

# 公民館における高校生企画講座の形成過程とその実践

－大阪府立T高校での企画会議の参与観察を通して－

赤尾 勝己

## 1. 市民企画講座としての高校生企画講座

近年、いくつかの自治体の生涯学習関連施設において、市民が職員とともに講座を作ることが行われている。これは一般に「市民企画講座」と呼ばれる。本稿の目的は、公民館で主催する講座を、高校生が企画する「高校生企画講座」の形成過程と実践を記録して、そこに内在する問題点と今後の課題を抽出することである。

2002年度からの完全学校週5日制の実施で、大阪府T市立S公民館では、従来の講座参加者の中心であった高齢者や専業主婦に加えて、高校生等の若年層も参加できる講座を作りたいと考えた。しかし、職員の企画する講座が、高校生の感性にマッチしたものになるかどうか自信がなかった。そこで、高校生たちに企画会議で講座を作ってもらい、公民館に高校生を含む市民を呼び込もうと考えた。今回、T市立S公民館館長は、市民企画講座の一環として、高校生企画講座を位置づけた。

2003年6月に改訂された「公民館の設置及び運営に関する基準」では、第3条で「公民館は、講座等を主催するとともに、必要に応じて学校、社会教育施設、社会教育関係団体やNPO（特定非営利活動法人）などの民間団体、官公署等と共催するなど、多様な学習機会の提供に努めるものとする」という規定がある。市民企画講座もここに位置づく。

ところで、「子ども・青年と社会教育」の先行研究では、「居場所」論が多くを占めており、

子どもたちが公民館の講座を作る事例は少ない（田中, 2001）。また、子ども対象の講座を作る場合でも、成人が企画をするか、子どもが企画する場合でもイベントや行事のケースが多い（赤尾, 2002）。今回のケーススタディは、大阪府立T高校とT市立S公民館による学社連携講座の試みである。<sup>(注1)</sup> 高校と公民館が協働しながら公民館で講座を開くケースは、全国的にはまだ少ない。高校生が公民館の講座を企画する背景には、1994年に日本で批准された「子どもの権利条約」の精神が息づいている（増山, 2004）。同条約第12条では次のように「意見表明権」が規定されている。

「締約国は、自己の見解をまとめる力のある子どもに対して、その子どもに影響を与えるすべての事柄について自由に自己の見解を表明する権利を保障する。その際、子どもの見解が、その年齢および成熟に従い、正当に重視される。」

大阪府立T高校は1977年に創立され、近年では3年生のほぼ半数が4年制大学に合格し、短期大学、専門学校進学を含めると80%に及ぶ府内の中堅校である。筆者は、2004年11月から2005年2月までの計7回の企画会議に参与観察者として参加を許され、全回の会議記録をフィールドノートと録音にとった。（第5回・7回会議ではビデオ撮影を行った。）

今回、T高校で公民科を担当し、生徒会顧問の教員Hの呼びかけで、企画会議に集まってきた生徒は2年生7名であった。彼らは、必ずしも同じクラスではなく友人関係にあるわけでも

ない。

## 2. 実践共同体としての高校生企画講座会議

本稿では、この企画会議を、高校生たちが協働して講座を作っていく実践共同体と見做し、この企画会議自体が「公共性」を有するという観点を採用したい。そこで、まずウェンガー (E. Wenger) らの実践共同体 (community of practice) という概念を参考にする。<sup>(注2)</sup> ウェンガーは、これを「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」(ウェンガー他, 2002: 33) と定義している。そして、そこに集まる人々は「情報や洞察を分かち合い、助言を与え合い、協力して問題を解決する。自分たちの状況や野心やニーズについて話し合う。共通の問題についてじっくり考え、さまざまなアイデアの可能性を探り、お互いのための共鳴板の役割を果たす。」(同: 34) のである。

こうした実践共同体には「認識されていないコミュニティ」「密造されたコミュニティ」「正当化されたコミュニティ」「支援を受けたコミュニティ」「制度化されたコミュニティ」の5種類があるとされるが、本稿で扱う企画講座は4番目の「支援を受けたコミュニティ」にあたる。そこでは、「組織から資源の提供を直接受けている典型的なチャレンジとして、詮索を受ける、資源、労力、時間の利用に関する説明責任、短期的な圧力」が特徴として挙げられる(同: 63)。

ところで、これまでの一連の実践共同体における知識マネジメント研究には、共同体内の構成員間の権力の視点が希薄ではなかっただろうか。本ケースで扱う講座企画は、高校生企画講座会議という実践共同体における、公民館長、

教員、高校生企画委員の力関係の中でなされる行為である。実践共同体の内部での構成員の力関係を分析するにあたり、共同体内の力関係 (power relationship) についての分析の必要性がある。そこで、フーコー (M. Foucault) の権力論が役に立つ。フーコーは、それまでの権力概念が主として国家権力の文脈で論じられていた状況に対して、複数の人が集まって何かを行為する集団内に散在する権力について考究した。このケースでは、高校生企画講座会議内において、誰の関心が影響力を及ぼすかに関わっている。フーコーは、「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」と論じる (フーコー, 2001: 119)。つまり、権力は国家権力にとどまらず、至るところから生じ、無数の点を出発点とした下から来る不均等な力であり、それが行使される場においては他者からの抵抗にあうこともある。

こうした観点は、人類学者の田辺繁治にも共有されている。田辺は、実践共同体において、構成員の意味の交渉による合意形成や、協働の実現といった、言語を通じたコミュニケーションの実践が理想化されがちであることを次のように指摘する。

「私たちは実践のコミュニティが欲望と矛盾、葛藤がうずまく権力関係のなかにあることを忘れてはならない。参加と協働という実践は、かならずしも平坦で透明な言語的コミュニケーションをとおしてのみ行われているわけではない。」(田辺, 2003: 248頁)

「実践コミュニティは、行為者たちが他者に抵抗し、対立し、戦略を駆使し、また折り合いながら権力関係のゲームをくりひろげるミクロの場である。」(同: 249頁)

また、実践共同体内での構成員間のプロジェクトへの関わりの疎密、葛藤、そこからの離脱、さらには実践共同体自体の解体という事態までを視野に収める必要がある。

こうしたプログラム計画の場面における力関係に注目したのがセルベロとウィルソン (R. Cervero & A. Wilson) であった。セルベロ／ウィルソンは、ある場において新しいプログラムを創り出す際には、主体間の権力 (power) が関わると論じる。彼らは成人教育プログラム計画研究には次のような視点が必要だと論じている。

プログラムを計画することは「世界を作る」(making the world) という社会的な活動であり、計画者の責任と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 (interest) をどう調整するかである。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。」(Cervero & Wilson, 1994: xiii) 彼らは成人教育プログラムの計画のテーブルについている利害関係者 (stakeholders) の協議の過程を、権力関係すなわちマイクロなパワーポリティクスの世界としてとらえている。こうしたセルベロ／ウィルソンの視点は、企画会議での協議過程を分析するうえで有益であろう。

もう一方で、企画会議を「学習組織」(learning organization) と見做すこともできる。ワトキンスとマーシック (K. Watkins & V. Marsick) によれば、企業の商品開発プロジェクトチームでの学習によって新しい商品が世に出ることが学習組織の典型例として挙げられているが (ワトキンス／マーシック)、本ケースでは企画会議での企画委員間の学習によって講座プログラムが創出されていく過程に関わる。実践共同体は、その構成員が学習する場でもあり、学習組織になりうる可能性に開かれている。もちろん、常に実践共同体が学習組織になるとは限らない。構成員が自分の意見だけを主張して他者の意見と

折り合わない場合もある。しかし他方で、構成員は他の構成員の意見を聞きながら自分の意見を修正してよりよいプログラムを作ろうとする変容的学習者 (transformative learner) になる可能性もある。フォレスター (J. Forester) は、「協議的実践者」(argumentative practitioner) としての計画者という観点を提示している。彼は、参加的な計画過程に関わる人々が、自らの認識を変容させ、また組織の変容をもたらす可能性について次のように述べている。

「私たちは協議的な設定の中で、価値について学ぶ。そうした学習は、計画や他の多くの参加的過程の中で、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、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。」(Forester, 1999: 115)

このように、本研究では、実践共同体としての高校生企画講座会議の分析の枠組みとして、セルベロ／ウィルソンとフォレスターの所論を援用することにしたい。

### 3. T高校での企画会議の過程

第1回会議 (2004年11月26日 16:00~16:50)  
場所は毎回T高校生徒指導室)

この会議には7名の生徒 (以下、A (男)、B (男)、C (女)、D (男)、E (男)、F (女)、G (男)) と教員 (H (男) 40歳代)、S 公民館館長 (I (男) 50歳代) の計9名が出席した。Cは生徒会副会長、Dは生徒会長である。「」は、講座形成に関わる会話部分で、() と [] は筆者が補った。下線部は特に重要な発言を指す。

今回は、I 館長から資料に基づき、S 公民館の登録グループの活動、主催事業、講座についての説明がなされた。

F「大人の人対象の講座に高校生は来ますか？」

I 「来ません。」

H 「けえへんから、あんたらの知恵借りたいんや。」

F 「ダンスやっているんで、今の若い人たちがやっているダンスがあれば、ぜったい集まると思います。」

館長 I は、次回までに、5万円の予算で高校生が関心を持って参加できる講座を考えてほしいことと、テレビや新聞を見て人々が興味を持っていることを出し合ってほしいと高校生に依頼した。

第2回会議（2004年12月17日 13:00～14:20）

全員出席。

I 「今回は、こんなええんちゃうというのがあったらよろしくお願いします。」

F 「親とも相談したんですけど、千里中央は昔は盛んだったんだけど、もう少し活気のある街にしようと思います。プロジェクトみたいでいいですか。」

I 「ちょうど今、千里中央の再開発をやっているところです。ニュータウンの人が12万人から9万人に減っています。活気は減っていることは確かです。」

F 「いいものは残していくとよいと思います。千中パルのペンキがはがれていて、おしゃれになれば、住みたい街になれば、若い人たちも増えるのではないかと思います。」

ここで講座のテーマとして「まちづくり」の話題が出てきた。

H 「高校生が千里中央のまちづくりを考えてみるか？」

F 「若者ばかりでなく、お年寄りのことも考えないと。」

E 「なんだか千里復興の話になったね。」

高校生にとって公民館の存在は今一つ明確ではないようだ。

A 「公民館って言われて、何があるか思いつかないです。」

E 「公民館って聞いて、やっぱジジババか？という感じです。」

I 「ロビーで高校生も勉強していますよ。」

A 「そういうスペースはほしいです。……自分のほんとうに向いている職業とかわかるような……クイズでわかるようにしたらいいですね。」

E 「「私の仕事館」や!」<sup>(注3)</sup>

H 「高校生は自分の将来を決めるように急かされているんです。そういう講座があると思います。……自分の進路にひきつけて、この人の話を聞いてみたいと思う人いるか？」

ここから、会議の話題が高校生の「進路」にも波及してきた。

第3回会議（2005年1月14日 16:00～17:20）

生徒C欠席で8名出席。

I 「3月に講座をやりますので、今月中に形をつくりたいと思います。前回、2つの意見が出ました。一つ目は、千里中央は元気がないとちがうか、もう一つは、みんなで進路を考えるにあたり、こんな人に話をしてもらいたいということで、何人かの人が出てきました。千里中央の再開発にもうすこし時間が必要になるので、後者の方をやりたいと思います。……「レジユメを出して」パネルディスカッションをやりたいと思います。コーディネーターを皆さんの誰かにやってほしいと思います。中田（英寿）とかはけーへんですから、自分の身近かで、立派な人でなくてもいいですから、何かをこだわってやっている人を出してほしいと思います。誰かいますか？」

A 「学校の先生がいるんですけど。美術の先生と生徒指導の先生が……」

E 「生徒指導はやめよう。オレきらいや!」

A 「薬剤師さんがいます。友達の両親です。」

I 「JR大阪駅で清掃をしている人がいます。」

北口さんという28歳の女性です。」

H「みんなこの方向でいいのかあ？」

F「あまりピンとこない。」

H「どこが？」

F「有名な人なら話聴いてみたいと思うけど。」

H「たとえば、北口さんの仕事の記事を見て、北口さんの話聴いてみたいと思うか？」

E「オレは行かん。」

ここで、館長Iによって千里中央のまちづくりのテーマが却下され、生徒たちから有名人を呼んで話を聴いてみたいという意見が出てきた。教員Hは、次のようにたくさんの人を講座で集めたいと言った。

H「せっかくやから、僕はこの企画で100人集めたいと思っているんや。この人だったらおもしろいという人でないとあかん。」

D「高校生引こうと思ったら、企画をしっかりとせなあかん。」

I「中身がおもしろいとあかん。」

F「みんなが名前きいて、ああその人の話を聴いてみたいと思う人でないと。」

H「そうかあ。」

E「ディープ・ラブの作者Yoshiなんてのはどう？」<sup>(注4)</sup>

H「なんでそれ聴きたい？」

E「その人の話は、生、死と愛情が多い。その人の話を聴いて、売春やめた子もいるんです。これってすごくない？今、高校生に影響力が強いのがいいねん。『ディアフレンズ』読んだよ。」

H「それと自分の進路が絡んでくるの？」

E「これからの人生、生き方のすべてや。」

D「いっそ、そんなことの方がいいかもしれんな。」

H「人間どう生きるべきかに興味があるのか？」

E「体売っていた女の子が、めちゃ愛なんてどうでもよくて……そこから続編が出てくる。読んだ。泣くで。」

D「職業やったら、誰にでも聞けばわかるやん。逆に人生観は、今の生活と違ったことを聴くことは大切なんやない？」

H「前回の話の中では「この道の達人」ということだったが、そことどう折り合いをつけるか？」

ここで身の回りにはいる職業人ではなく、有名人を呼んでその人の生き方を聴きたいという意見が支配的になっていることがわかる。

D「特別な職業についている人だと、興味のある人は来るけど、興味のない人は来ないと思う。偏るんじゃないか？Yoshiの方が幅が広がるんじゃないか。」

H「人気作家やったら、ギャラ高いで。」

D「みんなに興味持ってもらうんだったら大物やないとダメだと思う。」

F「(ガンバ大阪のキャプテンの)宮本(恒靖)選手なんか来てもらったらアカンのですか？日本代表のキャプテンで、同志社大学を出ていて、この高校はみんな進学するから、どんな勉強したかも話してくれるし……試合の時にみんなを魅きつけるものがあるから、みんなついていくんだと思います。」

I「その場合は、宮本ひとりになりますね。3月はサッカーはオフなんですか。」

F「いないかもしれんな。」

H「現実問題として、日程調整の問題と、ギャラの問題があるね。形式として、1時間話してもらって、そのあと対話集会にするとか。長期的に準備して秋あたりに設定してもいいかもしれんなあ。」

これに対する反対意見がAから出された。そしてそれに対する反論も出てきた。

A「僕はあまり人気のある人のところへ行きたいと思わない。有名人だからといって行かないですね。有名な人じゃないけど内容のある話が聴ければいいと思う。1年の時に、

部落の人の話があったじゃないですか。逆境に耐えていく人の生き方の話を聴きたいです。」

D「それはわかるけど。それは僕らだけの話になってしまう。もっと多くの人を集めるんだったら……」

H「人寄せパンダみたいな。」

A「有名人だったら、その人の話だけで終わってしまうんじゃないか？」

ここで有名人ではない人の生き方の話を聞いてみたいというAの関心と、有名人を呼んでたくさん参加者を集めたいというDの関心が鋭く対立していることがわかる。その後、教員Hは、誰を講師として呼ぶか一人一人尋ねていった。

この場面での生徒の関心は次のようになっている。有名人の話を聴きたいことを支持するのはD、E、Fで、有名人の話ではない方を支持するのはAである。あとの生徒は意見をはっきり表明しなかった。

教員Hは、進路指導の延長線上に、公民館講座を考えていたが、生徒たちに有名人を呼んでほしいという声が大きいのので、困っているようだ。

第4回会議（2005年1月19日 15:30～16:57）

生徒D欠席で、教員Hと6名の生徒で7名出席。館長I抜きでの会議であった。今回の会議では、高校生から若手芸人を呼ぼうという声があがった。

H「昨日、2人の女子と話をした。自分の夢をあきらめたくないというのだ。自分の将来をどうしようか迷っているようだ。そこで、その人の決断を聴くというのはどうだ？」

A「売れ筋の芸人さんは頭がよくなければならない。」

E「アンタッチャブルのつつこみは天才やと言われとる。」

F「ロザンの京大行っている人は、1日1時間

どんなに忙しくても勉強するって言ってました。」<sup>(注5)</sup>

H「A君は劇団の人がいいですか？」

A「芸人でも劇団の人でも言いたいことは同じです。」

H「高校生の時にどんなことをしたかを聴くわけだ。」

この後、何人かの若手芸人の名前が候補として出された。

第5回会議（2005年1月25日 15:30～16:39）

生徒A、D欠席で、教員Hと5名の生徒で6名出席。

前回の会議で、若手芸人を中心とする有名人を呼ぶことが決まったが、教員Hはこの会議に先立ちY興業に電話して謝礼金額を聞いて驚いた様子だった。

H「有名人路線で行くとどうやろう？予算5万円でもいいやろうか？今日、Yに電話してみたんだけど25万かかると言われた。だけど高校生からそんなお金とれんやろう。そこなんや、ネゴシエーションというのは。大人やったらビジネスライクでそれだけや。高校生が電話するとそうならんかもしれん。みんなで電話するんやったらオレは応援するで。有名人でなくても、その道の達人に来てもらう……」

E「有名人のほうがいいよなあ」

H「Cさんはどう？」

C「有名人のほう人がたくさん集まると思う。」

E「有名人でなくて、80人入る教室に高校生が2人やったらどうする？」

H「有名人で人寄せパンダ的にやるのか？口コミで人を集めるとか考えられないのか。今回の企画は中身で勝負や。……この行きづまった状況をどうしようかなあ。なんとかこの企画、いいもの作りたいんや。」

この後、EとH先生で次のようなやりとりが

あった。

E「先生が高校生やったら、誰の話聴きたい？」

H「うーん」

E「やっぱ有名人になってしまうだろう？」

H「今の若者はなんでこうなんやろうという話とか……」

E「(誰も) 来ん来ん！」

H「九条の会、加藤周一、大江健三郎とか。また憲法を変えたいという人も呼んでみたい。そこでどんな議論になるか聴きたい。」

E「オレなんか憲法改正なんかどうでもいいと思うもの……」

ここでは生徒Eに教員Hの意見が一蹴されている。今回も結論が出ずにHは困り果てていた。そして、筆者は教員Hから、館長Iに5万円の予算で呼べる人がいるかどうかあたってみるように依頼された。この会議の後、館長Iから筆者は「『有名人路線』では無理ですよ」と言われ、それをHに伝えた。

第6回会議 (2005年1月28日 13:15~14:50)

全員出席で9名出席。冒頭で教員Hが2つの企画原案を提出した。原案1は、「私たち高校生が、これからの自分の進学・就職を考えるために、それぞれの分野でがんばっている人を招いて、その人が高校生のときに考えていたこと、今に至るまでの努力・失敗談を聞き、意見交換しよう。」というものだった。原案2は、高校生がつくる法律講座「弁護士に聞いてみよう～アルバイトと働く権利～」というものであった。レジュメのリード文には「私たち高校生にはアルバイトをしている人が多くいます。でも、アルバイトで働いていて賃金や労働条件で「おかしい」と思うことはありませんか？アルバイトにも、賃金や労働条件などでいろいろな権利があるのに知らないことがあって、損をしているケースがたくさんあります。「こんなケースはどうなるの？」という疑問に弁護士さんに答えてもらいながら「働くこと」の意味も考えてみ

ませんか？」と書かれてあった。そこで、講師として大阪弁護士会所属の弁護士を呼ぶというものであった。

教員Hは、これを生徒たちに提示して意見を求めたが、收拾がつかなかった。

H「もうどっちか決めよう。今出ている問題は、1については興味のない仕事については誰も聞かない、2では働くことに興味がないということだ。」

D「2は難しくしないほうがいいよ。」

H「原稿の締め切りは今日なんや。」

E「あと20分や。気合い入れてやろう。原案3ということで「むかつく校則」について。」

H「それではオレの立場が危うくなる！」

A「1 やったらどんな人を呼ぼうと思いますか。」

H「それはこれからや。」

E「美容師とか。」

A「決めるのに情報が少なすぎる！」

ここでEが投票で決めることを提案して、Hは投票用紙を取りに行った。無記名投票の結果は4対3で、原案1に決まった。この後、どんな職種の人を呼ぶかについて希望を募った。そこで出された職業は、美容師、ブライダルプランナー、消防士、フライトアテンダント、医師、芸術家であった。各々の職業人との出演交渉には館長Iがあたることになった。そして、「市報T」に載せるキャッチコピーについて、各人から紙に書いてもらった。その結果、各人のコピー案を継ぎ接ぎをして、キャッチコピーは「教えて先輩～聞いてみよういろんな仕事～」に決まった。

第7回会議 (2005年2月16日 15:40~16:40)

会場に到着すると、TケーブルTVの職員が、広報番組を作るためにカメラを持ち込んで、生徒各人に肖像権の許可をとっていた。今回は、教員Hが、講座のコーディネーターをEとFに、総合司会をAに勧めて、3人から了解をとった。

コーディネーターは事前にパネラーに用意していただく発言内容を決めた。広報については、生徒会役員のCにポスターを、近隣の公立6校、私立1校に貼ってもらうように要請した。T高校の生徒用としてチラシを700枚を用意することになった。

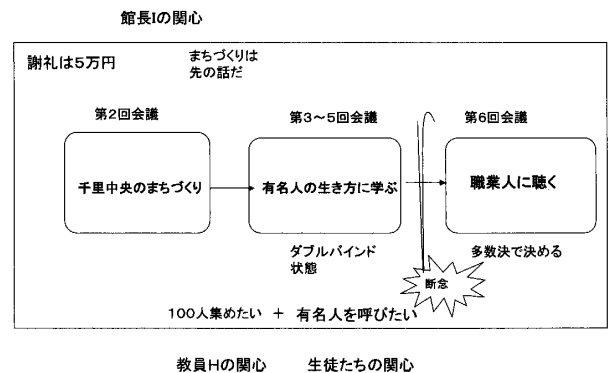
#### 4. 考察

ここではこの高校生企画会議が学社連携でなされていることから、高校側と公民館側の意向の対立構造と、それがどのように解決されたのかについて振り返ってみる。まず第2回会議で、FからT高校の近くにある千里中央のまちづくりについて提案があったが、それは第3回会議の冒頭で館長Iから却下されている。T市職員でもあるIにとってこのテーマは自らの政治的立場を問われかねない微妙な問題でもあったので、避けたのだと思われる。また、高校生たちが都市開発の問題を扱ったとしても、そこでの意見が開発に反映されるとは限らないと考えたためだと思われる。そして、5万円の予算枠という制約条件のなかで、講師謝礼の高い有名人を呼ぶことにも難色を示した。

第3回から5回までの企画会議での高校生たちの大方の関心は、たくさんの参加者を集めたいので講師には有名人がよいというものであった。しかし、すでに館長Iは講師謝礼は5万円という条件を提示しており、高校生たちは「有名人路線」を却下せざるをえなくなった。そして結局、教員Hが示した2つの原案—原案1：仕事をしている人に来てもらって自分の仕事について語ってもらう、原案2：弁護士にアルバイトや労働の場での権利について講演をしてもらう—について投票を行い、原案1が決まったのであった。これら2つの決定に際して、公民館側の政治的・経済的関心が働いていることがわかる。

次に、この会議は学習組織たりえたかどうかを振り返ってみる。第1回から第5回までの会議が迷走したために、生徒たちが議論の過程で学んだ形跡は希薄である。ただ、企画委員Eが、高校生に人気のある有名人をたくさん挙げて検討の素材を提供したことは一定評価されるべきであろう。しかしながら、時間的制約の中で、第6回会議で講座内容について十分協議されることなく多数決によって合意されたために、企画委員の認識変容までには至らなかった。

企画会議での講座テーマの推移



さらに、企画会議のテーブルでの力関係はどうであったかを振り返ってみる。本企画会議における生徒のオピニオンリーダーは、A、E、Fであった。(Dは2回欠席したこともあり、これら3人ほど影響力を及ぼしていない。)結果的に、最初から「有名人路線」を批判したAの意見が講座内容に反映されることになった。

教員Hは、民主的な企画会議の運営を行い、生徒たちに自分の意見を押しつけることなく、生徒たちの自主性を重んじた。公民科担当教員として、責任ある良心的な発言をしていた。自ら教員の立場から、第5回会議で憲法問題について提起したり、第6回会議で原案2として高校生のアルバイトに関わる法律問題を提起したことはその表れである。ただ、本企画会議が迷走した原因の一つに自らの発言があったことは確かであろう。第3回会議でHは、「僕はこの

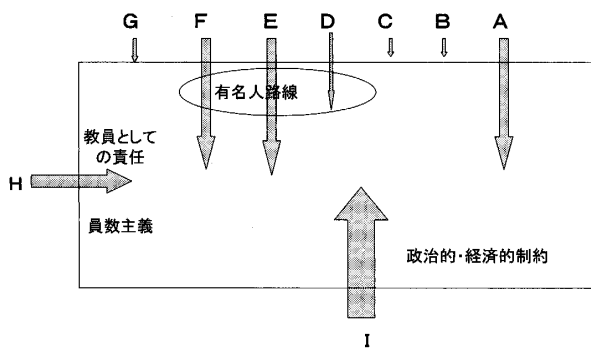


企画で100人集めたいと思っているんや。」と発言している。この発言が「有名人路線」とつながるきっかけを作ってしまう、第5回会議まで動きのとれない状態に陥ったのである。ここでもし教員Hが、こうした員数主義的発言をしなければ、この企画会議はもっと違った展開を見せていたかもしれない。

結果として、この講座は、5人の職業人に自分の仕事について語ってもらうという形式に落ち着いた。謝礼についても、客室乗務員が交通費を請求しただけで、あとのパネラーは謝礼を辞退したので、経費は5万円以内に収まった。

こうしてみると、今回の企画会議でもっとも大きな力を行使したのは館長Iであった。講座テーマとして「まちづくり」を却下して、5万円の予算という制約を科したことで、協議内容に政治的・経済的な制約を課したことは明らかである。

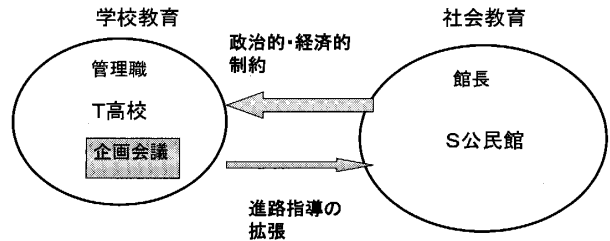
企画会議での力関係



つまり、この講座プログラムは、公民館側からの政治的・経済的制約の枠内で、結果的に、T高校の進路指導の拡張版になった。つまり、この講座の形成過程は、活動理論 (activity theory) の観点から見ると、学校教育と社会教育のシステムが対面する中で、後者の講座を前者の関心により作っていった過程でもある。本講座は、T高校の進路指導を、外部の人材を活用して、拡張的かつ公開的に行ったと実践と見

ることもできるであろう (エンゲストローム, 1999)。

学社連携における力関係



## 5. 残された研究課題

講座当日 (3月12日) の出席者は全体で31名であった。T高校関係者、S公民館関係者、筆者を除く参加者は20名であった。他の高校生と一般成人が参加した。パネラーは消防士 (男)、客室乗務員 (女)、飼育係 (男)、ホテルウーマン (女)、ウェディングプランナー (女) の5名で、順に、「自分がなぜこの仕事に就いたのかその理由と過程」について、「仕事のおもしろさと失敗談」、「高校生に贈る言葉」の3点について、各人10分ずつ語ってもらった。その後、10分間の休憩をはさんで、後半はフロアの参加者からの質問にパネラーが答えていった。事後のアンケートでは、参加者にとっておおむね好評であった。



講座実践当日の様子

周知のように、ハート (R. A. Hart) らは子どもの参加について、次のように8段階からなる「参加の階段」を設定している。

1. 操り参画 2. お飾り参画 3. 形だけの参画 4. 子どもは仕事を割り当てられるが、情報は与えられている。5. 子どもは大人から意見を求められ、情報を与えられる。6. 大人がしかけ、子どもと一緒に決定する。7. 子どもが主体的に取りかかり、子どもが指揮する。8. 子どもが主体的に取りかかり、大人と一緒に決定する (ハート他, 2000: 42頁)。

この図式に従えば、このケースは段階6にあたると言えよう。これ以上の段階7や8では、高校生たちが自分たちで企画書をまとめて、教員Hと館長Iに提示していくことが想定される。しかし、それは生徒たちの自治力の現状では難しいことだと考えられる。また、これ以下の4. や5. であれば、教員Hや館長Iが、先に講座のテーマを決めて、高校生に誰を講師として招くかを尋ねるといったレベルであろう。ハートは段階6で、「大人と子どもと一緒に意思決定をするプロジェクトを本当に達成するためには、子どもたちはある程度は全プロセスに参加する必要がある」(同: 45) と論じているが、このケースでは、高校生が講座プログラムの企画から実践に至るまでの過程に関わっている。だが、この過程全体を見ると次のような課題を残していると言えよう。

第1点は、最後まで、この企画会議が学習組織としての展開が十分見られなかったことである。特に、第3回から第5回会議で非効率的な協議を重ねた観は否めない。その原因は、公民館側からの予算5万円という制約下でありながら、教員Hの員数主義的発言と生徒3人の「有名人路線」が結合したまま、動きが取れない状態になったからである。それを断ち切るために、新たに第6回会議で、教員Hが二つの企画案を出して、それらについての生徒たちの十分な協

議ではなく、多数決で選んでしまったからである。

第2点として、この企画会議に集った高校生たちが企画主体として未熟であったことは否めない。それは、この企画会議での支配的な意見が、講座に有名人を呼んでたくさんの参加者を集めていけばよいと考えていたことによる。企画主体である高校生たちを対象とした企画力養成のための「事前学習会」を設けるなどの仕組みが必要であろう。そこで、高校生が社会教育施設である公民館で講座を企画するためには、予算の枠や公民館側の意向、さらには学校の教育方針など、自分たちの関心以外にも考慮しなければならないことがあるという、講座企画における複眼的視点を意識させることが必要であろう。

第3点として、講座の実践の内実に課題を残したことである。教員Hは、講座当日、進行を生徒DとEに任せしたが、講座の冒頭か終わりに、Hによる、これから仕事を決めていこうとしている参加者に対して、現在の日本の雇用状況についての説明が必要ではなかつただろうか。この実践の後半では、参加者が会場で就きたい職業のパネラーに質問をする一問一答形式にとどまった。また、パネラー同士の意見交換はなかった。たんに参加者が自ら就きたい職業人の話を窺うという「職業人による職業紹介」というレベルであった。日本社会において労働の様態がどのように変わりつつあるのか、非正規雇用者や、若年失業者、ニートの増加といった社会問題までを視野に入れた実践が必要だったのでないだろうか。本講座には、労働問題についての社会科学的視点からのアプローチも入れたほうがよかつたと言えよう。

第4点は、公民館でのイベント企画と講座企画の違いを認識することである。本ケースでは、高校生たちは公民館でのイベントを企画したのではなく、講座を企画したのである。イベント

企画と講座企画では性質が異なる。なぜなら、講座企画には、講座を受講することで参加者たちが認識を拡大したり、認識を変容させることが目標とされる必要があるからである。講座を受講した参加者が、自らの認識の拡大を図り、他の参加者とともに考え、これから生きていく社会のあり方を構想していくという、参加者の自分づくり、仲間づくり、社会づくりの三層を想定した講座づくりが期待されよう。

この企画会議では、高校生たちは、「他者の生き方から学ぶこと」を志向しており、自己のあり方を振り返る機会にしようとしたが、社会のあり方には目が行き届いていなかった観がある。教員Hは、そこでよりマクロな憲法問題やアルバイトをめぐる法律問題についての講座を提案したが、Eによって反対され、また多数決で却下されている。講座実践の方もまた、職業人の生き方から学ぶことはできたものの、職業人を取り巻く労働環境の問題には触れられないまま終わったのである。今後は、自己と社会のあり方の双方を振り返ることができるような複数回の連続型の講座が期待される。こうした観点は、高校生だけでなく成人市民が講座を企画する際にもあてはまるであろう。

#### 注

- (1) 生涯学習審議会答申（1996年）では、「学社連携」と並び「学社融合」という用語が使用されているが、本ケースは、通常、高校と公民館が交流がまったくなく、後者の講座を前者のアイデアで作ることが常態化されていない状況なので「学社連携」にあたると言える。
- (2) もちろん、ウェンガーの実践共同体論は、主として企業における経営改善や商品開発の文脈で考えられており、本稿で扱う講座企画会議の文脈に適合しているわけではないことに注意が必要である。

- (3) 生徒たちは1年生時に、職業ガイダンスの一環として、京都府木津町に雇用・能力開発機構が建設した「私のしごと館」を見学する。
- (4) Yoshi著『Deep Love アユの物語』スターツ出版、2002年等は若者のベストセラーになった。
- (5) アンタッチャブルとロザンは、2005年1月現在で青少年に人気のお笑いコンビ名。

#### 参考文献

- (1) 赤尾勝己 2002 「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。
- (2) Cervero, R. M. & Wilson, A. L. 1994 Planning Responsibly for Adult Education: A Guide to Negotiating Power and Interests, Jossey-Bass.
- (3) Cervero, R. M. Wilson, A. L., and Associates 2001 Power in Practice; Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society, Jossey-Bass.
- (4) エングストローム Y.著 山住勝広他訳 1999 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社。
- (5) フーコー M. 「主体と権力」2001 『ミッシェル・フーコー思考集成IX』筑摩書房。
- (6) フーコー M. 1986 『知への意志—性の歴史I』新潮社。
- (7) Forester, J. 1989 Planning in the face of Power, University of California Press.
- (8) Forester, J. 1999 The Deliberative Practitioner: Encouraging Participatory Planning Process, The MIT Press.
- (9) ハート R. 木下勇・田中治彦・南博文監

- 修 IPA日本支部訳 2000『子どもの参画』  
萌文社.
- (10) 増山均 2004「子どもの権利と社会教育—  
子どもの権利条約が提起する課題—」日本  
社会教育学会編『現代的人権と社会教育の  
価値』講座現代社会教育の理論第2巻, 東  
洋館出版社.
- (11) 田辺繁治 2003『生き方の人類学』講談社.
- (12) 田中治彦編著2001『子ども・若者の居場所  
の構想』学陽書房.
- (13) ワトキンスK. E., マーシックV. J.著 神田  
良・岩崎尚人訳 1995『学習する組織をつ  
くる』日本能率協会マネージメントセンタ  
ー.
- (14) Marsick, V J., & Watkins, K E., 2002  
Envisioning New Organization for  
Learning. In Flona Reeve, Marion  
Cartwright, Richard Edward eds.,  
Organizing Learning, Supporting Lifelong  
Learning Vol. 2. Open University Press,  
Routledge.
- (15) ウェンガー-E., マグダーモットR., スナイダ  
ーW. M.著 野村恭彦監修 野中郁次郎解説  
櫻井祐子訳 2002『コミュニティ・オブ・  
プラクティス』翔泳社.