OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	社会教育に対する文化行政論からの問題提起について：梅棹忠夫氏の文化行政論と『月刊社会教育』との比較考察
Author(s)	遠藤, 和士; 友田, 泰正
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2000, 26, p. 107-121
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/5761
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

社会教育に対する文化行政論からの問題提起について
―― 梅棹忠夫氏の文化行政論と『月刊社会教育』との比較考察 ――

遠　藤　和　士
友　田　泰　正

目　次

はじめに
1．梅棹忠夫氏の指摘
2．梅棹氏の指摘に対する評価
3．「文化行政」の捉え方
4．文化活動を評価する視点
5．教育という規範と学習者の視点
まとめにかえて

社会教育に対する文化行政論からの問題提起について
―― 梅棹忠夫氏の文化行政論と『月刊社会教育』との比較考察 ――

遠藤　和士
友田　拳正

はじめに

NHK 放送文化研究所が1982、1985、1988に行った調査によれば、市民の学習関心は潜在的には高く、学習領域の点において最も高い関心が示されているのは、趣味・おけいこごととなっている。[1] 他の多くの調査においても趣味・おけいこごとに関する学習関心は一般に高いといえる。同様にスポーツ・レクリエーションに対する関心も高くなっている。こういった活動は、広くは文化活動と呼ばれるものに含まれる。

1979年に中央教育審議会は、答申「地域社会と文化について」を出し、「心の豊かさに対する国民の要請が高まり、それに伴い文化面での対応の必要性が広く認識されるようになってきた」として、「国民が日常生活の中で自己の向上のために行う自発的な営みを文化活動としてとらえ」、その重要性を指摘している。[2] また地方自治体でも、東京などに続いて北海道が、「一人一人がひとしく豊かな文化的環境の中で暮らす権利を有する」という条項を含んだ文化振興条例を1994年に施行した。このように学習者の関心においても、国・地方自治体の政策レベルにおいても、文化活動が重要視されていることに異論はないだろう。

行政においてこういった文化活動に対処するのは、基本的には社会教育行政である。そのことは社会教育法における社会教育の定義に体育およびレクリエーションが含まれていること等からも、明らかだと考えてよい。1970年代の初頭以降、梅棹忠夫氏はこういった文化活動と教育に関して重要な指摘を行っている。詳しくは次章でみていくが、簡単に言えばそれは文化と教育を分離し、文化活動の所管を教育委員会から首長部局に移すというものであった。そしてこの指摘に影響されて、実際に首長部局に文化問題の担当部署を設置した自治体もある。

そこで本論文では、こういった梅棹氏の指摘が、社会教育の理論や実践における文化活動の位置づけについて示唆するところを明らかにしたい。そのために、梅棹氏の指摘と社会教育における言説の比較を試みる。社会教育の言説としてここでは、1973年から1997年に刊行された、雑誌『月刊社会教育』(国土社) の中で、タイトルに「文化」という言葉を用いている特集を取りあげる。[3] 1973年からとしたのは、筆者の知る限り梅棹

氏が先の点を指摘したものが、文献として最初に出されたのが1973年だということによる。もちろんこの問題を考察するためには、一つの雑誌のみを取りあげればよいというものではない。また、雑誌であれば一定の方針で編集されていることは否めないが、『月刊社会教育』は社会教育の分野では代表的な雑誌の一つであり、また研究者・行政の社会教育関係の職員・一般の市民など、社会教育に携わる多様な人々の意見が掲載されていることから、それを考察の手がかりとして取りあげることにした。その結果考察の対象となったのは、計22冊分の特集であり、論文・記事の総数は合計181件である。

1．梅棹忠夫氏の指摘

梅棹氏は1970年代初め以降に、教育行政に関して次のような指摘を行っている。[4)]

まず第1に、教育の普及や経済の発展、および平均寿命の延びにともなう余暇の増大などの要因により国民の文化的欲求が高まっており、すでに民間レベルでそれを処理できる限界を超えている。第2に、この文化的欲求を満たすための条件整備は本来教育行政の責任なのだが、教育行政の主たる職務は初等教育であり、文化の問題を教育行政が扱っている限り、それは副次的な仕事にとどまってしまう。そして、ひとくちに文化といっても施設面では図書館・博物館・美術館・音楽ホール・体育館などがあり、またその内容面では、文学、芸術・演劇、スポーツなど対象とすべき領域が多岐にわたっているため、決して片手間でできるものではない、というのである。それゆえ、文化の問題を担当するのは、教育行政ではなく首長部局であるべきだ、と主張した。

さらに文化と教育の内容について、次のような梅棹氏の一連の発言がある。

「要するに国民の日常生活における『心のゆとり』の問題とわたしはかんがえております。つまり、職業や経済活動からはなれた心のあそびです。財産の獲得、つまり金もうけ、そのほかの実利的な目的からはなれた生活活動のすべて、これが文化です。」[5)]

「博物館にゆくということは、(中略) べつに、教育ではないのです。それをあえて社会教育というならば、そういってもよろしいけれども、要するにそれは、芝居をみたり展覧会をみるのと、なにもかわりません。ただそれが、感覚的なあそびになるのか、あるいは知的なあそびであるかのちがいだけであって、あそびであることにかわりはない。博物館は知的なレジャーである、あるいは知的アミューズメントであると、わたしはかんがえているのでございます。」[6)]

「これはわたしの持論でございますが、教育と文化は、方向があい反するものだというふうにかんがえています。(中略) 教育というのは人間のなかへなにかをおしこむことです。そして、ボルテージをたかめる。つまり電池でいえば充電することなのです。チャージするほうです。それに対して、文化というものは、これは放出するほうですね。まさにあそびの世界です。あそびというのは、なんにもならないことにエネルギーを放出することです。これはディスチャージ、つまり放電することです。」[7)]

梅棹氏はこれらの発言において「あそび」「ディスチャージ」という言葉を用いて、単に一時的な娯楽に終わるようなものや、消費的な活動をも全て文化活動に含めようと意識しているものと思われる。こういった活動をも含めて、文化的欲求を満たすための条件を整備することが行政の責任であると指摘する。また2番目の引用に「それをあえて社会教育というならば、そういってもよろしいけれども」とあることから、梅棹氏は「文化」や「あそび」を社会教育と称することを、全面的に否定しているのではない。

以上の梅棹氏の考えをまとめれば、次のようになる。

梅棹氏が、教育と文化をそれぞれ電池の充電と放電に例えて対比する場合、教育と文化が指しているのは、具体的には、それぞれ学校教育と社会教育のことだと解釈できる。ただ、社会教育という言葉を用いると「教育」という表現が含まれるために、やはり日本の学校教育的な「教育」概念が影響を及ぼし、あそびをも含めた文化の幅広い領域を充分カバーできないと判断したのではないかと考えられる。さらに、実際に当時の教育行政が学校教育中心となっており、文化の問題に対処する余力がなかったために、それを担当するのは教育委員会ではなく、首長部局であるべきだ、という発言につながったのではないかと考えられる。

次に『月刊社会教育』に関してみていくのだが、まず今回どのような点に注目したのかを述べておきたい。その一つは、梅棹氏の指摘がどのように評価されているかという点である。第2に文化行政という言葉が、そこでどのような意味で用いられているかである。第3に趣味やおけいこごとなどの文化活動を評価する際に、どのような点で評価（肯定・否定の両面を含む）されているかである。これら3点を検討することによって、梅棹氏の指摘と社会教育の言説の間で、何が違い、何が同じなのかという問題を浮き彫りにできると考えられる。

2．梅棹氏の指摘に対する評価

今回取りあげた181の論文・記事において直接的に梅棹氏の指摘に言及しているのはただ一つ、1989年11月号(No.399)に掲載された「現代の文化状況と公立文化会館」[8]のみとなっている。そこでは梅棹氏のチャージ・ディスチャージ論について、次のような記述がなされている。

「自治体文化行政の理念づくりに大きな影響を与えた梅棹忠夫の『教育は充電、文化は放電』という考え方に立ったいわゆる『文化ディスチャージ論』の問題性である。これは単に理念的な問題としてだけではなく、文化行政と社会教育行政を分断していく論拠ともなっているだけに、理論的・実践的に批判していくことが必要となる。教育と文化の区別と関連をどうとらえるかが教育学上の重要な理論問題として提起されているといっていいのではあるまいか。」[9]

一見してわかるように、ここでは梅棹氏の指摘は批判の対象となっている。批判のポイントは2つあり、第1に梅棹氏が教育と文化とをその方向性が相反するものととらえている点である。第2にそれを論拠として、社会教育行政と文化行政が分断されていく危険性があるということである。

前章で述べたように、梅棹氏は文化の問題がおろそかにされている状況を改善するために教育と文化を対比して捉え、文化の問題を首長部局を中心として行政全体で解決すべきだとみなした。確かに、「教育は充電、文化は放電」と単純に言いきれるものではないことは明らかだと思われるが、しかし、梅棹氏の発言の意図は、社会教育でいう教育が、学校教育でいう教育概念に影響されて自主的な文化活動を十分に対象として把握できないのではないか、という問題を提起したものだと考えることができる。チャージ・ディスチャージ論の検討にあたっては、「教育は充電、文化は放電」という言葉の背景にあった当時の状況や、それに対する梅棹氏の考えを十分ふまえておく必要がある。

第2の点、「教育は充電、文化は放電」という考え方を論拠として文化行政と社会教育行政が分断される危険性があることへの批判は、そのことを十分にふまえていないことからなされる批判である。前章で述べたように、梅棹氏が教育と文化の問題について語るとき、それぞれ教育は学校教育を、文化は社会教育を指している、と解釈できる。文化の担当部局を教育委員会から首長部局へ移管した方がよいという発言も、社会教育の中から文化の問題を切り離して首長部局へ移管するということではなく、教育委員会は学校教育に専念し、社会教育行政そのものを首長部局へと移管し文化行政という名称で行うことを意図したものである。このことが確認されていれば、梅棹氏の発言を論拠として文化行政と社会教育行政が分断される危険性はないはずである。梅棹氏にとって、文化行政と社会教育行政は基本的に同じものである。

ただし、先の引用と同じように「教育は充電、文化は放電」という言葉だけを取りあげ、その背景にある状況を把握しなければ、文化行政と社会教育行政の分断の論拠となる危険性があると言えるかもしれない。この点で「教育は充電、文化は放電」という発言は、単純にそうは言いきれないということに加えて、非常に誤解を招きやすい発言だと言える。しかし、先の引用の最後に述べられているように、梅棹氏の発言は「教育と文化の区別と関連をどうとらえるか」という問題に対して、重要な問題提起を行っており、だからこそ梅棹氏の発言の背景をふまえてその問題を検討しなければならない。

3.「文化行政」の捉え方

今回対象とした181の論文・記事において「文化行政」という言葉を用いているものは計21である。これらの論文・記事において、ほとんどの場合「文化行政」という言葉は、はっきりと定義されないままに使用されている。そのため厳密に述べることは難しいが、前後の文脈などから考えて、あえて分類するならば、それを3つに分けることが

できる。まず主として文化庁の行う行政（もしくは国・中央省庁の行う文化に関する行政）を指していると思われるものが4つある。次に先の引用にもあるように、1970年代後半から梅棹氏の発言に影響され、積極的に文化の問題に取り組む自治体が増加した（実際に首長部局に文化の問題の担当部署を設置した自治体もある）が、それらの自治体が行う文化に関する行政を指していると思われるものが4つある。残り13は漠然と文化活動に関する行政といった意味で使用しているようである。

こういった使い方全体に共通しているのは「文化」に関する行政を指しているということである。また、これらの中に「教育、文化行政施策」[10]「文化行政や社会教育活動の課題」[11]「教育委員会の関与する文化行政と首長部局の文化行政とは」[12]といった記述があることから、「文化」と「（社会）教育」とが、ある程度密接な関係を持つと考えられていることがわかる。ただし、「文化」という言葉が何を指しているのかが明らかではないという問題だけでなく、さらに「文化」と「（社会）教育」とが具体的にどのような関係にあるのかという問題が依然として残されている。このことは、社会教育において「文化」の位置づけが明確でないことを意味していると考えてよいだろう。

4．文化活動を評価する視点

では次に、『月刊社会教育』において梅棹氏の言う趣味やおけいこごとを含む文化活動が、どのように評価されているのかを見ていくことにする。そして梅棹氏の指摘と何が同じで何が異なっているのかを検討しよう。

今回対象とした181の論文・記事の中で、趣味やおけいこごと、鑑賞、遊びなどを含む文化活動について、それに何らかの価値を認めているものは計69である。これらを、教育的な価値と楽しみ・生きがいなどの価値のそれぞれに、どの程度重点を置くかによって、大きく次の3つの立場に分けることができる。第1に、教育的な価値のみを重視するもの、または楽しみ・生きがいなどの価値に言及していないものは17である。第2に、楽しみ・生きがいといった価値を否定はしないものの、それだけではなく教育的な価値が不可欠だとする立場に立つものが11ある。第3に、楽しみ・生きがいなどの価値を前提として認めながら、それに付随して教育的な価値が伴えばなお一層好ましいと考える立場、または楽しみ・生きがいなどの価値と教育的な価値を同等だと考えている立場に立つものは42である。[13]この分類では、第1から第3の立場へと移行するにつれて、教育的な価値から楽しみ・生きがいなどの価値へと重点が移っている。第1，第2の立場は、教育的な価値に重点がある。第3はほぼ両者を同等に重視している。

梅棹氏は第1章で取りあげた引用において「心のゆとり」「あそび」といった表現を用いており、このほかにも「心の渇きをいやすもの」[14]とも述べている。こういった表現は楽しみや充実感を表しているのだと考えられる。また「知的アミューズメント」「知的なあそび」という表現から、文化活動が本人にとっては楽しみとなっていることを想

定しているものと思われる。確かに文化活動に関しては、人それぞれ何を楽しみとするかが異なると考えられる。例えば、ある人はただ単に絵画や音楽を鑑賞することが楽しければそれでよしとするだろうし、ある人は何らかの課題を成し遂げた達成感を求めるかもしれないし、またある人は他の人とのつながりそのものを求めるかもしれない。梅棹氏の表現は、こういったさまざまな可能性を含めてそれら全てを肯定するものだと考えてよいだろう。この点から考えれば、梅棹氏の立場は、先の３つの立場の中では第３番目の立場に最も近いと考えられる。

このような梅棹氏の立場に比較的近いと考えられる第３番目の立場の例としては、次のような記述がある。

「数多くある趣味、娯楽とよばれる、文化活動的教室、それを市民の素朴な表現活動として積極的にとらえ、くらしのなかに表現するよろこびの復権と、そのことによる自己形成への可能性を、日常の仕事として工夫し実践できるとすれば、公民館のカルチャー化、まんざらでもない。」[15]

「市民文化について、従来から行なわれていた市民参加の幅の広さの中に、質的向上或いは先導的役割の要素を導入することによって、バランスのとれた市民文化行政を進める道があるものと、（現時点では）確信しているものである。」[16]

ここで取りあげた２つの文章は、「表現するよろこびの復権」とか、市民文化への「市民参加の幅の広さ」に注目している点で、他の２つの立場に比して、梅棹氏の考えに近いと考えられる。

しかし比較的近いとはいえ、梅棹氏は「そのことによる自己形成の可能性」とか「質的向上或いは先導的役割の要素を導入する」というような条件に関しては全く言及していない。この点で梅棹氏は、第３番目とも異なる立場にある。その意味では文化活動を純粋にその参加者の側から捉えていて、教育という視点からの評価は一切入っていない。文化活動を行うことが、本人にとっては「心の渇きをいやす」ための、また「心のゆとり」を求めるための行為であると考えているのだと思われる。例えば俳句の教室に通うのは、本人にとって俳句の能力を伸ばすことが楽しみだからである。また絵画や書道を習うのは、それが好きだからであり、楽しいからだと考えられる。先の３つの分類の際の基準に従うならば、梅棹氏の重点は完全に楽しみ・生きがいなどの価値のみにあると言える。

それに対して、第１の教育的な価値をより重視する立場として次のような記述がある。

「文化の鑑賞・創造という活動を、住民自身の人間的発達にとって重要な意義をもつものとして位置づけ直し、社会教育における『学習』の概念をさらに豊かにとらえ直していくことである。『芸術による訓練』が、人間の認識や態度の形成においてどのような役割を果たすかを、現在展開されている実践に即しながら理論的に解明していくことが求められているといえよう。これは、現在の自治体文化行政の理念的根拠となっている『文化ディスチャージ論』に対する有効な批判的論拠となるであろう。」[17]

これは先に取りあげた、梅棹氏の議論に直接触れた論考からの引用である。文化の鑑賞・創造という活動を重視していこうという点では梅棹氏と同じだが、それを重視するのは人間的発達に重要な意義をもつからだとされている。そのために「芸術による訓練」が人間の認識や態度の形成に果たす役割を明らかにしなければならないと述べている。つまりここで重視されているのは、文化の鑑賞・創造という活動そのものではなく、それによって生じる教育的効果だと考えられる。これは梅棹氏の意見とは明らかに異なっている。梅棹氏が個々の市民の立場から議論を始めているのに対し、この引用はあくまでも教育効果という視点から文化活動を評価するという立場である。そしてここでは市民が何を望んでいるのかという点に関しては、触れられていない。つまり、梅棹氏の主張と先の論考とでは、文化活動を認め、あるいは重要視するという点では同じだが、前者が市民の視点を尊重するのに対し、後者は教育効果を尊重するという点で、重視する理由が異なっている。

『月刊社会教育』における３つの立場は、程度の差こそあれ、いずれも教育という視点からの評価を下している。ここで留意しておかなければならないことは、教育的な価値が重要視されるのは、あくまで教育効果を測定するという第三者の視点から見た場合であり、これは理論的には参加者の視点とは別の視点だということである。例えば、市民が公民館の講座に参加したとしても、本人はそこに来ている仲間と接することが目的であるかもしれないし、また活動内容そのものに興味があるのかもしれない。結果として本人の人間的発達や主体形成がなされたとしても、この場合、本人が、自らの人間的発達や主体形成を志向していたとは限らない。むしろ、一般的にはそうでないと考えた方がよい。実際、NHK 放送文化研究所による調査では、学習行動、顕在的学習関心の目的はいずれも、「そのことを学ぶこと自体が楽しい」が最も高率である。[18]

梅棹氏の表現を用いるならば、梅棹氏は文化をディスチャージとみなしているが、教育効果を重視するということは、チャージの方を重要視しているということである。そして、人々が何らかの文化活動や学習活動に参加する際には、ディスチャージの側面がより重視されているのだと考えられる。

5．教育という規範と学習者の視点

前章では、社会教育の理論や実践において、市民の視点と教育効果という視点が理論的には、基本的に異なるものであること、および、梅棹氏は前者のみを重視しているのに対し、社会教育の言説では程度の差こそあれ後者が重視されていることを述べた。おそらく、このことと関係があると思われるが、文化活動を何らかの学習に結びつけることだけを考え、市民の側が何を志向しているかという点についての配慮が欠落している例が、今回取りあげた『月刊社会教育』の中にある。それは1977年11月号(No.243)に掲載された「芸術・文化活動はサシミのツマか」と題する座談会である。[19]

この座談会では、芸術文化活動の持つ意義や社会教育における位置づけを考えることが目的とされており、まず文化と学習もしくは文化と教育が切り離されている状況があることが指摘されている。その上で、文化活動を課題解決などに結びつけなくてはならないという指摘がなされている。タイトルからもわかるように、芸術文化活動が軽視されているという問題意識はあると思われるが、結局のところ芸術文化活動を単にサシミのツマで終わらせてはならないという主張になっており、サシミのツマをサシミのツマそのものとして積極的に評価するという立場とはなっていない。つまり芸術文化活動は、学習と結びつけられなくてはならなず、ここでも教育という視点からのみ芸術文化活動が評価されている。

この座談会の中に次のような発言がある。

「科学的学習を入れなければ意味がないといういき方ね、そのことを意識するから“さしみのつま”にしてるんじゃないか。もともと芸術文化活動は感性磨くものでしょう、それを科学的という相反するものを担当者が入れようとするから、十分に感性を磨くまでに芸術文化活動を昇華させることができない。そういうところへ追い込んじゃならない。それが般（引用者注－「芸」だと思われる）術文化活動というのを正当に位置づけなかった最大の原因じゃないかなと思う。」[20] この発言は「科学的な学習というのがそこ（引用者注－芸術文化活動）から出てくる必要があるのじゃないか」[21] という発言に対してなされたものである。

この発言の論旨は、芸術文化活動には本来感性を磨くという側面があるにもかかわらず、科学的学習と結びつけることにこだわるあまり、本来の感性を磨くという目的が達成されない可能性があるのではないか、そして芸術文化活動を感性を磨くという側面から捉えずに、あえて科学的な学習に結びつけようとすることによって芸術文化活動が貶められているのではないか、というものである。

市民が志向しているのは科学的な学習でも感性を磨くことでもなく、ただ楽しいからだという場合があるだろう。このことを考えれば、この発言においても市民の視点が十分に考慮されているとは言いがたい。加えて、感性を磨くということもまた、ある種の教育的な価値を重視するものだと言える。しかし、教育する側が重要視する一つの価値感だけに文化活動を追い込んではならないという指摘を通して、社会教育における芸術文化活動の位置づけを考えるための貴重な問題提起を行っているという点で、この発言は非常に重要である。残念ながらその後、この問題提起に対する議論や考察は行われず、芸術文化活動は何らかの学習と結びつけなくてはならないという前提で話は続く。この部分の小見出しは「学習との結びつけかたが問題だ」となっている。[22] つまり、文化活動を学習と結びつけることが当然のことだと考えられており、その方法のみが問題だとされている。ここでは、芸術文化活動を学習と結びつけることの意味や、なぜ結びつけなければならないのか、という点に対する考察は行われていない。

それどころかその後、「十人来てるうち七人は落伍してもいいから、三人がまず東さ

んのような人だとね」[23]という発言があり、先の発言によって提起された問題については議論されないままに座談会は終了する。ここで取りあげられた「東さん」は生け花の実践家であり、実際に教室や講座を受け持っている。その中で、「お花をただ教えるということじゃなくって、お花を通してものの見方とか考え方を、花一本入れながらも社会性を織り込」むことを目標として、そこに来ている人たちと接している。[24]このような、生け花を単なる趣味の活動として終わらせることなく、それを通して社会科学的なものの見方の修得を目指している点が評価されている。しかし、かりに文化活動と学習を結びつけることを重視しているにしても、なぜ「十人来てるうち七人は落伍してもいい」のだろうか。明らかに、ここで「落伍してもいい」といわれた七人は、教育という視点を重視する人たちによって、社会教育の場から排除されるということになる。

この文脈から考えれば、単に生け花を習うことそれ自体では、社会教育のカテゴリーには含まれないということになる。また、生け花が社会教育のカテゴリーに含まれるためには、「花一本入れながらも社会性を織り込」むという教える側の意図に沿って、生け花の活動が行われなければならない。しかしながら、こういった考え方によってこそ、社会教育から文化活動が切り離され、こぼれ落ちるのではないのだろうか。

この問題について考えるために、ここで大澤真幸氏の経験可能領域という考え方を導入しよう。大澤氏は「規範が、ポジティブにかネガティブにか意味づけるべく準備している－予期している－行為と体験の集合」に対して「経験可能領域」という表現を用いている。つまり、それは「ある状況のもとで、適切であるか不適切であるかといった区別が付されている」「行為と体験の集合」のことである。[25]

ここでさしあたって、文化活動を教育という規範に対する経験可能領域であると考えることができる。つまり、教育という規範によって、文化活動を適切であるか、もしくは不適切であるか評価することが可能である。ここでの規範としての教育は、個々の文化活動よりも抽象的なレベルで存在する。言い換えれば、それが個々の文化活動よりも上位の判断基準として存在する。もしそうでなければ、個々の文化活動は教育という一つの基準をもとに適切か不適切か判断され得ない。先の例でいえば、「東さん」および「三人」の活動は教育という規範によって適切であると判断されているが、「七人」は逆に不適切であると判断されている。

ただし、ここで取りあげている教育という規範としての「超越的なエレメントは十分に抽象的」な超越性が必要なのだが、「しかし、厳密には、完全に抽象的なエレメントというのは、存在しえない」。[26]

実際に、教育という規範は、個々の文化活動に対し十分に抽象的な超越性を備えていると言える。だからこそ、その規範により、個々の活動に評価を下すことができる。しかし、教育という規範そのものは完全に抽象的であるわけではない。なぜなら、「ある状況のもとで、適切であるか不適切であるかといった区別」を教育に対して付すことが可能だということから、そのことが指摘できる。例えば、ある種の文化活動を教育という

規範で判断することが適切であるか不適切であるかを、我々は考え、判断することができる。この時の判断基準は、教育という規範よりも「十分に抽象的」である。つまり、教育という規範よりもメタレベルの規範として存在する。その結果、教育という規範そのものも、ある種の経験可能領域の範囲内に存在する一つの行為もしくは体験にほかならないということがわかる。言い換えれば、たった一つの教育的な価値を重要視するということ自体は単に一つの価値観を表す立場にすぎない。仮にその価値観を重要視するにしても、どういった理由でその価値観を重視するのかを考察しなければならないだろう。

ここで取りあげた座談会「芸術文化活動はサシミのツマか」における「十人来てるうち七人は落伍してもいい」という発言は、この点に対する考察を十分に行っていなかったために生じたものと考えられる。この考察は先に述べた、芸術文化活動を学習と結びつけることの意味や、なぜ学習と結びつけなくてはならないのかという点に対する考察と同じである。この点に対する考察をしないまま、教育という視点を絶対的な判断基準として考えていたために、「七人」が排除される結果となっている。

個々の参加者が学習なり趣味・おけいこごとの活動を行う際に、何を志向するのか(例えば、楽しみのためなのか、主体形成のためなのか) は、個々の参加者が決めるべき事柄であり、教育する側が一つの価値観のみを強制し、それに従わない人を排除することは許されないのではないだろうか。先の例にもあらわれているが、第三者が一つの規範を用いて「適切であるか不適切であるかといった区別」を付すことは、ある人の行為を他者がその他者の主観に基づいて裁くということにつながってくるものと考えられる。社会教育において文化活動を正当に位置づけるためには、これらの点に十分留意しなくてはならない。こういった点をふまえてこそ、「文化の鑑賞・創造という活動を、住民自身の人間的発達にとって重要な意義をもつものとして位置づけ直し、社会教育における『学習』の概念をさらに豊かにとらえ直していくこと」や「『芸術による訓練』が、人間の認識や態度の形成においてどのような役割を果たすかを、現在展開されている実践に即しながら理論的に解明していくこと」[27]が必要となる。

まとめにかえて

以上にみてきたように、梅棹氏の指摘はほとんど取りあげられていないのだが、しかしそれは、社会教育の理論や実践において個々の文化活動をどう位置づけるのかという問題についての、重要な問題提起を行っていると考えてよいだろう。

実際の文化活動は、チャージとディスチャージの二つの側面を併せ持っている場合が少なくないと考えられる。そして多くの場合、参加者が求めるのはディスチャージの側面であり、ディスチャージを求めて文化活動を行った結果として、付随的にチャージという側面である人間的発達や主体形成がなされるのではないだろうか。この結果として付随するものとしてのチャージを、はじめから目的として設定することは果たして妥当

なのだろうか。また、チャージに重きを置き、ディスチャージを軽視することによってこそ、社会教育から文化活動がこぼれ落ち、結果として、社会教育から文化活動が切り離されてしまうのではないだろうか。

梅棹氏の指摘と社会教育の言説との比較を行った結果、社会教育の理論や実践における文化活動の位置づけを考えるに当たって、梅棹氏の指摘が示唆するものは、市民の視点と教育という規範を両者の関係も含めてどのように考えるのかということについての検証の必要性である。また市民の視点と教育という規範の問題は、社会教育の主人公は誰なのか、という問題でもある。教育という規範のみが重視されるのならば、市民は社会教育の主人公ではあり得ない。しかし同時に、梅棹氏は個々の活動を捉える際に市民の視点のみから議論を始めているが、それがディスチャージのみを求めるものであったとき、それだけでよいのかという疑問も否定することはできないだろう。

『月刊社会教育』全体として考えれば、決して教育という規範のみが絶対視されているわけではない。それは先に分類した3つの立場を見ても明らかである。ただし『月刊社会教育』においては、教育という規範と参加者の視点との論理的な関係に関して十分な考察を行っているとは言えない。そのため今後の課題として、社会教育における一貫した理論において、この両者の関係がどのように位置づけられているのかを検証する必要がある。

またこの問題は、社会教育における職員の専門性の問題とも関係してくるだろう。今回取りあげた論文・記事において職員の専門性について、もしくは施設等における専門職員の配置の必要性について言及しているものは、はっきりと示されているもので18ある。しかし、そのほとんどは、職員の専門性とは何を指すのか、また専門性を身につけるためにはどのような教育や訓練をすればよいのかについては、たとえ述べているものにしても、ほんの少し触れている程度で、十分な考察を行っているとは言えない。職員の専門性について考察する際にも、そこに学習者側の視点をどう位置づけるのかという問題を同時に考えなければならない。社会教育における職員についての研究は、今回取りあげた限りの『月刊社会教育』には詳しく取りあげられていないが、これまでに数多く行われている。それらの検証も今後の課題である。

註

1）NHK放送文化研究所『日本人の学習』1990　第一法規　29−31頁

2）中央教育審議会　答申「地域社会と文化について」1979

3）ただし、食文化・異文化・多文化に関しては、本研究の主題と関連しないため、考察の対象からは除外している。また、厳密には特集記事ではなくても、取りあげた号の中で関連するものがあれば考察の対象とした。例えば、「かがり火」は基本的にその号の特集に関連した内容であるため、特集記事ではないが全て考察の対象に加えている。

具体的に考察の対象として取りあげたのは以下の号である。
№187, 217, 220, 230, 243, 260, 268, 281, 298, 330, 333, 344, 345, 360, 368, 373, 382, 393, 399, 421, 460, 468

4）梅棹忠夫『梅棹忠夫著作集第21巻　都市と文化開発』1993　中央公論社より、
「文化行政のめざすもの」（初出1980）533－546頁、
「文化行政をかんがえる」（初出1976）431－458頁、
「文化施設のネットワーク」（初出1975）151－167頁、
「地域社会と文化」（初出1978）492－527頁など

5）同　538頁

6）同　516－517頁

7）同　515頁

8）草野滋之「現代の文化状況と公立文化会館」『月刊社会教育』（1989年11月号№399）国土社　12－20頁

9）同　14－15頁

10）金子章子「新しい世代が育ちゆく地域社会を」『月刊社会教育』（1989年5月号№393）47頁

11）草野滋之　前掲論文　12頁

12）佐藤一子「地域文化の創造と公立文化ホール」『月刊社会教育』（1995年2月号№468）18頁

13）これら３つの立場の合計は70になるが、これは座談会などで各出席者の立場が異なると思われるものがあるためである。

14）梅棹忠夫「文化開発の理念」（初出1975）前掲書　414頁

15）山崎功　「“花を生ける”“字を書く”」『月刊社会教育』（1984年10月号№333）43頁

16）安田博司「市民文化と行政のかかわり」『月刊社会教育』（1976年11月号№230）50頁

17）草野滋之　前掲論文　20頁

18）NHK放送文化研究所　前掲書　101－111頁

19）井上暉崇・酒匂一雄・東静可・藤田良三・若槻英隆・片野親善「座談会　芸術・文化活動はサシミのツマか」『月刊社会教育』（1977年11月号№243）64－84頁

20）同　80頁

21）同　79頁

22）同　80頁

23）同　81頁

24）同　68頁

25）大澤真幸『戦後の思想空間』1998　筑摩書房　130頁

26）同　162頁

27）草野滋之　前掲論文　14－15頁

A Critical Study of UMESAO Tadao's Perspective on Syakai-kyoiku : Comparative Analysis of UMESAO's Argument and Discussions in "Gekkan Syakai-kyoiku"

Chikato ENDO, Yasumasa TOMODA

Cultural activities, generally, interest people well. So it is an important subject how cultural activities are evaluated in theories and practices in the field of Syakai-kyoiku (adult education and out-of-school education for youth). Indeed,in law of Syakai-kyoiku, recreation is included in the field of Syakai-kyoiku.

The authors reviewed 181 articles picked up in "Gekkan (Monthly) Syakai-kyoiku" published in from 1973 to 1997. It appears that, with evaluating cultural activities, the journal articles reasonably evaluated cultural activities on the point of educational effect. But there are three viewpoints in evaluating values of amusement and enjoyment. First point of view is that they are not refered. Second is that they, are not denied, are not sufficiently. Third is educational effect with them or that educational effect and they are seen with the equivalent values.

However, it could lead into risky situation which the needs of learners are ignored to emphasize educational effect too much. Although the view of the point of educational effect is very important,only learners can decide what they need for their cultural and learning activities. It would be never allowed to force learners silence by considering that only educational effect is important.