できる)活動を維持したり、挫折させたりする条件として機能するものが、環境というのである。“環境からの無意識的な影響”は知らないうちに“知的および道徳的性向”に強く反映されるために、環境を相対的に捉えることのできる目線が必要となる。そのため、教育をおこなう上では、こうした環境を意識的に操作することが効果的となる。むしろ、環境によって間接的に教育することが奨励される。知的な家庭とそうでない家庭を例に挙げて、子どもたちの成長にどのような関係を持つかという点が配慮されていることの重要性、すなわち環境が教育的に統制されていることの意義を示している²⁶。

デューイも指摘するように、規模が拡大し、かつ複雑化しつつある近代社会においては複数の社会あるいは共同体が共存を迫られるようになっていく。だからこそ、生まれたときの社会集団(共同体)で醸成されている環境のみに影響されてしまうことの危険性が指摘できる。そして、理

想的な環境を提供するために用いられたのが、学校という特別な環境であったといえるのである。

より複雑化する社会においては、目に見えない環境の相互作用を意識化させる存在が必要である。この文脈で、学校の意義は説明されている。特別な環境とされる学校の持つ機能としてデューイは、①複雑化した文明から特徴的なものを抽出して順序付けること、②環境の中の価値のない要素を取り除き、理想化すること、③より広い環境に触れさせることで共通で均衡のとれた感化力を身に着けること、の3点を挙げている²⁷。受け継がれた環境における規範や慣習は、それ以降の生活においては所与のものでなく、それ自体も更新し続けていくことが求められる。絶え間ない自己更新を可能とするのが学校という存在であることが示唆されている。

更新された先の社会としてデューイが評価軸に用いたのは、①意識的に共有されている関心がどれほど多く、また多様であるか、②他の種類の集団との相互作用が、どれほど充実し、自由であるか、の2点である²⁸。これらはともに、“民主主義を志向”するものであり、ここからもデューイの学習論が民主主義を求めているものであることが示されている。

ここまでは、教育の社会的な要請について整理してきた。それでは、デューイは民主的な社会の構築につながる教育の性質をどのように捉えていたのであろうか。次章以降では、具体的な教育の諸要素と結びつけて、社会と接続するということはどういうことかについて論じる。

(野村)

3 “教養”について

前章では、デューイの教育論が民主的な社会を求めるものであることが指摘された。デューイの教育論において、教育の目的と社会の目的とがどのように関係しているのかを、教養概念を整理することで明らかにすることが本章の目的である。

教育が社会のあり方と密接に関連しているとき、社会の目的を実現するための道具として、教育を用いるという関係を想定することができる。その場合、教育が社会の目的に従属することになる。デューイは、この教育と社会の関係を、教育の目的としての教養と社会的に有為な能力が分断している状況として批判している。そして以下

で整理するように、デューイの“教養”概念は、その分断を乗り越える人間形成のあり方を提示している。

現代の日本の状況を眺めてみると、教養論が巷に溢れ、教養という言葉で論者が何を語ろうとしているのかが拡散している。近年は、教養を、教養教育の結果、身につけることができると捉える大学も現れているという²⁹。

松浦は、昨今の教養論の多くは教養を教育によって形成可能とする傾向が強まっていると指摘する³⁰。なんらかの力の獲得を目的化し、学びを通してその目的を達成しようとする考え方は、“～力”という言い回しの増加に表されるように1つの現象としてある。ここにおいて、個人的な能力は、努力によって高めることができるとされる。そして、その個人的な能力は、恋人を魅了するためであれ、就職のためであれ、個人の社会的価値や有為さを測る外的な指標として機能するという側面を持ち合わせている。また、教育的な働きかけによる能力の獲得を企図した、検定や教室などの教育文化産業も現れている。

日本において教養という言葉は、明治期・大正期に外来語として導入され、歴史とともにその姿が変容してきた³¹。以上のような教養論の現状や、教育の社会的レリバンスが求められるようになっていく現代的背景をふまえ、今一度教養概念を検討する必要があると考える。そこで、本章は、ジョン・デューイの著作から、“教養”(culture)概念の理解を試みる。とりわけ“社会的に有為な能力”(social efficiency)との関係を解きながら、教養が、いかに論じられているのかを整理する。

3.1 “教養”と“社会的に有為な能力”の分断

教育の目的として、教養と社会的に有為な能力を語る時、その2つの間には分断が存在してきたとデューイは述べる³²。デューイは、この分断の要因と内実を以下のように指摘している。まず、社会的に有為な能力が、精神や価値を排除した上での生産量を意味するという前提がおかれるという段階がある。そして、その外的な目的に傾倒して社会的に有為な能力を測ることによって、教養が意味する、個人の人格つまり精神の変化は、他人とは共有できない、内的なものであるという考え方を強調することになる³³。教育の目的としての教養が社会的に有為な能力から分断される

と、教育が社会的な目的を達成するためには、他人にとって有益となることをするために自分を犠牲にするか、それとも、自分の魂の救済のために他者を犠牲にするかという構図が現れる³⁴。

以上に述べた教養に示される人格の高さと社会的な有為さを対置する価値観は、優位者と劣位者を二分する封建社会の産物である³⁵。民主的な社会を理想とするデューイはこの評価に問題意識を提示し、教育の目的としての社会的に有為な能力と(人格的)教養が近づくことが望ましいと述べる³⁶。

それでは、教育において目的とされる社会的に有為な能力とは何であり、それと関連して教養はどのように位置付けられているのだろうか。

3.2 能力と目的

まず、能力についてである。

能力は訓練されるものであり、それは教育の1つの結果である。そして、能力は目的と関わって語られる。例えば、ある刺激に対してあらかじめ外部から期待される反応を間違いなく行うよう能力を措定し、そしてその能力を洗練・達成することを教育の目的とする理論がある³⁷。

デューイは上記のように、誰に対しても画一的で静的な規範として能力を理解する理論を批判する。生まれつき持っている諸能力は環境に応じて、利用されたりされなかつたりするものであるため、能力を活かして自分の経験を連続させ続けるような環境との相互作用を成立させることができれば、その過程で能力が形成されるという³⁸。

能力が形成されていく過程で、目的は、色々な刺激に対する反応を、諸活動と関連させながら統合し、意味付け、その後の自分の経験を方向付けるという方向で柔軟に活かされるべきであると述べる。自分の能力も含めた諸条件を観察し、その活動が未来に何をもちたらすのか、その結果が現在の経験とどのように関係しているのかを予見したうえで活動の計画を立て、行動する過程において、目的は次の経験へと連続させるうえでの手段となる³⁹。

デューイは、このように学習者が身の回りの環境や習慣を批判的に捉え、それをその都度自らが納得しながら持続的に経験を組み替えていく、つまり経験の連続性へと導くことを教育の目的とする。

3.3 社会的な有為さ

それでは、その能力の社会的な有為さとは、どのように評価されるのだろうか。

社会とは、目的や習慣を共有している集団である。年長者から年少者に行為や思考や感情の習慣を伝達することで、個人が死に去っても社会の更新と持続が可能となる⁴⁰。この共同体としての社会は、成員が共通の目的を知っていて、それに関心を持っていて、その共通の目的を考慮しながら自分の活動を調節する時、形成される⁴¹。つまり、共同体は、“伝達”（transmission）・“通信”（communication）によって、あるいは伝達・通信として、成り立っているものであり、ただ物理的に近接関係にあることによっては構成されない。以下では、伝達・通信の両方を含む相互作用を表すために、コミュニケーションという言葉を用いる。

社会がその成員によって持続的に更新されていくという理想が実現するのは、そのコミュニケーションが、個人の経験を拡大し、変化させるときである。個人が他人に何かを伝えようとする。そのとき、伝えようとする人は、伝える内容を、他人がその経験の意味を感得できるような形にするだろう。そして、他人が意味を感得するかどうかの判断は、他人が考えたり感じたりしたことを想像することによってなされる。そのため、この過程を経ることで、自らが考えたり感じたりしたことは、他人が考えたり感じたりしたことに影響されて形を変えながら、共有される⁴²。個人の経験を拡大し、変化させるコミュニケーションの働きについて、個人が、自らの経験を他人に伝えようとするという基本的な状況から考えてみると以上のように言えるだろう。

このコミュニケーションは、共同生活を営む物質的環境においてなんらかの活動を共に行う過程で、意味の共有を促す。その結果、個人は自分の行為の結果を他者に関係あるものとして認識するようになる。そうして、社会における他者への責任が生まれる⁴³。

教育の役割は、複雑化した社会に個人が参加する能力を形成することであるという⁴⁴。デューイは、社会を人々のコミュニケーションを通じて成立し、変動するものとして描いた。そこで個人は、経験を共有する他人との関係において自分を認識し、行為する。社会における他者の存在を認識することで、個人は自分の態度や習慣を変容させ

る。また、自分が変容するだけではなく、自分の行為を契機に他者が態度や習慣を変えることも可能性として受け入れている。かかる個人のあり方を探求する過程で、個人は共同生活の成員として参加することとなる。

社会に参加するという事は、社会での諸関係を批判的に再構成しながら自らの意志をもって活動し続けることである。この社会生活を営むうえで動的な他者や環境との関係のありかたに個人が能動的に関わりながら意味づけられているとき、それが社会的に有為な価値・意味となる。

3.4 民主的な社会における有為な能力

ある能力が社会において有為であることを確かめるためには、理想的な社会生活の活動と結果において意義があるかどうかを検討する必要がある。

デューイが理想とする社会生活とは、民主的な社会である。その社会が民主的であるための特徴は2つある。1つ目は、“意識的に共有している関心が、どれほど多く、また多様であるかということ”、そして2つ目は、“他の集団との相互作用が、どれほど充実し、自由であるか、ということ”である⁴⁵。

民主的な社会は、自らが考えたり感じたりする習慣や慣習を他人との関係で調整していくような、教育的なコミュニケーションによって成り立っている。そして、他人と経験をやりとりする際に、その経験が他人にとって豊かなものであると認識し、それをより豊かにしようと試みるのが重要となる⁴⁶。

かかる特徴を持った民主的な社会において、教育の目的としての社会的な有為さという価値は、他人の豊かな経験に関わることを意味する。他人にとっての豊かさという価値は、コミュニケーションによって形成される。そのため、民主的な社会において有為な能力は、“経験をやりとりする過程に参加する能力そのものを意味する”⁴⁷。この能力は、デューイが例に挙げている職場、市民社会のいずれの場面においても求められる。

ただし、この能力と関わって認知される豊かさという価値には注意が必要である。例えば、社会奉仕といった公に認められている活動を行う場合がある。デューイは、この場合も、自分の活動が相手や社会にどのような幸福を生み出すかを自ら想像し、それを行為することで変容する経験

を意味付ける必要があると主張する⁴⁸。何故ならば、個人が共同社会の統制に無自覚であるままその価値とのコミュニケーションを絶ってしまうことが危惧されるからである。デューイは、どのような価値に対しても批判的であり、自らの社会での生活に即して省察する態度を要請するのである。自分の活動を共同社会的な生活と関連づけながら自ら意味づけ、そしてそれ以降の活動を選択・調整しながら、自分独自の経験を連続させていく。そうすることで、“人々が共通に持っているものに対する洗練された想像力であり、人々を不必要に分裂させるどんなものに対しても逆らう反抗”⁴⁹に基づいた関係を構成し、その関係に参加することができるかとデューイは述べる。他者とのやりとりに参加し、そのとき自らの行為の前提にある価値を省察する能力は、教育を続けていくことができる条件であり、民主的な社会の持続も意味する。

以上より、民主的な社会における“社会的な有為さ”は、共同生活における活動を他者と生きる自分のこととして省察し、深めていく過程で形成される。その能力は、貯蓄したり、獲得したりできる静的な力ではない。活動に関わる多くの要素に注意しながら、何が起るかを予見し、それに対して何をなすかを思考する、実験的・科学的な過程を駆動する動的な力である。

また、その能力は、共同社会に継続的に働きかけていくその過程がその個人の生活と関連して意味付けられ、生き生きと経験されているかという形で評価される。この意味は社会との相互作用で生み出されるため、個人の内に帰結するものではない。実験の過程で自分の経験の価値を意味付けることで、社会の多元性と相互作用が保たれるのである。

3.5 教育の目的としての教養

これまで能力の社会的な有為さはその能力を用いることで生み出された成果によって評価されてきたが、デューイは、ある社会生活に関わる活動を省察する過程の意味や価値の生成に注目してその観念を捉える。そしてそれによって、教養概念を歴史上の遺物として取り扱うことには反対意見を示し、新たに組み替える。

教養が目指す、個人特有の人格の発達とは、その人がいかなる人かと問うことである⁵⁰。デューイの想定する民主的な社会では、生活における相

互作用のなかで、その人がいかなる人となっているのかを問うこととなる⁵¹。つまり、教養を、個人の内に閉じたものではなく、社会的との相互作用の過程で定義する。その相互作用が豊かであるとき、つまり、現在の社会生活における経験が拡大し、変化するなかで、共同社会との関連を見出し、次なる経験を導いていくときに、教養は、社会的に有為と評価される。

デューイは教養を“想像力の成長である”⁵²と定義した。

もし教養というものが、うわべの装飾すなわち、普通の木材にマホガニーを上貼りしたようなものではないとしたら、その教養とは次のようなものである。一すなわち、教養とは想像力の成長ということであり、それが柔軟性に富み、見通しをもち、共感感情をもつことができるような方向へと成長し、ついには、ひとりひとり個人が営む生活が、自然や社会での生活によって満たされるような、そのような想像力の成長のことをいうのである⁵³。

ここでの想像力とは、ある対象や活動を自らのこととして意味付けるうえでの媒介物である。教養自体が次なる経験を導く条件であることが示されている。共同社会において、“思想や芸術の鑑賞や広い範囲にわたる人間の関心事に関して修行をつんでいること”⁵⁴である教養は、その自分の行なっている活動を、他者の関心事と関わらせながら認識・行為し、自己形成する際に、想像力が幅広く働く源泉となるのである。

他者も同様であるという想像力は民主的な社会の基礎となる⁵⁵。先述の通り、民主的な社会では、社会に参加することとは、他者と共有している関心事に自ら関わり、自らの経験の意味を豊かにし、再構成していくこと、そしてそれと同時に他者のそれが豊かになるよう作用しあうことを意味する。個々人は、共同社会の諸関係と関連付けながら生み出す本人特有の意味や価値を探求する。共同社会に参加する自らの経験が豊かであるためには、その経験に常にすでに参加している他者の経験も同じように豊かではなくてはならない。つまり、教養を無くしては、民主的な社会への参加は成り立たないのである。

先述の通り、デューイの論ずる社会的な有為さは、個人の活動が、社会的な関心を共有している

かどうかによって判断される。それは、外的生産物を生み出しているかどうかに関わらない。社会生活における活動の過程で、他者との間に生み出す意味や価値が自らの関心に結びつけられているかどうかで評価されるのである。そして、教養は、その意味や価値を豊かに生み出し続けることを意味する。教育の目的とそれを遂行する能力が、民主的な社会に依存的かつ可塑的な経験を再構成すると捉えた場合、社会的に有為な能力と教養の隔たりは埋められる。

人格の性質を持った個人は、個人の精神と社会の相互作用のなかで独特な経験を達成する過程で現れる。そしてそこでの社会的な関心をより広い範囲で捉える想像力を成長させるのが教養であり、この想像力とそれに基づく活動が民主的な社会を構成する。かくして、民主的な社会において、個人の人格形成に関わる教養は社会的な有為さと近接する。そして、社会の関心を共有しながら、自らの興味を連続させる運動を導く環境を整備することが教育の目的と方法となるのである。(松本)

4 “興味”について

公衆及び教養という概念を通して、デューイの考える教育には目指すべき社会像との接続があることが見えてきた。本章では、もう1つ“興味”という概念を中心に、個人の在り様と社会の関連を捉えることを試みる。

4.1 なぜ教育において“興味”が重要となるのか

子どもたちの関心と興味に沿った授業や教材の開発の必要性は、あらゆるところで謳われている。興味主義と呼ばれるような、教授型詰め込み教育への批判的テーゼとしても位置付けられるこの言説において、なぜそれが教育において重要となるのか、“興味と訓練”を中心に整理していく。

デューイの興味論に着目する意義としては、例えば松岡が述べるように興味主義と努力主義のあいだで揺れ動いてきた戦後から今日に至るまでの現代の教育動向を鑑みても示唆するものは大きいように思われる⁵⁶。

デューイは、関心や興味の他の事物との相関関係について、関心や興味がどのような態度になって現れるかを論じている。興味・目標、関心・目論見の関連を整理し、個人の主観的な領域に見え

る関心や興味は、客観的な領域から独立した別の世界ではないこととして定位した。

関心や興味が現れる態度は2つに分けられている。ひとつは進行中の物事に無関心であるような“傍観者の態度”である。もうひとつは、進行中の事柄と結び付けられ、現在の出来事の方向に影響を与えるためにできることをする“行為者の態度”である。行為者の態度に関して、一方では将来の結果に関する気遣いや不安があり、他方ではよい結果を確かなものにし、悪い結果を避けるように行動する傾向があると述べている⁵⁷。このような態度に関心と興味といい、そこには内在する可能性と固く結びつけられていること、何をしようであるかに彼が気をつけているということ、自分の期待や予見に基づいて起こりうる変化の中から変化を引き起こすように行動したがついていくという3つの暗示があるという。

また、興味と目標、関心と目論見には関連があると述べ、目標・意図・目的といった語は、望まれたものを得るための努力がなされた結果を強調し、その前提には、気遣いや注意深い熱心さという人間の側の態度があるとし、これを“活動的側面”とした。興味・愛情・関心・動機付けといった語については、予知されたものが個人の運命に対してもつ関係、起こりうる結果を獲得するために行動したいという能動的欲求を強調するとした。これを客体(予知されたもの)に対する態度であるとし、“客観的側面”と呼んでいる。このことから、“事物の変化が自我の行動と隔絶したものではないということや、自我の運命や幸福が、人々の事物の動きと固く結びついているということ”を納得させる証拠を示すのである。関心や興味は自我と世界とが、発展しつつある状況の中で、互いに絡み合っているということを示す⁵⁸としている。これについて松岡は“純粋なる心的傾向としての興味を考えることが実際問題として誤りであることを我々に示唆している”⁵⁹と述べている。

デューイは、興味とは、ある対象に自我が専心没頭していることの表れであるとしたが、その内実を①関心事 ②利害関係(影響を及ぼす点) ③興味(心を奪われている)と整理した⁶⁰。興味というものが、教育において低く評価されると、②利害関係が誇張され、ある対象が個人の利益と不利益、成功と失敗に及ぼす影響を意味するものとなり、単なる個人的状況に引き下げられると指摘

する。このような状態において、教育上、興味を重視すると、“無料給食所”教育論として批判を受けるのは当然としながら、習得すべき技能の種類や身に着けるべき教材が学習者にとって興味のあるものではないものになっていることを指摘する⁶¹。すなわち、技能や教材が生徒たちの平常の活動とは無関係のものと考えられていることを指摘し、その解決策は、“生徒の現在の能力に関連のある行動の対象や行動の仕方を発見すること”⁶²であるとした。佐野は、デューイが常に“興味”を活動という枠組みで捉えていることを踏まえ、それによって“個人（主観）と対象（客観）とが動的に関係づけられる”⁶³と述べている。つまり、興味という概念を理解しようとした際には、活動という行為との連関についても理解が必要となる。この活動という行為との連関について、接続点となるのが“訓練”である。次節では、“訓練”と興味との連関について、触れていく。

4.2 “訓練”と“興味”との関連

訓練については、前段階として意志の2つの要素の抽出から始まっている。2つの要素は、以下のようにまとめられる。

① 結果の予見…目的を熟考し、結果に対する見解を完全なものにできる＝意思が強く実行力のある人。弱い意志との相違は知的なもの＝どれほど粘り強く十分に結果を考え抜くかということ⁶⁴

② 予知された結果がどれだけ深くその人の心を捉えているか…自分の行動をよく考え、熟慮の上で行動に取り掛かるように仕込まれている人はそれだけ訓練されている。この能力に忍耐強く進路を進み続ける能力を付け加えれば訓練の本質が得られる

そのうえで、訓練とは、企てた行動を貫徹するために有効な手段を使いこなすことを意味するとされている⁶⁵。この“手段”については、松岡が思考との関連から整理している。松岡は目的の達成には、目的が達成された状況についての思考と目的に対する興味についても思考する“目的の思考”があり、“思考を通じて、自分自身がその目的にどれほどの興味をもっているのかを次第に知るようになる”⁶⁶としている。さらに同時多発的に目的を達成するための“手段の思考”が起ってくる。そして手段が遂行されることによっ

て活動が前進していく。つまり自分が興味のあることに対して、そのこと自体について考え、それを実現していくための手段を思考し、実際に手段を用いて活動し、その手段を使いこなす“訓練”を経るといってであろう。

このことから、デューイは、鍛錬された能力の純粋に知的な側面には興味が不可欠であること、意志を貫く粘り強い実行力のために興味—どれほど人の心を捉えているかを示すものが必要であること—が必要であることを挙げ⁶⁷、興味と訓練の関係を捉えている。

では、興味という観念の教育上の重要性については、どのように述べられているのだろうか。この点について、デューイは、はじめに興味と精神の関連について述べている。興味が人の心を動かす力を意味することから、個々人の素質や経験、生活様式等々の相違によって変化することを示す一方、過去の哲学思想（心身二元論的な精神の捉え方への批判）への警戒心に関する議論から、精神とは、知的に方向づけられた行動の過程に付けられる名称であるとし、経験のなかに現れるとした⁶⁸。このとき精神の訓練についての誤りとその2つの方向を指摘し、教育において精神を切り離して考えるべきではない理由を学習されるべき教材の孤立化と興味との関連から展開している。

デューイのいう、精神の訓練についての2つの誤りとは以下の通りである。

① 伝統的な学科と教授法を庇護して、理知的な批判や必要な改正を拒み、欠陥を生徒の側にあると措定し、生徒の失敗は訓練を必要としていた証左としたことで古い教授法を保持しつづけることになったこと

② 訓練を建設的な遂行力の増大と同一視する方向には向かわず、訓練を消極的なものと考える方向に向かったこと、“教材がつまらないものであればあるほど、それが人の習慣や好みに関係をもつことが少なければ少ないほど、その教材に精神を集中する努力が一層必要になる—だからこそいっそう意志の訓練が必要になるのである”⁶⁹という方向性を持っていること

このように、興味と精神を切り離すことで、学習されるべき教材の孤立化が起こることを指摘し、教材の意味とは“興味が積極的にむかっていることを推進するのに何らかの役割を果たしているもの”⁷⁰であるべきとした。そして、教育に

おける真正の興味説は、“われわれの行動がその中で行われている世界の性質や関係を表わし、われわれの目的の達成を左右する要因であるから、研究の対象になり”⁷¹、“対象や主題が、目的をもつ活動を推進することに対してもつ、このような関係こそ”⁷²がすべてだとしている。

4.3 興味の社会的側面

デューイが興味という概念を中心にここまで指摘したことは、すでに学校の運営にも表れている。しかしそれは単に学校の問題なのではなく、社会生活の結果であるとして⁷³、社会状況に焦点をあて、興味と訓練についての正しい考えが意義を持つ理由について論じている。興味の典型を芸術に見出しながら、現在行われている社会的活動、すなわち産業上および政治上の活動の問題点（知性が適切に使われていないこと、それによって起きる情况等）を挙げている。またその問題点が社会の階級的な在り方に依拠するものであるとし、おおらかで自由な知性が重要であることに触れたうえで、教育との関連、教育上の因襲の事情説明を展開していく。そこからあるべき学校像、社会状況を改善するために教育を組織することの重要性を説いている。

デューイの構想する学校のあるべき姿とは、“自己が形成する新たな型の知的および情緒的志向を通して、社会状況の改善に貢献すべき”⁷⁴ものである。その背景に、社会の労働階級・有閑階級が支配し、多くの人々を奴隷的地位に置いている経済的情况への変革にいかん教育が資するかという視点があらわれている。このときデューイが重視するのが“興味と訓練”なのである。興味という観念が教育上重要であるのは、“遊びであろうと有益な仕事であろうと、人々がそれに関与し、その結果の中に自分たちにとって重大な意味をもつものがあることを認め、しかも熟考し慎重に判断して観察や回想の材料を選択する”⁷⁵からであり、形式的陶冶説に伴う弊害を改善する方法だからであるとしている。教育において興味が低く評価されることによって、利害関係（インタレスト）が誇張されることへの指摘は、現代の競争主義を下支えする1要因となっている。興味が、有機的な連関を持った精神に豊かさをもたらすものでなく、単なる個人単体の閉じられたものとなれば、他者の興味もまた同様に閉じられたもの

となる。そのような状況においては、他者の興味が自分にとって有益か無益かを判断するだけのものになり、他者を道具的存在として捉えることになり、結局は奴隷的に扱う社会の在り様に資する結果になるのではないかと、ということである。

興味が“自我と世界とが（中略）互いに絡み合っている”⁷⁶ということ踏まえて捉え返してみると、ここで描かれる興味とは、意志、訓練、精神、といった概念の相関ゆえに、自らの在り様を拓き、また拓かれた先の世界との関係を結ぶものとして捉えることができる。このことにおいて、社会の在り様への視座、すなわち民主的であることの重要性と関連している。教養や興味という概念は、単に個人の成長・発達を促すだけのものではなく、民主的な社会の構築に資する人間の在り様と深く関連している。このことは、個人主義的に教育を捉えていくのではなく、社会の成員としての在り様との相関でもって教育を捉えることの重要性を包摂していると考えられる。デューイが目指す社会像とデューイが重視する教育の在り様は不可分なかたちで捉える必要があつて、そのことがデューイ理解を深めることを手助けする。

（三木）

5 おわりに

拡張し複雑化する近代以降の社会では、共同体が多様化し、分離しつつも共存を迫られている。このような社会では、目に見えない環境の相互作用を意識することが必要となる。そこでの教育の編成を考える時、出自の社会集団により形成される共同体の環境のみに影響を受けて教育がなされることは、対外的な偏見や排他性を助長する等の危険性が伴う。祖先から受け継がれた環境における規範や慣習であっても、未来に向けた生活においては所与のものではない。民主的な社会の実現に向けて、環境それ自体も更新し続けていくことが求められる。絶え間ない自己更新を可能とするのが“学校”という存在である。

ではそのような学校で学ばれるべき内容、習得すべき能力とは、どのようなものなのだろうか。デューイは、教育の目的としての教養と社会的に有為な能力が分断している状況を批判する。能力が社会において有為であると確かめるには、理想的な社会生活の活動と結果における意義の有無を

検討する必要がある。社会が民主的であるための特徴とは、“意識的に共有している関心が、どれほど多く、また多様であるか”と、“他の集団との相互作用が、どれほど充実し、自由であるか”の2点であるとされている。ゆえに、デューイの“教養”概念は、貯蓄したり、獲得したりできる静的な力ではなく、実験的・科学的な過程を進める動的な力である。

実験的・科学的な過程を学習者自らが能動的に進めるための動的な力を教養として捉えるならば、そのような能動性を駆動する力としての“興味”概念を紐解くことは有効である。興味が教育上重要であるのは、人々がそれに関与し、その結果に重大な意味を認め、熟考し慎重に判断するからである。この興味が教育において低く評価され、利害関係が誇張されることになれば、それは単なる個人単体の閉じられたものとなる。デューイの描く興味とは、意志、訓練、精神等の概念と相関し、自らの在り様を拓き、その先の世界との関係を結ぶものである。

以上を踏まえ、本稿でデューイの教育論から読み解いた社会とは、興味を土台とした学習過程を教育的に編成することにより、人々の中に社会的な教養が培われ、そのような人々が築く民主的な社会の姿であると総括できる。

(佐藤)

注

- ¹ 森隆夫 “生涯教育はなぜ必要か” 〈森隆夫編著『生涯教育』帝国地方行政学会, 1970) p. 40.
- ² Dewey, John 『民主主義と教育 (下)』 [*Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company, 1916] 松野安男訳, 岩波書店, 1975b, p. 205.
- ³ Dewey, John 『公衆とその諸問題』 [*The Public and its Problems*. Henry Holt & Company, 1927] 阿部齊訳, 筑摩書房, 2014, p. 122–123.
- ⁴ *Ibid.* p. 160–161.
- ⁵ Lippmann, Walter 『世論 (上)』 [*Public Opinion*. The Macmillan Company, 1922] 掛川トミ子訳, 岩波書店, 1987, p. 29–31.
- ⁶ *Ibid.*
- ⁷ *Ibid.* p. 47.
- ⁸ Lippmann, Walter 『世論 (下)』 [*Public Opinion*. The Macmillan Company, 1922] 掛川トミ子訳,

- 岩波書店, 1987, p. 110–113.
- ⁹ *Ibid.*
 - ¹⁰ *Ibid.* p. 94–97.
 - ¹¹ Lippmann, Walter 『幻の公衆』 [*The Phantom Public*. Transaction Publishers, 1925] 河崎吉紀訳, 柏書房, 2007, p. 45.
 - ¹² *Ibid.* p. 75.
 - ¹³ *Ibid.* p. 90–91.
 - ¹⁴ *Ibid.* p. 43.
 - ¹⁵ Dewey, John, *op. cit.*, 2014, p. 23.
 - ¹⁶ *Ibid.* p. 19–29.
 - ¹⁷ *Ibid.* p. 185.
 - ¹⁸ *Ibid.* p. 123.
 - ¹⁹ *Ibid.* p. 219.
 - ²⁰ *Ibid.* p. 267.
 - ²¹ Dewey, John 『民主主義と教育 (上)』 [*Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company, 1916] 松野安男訳, 岩波書店, 1975a, p. 160.
 - ²² Dewey, John, *op. cit.*, 2014, p. 227.
 - ²³ *Ibid.* p. 177–178.
 - ²⁴ Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 14.
 - ²⁵ *Ibid.* p. 26.
 - ²⁶ *Ibid.* p. 39.
 - ²⁷ *Ibid.* p. 40–44.
 - ²⁸ *Ibid.* p. 136.
 - ²⁹ 牧野篤『社会づくりとしての学び』東京大学出版会, 2018, p. iii.
 - ³⁰ 松浦良充 “「教育」できるものとしての「教養」の語り方: 教養論の歴史から” 『教育哲学研究』 vol. 87, 2003, p. 35–39.
 - ³¹ *Ibid.*
 - ³² Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 196–197.
 - ³³ *Ibid.* p. 197.
 - ³⁴ *Ibid.* p. 198.
 - ³⁵ *Ibid.* p. 196.
 - ³⁶ *Ibid.* p. 198.
 - ³⁷ *Ibid.* p. 189.
 - ³⁸ *Ibid.* p. 185–190.
 - ³⁹ *Ibid.* p. 163–168.
 - ⁴⁰ *Ibid.* p. 12–14.
 - ⁴¹ *Ibid.* p. 15–17.
 - ⁴² *Ibid.* p. 17–18.
 - ⁴³ *Ibid.* p. 18.
 - ⁴⁴ *Ibid.* p. 20.
 - ⁴⁵ *Ibid.* p. 136.
 - ⁴⁶ *Ibid.* p. 194.
 - ⁴⁷ *Ibid.* p. 193.
 - ⁴⁸ *Ibid.* p. 195.
 - ⁴⁹ *Ibid.* p. 194–195.
 - ⁵⁰ *Ibid.* p. 195–196.
 - ⁵¹ *Ibid.* p. 197.
 - ⁵² Dewey, John 『学校と社会・子どもとカリキュ

- ラム』 [*The School and Society: The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press, 1916] 市村尚久訳, 講談社, 1998, p. 124.
- 53 *Ibid.*
- 54 *Ibid.* p. 195.
- 55 Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 196.
- 56 松岡侑介 “デューイ興味論における『興味』と『努力』の関連構造に関する一考察— ‘Interest and Effort in Education’ における議論を中心として—” 『教育学雑誌』 vol. 42, 2007, p. 60.
- 57 Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 200–201.
- 58 *Ibid.* p. 202.
- 59 松岡侑介, *op. cit.*, 2007, p. 63.
- 60 Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 203.
- 61 *Ibid.* p. 204
- 62 *Ibid.*
- 63 佐野信一郎 “『興味』論再考” 『豊橋短期大学研究紀要』 vol. 12, 1995, p. 201.
- 64 Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 206–207.
- 65 *Ibid.* p. 207.
- 66 松岡侑介, *op. cit.*, 2007, p. 65.
- 67 Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 209.
- 68 *Ibid.* p. 210.
- 69 *Ibid.* p. 215.
- 70 *Ibid.* p. 216.
- 71 *Ibid.*
- 72 *Ibid.*
- 73 *Ibid.* p. 217.
- 74 *Ibid.* p. 219.
- 75 *Ibid.* p. 213.
- 76 *Ibid.* p. 202.

Integration of Society and Education in John Dewey’s Theory of Education: Report on the “*Theory and Methodology of Lifelong Learning Research*” Seminar (Group 2)

Kazuki NOMURA[†] Nanako MATSUMOTO[†] Yuko MIKI[†] Tomoko SATO[‡]

[†]Graduate School of Education, University of Tokyo

[‡]Institute for Excellence in Higher Education, University of Tohoku

This paper is compiled as a result of a course “Theory and Methodology of Lifelong Learning Research” (Lecturer: Tomoko Sato) held in the first half of 2019. In the class, we have read the works of John Dewey to deepen our understanding of the Lifelong Learning. Lifelong Learning first appeared in the works of Paul Leland. In his work, “Integration” was one of the key concepts. Therefore, this paper focuses on the “Integration” of society and education in John Dewey’s theory of education. Some of the key concepts and thoughts, that is, his view on society and public, a concept of culture, and a concept of interest, are extracted. This paper concludes that a democratic society is built by the public if the interest of each person has been educationally organized to cultivate culture.

Keywords: John Dewey, Democracy, Culture, Interest, Studies in Lifelong Learning Infrastructure Management

2019年度 研究室活動記録

オープンラボ記録

本年度のオープンラボは院生によるコース紹介と個別相談を実施した。

<実施概要>

◆日時：2019年5月22日（水）17:30-18:45

◆会場：教育学部棟 109

<コース紹介>

渡邊晃一朗（図書館情報学研究室）

楊映雪（社会教育学・生涯学習論研究室）

ワンデーセミナー記録

本年度も図書館情報学研究室と社会教育学研究室の研究交流を目的として、両研究室のOB/OGが研究内容を発表した。

<実施概要>

◆日時：2019年9月17日（火）10:00-17:00

◆会場：教育学部棟 158

◆発表者：浅石卓真，関直規，佐藤智子，村山遼

講義内容一覧

【生涯学習論基本研究Ⅰ】担当：教授・牧野 篤

本ゼミは、社会教育・生涯学習を研究するにあたっての基本的な視点の形成を目指すものである。ゼミの前半では、社会に開かれた教育課程を基礎とした学校改革や社会教育施設の所管の一般行政への移管を認める特例といった、近年の教育政策の流れとその背景について、2015年以降の中央教育審議会の答申等を参照することで、理解を深めた。ゼミの後半では、担当教員である牧野篤の著書『公民館はどう語られてきたのか 一小さな社会をたくさんつくるⅠ』（東京大学出版会、2018）をテキストとし、受講生が各自用意したコメントを発表する形式で議論を進めた。本書が提起する公民館論の枠組みとその限界、すなわち個体主義的な国民観に基づく階級論的・生産論的還元とそれによる公民館の日常性から

の乖離といった点に関する理解と検討が、ゼミでの中心的な課題となった。また、本書の検討に際しては、受講生各自の研究関心からも議論を深めることが目指された。

【生涯学習論特殊研究Ⅰ】担当：准教授・李 正連

本ゼミでは、国際比較の視点から、地域自治組織の現状と課題について検討した。

具体的には、以下の3冊をテキストに、担当者と受講生がそれぞれ事前に用意したコメントをもとに議論を進めた。①TOAFAEC（2019）「東アジア社会教育研究」no. 24、東京・沖縄・東アジア社会教育研究会、②中田実（2017）「新版 地域分権時代の町内会・自治会」自治体研究社、③韓国住民運動教育院（2018）「地域アクションのちから—コミュニティワークリフレクションブック」全国コミュニティライフサポートセンター。

まず、①のテキストでは、中国、韓国、台湾、日本の社会教育法制と実践を概観し、東アジア圏や国際比較という視点から社会教育の課題を議論した。その後、②と③のテキストを教材に、地域自治組織に関わる制度と現在地域自治組織が直面している課題を理解し、これからの地域自治組織のあり方を、受講者自身の研究や生活へと視野を広げながら活発に議論を交わした。また、最終日に板橋区の社会教育専門職の方をゲストスピーカーとして招き、授業内の議論を、東京の社会教育実践という文脈から深めることができた。

【生涯学習論特殊研究Ⅱ】担当：非常勤講師・安藤 聡彦

本講義は、埼玉大学教育学部の安藤聡彦教授を講師に招き、4日間の集中講義として実施された。講義のテーマは「都市の社会教育学」であり、神奈川県川崎市をフィールドとして様々な観点からアプローチがなされた。

初日と2日目は、都市における社会教育の課題と川崎市の概況についての講義がなされた。初日は、講師により「都市の社会教育」の枠組みが説明された。まず近年の社会教育をめぐる動きが紹介され、戦後の社会教育の蓄積を検証する必要があること、そして、検証の視点に「都市」が挙げられることが説明された。2日目は、夏井美幸氏（川崎市教育委員会）による川崎の社会教育行政の歴史についての

報告、金命貞氏（首都大学東京）による川崎のコリアン・コミュニティの報告、安藤教授による川崎の公害史の報告がなされた。3日目は、実際に川崎市でのフィールドワークがおこなわれた。訪問先は2日目の報告内容と対応しており、川崎市教育文化会館、川崎市ふれあい館、川崎公害病患者と家族の会事務所においてそれぞれ活動内容の説明や質疑応答がおこなわれた。

最終日は、これまで学んできた川崎の社会教育実践を踏まえたうえで、受講生各自が「都市の社会教育学の課題」について報告し、活発な意見交換がおこなわれた。

なお、本講義は埼玉大学等の大学院生も参加して進められた。図らずも院生相互の交流の場に恵まれたことは、受講生にとって貴重な機会であったと同時に、たいへん刺激になったことを付け加える。

【生涯学習研究における理論と方法】担当：非常勤講師・佐藤 智子

本授業は、生涯学習を研究する上で基本となる学習の諸理論、特にジョン・デューイの教育理論に関する文献のクリティカル・リーディングを通して受講生と講師で議論する形で行われた。デューイの著書のうち、『子どもとカリキュラム』（1902）、『学校と社会』（1915）、『民主主義と教育』（1916）、『経験と教育』（1938）などを講読し、毎週受講生全員が前回授業のリフレクションと文献内容に対する論点を抽出したレジュメを基盤として議論を進めた。受講生は各自の研究関心に沿った理論的レビューおよび論点整理を行い、自ら問いを立てて論証していく研究の基本的な過程を繰り返し行った。デューイが考えていた「学習」「民主主義」「学校」「経験」とは何かについて批判的レビューを行い、受講生の個人研究につながる考察を深めることができた。最後には本授業を通して得た理論的考察をまとめ、本コース紀要の授業記録（資料）として投稿した。

【プログラム評価論】担当：非常勤講師・安田 節之（本年度、本コースからの受講者なし）

本授業では、様々な実践・介入活動をプログラムとして客観的に捉え、その結果や効果を評価し、活動の質向上につなげるための方法論を学ぶ。プログラムの価値は、経済的指標などで捉えることが困難な個人や集団に対する教育的・心理的效果として現

れることが多いため、社会調査・実験心理学・心理測定といった方法論との親和性が高い。本授業では、プログラムを客観化・可視化する手順をまず習得したうえで、具体例を通してプログラムを実証的に評価するための方法を学ぶ。

【生涯学習論文指導】担当：教授・牧野 篤，准教授・李 正連，新藤 浩伸

本ゼミは、研究室に所属する大学院生が各自の研究を報告し議論する場として開講されている。昨年度に引き続き、月に一度のペースで実施し、発表者2名が各々の研究状況を報告している。発表者にとっては、研究構想・研究計画や具体的な学位論文、各種紀要論文・学会誌論文の枠組みを精査する貴重な機会であり、またお互いの研究関心を知り、相互理解を深める機会にもなっている。本年度報告された研究テーマは、高齢男性の活動・学びの場に関する研究、環境教育の理念的枠組みを再考する研究、戦後生活記録実践の意義を問う研究、公共ホールづくりへの地域住民の関わりを捉える研究など、多岐にわたる。それぞれの報告に対し、「ケア」「社会参加」といった用語をどのように定義し論を構成するか、また実践現場に入る際の研究者の立場性、研究者自身の関心のルーツなど、研究の手続き・研究者に求められる基本的な姿勢に関して、示唆的な議論が多く行われた。

【図書館情報学総合研究】担当：教授・影浦 峽

【図書館情報学論文指導】担当：教授・影浦 峽，准教授・河村俊太郎，客員教授・海野 敏

通称「総合ゼミ」と呼ばれる本講義は、主に図書館情報学研究室所属大学院生が研究発表をする場です。基本的に隔週で開催され、毎回2名が研究進捗報告あるいは学会発表練習を行います。発表者は影浦峽教授、河村俊太郎准教授、客員教授の海野敏氏、客員研究員の賀沢秀人氏および他の院生から質問と助言を受け、参加者全員が研究方法と内容について相互理解を深めます。発表者のテーマは知識を構成する言語表現、発達性ディスレクシアとフォント、言語運用の適性、ハイパーテキスト・ドキュメントのデザイン、数学的表現としての用語体系、一切経音義の文字情報、翻訳コンピテンス、外部資料の引用・参照、母語話者の言語運用、大学図書館のサブジェクトライブラリアンと図書館員の専門性、ロシ

ア語の統語構造、公共劇場と多岐にわたります。また例年通り、最後のゼミで修論検討会が開催されました。

【図書館情報学研究方法論】担当：教授・影浦 峽

本講義では受講者は各研究テーマに応じ技術系・対人系・記述系のグループに分かれ、各々に応じた内容の講義が展開された。技術系グループでは主に自然言語処理の最先端の動向を押さえることを目的に、ACLに代表されるトップカンファレンスに投稿されている論文の紹介を行った。今学期は注意機構など、研究対象が限定されない論文のレビューが主であった。対人系グループは対人実験などを扱うグループであり、今学期で竹内理・水本篤著『外国語教育研究ハンドブック』を講読し、発表と議論を併用する形で量的研究に関する統計的方法の習得に取り組んだ。第一部と第二部を扱い、量的研究の基礎知識を身に付け、t検定、分散分析入門に関するソフトの出力や提示方法など必要な知識を習得した。記述系グループでは、M. フーコー著『知の考古学』を輪読し、言語表現の様態について分析し記述するとはいかなることかを学習した。また、同系列のキーワードを書き出して、系列ごとに違いを意識して読む等、本の読み方についても学習した。

【情報媒体構造論】担当：教授・影浦 峽

本講義では受講者は各研究テーマに応じ技術系・対人系・記述系のグループに分かれ、各々に応じた内容の講義が展開された。技術系では主に自然言語処理の最先端の動向を押さえることを目的に、ACLに代表されるトップカンファレンスに投稿されている論文の紹介を行った。今学期はヘイトスピーチ検出や Wikipedia におけるトピック分類を活用した WSD など、研究対象に特化した論文のレビューが主であった。対人系グループでは竹内理・水本篤著『外国語教育研究ハンドブック』の講読を継続し、第三部と第四部の量的研究の発展と質的研究の基礎と展開について学習した。量的研究の発展について、因子分析や多変量解析などの方法を巡って、基礎知識や統計ソフトの出力、提示方法を学習した。また、第四部で質的研究の概念を理解し、色々な質的研究の方法を習得した。方法論ゼミ・記述系グループでは、フーコー『知の考古学』の講読を行った。後期は特に第 III 章第 IV 節「言表とアルシーヴ」を中心

に、ポジティヴィテ、歴史的アプリアリ、アルシーヴなどフーコーの言説分析における語彙の定義から出発し、第 IV 章に進みフーコーの考古学が果たすべき役割と思想史の区別について学習した。

【図書館情報学理論研究】担当：准教授・河村 俊太郎

本授業では Alex Csiszar 著 *The Scientific Journal-Authorship and the Politics of Knowledge in the Nineteenth Century* (2018) をテキストに、受講生が事前に用意した翻訳とコメントを発表し、各自の研究関心とも関わらせながら議論が進められた。輪読を通じて、英語文献の読み方、そして public などの基本的な概念や科学雑誌の歴史について検討した。具体的に、19 世紀において雑誌の影響力和科学事業の正当性という二つの問題をリサーチクエスションとして、科学の権威は雑誌の著者と読書を巡ってどのように再構成されているのかについて講義が行われた。授業期間で本書の第一章と第二章を読み終え、近代初期の学協会で発展した判断のフォーマット、ジャンル、体制の意味、そして体制が科学雑誌の出現とどのように結びついていたのかについて検討した。また、隠岐さや香の著書『科学アカデミーと「有用な科学」—フォントネルの夢からコンドルセのユートピアへ』(2011)を参考にした上で、授業が多様な視点で展開された。

【図書館と情報資料】担当：客員教授・海野 敏

図書館と情報資料に関連するデータを収集し、それらを数的に分析することによって知識の展開・記録・伝達・流通についての新たな知識を得ることを目的とする。今期は主に統計解析の基礎、各書誌データの構造、基礎的なテキスト処理、ウェブスクレイピングの手法を学び、演習を通じて R 言語の基本的な操作を身に付けた。

書誌データ、特定主題の文献コレクションの全文データ、特定テーマに言及したテキストデータを用いて演習を行った。演習ではスクレイピングのための HP アドレスの分析、収集したデータの構造の解読と必要なデータの抽出、データの整形(クリーニング)に重点が置かれ、数量的な分析の前に必要とされる作業の重要性を学んだ。また、具体的にデータを分析することで、図書館と情報資料に関連するデータの特徴について学習した。最終回の学生による最終課題の発表では、映画のレビュー分析や小説

の著者判定などバラエティに富む発表が行われた。

【デジタルドキュメント論】担当：非常勤講師・阿辺川 武

本講義では、デジタルメディア上で配信・流通・利用・保存される情報を「デジタルドキュメント」と定義し、デジタルドキュメントを対象とする研究やデジタルドキュメントを利用する研究を行う際に有用な知識と技術を学んだ。具体的には、学術論文 PDF 解析、学術論文のサイテーションマイニング、書誌データの集計と可視化、小説のテキストマイニング、ニュース記事のクラスタリング、Wikipedia からの情報抽出、フォントとユニコード、ビジネス文書の集計と可視化、インターネット・アーカイブの利用、文書スキャン画像からの情報抽出といった多様なタスクについて演習を組み合わせた講義が展開された。演習部分において UNIX コマンドと Python スクリプトを利用して実際に操作を行うことで、デジタルドキュメントを処理する基本的な方法を身に付けることができた。最終課題では、本講義で学んだことを応用して受講者自身の研究に関係のある処理を行い、レポートを執筆した。

個人研究活動報告

(図書館情報学研究室 博士課程)

(新井 庭子)

本年度は、主に前年度に出した結果を発展させ、その結果を IARTEM (デンマーク, 9 月) において報告した。知識を構成するものとは何であり、またどのようにそれが構成されるのかという問いは、主に図書館情報学において問われてきた。それとは別に、知識がどのようにして受け取られるかという問題もあり、これは教育学や認知科学などで様々な形で検討されてきた。本研究の分析の背景にある問題はこの 2 つの問いに深く関係している。すなわち、体系的な知識を構成する言語表現上の特徴とは何であり、そして、それらは知識を伝えるという現実の要請を前提としたときに、それに応じてどのように変化するだろうか。これらの問いを念頭に置き、知識を構成する言語表現の特徴について、小学校 5~6 年生と中学校 1~2 年生の理科教科書を調べた。

[朱 心茹]

昨年度に引き続き、博士論文執筆へ向けて研究を行いました。本年度は主に昨年度に完了した書体評価実験の分析と和文書体カスタマイズシステムの開発に取り組みました。書体という形を対象とする研究における再現性のある手法の確立と読みやすさ研究の客観的評価の分析手法の模索を進めました。

2019 年 9 月に International Association of Societies of Design Research Conference にてこれまでの成果を発表しました。11 月には「発達性ディスレクシアに特化した読みやすい和文書体の研究」と題した論文を『DNP 文化振興財団学術研究助成紀要』にて発表しました。

株式会社モリサワとの共同研究として進めていた研究をまとめた論文が「教科書体付属欧文の読みやすさに関する実証研究」(影浦教授・高田氏との共著)という題目で『デザイン学研究』に採択されました。また、影浦教授と NII の佐藤教授との共同研究として取り組んでいるニューラルネットワークを応用した書体分析研究の最初の成果を IAPR International Workshop on Document Analysis Systems に投稿しました。

[唐 麟源]

今年度は昨年度に引き続き言語の規範的使用に関する研究を行いました。

規範的な言語運用例として法律用語を研究対象に絞り、それらの用語と自然言語処理における意味計算の手法である分散の意味表現学習との理論的親和性について調査しました。その成果について、6 月にモントリオール(カナダ)で“An Examination of the Validity of General Word Embedding Models for Processing Japanese Legal Texts”というタイトルで ASAIL2019 にて口頭発表をしました。12 月にマドリード(スペイン)で“Verifying Meaning Equivalence in Bilingual International Treaties”というタイトルで JURIX2019 にて口頭発表をしました。

そのほかに、博士研究と並行して「翻訳規範とコンピテンスの可操作化を通じた翻訳プロセス・モデルと統合環境の構築」の基盤研究に研究員として参加しています。

[韓 尚珉]

昨年度に行った自治体ウェブ文書についてのドキ

コメント・デザイン分析の結果を整理した後、現在ウェブ上で実際に使われている自治体の手続きを記述した文書のうち、重要要因を考慮して選定したウェブ文書を用いて読み手の読みのプロセス及び理解に及ぼす文書デザインの影響をアイトラッキング手法で観察する探索的実証研究を行った。視線データ及びタスク遂行度と内容理解度の分析に基づき、様々な文書デザイン要素のうち非母語話者の日本語ウェブ文書読みに関連が大きい要因を洗い出すための二次実験を実施する予定である。

自治体ウェブ文書に対する日本語非母語話者の情報取得タスクに関する実証研究の設計及び分析の枠については、10月に京都で開催された第67回日本図書館情報学会研究大会で口頭発表を行った。また研究室関係者と共同研究を行い、朱心茹氏と非母語話者のウェブ文書読みに対する書体の影響について検討し、翻訳文を自己修正する際のメタ言語利用に関する朴恵氏との研究成果はICTEで発表された。

〔陳 龍輝〕

We proposed a cross-lingual terminology model to map the terms with each other based on techniques of Graph Convolutional Networks (GCNs). With our efforts we are able to propose a method that enhance terminological processing by in theory providing terminologists and domain experts a list that allow the reduction of efforts in standardization. We propose an encoding of the structural property of terms by aligning their embeddings using graph convolutional networks trained from terminologies in separate languages. Our results show that taking into account the structural nature of terminologies contributes to the improved results, and the methods can augment the standard bilingual lexicon induction methods. We also report results in the MT Summit and the AsiaLex 2019 conference on our efforts to quantify the necessity of terminological structure in translation.

〔王 一凡〕

慧琳撰一切経音義・希麟撰統一切経音義にみられる異体字の文字情報分析を行っています。1月に日本Googleを訪問、2月にSATプロジェクトのシンポジウムで研究発表を行い、その内容を元に原稿を執筆し、12月に『デジタル学術空間の作り方』として出版されました(第10章担当)。また、3月にケン

ブリッジ大学で行われた書記言語研究の学会AWLL12に参加しました。8月に歴史民俗博物館主催の開発合宿に参加し文字照合アルゴリズムの実装などを試み、その関連で12月の「じんもんこん2019」企画セッションで発表を行いました。研究室では5月のオープンラボ・9月のワンデーセミナーの運営を行いました。外部活動では5月に昨年の/grafematik/の発表を元に*Graphemics in the 21st Century*に寄稿(p.91-109)、7月にSATの関連で中国の電子図書館CADALに関する記事を『中国21』に寄稿(近刊)、12月に日本漢字学会大会に出席。また引き続きUCS規格の策定会議に年2回参加しています。

〔朴 恵〕

本年度は研究テーマを「メタ言語利用を通しての翻訳者コンピテンス養成」に絞り、翻訳者が翻訳ワークフローにおいて主に関わっている「翻訳」と「修正」プロセスに着目し、メタ言語利用効果測定の実証実験を進めてきた。そのうち、自己修正実験を前期で実施し、分析結果を8月に中国深センで開催される2019 International Conference on Translation Education、9月に日本通訳翻訳学会の年次大会で口頭発表した。相互修正実験を後期で実施し、来年度に国際学会で発表できるよう現在結果分析に励んでいる。

また、科研費プロジェクト、日本通訳翻訳学会研究プロジェクトに参加させていただき、名倉早都季氏とのグループ研究が教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センターの若手研究者育成プロジェクトに採択され、多方面から刺激を受けることができ、最高の研究環境に恵まれていた。

ほかに、6月にリュブリャナ大学で開催されるサマースクールDOTSSに参加し、翻訳研究に関する集中講義を受け、研究助言をたくさんいただいた。ヘルシンキ大学のKaisla Kajava氏、Emily Öhman氏との共同研究“Emotion Preservation in Translation: Evaluating Datasets for Annotation”がDigital Humanities in the Nordic Countries 2020に採択された。

〔図書館情報学研究室 修士課程〕

〔名倉 早都季〕

国語教育における言葉を使って考えることに関する「説明」についての研究を進め、修士論文としてまとめた。

「説明ができるとは何か」という問題関心に基づき、一般に説明であるとされる言語表現に求められる性質およびそれを生成する過程で求められる操作を明らかにした。国語科の大学入試問題における理由設問を対象に、説明に用いることが求められる「形式」(モドゥス・ポネンス等)と、「言語表現の性質」(何を表現する語彙か等)を分析した。

修士論文の研究結果は、2020年2月ストックホルムでの国際シンポジウムで発表する他、2020年3月に水戸で開催される言語処理学会年次大会で口頭発表を行う予定である。また論文の一部を「図書館情報学」に投稿予定である。その他、国語科教育分野での論理的思考をめぐる記述についてのレビュー(“国語科教育における論理的思考 一体系性と具体性についての整理一”『教育学研究科紀要』vol. 59, 2019)を投稿した。

[姚 依辰]

今年度は修士論文の作成に専念しました。研究の内容としては、去年の第二言語習得における非母語話者の「不完全性」から出発し、果たして英語の「能力」とはどのようなことを指すかについて模索します。そのために英語の修辞(比喩、メタファー、イデオムなどのフレーズ)の使用を取り上げ、それを理解する能力を言語能力の一部として、英語母語話者と非母語話者の相異を関連性理論の角度から考察しました。

具体的な活動においては、2019年度前期まではパイロット実験などを通し調査内容のデザインを推敲しました。10月からは東京大学研究倫理審査において許可を獲得し、本実験を開始し、1ヶ月をかけ、各国のバックグラウンドを持つ英語の母語話者10名、非母語話者13名を本郷キャンパス内で募集することができました。英語の書きテスト、修辞に関する書き解答、及び解答に関する半構造化インタビュー三つの部分で行いました。修士論文では、実験の内容を踏まえ、現代英語の多様性という視点から英語能力と「母語性(ネイティブネス)」の関係について論じました。

[渡邊 晃一朗]

今年度は修士論文執筆に取り組んだ。修士論文では引用をテーマにし、それがどのような概念に対して行われてきたのかの記述と、それに基づく引用の

有無に関係する要素の分析を行った。これらの研究成果は来年度、雑誌論文として投稿する予定である。また、昨年度に引き続き、理化学研究所革新知能統合研究センター 言語情報アクセス技術チームでの研究パートタイマーも継続しており、チームリーダーの関根聡氏の助言を受けつつ、研究を行っている。本年の研究はこれまでの機械学習を活用した研究とは異なり、人手によるアノテーションを中心とした研究であった。そのため、機能文法など他分野の知見を活用した。アノテーションにおいてはアルバイトによるアノテーションを行い、マニュアルの作成なども行った。

(社会教育学・生涯学習論研究室 博士課程)

[大山 宏]

本年度は昨年度から継続して青年の自立に関する研究を進め、日本社会教育学会紀要『社会教育学研究』第56巻に「都市青年にとっての「社会参加」とは何か—1960年代から70年代の横浜市における青年サークルの取り組みから—」として投稿した(現在査読結果待ち)。また、以前社会教育の現場に勤務していた際のつながりから、東京都板橋区の社会教育の実践の歴史的検討を齋藤真哉・佐治真由子と共同で行い、日本社会教育学会第66回大会にて「都市化社会における社会教育施設の成立過程—東京都板橋区を事例に」として発表した他、日本公民館学会年報16号に「大都市における市民の学びと社会教育施設の転換—東京都板橋区を事例に」として投稿し、掲載された。この他、昨年度若者支援の実践家であるユースワーカーと共にスウェーデンの若者支援の現場視察を行った際の報告書として「スウェーデンのユースワークをたずねるたびに：スタディツアー報告書」を、視察に参加したメンバーと共同で執筆し、Kindleより出版されている。

[中川 友理絵]

今年度も、昨年度からの問題意識を引き継ぎ、教育活動や学習支援を担う博物館学芸員の役割、専門性に関する研究をおこなった。1970年代以降の学芸員の専門性に関する資料を収集し、並行して、社会教育職員や公民館職員の専門性に関する研究を参照した。その上で、学芸員の専門的な力量の形成過程について、人びととの関わりという観点から、学芸

員間および学芸員と市民との連携のなかでの力量形成の在りようを検討した。

共同研究として、昨年度より継続していた、高等教育機関における地域貢献の取り組みやその評価についての研究をまとめ、日本社会教育学会第66回研究大会にてその成果を報告した(荻野亮吾・中川友理絵「地域での学習の組織化に関する高等教育機関の取り組みの現状と課題」)。この報告をもとに、論文執筆に向けた作業をおこなった。

〔松田 弥花〕

本年度は主に、勤務先である高知大学における教育活動や高知県内でのアウトリーチ活動に加え、自身の研究課題である「スウェーデンにおける Social Pedagogy」について海外調査を行いつつ博士論文の執筆を進めた。高知県では、自治体や学校、学童保育、青年団との連携を通じ、地域課題や教育課題について知見を深めた。他方、博士論文の一部となる論文(“スウェーデンの基礎学校における Social Pedagogue 配置の意義 — 「インクルーシブ」の観点から—”『高知大学教育学部紀要』 vol. 80, 2020 (2020年3月末刊行予定))を投稿し、その他の部分も執筆中である。その他の研究活動として、図書(北村友人・佐藤真久・佐藤学編著『SDGs時代の教育:すべての人に質の高い学びの機会を』学文社, 2019, p. 190-200)の一章を執筆担当する機会を頂いた。

〔須藤 誠〕

昨年度より休学し、首都圏内の自治体で社会教育指導員(非常勤職員)として勤務し社会教育実務経験を重ねている。夏から秋にかけての多忙と体調不良が相俟って博士研究の進捗は乏しいものの、後期博士課程進学時からの課題意識を引き継ぎ、これまでの教育実践(ことに社会教育実践)において人々に生起するところの時間意識がいかに措定されてきたのか、そしてそれが今日いかに変容しうることなのか、という原理論的な問いに対して、「時間」「身体」や「空間」といった諸概念の検討をしながら応えようと試みた。その結果として析出された複数の論点については、これまでに各所で発表してきた内容を肉付けしつつ、来年度以降積極的に発表する所存である。

なお、休学以前より他領域の院生とともに継続してきた共同研究の結果が、海外ジャーナルに掲載さ

れた(Chie Fukui, Mahiro Fujisaki-Sueda-Sakai, Nobutada Yokouchi, Yuka Sumikawa, Fumika Horinuki, Ayako Baba, Makoto Suto, Hiroko Okada, Ryogo Ogino, Hyosook Park, Junichiro Okata, “Needs of persons with dementia and their family caregivers in dementia cafés” *Ageing Clinical and Experimental Research*, vol. 31, 2019, p. 506-515)。

〔入江 優子〕

本年度も引き続き「『経済的に困難な家庭状況にある児童生徒』へのパッケージ型支援に関する調査研究プロジェクト(東京学芸大学)」に携わりながら研究を進め、その成果として2020年3月刊行予定の著書(分担執筆)『子どもの貧困とチームアプローチ〜“見えない”“見えにくい”を乗り越えるために』を取りまとめ中です。また、博士論文執筆に向けて調査フィールドを沖縄に移し研究を進めました。関連の研究活動報告は以下のとおりです。

【学会発表】

・「生活困難を抱える家庭の子供を取り巻く沖縄の地域社会の構造 — 自治的集落と公的支援の関係性に着目して」第66回日本社会教育学会自由研究発表, 2019年9月14日

・「子どもたちの多様性を生かすコミュニティ・スクールづくり」日本教育心理学会総会第61回自主企画シンポジウム「多様なニーズを持つ子どもたちを支える学校づくり」話題提供, 2019年9月14日

〔詹 瞻〕

本年度における主な個人研究は下記の通りである。

① 博士論文のテーマは、中国における美術館教育の理論とその歴史の展開についてである。その後博士論文執筆のため、今年一年間休学して、中国の蘇州博物館、上海当代芸術博物館、嘉興荻原美術館において、中国現代博物館の教育活動の理論と現状について現場調査を行っている。これをベースにして、次の二点に焦点を当て、投稿論文を執筆している。一つ目は、2000年以後博物館教育が国民教育体系に取り入れられて以来の学校連携との新たな展開、二つ目は、公立美術館と私立美術館における教育活動の比較研究である。

② 日本の地域に根差した博物館教育・ボランティア養成・自主的学習方法などを視野に入れた研究を進め、「日本社区艺术博物馆教育普及活动」という題

名で中国上海市楊浦区第四回未成年思想道德建設国際シンポジウムで発表した『第四届未成人思想道德建設国際論討会資料汇编』2019年12月,p.24-29)。

③ 北京で開催された2019年東アジア生涯学習フォーラム(2019年11月)で、牧野先生に同行し、通訳活動に取り組んだ。

[堀本 暁洋]

引き続き、公共ホールと地域住民の関わりに関心を持ち、中でも公共ホールの整備過程に着目して、施設の持つ学習の機能について研究を行っている。本年度は、川崎市の市民館にホールを求めた地域住民の活動を対象にした調査を行い、その内容を日本社会教育学会第66回研究大会(早稲田大学)にて発表した。また、昨年度に取り組んだ、親子劇場運動による公共ホール建設運動についての研究内容を、本研究科紀要に投稿した。

また、東京都文京区のNPO法人「街ing本郷」の定例カフェへの参加と広報誌の執筆、千葉県柏市高柳地区でのキッズセミナーにて楽器作り講座の講師担当、長野県松本市との共同研究などを行った。そのほか、地域文化研究会に参加し、地域の文化活動実践、社会教育研究者について、研究を深めた。

2019年6月1日・2日に行われた日本社会教育学会六月集會では、会場校事務の作業を先生方、院生の皆さんとともにに行った。

[松尾 有美]

9月に行われた社会教育学会での発表では、地域の中での母親の居場所としての「お母さん食堂」を題材に自由研究発表を行ったが、研究対象とした現場についての位置づけや、自身の課題意識のストーリーなどについてまだまだ考える余地がたくさん残った発表となった。このような課題を受けて秋以降は、そもそもの研究対象としてこれまで研究してきた「共同育児」について、実践としての活動の始まりからこれまでの歴史的な変遷を紐解き理解することを主に行ってきた。来年度、日本保育学会または社会教育学会への論文の投稿を予定している。

また昨年度から関わらせて頂いている研究室と松本市との共同研究は2年目を迎え、地域住民とのワークショップや話し合いを通して、毎回様々な気付きを得ている。これまで大学・大学院で学んできた学問としての社会教育と実践現場での動きのある社

会教育との間のギャップをいかに乗り越え、自分の思いをどう伝えていくか、来年度は3年目且つ最終年度になるので、引き続き先生方や関わっている院生と考えていきたい。東アジア社会教育研究会(TOAFAC)の活動にも韓国フォーラムの一員として参加し、韓国平生教育の一年動向を分担執筆する機会をいただいた。こういった研究会や学会活動をしていく中で翻訳・通訳をする機会も有り難いことにいただくことができた。

[大野 公寛]

引き続き「学校と地域の関係」をテーマに研究を進めている。今年度は、いくつかの事例研究及び1990年代後半からの「開かれた学校づくり」の検討を通して、学校と地域の関係を捉える一つの視点、すなわち学校の外部としての役割を期待された地域自身が学校との関係において従来の構造を支え得るという権力論の観点を導出した。その内容は、2019年9月に行われた日本社会教育学会第66回研究大会及び10月に行われた日本教育行政学会第54回大会で報告するとともに、本研究科紀要に論文として投稿した。今後は、戦後日本の学校と地域の関係史の検討をさらに進めると同時に、学校と地域の関係を具体的な学習論として捉える事例研究にも取り組んでいきたい。

その他、岐阜市教育委員会との共同研究、文京区のまちづくりNPO「街ing本郷」の定例会への参加や広報誌の作成などの活動にかかわった。また、全国公民館連合会の実施する全国公民館実態調査に参画した。

[丹田 桂太]

本年度6月より研究の拠点を福岡へ移した。本年度のはじめには、民主教育研究所『人間と教育』102号(2019年6月発行)にこれまでの研究の成果を整理し執筆する機会をいただいた。また、昨年度意識的に取り組んできた、戦後社会教育研究における「青年」概念の歴史的変遷について検討した論文を、本研究科紀要に投稿した。さらに本年度からは、これまで理論的な面に傾倒してきた研究を実態に即しながらより具体化していくために、地方出身者にとって重要な進学先である専修学校専門課程に注目し、各地の学校を訪れながら、教員や学生へのヒアリングを継続的に実施している。その成果の一部は、前

掲『人間と教育』第104号(2019年12月発行)および福岡・東アジア・地域共生研究所『地域共生研究』第7号(未刊行)にまとめている。

この他、本年度で3年目を迎える岐阜市教育委員会との共同研究など、研究室の大学院生とともにいくつかのプロジェクトに携わっている。それらの成果は、日本社会教育学会第66回大会(於早稲田大学)および日本教育行政学会第54回大会(於埼玉大学)で報告した。

〔末光 翔〕

引き続き、精神障害者家族の学習活動、および学習への参加を通じた家族の変容の過程について、「家族による家族学習会」プログラムを主要な事例として研究を進めている。本年度は、事例を捉える理論枠組み、調査手法の見直しを中心に行っている。第66回日本社会教育学会では、家族の主体形成論としての位置づけから上記事例の報告を行い、議論の整理を試みた。また、論文執筆を進めるにあたり、家族の共同の学習の場の特徴を捉える視点としてナラティブ・アプローチの議論を参照している。これらの視点を統合し、精神保健福祉領域に由来する事例をいかに社会教育の文脈に位置付けるか、目下の課題である。

その他、東京都国立市公民館との関わりに重点を置いている。昨年度11月より公民館運営審議会委員として、公民館運営に関する議論に参加している他、しょうがいしゃ青年教室の「障がいのある人と共にあること」を意識した実践に注目しており、自身の研究テーマとの関連付けを模索している。

〔林 忠賢〕

今年度は引き続き、芸術教育に関する研究を進めた。芸術教育プログラムは多様な形で現代社会課題に向けた解決の手法として展開されてきたが、それについての検証は未だ十分とは言えない状況である。特に他者との関わりである社会的転移効果に関する研究には課題が多く残されている。こうしたことに対して、先行研究を踏まえて「芸術教育プログラムの社会的転移効果についての考察及び可能性」をテーマにした報告を岐阜大学で行われた第58回大学美術教育学会で発表した。それと共に台湾のジャーナルである「芸術教育研究」に投稿する予定である。今後さらにフィールドに入り、検証していきたい。

また、東アジア社会教育研究会(TOAFAC)の活動にも一員として参加させてもらい、『東アジア社会教育研究』の24号に台湾における生涯学習のこの一年の動向について執筆し、そして論文の翻訳を取り組んだ。

〔野村 一貴〕

地域づくりと自然環境のかかわりについて関心を持ち、とりわけ歴史的な空間認識がどのように表現され、受け継がれていくのかについての研究をおこなっている。今年度のおもな調査先は、矢作川(愛知県・岐阜県・長野県)で進められている流域連携活動である。このほか、副専攻では総合文化研究科の「科学技術インタープリター養成プログラム」にも所属し、科学技術と地域社会の在り方についても実践を交えながら調査を続けている。

研究室に関わる活動としては、8月に柏市(高柳・豊四季)で実施されている「東大キッズセミナー」において全体調整を担当し、多世代交流の実際について知見を深めることができた。

これまでの研究業績等については個人ホームページ(<https://knomu.wordpress.com/>)に掲載しているので、そちらを参照されたい。

〔松本 奈々子〕

博士課程に進学しました。修士課程から引き続き、長野県飯田市「華齢なる音楽祭」に関わりながら、高齢化する地域における学びと高齢者を中心に組織される場の関係を大きなテーマに研究を進めています。

これまで老年学の先行研究を主に検討してきましたが、本年度は、ゼミの受講、成人教育の学習論や生涯教育論の基礎文献の講読を通して、関心・課題の整理を行いました。それを踏まえて、2019年9月の日本社会教育学会にて口頭発表を行いました。また、4月より「活力ある超高齢社会を共創するグローバル・リーダー養成プログラム」に参加しています。その他、引き続き文京区のまちづくりNPO「街ing本郷」の活動で、広報誌の作成に取り組んでいます。

〔鈴木 繁聡〕

本年度より博士課程に入学した。修士課程に引き続き、「学校と学習塾の関係」をテーマに教師を対象

とした質的研究を行っている。日本社会教育学会第66回研究大会では先行研究をまとめながら、社会教育の視点を取り入れることで学習塾研究の新たな展開の可能性について発表した。加えて、学校と学習塾の両方で教える教師へのインタビューを、質的データ分析手法である SCAT（大谷 2008, 2010, 2019）を用いて分析し、その結果を日本教育学会第78回大会で発表した。

この他には、岐阜県岐阜市教育委員会との共同研究に参加している。本実践の内容は報告書としてまとめ、発行した。また、本年度の教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センターの若手研究者育成プロジェクトに採択された。「教師は『エビデンス』にどのような意味を付与しているのか？」をテーマに質的研究を行い、分析結果はワーキングペーパーとして2020年5月に刊行予定である。

〔金 亨善〕

本年度より博士課程に進学し研究の関心や課題設定に向けての活動を行った。日本の地域づくりや学校と地域の連携を大きなテーマとして長野県松本市・岐阜県岐阜市等での共同研究・実践に参加しながら、日本のPTAの歴史・現状から見た地域づくりにおけるPTAの役割や意義について個人研究を進めている。個人研究の課題意識については2019年10月に行われた第20回 ICER (International Conference on Education Research) で報告し、本年度は戦前から日本の地域社会に存在していた地域組織・保護者会等が戦後 GHQ・文部省によってPTAという新しい組織として学校と地域社会の中に入って行く過程の中でどういうふうに変容してきたのかについて、発足当時の関連資料や先行研究を中心に文献研究を進めている。

その他、昨年度に引き続き、東京都世田谷区の「岡さんのいえ TOMO」で月一回の「岡's キッチン」、TOAFAEC (東アジア社会教育研究会) の定例会に参加している。

〔三木 柚香〕

本年度より本研究室博士課程に進学した。環境教育学研究を専門とし、主に都市に住まう人々と自然のかかわりについて調査研究を進め、公害教育の再定位の議論から環境教育の理念的枠組みについて探求している。本年度は、社会教育・生涯学習では、

どのようなことが議論されているのかを注意深く観察するような1年となった。環境教育との隣接点の発見につながるようなアイデアに溢れた1年となったが、「人間が生きる」とは何かを問い続けることの果てしなさを感じる場面も多々あった。

しかし、具体的な研究活動としては、環境教育学会の実行委員を務めたり、韓国で行われた“International Conference of Culture, Biography & Life-long learning (ICCB2019)”での発表、『持続可能な社会のための教育事典』への連名執筆など多様な機会をいただいた1年でもあった。現場に足を運んだ機会が少なかった1年でもあったので、来年度は再び現地の方々に学びながら、環境教育研究の道を歩み深めたい。

(社会教育学・生涯学習論研究室 修士課程)

〔楊 映雪〕

本年度は、修士論文「高齢者の社会参加とは何か—当事者の語りを通して—」の執筆に取り組んだ。社会参加という概念を高齢者自身による意味付けに着目し、今まで捉えられなかった社会参加像を描き出すことで、従来の「依存的で受動的な」存在から「主体的で能動的な」存在へ的高齢者の心理的な変化メカニズムを究明することを目的としたものである。

研究活動としては、昨年度に引き続き、長野県松本市との共同研究「自治住民を基盤とした社会システム構築事業」の調査及び同市鷹匠町で初開催の「子どもお泊り会」等の実践活動に参加し、報告書の共同執筆を行った。また、千葉県柏市高柳地区でのキッズセミナーの講座と「高柳ふる協まつり」にも引き続き関わらせていただいた。その他、高齢社会を背景に中国における社区教育の現状と課題に関する考察結果を第63回国際比較教育学会(CIES)で発表した。

〔酒井 瑞生〕

本年度は、修士論文「高齢期の学びと『孤独感』の変容—なかの生涯学習大学卒業生の語りから—」の執筆に取り組んだ。高齢者の「孤独感」に対する見方とその「孤独感」が地域活動を行う過程でどう変容したのかを考察し、個々の高齢者がそれぞれの生活空間において「主観的幸福感」を抱きながら活動し、積極的に生きようとする姿や新しい生き方を

提示することを試みた。一般的にさみしさを伴う感情として認識されうる「孤独感」や社会参加活動に関する理論研究を踏まえ、なかの生涯学習大学卒業生を対象とした事例調査による実証を行った。

〔岡本 知佳〕

1年間の休学期間を経て2019年度に修士課程に復学した。本年度は修士論文の執筆に主眼を置き、研究課題の再検討と質的データ分析を実施した。

大きな研究関心はこれまでと同様“戦後の民衆の学習文化活動”であるが、研究課題は変更した。すなわち、前年度までは学習文化活動の意義を主体形成と仮定した場合の主体像とは何かを明らかにすることが研究課題であったが、本年度は、学習文化活動のなかでも生活記録実践に着目し、生活を書く営みや生活記録文集そのものに意義や価値はあったのか/なかったのかを明らかにすることを研究課題とした。研究対象を生活記録に限定したこと及び学習活動に意義があることを前提としない視点に立ったことが変移である。

以上の研究課題を定めた上で、修士論文では生活記録実践の意義等を検討するための前段階として、生活記録文集に質的データ分析を施し、そこにどのような語りが見られるかを客観的に明示することに注力した。

〔佐藤 悠介〕

本年度より修士課程に進学した。学部より引き続き、学校と地域の連携を研究テーマとした。

授業は、本コースのものに加え、学校教育高度化専攻の講義も複数受講し、学校経営や教育行政の視点を得た。卒業論文では学校と地域の連携に関する政策面及び制度面の展開について考察したが、修士論文では、連携による具体的な実践として、地域課題を素材にした学校授業を取り上げる予定である。その準備として、本年度は、先行研究や実際に行われている事例について、文献を通して検討した。

研究室の活動として、8月の東大キッズセミナーにスタッフとして参加した。また、個人的な活動であるが、高校で非常勤講師として勤務し、教師の視点から学校現場を見ることができた。

学位論文

博士論文

2019年12月(課程博士)

山口香苗

「台湾『社区大学』の展開と特質 —市民受講者の実態調査から—」

修士論文

2020年3月

岡本知佳

「戦後生活記録文集の再検討 —1960年代の兵庫における女性の文集『おかあさん』を中心に—」

酒井瑞生

「高齢者の学びと『孤独感』の変容 —なかの生涯大学卒業生の語りから—」

名倉早都季

「国語教育における言葉を使って考えることに関する「説明」の様態 —『理由説明ができる』とはいかなることか —」

渡邊晃一郎

「引用の存在する文の性質についての考察 —引用の対象となる概念の考察を踏まえて—」

姚依辰

“You Always Have a ‘Choice’: A Relevance-theoretic Account of English ‘Nativeness’ by Evidences from Reading Figurative Language (関連性理論から見る英語のネイティブネスについて —修辞の読み理解における「選択」を中心に)”

楊映雪

「高齢者の社会参加とは何か —当事者の語りを通して—」

図書館情報学研究室教員・院生一覧

教授	影浦 峯
准教授	河村 俊太郎
特任助教	宮内 拓也
客員教授	海野 敏
客員研究員	賀沢 秀人 (学環)
博士課程	高橋 恵美子 志村 瑠璃 新井 庭子 (学環) 矢田 竣太郎 朱 心茹 唐 麟源 (学環) 韓 尚珉 陳 龍輝 (学環) 朴 惠 王 一凡
修士課程	名倉 早都季 渡邊 晃一郎 姚 依辰 (学環)
研究生	曾 加 王 東玥 胡 玥

社会教育学・生涯学習論研究室教員・院生一覧

教授	牧野 篤
准教授	李 正連 新藤 浩伸
博士課程	大山 宏 中川 友理絵 杉浦 ちなみ 須藤 誠 松田 弥花 入江 優子 詹 瞻 堀本 暁洋 松尾 有美 大野 公寛 丹田 桂太 末光 翔 野村 一貴 林 忠賢 金 亨善 松本 奈々子 鈴木 繁聡 三木 柚香 板倉 輝
修士課程	岡本 知佳 酒井 瑞生 楊 映雪 佐藤 悠介
研究生	唐 劍明 (2019年10月22日まで) 陸 旻紅 (2019年 8月26日まで) 湯 博文