

「具体の科学」としての教育プログラム：「〇育」 を中心に

坂元，一光
九州大学大学院人間環境学研究院国際教育環境学講座：教授

宮本，聡
九州大学大学院人間環境学研究院：学術研究員

金子，真紀
九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻：博士後期課程3年

<https://doi.org/10.15017/1929737>

出版情報：大学院教育学研究紀要. 20, pp.23-39, 2018-03-26. 九州大学大学院人間環境学研究院教育学
部門
バージョン：
権利関係：

「具体の科学」としての教育プログラム

— 「〇育」を中心に —

坂元 一 光 宮本 聡 金子 真 紀

1. はじめに

本論は近年の「食育」運動の派生形として生み出された通称「〇育」と呼ばれる教育的プログラム群を対象にそれらの特徴や現況を包括的に把握しつつ、そこに見られる身近な生活文化の教材化（「教育資源化」）の過程を広く人類学的技術論及び資源論のなかに位置づけ検討するものである⁽¹⁾。「〇育」とは〇の部分に生活を取り巻く身近なモノやコトを漢字1文字で挿入し、これを手段や教材とすることで特定の教育的目標を達成しようとする取り組みであり、すでにネット上には60種ほどの関係HPを見出すことが出来る [円満字2016]。教育プログラムとしての妥当性に関しては幅広い濃淡が見られるけれども、「〇育」の総称で括られるこの種の教育プログラム群は、今や子どもや教育を巡る1つの社会的カテゴリーを構成していると言ってよい。一方、このように確実に社会（教育）現象化しているにもかかわらず、それが教育学もしくは社会学的に言及され検討された研究は管見のかぎり見出せていない。これを単なる語呂合わせのエセ教育論として片づけることは簡単であるが、あらためて事例ごとに注意深く見ていくと、そこには教育をめぐる産学官民の連携や総合的学習における子どもの生活スキル獲得との関係が見られる [金子・宮本・坂元2018]。そして何よりもそこに一貫して流れる身近なモノや生活実践、自然（身体）等の教材化の手法からは、身体技法論やブリコラージュ概念をはじめとする人類学的技術論、あるいは人類学的資源論への展開も予感させる。本稿では近年の人類学研究における「技術的实践論」や「資源論」を検討の補助線として用いながら「〇育」が社会現象として生み出される社会的、文化的文脈を示すとともに、その教育資源化のプロセスを様々な技術的位相において明らかにしたい。

1. 1. 教育する衣食住——「〇育」論への導入——

筆者（坂元）はかつて「教育する衣食住」と題して、今日までの歴史的連続性の枠組みの中で衣食住のモノ（物）やコト（実践）が教育的な目的にそって教材化される衣食住の「〇育」についてのスケッチを試みた [坂元2008]。そこで今日の衣/食/住育の取り組みを大正期以来の教育家族（子ども中心主義）イデオロギーの普及にもとづいて論じるとともに、これまで人類学研究において等閑視されてきたモノ（物質文化）のエージェンシー性に注目することで、安易な人間中心主義を相対化した認識論や世界観にもとづく新たな人間理解への手がかりとした [床呂・河合2011]。まず

「服(衣)育」に関しては衣服の複合的な機能のうち身体保護以外の表出的、記号的機能に着目し日本の学校制服によるアイデンティティ管理を中心に検討した。学校制服における着用指導をしつけ(身だしなみ)の延長上に位置づけたうえで、企業の提唱する服育活動が教育をめぐる多様な課題領域(社会スキルの涵養、安全・健康問題、環境問題、国際理解)を設定し展開する様子を指摘した。様々な「〇育」を派生させた起点ともいえる「食育」については、行政が提唱した「食育」の用語が民間における既存の食関連の教育活動を取り込みながら国民運動へと発展する過程を確認し[森田2004]、また家庭の日常(ケ)の食卓やハレの食事のしつけに関する民俗学、人類学的事例を参照しつつこれを広く生活教育との連続性の中に位置づけた。「住育」に関しては、住まうという日常実践を通したしつけやハビトゥス形成に関する人類学研究等を前提として、日本の子ども部屋の成立を大正期以来の親や社会の教育心性(教育家族イデオロギー)にそった居住空間編成の一環と捉え今日の「住育」との連続性の中に位置づけた。このように見てくると人間の基本的な生活インフラ(技術)を用いた衣/食/住育プログラムには、生活環境を構成するモノと人との独自の交渉や関係性の構築を通した教育的資源化の過程が組み込まれているといえる。

1. 2. 教育資源化と技術的位相

近年、人類学研究の1つの流れとして「資源」概念の導入による新たな展開が見られる。内堀(2007)によればそれは資源の分配、活用の視点をとおして人間社会の理解に新たな光を当てようとする試みであり「資源という語をいわばマスターキーとして使い、人びとが身の周りの世界事物をいかに分かち合い、利用しているか、またそれをとおして、人と人の関係をいかに調整しているかを探求する」[ibid: 41]ことを目的とする。内堀は資源を文化資源、知識資源、小商品あるいは小生産物資源、貨幣資源、(以上は象徴系資源)と加工される自然資源、生態資源、生態空間資源、身体資源(以上は生態系資源)の8つのカテゴリーに分け、自然から生活文化までその広範な領域を提示している。その上で経済地理学のジンマーマン(1985(1933))の論を引きつつ、人間の欲求及び利用能力との関係においてはじめて「資源」という概念が生成するとし、こうした人間の側の何らかの評価と働きかけを契機としてあるものが資源になっていく過程に「資源化」の概念をあてる。そしてその評価と働きかけを構成するのが人間の知識や技術(象徴資源)であり、「資源化」のプロセスもこれを契機に駆動する。さらに内堀が「生態-象徴の両面からなる資源は、人間と世界とのインターフェイスを表す表現」[内堀2007: 41]として資源を規定するとき、人間の知識や技術はそのインターフェイスを適応的に組織化(交渉)する役割を担うものとして浮上してくる。すなわち我われの生活はこのような資源と技術の「機能的相関」によって成り立っており、日常生活のあらゆる活動は広く技術によって資源化されたモノ・コト(生活資源)に支えられていると考えられるのである。

ちなみに我われの生活世界を技術的営みとして捉えるこうした視点はけっして唐突なものではない。哲学や人類学領域では人間の日々の営みを技術やそれを組み込んだモノ(人工物、技術的製作物)との関係において理解しようとする知的運動がすでに静かに進行している。技術哲学の村田

(2007)は「現在の世界で営まれている生活はさまざまな技術的製品やシステムによって支えられており、それなしでは考えられなくなっている。わたしたちの現在の世界は技術によっておりなされた世界である」としてマクロな生業技術から衣食住のミクロな生活技術にわたって人間の技術環境を幅広く想定する [ibid : 1]。同様に、新たな技術人類学を試みる大西 (2012) も人間生活に深く広く根ざした技術の在りようを「日々の糧を得る生業・生産活動から儀礼や祭祀などといった象徴的行為に至るまで、「知識」や「技能」に基づく技術的实践とみなしうる」 [ibid : 27] とし民族誌における技術の視点の重要性を述べている。

「〇育」は身近な生活資源を教材化する教育的資源化の事例であり、そのプロセスは世界と人間とのインターフェイスを組織化する技術的行為や技術的製作物 (モノや道具) によって媒介されている。資源人類学のアプローチを援用するならば、「〇育」は生活実践やその場を構成する道具など、普段あまり意識されない、無反省的に生きられるモノやコトを、教育的な知識や技術にもとづいて目的的かつ巧みに再構築し、教育資源化する営みといえる。

1. 3. ブリコラージュとしての「〇育」技法

さて我われの生活総体が基本的に資源と技術の「機能的相関」によって成り立つという認識の上で、あらためて生活資源を活用する「〇育」を見てゆくとき、我われはそこに技術のもう1つの位相を見出すことになる。それは一般に専用的な目的と結果を想定する生活技術や道具とは差異化される「転用」というメタ技術の次元である。たとえば衣食住という生活技術はこの転用のメタ技術を介して、本来の専用目的とは異なる教育のための資源へと転換される。そこには既存の資源の使い方とは異なる独特の技法や知識が見られる。そしてそれはレヴィ＝ストロースによる「ブリコラージュ (器用仕事)」や「ブリコルール (器用人)」の概念、あるいは近代科学に対する「具体の科学」を想起させるものである。

こうした知の形態や技法は何も「未開社会」に限って存在するわけではなく、「〇育」をはじめとする我われの日常生活のなかにも広く見出すことができる [レヴィ＝ストロース1976 : 22]。彼の器用仕事や器用人の概念に基づいてそれらの特徴を要約するならば、工作主体の専門性に対するアマチュア性、工程、過程のマニュアル化に対する状況依存的な臨機応変さ、規格化された材料や道具に対するありあわせの素材や道具の使用等が上げられる。これらの特徴にそって「〇育」が生み出される過程を見ていくと、まず「〇育」の立ち上げ主体は専門の教育者や研究者、教育行政関係ではなく、教育学の専門性からは遠い一般企業や市民団体など在外の組織体や団体、個人である。また創作されたプログラムの内容は公的な学習指導要領に準拠して体系的に編成されたものではなく、主体ごとに個別の目的と手段に特化した断片的で自律的な民間色の強いものである。さらにそこで用いられる教材も学校によって提供される教科書や体験学習ではなく、日々の生活用品や生活習慣、自然物等もともと教材ではない身近なモノ・コトが充てられる。このように「〇育」のプログラム群にはその底流を流れる一貫した教育的技法として、ブリコラージュや具体の科学の思考・技法を見出すことができる。近代科学の延長上に教育科学の知識や実践を位置づけるとするならば、今日

の「〇育」はいわば「具体的教育科学」とでも呼びうる知の様式を体現しているように思われる。

1. 4. 「〇育」拡大とことばの技法

近年見られる「〇育」の拡大については用語（表現）それ自体の特徴に着目した検討も重要である。そこには言葉の押韻（韻を踏む）や意表をついた「〇」と「育」の組み合わせなど人びとの耳目を効果的にひくいわば言葉の技法を指摘することが出来るからである。それはたとえば昨今巷にあふれる「〇活」や「〇〇ハラ」, 「〇〇力」などの一連の表現群の社会的ブームに重ねて考えることができる。今日の〇育の場合も、まずこのような「育」の語尾で韻を踏む押韻の技法を1つの特徴として挙げておきたい。さらにもう1つの言語表現の技法として「〇」と「育」の言葉のかけ合わせの意外性や展開性があるだろう。例えば身近な生活インフラである衣食住はそれぞれ、身体保護や栄養補給、シェルターとしての基本的機能をもって営まれている領域であり、通常、それらが教育的機能をもって理解されることは少ない。こうした一見教育とは無縁のモノ・コトと教育活動を結んで生み出される「衣育」, 「食育」, 「住育」等の熟語表現の意外性や適用対象の波及性は人びとに強い印象を残す。これも「〇育」拡大を支える1つの要因と考えられる。もちろん「〇育」のもつ音感覚や語句の持つ意外性だけが「〇育」表現の派生や拡大を生み出すわけではない。「〇育」表現の派生や拡大の背景には現代社会に潜在し公教育での対応が難しいさまざまな教育課題の存在があり、「〇育」の熟語形式はそうした課題を生活感覚や日常語によりすくい上げ教育的な光を当てるに適した表現媒体としてはたらいっていると思われる。それは現代社会の教育課題に臨機応変に即応するいわば在野の教育的技法としてとらえることができる。

1. 5. 「〇育」における物語の技法

「〇育」は日常の身の周りのモノ・コトを教材化する一種の教育プログラムである。そしてこのプロセスを駆動させる契機として、教材化に向けた主体（アクター）の知識や技術のほかには教育的な意図や目的、あるいは思いが必要となる。「〇育」における生活資材の教育資源化（教材化）のプロセスには、教育や子どもの成長をめぐる一連の物語がともなっている。「〇育」プログラムではその目標と目的、手段や手順を説明する主体は企業やNPO、個人など学校制度の外部に属するいわば非専門家、いわば在野のアマチュア教育家である。「〇育」は文部科学行政や公教育に根拠づけられた正統性にもとづかない教育プログラムであることから、「〇育」主体は独自の教育的理論と思想に基づき説得的な語りによって学習者が納得する説明をしなければならない。なにげない生活用具や生活実践を教育資源として教材化することの妥当性や根拠を可能な限り明快に説得的に語らねばならないのである。そのために〇育には個々の教育意義や効果を物語る手法が欠かせない。それは生活資材を教育資源化するための不可欠な物語の技法なのである。

2. 「〇育」における物語

ここでは上記の物語の技法を受け、特に「〇育」がもつ物語性に着目する。「〇育」に教育的な有用性があることを社会と共有するためには、説得性のあるストーリーが必要となってくる。そのため、本節ではまずリオタール（1979）から始まった教育学における「物語論」を概観していく。次に、教育資源として捉えられてこなかった物を教育資源として語りなおす際の技法として、松田（2009）の「説得と納得の言説」を参照していく。それらを踏まえ実際の「〇育」においてどのように物語が紡ぎ出されているか、その物語化のプロセスを検討していきたい。

2. 1. 教育学における「大きな物語」と「小さな物語」

リオタールによる「大きな物語の終焉」によって、教育学においても自明なことで考えられていた理念や思想が大きく揺らぎ、これまで教育のなかで語られてきた解放や発達、進歩、平等といったものがその信頼を失っていくことになった。この物語論的眼差しの登場によって様々な分野で、鳶野（2003）の言葉を借りると、『物語る存在』としての人間の研究〔*ibid* : 8〕が行われるようになり、教育学の中では「身近で具体的な人間関係や世代関係、親子、教師－生徒、大人－子ども関係を通じて幾重にも紡ぎ出されるさまざまな『小さな物語』の意味を丁寧に解明していこうとする姿勢が現れて」〔*ibid* : 18-19〕きた。「大きな物語」で語れなくなった私たちは、「身近な諸々の出来事から出発して、それらのもつ時間的空間的な結びつきをその内部から広げ厚くしていくことを通じて、生きることの意味を紡ぎ出し、撚り合わせていくほかはない」〔*ibid* : 19〕のである。教育における「小さな物語」への着目と呼応しながら、私たちは「身近な生活圏での人間関係を通じて日常的な出来事の意味を発見し直し、共有していく」〔*ibid*〕。つまり、これまで「大きな物語」の中で語られてきた教育とは異なる「教育」を語り始めるのである。それはより日常に根差した、草の根的な教育的実践なのである。

「小さな物語」で語られる教育は、「大きな物語」とは異なり普遍性を追求するものではなく、その正当性、妥当性が問われるものでもない。しかし、周りの人々と共有する際、何かしらのもっともらしい説明が必要となる。その物語の信憑性や信頼は、他者をいかに説得させることができるかに関わってくる。ここで、松田（2009）の「説得と納得の言説」を参照したい。松田は、生活者は相互理解が不可能である（相互無理解性）という立場から、ある共同体で何らかの「合意」が構築されたり、「共通理解」が生じるとき、その事象を正当化する言説が作動していると述べている。その言説とは、「他者を説得し自己を納得させる言説」、つまり「説得と納得の言説」がそこには存在すると指摘している。この言説は語り手の属性や言葉の意味とは切断されており、『客観的』『科学的』たる必然性はまったくない〔*ibid* : 169〕。この言説は日常生活における有用性や便宜性に従って、「その地域の生活世界において選択（option）の幅として許容されている慣用的な『説明と納得の言説』のイデオム」の東（イデオム・インデックス）から選び出されるのである〔*ibid* : 165〕。それはある意味、「こじつけ」られた語りであり、それはただ生活者の便宜と有用によって操られて

いるものである⁽²⁾。

「小さな物語」に話を戻すと、他者と物語を共有する際、語りに説得性がなければそれは物語として成立しない。つまり、「小さな物語」は生活者にとっての有用性と便宜性に従ってイディオム・インデックスから選択された、「説得と納得の言説」のイディオムによってつじつま合わせが行われていると考えられる。つじつま合わせを行った「小さな物語」には客観性や科学的な必然性は必要ない。そのため、それを語る主体は専門家でなくてもよいのである。生活者によって教育の「小さな物語」が語られる時、どのような物語が生成されるのか、次では具体的な内容を検討していく。

2. 2. つなぎ合わされる「〇育」物語

教育学の中で「小さな物語」として丁寧に解明されたものは人と人だけの関係だけではなく、モノやコトとの関係も含まれてくるはずである。それは歴史学、人類学の研究のなかですでに語られてきたものである⁽³⁾。今回取り扱う「〇育」も人とモノ、コトの関係を語った物語である。生活者自身がそれぞれの生活の中で発見したモノ・コトを教育資源へと語りなおし、学校教育とは異なる文脈で教育の「小さな物語」が作られる。それが草の根的であるがゆえに、体系的に存在しているわけではなく、乱立するように社会に生成されているのである。

「〇育」にはそれぞれの目的や根拠となるストーリーが存在している。それは教育実践としての有用性がいかにあるのかを説明し、教育的意義を示すためのストーリーである。それらは現代社会において必要とされている教育であり、学校教育では担えない教育である。では、具体的に「〇育」の内容を見ていき、どのような「小さな物語」が生成されているのか検討していく。

(1) 「足育」(あしく・そくいく)の事例

1) 概要

「足育」は企業や医療関係者によって推し進められている「〇育」である。代表的なものとして、シューズメーカーのアキレス株式会社や特定非営利活動法人日本足育プロジェクト協会による「足育」があげられ、インターネットで検索すると上位に浮上する。

アキレスは2013年から「足育(そくいく)」を提唱し、発達過程にある子どもの「足を守る」ことを社会的責任と考え、「成長過程の子どもの足には極力負担をかけず、『はだしに近い感覚で歩くこと』、そして『人間の持つ足本来の機能を取り戻し、足の正しい育成を促すこと』」⁽⁴⁾を理念として掲げている。アキレスにおける「足育」の主な活動は大きく2つある。まず1つ目に、子どもの足を育てる製品開発である。これは順天堂大学と産学共同で行っているもので、「瞬足足育シリーズ」という子ども向け運動靴の開発、販売を行っている。2つ目に「足育」の普及活動である。特設ウェブサイトの開設や「足型測定会」、「足育相談室」を行っている。足に関する悩みを相談できる足育相談室では、足形測定とカウンセリングサービスが行われており、学校や施設に向向いて行う出前講座も行われている。出前講座では足の健康に関する内容を中心に、正しい靴の選び方や正しいサイズの測り方、履き方など、「足と靴」に関わる知識発信を主な活動としている[アキレス株式会社

HP「足育」。

一方、日本足育プロジェクト協会は、一人の主婦によって立ち上げられた団体である。現在その女性が代表を務めている。代表者自身の子どもが足のトラブルを抱えていたことをきっかけに、現代の子どもが抱える足の問題に関心をもちはじめ、子の足と健康を守るために正しい知識を持っておかなければならないという思いからこの協会が作られた。日本足育プロジェクト協会における「足育（あしいく）」の主な活動は、足育講座と足育アドバイザー養成事業の2つである。足育講座は学校や様々な施設（子育て支援施設や老人ホームなど）で行っており、対象は乳幼児から高齢者まで幅広い。それぞれの年代に必要な足に関する知識を伝える講座が開かれている。またこの協会は、足育アドバイザー養成事業も積極的に行っており、アドバイザーの資格を獲得すると協会が行う足育講座の講師として全国に派遣されるようになる。アキレスが行っているような測定やカウンセリングも、協会とは別ではあるが、この協会に参加しているサロンで行われている〔特定非営利活動法人日本足育プロジェクト協会 HP「足育プロジェクト協会とは」〕。

2) 様々な言説と「足育」の物語

二つに共通している問題意識が、現代日本人が抱える足のトラブルである。特に子どもの外反母趾、浮き指、偏平足といった現象を指摘している。この要因として考えられているのが、まず生活環境の変化である。歩行の機会が失われていることや、地面がアスファルトになり平坦になったことから、足本来の機能が低下していると考えられている。また、生活習慣の変化も足のトラブルの要因として語られている。その変化とは、靴を履くという習慣を指している。欧米に比べ靴を履くという習慣の歴史が浅い日本では、靴の選び方や履き方など、足と靴の関係に関する知識が乏しく、またそれに対する関心が薄いことが指摘されている。日本足育プロジェクト協会においても、欧米で行われる足と靴に関する教育が日本でも必要であることを提唱しており、足と靴に関する正しい知識を持った人々を増やすことの重要性を説いている。また、アキレスの足育の活動においても「正しい靴の履き方、選び方」といった、「足と靴」の関係に着目した教育プログラムが行われるのはこの要因が関係している。

足のトラブルに関してはアキレスの場合、自社における子どもたちの足の測定実績や研究機関と連携する中で、現代の子どもが抱える足のトラブルをデータとして収集している。このデータによって明らかとなった子どもたちの足に関する深刻な問題は、靴の販売だけでは解決できない問題として浮上する。また、日本足育プロジェクト協会の代表者も、上記で述べたとおり、子どもの足のトラブルに直面したことから、足に関する正しい知識を身につけなければならぬという考えに至っている。このように、現代日本人が抱える足のトラブルによって、「足」が教育資源として発見されたのである。

以上のように、現代日本人、特に子どもたちの足のトラブルや、その要因として考えられている生活環境の変化や生活習慣の変化は、言説として断片的に私たちの生活世界で共有されている。上記で示したような「子どもたちの足の健康を守ることは大切である」や「現代日本人、子どもた

ちの足のトラブル」, 「アスファルトの増加といった生活環境の変化」, 「靴を履くという生活習慣の変化」といったものがそれである。その言説から「足」に教育資源としての有用性が見出され, 「足に関する正しい知識を, 教育していかなければならない」といった「説得と納得の言説」のイデオムによってつなぎ合わされていることがわかる。それがつなぎ合わされることで, 「足育」としての物語が誕生するのである。

(2) 「浴育」(よくいく)の事例

1) 概要

「浴育」は東京ガスやTOTO, ノーリツなどの企業が立ち上げた風呂文化研究会によって推進されている「〇育」である。「お風呂をもっと楽しく気持ちよくしたい」という思いから立ち上げられた研究会によって, 入浴を通してより健康で健やかな生活を育むための教育活動が行われている。具体的に, 入浴による効果や入浴方法, お風呂の楽しみ方などをホームページや冊子, 絵本などで紹介している。特に, 育児参加に意欲的な父親に対して, お風呂場を親密なコミュニケーションの場として活用することを推奨している。この研究会による「浴育のすすめ」シリーズによる「浴育」提案の推進は, 2012年度(第6回)キッズデザイン賞を受賞するなど, 社会からの関心も高い。またその中では, 日本のお風呂文化が強調されており, 「浴育のすすめ」の冊子では「親子で一緒に入る習慣は日本のお風呂の特徴」と述べられていたり, 「ニッポンのお風呂」に関する冊子がシリーズで紹介されている。欧米の影響もあり, シャワーのみで湯船につからない人々が増えつつある現状と, 失われつつある日本のお風呂文化に問題意識をもち, 日本文化の一つであるお風呂の役割を再認識してもらい, 自らの生活における入浴習慣を見直し, その重要性和有用性を伝えることを活動目標としている[東京ガスHP「風呂文化研究会」]。

2) 様々な言説と「浴育」の物語

上記で説明したように, いわゆる「日本のお風呂文化の消滅」への危機感から, 「お風呂」が教育資源として捉えなおされていることがわかる。しかしそれだけではなく, 「お風呂」にまつわる様々な言説が浴育の活動内容の中で語られている。

「浴育のすすめ」の冒頭では, 「父親の育児参画」がメディアで注目されていることに言及している。また, 親子のコミュニケーションの時間を増やしたいと考える子育て世代が約6割もおり, 入浴時間が食事の次に家族交流の機会が多い場となっていることをアンケート調査の結果から提示している。入浴という時間を父親の育児参画の機会として捉え, 母親の育児負担軽減にもなっていることも指摘している。これらからわかるのは, 「親子のコミュニケーションの時間を増やしたい」という子育て世代の意見や「父親の育児参画の社会的関心」, 「母親の育児負担」などの言説が断片的に存在し, それが「お風呂のコミュニケーションの場として役割」とがつなぎ合わされることで, 「浴育」という物語が語られ, 子育てにおけるお風呂の重要性が主張されているということである。加えて, 「日本のお風呂文化」としての言説, 例えばマナーや効能, 四季折々の楽しみ方などがその

内容に加わり、広がりのある「浴育」という物語を作り上げられている。

このように「浴育」では様々な言説が組み合わさっていることがわかる。「浴育」は「お風呂」を教育資源として、日本のお風呂文化への回帰と現代の親子のコミュニケーションの場としての見直しといった物語化が行われ、教育的価値が付与されている。つまり、「親子のコミュニケーションの場が失われている」や「父親の育児参画の必要性」、「日本のお風呂文化には、コミュニケーションの場としての役割があった」「湯船に入らない現代人」といった断片的な言説が、「親子のコミュニケーションの場としてのお風呂の役割を見直し、現代人が忘れていた日本のお風呂文化を再帰させ、入浴方法や効果を教育しなければならない」という「説得と納得の言説」のイデオムによって結びつけられ、その教育の信憑性が語られている。このように、足育と同様に、生活資材を教育資源にするために、「説得と納得の言説」によってさまざまな言説がつなぎ合わされ、教育的「小さな物語」が語られているのである。

以上二つの事例を検討してきたが、それぞれは教育プログラムとして成立するために「説得と納得の言説」のイデオムによって、断片的で、私たちの生活世界で共有されている言説がつなぎ合わされ教育的価値が付与されていた。それらは生活に根差したモノ・コトの関係性から発せられた「小さな物語」であり、有用性と便宜性から作り出された、生活者目線の教育実践なのである。

2. 3. 「〇育」における物語化

これまで教育は学校教育が主体となって語られてきた。しかし、学校教育の自明性や信頼性が大きく揺らぐことで、学校教育外に生活者によって多くの小さな物語、つまり「〇育」が登場し乱立していく。それは、彼らの日常の中での人・モノ・コトの関係を通じて教育的資源になりうる素材が発見され、それを教材化するプロセスの中で物語が生成されていく。つまり、「〇育」の教材化、教育資源化は物語化させるというプロセスを経て生成されているのである。

これまで教育資源として考えられてこなかったものに、教育的価値や有用性を見出し、他者と共有するためには、説得性のある筋立てが必要となってくる。そのために「説得と納得の言説」のイデオムを用いるのである。一つ一つ異なった性質の断片的なイデオムを想像によってつなぎ合わせ、新しい物語として語られ他者と共有されていく。「〇育」は実践する人々の生活の中で差し迫った問題を解決するために不可欠な教育的活動であり、教育資源化するに値するものである。それは、学校教育の中では補いきれないものとして、自分たちが担っていかなければならないという強い意志をもって行われる。それは生活者の草の根的な戦術なのである。

3. モノを教育資源化する

本節においては、前節までの「〇育」の実践の検討を受けて、その実践において見受けられる技術的な側面を考察する。一見、「〇育」と見られる実践は、その規模の大小や運営主体の多様な

ど、異種混交的で雑多な捉えどころのない実践と見えている。一方で、上記の事例（「浴育」「足育」）の検討の中で、それらの雑多な実践を貫く共通性の萌芽として、生活の有用と便宜に即した教育的物語の生成として実践が組み上げられていることが挙げられた。

ここでは、「〇育」の実践を異なる角度、モノの教育資源化という側面に着目し、更に「〇育」の実践を検討していく。この教育資源化に関して、特に、レヴィ＝ストロースの述べた「具体の科学（The science of the concrete）」という一つの思考様式が、その解決に一つの補助線を引いてくれると考える。レヴィ＝ストロースは、著書である「野生の思考」の中で、近代的な思考様式と対置する形で、非西洋の人々（「未開人」と呼ばれる人々）の駆使する思考様式である「ブリコラージュ（bricolage）」について言及している。このブリコラージュは現代社会という文脈を生きる人々の科学的な思考とともに並存しており、より生活に根ざした文脈において息づいている。

3. 1. ブリコラージュとモノの有用性

ここでは、まず、ブリコラージュ概念の整理を行う。ブリコラージュは、辞書的な意味においては、「あらゆる種類の手間仕事をして生計を立てること、応急につくりかえたり、修繕したりすること」という意味がある。レヴィ＝ストロース（1976）は、この言葉を比喩的に用い、近代科学を支える思考とは異なる非西洋の先住民や少数民族の思考様式を表した。彼は、「ブリコレ bricoleur」という動詞は、古くは、球技、玉つき、狩猟、馬術に用いられ、ボールがはねかえるとか、犬が迷うとか、馬が障害物をさけて直線からそれるといのように、いずれも非本来的な偶発運動を指した。今日でもやはり、ブリコロール bricoleur（器用人）とは、くろうとはちがって、ありあわせの道具材料を用いて自分でもものを作る人のことをいう」[ibid：22]と述べる。また更に、近代科学を支える思考と比較し、「器用人は、多種多様な仕事をやることができる。しかしながらエンジニアとはちがって、仕事の一つ一つについてその計画に即して考案され購入された材料や器具がなければ手が下せぬというようなことはない。彼の使う資材の世界は閉じている。そして『もちあわせ』、すなわちそのときそのとき限られた道具と材料の集合で何とかするというのがゲームの規則である」[ibid：23]としている。すなわち、器用人（ブリコロール）は、「もちあわせ」の限られた道具と材料の中で、多種多様な仕事を行うことができる。ここでは、そのような器用人の用いる資材性に着目したい。

出口（2017）は、ブリコラージュ概念を検討しながら、その中でモノの資材性の議論を展開する。ブリコラージュにおいて見出されるモノの資材性の有り様について、「『もの』（素材）が、明確に限定された用途のためにとっておかれたのではないということであり、同じようににとっておかれた他の『もの』や周囲の環境との具体的な関係の中で、あらたな役割が発見される」[ibid：153]と述べている。ある特定のモノが有用であるということは、その有用性が始めから主体に触知されている訳ではなく、特定の状況のなかで、人やモノや環境との関係性のなかで立ち現れる。出口は、そのような資材性の特徴を「潜在的有用性」[ibid]と呼ぶ。この潜在的有用性が見出されるには、細かな点に至るまで「もの」の特徴に気づいていることが重要であり、それを可能とするのは器用

人のあくなき知的探求心であるとされる。この資材性の考えは、「〇育」の実践のプロセスを考える上で有効な視点となりうるだろう。なぜなら、「〇育」において、動員されるモノたちの多くは、初めから教育的な意味を持っているわけではなく、改めて発見的に潜在的である教育的意味を見出されているからである。そのような点で、「〇育」の実践は、身近な生活資源であるモノを異なる文脈において教材としていく教育資源化の側面がある。そして、その資源化のプロセスに着目すると、モノの潜在的有用性、つまりモノの持つ隠れた教育的な有用性を巡る1つの技術的位相がみえてくるだろう。次節においては、具体的な「〇育」の実践を検討し、そのプロセスを明らかにする。

3. 2. 「火育」の事例

上記のブリコラージュ概念の検討を受け、「〇育」の実践の中でも、モノを教育に結びつける実践を取り上げる。ここで、一つの事例として「火育」を取り上げたい。「火育」とは、インフラ企業である東京ガスと大阪ガスが行っている「火」を教材とした子ども向けの教育プログラムである。本稿では東京ガスの行っている「火育」を概観することで、モノを教育資源化する実践としての性質を考察する。

東京ガスは、教育 CSR 事業の一環として、「火を体験し、その豊かさを知ってもらうための体験学習プログラム」[東京ガス HP「東京ガスの火育」]として「火育」の推進を行っている。この「火育」においては、①「火を学ぶ」：人間と火の関わりを学ぶ、②「火を扱う」：正しい火の扱い方を学ぶ、③「火を楽しむ」：火の性質を楽しむ、④「防災と火育」：災害時に生き抜く力を育む、という4つの教育プログラムからなっている。それぞれのプログラムにおいては、子どもたちの参加する体験的学習が重視され、学校教育外の教育活動において行われている。これらの体験的なプログラムは、火を通して、子どもたちの「災害時に生き抜く力」や「生活を豊かにする力を育む」という目的に接続している。この「火育」のプログラムは、2012年より展開されており、ここには、2つの背景がある。東京ガスの「火育」の概要によると、「火は、安全を守るための『灯り』として、また、暖房や調理のための『熱』として、火はその姿をかえて、生活のさまざまな場面で使われてきました。しかし、便利な世の中となり、ライフスタイルが変革するなかで、自分で火を扱ったことのない子どもたちが増えて」[ibid] いる、と述べられており、いわゆる子どもの育ちに対する火と触れ合う経験の喪失という「消滅の語り」がなされている。ここでは、ガスコンロからIHヒーターへの移行や子どもたちの安全リスクへの喚起等といった具体的な生活環境、言説の変化において、火自体が子どもたちの身近な環境の中で徐々に触知されなくなっていく状況が存在するだろう。また一方で、「火育」においては、火の重要性への「再発見の語り」が見受けられる。概要においては、その再発見の契機を2011年に発生した東日本大震災に関連づけている。「東日本大震災では、灯りをとる、暖をとる、お湯をわかし料理をつくるといった、『火』本来の役割が最大限に発揮され《中略》火を囲んでの語らいが、人と人との絆を深めた」[ibid] と述べられており、災害という未曾有の偶発的な状況下において改めて気づかされる火の役割が語られている。そして、そのような役割を持つ火を扱う力を日常的に育んでいく重要性へと物語的に連結していく。

この同時に語られる「消滅の語り」と「再発見の語り」は、徐々に生活の中から目に見える形での有用性を失いつつある火の状況がある一方で、改めて特定の状況下において「火」の持つ有用性が、より子どもの育ちという文脈において顕在化してきたことを示している。この火を教材として子どもたちの教育へ生かしていくことは、火と直接的に結びついているガスを商品として扱ってきたインフラ企業ならではの気づきであるといえる。このような自社の取り扱うモノに教育的な有用性を見出していくということは、その他の企業主体の〇育においても同様にみられていることである。この点は、ブリコラージュにおいて言及されている「持ち合わせ」の資材集合という点と関連している。では、このような「再発見」された火の有用性とその教育資源化というプロセスにおいては、どのような様態が見受けられるのかについて考察する。

3. 3. モノとの「駆け引き」

「火育」の実践を成立させるためには、火の「教育」に対する有用性が見出される必要がある。これは、火の持つ教育に対する潜在的有用性が掘り起こされる作業が必要とされる。出口は、ブリコラージュにおいてみられる人がモノの潜在的有用性を見出すプロセスを「駆け引き」という言葉で表現する。「ブリコラージュは、利用する物・資材を点検し、それまでとは異なる有用性を見出し転用することである。それは物や資材がそれまでとは異なる相貌をあらわすよう働きかけることであり、そこには、物や資材との間に意識されざる『駆け引き』が試みられている」[ibid : 154] とする。この「駆け引き」という表現は、人がモノに働きかけると同時に、モノが人に働きかけるという側面も含まれている。

「火育」において、火の潜在的有用性を巡る「駆け引き」が見受けられる。そこでは、火の持つ性質と、その性質から潜在的有用性を導いていくという形でなされている。例えば、「火育」の1つの教育プログラムである「火を楽しむ」というものがある。これは、火のもたらす恵み（「物質的な恵み」、「心理的な恵み」）を感じ楽しむという内容のものである。ここでは、まず火の持つ性質について「光」・「熱」・「ゆらぎ」という3つの挙げられている。これらの火の性質は、それぞれ私たちに知覚される火の性質であると同時に、火が私たちに与える意味や価値（アフォーダンス）を導く性質と捉えることができる。また、それらの性質から火の持つ有用性が顕在化されており、「リラックス」「力強さ」「美しさ」「おいしさ」「動かす」「コミュニケーション」といった火の持つ人々への具体的な作用が挙げられている。これらの作用は、「火育」の教育プログラム「火を楽しむ」の考案に繋がられて、具体的に「マシュマロ焼き：おいしさを楽しむ」「キャンドル鑑賞：炎のゆらぎを楽しむ」「灯明：火の美しさを楽しむ」といった火の持つ有用性を用いた体験学習が行われている。ここでは、性質や作用を見出すといったモノとの「駆け引き」を通して顕在化する有用性は、具体的な教育の実践に織り込まれ、新たなプログラムの考案されていくことに連なっていく。このように教育という文脈において、モノの新たな有用性が配列されることによって、教育プログラムとしての「〇育」が生み出されていると考えることができる。

3. 4. 社会との「駆け引き」

上記においては、「○育」の主体が、モノとの駆け引きを通じて、新たな有用性を発見し、それを生かし教育プログラムを作り上げることを示した。一方で、企業やNPOなどの主体によって見出される有用性は、その受容者（教育の受け手）にとっても、それが把握される必要がある。いわば、火が、子どもの育ちに対し、何らかの有用性があることが外部に示され受容されることで初めて、1つの教育実践として社会の中で作動していくものとなる。ここで重要となってくることとしては、火と教育の間の説得的で安定した物語的結合を形成しうるかということになる。これは、上記2. で検討している「○育」に見られる「説得と納得の言説」という物語生成の技法が重要となってくるだろう。先ほどのプリコラージュの議論を受けて考えると、ここには社会との「駆け引き」という局面が存在している。「『もの』をあらたなコンテキストに組み入れられるように、コンテキストすなわち世界や環境とも駆け引きすること」[出口2017:156]というプリコラージュのもう一つの局面が指摘されているが、この駆け引きは、実際にその実践の成否に大きく関係していく。主体とモノとの間での駆け引きの中で生み出された「○育」が、その他のアクターを巻き込んだ教育的なムーブメントになるか、もしくはエセ教育論的な捉え方をされ見向きもされないか、モノとの駆け引きとは異なる次元において繰り広げられる教育プログラムとしての正当性を巡る駆け引きなのである。そして、これらの社会の次元における駆け引きは、私たちの身の回りの教育的環境の再編成に関わる問題である。従来において、不可視であったり、忘れ去られていたモノたちが、駆け引きを通じて、教育のコンテキストに参入していく。このことは、従来の学校教育の中で一義的にモノやコトが配置される教育環境に対し、学校教育とは異なるアクターがモノを媒介にして新たな教育のあり方を提示しうる可能性を秘めているのではないだろうか。

4. おわりに

本論で取り上げた「○育」は、日本の教育的国民運動である「食育」から派生した民間主体の多彩な教育的プログラム群であり、身近な生活資源や生活実践を手段とする独自の取り組みである。本論ではこのような教育的取り組みに対し、近年の人類学研究における「文化資源論」や「技術的実践論」を補助線に用いつつ「○育」が社会現象として生み出される社会的、文化的文脈を示すとともに、その教育資源化のプロセスを様々な技術的位相において明らかにすることを試みた。具体的な事例を基に「○育」の教材編成における便宜性、臨機応変さ、非専門性等の特徴を抽出するとともに、その教育資源化プロセスにおける言説（物語）と記号（モノ）に関わる2つの技法的側面を指摘した。

前者に関しては、「○育」を物語論的眼差しで捉えなおし、どのように教育資源化が行われているのか検討した。「足育」と「浴育」を具体的に分析し、そこでは、生活の中にあるモノ・コトに教育的な有用性を見出し、断片的な言説を「説得と納得の言説」によってつなぎあわせることで「○育」という物語が生成されていることを明らかにした。そして「○育」の教材化、教育資源化が物語化

というプロセスを経て生成されているとの指摘をおこなった。

後者に関しては、企業の行う教育プログラムである「火育」を取り上げ、身近なモノを教育資源化する実践として、そのプロセスを検討した。「○育」の主体は、身近なモノに新たな潜在的有用性を見出し、それを基に教育プログラムを考案し実践していくプロセスのあり様を指摘した。その上でこのプロセスにおいては、主体とモノとの間の「駆け引き」という局面が重要であると考えた。

これらの2つの技法には、ある共通した側面、レヴィ＝ストロースが指摘した「具体の科学」の論理やブリコラージュといった思考様式が見出せるように思われる。つまり前者は言説を、後者は記号（モノ）という二つの対象に働きかけることによって、教育的な取り組みとして作動させているのである。いわば、生活者感覚からのブリコラージュの技法の複合として、「○育」の教育的な取り組みを位置付けることが出来るように思われる。これは、学校教育に集約される既存の教育のあり方に対し、独自の技法を駆使しながら生活に根ざした形で、教育的な環境の再編を志向する試みといえるだろう。

今のところ「○育」プログラムは学術的検討の対象に上がることなく、教育領域での位置づけもまだ確定していない。しかし本論で指摘してきたように民間セクターによる教育参画や教材編成の独自性からは、公的教育を相対的に捉える視点や産学官民の教育連携・協働を探る道筋が開かれている。またその生活資源の教育転用や活用という側面に着目することで実践知や暗黙知の習得をめぐる教育人類学（民族誌）的对象としての側面も浮上してくる。「○育」の教育実践におけるある種周縁的性格は、筆者たちに広義の教育的営みに向けた探求の新たな地平を予感させる。

※本稿は坂元の起案による共著であり、○育に関しては共著者の宮本、金子とはこれまでも研究会や演習の機会を通じて意見を交換してきている。執筆の過程では相互の内容を調整しているが、記述内容に関する全体的、最終的な責任は坂元がこれを負うものである。ちなみに各自の主な分担部分は、坂元（1. はじめに～1. 5. ○育における物語の技法）、宮本（3. モノを教育資源化する～3. 4. 社会との「駆け引き」、4. おわりに）、金子（2. 「○育」における物語～2. 3. 「○育」における物語化）である。

註

- (1) 今回は新しいテーマの頭出しということで「○育」関連資料はHP資料に基づくデータに限られている。個別の「○育」活動への参与観察やヒアリングは後日を期すことにしたい。
- (2) 「説得と納得の言説」のイデオムを操る力を生活知と呼んでいる。この生活知は「ある状況において選択可能なイデオムの束のなかから、一つが選択され析出されていくさいに働く力」(ibid: 165) のことである。この生活知によって、私たちはイデオム・インデックスから、有用性と便宜性にしたがってある言説を選択する。

- (3) インゲボルク ヴェーバー＝ケラーマン1996『子ども部屋——心なごむ場所の誕生と風景』白水社, 床呂郁哉, 河合香吏(編) 2011『ものの人類学』京都大学学術出版会など。
- (4) 「企業理念・CSR 重要テーマ 重要テーマの取り組み実績」アキレス株式会社 p12
[<https://www.achilles.jp/assets/pdf/csr/common/csr2017.pdf#view=Fit&page=7>] (最終閲覧日 2018/1/30)

参考文献

- 石毛弓 (2007) 「リオタールの大きな物語と小さな物語 概念の定義とその発展の可能性について」『龍谷哲学論集』第21巻, pp53-76, 龍谷大学
- 内堀基光 (2007) 「序——資源めぐる問題群の構成」『資源人類01』, pp.15-43, 弘文堂
- 大西秀之 (2012) 「技術を物語る苦難と悦楽」『文化人類学』77/1: 27-40.
- 金子真紀・宮本聡・坂元一光 (2018) 「教育 CSR としての「〇育」プログラムの可能性と課題——学校教育と企業の協働に向けて——」『九州大学教職課程研究紀要』第2号, pp65-82, 九州大学教職課程専門員会
- 坂元一光 (2008) 「教育する衣食住——子ども生活文化論ノート」『国際教育文化研究』8号, pp.83-93, 国際教育文化研究会
- 佐々木正人他 (1997) 『アフォーダンス』青土社
- ジンマーマン (ハンカー編) (1985) 『資源サイエンス——人間・自然・文化の複合学』石光亨訳, 三嶺書房
- 出口顯 (2017) 「プリコラージュ, 進化, メーティス——文化と自然の統合——」『現代思想 特集人類学の時代』青土社
- 床呂郁哉・河合香吏 (2011) 「序章 なぜ「もの」の人類学なのか?」『ものの人類学』, 床呂郁哉・河合香吏編, pp1-21, 京都大学学術出版会
- 野家啓一 (2005) 『物語の哲学』岩波文庫
- 松田素二 (2009) 「第5章 必然から便宜へ——日常人類学の知識と認識」『日常人類学宣言! ——生活世界の深層へ/から』, pp147-177, 世界思想社
- 村田純一 (2009) 『技術の哲学』岩波書店
- 森田倫子 (2004) 「食育の背景と経緯——「食育基本法案」に関連して」『調査と情報』第57号
- 矢野智司・鳶野克己(編) (2003) 「物語の臨界——『物語ること』の教育学」, 世織書房
- レヴィ＝ストロース (1976) 『野生の思考』, 大橋保夫訳, みすず書房

参考ホームページ

アキレス株式会社「足育（そくいく）宣言」

[<http://www.syunsoku.jp/other/sokuiku/>]（最終閲覧日 2018/1/29）

アキレス株式会社「足育シリーズ」

[<https://www.achilles-shoes.com/sokuiku/>]（最終閲覧日 2018/1/29）

円満字二郎2016「○育語辞典」

[<http://bon-emma.my.coocan.jp/maruiku.html>]（最終閲覧日 2018/1/28）

玉島麻理「足育 WEB 講座」

[<http://ashiiku-lab-tatata.jp/>]（最終閲覧日 2018/1/27）

東京ガス「風呂文化研究会：浴育のすすめ」

[<http://www.toshiken.com/bath/series/about.html>]（最終閲覧日 2018/1/30）

東京ガス「Vol. 1『浴育のすすめ』」

[<http://www.toshiken.com/bath/series/vol1.html>]（最終閲覧日 2018/1/30）

東京ガス「Vol. 2『お風呂に入ろう！』」

[<http://www.toshiken.com/bath/series/vol2.html>]（最終閲覧日 2018/1/30）

東京ガス「東京ガスの火育」

[<http://www.tokyo-gas.co.jp/hiiku/>]（最終閲覧日 2018/1/31）

特定非営利活動法人日本足育プロジェクト協会「足育プロジェクト協会とは」

[<http://ashiiku-pj.com/>]（最終閲覧日 2018/1/29）

**A Study on the education programs as “the science of concrete”
— Focusing on “Maruiku” programs —**

Ikko SAKAMOTO Satoshi MIYAMOTO Maki KANEKO

“*Maruiku*” programs are education programs proposed by the private sector, which are deprived from “dietary education” prevailing as a National Educational Movement in Japan. The purpose of this paper is to find the characteristics in the content of their education and planning processes, that are common with the concepts of “bricolage” and “the science of the concrete” presented in “The Savage Mind” written by Levi-Strauss.

These education programs are implemented through the use of daily living articles and daily living practices. The author discussed these education programs from an anthropological perspective of cultural resources studies and technical practical studies, and could find out the educational resources and concepts unique to private education, which are not found in the public school education program. Its characteristics are (1) freedom in the organization of education materials, not restricted by the public education system, (2) practical educational content using familiar living resources as education materials and (3) a flexible mindset that can freely utilize familiar life resources depending upon educational purpose. These characteristics are common with the concept and technique of “bricolage” supported by the theory of “the science of the concrete” that Levi-Strauss found in “primitive society,” and in that sense, “*maruiku*” programs of today can be said to be education programs structured upon “the science of the concrete” as the intellectual foundation.