

社会教育行政の施策が地域の教育力向上に与える影響  
ーソーシャル・キャピタルを教育資源として活用するプロセスー

大正大学大学院人間学研究科福祉・臨床心理学専攻 博士後期課程

神 田 雅 貴

## 目 次

序 章 本論の概要	
第1節 問題の設定	1
第1項 「地域の教育力」向上と社会教育実践の課題	1
第2項 本論の目的と構成	2
第2節 背景	3
第1項 「地域の教育力」の現状に関する先行研究	3
第2項 社会教育主事制度の現状と課題	5
第3節 分析視角－ソーシャル・キャピタル論の導入	9
第1項 研究成果の一般化	9
第2項 ソーシャル・キャピタル論を分析視角として活用する理由	10
第1章 「地域の教育力」に関する研究動向	
第1節 「地域の教育力」の概念に関する先行研究と概念の定義	15
第1項 「地域の教育力」の概念に関する先行研究	15
第2項 「地域の教育力」の概念に関する考察	19
第2節 「地域の教育力」概念の定義と研究上の課題	21
第1項 本論の事例分析に用いる「地域の教育力」概念の定義	21
第2項 「地域の教育力」概念のまとめと研究上の課題	23
第2章 諸答申にみる「地域の教育力」の向上施策	
第1節 「地域の教育力」の提唱と地域社会の変動	26
第1項 戦後の文部（科学）省の答申にみる社会教育政策の動向	26
第2項 高度経済成長期の社会変動と社会教育施策の転換	27
第3項 高度経済成長期の社会変動による社会教育行政の政策転換 －社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育 の在り方について」（1971）	29
第2節 「地域の教育力」に関する政策動向	31
第1項 主要答申における「地域の教育力」の変遷	31
第2項 主要答申の「地域の教育力」に関するまとめ	40
第3章 ソーシャル・キャピタルに関する研究動向	
第1節 ソーシャル・キャピタルとは何か	43
第1項 ソーシャル・キャピタルの概要	43
第2項 ソーシャル・キャピタル概念の史的展開	43
第3項 結合型ソーシャル・キャピタルと橋渡し型ソーシャル・キャピタル	48
第4項 ソーシャル・キャピタルの効果と形成要因	50
第2節 学区内におけるソーシャル・キャピタルの蓄積	51
第1項 子供の成長におけるソーシャル・キャピタルの影響	51
第2項 学区内に蓄積するソーシャル・キャピタル	52

第3項	学区内に蓄積するソーシャル・キャピタルの多様性と多層性の具体例 －「地域の教育力」を創出する仕掛け・・・・・・・・・・・・・・・・	53
第4項	ソーシャル・キャピタル論を活用した「地域の教育力」の捉え方・・	55
第4章 分析の展開とデータの範囲		
第1節	本研究の問題関心と調査データの概要・・・・・・・・・・・・・・・・	60
第1項	問題関心・・・・・・・・・・・・・・・・	60
第2項	具体的な分析テーマと分析枠組みの設定・・・・・・・・	61
第2節	使用するデータと筆者の関わり・・・・・・・・	66
第1項	本事例を選択した理由・・・・・・・・	66
第2項	使用するデータ・・・・・・・・	67
第5章 地区公民館と小学校とのネットワーク関係の構築		
－	学区内のソーシャル・キャピタル維持・蓄積のプロセス	
第1節	埼玉県川島町の概要と社会教育行政・・・・・・・・	70
第1項	川島町の概要・・・・・・・・	70
第2項	川島町の教育行政の概要・・・・・・・・	73
第3項	川島町の地区公民館の概要と地域との関係性・・・・・・・・	74
第2節	地区公民館と小学校との連携事例・・・・・・・・	79
第1項	地区公民館と小学校とのネットワークを維持する諸行事 －PTA総会を例に・・・・・・・・	79
第2項	ネットワークが生む「地域の教育力」の向上・・・・・・・・	83
第3項	本章の考察・・・・・・・・	86
第6章 地域子ども教室を通じた「地域の教育力」の向上		
第1節	地域子ども教室とは・・・・・・・・	90
第1項	地域子ども教室の概要・・・・・・・・	90
第2項	出丸たんけんクラブの運営が安定するまでの経緯・・・・・・・・	92
第2節	コーディネーターの持つ2種類のソーシャル・キャピタル・・・・・・・・	94
第1項	結合型ソーシャル・キャピタル　－バレーボールサークル・・・・・・・・	94
第2項	橋渡し型ソーシャル・キャピタル　－出丸公民館のネットワーク・・	95
第3節	ネットワークを活用した人材獲得プロセスと「地域の教育力」の向上	96
第1項	結合型ソーシャル・キャピタルを活用した人材獲得プロセスと活動 成果・・・・・・・・	97
第2項	結合型ソーシャル・キャピタルを活用した人材獲得と 「地域の教育力」向上への影響・・・・・・・・	99
第3項	橋渡し型ソーシャル・キャピタルを活用した人材獲得プロセス・・	102
第4項	橋渡し型ソーシャル・キャピタルを活用した取組と 「地域の教育力」向上への影響・・・・・・・・	102
第5項	本章の考察　・・・・・・・・	103

第7章	ソーシャル・キャピタルを活用した社会教育委員会議の活動の活性化	
第1節	社会教育委員とは	107
第1項	社会教育委員会議の役割と課題	107
第2項	川島町社会教育委員会議の概要	108
第2節	社会教育委員会議が活性化したプロセス分析	109
第1項	町社会教育委員会議の活動が停滞していた背景と理由	109
第2項	地区委員の活動内容が変容した契機	
	ー結束型ソーシャル・キャピタルの発見と活用	110
第3項	活動の活性化による他機関への働きかけと「地域の教育力」の向上	
	ー橋渡し型ソーシャル・キャピタルの形成	112
第4項	本章の考察	116
第8章	結論	
第1節	事例分析から得られた結果	121
第1項	実践について	122
第2項	理論について	124
第2節	本論の課題と今後の展望	126
	謝辞	128
	参考資料	129

<凡例と注記>

- 1 本文中で参考文献を引用する場合は、次の表記とする。
  - (1) 執筆者名、出版年を明記する。 例：佐藤（2016）
  - (2) 外国語の文献の訳書から引用するときには、執筆者名、原著の出版年、訳書の出版年を明記する。 例：リン（2001＝2008）
- 2 「 」は引用文、発話、論文タイトル、さらに言葉の通常の意味を留保したいときに使用する。
- 3 『 』は書籍のタイトルを示すときに使用する。
- 4 引用文中の括弧は原文のままとし、修正しない。
- 5 インタビューデータを引用したものは、ゴシック体で標記する。なお、巻末の資料の該当箇所には\_\_\_\_\_で示してある。  
例「ボランティアの仲間が増えて嬉しいです」（発言者名）／巻末参考資料 1

## 序章 本論の概要

### 第1節 問題の設定

#### 第1項 「地域の教育力」向上と社会教育実践の課題

「地域の教育力」という言葉は、様々な答申や行政文書で使用されている。それゆえに、社会教育関係者であれば誰もが一度は聞いたことがあるだろう。この用語が、登場するようになったのは、高度経済成長期を通じ、それ以降も地域住民相互の共助を基盤とした地域機能<sup>1)</sup>が一貫して弱体化し、地域で子供を育てる機能までもが低下したことに端を発している。このような背景から、「地域の教育力」は、1970年代後半より論じられ始めたが、ことに1990年代中盤に「生きる力」の育成において必要不可欠であると示されたことにより、国全体の文教政策の中に明確に位置づけられるに至った。

このように「地域の教育力」は重要な概念として位置付けられ、中央教育審議会の最新答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」（2015）においても、その向上を実現することが一貫して提唱されている。

ところが、これらの諸答申に示された「地域の教育力」の向上を具現化する立場にある社会教育主事等の実践者には、「いかにして具現化するか」という手立てが明確には確立されていない。伊藤俊夫は、社会教育主事を「言語では表せない職人、名人、ベテランに似た経験知が主導権を握る職務」と表現している<sup>2)</sup>。そこには、社会教育主事のスキルを向上させるには、経験値を積み重ねる方法がこれまで取られてきたことが示されている。例えば、雑誌「社会教育」誌には常に豊富な実践事例が紹介されていること、日本生涯教育学会の『年報』には「各地の生涯教育」として実践事例が数例掲載されている理由は、事例から学ぶことで社会教育主事の経験値を高めようとする狙いがあるのだろう。

このように、これまでの社会教育主事の養成は、具体的な実践や諸事例から学ぶことにより経験値を高める方法が取られてきた。これは、1つの有効な方法であると高く評価できるものである。ただし、この経験に依拠する実践では、①実践事例を他者が理解できるように説明することが多くの場合に困難であること、②成功事例を実践者の間で共有された視点で分析することが充分にはできないことが問題となるだろう。確かに、10年以上社会教育主事として職務にあたることができるならば、そうした経験値を積み重ねることは可能である。しかし、それだけの時間を与えられている実践者はそう多くはないようである<sup>3)</sup>。

それゆえに、経験に頼ることなく諸事例が成功・失敗した要因を的確に把握・分析することができる「手立て」が必要とされている。つまり、それは誰もが共通した視点で諸事例を捉えることができる分析視角のことである。これを確立することは、単に諸事例の理解が促進されるだけでなく、同じ視点で他者と意見交換ができるがゆえに、効率的かつ効果的な現場実践者の養成に貢献することが可能であろう。本論では、これらの課題を解決するためにソーシャル・キャピタルの視点を活用することを提唱したい。このソーシャル・キャピタルとは、「ネットワークに埋め込まれた資源」<sup>4)</sup>という特徴があり、人々の関係域の中でのみ活用できる資源のことである。このソーシャル・キャピタル論の代表的な論者であるロバート・D・パットナムは、ソーシャル・キャピタルを「個人間のつながり、すなわち社会的ネットワーク、およびそこから生じる互酬性と信頼性の規範」と定義して

いる<sup>5)</sup>。この視点を導入することにより、これまでの経験に依拠する方法に加えて、理論に基づいた社会教育主事の現場実践が可能になるだろう。

本論で分析する3つの事例は、筆者が埼玉県川島町で社会教育主事として担当していた実践事例である。それらを本論では、ソーシャル・キャピタル論を用いて分析・再評価を行う。その過程においてどのような再発見があるのか。分析視角を明示しながら、社会教育行政施策が「地域の教育力」向上に与えた影響を明らかにするとともに、それらを実現させる要因とは何かが明らかになっていくはずである。

本論は、「地域の教育力」の向上に焦点化し、その政策を具現化するための理論が不足しているという問題をソーシャル・キャピタル論で乗り越えていこうとするものである。このようなアプローチは、まだ端緒に就いたばかりである<sup>6)</sup>。

## 第2項 本論の目的と構成

本論の目的は、埼玉県川島町の実践事例をもとに社会教育行政施策が「地域の教育力」向上にどのような影響を与えるのかを考察することである。そのために、ソーシャル・キャピタル論を活用する。

まず、本章では、「地域の教育力」の現状が人々にどのように捉えられているのかを調査報告書や先行研究から検討する。さらに、社会教育主事等の現場実践における現状と課題を提示し、それを克服するための視点を明らかにする。

第1章では、「地域の教育力」の概念について先行研究を基に整理し、その上で分析に活用する「地域の教育力」概念を定義する。ここで確認するのは、「地域の教育力」という用語が頻繁に使われだした1970年代後半以降の先行研究に限定する。

第2章では、「地域の教育力」向上に関して、社会教育行政にどのような取組がこれまでに求められてきたのかを、文部（科学）省の答申を中心に概観する。そのことを明らかにするために、戦後の社会教育行政のターニングポイントになった生涯教育の理念の導入過程を確認し、その後に「地域の教育力」を中心的に言及した答申について概観する。

第3章では、先行研究を基にしたソーシャル・キャピタル概念の批判的検討を行う。次にそれが学区<sup>7)</sup>内に蓄積<sup>8)</sup>する理由を検討し、それらをふまえたソーシャル・キャピタル論を活用した「地域の教育力」の捉え方を明らかにする。

第4章では、本論で取組む事例分析を貫く問題関心について述べ、これを基に具体的な分析枠組を提示する。さらに、この分析に用いるデータについて解説をする。

第5～7章では、埼玉県川島町の実践事例を基に分析を行う。

第5章では、同町の小学校のPTA総会の参与観察資料、地区公民館長等に行ったインタビューデータ、地区公民館の会議資料などを用いて、地区公民館と小学校とのネットワークがどのように維持されているのかについて分析する。その上で、この学区内のネットワークが、ソーシャル・キャピタルの活用を促進させることにより、「地域の教育力」の向上に、どのような影響を及ぼしているのかを考察する。

第6章では、地域子ども教室の概要を確認し、その後に本教室のコーディネーター等に行ったインタビューデータを基に、ソーシャル・キャピタルの2つの類型を用いて指導者の獲得プロセスを分析する。さらに、本教室運営にソーシャル・キャピタルがどのように

活用されているのかをを検討する。その上で、この人材獲得が「地域の教育力」の向上にどのような影響を及ぼしているのかを考察する。

第7章では、町社会教育委員会議の活動が活性化した要因についてソーシャル・キャピタル論を用いて分析する。まずは、全国的な社会教育委員会議の概要と動向を整理し、次に町の概要を確認する。その後にインタビューデータと行政資料を使用して事例を分析し、本会議がソーシャル・キャピタルを活用することで活性化したプロセスについて確認をする。その上で、社会教育委員会議の活動の活性化が「地域の教育力」の向上にどのような影響を及ぼしているのかを考察する。

第8章では、第5～7章の事例分析の結果を再確認した上で、学区を圏域にした「地域の教育力」の向上について実践面・理論面において最終考察を行う。最後に、本論の課題と今後の展望について述べる。

## 第2節 背景

### 第1項 「地域の教育力」の現状に関する先行研究

#### ①文部科学省の調査報告書における「地域の教育力」の現状

「地域の教育力」は、「地域」と「教育力」という平易な用語で構成されている。それゆえに、多くの人々が漠然とではあるが、その意味を捉えることは可能であると考えられる。まずは、この用語が、一般的にどのように捉えられているのかを文部科学省が2005年に実施した「地域の教育力に関する実態調査」<sup>9)</sup>を基に分析していこう。

この調査結果によると、「地域の教育力」は、保護者の子供の頃と比較して「低下した」が55.6%、「変わらない」が15.1%、「向上している」が5.2%であった。その低下要因の第1位は、「個人主義が浸透している（他人の関与を歓迎しない）」が56.1%であった。このように、「地域の教育力」は、全体的には低下傾向にあると認識されている。その原因は、地域住民による「褒める・叱る・活動や学習の機会を設ける」等の子供達を育てる個人的な行為が、他の家庭を干渉するものとして認識され、進展しないという側面があると考えられる。

#### ②先行研究における「地域の教育力」の現状

次に、生涯学習・社会教育分野の研究者が、「地域の教育力」をどのように捉えているのかを、研究者と実践者が数多く所属している日本生涯教育学会の過去10年間の『年報』を基に検討していこう。

坂本登は、高度経済成長期以降において「地域の教育力」が向上した側面と低下した側面について指摘している。前者については、社会教育施設が大型化・複合化・高機能化したことや、学習機会・設備・学習情報・指導者の充実を示している。さらに、民間教育事業者の活動の充実や放送大学などの通信による学習機会などの充実も指摘している。後者については、彼は、国は家庭や地域の教育力を向上させるために「実体験機会」と「人間関係」に収斂・特化させて多様な取組を推進してきたが、人間関係を拡充する施策が低調であったことを指摘している<sup>10)</sup>。

この人間関係については、清國祐二も着目している。彼は、かつての地域社会には祭りや諸行事を通じて人間関係が形成されていたが、社会が変化することで都市部だけでなく



農村部までも人間関係が希薄化している点を指摘している。それゆえに、地域行事や学習への参加を通じて、自然に関係づくりができるような配慮が求められると述べている<sup>11)</sup>。この両者に共通する指摘は、社会の変化が地域コミュニティの有り様を変容させたことで、地域住民の交わる機会が減少し、そのプロセスの中で育まれていた共助の機会が減少したというものである。

上田裕二は、国立教育政策研究所社会教育実践研究センターが2007年に実施した「家庭教育支援に係る地域の教育力の活性化に関する調査研究」の結果に基づき、地域社会が家庭（教育）をどのように支える必要があるのかを検討している<sup>12)</sup>。彼は、現在、家庭教育の活動支援に参加しておらず、なおかつ今後も参加する意思がない人のカテゴリーの回答結果に基づき、情報提供の充実と活動に参加しやすい環境の創出が必要であることを指摘している。この論考では、いかにすれば「情報提供の充実と活動に参加しやすい環境の創出」ができるのかについて具体的には示していない。

ところが、この調査結果の中では、現在活動にしていない人の理由について、「一人で参加する自信がない」（20.2% 第4位）、「身近に一緒に参加してくれる仲間やグループがない」（11.2% 第9位）と報告されている。これらの回答は、知人に誘われれば、仲間と一緒にならば活動に参加する可能性があるかと捉えることができるのではないか。つまり、「情報提供の充実と活動に参加しやすい環境の創出」を実現するには、人々が持っている関係性を活用することが一つの解決策であると考えられる。

### ③個人レベルにおける関係性に着目した研究の必要性

ここでは、再び日本生涯教育学会の過去10年間の『年報』において、マイクロレベルの個人の学習・活動による変容や、その活動がもたらす関係構築について述べられている論考について検討していこう。この中で、「地域の教育力」向上に関する政策的な側面に着目した論考は数多く存在している<sup>13)</sup>。ところが、マイクロレベルの個人の学習・活動による変容や、その活動がもたらす関係構築について述べられている論考は、以下の表1-1の通りでごく僅かである<sup>14)</sup>。

表1-1 ミクロレベルの個人の学習・活動に焦点化されている論考

発行	掲載論文数	掲載論文の中で個人間の関係性について焦点化した論考(※)	左記の中で、実践事例を取上げた論考
2005	19	0	0
2006	19	0	0
2007	14	0	0
2008	15	0	0
2009	17	0	0
2010	18	2 (葛原・小池)	0
2011	22	3 (荻野・神部・内山)	1 (神部)
2012	18	2 (松田・野島)	1 (松田)
2013	19	0	0
2014	20	0	0
2015	16	1 (小池)	1 (小池)
合計	197	8 (4.1%)	3 (1.5%)

※個人に対するアンケート調査、もしくは個人の事例を含む場合でも、研究の目的が個人への着目が主たるものではない論考は除外している。

ミクロレベルの論考が少ない理由について、松田(2012)は、「学校教育ではテストによる評価方法が確立されているが、成人学習では学習内容の自由度が高い分、評価も自由度が高く、学習者(受講者)の内面からミクロな変容を明らかにしようとする評価研究は少ない」と述べている<sup>15)</sup>。そのために、「地域の教育力」の向上について政策的な側面をもった論考は蓄積され始めているにもかかわらず、個人の変容過程や関係性の構築に関する研究は、ほぼ手つかずの状態である。さらに彼は「教育・学習の本質は個人の内面の微細な変容なので、目に見えるマクロな評価だけで内面の変容を明らかにすることはむずかしい」と指摘する<sup>16)</sup>。つまり、現状では「地域の教育力」の低下は、社会の変化による人々の関係性の希薄化に起因しているにもかかわらず、その個人レベルの具体的な場面への着目がほとんどなされていない。

それゆえに本論は、「地域の教育力」の向上を目的とした教育活動が、どのような関係性を基盤にして行われているのか、その活動が人々の関係性を強化して「地域の教育力」を向上させているのかに着目していきたい。この個人間の関係性や個人と諸団体・機関との関係性に着目することにより、本論は、他の先行研究との差別化を図っていくものである。

## 第2項 社会教育主事制度の現状と課題

前項では、個人レベルの具体的な場面へ着目した論考が少ないことを指摘した。そのために、社会教育主事や社会教育関係職員が、答申などで示された諸政策を具現化する際に問題が生じていると考える。ここでは、まずは社会教育主事制度の現状を概観した上で、その問題点について検討してみよう。

### ①社会教育主事制度の概要

社会教育主事は、都道府県や市町村に置かれている社会教育の専門的職員である。

社会教育主事制度の歴史は、文部省が 1920 年に社会教育の主任吏員を各府県に設置するように指導したことに始まる<sup>17)</sup>。戦後において、1949 年に制定された社会教育法には、社会教育主事制度に関する条項は存在しなかったが、1951 年の社会教育法改正時において、その職務・資格などが定められた<sup>18)</sup>。その後、地方における社会教育の推進を図るために、都道府県だけでなく市町村にも社会教育主事を設置することが問われるようになっていった<sup>19)</sup>。そのために、1959 年の社会教育法改正では、従来市町村においては任意設置とされていたものが必置制になった。

社会教育主事の資格は、「社会教育主事講習等規定」によって行われる講習により取得することができる。この資格は任用資格であるために、取得した者は都道府県・市町村教育委員会から任用されることではじめて社会教育主事として称することができる。この社会教育主事の設置数は、2011 年の社会教育調査によると 1996 年のピーク時と比較して、6,796 人から 2,518 人に激減している。

### ②社会教育主事の職務

社会教育主事の職務は、社会教育法第 9 条の 3 第 1 項において以下のように規定されている。

(社会教育主事及び社会教育主事補の職務) 社会教育主事は、社会教育を行う者<sup>20)</sup>に専門的技術的な助言と指導を与える。ただし、命令及び監督をしてはならない。

このように簡明に職務が述べられているが、その具体的な内容までは示されていない。さらに、2008 年の社会教育法改正においては、同法第 9 条の 3 第 2 項に以下の条項が追加されている。

社会教育主事は、学校が社会教育関係団体、地域住民その他の関係者の協力を得て教育活動を行う場合には、その求めに応じて、必要な助言を行うことができる。

この改正は、2006 年に教育基本法が改正され、「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」(第 13 条)が追加されたことに関連している。つまり、社会教育主事には、これら 3 者の連携を促進するコーディネーター的な役割が期待されていると考えることができる。

このように社会教育主事の職務にコーディネーター的な役割が強調されるようになったのはなぜだろうか。その理由は、第 2 章で詳しく述べる 1971 年の社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育の在り方について」(以降、「社教審 71 答申」と略記)以降の政策転換にあると見ることができるだろう。それは、義務教育終了後の青年に対する「補完教育」から、生涯教育の理念に基づく「学校教育・家庭教育・社会教育の有機的な統合」への劇的な変化である。

### ③社会教育主事制度の課題

社会教育主事制度の代表的な課題としては、a 設置数が減少していること<sup>21)</sup>、b 研修の機会が乏しいこと<sup>22)</sup>があげられている。

#### a 設置数が減少していること

社会教育主事は、社会教育に関する中核的な専門職員とされているが、その数は激減している。このことは、社会教育行政を推進するうえで、大きな問題であると言えるだろう。その社会教育主事の配置人数の変化は、以下の通りである。

表1-2 社会教育主事数および設置率の推移

調査年	1996	1999	2002	2005	2008	2011
配置人数(人)	6,796	6,035	5,383	4,119	3,004	2,518
配置率(%)	91.3	84.9	78.3	73.0	67.0	60.8
減少率(%) 該当年/1996	100	88.8	79.2	60.6	44.2	37.0

文部科学省「社会教育調査」をもとに筆者が作成

社会教育主事の配置人数は、1996年をピークに減少している。その要因の1つは、1998年に派遣社会教育主事給与費補助制度が廃止されたことである。この派遣社会教育主事数の推移は以下の通りである。

表1-3 派遣社会教育主事数の推移

調査年	1996	1999	2002	2005	2008	2011
配置人数(人)	1,064	1,320	1,050	693	294	312

文部科学省「社会教育調査」をもとに筆者が作成

さらに近年では、社会教育主事数が減少している1つの要因として、市町村合併があげられる。市町村数は、下記の表1-4の通り1996年には3,255であったが、2011年には1,747と半減している。それに伴い社会教育主事数も激減している。ところが、同じ社会教育の専門職員である司書は下記の表1-5の通り倍増している。このことから、社会教育主事数が減少している別の要因があることも検討しなくてはならないだろう。

表1-4 全国の市町村数の推移(各年4月1日現在)

調査年	1996	1999	2002	2005	2008	2011
市町村数	3,255	3,252	3,241	2,418	1,811	1,747
配置人数(人)	6,796	6,035	5,383	4,119	3,004	2,518

財団法人地方自治情報センターホームページをもとに筆者が作成

表 1 - 5 司書数の推移

調査年	1996	1999	2002	2005	2008	2011
市町村数	8,602	9,783	10,977	12,781	14,596	16,923

文部科学省「社会教育調査」をもとに筆者が作成

その別の要因として、宮田幸宏は「(社会教育主事の)職務内容は広範にわたり司書や学芸員ほど鮮明でない」と指摘している<sup>23)</sup>。実際に、社会教育主事のことを筆者が勤務する役場の職員に聞いてみても、同じ専門職である司書と比べて十分には認識されていないようである<sup>24)</sup>。つまり、職務が明確でないために、「何ができる専門職」であるのかが不明瞭で、その必要性が十分に認識されていない面があるのだろう。

#### b 研修の機会が乏しいこと

各市町村の社会教育主事は、都道府県等が実施する研修会に参加することが多いと考えられる。なぜならば、前述の通り配置人数と設置率から推察すると各市町村に社会教育主事が複数設置されていることは少なく、市町村ごとに研修を行うことは困難であるからである。それゆえに、ここでは都道府県レベルの社会教育主事への研修について確認しよう。

国立教育政策研究所社会教育実践研究センターが行った調査によると、2007年度に都道府県等(社会教育主事等研究会などの都道府県と関係がある任意団体を含む)が実施した社会教育主事等の研修会の回数及び期間は、以下の通りである<sup>25)</sup>。

表 1 - 6 都道府県等が実施した社会教育主事等の研修会の回数

件数(件)	0	1~2	3~4	5~8	9~19
都道府県数 (%)	3 (6.4%)	15 (31.9%)	15 (31.9%)	8 (17.0%)	6 (12.8%)

『社会教育主事の専門性を高めるための研修プログラムの開発に関する調査研究報告書』(2010)をもとに筆者が作成

表 1 - 7 都道府県等が実施した社会教育主事等の研修会の期間

期間(日)	1	2	3	4~6	7~11	11~22
都道府県数 (%)	3 (6.4%)	15 (31.9%)	15 (31.9%)	8 (17.0%)	6 (12.8%)	6 (3.1%)

『社会教育主事の専門性を高めるための研修プログラムの開発に関する調査研究報告書』(2010)をもとに筆者が作成

この結果からは、各実施主体により実施回数および期間に大きな差があることが理解できる。特に着目したいのは、約4割の都道府県で実施回数が2回以下であること、さらに、約4割の都道府県で実施期間が2日以下であるという点である。しかも、研修会全体の中で社会教育主事のみを対象とするものは、195件中35件に過ぎない。参加対象者が幅広くれば、内容も幅広く浅いものになることは十分に考えられるだろう。対象者の幅を広

げることには多様な参加者に研修機会を提供するという長所があるが、その反面、専門的な内容を掘下げることが難しくなるという短所が生じる。

このような現状をふまえば、社会教育主事の専門性を高める研修機会は十分に確保されているとは言えないだろう。教育公務員特例法には、「専門的教育職員」とされている社会教育主事は、「職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。」と明示されている。今後、研修機会をどのように充実させるかは、現場実践の質的な向上を図るために大きな課題である。

#### ④社会教育主事の現場実践における課題の焦点化 —エビデンスの共有化

前述の通り社会教育主事制度に関する課題は少なくないが、さらに現場実践における課題についても検討しよう。それは、社会教育主事の実践において、国の答申等に示された諸施策を具現化する際の理論がほぼ存在しない点である。

伊藤俊夫は、「社会教育主事は若年でも資格は取れるが、実際の経験がものをいう職務、つまり、言語で表現できる問題知よりも、言語では表せない職人、名人、ベテランに似た経験知が主導権を握る職務だといえる」<sup>26)</sup>と指摘する。これは、諸施策を社会教育主事が具現化する際には、主に実践経験が手掛になることを意味する。

ところが、社会教育主事が実践経験を重ねてスキルを向上させるための環境は充分ではない。なぜならば、実際の市区町村における社会教育主事の勤務年数は、7～10年以上勤務している者が41.3%、3～6年の者が20.5%、3年未満の者が36.4%と長いとは言えないからである<sup>27)</sup>。例えば学校教職員が10年程度の勤務年数でベテランとは捉えないことを考えれば、経験を通じて力量を向上させる環境としては不十分である。それゆえに、社会教育主事の力量を向上させるためには、単に本人の経験の積み重ねに任せるだけではなく、現場で必要とされるスキルを習得するための具体的な研修や支援が求められるだろう。前述の伊藤は、「経験の長い社会教育主事に対する体験の理論化やブラッシュアップの研修も大切である」と示している<sup>28)</sup>。このように、「体験の理論化」は本人のためだけではなく、より多くの社会教育主事等の関係職員が知識を共有するためにも極めて重要である。

以上の現状をふまえると、社会教育主事等のスキルを向上させるためには、これまでの実践経験の積み重ねに頼るだけではなく、諸事例を分析し共有するための分析視角が必要であろう。ことに、「地域の教育力」の向上を捉えるためには、それがどのような地域住民の関係性を基盤に支えられているのかを分析できる視角が重視されると考えられる。

### 第3節 分析視角 —ソーシャル・キャピタル論の導入

#### 第1項 研究成果の一般化

前節では、社会教育主事等が、諸事例を分析し共有するための分析視角が必要である点を述べた。それは、「地域の教育力」に焦点化する場合、前節で述べた通り個人間の関係性や個人と諸団体・機関との関係性に着目する必要があるためである。この関係性に着目するのであれば、ソーシャル・キャピタル論を導入することが有効であると考えられる。この史的展開や諸論者の定義は、第3章で後述する。それゆえに、ここでは、ソーシャル・

キャピタル論を導入する理由について述べていこう。

社会教育行政の取組は、その多くが地域に根ざした活動である。ことに、「地域の教育力」の向上に関しては、地域住民が日常生活の中でどのように子供に関わっていくかが問われている。この取組の中では、諸施策のキーパーソンである指導者、コーディネーター、審議会委員、社会教育主事等が地域に持っているネットワークの中から協力者を得ていることが少なくない<sup>29)</sup>。例えば、社会教育主事が子ども会連絡協議会の指導者達に自然体験活動の指導を依頼することや、地域子ども教室のコーディネーターが知人にボランティアを依頼する等が考えられる。

本論で分析視角として導入するソーシャル・キャピタルは、「ネットワークに埋め込まれた資源」という特徴が述べられている。つまり、それは、人々の関係域の中でのみ活用することができる資源という意味である。それゆえに、前述した子ども会連絡協議会の例示のように協力体制が既に構築されている関係性を活用して、他の活動に指導者を転用していく事例では、ソーシャル・キャピタル論による分析が有効であろう。

このように分析視角を活用することは、社会教育主事等の中で事例を分析する視点を共有することになる。つまり、ソーシャル・キャピタル論を用いることは、これまでのように各人の経験に基づく分析ではなく、諸事例の一般化が可能になると言えるだろう。

## 第2項 ソーシャル・キャピタル論を分析視角として活用する理由

ところで、前述の地域子ども教室のコーディネーターが「知人にボランティアを依頼する」という行為は、ありふれたものであるという指摘があるだろう。「知り合いに何かをお願いする」という行為は、教育活動に限らず様々な生活場面で自然に行われている。単にそれだけのことであれば、ソーシャル・キャピタル論を活用する必要性はないだろう。では、本論がソーシャル・キャピタル論を用いて「地域の教育力」の向上を読み解くのはなぜだろうか。その理由は、このような行為は表面的には知人のネットワークの中から適任者を探しているようにしか見えないが、実は、多様かつ多層的なソーシャル・キャピタルの中から適任者を「選択」しているからである。

このように表面的には普通であると思われる行為でも、ソーシャル・キャピタル論を用いることで、その中では多様なメカニズムが働いていることが理解できる。その具体的な例を、本論の第6章で後述する事例の中から示してみよう。この事例は、以下の地域子ども教室のコーディネーターが指導者をどのように探したかというものである。

地域子ども教室を担当する社会教育主事は、町外に在住する町子ども会連絡協議会の若手指導者をコーディネーターに紹介した。この指導者を社会教育主事が紹介した理由は、町の子ども会や生涯学習課の子供を対象にした事業でボランティアとしての経験があり適任であると考えたからである。ところが、彼は普段の活動のように子ども会の仲間や生涯学習課の職員から十分なサポートを受けることができず、本来の力が発揮されなかった。

そのために、本教室の運営は初年度から安定しなかった。その対策として、コーディネーターは、彼女が所属するバレーボールサークルの仲間をボランティアや指導者として迎え入れた。このサークル仲間は、子供の指導者としては経験不足であった。

それにもかかわらず、コーディネーターは気心が知れた仲間が加わることで、精神的な負担が軽減され、さらに様々な雑務を仲間達に頼めるようになった。そのことで、少しずつ運営が安定していった。

この若手指導者は、社会教育主事のネットワークの中から選任された人物である。しかし、彼は普段から行動を共にしている仲間が本教室に存在していなかったために「ネットワークに埋め込まれた資源」としてではなく、ネットワークから切り離された状態で子供の指導をしていたために、十分な活躍ができなかった。

他方で、コーディネーターのネットワークの中から選任されたバレーボールサークルの仲間達は、友人であるコーディネーターとともに教室運営に参加した。それゆえに、普段の友人同士のネットワークが活かされて相互に協力し合うことができた。

このように、「知り合いに何かを依頼する」にしても、関係者の中の誰が依頼するのか、依頼者と依頼された者はどのような関係なのか、指導者はどのような関係性の中で活動したのかなど、実に多様な関係性が存在するのである。

ソーシャル・キャピタル論の活用は、このような多様で多層的な関係性を分析することを可能にする。それが、本論がソーシャル・キャピタル論を活用する理由である。この関係性を捉えることができる根拠については、第3章で詳しく述べることにしよう。

#### 注釈

1) 本論において、「地域機能」が意味するものは、地域住民相互の「共に支え合う」といった共助の機能のことである。松原治郎は、地域社会と教育の関わりについて、「教育の過程そのものが地域の環境条件や社会構造によって規定され、さらにそれらの変動、すなわち地域変動に伴って、様々な影響を受けている」と述べている。(松原治郎・鐘ヶ江晴彦『地域と教育』第一法規, 1981, p1) 第2章で後述する高度経済成長期の①人口移動、②就労形態の変化、③高校進学率の上昇は、地域の連帯感を低下させ、さらに、地域住民がお互いを支え合うという様々な場面における共助の機能を低下させた。その具体的な例としては、地域における子供の見守り、地域の諸行事、地縁団体の縮小・消失等があげられる。

行政は、それらの課題を改善するために、公的資金による対策(公助)をこれまで講じてきた。ところが、それでもなお機能低下が継続していること、近年の行政の財政事情が悪化したことによる行き詰まりが生じている。それゆえに、放課後子供教室や学校支援地域本部事業等の社会教育事業においても、共助の機能を向上させるために、地域住民の参画が重視されていると見ることができる。

2) 伊藤俊夫「第5章 提言に代えて—社会教育主事の専門性を高める」『社会教育主事の専門性を高める研修プログラムの開発に関する調査研究報告書』文部科学省国立教育政策研究所社会教育実践研究センター, 2010, p56

3) 文部科省「社会教育主事の養成と活用・キャリアの実態に関する調査報告書」文部科学省国立教育政策研究所社会教育実践研究センター, 2011, p26

4) ナン・リン『ソーシャル・キャピタル 社会構造と行為の理論』筒井淳也ほか訳, ミネルヴァ書房, 2008, p32



- 5) ロバート・D・パットナム『孤独なボウリング』柴内康文訳，柏書房，2006，p14
- 6) 日本生涯教育学会の過去10年間の『年報』（2005～2015）においては、ソーシャル・キャピタル論について言及している論考は以下の通りである。
- ・加藤千佐子「「放課後子ども教室」の促進をソーシャル・キャピタルの視点から読み解く」『日本生涯教育学会年報』第28号，2007，pp85-92
  - ・菊池龍三郎「地域社会の“共有地”づくりとしての生涯学習 —「知の循環」に必要なもの」『日本生涯教育学会年報』第31号，2010，ppi-vii
  - ・葛原生子「知の循環型社会における自立した個人の育成と生涯学習」『日本生涯教育学会年報』第31号，2010，pp19-34
  - ・小池茂子「学習の個別化・個人主義の進展と「共生」をめぐる課題 —超高齢化社会における生涯学習研究の一視点—」『日本生涯教育学会年報』第31号，2010，pp117-125
  - ・荻野亮吾「社会的ネットワークの形成に中間集団が果たす役割 —JGSS-2003を用いた分析—」『日本生涯教育学会年報』第32号，2011，pp125-141
  - ・松田道雄「多元参加型コミュニティ講座像を学習者の視点でとらえる —高齢化社会に向けた，パーソナル・キャピタル／ソーシャル・キャピタルを醸成する成人学習講座を育てるために」『日本生涯教育学会年報』第33号，2012，pp23-41
  - ・野島正也「高齢期における生き方モデルの考察」『日本生涯教育学会年報』第33号，2012，pp43-51
  - ・岩崎久美子「先進諸国に見る少子高齢化に向けた生涯学習振興」『日本生涯教育学会年報』第34号，2013，pp77-94
  - ・坂本登「孤立する学習者の支援」『日本生涯教育学会年報』第35号，2014，pp151-159
- 7) 本論においては、用いる「学区」、「圏域」、「コミュニティ」という用語は、引用されている箇所を除き以下の意味で用いる。
- ・「学区」：公立の小・中学校に就学する者の通学すべき学校を指定するため、教育委員会が設定した区域（大辞林）。本論において、特に断りがない場合は小学校区を示す。
  - ・「圏域」：限られた一定の範囲（大辞泉）。本論では、「地域」という意味では用いていない。
  - ・「コミュニティ」：人間が、それに対して何らかの帰属意識をもち、かつその構成メンバーの間に一定の連帯ないし相互扶助（支え合い）の意識が働いているような集団（広井良典『コミュニティを問いなおす —つながり・都市・日本社会の未来』ちくま新書，2009，p11）
- 8) 本論において、「地域の教育力」やソーシャル・キャピタルに関して「創出」、「蓄積」、「醸成」、「維持」という用語を用いている。これらの用語は以下の意味で用いる。
- ・「創出」：新しく作り出すこと。（大辞林）
  - ・「蓄積」：たくわえること。（大辞林）＝「少しずつ増えていくこと」の意味で用いる。
  - ・「醸成」：かもし出すこと。（大辞林）＝「蓄積」との違いは、対象が、特に長い

時間をかけて増えていく場合に用いる。

・「維持」：同じ状態を保ち続けること。（大辞林）

- 9) 本調査は、全国から 10 団体を抽出し、小学校 2・5 年生、中学校 2 年生とその保護者に対して実施された。それぞれの回収数と回収率は、前者が 2,953 人（92.0%）、後者が 2,888 人（90.4%）である。
- 10) 坂本登「変革期の青少年教育 ―家庭・地域の教育力が向上したいま傾注すべきは人間関係の拡充支援―」『日本生涯教育学会年報』第 26 号，2005，pp123-124
- 11) 清國祐二「教育サポーター・学校支援ボランティア等による地域の教育力再生」『日本生涯教育学会年報』第 28 号，2007，pp63-64
- 12) 上田裕二「社会教育法の改正と家庭教育支援 ―家庭教育支援に係る地域の教育力の活性化を視点に―」『日本生涯教育学会年報』第 28 号，2007，pp89-104
- 13) 日本生涯教育学会の過去 10 年間の『年報』（2005～2015）においては、代表的なものとして以下の論考が存在する。  
(子育て支援に関するもの)
  - ・大島まな「子育て支援を核とした人材育成と地域づくり―「養育の社会化」時代の「地域の教育力」を問う―」『日本生涯教育学会年報』第 35 号，2014，pp45-61(防災教育に関するもの)
  - ・水谷修「被災地域における生涯学習振興」『日本生涯教育学会年報』第 34 号，2013，pp41-58(学校と地域との連携に関するもの)
  - ・馬場祐二郎「学習と学習成果活用のためのプラットフォーム」『日本生涯教育学会年報』第 28 号，2007，pp47-62(ボランティアに関するもの)
  - ・清國祐二「教育サポーター・学校支援ボランティア等による地域の教育力再生」『日本生涯教育学会年報』第 28 号，2007，pp63-73(ソーシャル・キャピタル論に関するもの)
  - ・菊池龍三郎「地域社会の“共有地”づくりとしての生涯学習 ―「知の循環」に必要なもの」『日本生涯教育学会年報』第 31 号，2010，ppi-vii
- 14) 日本生涯教育学会の過去 10 年間の『年報』（2005～2015）においては、以下の論考がある。
  - ・荻野亮吾「社会的ネットワークの形成に中間集団が果たす役割 ―JGSS-2003 を用いた分析―」『日本生涯教育学会年報』第 32 号，2011，pp125-141
  - ・松田道雄「多元参加型コミュニティ講座像を学習者の視点でとらえる ―高齢化社会に向けた、パーソナル・キャピタル／ソーシャル・キャピタルを醸成する成人学習講座を育てるために」『日本生涯教育学会年報』第 33 号，2012，pp23-41
  - ・小池茂子「高齢社会を視座においた大学開放講座（リカレント教育事業）の新たな可能性について」『日本生涯教育学会年報』第 36 号，2015，pp37-56
- 15) 松田道雄「多元参加型コミュニティ講座像を学習者の視点でとらえる」『日本生涯教育学会年報』第 33 号，2012，p28
- 16) 15) と同じ。p28

- 17) 蛭田道春『社会教育主事の歴史研究』学文社，1999，p12)
- 18) 17) と同じ。p155
- 19) 17) と同じ。p199
- 20) 「社会教育を行う者」とは、社会教育施設の職員、社会教育関係団体の指導者であり、学習者を指すものではない。（国立社会教育研修所『社会教育主事論集』，1974）
- 21) 坂本登「社会教育主事の減少要因を考える」『社会教育』全日本社会教育連合会，2010，pp6-11
- 22) 2) と同じ。p53
- 23) 宮田幸宏「第2章 社会教育主事と研修」『社会教育主事の専門性を高めるための研修プログラムの開発に関する調査研究報告書』文部科学省国立教育政策研究所社会教育実践研究センター，2009，p5
- 24) 筆者が勤務している自治体においても、社会教育主事という専門職が存在することを知らない職員が少なくない。学校現場を経験している指導主事や社会教育主事の有資格者以外では、その存在は残念ながらほとんど認知されていないようである。（これは、多くの職員との日常的な会話で筆者が受けた印象である）
- 25) 『社会教育主事の専門性を高めるための研修プログラムの開発に関する調査研究報告書』文部科学省国立教育政策研究所社会教育実践研究センター，2010，p56
- 26) 2) と同じ。p56
- 27) 3) と同じ。p26 / この調査の10年前の2001年11～12月における国立教育政策研究所社会教育実践研究センター「社会教育主事の教育的実践力に関する調査研究」（2002）p33において、市区町村における社会教育主事の勤務年数を見ると5～10年以上勤務している者が39.6%、3～5年の者が17.3%、3年未満の者が38.7%であった。質問項目における発令期間が異なるため単純には比較できないが、大きな変化は見られないと考えて良いだろう。
- 28) 2) と同じ。p56
- 29) 「放課後子どもプラン実施状況調査報告書」2008，p115 / 指導者の本教室への参加するきっかけについては、「自分で応募」が40.5ポイントと高い傾向だが、やはり「推薦」「勧誘」「依頼」による回答が60.7ポイントあった。この中には「友人に誘われた」が25.8ポイントあることが注目に値するだろう。（回答は複数回答）

## 第1章 「地域の教育力」に関する研究動向

高度経済成長期における地域社会の変動は、地縁的な生活共同体の機能を弱体化させ、地域で子供を育てる力の回復の必要性を生じさせた。「地域の教育力」という用語は、こうした地域社会が変化する過程で使われ始めた。この用語は、1970年代半ばから使用され、前章で述べた通り1996年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育のあり方（第1次答申）」で使われてから現在に至るまで、答申・行政関係の文書等でも頻繁に目にするようになっている<sup>1)</sup>。

仮に、弱体化しつつある「地域の教育力」の回復を目指すのであれば、どのような姿を取り戻したいのか、その定義や高度経済成長期以前の全体像を、何よりも明確にする必要があるだろう。なぜならば、かつての姿を理解することが不可能ならば、そもそも回復自体を議論することができないからである。

本論は、そのような視点を持ち、第1節では、〈「地域の教育力」概念〉・〈高度経済成長期以前の「地域の教育力」の全体像〉について、この用語が頻繁に使われた1970年代後半以降の先行研究を基に分析する。第2節では、前節をふまえた上で、本論の第5～6章における事例分析に活用する概念を定義し、さらに、本研究の課題となる内容を浮き彫りにする。

### 第1節 「地域の教育力」の概念に関する先行研究と概念の定義

#### 第1項 「地域の教育力」の概念に関する先行研究

##### ①「地域の教育力」概念に関する主な先行研究

「地域の教育力」の捉え方については、これまでに様々な議論が行われてきた<sup>2・3・4)</sup>が、一致した見解は存在しないようである<sup>5)</sup>。これまでの先行研究を整理した論考は、佐藤三三「「地域の教育力」研究方法試論」（1990）、佐藤一子「「地域の教育力」をめぐる理論的諸問題」（1999）、三好正彦「“地域の教育力”概念に関する一考察」（2014）がある。三好の論考は、佐藤三（1990）・佐藤一（1999）の内容をふまえたものであり、1970年代後半以降の先行研究を網羅的に整理している。そこで、本論は、三好の論考を手掛かりにして、〈「地域の教育力」の概念〉〈高度経済成長期以前の「地域の教育力」の全体像〉について確認する。その順序としては、佐藤三（1990）、佐藤一（1999）、三好（2014）の論考とそれらの3論考が先行研究として取上げているものを中心に年代順に概観していこう。

##### ②藤岡貞彦の論考

藤岡（1977）は、「地域の教育力」について全国生活指導研究協議会<sup>6)</sup>の主張に注目し、「まずおとなが自己と地域を正しく認識し対象化して」「新しい生活と労働と文化によって支え合い、結び合って生きていける地域を復活させる」ことにより「おとな自身の発達が事理必然に地域の教育力を組織する」と示した<sup>7)</sup>。つまり、住民による地域教育運動が「地域の教育力」を再組織化することを示し、「教育課題に自覚的にコミットする大人の側から教育の民衆統制や計画への参加のありかたを問いかける」ものであった<sup>8)</sup>。同氏の視点は、行政は住民が統制すべき対象とみなしており、その役割や具体的な方策については述べられていない。

高度経済成長期以前の「地域の教育力」の全体像については、国民教育研究所『教育学研究』（第41巻2号 巻頭言）の主張に注目して、経済成長期における共同体の崩壊以前は、地域の子供をみんなで守り育てる「めんみつな子育てのための人間関係」が存在し、子供の成長の節目を「激励し、祝福し、そうして達成を承認する連帯の行動を次々にもった」地域が重要な役割を果たしてきた側面について引用を基に述べている<sup>9)</sup>。しかし、その「地域の教育力」の内容は概説的なものであり、全体像までを把握することはできない。

### ③松原治郎の論考

松原（1981）は、日本の地域社会を定義するには、生活行動体系の広がりを見準にすべきであると述べ、居住区（農村の集落・都市の街区）、定住区（小学校区）、定住圏（都市、農山村一体）の3層構造であるという捉え方を示した<sup>10)</sup>。この地域社会には、「無尽蔵とっていいくらい大きな教育力が潜んでいる」<sup>11)</sup>が、「教育機能にかかわりのある機関や集団が、あまりにも相互に脈絡なく存在」し、「その核となるべき組織的教育機関としての学校が、地域社会から隔絶し孤立している」という問題点があることを指摘した。同氏は、「かつてあった地域社会の教育力を再び活性化させる」ためには、「学校を地域社会に向けて開き、教育機能をそこで展開させていくことを中核にしつつ、家庭教育、社会教育、その他の教育機能の連携と調整を図っていくこと」が必要であると述べる<sup>12)</sup>。この地域社会の教育力回復には、前述した藤岡同様に教育全体を包括する計画づくりを提言している点では一致している<sup>13)</sup>。しかし、藤岡の論考に対して松原は、「すべて中央対地方、行政対住民、教育社会学対教育学といった二分法的論理で現実を図式化しておいて、しかも対の後者の立場の正当性をいうためのみで、この問題に迫ろうとするのは、現実分析の面でも、また、実践に資するためにもあまり生産的とはいえない」<sup>14)</sup>と指摘した。この点について、松原は、彼自身の立場を「地方教育行政が自分たちの教育思想によって運用されていくものだと認識することが前提であり、そうなる方向で、教育行政をはじめとする地方教育行政に積極的にかかわっていくことが必要である」と述べている<sup>15)</sup>。

高度経済成長期以前の「地域の教育力」の全体像については、「地域社会の地域性の喪失は、そのまま地域社会の教育力の弱体化につながっていた」とし、地域社会の教育力の低下の要因については分析しているが、当時の全体像までは明示していない<sup>16)</sup>。

### ④矢野峻の論考

矢野（1981）は、「地域社会の教育力」と「地域の教育力」を区別している点に特徴がある<sup>17)</sup>。地域社会の全体で行われる教育を「地域社会の教育力」、地域社会の中で、学校で行われる教育と家庭で行われる教育を除いたものを「地域の教育力」と区分している。同氏は、この地域社会の圏域については、「教育とのかかわりで地域社会の地域的範囲を考える場合」、「子どもの養育や教育についての関心が地域住民の共通問題」となり、それをめぐって地域社会が形成される可能性がある。それゆえに、便宜的に「小中学校の『校区』」とするのが適切であると示している<sup>18)</sup>。また、教育力は、「人間の意思や行動を価値的に形成することに対して影響や効果を及ぼすあらゆる作用、つまり一言にいて人間形成的諸力」と述べている<sup>19)</sup>。

「地域社会の教育力」の一要素である「地域の教育力」を構成するのは、以下の3つで

ある。それは、①「特定地域での共住を契機とした生活上の共同が展開される場所に」生ずる「価値体系」としての「社会規範」、②「近隣や部落や町内会、その他子どもたちが大部分校区という限定された身近な生活圏で、比較的自由にかつ自発的に行う直接的な生活体験」、③「地域の子ども会や育成会、あるいはサークルなど」による「社会集団の教育的諸活動」である<sup>20)</sup>。これらは、「生活体験を中軸として、互いに関連し補強し合い、有機的一体的に作用し合う時、はじめて地域教育力として、家族や学校での人間形成作用を補充し補強する」と述べている<sup>21)</sup>。

#### ⑤増山均の論考

増山(1986)は、「地域の教育力」を、相互に関連する「地域環境の<影響力>」「住民運動の<形成力>」「学校外教育の<指導力>」の3点で説明している<sup>22)</sup>。

第1の「地域環境の<影響力>」は、①「地域の自然環境・風土がもつ基底的な力」、②「地域の中で営まれる人間生活(労働・日常的交流・祭り・年中行事・郷土芸能など)と人間関係の中での大人たちからの影響力」で構成される。

第2の「住民運動の<形成力>」は、①「住民自身の生活改善運動と学習活動」、②「子どもたちを守り育てるための教育的環境づくりの運動が生み出す力」で構成される。

第3の「学校外教育の<指導力>」は、①「父母住民が直接子どもたちに働きかけて、a 大人が身につけている生活や生産の知識や技能を伝えていく活動、b 民衆がつくり出してきた文化や芸能を伝承していく活動、c 仲間との共同生活により多様な体験をさせ集団的・自治的能力を育成する活動などを通して伝える教育の意思」、②「地域の子どもの仲間集団の自主的で自治的な生活・活動・組織の中で生み出される自己教育力」で構成される。

同氏は、学校の基盤である地域が教育力を喪失している傾向にあると指摘し、「教育力回復の所在は、結局のところ、<父母と教師の連帯>以外にはない」<sup>23)</sup>と述べ、行政が1975年より少年団体を普及する目的に取り組んだ「少年団体活動普及事業」については、「上からの少年団体普及政策」<sup>24)</sup>として批判している。それゆえに、同氏は、父母住民が中心となり、「子ども・青年の成長・発達の条件をどのように整えていくか」を明らかにし、「地域の教育力」を再構成することが課題であると述べている<sup>25)</sup>。

高度経済成長期以前の「地域の教育力」の姿については、「かつて地域には、地域住民の生産労働や共同生活と直接・間接に結合し、あるいはその影響を受けた子どもや青年の組織的生活が確固たるものとして存在していた」と、子供同士の仲間集団や「若者組」「若者宿」を例示している。

#### ⑥佐藤三三の論考

佐藤三(1990)は、矢野(1981)、増山(1986)の先行研究に基づき「地域の教育力」概念の整理を試みている。それは、「地域の教育力」の地域とは、「父母住民が形成する諸「地域集団」である」とし、教育力とは、「子どもを『善くしたい』という願い・関心に支えられた諸行為」であるとした<sup>26)</sup>。その上で、「地域の教育力」とは、「地域集団」による「子どもを『善くしたい』という願い・関心に支えられた諸行為」であると示す。さらに、同氏は、「地域の教育力」に関する研究上の輪郭を、子供の発達にかかわる多様

な教育力を相対的にとらえることができる小学校区（学区）にすることが適当であると述べている<sup>27)</sup>。なぜならば、弱体化したとはいえ住民生活上の単位として依然重要な部落・町内を含むこと、行政の地区計画の基本単位になっていること、小学校・子供会・PTAなど市町村域に広がる諸組織の単位組織があること、部落・町内に代わる住民を統合する組織である「新たな包括的地域集団」の圏域になっていること、市町村の縮図を見ることが可能であるからである。

前述した「新たな包括的地域集団」とは、「地域づくり協議会」等の名称で、主に小学校区を圏域とするものである。この集団を形成すること、及び集団による「地域の教育力」創造の施策は、一般的に行政が取り組むことが多い。しかし、これらが必ずしも成果を上げているとは限らず、さらに住民の主権者意識の成長を抑制し、分断する側面があったと指摘する。他方では、「小学校区単位のぐるみ的な地域集団であり、部落会・町内会的要素を強くもっている」ために、地域生活に極めて大きな影響力があると推察されることから、その団体により「地域の教育力」がどのように「再編され、創造されていくか」注目に値する側面についても指摘している<sup>28)</sup>。

#### ⑦佐藤一子の論考

佐藤一（1999）は、通説的な理解によれば「地域の教育力」は、「地域の自然・文化・人間関係から生起する教育であり、いわば地域自体から発する教育」とし、「特に1970年代以降には、衰退した「地域の教育力」の回復、再生という課題が学校の教育力や家庭の教育力を左右するような重要性を持って認識」されるようになったと述べる<sup>29)</sup>。同氏は、この時期に「地域の教育力」について理論的研究を行った藤岡（1977）、松原（1981）の先行研究を中心に1970年代後半から1980年代に「地域の教育力」の再生をめぐる理論的系譜を整理している。その中で「1970年代から90年代にかけて、「地域の教育力」のとらえかたは、地域社会の地縁的・規範的価値から住民参加による合意形成と地域づくりへ、そしてさらに子ども自身が主体的に参加し、大人とともに育ちあう人間どうしの共同の関係づくりの模索へと、意味内容が深められてきた」という論点を示している<sup>30)</sup>。その上で、「地域の教育力の現代的創造」において、「地方自治体・教育行政・民間団体のパートナーシップの形成が課題となっている」と述べる<sup>31)</sup>。他方では、「地域の教育力」が、「子どもと学校教育に収斂する発想に偏っており、学校のために動員される善意の、あるいは伝統的な地域社会のイメージにつながりかねない」という問題点も指摘している<sup>32)</sup>。

#### ⑧坂本登の論考

坂本（2005）は、教育力とは、「人間の成長・発達（意識や行動の変革）に及ぼす何らかの作用や影響力」と示し、その作用や影響力を及ぼすものは、「意図的・直接的なものにとどまらず無意図的・間接的なものまでもが含まれる。」と述べている<sup>33)</sup>。このように、意図的な教育機会や学習機会に限定せずに、また人々の相互行為以外の機会も含めて、「地域の教育力」を幅広く捉えていることが特徴である。それは、具体的に自然環境、文化的環境、人間的環境などがあると述べ、その場や機会としては、学校・家庭・地域に及ぶとしている。彼は、この「教育力」には、人間の成長・発達に影響を与えるという点をふまえて、ことに青少年に関しては重要な意味を持つと指摘している。

#### ⑨久保田力の論考

久保田（2006）は、「地域の教育力」の「地域」と「教育力」について、それぞれの概念を示している。教育活動の議論における「地域（地域社会）」という言葉の意味するところは「物理空間ではなく「人間関係的広がり」を意味」するもので、「家庭や学校での「意味ある他者」たちとの人間関係もある意味において「地域（地域社会）」」に包含されると述べる<sup>34)</sup>。また、「教育」という用語については、「人間の心身両面における成長や発達の過程に対し、周囲の諸々の環境から与えられる多種多様な情報や刺激や経験などの総体」とし、教育が人間同士のコミュニケーションを基盤に成立することから、「誰かが他の誰かにおよぼしている（およぼし得る）教育的影響力」であることに留意する必要があると述べる。

#### ⑩三好正彦の論考

三好（2014）は、佐藤三（1990）、佐藤一（1999）等の先行研究をふまえて「地域の教育力」の概念の整理を行っている。それは、「社会的親を自覚的に受容した地域に生きる大人一人ひとりが、「子ども集団の教育力」から導かれる目指すべきビジョンを持ち、子どもに関わる教育的行為」であるとその概念を示す<sup>35)</sup>。この「社会的親」概念とは、「地域の人一人ひとりがそこに生きる子どもを自他に関わらず（注：原文のママ）「自身の子ども」として見守り、育てていくことに関わっていく」ことである。そして、子供の主体的な活動（「子ども集団の教育力」）の意義や目標を地域の大人が理解して、子供の活動を支えることを重視している。

新たな「地域の教育力」再生モデルとしては、「ゼロから「地域住民」が構築していくことを期待することはもはやできず、行政がいかにかそのような取り組みを進め、実践をサポート」することが肝要であると示す。そして、地域に現存するリソースを活用することだけでなく、「「地域社会」全体としてどのように、その「場」を設けることができるか」が課題であると述べる。これらの取組における肝要な点は、子供を「お客様」扱いするのではなく、「子ども集団」中心の運営を行うことであると述べ、そのことが可能になるように「周囲の大人のサポート、など諸々の条件を考える」ことが重要であると示す<sup>36)</sup>。なお、同氏、佐藤三（1990）、佐藤一（1999）、坂本（2005）、久保田（2006）の論考では、高度経済成長期以前の「地域の教育力」の全体像については言及していない。

## 第2項 「地域の教育力」の概念に関する考察

ここまで、「地域の教育力」概念に関する先行研究を確認してきた。そこで、本項では、これらをふまえた上で①地域の捉え方、②教育力の捉え方、③「地域の教育力」の回復論理の問題点、④「地域の教育力」向上における行政の役割の4点について考察を行う。

### ①地域の捉え方

第1には、「地域」の捉え方であるが、松原（1981）、矢野（1981）、佐藤三（1990）は、住民の実体的な社会単位としての小学校の学区を圏域と示している。この中で佐藤三（1990）は、子供の発達にかかわる多様な教育力を相対的にとらえることができる圏域で



ある点に着目し、小学校・子供会・PTAなど市町村域に広がる諸組織の単位組織があること、部落・町内に代わる住民を統合する組織である「新たな包括的地域集団」の圏域になっていること等を理由にあげている。

詳しくは第5章で述べるが、事例として取上げる埼玉県川島町は、小学校の学区、地区公民館の事業圏域、行政区域が重なり、その他の組織であるPTA・民生児童委員なども、この圏域を基礎的な単位としている。それゆえ、本論においても「地域」は、小学校区として捉えることが適当であると考えられる。

## ②教育力の捉え方

第2には、「教育力」の捉え方であるが、坂本(2005)が示した「人間の成長・発達(意識や行動の変革)に及ぼす何らかの作用や影響力」に依拠したい。先行研究の中で、三好(2014)は、佐藤(1990)の定義に対して、「地域の構成員が「子どもを善くしたい」という思いに支えられてする教育と定めているが、どのように善くしたいのかというビジョン」が不明確であると指摘している。しかし、子供を育てる活動をする者にビジョンまで求める必要があるのだろうか。

例えば、頼まれて付き合いで参加した者の行為は、子供の教育活動を支えていないのだろうか。その者が、子供と会話をすることや、手助けをすることは、子供に影響を与えないと言い切れるのであろうか。それよりも、様々な意識・意欲に係わらず、子供を育てる活動に関わるものすべてが、教育的な影響力を有していると考えerほうが適切であるだろう。

## ③「地域の教育力」の回復論理の問題点

第3には、1970年代以降の「地域の教育力」に関する議論は、「衰退した「地域の教育力」の回復、再生」<sup>37)</sup>という視点で論究されてきた。本来、消失したものを回復させるのであれば、何を失ったのか明示することが前提になるはずである。しかし、第1項で確認した先行研究では、かつて存在した「地域の教育力」がいまだに実証されてはいない。つまり、これまでの議論は、何を回復させるのかという前提が明確になっていないにもかかわらず、「地域の教育力」の向上について論究されてきたという問題点がある。

さらに、かつて存在した「地域の教育力」が仮に実証できたとしても、既に地域社会が大きく変容しており、それを回復させること自体が不可能なのではないだろうか。その意味で、かつての「地域の教育力」回復という議論の方向性は、現実性を持っていないと言えるだろう。それゆえ、これまでの〈「回復への物語」との決別〉を図り、現存する地域の各種人的・物的資源を活用した「地域の教育力」向上に焦点化すべきである。

## ④「地域の教育力」向上における行政の役割

第4には、「地域の教育力」向上における行政の役割が、どのように変化したかである。

第1項の先行研究の中で、「地域の教育力」向上の取組において、行政と協働する立場と行政と距離を置く立場の論者があった。前者の立場をとる松原(1981)は、「地方教育行政が自分たちの教育思想によって運用されていくものだ」と認識することが前提であり、そうなる方向で、教育行政をはじめとする地方教育行政に積極的にかかわっていくことが

必要である」と述べている。他方で、後者の立場である藤岡（1977）、増山（1986）は、住民による教育運動に重点を置いている。佐藤三（1990）は、行政による「地域の教育力」創造の動きは、住民の主権者意識を抑制する側面があると指摘している。

ところが、佐藤一（1999）は、「地方自治体・教育行政・民間団体のパートナーシップの形成が課題」として、行政を含めた機関が連携する必要性を述べている。さらに、近年になると三好（2014）は、「ゼロから「地域住民」が構築していくことを期待することはもはやできず、行政がいかにかそのような取り組みを進め、実践をサポートする」ことが肝要であると述べ、行政による「地域の教育力」向上への支援の必要性に言及している。

このように、40年弱の間で「地域の教育力」向上に関する行政の役割は、共通認識として積極的なものへと転換したと捉えてもよいだろう。この背景には、地域社会の変容とともに地域住民による住民運動が停滞したこと、それに代わる、もしくは継承する市民運動の台頭がある。そのために、佐藤（1999）が行政と民間団体との連携を指向し、その後、三好（2014）は、一層の地域機能の弱体化をふまえ、行政の役割をさらに積極的に評価している。

このように高い評価を得つつある行政の取組は、民間団体と比較して柔軟性を欠くなどの短所が指摘されるが、他方では以下の長所があると考えられる。それは、①広報紙などを用いて広報・広聴活動が容易である、②利益を求めないのでボランティアや関係事業の参加負担が軽減される、③組織の永続性がある、④事業記録などが作成・保持されている、⑤中立な立場なので関係団体とのネットワークが構築しやすいなど、平等性（①②）、継続性（③④）、広域性（⑤）といった長所がある。民間団体の存在意義は誰もが認めるところであるが、このように多くの長所がある行政との関わりを否定的に捉えることは現実的ではない。その意味では、三好の行政の支援を前向きに評価した視点は、現実的で実効性があるだろう。

## 第2節 「地域の教育力」概念の定義と研究上の課題

### 第1項 本論の事例分析に用いる「地域の教育力」概念の定義

前項では、三好（2014）が示した概念の中で、行政の役割を積極的に捉えている点を高く評価した。他方で、この概念には再検討すべき要素がある。それは、「地域の間一人ひとりがそこに生きる子どもを自他に関わらず（原文のママ）「自身の子ども」として見守り、育てていく」という視点である。むろん、地域住民が子供達の成長に関心を持ち、子供を育てる活動に加することは望ましい。しかし、他人の子供を自分の子供として関わることは、実際に可能なのだろうか。そのような目標が設定された場合に、実践者がその目標を実現することは可能なのだろうか。

本項では、三好の概念の問題点を指摘した後に、本論の事例分析に用いる「地域の教育力」概念の定義を行う。

#### ①三好の概念の問題点

同氏は、「地域の教育力」の概念を「地域の間一人ひとりがそこに生きる子どもを自他に関わらず（原文のママ）「自身の子ども」として見守り、育てていく」と示した。しかし、一般的に他人の子供を自分の子供として見守り育てることが実際に可能なのだろうか

か。

例えば、他人の子供との関係を考えた場合、挨拶や会話をする前提にはお互いに面識があることが条件になる。ことに近年では、防犯上の観点から学校や家庭では、知らない人が話しかけて来たら無視をする、もしくは逃げるように指導している。それゆえに、地域で面識のない大人と子供が関わることは想定しにくい。さらに、他人の子供を叱る行為は、面識があるというだけではなく、お互いに信頼関係が構築されていなくては、トラブルに発展する可能性さえあるだろう。

繰り返しになるが、社会変動により高度経済成長期を通じて、それ以降一貫して地域住民の紐帯が弛緩し、人間関係が希薄化してきている。それゆえに、大人と子供が挨拶や会話をする、ましてや自分の子供のように関わることは不可能である。つまり、他人の子供を自分の子供として見守り育てることは、現実から乖離していることが理解できるであろう。

## ②「地域の教育力」概念と現実の乖離

ところで、このように概念の設定が現実から乖離してしまう理由はどこにあるのだろうか。前項で示した通り、1970年代以降の「地域の教育力」に関する研究は、その回復という視点で行われてきた。しかし、回復すべき、かつて存在した「地域の教育力」についてはいまだに実証されていない。それゆえに、論者次第でいかようにも概念が設定できてしまうことが、概念が現実から乖離する原因であると考えられる。であるならば、前述の通り、これまでの「地域の教育力」に関する〈「回復への物語」との決別〉を図ることが求められる。その上で、現存する地域の各種人的・物的資源を活用した「地域の教育力」向上を念頭に置いた概念を設定する必要があるだろう。

## ③本論の事例分析に用いる「地域の教育力」の概念定義

そこで本論では、主に松原・矢野の概念を参考にしつつ「小学校区内の地域住民や地域団体が、行政が主催・支援する子供の各種教育活動に参画することで、子供に直接的もしくは間接的に与える何らかの作用や影響力」という独自の「地域の教育力」の概念を定義する<sup>38)</sup>。

この中で行政の取組に焦点化しているのは、地域機能の低下に歯止めがかからない状況下において、近年行政の積極的な支援が求められているからである。さらに、「子供の各種教育活動に参画すること」という地域住民の活動に着目したのは、より多くの地域住民が子供の教育活動に参加することが、「地域の教育力」を向上させる基盤になると考えるからである。

## ④「地域の教育力」が向上した状態とは

「地域の教育力」は、どのような状態になれば「向上」したと考えられるのだろうか。子供が地域の中で成長していくには、地域の多様な教育機会に触れることが肝要である。ところが、その機会を作り出している教育資源は地域ごとに多様性があるために、「地域の教育力」の向上した状態もまた、一様ではない。それゆえに、それが、どのような状態なのかを検討するよりも、社会教育行政施策が「子供が地域の教育機会に触れることを増

大きさせたのか」、つまり、「地域の教育力」への影響を検討することのほうが重要である。さらに、子供が、教育機会に触れるためには、子供同士で安心して遊べる、親が子供を屋外に積極的に遊びに行かせることができる安全な地域社会であることが肝要である。「地域の教育力」は、前述の通り行政が行う講座や教室に限定されない。つまり、地域の住民・自然環境・歴史等が子供の成長に影響を及ぼすと考えるならば、地域社会の中で子供同士が自由に行動できる安全性が確保されていることが極めて重要であろう。

## 第2項 「地域の教育力」概念のまとめと研究上の課題

### ①「地域の教育力」概念に関するまとめ

これまで、本章では、「地域の教育力」概念に関する先行研究を概観してきた。これらの先行研究は、次のことを明らかにしてきた。

第1に、「地域」の圏域は、小学校の学区とするのが適切である。なぜならば、物理的な広さによるものではなく、子供の発達にかかわる多様な教育力を相対的にとらえることができる圏域だからである。

第2に、「教育力」は、「人間の成長・発達（意識や行動の変革）に及ぼす何らかの作用や影響力」と捉える。坂本（2005）等が示すように教育力とは、自然環境、文化的環境、人間的環境等から影響を受ける。それゆえに、「地域の教育力」の向上を検討する場合には、それらを視野に入れて検討する必要があるだろう。ところが、前述の通り「地域の教育力」の低下は、社会の変化による人々の関係性の希薄化に起因している側面がある。にもかかわらず、先行研究では個人レベルの具体的な場面への着目が行われていない。それゆえに、本論においては、個人間、もしくは個人と組織団体との相互行為に限定して教育力を捉えていくものとする。

第3に、これまでの「地域の教育力」に関する〈「回復への物語」との決別〉を図り、現存する地域の各種人的・物的資源を活用した「地域の教育力」向上に焦点化すべきである。なぜならば、これまでの議論は、何を回復させるのかという前提が明確になっていないにもかかわらず、「地域の教育力」の向上について論究されてきたからである。

第4には、「地域の教育力」向上に関する行政の役割が、積極的なものへと転換したことである。その背景には、地域機能の弱体化に歯止めがかからないこと、それに関連して地域住民や民間団体の取組だけでは限界が生じていることがあげられる。

最後に、本論における「地域の教育力」概念の定義は、「小学校区内の地域住民や地域団体が、行政が主催・支援する子供の各種教育活動に参画することで、子供に直接的もしくは間接的に与える何らかの作用や影響力」と設定する。このように独自の定義を設けるのは、上記の第3の理由で述べたように〈「回復への物語」との決別〉を図り、現存する地域の各種人的・物的資源を活用した新たな方向性で「地域の教育力」の向上を検討していきたいからである。

### ②本論における研究課題

これらをふまえた研究課題は、以下のように考えられる。

本論は、これまでの先行研究が目指した「地域の教育力」の回復とは、異なる立場をとる。その理由については、すでに述べている通りである。本論においては、いかにして現

状の「地域の教育力」を向上させるかに焦点化し、リアルに存在する地域資源を活用した実践事例を基に考察を行いたい。その考察から導き出される方策は、社会教育主事等の実践者同士が、共有することが可能になる内容を提言していきたい。それゆえ、常に「実践者の現実的な取組に資するものであるか」という視点を保ちながら分析・考察を行うことが求められるだろう。

注釈

- 1) 広田照幸『教育論議の作法 教育の日常を懐疑的に読み解く』時事通信社, 2011, pp23-25
- 2) 佐藤三三「「地域の教育力」研究方法試論」『弘前大学教育学部紀要』第 64 号, 1990, pp101-114
- 3) 佐藤一子「「地域の教育力」をめぐる理論的諸問題」『一橋論叢』121 卷 2 号, 1999, pp250-265
- 4) 三好正彦「「地域の教育力」概念に関する一考察」『大阪女子短期大学紀要』第 38 号, 2013, pp19-30
- 5) 浅井経子「生涯学習政策 30 年と日本生涯教育学会」『日本生涯教育学会年報』第 30 号, 2009, p20
- 6) 全国生活指導研究協議会（全生研）の概要は以下を参照のこと。同団体ホームページ <http://ameblo.jp/zenseiken/>  
全生研について（抜粋）  
「学級、学年の子ども集団づくり、授業づくりの構想をどう立てるのか。ときには悩み、苦しみなながらも、私たちは子どもたちとともに、その歩みを進めていきます。子どもたちが手を取り合いながら、互いの願いを達成できるような豊かな活動を学校や地域に創り出したいものです。そのために、私たちは、ともに学び合い、互いの実践を通して、教師としての力量を高めたいと願っています。全生研は、そんな願いをもとにする、小・中学校の教職員、大学の研究者が中心となってつくっている研究団体です。」
- 7) 藤岡貞彦『教育の計画化』総合労働研究所, 1977, p 238-239
- 8) 3) と同じ。pp255-256
- 9) 7) と同じ。p 2
- 10) 松原治郎・鐘ヶ江晴彦『地域と教育』第一法規, 1981, pp14-15 ただし、「定住圏」に関しては、機能的な生活圏として、地域社会の単位になるか疑わしいと述べている。
- 11) 10) と同じ。p7
- 12) 10) と同じ。pp36-37
- 13) 10) と同じ。p46
- 14) 10) と同じ。この松原の指摘に対しては、佐藤（1999）は、「藤岡氏の追求しようとした実践的意味理解に立ち入ろうとしなかった」ことで、「地域の教育力」論の掘下げに断絶を生んだと反論している。
- 15) 10) と同じ。p49
- 16) 10) と同じ。p55

- 17) 矢野峻『地域教育社会学序説』東洋館出版社，1981，pp132-133
- 18) 17) と同じ。pp129-130
- 19) 17) と同じ。pp132-133
- 20) 17) と同じ。pp134-137
- 21) 17) と同じ。p138
- 22) 増山均『子ども組織の教育学』青木書店，1986，pp228-234
- 23) 22) と同じ。p190
- 24) 22) と同じ。p249。本書の中で、子ども組織を発展させていくうえで、行政の補助を受けて父母が企画した学習講座を実施すること、行政がすでに実施している講座に子どもの組織作りなどの問題を反映させるといった行政との関わり方の例を示している（p165）が、全般的に行政との積極的な関わりについての言及は僅かである。
- 25) 22) と同じ。pp81-82
- 26) 2) と同じ。p105
- 27) 2) と同じ。pp105-106
- 28) 2) と同じ。第 64 号，pp112-113
- 29) 3) と同じ。p252
- 30) 3) と同じ。p260
- 31) 3) と同じ。p252
- 32) 3) と同じ。p262
- 33) 坂本登「変革期の青少年教育 ー家庭・地域の教育力が向上したいま傾注すべきは人間関係の拡充支援ー」『日本生涯教育学会年報』第 26 号，2005，pp123-124
- 34) 久保田力「地域（地域社会）の教育力」『生涯学習研究 e 事典』日本生涯教育学会，2006，<http://ejiten.javea.or.jp/content.php?c=TWpnek1ETTE%3D>，2016 年 7 月 22 日参照
- 35) 4) と同じ。p25
- 36) 4) と同じ。p29
- 37) 4) と同じ。p25
- 38) 社会教育は、行政が行う教育活動に限定されるものではない。社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育の在り方について」（1971）において、社会教育の範囲を以下のように示している。「社会教育というとき、往々にして青年団・婦人会などの団体や、公民館・図書館などの施設や学級・講座等の活動だけが思い浮かべられることが多い。（中略）このような狭い範囲だけに社会教育を限定する考え方では、これからの変化の激しい社会における社会教育への期待にこたえることができない。今後の社会教育は、国民の生活のあらゆる機会と場所において行われる各種の学習を教育的に高める活動を総称するものとして、広くとらえるべきである」。本論においては、行政以外の民間諸団体が行う社会教育活動の重要性をふまえながらも、行政の強みである継続性をもって行う社会教育活動に焦点化して論じるものである。その理由は、本章で述べた通り、地域機能が低下している状況下において地域で子どもを育てる仕組みなどの「地域の教育力」向上の取組は、民間団体の活動に期待するにとどまらず、行政による継続的な支援が必要不可欠であると考えられるからである。

## 第2章 諸答申にみる「地域の教育力」の向上施策

第1章では、「地域の教育力」概念に関する研究の動向を概観してきた。この中で、「地域の教育力」向上における行政の役割が重要になってきていることが明らかになった。社会教育行政は、学校教育行政と比較して地域の実情に応じて柔軟な取組が求められる。とはいえ、行政が行う取組であるために、諸答申と無関係に取組むことは適切であるとは言えないだろう。なぜならば、答申は、上意下達の指示書ではなく、さらに、示された方向性のみに着目すれば良いのではない。最も肝要な部分は、社会の変化に対する分析とそれに基づく施策の方向性の両者なのである。

本論は、前述の通り社会教育行政の施策に着目している。それゆえに、社会教育行政にどのような取組がこれまでに求められてきたのかを、中央教育審議会の答申を中心に分析していく必要があるだろう。そのために、第1節では、戦後の社会教育行政のターニングポイントになった生涯教育論の導入過程を確認し、第2節では、「地域の教育力」を中心に言及した主要答申について批判的検討を行う。

### 第1節 「地域の教育力」の提唱と地域社会の変動

#### 第1項 戦後の文部（科学）省の答申にみる社会教育政策の動向

社会教育は、戦前より行政が中心となり取組まれてきたが、こと戦後に限ってみると、社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育の在り方について」（1971）（以降、「社教審 71 答申」と略記）以降に政策的な転換があったとされている<sup>1)</sup>。その中で生涯学習は、社会教育・学校教育・家庭教育を包含する概念であり、そのなかでも社会教育は生涯学習施策を推進する中心的な教育活動であるとされている。

この簡明な定義をみただけでも、社会教育と生涯学習との関係は後者が前者を包含するものであることは明白である。しかし、こうした概念整理の明瞭さと対応するように、それらが行政施策として成り立つ意義は十分に把握されているのだろうか。あるいはより根本的に問うならば、そもそも生涯学習が行政政策として必要とされる根拠とは何か、そして社会教育はそこにおいてどのような役割を有するのだろうか。

本章の冒頭においてこうした根源的な問いを示したのは、社会教育施策は社会的な変動の影響を受け、同時に社会的な変動による問題を解決するための教育的な役割があることを明確化したいからである。社会教育の歴史をふりかえると、高度経済成長期以前は、戦前・戦後ともに義務教育修了後の青年に対する補完教育としての役割を有していた<sup>2)</sup>。具体的には、義務教育修了後に働く者、もしくは義務教育さえ十分に受けることができなかつた若者の知識を高めることが役割とされていた。しかし根本的な社会変動期と言える高度経済成長期は、そうした歴史的に蓄積させてきた視点を無効にし、新たな概念の導入による社会教育の取組が求められるようになる。

こうしたわが国の高度経済成長期を社会変動期と捉え、その変容の具体的な内実と、それによって社会教育がどのようなものとして再措定されざるを得なかつたのかを把握したいと考えている。そこで次項では、最初に高度経済成長期の概要と社会構造の変容を説明し、そのことに対応した社会教育施策の変化を社教審 71 答申から考察していこう。

## 第2項 高度経済成長期の社会変動と社会教育施策の転換

### ①高度経済成長期の全体概要

わが国は、第二次世界大戦の敗北により経済活動は停滞したが、1950年に始まる朝鮮戦争特需により急激に回復にむかい、1953年頃には戦前の水準まで復興した。さらに1960年以降の池田内閣の低金利政策と所得倍増計画などの諸政策により、1950年台中盤～1970年初頭の間には毎年10%前後という高度な経済成長をとげた。

この経済成長のメカニズムは、以下の通りである<sup>3)</sup>。それは、景気の回復により都市の工業部門で賃金が上昇すると、生産性が上がらなかった農村から、若年層を中心に都市への人口集中が始まる。その結果、都市に単身者や核家族としての世帯が増加し、また彼らの収入が増えたことと相まって、冷蔵庫等の耐久消費財などの需要が喚起され、消費が拡大されるのである。消費の拡大は、さらなる雇用を生み、よりいっそう労働者が都市部へ集中したのが高度経済成長期のサイクルであった。そして、農村からの余剰人口流出が低下するとともに、1973年のオイルショックが発生することにより経済成長は安定期に移行したのである。つまり、高度経済成長期は、国民の所得が上昇しただけでなく、社会構造が大きく変化した期間でもある。そこで、代表的な変化で、なおかつ社会教育施策に影響を与えたと考えられる〈地方から都市への人口の移動〉、〈就労形態の変化〉、〈高校進学率の上昇〉について、以降で整理を試みよう。

### ②地方から都市への人口の移動と近隣県への影響

高度経済成長期は、経済の成長による都市への人口集中、核家族として都市へ集中した世帯の需要により、さらに経済が成長する循環があった。この人口移動は、東京・名古屋・大阪の三大都市圏へ集中し、期間的には1950年代中盤から急激に増大した。その後、1960年頃に人口集中はピークを迎え、1970年には流入が停止するとともに経済成長は鈍化した。

他方で、都市の周辺県に目を移すと、地方から県内への転入者だけでなく、都市部に集中した人口が限界を超えて周辺県に流出した。たとえば、本論で実践事例を取り上げる埼玉県の場合は、1970年以降も転入者の増加が続き、県内の総人口が1965～1975年の10年間に180万人増加した。これらの人口移動は、都市では人口集中による公害・交通事故の増加・住宅難の発生と地方では人口流出による農業後継者不足・文化的生活の維持が困難になる等の問題を発生させた。

### ③就労形態の変化と地域社会の弱体化

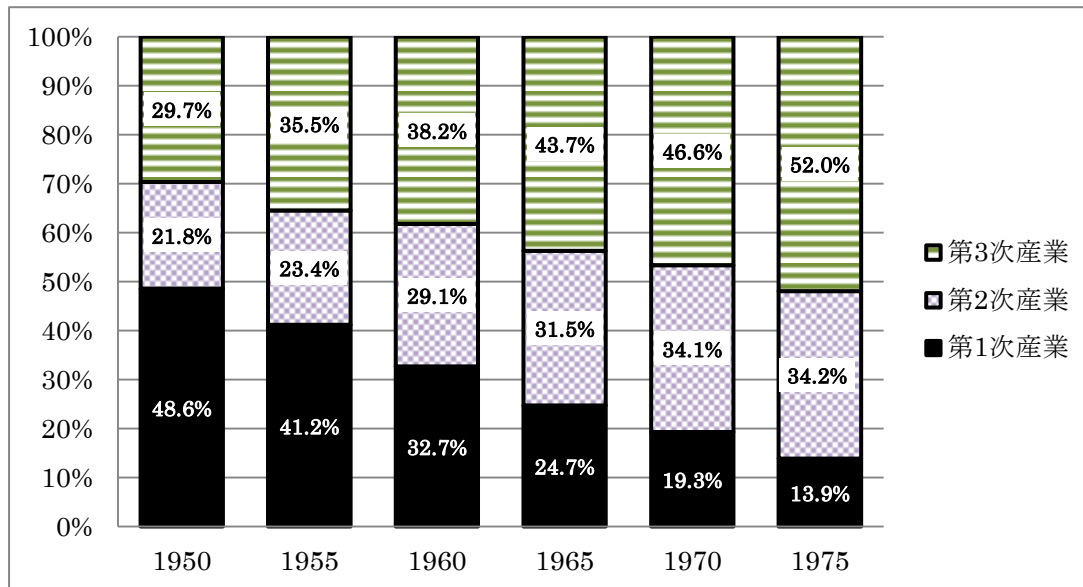
高度経済成長期は、産業構造の転換期でもあり、第1次産業が減少し、第2・3次産業が増加する変化をもたらした。農村から都市部に移住した者の多くは被雇用者となった。さらに都市部の周辺県では、離村しないまでも、在住地域にとどまりながら離農して被雇用者となる者が少なくなかった。そのことを可能にしたのは、県内への企業進出で雇用の場が生まれたこと、また鉄道・道路網の整備により東京都市圏への通勤が可能となったからである。

この就労構造の変化は、地域社会が弱体化する原因にもなった。農業を生業とする場合、就労と生活がともに地域共同体内で、互いに協力しながら行われていた。しかし、第2・3次産業の被雇用者として就労する場合、基本的に地域とは関係をもたずに就労すること



になる。それゆえに、農業を基盤とした地域社会の諸機能は弱体化する傾向が強まった。さらに、都市部から離れた地域ほど、就労条件に恵まれず若者は都市部へ流出するので、いっそう地域社会の諸機能が弱体化するのである。これらの変化は、地縁団体である青年団・婦人会等の弱体化にもつながり、伝統的にそれらの地縁団体と密接な関係にあった社会教育行政は大きな打撃を受けたと考えると良いだろう。

表 2 - 1 産業別 15 歳以上就労者数の推移（全国）



国勢調査報告より作成

#### ④ 高校進学率の上昇

高度経済成長期の技術革新は、それに対応できる知識を有する人材が求められるようになった。他方では、農業が衰退し営農を断念する家庭や農村を離れて都市部に就職する者の増加は「子どもに残してやれる財産は教育だけ」という風潮を生んだ<sup>4)</sup>。さらに、就業者のほとんどが被雇用者として働くようになり、義務教育終了後すぐに徒弟的職場に入ることも減り、学校教育の成績で社会的地位が決定するというメリトクラシーが強まった。そのために、学業成績が多くの人々の関心ごとになり「良い学校を出て、良い会社へ」という雰囲気が広まった。

このような背景をもとに高校進学率が急上昇する。1955年当時は51.5%だった進学率は、1965年には70%を超え、1974年には90%以上の者が高校に進学するようになった。

社会教育行政は、戦前の青年学校・実業補習学校、戦後の青年学級などの義務教育修了後の勤労青少年を対象とする補完教育という役割を担っていた。しかし、ほとんどの者が高校に進学する状況下では、その役割を見失い施策の転換が迫られたと言えるだろう。

表 2 - 2 高校進学率 (%)

年度	男女合計	男	女
1950	42.5	48.0	36.7
1955	51.5	55.5	47.4
1960	57.7	59.6	55.9
1965	70.7	71.7	69.6
1970	82.1	81.6	82.7
1975	91.9	91.0	93.0

### 第 3 項 高度経済成長期の社会変動による社会教育行政の政策転換

#### 一社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育の在り方について」(1971)

##### ①生涯教育の理念を導入した社教審 71 答申

生涯教育の理念は、周知の通り 1965 年のパリで開催されたユネスコの第 3 回成人教育推進国際委員会におけるポール・ラングランのワーキングペーパーにより紹介された。この理念が文部省の審議会答申に導入されたのは、本項で後ほど説明する社教審 71 答申からである。その後、1981 年の中央教育審議会答申「生涯教育について」では、生涯にわたる学習を支援する教育制度の基本理念を「生涯教育」、学習者の立場に立ち生涯を通じて行う学習を「生涯学習」と概念の整理をした。さらに 1986 年の臨時教育審議会「教育改革に関する第 2 次答申」では、学校の役割を生涯にわたり学習を継続できる基礎的な力を獲得するものへの転換を求めて、すべての教育を生涯学習体系に位置づけて再編成する方針を打ち出した。これらの動向と関連して法制面では、1990 年に生涯学習推進体制を整備するために「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」が制定され、2006 年の改正教育基本法では、第 3 条に「生涯学習の理念」が初めて謳われるに至った。

このように生涯学習は、生涯教育の理念が紹介されてから 40 年を経て理念の上では定着をみた。その嚆矢となったのが社教審 71 答申なのである。

わが国には、生涯教育の理念は心理学者の波多野完治により紹介され、1970 年代以降の教育体系再編成に向けた基本原理として重要な役割を果たすことになった。当時の教育界は、学歴社会の是正、画一的かつ硬直的な教育制度等に対する危機感から生涯教育に大きな期待がよせられた。その中で文部省やその諮問機関は、生涯教育の理念を施策の中に取り入れていった。

社会教育に関する答申で、最初に生涯教育の理念を本格的に導入したのは、社教審 71 答申である。本答申は、社会の変化に対応するために社会教育の再構築を主張している。その社会の変化とは人口構造の変化、家庭生活の変化、都市化、高学歴化、工業化・情報化、国際化であり、その結果として地域連帯意識の減退、世代間の断絶、人間疎外、個性の喪失などが高度経済成長期に生じたと述べている。

この答申では生涯教育を「学校教育・家庭教育・社会教育の三者を有機的に統合する」

理念であると言及し、「生涯教育の観点に立って、学校教育を含めた教育の全体計画を立案することが必要となってくるが、その中において社会教育を正しく位置づけるとともに、生涯教育において社会教育が今後果たすべき役割の重要性にかんがみ、社会教育行政の施策の充実展開を図るべきこと」としている。この「三者を有機的に統合する」という理念は、抽象的な面はあるが、社会教育を生涯教育の観点から体系的に整理したという意味では、従来の社会教育政策を転換したと評価されている<sup>5)</sup>。

## ②本答申の第3者の評価

本答申はこのように一定の評価は得てはいるが、他方では批判的な指摘も存在した。ここでは、その中でも社会構造の変化の捉え方に関する評価をみていきたい。

二関隆美は、本答申を全体的に前向きな評価をしつつも、社会の「問題認識が非構造的で平板すぎる」ことを指摘し、社会教育行政の施策がうわべだけのものになる可能性を示唆した<sup>6)</sup>。また文部省と距離を置く日本社会教育学会のシンポジウム（昭和46年6月）では、経済成長や技術革新の進展によるネガティブな面の指摘が「きわめて月並みな分析にとどまっている」ことを、登壇した津高正文は問題提起している<sup>7)</sup>。

確かに本答申の内容からは、問題認識は十分に読み取れない感がある。そこで、本答申の原案執筆者である新堀通也による他の論考の中から、どのように問題を認識していたのか詳しく検討してみたい。

## ③本答申の原案作成者の捉えた高度経済成長期の社会変動

社教審71答申の原案を作成したのは、文部省社会教育局社会教育官の新堀通也である。彼が原案を作成していた頃に執筆した以下の2つの論考から、当時の社会教育の課題と高度経済成長期の課題をどのように捉えていたかを検討する。

(A) 『社会教育』 「これまでの社会教育」 (昭和44年10月号)

(B) 『社会教育』 「社会教育と社会変動」 (昭和44年11月号)

※ともに全日本社会教育連合会

(A)の中では、従来の社会教育の考え方は極めて限定的に捉えられ、行政の取組みだけが社会教育に該当すると考えられていたことを指摘している。そのため個人が問題や要求を解決するための施設である図書館や博物館が軽視されてきたことを述べている。また、行政が行う「上からの」社会教育は「学校教育を不十分に、もしくは全然受けられなかった人だけに必要なのであって、学校教育の延長、補充」としか考えられておらず、おのずと「啓蒙的、慈恵的、恩恵的なものとみられ」てきた。しかし、このような社会教育観では変化し続ける社会に対応できないことを指摘して、自己学習や行政以外が行う教育活動を含めることで社会教育の概念を拡大する必要性を示している。また、学校は生涯にわたり学び続ける基礎を習得する場であるとする生涯教育の理念で捉えなおすべきであると指摘している。

次に、(B)の中では、人口構成の変化・家族の変化とそれに関する課題を提示し、生涯教育の理念にたった〈新たな社会教育〉の概念により、その課題を解決すべきであると

述べている。

人口構成の変化については、多産早死から少産少死へ世界一の速度で移行していることを述べ、子供の数が減ることで保護者が過保護な養育態度をとることが、子供の問題行動を引き起こすこととしている。この解決のためには、社会教育は学校教育・家庭教育と連携して取り組むべきであると述べた。同時に子供の数の減少は、学校施設及び教員に余裕が生じさせるので、学校開放講座、校庭開放、教員の社会教育指導者への転出を検討すべきであるとしている。

また、家族の変化については、形態面でいえば核家族化が、意識面でいえばマイホーム主義が着々と進行していることをあげている。前者は子供の数の減少とあいまって、学校の成績のみに関心を注ぎ家庭教育が疎かにされること、祖父母世代から父母へ子育ての知識や経験が継承されないこと、きょうだい少なく子供同士の集団的訓練が乏しいことをあげている。さらに、家庭はかつてのような生産の場でなくなり、年長者による家風や家業の伝承のためのしつけや教育機能が消失したことを示している。

後者については、会社で被雇用者として働くようになった父親は家庭に消費と休息と愛情の場を求め、**「わが家さえよければよい」**という閉鎖的な考え方に陥り、市民意識や積極的な地域連帯意識には程遠い状況であることを示している。そのうえで、家庭で見いだされなくなった勤労生活・団体生活・市民生活などを両親教育や青少年教育で提供する必要性を述べている。

#### ④社教審 71 答申がもたらした社会教育政策の転換

高度経済成長期は都市部・農村部を問わず社会の姿を一変させ、学校教育の肥大化、家庭の教育力の低下、地域社会の連帯感の低下を招いた。社教審 71 答申は、それらの状況を教育により打開することを目的としたものである。本答申が、今日でも重視されているのは、現在でも解消されていない家庭の教育力の低下や地域社会の連帯感の低下に対して、生涯教育の理念に基づいた取組姿勢を初めて示した答申だからである。

本答申により社会教育は、戦前からの枠組である義務教育修了後の青年を対象にした〈少年期から青年期〉への統合にすぎなかった視点を、生まれてから生涯を終えるまでという〈各ライフステージ〉を統合する学習へと概念を拡大させた。また、学校教育を社会教育が〈補完〉するという視点を、学校教育・社会教育・家庭教育が〈幅広い連携〉を模索する契機となった答申であったと言えるだろう。

## 第 2 節 「地域の教育力」に関する政策動向

### 第 1 項 主要答申における「地域の教育力」の変遷

#### ①諸答申における「地域の教育力」の登場

前節では、高度経済成長期における地域社会の機能低下を確認した。そこで、本節では、その機能低下に伴う「地域の教育力」の弱体化について、各種答申がどのように捉え、対応策を提唱したのかを確認していこう。

「地域の教育力」という用語が各種答申で使われたのは、「いじめ」や「校内暴力」といった学校教育現場での喫緊の諸課題に対応した 1986 年の臨時教育審議会「教育改革に関する第 2 次答申」（1986）が初めてである。その後、この用語は 1996 年の中央教育審

議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（1996）において用いられることで、国全体の文教政策の中に位置づけられるに至った。それ以降は、各種答申・行政文書において頻繁に登場するようになる。概して、この用語は子供を育てるためには学校だけではなく家庭や地域の教育作用が重要であるという文脈で使用されている。本項では、「地域の教育力」という用語が答申類で初めて用いられて以降、最新答申である中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」（2015）に至るまでにどのような変遷をたどったのかを、〈使用されている文脈〉〈内容の提示〉〈学校教育との関係〉〈社会教育行政の関与〉〈「地域」の概念〉の5点に焦点をあてて確認を行う。

この5点に着目する理由は、「地域の教育力」に関する新たなパラダイムを提示したともいい得る最新答申（2015）へと至る変遷過程を確認することで、問題の所在を明確化させたいからである。本答申は、こと「地域の教育力」の内容に限ったとしても、(1)かつて存在したとされる「地域の教育力」を回復・再生させるという理論的メカニズムにまったく力点を置いていないこと、そのために逆に、(2)「地域の教育力」向上の具体的な方針を提唱し得ていること、(3)地域と学校の双方が主体となって子供を育てるという基本方針が提示されていること、(4)それら両者の協働において地域住民自身の新たな「学び」が生まれ、そのことによってさらに「地域の教育力」を向上させるという動的なプロセスに着目したこと、この4点において画期的な答申である。この答申が出された背景には、地域社会における諸機能の低下に、これまでの答申や政策では歯止めをかけることができず、一層進行し続けていることへの危機感があると考えられる。

## ②本項で概観する主要答申

これから概観する、用語「地域の教育力」が頻出する5答申は以下のものである。

- (1) 臨時教育審議会（1986～1987）「教育改革に関する第2次答申」（1986）【「臨教審2次答申」と略記】
- (2) 中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（1996）【「中教審96答申」と略記】
- (3) 生涯学習審議会答申「社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方について」（1998）【「生涯審98答申」と略記】
- (4) 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」（2008）【「中教審08答申」と略記】
- (5) 中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」（2015）【「中教審15答申」と略記】

## ③臨教審2次答申（1986）

内閣総理大臣の諮問機関として設置され臨教審は、1985年から1987年の間に第1次から第4次まで4つの答申を提出した。それらの答申は、教育改革を推進するための要点として、生涯学習体系への移行、個性重視の原則、国際化並びに情報化への対応について提

言している。生涯学習体系への移行等を提言した臨教審 2 次答申は、答申としては初めて「地域の教育力」という用語が登場するのだが、それがどのように用いられているかを、主に〈使用されている文脈〉〈内容の提示〉に焦点をあてて確認をしていきたい。

臨教審 2 次答申では、社会の変化にともない家庭や地域の諸機能が低下し、本来それらが担うべき教育を学校が担うことになり、学校教育体系の肥大化が指摘されている。この問題の改善のために重要なのは、「学校は、家庭や地域の教育と密接な関連をもつ様々な教育活動を通じて家庭や地域に問題を投げかけ、その教育力の回復と活性化」を図ることであるとする。この指摘で中心をなすのは、すでに学校が抱え込んでいる多様な教育活動を、地域や家庭に投げ返す必要性である。つまり、「地域の教育力」は、学校教育の肥大化を解消するために、学校が削ぎ落とした教育活動の受け皿として考えられている。この点を本答申では、「生涯学習体系への移行を主軸にして、学校中心の考え方を脱却」するために、「家庭・学校および地域の三者が有機的な連携を保って、学習機会の整備を進めていく」と述べられている。しかし、そこにみられるのは、学校・家庭・地域で行われている教育活動全体の再編というよりは、むしろ、全体的な教育諸活動の再分配により、学校教育内部における諸問題の解決を指向することであろう。

ところが、そもそも本答申では、この再分配にあたって、受け皿となる地域と家庭の教育力は低下していると問題点が指摘されている。その解消のために、これからの社会教育行政は、「学習環境の急速な変化に対応して、新たな形で学校外の様々な教育力の回復を図る」ことが必要であるとされている。しかし、その回復方策については、「学校教育の役割の限界を明確化し、家庭や地域の教育力の回復と活性化を図る」と述べるにとどまり、その回復すべき姿や道筋が示されていない。つまり、一方で「地域の教育力」の低下を認識しながら、他方で学校が抱える肥大化した教育活動を地域に投げ返すという発想は、「地域の教育力」の回復方策をも示していない点を含めて、本答申が提唱した生涯学習体系の総合的な再編成という趣旨の妥当性にも関わらず、その理論メカニズムそのものは破綻していると言わざるを得ないだろう。

このように、本答申の内容には大きな問題がある。しかし、「地域の教育力」を 1 つの論議すべき主題とした点、学校と地域との関係をどのように構築すべきかを提唱した点において大きな道標となったとすることができるだろう。

#### ④中教審 96 答申（1996）

現行の学習指導要領において最重要視されている「生きる力」を示した中教審 96 答申は、類まれな画期的な答申である。この答申の中で「地域の教育力」は、「生きる力」と関連づけられることで、国の文教政策の中に明確に位置づけられたと見ることができよう。ここでは、まずは「生きる力」それ自体の内容を確認し、次に「地域の教育力」との関係性を述べることにしよう。その上で、答申の中で、「地域の教育力」がどのように用いられているかを、主に〈使用されている文脈〉〈内容の提示〉〈学校教育との関係〉に焦点を当てて確認をしていきたい。

本答申は、学校教育が「知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育」へと基本理念を転換することにより、「生きる力」を育む方向性を提唱した。この「生きる力」とは、自ら学ぶ意欲と社会変化に主体的に対

応できる能力等を強調した「新しい学力観」<sup>8)</sup>をさらに発展させたものである。本答申では、「生きる力」について、以下のように示されている。

「我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、(中略) [生きる力] と称する(中略) [生きる力] は、学校教育や家庭教育を基礎としつつ、地域での様々な体験を通じて、はじめてしっかりと子供たちの中に根づいていく。また、こうした地域社会での様々な体験は、学校教育で自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、表現し、行動できる資質や能力を身に付けていくための基礎となるのである」([生きる力]のカッコの表記は原文のママ 下線は筆者が追記)

上記引用で明らかなように、「生きる力」は地域における体験を通じて「はじめて」根づくことと述べられている。ここにある「はじめて」という指摘は、質的な転換といってよいほどに重要なものである。これまでの答申において、「地域社会」とは、学校や家庭との連携対象として把握され、1970年代以降に繰り返すそのように提唱されてきた<sup>9)</sup>。それらは、より良い教育活動のための連携という一般論を出るものではない。それに対して、このような学校教育において育もうとする「生きる力」の育成に関連性を持ったものとして「地域における体験」が必要不可欠であるという指摘は、まさに画期的である。ただし、この答申で示された取組は、概して地域が学校に協力するという暗黙の了解が成立しているように思える。つまり、この時点では、学校と地域の両者が主体となり、双方向性を持った連携の提案までには至っていない。

ところで、そもそも地域における体験がなぜ、学校教育にとって必要不可欠とされるのだろうか。この点を亀井浩明が簡潔に示している。「思考や実践の出発点あるいは基盤として、あるいは、思考や知識を働かせ、実践して、より良い生活を創り出していくために体験が必要である」。ただし、体験は固定化されて新しい現象に柔軟に対応できないことがあるので「経験を体験化し自分自身の行動基準にするよう努力すると同時に、不断に新しい経験をして自分自身の体験すなわち行動基準を再構築していくことが必要である」<sup>10)</sup>。

亀井の言説で注目すべきは、「思考や実践の基盤」として体験が必要であるだけでなく、「思考や知識を働かせ(る)」ためにも体験が必要であるという論点である。ここで意味するものは、「知識を働かせる」、つまり「知識を機能させる」には、体験が基盤として不可欠であるということである。知識は、単に暗記すればよいというものではなく、新たな状況にあって自らの行動基準として機能するものであるが、その行動基準が固定化される傾向にあるために、不断に更新されなければならない。つまり、体験は多様性と継続性が保たれて初めて存在意義があると言えるだろう。

以上から明らかなように、子供が多様な体験を日常的に積み重ねていくことは、「生きる力」を子供に根付かせるためには必要不可欠な要素である。本答申が指摘する「地域における様々な体験」とは、そのようなものとして理解されなければならない。

では、少し視点を変え、「地域における様々な体験」を可能にする地域とはどのようなものかを考えてみよう。むしろ、「地域の教育力」が高いほど、その可能性は大きくなるだろう。なぜならば、地域の安全性が高いほど、子供が地域の中で様々な体験活動を自由に行えるからであり、子供を指導することができる地域人材・組織が潤沢であればあるほど、地域において多様な体験機会を子供に提供でき、さらには、学校において学校支援ボランティア等として子供と関わるのが想定されるからである。このように、地域の人材・組織、そして環境までもが、「地域の教育力」として子供の体験機会を豊かにするのである。

このように、中教審 96 答申が拓いた「生きる力」とは、「地域の教育力」を不可欠としている。本答申は「地域の教育力」が低下しているという認識を示し、「今日、地域社会の教育力の再生を促すことが極めて重要なことになっている」と適切に述べる。ところが、〈かつて存在したとされる「地域の教育力」〉を回復するという理論メカニズムに囚われているために、その再生方策は、リアリティを欠いていると言わざるを得ない。そこでの具体的な改善策としては、「遊び場の確保」等が「地域社会における教育の条件整備と充実方策」として列挙されている点に端的に現れている。

つまり、中教審 96 答申にとっての「地域」とは、「地域における様々な体験」を可能にする場であるという画期的な指摘はあるものの、あくまでも学校を基軸に見られるものに限定されているのであり、そこに向けられた視線の先の「地域」にリアリティは存在しない。そのために、学校と地域の関わりについては、学校を地域に開く方向性を示し、学校施設を地域住民へ開放するだけでなく、「学校がその教育活動を展開するにあたっては、もっと地域の教育力を生かすことや、家庭や地域社会の支援を受けること」に取り組むことで、「地域社会とともに子供を育てていくという視点に立った学校運営」を実現すべきであると指摘するのである。とはいえ、地域住民の協力を得ることで、学校の中に限定されるものの地域と〈ともに〉子供を育てるという提案は注視すべきであろう。

#### ⑤生涯審 98 答申（1998）

生涯審 98 答申は、生涯学習・社会教育側の視点から「地域の教育力」が語られた初の答申である。これまで概観してきた学校教育側の視点ではなく、生涯学習側の視点から「地域の教育力」がどのように用いられているかを、主に〈使用されている文脈〉〈内容の提示〉〈社会教育行政の関与〉に焦点を当てて確認をしていきたい。

本答申は、地域社会の変化による住民の連帯感の希薄化、完全学校週 5 日制への移行、学校のスリム化等をふまえると、「青少年に対する社会教育の責任は一層重要なものとなっており、社会教育行政は、地域社会の活性化と地域の教育力向上に取り組む」必要性があると述べる。その取組には、「地域住民による自主的な学習活動や社会参加活動が果たす役割は極めて大きい」と述べ、社会教育行政には、学習・活動機会、住民相互の交流、ボランティアの活動機会を提供する役割が示されている。このような機会は、各々に行われるのではなく、「各部局の展開する事業や民間の活動が個別に実施されると同時に、こうした活動等がネットワークを通して、相互に連携し合うことが重要である」と述べる。

このように本答申は、ネットワーク型行政の推進を提唱している点で注視すべきであるものの、後述する中教審 08 答申とは異なり、学校の施設開放を除いて、それは学校教育



とは関連を持たない社会教育行政の領域内に留まるという途上性を強く示している。

#### ⑥中教審 08 答申（2008）

学校と地域との連携は、2001年に大阪教育大学附属池田小学校の児童殺傷事件が起きることで、両者の関係が一時的に停滞することとなった。しかし、地域社会における諸機能は、全体的には低下する性向のままであるために、両者の連携に関する政策は基本的に強化される方向にさらに加速した。この動向の中で2006年に教育基本法が改正され、第13条「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」の条項が追加された。本改正については、じつに多様な議論が見られたが、ここでの議論主題である「地域の教育力」に関連するものとして生涯学習の視点に立つ清國祐二の論点は、単に連携することのみにとどまらず、連携する者の機能向上についても指摘している点で秀逸である。「学校教育や社会教育、家庭教育等の教育を構成する機能が、もはや単独では十分機能しなくなっている」という側面をふまえた改正であり、その3者が連携することで、「それぞれが固有にもつ機能を効果的に活用し合うことで、それぞれの機能をも高めることが期待される」<sup>11)</sup>。

この教育基本法改正をふまえて提出された中教審 08 答申は、「地域の教育力」の向上するプロセスあるいは、「地域」の概念を把握する上ではことに重要なものである。ここでは、「地域の教育力」の向上方策と関連して、この用語がどのように用いられているかを、主に〈使用されている文脈〉〈内容の提示〉〈社会教育行政の関与〉〈「地域」の概念〉に焦点をあてて確認をしていきたい。

本答申は、中教審 96 答申と同様に、「生きる力」の育成は学校教育が重要な基盤であるとしながらも、それだけでなく実社会における多様な体験等が十分条件であると読むことができる。そのために、低下傾向にある「地域社会の教育力を向上させる方策を検討することが急務となっている」と指摘する。その方策として、小学校を核にした「放課後子どもプラン」や、学校支援ボランティアの活動に地域住民が参画することを提唱する。それらの地域住民による活動には、「これまで培ってきた知識や経験、学習の成果を生かすことにもつながるものであり、ひいては地域社会全体の教育力を向上させることが期待できる」と述べられている。

ここで注視すべきは、「放課後子どもプラン」に凝縮される小学校区への着目である。つまり、この提案は学校・地域における子供を育てる活動において、小学校区という子供も含めた地域住民の具体的な〈様々な体験をともにする場〉を軸にしている点である[この論点に関しては後述]。小学校区内の地域住民の知識や経験を学校や社会教育行政が活用すること、このことによって意図的に「地域の教育力」を向上させようとするものである。この取組で注目すべきは、目に見えない〈かつて存在したされる「地域の教育力」〉なるものを目標に取組むのではなく、教育現場において実際に活動する人々が実在するとみなす諸資源を利用するという現実的な方向性である。それに加え、実践現場に焦点化しているので、より具体的な「動的なプロセス」として施策を提唱している点にも着目すべきである。ただし、このプロセスにおいては、地域住民が一方的に協力する立場になっている点には留意が必要である。つまり、本答申が示す「地域住民」とは、単なるマンパワーであり、地域社会の中で生き生きと暮らす普通の地域住民の姿ではない。

そのために、社会教育行政には、このような取組において、幅広い地域人材が参画する

こと、その参画の方法として企画・立案段階から関わることも検討すべきで、「社会全体の教育力の向上を図るためには、行政や社会教育施設の職員のみならず、地域の人材がこれらの専門職員と連携」する必要性が述べられることになる。この指摘そのものは妥当なものではあるが、こうした行政にとって都合の良い人材は決して多くはない。むしろ、具体的な連携の場面で、どのように連携関係を築き、継続していくかという論点のほうがかかるかに重要になるだろう。

さらに、本答申には注目すべき点がある。それは、従来の諸答申では明確にされてこなかった「地域」の概念が明示されたことである。具体的に「地域」とは、「住民間のコミュニケーションの総体として捉え、空間的な広がりとしては、基本的には小学校区程度と捉える」と述べられている<sup>12)</sup>。この捉え方の先駆には、前章において述べた松原(1981)が存在する<sup>13)</sup>。これまでの答申ように、「地域」の圏域を示さないことについては、各自治体の「地域」の実情に応じて、その圏域を捉えるほうが適切であるという考え方はあるだろう。しかし、地域住民の紐帯に関する意識、小学校などの地域における資源の多寡は、松原が指摘した3層構造の中においてでさえ大きな差がある。それゆえ、本答申が「地域」を小学校区と規定することは、上記で述べた通り、小学校や地域資源に焦点化した具体的な施策の提示に結び付くのである。

本答申には「地域」を小学校区と規定し、「地域の教育力」の向上には「動的なプロセス」が示されていると見ることができよう。このプロセスは、後述する中教審15答申において、一層深化した内容として継承されていくのである。

本答申の提出を受けて、第6期中央教育審議会生涯学習分科会は審議を行い、2013年に「第6期中央教育審議会生涯学習分科会における議論の整理」を提出している。その中で、社会教育関係予算・職員数の縮小、NPOなど多様な主体による社会教育事業の展開、人々の学習ニーズの多様化・高度化により、社会教育行政のみで本来の役割を果たしていくことが限界を迎えていると指摘する。

そのために、社会教育行政には、「地域の絆の構築、地域コミュニティの形成、地域課題の解決といった地域の総合的な課題に対応」ができるように、「ネットワーク型行政の推進を通じた「社会教育行政の再構築」が求められていると提言する。この再構築とは、連携・協働が進んでいる学校教育以外にも、「特に首長部局等と積極的に効果的な連携を仕掛け、地域住民も一体となって協働」する仕組みづくりである。つまり、この方策は、社会教育行政が各行政部署と連携を図ることを促進するために、社会教育行政の取組領域を意図的に拡大していく提言なのである。

#### ⑦中教審15答申(2015)

最後に紹介する中教審15答申は、前述した通り、(1)かつて存在したとされる「地域の教育力」を回復・再生させるという理論的メカニズムにまったく力点を置いていないこと、そのために逆に、(2)「地域の教育力」向上の具体的な方針を提唱し得ていること、(3)地域と学校の双方が主体となって子供を育てるという基本方針が提示されていること、(4)それら両者の協働において地域住民自身の新たな「学び」が生まれ、そのことによってさらに「地域の教育力」を向上させるという動的なプロセスに着目したこと、この4点において画期的な答申である。ここでは、上記の点に注目して「地域の教育力」がどのように

用いられているかを、主に〈使用されている文脈〉〈内容の提示〉〈社会教育行政の関与〉〈学校教育との関係〉に焦点をあてて確認をしていきたい。

この答申の作成過程は、中央教育審議会の生涯学習分科会と初等中等教育分科会の下に、それぞれ「学校地域協働部会」（「協働部会」と略記）、「地域とともにある学校の在り方に関する作業部会」（「作業部会」と略記）を設け、2015年4月の諮問以降、半年の間に、協働部会11回、作業部会12回（うち合同部会5回）、それに加え生涯学習分科会4回と初等中等教育分科会5回、さらに総会が4回開催され集中的に審議が重ねられた。協働部会の委員である牧野篤は、委員の中で共有された意識として、「本来、地域コミュニティや家庭が担うべき教育機能が弱まっている。その結果、複雑なさまざまな問題が学校に持ち込まれ、困難な教育課題が学校だけに押し付けられているのではないか。しかも、学校も地域コミュニティに対して閉じられる傾向が強く、市民の信頼を十全に得ているとはいえない一面があるのではないか。このままでは、学校はあと15年持たないのではないか」という切迫した危機感を持ちながら審議が行われたと述べる<sup>14)</sup>。その危機感を、本答申の「おわりに」において、「誰かが何とかしてくれる、のではなく、自分たちが「当事者」として、自分たちの力で学校や地域を創り上げていく」という箇所に出している。

本答申では、一方で「地域の教育力」は子供の「生きる力」を育てるうえで必要不可欠であると述べられるが、他方で家庭を含めた地域社会全体の教育力は低下傾向にあると指摘されている。そのために、以下のように改善策を提唱している。「地縁を再生するという視点にとどまらず、新たに地域コミュニティを創り出すという視点に立って、学校と地域住民や保護者等が力を合わせて子供たちの学びや育ちを支援する地域基盤を再構築していくこと、さらには、こうした取組を広げ、常に社会全体で互いの幸せについて考え、そのために何ができるかを問い、学び続ける社会の形成を進めていくことが課題となっている」。

この引用からは、中教審08答申で示された「学区への着目」「実践現場への焦点化」「動的プロセスの提唱」を基本的には継承していると考えられる。この中で、「動的プロセスの提唱」においては、新たな視点を加えられている。それは、協働関係を通じて地域住民が主体的に「学び」続けるという点である。この「学び」は、それだけではなく、以下のような波及効果も発生する。「学校と地域が連携・協働するだけでなく、子供の育ちを軸に据えながら、地域社会にある様々な機関や団体等がつながり、住民自らが学習し、地域における教育の当事者としての意識・行動を喚起していくことで、大人同士の絆が深まり、学びも一層深まっていく」。

つまり、この「学び」を起点にして、子供の教育環境が向上し、地域住民の人間関係を豊かにし、そのうえ学習意欲がさらに高まるという「循環」が生じるのである。中教審08答申で示されたのは、地域住民が学校に知識や経験を提供するという一方的な関係であるが、本答申が示したのは、地域住民にも達成感・充実感があるという双方向的な関係である。それではなければ、両者の協働関係が継続・発展しないという観点、つまり、本答申は学校側だけでなく住民側の視点にも立って両者の連携像を描いている。このことが、極めて重要なのである。このように、本答申から読み取れる「地域の教育力」向上の「動的プロセス」は、「学び」を新たな視点に加えることにより、双方向的な関係性を実現している点で、一層実効性を伴った内容と言えるだろう。

本答申は、このように画期的な内容であるが、改めて指摘したい点がある。それは、協働関係における「学び」や人間関係の深まりの延長線上にある地域住民が感じる「楽しさ」への着目である。例えば、地域住民が学ぶことを通じて、新しい知識を得ること、子供との活動が充実すること、交友関係が広がること、ひいては学校や地域がより良いものになっていくこと、これらには達成感や充実感が存在し、「楽しい」と感じることは十分に想像できるであろう。「楽しい」から活動が継続でき、意欲も深まり、仲間と協力できる、これらのことが、連携関係の継続とともに活動の質を深化させるのである。

これまで確認したように本答申は、学校と地域との協働を通じて、「地域の教育力」の向上だけでなく、地域の基盤づくりまでも指向している。そのための制度設計としては、学校支援地域本部や放課後子供教室を基盤にし、さらに多様な活動を包含する「地域学校協働本部」事業が提言されている。この事業の特徴は、「社会教育のフィールドにおいて、地域の人々や団体により「緩やかなネットワーク」を形成した、任意性の高い体制」で、「「支援」から「連携・協働」、「個別」から「総合化・ネットワーク化」」を目指していることである。

この制度を運用するためには、「地域住民や学校との連絡調整を行う「地域コーディネーター」及び複数のコーディネーターとの連絡調整等を行う「統括的なコーディネーター」の配置」が提言されている。ここで注視すべきは、2点ある。

第1には、地域コーディネーターが学校支援地域本部と放課後子供教室を一括して運用することで、これまで両事業で個別に管理・活用されていた人材・団体・機関といった学区内の地域資源の情報を集約し、一層の活用が実現できることである。さらには、学区ごとの地域資源を統括的なコーディネーターが集約することで、自治体全体の地域資源の情報を把握することが可能になるのである。

第2には、学区内における地域の人材情報を集約する役割を担う地域コーディネーターを行政職の社会教育主事ではなく、地域人材を想定していることである。つまり、コーディネーター自身がつながりを持っている、もしくは在住しているからこそ知っているリアルな人間（社会）関係を、そのまま生かして地域の人的資源を集約するという発想を読み取ることができる。この地域のリアルな人間関係を基軸にした方策を提唱していることには、注視すべきであろう。

これらのことから、中教審08答申で示した学区への着目は、学区内における「地域の教育力」向上に関する明確な方策の提示に進展するとともに、自治体全域における地域資源の情報共有へと進展しつつあると言えるだろう。

このような制度設計は重要であることに疑う余地はないが、これまでも学校と社会教育行政の間で、地域資源の共有化や相互提供は行われてはきたはずである。そのような、インフォーマルな連携を可能にしていた学校と社会教育行政の関係性は、今後はどのように捉えればよいのだろうか。不要になるのであろうか。結論から言えば、これらの関係は、これからも重要であることには変わりはないと考える。なぜならば、制度自体が存在したとしても、実践現場の運用が図られるとは限らないからである<sup>15)</sup>。これまでの連携を成立させてきた両者の「関係性」は、属人的なもので当事者間の資質によるところが大きく、事業運営を飛躍的に推進させることがあれば、停滞させることもある。それゆえ、これまでの属人的な「関係性」に頼るだけでなく、「地域学校協働本部」事業としての制度設計

が提唱されたことは、より安定した事業運営に資するものである。これらの具体性を持った提案は、このように一方では現場実践をさらに推進する効果が期待できるが、他方では、自治体における取組の足かせになることも想定できる。特に、本事業の補助金支出の条件となればなおさらで、この点は、今後注視していく必要があるだろう。

## 第2項 主要答申の「地域の教育力」に関するまとめ

ここまで、「地域の教育力」を使用した主要な答申について、その用語がどのように捉えられているか、最新の答申までの変遷を検討した。その内容をもとに、「地域の教育力」を本論において捉える要点について、〈「地域」の捉え方〉、〈「回復への物語」との決別〉、〈動的プロセスとしての「地域の教育力」〉の3点に整理してみたい。

### ①「地域」の捉え方について

最初に取りあげるのは、〈「地域」の捉え方〉についてである。学校と地域との関係は、両者がともに主体性をもち、双方向性を有するものへと深化しつつある。この関係は、社会教育側から捉えれば地域住民が、その地域に設置されている学校の支援や運営に携わることであり、学校側から捉えれば、学区内の地域住民の参画を得ながら学校運営を行うことである。前述した通り、中教審08答申は「「地域」とは、その住民間のコミュニケーションの総体として捉え、空間的な広がりとしては、基本的には小学校区程度と捉える」と示している。つまり、学校と地域との協働関係は、必然的に学区を圏域として捉えることが適切であると考えられる。この点は、第1章の先行研究と整合性が取れることにもなるので、本論においては、「地域」の圏域を小学校区として捉えていくことにしたい。

### ②「回復への物語」との決別について

次に取りあげるのは、〈「回復への物語」との決別〉についてである。これまで概観した中教審96答申以前は、第1章で確認した先行研究と同様に〈かつて存在していたとする「地域の教育力」〉の回復を目指していた。しかし、それらの答申において、その全体像が示されず、どのように改善すべきか不明瞭であるがゆえに、具体的な改善方策が提唱されていない。この具体的な改善方策が示されないことと、前章で検討した「地域の教育力」の多様な定義が創出されることは、〈かつて存在していたとする「地域の教育力」〉が明示されていないことが両者に関連している。つまり、前者は回復すべき目標が不明確であるがゆえに具体的な手立てが見出せず、後者もかつての実態が不明確であるがゆえに、論者が価値観に基づいて概念を定義している。それゆえに、この「地域の教育力」を回復させるという論理は適切とは言えないだろう。

さらに、前章で述べた通り、地域の環境は激変しており、そもそも回復は不可能であると考えられる。それゆえに、〈かつて存在していたとする「地域の教育力」〉の回復を目指すのではなく、現状の地域における諸資源を活用して「地域の教育力」を少しでも向上させるという視点を持つ必要がある。

### ③動的プロセスとしての「地域の教育力」向上について

中教審15答申は、「地域の教育力」の回復に力点を置かないことで、むしろ具体的な

向上方策を提唱している。その内容は、地域と学校との協働関係が核になり多様な機関がネットワークを作り、子供の育ちを支える基盤を構築することである。さらに、この取組は、地域住民に新たな「学び」を生じさせ、そのことによって大人同士の絆が深まる等、「地域の教育力」の向上にとどまらず、地域づくりにも資するという動的なプロセスである。

特に、中教審 08 答申までは、地域は学校に協力する対象として捉えられていたが、本答申では、学校が地域と共に向上していくという双方向性を持った関係が描かれている。そうでなければ、両者の関係が長続きすることは難しく、継続性を持った取組にはなり得ないのである。

このように、学校と地域が共に向上していくという指摘は適切であるが、実際の両者の関係性はいまだに途上性がある。それは、1970 年代の生涯教育論・学社連携論、1990 年代中盤の学社融合論、近年の放課後子供教室や学校支援地域本部事業をみても、常に両者の関係のあり方が模索され続けてきたと理解できるだろう。

そのような関係の途上性をふまえたとしても、この捉え方は、実践事例を考察するうえで着目する必要があるだろう。なぜならば、中教審 15 答申は、地域住民の紐帯の弛緩、行政の財政悪化、地域の基盤は弱体化にともなう公助の増大等、地域の厳しい現状をふまえた提言となっているからである。学校と地域社会との両者を共に改善しなくてはならないという方針は、まさに危機感の表れと言えるだろう。

それゆえに、本論の分析・考察においては、この双方向性を持った捉え方は、重要な論点となるだろう。ただし、以下の 2 点を補足することとする。

第 1 には、協働関係における「学び」や人間関係の深まりの延長線上にある地域住民が感じる「楽しさ」への着目である。「楽しい」から活動を継続でき、意欲も深まり、仲間と協力できる、これらのことが協働関係の継続とともに活動の質を深化させるのである。荻野（2011）は、環境保護団体等を典型とする「目的団体」よりも、いわゆるサークル等の「中間団体」のほうが、次章で示すソーシャル・キャピタルを増幅させる効果があると指摘する<sup>16)</sup>。これまでの生涯学習施策が個人の趣味や教養講座に偏りすぎていたという批判があるが、他方で、それらの学習サークルは、地域住民のネットワークを強化する側面がある。それゆえに、「楽しく」活動する機会を支えているサークル・スポーツ団体等は、積極的に評価していく必要があるだろう。

第 2 には、学校と地域との関係だけではなく、社会教育関係機関・団体同士の協働による取組も含めていくことである。子供を育てるための地域基盤をいかに構築するかが本論の主題である。それゆえに、研究の対象を拡大することには問題はないだろう。

さて、次章では、分析視角について説明していきたい。本論においては先に述べた通り、学校や地域団体・機関など相互関係性、つまりネットワークが「地域の教育力」向上を紐解く鍵となりそうである。それゆえ、ソーシャル・キャピタル論<sup>17)</sup>が事例分析をするために有効であると推察されるので、次章ではその点について詳しく説明していこう。

## 注釈

1) 遠藤克弥編著『地域教育論』川島書房、2011、p67

2) 日高幸男・福留強編『学社連携の理念と方法』全日本社会教育連合会、1993、pp12-13

- 3) 吉川洋『高度成長 日本を変えた 6000 日』中公文庫, 2012, pp130-156 を参照
- 4) 張江洋直・大谷栄一編『ソシオロジカル・スタディーズ』世界思想社, 2007, p122
- 5) 1) と同じ。p67
- 6) 二関隆美「社会教育審議会答申について」『社会教育』全日本社会教育連合会, 1971 年 8 月号, p11
- 7) 岡田忠雄「社会教育審議会答申をどう見るか ―日本社会教育学会六月集会の討議から―」『月刊社会教育』国土社, 1971 年 8 月号, p 59
- 8) 教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」(1987)
- 9) 社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育の在り方について」(1971)
- 10) 亀井浩明編『「生きる力」をはぐくむカリキュラム経営』1999, 東洋館出版社, p39
- 11) 清國祐二「教育サポーター・学校支援ボランティア等による地域の教育力再生」『日本生涯教育学会年報』第 28 号, 2007, pp63-64
- 12) 「中央教育審議会生涯学習分科会・家庭・地域の教育力の向上に関する特別委員会『家庭・地域の教育力の向上に関する特別委員会審議状況について』(2006 年 9 月 19 日) で示された内容に基づいている。
- 13) 松原治郎・鐘ヶ江晴彦『地域と教育』第一法規, 1981, pp14-15 松原は、日本の地域社会を定義するには、生活行動体系の広がり基準にすべきであると述べ、居住区(農村の集落・都市の街区)、定住区(小学校区)、定住圏(都市、農山村一体)といった 3 層構造としての捉え方を示した。
- 14) 牧野篤「問われる「当事者」としての意識と志 ―深読み中教審答申」『月刊公民館』全国公民館連合会, 2016 年 2 月号, p21-22 牧野は、同誌の中で「水と油と言われた生涯学習政策局と初等中等教育局が一緒になって議論し、とりまとめた前例のない画期的な答申」であるとも述べている。
- 15) 例えば、社会教育委員は、社会教育法において役割等が定められているが、その活動は全国的に停滞している。つまり、活動を活性化させるためには、制度・仕組だけではなく、携わる職員や委員の関係性や委員の選出母体、自治体の特徴などトータルに捉える必要があることを示している。
- 16) 荻野亮吾「社会的ネットワークの形成に中間集団が果たす役割 ― J G S S -2003 を用いた分析―」『日本生涯教育学会年報』第 32 号, 2011, pp125-141
- 17) ソーシャル・キャピタルは多様な定義があるが、ロバート・D・パットナムは、「個人間のつながり、すなわち社会的ネットワーク、およびそこから生じる互酬性と信頼性の規範」と定義している。

### 第3章 ソーシャル・キャピタルに関する研究動向

#### 第1節 ソーシャル・キャピタルとは何か

##### 第1項 ソーシャル・キャピタルの概要

###### ①生涯学習・社会教育とソーシャル・キャピタルとの接合点

「ソーシャル・キャピタル」(social capital)という概念は、生涯学習・社会教育分野では、近年注目を浴びるようになった<sup>1)</sup>。なぜならば、この概念は「地域の教育力」の向上を紐解く鍵となる可能性があるからである。このソーシャル・キャピタルとはいかなるものなのか。まずは、手がかりとして、辞書的な仕方で、ソーシャル・キャピタルの定義を確認しておこう。それは、「さまざまな種類のアクター(個人、集団、組織)がほかのアクターとの結合、社会的関係への制御、コミットメントを通して得る諸資源、諸利益の価値の総体」<sup>2)</sup>であるとされている。この定義にあるように、人間同士の関係性の中に存在する資源であるために、近年においてソーシャル・キャピタルは、従来の「社会資本」や「社会的資本」ではなく、「社会関係資本」と訳されるようになってきている。つまり、「社会関係への投資がそういった資源をより豊かにし、それが結果としてより良い見返りを与える」<sup>3)</sup>資本という意味で「関係資本」として捉えられている。

この概念は、2000年以降に日本の社会科学の分野で多用されるようになった<sup>4)</sup>のだが、生涯学習・社会教育分野で登場したのは、いつ頃からであろうか。その契機となったのは、2006年の中央教育審議会生涯学習分科会(第37回)の会議資料において、ソーシャル・キャピタルに関する報告<sup>5)</sup>が行われたことである。その後、この用語を用いた論考が徐々に発表されるようになった<sup>6)</sup>。

この用語は、前章で確認した主要答申において、これまでに使用されてはいない。とすれば、生涯学習・社会教育分野の答申では、この概念に関して言及されてこなかったであろうか。

これを明らかにするために、第2章で取上げた主要答申を改めて確認してみよう。中教審96答申(1996)においては、地域社会における教育の充実について、各種団体のネットワークづくりが示され、中教審08答申(2008)では、行政関係者が様々な地域資源を掘り起こし、それらが目標を共有化したネットワークづくりの必要性が述べられている。中教審15答申(2015)においては、コーディネーターに地域人材を活用し、地域のリアルな人間関係を活用した人材情報の集約方策を示している<sup>7)</sup>。このように、「地域の教育力」の向上を説明する文脈において、地域における人々・団体のネットワーク、つまりソーシャル・キャピタルの創出・活用が実質的に述べられている。

それゆえに、ソーシャル・キャピタル概念は、「地域の教育力」の向上と強い関連があると推察できるだろう。それを明らかにするためにも、まずはソーシャル・キャピタルの概念について先行研究を基に分析し、「地域の教育力」を検討する際にソーシャル・キャピタル論をどのように関連付けていくのかを示す。

##### 第2項 ソーシャル・キャピタル概念の史的展開

###### ①ソーシャル・キャピタル概念の創出 ―パットナムまでの史的展開―

ここでは、ソーシャル・キャピタルの概念を確認する前に、まずは、それが登場した経緯についてロバート・D・パットナム(Robert D.Putnam)の文献から確認していこう<sup>8)</sup>。



この概念は、アメリカのウエストバージニア州の指導主事であった L.J.ハニファン (J.Hanifan) によって、1916年に初めて示された。彼は、学校にコミュニティが関与する重要性を述べる文脈においてソーシャル・キャピタルの概念を用いている。しかし、この概念は継承されることなく、やがて消え失せてしまう。その後、同じアイデアが、以下の各論者によって独立して何度も提唱されてきた。それは、1950年代にはカナダの社会学者<sup>9)</sup>により新興郊外地区でのクラブ所属を特徴づけるために、1960年代にはジェーン・ジェコブズ (Jane Butzner Jacobs) により近代大都市の近隣関係を称賛するために、1970年代にはグレン・ラウリーにより奴隷制度の社会的遺産の分析において、そして、1980年代には、P. ブリュデュール (Bourdieu Pierre) とエックハルト・シュトリヒにより社会的ネットワークに組み込まれた社会的・経済的資源を強調するために登場している。1980年代末には、J. コールマン (James Coleman) が教育の持つ社会的文脈を強調するために使用している。

## ②パットナムによるソーシャル・キャピタル概念の提唱

このように様々な論者により概念が示される中で、パットナム自身はソーシャル・キャピタルの概念を単に個人が活用する視点だけではなく、コールマンと同じく集団レベルにも焦点化して論じている。彼は、著書『哲学する民主主義』(1993=2001)の中でイタリア北部の水平的で市民的な絆を特徴とする歴史・文化が、ソーシャル・キャピタルを蓄積し、州制度の機能や経済パフォーマンスに影響を与えていたと結論付けている。この研究をもとに、ソーシャル・キャピタルを「調整された諸活動を活発にすることによって社会の効率性を改善できる、信頼、規範、ネットワークといった社会組織の特徴」<sup>10)</sup>と定義している。その後、2000年に彼は、アメリカのソーシャル・キャピタルの衰退に注目した著書『孤独なボウリング』(2000=2006)を上梓する。その中では、ソーシャル・キャピタルを「個人間のつながり、すなわち社会的ネットワーク、およびそこから生じる互酬性と信頼性の規範である」<sup>11)</sup>と定義している。

この著書の中で彼は、ソーシャル・キャピタルは、〈密なネットワーク〉に埋め込まれているときに力を発揮するとして、以下のように述べている。

「一般的互酬性という効果的な規範は、社会的交換の密なネットワークにより支えられる。協力者と将来なるかもしれない二者が、緊密なコミュニティのメンバーであったならば、将来出会う—あるいは人伝てに互いの噂を聞く可能性は高いだろう。したがって、彼らが有している評判は、瞬間的な裏切りから得られる利益以上に価値があることがほとんど確実であるということになる」<sup>12)</sup>。

ここで言う互酬性とは、辞書的な仕方で確認すれば「贈与とそれに対する返礼を中心とした関係、行動、観念、規範、原理」と定義され、「集団間の連帯」、つまりコミュニティと関わりがある<sup>13)</sup>と示されている。彼は、「一般的互酬性」という用語を、密なコミュニティを前提条件とした双方向性を持った贈与という意味で使用している。この密なコミュニティは、様々な情報が構成員内に広く伝搬されるために、互酬性の規範が一層強化されるのである。それゆえ、ソーシャル・キャピタルは、〈密なネットワーク〉から切り離

して考えることは不可能なのである。

### ③パットナム以降のソーシャル・キャピタル論の展開

パットナム以外の定義としては、以下のものがある。2000年に開催されたOECD（経済開発協力機構）とカナダのヒューマンリソース開発局との合同会議では、『国の福利 人的資本及び社会的資本の役割』（2001=2002）において、ソーシャル・キャピタルは「集団内部または集団間の協力を円滑にする共通の規範、価値観及び理解を伴うネットワーク」と定義されている<sup>14)</sup>。同書の中でソーシャル・キャピタルは、人的資本や物的資本と異なり、①相互関係的なものであること、②グループにより共有される公共財であること、③社会的投資により間接的なやり方で生産される特徴があると述べられている<sup>15)</sup>。このように、OECDのソーシャル・キャピタルの定義は、個人ではなく社会やグループに利益をもたらすという点で、パットナムの定義と同じ視点にたっている。

社会学の視点からは、ナン・リン（Nan Lin）が、『ソーシャル・キャピタル 社会構造と行為の理論』の中で「人々が何らかの行為を行うためにアクセスし活用する社会的ネットワークに埋め込まれた資源」と定義している<sup>16)</sup>。この「社会的ネットワークの中に埋め込まれた資源」が意味するものは、社会的紐帯を介さなければ手に入らないような機会や選択肢に関する有用な情報を諸個人にもたらすということである。彼は、このネットワークをソーシャル・キャピタルの重要な外生的条件であるとし、その概念には含まないと述べている<sup>17)</sup>。さらに、彼はソーシャル・キャピタルをパットナムとは異なる視点で捉えている。それは、ネットワークには個人がアクセスし、それを個人が活用するという点である。つまり、ソーシャル・キャピタルは社会やグループではなく個人に利益をもたらすという立場をとる<sup>18)</sup>。

日本においては、経済学の視点から稲葉陽二が「心の外部性を伴った信頼・規範・ネットワーク」とソーシャル・キャピタルを定義している<sup>19)</sup>。彼は、「外部性」については「個人や企業などの経済主体の行動に対して市場を通じないで影響を与える」<sup>20)</sup>ことであると述べる。さらに、「心の外部性」とするのは、公害などの物理的な外部性とは異なり、「人々の心に働きかけて、人々が認識してはじめて意味を持つという意味」<sup>21)</sup>であると言う。つまり、ソーシャル・キャピタルは、その存在を認知して初めて活用ができる資源ということになる。

### ④各論者によるソーシャル・キャピタル概念の批判的検討

ここまで、概観してきたソーシャル・キャピタル概念は、人々や団体の関係性の中においてのみ機能する資源であると考えられている点が共通している。それゆえ、すべての論者の概念、もしくは外生的条件には、「ネットワークに埋め込まれた資源」が含まれている。他方で、相違点としては、ソーシャル・キャピタルがもたらす利益を享受するのが個人に限定するのか、個人・グループの両者であるのかという点である。前者の観点に立脚した研究は「（1）個人がどのように社会関係に投資を行い、そして（2）利益を得るといった目的のもと、個人がどのように関係に埋め込まれた資源を獲得するか」<sup>22)</sup>に着目している。後者の観点に立脚した研究は、「（1）ある集団が集合財としての社会関係資本をどのように創出し、そして維持していくか、（2）そのような集合財は集団成員のライフ

チャンスをもどの程度増やしているのか」<sup>23)</sup>を論じている。

このような観点に基づいて、事例分析を行うための視角になるソーシャル・キャピタルの定義について検討していこう。

最初に検討するのは、ソーシャル・キャピタルがもたらす利益を享受するのが、リンが指摘するように個人に限定するのか、パトナム・OECD・稲葉が指摘するように個人とグループの両者であるのかという点である。

パトナムは、「奉仕クラブは、地域のエネルギーを動員して奨学金や疾病対策のための募金を募っているが、それと同時に、会員に対して親交とビジネス上のつながりを提供して個人的に報いている」と述べている。つまり、個人・グループの両者が利益を得るという立場に立っている<sup>24)</sup>。他方でリンは、「社会関係資本は市場で役立つ対人関係の個人投資とも考えられる」と述べている<sup>25)</sup>。つまり、個人が活用して、利益を得るという立場に立っている。このリンが個人に着目するのは、「個々人は自らの社会的なつながりの広さと多様性に応じて、異なった関係的資源を有する」<sup>26)</sup>と指摘するように、個々人が所有し活用できる資源には多様性と多層性が存在するためである。それゆえに、諸事例を詳細に把握するためには、個人に着目する必要がある。このように、リンの定義は、パトナムのものと比較して精緻化されているとみることができよう。

後述する第5～7章の各事例で取上げる地区公民館長・地域子ども教室のコーディネーター・社会教育委員・社会教育主事の活動では、役職・行政職としてのソーシャル・キャピタルだけではなく、その個人が持つ資源が活用されているという側面がある。それゆえに、個人に着目しなくては、それらの人物が持つ多様で多層的なソーシャル・キャピタルを捉えていくことは不可能なのである。

ところが、本論の中心的な問いは社会教育行政の施策である。それゆえに、最終的な全体考察においては、個人・グループの両者に着目する必要がある。その理由は以下の通りである。

行政は、組織であるがゆえに、全ての施策において継続性が求められる。時には、全体的な計画の変更や事業の中止もあるが、それは、個人が決定したものではなく、組織としての方針が転換されたことによるものである。なぜ、行政に継続性が求められるのかについては、言うまでもなく実績を積み重ね、所期の目標を達成するためである。この点については、行政だけでなく他の組織においてもあてはまることであるが、教育部局においては、教育委員会制度の趣旨に見るように継続性は一層重要視されている。なぜならば、「人を育てる」、「地域を育てる」といったプロセスには、長い時間を要するからである。

しかし、実際の社会教育行政において、諸施策の継続性は確保されていない場合がある。その1つ目の理由として、専門職である社会教育主事であっても、長くても3～4年で他部署へ異動してしまうことが少なくないからである。それに加えて、異動時の引き継ぎは、一般的には簡易な書面で行われている。この場合、関係諸団体等との関係性の引き継ぎまでは、行うことはできない。2つ目の理由として、職員の資質の問題もあるだろう。「以前の担当者の時は、こんな状態ではなかった」という事例は、少なからず存在する。

繰り返しになるが本論は、社会教育行政の施策が「地域の教育力」に与える影響を主題に据えている。それゆえに、最終的な結論においては、個人ではなく、行政施策の中で位置付けられている職員・審議会委員・コーディネーターとして考察を行う必要がある。つ

まり、個人の資質、能力、所持する資源に結論を求めることは、「特定の個人だから成果を上げた、もしくは失敗した」という考察となり、行政に求められる継続性という視点が抜け落ちてしまうのである。

このように、本論の分析は、各事例の分析においては個人の視点から「生き生きと実践を描き」、最終的な全体考察においては個人とグループ、つまり行政の視点から「全体を俯瞰しながら検討する」ために、ソーシャル・キャピタルの定義を使い分けていきたい。

このように、本論では、「個人」、もしくは「個人及びグループの両者」といった2つの視点に基づいて実際的な分析・考察を行うものである。では、後者に属するパットナム・OECD・稲葉の中で、どの定義を用いるのかについて次に検討していこう。

パットナムは、ソーシャル・キャピタル論を世に広めた中心的な人物であり、その後に示された諸定義は彼のものを批判的に検討していると考えられる。リンは、パットナムの定義を精緻化して個人に焦点化しているが、OECD・稲葉は、パットナムの定義を更新しているのか、つまり、彼と比較して優位性があるのかについて分析をしていこう。

最初にOECDの定義は、パットナムと比較して、「規範」と「信頼感」を中心に捉えている。しかし、パットナムは、既に「社会的ネットワーク、およびそこから生じる互酬性と信頼性の規範」が、社会の効率性を上げていくことは指摘している。それゆえに、両者の定義には大きな差異は見られず、OECDによる定義を積極的に用いる理由がないと考えた。

次に稲葉の定義は、「心の外部性」を従来の概念に加えている。それは、①市場を通じないで影響を与えること、②目には見えないため人々が認識して初めて意味を持つ、という特徴である。これらの点について既にパットナムは、目には見えない「個人間のつながり、すなわち社会的ネットワーク」としてソーシャル・キャピタルを示している。さらに、「そこから生じる互酬性と信頼性の規範」、つまり、贈与とそれに対する返礼は、市場とは直接関連せずにコミュニティの中で行われている行為であると述べている。つまり、稲葉の定義の特徴は、経済学の視点からパットナムの定義を置き換えたものに過ぎないと言えるだろう。それゆえに、この定義はパットナムを拡張するものでも、精緻化するものでもない。

以上の点から、本論では、各事例分析においては、リンの定義である「人々が何らかの行為を行うためにアクセスし活用する社会的ネットワークに埋め込まれた資源」、最終的な全体考察においては、パットナムの定義である「個人間のつながり、すなわち社会的ネットワーク、およびそこから生じる互酬性と信頼性の規範」を併用するものである。

#### ⑤ソーシャル・キャピタル論に関する批判

ソーシャル・キャピタル論に関しては、少なからず批判が存在する。埴淵知哉によると地域レベルにおけるソーシャル・キャピタルの実証研究をめぐる問題としては、①ソーシャル・キャピタルの測定をめぐる問題、②地域単位をめぐる問題、③地域の文脈に関する問題が存在すると述べられている<sup>27)</sup>。そこで、埴淵の論考をもとに、ソーシャル・キャピタルに関する批判の内容を確認し、本論の分析において問題が生じないかを検討してみよう。

はじめに、①の測定をめぐる問題は、ソーシャル・キャピタルの構成概念が多面的であ

ること、さらに、この構成概念は個別に提案されたもので全体として整合性が図られていないこと、それに加えて具体的な測定指標が多様なことである。そのために、ソーシャル・キャピタルを緻密に測定することは容易ではない。しかし、本論の目的は、ソーシャル・キャピタルの測定や地域間の比較ではないので大きな支障にはならない。

次に、②の地域単位をめぐる問題は、都道府県レベルのソーシャル・キャピタルに関するデータは、県民意識調査のようなものである程度は把握できるが、市町村レベルになると入手が困難になるということである。さらに、ソーシャル・キャピタルには、前述の通り「人々や団体の関係性の中においてのみ機能する資源である」という特徴がある。ところが、都道府県レベルを分析単位とすることには、市町村レベルと比較して人々の関係性が密であるとは言えない面があり、分析を行う単位として適切であるかという疑問が生じる。しかし、本研究の場合は、必要とするデータが統計的なものではなく、インタビューデータであるために収集が可能である。さらに、調査単位に関しては、人間関係が密であると考えられる学区に着目しているので問題は生じない。

最後に、③の地域の文脈に関する問題は、ソーシャル・キャピタルを規定している「地域の文脈的要素」への着目が先行研究では不十分なことである。埴渕は、愛知県知多半島の事例をもとに集落の形成・開発時期の違いによって、異なるソーシャル・キャピタルが形成されていると述べる。それゆえに、歴史的な文脈に着目した研究の必要性を指摘している。本研究では、戦後の地区公民館と小学校との関係性に着目し、学区内のソーシャル・キャピタルの形成について記述している。

ソーシャル・キャピタル論には、このような批判が存在するが、本研究の目的や調査対象をふまえると支障は生じないと考える。

### 第3項 結合型ソーシャル・キャピタルと橋渡し型ソーシャル・キャピタル

パットナムは、ソーシャル・キャピタルの特徴を把握するためには、結束型 (bonding) ソーシャル・キャピタルと、橋渡し型 (bridging) ソーシャル・キャピタルとの性質の違いを理解することが肝要であると述べている<sup>28)</sup>。この性質の違いを理解するためには、ソーシャル・キャピタルの構成要素から確認していく必要があるだろう。ここでは、まずはパットナムが示した「信頼」「規範」「ネットワーク」の3要素を確認し、その後2つのソーシャル・キャピタルの性質の違いについて説明しよう。

#### ①ソーシャル・キャピタルの3要素—「信頼」「規範」「ネットワーク」

パットナムが、ソーシャル・キャピタルの定義を「個人間のつながり、すなわち社会的ネットワーク、およびそこから生じる互酬性と信頼性の規範である」と示したことは、前述の通りである。この定義を理解するために、まずは3つの構成要素から確認をしよう。

第1の要素である信頼に関して、パットナムは「厚い信頼」と「薄い信頼」の2つに区分している。前者は、親密な社会的ネットワークとしての信頼であり、それは「強力、頻繁で、広範なネットワークの中の個人的関係に埋め込まれた」信頼である。後者は、地域における他のメンバーに対する一般的なものとしての信頼であり、それは「コーヒーショップでの新しい知り合いのような「一方的な他者」に対する」信頼である<sup>29)</sup>。このうち

「薄い信頼」は、一方的な他者に対するものであるがゆえに、信頼を親密な関係者以外にも幅広く生み出すという特徴がある。

第2の要素である規範は様々なものがある中で、特に「互酬性の規範」が重視されている。この互酬性の規範は、均衡のとれた互酬性と一般化された互酬性の2つに区別される。前者は「同じ価値品目の同時交換」であり、後者は「ある時点では一方的あるいは均衡を欠くとしても、今与えられた便益は将来には返礼される必要があるという、相互期待を伴う交換の持続的關係」である<sup>30)</sup>。特に一般化された互酬性は、「短期的他愛主義と、長期的自己利益と呼びうるものの組み合わせによって特徴づけられる」<sup>31)</sup>のものであり、「利己心と連帯の調和に役立つ」<sup>32)</sup>と述べられている。

第3の要素であるネットワークは、職場の上司と部下の関係等に典型的な垂直的なネットワークと、合唱団・スポーツクラブ等にみられる水平的なネットワークの2つに区別される。前者は、どんなに密なものであっても、社会的信頼や協力を維持できるものではない<sup>33)</sup>とされる。他方で、後者は、互酬性の強靱な規範を促進する<sup>34)</sup>と述べられている。

パットナムは、これらの3要素について互酬性と信頼は、ネットワークを基盤にして成立していると以下のように述べる。

「コミュニティの社会的織物が擦り切れてくると、評判を伝え、また維持するというその有効性が減少していき、誠実性、一般的互酬性、そして薄い信頼という規範を補強していた力が弱体化していく」<sup>35)</sup>

さらに、それだけではなく、3要素が相互強化する側面があることも指摘している。それは、薄い信頼が人間関係（ネットワーク）を拡張することや、仲間を信頼する傾向にある人はボランティアの頻度が高いと示されている。<sup>36)</sup>

## ②結合型ソーシャル・キャピタルと橋渡し型ソーシャル・キャピタル

前述の通り、ソーシャル・キャピタルは、その特徴により結束型ソーシャル・キャピタルと橋渡し型ソーシャル・キャピタルとに分類することができる。ここでは、両者の特徴を、ソーシャル・キャピタルの3要素に基づいて説明していこう。

前者の結束型のソーシャル・キャピタルは、「強力な接着剤」としての性質があるために、同質な者同士による強い結束が形成される内部指向的な特徴がある。それゆえ、「特定の互酬性を安定させ、連帯を動かしていくのに都合がよい」<sup>37)</sup>とされる。その反面、内集団への強い忠誠心を作り出すことにより、外集団への敵意を生み出す可能性を持っている。他方で、後者の橋渡し型のソーシャル・キャピタルは、「潤滑油」としての特徴があるために、異質なもの同士を結び付ける外部志向的な性質がある。そのために、「外部資源との連繋や、情報伝搬において優れている」<sup>38)</sup>とされ、より広いアイデアや互酬性を生み出すとされている。

近年の議論においては、橋渡し型と結束型とを比較すると上記の性質から、前者の優位性が語られることが多い<sup>39)</sup>が、それよりも両者がそれぞれの特徴を持っていることを理解するほうが肝要であろう。たとえば、「空き巣阻止、災害時要援護者支援、高齢者見守り、子供の安全確保」といった活動は、その地域に住む住民の強い紐帯が存在することが

実施できる条件となる<sup>40)</sup>。このように、結束型のソーシャル・キャピタルの特徴が生かされる活動が存在する。

その一例として考えられるのが、本論で主題として取上げる「地域の教育力」向上の取組である。なぜならば、これは学区内の地域住民による子供の教育環境への取組であり、まさに結束型のソーシャル・キャピタルを活用することになるからである。この取組は、「同質な者同士による強い結束」であることには間違いないが、他方では学区内に限られるが「橋渡し型」として、新しい人間関係が広がっていく側面もある。なぜならば、諸活動を通じて、同じ学区内に住んでいても、面識がなかった地域住民同士、大人と子供、地域住民と教員が結ばれる可能性は充分にあり得るからである。つまり、実際の事例を分析するときには、単に結束型と橋渡し型とに分類して分析するだけでなく、どちらの要素を強く持つかという観点をもつことが肝要である。

#### 第4項 ソーシャル・キャピタルの効果と形成要因

##### ① ソーシャル・キャピタルが及ぼす影響

パットナムは、ソーシャル・キャピタルが蓄積し自発的な協力が得られやすい環境では、集合行為のジレンマを克服すること、コミュニティが一層機能することを示した<sup>41)</sup>。その具体的な領域としては、「児童福祉と教育、健全で生産的な近隣地域、経済的繁栄、健康と幸福感、民主的市民性と政府のパフォーマンス」である<sup>42)</sup>。

稲葉は、ソーシャル・キャピタルが影響を及ぼす分野について、経済活動、地域社会の安定、福祉・健康、教育のありかた、情報化社会への影響、政府の効率の6つをあげている<sup>43)</sup>。このうち、教育と政府の効率は、ソーシャル・キャピタルの結果であると同時に、それ自体を形成する要因である<sup>44)</sup>。

ソーシャル・キャピタルの形成要因について、パットナムは「若者と学校、職場、都会と都市デザイン、宗教、芸術と文化、そして政治と政府」<sup>45)</sup>の6つの領域をあげている。彼は、この「若者と学校」の中で、学校教育外における若者の社会参加に着目している。さらに、「職場」の中で労働者がコミュニティに関与できるように職場の慣行を改善するように提案している。つまり、彼は、コミュニティ活動がソーシャル・キャピタルを蓄積させることをふまえて、その参加が促進されるような環境改善を提起している。OECD(2001)は、社会的グループである家族、学校、地域共同体、企業、市民社会、公共部門、性別、民族がソーシャル・キャピタルを蓄積させる場として示している<sup>46)</sup>。

このようにソーシャル・キャピタルは、①教育分野に影響を及ぼすことや、②その形成の源泉としてコミュニティ活動が該当すると示されている。

##### ② ソーシャル・キャピタルの形成要因

この形成プロセスについて、パットナムはPTAを新規に立ち上げる物語を例にあげて以下の通り説明している<sup>47)</sup>。それは、PTAを新設しようとする発起人が、知人の中から適任者を選出し、賛同者を徐々に増やしていくことで組織を結成する。その結成後の活動では、会員同士が相互に気遣うという規範、市民スキルの向上、学校と家庭の結束の向上、学校と児童生徒の積極的な組織参加を実現させている。この物語は、極めてありふれた内容ではあるが、ソーシャル・キャピタルの効果と形成要因について端的に示している。

この要点とは、PTAの結成時には既存のネットワーク（ソーシャル・キャピタル）を活用していること、その結成後の活動が一層のソーシャル・キャピタルを形成・蓄積させていることである。

## 第2節 学区内におけるソーシャル・キャピタルの蓄積

### 第1項 子供の成長におけるソーシャル・キャピタルの影響

#### ① ソーシャル・キャピタルが子供の成長に与える影響

前節では、ソーシャル・キャピタルの概念を中心に批判的検討をしてきた。ここでは、それが子供の成長に与える影響を具体的に確認していこう。パットナムは、子供の発達について以下の通り述べている。

「子供の発達は、社会関係資本によって強力に形作られる。（中略）児童の家庭内、学校内、友人集団内、そしてより大きなコミュニティ内における信頼、ネットワーク、互酬性規範は、広範な影響を児童の機会と選択に、そして行動と発達に与えている」<sup>48)</sup>。

この指摘は前項の①において確認した内容を再確認するものである。つまり、コミュニティ内のソーシャル・キャピタルは、子供が成長するために重要な要素であることが示されている。

#### ② コミュニティの圏域 — 学区はコミュニティと捉えられるのか

ところで、このコミュニティの圏域は、前章で着目した「学区」として捉えることができるのだろうか。それが可能ならば、パットナムの上記の指摘から、〈「学区」内におけるソーシャル・キャピタルが子供の成長に影響を与える基盤になる〉とすることができるだろう。

広井良典によれば、コミュニティとは「人間が、それに対して何らかの帰属意識をもち、かつその構成メンバー間に一定の連帯ないし相互扶助（支え合い）の意識が働いているような集団」<sup>49)</sup>であるとされている。つまり、「学区」をコミュニティとみなす条件は、地域住民の学校に対する帰属意識があること、その構成員同士が〈われわれ〉<sup>50)</sup>は仲間であるという意識が存在することであろう。

#### ③ 地域住民が学校に懐く帰属意識の史的検討

そこで、それらの条件を基に「学区」をコミュニティとみなすことが可能であるかについて学校設置の経緯から検討してみたい。日本の学校設置は明治5年の学制の発布に基づいているが、当時は小学校の建設に関して政府による財政的な措置は行われなかった。そのために、学校の設置・維持は地域住民の手によって行わなければならなかった。それゆえに、彼等にとっては多大な負担とともに、学校に対する特別な思い入れが形成されることになる。やがて、明治から大正にかけては義務教育が実質的に普及し、徐々にコミュニティ内で学校の社会的な権威が確立されるようになる。このような過程を通じて、大正から昭和にかけては、全国に設置された小学校が地域住民の教化主体として機能するようになる。この性向は、戦時体制になると国の教化という側面が一層強まることで、小学校は



国の意思の伝搬を行う機関としての役割も担うようになる。戦後においては学区が、機能低下した部落・町内に代わる住民を統合する組織である「新たな包括的地域集団」の圏域になっている例が示されている<sup>51)</sup>。

このように、日本において「学区」は、「長い歴史の中で地域住民の共同体意識と密着してきた」<sup>52)</sup>と述べられるように、そこには小学校を象徴とした〈われわれ〉意識が存在し、また行政メカニズムとしても一定のまとまりがあると捉えることができるだろう。以上の点から、「学区」はコミュニティの一つの圏域として捉えることができる。それゆえに、〈「学区」というコミュニティのソーシャル・キャピタルが、子供の成長に大きな影響を与える基盤になる〉という視点が成立するのである。

## 第2項 学区内に蓄積するソーシャル・キャピタル

### ①学区内にソーシャル・キャピタルが蓄積するメカニズム

ソーシャル・キャピタルを有効活用するためには、その蓄積が多ければ多いほど望ましいと考えられる。とすれば、「学区」におけるソーシャル・キャピタルが、潤沢に蓄積されているのかを検討する必要があるだろう。ここでは、その蓄積のメカニズムについて、3つの視点から確認する。

第1には、学校を核にしたソーシャル・キャピタルの蓄積である。定住性が高い地域の場合は、多くの地域住民が在住地域の小学校の卒業生である。それゆえに、小学生時代のクラスメート同士、先輩・後輩といった関係性が、地域の連帯感を形成している。さらに、学区外からの転入者であっても子供の小学校入学により、子供を媒介にして保護者同士の人間関係が構築される。特にPTAは、いわば「親の間、そして親と教師の間の社会関係資本を制度化」<sup>53)</sup>するために作られたと指摘されていることから明らかである。これらのネットワークは、定住性が高ければ高いほど、世代を重ねれば重ねるほど蓄積がされていくのである。このように、学校との関係性により生じるソーシャル・キャピタル（ネットワーク）が学区内に張り巡らされていくのである。

第2には、学区内に存在するインフォーマルな団体が蓄積している多様なソーシャル・キャピタルである。例えば、小学校の体育館や校庭で活動するスポーツ団体等のメンバー間には人間関係、つまりネットワークが形成されている。これらの団体は、小学校の施設を利用するという関係上、基本的にはメンバーが学区内の住民であることが多い。そのために、これらの団体活動は、ソーシャル・キャピタルを単に蓄積しているだけでなく、学区内の人々のネットワークを一層強固にする性質があると言えるだろう。

第3には、小学校施設等を利用した社会教育事業があげられる。近年の取組としては、放課後子供教室や学校支援地域本部が実施されている。これらの取組を支えるのは、地域住民によるボランティア活動である。この事業を通じて、参加する地域住民同士、地域住民と子供、もしくは地域住民と学校教職員が会う機会となり、学区内に新たなネットワークが形成されている。

### ②趣味・スポーツサークルの教育的活用 —社会教育事業を通じて—

これら団体内のネットワークは、いずれもソーシャル・キャピタルの蓄積に貢献している。ただし、この中にはバレーボールサークル、グラウンドゴルフクラブ、草野球チーム

などの子供の育成を目的としない団体がある。これらの団体は、本論の主題でもある「地域の教育力」の向上と関連があるのだろうか。

これらの団体は基本的に、子供を育てる「地域の教育力」としての機能は果たさないだろう。しかし、意図的な仕掛けがあれば、新たな展開が期待できる。例えば、放課後子供教室が、グラウンドゴルフクラブの高齢者と子供と一緒に競技をする機会を設けたならばどうだろうか。ここで、注目すべきは、子供の育成とは無縁な団体が、社会教育事業を通じて「地域の教育力」として初めて機能する点である。

これまで述べたように学区内には、小学校、各種団体の存在によりソーシャル・キャピタルが蓄積しやすい条件が存在する。さらに、社会教育事業を活用することで、一般団体の「地域の教育力」としての活用が可能になる。このように、蓄積されたソーシャル・キャピタルは、すべてが「地域の教育力」としてみなすことはできない。ただし、それらの団体は、子供を育てるための教育活動に活用・転用することができる。それゆえに、単にPTAのように既に「地域の教育力」として機能している団体のみに着目するのではなく、これまで子供の育成を行っていなかった団体を〈どのように活用するか〉という論点も重要になるだろう。

### 第3項 学区内に蓄積するソーシャル・キャピタルの多様性と多層性の具体例

#### －「地域の教育力」を創出する仕掛け

##### ①ソーシャル・キャピタルの「多様性」と「多層性」

前項では、ソーシャル・キャピタルが学区内に蓄積する理由を説明した。実際の地域社会には、多様かつ多層性があるソーシャル・キャピタルが蓄積されていると考えられる。この「多様性」「多層性」とは、どのようなものであるのか、以降で具体例を示して説明しよう。ここで、取上げるのは、本論で事例分析をする埼玉県川島町の出丸地区である。

川島町は、中山（なかやま）・伊草（いぐさ）・三保谷（みほや）・出丸（でまる）・八ツ保（やつほ）・小見野（おみの）の6地区で構成されている。それぞれの地区は、小学校区、地区公民館事業エリア、行政区が重なっている。町には、前項で確認したソーシャル・キャピタルが蓄積する3つのメカニズムに加え、小学校区と地区公民館の事業エリアが重なることで、一層学区内にソーシャル・キャピタルが蓄積される傾向にある。

出丸地区の人口は全体的には減少傾向にあり、2016年6月1日現在で1,534人が在住している。人口減少の主な理由は、出生率の低下や、進学や就職で町外へ転出する者がいるからである。転入者については、かつての在住者がUターンする、もしくは、在住者との婚姻によるケースが多い。なぜならば、本地区の全域が市街化調整区域であるため血縁関係を持たない者が住宅を新築することが、ほぼできないからである。つまり、当該地域に関係性がない者が転入することは稀であり、そのため地域住民の凝縮性は高い傾向にある。

地域住民と小学校との関わりは、上記の理由から住民本人が卒業生として、もしくは転入者であれば子供の小学校入学で保護者として関係が生まれる。つまり、ほとんどの地域住民が何らかの形で小学校とは関係があり、地域のシンボルである小学校に対する帰属意識が非常に高いという特徴がある。

## ②ソーシャル・キャピタルの「多様性」とは何か

この学区内に存在するインフォーマルな団体は、非常に多様性がある。実在する代表的な団体は以下の通りである。

- ①スポーツ少年団（剣道）、②読み聞かせボランティアサークル、
- ③バレーボールサークル、④J A女性部、⑤グラウンドゴルフクラブ、
- ⑥P T A、⑦学校後援会、⑧区長会、⑨民生児童委員、⑩消防団、⑪婦人会、
- ⑫老人会、⑬放課後子供教室、⑭地区公民館

## ③ソーシャル・キャピタルの「多層性」とは何か

本学区内では、これらの多様な団体によりソーシャル・キャピタルが各々に形成されている<sup>54)</sup>と考えてよいだろう。では、多層性があるという点は、どのように捉えればよいのだろうか。上記の団体の中から、以下の4団体を例にして、ソーシャル・キャピタルの多層的な形成プロセスを確認してみよう。

- ①スポーツ少年団、②読み聞かせボランティアサークル、
- ③バレーボールサークル、⑥P T A

これら団体の中で、最初に確認するのはP T Aである。子供が町内外の保育園・幼稚園に在籍していた頃には、離れ離れであった保護者達は、子供の小学校入学が契機となり人間関係が構築されはじめる。この保護者同士の関係は、本校は全学年が単級であるために、6年間メンバーが変わらず関係性は濃くなる方向で深化する。さらに、同学年の保護者同士のつながりだけでなく、P T A活動に参加する<sup>55)</sup>ことで、子供の学年を超えた保護者同士の縦のつながりも形成される。

2番目に確認する団体は、スポーツ少年団（剣道等）<sup>56)</sup>である。この団体は、競技を通じた子供の成長が期待できるだけでなく、保護者同士の関係を一層深める。さらに地域に住む指導者と保護者・子供との関係づくりを促進する。つまり、スポーツ少年団は、子供の成長を促す側面だけでなく、地域住民である指導者と保護者・子供を結び付ける仕組みとしても捉えられることができる。

3番目に確認する団体は、P T Aの保護者が関わる小学校の読み聞かせボランティアである。この活動は、学校の教育活動を支援するだけでなく、教員と保護者、子供と保護者のつながりを強化する効果がある。やはり、この活動も、単に子供の教育的な側面にとどまらず、保護者達が学校に参画する仕組みとして機能している。ここで、着目すべきは、P T Aと学校とのつながりが契機となり、読み聞かせボランティアの活動が始まっていることである。つまり、P T Aが蓄積したソーシャル・キャピタルは、学校がボランティアをリクルートするために活用され、結果的に学校支援ボランティアという別のソーシャル・キャピタルが創出されている。

最後に確認するのは、母親層を中心にしたバレーボールサークルである。この競技団体は、各学区単位にチームが組織されている。この学区単位でチーム編成される理由は、それぞれの小学校の施設である体育館を利用できるからである。また、P T Aなどを通じて

同じ学区内の人には、勧誘がしやすいことも理由となろう。このチームは、長年の経過の中で地区公民館の所属団体として位置付けられている。そのために、公民館の総会や代表者会議に参加することや、公民館主催の事業に役員として参加するなどの連携が図られている。地区公民館では、幅広い年代層の地域住民が団体・サークルの中で活動しているので、これらの住民とチームのメンバーが知り合う機会にもなっている。この関係性は、第6章で説明する地域子ども教室においてグラウンドゴルフの指導者を探す際に役立っている。というのも、サークルのメンバーの一人が地域子ども教室のコーディネーターであったために、彼女が公民館活動を介して顔見知りになったこのクラブの代表に子供の指導を依頼したのである。

このように、学区内に存在する多様な団体を学校、地区公民館、もしくは社会教育事業が見つけないでいるとみることができよう。同時にキーパーソンが学区内の複数団体に所属していることで、団体間の橋渡しもスムーズに行われている。

これまで述べたように、学区内のソーシャル・キャピタルに多様性があるのは、地域住民による様々な団体活動が行われているからである。それら団体活動で蓄積されたネットワークを、学校、地区公民館、もしくは社会教育事業が活用することで、学区内に新たなソーシャル・キャピタルを多層的に生成している。これらの豊かなソーシャル・キャピタルを「地域の教育力」向上に活用するという観点に立てば、「学区」を圏域として取組む必然性が見えてくるのである。

ここで示したプロセスには、例外として同じ幼稚園で小学校入学前から知り合いだった保護者や、出丸地区に在住していた女性と町外の男性が結婚した例などがある。それでも、学区内でのソーシャル・キャピタルが形成されていく全体像を捉えるには一定程度の説明がなされているだろう。

#### **第4項 ソーシャル・キャピタル論を活用した「地域の教育力」の捉え方**

##### **①学区内のネットワークと「地域の教育力」向上との関係**

これまで確認してきたようにソーシャル・キャピタルは、子供の発達に強い影響を与える基盤となる可能性がある。では、本論の主題である「地域の教育力」の向上とソーシャル・キャピタルをどのように関連付けて考えればよいのだろうか。

ソーシャル・キャピタルが効力を発揮するには、「互酬的な密なネットワークに埋め込まれている」ことが条件になる。前項で例示した剣道の指導者は、スポーツ少年団という仕組により、ネットワークを手に入れ子供を指導する機会を得ている。仮に、この指導者が町外へ転居した場合に、剣道を指導する機会があるのだろうか。おそらく、教えたいという思いがあっても参加者を集める手立て自体がないだろう。つまり、地域における人的資源や物的資源を生かすには、まずはネットワークが存在することが前提となっているのである。

本論が学区に着目して「地域の教育力」の向上を考えていく理由は、前項で述べた通り学区内には多様で多層的なソーシャル・キャピタル、つまりネットワークが存在しているからである。このように考えれば、学区内のネットワークを活かしながら地域の資源を活用し、子供を育てる仕組を創出することが「地域の教育力」の向上の基盤となるだろう。

## ②学区内の互酬性・信頼性と「地域の教育力」の向上との関係

では、互酬性と信頼性は、「地域の教育力」とどのように関連するのだろうか。

密なネットワークを基盤にした互酬性と信頼性は、子供を育てる取組に参加し続けるための原動力となる。この取組の継続こそ、言うまでもなく「地域の教育力」の向上へとつながるのである。仮に、一過性のボランティアであれば、無理をしてでも短期間参加することは可能であろう。しかし、活動に継続性が求められるのであれば、強い動機付けが必要である。それは、活動の見返りとしての子供の笑顔、ボランティア仲間の増加、子供との関係構築、指導のスキル向上、他人の役に立っている実感、活動に臨むための学習の楽しさ等があげられよう。さらに、関わった子供達が将来的に地域や社会をより良いものにしてくれるという信頼感が存在するのである。活動者にしてみれば、これらはすべて「楽しさ」に集約されてしまうのかもしれないが、その背景には互酬性と信頼性が存在することを理解する必要があるだろう。

## 注釈

- 1) ソーシャル・キャピタルを中心的な分析視角としている生涯学習・社会教育分野の論文は管見の限り以下の3論考があげられる。
  - ・小池茂子「学習の個別化・個人主義の進展と「共生」をめぐる課題 ―超高齢化社会における生涯学習研究の一視点―」『日本生涯教育学会年報』第31号, 2010, pp117-125
  - ・荻野亮吾「社会的ネットワークの形成に中間集団が果たす役割 ―JGSS-2003を用いた分析―」『日本生涯教育学会年報』第32号, 2011, pp125-141
  - ・松田道雄「多元参加型コミュニティ講座像を学習者の視点でとらえる ―高齢化社会に向けた、パーソナル・キャピタル／ソーシャル・キャピタルを醸成する成人学習講座を育てるために―」『日本生涯教育学会年報』第33号, 2012, pp23-41
- 2) 『現代社会学辞典』弘文堂, 2012, p825
- 3) ナン・リン『ソーシャル・キャピタル 社会構造と行為の理論』筒井淳也他訳, ミネルヴァ書房, 2008, pV
- 4) 斎藤克子(佳津子)「ソーシャル・キャピタル論の一考察 ―子育て支援現場への活用を目指して―」『現代社会研究科論集』第28号, 2008, p72
- 5) 中央教育審議会生涯学習分科会(2006年9月19日)の配布資料『資料1-1「国民の学習活動の促進に関する特別委員会」審議状況について』において、「学習活動を通して地域の人々の信頼関係に基づく連携や絆(社会関係資本: ソーシャル・キャピタル)が醸成されることに寄与していることを重視すべきではないか」と指摘されている。
- 6) 2006年以降では、1)の3論考の他に以下のソーシャル・キャピタルに関する研究等がある。
  - ・加藤千佐子「「放課後子ども教室」の促進をソーシャル・キャピタルの視点から読み解く」『日本生涯教育学会年報』第28号, 2007, pp85-92
  - ・石井山 竜平他「仙台市市民センターのソーシャル・キャピタル測定」, 2007, 『東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報』7号, 2007, pp35-43,

- ・宮崎隆志「批判的ソーシャル・キャピタル論の提起--協同性の発展との関わりで」『社会教育研究』26巻, 2008, pp1-9
  - ・菊池龍三郎「地域社会の“共有地”づくりとしての生涯学習 – 「知の循環」に必要なもの」『日本生涯教育学会年報』第31号, 2010, ppi-vii
  - ・葛原生子「知の循環型社会における自立した個人の育成と生涯学習」『日本生涯教育学会年報』第31号, 2010, pp19-34
  - ・野島正也「高齢期における生き方モデルの考察」『日本生涯教育学会年報』第33号, 2012, pp43-51
  - ・岩崎久美子「先進諸国に見る少子高齢化に向けた生涯学習振興」『日本生涯教育学会年報』第34号, 2013, pp77-94
  - ・坂本登「孤立する学習者の支援」『日本生涯教育学会年報』第35号, 2014, pp151-159
- 7) 中教審 15 答申において、地域コーディネーターについて以下のように述べられている。「地域コーディネーターとなる地域人材の確保は最も重要である。地域コーディネーターは、ボランティア経験者、PTA関係者・PTA活動経験者、地域の自治会等でネットワークを持っている人、社会教育も経験している元校長・教職員など、地域の実情に応じて様々な人が考えられる。」
  - 8) ロバート・D・パットナム『孤独なボウリング』柴内康文訳, 柏書房, 2006, pp15-16
  - 9) パットナムは、この社会学者の名前は著書の中で示していない。
  - 10) ロバート・D・パットナム『哲学する民主主義』川田潤一訳, NTT出版, 2001, p206
  - 11) 8) と同じ。p14
  - 12) 8) と同じ。p159 (原著『Bowling alone』においては、p136 参照)
  - 13) 『現代社会学事典』弘文堂, 2012, p435
  - 14) トム・ハリー シルバン・コート『国の福利：人的資本及び社会的資本の役割』日本経済調査協議会, 2002, p65
  - 15) 14) と同じ。p62
  - 16) 3) と同じ。p32
  - 17) 3) と同じ。pV
  - 18) 3) と同じ。pp26-32
  - 19) 稲葉陽二編著『ソーシャル・キャピタルの潜在力』日本評論社, 2008, p13
  - 20) 19) と同じ。p13
  - 21) 19) と同じ。p15
  - 22) 3) と同じ。p27
  - 23) 3) と同じ。p28
  - 24) 8) と同じ。p16
  - 25) 3) と同じ。p32
  - 26) 3) と同じ。p27
  - 27) 埴淵知哉ほか「ソーシャル・キャピタルと地域 地域レベルソーシャル・キャピタルの実証研究をめぐる諸問題」稲葉陽二編著『ソーシャル・キャピタルの潜在力』日本評論社, 2008, p56
  - 28) 8) と同じ。p19 ほかに、10) でも述べられている。

- 29) 8) と同じ。p159
- 30) 10) と同じ。p213
- 31) 8) と同じ。pp156-157
- 32) 内閣府「平成 14 年度ソーシャル・キャピタル：豊かな人間関係と市民活動の好循環を求めて」, 2002, p16
- 33) 10) と同じ。P217
- 34) 10) と同じ。P216
- 35) 8) と同じ。p159
- 36) 8) と同じ。p160
- 37) 8) と同じ。p19
- 38) 8) と同じ。p20
- 39) 19)と同じ。p88
- 40) 19)と同じ。p88
- 41) 8) と同じ。pp352-353
- 42) 8) と同じ。p355
- 43) 稲葉陽二「社会関係資本とはなにか」『生涯学習政策研究 生涯学習をとらえなおす ソーシャル・キャピタルの視点から』悠光社, 2012, p13
- 44) 43) と同じ。p13
- 45) 8) と同じ。p499
- 46) 14) と同じ。p73
- 47) 8) と同じ。pp354-355
- 48) 8) と同じ。pp362-366
- 49) 広井良典『コミュニティを問いなおす 一つながり・都市・日本社会の未来ー』ちくま新書, 2009, p11
- 50) 〈われわれ〉意識とは、同じ小学校の出身であることや、子供がその小学校に通学していたことで生じる仲間意識、一体感である。ある他者が〈われわれ〉の仲間なのか、外部者であるのかを判断するのは、行政区等のように地図上に示すことができる境界によるものではなく、仲間意識に代表されるように意識上の境界である。この意識は、ソーシャル・キャピタルの「結束型」の特徴である強い結束を生み出す原動力になると考えられる。それゆえに、本章 第1節 第3項「②結合型ソーシャル・キャピタルと橋渡し型ソーシャル・キャピタル」の箇所で説明したように、「内集団への強い忠誠心を作り出すことにより、外集団への敵意を生み出す可能性」があることには留意する必要があるだろう。
- 51) 佐藤三三 “「地域の教育力」研究方法試論”『弘前大学教育学部紀要』第 64 号, 1990, pp101-114
- 52) 松原治郎・鐘ヶ江晴彦『地域と教育』第一法規, 1981, p 4
- 53) 8) と同じ。p369
- 54) 8) と同じ。p135
- 55) 川島町の P T A は、基本的に全保護者参加となっている。
- 56) 出丸地区では、元々は剣道のスポーツ少年団が小学校の体育館を利用して長年にわた

り活動していた。そのために、剣道の指導者や競技者が学区内に多数存在している。しかし、近年の少子化の影響により、町内の他地区の子供と合同で練習を行うようになってきている。同時に、他地区で行われていたサッカーや野球も同様の理由で、在住地区とは関係なく参加できるようになった。このような変化は、2000年代中盤以降の動向である。



## 第4章 分析の展開とデータの範囲

### 第1節 本研究の問題関心と調査データの概要

#### 第1項 問題関心

##### ①本論の関心

本論の関心は、社会教育行政の施策が、「地域の教育力」の向上に与える影響を明らかにすることである。本来、「地域の教育力」向上には、地域の自然・文化・人間的環境等の多様な要因が関連している。それにもかかわらず、本論が行政施策に焦点化する理由は、高度経済成長期を通じて、それ以降も地域機能が一貫して弱体化しているという危機感を持っているからである。その点について、三好（2014）は、「ゼロから「地域住民」が構築していくことを期待することはもはやできず、行政がいかにそのような取り組みを進め、実践をサポート」することが必要であると指摘した。つまり、行政の一貫した支援が無くては地域機能を維持する体力が、もはや地域には残されていないのである。

そのような視点に基づき、本章では、まずは第1節で本論が取り組む事例分析を貫く問題関心について整理し、この問題関心を基に具体的な分析枠組みについて設定する。第2節では分析に用いるデータと筆者の関係性について説明し、このデータの収集方法と使用するデータについて解説する。

##### ②「地域の教育力」に関する第1・2章の議論の整理

第1章では、「地域の教育力」概念に関する先行研究の動向を分析した。この中で評価すべき点としては、①地域住民の実体的な社会単位である学区に着目した取組が検討されていること、②行政による支援の必要性が共通認識になったことである。課題とすべき点は、「地域の教育力」の回復、言わば「回復への物語」が指向されていることである。この性向がもつ問題点は、①回復させようとする〈かつての「地域の教育力」〉が明示できていないこと、②仮にそれができたとしても、既に地域環境が大きく変動しているので、そもそも回復自体が困難なこと、③各論者の捉え方がそのまま「地域の教育力」の定義に反映されていることである。

第2章では、中央教育審議会の答申を中心に分析したが、「地域の教育力」の向上に関しては、「生きる力」の育成の観点から一貫して必要性が言及されてきた。これら答申の評価すべき点としては、①近年の答申においては、「回復への物語」から決別するという大きな方針の転換が示されたこと、②地域の圏域を小学校区として捉え、その中で学校と地域が協働することによる「地域の教育力」の向上が提唱されたこと、③この学校と地域との協働において、地域住民の知識や経験が学校支援に生かされるだけでなく、地域住民が子供と関わることで生じる新たな「学び」が「地域の教育力」向上のみならず、地域づくりまでも促進するという双方向性を持った〈動的なプロセス〉が提唱されていることである。課題とすべき点は、これらの取組が継続性を保つために必要な指導者・ボランティアの「楽しさ」について言及されていないことである。

これらの先行研究・答申から「地域の教育力」の向上は、社会教育の領域の中から学校教育や家庭教育との連携を検討するのではなく、学区内の3教育の全般を俯瞰し、それらが相互に関連し合うという〈動的なプロセス〉として捉えることが求められている<sup>1)</sup>。つまり、3つの教育の概念は存在するにせよ、その実態は1つの領域として捉える必要性が

ある。このように、本論は、学区に着目するという点では先行研究の視点を継承するものである。しかし、「地域の教育力」の回復という方向性は、上記の理由から否定的な立場をとるものである。むしろ、実際に地域で営まれている「地域の教育力」向上のメカニズムを的確に捉えることで、現状を改善するための方策が検討される必要がある。そのためには、いかなるデータを用いた事例分析が求められるのか、次項において検討していこう。

## 第2項 具体的な分析テーマと分析枠組みの設定

### ① 全体的な分析枠組みの設定

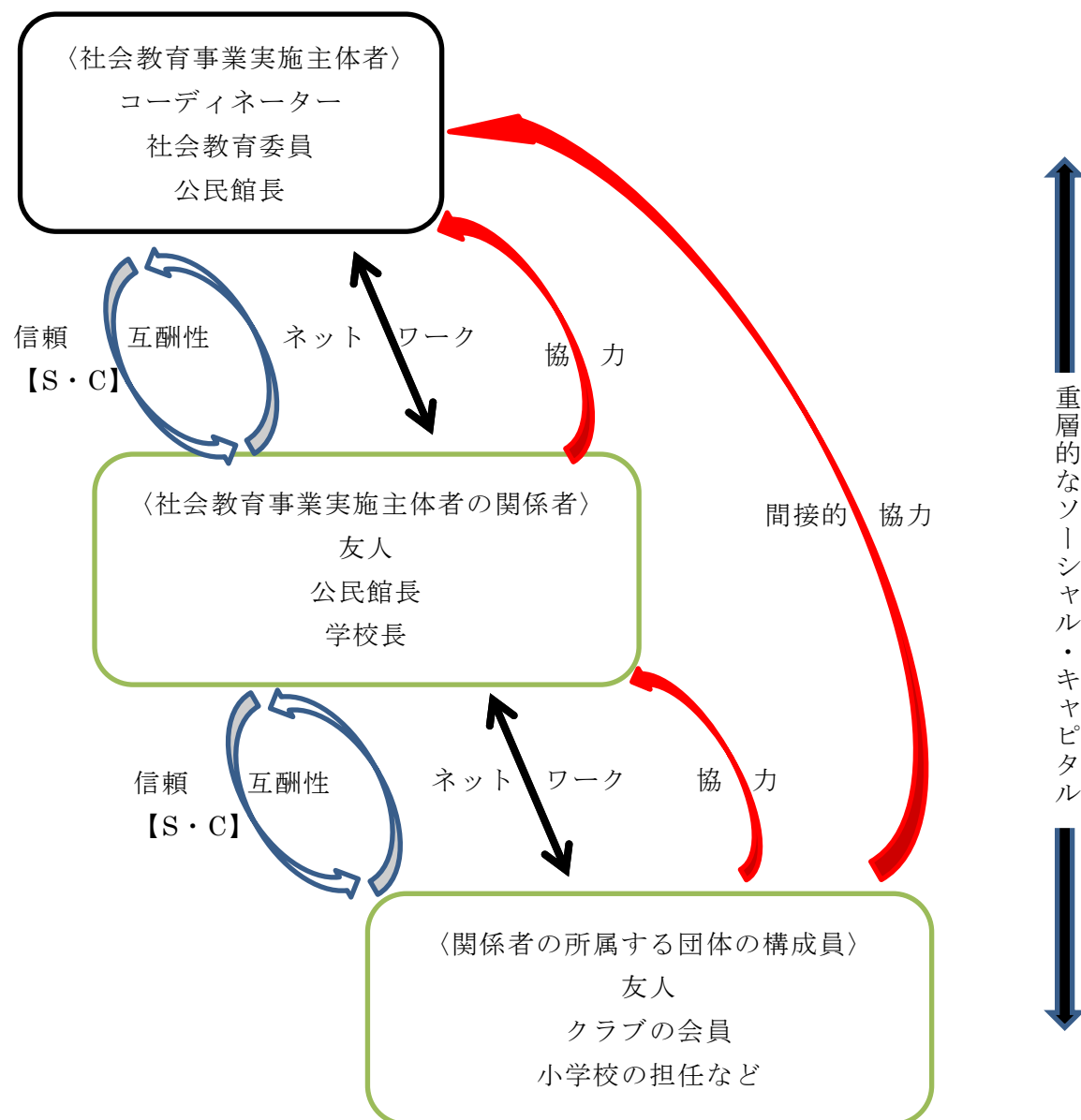
前項では、学区内における各教育分野の双方向性を持った取組が、「地域の教育力」を向上させるだけではなく、地域づくりまでにも影響を与える要因であることを確認した。このような〈動的なプロセス〉としての捉え方は、直近の中教審15答申において提唱されたものである。それゆえに、現時点で同様の視点に基づく先行研究は、ほとんど存在しない。それならば、実践現場で「地域の教育力」の向上がどのように行なわれているのか、どのような条件であれば促進されるのか、実践事例を基にその全体像がまずは把握されなければならないだろう。なぜならば、具体的なイメージが掴めなくては、政策提言や対応策の検討を始めることが困難だからである。

この実践事例を分析する基礎となる「地域の教育力」概念は、第1章第2節第1項で定義した「小学校区内の地域住民や地域団体が、行政が主催・支援する子供の各種教育活動に参画することで、子供に直接的もしくは間接的に与える何らかの作用や影響力」である。この定義に基づき、埼玉県川島町における3つの事例をソーシャル・キャピタル論を用いて分析を行う。このソーシャル・キャピタル論を用いて分析を行う理由は、「地域の教育力」の向上に働きかけている地区公民館長・地域子ども教室のコーディネーター・社会教育委員・社会教育主事がネットワークに埋め込まれた多様で、多層的な資源を活用していると考えられるからである。以上の点を基に事例について検討するための分析テーマを以下のように設定する。

表4-1 事例分析のテーマ

事例分析のテーマ	学区内におけるネットワークに埋め込まれた多様で、多層的なソーシャル・キャピタルを、個人がどのように活用して「地域の教育力」の向上に資する行為を行っているのか。
----------	---

図 4 - 1 分析テーマの枠組み図



※S・C=ソーシャル・キャピタル

事例分析において、「個人」に着目するのは、各々が持つソーシャル・キャピタルに、多寡、多様性、多層性といった差異があるからである。それゆえに、事例分析においては、リンが個人に焦点化して定義した「人々が何らかの行為を行うためにアクセスし活用する社会的ネットワークに埋め込まれた資源」を用いる。ただし、最終的な全体考察においては、行政施策の中で位置付けられている職員・審議会委員・コーディネーターとして検討する必要がある。それゆえに、パットナムの個人と団体に焦点をあてた定義である「個人間のつながり、すなわち社会的ネットワーク、およびそこから生じる互酬性と信頼性の規範」を用いる。

② 3つの事例の概要、及び分析課題の設定

本論で取上げる3つの事例の概要、及び分析課題は以下の通りである。この分析課題とは、上記の事例分析のテーマを各事例に応じてより具体化したものである。

表4-2 「第5章 地区公民館と小学校とのネットワークの構築」の概要と分析課題

事例概要	小見野地区の小学校と地区公民館が、諸行事において連携することを通じて、ソーシャル・キャピタルを維持・蓄積させている事例である。本事例に筆者は、中央公民館主事として関わっている。
分析課題	小学校と地区公民館とのネットワークは、両者が共催（両者主催）事業を一緒に行うこと、双方の主催事業においてそれぞれが来賓として招待することを通じて維持・蓄積されている。この諸事業を実施することは、直接両者が顔を合わせる機会を増やし、互酬性と信頼性の維持につながっている。このような関係性が、「地域の教育力」の向上にどのような影響を及ぼしているのかを考察する。

表4-3 「第6章 地域子ども教室を通じた「地域の教育力」の向上」の概要と分析課題

事例概要	地域子ども教室のコーディネーターが、多様で多層的なソーシャル・キャピタルの中から、指導者・ボランティアを獲得し、教室の運営を安定させた事例である。本事例に筆者は、主担当者として事業の立ち上げを行っている。
分析課題	本教室のコーディネーターは、学区内の複数のサークル・団体に所属・関係している（表4-4参照）ことで、結束型と橋渡し型ソーシャル・キャピタルをそれぞれ持っている。コーディネーターが、その両者から指導者・ボランティアをどのように獲得しているのか、さらに、それらの人材をどのように活用して運営を行ったのかを分析する。これらのプロセスが、「地域の教育力」の向上にどのような影響を及ぼしているのかを考察する。

表4-4 地域子ども教室のコーディネーターが所属・関係する学区内のサークル団体等

団体名	設置状況	主な参加・活動者	地域子ども教室との関わり
バレーボールサークル	既存団体	20～40歳代の母親	指導者・ボランティア輩出
読み聞かせボランティアサークル	既存団体	小学生の保護者	指導者・ボランティア輩出
P T A	既存団体	小学生の保護者	指導者・ボランティア輩出
JA 女性部	既存団体	成人～高齢者	指導者・ボランティア輩出
地区公民館	既存団体	成人～高齢者	本教室の指導者であるグラウンドゴルフクラブとコーディネーターの面識を作る
地域子ども教室	2006年新設	小学生・地域住民	—

表4-5「第7章 ソーシャル・キャピタルを活用した社会教育委員会議の活動の活性化」  
の概要と分析課題

事例概要	社会教育委員が、地域子ども教室の現場視察を行ったことを契機に、長期にわたり停滞していた活動が活性化するだけでなく、比企郡内の社会教育委員会議へプラスの影響を及ぼした事例である。本事例に筆者は、新任職員と共に担当者として関わっている。
分析課題	社会教育委員が、ソーシャル・キャピタルを発見することを契機に、どのようにそれを役立て、活動を活性化させたのかを分析する。その活動プロセスが、「地域の教育力」の向上にどのような影響を及ぼしているのかを考察する。

表4-6 本論の全体的な分析枠組

本論の目的	社会教育行政の施策が、「地域の教育力」の向上に与える影響を明らかにする。
本論における「地域の教育力」の定義	小学校区内の地域住民や地域団体が、行政が主催・支援する子供の各種教育活動に参画することで、子供に直接的もしくは間接的に与える何らかの作用や影響力。
事例分析のテーマ	学区内におけるネットワークに埋め込まれた多様で、多層的なソーシャル・キャピタルを、個人がどのように活用して「地域の教育力」の向上に資する行為を行っているのか。
事例分析に用いるソーシャル・キャピタルの定義（個人の視点） 人々が何らかの行為を行うためにアクセスし活用する社会的ネットワークに埋め込まれた資源（リン：2001=2008）	
第5章 事例概要	小見野地区の小学校と地区公民館が、諸行事において連携することを通じて、ソーシャル・キャピタルを維持・蓄積させている事例である。本事例に筆者は、中央公民館主事として関わっている。
分析課題	小学校と地区公民館とのネットワークは、両者が共催（両者主催）事業を一緒に行うこと、双方の主催事業においてそれぞれが来賓として招待することを通じて維持・蓄積されている。この諸事業を実施することは、直接両者が顔を合わせる機会を増やし、互酬性と信頼性の維持につながっている。このような関係性が、「地域の教育力」の向上にどのような影響を及ぼしているのかを考察する。
第6章 事例概要	地域子ども教室のコーディネーターが、多様で多層的なソーシャル・キャピタルの中から、指導者・ボランティアを獲得し、教室の運営を安定させた事例である。本事例に筆者は、主担当者として事業の立ち上げを行っている。
分析課題	本教室のコーディネーターは、学区内の複数のサークル・団体に所属・関係していることで、結束型と橋渡し型ソーシャル・キャピタルをそれぞれ持っている。コーディネーターが、その両者から指導者・ボランティアをどのように獲得しているのか、さらに、それらの人材をどのように活用して運営を行ったのかを分析する。これらのプロセスが、「地域の教育力」の向上にどのような影響を及ぼしているのかを考察する。
第7章 事例概要	社会教育委員が、地域子ども教室の現場視察を行ったことを契機に、長期にわたり停滞していた活動が活性化するだけでなく、比企郡内の社会教育委員会へプラスの影響を及ぼした事例である。本事例に筆者は、新任職員と共に担当者として関わっている。
分析課題	社会教育委員が、ソーシャル・キャピタルを発見することを契機に、どのようにそれを役立て、活動を活性化させたのかを分析する。その活動プロセスが、「地域の教育力」の向上にどのような影響を及ぼしているのかを考察する。
最終考察に用いるソーシャル・キャピタルの定義（個人と団体の視点） 個人間のつながり、すなわち社会的ネットワーク、およびそこから生じる互酬性と信頼性の規範である（パットナム：2000=2006）。	

## 第2節 使用するデータと筆者の関わり

### 第1項 本事例を選択した理由

前節で述べた通り、本論ではソーシャル・キャピタル論を用いて3つの実践事例の分析を行う。一般的に事例研究を行なう場合は、典型的な事例が選択されることが多い。なぜならば、典型的な事例であれば、その性質から一般化が容易であるからである。しかし、筆者が選択した事例は典型的なものとは言えない。それゆえに、この事例分析には、「強み」と「弱み」が存在する。本項では、それがいかなるものなのかを検討するために、①なぜ、3つの事例を選んだのか、②なぜ、埼玉県川島町の事例を選んだのかについて説明していこう。

#### ① 3つの事例を選んだ理由 — 実践データであるがゆえの「強み」と「弱み」

本論で取上げる3つの事例は、筆者が社会教育主事<sup>2)</sup>として主担当者、もしくは新任職員の直属の上司として実践に関わったもので、典型的な事例として選択されたものではない。それゆえに、次の2点を明らかにしておかなければならない。それは、一方では、典型事例ではないために通常は一般化が困難であること、他方では、筆者でしか知り得ない詳細なデータや観察に基づいた分析が可能となるといった特徴がある。この一般化が困難である「弱み」については、序章 第3節 第1項で述べた通りソーシャル・キャピタル論を用いることで克服が可能である。では、実践者として関わった事例であるがゆえの「強み」とはいかなるものなのか。それを筆者の経歴をふまえて説明していこう。

筆者は、生まれてから現在に至るまで、大学生であった4年間を除き川島町に40年間住み続けている。さらに、20年弱町役場職員として勤務していること、そのうち9年間は生涯学習課の職員として勤務していたことにより、本論の調査・分析において以下の強みを有している。それは、①地域の特性や状況を生活者として把握していること、②地域のキーパーソンとなる人物を知っていること、③中央公民館主事としての職務経験（2002～2006）があり地区公民館の運営方法や館長・主事の考え方を直接的に把握していること、④地域子ども教室を立ち上げた主担当者であったこと、⑤社会教育委員会議の活動内容の転換時に中心的に関わってきたこと、⑥インタビューイーと既に人間関係があり、また共通の経験があるために改めてラポールを形成する必要がなく、豊かな語りを引き出すことが可能であることである。つまり、町全体・学区内の人々の関係域を把握・理解しており、さらに、諸事業の立ち上げの経緯、実践の経過、成果や課題を把握している。それゆえに、筆者には、外部の調査者が把握することができない各種データを実務経験の中で把握しているという強みがある。

しかし、このデータと筆者の距離が近いという「強み」は、諸データを客観的に分析するという作業を困難にさせる「弱み」でもある。ただし、どのような調査方法においても、結果を解釈する際には価値判断を加えなければならず、必ずバイアスが生じるものである。ことに、本研究ではデータと分析者である筆者の距離が近いがゆえに、そのことに対して自覚的でなければならない。そのために、単に筆者の経験や記憶等のデータに頼るだけでなく、関係者に対するインタビューデータ、参与観察資料、行政資料といった他者の視点や客観的データを提示することで、事例分析が独善的なものにならないように配慮した。さらに、本論中で使用した主なデータは、インタビューデータは逐語録、もしくは発言内

容要約として、巻末に提示し、会議資料については、会議名と会議が実施された日付を明記した。これらの資料提示により本論中の引用データの出典が明確になるようにした。

## ②埼玉県川島町の事例を選んだ理由

本論において、埼玉県川島町の事例を取上げる理由は、前述の通り筆者でしか知り得ない詳細なデータや観察に基づいた分析が可能になるからである。ただし、それ以外にも理由があるので説明していこう。

川島町は、都心から 45 km 圏内にあるが、鉄道網が整備されていない関係で、交通の便には恵まれてはいない。そのため、1980 年代に大規模団地が造成された影響があった時期以外は、人口が減少し続けている。この傾向は、中山間地域のように急激なものではなかったがゆえに、地域機能が極端に低下することはなかった。

そのために、これまでの地域の仕組、人間関係、お互いの信頼感が維持され続けている。つまり、ソーシャル・キャピタルがいまだに温存されているのである。本論はソーシャル・キャピタルを分析視角とするがゆえに、それが豊かに存在するということが、調査対象地として選択した理由である。なぜならば、既にソーシャル・キャピタルが蓄積されているために、それを社会教育事業に活用する事例を選択することが可能になるからである。

さらに、これまでの先行研究では、人口が集中する都市部と人口が流出する農村部は、その地域機能が低下することで、研究対象として着目されてきた。ところが、川島町のように人口は徐々に減少しながらも、一定程度の地域機能を保っている場合には、諸問題が表面化しなかったために、さほど注目されてはこなかった。これは、前述した高度経済成長期の諸問題が、都市部と農村部を軸に展開されていることから推察できるであろう。しかし、川島町でも、少子化の進行により 2018 年度からは小学校が統合されることが決定されるなど、様々な問題が表面化しつつある。

このように、人口の流入出が極端でない自治体において「地域の教育力」向上させるには、温存されているソーシャル・キャピタルがカギを握ると考えられる。つまり、川島町を事例対象地として選択した理由は、温存されているソーシャル・キャピタルを活用した「地域の教育力」向上のあり方を考察したいからなのである。

## 第 2 項 使用するデータ

前項で述べた分析枠組みは、以下の①～③のデータを事例分析する際に用いる。これらのデータは、インタビューデータ、参与観察資料、行政資料等である。

### ①第 5 章で用いる小学校と地区公民館との連携に関するデータ

第 5 章で使用するデータは、2016 年 5 月に行われた小見野小学校の P T A 総会、及び小学校の後援会<sup>3)</sup> 総会に筆者が保護者として参加した際の参与観察資料である。その他には、2016 年 7 月に同地区の小学校長と地区公民館長に個別に行ったインタビューデータを用いる。ただし、小学校長へのインタビューデータは注釈の中でのみ使用している。

### ②地域子ども教室に関するデータ（第 6 章）

第 6 章で使用するデータは、地域子ども教室のコーディネーター、及び、指導者の各 1



名に行ったインタビューデータである。前者は、2014年11月及び2016年7月に、後者は、2015年4月にインタビューが実施されている。これ以外で補助的に使用するデータは、「川島町地域子ども教室事業報告書」等の行政資料である<sup>4)</sup>。

### ③社会教育委員会議に関するデータ（第7章）

第7章で使用するデータは、川島町社会教育委員会議に関するインタビューデータと社会教育委員会議の会議資料等の行政資料である。前者は、筆者が2010・2011年度の担当職員に2012年9月と2015年6月にインタビューを行ったものである。ただし、2015年6月に実施したインタビューのデータは、本論の中では使用していない。

表4-7 本論で使用するデータ

	データの種類	データの概要
第5章で使用するデータ	参与観察資料	小見野小学校のPTA総会、及び小学校の後援会総会に筆者が保護者として参加（2016年5月）
	インタビュー	小見野公民館長にインタビュー（2016年7月）
	インタビュー	小見野小学校長にインタビュー（2016年7月：ただし、注釈のみで本文中では使用していない）
第6章で使用するデータ	インタビュー	コーディネーターYにインタビュー（2014年11月・2016年7月）
	インタビュー	指導者Rにインタビュー（2015年4月）
	行政資料	「川島町地域子ども教室事業報告書」（2006～2013）
第7章で使用するデータ	インタビュー	2010・2011年度の担当職員にインタビュー（2012年9月・2015年6月：ただし、2015年6月分は本文中では使用していない）
	行政資料	川島町社会教育委員の会議資料

### 注釈

- 1) 「地域の教育力」を捉えるには、序章第2節第1項で坂本（2005）等が示すように幅広い概念で捉えるべきである。なぜならば、それらのすべてが子供の成長に影響を与える可能性をもっているからである。それゆえに、「地域の教育力」の向上の全体像を捉えるには、いわゆる「教育活動」のみに限定すべきではない。しかしながら、本論がそれらの全てを分析対象とすることは現実的に不可能である。そのため、本論は、社会教育・学校教育・家庭教育の3分野を基軸にして分析する。
- 2) 筆者は、2002～2006年度、及び2010～2013年度に生涯学習課に在籍した。その中で、2004年度に社会教育主事の任用資格を取得しているが、教育委員会より社会教育主事として任命されたのは、2010年度からである。本論の中では、明瞭さを確保するために、2004年度以前の表記であっても筆者については「社会教育主事」、もしくは

「M社会教育主事」として表記する。

- 3) 小学校の後援会とは、P T A、学校支援ボランティアとは別組織の地域住民による物的・財政的な学校支援組織である。
- 4) 2106年7月に文面にて、川島町教育委員会に教育委員会生涯学習課の会議資料、報告書、筆者が職員として知り得た情報（個人情報や個人が不利益を被るような情報は除く）についてデータの使用について依頼し、その後承諾を得ている。

## 第5章 地区公民館と小学校とのネットワークの構築

### －学区内のソーシャル・キャピタル維持・蓄積のプロセス

本章では、埼玉県川島町の小見野地区において、小学校と地区公民館との間でネットワークがどのように維持されているのかについて事例分析を行う。その上で、この学区内のネットワークにより維持・蓄積されたソーシャル・キャピタルが「地域の教育力」の向上に関して、どのような影響を及ぼしているかを考察する。この考察を行うために、第1節では、本章、及び第6・7章の事例分析に関連する川島町の概要を記述し、第2節では、小学校と地区公民館との連携に関する事例分析を行う。

## 第1節 埼玉県川島町の概要と社会教育行政

### 第1項 川島町の概要

#### ①面積・人口・交通網

川島町は、都心から45km圏内で埼玉県のほぼ中央に位置する自然環境が豊かな町である。町は、四方を荒川、都幾川、越辺川、市ノ川等の河川で囲まれ「輪中の郷（わじゅうのさと）」と呼ばれる。その歴史は、川の豊かな恩恵を受けるとともに、水害に悩まされ続けた経緯がある。町の面積は41.63 k m<sup>2</sup>であり、人口は20,881人（2016年7月1日現在）で漸減傾向にある。町の交通網は、鉄道については未整備であるため駅が無いこと、他方では、道路については、2008年に首都圏中央連絡自動車道（圏央道）の川島インターが開通し、利便性が向上している。この後者の理由により、町内には大型の商業施設、工業・流通関係の企業が近年進出し始めている。

#### ②主要産業

この圏央道の開通は、町の広々とした田園風景を変えつつあるが、現在でも町の基幹産業は、平坦で肥沃な土地を生かした農業である。主な作物は、米作が中心であるが、その他にも、いちご、いちじくなどの果樹類が作付されている。

#### ③町の沿革と行政区

町の沿革については、以下の通りである。1954年に特徴を同じくする川島領と呼ばれる6か村が合併して川島村となり、その後、1971年11月に町制を施行することで川島町が誕生した。この1954年以前の旧6か村の区域には、現在でもそれぞれに小学校・地区公民館・農協などの社会資源が、ほぼ均一に設置されている。さらに、区長（自治会長）も6地区にそれぞれ代表者が置かれており、この旧6か村は地域住民のコミュニティの単位になっている。さらに、このコミュニティを一層醸成する要因となっているのが、小学校時代の交友関係や子供の小学校入学後のPTAのつながりである。それゆえに、小学校区（＝旧6か村の圏域）単位を中心に緩やかな人間関係が構築されている。

このように、町は旧村単位の6つのユニットの集合体であり、在住地区に対する愛着や帰属意識は非常に高い。そのために、安定した人間関係が比較的残っているという良い面があるが、「本家・分家」に代表されるような家同士の力関係や、元の村長・議員や小学校長等の経験者やその家が一目置かれるような古い価値観も温存されている面がある。

④ 6つの行政区の特徴 —西部の市街化区域と東部の農村地域

町の行政区は、中山・伊草・三保谷・出丸・八ツ保・小見野の6つの地区に分かれている。このうち、町西部に位置する中山・伊草地区は市街化区域を含んでいるために、住宅団地<sup>1)</sup>に町外から転入した者が多く定住している。このうち、1981年に中山地区で分譲を始めた八幡団地（はちまんだんち）は、811戸という大規模なものだったので、本地区は新旧住民にそれぞれのアイデンティティが形成される結果になった。残りの4地区は、全域が市街化調整区域（農村地域）であるために、町内に血縁関係を持たないものが、新規に住宅を建てることがほぼできない。そのために、この4地区に在住している者は、人間関係が密で凝縮性が高いという特徴がある。

⑤戦後の人口推移

町の人口は、1950年から1970年の間に、18,014人から15,049人まで減少している。同時期の埼玉県全体の人口は、東京のベッドタウンとして他県から転入者が増えて、逆に増加している。この減少原因は、出生率の低下と中学校・高等学校を卒業した者が就職や進学で町外へ転出していることである。その背景には、町の主要産業である農業の生産性が向上しなかったこと、町内に高校・大学等がないこと、駅が無く交通の便が悪かったことが理由として考えられる。

この減少した人口が再増加するのは、1975～2000年までの間で、前述した住宅団地の造成と第2次ベビーブームの影響によるものである。しかし、2005年以降は再び人口減少に転じて、2016年の現在まで、その傾向に歯止めがかからない状況が続いている。

表5-1 川島町及び埼玉県の人口増減

調査年	川島町人口	前回調査比較	埼玉県人口	前回調査比較
1950年	18,014	—	2,146,445	—
1955年	17,597	▲417	2,262,623	116,178
1960年	16,443	▲1,154	2,430,871	168,248
1965年	15,594	▲849	3,014,983	584,112
1970年	15,049	▲545	3,866,472	851,489
1975年	16,000	951	4,819,288	952,816
1980年	17,392	1,392	5,416,845	597,557
1985年	19,863	2,471	5,860,852	444,007
1990年	21,937	2,074	6,387,687	526,835
1995年	23,134	1,197	6,748,512	360,825
2000年	23,322	188	6,925,232	176,720
2005年	22,906	▲416	7,035,620	110,388
2010年	22,144	▲762	7,167,636	132,016

国勢調査をもとに作成

#### ⑥児童数の推移と町の政策転換

町全体の人口減少率と比較して、全児童数の減少率はさらに急激である。この児童数の推移は、町の地域環境の変化と関連付けて分析すると以下の通りである。戦後のベビーブームの影響で、児童数は1957年には2,665人になりピークに達した。その後、就労層の町外への転出などの理由により児童数が一時減少傾向を示すが、1970年代中盤から再び増加に転じている。この再増加は、中山・伊草地区に大小様々な住宅団地が分譲されたことと、第2次ベビーブームの影響があったことによるものである。しかし、これらの影響が終焉することにより、児童数は1991年の2,111人をピークに再度減少に転じて、2015年には989人まで減少している。

その影響で、農村地域の三保谷・出丸・八ツ保・小見野小学校では1クラス10人～20人の学級が多く、10人を切る学級も散見されるようになった。そのために、学校では1～6年生と一緒に活動する縦割り活動、社会教育では地域の大人と小学生とが活動を共にする地域子ども教室<sup>2)</sup>を実施し、多様な人間関係の中で子供を育てる取組が行われている。さらに、学校支援ボランティアである学校応援団<sup>3)</sup>も地域住民の協力により少しずつ定着してきている。

表5-2 川島町内の児童数の推移

年度	1950年	1955年	1960年	1965年	1970年	1975年	1980年
児童数	2,029	2,537	2,487	1,801	1,346	1,300	1,771
年度	1985年	1990年	1995年	2000年	2005年	2010年	2015年
児童数	2,089	2,060	1,967	1,489	1,247	1,174	989

川島町教育委員会資料を基に筆者が作成

#### ⑦児童数の減少が引き起こす地域機能の基盤崩壊の可能性

前述の通り、児童数は、ピーク時の1957年の2,665人から2015年5月現在で989人と60%以上が減少している。その影響により、2018年度より三保谷小学校と出丸小学校、及び、八ツ保小学校と小見野小学校がそれぞれ統合されることが決定された。この児童数の減少の影響は、単に子供の学習環境が激変するというだけではなく、社会教育行政の施策にも影響が及ぶと予想される。それは、ある意味では小学校との連携で事業運営が成立していた地区公民館の統廃合問題が生じることである<sup>4)</sup>。

これらの課題は、地域のコミュニティのシンボルであった小学校が統合されることで、「学区＝地区公民館事業エリア＝行政区」という町民にとって、無自覚の前提が覆されることである。言うまでもないが、2学区が1つに統合されたとしても、住民同士のつながり、一体感といったソーシャル・キャピタルまでが1つになる訳ではない。つまり、これまで学区単位で行われていた地域行政や社会教育行政の単位を、現学区にするのか、新学区にするのか、行政施策により使い分けるのか、その場合の施策同士の横の連携はどのようにするのか、という選択を町は迫られる局面に差し掛かりつつある。

## ⑧農業の衰退と地域社会の変化

町の主要産業は、前述の通り米作を中心とした農業である。そのために、高度経済成長期を通じて、それ以降も続いている就業構造の変化、機械化など農業の生産方法の変化は、町に様々な影響を与えている。ことに農家総数については、1950年から1970年の間に微減している程度だが、専業農家率は76.4%から17.0%へ低下し、兼業農家率は23.6%から83.0%へ増加している。

この頃の地域社会の変化は、『川島町史』（通史編 下巻）の中で、出丸地区の保育所の設置状況から読み取ることができる。

「昭和40年代の急速な経済成長によって労働不足が起きると、より労働条件が良い職場に村の労働力が流出し、家には子供と高齢者が残されることになった。残された高齢者が田畑を守る傍ら、孫の面倒をみることになり、ここに保育所を要望する声が高まった」<sup>5)</sup>

この要望に応え町は、1970年に町内では最初の保育所である出丸保育所を設置する。それまでの保育は、農繁期のみ開設される「農繁期保育所」が各地区で行われていたが、上記の理由により通年保育所の設置が進んでいくのである。

この引用で注目すべきは、父母世代が農業から離れ、良い労働条件を求めて被雇用者となったことである。この変化は、これまで就労と日常生活とが地域共同体を基盤に営まれていたもののうち、前者が地域外で行われることを意味する。つまり、町の農業を基盤にした人間関係、地域のネットワークが弛緩する方向で変容したと言えるだろう。ことに、農業を主要産業とする町においては、非常に大きな転換点となったのである。

## 第2項 川島町の教育行政の概要

### ①教育委員会の職務分掌

前項では、町の全体概要を確認したので、ここでは町教育行政の概要について確認していこう。

教育行政を執行している川島町教育委員会は、教育総務課と生涯学習課の2課で構成されている。前者は、学校教育行政に関するすべての事項と教育委員会議に関する業務を行っている。後者は、社会教育行政全般に関わる事項（公民館、スポーツ、文化財、図書館を含む）に関する業務を行っている。

### ②学校教育行政の概要 ー主に各小学校について

学校教育行政の概要は、地区公民館とかかわりの深い町立小学校を中心に確認していこう。前述の通り、町は合併前の6つの旧村を圏域に行政区が分割されている。この旧村ごとに1校設置されていた小学校が現在でも存続し、中山小学校・伊草小学校・三保谷小学校・出丸小学校・八ツ保小学校・小見野小学校の6校が設置されている。年々、児童数は減少して現在、中山・伊草は学年2クラス、他の4つの学校は学年1クラス規模になっている。近年に至っては、この4校は、10人を下まわるクラスが存在するために、児童に対する丁寧な指導が可能になっているが、その反面、多様な価値観の中で子供同士が学び合

う点では課題がある。その他には、町立中学校が2校、私立幼稚園が1園（町立川島幼稚園は、2016年3月に廃園）、県立特別支援学校が1校設置されている。

### ③社会教育行政の概要

次に社会教育行政の概要を確認していこう。

町生涯学習課には、常勤職員が8名と非常勤の社会教育指導員が1名在籍している。この内訳は、課長1名、主幹（社会教育主事）1名、社会教育（公民館含む）担当者4名、スポーツ担当者2名、社会教育指導員1名である。この他に、図書館は、館長1名（生涯学習課長が兼任）、非常勤の副館長1名、司書1名、非常勤の司書1名、人材派遣会社より2名（1日あたり）で運営されている。

生涯学習課が所管する施設は、中央公民館（兼コミュニティセンター）が1館、地区公民館が全小学校に隣接する場所に6館、公民館類似施設・図書館・町民会館・町民体育館・武道館が各1館である。この中で、最も特徴的な施設が地区公民館である。この地区公民館の概要と、その特徴については次項で詳しく確認していこう。

## 第3項 川島町の地区公民館の概要と地域との関係性

### ①全国的な公民館設置の経緯

本項では、地区公民館の設置経緯と現在の概要について確認していきたい。まずは、全国的な公民館設置の経緯からみていこう。

全国的な公民館設置は、1946年7月に「公民館の設置運営について」<sup>6)</sup>が地方長官（現在の都道府県知事）あてに文部次官より通達されたことが契機になっている。この通達には、当時の文部省公民教育課長の寺中作雄が関わっている。彼は、公民館を設置することで戦後の荒廃した日本を復興させることを構想していた。そのために、彼が構想していた公民館は、『公民館の建設』（1946.9）の中で、町村振興の中心機関としての機能が想定されている。それは、社会教育機関、社交娯楽機関、自治振興機関、産業振興機関、青年養成機関、その他市町村が必要とする機能の6つである<sup>7)</sup>。

当時の全国的な公民館数は、下記の表5-3の通りである。終戦後、6年が経過した1951年には23,184館が全国に設置された。実際には、学校・役場庁舎への併設、転用などが多かったが、設置数に限っては、当時の経済状況や物資が不足する状況の中では整備が進んだと言えるだろう。

表5-3 公民館設置状況

調査年月	市町村数	公民館数（うち分館数）	専任（常勤）職員	兼任（非常勤）職員
1951.5	10,204	23,184（分館 16,585）	3,680（専任率 15.9%）	23,983
1955.9	4,833	35,343（分館 28,525）	5,777（専任率 8.4%）	74,546
1960.9	3,534	20,190（分館 12,465）	6,830（専任率 27.2%）	18,072

『公民館月報』35号（1951）、文部省社会教育局『社会教育10年の歩み』、『社会教育調査報告書・昭和35年度』（1960）による。

埼玉県内においても、公民館は「既設の学校、役場、農協事務所、神社社務所に併設し、ともあれ「公民館」の看板をかかげて運動を開始することが先決された」<sup>8)</sup>。1950年の県内における公民館の設置形態は、公民館の150館中、70%が他施設への併設、25%が既存建物の転用、5%が新築であった<sup>9)</sup>。

## ②川島村の合併（1954）と旧6か村の公民館の存続

ここでは、前述の国と県との公民館設置の動向をふまえ、川島町の経緯を確認する。そのためには、当時の川島村が合併する前まで遡る必要がある。というのも、現在の地区公民館は、合併前の旧6か村の公民館の系譜をひくものだからである。ここでは、『川島町教育史（戦後編）』の記述を中心に確認していこう。

町が川島村として合併する前には、旧6か村単位に1950～1952年度の間公民館が条例設置されている。この設置場所は、下記表5-4の通り、小学校に併設された小見野村公民館以外は、小学校の近くにあった村役場に併設されている。その後、1954年に旧6か村が合併して川島村が誕生するのだが、当時のいわゆる「昭和の大合併」の時には、旧村の公民館は自治体の合併時に廃止し、中央公民館として統合する動きがあった。しかし、「川島村建設計画（抄）」<sup>10)</sup>によると、「公民館の統廃合に関する事項」については、「新村に中央公民館を設置し、旧村の公民館はその儘存置してこれが整備向上を図る」とし、旧6か村の公民館は、地区公民館として存続する方針が示されている。この旧6か村の公民館を存続させた理由は定かではないが、各旧村の力関係が均衡し、公民館を廃止して、いずれかの場所に統合して設置することが困難だったのであろう。なぜならば、1954年の県知事あての「川島村設置申請書」の合併理由には、「六ヶ村は人情風俗において何等異なるところはなく」<sup>11)</sup>と均質な村同士が合併したことが伺えるからである。さらに、各村の人口は1,642～2,593人であること、歳出予算執行規模は6,532～10,033（千円）、歳入予算執行規模は7,626～11,306（千円）である<sup>12)</sup>ことから、極端に財政規模が異なる状況ではなかった。このような経緯によって、1地区（学区）に1公民館が地区公民館として残置されるに至った。

## ③独立館として建設された地区公民館（1970～1979）

旧村役場等に併設されていた地区公民館は、下記の表5-4の通り、1970～1979年間に独立館として新築されている。三保谷公民館は、1970年に一度独立館として建設されたが、1987年に2度目の建設が行われている。

この当時に建設された地区公民館が現在に至るまで施設運営されている。この設置場所は、すべてが小学校と近接している。ところが、伊草・出丸公民館は、元々小学校と隣接していた旧役場敷地を利用しているのだが、他の4館の中山・三保谷・八ツ保・小見野公民館は旧役場敷地以外の場所に建設されている。つまり、この4館は条件さえよければ小学校と隣接しない場所への建設が可能だったはずである。あえて、近接する場所に建設した理由は、いかなるものなのか。それは、小見野公民館の建設時に教育委員会に在籍していた元職員（現在の小見野公民館長）のインタビューで以下のように語られていた。



「（筆者：なぜ、小見野公民館は小学校の近くに作られたのですか。）この辺は、元の公民館、小学校、農協が集まっていて、旧村時代の官庁街だったから。この土地を偶然にも、〇〇〇〇さんが、提供するという話があったので、この場所に決まった。」

（公民館長）／巻末参考資料 1

この語りから分かるのは、上記の3機関は、近接していて当たり前であるという認識である。さらに、小学校から離れた他の土地を敷地として検討した経緯も、現在の敷地に建設することに対して住民の反対もなかった<sup>13)</sup>ようである。つまり、小学校、地区公民館、農協は近接して設置されているのが自然であると、地域住民には捉えられていたと推察することができるだろう。

表 5-4 川島町の公民館設置経緯

館名	新／旧	条例設置／竣工	併設／単独館	住所
中山 公民館	旧館	1950.4.12 条例設置	村役場に併設	吹塚 733-1
	現存館	1972.3.20 竣工	単独	中山 1317-1
伊草 公民館	旧館	1951（月日不詳）条例設置	村役場併置転用	伊草 230
	現存館	1974.3.25 竣工	単独	伊草 230
	現存館	1990 新館増設	単独	伊草 230
三保谷 公民館	旧館	1952.4.1 条例設置	村役場転用	白井沼 950
	旧館	1970.11.7 竣工	単独	白井沼 950
	現存館	1987	単独	白井沼 907
出丸 公民館	旧館	1951.（月日不詳）	村役場、支所転用	上大屋敷 144-1
	現存館	1973.10.20	単独	上大屋敷 144-1
八ツ保 公民館	旧館	1952.5.13	村役場転用	畑中 386
	現存館	1975.5.20	単独	畑中 341
小見野 公民館	旧館	1950.4.1	小学校併設	谷中 99
	旧館	1971 年の記録（教育史）	村役場を転用	谷中 255
	現存館	1979.12（日不詳）	単独館	谷中 251-1
中央 公民館	旧館	1954.11.3～1955.3.31	建物なし	平沼 1175
	旧館	1969.3.31	単独館	平沼 1175
	現存館	2006.4.1	コミュニティセンター内に併設	下八ツ林 923

『川島町教育史 戦後編』を基に筆者が作成

#### ④地区公民館の運営組織と職員の選出方法

これまで、川島町の地区公民館の設置の経緯を中心に確認してきた。ここでは現在の地区公民館の運営について説明していこう。

地区公民館は、公民館長1名、公民館主事1名、公民館委員<sup>14)</sup>（地区により7～24名）で運営されている。これらの選任方法は、地域が選出した適任者を教育委員会が審査し、委嘱する方式である。この公民館長・主事を選考するプロセスは、地区（＝学区）によっ

て多少の差異はあるが、区域内の町議員、区長（いわゆる自治）会長、現職の公民館長・主事等が集まり、協議のうえ適任者を選出している。公民館主事は、4年間勤務した後は、本人が辞退をしない限り、基本的には公民館長として地域から再び推薦される。公民館委員は、基本的には各大字より適任者が選出され、教育委員会より委嘱される仕組みである。

町の地区公民館関係の職員は、すべてが非常勤で、事業や会議がある日に合わせて勤務している。それゆえに、施設は基本的に無人館であるので、施設の予約は公民館長の携帯電話に連絡を取る仕組みである。施設の開閉は、近隣の個人宅より公民館の鍵を利用者が借用し、その開閉を行っている。

実際の運営では、公民館長と公民館主事が中心になり、事業が実施されている。大きな事業を実施する場合には、事前準備、及び当日の運営に公民館委員が参加する。生涯学習課の公民館担当者が、地区公民館の資料作成などを手伝う場合があるが、実施事業の連絡・調整・企画・運営は公民館長・主事の2名が中心になる。それゆえに、その負担は少ない。

この負担感について言及したのには理由がある。川島町の「非常勤の特別職員の報酬及び費用弁償等の支給に関する条例」によると、3つの役職の年額報酬は、公民館長（188,000円）、公民館主事（151,000円）、公民館委員（30,000円）である。ある退職した公民館長は、「覚悟を決めなければ公民館長はできない」（筆者と地区公民館長との雑談の中での発言：2010年）と語っているように、収入を得るための職業として、公民館長・主事を捉えている者はいないと言えるだろう。

これらの公民館の運営方法、役職報酬、選出方法から推測できるのは、公民館長は地域の代表者としての人望や力量があるという、つまり地域のなかでステイタスがある役職なのである<sup>15)</sup>。このように、町の地区公民館長・主事については、他の市町村と比較して①地域の中でステイタスがある立場として見られていること、にもかかわらず②ボランティア的な要素が強いこと、この2点において特異性があると言えるであろう。

#### ⑤実施事業

地区公民館運営に関する事業計画・予算は館長の裁量で原案が作成され、公民館総会で地域の承認を得ている。主な事業内容は、地区体育祭・敬老芸能大会・盆踊り等のイベントが中心で講座等の取組は多くはない。全館ではないが地域の運動会を小学校と合同で実施することや、盆踊りを区長会と合同で行うなど、地域組織と一体になった主体的な取組を行っている。このように地区公民館は、諸事業を通じて地域や小学校と密接な関係のもとに運営されている。実施事業については、以下の表5-5の小見野公民館の総会資料を参照していただきたい。

表5-5 小見野公民館事業計画(案)

年	月	日	曜日	行 事 名	
2016 (H28)	4	3	日	公民館委員会議	
		29	金	かわじま輪中の郷ウォーキング	
	5	3	火	小見野公民館総会・歓送迎会	
		11	水	茶道教室(全10回、5月11、18、25日/6月1、8、15、22、29日/7月6、13日)	
	6	5	日	小見野公民館防火訓練・公民館委員会議	
		18	土	小見野地区グラウンドゴルフ大会(春季)	
	7	3	日	公民館委員会議	
		14	木	小見野地区体育祭準備会議	
		16	土	団体長会議	
		17	日	公民館委員会議	
		22	金	納涼盆踊り練習会(2回 7月22日 7月29日)	
	8	6	土	納涼盆踊り大会	
		28	日	小見野公民館社教県外研修	
		29	月	小見野公民館社教県外研修	
	9	3	土	団体長会議	
		11	日	公民館委員会議	
		17	土	小見野地区体育祭	
	10	5	水	着物着付教室(全10回、10月5、12、19、26日/11月2、9、16、23、30日/12月7日)	
		9	日	川島町町民体育祭(全6回練習日、9月29、30/10月1、3、4、5日)	
		15	土	小見野地区グラウンドゴルフ大会(秋季)	
		16	日	公民館委員会議	
		21	金	小見野地区インディアカ教室(全3回10月21、28日/11月4日)	
		23	日	小見野地区敬老芸能大会・文化展	
	11	6	日	小見野地区インディアカ大会・公民館委員会議	
		20	日	第31回川島町駅伝競走大会	
		27	日	小見野公民館教養講座(全2回11月27日/12月3日)	
	12	3	土	小見野公民館教養講座(バス見学会)	
		4	日	七つの祝い	
		4	日	公民館委員会議・防火訓練・忘年会	
	2017 (H29)	1	3	火	歩け走ろう大会・公民館委員会議
			7	土	新年賀詞交歓会
		2	5	日	公民館委員会議
			26	日	親子スキー教室
3		11	土	小見野公民館社教県内研修	
		18	土	公民館委員会議・公民館清掃・事業反省会	

平成28年度小見野公民館総会資料より作成

## 第2節 地区公民館と小学校との連携事例

### 第1項 地区公民館と小学校とのネットワークを維持する諸行事

#### － P T A 総会を例に

本節では、小見野小学校の P T A 総会の参与観察資料、同地区の小学校長と地区公民館長に個別に行ったインタビューデータ、地区公民館の会議資料などを用いて、地区公民館と小学校との間でネットワークがどのように維持されているかを分析する。

この分析課題は、第4章において既に確認しているが、以下の分析において重要であるので再度示しておこう。

【小学校と地区公民館とのネットワークは、両者が共催（両者主催）事業を一緒に行うこと、双方の主催事業においてそれぞれが来賓として招待することを通じて維持・蓄積されている。この諸事業を実施することは、直接両者が顔を合わせる機会を増やし、互酬性と信頼性の維持につながっている。このような関係性が、「地域の教育力」の向上にどのような影響を及ぼしているのかを考察する。】

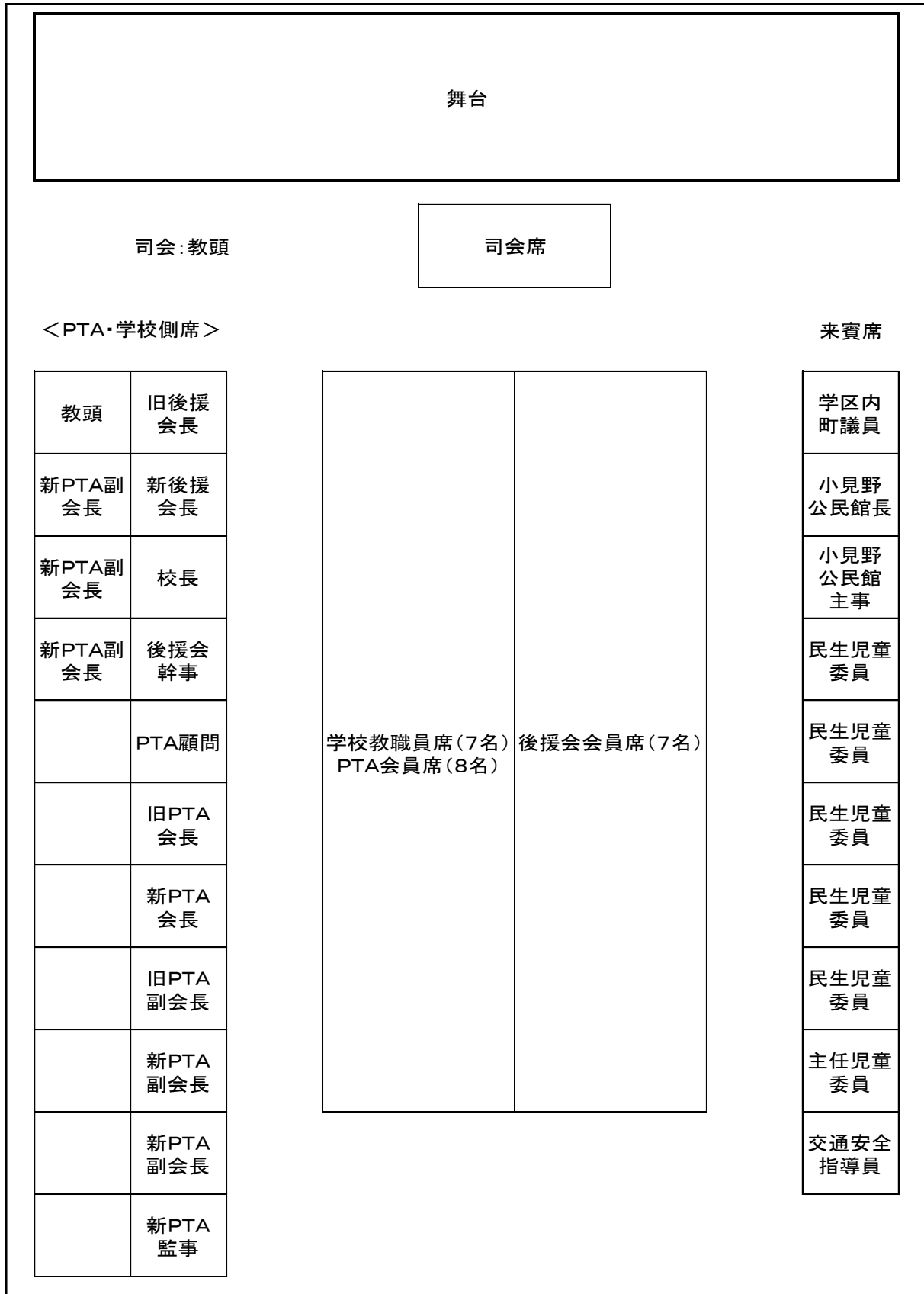
#### ①2016年度小見野小学校後援会・P T A 総会の概要

ここからは、「平成28年度小見野小学校後援会・P T A 総会」（以降、「総会」と略記）に筆者が参与観察した資料等に基づいて、ネットワークの構築について検討していこう。ただし、ネットワーク構築は、年間を通じた諸行事を重ねることで、少しずつ構築されていくものである。その機会の1つである本総会は、2016年5月22日に小見野小学校の体育館で実施された。総会は、後援会、P T A の順で行われ、約35分程度で終了している。この総会は、P T A の主催事業であるが、地区公民館長・主事が来賓として招待されている点に着目したい。なぜならば、学校の後援会、もしくはP T A の関連行事であれば、地区公民館長や学区内の町会議員までもが参加する必然性が見えてこないからである。

#### ②両総会の参加者及び式次第

本総会の参加者と座席は、以下の図5-1の通りである。舞台向かって左側は、主催者である学校管理職、P T A ・後援会の新旧役員の座席になっている。向かって右側は、来賓席で学区内の議員、公民館長、公民館主事、民生児童委員、交通安全指導員の座席になっている。

図5-1 平成28年度小見野小学校後援会・PTA総会座席表



次に、両総会の式次第は以下の通りである。

表 5 - 6 平成 28 年度小見野小学校後援会・P T A 総会 式次第>

1	開会の言葉
2	あいさつ ①区長会長 ②旧後援会長 ③旧 P T A 会長
3	議長選出
4 - I	後援会総会（議事内容省略）
4 - II	P T A 総会（議事内容省略）
5	来賓祝辞 ①学区内の町会議員 ②公民館長
6	閉会の言葉

平成 28 年度小見野小学校後援会・P T A 総会資料より作成

この座席表の位置や、式の中で町議員の次に祝辞を述べている点から、公民館館長の存在は、一般的な行政職の館長とは異なり、「地域の代表者・顔役」として、みなされていると推察できる。それゆえに、学校は地域と安定した関係を維持するためには、公民館（長）との関係には力点を置く必要が生じる。

### ③継続的な出会いの「場」 — ソーシャル・キャピタルの蓄積

ここまで確認してきたように、両総会は地域の役職者の参加を得て行われている。P T A の事業計画案の中には、公民館と関連する行事である地区体育祭、親子スキー教室などが含まれている。それゆえに、公民館長・主事が本総会に参加するのは理に適っている面が少なくともあるだろう。しかし、町会議員、民生児童委員までもが来賓として参加する意味はどこにあるのだろうか。この総会に限っては、仮に来賓が参加しなくても支障なく会は進行されるだろう。小学校と P T A にとって、地域の役職者を招待することは、少なからず負担になるはずである。それでも、あえて来賓を招待する理由は、小学校と地域、もしくは地区公民館との関係を維持しようとするからであろう。

仮に、このような場が年間に数回ほど開催されるのであれば、特別な意味を持つことはないだろう。しかし、地区公民館と小学校がともに、学校に地域住民が足を運ぶ機会や小学生と地域住民が関わりを持つ機会を数多く作りだしている。その機会は以下の通りである。

表5-7 学区内における諸行事と主な参加者

月	主催者	事業名	主催者○ 来賓者◎ 学校を通じて任意で参加△													
			公 長	公 主	公 委	学 長	学 職	児 童	町 長	議 員	教 委	民 生	社 委	ス ポ	P T	区 長
4	小学校	入学式	◎	△	△	○	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△
4	地区公民館	輪中の郷ウォーキング	○	○	○	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△
5	地区公民館	地区公民館総会	○	○	○	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
5	P T A	P T A 総会	◎	◎	△	○	○	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	注1
8	地区公民館	盆踊り大会	○	○	○	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
9	小学校・地区公民館	地区体育祭	○	○	○	○	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
10	小学校	学校公開日	◎	◎	△	○	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
10	地区公民館	敬老芸能祭	○	○	○	◎	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
12	地区公民館	七つの祝い	○	○	○	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
1	地区公民館	名刺交換会	○	○	○	◎	△	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
2	地区公民館	公民館スキー教室	○	○	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△
3	小学校	卒業式	◎	△	△	○	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△

凡例 公長：公民館長 公主：公民館主事 公委：公民館委員 学長：学校長  
 学職：教頭・学校教職員 児童：児童（未就学児を含む場合あり） 町長：町長  
 議員：町議員 教委：教育委員 民生：民生児童委員 社委：社会教育委員  
 スポ：スポーツ推進委員 P T = P T A 区長：区長（自治会長）  
 注1：小学校後援会幹事として出席

このように小学校と地区公民館は共催事業を実施することや、互いの行事に来賓として招待することで、実に多くの直接顔を合わせる機会が設けられている。それらの機会が、毎年継続的に実施されることでネットワークが強化され、ソーシャル・キャピタルが蓄積されていくのである。この総会当日に地区公民館長と筆者は以下の会話を交わしている。

「（筆者：P T Aの総会まで参加されているのですね。大変ですね。）こういうところに参加して、P T Aの保護者に顔を覚えてもらうことが大切だから。P T Aには、この後に体育祭とかお世話になる行事もあるから」（公民館長）／2016.5.22

地区公民館長は、総会後にP T Aの歓送迎会にも参加する予定であることも述べ、それを含めて大切な機会であるという内容を語っている。前述の通り、本総会の中で公民館長が参加する意味はさほど大きくないかもしれない。表面的には、前例を踏襲しているに過ぎないという見方もできるだろう。しかし、年間を通じてみると小学校、P T A、地区公民館関係者が、共に活動する機会は非常に数が多い。それゆえに、年度当初のP T Aの総会に公民館長が参加するということは、その後の各種事業を円滑に行う効果があると言えるだろう。同時に、直接顔を合わせる機会が両者の関係をさらに深め、ネットワークがより強靱なものになっていくという見方もできるだろう。

概して、町東部の農村地域の4地区は、公民館事業がマンネリ化しているという批判もある。しかし、長期間継続されているという理由だけで、その適切な評価を行わずに、単純に批判するのはいかがなものだろうか。このように小学校と地区公民館が地道に交流を重ねることにより維持させてきたネットワークは、次項で述べる理由から高く評価されるのである。

## 第2項 ネットワークが生む「地域の教育力」の向上

前項では、小学校（PTA）と地区公民館との各種行事が、両者のネットワークを維持している点について検討をしてきた。本項では、そのネットワークが「地域の教育力」向上にどのような影響を与えているのかを分析していこう。

### ①地域の安全性の確保

「地域の教育力」の向上は、地域の安全性を確保することが、ひとつの条件である。第3章で述べた通り子供の「生きる力」を育てる基盤として、地域における様々な体験活動が重要である。しかし、実際には地域社会では子供にまつわる様々な事件・事故が発生している。それゆえに、川島町においても例外ではなく、子供が友達と屋外で遊びたい、保護者が子供を地域の自然の中で活動させたいと思っても、躊躇せざるを得ない状況である。それは、町東部のような田園風景が広がる農村地帯でも変わらない。なぜならば、町外から不審者が車で容易に出入りすることが可能で、なおかつ人口が密集していないので人の目が少ない環境だからである。つまり、子供の地域における多様な体験は、その高い安全性が基盤になるのである。

では、地域の高い安全性を確保するには、どのようにしたら良いのであろうか。それには、地域住民と子供の人間関係が顔見知り程度でもよいので構築されている必要がある。なぜならば、地域住民が日常生活の中で、子供を常に気にかけて、子供達を見守っていくには、お互いに面識があることが最低条件になるからである。しかし、地域住民と子供達が関係を構築する機会はさほど多くはない。そのためには、どのような取組が求められるのか、小見野区民館長の語りから検討しよう。

「（筆者：公民館事業や公民館長として参加した学校行事を通じて子供と知り合いになったことや仲良くなったことはありますか。）子供をみれば大体どこの家の子供か分かる。でも、こちらから積極的に話しかけるわけではないが。（筆者：学校へ行く機会は多いですか？）学校には通知を届けたり、打ち合わせをしたりするので、（地区公民館の）事業を行う前には2回くらいは、直接学校へ行く。あと、学校の評議員なので会議の前に学校の中の見学を行うことがある。学校に行くと（子供が）「よく来る人だ」とニコニコしてくれる。（自分が）子供のころ、地区の運動会で万歳三唱をいつもする「万歳おじさん」という人がいたのを覚えている。いつも、赤いネクタイでスーツを着ていたのだけど。それと同じように、子供は（自分の）名前をわからないけど、顔は知っているのではないかな。原則、子供は地域が見守るべきだと思う。学校の外で子供と会っても声をかけるわけでもないが、暗黙でお互いが知っている。（知っている人がいる地域なので）子供にしてみれば、



## 警戒心がない。」（公民館長）／巻末参考資料 1

この語りで重要なのは、地域住民が学校へ足を運ぶことで、子供はその人の顔を覚えていること<sup>16)</sup>、そのことが子供の安心感に結び付いていることである。大人にとってみれば、学校へ用事があるだけで行くだけに過ぎないが、子供にとっては重要な意味を持つのである。それゆえに、前述した、学校行事や地区公民館行事において、子供と地域住民が顔を合わせる機会は重要なものになるだろう。ことに、そのような機会を増やして子供と地域住民の関係を意図的に創り出していくことが、「地域の教育力」の向上のためには重要である。

### ②小学校による児童の社会教育事業への参加奨励

町では、前述したように小学校と地区公民館とが様々な事業で往来し、顔を合わせることで関係性が維持されていた。ここでは、そのネットワークが、子供の多様な体験機会を一層充実させ、「地域の教育力」を向上させている例を見ていこう。

この事例は、「輪中の郷ウオーキング」という社会教育事業への児童の参加を小学校が奨励する内容である。この事業は、1周 30 kmの町内のコースに6つのチェックポイントを設置し、参加者の体力に合った距離を歩くことができるもので、町民の健康づくりを目的とした取組である。地区公民館の役割は、コース内に6か所ある各チェックポイントの運営である。

本事業の参加者数は、子供から高齢者まで幅広く、約 1,000 人前後である。子供達は、友達同士、または親子で参加して、どれだけの距離を歩けるのかを挑戦したり、チェックポイントに設置されている出店で買い物をするなど様々な楽しみ方で参加している。しかし、本事業は、社会教育事業であるがゆえに参加者が少なければ、その効果が全体的には減退してしまう。つまり、子供をいかにして体験活動の場に参加させるかがポイントになる。そのために小学校が果たしている役割は大きい。その内容を地区公民館長のインタビューから確認していこう。

「「輪中の郷ウオーキング」や「歩け走ろう大会」（正月のウオーキング事業）に校長が参加してくれる。小見野小学校の児童は、完歩賞（30 km歩くこと）を取る子供がいるのだけれども、小学校が参加を促している。強力なバックアップがある。」

（公民館長）／巻末参考資料 1

このように、学校が直接児童に社会教育事業への参加を促すことで、子供が地域における体験機会に参加する可能性が高まる。一般的に、子供の教育に関心が高い親であれば、このような社会教育事業に参加を促す可能性がある。ところが、そうでない親の場合は、参加するかどうかについては、子供の意向次第になってしまう傾向にある。より多くの子供が、地域における学習機会に参加する可能性が高まるように、学校が子供に参加を促す行為は、極めて大きな意味を持つのである<sup>17)</sup>。

では、このように、小学校が地区公民館事業に参加を奨励するのはなぜだろうか。学校が、子供の「生きる力」を育成するために地域活動の意義を理解しているからであろうか。もしくは、教育委員会から依頼があったために、児童に参加を奨励したのであろうか。こ

これらの理由は、すべて間違いではないが、同時に核心には触れていない。なぜならば、それだけの理由であれば、全国のすべての学校において社会教育との連携が推進されても不思議ではないためである。この両者が協働関係にある理由を、再び公民館長の語りから分析していこう。

「小学校の職員は協力的だ。例えば、地区体育祭の実行委員会へ校長、教頭、教務主任、体育主任が参加してくれる。共催行事とはいえ、会議のために19時30分まで、学校で待ってもらうのは申し訳ない（会議の開会が19時30分であるから）。昔（館長が公民館に関わる以前）は、地区体育祭の関係で公民館と学校でトラブルがあったこともある。今は、お互いが気遣い、尊重し合っているので上手くいっている。小見野（地区）はまとまっている気がする。」（公民館長）／巻末参考資料1

「（筆者：小学校と公民館で備品の貸し借りはよくありますか。）学校に物を借りることはあっても、貸すことはほとんどないかな（貸さないのではなく、貸すほどの備品が公民館に揃っていないため）。敬老芸能祭では、（学校に依頼して）小学生に敬老作文や1年生から3年生までにダンスを披露してもらっている。それと、会場は学校の体育館だし、紅白幕（敬老芸能祭で使用している30mほどの長いもの）なども借りている。さらに、地区体育祭の練習で校庭も自由に借りることができている。これまで、学校に備品を借りるときに、「それは、学校の物だから」と渋られたことは1度もない。でも、それだから公民館は（学校に）ものすごく気を使っている。」（公民館長）／巻末参考資料1

「（筆者：地区公民館と小学校が近くにあるメリット・デメリットはいかがですか）デメリットはないかな。（メリットは）施設が借りやすいこと。（公民館行事の）地区体育祭も、敬老芸能大会も、スポーツ大会もすべて公民館の施設ではできない。」（公民館長）／巻末参考資料1

このように、地区公民館長は小学校の職員に対して、気を遣い、尊重していることが分かる。それに応えて地区公民館に対して小学校は、様々な配慮をしていることが伺える。常にお互いを尊重し合う関係性が、小学校による児童の社会教育事業への参加奨励や、備品の共有につながっていると考えられる。

③地区公民館と小学校とが連携することにより生まれる「地域の教育力」向上の成果  
これまでに検討した事例分析結果をふまえると、地区公民館と小学校とが連携することにより生じた成果は以下の通りである。

【成果1】

- ・諸行事において、地域住民と学校教職員・PTA・児童が面識を持つ、もしくは人間関係を構築する機会を作っている。

【成果を示す根拠】

- ・年間 12 回の機会が設けられている。そのうち公民館長が参加する活動 12 回、小学校長が参加する活動 11 回、PTA が参加する活動 11 回、児童が参加する活動 8 回である。（表 5 - 6 学区内における諸行事と主な参加者 p77 参照）

#### 【成果 2】

- ・成果 1 の取組により、地域住民と子供との面識を作ることによって地域の見守り活動につながっている。

#### 【成果を示す根拠】

- ・「子供は（自分の）名前をわからないけど、顔は知っているのではないかな。原則、子供は地域が見守るべきだと思う。学校の外で子供と会っても声をかけるわけでもないが、暗黙でお互いが知っている。（知っている人がいる地域なので）子供にしてみれば、警戒心がない。」：地区公民館長へのインタビューより

#### 【成果 3】

- ・学校が児童に社会教育活動への参加を呼びかけることで、子供が地域における学習機会へ参加する確率が高まる。

#### 【成果を示す根拠】

- ・「輪中の郷ウオーキング」や「歩け走ろう大会」（正月のウオーキング事業）に校長が参加してくれる。小見野小学校の児童は、完歩賞（30 km 歩くこと）を取る子供がいるのでけれども、小学校が参加を促している。強力なバックアップがある。」：地区公民館長へのインタビューより
- ・町教育委員会生涯学習課に確認したところ、「輪中の郷ウオーキング」においては、中学校が生徒に参加を呼びかけることにより部活動単位での参加が実現している。小学校での呼びかけの成果は、属性ごとの参加者集計をしていないので不明である。ただし、担当職員の実感としては「成果があると思っている」と語っていた。（2016 年 10 月 6 日確認）

### 第 3 項 本章の考察

本章では、地区公民館と小学校とのネットワークが両者の諸事業の実施により、維持されてきたことを確認した。そのネットワークが両者の資源の交換を促し、「地域の教育力」を向上させていることが明らかになった。ここでは、それらの点について考察していこう。

#### ① ソーシャル・キャピタルへのアクセスを可能にするネットワークの構築

地区公民館長は小学校や PTA との関係性、つまりネットワークの構築のために、前述した PTA 総会・歓送迎会に参加することを重要視している。さらに、学校との関連行事や来賓として諸行事に学校長等を招待する場合には、直接学校に行き通知文を手渡している。しかし、前述の通り、公民館長が PTA 総会に参加しなくても総会は成立しする。文書の通知に関しては、直接足を運ぶよりも郵送したほうが効率的である。

このように公民館長が、非効率とも見ることができるとは、単に前例を踏襲

しているだけではない。前述の通り、町の地区公民館の運営基盤は、職員体制・事業予算・施設内容がともに脆弱である。それゆえに、地区公民館は、小学校や PTA との関係性の中でしか、効率的かつ効果的に運営することができない。つまり、他者の持つ資源を有効活用しないと公民館の運営が十分にできないことを地区公民館長は経験的に理解しているのである。他者の資源を活用するためには、それにアクセスするためのネットワークが必要である。上記の公民館長が一見すると非効率的とも見える行為は、他者の資源へアクセスするためのネットワークを構築する投資、もしくは戦略であると捉えることができるだろう。

### ②公民館長による学校内部の資源へのアクセス

地区公民館と小学校は、言うまでもなく両者ともに教育施設である。それゆえに、両者の関係性は、結束型ソーシャル・キャピタルとして捉える見方もあるだろう。他方では、これまでに社会教育と学校教育の連携は、その必要性が求められているにもかかわらず、いまだに途上性があることを考えれば、橋渡し型ソーシャル・キャピタルとしても捉えることができよう。

地区公民館長は、小学校長とのネットワークを構築することで、学校内部の資源（ソーシャル・キャピタル）を活用することを可能にしている。

例えば、敬老芸能祭で児童が作文の発表とダンスの披露を行っている。これらについて学校を経由せずに、地区公民館が直接実施することは可能なのだろうか。無論、机上で検討すれば可能なのだが、作文を募集・回収すること、発表作品の選考をすること、参加児童に発表依頼をすること、朗読の指導をすること等を全て公民館が行う必要性が生じる。それ以前に、児童が作文を必ず応募してくれる保証さえもないのである。

これは、ダンスの披露でも同じである。このダンスは、地区体育祭で披露した物を、敬老芸能祭で再披露するのだが、それでも、当日に子供を指導する担任が来なかった場合、子供達はダンスを上手く披露することができるのだろうか。

つまり、これらの作文やダンスの披露は、担任や指導教員と児童との関係性の中でしか効果を発揮することができない資源なのである。それを、地区公民館長は、小学校長とのネットワークを活かして、間接的に、教員と子供とのソーシャル・キャピタルを活用している。注目すべきは、公民館長が小学校長との関係性を持っていることで、学校内部のソーシャル・キャピタル、つまり関係性ごとを引き抜き、社会教育事業へと転用している点である。

### ③多様性と多層性が存在するソーシャル・キャピタルからの選択

地区公民館長は、学校以外にも直接的・間接的なネットワークを地域に持っている。例えば、作文を披露するだけならば、スポーツ少年団や地域の子供会の指導者を経由して子供へ依頼することもできる。さらに、地区公民館長の個人的なネットワークを活かして、知人の子供に依頼することもできただろう。実は、地域にはこのように多様なネットワークが存在しているのだが、その中から最も効率的・効果的と思われる資源を選択しているのである。つまり、学校の中のネットワークに埋め込まれた資源が、学校長・学校の教員を経由することで、地区公民館にとって事務効率が良く、多くの児童の中から教員が選ん

だ作品であるがゆえに質を確保できる資源だったのである。

このように、地域には多様な資源が存在することを社会教育主事等の社会教育関係職員は常に意識する必要があるだろう。社会教育主事等が、地域の資源を可視化できる能力を身に着けることは、地域資源を活用する選択肢を増やすことになり、諸事業の運営を円滑に実施することができるだろう。

#### ④社会教育主事に求められるネットワーク構築

社会教育と学校教育の連携がこれまでの答申などで求められる背景には、学校には豊かな資源が存在するからである。社会教育主事は、人と人、人と組織を「つなげる」ことが重要な職務であるとされている。ただし、社会教育主事には単にどれだけの数の人達をつなげたのかではなく、社会教育行政を推進するうえで役に立つ連携をどれだけ構築できたのかが問われよう。それは、連携する双方が求めているものは何であるのか、必要とする資源を提供・相互補完するだけの基盤を持っているのか、ソーシャル・キャピタルの量と質を見極める能力が社会教育主事には求められよう。言うまでもないが、単に学校と連携すればよいというものではなく、地域の実情に応じてアプローチすることが必要である。

#### 注釈

- 1) 町の住宅団地は、いわゆる鉄筋コンクリートの集合住宅ではなく、一戸建て住宅の集合体である。
- 2) 本事業は、全小学校区ごとに各地区年間 12 回実施されている小学生を対象とした体験学習の教室である。町では、現在でも旧事業名の「地域子ども教室」という名称を使用している。そのために本論では、この名称に統一して表記している。
- 3) 本事業は埼玉県が提唱している学校支援ボランティアの名称である。
- 4) 町内の小学校長に行ったインタビュー（2016年7月に実施）で地区公民館とPTAの関係性について以下のように語っている。  
「（地区）公民館がPTAに、おんぶにだっこしている。PTAが公民館情事の代行になっている。（関係性）が近すぎる弊害がある。公民館は公民館でやるべきことがあり、（小学校が）統合すると、足元が揺らいでしまうのでは」（校長）／  
例えば、この学区の地区公民館事業のスキー教室は、PTAと共催になっており、参加者が小学生であるだけでなく、その企画運営の多くをPTAが担っている状況である。なお、地区公民館の概要については、本章の第1節 第3項で記述する。
- 5) 『川島町史通史編 下巻』1990年、p571
- 6) 『公民館関係者必携』全国公民館連合会、2010、p55
- 7) 6)と同じ。p482
- 8) 埼玉県『埼玉県教育史 第6巻』、1976、p918
- 9) 8)と同じ。p919
- 10) 『川島町史資料編近・現代1』、2006、pp508-509
- 11) 5)と同じ。p534
- 12) 5)と同じ。p530
- 13) 『川島町史 通史編』下巻、及び『川島町教育史（戦後編）』で確認したが、反対運

動などの記述は確認できなかった。

- 14) 「公民館委員」は、本論中の第7章で後述する各地区公民館から選出される社会教育委員の「地区委員」とは異なる。この委員は、各行政区から1名選出されている非常勤職員である。その主な役割は、地区公民館の事業運営に協力することである。
- 15) ある会議で「地区公民館は中央公民館の下部組織」という主旨の発言をした委員に対して、元地区公民館長が、強い不快感を示したことがあった。
- 16) 児童が、地区公民館長を知っているのかを確認のためインタビューをした。以下その会話である。(2016.7.12 小見野小学校4年生女子児童)  
(筆者) ○○○○(公民館長の孫、小見野小学校児童の名前) ちゃんのおじいちゃんのことを知ってる？  
(児童) 知らない。  
(筆者) 学校でよく見かける人で、いつもニコニコしている人。  
(児童) 選挙の時にいた人でしょ。(地区公民館長は、2016.7.10参議院議員選挙の立会人だった)  
(筆者) そうそう。普段はよく会うの？  
(児童) よく会うよ。  
(筆者) どこで会うの？  
(児童) 学校から帰るときに会うよ。  
(筆者) お話はするの？  
(児童) しないよ。  
(筆者) 学校の帰り以外で会うことはあるの？  
(児童) 学校でよく見かけるよ。／
- 17) 三保谷地区の地域子ども教室は、参加率が低迷している時期があった。そのため、三保谷小学校長と社会教育主事(筆者)が話し合い、担任から地域子ども教室の参加を進めていただいた。その結果、参加者が18人(2010年度)から、47人(2011年度)へ増加した。この当時の三保谷小学校の児童数は82名であり、半数以上の児童が参加するようになった。社会教育事業において、対象者の半数以上が参加することは極めて稀であり、学校が参加を促す効果の大きさが理解できる。

## 第6章 地域子ども教室を通じた「地域の教育力」の向上

本章では、埼玉県川島町の地域子ども教室のコーディネーター、及び、指導者の各1名に行ったインタビューデータを用いて、本教室の人材獲得プロセスを分析する。この分析課題は、第4章において既に確認しているが、以下の分析において重要であるので、再度示しておこう。

【本教室のコーディネーターは、学区内の複数のサークル・団体に所属・関係していることで、結束型と橋渡し型ソーシャル・キャピタルをそれぞれ持っている。コーディネーターが、その両者から指導者・ボランティアをどのように獲得しているのか、さらに、それらの人材をどのように活用して運営を行ったのかを分析する。これらのプロセスが、「地域の教育力」の向上にどのような影響を及ぼしているのかを考察する。】

このことを確認するために、まずは第1節で地域子ども教室の概要を確認し、次に第2節でコーディネーターが所属しているバレーボールサークルの概要を確認する。第3節では、人材獲得についてインタビューデータを基に分析し、その人材獲得が「地域の教育力」の向上にどのような影響を及ぼしているのかを分析する。最後に、本章全体の考察を行うものである。

### 第1節 地域子ども教室とは

#### 第1項 地域子ども教室の概要

##### ①全国的な実施状況

地域子ども教室<sup>1)</sup>は、地域住民が主体となった子供の居場所づくりの事業である<sup>2)</sup>。本事業は、2004年度から国の補助事業として取組がはじまり、現在では放課後子供教室として事業継続されている。この事業目的は、「青少年の問題行動の深刻化」や「地域や家庭の教育力の低下」という課題に対応することである<sup>3)</sup>。前者は、「長崎男児誘拐殺人事件」<sup>4)</sup>など当時青少年が加害者、もしくは被害者になる事件が頻発した<sup>5)</sup>ためであり、本事業を実施する直接的な要因になった。また、後者は、地域社会の諸機能が弱体化したことによる問題とされている。

本教室の実施状況は、2014年12月現在で、全国で1,135市区町村、11,991教室が実施され、文部科学省の生涯学習・社会教育関連施策としては、近年においては大規模な取組になっている。

##### ②川島町の実施状況、及び運営組織

町の地域子ども教室は、表6-1の通りで、2006年度より6つの全小学校校区で児童を対象に事業が開始されている。開催回数は各地区で年間12回が計画され、主に週末に活動が行われている。この取組で他の市町村と異なる点は、実施会場が公民館であること、各回に異なる学習テーマを設定していることである。

表6-1 川島町地域子ども教室運営拠点

<b>【全6拠点】</b>		
①中山っ子くらぶ	中山地区	中山小学校区
②伊草っ子くらぶ	伊草地区	伊草小学校区
③三保谷っ子くらぶ	三保谷地区	三保谷小学校区
④出丸たんけんクラブ	出丸地区	出丸小学校区
⑤八ッ保っ子くらぶ	八ッ保地区	八ッ保小学校区
⑥小見野っ子くらぶ	小見野地区	小見野小学校区

本教室の運営組織は、表6-2の通り、各地区に運営責任者であるコーディネーター<sup>6)</sup>が1名、子供の指導者であるクラブリーダー（以降、「指導者」と略記）が各回2名、そして運営の補助を行うボランティアは、担当外のクラブリーダーや保護者等により構成されている。

表6-2 各地区の地域子ども教室運営組織

A地区（学区）
○コーディネーター：教室実施に関する各種調整・取りまとめ役 1名
○指導者（＝クラブリーダー）：各回2名の指導者を配置 2名×12回＝24名 ※指導者は、1名で複数回指導する者がいるので、24名在籍しない場合がある。
○ボランティア：運営の補助・指導者の補助

③参加児童数、指導者・ボランティア数の推移

参加児童数は表6-3の通り、2013年当時では、出丸たんけんクラブは三保谷っ子くらぶと並んで参加率が高く、全校児童の約半数が参加している。特に、出丸たんけんクラブは、初年度から高い参加率を維持しており、2013年度の参加率は62.4%で、全校児童85人中、53人が参加している。この参加率が高い要因は、活動内容が魅力的であるだけでなく、コーディネーターと多くの指導者・ボランティアが、同じ学区内の児童の保護者であり、子供を預ける保護者にとっても、参加する子供にとっても、安心して預ける・参加できることが影響している。

表6-3 各地区の参加児童数の推移（実数） 単位：人

活動クラブ・年度	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
中山っ子くらぶ	21	14	24	37	42	54	82	75
伊草っ子くらぶ	21	29	16	24	49	49	48	38
三保谷っ子くらぶ	13	12	9	17	18	47	44	34
<b>出丸たんけんクラブ</b>	<b>41</b>	<b>48</b>	<b>45</b>	<b>49</b>	<b>40</b>	<b>38</b>	<b>46</b>	<b>53</b>
八ッ保っ子くらぶ	46	30	24	46	42	33	30	27
小見野っ子くらぶ	12	10	19	18	13	16	18	26
合計	154	143	137	191	204	237	268	253



また、本事業の指導者の実人数、及びボランティアの延べ人数は、下記の表6-4・6-5の通りである。

表6-4 指導者数の推移（実数）

単位：人

活動クラブ・年度	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
中山っ子くらぶ	4	4	2	13	11	13	38	38
伊草っ子くらぶ	15	10	11	13	17	28	27	29
三保谷っ子くらぶ	1	2	2	9	10	14	25	29
出丸たんけんクラブ	1	3	3	4	9	7	8	11
ハツ保っ子くらぶ	1	2	3	14	13	14	18	19
小見野っ子くらぶ	1	3	2	9	14	17	16	21
合計	23	24	23	62	74	93	132	147

表6-5 ボランティア数の推移（延べ人数・指導者は除く）

単位：人

活動クラブ・年度	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
中山っ子くらぶ	3	21	23	38	75	114	239	194
伊草っ子くらぶ	21	45	39	41	115	265	361	276
三保谷っ子くらぶ	3	8	19	22	63	98	110	143
出丸たんけんクラブ	41	54	73	69	153	117	169	126
ハツ保っ子くらぶ	33	30	35	47	141	176	106	129
小見野っ子くらぶ	15	39	34	36	70	56	92	155
合計	116	197	223	253	617	826	1077	1023

## 第2項 出丸たんけんクラブの運営が安定するまでの経緯

### ①出丸たんけんクラブの運営

本教室は、母親を中心とした指導者が定着するまで運営が非常に不安定であった。開始当初は、町外より指導者の若者を招いたが運営がおぼつかなかった。そこで、次第にコーディネーターの知人を中心に指導者を拡充していくことで運営が安定した。ここでは、指導者獲得の全体像を把握するために、そのプロセスの概略を確認しよう。なお、以降にイニシャルで登場する人物と団体については、下記の表6-6、6-7、6-8を参照していただきたい。

### ②人材不足による不安定な運営（2006～2007年度）

地域子ども教室のコーディネーターを引き受けたYは、本事業の担当者であるM社会教育主事に指導者を紹介するように依頼する。そのことを受けてM社会教育主事は、町主催講座でボランティアとして活躍していた町子ども会連絡協議会（以降「町子連」と略記）の指導者Qを紹介した。しかし、大学生であるQは、ボランティアとしての経験は豊富だったが、中心的な指導者としての経験が少なく、Yが期待する活動内容に応えることができなかった。そのため、Yがコーディネーターとしての役割だけでなく、指導者としての役割を果たさざるを得なくなり運営は不安定なものになる。この不安定な状況を見かねたYの友人Sが、2007年度の途中より指導者として手伝いを始める。

### ③指導者の獲得方法の転換（2008～2009年度）

町子連の指導者Qは、2007年度末で活動を辞退する。そこで、2008年度にはYは知人のRと出丸地区の区長経験者Nを、さらに、2009年度には民生児童委員のZを加えて活動が展開された。友人のRはYが個人的に依頼をして、区長経験者Nと民生児童委員Zは、生涯学習課が主催した出丸地区の地域子ども教室の意見交換会<sup>7)</sup>が契機となり活動に参加するようになる。

さらに、この頃よりYは、多様な活動を実現するために地域で活動する団体との連携を始める。特に、子供が高齢者世代の人と関わることを重視し、グラウンドゴルフクラブ等の団体に指導を依頼している。

### ④運営の安定化と人材育成（2010～2013年度）

2010年度以降は、指導者が一層増加する。なぜならば、これまでの教室に見学や手伝いに来ていたYの友人が、指導者として活動を始めたからである。この頃になると、運営方法が確立され、さらに、複数年活動を続けている指導者も数名いたことで運営が一層安定する。

表6-6 コーディネーターY、及び、M社会教育主事について

Yは、30代（2006年当時）の女性で2006年度の事業開始当初からコーディネーターとして活躍し、2013年度末に引退している。彼女の2人の子供は、出丸たんけんクラブに参加していた。

元々彼女は、町内の他地区の出身であったが、婚姻により出丸地区に在住するようになる。地域活動としては、バレーボールサークル、読み聞かせボランティアサークル、子育て支援サークルに所属していた（バレーボールサークルは、2016年現在も所属している）。さらに、彼女は、PTAでは副会長を任せられるなど、社交的で、気さくな人柄である。それゆえに、地域の同世代の女性からも信頼を得ている。

M社会教育主事（筆者）は、2002～2006年度、及び2010～2013年度に生涯学習課に在籍した。2002年度より中央公民館主事として公民館事業の全般を担当し、2006年度より地域子ども教室の主担当者となった。2010年度からは、スポーツ・図書館を除く社会教育全般を主査職として取りまとめ、地域子ども教室・社会教育委員会議をはじめとした各種審議会等を若手職員とともに担当した。

社会教育主事の任用資格は、2004年度に取得しているが、教育委員会より社会教育主事として任命されたのは、2010年度からである。本論中では、明瞭さを確保するために、2006年度以前であっても筆者については、「M社会教育主事」として表記する。

表 6 - 7 在籍指導者推移

No.	氏名	性別	属性	コーディネーターとの関係	活動時の年代	在住地域	在籍年度							ボランティアで参加した期間	
							2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012		2013
1	Q	男	子ども会指導者	無し	10	町外	○	○							
2	X	女	子ども会指導者	無し	10	中山		○							2006・2008～2012
3	S	女	保護者	読・バレ	30-40	出丸		○	○	○	○	○	○	○	2006
4	N	男	区長代表	無し	60	出丸			○	○	○				2011
5	R	女	保護者	読	40	出丸			○	○	○	○			2007
6	Z	男	民生委員児童委員	無し	50-60	出丸			○	○	○	○			
7	M	女	保護者	読・バレ	30	出丸				○	○		○		
8	D	男	保護者	PTA	40	出丸				○	○				
9	A	女	保護者	バレ	30-40	出丸				○	○	○	○		2006～2009
10	P	男	保護者	Yの夫	40	出丸				○		○			2006～2009
11	J	女	民生委員児童委員	無し	50-60	出丸				○		○			2011
12	H	男	保護者	No.9の夫	40	出丸					○	○	○		
13	T	女	保護者	バレ・同級	30-40	出丸						○	○		
14	K	女	保護者	読・バレ・同級	30	出丸							○		
15	C	女	保護者	読・同級	40	出丸							○		2006
16	E	女	保護者	バレ・同級・子	30	出丸							○		
17	V	女	保護者	友人	30	出丸							○		
18	I	女	保護者	近所	40	出丸							○		
	合計						1	3	3	4	9	7	8	11	

※分類の凡例 バレ＝バレーボールサークルに所属 読＝読み聞かせボランティアサークルに所属  
子＝子育てサークルに所属(していた) 同級＝子供が同級生同士

表 6 - 8 団体として指導者・ボランティアとして参加した者

No.	団体名	在住地域・所在地	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	中学生	町内在住	○		○	○	○	○	○	○
2	青少年相談員協議会	町内在勤・在住	○	○	○	○	○	○	○	
3	子ども会	主に町内在住	○	○	○	○	○			
4	保護者	出丸地区在住	○	○	○	○	○	○	○	○
5	JA女性部	町内在住		○	○	○	○	○	○	○
6	グラウンドゴルフクラブ	出丸地区在住		○	○	○	○			○
7	本田航空・関係団体	出丸地区に事務所	○						○	
8	埼玉県防災航空隊	出丸地区に事務所	○						○	

## 第2節 コーディネーターの持つ2種類のソーシャル・キャピタル

### 第1項 結合型ソーシャル・キャピタル -バレーボールサークル

本項では、コーディネーターのYが所属する団体の中で、バレーボールサークルに焦点化して、そのサークル内でどのようなネットワークが構築されているかを確認していこう。このネットワークを確認する理由は、コーディネーターYが指導者を獲得する際にネットワーク、つまり友人関係を活用しているからである。

コーディネーターのYは、バレーボールサークル、読み聞かせボランティアサークル、PTA等の団体に所属している。ソーシャル・キャピタルは、第3章で述べた通り、諸集

団は、結束型と橋渡し型の両側面を持っている。これらのYが所属する団体は、前者の「同質な者同士による強い結束が形成される内部指向的な特徴」を強く有する。なぜならば、同じ目的・趣味を持ち、年代が近く、同じ学区内に在住するという共通点を持つからである。

この中でバレーボールサークルは、同じ競技の愛好者であること、近い年齢の子供を持つ母親であること、出丸地区に在住しているという共通点から、結合型ソーシャル・キャピタルとしての傾向を強く示している。

#### ①バレーボールサークルの概要

本サークルのメンバーは、出丸地区に在住する女性で構成されている。元々は、いわゆる「ママさんバレーボール」のチームであること、競技の性質上、高齢者になると体力面で限界があることなどから、20～40歳代のメンバーが中心である。

このメンバーの募集方法は、広報紙などの媒体による一般募集ではなく、PTAや近所の知人に直接声をかけて、勧誘するというものである。

活動内容は、木曜日の20:00～21:10、土曜日の19:30～21:10に出丸小学校の体育館を借用して毎週練習している。本サークルは、町と比企郡の連盟に所属し、年に7回程度大会に参加している。さらに、バレーボール以外の関係では、次項で詳しく述べる地区公民館の所属団体として登録されている。

このメンバーは、通常の練習以外にも、新年会、食事会、日帰り旅行などプライベートでも交流があり、メンバー同士は非常に親しい関係を保っている。

#### ②コーディネーターとバレーボールサークルの関わり

コーディネーターのYは、出丸地区在住の夫と1998年に結婚し、同年より出丸地区に在住している。バレーボールサークルに加入した契機は、2002年に子育てサークルの友人から誘われたことである。Yは、2009、2015年度に本サークルの代表に就任している。次項で述べる出丸公民館とは、本サークルが所属団体であったために、サークル代表として団体長会議に参加すること、公民館事業に手伝いで協力すること等により関係性を持っている。

### 第2項 橋渡し型ソーシャル・キャピタル —出丸公民館のネットワーク

橋渡し型ソーシャル・キャピタルは、第3章で「異質なもの同士を結び付ける外部志向的な性質がある」と確認した。出丸公民館は、地区公民館であるがゆえに、その所属団体は、本地区に在住している住民で構成されている。しかし、それ以外は、活動内容、年齢構成等に統一性はない。そのことから、出丸公民館に所属している団体は、橋渡し型ソーシャル・キャピタルとしての特徴が強いと考えられる。

#### ①地区公民館と所属団体の協力体制

地区公民館の概要については、第5章で小見野公民館を例に説明を行った。それぞれの地区公民館には、独自性があり、活動内容や運営方法が町全体で統一されているわけではないが、全体的には大きな違いはないと考えてよい。特に、小見野公民館と出丸公民館は

町東部の農村地域に設置されているために、予算規模、活動内容等は共通する点が多い。

## ②コーディネーターYが出丸公民館と関わる契機

コーディネーターのYは、2009・2015年度にバレーボールサークルの代表として、地区公民館の団体長会議に参加している。さらに、各種事業の手伝いは、1名とは限らないために、もしくは、代表の代理として事業に協力することもあった。それゆえに、その関係は代表となる前後の年度においても生じている。

## ③所属団体としての活動　－事業・会議・その他

出丸公民館にも小見野公民館と同様に所属団体の仕組がある。このバレーボールサークルも出丸公民館の所属団体の一つである。所属団体は、出丸公民館事業である盆踊り、地区体育祭、敬老芸能祭等において運営スタッフとして協力している。これらの事業や団体長会議において、所属団体が集まることにより、お互いに顔と名前が一致する程度の緩いネットワークが形成されている。

## ④地区公民館活動と関わることでの人間関係の広がり

出丸公民館の所属団体は、以下の表6-9の通りである。これらの団体が、公民館の諸事業に役員（実働の協力者）として参加している。この事業を実施する前段階で、諸団体を集めた団体長会議が行われる。さらに、公民館の盆踊り、地区体育祭、町民体育祭といった行事が実施された後には、反省会として懇親会が実施されている。この懇親会は、関係団体の代表者が参加するもので、それらの者同士がコミュニケーションを図る機会になっている。そのようなプロセスを経て、出丸公民館の所属団体の間には、緩やかなネットワークが形成されている。

表6-9 出丸公民館所属団体

(各種団体)
○PTA ○交通安全協会出丸支部 ○交通安全母の会 消防団第4分団
(スポーツ団体)
○ほなみ会 ○ソフトボールクラブ ○バレーボールクラブ ○ダンスクラブ
○ソフトバレークラブ ○グラウンドゴルフ ○スポーツ少年団 ○山の会
○カラオケクラブ ○3B体操サークル ○出丸太極拳
(芸能保存会)
○大屋敷接待餅会 ○下郷民謡会 ○馬場民謡会

## 第3節 ネットワークを活用した人材獲得プロセスと「地域の教育力」の向上

本節では、第1項でコーディネーターのYが、2つの異なる性質を持つ団体から指導者を獲得するプロセスを確認し、第2項では、この人材獲得が「地域の教育力」の向上にどのような影響を与えていたのかを分析していこう。

## 第1項 結合型ソーシャル・キャピタルを活用した人材獲得プロセスと活動成果

### ①指導者Qと本教室を運営するコーディネーターYの苦難

地域子ども教室が、2006年度より実施されることが内定したのは、2005年12月頃である。その実施にあたっては、6地区（学区）の平等性が求められることから、すべての学区で2006年度より開設する方針が内部決定された。運営組織としては、地区ごとに、教室全般の調整役であるコーディネーターと、子供の指導者（クラブリーダー）が役割を分担することが決められた。

その方針に基づき担当職員であるM社会教育主事は、これまでの講座等で講師、指導者、または、PTA等の役職経験者を中心にコーディネーターを探し始めた。指導者に関しては、コーディネーターの紹介で人材を確保することが理想的であると考えた。このコーディネーターに関しては、2006年の2月頃にすべての地区に適任者が選定できたが、指導者は3地区で未定のままであった。

その1つが事例として紹介する出丸地区である。この地区のコーディネーターであるY（30歳代女性）は、各種サークル活動に積極的に参加し、人柄の良さで周囲から慕われている人物である。YとM社会教育主事は、小中学校時代の同級生であったこと、当時、彼女の義父が出丸公民館の館長であったことから、公民館を担当していたM社会教育主事と彼女には接点があった。M社会教育主事は、前述の理由からコーディネーターとしてYが適任者であると感じていたために就任の依頼をすることになった。コーディネーターを引き受けたYは、子供の指導経験がある者が身近に居なかったため、M社会教育主事に適任者を紹介するように依頼した。そこで、M社会教育主事は、当時の子供を対象にした教室で、参加者から非常に人気があった町子連の指導者QをYに紹介する。このQは、隣接市に在住していたが、縁あって町子連の指導者として活躍していた。当時、M社会教育主事が、町子連の事務局を担当していたので、そのつながりでQを推薦した。Qは、コーディネーターのYとは面識はなく、さらに出丸地区の保護者・児童共にも面識はなかった。しかし、M社会教育主事は、出丸地域に知人がいることよりも、子供への指導経験を考慮してQが適任者であると判断したのである。

年度が明けた2006年6月に出丸たんけんクラブが開始された。しかし、その運営は順調とは言えなかった。その原因としては、YがQとの連絡を取りにくいこと、Qは彼が本来行うべき事前準備に参加しないことがあったこと、そのために、Yが事前準備を全て行うこともあったことによるものである。それゆえに、Yは負担感と共に不満がつもっていた<sup>8)</sup>。Yは当時の心境を以下のように語っている。

「連絡が取りにくく（中略）「当日、来て子供と遊べばOK」という感じで、危険な場面での（子供への）フォローもなかった」（Y）／巻末参考資料2

「〔大学生は、この時間は何をやっているの？メールでは伝わらないし、電話しても暇でないかもしれない〕という遠慮があった。学生であっても、女の子だったらもっと連絡がしやすかったかもしれない」（Y）／巻末参考資料3

Qは、彼なりに一生懸命だったはずだが、町子連の中でボランティアとしての役割はこ

なせても、中心的な指導者としては力を発揮できなかった。この問題を解決するために、M社会教育主事とコーディネーターのYは、頻繁に解決策を話し合った。しかし、結局はQの力量や意欲の問題として捉えてしまい解決策が見いだせなかった。

さらに、30歳代のYと大学生のQは性別が異なり、また年齢も離れており、お互いにコミュニケーションが取りにくく、関係性は良好とは言えなかった。結局、Qは2年間活動を続けたが、その後指導者を辞めてしまう。

この結果は、原因をたどれば、M社会教育主事のマッチングのミスである。力量のあるコーディネーターと指導者の双方が協力して、本教室を運営するという前提が覆されてしまったのである。M社会教育主事は、力量がある者同士を組み合わせても、必ずしも成果があがるとは限らないことを感じていた。ところが、その改善策を結局は個人の問題に求め、Qを活かすための活動環境づくりまでは考えが至らなかった。

## ②コーディネーターによる指導者の確保 — 知人の協力

初年度の3回目の活動は、公民館における宿泊体験だった。この活動では、食事作り、自然観察などの各種活動、また夜怖くて眠れず帰宅する子供がいるなど煩雑な対応が必要となった。そのために、様々な場面で運営が滞った。この活動終了後、Yはこの体制のまま活動を継続させることに限界を感じていた。そこで、彼女は学区内のバレーボールサークルで共に活動する友人のSに運営の手伝いを依頼する。偶然にもSは、本教室に参加する自分の子供の様子が心配だったので、以前より頻繁に活動の様子を見に来ていた。Yは、Sが協力を快諾してくれた理由は、宿泊体験の時の様子を見て、以下のように不安を感じたからであると推察している。

### 「（公民館の宿泊体験の様子を見て）これではしょうがない、心配だ」（Y）／巻末参考資料2

Sは、2006年度はボランティアとして、2007年度は指導者として教室に参加する。Sが参加するようになってからは、少しずつではあるが運営内容は好転していった。実際の運営では、試行錯誤の繰り返しであったことには変わらない。しかし、信頼できる同世代の仲間が加わったことでYは、気分的に少しは楽になったようである。Yは、Sと親しいだけでなく、互いに信頼し合っていることが以下の語りから読み取れる。

「バレーボールと読み聞かせが一緒だし、私たち「はるの会」という遊びに行く会があるのね。日帰り旅行に行くような会で、それも一緒だしね。（中略）（Sは）一生懸命だしね。責任感もあるし、以外に冷静に見れる人だからね。コープ（生協）の会員さんを対象に何々教室の企画をやっているよ。エリアマネージャーみたい。それを仕事にしちゃった。逆に私がコープに引っ張られた。断ったけどね。（Sは、）年齢が3つ上で頼れる存在。（中略）だけれども、以外なボケ感があり、完璧じゃないところがまたいい。お互いに。突っ走っちゃう人だけでも困っちゃうじゃん。あー私、出丸に嫁に来てよかったね。バレーに入ってよかったね。仲間がやっぱりできたもんね。」（Y）／巻末参考資料3

Sの参加は、Yの知人、つまりネットワーク内の者が協力者として加わることを意味する。先ほどのYとQがそれぞれ力を発揮できなかった事例とは対照的に、気心知れた仲間が加わることで、Yの精神的な負担は軽減される。Sが協力を始める契機となったのは宿泊体験中の偶然の出来事によるものである。しかし、Sが参加して運営の安定化の手ごたえを感じた以降は、Yの人材確保の方針が次の③で説明するように次第に転換されていくのである。

### ③指導者の獲得方針の転換 — 知人を指導者に加えるメリット

コーディネーターのYは、2010年度以降の活動にバレーボールサークル、読み聞かせサークル、PTA等の友人を多数指導者に加えている。つまり、Yは、友人のネットワークの中から指導者を意図的に選出している。この方針転換は、Sの加入により気心知れた仲間が指導者に加わるほうが上手くいくという経験に基づくものである。Yは、各サークル・団体の付き合いで指導者達のことは良く理解している。それゆえに、彼女等の長所を生かし、短所を補いながら活動をすることが可能だった。また、信頼できる仲間とともに活動できることは、Yにとって一層心理的負担が軽減されたとも考えられるだろう。このように、Yの仲間が参加することで、活動が安定する方向で変化していった。

## 第2項 結合型ソーシャル・キャピタルを活用した人材獲得と「地域の教育力」向上への影響

本項では、結合型ソーシャル・キャピタルを活用した人材獲得が、「地域の教育力」の向上に及ぼした影響を分析していこう。

### ①「地域の教育力」の向上（1） — 活動内容の変化と充実

本教室の運営が安定するのは、前述の通り本教室に子供が参加しているYの仲間が参加するようになってからである。Yは、このことによる活動内容の変化を以下のように語っている。

「子供達を知っている人達だから、〔この子とこの子がくっつく（一緒になる）と大変〕とか〔あの子は、今怪我をしているところ〕とか、普段の子供の様子を知っている人が多いと、計画が立てやすい。（中略）私の知らない（親の）子供が連絡なく欠席しても、Sは〔ちょっと、連絡してみよう〕とか、〔あの母親じゃ忘れちゃったのかな〕とか（普段の付き合いがあるから様子がわかり対応ができる）。でも、（大学生の）Qは、それはできない。」（Y）／巻末参考資料3

Yは、Qについて「若いお兄さんが来てくれると子供は楽しそうだったが、全体をみるという点ではどうかな。（Y）」と語っているように、子供の遊び相手としては積極的に評価している面がある。しかし、それ以上に、同じ学区内に住んでいる母親指導者は、多くの子供や保護者の情報を持っている。さらに、子供の性格までも把握し危険を予知することや、急な欠席などのイレギュラーな対応を的確に行っている。Yは、Sが参加する前



は子供の怪我等について、実際の対応と精神的な負担を一人で抱え込んでいたが、信頼できる友人が参加したことで、負担が軽減されている。

この負担の軽減という意味では、実務的な面でも効果が見られる。

「母親が入ってくれたから、事務的なこと（生涯学習課への報告書作成等）も頼めるようになった。（教室で使う物品の）買い物も頼めるようになった」（Y）／巻末参考資料3

「（友人だから）連絡が密にできるし、親目線で子供をみられる。（筆者：安心ということ？）そう。事前準備・片付けもキッチリできる」（Y）／巻末参考資料3

子供の体験・学習活動では、指導者がボランティアであったとしても、子供を安全に活動させるという責任までもが軽くなるものではない。コーディネーターや指導者が、そのことを真剣に考えれば考えるほど、負担感が大きくなる。川島町においても、多くの他の地域のコーディネーターが、その負担感から2～3年間で活動を辞退している。それにもかかわらず、出丸地区では仲間の支援によって、Yが本教室を8年間にわたり運営を継続してきた。子供の学びの場を継続的に維持してきたことは、「地域の教育力」の向上であると言ってよいだろう。この間に、地域住民と共に学んだ子供は述べ360人で、出丸小学校の児童数が、80人程度であることを考えれば、非常に多くの子供が本教室に参加した。さらに、後述する地域の指導者を拡充・育成しながら運営し続けたことは、「地域の教育力」の向上において一層の意義があった。この成果を生み出した要因は、Yの力量によるところが少なくない。しかし、その要因を単にそれだけに求めることは適切ではないだろう。なぜならば、前述の通り開始当初はYがコーディネーターであったにもかかわらず、運営がままならない期間があったからである。すなわち、Yが活動を継続できたのは、友人の指導者・ボランティア達の支援によるものであった。このことは、極めて重要な要素であると言えるだろう。

## ②「地域の教育力」の向上（2）－指導者の充実感

ここでは、指導者の楽しさに焦点をあててみたい。なぜならば、活動が楽しいと感じる面がなければ、活動の継続は非常に困難になるからである。

町の地域子ども教室の指導者への謝礼は交通費程度とごく僅かである。さらに、指導を担当しない日にボランティアとして参加していても、謝礼は支給されない。つまり、指導者は教室を通じて楽しさや充実感を感じる事が無ければ、活動を継続することが困難になるのである。「地域の教育力」を支える多くの活動は、本教室のようにボランティア的に、もしくは無償で行われている。それゆえに、事業の継続という観点から楽しさに着目することは極めて重要である。この点についてYは、以下のように語っている。

「（指導者の）MやSは、楽しんでいた。内容が失敗だったから次はその活動をやめると言うのではなく、[次はこうしよう]とより良くしようとしている。この人達は、クラブリーダー（Yの中では、指導日以外にもボランティアとして手伝う人という意

味)はやめたけど、Mはサンドアート、Sは食育と、その回だけの指導者は今でもやってくれている。こういう機会でもない子供に教えることはないから。」(Y) / 巻末参考資料3

Yは、指導者の特技を生かして、子供の学習内容を決定している。通常、趣味を持っている人は多いが、他人に指導する機会はそれほど多くはないだろう。指導者は、子供との活動を楽しみにしており、内容をより良いものにしていくという充実感や子供と一緒に活動ができるという楽しさを感じている。その楽しさは、次回のより良い活動を実現するための工夫や学びを喚起している。

さらに、指導者の子供が本教室に参加していることで、別のメリットも生じている。

「自分の子供が周りど、どのように関わっているかチェックできる。ちょっと、いばっているかな、あの子には言われるがままかなとか」(Y) / 巻末参考資料3

指導をしながら自分の子供の様子を見ることができるのは、「特典」のようなものである。特に、自分の子供が他の子供と関わる普段の様子は、家庭や学校ではじっくりと見ることはできない。活動時間の2～3時間、時には宿泊をしてまでも、その様子を見ることができるのは、指導者にとって貴重な機会になるだけでなく、本教室に関わる動機づけにもなっている。

地域子ども教室のように、地域住民が指導者やボランティアとして支えている事業においては、彼女らの意欲をいかに引き出し、活動を継続させていくことは極めて肝要である。本事例では、Yが、単に仲間同士で活動するという楽しさだけにとどまらず、様々な配慮をしている。そのことにより、指導者やボランティアが定着している。

Yがコーディネーターを務めた8年間で、指導者は述べ46人、ボランティアについては述べ802人が教室の運営に携わっている。本教室の活動は、出丸地区の人口が1500人程度であるということを考えれば、非常に大きな成果を地域ぐるみで上げていると考えることができるだろう。

③「地域の教育力」の向上(3) ー子供と指導者の関係の深化・地域の安全性の向上  
本教室の活動は、地域住民と子供との関係性の構築が期待されている。なぜならば、繰り返しになるがお互いに面識があることが、大人が子供を見守る最低条件になるからである。自分の子供と学年が離れている場合や、近所に住んでいない子供は、同じ小学校の保護者であっても面識がないこともある。それゆえに、全学年が参加する本教室は、保護者をはじめとした地域住民と子供との関係構築を行う貴重な機会になっている。この点を指導者のRは、以下のように語っている。

「クラブリーダー(指導者)になる前は、他の子供に無関心なところがあった。でも、活動で関わった子供は、みんな可愛くなる感覚。子供から声をかけてくれる。地域であつたら、今までは知らなかった子供があいさつをしてくれる。(小)学校に行っても、子供からあいさつしてくれるので、学校へ行きやすくなる。楽しくなる。今まで

は、知らない子供に、地域で声をかけにくかったけど、今では〔〇〇くん〕と話しかけることができる。みんなが子供を知っていたら見守りになる。」(R)／巻末参考資料4

この語りからは、本教室で地域住民と子供が関係を構築することが、地域の見守りに発展することを理解することができる。特に注目したいのは、一般的に授業参観などで学校に行く機会が多い母親でも子供の知り合いが増えていることである。さらに、「子供からあいさつしてくれる」という点から、本教室が指導者と子供の関係性を深化させていることが理解できるだろう。

このように、本教室で培った人間関係が子供の見守り活動に影響を与えている。このことは、安心・安全な地域づくりへと展開しているとみることができよう。

### 第3項 橋渡し型ソーシャル・キャピタルを活用した人材獲得プロセス

コーディネーターのYは、2年目となる2007年度の活動を計画する際に、子供の祖父母世代との交流を検討していた。その理由は、母親世代が指導者・ボランティアを始めつつある状況下では、子供のさらなる豊かな体験のために、高齢者世代との活動が必要であるとYは考えたからである。

高齢者と子供が共に活動できるメニューを検討する際に、Yにはグラウンドゴルフクラブの会長の顔が思い浮かんだ。なぜならば、Yが所属するバレーボールサークルとグラウンドゴルフクラブは、共に出丸公民館の所属団体だったからである。Yは、様々な団体に所属して活動をしていたが、それらは年齢の近い者同士の団体であり、幅広い年齢層が加入している団体には参加していなかった。

地区公民館は、本章の第2節(表6-9)で示した通り、多様な団体が所属し、その団体は同時に様々な年代層の人達で構成されている。このように地区公民館が要となり構成されている緩やかなネットワークに加わっていたYは、世代を超えた多層的なネットワークを手に入れている。そのことにより、地域子ども教室とグラウンドゴルフクラブとの連携が始まることになったのである。

### 第4項 橋渡し型ソーシャル・キャピタルを活用した取組と「地域の教育力」向上への影響

グラウンドゴルフの体験活動では、8名前後の子供の班に1名の指導者が配置されている。その中で、高齢者は「[どこの家の子だい? ]と子供に声掛けをしている。」(Y)。そのことにより、高齢者は大体どこの家の子供であるかを推察している。ただし、活動自体が2時間程度のために、高齢者は子供の顔と名前が一致するまでは至っていないようである。それでも、このような機会を一層増加させていくことができれば、徐々に地域の高齢者と子供の関係が構築されるだろう。

このような機会を増やすことは、子供の安全・見守りという観点からも重要である。その際には、地域子ども教室だけではなく、地区体育祭や敬老芸能祭など、学校や地域における様々な機会を利用して、地域全体でその機会を増やしていくことが理想的である。このグラウンドゴルフクラブとの取組みは、1度の体験で大きな成果を得ることはない。そ

れでも、この取組は、安心・安全な地域づくりを実現するための1つのモデルを提示したと言えるだろう。

ところで、これらの機会を、高齢者はどのように捉えているのだろうか。活動時のグラウンドゴルフクラブの会員の様子としては、「にこやかに、孫を見守るような感じで見ている（Y）」ということ、さらに、当日参加できなかったメンバーは、「〔私も行きたかった〕と知っている人がいると聞いている」（Y）ということから、高齢者はこの機会を楽しみにしているようである。

このように、グラウンドゴルフの活動は、子供と高齢者との関係づくりの1つの機会になっている。しかも、協力する高齢者にとっては、楽しい機会になっている。つまり、この機会は、両者にとってメリットある双方向性を持った活動になっていると言えるだろう。

## 第5項 本章の考察

前節では、2つのソーシャル・キャピタルの類型に分けて、本教室の人材確保プロセスを確認した。それぞれの類型には、そのプロセスや成果の違いがあったので、どのような点において違いが生じているのかを考察していこう。

### ① 結束型ソーシャル・キャピタルを活用した人材確保の成果

結束型ソーシャル・キャピタルを活用した人材確保は、本教室のコーディネーターが、バレーボールサークルのネットワークの中から人材を獲得するプロセスにおいて確認した。

この場合、コーディネーターのYが持っているネットワーク内の人物にアクセスして、Yと友人の間に関係域を直接的に地域子ども教室の運営に活用している。後述する橋渡し型の場合は、コーディネーターのYが持っているネットワーク内のグラウンドゴルフクラブの会長に依頼している。前者との相違は、本教室に活かされている資源（人材）が、その会長が持っている関係域の中の人物で、Yとは直接かかわりがないという点である。

結束型のソーシャル・キャピタルは、同質な者同士による強い結束が形成される内部指向的な特徴がある。そのうえ、コーディネーターのネットワーク内のソーシャル・キャピタルを直接活用し、仲間同士であるがゆえに、本事例ではお互いが強く支えあっていることが確認されている。その結果、コーディネーターがこれまで1人で行っていた買出しや書類作成の手伝いを指導者やボランティアが行うようになった。それらの行為は、コーディネーターの負担感を軽減している。他地区のコーディネーターが2～3年で交代している点と比較して、Yが8年という長期にわたり職務を継続できた要因は、そのような仲間の支援が影響している。さらに、指導者・ボランティア同士も結果的に仲間同士であり、関係者の間に支え合いといった互酬性の規範が強く働いていたと言えるだろう。このように、関係者間の一体感は、安定的な運営を継続する原動力になっている。確かに、ネットワーク外の人々が新たに参加しにくいという欠点はあるが、それを差し引いたとしても、結束型のソーシャル・キャピタルを活用した成果は大きいと言えるだろう。

### ② ソーシャル・キャピタルの間接的活用 ー 多層的なソーシャル・キャピタルを引出す

前述の通り、本教室は、コーディネーターのネットワーク内のソーシャル・キャピタル、

つまり普段の関係性が直接的に活用されている。ところが、本教室内で活かされた中には、指導者の持っているソーシャル・キャピタルが間接的に活用されていることもある。それは、前述のYの語りの中で示されている。

「私の知らない（親の）子供が連絡なく欠席しても、Sは〔ちょっと、連絡してみよう〕とか、〔あの母親じゃ忘れちゃったのかな〕とか（普段の付き合いがあるから様子が変わり対応ができる）。」（Y）／（再掲）

このように、YがSと共に活動することで、Sが持っているソーシャル・キャピタルをYが間接的に活用することができている。個人が所持しているソーシャル・キャピタルには限界がある。しかし、このように間接的に手に入れることのできるソーシャル・キャピタルは、幅広く非常に多様で多層的である。これを社会教育主事等の立場で考えれば、潤沢なソーシャル・キャピタルを活用するために、「誰と誰をつなぐべきか」戦略的に考える必要があるだろう。

#### ③ソーシャル・キャピタルを活かすには 若手指導者のQと友人のSの違い

M社会教育主事が紹介した子供会指導者のQとバレーボールサークルのSは、共に初期の指導者として本教室に携わった。Qは、2年間で活動を辞退し、SはコーディネーターYの活動を支え、その後に指導者になる者のモデルになった。その違いをQとSの力量や意欲の差に求めることは、問題の所在を不明瞭にするだけである。

ソーシャル・キャピタルは、ネットワークに埋め込まれた資源という言葉の通り、人々の関係性の中でのみ活かされる資源である。子供を指導するのであれば、指導経験がある人物が適切であると一般的には考える。しかし、Qには指導実績はあるものの、普段共に活動している町子連の仲間の姿は、本教室にはほとんど無かった。それに比べてSは、お互いが信頼関係にあるYと、顔なじみの保護者や子供たちの中で活動ができた。知り合いが大勢いるという関係性の中で活動できるかは、極めて大きい要因だったと言えるだろう。仮に本教室を町子連が中心になり、Qが指導者として活動したならば、結果は大きく異なるものだった可能性があるだろう。

本教室のように大勢のスタッフの連携が必要な取組には、単に指導力のある「個人」を組み合わせるのではなく、人間関係が構築されているグループを指導者「集団」として選ぶことが適切であろう。指導者は個人に限定せずに、グループで指導するという選択肢を社会教育主事は持つ必要があるだろう。

#### ④ソーシャル・キャピタルの教育的活用

本教室の場合には、コーディネーターを中心とする母親集団が教室の運営を支えている。コーディネーターは、子供の指導を目的としないバレーボールサークル・PTA・読み聞かせサークルを本教室の指導者集団として活用している。つまり、教育的機能が、子供の指導を目的としない普通の地域グループ・サークルに付与されている。別の言葉で表現するならば、本事例は、グループの人間関係はそのままに教育的な活用をしていることから、それらのグループを教育的な目的に転用していると言えるだろう。

#### ⑤橋渡し型ソーシャル・キャピタルを活用した人材確保の成果

橋渡し型ソーシャル・キャピタルを活用した人材確保は、地区公民館を通じてYと面識があったグラウンドゴルフクラブの会長を通じて人材を獲得するプロセスにおいて確認した。

この類型の特徴は、「異質なもの同士を結び付ける」という性質がある。それゆえに、コーディネーターや指導者の世代とは異なる祖父母世代の教室への協力が実現した。その結果、子供達が高齢者世代と交流することで、多様な価値観に触れることが可能になっている。このグラウンドゴルフクラブの指導者は、Yの仲間のように買い出しなどの裏方の手伝いをするのではないが、子供の人間関係を拡張した。それゆえに、橋渡し型のソーシャル・キャピタルは、活動に多様性をもたらす効果が期待できるだろう。

#### ⑥地区公民館事業の継続性

コーディネーターのYとグラウンドゴルフクラブの会長の接点を創り出したのは、地区公民館である。具体的には、所属団体として地区公民館事業に関する会議や手伝いに参加することで両者の関係性が構築された。

地区公民館事業は数十年間継続されているものが中心で、新規事業はほとんど行われないう。これらの長期間にわたり実施されている取組は、継続性があるという積極的な評価よりも、マンネリ化として捉えられ、改善すべきものとされている<sup>9)</sup>。ことに、地区運動会のように児童数が減少することによりPTAの保護者が多種目に参加しなければならない場合、つまり「動員」的な要素が強い事業は顕著である。確かに、一方ではそれらのマンネリ化への批判は的確であり、公費で行われている事業であるがゆえに、住民の声に真摯に耳を傾ける必要はあるだろう。しかし、他方では、その継続性が地区公民館と小学校との関係性、つまり学区内のソーシャル・キャピタルを維持・蓄積してきたという側面は積極的に評価する必要がある。

今後の公民館事業のあり方については、社会環境の変化や地域住民の意識の変化に対応することが求められよう。例えば、地区運動会であれば、保護者が参加しなくてはならない種目を減らし、その分を誰でも参加できる種目を増やすことや、体力測定を行うなど、自由に参加できる雰囲気づくりが必要である。

ただし、社会の変化に対応した改善が、時には負の作用をもたらすこともあるので、留意が必要である。例えば、子供が減ったことで学区ごとに行われていた取組が、複数の地区で合同開催されることがあげられよう。確かに行政事務としては効率化されるだろうが、「地域」の行事という住民の認識や、その行事を支えてきた地域住民のプロセスが失われてしまうという課題がある。その場合、単なるイベントとなり、地域づくりの効果が減退してしまう。

このような点をふまれば、社会教育主事・社会教育関係職員には、諸行事の成果をソーシャル・キャピタル論を含めた視点から多角的に分析し、何を変えて、何を変えてはならないのかを判断するスキルが求められるだろう。

## 注釈

- 1) 川島町は、現在でも旧事業名の「地域子ども教室」という名称を使用している。そのため本論では、この名称に統一して表記している。
- 2) 地域子ども教室推進事業普及委員会「「地域子ども教室推進事業」実施状況調査報告書」, 2006, p6
- 3) 2)と同じ。(報告書の「はじめに」で記載)
- 4) 「長崎男児誘拐殺人事件」は、2003年に長崎県長崎市で発生した中学校1年生が男児を誘拐して殺害した事件である。
- 5) 2000年には、17歳の少年が2人を負傷させて、1人を殺害した「西鉄バスジャック事件」、2004年には、長崎県佐世保市で6年生の女子児童が同級生の女児を殺害した「佐世保小6女児同級生殺害事件」が発生した。また、子供が被害者になった事件としては、2001年に大阪府池田市で8人の児童が死亡した「大阪教育大学附属池田小学校の児童殺傷事件」が発生した。
- 6) 町の地域子ども教室は、各地区に代表者であるコーディネーターを1名設置している。このコーディネーターは、指導者であるクラブリーダーやボランティアと協力しながら、各回の運営を行っている。この役割以外には、年間事業計画の策定、指導者・ボランティアの依頼・選定、報告書の作成などがある。
- 7) この地域子ども教室の意見交換会とは、年度末、もしくは年度初期に本教室の関係者と該当地域の区長や民生児童委員などの地域の役職者が参加して開催されたものである。これは、本教室の広報と人材確保を目的とした意見交換会である。
- 8) この頃、M社会教育主事に「本番に間に合わないので事前準備に来てほしい」とYより頻繁に連絡があった。M社会教育主事が手伝いに行くとYは、「事前準備は指導者が行うはずなのに、当初と話が違う。同級生(M社会教育主事のこと)に頼まれたから引き受けたけれど、騙された。」とう主旨の愚痴を頻繁にこぼしていた。
- 9) 筆者が2度目の生涯学習課勤務への異動が決定した際に、当時の管理職より「マンネリ化している公民館事業を改善すること」という指示を受けた。

## 第7章 ソーシャル・キャピタルを活用した社会教育委員会議の活動の活性化

本章では、埼玉県川島町の社会教育委員会議の活動が活性化した要因についてソーシャル・キャピタル論を用いて分析する。この分析に用いるデータは、筆者が2010・2011年度の担当職員に2012年9月と2015年6月にインタビューを行ったものである。

この分析課題は、第3章において既に確認しているが、以下の分析において重要であるので再度示しておこう。

【社会教育委員が、ソーシャル・キャピタルを発見することを契機に、どのようにそれを役立て、活動を活性化させたのかを分析する。その活動プロセスが、「地域の教育力」の向上にどのような影響を及ぼしているのかを考察する。】

このことを確認するために、まずは第1節では、全国的な社会教育委員の概要と川島町の社会教育行政の概要を確認する。次の第2節では、社会教育委員がソーシャル・キャピタルを活用することで会議が活性化したプロセスを分析する。最後の第3節では、社会教育委員会議の活性化を実現するために、社会教育主事等に求められるスキルについて考察を行う。

### 第1節 社会教育委員とは

#### 第1項 社会教育委員会議の役割と課題

##### ①社会教育委員会議の概要

社会教育委員の歴史は古く1932年に設置されているが、戦前は社会教育行政の補助や意見の開陳を役割とする名誉職であった。戦後は社会教育法で、①社会教育の諸計画立案、②教育委員会の諮問に対する答申、③教育委員会への意見具申、④研究調査、⑤青少年の特定事項に関する助言・指導がその役割と定められ、それらの遂行に向け社会教育委員には、独任制を基本とする個別の活動と全体の委員会議との二つの役割が求められている<sup>1)</sup>。2006年において、全国の市町村における社会教育委員会議の設置率は97.7%であり、20,591人が委嘱を受けている<sup>2)</sup>。このように設置規模から理解できる通り、社会教育委員は社会教育行政の代表的な審議会と言えるだろう。

##### ②社会教育委員会議に関する先行研究 ―その今日的役割と課題

社会教育委員会議に関する先行研究は、歴史研究<sup>3)</sup>、制度研究<sup>4)</sup>、実践研究<sup>5)</sup>が散見される程度である。社会教育の研究者や実践者が多く加入している日本生涯教育学会の『年報』においても、蛭田道春(2005)「社会教育委員制度の課題と方向」が唯一の論考である。この中で蛭田は、「社会教育委員に関する調査報告書」(全国社会教育委員連合, 2000, 2003)の結果を引用し、社会教育委員会議の一般的な傾向として、活動が不活発で答申・建議が提出されていないこと等を指摘する。他方で、活動が活発な事例では、意欲や人格識見がある人、多彩な人物が社会教育委員に選ばれていること、職員が意欲的であること等を示している<sup>6)</sup>。そのうえで、蛭田は、9つの社会教育委員の課題と方策を提示している。その中でことに、社会教育委員の今日的役割として、「ネットワーク型行政におけるコーディネーター的役割」、「地域・行政・学校の仲介役」等が求められていることを示



している<sup>7)</sup>。

このような先行研究に準拠し、神田雅貴は、「意欲的な職員」、「識見があり、意欲的な社会教育委員」という中心的な2要因に焦点をあて、他の要因である地域の教育資源を含めて、社会教育委員会が活性化する要因を事例分析から検討している<sup>8)</sup>。その中で、活動の活性化には、地域資源の豊かさと、学識経験者と担当職員の連携が影響を及ぼすと述べている。これらの先行研究は、数少ない社会教育委員に関する論考であり、社会教育委員のあり方や実践現場の取組を示すものであるが、以下に述べる課題がある。それは、職員の意欲や属性に焦点化され、そのような職員や委員の存在が、活動の行方を左右するという結論にならざるを得ないことである。それでは、社会教育委員会が活性化の全体像が捉えられているとは言えないのではないか。つまり、活動が停滞しているのは、例えば「活性化を図りたいが、どのようにしたら良いか分からない」等のように、単に職員や委員の意欲の問題に限定するのではなく、他の要因にも焦点を当てる必要があると考える<sup>9)</sup>。

そこで本章では、①どのような社会教育委員の気付きが活動を活性化させたのか、②どのような職員の働きかけが社会教育委員会を活性化の契機となったのかをソーシャル・キャピタル論を用いて分析を行う。そのうえで、社会教育委員会が活性化することが「地域の教育力」の向上にどのような影響を及ぼしているかを考察する<sup>10)</sup>。

## 第2項 川島町社会教育委員会議の概要

### ①川島町社会教育委員会議の委員構成

町の社会教育委員は、2年の任期で10名が教育委員会より委嘱を受けている。その内訳は、下記の表7-1の通り、学校教育関係者が1名、社会教育関係者が2名、学識経験者が7名（うち6名が地区公民館選出）<sup>11)</sup>である。

表7-1 社会教育委員選出区分

選出区分	人数	選出母体（役職など）	備考
学校教育関係者	1	校長会より推薦（現職校長）	
社会教育関係者	1	町議会より推薦（現職議員）	
社会教育関係者	1	町文化協会より推薦（文化協会理事）	O委員長
学識経験者	7	中山公民館より推薦	
		伊草公民館より推薦	U委員
		三保谷公民館より推薦	
		出丸公民館より推薦	E副委員長
		八ツ保公民館より推薦	Z委員
		小見野公民館より推薦	
		事務局より依頼（大学教員）	K委員

### ②地区公民館と社会教育委員の関係

この10名の委員の中で、6名を占める地区公民館選出委員（以降、「地区委員」と略記）は、単にその人数が多いだけでなく、本会議の活性化に大きな影響を与えている。そ

れゆえに、後述する事例の分析にも関わるので地区委員は、どのような人材が推薦される傾向にあるのかを、まずは確認をしていこう。

学識経験者として地区公民館より選出される6名の委員は、本来の社会教育委員会以外にも、地区公民館の諸行事に参加している。それらは、盆踊り、地区体育祭、敬老芸能祭、七つの祝い、各種研修会などである。地区公民館の中では、社会教育委員は館の役員、もしくは名誉職的な立場とされている。それゆえ、推薦されてくる委員は、社会教育実践者というよりは、地域の「顔役」として、その地域に古くから住んでいる者であることが多い（なお、本章で「地域」と表記する場合は、大字・街区ではなく、第5章で説明した6つの行政区、つまり学区の圏域を意味するものである）。

このように、これらの地区委員は、社会教育団体や各種サークルが選出母体になっていないために、現役の社会教育実践者としての発言は期待しにくい。そのかわりに、多くの委員が何世代も前より町内に在住し、地元の小学校を卒業していることから、学区内に多様なネットワークをもっている。さらに、委員の中には、元公民館長、かつて青年団で活躍した者、体育指導員（現スポーツ推進員）だった者、学校教育の経験者、元町議員等の経験者がおり、在住地域については非常に多くの情報を持っている方が多い。ことに、地区委員が地域内、つまり学区内にネットワークや多様な情報を持っているという強みが、後述する事例を理解する上でキーポイントとなるのである。

### ③川島町社会教育委員会会議の課題

町社会教育委員会会議は、全国的な傾向と同じく2009年度以前は、その活動は活発ではなかった。さらに、正確に表現するならば、6名の地区委員については地区公民館における活動以外は、活発ではなかったと言うべきだろう。町全体の社会教育委員会会議の活動は、研修会・講演会等への参加を除けば、年間4回の会議が行われていたのみである。その会議も、ほとんど意見は交わされず、また教育委員との意見交換など外部への働きかけは、ほぼ行われていなかった。つまり、第1節で述べた今日的役割である「ネットワーク型行政におけるコーディネーター的役割」、「地域・行政・学校の仲介役」などの活動は全く行われていなかったのである。

この停滞した状況が、なぜ続いていたのか、その改善策はいかなるものだったのか、そしてどのような成果を得ることができたのかを、6名の地区委員の変化を中心にして次節で詳しく見ていこう。

## 第2節 社会教育委員会会議が活性化したプロセス分析

本節では、社会教育委員会会議が停滞していた理由、活動内容が変化した契機、活動が活性化したことによる「地域の教育力」向上への影響について、ソーシャル・キャピタル論を用いて、そのプロセスを分析する。

### 第1項 町社会教育委員会会議の活動が停滞していた背景と理由

#### ①地区委員が持っているソーシャル・キャピタルの圏域

ソーシャル・キャピタルは、再確認となるが「社会的ネットワークに埋め込まれた資源」である。それゆえ、地区委員がどのような圏域にネットワークを持っているか、まずは確

認することが重要である。なぜならば、各委員が持っているネットワークの圏内であれば、資源を活用して積極的な活動が可能になるからである。

前節で確認したように多くの地区委員は、何世代も前より町内に在住し、地元の小学校を卒業していることから、学区内に多様なネットワークをもっている。つまり、学区内に地区公民館長やその関係者以外にも多様なつながりがあり、学区内の様々な事情に詳しいのである。その反面、川島町は学区と行政区が同じ圏域であるために、他の地区とは日常生活では関係性を持つ必然性があまりない。それゆえに、学区外に強力なネットワークを持っている地区委員は多くはないのである。

## ②地区委員が感じる気負い

地区公民館の諸行事には積極的に参加している地区委員であるが、町全体の社会教育委員会議の場になると「気負い」が生じる。なぜならば、町全体のことを俯瞰して意見を述べる必要があると地区委員が考えるからである。自分の領域外である学区外の意見を言わなければならないという重圧が、彼等を沈黙させたのである。

町の社会教育委員会議は、2010年以降に活発になっていくのだが、それ以前の状況を知っている町社会教育委員会議のO委員長は、2010年度の初回の会議で以下のように発言している。

「職員が提示した資料に意見を述べるような待ちの姿勢だった」（O委員長）／  
2010.04.23

その姿勢は、確かに外部から見れば、意欲が低く消極的だと映るだろう。しかし、意見が出ないのは、上記のような理由によるものである。それゆえに、繰り返しになるのだが、単に委員の意欲に問題があると結論付けることは、その解決への核心に迫り切れないのである。

## 第2項 地区委員の活動内容が変容した契機

### －結束型ソーシャル・キャピタルの発見と活用

#### ①活動環境の変化

本項では、社会教育委員の活動が活性化したプロセスをソーシャル・キャピタル論を用いて分析していこう。

2010年度に社会教育委員会議に関わる職員体制が一新され、新規採用のN職員、M社会教育主事の2名が担当者となった。さらに、市町村及び県の社会教育行政を経験し、そのうえ教員経験もあるK委員が学識経験者として新規に委嘱を受け、新たな顔ぶれで新年度がスタートした。この3者については、堅実で誠実なN職員、意欲的なM社会教育主事、知識・経験共に豊富なK委員という充実したメンバーである。

第1回目の会議では、4期目で経験が豊富なO委員が委員長に就任し、申し分ない体制が整った。しかし、このような体制になっても、会議がすぐに活性化することはなかった。なぜならば、M社会教育主事は、意欲はあっても具体的な活動を活性化させる手立てを持っていなかったからである。彼が、2002～2006年度に在籍していたころの社会教育委員会

議の印象は、「委員同士の意見交換もなく、開催するための事務量に比べて得る物が少ない形骸化した会議」というものだった。この印象は、第1回目の会議を経ることで、M社会教育主事に一層強く印象付けられる結果になった。

このような会議活動が、「静」から「動」へと転じるのは、後述する2010年9月に委員が地域子ども教室を視察してからである。

## ②地域子ども教室の視察 —活動活性化への契機

地域子ども教室の視察は、職員が発案したものではなく、K委員の会議外の場における職員への助言により行われた。このようなK委員の行動は、社会教育委員としての職務を超えたものであるのだが、会議を活性化させる契機になったのは紛れもない事実である。

では、なぜ地域子ども教室の視察が会議を活性化させたのかを検討していこう。この視察は、生涯学習課事務局が各委員に連絡を取り2010年9月中に実施された。視察日・場所は、委員の希望を確認の上、現地へ出向く際には事務局職員が同行して行われた。各委員は、基本的に在住地区の教室を1回視察しているが、U委員については4地区を視察（各1日）し、E副委員長とZ委員は在住地区の教室を9月以降に複数回の視察を行っている。

この視察後、2010年9月に開催された第2回町社会教育委員会会議では、地域子ども教室の代表コーディネーター1名が本会議に招かれ、視察を行った中で生じた疑問について意見交換が行われた。会議に先立ち各委員からは質問内容を紙面で受け付けたところ、9項目の意見・質問が寄せられた。さらに、会議の当日に5つの意見・質問があった。その主な内容は「指導者の養成」「運営者の負担感」「活動のテーマ・方針」「ボランティアの参加促進」「児童を募集する時の工夫」「安全対策」等についてである。

このように、従来の消極的な雰囲気での会議が、急激に活発なものになった。その直接的な要因は、地区委員が実践現場を見ることで、様々な気付きがあり、疑問がわいてきたからであろう。それ以降の各委員の様子をN職員は以下のように語っている。

「ぼんやりとだけど、社会教育委員が何をやっているのか、委員自身も理解できていないところがあったが、（現地を視察して議論をする過程を経て）自信を持ったからか、（各委員が）社会教育委員会会議で何をやっているのか、積極的にいろいろな場で話すようになった印象がある。」（N職員）／巻末参考資料5

このような変化を引き出した直接的な要因は、K委員の助言、事務局職員による視察の呼びかけと調整、会議の前に質問用紙を配布して質問内容を把握するなどの丁寧な取組である。では、N職員が述べたように、社会教育委員の姿勢までもが変わったのはなぜだろうか。一般的に、現地視察を実施している市町村は少なくないだろう。その程度の取組で、社会教育委員会会議の活性化が実現できるのであれば、第1節でふれた全国的に停滞している状況は招いていないはずである。その疑問を解決するために、地区委員が学区内に持っているソーシャル・キャピタルを基にして検討していこう。

## ③社会教育委員自身による結束型ソーシャル・キャピタルの活用

まず、検討したいのは地区委員が、在住地域の活動をなぜ視察先を選んだ理由である。

地域子ども教室のコーディネーター・指導者は、出丸地区を除いて社会教育委員と同世代の60歳以上の地域住民が主に担っている。さらに、中山、八ツ保、小見野地区については、公民館長が指導者として活動している。それゆえに、地区委員にとって、在住地区の活動は親しい知人が活動しており、視察がしやすい場所だったと考えられる。つまり、委員は、自らが持っている結束型ソーシャル・キャピタルを活用できるために、在住地域の視察先を選んでいる。4地区を視察したU委員は、その意識の高さもあるのだが、それ以上に町内の2中学校での教員経験と町の生涯学習課で派遣社会教育主事として勤務していたがゆえに、町内全域にネットワークを持ち在住地域を超えた視察が可能になったのである。仮に、地区委員が在住地域外の知人がいない場所で活動を視察しても、指導者と気さくに様々な会話をするのは難しいであろうし、面識がない指導者への配慮から、緊張が強られることは想像できるだろう。前述のZ委員は、在住地域で合計3回の視察を行っている。このことは、人はネットワークを持っている場所では、いかに自由に活動ができるのかを示すものであろう。

さらに、知人が活動している姿を目の当たりにすることで、自分の知人の活動、自分の地域の活動として、自分自身と関連がある取組として、地域子ども教室の位置づけが委員の中で変化したとも見ることができる。自分と関連があることだから関心が深まるし、疑問も浮かぶのである。前述のN職員が「(現地を視察して議論をする過程を経て)自信を持った」と感じたのは、委員が本教室を自分自身と関係があると捉え直し、その上で考え、意見を述べるようになったことの表れであろう。

#### ④委員自身が持つ強みの気づき —地域の再発見

本教室の視察後に、議論が活性化したのは、もう一つの要因があると考えている。それは、地区委員は役員的な存在で地区公民館に関わってはいるものの、団体やサークル等で活動はしていない。そのために、前述の通り具体的な活動の様子を見ることで発言が促されたとみることができる。だが、さらに注意を向けなければならない変化がある。それは、発言と議論の過程で委員が「地域で行われている活動を、社会教育委員会議で率直に話してよい」という単純ではあるが、それ以前の暗黙の「気負い」と決別することに気付いたことである。この転回は、それまでは「自分の住んでいる地域の活動しか知らない」という弱みとして認識されていたものが、「地域のことならば誰より知っている」という地区委員の強みとして発見されたことによるものなのである。

### 第3項 活動の活性化による他機関への働きかけと「地域の教育力」の向上 —橋渡し型ソーシャル・キャピタルの形成

前項で確認したように学区内の結束型のソーシャル・キャピタルを活用することを契機に社会教育委員会議は活性化した。その後の活動は、PTAや教育委員との意見交換会、研究集会への参加、生涯学習推進総合計画の策定等の幅広い活動へと発展する。これらは、地域における教育の在り様について、情報を発信し、問い続ける活動であった。つまり、「地域の教育力」の向上への働きかけを他機関へ行き、共に考えることで、非常に緩やかな橋渡し型ソーシャル・キャピタルを形成したとも言えよう。ここでは、①教育委員会との意見交換会、②比企地区連合社会教育委員研究集会(以降、「研究集会」と略記)、③

生涯学習推進総合計画の策定の3つの取組が、「地域の教育力」向上にどのような影響を与えたのかを、ソーシャル・キャピタル論を用いて分析していこう。

①教育委員会と社会教育委員との意見交換会までの展開【町教育行政へのネットワークの拡張】

a 活動方針の協議と決定

前述した学区内のソーシャル・キャピタルを生かした委員の視察は、活動を活性化する契機になった。本項では、学区内の活動にとどまらず町全体から近隣市町村にまで社会教育委員会が様々な働きかけを行うことで、広域的な橋渡し型ソーシャル・キャピタルが構築されていくプロセスを2010年度の当初まで遡って確認していこう。

2010～2011年度に委嘱された委員は、2011年11月の研究集会において、活動事例を発表する必要があった<sup>12)</sup>。そのために、社会教育委員会活動の研究発表に関連付けていくことが求められた。

この発表の構想は、担当職員の考えでは、教育委員会の諮問に対して答申を作成するための調査・研究内容を発表するという案があった。しかし、教育委員会の事務局内部で協議した結果、委員が関心を持っているテーマを独自に設定して、建議を提出するという方針が示された。それであれば、教育委員会が出した諮問より、社会教育委員が協議しやすいのではないかという意見があったからである。

その指示を受けて、事務局は、O委員長、E副委員長、K委員との協議の場を設けた。その結果、以下の活動方針案が策定され、この内容は後の第2回目の社会教育委員会会議の議題として協議されることになった。

表7-2 活動方針（案）

- ①地域子ども教室・学校応援団・親の学習の視察、実践者からの情報収集により、事業概要を把握する。その上で成果・課題・改善点を考察し、働きかけや提言を行う。
- ②研究集会発表のテーマは、上記3事業の調査・研究をもとに、「地域・家庭・学校の連携への社会教育委員会会議のコーディネーター的な働きかけについて」とする。
- ③調査・研究が進展した時点で、教育委員と意見交換を行うことを検討する。

第2回の社会教育委員会会議（2010年9月）では、「学校応援団（学校支援ボランティア）」「親の学習（家庭教育講座）」「地域子ども教室」についての意見交換・事業概要の把握を行った。その後、上記の活動方針案の承認が得られた。第3回の社会教育委員会会議（2010年12月）では、上記の3つのテーマごとに3部会に分かれ、調査・研究を進めることが決定された。

b 活動の広がり 3つの部会による調査・研究 ー共に考える場の設定とネットワークの拡張

各部会が2010年12月以降に実施した調査活動は以下の通りである。まず、地域子ども教室部会は、本教室のコーディネーター会議に参加して聞き取り調査を行った。次に、PT

A部会は、その役員を対象に家庭教育に関するアンケートを実施し、その後にはPTA役員との意見交換会を実施した。最後に、学校応援団部会は、4つの学校を抽出して学校支援ボランティアに関するアンケート調査を保護者に実施した。そのアンケートを依頼する際には、地区委員と事務局が園長校長会議に参加して趣旨を説明し、その後には地区委員と事務局が学校を訪問し、アンケート用紙を手渡した。

表7-3 各部会の調査概要

部会名	実施内容
地域子ども教室部会	・地域子ども教室のコーディネーター会議に社会教育委員が参加して聞き取り調査を実施
PTA部会	・PTA役員に家庭教育に関するアンケートを実施 ・PTA役員と社会教育委員との意見交換会を実施
学校応援団部会	・園長校長会議に参加して調査の趣旨説明を実施 ・学校支援ボランティアに関するアンケート調査を保護者に実施

このような対外的な活動内容は、社会教育委員会議と事務局で相談して決定された。その中では、事務局が内容を提案することや、相手方と日程調整をするなどの根回しが必要であった。しかし、既に地域子ども教室の現地視察や全体的な事業の概要把握を行っていたので、社会教育委員はこれらの対外的な活動を着々と進めていった。

この中でPTA役員と社会教育委員の意見交換会では、「社会教育委員という名前を初めて聞いた」という主旨の発言があり、各委員は知名度の低さに落胆していた。しかし、その発言は裏を返せば、そのような発言は、外部志向の活動を始めなければ、聞くこともなかっただろう。さらに、これらの活動は、すでに社会教育委員がソーシャル・キャピタルを持っている在住地域の学区を超え、町全体への働きかけを行い始めているという変化にも注視すべきである。

#### c 教育委員会と社会教育委員との意見交換会

3つの部会による調査・研究の成果に基づき、2011年4月に教育委員と社会教育委員との意見交換会が実施された。この機会は、これまでの委員の活動成果を基に話し合い、その結果を策定中であった生涯学習推進総合計画や建議に生かすことを目的とするものである。この会の進行は、まず3つの部会の委員がそれぞれの調査内容に基づいて報告を行い、その後には意見交換会を実施した。教育委員は、提示された資料に対して「このような資料があると、社会教育委員活動が分かってよいと思う」等の意見が述べられていた。この半年後に開催された研究集会において、川島町が発表した時には、教育委員も参加して発表に耳を傾けた。

このように、この意見交換会は、行政計画や建議に生かされるだけでなく、その機会を契機に教育委員が研究集会に姿を見せるように、両者の間にはネットワークが生まれたとみることができよう。町の教育行政の中心かつ全体的な審議会である教育委員と社会教育委員とがネットワークを構築するという事は、町の教育行政全般へのネットワークの

拡張であると捉えてよいだろう。

## ②研究集会【比企郡内へのネットワーク拡張】

### a研究集会での発表

研究集会は、2011年11月に東松山市、東秩父村、小川町、嵐山町、鳩山町、ときがわ町、滑川町、吉見町、川島町の9市町村の社会教育委員、及び担当職員等が参加して、川島町を会場に開催された。

この集会には、以下の2つの課題があった。第1には、研究発表に対して質問がなかなか出ないという運営上の問題、第2には、構成市町村の社会教育委員会議は、独自の調査研究があまり実施されていない傾向があったので、審議会としての活動発表ではなく委員の活動母体に関する社会教育実践の発表が多いという内容上の問題である。

前者の問題は、大ホールで発表して、その場所で質疑・意見交換をするという従来の形式を、発表後は発言がしやすいように小さな会場に分散する分科会方式で対応した。そのことにより、終了時間が来ても発言が止まらない会場があった。

ここで注視すべきは、2点ある。第1には、社会教育委員は、先行研究で指摘されていたように決して消極的なのではなく、むしろ積極的に他市町村の委員と協議をしたかったのである。つまり、これまでの発言の少なさは、運営方法が問題だったのであり、社会教育委員自身の意欲の問題ではなかったということである。

第2には、9市町村でネットワークされている比企地区連合社会教育委員会に、川島町の委員が積極的な社会教育委員会議の活動のあり方を示したことである。特に比企地域であまり取組まれていなかった審議会として調査研究を行うという在り様を示したことに意義があったのである。前述した「発言が止まらない」という現象は、他の市町村の社会教育委員が刺激を受けたことの証左とも取れるだろう。

この社会教育委員会議の在り様を示した発表は、比企地区のネットワークに資源を埋め込んだとも捉えることができる。この埋め込まれた資源、つまりソーシャル・キャピタルの影響は、他自治体がこれまで行っていなかった調査研究活動を始めたことで確認することができる。この自治体は、1年後の同研究集会において、調査研究の成果を発表している。発表者は、この調査活動を「川島町の発表を聞いて発奮して」開始したと発言をしていた。つまり、比企地区連合社会教育委員会のネットワークに埋め込まれた資源である川島町の実践方法を、他の自治体が活用したと言えるだろう。

### bソーシャル・キャピタルの拡大

ー結束型ソーシャル・キャピタルの活用と橋渡し型ソーシャル・キャピタルへの拡大

ここで、前述した川島町における社会教育委員会議の活動をふりかえてみよう。当初、学区内のソーシャル・キャピタルを生かした委員の視察は、「地域で行われている活動を、社会教育委員会議で率直に話してよい」という気付きを促した。そのことを契機に活性化された活動は、委員の中に「自信」を生み出し、調査・研究を主体的、かつ発展的に行うことを可能にした。

その調査研究成果をもとに行われた教育委員と社会教育委員との意見交換会が、町教育行政全体にネットワークを形成した。さらに、9市町村で実施されている研究集会におい



て、研究成果を発表することが、一層のネットワークを拡大していったのである。

このネットワークの拡大は、社会教育や「地域の教育力」向上について共に考える機会の拡大とも言えるだろう。その意味では、町の社会教育委員会議の他機関に働きかける行為は、まさに「地域の教育力」向上に資する活動であり、同時に橋渡し型ソーシャル・キャピタルの拡大だったと言えるだろう。

### ③生涯学習推進総合計画の策定

ここまでは、ソーシャル・キャピタルの拡大プロセスを分析してきた。ここでは、社会教育委員会議による地域子ども教室の視察がもたらした影響を別の取組から確認していこう。町の生涯学習の指針である生涯学習推進総合計画は、社会教育委員会議が原案を作成し、生涯学習全般の審議会である生涯学習推進会議で審議・決定される仕組みになっている。第4次計画が、2010年度をもって最終年度となるために、前述の調査研究は計画策定にも活かされている。

社会教育委員会議は、地域子ども教室の調査で、その運営において指導者・ボランティア不足が課題であることを把握する。その点をふまえて委員は、町では未整備であった人材バンクの整備を計画に組込むよう提言した。その提言は、「生涯学習データバンク」として、2011年度に実を結んでいる。この取組は、地域人材を掘り起こし、職員等の関係者の中で人材情報が共有されるものであり、「地域の教育力」の可視化といっても良いだろう。

仮に社会教育委員会議がかつてのように、生涯学習課が提出した資料を追認するような消極的な活動であったら、このような提案は生まれなかったであろう。これは、社会教育委員が、社会教育の実践現場を見て関係者の話を聞くことにより、生まれたアイディアなのである。

このように、学区内の地区委員が持っているソーシャル・キャピタルを活用した活動は、生涯学習推進総合計画策定において生かされ、「地域の教育力」の向上につながっているのである。

## 第4項 本章の考察

本章では、社会教育委員会議の活動が活性化することで、「地域の教育力」の向上にどのような影響を与えたのかをソーシャル・キャピタル論を用いて分析した。ここでは、本章の考察として、まずは町社会教育委員会議が活性化した内容を「地域の教育力」の向上と関連付けて再整理する。その上で、社会教育委員会議の活性化を実現するために、社会教育主事・社会教育関係職員が着目する必要がある要点についての考察を行う。

### ①社会教育委員会議の活動内容の変化と「地域の教育力」向上への影響

ここでは、社会教育委員会議の活動が2009年度以前に比べて活性化した内容を「地域の教育力」の向上と関連付けて再整理しよう。その活動が活性化したことによる成果は、以下の通りである。

【成果1】「地域の教育力」の向上を共に考える機会の創出 — ネットワークの拡大

- ・ P T A 役員と社会教育委員との意見交換会（新規活動）
- ・ 教育委員会と社会教育委員との意見交換会（新規活動）
- ・ 研究集会での発表（継続活動・事例発表を行う）

【成果2】「地域の教育力」の向上を支える行政計画の策定

- ・ 生涯学習推進総合計画の策定（継続活動 原案の審議・人材バンク創設の提言）
- ・ 地域子ども教室の視察・コーディネーター会議への参加等（新規活動）
- ・ 学校支援ボランティアに関するアンケート調査（新規活動）

※上記の活動を展開するプロセスにおいて、会議等の回数が 2009 年度以前は年間 4 回程度だったのに対して、2010～2011 年度の 2 年間で 34 回と大幅に増加している。会議回数が増加したことが必ずしも活性化としてみなすことはできないが、上記の成果をふまれば、それを生み出すための積極的な会議活動として捉えることができよう。（「考資料 2010～2011 年度会議・打ち合わせ等の活動実績」 p115 参照）

上記の成果は、形となって表れやすい影響と、そうではないものがある。上記で示したもののうちでは人材バンク創設の提言は、その後の実践において成果が目に見える形になっている。他方で、同じく本事例で示した現場視察、諸団体・機関との意見交換会、研究集会への参加・発表、調査研究は、「地域の教育力」向上という側面において、直接的な成果が見えにくいことから積極的な評価があまり行われていない可能性がある。

本事例が示したように、本教室の視察が、「地域の教育力」を委員自身が考える契機となった。そのことを契機に P T A などの諸団体、町の教育行政全体、そして 9 市町村で共に考える機会を創出することになった。この機会は、ソーシャル・キャピタルの視点で見れば、ネットワークの拡大だけでなく、社会教育委員や関係者が活用できる資源を埋め込むという行為であり、「地域の教育力」の向上において波及効果をもたらす可能性を持っている。

それゆえに、社会教育委員会会議の活動については、アウトプットされた結果だけでなく、活動プロセスの適切な評価が行われる必要があるだろう。

## ② 社会教育委員会会議を活性化させる鍵とは

町社会教育委員会会議の活動が大きく変化したのは、表面的には経験豊富で意欲的な K 委員が、M 社会教育主事・N 職員指導し、各委員をも導いたというストーリーとして見ることができる。しかし、その分析枠組では、結局は前述した職員や委員の意欲が会議活動の活性化の鍵を握るという結論に至ってしまう。本事例において着目すべきは、職員の働きかけに対して社会教育委員が、どのようなソーシャル・キャピタルを活用して活動を活性化させたのか、さらにその活性化によりネットワークが拡大・深化していくかである。

本章では、前述の通り社会教育委員会会議活動の活性化は、結束型ソーシャル・キャピタルを活用した地域子ども教室の視察が契機になった。その後の活動は、「地域の教育力」について、PTA、教育委員、そして 9 市町村の社会教育委員と情報を共有し、共に考える

機会を通じて橋渡し型ソーシャル・キャピタルを拡大していった。

このプロセスには、職員やK委員が、委員の意欲を直接的に高める取組は存在しなかった。そこにあったのは、各委員が所持する学区内のソーシャル・キャピタルを活用させる仕掛けである。その地域子ども教室の視察の機会が契機になり、在住地域の子供を育てるための活動について話し合う中で、委員は「地域のことならば誰より知っている」という強みを自ら発見している。N職員が、「社会教育委員が何をやっているのか、委員自身も理解できていないところがあったが、（現地を視察して議論をする過程を経て）自信を持ったからか、（各委員が）社会教育委員会議で何をやっているのか、積極的にいろいろな場で話すようになった」と語っているが、これは各委員が強みを発見したことの裏付けになるだろう。

学区単位に選出されている地区委員が持っているソーシャル・キャピタルは、在住地域に存在していた。仮に、社会教育団体ごとの選出であれば関係する団体内にソーシャル・キャピタルが存在し、学校教育、家庭教育などの活動分野ごとの選出であれば、それらが関係する場所にソーシャル・キャピタルは存在する。

それゆえに、社会教育主事・社会教育関係職員には、各委員がソーシャル・キャピタルをどのような場所に持っているのかを分析するスキルが求められるだろう。会議の場面においては、各委員が持っている得意分野をいかに引き出して議論を活性化させるかという視点が必要とされる。つまり、そのような活動の方針をいかに組み立てていくか、その企画力が社会教育委員会議を活性化させていくのである。

#### 注記

- 1) 本論中では「社会教育委員」と表記する場合は社会教育委員個人を意味し、「社会教育委員会議」と表記する場合は社会教育委員の全体が招集された会議活動を意味する。
- 2) 国立教育政策研究所社会教育実践研究センター『社会教育委員の職務等の実態に関する調査研究報告書』2007, pp3-4
- 3) 蛭田道春『社会教育委員の歴史研究』全日本社会教育委員連合会, 2002
- 4) 蛭田道春「社会教育委員制度の課題と方向」『日本生涯教育学会年報』第26号, 2005
- 5) 神田雅貴「社会教育委員会議活動の活性化と社会教育主事の関わり ～埼玉県川島町の実践事例をもとに～」『琉球大学生涯学習教育研究センター 研究紀要』第9号, 2015
- 6) 4) と同じ。pp86-87
- 7) 2) と同じ, p54
- 8) 5) と同じ。
- 9) 筆者が、2014年4月の比企地区連合社会教育委員会の歓送迎会に参加した時に、他町の社会教育委員が以下のようなエピソードを語っていた。それは、毎年、小学校の入学予定児童の保護者を対象に、社会教育委員が講話を行っているというものだった。その委員は、社会教育委員としての日常的な活動を含めて、生き生きとした表情で話をされていた。その活動内容が社会教育委員の職務であるかという問題はあるが、他方で、社会教育委員会議の一般的な課題として述べられている「活動が活発でない」「意欲的でない」という印象は全くなかった。このほかにも、社会教育委員会議だけ

でなく、町のから招待・依頼される行事（地域の見守り運動など）に積極的に参加し、とてもやりがいがあるという話をされる別の方もいた。さらに、比企郡内の町村の職員を見ても、意欲がないという印象を受ける者もいなかった。ただし、社会教育委員と職員双方が、よく話していたのが、「社会教育委員は何をするべきなのか良く分からない」というものである。

これまでの、社会教育委員会議の活動が「活発でない」と結論付けた調査報告は、活動予算、答申提出の有無、会議回数等で判断している。しかし、その内容で、社会教育委員が「意欲がない」と結論付けるのは、筆者の経験と照らし合わせても本質を見誤るものとなる可能性があるだろう。

以上の点から、問題とすべき点は、社会教育委員と職員の意欲の有無ではなく、「社会教育委員の空回りしている意欲を、噛合わせるための職員の会議の企画力」なのである。

- 10) 本論における社会教育委員会議活動の「停滞」・「活性化」の概念については以下の通り規定する。「停滞」は、社会教育委員がこれまでの役割に従い学区内の諸行事に堅実に参加し、活動内容の変化が生じていない状況を示す。「活性化」は、委員が持っている地域のネットワークを活用して視察・調査などの新たな活動を行うことである。その結果、①一層のネットワーク拡大、②答申・建議の提出、③諸行政計画策定への参画など、社会教育委員会議の活動内容が拡大・深化していくことと規定する。なお、「衰退」について言及していないのは、実際に社会教育委員会議の活動内容の低下が見られないからである。その理由は、以下の通りであると考えられる。社会教育委員の中でも地区委員は、町全体の会議だけではなく、地区公民館の活動にも参加している。この地区公民館活動は、第5章で述べた通り当該地区の小学校が活動の下支えしている面がある。そのために、公民館活動は発展こそしないまでも、衰退することはなく、同時に地区委員の活動も堅実に行われてきたと見ることができる。
- 11) 町の社会教育委員の選出区分に家庭教育関係者は存在しない。そのことは、学校・家庭・地域の連携を推進する意味では課題がある。しかし、本論は、活動の活性化に視点を当てているので、直接的な影響はないという視点で記述している。
- 12) 研究集会の発表は、8市町村の中で発表の順番がローテーションで、機械的にあてられる仕組みになっている。

考資料 2010～2011年度 会議・打ち合わせ等の活動実績

2010年度			
No	活動日	会議・打ち合わせ等種別	参加対象者
1	4月23日	第1回社会教育委員会議	全委員
2	8月18日	打合せ	正副・K・事
3	9月	地域子ども教室視察	全委員
4	9月29日	第2回社会教育委員会議	全委員
5	12月17日	第3回社会教育委員会議	全委員
6	12月22日	各部会のリーダー会議	正・部会長・事
7	1月12日	園長・校長会での調査依頼	部会長・事
8	1月21日	全体会議及び各部会	全委員
9	1月21日	P T A役員との懇談会	正・部・事
10	1月22日	地域子ども教室部会（1回目）	正・部・事
11	1月27日	学校応援団部会（1回目）	正・部・事
12	2月07日	地域子ども教室部会（2回目）	正・部・事
13	2月10日	学校応援団部会（2回目）	正・部・事
14	2月18日	地域子ども教室部会（3回目）	正・部・事
15	2月22日	地域子ども教室コーディネーター会議に参加して聞き取り	正・部・事
16	2月22日	P T A部会（1回目）	正・部・事
17	2月25日	地域子ども教室部会（4回目）	正・部・事
18	3月4日	全体会議及び各部会	全委員
19	3月8日	学校応援団部会（3回目）	正・部・事
20	3月9日	学校応援団部会調査依頼のため4校に学校訪問	正・部・事
21	3月23日	第4回社会教育委員会議	全委員
2011年度			
22	4月27日	教育委員との意見交換会（1回目）	正・部会長・事
23	5月24日	第1回社会教育委員会議	全委員
24	6月22日	地域子ども教室部会（5回目）	正・部・事
25	6月27日	全体会議	全委員
26	7月4日	全体会議	全委員
27	9月30日	第2回社会教育委員会議	全委員
28	10月7日	全体会議及び各部会	正・部・事
29	10月20日	全体会議及び各部会	全委員
30	10月25日	委員長と事務局の打合せ	正・事
31	11月17日	第3回社会教育委員会議	全委員
32	11月24日	比企地区連合社会教育委員会研究集会	全委員
33	3月23日	第4回社会教育委員会議	全委員
34	3月26日	教育委員との意見交換会（2回目）	正・K・事

参加者凡例：「正」=委員長、「副」=副委員長、「部」=該当部員、「K」=K委員、「事」=事務局

## 第8章 結論

### 第1節 事例分析から得られた結果

#### ①地区公民館長と小学校長とのネットワークによる相互補完

第5章（地区公民館と小学校とのネットワーク関係の構築）では、小学校と地区公民館とのネットワークが、どのように蓄積し、「地域の教育力」の向上に影響を及ぼしているのかを考察した。

小学校と地区公民館とのソーシャル・キャピタルは、様々な事業において相互補完されることにより維持・蓄積されていた。そのような相互補完を基盤に両者の関係性が深まるからこそ、ネットワークは一層密になり、子供の見守り、備品の貸与、地区公民館事業への児童の参加など互酬的な関係性が維持されていた。

川島町の地区公民館は、設置条件が恵まれたものではないために、近接する小学校との連携を基盤に、公民館事業を成立させてきた。その中で特に注視すべき点として、公民館長と小学校長との関係が構築されていることにより、学校内部のソーシャル・キャピタルが社会教育事業へと活用されていることである。そのことにより、子供に多様な学習機会が確保されること、子供と地域住民との関わりが生じること、さらに、それらの関係性が、地域住民による子供の見守りに発展することで「地域の教育力」の向上が図られていた。

#### ②学区内に蓄積する多様なソーシャル・キャピタルの活用

第6章（地域子ども教室を通じた「地域の教育力」の向上）では、地域子ども教室のコーディネーターが、どのように指導者等の人材を獲得しているのかを、結束型と橋渡し型ソーシャル・キャピタルの視点を用いて分析した。その上で、この人材拡充が「地域の教育力」の向上に及ぼしている影響を考察した。

コーディネーターは、学区内に持っている複数のネットワークの中から活動を中心的に支える母親世代の指導者と、活動に多様性を持たせる高齢者の指導者を獲得していた。前者は、結束型ソーシャル・キャピタルの特徴を持つバレーボールサークルから、後者は、地区公民館が構築する橋渡し型ソーシャル・キャピタルから、それぞれ適性がある者を指導者に選任していた。

これらの人材の活躍は、単に子供を育てることを目的とした社会教育事業の運営を盤石にするだけでなく、子供と地域住民との交流を含めた多様な体験を実現していた。それゆえに、これらの人材拡充プロセスは、学区内の「地域の教育力」の向上を支えていることが確認できた。

#### ③社会教育委員による学区内のソーシャル・キャピタルの活用と拡大

第7章（ソーシャル・キャピタルを活用した社会教育委員会議の活動の活性化）では、社会教育委員会議が活性化した要因について分析し、その活性化が「地域の教育力」の向上に及ぼしている影響を考察した。

本会議が活性化したのは、地区委員が持つ学区内の結束型ソーシャル・キャピタルを活用した視察が契機になっていた。その後、社会教育委員会議は、アンケート調査等を実施し、その結果をふまえて、PTA役員、町教育委員、そして9市町村の社会教育委員と子供の教育環境について情報を共有することや、共に考える機会を通じて、橋渡し型ソーシ

ャル・キャピタルを拡大していった。このような働きかけは、「地域の教育力」の向上についてより多くの関係者と共に学びあうことになり、さらなる「地域の教育力」の向上へとつながった。

## 第1項 実践について

本論では、これまで十分に焦点があてられてこなかった、学習・活動における個人間、もしくは個人と団体間の関係性に着目して、社会教育行政施策が「地域の教育力」の向上に与える影響を考察してきた。その結果として、地域における関係域をそのままに、もしくは部分的に子供を育てる活動等に転用・活用することで、「地域の教育力」を向上させていることが明らかになった。つまり、社会教育行政施策の結果を左右するのは、キーパーソンとなる者が地域により多くのソーシャル・キャピタルを所有し、いかに活用できるのかが鍵を握っている。その活用のための仕組づくりにおいて、社会教育行政には、いかなる視点が求められるのかを考察していこう。

### ①学区内におけるソーシャル・キャピタルの蓄積と「地域の教育力」の向上

ソーシャル・キャピタルは、第6章の地域子ども教室の事例において確認した通りコーディネーターが人材を確保するために有効活用されていた。さらに、本教室の活動を通じて指導者が育成され、指導者間や指導者と子供との関係性が密になり、ソーシャル・キャピタルが一層蓄積されている。この地域住民と子供との人間関係は、子供の見守りにもつながっている。このように社会教育行政施策を通じて「活用－蓄積－活用」といったソーシャル・キャピタルの好循環を創り出すことは、「地域の教育力」の低下に歯止めをかける可能性を持っている。

では、社会教育行政施策において「地域の教育力」を向上させるために、この循環をどのような圏域で生み出すのが良いのだろうか。それは、小学校を核にした地域住民のネットワークが強く形成されている学区が適切であると考えられる。その理由は以下の通りである。

第1には、「地域の教育力」を支える人材の確保が、既に形成されているネットワークを活用することで容易に行えるからである。その人材の確保を効果的に行うには、前述の中教審15答申において、「地域学校協働本部」事業の枠組みとして示されたように、コーディネーターは地域に関係域を持っている住民を選定することが肝要である。つまり、コーディネーターが持っている関係域を、転用して社会教育行政施策に活用するという観点が必要である。

第2には、コーディネーターの関係域から選出された指導者・ボランティアであれば、知人とともに活動する結果になる。そのために、初めての活動であっても心強いし、なによりも仲間と共に活動することは楽しみになる可能性がある。この楽しさに着目することは、ことに重要である。なぜならば、「楽しい」からこそ活動に継続的に参加することが可能になるからである。指導者・ボランティアが、継続的に活動し、そのスキルを高めることは「地域の教育力」の向上につながるものである。

第3には、社会教育行政施策を通じて形成された子供と地域住民との関係性は、子供の見守りにつながる可能性を持っている。この関係性は、安心・安全な地域づくりの一環と

なり、「生きる力」を育む基盤として重視されている地域における多様な体験が一層活発になるだろう。この見守りを成立させるには、学区内の地域住民と子供との関係性を意図的に構築させることが重要である。なぜならば、学区内における関係性は、日常生活の中で無理をすることなく、継続的な見守り活動を可能にするからである。

これらの点から、学区内におけるソーシャル・キャピタルの「活用－蓄積－活用」といった好循環を社会教育行政施策により創り出すことは、「地域の教育力」の向上において非常に重要である。

## ②学区と公民館事業エリアが重なる優位性

川島町が1小学校に対して1地区公民館を設置していることは、ソーシャル・キャピタルの蓄積と活用において非常に効果的である。さらに、学区・公民館事業エリア・行政区が重なっているという閉じたネットワークとしての傾向があるために、互酬性の規範が強く働いている。それゆえに、地区公民館と小学校との間で活発に資源の交換が行われている。具体的には、地区運動会の共同開催、敬老芸能祭における児童の作文とダンスの披露、公民館諸事業における学校施設の利用等である。

この資源の交換を取り持っているのは、これまでの長い年月をかけて構築されてきた地区公民館長と小学校長とのネットワークである。これにより、地区公民館は小学校長を通じて、学校内の教員と子供が形成するソーシャル・キャピタルを活用することが可能になっている。同様に小学校は、公民館長を通じて地域内のソーシャル・キャピタルを活用することが可能になっている。この資源交換により、子供に多様な学習機会が確保され、子供と地域住民との関わりが生じていた。さらに、その結果、地域住民による子供を見守る活動に発展していた。

これは、学区の中でソーシャル・キャピタルを相互補完することで、「地域の教育力」がより豊かになった事例である。このことを可能にしているのは、1小学校に対して1地区公民館が学区と事業エリアを同じにして設置されている仕組みなのである。それゆえに、その仕組みづくりの優位性が示されたと言えるだろう。

## ③複数の学区を事業圏域とする場合の「地域の教育力」の向上

これまで考察してきたように、「地域の教育力」の向上には、学区内のソーシャル・キャピタルを活用して社会教育行政施策を実施することが重要である。ところが、多くの取組は、事業効率の観点から自治体全域を対象にしたものが少なくない。これは、地区公民館においても同様で、1つの公民館が複数の学区を事業エリアとしていることもある。これは、理想的であるとは言えないが、予算や人員が限られていることを考慮すれば仕方ない面があるだろう。そのような条件下で事業を実施する場合には、いかなる視点を持つ必要があるのだろうか。

このことについて、2小学校が統合した後の学校支援ボランティアを例に考えてみよう。一般的に考えれば、それぞれの旧学区の地域住民が交流して、新たなソーシャル・キャピタルを構築することは望ましいだろう。ところが、本論の社会教育委員の事例に見るように、日常生活圏の学区を出て様々な行動を取ることは心理的な負担を生じさせる。面識が無いボランティア同士では、「楽しく」活動することができるとは限らず、その継続が困



難になることもあるだろう。つまり、それぞれの旧学区のボランティアを単に統合するのではなく、旧学区の関係性を大切にしながら活動を組立てることが肝要なのである。

そのためには、学校が統合された後も、旧学区でグループを作り、それぞれで活動を行う方法があるだろう。それであれば、旧学区内のネットワーク、つまりソーシャル・キャピタルがそのまま活用できる。実際の活動では、活動日や活動内容をそれぞれの旧学区に振り分けることも一案であろう。

ただし、常にボランティアの人員が確保できるとは限らない。それゆえに、これらの旧学区が連携・助け合うことは必要である。そのためには、両グループのリーダー間のネットワークを構築し、彼らを経由して双方のグループを支援することが肝要である。なぜならば、むやみな両グループの統合は、面識がないもの同士が活動するために、ボランティアが負担を感じて活動を辞退するリスクを生じさせるからである。それゆえに、第5章で示した通りリーダー間のネットワークを構築し、両グループのソーシャル・キャピタルが相互活用できるような仕組みづくりが求められるだろう。

このように段階的な相互交流を少しずつ行っていくことは、将来的に両学区のボランティアが次第に1つにまとまり、新たなソーシャル・キャピタルが構築される可能性を生むだろう。ただし、繰り返しになるが当面の基軸は旧学区にあること、性急なボランティア組織の統合は避ける必要がある。

このように、それぞれの旧学区のソーシャル・キャピタルを大切にしながら諸施策を検討することが、実際的で実効性があると考えられる。この視点は、複数学区にまたがる圏域で事業展開している公民館事業や社会教育施策にも応用ができるだろう。

## 第2項 理論について

### ① ソーシャル・キャピタル論を用いた研究の有用性

これまでの社会教育分野における個人の学習・活動の成果に関する多くの先行研究では、個人の能力や意欲に焦点があてられてきた<sup>1)</sup>。それらでは、力量のある職員やキーパーソンの存在の有無が実践内容に影響を与えるという結果が多くみられる。それでは、現場実践者がどのようなスキルを習得する必要があるのか、力量があるとされる社会教育主事等が若手職員をどのように指導すれば良いのか、について適切な示唆を与えることができていない。つまり、これまでの多くの先行研究は、社会教育主事等が「いかにあるべきか」は指摘してきたが、具体的に「どのようにすればよいのか」、「どのような視点を持てばよいのか」、「どのように力量を高めるのか」については、十分にその方策を示していない。

このような全体的な傾向がある理由の1つとして、これまでは個人間の学習や活動における関係性を明らかにできるような適切な分析視角が用いられてこなかったことがあげられる。ただし、この関係性に着目する必要性を述べた論考は存在しなかったわけではない<sup>2)</sup>。彼らが指摘した関係性のプロセスが、どのように「地域の教育力」を向上させるのかを明らかにすることができれば、社会教育主事等がどのような視点を持って諸施策を企画し、実施する必要があるのかが明確になる。

本論では、ソーシャル・キャピタル論を分析視角に用いて、「地域の教育力」向上に関する諸事例を詳細に記述して分析してきた。つまり、本論は、ソーシャル・キャピタル論

に基づく事例分析であり、従来の社会教育主事の経験に基づく事例紹介ではない。それゆえに、現場の社会教育主事が行っている実践と本論の諸事例について、比較・検討することがソーシャル・キャピタル論を用いることで可能になる。これは、従来のように多くの事例を確認し、培ってきた経験から活用できる事例を参考にするという経験則に基づく実践とは異なる。ソーシャル・キャピタル論を活用することは諸事例を詳細に分析し、一般化まで可能であるという点において優位性がある。このように、ソーシャル・キャピタル論は、これまでの経験に基づく職人的な実践から、エビデンスに基づく理論的な実践への扉を開く鍵となろう。

今後は、ソーシャル・キャピタル論を活用して、「地域の教育力」向上を目的とする諸施策の企画・実践・評価が積み重ねられていくことが必要である。その取組のプロセスにおいては、研究者が研究の成果を一方的に実践者に投げかけるだけでなく、現場実践者と研究者が互いに協力し、学び合うという新たな関係性が求められるであろう。

本論はソーシャル・キャピタル論を導入することで、実践研究を分析するための新たな視点を示すことができた。この成果は、今後の社会教育分野における研究に貢献することが可能であろう。しかし、その取組は始まったばかりであり、今後、いかにして研究を蓄積させていくかは、探求されなければならないだろう。

## ② ソーシャル・キャピタル論を用いた現場実践者の情報共有

ソーシャル・キャピタル論は、社会教育・生涯学習の研究成果を実践者が応用する際の手助けになる。前述の通り、社会教育主事がスキルを向上させるためには、長期間の実践の中で経験を重ねることが必要であった<sup>3)</sup>。それは、「職人、名人、ベテラン」という言葉に集約されるように、他者に実践上の要点を伝えることが困難であること意味する。その点において、ソーシャル・キャピタル論を用いた研究は、以下の通り実践者の取組に応用することが可能である。それは、a 他者が行った実践の理解・評価をすること、b 自分自身が行った実践の理論的な説明を他者に行うこと、c 実践の成果と課題を複数の者で共有することが一層確実になるということである。

この実践の成果と課題を複数の者で共有することが可能になるということは、極めて大きな意味がある。それは、実践者同士が事例分析を行う場合に「ヨコ」の情報共有が可能になるだけでなく、前任者から後任者への「タテ」の情報共有、つまり組織内の異動時の引継ぎが確実に行えるという点である。

前述の通り行政には、「地域の教育力」向上に取組む必要性が高まっている。それゆえに、事業の継続性が今まで以上に重要になる。しかし、行政における引継ぎは一般的に簡易に行われている。ことに、実践内容については事務的な内容以外の部分、〈事業を効果的に行うコツや要点〉といった、前任者の経験に基づく内容まで引き継ぐことが充分にはできていない。そのために、後任者が引き継ぐとしばらくの間は、実践内容が停滞してしまうことが少なくない。さらに、後任者が経験を積むことで実践内容の理解が進む数年後には、次の部署へ異動してしまう場合もあるだろう。つまり、実践内容の蓄積が適切に行われていないという問題が生じているのである。このような問題を解決するためには、社会教育主事が共通する「視角」としてソーシャル・キャピタル論を用いて、実践内容の根幹にかかわる部分も確実に引継ぎを行う必要があるだろう。

### ③ ソーシャル・キャピタル論を活用した社会教育主事の養成

さらに、前述した内容とも関連するのだが、ソーシャル・キャピタル論の活用は、社会教育主事の研修にも役立てることが可能である。社会教育行政の施策は、青少年教育、家庭教育、人権教育、環境教育、職業教育など非常に幅広い。それらの内容をすべて網羅的に行う研修には、膨大な時間を要することになる。それでは、現場実践者に対する研修としては、参加自体が困難になるという問題が生じる。それゆえに、網羅的に各分野を学ぶのではなく、実践を読み解くための分析視角としてソーシャル・キャピタル論を体得することが有効であろう。なぜならば、その分析視角を用いれば、施策の内容に関わらず、事業の理論的な企画・実践・評価が可能になるからである。

例えば、研修会で現場実践者が事例発表をする場合に、ソーシャル・キャピタル論を用いれば、どのような視点で発表者が事例を紹介しているのか、そして参加者がどのような視点を持って分析するのかが一貫したものになる。さらに、同じ視点で参加者同士が協議することで事例への理解も一層深まる効果が期待できるだろう。

このような社会教育主事の養成において、ソーシャル・キャピタル論を基軸に考えれば、地域資源をいかに把握するか、そのネットワークに埋め込まれた資源をいかに活用するかについてスキルを高めていくことが可能になる。いずれにしても、本論で示した内容の有効性は現場の実践者によって、その評価が行われなければならないだろう。

## 第2節 本論の課題と今後の展望

最後に、本論の課題と今後の展望について述べておきたい。

本論で取上げた事例は、ソーシャル・キャピタルが比較的豊富に蓄積されている郊外地域に限定されている。そのために、都市部での「地域の教育力」向上の実践にすぐさま応用ができるのかという疑問が生じるだろう。確かに、そのまま参考になるとは言えない面があるが、都市部であっても同じ小学校の同級生・卒業生というつながりや、昔ながらの商店街にみられるように人々の関係性が残っている場合がある。あるいは、ソーシャル・キャピタルが十分に蓄積されていないのであれば、これまでの多様な「地域づくり」の取組に、ソーシャル・キャピタルの視点を加えても良いのではないだろうか。

本論では、ソーシャル・キャピタルが比較的豊富に蓄積されている出丸・小見野地区を研究対象にしてきた。これらの地域で明らかになったソーシャル・キャピタルの蓄積のメカニズムが、大規模な住宅団地が存在する中山地区ではどのような状況なのか。その住民は、地域で子供を育てる活動にどの程度参加しているのか。団地の住民は、かねてより在住していた住民との意識の違いはあるのか。それらについて、本論を執筆する過程において疑問が生じてきた。それゆえに、今後、出丸地区・小見野地区の事例から得られた結果を基に、他地区についても調査・研究を継続したいと考えている。

### 注釈

- 1) 松田道雄「多元参加型コミュニティ講座像を学習者の視点でとらえる」『日本生涯教育学会年報』第33号, 2012, p28
- 2) 坂本登「変革期の青少年教育 ー家庭・地域の教育力が向上したいま傾注すべきは人

間関係の拡充支援－」『日本生涯教育学会年報』第26号，2005，pp123-124

- 3) 伊藤俊夫「第5章 提言に代えて－社会教育主事の専門性を高める」『社会教育主事の専門性を高める研修プログラムの開発に関する調査研究報告書』文部科学省国立政策研究所社会教育実践研究センター，2010，p56

## 謝辞

本論文は、著者が大正大学大学院人間学研究科の博士後期課程に在籍した5年間の研究成果をまとめたものです。私は大学院生と自治体職員という「二足の草鞋」を履くために、論文執筆の足取りは決して順調なものではありませんでした。それでも、論文を書き上げることができたのは、多くの方々の支えがあったからです。

とりわけ、主査の張江洋直教授には、研究に対する姿勢や論文の方向づけから詳細に至るまで、忍耐強くご指導をいただきました。副査の荒川康准教授には、地域社会をいかに見るべきかご助言をいただきました。同じく学外の副査として、秋田大学の原義彦教授には、社会教育・生涯学習の見地から貴重なご助言をいただきました。先生方からいただいたご指導が無ければ、論文を完成させることはできませんでした。あらためて心より感謝申し上げます。

この論文を執筆するにあたり、インタビューに応じてくださった川島町教育委員会、小見野公民館、小見野小学校、社会教育委員会、地域子ども教室の関係者の皆様には大変お世話になりました。このインタビューを通じて、社会教育活動は、地域の方々の「想い」に支えられた活動であることを改めて実感することができました。本論が皆様にとって何らかの参考になれば幸いです。そして、今後も地域社会でのご活躍を心よりお祈り申し上げます。

振り返ってみると、本論文を書き上げることができたのは、幸運な「縁」に恵まれたからだと感じています。なぜならば、2011年度に大学院に入学し、2013年度末に満期退学した私に、長谷川智子教授が復学を勧めてくださるとともに、復学後より張江洋直教授に指導をいただけるようにご配慮をいただいたからです。それだけではなく、在学中には人間学研究科の先生方・修士課程の学生の皆様、大学院事務局の皆様には常に励ましのお言葉をいただきました。さらに、勤務先である川島町役場には、多大なるご理解とご協力をいただきました。私は、このような多くの「縁」に恵まれることで博士論文を書き上げることができました。これまで支えてくださった多くの方々に心より感謝申し上げます。

最後に、私が大学院に在籍し論文を作成する際に支えてくれたのは家族でした。陰で見守ってくれた父と母、論文の完成を楽しみにしてくれていた4人の子供達 道成・まどか・かなで・美成、そして、いつも心の支えになってくれた妻の友美に感謝いたします。

2017年2月 春を待ちわびる川島町にて

神 田 雅 貴

**資料 1**

発言内容要約	
日 時	2016年7月12日（火） 19：00～20：32
場 所	小見野公民館 事務室
記録方法	小見野館長が、発言した内容を筆記した。そのため、言葉の語尾などは、正確に表記しきれていない場合があるが、話した内容の趣旨とは異なるないようにメモで確認しながら本要約を作成した。
インタビュアー	筆者（以降、「筆」と略記）
インタビュイー	館長（小見野公民館長）
発言者	内 容
筆 館長	公民館長として大切にしていることは何ですか。 社会教育法が基本であり、その範囲で取組を行うことが大切だ。その取組は、地域の人が出やすい環境を作ることが大切だと思う。多くの住民が公民館の取組を通じてつながりを持ってほしい。何かの縁があって小見野地区に住んでいる地域住民なのだから。生涯学習を推進するという意味では、地域の実情に即して、活動メニューを整えることが大切で、地域住民の活躍の場を作りたいと思っている。
筆 館長	小学校と地区公民館が協力し合うメリット・デメリットについて考えていることはありますか。 児童数が減っているので、子供（小学校）だけの体育祭では、あっという間に終わってしまう。公民館と小学校が一緒に行っているので、午後2時30分ごろまで実施できている。
筆 館長	<u>地区公民館と小学校が近くにあるメリット・デメリットはいかがですか。</u> <u>デメリットはないかな。（メリットは）施設が借りやすいこと。（公民館行事の）地区体育祭も、敬老芸能大会も、スポーツ大会もすべて公民館の施設ではできない。小学校の職員は協力的だ。例えば、地区体育祭の実行委員会へ校長、教頭、教務主任、体育主任が参加してくれる。共催行事とはいえ、会議のために19時30分まで、学校で待っててもらうのは申し訳ない（会議の開会が19時30分であるから）。昔（館長が公民館に関わる以前）は、地区体育祭の関係で公民館と学校でトラブルがあったこともある。今は、お互いが気遣い、尊重し合っているので上手くいっている。小見野（地区）はまとまっている気がする。</u>
筆 館長	小学校と公民館の関係が上手くいっている、いっていないことはありますか。 かつて、地区体育祭で公民館と小学校でトラブルがあったことがある。しかし、今はお互いが尊重し合っていて関係がうまくいっている。他の地区は分からないが、小見野地区はまとまっているように思う。
筆 館長	<u>小学校と公民館で備品の貸し借りはよくありますか。</u> <u>学校に物を借りることはあっても、貸すことはほとんどないかな（貸さないのではなく、貸すほどの備品が公民館に揃っていないため）。敬老芸能祭では、（学校に依頼して）小学生に敬老作文や1年生から3年生までにダンスを披露しても</u>

	<p><u>らっている。それと、会場は学校の体育館だし、紅白幕（敬老芸能祭で使用している 30mほどの長いもの）なども借りている。さらに、地区体育祭の練習で校庭も自由に借りることができている。これまで、学校に備品を借りるときに、「それは、学校の物だから」と渋られたことは1度もない。でも、それだから公民館は（学校に）ものすごく気を使っている。</u></p>
筆 館長	<p>小学校に協力を仰いでいることはありますか。</p> <p><u>「輪中の郷ウオーキング」や「歩け走ろう大会」（正月のウオーキング事業）に校長が参加してくれる。小見野小学校の児童は、完歩賞（30 km歩くこと）を取る子供がいるのだけれども、小学校が参加を促している。強力なバックアップがある。</u></p>
筆 館長	<p>公民館が小学校に協力していることはありますか。</p> <p>小学校の社会科見学で協力している。公民館の仕組と成り立ちを子供に説明をしたり、施設を見学してもらっている。</p>
筆 館長	<p><u>公民館事業や公民館長として参加した学校行事を通じて、子供と知り合いになったことや仲良くなったことはありますか。</u></p> <p><u>子供をみれば大体どこの家の子供か分かる。でも、こちらから積極的に話しかけるわけではないが。</u></p>
筆 館長	<p><u>学校へ行く機会は多いですか。</u></p> <p><u>学校には通知を届けたり、打ち合わせをしたりするので、（地区公民館の）事業を行う前には2回くらいは、直接学校へ行く。あと、学校の評議員なので会議の前に学校の中の見学を行うことがある。学校に行くと（子供が）『よく来る人だ』とニコニコしてくれる。（自分が）子供のころ、地区の運動会で万歳三唱をいつもする『万歳おじさん』という人がいたのを覚えている。いつも、赤いネクタイでスーツを着ていたのだけど。それと同じように、子供は（自分の）名前をわからないけど、顔は知っているのではないかな。原則、子供は地域が見守るべきだと思う。学校の外で子供と会っても声をかけるわけでもないが、暗黙でお互いが知っている。（知っている人がいる地域なので）子供にしてみれば、警戒心がない。</u></p>
筆 館長	<p>地域子ども教室と小見野公民館との関わりはいかがですか。</p> <p>地域子ども教室は、施設を利用している。ブルーベリージャムづくりで調理室・おりがみ・茶道・絵画教室で和室を利用している。地域子ども教室には、なるべく顔を出すようにしている。あと、公民館の駐車場周りに花を植えてくれるのはありがたい。公民館のイメージアップにもつながっていると思う。公民館長の役を受けたからには、（指導者でない活動日でも）なるべく地域子ども教室に顔を出すようにしている。顔を出すことは、その人の評価をアップさせるし、顔を出さないと「あの人は・・・」となり評価を下げてしまう。</p>
筆 館長	<p>学校支援ボランティアに公民館は関わっていますか。</p> <p>直接関わりはないかな。</p>
筆	<p>公民館の所属団体はありますか。</p>

館長	<p>「公民館清掃当番表」にある団体。（グラウンドゴルフクラブ・インディアクラブ・小学校PTA・小見野スポーツ少年団・ほなみ会・サラダクッキングクラブ・鳥羽井万作保存会・地域子ども教室）この団体は、盆踊りや地区体育祭などの各種事業への協力、定期清掃をやってもらっている。各団体には助成金を出している。</p>
筆 館長	<p>その他に意見など何かありますか。</p> <p>館長は、気配りが求められる。みんなにお礼をして、頭をさげる。頭が前にさがるばかり。そんな気持ちでなければ館長はダメだと思う。「ギブ・アンド・テイク」、やってもらったから、こちらもという感じかな。</p>
筆	<p>公民館と小学校とが協力して行われている行事は、具体的にどのように協力しながら実施されていますか。</p>
館長	<p>9月の地区体育祭は、実行委員会の会長は公民館長で、副会長は小学校長・PTA会長・区長会代表で実施されている。次年度に入学予定の子供を30mの徒競走に招待している。この通知は学校に頼んでいる。</p> <p>12月の七つの祝い（学区内の7歳になる子供＝次年度に入学予定者のお祝い）は、小学校長が来賓で参加している。校長には、子供を一人一人呼名してもらっている。会が始まる前に子供にしっかり返事するようにレクチャーしているので、元気よく返事ができている。</p>
筆	<p>1月の（地区公民館行事の）名刺交換会（新年会）は、町全体で行うか、現状のまま地区公民館ごとに行うか議論があるようですが、いかがお考えですか。</p>
館長	<p>町一本で行ったならば、地域（学区内）の人はいかないと思う。地域の人でやりたいのではないかな。知らない人が（大勢）いる中では、楽しくないし、苦痛な宴会になる。</p> <p>（この後、雑談なので省略）</p>
筆 館長	<p>ところで、<u>なぜ、小見野公民館は小学校の近くに作られたのですか。</u></p> <p><u>1979年に教育委員会にいたのだけれども、この辺は、元の公民館、小学校、農協が集まっていて、旧村時代の官庁街だったから。この土地を偶然にも、〇〇〇〇さんが、提供するという話があったので、この場所に決まった。</u>ここにある「開校百周年記念誌」に出ているような気がするので、読んでみて（書類棚の中の記念誌を取り出す）。</p> <p>この百年誌の発行には実行委員で関わったけれど、発行に当たっては、地域住民から寄付をいただいた。この寄付には、町内外に在住している出身者に声をかけて、大口の寄付を募るほうがよいという意見があった。しかし、あの時は、一人がだせば良いというのではなく、広く、薄く集めて、みんな（学区内の住民）が発行に参画している感覚を大切にしたい。さらに、他（学区外）からは寄付はもらわない方針にした。成功した人から寄付をもらうのは違うと思ったから。私達も参画しているというのが大切だと思った。</p> <p>東大塚（現在、この大字の行政区は八ツ保地区、学区は八ツ保小学校区であるが、かつては、小見野地区で学区も小見野小学校区だった）は、今は八ツ保小学校に</p>



	<p>子供が通学しているが、今の 70 歳代の方は、小見野小学校通学していた。記念誌を作成当時は、小見野地区で八ツ保小学校に子供が通学していたので、東大塚の人の寄付の額は半額にするという案があった。しかし、半額ではなく、全額を寄付したいという結果になった。現在は地区が違って、母校の発展は気にしているということだと思う。</p>
メモ	<p><b>【インタビュー時の経緯】</b></p> <p>小見野公民館長にインタビューの依頼をするために、依頼文書と伺いたい内容をまとめた資料を持参して小見野公民館に伺ったところ、その場でインタビューに応じていただいた。</p> <p>館長には、研究発表で使用するためのインタビューであることを伝えて、了解をもらっている。</p>

**資料 2**

発言内容要約	
日 時	2014 年 11 月 4 日（木） 15：30～17：12
場 所	コミュニティセンター 小会議室
記録方法	Y が、発言した内容を筆記した。そのため、言葉の語尾などは、正確に表記しきれっていない場合があるが、話した内容の趣旨とは異ならないようにメモで確認しながら本要約を作成した。
インタビュアー	筆者（以降、「筆」と略記）
インタビュイー	Y（地域子ども教室コーディネーター）
発言者	内 容
筆	<p>本日は、ご協力誠にありがとうございます。</p> <p>このインタビューは、学会発表・論文を作成することを目的とするものです。本研究成果は、現場で働く生涯学習関係職員、地域子ども教室等の実践者に役立つ内容にしていきたいと考えています。この調査結果の公表時には、地区名については発表しますが、個人のお名前までは公表しません。また、Y 様や関係者の方に不都合になる内容は公表いたしません。</p> <p>質問内容で、Y 様がお答えになりたくない内容については、無理にお話しただかなくて結構です。また、インタビューを途中で中止することも可能なので、ご遠慮なくお申し付けください。</p> <p>この一覧表（筆者が作成した 2006～2013 年度までの指導者の一覧表）の指導者（本事業では、指導者は「クラブリーダー」と呼ばれているので、インタビュー中では「指導者」ではなく、「クラブリーダー」という名称で質問をした。しかし、本論と整合性をはかるために、ここでは「指導者」として逐語録を作成している。）の 18 名について、①活動時の年代、②どのような団体に所属しているか、③どのようなきっかけで活動に参加するようになったか、どのような理由で、活動を辞めたか、ここに名前をあげている指導者について一人ずつ教えてください。</p>
筆 Y	<p>【Q】（男性 10 歳台後半 Y とは面識なし）についてはいかがですか。</p> <p>M（社会教育主事）に紹介され、「一緒にやってね」と言われた。関わったことがない年代でやりにくかった。他のボランティアと恋愛関係にあって、さらにやりにくかった。元々知り合いでないので、<u>連絡が取りにくく、むしろ連絡が取れなかったこともあった。</u>「<u>当日、来て子供と遊べば OK</u>」という意識だったのではないか。<u>危険な場面での（子供への）フォローもなかった。</u>準備不足で当日を迎えていたような気がする。この点は今も同じで、毎回違うことをやるので。Q は、学生が終わるので辞めたと思う。（実際は、大学 2 年生が終了する年度末に辞めている）</p>
筆	<p>【X】（女性 10 歳台後半 Y とは面識なし）についてはいかがですか。</p>

Y	M（社会教育主事）が声をかけて連れてきた。でも、Xさんが、中心になってやっていた記憶がない。若い人は、子供にとって若い人はうれしい存在。QとX以外は、保護者だったので、何かあると叱られるから。お兄さん、お姉さんは、ちょっかいだしても怒らないから。今、中学生がボランティアに来ると子供がまとわりつく。
筆	やりやすかったですか。やりにくかったですか。
Y	なんだからね。たまに来るお姉さんだったらよかった。Xも学生が終わるので辞めた。（実際は、大学2年生が終了する年度末に辞めている）
筆	【S】（女性 30～40歳台 Yの友人）についてはいかがですか。
Y	一番初めに引っ張り込んだ。Sの子供は（私の子供と）同級生ではないのだけれど、バレーで元々知り合いだった。初年度はボランティアで手伝ってもらい、2年目からは指導者になった。
筆	初年度からボランティアというより指導者という感じだった？
Y	そんな感じ。（自分の）子供が（地域子ども教室に）入っていると母親が来てくれる。1年目の様子を見て、大変そうなので（2007年度に）指導者になってくれたのだと思う。子供が卒業する（2012年度）までは、中心的に活動してくれた。2013年度からは、仕事が忙しく、年1回程度参加している。2010年度ころには運営が安定して、活動内容を任せられるようになった。そのころから、担当する回以外で都合が悪い日には、Sさんは手伝いで参加しないで済むようになった。
	Sさんは、2006年度の（公民館での）宿泊に来てくれて、 <u>「これではしょうがない、心配だ。」</u> という印象を持ったから、参加してくれるようになったのだと思う。Sさんの場合は、最初のころ（ボランティアになる前）は、自分の子供がやんちゃで心配だったから、最初は付き添いで会場に来ていたと思う。現在は、仕事が忙しく、子供も卒業したので、2013年度で指導者（Yは、指導日以外にも手伝いに来る者を「指導者」として位置付けている）は辞めることになった。
筆	【N】（男性 60歳台 元区長）についてはいかがですか。
Y	地域説明会（地域子ども教室の意見交換会）に区長の代表で来てくれた。「説明会に行ったからやるようかな～、やんなきゃいけねえかな～」という感じで引き受けてくれたように思う。Nさんは、（Yをふくめた）保護者（の指導者）と年齢の差があり、連絡とか取りにくかった。人となりは最初は分からなかった。今は、良いのだけれど。知らない近所のおじさんという感じだった。バレーで参加している公民館の団体長会議で、Nさんは見たことがあったので、少しは面識はあったが、性格までは分からないという感じだった。Nさんは、（サトイモ作りの）畑の準備をしっかりとってくれた。地味でコツコツやってくれた人。魚釣りの下見をして、（子供が釣りをする場所の）草刈までもやってくれた。（このようなことは）母にはできなかった。自分の畑を提供してくれてサトイモを作る活

動ができた。「そろそろ年だし、抜けさせてほしい」と言われた。（それで、活動を辞めた。）

筆 Y 【R】（女性 40歳台 Yの友人）についてはいかがですか。  
読み聞かせボランティアサークルと一緒に活動をしている。Sさんと同じで、コープの一般向けの教養講座の企画を行う仕事をしている。コープの仕事は元々、Mさんがやっていて、辞める時にSさんにバトンタッチした。そのような仕事をしているので、（Sと相談をしてRを）「指導者に引っ張っちゃえ」という話になった。PTAの副会長もやっていて、一生懸命な人。コープの仕事が忙しく、2012年度で辞めた。（Rは）子供が心配で最初は、ついてきていた。「毎日来ているなら、指導者やっちゃえば」といって、活動に引っ張り込んだ。YとSの2人で引っ張ってきた人。

筆 Y 【Z】（男性 50～60歳台 民生児童委員）についてはいかがですか。  
民生児童委員だったので、Nさんと同じく、説明会に来た。1年に1～2回しかこない。担当の時だけ。それに比べて、お母さんの指導者は、子供が地域子ども教室に入っている（担当でない日も）ボランティアとして来てくれる。段ボールハウス、新聞紙エアドーム、ねぶたづくりなど、母（親指導者）たちだけではできなかった内容ができた。私たちには無いアイデアを出してくれた人。最近は、「辞めたい」と言っているが、「1年に1～2回なのでお願いします」となだめている。

筆 Y 【M】（女性 30歳台 Yの友人）についてはいかがですか。  
子供が（地域子ども教室に）入っていたり、入っていなかったり（参加している年度と、そうでない年度がある）。企画は、得意なので指導者に入れたかったけど、子供が入っていないので、声をかけにくかった。アイデアがある人。ここ4～5年は、プリサードフラワーの先生をやってもらっている。手先が器用なので、工作はお願いしている。2014年度は、サンドアートをやってもらった。先生だけに、詳しく、作品の完成度も高い。1年に1回だけは参加している。

筆 Y 【D】（男性 40歳台 PTA会長）についてはいかがですか。  
木工をやりたいくて、大工のDさんに頼んだ。（地域子ども教室に）子供が入っていないのにやってくれた。指導をした後の年度に子供が参加している。元々、建設関係の組合で子供の指導をした経験があるので、すんなり引き受けてくれた。普段はとっても恥ずかしがり屋。頼んだ時に、PTA会長をやっていたので、断り切れなかったのかもしれない。  
出丸たんけん（クラブ）は、地域の人を知る、地域の素材で遊ぶ、地域の企業を知る、出丸を好きになって、大きくなって出丸地区から出て行っても戻ってきてくれる人になってほしいと思っている。「やっぱ出丸っていいな」という人にな

ってほしい。だから、地元の人に頼みたかった。また、竹馬や、グラウンドゴルフを高齢者と一緒に楽しむことで、いろいろな年代と関わりたい。出丸の人と関わりを持って「地域で子供を育てよう」というキャッチフレーズを実現したい。  
(Dさんには、) 2014 年度にも水鉄砲づくりを頼んだ。そのときに娘が中学生のボランティアで手伝いに来ていた。

筆 Y 【A】 (女性 30~40 歳台 Yの友人) についてはいかがですか。  
バレーボールの仲間、これまで、ズーと来てくれていた。未就学の子供と一緒に連れてきていた。Sさんも下の子供を連れてきていた。小さい子供を連れていけるから母も参加できる。2015年(2014年度末)には子供が卒業してしまうので、続けてくれるかな。  
子供を怒れる人で頼りになる。でも、子供が卒業すると毎回手伝いは頼みにくい。子供が来たついでに参加することもないし、中学校行事があるので頼みにくくなる。お子さんがものすごくシャイだったけど、(その子供が) 剣道(のスポーツ少年団)に入ったのは、出丸たんけんにいる仲間がいたからからではないか。

筆 Y 【P】 (男性 40 歳台 Yの夫) についてはいかがですか。  
指導者でないころも(記録上では、2010年度の指導者である)、夫なので陰で支えてくれていた。本当は、(理科の先生なので) 実験教室をやってほしかったけど、チャンスが無かった。他の父親に指導者を頼むときに(私と他の父親の) 間に入って調整をしてくれた。「俺もやるから、一緒に指導者をやって」みたい。頼まれたほうも仲良しだから断りにく。「1年に1回ならいいかな」と(夫の友人は) 言ってくれる。元々来ていて手伝っていたので、予算があるときに名前を載せようということで指導者になった。私が大変なのが分かっているから手伝ってくれたと思う。

筆 Y 【J】 (女性 50~60 歳台 民生児童委員) についてはいかがですか。  
担当に名前が載っていても来なかったり。「当日行けばいいの」くらいに思っていたのかな? 本人が民生委員を辞める時に、「次の民生委員に引き継いだほうがいい?」と聞かれたけれど、こんな状態で引継ぎをされても困ると思った。現在の民生委員には、声をかけていない。年代が違うし、やりにくい面があるのかも。同じようにPTA会長、(公民)館長・主事を(他の地区のように指導者に) 入れるのは、無理がある。PTA会長は、自分の子供が(地域子ども教室に参加して) いないとやりきれないし、PTA会長が指導者をやっているから子供がその為(だけに地域子ども教室) に入るというのも可愛そう。(他の地区ではPTA会長は、自動的に当て職で指導者になっている地区がある) 当て職的に依頼するのは、本人が大変なので頼みにくい。子供が入っていて、来てくれるのはいいけれど。  
Jは、地域説明会に来ていた。Zさんに頼まれて、しぶしぶ来ていた感じかな。

筆 Y	<p>【H】（男性 40歳台 Aの夫）についてはいかがですか。</p> <p>花火の時（公民館に宿泊した時に実施した）に、妻（A）に頼まれて参加したのがきっかけ。私の家とは家族ぐるみの付き合いをしている。金型職人なので何事にも細かく、器用な人。現在では、自分で（バーベキュー）コンロを自作して、活動の時に、そのコンロで焼き鳥を焼くのを担当するようになった。（活動終了後にお楽しみイベントとして焼き鳥を焼いて、みんなで食べる機会がある）楽しいから続けている。子供が辞めたらやめちゃうかな。</p>
筆 Y	<p>【T】（女性 30～40歳台 Yの友人）についてはいかがですか。</p> <p>元々、都内にいて、2008年度に子供が出丸小学校に入学した時に、（出丸たんけんクラブ）に入会した。そのころから子供と一緒に来ていた。〇〇（Yの長男）とTの子供が同級生で、バレーに入っている。</p> <p>「どうせ来ているならば、指導者にならない？」と声をかけた。2012年度から指導者になった。SさんやMさんが年間1回くらいの活動になったので、「そろそろ私が手伝わないといけない」という心配をしてくれる人。参加する中で覚悟を決めたのでは？子供と一緒に来る母親の中には、そろそろ声がかかると思っている人もいると思う。でも、全体がうまくいかなくなりそうな人には声をかけない。私が苦手な人ならばよいが、現在のコーディネーターのTさんが振り回されてしまうような人はダメ。Tは、責任感が強い人。すべてをしょい込んでしまうのでつぶれないか心配だ。私は、本来ならば、1年早く（コーディネーターを）辞めるつもりでいたが、Tが小学校のPTA副会長を「Yさんが何年もやるのは大変」といって変わってくれた。そのこともあったので、辞められなかった。Tは、現在（2014年度）、コーディネーターをやっている。</p>
筆 Y	<p>【K】（女性 30歳台 Yの友人）についてはいかがですか。</p> <p>読み聞かせで一緒だった人で、あとからバレーにも入った。〇〇（Yの次男）とKの子供は同級生。</p> <p>「Kちゃんもそろそろやりなよ」と周りの指導者から言われて指導者をやりだした。子供は中学生だったし、元々子供と一緒に来ていたわけではない人。普段から家族ぐるみの付き合いがあるから、私が頼んだので（指導者を）やってくれた。指導者は、1年で終了したが、家が、自転車屋なので、今でも資材を提供してくれている。</p>
筆 Y	<p>【C】（女性 40歳台 Yの友人）についてはいかがですか。</p> <p>読み聞かせで一緒だった。〇〇（Yの長男）と同級生の（子供がいる）母親。最初の頃から、人手が足りない時にお願いすると手伝いには来てくれていた人。親子レクリエーションには、参加者として毎回来ていた。人前に立つのは好きではないタイプ。2013年度には、一番下の子供は中学1年生になっていたが、指導</p>

者になってくれた。  
グリコ工場見学にも参加していて、彼女自身も楽しんでいて。参加している母（親の指導者やボランティア）は、基本的に楽しんでいる。

筆 Y 【E】（女性 30歳台 Yの友人）についてはいかがですか。  
〇〇（Yの長男）と同級生の（子供がいる）母親。今は、バレーボールで一緒だが、もともとは、子育てサークルで一緒だった。（筆者：出丸公民館長の娘？）そう。  
一番上の子供が1年生（この子供は現在中学1年生）のころから子供と一緒に（見学や手伝いで）参加していた。以前は、のびのびキッズ（子育てサークル）で一緒に活動していた。SさんやMさんの子供が卒業して活動回数が減ってきた世代交代の時期に、〈そろそろ指導者をやる時期になった〉と自分から感じてくれたのでは？こちらも、何となく、「そろそろ番だよ」と声掛けはしていた。彼女には、将来、コーディネーターになってもらいたいと思っている。長い間、（子供と一緒に来て）様子を見ているので、子供の前でしゃべれるし、他の指導者を含めて、場慣れしている。危険な（気になる）子供も誰か分かっている。ずーと来ているので子供の様子が分かっている。消防署で見学をしたときに、親が子供を迎えに来なかったことがあった（迎えがあることを保護者は忘れていた）。Eは、子供の父母が仕事をしていることや祖父の耳が悪いことを知っていたので、電話をかけても無理な（対応ができない）ことを知っていた。地元の情報を持っている母親が指導者になることは（意義が）大きい。

筆 Y 【V】（女性 30歳台 Yの友人）についてはいかがですか。  
町の給食センターで、派遣会社から派遣されて働いている。上の子供は卒業したが、下の子供が顔見知りで、なるべくついてくるようになった。調理の活動がある時に指導者になってほしいと頼んだが、今年は、体調が悪いので頼んでいない。体調が良ければ手伝いはすると言ってくれている。

筆 Y 【I】（女性 40歳台 Yの友人）についてはいかがですか。  
同じ4区（学区を5分割した区域の1つ）に住んでいる。町外で学童の指導員をやっていた。子供と一緒に来て、活動の中で、怪しい（けがをしそうな、もしくは気になる）子に自然についてくれる。今年（2014年度）も指導者だけど、今年からコンビニエンスストアでアルバイトをしているので、日程が合いにくくなってしまった。子供は、母親と一緒に来るのを嫌がるので、班行動をする時には、母子が一緒に班にならないように配慮している。

筆 ありがとうございます。引き続き指導者・ボランティア・協力団体として関係した団体について、どのようなきっかけで参加したのかを教えてください。

Y	<p>【J A女性部】（指導者）についてはいかがですか。</p> <p>おばあさんと交流を持ちたいと考えていた。隣のおばあちゃんに相談をしたら、（その人が）J A女性部に入っていて、J Aとお饅頭づくりをやることになった。このことがきっかけになって、私がJ A女性部に（断り切れず）入ることになった。</p>
筆 Y	<p>【中学生】（ボランティア）についてはいかがですか。</p> <p>年度当初の1回目は、結構来るが、部活が始まると来ない。でも行ってみたいと思っているようだ。部活を休んでいきたいという子供もいる。社協経由で卒業生（現在の中学生）がボランティアに来る。（社会福祉協議会の夏休み体験ボランティア）。でも、社協とは、必要な人数を依頼しても、中学校に正確に伝わらないなど、やりにくい。</p>
筆 Y	<p>【民生児童委員】（指導者） → 前述の【Z・J】で聞いているので質問しなかった。</p> <p>【公民館長・主事】（指導者・施設提供等）についてはいかがですか。</p> <p>公民館には施設を使わせてもらっている。（事業記録やお知らせ）などの張り紙を貼らせてもらっている。活動で作ったプリンターを公民館に展示してもらったり、盆踊りの時に、作成した灯籠を飾ってもらっている。竹とんぼ作りを指導してもらったことがある。</p> <p>盆踊りの時にPRしてくれる場を用意してくれたり、お菓子のプレゼントを子供にしてくれたり、お茶を用意してくれるなど、気にかけてくれている。公民館とは、頼りすぎず、良い関係にあると思う。</p>
筆 Y	<p>【小学校】（指導者・施設提供等）はいかがですか。</p> <p>小学校には体育館や校庭等の施設を借用している。（前任者の）〇〇校長は、親子レクに来てくれたし、（現在の）〇〇校長は、アイスの差し入れをしてくれる。（事務員の）〇〇先生は、活動記録を作成し、学校の玄関に貼ってくれた。その他には、チラシ配りや、物品を借りるなどしている。</p> <p>半分以上の子供が入っていると学校もしらんぷりできない。</p>
筆 Y	<p>【青少年相談員】（ボランティア）はいかがですか。</p> <p>青少年相談員の〇〇さんは、子供が覚えている。昔の自分のことを知っている人がいるところでは、悪いことはできないし、声をかけてもらえればうれしい。自分から予定表を送ってくれとも〇〇からは言われた。</p> <p>活動の中では、役に立ったとは言えないけれど、子供にとっては意味がある人だった。Rさんの（単身赴任中の）夫によく似ているので、Rの子供が良くなっていた。コンビニで〇〇と会ったときに、声をかけてもらって、（Yの）子供は嬉しそうだった。</p>



筆 Y	<p>【子ども会】（指導者・ボランティア）はいかがですか。</p> <p>子ども会の指導者の内輪でもめ事があり困った。かわじマン（子ども会と青少年相談員が中心になって結成した戦隊ヒーロー）が始まり、忙しかったようだ。（だからあまり来なかった）</p>
筆 Y	<p>【グラウンドゴルフクラブ】（指導者）はいかがですか。</p> <p>おじいさんと交流をさせたかったので、グラウンドゴルフクラブの会長に声をかけた。おじいさん・おばあさんがいっぱいの方が良かったが、役員だけで、自分の孫がいるのに行けない人がいた。</p> <p>「どこの家の子だい？」と子供に声掛けをしている。おじいさんは、大体どこの家の子供か分かるようだ。おじいさん同士の会話を盛り上げる効果もあるかもしれない。最近は、活動後にお茶や、おにぎり、トン汁を活動後に一緒に食べている。</p>
筆 Y	<p>【保護者】（ボランティア）はいかがですか。</p> <p>家で父と遊ぶのは長く遊ばないし、ゲームが多い。一家族でやるよりも、大勢でやると楽しい遊びを考えている。レクとか大人も本気でやる。大人の本気の姿を子供に見せたい。お互いが本気なので、子供の成長と大人の衰えを再確認する機会になっている。父は他の家の子供の顔が分かり、地域で見守る目、自分の子供との違いを知る機会になる。来た父親同士で仲良くなり、話をしている。違う学年の父親同士で仲良くなっている。母はよく学校に行くので何となくほかの学年の母親が分かるが、父は分からない。</p> <p>父親が来たときは最大限に活躍させる。仕事を頼むと、ボーっと見ている時よりも充実感がある。「〇〇くんのお父さん」といって紹介すると、子供も大人も「あーそうなんだ」と知る。サイクリングでも要所に立たせて安全の確認をするために父親に頼む。宝探しは、父親に宝を持たせて、父親を子供に探させる。父親同士で話をせざるを得ないようにしている。父親は、楽しんでいる。楽しいと翌年も来ようかと（父親は）思う。父親は持って行きようだと思ふ。何回か来ている父親は子供が大きくなり手が離れると、サイクリングでは危険個所に自分から立って子供を見てくれていたりするようになる。</p> <p>公民館に宿泊しているときに、毎年、消防団が差し入れてくれる。消防団員の子供はほとんど（出丸たんけんクラブ）に入っている。夜泊まらないで、差し入れを持って帰る子供に、〇〇ちゃんのお父さんが差し入れをしてくれたからお父さんと会った時にお礼を言うように話すと、その場にいた母親たちは私が気を使っていることに安心をしているようだ。</p>
筆	<p>あと、一つだけ地域子ども教室の全体的な質問をさせてください。（Yの帰宅時間が近づいたため）本事業は、学区単に行うのと、町全体で行うのはどちらが望</p>

Y	<p>ましいと考えますか。</p> <p>全体は無理。例えば、あっちこっちから知らない同士の大工（指導者）が来てもらっても困る。年1回ならばまだしも、連絡も取りにくいし、收拾もつかない。学年別ならばいいけれど……。他行との交流はいいことだが無理だと思う。（他の学区の会場では、親が送迎をする必要が生じる可能性があるので）親が送れなければ、（その実施日は）参加させられない子供が出る。</p>
メモ	<p>① Yは、和暦で発話しているが、本論と整合性を図るために、西暦に改変している。</p> <p>② Yは、「指導者」のこと「クラブリーダー」と発言しているが、本論と整合性を図るため、「指導者」に改変している。</p>

**資料 3**

逐語録	
日 時	2016年7月16日(日) 9:37~11:32
場 所	出丸公民館 和室
記録方法	Yが、発言した内容を録音するとともに筆記した。発言内容は、そのまま本逐語録として表記した。
インタビュアー	筆者(以降、「筆」と略記)
インタビュイー	Y(地域子ども教室コーディネーター)
発言者	内 容
筆	前回のインタビューを基に論文を書いているのですが、その内容があっているのかの再確認と、追加で聞きたいことがあるのでお願いします。
	Yさんが出丸地区で所属している団体を聞いた話を基にまとめたのですが、バレーボールチーム・読み聞かせボランティアサークル・PTA・地区公民館・地域子ども教室で合っていますか。
Y	あとは、JA女性部だね。
筆	JA女性部は、出丸地区の集まりですか。
Y	そうそう。
筆	地域子ども教室の料理教室を通じて入ったとうか、入らされたのですね。
Y	毎年世話になっているのでね。
筆	読み聞かせボランティアサークルは、どのくらい在籍していましたか。
Y	上の子が小2から中3までだから、8年間在籍していた。
筆	PTAは子供が小学校に行っている間ですね。(現在、子供は、中学生と高校生)
Y	そうです。
筆	公民館は、バレーボールの代表で顔を出していたというのでいいですね。
Y	はい。でも、バレーの場合は、いろいろ公民館(の主催事業)によられてさ、グラウンドゴルフとか、ソフトバレーとか、町民体育祭とか、フラバールとか、役員じゃなくても公民館行事には参加している。
筆	すべて、競技者として参加している?
Y	そう、協力者じゃなくてね。「バレーで何人お願いします」ってね。盆踊りも出るしね。あと、「新春歩け走ろう大会(公民館主催のウォーキングイベント)」
筆	「賀詞交歓会(公民館関係者の新年会のような行事)」は?
Y	あれは、役員だから行くけど。盆踊りは、(バレーボールサークルは)来るものという感じになっているから、練習にも参加するし。そこらへんのおばさんから、バレーは来るものという風になっていて、「たのまあな(頼のまあな)」という感じ。あとは、町体(町民体育祭)か。これは、役員として、あとはオープン参加の競技に出ている。
筆	役員として出ているのは?
Y	盆踊りと、地区体育祭と、町体かな。町体の慰労会(反省会・飲み有)は、最後に挨拶させられちゃうんだよね。

筆	なるほど。次にバレーボールサークルのことを伺います。メンバーの募集方法は、広報紙などの媒体による一般募集ではなく、P T A や近所の知人に直接声をかけて、勧誘するというものでよいですか。
Y	はい。
筆	次に、活動内容を教えてください。活動日・活動時間・所属機関・大会出場回数・バレーボール以外の活動をお願いします。
Y	基本は木と土。木曜日は剣道が 8 : 00 まで使っているから 20 : 00 ~ 21 : 10、土曜日は、19 : 30 ~ 21 : 10 くらいまで。出丸小学校の体育館をつかっているけど、使えない時はコミセン（コミュニティセンターの体育館）を使っている。
筆	出丸公民館の所属団体ということで良いのですか。
Y	うん。そこ（出丸公民館の役職員名簿）にも入っているしね。
筆	バレーボールの連盟には、所属していますか。
Y	町と比企郡市だね。大会は、町が 2 回、比企郡市が 2 回、その他に 2 ~ 3 回あるかな。
筆	バレーボール以外の活動は。
Y	あれはやる。新年会。で、あとは試合の後で反省会というか打ち上げ。あとは、普段から仲がいい人達だからバレーとしてではなく、別なグループとして、ほぼ同じメンバーで日帰り旅行とか、最近は食事会とかある。あ、そういえば、公民館の研修会にも（バレーボールチーム）に声がかかっているな。
筆	P T A とか読み聞かせボランティアサークルとダブっている人はいる？
Y	うん、P T A もそうだけど、読み聞かせは半分くらい同じ人かな。
筆	ありがとうございます。あと、プライベートなことを聞きますので、いやでなければ教えてください。Y さんは、結婚されたのは？
Y	1998 年で、そのまま出丸だ。（夫の祖父母と同じ敷地内で半同居）
筆	すごいですね。
Y	でしょ。家付き、土地付き、じじばば付き。
筆	フルセットですね。
Y	田んぼも付いているしね。
筆	なるほど。話は戻りますが、バレーボールサークルに入ったきっかけは？
Y	子育てサークルに S さんと M さんがいて、それで誘われたんだ。2002 年かな。代表をやったのはいつだろう。2015 年と 6 年前、2009 年かな。
筆	その前はないですか？ 2006 年か 2007 年に公民館でグラウンドゴルフクラブの代表と知り合ったようなのですが。
Y	結局さ、行事があると（公民館から）呼び出される（役員として動員される）からさ、代表じゃなくても知り合いになる。P T A の副会長もやったからさ、それでも知り合いになる。
筆	グラウンドゴルフクラブの代表とは、バレーボールクラブの代表として知り合ったというよりは、バレーボールサークルの一員として公民館行事に参加して知り合ったということですね。

Y	そうかもね。
筆	慰労会があるのは町体（町民体育祭）だけですか。
Y	地区体（地区体育祭）もあるね。
筆	地区公民館の事業の前には、団体長を集めた会議が行われていますか。
Y	はい。
筆	団体長会議ですか。
Y	団体長会議。
筆	賀詞交歓会は。
Y	「歩け走ろう大会」が終わったあとに、一度帰ってからやっている。
筆	どのような雰囲気ですか？
Y	団体の座る場所が決まっていて、「あ、今年役員さんね。前も一緒でしたよね」みたいな感じ。結局、バレーからは一人しか行かないからね。ゴールデンウィーク頃の新旧役員会の時だけは2人。
筆	みんな知り合いみたいな感じですか。
Y	そう。すごく盛り上がって、話し声が聞こえないくらい。すごく賑やか。
筆	反省会は、公民館でやっていますか。
Y	公民館。
筆	ありがとうございます。次は地域子ども教室についてですが、以前聞いたこともあるので申し訳ないのですが、Qは〇〇君なのですが、なかなか事前準備もままならない感じで合っていますか。
Y	子供は若いお兄さんが来て楽しそうだったが、全体を見る点ではどうかなという感じだね。
筆	私が二人に無理をさせてしまいました。
Y	そうだね、最初の何年かは大変だったね。彼は2年間やったんだっけ？
筆	そうです。
Y	子ども会のXさんとの仲も微妙だったし、やりにくかった。
筆	Sさんが、最初に協力してくれた人だと思うんだけど、2006年はボランティアで、2007年が指導者でよかったですか？
Y	うん。
筆	Sさんとの普段のお付き合いはどのような感じですか？
Y	<u>バレーボールと読み聞かせが一緒だし、私たち「はるの会」という遊びに行く会があるのね。日帰り旅行に行くような会で、それも一緒だしね。</u>
筆	お子さんの年齢は近いのですか。
Y	次男の2つ上と長男の1つ上。
筆	近かったんですね。PTAの役員は一緒にやっていますか？
Y	やっていない。
筆	あえて聞くのも、あれですが信頼している？
Y	そうだね。 <u>一生懸命だしね。責任感もあるし、以外に冷静に見れる人だからね。コープ（生協）の会員さんを対象に何々教室の企画をやっているよ。エリアマネ</u>

	<u>ージャーみたい。それを仕事にしちゃった。逆に私がコープに引っ張られた。断ったけどね。(Sは、)年齢が三つ上で頼れる存在。</u>
筆	なるほど。
Y	<u>だけれども、以外なボケ感があり、完璧じゃないところがまたいい。お互いに。突っ走っちゃう人だけでも困っちゃうじゃん。あー私、出丸に嫁に来てよかったね。バレーに入ってよかったね。仲間がやっぱりできたもんね。</u>
筆	バレーに入って仲間が増えたんですね。
Y	そうでもなかったら、(地域に)どういう人がいるか分からないじゃん。まして、川島幼稚園に行っていないから。小学校に入っても知らない人ばかりだったもんね。
筆	川越市の幼稚園だったんですね。
Y	でも、Sさんは、でも子育てサークルで知り合ったか。バレーに入ったから一回り上の世代と知り合った。あの頃は、若妻会があったけれど、4区(3つの大字)の人ばかりだったから。
筆	Sさんがいて助かったなということはありませんか。それまでは、知り合いではない人(Q)とやっていたと思うのですが。
Y	<u>連絡が密にできるし、親目線で子供をみられる。</u>
筆	<u>安心ということ。</u>
Y	<u>そう。事前準備・片付けもキッチリできる。</u> まずは、連絡が取れるのは大きかった。
筆	Qとは、連絡が取りにくかった？
Y	だってさ、学生でしょ。 <u>「大学生は、この時間は何をやっているの？メールでは伝わらないし、電話しても暇でないかもしれない」という遠慮があった。学生であつても、女の子だったらもっと連絡がしやすかったかもしれない。</u>
筆	Sさんは、安心感があるんですね。
Y	そう、若者は楽しいことばかり目が行っちゃって、その周りに目がいかなかったりね。若者は盛り上げてくれるけど、危険なことまでは、考えていないところがある。子供はそういうの(スリルがあること)が好きじゃん。
筆	そうですね。ところで、Yさんは、どのような視点でクラブリーダーを選んだんですか。
Y	私が頼んだ人？
筆	はい。
Y	身近な人。動ける人。自分の本当に仲のいい人だね。すると、結局バレーボール、子供が同学年とか。良いのか悪いのか分からないけどね。
筆	良いと思いますけどね。他の地区は、高齢の方がコーディネーターだけど、やっぱり同級生にお願いしているんですよ。
Y	知り合いに頼むしかないという感じですかね。
筆	そうだね。知らない人には頼めないし、グラウンドゴルフの人に当日のことを頼んでも、「ほら、何時に行けばいいんだろ」で終わっちゃうから。

筆	世代が違うからやりにくい？
Y	世代が違うから関わってもらいたいんだけど、子供とおじいちゃん、おばあちゃんと関わるいい機会なんだけど、むこうは「当日、子供とちょっと遊ばばいい」という感覚。
筆	やりのくさはあった？
Y	こっちの思っていることが伝わらない。本当は、大勢のおじいちゃん・おばあちゃんと出丸たんけんの子供でと思うんだけど、役員しか来ないとか。だけど、役員以外のおじいちゃん・おばあちゃんも「自分の孫が居るから一緒にやりたかったんだけど役員しか出れなかったんだよ」とか、そんな感じだったよね。
筆	普段接点がないとやりにくいな、というところですかね。
Y	うん。だださ、NさんもZさんも異色なところというかね、地域の方だよな。
筆	やりにくいところがありました？
Y	Zさんは、段ボールハウスのために来てくれる人というか、担当が決まっていたから、いてくれてよかった。連絡が取りにくいのは取りにくいけれど、「時期になりましたよ」みたいな感じで。あれは、私（母親の指導者）たちではできなかつたし、Nさんは魚釣りの場所を探してくれたり、サトイモの畑を貸してくれたり、やっぱあれは私たちではできなかつたね。魚釣りの場所の草を刈ってくれたり。Nさんは、公民館に泊まったんじゃないかな。泊まった気がする。それですごく朝早くに、花火のごみを拾ってくれた。私たちの気が付かないところをやってくれた。決して表立ったところに立つわけではないけれど、みんなの前で話をする人もない人だけど、黙々と私たちが気付かないところをやってくれた。でも、2～3年で辞めちゃったけどね。「はあ～もう他の人に代わってもらいてえやな」とか言って。
筆	逆の視点になるけれど、出丸に知り合いがいなかったら指導者は確保できたと思いますか？
Y	一番初めのような状態だね。生涯学習課に頼むとかね。知り合いが居なければ、コーディネーターは受けなかつたよ。
筆	若いQ君が中心だったころと、2年目以降のお母さん方が中心になったときの違いとか変化を教えてください。
Y	何やったか忘れちゃったね。
筆	活動内容でなくていいです。
Y	<u>母親が入ってくれたから、事務的なことも頼めるようになった。（教室で使う物品の）買い物も頼めるようになった。子供達を知っている人達だから、「この子とこの子がくっつくと大変」とか「あの子は、今怪我をしているところ」とか、</u> <u>普段の子供の様子を知っている人が多いと、計画が立てやすい。</u> うちより、Sは子供が2つ上だったから <u>私の知らない子供が連絡なく欠席しても、Sは「ちょっと、連絡してみよう」とか、「あの母親じゃ忘れちゃったのかな」とか（普段の付き合いがあるから様子がわかり対応ができる）。</u> でも、Qは、それはできない。

筆	メリットはあったということですね。
Y	そう。全く子供達を知らないQ君よりもね。本当にその時やって「(Qは)じゃあね」って帰っちゃうじゃない」
筆	話が変わってしまうかもしれませんが、Yさんが連れてきた(お母さんの)Sさん、Mさんたちは楽しかったと感じていると思いますか？
Y	うん。 <u>(指導者の)MやSは、楽しんでた。内容が失敗だったから次はその活動をやめると言うのではなく、「次はこうしよう」とより良くしようとしている。この人達は、クラブリーダーはやめたけど、Mはサンドアート、Sは食育と、その回だけの指導者は今でもやってくれている。こういう機会でもないと子供に教えることはないから。</u>
筆	楽しかったんですね。
Y	うん。
筆	子供に教える機会も、このような機会でないともあまりないですね。
Y	そう。あと、その人達(母親指導者)にしてみると、 <u>自分の子供が周りど、どのように関わっているかチェックできる。ちょっと、いばっているかな、あの子には言われるがままかなとか。</u>
筆	そのメリットは、自分の子供が地域子ども教室に参加しているからですね。
Y	うん。家の子供は「いつも怒られるのは俺だって怒っていたけどね」。何人かのうるさい子供がいても、自分の子供を怒らないで他人の子供を怒るわけにいかないでしょ。どうしてもね。俺だけが喋っていたわけではないんだよねって。共通の話題もあるけれども、彼なりに納得いかない部分もあったと思う。これが、違う人がっていたら、彼はもっと違う楽しみ方ができたかもね。常に見られているというチェックの目が。(笑い)
	出丸たんけんに入っている子はね、お世話になった人を覚えていて、今(当時の子供が)コンビニで働いている子が多くて私と会うと「誰だっけ、誰だっけ」みたいなの。もう大きくなって、大学生くらいになって「〇〇くん、バイトしているんだ」って声掛けると、「なんで俺のこと知っているんだっけ」みたいなの。「出丸たんけんできさ(居たでしょ)」というのと、「あーそうだった！」みたいなの。あとは、向こうからお辞儀してくる子もいるしね。やっぱり子供にしても自分が見られているんだなという目と、なんていうのかな、見守られているという面もあるんじゃないのかな。普段の生活でそこらへんでチャリ乗っていてもね。あと、町のイベントで向こうから「Yさん！」と声掛けてくれる。
筆	それはうれしいですね。
Y	そう。ちょっと恥ずかしいのとね。
筆	関係が、(小学校卒業後も)続いているんですね。
Y	そう。今も(コーディネーターはやめたけど)指導者として行っているしね。
筆	卒業生が遊びに来るといのはあるんですか？
Y	ある。中学生のうちには、弟や妹がいると部活が休みだから来たとか、あとサイクリングの時も危ないところに立ってくれたりね。あと、夏休みの社協を通じてく



	るボランティア（社会福祉協議会が実施している中学生の夏休みボランティア体験）も卒業生が多い。それに、もれた子供も、「個人的に来ました」とかね。子供が最後の活動の時に、「中学校に行ったら手伝いに来ます」という子供が多いんだよね。
筆	つながっているんですね。
Y	うん。子供の中には、「スポーツ少年団はやりません、出丸たんけんはやります」というね、同レベルに考えている子もいるんだよね。「俺、6年間やったからえらいでしょ」みたいな。
筆	地域で声をかけるとかは、他の指導者も同じですか？
Y	学年が違って「ああ」みたいなね、ある。子供が中学生になって分かったのは、たとえば小学校から（地域子ども教室の）お知らせが配られたかもわかるし、やりやすかった。手紙はちゃんと配ったのかとか。今のコーディネーターのTさんは、子供が中学生になってしまったのでやりにくいみたい。小学校の先生もわからなくなっているから。
筆	それはやりにくそうですね。
Y	だから、（コーディネーターの役割を）次の人に渡しちゃいたい気持ちもあると思う。あと、何年やればよいとか先が見えるといいけれど。役場はどう考えているのかね。（小学校合併後に地域子ども教室も新学区に合わせて統合するのか、否か）
筆	小学校の合併もあるしね。三保谷と一緒に（地域子ども教室）をやるのは難しい？
Y	一緒にやるのはいいことかもしれないけれど、これまでそれぞれやってきた流れもあるし、やっぱり出丸っていうものを大切にしたいという気持ちがあるし、一緒にやりたくないというわけではないけれど、なんていうのかな、学校は無くなっちゃったけれど、出丸っ子は出丸っ子なんだよみたいな。だからこそ、地域の人と関わって何か企画したほうが良いと思うよね。
筆	ありがとうございます。グラウンドゴルフクラブが指導した時の様子やそのあとのエピソードを教えてください。
Y	班に一人ずつおじいちゃんが割り当てられていて、「どこどこさんちの子かい」という会話をしていると思う。そのあと、年寄だけになったときに「だれだれさんちの子と一緒にだった」という話はしていると思う。で、クラブを振り回しちゃうような子供がいれば、注意をするよね。私たちが注意をするよりも効果がある。でも、意外と孫を見守るような感じで見ているよね。でも、あの場から帰っちゃうと、その後あいさつができていないかはわからない。でも、家に帰って子供がどこどこのおばあちゃんと一緒にだったという会話ができていないかな。
筆	おじいさん、おばあさんは、楽しかったよとかいう話は聞いていますか？
Y	どうかな。JA女性部のほうが、毎年同じメンバーだから。逆にわかるかもね。それが、出丸探検にいる子供のおばあちゃんだったらなおさらだよ。そういう人たちは、孫と一緒にやりたいんだよね。

筆	孫とやりたいんだ。
Y	孫の班になれたからよかったとかさ、孫の性格を知っているおばあちゃんは、別の班がいいとかさ。
筆	毎年、グラウンドゴルフはお願いしていたと思いますが、お願いした時はどんな感じですか。
Y	「ああそうかい」という感じ。会長からしたら、みんなが出るんじゃないからというんだけど、出れなかったおじいちゃん・おばあちゃんは「私も行きたかったのによ」と。孫と普段はグラウンドゴルフはできないからね。
筆	まんざらでもないというところですかね
Y	そうだね。出丸たんけんは、家ではできないことや大人数でないとできないことをやりたいから、なおかつそれが自分だけ楽しいのではなくて、みんなが楽しくなるように行動をするというのが私のやり方なの。
筆	なるほど。話は変わりますが、出丸公民館でやっているから、出丸の子供が参加しやすいという面はありますか。
Y	やっぱり、親が働いている子供は、自分で来なければならぬし、親も地元で（出丸公民館）やっているから安心して出す。あとは、だれだれくんのお母さんが（指導者）でやっているからとか、だれだれちゃんのお母さんもいるから「ちょっと咳が出ちゃうけれど」と言っとけるしね。（子供の体調が悪いことを指導者やボランティアの母親に伝言ができる）身近なお母さんがやっているから出させることができるんじゃないかな。場所的にも、人間的にも。
筆	安心感がある。
Y	うん。（町の中央部にあるコミュニティセンターでは）親が連れていけなければ休ませようだけど、（出丸公民館ならば）自分で行けるからね。「私は出れないけれど大丈夫ですか」というお母さんもいる。「大丈夫ですよ」と答えているけどね。
筆	なるほど。
Y	親に来てもらいたいサイクリングとか親子レクとかね。 そういう姿勢に救われますね。分からないでもないのですが、「これくらいは来てほしい」という別の地区の指導者の意見もあるんですよ。 ぼって親が帰っちゃうと「託児所じゃないんだ」という感じでしょう。なんかあったときに連絡が取れれば、いいんだけどね。
筆	以上で、終了です。今日はどうもありがとうございました。
メモ	Yには、研究発表で使用するためのインタビューであることを伝えて、了解をもらっている。

**資料 4**

発言内容記録	
日 時	2015 年 4 月 23 日 (木) 12 : 36 ~ 12 : 57
場 所	川島町役場
記録方法	R が発言した内容を筆記した。そのため、言葉の語尾などは、正確に表記しきれていない場合があるが、話した内容の趣旨とは異ならないようにメモで確認しながら本要約を作成した。
インタビュアー	筆者 (以降、「筆」と略記)
インタビュイー	R (地域子ども教室指導者)
発言者	内 容
筆	地域子ども教室に参加する前と後では、変化はありましたか？
R	<u>クラブリーダー (指導者) になる前は、他の子供に無関心なところがあった。でも、活動で関わった子供は、みんな可愛くなる感覚。子供から声をかけてくれる。地域であったら、今までは知らなかった子供があいさつをしてくれる。(小) 学校に行っても、子供からあいさつしてくれるので、学校へ行きやすくなる。楽しくなる。今までは、知らない子供に、地域で声をかけにくかったけど、今では [〇〇くん] と話しかけることができる。みんなが子供を知っていたら見守りになる。</u>
筆	グラウンドゴルフの高齢者の方はいかがですか？
R	普段は合わないので、地域子ども教室でもないと話すこともない。活動に参加して高齢者と話しやすくなった。班長会議 (区長の下位の役職 約 10 戸程度の担当を持つ) に出ると、高齢者が多いが、地域子ども教室で慣れているので話し易い。J A 女性部 (地域子ども教室で指導者として子供に料理を教えた団体。構成員は主に高齢者) の人と盆踊りの時に合うとコミュニケーションが取りやすい。長く住んでいる (R は元々の在住者である) が意外と高齢者のことを知らない。 (大型紙芝居を用いて読み聞かせで) お話し玉手箱 (= 図書館のボランティア団体) で (図書館の PR のために) 地域子ども教室を回ると、出丸以外は高齢者がクラブリーダー (= 指導者) をやっているが負担が大きいのでは。母親は「ちょっと」と言えるが。 地域子ども教室は、以前は「高齢者の子供の預かり」だと (私は) 思っていた。 (だから) 親がクラブリーダーをやるのはどうかと思っていた。あと、親が子供を預けて帰ってしまうのはどうか (と思う)。親同士がつながりを持つことが必要であると思うから。
筆	クラブリーダー (指導者) を始めるきっかけは？
R	コーディネーターの Y から S に話があって、S から (私は) 「やってみない」と言われて。でも、私は「ちょっと (無理かな)」と思った。でも、やってみると楽しかった。自分の子供を怒るように他 (人) の子を公民館の宿泊の時に叱って楽しかった。 最初は、「いやいやできないよ」と言っていたけれど、「普段来ているのだから手伝いの延長でどうか？」と言われて (指導者を) 始めた。この活動は、読み

<p>筆 R 筆 R</p>	<p>聞かせと違って台本がない。あそこまでやるのならば、研修が必要だと思う。 もしも、町から同じ依頼があったら指導者をやりますか？ （指導者を始めたのは）知り合いに言われたから。義理もある。 断りにくかったですか？ そうですね。</p>
<p>メモ</p>	<p>筆者が、同じ職場の職員であったRに話を聞いた内容のメモである。正式なインタビューというよりは、限りなく雑談に近い状況だった。インタビューの後に、筆者は、この会話を論文や学会発表で使うことについてRから承諾を得ている。</p>

**資料 5**

発言内容記録	
日 時	2012年9月21日（金） 17:35～19:15
場 所	川島町コミュニティセンター
記録方法	N職員が発言した内容を筆記した。そのため、言葉の語尾などは、正確に表記しきれていない場合があるが、話した内容の趣旨とは異ならないようにメモで確認しながら本要約を作成した。
インタビュアー	筆者（以降、「筆」と略記）
インタビュイー	N職員（2010・2011町社会教育委員会議担当職員）
発言者	内 容
筆	本日は、よろしくお願ひします。
	インタビューで答えたくないこと、言いにくいことは無理に答えなくても大丈夫です。
	社会教育委員会議の活動が変化するターニングポイントになった場面や発言はありましたか。
N	初回の会議でK委員が「地域全体で家庭教育をどのように支援すべきかの戦略を検討する必要がある」とおっしゃられ、「戦略」という言葉が印象的だった。私は何も分かってなくて、昨年までと同じようにやるつもりだったけど、新しいことを考えないといけないと思った。以前の会議資料を見ても社会教育委員の役割、位置づけは書いていなかった。会議では年間目標・事業計画を説明し、「よかったらイベントに来てね」で毎年終わっていた。それに加えて委員長と副委員長は比企（比企地区連合社会教育委員）の会議に出ることが社会教育委員の仕事だと思っていた。初回の会議で社会教育委員の仕事を抜粋して示したのが大きかったのではないかと。自分自身も勉強になった。
	あと、飲み会（社会教育委員の歓送迎会で事務局も参加している）が大きかった。その後に社会教育委員が事務局に対して好意的になった。壁が低くなった。
筆	協力してくれるようになった？
N	何かを投げかけると、「面倒くさいけど、しょうがないな」という感じだけでも動いてくれるようになった。
筆	何で動いてくれるようになったの？
N	わからない。肩書を背負ってしゃべるのではなくて、もう少し踏み込んで話せる。仲良くなり、お互いの雰囲気分かる。
筆	飲み会は好きではないよね。
N	嫌いです。それだけに、（仲良くなる）効果があると余計に感じた。飲み会をやるまでは、本当に嫌だなという感じだったけれど。
	社会教育委員会議を担当した印象は？
	社会教育委員担当は、できればやりたくない。あくまでも、仕事として考えている。私は、ゼロから1を生み出すのは苦手、2・3と増やしていくのは得意。ここ2年は、1を与えてもらって、2・3にしていく仕事だったので苦にならなか

筆	った。
N	「1」を与えたのは K 委員や M 社会教育委員？
筆	はい。
N	K 委員は、どんな印象なの？
筆	理想に行って話が降りてくる。
N	ハードルが高い？
筆	はい。ここに行くために、〇〇と〇〇と〇〇を「ドン」って持ってくる。「あーこんなにどうしよう」と思って、M 社会教育主事に相談すると、「ここまでやなくていいよ」と言う。K 委員は、10 目指すところを 12（を目指すように）話してくる。そうすると、M 社会教育主事が 10 までで大丈夫と言う感じ。K 委員はあわよくば、12 までって感じ。それが、だんだん分かってきた。10 まできていけば大丈夫と考えていた。
筆	K 委員は、目標を提示したということ？
N	いけるならば、そこ（12）まで行ければ良かった。だけど、事務局だけで動けない話。委員がどこまで動けるか分からない。事務局だけでできることならば、12 までやるが、社会教育委員にお願いすることなので、12 までできない面があった。
筆	K 委員と M 社会教育主事の違いは？
N	K 委員は、ハードルを持ってくる人。
筆	例えば、K（委員）先生はハードルを持ってくる人、M（社会教育主事）さんはハードルの高さを調節して道におく人、こっちを向いていけばいいよという人。私はそこに向かって走ればよい。自分で課題を見つけたというより、与えてもらった感じだった。
筆	大変だったこと、苦労したことは？
N	大学で教育をかじったので相手に選択させる、考えさせるように教わった。それがこびりついていたので、こちらから指示するのではなくて、社会教育委員に考えてもらって、社会教育委員の言葉にしてもらうのに気を付けてきた。相手に 0 を渡しても難しいので、学校応援団や地域子ども教室の概要を提示してから調べるのが良いと思った。（研究集会の）発表原稿をまとめる段階になっても、社会教育委員に書いてもらおうつもりだったけど、それは難しそうだと分かってきた。学校応援団部会は大丈夫だが、PTA 部会は K 委員が指示してくれた。地域子ども教室部会は、（病気により）委員が減ったり、交代したので、まとめるのは私がやるようになった。それが何というか。どこまで事務局がやったほうが良いのか迷っていた。報告書（建議）に関しても、事務局がまとめたほうが文体は統一できる。地域子ども教室部会はそれでも良かったのだと思う。
筆	他にはありますか？
N	私は顔見知りというか町の中で知っている人が増えたのは良かった。防災訓練で委員の方と会って話をしたり。あと、全国的に不活発だと言われている社会教育委員会会議を変えているんだぞという高揚感があった。比企（比企地区連合社会教

<p>筆 N</p> <p>筆 N</p> <p>筆 N</p> <p>筆 N</p>	<p>育委員)の中でも波及効果で全体が変わっていた。「川島すごいね」って言われるのが誇らしかった。時には「面倒くさいことをして(次年度以降が大変になるという意味)」と他の町村から言われても、基本的に良いことだと思っていた。自分でどう変えてよいのかがイメージできていた。(研究集会で発表したことは)研究のための研究ではなく、実際に他の町村に影響を与えられたと思う。</p> <p>これから社会教育委員会議の担当になる人へのメッセージはありますか？</p> <p>話せばわかってもらえる日がくる。一生懸命に関わっていると委員が「ふっ」と心を開いてくれる時がくる。突然のようにも徐々のようにも感じるが。自分で一生懸命やった気がするわけではないが、(異動後の)5月の歓送迎会で「良くやってくれた」と(社会教育委員から)言われたので、やれば認めてくれると感じた。2年間で成功と言っては何だけど、これがいつも通用するわけではないけれど、これからの人に伝えたい。川島の場合、社会教育委員を「乗せる」とうまく回っていく。</p> <p>最初、社会教育委員はやる気がなかったの？</p> <p>何をやれば良いのか分からない。やることが分かっている面倒くさいのとは違う。最初は、ぼんやりとだけど、<u>社会教育委員が何をやっているのか、委員自身も理解できていないところがあったが、(現地を視察して議論をする過程を経て)自信を持ったからか、(委員自身が)社会教育委員会議で何をやっているのか、積極的にいろいろな場で話すようになった印象がある。</u></p> <p>K委員の影響は大きかった？</p> <p>経験のある人から言ってもらえることが大きかった。会議の最後のまとめはK先生(委員)だし、途中でもよくしゃべった。他の委員に「投げかける」→「乗せる」→「褒める」という感じ。</p> <p>研究集会について感想はある？</p> <p>研究集会のための研究ではないと思っていたが、「終わっちゃってどうしよう、(委員の)モチベーションをどこにもって行こう」と思った。研究集会がモチベーションになるならば、それもいいと思っていた。他の市町村が良いと言ってくれるので。現在の全国的な停滞の中でやっていることの素晴らしさは委員にはなかなか理解できない。研究集会は分かり易い目標だった。他の市町村からも「川島すごいね」と言われた。研究集会はそういう場になると思う。</p>
<p>メモ</p>	<p>N職員には、研究発表で使用するためのインタビューであることを伝えて、了解をもらっている。</p>