

生涯学習関連施設における 市民企画プログラムの形成過程に見る学習

— 三施設での市民企画講座委員会への参与観察を含めて —

赤尾 勝己

1. 計画行為についての新しい理論的アプローチ

一般に、都市計画や施設計画という公的領域における計画 (planning) は、もっぱら専門家や官僚による技術的な行為 (technical action) として考えられ、素人である市民はそれに関わることは少ない。しかし1980年代から、計画はそれに利害関係をもつ人々 (stakeholders) によるコミュニケーションによって導き出される合意 (consent) に基づき実践される協働的な行為 (deliberative action) として考えられるようになった。ここで注目したいのは、フーコー (M. Foucault) の権力 (power) 概念と、ハーバーマス (J. Habermas) の「コミュニケーション行為」 (communicative action) 概念、それらから新たな都市計画の理論を編み出したフォレスター (J. Forester) の所論である。

フーコーは、従来の権力=国家権力というとらえ方に対して、次のような権力の分析方法を提示している。

「権力の関係における分析は、出発点としてある予件として、国家の主権とか法の形態とか支配の総体的統一性を前提としてはならないのだ。これはむしろ権力の終端的形態にすぎない。権力という語によってまず理解すべきだと思われるのは、無数の権力関係であり、それが行使される領域に内在的で、かつそれらの組織の構成要素であるようなものだ。絶えざる闘争と衝突によって、それらを変形し、強化し、逆転さ

せる勝負=ゲームである。」(フーコー、1986: 119頁)

そして、フーコーは、「権力は至る所にある。すべてを統轄するからではない。至る所から生じるからである」(同書: 120頁)として、「権力は、無数の点を出発点として、不平等かつ可動的な勝負の中で行使される」「権力の関係は他の形の関係 (経済的プロセス、知識の関係、性的関係) に対して外在的な位置にあるものではなく、それらに内在するものだけということ」「権力は下から来るということ」「権力の関係は、意図的であると同時に、非一主観的であること」「権力のある所には抵抗があること」(同書: 121-124頁)を提言している。(杉田、2000: 31-32頁)つまり、フーコーは、国家権力に収斂しない権力を問題にする必要性が生じており、さまざまな力関係のある場における権力のメカニズムを分析する必要があると論じる。権力というのは、さまざまな場に発生するのであり、その場において下から来る権力、すなわち自生的な権力に注目する必要があると言う。

こうした視点は、計画段階における利害関係者の協議において、誰の言説が力を持ち、誰の言説が力をもたなくなるか、それはなぜかという計画に関わる利害関係者間の権力関係の分析に寄与する。本研究に即して言えば、計画主体としての複数の市民と職員が共同で、生涯学習関連施設において学習プログラムを創る際に働く権力でもある。

一方、ハーバーマスは、その著作『イデオロ

ギーとしての技術と科学』の中で、近代の生活社会を構成している技術的合理性 (technical rationality) は、社会の上層に位置づく官僚や専門家によって一般の人々に行使される支配の形態となっており、一般の人々には制御不能な状態にあることを次のように指摘する。

「マックス・ウェーバーが<合理化>と名づけるもののうちには、合理性そのものが貫徹しているのではなく、合理性に名をかりた一定の陰微な政治支配形態が貫徹している、というのがマルクーゼの確信であった。この種の合理性は、(状況があたえられ、目標がさだめられると) 戦略をただしく選択し、工業技術を適切に利用し、目的にそって組織を調整するのに役だったために、ひとびとは、戦略の選択、工業技術の利用、組織の調整が、どのような社会的利害のなかでなされるかを省察したり、理性的に再構成したりすることをないがしろにしてしまう。しかも、この合理性は技術的処理が可能な関係にしかかかわらないものだから、したがって、自然もしくは社会の支配を内包するような行動類型を要求する。目的合理的行動は、その構造からして統制の行使である。」(ハーバーマス、1970: 46-7頁)

ハーバーマスは、技術的合理性によって歪められたコミュニケーション行為による偽の合意から脱却するために、すべての人があらゆる強制や不平等を除去した対等な立場で討議できる場としての「理想的発話状況」(ideal speech situation) を構想した。

こうしたフォーコーの自生的な権力概念と、ハーバーマスの「技術的合理性」批判のモチーフを受け継ぎ、都市計画学者のフォレスターは、新たな文脈で計画理論を打ち立てようとした。彼は「計画」という状況における合理性を問題にして、専門家が決める技術的合理性による計画から、利害関係者間の論争による(argumentative) 計画へ移行すべきことを次の

ように示した。

「計画は未来の行為を導くことである。激しく関心が葛藤し合い、地位と資源の不平等が大きな世界においては、権力に直面した計画は日々必要であるだけでなく、常に倫理的な挑戦なのである。」(Forester 1989: 3.)

「計画者は中立的な局面や、すべての影響力のある関心が声を有する理想化された自由な環境において仕事をしているのではない。彼らは、政治的な問題や、(人口計画のように) 多くの基本的な技術的構成要素が、ある人から賛同されたり、反対されたりする問題について、政治的組織の内部で仕事をする。計画についてのあらゆる説明は、これらの政治的な現実と直面しなければならない。」(Ibid.: 3)

フォレスターは、近年、計画者は協議的实践者 (deliberative practitioner) であるべきだと言っている。また、複数の計画者が参加的な計画過程において、学習によって自らの認識を変容させることを次のように指摘している。

「計画者は望ましい目的を追求する協議者であると同時に葛藤的な計画やデザインの過程そのものを管理する調整者でなければならない。このことは、計画者やデザイナーは妥協の後を追いかける以上のことができることを意味する。彼らは公的学習 (public learning) についてのもっとも効果的な過程と、公的協議の実践的・刷新的段階と、さらにより大きな計画過程の多くの部分での合意形成を促進できる。」(Forester 1999: 61)

「私たちは、自らの予言と戦略を再枠組み化することを学ぶ。しかし、私たちは新しい関係性とさらに自分自身についての感覚をも発展させることを学ぶ。参加の過程において、私たちは議論を生み出すだけでなく、ネットワークと新しい組織形態をも構築する。」(Ibid.: 151)

そして、フォレスターは、計画に関わる人々が新しい考えを出す中で、自らの組織形態を新

しくしていくことを次のように述べている。

「私たちは新しい考えだけでなく、新しい組織形態を生み出す。私たちはよりよい実践的な前提を發展させるだけでなく、行為と共同のために新しい能力を發展させる。私たちは、予期しないが価値ある様式で、考えや自分自身を変容させるかもしれない。」(Ibid.: 153)

ここには、参加的な計画過程における、計画者自らの認識と組織の変容が含まれている。計画者間の学習による認識の変容、すなわち「変容的学習者としての計画者」という姿が組み込まれている。

「私たちは協議的な設定の中で価値について学ぶ。計画や他の多くの参加的過程の中で、そうした学習は、議論や考えの再枠組み化や専門家の知識の批判を通してだけでなく、関係性や責任性、ネットワークや能力、集団的記憶や人員構成の変容を通して生起する。」(Ibid.: 115)

さらに、フォレスターは、デューイ派のアーギリス (C. Argyris) やショーン (D. A. Schon) と一線を画し、さらにフレイレ (P. Freire) 派とも一線を画して、「私たちの議論が対話や協議の中で変わっていただけでなく、私たち自身もどう変わるかを探究する、社会的学習 (social learning) の変容理論」という第三の道を示している。

2. 成人教育プログラム計画理論の刷新

1980年代からアメリカの成人教育プログラム計画理論は、ノールズ (M. Knowles) の成人教育学 (andragogy) 理論が主流を占めていた。それはニーズ至上主義とも言えるような理論モデルを呈していた。彼は次のようにプログラム計画の原則を論じている。

「アンドラゴジーにおいては、プログラム計画の出発点は、つねに成人の関心にある。たとえば、最終目標が、成人の (そして組織や社会

の)「真のニーズ」(real needs)を満たすことであってもそうである。実際、成人教育者が最も高度な技能を發揮するのは、成人が自らのニーズを発見し、それらを満たすことに関心を示すようになるのを支援する技能によってであろう。」(ノールズ訳書、96頁)

つまり、ノールズにあつては、プログラムの計画はニーズ評価から始まり、ニーズをプログラムの目標に変換する手続きをとることになる。それは、個人のニーズ、組織のニーズ、地域社会のニーズを、運営的ニーズと教育的ニーズに分けて、これらを機関の目的、実行可能性、対象者の関心というふるいにかける。そして、そこをくぐり抜けてきたニーズからプログラムの運営的目標と教育的目標を生み出すのである。

このようなノールズの成人教育プログラム計画理論に対して、第1節で見たフォレスターの計画理論を背景にして批判したのがセルベロとウィルソン (R. M. Cervero, A. L. Wilson) であった。彼らは学習プログラムを計画することは、ノールズの言うような、学習者のニーズを基にした技術的な活動ではなく、社会的な活動であるとして次のようにノールズを批判する。

「ノールズの1980年の『成人教育の現代的実

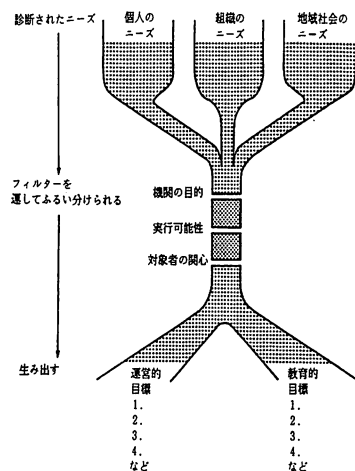


図1 ニーズを目標に変換するプロセス (M. ノールズ 訳書、170頁)

実践』1980年版のこと：筆者補足）プログラム計画の規定は、彼のアンドラゴジカルな前提から出ており、理論においては偉大に響くが、自分たちが見ている実際の状況において何をすればよいかを語っていない。…明らかに、私たちの理論は、ノールズによって提起されたような、研究文献を支配している包括的な合理性モデルとは異なる。」(Cervero, Wilson, 1994: 118)

彼らは「合理的な計画への挑戦」(challenge to rational planning) という観点から、これまでの成人教育プログラム計画理論の原理について批判する。

「成人教育の現代的実践を規定する中心的なイデオロギー構造は、教育的な問題を解決するための科学への能力の信頼である。このモデルでは、合理的な人間の行為のモデルとして科学の方法を使うことによって、実践は改善されることになる。私たちは、この前提が成人教育における「理論から実践へ」(theory-to-practice) の関係を支配していると考える。この成人教育の理論から実践へという道具的な価値についての一連の信念は、ほとんど疑問をもたれないほどオーソドックスであった。」(Ibid: 173)

また、彼らは、アメリカの成人教育の計画理論をふりかえてみると、そこには「技術的合理性」(technical rationality) を特権化する支配的な議論を促す選択的な伝統があると言う。つまり、1930年代に、技術的合理性が、成人教育関係者の専門職化運動のなかで立ち現れ、1950年代までに技術合理的な計画理論が確立された後は、ほとんど変わっていないと指摘する。

セルベロとウィルソンは、学習プログラムを計画することを「世界を作る」(world making) 社会的活動としてとらえる。計画者はディスコースを通して、権力と関心を協議する。その過程において、プログラムは構成されるのである。「あらゆる教育プログラムの形式と内容は、明らかに、どんな文脈でどんな関心を誰が協議

するかという機能である。計画は社会的行為であるので、計画者の自ら置かれた組織的設定との間での相互作用を理解することが重要である。…責任あるプログラムを計画するために成人教育者に何ができるかを問う行為する上で、権力(power) と関心(interest) はその中心にある。」(Ibid: p. xiii) そして、「プログラムを計画するということは社会的な活動であり、計画者の責任と彼らの実践の中心的な問題は、プログラムを構成する上で、人々の関心をどう調整するか」ということであり、「成人教育は中立的な活動ではありえない」(Ibid: pp.4-5.) と論じる。つまり、「プログラムの計画は、権力や利害に直面した常に倫理的な挑戦である」(Ibid: p.24.) 、「計画は社会的な実践であって科学的な実践ではない」「プログラムの計画者は、私たちが生活している世界を構成するために諸利害を調整する」(Ibid.: 171) のである。

換言すれば、「プログラム計画者は、相異なる権力関係と可変的・強制的要因の文脈にあるたくさんの関心を協議する」(Mills, Jr., Cervero, Langone, Wilson: 2-3) のであり、「プログラムの計画は、成人教育者が、権力諸関係によって構造化された組織上の文脈における諸関心を協議するという社会的活動である。」(Ibid: p.4.)

セルベロとウィルソンは、成人教育プログラム計画のテーブル(planning table) に着いている職員間の協議の過程を権力関係、すなわち、ミクロなパワーポリティクスの世界としてとらえている。彼らはプログラムの計画に際して、「影響を受けるすべての人が、重要なことについての討議に巻き込まれるべきである」ことを意味する「民主的計画」(democratic planning) が必要であると論じる。ここで、プログラム計画者は5つのカテゴリー——学習者、教員、計画者、組織のリーダー、影響を受ける一般公衆——の関心を協議すべきだとしている。(Cervero,

Wilson, op. cit.: 143) そして、「計画者は、あらゆる教育プログラムを構築する際に、自ら表現する真の関心についての思いを明確にしなければならぬ」(Ibid.: p.164) と論じる。

セルベロとウィルソンの議論は、その後、プログラム計画の場において計画者各人が行使する影響戦略を計量的に測定していくことに傾斜していく。(Yang, Cervero, Valentine, Benson: 229) ヤングらの共同研究では、プログラム計画の場における「権力と影響戦略モデル」(A Model of Power and Influence Tactics) が提起されている。これは、計画者間の権力関係が対称的か非対称的かによって、計画者の関連した関心が葛藤的か合意的かによって、計画者の計画行為が受動的か積極的かによって、推論 (reasoning)、相談 (consulting)、訴求 (appealing)、ネットワークワーキング (networking)、交換 (exchanging)、取り引き (bargaining)、圧迫 (pressuring)、妨害 (counteracting) という8つの戦略が確認され、計画者は、プログラム計画の協議の場で、自らの置かれた力関係上の立場に沿ってこれらの戦略を行使するのである。しかしここでは、計画者が自らの初発の関心をどういった戦略によって通すかというレベルにとどまっている。彼らの研究では、協議の過程での意見交換によって計画者各人の認識が変容していくところまでとらえられていない。

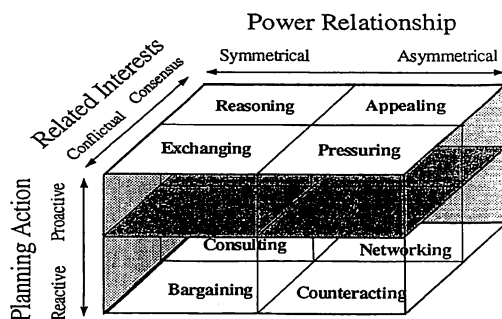


図2 権力と影響戦略モデル
(Yang, Cervero, Valentine, Benson, p.229)

筆者は、フォレスターの問題意識を受け継ぎながら、協議の過程で、計画者の認識が変容していく「変容的学習者としてのプログラム計画者」という視点を重視したい。つまり、プログラム計画者も協議過程で学習をしているのであり、計画者の変容的学習の過程としてのプログラム計画をとらえる必要性を感じる。もちろん協議の過程で計画者の認識が変わっていく場合もあれば、変わらない場合もあろう。計画委員会への参与観察において計画者のディスコース分析によって意見が変わっていく過程を見て、学習による認識の変容をとらえることが求められる。

その一方で、セルベロとウィルソンの問題意識を受け継ぎながら、計画委員会は実践共同体であるが、その共同体内部には権力関係が内包されており、そこで誰の意見が通るか、誰の意見が通らないか、その理由は何か、それを支配しているのは誰かといったマイクロな権力関係を明らかにする必要性を感じる。第3節では、3つの講座企画委員会の中で重要な役割を果たしたキーパーソンの言説に注目して、それらがどのように講座プログラムの中に実現されていたのか、されなかったのかについて見る。第4節では、講座企画委員会の内外の影響要因において、どの影響要因が大きく働いているか、カファレラ (R. Caffarella) の所論をもとにしたモデルを試作してみたい。

3. 実践共同体としてのプログラム計画委員会

2003年に、筆者は3つの生涯学習関連施設において、一般市民を公募して組織された講座企画委員会への録音と写真撮影が許可された。本節では、その市民企画委員と職員が同じ協議テーブルでどのような言説をやりとりして、どのような要因によって学習プログラムが形成されていたのかを明らかにしたい。その際、特

に重要と思われる局面と、そこでのキーパーソンの発言を紹介したい。

3-1. T市男女共同参画推進センターのケース

同センターでは、市民企画講座として2001年に「結婚とライフステージ～ジェンダーフリーの観点から～」というテーマの下に5回の連続講座が、02年に「労働とジェンダー」というテーマの下に5回の単発講座が開かれた。2003年度は学習テーマを「人間関係」とすることが、企画委員募集の段階で、同センターから示された。

企画委員はT市内外から6名の応募があって全員採用された。これに同センター職員2名が加わった。委員の性別はA(男性)、B(女性)、C(女性)、D(男性)、E(女性)、F(女性)であり、職員の性別はG(女性)、H(男性)であった。(筆者もこの中に含まれている。)この総勢8名が市民企画委員会のメンバーである。2003年4月～11月まで13回、市民企画委員会が開かれた。

ここでのキーパーソンはA、F、Gの3名であった。講座プログラムの基本的な枠組みはこれら3名が作ったといってもよい。この委員会では、職員Gのリーダーシップが特筆される。Gはほぼ毎回、的確な意見によって委員会の議論をリードしていた。第2回会議では、「自分たちが講座を打つことで何を伝えたいか、何をしようとしているかを大切にするように」とメンバー全員に伝えた。これは第2節でセルベロらが論じているプログラム計画者の役割と軌を一にしている。

Aは男性の立場から、これまでの家庭、職場における「生きにくさ」をもとに、新しい社会を構築したいという思いからこの会議に参加した。Aの提案は十分に受け入れられたわけではないが、豊富なアイデアをもとに「ひきこも

り」「介護」といったテーマが浮上するきっかけを作ったことは明らかである。Aは当初、講座参加者による「グループ」づくりという先鋭な問題意識をもって会議に臨んだが、「できるだけ多くの人の参加があったほうがよい」という意見の前で、自らの提案を撤回されることを余儀なくされた。結局、「介護」というテーマに自らの関心を反映させるにとどまった。

Fは、長年にわたる女性学関連の講座受講者の経験をもとに、より納得のいく講座をつくりたいという思いから、他の施設における女性学関連の講座プログラムを持参して、それらを参考にしながら、提案をしていた。第5回会議で、「介護」「ひきこもり」の講座プログラムを紹介するなど、リソースパーソンとしての貢献をした。また、講師についても多数知っており、女性学関連の講座の受講体験が生きていた。

第8回会議において、A委員とG職員との間に、次のような緊迫した場面があった。

A「男も介護に関わるということでも一歩前進です。同じ人間なんだけど、男と女がおってね、やっぱり違う性質みたいなものがあってね、それで家庭をもって、どっちが収入があるかどうかはわからんけれど、どっちに介護ができる環境にあるかどうかをみれば、やっぱり女性でしょう。」

G「どうしてそうなるのですか？男性のほうが女性よりも収入が多いから、男性が収入を得るために働くのです。それは男性と女性の違いの話じゃないでしょう。置かれている環境の問題でしょう。…女性が稼げない社会構造になっているのです。」

ここでG職員はA委員のジェンダーを内面化した認識の偏りを厳しく指摘している。これは、社会において男女平等を進める男女共同参画推進センターの使命(mission)でもある。Gは、それに基づき、はっきりと協議の場でAの認識の偏りを指摘したのである。これは職員として

当然のことであるが、なかなかできないこともある。特に若い職員の場合、市民企画委員に対して、このようにはっきり明言することは難しいと思われる。Aはその場で引き下がった。このことはAの認識が変容したように見えたが、そうではなかった。この会議の終了後、筆者はこの件についてAに感想を求めた。Aは「さっきはああいうことになったけれど、やっぱりそうなんですよ」と言った。Aのジェンダーを内面化した認識は変容に至っていないことがわかる。

このようにして完成した各回の学習テーマは次の通りである。講座参加者は第1、2回が50名を超え、第3回は20名、第4回は10名であった。ひきこもりが旬の話題だったのである。

テーマ：人間関係とジェンダー		
第1回	9月16日	ひきこもりとどうつきあうか？—支援者の立場から—
第2回	10月6日	ひきこもりはなぜ男性に多いか？—当事者の立場から—
第3回	10月30日	介護ってね！
第4回	12月5日	医療を変えよう—なんでだろ？患者と医者—

3-2. I市立中央公民館のケース

2003年6月～8月にかけて6回の「市民自主企画講座会議」が開かれた。広報での呼びかけに応じて集まった市民は7名であった。委員の性別は、A（女性）、B（男性）、C（男性）、D（男性）、E（女性）、F（男性）、G（男性）であった。これに職員1名H（男性）が加わった。このうちFは全回とも欠席のため、実質的に総勢7名が講座会議のメンバーである。2003年度は、11月からI市環境基本条例が施行されるのに合わせて、学習テーマは「環境」とすることが公民館側から募集の段階で提示された。

ここでのリソース・パーソンはBとCであった。Bは企画会議全体を通じて、環境問題につ

いて造詣が深いことを窺わせる意見を述べていた。Bは、NPO法人ネットワーク「地球村」の世話人も務めており、I市内外に講師候補者の豊富な人脈をもっていた。そして、講師候補者の書いた著書を、個人的に、職員Hに貸すことで、環境問題についての情報提供をしていた。Cはすでに会社を定年退職しているが、かつて会社で研修プログラムを作った経験から、学習方法について次のような発言をしている。

C「若い頃、会社で研修プログラムを苦労して作って見たことがあります。環境というのとつきづらいいと思いますので、座学だけではあきてくるので、知識だけでなく、クリーンセンターを見に行ったり、一本調子にならないように変化をつけることが必要だと思います。5W1Hを意識してみる。Where What: どこでどんな問題が起こっているのか？ Why: なぜそんな問題が起こってくるのか？ When: その問題はいつ起こったのか？ How: どうしたらそれを解決できるか？ 温暖化の仕組みは難しいですからね。ダイオキシンの話をいきなり言われても難しい。」(第1回会議で)

このCの発言は、実際にプログラムの中に実現されている。講座プログラムの第3回目でクリーンランドの見学をしたり、第7回目にフリートークを設けていることがそれにあたる。Cの提案は講座参加者の学習方法において生かされたのである。

また、Cはこの市民企画講座が、市民にむけて環境問題を啓発することから、多くの参加者を見込むためには、受講料を無料にすることを提案した。また、講座の第3回目で参加者をクリーンランドまで送迎するためのバスをチャーターすることを提案した。しかし、これらの意見は、公民館の財政問題が絡む問題であったために、職員Hから却下されている。受講料は全回通して1000円になった。しかし、結果として、

この講座には全7回通して参加者が平均して11人しか集まらなかった。これは募集定員の30名を大きく割り込む結果である。Cの意見が正しいことが証明された。

職員Hは、できるだけ市民企画委員の意見だけで、講座プログラムが作れるように気を配っていた。しかし、財政的な問題の絡む問題については、公民館長と相談のうえ判断して、強引に了解をとりつけた観がある。これは、市民企画委員の意見だけでは講座プログラムを作ることができないことを示している。

また、Hは講座プログラムの作り方について、自分なりに学習をしていて、次のようなイメージを市民企画委員に語っていた。

「講座づくりで一番困るのは、いい先生が見つかって、断られた時です。あとは順番です。大きな問題から徐々に絞っていくか、あるいはおいしいものをはじめもってきて、中頃にそうでないものを入れるとか、最後にすごいものもってきてシメて「紅白歌合戦」的にやってみるとか…」(第3回会議で)

これは、講座プログラムには一定の物語がなければならぬことを意味している。起承転結の各部分に、どんな講師でどんな内容を配置すべきかを考える必要性を語っているのである。公民館での講座プログラム作りについて、一定年数の経験をしているHならでは発言である。

そして、職員Hは毎回、会議の前に黒板に全回の会議で決まったことを板書して、各回の会議で決めることを明記していた。そうすることで毎回の議論が積み重なっていき、この企画会議は十分に学習組織たりえていた。全体の学習テーマについても、各委員の意見を聞き、それらを黒板に書き出して議論させていった。学習テーマについては、CとGの間で激論になったが、HがGの案を支持して、プログラムは次のように決まった。

テーマ：今みつめよう地球環境の未来

第1回	11月1日	【公開講座】地球にやさしい人になろう
第2回	11月8日	Iの環境への取り組み～I市環境基本条例を知ろう～
第3回	11月14日	Iのごみ最前線～T市・I市クリーンランド見学～
第4回	11月22日	海の向こうのごみ事情～環境先進国・ドイツとデンマークに学ぶ～
第5回	11月29日	今日から始めよう！環境家計簿～地球温暖化防止のために～
第6回	12月6日	紫外線と私たちの暮らし～人にもたらす害とその原因・対策を探る
第7回	12月13日	Iの環境を守るために私たちが今できること～フリートーク～

3-3. T市立中央公民館のケース

2003年11月～12月にかけて5回の市民企画委員会議が開かれた。学習テーマは企画委員募集の段階で消費者問題と決まっていた。広報での公募に応じて応募してきた市民委員は1名A(女性)だけであった。そこで、公民館側は、いつも公民館を利用している市民E(女性)に声をかけてB(女性)、C(女性)、D(女性)の3名を連れてきてもらった。公募締め切り後に男性1名G(男性)が応募してきたのでそれを加えた。これに職員1名(H)が加わり、総勢8名が企画委員会議のメンバーとなった。

しかし、全体的に、この企画委員会議での協議は不活発であった。Aのように「クーリングオフが業者側に立っているのか、消費者側に立っているのか、その意義と歴史、その制度が最初に出てきたのは日本なのか、アメリカなのか、それを第1回目に講義してほしいです」(第4回会議)という先鋭な問題意識をもった委員がいた一方で、B、C、D、Eという動員されたあまりやる気のない責任感や当事者意識が欠落した委員がいたからである。「毎回出てくることになるとは思ってもみなかったです」(C)と言った委員もいた。特にEは口数が多いわりには、雑談が多く内容のあることが語れない、

それでいて企画会議全体を支配したいという気のある、企画委員としては不適格な人材であった。

講座内容については、T市内で消費者問題を扱う専門の学習施設「くらしかん」での講座内容と比較して次のような議論があった。

G「楽しい消費者問題を話してもらえる人がいいです。それでいて肝心のポイントをちゃんと押さえていながら、楽しい話をしてもらえる人を選んでほしいです。」

E「みんな笑ってね。」

D「楽しいのがいいですね。しかつめらしい話はイヤです。」(第2回会議で)

ここでGは、くらしかんでの消費者問題をめぐる講座内容が告発系になっているのに対して、本講座では明るい話題を提供してほしいと言っている。しかし、実際に、通信販売などで被害にあっている人がいる状況において、明るい話題ですむとは思われない。

一方、講座参加者の学習方法をめぐっては次のような議論があった。

H「最近、研修などではワークショップがはやっています。クーリング・オフだったら受講者の方に参加していただいてロールプレイングをしてもらう方法もあります。」

E「誰か連れてきはるんですか？予算が余っているなら、Tの劇団にやってもらうのもいいと思います。防犯の時に寸劇をやっているように。」(第3回会議で)

G「第2回目はロールプレイングを入れることが考えられます。くらしかんの相談員2人にやってもらうといいですね。受講者の中から出ていただいて、ワークショップスタイルでやるとか。」

E「そんなん出たくないねんと、次から出ない人もいるかもしれん。講座やからね。」(第4回会議で)

ここで、GやHは、参加体験型のワークショップによる学習方法を考えていたが、Eの反対で講義形式になった。Eには、講座というものは、もっぱら講師による話を聴くものであるというパターン化された認識があり、ワークショップについて無知なるがゆえの反対をしている。こうした場合、職員Hは、参加体験型のワークショップの効用と限界についてのていねいな説明をする必要があったと思われる。

この委員会が学習組織になりえなかった原因は、職員のリーダーシップの欠如に加えて、企画委員に消費者問題についてのナレッジ・ベースがなかったこと、「講師の人選については私らわからへん。おまかせしますわ。」(E)という発言のように、講師についてのリソース・パーソンがいなかったことである。

しかも、市民企画委員は毎回初発の問題意識の言いばなしで、各回の会議で議論が積みかさなっていかなかった。それは、職員Hが、ケース1、2のように、黒板を使って各回の会議で何を決めなければならないか、その目的を明確にしなかったことによる。このケースからは、職員の力量と、市民企画委員の力量の不足が感じられた。この会議を開く前に、消費者問題についての学習をする機会が企画委員と職員に与えられるべきではなかっただろうか。ここから、市民であれば誰でも講座を企画できるわけではなく、一定の知識と見識がない市民には、講座の企画は無理であることがわかった。

プログラムは下記のように、前2回の「クーリング・オフ」と後2回の「食品の賞味期限」が何の関係もなく並列するものになった。ただし、ケース2と異なり、受講料が無料だったのか、講座参加者は全回平均で25名でほとんどが女性であった。

テーマ：クーリング・オフ制度の利用と食品の賞味期限

第1回 2月13日 頭を冷やして上手に断ろう

第2回 2月20日 ためしてみよう『クーリング・オフ制度』

第3回 2月27日 食品の賞味期限と消費期限

第4回 3月5日 正確な産地の表示など

4. 分析：プログラム形成における影響要因

前節で、私たちは3つのケースの市民企画講座委員会における権力関係を見てきた。いずれのケースにおいても、プログラム計画に際して、職員の果たすべき役割が大きいことがわかる。職員はたんに市民企画委員の各意見を機械的にまとめているのではない。学習プログラムの中に、ある一定の社会像を創るために、一定の介入 (intervension) をしているのである。また、市民企画委員は自由に自分の関心をプログラムに反映できる主体ではなく、一定の制約の中でプログラムの計画実践に従事していることがわかる。

本節では、男女共同参画、環境、消費者問題といった3つのケースに関わりのあるプログラム計画において、倫理的な決定がどのようになされるかを、カファレラ (R. M. Caffarella) の所論を紹介しながら、講座プログラムの形成過程における複数の影響要因の強弱について分析してみたい。

カファレラは、プログラムを計画していく際に「倫理的アプローチは、計画上の決定をするために欠くことができない」(Caffarella:54) として、(図3) のように「プログラムを計画する際の倫理的決定のための見本となる枠組み」(sample framework for ethical decisions in program planning) を示した。彼女は、プログラム計画の倫理的な意思決定を行う際に、「プログラム計画者の個人的信念」(personal

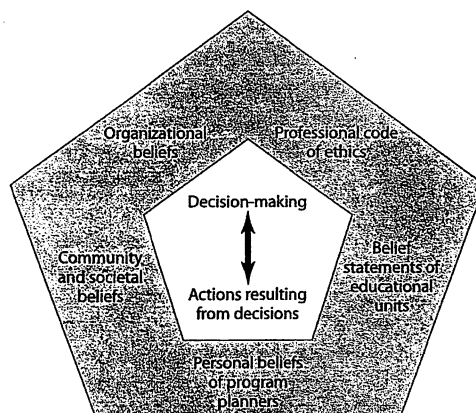


図3 プログラム計画における倫理的決定のための見本となる枠組み (Caffarella, 2002, p.51.)

beliefs of program planners)、「教育部門の信念の表明」(belief statements of educational units)、「組織上の信念」(organizational beliefs)、「専門職の倫理コード」(professional code of ethics)、「コミュニティと社会の信念」(community and societal beliefs) という5つの信念が考慮されるべきだと、次のように論じる。

「通常、倫理的な要素をもつプログラムの諸決定を行う際に、考慮される複数の信念がある。明らかに、プログラムのスコープがより総合的になればなるほど、すべての人が含まれる同意が倫理的であるように対応することがますます難しくなる。」(Ibid.: 51)

そして、5つの信念がどのように考慮されるべきなのかを順を追って次のように論じる。

「この枠組みを使って、プログラム計画者は、プログラム計画についての自らの信念を検証することにより、まず自分自身から始める。自らの信念を確言することは、計画者があらゆる統制を行うことのできる可変要因のほんの一部であるかもしれない。…

次の段階は、教育的プログラムに関わりのある教育・訓練部門や組織の信念の表明を公にすることである。この公的な表明を意味あるものにするためには、これらの信念の表明は、はっ

きりしていなければならない。」(Ibid.: 52)

「第3の作業は、計画過程の一部である専門職団体や他の団体、組織の倫理コードや信念の表明を確認することである。これらの信念の表明と倫理コードは、計画過程を通しての意思決定の実践に取り入れられるべきである。…最後の段階でもっとも難しい(場合によっては、ほとんど不可能である)のは、プログラム計画者が働いているコミュニティとより広い社会の信念と価値を確認することである。コミュニティと社会の信念をはっきりと要約している文書を探し出すことは、信念のシステムが競合したりたえず変化している時はひじょうに難しいかもしれないが、それらが決定的であるような計画状況がある。」(Ibid.: 52-3)

このようなカファレラのプログラム計画における倫理的判断の枠組みを参考にしながら、筆者は市民企画講座委員会の構成員である市民企画委員と職員がどんな影響要因を考慮しながら3つのプログラムを作っていたかについて分析してみる。まず、カファレラの枠組みで「プログラム計画者の個人的信念」にあたるのは、「市民企画委員の関心」である。次に「教育部門の信念の表明」「組織上の信念」にあたるものは、「当該学習施設の使命」「他の生涯学習関連施設の動向」である。特にケース1の男女共同参画推進センターでは、男女平等な社会の構築という明白な使命を有する。また、他の男女共同参画推進センターや公民館、あるいは専門学習施設で実施されている講座プログラムを参考にすることも、組織上の信念に関する影響要因であろう。これはケース3で市民企画委員GがT市内にある消費者問題専門学習施設「くらしかん」が提供する講座を告発系として批判したことも関わる。

また「専門職の倫理コード」にあたるのは「職員の関心」である。これもケース1において、ジェンダーを内面化した市民企画委員Aの

言説に異議を唱えた女性職員Gの行為があてはまる。そして、最後に「コミュニティと社会の信念」にあたるものは、ケース1ではT市議会での議論である。市民企画講座委員会が開催されていた時、前年にT市議会で強い反対意見が出され上程が見送られた男女共同参画推進条例案が可決された。これがプログラム計画に追い風になった。ケース2ではI市の環境基本条例の施行時期に合わせて環境の講座プログラムの計画がなされた。こうした市議会での動きが、講座プログラム形成に間接的に作用していることは明白である。また、男女共同参画や環境といったテーマについて地元の住民運動がどのくらい活動的であるかということも間接的に関わってこよう。

さらに、プログラムを実際に講義という形にしていく「講師の力量と都合」という要因も無視できない。ケース2で講座企画委員会の関心と異なる講義をした講師がいたり、ケース1で講座企画委員会が意図したジェンダーの対象化という関心が、「ひきこもり」を扱った回において参加者たちの切実な関心とズレてしまったことにあてはまる。このようにして筆者は(図4)のような影響要因のモデルを作ってみた。

これら7つの影響要因のうち、もっとも影響力のあるのが「職員の関心」である。それは、プログラムを実施する際にかかる経費を扱う決定に深く関わっている。職員の関心はもっとも影響力があるが、それは「当該学習施設の使命」に基づいている。第2に影響力があるのは「市民企画委員の関心」である。彼らは自らの関心を主張するが、そのすべてが実現されるわけではない。市民企画委員や職員によって、ある関心は支持されるがある関心は拒否される。第3に影響力があるのは、「当該市議会での議論」や「住民運動の力関係」といった政治的要因である。とくに男女共同参画プログラムを企画する際に、講座企画委員会のメンバーは、男

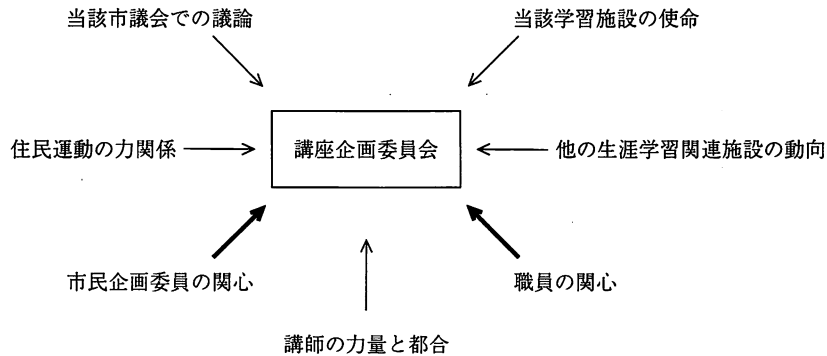


図4 講座企画委員会をめぐる影響要因

女共同参画という理念について支持的か反動的かを無視できない。そして、しばしば委員会のメンバーは、「他の生涯学習関連施設の動向」を考慮する。講座企画の段階でもっとも影響力が少ない要因は、「講師の力量と都合」である。しかし、この要因は、プログラムが実施される過程における実質的な学習内容に大きく影響する。それは講師の関心と講座企画委員会の関心が同じでないことがあるからである。そのギャップを埋めていくことも企画委員会のメンバーの仕事である。

5. 結論と今後の研究課題

ここに挙げた3つのケースを見てもわかるように、職員と市民が協議をしながら講座プログラムを創っていく過程には、企画委員間での学習が看取される。ケース1と2では、講座企画委員会の参加者は、自らの関心に基づくアイデアを他のメンバーとの共有を図りながら、お互いの意見を聞きながら、自らの認識を拡張している。しかし、ケース3では、企画委員間で学習がされた形跡が希薄である。第1節でフォレスターが言うような企画委員の学習による認識の変容という事象は明確な形では得られなかった。この点について、マーシックとワトキンス(Marsick & Watkins)は、学習組織の可能性に

ついて、「学習組織という概念が、理念的・規範的な成果に向けての偏向を有し、遂行に必要な介入が複雑であり、影響力の計測が難しい」「実際には、うまくいく場合よりも、失敗したり失望させられることの方が多い」(Marsick & Watkins: 41-42)と指摘している。

最後に、市民企画講座委員会を学習組織たらしめるための方策として3点挙げておきたい。第1点は、市民企画委員の力量形成の必要性である。ケース3で示されたように、ア・プリオリに市民と職員は協働(collaborate)できる存在ではない。3つのケースの市民企画講座の委員会に応募してきた市民は自薦であり全員採用されていた。事前に、施設が提示した学習テーマについて、市民がどれくらいの企画力を持っているかはわからない。どんな市民が企画委員になるかによって、その企画会議の内実が決定されてしまう。市民企画講座は、ある意味で「賭け」(gamble)の要素を有する。そこで協働できる市民を育成する仕組みを、行政が作っていくことが必要となろう。例えば、筆者は、兵庫県S市立中央公民館において、1997年から2カ年、S市民を対象とした3回シリーズの公民館企画力養成講座の講師を務めた経験がある。そうした講座の受講経験者に、市民企画講座の応募者を限定するというのも一方法であろう。また、大阪府S市の男女共同参画センター

「デュオ」では、市民スタッフに講座の司会やミニコミ紙の編集などをしてもらっているが、その際の条件として、同センターで開催される入門レベルの講座を受講していることが条件となっている。このようにして、市民スタッフの力量を一定水準まで高める仕組みを作っている。男女共同参画推進センターの場合、男女平等に反対するバックラッシュ系の市民が企画委員になった時に困ってしまう。そこでこうした関門を設けて、男女平等の趣旨に反しない市民に来てほしいと願うことになる。T市男女共同参画推進センターの場合、志願者に応募の動機を書かせて、それをFAXで送るようにしていた。一方、公民館の場合は、そうした専門施設と異なって、複数の現代的課題の中から得意分野を打ち出すことが難しい。

第2点は、職員の力量形成の必要性である。とくに公民館職員は、市民企画講座のテーマ内容に関する専門性 (contents expertise) をもっているわけではない。学習プログラムの内容については素人であることが多い。したがって、これから手がけようとする講座プログラムの内容に関する知識を事前に学習しておく必要がある。ケース1と2では、市民企画委員の中に学習テーマについてのリソース・パーソンがいたことで、職員が助けられているが、ケース3のような場合は、やはり職員が事前に外部の専門家についてレクチャーを受けて、企画する講座内容についての一定の知識と見解を有しておくことが前提となろう。そうでないとまったく手探りで講座企画を進めなければならない。もちろん、職員の主導性が、常によく働くとは限らない。場合によっては、市民企画委員の意見を無視した介入を行うことになるかもしれない。ここで扱ったのは、男女共同参画、環境、消費者問題といった現代的課題であるが、それ以外に、国際理解、福祉、情報、平和、人権といったテーマでの学習プログラムづくりも

ありうる。いずれの問題についても、「世界的に考え地域で活動する」(think globally, act locally) というジャーナリスティックなセンスが求められよう。今後、私たちに求められているのは、市民と職員との協働的専門性 (collaborative expertise) の構築であろう。

第3点は、計画された学習プログラムが、実際にどのような学習を生起させているかについての研究の必要性である。どのように入念に計画された学習プログラムでも、その実施に際しては、常に偶発性 (contingency) にさらされている。サッチマン (L. Suchman) は、『プランと状況的行為』(Plans and Situated Action) の中で次のように述べている。

「一方でプランニング・モデルは意図の記述に行為の教示の集合を反映させるのだが、日常的な観察では、私たちの意図の言明は、一般的に、状況に埋め込まれた行為のどのレベルの細かさにも当てられるものではない。実際に、何らかの目的を達成する意図と実際の状況的行為のコースは、とてつもなく偶発的な関係で結ばれており、意図の言明は一般には実際の行為についてはほとんど何も語っていないに等しい」(サッチマン訳書：37-8頁)

「…プランニング・モデルは、私たちの行為の予測やその結果の見直しについての常識的先入観、さらに行為のモデルとしての推論のシステム化への試みを支配しており、現実のこと、すなわち状況的行為 (それこそが推論の対象であるべきもの) を無視している。」(同上書：38頁)

つまり、計画主体を離れたプログラムが、講師という他者によって媒介され、学習者に伝えられる場において、どんな参加者が来ているかによって、当初の意図とは異なった学習が生起する可能性がある。偶発性による学習プログラムの変容という事態である。ここから生涯学習関連施設における「隠れたプログラム」

(hidden program) 研究に着手する必要性も出てこよう。

例えば、ケース1においては、計画者が講師に依頼をして、講師から学習者へ講義がなされる過程で、ジェンダーの視点が薄まっていった。第1回目の講座で、質疑応答の時間をとった時に複数の出席者から質問が出された。それは「どうしたら今ひきこもっている子どもを救い出せるか」という趣旨の質問であった。それに対して、講師は「わかりません」と答えた。これに対して、複数の出席者から「私たちが聞きたいのはそこなんですよ!」「そうですよ!」という声があがった。企画会議では、ひきこもりの約8割が男性といわれる時代において、男性のほうにジェンダーによるプレッシャーがかかっていることを問題としてとらえ、そうしたプレッシャーから逃れていくことが必要であることを提起していこうとした。しかし、出席者の多くは、今、自分の家に抱えているひきこもりの長男や孫をどうしたらよいか、という切実な問題意識を抱きながら、その「対策」を知りたいと思って参加したのであった。そこではジェンダーの問題はどこかへ押しやられてしまった観がある。

またケース2においては、講座の第4回目を担当した講師の問題意識と計画者の問題意識のズレが生じた。担当講師は次のように講義の中で発言した。「この講座を依頼された時に、環境問題の取り組みについて日本は遅れている、ヨーロッパは進んでいるという話をしてほしいと依頼されたが、私はそうは思っていません。」この講師は、そこで、環境問題の解決のためには、人々の意識よりも環境を保全する社会システムをつくることの方が大切であるという観点から講義をした。

このように入念に計画されたプログラムであっても、それが担当の講師の手に渡り、実際に講座参加者に対して講義されていく際に、各

主体の意図がズレていくことがわかる。計画者は、プログラムを計画してしまえばその役割を終えるのではない。偶発性によるプログラムの計画者、教育実践者、学習者の三者における関心のズレを適宜、調整していく役割も、計画者には必要であろう。講座プログラムの計画・運営から事後評価までの全体のプロセスに関わらなければならない。そこで気のついたことを記録して、次にプログラムを計画する人たちへの有益な反省材料を提供することで、プログラム計画という行為は、また新しいメンバーで新しいサイクルを迎えるのである。

参考文献

- (1) Adams, G. B., Forester, J., Catron, B. L., 1987, *Policymaking, Communication, and Social Learning*, Transaction Books.
- (2) Caffarella, R S., 1994, *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, Trainers, and Staff Developers*, Jossey-Bass.
- (3) Caffarella, R S., 2002, *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, Trainers, and Staff Developers*, 2nd ed., Jossey-Bass.
- (4) Cervero, R M., Wilson, A L., 1994, *Planning Responsibly for Adult Education: A Guide to Negotiating Power and Interests*, Jossey-Bass.
- (5) Cervero, R M., Wilson, A L. & Associates, 2001, *Power in Practice; Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society*, Jossey-Bass.
- (6) フィールド J. 著、矢野裕俊、埋橋孝文、赤尾勝己、伊藤知子訳、2004『生涯学習と新しい教育体制』学文社。
- (7) Fischer, F.& Forester, J. ed., 1993, *The*

- Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning, Duke University Press.
- (8) Forester, J., 1987, Critical Theory and Planning Practice, In John Forester ed., Critical Theory and Public Life, The MIT Press.
- (9) Forester, J., 1989, Planning in the Face of Power, University of California Press.
- (10) Forester, J., 1999, The Deliberative Practitioner; Encouraging Participatory Planning Processes, The MIT Press.
- (11) フーコー M. 著、渡辺守章訳、1986『知への意志—性の歴史 I』新潮社。
- (12) フーコー M. 著「主体と権力」2001『ミシェル・フーコー思考集成 IX』筑摩書房。
- (13) ハーバーマス J. 著、長谷川宏訳、1970『イデオロギーとしての技術と科学』紀伊國屋書店。
- (14) ハーバーマス J. 著、河上倫逸、M. フーブリヒト、平井俊彦訳、1985『コミュニケーション行為の理論 (上)』未来社。
- (15) ハーバーマス J. & ルーマン N. 著、佐藤嘉一、山口節郎、藤沢賢一郎訳、1984『ハーバーマス＝ルーマン論争 批判理論と社会システム理論 上』木鐸社。
- (16) Knowles, M. S., 1980, The Modern Practice of Adult Education; From Pedagogy to Andragogy, Revised and Updated. 堀薫夫、三輪建監訳、2002『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。
- (17) Lovan, W. R., Murray, M., Shaffer, R. ed., 2004, Participatory Governance; Planning, Conflict Mediation and Public Decision-Making in Civil Society, Ashgate.
- (18) Marsick, V. J., Watkins, K. E., 2002, Envisioning New Organization for Learning, In Fiona Reeve, Marion Cartwright, Richard Edward ed., Organizing Learning, Supporting Lifelong Learning Vol.2. Open University Press, Routledge.
- (19) Mayo, M., 2002, Learning for active citizenship, Training for and Learning from participation in area regeneration, In Fiona Reeve, Martin Cartwright, Richard Edwards eds., Organizing Learning, Supporting Lifelong Learning Vol.2, Open University, Routledge Falmer.
- (20) Mills, D. P. Jr., Cervero, R. M., Langone, C. A., Wilson, A. L., 1995, The Impact of Interests, Power relationships, and Organizational Structure on Program Planning Practice: A Case Study, Adult Education Quarterly Vol.46, No.1.
- (21) 岡本薫、佐々木英和、2000『何のため誰のための生涯学習推進計画 (報告書)』財団法人日本社会教育連合会。
- (22) Rees, E. F., Cervero, R. M., Moshi, L., Wilson, A. L., 1997, Language, Power and the Construction of Adult Education Programs, Adult Education Quarterly Vol. 47, No. 2.
- (23) サッチマン L.A. 著、佐伯胖監訳、1999『プランと状況的行為』産業図書。
- (24) 斉藤日出治、1998『国家を越える市民社会』現代企画社。
- (25) 杉田敦、1998『権力の系譜学』岩波書店。
- (26) 杉田敦、2000『権力』岩波書店。
- (27) 田辺繁治、2003『生き方の人類学』講談社。
- (28) 渡部理絵「社会教育行政における住民参加型講座企画過程の研究—A市B公民館でのフィールドワークから—」日本教育行政学会年報第29号、2003年。
- (29) Wilson, A. L., Cervero, R. M., 1996a, Paying Attention to People Work When Planning Educational Programs for Adults, In Ronald M. Cervero, Arthur L. Wilson eds., What

Really Matters in Adult Education Program Planning: Lessons in Negotiating Power and Interests, New Directions for Adult and Continuing Education, No.69, Jossey-Bass.

- ③⑩ Wilson, A L., Cervero, R M., 1996b, Learning from Practice: Learning to See What Matters in Program Planning, In Ronald M. Cervero, Arthur L. Wilson eds., What Really Matters in Adult Education Program Planning: Lessons in Negotiating Power and Interests, New Directions for Adult and Continuing Education, No.69, Jossey-Bass.
- ③⑪ Wilson, A L., Cervero, R M., 1997, The Song remains: the selective tradition of technical rationality in adult education planning theory, International Journal of Lifelong Education, Vol.16, No.2.
- ③⑫ Yang, B., Cervero, R. M., Valentine, T., Benson, J., 1998, Development and Validation of an Instrument to Measure Adult Educators' Power and Influence Tactics in Program Planning Practice, Adult Education Quarterly, Vol.48, No.4.

謝辞：本研究にご協力いただいた大阪府T市男女共同参画推進センター、T市立中央公民館、並びに兵庫県I市立中央公民館の職員の方々に心から感謝を申し上げます。

本研究に関連する筆者のモノグラフ

- (1) 赤尾勝己 1998「成人教育プログラム計画の理論と課題」現代アメリカ教育研究会編『カリキュラム開発をめざすアメリカの挑戦』教育開発研究所。
- (2) 赤尾勝己 2000「成人教育プログラム計画におけるニーズ評価—ニーズ充足原則の意義と課題—」現代アメリカ教育研究会編『学習者のニーズに対応するアメリカの挑戦』教育開発研究所。
- (3) 赤尾勝己 2001「アメリカにおける成人教育プログラム計画理論の動向—R.カファレラとR.セルベロの理論を中心に—」日本社会教育学会紀要第37号。
- (4) 赤尾勝己 2002 a 「社会教育施設における市民企画講座プログラムの形成過程に関する一考察—三つの施設での聴き取り調査を手がかりに—」関西大学文学論集第51巻第3号。
- (5) 赤尾勝己 2002 b 「公民館における子ども参画による講座形成の試み—三館での聴き取り調査を手がかりに—」日本社会教育学会編『子ども・若者と社会教育』日本の社会教育第46集、東洋館出版社。
- (6) 赤尾勝己 2003 a 「公民館における子ども企画講座」課題研究 [3] 子ども・若者と社会教育—子ども・若者に関わる施設・事業の課題と展望—報告、日本社会教育学会紀要第39号。
- (7) 赤尾勝己 2003 b 「生涯学習政策における現代的課題の学習振興に関する一考察—男女共同参画社会の学習を手がかりに—」日本教育政策学会年報第10号、八月書館。
- (8) 赤尾勝己 2004 a 「公民館における消費者問題講座プログラムの形成過程—市民企画委員会議への参与観察を通して—」『教育科学セミナー』第35号、関西大学教育学会。
- (9) 赤尾勝己 2004 b 「男女共同参画推進センターにおける市民企画講座プログラムの形成過程—講座企画委員会での参与観察を手がかりに—」日本社会教育学会紀要第40号。
- (10) 赤尾勝己 近刊「公民館における市民企画による環境学習講座プログラムの形成過程—「市民自主企画講座会議」への参与観察を通して—」。

付記：本稿は2004年9月11日に行われた関西大学国際シンポジウム「新しい学びの挑戦—産業主義時代の学校と仕事を超えて—」において筆者が行った報告 The Learning in the Formation Process of Citizen-Participation Program Planning

at the Lifelong Learning Facilities: Including case studies based on participant-observations in the program planning committees at three facilities の基となった日本語原稿である。そのため「原著」ではなく「研究ノート」という範疇で公表した。