



HOKKAIDO UNIVERSITY

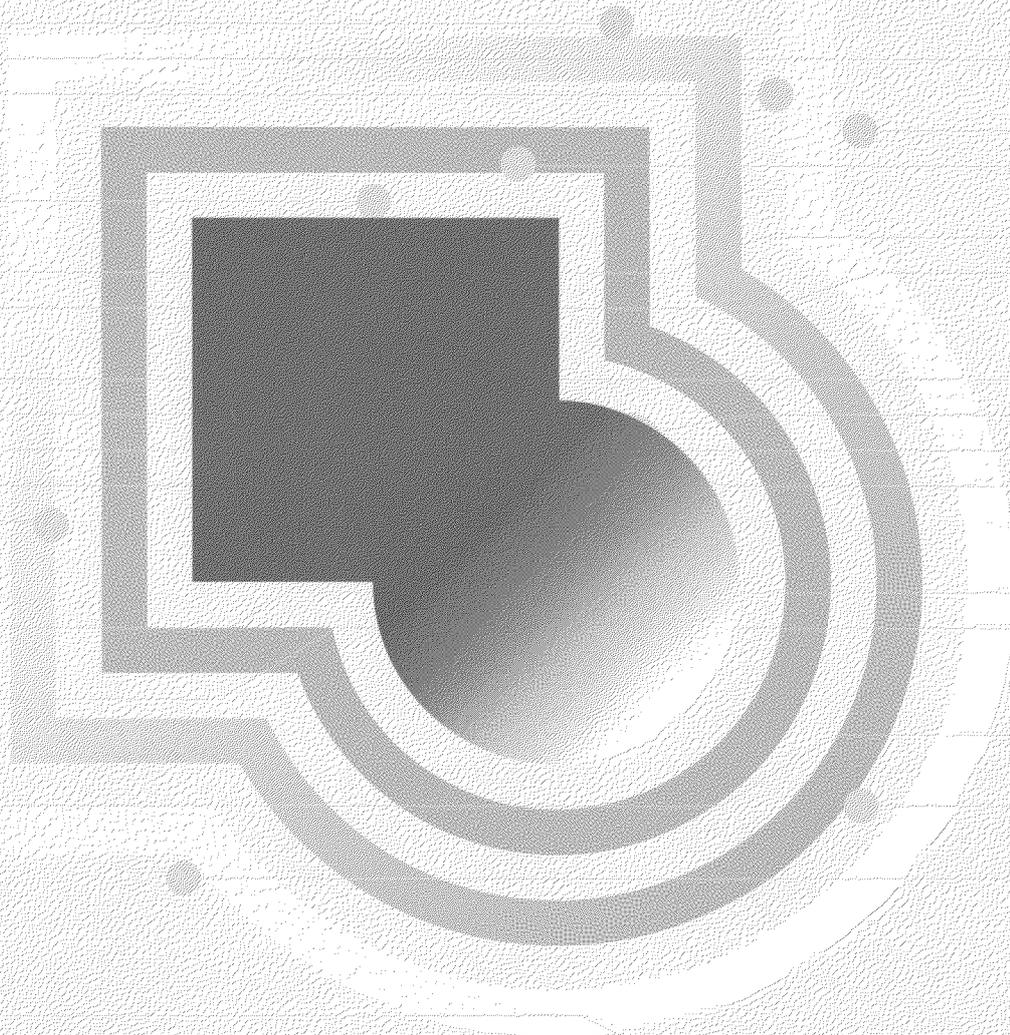
Title	コミュニティ再生と不利益層への学習支援ネットワークの構築
Author(s)	鈴木, 敏正; SUZUKI, Toshimasa; フォレスター, キース 他
Citation	発達・学習支援ネットワーク研究, 1, 1-151
Issue Date	2005-03-01
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/87898
Type	departmental bulletin paper
File Information	vol_1.pdf



発達・学習支援ネットワーク研究

コミュニティ再生と不利益層への
学習支援ネットワークの構築

第1号
2005年3月



北海道大学大学院教育学研究科

創刊によせて

北海道大学大学院教育学研究科は、わが研究科の戦略的研究の成果を広く一般に公開することを企図して『発達・学習支援ネットワーク研究』を公刊することとした。創刊にあたり、本研究科の基本理念と研究戦略を述べておこう。

北海道大学教育学部は、1949年5月、それまでの「規範学としての教育学」を脱し、実証研究を踏まえた「総合科学としての教育学」の構築を基本理念にして開設された。以来、約50年にわたり、それぞれの構成員が狭い意味での「教育学」の枠を越え、心理学、福祉学、医学、生理学、経済学、社会学、体育学等、独自のディシプリンにもとづきながら、実証研究を推進してきた。社会における教育現象・教育問題は多様な学問分野、多面的な視点からアプローチしなければ、その本質や解決策が明らかにできないからである。

従来の「学校像」が動揺し、現代社会に見合った発達・学習論をふまえた教育論の再構築が求められている現在、わが研究科・学部が掲げ続けてきた基本理念はますますその重要性を高めている。本研究科は大学院重点化された教育学研究科の中でも、実証研究をベースにした「総合科学としての教育学」の構築に応えうる蓄積を有する希有な存在である。

本研究科は国立大学法人化に伴い、2004年度以降の研究戦略として、研究科創設以来の基本理念の下、「発達・学習支援研究に関する国際的拠点の形成」を中期目標に掲げた。多様なディシプリンをもった構成員が一丸となり、「学際的」かつ「総合的」に取り組む本研究科にふさわしい大きなテーマである。

2003年10月には教育学研究科の法人化以降における研究戦略の一環として事前に応募していた「発達・学習支援ネットワークのデザインに関する総合的研究」が文部科学省科学研究費補助金の交付（平成15～18年度）を受け、研究科全体のプロジェクト研究が始まった。研究メンバーは教育学研究科スタッフ全員と高等教育機能開発総合センター生涯学習計画研究部スタッフから構成されている。

さらに、2004年度から研究科独自の研究プロジェクト予算を計上し、「地域課題解決型授業の創造に関する試行的研究」と「特別支援教育と地域支援プログラムの展開」の2つのプロジェクト研究を新たに設定した。前者は、人間の活動に内在する独自の「知」をふまえた専門的な力量形成を支援する方策の研究、後者は、地域における福祉・医療・行政関係者など多職種にわたる特別支援教育ネットワークの形成と展開の方法に関する研究である。

今後、わが研究科は、現在のプロジェクト研究を皮切りに、独自の戦略的研究をさらに発展・深化させていくつもりである。本誌は、戦略的研究の優れた成果を伝える重要な使命を担っている。

本研究科の戦略的研究が生み出す成果が、研究者はむろん、教育・福祉・行政など広範囲に存在する「教育にかかわる専門家」と共有できることを願って、創刊の辞に代える。

北海道大学大学院教育学研究科
研究科長 逸見 勝亮

コミュニティ再生と不利益層への学習支援ネットワークの構築



目 次

コミュニティ再生と不利益層への学習支援ネットワークの構築 —— 解題 ——	鈴木 敏正	… 1
1 労働問題と不利益層への学習教育支援		
1-1 静かな革命？ 労働組合学習と再生方略	キース・フォレスター	… 11
1-2 札幌におけるホームレス支援活動の成果と課題	佐々木 宏	… 26
1-3 コメント・質疑討論		… 33
2 学習支援者ネットワーク構築と専門家の役割		
2-1 軽度発達障害における多職種専門家ネットワークの役割	田中 康雄	… 41
2-2 教育的職場の教育学的学習——「教室」の教育学を越えて——	ミリアム・ズーカス	… 63
2-3 コメント・質疑討論		… 72
3 生涯学習・地域再生と大学の社会貢献活動		
3-1 生涯学習と労働党政府 1997-2004(1)	リチャード・テイラー	… 79
3-2 大学と地域社会のパートナーシップ構築は可能か？	姉崎 洋一	…109
3-3 コメント・質疑討論		…126
4 資料		
4-1 リーズ大学継続教育学部について		…137
4-2 関連機関調査		…139
(1) 札幌市市民局男女共同参画推進室		
(2) ジョブカフェ北海道（北海道若年者就職支援センター）		
(3) 札幌市男女共同参画センター		
(4) 北海道大学高等教育機能開発総合センター		
(5) 全日本建設交運一般労働組合 北海道本部		
報告・執筆者		…152

Regenerating Communities and Building Learning Support Networks for the Disadvantaged



Contents

Introduction: Regenerating Communities and Building Learning Support Networks for the Disadvantaged	SUZUKI Toshimasa	... 1
1 Learning support activities for the Unions and the Disadvantaged		
1-1 'The quiet revolution'? Trade union learning and renewal strategies	Keith Forrester	... 11
1-2 Supporting activities for the Homeless in Sapporo City	SASAKI Hiroshi	... 26
1-3 Comments, Question and Answer		... 33
2 A Role of Profession and building learning support networks		
2-1 What can Interdisciplinary team do to support children with mild developmental disorders and their families?	TANAKA Yasuo	... 41
2-2 Pedagogic learning in the pedagogic workplace	Miriam Zukas	... 63
2-3 Comments, Question and Answer		... 72
3 Lifelong learning and University responsibility for its region		
3-1 Lifelong Learning and the Labor Government 1997-2004(1)	Richard Taylor	... 79
3-2 Is it possible to bridge a partnership between University and the Community ?	Anezaki Yoichi	...109
3-3 Comments, Question and Answer		...126
4 Documents		
4-1 About the School of Continuing Education (SCE) at the University of Leeds		...137
4-2 Visiting place		...139
Reporters and Writers		...152

コミュニティ再生と不利益層への学習支援ネットワークの構築 —— 解 題 ——

Regenerating Communities and Building Learning Support Networks for the Disadvantaged

鈴木 敏正

SUZUKI Toshimasa

はじめに

本報告書は、科学研究費基盤研究A「発達・学習支援ネットワークのデザインに関する総合的研究」（研究代表者：鈴木敏正）に基づく総合的調査研究の中に位置付けられている国際比較研究の成果のひとつである。具体的には、英国リーズ大学との共同で進められている調査研究の一環として、2004年9月2日北海道大学教育学研究科会議室で開催された国際シンポジウム「コミュニティ再生と不利益層への学習支援ネットワークの構築」の成果をとりまとめたものである。

イギリスとの比較研究としては、このシンポジウムに先立って同年3月、「地域社会発展（地域づくり）教育の未来」をめぐる、北アイルランドでの実践的研究を展開している3氏を招いた国際シンポジウムを開催している。その成果は別途公刊されているが¹、テーマとしては今回のシンポジウムと共通の内容を含んでいる。もちろん、北アイルランドとイングランド北部にあるリーズ市では、その歴史的・社会経済的背景が異なることは言うまでもない。学習支援ネットワークをすすめる制度や体制にもかなりの差異がある。しかし、学習支援のための教育訓練的实践展開の論理には多くの共通点がある。

われわれは、本研究プロジェクト第1年度の調査活動として、2003年12月、リーズ市を中心とする地域調査を実施している。主たる関心は、とくに社会的に排除された人々の学習支援をする代表的な諸組織（自治体、労働組合、そして大学など）のパートナーシップの実態と特徴、そして当面している課題を明らかにすることであった。その研究成果についても最初の報告を別にしているの²、本研究テーマにかかわるリーズ市の概要、代表的な関連組織の活動、そこでの実践的課題などについては、その報告を参照いただきたい。

これらをふまえた今回の国際シンポジウムの課題は、日英両国における地域社会再生と不利益層（社会的に排除された人々）への学習支援ネットワーク構築の多面的なアプローチと実践的な方略について、報告と討論を通じて明らかにすることにあつた。シンポジウムに先立ち、リーズ大学から招請した3人の研究者は日本の共同研究者とともに、関連する生涯学習政策にかかわる施設（男女共同参画センター）、就業促進にかかわる地域公共施設（ジョブカフェ北海道）、地域社会貢献にかかわる北海道大学高等教育機能開発総合センター、そして失業者・不安定就労者にかかわる労働組合等を訪問し、見学・ヒアリングをしていただいている。

以上のようなことを前提として行われた報告と討論の内容については後続章で詳しく示されているが、その前に「解題」として、本シンポジウムの研究上の位置付けについて述べておきたい。

1 現代的人権と社会的排除問題

1980年代から90年代にかけて、国家間、諸階層間、そして個人・家族間の格差が急激に拡大し、その結果、人間が人間として生きるために必要な基本的人権あるいは「市民性citizenship」を保障されていない人々が増大している。そうした人々はこれまで「社会的不利益者the Socially Disadvantaged」あるいは社会的弱者と呼ばれてきたが、彼/彼女らの社会的自律・自立にあたって不可欠となる学習活動を援助するネットワークのあり方を検討することが本研究プロジェクトの基本的課題である。ここではまず、最近ではこうした社会的不利益者は、グローバリゼーションとそれを推進する新自由主義的政策によって生み出された「社会的に排除された人々the Socially Excluded」と理解され、とくにヨーロッパやイギリスでは、彼/彼女らにどのように「市民性」を保障し、「社会的包摂Social Inclusion」を促進するかが政策的焦点になってきていることに注目してみたい³。

こうした中での市民性＝人権保障については、日本国憲法や国際人権規約で規定されてきた自由権や社会権の原則に立ち返って考えてみる必要があるが、それらだけでは十分ではないであろう。グローバリゼーションに対応して、市民性も、一方では地球市民として、他方では地域レベルにおいて考えられるようになってきたと言うだけではない。市民性については政治的・経済的レベルだけでなく、ジェンダー・民族・宗教あるいは新たに生まれてきたアンダークラスなどの社会的排除問題をふまえて⁴、社会的・文化的側面あるいは集団的アイデンティティ形成なども視野に入れられてきた。そうした中から、たとえば自由権と社会権を継ぎ繋ぐ「第3世代の人権」として、市場主義や競争主義に対抗するような「連帯の権利」が「現代的人権」として重視されてきている⁵。

重要なことは、与えられた枠組みの中での個人的な成功をめざすという方向、あるいは外来的な力によって当該地域の開発（それが経済的開発であれ、社会的・教育的あるいは総合的開発であれ）を図るという方法は、社会的排除問題を生み出している現代のシステムを再生産するだけで、大きな限界につきあたらざるをえないことが理解されてきていることである。これらに対して、社会的に排除されてきた人々がみずからのアイデンティティをもって参画する、より集団的で内発的な方向が追求されてきている。そこで明らかになってきているのは、社会的に排除されている人々みずからが諸問題を解決しようとするならば、彼/彼女らが生きているまわりの世界を批判的に捉え直し、みずからの力を見直し信頼して、自分たちが必要とするものを協同して創造していくような力量を形成することが不可欠だということである。

それは「エンパワーメント」の過程と言われてきた。エンパワーメント過程を推進するためには、社会的に排除されてきた人々の学習活動とそれを援助し組織化する独自の教育訓練活動が求められる。そうした学習と教育は、与えられたものを吸収するだけのものとは異なり、学習者が学習の目的・内容・方法を統制するようなものでなければならない。それは、ユネスコの成人教育責任者であったE.ジェルピによって「自己決定学習Self-directed Learning」と呼ばれたが⁶、日本の社会教育の本質とされ、戦後の地域社会教育実践の中で引き継がれてきた「自己教育Self-directed Education」の概念に相当するものであると考えられ、最近では学校教育や教師教育においても必要とされ

てきている⁷。上記のような状況の中で、その展開論理をより厳密かつ具体的に理解した上で、新たに発展させることが求められていると言えよう。

2 対人援助活動と「エンパワメントの教育学」

ところで、新たな学習と教育実践の発展のためには、旧来の教育学の批判的再検討が必要であり、実際に社会的排除層にかかわる諸実践の経験的蓄積の総括をふまえた、新しい教育学＝「エンパワメントの教育学」⁸が創造されなければならない。

それは、問題を外から眺めるような客観主義的なものではないであろうし、援助される者と援助する者を分離・対置することによって成立する専門主義的なものでもないであろう。まず必要なのは、異質な他者との相互作用的な対話空間の中から生まれる学習の位置付けである⁹。それは、学習者諸個人と援助実践者、そして実践そのものが展開する社会文化的な脈絡を十分にふまえた学習の理解につながるであろう¹⁰。

新たな学習活動は、社会的排除層にかかわる「対人援助活動」のあらゆる領域で必要とされている。学校教育に関連しては、そうした学習を支える教育訓練のあり方を考える「臨床教育学」が提起されてきている¹¹。今日においては、客観主義的・実証主義的研究や主観主義的・規範主義的研究でないことはもちろん、臨床的教育学でしばしば採られてきた行動的調査研究や参加型調査研究をも超えて、当事者と対人援助実践者および研究者による協同的・組織的調査研究に基づく新しい教育学が創造されなければならない。それはほんらい「実践の学」である教育学を、今日的課題に即して発展させていく方向でもあろう¹²。

社会的排除問題に取り組む現実の実践においては、その複合的性格に規定されて、教育訓練担当者だけでなく、医師・看護師・保健師などの多職種専門家の参加が必要とされている。たとえば、軽度発達障害児の発達支援にかかわって、医師として他職種専門家とのネットワーク・地域連携活動を進めてきた田中康雄は、子どもと親・家族を中心として、療育機関・児童精神科医療・保健所・児童相談所・教育委員会から警察などを含めた関連専門職員の連携を進めつつ、とくに親（当事者）と関係者が継続的に学習活動をする懇話会を重視しながら、それらの総体として支援活動をするような「エコロジカル・システム・アプローチ」の視点を提起している¹³。こうした活動の中に含まれている専門家集団のネットワークは、Y.エンゲストロームが指摘するように、それぞれの専門性を見直しを含んだ「拡張による学習」を必要とし、実際に生み出す¹⁴。

そして最近では、地域社会で生活していて、職業的専門家ではないが多様な知識と経験をもって支援活動をしている地域住民が参加することの有効性が確認されている。一般に、彼/彼女らにとって、社会的排除問題にボランティアに取り組むことはみずからの自己実現と相互承認の活動でもあるからだけではない。そうした地域住民は「生活の専門家」として実態を知悉しており、時として親密な身内・友人や本人自身が過去において当事者であったり、現にそうであるという場合もある。そうでなくとも、福祉国家のセーフティネットや福祉社会の仕組みが掘り崩されつつある今日では、社会的排除はみずからの問題ともなり得ると考えられている。そこに、援助する者と援助される者の、共感を伴う連帯が生まれる条件が広がってきているのである。

もちろん、対人援助活動をとおして社会的排除問題に取り組む上で基本的なことは、当事者の参

画であり、その主体的な学習活動＝自己教育である。教育的実践もその自己教育過程展開の論理に即してこそ有効性をもつと言えるであろう。今日においては、そうした自己教育活動とそれを援助・組織化する教育実践を中軸としながら、そうした諸実践をネットワーク化しつつ、地域住民と諸専門家がともに学び合うような実践が必要となってきたのであり、そこから生まれる新たな「エンパワーメントの教育学」が求められているのである。

3 コミュニティの復権と非営利・協同活動——協同・協働・共同の響同関係——

以上のような学習活動の基盤となるのは多様な協同関係の形成である。一般に、学習活動が社会的実践であり、「実践共同体（コミュニティ）」（レイヴ/ウエンガー）¹⁵における協同活動が学習の母体となるというだけではない。グローバリゼーションの下での競争主義と市場主義が終わりのない「私事化」をもたらすとしたら、それに対抗するものは非営利の協同実践しかないからである。地域格差の拡大が地域崩壊をもたらしつつある現段階において、コミュニティの復権と「地域再生 community regeneration」、新たな「地域づくり community development」の運動が世界各地でみられるようになってきているのはそれゆえである。

こうした動きに対して、政策的に位置付けられた「地域再生」もある。たとえば日本では、新自由主義的理念にもとづく「経済特区」などにみられる規制緩和＝市場主義的政策とあわせて、不況対策として都市再開発を進めるために、「都市再生特別措置法」（2002年）が制定された。そして、その推進をはかる「都市再生プロジェクト」の策定、都市再生緊急整備地域の指定などが行われている。それらはしかし、あまりにも大都市とくに東京を中心とした地域再編であることは明らかである。そのことに対する地方からの批判に対応して政府は、2004年から、地方都市再生に利用できる「まちづくり交付金」を予算化した。それは従来の交付金とは異なる「競争的資金」である。市町村に対しては、認定された「地域再生計画」のプロジェクトに対して「まちづくり交付金」を交付する方向が採られている。進行中の市町村大合併政策とあわせて、このような政策的「地域再生」は地方自治体の生存競争を激化させ、むしろ多くの地域の崩壊につながるのではないかと危惧されている¹⁶。

ヨーロッパの脈絡では、地域再生にかかわる非営利・協同の実践が1990年代に入って「社会的経済」と呼ばれ、国家でも私的企業でもない「第3セクター」として位置付けられてきた。最近では、より積極的に、社会的目的をもって実際の事業活動を進めながら、社会的排除問題の解決に取り組む「社会的企業」の活動が注目されている¹⁷。イギリスでは「ボランティアおよび地域社会」部門とされてきた領域があるが、とくに新たな社会的協同組合や（事業活動を行う）非営利組織が注目されている。そして、新労働党ブレア政権は、社会的排除問題に取り組む社会的排除対策本部を設け、当該問題に取り組む主要な担い手として「社会的企業」を位置付けている。社会的目的とともに企業的精神を強調する政策がはたして社会的排除問題の解決につながるのかどうか注目されているところである¹⁸。

以上のような特徴的政策動向についてはともかく、社会的に不利益な地域と階層の問題に取り組むために「コミュニティ再生」をめざす実践は、グローバルにしてローカル、すなわちグローバルな運動であり¹⁹、現段階ではそうであってはじめて有効なものとなる。世界の各地でコミュニティ

再生＝地域づくりに必要な学習と教育訓練活動が創造されつつあるが、それらの知見と技能を交換し合う学習ネットワークが地球的規模で求められているのである。われわれが2004年3月に開催したシンポジウム「地域づくり教育/地域社会発展教育の未来」とそれに引き続く本シンポジウムも、そうした流れの一環として位置付けられるであろう。

多様な協同は、しばしば「社会的資本Social Capital」あるいは「社会的経済Social Economy」という視点から研究されている。実際に地域において展開しているものには、新旧さまざまな形態が含まれている。社会的資本は、共同体主義的にも市民主義的にも理解されている。社会的経済は、多様な協同組合、共済（互助組織）、そして事業活動をするボランティア・非営利組織が含まれていると考えられている。日本において同じく「キョウドウ」と呼ばれているものも、「協同association or sharing」、「協働co-operation or collaboration」、「共働co-production」、「共同synergy or community」など様々な用語で表されていて、それらはそれぞれ固有の意義をもっている。いま求められているのは、それらのパートナーシップによって、それらが相互に発展していくことができるような「多声的な響同 poliphonic symphony」関係を築き、その基盤となる総合的ネットワークと「共有資産commons」を形成していくことである²⁰。

異なる協同のパートナーシップからは新しい対話が生まれる。それは、討議的民主主義と民主的市民社会²¹を創造し支えるものであるが、同時に新たな学習が生まれる泉となるものである。それらはコミュニティ再生の出発点となるものであり、そこから実際に地域社会発展（地域づくり）を展開するために不可欠な「地域をつくる学び」と「地域創造教育」の世界が広がってくるのである²²。

4 大学の役割——パートナーシップ形成と新しい知の創造——

以上のような脈絡の中で、大学の役割も問い直されている。もちろん、新しい歴史的状況に対応した科学の発展という課題だけでなく、公費が支出されている大学の社会的責任や、新自由主義的の大学改革政策によって迫られている対応もある。重要なことは、これらに 대응するためにも、大学が地域社会において上記のような実践を展開する諸組織とパートナーシップを形成し、そうした中から生まれる協同関係をとおして新たな知を創造することが求められているということである。

21世紀は「知の時代」であり、グローバルな「知識社会」が生まれるであろうと言われている。しかし、いったいどのような知が必要とされているのであろうか。グローバリゼーションとそれに伴う「大競争」は国・地域・諸集団・諸個人間の格差を拡大し、「知」をめぐる競争はそうした傾向を促進することが予想される。そうした中で、単なる情報公開にとどまらない「知識民主主義」を担保しつつ、人類の共有資産としての知を拡充し、とくに社会的に排除されがちな人々の人間的解放につながるような知を創造することが問われているのである²³。

地域再生にかかわる教育実践が必要とする知は、単に個々の地域課題に取り組むための知識や技能にかかわるというだけではない。一般に、排除された地域や人々の立場と現実から出発することは、それまでの知への批判と自己反省を不可欠とする。また、彼/彼女らがかかえる問題の解決にかかわることは、科学知と生活知・実践知の相互移行を可能とする知の創造につながるであろう。そしてさらに、グローバルな時代に必要とされている実践的な知は、ウォーラーステインが言う

「新しい学」の創造にかかわっている²⁴。

すなわち、①人間と自然をその複雑性と相互関係の中で捉えること、②グローバルにしてローカルなレベルの行動の論理を検討すること、③文化的多元性と普遍的妥当性に同時に応える多元的普遍性、④法則定立的社会科学と個性記述的歴史学・人文科学の対立を超えて、集団的努力（学習過程を含む）の組織的發展を促すこと、である。現代の地域づくりは、それぞれに個性的な地域課題に取り組み、人間と自然の統一である実体としての地域的環境を変革するグローバルな実践として展開しており²⁵、そこでは④にかかわる「課題化認識」の発展と「現代の理性」の形成を不可欠なものとしているからである²⁶。

新しい知の創造は、教育と研究をとおして多元的普遍性を実現する「新しい地域的公共圏」を形成することを通して実現するものである。そこでは大学が、パートナーシップの重要な担い手となることが期待されている。そして、そうした活動から生まれてくることが予想されるのは、ポスト・ポストモダンの時代における研究と教育をリードする、「実践の学」としての新たな教育学である。

以上のことをふまえて本シンポジウム「コミュニティ再生と不利益層への学習支援ネットワークの構築」は、全体を、日英それぞれから1名ずつの報告者をたてた3つのセクションに分けて進めたい。それぞれのテーマは、以下のとおりである。すなわち、テーマ1「労働問題と不利益層への学習教育支援」、テーマ2「学習支援者ネットワーク構築と専門家の役割」、テーマ3「地域再生と大学の社会的貢献活動」である。もはや、あらためてそれぞれのテーマの位置付けと意義について説明する必要はなからう。

本報告書は、このシンポジウムへの報告とそれに対するコメント、質疑をとりまとめたものである。イギリスからの報告者の紹介、リーズ大学の特徴、シンポジウムにあたっての事前共同ヒアリングの内容などについては、本報告書の関連部分を参照していただきたい。

- 1 鈴木敏正編著『地域づくり教育の新展開——北アイルランドからの発信——』北樹出版、2004。
- 2 鈴木敏正ほか「リーズ地域の大学と諸機関の連携：発達・学習支援ネットワークプロジェクト研究」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第93号、2004。
- 3 社会的排除問題については、われわれが先行して行った北アイルランドとの協同研究の成果である、鈴木敏正編著『社会的排除と「協同的教育」』御茶の水書房、2002、を参照されたい。
- 4 これらにかかわる実証的研究として、小内透・酒井恵真編『日系ブラジル人の定住化と地域社会』御茶の水書房、2001、青木紀編『現代日本の「見えない」貧困』明石書店、2003、椎名恆「北海道にみる野宿者と失業・雇用問題（上）（下）」『経済』第88、89号、2003、など。
- 5 現代的人権という視点からの成人教育・社会教育あるいは生涯学習の意義と展開論理については、日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育の価値』東洋館出版社、2004、序章参照。
- 6 E.ジェルピ『生涯教育論——抑圧と解放の弁証法——』前平泰志編訳、東京創元社、1983、第I章。それは、ノールズのアンドラゴジー論などによってより個人主義的・自由主義的に理解されてきた「自己決定学習」とは異なる。マルカム・ノールズ『成人教育の現代的実践——ペダゴジーからアンドラゴジーへ——』鳳書房、2002（原著1980）。
- 7 鈴木敏正『自己教育の論理——主体形成の時代に——』筑波書房、1992。今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996。
- 8 この点、鈴木敏正『エンパワメントの教育学——ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン——』北樹出版、1999。エンパワメントへのアプローチには、政治学的視点からの、J.フリードマン『市民・政府・NGO』齊藤千宏・雨森孝悦監訳、新評論、1995（原著1992）、地域福祉実践の視点からの、L.M.グティエーレスなど編『ソーシャルワーク実践におけるエンパワメント』小松源助監訳、相川書房、2000（原著1998）、などもある。
- 9 佐藤公治『対話の中の学びと成長』金子書房、1999。
- 10 石黒広昭編著『社会文化的アプローチの実際——学習活動の理解と変革のエスノグラフィー——』北大路書房、2004。
- 11 小林剛ほか編『臨床教育学序説』柏書房、2002。
- 12 鈴木敏正『教育学をひらく——自己解放のために——』青木書店、2003、第1章。

- 13 田中康雄『ADHDの明日に向かって 第2版増補』星和書店、2004、第6章。
- 14 ユーリア・エンゲストローム『拡張による学習』新曜社、1999（原著1987）。その位置づけと評価については、鈴木敏正『主体形成の教育学』御茶の水書房、2000、第4章。
- 15 J.レイヴ・E.ウェンガー『状況に埋め込まれた学習』産業図書、1993（原著1992）、E.ウェンガーほか『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社、2002（原著2002）。ウェンガーの理論的生成過程に即してくわしくは、伊藤崇ほか「状況論的学習感における『文化的透明性』概念について」（『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第93号、2004）、生涯学習・社会教育学的な位置づけについては、鈴木敏正『生涯学習の教育学——学習ネットワークから——』（北樹出版、2004）を参照されたい。
- 16 たとえば、中山徹『地域社会と経済の再生——自治体の役割と課題——』新日本出版社、2004。
- 17 J.ドゥフルニ/J.L.モンソン編『社会的経済』富沢賢治ほか訳、日本経済評論社、1995（原著1992）、C.ボルザガ/J.ドゥフルニ編『社会的企業』内山哲朗ほか訳、日本経済評論社、2004（原著2001）、など。鈴木敏正「社会的企業の現代的意義と存立根拠について」（『北海学園大学経営学部経営論集』第2巻第4号、2005、も参照されたい。
- 18 鈴木敏正編『地域づくり教育の新展開』前出、序章および第2章。
- 19 鈴木敏正『地域づくり教育の誕生——北アイルランドの実践分析——』北海道大学図書刊行会、1998、序章。
- 20 鈴木敏正『生涯学習の教育学』前出、第Ⅱ章。
- 21 J.ハーバマス『事実性と妥当性（上）（下）』河上倫逸・耳野健二訳、未来社、2002（原著1992）。
- 22 鈴木敏正『「地域をつくる学び」への道——転換期に聴くポリフォニー——』北樹出版、2000。
- 23 鈴木敏正『教育学をひらく』前出、序章。
- 24 I.ウォーラステイン/グルベンキアン委員会『社会科学をひらく』藤原書店、1996（原著1996）、I.ウォーラステイン『新しい学』山下範久訳、藤原書店、2001（原著1999）。
- 25 この点、たとえばスーザン・ジョージ『オルター・グローバリゼーション宣言』杉村昌昭・真田満訳、作品社、2004（原著2004）。
- 26 鈴木敏正『エンパワーメントの教育学』前出、1999、終章。

労働問題と不利益層への学習教育支援

Learning support activities for the Unions and the Disadvantaged



1-1 静かな革命？ 労働組合学習と再生方略

'The quiet revolution'? Trade union learning and renewal strategies

キース・フォレスター

Keith Forrester

鈴木 本シンポジウムではご案内しましたように三つのセッションに分けて進めます。

第1セッションは、労働問題と不利益層への学習教育支援についてであります。いま直面している最大の社会問題が失業や就業不安に関わることは周知のことです。私たちは、このシンポジウムの前にイギリスからの研究者と一緒に若者の就労対策に関わるジョブカフェと、失業者・不安定就労者の労働組合で、最近ではホームレス問題も含めて、地域や自治体に働きかける運動をしている建設交通運輸労組での聞き取りと意見交換をしてきました。

これらをふまえて、このセッションでは、まずキース・フォレスターさんに報告を頂くことにしています。キース・フォレスターさんには、労働組合の研究を中心にしながら、とりわけ職場学習を中心にしてシティズンシップ形成の学習にも関わっているイギリスの労働組合での経験を報告していただきます。

次いで、札幌でホームレス支援活動を実践的かつ研究的に進めている佐々木宏さんに、その実践的经验を報告いただいて、これらを合わせまして、社会的不利益者支援活動の課題を議論してみたいと思っています。

なお、あらかじめ関連する領域での研究をしている本研究科の青木紀先生、椎名恆先生に、コメンテーターをお願いしております。

第2セッションは、学習支援者のネットワーク構築と専門家の役割に焦点化しております。まず、多職種で学際的な専門家の協同活動の実際と課題について、軽度発達障害児とその家族の支援を題材にして、この領域で広く深い経験をもっている田中康夫先生に報告していただきます。これで多職種の専門家の協同活動の意味というものについて議論していただきたいと思います。

そうした中で求められている教育実践者の固有の役割が問題になっているわけですが、続きまして、この問題について、ミリアム・ズーカスさんをお願いしています。彼女は、教育の専門性が生まれてくる実践的な環境や条件や脈絡といった広い意味での教育実践の成り立つ条件を考えておられまして、とりわけ成人教育、専門家の養成に関わって実践的な研究をされてきておりますので、その報告を楽しみにしてみたいと思います。この第2セッションのコメンテーターは、間宮先生と宮崎先生をお願いしております。

第3セッションは、以上の報告と討論をふまえて、地域再生に果たす大学の役割についてお互いにアイデアを交換しあうために設けてみました。そのためには、まず、リチャード・テイラー先生

に、ある意味で政策的にも研究的にも日本の手本になってきましたイギリスの現段階について、とくに新労働党・ブレア政権下における生涯学習政策とかかわらせて、その特徴と問題点を紹介し、問題提起をしていただきます。

次いで、日本についてもリーズについても既に多くの関連研究業績がある姉崎洋一さんに、全体をまとめるかたちで当面する大学の課題について整備していただきます。

昨日、リーズ大学からの研究者3人は、北大の高等教育機能開発センター、特に生涯学習計画研究部でのヒアリングをしていただきまして、すでに事前討議をされているようでありますが、そのへんもふまえて、コメンテーターとしては生涯学習計画研究部の木村純先生にお願いしております。

イギリスからの研究者にはあらかじめ報告要旨を送っていただきましたので、その日本語訳をお手元の資料の中に入れさせていただいております。本日のためにパワーポイントを使ったり、できる限り分かりやすく説明して下さるといことのようにのですが、そのため、英語の報告については当大学の入学者選抜企画研究部の山岸みどり先生に全体の通訳をしていただき、イギリスからの研究者についてはそれぞれ通訳者をつけて支障がないように進めさせていただきます。

それでは特に午前中の時間が限られていますので、さっそく第一セッションに入りたいと思います。まず最初にキース・フォレスターさんからお願いしたいと思います。報告はそれぞれ30分です。

Introductory paragraphs for article "The quite revolution"? trade union learning and renewal strategies'.

Introduction to the article;

From the 1950s onwards, the School of Continuing Education (SCE) at the University of Leeds in England has enjoyed close teaching and research relationships with a variety of British trade unions and their current 7-8 million members. These relationships continue today albeit in very changed political and pedagogical contexts. Despite the turbulent and troublesome changes in the wider socio-economic environment (and also within higher education) over the last 50 years, the focus of this 'learning partnership' between SCE and the unions has remained unchanged; namely,

- the integration of sustained study and learning opportunities with the economic, social and political concerns of working people
- the design of innovative access strategies to university resources for traditionally marginalised audiences.

University provided learning that examines critically the more strategic aspects of capitalism at both a national and international level is seen as complimenting and extending the unions' own educational and training provision.

The article below flows out of this Leeds university-union relationship. It reports on an important

recent initiative by British trade unions - the promotion of workplace learning. Negotiating with employers, designing innovative ways of involving members in learning programmes and promoting workplace union learning representatives is seen as part of the solution towards current problems facing British unions. These problems include falling membership numbers, new 'human resource' management strategies and an increasing emphasis on neo-liberal solutions by the present Labour government. The article provides a summary of the development of union workplace learning as well as raising critical questions over the direction and character of this learning.

The School of Continuing education at the University of Leeds is continuing to work closely in an educational and research capacity with a number of unions on the promotion of workplace learning. This article is one example of our wider research objective of engaging critically with widespread 'post-Fordist' conceptions and neo-liberal assumptions increasingly informing state policy formulation in Britain, the European Union and elsewhere.

序 論

1950年代以降、イギリスのリーズ大学継続教育学部（SCE）は、様々なイギリスの労働組合とそこに所属する700～800万人にのぼる組合員とともに、緊密な教育および研究関係を有してきた。今日政治的・教育的文脈が非常に変化してもなお、これらの関係は続いている。過去50年の広範囲な社会経済環境（および高等教育において）における激しく厄介な変化にもかかわらず、SCEと組合との「学習の連携関係」の焦点は変わっていない。すなわち、

- ・ 労働者の経済的・社会的・政治的関心と持続的な研究・学習機会の統合
- ・ 伝統的に疎外されている人々のための大学の資源への革新的なアクセス戦略の設計である。

大学が提供してきた学習は、一国および国際レベルにおける資本主義のより戦略的な様相について批判的に検討し、組合独自の教育と訓練事業を補い、拡張しているように見られている。

以下の論文は、このリーズ大学と組合の関係から生み出されており、イギリスの労働組合の近年の重要なイニシアチブである職場学習の普及に関して報告している。雇用主と交渉し、組合員を学習プログラムに参加させる革新的な方法を計画することや、組合の学習代表者を職場で昇進させることは、現在イギリスの組合が直面している問題の解決策の一部になると思われる。これらの問題は、組合員数の減少、新しい「人的資源」経営戦略、および現在の労働党政府による新自由主義的な解決策の強調の増大を含んでいる。本論文は、職場学習独自の方向性や性格に関する批判的な論点を掲げるだけでなく、組合の職場学習の発展の概略を提示している。

リーズ大学継続教育学部は、職場学習の促進について多数の組合とともに教育および調査能力において緊密に仕事を行っている。本論文は、イギリス、EUおよびその他の場所において、ますます国策上の公式見解をばらまいている広範囲に及ぶポスト・フォーディストの概念や新自由主義の

臆説に対して、批判的にとりくむという私達の広い研究目的の一つの例である。

(染木加奈子訳)

'The quiet revolution'? Trade union learning and renewal strategies

Keith Forrester

For unions in general and the Trade Union congress (TUC) in particular, the promotion of learning opportunities for their members has emerged as a recent and important success story. Developing the learning careers of trade unionists is cited as an illustration of 'the modern role for unions' and represents an ambitious and innovative agenda' (TUC 1998) for future activity. Regional networks of TUC Learning Service advisors have been established and similar networks of Regional Learning Organisers are currently or have been being developed within large unions such as Amicus, Unison and the Transport and General Workers Union. Considerable financial support from the Department of Education and skills (DFES) through the Union Learning Funds project, together with financial grants from the Learning and Skills Council and from the European Union for the 'learning services' of the TUC and member unions today provide a vital component to the good financial portion of the organisation (TUC 2001.152). These notes will examine the recent rise of the learning services and activities of the TUC and affiliated unions against the background of union renewal and reform strategies. The first section of the paper will provide a brief overview of the learning developments in recent years. It will be argued that the emergence of union learning has represented an important and dynamic new area of trade union organisation at workplace level. The 'new framework for education', as the TUC puts it (TUC 1998.9.8) has resulted in a variety of innovative initiatives and it will be suggested is buttressed by an impressive array of statistical evidence. The second section of the paper will examine the dominant framework underpinning this development of learning opportunities and services for members. It will be suggested that the conception of employability with its uncritical focus on skill formation and enterprise competitiveness has resulted in an undue narrowness of learning concerns and ambitions and secondly, a marginalisation of possibilities that characterise important aspects of trade union activity in pursuit of their wider societal objective and aspirations. The final section of the paper will suggest a broader framework - democratic citizenship - that it will be suggested better situates the current learning activities, incorporates missing themes and provides a stronger, more coherent basis for the development of new forms of interest aggregation. If workplace learning does in fact signal 'a new modern role for unions' how does this conception and practice address the broader agenda of union renewals and reform?

Methodologically, these notes draw upon evidence from a variety of sources. The authors'

involvement in trade union education and projects over a number of years including the training of workplace learning representatives provides an important source of data. Current involvement with three unions and in workplace learning projects are examples of collaborative project work. Secondly, small evaluative studies on these workplace learning developments have recently been conducted as part of wider union projects. Finally, observation and longitudinal interviews with union regional and workplace learning representatives in a number of different sites are currently being undertaken with a major union. These qualitative studies from a number of occupational settings will be concluded in mid-2004. These report notes examines the wider contextual and policy background through which understandings and practices of union workplace learning are emerging.

Union Learning and Modernisation:

Within a period characterised by widespread trade union decline, much intellectual effort has been directed towards the causes and consequences behind this decline and secondly towards possible renewal strategies (see for example, Verma et al. 2002). Waddington (2000,317) in a wide ranging review of the reform agendas in European trade unions, suggests that by 'the 1990s decline had deepened to crisis as the breadth and depth of the challenges facing unions from the pattern of economic development, shifts in political climate, and employers policies transformed the terrain of union engagement'. Union responses to this crises suggests Waddington, can be detected. Elements within an alternative reform strategy include the formulation and delivery of a new agenda that retains membership and attracts under-represented groups of workers; secondly, a stronger articulation within the union so as to minimise the distance between the members and the union leadership and finally, the development of coherent international activities and policies. Relying on worker dissatisfaction with employers as a principal reason for joining unions, in other words, is no longer a viable strategy of addressing the deep-seated problems facing contemporary unions. The recent moves away from a 'servicing' to an 'organising' model of unionism in the UK suggests a renewed emphasis on capacity and capability building, encouraging increased and new forms of participation and an emphasis on local organisation and recruitment (Bronfenbrenner et. al. 1998, Heery et. al 2000). As Verma et. Al. (2002) conclude when reviewing the implications for the future of unions, 'There remains a strong demand for union representation or some institutional means of gaining a voice of vital concern to workers today'. One of these concerns they suggest, is a 'job environment that supports lifelong learning.'

For the TUC and affiliated unions in general, workplace learning has emerged as an important focus on membership and significantly, non-member involvement. Today, there is evidence that suggest significant developments towards the aspirations outlined in 1998 to 'locate unions at the centre of the learning agenda, raise expectations amongst members, and encourage institutions to recognise that unions seriously are key players in the learning world (TUC.1998.22). A good illustration of the political and organisational success of 'the quiet revolution' as the TUC describes it (TUC 2002), is the Union Learning Fund (ULF). Started in 1998 and funded by the (then) Department for Education and

Employment, some £12 million has been made available via the TUC to trade unions to develop and promote innovative learning activities within a partnership framework. To date, some 4,500 union learning representatives have been trained and by 2010, it is estimated the figure will have risen to 22,000 (Healy & Engel. 2003.12). 14,000 people have taken part in some aspect of workplace learning initiated by the union and over 25,000 people have been involved in awareness raising activities (Antill et. al. 2001). The completed ULF project summary reports together with the examples provided in the regular 'Learning Rep' bulletins illustrate the novel approaches and imaginative initiatives designed to involve members and employees previously excluded from workplace learning and training developments. Even allowing for the absence of any sustained qualitative research studies on workplace union organisation membership learning involvement and/or employer involvement, it would be churlish not to accept that a substantial amount of effort, imagination and commitment by unions has been invested in workplace learning in recent years. Skills and raising productivity are now trade union issues, argues Healy & Engel (2003.4) but 'first and foremost, unions must refocus their own organisations to become centres of learning if the trade union movement is to assent its relevance in today's world of work.'

For British unions, the promotion of workplace learning with its emphasis on recruitment, increased participation in collective bargaining agendas and 'relevance' to membership concerns is an important element of 'new unionism'. The more decentralised British collective bargaining system places a premium on local union recruitment and organisation in order to maintain collective bargaining coverage; workplace learning can be seen as an important strengthening of the local existing but weakened union presence.

Employability learning and citizenship learning:

Union workplace learning as construed by unions, then, is clearly seen as contributing towards the development of new forms of interest aggregation and also in engaging with employers over the learning agenda. The current push for dedicated institutional regional learning representation within unions with responsibility to encourage support and networking activities amongst local learning representatives, recognises the importance of strengthening union articulation in this area. However, the employability framework that shapes and dominates what is to be understood and practised as workplace learning by unions (Cowen. et.al. 2000, Antill et.al. 2001) unnecessarily limits and constrains the 'new educational framework.' The 'new lifelong learning culture', suggests the TUC, 'is about enabling people to acquire the competence and confidence to enhance their employability and to increase their career chances in a world of rapid changes in markets, technology and work organisation' (TUC 1998.5). Shared commitments, employer partnerships, increased efficiency and productivity and personal development suggests a language and framework for union learning that is unduly influenced by a human resource development discourse rather than a distinctively union or even adult learning perspective. These are obviously discourses other than employability that could provide the framework and rationale for a

trade union learning. The TUC itself has hinted at such possibilities when it writes of 'a learning society is about developing active citizens with the skills to learn, to participate in a democratic society, within their workplaces, and local communities (TUC 1998.5). The coupling of active citizenship with a 'learning society' by the TUC is not surprising. For a number of diverse but interrelated reasons, 'citizenship' has emerged as one of the principal vehicles for interpreting, situating and discussing changes occurring within the wider socio-political environment (Roche 2000). Within the growing literatures on efforts to locate 'modernised' understandings of citizenship within the logic of modern society, multidisciplinary studies of citizenship are situated within a variety of powerful socio-political forces and processes such as globalisation, multiculturalism, democratisation and the disruptions to the nation state and welfare state. Despite trade unions recognising that they 'have been at the front of movements which challenge inequality and economic, social and racial injustice' (TUC 1998.a) .2), these campaigns have not been strongly reflected in current union learning priorities or initiatives. They together with more general citizenship themes are increasingly marginalised within 'the drive for employability.' Even absent are examples of learning programmes that critically engage with the new production regimes, restructuring and post-Taylorist developments. Workplace learning initiatives, for example, that focus on problem-solving, continuous improvement, skill enhancement and self-development might well serve the trade union objectives of bridging the learning divide but also maybe part of a wider employer driven strategy for work intensification. Old fashioned issues of control, recast in more modernised versions of employee commitment, loyalty and identification could become the sub-text of many workplace learning schemes. Updated to fit current socio-economic contexts, trade union citizenship learning activities, by contrast, might once again, as in the 1970s 'Democracy at Work' campaigns (British Broadcasting Corporation 1977), engage with the themes of democratisation 'which takes account of difference and diversity as well as inequalities inherent in production and consumption in the uneven movement towards post-Fordism'. (Usher et.al. 1997.17)

Union learning initiatives, then, that derive their integrity, ideas, coherence and enthusiasm from notions of democratic citizenship instead of employability, strive to encourage connections between societal change with, in this instance, the workplace. Linking the economic to social and cultural considerations becomes important for union renewal strategies when considering the often contradictory process of self-formation and the contribution of employment as a primary or at least, contributing basis for this self-formation. By contrast, an employability driven perspective risks reducing 'personal development' as an objective of trade union education, to an individualised exercise in strengthening chances of promotion or career development. Important as are these considerations, a distinctive trade union perspective could more fruitfully move beyond such considerations and situate personal development, for example, within a critical analyses of 'post-Fordism' or of 'consumerism'. Muckenberger and his colleagues push this line of thinking further when observing that:

The old trade union paradigm unquestioningly adopted society's distinction of roles with workers on the one on hand and consumers, residents and citizens etc. on the other. This

mechanism inevitably led to an indifference on the part of the trade unionists and workers to the social effect of their work. At the same time this distinction in roles was a prerequisite for the specific life-styles and styles of working during the phase of full employment. (Muckenberger et.al. 1995.17)

It is this 'unquestioning', as Muckenberger and his colleagues put it, element that appears currently to characterise much of union workplace learning activity. Instead of encouraging and designing leaning initiatives that critically examine 'the learning company', the 'knowledge economy' or 'the smart workforce', there is instead a hive of activity and pressure on union learning representatives to enrol employees onto National Vocational Qualifications (NVQs), sign-up for Individual Learning Accounts (until withdrawn by the Government) or to participate in Learn Direct provision. Information Communication Technology (ICT) skill developments are important learning opportunities - as are NVQs and Learn Direct courses - but in and by themselves, perhaps should not form the majority part of considerable trade union learning activity and effort. Developing these ICT skills by union members as part of a project designed to critically examine company performance or to establish linkages with other international groups of employees or trade unionists does begin to fit within a distinctive union learning perspective.

A key characteristic of union learning initiatives informed by democratic citizenship is the focus and concerns arising from divisions between people. Associated with a focus on 'divisions' - within the workplace, the community, over gender and over ethnicity - are a number of interrelated themes such as discrimination, de-industrialisation, interculturalism, inequality and new forms of solidarity. It might be possible that a preoccupation with employability could address such themes. Analytically, politically and practically however, the emphasis is on closing down such an agenda, of largely working within existing divisions and of focusing inwards rather than outwards towards broader constituencies, partnerships and fresh alliances around common agendas. A learning perspective informed by 'divisions and differences', for example, provides a more imaginative and politically innovative basis for linking community and workplace audiences around the recently launched TUC 'Tackling Racism' educational workbook. Linking, exploring and supporting workplace union learning strategies to combat racism with outside community concerns offers fresh opportunities that might incorporate learning around different histories and cultures, xenophobia, identities, 'asylum seekers', tolerance and human rights. The joining of 'employees' with 'citizens', conceptually and organisationally, strengthens the critical and political opportunities for trade unionists to deepen and broaden their existing anti-racist educational and campaigning activities.

Conclusions;

Discussions about learning (for what, with whom and for what purpose) exist within wider societal

debates involving issues of significance, relevance and direction. The dominant employability perspective currently legitimating much workplace union learning activity, it has been argued, is too closely aligned to the claimed needs of an 'enterprise economy', assumptions about skill deficits, pushes to improve efficiency and productivity and mantras about 'economic survival within an increasingly competitive environment'. Adherence to such a perspective minimises the critical dimension to much learning, is unduly inward focused and narrow in content and results in trade unions accepting educational burdens that properly might be seen as the responsibilities of the state or the employer. The overlapping, but essentially different 'democratic citizenship' framework for union learning, by contrast encourages a critical engagement with the changing nature of work and working relations but more importantly, encourages the reformulation of trade unions as societal actors rather than workplace partners. Participating in wider discussions and activities informed by changing and contested conceptions and practices of citizenship, prompts this wider resonance with possibly, new audiences and alliances. For trade unions, the workplace will always remain as the primary focus of learning and attention. The challenge however, is the linking of the workplace concerns with the radical changes underway in the lives of members and those outside the workplace.

There can be little doubt that recent union activities on workplace learning, the development of a network of union learning representations and the promotion of lifelong learning marks an important and significant development in the search for 'relevance in today's world of work' (Healey & Engel.2003.4). As such, workplace learning for trade unions could be seen as a vital contribution towards, as Waddington puts it in his discussion of union transitional strategies, the formulation and delivery of an agenda that involves assisting members, reaches out to new constituency groups and strengthens the horizontal interdependencies within the union and geographically, the region. Detailed qualitative research studies in the coming years will illustrate in more detail the extent to which the 'turn to learning' is contributing towards addressing the decline of British unionism in recent decades.

BIBLIOGRAPHY

- Verma, Anvil., Kochan, Thomas, and Woods, Stephen J. (2002) 'Union Decline and Prospects for Revival: Editor's Introduction', in *British Journal of Industrial Relations*, vol. 30, No. 3. September, pp.373-384.
- Waddington, Jeremy. (2000) 'Towards a reform agenda? European trade unions in transition', in *Industrial Relations Journal*, vol. 31, No. 4, pp.317-330.
- Heery, Edmund., Simmis, Melanie., Delbridge, Rick, Salmon, John. And Simpson, Dave. (2000) 'The TUC's Organising Academy: an assessment', in *Industrial Relations Journal*, vol. 3, No. 5, pp. 400-415.
- Bronfenbrenner, K., Fredman, F. Hurd., R., Oswald, R. and Saver, R. (eds) (1998) *Organising to win: New Research on Union Strategies*, Ithaca, New York.
- Trade Union Congress (2002) *The Quiet Revolution: the rise of the union learning representative*, London, Congress House.
- Healey, John and Engel, Natascha (2003) *Learning to Organise*, London Congress House.
- Roche, Maurice (2000) 'Rethinking Citizenship and Social Movements: Themes in Contemporary Sociology and Neoconservative ideology', in Kate Nash (ed) *Readings in Contemporary Political Sociology*, Oxford, Blackwell, pp. 209-237.
- Antill, M., Cutler, J., Brass, J., Mortimore, C., Roder, J and Shaw, N. (2001), *Evaluation of the Union Learning Fund in year 3*, Department for education & Skills, Research Report RR282, Nottingham.
- British Broadcasting corporation (1977) *Democracy at Work, A Book for Active Trade Unions*, London, British Broadcasting Corporation.
- Cowen, G., Clements, M. and Cutler, J. (2000) *Union Learning Representatives Survey, TUC Adapt/Ufi Learning Services Evaluation, Report 1*, York, York Consultancy.

- Muckenberger, U, Stroh, C and Zoll, R (1995) 'The Challenge of Modernisation: Towards a new Paradigm of Trade Unions in Europe?', in *Transfer*, vol. 1, No. 1, pp. 14-30.
- Trades Union Congress (1998) TUC 'Learning Services' Task Group Report to Congress 1998, London, Congress House
- Trades Union Congress (1998a) Leaders in Learning: Four Union Initiatives in helping Members Access Learning, London, Congress House
- Trades Union Congress (2001) General Council Report - Congress 2001, London, Congress House
- Usher, Robin; Bryant, Ian and Johnston Rennie (1997) *Adult Education and the Post-modern Challenge: Learning Beyond the Limits*, London, Routledge

静かな革命？ 労働組合学習と再生ストラテジー

キース・フォレスター

一般的な組合と特にイギリス労働組合会議（以下、TUC）にとって、その組合員のための学習の機会の促進は最新の重要な成功物語として明らかになってきた。労働組合員の学習歴を深めることは「組合にとっての現代的役割」の例として引用され、将来の活動にとって野心的で革新的な問題の代表となっている（TUC 1998）。TUCの学習サービスの顧問の地域ネットワークが設立され、同様の地域学習オーガナイザーのネットワークが、Amicus, Unison, 運輸一般労働組合などの規模の大きい組合の中で開発中であるか、あるいは開発されてきた。組合学習基金計画を通して、教育技能省（DFES）からかなりの財政的支援を受け、また、「学習と技能評議会」から、そして、TUCとその構成組合の「学習サービス」のための欧州連合からの補助金も同時に受けており、これらは現在の組織の良好な財政状態の大きな要因となっている（TUC 2001.152）。この研究ノートではTUCと提携組合の学習サービスと活動の最近の隆盛を組合の再生と改革という時代背景のもとに調査する。論文の最初に近年の学習の発展の簡潔な概要を述べる。そこで組合学習の出現が職場レベルにおける労働組合組織の重要で活動的な新しい領域を代表していることが論じられる。「教育のための新しい枠組み」はTUCが述べるように（TUC 1998.9.8）革新的な主導権の多様性の起因となり、印象的な統計的証拠の列挙によって支持されていることを示すだろう。二番目に、組合員のための学習の機会とサービスの発展の基盤となっている主要な枠組みを吟味する。まず、技能養成と企業競争に対して正しい批判に基づかないまま焦点化された就労可能性の概念は、学習への関心と向上心を狭小化しすぎ、そして、より広い社会活動の目標と向上を追求する労働組合活動の重要な局面を特徴づける可能性を制限する要因となることを示す。最終部では現在の学習活動をよりよく位置づけ、見落としているテーマを取り入れ、利害関係の集合体の新しい形を開発するためにもっと強く理路整然とした基礎を提供するより広い枠組み——デモクラティック・シティズンシップ——を示す。もし、職場学習が実際「組合にとっての新しい現代の役割」のシグナルとなるならば、この概念と実践はどのように組合再生と改革のより大きい問題に取り組むのだろうか。

方法論的には、この研究ノートは多様な情報源からの証拠に基づいて書かれている。筆者の職場学習代表の研修を含む何年にもわたる労働組合の教育と計画への関与は資料の重要な情報源となっている。現在の三つの組合に関わり、職場学習プロジェクトにも関わっていることは協動的プロジェクトの例である。2番目に、これらの職場学習開発の評価に関する小規模な研究は最近のより広範な組合プロジェクトの一部として行われてきた。最後に、数々の異なった場所での地域組合と職場学習代表に対する観察と縦断的インタビューは現在主要組合とともに行われている。これらの数々の職業的設定における質的研究は2004年の中ごろに終了するだろう。この研究ノートでは組合の職場学習が理解され実践されている現場を通して、より広い文脈と政策の背景を吟味する。

組合学習と近代化

労働組合の衰退の広がり特徴とされていた時代に、多くの知的な努力がこの衰退の背後にある原因と結果に対して向けられ、さらに、可能な再生ストラテジーにも向けられてきた (Verma et al. 2002の例を参照せよ)。Waddington (2000.317) はヨーロッパの労働組合の改革問題についての広範な論評において、「1990年代の衰退は、経済発展のパターンにより組合が直面している難題の広さと深さを政治的環境に転嫁し、雇用主の方針が組合契約の領域を変容させたので危機的に深刻になった」と示唆している。この危機に対する組合の対応はWaddingtonにヒントを与え、存在を認められることを可能にする。代替的な改革ストラテジーの要素は、会員数を保ち、実際の人数に比べて加入率の少ない労働者のグループをひきつけ、会員と組合指導部の間の距離を最小化するために組合の中でもっと強く発言し、さらに、首尾一貫した国際的な活動と方針を開発するという新しい問題を明確化して伝えることを含む。言い換えれば、労働者の雇用主に対する不満を組合加入の第一の理由として頼ることは、もはや現代の組合に直面する根深い問題に取り組む実際的なストラテジーではない。英国の労働組合運動の「提供 (servicing)」型から「企画 (organising)」型への最近の移行は、力能と可能性の形成と向上、新しい参加の形式、地方の組織化と会員募集が改めて強調されていることを示している (Bronfenbrenner et. al. 1998, Heery et. al 2000)。Verma他 (2002) が労働組合の将来に対する示唆を展望する中で結論づけたように、「今日の労働者には、重大な関心事についての声を集める労働組合代議制度や制度的手段に対する強い要求が残っている」。彼らが示した関心事の一つは「生涯学習を支援する職場環境」である。

TUC と関連する一般労働組合にとって職場学習は組合員と、意義深いことに非会員を巻き込むのに重要な焦点であることが明らかになった。今日では1998年に輪郭が明らかになった「労働組合を学習問題の中心に位置づけ、会員間の期待を膨らませ、労働組合が学習界において真に重要な役割を果たすと機関に認識させることを進める (TUC.1998.22)」という抱負に向かった重要な展開を示す証拠がある。TUC (TUC 2002) が述べるように「静かな革命」の政治的で組織的な成功のよい例は組合学習基金 (ULF) である。1998年に発足し、当時の教育雇用省から資金を提供され、協働的枠組みの中で革新的な学習活動を開発し推進するために約1200ポンドがTUC経由で労働組合に利用可能となってきた。現在までのところ、約4500人の労働組合の学習代表が研修を受けており、2010年までには2万2000人に達すると見積もられている (Healy & Engel. 2003.12)。1万4000人が労働組合によって創始された職場学習の何らかに参加しており、2万5000人以上が意識向上運動に関わってきた (Antill et. al. 2001)。完了したULFプロジェクトの概要報告と'Learning Rep'会報定例版に掲載されている例は、以前は職場学習と研修開発から除外されていた組合員と被雇用者を巻き込むための革新的なアプローチと想像力豊かな発案を明らかにしている。組合組織会員の職場学習への関与や雇用主の関与についての継続的な質的研究が無いことを考慮しても、近年労働組合によって職場学習の中に十分な量の努力と想像力と責任が投じられてきたことを認めないわけにはいかないだろう。Healy & Engel (2003.4) は、技能と生産性向上は今では労働組合の問題であり、さらに「最初に、そして最も重要なこととして、もし労働組合運動が今日の労働界においてその今日の意味があると認めるなら、組合は自らの組織が学習の中心になるように再び焦点を定めなければならない」と論じている。

イギリスの労働組合にとって、会員募集と団体交渉の議題における参加の拡大と会員の関心への適切さを強調した職場学習の推進は「新連合主義」の重要な要素である。より分権化したイギリスの団体交渉システムは、その保証範囲を維持するために地方労働組合の会員募集と組織化を奨励する。つまり、職場学習は労働組合の存在を弱めるものではなく地方の存在の強める重要なものとして見なすことができるのである。

就労可能性の学習とシティズンシップの学習

労働組合によって解釈されるように労働組合の職場学習は、利害関係の集合体の新しい形の発展に貢献し、また、学習事項についての雇用主との契約にも貢献していると明らかに考えられる。現在、組合の中で責任をもって支援とネットワーキング活動を促進するために制度化した専従の地域学習代表を求める圧力があり、この分野の組合の結合を強めることの重要性を認識させるものである。しかしながら、労働組合による職場学習として理解され実践されるべきものを具体化し特色づける就労可能性の枠組み (Cowen, 他. 2000, Antill 他 2001) は「新しい教育の枠組み」を不必要に制限し、束縛する。「新しい生涯学習文化が人々に、市場と技術と労働組織が急激に変化する世界における彼らの就労可能性を高め、職業を得る機会を増やすための能力と自信を獲得することを可能にしようとしている」と TUC は示唆している (TUC 1998.5)。人的資源の開発の論議に影響されすぎた組合学習にとって、極めて労働組合的な見方、あるいは成人学習まで視野に入れた見方よりもむしろ、責任の共有、雇用主の協力、効率と生産性の向上、そして、人間的発達、それを表現する言語と枠組みを示す。これらは就労可能性とは明らかに異なる労働組合学習のための枠組みと原理を供給しうる論議である。「職場の中で学び、地域社会と民主的な社会に参加する能力を持った活動的な市民を創り出そうとしている学習する社会 (TUC 1998.5)」と書いた時に TUC 自体がその可能性を暗示したのである。活動的なシティズンシップと TUC による「学習する社会」の結合は驚くべきことではない。多様であるが関連する多くの理由によって「シティズンシップ」はより広い社会的政治的環境の中で起こりつつある変化を解釈し、位置付け、議論するための主要な道具の一つとして出現した (Roche 2000)。「現代化された」シティズンシップの理解を現代社会の論理の中に配置する努力に関して増え続ける調査報告書の中で、シティズンシップの学際的な研究は様々の強力な社会政治的影響力とグローバリゼーション、多文化主義、民主化、国民国家と福祉国家の分裂などのプロセスの中に位置づけられている。労働組合が「不平等と経済的、社会的、人種的不公平に挑戦する運動の正面に立ってきた (TUC 1998.a .2)」と認識するにもかかわらず、これらの社会的運動は現在の組合学習の優先権や主導権をあまり強くは反映して来なかった。より一般的なシティズンシップのテーマとともにそれらは「就労可能性への運動」の中でしだいに取り残された。新しい生産管理様式と科学的経営管理制度後の再構築と発展に批判的に携わる学習プログラムの例は実際には不足している。例えば、問題解決、継続的改善、技能向上、自己開発に焦点を置いた職場学習を主導することは、学習の境界線に橋をかけるという労働組合の目的によくかなうかもしれないが、より多くの雇用主が労働強化のための戦略を進める一部ともなるかもしれない。管理統制についての流行遅れの論点、被雇用者の責任についてより現代化された見解の作り直し、忠誠と帰属意識が多くの職場学習スキーマの言外の意味になりうる。対照的に、労働

組合シティズンシップ学習プログラムは、最近の社会経済的文脈に合うように更新され、1970年代の「労働における民主主義」運動 (British Broadcasting Corporation 1977) におけるように、「フォード主義後に向かう平坦ではない運動の中の生産と消費における本質的な不平等性と同様、差異と多様性を考慮に入れた」(Usher et.al. 1997.17) 民主化のテーマに再び取り組むかもしれない。

さて、就労可能性の代わりにデモクラティック・シティズンシップの概念から誠実、理想、統一、熱意を引き出す労働組合の学習主導権は職場と社会の変化との結びつきを促進するために奮闘する。経済と社会的かつ文化的配慮の結合は、しばしば起こる自己形成の矛盾する過程と雇用への貢献を第一に、あるいは少なくともこの自己形成のために貢献する基礎として考慮するとき、組合再生ストラテジーにとって重要になる。

対照的に、就労可能性促進に駆られた視点は労働組合教育の目的としての「人間的発達」をおろそかにし、昇進や履歴改善の機会を拡大する個別化された課題に向かう危険をおかす。これらを考慮することは重要であり、優秀な労働組合の視点はそのような考察を越えてより有益に活動し、例えば「ポスト・フォード主義」や「消費者保護運動」についての批判的分析の中で人間的発達の位置を定めることができた。Muckenbergerと彼の同僚たちは次のことを観察したときに、さらにこの線にそって考えを深めていった。

古い労働組合のパラダイムは一方では労働者と手を取り、他方では消費者、住民、市民と手を取り合って社会の卓越した役割を疑いなく受け入れた。このメカニズムは労働組合員の一部に差異をなくし、労働者の労働に社会的影響を招くことは避けられなかった。同時に役割の差異は完全就業の段階に特有の生活様式と労働様式の必要条件であった (Muckenberger他1995.17)

Muckenbergerと彼の同僚たちが述べたように多くの労働組合の職場学習活動を特徴づけるように現在思われるのはこの「疑いもない」要素である。「学習会社」、「知識経済」、「頭の切れる労働力」などを批判的に調査する学習主導権を促進し設計するかわりに、それよりも活動の中心地と労働組合の学習代表に対して被雇用者を全国職業資格 (National Vocational Qualifications:NVQs) に登録し、(政府によって回収されるまで) 個人学習口座への参加登録や、直接学習施設への参加の圧力が存在する。情報通信技術 (ICT) 技能開発は重要な学習の機会であるが——NVQsと直接学習コースと同様——彼ら自身の中で彼らによって、おそらく労働組合学習の重要な活動と努力の大部分を形成することはないはずである。会社の能力を批判的に調査し、あるいは、他の被雇用者や労働組合員の国際的団体との連携を確立するために企画されたプロジェクトの一部として、組合員によるこれらのICT技能開発はまさに特徴的な組合学習の展望に適応しはじめたのだ。

民主的な市民によって形成された組合学習主導権の鍵となる性格は、人々の中の不和から持ち上がる焦点と関心である。「不和」——性別と民族を越えた職場と地域社会において——に焦点をあてると、差別、脱産業化、異文化交流、不平等、新しい形の連帯などの相互に関連する多くのテーマが存在する。就労可能性に没頭することがそのようなテーマに取り組むことを可能にするかもしれない。しかし、分析的かつ政治的に、そして実践的には、存在する不和の中で大規模に働くことについてや、普遍的な問題をめぐってより広範囲の支持者とパートナーシップと新しい提携を外向

きに求めるよりもむしろ内向きに焦点化することについてなどの議題に幕を引くことに強調が置かれている。「不和と差異」によって形成された学習の視点は、たとえば、地域社会と最近着手されたTUCの教育的練習帳『人種差別との闘い』をめぐる職場の聴衆を結合するために、より想像力豊かで政治的に革新的な基盤を供給する。外部の地域社会の関心事と人種差別と闘うための職場組合学習ストラテジーを結びつけ、探求し、支援することは、異なる歴史と文化、外国人嫌い、主体性、「政治的亡命者」、寛容、人権をめぐる学習を結合するかもしれない新鮮な機会を提供する。概念的にも組織的にも「被雇用者」が「市民」と結びつくことは、労働組合員にとって現存する反人種差別教育運動を深め広げる批判的で政治的な機会を強化するものである。

結 論

学習についての議論（何を求めて、誰とともに、どんな目的に向かって）は意義、適切さ、方向についての事項を含むより広範な社会的な討論の中に存在する。現在多くの組合学習を合法化している就労可能性の優勢な視点は、ここで論議されてきたように、「企業経済」の必要性の主張、技能不足の肩代わり、効率性と生産性の向上への圧力、「次第に競争的になる環境の中での経済的生き残り」という呪文にあまりにも近づきすぎている。学習に対する重要な多くの特質を最小限度にするような視点に固執することは、内向きに焦点化され過ぎており、当然国や雇用主の責任として見なされてもよかった教育的負担を引き受けている労働組合において内容と結果を狭小化するものである。対照的に、組合学習にとっての「民主的シティズンシップ」の枠組みは、労働と労働関係の性格が変化していくのに伴う不安定な雇用を促進することと部分的に重複するが本質的には異なり、もっと重要なのは、職場の仲間というよりむしろ社会の行為者としての労働組合の改革を促進することである。変化しながら論議されてきたシティズンシップの概念と実践によって形成されたより広範な議論と活動に参加することは、あるいは新しい支持者との提携関係を伴う広い共鳴を促すかもしれない。労働組合にとって、職場は常に学習し注意をむける第一の焦点として残るだろう。しかし、問題は組合員と職場外の人々の生活の中に進行する急激な変化と職場の関心事と連携することである。

「現代世界の労働における適切性」(Healey & Engel, 2003.4) に対する調査の中で、職場学習についての最近の労働組合運動と、組合学習代表制のネットワークの開発と、生涯学習の促進が重要で有意義な発展であると記されることに全く疑問の余地はない。Waddingtonが彼の労働組合移行ストラテジーの議論の中で述べるように、労働組合にとっての職場学習は、支持者として参加する組合員を巻き込み、新しい後援者団体にアウトリーチし、組合とその地理的な領域の中で対等な相互依存を強化するような討議事項を系統化し、届けることへの重要な貢献として考えられた。数年先の詳細な質的研究は「学習への方向転換」が過去数十年間の英国労働組合運動の衰退に取り組むことにどのぐらい貢献しているかをもっと詳しく明らかにするであろう。

(伊藤早苗訳、姉崎洋一監訳)

1-2 札幌におけるホームレス支援活動の成果と課題

Supporting activities for the Homeless in Sapporo City

佐々木 宏

SASAKI Hiroshi

1. はじめに

札幌でホームレス問題が顕在化したのは、1999年のことであった。その年の11月に行われた北海道大学教育学部の調査により、越冬を覚悟で野宿を強いられる人々の存在と厳しい生活実態が明らかとなった。この事実は即座に、メディアを通じて、極寒地のホームレス問題として全国に報道された。12月には、先の調査グループ参加者を核にして、ホームレス支援団体・北海道の労働と福祉を考える会（以下、労福会）が立ち上がり、組織的なホームレス支援が始まった。さらに、1999年は、札幌市役所の生活保護事務を統括する保護指導課がホームレス担当セクションに定められた年つまり、行政がホームレス問題に関わり始めた年でもある。

問題が顕在化し、今年で5年が過ぎた。現在、札幌のホームレス支援は、札幌市、労福会ほかの民間支援団体、医療機関や弁護士グループなどの専門機関との連携によって行われている。ちょうど今が、官民の様々なアクターが参加する支援のネットワークが形成されつつある時期といつてよいかもかもしれない。この報告では、今、札幌で形成されつつある支援ネットワークの現状と課題を提示する。

2. 日本におけるホームレス問題

日本におけるホームレスは、欧米諸国のそれとはかなり性格が違うようだ。たとえば、イギリスと比較した場合、日本の大都市で普通にみられる都市公園や河川敷が多数のホームレスに堂々と占拠されている状態は異常であると、しばしばいわれる。ロンドン大学のある研究者は、大阪のホームレスの生活風景の写真をみて、「これは、ホームレスではない。スクオッターである。」と評したという [小玉2002]。恒常的な路上生活者という意味合いでホームレスを定義するならば¹⁾、ロンドンのホームレスとはラフスリーパーと呼ばれる、路上でごろ寝をする無気力な人々（多くは精神的な問題を抱えている）を指すとのことであるが、一方の日本には元気のいいホームレスが少ない。都市公園や河川敷に創意工夫をこらした小屋を建て、そこから日雇い仕事に行っている人もいるし、また、路上で廃品回収や古雑誌売りなどを営んでいる人もいる。こうした姿からは、日本のホームレスのある部分は不法占拠とはいえそこで生活が成り立っているという意味で、途上国の

スラム・スクオッター住民に擬されてもおかしくはない。一方で、日本のホームレスにも、アルコールやドラッグの問題、あるいは精神的な問題を抱えた、ロンドンでいうラフスリーパーのような人も同時に含まれる。

小玉の文章から判断すれば、日本のホームレスとは住宅政策と失業政策の不備、セイフティネットの機能不全の結果生み出された、住民登録のできる住まいやフォーマルで安定した仕事を持たない人々とイギリスでいうラフスリーパーをあわせたもののようである。

以上のことをふまえて、日本における問題の現状と対策の動向を概観しておく。厚生労働省による全国調査（2003年）では、シングルの中老年男性を中心に約25,000人のホームレスが確認された。数としては、東京（6,361人）、大阪（7,757人）に集中しているが、北海道では142人（札幌は88人）のホームレスが確認された。なお、北海道や札幌には、公有地を大規模に占拠する形でのホームレス・コミュニティは存在せず、ホームレスは駅や地下街に散在し野宿をするという形態が通常である。

表1 ホームレスの概数等（単位：人）

	男	女	不明	計
全 国	20,661	749	3,886	25,296
大 阪 府	4,565	104	3,088	7,757
東 京 都	6,174	187	0	6,361
愛 知 県	1,984	78	59	2,121
神奈川県	1,782	37	109	1,928
福 岡 県	1,024	81	82	1,187
北 海 道	112	7	23	142

<居住地：全国>

都市公園	40.8%
河川	23.3%
道路	17.2%
駅舎	5.0%
その他施設	13.7%

注) 2003年1～2月、厚生労働省調査

日本のホームレスは二つの側面から社会問題となっている。まずは路上死に至る衣食住に関する最低限以下の生活、住民登録可能な住まいを持たないことにより生ずる社会サービスやフォーマルな雇用へのアクセス困難、さらに一部の当事者は抱えるアルコールやドラッグの問題、精神的な問題など、当事者が直面している深刻な問題があげられる。もう一つ、ホームレスは社会秩序の維持の観点から問題となっている。とりわけスクオッター的な状態になっている場所では、法的な土地所有者（多くは自治体）や地域住民との対立がしばしば発生してきた。

2002年に日本では「ホームレスの自立の支援等に関する特別措置法：以下、ホームレス法」が成立した。低所得者が住まいを失わないための住宅政策を持たず、失業給付が貧しいわが国では、ホームレスにならないために利用できる最後のてがかりは生活保護である。しかし、稼働年齢の男性が生活保護を利用することは難しい。にもかかわらず、政府は、既存の政策・制度を改善するのではなく、ホームレスにターゲットを絞った新しい対策を開始した。2002年以降の対策は、ホームレスを、就労可能な者とそうでない者に分け、前者についてはホームレス法に基づく就労支援センター「自立支援センター」（東京、大阪などの大都市に存在。札幌にはない）で就職活動をさせ、後者に

については生活保護ほかの社会福祉制度で対応する二段構えの枠組みとなっている。

3. 労福会の活動と支援ネットワーク

(1) 労福会の活動

労福会の活動は、99年のホームレス調査に参加した者のなかの有志が炊き出しを始めたことを出発点とする、以降、活動を拡大し、現在の主要な活動項目は、炊き出し・生活健康相談会の開催、夜間パトロール、脱野宿サポート、調査活動、市民への広報、などである。活動は大学人を中心とした市民ボランティアによって運営され、財政的には寄付、民間財団からの助成、市からの助成に支えられている。ここでは、炊き出しと相談会、脱野宿サポートについて紹介してみたい。

①炊き出し・生活健康相談会(写真参照)

99年冬に起こした最初の支援のための行動は、ホームレスを対象とした「炊き出し」であった。第一回目は、自分たちで作ったおにぎりや豚汁を配るシンプルなものであったが、現在、食事は外部から提供されるようになり、その他に日用品、銭湯券、衣類なども配布するようになった。また、物資の配布だけでなく、散髪やマッサージの場の提供、医師による健康チェックと相談、生活相談、など相談も行っている。この相談は、次に紹介する脱野宿サポートの大きな窓口となっている。炊き出し・生活健康相談は、年間5回程度、開かれている。

炊き出し・生活健康相談会は、様々な団体、機関からの協力によって成り立っているが、特に、食事を提供する養護老人ホーム、医師や医療ソーシャルワーカーを派遣する医療機関の連合会の協力は欠かせない。

②脱野宿サポート

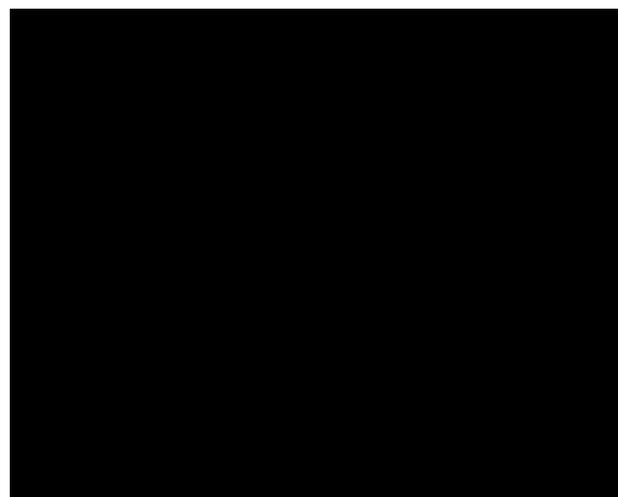
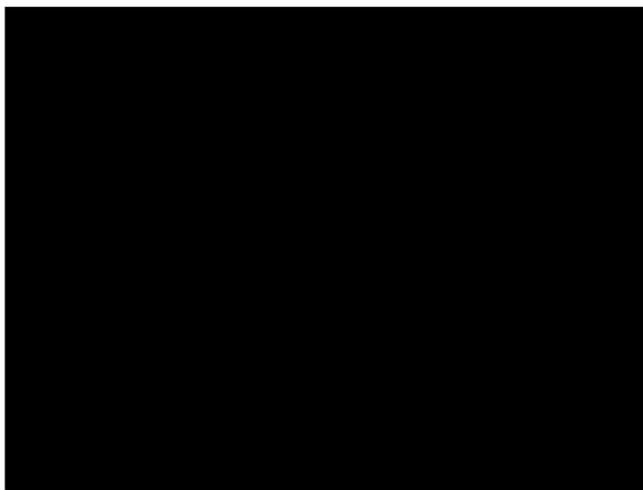
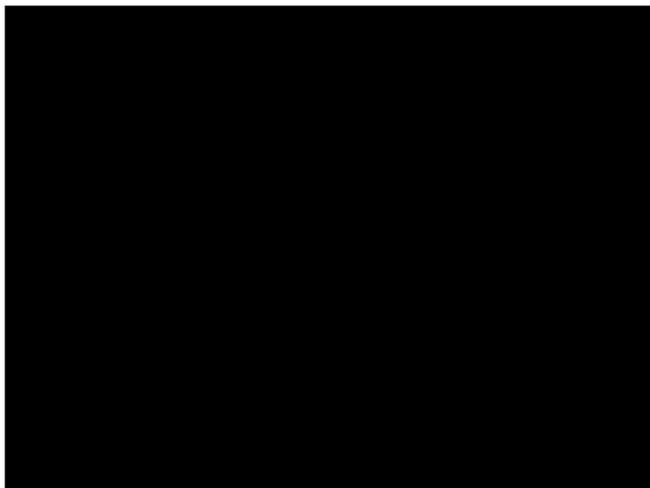
相談会には、野宿生活の困難、身体の不調、求職の苦労や悩み、債務のこと、家族のこと等など、様々な内容の相談が持ち込まれる。相談の多くは、むろん「素人集団」である労福会のメンバーが直接解決することはできない性質のものなので、相談後は、一人一人の事情と希望に即して、福祉事務所、社会保険事務所、職業安定所（ハローワーク）、病院、弁護士事務所などを一緒に回り、問題解決の道を探るという対応となる。相談の種類は様々であるとはいえ、最も多いのは「野宿をやめたい」という相談である。また、病気の治療、求職活動、債務の処理などの問題は、基本的に野宿状態では解決が難しいので、多くの場合、まずは、脱野宿のサポートが支援の目的となる。労福会がこの活動に組織的に取り組み始めたのは、2001年2月であった。相談は、炊き出し・相談会の場で受け付けることが多いが、最近は事務局への本人からの連絡や第三者からの通報による受付も増えている。昨年は72件に対応した。

脱野宿の最大の経路は、札幌の場合、生活保護を利用することである。生活保護は、原則的に定められた基準以下の収入しかなければ誰でも利用することができる。したがって、野宿せざるを得ない状態にある人は、ほぼ利用できると考えてよい。しかし、実際はホームレスにとって生活保護を利用するためにはいくつかの障害がある。その障害とは、第一に生活保護は稼働年齢層に対しては厳格に運用されているということ、次に、定まった居場所を持たないことが申請の事務手続きを

炊き出し・生活健康相談会(シンポ当日使用したスライドの一部)

左上:炊き出し・配膳中(2004. 6)、右上:炊き出し・豚汁(2004. 6)

左下:健康相談受付(2003. 6)、右下:散髪コーナー(2004. 6)



困難にさせていることである。後者については、札幌の場合、路上で倒れ病院に入院するか、救護施設に保護された人については、病院や施設を居場所とした申請手続きができるが、それ以外の人については、2001年当時、自力で民間賃貸アパートを確保しなければ手続きができなかった。こうしたハードルを乗り越えることを個別に補助するのが、脱野宿サポートである。

表2 2003年度までのホームレスに対する生活保護の適用件数：札幌市

	救護施設入所	医療機関入院	その他	合計
1999年度	7	11	0	18
2000年度	21	43	6	70
2001年度	32	22	0	54
2002年度	40	56	0	96
2003年度	69	53	36*	158
計	169	185	42	396

出所) 札幌市保護指導課作成資料 注) *36件の内訳は、開始時に敷金を支給したものの13件、自力で居宅確保したものの17件、その他6件である。

脱野宿サポートを展開した結果、生活保護事務を担う札幌市との協議の機会が増えていった。話し合いのなかでは、施設での短期保護をより積極的に進めること、また、生活保護を申請するためのアパート確保の資金の行政負担などを市に求め、ある一定の進歩があった。表にあるように施設の短期保護件数は年々増加し、2003年からはアパート確保のための敷金の支給が開始され、5年間に約400人のホームレスが生活保護を利用して脱野宿を果たしている。

(2) 支援の新しい枠組みとネットワーク

2004年4月から札幌市は従来の生活保護のみでの対応から、支援の枠組みを大きく変更した。大きく変わった点は3点である。一つは、福祉事務所の窓口でホームレスの来談を待つだけでなく、アウトリーチ的な相談窓口を用意したということである。2004年から福祉事務所の外で総合相談会が開催されることになり、また、デスクを離れ機動的に活動できる専従の相談員をおくことになった。次に、生活保護、雇用、健康（メンタルヘルスも含む）、法律など多様なメニューを用意する相談会に各々の専門家を招致するようになったことである。最後は、就労を希望するホームレス向けの施設入所型の就労支援プログラムをスタートさせたことである。

*札幌市ホームレス自立支援事業の概要 2004年4月～

主要な事業は、「ホームレス総合相談会」の実施、「ホームレス相談員」の設置、「ホームレス救護施設就労支援入所」の三つである。(注：以下「」内は市の事業概要で使われている用語、または概要からの引用)。

○「ホームレス総合相談会」

年に二回、民間団体との共催で実施される。相談は、健康・精神保健、生活保護、就労、法律に関して、市の担当課、ハローワーク、札幌弁護士会から派遣された専門家が行う。既に5

月に第一回目が開催され、参加した野宿者は109人（相談は30件）であった。10月に予定されている第二回目では上記の相談メニューに加え一般健康診断も実施される。

○「ホームレス相談員」

「社会生活からの孤立という特殊な環境におかれているホームレスの自立支援体制を強化することを目的として」、中央区保護課に1名の専門職員が配置された。相談員は、4月以降、月に一回程度の巡回、公園管理者や市民からの通報を受けての街頭相談などを行っている。

○「ホームレス救護施設就労支援入所」

「就労による自立の意思のあるホームレスを対象に、救護施設への入所を実施し、概ね3ヶ月を目途に施設の専門指導員による指導援助を行うことによって就労による自立を支援する」目的で、救護施設・明啓院に定員6名（初年度は当面4名）の枠が設置された。4月以降4名の方が明啓院に住みながらの就職活動を行った。予定の三ヶ月間を経て、2名が就職を決め、他の2名は決まっていない。

新しい枠組みは、公的機関に加え、民間の専門家集団や労福会も含む民間支援団体の連携を前提としている。総合相談会で多様な相談窓口を用意したことによって、福祉事務所、保健所、ハローワーク等の公的機関、また結核予防会や弁護士会などの民間の専門家集団などを支援の輪に巻き込むことになった。また、市のデスクを離れて街頭で相談をするという点については、民間の支援団体の実績やノウハウに負うところが大きく、新しい枠組みに基づく支援に労福会も深く関与することになった。たとえば、相談会は、労福会の炊き出しとの共催の形をとり、また労福会の夜間パトロールや調査活動に市の相談員や職員が参加することになった。

各専門家が参加する支援の場やネットワークは、労福会の活動のなかである程度形成されていたともいえるが、新しい枠組みが、より拡大されたネットワークを使ったホームレス支援を本格化させたことを、まずは評価したい。

4. ホームレス支援ネットワークの課題

札幌のホームレス支援は、今年から新しい枠組みが与えられた。この枠組みにおける、行政機関、専門家集団、民間支援団体のネットワークを使った支援の課題を提示する。あらかじめ断っておくと、新しい枠組みに基づく支援は始まったばかりで、具体的な成果をふまえて課題を論ずることはできない。そこで、現在の支援ネットワークの性格にかかわる課題を提示しておく。

まずは、細かい課題をあげておくと、現段階では形式的に参加しているだけのアクター（例えば、ハローワーク）の存在、ネットワークを公的に権威付けるものがなく基盤が脆弱であること、ホームレス自身が参加していないこと、などがあげられる。ただ、より深刻なのは、支援の質に関わる以下の課題である。

札幌の新しい支援の枠組みは、ホームレス法に基づいて既に本州各地で実施されているホームレス対策とほぼ同じ形となっている。札幌における支援は、ホームレス法に基づく財源は使用していないものと同じく二段構えの体裁をとるようになった。現在のホームレス対策については、既に研究者や実践家から多くの批判を受けている。それらの批判は、生活を保障することよりもむしろ就労による自立を強調しているという現在の対策の特徴に向けられている[山田2003]。その特徴は既

に就労支援センターで問題化しているという。まずは、就労支援センターは一応の成果をあげているが、一方で、不安定な雇用に就かざるを得ない者が多いため、就職直後に離職する事例が少なくないという¹²⁾。また、働けると認定された者は、就労支援センターに入所しない限り救済の対象になりにくくなった。このことはセイフティネットとして誰もが受けられるはずの生活保護との整合性の問題として指摘されている[布川2003]。さらに、スクオッター状態にあるコミュニティを擁護する立場からは、ホームレス法が、ホームレスによる公有地占拠の解消をうたっていることも批判されている。

本州と同様の枠組みの中にある以上、札幌の支援ネットワークも、上の批判を受け止めなくてはならない。でなければ、ネットワークは問題の多い支援を効率的に行うための手段、という程度の意味しか持ち得ない。労福会は、市が用意した支援ネットワークに参加することとなったが、このことは、場合によっては労福会が市の「下請け」的な存在になる危険もはらんでいる。今後の労福会の活動においては、自らが参加するネットワークが何を目的に存在するのかを常に問う必要があると考えている。先にあげた細かい課題への対応は、結局、どのような哲学・論理に基づいたホームレス支援を目指すのかに大きく規定されるといえるだろう。

最後に、今日の論題にひきつけてまとめるならば、これまでの支援活動の成果（到達点）とは、生活保護を使った脱野宿の仕組みを整えたという程度にすぎないといえる。尤も、ここ5年間の支援活動とは、わが国のセイフティネットの不備（日本的なホームレスを生み出し持続させてきた要因の一つ）であった生活保護の法と現実のギャップを埋めようとする活動であったともいえ、この点は一定の評価をすべきであろう。ただ、野宿者個人の次元でいえば、生活保護を利用することは必ずしも貧困からの脱却を意味しないことは明らかである。また、「孤立した受給者」を多数抱え込む生活保護の実情をふまえれば、地域再生という次元でいっても生活保護による脱野宿は支援のゴールとはならないだろう。これらは、労福会や支援のネットワークに突きつけられている実践的な課題である。

<注>

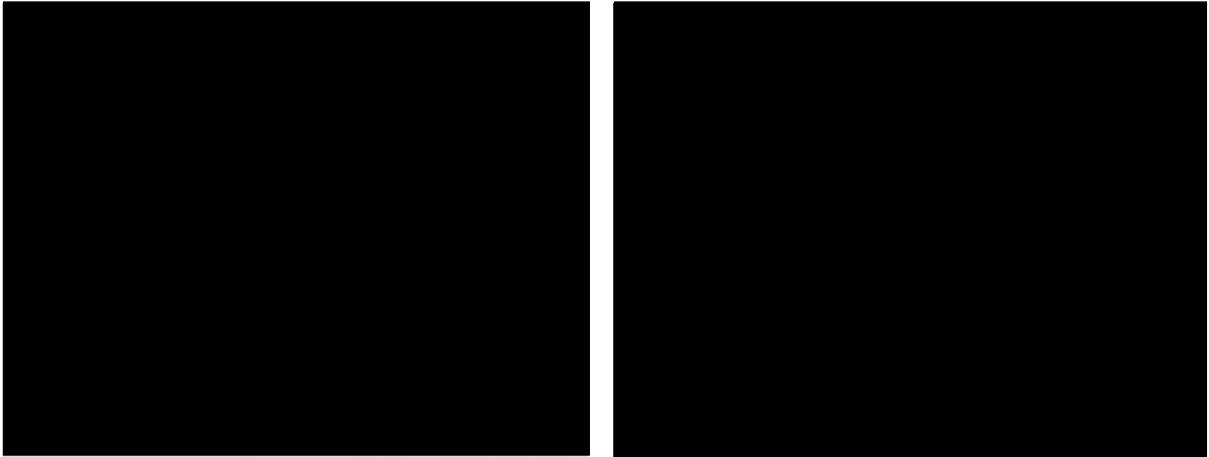
- 1) ホームレスの定義においては、必ずしも恒常的な路上生活が基準になるとはいえない。長期入院患者や施設入所者、シェルターでの生活者、あるいは友人宅での居候者など、帰るべき安定した居住地を持たない人々も含めてホームレスを定義する必要があることが、時に指摘されるが、ここでは、わが国のホームレス法における定義「都市公園、河川、道路、駅舎その他の施設を故なく起居の場所とし、日常生活を営んでいる者」にまずは従った。
- 2) 大阪のA自立支援センターでの就労支援の実情を紹介する加美によれば、Aセンターでは退所者の約40%が何らかの仕事に就いているが、多くの雇用形態は不安定で、賃金は時間給や日給月給制で、社会保険もつかないことが多いという[加美2002]。また、退所後の「離職→再野宿」の問題を克服するための実践として、大阪では自立支援センター就労退所後のアフターケアのための支援がNPOによって行われている。このNPOによる報告書には、センター退所後に再び野宿になった事例の調査報告がある[NPO 元気100倍ネット2002]。それらの事例報告からは、不安定な仕事に就いた後の失職、あるいは施設入所というスタイルになじめないことでセンターを退所せざるをえない事例や入所期間中に仕事を見つけれず期限切れで退所し野宿に至る事例など、現在の自立支援センターの問題がうかがえる。

<参考文献・論文>

- 加美嘉史 (2002) 「ホームレス自立支援事業における就労支援——実情と課題」『賃金と社会保障』1316
 小玉徹 (2002) 「どうみる日本のホームレス法——イギリスと比較して」季刊 Shelter-less No.14
 NPO 地域自立推進協会元気100倍ネット (2002) 『脱野宿への実践——自立支援センター就労退所者支援マニュアル』
 布川日佐史 (2002) 「雇用失業対策から社会保障への架け橋は？」季刊 Shelter-less No.14
 山田壮志郎 (2003) 「ホームレス対策の3つのアプローチ——『就労自立アプローチ』への傾斜とその限界性」社会福祉学、第44巻2号

1-3 コメント・質疑討論

Comments, Question and Answer



鈴木 どうもありがとうございました。キース・フォレスターさんと佐々木宏さんにご報告いただきました。

それでは、第一セッションのテーマ「労働問題と不利益層への学習教育支援」ということで、深く広く研究されているお二人に自由にこの問題のテーマで、今後の研究課題などを含めて自分の考えているところをお話いただくという趣旨で、コメントをお願いしてあります。

青木 教育学研究科の青木です。研究テーマは、現在やっておりますのは、日本人が貧困をどのように考えているのかということで、日本人の貧困感をアメリカとの共同研究で1年間やっています。

最初にお詫び申し上げなければいけないのですが、私はてっきりリチャード・テイラー先生にコメントするものだと思い込んでいて、昨日から今日にかけてそれにかかっていました。ふと何気なく姉崎先生からのメールを読み直したら、読む場所が違うことが分かりまして、今朝7時からフォレスター先生のをあわてて読み直しました。フォレスター先生は労働組合の今後の再生戦略を通じて論じていらっしゃる。しかも自らの労働組合運動に、あるいは労働組合のプロジェクトにかかわりながらやっていたら、非常に説得力ある展開がなされておりましたし、幸いにも、先ほどお話ししましたようにリチャード・テイラー先生のものも読んでいたので、フォレスター先生のものだけを読むよりは少し幅広くイギリスの全体動向がつかめたような気がしております。その中で2、3印象的なこととお話ししたいと思います。

印象的なことは、ユニオン・ラーニング・ファンドの役割についてです。日本とは相当違うんだなと感じました。先ほどもありましたけれども、大学と労働組合のパートナーシップのことも非常に印象的だったのですけれども、イギリスの教育省がお金を出してラーニング・ファンドをつくって、いわば労働組合運動の指導者を養成していくというのがとても印象的なことでした。

それからもう一つは、フォレスター先生の核心部分に関わってきますけれども、今後の労働組合運動の再生戦略をめぐって、employabilityというキー概念から、democratic citizenshipという概念を使って再生戦略を展望していらっしゃるということをとっても印象深く読ませていただきました。

私たちは、数年前ですけれども、イギリスのB.ジョーダンのpoverty and social exclusionという

本を大学院のゼミで読みました。そのときにとっても印象深かったことの一つは、組織というものが果たす役割についてです。組織というものはある意味メンバーを包摂してそれらを守るという役割を果たしますが、組織はつくった瞬間から他者を排除するという側面も持っています。そういう中でどのように統合を果たしていくかという、そういう問題意識で書かれていたので、この本はととても印象深く残っています。労働組合がその問題をどう乗り越えるかということがずっと頭の中にあっただけです。今回のフォレスター先生の報告に非常に興味を持っています。同意をしました。

同じことは日本の場合にもありまして、例えば、雇用問題を考えてみますと、正規社員と非正規の社員という大きな問題が横たわっております。この点にどうとりくむのかといったときに、フォレスター先生が下された方向は大いに検討に値するのではないかと思います。

同時にもう一つの問題は、私たちはよく本の上から学ぶことですが、イギリスはヨーロッパの中でもとりわけ個人主義の強い国だと聞いております。例えば貧困の問題について言えば、個人主義的な貧困化というのが非常に強いと聞いております。それに対してどう対応しようとしているのかが、私のもう一つの関心でありましたので、このdemocratic citizenshipへの移行は関心があるところです。

ヨーロッパの場合、EUバロメーターなどを使いながらたくさんの研究者がそれぞれの国民がどのような貧困観を持っているかということの研究しているわけですが、日本はどうかというと、そういうことが全くなかったものですから、いまそういうことを研究しています。

先ほど佐々木先生の方からホームレスのことを聞きました。それで、つい最近、私はある研修会で、社会福祉協議会の関係者の皆さんとお話をする前にアンケートをやりました。そのアンケートの内容は、「ホームレスをして路上生活をしている人々は貧困だと思いますか」という質問でした。そのときに「イエス」と答えた人が25%、「ノー」が51%、「分からない」というのが20%でした。それで、最後におうかがいしたいのは、トレーニングを受けた人たちの活動の効果についてです。つまり、労働組合の中で、トレーニングを受けた人たちがたくさんいらっしゃるようですが、その人たちがどういう国民の意識を変化させることに影響力を持っているのか、持ったのか、何か研究があれば教えていただきたいということです。

鈴木 どうもありがとうございました。答えはもう一つのコメンテーターの話が終わった後にさせていただきます。では、椎名先生お願いします。

椎名 椎名です。教育学研究科の助教授です。産業教育論の研究グループに所属しております。主に低賃金不安定就労、あるいは失業者・路上生活者など下層の労働者の再生の方向について、労働組合その他の活動との関係で研究しています。労働者の支援を佐々木君とともにやっています。

最初にキース報告についてですが、言うまでもなくいまの世界の労働者の最も組織される組織形態は、NPOでも共同組合でもなくて、依然として労働組合がなわけでありまして。同時に、いまの社会の中でさまざまなひずみが激化していく中で、国民生活が深刻な状況に追いやられる、あるいは就労の不安が増大している。そういう中で、労働者の生活・権利を擁護するとともに、日本社会の安定的な発展を図っていく上で、労働組合が果たすべき役割が、あらためて広範な人々に

強く印象づけられているというのがいまの状況ではないかと思います。労働組合は何をやっているんだ、ということでもあるわけですが、そういう状況があるのではないかと考えております。

こうした中で、世界的に労働組合の再生、再活性化をどう図るのかという議論・研究が広く行われるようになってきているわけですが、キース報告は、労働組合運動の母国とされるイギリスの労働組合と深くかかわりながら、その再生の方向を教育の視点から、職場学習ということでケース・スタディを含めて提示した大変興味深い報告であったと思っております。

キース報告の内容に関わって、特に興味を持ったと同時に、触れておかなければならない前提的な理解があるように思ったので、それについて少し述べます。日本の鈴木レイという研究者の最近の労働組合に対する再活性化に対する国際的な議論のサーベイの文献がありまして、それをそのまま紹介するに過ぎなかったんですけども、ちょっと触れておきたいというふうに思います。

鈴木は、労働組合の再生の積極性を左右するファクターとして、イギリスもありますけれども、アメリカとかドイツとかフランス、あるいは日本とか韓国の、労使関係制度が、労働組合リーダーの志向を左右しているという指摘をしています。どういうことかと言いますと、労使関係制度の中に、ユニオンが非常に深く組み込まれている。例えば、ドイツの場合などでは、ユニオンリーダーは現状維持をする志向が大変強い。ですから新たな組織化には必ずしも積極的ではないと指摘をされています。あるいは、労働組合の力の弱さを補完する制度がフランスとかイタリアとかスペインなどではかなり整えられています。そういう中では組合財政基盤の、組合の組織そのものも脆弱な面がありますので、外への組織化の積極性というのはいまなかなか見えないと評価されています。一方、ドイツ、フランスなどと違って、団体交渉制度が分散的であったり、労働組合の制度的な支援が弱い、あるいはない、そういう面が強いサッチャーのイギリスであったり、アメリカ、あるいはオーストラリアなどもそうだと思いますが、そういうところでは労働組合再活性化の動きがかなり目立っているという評価がされています。

キース報告は、第三のイギリスのサッチャーリズム等の攻撃の中で、追い詰められた労働組合が抵抗を始めて、労働者の力を束ねて労働党政権を獲得して、労働組合再生戦略に莫大な資金を投下しながら、組織的に展開している新たな時代の現状を明らかにしているように考えられます。

日本の場合には、おそらく大企業の労働組合の場合にはイギリスのようになかなかいかないだろうと思いますが、どちらかと言えば中小企業で、不安定労働者を組織している労働組合の場合には同じ様に、追い詰められた大変厳しい状況に直面する中で、ユニオンリーダーがその組合を再生するために、新たな組織的戦略を模索している。そういう意味ではかなりそれにフィットする面があるのではないかと思います。

ただその場合に、ぜひ教えていただきたいと思った点は、いわゆる「就労のための教育」というようなことでは非常に狭いんだということをキースは言われたわけですが、そのことの持っている意味は、私自身も非常によく理解をしてるつもりなんですけども、同時に、そういう議論がまかり通るのは、やはり失業率が高いといってもかなり下がっている。失業者に対する失業保障は、佐々木報告にあったように日本とイギリスでは大変大きな違いがあるわけです。ホームレスについても、失業でホームレスというわけでは必ずしもない、ドラッグとかDVであったり、あるいは障害であったりというようなかたちでホームレスになっていくということを、日本のホームレスとはかなり違う、そういう異なった社会的な、あるいは制度的な条件の中で、そのことをどう具体化していくの

かということについて示唆していただければありがたいと思います。

ホームレスの問題というのは、ホームレスそのものが問題なのではなくて、彼らの背後にある失業とか、貧困とか家庭崩壊とか家庭内暴力とか病気とか障害とか職場のいじめとか、現代社会が抱えているあらゆる問題が、実はホームレスの中に現れている。だから僕らはやっているんだというのが一つであります。

それからもう一つは、佐々木報告は札幌について詳しく話されたわけですがけれども、実は、苫小牧とか函館とかですね、旭川とか、札幌でやったような支援活動が広まりはじめています。北海道のネットワークが、非常に初歩的なかたちですがけれども生まれてきているということがあります。そういう意味では、北海道との関係ですね、この問題をどうしていくのかという課題が浮上しています。

もう一つは、教育に関わる点で、佐々木報告にもありましたけれども、私は野宿支援活動が実は大変多くの教育的内容ははらんでるということを最後に申し上げたいと思います。学生や教師も中で非常に多くのことを学ぶ。なんだ、ホームレスなんて怠け者だと思っていたけれど、行ってみると普通のオヤジじゃないか。普通のオヤジだったら、何で冬寒いのに野宿しなくちゃならないんだ、おかしいじゃないか。じゃあ、おれらにできることをやろう、というように変わっていく。それから、彼らが野宿者と接する中で、野宿者の側も、実は、人生に絶望したり世の中に絶望したりしている人たちが、少しだけですがけれども、明るい希望を見出して、意欲的に生きていくようなきっかけを、支援活動の中で野宿者自身がかんできていく。そういう契機を生み出しています。そういう意味では、教室で座学できちんと教育しているわけではありませんけれども、大変すばらしい教育的内容がこの活動の中にある。だから、いまいろんな労働組合などでもこういう課題をとりくみはじめています、という面があるんじゃないかと思っています。

フォレスター (訳) 青木先生にペーパーも二つ読んでコメントしていただきまして、ありがとうございました。

青木先生のコメントに対して四つの点をおうかがいしたいと思います。

最初は、政府が大変な補助金を出したということに大変驚かれたということでしたが、私自身も大変驚いているわけです。私のペーパーで述べていることは、その政府の補助金は紐付きなのですが、その紐というのは、実際には、そのポリシーと労働組合による学習の関係がどのようなつながりになっているのかという点に注目すべき問題として考えなければいけないと思っています。

二番目の問題は、デモクラティック・シティズンシップへの教育というのはどのようになされていくのかというご質問だったと思いますけれども、それは単なる私の希望ということではなくて、実際にそれはもうすでに、70~80年代に労働組合が、そういう運動とか、equal opportunityなど、そういうところで実績をつくっていますから、それをもう一度見直すということが大事なことはないかと思っています。

第三の問題として、英国社会は個人主義的な社会だというお話でしたけれども、そうではなくて、class basedの、階級社会であるということで、そういう点で、collective activityはその中に組み込まれてあるということを認識していただきたいと思っています。日本というのは私は外から旅行者として見ているわけですがけれども、collectiveな社会とどこが違うのかということも非常に興味深い問題

だと思えます。

四番目として、貧困についての研究とか、実際の政策の研究というのは非常によく行われています。貧困というのは社会に長い歴史に渡って存在している現象ですが、特にいまのような社会においては重要なことと思えます。

椎名先生の方の内容についてお答えしたいと思います。まず最初に労働組合の再生ということに、学習という点から注目した運動が、ヨーロッパのユニオンの再生の中ではありました。ご指摘はその通りだと思っております。

二番目ですが、私はペーパーの中でemployabilityについて低く評価しているということではありません。ペーパーの中で低めるような書き方はしていないわけです。ただ、employabilityというものがトータルな目的というふうになると、とくにemployabilityは社会的に排除された人だとか、労働者階級の下層のグループの人たちにとっては非常に重要な課題であることは自明です。しかし、それだけが目的になるということが問題なのではないかと指摘しているつもりです。

第三番目ですが、椎名先生の一番最初のコメントについてですけれども、労働組合の体制というものが、それぞれの国、文化、社会の固有のものであるという先生のご指摘ももちろんその通りだと思いますし、私も一つの国の戦略が他の国にも普遍的にあてはまるというふうな立場はとっておりません。先生のおっしゃるとおりだと思っております。

最後に、employabilityに関連してですけれども、全体の目的になってしまっているのではないかということに関連して、政治的な文脈が重要な問題ではないかということをご指摘しておきたいと思えます。それは雇用者側が責任を持つべきことなのか、それとも就業者が責任を持って開発していくものなのか、それとも国家として取り組んでいくべき問題なのか、それによってemployabilityに関連したopportunityを誰が提供するのかというポリシーの問題につながっていくのではないのでしょうか。その問題は重要な議論になると思えます。

学習支援者ネットワーク構築と専門家の役割

A Role of Profession and building learning support networks



2-1 軽度発達障害における多職種専門家ネットワークの役割

What can Interdisciplinary team do to support children with mild developmental disorders and their families?

田中 康雄

TANAKA Yasuo

1. はじめに

軽度発達障害のある子どもたちの目指す最終目標は、発達の促進や障害の克服ではなく、健全な人格形成である¹⁾。そのためには、他者から「かけがいのない、生きる意味のある存在」として認められることが必須となる。そこで獲得した「存在意義」こそが「生きがいの獲得」につながり、未来に向かう心の姿勢となる。子どもたちの最終目標を具現化するのは、他ならぬ見いだす他者であるわれわれであり、そこに地域に根付いた支援体制が求められることになる²⁾。

われわれは、こうした地域での日常的支援体制を実質的に構築するあるいは、支えるものとして、多職種専門家ネットワークの役割の重要性を主張したいと考えている。

本稿では、軽度発達障害が創り出す「生きにくさ」について、事例を挙げながら説明し、現在の文部科学省の取り組みを概括したうえで、多職種専門家ネットワークの在り方について、これまでの研究に触れながら私見を述べることにしたい。

2. 軽度発達障害とは

2000年に杉山³⁾が述べた軽度発達障害とは、注意欠陥多動性障害、広汎性発達障害、学習障害、発達性協調運動障害、軽度の知的障害の総称である(表1)。文部科学省が後述するように、2003年3月に最終報告した特別支援教育の文言には、「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を」となり、軽度の知的障害については、微妙な位置づけになりそうな気配を示しているが、私は個人的に、軽度発達障害という場合、軽度の知的障害も含めることにしている。

この軽度発達障害という概念には、1) 軽度発達障害のないと思われる者との連続性のなかに存在しながら、加齢、発達、教育的介入により臨床像が著しく変化し、2) 視点の異なりから診断が相違してしまいやすく、3) 理解不足による介入の誤り、特に当事者、養育者、関係者個々を責め立てるような誤解が生じ易く、4) 二次的情緒・行動障害の問題が生まれやすい、といった独特な困難性を秘めている³⁾といわれている(図1)。

表1

障害名	疫学	特徴	子どもの思い	親の思い	働きかけの視点
広汎性発達障害 (自閉症、アスペルガー症候群など)	0.6～1.2%男女比3～4:1	1) 社会性の障害 2) コミュニケーションの障害 3) 想像力の障害とそれに基づく行動の障害	「わからない！」という恐怖に近い強い不安	・早期の信頼関係樹立が困難 ・子どもだけでなく、周囲にも子育ての難しさを理解してもらえないことの憤り ・キビキビしたものの言い方になりやすく、硬い印象を与える	・視覚入力を生かす構造化 ・強制しない一貫性のある対応で安全性の提供を
注意欠陥多動性障害	3～10%男女比4～9:1	1) 多動 2) 注意散漫 3) 衝動性	「わかっている」のに、自己制御不能で、うまくできないことのもどかしさ、自己評価の傷つき	・常にイライラした関係性 ・周囲から非難を受けやすい ・自責と子への攻撃性	・行動統制のための表の利用 ・自己評価を落とさないために「良い」評価とできることの保証を ・親のサポート ・薬物の使用
学習障害(読字障害、書字障害、算数障害)	2～10%男女比不明	全般的な知的の遅れがないのに、読み・書き・計算の躓き	「わからない・出来ない」ことがわかることでのジレンマ、自己評価の傷つき	・わからない相手への関わり方にジレンマ(なにが分からないかが分かり得ない) ・教育側と「一緒に」近づく努力	・疑似体験で関与する側の理解力をアップ ・わかることへの接近 1) わかりやすい指導 2) 身体バランスの強化 3) 感情の表現と理解を促す
発達性協調運動障害	2～6%男女比不明	運動面の不器用、協調運動の拙さ			
軽度 知的障害(IQ50-70前後)	1～2%男女比1.5:1	発達全般の遅れ	「わかる」ということがよくわからない	・漠然とした希望と不安 ・焦りと強制	・自己評価を落とさないために「良い」評価 ・ナイーブさ、自信のなさに注意 ・適切な受け皿作り ・わかることの重視
不適切な関わり(虐待・養育放棄)	不明	1) 身体的虐待 2) 心理的虐待 3) 性的虐待 4) ネグレクト 5) ドメスティック・バイオレンスの目撃	「わかってほしい」が、わかってもらえないという挫折	・子ども時代の重ね合わせ(自らも不適切な養育を受けたことがある)	・子どもが安心できる大人との関係性の再建を目指す、しかし子どもに試される時間は長い ・親の育児、子育ての向きあいにくさ、つらさに共感 ・親と関係性を築くにも時間が必要

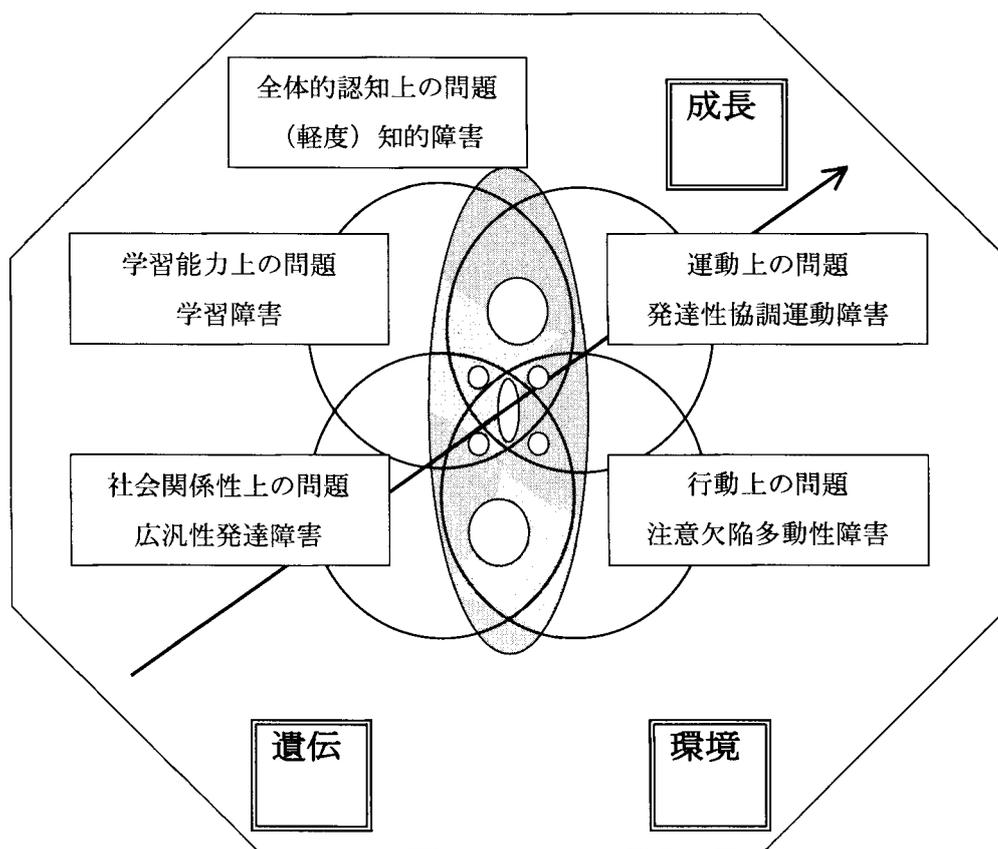


図1 軽度発達障害の認めにくさ

しかも、「軽度」ということで、問題が軽い・少ないと思われやすいが、実際には、発見しにくい、障害として理解されにくい、誤解されやすいといった難しさがあり、子ども本人だけでなく、親も関係者も追いつめられやすい。そして、これがなかなか理解されにくい。

本来、発達障害のある子どもたちにとっての大きな課題は、障害の克服ではなく、障害と共に生きることを前提にしつつの自己実現にあると思われる。加藤⁴⁾は、障害福祉の変革の基本理念として、「一人ひとりが、自分らしい生き方、オーダーメイドの人生の主人公として自己実現をめざして生きる事をこの世に生を受けた人としての当然の権利として認め合い、支え合う」ことと纏めた。

この支え合いとは、ある意味共に生きるということにつながるのではないだろうか。鯨岡⁵⁾は共に生きるということについて、「それぞれが主体である子どもと大人が、それぞれ一個の主体であろうとしつつ関わりあって生きること」と述べている。ここには、それぞれの主体性と折り合いのつけかたという関係性の2つのテーマが含まれているのである。

さらに、こうした関係性を検討する視点として、田中⁶⁾は、個人と環境との相互作用を重要視した生態学的モデルを援用し、1) 個における課題は、成長・発達していくものと理解し、2) ダイナミックなライフ・サイクルに呼応する専門的対応をコーディネートしなければならず、3) 親子・家族、保育所・幼稚園・学校などとの関係機関、社会との相互関係性や環境との関わりを把握し、全体としての well-being の支援が目指され、4) 常に中心に居る子どもの権利を守る「アドボケーター」意識を持つことの重要性を認識しながら、子どもの法的・社会的権利が護られるべきで

あるという視点に立ち、「エコロジカル成育精神保健」モデルを提唱した。

このように、軽度発達障害については、その障害そのものの理解の難しさと、支援体制としての困難性がある。

3. 事例（表1を参照）

以下の事例は、実際の事例を元にしてはいるが、特定されないような配慮とある程度誇張して記載してあることを承知していただきたい。

1) 小学1年生男児：高機能自閉症

就学後、学校現場が困っているのは、この子があまりにもマイペースに1人で過ごすこと、意に沿わないとパニックを起こすこと、教室から勝手に飛び出したり、授業中に大声で独語したり、教師の指示を聞いてくれないというような事柄であった。

教師は、この子は自分勝手であり、指示に従えないわがままな子である。学習も本来はやれば出来るのに、やろうとしないという「困らせる子ども」と判断していた。学校管理職の理解は、こうした子どもの言動は、親のしつけ・家庭力の低下から来ているのだろうというものであった。

診察室で出会った母親からは、「これまでやれること、伝えることはしてきたつもりなのに、正直どのように関わればよいのか、わからない」という長い間の戸惑い、この子への向き合いかたの困難さが語られた。一方、当の本人は、「教室が騒々しくて、どう過ごして良いかわからない」と語った。

2) 小学2年生男児：AD/HD

この子の課題は、授業中のおしゃべりで、はしゃぎすぎや落ち着きのなさが指摘され続けていた。教師は、この子はふざけている子で、わがままであると判断し、常にきつく叱責を繰り返していたが、効果はなかった。学校管理職は、親のしつけと、教師の指導力に問題があるのではと指摘していた。

担任教師も、親も声が枯れるほど伝え続け、できるだけ叱らずに接してきたつもりなのに、奏功しないことに疲れ果てていた。それでも周囲からは絶えず注意を受け続け、それでも失敗を続けるこの子は、「どうしてうまく出来ないのかな」と悩み、「どうせオレはバカだから」と自己価値観を落としてしまっていた。

3) 小学3年生女児：LD（読み書き障害）

就学後から、ひらがなの拾い読み、とばし読みが目立ち、漢字の読み書きが苦手な子であった。進級していくにつれ、だんだんと学習に対して意欲がなくなっているかと心配されていた。

家庭学習でなんとかつないでいた母親は、これ以上泣きながらの学習指導は難しく、最近は部屋にも入れてくれないと嘆いていた。女児は「もういい！ どうせ私はバカだから、放っておいて」と投げやりになってきていた。

それでも、教師は、学習の積み重ねが出来ておらず、努力不足、あるいはなまけと判断し、もう少し頑張ってもらいたいと叱咤激励を繰り返し、管理職は、親のしつけ・家庭力の低下を言外に仄めか

していた。

4) 小学4年生女兒：不登校の背後にある発達性協調運動障害

不登校を主訴に医療に相談にみえた子である。これまでの育ちを尋ねると、粗大な運動や、巧緻運動などが不器用であったという。就学後は、体育や音楽の時間にリコーダーの使用を嫌がったという。

普段はあまり目立たない子であるが、次第に周囲の級友からは、からかわれやすくなってきていた。

運動の不器用や書字工作への取り組みが苦手であることは、把握していたが、特に配慮を必要とすべきとは思っておらず、教師の評価はおとなしく目立たないというもので、もう少し積極的に友人の輪に入ることを勧めていた。

しかし、実際の学習場面では全体に取り組みが遅く、不器用、いっしょに出来ないことも少なくなかった。

積極性を求める学校管理職は、家庭力の低下、特に過度の甘やかしを指摘していた。

しかし、親は、「この子に無理強いさせても出来ないのは出来ないし、最近ひどくいやがる」と閉口気味で、女兒も「どうせ私はダメな子ども」と自己判断していた。

5) 中学3年生男児：アスペルガー症候群

知的能力はひじょうに高く、学習成績も良い子どもである。そのため教師や学校管理職からは、とくに困った子どもとは理解されていない。

おとなしく目立たない子どもであり、学習への取り組みも真面目であるという評価である。実際には、対人面での過緊張や騒音に対する不安が強いため、時々ひじょうに疲れた表情をみせ、黙って早退してしまうこともあった。

こうしたエピソードも、母親が過保護のせいではないかに留まっていた。

しかし家族は「周囲の言葉や態度に敏感で、最近自分を責める」というわが子に対して、強い不安を抱いていた。特に、次第に自傷行為を頻回に示し、自殺も仄めかすようになっていった。病院受診時に、自殺だけはしてはいけないと諭したところ、彼は「死にたいのに、周りは生きろと言う。無理矢理生かされている感じだ。死ぬ自由ささえ俺にはない」とひどく嘆いた。

多少誇張して表現してあるが、軽度発達障害のある子へのまなざしのむずかしさ、家族への誤った判断の一部でも伝えられたであろうか。

表2 学校で問題と見なされる軽度発達障害のある子どもたちの言動

1. 反抗的ではないが、暴言や暴力行為が目立つ
2. 学業不振が著しい
3. 唐突な言動や狭い関心へのこだわりが目立ち、教室で孤立している
4. 反抗的な態度で授業などを妨害する
5. 努力を放棄したシラケた姿勢が教室で目立つ
6. 他者の言動に過敏で、興奮しやすい
7. 神経症症状、行為障害、不登校・ひきこもり、精神病状態が出現し、学校不応答が深刻化する

実際に軽度発達障害のある子どもたちが学校で問題のある子どもと見なされる言動は表2のような事柄である。これらの言動が軽度発達障害にある生きにくさ、あるいは軽度発達障害があるがゆえの「あがき」⁷⁾ であると判断できるかどうか、大きな鍵になる。

こうした軽度発達障害とは、頻度としてどの程度認められるものか⁸⁾、というのを表3に示した。この数値から、決して稀な世界でないことがわかる。と、同時に周囲が適切に理解すべき意味もひじょうに大きい。

表3 軽度発達障害の発現率 (発生率)

軽度知的障害	1～2% (知的障害全体では2.5%)
広汎性発達障害	0.6～1.2% (知的障害のないものが60%)
注意欠陥多動性障害	3～10%
学習障害	2～10%
発達性協調運動障害	2～6%

こうした障害は、事例で表現したように、見えにくい躰きである。見えにくいということは、障害でないとは判断されやすいことになる。非障害として評価されてしまうと、われわれは、安易な犯人探しをしてしまう。すなわち個々のやる気の問題 (根性論)、養育の問題 (しつけ論、愛情論)、教育者の指導力の問題 (教室管理能力) への矢を放ちやすい。そして、ここからは誤った責任のなすりあいしか生まれえない。

軽度発達障害とは、中枢神経系の障害、発達のアンバランスであるということを強調しておきたい。一方で彼らの症状が問題視される過程には、心理・社会的要因が関与することも指摘しておく。ここに環境調整の利点が潜んでいる。

そして、この障害が引き起こしやすい最大の悪影響は、当人と親、さらには関係者全ての自己評価を貶め、自尊心に大きな傷を負わせてしまうことである。

4. 文部科学省の取り組み

ここで、文部科学省が提案した「特別支援教育」について、簡単に触れておく。

文部科学省・特別支援教育課は、2000年11月に「21世紀の特殊教育の在り方について」の中間報告を行い、翌2001年1月には最終報告を出した。それによると、「これからの特殊教育は、障害のある幼児児童生徒の視点に立って一人一人のニーズを把握し、必要な支援を行うという考えに基づいて対応を図ることが必要」と謳い「1. ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒の自立と社会参加を社会全体として、生涯にわたって支援することが必要、2. 教育、福祉、医療等が一体となって乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子ども及びその保護者等に対する相談及び支援を行う体制を整備することが必要、3. 障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、盲・聾・養護学校等における教育を充実するとともに、通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒に積極的に対応することが必要、4. 児童生徒の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うため、就学指導の在り方を改善することが必要、5. 学校や地域における魅力と特色ある教育活動等を促進するため、特殊教育に関する制度を見直し、市町村や学校に対する支援を充実す

ることが必要」という基本的考え方の柱を立てた。

この多職種連携による地域支援は生涯に渡り個々の必要性に応じて行う、という理念を、より具体化するため2001年10月に発足された特別支援教育に関する調査研究協力者会議で議論され、2002年10月に「今後の特別支援教育の在り方について」の中間まとめを経て、2003年3月に最終報告が公表された。すなわち特別支援教育について「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うもの」との定義である。

組織的展開としては、現行の盲・聾・養護学校が「特別支援学校」としてセンター的機能を持ち、現行の特殊学級や通級指導は「特別支援教室」と変更された。各学校には、「特別支援教育コーディネーター」が配置（今いる教諭のどれか適任の方が任命され兼任する）され、「個別の教育支援計画」を丁寧に作成し実施することも提言された。

当然この機構改革については、現在教育現場から賛否両論である。よく聞く話は、人員を増やさず（時には減員する場合のため）に、できる支援ではないだろうということ、あるいは、盲・聾・養護学校がこれまで対応してきた子どもたちと、特殊学級等が関わってきた子どもたちの質の違いから、協働できるまでに多大な時間と浪費が必要になるのではないだろうかという不安、そしてなによりもこの「特別支援教育」とは、これまでの教育とどこがどう異なるのか、具体的になにが変わったのかという戸惑いがある。

私自身も、特別な教育的対応を必要とする子どもたちをLD、ADHD、高機能自閉症という診断名に限定したかのような表現は、かえって障害種別にこだわることになり、これ以外の障害のある子どもたちへの支援が相対的に減少してしまわないかという心配、あるいは特別な支援の対象児童を3つの診断にせよ拡張したことがさらなる差別にならないだろうか、という不安がある。

「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」は最終報告に大きな影響をもたらしたものであるが、教室にいる子どもたちを学習面や行動面で点検回答し、学習面あるいは行動面に著しい困難さを示す子どもたちが全体の6.3%という結果である。現在、この数値だけが障害の発生率かのように一人歩きしはじめている。いつのまにか、学校の中に診断名が闊歩しはじめてしまった。私は、この大きな誤解を早急に改めてほしいと願う。文科省でも、「本調査は、担任教師による回答に基づくもので、LDの専門家チームによる判断ではなく、医師による診断によるものでもない。従って、本調査の結果は、LD・ADHD・高機能自閉症の割合を示すものではないことに注意する必要がある」と留意している。それでも関連する出版物や新聞記事には、この6.3%がLD・ADHD・高機能自閉症の割合と読み間違いのような表現が多すぎる。

さまざまな不備、困難さなど課題満載の提案であるが、私は、この提案は、それを超えてなお大きな利点があると思う。

ともかく、子どもたちに応分の光があたろうとした第一歩であると考えたい。なかでも大きな意味は、学校内外の調整役として任命される特別支援教育コーディネーターの役割である。

特別支援教育コーディネーターとは、教育的支援を行う人・機関を連絡調整するキーパーソンである。当然学校現場と親の生活場所とを繋ぐ役割を持つ。これまで、ひとりで丸抱えしてきた教育現場にとって、基本的な考え方として連携を中心においたことは画期的なことである。

5. 連携について

この連携という言葉はひじょうに魅力的な響きをもっている。軽度発達障害のある子どもたちに対して、親と関係者は手を携えながら協力関係を結ぶ必要がある⁹⁾、ということは誰も否定しない大前提であろう。

しかし、相互の結びつきを意味する連携について、真正面から検討したものは、知る限りない。

ここで、われわれが2002年度に行った研究成果の一部を紹介する⁹⁾。

これは、ADHDのある子どもたちの自助あるいは支援グループの現状と課題を調査するために行ったアンケート調査である。返答総数485名からなる結果からは以下のような傾向が窺えた。

①グループへの参加状況

積極的に参加する者の過半数は親であり、消極的な参加の約半数は保育・教育関係者であった。

②グループに対する満足度

親は満足と不満の群に2極化された。一方で保育・教育関係者の満足度は高く、親の満足度との違いに有意差があった。この時点で、参加の仕方と満足度においても差違があることがわかる。

③連携に対する評価

親と、保育・教育関係者および医療関係者のそれぞれに、連携が良好であるか不良であるかと問いかけてみた。

その結果、親は、保育・教育関係者および医療関係者と良好な連携が取れているとは評価していなかったことがわかった。一方保育・教育関係者および医療関係者たちは、親とそれぞれ良い連携が取れていると評価していた。さらに、保育・教育関係者と医療関係者との間では、連携が決して良好であると評価されていたということも明らかになった(図2)。

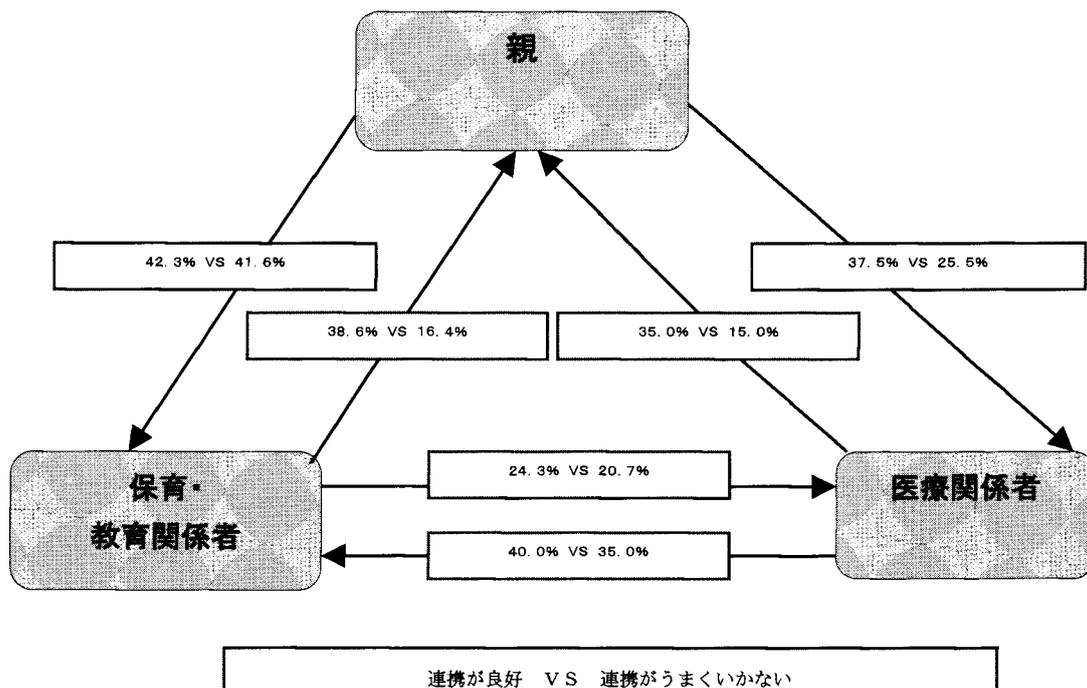


図2 連携の認識

関係機関は、親と比較的良好な連携が取れていると評価しがちであった
 関係機関どうしは、それほど良好な連携が取れているとは評価していなかった

こうした結果をうけて、われわれは、「連携」という状況成立の困難性と、そもそも連携の定義についてあまりにも不明瞭であることにたどり着いた。

現時点で、われわれは改めて、「連携とは、複数の者（機関）が、対等な立場に位置した上で、同じ目的を持ち、連絡をとりながら、協力し合い、それぞれの者（機関）の専門性の役割を遂行すること」と、定義してよりよい連携のあり方を模索したいと思っている。

6. 多職種専門家ネットワークの役割を目指して

私は、これまで保育・教育の現場である幼稚園、保育園、学校へ出向き、関係者と出会い、病院で養育者と出会っては、両者の橋渡し機能としての役割を模索してきた。実際の活動のなかで、それぞれが互いを追いつめあうような視点でさまざまな要求をしがちである（図3）。これは、前述した連携の評価のズレとも関連するものかもしれない。

ここでのすれ違い⁹⁾は、①子どもが示すさまざまな言動に対して、関係者は養育者側の「嫉や養育態度」を大きな要因と考えやすく、養育者側は、関係者側の指導力不足を指摘しやすい。いずれも子どもにある軽度発達障害の存在そのものを正しく認識せず「(情緒的な)責任の追及＝犯人探し」に陥ってしまっているわけである。もうひとつは、②子どもが示すさまざまな言動に対して、関係者は（時に知識が先行すると）、疾病性として外在化し医療的診断を急がせてしまいがちになる。あるいは、軽度発達障害に気づいていても、養育者に告げられないことで、早期対応が遅れるのではないかという焦りや、周囲に正しく認めて貰えていないということからの孤立感、閉塞感を強く抱いてしまうこともある。一方養育者は、特に家庭での様子と関係者からの報告に食い違いが目立つ場合は、現場（教室内・校内）での責任を追及しがちになるのである。

私は、関係者と養育者が、子どもが示すさまざまな言動を理解しようとするなかで、安易な責任の追求、犯人探しの視点により情緒的な確執を増強させてしまうという現場を見てきた。両者とも「子どものために、子どもを責めずに」対応しているにも関わらず、そこに生じる認識のズレは関わりの悪循環を生んでしまう。

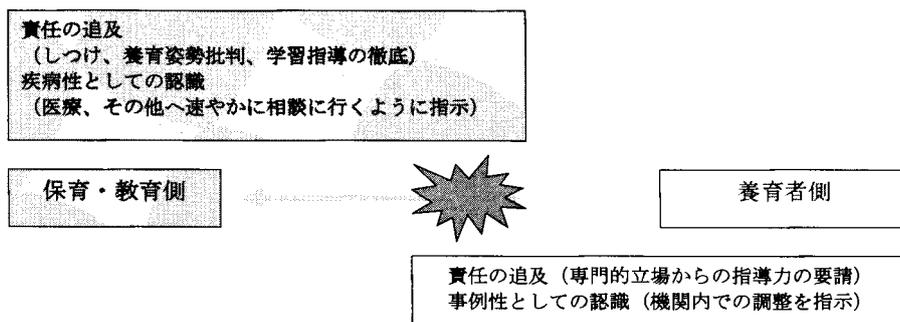


図3 それぞれの要求

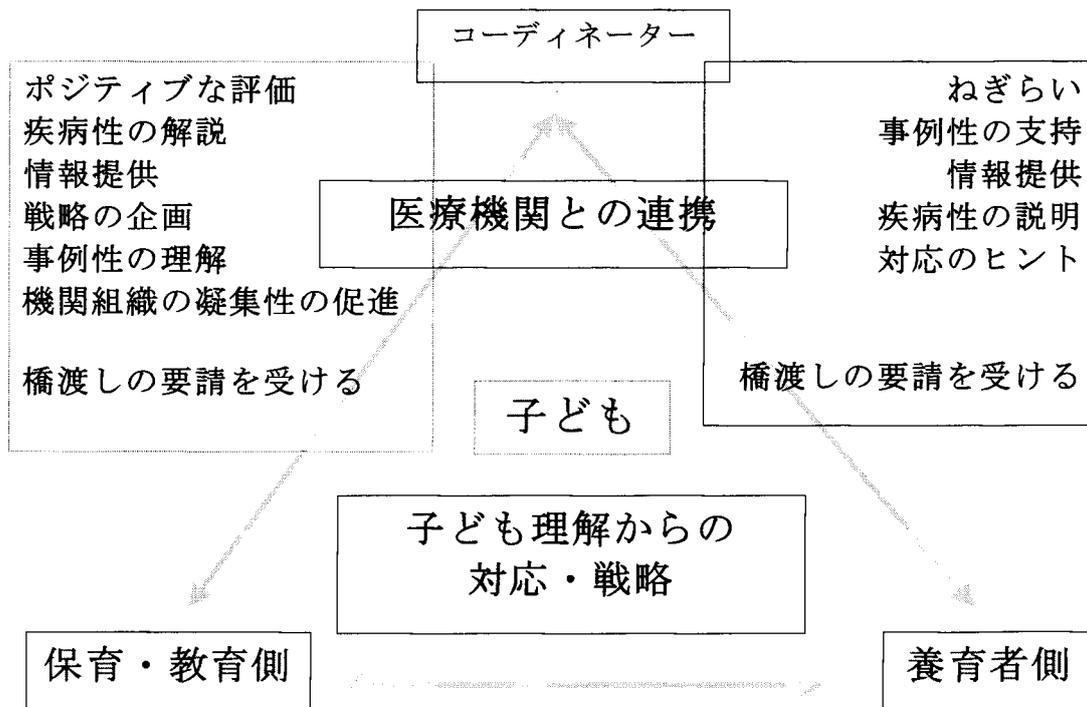


図4 コーディネーター的関わりの視点

これを打開するため⁹⁾には、図4に示したようなソーシャルワーク的な関与を提案したい。そして実はこの役割こそが特別支援教育コーディネーターなのである。

養育者に対する第一声は、これまでの養育の歴史への「ねぎらい」である。が「難しい子育てを要求されるこの子との関わりを、よくここまで頑張って続けられたものです」と、出来るだけ素直に評価することである。時に大声で叱ることがあっても、場合によって叩くことがあったとしても、それはこの子との関係性のなかで、やるだけやったなかで「有効かつ最善の」解決策の1つであったと評価するわけである。しかし、その対応（叱る、叩く）を今後出来るだけ軽減させていくために、「より役立つ関わり策」を一緒に考えねばならない。非難せず、批判せず、出来る代替案を検討するために、「ねぎらう気持ち」をきちんと伝えてからでないとはじまらない。その次に、「わが子」という個別性を支持しながら、子ども理解のヒントになるような医学的な情報を提供することで、「わが子」と「わが子にある軽度発達障害」を切り離して理解することができるようになる。「できることから始めていくこと」を原則に、役立つ具体的な対応のヒントを提示しつつ、関係者に対して出来るお手伝い（例えば、担任への説明、現場訪問、手紙の類）を伝えるわけである。

一方で、関係者に対しても個々の対応をポジティブに評価することからはじめないといけない。担任・担当の労に対し、十分に評価し「ねぎらう」ことが大切となる。子どもが示すさまざまな言動に対し、疾病性から正しく説明し、子どもに「存在する軽度発達障害」を、知識として理解することが次の一手になる。子どもにある「障害」にきちんと向き合い、冷静に対処策を講じることである。情報の提供や戦略の企画は、こうした疾病性をより鮮明にする。さらに、組織全体に働きか

けて、組織そのものが一致団結して、担当者を支え合えるまで、全体的な理解を深めていく。その後、子どもひとりひとりの個別性の理解を、「軽度発達障害」から「軽度発達障害のある子ども」へ視点を移し、さらに「軽度発達障害もある子ども」へと変えていくことで、子ども個々へまなざしを作り上げられていく。

こうした折り合いをつけていくために必要な心構えを表4に示した。そのうえでそれぞれの専門家は、その立場での役割を担うべきであろう。教育は、個々を大切に思うまなざしであり、福祉は親を支え、行政は常に不利益層の調整であり、医療は、自己評価を向上するような支援プログラムの作成などである。さらにその基盤にあるのは、社会的な共同体意識の復権であり、信頼関係の構築であろう（表5）。

多くの課題が残されている（表6）が、ここでは、特に親とさまざまな関係者との関係について述べておく。図5に示したように、親は子どもと強く結びつきながら社会に向き合っている。関係者は、応分に連携してつながろうとしているが、関係者は、子どもと親ほどには、追い詰められておらず、傷ついてもいない⁹⁾。時にある成果のもとでは、周囲から感謝されるのが、関係者であり、子どもと親はそうした報いはないといってもよい。この温度差は変えようもなく、この現実のなかで連携という状況が作られるということをわれわれは知っておかねばならない。

7. おわりに～子どもへのまなざし

スコットランド生まれの教育家で、フリースクールの創始者の一人、A.Sニール¹⁰⁾は「子どもが持って生まれてくるのは生命力だけである。幼い子どもをみれば、悪い意志など全く持っていないことがはっきりわかる。悪い子どもというものはないのだ。限られた子どもが苦しみ、困った子どもというのは、実は不幸な子どもである。行われてよい唯一の治療は、不幸の治療である」と主張した。

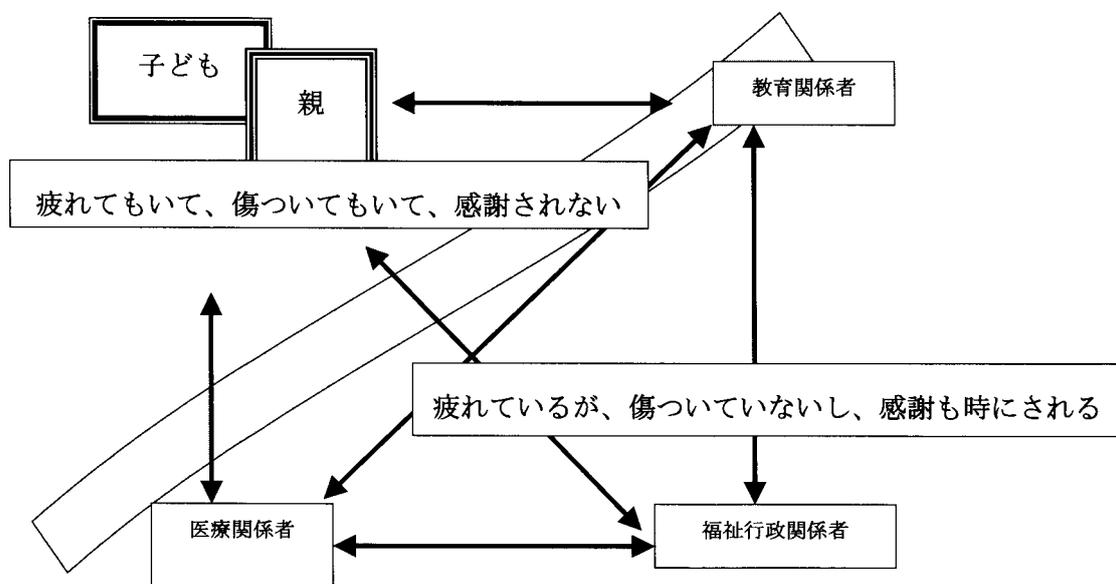


図5 それぞれの立場

また、ウイーン生まれの児童精神科医、A.アドラー¹¹⁾ は「子どもは必ず改善するものである。万が一改善を示さないのであれば、われわれの対応の問題である。子どもを助ける方法はいつもある」と高らかに宣言した。

私達は、こうした先駆者に励まされながら、日常に棲む彼らを支援していきたいと願う。日常の生きやすさの支援は、日常に棲む環境の総体にあると信じて。

(一部は、平成14年度厚生労働省精神・神経疾患研究委託費の分担研究(主任研究者：齋藤万比古)の成果である。共同研究者である中田洋二郎氏、佐々木浩治氏、市野孝雄氏、川辺 勝氏に感謝する。また大塩陶子氏には統計処理および省察について多大なる協力と貴重な助言をいただいた。記して深謝する。最後に本調査にご協力いただきました各グループの会員の皆様、および事務局の方々に、心から感謝したいと思います。ありがとうございます。)

表4 連携するための多職種専門家の心構え

<ol style="list-style-type: none"> 1. 互いの専門性の尊重し、役割分担を明確にする <ul style="list-style-type: none"> ・互いの職場、職業を知ること ・現場の動きを体験すること 2. 共通言語で話しが出来るよう、対話に気を配る <ul style="list-style-type: none"> ・各々の現場でしか通用しない言葉は世界を広げない、理解を深めない 3. 批判するまえに、まず「大変だね、ご苦労様」と声をかける <ul style="list-style-type: none"> ・互いの支え合いが全てを支えていることを知る

表5 それぞれの役割

教育 学習到達度の点検 最適な学習プログラムの作成 ひとりひとりの子どもを大切に思う 生きる力を授けること 常にそばにいて支援している 福祉 誤った障害観の払拭 親を支え励ます心	行政 不利益層の排除 医療 障害の早期発見と対応 家族支援 自己評価を向上するような心理的支援 哲学 共同体意識の復権 信頼関係(赦しあい)の構築
---	--

表6 課題

Advocacy 新たな「障害観」を生まない努力を Assessment 子どもを見る目と障害を診る目：情と智 Empowerment 親を支え励ます心 Teamwork ラグビーに学ぶ	Limitation 自分の守備範囲、限界を知ること Networking つなぎ先を持っていること Philosophy 教育への問いかけ
--	--

文 献

- 1) 宮本 信也 (2001) : 発達障害の診療, 小児の精神と神経41 (2・3) : 119-128.
- 2) 田中 康雄 (2004) : 発達障害のある子どもたちの生活環境4 (2) : 187-192.
- 3) 杉山登志郎 (2000) : 軽度発達障害. 発達障害研究21 : 241-251.
- 4) 加藤 正仁 (2003) : III早期対応. In : 日本知的障害福祉連盟編 : 発達障害白書2004. 日本科学文化社, 8-9.
- 5) 鯨岡 峻 (2002) : 序章〈共に生きる場〉の発達臨床. In : 鯨岡 峻編 : 〈共に生きる場〉の発達臨床. ミネルヴァ書房, 1-28.
- 6) 田中 康雄 (2003) : エコロジカル成育精神保健からみた地域連携について——子どもたちにある可能性を保障するために——. 精神保健研究49 : 61-66.
- 7) 田中 康雄 (2002) : 軽度発達障害のある子どもたちにおける被害体験と加害行為 ——共生するために尊重されるべき異文化——. こころの臨床アラカルト21 (1), 25-30.
- 8) Batshaw, M. L. : Children with Disabilities (5th. Ed.) Paul. H. Brookes, Washington DC, 2002.
- 9) 田中 康雄 (2004) ADHDの明日に向かって (第2班増補). 星和書店.
- 10) Neill A. S.(1925):The Problem Child.(堀 真一郎訳 (1995) : 新訳ニール選集1「問題の子ども」, 黎明書房.)
- 11) Adler A(1930)The Education of Children,Gateway. (岸見一郎訳 (1998) 子どもの教育. 一光社.)

2-1 軽度発達障害における多職種専門家ネットワークの役割

田中 康雄

**軽度発達障害における多職種
専門家ネットワークの役割**

北海道大学大学院 教育学研究科
教育臨床講座
田中康雄

小学2年生男児・AD/HD

- 困った事柄
 - おしゃべりで、はしゃぎすぎ、落ち着きがなく、頻りに教室から飛び出す
- 教室での評価
 - ふざけている、わがまま
- 学習の様子
 - やれば出来るのに、話を聞かない
- 学校側の理解
 - 親のしつけ・家庭力の低下
- 養育者の思い
 - 小さい頃から手がかり、目が離せない子で、なにをどのように言っ
て聞かせたらよいか...
- 子どもの思い
 - どうせオレはバカだから...、どうしてうまく出来ないのかな...

本日の進行予定

- 軽度発達障害とは？
 - 軽度発達障害のある方々の生きにくさを中心に
- 文部科学省の取り組み
 - 発達障害のある子どもたちに対して、医療モデルから教育モデルへと展開
- 連携・ネットワーク
 - 連携における調査報告
 - 特別支援コーディネーターを契機にして
 - 多職種に求められる役割について
- ゴールをどこに置くか？

小学3年生女児・LD(読み書き障害)

- 困った事柄
 - 読み書きがうまくいかず、だんだんと学習に対して意欲がなくなってきている
- 教室での評価
 - 学習の積み重ねが出来ていない、努力不足、なまけている、やる気がない
- 学習の様子
 - 家庭学習の不足
- 学校側の理解
 - 親のしつけ・家庭力の低下
- 養育者の思い
 - これまでの泣きながら学習指導をしてきたけれど...
- 子どもの思い
 - もういい！どうせ私はバカだから

軽度発達障害について

- 事例紹介
- なにが問題となるのか？
- 軽度発達障害とはなんだろうか？
- 軽度発達障害が提議した課題とは？

**小学4年生女児・不登校の背後にある
発達性協調運動障害**

- 困った事柄
 - 不器用ではあるが普段はあまり目立たない、からかわれやすい
- 教室での評価
 - おとなしく目立たない、不器用、書字工作への取り組みが苦手
- 学習の様子
 - 取り組みが遅く、不器用、いっしょに出来ない、もうすこし積極的な取り組みを
- 学校側の理解
 - 親のしつけ、家庭力の低下、甘やかし
- 養育者の思い
 - 無理強いさせても出来ないのは出来ない、ひどくいやがる
- 子どもの思い
 - どうせ私はダメな子どもだから

小学1年生男児・高機能自閉症

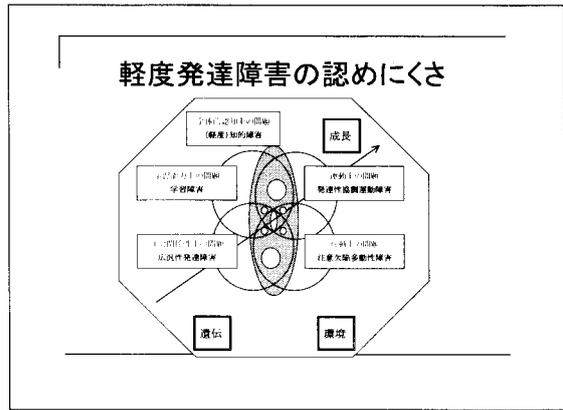
- 困った事柄
 - マイペースに1人で過ごす、夏に浴びないとパニック、教室の飛び出し、授業中の独語、指示が通りにくい
- 教室での評価
 - 自分勝手、指示に従わない、わがまま、学習はやれば出来るのに、やるうとしない
- 学校側の理解
 - 親のしつけ・家庭力の低下
- 養育者の思い
 - やれること、伝えることはしてきつたりですが、正直どのように関わればよいか...
- 子どもの思い
 - 騒々しいんだ、どうしてよいかわからないんだ、だってみんな勝手なんだ...

中学3年生男児：アスペルガー症候群

- 困った事柄
 - 学習能力は高いが、対人面での過緊張、騒音に対する不安が強い
- 教室での評価
 - おとなしく目立たない、時に早退してしまう、学習は、まじめに取り組んでいるが、時々ひどく疲れた表情をみせる
- 学校側の理解
 - 変わった子ども、どう関わればよいかわからない、母親が過保護のためであろう
- 養育者の思い
 - 言葉や態度に敏感で、最近では自分を責める言葉ばかりで心配である
- 子どもの思い
 - 死にたいのに、生きると言う...無理矢理生かされている感じ、死ぬ自由さや権にはない...

20代の男性・AD/HD

- 自分に「気づく能力」が欠落している
- 不安があるのに将来の事を考えられない、将来の理想像があったはずなのに、いつの間にか忘れていたり、全く違う方向に進んでいる
- AD/HDと分かってからも、全てが順調であるという事はありません。実際には順調とは程遠いのです。AD/HDが分かる前と違っているのは、AD/HDを知って、自分の行動にだいたいの説明がつくようになった事、リタリンが効いていれば、少しは記憶を取り込める事くらいかもしれません



40代の女性・高機能広汎性発達障害

- 月1回、数日続けて過去の事を思い出して、一日中尋ねてくる娘に何も言えないという母親の言葉
 - 「おかあさん、どうして私は、小学校時代に先生から『おまえなんか死んだ方がまし』って言われたのしょうね？友だちから『あっらいけ！』って言われたのしょう.....
 - みなさん、気分がわるかったのでしょうか？なにに腹をたてていたのしょうね？

軽度発達障害はどのくらい認められるのか？

- 軽度知的障害 1～2%
(知的障害全体では2.5%)
- 広汎性発達障害 0.6～1.2%
(知的障害のないものが60%)
- 注意欠陥多動性障害 3～10%
- 学習障害 2～10%
- 発達性協調運動障害 2～6%

軽度発達障害のある子どもたちが学校で問題のある子どもと見なされる言動

- 反抗的ではないが、暴言や暴力行為が目立つ
- 学業不振が著しい
- 唐突な言動や狭い関心へのこだわりが目立ち、教室で孤立している
- 反抗的な態度で授業などを妨害する
- 努力を放棄したシラケた姿勢が教室で目立つ
- 他者の言動に過敏で、興奮しやすい
- 神経症症状、行為障害、不登校・ひきこもり、精神病状態が出現し、学校不応答が深刻化する

軽度発達障害が抱える困難性

- 課題がないと思われる子どもの連続線上に存在し、加齢、発達、教育的介入により臨床像が著しく変化し
- 視点の異なりから診断が相違し
- 理解不足による介入の誤りが生じ安く
- 二次的情緒・行動障害の問題が生まれやすい
- 見えない障害が、非障害として評価されることで誤った自己責任論へと傾く

“軽度発達障害”とは何か

- 知的発達水準が、軽度遅滞水準以上に達していながらも、運動面、行動面、対人交流面、認知面などの各領域に特徴的な発達の躓きをもつ一群を指す
- 軽度という表現は、「重度」に比較して「生きやすさ」を持つという意味ではなく、かえって「わかりにくさ」から「認めにくさ」につながり、障害がないと思われやすいため、別な困難さをもっている

軽度発達障害が生む最大の悪影響

- 軽度発達障害は、中枢神経系の障害であるが、症状が問題視される過程には、心理・社会的要因が関与する
- この障害のもっとも有害な影響は、自尊心を失うことである

文部科学省の取り組み

- 医療モデルであった、軽度発達障害のある子どもたちに対して、個々に沿った柔軟な支援として「特別支援教育」という提案を！
 - 医療モデルから教育モデルへの進展

特別支援教育の在り方の基本的な考え

- 「個別の教育支援計画」
 - 多様なニーズに適切に対応する仕組み
- 特別支援教育コーディネーター
 - 教育的支援を行う人・機関を連絡調整するキーパーソン
- 広域特別支援連携協議会
 - 質の高い教育的支援を支えるネットワーク

特殊教育の変遷

- 1992. 3
 - 「通級による指導について」(報告)
- 1999. 7
 - 「学習障害児の指導について」(報告)
- 2001. 1
 - 「21世紀の特殊教育の在り方」(報告)
- 2002. 10
 - 「今後の特別支援教育の在り方について」 (中間まとめ)
 - 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」 (中間まとめ内の参考資料として)
- 2003. 3
 - 「今後の特別支援教育の在り方について」 (最終報告)

連携・ネットワークについて

- 連携における調査報告
- 特別支援コーディネーターを契機にして
- 多職種に求められる役割について

個々に特別な配慮を要す子ども

- 学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合 (文部科学省, 2002)
 - 6.3%
 - 学習面で著しい困難 4.5%
 - 行動面で著しい困難 2.9%
 - 学習面と行動面ともに著しい困難 1.2%
- 従来の特教育の対象となる子ども
 - 1.477%
- 特別支援教育がカバーする子どもたち
 - 7~8%

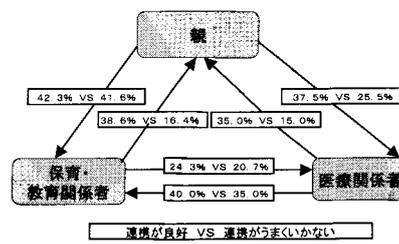
2002年度の自助・支援団体の調査結果

- AD/HDのある子どもたちの自助あるいは支援グループの現状と課題を調査した (総数485名)
- 参加状況:
 - 積極的な参加の過半数は親であり、消極的な参加の約半数は保育・教育関係者であった
- グループに対する満足度:
 - 親は満足と不満に2極化された。保育・教育関係者の満足度は高く、親の満足度との違いに有意差があった

特殊教育から特別支援へ

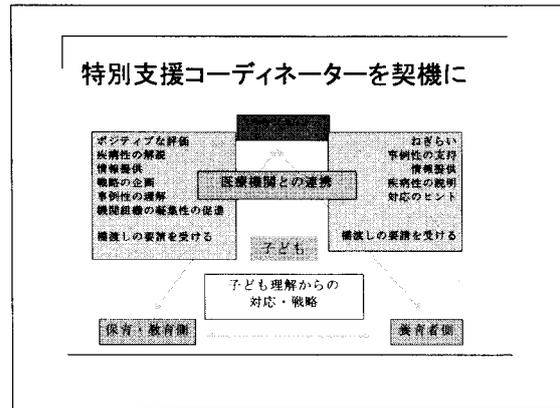
- 特殊教育体制から(障害の程度等に応じ特別の場で指導)
- 特別支援教育体制へ(障害のある児童生徒の教育的ニーズを的確に把握し、柔軟に教育的支援を実施)

調査結果 一連携に対する評価一



調査結果 — 連携に対する評価 —

- 親は、関係機関と良好な連携が取れているとは評価していなかった
- 関係機関は、親と比較的良好な連携が取れていると評価しがちであった
- 関係機関どうしは、それほど良好な連携が取れているとは評価していなかった
- 「連携・ネットワーク」は、実際には難しい



定義:連携・ネットワークとは

- 連携とは、複数の者(機関)が、対等な立場に位置した上で、同じ目的を持ち、連絡をとりながら、協力し合い、それぞれの者(機関の専門性)の役割を遂行すること (田中)

関係機関同士のよりよい連携を目指して

- 互いの専門性の尊重し、役割分担を明確にする
 - 互いの職場、職業を知ること
 - 現場の動きを体験すること
- 共通言語で話しが出来るよう、対話に気を配る
 - 各々の現場でしか通用しない言葉は世界を広げない、理解を深めない
- 批判するまえに、まず「大変だね、ご苦労様」と声をかける
- 互いの支え合いが全てを支えていることを知る

よりよい連携を目指して

- 養育者との連携は、なぜ難しいか
- 関係機関同士の連携は、なぜうまくいかないのか

それぞれの役割

<ul style="list-style-type: none"> ■ 教育 <ul style="list-style-type: none"> □ 学習到達度の点検と最適な学習プログラム □ ひとりひとりの子どもを大切に思うこと □ 生きる力を授けること □ 常にそばにいて支援しているということを伝えること ■ 福祉 <ul style="list-style-type: none"> □ 誤った障害観の払拭 □ 親を支え励ます心 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 行政 <ul style="list-style-type: none"> □ 不利益層の排除 ■ 医療 <ul style="list-style-type: none"> □ 障害の早期発見と対応 □ 家族支援 □ 自己評価を向上するような心理的支援 ■ 哲学 <ul style="list-style-type: none"> □ 共同体意識の復権 □ 信頼関係(敵しあい)の構築
--	---

養育者とのよりよい連携を目指して

責任の追及(しつけ、養育姿勢批判、学習指導の徹底)
 疾病性としての認識(医療、その他へ連なやかに相談に行くように指示)

保育・教育側

→

養育者側

責任の追及(専門的立場からの指導力の発揮)
 事例性としての認識(課題内での課題を提示)

ほかのどんなものも、学校で過ごす時に比べたら、微々たるものである (キヤントウェル)

ゴールをどこに置くか?

- 課題
- それぞれの「越えられない立場」を知り、尊重すること
- 哲学として

課題として

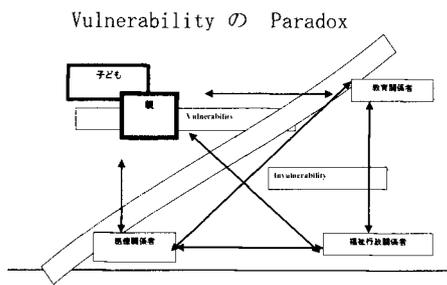
- **Advocacy**
 - 新たな「障害観」を生まない努力を
- **Assessment**
 - 子どもを見る目と障害を診る目・情と智
- **Empowerment**
 - 親を支え励ます心
- **Teamwork**
 - ラグビーに学ぶ
- **Limitation**
 - 自分の守備範囲、限界を知る
- **Networking**
 - つなぎ先を持っていること
- **Philosophy**
 - 教育への問いかけ

What can interdisciplinary team do to support children with mild developmental disorders and their families?

Hokkaido University
Graduate School of Education

Yasuo Tanaka

立場を知りつつ ~越えられない境界~



Today's Agenda

- **What is mild developmental disorder?**
 - Difficulties that people with mild developmental disorder have
- **How does the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology respond to the issue?**
 - From medical model to educational model
- **Network**
 - Findings from our study
 - Role of Special Needs Education Coordinator
 - Role of interdisciplinary support team
- **Goals - where are we heading?-**

共に生きるために、希望の光を

- システムを作り上げるためには情念の存在が、思いをつぶさないためには柔らかいシステムの構築が、必要である
- 共に生きる場は、子どもが願う通りに生きられる場ではなく、大人の思い通りになる場でもなく、ほどほどに折り合いのついた場所である
- 世の中の弱点がますます露呈していけばいくほど、教育機関は道徳的に病気の子どもたちを毎日監視するところとして病院と変わらないものになっていってしまう (Schlegel) : 過度の医療化への警鐘
- 「CRAZY」なほどに、ある人を支える人が1人でもいれば、その人は救われる

Mild Developmental Disorder

- **Cases**
- **What is the problem?**
- **What is mild developmental disorder?**
- **What does mild developmental disorder bring up to our society?**

日常の生きやすさの支援は

日常に棲む環境の総体にある

Boy A (1st Grade) with High-Functioning Autism

- **Difficulties**
 - Has very own pace and spends time alone, has panic whenever things do not work as he wishes, leaves the classroom without permission, talks to himself in class, does not listen to the directions
- **Evaluation by Teacher**
 - Selfish, does not follow the directions, does not study even though he is smart
- **School thinks**
 - Lack of parents' discipline, inappropriate parenting
- **Parents think**
 - "We have done the best we could do...but are not sure how we can interact with him....."
- **Child thinks and feels**
 - "It is just so noisy!! I just do not know what to do about it. Everybody is so selfish."

Boy B (2nd Grade) with AD/HD

- Difficulties
 - talkative, excitable, restless, and often leaves the class
- Evaluation by teacher
 - Not serious about school work, selfish
- Learning
 - Does not follow the directions although he can do it
- School thinks
 - Lack of parents' discipline, inappropriate parenting
- Parents think
 - "It takes so much energy and attention to look after him, and we just do not know how we can redirect his behaviors..."
- Child feels and thinks
 - "I am just stupid.....I do not know why I cannot do the right things....."

Male F in his 20's with AD/HD

- I am lack of the ability of "noticing."
- I cannot think of my future although I am anxious about it. I have goals in mind, but I forget them somehow, or am off the track.
- Now I know I have AD/HD...
Not everything is going well. Actually nothing goes smoothly. The difference between before and after I learned that I have AD/HD is that I understand why I behave this way. When Retalin(medication) is working, I can remember a little bit better and stay focused.

Girl C (3rd Grade) with Learning Disorder (Dyslexia)

- Difficulties
 - Cannot read and write, discouraged to study
- Evaluations by teacher
 - Does not remember what she has learned, does not make efforts, lazy, not motivated
- Learning
 - Does not study at home
- School thinks
 - Lack of parents' discipline, inappropriate parenting
- Parents think
 - "We have tried so hard to help her study....."
- Child thinks
 - "Whatever.....I am just stupid."

Female G in her 40's with High-Functioning Pervasive Developmental Disorder

- She often asks her mother about her past intensively
 - ┆ "Mom, why did my teacher tell me that I should die when I was in elementary school? Why did friends tell me to go away?"
 - "Was everyone feeling ill? Why were they angry?"

Girl D (4th Grade) with Developmental Coordination Disorder who refuses to go to school

- Difficulties
 - Clumsy but not apparent, be picked up by peers
- Evaluation by teacher
 - Quiet, does not get attention in the classroom, clumsy, not good at writing and crafts
- Learning
 - It takes long to start assignments, clumsy, cannot engage in activities with peers, need to be more active
- School thinks
 - Lack of parents' discipline, inappropriate parenting
- Parents think
 - "Even we force her, she just cannot do it. She really dislikes it."
- Child feels and thinks
 - "I am a bad girl....."

Misunderstood behaviors

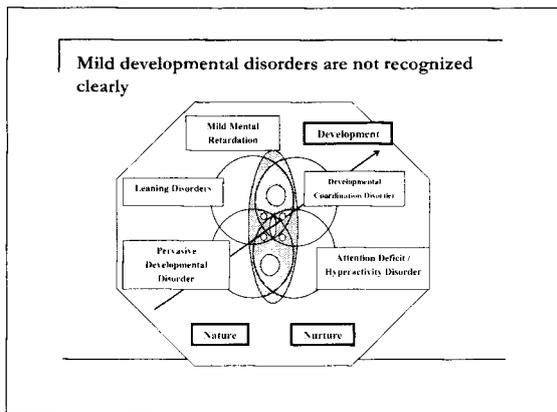
- Why are they in trouble at school?
- Not defiant, but can be aggressive verbally and behaviorally
- Low academic achievement
- Unpredictable, specific consistency, isolated in the classroom
- Disturb class by defiant behaviors
- Do not make efforts, not interested in school
- Sensitive to others, and excitable
- Psychosomatics, conduct disorder, school refusal, social withdrawal, psychiatric disorders, develop adjustment disorder for schools

Male E (9th Grade) with Asperger Syndrome

- Difficulties
 - ┆ Has high academic skills, and gets really nervous with other people and anxious about noise
- Evaluation by teacher
 - ┆ Quiet and does not get attention in the classroom, leaves school early sometimes, studies hard, looks really tired often
- School thinks
 - ┆ "He is peculiar and we have no strategies to communicate with him. That may be because his mother is overprotective..."
- Parents think
 - ┆ "He is really sensitive to what is said to him and their attitudes. We are concerned that he blames himself awfully."
- Child feels and thinks
 - ┆ "I want to die...but people tell me to live... I feel like I am forced to be living. I do not even have freedom to end my life."

What is "Mild Developmental Disorder"?

- Have developmental delays in motor, behavioral, communication, cognitive development without mental retardation.
- Because it is described as "Mild," people with mild developmental disorders are more likely to be misunderstood compared to people with severe disorders. Mild does not mean that they can live more conformably and easily. Rather, their disorders are not seen accurately and recognized clearly. Therefore, they have difficulty of being understood appropriately by others.



How does the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology respond to the issue?

- The children used to be treated in the medical (deficit) model. The government began to realize the importance of individual needs for those children, and proposed "Special Needs Education."
 - From medical model to educational model

Prevalence of mild developmental disorders

- Mild mental retardation 1~2%
(2.5% of all of mental retardation)
- Pervasive developmental disorder 0.6~1.2%
(60% without mental retardation)
- AD/HD 3~10%
- LD 2~10%
- Developmental coordination disorder 2~6%

History of Special Education

- 1992. 3
 - 「Resource room」(report)
- 1999. 7
 - 「Teaching strategies for children with LD」(report)
- 2001. 1
 - 「21st century of special education」(report)
- 2002. 10
 - 「Future special needs education」(preliminary report)
 - 「The national study of students with special needs in regular classroom」(reference)
- 2003. 3
 - 「Future special needs education」(final report)

Difficulties

- The symptoms change as children get older, develop, and receive interventions. The children with mild developmental disorders are not easily distinguished from children without disorders.
- The diagnosis can be varied depending on perspectives.
- They are more likely to receive inappropriate intervention due to lack of understanding.
- They are more likely to develop emotional and conduct problems secondarily.
- Because their disorders cannot be seen clearly, their difficulties are not identified. They are more likely to be blamed.

Children who need individualized support

- Teachers reported the number of students with academic and / or behavioral difficulties in their classrooms
(The ministry of ECSST. 2002)

□ 6.3%	■ Academic	4.5%
	■ Behaviors	2.9%
	■ Academic and behaviors	1.2%

- Children who received special education
 - 1.477%
- Children who would be supported by special needs education
 - 7~8%

Due to mild developmental disorders...

- The disorders are due to structural and functional differences in the brain. However, children are also influenced by psychological and environmental factors.
- The worst outcome is that children lower their self-esteem in addition to their disorders.

From Special Education to Special Needs Education

- Special Education: depends on the degree of disorders
- Special Needs Education: depends on specific needs of children with disorders, flexible, and individualized

Principles of Special Needs Education

- Individualized plan
 - Respond to diverse needs
- Special needs education coordinator
 - Provides educational support and coordinates with related professionals
- Council of special needs education network
 - Establish network system that enhances high quality educational support

Findings
—Evaluation of Networking—

- Parents did not evaluate that network with professionals are working well.
- Professionals were more likely to evaluate that their relations with parents are good.
- Professionals did not evaluate that they have good relations with other professionals.
- Establishing good "Network" is not that easy.

Network

- Findings from our study
- Role of special needs education coordinator
- Role of interdisciplinary support team

Definition: Network

- Network is defined that multiple personnel (or agents) place themselves in the same level, have common objectives, communicate and cooperate each other, and accomplish each responsibility. (Tanaka, 2003)

Study about support group in 2002

- Several support groups for children AD/HD were asked to participate in the study to investigate their needs and problems. (N = 485)
- Participation:
 - Majority of active participants were parents, and about a half of permissive participants were teachers.
- Satisfaction:
 - Parent were either "very satisfied" or "not satisfied at all." Teachers indicated high satisfaction, and there was a significant difference between teachers and parents.

To establish better network

- Why is it difficult to establish good network (have good relationships) with parents?
- Why do professionals have difficulties to establish good network among themselves?

Findings
—Evaluation of Networking—

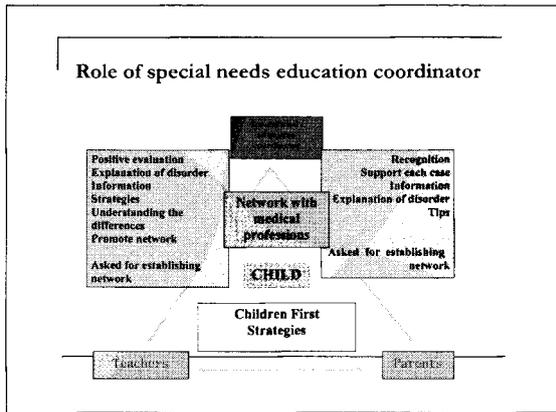
Relationship	Network is working well (%)	Network is not working well (%)
Parents ↔ Teachers	42.3%	41.6%
Parents ↔ Medical professionals	37.5%	25.5%
Teachers ↔ Medical professionals	24.3%	20.7%
Parents ↔ (Both Teachers & Medical professionals)	38.6%	16.4%
Teachers ↔ (Both Parents & Medical professionals)	35.0%	15.0%
Medical professionals ↔ (Both Parents & Teachers)	40.0%	35.0%

To establish better network with parents -conflicts between parents and teachers-

Blame (Discipline, attitudes, lack of homework support)
Recognition of disorder (immediate refer to medical professionals)

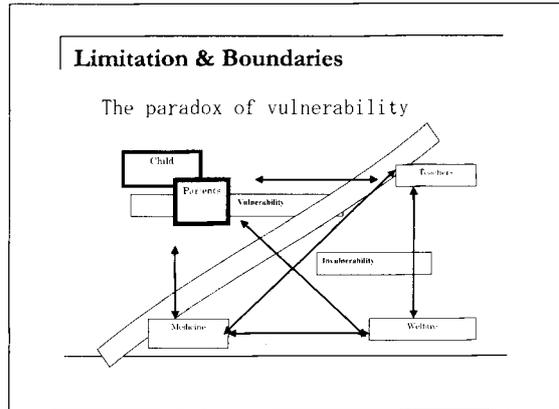
Teachers ↔ Parents

Blame (Lack of teaching ability)
Very high expectations



- ### Assignments
- **Advocacy**
 - Avoid to worsen the disorder perspective
 - **Assessment**
 - Objective assessment and affective support
 - **Empowerment**
 - Support parents
 - **Teamwork**
 - Learn from rugby football
 - **Limitation**
 - Set up boundaries and recognize own limitation
 - **Networking**
 - Social network
 - **Philosophy**
 - What should education look like?

- ### To establish better network among professionals
- **Respect each profession, and clarify each responsibility**
 - Know each job and work environment
 - Experience each work
 - **Use common language**
 - Avoid jargons to be on the same page
 - **Recognize each good work before criticizing**
 - **Understand that everything depends on each support**



- ### Roles
- **Education**
 - Assess children where they are and develop appropriate lesson plans
 - "Each child is different"
 - Support a whole child (not only academics)
 - Be on their sides and let children know that they can count on teachers
 - **Government**
 - Equal opportunities
 - **Medicine**
 - Early identification and intervention
 - Support families
 - Psychological support for other problems (e.g. self-esteem)
 - **Welfare**
 - Decrease stigma and misunderstanding
 - Support parents
 - **Philosophy**
 - Sharing
 - Trust

Support for their better lives exist in a whole system that consists of their environments.

- ### Goals - where are we heading?-
- **Assignments**
 - **Respect each other as recognizing each limitation and boundaries**
 - **Philosophy**

2-2 教育的職場の教育学的学習——「教室」の教育学を越えて——

Pedagogic learning in the pedagogic workplace

ミリアム・ズーカス

Miriam Zukas

鈴木 ありがとうございます。軽度発達障害という問題でしたけれども、田中先生には、コーディネーターの意図を十分に汲んでいただきまして、多職種の専門家の共同がいかに必要なのか、とりわけその中における教育の位置づけの重要性、領域については教育だけでなく、福祉・行政・医療、そして哲学の問題も含めて広範な問題提起をしていただきました。

それをもう一度返してシステム、社会モデルとしてどうつくるかというところまで、最後は触れられましたけれども、こうした問題にとりくんでいく上で、教育、それはおそらく新しく再定義された教育のあり方というのが問われているのだと思います。この問題についてはいろんな提起の仕方があるのだと思いますけれども、学校の教室を越えたところで教育の問題を考えてこられたミリアム・ズーカス先生に、「教育的現場における教育学的学習」という非常に魅力的なタイトルで、なぜあらためて「教育的現場」というのかということも含めて提起していただきたいと思います。

ズーカス(訳) 今日はシンポジウムに参加してもらってありがとうございました。皆さんのお手元にペーパーをお配りしていますけれども、今日はこの話をすることが適切ではないと実感していますので、まず最初に、このペーパーを書いたコンテクストについてお話ししたいと思います。次に、ペダゴジーというのは英国の教育政策の中で強調されることなのですが、私のペーパーでは特に不利益層の人たちの教育という場面でのペダゴジーの意味、特にスキルの面についてのお話をします。スキルについては、実際に仕事を得るためのスキル・トレーニングの面と、実際の職場で必要となるスキルという話です。そして最後に私たちのペーパーの具体的な内容についてお話ししたいと思います。

このペーパーを一緒に書いたJ.マルコムという方はオーストラリアでの先生の教育についての仕事をしています。最初に鈴木先生がコミュニティの再生と問題を提起されました。そして姉崎先生から、大学とコミュニティとのパートナーシップという二つの問題が提起されています。姉崎先生のペーパーの中では、大学の機能については特に知識を創出するという役割が強調されているわけですが、私の理解するところでは、プロフェッション、専門家を養成することも大学の機能だと考えているわけです。この大学の機能をどのように考えていくかということですが、単に知識の受け手として関わるだけでなく、専門的な知識をつくりだすことの重要性というものを認識しなければいけないと思います。

ここにPCETとありますのは、Post-compulsory Education and Trainingということで、英国の場合の義務教育が終わった後の教育と訓練ということです。その中の一つは高等教育ということになります。

もう一つはLearning and Skill Sectorという、学習技能カウンスルというセクターです。このセクターには何百万人も学生がいます。このセクターの中には二つのグループありまして、16歳から19歳の大学に行くグループです。もう一つは19歳以上のグループです。この19歳以上の人たちの学習の機会として成人教育のための地域学習の機関、職場教育、それから受刑者の教育があります。私が対象としている学習者にはこの全部が入ります。私がかかわっているのは、こういう四つの領域で教育にかかわる人たちのトレーニングということになります。先ほどお話のありました軽度の学習障害者もここに入りますし、それから労働組合の学習者もここに入ります。こういうセクターの中でコミュニティ・デベロップメントが高まっていくことが分かるかもしれません。

このセクターにおける教育はemployabilityの学習に一番の重点が置かれるわけです。例えば、リテラシー、読み書き能力とか、数字を扱う能力です。いままで教育の機会を与えられてこなかった人たちの教育もこちらのセクターに参加するかたちで提供されることになります。このセクターの教育は、個人の責任の下に個人が資質を開発するという考え方による学習が主流になります。これらが私のペーパーの背景にある文脈です。このセクターの財政状況は非常に悪くて、教育の成果に応じて報酬を払われるという状況になっています。実際に成果を出していくことが重要になります。こういう状況の中でeducatorたちを維持して仕事をしてもらうためのシステムをどのようにするかということが重要な課題になります。

このような状況の下で私がケーススタディするのは、ペダゴジーというものが分析的な能力を高めるための教育をどのようにしてきたかということ報告するためです。私たちは、先生たちの教育をただ単に知識を提供することではなくて、参加型の学習を通じて学ぶことを重視しています。

私のペーパーで学習が起こる三つの場面というものについてお話したいと思います。最初はapprenticeship、徒弟制です。これは実際の学習が起こる構造的な学習場面ということになります。二つ目は、Guided participationといって、参加者が相互に学びあいながらsocioculturalな学習をしていくという形態です。三つ目は、Participatory appropriation——“参加による獲得”ともいうべきもので、個人の参加を通しての学習です。大学においてプロフェッショナルなトレーニングを行うときに、ペダゴジカルなトレーニングを行うことを通じて批判的な視点を育てていくことをやっています。

このような学習プロセスについて今日のシンポジウムでは考えていきたいと思いますが、こういうプロセスの中で学習者たちがなかなかそうはできないという問題に直面することもあります。

これら説明によって、私のペーパーについての理解を深めていただければと思います。

Pedagogic learning in the pedagogic workplace

Miriam Zukas and Janice Malcolm

For those in schools, colleges and universities in the UK, the term 'pedagogy' has long been unfashionable (Simon, 1999), despite its status and significance in mainland Europe. Although it has been used in relation to 'critical pedagogy' after Freire (1972; Giroux, 1983) and 'feminist pedagogy' (Ellsworth, 1989; Gore, 1990; hooks, 1994; Lather, 1991; Luke & Gore, 1992), terms like pedagogic and didactic tend to be used in a derogatory sense, as Leach and Moon (1999) point out. We want to reclaim the word 'pedagogy'. In common with others (Edwards, 2001; Edwards, Gilroy, & Hartley, 2002; Leach & Moon, 1999), we want to escape the teaching/learning polarisation (in which teachers teach and learners learn) to encompass

'a critical understanding of the social, policy and institutional context, as well as a critical approach to the content and process of the educational/training transaction.' (Zukas & Malcolm, 2002a, p 215)

In this paper, using this broad definition of pedagogy, we want to explore some aspects of pedagogic learning in what we are calling the pedagogic workplace. We have chosen to use the term pedagogic workplace to move beyond the classroom into a much wider understanding of the arena and settings in which pedagogical practices develop and take place. In this, like Leach and Moon (1999), we follow Lave (1988) who defines an arena as a physically, economically, politically and socially organised space in time, and a pedagogic setting as 'a repeatedly experienced, personally ordered and edited version of the arena' (check page). Thus, we are interested in the construction of pedagogic identity through practice in pedagogic communities.

We conceptualise pedagogic learning (that is, teachers' ongoing learning about pedagogy) as a workplace learning issue. We have observed that much writing about post-compulsory teachers ignores the idea that teachers are workers who, of necessity, are constantly engaged in workplace learning, be it in the corridors, the staff room or the classroom of that workplace. There are, of course, honourable exceptions (such as Bloomer & James, 2001; H. Hodkinson & Hodkinson, 2002; P. Hodkinson & Hodkinson, 2001); but most work taking this broader perspective in post-compulsory education has explored teachers' learning at the start of their careers (Avis, Bathmaker, & Parsons, 2002; Bathmaker, Avis, Kendall, & Parsons, 2002; Harris & Jarvis, 2000). For those concentrating on practising teachers, pedagogic learning has tended to be characterised in one of three ways: learning new 'teaching and assessment methods'; developing psycho-diagnostic and facilitative skills and techniques; or learning

through reflection (Malcolm & Zukas, 1999).

We have criticised these decontextualised, individualistic and reified approaches to pedagogy, and argued for situated understandings (Malcolm & Zukas, 2000). Instead of seeing learning as some kind of change within the individual teacher (the acquisition of a new skill, the further development of a teacher's sensitivity to student needs, the development of particular forms of reflexivity required to write appropriate evaluations), learning is understood to be participation in the pedagogic workplace. And since we already understand the pedagogic workplace to be an arena which is physically, economically, socially and politically organised, our analysis of pedagogic learning has to begin with the 'repeatedly experienced, personally ordered and edited version of the arena' which constitutes a teacher's workplace.

It is challenging both theoretically and practically to take account of the complexity of learning in the pedagogic workplace, and we can learn much from the workplace literature. Stephen Billett suggests that we can formulate a pedagogy for workplaces based on the three main ways in which individuals learn their vocational practice: first, through engagement in everyday work tasks; second, through direct guidance of co-workers; and third, through indirect guidance provided by the workplace itself and others in the workplace (Billett, 2001). This analysis is helpful in thinking about pedagogic learning in which teachers learn through their involvement in teaching and all the tasks associated with teaching such as curriculum development, planning, marking, supporting learners and so on. They also learn through working with others such as co-teachers, support assistants and others involved in the teaching transaction. They learn through the 'indirect guidance' of the institution in which they work, through the management and culture of the institution, through the cultural practices in their disciplinary area.

However, as Billett points out, our access to such learning opportunities is not necessarily evenly distributed. He suggests that we have to take into account the 'affordances' offered by the workplace - that is, the ways in which the workplace provides opportunities for learners. These invitational qualities are shaped by 'workplace hierarchies, group affiliations, personal relations, workplace cliques, and cultural practices' (2001, p 67). As he suggests, invitations to participate in new activities and to be provided with guidance may depend on affiliations of class, race and gender, the status and conditions of employment (consider full- and part-time teachers), the way in which an individual is deemed acceptable or not, and so on.

This analysis is helpful in identifying some of the main routes for learning in the pedagogic workplace. But, as Billett and others have suggested, we should not think of this learning as something which is situationally determined. Instead, we have to take into account the agency of teachers and the interdependence between teachers and the social practices in which they're engaged. We have to understand something of teachers' personal histories and the ways in which they elect to engage in the workplace.

Whilst these ideas are helpful in providing a framework through which to analyse workplace learning, in this paper we have chosen to use a related but somewhat differently focused analysis because we want to emphasise the interpenetration of persons and contexts. Thus we have turned to Barbara Rogoff who uses ethnography to examine the relationship between activities and their contexts in ways that emphasise the unity of persons and their sociocultural contexts (Valsiner & van der Veer, 2000). Her refusal to separate persons and contexts is critical for our theorising of pedagogic identity (Zukas & Malcolm, 2002b), and her solution - to focus on sociocultural activity that involves active participation of people in socially constituted practices (Rogoff, 1990, p 14) - has been a fruitful way to analyse pedagogic learning in the broad sense we have been discussing (Malcolm & Zukas, 2002). Her central insight that 'individuals' efforts and sociocultural practices are constituted by and constitute each other and thus cannot be defined independently of each other or studied in isolation' (Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa, & Goldsmith, 1995, p 45) seems to us to be a theoretical antidote to the approaches to pedagogic learning we described above. Her central concern is activity and problem-solving (rather than soul searching, as Valsiner and van der Veer note) and this enables her practically to avoid the individual-society antinomy as Wertsch puts it (1998).

In this paper, we want to draw on her work with girl scouts selling cookies as part of the Girl Scouts of America movement, partly because it enables us to examine pedagogic learning on three planes, as we shall explain, and partly because it provides a structure for us to explore disharmony between two or more of those plains and to discuss strategies of resistance. Our paper draws on a series of interviews with teachers in post-compulsory education in the UK and in Australia. It is part of a larger ongoing project on pedagogic identity in post-compulsory education and follows on from our bibliographic study of teachers' pedagogic identities in higher education. Whilst we recognise the irony of using interviews alone whilst drawing upon an activity perspective, we have found the approach a useful beginning for exploring pedagogic learning.

As in her earlier work (1990), Barbara Rogoff's account of girl scouts selling cookies (1995) distinguished between three sociocultural planes in which work-learning occurs: apprenticeship (which involves learning through engagement in community structures and activity), guided participation (the interpersonal process through which people are involved in sociocultural activity), and participatory appropriation (how individuals change through their involvement in one or another activity). She argues that it is impossible to separate these three planes from each other, except for the purpose of analysis, since one cannot exist without the others. Thus, in her example, the community plane of apprenticeship includes the institutional structure of the Girl Scouts of America organisation and its cultural technologies of intellectual activity (such as forms, pencils and mathematical skills). The plane of guided participation focuses on interpersonal engagements with peers as well as experts; it may include deliberate attempts to instruct as well as incidental events; even when one is working alone, one is engaged on the plane of guided participation because one is participating in a cultural activity which is

set with or by others who may determine the approach to be taken. The plane of participatory appropriation focuses on the ways in which individuals change through activity. In this way, the constructive role of the person as an active agent is highlighted, without resorting to 'internalisation' as an explanation for learning. Furthermore, instead of thinking about appropriation as some form of internalisation, where something external is imported and transformed to fit the new owner, Rogoff uses the term participatory appropriation to question the idea that the social world is external to the person: 'Rather, a person participating in an activity is involved in appropriation through his or her own participation'. (1995, p 153) This is a creative process in which individuals transform culture as they appropriate its practices: 'This is a process of becoming, rather than acquisition'. (1995, p 142)

Apprenticeship

Whilst the metaphor of apprenticeship has been used extensively in the workplace literature, particularly in relation the relationship between novices and experts, like Rogoff, we suggest that the concept of apprenticeship enables us to examine institutional structures and cultural technologies of intellectual activity that shape our participation in pedagogy. The concept encourages us to focus on pedagogic learning as lifelong practice, rather than something we do within the first few years of learning. Furthermore, it encourages us to look at the ways in which we respond to emergent pedagogic practices. For example, Peter has nearly thirty years of experience as an adult educator. Recently, he has started to use learning outcomes (required in the UK as a sign of 'good practice' by many quality regimes at national and institutional level):

I've talked about the learning outcomes for example - I've not always talked about learning outcomes. In the early days there didn't seem to be a major concern with these - writing courses seemed relatively straightforward. You just wrote what the course was about and how you meant to go about it and that was it - no-one really inspecting it. Clearly that's different but I think the bureaucracy can be well and truly overdone. You can spend so much time specifying everything that it becomes a constraint rather than freeing you up.

Peter's initial response is critical, but he accommodates the practice in several ways:

The learning outcomes I feel quite comfortable with because, if you get those right and they're sufficiently flexible, then they kind of give shape to what you want to do without being a blueprint to how you go about doing it. What I do now is I've turned it into a source of humour because they [the students] will be expecting it. I go through the aims of the course, the objectives of the course and the learning outcomes for this particular session. I've always believed in context, putting things back in context and reminding people where we are - this is where we are, this is the distance we've travelled and this is where we've still got to go - whilst

weekly that might be overdoing it, for some people, particularly whilst not everyone is always there every week - it is helpful to remind people.

He uses the learning outcomes to deliver shape to his programmes but resists the attempt to be nailed down by them. He uses them ironically with students, and, simultaneously, uses them to set the context which he believes to be so important for students' learning. In other words, Peter's pedagogic learning involves creative and critical responses to institutional practices in which he has been apprenticed.

Guided participation

Rogoff offers the concept of guided participation as a way of looking at all interpersonal interactions and arrangements. Peter talks about working with a colleague:

It made a lot of difference when I started working with Helen. To begin with I didn't think we'd get on at all. I thought we were too different. But some of that difference worked really well with the classes - although we didn't plan it, sometimes the kind of arguments we got into, students really enjoyed it ... And occasionally Helen was quite good - much better than me - at how to control the students when they started getting to the point of being quite tense and almost conflict situation. And she was able to come in and resolve that and I learnt quite a lot from watching her handle that situation that in a sense wouldn't have happened if it had just been me in the first place. That's why I'm not sure how to handle it - and yet this is about taking risks I think - occasionally pushing a bit further I think.

Peter is learning much more than classroom management here; he is learning from Helen something about expanding his pedagogic identity to challenge, to take risks with students. This direct engagement with other teachers is only one form of guided participation. Our students offer us possibilities for pedagogic learning as well. Sarah, another experienced adult education teacher, introduces us to the idea that guided participation may involve learners, as well as peers

Strangely enough, I had this image of the teacher as a knower when I started and in order to be an authentic teacher I had to know a lot. And I nearly killed myself trying to know a lot about the fourteen different subject areas that we taught across in that programme - and I was really embarrassed if I had to say 'look I don't know - I haven't got to that bit in the book yet' (laughs) or whatever it was. And slowly but surely I realised that a) I was never going to be able to do that but it was actually okay to say 'No I don't know, let's find out', and the more I now think I probably know, the more I know I don't know, but the more okay I am with that. So I have changed. And I've also changed because of that understanding about how complex and how multiple people are. They're knowers in so many other domains and yet they can be

positioned in the academy as not knowers so easily.

Here, Sarah describes how her own ideas of what it meant to be an authentic teacher (learnt through apprenticeship and guided participation) were challenged through her engagement with the practice of teaching, and with her emerging understanding of the multiple identities of her students (and herself) as knowers, and not knowers.

Participatory appropriation

So part of the theory and practice and what I do in the teaching and learning environment is all tied up. So I go over that too about how they are knowers in all these other ways - what makes them think they know nothing when they're over here? So we practise being knowers and not knowers. So I give myself permission in front of them to not know things and to incorporate them as knowers - and they give themselves permission to be learners too without feeling as though they're being diminished - so hopefully that happens. But of course it's more complex than that.

Here, Sarah's explains how she constitutes her pedagogic identity ('I give myself permission in front of them not to know things and to incorporate them as knowers') through pedagogic activity ('we practise being knowers and not knowers').

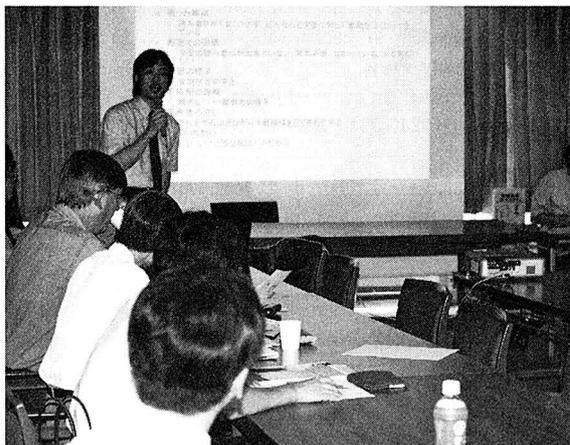
References

- Avis, J., Bathmaker, A.-M., & Parsons, J. (2002). 'I think a lot of staff are dinosaurs': further education trainee teachers' understandings of pedagogic relations. *Journal of Education and Work*, 15(2), 181-200.
- Bathmaker, A.-M., Avis, J., Kendall, A., & Parsons, J. (2002). Biographies, values and practice: new lecturers constructions of teaching in FE. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter.
- Billett, S. (2001). Co-participation: affordance and engagement at work. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 92, 63-71.
- Bloomer, M., & James, D. (2001). Cultures and learning in further education. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Leeds.
- Edwards, A. (2001). Researching pedagogy: a sociocultural agenda. *Pedagogy, culture and society*, 9(2), 161-186.
- Edwards, A., Gilroy, P., & Hartley, D. (2002). *Rethinking teacher education: collaborative responses to uncertainty*. London: RoutledgeFalmer.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education*. South Hadley, Mass: Bergin & Garvey.
- Gore, J. (1990). What can we do for you? What can 'we' do for 'you'? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. *Educational Foundations*, 4(3), 5-26.
- Harris, A., & Jarvis, C. (2000). Including the excluding image: researching and teaching cultural images of adult educators. Paper presented at the Researching inclusion, University of Nottingham.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2002). Learning in a workplace community: secondary school teachers in their subject departments. Paper presented at the British Educational Research Association, University of Exeter.
- Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2001). Individuals, cultures and types of learning: a study of teachers' learning in their workplaces. Paper presented at the Learning and Skills Development Agency Conference, Cambridge.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. London: Routledge.

- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leach, J., & Moon, B. (1999). *Recreating pedagogy*. In J. Leach & B. Moon (Eds.), *Learners and pedagogy*. London: Paul Chapman and Open University.
- Luke, C., & Gore, J. (1992). *Feminism and critical pedagogy*. London: Routledge.
- Malcolm, J., & Zukas, M. (1999). *Models of the educator in higher education: problems and perspectives*. Paper presented at the *Studies in Teaching and Learning in Higher Education: Collaborative Learning for the 21st Century*, Calgary, Canada.
- Malcolm, J., & Zukas, M. (2000). *Becoming an educator: communities of practice in higher education*. In I. McNay (Ed.), *Higher education and its communities*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Malcolm, J., & Zukas, M. (2002). *Making meanings: exploring teachers' thinking in adult education*. In J. M. Pettit (Ed.), *Proceedings of the 43rd Annual Adult Education Research Conference* (pp. 249-254). Raleigh, North Carolina: University of North Carolina.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). *Observing sociocultural activity in three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship*. In J. V. Wertsch & P. Del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of the mind* (pp. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., & Goldsmith, D. (1995). *Development through participation in sociocultural activity*. In J. J. Goodnow & P. J. Miller & F. Kessel (Eds.), *Cultural practices as contexts for development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simon, B. (1999). *Why no pedagogy in England?* In J. Leach & B. Moon (Eds.), *Learners and pedagogy*. London: Paul Chapman and Open University.
- Valsiner, J., & van der Veer, R. (2000). *The social mind: construction of the idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Zukas, M., & Malcolm, J. (2002a). *Pedagogies for lifelong learning: building bridges or building walls?* In R. Harrison & F. Reeve & A. Hanson & J. Clarke (Eds.), *Supporting lifelong learning: Volume 1 - Perspectives on learning* (pp. 203-217). London: RoutledgeFalmer.
- Zukas, M., & Malcolm, J. (2002b). *Putting teaching back into lifelong learning: pedagogic identities in post-compulsory education and training*. Paper presented at the University of Technology, Sydney.

2-3 コメント・質疑討論

Comments, Question and Answer



鈴木 第2セッションにつきましても、お二人の報告についてお二方にあらかじめコメントをお願いしていますので、お二人に研究領域と自己紹介も含めてコメントをお願いします。

間宮 私は本研究科の教員です。長い間、地域支援を掲げる病院の臨床心理士をしていました。現在、子どもの成長に影響を及ぼす環境について関心を持って研究しています。

お二人の報告をお聞きしまして、今日は一点だけに絞って感想を述べ、そして質問をいたします。私たちが地域で、コミュニティの中で、人々の援助、支援、特にネットワークをつくり、連携をつくって援助をしていこうとする場合に、日本、イギリス、それぞれの国が培い形成してきた文化の違いがあるのではないかと、コミュニティの文化の違いがあるのではないかと思います。これに実際的に直面して、いろいろ苦労しています。少なくとも日本では、不利益を抱える人たちにひとりひとりの個人の人権を認めたサポートという考え方が未成熟な気がいたします。それぞれの子どもが所属し、あるいはハンディキャップを持つ人々が所属する集団で、集団だけの利益を考えて行動している、そういうようなパターンが見られます。そうしたことに苦労します。田中康雄氏が報告したように、私たちはそれを乗り越えるいろんな動きをつくりたいし、コミュニティにおける実際の動きをつくりたいと思っています。

それで、イギリスのズーカス先生はご自分の国でのそういうコミュニティにおける文化の違いをどのようにお考えになっておられるかお聞きしたいと思います。

鈴木 引き続き宮崎先生からもお願いします。

宮崎 (以下のような原稿に従って、コメントを行った。)

1. 二つの発表の共通論題はどこにあるか

田中氏の提起した問題については、関係機関の連携問題に焦点を当てたい。そこで提起された問題は、Zukas報告が主張したworkplace learningのとらえかたの意義と課題を浮かび上がらせている

ように思われる。

軽度発達障害児の支援に関連して、様々な専門家や親が連携することの困難さが生じていると理解してよいとすると、そこに現象している問題は次のようなものであろう。

(1) 親や様々な専門家の中に、文化的背景の差異が存在する。

旧来の専門領域には暗黙知を含んで成立している固有の問題解決様式（認識枠組みと問題処理の枠組み）が存在する。軽度発達障害児という新たなクライアント（問題）と対峙したときに、旧来の専門領域内部の対応では限界があるから連携が模索されるのであるが、その時に各々の文化的背景（問題解決様式）の差異が顕在化し、明示的になったと言えるのではないか。

(2) 評価の差異は何故生ずるのか。

評価の差異をもたらす要因の一つが評価尺度の差異である。評価尺度の差異は、上述の文化的背景の差異に規定されて生じたとも言えるであろう。しかし、評価の差異はより本質的には、各々の当事者が抱えている困難に質的差異があることに起因する。連携は各自の課題を持つ様々なアクターの協同によって成立するが、課題は、解決すべき矛盾との関連で設定されるから、当事者たる各々のアクターが抱える矛盾の質的差異が課題設定の差異、したがって評価尺度の差異をもたらす、さらには解決策の評価の差異をもたらす。また、協同空間に持ち込まれた各々の矛盾の質的差異が新たな矛盾を発生させ、そのことが当事者間に評価の差異をもたらすことも考えられる。

このような問題が現象しているとするれば、田中報告がZukas報告に対して提起した課題は次のようなものであると考えられる。

(1) 学びあいが進展するworkplaceは、協同空間として理解可能であろうが、そうするとworkplace（あるいは「状況」）は各々のアクターが抱える矛盾が総合される・された場として理解したほうがよいのではないか。相互作用も矛盾の解決・総合過程として理解することが必要ではないか。こうした分析のためには、まず協同空間としてのworkplaceに持ち込まれ顕在化された矛盾と、持ち込まれずに潜在化された矛盾の相互の関連を、個々のアクターに即して読みとることが検討されるべきである。

(2) そのように考えれば、workplaceは質的に異なる文化的背景、より厳密に言えば矛盾をもったアクターの出会い（encounter）の場として理解されるべきである。異文化間のコンフリクトを乗り越えて、相互理解が進む過程として学習の論理を把握すべきであろう。そのようにして把握された学習の論理が、田中報告で言及された連携を成立させる条件を解明するであろう。

2. 異文化協同における学習の論理の解明に向けて

(1) 以上で指摘したような社会的・歴史的な文脈との関連で学習の進展を考えることは、Zukas氏も前提にしておられると思う。事前に配布された資料の中で、アフォーダンスは人種・階級・ジェンダーによって異なると指摘されているのも、そうした視点を示すものであろう。

しかし、Rogoffを引用されて教師（Peter）のwork place learningの3つの社会的文化的平面（plane）を説明される際には、そうした視点が必ずしも明確ではない。Rogoffの論理だけでは、田中氏が提起されたような連携場面における学習の論理は解明できないのではないか。これはZukas氏が対象とする教育実践現場の分析でも同様であろう。生徒・教師という文化的社会的な差異は言うまでもなく、生徒の中にも様々な社会的文化的な差異と矛盾が存在し、それが協同空間としての教育現場

に持ち込まれているはずだからである。Rogoffの論理に対する批判的検討が必要ではなかったか。

(2) 再度繰り返せば、「状況」やworkplaceに社会的・文化的に埋め込まれた矛盾にこそ焦点が当てられるべきであり、その矛盾の解決過程とともに学習とアイデンティティ形成は進展する。ネットワーク形成という文脈において述べるなら、そこで我々が問題にすべきは、「状況」を組み替える学習が如何に成立するかという点である。旧来の専門領域で暗黙化されていた知識や文化、問題認識の枠組みを対象化し、問い直し、組み替えるような学習が、異文化協同としての出会い、あるいは相互作用の過程でどのようにして成立するかを問うべきであろう。

3. 高等教育とネットワーク形成：第三セッションとの関連で

これまでの高等教育は、実証主義に基づく技術的合理性を優先する専門家を養成してきたと言われている。田中氏が指摘したような新たな専門家、すなわち境界横断的な連携を創造していく専門家、不断に自己批判あるいは学習を行いつつ新たなシステムを構築していく専門家を大学はどのように養成していくのか。それは大学の内部に閉じてなしうることではないであろう。まさにworkplaceとの有機的な連携を持ちつつ、そこで生成する知に内在的に接続することを可能にするような大学教育・研究への刷新が図られねばならない。この点について、田中氏・Zukas氏の見解をうかがいたい。

鈴木 全体の自由な意見は第3セッションが終わったときにさせていただきますので、この場につきましては、コメンテーターのお二人のご意見ご質問について、報告者の方に、今の段階で答えられることを簡単に述べていただくということで済ませたいと思います。

田中先生からお願いします。

田中 医学の学会でこんなに難しい質問をされたことがないので、私の理解を越えるところがたくさんありまして、後でいろいろ教えていただきたいと思います。

一つだけ言えるのは、先ほど出たように文化の問題というのは間違いなくあるだろうと思っています。いま私たちが問題にしている子どもたちを大事に大切に思うということの中で、再三出した言葉として、自尊心、self-esteemという言葉の訳語がない。訳語がないというのは、これが日本語から出てきた言葉ではないということです。血の通っていない言葉を私たちは使っていて、子どもの治癒を向上させようとしているこの現実こそが、文化の違いじゃないかなと思います。これまで光が当たらなかった子どもたちの一部ということではないかなと思います。

あと私の理解できているところでは、子どもたちの評価尺度についての文化というものがあります。朝日新聞で10年ぐらい前でしょうか、非常に積極果敢に授業中に行動していた医学的にはADHDと診断される子が、ドイツ人のフリーライターの方が授業参観をして、「彼は非常に優秀な子だ。国際社会はあれくらい積極果敢な子でないと生き延びていけないだろう」とコメントをしたという記事が載っておりました。やはり診断の評価尺度ひとつ取ってみても、文化的な価値観というものに左右されるのだなと思っていますので、そういった意味でも診断基準に縛られた評価の中で書かれない評価というものもあると思っています。

ズーカス(訳) 私も三つの点を指摘したいと思います。最初に、システムに焦点をおいてサポートをするのか、それとも個人の権利を尊重するのかというお話がありましたけれども、文化的な違いということでお話がありましたけれども、いまイギリスの方でももっと個人としての権利を重視したサポートをしていこうという成果はあります。もちろんそういうシステムとして文化的な違いがあるというのは十分認識しています。

二番目のコメントは、田中先生と私のペーパーの間の関連ということで、work placeにおけるさまざまな多文化性ということでしょうか。教育者の役割というのはそういう学習の場における様々な異なる見方であるとか、考え方であるとか、そういうものとネゴシエイトしていく資質が非常に重要なわけですから、育てていくという点からも非常に重要なポイントだと思います。

三つ目のポイントですけれども、それはRogoffがそういうふうに言っていたものをそのまま書いているので、そういう点が抜けていたのはたしかにそうだと思います。

鈴木 それではこれで二つ目のセッションを終わることにします。

生涯学習・地域再生と大学の社会貢献活動

Lifelong learning and University responsibility for its region



Lifelong Learning and the Labor Government 1997-2004⁽¹⁾

リチャード・テイラー

Richard Taylor

はじめに

歴史的に、労働党と福祉国家の中核としての教育との間には親近性が存在するが、それは通常支配的である学校部門の政策についてである⁽²⁾。就学後の職業及び応用科学の教育訓練に関して感じられた欠点に関心があるのだが、特に「媒介的な」(intermediate)部門において、これは主要な政策的重要性をほとんど想定しておらず、また、過去にもたいてい重要な政策の革新という結果にはならなかった。

同様に、一般には高等教育、そして特にパートタイムの高等教育、すなわち成人教育と生涯学習は、労働党との接点をほとんど持たなかった。他方で、「成人教育運動」(adult education movement)、とりわけ労働者教育協議会(WEA)や宿泊型成人大学のある側面には、労働党の伝統との接点があった(Fieldhouse, 1996; Ball and Hampton, 2004)。

こうしたなかで、生涯学習コミュニティにおいて、最善でも1997年の新労働党政権の慎重な楽観主義として思い描かれたであろう事柄がある。デービッド・ブランケット教育大臣の指名によって生涯学習に関心がもたれている限り、総理の宣言した優先課題「教育、教育、教育」は支持されていた。ブランケットは継続教育や成人教育の幅広い経験を有し、シェフィールド市役所で役割のあったシェフィールド、大ヨークシャー地域における、そのような仕事に関する主たる助言者であった(Taylor, 2004)。

労働党の記録についてのコメンテーターや分析者の見方は、無関心——労働党の教育政策は、労働党の衣服にほんの少しサッチャーリズムでドレスアップしている(Power and Whitty, 1999)——から、敵対的——人的資本の見地への労働党の強調は保証されず、崩れてきている(Coffield, 1999(a), 1999(b))——を、政府の生涯学習業績に関して少なくとも部分的には積極的な見方を持つものへと変化してきている。

本論文は、次のいくつかの目的を有する。第1に1997年以降の労働党の生涯学習政策におけるイ

デオロギーの土台を論ずること。第2に生涯学習における主要な展開を詳述すること。第3に1997年の「慎重な楽観主義」(cautious optimism) がどこまで正当化されてきたかを評価することである。

生涯学習に関する労働党のイデオロギー

1999年のトニー・ブレアの演説によれば、

経済成長や個人の成長を望む人々と社会的公正や思いやりを望む人々との間での古くからの議論は終わった。人間の潜在能力の解放——すべての人々に対してであり、まったく特権ではない——は、今日の世界において、経済的及び社会的進歩の両側の鍵である。経済的な言い方をすれば、人的資本は国家の最大の資源である(Blair, 1999 in Rentoul, 2002)。

経済(人的資本)志向と自由主義の統合は、多分に引用された生涯学習に関する政府の最初の主要な政策声明、学習時代(The Learning Age(DfEE, 1998))におけるデービッド・ブランケットの熱意を採用した社会的公正の課題であった。

学習は成長の鍵である。…人的資本への投資は21世紀の知識基盤型経済(knowledge-based economy)における成功の礎となるだろう。…安定的で持続可能な成長を達成するために、我々はよく教育され、よく技能を身につけ、かつ順応性のある労働力を必要とするだろう。…[しかし]学習とは、より幅広い寄与を含む。それは、我々の社会を文明化し、我々の生活の精神的側面を発展させ、活動的な市民性を促進することを手助けする。

人的資本論の強調は、1945年以後の労働者の就学後教育の政策を特徴付けている(Bocock and Taylor, 2003a, 2003b)。しかし、近年の文脈のように、それが顕著なままであるということは決していない。先進国の社会は「知識社会」(knowledge societies)になってきているという政策と政治体系における承認が存在しており、そこでは高水準の、十分に変化可能な、大部分の労働者のための技能が、グローバル化が進む世界の秩序における経済競争の必須条件(sine qua non)であるとしている。

労働党はこのように、就学後教育の拡大と、現在そして未来の労働者の職業的専門的訓練における鍵としての役割の両方の重要性を強調してきている。これは能力主義的動機付けと結合してきている(Paterson, 2003)。2001年のセッジフィールド選挙区におけるブレアの選挙演説を引用すると、ピーターソンは新労働党のイデオロギーが能力主義——ブレアのねらいは「人々が最高水準の才能に到達できる能力主義的イギリス」(Blair, 2001)を生み出すことである——と新自由主義であるということを論じている。この後半の箇所では、彼の「自由主義的本能は、彼を競争的個人主義、公と私の真のパートナーシップ、そして必要なときに国家を利用すること、しかし——新右翼とは異なり——確かに必要なときに利用することへと傾ける」(Paterson, 2003, p.173)。

社会民主主義的見地から、これは聞こえが良い。しかし、サッチャーもまた、むしろ逆に、国家を利用することについて懸念は無かった。逆説的に、1980年代の新自由主義は、レトリックであるにもかかわらず、他分野のように教育の中央集権的統制への重大な移行という結果となった。けれども、より重要なことは、新労働党が、国家を何のために利用しているのだろうかということである。

る。確かに労働党は、労働者の教育訓練の供給に関連して、雇用者の「自由」(freedoms)を縮小する可能性のあるいかなる基準も採用を見ていない。1999年、エウアート・キープは、政府が「雇用者の重大な数(もしかすると3分の1まで)が労働者の教育訓練を促そうとしていない」という証拠にもかかわらず、生涯学習のための雇用者支援を実施する」ことに抵抗していたことを記している(Keep, 1999)。それ以後、それはほとんど変化していない。税制もまた、生涯学習のあらゆる側面を教育的に再配分する目的のために使われてきてはいない。もちろん、これらの政策指向は、教育よりもはるかに幅広い政策に関係している。つまり、新労働党の選挙及びイデオロギー的立場の中心的な姿勢は、雇用者と契約し、再保障しなければならないということ、そして1980年代の労働党の高い税制、官僚政治的政党、労働組合による本質的な操作というイメージを払拭させなければならないということである(Coates, 2003)。

新労働党が国家を利用している目的は、「中央集権的進歩主義」(centralist progressivism)の計画を進めることである(O'Brien, 2000)。本質的に、これは市場原理と社会民主主義的な機会均等の重要性をともにもたらす「第3の道」(Third Way)の概念(Giddens, 1998)を具体化している⁽³⁾。1997年以来、労働党は、教育一般の重要性と、生涯学習の中心性を一貫して強調してきた(例えば、1997年労働党マニフェスト(Labour Party, 1997, p.3)参照)。

これら2つのテーマ——職業技術のための生涯学習と、より広くは、自由主義的目的のための生涯学習——のうち、経済的、人的資本の課題が優先されてきたことは疑いない(Field, 2000 (3))。ロジャー・ボウシャーの言葉のなかで、生涯学習政策は「女装した人的資源開発(HRD)」と風刺される。しかしながら、これは全体的な説明ではない。イデオロギー的姿勢は、とりわけ労働党主義の混合物においては、ほとんど単線的でも直接的でもない。市場化された福祉国家主義として特徴付けられる新労働党の政策においては、付随する公約が存在する。これは明らかに新自由主義的サッチャリズムにまったく対照的であり、政治の中心において人々に広く保持された姿勢である(Rawnsley, 2000; Rentoul, 1997)。

ボブ・フライヤーが、学習時代と、より広い生涯学習の見地からの主張だけでなく、ブランケット自身の以下の点の公約と業績にも注目していることは実証的である——「成人の識字・計算能力、職業技術、市民性、地域再生及び社会的包摂についての主要な国家事業の影響力とその後の戦略の確立…労働組合の学習や、成人及びコミュニティの学習の(ための)援助」(Fryer, 2004, p.38)。しかしながら、労働党政策の全体的趣旨は市場志向である。これは人的資本の議論への不変的な強調についての問題だけでなく、概略を述べたように、「利害関係者」(stakeholders)に関する生涯学習の全複合体、及び監査と説明責任の特徴を示す用語法と概念的枠組みの展開についての問題でもある(Coffield, 1999a, 1999b; Taylor, 2000; Taylor et al 2002; Selwyn and Goddard 2002)。自由主義的教育、参加の拡大、市民性教育などに向けて動き出した生涯学習政策に関する、そのレトリックと実際的手段は、何らかの「主目的」(leit motif)のような人的資本のテーマに付随し続けている。

このイデオロギー的立場の実現性がどうであれ、2004年、ボブ・フライヤーが「生涯学習と社会

的包摂に関する現在の政治の明白なつまづき」(Fryer, 2004, p.40)に注目するとき、彼は正確である。

どの程度この企図されたイデオロギー的混合物がその目的に関して首尾一貫あるいは成功しているのか、どの程度生涯学習コミュニティに関する1997年の「慎重な楽観主義」が正当化されているのかについては、分析の結論において立ち戻ることになる。私は今から、1997年以降の生涯学習の発展における新労働党の記録の主要な要素について考える。

立法上の政策的記録⁽⁵⁾

他にどうであれ、1997年から2004年5月の労働党政権は、就学後教育の部門における前例の無い変革の期間の主導役を務めてきた。この変革の大部分は、より広い政治的な本質的変革に密に関係し、イングランドにおける未発達な「地方分権化」(regionalisation)における、特にイギリスの選挙区への自治拡大の過程である。このように、イギリスにおいては生涯学習の新たな眺望がある。

スコットランド、ウェールズ、そして北アイルランドの発展、それは本論の範囲外であるが⁽⁶⁾、それを除いてみると何が主要な目標なのだろうか。この分野における1997年以後の展開の肥大化した複合体を過度にシェーマ化する危険を冒しても、私は、3点の別個ではあるが関係した領域があると信じている。ひとつは生涯学習と就学後教育の多様な側面を探究する政府によって確立された執行組織と委員会であり、次に政策文書、法律案、政府由来の法律であり、そして、生涯学習事業の新たな構造と文化である。

執行組織と委員会に関係して、最も重要な3つが、高等教育に関するデアリング・レポート(主として選挙運動期間中の政治公約から大学の資金という複雑な問題を取り除くために、以前の保守党政権によって——労働党の積極的な合意を伴って——作成された)(Watson and Taylor, 1998)、継続教育についてのケネディ・レポート、そして、生涯学習における政策開発推奨の特定の権限を伴うボブ・フライヤーの議長下の委員会である⁽⁷⁾。重要なことに、これらすべてが、最初の労働党政権の期間の初期に開催あるいは報告された。

1998年、デービッド・ワトソンと私は、議論の結果、切実な展望を補強した4つの「重要な概念」(big ideas)に注目した。つまり「生涯学習への高等教育の貢献」、「21世紀における学習への展望」、「意図した結果に即した資金調査」——それはつまり、リサーチ・アセスメント・エクササイズ(RAE)の階層制エリート主義文化から免れることである——、そして「国家、諸制度と学生との間の新たな契約」——利害関係者概念である(Watson and Taylor, 1998, pp.152-3)。

デアリング・レポートは、その長さや若干の制度的雰囲気にもかかわらず、実際にはラディカルな文書である。けれども、生涯学習に関する限り、少なくともひとつの箇所においては大半が期待

はずれであった。デアリング・レポートは、パートタイム、成人の学生のための公正な財源構成を明示的に退けた（Main Report, 20.11参照）。継続教育に関するケネディ・レポートは、非常に異なる文書——より簡潔で、より効果的で、より理解しやすい——であり、一般的にその分野から、そして継続教育と参加拡大の代弁者である労働党の人々から歓迎された。レイシャ・フリックが指摘したように、その報告は「強いメッセージ——我々は参加拡大の方法を知っており、今、それをもたらす必要がある——を含んだ」（Fullick, 2004, p.16）。ボブ・フライヤーの委員会は同様に積極的であった。生涯学習へのブランケットの明確な公約を委員会自身に提出することで、その最初の報告は「新たな戦略を補強すべき広いアプローチ及び鍵となる原理であり、第2の報告は…学習文化の創造と支援を促す詳細な政策を主張した」と述べている（Fryer, 2004, p.38）。

これら3つのレポートには、多くの共通点がある。先述のように、それらはすべて労働党政権の初期に作られ、労働党の変革課題の中心としての生涯学習の見通しにすべて積極的かつ楽観的であった。そして、それらはすべて生涯学習の発展を託された大臣の保護の下で作られた。おそらく、発展計画の土台はこうして1998年までに作られた。

その後、労働党政権は「あまねく地域社会における、技能、資格、労働者の一般的な学習の水準向上のためのしばしばラディカルで進歩的な段階」の系列をもたらしている（Fullick, 2004, p.3）。緑書と白書（The Green and White Papers）、すなわち「学習時代」と「成功への学習」（Learning to Succeed）は、ともすればこれらの革新のなかで潜在的に最も重要なもの、つまり学習・技能協会（Learning and Skills Council, LSC）の2000年の創造（学習技能法The Learning and Skills Act）へと導いた。デービッド・ブランケットは、これを「この国での16歳以上の学習に関して立法化された、これまでで最も重要で、行き届いた改正」（Fullick, 2004, p.14より引用）と呼んだ。LSCは、以前の継続教育資金協会（FEFC）と訓練と企業協会（TEC）の構造を吸収しており、すべての公的財源による16歳以上の教育訓練——例によって高等教育を除く——の全体に責任を持つ、独自の非政府公共団体として創立された。それは、「ブランケットの展望と公約によって生み出された、とても幻想的な善意のある雰囲気」になっていった（Fullick, 2004, p.15）。成人学習の全側面の重要性は、その目的と目標に大々的に記された。LSCは、政府によってあてがわれた成人学習者に影響を及ぼす3つの鍵となる目標のうちの2つに第一の責任を与え、3番目についてはある重要な役割を担った。（関係するその3つの目標とは、簡潔には、18～30才のうちの50%の高等教育への参加率を2010年までに達成すること。そのことは基礎学位が決定的に見られるような革新を越えて、継続教育と高等教育との間の道筋を供給し、パートナーシップを構築するLSCの役割である。そして、2004年までの75万人の「標石」（milestone）とともに、2001年と2007年の間の150万人の成人の基礎技能段階を向上すること。そして、2003年と2006年の間にレベル2を達成している100万人の成人を含め、国家職業資格（NVQ）のレベル2またはそれと同等なものが不足している労働者の成人人口を、2010年までに少なくとも40%まで削減すること。）

LSCが直面する課題は強大で、それらの達成への障壁はさらに強大であった。それは、ほとんど見通しが無い複雑さ——成功への学習の表現では「官僚政治の地雷原」（a bureaucratic minefield）

——の分野を受け継いだ。それは、古い段取り (old Schedule) の2つの廃止に取り組むことを求めた。ひとつは「TECの官僚政治的混乱」(bureaucratic clutter of the TECs)を取り除くことであり、もうひとつはFEFCの誤りを避けることである (Fullick, 2004, p.15)。

コヴェントリーを本部とする国家組織と官僚政治との間のLSCと、47の地方支部LSCの内部に責任についての混乱が存在しており、そして新たな団体における「TEC文化」(TEC culture)の支配によって引き起こされた、もっともな困難が存在している(LSC職員の80%がTECからの来ている)。LSCの実際の権限に関する問題もあるが、しかしながら、外部との関係に関する問題もある。教育技能省(DfES)(そして、より一般的には政府)は、LSCに政策運営——例えば技能問題、質の問題、継続教育改正——を引き渡すことに乗り気ではない。

その結果のひとつは、継続教育学校(FE Colleges)、特にボランティアな部門によって経験されたLSCの複雑さの認識である。もうひとつは、地域開発機関(Regional Development Agencies, RDA)、そして学習パートナーシップ(Learning Partnerships)と関係したLSCの役割に関する不明瞭さである。

RDAは1998年に発足し、地域の経済や雇用問題に対する幅広い責務を有している。これは明らかに成人学習に主な含意を持つ。官僚政治構造の入り組んだ複雑さの好例が、「政府自身の最重要再生主導組織、すなわち地域復興戦略(Neighbourhood Renewal Strategy)は、RDAでもLSCでもなく、その地域の行政機関を通して届けられた地域の特質を把握する」という事実である (Fullick, 2004, p.18)。

開発地域アジェンダ——もちろん生涯学習よりはるかに広範な——は、その機能を引き受けているRDAとともに、未だより一層複雑な結果となっている。その複雑さは客観的には、部分的、あるいは全体的にLSCに属すようである。もしその地域アジェンダが、あるいはより十分に譲り渡された地域のシステムへと大きく発展すれば、そのときRDA——あるいはより強い明確な力をもったより有望な後継組織——の、そのような拡大した役割がうまく生ずるだろう。

ここでの目的は、これらの組織の権限や業務の全範囲を詳述することではなく、むしろ我々の現在の文脈における、いくつかの点で筋道が立たない固有の複雑さを論証することである。もちろん、複雑さや変化のこれらのパターンは、新しくも無ければ、ここに議論した領域に制限されてもいない。マルクスや以降の多くの分析者が、不可避な、容赦の無い、終わりの無い変化が、現代の資本主義社会に固有であるということを認識してきた。

しかしながら、労働党下の生涯学習構造に伴う問題の一部は、一貫性や広い政策的戦略を欠いたある政策の文脈におけるその分野の機関や主導組織の拡散、及び直接的な教育的関心と同質の領域における教育的関心との重複度、の両方を含んでいる。このように、通産省(Department for Trade and Industry)は雇用と訓練の問題に強い関心を持っており、厚生省(Department of Health)は、一般的な健康分野における莫大な数の被雇用者のための教育に直接的な役割を有している(例えば、発展途上の国民健康サービス大学National Health Service University参照)。そして、財務省は、財

源の管理形態とシステムだけでなく、労働者の高められた技術水準やこうした生産性にも関心を持っている。先に記した複雑さに特に加えて、こうした競争的な官僚主義的「権力的関心」(power interests)が存在する。

就学後の構造の内部には、まだほめかしてはいない、組織のさらなる階層が存在する。これらは学習パートナーシップ(現在104に達し、継続教育カレッジや、コネクション/キャリア・サービス、学校のような制定法上の提供者と、高等教育施設、労働組合、信頼コミュニティ、コミュニティ教育グループなどのようなボランティアな他の団体との、両者の連携をもたらす役割を伴う)、地域戦略的パートナーシップ(Local Strategic Partnerships)(一貫性を生むために、私的及び公的な部門、コミュニティ、ボランティア・サービス、意図されたもうひとつの政府組織、これらの異なった部分を統合する単一の組織である(Fullick, 2004, p.27)。そしてそれは近隣復興計画(Neighbourhood Renewal Scheme)のような、多くの成人学習の機能を含む非常に幅広い権限を持っている。そしてもちろん地方自治体(それは、1980年代の保守党政権におけるその権力への攻撃にもかかわらず、社会的サービス、図書館、博物館、青年やコミュニティのサービスを含む、成人学習の鍵となる重要性をもつサービスの領域を管理する)である。

他の生涯学習先導組織も存在し、とりわけ個人学習口座(Individual Learning Accounts)は、ひどく蔓延した不正と汚職の証拠のために突然終結する時まで、政府によって労働者の発展途上の教育訓練として重要だと認められていた。それらは個人の被雇用者に、教育訓練の彼ら自身による選択のために財源を利用できるようにする手段とみなされ、それは「消費者」(consumer)として、学習の形式と場所を選択する個人の権利という新労働党の概念の象徴だった。しかしながら、権威のある経験的な基礎研究において、ジョン・ペインは2000年、個人学習口座は「競争的で矛盾した結果を生み出す」であろうと結論付けた(Payne, 2000)。

まるでこれらの複雑さがあまり強大ではないかのように、高等教育が手をつけられたという報告はまだほとんどなく、それは生涯学習部門の他の部分から非常に大きく隔離されたままであるが、特に1980年代以降の急速な拡大に照らしてみると、高等教育は成人学習者のための鍵となる構成要素である⁽⁹⁾(Scott, 1995; Watson and Taylor, 1998; Slowey and Watson (Eds), 2003; Barnett, 1997, 2000; Coffield and Williamson (Eds), 1997)。定義によると、高等教育の学習者のおよそ35%はパートタイムで、40%以上が成人の学生である。最重要の2004年の高等教育法(Higher Education Act)を含む、デアリング・レポートや様々な政策研究が生涯学習にいくつかの側面を付与しているが、そのシステムに非常に多くの生涯学習者がいるにもかかわらず、強い強調点は他のどこか——18~21歳の一群、特別研究、知識移転など——に存在している(Watson and Taylor, 1998; Slowey and Watson (Eds), 2003)。さらに、自由な社会的目的の枠組みにおける成人学習への古い大学の伝統的関心は、より職業的な専門的関心によって大きく取って代わられている(Osborne, 2003; Bocock and Taylor, 2003a; Fieldhouse et al, 1996)。

他の場所で私は、歴史的に、労働党の高等教育政策が党の全般的なイデオロギー的性格を反映し

て、多様なしばしば矛盾する展望によって特徴付けられているということを議論してきた (Bocock and Taylor, 2003a)。1997年以降、この論争は沈黙してきたが、高等教育政策におけるイデオロギ的緊張の連続は存在している。これらすべての考察は、高等教育の生涯学習的側面にも最大限当てはまる (Watson and Taylor, 1998)。

1997年以降の生涯学習におけるいくつかの主要な政策テーマ

この複雑さの構造の内部に、生涯学習政策におけるいくつかの共通するテーマを確認できる。ここに、私は最も重要な3点を簡潔に論ずる。それは、技能問題、参加の拡大、市民的あるいは社会的目的の教育である。もっとも、これらは決して単なる鍵となるテーマではない——他の重要なテーマの政策領域は、識字・計算能力（「基本的技能」(basic skills) に結びつく）、無資格、情報通信技術 (ICT) を含む。他のもの、特に人口学的動向と高齢化は、今後数年間に広くぼんやりと現れてきている。それにもかからず、先述の3点は1997年以降、事実上政府の関心事の中心にある。

本論文の最初に述べたように、「教育は我々が有する最も経済的な政策である」(Blair, 1998, p.9) という、トニー・ブレアの古典的な人的資本の用語を用いた強い指示に基づき、1997年以降労働党政権は技能問題に与えた高い優先度を一貫してきた。2003年4月の技術白書は、1997年以降のこの領域での立法化の全盛期を指摘している（そしてそれは、職場訓練主導組織が目標とされるキャリア・サービスの改正、そして継続教育の改正にも結びついている。その白書は初めて成人、とりわけ雇用条件に照らして低技術水準の人々の技術水準を高める計画の概略を包括的に述べている。その主な事業は、レベル2を無料で獲得できるようになる成人の権利、識字・計算能力と並ぶ第3の基本的技能としての情報通信技術の指定、様々な方法での料金と資金調達の改善、レベル2のために勉強するフルタイムの学習者への（そしてレベル3を求める若い学習者への）新たな成人学習奨励金 (Adult Learning Grant) の採用を含む。期待が持てるのは、この白書が、成人や地域社会学習の重要性を含む学習について議論することに幅広い利益を認めているということである。

しかしながら、政府は、義務付け、つまり訓練のための雇用者の出資を実施することとは逆に、有望なその政策を放置している。この先行きの見通しはすぐれず、雇用者の態度やこうした慣行に変化の兆しはほとんど無い (NIACE, 2004)。政府は「10年間失敗してきた雇用者投資の保障に向けての自発的な戦略の同様な混乱を主張してきた。我々をははや、それらの人々の能力へ投資しないという企業の無知を甘やかす余裕はない」(Tuckett, 2000)。

白書は、大多数の雇用者と学習者に向けて達成された訓練の水準だけでなく、労働の文脈における文化にも、主要な転換を認めている。自発的な行動に頼る限り、これらの目標が処理され得るかどうか懐疑的でなければならない。フリックが記すように、非常に重要なことは、成人教育支援の基盤構造が戦略の中核部分として保護され、高められなければならないということである。その戦略とは、「より優れた助言とガイダンス、つまり、本質的に『雇用条件に照らした技能』よりもむしろ、個々人のニーズに焦点を当てた、すべての種類のアウトリーチ的な信頼構築の戦略」である

(Fullick, 2004, p.11)。それらは雇用されている低技術の成人に対して未だほとんど刺激になっていない。そして、先述のように、交渉する個々人と雇用者の両方にとって、担い手と仕組みに関する混乱した複雑さがある。

このように、白書は生涯学習についての多くの労働党の記録を例示している。レトリックや想像力に基づく長さではあるが、今までのところ、論述はむしろ短く、あるいは現実味のある論述構造でさえある。技能問題に関する進歩は疑いなく築き上げられたが、今までのところ業績は控えめなばかりである。例えば、被雇用者の学習機会が増加したのに、「職場内と職場外」(on and off the job)の両方の訓練の実質的な増加はわずかである (Spilburg, 2004)。一方では、特定の、具体的な進歩のある領域も存在している。それは、組合学習基金団体 (Union Learning Fund initiative) の成功、現代の徒弟制度 (Modern Apprenticeships) に基づく退職年齢の引き上げ、雇用者訓練指導者 (Employer Training Pilots) の経験、建築産業訓練会議 (Construction Industry Training Board) の「信頼回復」(resurgent confidence) である。そして、アラン・タケットが述べているように、「新たなレベル2の権利は安っぽくはないだろうし、それはそのような仕事のための全部の費用の保護の達成である」(Tuckett, 2004)。最後に、後に論ずるように、白書は「経済的ニーズと社会的ニーズの両方」(both economic and social needs) に対する技能問題と結びついており、その意味でそれは「真に戦略的」(genuinely strategic) である (McNair, 2003)。

ある類似したレトリックな主張の混合物、本質的には控えめな進歩ではあるいくつかの業績は、2番目のテーマの領域、参加の拡大にも当てはまる。これは全部門にわたって新労働党の高度な政策目標であり、最初から、以下に議論するイデオロギイ的動機付けをすべて含んでいる。それらは、労働者の技術水準の向上、能力主義的で開かれた教育的文化の向上、そして、とりわけ、新労働党が定義づけた社会的な平等主義的構造とプロセスへの連結である。

急速な拡大の文脈——とりわけ高等教育における (Watson and Taylor, 1998; Scott, 1995; Barnett, 1997, 1999, 2000, 2003) ——の内側に、「一般に過小代表的」(currently under-represented) 集団からのより多くの人々の就学後教育への参加が促進されるべきであるという主張がある。最も顕著な労働党の目標のひとつは、2010年までに高等教育への18~30歳の50%の参加を達成することである。高等教育においては、あらゆる部門にわたって、伝統的に労働者層と定義されている人々の参加率に比較的变化がなく——そして低い。しかしながら、バーラム・ベクラドニアが記すように、この一般的な主張は注意深く扱わなければならない。イギリスにおける社会的階級のパターンは、人口のほぼ90%がそのような範疇に陥った1960年代から70年代以後——現在その数字は40%に近い——、著しく変化している (Bekhradnia, 2003, Section 5)。それにもかかわらず、その点は、以前と同程度に相対的な不平等の水準が高く、社会経済的規模における下層から参加する多くの人々は、職業の変化や文化の多様化に無関係に、頑固に過小代表的であり続けている——そのことは継続的なイギリス高等教育基金協会 (HEFCE) と大学入学事務局 (UCAS) の調査が示している。

もちろん、参加している絶対的な人数はその拡大の結果として増加しているが、その拡大は上層

の社会経済的集団からの参加の増加を通してとても大規模に生じてきている。その上層の社会経済的集団は、粗雑に「同等以上」(more of the same) とされる。高等教育が関係している限り、ほとんどの遅れた資本主義社会においては、非常に明確に、これと同様のパターンが認められる (Scott, 1995; Watson and Taylor, 1998; Slowey and Watson (Eds), 2003; Schuetze and Slowey (Eds), 2000)。

そのため、参加の増加に加えて、参加の拡大は単に部分的に達成されているに過ぎない。非常に多くの基金団体がもたらされてきており、例えば高等教育において、実質的な基金は、「プレミアム基金」(premium funding) と地域の革新的な参加拡大開発の両方を經由し、参加拡大開発を支援する基金協会の資金から事実上「トッスライス」(top-sliced) である (例えばHEFCE, 1998, 1999a, 1999b, 2000; Taylor, 2004/5 (予定))。そして、特に2004年の高等教育法における新たなフェア・アクセス事務所 (Office for Fair Access, OFFA) への供給を通じて、構造と検討のプロセスは実行されてきている。

学習への成人の参加に関するその姿勢は、一般的に、全部門にわたって、どちらかと言えばほとんど奨励さえしていない。成人の参加についての2004年国立成人継続教育研究所 (NIACE) の調査は、2004年、「現在学習をしていると報告した成人の総数 (19%) は、1996年以後で最低であり、…そして、現在の学習者とここ最近の学習者を合わせた総数は、1990年代後半に見られた成長と正反対を示している」。それ以上に、最上層の社会経済的集団を除くすべてについての参加の割合の急落、及び最貧層の参加の26%から23%への低下に伴い、1996~2004年の間に学習格差は広がった (Aldridge and Tuckett, 2004, p.22)。ここで注目を引く参加拡大政策の3点の異なる側面とは、生涯学習に関係する限りでは、高齢の学習者に対する若年の学習者への特異な強調、制度上のヒエラルキーに関係した参加の拡大、労働党が示す参加の拡大の目的である。

政府政策の圧倒的な強調点は、高等教育における若年の学習者、つまり18~30歳の集団で、主に18~21歳の、「標準的な」全日制の学生にある。そのような学生は現在、高等教育において実際にはかろうじて多数派である——あるいは、おそらく計算をどのように公式化するかによっては少数派である (Fullick, 2004; Slowey and Watson (Eds), 2003; Watson and Taylor, 1998)。そのときなぜ労働党は強調点をこうしてゆがめ続けてきたのだろうか。私は主に2つの理由があると論じよう。まずは、「人的資本」の展望が労働者のより熟練した若い人々の潜在的な貢献を強調するということである (そして、その他は平等であるが、若い人々は明らかに労働生活が長いために、調査により大きな収益があるということを押さえておく)。2番目は文化的である——つまり、事実上すべての年長の政策策定者は、政治家であろうが公務員であろうが、標準的な年齢でほとんどいつもエリート大学のひとつ、たいていオックスフォードやケンブリッジで大学教育を受けるということである。それらの高等教育に関する仮定が、結果的に条件付けられる⁽¹⁰⁾。

2番目の点は、学習者の参加拡大として描かれる人々のおきまりの場所が、大部分は「下位」(lower status) の大学であるということである。さらに、2003年から、高等教育における労働者層

の参加の押し上げのための政府の主な手段は、強い職業志向に伴う副学位プログラムの定義づけによる、基礎学位 (Foundation Degrees) である (HEFCE, 2000b)。私の見方が正しければ、イギリス高等教育基金協会がすべての高等教育機関が参加拡大戦略と実践を有するべきであるということ を主張しているため、例えばエリートの「ラッセル・グループ」(Russell Group) 大学は、能力主義的手段でこれを解釈するだろう。つまり、参加拡大戦略は、「最高の」(best) 学生が補充され、入学方針が「正当」(fair) であるということを保証することに焦点が合わせられる (Bekhradnia, 2003)。この方針を支持する強い主張がある。それは、「研究」を主導する大学は、学問的基準で判断して、最高の学生を入学させるべきであるということである。しかしながら、そのようなアプローチは参加拡大の社会的政策目標にほとんどつながらない。

最後に、参加拡大政策における政府の最も重要な目的は、生涯学習政策のあらゆる側面と同様に、職業訓練を通して労働者の技術水準を向上させることである。次のような表面上は政治的意義の無い能力主義的動機付けが存在する。つまり、参加拡大について主要なことは、最も能力のある個人がふさわしい教育訓練を最大限得られるようにすることであるという暗黙の了解である。しかしながら、この見通しがおざりにしていることは、とりわけ、より多くの異なった学習者が自由で批判的な教育へ接近できるようにする必要があるという現実である。そしてまた教育の共同あるいはコミュニティ的概念を許さない——それは完全に個人主義的（そして「市場化された」(marketised)) 関係の枠組みを仮定している (Taylor, 2000; Taylor et al, 2002; Delanty, 2001)。

これは何も驚くべきことではない。しかし、少なくとも、どれほど労働党の参加拡大アジェンダが本当にラディカルであるのか、あるいは解放のために役立つと見なされうるのか、疑問を發しななければならない。

このことは、述べてきたテーマの3番目を導く。つまり、市民的あるいは社会的目的の教育に関係している労働党の政策についてである。成人教育は、マンスブリッジや近代自由教育の初期の開拓者から、社会学者やコミュニティ教育者まで一貫して、解放のために役立つ、社会的目的の教育に長く関係してきた (Fieldhouse et al, 1996, 1977; Jepson, 1973; Harrison, 1961; Jennings, 2002; Wallis, 1996)。それ自身の権利にとって非常に重要であるとする成人教育の主張を伴う、学習時代へのブランケットの序文には確かに「マンスブリッジの含み」(Mansbridgean overtones) がある。そして、後続の文書において、そのような価値の不変の繰り返し——たいていは小声 (sotto voce) で——が存在している。重要なことに、技術白書では、職業学習と、より幅広い自由教育との間の相互関係を認めており、そして統一されたアプローチ、つまり学習のより幅広い利益の結合を主張している。

近隣再生 (Neighbourhood Renewal) 事業のような、いくつかの労働党の主導事業は、生涯学習へのコミュニティ・アプローチ発展の新たな拠点を切り開くということもまた事実である。もしかすると必然的に、中心的なままである継承事業の最終的な管理に伴って、論述構造は複雑で過度に官僚政治的であるのかもしれない。それにもかかわらず、その財源は大規模 (最初の3年間で9億

ポンド)で、いくつかの非常に不利なコミュニティにとって効率的な、目標とされる革新的な主導事業である。

これらすべて、そして労働党政策の他の同様な改善に役立つ側面は、しかしながら生涯学習政策の本質的なイデオロギーの推進力に矛盾していない。本論の始めの部分で、私はこの枠組みの概略を述べた。実際にはこのこととその記録との両者は、その政策が、能力主義の拡大と市場化された福祉国家主義的政策についての特定の見解の内部で、人的資本の見地に当てはめられているということを示している。こうして生涯学習政策は、社会民主主義的変革のための変化を促す公約であることから離れ、それゆえ現在の自由市場文化の学習者増加の結合にねらいを定めている。それは、論ぜられたように、有益な、幅広い社会的効果——疎外の克服、社会的連帯の向上など——を生み出す。

まさしく、階級や社会的変革の言い回しは、過去の労働党主義に共通する表現 (Miliband, 1973) であり、集団よりむしろ個人の強調に伴って、そして永久的で挑戦しがたい自由市場、資本主義経済や社会を受け入れる内側で、包摂と排除の範疇に取って代わられている (Readings, 1996; Coffield and Williamson (Eds) 1997; Taylor et al, 2002)。

結論：労働党生涯学習政策の展望

労働党下の生涯学習の発展への展望についての1997年の「慎重な楽観主義」は、長年のサッチャーリズムから逃避した多くが感じた、一般的なカタルシスを反映した。それが幸福感ではなくとも、必然的な安堵の感覚が存在した。そして、最初の2年かそれ以上、その分野での勢力と公約の混乱があった。つまり、さらなる衰えさえも「明るい新たな夜明け」(bright new dawn)の感覚を持っていたということである。不可避免的に、もう2度と、そのような雰囲気は続かない。現実が押し入るだろう。そのとき、7年以上の年月を考えると、この分野での労働党の成功と業績の段階とは何であろうか。

まず始めに、ピーターソンが納得のいくよう議論してきたように、新労働党の生涯学習政策は単に新たな解釈を伴うサッチャーリズムに過ぎないわけではない (Paterson, 2003)。すべての部門にわたって——そのいくつかは本論で注目してきた——立法化と学習者受給権の両方における真の具体的な進歩がある。その進歩は、特殊な新労働党の能力主義的で個人主義的な理想主義のイデオロギー的混合物が、少なくとも、市場化された福祉国家主義的政策の枠組みにおける少しばかりの平等主義と織り交ぜられたということによって動かされている。

しかしながら、クラウザーやマーティン、ショーが指摘したように「能力主義には本質的に誤りがないので…平等かのようにふるまう時が確かに存在する」(Crowther et al, 2000, p.175)。そして、能力主義がこの文脈においてはるかに強い強調であったということは明白である。

多くの場合、1997年以降の労働党の業績は、1945年以降のこの分野における労働党の総合的な見

通しに多くの共通点を持っている。つまり、現在の混合経済、すなわち資本主義システムの効率化と現代化、社会経済的構造への能力主義の尺度の導入、そして合意の上での社会的結合を構築するためのそのような教育的供給の利用、以上のための手段として就学後の教育訓練に焦点を当てる政策である (Bocock and Taylor, 2003a, and 2000b)。1997年以後の期間における差異は、主に2つの部分を有している。ひとつは、「知識社会」(knowledge society) の概念化とその教育訓練の必要条件を与える、そのような発展を生み出す拡大と中心性の規模である。もうひとつは、「旧労働党」(old Labour) の鋭いイデオロギーの転換を特徴付ける経済的問題と社会的問題の両方への「第3の道」展望の採用を伴っている、一般に新労働党の特有のイデオロギーである。

けれども保守党政権が実際にはラディカルに異なった政策を据えているというわけではない。1990年代における先の保守党の副教育大臣、ティム・ボスウェル議員によれば、「我々は異なった多くのことをまだ行っていないだろう」(Boswell, 2004)。彼の見方では、新労働党政策の主要な問題点は、柔軟性を欠いているということであり、過度に官僚政治的で中央集権的であるということであり、職業文化に十分にかみ合うこと、あるいは地方の差異と優先度のニュアンスを理解することに失敗したということである。けれども、全般的に、保守党は基本的には労働党の政策あるいはその効果に敵対していない。そのような批判は、本質的に二の次であった。

しかしながら、この文脈やイデオロギーのために、労働党の生涯学習政策は1997年にその分野における多くの実務者の熱意が不足して、大きく衰退してきた。それは変化させる力のあるものではなくなってしまった (例えばNAGCELL, 1998 and 1999; McCaig, 2001参照)。結党以来の労働党の矛盾した歴史を理解する人々は、過度に驚くことなくこれを理解するだろう。「旧」労働党下でも「新」労働党下でも、労働党は実際的に正当ではあったが、労働党はいつも異なるイデオロギーの流れの連合であった。そしてそれは支配力を有している異なる種類の社会民主主義と合わさってきた。多数派の労働党のイデオロギーは、どんな社会学者の感覚でも「変化させる力のあるもの」では決してない (McKibbin, 1974; Newman, 2002; Miliband, 1972; Pelling, 1965; Warde, 1982; Beer, 1959; Howell, 1976; Naim, 1965)。

ボランティア組織や社会的意図のある学習の重要性についての政府による承認はほとんどない (Tuckett, 2003(b))。しかしながら、その点を再度強調すると、1945年でさえ、労働党はそのような意見、あるいは他のどんな意見であっても、ラディカルな社会的変革への着目を決して採用しなかった。ジョン・サヴィルがむしろにがにがしく書いているように、1945年の政治の改革でさえ「社会の基礎的構造には…触れられなかった… (そして) そのとき、資本主義者の開発の通常のプロセスまで単に時間の問題」であり、それは重ねて主張され、どんなに控えめな進歩の構築も衰退させられた (Saville, 1993, p.xxxiv)。1945~51年のこれが事実であれば、社会的な国内の政策活動における他の場合同様、この場合も、1997~2004年の生涯学習分野における労働党の業績が、本当に価値のあるものだが、ラディカルに変革させる力があるというよりもむしろ改善に役立つものであった、ということとはほとんど驚くべきことではない。新労働党は、その労働党の伝統的なイデオロギーや展望の差異にもかかわらず、相変わらず改革主義政党ではなく控えめな社会的改善の政党である

(Miliband, 1972; Coates, 1974, 2003)。

そして、控えめな社会的改善は、新労働党の実に華やかなレトリックにもかかわらず、主要な変革を生み出さないだろう。労働党が、長年社会を特徴付けてきた構造的な不平等に直面し、それを抑制するまで、あるいはしない限りは、基本的な進歩は不可能である。経済における、そして社会的政治的構造における富と権力の著しい不平等は、他と同様、教育においても姿を現し続けるだろう。

そのとき、我々が得られるものは、控えめな進歩を除いては予想し得る。これは、つまらないことでも些細なことでもないが、社会的に変革させる力のある現象ではない。労働党主義の歴史と性質、これにはほとんど驚かされないということは議論されたいだろう。しかし、有望な点を記すと、初期の新労働党のレトリックな主張は、そのような変革が政策公約からの結果として起こるということが強くほめかされた。

実際的な手順においては、おそらく、生涯学習政策が発展し得る2つの主要な方法がある。ひとつは、優れた学習者や地域住民の参加、官僚政治的複雑さの削減、そして広い部分の利益と中心性の両方の主張、社会的目的のある教育、これらを求めることを通してであり、もうひとつは、正式な枠組みから大きく外れて、社会的政治的重大事にかみ合う（しばしば新たな）自発的な社会的運動を伴う、再度の取組みを通してである。最後に、生涯学習がダイナミックな社会的プロセスであるのは、人々がさらなる技能と訓練——これはいつも重要な要素であるけれども——を欲し、必要とするからということでは本来なく、むしろ人々が社会的、集合的に、自分の生活や彼らの周囲の人々の生活を豊かにできるようになりたいからなのである。うまくいけば、これは変革する力のある社会的プロセスの創造に貢献するだろうし、生涯学習はこの政治学において果たすべき役割を潜在的に持っている。

(野島智司訳・鈴木敏正監訳)

注釈

- (1) 本論のための情報源という予備的な仕事を引き受けてくれたジャネット・コールズに感謝する。
- (2) しかしながら、それでもこれは制定されなければならない。ジーン・ボコックと私が議論してきたように、イギリスとヨーロッパの教育は完全に政策の中心を占めない。アメリカにおいては享受している (Bocock and Taylor, 2003a)。
- (3) オブライアンはこの対をなす道筋のアプローチに関する用語の有益な分類を提供している。こうして、「経済的進歩主義」(economic progressivism) は、多様性、選択、効率、圧力/説明責任、市場、職業価値、リーグテーブルなどのような用語を包含する。対して、「社会的進歩主義」は相応じて、援助、パートナーシップ、民主的選択、公正、機会均等、ガイダンス、資格、民主的プロセスなどのような用語に関する (O'Brien, 2000, Appendix 1, p.11)。
- (4) コースのこれ全部が、西ヨーロッパのより進歩した経済との差異の程度に適用する (例えば、Osborne and Thomas (Eds), 2003参照)。
- (5) この部分はフリックが2004年に述べており、複雑な生涯学習部門全体の彼女の優れた概観分析のおかげであることにここに感謝する。
- (6) しかしながら、イングランド以外のイギリスの部分について数人のコメンテーターや学者は、権限委譲が「移譲された」文脈において生涯学習発展の、よりラディカルで望ましいパターンという結果になるということを議論している (例えば Paterson, 2003)。
- (7) これらの公約の正式なタイトルは、the Dearing Report: National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997; the Kennedy Report: Learning Works: Widening Participation in Further Education, 1997; the Fryer Reports: the National Advisory Group on Continuing Education and Lifelong Learning, 1998 and 1999 (2つのレポートのタイトルは Learning for the Twenty-first Century, and Creating Learning Cultures: next steps in achieving the Learning Age)。
- (8) これらの優れた全体像の概略や他の団体については Fullick, 2004, p.24ff 参照。

- (9) イギリス高等教育の学生数は1960年代初期のおよそ20万人から、2002年の2百万人を下回る程度にまで上昇した。
(Slowey and Watson (Eds), 2003参照)
- (10) 1980年代のBBCのTVシリーズからの以下のやり取りには多分に真実がある。
「はい、総理」
ハンフリー（内閣秘書）「総理、大学の財源の危機は本当にあります」
総理大臣「何、それは両方とも？」

Lifelong Learning and the Labour Governments 1997-2004⁽¹⁾

Richard Taylor

Introduction

Although historically there has been an affinity between the Labour Party and education as a central part of the welfare state, policy in the schools sector has normally been dominant.⁽²⁾ It is true that there has been a nagging concern over the years with the perceived inadequacy of vocational and applied science education and training at post-school level, especially in the "intermediate" sector, but this has rarely assumed major policy importance nor has it often resulted in the past in significant policy innovation. Indeed, as Tony Jowitt has observed recently, it is arguable that even the Labour Government's 2003 White Paper on 'Skills' (as discussed below) fails to address the fundamentals because it does not confront the structural deficiencies of the educational system, in particular its class-based nature.(Jowitt, 2003)

Similarly, higher education in general, and in particular part-time higher education, adult education and lifelong learning, have rarely had a high profile with Labour. On the other hand, there has been an attachment in the Labour tradition to certain aspects of the "adult education movement", especially the Workers' Educational Association and the residential adult colleges.(Fieldhouse, 1996; Ball and Hampton, 2004)

There was thus in the lifelong learning community what might be described as, at best, cautious optimism for the New Labour government in 1997. The Prime Minister's proclaimed priority for "education, education, education" was buttressed significantly as far as lifelong learning was concerned by the appointment as Secretary of State for Education of David Blunkett, who had - and still has - a real enthusiasm for adult education and lifelong learning and particularly for access, community education and liberal education. Blunkett had wide experience of FE and adult education, and had been a prominent advocate of such work in Sheffield and the wider Yorkshire region in his roles in Sheffield City Council. He had, for example, been supportive of the foundation of Northern College, the residential adult education college at Wentworth Castle, near Barnsley.(Taylor, 2004).

The views of commentators and analysts on Labour's record have varied from the dismissive - Labour's education policy has been little more than Thatcherism dressed up in Labour clothes (Power and Whitty, 1999) - through the hostile - Labour's emphasis upon human capital perspectives has been unwarranted and damaging (Coffield, 1999(a), 1999(b)) - to those who have had at least a partially positive view of the Government's lifelong learning achievements. (Fryer, 2004; Tuckett, 2000; Fullick,

2004)

This paper thus has several purposes: first, to discuss the ideological underpinnings of Labour's lifelong learning policy in the period in question; second, to delineate the main developments in lifelong learning; and third, to assess how far the "cautious optimism" of 1997 has been justified.

Labour's ideology of Lifelong Learning

According to Tony Blair, speaking in 1999

The old dispute between those who favour growth and personal prosperity, and those who favour social justice and compassion, is over. The liberation of human potential - for all the people, not just a privileged few - is in today's world the key both to economic and social progress. In economic terms, human capital is a nation's biggest resource. (Blair, 1999 in Rentoul, 2002)

It was this integration of the economic (human capital) orientation and the liberal, social justice imperative that was embraced with such enthusiasm by David Blunkett in his much quoted Foreword to the Government's first major policy statement on Lifelong Learning, *The Learning Age* (DfEE, 1998).

Learning is the key to prosperity... Investment in human capital will be the foundation of success in the knowledge-based economy of the twenty-first century... To achieve stable and sustainable growth, we will need a well-educated, well-equipped and adaptable labour force... We need the creativity, enterprise and scholarship of all our people.

As well as securing our economic future, learning has a wider contribution. It helps make ours a civilised society, develops the spiritual side of our lives and promotes active citizenship.

The emphasis upon human capital arguments has characterised Labour's post-compulsory educational policy since 1945.(Bocock and Taylor, 2003a, 2003b) But never has it been so prominent as in the recent context. There is an acknowledgement in policy and political circles that developed societies are becoming "knowledge societies" where a high level of, largely transferable, skills for the bulk of the workforce is a sine qua non of economic competitiveness in an increasingly globalised world order. (Scott, 1995; Coffield, 1999; Barnett, 1997, 2000)

Labour has thus been insistent on the importance of both the expansion of post-compulsory education and its key roles in vocational and professional training of the existing and future workforce. As Lindsey Paterson has observed, this has been combined with a strong meritocratic motivation (Paterson, 2003). Citing Blair's election speech in 2001 in his Sedgfield constituency, Paterson argues that New Labour's ideology is both meritocratic - Blair's aim is to create "a meritocratic Britain where people can get to the highest level their talents take them" (Blair, 2001) - and neo-liberal. In this latter respect his "liberal instincts incline him to competitive individualism, real partnership between public and private, and using the State only where necessary but - unlike the New Right - certainly where necessary."(Paterson, 2003, p.173)

This sounds fine, from a social democratic perspective: but Thatcher too had no qualms about using the State, rather the reverse. Paradoxically, the neo-liberalism of the 1980s resulted, despite the rhetoric, in a significant shift to centralised control in education as in much else. More importantly, though, what has New Labour used the State for? Certainly Labour has not seen fit to introduce any measures that might curtail employers' "freedoms" in relation to workforce education and training provision. In 1999, Ewart Keep noted that the Government was reluctant to "enforce employer support for Lifelong Learning, despite evidence that a significant body of employers (perhaps up to one-third) are making little attempt to promote education and training of their workforces." (Keep, 1999) Little has changed since then. Nor has the taxation system been used for educationally redistributive purposes for any aspect of lifelong learning. Of course, these policy orientations relate to a much wider politics than education: a central plank of New Labour's electoral and ideological stance has been to engage with and reassure employers, and to rid the Labour Party of the 1980s image of a high taxation, bureaucratic party, run essentially by the trade unions. (Coates, 2003)

What New Labour has used the State for is to take forward what Stephen O'Brien has termed its agenda of "centralist progressivism" (O'Brien, 2000). Essentially, this embodies the "Third Way" idea (Giddens, 1998) whereby New Labour has brought together market principles and social democratic emphases upon equality of opportunity.⁽³⁾ As will be discussed in the section below, since 1997 Labour has consistently emphasised the importance of education generally, and in the context of a transformed, globalised economy, the centrality of lifelong learning. The 1997 Manifesto, for example, stated Labour's "vision" in which "a Britain equipped to prosper in a global economy of technological changes" (Labour Party, 1997, p.3) would take full advantage of the perceived linear relationship between high quality education, including at its heart vocationally oriented lifelong learning, increased wages, greater productivity, and enhanced economic competitiveness.

Of these twin themes - lifelong learning for vocational skills, and for wider, liberal purposes - there is no doubt that the economic, human capital imperative has been dominant: lifelong learning policy can be caricatured, in Roger Boshier's phrase, as "human resource development (HRD) in drag" (Boshier, 1998, p.4). Certainly, "much of the policy interest in lifelong learning is in fact preoccupied with the development of a more productive and efficient workforce" (Field, 2000).⁽³⁾ This is not the whole story, however: ideological stances, particularly in the amalgam of Labourism, are rarely that monolithic and straightforward. There is an accompanying commitment in New Labour's policy to what can be characterised as a marketised welfarism. This is clearly in significant contrast to neo-liberal Thatcherism, and is a position held broadly by those in the heart of government. (Rawnsley, 2000; Rentoul, 1997)

Bob Fryer is quite correct in drawing attention not only to The Learning Age and its advocacy of broader lifelong learning perspectives, and to Blunkett's own commitments and achievements in this

respect - "establishing major national task forces and subsequent strategies on adult literacy and numeracy, on skills for employment, on citizenship, on neighbourhood renewal and social inclusion...support (for) trades union learning and adult and community learning".(Fryer, 2004, p.38) However, the whole thrust of the Labour Governments' policy has been market oriented. This is not only the case in the persistent emphasis upon human capital arguments, as outlined, but also in the development of a terminology and conceptual framework that sees the whole complex of lifelong learning in terms of "stakeholders", and audits and accountability criteria.(4) (Coffield, 1999a, 1999b; Taylor, 2000; Taylor et al 2002; Selwyn and Goddard 2002). The rhetoric, and to an extent the practical implementation, of lifelong learning policy geared towards liberal education, widening participation, citizenship education and the like, have continued to accompany these human capital themes as something of a leit motif.

Whatever the viability of this overall ideological stance, Bob Fryer is surely right when he draws attention, in the context of 2004, to the "apparent faltering support of the current Government for lifelong learning and social inclusion..." (Fryer, 2004, p.40)

To what extent this attempted ideological amalgam has been either coherent or successful in its objectives, to what extent the "cautious optimism" in 1997 of the lifelong learning community has been justified, will be returned to in the concluding analysis. I turn now to the main elements of New Labour's record in the lifelong learning development in the years since 1997.

The legislative and policy record⁽⁵⁾

Whatever else, the Labour Governments of 1997 to 2004/5 have presided over a period of unprecedented change in the post-compulsory sector. Much of this change is intimately related to broader political and constitutional change, not least the process of devolution to the constituent parts of the UK, and in the still embryonic "regionalisation" of England. There is, thus, a new landscape for lifelong learning in the UK.

Leaving aside developments in Scotland, Wales and Northern Ireland, which fall outside the scope of this paper(6), what have been the main landmarks? At the risk of over-schematising the sprawling complex of development in this field since 1997, I believe there are three distinct though related areas: the commissions and committees established by the Government to enquire into the various aspects of lifelong learning and post-compulsory education; the policy papers and legislative bills and acts from Government; and the new structures and cultures of lifelong learning provision.

In relation to the commissions and committees, the three most important have been the Dearing Report on higher education (which was of course established by the previous Conservative government

primarily to remove the tricky issues of university funding from the political agenda during the election campaign) (Watson and Taylor, 1998); the Kennedy Report on Further Education; and the committee under Bob Fryer's chairmanship with the specific brief of recommending policy development in Lifelong Learning.(7) Significantly, all these took place and reported in the early years of the Labour Government's first term of office.

In 1998, David Watson and I concluded our book on Dearing and Lifelong Learning by drawing attention to four "big ideas" which, we argued, underpinned the Dearing vision: "the contribution of higher education to lifelong learning"; "a vision for learning in the twenty-first century", involving developments in credit and qualifications frameworks, ICT, work experience etc; "funding research according to its intended outcomes" - that is, moving away from the hierarchical and elitist culture of the RAE; and "a new compact between the State, the institutions and their students" - the stakeholder concept, involving "a 'deal' whereby institutions retain their independence and gain increased security in return for clearer accountability", and includes inter alia a recognition that learners should contribute to the costs of their learning.(Watson and Taylor, 1998, pp.152-3)

The Dearing Report, despite its length and somewhat establishment aura, was in reality a radical document. In one respect at least though, as far as lifelong learning is concerned, it was a major disappointment: Dearing explicitly rejected an equitable funding structure for part-time, mature students (see Main Report, 20.11)

The Kennedy Report on Further Education was a very different document - shorter, punchier, more accessible - and generally welcomed by the field, and by those in the Labour Party who were advocates of Further Education and widening participation. As Leisha Fullick points out, the Report "contained a strong message - we know how to widen participation, now we need to make it happen."(Fullick, 2004, p.16)

Bob Fryer's committee was similarly positive. Addressing itself to Blunkett's clear commitment to lifelong learning, its first report set out "the broad approach and key principles that should underpin a new strategy and the second ...advocated detailed policies to promote the creation and support of learning cultures."(Fryer, 2004, p.38)

These three reports have much in common: as noted, they were all produced in the early years of the Labour Government and they were all positive and optimistic about the prospects for lifelong learning as a central part of Labour's change agenda. And they were all produced under the aegis of a Secretary of State committed to the development of lifelong learning. Arguably, the groundwork for a development programme was thus laid by 1998.

Subsequently, the Labour Government has taken a series of "often radical and progressive steps to raise

the levels of skill, qualifications and general learning in the workforce and in the community at large."(Fullick, 2004, p.3) The Green and White Papers "The Learning Age" and "Learning to Succeed" led to what is perhaps the most important potentially of these innovations, the creation in 2000 (The Learning and Skills Act) of the Learning and Skills Council (LSC). David Blunkett called this "the most significant and far reaching reform ever enacted in relation to post-16 learning in this country." (cited in Fullick, 2004, p.14) The LSC, absorbing the former FEFC and the TEC structure, was created as a single non-departmental public body responsible for the whole range of all publicly-funded post-16 education and training - except, as ever, for higher education. It came into being "in an atmosphere of almost euphoric goodwill generated by the Blunkett vision and commitments."(Fullick, 2004, p.15) The importance of all aspects of adult learning was writ large in its aims and objectives. The LSC had primary responsibility for delivery on two of the three key targets affecting adult learners set by the Government, and a significant role in the third. (The three targets concerned are, in summary, the achievement by 2010 of a participation rate in higher education of 50% of the 18-30 age cohort, in which the LSC's role in providing pathways and facilitating partnerships between FE and HE over such innovations as Foundation Degrees was seen as crucial; improving the basic skills levels of 1.5m. adults between 2001 and 2007, with a "milestone" of 750,000 by 2004; and reducing by at least 40% by 2010 the number of adults in the workforce who lack NVQ2 or the equivalent, with 1m. adults achieving Level 2 between 2003 and 2006.)

The tasks facing the LSC were formidable, and the barriers to their achievement even more so. It inherited a field of almost impenetrable complexity - "a bureaucratic minefield" as Learning to Succeed described it. It was expected to act on the repeal of the old Schedule 2, to clear away the "bureaucratic clutter of the TECs" and to avoid the mistakes of the FEFC.(Fullick, 2004, p.15)

There has been confusion over the responsibilities within the LSC between the national body and the bureaucracy based at Coventry, and the 47 local LSCs; and there have been understandable difficulties caused by the predominance of a "TEC culture" in the new body (c.80% of LSC staff came from a TEC background). There have also been problems over the LSC's actual remit, however, and thus over its external relationships. The DfES (and the Government more generally) have been unwilling to surrender policy control to the LSC - over the skills agenda, quality issues, and FE reform, for example.

One of the results has been the perception of LSC complexity experienced by FE Colleges and, particularly, the voluntary sector. Another has been the lack of clarity over the LSC's role in relation to the Regional Development Agencies (RDAs), and the Learning Partnerships.

The RDAs were founded in 1998, and have wide-ranging responsibilities for the regional economy and employment issues. This clearly has major implications for adult learning. A good example of the

labyrinthine complexity of the bureaucratic structure is the fact that "the Government's own flagship regeneration initiative, the Neighbourhood Renewal Strategy, has its regional dimension delivered through neither the RDAs nor LSCs but through the Government Offices for the Regions." (Fullick, 2004, p.18) The developing regional agenda - far broader than lifelong learning of course - has resulted in yet further complexity, with the RDAs assuming functions, partially or in whole, that objectively would seem to belong to the LSCs. For example, the 2002 Spending Review White Paper announced that from April 2003 pilots would operate in one or two regions so that budgets for adult learning are pooled between local LSCs and RDAs. If the regional agenda develops significantly, possibly into a more fully devolved regional system, then such increased roles for the RDAs - or more likely some successor body with greater explicit powers - may well eventuate.

The purpose here is not to delineate the full range of these bodies' remit and performance, but rather to demonstrate the inherent complexity, and in some respects incoherence, of our current context. Of course, these patterns of complexity and change are neither new nor restricted to the areas discussed here: Marx and many analysts since have recognised that inevitable, unrelenting, unending change, is endemic in modern capitalist societies.

However, part of the problem with Lifelong Learning structures under Labour has been the degree of overlap between directly educational concerns, and those of cognate social policy areas, and a lack of coherence over policy or broad political strategy. Thus, the DTI has strong interests in employment and training issues; the Department of Health has a direct role in education for the huge number of employees in the general health field (see, for example, the developing National Health Service University headed, significantly, by an experienced adult educator, Professor Bob Fryer); and the Treasury has interests, not only in the funding regimes and systems, but in enhanced skill levels and thus productivity in the workforce. There are thus competing bureaucratic "power interests" adding greatly to the complexities noted.

Within the post-compulsory structures there are further layers of organization, not yet alluded to(8): these include Learning Partnerships (now numbering 104 and with the role of bringing together for liaison both statutory providers such as FE Colleges, Connexions/Careers Services, and schools, and voluntary and other bodies such as HE institutions, trade unions, faith communities, community education groups and so on); Local Strategic Partnerships (single bodies bringing together different parts of the private and public sectors, community and voluntary services and intended to be yet another Government body to produce coherence, (Fullick, 2004, p.27) which have a very wide remit including a number of adult learning functions, such as the Neighbourhood Renewal Scheme); and of course Local Authorities (which, despite the attack on their powers in the 1980s years of Conservative governments, administer a range of services that are of key importance to adult learning, including social services, libraries, museums and youth and community services).

There have been other lifelong learning initiatives too, not least the ILAs (Individual Learning Accounts) which, until their sudden termination because of evidence of quite widespread fraud and corruption, were regarded by the Government as important in developing education and training in the workforce. They were seen as a means of enabling individual employees to gain access to funding for their own choice of education and training, and were symbolic of New Labour's concept of the individual's right to choose, as a "consumer", the form and location of their learning. However, in an authoritative and empirically based study, John Payne concluded in 2000 that ILAs were likely "to produce contested and contradictory outcomes." (Payne, 2000)

As if these complexities were not formidable enough, little account here has yet been taken of higher education, which has remained very largely separate from the other parts of the lifelong learning sector, but is a key constituent element for adult learners, particularly in the light of its rapid expansion since the 1980s.⁽⁹⁾ (Scott, 1995; Watson and Taylor, 1998; Slowey and Watson (Eds), 2003; Barnett, 1997, 2000; Coffield and Williamson (Eds), 1997) Depending on definitions, approximately 35% of learners in higher education are part-time, and over 40% mature students.

Elsewhere in this journal, higher education since 1997 is analysed comprehensively. Here, it is sufficient to note that, although the Dearing Report and various government policy papers, including most importantly the Higher Education Act that passed through the legislative process in 2004, give some profile to lifelong learning, the strong emphases have lain elsewhere - the 18-21 cohort, research excellence, knowledge transfer et al - despite the large numbers of lifelong learners in the system. (Watson and Taylor, 1998; Slowey and Watson (Eds), 2003). Moreover, the older universities' traditional concerns with adult learning in the liberal and social purpose moulds have been largely superseded by more vocational and professional concerns. (Osborne, 2003; Boccock and Taylor, 2003a; Fieldhouse et al, 1996)

I have argued elsewhere that historically the Labour Party's higher education policy, reflecting the party's overall ideological complexion, has been characterised by a variety of often conflicting perspectives. (Boccock and Taylor, 2003a) Since 1997, although this contestation has been more muted, there has been a series of ideological tensions in higher education policy. All these considerations apply in full measure too to the lifelong learning dimensions of higher education. (Watson and Taylor, 1998)

Some major policy themes in Lifelong Learning since 1997

Within this structure of complexity several common themes in lifelong learning policy can be identified. Here, I discuss briefly three of the most important: the skills agenda; widening participation; and civic or social purpose education. Of course these are by no means the only key themes - other important thematic policy areas include literacy and numeracy, linked to "basic skills", disability, and

ICT. Others are looming large for the next few years, not least the demographic trend and the expected increase in lifespan. Nevertheless, the three noted have been quite central to the Governments' concerns since 1997.

As noted at the outset of this paper, the Labour Governments since 1997 have been consistent in the high priority they have given to the skills agenda, based on the strong belief that, as Tony Blair put it in classic human capital terms, "Education is the best economic policy we have." (Blair, 1998, p.9) The Skills White Paper of 2003/04 represents perhaps the culmination of several legislative enactments in this area since 1997 (and is linked too to the reforms of the Careers Service, targeted workplace training initiatives, and the reform of Further Education). The White Paper outlines, for the first time, a comprehensive range of proposals to enhance the skills levels of adults, especially those with low skills levels for employability. The main provisions include entitlement for adults to free learning to acquire Level 2 qualifications, the designation of ICT as the third basic skill alongside literacy and numeracy, reform of fees and funding arrangements in various ways, and the introduction of a new Adult Learning Grant for full-time learners studying for Level 2 qualifications (and for young learners seeking a Level 3 qualification). Encouragingly, the Paper recognizes the wider benefits of learning arguments, including the importance of adult and community learning.

However, as Alan Tuckett, the Director of the National Institute for Adult Continuing Education, and others have noted, the Government retains its policy of encouraging, as opposed to making mandatory, employers' investment in training. The outlook on this front is not good, and there is little evidence of change in employer attitudes and thus practices. (NIACE, 2004) The Government "has persisted with the same mix of voluntary strategies for securing employer investment that has failed for a decade... We can no longer afford to indulge the ignorance of those firms that won't invest in the capacity of their people." (Tuckett, 2000)

The White Paper envisages a major shift not only in the levels of training achieved for large numbers of employees and learners, but also in the culture of the work context. Relying as it does on voluntarism there must be scepticism over whether these targets can be met. What is crucial, as Fullick notes, is that the infrastructure of adult education support must be protected and enhanced as a core part of the strategy: "better advice and guidance, outreach and confidence-building strategies of all kinds focussing on the needs of individuals rather than 'skills for employability' per se". (Fullick, 2004, p.11) There remains little incentive for most of those adults with low skills who are in employment; and, as noted, there is a confusing complexity of agencies and structures for both individuals and employers to negotiate.

The White Paper thus exemplifies much of Labour's record on lifelong learning: long on rhetoric and vision but, to date, rather short on delivery, or even viable structures for delivery. Advances on the

skills agenda have undoubtedly been made but achievement to date is only modest. For example, whilst learning opportunities for employees have increased, the actual increases in both "on and off the job" training are slight. (Spilburg, 2004) On the other hand, there have been areas of specific, tangible progress: the success of the Union Learning Fund initiative, the lifting of the age cap on Modern Apprenticeships, the experience of the Employer Training Pilots, and the "resurgent confidence" of the Construction Industry Training Board; and, as Alan Tuckett has observed, the "new Level 2 entitlement will not come cheap (and) it is some achievement to preserve the budgets overall for such work." (Tuckett, 2004) Finally, as is discussed below, the White Paper does link the skills agenda to "both economic and social needs" and, in that sense, is "genuinely strategic". (McNair, 2003)

An analogous mixture of rhetorical advocacy, some achievement but essentially modest progress applies to the second thematic area, widening participation. This has been a high profile policy objective for New Labour across all sectors, from the outset, and encompasses all the ideological motivations discussed above: increasing skills levels in the workforce, enhancing a meritocratic and open educational culture, and an attachment to socially egalitarian structures and processes defined in a particular, New Labour, way.

Within a context of rapid expansion - especially in higher education (Watson and Taylor, 1998; Scott, 1995; Barnett, 1997, 1999, 2000, 2003) - there has been an insistence that more people from "currently under-represented" groups should be encouraged to engage in post-compulsory education. One of the most prominent of Labour's targets is to achieve 50% participation of 18-30 year olds in higher education by 2010. In higher education as across other sectors, the participation rates of those in what have been defined traditionally as the working class have remained relatively static - and low. However, as Bahram Bekhradnia notes this general statement has to be treated with care: the social class patterns in Britain have changed markedly since the 1960s and 1970s, when nearly 90% of the population fell into such categories - the figure is now nearer 40%. (Bekhradnia, 2003, Section 5.) Nevertheless, the point remains that with as great a level of relative inequality as before, the numbers participating from those lower in the socio-economic scale, irrespective of the changes in occupation and the wider culture, continue persistently to be under-represented - as successive HEFCE and UCAS surveys have shown.

Of course, the absolute numbers participating have increased as a result of the expansion, but the expansion has occurred very largely through increases in the levels of participation from the higher socio-economic groups: "more of the same", to put it crudely. As far as higher education is concerned, this same pattern is discernible, in broad terms, in most late capitalist societies (Scott, 1995; Watson and Taylor, 1998; Slowey and Watson (Eds), 2003; Schuetze and Slowey (Eds), 2000).

So, widening participation in addition to increasing participation has been only partially achieved.

Numerous funding initiatives have been introduced: in higher education, for example, substantial funds have been in effect "top-sliced" from the Funding Council's budget to support widening participation development, both through "premium funding" and regional innovative widening participation development. (HEFCE, for example, 1998, 1999a, 1999b, 2000; Taylor, 2004/5 (forthcoming)) And structures and review processes have been put in place, not least through the provision for a new Office for Fair Access (OFFA) in the 2004 Higher Education Act.

The position over adults participation in learning generally, across all sectors, is if anything even less encouraging. The 2004 NIACE survey of adult participation found that, in 2004, the "total of adults reporting that they are currently learning (19 per cent) is the lowest of any year since 1996, ... and the combined totals of current and recent learners show a sharp reverse of the growth seen in the late 1990s." Moreover, "between 1996 and 2004 the learning divide widened, with participation rates falling among all but the highest socio-economic groups, and participation among the poorest (DEs) declining from 26 per cent to 23 per cent." (Aldridge and Tuckett, 2004, p.22)

There are three other aspects of widening participation policy to draw attention to here, as far as life-long learning is concerned: the differential emphasis upon younger as opposed to older learners; widening participation in relation to institutional hierarchy; and the purposes of widening participation as Labour sees them.

The overwhelming emphasis of Government policy is upon younger learners in higher education, the 18-30 age cohort, and primarily the 18-21, "standard" full-time students. "The Government's concern with widening participation and fair access is really very largely a concern with young, largely full-time, traditional students. It barely touches on the question of lifelong learning and the increasing number of mature students who participate in education throughout their working lives." (Bekhradnia, 2003, Section 27) Such students are now, in reality, barely a majority in higher education - or arguably a minority depending upon how calculations are formulated. (Fullick, 2004; Slowey and Watson (Eds), 2003; Watson and Taylor, 1998) Why then does Labour continue to have this skewed emphasis? I would argue there are primarily two reasons: the first is that the "human capital" perspective emphasises the potential contribution of more skilled young people in the workforce (and holds that there is a greater return on investment as, other things being equal, young people clearly have a longer span of working life); and the second is cultural - that is, virtually all senior policy makers, whether politicians or civil servants, have their university education at the standard age and almost always at one of the elite universities, more often than not Oxford or Cambridge. Their assumptions about higher education are conditioned accordingly. (10)

The second point is that the institutional locations of those who can be described as widening participation learners are predominantly in "lower status" universities and colleges. Moreover, from 2003, the Government's main vehicle for boosting working-class participation in higher education is through

Foundation Degrees, by definition sub-degree programmes with a strongly vocational orientation. (HEFCE, 2000b) Whilst HEFCE has insisted, in my view rightly, that all HEIs should have a widening participation strategy and practice, it is clear that the elite "Russell Group" universities, for example, will construe this in meritocratic terms: that is, that widening participation strategy will be focussed on ensuring that the "best" students are recruited and that admissions policies are "fair". (Bekhradnia, 2003)

Finally, the Government's overriding purpose in widening participation policy is, in common with all aspects of lifelong learning policy, to enhance the skills levels in the workforce through vocational training. There is a seemingly apolitical meritocratic motivation here: the implicit belief that what matters about widening participation is enabling the most able individuals to gain appropriate training and education. What this perspective omits, *inter alia*, however, is any realisation that there is a need to enable more and different learners to have access to a liberal and critical education; nor does it allow any collective or community notion of education - it assumes an entirely individualistic (and "marketised") frame of reference. (Taylor, 2000; Taylor et al, 2002; Delanty, 2001)

None of this is surprising: but it must at least raise questions over how far if at all Labour's widening participation agenda can be regarded as either radical or emancipatory.

This leads on to the third of the themes specified: that of Labour's policy in relation to civic or social purpose education. Adult education has had a long association with emancipatory, social purpose education, from Mansbridge and the early pioneers of liberal education in the modern period through to socialist and community educators. (Fieldhouse et al, 1996, 1977; Jepson, 1973; Harrison, 1961; Jennings, 2002; Wallis, 1996) There are certainly "Mansbridgean overtones" in Blunkett's Foreword to the Learning Age with its assertion of adult education as invaluable in its own right; and there has been a persistent reiteration - usually *sotto voce* - of such values in subsequent documents. Significantly, the Skills White Paper recognizes the interrelationship between vocational learning and broader, liberal education and advocates a unified approach, incorporating the wider benefits of learning.

It is true, too, that some Labour initiatives, such as the Neighbourhood Renewal programme, break new ground in the development of community approaches to lifelong learning. Perhaps inevitably, delivery structures are complex and overly bureaucratic with ultimate control of a highly devolved programme being retained centrally. Nevertheless, the funding is on a large scale (£900m. over the first three years), and the targeted and innovative initiatives effective with some very disadvantaged communities.

All these, and other similar ameliorative aspects of Labour's policy, do not however contradict the essential ideological drive of lifelong learning policy. In the early section of this paper I outlined this

framework. Both this, and the record in practice, show that the policy is geared to human capital perspectives, within a particular version of meritocratic expansion and marketised welfarism. Far from being a transformative agenda for social democratic change, lifelong learning policy thus aims for the incorporation of an increasing number of learners into the existing free market culture thereby, it is argued, producing beneficial, wider social effects - reducing alienation, improving social cohesion and so on.

Indeed, the language of class and social change, the common currency of Labourism in the past (Miliband, 1973), has been replaced by categories of inclusion and exclusion, with an emphasis upon the individual rather than the collective, and within what is assumed to be a permanent and unchallengeable free market, capitalist economy and society. (Readings, 1996; Coffield and Williamson (Eds) 1997; Taylor et al, 2002)

Conclusion: prospects for Labour's Lifelong Learning policy

The "cautious optimism" in 1997 about prospects for lifelong learning development under Labour reflected the general catharsis felt by many at escaping from the long years of Thatcherism. There was an inevitable sense of relief, if not euphoria. And, in the first two years or so, there was a flurry of energy and commitment in the field: even the more jaded had some sense of a "bright new dawn". Inevitably, again, such moods do not last. Reality intrudes. What then is the level of success and achievement of Labour in this field, reflecting over seven years?

To begin with, New Labour's lifelong learning policy is not merely Thatcherism with a new spin, as Paterson has argued convincingly. (Paterson, 2003) There have been real, tangible advances in both legislative enactment and learner entitlement, across all sectors - some of which I have drawn attention to in this paper - and motivated by that particular New Labour ideological mix of meritocratic, individualistic idealism, laced with at least a little egalitarianism in a framework of marketised welfarism.

However, as Crowther, Martin and Shaw point out, whilst there is "nothing intrinsically wrong with meritocracy... there certainly is when it masquerades as equality." (Crowther et al, 2000, p.175) And it is clear that meritocracy was by far the dominant emphasis in this context.

In many ways, the achievements of Labour since 1997 have much in common with Labour's overall perspective in this field since 1945: a policy which focuses upon post-school education and training as a means of modernising and making more efficient the existing mixed economy, capitalist system, introducing measures of meritocracy into social and economic structures, and using such educational provision to build consensual social cohesion. (Bocock and Taylor, 2003a, and 2000b) The differences in the period since 1997 are primarily twofold: the scale of the expansion and the centrality afforded to such developments, given the conceptualisation of the "knowledge society" and its education and

training requirements; and the particular ideology of New Labour generally, with its embrace of "Third Way" perspectives on both economic and social issues marking a sharp ideological break with "old Labour".

Not that a Conservative government would have put in place radically different policies. According to Tim Boswell, M.P., a former Conservative Junior Minister of Education in the 1990s, "we would not have done that much which was different." (Boswell, 2004) In his view the main problems with New Labour's policy were that it lacked flexibility, was overly bureaucratic and centralised, and that it failed to engage sufficiently with business culture or understand the nuances of local differences and priorities. Overall, though, the Conservatives were not fundamentally hostile to Labour's policy or its effects: such criticisms as there were, were essentially second order.

Because of this context and ideology, however, Labour's lifelong learning policy has fallen far short of the aspirations of many practitioners in the field in 1997: it has not been transformative (see, for example, NAGCELL, 1998 and 1999). At base, as McCaig has pointed out, New Labour has "sought to offer opportunities for the individual to improve his or her occupational prospects periodically in response to the new demands of the knowledge-based economy." (McCaig, 2001, p.191)

There has been little acknowledgement of the importance of voluntary organizations and of socially purposeful learning. (Tuckett, 2003b) But then Labour, even in 1945, has never embraced notions of radical social change in that, or any other, sense. As John Saville has written rather sourly, even this reforming government in 1945 left "the fundamental structure of society ... untouched... (and) then it (was) only a matter of time before the normal processes of capitalist development" reasserted themselves and eroded any modest advances made. (Saville, 1993, p.xxxiv) If this is true of 1945 to 1951, it is hardly surprising that Labour's achievements in the lifelong learning field from 1997 to 2004, as elsewhere in the social and domestic policy arena, whilst real and valuable, have been ameliorative rather than radically transformative. New Labour, despite its differences with Labour's traditional ideology and perspective, remains as ever not a reformist party but a party of modest social reform. (Miliband, 1973; Coates, 1974, 2003)

Unless and until Labour confronts the structural inequality that has characterised society for many years, and continues unchecked, no fundamental advance is possible. Gross inequalities of wealth and power in the economy and in social and political structures will continue to manifest themselves in education as elsewhere.

What we have, then, has been predictable but modest advance. This is neither negligible nor unimportant, but it has not been a socially transformative phenomenon.

There are, in practical terms, arguably two main ways in which lifelong learning policy can be developed: through pressing for greater learner and local involvement, a reduction in bureaucratic complexity, and an advocacy of both the benefits and the centrality of broad, socially purposeful education; and through a re-engagement, largely outside the formal frameworks, with (often new) voluntary, social movements engaged with issues of social and political importance. In the end, lifelong learning is a dynamic social process not primarily because people want and need more skills training - through this is always an important element - but because they want to learn, socially and collectively, to enrich their lives and the lives of those around them. Hopefully, this will contribute to the creation of transformative social processes, and lifelong learning has potentially a role to play in this politics.

Glossary:

DfEE	Department for Education and Employment
DfES	Department for Education and Skills
DTI	Department for Trade and Industry
FE	Further Education
FECs	Further Education Colleges
FEFC	Further Education Funding Council
HE	Higher Education
HEFCE	Higher Education Funding Council for England
HEI	Higher Education Institute
ICT	Information and Communications Technology
ILAs	Individual Learning Accounts
LSC	Learning and Skills Council
MP	Member of Parliament
NAGCELL	National Advisory Group on Continuing Education and Lifelong Learning
NIACE	National Institute of Adult Continuing Education
NVQ	National Vocational Qualifications
OFFA	Office for Fair Access
RAE	Research Assessment Exercise
RDAs	Regional Development Agencies
SRHE	Society for Research in Higher Education
TECs	Training and Enterprise Councils
UCAS	Universities and Colleges Admissions Service
WEA	Workers' Educational Association

3-2 大学と地域社会のパートナーシップ構築は可能か？

Is it possible to bridge a partnership between University and the Community ?

姉崎 洋一

ANEZAKI Yoichi

(1) 大学の理念・使命とは何か

今日、大学改革の激動期にあつて、大学の社会的使命をいかに構想し位置づけるのかは、最も重要な原理的・実地的な焦点の一つである。言い換えれば、現代における大学の理念をいかに設定するのかが各大学に鋭く求められているといえる。例えば、今仮に大学の理念に関する主要な論調を紹介すれば、以下のようになろう。

- ①いわゆる英米型の教養教育（リベラルアーツ教育、中産市民たるジェントルマン養成）の現代的継承の課題と方向、^{注1}
- ②ドイツフンボルト大学型の基礎研究重視と社会に距離を置く大学の孤独と自由の現代的モデルの再確認の方向、^{注2}
- ③さらには大学院での専門教育と学士課程での教養教育を区別と関連の相においてとらえ、カリキュラム再構成をはかる動き、^{注3}
- ④職業資格取得に焦点をあてたコミュニティカレッジや高度職業人・専門職養成を意図した専門職大学院などに共通するキャリア開発やキャリアデザインの志向、^{注4}
- ⑤さらには地域住民への生涯学習や研究教育貢献、地域づくり計画を視野においた開かれた地域密着型大学づくりの方向、^{注5}
- ⑥大学の知的財産や卓越した研究創成機能を鍵とした産業界に対しての貢献を軸とした産官学連携の動き、^{注6}
- ⑦国・地方公共団体立から国立大学（公立大学）法人への転換と財政面における外部資金や国の競争的資金の獲得への競争的生き残り方策の動き、^{注7}
- ⑧従来の学校法人立の私立大学に加えて、いわゆる営利型大学と呼ばれる企業経営による大学づくり（教育特区における株式会社立大学）、^{注8}
- ⑨国公立大学法人化と営利型大学の動きに刺激されての学校法人・私立大学の積極的な攻めの経営戦略の動き、^{注9}
- ⑩欧州におけるボローニャ憲章、プラハコミュニケなどの統合的な高等教育圏の生成による学位や単位制度、資格の共通化の動き、^{注10}
- ⑪ユネスコでの、先進国、中進国、開発途上国を問わない普遍的な新しい高等教育モデルを提起す

る高等教育宣言(1998年)の動向などである。^{註11}

そして、現今の特徴は、これら複雑で錯綜した動きが一举に噴出してきていることである。このように、大学再編をめぐっての将来方向＝「大学の理念」には、まことに多岐に分かれる思想、実践、政策があり、大学の内外にはそれぞれの理念を実現しようとする様々な思惑(アクターの動き)が働き、また結果としてその方向は上記に分類された個別的単一の形をとるとは限らないといえる。考えてみれば、ここに問われているのは、大学人の大学の再構築「哲学」の水準といえる。^{註12}

本報告は、上記の中で主として⑤に焦点をあて、それが他の機能とも関連しながら今日どのような課題を突きつけているかを検証したい。

(2) 戦後初期の大学理念に欠落していたもの

1) 大学理念をめぐって

大学の機能を分類するにあたって、最初に第二次大戦後の教育改革期に焦点をあててみよう。何となれば、この第二の教育改革期と言われる時期に、戦前の高等教育への批判的総括と戦後の高等教育の制度設計に関しての、それなりのまとまった議論がなされ、その後の高等教育制度の基本的な枠組みが設定されたからである。勿論報告の性格上ここでは、その全体を論じる訳ではなく、目的規定に焦点をあてたい。

例えば、次の文言は、その一つの典型的な考えを示す。「大学はあらゆる近代教育制度の王冠たるものである。自由なる社会においては、それは同等の関心をもって三つの大なる職能を果たすのである。」「第一に、大学は無上の財宝として知的自由の伝統を護り、思想の自由を鼓舞し、探求の方法を完全にし、知識の進歩を促進し、科学と学識を培養し、真理愛を育成し、そして窮まりなき開化の源泉として社会に奉仕する」「第二に、大学は才能ある青年男女をしてあらゆる時代と国民との最善の思想と最美の理想とを熟知せしめることによって、かれらに家庭と社会生活との改善作業における指導者の地位、産業と政治とのより有力にしてより情愛ある操作におけるそれ、諸国民間理解と善意との促進におけるそれ、につく準備をさせる」「第三に、大学は、社会の変化しゆき出現しきたる諸要請を常に敏感に察知しつつ、選ばれた青年男女を新旧両様の職業における技術的熟達のために訓練する」(米国第一次教育使節団報告書、1946年3月)

これを歴史家であり戦後一橋大学学長を務めた上原専禄(1899-1975)は、我が国の戦前の特権的な大学への反省を込めて、①知的探求の職能、②社会人育成、③職業人訓練の「三種の別箇の職能」について、使節団が三職能を「大学は同等の関心をもって果たす」としているのは「大学なるものがいかに緊張感をもって意識せられているかを、暗示している」と指摘した。^{註13}

よく知られるように、米国第一次教育使節団報告に流れる大学の三つの「職能」理念は、アメリカ型の「大学」の一つの歴史的概念であり、スタンダードを示すものであった。とくに、③の職業人訓練は、欧州の大学の伝統にはないアメリカ型の考えをあらわしている。念のために言えば、使節団報告書は、ストレートに戦後教育改革を縛ったわけではない。米国教育使節団に対して協力するために設けられた日本側教育家委員会、さらにその発展的改組としての教育制度刷新委員会の議論には、少なからぬ影響を与えたが、戦後改革期の大学改革においては、さらに多くの議論を必

要とした。すなわち、戦前戦後の大学がかかえた帝大型と専門学校型の二元システムの矛盾、あるいは戦後の新制大学の発足をめぐっての各学問領域や前身校の社会的地位の差などをめぐって、より複雑な力学が働いたからである。^{註14}

2) 大学理念の社会的性格をめぐる歴史的諸相

今、日本の大学の歴史的発達に関しての時期区分は、第二次大戦前には、三区区分されるのが通説である。ここでも、一応それに従えば、

- ①帝大創出期 1886-1990、
- ②大学令と高等教育拡充期 1918-1921、
- ③戦時体制期 1930年代-1945、があげられよう。

その内容に関しての、細部の検討はシンポジウム報告の性格上ここでは行わない。誤解を恐れずに言えば、その場合、日本の大学・高等教育は以下の歴史的特徴を伴っていた。

第一は、日本の大学の構造変革は、文部行政の枠を超えて国家改造期に行われてきた。

第二は、大学の自治、学問の自由は、大学構内の「自由」に止まってきた。

第三は、総じて日本の大学は一部の例外を除いて、地域社会への社会的貢献と民衆への関わりは一貫して希薄であった。

すなわち、日本の大学の民衆的基盤性は、著しく脆弱であったといえる。このことは、戦前の帝國大学令と戦後の学校教育法上の目的規定の差異が、国家への貢献と学問的頂点性に関する規定を除けば、かなりの程度類似した文言を引き継いでいることに伺える。無論、天皇制と深く結合した大日本帝国憲法には教育に関する規定はなく臣民たる民衆に対しては、教育勅語が支配し、大学には極めて脆弱な学問の自由と大学の自治が制限的に許容されたとはいえ、それもやがて無力化したことは、歴史の苦い教訓といえよう。^{註15}

(表1)

<p>新制大学 「大学は學術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道德的及び応用的能力を展開させることを目的とする」(学校教育法第52条、1947年)</p>	<p>戦前の帝國大学「帝國大学ハ国家の須要ニ応スル學術技芸ヲ教授シ及其蘊奥ヲ攷究スルヲ以テ目的トス」(帝國大学令第1条、勅令第三号、1886年)</p>
---	--

このような、国家主義的な戦前の大学理念に対して憲法・教育基本法、学校教育法、社会教育法などにつながる新たな国民教育の一環としての新制大学理念が、研究と教育を軸として学問の自由、大学の自治を尊重し、大学の目的規定(学教法52条)を明記したことは、そのこと自身は大きな歴史的前進であった。

3) 新制大学の目的規定に欠落した理念とは?

しかし、本報告の当面の関心に従って言えば、上記使節団報告書や、新制大学の目的規定にも欠落視点があることを問題にしなければならない。それは、上記の大学の三つの職能以外に、もう一つの大学の職能が、歴史の中で問われてきたことに注目するからである。それは、大学と社会とのパートナーシップ構築と大学の社会貢献の視点である。

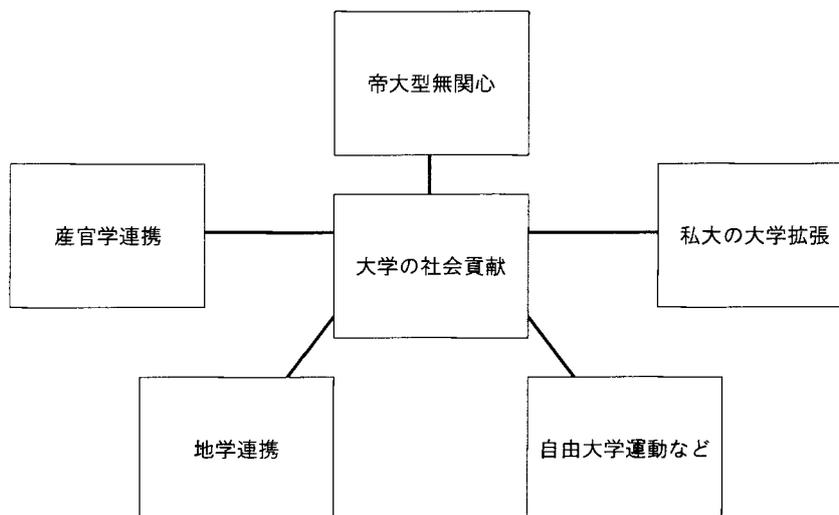
その一つの歴史的系譜は、英米の大学拡張運動(University Extension Movement)に範を持ちな

がら、我が国にもこれまで伏流として存在してきた広義の「大学拡張運動」的職能である。例えば、戦前期の私立大学の校外教育や、学生のセツルメント運動、1920年代の自由大学運動などのカウンターユニバーシティ運動などである。それは、エリート養成機関として機能していた大学に新しい学びの主体を迎え入れる役割をになった。

もう一つの歴史的系譜は、大学の社会貢献、社会還元の職能である。それはコミュニティが求める課題への研究・教育的パートナーシップの結びつきであったり、産業界への技術的知的貢献であったりしてきた。

要するに、これらを整理すれば、第一に、構内学生の教育、第二に専門学術の研究、が従来の大学の主要な機能とすれば、三つ目は、社会的奉仕（社会貢献）の機能と言える。別言すれば、学生教育、専門研究に加えて、それは大学の「第三の職能」(the third role, the third arm, 第三の使命)としての「社会的奉仕」(social service)を指す。しかし、このような自覚は、戦前の場合、私立大学や民衆の運動においてもごくわずかな事例に止まり、「帝國大学」や「官立大学」(国立大学)においては、極めて微弱であった。当然のことながら、大学および大学人が地域社会における社会的不利益層への「社会的奉仕」あるいは、学問知の民衆知への転換を関心事とすることは希有なことであった。^{注16}

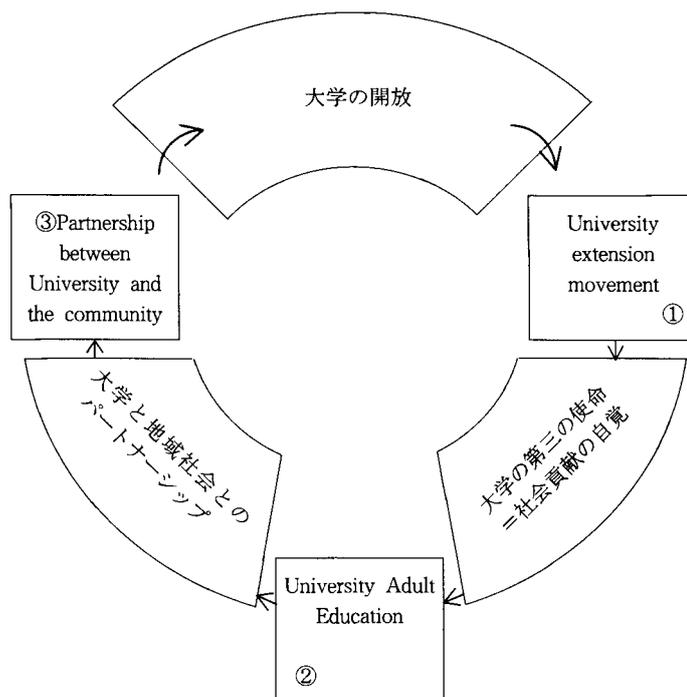
概念図1 日本における大学の社会貢献モデル



<上記概念図1の項目>

- ① 「帝大」の特権的閉鎖性と地域への無関心 19世紀-1945年敗戦まで
- ② 私大における「大学拡張」の紹介と実験（早大など）1910年代
- ③ 帝大セツルメント運動、自由大学運動、夏季大学講座 1920年代
- ④ 戦後沖縄の巡回大学講座、近年の地域密着型大学の実践
- ⑤ 新構想大学、上からの開かれた大学政策 1980年代、大学の地域貢献、産学連携 1990年代-21世紀

<概念図2> 英国における大学の社会貢献の歴史的系譜



<歴史的イメージ>

①大学拡張運動→②大学成人教育→③大学と地域社会とのパートナーシップ

4) 戦後における大学の社会貢献の歴史的系譜

日本の大学の戦後の歴史的展開は、これも評価は幾分かは分かれようが、およその通説は、以下の4期に分かれる。

- ①戦後教育改革と新制大学、1946-1949、
- ②大学紛争と中教審46答申・新構想大学、1970年代、
- ③臨教審と大学審時代1980-90年代、
- ④大学の「構造改革」期、1990年代-21世紀である。

これらの流れの中で、大学の社会貢献のことが次第に浮上してきたのは、②以降であった。ここでも、細部について触れることはしないが、過去四半世紀の展開では、おおよそ以下のような特徴が伺えたといえる。

第一は、高等教育政策においては、開かれた大学の目的が、もっぱら産官学連携、すなわち、産業界に開かれた大学、国策に必要な研究開発、国際的競争に開かれた大学などとしてとらえられ、地域社会との連携については、殆ど重視されてこなかったことである。

第二は、またその場合、大学経営、競争的資金獲得のために「産官学連携」が語られがちなことである。

第三は、したがって、このような一貫した流れに対して、はたしてそれでよいのか。地域社会への責任、応答責任は、大学にはないのか。そのような、大学の社会貢献をめぐる在り方についての論争主題がようやく生成し始めてきたことである。

2) 大学のディレンマ；ソーシャルニーズとアカデミックニーズとの応答責任

振り返ってみれば、戦後においても、1960年代末葉の大学紛争時代以前の象牙の塔的大学は、外部社会との関係については、大学の自治や学問の自由の擁護のために、意識的に距離を置く場合が多かった。それは、単に国家や、産業界との間に距離を置くというだけではなく、地域社会に生起している様々な問題を解決するために、大学と協働したい、あるいは支援してほしいという民衆の声にも距離を置く場合が多かった。大学は前衛ではなく後衛であり、孤独と自由のもとにおかれるべきとの考えが少なくなかったからである。

このような、大学人の慣習的思考に対して、比較的早い段階で問題にしていたのは、勝田守一やその学的友人でもあった渡辺義晴などであった。勝田は、次のような見解を残している。

すなわち、「新制大学が社会的要求に奉仕する任務をみずから引き受けなければならなかったのは、社会の特権的な一部ではない」「農民、労働者そしてすべての勤労国民の生活の安定と幸福のために、そしてその基底となる平和の確保のために、大学の研究と教育が奉仕しなければならないということの意味する」そのように「歴史的・具体的に新制大学のあり方と役割をとらえるならば、ソーシャルニーズとアカデミックニーズはつねに矛盾対立するものとしてとらえることが正しくないということも明らか」である。(勝田守一、「大学の管理運営に関する意見と考察」、1963年)¹⁷

渡辺義晴も、地方国立大学が果たすべき役割を、大学の学問的社会的責務の水準において深くとらえかえし、大学の研究的倫理と社会的責任を二つながら明確に指摘していた。¹⁸

考えてみれば、古代アカデミア、あるいは中世大学の段階では、大学の地域社会貢献あるいは、民衆への研究教育的貢献ということは、まったく問題にはならなかった。ようやく、19世紀半ば以降の大学拡張運動でその部分的な課題が浮かび上がり、20世紀以降の段階で始めて、「社会の特権的な一部ではない」人々への、大学の応答責任が問われるようになってきたのである。下記の表は、そうした歴史的発展の一端を示すものである。

表2. 大学の担い手と利害関係者

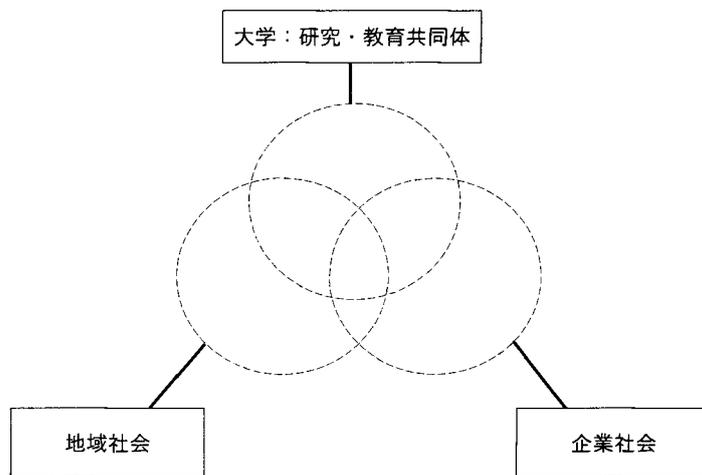
	大学の担い手	利害関係者
プラトン アカデミア	哲人	貴族 市民
12世紀の大学	学生ギルド、教授団	教会、王侯
中世大学	ガウン（大学人）	タウン（世俗権力）
18-19C 大学	教授、学生	国家、教会
20-21C 大学1	教職員、学生、 大学経営理事（ガバナー）	資本、国家、法人
20-21C 大学2	教職員、学生、 大学経営理事（ガバナー）	地域社会、民衆

3) 大学と社会との関係構築の在り方をめぐって

1960年代末から70年代前半のいわゆる「大学紛争」期に、大学は激しくその社会的責任性を問われた。大学の社会への姿勢、研究責任と教育責任の明確な見解が求められ、議論は百出した。しかし、「紛争」が一部学生の暴力などの拡大によって、冷静な対話が困難となり、他方では「大管法」が臨時措置法として制定され、権力的な「解決」が誘導され、各大学の個別の解決努力が求められた結果、「紛争」は沈静化させられた。しかし、残念ながら、この期に問われた問題は、解決されないまま次の時代を必要とした。

代わって登場したのは、1980年代以降の「開かれた大学」「新構想大学」政策の展開（筑波大学の創設）であった。筑波大学に続く新構想大学は、しばらくは現れなかったが、やがて、1980年代以降には、臨教審とその後の大学審の政策による、大学の性格の書き換えの動向が本格化することになったことは、多くの大学人の同時代史の実感であろう。良くも悪くも、もはや大学が外部社会と遮断して孤高を保って存立することを許さなくなってきたといえる。とりわけ、1990年代以降現在に至る国家的な構造改革において、大学改革は重要な改革の焦点の一つとなってきた。大学をいかに改革するか。下の概念図に見るように、大学という研究・教育共同体は、今や大学内部への視点だけではなく、企業社会と地域社会への複眼的な視座を持つことが求められてきている。

<概念図3>



その場合、大学が今求められているのは、四つの貢献である。すなわち、①産業界への大学の貢献、②地域社会への大学の貢献、③学問研究への大学の研究・学術貢献、④学生（学部・大学院）教育への大学の貢献である。これらを、遂行するために、この間、多くの大学では、様々な機構改革や、実験的な試行錯誤と模索を経て以下のような、社会との接点部局や部門、実践的なプロジェクトを創設してきた。それを、整理すると大学と社会とのインターフェースの構築といえる。それは、下記の表2に整理されよう。

(表2) 大学と社会とのインターフェース

対象社会	大学のインターフェース設立
産業界	知財センター、TLO、プロフェッショナルスクール企業連携コンソーシアム、寄附金講座、受託研究、包括協定
地域社会	リエゾンオフィス、共同研究センター、生涯学習センター(エクステンションセンター)、地域開発研究所、公開講座、自治体とのパートナーシップ
先端学術研究	創成研究機構、付置研究所、COE研究プロジェクト、特定先端科学研究プロジェクト、
学生教育	高等教育研究センター、キャリアセンター、インターンシップ、ボランティアサポートセンター、教員のFD、職員のSD、

とりわけ、大学経営の観点、外部資金や競争的資金獲得との関係、文科省が進める21世紀COEや特色ある大学GPとの関係で、これらのインターフェース創設ラッシュの動きは、際だったものがある。また、このことは、国際間の同時代的競争的傾向としても特筆される。^{註19}

4) 大学の社会貢献の形態と効用

次に、近年の大学の社会貢献事例の内容については、多様な展開があるが、主要なものには、次のような分類が可能であろう。

- ①大学の研究・教育の「知識転移」(Knowledge Transfer) ないし技術移転、
- ②ベンチャービジネスの孵化支援、
- ③社会問題への解決方向への示唆、
- ④教育・文化・情報への市民のリテラシー能力形成、市民教育への寄与、
- ⑤地域的課題(保健、医療、福祉、教育、産業など)への大学資源の提供、
- ⑥地域に貢献する人材育成、
- ⑦地域発展への政策提言、等が考えられる。

ここに、①-⑦は、必ずしも整合的ではなく、対立・拮抗があるのも特徴である。この場合、大学と社会との関係を考える上で、注意すべき課題が浮上している。

一つには、専門「知」と生活「智」との対立矛盾である。別言すれば、「知の支配」(エピステモクラシー)と「知の解放」(ナレッジ・リベレーション)の葛藤である。現代社会では、企業・専門家・知識人は、「知」の占有・財産・特許・商品化へ大きく方向付けられており、市民・アマチュア・生活人の「知」の共有、開放、民衆的公共化への希求と時には厳しい対立を持つ。近年の産官学連携や、知財化の動向は、研究や学問が本来持つ、公開性と相容れない傾向も増大させている。下図はその対抗的關係を示すものである。

表3 知の解放と占有の対抗

	担い手	志向性
知の支配 epistemocracy	企業家・専門家・知識人・技術者	占有・所有、財産、特許、商品化(→専門知)
知の解放 knowledge liberation	市民、アマチュア、生活者・民衆	共有、開放、公共化(→生活知)

この場合、次の都留重人やエドワード・サイードの警告が想起されよう。

例えば、都留重人は、コンパクトに歴史の教訓を示している。それは、要約すれば、現代科学が内在させる非人間性の問題である。現代科学は、①戦争のための科学、②企業利潤につながる科学への誘惑を内在させていることを都留は指摘している。また、それが故に、これを転換するためには「人間の顔をした技術」(シューマッハー)、「労働の人間化」(ラスキン)、「生活の芸術化」(モリス)の必要が不可欠であると述べている。(都留重人、2004)

都留とは別の視点から、現代科学の専門主義の危険性を指摘しているのは、エドワード・サイードである。彼は、専門主義への4つの圧力、すなわち①専門分化、②政治的適正、③権力や権威からの財政的誘惑、④市場内部での「優秀性」への褒賞の誘惑をあげ、アマチュア的精神の重要性を指摘している。(E.サイード、1998)

このことは、日本の市民的研究者をめざした、高木仁三郎などの活動や、科学と社会との関係について、市民の科学的リテラシーの充実を求め、科学の「野蛮」性に対する池内了の警告などと同様に、大学が引き受けるべき倫理問題を提起しているといえよう。^{注20}

(4) 大学の地域社会発展のためのパートナーシップ構築は可能か

1) 大学と地域と民衆の関係性：ミッション：何のための大学か

大学が引きうけるべき、理念、倫理は、別の言い方をすれば、大学のミッションの検討を迫るといえよう。次の表4は、大学の使命・ミッションに関して、言及している主だった論者の言説を、目的・使命、地域性、民衆性の三項目で分類したものである。

表4 大学のミッションに関する言説²¹⁾

	目的・使命	地域性	民衆性
土田杏村 1921	中央集権の打破、自由な学問、「自由大学」の創造	地方での学問の自由、自由に大学教育を受ける機会の創出	自由大学の学習主体は、地方一般の民衆
三枝博音 1948	鎌倉アカデミアの共同性、公開性、民衆性、学的共同		鎌倉アカデミアの民衆性
上原専禄 1946	新なる国民創造のための大学、真理探究、人文的教養、一般教育の重視		実学とアカデミズムある新経済人の育成(一橋大学の改革)
オルテガ 1952	教養の伝達、専門職教育、科学教育と若い科学者の育成科学は大学の魂	ヨーロッパ文化によるヨーロッパの統合、	大学の構成は学生を起点としなければならない。知識や教授者から出発してはならない。
H. シェルスキー 1963	学問的知識の理念を体現している社会制度=フンボルト的理念。シェルスキー：研究、教授、団体自治、社会的実践、孤独と自由。	現実的世界市民主義。大学は大都市よりも小都市に設置されるべき(フィヒテ)	大学の孤独と自由
M. トロー 1999	マス型からユニバーサル型へ、多様化、信頼、卓越性、説明責任、新しい広い経験の提供	境界区分の消滅、大学と社会のボーダーレス化	万人のための教育保証、学内合意の困難と学外者の支配

シンポジウムの性格上、個別に詳しくは言及できないが、地域の好学の農村青年自身によって開かれた自由な学びの場としての上田自由大学（運動）の発足に関わった土田杏村を除けば、地域性への言及は殆どない。三枝博音の場合も、鎌倉アカデミア創設に際して、ある種の修辭的表現以外には鎌倉に特別の言及はない。上原専祿も国立市に特段の位置づけは求めていない、オルテガは欧州を圏域に想定し、シェルスキーは小都市での研究上の孤独と自由を確保できればよしとし、M. トローはむしろ、地域性の消滅の上に生起するボーダーレス化を未来予測としている。要するに、それらの論の基本にあるのは、大学の普遍性（universe）へのこだわりであって、地域性ではない。

2) 大学と社会のパートナーシップの理論・実践問題

次に、大学と社会（地域社会、企業社会）とのパートナーシップ構築に関する理論的、実践的な問題に触れておきたい。

第一の論点は、大学内部での抵抗の強さである。大学の地域性認識の上に立つ地域貢献は、¹⁾でも触れたが、これまでの大学論の弱い環であり、歴史的に新しい課題の一つである。場合によっては、大学の地域性の強調は、従来の大学の理念であった普遍性や世界市民性と緊張関係を強くもつといえる。例えば、地域性の重視は、大学の普遍性や世界市民性を損なうとか、大学が単にローカルな水準に転落するだけであると言った論難は、決して過去のものではない。むしろ、研究の国際的な水準を意識するリサーチ型の大学では、構成員の大半がそのような思考回路を持っていると言って良い。従って、そのような、確信に満ちた偏見や信念に対して、大学の地域性認識と大学の地域貢献が果たす役割について、どのような積極的な提案を行うのか。説得力のある実践や成果がいかん示されるかが問われるといえる。

第二の論点は、では同じ外部社会であっても企業社会の場合はどうかである。この場合、企業社会への貢献に関しては、大学人には二極化した反応が見られる。一つには、旧来の大学の学問の自由の保持や基礎科学の重視を考える大学人にとっては、企業社会の大学への介入は大学の自殺行為と考える場合が多い。それは、ある意味で正常な反応であるが、大学が公費の比率を削減されていく場合には、外部資金への道を閉ざしていくものと見られる傾向が強くなっている。それに対して、二つめには、企業社会との関係構築なしには、研究開発もプロジェクトも進まないと考える人々にとっては、地域社会への関心は希薄であっても、企業社会への貢献は、第一義的に重視される傾向がある。しかし、その場合、どのような関係性を築くのかについての、大学のモラルが問われるといえる。それは、大学憲章の宣言であったり、ガイドライン的規範づくりであったりするが、ルールなき大学の企業貢献を公的な場で、声高に言う大学人はさすがに少ないといえる。

第三の論点は、大学の社会との関係構築を必然のものとして承認した場合、どのような問題が発生するか、そしてそれをどのように、大学の新たな自治、自律性に加えていくかである。同時に、従来の大学の自治や自律性は、内部構成員の参画と相互の信頼関係のもとに構築されてきたが、大学が社会と（地域社会や、企業社会）のあらたなパートナーシップを構築していくとなると、内部構成員のみに対しての説明責任だけでは、大学の自治や自律性は担保されない。すなわち、積極的な立論が、この問題には求められているのである。その問題群を上げれば、おおよそ、以下のことが考えられよう。

- 大学の社会参加の方策
- 大学の統治・経営の在り方
- 大学の自治・自律の明確な存在根拠
- 大学の社会への応答責任・説明責任
- 大学の社会的使命・責任の明示
- 大学の研究・教育の公共性、公益性

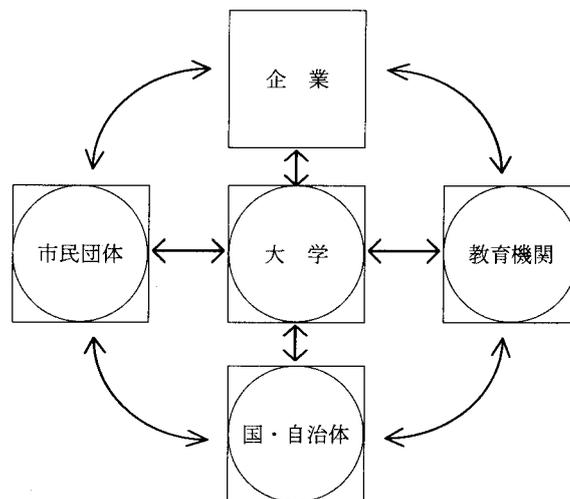
これらに対して、いかなるビジョンと計画を示すことができるのか、具体的な内容の開陳は、国立大学の場合、中期計画、中期目標に示されてきているはずであった。^{注22}

しかしそこには、事務局を通じた文科省の誘導と共に、計画・目標達成時点での重層的な評価が待ち受けていることもあり、制限された枠組みの中での「個性」の競い合いと説明責任に止まらざるを得ない構造を有するものであった。

3) 大学と社会とのパートナーシップ構築の形態と相互関係

大学と社会とのパートナーシップは、日本の場合、以下のような関係において具現される。すなわち、大学と①政府機関（中央、地方）、②市民団体、③企業、④教育諸機関に分節化される。この関係の強さ、緊密さ、対等性、相互互酬性は、各大学の性格によって大きく異なる。

次の<概念図4>は、その基本的な関係構造を示すものである。



上記の関係構造は、大学の歴史的社会的な位置づけ、学問的性格、地政学的な構造、卒業生の果たしている役割や人材供給構造、男女比などによって、大きく規定されるものといえる。

4) 大学類型による活動優先順位の差異構造

次に、大学の社会との関係構築についての、具体的な事例を見てみよう。

次の図は、英国における「高等教育機関における活動の優先順位」を、古い大学、新しい大学、高等教育カレッジの三者によっていかに異なるかについてのHEFCEの調査結果である。

<表5> ^{注3}

高等教育機関における活動の優先順位（上位3項目）（網掛けは注目すべき項目）

	全体平均(%)	順位	古い大学 (%)	新しい大学 (%)	高等教育カレッジ(%)
地域の教育機会の充実	51.4	1	29.5	82.9	57.1
卒業生の地域への定着	15.2	8	11.5	22.9	14.3
技術移転	42.8	3	60.7	45.7	14.3
中小企業支援	24.6	6	8.2	40.0	35.7
地域への投資誘致	7.2	12	13.1	0.0	4.8
産業界との共同研究	44.2	2	73.8	17.1	23.8
地域経済の戦略的分析	0.7	13	1.6	0.0	0.0
当該地域以外からの学生の呼び寄せ	12.3	9	13.1	8.6	14.3
地域発展への支援	9.4	11	1.6	2.9	26.2
地域とのパートナーシップの重視	21.7	7	19.7	20.0	26.2
経営についての研修	11.6	10	11.5	5.7	16.7
地域の人材養成ニーズへの対応	26.8	5	11.5	37.1	40.5
全国的な人材養成のニーズへの対応	29.7	4	39.3	17.1	26.2

HEFCE 01/68, "Higher education-business interaction survey"

<表6>

学内のスタッフへの産業界との連携に対するインセンティブ付与の状況 (%)

説明	1	2	3	4	5	計
障害が強く残っている。学内の気風が学内活動に重点を置いており、教育・研究の範囲も限定的			ある程度のインセンティブは実施されているが、障害も残っている（例：インセンティブ付与の方針はあるものの学内で浸透していない）。		すべてのスタッフに対して、各レベルで産業界との連携を積極的に奨励。インセンティブも明確。	
古い大学	0	11.5	37.7	37.7	13.1	100
新しい大学	0	13.9	61.1	19.4	5.6	100
高等教育カレッジ	2.4	28.6	52.4	14.3	2.4	100

HEFCE 01/68, "Higher education-business interaction survey"

産業界を支援するための学内における計画の作成と実施状況 (%)

説明	1	2	3	4	5	計
ビジネス支援のための計画は作成していない。個別の対応。			ビジネス支援のための計画を作成しているが、実施は部分的又は特定分野での実施にとどまる。		学内全体としてのビジネス支援計画を作成。ほとんどすべての部署に適用。目標設定やその管理も実施。	
古い大学	1.7	16.7	41.7	31.7	8.3	100
新しい大学	2.7	16.2	32.4	45.9	2.7	100
高等教育カレッジ	14	25.6	37.2	18.6	4.7	100

HEFCE 01/68, "Higher education-business interaction survey"

上図のように、英国（U.K）においては、①古い大学、②新しい大学、③高等教育カレッジの3類型において、地域あるいは産業界との関係に対する優先性は、異なっている。

古い大学は、技術移転、地域への投資誘致、産業界との共同研究、全国的な人材養成のニーズへの対応、上位項目であるのに対し、新しい大学は、地域への教育機会の充実、卒業生の地域への定着、中小企業支援が上位3項目であり、高等教育カレッジにおいては、地域発展への支援、地域とのパートナーシップの重視、地域の人材養成のニーズへの対応、が上位3項目である。また、産学連携に対しては、古い大学が積極的である。

このことは日本の場合にも旧帝大系を古い大学、地方大学を新しい大学、短大・高専などを高等教育カレッジと見なして類型化するならば、同種の調査がなされていないが、報告者の研究グループの調査などの感触では、ほぼ同様な結果が推察される。

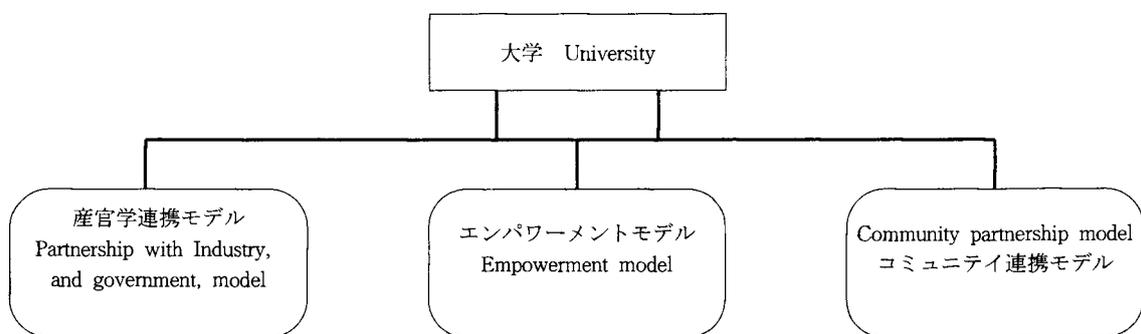
これらを、大学の社会的役割に応じた適切な棲み分けであるとするのか、産業界への共同研究や、技術移転が大学の財政条件やスタッフの充実度の差異から古い大学に集中するのは不公平であるとか、地域社会への貢献という観点から見ると、威信ある古い大学は、極めて消極的で保守的であるとして批判されるべきか、あるいは地域社会とのパートナーシップは、高等教育カレッジのような実学的で実践的な教育機関の中心的な機能であるとするのか、などは立場によって見解が異なるであろう。どの大学も、条件が同じであれば、このような差異は生じないであろうから、大学間の置かれた不均衡な状態の上での棲み分けであることは、明瞭である。これをどのように変えるのか、あるいは維持するのか、

または、バランスのとれた第三の道をとるのか、それは本格的に具体的な実践をまじえて議論されるべき課題である。

5) パートナーシップ類型：コミュニティ連携モデル、エンパワーメントモデル、産官学連携モデル

この点で、大学と社会とのパートナーシップ構築において、次のような3類型が一定程度有益な視点を与えられると思われる。

<概念図5>



ここで、各モデルを概括すれば以下のようになる。注24

- ①コミュニティモデル：大学と地域との協働を基礎に地域発展計画、人材育成、問題解決への方向付けを行う。
- ②エンパワーメントモデル：大学と地域・社会との連携の強化によって大学それ自身の研究・教育・社会貢献力量を高めていく。
- ③産官学連携モデル：大学が産業大学として外部資金を得ながら、起業、先端研究、技術開発、な

どを通して企業や政府機関に貢献する。

現状では、上記の3モデルは、4)で述べたような大学の種別的類型化の中で、一定程度役割分業を果たさざるを得ない側面も否定し得ないが、とはいえ、伝統的研究大学が産官学連携モデルのみを唯一の選択肢とすると、地域密着型の高等教育カレッジ（短大、高専など）が、コミュニティ連携モデル以外に選択肢がないということにはならない。とりわけ、教育学のような実践的人間科学の領域は、研究的大学においても、それ以外の大学においても、その持てる資源の活用において、エンパワーメントモデルや、コミュニティ連携モデルの追求可能性や、その発展方向を開発デザインする役割を担うことが可能である。又そのような視点は、産官学連携モデルに対して、既に言及したように、「人間の顔をした技術」「労働の人間化」「生活の芸術化」の視点から、研究の社会的還元の内実、技術開発の目的性について問題提起することが可能であり、同時にアマチュア精神を持つ市民と専門家・研究者を結びつける役割を担うと考えられる。大学が、社会とパートナーシップを結ぶ取り組みを持続することによって、得られる成果は、そのパートナーシップ構築の直接的な目的だけではなく、以下の副産物を持つこともこの際見落とされてはならない。

①教育・文化・学術・効果

大学にその地域にあること自体、地域社会への教育・文化・学術効果が直接的間接的に期待される。問題は、大学がそのことにどれほどに自覚的であるかである。

②直接・間接 経済効果

学生、教員、職員などの生活にともなう経済効果は当然ながら、研究・教育、管理運営費などによって、地域社会に大きな経済的影響力を持つことは多くの事例が示している。

③地域的協働の組織化役割

大学がコーディネイト役を果たすことで、地域の様々な資源、人の組織化を促す。それまでふれあうことの無かった人々の、交流組織化に大きな役割を果たしている。

④地域づくり、地域発展効果への研究支援

地域に生起する、内発的ないし外発的な発展計画、動きに対して、それを研究的な視点で支援したり、監査したり、助言したり、警鐘を発したりする役割を担っている。

⑤大学それ自体が社会資本、共通財産であり、人材育成の泉である

長くその地であって、活動を続ける大学は、その地域社会における文化財であり、社会資本であり、共通財産である。また、永続的に、人材育成を担っていく役割を持つ。

⑥グローバリゼーションと地域主義（グローバル）を高次に媒介する役割

経済、社会、文化のグローバリゼーションは、一層加速している。ややもすると、そのことで地域の個性は失われ、中心と周縁の構造が生起しやすい。そのときに、大学は普遍性と地域性の両側面から、問題を整理し、その統一的なグローバルな視点を提起する。

6) リーズ大学継続教育学部と北大教育学研究科との協働の課題

最後に、今回のシンポジウムを通じて、リーズ大学継続教育学部と北大教育学研究科が共通に確認した重要な研究課題を再確認した。以下に列挙して、この報告を閉じたい。

①社会的不利益層への発達学習支援の方策

貧困、失業、障害、マイノリティなどの不利益が要因となって、学習機会や支援ネットワークへのアクセスが困難な人々への多様な方策の解明、その自立支援の研究の推進。

②教育的支援の内容と質の研究

様々な時空間を活用しての柔軟な支援の方策、ITの利活用によるe-ラーニングなどの方策、専門職の力量形成のための多様な学習・研修機会の創設などの研究推進。

③労働と生活の場の学習の組織化と支援

成人の日常的な労働や生活の場での学びの組織と支援、学習の教育学的意味づけの探求。

④大学・学問の在り方の探求

グローバリゼーション下の大学改革期にあつて、大学内外の学習者に対してどのような研究教育的貢献が可能なのかについて、大学の研究システムや大学人の自由な研究保障を含めてオルタナティブな道を探求する。

⑤社会と大学のあるべき関係の探求

教育学を核とした研究において、大学が社会にどのように貢献できるかについて、多様な発達学習支援ネットワーク構築を探求していく。

以上のような研究はリーズ大学の掲げる“Beyond Gold”（金銭価値を越えて）の理念に通じるものであろう。

注1 例えば、S.ロスブラット『教養教育の系譜』玉川大学出版部、1999

注2 H.シェルスキー『大学の孤独と自由』邦訳、未来社、1970、H.G.ガドマー他『大学の理念』邦訳1993、玉川大学出版部

注3 有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部2003、大学教育学会編『あたらしい教養教育をめざして』東信堂2004

注4 例えば、笹川孝一編『生涯学習社会とキャリアデザイン』法政大学出版局2004

注5 北海道大学大学院教育学研究科教育計画講座高等教育研究グループ『高等継続教育研究』1, 2号、2002、2003、北海道の地域密着型大学・短大の事例分析参照。

注6 例えば、原山優子編『産学連携』東洋経済新報社2003

注7 天野郁夫『大学改革』東大出版会2004、有本章他編『大学改革の現在』東信堂、2003、岩崎稔、小沢弘明編『激震！国立大学』1999、東大職組他編『国立大学はどうなる』花伝社2003、都立大教職組他編『都立大学はどうなる』花伝社2004

注8 例えば、丸山文宏『私立大学の財務と進学者』東信堂、1999、潮木守一『世界の大学危機』中公新書2004

注9 清成忠男『大淘汰時代の大学自立活性化戦略』東洋経済新聞社2003、孫福弘他『未来を創る大学』慶應義塾出版会2004、奥島孝康『早稲田大学新世紀への挑戦』東洋経済新聞社2001、中村清『大学変革——哲学と実践、立命館のダイナミズム』日経事業出版社2001

注10 文科省編『2001 諸外国の教育の動き』教育調査129集、2002

注11 東京高等教育研究所他『大学改革論の国際的展開』青木書店2002

注12 例えば、蓮見重彦・アンドレアス・ヘルドリヒ他『大学の倫理』東京大学出版会2003

注13 上原専禄『大学の職能』1947、上原専禄著作集5、21-23頁、評論社1992

注14 例えば、羽田貴史『戦後大学改革』玉川大学出版部1999、土持ゲーリー法一『新制大学の誕生』玉川大学出版部、1996、同『米国教育使節団の研究』1991、T.J.ベンベル『日本の高等教育政策』玉川大学出版部2004、

注15 例えば、家永三郎『大学の自由の歴史』塙書房1962、伊ヶ崎暁生『学問の自由と大学の自治』三省堂2001、寺崎昌男『日本における大学自治制度の成立』評論社1979、向坂逸郎編『嵐のなかの百年——学問弾圧小史——』勁草書房1952

注16 例えば、田中征男『大学拡張運動の歴史的研究』野間教育研究所・講談社1978

社会教育推進全国協議会編『社会教育・生涯学習ハンドブック』（大学・高等教育の姉崎解説参照）、第7版エイデル研究所、2005

注17 勝田守一『大学の管理運営に関する意見と考察』1963、『勝田守一著作集5』387頁、国土社1972、

注18 渡辺義晴『大学の探求』三一新書1960、同『大学・教育・倫理の探求』法規文化出版、1975

注19 例えば、江藤継嗣『大学における知的財産問題』雑誌『経済』2004年10月号

注20 都留重人『科学と社会』岩波ブックレット2004、E.サイード『知識人とは何か』平凡社ライブラリー1998、高木仁三

郎『市民科学者として生きる』岩波新書1981、同『市民の科学者をめざして』朝日選書1999、池内了『ヤバな科学』晶文社2004

注21 土田杏村、三枝博音については、多くの著作が遺され、またそれぞれについての研究も多い。ここでは信濃自由大学趣意書、鎌倉大学入学案内の文言から直接的な表現を採用した。上原については、著作集から採った。オルテガは『大学の使命』原文1930年、邦訳は1996年である。H.シュルスキー『大学の孤独と自由』原文1963、邦訳1970年、M.トロウ『高学歴社会の大学』東大出版1976 同『高度情報社会の大学』原著2000、邦訳2000、玉川大学出版部

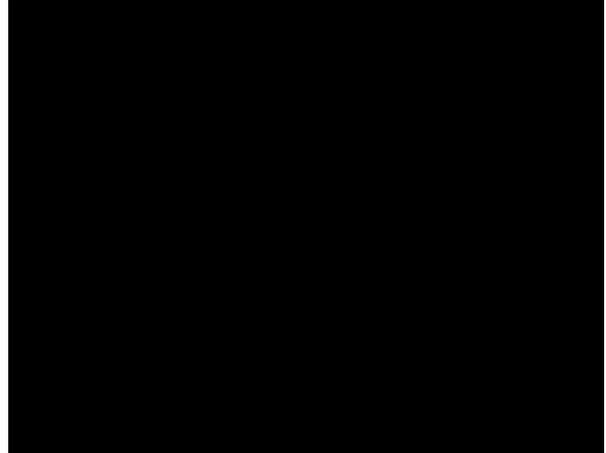
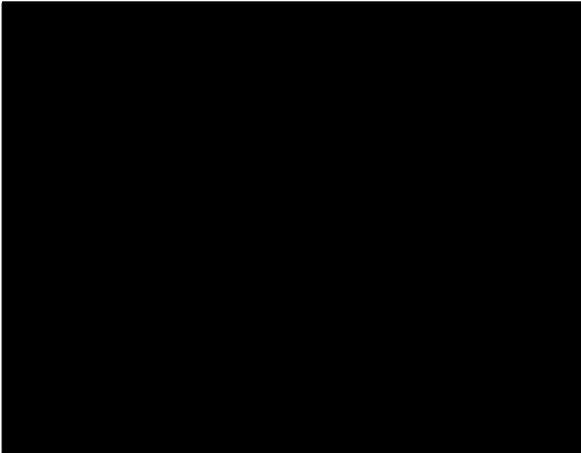
注22 国立大学法人の中期計画・中期目標は、文科相のHPから平成15年（2003）9月の素案参照。
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/03101701.htm

注23 榎本剛『英国の教育』自治体国際化協会2002、133頁

注24 前掲注5高等継続教育研究第2号 第一章：姉崎洋一「大学と地域社会とのパートナーシップ構築の現実と課題」参照されたい。

3-3 コメント・質疑討論

Comments, Question and Answer



木村 高等教育機能開発総合センターの木村です。三人の先生方には、昨日も私たちのセンターを訪ねてもらって、意義の深い、楽しい討議をさせていただきました。ありがとうございました。

セッションのテーマとかかわって、テイラー先生には、大学が生涯学習にかかわるとすれば、どういうふうにかかわることができるのか。あるいは、かかわらなければいけないのかということも含めて、ご自身のお考えをお聞きしたいと思っています。

姉崎先生とかみあった議論をするためには、私たちが生涯学習をどのように考えて、どうとりくんでいるかという話をしなければならないと思います。

これは昨日、三人の先生方にはお話したことなのですが、簡単にいうと、私たちは大学の中で生涯学習が大事だということを——「生涯学習、生涯学習、生涯学習」というかたちで——強く言う立場にあるわけです。生涯学習に大学がかかわることをどのように考えていくかということですが、それは、三つです。一つは、大学自体を生涯学習機関としてどのように改革するのかということを考える。二つ目は、地域住民の生涯学習に大学はどのように参画すべきかということを考える、実践する。それから三つ目は、学生を生涯学習者、lifelong learnerとしてどのように教育するかということを考え、実践するということです。

先ほどの姉崎先生の話にかかわっていうと、地域住民の生涯学習に大学がどのようにかかわるかというときに、例えば、産学連携プログラムとかコミュニティ・プログラムということをおっしゃいましたが、私たちの考えとしては、産学連携プログラムも必ずしも一つではなくて、大企業と連携するのと、地域の産業の発展とかかわらせるかたちとがあります。私たちの立場は、地域の農業をどう発展させるかとか、それに基づく産業をどう発展させるかを、地域の住民と専門家たちと一緒に考えることが大学としては大事なことなのだと考えています。

行政と連携して、大学が参画するような地域住民のための学習プログラムを企画し、実践することが大事な仕事です。そのためには、地域づくりとか、職業の専門性を高める、そういう意味では職業教育にかかわるような学習プログラムをつくることになるんですけども、そのときに、我々は行政の縦割りということに絶えずぶつかることとなります。当面、私たちは、NPOのリーダーとか、地域住民と一緒にものを考えることが自分の専門性にかかわるような、福祉・保健・教育など

の領域の地方政府の職員の人たちと地域住民と一緒に学習する機会をどうつくるかということに重点を置いてとりこんでいます。

テイラー先生への感想と質問は三つあります。一つは、労働党政府の生涯学習政策の中で、LSCが大変重要な役割を果たしていることを教えていただきました。私が理解した限りでは、LSCの考え方の中には、オールドレイバー以来の教育の機会均等的な考え方が基礎にあって、そのことが労働党政府と産業界との意見の違い、対立にあらわれているのでしょうかということをお聞きしたいと思います。それから、LSCが必ずしも目的を十分に達していない理由は、労働党政府と産業界の対立と同時に、地域経済の発展や雇用の創出、社会政策分野などでREAとかTTIや保健局が人材養成に重要な役割をもっているにもかかわらず、官僚の権力争いによる連携ができていないのではないかと先生はおっしゃっていました。これは日本にも共通することで大変興味深いのですけれども、そうした連携を生み出すために大学がある役割を果たすことができるのかどうか。

二番目は、成人に学習機会を提供するのは、多くの場合、低位置に位置づけられた大学やカレッジです。HEFCEはすべての大学にそのような実践を求めているのに、ラッセルグループの大学はそれを能力主義的に解釈して、トップクラスの学生の入学確保することと入試を公平に行うことであると考えると先生はおっしゃっています。これも、わが国の大学、とりわけ研究大学を自負する北大と共通していて、興味深いと思いました。先生は、大学が生涯学習にかかわる際に、解放的・批判的教育への接続が大事重要であると考えているように私は読んだのですけれども、研究大学が成人の学習にどういうふうにかかわるべきだと考えているのか、お聞きしたいと思います。

それから、最後に、まとめのところで先生は生涯学習の今後の発展方向の主流を二通りに考えておられることに私も大変感銘を受けました。新しいボランティアな集団との再契約と先生はおっしゃっているのですけれども、これは大学とボランティアな集団との再契約を含むと考えてもよいのかどうか。具体的にはどういうことを指すのか、お聞きしたいと思います。

青木 学生1人当たりの公財政教育費についてのOECDのデータを見ると、US、UK、JAPANはみんなOECDの平均より下です。これは何を意味するかということ、高等教育における学費は個人か家族が払わなければいけないという構造をこの3国は非常に強く持っているということです。さらに言えば、それは不平等が基本的に横たわるということで、労働党政権が発足してからも、確かにパートタイムの学生は多い、これはアメリカも多いですね。日本は少ない。そういう差異はありますけれども、階層性というものはやっぱりほとんど変わっていないのではないかという印象を、テイラー先生の報告からも受けましたし、日本の現状からもそうだと思うんです。

そういう中で、それでは大学がどう関わるか、こういう問題を立てたときに、肝心な問題に我々がどうアプローチするかということについて、もしかしたら根本的に抜けているんじゃないかということあえて言いますが、その辺の問題をどう答えるかという大問題があると思っています。

とはいえ、私としてはそのパートナーシップ、特に大学と地域社会のパートナーシップを全然否定するつもりはなくて、自分のメジャーがソーシャルワークという部門ですので、田中先生の言っていることはいちいちよく分かるわけです。それがいかに重要かということも分かりますけれども、例えば「労福会」のように直接椎名先生や佐々木先生が絡むということはありますけれども、多くの場合は、大学の教員が直接絡むわけではありません。そうすると、問題はそういう実践を分析して、

なおかつ我々はそこからどんな課題を解くことが最終的には不平等を減らしていくことに近づいていくのかという、その辺の課題を見出してそれを分析することが、僕はResearch Universityの課題だろうと考えています。

そんなコンテキストで考えてきたときに、lifelong learningというものは、いまのような不平等な状態の中で一体何ができるのか。確かにテイラー先生もフォレスター先生も、それが特にリベリズムを促進するというようなかたちでのある種の批判をずっとされていて、それはそれとして非常に納得できるわけですが、じゃあそれを超えたものをどうやってつくっていくのかといったときに、lifelong learningが何ができるんだというのは大きな疑問としてあります。答えを教えてください、というのが私の問題提起です。

所 私は学校教育の理論や制度の方が主たる分野ですので、成人教育については毎日考えているわけではありませんけれども、刺激的な報告を聞きペーパーを読ませていただきました。端的に、一つは生涯継続教育それ自身の、他に譲れない専門性というのは何かということです。教育機会を拡大するということの制度的研究にプラスアルファするのは何なのかということを知りたいと思いました。

このことに関わって、ズーカスさんにも質問したいと思ってはいたんですけども、ペダゴジーの要素が必要であるということは、学校教育分野でも、カナダのマックス・ヴァン・マーネンもペダゴジカルソートフルネスといった言い方もしてはいて、学校教育に関わって、家庭や子どもの状況もとても複雑で難しくなってきたので、ペダゴジーという言葉はイギリスや英語圏でも敬遠されつつあったけれども、いまは必要になったので復権させたいということを早くから言っています。今日うかがって、それがpost compulsory educationにまで拡大してきたととらえてもいいのか、質問してみたくなりました。

そうしたときに、知っている者と知らない者という伝統的な対立関係で、教師、educatorの専門性を考えてきたに対して、educatorの方も自分は知らない者だというふうに自分を認めてよいのだという考え方に切り替えていくのだということが、新しいポイントで今日は出されましたけれども、そうするとeducatorの専門性はどこに残るのかということが出てくるわけで、その議論はイギリス、世界ではどのようになっているのかということが今日ずっと聞いてきて思ったことです。

石黒 J.レイヴが先ほど議論の中に出てきました。J.レイヴはカリキュラムという概念を出してきて、「教育のカリキュラム」という言葉と「学習のカリキュラム」という言い方をしていたような気がします。今日の話の内容には色々なものが含まれていましたが、そうした「教育」中心のスタンスから「学習」中心のスタンスへの移行を当然のものとして議論されていたことが非常に印象に残りました。その中で、「学習」というものをどのように位置づけるのかという点では、learnerは広い意味では未来をつくっていく生産者、つまりプロデューサーとして見るべきだという点が強調されていたと思います。議論の中で出て来た言葉としては、learner as a recipientではなく、learner as a producerという言い方で表現されていたと思います。

ただ、いわゆる社会的不利益層に対するネットワークの議論を考えた時、例えばホームレスの方たちについて議論する時、我々はホームレスの人たちの「学習」を議論しなければいけないと思う

のですけれども、その人達をどうサポートするかという議論の中で、結局、彼らはオブジェクトになってしまいうわけです。つまりagentでなくて、結局recipientとして位置づけられる議論に終わっている。そういう議論の背景を考えていくと、ソーシャルネットワークというのは誰にとってのものなのか、誰がソーシャルネットワークを必要とするのかという議論がしっかりとない、それは非常に抽象的でリアリティのない、宙に浮いたような「学習論」の議論に収斂していつてしまうんじゃないかと危惧しました。

小内 リチャードさんが話をされた中で、ちょっと分からなかったのは、労働党政権が発足して様々な政策を打ち出すことによって、生涯学習のあり方がどういうふうに変化したのかということです。自分なりに考えてみると、policyが直接的に影響を与える場合もあるけれど、policyがもたらした社会変動が生涯学習のあり方に大きな影響を与えるということもあると思うんです。むしろそちらの方が大きいのではないかという気がするわけです。

1990年代にイギリスでは大学が急に増えました。大学政策が転換して急に増えて、2倍近くになったわけですけど、数が増えただけではなくて、非常にcompetitiveになって、競争主義的な政策が打ち出されたということです。これはあくまでも大学政策の転換なんですけれども、社会の中におけるある種の社会変動ととらえることができます。大学が多く増えて、competitiveになったということは、生涯学習の供給機会のあり方が大きく変わったという見方もできます。これによる影響はないのか、というのが一つの問題です。

それからもう一つ、需要サイドもずいぶん変わっているような気がします。事前に、リチャードさんのペーパーを読みました。その中で、今日の報告にはなかったのですが、労働者階級がかつて90%だったのが、今では40%にまで減ってきている。要するに、社会階層のあり方が変わってきているということが書いてあって、そのことが生涯学習に対するニーズの内容を変化させていないのかどうかという問題があると思いました。

私は、昨年リーズに行ったときに、最後の討論でちょっとだけ感想をもらしたんですけど、ますますそこで述べた考えを強くしました。いま言ったような供給サイドと需要サイドの変化の中で、生涯学習の内容がすごく一般的なものに変化してくるし、同時に供給する側もどんどん増えてくるから、供給過剰の状態になってくるんじゃないかなという感想を、たった数日間のリーズの調査で感じたんです。それは、先ほど言ったような労働党政府の政策——これは基本的にはサッチャーリズムからつながっているものだと思いますが——、そうした政策がもたらした様々な社会変動が生み出したんじゃないかなと思うんです。そういったことが間違っていたら教えていただきたいと思っています。

それから姉崎先生に対しては、最後の方で、大学は様々な課題にこたえなければならなくなってきたというのはその通りなんですけれど、ただそれを言われると、じゃあ我々はどうしたらいいのかというのがあって、これ以上忙しくされても、とてもじゃないけどやっつけられない。そのときに、もう少し違った発想というのはないのかなという気がするんです。つまり、さっき議論の中で出た、Research Universityが主に担うべきものは何か、あるいは小さな大学が担うものは何かというような役割分担論、あるいは大学の中での役割分担でもいいですけど、いずれにしても課題をどんどん列挙されると供給サイドが死んでしまう、その辺について少し考えをお聞かせ願いたいと思

います。

室橋 テイラーさんに対するコメントですけれども、社会的システムの中で、disabilityをどうとらえたらいいか。

子どもの領域で考えますと、日本では、いじめや不登校というのが社会現象として問題となって、これはごく最近、軽度発達障害がずいぶん深く重なっているという認識がようやく出てきて、私はずっと前からこれはある意味重なっていると感じていましたけれども、そういうふうに理解してもらえなかった。大人の領域では、例えば、今日話題になったフリーターやホームレスの問題や、これらはぴったり重なっているとは言いませんが、かなり関係があるものと私たちは思っています。この人たちの特性というのを考えないで、一般論として問題解決できるのかという疑問が私自身にはあります。

今日の話で、貧困層や不利益層ということなんですけれども、これまでタブーとして語られてこなかったということもあると思いますが、障害（ICFに示された概念による）というものが、貧困層や不利益層に、現実には起きやすくなっているのではないかと思います。そうなったときに、それはどのようにして起きるのかということが、考えられなければならない問題ではないかと思います。これまでも社会系と心理系が議論をするときに、社会一般のシステムの問題か個人の問題かが議論になってきたと思うんですけれども、これからそうした問題が検討されなければならないと思います。

テイラー(訳) 大変お答えするのが難しい質問ばかり出ました。これに対するちゃんとしたお答えをみなさんが聞きたいとすれば、来年もみなさんと一緒にシンポジウムに招待をしていただいて、来ていただくことが必要だと思います。

私のノートを見ますと、九つ質問が出ていたように思います。時間の余裕がないので詳しくはお答えできないと思いますが、とにかく最大限お答えしたいと思います。

木村先生の質問に対するお答えです。私のペーパーではlifelong learningの全般についてのことを書いていますけれども、大学の役割というふうにspecificなことは特に書いておりません。もちろん木村先生からご指摘があったことについては私もそう思っています。私のペーパーの中にも書いていますが、大学がlifelong learningの機会を提供することについては、human capitalの視点から知識をトランスファーするとか、財政的な理由もありますし、それから最終的な目的、広い役割としては、もっと人々を啓蒙して文化的社会的な豊かな環境をつくり、地域のコミュニティをつくり、批判主義を身につけた人を育てるということになるかと思っています。

木村先生の二つ目のご質問なんですけど、the Learning and Skills Council (LSC) の役割がうまく機能してなかったということについては、私は二つの問題があると考えています。一つは、NSCができたときには47のものが地方分権の中でつくられたものですから、以前から中心となる意思決定の主体というものがなかったということで、47の関係を調整したり、中心的な役割を果たす意思決定の機関がないということです。二つ目は、NSCは様々な幅広い役割を担っているわけですけれども、最も重要な政策決定であるとか、財政的な問題に関しての実際のそういう面におけるコントロールというのはNSCには与えられていなくて、他の組織が担うという構造になっているために

いろいろな混乱が起こっているということになっています。

三番目の質問は、research universityにおける生涯学習機会の提供ということについてですが、木村先生のおっしゃったように新しい大学や小さな大学がこういう学習の機会を提供することに非常に熱心であるということによく存じておりますし、そういう指摘につきましてはもちろんそう思います。けれども、いわゆるresearch universityとか特に威信の高い大学が、そういうlifelong learningの機会を提供するということがlifelong learningの有用性ということを認識してもらい、またそういう機会を増やしていくために重要な役割を果たすと思います。

四番目の木村先生の質問ですけれども、新しいsocial movementと大学との関係ということですが、新しいsocial movementに関していえば、大学との関係だけではなくて、様々なコミュニティグループであるとか、もっと広い様々なグループとの関係というものも考えていかなければいけないということがあります。大学の役割という点でいえば、そういう新しいsocial movementに関わる人たちがどんな学習のニーズを持っているのかということをもまず把握して、そして、大学というのは様々な新しい試みを先進的に決行していく組織でありますから、そのための新たな学習の機会をつくっていく、そういうチャレンジをしていく場所としての機能が期待されていると考えています。

青木先生のご質問にあった財政支援ということで、特にUKはOECDの平均的な教育の支出の環境よりもずっと低いということについてはもちろん私もそれはよく知っております。新しい労働党政権は、それまでは授業料は無償だったんですけれども、実際に授業料を取るようになったわけですが、そういう提案に対しては二度も、労働党の中の人たちからも非常に反対があったわけですが、それに対して、実際にはscholarshipであるとかwrong for learningの人たちへの支援とかいうことをかなりコンセプトとしています。その点も考慮して考えていただければと思っております。

所先生のご質問についてですけれども、大変に大きな質問をいただいたわけですが、lifelong learningというのは経済的・社会的なlearningということを超えて、もっと民主主義的な社会を創り出すための非常に重要な役割を担っているという点を強調しておきたいと思っております。

石黒先生のご指摘に関しては、本当にたいへん重要な点をご指摘していただきましてありがとうございます。

小内先生からは二つの質問をいただいておりますが、私自身は新しい労働党のpolicyについて言えば、非常に固有のpolicyだと考えていますので、世界の他の動きとはやはり違う面があると考えています。二番目のご質問でしたが、lifelong learningの機会のsupply sideがdemand sideより過剰にsupplyされているのではないかとということと、もっとlifelong learningのニーズが変わっていくのではないかとご指摘がありましたけれども、私はあまりそういうふうには思っておりません。実際にはまだまだlifelong learningの機会を必要としている人というのは、あまり状況は変わっていないのではないかと考えています。

最後の質問は室橋先生からの質問でしたが、社会的に排除された人たちへのサポートをどのようにするかということについていえば、二つの問題があることを考えてなければいけないと思っております。第一番目は、教育方法や異なる学習環境、learning processを提供していくということが必要ではないかということです。二番目としては、こういう人たちがどんな学習のニーズを持っている

のかということその当事者に密着して明らかにしていかなければならないと思います。こういう点についていえば、cultural problemだというふうに私はとらえています。

鈴木 ありがとうございます。最後に姉崎先生に締めくくりをしていただいて、終わりにしたいと思います。

姉崎 私はイギリスのリーズ大学に1987年に初めてうかがって、88年まで1年間客員研究員として過ごしました。そのときは成人継続学部に現れた最初の日本人だったわけです。その後、17年間の時間が経ちましたけれども、その間にどんどん両国の状況が共通性を強く持ってきました。17年間の間には、私も10回以上英国を再訪し、リーズ側からも95年に一度訪日して頂きました。従って、今日の段階では、両国に共通する問題や異なる問題をより仔細に、いろんな分野から多面的にアプローチできる状況ができてきました。その意味で、今日ここにこういうかたちのシンポジウムができたということは、教育学研究科としても非常に画期的だと思いますが、私にとっても非常にうれしい今日一日でありました。

今日はいろんな分野からの報告がなされ、かつ多様な学問的背景を持っていらっしゃる方が参加されています。報告者に対しては、先ほどから指定討論者にいろいろなコメントをしていただいています。そこには、教育学だけではなく心理学や社会学や経済学やいろんな分野からの視点を投げかけていただいています。報告者サイドでも、田中先生にやっていただいた児童精神医学の視点とか、佐々木先生のフィールドワークに基づく福祉の視点、私の高等教育の視点、さらにはそれら全体を統合しての鈴木先生の総括的な視点、そういったものがクロスするものとなりました。今回はお招きしたリーズ大学の3人の先生方は非常に幅広い研究の視点を持っていらっしゃいますので、日本側の報告を受け止めていただいて、共通の課題を含んだかみ合った討議だったんじゃないかと大変嬉しく思っています。

私自身の報告の感想でいいますと、大学自身がこれからどう変わっていくかということが日英両国とも鋭く問われているわけで、共通の走行トラックにいる感じがします。また、北大とリーズ大学は非常に似ているところがあります。北大は125年を昨年迎えましたが、リーズ大学は今年100周年を迎えています。そして、リーズ大学は、ラッセルグループという19ある大学のうちの一つで、教育経費では全国で2番目のお金を得ていて、研究経費では全国で7番目の経費を得ている。例えば、ホワイトローズという——これはランカシャーがレッドローズで、こちらのヨークシャーはホワイトローズらしいんですが——百年戦争のときの「白バラ」(White Rose)という名前を取ったコンソーシアムがリーズ大学・シェフィールド大学・ヨーク大学との間で設立されていて、産学連携のかたちでお金をたくさんとってきている。北大も、ご承知のように、旧7帝大の一つとして、21世紀COE獲得のための動きや、産官学連携の活発な展開などがあります。これらは、競争的環境の中で同様な動きといえます。

そういう状況の中で、私たちが昨年12月に訪問し帰国した後に、リーズ大学継続教育学部は改廃の危機を迎えて、評議会で改編の議論がされました。しかし、50年以上の歴史がある学部ですので、たいへん多くの卒業生や受講生や海外も含むいろんな方が反対の声を上げて、私もメールを出しましたけれども、結果として評議会はそれをやめました。6月にもそういう議論があったんです

けれども、食い止めました。順風満帆ではないんですね。非常に厳しい状況の中で、しかし、地域貢献と研究的なミッションを捨てないところがこの大学の非常に重要な点じゃないかと思っています。そういう点で、私は、単なる改革ではなく大学のliberationということを経験しましたけれども、大学それ自身の中身をどう変えるかということが、外からの改革に対しては非常に大事な視点ではないかと思っています。

討議の中で、リサーチ大学の独立性というのがありましたけれども、その一つの利点は、いろんな研究的な視点や分野を持っているわけで、そこをどう協働して学習支援の中身をつくっていくかということだと思います。その点では、重要な責務をリーズ大学継続教育学部も私たちの学部も持っているんじゃないかと思っています。

ただ、個人的に言いますと、例えば、木村純先生はこういうリサーチ大学の中ではある意味では少数派ですけども、地域と結びついた仕事をしてきていて、リーズもそういうことを捨てずにやってきているわけで、リサーチ大学だから特定の先端研究だけをやるということではなくて、地域と結びつきながら、そのスタンダード、中身をどう高くするかということが非常に強く求められているのではないかと思います。小内先生からも大変いい意見をいただきましたが、私自身も忙しくて大変だなと思いますけれども、すみわけをやってしまったら、エリート大学はエリート大学のことをやって、そうでない大学はそうでない大学の直接的な貢献だけやるというふうになるので、そうではない、大学全体をやっぱりどう協働させるか、そのときのネットワーク、協働の仕方が求められています。鈴木敏正先生は四つも「キョウドウ」という言葉を使っていますけれども、その共同・協働・響同の中身をどう我々自身が創っていくか、そして、リーズとどう創るかということが求められています。

我々は昨年2003年12月に行った後、レポートをまとめました（教育学研究科紀要）けれども、今回のものを元にして、明日も大きな討議がありますけれども、両方の大学が、お互いに議論したことを一つの刊行物にする努力をしたいと思っています。それから、共通の課題を見つけて、それぞれのところで研究をして、それをもう一回持ち寄って、来年、たぶんリーズでもう一回討議をすることになると思うんですけども、そういうことをやりたいと思います。それから、今日電話が外から入ってまいりまして、さっそくキース・フォレスターさんには日本の月刊誌のうちの一つの雑誌に来年2月号の表紙の扉の言葉を飾ってもらうことになりまして、私が翻訳をすることになりました。そういうことも副産物で出てきています。

この後の議論はパーティのところに移ってやりたいと思います。

鈴木 これではシンポジウムを終わります。どうもありがとうございました。

4

資 料

Documents



4-1 リーズ大学継続教育学部について

About the School of Continuing Education (SCE) at the University of Leeds

リーズ大学継続教育学部

継続教育学部は1996年に再編創設された（成人教育学科の前身は1946年、後に成人継続教育学科に改称）成人継続教育学科と継続専門教育学科が合併したものである。そのミッションは、労働生活に入る前、従事中、退職後のあらゆるレベルで人々が教育および職業訓練を利用できるようにする現政府の学習社会のビジョンの中に強く位置づけられている。具体的には、学部は四つの仕事を持っている。

- ①幅広い専門職業発達プログラムを含んで、この地方における成人に対して、広範な範囲でのプログラムやモジュールを組織し、教授すること。
- ②継続教育学部及び大学の学習プログラムへのアクセスと参加を助け、大学の学生拡大参加戦略を支援すること。
- ③継続教育分野での発展的調査研究活動に従事すること（継続教育学部は英国での指導的で卓越した継続教育研究センターの一つである）
- ④大学の“第三の腕”方略に加わって、特に専門職業生涯学習と労働関連学習を通じて継続教育学部及び他の学部・学科の同僚と共に継続教育の発展を励まし支援すること。

シンポジウムのために来日した研究者

キース・フォレスター (Keith Forrester)

リーズ大学上級講師・BA (London), PhD (Leeds)。社会的活動として、産業政策遂行センター共同主任ディレクター、教育政策研究センター所員、高等教育における教授学習研究所所員、ESREA 研究ネットワーク「成人教育と労働市場」コーディネーター、「成人教育における政策・実践・研究」国際研究所評議員、欧州評議会プロジェクト「民主主義的シティズンシップのための教育」運営委員、「労働と学習に関する研究」国際会議助言委員会委員、EU の LEONARDO プロジェクト、SOCRATES プロジェクトのコーディネーターなどを務める。著作に、Kevin Ward との共著、Unemployment, Education and Training (『失業、教育、職業訓練』)、Trade Unions and Social Research (『労働組合と社会調査』)、Workplace Learning (『労働の場の学習』) などがあり、他に学術雑誌論文多数。

ミリアム・ズーカス (Miriam Zukas)

リーズ大学教授・BSc Hons Psychology (Exeter)。リーズ大学成人教育・構外教育学科講師

(1980-94) を経て、1994年から上級講師、2004年にリーズ大学継続教育学部教授に就任、同学部生涯学習研究所のディレクターでもある。社会活動としては、『成人教育研究』(NIACE 発行) 誌の編集長、教育政策研究センター (CPSE) の主任ディレクター、学際的ジェンダー研究センター (CIGS) 所員、季刊成人教育誌、継続教育研究誌の編集委員などを務めている。最近の著作では、Becoming an educator, communities of practice in higher education (「教育者になること、高等教育における実践コミュニティ」、McNay I 編 Higher Education and Its Communities に所収)、Malcolm, J. との共著、Pedagogic learning in a pedagogic workplace (「教育的職場における教育学的学習」)、他に学術論文多数。

リチャード・テイラー (Richard Taylor)

リーズ大学教授・MA (Oxford) ,PhD (Leeds)。1991年からリーズ大学継続教育学部教授、学部長を経て、現在、ビジネス・法律・教育・社会科学学部の学部長。ケンブリッジ大学の継続教育・生涯学習の教授および継続教育・生涯学習研究所のディレクターに指名され、2004年11月に就任。社会貢献活動では、継続教育大学協会 (UACE) の総括事務局長を務め、最近では全国成人継続教育研究所 (NIACE) の議長になった。研究的関心としては、英国および世界規模での成人教育、生涯学習、高等教育における政策、政治学、歴史的文脈からの研究である。彼は、単著および共著12冊の著者であり、最近のものでは、David Watson との共著である Lifelong Learning and the University: a Post Dearing agenda, (『生涯学習と大学——デアリングレポート後の課題』)、および Jean Barr と Tom Steel との共著、(『ラディカルな高等教育をめざして——ポストモダニズムの後に』)、他多数の学術雑誌論文がある。

4-2 関連機関調査

Visiting place

(1) 札幌市市民局男女共同参画推進室

日時 2004年8月31日 10:00~11:30
場所 札幌市中央区北1条西2丁目札幌市役所内
参加者 リチャード・テイラー、ミリアム・ズーカス、キース・フォレスター、姉崎洋一、
鈴木敏正、丸山美貴子、光本 滋、伊藤早苗

機関・施設の概要

男女共同参画に関する国レベルの施策（男女共同参画社会基本法（1999年）、男女共同参画基本計画（2000年））や国際的なとりくみ（北京会議（1995年）、女性2000年会議）が進む中、札幌市は、第2次女性計画策定（1994年）後の新たな課題に対応するために、札幌市男女共同参画推進条例に規定する「札幌市男女共同参画計画」として「男女共同参画さっぽろプラン」を策定した（2003年）。

プランの掲げる基本目標は、次の5点である。(1)あらゆる分野で男女共同参画の視点を反映させるための環境づくり、(2)女性の経済的・社会的自立の促進、(3)男女の人権の尊重、(4)男女共同参画の視点に基づく教育・学習の充実、(5)総合的な取組に向けた推進体制等の整備・強化。

これらの課題の実現のためには、市役所各分局、教育委員会、および全庁的なとりくみが必要である。このうち札幌市市民局男女参画推進室では、主として広報誌の発行や各種情報提供などの啓発活動、相談事業などの施策を行っている。

訪問の概要

当日は、札幌市市民局生活文化部男女共同参画推進室の加茂博美氏（男女共同参画課推進係長）から、推進事業の経緯、施策の特徴や今後の課題について説明いただいた。

男女共同参画施策の主体であるにもかかわらず、札幌市の管理職に占める女性の割合は9%台にとどまり、全国的と比べても女性の社会参画は進んでいない。女性にとっては管理職登用試験の存在が準備段階でハードルになっていることなどが考えられるが、はっきりとした原因の分析は進んでいないとのことであった。リーズ市でも、30年ほど前から男女の共同参画を進める諸施策（賃金水準の均等化など）がとられてきたが、利害関係者の根強い抵抗があり、その実現に時間がかかったという。

参加者の関心は、女性以外の要素をもつ社会的少数者の参画も推進されているかどうかに向けら

れた。札幌市では、特に北海道の先住民族の社会参画に課レベルの施策をもっていることが説明された。また、近年は性同一性障害の問題についても施策の要望が高まっており、専門部署の設置が検討されてよいとお話だった。

女性をはじめとする不利益層の社会参画の平等に向けての課題は山積しているが、これと裏腹に、札幌市では啓発事業の予算は削減され続けているという。いったん退職した場合、正規雇用への復帰が難しいことなど、地方自治体単独の努力では解決されない問題もクローズアップされたように思われた。

(文責 光本 滋)

主な質疑討論

1) 札幌市役所の女性の管理職登用率が9.6%と全国平均の20%より低い理由は何か？また、女性の審議会委員の割合の低い理由は何か。

- ・性別役割分担意識が根強く残っている。
- ・女性が管理職への昇格試験を受けたがらない。
- ・女性は地位よりも、生活を楽しまたいという選択をしがちである。
- ・審議会委員は専門家や社会的組織の要職にある人から選ぶので、男性が多くなりやすい。

2) DVのシェルター利用の実態はどうか。数は十分であるか。

- ・年間で100人ぐらいが利用している。
- ・札幌には市2部屋、道10部屋、民間2部屋のシェルターがあるが、利用者が多いときには道内の他の地域のシェルターや、青森の施設を利用することもある。
- ・2週間しかシェルターを利用できない。以前はDV対策として接近の禁止が多かったが、現在は自立支援が目標となっている。

3) 市の男女共同参画の施策は具体的にどのようになされているか。資金は十分か。

- ・市の施策は啓発活動が主で、男性の料理教室、パソコン教室などの講座やセミナー開催、統計資料作成を行っている。建設費を伴わない事業なので、予算は減少しつつある。

4) 札幌市の男女共同参画施策は、他の社会的少数者に対する施策を含んでいるか。また、市民団体からの要請を取り入れているか。

- ・関西では人権擁護政策の一環として位置づけられている地域もある。北海道ではアイヌ保護政策との関連付けはない。札幌市としても関連付けは行われていない。
- ・性同一性障害者への対策は市民団体の要請もあり、国の政策として取り組まれている。市でも取り組みを検討中である。

5) 男女共同参画施策を受けて学校の教育内容が変化したか。

- ・男女共同参画施策のための独立した科目はないが、家庭科や社会科の内容として含まれるように

なった。

- ・中学校の課外学習として、市の担当部局に調査に来る例もある。
- ・「ジェンダーフリー」のために男女混合名簿を使用するようになったところもあるが、性差をなくすことのよし悪しについては論議されているところである。

6) 女性の雇用率、平均給与が低い理由は何か。

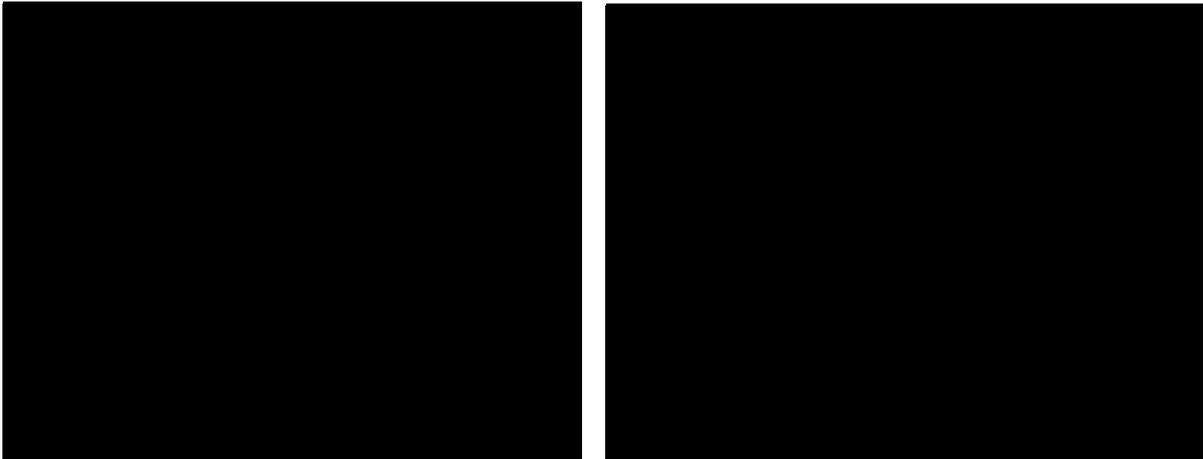
- ・出産・育児のため一度退職したあとでは、高賃金の仕事を探すことは難しいため、女性がパートタイムの仕事につくことが多いことによる。

7) イギリスでは男女共同参画が進んでいるか。

- ・男性の家事負担も40%ぐらいに増加したが、料理や育児に限られている場合が多い。
- ・以前に比べて変化し、女性の雇用も多くなってきたが、職種は医療・教育などの分野に偏りがちである。
- ・民間企業の女性社長は100人のうち5人程度である。

(メモ 伊藤早苗)

(2) ジョブカフェ北海道 (北海道若年者就職支援センター)



日 時 2004年8月31日 14:00~15:30

場 所 札幌市中央区北4条西5丁目 三井生命札幌共同ビル7F

参加者 リチャード・テイラー、ミリアム・ズーカス、キース・フォレスター、姉崎洋一、大沼
義彦、鈴木敏正、丸山美貴子、光本 滋、伊藤早苗

機関・施設の概要

2003年度に国が策定した「若者自立・挑戦プラン」により、地域の実情に合った若者の能力向上と就職促進を図るため、若年者が雇用関連サービスを1カ所でまとめて受けられるようにしたワンストップサービスセンターの設置が進められた。北海道では、ジョブカフェ北海道 (北海道若年者就職支援センター) が2004年7月1日に開設されている。ここで、民間の人材育成企業であるキャリアバンクが社団法人北海道雇用開発協会の委託を受け、若年のための総合的な就職支援サービスをしている。

ジョブカフェ北海道の就労支援は、キャリア・アドバイス、セミナー・就職講座など、若者が自ら就職活動を行えるようなきっかけ、やる気、力をつけさせることに力点を置いている。キャリア・アドバイスはカウンセリング方式であるが、オープンスペースで行うことが特徴である。個別的な質問に応じるだけでなく、興味検査、自己分析や面接指導などとセットになったコース型のものも用意されている。

札幌以外の道内主要都市 (函館・旭川・釧路・帯広・北見) では、市役所など公共施設内に専用のコンピュータ端末を置き、TV電話式システムによるアドバイスを受け付ける。また、メール就職サポートサービスも行っている。センター開設から2カ月の来場者数は、全国15カ所に設置された類似機関の中で最も多く、1日平均200人近くある。

訪問の概要

まず、センターの田中希久代氏 (コーディネーター) から、各ブースを案内いただきながら、キャ

リア・アドバイスや各セミナー・講座の進め方についての説明をうかがった。続いて、セミナールームの中で車座になり、田中氏と、益山健一氏（キャリアバンク株式会社・雇用創出事業部行政担当グループ次長）、梅本彰氏（エグゼクティブマネージャー）から、センターの開設経緯、開設以来の支援事業の状況を説明いただいた。

参加者の関心は、センターを訪れる若者たちがどのような学歴や社会的階層の人々であるかということへ向けられた。背後にある問題意識は、自信のなさや情報から排除されていることなどにより、施設を訪れることのできない若者たちへの対策が遅れているのではないかというものであった。これは、選択の余地のない層の若者を労働市場の必要に強制的にマッチさせる英国のニューディール政策に対する批判的な意識に根ざす関心でもある。センター側も、ジョブカフェ設置のきっかけとなった英国のニューディール政策には関心があり、実態と評価について質問がされた。労働政策上の成果・問題点のみならず、福祉・教育政策など他領域の政策との関連についても認識を深める必要がある。そのうえで、不利益層となりつつある若者に対する包括・積極的な支援策の展開が望まれる。

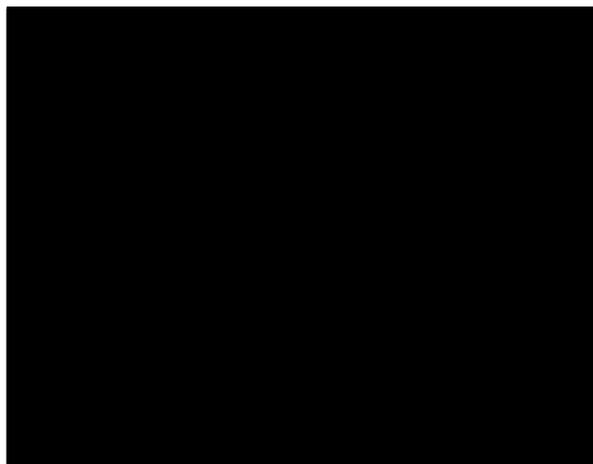
（文責 光本 滋）

主な質疑討論

- 1) ジョブカフェ事業は雇用を創出したか。
 - ・この事業の目標ではない。
- 2) ジョブカフェを若者がどのように知るか。
 - ・テレビコマーシャル、新聞広告、映画試写会の提供者となるなど。
- 3) 一日の平均利用者数はどれぐらいか。
 - ・平均200人くらいである。
- 4) ジョブカフェに来る若者の教育的背景はどうか。教育システムの中での失敗者が多いのはいか。
 - ・高校新卒者、大学卒業者等、多様である。
 - ・ジョブカフェに来る人は学歴よりも、学校卒業後何をしたらいいかわからないということのほう
が問題となっている。
- 5) イギリスのニューディール政策を模範とした事業であるが、ニューディール政策についてイギリスの研究者はどう思うか。
 - ・労働党政府は成功したと評価しているが、提供される仕事は低賃金で興味の持てないようなひどい仕事が多い。働かなければ食べていけない人に低賃金労働を強制するものである。数字の上では成功といわれているが、調査方法も表面的な質問紙調査にすぎないので、成果は疑問である。

（メモ 伊藤早苗）

(3) 札幌市男女共同参画センター



日 時 2004年8月31日(火) 16:00~17:00
場 所 札幌市北区北8条西3丁目 札幌市男女共同参画センター
参加者 リチャード・テイラー、ミリアム・ズーカス、キース・フォレスター、姉崎洋一、
大沼義彦、鈴木敏正、丸山美貴子、光本 滋、伊藤早苗

機関・施設の概要

札幌市男女共同参画センターは、「男女共同参画を総合的かつ計画的に推進し、男女共同参画社会の実現に寄与するための総合的な拠点施設として」(札幌市男女共同参画推進条例)、2003年9月1日、JR札幌駅北口に近い北区北8条西3丁目に開設された。財団法人札幌市青少年女性活動協会が管理する地下1階地上13階建て(公共施設専有地上1階~4階)の建物のうち、1階・3階・4階部分の施設が同センターの事業にあてられている。

同センターは、さまざまな規模の研修室、会議室のほか、演劇・音楽会などにも利用可能な320名収容の多目的ホール、生花、着付、茶道などを行うことのできる和室、ミシンなどをもつ洋和裁室、絵画・工芸などに利用できる設備をもつ工芸室、料理実習室、健康スタジオ、音楽スタジオなど、多彩な施設を備え、これらを希望する市民グループに貸し出している。

また、同センターは講座を主催し、市民への参加を呼びかけている。講座テーマは、仕事・子育て・暮らし・健康など男女共同参画にかかわる幅広く多彩なものとなっている。

4階には、託児室(4部屋)があり、小さな子ども連れの親の活動・講座参加を支えている。

訪問の概要

札幌市男女共同参画センターを訪問コースに加えたのは、午前中に訪れた札幌市男女共同参画推進室の施策の具体的なあり様を見てもらうためであった。

訪問では、職員の方に事業概要を説明いただき、施設の案内をしてもらった。和室、音楽スタジオなどは市民サークルによる利用中のため、外から眺め見るだけとなったが、活発な利用状況をう

かがい知ることができた。多目的ホール、育児室などの中に入り、設備について見学した。充実した施設や交通の利便性といったセンターの強みを生かすためのとりくみ、市民活動や市の他部局との連携に参加者の関心が集まった。

(文責 光本 滋)

主な質疑

1) 施設の利用実態はどうか。

- ・施設利用率は80%ぐらいである。
- ・札幌市の外部からの利用もある。

2) この事業を国ではなく、どうして市が取り組んでいるのか。

- ・市民活動団体からの要請があった。

3) 事業を市の他の部局や市民団体と協力して実施することがあるか。

- ・ある。

(メモ 伊藤早苗)

(4) 北海道大学高等教育機能開発総合センター

日時 2004年9月1日 10:00~12:00

場所 札幌市北区北17条8丁目

参加者 リチャード・テイラー、ミリアム・ズーカス、キース・フォレスター、姉崎洋一、伊藤早苗

機関・施設の概要

北海道大学高等教育機能開発総合センターは、1995年の北海道大学の全学的教育改革に伴い発足した学内共同利用機関である。同センターは以下の四つを目的とする。(1)全学教育の企画と調整、(2)高等教育の在り方に関する研究、(3)入学者選抜における総合的な研究、(4)生涯学習計画に関する研究。

これらのうち、全国の類似機関と比べたときユニークなのは、4番目の生涯学習計画に関する研究を行うセクション(生涯学習計画研究部)の存在であろう。今日、社会貢献を行うことは大学のミッションとして広く認識されつつあるが、同研究部の存在は、大学が人々の生涯学習にかかわることによりその責任を果たそうとしていることの意味表示にほかならない。

訪問の概要

佐伯浩センター長歓迎挨拶の後、小笠原正明氏(高等教育開発研究部長)・野口徹氏(生涯学習研究計画部長)・町井輝久氏(同教授)・木村純氏(同教授)・亀野淳氏(同助教授)・山岸みどり氏(入学者選抜企画研究部教授)との質疑討論、懇談が行われた。

英国からの3名の訪問者が特に関心をもったのは、生涯学習計画研究部であった。ここでは、大学と生涯学習に関して、大学の知の生涯学習への普及(公開講座)のあり方はどのようなものであるべきか、社会人院生の生涯学習ニーズにどのようなこたえるべきか、生涯学習関係職員・NPO・ボランティアリーダーなど、地域社会の生涯学習の指導者をどのようにして養成するか、大学は自治体と連携した地域住民の生涯学習へどのようにして参画するか、学生をいかにして生涯学習者として育てるか、といった観点から研究と事業展開をしている。

いずれも日本の継続高等教育を発展させる上で解決を迫られた重要な課題であるが、これらにとりくむことの意義は学内においても十分に認知されているとはいいがたい。この意味で、日本の大学が諸外国、とりわけ長い大学成人教育の伝統をもつ英国の経験に学ぶものは大きい。大学改革の中で廃止の危機に立たされたリーズ大学継続教育学部が存続を勝ち取った経緯など、北大側のスタッフにとっても学ぶことの多い経験交流となった。

(文責 光本 滋)

主な質疑討論

- 1) リーズ大学の高等教育はどのような方向をめざしているか。
 - ・学際的分野に力を入れているので、2つの専攻分野を並行してとる（ダブルメジャー）ことが奨励されている。

- 2) 研究と実践の区別はリーズ大ではどのようになされているか。
 - ・School of Educationは若い学生を対象としており、School of Continuing Educationは年輩の学習者を対象としている。後者は50年以上存続してきたもので180人のスタッフがいる。その特徴はまず、パートタイムの学生が多いことである。パートタイムの学生は地元の人が多く、自然科学を専攻する人は少ない。若いころ専攻した分野をさらに学習する学生も、新しい専攻を学ぶ学生もいる。また、職業的継続教育も行われている。さらに、労働者階級の人のために労働組合との連携がとられている。

- 3) 北大の生涯学習計画研究部の大学院・学部教育の研究は北大自体の改善を目的としているのか。
 - ・北大では500人の社会人大学院生が在学している。夜間開講、パートタイム学生生徒など日本ではあまり実践されていないので、社会人が学習しやすい環境について研究している。
 - ・社会人大学院生の期待に応えるための教授法も研究テーマとしている。
 - ・若い学部学生のキャリア形成のため、卒業生を講師として呼び、卒業後の職業についての意識向上を図っている。
 - ・2・3年生を対象としたインターンシップ事業を推進している。2週間で就職を目的としたものではない。年間100人程度の学生が参加している。

- 4) インターンシップ先にNPO等も含むか。
 - ・含まれている。

- 5) 公開講座の対象となる学習者の地域はどこか。
 - ・対面教授の方法をとっているので、北大に来られる人が対象になっている。岩見沢等の札幌外の地域からの受講者もいる。

- 6) 放送講座はどのように利用されているか。
 - ・登録し、テキストを買って予習し、学習グループを形成することを想定しているが、実際には放送を見るだけの人も多い。
 - ・単位制ではない。

- 7) どうして放送講座が単位制をとらず、将来の学習につながるようになっていないのか。
 - ・日本にはパートタイム学生制度がないからである。

8) 講座の参加者は何人ぐらいか。

- ・視聴者は視聴率換算で20万人程度であるが、テキストを実際に買う人は1000人程度である。
- ・道民カレッジは年間1万人である。

9) 大学が予算をかなり割り、これらのプログラムを重視しているのはなぜか。

- ・大学拡張の意識は日本では低い。地域に貢献するのが主な目的となっている。

10) 大学はどのようにこれらのプログラムに関与しているか。

- ・企画に関わっている。法人化後は体系的に関わり、予算化することが容易になった。

11) リーズ大では高等教育の中での生涯学習の役割には複雑な問題がある。政府が大学に圧力をかけて「よい大学」の選別を図っている中で、大学の意義が問われている。北大ではどうか。

- ・日本の大学では社会人教育の位置づけが確立していない。

12) UK、西ヨーロッパでもヒューマンキャピタルの視点から職業教育が強調されており、成人学習者よりも若い学習者に焦点が置かれている。日本はどうか。

- ・在学生以外の学習者に対する教育への評価がされていない。また、研究以外の努力への評価が低いので、よりよい評価システムを作りたい。

13) それらの問題にどのような対応をしているか。論文にまとめたり、政府に働きかけたりしているか。

- ・大学間の連携を強め、パートタイム教育制度を位置づける取り組みをしている。来週、副学長と話し合いをする予定である。

14) その他

- ・UKでは生涯学習が多面的に展開されているか、連携がとれているわけでもなく、予算も限られている。
- ・職業関連教育へのプレッシャーは強まっている。
- ・UKのエリート大学では一般教育が重視されているが、新設大学では職業教育が重視される傾向がある。
- ・民主的な市民を養成するという視点から、地域づくりの人材を支援するのも大学の使命だと考えている。
- ・リーズ大と北大は共通の問題に直面しているので、大学のミッションを広い視点で考えるべきである。

(メモ 伊藤早苗)

(5) 全日本建設交運一般労働組合 北海道本部

日時 2004年9月1日 14:00～16:00
 所在地 札幌市東区北9条東1丁目2-22
 参加者 ミリアム・ズーカス、キース・フォレスター、姉崎洋一、椎名 恆、鈴木敏正、丸山美貴子、伊藤早苗

機関・施設の概要

全日本建設交運一般労働組合（通称「建交労」）は、6万人以上の加入者で構成されている。47都道府県それぞれに本部を持ち、業種や企業の枠を超えた全国的な要求闘争を展開している労働組合である。特に、北海道には毎年4～5月に雇用され12月に契約切れで解雇される「建設季節労働者」が多いため、季節労働者の生活と雇用を守る活動に注力している。

加入者は、たとえばJRやゼネコン大手・トラック運送といった大企業労働者、地域の中小企業に働く労働者・建設の一人親方・車持ちダンプ労働者・派遣労働者など、多様な労働環境にある。「建交労」は労働者にひろく開かれた組織で「だれでも、どこでも、一人でも」加入できる。建築・土木をはじめとする建設関係労働者と運輸・交通関係労働者が多いことから、じん肺・振動病・難聴などの職業病や労災事故などの相談活動にも力を入れている。

現在の「建交労」の活動は、非常に多岐にわたっている。敗戦後間もなく産声を上げ、「全日土建」から「全日自労」、さらに「建設一般」と変遷を経た後「建交労」に至るその生い立ちからもユニークな性格がうかがえる組合であり、今日の失業・不安定雇用問題のひろがりの中で、その活動が注目されている。

訪問の概要

北海道本部の佐藤委員長、および俵書記長による「建交労」の活動説明。訪問の目的は、低賃金・不安定雇用の労働者に対し、労働組合が活動対象として位置づけている姿を参加者に紹介することであった。

活動内容の柱として、まず「季節労働者」の生活と雇用の問題が紹介された。通年雇用安定給付金を構成する「冬期雇用安定奨励金」および「冬期技能講習助成給付金」の各制度は2007年度までの暫定措置である上、受給対象や支給額に厳しい条件が設定されている。また、1990年代後半以降、「季節労働者」の失業期間は「冬期」に限ったものではなくなるなど、北海道地域における過酷な現状が説明された。

さらに、不安定雇用・貧困層の組織化を支援する活動についての紹介がされる。特に野宿者に生活保護の適用を受けさせた後、組合に加入させた函館の事例について、参加者らは大いに感銘を受けた。いわゆる社会的弱者（貧困層・ホームレス）までを労働組合に取り込む活動に対し、驚きを露わにしたのである。不安定雇用を余儀なくされる労働者を、職場あるいは地域でいかに組織して

いくつかという、大きな課題を確認した訪問であった。

(文責 椎名 恆)

主な質疑討論

1) 教育訓練講座を教えるメンバーが組合の中にいるか。

- ・法令関係は組合の得意分野なので、組合が担当する。
- ・作業手順・作業管理については熟練労働者が部分的に担当する。
- ・自治体、地域の業界団体（特に医療分野）に講師を頼むこともある。
- ・組合自前の講師は1/3～1/4である。

2) どのように講座を実施しているか。

- ・地域の会館などの公共施設を使用することが多い。
- ・小規模なときは40～50人、多くても140～150人の規模の講座となる。
- ・1日1科目3時間の講座である。
- ・講座を繰り返し実施しているので、質は向上してきている。

3) 若い組合員の中のリーダー養成をどうしているか。

- ・組合活動についての初級のテキストを作成した。
- ・椎名先生が講師になって合宿をしている。

4) 日本では全国レベルの研修が行われているが、UKでは職場学習が重点的に行われているので、職場学習を一般化する必要がある。また、組合の団体交渉は全国レベルで行われていたが、UKは脱中央化の方向に動いているので、どう強化するのが問題となっている。日本の状況はどうか。

- ・日本の職場の活動は弱まってきており、労組離れが進んでいる。それを解決するために、賃金問題と就業規則を職場の課題にしなければならない。

5) UCAWT (UKの建設組合) も同様に季節労働者の失業、労災、安全問題をかかえている。Leraning Projectを作り、学習代表制をとっている。かつては識字教育だったが、今はIT学習に変わり、自信をとりもどさせることを目標としている。地方で組合員を募集するためにも職場学習が鍵となっている。大学に行って学ぶのではなく、大学が職場学習を支援している。日本の状況はどうか。

- ・大学の通信講座で経済・労働問題を学ぶ場合は組合が助成をしている。
- ・パワーアップ試験の制度があり、労働組合の初級のテキストを学習してテストを受けるようにしている。
- ・集まって学習するまでには到達していない。

6) 建交労は企業ベースの組合と異なり、伝統的に失業者が組合員の中心となっているため、外部との連携活動を重視しており、幅のひろい活動を行っている。そのフォーカスの平さはUKと異なる点で、「コミュニティユニオン」と言ってもよいと思う。

- ・70年代のUKの産業別組合の一つである運輸一般組合を学習し、地域の一般労働組合メンバーを結集したいと思って組合活動方針を立ててきたから、幅広い展望が持てたのである。

(メモ 伊藤早苗)

執筆・報告者

鈴木 敏正	北海道大学大学院教育学研究科教授	解題
キース・フォレスター	リーズ大学上級講師	1-1
佐々木 宏	北海道大学大学院教育学研究科助手	1-2
田中 康雄	北海道大学大学院教育学研究科教授	2-1
ミリアム・ズーカス	リーズ大学教授	2-2
リチャード・テイラー	リーズ大学教授	3-1
姉崎 洋一	北海道大学大学院教育学研究科教授	3-2

編集委員

鈴木 敏正
姉崎 洋一
光本 滋

発達・学習支援ネットワーク研究 第1号 (非売品)

コミュニテイ再生と不利益層への学習支援ネットワークの構築

2005年2月28日 印刷

2005年3月1日 発行

発行者 〒060-0811 札幌市北区北11条西7丁目

北海道大学大学院教育学研究科 逸見 勝亮

印刷所 北海道印刷企画株式会社
