

第1章

学校・地域間連携の概念検討とモデル提案

第1章 学校・地域間連携の概念検討とモデル提案

本章は、本研究で設定した「目的①：学地連携に関する概念検討を行うこと」に基づく内容である。

第1節 学地連携の基盤的理論

まず、学地連携の「基盤的理論」として関連性が高いと考えられる領域の先行研究を概観し、それらの知見に基づき、最終的に概念モデルの提案を行う。本研究で提案する概念モデルは、一般化あるいは普遍化を意図するものではないということをはじめに留意されたい。それは、本研究における量的調査及び実践を位置づけるための“見取り図”にすぎない。したがって、各領域について全体を網羅するような内容ではなく、極めて代表的な研究を素描するに留まっている。本来、概念モデルの一般化、普遍化を意図する場合、異なる領域の知見を組み合わせたり、応用したりすることには、慎重に検討する必要がある、そのモデルの妥当性や信頼性といった検証が求められることは明らかである。しかし、その上で、本研究は、概念モデルの一般化を目標としたパイロット研究の立場から、既存の理論から導かれる仮説を積極的に明示していきたいと考えた。本論の概念モデル検討上、重要な論者であったやまだ(2011)⁴⁹の「発達心理学が依拠してきた思想を根底から問い返し、20世紀までを支配してきた常識を再編成して、新たな理論やモデルを生成していく作業が必要になるだろう」という主張を頼りに、以後の議論を進めていくことにする。

第1項 基盤的理論としての発達論

まず、学地連携における「基盤的理論」の核心を成す概念であると考えられる「子どもの発達」から論を始める。具体的には、庄司(2006)による文献レビュー⁵⁰を参考に、「生涯発達心理学」「発達生態学」「ライフサイクルからライフコースへ」「関係発達論」の視点から報告を分類した。なお、本研究における「発達」とは、「個人が諸環境からのはたらきかけを意識的あるいは無意識的に自己の内面に取り入れ、その内部で自らを創造していく過程」⁵¹であると定義し、特に本研究は、小学校段階の子どもに焦点化した調査・実践を含んでいることから、この段階及

びその前後までを対象とした先行研究とそれらへの批判を概観した。

1 生涯発達心理学

津田(1994)⁵²に従えば、子どもの発達に関する研究で最も著名な論者は Piaget であると考えられる。彼は、徹底した観察実験に基づき、特に乳幼児期における発達についての理論を体系化し、現在においても子どもを対象とする諸領域の研究に多大な影響を及ぼしている論者である。

Piaget(1950/1972)⁵³は、認識構造の発生過程を発達と捉え、およそ0～12才までに生じる発達過程を4段階で定義した。すなわち、①感覚運動的段階、②前操作的段階、③具体的操作段階、④形式的操作段階である。この段階の中で Piaget が提唱した「シエマ (shema)」「同化(assimilation)」「調節 (accommodation)」「均衡化 (equilibration)」といった概念について、林(2005)の以下の概説が参考になる。「シエマとは認知の枠組みであり、外界からの刺激は、その枠組みに合わせて認識される。この外界の刺激の取り入れが同化とよばれる。しかし、まったく新しい刺激に直面したとき、シエマのうちに取り入れることができず、人間はシエマを変化させる。これが調節とよばれる。幼い子どもは、同化と調節を繰り返しながら、安定した外界の認識を次の段階のさらに安定した認識に発達させる。これは均衡化とよばれる」⁵⁴。また、こうした Piaget の基本的見解は、「子どもは、生まれた時からの環境と能動的な相互作用によって形成されていく存在である」⁵⁵という主張であり、子どもと社会関係との重要性が強調されていると考えられる。森口(2014)によると、Piaget に対する「最も多い批判」としては「子どもの能力を過小評価している」「文化や社会の影響を軽視している」等が挙げられており⁵⁶、これらの批判は、観察実験に基づいた Piaget 理論の限界性への指摘であるとも捉えられる。

Erikson(1950/1977)⁵⁷及び Havighurst(1948/1995)⁵⁸によって、人間の生涯を通じた発達はより具体的に検討された。まず、Erikson は、8つの発達段階を定義し、それぞれの段階において基本的徳目と危機を示した。彼は、人間が、各段階で生じる危機に対する葛藤を経験し、それらを乗り越えることで次の段階へ進んでいくという「漸成的発達過程」を提示した(Fig.5)。Erikson の理論を現代的

用語で整理した前原(2008)⁵⁹は Fig.5 について『「漸成 (epigenesis)」という用語は、発達の時間的、空間的性質を表現している。図表の対角線をなす四角い目には、各段階で優勢となる心理社会的課題（危機）の一組が示されている。連続する発達段階の中で、過去の解決されなかった葛藤や緊張を再び経験するというのである。各段階には、一見正反対に見える2つの性向が提示されているが、それら2つは、「同調傾向」と「失調傾向」とよばれており、この2つの相対するものの力動的均衡と比率によって、発達の方向性が示される』と解説している。

老年期 (60-)								自我の統合 Vs. 絶望
成人期 (40-60)							生殖性 Vs. 停滞	
前 成人期 (23-40)						親密さ Vs. 孤独		
青年期 (13-22)					同一性 Vs. 役割混乱			
学童期 (6-12)				勤勉 Vs. 劣等感				
遊戯期 (3-5)			自発性 Vs. 罪悪感					
幼児期 (1-3.5)		自律 Vs. 恥と疑惑						
乳児期 (0-1.5)	基本的信頼 Vs. 不信							
発達段階 (目安年齢)	1	2	3	4	5	6	7	8

Fig.5 漸成図式(Erikson; 1977, p.351.⁶⁰ 1989, p73.⁶¹を一部改変)

また、Havighurst は、人間の生涯における「発達課題 (Development Tasks)」を概念化した。彼は、「個人が学ばなければならないもろもろの課題、すなわち生涯の発達課題は、われわれの社会において健全な成長をもたらすものである。発達課題は、個人の生涯にめぐりくるいろいろの時期に生ずるもので、その課題を立派に成就すれば個人は幸福になり、その後の課題も成功するが、失敗すれば個

人は不幸になり、社会で認められず、その後の課題の達成も困難になってくる」と説明している。

また、Baltes(1987/1993)⁶²は、「獲得プロセス」だけに焦点化された彼らの理論を批判的に考察し、「生涯発達心理学を特徴づける理論的諸観点」を「①生涯発達、②多方向性、③獲得と喪失としての発達、④可塑性、⑤発達が歴史に埋め込まれていること、⑥パラダイムとしての文脈主義、⑦学際的研究としての発達研究」の7点に要約した。彼の主張の特徴は、「③」で述べられているように、「獲得」のみならず「喪失」を発達の重要な要素に組み込んだ点であると考えられる。また、西平(1987)⁶³は、「発達課題は、他人から与えられ、ないしは押し付けられるものではない」と述べ、特に、Havighurst理論の「硬直化」を指摘している。

2 発達生態学

人間の発達を時間的展望の側面から考察した生涯発達心理学は、生活の場に焦点化した発達生態学へと発展していった。それを最も決定づけた論者は、Bronfenbrenner(1979/2007)⁶⁴であったと考えられる。彼は、「今日の発達心理学の多くは、できるだけ短期間に、普段とは違った場面で、子どもたちが行った特異な行動についての科学である」⁶⁵と批判し、「子ども（人間）は、現実社会の中で生活している生きた存在である。子どもは絶えず変化し、子どもを取り巻く環境もまた変化し続けている。子どもの変化は社会（環境）の変化と無縁ではないし、社会（環境）の変化も子どもの変化と密接に結びついている」⁶⁶と主張した。さらに、この主張に基づく形で「生態学的システム理論」を提唱した（序章3節2項参照）。生態学的環境との直接的・間接的な相互作用を想定した同モデルは、それまでの実験的研究に基づく心理学研究のあり方を批判し、その後の理論発展に大きな影響を及ぼすものとなった。

3 ライフサイクルからライフコースへ

発達生態学において、人間の生涯における発達を動的に捉えるという視点は、同時に、これまで画一的かつ平均的に人間の生涯発達を議論してきた考え方に対する批判でもあった。このような批判は、換言すれば、人間の生涯発達を個別的

に考察することの必要性への気づきであったとも考えられる。前者に基づく人間の生涯発達の捉え方の視点が Erikson(1950/1963)による「ライフサイクル (lifecycle)」であり、それに対する批判的な立場から生じた後者が「ライフコース (life course)」の概念であった。以下、ライフコースを扱った先行研究について概観する。

ライフコースの概念及び方法論を体系化した Elder(1975)⁶⁷は、「ライフコースは、個人が時間の経過の中で演じる社会的に定義された出来事や役割の配列 (sequence) のことである」⁶⁸と定義した。また、ライフコースにおける社会的構造の複雑さは、時間的側面と年齢による位置的性質 (以下①～③) によって示されると述べた⁶⁹。

- ① 個人の生涯における時間、誕生から死までを通じたライフスパンまたは、加齢プロセスの段階における目安としての年齢
- ② 規範的な年齢規準や社会的役割によって定義された社会的時間(例:結婚、退職等)
- ③ 誕生年という歴史的な位置づけに左右された社会的変化と時間

また、この複雑な概念を研究する上で「逐次法と遡及法^{*6}」といった具体的な方法論についても論じた⁷⁰。

門脇(1990)⁷¹は、ライフコースと教育社会学との関連性について考察した。その中で、まずライフコース研究に共通する視点として、以下の6点^{*7}を挙げた。

- ① 個別の生活軌跡への関心
社会全体とか家族を単位としたライフサイクルへの関心ではなく、個人の生活の軌跡に主たる視点を置いていること
- ② 時代特性との関連

^{*6} 両方とも、横断的なデータ収集で用いられる方法である。逐次法は、現時点における心理状態等について答える方法で、遡及法は、過去のある時点を想起して答える方法である。それぞれ長所短所があり、調査目的によってどの方法を用いるか検討する必要があるとされる。

(Glen H. Elder, Janet Z. Giele, 正岡寛司, 藤見純子訳. ライフコース研究の方法-質的ならびに量的アプローチ-. (東京都). 株式会社明石書店. 2003, pp.192-196. Methods of life course research -qualitative and quantitative approaches-. Sage Publications Inc., 1998.)

^{*7} 各項目の見出しは、門脇(1990)の記述内容を筆者が要約したものである。

個々人の生涯の展開を歴史的な事件や時代の特性との関連で説明しようとする意図を強くもっている

③ 世代コーホート

個々人の生活の軌跡に関心を払いつつ、同時に、同時代人（同一出生コーホート）としての生き方の共通性を析出すること

④ ライフイベントによる定型化

ライフコースの定型化にあたっては、社会的、文化的に規定（制度化）された年齢規範ともいうべき出来事（出生、入学、卒業、就職、結婚、昇進、転職、離婚、死別、定年等）とそれに伴う役割への適応過程を軸にすること

⑤ 個別の体験への関心

同時代人として、また同一の社会の成員として不可避な共通体験に視線を凝らすと同時に、その人だけの体験や自己・出来事との遭遇とそれらの影響にも強い関心を寄せること

⑥ 個別の意味づけへの関心

同じ事件に遭遇し、同じ出来事を体験しても、その人によってそのことの解釈や意味づけに差異があることを無視しないこと

これら「①～⑥」にみるような、時代や世代といった俯瞰的な視点とともに、個別に人生・生涯といった概念を理解するところに、ライフコース概念の特徴が示されているといえる。

武川ら(2008)⁷²は、ライフサイクルからライフコースへ至る議論の系譜について、「人間が生まれてから死ぬまでの生涯における変化の規則性に注目すると、ライフサイクル（人生周期）という概念が浮上する。ライフサイクルは誕生から死に至る人間の一生が子ども期、青年期、ヤング・アダルト期、中年期、向老期、老年期といったライフステージ（生活段階）から成り立っていて、ひとつ社会の中では標準的なライフサイクルが繰り返されるとの前提に立っている」と説明した。また、「ライフサイクルの概念には、個人が一生を送ることになる時代や社会背景への配慮に欠ける嫌いがある」と指摘し、「今日の社会学ではライフサイクルに代わって、ライフコースといった概念を用いて研究されるようになっている。個人のライフコースは、誕生、入学、卒業、就職、結婚、出産、育児、退職、死

別、死亡といった様々な標準的な出来事と、災害、戦争、不況、事故といった様々な非標準的なできごと・歴史的社会的状況と関係する・との交錯から成り立っている」と説明している。この論考は、主に社会学における知見を背景に据えているが、これは、今日に至る生涯発達心理学への批判も含んでおり、本論においても参考になる説明であると考えられた。

一方で、河合(2002)⁷³は、「多層化するライフサイクル」と称して、従来までの「ライフサイクル」という用語に「多層化」という視点を加えた現代的な発達論の考察を行った。

今日では、「ライフサイクル」「ライフコース」双方の使用が見受けられるが、理論系譜としては、門脇(1990)が指摘した「個別の生活軌跡をどう捉えるか」という視点が重要視されるようになってきたということは明確である。人間の生涯発達に関わるこのような視点の変化が、心理学的研究と社会学的研究の接点を増大させ、今日の発達観につながったと考えることができる。厳密な立場から考察すると「ライフサイクル」「ライフコース」なる概念を扱った研究は、主に成人期以降を対象としたものが主であり*8、子ども期の発達を扱う中で直接的に適用される概念とは言い難い。しかしながら、1人の人間の生涯発達をより多角的な視点から捉えようという意味においては、その後の発達理論に多大な影響を及ぼしたことが考えられ、本論においても留意すべき知見として位置づけた。

4 関係発達論

子どもの発達を捉える視点は、Bronfenbrenner以降、ライフコース概念の普及を経て関係発達論へ展開していったと考えられる。ここからは、より、わが国に根差したモデル構築を図るため、国内に限定した先行研究レビューを行った。

鯨岡(1999a, 1999b, 2002)^{74,75,76}は、『「子どもから大人へ」という定式は、(中略)、<育てられる者>とその<育てる者>との「育てる・育てられる」という関係を捨象し、複線的に同時進行する過程を単線的な過程へと抽象化することによ

*8 例えば成人(30~40歳)にかけての発達段階の社会心理学的調査を報告し、「生活構造」の概念化を行った Levinson(1992/1997)が有名である。(Daniel J. Levinson, 南博訳. ライフサイクルの心理学(上). (東京都). 株式会社講談社. 1997. 4刷. pp.85-91. The Seasons of a Man's life. 1992.

って成り立ったものだ』と述べた上で、「世代間リサイクル」を提唱した(Fig.6)。同モデルの特徴は、Fig.6 中で示す「世代が複線的に関わること」と「コペルニクスの転回 (Fig.6 のⒸ)」が描かれたことである。これは、「それまでの<育てられる者>が、生物学的に親になることや、養育行為をすることを通じて、<育てる者>としての社会的役割や責任の自覚など、それまでの生き方や態度とは根本的に異なった心理・社会的構えを身につけること。育てることを通して自分がかつて<育てられる者>であった時のことを生き直すことができる」⁷⁷と説明されている。同モデルにおいて、生涯発達概念図の中に時間軸が据えられた点、世代間の関わりが示された点、生と死の両面が描かれている点が“関係”発達論と言われる所以である。しかし、一方で、図中の「親になる」という表現や、(コペルニクスの転回が考慮されてはいるものの)一方向的に進行していく“硬直的”なモデルとしての印象は否めない。

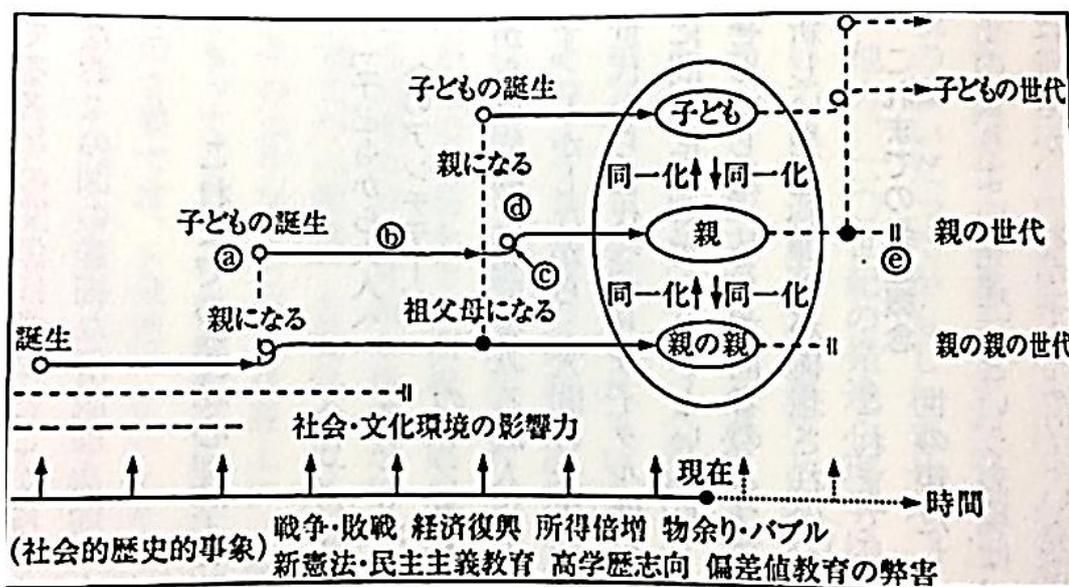


Fig.6 世代間リサイクルの概念図⁷⁸

また、西平(2008)⁷⁹は、鯨岡(2002)に類する「世代継承サイクル」を提唱した(Fig.7)。彼は、『世代継承サイクルの要点は、次世代の育成が、「次の世代がそのまた次の世代を育てることができるようになること」まで含むという点である。次世代育成は、次の世代を子どもから大人に成長させるだけでは完了しない。次

世代（第二世代）が、そのまた次の世代（第三世代）を育てることができて初めて、一つのサイクルとして完了する。もし、次世代（第二世代）がその次の世代（第三世代）への継承を拒否するならば、それは親世代（第一世代）の問題でもあったことになる。しかしながら、この世代育成は、必ずしも決められた伝統の繰り返しではない。あるいは、その「伝統遵守」に縛られては、次の世代を育てることにはならない。むしろそこには、新たな視点による変容が含まれる。新しく作り変えられながら、しかし受け継いでゆく。受け継ぎながら変わってゆく。ならば、何を变えるべきなのか、そして何は変えてはいけないのか。その問いはあらためて私たちに現在の状況を問い直させることになる』と説明した⁸⁰。

鯨岡(2002)が心理学的立場であるとすれば、西平(2008)は、社会学的立場である。両者の概念の類似性は、筆者が前々頁において「心理学的研究と社会学的研究の接点の増大」と述べた1つの例であるとも考えられる。

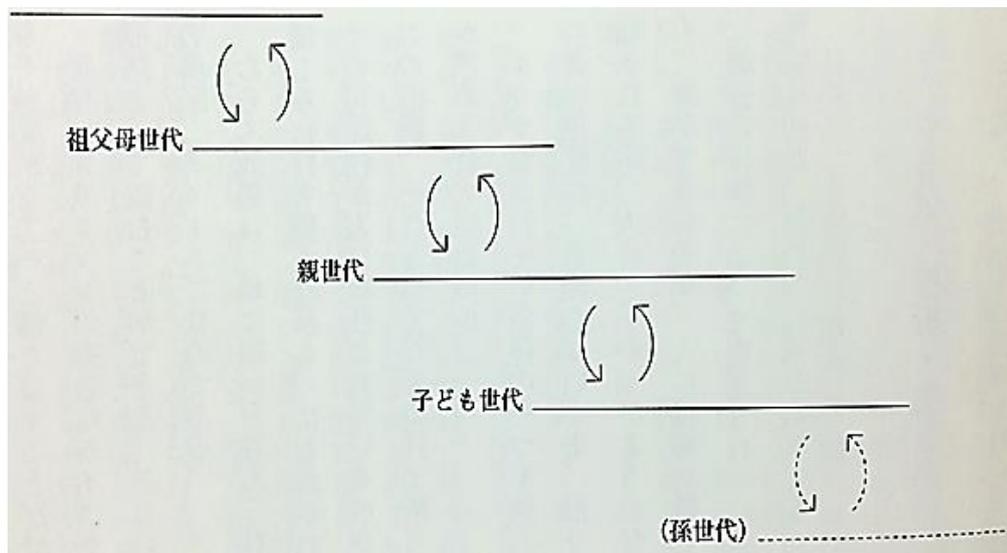


Fig.7 世代間継承サイクル (Generational Cycles)

やまだ(2002, 2011)^{81,82}は、より“柔軟な”視点からの生涯発達モデル検討を試みた。やまだの立場は、『「獲得-喪失」「上昇-下降」「ポジ-ネガ」「成功-失敗」という一次元尺度(二元分割)を仮定した上で量的に増減をみる見方からの脱却』⁸³であり、そこから、「生成的ライフサイクルモデル (Generative Life Cycle Model;

GLCM モデル)」を提唱している(Fig.8)。同モデルの説明は以下の通りである。
 『生涯発達は、りんごの一生に喩えられているが、「個人（自己）が生まれてから死ぬまで」ではなく、私という個人が生まれる前に「生態系という文脈（りんごの木）」があり、その文脈の中に「両親の実」があることが示されている。まず生態系があり、そこに両親という世代間連関があり、そのなかに「私の実」が生まれるのである。「私の実」が生まれたあと、現在は「つみとられなく残っている」と記されている。そして地面に落ちて死んだあとも、個人の死で人生が終わっていないところが注目される。死後「地面のえいよう分になる」ことによって、ゆるい連関ながら、次の生態系へといのちがつながり循環していくのである。私（個人）の人生だけをみると「上昇」どころか、「下降（地面に落ちる）」を示している。しかし、「地面の栄養になる」という物語と意味づけが付与されることによって、「下降」の意味の価値転換が行われていることに注目されたい。』

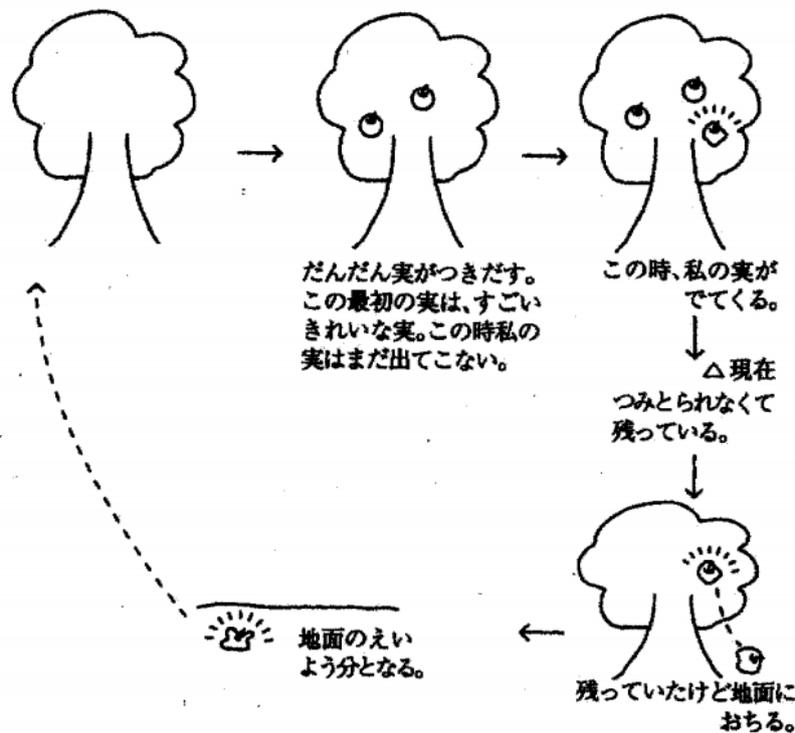


Fig.8 生成的ライフサイクルモデル

GLCM モデルの背景には、数値化・情報処理化されたデータに基づく心理学研

究のあり方を痛烈に批判し、ナラティブ研究の理論化を行った Bruner (1991/1999)⁸⁴の「文化心理学 (folk psychology)」が強く影響している。彼はその教義として「①人が自分自身、他者、そして自分たちの住んでいる世界の見方を組織化していくのによりどころとしている文化的に形成された概念、②個人的な意味にとってだけではなく、文化の凝集性にとっての本質的基礎である、③われわれがその変化に応じてわれわれの制度を創造し、また制度の変化に応じて folk psychology が変化する」の3点を主張した。このような文脈で位置づけられる心理学は、社会学における諸理論と共通する関心事項であるとも考えられ、この点については本節3項で詳述する。

第2項 基盤的理論としての教育論

前節の発達論に関する先行研究レビューを踏まえ、本項では、子どもの発達を促す方法論としての「教育」に着目し、それに関する先行研究レビューを行った。また、第3章で報告する実践を「教育領域」の中でどのように位置づけるかについても検討を行った。

1 教育の機能的分類-欧米における議論-

「教育とは何か」という問いに明確な回答を見出すことは困難であるが、その難題に対して最も意義深い定義を提供した論者は、Durkheim(1925/2010)⁸⁵であるとする。彼は、「教育とは、若い世代を組織的に社会化すること」と端的に定義した。この定義についての具体的説明は以下の通りである。

「われわれ各人の内部には2つの存在があるといえよう。この2つの存在は、抽象によることなくしては分離しえないものであるが、だからといって区分できないわけではない。一方は、われわれ自身及びわれわれの個人的生活の諸物にのみ関連するところの、すべての精神状態からなっている。これはいわば個人的存在と呼びうるものである。他方は、われわれの内部に、われわれの人格ではなくして、われわれが構成している1つないしは諸々の集団を表現するところの、観念、感情および習慣の一体系である。すなわち、宗教的信仰、道徳的信念および慣行、国民的もしくは職業的伝統あらゆる種類の集合的意見等がそれであって、

これらの総体は合して社会的存在を形作る。そして、この存在を個々人の内部に作り上げること、これこそが教育の窮極目的なのである。

実際、この社会的存在は、人間の本性の中に既製品として与えられていないばかりか、この本性の自発的発達によってもたらされるものでもない。人間は、政治的権威に服従したり、道徳的規律を尊重したり、身を捧げたり、己を犠牲にしたりする傾向を自発的には持ち合わせていない。われわれの先天的性質のうちには、われわれを社会の象徴たる神の僕としたり、神をあがめ、神の榮譽のために一命を放棄させたりするような素因は、まったく存在していなかったのである。それを前にして人間が己の劣性を感じずるような偉大な道徳力は、実は社会が、形を整え、揺るぎないものとなるにつれて、社会自身の内部から引き出したものなのである。(中略) 子どもは生活を開始するにあたって、自己の個人的性質しか持ち合わせないことになる。だから社会は、あたかも、新規に染め上げねばならぬ白紙に向かうのと等しい態度で、新たな世代に相対するのである。社会は新たに生まれてきた主我的、非社会的な存在に対して、社会的、道徳的生活を営みうるような、他のもう1つの存在を、もっとも迅速な方法で添加しなければならない。教育の任務はすなわちこれであり、また教育の偉大さも、ここに存するのである」

Durkheim による教育の定義は、岩永(2011)によっても一貫して引用されており⁸⁶、現代の教育観にも多大な影響を及ぼしていることが考えられる。しかしながら、こうした哲学的な解釈を実践的領域で用いるには、あまりに抽象的であるため、本項では、より具体的な観点から教育を再定義するため、教育の“機能的分類”に着目した。それに基づいた定義を援用することにより、「教育とは何か」という冒頭の問いに対する回答の糸口をつかみたいと考える。

まず、教育の機能的分類から、その定義づけを図ったのは Coombs(1974)⁸⁷が最初であった。彼の議論の前提には、通常みられるような構造的・制度的教育観とは異なり、学習者のニーズから出発してそれを支援する営みを「教育」と捉える「機能的な教育観」があったと考えられる。これは、いつ・どこで・どのように学習が生じたとしても、そこに「教育」を認めることができるという主張であり、これを彼は「教育と学習との同一視 (equates education with learning)」⁸⁸と称した。その上で、教育を以下の3つに分類した。

- ① **Formal Education** : 高度に制度化、段階的・階層的に構造化された初等教育から高等教育（大学）に及ぶような“学校教育システム”を指す
- ② **Nonformal Education** : “**Formal Education** の枠組みの外”において、子どもから大人までを対象に提供される、組織化された集団による教育的活動。このように定義された **Nonformal Education** は、**Formal Education** 外における成人識字プログラムや職業訓練、青年期の若者を対象とした健康、栄養、家族計画、協力活動などの実質的な教育プログラムを含んでいる
- ③ **Informal Education** : 日常の経験と環境との接触から知識・スキル・態度・洞察を獲得していく、生涯にわたるプロセスである。家庭・労働・遊びの中で、家族や友人を手本として、旅行や新聞・書籍を通じて、ラジオを聴いたり、映画やテレビを観たりなどがこれに含まれる。概して **Informal Education** は、非組織的かつ非体系的であるが、どれほど充実した学校教育を受けた者であろうと、生涯にわたる学習の総体のうちの大部分は **Informal Education** に属するのである

なお、彼はこれらの関係性について **Formal** 及び **Nonformal Education** は、**Informal Education** を「補助 (supplement)」する概念であると定義づけた。

Knowles(1962)⁸⁹は、それまでの教育のあり方を批判的に考察し、「成人教育 (**Adult Education**)」*9の視座から「教育」や「学び」について再考し、その後の理論発展に貢献した。具体的には、「子どもや若者への教育について求められる新たな前提」⁹⁰として、以下3点を挙げた。

- ① 若年世代への教育目的は、主に知識の伝達をするための学習能力の開発に転換することである
- ② 若年世代への教育課程は、組織に基づいた科目習得から学習スキルへ移行する必要がある
- ③ 教師の役割は、「知識を伝達すること」から、「生徒の問いに答えること」へ転換する必要がある

*9 「**Adult Education**」は、わが国における「社会教育」の英訳としてしばしば用いられている。

(山田定市,鈴木敏正. 学校型教育を超えて・エンパワーメントの不定型教育・. (東京都).株式会社北樹出版. 1997. p.128)

Evans(1981)⁹¹は、Coombs(1974)の3分類に「偶発的教育 (Incidental Education)」を加えた4分類を提唱した。また、「Informal Education は、学習資源または学習者側のどちらかに明確な意図がある状況で生じる学び」であるが、「偶発的教育は双方に意図がない状況で生じる学び」⁹²であると説明した。つまり、彼の理論は、教育分類に「意図性」を加えたところに大きな特徴があった。

Rogers(1986)⁹³は、Adult Education について具体的に論じる中で、一部で異なる部分^{*10}はあるものの、Coombs(1974)に類する教育分類を行った。彼は、『教育という用語は、しばしば曖昧に用いられている。テレビを視聴する、旅をする、スポーツイベントに行く、ナイトクラブに行くことさえも「それ自体が教育」と考えられる場合すらある。これは、何かを学習したという経験を意味していると考えられる。しかし、教育は、学習と同義のものではない。学習は、生涯のすべての時間を通じた活動である』⁹⁴と述べ、「教育」と「学習」を明確に区別することの必要性について指摘した。その後、Rogers(2004)⁹⁵は、「教育とは計画された目的ある学習」を意味するとした上で、「Coombs(1974)の Informal Education は、組織化と設計が十分ではなく、意図と計画性を欠いているため、教育と呼ぶに値するかどうか疑問」⁹⁶であると指摘し、Informal Education を「Informal Learning」と再定義した。

Jeffs(1990)⁹⁷は、Informal Education について、「Formal Education との関係性によって定義することができる」と述べ、「アイデアに特に注意を払うプロセスの集合として考えられ、日常生活の構造を利用するための有用な出発点である」と説明している⁹⁸。しかし、同著の中において、Sinclair(1990)⁹⁹の論考には、Informal Education の文脈で Informal Learning が同義的に用いられており、著書全体を通した一貫性に欠けていると考えられる。

Schugurensky(2000)¹⁰⁰は、Informal Learning の細分化についての検討を行った。彼の定義の特徴は、「Informal Learning が、計画されたカリキュラムで定められたゴールに(時には反して)、独立的に生じる」¹⁰¹のものであると述べた点である。また、彼は、Evans(1981)が提唱した「偶発的教育 (Incidental Education)」を

*10 Coombs の「Nonformal」に「Extra-Formal」という概念を加えた。前者は、「教育システム外で公的組織によって運営される教室や課程」、後者は、「ボランティア機関や、非公的な団体によって提供される教育的活動」と定義されている。

「偶発的学習 (Incidental Learning)」とし、これを Informal Learning の中に位置づけるとともに、新たに「自己指導的学習 (Self-Directed Learning)」と「社会的学習 (Socialization Learning)」の2つを加えた3分類を提示し、それらの関係性を表で示した(Table1.)。

Table1. Informal Learning の3類型¹⁰² (筆者作成)

Informal Learningの類型	Intentionality (志向性)	Awareness(意識) ※学ぶ経験をした時の
Self-Directed(自己指導的)	○	○
Incidental(偶発的)	×	○
Socialization(社会的)	×	×
		○: あり, ×: なし

さらに、Informal Learning の3分類に関する要点を以下の10点に集約している¹⁰³。

- ① Informal Learning の3分類は、志向性と意図性を区別することで適用可能になる。Table1.において、まず、「自己指導的学習」と「社会的学習」が両極を成し、「偶発的学習」はその間に位置づけられる
- ② Informal Learning の4番目の観点（志向性があり、意図性はない学び）は、存在する可能性はあるが概念化は困難であると考えた。志向的学習の例は、どれも意識的であると考えられるからである
- ③ 多くの Informal Learning は、個別または、グループの状況下で生じる
- ④ Informal Learning は、職場、家庭、宗教機関、コミュニティ等どんな空間にも位置づけられる。Formal、Nonformal Education 及び Informal Learning は、1人の人間の誕生から死に至るまですべての発達段階で生じる
- ⑤ 学習者は学ぶために、書籍、新聞、テレビ、インターネット、博物館、学校、大学、友だち、人間関係、それぞれの経験等、多様な資源を利用できる
- ⑥ 無志向的で無意識的な（社会的）学習経験は、それを経験した直後、あるいは、何年後かに気づく（意識化される）ものであり、この回顧的認識プロセス (retrospective recognition process) は、外的誘導(externally led)の内

的生成(internally generated)であると考えられる

- ⑦ Informal Learning は、付加性(additive)または変容性(transformative)がある。付加性のある学習は、知識、技術、広範にわたって存在する知識の価値習得の向上に有効である。変容性のある学習は、私たちのもっている知識や探究法を根本から変えることや、仮説へと導く学習経験につながる
- ⑧ Informal Learning は、Formal 及び Nonformal Education で獲得した学びを強化し補完する役割があるといえるが、それは一方で矛盾も含んでいる（例えば、一個人が資本主義社会において受けた学校教育課程を通じて、人類にとって多大な貢献を行ったが、Informal な方法での学びは人類にとって有害だと学んだかもしれない。同様に、一個人が周囲の環境によって社会化されたため、頑固者となってしまったが、寛容な公立学校における美德は学べたかもしれない。さらに、一個人が学校で学んでいる A（例えば数学）を通じて知ったことで、無意識のうちに彼・彼女らは B（例えば同性愛嫌悪）を学んだかもしれない）
- ⑨ 獲得した学びは、Informal Learning のどのタイプにも共通して強化するものとなるか、その他 2つのタイプを通して学びとったものと矛盾するものになる。さらに、矛盾した学習経験は、1つのタイプの中でさえ起こり得ると考えられる
- （例えば、一個人が、最初の社会化を通して宗教者になる場合や、一人の不可知論者が次期社会化を通じてその逆の立場になる場合もある）
- ⑩ Informal Learning の分類は、それ自体のすべてを説明するものではない。それは、学ぶことに意図があるかどうか、何かについて学んでいるということに気づくことができるかどうかという問いであるにすぎないと述べられている。

これを受け、特に、「②」で触れられた点（Table1.で描かれなかった Informal Learning の第4の分類である「志向性があり、意図性はない学び」）について、Bennett(2012)¹⁰⁴は、Schugurensky(2000)の3類型に「統合的学習(Integrative Learning)」を加えた4類型を提示した(Fig.9)。

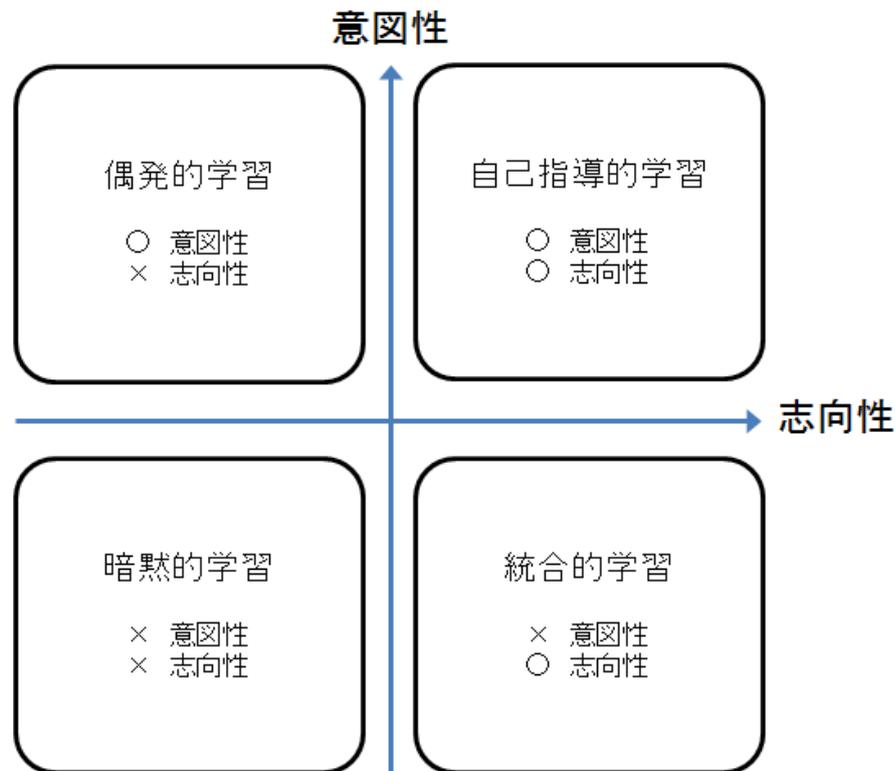


Fig.9 Informal Learning の4類型 (Bennett; 2012, p.27 を一部改変)

具体的には、Schugurensky(2000)の3類型から、「自己指導的学習」と「偶発的学習」については変更を加えず、「社会的学習」を「暗黙的学習 (Tacit Learning)」に、そして新たに、「統合的学習 (Integrative Learning)」を加えた4分類であると言える。「統合的学習」については、「何かの技術の向上のようなものは、練習によって暗黙的に構築された要因によって生じるのであり、十分に意識化された知識や行動に基づく要因のみでは説明できない。これは、向上した技術が、話すこと (言語) を通して教えられるものではないことや、多くの専門家が、どのような練習や経験に基づいて技術向上が図られるかを研究していることから分かるだろう」と補足された上で、「統合的学習は、精神的イメージや学習事項への意識的なアクセスを伴う、暗黙知における志向的かつ無意識的な過程を組み合わせた概念」と定義した。また、彼女は、「統合的学習」の例として「個人が、ある問題で頭を悩ませていて、どれだけ考えても解決策が見い出せなかった時に、そ

の問題から意識が離れた時（例えば睡眠中、運動中など）に、予期せぬタイミングでいい解決策が浮かんだりする」¹⁰⁵と例を挙げて説明した。また、この「統合的学習」は、一般的用語に置き換えれば「ひらめき」と同義であるとされている。さらに、彼女は、「統合的学習」の2つの下位概念をそれぞれ以下のように定義した。

① 知識のずれ(knowledge shifting): 化学でいう“位相のずれ(phase shifting)”である（例：水が気体・液体・固体になる際に位相が変わるイメージ）。分子構造は同じでも、物理的性質が変わった状態である。もし、暗黙知の概念にこの考えを持ち込む場合、「知識のずれ」が（状態の変化ではなく）反射過程を通して、暗黙知を（無意識から）意識の段階へと押し上げると考えることができる。

② 昇華(sublimation)：個体から液体の状態をまたいで気体になる変化である。これは、「統合的学習」における突発的な洞察が生じた際の比喩といえる。これは、前触れの無い時に突然考えが引き裂けたように生じることを意味する。

彼女は、これらの「統合的学習」における下位概念を実証的に明らかにする必要性を指摘している¹⁰⁶。この Bennett(2012)による Informal Learning の4分類に関連性の高い理論として、子どもの知識と表象とを区別して分析した Karmiloff-Smith(1992)¹⁰⁷の「表象書き換えモデル (Representational Redescription Model)」が挙げられる。

「表象書き換え」とは、『心の内部の暗黙的な情報が、その後、心に向けられた明示的な知識となる、しかも、最初は特定の領域内で、やがていくつかの領域を超えて生じるというようなプロセスである』と説明されている。独立して存在する「暗黙的レベル」と、内部で3段階に区切られている「再帰可能な明示的レベル」によって構成される認知過程である。その具体的な流れは以下の通り説明されている。「まず、何らかの外部的な刺激は第1相（再帰可能な明示的レベル）に貯蔵される。その後、内的に動かすことができる第2相（明示的レベル）へ情報が移動する。この時には、行為の成功率は一次的に低下する。そして、第3相において、外部刺激と内的表象が結合し均衡が保たれることになる』ここにおいて、「暗黙的なレベルの単一の相は1つにまとまった形態をとり、ある領域内あるいは

は、領域間の表象が結びつくことはない」とされる¹⁰⁸。このように、子どもの認知構造において、無意識的な領域を加味し、それらが「意図しない別の表象に書き換わる」という概念の“表象”という用語を“学び”と置き換えると、両者の主張に共通する部分があるのではないかと考えられる。ただし、Bennett(2012)は当該理論を引用していない。

これまで概観した内容を総括すると、Coombs(1974)から生じた教育の機能的3分類のうち、Formal Education 及び Nonformal Education については、基本的な定義の変更はなかった。しかし、Informal Education については、それを「教育」ではなく「学習」と捉えることの妥当性が Rogers(1987)によって指摘された。さらに、それを受け、Informal Learning の概念を明確に定義したのは Schugurensky(2000)であった。

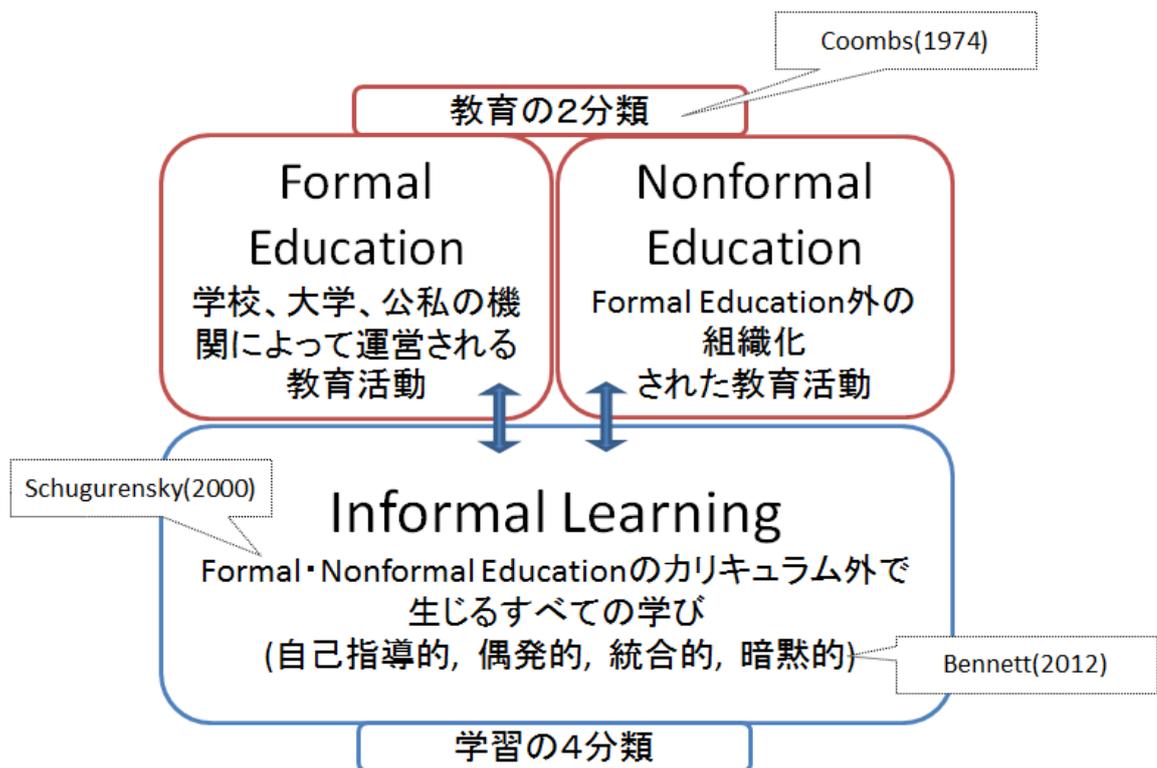


Fig.10 教育の機能的分類における暫定的分類図 (筆者作成)

この時点で、「教育」という概念は、Formal Education と Nonformal Education の2分類となり、そこから「学習」として Informal Learning が切り離され、区

別されたということである。その後、Informal Learning については、Bennett(2012)の4類型が提唱され今日に至っている。これまで述べた内容を図式化したものが Fig.10 である。図中の「⇔」は、「教育」の過程で Informal Learning がいつ、どこでも生じ得ることを示している。また、Informal Learning が Formal Education と Nonformal Education を行き来することによって、教育や学習の質が相互に影響し合う様子を表していると考えられる。

2 教育の機能的分類-わが国における議論-

わが国における教育の機能的分類に関する議論は主に「社会教育・生涯学習」分野で盛んに行われた。そもそも「社会教育」は、わが国独自に発展を遂げた教育体系であり、法律上は「学校教育法」及び「教育基本法」でその定義らしき文言が存在している。まずは、「社会教育」について、その定義を現行の法律に求めてみた。

学校教育法によると『第2条：学校教育法（昭和22年法律第26号）に基づき、学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動（体育及びレクリエーションの活動を含む。）をいう』¹⁰⁹とされている。さらに、旧・教育基本法による定義は、「第7条 家庭教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない」であったのに対し、改正・教育基本法においては「第12条 個人の要望や社会の要請にこたえ、社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない」と変更された¹¹⁰。この変更から、従来の「社会教育」から「家庭教育」を差し引いたものが現在の「社会教育」と解釈できる。また、改正教育基本法で、「個人の要望」という文言が明記された点も特筆に値する事項である。このように「学校教育法」と「教育基本法」における「社会教育」の定義は厳密に同義であるとは言い難いものとなっている。

「生涯学習」については、生涯学習審議会(1998)における「社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方について（答申）」で、「地域住民の多様化・高度化する学習ニーズへの対応、生涯学習社会の構築に向けた社会教育行政、地域社会及び家庭の変化への対応、地方分権・規制緩和の推進、民間の諸活動の活発

化への対応を指摘するとともに、社会教育行政の今後の展開として、地方公共団体の自主的な取り組みの促進、社会教育行政における住民参加の推進、ネットワーク型行政の推進、学習支援サービスの多様化等を提言した¹¹¹と明記された。この中の、「生涯学習社会の構築へ向けた社会教育行政」という文言からも、両者の明確な区別が示されない中で混在して用語が用いられ、法整備が進められたことが見受けられる。さらに、改正教育基本法にみる「生涯学習」はその理念について「第3条 国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない」¹¹²と示されている。このような曖昧な定義づけは、わが国における教育の機能的分類に関する議論がなおざりにされた大きな要因であると考えられる。上述の問題点は、以下に示す先行研究によっても明らかである。

「社会教育」に関する戦前期からの変遷を整理した宇佐川ら(1962)¹¹³は戦後期以降の状況について「もとより戦後においては、公教育としての社会教育の性格も大幅に変化した。すなわち、戦後の新しい社会教育行政は、国民が教育の主体者であることを前提に、その自由と権利を教育において保障するための非権力的助長行政＝福祉行政を、その本来の性格とするものであった」と述べ、「社会教育」が、「福祉行政」の枠組みで捉えられていたことを指摘し、そのことによって「社会教育を公教育として捉えるという立場には、いくつかの考え方があり、その捉え方の不統一ないしはその遅れが、今日の社会教育行政を著しくゆがめている」¹¹⁴と述べた。さらに、「生涯学習」の体系化が本格化すると、「社会教育」と「生涯学習」との間に「概念的混乱」が生じたことを指摘している¹¹⁵。

鈴木(2000)¹¹⁶は、この両者における関係性を、「敵対期」「区別が曖昧な時期」「棲み分け期」「社会教育の換骨奪胎期」¹¹⁷と称し具体的に論じた。さらに、「社会教育の規定では、学習・教育の主体か目的か、内容か方法か、組織か制度か、いずれに着目すべきかについて意識的ではないままに、具体的な対象や領域を設定してきたのであるが、それらの1つだけを選んで定義するならば必ず一面的にならざるをえない」として、「主体→実践→構造→関係→機能」¹¹⁸と、領域を区別し、レベル別に分類した上で議論することの必要性を述べた。

1990年以降、わが国において、「社会教育」のあり方を見直し「生涯学習」の体系化を図ろうとする動きと並行して、Coombs(1974)の教育分類を基軸に据え、「社会教育」「生涯学習」を捉え直そうとする議論が生じた。その契機となったのは、「日常生活で生じる学びを生涯学習として捉えるか否か」の問題提起を行った市川(1992)¹¹⁹や、「社会教育と生涯学習における時系列的関係」をまとめた渡邊(1992)¹²⁰であったと考えられる。その後、鈴木(1997)¹²¹によって、Coombs(1974)の3分類が「定型教育(Formal Education)」「不定型教育(Nonformal Education)」「非定型教育(Informal Education)」と和訳された。その中で鈴木は「日本の社会教育は、不定型教育であるといつてよいであろう」¹²²とした。その理由として、「社会教育の対訳として用いられる Adult Education は、その対象が成人であり、子どもは対象外となるため、双方を対象とするわが国の社会教育は、むしろ不定型教育(Nonformal Education)の定義と重なる」ことを指摘している¹²³。

また、住岡(2003)¹²⁴によると「一般的に、教育活動は次のような3つの層に構造化されて存在している。1つは、インフォーマルな教育であり、生活の中に散在する様々な影響や感化による人間形成作用がこれである。2つは、フォーマルな教育であり、学校教育以外の組織的な教育活動全体を指している。もともとは学校教育があまり発達していない発展途上国で、識字や職業教育など貧困層の基本的欲求に応える教育活動を意味していたが、今日では広い意味での社会教育を含む様々な教育活動として概念化されている。ノンフォーマル・エデュケーションとは、その目的、対象、内容、組織などにおいて、極めて柔軟性に富んでおり、定型化された学校教育には見られない自由性を保持している。そのため、生涯学習時代の学習欲求には欠くことのできない存在である」と定義されており、これが今日においてわが国で最も一般的な説明であると考えられる。

現在、「生涯学習の機会提供(Providing Lifelong Learning Opportunities)」に関する文部科学省の英字版ホームページ上では、“In order to improve opportunities for lifelong learning, access to diverse types of learning, such as School Education, Social Education, and Home Education is necessary.”と明記されており、単語を対応づけると「生涯学習」は「Lifelong Learning」が、「社会教育」は「Social Education」がそれぞれ用いられていることが分かる¹²⁵。一

般に、“Social Education”とは「社会科教育」を指し、「社会教育」を英訳する際は「Nonformal Education」や「Adult Education」が妥当であると考えられるが、行政においてはこれらの検討すら十分になされていないことが伺える。

以上述べたように、わが国においては、「不定型教育」あるいは「ノンフォーマル教育」といった固有名詞が一般に定着しているとは言い難い現状が指摘できる。その要因は大きく2つあると考えている。1つ目は、定義が曖昧ながら、用語としての「社会教育」「生涯学習」が既に定着してしまったこと。2つ目は、Nonformal Educationが、わが国においては国際協力分野の用語として定着してしまったことである^{126,127,128,129,130}。特に、後者については、JICA(2005)による「Nonformal Educationとは、正規の学校教育制度の枠外で組織的に行われる活動。学校外教育。Formal Education（学校教育）が初等教育の完全普及を達成できていない現状に対応するため、すべての人の基礎教育ニーズを補完的で柔軟なアプローチで満たそうとする活動を指す」¹³¹とされる定義が象徴的である。この定義をみると、Nonformal Educationは、発展途上国への支援を前提とした限定的な概念であるという理解が生じえるのではないかと考えられる。また、JICA(2005)の定義は、住岡(2003)の「広い意味での社会教育を含む様々な教育活動として概念化されている」とする説明に矛盾している。Coombs(1974)は、確かに発展途上国における教育を扱った著書の中で教育の機能的分類を紹介しているが、定義の上では発展途上国に限定した使い方をしていない。今後は、わが国における国際協力分野に偏ったNonformal Educationの理解を修正していく必要があると考えられる。

わが国における「社会教育」「生涯学習」を取り巻く概念整理の混乱の中で、特に条文や答申にみる「教育」の解釈について、梨本(2011)¹³²は、「何らかの課題に直面した個人が、それに取り組むために知識や技能の習得を必要とすることではじめて学習が生じるのであり、そのような課題から切り離して学習を捉え、その上でその成果の活用方策を講じようというのは、順序が逆であると言わざるを得ない」と指摘し、「硬直化した教育観では対応できない社会的課題が山住している現在、改めてインフォーマル教育*11とノンフォーマル教育の意義と可能性を探っていく必要がある」¹³³と主張している。

*11 本論における「Informal Learning」に相当して用いられている。

本論では、これらの経緯から、「社会教育」「生涯学習」という概念は用いずに、欧米における教育の機能的分類の定義を用いることで、第3章の実践領域を位置づけたいと考えた。この点については次頁以降でさらに詳しく論じる。

3 Nonformal Education (Informal Learning) の実践的視点

教育の機能的分類やそれぞれの定義について、欧米とわが国における議論を概観した。欧米における議論は、複雑化を極めるわが国とは対照的に、論点が明確であり、暫定的ではあるものの一般化が可能なレベルの定義づけが行われていた。特に、Informal Learning に関しては、「学習者の意図性や志向性の有無」といったレベルで一部、脳科学的領域の知見とも交わりながら、今日に至っていた。本研究では、第3章で小学生を対象とした実践を報告するが、これは、わが国の教育領域で位置づけるならば、「社会教育」あるいは「生涯学習」分野に該当する内容であると考えられる。しかしながら、筆者が本論で統一して“Nonformal Education”と表記するのは、上述したわが国における「社会教育」「生涯学習」の概念検討における混乱がその所以であり、今後、Fig.10 に示したような分類に基づいた議論を、わが国においても普及させるべきであると考えたからである。そして、何より、Informal Learning の概念が適用できることで、子どもの「学び」の実態に則した、より柔軟で動的な解釈ができるのではないかと考えたからである。Fig.11 (赤枠内) に示すように、第3章の実践プログラムは、Fig.11 の赤枠に示す領域に位置付けることとする。

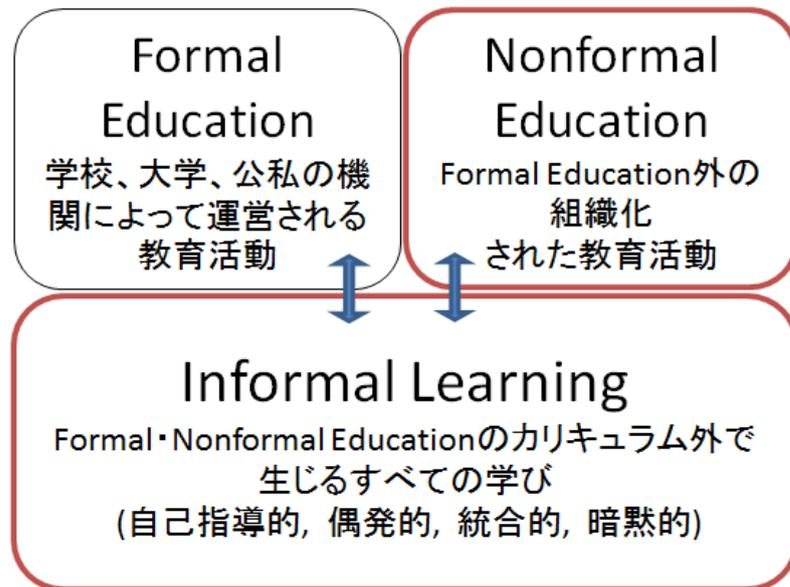


Fig.11 本研究における Nonformal Education プログラムの該当領域

第3項 基盤的理論としての地域論

本項では、『問題③：学地連携に関する議論の主体が「学校」である場合が多く、「地域」は従属的位置づけで捉えられていること』の解決へ向け、地域主体型学地連携のあり方に関する概念整理を行った。学地連携に関する「基盤的理論」について検討する上で、最も“領域的な広がり”を有する概念が「地域」であると考え。この“領域的な広がり”とは「子どもの発達をどのように捉え、その発達をどのような教育により促し、これらのプロセスをどこで展開するか」という論理に基づいている。以下、わが国において、多様な意味合いで用いられている「地域」という概念を、本論でどのように捉えるかという観点から先行研究レビューを行った。

1 コミュニティとシンボリック相互作用論

現在、わが国において「地域」と高い関連性を有する用語として「コミュニティ」「共同体」「地域社会」「都市」「地方」等が挙げられる。これらの定義については、用いられる分野・領域によって意味合いが異なり、共通項を見出すことは困難であると考えられている。しかし、欧米における先行研究をひもとけば「コ

「コミュニティ」に関しては明確な定義が存在する。したがって、まず、「コミュニティ」の概念を明らかにすることから、本研究で用いる「地域」の定義や、その他の用語との棲み分けなどを検討していきたいと考える。

「コミュニティ（community）」を体系化した最初の論者は **Maclver(1917/2009)**¹³⁴であった。彼は、まず、コミュニティについて「コミュニティは、活潑かつ自発的で自由に相互に関係し合い、社会的統一体の複雑な網を自己のために織りなすところの人間存在の共同生活のことである」¹³⁵と定義した。また、コミュニティに付随する概念として「アソシエーション（association）」を挙げ、以下のように説明した。

「社会的存在がある共同の関心（利害）または諸関心を追求するための組織体（あるいは＜組織される＞社会的存在の一団）である。それは、共同目的にもとづいてつくられる確定した社会的統一体である」¹³⁶。さらに、これらを区別する視点として、「コミュニティは、社会生活の、つまり社会的存在の共同生活の焦点であるが、アソシエーションは、ある共同の関心または諸関心の追求のために明確に設立された社会生活の組織体である」¹³⁷と述べている。「どのアソシエーションも、その程度の大小に関わらず、コミュニティの一器官(ママ)である」¹³⁸と両者の関係を位置づけた。この **Maclver** のコミュニティ論について、**内山(2013)**¹³⁹は、「欧米のコミュニティはあくまでも生きている人間の世界」であるのに対して「自然と死者が入ってくるのが日本の社会でありコミュニティである」¹⁴⁰と指摘した。その上で「現代コミュニティ論は **Maclver** から始まる」¹⁴¹と述べている。また、「共同体」とは、この「コミュニティ」の和訳として用いられる場合が多いようである。

Maclver(1917/2009)以降、人々が形成する共同生活における全体（コミュニティあるいはアソシエーション）論から、その内部世界の関係性へと議論は進んでいった。

Blumer(1969/1991)¹⁴²は「シンボリック相互作用論」を提唱し、その「3つの前提」として以下の3点を挙げた。

- ① 人間は、ものごと*12が自分に対する自分の意味づけに則って行為する

*12 「ものごと」とは、「木や椅子といった物理的な対象、母親とか店員とかい

② ものごとの意味は、個人がその仲間と一緒に参加する社会的相互作用から導き出され発生する

③ ものごとの意味は、個人が出会ったものごとに対処する中で、その解釈の過程によって修正したり再構成したりする

これら①～③は、「自分たちが直面する一連の状況に対処していくにつれて達成されるさまざまな活動」つまり、「行為」から形成され、この意味づけそのものが「シンボル」であるとされる¹⁴³。さらに、シンボリック相互作用論における環境の捉え方について、「環境とは、特定の人々が認識し、そのことを知っているような対象だけから成り立つものである。この環境の性質は、それを構成する対象が、この人々に対してもつ意味によって決定される。したがって、個人や集団は、同じ空間的な位置を占有し、そこで生活しても極めて異なった環境をもつことになる」¹⁴⁴と述べている。「環境」に対する解釈が個々人によって異なることが前提であるために、シンボリック相互作用とは、他者との相互作用の過程で生じる「環境」に対する解釈の齟齬を修正、あるいは再構成する過程であるとも考えられる。

Blumer(1967/1991)とほぼ同時期に、対時的な独自の理論を展開したのは、Goffman(1962/1985)¹⁴⁵であった。人間を「構造物」と考えた彼が提唱したのは、「役割」という概念であった。「役割とは、在職者が、彼の位置にある者に課せられる規範的な要請との関係だけで行為しなければならないとした場合に、携わらるであろう活動から成るもの。この規範的な意味での役割は、役割パフォーマンス (role performance) あるいは、役割を演じること (role enactment) とは区別されるべきである。それらは自分の位置で職務についているある特定の個人の実際の行為のこと」¹⁴⁶だと述べた。また、このことから、「公式的自己 (official self)」という概念を提唱し、「自己 (self) は待ち構えているもの」であるとした。例えば、「裁判官は真面目、パイロットは冷静、会計士は正確で几帳面と期待されている。実際に彼に帰属させられまた実際に要求される、こういった個人的な特質は、もしその位置に肩書があるとすれば、その肩書と結びついて、在職者自身の自己

った他者、友人とか敵といった他者の各種カテゴリー、学校や政府などの制度、個人の独立とか誠実さといった指導的理念、指令や要求などの他者の活動、日常生活の出来事などの状況等を含んだもの」と説明されている。

(Herbert Blumer, 後藤将之訳. シンボリック相互作用論 -パースペクティブと方法-. (東京都).株式会社勁草書房. 1991. pp.1-7)

イメージ、または、その役割他者が彼に対して抱くであろうイメージの基礎を提供することになる。自己（self）とは、したがって、個人がある位置につくことを事実上、待ち構えているものである」と述べた。また彼は「一定の場面に居合わせる人々のコミュニケーション行為の2段階として、

- ① 焦点の定まらない相互作用（相手とただ居合わせたにすぎないような状況をどう処理するかという相互作用）
- ② 焦点の定まった相互作用（人々が接近していて、話を交互にしながら注意を単一の焦点に維持しようとはっきりと協力し合う場合に起こる相互作用）を提示した¹⁴⁷。

Blumer(1967/1991)、Goffman(1962/1985)は双方とも、コミュニティにおける人間の相互作用に関する論を展開している点で共通しているものの、その捉え方は全く異なるものであった。「特異的」¹⁴⁸とも称される Goffman ではあるが、その理論への批判は、社会的相互作用をめぐる議論の発展に寄与するものであったと考えられる。本研究において学地連携の概念検討を行う上で、「コミュニティ」における「相互作用」に着目することは極めて有効な視点であり、これらの概念は、学地連携を捉える概念モデルを検討する上で最も重要な示唆を含んでいると考えられた。

また、社会的相互作用を研究対象とする社会学領域の研究方法論的な立場から、Becker(1984)¹⁴⁹は、フィールド研究を「技法(tricks)」「イメージ(imagery)」「収集(sampling)」「概念(concepts)」「理論(logic)」の観点によって体系化した。例えば、インタビュー調査について「なぜ」と問うよりも「どうして」と問うことで対象者からまったく異なる質の回答が得られるといった具体的な点について指摘している¹⁵⁰。

2 地域へのアプローチ

前述したような、コミュニティ論やシンボリック相互作用論にみる社会学の延長線上に、現在、わが国で用いられている「地域」に着目した研究が位置づけられると考える。特に、地域を対象とした研究の今日的なテーマ及びキーワードとして「地域活性化」や「地域づくり」が挙げられる。その中で、学地連携に関連

する先行研究としては、例えば、吉富ら(1995)¹⁵¹は、Maclver(1917/2009)を基盤に、生涯学習と「地域づくり」について検討した。また、大前ら(1998)¹⁵²は学校を拠点とした「地域づくり」のあり方について検討を行った。このような中で、守友(1991)は、「地域づくりの基礎的考察にとっては、地域・生活の概念構成は不可欠な作業ではあるが、それに尽きるものではない。地域を捉える基本的な視点というものが地域づくりの方向性にとって極めて重要である」として、「地域を認識する際に必要な視点」を提案した¹⁵³。それは以下の4点に要約されている。ただし、この4点に関してあらかじめ留意したいのは、守友(1991)のいう「地域」なる概念は、「都市」との従属的な位置づけが前提である「地域」であり、これは、井上(1984)¹⁵⁴のいう「地方」と同義であると考えられるという点である。つまり、『「中央」の対語として用いられるのがふつうである』¹⁵⁵とされる解釈であり、本論で一貫して用いる「地域」とは異なることに留意されたい。本論における「地域」とは、池井(1984)¹⁵⁶のいう「すぐれて視覚的なわれわれ人間動物の日常は、方向性をもつ空間の姿によって初めて定位されるのである。それを実現するのは地域である。地域を普遍的に定義すれば指向性をもつ定位された空間であり、(中略)人間の肉体能力が理解できる“範囲”」¹⁵⁷とされる「地域」と同義であると捉えたい。

- ① 地域を都市との従属的な位置づけで捉えないこと
- ② 地域には住民が生み出した文化や歴史を創造する過程があること
- ③ 中央権力に従属しない「抵抗の基盤としての地域」を積極的に捉えること
- ④ 地域の独自性を尊重することが、より大きな世界へのよい影響につながる
こと

また、守友(1991)は、これら①～④を拡張した概念が「内発的発展」*¹³であるとした。その定義として、本論では、鶴見(1999)¹⁵⁸による「それぞれの地域の生

*¹³ もともとは環境経済学分野の用語であるが、守友(1991)は、それを地域づくりの概念に援用した。最初に当該用語を提唱したのは、宮本(1989)であり、それによると「内発的発展とは、地域の企業・組合などの団体や個人が自発的な学習により計画を立て、自主的な技術開発をもとにして、地域の環境を保全しつつ資源を合理的に利用し、その文化に根ざした経済発展をしながら、地方自治体の手で住民福祉を向上させていくような地域開発」と定義されている。(宮本憲一. 環境経済学. (東京都). 株式会社岩波書店. 1989.)

態系に適合し、地域の住民の生活の基本的必要と地域の文化の伝統に根ざして、地域の住民の協力によって、発展の方向と筋道を創り出していくという創造的な事業」とする定義を採用したいと考える。さらに、鶴見(1999)は、「地域の内発的発展を促進する上で重要な事項」として、「伝統の再創造」¹⁵⁹「地域が開放的であること」¹⁶⁰を挙げた。これらは、地域資源の活用や地域主体型学地連携を検討する上で重要な示唆を含む論考であると考えられた。特に、「伝統の再創造」を通して、地域の「内発的発展」の観点から、その地域の独自性を尊重したプログラム提案を図ることは重要である。これは、本研究の目的を達成することのみに留まらず、副次的に「地域活性化」や「地域づくり」といったことに何らかの望ましい影響を与えることが想定されるからである。

加えて、本研究に関連が深い地域論として、家政学領域（主に家庭科）の視座から地域の定義を試みた大竹ら(2011)¹⁶¹にふれておく必要がある。それは、家政学領域で地域を定義する際には、「生活を中心に地域を捉える」ことで、地理学や社会学における地域と区別して理解する必要があるという主張である。本研究で採用した定義は、この主張に基づいた定義とは異なっている。つまり、本研究は、小学校の学校区という物理的な要因による区切りを重視し、その区切られた社会システム内における相互作用を検討するため、生活を加味した地域の定義は不相当であると判断したからである。本研究で採用した地域の定義は、調査上の操作的定義にすぎず、根本的な認識としては、大竹ら(2011)の地域論を支持したいと考えている。

第2節 第1章の総合考察 -Child-Centered Development Model の提案-

以上、本章では、学地連携の基盤的理論の位置づけから、心理学及び社会学を中心に関連する先行研究を概観した。対象とする領域が広範であったものの、これらは、すべて筆者が提案する概念モデル上に位置付けることが可能であると考えている。提案する概念モデルに関して、既述の内容から、特に、関連性の高いものとして Erikson(1950/1977)、Bronfenbrenner(1979/2007)、鯨岡(2002)、やまだ(2011)、Blumer(1967/1991)を挙げたい。これらの理論から、本研究では、子どもの発達を中心に据えた新たな発達モデルである「Child-Centered

Development Model: CCD モデル」を提案する(Fig.12)。以下に、CCD モデルの特徴について5つの視点から述べたい。

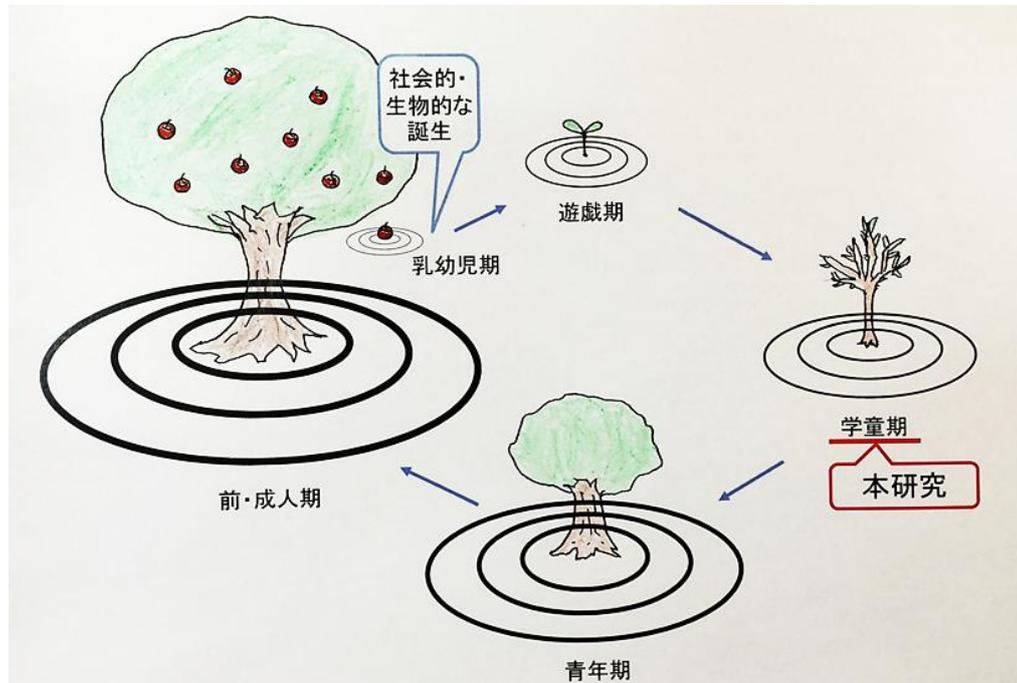


Fig.12 CCD モデル : Child-Centered Development Model 概念図

- ① やまだ(2011)の GLCM モデルを参考に、発達する子どもを「リンゴの木」に喩えた

GLCM モデルは、個人（リンゴの木）の一生（誕生から死まで）を生態系という世代間連関の中で位置づけた。これを参考に本研究における概念モデルは、まず、発達する人間をリンゴの木に喩えた。人間をリンゴの木に喩えるメリットとして、性別を問わず次世代の誕生に貢献する価値を表現できることが挙げられる。

その上で、CCD モデルでは、誕生から死までの1人の人間の生涯は描かず、その個人が次の世代の「社会的・生物学的誕生」に関わるまでのプロセスを描いた。これは、人間の発達から「死」を切り離したという意味ではなく、Erikson(1950/1977)のいう「生殖性 (generativity) *14」が生じた段階で、次の

*14 『「生殖性 (generativity)」は、本来、次の世代を確立させ導くことへの関心である。もっとも中にはこの欲求を、不運ゆえにあるいは別の方面に特殊な才能をもつがゆえに、自分自身の子孫のために向けない人もいる。そして、まさに

世代にモデル全体の焦点が“切り替わる”ことを意味している。つまり、Fig.12における「社会的、生物的な誕生」の瞬間に、視点がその誕生した人間（地面に落ちたリンゴの果実）に“切り替わる”のである。

② Erikson(1950/1977)が提唱した発達段階の乳児期から成人期までを描いた

発達を認知科学の視点から考察した Karmiloff-Smith (1992)は、「発達を年齢で規定すること」を批判しており、「認知システム全体については、大人になってからも再帰的に生じるシステムがあることを前提に議論する必要がある」と述べている¹⁶²。本論でもこの指摘については賛同する立場を表明したいと考える。そこで、年齢という概念よりはむしろ、教育段階における“区切り”を優先する。つまり、「乳幼児期・遊戯期は就学前の子ども」「学童期は小学校の子ども」「青年期は中・高・大学生」といった対応関係を設定する。この“区切り”は、発達を捉える上での“目安”であり、そこに普遍的な規準を設ける意図はない。

③ Bronfenbrenner(1979/2007)の生態学的システム内に生じる相互作用の質的な変化の様子を描いた

CCDモデルの基本的構造は、Bronfenbrenner(1979/2007)の生態学的システム論によって描くものとする。その上で、CCDモデルでは、時間軸を据え、時間とともに発達する人間が周囲の生態学的環境と相互作用を通して、その範囲を拡大していくことを同心円の面積が拡大していくことによって描いた。また、各環境における線の太さは、相互作用の密度を現している。この生態学的環境の拡大と密度の変化は、厳密に言えば、発達の対象となる個人によって差があると考えられるし、拡大と縮小が絶えず繰り返すような絶え間ない営みであると考えられる。しかし、CCDモデルでは、相互作用の範囲も密度も拡大の一途を辿っており、各生態学的環境内部において想定される「歪み」や「偏り」は描かれていない。これは、あくまで CCDモデルが相対的かつ、平均的に個人における諸環境との相互作用をモデル化したにすぎないということに留意する必要がある、これは、人

生殖性の概念は、生産性や創造性のような、より一般的な同意語の概念をも含む包括的なものでもある』と述べられており、必ずしも生物学的な生殖性に限定していないことが読み取れる。

(Erik H. Erikson. 仁科弥生訳. 幼児期と社会. (東京都). 株式会社みすず書房. 1977. p.343)

間の発達という個別性、複雑性の高い事象を図式化する上での限界であるともいえる。

④ 鯨岡(2002)による「世代間サイクル」の概念を環状で表現した

CCDモデルにおける「→」は物理的な時間経過を意味しており、これは不可逆的である。しかし、鯨岡の提唱する青年期から前成人期で生じる「ゲシュタルト転回」が発達過程のいつでも生じ得るということを加味するため、CCDモデルでは全体を環状で描いた。これは、発達の過程で、自らの過去を振り返り将来の展望を得るという機会は、発達のどの段階でも生じうるということを示すのに有効であると考えたからである。また、鯨岡(2002)は、単一方向的な概念図を提供したが、①でも述べたように CCDモデルでは、次世代への視点の“切り替わり”を通じてモデル全体を環状で表現した。環状で表現することにより、「ライフサイクル」の「サイクル」という用語が意味する「循環」の様子を直感的に理解しやすくなったとも考えられる。

⑤ Blumer(1967/1991)によるシンボリック相互作用論の視点

本論では、学地連携を捉える視点として、「子ども-子ども」「子ども-保護者」「子ども-教員」「子ども-住民」等の組み合わせから想定される、様々な相互関係について表した。子ども（あるいはその行為に関与する他者）が得る学びや経験を「シンボル」として捉え、その関係性を分析的に考察するという視点が加味されている。この相互作用は、中心に据えられたリンゴの木（子ども）の発達を促す「栄養分」として認識したい。

なお、Fig.12 に示す通り、本研究は、CCDモデルの中の「学童期」に焦点化した*15。最後に、本研究における「子ども（発達しつつある個人）」「保護者（家庭）」「教員（学校）」「住民（地域）」の4者の関係性について Fig.13 に示した。

第2章、第3章の結果は、この CCDモデル上における関係図に則って解釈及び考察を試みる。具体的には、まず、発達しつつある個人である学童期の「子ども」をモデルの中心に据える。次に、その子どもを中心に構成されるマイクロシ

*15 「序章2節」で示した「Fig.1 本研究の全体像」において「(学童期)」と付記されているのはこのためである。また、CCDモデル全体では、「子ども」を「リンゴの木」に喩えたが、「学童期」のみを議論する場合は、中心に子どもの絵が据えられていた方が直感的に理解しやすいと考えたため、以後、CCDモデルの中心は、「リンゴの木」ではなく、「子ども」の絵を配した。

システムを形成する保護者（家庭）と教員（学校）を位置づける。さらに、メゾ、エクソシステムの構成員として住民（地域）を位置づける。本研究で想定する住民は、中心にいる子どもや保護者に比較的近いメゾシステムに位置するような住民を想定する。これは、本研究が同一校区内において実施・展開されたことに裏付けられている。マクロシステムには、最も広大な範囲（例えば地域や国家）が有する文化、価値観、歴史といったことが位置づけられる。相互作用の実態は、「 \longleftrightarrow 」によって表現する。子どもに対して直接的・間接的に諸環境が相互作用をしながら、その発達を支える関係性が描かれている。

なお、図中に示した「法律」「行政機関」等の具体例はほんの一例であり、それぞれのシステムにおける代表的なものを示したにすぎない。現実的には、無数に広がる種々の生態学的環境の中で、子どもは発達していくし、その一連のプロセスの中で学地連携が展開されると考える。すなわち、CCDモデル上で描いている子どもから伸びる「 \longleftrightarrow 」こそが、学地連携を模式的に表している要素であるとする。

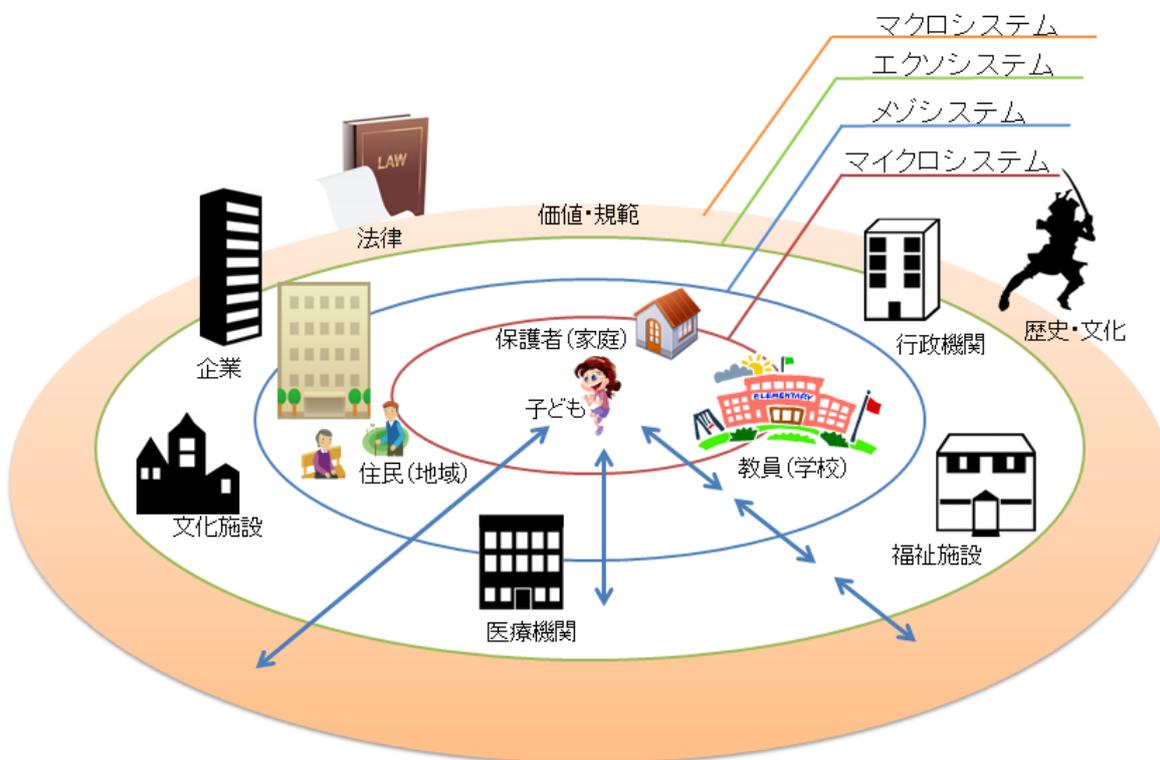


Fig.13 CCDモデル（学童期）上で捉えた学地連携の様子

【第1章 引用文献】

- 49) やまだようこ. 「発達」と「発達段階」を問う-生涯発達とナラティブ論の視点から-. 発達心理学研究. 2011, 24, 4, p.426.
- 50) 庄司順一. ライフステージと心の発達. 母子保健情報. 2006, 54, pp.19-23.
- 51) 小林芳郎. “第1章 発達するとは”. 多田俊文. 発達課題と教育. (東京都). 開隆堂出版株式会社. 1991, p.9.
- 52) 津田英二. 自我・認識構造の発達と社会教育-Piaget 構造主義をめぐって-. 東京大学教育学部紀要. 1994. 34. p.419.
- 53) J. Piaget, 滝沢武久訳. 発生的認識論. (東京都). 株式会社白水社. 1972, pp.11-15. *Épistémologie génétique*. 1950.
- 54) 林泰成. 道徳教育における他律から自律への発達図式についての哲学的検討. 上越教育大学研究紀要. 2005, 25, 1, p.275.
- 55) J. Piaget, 芳賀純訳. 青年期から成人期までの知的発達: 発達の条件と学習. (東京都). 株式会社誠信書房. 1979, p.181. 訳者解説より.
- 56) 森口佑介. おさなごころを科学する-進化する乳幼児観-. 第2刷. (東京都). 株式会社新曜社. 2014, p.49.
- 57) Erik H. Erikson, 仁科弥生訳. 幼児期と社会. (東京都). 株式会社みすず書房. 1977, p.317. *Childhood and Society. 35th Anniversary Edition*. W. W. Norton & Company. New York, London. 1950.
- 58) Robert J. Havighurst, 荘司雅子訳. 人間の発達課題と教育. (東京都). 玉川大学出版. 1995, p.25. *Development Tasks and Education*. Chicago University Press. 1948.
- 59) 前原武子. 発達支援のための生涯発達心理学. (京都府). 株式会社ナカニシヤ出版. 2008, p.21.
- 60) 前掲著 57) Erikson(1950/1977). p.351
- 61) Eric H. Erikson, 村瀬孝雄, 近藤邦夫訳. ライフサイクル、その完結. 株式会社みすず書房. 1989, p.73. *The Lifecycle Completed: A Review*. W. W. Norton & Company Inc., New York. 1982.
- 62) Paul B. Baltes, 東洋, 柏木恵子, 高橋恵子訳. 生涯発達の心理学-1巻 認知・知能・知恵-. (東京都). 株式会社新曜社. 1993, p.179. *Theoretical Propositions of Life-Span Development Psychology: On the Dynamics between Growth and Decline*. *Development Psychology*. 1987, 23, 5, pp.611-626.
- 63) 西平直喜. ハヴィガースト発達課題論の創造的批判 (<1985年度青年心理学研究会シンポジウム>現代青年の発達課題研究の展望). 青年心理学研究. 1987, 1, pp.76-77.
- 64) Urie Bronfenbrenner, 磯貝芳郎, 福富護訳. “生態学的志向”. 人間発達の生態学-発達心理学への挑戦-. 第2版. (東京都). 有限会社川島書店, 2007. *The Ecology of Human Development -Experiments by Nature and Design-*. Harvard University Press. Cambridge, MA, 1979.
- 65) 前掲著 64) Bronfenbrenner(1979/2007). p.20.
- 66) 前掲著 64) Bronfenbrenner(1979/2007). p.353.
- 67) Glen H. Elder. Age differentiation and the life course. *Annual Review of Sociology*. 1975, 1, pp.165-190.
- 68) Glen H. Elder, Janet Z. Giele, 正岡寛司, 藤見純子訳. ライフコース研究の方法-質的ならびに量的アプローチ-. (東京都). 株式会社明石書店. 2003, pp.69-76. *Methods of Life Course Research -Qualitative and Quantitative Approaches-*. Sage Publications Inc., 1998.

-
- 69) 前掲著 68) Elder(1975). p.165.
- 70) 前掲著 68) Elderら(1998/2003). pp.192-198.
- 71) 門脇厚司. 教育社会学におけるライフコース研究の可能性. 教育社会学研究. 1990, 46, pp.17-33.
- 72) 武川正吾, 西平直. 死生学 3-ライフサイクルと死-. (東京都). 財団法人東京大学出版会. 2008, p.11.
- 73) 河合隼雄. 多層化するライフサイクル. (東京都). 株式会社岩波書店. 2002.
- 74) 鯨岡峻. 関係発達論の構築. (京都市). 株式会社ミネルヴァ書房. 1999a.
- 75) 鯨岡峻. 関係発達論の展開. (京都市). 株式会社ミネルヴァ書房. 1999b.
- 76) 鯨岡峻. <育てられる者>から<育てる者>へ-関係発達の視点から-. (東京都). 日本放送出版協会. 2002, p.101.
- 77) 前掲著 76) 鯨岡(2002). pp.104-105.
- 78) 前掲著 76) 鯨岡(2002). p.99.
- 79) 前掲著 72) 武川ら(2008).
- 80) 前掲著 72) 武川ら(2008). p.150.
- 81) Yamada Yoko. Models of Life-Span Developmental Psychology: A Construction of the Generative Life Cycle Model Including the Concept of "Death". 京都大学大学院教育学研究科紀要. 2002, 48, p.53.
- 82) 前掲著 49) やまだ(2011),pp.418-427.
- 83) 前掲著 49) やまだ(2011). p.423.
- 84) Jerome S. Bruner. 岡本夏木, 仲渡一美, 吉村啓子訳. 意味の復権: フォークサイコロジーに向けて. (京都府). ミネルヴァ書房. 1999. Acts of Meaning. Harvard University Press. 1990.
- 85) Émile Durkheim, 麻生誠, 山村健訳. 道徳教育論. (東京都). 株式会社講談社. 2010, p.27-29. L'éducation morale. 1925.
- 86) 岩永雅也. 教育と社会. (東京都). 財団法人放送大学教育振興会. 2011, pp.18-91.
- 87) Philips H Coombs, Manzoor Ahmed. Attacking Rural Poverty-How Nonformal Education Can Help-. The John Hopkins University Press. Baltimore and London. 1974.
- 88) 前掲著 87) Coombsら(1974). p.8.
- 89) Malcolm S. Knowles. The Adult Education Movement in the United States. Holt, Rinehart and Winston, INC., New York. 1962.
- 90) 前掲著 89) Knowles(1962). p.273.
- 91) David R. Evans. The Planning of National Education. Unesco: International Institute for Educational Planning.Paris. 1981, p.28.
- 92) 前掲著 91) Evans(1981). p.39.
- 93) Alan Rogers. Teaching Adults. Open University Press. Milton Keynes, Philadelphia. 1986, p.13.
- 94) 前掲著 93) Rogers(1986). p.8.
- 95) Alan Rogers. Looking Again at Non-formal and Informal Education -Towards a New Paradigm-. infed.org. 2004. (<http://infed.org/mobi/looking-again-at-non-formal-and-informal-education-towards-a-new-paradigm/>. 2014.10.取得)
- 96) 前掲著 95) Rogers(2004). p.75.
- 97) Tony Jeffs, Mark Smith. Using Informal Education -An Alternative Casework, Teaching and Control? -. Open University Press. Milton Keynes, Philadelphia. 1990.

-
- 98) 前掲著 97) Jeffs(1990). pp.1-2.
- 99) 前掲著 97) Sinclair/ Jeffs(1990). p.113.
- 100) Daniel Schugurensky. The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. Wall Working Paper. Center for the Study of Education and Work; Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. 2000, 19, pp.1-8.
- 101) 前掲著 100) Schugurensky(2000). p.2.
- 102) 前掲著 100) Schugurensky(2000). p.3.
- 103) 前掲著 100) Schugurensky(2000). pp.5-7.
- 104) Elisabeth E. Bennett. A Four-Part of Informal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model. Adult Education Research Conference proceeding. 2012, pp.24-31.
- 105) 前掲著 104) Bennett(2012). p.28.
- 106) 前掲著 104) Bennett(2012). p.30.
- 107) Annette Karmiloff-Smith. Beyond Modularity-A Development Perspective on Cognitive Science-. The MIT press.1992.
- 108) 前掲著 107) Karmiloff-Smith(1992). pp.17-29.
- 109) 文部科学省. 社会教育法 (最終改正:平成 26 年 6 月 20 日法律第七六号). (<http://law.e-gov.go.jp/httmldata/S24/S24HO207.html>. 2014.11.取得)
- 110) 文部科学省. 改正前後の教育基本法の比較. (http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/06121913/002.pdf#search='%E6%95%99%E8%82%B2%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E6%B3%95+%E6%94%B9%E6%AD%A3'. 2014.11.取得)
- 111) 生涯学習審議会.生涯学習審議会. 社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方について (生涯学習審議会答申) .1998. (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_gakushu_index/. 2014.11.取得.)
- 112) 前掲著 110) 文部科学省. (2014).
- 113) 小川利夫.寺崎昌男.平原春好. 社会・生涯教育文献集 I 5-現代社会教育 社会教育講義-. (東京都). 株式会社日本図書センター. 1999. (※収録内容は宇佐川満,福尾武彦. 現代社会教育. (東京都). 株式会社成文堂新光社.1962.)
- 114) 前掲著 113) 小川ら(1999)/宇佐川(1962). p.115.
- 115) 山田一隆. 「社会教育」「生涯学習」の概念整理と「まちづくり」への社会教育的接近-生涯学習政策下の社会教育の現代的理念の検討に向けて-. 政策科学. 2002, 10, 1, p.143-160.
- 116) 鈴木敏正. 主体形成の教育学. (東京都). 御茶の水書房. 2000.
- 117) 前掲著 116) 鈴木(2000). p.204.
- 118) 前掲著 116) 鈴木(2000). p.206.
- 119) 市川昭午. “体系化は不可能だし、望ましくもない-生涯学習体系化と社会教育; 生涯学習体系化の諸問題-”. 日本社会教育学会編. 日本の社会教育. (東京都). 東洋館出版社. 日本の社会教育. 1992, 36, pp.166-169.
- 120) 前掲著 119) 日本社会教育学会編.渡邊(1992). pp.178-189.
- 121) 山田定市, 鈴木敏正. 学校型教育を超えて-エンパワーメントの不定型教育-. (東京都). 株式会社北樹出版. 1997.
- 122) 前掲著 121) 山田ら(1997). pp.40-41.
- 123) 前掲著 121) 山田ら(1997). pp.127-128.
- 124) 住岡英毅. “ノンフォーマル・エデュケーション(non-formal education)”. 教

- 育用語辞典. 山崎英則, 片上宗二, 杉田啓三, 坂本嘉廣. (京都府). 株式会社ミネルヴァ書房. 2003, p.426.
- 125) MEXT; Ministry of Education, Culture, Sports and Science and Technology. Providing Lifelong Learning Opportunities. (<http://www.mext.go.jp/english/lifelonglearning/1303772.htm>. 2014.11.取得)
- 126) 豊田千代子. フィリピンにおける成人教育政策の歴史的展開-「成人教育」から「ノンフォーマルエデュケーションへ(I)」-. 生涯学習・社会教育学研究. 1996, 20, pp.91-100.
- 127) 大橋知穂. コミュニティ学習センター: コミュニティエンパワメントへ向けての学びの場-バングラディッシュ NGO のノンフォーマル教育プログラムの理念とアプローチをもとに-. 生涯学習・社会教育学研究. 2005. 30. pp.53-61.
- 128) 大橋知穂. アジアのノンフォーマル教育の概況と今後の課題-日本の社会教育・生涯学習の役割と連携の可能性について-. 東京大学大学院教育学研究科紀要. 2005, 45.
- 129) JICA 独立行政法人国際協力機構. 調査研究-ノンフォーマル教育支援の拡充に向けて-. (東京都). JICA 独立行政法人国際協力機構・国際協力総合研修所調査研究報告書. 2005.
- 130) 丸山英樹, 太田美幸. ノンフォーマル教育の可能性-リアルな生活に根差す教育へ-. (東京都). 株式会社新評論. 2013.
- 131) 前掲著 129) JICA(2005). p.7.
- 132) 梨本雄太郎. インフォーマル教育論序説. 生涯学習・社会教育研究ジャーナル. 2011, 5, pp.143-154.
- 133) 前掲著 132) 梨本(2011). p.152.
- 134) Robert Morrison Maclver, 中久朗, 松本通晴訳. コミュニティ-社会学的研究: 社会生活の性質と基本法則に関する一試論-. (京都府). 株式会社ミネルヴァ書房. 2009. Community a Sociological Study: Being an Attempt to Set Out the Nature and Fundamental Laws of Social Life. 1917.
- 135) 前掲著 134) Maclver(1917/2009). pp.56-57.
- 136) 前掲著 134) Maclver(1917/2009). p.46.
- 137) 前掲著 134) Maclver(1917/2009). p.47.
- 138) 前掲著 134) Maclver(1917/2009). p.115.
- 139) 内山節. 内山節のローカリズム原論-新しい共同体をデザインする-. 第2刷. (東京都). 一般社団法人農産漁村文化協会. 2013.
- 140) 前掲著 139) 内山(2013). pp13-14.
- 141) 前掲著 139) 内山(2013). p.53.
- 142) Herbert Blumer, 後藤将之訳. シンボリック相互作用論-パースペクティブと方法-. (東京都).株式会社勁草書房. 1991. Symbolic Interaction-Perspective and Method-. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, USA. 1969.
- 143) 前掲著 142) Blumer(1967/1991). pp.1-7.
- 144) 前掲著 142) Blumer(1967/1991). p.14.
- 145) Erving Goffman, 佐藤毅, 折橋徹彦訳. 出会い -相互行為の社会学-. (東京都). 株式会社誠信書房.1985. Encounters: Tow Studies in the Sociology of Interaction. The Bobbs-Merrill Company Inc., 1962.
- 146) 前掲著 145) Goffman(1962/1985). p.85.
- 147) Erving Goffman, 丸木恵祐, 本名信行訳. 集まりの構造-新しい日常行動論を求めて-. (東京都).株式会社誠信書房. 1980, p.27. Behavior in Public places: Notes on the Social Organization of Gatherings. The Free Press of Glencoe. 1963.

-
- 148) 前掲著 145) Goffman(1962/1985). p.201.
- 149) Howard S. Becker. *Tricks of the Trade -How to Think about Your Research While You're Doing It-*. The University of Chicago Press, Chicago and London. 1984.
- 150) 前掲著 149) Becker(1984). p.58.
- 151) 吉富啓一郎, 国生寿. *地域づくりと生涯学習-原理的・実証的研究-*. (広島県). 溪水社. 1995.
- 152) 大前哲彦, 鈴木敏正, 千葉悦子. *講座 主体形成の社会教育学 -地域住民とともに社会教育実践論-*. 山田定市. (東京都). 株式会社北樹出版, 1998, pp.155-166.
- 153) 守友裕一. *内発的発展の道-まちづくり・むらづくりの論理と展望-*. (東京都). 社団法人農山漁村文化協会. 1991, pp.27-28.
- 154) 井上俊. *地域文化の社会学*. (京都府). 世界思想社. 1984.
- 155) 前掲著 154) 井上(1984). p.27.
- 156) 前掲著 154) 池井望. “2 地域の意味”. 井上(1984). pp.120-129.
- 157) 前掲著 154) 池井望. “2 地域の意味”. 井上(1984). p.120
- 158) 鶴見和子. “内発的発展論によるパラダイム転換”. *コレクション鶴見和子曼荼羅 IX 環の巻*. (東京都). 株式会社藤原書店. 1999, p.32.
- 159) 前掲著 158) 鶴見(1999). p.33.
- 160) 前掲著 158) 鶴見(1999). p.43.
- 161) 大竹美登利, 日景弥生. *子どもと地域をつなぐ学び-家庭科の可能性-*. (東京都). 東京学芸大学出版会. 2011. pp.8-12.
- 162) 前掲著 107) Karmiloff-Smith(1992). p.18.