

大都市における市民の学びと社会教育施設の転換

— 東京都板橋区を事例に —

大山 宏 齋藤真哉 佐治真由子
 東京大学大学院 板橋区教育委員会 川崎市役所

Citizen learning and changes in social education facilities in big cities : A case study of Itabashi City, Tokyo

Hiroshi OYAMA (Graduate School, the University of Tokyo)

Shinya SAITO (Itabashi City Board of Education)

Mayuko SAJI (Kawasaki City Office)

The purpose of this paper is to uncover the historical processes that have led to the formation and development of social education facilities in large metropolitan areas, using Itabashi City in Tokyo as a case study.

The introduction of social education facilities in Tokyo came later than the national trend because of its policy of focusing on people rather than buildings. At first, facilities that catered to youth were turned into social education facilities for residents of all generations. After that, they became lifelong-learning centers. Since the 1990s, however, social education facilities have been in retreat. The location of classes or other learning activities have been moved from social education facilities to community centers near to where the people who participate actually live. Moreover, the role of social educator has also changed and has taken on that of a facilitator of the independent activities of the citizens in local communities.

Taking these circumstances into consideration and by looking at the relationship between social education facilities and a proactive citizenry, we reached three findings. First, the connections between citizens, based on an awareness of the issues in their daily lives, have come to provide a consistent base of support for social education. Second, mutual learning initiatives have provided a foundation for bringing citizens together. Third, with social educators moving into local areas, policies that cover a wide geographical area are now being positioned within a local context. These three findings reveal the possibility that social education can be deployed and developed beyond the restrictions of the placement of administrative facilities.

はじめに

日本の社会教育は歴史的に農村的な地域性をもって形成されてきたとされる。小林文人はこうした認識を前提に「日本の大都市、変貌きわまりな

い現代都市にとって、社会教育とはいかなる存在であったのか」と課題提起するが¹、とりわけ都市化・個人化が進む現代社会においては、社会教育がどのような役割を持ち得るのが課題となっている。

もともと社会教育及びその拠点としての公民館の役割として、牧野篤は公民館をめぐる言説を歴史的に整理していく中で、住民同士の関係性を基盤としながら住民自身が自らの生活を構築していく住民自治の視点が根幹にあったことに触れているが²、一方で都市化・個人化が進む中で社会教育をめぐる言説が変化してきたことを明らかにし、自治のあり方が問われていることに言及している。都市部という変化の激しい環境下における社会教育のあり方をとらえる場合、社会環境の変化のあり方とそこで住民の生活実態を重ね合わせながら、その変遷を追っていく必要がある。

しかし、都市部特に東京における社会教育的な取り組みは、これまでこうした文脈からとらえられてこなかったのではないか。確かに小林が「とくに 1990 年代後半以降、半世紀にわたる東京社会教育の体制は、大きく後退し、いま解体しつつあると言っても過言ではありません」と指摘しているように³、制度としての枠組みは後退してきたととらえるべきであろう。また、それ以後現在に至るまで展開されてきた多様な取り組みは、個々の実践報告としての扱いにとどまり、それまで蓄積されてきたであろう各種取り組みの成果とどのように結びつき、現在に至っているのかはほとんど示されてこなかった。しかし行政・制度の枠組みだけでなく、その場で主体的に学習活動に関わった住民の生活実態と重ねることで、“後退”としてだけでなく、現在につながる社会教育の文脈を見出すことができるのではないか。

本稿はこうした課題意識から、特に都市空間において地域づくりに関わる社会教育の実践及び社会教育関係施設が、過去の各種実践の影響をどのように受けながら成立し発展してきたのかについて、東京都板橋区を事例に検討するものである。板橋区の事例に関する先行研究には、実際の生活に即した課題を扱う市民運動とのつながりから、社会教育施設に勤務する職員が市民の生活の場に足を運び、それに応えてきた経緯を明らかにした齋藤真哉によるものや⁴、それを踏まえて福祉に係わる市民運動と社会教育施設との協働が様々な生活の課題を持つ地域住民をつなぎ、市民の自治力の形成に寄与したことを示した齋藤真哉・佐治真由子によるもの等がある⁵。本稿ではこれら

の研究を前提としつつ、こうした取り組みが展開してくる過程について検討していくことを目的としている。

齋藤・佐治の検討がなされた後も、板橋区では住民の主体的な学習により、国連が提唱する SDGs (持続可能な開発目標) に呼応する形で「誰も置き去りにしない・されない社会を」というスローガンを掲げ、住民による住みよい地域像を模索する取り組みが展開してきている。本稿は、こうした住民自治的な取り組みに至るまで板橋区でどのように学習活動が展開してきたのかを整理することを通し、社会教育施設と市民の社会教育活動との関係を歴史的に示すことで、大都市における社会教育施設が成立し発展してきた過程を明らかにすることを目的とする。

1. 東京における社会教育施策の展開

1.1 青少年教育施設としての社会教育施設配置

東京における社会教育施設配置の過程は、全国的な動向に比べ極めて遅れたものとして論じられる。公民館をはじめとした社会教育施設は、1946 年の文部次官通牒及び 1949 年の社会教育法における基幹施設としての位置づけを契機に全国的にも普及していく。しかし、全国のおよそ 7 割の自治体が公民館を設置していた 1952 年度の段階で、都内で設置された公民館は 16 館に過ぎず、特別区 (23 区) に限定すればわずかに北区に 3 館設置されたのみであったように、東京における社会教育施設の設置率はながらく全国最低を記録し続けていた⁶。その原因として指摘されているのが、東京都教育委員会 (以下、都教委とする) が「人」を重視した政策展開を行い、指導者の養成を進めた一方で「物」としての社会教育施設の設置を後回しにしてきたこと、戦災校舎の復旧や人口増による二部授業の解消に教育予算の大半が過ぎ込まれたこと等であった⁷。

そうした状況下において、東京都とりわけ特別区において社会教育施設の設置が進められる契機となったのが、1959 年に都教委が打ち出した青年館設置構想であった。この構想が出された背景

には、労働力として都市部に集められていた青年人口の急激な増加と、それに伴う「都市における青少年の人間性の回復こそ、さし迫った問題」⁸だとする認識があった。都教委は青年館の設置に対し特別区を対象に補助金を支出し、1966年までに22区で計23館の青年館が設置されるに至った。

一方で全年齢対象の施設への要望も強く、自治体によっては青年館の全年齢向け施設への転用が進められていく。杉並区の社会教育主事であった西岡政良がまとめた資料によれば、全年齢向けの施設に最も早く転用したのは新宿区であり、1963年に開館した青年館2館を、どちらも1968年には社会教育会館に名称変更し、全年齢を対象とした施設として位置づけ直している他、その後も品川区・江戸川区・荒川区等で相次いで青年館が全年齢向けの施設へ転用されていく⁹。こうした経緯を踏まえると、東京都特別区における社会教育施設は都教委からの予算補助を契機とした青年館の設置によって急激に進められ、そこから全年齢向けの施設に読み替えられるなどして、自治体ごとに展開していったととらえられる。

1.2 リーダー養成としての講座の発展

「物」としての施設の整備が遅れる一方で、「人」を重視した事業を展開する際に重きを置いたのが「リーダー養成」の考え方であった。例えば1950年代前半の婦人教育行政の施策について、婦人教育は本来全ての婦人を対象とするものだが、当時の予算額・職員数では婦人組織を活用して指導者養成をすることが最善と考えられ、「都はリーダー養成をねらいとして、グループ活動の必要性や共同学習のすすめ方を内容とする事業を開始した」ことが指摘されている¹⁰。また1950年頃には青年団を対象とした青少年指導者養成事業の充実が図られたとの記述もあり¹¹、リーダー養成を通して社会教育全体の活性化を図る考え方は婦人学級のみならず他の各種講座にも通じるものであったと考えられる。また、これら各種講座の主な対象となったのは青年団や婦人会、PTA等の組織であったが、これらは1945年から1947年にかけて文部省や都教委からの働きかけ

によって組織化が進められたものであった¹²。

中でも婦人学級は話し合い学習という学習方法が展開されたことで注目される。東京都における婦人学級は1956年に文部省からの委嘱事業として5学級が開設されたことに始まり、その翌年には都教委がさらに20学級分の予算を計上し、この予算措置を契機として特別区では婦人学級が主要事業として位置づけられていった¹³。このとき1957年の社会教育指導員制度の発足と同時期に進行していた点が重要である。新しい仕事として婦人学級が社会教育指導員の担当となった区が大半であったとされ¹⁴、社会教育指導員が関与しながら小学校や社会教育施設、市民会館等の行政が所有する各種施設を主な会場として話し合い学習が進められていった。また婦人学級修了生による自主的な学習グループも多く結成されるようになるが、そうした自主グループに対しても自主学級の補助として都教委が予算化する等、積極的な支援体制が組まれていた。

しかし婦人学級をはじめとしたリーダー養成の取り組みは、その後多くの自治体で衰退していくが、その要因の一つとして学級の形式化・画一化が進み、多忙になった婦人たちにとって魅力のない存在となったことがあげられる。また、1964年から家庭教育学級が国の補助で始められた際に、話し合い学習という面倒な方法よりも直接的に講座方式で学習を進められる家庭教育学級に移行したのではないかとの指摘もあり¹⁵、学習方法への意識が徐々に変化していったことが示唆されている。

1.3 社会教育制度の後退

このように概観すると、東京都、特に特別区における社会教育施策の推進過程は、制度的には予算の関係等で国や都の影響を強く受けながら発展してきたといえ、その意味でその後の社会教育制度の後退は社会教育の現場に大きな影響を及ぼした。

例えば2000年の東京都特別区社会教育主事会によってまとめられた報告の中で、1990年頃に各区に生涯学習の視点が導入されたことを契機とし、他のセクションと重複する事業の調整や、予算の効率的執行が求められるようになったこと

が指摘されている¹⁶。女性問題学習や消費者教育等の事業が他部局に移管されていることも報告されており、財政の逼迫を理由として課題別に学習を展開させるようになっていったことがうかがえる。

また梶野光信は 1979 年から 1995 年までの鈴木都知事の在職中に、社会教育からトップダウン型の生涯教育への移行が進められたこと、その際に財政再建の観点から施策の見直しが行われたことを指摘しているが¹⁷、これは生涯学習政策の導入によって事業整理が行われたとする主事会の指摘と合致する。梶野が「東京の社会教育行政を大きく転換させるきっかけとなった」と指摘する東京都生涯教育推進懇談会の設置が 1983 年、その報告を受け鈴木都知事を本部長とする東京都生涯教育推進本部が設置されたのが 1985 年であり、さらには 1988 年に足立区で生涯学習推進協議会が設置されたことを皮切りに、都内各自治体で社会教育担当部署の生涯学習化が推進されていくこととなった。

2. 板橋区社会教育の歴史

2.1 青年館から社会教育会館への展開

板橋区における「物」としての社会教育施設の展開過程は、青年教育の文脈における施設整備に端を発しているという意味で、概ね東京都全体の流れに沿ったものであった。

板橋区は城北工業地帯の中心であり、戦前・戦時中に建てられた軍需工場から続く化学、機械の大工場に加えて、光学・精密機械、印刷等の中小の工場が 1950 年代に増加し、区外からも多くの青年が集まった。板橋区ではそれらの青年を対象に、1953 年に一般青年学級及び区立中学校産業教育共同実習所、1954 年に職業青年学級を開設し、さらに 1963 年には青年館を開設した¹⁸。こうした施設で活動を行っていた青年たちを中心として、その後板橋青年団体連合会が結成されていく¹⁹。

その一方で、幅広い区民からの学習要求に対応するため、青年館は 1969 年に社会教育センタ

ーに、さらに 1973 年には社会教育会館（現在の大原生涯学習センター）に転用されることとなり、全年齢を対象とした施設として位置づけ直されることとなる。このとき、青年館からの流れとして社会教育会館には青年サークル育成及びリーダー研修、軽度の知的障害のある青年の保護者の要望による障害者青年学級が開設されている²⁰。

青年館では都市部における個人の孤独感や不安感並びに学習要求への高まりへの対応として、1960 年代に婦人文化講座、一般成人講座、婦人教養講座が開設されたが、いずれの講座も講義中心、受動的学習の形態をとっていた²¹。またこの他にも教育委員会の事業として区内各地域で一般教養講座、職業講座、専門講座が開設されているが、これらの講義も職員が企画運営を担い、学習者の学習要求を満たすことに重点を置く学びと、社会の役に立つことをめざす学びという二つの基本姿勢に則って展開されていた²²。

また、社会教育職員体制としては、社会教育主事が教育委員会事務局及び青年館に、社会教育指導員が教育委員会事務局及び出張所などに配置された。

2.2 婦人学級における能動的学習の発展と衰退

講義中心・受動的学習の形態に至る前段階として、学習者が主体的に学ぶ学習形態であったのが婦人学級である。板橋区では 1957 年に都教委の委託を受け婦人学級が開設され、さらに 1964 年以降、町会婦人部からの開設希望を受け、町会事務所や出張所等を会場として展開していく。こうした開設への欲求の高まりの背景として、主婦層の生活時間にゆとりができたこと、及び急変する社会への理解が日常生活に不可欠であったことが婦人の潜在的な学習意欲を刺激したことが指摘されており、これにより地域において話し合い学習、相互学習として展開していった²³。また婦人学級の能動的な学習方法は、学習で得た知識を実践につなげる方法であり、激動する社会の流れに対処する姿勢を定着させるものであるとされ、教育委員会から高く評価された。

婦人学級は、区内 18 か所の出張所で、管内に居住する婦人を対象に開催され、出張所に配属

された社会教育指導員が事務局を務めた。テーマとして身近な問題を取り上げ、学級の運営は学級生が担っていた。またこのとき青年館（後には社会教育会館）では、婦人文化講座、婦人教育助言者講座を開催して助言者育成の役割を担い²⁴、板橋区の他に目黒区、中野区などの社会教育主事が講師を務めた²⁵。

また婦人学級は修了者により自主グループが結成されていたが、それが全区的に組織化され、1960年に板橋区婦人学級連絡協議会（1977年から板橋区婦人学級連合会、1990年から板橋区女性学級連合会）となり、その会員が自主グループ及び婦人学級連合会の運営に携わった²⁶。

その一方、板橋区は1975年の国際婦人年を契機として、1980年に女性行政推進の組織を設置して「男女平等社会実現のための板橋区行動計画」を策定することで男女平等社会の実現という課題解決の路線を敷き、1986年には教育委員会から生活文化部に婦人問題担当主査の所属を変更した。この生活文化部は、1984年に出された板橋区文化行政懇談会の答申を基に文化行政を進めるにあたり、トップマネジメントの強いリーダーシップによって総合政策機能を発揮するセクションとして設立された部署であり、生活文化部への所属変更は学ぶことの意味を問い、探る学習が、区政課題解決に寄与する学習に転換される可能性を示すものであったといえる²⁷。1980年代の後半になると、学級生が実際生活に即した課題について話し合い、相互学習を行う場から、話し方のノウハウを身に着けるような形式的な学習を行う場へと変容していった。それに対して、1989年には各区で活躍をしている女性教育のリーダーなどを学級専任講師として招聘し、相互学習への回帰を試みている²⁸。

その後、婦人学級は1991年にいたばし女性学級と改称され、出張所で事務局を担当していた社会教育指導員の配置替えに伴い、社会教育会館の所管となった。これにより地域における社会教育の拠点が喪失した。1995年には区長部局に移管され、女性学級は終了した。2000年に板橋区女性学級連合会は解散した。その理由として、区長部局への移管後、区政課題の解決に至る学習が求められ、女性自らが選択し、社会に役立つ

と考える学習が大切とされなくなったこと、区が求める学習団体としてのあり方や活動の方向性と板橋区女性学級連合会のそれとのズレが顕著になったことがあげられている²⁹。婦人・女性学級修了者の中には町会・自治会等の地縁組織で活動を行う者やボランティア活動に参加する者などが見られた。

また、主に婦人を対象とした事業として家庭教育学級もあり、こちらは1964年から小学校を会場に成人教育の一環として、家庭教育学級及び家庭教育指導者助言者養成講座として開設されたもので、学校教育では習得できない社会への適応を習得させること、学習方法が講義・討議・談話であること、男性の参加が認められていたことに特徴があった³⁰。現在は、事業の運営を各小・中学校PTA連合会に委託して実施している。

2.3 行政が進める青少年健全育成

社会教育行政におけるもう一つの主要な施策として、青少年健全育成があげられる。青少年に関する総合調整を担うため1955年に「青少年健全育成問題審議会及び地方青少年問題協議会設置法」が策定され、東京都でも「東京都市区町村青少年問題協議会の組織及び運営強化方針」が出されたことを受け、板橋区でも区長の付属機関として同年に「板橋区青少年問題協議会」が設置され関係機関の連絡調整や区長及び関係機関に対する意見具申等を行ってきた³¹。

また、地域社会の総力を結集し、未来を創造する青少年の健全育成並びに社会環境の浄化を図ることを目的として、1961年に青少年対策地区委員会（1978年からは青少年対策地区委員会連絡協議会）が組織され、板橋区から委託された事業などを実施した。事務局は出張所に置かれ、青少年の指導には社会教育指導員が当たった。青少年育成活動は、青少年が地域の人々との交流や集団活動を通して連帯性や協調性を培い、社会の一員としての自覚を高めることを目的とし、実施に際してはジュニアリーダーを子どもたちのリーダーとして活用・参画できる事業が考慮され、青少年が自主的かつ主体的に参加できる事業内容にすることが配慮された³²。青少年の自主

的な団体活動の充実は、青少年の健全育成にとって重要とされ、良きリーダーとなる社会教育ボランティアの発掘と指導が求められた。

そこで社会教育会館では年齢別に、小学 5 年から高校 3 年までを対象とした事業を開催し³³、それらは後にジュニアリーダー講習会として統合された。その後、社会教育会館から青少年係に移管され、板橋区青少年委員会が企画運営を担った。また、青年館から移行した社会教育会館においても活動を継続していた青年団体が、1995 年頃まではジュニアリーダーの養成に係わっていた。

このように板橋区では、区と区民が協働して青少年健全に取り組んできたが、町会・自治会等の地縁的団体が組織する子ども会等を育成する意図は見られず、官製子ども会としてのジュニアリーダーのグループのメンバー及びそこで育った青年が、青少年健全育成地区委員会及び青少年委員会が実施する事業に参加している。

2.4 相互学習の主体の拡がり

社会教育会館では婦人学級の修了者や講師が他の講座に関わることを通して相互学習が進められていたが、1997 年頃からは学習者が講座・教室・フォーラム等の学習事業の企画運営に参加・参画するようになっていく。例えば青少年教育事業にもこうした学習方法が取り入れられていき、ジュニアリーダー講習会において、受講者である子どもが学習計画を、支援者として若者は学習支援計画を作成し、実行するようになっていく³⁴。

子ども・若者の他に相互学習の視点を受け継いでいったのが、ボランティア・市民運動に携わる市民であった。その中でも特に大きな役割を果たしたのが、1981 年に結成された「板橋区ともに生きる福祉連絡会」（以下、板福連）及びそこから学習部門として独立した NPO 法人ボランティア・市民活動学習推進センターいたばし（以下、学習推進センター）であった。特に学習推進センターは現在に至るまで、社会教育会館と共催で多くの相互学習の場をつくり続けている。

板福連は国際障害者年を契機に障害の当事者・家族及びその支援者などが、障害の有無をこえて、地域で誰もがともに生きることができると

つくることを目的に結成した組織である。各種体験・交流事業を活発に展開していく一方で、「ともに生きる」という関係をどのようにつくるかについて「(障害者と健常者といった)『違う』ことではなく『同じ』事を発見しなくてはともに、平等に考え合うことにならない」³⁵という課題が出された。

こうした状況下で板福連と社会教育会館をつないだのは、地域でジュニアリーダー等の活動をしていた若者の存在であった。若者たちは地域でのボランティア活動を通じて板福連と、またジュニアリーダー講習会を通じて社会教育会館と結びつきがあった。当時の若者の記録には、自身の活動拠点にも知的障害をもつ弟の居場所にもなる場所を地域に求めていた記述があり、「そんな豊かさが障害をもつ人が地域で生活していく上での基本だと思う」³⁶と書かれている。この考えは板福連の「平等に考え合う」ことに対する課題意識に通じるものがあり、若者自身の生活実態に即した課題意識を基にして板福連と社会教育会館が結びついていくことになった。

その後板福連は 1996 年より「ボランティアネットワーク」という部門を設け、季刊誌を発行するなどの活動を行った。そして 1997 年にボランティア活動の啓発を目的とした第 1 回ボランティア映画祭が大原社会教育会館を会場にして開催されたことを契機とし、1998 年には福祉・環境・国際・子育て・教育等の多様な領域で活動する約 40 のボランティア・市民活動団体が交流することを目的とした第 1 回いたばしボランティア広場が、大原社会教育会館との共催で開催された。

その後、国連による 2001 年の国際ボランティア年を契機とし、板福連と社会教育会館の共催事業はより活発さを増していった。国連がボランティアのリーダーとしてガンジーやマザーテレサ、キング牧師等をあげていたことから、板福連の内部から平和や人権の実現のために主体的に行動する新たなボランティア像の模索を目指す取り組み等が起こり、プロジェクトを立ち上げて学習を展開していく。

2.5 地域ネットワークと社会教育施設

学習推進センターは、全国の小中高校で「総

合的な学習の時間」が開始されたのに伴い、板橋区立中台中学校で2001年から1年間試行された総合的な学習の時間の「福祉とボランティア」の授業のサポートを行ったが、生徒の反応が良くないことに対応するため、同年12月より大原社会教育会館で「総合的な学習の時間を考えるプロジェクト」を大原社会教育会館と共催した。「ハンディのある方の講話から『なんだ、僕たちと変わらないじゃん!』という生徒の言葉を聞き、『ひと』として向き合うすがたに心を動かされた」³⁷といった意見が出され、このことに象徴されるように、参加者が学習の場において対等な関係を構築することの重要性に対する気づきを得る場になった。

2005年以降、学習推進センターは「ともに生きる」「ともに学ぶ」を発展させ、人々の尊厳のある生き方を支援するまちを「ともに創る」ことを目指す実践を展開した³⁸。この学習活動の歩みが2000年以降の板橋区の社会教育を特徴づけている。

30余年の歩みを振り返ると、1981年「国際障害者年」、2001年「国際ボランティア年」、そして2005年からの「ESDの10年」と、国連のメッセージを受け続けて学びに生かしてきた。中学生に教えることでおとなも深化した。子どもと向き合うと、おとなの本当の姿が映し出される。ESDの活動は「ともに創る未来のための学びの10年」として2003年から取り組んできた。大原社会教育会館と共催して課題解決型学習を行う「いたばしボランティア・市民活動フォーラム」は10年間で104回開催。その集大成と言えるものが、「いたばしまちの学校」の開催である。区民を呼ぶのではなく、区民が住む地域の施設を会場とし、地域住民が、それまで住んできたまちで住み続けるための仕組みづくりについて学び、その場に参加した人たちがつながるきっかけを提供した³⁹。

このことは、社会教育会館を会場として、課題に関心のあるNPOやサークル、個人が企画運営に携わり事業を実施するという従前のスタイルから、地域住民が居住する場所で、その地域の状況を踏まえた学習課題について、社会教育会館やNPO等の支援を受けてそれらの住民が企画運営に携わり、事業を実施し、終了後にその場に集った人々が学習活動を継続するという新たなスタ

イルを生み出すことにつながった。ここにおいて、社会教育施設の役割に対する住民の認識は、社会教育施設は地域住民が集い、学習する場であるという認識から、課題解決型学習の延長線上で、地域住民による地域で学びあいのネットワーク構築を支援する機能を持つ場であるという認識への転換がなされている。

つまり、先に例示した「いたばしまちの学校」の開始前は、住民に対して主に社会教育会館内で、各種プロジェクト及び現在にいたる140回を超えるボランティアフォーラム等の相互学習の場を設けていたが、開始後は市民が相互学習による自治的な空間を地域の中でつくる取り組みを社会教育会館が支援するというように役割を転換していった。

3. 社会教育施設の地域的展開

現在の板橋区での取り組みは、これまで多様に展開をしてきた学習活動を集約し、課題意識を超えたつながりを区民が形成していくものとして位置づけられる。その契機となったのが2015年9月に実施された「いまを学び未来を創るいたばし会議（以下、いたばし未来会議）」である。これは学習推進センターと板橋区教育委員会、いたばし総合ボランティアセンターの共催として開催されたものであり、子育て・高齢者支援・環境問題・被災地支援等12の課題が取り上げられ、それらの活動を行っている市民団体が係わりながら、「持続可能な社会づくり」を目標に議論が行われた。学習推進センターや社会教育会館が、それまで展開してきた事業でつながった人々に声をかけて集まったことから、それまでの事業の集大成として位置づけられる（図1参照）。その後、いたばし未来づくり白書等の実践が展開され、議論の中心となったのはいたばし未来会議から引き続き係わる地域の実践者たちであり、その結果2016年に発行されたいたばし未来づくり白書ダイジェスト版では、「誰も置き去りにしない」社会を構築することを掲げ、その手法として以下のように言及している。

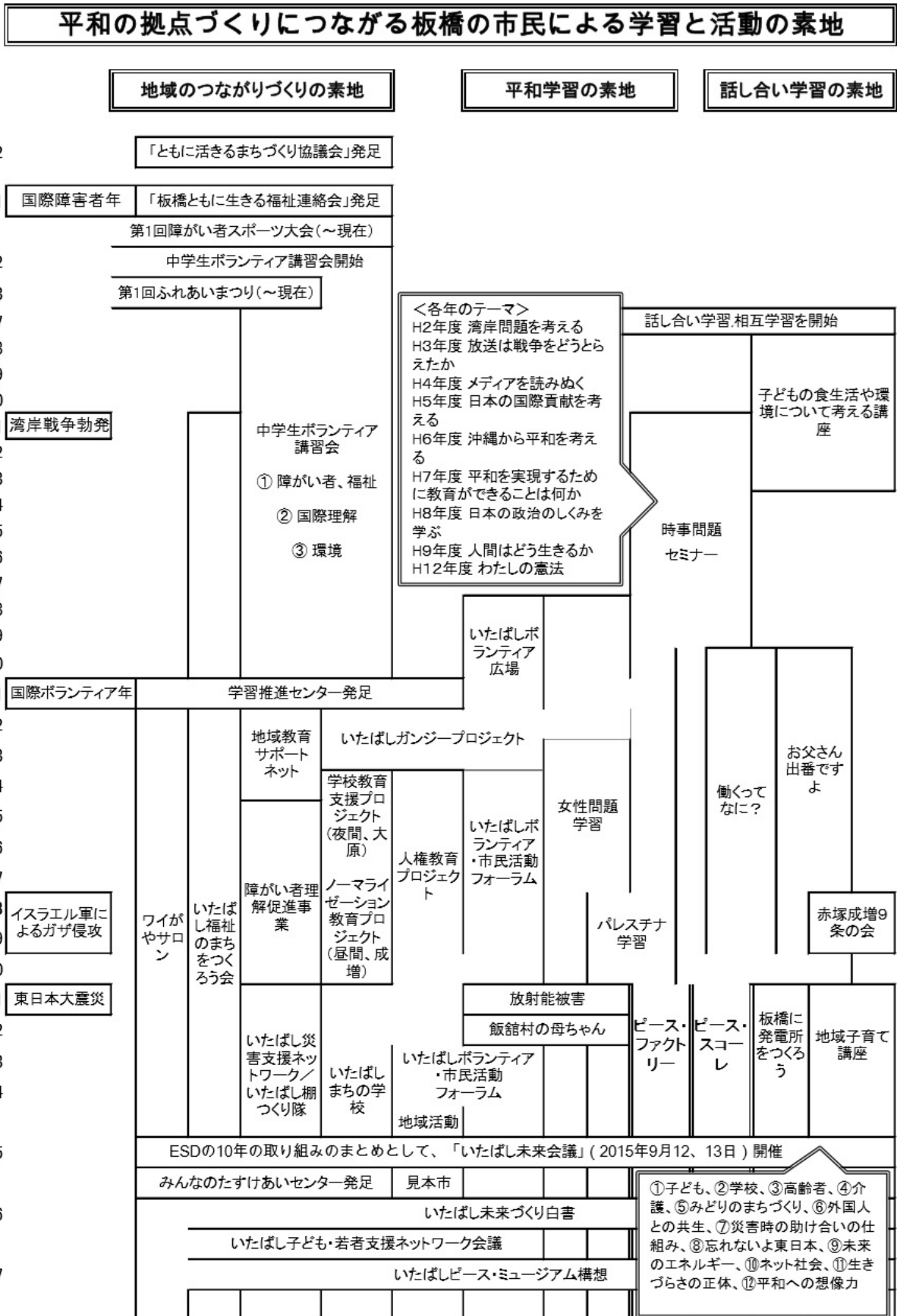


図1 板橋区における社会教育の展開過程

(2017年6月25日 第119回ボランティア・市民活動フォーラム「ピース・ミュージアムをいたばしに! ～市民の平和への願いを結集させる拠点づくりへ～」配付資料から抜粋)

私たちが協力して、現状を調べ、当事者に学び、話しあい、具体的な行動を決めていく、こうした一連の共同作業が「白書づくり」です。このプロセスは、それぞれが抱える課題の違いを越えて人々がつながっていく「学びあいのネットワーク」作りであり、それは市民協働の「運動」（つねに動き続けているもの）なのです⁴⁰。

こうした記述からは、異なる課題を持つ人と対等な立場にたって話しあいを進めることが、「誰も置き去りにしない」社会のためには不可欠だと認識されていることがうかがえる。いたばし未来づくり白書の検討会議や、そこから派生した取り組みの多くは学習推進センターや連携するNPOの事務所、地域センター等を使い分けながら活動を展開しており、社会教育職員が学習支援者として学びの場に出向くようになった。これは地域で人と人をつなぐ方向に社会教育施設の役割が移行していくに伴い、住民が実際に生活をしている場所に近い所へ取り組みの場が移った結果であると解釈できる。このことは、区内18か所の出張所に社会教育指導員が配置され、社会教育の施策を展開していた頃とは異なる社会教育施設に勤務する職員の地域への係わり方を示すものとなっている。

おわりに

本稿では板橋区における社会教育施設の役割について、その設立時の位置づけから調査し、検討を行ってきた。その成果として、大きく三点について指摘することができる。

まず一つ目の成果として、社会教育の取り組みの中で人と人をつなげる際に、人々の生活実態に即した課題意識が大きく影響していたことが見出され、またこのことが社会教育の取り組みを一貫して下支えしてきたことがあげられる。具体的には社会教育施策が住民のつながりを一からつくり上げていったというよりも、既存の住民同士のネットワークに入ることで、ネットワークそのものをより大きく発展させてきた経緯が明らかになっており、社会教育施設の展開過程をとらえようとする場合、住民の自主的なつながりとどのように向き合っ

ていたのが重要な論点となることが示されている。これは都市化社会における社会教育の役割について検討する際に、住民の生活に即した観点から系統的にとらえ返すことの重要性を示すものでもある。

次の成果は、相互学習が、住民同士がつながるための土台となったことが分かったことである。相互学習を経験した住民は、話し合い学習を進めていく過程で、お互いの差異を超えて、対等・平等に考え合うことができることを認識し、多様な課題を持つ住民との対話を推進していった。次に述べる社会教育施設による地域展開を可能にしたのは、社会教育会館において話し合い学習による相互学習の経験を積み重ねた住民・関係者が社会教育施設から出て、地域の施設を使って自主的に学習活動を始めたことによる。

最後の成果は、社会教育施設の地域での位置づけ方について、住民が地域で展開する取り組みに社会教育施設等が出向くようになっていった板橋区の展開過程から、より広域で行われた社会教育施策がどのように地域の文脈の中で位置づけ、各基礎自治体の施策として展開していったのかが明らかになったことである。地域における社会教育のネットワークが弱体化して以降は、社会教育施設の支援を受けて育成されたNPO等が地域で主体的に活動を行い、社会教育施設がそれを下支えした構図が明らかになったが、これは社会教育施設による住民への働きかけにより、行政の施設配置の制約を超えて、社会教育施設が地域で社会教育を展開することが可能となる要件を示唆するものとなる。

そのことを市民の視点からとらえれば、自立したNPO等にとっても社会教育施設との継続的な係わりは市民が活動を展開する際に必要なことがうかがわれる。このことは、社会教育における市民運動の充実・展開における社会教育施設のあり方を示唆するものとなっているのではないだろうか。

一方で、社会教育施設が住民の中でどのように位置づけられていたか、また実際に地域に入っていた社会教育職員の働きかけ方が、どのように地域の文脈の中で位置づけられたのか等、より地域の文脈に即したとらえ方については、引き続き

検討を行う必要がある。特に板福連と社会教育会館を結びつけた若者の課題意識や、板福連による多様な人々による交流への着目等、随所で住民が自らの生活実態に即した課題意識から活動を発展させてきたことが示唆されているものの、その実態について詳細な検討は行えておらず、歴史的な文脈を踏まえた上で再検討していく必要があるといえるだろう。さらにいえば本稿ではあくまで板橋区という一つの事例を基に検討したに過ぎない。より普遍的に検討を進めるためにも、また都市空間における社会教育施設の役割をより精緻に描き出すためにも、他の自治体の事例検討を待つところである。

<執筆分担>

大山：はじめに、1.、おわりに

齋藤：2. - 2.1、2.2、2.3、2.4（前半）

佐治：2. - 2.4（後半）、2.5、3.

[注]

- 1 小林文人「大都市・東京の社会教育—その歴史をどうみるか—」東京社会教育史編集委員会編『大都市・東京の社会教育—歴史と現在—』エイデル研究所, 2016, p. 2
- 2 牧野篤『公民館はどう語られてきたのか』東京大学出版会, 2019
- 3 小林文人「まえがき」東京社会教育史編集委員会編, op.cit., p. iii
- 4 齋藤真哉「板橋区における市民運動と社会教育のつながり—板橋区の実践から—」東京社会教育史編集委員会編, op.cit., pp.448-456.
- 5 齋藤真哉・佐治真由子「主体的・組織的な学習者を育てる公的社会教育の役割—板橋区の学習支援 NPO の設立・発展を通して—」日本公民館学会編『日本公民館学会年報』第 14 号, 日本公民館学会, 2017
- 6 東京都立教育研究所編『戦後東京都教育史—下巻—』東京都立教育研究所, 1967, pp.240-241
- 7 串田稔光「東京の青年の家の歩み」東京都教育庁社会教育部編『東京の市民学習・集会所—公立の公民館・社会教育会館・青年館・青年の家等—』東京都教育庁社会教育部, 1976, p.50
- 8 東京都教育委員会編『青年館への提言—青年館・青年の家の調査から—』1966, p.7
- 9 西岡政良「東京の青年館等のあゆみ」東京都教育庁社会教育部編, op.cit., pp.48-49 及び 大山宏「東京都基礎自治体における青少年教育設置状況の推移」『生涯学習基盤整備研究』第 41 号, 2016, pp.1-14
- 10 中山宣子「東京都の婦人教育行政のあゆみの概況—私の自己形成の道のりと重ねて—」東京都婦人学級史研究会編『東京都の婦人学級 30 年—女性の主体形成のあゆみをみる—』東京都婦人学級史研究会, 1997, p.13
- 11 東京都立教育研究所編, op.cit., p.78

- 12 Ibid., pp.21-30
- 13 野々村恵子「女性学習のあゆみ—「婦人教育」から「ジェンダー学習」へ—」東京社会教育史編集委員会編, op.cit., p.295
- 14 貞閑晴「婦人学級の盛衰—東京都を中心に—」東京都婦人学級史研究会編『東京都の婦人学級 30 年—パート II』東京都婦人学級史研究会, 2000, p.300
- 15 Ibid., pp.303-305
- 16 中央ブロック「生涯学習連携事業の可能性をさぐる—都心区の実態を踏まえて—」東京都特別区社会教育主事会編『東京特別区社会教育主事会紀要』第 38 号, 2000, p.1
- 17 梶野光信「通史 II—東京都の社会教育行政史—生涯教育・生涯学習施策の登場以降—」東京社会教育史編集委員会編, op.cit., pp.66-72
- 18 板橋区教育委員会『板橋区教育百年のあゆみ』1974, pp.484-489
- 19 板橋区『板橋 70 年のあゆみ』2002, p.110
- 20 Ibid.
- 21 板橋区『板橋のあゆみ』1968, pp.481-589
- 22 板橋区教育委員会『いたばしの社会教育』1967
- 23 Ibid.
- 24 板橋区『板橋のあゆみ』1968, op.cit., pp.499-502
- 25 板橋区婦人学級連合会『20 周年記念誌—いたばしの婦人の学習—』1978, pp.46-54
- 26 Ibid., pp.269-373
- 27 板橋区『地域文化の創造のために—文化行政懇談会 答申—』1984 及び、齋藤真哉・的野信一「自治体の生涯学習援助施策」『季刊教育法』第 77 号, エイデル研究所, 1989, pp.35-40
- 28 板橋区教育委員会『平成元年度いたばしの婦人学級』1990
- 29 板橋区女性学級連合会『板橋区女性学級連合会 40 周年記念誌』2000, pp.18-20
- 30 板橋区『板橋のあゆみ』1968, op.cit., pp.499-507
- 31 板橋区『青少年健全育成活動の概要—平成 15 年度版—』2003, pp.1-4
- 32 Ibid., pp.23-24
- 33 板橋区教育委員会『昭和 55 年度いたばしの社会教育事業計画—一覧—』1980
- 34 齋藤真哉「職員のこだわりを見直す」『まなびを創る—「参加型」講座の開発—平成 10 年度生涯学習基礎研究報告書』東京都教育委員会, 1999, pp.16-34
- 35 板橋区ともに生きる福祉連絡会「ボランティアネットワーク」1997 年夏号
- 36 板橋区ともに生きる福祉連絡会「森を見つける—いたばし地域福祉ネットワーク—」1991 年 10 月 17 日号
- 37 特定非営利活動法人ボランティア・市民活動学習推進センター—いたばし『“総合的な学習の時間”を通して子どもたちの学びについて考えてみませんか』2004, p.11
- 38 特定非営利活動法人ボランティア・市民活動学習推進センター—いたばし『自分発・地球経由・地域着 2005 年から始まる「国連・持続可能な未来（開発）のための教育の 10 年」に向けて』2004
- 39 廣瀬カズ子・加藤勉「板橋 54 万人・一人ひとりの尊厳を実現する地域文化を目指して—ESD の 10 年の学びとこれからの実践—」『ESD に関する公民館—CLC 国際会議報告書』岡山市, 2015, p.16
- 40 いたばし未来づくり白書制作会議編『いたばし未来づくり白書—ダイジェスト版（素案）—』NPO 法人ボランティア・市民活動学習推進センター—いたばし, 2016