

# 解放の教育の基礎としての解放の神学について

永井 健夫\*

## On the Theology of Liberation as the Base of Emancipatory Education

Katsuo NAGAI

In developed, democratic societies, education tends to be vulnerable to the dynamism of market place, rather than to the control of state. As a result, education there often fails to be education for democracy, in the sense that it is apt to function so that the existing social structure of inequality may be re-produced. Therefore, if education is to contribute to the build-up of a democratic society, where the dignity and the freedom of individuals should be esteemed, what is necessary is not mere democratic education, but liberational or emancipatory education. Freire, who denounces the neutrality of education as a falsehood and argues for the pedagogy of the oppressed, claims church to be prophetic. And Gutierrez, who is one of the major figures insisting the theology of liberation, sees much hope and possibility in what Freire shows. The theology of liberation, as well as Freire's liberational pedagogy, was born and has developed in the context of the repressed Latin American societies. And this theology contains reflections and criticisms on conservative Christianity, which has functioned repressively from time to time. That is, the theology of liberation can be regarded as an attempt of Christianity not only to take part in the struggle for social change, but also to criticize and transform itself toward the recovery of its original authenticity. Thus, there is much for those engaged in education to learn from this revolutionary movement of the theology of liberation.

### 目次

はじめに

I 問題の所在：解放の教育論の意義

II Freireの教育論と解放の神学

III 解放の神学の挑戦

おわりに～解放の神学から学ぶもの

はじめに

本稿は、「解放の教育」論の源流の一つである「解放の神学」についてとりあげ、その成立の経緯と内容を確認

し、それが今日の社会教育および生涯学習に対して有する意味について探ってゆく。キリスト者でも宗教学者でもない筆者が神学をめぐって論考するのはおこがましい限りであり、ここに提示できる考察には自ずと限界がある。しかしながら、解放の神学が現代社会に示し問いかけているものは、キリスト者でなくとも共有すべき性質の問題である。とりわけ、現代人にとっての「解放」の意味を探ることによって、この神学は重要な示唆を含むものであり、あえて取り上げることとした。

加えて、宗教思想を今日の社会教育研究のなかで扱うことに筆者なりの意味づけをするなら、次のとおりである。日本の歴史を振り返った場合、自然（カミ）への畏

\* 1993年博士課程単位修得満期退学・神奈川大学非常勤講師

敬の念を基礎とし、氏族・地縁共同体の結束を維持させるように機能する素朴な宗教（神道）が行われていたところに、6世紀に仏教が伝来し、一時的には互いに排他的な関係になりながらも、両者は共存し、その融合（神仏習合）さえ起こった。つまり、日本において培われてきた宗教的風土においては、人々は神々に対して「寛容」であり、天照大神や釈迦を始め祖先や英雄、自然物などが祈りや祭礼の対象として矛盾なく維持され、超多神教的とも呼ぶべき状況が成立した。そして、カミヤホトケは、人々が苦難の除去と世俗的な利益の実現を期待して「願を掛ける」ための対象として、もしくは、国家神道の場合のように、社会集団の秩序と繁栄を支える守護者として位置づくこととなる。<sup>1)</sup> こうして、多元性と現世志向を歴史的特徴とする宗教文化のなかで、今日、多くの人々が年中行事や慣行として宗教行事に参加しながら無宗教を自認する一方、神秘性・超常性をめぐる関心がしばしば流行のごとく広まり、あるいは、宗教集団が関わる事件や社会問題が生じることさえある。信仰が自然なものであった過去とは異なり、科学の発展によって宗教が相対化されてしまった現代にあっては、宗教とは何か、ということが改めて問われるべきであるにも関わらず、それが曖昧なまま無制限な多元化と世俗化が進行してしまった。宗教が相対化されたことにより、人々は宗教に由来する種類の抑圧や因習からは自由となったものの、物質と金銭という別の呪縛に甘んじることとなる。そして、人々の精神的不安定を「救済」すべく、自らも拝金主義と支配欲と無縁ではない新旧のあらゆる宗教勢力が横行するに至った。それでも、多くの人々は宗教に対して距離を保ち、時として宗教そのものに不信感さえ示す。結果として、多数の無信仰層と多元化した少数の熱心な信仰者に分離しているわけだが、この状況は、信教の自由の基盤の弱体化にはかならず、単に宗教だけではなく日本社会の文化的危機でもある。彼岸から此岸を捉える精神文化が培われることなく、「生涯」の範囲内での俗事と私事への関心ばかりが追求され、無批判に宗教が否定され、あるいはもてはやされるのである。

要するに、伝統的に「朗らかな」宗教文化が培われ、法的にも信教の自由が確立された社会でありながら、宗教的態度や信仰の本来性についての共通の理解が不確かなまま、「信じない」ことが信教の自由の一般的な実現型となっている、というのが現代日本の宗教状況である。言うまでもなく、無宗教という態度も尊重されて当然の選択肢である。しかし、宗教が人間存在の根拠について説明し、人類に何らかの方向性を与える役割を持つものであるとするならば、それは個人の人格を基礎づけ、その生き方を左右し、あるいは社会を批判し変革させると

いう可能性を有するものだ、ということも忘れてはなるまい。<sup>2)</sup> そして、人間の生き方や社会の在り方を問う社会教育研究としては、学習権、人権問題、政治・経済、生産と労働、環境問題などを取り上げるのと同様に、宗教を重要な領域あるいは次元として認識し、その意味を探り、そこから投げかけられる問いにも誠実に応える必要があるといえる。このような関心を抱えつつ、以下、解放の教育に注目することの意味を改めて確認し、解放の教育論の要であるPaulo Freireと解放の神学との関係について検討し、そのうえで、解放の神学の成立の経緯とそれが訴える内容について概観してゆく。

## I 問題の所在：解放の教育論の意義

一般に、「解放」という語の意味内容を点検してみると、そこには存在論的なレベルと認識論的なレベルを見いだすことができよう。エジプトからのユダヤ人の解放（出エジプト記）、植民地社会の帝国主義からの解放、黒人解放運動、部落解放運動、女性解放運動など、これらの語に含まれる「解放」の直接的意味は、社会的な被拘束状態にある存在が自由を獲得または回復することを意味する。これに対し、「目から鱗が落ちる」という意味での解放もある。思考方法、価値判断、知識の在り方、感性、態度、行動パターンなどが、既存の限界づけられた状態を越えて広がってゆく場合があり、これは認識の解放と呼べる経験である。存在論的に解放されることが認識の解放を実現することが多い。しかし、教育や学習が何らかの結果に到るための知的・感性的・身体的な投企を意味するのならば、教育の論理としては、認識の解放の行く末に存在論的解放を期待することが原則的な順序であろう。したがって、解放の教育を定義する一つの方法として、存在論的な解放の前提としての認識論的な解放に関わる教育の実践と思想、という記述が可能となる。<sup>3)</sup>

ところで、人間の知的・感性的・身体的な可能性の実現に関わるのが教育ならば、教育はそれ自体ですでに人間の自由度を高めることに関わっているはずであり、「解放の」という修飾語は不要なものとも思われる。にもかかわらず、この修飾語が必要となるのは、教育がそれ自体では直ちに人間を解放しえない、という実情による。そこで、解放の教育を主張することの今日的意義について述べておきたい。

第二次世界大戦における日本の敗戦後、半世紀が過ぎ、1996年は日本国憲法が成立して満50年となる。その前文には“われらは、平和を維持し、専制と隷従、圧迫と偏狭を地上から永遠に除去しようと努めてゐる国際社会において、名誉ある地位を占めたいと思ふ。われらは、全

世界の国民が、ひとしく恐怖と欠乏から免かれ、平和のうちに生存する権利を有することを確認する”と記されている。戦後の高度経済成長期に生まれた「戦争を知らない」世代に属する筆者は、当然のことながら、半世紀以前の社会状況がどのようなものであったのか、直接の当事者としては知らない。したがって、単純に比較はできないが、ファシズムの恐怖と物質的貧困が日常化していたであろう当時の軍国主義体制下に比べるならば、今日の社会は「まし」な状況だと言えるのかもしれない。

しかしながら、明からさまな専制支配がなくとも全体主義的なコントロールは成立するし、物質的な豊かさの獲得が必ず精神的な豊かさを保障するわけではない。日本の「経済大国」化は、社会の構造的な暴力と人間的な貧困を解決したわけではなく、それらを見えにくい性質に変えただけであった。一方で、数多くの隠しきれない問題が我々人類に突きつけられているのが現実である。核の脅威、環境破壊、民族対立、人口の増大、貧富差の拡大など、世界は深刻な危機に直面しており、個人、社会集団、国家のそれぞれのレベルにおいて、人々は様々な敵と味方に分断されている。我々は、依然として、恐怖と欠乏から解放されてはなく、その言葉の本来の意味での平和には到達していない。

高々、五十年という時間の流れは人類の歴史にとっては瞬間に過ぎず、この間に日本国憲法の理念が完全に実現されていなくとも、それはむしろ当然のことである。このことをわざわざ述べるのは、決して憲法を冷笑するためではなく、次のことをあらためて確認するためである。すなわち、恐怖や欠乏から完全には自由となりえていないこの現代において、教育は現状を是認するか、あるいは変革するか、どちらかの手段としてしか成立せず、中立はありえない、という事実である。戦後の日本においては、憲法の理念を実現すべく「民主的な教育」が目指されてきた。言い換えるなら、民主的な教育の在り方の先に目指されているのが民主主義社会、つまり、個人の尊厳と自由を基礎とする社会の建設であった。人が民主主義社会の一員として成熟するべく、不当な支配から自由な、自治の精神に則った方法による教育の実現が求められたのである。確かに、民主的な教育を求める人々の要求や努力は、国家主義的な教育政策に一定の歯止めを与えたようだ。しかし、ここで次のことを確認する必要がある。多くの場合、自由はすでにそれを得ている人が行使できるのであって、民主的な教育が全ての人に実質的な自由をもたらすわけではない。そして、教育の領域に限らず、「民主的」ということは、対権力という枠における自由および基本的人権の実現のために積極的な意味を発揮する一方、その枠の外においては、ほとんど

無限に多様な価値観の共存を要求するのである。端的には、民主主義を求めそれを標榜する人から見て「反動的」な思想の人であっても、それを批判することは自由であるが、その人を変化させるべく「教育」を強制することはできないのである。このことは、何らかの恐怖や欠乏を生む構造が依然として存在し、行使可能な自由の内実が人によって異なる状況において、ただ「民主的」であるだけの教育は、結果として現状を追認する機能しかはたしえない、ということ意味する。

この逆説は、日本社会に限らず、先進資本主義国における成人教育の一般的な問題でもある。しばしば指摘されるように、成人を対象とした教育プログラムの内容は、教養・娯楽あるいは職業能力の形成という領域に偏ることが多い。これは、単に教育政策の歪みにのみ原因があるのではなく、国家権力からの教育の自由が保証されたが故に生じた現象ともいえる。すなわち、国家から回復された教育の自由ではあったが、それが落ち着いた先は、市民ひとりひとりの主体性ではなく、自由市場だったのである。好むと好まざるとを問わず、教育活動にはサービス業としての側面が付随し、教育関係者は人々が表明するニーズに無関心ではありえない。そうなると、成人教育者の側においては、学習者のニーズに応えることを自らの中心的役割と捉える職業意識が発達する。<sup>4)</sup> その結果、ちょうど市場原理が働くのと同じように、学ぶことが社会的に有利か人気のある内容が歓迎される一方で、望まれ必要な内容であっても、それを求める者が少数派である教育プログラムは軽視されるに至る。あるいはまた、十分な文化的・経済的資本や余暇時間、そして健康を有する学習者に対しては広範な教育プログラムの選択肢が用意されるが、社会的・経済的・身体的に不利な立場にある学習者に対しては十分な選択の幅が保証され難い、という状況となる。そこで、この市場原理のなかで淘汰される教育プログラムや学習者のために、行政による援助が厚く為されることが期待されるものの、現実には緊縮政策により教育・福祉予算は削減され、社会的弱者の教育の機会が悪条件のもとに放置されるのである。

すなわち、成人教育は現代社会の状況の推移に対してしばしば受動的であり、経済至上主義と物質崇拜が支配する大量消費社会の波に翻弄されつつ、結果的には既存の社会的不平等や差別的な構造を再生産するよう機能してしまう傾向がある。このような成人教育のあり方に対する批判として「急進的成人教育 (radical adult education)」、「変革のための成人教育 (adult education for a change)」、もしくは「解放の教育 (emancipatory education/education for liberation)」という考え方が生まれてきた。<sup>5)</sup> 変革や解放をど

の程度までラディカルに求めるかは論者によって異なるものの、社会的な弱者の視点に立ち、その被抑圧状況を克服する手段としての成人教育に期待を抱く点はそれぞれに共通している。本稿においてはこれらの考え方を「解放の教育」という表現で代表して捉えたい。このような解放の教育論を成立させるものとして、一つには、Freireの成人教育論があり、もう一つには、Jürgen Habermasに代表される批判理論の展開がある。Freireの教育論は南米に由来し、批判理論はヨーロッパにおいて生成したが、両者は解放の神学を介して同じ潮流を形成しようようだ。<sup>6)</sup>さらに、日本の文脈からは部落解放運動における解放教育がそこに合流できよう。<sup>7)</sup>それぞれがどのように互いに関連し、あるいは異なる部分があるのか、その全体像を描きたいところであるが、この小論においては、その基礎作業として、Freireの教育論の背景にある解放の神学に焦点をおいて考察する。

## II Freireの教育論と解放の神学

Freireの教育論は、「課題提起型の教育」、「対話」、「意識化」などのキー・ワードによって特徴づけられる。<sup>8)</sup>その主張を極めて簡略化してしまえば、教育をとおして彼が求めているのは、学習者が自らの状況に気づき実践的知識を獲得することによる被抑圧状況からの解放である。それは抑圧社会の変革および「人間化」を志向するものであり、彼の教育論が、第三世界に留まらず、世界各地の成人教育の実践および思想に影響を与えているのは周知の通りである。この彼の思想に強い影響を与えているのは、一つには、Marxに由来する社会主義思想である。たとえばAllmanは、Freireの教育哲学はMarxに直接的に基礎を置いており、Marxの思想を踏まえてFreireが理解されるべきであること、そして、彼の著述は教育だけではなく革命の指導や戦略を扱うものでもあることを主張している。彼女によると、MarxもFreireも共に、社会的諸矛盾の所産であるイデオロギーが支配する抑圧社会とその社会のなかで非人間化された人間の人間化、すなわち“人間の歴史を「人間の手」へと運ぶところの、つまり、歴史を全ての人間の批判的で創造的な所産にするところの、革命的なプロセスに人間が取りかかること”<sup>9)</sup>を求めているのだという。

Allmanの示すとおり、確かに、Freireの社会分析の視点や変革志向はMarxを中心とした社会科学の所産に負うところが大きいと言える。その一方で、Freireが「愛」や「希望」という精神的価値や「対話」の方法を重視することの背景に、キリスト教の考え方が働いていることも明かである。しかし、救い主イエスへの帰依による魂の救済を熱心に信じる者は抑圧者側にも数多く居

るわけであり、Freireの主張におけるキリスト教的要素は単に「敬虔な」クリスチャンであることの現れではない。むしろ、Freireが経験したキリスト教の社会的文脈に意味があるようだ。ブラジルでは、1929年の「カトリック・アクション」の設立を機にキリスト教の社会改革運動が広がった。これは1950年代以降、マルクス主義の影響などにより急進化し、1960年代には「民衆運動」として多くの支持を受けるに至った。Teilhard de Chardin, Emanuel Mouriner, ヨハネ23世らの影響を受けたこの運動においては、歴史の発展は、単なる進化論的な過程ではなく、人間の闘争が重要な意味をもつ弁証法的な過程として捉えられ、世界の変革（人間化）が目指される。そして、変革を求めて世界を批判的に検証するとき初めて人は「歴史的意識」を獲得し、人間の歴史的闘争の果てにユートピアが到来する、と考えられている。<sup>10)</sup>このようなキリスト教の社会運動はブラジルに限られたものではない。それは、Freireが識字教育の実践をとおして自らの思想を生成していた時期、ラテンアメリカにおいて広範に生じた動きであり、その動きのなかからキリスト教の新たな在り方が現れたのだ。つまり、Freireが影響を受けたキリスト教とは、ヨーロッパ文化圏において世俗化を尽くしたキリスト教（的イデオロギー）のことではなく、それに対する反省および非難としてのキリスト教神学、つまり解放の神学である。抑圧された民衆の側に立つ解放の神学が生成するなか、Marxの思想を中心とした社会科学を理論的基礎として展開されたのがFreireの解放の教育であったといえよう。

そこで、Freire自身が解放の教育および解放の神学について述べているところを確認しておこう。彼は、*The Politics of Education : Culture, Power and Liberation (1985)*における「教育、解放、そして教会」と題する章の中でこの問題を取り上げている。Freireは、「意識化」が、あたかも抑圧側と被抑圧側の相互理解を生じさせ、平和な調和を創り出し、階級闘争の問題を回避させようかのような理想論が起きていること、すなわち、意識化の神話化について批判する。そして、このような神話化された意識化が解放の教育をも中立的な方法論の問題にすり替えてしまうことの危険性について指摘したうえで、解放の教育について次のように説明する。

“解放のための教育は、社会的実践として、客観的現実の中に押し込む抑圧から人間を自由にするのを助けることに関わる。したがって、それは、権力エリートに実際には奉仕しながら中立を主張するような教育が政治的であるのと同程度に、政治的な教育であ



る。それは、社会がラディカルに変革される場合に初めて体系的実践に移されうるような教育形態である。”<sup>11)</sup>

ここで彼が非難するのは、中立という虚飾である。中立な教育的立場とは、結局、抑圧する側に利するのみならず、解放を阻む障壁を作り出してしまふわけであり、中立に陥る素朴さと狡猾さの克服という課題に教育は直面しているのである。そして、このことは、カトリックかプロテスタントかを問わず、教会が直面する課題でもある。この点をFreireは、教会を「伝統的な教会」、「近代化する教会」、「預言的な教会」に分類して説明する。それによると、伝統的な教会とは、人間の原罪、地獄の刑罰、永遠の天罰を偏重する「死体愛好的な勝者」であり、植民地支配への協力者である。つまり、この種の教会は、被抑圧者の怒りを社会システムではなく「この世」に向けるのみで、結果として被抑圧者の疎外を強める役割を果たす。近代化する教会とは、社会が植民地状態から近代化・産業化する過渡期に対応して存在する教会で、社会活動や司牧活動の効率性を得るべく組織体制やテクノロジーを改善しようとする教会である。この教会は、現状を維持しうる範囲の改革を擁護し、ヒューマニズムや人間化などの言葉をスローガンとしてのみ支持することによって、実質的には社会の変革には関与しない。これら二つのタイプと異なるものとしてFreireが期待を寄せるのが、預言的な教会である。それは、空想的な社会改良主義や一時しのぎの社会改革を拒否し、被抑圧的な社会階級とラディカルな社会変革にコミットして活動する。そしてそれは、あらゆる静態的な発想を拒否し、中立を否定し、“あるべく、なることを受け入れ (It accepts becoming, in order to be.)”，彼岸と此岸あるいは解放と救済を分離せず、「私が」ではなく「我々が」を重んずる教会である。<sup>12)</sup>

ところで、「預言 (prophecy)」という言葉の意味であるが、これは必ずしも未来に生じるだろうことがらを前もって「予言 (foretell ; predict)」することではない。旧約聖書における預言者の役割は、神によって定められた歴史を告げることよりも、現在の状況が継続する結果として生ずるはずの悪しき事態について警告することであり、その場合に前提とされるのは現状の批判的な分析であった。すなわち、しばしば詩の形で表現される預言者の言葉は、社会を支配する専制的イデオロギーの言と鋭く対立するものであり、希望と未来への意志につながるべき話し方と考え方をもたらすのが預言者の役割だったのである。<sup>13)</sup>したがって、「預言的」とは、支配者が世界を説明するのとは異なる言葉に人々が出会う状況を意味すると言える。この点についてFreireは次のよ

うに述べる：

“この預言的態度は、ラテンアメリカの挑戦的な歴史的状况における無数の実践のなかに現れるもので、これには豊かで極めて必須の神学的省察が伴う。いわゆる開発の神学は、解放の神学～預言的で、希望に満ちたユートピア神学～に屈服する。この神学が未だ十分に体系化されていないことは、ほとんど問題ではない。この神学の内容は、従属、搾取、侵略に悩む社会の絶望的な状況から生じる。この神学は、そのような依存を釈明し、作り出すところの矛盾を乗り越えたい、というニーズに刺激される。預言的であるこの解放の神学は、不和を和解させようと繕うものではない。”<sup>14)</sup>

では、このようなFreireの主張について、解放の神学の側はどのように捉えているのだろうか？解放の神学の重要な論者の一人であるGustavo GutierrezによるFreireの評価を確認しておこう。彼は、ラテンアメリカにおける解放には、経済・政治・社会の面での従属の克服だけではなく、「歴史のなかでの人間解放の過程として、人間の生成過程を見つめること」、つまり「新しい人間」を創造しようとする努力が含まれる、と見る。そして、真の解放は、抑圧される民衆自身が担い、民衆に固有の価値観を基礎とする必要がある、という見地から、Freireを次のように評価する。

“……Freireが「意識化」と呼ぶ、この過程において、被抑圧者は自らの内に巣くう抑圧的意識を排除し、自らのおかれていた状況にめざめ、自分自身のことばを見出すのである。自ら社会の変革と建設に関わるとき、彼は自分自身の力で従属から放たれ、より自由になる。また、この批判的意識が、一度もたらされればそれで終わりのものではなく、むしろ、人間が時間・空間の内に自己を位置づけ、またその創造力を発揮し、責務を果たそうという絶え間ない試みであることも、明らかにしておきたい。この意識は、したがって、一人の民衆と人類全体のそれぞれの歴史段階に、ともに関係するのである。”<sup>15)</sup>

キリスト教の役割を魂のレベルに留め置くことを前提とする神学的立場であるならば、このような評価は成り立たないであろう。それが成り立つのは、解放の神学が抑圧された民衆の側に立つキリスト教思想・実践だからである。ここで「民衆の側に立つ」というのは、心情的もしくは倫理的にコミットしているということだけを意味するのではない。そこには、キリスト教が本来、最優先で関わるべき「小さき者」たちに対して十分な関わりを実現できてこなかったことへの深い反省、および変革への激しい熱意が含まれているのである。それでは、解

放の神学とはどのように生まれ、如何なる内容のものなのか、章を改めて検討してゆきたい。

### III 解放の神学の挑戦

解放の神学という用語の広がりには、<sup>16)</sup>上に引用した Gutierrezの著書のタイトルに始まる。この考え方の主要な源泉として、一つには、Gutierrez自身がペルーで経験したキリスト教基礎共同体（Basic Christian Community）の活動がある。これは、1950年代終盤に中南米で広まった宗教活動で、神父も教会も少ない地域の住民が集まり、自分たちの生活について社会分析を行い、聖書の示すメッセージに基づく神学的考察を加えたうえで、共同責任で行動を決定・実践してゆくという活動である。<sup>17)</sup>

そして、もう一つには、教皇ヨハネ23世のもと、1962年から1965年にかけてローマで開かれた第2バチカン公会議がある。そこでは、現代社会におけるキリスト教の在り方が討議され、その所産の一つとして『現代世界憲章』<sup>18)</sup>という文書がまとめられた。その冒頭部分には次のように記されている。

“今日人類は、自分が発見した事がらと自分の力に感動している。しかし、世界の発展の現状について、全宇宙における人間の位置と役割について、個人および集団の努力の意義について、さらに事物と人間の究極目的について、しばしば疑問に悩まされる。したがって公会議はキリストによって集められた神の民全体の信仰の証人および解説者として、これら種々の問題について人類と話し合い、福音の光に照らしてそれを解明し、精霊に導かれる教会が、その創立者から授けられた救いの力を人類のために提供することは、神の民が属している人類全家族に対する連帯感と尊敬と愛とを最も雄弁に証明することになると考える。人間、すなわち統一であり全体である人間、肉体と靈魂、心と良心、思想と意志を備えた人間こそ、われわれの全叙述の中心点である。”  
(現代世界憲章3項)

これは、教会が現代社会に対して布教活動以上の積極的な関わりを実践しようとする意志の表明である。これを踏まえ、『憲章』は、「現代世界における人間の状態」について分析し、教会がどのように働き人間がどのように生きるべきかを考察し、更に、婚姻と家庭の尊さ、文化、経済・社会生活、政治共同体の生活、平和の推進と国際共同体の促進などの具体的な「緊急課題」についての検討を加えている。この『憲章』は、信徒個人個人の魂の救済という内面的・靈的なレベルでの働きに終始する在り方から、様々な問題に満ちた現代社会の変革という

人類的課題に貢献しうるような在り方へと、教会を軌道修正するものである。したがって、『憲章』を生んだ第2バチカン公会議は解放の神学の成立に大きな影響を与える歴史的契機であったわけである。

しかしながら、上述の公会議は、解放の神学の成立にとって決定的に重要であったが、あくまできっかけにすぎず、また、『憲章』も穏当な表現による原則の提示の域を出るものではなかった。より積極的に解放の神学が意識され、追求される場となったのは、『憲章』の精神を南米で実現すべく1968年にメデジンで開かれたラテンアメリカ司教団の会議である。南米の各国は、過去においては植民地として西欧の国々に従属し、独立後も資本主義システムにおける周辺的な位置に甘んじ、極一部の富裕支配者層をのぞく大多数の人々は「貧困ライン」以下の生活を余儀なくされる状態にあり、これを変革しようとする試みはことごとく軍事的に弾圧される情勢にあった。<sup>19)</sup> 大多数の人がカトリック信徒であるという土壌の上に成立するキリスト教会からすれば、貧困と弾圧に苦しむ人々の救済とは日常のかつ切実な問いかけであった。このような社会的文脈にある教会が、“ラテン・アメリカ大陸の政治・経済・社会的営みにおいて犠牲者となっている人々、その社会システムの中で基本的人権を奪われている多くの人々の側に立ち、これら被抑圧者となる人々の視点からラテン・アメリカの状況を見よう”して集まったのがメデジン会議である。この会議のなかで、現在の社会に制度化された暴力的構造が存在していることが告発された。その克服のためには、結果として搾取のシステムを温存する一時しのぎの政策ではなく、根本的な構造の変革が必要であること、教会としては非暴力を原則としつつ、場合によっては人々が暴力革命に参加することの正当性も否定できないことが確認された。<sup>20)</sup>

こうした、解放闘争に対する強烈ともいえるコミットメントが成立するためには、相応の聖書的裏づけが必要となる。それこそまさに解放の神学の内実であるのだが、ここでこれを詳しく述べる余裕はなく、二つの例だけ示しておきたい。一つは、旧約の時代において神がユダヤ人をエジプトにおける奴隷状態から解放したことの記憶である。創造主は同時に解放の神であり、神によって解放された民は神との契約の関係に入る。これによって人間は、神の創造の業である「義の実現」を地上における義務として引き受けることとなる。したがって、不正義を許すことは神に背くことであり、“万人との連帯の内での解放に寄与すること”が人間に求められるのである。<sup>21)</sup> もう一つは、新約聖書に現れる「貧しさ」という考え方である。「貧しさ」という言葉は曖昧であり、神の望まない恥ずべき状況として否定的に用いられている

場合もあれば、神の保護を受けるべき霊的な状態（「心の貧しい者は幸いである」〈マタイ5.1〉）として肯定的に用いられる場合もある。この二義性を確認したうえで、Gutierrezは第三の意味として「連帯と抗議への関わり」としての貧しさを指摘する。彼は、キリストが神でありながら貧しい僕（しもべ）の姿をとって現れたことに着目し、そこに虐げられた人々への愛と連帯を見いだしている。すなわち、「キリスト教的貧しさは、貧しい人、悲惨と不正の情況に苦しむ人々との連携に関わっていくこととして示されてはじめて、意義を有するのである。この関わりは、罪から生まれ、交わりの断絶の結果である悪を証するということである。貧しさの理想化という問題ではなく、むしろ、貧しさを、あるがままの姿として～すなわち悪として～受け入れ、それに抗議し、廃絶のために闘うことなのである」と述べ、さらに、今日の状況において貧しい人（踏みにじられた社会階級）に連帯するということは不可避的に「政治的」な性格を帯びる、と宣言するのである。<sup>22)</sup>

このように、解放の神学は、虐げられた者、抑圧された者の視点に立ち、構造的暴力を指摘し、その変革による人間の解放を強く訴える、という役割を引き受けるのである。「上から」ではなく「下から」問いかけるのが解放の神学であり、メデジン会議以降、ラテンアメリカ以外の地域にも広がりつつ、<sup>23)</sup>更に議論され、実践されてゆくこととなる。と同時に、激しい反発と攻撃を被るにも至った。たとえば、1984年には、バチカン教理聖省により『解放の神学の一定局面に関する教示』が示され、解放の神学の「ゆきすぎ」に対する憂慮と警告が表明された。さらに、1985年には、翌年解除されるが、解放の神学論者の神父、Leonard Boffが法王庁より箝口令を受けた。このように厳しく警戒される主な理由として、解放の神学に付随する「危険性」、つまりマルクス主義思想への従属的接近があげられる。確かに、教会が抑圧された民衆の側に立つことを徹底した場合、そこでの動きがキリスト教に基づくものなのか、マルクス主義に基づくものなのか、現象レベルでの弁別は困難となろう。実際のところ、たとえばコロンビアの司祭団からは、「新植民地主義的資本主義は、我が国民の直面する問題に何の解決も与えておらず、我々はそれを率直に非難する。我々は、人間による同じ人間からのどんな搾取をも排除し、我々の時代傾向やコロンビア国民の固有の性格に合致する、社会主義型の社会の建設に向けて努力し行動するよう導かれる」<sup>24)</sup>という発言も見られる。

確かに、このような傾向が保守的なクリスチャンにとって衝撃的であろうことは想像に難くない。以前は、「宗教は阿片である」という言葉が象徴するように、世界観

の基礎を精神に求めるキリスト者と物質に求めるマルクス主義者は互いに敵対的な関係に陥りがちであった。しかしながら、両者は互いに類似性を共有している面もあり、「キリスト教の摂理史観、楽園-墮罪-神の国は、マルクス主義の革命史観（唯物史観）、原始共同体-私有制-共産主義社会に対応する。神側とサタン側の善悪闘争は階級闘争、審判と歴史の終末は革命と階級社会の終末にそれぞれ対応する」<sup>25)</sup>との見方も成り立つ。さらには、罪という言葉を用いるか、政治的・経済的隷属という言葉を用いるかの違いはあるものの、キリスト教もマルクス主義も人類の現実的悲惨を問題としている点では同一であるとも言える。したがって、ラテンアメリカの解放の神学派が社会主義に接近するのは決して不思議なことではない。というよりも、抑圧と矛盾が拡大・再生産されるなか、「人間の状況の悩みと約束を照らし出すその力と、その状況における人間に、いやし、解放し、力づける神の臨在を証言するその忠実さ」を求める神学の立場においては、Marxに代表される社会思想・社会科学の可能性、つまり「人間が、自らの存在の意味を、世界の諸事実とのかかわりにおいて、またそのかかわりを通して形成してゆくための自らの自由を明らかにし検証することにおいて」発揮される力と役割が不可欠となった。<sup>26)</sup>このゆえにこそ、先に触れた第2バチカン公会議を機に、両者が互いに排他的に対立する関係から互いに補完し合う関係へ移行する試みが始まったわけである。<sup>27)</sup>キリスト教にとって、このことは、暴力主義革命と結びつく「危険」以上に、重要な重みを持つ変化であったといえる。加えて、解放の神学が共同探究の相手として選んでいるのはマルクス主義に限られるわけでは決してなく、たとえば、従属論や批判理論など、幅広い分野のアプローチをそれぞれの神学者が採用している。解放の神学が様々な社会科学の成果に学び、それに神学的な観点からの再解釈を与える作業が行われ、このことが、逆に社会科学を豊かにする基盤となりつつあるようだ。

#### おわりに～解放の神学から学ぶもの

解放の教育のバック・ボーンの一つとしての解放の神学について、極めて粗略ながら検討してきた。この段階では、特に結論のようなものを示すことはできない。ただ、言えることは、解放の神学をキリスト教の自己蘇生の営みと捉えることにより、教育関係者は解放の神学のなかに、社会変革と同時に自己変革を目指すダイナミズムを見て取れよう。

ところで、宗教と教育は、その目的において互いに異なるものの、社会的に成立する方法や営まれ方には多くの類似点がある。たとえば、代表的には、キリスト教の

教会と学校の教室それぞれの場を比較すれば明かだ。司祭が聖書を携え、信徒に対して「教え」を宣べ、問いかけるのと同じように、教師は教科書を手元に、生徒に対して「知識」を伝え、あるいは問題を解くように促す。聖書も教科書もそれぞれに正統性を含む原典であるが、その理解のためには解釈を要し、司祭や教師の方が相対的に有位な位置を占める。人の集まらなくなった教会も学校も成り立たない反面、教会や学校からの追放は人々にとって恐怖である。そして、本稿との関連で最も重要な類似点は、信じること、希望、愛を説きながら、結果として抑圧社会を支える場として機能する場合があるのと同様、人格形成や個性の尊重を唱いながら、「いじめ」の温床や偏差値教育の現場となっている点である。

理念を示しながらそれを無意味化してしまうように機能することを本来性の喪失と捉えるなら、宗教にとっても教育にとっても、本来性の喪失は、常に警戒し克服すべき危機であるといえる。解放の神学は、キリスト教の名で果たされてきた抑圧的役割を自己批判し、そこから脱却し、それによってキリスト教の本来性を再生しようとする実践である。この試みは現代における宗教改革として受けとめてよいだろう。ところが、目を日本社会に転じてみるなら、“キリスト教や仏教のような宗教は学問、文学、政治と同じように企業の前では単なるアクセサリ的な位置に追いやられてしまっている。企業が現代の宗教になっている。……日本では企業が聖なるものの象徴になっているから、ひとたび日本人が会社という宗教から離れれば、いとも簡単に企業の外の人間を「物」化して見ることができる”<sup>28)</sup>という状況である。解放の神学を日本社会に伝えることに貢献している山田経三は、国内的にも近隣アジアに対しても抑圧的であるこの日本社会の状況において、「非人間化」を直視し、克服することがキリスト者の本質的使命であると訴える。当然、これは非キリスト者も関わるべき課題である。しかし、教育が必ずしも人々の幸福に結びついていないこの社会において、教育がこの使命を共有すべきであるならば、教育関係者は、立場や領域を問わず、解放の神学者たちが自らの領域に関して試みたのと同じような、徹底した自己批判と自己改革から始めなければならないのかもしれない。

#### 〈注・引用文献〉

- 1) 確かに、11世紀の末法思想と阿弥陀信仰の流行、その後の鎌倉神仏教の成立、15～16世紀の一向一揆、1637-38年の島原の乱など、人々が現世を相対化し、あるいは現世の矛盾に立ち向かうことを促すように宗教が機能する局面も見られた。しかし、全般とし

てみた場合、強烈な現世利益志向、および個人と社会両方のレベルにおける多重信仰が日本の文化的特徴である。なお、日本の宗教の特質に関する批判的な考察として、竹内芳郎『意味への渇き～宗教表象の記号学的考察』筑摩書房（1988）の特に283頁以降を参照。それによると、現世利益を追求する宗教の特質は、他者を排して救われようとすることであり、また、日本における多重信仰の特質は、普遍宗教（仏教・キリスト教）固有の超越性原理を働かせないまま原始宗教・国家宗教の側がこれを支配する点にあるという（283-290頁）。

- 2) あるいはまた、次のような見解にも十分に留意する必要がある：“社会的現実を積極的に問題とするという態度をとっている人々の場合でも、もし思想的立場を欠いて単なる科学的知識、あるいは単なる日常的経験のなかにのみこめこんでしまったような場合には、意図とは逆に社会的現実から逃避するような結果になってしまう。そうではなくて、社会的現実に対して真に批判的な態度をとろうとするならば、科学的知識や経験的事実のなかに没入してしまうのではなくて、社会的現実に対してある観念的距離を保つとともに、単なる科学ないし日常的経験を超越するような思想的一面がつけねに失われてはならない。”（大塚久雄『意味喪失の時代に生きる』日本基督教団出版局（1979）、55頁（傍点は、原文のまま））。
- 3) 学習過程に注目するなら、仮説的に、次のようにも言える。学習の過程で学習者が得る変化には、「順行的な変化」と「否定を契機とした変化」の二通りが含まれている。順行的な変化とは、すでに得ている知識や技術、あるいは経験の状態（前提条件）を問題とすることなく、新たなことがらを受容し、身につけていくなかで生じる変化である。これに対し、否定を契機とした変化とは、自らの有する知識や技術、あるいは経験の状態を否定したうえで、新たなものに改めてゆくなかで生じる変化である。解放の教育が、理念やスローガンではなく、現実のものとして成り立つためには、否定を契機とした変化を伴う学習の実現が要件となる。ここで、後者に相当する学習を直ちに「解放の学習」と呼ぶことはできない。というのも、否定を契機とした変化を伴う学習過程は、社会的な適応の教育として機能する教育の場においても生じるし、逆に、解放の教育の文脈にある学習過程であっても、そこから順行的な変化による学習を全て排除してしまう必要もないからである。しかし、否定を契機とした変化を伴う学習のな

- いままに解放の教育は成立しない、ということは確かであろう。
- 4) たとえば, P.F.Armstrong, "The 'Needs-Meeting' Ideology in Liberal Adult Education", *International Journal of Lifelong Education*, 1(4), 1982, pp. 293-321. を参照。
  - 5) J.L.Thompson (ed.), *Adult education for a Change*. London : Hutchinson, 1980. J.E.Thomas, *Radical Adult Education : Theory and Practice*. Department of Adult Education, University of Nottingham, 1982. M.Hart, "Theory and Beyond : Further Perspectives on Emancipatory Education", *Adult Education Quarterly*, 40, 1990, pp. 125-138. J.Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco : Jossey-Bass, 1991. など。
  - 6) M. L. ラム (山田経三訳)『社会変革をめざす解放の神学』明石書店 (1987), 49-84頁参照。
  - 7) 特に, "形骸化した「同和」教育"の克服を探究する八木晃介『解放教育入門～「同和」教育から解放教育へ』批評社 (1993) が示唆的である。
  - 8) P.Freire (trans. by M.B. Ramos.), *Pedagogy of the Oppressed*, Hamondsworth: Penguin, 1972. なお, Freireの教育論の詳しい分析・検討としては, 宮坂広作『生涯学習の理論』明石書店 (1990), 松岡廣路「Freire識字過程における『対話』概念の批判的検討」『社会教育学・図書館学研究』第16号, 1992, pp. 73-81, 松岡廣路「Freire教育論における〈意識化〉概念の批判的検討」『社会教育学・図書館学研究』第17号, 1993, pp.43-52.
  - 9) P.Allman, "Paulo Freire's Contributions to Radical Adult Education", *Studies in the Education of Adult*, 26(2), 1994, pp. 144-161. のp. 150.
  - 10) P.Jarvis, "Paulo Freire" (in : P.Jarvis, (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*. London : Croom Helm, 1987, pp. 265-279.) の pp. 265-267. を参照。
  - 11) P.Freire(trans. by D.Macedo), *The Politics of Education : Culture, Power and Liberation*. Massachusetts : Bergin & Publishers, Inc., 1985, p. 125.
  - 12) *ibid.*, pp. 137-138.
  - 13) G.Cooper, "Freire and Theology", *Studies in the Education of Adult*, 27(1), 1995, pp. 66-78. のpp. 75-77. を参照。
  - 14) Freire (1985), *op. cit.*, p. 139.
  - 15) G. グティエレス (関望・山田経三訳)『解放の神学』(岩波現代選書)岩波書店 (1985), 99-100頁。
  - 16) 解放の神学に先行し, その理論的土壌を果たすものとして, Karl Barthに始まる「実存主義神学」や Karl Rahner, Jürgen Moltman, Johannes B.Metz, Bernard Lonerganらによる「政治神学」がある。政治神学の展開については, ラム (前掲書), 85-121頁に詳しい。
  - 17) 山田経三編著『現代世界における解放の神学～第三世界の民衆との連帯を求めて』明石書店 (1985), 10頁および47-48頁。
  - 18) 南山大学監修『第2バチカン公会議公文書全集』中央出版社 (1986), 325-399頁所収。
  - 19) その激しい弾圧の状況については, M. ランゲ, R. イブラッカー編 (山田経三監修・大塚佐太郎訳)『ラテンアメリカの民衆と解放の神学～迫害と殉教のなかの希望の証人たち』明石書店 (1985)。
  - 20) R. アビト・山田経三『解放の神学と日本～宗教と政治の交差点から』明石書店 (1985), 8-9頁およびグティエレス (前掲書), 115-117頁参照。なお, 本稿との関連で注目すべき点として, この会議において, 1967年の教皇パウロ六世による『ポプロールム・プログレシオ』に依拠した解放教育という考え方も提唱された。これに関するGutierrezの記述を引用しておく :
 

[メデジン会議の] “司教団によると, 解放教育とは「人間が『自分の成功と失敗は自分自身が主となって作り出す』ものであることを念頭において, 民衆をあらゆる奴隷状態から解放し, 『人間にとってよりふさわしくない条件から, よりふさわしい条件へ』とたかめる鍵となる道具である」(『教育』八項)。さらに, この「奴隷状態からの解放」は, メデジン会議文書の主要部分を見ると, キリストによって可能になった「罪からの解放」の現れと考えられている。「その同じ神は, 時が満ちて, ひとり子を肉の姿で遣わされ, ひとり子は罪の奴隷から万人を解放するために, 世に来られた。罪の奴隷, すなわち, この世の飢え, 惨状, 抑圧, 無知, 一言でいえば, 利己心に端を発するあらゆる不正と憎しみである」(『正義』三項)” (グティエレス, 前掲書, 114-115頁における引用)。
  - 21) 出エジプトの物語をもって神を「解放の神」と規定することに対しては, ユダヤの民は神の民であった

から解放されたのであり、被抑圧状況のためではないという見解 (Cooper, op.cit., p.70),あるいは、神を解放の神とすることは救済史観に反するイデオロギーの歪曲であるという批判がある (近藤正栄『解放神学の思想と背景』〈現代キリスト教学際叢書6〉, 星雲社 (1990), 156-164頁)。ちなみに、近藤は上掲書において、宗教は特定の立場と結びついて成り立つべきではなく、「大衆」を成立基盤とすべきであるとし、解放の神学について、これが、イデオロギー化し本来性を失ったキリスト教の在り方に対する重要な問いかけを含むものであると認めつつ、解放の神学もまたイデオロギー化した「過激派セクトの神学」である、と批判する。

- 22) グティエレス, 前掲書, 304頁。
- 23) 日本との関係で特に注目すべき動きとして、韓国における「民衆 (ミンジュ) の神学」がある。これは解放の神学の直接的な伝搬によるのではなく、独自に展開したものであるが、解放の神学と共鳴するところが多い。民衆の神学については、キリスト教アジア資料センター編 (李仁夏・木田献一監修)『民衆の神学』教文館 (1984)。
- 24) グティエレス, 前掲書, 117頁における引用。
- 25) 近藤, 前掲書, 83頁。
- 26) T. W. オグレットリー「序論」〈T. W. オグレットリー編 (高尾利数訳)『マルクス主義者とキリスト者の対話』日本基督教団出版局 (1970), 7-46頁〉の42-44頁。
- 27) たとえば、『憲章』は「話しかける相手」として次のような呼びかけてを行っている：“第2バチカン公会議は、教会の秘義をもっと深く理解するよう努力した後、今はためらわずに、教会の子らとキリストの名を呼ぶすべての人たちがばかりでなく、人類全体に話しかけて、現代世界における教会の現存と活動について教会みずからがどのように考えているかを、すべての人に説明したいと望むのである” (現代世界憲章2項)。
- 28) アビト・山田, 前掲書, 204頁。

# 社会教育実践分析試論

— 〈実践的理論〉から〈理論的实践〉へ —

梨本 雄太郎\*

## An Essay on the Analysis of Adult Educational Practice :From “Practical Theory” to “Theoretical Practice”

Yutaro NASHIMOTO

Many of adult educational literatures in Japan have been putting a high value in the *practice* of organizing various learning activities. All the process of administration, making policies, planning, and making researches should be based upon it because it is considered to be the best means to turn particular learning activities to universal values. However, in lifelong-learning policies, adult educational *practice* tends to be replaced by lifelong-learning supporting *system*. This might reduce learning to reproductive process and negate productive and generative aspects of learning process.

By analyzing previous discourses on the *practice* of adult education, this paper tries to extract the logic of “practical theory” and convert it into the logic of “theoretical practice”. While “practical theory” depends on the representative model of theory, “theoretical practice” explore the new relationship between theory and practice.

### 目次

- I はじめに～“実践”を問うことの意味～
- II “実践”をめぐる言説(1)
- III 中間考察～問題枠組みの確認～
- IV “実践”をめぐる言説(2)
- V おわりに～来るべき“実践”分析に向けて～

### I はじめに～“実践”を問うことの意味～

実際に生じがちな誤解や混乱を避けるべく岡本薫が明確に言い切っているように、“生涯学習”は“社会教育”だけでなく学校教育、スポーツ、文化活動なども包括するマスター・コンセプト<sup>1)</sup>である。つまり“生涯学習”と“社会教育”とはレベルが異なる理念なのであって、前者が後者にとって代わることなど、形式論理的に考え

る限りあるはずがない。このような岡本の見解は、従来の議論に照らしても正当なものと言えよう。しかし、問題が“生涯学習”をどう概念規定するかという純理論的な世界にとどまらず、さまざまな形での学習活動をどう援助するかという政治的な世界に関わるとき、そこに転倒が生じる。つまり、少なくとも行政機関における組織編成や運営事業の中で“社会教育”が“生涯学習”と呼び換えられてきたという事実が実際に積み重ねられ、岡本もこの事態の進行をいくつかの理由とともに容認せざるをえないのである。<sup>2)</sup>

ここに生じている事態は、従来の社会教育において尊重されてきた論理や理念が、生涯学習体系への包摂の中で実質的に否定されつつあることを意味してはいないだろうか。もちろん、そのような否定が明瞭な形でなされたわけではないし、社会教育に関わる活動を何者かが直接的に抑制しようとはたらきかけているというわけでも

\* 大学院博士課程

おそらくない。現象的には、従来社会教育が担ってきた領域の近傍で、それとは別の形で学習活動に対する援助や促進が活発に行われており、その結果として相対的に社会教育の位置づけが低下しているととらえるのが適切であろう。

ともかく、現在否定されつつあるもろもろの社会教育的な論理・理念の中で、特に位置づけが低下しているものの一つが“実践”である。社会教育において従来から“実践”あるいは“現場”というものに重要な価値が認められてきた<sup>3)</sup>のに対し、“生涯学習実践”という視点から発せられる言説は今のところほとんど見あたらない。社会教育が生涯学習体系へと包摂される中で、多様な学習活動を実際に組織化していく過程としての“実践”は、おそらく生涯学習支援システムとでもいうべきものによって代わられようとしているのであろう。

現在問われなければならないのは、従来の社会教育の枠組みにおける“実践”の論理が今なお有効かつ有意味であるかどうか、という点である。生涯学習の政策化の中で“実践”の契機がどのように変容し、何が新たに生じつつあるのかを問うためには、従来通りの“実践”のとらえ方をそのまま受け入れることはできないし、それどころかむしろそれを根底から問い直さなければなるまい。“実践”をめぐるどのように問いを立て、思考を展開していくことができるのか、その可能性を最大限に追求しなければならないのである。

とすれば、本稿がいわゆる“実践”分析を試みようとしているわけでも、その方法・視座について提言をしようとしているわけでもないことは明らかであろう。“実践”のとらえ方について根底的な検討をおこなうという作業は必然的に、“実践”を生み出す／“実践”の中で生み出される理念、あるいは“実践”をとらえる枠組みを構成する理論を問うことにつながるはずである。理念や理論が直接的に現実を動かすのではないにしても、現実に対抗するためには理論的に、つまり理念のレベルでの闘争を展開していくほかない。“実践”への問いは、理論や理念をその対極＝限界から問い直すことによって思考の戦略を鍛えるはずであり、その点にこそ現在“実践”を問うことの意味があるのだろう。

## II “実践”をめぐる言説(1)

これまでの社会教育研究において、“社会教育実践”を主題としたテキストは数多く生み出されてきた。しかし、ほとんどの場合“社会教育実践”とは何かという問いは自明性の彼方へと追いやられ、テキストの作者が実際に関わったいくつかの教育・学習活動が紹介されるにとどまっている。参加者の経験に即した限りでのその活

動の位置づけが問われ、まれに一般的に妥当しうような結論が導き出される場合でも、それは集積されたいくつかの経験に依拠するものに過ぎないのである。単に経験的なレベルを一步踏み越え、“社会教育実践”というものをどのようにとらえるか、そもそも“社会教育実践”とは何か、という根底的な問いを展開するテキストはごく稀にしか存在しなかったのである。

このような状況の中で、問いの洗練を獲得している数少ないテキストの一つに、藤岡貞彦「社会教育実践分析試論」<sup>4)</sup>がある。このテキストがどのような視角を切り開いているのかを検討する作業を通じて、“社会教育実践”をめぐる問いの立て方や論理展開の道筋について確認してみよう。

藤岡によれば、“社会教育実践というあたらしいことば（概念）がひろく自覚的にもちられるようになったのは、一九六〇年代後半”（p.4）のことである。“実践”への関心が広く共有されたのにはそれなりの歴史的必然性があったのであり、その意味は歴史的・社会的諸状況の中ではじめて解明することができるだろう。この藤岡の指摘は、“社会教育実践”を単に“社会教育”の場における“実践”としてとらえるような形式的・抽象的理解が何の役にも立たないことを強調するものである。そして、このような形で“実践”についての問いを立てることは、必然的に歴史的・社会的な現実の総体を問うことに結びついていくのである。

とすれば、藤岡のテキストを検討する際にも、藤岡が向かい合っていた歴史的・社会的な現実を意識しなければなるまい。ここで注意しておきたいのは、そのような歴史的・社会的現実をテキストの内部に直接読みとろうとするのではなく、先行するもろもろのテキストと併せて読むことによって、それらの合間から立ち現れてくる現実の姿をとらえなければならないことである。<sup>5)</sup>このようにして藤岡のテキストを読むとき、“社会教育実践”に関するもろもろの言説の中で特に密接な関係をもつものとして、小川利夫と勝田守一の言説を挙げることができるだろう。

まず、小川利夫は、“社会教育行政（活動）と国民の自己教育運動との矛盾”，しかも“両者の間のいわば外在的な矛盾”でなく“公教育形態としての社会教育そのものに内在的な矛盾”<sup>6)</sup>という枠組みの中で、社会教育を歴史的・現実的にとらえている。この枠組みにもとづき、“現代日本の社会教育“民主化”のために必要な総体的な諸活動”<sup>7)</sup>という広い範囲でとらえるのが小川による“社会教育実践”理解である。このように“実践”をとらえることは、事実上あらゆる活動を社会教育理念の展開過程として理解することを意味するだろう。しか



し、小川の“実践”理解は“行政論的アプローチにとどま”っていたため、“成人を学習主体とした教育実践の内実、そこでもとめられている教育的価値の理念と方法”についての検討が十分にはなされなかった(p.30)。

社会教育理念の展開として広く“実践”をとらえるのではなく、そのような体制を支える個々の活動、つまり学習活動を組織する社会教育職員の立場を意識しつつ“実践”を把握する方法はないだろうか。このような藤岡の問題意識によれば、小川による“実践”把握よりもむしろ、勝田守一による“実践”把握のほうが近く感じられたであろう。

“教育は、個人(子どもを主として)の学習と社会的統制の機能としての意識的目的志向的な指導の統一的な過程である。この統一的過程は、さまざまな矛盾を含んで成立する。この過程を教師の主體的経験としてとらえるときそれを教育実践とよぶ。”<sup>8)</sup> この明確な勝田の“実践”把握が学校教育を強く念頭に置いているのに対し、このような“主體的”な“実践”把握を社会教育の独自性に即して展開することが藤岡の課題である。

小川と勝田に代表されるように、“社会教育における教育実践か、社会教育の総体を創造してゆく実践かという広狭二様の視角”(p.284)が存在する。藤岡によれば、“いますぐに見解の統一をはかる必要はない。むしろ社会教育実践ということばが、具象的なイメージをとれない実感をもって今日かたられるようになったこと自体が肝腎であって、この一語にさまざまな意味と豊富な内容を多くの人たちがあたえていくべき段階ではないかと思われる”(p.284)。しかし、実際の教育・学習活動を分析する上でとりあえず“社会教育における教育実践”という狭義の“実践”観を選び、それにもとづいて結果的に“社会教育の総体を創造していく実践”という広義の“実践”把握を獲得するというのが藤岡の戦略なのである。

このような“社会教育実践”把握の仕方についての考察に続いて藤岡は、東京都小平市中央公民館における1970年5月からの一年間の教育・学習活動の歩みをたどっている。この活動の歩みを簡単にたどった後で、藤岡はこの活動を“すぐれた社会教育実践だと思わないひとはいまい”(p.292)、と断言している。ただし藤岡は、自らが感じたこの印象がいかなる根拠に基づくのか、についてあくまでも疑おうとして、主観的な印象の妥当性を客観化するような問いを立てている。“ある社会教育活動が「すぐれている」と評価される場合、何がひとをしてそういわしめるのか”(p.289)という問いをめぐって藤岡のテキストは展開されるのである。

この問いに対して、藤岡は一応の価値基準を四点にわ

たって提示している。

- 一 社会教育施設・機関の計画化
- 二 学習課題の設定の科学化と現実化
- 三 内容と方法の創造を土台とする学習達成水準の高度化
- 四 学習者の能動的主体性の確立”(p.296)

これらの点について何らかの形で達成されている実践こそが一般的に「すぐれている」と感じられる実践の条件である、というのが藤岡の示した一応の答えである。しかし、これらの基準を導き出すにあたって藤岡が参照した小平市中央公民館における活動の典型性には、疑問が残る。この特定の活動から普遍的な意味を読みとることができるのはなぜか、この“実践”と他の“実践”との関係はいかなるものなのか、という点について、藤岡のテキストは明確に示していないためである。<sup>9)</sup>そして、藤岡が自らの見解の一般性を高めようとして“事実「すぐれた」実践といままでみとめられてきたものは、民衆の生活と意識に、科学的内容をもってせまりえた事例であった”(p.18)と述べる時、その言説は“日々の生活現実への個別即自的反応を核とする民衆思想”(p.21)というようなごく単純化された形の“民衆”理解に支えられることになる。

藤岡において、そのような単純化された“民衆思想”に対して、“科学的認識”という異質の要素を導入することの中に“実践”の契機を認めることができる。しかし、このように単純化された形で両者の矛盾・対立をとらえるという理論枠組みは、結局小川利夫と同じ図式にとどまっていることによって、物象化された形での学習課題を導き出す姿勢につながるものである。確かに、このように教育・学習活動をとらえることは、住民運動期(一九六〇年代半ば以降)の学習活動のように生活上の争点・対峙すべき生活課題が明確に規定可能である限りにおいて妥当性をもつ。しかし、現在のように諸課題の錯綜した状況においては、ある課題を克服することが別の課題をより深刻化するものであり、それらをトータルに問題化することはほとんど不可能なのではないか、学習の場における認識は、外部ではまた別の現れ方をするのではないか、と問わなければなるまい。藤岡のテキストが置かれていた状況に即しては有効であったという可能性を否定しえないものの、現在からとらえる限り、藤岡の態度を継承しつつこの限界を克服しうる視点を導入することが必要であろう。

### Ⅲ 中間考察～問題枠組みの確認～

時代的制約の中で展開された藤岡のテキストを解きほぐし、現在なお有効な“実践”分析の手がかりを取り出

すためには、どうすればよいのか。このテキストに内在する豊かな可能性をとらえるためにも、テキストの「読み」をいかなる水準でおこなうのか、ここで改めて確認しておこう。

1. 作者が書くという営みによってはじめてテキストが存在する以上、テキストには作者が意図的に形成し、統御しうる水準がある。この水準においてテキストを読むということは、その「読み」がいかに徹底的なものであったとしても、作者が設定した主題をそのまま受け入れ、作者の意図に忠実に論理構成をたどることではかないだろう。“社会教育実践”にかんするテキストをこの水準で読むならば、作者が“社会教育実践”をどう定義し、どう論理化しようとしているかをたどることが「読み」の目的となる。これは、分析者がどのような社会教育観によって実践をとらえようとしているかに関わる点である。と同時に、その“実践”観がいかなる正当性のもとに述べられているのか、特定の典型事例が選ばれている場合には、その活動がどのように意味づけられているかを読みとらなければならないだろう。

先に取り上げた藤岡のテキストをこの水準において読む場合、“社会教育実践”をとらえる際に広狭いずれのとらえ方をとるか、という点に関しては、とりあえず狭義の枠組みを用いて考察をおこない、その上で社会教育の理念をとらえ返すという方針が読みとれるだろう。

次に、特定の実践が「すぐれている」と感じられる際に何がすぐれているのか、という点をめぐる藤岡の内省的な問いは、“感覚的・経験的に「すぐれた」といわれる実践の何処に「すぐれた」とわれわれが直感するのかを自覚的にあらいだし、それを仮設し、現実には展開されている教育実践を典型化してその深部へせまる操作にとりくむこと” (p.17) を課題とするものであった。しかし、“客観的に存在する学習の必要の主体的認識” (p.286) が学習の組織化を可能にするという視点を温存する藤岡は、“主体的認識”によって“客観的に存在する”ものが“主観的”なものに転化し、その結果として両者の間にズレが生じてくるという事態を考察していない。狭い学習集団内部の論理としてはともかく、集団の外部にこの論理を適用できるかどうかは疑わしい。

2. しかし、テキストにはもう一つの水準の存在を想定してみることができよう。テキストには作者において完成しえない水準、作者の関与しえない他者に読まれることによって始めて生まれてくる水準が存在するからである。この水準で“社会教育実践”をとらえるならば、いかなる分析も教育・学習活動の豊かな意味の可能性を限定し、単純化するほかない。“実践”の意味づけを参加者による実感「それ自体」から離れたところで論

じるほかない以上、それは必然的である。そうであるからこそ自らの視点の有限性を自覚し、理解しえない範囲についてどう処理するか、がつねに問われるのであろう。何のために分析をおこなうか、理論（ないしは研究）と“実践”とはどのような関係を持ちうるか、という点が問われることになる。

藤岡のテキストをこの水準において「読む」ことによつてこそ、時代的制約を乗り越えてテキストに新たな意味を与え、テキストを活かすことができるであろう。この水準において、藤岡が自ら立てた問いについての解答が揺らがざるをえない。

つまり、広義の立場と狭義の立場はどうつながるか、という第一の問いに対しては、前者が政策論・行政論へと解消され、藤岡と同様後者が実践論・学習論として分離される中で、なぜ特定の“実践”を選ぶか、という点がつねに残る。これはいわゆる“実践と研究（理論）との関係”という問題であり、さらにいえばここで問われているのは理論的考察の倫理であるということになるだろう。

また、第二の問いにかんしては、誰がどのようにして四つの軸を評価するのが再び問われざるをえない。いかなる“実践”分析も一つの切り口でしかなく、現実には無限に解釈がありうる以上、結局えられた視座は現実から抽出されたテキスト内部の論理でしかなく、ここに狭義の“実践”の解釈にも広義の視点が必然的に介入してきてしまうのである。

このように、藤岡のテキストが提出した二つの問いは、二つの水準の絡み合いの中で一つの大きな問いに結びつく。それこそが“実践”とは何か、という問いである。藤岡のテキストは広狭二つの立場、あるいは狭義の立場どうしの間断絶の埋めがたさを顕著に示した点でこそ評価されるべきであろう。この断絶の中ではじめて“実践”を自明のものとして容認するのではなく“実践”についての思考を展開することができるのであり、そのことは時代の変化につれて次第に明らかになるのである。

#### IV “実践”をめぐる言説(2)

1980年代以降に社会教育を論じようとするテキストは、社会教育の存在意義をより広い社会的歴史的な脈の中に位置づけなければならなくなる。さまざまな立場の間断絶が広がる中で、潜在していた問題が顕在化し、“実践”を論じることの困難さが突如として明らかになってくるのである。

例えば、山田正行は“実践”に注目する理由として次のように述べている。“社会教育という事象の思想・システム・法制度などではなく、その実践に注目するのは、

社会教育を、具体的な生活世界における学習者と教育者の相互に交流しあう活動の中で理解しようとするためである<sup>10)</sup>。このような理解の中で“実践”は、“思想・システム・法制度”から遠ざけられた位置に置かれている。つまり、“実践”の場において作用してくるさまざまな要因のなかから、“学習者と教育者の相互に交流しあう活動”という一つの面だけが取り出され、理想化されているとも言えるのである。その結果、“社会教育の思想・システム・法制度などは、その実践によって具体的内容が与えられる”<sup>11)</sup>というように、“思想・システム・法制度”に対して“実践”をある意味で無垢なる「起源」としてとらえてしまうことになる<sup>12)</sup>のであるが、これをもとにして“法制度やシステムの次元とは異なる、社会教育の実践的な公共性”<sup>13)</sup>という“実践”のとらえ方を山田がおこなうとき、この姿勢は生涯学習政策の政治的な意味合いをとらえ損なうことになるだろう。これに対し、“相互に主体性を形成する過程”としての学習という論理がそのまま政策推進の論理として用いられるという、“主体”をめぐる政治的作用に自覚的でなければならぬだろう。

このような状況の中で“社会教育実践”を主題として論じたテキストの中から、ここでは、社会教育基礎理論研究会編『社会教育実践の現在(2)』と鈴木敏正『自己教育の論理——主体形成の時代に——』を選び出す。これらのテキストの検討を通じて、ここで扱われている“実践”が藤岡のテキストにおける“実践”とどのような形で異なるのかを検討してみよう。<sup>14)</sup>

1. まず、社会教育基礎理論研究会編『社会教育実践の現在(2)』は、前半部分で民主主義を主題とする宮原誠一のテキストを中心に理論的到達点を探り、続く後半部分で東京都国立市公民館の活動の歩みを長期にわたってたどっている。ここには“学び合う者同士の相互性、相互主体性の視点、そのなかでの自己省察と批判的な主体性の形成” (p.iv) という形で教育・学習活動をとらえようとする視点が貫かれており、これに基づいて“学習者一人一人の自己形成、認識発達を軸に据えつつ、その社会的諸関係の中での発達のダイナミズム、それを可能にした学習の展開” (p.113-4) を“社会教育実践”ととらえている。

東京都国立市公民館における学習活動の歩みを長期的にたどる視点は、活動の進行と参加者（活動を組織する職員、講師、学習者ら）自身によるその活動のとらえ直しとを重ね合わせ、活動の重層性をとらえている。また、学習過程の相互性によって、藤岡に残っていた啓蒙性を批判することにも成功していると言える。

しかし、分析視座の時間的な広さに比べて、学習の場

における認識と外部での活動の関係について問うような空間的な広さは社会教育基礎理論研究会の考察には欠けている。その結果、学習の場における相互性が別の場では結局個人のアイデンティティとして残存することをしか意味しない、というような可能性も否定しきれない。私事的な学習活動の論理としては十分であるが、学習援助の公共性を否定する可能性があるという意味で、時代的課題に込んでいるとはいえないだろう。

前半部分では、宮原誠一の研究の歩みをたどる中で、自分に関わる事柄について外的な権威に依存せず自主的な判断を行うという市民像を抽出している。しかし、宮原＝社会教育基礎理論研究会にはシステムとしての民主主義についての視点が欠落しており、学習活動がマイクロなレベルで完結してしまうかのように見える。権力が作用しない領域として“実践”の場を想定することはもちろん可能であるが、その場合、学習活動の公共的な意義が主張しえないという点、そしてそこでの自発的な態度の中に含まれる自発的服従を批判しうるかが問われることになるだろう。

社会教育基礎理論研究会の分析する間主体性の場は、見知らぬ他者が介入してくる社会性の場と違うという点に自覚的でなければならぬ。マイクロな活動を外部の社会へとどう開くかという視点がなければ、結局のところ彼らの分析しているのが特殊な事例でしかなく、政策批判にはならないためである。権力とは無縁の場で学習が展開されるのでない以上、学習活動は行政過程に介入せざるをえず、そこにおいて統制を排除する論理の保守性が露呈するのである。

2. 社会教育基礎理論研究会のテキストと比較した場合、鈴木敏正『自己教育の論理』における“実践”の位置づけはまったく異なるように見える。この書物は、ページ数の半分以上を二つの事例についての分析に割いているにもかかわらず、“実践的”という印象は希薄であるように思われる。事実、“社会教育学ははまだ「論」の段階であって「学」としての体系性をもっているとは必ずしもいえず”、現在諸課題に対して“まず壊されるべきものを創ることが必要な局面” (p.6) であるとの認識のもとに、体系化をはかるという姿勢が明示されている。

鈴木における“社会教育実践”とは、“現代的人格がその自己疎外を克服していくために不可欠な自己教育活動を援助し、組織化していく活動である” (p.192) とされているように、鈴木のテキストにおいて、その体系の内部、つまり現代的人格に関する体系的把握の内部に収まる限りではじめて“実践”は位置づけられる。“実践”を展開する諸個人の意識を超えて諸々の権力が作用する中で学習活動は展開されるのであり、超越的な視点

からはじめてとらえることが可能になるものである。その意味で、あくまでも当事者の意識に寄り添う社会教育基礎理論研究会のテキストとは大きく異なるのである。

これは、ある意味でまさに「権力」的な分析と言えるだろう。“実践”に関与した者の意識をこえて超越的な視点が介入してくる。この視点からの理解は、内的な理解とは確かに異なるだろうが、しかしそれは鈴木理論の短所ではない。外部からの普遍的な視点の中でしか政策化が行われない以上、この点からの分析を試みることはむしろ必要なのである。

しかし、鈴木テキストには、理論体系構築の手続き上の問題が残る。それは例えば次の点である。鈴木は事例分析の冒頭で、“松川町における健康学習（より厳密には、松下弘氏によって報告され、整理されたそれ）を対象にし”（p.120）で考察をおこなうと述べている。しかしこの言説には、鈴木が意識しているような厳密さの欠如ではなく、“実践”それ自体と分析者の視座からとらえられた“実践”との差異が解消されてしまうという、より根本的な問題が現れていると言えるだろう。鈴木は分析対象の学習活動に関わった職員と“個人的にも親しくつきあわせていただいている”（p.5）と述べている。しかし、どんなに“個人的にも親しくつきあ”っても、“実践”をおこなう者の視点と分析者の視点とが一致するはずがない。ここに見られるのは、視点を変えることによって対象が異なる姿で現れてくるという関係論的な視座の欠如である。鈴木による体系的な社会教育学の構築は、このような視座を欠落させることによって始めて体系として成立しうるものだと言えるだろう。

また、他のテキストとの理論的対話を避け、異なる文脈のもとで書かれたテキストの社会教育への活用に終わっている以上、この論理が真の意味で“実践的”であるとは言いがたい。結局、鈴木立論は、特定の活動から虚構の（ありえない）普遍性を引き出すか、あるいは枠組みの反復（その枠組みのなかに位置づけられる限りでの普遍的意味）でしかないと言えるだろう。

3. 上で言及した社会教育基礎理論研究会と鈴木敏正との間には、ごく曖昧な形で互いに言及しあう関係が生じている。現にいくつかのテキストがこの関係のなかで生まれてきているのだが<sup>15)</sup>、曖昧というのは、テキスト上におけるこの数回のやりとりが論争であったのか、鈴木が述べるような“対話”（鈴木 [1992] p.72）であったのか、あるいはそのどちらでもないすれ違いであったのかがはっきりしないからである。論争というには論点がかみ合わないし、共通の争点が存在するのかどうかとも疑わしい。また、“対話”というには互いに一方的なモノローグを相手に向けて発しているばかりで、それぞれが

自らを相手に委ねるという態度も見られるわけではない。そもそもこのやりとりにおける鈴木相手は当初は山田正行であったにもかかわらず、同じ文脈での議論が社会教育基礎理論研究会に対してそのまま続けられるというのも異様である。しかし、このやりとりを通じてそれぞれの論者（特に鈴木）が互いの分析方法・主要概念についての自己言及をおこなっているため、簡潔にこのやりとりをたどってみたい。

まず“実践”という観点から見ると、山田が“実践”をpratiqueとしてとらえているのに対し、鈴木はそのような抑圧的再生産構造を克服し、「相互主体性」を獲得していくような実践は問題にできないはずである”（鈴木 [1992] p.65）と述べ、“まさに「自由な行動」としてのプラクシスをこそ「実践」の概念とすべきであると思うのである”（同p.65）と述べている。そこでは、“「主体形成論的社会教育学」の立場にたつ筆者にとって、「実践」とは一般に主体形成の実践、すなわち、自己実現と相互承認の意識的編成過程である。すでにふれたように、それは現代的人格がその自己疎外を克服していく過程である”（同p.65）というように“実践”が規定されている。

社会教育基礎理論研究会によれば、鈴木の方法は“自己の実践分析の理論的枠組みから現実の実践を対象化し、意味づけ、評価していくという方法論”（社会教育基礎理論研究会 [1992] p.128）であって、彼の分析は“理論的仮説を論証するという理論構造”（同p.128）になり、“あくまでも自らの理論的枠組みの妥当性を論証する題材として実践が位置づけられて”（同p.129）、“その分析枠組みにおさまらない実践の局面は分析の対象とならない”（同p.129）ようなものだと言える。

これに対して、鈴木によれば“こうした批判は、基本的に、分析の方法と叙述の方法を区別しない”ために生じてくる。“具体的・特殊なものは一般的な、本質的なものの展開として説明される。そうしてはじめて具体的なものを諸規定の総括、多様なものの統一として豊かに把握することができるのであり、仮説的に本質的なものとされていたものが現実的に本質的なものであることが立証できるのである。”（鈴木 [1993] p.87）しかし、例えば「地域づくり」の事例に関する“分析の方法”が“国分寺市公民館主事である菊池滉氏などの著書・論稿、菊池氏と私の「往復書簡」、さらには国分寺市での資料収集や、関係者への聴き取り調査、現地見学、公民館利用者懇談会・「まちづくりと農業」懇談会へのオブザーバー参加などによって得られた知見にもとづいている”（同p.87）としても、テキストとして現れるのは結局

“叙述の方法”なのであり、テキストから読みとれる限りでしか判断できないことに鈴木は留意しない。

そもそも、鈴木 of 考察における立証をいくら徹底的に精密におこなったとしても、あくまでも仮説が“現実的”になることはないのではないだろうか。これはあくまでも鈴木 of 言説の内部のことでしかないのであって、鈴木 of 理論がそのまま現実であるかのような混同がここに生じているのである。

一方で、社会教育基礎理論研究会による鈴木批判もおそらく一面的であることをまぬがれえないだろう。なぜなら、“自己の実践分析の理論的枠組みから現実の実践を対象化し、意味づけ、評価していくという方法論”から逃れることは本質的に不可能だからである。自らと分析対象との間にいくら対話的な関係が成り立ち、結果として相互主体的な基盤が成立していくとしても、ある瞬間・ある契機において見る限り、社会教育基礎理論研究会による国立市公民館の事例分析も結局自らの枠組みの補強でしかないのである。

結局両者（三者？）の間でのやりとりにおいて、このレベルでの議論はけっしてかみ合うことなく、“実践”分析のアポリアは残されたままなのである。

## V おわりに～来るべき“実践”分析に向けて～

最後に、来るべき“実践”分析に向けて課題となる事柄をいくつか書き記しておきたい。

1. 学習の場はつねにテキストの外部に存在している。しかし学習の場の意味の共有化は、テキストをつうじてはじめて可能になる。直接それを経験しえない者はテキストを通じて外部から学習の場を理解するしかなく、実際に学習の場に参加した者の内的な理解とは異なるものとなるだろう。しかし、実際に参加した者の理解が真の理解であるとは必ずしも限らないし、もしそのように考えるならば学習の場の外部からなされるあらゆる分析は無意味だということになる。

参加者自身による分析なら、他者の視点の介入は必要ないように見えるかもしれない。自らの活動を振り返り、どこがうまくいったのか、課題が残されているとすればそれは何か。しかし、この視点自体、活動を行っている途上での視点から微妙にズレが生じているだろう。五里霧中で行った営みをやや相対化し、距離を置いてあたかも他人の眼で見つみ直すかのように振り返ることではじめて「分析」が機能するにちがいない。

まして、学習活動には必然的に他者が介入してくる。学習者、社会教育担当行政職員、講師、政策担当者、研究者はもちろん、その活動に参加していない市民たちもがその活動に何らかの形で関わっていると考えられるだ

ろう。それゆえ、一つの視点から学習活動を総括することは本質的に不可能である。個人学習の場合でさえ、何ごとかを学ぶ過程は社会・文化を通じて他者と遭遇しているのである。つまり、学習の場全体を見通すことのできる超越的な立場はないし、あるように見えても虚構でしかないだろう。

しかし、このような点においてこそ“実践”の契機が生じてくる。このような複雑さの固まりである教育・学習活動に対して、その外部の者、参加していない者が分析を行うならば、「実践それ自体」の意味からはますます遠ざかるだろう。“実践”をテキスト化することによってしか、その実践の展開過程を共有し、普遍化し、その意味をとらえ直すことはできないということに注意しなければならない。

2. 実践と政策はいくつかの理念＝ヴィジョンの実現という意味で共通する。つまり、実践は組織者はもちろん学習参加者個人にそれぞれ内在する諸理念（の間の調和や葛藤）によって動かされるのである一方、政策はまさに政策担当者（行政担当者、委員会などの市民代弁者）の持つ諸理念を実現するプロセスであるからである。その意味において両者が対立するのは、いかなる理念のもとに個々の活動が展開されるかということに還元される。両者を統合するためには、実践の中の理念＝ヴィジョン＝論理と政策の中のそれとを丹念につきあわせ、けっしてどちらかを優位におくことなく、対話の可能性を探らなければならない。にもかかわらずこれまでの研究における政策論と実践論との断絶（ディシプリン化）は、実践と政策との断絶を解消するどころかむしろ促進してきたのではないか。政策過程を疎外をもたらすものとして一方的に描き出す一方で、あるべき実践の姿をユートピア的に描き出してきたいわゆる「実践的理論」ではなく、理論によって断絶を解消しようとする「理論的実践」<sup>9)</sup>こそが現在必要であろう。世界を一望しうる透明なものとしてとらえる普遍化の欲望から理論を解放することこそが求められるのである。

確かに、生涯学習関係事業を展開しつつある諸状況・諸局面と、生涯学習関係の政策化を行う諸状況・諸局面とでは取り組み方や態度が大きく異なるのは当然であるかもしれない。しかし、そう考える限り、個々の事業は公共性を欠落させた「閉ざされた私事性」としてしか位置づけられず、他方では政策化の過程が具体性において不十分あるいは偏向した抽象性に収まるしかない、といった現状を変革することは不可能である。

とすれば、このような状況・局面における研究に求められるのは、個々の事業・実践を個々の状況に埋没しない形で分析し、政策化・システム化の過程に反映させる

べく理念化すると同時に、政策を有効化しなければなるまい。つまり、事業や実践の一つひとつにおける理念と政策的一般化の中での理念とを対立図式の中で論じるのでなく、まさに「論」の水準で遭遇させることによって、実践がいかなる意味で公共的性格を持つのかを探ると同時に、トップダウン式でなく（ボトムアップという裏返しの論理でもなく）相互作用としての政策過程のあり方を探ることが必要なのではないだろうか。

3. このような意味で、従来のようにすでに存在する実践を分析するという表象論的な立場を採るのではなく、分析という行為自体によって実践を生成しうるような分析のあり方を探ることがこれからの課題と言えるのではないだろうか。

ともかく、いかなる理念を持ってそれぞれが実践に臨むことができるか、この選択肢を最大限に豊かなものにするのが理論（ないしは研究）にとって最終的かつ唯一の目的であるはずである。

例えば民主主義という一般的な理想像が個々の学習者の中に獲得されたと考えるならば、これは再生産の過程に学習を還元（縮小）するばかりか、学習活動の公共的意義を否定していることになるだろう。学習活動（とその援助）が公共的な意味を持つとすれば、抽象的・一般的なイメージの内実を豊かにし、あるいは従来には見られなかったような性格を与え、イメージの一般性に变革をもたらすことこそが“実践”の公共的な意味である。このような“実践”を生み出すことの可能性にこそ、生涯学習振興の公共的意義があるのではないだろうか。

#### 〈注・引用文献〉

- 1) 岡本薫『行政関係者のための入門・生涯学習政策』1994, p.16
- 2) この転倒を生じさせる要因として岡本は、普及啓発上の都合、地域住民の学習意欲の向上、教育委員会の活性化を挙げている。しかし、岡本の指摘が実証的に的をえたものかどうか、あるいは権利上正当なものかどうかを検討することはここでの課題ではない。
- 3) 一般的にとらえ方では、個人的・集団的な行為の水準を示す“社会教育実践”に対して、学習活動が展開される場や空間の水準を示すのが社会教育の“現場”である、というように両者は区別されるだろう。しかし、これら二つの水準が互いに切り離せない状態で重なり合う諸効果の集合体（これらの効果の中でこそ、「主体」と「構造」とが同時に生み出される）としての“実践”を“実践”たらしめているものは、同時に“現場”を“現場”たらしめるもので

あると考えることができるだろう。現在の状況において問われるべきなのは、このような、いわゆる“実践”の意味を生じさせる“実践性”なのであり、これは経験的な考察の積み重ねではなく理論的な問いによってはじめてとらえることができるだろう。

- 4) 藤岡貞彦「社会教育実践分析試論」は、五十嵐頭・城丸章夫編『社会教育』講座日本の教育9, 新日本出版社, 1975, pp.147-192にはじめて発表され、後に「社会教育実践と民衆大学」というタイトルで、藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化, 1977, pp.277-315に若干の改稿とともに収録された。このテキストからの引用に際しては、後者のページ数を本文中に記すことにする。なお、藤岡における“実践”のとらえ方を示すこの書物の序章「社会教育実践と民衆意識」(pp.15-50)についても、適宜参照したい。
- 5) ここでは、テキストがその外部の現実をありのままに表象している、というような無邪気な読みは絶対に避けなければならない。すでに定まった現実が作者を通じてテキストに反映しているのとらえるのではなく、テキストこそが複雑で錯綜した世界に明確な形を与え、現実を構成するというテキスト論的な立場こそ、“実践”を問うにふさわしい「読み」の姿勢だと言えるだろう。
- 6) 小川利夫「社会教育の組織と体制」小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』明治図書, 1964, p.51
- 7) 小川利夫『社会教育と国民の学習権』勁草書房, 1973, p.75
- 8) 勝田守一「教育の概念と教育学」『教育学』現代哲学全書11, 青木書店, 1958, pp.28-29
- 9) もちろん藤岡が示す実践評価の基準は、この小平市中央公民館の事例だけをふまえているわけではなく、多数の活動に接する中で形成されたものであろう。しかし、その基準を導き出す過程がテキストとして示されていない以上、反論は不可能であり、あくまでもテキスト内部の事例について検討しなければならない。
- 10) 山田正行「社会教育実践と実践分析論」社会教育基礎理論研究会編『社会教育実践の現在(1)』叢書生涯学習Ⅲ, 雄松堂出版, 1988, p.4
- 11) *Ibid.*, p.4
- 12) もちろん、山田の言う“思想・システム・法制度”こそが“実践”を生み出す起源である、というように山田の論理を逆転することがここでの問題ではない。山田の論理はむしろ、このような既存の論理に対してのアンチ・テーゼたることをめざしていると

も考えられる。しかし、真に“実践的”な理論とは、既存の論理を単に裏返すことにとどまらず、ものの方自体を根本的に覆してしまうようなものでなければならないだろう。例えばデコンストラクションには既存の論理の裏返しという側面が存在するが、そのような単なる裏返しは同じ土俵の上での対立であるという意味で既存の論理の補強でしかない。デコンストラクションが有意味なのは、そのような「見せかけの」対立によって閉塞した議論の土壌を破壊し、そこから解放された環境で論じることの可能性を開くからである。この意味で、ここで問われなければならないのは、山田における“実践”の論理がシステムや法制度に対していかなる態度をとっているかという点である。

- 13) 山田正行「社会的不利益者と社会教育の実践的公共性」社会教育基礎理論研究会編『生活世界の対話的創造』叢書生涯学習X, 雄松堂出版, 1992, p.219
- 14) 以下, 社会教育基礎理論研究会編『社会教育実践の現在(2)』叢書生涯学習IV, 雄松堂出版, 1992と鈴木敏正『自己教育の論理——主体形成の時代に——』筑波書房, 1992の2つのテキストからの引用については, 藤岡のテキストと同様に, ページ数を本文中の引用の直後に示すことにする。
- 15) 代表的なものとして, 鈴木敏正「社会教育における主体・実践・認識について——山田正行氏の批判に答える——」北海道大学教育学部社会教育研究室『社会教育研究』第12号, 1992, pp.55-75, 同「社会教育実践分析の対話的基盤を求めて——社会教育基礎理論研究会の再批判へのリプライ——」北海道大学教育学部社会教育研究室『社会教育研究』第13号, 1993, pp.81-101, 山田正行「自己教育思想の実践的把握に向けて」社会教育基礎理論研究会編『自己教育の思想史』叢書生涯学習I, 雄松堂出版, 1987, pp.179-199, 同「成人学習論におけるセクシュアリティの構造——成人性と女性・男性・子どもの三者関係——」『日本社会教育学会紀要』No.26, 1990, 社会教育基礎理論研究会, 1992, *op.cit.* (『社会教育実践の現在(2)』)を参照。これらのテキストからの引用にあたっては著者名と発表年を本文中に記すことにする。
- 16) ヘーゲル的な矛盾・対立の止揚によって総合する行為としての理論ではなく, 認識論的切断, 他の理論に対して差異を生み出す行為としての理論のあり方が“理論的实践”である。これは, バシュラールの用語を借用しつつ, アルチュセールが, 理念的統合(イデオロギー)の分析から現実的統合(資本の動

き)の分析へと立場を移動したマルクスの思索の中に読みとったものである。

# 生涯学習実践の学習課題に関する理論的考察

— A. H. マズローの欲求理論の批判的継承を軸として —

佐々木 英 和\*

## A Theoretical Consideration on Learning Subjects of Lifelong Learning — A Study Based on the Critical Succession of the Needs Theory of A.H.Maslow —

Hidekazu SASAKI

The aim of this paper is to reconstruct the theory on learning subjects, taking account of the actual aspects of human life, and the method of it is to examine what human needs and desires are like, as a basic consideration. In this paper, I succeed critically to the needs theory of A.H.Maslow.

Firstly, by reinterpreting his theory of human motivation, it can be regarded as the one thinking much of one's relationship with others. Secondly, in taking his studies as a whole about human needs into consideration, it is concluded that two fundamental units which constitute his theory are "the human needs for continuing to live as a life itself" and "the inevitable needs for realizing the values of his or her own existence as a human being".

Succeeding to these viewpoints, I attempt to propose an essay on the basic theory which can play a role in a standard of practices of lifelong learning.

### 目次

はじめに

#### I マズローの欲求理論を検討する上での予備的考察

A マズローの欲求理論を検討する理由

B マズロー理論に対する一般的批判の論点

#### II マズローの欲求階層論の再解釈

A 欲求階層論の全体像

B 欲求階層論に関する補足的論点

C 欲求論から価値論へ

D 生の手段的欲求と目的欲求

#### III 学習課題論に向けての試論的構成

A 欲求理論の構成要素

B 生きがい欲求の位置づけ

C 欲求領域の三角形

まとめにかえて

はじめに

生涯学習の重要性が語られる際には、現代人が物質的には満たされているにもかかわらず、精神的満足度についてはまだまだ不十分であるというような理由で、後者の意味での満足の実現が強調されることが多い。たとえば、生涯学習を「生きがい学習」というように言い換えることが流行したり、高齢者の生きがいづくりという文脈で生涯学習が注目される点に顕著である<sup>1)</sup>。このような状況は、学習概念が時代とともに変容していることを示すとみなすこともできる<sup>2)</sup>が、それと同時に、学習活

\* 大学院博士課程



動の具体的内実を改めて検討するべき必要性を示唆していると言えるだろう。そして、ここで必要とされる重要なことは、人間の生の全体像を総体的に捉え直すことが基盤にならなければならないということである。

学習活動は、学習者自身が自覚的・無自覚的とを問わず、何らかの形で設定された「学習課題」を克服もしくは達成することに向けて行なわれている。ここで、「自覚的・無自覚的とを問わず」という言い方をしているのは、たとえば活動自体が表出的であるために学習課題とは全く無縁に見えるようなものすらも必ず何らかの暗黙の学習課題が内包されていることを示唆する必要性があるからである。

ところで、これまでの社会教育および生涯学習の実践および研究においては、学習課題については一般に「生活課題」や「地域課題」という名で、漠然と抽象的な総括がなされていた。たしかに、学習者個々人、また各地域地域によって事情が様々であり、当然のことながら学習課題も多様であるから、生活課題とか地域課題というような括り方は、ある意味で非常に包括的で無難なものである。だが、問題とするべきは、多様性をただ多様であると言うことでとどめている限りにおいて、場当たりの経験主義的な学習課題論であることから一向に脱却できないことではないだろうか。そのようなレベルにとどめず、その多様性のあり方に何らかの一般性を読み取るなりして、多様のあり方を整理するべき必要性が、純理論的というよりも実践の便宜として迫ってくるのではないか。また、理論的なレベルにおいても、多様性や差異は、一般性・普遍性に取り込まれたり葛藤していく中でこそ、その意義を発揮できるものであり、それらが相対主義的状况にただ放置されるだけでは、多様性や差異の真価がかえって減退し、多様性が抑圧される契機を自らつくり出し、ひいては自殺行為につながりかねないのではないだろうか。いずれにしろ、個々人および個々の地域の特殊性を抑圧するためでなく、むしろ尊重し解放するためにこそ、いったんは「普遍性」というものを構築してみるという戦略が必要である<sup>9)</sup>と考える。

では、以上のような課題意識は、どのように展開されるべきなのだろうか。筆者は、人間が学習するという行為を行なうことについて総体的かつ本質論的に把握するための基礎作業として「欲求」に注目することが有効である<sup>10)</sup>と考える。というのは、“あらゆる虚妄をとり去ってみれば、価値の究極的な根拠は、具体的な人間の欲求ということ以外にはない”<sup>11)</sup>のであり、欲求を全体論的に把握することによってこそ、人間の生の全体像を把握しながら、かつ本質もしくは本質らしきものへと迫っていくことが可能になると考えられるからである。

生涯学習実践とは、もっとも広義に捉えるならば、ある個人が生まれてから死ぬまでのすべての生活時間において進められているものである。逆に言えば、人間が生を営むということを経験している限りにおいてこそ、生涯学習実践が存立できるのである。このような究極レベルまで掘り下げてみれば、生涯学習の学習課題とは、「生きる課題」そのものである。したがって、「人間が生きていくということ」、もっと具体的には「個人個人が人間として生きていくということ」はいかなることか、が本質的な問題として問われなければならないというわけである。この「生きる課題」という、潜在的ではあるが常に基盤となっている学習課題を明らかにするための方法として、筆者は欲求理論を検討しようというわけである。

## I マズローの欲求理論を検討する上での予備的考察

### A マズローの欲求理論を検討する理由

これまで展開してきた問題意識に基づいた検討を進めるために、この論稿においては、アメリカの有名な心理学者であるA. H. マズローの欲求理論を検討することを出発点にする。この理由は、主として、以下のようなものである。

第一に、マズローは、欲求論を展開しながら、「自己実現」という究極の価値を示しているからである。もちろん、このような形で究極価値が提示されてしまうことがはたして妥当であるのか、また、そのような理論構成自体が人々を強迫観念に駆り立てるという意味で暴力的なのではないのか、というような形で問題性を孕んでいることについては、あらかじめ自覚しておかなければならないし、これらについての検討を深めていく研究も重要である。それにもかかわらず、筆者が、人間が生きている上での究極価値を求めるという衝動を重視するのは、筆者の目的が諸々の欲求を単にリスト化していくのではなく、いわば「究極」を軸としたある種のガイドラインをいったん創造してみようとしているからである。

たしかに、「ほんとう」という形で究極の価値が存在しているかどうかは非常に疑問であるし、そのようなものの存在を前提としてしまうことにこそ、大きな問題点が含まれている。しかし、人間という生きものは、「ほんとう」のものがあるかどうかは不可知であるにもかかわらず、「ほんとう」のものを求めようとする衝動を持っていることは否定しようのない真実と言えるのではないだろうか<sup>12)</sup>。また、歴史的事実を参照するにしても、「神」の問題などが古来から問題とされてきたのは、この「ほんとう」を求める人間の衝動と大いに関係があるとみなせるからである。このように、哲学が伝統的に追究してきた「ほんとう」という問題を射程に入れるためにも、

マズローが自己実現という価値を提示したことに注目する必要がある。

第二に、教育や学習活動という領域において、マズロー欲求理論の影響力が非常に大きいからである。マズローの提唱した「基本的ニーズ」という考え方は、アメリカ本国だけでなく、世界的に広まり、教育・学習活動における実践的指針の土台に据えられるものとして普及した。筆者は、このような理由によって、マズローの欲求理論を世界に普遍的に通用するものだと言いたいわけでは決してない。このような状況だからこそ、批判的に検討する必然性が大きいとも言えよう。しかし、理論の影響力が現実的に大きかったという事実を肯定的に評価するならば、そこに何らかの説得性があったとみなすべきであろう。そして、この説得性とは、筆者によれば、この理論には、経験則によって合意しやすいものが多かった部分だけでなく、単に表面的現象にとどまるものではない、人間の生の根本的あり方に触れる部分が内包されているということである。

マズローの欲求理論および自己実現論は、そのような理論が登場してきた時代的背景・地域的背景、すなわち1950年代のアメリカという文脈を抜きにして普遍的なものとして流通することが先行してしまっている。この一つの原因は、後述する「欲求階層論」が一見して図式的にわかりやすかったために、そのわかりやすさゆえに理論に対する批判意識を弱めてしまい、普遍主義的神話を構成しやすかったというところにある。そして、エドワード・ホフマンが指摘するように、マズローほど“信奉者と誹謗者のいずれからも誤解を受けている知識人は珍しい”<sup>6)</sup>という事態が生じているのである。マズローの欲求階層論が人間的な諸現象を説明するのに便利であったことは、この図式の勝手な独り歩きを許した。そのため、マズローを信奉する側からも誹謗する側からも勝手な思い込みが生じて、大きな誤解が形成されたのである。このような事態から想像されるように、これまで、マズロー欲求理論は、その原典を十分に確認されることのないまま、「孫引き」的に流用され続けてきた。この点を克服するためにも、マズロー理論について創造的かつ実践的な読み方をすることが重要かつ緊急であると考えられるし、受動的な理由ではあるが、マズローの欲求理論を再検討すべき第三の必然性がここにある。

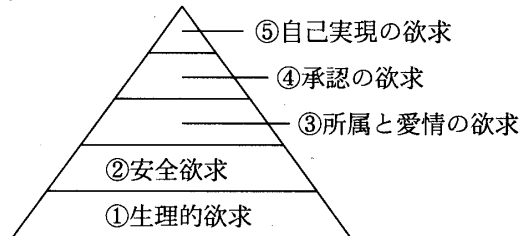
以上のような理由で、筆者は原則的にはマズローの理論を批判的に継承するという立場に立つことにしよう。この理論に安易に追従することは避けながらも、理論的にも実践的にも多くの示唆を確認しつつ、反省すべき点や問題点については再検討していきたい。

## B マズロー理論に対する一般的批判の論点

マズロー理論を批判しつつも、基本的には継承している、現代社会の生涯学習実践へと生かしていくという立場を取るに当たって、彼の理論が普及するに伴い、それに対して展開されてきた批判のうち比較的一般的なものの論点を確認しておく必要がある。ここでは、原則として、筆者がマズロー理論を擁護する立場に立って議論を展開することにしよう。

マズローという名前を聞いただけで、「欲求階層論」を思い浮かべる人が多い。この欲求階層論とは、大雑把な枠組みだけを見るならば、図表1のように、欲求を①生理的欲求、②安全欲求、③所属と愛情の欲求、④承認の欲求、⑤自己実現の欲求、というような五つの水準に分けて、下から上へと階層的に構成したものである<sup>7)</sup>。そして、マズローに対する肯定的な評価も否定的な批判も、この欲求階層論に集中しているのである。このような批判のパターンは、主として、マズロー理論がイデオロギー装置として機能していくために暴力性を持ったものであるとする、理論の社会的な機能への批判と、理論そのものが人間の生の事実性と照合させて妥当であるかどうかを疑うというような理論内在的な批判との、二つのレベルに分けて考えることができる。

図表 1



マズロー理論のイデオロギー性に対する批判の代表的なものは、マズローの自己実現理論がいかにもプチブル的な人間観を持っていることの問題性である<sup>8)</sup>。すなわち、欲求階層説が適切なものであるということを前提とするのならば、自己実現とは、十分に衣食に足りた人々だけに許される特権になってしまうものであり、この理論が経済的な意味で貧しい人々を抑圧するというものである。たしかに、この理論を額面どおり受けとめるのであれば、この指摘は至極もつともなものである。だが、そうだからといって、マズローの理論構成が不適格であるということの直接的な証明にはならない。このタイプの批判は、自己実現という理想は、経済的な条件の如何を問わず万人に開かれていなければならないというような、暗黙の倫理的規範を前提としたイデオロギー的な批判の域を出ないものである。このような規範を前提とし

て理論のあり方を裁断するという批判と、人間の欲求が  
いかなる傾向性を持つのかという事実性において批判す  
るレベルとは安易に混同してはならない。自己実現が万  
人に開かれたものであるというのはマズロー自身が描い  
ているロマンティシズムである<sup>9)</sup>けれども、そのことが  
実際に実現する条件とは厳密に分けて考えなければなら  
ない。

また、前平泰志が“マズローの言うところの人間ニー  
ズの低次の次元である「より緊急かつ物質的性格を帯  
びた」身体的ニーズが、世界的な開発戦略のなかにおい  
て「生存のミニマムな標準」＝「基本的人間ニーズ」を  
保証する、より一層洗練された普遍的な概念として作り  
替えられていることを問題にしておこう”<sup>10)</sup>という姿勢  
を示していることに注目しておかなければならない。前  
平が問題としているのは、直接的にはマズロー欲求理論  
ではなく、むしろその背景となっている近代主義的な普  
遍主義である。この点では、マズロー理論そのものより  
もマズローの理論の構成のされ方が問題にされているの  
であって、理論の根幹に潜んでいる普遍主義を攻撃して  
いると言えよう。

さらに、前平が文化人類学や社会学の知見をもとに、  
“食へのニーズがまずあって、その後に食物のシステム  
がつくられる、というのではなく、食物システムそれ自  
体が文化的志向性から形成されたものなのである”<sup>11)</sup>  
ということを指摘するとき、マズローの欲求階層論の妥当  
性は根本から否定されている。しかし、この指摘は、マ  
ズロー欲求論を全面的に否定するに至るほどには強力な  
説得力を持っていない。たしかに、“食のような生物学  
的、生理学的領域に帰属する部分が多いものでさえ、社  
会的に、文化的に強く決定されている”<sup>12)</sup>ことに対して  
は異論のないことである。だが、そのことがそのまま、  
社会的・文化的な条件こそが生物学的・生理学的領域の  
問題を根底から規定するということの証明にはならない。  
人間は、生物学的・生理学的存在であると同時に社会的・  
文化的な存在であるというように多重規定を受けている  
のだから、結局はアプローチの仕方の違いから生まれる  
相対的な解釈の違いにすぎないということになる。たと  
えば芸術活動といった社会的・文化的な行為すらも、生  
物学的・生理学的に強く規定されているという言い方も  
可能であり、すべてが相対主義的に解釈されうるとい  
うことになる。にもかかわらず、前平がボードリヤールを  
援用しながら“マズローの一見常識的に見える考え方こ  
そがむしろ倒錯的”<sup>13)</sup>であると言い切ってしまうのは、  
根拠の脆弱な強弁にすぎず、極端に偏ってしまった議論  
のバランスを回復させようとする中和剤として戦術的意  
味を持つ以上のものではない。

もちろん、マズローの理論が“通文化的な検証を経る  
ことなしに全世界に汎用されて行くとき、この「基本的  
ニーズ」という概念は抑圧的な力へと反転する”<sup>14)</sup>とい  
う指摘は妥当なものである。しかし、ここでの批判の要  
点も、マズロー理論が普遍主義の流布の道具として機能  
することの問題性であり、マズロー理論に対する内在的  
批判が展開されたわけではない。ここでは、いかなる理  
論と言えども、理論そのものが独り歩きするときにはそ  
れは必然的な宿命として暴力化していくものであり、も  
しくはそのような欠陥を内在しているということが、理  
論そのものが人間の生の事実性に照合して妥当か否かとい  
うこととはいったんは別次元で考えられるべきことを  
確認しておくだけで十分であろう。

## II マズローの欲求階層論の再解釈

これまでのマズロー欲求階層論は、図式的な取り上げ  
方をされ、単純に教科書化されるか、一方的に裁断され  
るかのどちらかの宿命にあった。マズローの理論を鳥瞰  
しながら<sup>15)</sup>、原典に沿った形で丁寧な吟味をしていく必  
要がある。

### A 欲求階層論の全体像

まずは、欲求階層論の全体像を捉えることにしよう。  
先に示したような五つの水準の欲求は、あくまでも基本  
的構成であり、マズローが欲求論を力動的に展開する上  
での土台の土台にすぎないものであった。また、このよ  
うな欲求の構成は、マズローの研究においてはあくまで  
も初期のものにすぎない<sup>16)</sup>のであり、その後において様  
々な展開を示していることも確認しておきたい。

先に示した五つの水準の欲求は、その内実に注目する  
のであれば、①人間の存在の基盤となる欲求、②他者と  
の関係性を求める欲求、③自己実現の欲求、という三つ  
のグループに分け直すことができる。このような概念操  
作を行なうほうがかえって、マズローの欲求階層論につ  
いて、その理論的な意義を明らかにできるだろう。

#### 1) 人間の生存の基盤となる欲求

第一段階の欲求である生理的欲求とは、食欲・睡眠欲  
など、人間が生命を維持する上で不可欠の条件を獲得し  
ようというものであり、この欲求が満たされない場合に  
は、生命が維持というレベルにおいて根本から脅かされ  
る。第二の段階の安全欲求も、個体の生存の根本に関わ  
るものである。もちろん、安全が完全に確保されなくとも  
生命が必ずしも死に至るとは限らないが、度を過ぎた  
危険は死を招く。このような意味で、これらの二つの欲  
求とは、死を避けようという欲求であり、生存の基盤を  
確保しようという欲求である。これらの欲求は、これら

の欲求が満たされている人間が抽象的な概念的思考を巡らせる水準においては消滅させることができそうであるが、緊急に迫られる場合には、人間の具体的な行動の基盤に位置している。行動する当事者が無自覚であろうとも、基本的な方向性として、これらの欲求を満たそうとするのである。

たしかに、人間には、安全を求める欲求と同時に、安全よりも冒険を求める欲求もあるという二面性があり、この点についてはマズローも指摘している<sup>17)</sup>。だが、重要な論点とは、安全を求める欲求のほうが、冒険を求める欲求よりも一般性が高く、より規定的であるということである。言い換えれば、安全性が確保できている現状だからこそ、危険性や冒険を求める将来を欲するのであって、危険な状況に置かれ続けることを求めるというわけではない。また、人間の冒険欲求とは、生死を賭けてまでのものは少ない。さらに、そのような欲求が極端化した場合においてさえも、自らの死に対して無限に近づこうとする欲求であっても、自らの死そのものを実現しようという欲求であると解釈することはできない<sup>18)</sup>。

マズローが自らの経験と生物学的な知見とを重ね合わせることを土台として導き出した二つの水準の欲求は、人間を「認識的」というより「存在的」に規定するものであり、人間が生物体として生きる上での本能として位置づけられる。人間という存在は、抽象的な人間である以前に、具体的な生物であり生命体であるという哲学を読み取るべきである。ただし、同時に、このような規定はあくまでも初期条件にすぎず、必ずしも最終的条件になるわけではないことも確認しておかなければならない。というのは、後ほど検討するように、欲求充足のあり方自体が、人間の自己規定を根本から変換させてしまうという逆説も起こりうるからである。

## 2) 他者との関係性を求める欲求

マズローによれば、これまで述べられてきたような生存を確保しようとする欲求を土台として、次のレベルの欲求が出現するとされる<sup>19)</sup>。第三水準の欲求として指摘されるのが、「所属と愛情の欲求」である。つまり、自分自身が何らかの集団に所属していたり、自分以外の誰かからの愛情を受けていたいと望む欲求である。この欲求の段階は、人間が自己実現の欲求を出現させる途上の存在としては、孤独なままでは十分な満足度を持って生きていくことができないということを示している。

さらに、第四水準の欲求として、他者から承認されたり尊重されたいという欲求が出現する。この欲求は、“強さ、達成、適切さ、熟達と能力、世の中を前にしての自信、独立と自由などに対する願望”と“(他者から受ける尊敬とか承認を意味する)評判とか信望、地

位、名声と栄光、優越、承認、注意、重視、威信、評価などに対する願望”とに二分できるとされる<sup>20)</sup>。つまり、自分が自分自身に対して自己満足できる状況を求める対自的で能動的な方向性を持つ欲求と、他者に対して自分自身のことを承認してもらいたいという即他的で受動的な方向性を持つ欲求とに二分される。

第三水準と第四水準の欲求は、個体が個体として単独に実現することが不可能なものであり、必ず何らかの他者(一般的には人間存在)を媒介とすることを要求するものである。このような意味で、この二つの水準の欲求は、「他者との関係性を求める欲求」として一まとまりにグルーピングできる。さらに踏み込んだ言い方をすれば、他者を媒介として自己存在の価値を確認しようとする欲求と言い換えることができる。このように他者との関係性を求める欲求のグループと、生存を確保しようとする欲求のグループとでは、明らかに性質的な違いがある。まず、後者が「生物体としての人間」というレベルで求める欲求であるのに対して、前者は、いわば人間らしい欲望などが渦巻くような「人間としての人間」というレベルの欲求である。また、原理的な問題としては、後者は一般に量的次元に還元できる完結可能なものであるのに対して、前者は必ずしも量的次元に還元できないというような質的なレベルにおいて無限に展開するものである<sup>21)</sup>。このように見てくると、マズローの欲求階層論とは、第一・第二水準から第三・第四水準に移るプロセスにおいて、明らかに質的転換をして展開しているものであるということを確認しなければならない。

## 3) 自己実現の欲求

生存を確保しようという欲求、他者との関係性を求める欲求の出現を土台として、最後の段階の「自己実現の欲求」が出現することになる。この欲求についてのとりあえずの定義を引用しておこう。

これらの欲求(生理的欲求、安全の欲求、所属と愛情の欲求、承認の欲求=筆者注)がすべて満たされたとしても、人は、自分に適していることをしていないかぎり、すぐに(いつでもはないにしても)新しい不満が生じ落ち着かなくなってくる。自分自身、最高に平穩であろうとするなら、音楽家は音楽をつくり、美術家は絵を描き、詩人は詩を書いていなければならない。人は、自分になりうるものにならない。人は、自分自身の本性に忠実でなければならない。このような欲求を、自己実現の欲求と呼ぶことができるであろう<sup>22)</sup>。

ここで、「～なければならない」という日本語表現に惑わされて、義務や当為として自己実現を捉えてはならない。この部分の原文は“must”となっているが、これ

は必然・当然という意味合いで用いられているとみなさなければ、意味がそぐわない。というのは、自己実現は、自分自身にとって外的な条件によって外から規定されるものとしてでなく、個人のやむにやまれぬ内発性から生じる必然性として考えられているからである。自己実現とは、“人の自己充足への願望、すなわちその人が潜在的にもっているものを実現しようとする傾向”であり、“よりいっそう自分自身であろうとし、自分がなりうるすべてのものになるようとする願望”である<sup>23)</sup>。

自己実現の欲求が実際に現象化する形は、人により大きく異なり、個人差が大きく、多種多様である点<sup>24)</sup>を考慮すると、自己実現の欲求とは、多様で个性的に「自分らしさ」を發揮し実現しようとするものであると言える。また、同語反復的であるが、「自分らしさ」という言葉で抽象的に総括されるものが、個々人にとっては具体的に多様な個性であるのにはかならない。

ここで、欲求階層論を鳥瞰するという位置から、自己実現を位置づけ直しておこう。「所属と愛の欲求」および「承認の欲求」を内容とする「他者との関係性を求める欲求」とは、この理論構成に従うと、自己実現へと至るための規定的な土台である。そうすると、他者との関係性に対する満足を経験することとは、自己実現へと至るための力動的な必要条件であることは示しているが、必ずしも自己実現しているときの静態的な必要条件であることを示してはいない。むしろ実際問題として、マズローが自己実現に至っている人間の特徴として、自分が所属している文化から超越しようとする性向があることが挙げられる<sup>25)</sup>ように、他者との関係性は二次的なものとなる。だが、自己実現が他者との関係を拒絶したものであるわけではない。自己実現に至るまでの段階においては他者依存的に自己規定していたのであるが、自己実現している段階においては他者に依存せず自立しつつ自分で自分のことを肯定しながらも、他者との関係性を大切にすることができる。

自己実現という言い方をしてしまうと、他者との関係性は背後に隠れてしまうことが多かった。しかし、欲求階層論を解釈し直すと、自己実現へと至るプロセスとして他者との関係性に依存せざるをえないほど、自己と他者との関係が重要なことが確認できると同時に、自己実現に至るためにこそ、他者との肯定的な関係性を規定的条件としなければならないことが判明するのである。このような点で、欲求階層論とは、個としての自己が独立して自己実現することは非常に困難であり、自己実現までのプロセスとして、他者の存在がいかに重要かを示した理論であると解釈し直すことができるのである。したがって、欲求階層論とは、形式的には見えにくくとも実質的

には他者との関係性を強調した理論であると解釈し直すことができる。

## B 欲求階層論に関する補足的論点

欲求階層論が、その内容的な構成においても、また欲求出現の順序などの形式的な構成においても決して固定的で不動であるというものではないことは、マズロー自身が注意を促していることである。

マズローは、自己実現に至るまでに四つの水準に分類した欲求のことを「基本的欲求」と呼んでいる<sup>26)</sup>が、それ以外にも「知る欲求」や「理解する欲求」を指摘している。マズローによれば、一般的に、知ることや理解することは生きる上での手段的なものにしか位置づけられない傾向にあるが、知ろうとしたり理解しようとする欲求が、基本的欲求と同様に扱われるべきことを指摘している<sup>27)</sup>。また、マズローは、自分の研究の不十分さを認めつつも、「審美的欲求」を基本的な欲求と同様に扱わなければならない可能性を示唆している<sup>28)</sup>。

また、欲求階層論そのものについても、①欲求階層が決して不動というものではなく、たとえば自尊心のほうが愛を求める欲求が強いというような逆転が生じうること、②欲求の充足度は絶対的ではなく、あくまでも相対的なものであること、③欲求の充足については、人々がたいていは無意識的であること、④基本的欲求を分類したことは、あらゆる文化に普遍的で一貫したものであることを主張しようとするものではなく、表面的な相違からみて相対的に根源的・普遍的・基本的な特質へと近づいていくための方法にすぎないこと、などを付け加えている<sup>29)</sup>。特に、四点目は、欲求階層論が、マズローの方法意識に基づいて構成された目安であることを語っていて、この図式があたかも絶対的基準のごとく教義化されることは、マズロー自身が予想だにしていなかったことであろう。実際、マズローの中期・後期以降の研究において、この図式が前面に出てくることは全くと言ってよいほどなかったのである<sup>30)</sup>。

## C 欲求論から価値論へ

先にも述べたように、欲求階層論は、マズローの研究人生の中でも初期に提案されたものであり、欲求についての議論が深まっていくと同時に、価値論などとの関連性を持ちつつ立体的に展開していった。このような展開を見せた欲求理論の中でも特に重要なことは、「欠乏欲求」と「成長欲求」とを対比し、後者を強調したことである。

欠乏欲求とは、“有機体において本質的に欠けているいわば空ろな穴であり、それは健康のためにみたまされね

ばならず、しかも、主体以外の人間によって、外部からみたされねばならない”<sup>31)</sup>という性質のものである。これに対して、成長欲求とは“定義するよりもむしろ、指摘することができる”<sup>32)</sup>というものでしかないが、一応の目安として、“安全、所属、愛情、尊敬、自尊心に対する基本的欲求を十分満足してる”人々が自己実現へと向かう傾向により動機づけられるものである<sup>33)</sup>。つまり、欲求階層論をもとにするのであれば、図式的には、第四水準の欲求と第五水準の自己実現欲求との中間項に位置するものが、成長欲求として挿入されたと考えられる<sup>34)</sup>。

この成長欲求に該当するもののリストとしては、全体性・完全性・正義・躍動性・美・善などといった価値論的なものが羅列されている<sup>35)</sup>。ここに、マズロー欲求理論の特徴が現われている。すなわち、上田吉一が指摘するように、欲求を価値形成の基本的動因とみなして、“欲求と価値とは対立するものではなく、人間の価値は人間の欲求から生ずることを強調した点”である<sup>36)</sup>。ただし、ここでの「価値」とは、肯定的な方向性で用いられるものが主であり、負の意味での価値についてはほとんど考慮されていないところに、マズローの限界性がある。にもかかわらず、この考え方に注目しなければならない理由は、人間がただ生きるためにのみ生きるのではなく、また価値を実現するためにだけ生きるのでもなく、双方の側面を見据えながら、それらの志向性の出現を力動的かつ統合的に把握する道を開いたからである。

個人がその個人にとって肯定的な価値を実現しようとするということについて、若干の補足的考察をしておこう。ここで注目するのは、自己肯定的な価値の実現における他者の位置づけの転換である。まず、何かの集団に所属したり、愛されることを求める欲求も、また他者から承認されることを求めたり、自尊心を確立させようとする欲求も、自己肯定的な価値を実現しようとする欲求であるが、価値実現の水準はあくまでも、「閉じた個」という意味での自己にとどまっている。言い換えれば、「閉じた個」としての自己のレベルにしか価値実現のベクトルを向かわせていくだけの余裕しか持つことができないという段階である。これに対して、成長欲求の段階においては、価値実現の対象は、「閉じた個」としての自己にとどまっていないばかりか、自己と他者との境界を越えて社会的な広がりを持っている。すなわち、価値の実現は、自己肯定的かつ他者肯定的な方向で、いわば「開かれた個」のレベルでの遂行へと向かうのである。したがって、基本的欲求レベルで他者との関係を求める欲求のレベルにおいては、他者の存在は自己充足のための手段であるという意味合いが強かったが、成長欲求のレベルにおいては、他者の存在はそれ自体が目的であるという意

味合いが増していくのである。

以上のように見てくると、マズローの欲求理論とは、自己肯定的な価値を実現しようとする方向性において、他者との関係の質が変換していくことを描いたものとして読み解いていくことも可能なものであることが明らかになる。

#### D 生の手段的欲求と目的欲求

欲求階層論が成立するための暗黙の前提とは、各々の水準の欲求がそれぞれ自己目的であり、その点で独立性の高いものとして単独で語りうるということである。しかし、この前提こそが、欲求階層論をスタティックなものに安住させてしまっている。ここで、マズロー自身が欲求を理論的に考察する際の出発点として意識していることを確認しておこう。ただし、このことは、欲求階層論の中にダイナミックな力動的性質を内包することができる反面、単純に美しく仕上がった理論を解体してしまうことでもある。

日常生活における平均的な願望について注意深く調べてみると、少なくとも重要な特性があることがわかる。すなわちその願望は、通常それ自体が目的のではなくむしろ目的に至る手段なのである。我々は、自動車を手に入れたいために金がほしいのである。それも結局は、近隣の者が車をもっており彼らに劣等感を感じたくないために車がほしいのであり、自尊心を保持し続け、人に愛され尊敬されるためなのである。意識された願望を分析してみると、その背後にはいわばさらにその個人にとって基本的な目的が存在することがわかる<sup>37)</sup>。

このような例に見られるように、具体的な欲求というのは、「手段-目的」の無限連鎖によって掘り下げていくことができる。そして、このような操作を進めていくことによって、欲求の抽象度は高まっていく。筆者は、この抽象度の行き先が、結局は、「人間が生命体として生き続けていくための欲求」と「人間が人間らしく自らの存在価値を実感していくことを求める欲求」というレベルを究極の二つの目的とするものと考えている。マズローの欲求階層論の単純化を進めれば、結局は、この二分法に還元でき、前者が後者より規定的であることを示すものであるにすぎないと言えよう。

ここで、生きることそれ自体を自己目的とする欲求を「生存欲求」と呼び、何らかの生きる価値の実現のために生きようとする欲求、いわば生きることが価値の実現に対して手段的である欲求を「実存欲求」と呼び換えてみると、生存欲求は実存欲求にとっては手段的なものであるということが、概念的には成立する。しかし、同

時に生存欲求は実存欲求を根底から支える基盤でもあるため、両者が相互依存的な関係にあることが判明するのである。マズロー理論の欠陥とは、両者をしっかりと見据えつつも、初期条件においては前者が後者に還元されるものとしてしか考えられていないため、初期条件においても前者と後者とが入れ替わりうる可能性を排除してしまう理論構造になっている点である。だから、前出の前平が“生存の境界値の決定は階層づけられた下方からなされるというのではなく、何らかの社会的命令が下されれば生存することすら放棄しかねないのが、人間である”<sup>38)</sup>という指摘を盾にして欲求階層論を批判するとき、反批判できる余地はないのである。

### Ⅲ 学習課題論に向けての試論的構成

これまでの議論は、マズローの欲求理論に内在して、理論を解体すると同時に、筆者なりの視点に基づいてある程度まで構築作業を進めるものであった。今度は、マズロー理論を基盤に置きつつも、生涯学習実践にとってより実践的有効性の高い学習課題論を提起するという方向で考察を進めていくことにする。

#### A 欲求理論の構成要素

欲求には、直接的には他者の媒介を前提とせずに個体論的に語りうる側面と、個体と他者との関係性を直接的な前提としなければならないという意味で関係論的側面とがある。そして、原理論的課題としては、欲求を据えるためには、少なくとも二つの次元、すなわち「手段-目的」軸と「個性性-関係性」軸とを重ね合わせる必要がある。常に、このような立体性と相互関係を意識してこそ、欲求についての分析は有効なものになると言えるだろう。この点を意識して、抽象レベルでマトリックス化を行なうと、図表2のようになる。

図表 2

	個体的欲求	関係的欲求
手段的欲求	何かの上位の欲求の満足のための手段としての欲求	何かの満足の手段として他者を求める欲求
自己目的欲求	それ自身が満たされることで完結するような欲求	他者そのものを目的として求める欲求

たとえば、自己表現欲求とは、現代日本において非常に盛り上がっている欲求である。この欲求は、自己を表出したいと願うものだが、その主体が単独に満足を獲得することは不可能であり、顕在的・潜在的とを問わず、必ず何らかの他者の存在を前提とするものである。その

意味では、個体論レベルでは自己表現することが自己目的でありながらも、他者との関係を形成することを潜在的に求めている点では、関係形成のための手段的欲求であるという両義性を持っている。

#### B 生きがい欲求の位置づけ

筆者は先に、生存欲求と実存欲求との二分法を導入した。日本的な言葉である「生きがい」とは、実存欲求に極めて近い概念であろう。

神谷美恵子は、生きがいという言葉について、“生きがいの源泉、または対象となるものを指すときと、生きがいを感じている精神状態を意味するとき”との二つの場合を分けている<sup>39)</sup>。この二分法を筆者なりに解釈し直すと、生きがいには、自分がこれまで生きてきた意味および今後生きていこうとする意味を理解させてくれる理性的側面と、生きている実感を感覚的に味わうというような感覚的側面とがあるということになる<sup>40)</sup>。

いずれの場合においても、「生きがいは死にがいである」という逆説的な言い方に象徴されるように、生きがいこそが人間の生を根底から支え、時には死へ無限に近づこうとする原動力となる場合がある。たとえば、この人のためには自分の命すら惜しまないという場合は、自分自身の生きる意味としての生きがいが生死の境界線にまで突出してきた例である。また、たとえば暴走族が自分の限界に挑戦するという名目でギリギリまでスピードを出そうとするのも、単に自己顕示欲だけでなく、生死の境界においてこそ、スリルとともに「いま生きている」という実感を感覚的に味わえるからではないだろうか。とにかく、自分自身が生きている価値を確認するというレベルで積極的に死へと近づきたがるという逆説には注目しておかなければならない。このような側面を指摘したのは、人間の欲求理論のレベルにおいて、「生存-生きがい」が、単に縦に並んだ連鎖的關係としてだけでなく、部分的には並列的關係としても描かれなければならないことを示すためである。

#### C 欲求領域の三角形

これまでの議論をとりあえず総括するための試論を展開しておこう。

第一に、生存欲求と実存欲求との間には質的な段差があることを確認し、中間領域を想定することにより、生存欲求が無限展開しうる側面をフォローする。この領域について、「生活向上欲求」という名称を与えることにする。この欲求は、生存基盤が確定していることを土台として、この延長上に生活を維持したり、未来に向けて向上させようとするものである。このような用語法の使



用に伴い、生存欲求のうち基盤的なものを「生存確定欲求」と言い換えることにしよう。

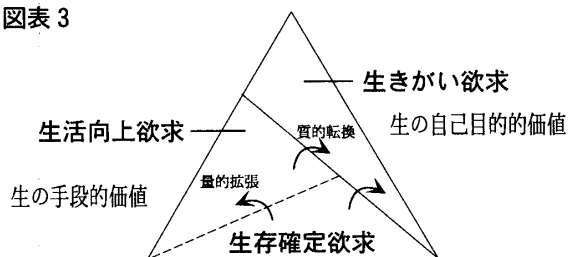
第二に、生存確定欲求と生活向上欲求とは、前者を後者が量的次元で拡張・拡大したという意味で連続的であるが、これらと「生きがい欲求」とは質的に異なるものであり、これらを質的転換させたものが生きがい欲求であるということである。生存確定欲求と生活向上欲求とは生きるための手段的価値を持つものであり、生きがい欲求は、生きるための目的的価値を創造する欲求として位置づく。

第三に、原理的に言えば、生存確定欲求は自己完結するはずのものであるが、生活向上欲求と生きがい欲求とは無限展開しうるものである。つまり、前者が「閉じた体系」の欲求群を形成するのに対して、後者のグループは「開いた体系」の欲求群を形成する。

第四に、生存確定欲求と生きがい欲求とが、単に前者が後者より規定的のみならず、双方が並列になりうる可能性を十分に考慮することである。いわば、死なないために生きようとする欲求と、生きる意味の確認のためには死すら厭わない欲求とが交換しうる極限点を設定することである。

以上の点を意識しながら図式化を行なうと、図表3のように表現できる。これらの三つの領域は、個々のライフステージに特有であるとみなされる課題を指摘していくような発達課題論とは別次元に構成される「生きる課題」論であると言えよう。むしろ、この三領域は、原理的には、ライフステージごとであれ、地域ごとであれ、また別の軸を用いた場合であれ、生涯学習の学習課題を考える上で一貫して見据えていくべきものを参照していく目安ということになる。

図表3



#### まとめにかえて

最後に示した「欲求領域の三角形」は、生涯学習実践を進めていく上で常に意識化されるべきポイントを抽象レベルで図式化したものとなっている。では、なぜ、このようなことが必要かつ重要なのか。

たとえば、人権が大切だというのは、一般に誰もが否

定しようのないことである。しかし、人権の大切さが強調される割には、その人権の中味は案外に明らかになっていないのではないだろうか。まして、人間の生に基づいて原理的な検討を行なおうという問題意識は乏しいと言えるのではないか<sup>41)</sup>。人権の内実について十分な解答が不明なまま、主観的な信念を場当たりに述べているという事態であるとまで言っても決して言い過ぎではないだろう。人権の根本には「生命」があるだろうが、人権という抽象的な用語に依存している限りにおいて、案外とこの当たり前のことが見えにくくなってしまふ。このような状況において、「欲求領域の三角形」は、常に人間が生きるということはいかなることか、という哲学的課題を本質論的かつ全体論的に突き付けてくる。筆者が実践的便宜を優先させた図式を提示したのは、このような効能のためである。したがって、これは安易に教科書化されるべきものでなく、むしろ発展的に解消させていくべき叩き台にすぎない。それにもかかわらず、この図式は、「生きるとはいかなることか？」という問いを「いかに生きるべきか？」という当為論的文脈に置き換えて、人間の弱い部分や醜い部分も含めて「人間の実際の生きる姿はいかなるものか？」という、冷徹な事実認識的な問いがまだ不十分な教育学においては、当分の間は有効に機能させていかなければならない<sup>42)</sup>。

#### 〈注・引用文献〉

- 1) このことに関連して、佐々木英和「自治体計画にみる生涯学習概念に関する一考察——生涯学習行政分析論の基礎考察として——」（日本社会教育学会編『日本社会教育学会紀要』No.31, 1995年所収）を参照のこと。
- 2) これについては、佐々木英和「自己実現概念の変容と生涯教育政策」（東京大学教育学部社会教育学研究室編『社会教育学・図書館学研究』第19号, 1995年所収）を参照のこと。
- 3) 筆者は、「普遍主義」に対しては反対の立場を取るが、だからといって「普遍性」までも否定するというわけではなく、前者と後者とを分けて考える。
- 4) 真木悠介『人間解放の理論のために』、筑摩書房、1971年、97頁。
- 5) 小阪修平は、“ポストモダンが「ほんとうのもの」をしりぞけるあまり、見失っていたこと”の一つとして、このことを指摘している（小阪修平『「哲学ブーム」の底にあるもの——『自分知りたいたい』人間の欲望——』、朝日新聞、夕刊、1995年9月26日）。
- 6) エドワード・ホフマン『真実の人間——アブラハム・マズローの生涯——』（上田吉一訳）、誠信書房、



- 1995年, p. viii。
- 7) Maslow, A.H., *Motivation and Personality, second edition*, Harper & Row, 1970, pp. 35~47. 小口忠彦訳『人間性の心理学 改訂新版』, 産能大学出版, 1987年, 56~72頁。
  - 8) 駒井洋編『自己実現社会』, 有斐閣, 1987年, 5頁。
  - 9) Maslow, A.H., *The Farther Reaches of Human Nature*, Viking Press, 1971, p. 45. 上田吉一訳『人間性の最高価値』, 誠信書房, 1973年, 56頁。
  - 10) 前平泰志「成人の異文化教育——その比較可能性と方法論的課題——」, 日本社会教育学会編『多文化・民族共生社会と生涯学習』, 東洋館, 1995年所収, 183頁。
  - 11) 同上。
  - 12) 同上。
  - 13) 同上, 184頁。
  - 14) 同上。
  - 15) このような作業は, 佐々木英和『『自己実現』の批判的検討とその展望』(東京大学大学院教育学研究科提出・修士論文, 1992年)において行なっている。
  - 16) この点については, Maslow, A.H. (1971), op.cit., 前掲訳書(1973年)から十分確認できる。
  - 17) Maslow, A.H. (1970), op.cit., pp. 39~43. 前掲訳書(1987年), 61~67頁。
  - 18) フロイトが晩期に提案した「死への本能(=タナトス)」をどのように捉えていくべきかについては今後の課題であるが, これに間接的に関連した議論は, 後ほど展開することにしてしよう。
  - 19) Maslow, A.H. (1970), op.cit., pp. 43~45. 前掲訳書(1987年), 68~71頁。
  - 20) Ibid., 45. 同上, 70頁。
  - 21) 真木悠介は, 人間の欲求を“必要”, “要求”, “欲望”という三つの層位に分けて, 「必要」が完結可能であるのに対し, 「要求」が無限に拡大する傾向性であるとしている(真木, 前掲書, 107~110頁)。
  - 22) Maslow, A.H. (1970), op.cit., p. 46. 前掲訳書(1987年), 72頁。
  - 23) Ibid. 同上。
  - 24) Ibid. 同上。
  - 25) Ibid., p. 162. 同上, 242~244頁。
  - 26) Ibid., p. 47. 同上, 72~74頁。
  - 27) Ibid., pp. 48~51. 同上, 74~79頁。
  - 28) Ibid., p. 51. 同上, 79頁。
  - 29) Ibid., pp. 51~55. 同上, 80~85頁。
  - 30) マズローの関心は, 「至高体験」や「自己超越」といったものへと移っていった。この点についても, Maslow, A.H. (1971), op.cit., 前掲訳書(1973年)から十分確認できる。
  - 31) Maslow, A.H., *Toward a Psychology of Being*, Van Nostrand, 1962, p. 21. 上田吉一訳『完全なる人間——魂のめざすもの——』, 誠信書房, 1964年, 1979年新装版, 40頁。
  - 32) Ibid., p. 22. 同上, 43頁。
  - 33) Ibid., p. 23. 同上, 44頁。
  - 34) この点を視覚的に図式化したものとしては, フランク・ゴープル『マズローの心理学』(小口忠彦訳), 産能大学出版部, 1972年, 83頁を参照のこと。
  - 35) Maslow, A.H. (1971), op.cit., pp. 5~7. 前掲訳書(1973年), 7~9頁。
  - 36) 上田吉一「訳者あとがき」(上田, 前掲訳書, 1964年, 292頁)。
  - 37) Maslow, A.H. (1970), op.cit., p. 21. 前掲訳書(1987年), 34~35頁。
  - 38) 前平, 前掲論文, 184頁。
  - 39) 神谷美恵子著作集1『生きがいについて』, みすず書房, 1980年, 15頁。
  - 40) 時間論的枠組みを用いて説明するなら, 前者は, 生活時間を時間軸上で立体化しようとする生きがい概念であり, 後者は生活時間を瞬時に凝縮しようとする生きがい概念であるということになる。
  - 41) 日本教育学会編『教育学研究』第62巻第3号(1995年)では, 「人権と教育」という特集を組み, 9本の論文を掲載している。人権をめぐる具体的な問題が様々に明らかにされている点では評価できるものの, 人権そのものの内実を原理的に明らかにするという意味ではまだまだ不十分である。
  - 42) たとえば, 阪神・淡路大震災は, 物質的な豊かさの影で見えにくくなっていたが, 生命・生存が基盤となってこそ生活が成立していることを痛感させた。しかし, 一方で, 生存や安全の確保は生きるための必要条件であっても, 必ずしも十分条件ではないということを確認しなければ, 状況の変化に振り回された表層的な研究しか生産されなくなるだろう。生存のためのエゴイズム, 実存のためのエゴイズムといった, 一般に負の側面とされるものがどのように教育学研究に位置づけるのかも含めて, 多面的な研究姿勢が望まれる。

# 障害者差別解放過程の理論化のために

津田 英二\*

## The Liberation Process from Discrimination on People with Disabilities

Eiji TSUDA

What adult education studies can do for the liberation of people with disabilities is to argue about what is the best condition in which people can make better efforts for the liberation. Three stages of process are required for this argument. First of all, we have to identify what the discrimination on people with disabilities is. Secondly, structural understanding of the discrimination is quite inevitable. And at last, we must find out the way we struggle with the structure which make the discrimination possible. This article tries to establish the foundation of such argument above.

### 目次

- I はじめに
- II 障害者差別の諸局面
  - A 行為
  - B 障壁
  - C 教育
  - D 恋愛・結婚
  - E 労働
  - F 介護関係
- III 障害者差別の構造
  - A 差別と社会構造
  - B 差別と関係性
- IV 障害者差別からの解放の道程

#### I はじめに

障害者の社会教育を切り口として社会教育研究に取り組む際、障害者差別への理論的取り組みは避けることができない。その理由には以下の2点がある。

第一に、現在のところ最も組織化が進んでいる障害者を対象とした社会教育事業である障害者青年学級において、その発足当初から問題になってきたことの一つに、

障害者青年学級は障害者の地域からの隔離を助長しているのではないか、というものがあつた。また、実際の障害者青年学級の実践過程においても、障害者である学級生と障害をもたない市民であるボランティアやスタッフとの間の微視的な人間関係の上で、障害者差別は抜き差しならない現実として重くのしかかっている<sup>1)</sup>。実践から生起してくるこういった問題を無視しては、もはや障害者の社会教育を対象とした研究は成り立たない。

第二に障害者の社会教育は、ノーマライゼーション理念の普及や地域福祉施策の本格化といった状況の下で、障害者に対して文化・学習活動の機会を提供するというだけでは不十分であり、障害をもつ者ともたない者との間の日常的関係構築を促進するという目的をもたざるをえない。この側面からいってもやはり障害者の社会教育は、日常的関係を阻害する障害者差別という現実と対峙しなければならないのだ。

さてそれでは、社会教育研究は障害者差別について何を語るができるのだろうか。当然のことながら差別は、差別が行なわれている現場において解放のための努力がなされなければならない。したがって研究のレベルで差別的な状況を糾弾し改善を求めるというだけでは何も始まらない。むしろ我々にできることは、解放のための努力がなされやすい状況をいかにつくっていくかとい

\* 大学院博士課程

う議論である。そのために踏まなければならない手順には3段階ある。

第一に障害者差別の諸局面を対象化する段階である。理念的に平等の価値がよしとされる現代にあって、障害者差別の表面化は忌み嫌われ、それに応じて我々の意識の内にも日常的に差別を感じる機会は少なくなってきている。むしろ障害者差別は、はっきりとした隔離や不平等といった目に見える形よりも、人々の日常的な行為の中に埋め込まれる形で存在すると考えたほうがよい。したがって、いったいどのような状況が何故に差別であるかということを対象化する作業は、議論を抽象化させないためにも不可欠である。

第二に障害者差別を構造的に把握する段階がある。差別からの解放を考察するにあたっては、当該の現象としての差別がどういう構造のもとに生起しているのかを把握することは不可避である。現象としての差別を把握するだけでは、差別からの解放の努力は差別的状況の糾弾と同じになってしまう。差別からの解放の努力は、糾弾としてあらわれるものではなく、差別を生起せしむる構造に対する何らかの働きかけとしてあらわれるものでなければならないだろう。

第三に差別を生起せしむる構造とどのように闘うか、その方法について考察する段階である。この段階でようやく我々の関心は、障害者差別に対して社会教育にできることは何かという課題と関わり合うことができるのだ。

本稿の構成は、これらの3つの段階に応じて展開することにした。

## II 障害者差別の諸局面

まず、障害者差別とはどのような現象を捉えているのかという話から始めなければならない。とはいえ、差別を明確に定義し、その差別に当てはまる現象を述べるというスタイルは、ここではとることができない。差別と呼びえる状況は、障害者が生活を営む上で数限りなくあるだろう。それらを、これは差別だがこれは差別ではないと分類することに、それほど意味はない。したがって、本稿では、さまざまな差別的状況を参照しながら、それを構造として捉えていくというスタイルによらざるをえないのである。ということは、差別は当分の間、当事者が差別だと感じるような状況一般を指すものとして、曖昧にしか捉えることができない。以下では、障害者の生活の諸局面を、行為、障壁、教育、恋愛・結婚、労働、介護関係という6つに分け、各々における差別的状況を障害者自身の言葉や障害者の生活についての観察記録などを用いながら描出してみようと思う。

ただし、障害者差別について叙述する際、留保しなけ

ればならない点がある。第一に不平等の解消をもって差別からの解放とはしないということである。というのは、不平等は差別の結果として生起するものであり、形式的な平等が実現されたからといって、差別がなくなったとすることはできないからだ。本稿で扱うのは不平等ではなく、不平等の根拠となり背景となっている差別である。第二に、そもそも差別的状況は無限の広がりをもっていて、対象化することが不可能な生きた現実でもあるということである。また障害の重さや種類などを含めて、差別的状況は個人差が大きい。したがって、本稿で参照することができる差別的状況はきわめて限られた部分でしかない。筆者自身もつイデオロギーや無知といったバイアスが、この記述の限界として介在していることはいうまでもない。

### A 行為

“「おれたちは二〇になっても、三〇になっても、だからいつも〈あの子〉と呼ばれ、子ども扱いにされるのだ」と健全者の無神経な発言がいかにか障害者の自尊心を傷つけているかを指摘した。”<sup>2)</sup>

障害者が一人の人格とはみなされず、自己決定能力を欠く者として見られ、その状態を子どもとして比喻されているのだとしたら、それは差別的状況以外のなにものでもない。障害者を子ども扱いするという行為の中には、障害者の行為能力の限界を予め規定してしまう強制力と、愛情を傾けなければならない対象として障害者を扱おうとする努力とが表現されている。こういった何気ない差別意識は、我々の心と体にしみついていて、視線や言葉づかいなどに端的に表れる。

こうした視線や言葉づかいに現れる差別意識は、多分に無知や偏見と密接に関連している。

“これだけは分かってほしいんですけど、僕たちの病気は神経が過敏すぎるとか、性格が真面目すぎたり几帳面すぎたりするからなってしまうんであって、決して人が思うほど怖い病気じゃないし、人に危害を与えたりすることなんかないですよ。よく残酷な殺人事件がおこるたびに犯人が精神障害者のようにマスコミが報道してますけど、……”<sup>3)</sup>

この例にみるように、相手を無知や偏見ゆえに畏怖し、なるべく自分から遠ざけておこうとする行為は、差別の基本的な要因となっているように思われる。それならば、障害者についての知識を一般に普及させ、障害をもつ者ともたない者との日常的な接触の機会を増やせば、差別

はなくなるのか。もちろんそう簡単にはいかない。なぜなら、無知や偏見が一方的に差別を生むというわけではないからである。そうではなくて、人々が差別の対象者を遠ざけようとし、実際に遠ざけることで無知や偏見が生じ、逆にその無知や偏見によって差別が強化されるという循環関係として捉えられなければならないからだ。

“人びとの「意識」の中からさえ、障害者は消されているのではないか。それを「無関心」とありきたりのことばでかたづけることはできない。「車椅子の障害者が電車に乗るとは知らなかった」というような、行政交渉の中で何気なく出てきた不用意なことばこそ、彼らから現実に足を奪う物理的な力を持つものだったからだ。”<sup>4)</sup>

この場合に端的に表れているように、無関心は無関心として成り立っているのではない。障害者を日常生活の中から排除しようとする意識と無関心・無知・偏見とは相互に切り離し難いのである。しかも、障害者に対して無関心であることを奨励する言説に出くわすことさえ珍しくない。

“各市町村の広域紙に政府から配られてきたコピーにはこうあった。「障害者をジロジロみてはいけません。」目をつぶって触れ合えというのだから、これは難しい。”<sup>5)</sup>

障害者は、健常者の日常生活規範から逸脱した行為をとることが多い。例えば、自閉症をもつ人は公衆の中で大声を出したり発作的に手を叩く。肢体不自由の人にしても、障害に関わるちょっとした身体の動きが、公衆の目にはルールからの逸脱として映る。これらの逸脱は、公衆に憐愍や生理的嫌悪をひきおこしやすい。ところが、そのような公衆の感情の起伏とは裏腹に、健常者の日常生活規範は彼らに「儀礼的無関心」<sup>6)</sup>を要求する。すなわち、見知らぬ者どうしでは、相互に好奇心や特別な意図がないことを視線によってアピールするという作法が規範的に作用するために、健常者は障害者に対して無関心を装ったまま、憐愍や生理的嫌悪をひきずってその場を立ち去ることになる。

このように、差別する意識→排除しようとする意識→無関心の奨励→無知・偏見→差別の強化、こういった循環を、差別現象の本質の一側面として考えることができるだろう。そしてこの循環こそが、思い込みを水解させる人間的な直接的関係の形成を阻害しているのだ。

## B 障壁

街にあるさまざまな障壁は、障害者を物理的に排除す

る合理的なシステムでもある。もちろん、障壁の中には経済的な事情などでやむを得ないものもある。けれども障害者の視点からは、そういった事情も単なる言い訳でしかない。

“エレベーターにしろスロープにしろ、それがあつて、他人に持ち上げてもらわなくてもホームまでたどり着くことができる。それは、施設というよりも、立っている地面の延長でしかないと彼らは考えている。それを拒むのは、わずか一〇センチか一五センチそこらの「段差」と、その意味を読み取れない「施設」者側の目の高さだ。それは必然的に「死角」を生む。彼らはありとあらゆるところでそれに出会う。”<sup>7)</sup>

街づくりにあたって設計者が障害者の目の高さに自らを置くことができないということは、無関心を装った健常者の自己中心性ということもできる。というよりも、健常者の自己中心性が障害者の無関心を、ひいては障害者の排除をひきおこすといったほうがよいかもしれない。

さらにいえば、逆に障壁を口実として健常者の自己中心性を正当化しようとする場面すらありえるのだ。

“「車椅子三台なんですが」なかにいた女の人が急に変な顔になり、「車椅子、置くところないからダメです」「エッ？」一耳を疑う。席は半分空いていて余裕は十分ある。「ダメだと言われているので」と、店員らしい女性が言う。”<sup>8)</sup>

障害者をめぐる差別的状況の多くは、健常者の自己中心性と密接に結び付いている。それは当然障害者に対する配慮の欠如や無知・無関心とも関係するが、意識的であれ無意識的であれ、それらは健常者の自己中心性を正当化する作用をもつ。街角の障壁というのは、これを如実に表しているのであり、障害者の目からは経済的理由による障壁でさえ、健常者の自己中心性の表れでしかないのだ。

## C 教育

健常者の自己中心性は、教育という側面においても顕著に表れる。教育におけるそれは、健常者こそが人間としてのあるべき姿であり、障害者は健常者に見習わなければならない、とする点にある。教育者の善意にかかわらず、教育は障害者を健常者モデルにひきあげるという機能をもちやすい。

“〈自立〉ということの内容が「自分のことは自分でや

れる」「他人に迷惑をかけない」ということでは、彼の場合、最初から絶望的だ。これはつきつめると、自分のことは自分でやることのできる健全者の論理ではない。”<sup>9)</sup>

障害者が健全者をモデルとしてしか生きることができないと考えられてしまうなら、障害者が独自の生活スタイルを築くことも許されず、自分らしく生き生きと生きること自体否定される。障害者は健全者のもつスケールで裁断されることで、本来的な自由を大幅に制約されるわけである。

さらに悪いことに、健全者中心主義に基づく教育は、障害者に劣等意識を内面化させ、差別されて当然だという感覚を植え付けるのだ。

“不可視の目標としてつねに「普通校の学生たち」を引きあいにだされ、「がんばりなさい、負けないように」と言われつづけたら、それは二級市民宣告を受けたも同然だった。四六時中、そう言われるものだから、さすがの私も「自分がダメなんだ」と、すっかり洗脳され、一級市民にもものすごい「あこがれ」をもっていたのだ。”<sup>10)</sup>

健全者の優越意識、障害者の劣等意識がいったん固定してしまえば、健全者と障害者との「交流」などといっても何の役にも立たない。それどころか否定的な関係を再生産するばかりである。すなわち、表面的な「交流」は、優劣という価値に基づいた固定的関係の転換を引き起こさないばかりか、逆に相互に優越性・劣等性を再確認する機能を果してしまうわけだ。

“養護学校にいたころ、年に一回くらい、普通学校の生徒たちが訪ねてくる「交流学習の日」というのがあった。障害をもつ子とまたない子が一年にたった一回、出会ったからって、何かが変わるってものでもなかりうに。私としては動物園のパンダになったようで不愉快だった。彼らはある種の優越感というか、自分たち障害のない者は障害をもつ人とはちがう存在、という前提のうえで自分のバランスをとろうとしている感じがした。”<sup>11)</sup>

教育は以上のように、健全者の優越意識と障害者の劣等意識を再生産する機能をもつことができるわけである。むしろ、教育がこの再生産機能をもっているからこそ、障害者差別は存続することができるというべきかもしれない。また逆に、障害者差別が存続する限り、教育は差別を再生産する機能を多かれ少なかれもたざるをえない

ということもできるだろう。教育と障害者差別とは、かくも密接に関係しているのである。

#### D 恋愛・結婚

健全者の優越意識、障害者の劣等意識という非対象な固定的関係は、男女関係において顕著に現れる。まず障害者は、健全者にとって対等な男女関係を結ぶ対象の中から排除される。したがって健全者にとって障害者は性的対象ではないということになる。障害者は、男性・女性である前に障害者だというわけだ。

“ある男のことを好きだ、と相談された私は、私もその男を好きなのだと言った。その女は、私の言葉を聞いて笑った。彼女にとって私は敵ではない。女でなくただの「障害者」だった。”<sup>12)</sup>

このように男性であり女性であることを拒否されればされるほど、男性であり女性であることに憧憬をいだくのは、自然ななりゆきである。そしてその先にあるのが結婚という制度なのだ。障害者が結婚に強く憧れる傾向を示すのは、社会的な抑圧に基づくものということができるだろう。

さて、結婚という制度に近づけば、障害者はきわめて現実的な大きな圧力を受けることになる。というのは、制度としての結婚は、人に夫として、妻として、親としての役割を押し付けるからである。障害者にとっては実際にそういった役割を社会が期待した通りに担うことの難しい場合が多い。それゆえにこそ、社会は障害者の結婚を援助するよりも先に、障害者を結婚から遠ざけておこうとする。

“障害ゆえに結婚制度から締め出されたゆえに、それに恋こがれ、恋こがれたゆえに、「彼自身を愛すること」以上に、「結婚すること」自体にエネルギーを注ぎ、……私は、女と男が出会い、愛しあうという根本的なことをなおざりにしていたのだ。”<sup>13)</sup>

障害者は、男女間の、いや同性間でさえ、生き生きとした人間関係を形成することが難しくさせられている。恋愛・結婚といった、まさに生き生きとした関係が問われる状況において、この困難は露になる。こういった困難は個々のケースにおける関係障害というレベルでは語りえない。障害者から関係形成の契機を奪っている社会の構造全体を視野にいれなければならないわけである。

## E 労働

労働と差別との関係でまず思いつくのは、雇用機会の不均等である。政府主導の障害者雇用促進の動きは一定の成果をあげてきたということができよう。しかしそれでも、一般雇用されている障害者の数など微々たるものであるし、その数さえ景気変動に左右されるというのが現状である。

いずれにしろ、現在の社会システムのもとでは、障害者全員を一般雇用し、全員に生活の資として十分なだけの賃金を保障するという理想は、残念ながら非現実的である。我々の社会では、能率の悪いことが排除の合理的な根拠となる。そこで善後の策として、保護就労を促進するという手段がある。けれども保護就労にしても、障害者差別から無関係ではありえない。というよりも保護就労にこそ障害者差別が表面化しているともいえる。保護就労といえども一般に市場価値を求められるから、そこでの労働は単調な換金率の悪い労働となりがちである。したがって低賃金に甘んじざるをえない上、形式的に市場からは離れた場での労働であるために疎外感もいっそう強くなる。生き生きとした生活の一要素としての労働をたのしむということは、現在の保護就労の場においては難しいのだ。

問題は、一般就労か保護就労かというところにあるのではない。双方とも市場経済に巻き込まれざるをえない以上、障害者は排除される対象となる。今日の市場原理を根底から否定するのではない限り、むしろ問題は、労働が当人の生き生きとした生活の一要素となるか否かである。

したがって我々は雇用機会の不均等に障害者差別を見るよりも、むしろそのような生き生きとした生活の一部としての労働を障害者に許さないというところに、障害者差別をみるべきなのだろう。

“近くの町に住む「多角形」のメンバー高橋くんも、最近、結婚した。そして障害者の奥さんとの間に子どもが生まれた。子どもをつれて散歩しているのを町会議員がみて、「ブラブラ遊んでる」と告げ口された。町はろくに調べもせず、なんとヘルパーの派遣日数を半分に削った。……個々の条件をいっさい無視して〈すべての障害者〉に自助努力を要求し、不可能な労働（職業的復帰）を重度者にまで強いている。障害者は、〈かわいそう〉にしているか〈働く〉か、そのどちらかしか許されていない。”<sup>14)</sup>

恋愛・結婚においてもそうであったが、障害者は生き生きと生活することを構造的に奪われているのだといえ

る。労働市場から排除され、そうかといって労働に携わらなければ社会から排除される。窮余の策として保護就労の道が生み出されたが、いずれにしても労働は障害者にとって強制されるものであり、生活を豊かにするものではないのだ。またこのことと、障害者の文化活動の機会がきわめて限られていることは、無関係であるはずがない。

## F 介護関係

介護者と被介護者との関係は、往々にして非対称的となる。すなわち、被介護者たる障害者は、生活していく上で介護者をどうしても必要としているのに対して、介護者はいつでもそれをやめることができるのである。だから、たとえ介護者が権力的な態度、差別的な態度をとったとしても、被介護者はそれに甘んじなければならないという状況に陥りやすい。このように、対等な人間関係をつくるのが困難だからこそ、介護関係を、人間的な関係を極力排除した規範的な関係や金銭的な関係などに限定する技術も発達してきた<sup>15)</sup>。

介護者は、障害者のもっとも近くにいる存在だからこそ、障害者差別とも無関係ではありえない。むしろ身近であるがゆえに、障害者にとって最も深刻な差別的関係ともなりえるということが出来る。

“ボランティアで頭にくるといえば、みんなでお酒を飲んでいるときに、俺なんかガバガバお酒を飲んでいる姿を見て、「あの人にあんなにお酒を飲ませていいの」なんて別の介護人に聞く奴ね。本人に聞けばいいことでしょ、こういうことって。こういう態度が一番腹立たしいんだよって、俺はしょっちゃん怒ってる。”<sup>16)</sup>

これは障害者を意思決定の主体としてみなさないという、第1節で述べた行為に関連する差別として把握しえる。けれどもそればかりではない。例えばここに、二人の健常者と一人の障害者がいて、三人に関係する話題を健常者二人のみで交わし、無意識的であっても障害者がその会話に入り込む余地をつくらない場合、これは明らかに差別的状況といえる。介護者は、障害者にもっとも近い存在だからこそ、逆に障害者をもっとも排除し、最先鋒として差別を再生産することもあるのだ。とはいえ当然のことながら、その相克をのりこえて障害者との間にもっとも生き生きとした関係をつくりあげることができるのも、介護者だということを忘れてはならない。障害者差別はそれほどに繊細な生きた現象なのだ。

### Ⅲ 障害者差別の構造

#### A 差別と社会構造

差別を構造的に把握するにあたって、予め批判的に考えておきたい論点がある。それは、差別と国家や階級といった社会構造との関係である。例えば黒沢惟昭は次のように述べる。

“日常の差別（意識）は無自覚による恣意的、偶然と見える場合が多いが、そこには習俗、道徳、広く教育（社会教育を含めて）などによる国家意志が不可視的に深く関わり、浸透している。”<sup>17)</sup>

差別と社会構造とが密接な関係をもっていることは確かだろう。問題はその関わり方である。差別は、本来的に国家意志と結び付いているからこそ差別なのだろうか。差別は本当に恣意的、偶然的ではないのだろうか。

明らかに、国家や階級といった社会構造と結び付いていなければ差別ではないとするなら、差別概念は矮小化されてしまう。例えば、前の章の介護関係の節でみたような局所的な人間関係における差別を取り逃がしてしまうことになるだろう。また、きわめて非明示的な差異を決定的な要因に仕立てあげてしまう「いじめ」などといった現象は、もはや差別の枠組みでは取り上げることができなくなってしまう。明確にしておかなければならないのは、差別は、差別的な社会構造があってはじめて生起するものではなく、もっと卑近な「いま、ここ」の対人関係を端緒として始まるということである。差別は、まさに恣意的偶然的に特定の差異を発見し、その差異を固定的に把握し、それによって生き生きとした関係を拒絶するということにこそ、本質がありそうなのだ<sup>18)</sup>。

実際、社会構造という媒介がなければ、選ばれる差異や差別の対象は絶え間なく移り変わるだろう。そもそも人と人との出会いは、他者の排除を必然するのだ。ブーバーの『我と汝』という著作は、出会いとして現れる〈われーなんじ〉関係を独占的なもの、排他性をもつものと捉えている。排他性をもたない〈われーなんじ〉関係は神との間にしか起こりえないというわけだ<sup>19)</sup>。つまり、人と人との間に出会いがあれば、それだけ多くの排除も起こることになる。いま他者と排他的な関係を結んでいる者が、次の瞬間に排除される側にまわることも十分にありえる。差別は、こういった日常的な関係性の次元から考え始めなければならない。

国家や階級といった社会構造はむしろ、差異を硬直化する媒体として差別関係に入り込む。すなわち社会構造は、ある特定の差異に対して特殊な意味を与え、あたか

もそのように意味づけることが当然であるという印象を人々に与えるにすぎない。が、このような差異の意味付与によって、一定の排除が永続するという現象が生まれる<sup>20)</sup>。

再びブーバーによれば、〈われーなんじ〉関係は、永続することは決してなく、やがては制止し孤立し硬化させる、関係や現存の欠如としての〈われーそれ〉関係を必然する<sup>21)</sup>。〈われーそれ〉関係においては、過去に獲得された相手の像を現前させるのみで、現在の生きた相手と向かい合うことはないという。憎しみとはまさに、このような部分的関係のもとに起こるのである<sup>22)</sup>。そして社会構造は、こういった部分的関係を成立させる「過去に獲得された相手の像」を形成する際に力となる。すなわち社会構造は、〈それ〉を構成する知識を与え、〈それ〉が〈なんじ〉として現存することを妨げているのだ。

このように考えるならば、我々がまず考えなければならないのは関係性の次元である。もちろん社会構造との関わりも差別と切り離すことはできない。現象として差別を捉えるのなら、問題になるのはむしろ社会構造であろう。被差別者の閉塞状況をつくっているのは、関係性よりもまず社会構造だということが出来るからである。けれども、障害者差別からの解放過程を理論的に把握しようという本稿の試みにおいては、差別の発生と深く関わる関係性の次元のほうが、より重要なのである。

#### B 差別と関係性

差別が関係性の必然的な産物であることは、〈われーなんじ〉関係が排他性を結果するということから明らかである。

エリクソンは人間の心理・社会的発達段階を図式化し、〈希望〉〈意志〉〈忠誠〉といった各段階のバランスのとれた自我の状態を記述している。成人期の場合、前期は〈愛〉であり後期は〈世話〉となっている。けれどもこれらは、この時期の協和傾向を表現しているにすぎず、同時にそれぞれに対応する〈排他性〉〈拒否性〉という不協和傾向と相補関係になっている。“或る程度の拒否性が生殖性には必要不可欠であるように、或る程度の排他性も親密性には不可欠”だという<sup>23)</sup>。人は〈愛〉や〈世話〉の相手以外の他者を排除し拒絶するという傾向を多かれ少なかれもっているのだということが出来る。

今村仁司は、こういった人間の共同性の陰の部分に生じる必然的な排他性に着目して第三項排除の理論を構築している。これは、差別を構造的に把握しようとする本稿の試みに重要なヒントを提供しているように思われる。以下しばらくの間、彼の議論を追ってみよう。

今村のいう第三項排除は、人間の営みを通して起こるさまざまな構造的な排除現象を一括して表現した概念である。差別がこの概念の中心を占める現象であることはいうまでもない。第三項排除とは、二人の人間が交通しあうためには、必ず第三者を排除しなくしてはならない、ということである。この基本的な原理からあらゆる構造的な排除の特性が説明される。

相手に承認されたいという欲望が、必然的に第三者との対立を招く。すべての人がこのような他者との対立を抱えることで、共同体はカオス的な状況を呈する。そしてその果てに、唯ひとつの敵対関係の単純さが生まれ、一人に対する全員の集団的暴力を結果する<sup>24)</sup>。

あるいは、相手に承認されたいという欲望が相手と同一になりたいという欲望に転化し、人々が相互に他者の分身となる現象が広がり、共同体は差異のない人々からなるカオスと化す。ところが、共同体はこのカオスから脱却するために、一致団結してスケープゴートを選ぶ。個々の得意性を回復するために、切れ目のない連続した世界からある部分を間引くのである。共同体は、この間引かれた部分を共同体から排除することによって、秩序を回復する<sup>25)</sup>。

このような過程を差別化の過程と捉えるなら、差別は運動過程でなければならない。つまり差別は、排除するという運動自体をいうのであり、排除されるのは誰かということに第一義的な意味はないということである。そうであるならば、もはや被差別者は差別される合理的根拠を何ももつ必要がない。誰が被差別者として選ばれるかは、まったくの偶然なのだ<sup>26)</sup>。

ところで今村の分析は、共同体からの第三項の排除というところで終わってはいない。なぜなら排除された第三項は、共同体の秩序を維持するために、常に共同体の側にいなくてはならないからである。したがって共同体は、いったん排除したものを聖化することによって部分的に受容しようとする。排除されるものは、卑しいものであると同時に聖なるものとして表象される<sup>27)</sup>。そして、このように第三項を下方にも上方にも排除することで、共同体と第三項との関係は硬直化する。と同時に、共同体にとって排除され不可触となった第三項は、共同体にとって都合のよいものに変形してイメージされる。第三項は、ある時には聖なる、またあるときには汚く卑しくみじめな自己イメージを、共同体から押し付けられるわけである<sup>28)</sup>。

さて、今村の第三項排除理論は、排除現象をかなりの程度まで構造的に捉えることに成功している。とはいえ差別現象というのは、いまだに定義することさえ困難なほどに多様性に富んでおり、容易に単純な構造把握に甘

んじめるようなことはない。それだけに今村の理論も抽象度が高くなるをえ、差別からの解放を具体的に思い描くには、個々の差別的状況との照らし合わせが不可欠だ。幸い我々は2章で、障害者差別の具体的な局面に触れたので、その具体的な局面と第三項排除理論との対応関係を確認しておこう。

まず、介護関係におけるミクロレベルでの差別は、二者が交通しようとするとき必ず第三者が排除されるという、まさに第三項排除の端緒となる現象として読むことができる。次に行為による差別の表現は、共同体によって第三項のイメージが変形されるという現象を、また教育によって障害者差別が再生産されるという局面は、共同体によって変形されたイメージの第三項への押し付けを示す現象として捉えられる。さらに、障壁に現れる健常者の自己中心性、恋愛・結婚、労働にみられる障害者の生き難さは、いずれも共同体と第三項との間の関係の硬直性を示す現象として把握されるのである。

#### IV 障害者差別からの解放の道程

今村が排除の構造的把握から導きだした解放の方法的示唆には、次の三点がある。第一に関係性の硬直化を断ち切るまっとうな視線を回復すること<sup>29)</sup>。第二に共同体から強制される自己イメージを拒絶し、個々人が自由な自己イメージをつくりあげること。そして第三に、そのような他者から付与された自己イメージに左右されない人々が、自由な自己イメージを前提として他者の承認を求めること、である<sup>30)</sup>。

第一の点については、〈われーなんじ〉関係を構築する身体的技術の必要性和換言することができよう。けれども、差別とはそもそも〈われーなんじ〉関係を剥奪されているがゆえに現れるものなのだから、〈われーなんじ〉関係を取り戻す技術が必要だといっても、それがいかにしたら可能なのかという具体的な示唆がない限り、まったく意味がない。ブーバーによれば、〈われーなんじ〉関係は「恵み」によって得られるのであり、求めることによってではないのだという<sup>31)</sup>。ただし、ブーバーが「恵み」というとき、彼は神の存在を念頭に置いていることは間違いない。我々は神を想定する前に、このような「恵み」がより容易に可能となるような人工的な環境づくりということについて、思いを馳せなければならないだろう。

今村が示唆する第二、第三の点は、障害者解放運動においても論点となる事柄であり、興味深い。障害者は、まず障害者に対する社会の思い込みを、その善意からなる部分すらもすべて否定し、その上で障害のある自分をまるごと肯定するという方法をとる<sup>32)</sup>。



けれども、これまで差別は関係性の産物だと述べてきた。一方的に被差別者が自己イメージを回復したとしても、差別者が付与された不自由な自己イメージに拘泥するならば、事態は変革されない。すなわち、障害者がいかに自由な自己イメージを回復しても、健常者の側が障害者に相変わらず否定的な意味付与をし、健常者の自己中心性から脱しないならば、障害者は健常者との関係の中で、常に健常者からの否定的意味付与の暴力に屈することになる。もちろん障害者の自由な自己イメージの回復は重要である。けれどもそれは、障害者差別からの解放に向かう一つの契機以上でも以下でもない。より本質的なのは、障害者と健常者との間の出会いである。出会いの中で、障害という特殊性をその人のかけがえのない全体性の一部として認識できるような生き生きとした関係をいかにつくるか、焦点はここに当てられなければならないのだ。

こうして本稿の問題意識は、出会いの「恵み」がより可能となるような環境とは何か、という点に絞られた。

平林正夫は、社会教育実践の中から集団が会うことと開かれることの矛盾に気づき、悩んだ。平林は公民館の中に「たまり場」という“無意図的な意図”の装置をつくった。これは明らかに出会いの「恵み」がより可能となる環境づくりの目論見であった。障害をもつ青年と持たない青年、そして平林自身が、この「たまり場」で出会い、障害者青年学級の設立などといった新しい試みに挑戦していくことになった。けれども、この装置が成功すればするほど、出会いは独占的・排他的とならざるをえない。いったん熱狂的な出会いが実現してしまうと、その場を新たに地域に聞いていかなければならないという課題が切実となっていくわけである<sup>39)</sup>。

原理的にいって、出会いをすべての人に対して開くことは不可能である。したがって問題は出会いの完全性を求めるところにはない。むしろ、出会いの場にいた個人が、次の瞬間にそれと異なる出会いをつくるという、いわば「変わり身の速さ」をどれだけ保障していくか、という問題にレベルを落として焦点化すべきなのである。この「変わり身の速さ」によって、関係性は重層化していく。例えばひとりの個人が、ある時には健常者との間で、そしてある時には身体障害者との間で、またある時には知的障害者との間で出会いを形成していくことができるならば、排除される者はその度に移り変わる。第三項は固定されず揺れ動く。

平林の実践例でいえば、「たまり場」で形成された出会いを中心に、新しい小さな出会いの発生と古い小さな出会いの消滅が絶え間なく繰り返される、というイメージである。それによって中心となる「たまり場」での出

会いも硬直化しない。「出会いの重層化」と呼ぶことができる関係が「たまり場」から形成される。このような「変わり身の早さ」を促進する装置をつくることのできるなら、我々は出会いを開くための一定の展望をもつことができるのではないだろうか。

さて最後に、差別からの解放と啓蒙との関係について論及しておこう。宮坂廣作は、本稿のような問題関心に収斂させる研究を、“学習のテーマも、認識の内容も、学習される情報の質も問うことなしに、「関係性」だけを追究する”と批判する<sup>40)</sup>。確かに、差別からの解放に対して社会教育にできることは何かということを考えるなら、まず差別や偏見についての啓蒙が出てくるだろう。人々の間に広く共有されている偏見を正していくこと、教育を通して行動へ結び付けていくこと、差別からの解放を通して自らの生き方について考える機会を得ることは、差別からの解放を模索する際に重要な手がかりになることは間違いない。

にもかかわらず差別の解放をめぐる方法は、関係性に関するものが主、啓蒙に関するものが従であると考えほうが妥当である。というのは、啓蒙によって得られるのは新たな硬直した被差別者イメージにすぎないからである。そこでいったん偏見が正されても、差別が残存する限りあまり意味がない。すなわち、啓蒙は出会いと結び付かない限り、いずれ再び硬直した被差別者イメージの生産が繰り返されることになるのである。さらに言えば、啓蒙が出会いを阻害することすらある。啓蒙によって形成される被差別者に対する過剰な意識は、意識する心と意識すまいとする心との間の葛藤を生み、その葛藤に疲れて関係自体を断ち切るという傾向を帰結しやすいとも言われるのだ<sup>41)</sup>。啓蒙はむしろ、出会いと組み合わせられた時に意味がある。というよりも啓蒙は、出会いの中で必要となった知識が伝達されるときに重要性を発揮するにすぎないのだ。

このように、差別からの解放と関わろうとする社会教育は、啓蒙のみに専念しているわけにはいかない。重層的な出会いをいかにつくるかというところにこそ、その真価があるといわなければならないのだ<sup>42)</sup>。

#### 〈注〉

- 1) こういった障害者青年学級の問題については、津田英二「障害者青年学級の成立と展開」(小林繁・津田英二・兼松忠雄『学びのオルターナティブ』れんが書房新社、近刊)を参照していただきたい。
- 2) 近田洋一『駅と車椅子』晩聲社、1985年、p.129
- 3) 夢村童「私たちは、精神「異常」者とは違います」

- 障害者アートバンク編『障害者の日常術』晶文社、1991年、p.91
- 4) 『駅と車椅子』op.cit., p.67
- 5) ibid., p.226
- 6) ゴッフマン『集まりの構造』[Behavior in Public Places] 丸木恵祐・本名信行訳、誠信書房、1980年、p.94
- 7) 『駅と車椅子』op.cit., p.30
- 8) ibid., p.26
- 9) ibid., p.99
- 10) 安積遊歩『癒しのセクシートリップ』太郎次郎社、1993年、p.60
- 11) ibid., pp.89-90
- 12) 『駅と車椅子』op.cit., p.164
- 13) 『癒しのセクシートリップ』op.cit., p.184
- 14) 『駅と車椅子』op.cit., pp.212-3
- 15) 岡原正幸・石川准・好井裕明「障害者・介助者・オーディエンス」『解放社会学研究 I』1986年、pp.25-41
- 16) 輝野英「私は、ボランティアがキライです」『障害者の日常術』op.cit., p.196
- 17) 黒沢惟昭「生涯学習時代の人権と解放理論」黒沢惟昭・森山沾一『生涯学習時代の人権』明石書店、1995年、pp.34-5
- 18) 山田富秋・好井裕明が『排除と差別のエスノメソドロジー』（新曜社、1991年）で、“排除や差別は、〈いまーここ〉での〈生〉との出会いや「せめぎあい」を回避することから生じている現象なのです”と述べている（p.iv）のは、まさにこの意味である。
- 19) ブーバー『我と汝・対話』[Ich und Du/Zwiesprache] 植田重雄訳、岩波文庫、1979年、p.13, p.125
- 20) 江原由美子は、これを次のように表現している。  
 “「差異」やその定式化が何であろうとも、それは「差別処遇」（＝「排除」）の必要性を何ら論証しない。ところが、そのことが必ずしも充分気づかれていないのは、被差別者に対する「差別」があたかも「実在の差異」にもとづくものであるかのように論理化されるからである。”（『女性解放という思想』勁草書房、1985年、p.86）
- 21) 『我と汝・対話』op.cit., p.21, p.27
- 22) ibid., p.25
- 23) エリクソン『ライフサイクル、その完結』[The Life Cycle Completed] 村瀬孝雄・近藤邦夫訳、みすず書房、1989年、pp.90-94
- 24) 今村仁司『暴力のオントロジー』勁草書房、1982年、pp.232-7
- 25) 今村仁司『排除の構造』青土社、1985年、pp.222-230
- 26) ibid., p.230
- 27) ibid., pp.234-7
- 28) ibid., pp.243-9
- 29) ibid., p.244
- 30) ibid., pp.255-6
- 31) 『我と汝・対話』op.cit., p.19
- 32) 例えば、重度脳性麻痺者の解放運動を進めている「青い芝」の行動宣言に次のような文句がある。  
 “われらは愛と正義を否定する。われらは愛と正義のもつエゴイズムを鋭く告発し、それを否定する事によって生じる人間凝視に伴う相互理解こそ真の福祉であると信じ、且つ行動する。”（横田弘『障害者殺しの思想』JCA出版、1979年、p.114）
- 33) 平林正夫「「たまり場」考」長浜功編『現代社会教育の課題と展望』明石書店、1986年、pp.112-163
- 34) 宮坂廣作『生涯学習の理論』明石書店、1990年、p.256
- 35) 福岡安則『現代社会の差別意識』明石書店、1985年、pp.148-9
- 36) 本稿を継ぐ問題として、生き生きとした関係が形成された上で起こる暴力性について考察しなければならない。「われーそれ」関係が生起する以前の動物社会はまさに食うか食われるかの暴力的な社会であった。人間社会も決してその完全な例外ではないという可能性を考えるなら、本稿は差別の反面しか扱っていないことになる。後の反面は稿を改めて論じなければならない。

# 大正期東京教育博物館における特別展覧会

— 専門分科化と大衆化 —

久保内 加 菜\*

## Special Exhibitions at Tokyo Educational Museum in the Taisho Era: Its Specialization and Popularization

Kana KUBOUCHI

In the Taisho era, Tokyo Educational Museum which is now called National Science Museum held 18 special exhibitions that were promoted by the Ministry of Education. The purpose of this paper is firstly to describe the museum in transition to the initial phase of the 'modern museum' which is characterized by specialization and popularization, especially through the two of the exhibitions held in 1919 and 1920, and secondly to examine the two characteristics in the context of modernization of the museums in Japan.

はじめに

### I 東京教育博物館と特別展覧会

- A 東京教育博物館の大正期における変質
- B 社会教育行政と生活改善同盟会の発足
- C 生活改善展覧会

### II 「時」展覧会と生活科学

- A 展覧会付帯事業の充実
- B 生活改善同盟会出品資料
- C 閉会後の余波

### III 東京教育博物館における専門分科化と大衆化

はじめに

東京教育博物館は現在の国立科学博物館の前身である<sup>1)</sup>。大正期当時は「お茶の水の教育博物館」の名称で親しまれていた(以後同館を教育博と記す)。本稿は1920年前後に同館で開催された二つの特別展覧会に注目し、同館の自然科学の専門館としての専門分科化と大衆化という変容を描写することで、大正期における博物館

の近代化の過程を再検討することを目的としている。

大正期に教育博での特別展覧会は文部省主催のものだけで18回も開催された<sup>2)</sup>。各種の付帯事業も行われ十万人以上の来館者も集めるようになり、特に1920年前後は一般の人々の展示活動への参加・協力が顕著になり、同館の大衆化を一気に推し進めたのである。また一方で自然科学の専門館としての制度的基盤はこの時期に方向づけられている。つまり、ごく大雑把に言えば、あたかも特別展覧会にうながされるようにして、同館は専門分科化と大衆化という性質への変容を遂げたのである。

この意味で特別展覧会は日本における博物館の近代化の過程を捉える上で重要な素材となりうる。常設的な博物館の展示活動ではなく、当時誕生した特別展覧会というスタイルこそが積極的に受け入れられ、また博物館の発展の牽引車的役割を果たしたことの意味は注目されてよい。かつて伊藤寿朗は戦前の博物館の歴史的特質を「近代博物館というよりは西欧型博物館の日本的定着過程」と呼んだ<sup>3)</sup>。たしかに、欧米で言われてきた近代化の指標が果たして日本でどのような意味をもつのかは議論の対象になりうる。従来の博物館史研究においては、

\* 大学院博士課程

博物館の専門分科化と大衆化 (popularization)<sup>4)</sup> という二つの要素を近代化の目安として捉え、特に大衆化の要素は、近代博物館<sup>5)</sup> という概念が「公共」(public)の要素が備わったものとされる以上、様々な角度からの分析がなされている。それは主に来館者数や設立趣旨、教育普及活動、博物館設置運動などの動向に注目するものである<sup>6)</sup>。これを文字どおり受け取るなら大正期の教育博の変容は近代化以外の何ものでもない<sup>7)</sup>。しかし本稿では教育博の特別展覧会を通して、大衆化と専門分科化という要素の連動と性質を検討することによって、その指標の内容を確かめることを目的としている。

具体的にはⅠで、同館の大正期における変質の過程を特別展覧会、生活改善運動、社会教育行政との関係、また参加活動の面から大衆化の内容を検討する。そしてⅡでは「時」展覧会での付帯事業に見られる参加活動と、展示の内容に見られる生活科学の概念に注目し、大衆化と専門分科化の内容面での連動を検討していく。Ⅲは以上の検討をまとめ、包括的な考察を加える。

## Ⅰ 東京教育博物館と特別展覧会

### A 東京教育博物館の大正期における変質

前述のように教育博は専門分科化と大衆化という変容を果たした。かつての学校教育の専門館から、科学の、そして社会教育の専門館として、法制度上の位置づけ、活動方針とも変化したのである。では、この変質の内容を、同館の沿革をたどることで具体的に検討したい。

同館は、1877年の「教育博物館」への改称に端的に示されているように、明治期の学校制度に準拠した学校設備・教具の展示や情報提供を行う、教育現場の教員や関係者のための文部省の博物館として出発した。特に東京教育博物館と改称される1881年前後は資料貸出や学術講義などの教育普及事業も活発になる。簡易器械なども積極的に揃えられ、主に理科教育の資料を中心とした教育の専門館として、いわば「近代教育のショー・ルーム」<sup>8)</sup>としての機能をもっていたのである。

しかし義務教育制度が全国に普及するにつれて同館は設置の意義を失っていく。徐々に規模が縮小され、遂に1888年には東京高等師範学校の付属施設として湯島の聖堂に入れられるという、廃館同然の手入れがなされてしまう。文部省の施設としての存在の意義を失った同館は、予算的にも人材面でも継続的な収集・研究などの活動の見通しが立たず、新たな発展が望めなくなっていた<sup>9)</sup>。

それが、1906年に東京高師教授であった棚橋源太郎が主事に任命されたことで同館は再び活気を取り戻す。そして同館の性格自体が大きく変化していく。

棚橋は1909年から3年間、ドイツとアメリカに留学し、

各種の先進的な博物館を視察し、同館の将来像についてより具体的な構想を抱く。科学技術や教育などの専門分野や教育普及活動の必要性も痛感し、また外国の博物館のスケールの大きさに圧倒される。帰国後は同館の改善のために奔走し、同館を科学の専門館に、また民衆教育のための施設とすることを提唱し始めている。

ちょうどその折、1912年の通俗教育委員会答申に「(図書館) 其他各種観覧施設」の充実奨励が盛り込まれ、文部省の通牒を契機に館内に通俗教育館を設置することになる。文部省も博物館などの観覧施設の把握、設置、利用奨励を政策の範疇として積極的に取り入れてくるようになる。東京教育博物館はこの流れに身を寄せる形で以後急速な発展を遂げていく。通俗教育館内では主に生徒と教員を対象に棚橋の修める実物教授が実践され、さらに通俗講演会の開催や図書閲覧室の補充、資料の無料貸出も行われている。1914年には遂に教育博は高師から独立し、普通学務局第三課所管となる。

特別展覧会が開始されたのはこの時期である。来館者の獲得によって博物館自体の社会的な認知を得る活動が優先されたのである。1916年より始められ、1917年からは東京帝室博物館から交付された教育学芸館を会場に、文部省主催の展覧会が次々と開催される。これらは科学知識の普及という目的のもと、親しみやすいテーマと豊富な付帯事業を掲げ、多くの来館者を集める。その他にも内務省主催の児童衛生展覧会、東京府主催の民政資料展覧会も開催されている。

さらに、1920年前後は後述するように、新たに組織されつつあった社会教育行政との関わりが顕著となり、社会教育施設としての位置づけが強調されるようになる。

1921年6月に同館は東京博物館と改称され、官制に「自然科学及其ノ応用ニ関シ社会教育上必要ナル物品ヲ収集陳列シテ」と記された<sup>10)</sup>。つまり自然科学の専門館として、また社会教育の施設として、設立当初から見ると大きく役割を変化させている。館長と書記5名、その他の職員を置き、文部大臣の必要に応じて評議員を置くことできる。その2年後には学芸官制度も整う。欧米をモデルとする近代的な運営制度が整えられたのである。

これらの変容は、博物館の設置・利用自体が社会的にも促されつつあったことも背景にある。自然史系・理工系の分野では、個人の所蔵する標本類を公開する多くの私設博物館や企業博物館が作られている。大学付属の研究施設の一般公開も見られる。一般大衆向けの博物館と同時に、学術研究のための専門機関としての博物館の設置要求も高まりつつあったのである<sup>11)</sup>。

また一方で博覧会や映画を筆頭とする都市娯楽の定着も見逃せない。都市の大衆はそれらの観覧を日常生活の

内に取り入れるようになっていた。何か催しがあれば一日数万人が殺到することが、都市の情報網の確立と大衆行動様式の定着によって可能になっていたのである。

特別展覧会とは、近代の学術体系を背景とした内容の、一般大衆を対象とする博物館という近代の施設が社会的に要求されてくる過渡期にあって、これらの要求を体現する形で現れたと理解できるだろう。つまり、博物館が近代的な教育施設として十分整えられない時期に展覧会という様式で表出した、一時代のあだ花であったと言える。この意味で大衆化、専門分科化への志向が特別展覧会という一種特殊な形態で具体化されたことは、博物館の近代化を捉える上で注目に値する。

特に1920年代前後の特別展覧会は当時の社会教育行政との関係抜きには語れない。特別展覧会の性格について、さらに社会教育行政の面から検討を進めたい。

## B 社会教育行政と生活改善同盟会の発足

特に1920年前後の特別展覧会は、1919年度中に文部省普通学務局内に「時勢ノ推移ト国運ノ進展トニ鑑ミ」特設された社会教育担当の課との連動を見せる。

1918年末の臨時教育会議答申の通俗教育の改善に関する部分では「通俗図書館博物館等ノ発達ヲ促シ」という文言がある。博物館という用語が明記され、その利用奨励が謳われているのである。「通俗教育」は「社会教育」ということばに代わり、内容も変化しつつあったが、当時社会教育行政の担当者が「真に社会教育を主目的として経営されてあるのは、東京教育博物館のみである」としたように<sup>15)</sup>、同館は社会教育施設として、名実ともに自らを位置づけつつあった。

同館は前述のように1921年6月の東京博物館への改称時にも、官制に社会教育ということばを盛り込んでいる。また1921年秋に開催された活動写真展覧会の開催趣旨にも展覧会の効用として「社会教育」が明記されている<sup>16)</sup>。同展覧会は社会調査委員の協力も得て文部省の民衆娯楽政策との連動が窺える。

その指標が明確に打ち出されたのが生活改善展覧会（以後生活改善展と記す）の開催と生活改善同盟会（以後同盟会と記す）の発足であったと言える。同盟会は後述する生活改善展を契機に1920年に発足し、次の「時」展覧会においては実質的な主催団体となっていた。

同盟会の組織は、民間の有志によるものでありながら文部省の生活改善運動との連動が指摘されている。生活改善運動は新設第四課の最初の事業であり、内務省の民力涵養運動と並ぶ官製運動と目される<sup>14)</sup>。

文部省では1919年の7月から8月にかけて「戦後食糧問題」、「勤労ノ美風奨励」、「消費節約」に関するいわゆ

る三訓令を出す<sup>15)</sup>。これは地方長官や教育従事者に対する訓令で各地方の実状に合わせて適切な措置をとることの勸奨であって、文部省の全国的な施策としては展開されなかった。「生活改善」を冠する事業は生活改善展と同盟会がおそらく始めてのものであろう。そしてこの東京での活動がモデル事業として目され、全国的に同様の展覧会、団体がつくられていく。

同盟会は会長の伊藤博邦公を初め、私立学校の校長や実業家、大学教授などの発起人を先頭に会員や地方支部が募集され、主に都市の中産階層の既存団体を軸に再構成される。1920年1月に発会式をもった後<sup>16)</sup>、女子学生、佛教婦人青年団、基督教女子青年会、家庭職業研究会などの団体を動員した路上大宣伝や生活改善講習会などを実施し積極的な活動を展開している<sup>17)</sup>。3つの改善調査委員会に分かれて調査を行うなどして刊行物も多い<sup>18)</sup>。三段階の会費制であり、事務局は東京教育博物館内に置かれ、棚橋も担当していた。

社会教育行政の事業を担当する外郭団体としての性格の一方で、同盟会の成り立ちは都市の婦人団体、女学校、また建築家の団体<sup>19)</sup>などの生活の合理化運動の延長上にあると言える。例えば千野陽一は1919年前後に都市中産婦人や婦人団体の生活の合理化・科学課を求める動きが胎動しようとしており、この動向が生活改善運動の下地になったことを指摘している<sup>20)</sup>。同盟会についても、女学校同窓連合会などにその前身を見ている。

しかし千野も生活改善運動は結局「本質的には大戦後の恐慌切抜策としての思想善導運動という色彩を濃厚にもった官製運動」であったと性格づけている。この根拠としては運動の目的が思想問題を中心とし、実際社会教育行政担当課の課長、乗杉嘉壽が自ら同盟会を創設したと発言している<sup>21)</sup>点を挙げている。

たしかに同盟会は社会教育行政の外郭団体であったと括することもできるが、この是非は本稿の主題ではない（II C参照）。ここで注目したいのは第一に同盟会と教育博の関係である。同盟会の事務局は同館に置かれ、また展覧会を初め各種事業が館内で行われるが、この意味で同館は貸し会場としての役割を果たしたに過ぎない。そして第二に「生活改善」という趣旨のもとに参加・協力団体が集まり、生活の合理化・科学化を訴える活動を行ったことである。これは本稿で言う大衆化の現れである。いったい、この活動はどのような性質であったか、次に生活改善展の内容を検討していきたい。

## C 生活改善展覧会

生活改善展は1919年11月末から約二ヶ月間開催され、団体見学が期待できない正月休みを狭みながら約11万人

の入場者を集めた。この展覧会で注目すべきなのは一般の人々の参加活動である。特に各種の婦人団体や女学校を中心に、展示活動に積極的に関わる動きが見られた。また生活改善同盟会が、展示活動に関わった団体を巻き込みながら発足し、会期後も継続していく。この大衆化の性格について、同展の内容を具体的に検討したい。

まず展示資料であるが、最初に説明しておきたいのは当時の特別展覧会の出品方法である。一種独特の方法で、会場の区画整理以外は出品希望者が搬入出、設置まですべて行うものである。予算が取れない状態で展覧会を開くための苦肉の策と言える。直接の出品要請を受けて、または官報などの公報の案内を見て、開催趣旨に沿った資料を出品者が責任をもって整えるのである。

さて、開催趣旨は国民に科学の素養が行きわたらず、経済思想も乏しく、因習にとらわれ虚礼虚飾に流れ、欧風生活の輸入にもよって二重生活を為しているため煩雑不合理な生活法となっているので、それが国民の能率を減退させ国運の発展を阻害することのないよう民衆を啓発する、という内容のものであった。多くの出品依頼を受け、陳列品は食物、被服、住居、儀礼、公德、家庭内職、雑の六部門に分けられた。形状は図表やパネル画がほとんどであるが、マネキンを利用した被服展示や食膳見本、住居模型など実物展示の工夫も見られた。

内容的には前年の家事科学展覧会と大きな変化はないが、様々な婦人団体や女学校などが会期中を通して展示活動に積極的に関わった点は特徴的である。会期前の新聞雑誌誌面上での宣伝活動も活発であった。女学校教員による改良服研究や糧食研究会など婦人団体の活動は既に盛んになっていたが、同展はそれらの活動成果の結集として報道された<sup>25)</sup>。そして婦人たちが改良服や改善食の権威として紹介され、展示準備を率先して行っている様子こそが進歩した女性像として強調された。

会期中も婦人たちは有志で各種の実演会も行っている<sup>26)</sup>。毎週水木には内職実演があり、試食会も8回設けられた。代用食品関係では外米飯炊き方実演や実費試食所があった。後者は帝国家事研究会の会員によるもので、10銭の高梁飯兎肉カレー、5銭の落花生コーヒーなどであり、会場の中でも特に人気を集めた。

また様々な付帯事業が行われる。前回の災害防止展と合わせ、活動写真や通俗講演会はそれぞれ254回、127回も実施された。前者は災害防止展以来それぞれの特別展覧会で特製のものが製作されるようになるが、処女会の様子や東京市の救護活動を映した活動写真は常に満員であったという。通俗講演会以外にも各種の講演会が開催され、1月には同館にて東京府主催で府下の女性の教員を対象とした特別講演会や、お茶の水高等女子師範学校

にて文部省主催の生活改善講習会も開催されている<sup>24)</sup>。そしてもちろん、同盟会の事業の会場ともなっている。

その他にも会期中3回の「生活改善子供デー」が開催され、活動写真、少年音楽、少年お伽歌劇を無料で観覧できた<sup>25)</sup>。展示内容とは直接関係のない催しも多く、12月中には産業組合連合部の薩摩芋廉売会、高粱餅の頒布会など主婦を対象とした廉売会も開催されている。これらは館の年報によれば「購買組合思想の普及、節米奨励、安値調理の宣伝」などに効果があったとされている。

以上のように一見すると婦人団体、女学校の活動会場となった展覧会であったが、棚橋は科学の専門館としての専門性を強調しようとしていた。会期終了後にもこのように述べている。「(教育博は) 実は外国等によくある国立科学博物館と同じ目的に用いる為でありますから(中略) 先日的生活改善展覧会など皆科学思想を発達させるものでして、上野の皇室博物館が美術を取扱ふのに反して、こちらのは科学を取扱うて居ります」<sup>26)</sup>

棚橋は同館の科学という専門を前提に科学思想の普及という活動趣旨を常に意識し、強調していた。同館を国立中央科学博物館にしたいという構想も示すのもこの頃からである。これは地方の同じ専門の中小規模の博物館に対し指導的な存在としての館である。

しかし実際には科学の専門館としての活動は停滞していたと言える。教育学芸館交付と同時に官内省から申し入れがあった天産資料の移管はその後進展せず、また特別展覧会が盛況で、文部省主催以外の展覧会や各種協賛団体の集会会場として頻繁に利用された一方で、常設展はなおざりになっていた。1919年に館員となった森金次郎は、帝大で理化学を専攻していたため棚橋に招かれたのであったが、展覧会の準備に追われて通常の業務ができる体制ではなかったと当時を回想している<sup>27)</sup>。いかに特別展覧会が「科学」を開催趣旨とする強調したにせよ、それは一過性のお祭りであって、その開催は現実問題として同館の博物館としての活動を圧迫した。この意味で大衆化と専門分科化は直接に連動するものではなかったのである。また内容的にも、生活改善の趣旨で述べられる生活科学と博物館の専門性としての科学との関係性が注目される。次章では同盟会の生活科学の思想がより具体的に反映されることになる「時」展覧会における生活科学の内容に視点を移したい。

## II 「時」展覧会と生活科学

では、1920年5月より開催された「時」展覧会(以後時展と記す)を手がかりに、生活科学の内容を検討していきたい。

## A 展覧会付帯事業の充実

時展は同盟会が実質的な主催団体と言っても過言ではない。企画から展示、宣伝にいたるまで、同盟会の協力によって開催準備が進められた。そして付帯事業である「時の記念日」は「全く同会の手によって催される事に進行した」のであった。時展の内容として特徴的なのは付帯事業の充実であるが、特にこの「時の記念日」の催しは圧巻で東京市をあげてのお祭りに発展した<sup>28)</sup>。

そもそもこの催しは「時間励行デー」という名称が候補にあったことが端的に示しているように、「時間尊重定時励行の美風の養成」という時展の開催趣旨の宣伝活動として企画された。会期中に着々と準備が整えられ、新聞への掲載依頼や学校や諸団体への協力依頼が積極的に展開される。佛教護國團を通して梵鐘を持つ700の寺院に、東京府を通して工場に依頼した結果、記念日当日は宮中の午報（お昼のドン）に合わせて鐘やサイレン、港では汽笛が鳴り響くことになる。

当日の4日前からは、東京の市内10カ所で女学生や処女会会員などが5万枚ものピラを配った。芝中は同盟会の協力依頼に対して「奉公の精神を助長し社会的訓練を施す上に」効果があるからとして快諾した。深川小学校婦人同窓会員や東京少年団団員などは中央天文台の技士の指導のもと、クロノメーターを据え付けて通行人の時計検査を行った。「時間を正確に合わせましょう」が合い言葉である。

また坂東彦三郎という俳優は、正午5分前に天文台の技士と視察団として出発し、下関急行の時計は4秒遅れ、通信省中央郵便局は2分早いなどの巡検結果を新聞紙面などで発表した。また大阪では大阪毎日新聞の記者がもっと大げさな様子で、同様な調査結果を発表している。

時展は二ヶ月弱の会期で22万3千人という驚異的な入場者数を記録したが、時の記念日当日は1万5千の来館者を数えた。確実に一般大衆を吸収したのである。

時の記念日は展覧会会場にこない人々にも開催趣旨をアピールする館外事業であったが、そこには知識階級の人と、一般の人々両方に趣旨を伝えようとする、主催者側の意図が窺える。お祭りのような気分を盛り上げながら、一方では中央天文台や帝大教授などによって、時間意識の科学的な根拠が強調された。この配慮が端的に示されているのは、時展のために製作した教育映画である。

『時』というタイトルの二巻ものだが、第一巻は「学術的」、第二巻は「世間の家庭的」とあると言う<sup>29)</sup>。前者は小学上級生から中学生や専門学校程度の学生の教授資料として最適とされ、「知識階級の人達を最も多く喜ばせた」とされる。坂東彦三郎も登場して、中央標準時の通報系統や時の測定計算の手順、天文台の内部を見せ

る。代わって第二巻は出品された珍時計を各場面の添物に、日常生活を勤務、集会、訪問の三つの時間に分け、それぞれの善い例と悪い例について、実録と出品の絵図とを取り混ぜて編集したものである。

しかし、知識階級とその他の人々、という区分は実際の展示において機能はしない。あたかもこの二つの区分は欧米で博物館に関して言われてきた議論を彷彿とさせるが、日本では事実その区分の境界は曖昧であった。

棚橋は第二回社会教育講習会の場で時展での予想外の現象をこのように述べている。「大概時計を持って居る知識階級以上の人に見せるのであるから（中略）統計表なども一々書き直さないで出して見た（中略）中の様子を見ると知識階級の人は無難であります、さうでない人も統計の前に立って雑記帳をだして写して居る（中略）面白く花々しくやると云ふことも必要であるけれども、同時にまた或度まで数学的、統計的に根拠のあるものでなければ一般民衆は満足しない<sup>30)</sup>」

一般民衆が「知識階級」向けの統計表に興味を示したことについて棚橋は、一般民衆の中にも知識人が増えている、として説明するが、しかし来館者はたしかに立場の違いこそあれ主に都市の中産階層以上の人々であって、後述するが、統計表と言っても題材、内容ともに日常的な感覚・経験をもって理解できる範囲である。そして、「その他」とされる人々であっても、素直に趣旨に賛同するか、啓発の対象である無知・無教養という反面例の役割を受け入れるかして、生活改善の科学性・合理性を謳う筋書きに参加していく。

実際、特製の活動写真の対象別の配慮は以後なされず、その娯楽色は一層高められていく。1921年の計量展覧会で製作されたのは『計太郎の日記』と題する二巻ものであった<sup>31)</sup>。計太郎君という主人公の少年が、家族を始め周囲の大人たちに計量意識を目覚めさせるという節立てである。日本度量衡協会の機関誌で公募した法学士の案が原作であるが、子役の演技が「理屈に落ちたがる全体の筋を頗るなだらかに無邪気な仕草が自然の滑稽となって絶えず観客に微笑を禁じ得ざらしめる様」で好評だったという。科学性・合理性の象徴としての計量思想。俳優も観客も一様にその筋書きを受け止める。そこで意図されたのは直接の啓蒙ではなく<sup>32)</sup>、旧習から離れられない無知の滑稽さを笑い飛ばし、その感覚を共有することであったと言えるだろう。

また活動写真上映が盛況であったのは内容に関わらず、単に都市の娯楽様式が来館者に好まれたに過ぎないとも言える<sup>33)</sup>。時展では『時』の他にも活動写真が上映されたが、『英国皇帝の艦隊検閲』『日本の海軍』など明らかに展示内容とは関係のないものも含まれている。



## B 生活改善同盟会出品資料

時展の開催趣旨として唱えられた生活科学がどのような性質のものか、さらに出品資料を具体的に検討したい。時展の展示内容は生活改善展とほぼ変わらないが、同盟会がかなりの点数を出品し、全体的な展示構成のための分類も行っている。会期後に学校教員を主な講読層とする『教材収録』の臨時号「誌上時展覧会」に出品資料が収録されており、それを手がかりに同盟会の意図する生活科学の内容を検討していきたい。

主なものから掲載順に見ていくと、「執務休養及社交と時」の章に「一日中の時刻と災害（休憩の効果）」がある。時間ごとの棒グラフで、大蔵省専売局浅草工場と英国オールドハム紡績工場を比較できる。次に可児徳氏案「五分間体操」である。「たばこを一服すうひま」の五分間にできることが特徴である。「集会と時」、「集会時間励行の一例」は説明文も添えられている。前者は「今日もまた流会か」という文字も入り、定刻を過ぎても会が始まらず机で寝る人、碁をうつ人などが描かれている。後者は東京府下の村の青年及び婦人会では遅刻席が設けられ、その席で頭をかく人の様子が描かれている。その他「退出時間も励行したい」、「内外病院の診療時間比較」などがある。いずれも日本の職場や病院などの不合理性を訴える図表や風刺画である。

そして主婦の生活関係はかなりの点数がある。家庭職業研究会案「我国主婦一日の理想的時間表」、「内外芝居見学の比較」、「一日掛かりのお芝居見物」がある。最後のものは四枚の絵図からなり、お支度に手間取り、悠長な幕間の食事、さらに二日酔いが残る様子の風刺画である。また「時の値を知らぬ人達」、「迷惑な訪問」、「訪問の仕方」などの数点で組になった風刺画が多い。井戸端会議の様子や、食事時に訪問を受けた家庭の主婦が接待と家事と子どもの世話で忙しくしている様子などが描かれている。「名士の接待日一覧」と称するリストは40名の名士を実名で出し、接客定日、希望事項をまとめたものである。2時から4時まで、また予定外、紹介無しの来客不用などの細部にわたっている。

また「どの鍋が経済的か」、「野菜の煮える時間」など鍋や野菜の素材、大きさなどを変えての実験結果を表にしたものである。いずれも分秒単位で計られ、どの調理法が最も効率的か一目でわかる仕組みになっている。

一方で科学の専門館たる東京教育博物館は何を出品したのだろうか。誌上展覧会から判断するといずれも図表、パネル画の体裁で、内容も他とほぼ変わらない。「偉人の享年」は護良親王から始まり、以後ソクラテスなども含み、最後は九十で死んだ親鸞上人まで、享年を昇順に並べている。「年齢と有名史実」は台湾の樹齢865年の檜

の断面の年齢に百年毎に朱漆を入れ、半面に塗った白漆の上に著名な歴史的事実を記入したものである。

以上の出品資料は大きく分けて図表と風刺画などのパネル画に分けられるが、内容的にはさほど違いはない。というのは、統計など図表であっても、ほとんどは身近な生活場面での知恵や経験を数量的なデータや比較表で現したものであったと言える。よって図表とパネル画の組み合わせで「時間を正確に」などの一つのメッセージが主題として伝えられる例も多い。

たしかに、一連の出品資料はメッセージを表しているのである。そしてそれらの内容は経験的に言われてきた生活の知恵や道徳を新しい形式の「科学」の文脈、具体的には都市の近代的な家庭生活を理想像として置き換えたものと言える。婦人団体や建築家集団によって追求されようとしていた生活の科学性・合理性の内容は、慣習の領域に矮小化されたことになる。

これらのパネル画は、明治期以降の主要な教具である掛図との関係からその特質が説明できるのではないだろうか。一連の特別展覧会でパネル画は数多く出品されるが、現在の展覧会の様式から考えると特殊な形態の資料と言える<sup>34)</sup>。単なるキャプションの枠をでているからである。しかし、教育博が明治期よりの教育博物館としての伝統を持ち、資料として掛図を多く所蔵して貸出も行い、またオリジナルの掛図を製作していたことを考慮すると、実はパネル画という資料形態は掛図の延長として必然的に出てくる発想であったと言える。

この掛図とパネル画の関連が認められるならば、この掛図という発想自体が特別展覧会の資料の性格を現していると言える。棚橋は掛図の必要性をこのように述べている。「児童の観察は、固より不精密なものであるから、其の観察の結果は、絵画に依って、之を補ったり、或はこれに依って、児童記憶の復現を助けたりする必要がある。」また成長した生徒でも、理化・博物学や地理学学習において材料を一層实际的、直接的に理解するためにはこの種の掛図が必要であるとする<sup>35)</sup>。

掛図は一種の学習の到達点を示すものである。そこで読みとれるのは、図案家が商店の観察のためになどと注文を受けて、その趣旨に沿って精密に描いたものの範囲内である。そして複製された掛図は全国で利用され、その直接的な内容趣旨とともに画一的な「商店」の像が伝えられていく。パネル画も同様の性質を持っている。現に時展の会期終了後には地方の学校や展示会用に資料一式が貸出され、複製された時展が全国を巡回していく。

同時に、これまで検討してきた『教材集録』であるが、この誌上展覧会という発想も掛図の発想の延長にあると言える。つまり雑誌はそれ自体展覧会の形式をとり、



全国一律に講読されていったのである。

実際の展示分類は年報やチラシによれば以下の7項目である<sup>36)</sup>。時の制度測定及報時、執務休養及社交の時間、特別なる時間の善用、記憶すべき時、時と災害事故、時と事業、時と自然。一方、『教材集録』の方は以下の5項目に編成されている。時の測定及通報、執務休養及社交と時、自然と「時」、雑の部。

このように、実際の展示内容は誌面では再編成され、展覧会の誌上での再現が目的とされた。この際、風刺画など絵図面の資料は最適のものであった。1918年の家事科学展覧会の内容を集録した『新家庭』は、新家庭編集部が出品資料を選択、撮影して各出品者に説明文を依頼して編集している<sup>37)</sup>。時展の場合は形式が明らかに異なり、出品された図表や説明文がそのまま掲載されている。

また同様に、時展が新聞誌上の宣伝においても特徴的であるのは、出品されたパネル画がそのまま掲載されている点である。『読売新聞』の家庭欄では会期中はほとんど毎日、少しずつ掲載されている。

以上見てきたように生活改善展、時展、そして遡れば家事科学展覧会は同様の出品内容であり、また同盟会も生活改善に関する調査活動などを継続していく。しかしこれらの作業は日常的な知恵や道徳を何度も書き直し、また細分化していく過程であったと言える。時展は地方の展覧会や出版物<sup>38)</sup>で再編成され、全国的に一律のメッセージを伝えていく。この意味で科学的思考から乖離した生活科学の探求は閉塞的な状態を迎えるのである。

### C 会期終了後の余波

会期終了後もたしかに、時展の展開は続いた。滋賀県下の天智天皇を奉祀する二つの神社は、同盟会の依頼で奉告祭を行っている。出品資料は一括して貸し出され、大阪毎日新聞社後援、清水谷高等女学校の主催での大阪府立商品陳列所での「時」博覧会を始め鹿児島、石川、福岡など各府県で同様の展覧会が開催されている<sup>39)</sup>。

また新潟県糸魚川町と福島県郡山町では時間励行會が、岡山県では愛時同盟會が結成された<sup>40)</sup>。愛時同盟會は県会議事堂で発会式を設け、事務所は県庁社会課におかれ、県の行政レベルで活動を展開していく。また前述した生活改善同盟会の支部設置の活動も見られたが、愛媛県、鹿児島県では県知事が率先して、奈良県、広島県では県下女子中等学校長などが中心となって活動組織をつくり、同盟会の支部ではないが同様の運動を進めている<sup>41)</sup>。

このように時展は増殖して各地で生活改善の活動趣旨を普及する役割を担った。同時に一方で同盟会の活動も、教育博での大勢の協力団体を集める形での特別展覧会の展示活動もかげりを見せ始めた<sup>42)</sup>。

特別展覧会、そして同盟会の活動は1920年代のうちに華々しく展開し、早々と沈滞していく。1930年代前後には内外の経済状態が厳しさからより一層の生活の窮乏化を迫られ、同盟会が活動目的としてきた生活の合理化が求められる時代となっていた。また一方で全国的に博物館や展覧会の設置は急増している。それも一般の人々による中小規模の博物館の設立運動も活発になってきた。あれほどまでに人々の参加活動意欲を盛り立てた特別展覧会、また同盟会の活動が沈滞した事実はいったいどのように理解できるだろうか。

同様の問いは中島邦が以下のように応える。「第一にこの運動の主たる対象が都市中間層におかれ(中略)一般大衆への直接的呼びかけではなく(中略)、第二にはその運動の拡大に当って官僚体制に乗ったものであること、(中略)従って第三には自主・自発にも自ら限界があること、第四には合理化・科学化が安易に結びついていくこと、第五には、何よりも『生活改善』はオブラートでありそのねらいは思想対策にあったこと」<sup>43)</sup>

たしかに第一、二の点は本稿IBで確認してきたことである。同盟会の活動は都市の中産階級以上を対象としてこそのものであり、農村への普及は見込まれなかった。これは当時生活改善・改良を目的とする民間団体が都市で次々と組織されていた時代背景と無関係ではない。そして同盟会の場合は文部省という後ろ盾によって急成長を果たしたのである。

しかし官僚体制に乗り、文部省の思想対策を活動趣旨としていたことは、文言上は事実であっても、運動の自主・自発性を停滞させる根拠とはならないだろう。事実組織的な官製運動が盛んになる1930年代以降、同盟会の活動はむしろ沈滞化しているのである。

沈滞化の要員は中島の挙げる第四の点に包括できるのではないだろうか。つまり生活科学という主題はスローガンとして連呼され、継続的な科学性・合理性追求には繋がりがえなかったのである。実際、同盟会は1922年には財団法人となることに決定するが、科学性の追求という活動趣旨はもはや魅力的なものではなく、会員獲得も難しく資金難から活動は衰退していく。

東京教育博物館に即して考えると、一連の生活改善展関係の特別展覧会によって参加活動を伴うという意味での大衆化が進められたが、生活科学という主題は博物館の専門性としての科学とは乖離したままであった。その後関東大震災で資料も建物も全てを失った教育博は皇室博物館から天産資料を譲り受け、自然科学の専門博物館として新たな活動を展開していく。その際には「徒ラニ時好ニ投ズル」<sup>44)</sup>特別展覧会は中止された。

### III 東京教育博物館における専門分科化と大衆化

以上見てきたように、特別展覧会は教育博の専門分科化、大衆化への変容を促してきたが、両者は連動するものではなかった。大衆化の性質に即してまとめると、特別展覧会は一般大衆を来館者として、また展示活動の参加者として積極的に受け入れる体制を整えたのである。この演出は都市で勃興しつつあった婦人団体や建築家集団のなどの生活科学化運動、一方では都市娯楽の発展という時代的背景と相まって効果を上げ、教育博の開放的性質のイメージを定着させる。社会教育施設としての役割の強調もこの発想の延長にある。特別展覧会の開催によって同館は社会教育施設としての制度的な基盤を得た。そして常設の博物館よりも、一過性の展覧会それ自体が社会教育施設として重点が置かれることとなった。

特別展覧会はたしかに東京教育博物館の専門分科化、大衆化への変質を促したが、その二つの要素は必ずしも連動せず、大衆化への要求が高められることによって、専門分科化への変質はむしろ妨げられてきたとも言える。

この意味で博物館の近代化を捉える指標は検討を加えられる必要があるだろう。従来、「公共」という意味を重ね合わされた大衆化という指標は、専門分科化と対比されて捉えられ、知識階級と「そうでない人」との関係と重ねられて問題設定がなされた結果、一般大衆の参加活動や教育普及活動が大衆化、そして近代の公共博物館への変質の一つの目安とされてきた。しかし「公共」とは文脈の異なる大衆化の検討が必要であろう。

特別展覧会においては知識階級と「そうでない人」の境界は不確かで、両者はこの時期に特有の科学性・合理性への志向、また胎動し始めた自発的団体運動の様式に身を委ねる形で来館者、あるいは参加者として「大衆化」の輪郭をつくるが、それは科学という専門分科とは結びつかなかった。そしてそのことが参加活動をむしろ閉塞的な状態に追い込み、この意味で日本における博物館の近代化は、これまで言われてきた指標においては成立しなかったのである。今後の課題としては日本における近代化の指標について検討を加えることであろう。

#### 〈注〉

- 1) 同館の沿革は『国立科学博物館百年史』（国立科学博物館、1977年）を参照した。当該する時期の『東京教育博物館一覧』『東京博物館一覧』『文部時報』も基礎資料としているが、用語については『百年史』に準拠した。よって本稿では同盟會、鑛物などの旧字は差し支えない限り当用漢字で現している。
- 2) 特別展覧会の全体像は以下の文献を参照。椎名仙卓

「大正時代の特別展覧会」〈椎名仙卓『日本博物館発達史』雄山閣、1988年〉 pp.190-210

- 3) 伊藤寿朗「日本博物館発達史」〈伊藤・森田編著『博物館概論』学苑社、1978年〉 p.90
- 4) いわゆる知識階級と一般大衆 (elite and popular) を峻別しない意味である。なお、知識階級と一般大衆といった問題設定の推移については、T.Bennett, *The Birth of the Museum*, London, Routledge, 1995, pp.89-102. 参照。
- 5) 「近代博物館」とは単なる博物館とは区別するために便宜的に用いている。資料に関する収集・研究・展示などの活動を学術体系に沿った形で、さらに教育普及、運営などの専門性に基づき行う施設である。
- 6) 古くは A.Wittlin, *The Museum*, London, Routledge & Kegan Paul Ltd., 1949, pp.140-1. で指摘される、19世紀後半の教育普及活動を活発に行う市民 (civic) 博物館の概念がこの意味に近い。
- 7) 吉見俊哉『博覧会の政治学』（中央公論社、1992年）では欧米の制度に巻き込まれる日本の博覧会状況が描かれたが、本稿での「近代化」の意味は、例えば木下直之『美術という見世物』（平凡社、1993年）で示された、日本文化の様式が制度の中に混入して守られ、展開し続けていくものである。近代化の性質は以後も機会を改めて論じたい。
- 8) 石附実『教育博物館と明治の子ども』福村出版、1986年、p.141
- 9) 東京教育博物館の経緯については宮坂広作『近代日本社会教育史の研究』法政大学出版局、1968年、p.p.145-9参照。宮坂は社会教育の実質的な近代化・民主化を到達点と仮定した際の図書館・博物館に対する政策的な冷遇を検討し、学習要求や運動のエネルギーをはばみゆがめる社会教育施設としての不毛を指摘する。
- 10) 『東京博物館一覧 大正十一年』1923年、p.7
- 11) 椎名仙卓「大正期における博物館設置運動の特質」〈椎名仙卓前掲書〉
- 12) 江幡亀壽『社会教育の実際的研究』博進館、1921年、p.98 江幡は普通学務局員。本書は社会教育課長乗杉嘉壽を初め事務官江部淳夫、督学官山内雄太郎が序文を寄せており、当時の社会教育行政を知る上で資料的価値の高い本である。
- 13) 『東京博物館一覧 大正十一年』1923年、p.20-1
- 14) 久原甫「社会教育行政の生成と展開」〈国立教育研究所『日本近代教育百年史 第七巻』文唱堂、1974年〉 p.842 など

- 15) 『文部省第四十七年報』1920年, p.33
- 16) 「生活改善実行のビー・エル組合成る」『朝日新聞』1919年12月26日, 「会員は皆LBの二字を徽章にして常に使用」『読売新聞』1919年12月26日
- 17) 発足当時の活動状況は以下の新聞記事を参考にした。  
「生活改善の運動」『読売新聞』1920年1月22日,  
「二万の宣伝ピラ」『朝日新聞』1920年1月25日,  
「いよいよ真剣の大宣伝」『朝日新聞』1920年1月26日,  
「生活改善の火蓋」『読売新聞』1920年1月25日,  
「新会長は伊藤公爵」『読売新聞』1920年1月26日
- 18) 具体的な展開の過程は小林嘉宏「大正期における社会教育政策の新展開：生活改善運動を中心に」『講座 日本教育史 3』第一法規, 1984年, 磯野さとみ「生活改善同盟会に関する一考察：成立と活動内容に関する研究」『学苑』第621号, 1991年などに詳しい。
- 19) 同盟会の住宅部門が各種の展示会に出品した住宅については以下を参照。安田孝「箕面・桜ヶ丘の住宅改造博覧会」〈INAXギャラリー大阪編『大正「住宅改造博覧会」の夢 INAX, 1988年〉, 田邊淳吉「文化村の住宅に就て」『建築雑誌』第36巻第430号, 1922年, p.35 おそらく夫婦と子どもが1, 2人と女中という都市の比較的裕福な家族構成を前提とするものであったとされる。その他の部門においてもモデルは同様である。
- 20) 千野陽一「婦人・女子青年団体の組織化と婦人教育」〈国立教育研究所『日本近代教育百年史 第七巻』文唱堂, 1974年〉 p.1030
- 21) 年度途中で予算が取れず, 思想問題を扱うことも困難であるため, 乗杉が同盟会を組織したとある。文字としての初出は乗杉嘉壽「生活改善の意義」〈文部省普通学務局編『社会教育講演集』帝国地方行政学会, 1921年〉 p.3
- 22) 「嫁入り支度や飯の炊方」『朝日新聞』1919年10月20日, 「日本衣服の改良競べ」『読売新聞』1919年11月27日, 「衣食住の改良品」『読売新聞』1919年11月29日, 「生活の改善を一目に」『朝日新聞』1919年11月29日
- 23) 「いよいよ昨日から開かれた生活改善展覧会」『読売新聞』1919年12月2日
- 24) 「主婦の過労を叫ぶ」『朝日新聞』1920年1月13日, 「女学校教員達百廿名を招いて特別講演会」『読売新聞』1920年1月13日
- 25) 「生活改善展の種々の企て」『読売新聞』1919年12月25日
- 26) 「科学思想発達のために動的な催しを」『読売新聞』1920年2月18日 また「お茶の水に科学の博物館」(『朝日新聞』1922年9月6日)でも同様の趣旨が述べられている。棚橋源太郎「科学博物館建設の急務」『朝日新聞』1919年10月3-5日, 同「本邦将来の博物館施設」『教育時論』第1345号, 1922年
- 27) 森金次郎『思い出草』1974年, p.9
- 28) 青地忠三『『時』の記念日』『教材集録』第9巻第10号(臨時号), 1920年, pp.110-30 その他『朝日新聞』, 『読売新聞』の記事を参考にした。
- 29) 内容は「教育映画『時』全二巻」『教材集録』第9巻第10号(臨時号), 1920年, pp.339-340 を参考にした。なお二巻とも日本フィルム商会製作。
- 30) 棚橋源太郎「教育的博物館展覧事業」〈文部省普通学務局編『社会教育講演集』地方行政学会, 1921年, pp.16-7〉
- 31) 内容は青地忠三「計太郎の日記」『教材集録』第10巻第16号(臨時号), 1921年, pp.65-9 を参考にした。
- 32) 1921年は度量衡法のメートル法への改正案が帝国議会で議決されたにすぎない。法律の施行は1924年であり, 度量衡法の廃止は1951年である。(メートル法実行期成委員会『日本メートル法沿革史』1967年, p.30)
- 33) この意味で山根幹人『社会教化と活動写真』(帝国地方行政学会, 1923年)の指摘は明確である。「県庁や教育会回りから, 『民力涵養』とか衛生思想鼓吹, 防火宣伝などの活動写真を, 地方に持って廻ると, 忽ちにして, 人の山を築いてしまふ。(中略) その殆ど全部が, ただ活動写真を見に来たものであらうと思ふ。(中略) 凄じい火事の場面などが出ると『ワッ』と拍手をする。説明者が躍りとなって(中略) 防火に努めようとするけれど(中略) そんなことは元々, 観客の目的ではない」(p.2-4)
- 34) 以下のものはパネル画の特異性に注目している。内田青蔵「大正・昭和初期の生活改善運動に関する一考察」『生活文化史』第18号, 1990年
- 35) 棚橋源太郎「実物教授用品」『教育界』第3巻第2号(臨時増刊), 1903年, pp.110-6
- 36) 『東京教育博物館一覧 大正十年』1922年, pp.35-46 及びチラシ「『時』展覧会出品目録」
- 37) 『新家庭』臨時増刊, 1918年12月, p.5
- 38) 鉱物文明展覧会は東京教育博物館と科学博物館後援会編纂の『鉱物文明』, また『教材集録』(第10巻第10号)の臨時増刊の形で出品内容が集録された。いずれにしても不定期な発刊である。
- 39) 大阪では1924年の勸業館での能率展覧会などが開催

された。石川芳次郎・佐伯光太郎『生活改善と電気  
電熱編』（電気生活社，1924年）なども発行され  
た。

- 40) 「愛時同盟會規則」『生活改善』第一号，1921年，  
p.52
- 41) 「地方支部各地に於ける改善運動の叫び。」『生活改  
善』第一号，1921年，p.51
- 42) 「新進に不平の声」『朝日新聞』1921年11月20日
- 43) 中嶋邦「大正期における『生活改善運動』」『史艸』  
第15号，1974年 pp.77-8
- 44) 『東京博物館一覽 大正十五年』1927年

# Highlander Folk Schoolにおける成人教育の展開

— Citizenship School Programを中心に —

藤村好美\*

## A Brief History of Adult Education in the Highlander Folk School : A Focus on its Citizenship School Program

Yoshimi FUJIMURA

Almost everybody knows the name, Mrs. Rosa Parks, whose refusal to surrender her seat on a segregated bus sparked the Montgomery Bus Boycott in the 1950s. However, it is not known that her participation in a Highlander workshop in the summer of 1955, that is 5 months before the incident, had a crucial influence on her.

What is the Highlander Folk School? What is its idea?

This paper aims to provide a brief history of the Highlander Folk School, focusing on the development of adult education there. First, it describes the process of its establishment by Myles Falls Horton and his idea of adult education. Secondly, it shows a brief history of the School's educational programs since 1932 through 1961.

Thirdly, it focuses on the Citizenship School Program in the 1950s, which gave a hint to the idea of the Civil Rights Movement in the 1960s. Lastly, in the summery, I introduce some various evaluation toward the Highlander Folk School and examine the meaning of the Highlander education in adult and continuing education study.

### 目次

はじめに

#### I Highlander Folk Schoolの設立

- A 南部アラバマの諸相
- B マイルズ・F・ホートン
- C デンマークの民衆高等学校への期待と失望
- D Highlander Folk Schoolの設立

#### II Highlander Folk Schoolにおける成人教育の展開

- A Highlander Folk Schoolの特徴
- B Highlander Folk Schoolの30年の道筋  
— 歴史的概括

#### III Citizenship School Program (市民学校プログラム)

- A アメリカにおける有権者登録  
— 1950年代当時の制度と状況
- B Johns IslandにおけるCitizenship School Program
- C Citizenship School Programの南部全体への波及とその後

結びにかえて

注・引用文献

はじめに

1955年12月1日、アメリカ合衆国アラバマ州モントゴメリーで、一黒人女性がバスに乗り座席に腰をおろした。

\* 大学院博士課程

彼女の名前は、ローザ・パークス (Rosa Parks)。モントゴメリーのダウンタウンにあるデパートに裁縫工として勤めていた。今日なら何の問題にもならないであろう彼女のこの行動が、大きな波紋を呼ぶことになる。

第二次世界大戦を境に、アメリカではそれまで半世紀余り容認されてきた「隔離しても平等」という人種隔離政策から「隔離したら不平等」という人種差別撤廃への新しい原則への転換がなされつつあった<sup>1)</sup>。しかし1955年当時は、南部各地ではまだ依然として人種隔離政策が横行しており、“駅の待合室や便所、また水飲場や公園などの公共施設には、どこに行っても「白人専用」とか、「黒人用」とか記載された表示板が掲げられていた。バスの座席は、後部が黒人用、前部が白人用の二つに分けられていて、黒人は「黒人席」が満席になり、「白人席」に空席がいくら残っていても、後方に立っていなければならなかった。”<sup>2)</sup>

ローザはこの日仕事を終えて家への帰途、クリーヴランド街でバスに乗り、白人用にとってある前部座席のすぐ後ろの席に腰掛けたのであるが、間もなくバスの運転手があとから乗りこんできた白人乗客のために席を譲るよう、彼女を含め4人の黒人乗客に命令した。他の三人の黒人乗客は運転手の要求にすぐに応じたが、ローザはこれに対し「ノー」と答えて拒絶したため、逮捕されてしまうのであった。

アメリカにおける黒人解放の歴史上有名なバス・ボイコット運動の発端となった彼女のこの行動は、実はその5ヶ月前の夏のハイランダー・ワークショップへの参加によって鼓舞されたものであった<sup>3)</sup>。彼女の自由への熱望を支えたハイランダーとは一体何であったのだろうか。その設立の目的と教育理念はいかなるものであったのだろうか。

ハイランダーに関しては、アメリカ国内を中心に、その設立者マイルズ・ホートンの生涯や教育理念の研究、ハイランダーにおける民衆教育の意義を確認する研究など、多くのすぐれた研究が見られる。例えば歴史的な視点からの研究としては、マイルズの妻エイミー・I・ホートン (Aimee Isgrig Hortobn) が、設立者の妻としてまた当事者として、ハイランダー民衆学校の設立の経緯から民衆学校が閉鎖されるまでの30年間の足跡を丁寧に綴っている<sup>4)</sup>。またフランク・アダムス (Frank Adams) やジョン・M・グレン (John M. Gren) も、ホートンの伝記を中心に、南部の公民権運動とハイランダーの関係を歴史的に明らかにしている<sup>5)</sup>。さらにハイランダーとデンマークの民衆学校との比較に関しては、ローランド・G・ポールストン (Rolland G. Paulston) やティモ・トイヴィエネン (Timo

Toiviainen)<sup>6)</sup>により、またハイランダーと労働組合運動に関してはジェフ・ザカラキス・ジュッツ (Jeff Zacharakis-Jutz)<sup>7)</sup>により研究が進められている。しかし日本においては、藤岡惇が『サンベルト米国南部一分極化の構図-』<sup>8)</sup>の中でハイランダーについての紹介をしているものの、ハイランダーの教育について成人教育の視点から追求した研究は、筆者が把握している限りではまだ見受けられない。

本論はハイランダー教育研究の出発点として、ハイランダー民衆学校 (Highlander Folk School) の設立とその成人教育の展開について概括すると共に、公民権運動の教育センターとしての役割を果たした同校の Citizenship School Program (市民学校プログラム) について論じ、次にハイランダー民衆学校からハイランダー研究教育センターへの展開の中で、ハイランダー教育の更なる可能性について考察していきたい。

まずI章では、ハイランダー民衆学校の設立の祖であるマイルズ・F・ホートン (Myles Falls Horton) を中心に、アメリカ南部アパラチアという地域に同校が設立されるまでの経緯を整理し、次のII章において、1932年の設立から1961年のハイランダー研究教育センター (Highlander Research and Education Center) への発展的解消までの30年間の同校における成人教育の展開について概括していく。さらにIII章においては、1960年代の公民権運動の前史を理念的に支えた同校の Citizenship Education Program について検討し、最後にハイランダー民衆学校に対する評価を総括し、次なるハイランダー研究教育センターにおける成人教育の研究への橋渡しとしていきたい。

## I Highlander Folk Schoolの設立

### A 南部アパラチアの諸相

ローザ・パークスの通ったハイランダー民衆学校は、テネシー州チャタヌーガ、マントイーグル (Monteagle) の地にあった。彼女の住むモントゴメリー州とは隣接しており、アメリカ南部アパラチア山系に位置している。

南部地域といえば近年は、クリントン大統領 (アーカンソー州)、ゴア副大統領 (テネシー州) の出身地として知られ、またジョージア州アトランタは1996年のオリンピックの開催予定地であり、サンベルトという言葉と共に、アメリカのみならず世界の注目と関心を集めている地であると言っても過言ではない。しかし、言うまでもなく南部は南北戦争の発端となった地であり、その後の奴隷解放令 (1863年) によって、変貌を余儀なくされた地でもある。

藤岡は、「アメリカの南部地域は、「奇妙な果実のなる」特殊な社会—「アメリカ南部の第三世界」と呼ばれたように、他地域とは異質な独特の後進的社会をかたちづくってきた。その異質性・後進性の最大の根拠は、プランテーション奴隷制の存在にあったこと、そしてこの資本主義制度と奴隷制度（およびその遺制）とのあいだの矛盾・軋轢が幾多の南部問題を生みだしてきたことは、いうまでもない。」<sup>9)</sup>と述べている。すなわち南部の社会的なアイデンティティをつくってきたのは、プランテーション経済システムによって育まれてきた、奴隷制度を合理化する文化・制度・心性なのである。

中でもアパラチア山系地方は、白人の炭坑労働者・林業従事者・零細農民が散在し、深南部の黒人地帯と並んで、合衆国有数の貧困・専制の地として知られている<sup>10)</sup>。ハイランダー民衆学校は、この地をより公正で民主的な社会に変えるため、住民の力量形成のための場となることを目指して、設立されたのである。

設立の中心となった人物は、マイルズ・F・ホートンとドン・ウェスト（Don West）であったが、特に学校成立以前からその理念の形成に大きく寄与したのはホートンであった。そこでB、C、D節では、ホートンの生い立ちと学校づくりへの情熱、そしてハイランダー民衆学校の設立にいたるまでの経緯を紹介しよう。

## B マイルズ・F・ホートン

マイルズ・F・ホートンは、1905年7月9日、テネシー州サバナに、ペリー・ホートン（Perry Horton）とエルシー・ホートン（Elsie Horton）を父母として生まれた<sup>11)</sup>。ホートン家の祖先は、スコットランド・アイルランド系の木こりのヨシュア・ホートン（Joshua Horton）である。ホートン家は、長老派教会（新教）に属し、両親は4人の子供達にキリスト教的博愛・社会奉仕の精神を教授した。また両親共に以前学校の教師をしていたこともあり、マイルズは教育的な環境のもとに育った。

マイルズは、1924年秋、テネシー州レバノンのクンバーランド大学の神学生となり英文学を専攻した。大学在学中の1927年、彼はクンバーランドYMCAの会長となり、その活動の中で労働者の権利の実現について強い関心を持つようになり、実際に紡績工場を訪れ労働者と話し合いの場を持ち、大学側から注意を受けている。

さらにマイルズは同年夏、決定的な体験をした。テネシー州オゾンの長老派教会の夏休みの聖書学校で、生徒の親達を対象に非公式の集会を持ち、大人達が労働・健康・組合・地域の経済について学びたいという強い意志を持っていることを知ったのである。ホートン自身、の

ちにこの経験を「私のした最も大きな発見」<sup>12)</sup>と述べている。彼は、成人教育に対する民衆の熱意を肌で感じたのである。

1928年春大学を卒業すると、ホートンはテネシー州ウェステルの聖書学校でも、オゾンでの経験をもとに成人を対象とした集会を持ち、成人教育が地域の一部として根づくことの重要性を実感する。彼はYMCAの学生書記として、定期的な成人教育プログラムの設立に奔走するが、その構想が曖昧であったためもあり、賛同を得ることが出来ず、彼自身さらに勉強する必要を痛感するに至ったのである。

テネシー州クロスビルの組合教会の牧師であるナイチンゲール（Abram Nightingale）の勧めもあって、彼は1929年秋、ニューヨーク市のユニオン神学校（Union Theological Seminary）に入学するが、彼の学問的関心は次第に神学から社会学へと移り、1930年シカゴ大学の社会学大学院の講座に参加するようになる。彼はここでの学問的経験を、「私は生涯で初めて、単位や学位に関わりなく学びたいものを学んでいる。」<sup>13)</sup>と述べているが、ここでの学問的経験は新鮮で喜びに満ちたものであったのだろう。なお彼はここでパーク（Robert E. Park）の社会学理論に大きな影響を受けている。

シカゴ時代に彼は様々な知的刺激を受けるが、1930年から1931年にかけては、ハル・ハウス（Hull House）を訪れ、ジェーン・アダムス（Jane Addams）やアリス・ハミルトン（Alice Hamilton）と討論の機会を持ち、彼の目指す学校のあり方についてセツルメントの考え方に示唆を受けている。次に彼はシカゴで、デンマーク生まれの牧師、ミューラー（Aage Møller）と知り合い、学校建設のためには、デンマークの民衆学校について研究するように勧められる。ホートンはさらにデンマーク系の牧師のエノック・モーテンセン（Enok Mortensen）と親交を持ち、デンマーク系移民のコミュニティに通うようになるが、そこで彼はデンマークの文化、言語、そして民衆学校について学ぶ機会を得、デンマークの民衆学校に対して強い関心をいただくようになったのである。

## C デンマークの民衆学校への期待と失望

19世紀、スカンジナビア諸国においては民衆高等学校運動が盛んとなったが、そのパイオニアとなっのが、デンマークのグラントヴィッヒ主教（N.F.S.Grundtvig）により創設された民衆学校である。その当初の目的は、長い間抑圧されていたデンマークの地方の農民に国民としての意義と責任を喚起することであったが、彼の「民

衆のための高等学校」は、19世紀後半の戦いでプロシヤとオーストリアに敗戦を喫したというデンマークの時代状況の中で、民衆に、デンマークの経済的繁栄、社会的安定、国家の誇りを再建するための理念として広く受け入れられ、同様の民衆学校がデンマークに、ひいてはスカンジナビア諸国に多数設立されることとなった。

ホートンは、このデンマークの民衆学校をアパラチアの山間部に移植することは出来ないかと期待し、関連する本なら何にでも眼を通していった。前述のミューラーの勧めもあり、1931年、ついに彼はデンマークへ旅立つ決心をする。1931年秋、ホートンはデンマークに到着するやいなや、数ヶ月をかけてデンマーク中を回り、民衆学校の視察をし、その教師や生徒に話を聞いて歩いた。しかし、彼は民衆学校に興味はそそられたものの、最後には完全に失望してしまう。民衆学校の創設当時であった情熱と道徳的理念が、時が経るにつれ、曖昧となってきたことに気がついたからである。彼の求めるものは、なかなか表れなかった。1931年のクリスマスの晩、ホートンはついに青い鳥を捜し求めることはやめようと決心する。学校の計画やカリキュラムをあれこれ思いめぐらす時期は終わった。今や南部の山へ戻り、学校を開設すべき時なのであった。彼は、学校の教育計画は南部の住民達が、学びの中で自ら発展させるに違いないとの結論に至ったのである。

#### D Highlander Folk Schoolの設立

翌年の5月、ホートンは帰国し、ラインホルト・ニーブル(Reinhold Niebuhr)に学校開設の計画を話し、彼の財政的援助をおおいだ。ニーブルの他、国際YMCAの書記であるシャーウッド・エディ(Sherwood Eddy)、社会党の党首ノートン・トーマス(Norton Thomas)らを顧問とし、さらにジョン・デューイ(John Dewey)、ノースカロライナ大学の学長のフランク・P・グラハム(Frank P. Graham)らの財政的支持も得ることが出来た。

このような資金調達に平行して、彼は教師を集めていった。まずユニオン神学校時代の学友であったジョン・B・トンプソン(John B. Thompson)とジェームス・A・ダムブローフスキ(James A. Dombrowski)が協力を了承してくれた。特にダムブローフスキは、1933年の春から10年近く、学校の運営に携わることとなる。

資金・スタッフの次は、学校の建設地である。ホートンは彼がデンマークで描いた場所に近い所を求めて、テネシー、ケンタッキー、ノースカロライナを回った。そして、南アパラチアに民衆学校の設立を計画していたドン・ウェストに巡り会うのであった。ウェストは、ホー

トンと同様、デンマークの教育制度に強い関心を抱いていた。彼は、テネシー州マントイーグルのリリアン・ジョンソン(Lilian Johnson)が地域のプロジェクトのために使うのであれば彼女の農場を提供する意志のあることを知り、農場を学校の用地として活用したいと申し出、彼女の同意を得るところまでいっていた。ホートンとウェストは何日も討論を重ねた末、ホートンは資金を、ウェストは場所を提供できることを確認し、協力して学校を設立することを同意するに至った。

次に二人はジョンソンのところへ行き、何度か話し合いを重ねた末、ついに彼女は二人に次のような約束をした。“二人が学校を自ら運営し、地域社会とよい関係を築き、そのプログラムによって確実な結果を得られている間は、私の所有地を学校として使ってかまいません。1年後、もし私の満足が得られない場合は、撤退していただきます。”<sup>14)</sup> こうして、1932年11月1日、ハイランダー民衆学校がテネシー州マントイーグルに開校した。

## II Highlander Folk Schoolにおける成人教育の展開

### A Highlander Folk Schoolの特徴

設立までのホートンの奔走を見ても明らかのように、ハイランダー民衆学校は成人のための学校として開校したが、その後の試行錯誤の中で、ハイランダーの教育は他の多くのアメリカの成人教育機関とは異なる次のような教育システムをもつにいたった。ここでそのポイントを整理すると、すなわちハイランダーは、(1)最初から独立した成人のための教育機関であり、(2)寄宿制の教育システムを主とした、(3)ノンフォーマルな教育形態をとり、(4)その教育計画の策定には参加者自らが携わったのである。以下、それぞれの点について若干の考察を進めていこう。

#### 1 独立した成人教育機関

アメリカにおける成人教育の提供者には、公立学校、大学、コミュニティ・カレッジ、労働組合、会社、図書館、教会等、様々な組織があるが、そのどれも設立の当初は成人教育そのものを目的としていたのではない機関が成人教育も担うようになっていったという経緯を持つ。それに対して、ハイランダーは、当初から成人の教育を目的として設立された独立した成人教育機関であった点の特徴的である。

アメリカにおける独立した成人教育機関の起源は、1727年のベンジャミン・フランクリン(Benjamin Franklin)によるジャントー(Junto)にまでさかのぼる<sup>15)</sup>が、近年でも、テネシー州ナッシュビルのワトキ



ンス専門学校 (Watkins Institute) やボストンのボストン成人教育センター (The Boston Center for Adult Education), ケンブリッジ成人教育センター (The Cambridge Center for Adult Education) など、地域住民の教育要求を受けて設立されたものが多く見られる。これらの成人教育機関は制度的な成人教育がすでに整っているところにあえて発生し、公的成人教育の保障しえなかったものを追求しており、そこにこれらの成人教育機関の存在の意義があると言える<sup>16)</sup>。

## 2 寄宿制 (residential school)

ハイランダーの教育の中心となったのは、寄宿制のワークショップ (話し合い中心のゼミ形式の学習方法) であった。これは、ホートンとウェストが共に、寄宿制をとるデンマークの民衆学校に強い関心を持っていたこととも関係がある。ワークショップは2日間の短いものから8週間ほど続くものまで様々であったが、毎回多様な人種的・宗教的・教育的背景を持つ成人が15名から40名参加し、地域の問題を解決するための、学習・討論の場となった。前述のローザ・パークスの参加したのも、この形式のワークショップであり、そこでは白人と黒人が一緒に南部を変えるために何が出来るかを話し合ったのであった<sup>17)</sup>。

この頃アメリカにおいては各地で寄宿制の学校が、デンマークの民衆学校運動の影響を受けて設立された<sup>18)</sup>。有名なものとしては、ニューヨーク州のシャトカ夏期大学 (Chautauqua), ノースカロライナ州のジョン・C・キャンベル民衆学校 (John C. Campbell Folk School), ノースカロライナ州のペンランド工芸学校 (The Penland School of Handicrafts), ウィスコンシン州のクリアリング (The Clearing) などがある。

## 3 ノンフォーマルな教育形態

ハイランダーには、学年も、単位も、試験も、まして学位のようなものは何もなくあった。その意味で、正規の学校体系に位置する学校とは異なり、ノンフォーマルな<sup>14)</sup>教育機関であったと言える。

アメリカの成人・継続教育は主に学校形態をとり、正規の学校体系に位置づいてはいなくともいわばフォーマルとノンフォーマルの中間の様な性質をもち、資格付与や技能の取得を目的としたものが多い<sup>19)</sup>が、その中でハイランダーの教育は特異な点をもっていたと言えよう。そしてその教育方法もノンフォーマルな形態をとり、ハイランダーにはいわゆる学校に見られるベルや教室ではなく、自然に囲まれた家庭的な雰囲気の中で学習が営まれた。

## 4 参加者による教育計画の策定

ハイランダーのワークショップへの参加者は受身の姿勢から脱し、そのスケジュールと討論内容は参加者自らが決定した。さらに、問題解決のために指導者がある結論を先に提示するようなことはなく、参加者の内発性が尊重され、学びあい・育ちあうことを原則とした<sup>20)</sup>。例えばⅢ章で詳述するCitizenship School Programも、ハイランダーのワークショップの参加者による提案によるものであった。

このような民衆の参加を重視したホートンの教育理念は、後にパウロ・フレイレ (Paulo Freire) との交流の中で、民衆参加型研究運動との国際的結び付きを強めて行くものとなる<sup>21)</sup>。フレイレが伝達型教育と対話型教育を区別し、前者を銀行型 (預金型) 教育としてきびしく批判した<sup>22)</sup>ことは周知のことだが、ワークショップ形式を中心としたハイランダーの教育は、フレイレのいうところの対話型教育に通じるものがある<sup>23)</sup>。

## B Highlander Folk Schoolの30年の道筋

### －歴史的概括

ハイランダー民衆学校の設立されたマントイーグルのあるグランディ郡は貧困地帯であり、1930年当時の9,700人の住民は、長年の貧困と病気に苦しみ、多くが非識字者であった。郡の主要な産業であった鉱業、林業は大恐慌のためすでに壊滅状態にあり、住民の多くが政府の援助を受けているような状態であった。ホートンとウェストは、このような土地において、ハイランダーは、地域の状況を改善し、組合の指導者を養成するための場となるべきであると考えた。彼らにとって、教育は社会変革のための手段としての意味を持っていた。これはハイランダー民衆学校の設立の理念の根本にあるもので、それを根底にもちながら、ハイランダーの教育の力点は時代と共に次のように少しずつ展開していった<sup>24)</sup>のである。

### 1 高地の貧困層のための教育 (1932~1939年)

初期のハイランダーの教育は、山地に住む貧しい林業労働者達とその家族を対象として始まった。彼らは材木会社のために安い賃金で働くことを余儀なくされていた。1933年、ヘンリー・トーマス (Henry Thomas) を中心にストライキが起こる (Bugwood Strike) が、その後も労働者はハイランダーにおいてワークショップを重ね、同年クンバーランド林業労働者連盟 (The Cumberland Mountain Workers' League) を結成するにいたる。その目的は、1) 卸売業者による森林の破壊を阻止し、2) 連盟構成員の賃金を上げ、地域の

状況を改善する。”<sup>25)</sup>という相矛盾するものであったが、これがハイランダーが危機的状況におけるコミュニティ教育に関係した最初の出来事だった。

同年12月、労働者達は学びの中で連盟を組合へと発展させた。当時アメリカでは恐慌下の時代状況の中、各地で組合設立運動が起こっていたが、クンバーランド林業組合 (the Cumberland Mountain Cooperative) の結成はハイランダーの教育に負うところが大きかったことは疑う余地がない。そして、その後もワークショップ参加者の間で組合に関する関心が高まり、1934年女性の組合員を中心に、ハイランダー民衆組合 (the Highlander Folk Cooperative) が、“地域社会を援助し、生活の向上を目指して、あらゆる組合活動を行う”<sup>26)</sup>という目標を掲げて結成されたのである。

1935年、ハイランダー民衆学校はその教育の対象をクンバーランドのコミュニティからグランディ郡全体にまで拡大した。当時、郡のニュー・ディールの公共事業の土木工事従事者は低い賃金に甘んじており、ハイランダーは彼らに、団結して活動する方法、抗議行動をおこす方法、労働組合などの組合を結成する方法などを知らしめた。その後1939年にWPA (Works Progress Administration=公共事業促進局) が活動を停止し、公共事業の労働者達は組合を離れることを余儀なくされるが、この時期のハイランダーの教育は、次に来るCIOの労働学校としての活動に引き継がれていったのである。

## 2 労働者教育のセンターとして (1935~1947年)

1935年から1947年は、南部の労働者の間に不安が広がり、ストライキや労働組合結成の動きが盛んになった時期である。特に1937年以降、ハイランダーは、南部の労働者の組織化をすすめるCIO (Congress of Industrial Organizations=産業別労働組合会議) との連携を深め、その組合員の教育を受け持つことになり、コミュニティの学校から南部の労働組合教育のセンターへと大きく変貌を遂げていく。

1935年、ハイランダーは労働者教育に関して、それまでの寄宿制のみの方式から寄宿制と出張方式を折衷したものに、教育方法を変更した。参加者が地域の運動に関わることが多くなってきたため、フィールド中心の教育が求められたのである。この結果、ハイランダーのスタッフは、労働運動に深く関わることになり、ハイランダーは一方では南部の労働者学校として支持を増やしたが、他方反労働運動派からは、攻撃を受けることとなってしまふ。1937年は、ハイランダーが相次ぐ告発や調査を受けた年である。例えば“この学校は学校ではなく、階級意識を醸成しストライキ術を教えるところである。”<sup>27)</sup>

といった中傷記事がチャタヌーガの新聞に掲載されたりした。

このような中傷にもかかわらず、ハイランダーはCIOとの提携を深める中で、急成長を遂げていった。1938年から1942年にかけて、ハイランダーはCIOの要請を受けて、寄宿制の労働者教育プログラムを展開した。さらに1944年には、南部CIO学校 (the Southern CIO School) プログラムが組織され、ハイランダーはいわばCIOの労働学校となったのである。

ところが1948年になると、4年間続いたCIO学校は中止せざるを得ない事態に直面する。第二次大戦後のアメリカの反共政策の結果、労働運動も保守化し、CIOはハイランダーとの関係を絶つこととなったからである。ハイランダーはCIOから、規約で反共を誓わない限り組合員の派遣を打ち切るとの通告を受けるが、それに対してハイランダー側はCIOが十分納得するような規約の改正を行わず、1953年、CIOの推薦組織から排除されるに至ったのであった<sup>28)</sup>。

## 3 南部の農民組合の組織化 (1944~1950年)

1948年、CIOとの関係が悪化していく状況の中で、ハイランダー民衆学校の経営陣は、労働者・農民・非労働者との関係を広げていこうと決心するが、それまではハイランダーのスタッフは南部の農民の組織化にはあまり熱心ではなかった。農民組合 (the Farmers' Union) -正式には米国農民教育協同組合 (the Farmers' Educational and Cooperative Union of America) -は、1902年テキサス州に創設され、急激に南部や西部に広がったが、その後次第に規模が縮小し、1940年頃は再び規模が拡大し始めた時であった。

1943年、ホートンはハイランダーがテネシー州の農民組合を組織化する役割を担うべきであると考え、彼は組合の正式な代表となった。1944年には、ハイランダーが全米農民組合の南部の教育センターに指名された。また、1947年から1949年にかけて、ハイランダーはアラバマ州、テネシー州、ヴァージニア州の組合員を対象に3つの農民組合学校を組織した。この頃農民組合の組織化は進み、1940年代の終わりには組合はアラバマ州南部からヴァージニア州西部まで組織化され、南部の農民組合はさらに拡大するかのように見えた。

ところが1951年、全米農民組合が突然南部から撤退することとなってしまった。その理由としてグレンは、南部の組合員数が少なかったこと、白人農民が黒人農民との協力を嫌ったこと、さらに1950年代の保守化の傾向の中で中央の組合がホートンを共産主義者として避けたことなど<sup>29)</sup>をあげている。

このように、南部の農民組合の組織化の試みは短命に終わってしまったが、ハイランダーにおける農民組合学校の試みは次への可能性も示していた。それは黒人と白人が共に学ぶという画期的状況であり、これが次の公民権運動の原動力となった学校につながるものであった。

#### 4 公民権運動とハイランダー (1953-1961)

1954年の公立学校で黒人と白人の別学を違憲として人種統合を命じたBrown v. Board of Education (ブラウン対教育委員会事件)<sup>30)</sup>の最高裁の判決をきっかけとして、南部では公民権運動が大運動にまで発展する。このよううねりの中でハイランダー民衆学校は公民権運動のための学校として、次のような3つの主要な教育プログラムを展開していった。

そのひとつは、黒人と白人を対象とした人種隔離撤廃のためのワークショップである。このワークショップはブラウン判決の1年前の1953年、最高裁の判決を予想して始められ、1957年、南部のすべての公共施設における人種隔離政策が撤廃されるまで続いた。

第二のプログラムは、市民学校プログラム (Citizenship School Program) である。これは、1957年から1961年の、サウスカロライナ州のシー・アイランド諸島における黒人非識字者に対する識字学級の取り組みであるがこれは多くの参加者が有権者登録に成功するという成果をあげた。これについては、Ⅲ章で詳しく検証していきたい。

そして第三のプログラムは、1960年の座り込みに始まる南部の学生運動に関係したワークショップであり、1961年にハイランダー民衆学校が閉校を余儀なくされるまで、南部の公民権運動の指導者たちの学びの場となったのである。

#### 5 ハイランダー民衆学校からハイランダー研究教育センターへ (1961年)

前述の通り、ハイランダー民衆学校は南部の公民権運動の前進に大きく寄与したが、その貢献が大きければ大きいほど、南部支配層による攻撃も大きくなった。1959年1月、テネシー州議会はハイランダー調査の特別委員会を設置し、家宅捜索や証人尋問を行い、1960年2月、裁判所はハイランダー民衆学校の学校としての免許状の取り消しと全資産の没収を命じた。

これに対してハイランダー側は、1961年8月、テネシー州ノックスビルの黒人街に別法人ハイランダー研究教育センターを設立し、ハイランダー教育の実質的継承に成功する。同センターは1972年2月、ノックスビルの東郊25マイルの地に移転し、現在に至っている<sup>31)</sup>。

### Ⅲ Citizenship School Program (市民学校プログラム)

#### A アメリカにおける有権者登録-1950年代当時の制度と状況

ハイランダー民衆学校の市民学校プログラムは、プログラム参加者の有権者登録に大きく貢献した。アメリカ合衆国においては、日本のように20歳になれば自動的に選挙権が得られるのではなく、有権者登録をすることで初めて選挙権を獲得する仕組みになっている。公民権運動の成果もあり、1965年には選挙法も大きく改正されているが、ここではまず、改正前、すなわち市民学校プログラムが実施された1950年代当時の有権者登録制度とその実態について整理し、当時の南部の社会的背景を確認していこう。

合衆国において1946年の段階で有権者登録をしていた人は、該当する市民のわずか35%にすぎなかった<sup>32)</sup>。これは、市民に有権者登録制度についての情報がきちんと行き渡っていなかったことと、当時の複雑な登録制度に原因があったと考えられる。

1950年刊のElection Laws of the Forty-eight Statesによると、有権者登録と投票の権利の条件は、(1)合衆国市民権<sup>33)</sup>を有し、(2)年歳が21歳以上で、(3)合衆国内に居住する者であったが、州によっては、(4)英語を読み書く能力、(5)1~2ドルの人頭税を支払った者という条件を付け加えていた所も少なくなかった。また州によっては、(1)州から経済的援助を受けているような貧しい者や、(2)犯罪者、(3)精神障害者の投票権を認めていない州もあった<sup>33)</sup>。有権者登録の方法が州によって異なるばかりか、登録に際しては複数の登録担当官を経なければならず、また登録の回数も1度登録を済ませれば生涯有効な州から、毎回選挙のたびに登録の必要な州まで様々で、当時は登録すること自体複雑でなかなか煩わしいことであったと推察出来る。

このように読み書き能力試験や人頭税の支払いなど、選挙人名簿への登録に際しての障壁は高く、市民が選挙権を獲得するためには情報の周知と教育が不可欠であったが、ハイランダーのCitizenship School Programは公教育の配慮から漏れた部分を補完する役割を果たしていたと言える。

#### B Johns IslandにおけるCitizenship School Program

ホートンはCIOとの決裂の後、ハイランダーは組織の運動のための学校ではなく、地域社会に住むそれぞれの個人のための学校として活動するべきである、と痛感し

た。1953年、ハイランダー民衆学校はシュワルツハウプト財団 (Schwarzhaupt Foundation) から資金援助を受け、コミュニティ指導者訓練プログラム (Community Leadership Training Program) を開始するが、あまり成果をあげることは出来ずにいた。

1954年、エサウ・ジェンキンス (Esau Jenkins) という男性がサウスカロライナのジョンズ島からハイランダーのワークショップに参加した。ジョンズ島はシー・アイランド諸島に属する人口4,000人 (当時) の小さな島で、1930年代に橋が建設されるまでは、大陸との交通手段は船しかなく、人口の67%を黒人が占めていた。住民のほとんどが非識字者で、それが彼らの有権者登録の障害となっていた。

ジェンキンスは、ジョンズ島の住民にとって選挙権を獲得することが最も重要なことであると力説した。彼の熱意を受け、1955年ハイランダーはジョンズ島で前述のコミュニティ指導者訓練プログラムを開催した。しかし、このプログラムは目標が広すぎたためかあまりうまく機能しなかった。ジェンキンスは再び、選挙権の獲得とそのため識字教育こそが今ジョンズ島の住民に必要なことであることを繰り返した。

こうして、1956年秋、Citizenship Schoolと呼ばれる成人学級が始まったのである。シュワルツハウプト財団から得た資金で古い高校の校舎を購入し、校舎とした。最初の教師は、ジョンズ島の美容師バーニス・ロビンソン (Bernice Robinson) であった。彼女は人を教えた経験はなく当初躊躇したもの、忍耐強く住民を引っ張っていった。住民の学習意欲は強く、彼女は「今までこんなに学びたがっている人々を見たことがない。」<sup>34)</sup>と語っている。そして1958年には、この成人学級に通った選挙年齢に達した人々全てが有権者登録をすることが出来、その結果、ジョンズ島とチャールストン郡の有権者登録数は飛躍的に拡大したのである。

### C Citizenship School Programの南部全体への波及とその後

ジョンズ島における成功を受けて、ハイランダーの市民学校プログラムは、シー・アイランド諸島の他の島々やチャールストン市へと波及し、ジョンズ島と同様の成果をあげていった。1950年代の終わりには、市民学校プログラムは政治意識の高い黒人有権者達を多く作りあげていき、その結果、チャールストン郡の黒人の政治的発言力は大きく飛躍した。

その後、市民学校プログラムはチャールストン郡からさらに南部の諸都市へと拡大していった。1960年から1961年にかけて、市民学校はアラバマ州ハンツビルやジョー

ジア州サバナにおいても開かれ、それぞれの場所で多くの有権者登録者を生んだ。こうして、同プログラムは拡大を続け、それに対応してハイランダーでは教師の養成にも力をいれ、市民学校はアラバマ州、テネシー州、ジョージア州へと南部全体に波及していった。しかし皮肉なことに、この頃ハイランダー民衆学校は閉校の危機に瀕していたのである (II章B節参照)。

ハイランダーは、プログラムの継承者を切望していた。ハイランダー側はSCLC (Southern Christian Leadership Conference=南部キリスト教指導者会議) のマーティン・ルター・キング・ジュニア (Martin Luther King, Jr.)<sup>35)</sup>に市民学校プログラムの継承を要請した。彼は2年間躊躇し考えた末、1960年ついにSCLCがプログラムを継承すると公表した。しかし当時ハイランダーは共産主義の旗手とされていたため、SCLCはハイランダーと協力関係を持つことについて南部の新聞各紙から厳しい批判を受けることとなった。

この批判をよそに、1961年6月、ホートンとウッドは市民学校プログラムの生き残りをかけて、市民学校委員会 (Citizenship School Committee) を結成した。委員には、ホートン、ウッド、AMA (American Missionary Association=アメリカ宣教師協会) のハーマン・ロング、そして若き黒人牧師のアンドリュー・ヤング (Andrew Young) が名前を連ねていた。そして、同年の8月には市民学校プログラムの運営上の責任は市民学校委員会にすべて委ねられ、ハイランダー民衆学校なき後も市民学校プログラムは生き続けることとなった。

### 結びにかえて

ハイランダー民衆学校の市民学校プログラムにおける識字教育と有権者登録試験合格のための教育は、当時の読み書き能力テストや人頭税支払いなどの有権者登録の煩雑さに泣き寝入りするのではなく、民衆が識字学習等を通して困難に打ち勝ち、投票権そして政治への発言力を勝ちとって行く過程であった。1950年代の有権者登録のための要件を読むと、合衆国のデモクラシーも当時はまだまだ改善点が多いことを痛切に感じる。実際、市民学校への参加者が投票権を獲得し政治に関心を持つことは、当時の支配層にとっては脅威であり歓迎出来ないことであつたに相違ないが、民衆がかしこくなることを恐れ阻止しようとするような社会は、真に民主的な社会とは言えないであろう。

その意味で、1965年に投票権法 (Voting Rights Act) が改正<sup>36)</sup>され、投票権の前提に関する差別的条項もなくなり、選挙人名簿への登録の方法もより単純となっ

たのは、当時の一連の公民権運動の活発化という時代の波の中の状況であると同時に、具体的には、南部各地におけるハイランダーの市民学校プログラムを通して、民衆の有権者としての意識が高まってきていたという、南部の社会的状況の反映でもあったのだろう。

デンマークの民衆学校に思いをいだいたひとりの成人教育実践家の成人教育実現への夢が、ハイランダー民衆学校という形に結実したのが、ハイランダーの教育の始まりであったが、ハイランダーは、社会変革のための教育という変わらぬ理念を根底に秘めながらも、南部という特殊な土壌と黒人の解放という大きな時代のうねりの中で、南部の大きな変貌と共に、その成人教育の対象も内容も大きな変化をとげていったのである。

ハイランダーに対する様々な評価は、評価者の立場によって大きく分かれ、その存在はまさに論争的でさえある。例えばジョン・デューイは、“アメリカにおける最も重要な社会的教育的 (social-educational) プロジェクトのひとつ”<sup>37)</sup>と、ハイランダーを高く評価し、また1938年には連邦下院議員のロナルド・デルムスとアトランタ市長のアンドリュー・ヤングが、ハイランダーをノーベル平和賞の候補に推薦した<sup>38)</sup>。しかしその一方で、ジョージアの教育委員会の人種隔離政策推進者たちは、ハイランダーを“共産主義者の訓練校”と呼んだ<sup>39)</sup>し、またジュッシ・ヘルムズ上院議員（ノースカロライナ州選出）は、“共産主義的ないし容共的なハイランダー”とM・L・キングとが関係があったことを理由に、キングの誕生日を連邦祝日にすることに反対の論陣をはった<sup>40)</sup>。

ハイランダーに対する評価は、そのままマイルズ・ホートンに対する評価につながる。ハイランダー民衆学校はホートンという“成人教育運動史上の巨人”<sup>41)</sup>そのものだったからである。ホートンは、ラディカルな社会改革論者であった。しかし彼の革新的な思想は、決してデモクラシーに敵対するものではなかった。彼こそは民衆の教育を通して、真のデモクラシーを追求していたのである。

ハイランダー民衆学校の理念と運動は、ハイランダー研究教育センターへと引き継がれていった。ハイランダー研究教育センターは、テネシー州ニュー・マーケットの地で、現在も活動を続けている。本稿では、ハイランダー民衆学校における成人教育に焦点をあてたため、ハイランダー研究教育センターの活動についてはほとんど触れられなかったが、同センターは今日、民衆参加型研究運動との国際的結びつきを強めている。ハイランダー研究教育センターにおける nonformal education の可能性を探ることは、成人教育研究の今後の重要な課題である。

#### 〈注・引用文献〉

- 1) アメリカにおける人種隔離政策とその変遷に関しては、本田創造『アメリカ黒人の歴史』岩波書店、1991年、及び田中英夫『英米法総論 上』東京大学出版会、1980年、291頁、328-332頁を参照。
- 2) 本田創造、前掲書、174頁。
- 3) Garrow, David J. “Series Editor’s Preface” in Horton, Aimee Isgrig. *The Highlander Folk School: A History of Its Major Programs, 1932-1961*, New York, Carlson Publishing Inc., 1989, p. ix, 及び Braden, Anne. “The Southern Freedom Movement in Perspective” in Garrow, David J. ed. *We Shall Overcome: The Civil Rights Movement in the United States in the 1950’s and 1960’s*, New York, Carlson Publishing Inc., 1989, p. 72.
- 4) Horton, Aimee Isgrig. *op. cit.*
- 5) Adams, Frank. *Unearthing Seeds of Fire: the Idea of Highlander*, Winston-Salem, N.C., Blair, 1975. 及び Glen, John M. *Highlander: No Ordinary School 1932-1962*, Lexington, the University Press of Kentucky, 1988.
- 6) Paulston, Rolland G. *Other Dreams, Other Schools: Folk Colleges in Social and Ethnic Movements*. Pittsburgh. 1980. 及び Toiviainen, Timo. “A Comparative Study of Nordic Residential Folk High Schools and the Highlander Folk School” in *Convergence*, volume xxvii, number 1, 1995, pp. 5-23.
- 7) Zacgarajus-Jutz, Jeff. “Seizing the Moment: Highlander Folk School and the Packing House Workers Union” in *Convergence*, volume xxvi, number 4, 1993, pp. 60-67.
- 8) 藤岡惇『サンベルト米国南部一分極化の構図』青木書店、1993年、23頁。
- 9) 同上、25頁。
- 10) 同上、218頁。
- 11) 以下、ホートンの生涯に関する記述は、Glen, John M. *op. cit.*, pp. 6-20によった。
- 12) Glen, John M. *op. cit.*, p. 8.
- 13) *Ibid.*, p. 12.
- 14) *Ibid.*, p. 17.
- 15) Klein, Henry and Robert H. Schacht.

- “Adult Education in Independent and Residential Schools”, in Knowles, Malcolm S., ed. *Handbook of Adult Education in the United States*, Washington, AEEA, 1960, p. 266.
- 16) *Ibid.*, p. 264.
- 17) Bladen, Anne. *op. cit.*, p. 72.
- 18) P・H・クーンズは、教育をフォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルな教育に分類して論じている。彼によれば、ノンフォーマルな教育とは、フォーマルな教育制度の枠組みの外で行われる、組織化された、システムティックな教育的活動である。(Coombs, Philip H. *The World Crisis in Education: The View from the Eighties*, Oxford, Oxford University Press, 1985, pp. 22-25.) なお、これについては別の機会にさらに参考を深めたい。
- 19) 代表的なものに、コミュニティ・カレッジや大学拡張部における成人・継続教育がある。詳しくは、拙稿「アメリカの高等教育機関と成人継続教育—カリフォルニア州の動向をふまえて—」(東京大学大学院教育学研究科提出修士論文, 1994年)を参照されたい。
- 20) 藤岡惇, 前掲書, 221頁。
- 21) Horton, Myles, and Freire, Paulo. *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia, Temple University Press, 1990.
- 22) Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. [Pedagogy of the Oppressed.] tr. by Myra Bergman Ramos. New York, Continuum, 1993, pp. 25-51を参照。
- 23) ホートンとフレイレは、1990年に数日にわたって対談を行い、彼らの人生や思想について語っている(Horton, Myles, and Freire, Paulo. *op. cit.*) が、フレイレとホートン及びハイランダーとの教育的交流に関しては、稿を改めて考察したい。
- 24) ハイランダーの教育の展開に関しては、Glen, John M. *op. cit.* 及びHorton, Aimee Isgrig. *op. cit.* によった。
- 25) Horton, Aimee Isgrig. *op. cit.*, pp. 48-49.
- 26) *Ibid.*, p. 54.
- 27) *Ibid.*, p. 111.
- 28) 藤岡惇, 前掲書, 222-223頁。
- 29) Glen, John M. *op. cit.*, p. 116.
- 30) Brown v. Board of Educationに関しては、田中英夫, 前掲書, 329-330頁を参照。
- 31) 藤岡惇, 前掲書, 224頁。
- 32) Bernard, Bertram M. *Election Laws of the Forty-Eight States: How to Register and Vote*, New York, Oceana Publications, 1950, p. 7. なお、以下合衆国の有権者登録に関しては本書によった。
- 33) 有権者登録に際しての条件については、*ibid.*, pp. 70-94に詳しく記されている。
- 34) Glen, John M. *op. cit.*, p. 163.
- 35) キングは、彼の著書の中で、ニグロにとって選挙資格を登録させ投票させる運動の重要性について触れている。(King, Martin Luther, Jr. 『自由への大いなる歩み』[*Stride Toward Freedom*. New York, Marie Rodell & Joan Daves, Inc., 1958] 雪山慶正訳, 岩波書店, 1959年, 293頁。)
- 36) 1965年投票権法 (Voting Rights Act of 1965) は人頭税の納付を投票の前提条件とすること、及び投票権のために試験をおこなうことを禁じている。(United States Statutes at Large Containing the Laws and Concurrent Resolutions Enacted During the First Session of the Eighty-Ninth Congress of the United States of America 1965, Volume 79, Washington, US Government Printing Office, 1966, pp. 437-446.)
- 37) Horton, Aimee Isgrig. *op. cit.*, p. xiii.
- 38) 藤岡惇, 前掲書, 228頁。
- 39) Horton, Aimee Isgrig. *op. cit.*, p. xiii.
- 40) 藤岡惇, 前掲書, 228頁。
- 41) 同上。
- (付記:最後に、ハイランダー民衆学校について、貴重な示唆と助言をくださった北海道大学の鈴木敏正教授に、感謝申し上げたい。)

# キャリア発達理論の生成とその展開

— キャリア開発との関連で —

中 石 誠 子\*

## Theory of Career Development; Its Concept and History

Seiko NAKAISHI

“Career development in organization” has been an important concept in education and training in enterprise since the 1960s in Japan. The essence of career development in organizations is to focus on the interaction between an individual and an organization. The problem on the side of the individual is how to match his/her needs throughout his/her entire career or life history with those of the organization.

Although there have been a few articles concerning development in organizations, they only discuss practical elements and do not deal with the theoretical aspect. However, in recent years, there has been a growing trend of showing more interest in individual growth and development in the field of the study on education and training in enterprise.

The purpose of this paper is to review and examine the studies on career development from a viewpoint of individual growth and development. Firstly, we will clarify the concept and history of career development. Secondly, we will examine the vocational development theory proposed by Super, D.E. along with the theory of career development in organizations suggested by Schein, E.H. We will then discuss some of the problems and issues concerning career development.

### 目次

- I 研究の目的と意義
- II キャリア発達概念
  - A キャリア発達研究におけるキャリア概念
  - B キャリア発達概念の基本的特質
  - C 組織内キャリア発達概念
- III キャリア発達の諸理論
  - A キャリア発達研究の動向
  - B Superの職業的発達理論の評価とその問題点
  - C Scheinの組織内キャリア発達理論

- IV キャリア開発研究の新たな方向と今後の課題
  - A 職業的キャリアの社会的通用性をめぐって
  - B キャリア開発研究とキャリア発達概念

### I 研究の目的と意義

日本社会教育学会編『現代社会教育の創造—社会教育研究三十年の成果と課題』は、「学会三十年の理論的蓄積と到達点を明らかにし、さらに今後の研究課題を積極的に提示することを意図」し、「二十世紀後半のわが国社会教育研究の記念碑となるものであろう」<sup>1)</sup>とされている。同書には、「労働者教育・企業内教育・職業訓練」という章がある。そこでは、タイトルにも表れているよ

\* 大学院博士課程

うに、労働者教育・企業内教育・職業訓練がそれぞれ独立して記述されており、それらを総合する記述はみられない。すなわち、それら三者（あるいは、より端的には、労働者教育と企業内教育）は、全く接点を持たないかのようこの学会の研究史では描かれているのである。

これから検討しようとするキャリア開発（Career development）は、1960年代に企業内教育の領域で人事管理制度とも関連して導入された概念である。労働者教育という立場からする社会教育研究においては、労働者の自己啓発が生涯にわたって管理の対象になるというキャリア開発への理解から、教育学的考察の余地はないものとされていた。生涯にわたる学習を構想する立場として、一つには自己啓発としての労働教育と生涯訓練としての職業訓練政策、他の一つには自己教育としての労働者教育と労働者の権利としての職業技術教育要求という二つの水脈があることを前提として形成されたこの対立図式<sup>2)</sup>は、後者の自己教育の充実・発展の途を見いだすための便宜であったといえよう。そこで「本物の学習」を見極めるために選ばれた方法は、「現実を診断」する前に、その前提としての価値判断規準を成人労働者の学習の歴史から得ようとするものであった。このようにして、前者の代表的な事例の一として位置づけられたキャリア開発は、現実の緻密な診断を受ける前に、社会教育研究におけるイシューとしてとりあげられることなく瞬時に姿を消すことになった。その一方で、企業内教育の領域においては、人事管理制度との関連に重きが置かれ、キャリア開発の原理的・教育学的検討は軽視され、より具体性・実践性・戦略性が重視されることになりマニュアル化に向けた動きが支配的であった。

確かに、企業における教育活動の実際は、生産性向上を第一の目的として取り組まれることが多く、その結果として、個人の成長・発達は二次的な問題となり、そこから教育的意味を読みとろうとすることはしばしば困難となる。わが国の企業において導入されたキャリア開発概念をみてみると、初めて個人の問題を意識するようになるきっかけを与えたという点においては評価されるべきであろうが、特に1960年代の導入当初にあっては組織存続の問題が中心となり、個人の成長・発達が軽んじられたと考えられ、そこに教育的な意味を見いだすことには限界がある。しかし今日では、キャリア開発概念は、組織の側からばかりでなく、個人の問題としてより一層論じられるようになってきた。<sup>3)</sup> 個人の（成長・発達を重視する）論理と組織の（拡充・進展を重視する）論理が、決して対立するものではなく、うまく絡み合うというキャリア開発の原義に近い理解がなされるに至ったのである。

そこでは、キャリア開発概念が本来もつはずの内容の総合性が強く要求されるようになる。なぜなら、キャリア開発概念において組織の論理が過度に重視されてきたことによって、個人の論理に基づいたキャリア発達の概念が陰に隠されていたからである。キャリア開発概念において、個人の論理をさらに拡充すること、とりわけキャリアの形成を個人の側から捉えようとするキャリア発達の概念をそのなかに位置づけることによって、キャリア開発概念に内在する教育的意味の存在を明らかにすることが可能になるのであろう。

本稿は、社会教育研究において顧みられなかったキャリア開発概念に光をあて、キャリア発達の視点を重視しつつその意義を捉えることにより、教育学的考察を目標としてのキャリア開発研究の基礎を確立し、積極的に社会教育研究のなかに位置づけていくことを目的としている。その手続きは、以下の通りである。

まず、キャリア発達の概念を明らかにし、次に、キャリア開発研究において、理論的支柱となる役割を果たしてきたSuper, D.E.の理論をめぐる評価と問題点を検討する。しかしSuperの理論は、入職前（職業生活に入る前）から入職後（職業生活に入った後）を含めた生涯を包括しているが、その対象は人と職業を結びつけるためのいわゆる入職前のキャリア発達過程にあてられてきたものである。ひとたび職業と結びついた入職後のキャリア発達を考察するためには、また企業での教育活動のなかにキャリア発達の意義を見いだすためには、Superの理論では対象とする期間と主たる生活の場（学校 vs 企業）という点において限界がある。そこで、入職後における企業・組織のなかでのキャリア発達の概念化を試みたSchein, E.H.の理論を検討対象に加える。個人と組織の要求の調和というキャリア開発の視点にたつその理論が、キャリア発達をどのように捉えているのかを分析していくことは、キャリア開発研究における今後の研究課題と新たな方向を見いだそうとする作業のなかにおいては基礎となる。それは、キャリア開発の視点を前提としてキャリア発達概念を取り込みつつ形成されたその理論は、今のところScheinに限定されるからである。

つまり、教育学的考察を目標とするキャリア開発研究とは、これから蓄積されなければならない研究領域であり、そこに関わる課題も山積しているということである。

## II キャリア発達の概念

### A キャリア開発研究におけるキャリア概念

古代ギリシャ語では疾走競技を意味していた“career”という言葉は、その後、「太陽や星が空を通



りぬける道」,「人生や職業,あるいは特定の職業における達成や前進」を表すようになったといわれる。古くからの疾走競技という意味は,現在では動詞のcareerに疾走するという意味でその痕跡がわずかに残っているに過ぎない。<sup>9)</sup>つまり,キャリアという言葉は,あるコースに沿った前進や発達という意味を包含しており,生涯にわたる個人の経歴を意味する用語として使われるようになったのである。<sup>5)</sup>

これまでのキャリア発達研究の歴史におけるキャリア概念の生成と展開をみると,キャリアの概念は,研究上の概念としての導入期とその概念の拡張期という二つの時期を経験しているといえる。<sup>6)</sup>第一の概念導入期は1950年代のことであり,学校社会から職業社会への移行というある特定の時期のみに関心がよせられていた既存の職業心理学(occupational psychology)への疑問からはじまる。ここでは,キャリアの概念への着目とそれを導入することによって,職業的発達理論が提唱され職業に関わる人間の生涯を捉えることが可能となった。第二の概念拡張期は1960年代のことであり,職業に限定された従来のキャリア概念に職業をとりまく他の生活との関連で捉えていこうとする視点が加わった。つまり,第一の概念導入期には,まずキャリアが捉える時間的次元への注目が,そして第二の概念拡張期にはキャリアという概念が包摂する空間的次元の拡張が,それぞれの時期に生成されたキャリア概念を特徴づけているといえる。

坂柳恒夫は,キャリアの概念は,次の二つの基本的次元によって捉えられるとしている。一つは,過程(時間的経過)で捉えるキャリアである。キャリアは,個人の生涯にわたる連続的過程で,そのなかには過去から現在に至る「経歴」(形成されたキャリア)と現在から未来にかけての「進路」(形成していくキャリア)とが内包されているという。他の一つは,内容(空間的広がり)の観点でみるキャリアである。キャリアには,教育と職業,余暇と職業,職業とライフ・スタイル(生き方・生活様式)などの諸側面も含まれており,職業のみに限定されない幅広い内容をもつものであるとしている。<sup>7)</sup>

坂柳の指摘は,上述したキャリア概念の変遷を強く意識したものであると考えられる。キャリア発達研究においては,キャリアを時間的次元と空間的次元で把握しようとするこのような見方が定着してきており,今日では一般的であると考えられる。

## B キャリア発達概念の基本的特質

キャリア概念の導入期においては,キャリア発達の概念は職業的発達(vocational development)という言葉で登場している。Superは,職業的発達の概念を個人

的発達の一つの側面であると捉え,全人格が具現される一つの特徴的な媒体として職業に注目している。<sup>8)</sup>また,藤本喜八は,「職業上の選択と適応という職業的行動の発達のなとらえ方を簡潔に表現するもの」として職業的発達を捉えている。<sup>9)</sup>このように,50年代の職業的発達概念は,発達の観点が強調されることによって時間的次元の拡大に対応しているといえるであろう。60年代には,50年代の発達の観点がよりいっそう強調されるようになり,職業(vocation)や職業的発達よりもキャリアやキャリア発達という言葉が好まれて用いられるようになり一般化された。<sup>10)</sup>

キャリア概念の拡張期においては,キャリア概念が包摂する空間的次元の拡張にともなってキャリア発達の概念も変容している。例えば,Gysbers,N.C.とMoore,E.J.は,「職業」という視点から「人生」という視点に拡張するために,ライフ・キャリア発達(life career development)の概念を提起し,それを「個人の生活の役割(roles)・場面(setting)・出来事(events)の統合による生涯にわたる自己発達(self-development)である」と定義している。<sup>11)</sup>人間の成長や発達をより包括的に統合していこうとするこのようなライフ・キャリア発達の概念が提唱されることによって,70年代のキャリア発達概念は,職業生活を他のさまざまな役割のなかで捉えようとする包括性と相互依存性という視点が加わるようになり,キャリア概念の変遷がもたらした空間的次元の拡張に対応しようとしていると考えられる。

つまり,キャリア発達研究においては,キャリアに対する考え方や捉え方によって発達観の骨格が形成されていったとみることができ,キャリア概念は歴史的にも重要な位置づけがなされてきたことをここからみることができる。

ところで,これまで述べてきたキャリア発達は,学校教育における進路指導の科学的根拠として展開されてきた概念であり,その議論の焦点は入職前にあったといえる。しかし,キャリア概念が,時間的に拡張されてきたこととも関連するが,キャリア発達が対象とする範囲は企業等の組織に入った後に生起する問題も含まれる。さらに,かつては,組織の発展・拡充の要求のみを偏重するという考え方が支配的であった企業のなかにおいても,個人個人の成長・発達の要求をもくみ取る必要性が主張されることによって入職後のキャリアも議論の対象に加わり,それが,「組織内キャリア発達」(organizational career development)という概念を生み出すことへとつながっていったのである。

### C 組織内キャリア発達概念

組織内キャリア発達の議論においては、キャリア概念は、「個人の生涯にわたっての仕事に関連した経験と活動に結びついた一連の自覚的態度と行動」と定義づけられている。<sup>12)</sup> その定義にもとづいて導かれた組織内キャリア発達概念は、一般的には、キャリア・プランニングといわれる個人活動の過程とキャリア・マネジメントといわれる組織活動の過程という二つの側面があるといわれる。前者は、職業・組織・職務に関する選択や自己発達に関わる個人の活動であり、個人のキャリア発達を促進する。後者は、採用・選別・人的資源の配置・評価・評定・訓練と開発などの組織の活動である。そして、組織内キャリア発達は「個人のキャリア・プランニングの過程と組織のキャリア・マネジメントの過程との相互作用から生じる結果」<sup>13)</sup>と捉えられている。

そこでキャリア・プランニングとよばれる個人活動の過程は、キャリア発達研究において、特にキャリア概念導入期（時間的次元の拡大）で提唱されたキャリア、あるいはキャリア発達概念に類似したものである。組織内キャリア発達概念は、キャリア・マネジメントとよばれる組織活動の過程が基本的土台にあり、「調和」や「相互作用」といった考え方をもちこむことで、キャリア概念導入期のキャリア発達概念と関連づけることになったのである。

しかし、今日定着してきているキャリア概念に内在する職業を職業以外の他の領域との関連で捉えていこうとする視点は、組織内キャリア発達概念にはもともと含まれていなかったという事実には注意する必要がある。すなわち、組織内キャリア発達の議論では、キャリアの概念は、今日もなお時間的経過のみを表す象徴的な言葉として用いられているにすぎない。したがって、組織内キャリア発達概念を充実させるためには、空間的次元を企業・組織という場以外へも拡げることが求められることになる。

総じて、キャリア発達概念には、個人の要求に応じた個人の発達に視点を置くもの（キャリア発達）と、組織の要求に応じた個人の発達に視点を置くもの（組織内キャリア発達）の二側面が存在しており、両義性を帯びていることになる。前述したキャリア開発の考え方がこれまで前提としてきたキャリア発達観は、個人と組織との相互作用に着目しているという点において後者の組織内キャリア発達との類似性が高く、それゆえ後者に傾いたキャリア発達観で論じられてきたといえよう。しかし、キャリア開発概念の原義におけるキャリア発達とは、前者のキャリア発達観も正当に位置づけながら、これら二側面の存在を確認していくという作業のなかで構築され

なければならない概念であろう。というのは、キャリア開発概念の重要な構成要素である個人の論理が、その過程において、はじめて確立することになると考えられるからである。

### III キャリア発達の諸理論

#### A キャリア発達研究の動向

##### 1 社会学的アプローチと心理学的アプローチ

キャリア発達に関する社会的関心が高まり、本格的な研究が行われるようになったのは、1960年以降になってからであるといわれている。だが、それまでもキャリア発達に関する研究は存在しており、キャリア発達前史ともいべき歴史がある。それは、キャリア発達研究というよりもむしろ職業や職務適性に関する心理学および社会学的研究であるといわれてきた。Van Maanenは、キャリア発達前史と70年以降に登場し論じられてきた諸理論を、社会学的アプローチと心理学的アプローチの二つに大別する作業を試みている。<sup>14)</sup>

社会学的アプローチは、職業の社会学的研究であり、個人よりも社会的環境に目が向けられているところに特徴がある。それは、研究の対象の相違から、①工場労働者を対象とする産業社会学派 (industrial sociology)、②特定の職業をとりあげその職業に従事している人を対象とする職業社会学派 (sociology of occupations)、③管理者および専門職を対象とする組織論派 (organizational theory) の3派に分類されている。

一方、心理学的アプローチにおいては、人の心理的プロセスに目が向けられており、①差異理論派 (differentialists)、②発達理論派 (developmental theorists)、③組織心理学派 (organizational theorists) の3派に分類されているが、これらは以下のような説明が加えられている。第一の差異理論は、それぞれの職業に必要とされる資質・能力・性格・興味などのパターンを調べ、それに適合する資質をどのくらい有するかによって個人の職業適性を明らかにしようとしたものであり、20世紀前半に、いわばキャリア発達理論の原型として登場してきた理論である。<sup>15)</sup> 第二の発達理論は、1950年代に生まれたものであり、人は加齢とともに変化するものであると捉えられ、発達過程に焦点がすえられるようになった。発達過程を成長段階・探索段階・確立段階・維持段階・下降段階の5つの段階に区別したSuperの職業的発達段階論は、その古典である。<sup>16)</sup> ここで分類された理論は、人生のある一時期を対象とした差異理論を生涯へと拡張するために築かれたものであり、その点に関していえば、発達理論は差異理論への批判からはじまった理論であるといえる。第三の組織心理学の理論は、心理学的アプロ

チのなかでは最も新しい領域であり、60年代後半から70年代にかけて構築されたものである。組織における人間の態度や行動、特に没入感（involvement）や疎外感を中心とした社会心理学研究であり、そこでは職場環境への人のとけこみから生じる諸問題が焦点となっている。ここでは、Schein, E.H.の理論が位置づけられている。<sup>17)</sup>

## 2 学際的研究

これまで社会学的アプローチと心理学的アプローチは歴史的に相互に接点をもたないまま、それぞれが独自に理論構築を追究してきた。そこでは、人間のキャリア発達を規定する要因として、前者が個人の環境や経験を重視する一方で、後者は個人の潜在的資質や特性を重視してきた。つまり、前者は組織に目をむけ、「キャリアが人を形成する」ことに、また、後者は個人に目をむけ、「人がキャリアを形成する」ことに関心が注がれてきたのである。<sup>18)</sup>このような研究状況にあっては、今後の課題として社会学的アプローチと心理学的アプローチの両者を統合していくような学際的研究が到達点として求められることは、当然のことといえよう。

しかし、その統合を目指すためには、まず、心理学的アプローチの領域において分類された3つの学派の統合を問うていく必要があるのではないかと考えられる。例えば、Schein, E.H.は、組織心理学派として位置づけられているが、組織内キャリア発達の概念を取り入れたその理論は、まぎれもなく発達理論派としての性格をも帯びたものである。組織心理学派としても発達理論派としても位置づけられるScheinの理論は、心理学的アプローチにおける各学派の統合の可能性を示しているといえよう。Scheinの理論を検討しその発展を試みることは、発達理論が差異理論を基礎にして発展したように、組織心理学の理論が発達理論を基礎にしながさら展開していく可能性を切り拓くことであると考えられる。つまり、Van Maanenが心理学的アプローチとして掲げた3派の理論が統合されるという完成度の高まりを期待することができるのである。

### B Superの職業的発達理論の評価とその問題点

発達理論派の先駆者であるとともに、その理論をキャリア発達研究のなかに位置づけるために中心的な役割を担ってきたのは、Superであるといえる。

Superの職業的発達理論へのこだわりは、1937年に報告されたアメリカの全国職業指導協会（The National Vocational Guidance Association：略称 NVGA）の職業指導に関する定義の不完全性を指摘したことから

はじまる。<sup>19)</sup>それまでにNVGAの定義の基盤となっていた「過程」および「援助活動」という二つの概念に、「発達」という主要概念を加えることを提唱し、さらに下位概念として、「自己概念」（self-concept）・「職業経歴類型」（career pattern）・「職業的成熟」（vocational maturity）が指定された。主要概念と下位概念がさまざまな形で結びつくなかで職業的発達理論の原型は形成され、それは1950年代の最初に完成されたといわれている。これが初期におけるSuperの理論発展の航跡である。<sup>20)</sup>Superは、「どのようにして職業選択し、就職し、しだいに成人し、そしてそれぞれ職業の世界に適応していくか」という過程を対象とし、職業的発達段階論を提起したのである。Superが従来の職業指導の理論に対して綿密な検討を行ない、その修正と発展に大きな努力をはらってきたことは、今日においても高い評価が得られている。特に、「発達」という概念が追加されたことによって、よりいっそう個人の側にたって、生涯を通じて職業と自己との関係を深めていくことへの基礎が固められたといえよう。

しかし、ライフ・ステージと環境の影響を職業的行動に関連づけて述べた職業的発達段階論は、20世紀半ばにおける中流階級、ことに白人男性における職業的発達の規範的なパターンを描いたにすぎないといわれる。<sup>21)</sup>確かに、Superが職業的発達理論において、女性の職業経歴を考察した研究の少なさを指摘している点に関しては<sup>22)</sup>、女性も視野にいれているとの反対の見方もあるだろうが、その後の彼の研究活動のなかから職業的発達理論の女性への適用を積極的に論じたものは見あたらない。それはあくまでも意識のレベルにとどまったものであったといえる。職業的発達段階論は、ある時代のある特定の組織にとどまる人間を対象としたある一つの特徴パターンを描いたにすぎず、多様な職業への参加のあり方が混在する今日においては、自ずと限界は見えてくる。

さらに、繰り返しの規則性を前提としたライフサイクルにもとづく職業的発達段階論に関しては、生活の主体を個人に置きその生涯にわたる変化を社会的・歴史的に規定された発達過程のなかで捉えようとするライフコースの視点からの批判もある。<sup>23)</sup>人々の職業生涯を、初職から引退するまでの年齢段階に対応した、連続的な過程とみる職業的発達段階（職業的探索期→職業的確立期→職業的安定期→引退期）という一連の過程のなかには、ライフコースの視点によってさらに精緻となる可能性があるといえる。

1950年代にSuperが提唱した、過去・現在・未来をもつ個人を力動的視点に立って捉えたキャリア概念は、1970年代にはさらに空間においても拡がりをもたせ、包括的

な概念として発展を見せてきた。Superの「人生キャリアの虹」は、その新たな概念にもとづいてキャリアを視覚的に表現したものである。<sup>24)</sup>虹は、個人が選択する重複した生活役割とその役割の重要性をライフサイクルの異なる時点で表していることから、「役割論」ともいわれている。「個人が年齢別に分化した役割と出来事を経つつたどる道である」とされるライフコースの定義<sup>25)</sup>に従えば、このSuperの役割論は、ライフサイクルの視点とライフコースの視点を合わせもった理論であると捉えることができ、ライフサイクルからライフコースへの過渡期の状況を反映しているとも考えられる。<sup>26)</sup>

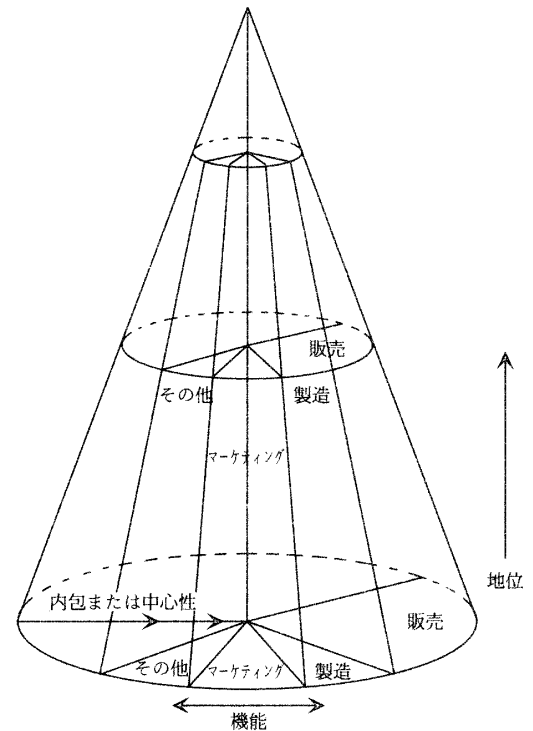
しかし、役割論においては、職業と「家庭形成者・市民・余暇人・学生・子供」などの役割との相互関連については、未だ十分な言及はみられていない。<sup>27)</sup>人生における主要な役割の転換期にあたる一時点には注意が向けられているが、日常的な職業人としての役割と職業をとりまく他の役割との関連や相互依存については述べられていない。つまり、空間的次元は拡張されたのであるが、職業と他の役割との関連や相互依存性への言及は、役割論に残された今後の課題であるといえる。

## C Scheinの組織内キャリア発達理論

### 1 Scheinのキャリア開発の視点

組織心理学派の代表的論者としてあげられるScheinは、個人が組織を通じて自己のキャリアをどのように形成していくかという個人と組織の相互作用に対して、一貫して「個人と組織の統合」、つまりキャリア開発の視点にたって研究を重ねてきた研究者の一人である。<sup>28)</sup>組織は、個人の職務遂行に依存し、一方で、個人は仕事およびキャリアの機会を提供する組織に依存している。彼が主張する組織と個人の相互作用とは、組織に雇われて働く時には、個人を受け入れる組織にも組織自体の要求があり、これが個人の要求と調和することからはじまるとされている。組織は、人的資源の有効性を維持し存続して成長するために、人的資源の募集・管理を行ない開発したいという要求をもつ。また、個人の方は、保障・やりがい・およびライフサイクル全体にわたる自己成長の機会をもたらす仕事環境を得たいという要求をもっている。Scheinの関心は、このような両者の要求は個人の組織へのエントリーの一時点に限定されるのではなく、組織ないし個人の全体ないし生涯を通じて、時の経過に伴ってそれぞれの要求をどのように調和させるかにある。Scheinは、その際、組織内キャリア発達概念に注目した。

図1 Scheinの組織内キャリア発達の3次元モデル



【出典】Schein, E.H. "The Individual, The Organization and the Career: A Conceptual Scheme", *Journal of Applied Behavioral Science* Vol. 7, No.4, 1971, p.404. より作成

### 2 組織内キャリア発達

Scheinは、組織におけるキャリア発達を、ある一定方向をもった組織内での個人の移動であると把握して、キャリア発達の3次元モデル (A Three-Dimensional Model of an organization) を示している (図1)。<sup>29)</sup>これは、組織を3つのタイプの境界線とそれを通りぬける3つのタイプの動きからなる円錐形として考えたものである。そして、図に表されたようにキャリア発達の観点からみた組織内での個人の「移動」は、機能 (function)、地位 (rank)、内包または中心性 (inclusion or centrality) といった3つの次元から構成されており、その移動は垂直的 (vertically)、放射上 (radially)、周位的 (circumferentially) の3つの型に集約されている。

まず第一の移動は、境界を越えて上昇していく伝統的といわれる垂直的移動である。一定の昇進・昇級を達成しながら、組織内で一定の水準に到達する地位の軸に沿った移動である。このように、個人は組織の上下の軸に沿って移動を行なうとしている。

第二の移動は、放射状の移動である。この軸に沿った移動は製造・販売・マーケティングといったように、組織の部門間の機能的境界を経過していくプロセスをいう。つまり、配置転換やジョブ・ローテーションにもとづく

移動がこの放射軸上の水平的移動にあたる。個人はこの放射軸状での水平的移動を通じて、組織のより内部（または外部）にへと進んでいく。特に内部への移動は、中心性の軸に関連した移動である。これは、同一地位・部署（機能）内で仕事が組織にとってより重要で中心的な方向へと移動していく過程を意味している。

第三の移動は、周辺的な移動である。この移動によって組織内での個人の位置は、垂直軸や放射軸の上ではなら変化することはない。地位や機能が変化したとしても、組織にとっては職務内容が常に重要性の薄いものにとどまっている。

キャリア発達の3次元、つまり機能・地位・中心性はそれぞれに独立しているわけではない。つまり機能が変化するとき、それにともない地位や中心性も変わる。また、中心性の変化は、地位変化の前提条件ともなる。その組み合わせによって移動の型が決まるのである。Scheinの3次元モデルは、組織内キャリア発達の3つの異なる形態であると考えられている。<sup>30)</sup>

### 3 Schein理論の評価をめぐって

個人と組織の統合という視点にたったキャリア開発に関する研究は、組織行動論の領域では以前から多くの議論がなされてきたといわれている。だが、両者の統合を直接に扱った研究は比較的少なく、多くの場合は職務満足などが対象とされる個人目的の達成、あるいは組織効率の向上に関心が向けられる組織目的の達成のどちらかに研究上の重点がおかれている。しかしながら、少数ではあるがScheinのようにキャリア開発の問題に焦点をすえている研究を選び出すことは可能である。<sup>31)</sup>

Scheinの独自性は次の2つに整理されている。<sup>32)</sup> まず一つは、組織内キャリア発達のプロセスを扱うことによって、職務活動を援助する活動、すなわち採用・訓練・配置・評価・異動・報酬などを対象とする研究であり、職務活動そのものを解明しようとする研究とは本質的に異なるものである。Scheinが理論の前提とする職務遂行を援助する活動は、個人と組織の目的の達成に間接的に貢献するものである。したがって、Scheinの理論は、「職務遂行を援助する活動による個人と組織の統合」を扱っている点に独自性がみられる。

次にあげられる独自性は、個人と組織が時間的に変化することを考慮にいて、個人の組織内キャリア発達のダイナミクスをとりあげ、人事管理の活動と個人と組織の統合との関係について「キャリア発達の3次元モデル」によって動的に論じたところにある。

だが、個人と組織のダイナミクスに着目して形成されたScheinの理論は、キャリア開発の実際の場面におい

ても高い評価を得ているといえるが、組織内キャリア発達に関しては、いくつか問題点があげられている。まず、円錐で描かれた「キャリア発達の3次元モデル」であるが、若林満は、その組織内キャリア発達に対しては、モデルや仮説の妥当性に対する実証的裏付けの乏しさを指摘している。<sup>33)</sup> また、南隆夫は、移動の生じやすさに関する問題と、仮に移動が生じた場合でも、このモデルは研究者などの第三者が分類するための記述的な枠組しかありえないことを指摘している。そして、組織内キャリア発達にとって決定的と思われる、垂直的移動や放射軸に沿った組織システムの中核部への移動が、どのようなメカニズムで引き起こされるのかという「移動過程」の問題には詳しい言及がみられず、その点がこの理論に対する物足りなさへつながるといえる。<sup>34)</sup>

Scheinの組織内キャリア発達の概念は、上昇性にその主眼があるといえる。ピラミッド型の組織のなかでの個人の位置や移動を明確に位置づけたにすぎないといわれているのである。移動という顕在的な側面だけを問題とするだけで、内面的・主観的な側面においても一步踏み込む必要がある。また、上昇性にとらわれた組織内キャリア発達概念の枠組は、キャリア概念に多面性と複合性を組み込むことによって、上昇性に対する呪縛から解放されるであろう。その多面性と複合性とは、キャリア概念の拡張期で求められた空間的次元の拡張に通じるものであり、職業と他の生活領域との関連性をより重視していくことが求められるのである。

## IV キャリア開発研究の新たな方向と今後の課題

### A 職業的キャリアの社会的通用性をめぐって

組織内キャリア発達理論が、これまでに論じてきた職務のみに限定される職業的キャリアは、一組織内で形成され通用する、社外通用性をもたない自己完結的な職業的キャリアの蓄積を前提としたものである。

今後の実践的課題としては、閉鎖的な一組織内のみで評価される職業的キャリアではなく、さらに拡大された、一組織を越えても通用するような職業的キャリアの蓄積を評価する社会システムのあり方が、問われるようになるであろう。実際、一組織内から多組織に通用する評価の今後の行方に関しては、各種さまざまな人材開発や人材育成に関する研究会においても、活発な議論が交換されているところである。これまでの一組織内で30年から40年の勤続の期間を想定して語り継がれてきた議論は、職業的キャリアの蓄積を社会的横断性を前提として捉えていく議論へとまさに揺れ動いている状態であるといえる。

そのような状況のなかで今後よりいっそう重要な問題

となるのは、職業的キャリアの蓄積に関する社会的通用性をキャリア発達の文脈のなかで捉え直していこうとする視点である。その際、職業的キャリアの非連続性から生じる、過去の職業的キャリアの蓄積もあわせて議論の対象とされることが望まれる。職業的キャリアの非連続性は、女性問題との関連のみで語られるのではなく、有給教育休暇・ボランティア休暇など、多様な問題も複雑に絡んでくる。そこには、非連続的な職業的キャリアもその考察の対象に入れるようなキャリア発達理論が求められているのである。

また、職業的キャリアの非連続性に関する課題は、職業をとりまく他の領域との関係で捉えていく視点を必要とする。70年代以降の拡張された概念に基づいた、職業を人生の他の領域との関わりで論じようとする総合的なキャリア発達理論は今のところ見受けられないのが現状である。総合的なキャリア発達理論の完成に向けて、職業的キャリアの非連続性の考え方は示唆的であると考えられる。また、これらの考え方に目を向けることによって上昇性に重点がおかれたScheinの組織内キャリア発達理論は、拡充性という観点からも理論再構築の必要性が残っているといえる。

## B キャリア開発研究とキャリア発達概念

ここで再び、キャリア発達概念と組織内キャリア発達の概念の違いについて触れておく。入職前には重視されていた発達の観点は、企業に入ると同時に軽視されていく傾向にある。そして、職業以外の空間を視野に入れてその役割と相互依存性へ目を向けようとするキャリア発達の概念に対して、組織内キャリア発達の概念はそのような捉え方には全く無関心であるといっている。つまり、入職前と入職後のキャリア発達に対する捉え方には断絶が生じているのである。

確かに、組織内キャリア発達の概念は、入職前のキャリア発達の概念と比べると、個人レベルと組織レベルの二つの側面から論じられることが多く、また議論はその二つのレベルの相互性が中心となってきた。しかし、入職前と入職後も一貫して同じ意味をもった概念としてキャリアを捉えていく視点は肝要ではないか。これは、生涯にわたるキャリア発達概念を追究していくためには、組織内キャリア発達概念にキャリア発達概念の視点を生かしていくことがより重要になるであろうことの根拠を強く示しているのである。キャリア開発研究の理論にキャリア発達の概念を位置づけていくことは、われわれが今後取り組むべき課題であり、また新しい方向であると考えられる。

その取り組みの第一歩として、まず歴史が浅いといわ

れる入職後の組織内キャリア発達に関する、さらにそれをとりまく組織環境に関する実証的研究を蓄積していくことが必要である。そして、第二はキャリア発達研究の活性化に向けてである。ここでは、キャリア発達研究におけるライフコース・アプローチの適用をあげておく。すでに述べたように、個人の職業的キャリアの多様性を軽視したライフサイクルの概念にもとづくSuperの職業的発達理論のなかでみられた職業生活の段階論的アプローチは、やや古く、年齢などによる区分もあまりにも伝統的である。

ライフコースはキャリアの束と捉えられることがある。そこでキャリアは、役割論とも重なるが、職業人としてのキャリア・余暇人としてのキャリア・家庭形成者としてのキャリアなど人々が生きていく上で経験するであろうさまざまなキャリアが想定されていると考えられる。その束の多重性を丹念にみていこうとするアプローチが開発されていくことは、今後のキャリア発達研究にとっては、職業と重なる他の役割との相互性について追究する役割論を拡充していく上で示唆的である。例えば、役割論において、労働と余暇という役割は存在するが、互いに分離している状態で捉えられてきたこれまでの理論は、その結びつきや互いに及ぼす影響などへの積極的な言及もみられるようになるであろう。また、個人の能力を常に上に引き上げることを目的としている上昇性の強いScheinの組織内キャリア発達理論は、キャリアの束を考慮したライフコースの視点によって、個人の価値観の多様化を考慮にいたした理論へと検討を重ねていく必要があるといえる。

1948年の文部省と労働省の協議の影響もあって、社会教育研究の中心は労働外の地域社会における住民の学習に置かれるようになり、労働への問題が追求されたのは農業だけに限定されたものであった。そして、農業労働を除いては社会教育研究から遠のいたものとなり、その結果として、「企業社会」化が進むなかで、「企業社会」の社会教育的解明に取り組みなくなってしまったといわれる。<sup>35)</sup>

かつて職業領域のみを分析の対象としていたキャリア発達研究は、職業をとりまく他の領域との関係で捉えていく視点が加えられることによって、対象とする領域が拡張され社会教育研究が強みとする地域社会も含まれるようになってきた。これは、キャリア発達概念は、企業内、あるいは企業内教育のなかだけで完結するものではないということを示していると思われる。したがって、キャリア発達は、単に企業内教育研究のなかだけで検討すべきものではなく、社会教育研究の重要な概念として

位置づけられるべきであろう。

社会教育研究においてキャリア発達概念を取り込むことは、労働の問題、特に企業社会における職業と人間形成に関わる問題を教育学的に解明する可能性への途を開くことにもつながるのである。

〈註〉

- 1) 倉内史郎「刊行のことば」〈日本社会教育学会編『現代社会教育の創造—社会教育研究30年の成果と課題—』東洋館出版社, 1988) p.1.
- 2) 藤岡貞彦「自己啓発と生涯学習」〈宮原誠一編『生涯学習』東洋経済新報社, 1974) p.23, p.65-67.
- 3) 二村敏子「訳者まえがき」〈Schein,E.H.(二村敏子, 三善勝代訳)『キャリア・ダイナミクス』《Career Dynamics-Matching Individual And Organizational Needs, Addison-Wesley, 1978》, 白桃書房, 1991) p.XV.
- 4) Neilson,W.A., *Webster's New International Dictionary of The English language* 2nd Ed., G.&C. Merriam Company, Springfield, USA, 1952, p.406., McKechnie, J.L., *Webster's New Twentieth Century Dictionary of The Language*, The World Publishing Company, 1958, p.274., Guralnik,D.B., *Webster's New World Dictionary of The American Language*, 2nd college Ed., The World Publishing Company, 1970, p.214.
- 5) 川崎友嗣「米国におけるキャリア発達研究の動向」『日本労働研究雑誌』No.409, 1994, p.53.
- 6) キャリア概念の変遷に関しては、特にSuperのキャリア概念の変遷を中心として、中石誠子「女性の就業と職業的発達に関する序論的考察」『社会教育学・図書館学研究』第18号, 1994. で言及している。
- 7) 坂柳恒夫「進路指導におけるキャリア発達の理論」『愛知教育大学研究報告』第39輯, 1990, p.142.
- 8) Super,D.E., *The Psychology of Careers; an introduction to vocational development*, Harper & Brothers, 1957, pp.184-185.
- 9) 藤本喜八「職業的発達理論の実践的展開」『日本進路指導学会研究紀要』第1号, 1980, p.2.)
- 10) Gysbers,N.C. and Moore,E.J., “Beyond Career Development—Life Career Development”, *Personnel And Guidance Journal*, Vol.53, No.9, 1975, p.647.
- 11) *Ibid.*, p.648.
- 12) Hall,D.T. & Associates, *Career development in organization*, San Francisco, Joseey-Bass, 1987.
- 13) Gutteridge,T.G. and Otte,F.L., “Organizational Career Development: What's Going On Out There ?” *Training and Development Journal*, No.37, 1983, pp.22-23.
- 14) 高年齢者雇用開発協会編『アメリカにおけるキャリア・ディベロップメント』1981, pp.3-4. Van Maanenがキャリア発達前史として捉えてきたこれらの二つのアプローチにもみられるように、これまでキャリア発達に関する理論は、さまざまな専門領域から理論構築の努力がなされてきた。そして、これらのキャリア発達の理論については、研究者の理念や関心によっていくつかの類型化がなされている。詳しくは、Osipow,S.H., (*Theories of Career Development*, Appleton-Century-Crofts, 1968, pp.10-12.) や坂柳恒夫 (*op.cit.*, pp.143-150.) を参照されたい。
- 15) ここに該当する論者としては、Parsons,F. (*Choosing avocation*, Boston: Houghton Mifflin, 1909.) , Hull, C.L. (*Aptitude testing*, Yonkers-on-Hudson, New York: World, 1928., Kitson, H.D. (*The Psychology of vocational adjustment*, Philadelphia: Lippincott, 1925.) などがあげられる。
- 16) ここでは、Super, D.E. (*The Psychology of Careers; an introduction to vocational development*, Harper & Brothers, 1957) , Ginzberg, E. (*Occupational choice: an approach to a general theory*, New York, Columbia University Press, 1951) , Crites, J. (*Vocational Development: A Framework for Research*, New York: Bureau of Publications, 1957.) らが、理論的貢献を果たしたといわれている。
- 17) 組織心理学派では、Schein, E.H. (*Organizational Psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1970) , Leavitt,H.J. (*Managerial Psychology*, University of Chicago Press,1972.), Porter, L.W., Lawler, E.E., and Hackman, J.R. (*Managerial Attitudes and Performance*, Richard D.Irwin, Homewood, 1968.) が代表的である。
- 18) 高年齢者雇用開発協会編, *op.cit.*, p.4.
- 19) NVGAが提唱した定義とその基本理念についての考察は、増田幸一「スーパーにおける職業指導概念の発展」『教育心理学研究』Vol.4, No.3, 1957,

- p.171.に詳しく述べられている。
- 20) Superの職業的発達理論に関しては、職業的発達段階理論を中心に、中石誠子, *op.cit.*, pp.70-73.で検討している。
  - 21) 川崎友嗣, *op.cit.*, p.55.
  - 22) 具体的には、Miller,D.C.とForm,W.H.の4つの職業経歴類型 (career pattern) について考察を加えた上で、女性の姿がみえてこないことを指摘している。(Super,D.E., *The Psychology of Careers, op.cit.*, 73-79.)
  - 23) 天野正子「ライフコースと教育社会学」『教育社会学研究』No.46, 1990, p.13.
  - 24) 中石誠子, *op.cit.*, p.71.
  - 25) 森岡清美「ライフコース接近の意義」〈森岡清美・青井和夫編『現代日本人のライフコース』第一法規, 1987) p.2.
  - 26) ライフコースという用語が慣用化されるに至ったのは1970年代の後半, Superが役割論を提唱したのは1980年のことであり, この時代的背景からも推察できよう。
  - 27) 菊池武烈「生涯発達におけるキャリア発達の構造に関するーキャリア発達研究の再構築をめざしてー」『悠峰職業科学研究紀要』No.1., 1993, pp.21-26. ところで, Superは, 約半世紀にわたって形成されたキャリア発達に関する自分自身の理論を, 「部分的理論」と称して, キャリア発達のように複雑な理論では, 全体の部分となる多くの側面が必要であることを強調している。(Super,D.E., “A life-span, lif-space approach to career development”, Brown, D., Brooks, L. & Associates, *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*, Jossey Bass, 1990, pp.197-261.) また, その主張の背景には, Superが, 発達段階論, 生涯発達論, 役割論などのさまざまな理論を取り入れたいという事実がある。このように, 複数の視点を持っているSuperのキャリア発達の理論に対しては, 「折衷主義」であるとの批判もあるが, Superは, 自分自身を「融合者」(synthesizer) であると位置づけている。(Freeman, S.C., “Donald Super: A Perspective on career development”, *Journal of career development*, No.19, pp.255-264.)
  - 28) Schein, E.H., 『キャリア・ダイナミクス』, *op.cit.*, pp.1-15.
  - 29) Schein, E.H., “The Individual, the Organization, and the career: A Conceptual Scheme”, *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol.7, No.4, pp.403-405.
  - 30) 若林満「組織内キャリア発達とその環境」〈若林満・松原敏浩編『組織心理学』福村出版, 1988) p.243.
  - 31) 代表的には, Barnard,C.I., Argyris,C., Barrett,J.H., Lorsch,J.W.とMorse,J.J.があげられている。高木晴夫(「キャリア発達ー“個人と組織の統合”の視点からー」『組織行動研究』No.12, 1985, pp.53-55.)は, Scheinも含めてそれらの5つの研究を詳細に検討している。
  - 32) *Ibid.*, pp.53-55.
  - 33) 若林満・南隆夫・佐野勝男「わが国産業組織における大卒新入社員のキャリア発達過程ー入社7年日時点でのフォロー・アップー」『組織行動研究』No.11, pp.3-61.
  - 34) 南隆夫「キャリア開発の課題」〈三隅二不二・南隆夫他編『組織の行動科学』福村出版, 1988) p.303.
  - 35) 末本誠「社会教育問題としての労働・余暇」〈日本社会教育学会編『週休2日制・学校週5日制と社会教育』東洋館出版社, 1993, pp.28-29.)



# 書くことと生き方の摸索

—— 中高年期の学習活動としての可能性 ——

中 川 恵里子\*

## Groping for life through writing

—— The possibility of learning in middle-old age ——

Eriko NAKAGAWA

In Japan, since the movement of Seikatsukiroku in 1950's, the meaning of writing of common people about their lives has been argued from not only learning, but also historical or cultural point of view. This paper, by presentating a lot of writings of middle-old aged persons about their lives and analyzing them, discusses the reason why they dare to write about their lives today. Based on that thinking, we try to elucidate the relationships between the writing and mans mental developement in life-stage, and to consider the meanings or the possibility of writing. As a result, we find writings develope not only the recognition or creativity, but also emotional advancement. The following subject is to find the way how to deal with or analyze self-expression.

### 目次

#### はじめに

- I 現代における中高年と書くこと
  - A 中高年の間で広がる多様な実践
  - B 中高年手記の数量的分析を通して
- II 中高年手記の内容的分析を通して
  - A 中年後期(55~65歳)と書くこと
  - B 高齢期(65歳以上)と書くこと
- III 中高年期における書くことの意義と限界
  - A 書くことの意義
  - B 書くことの限界性
  - C 話すことと書くこと

#### おわりに

#### はじめに

生涯発達という言葉が使われるようになった1970年以降、一生涯を見通しながら発達を捉えようという生涯発達研究の動きは、「中高年の発達をどう捉えるか」という中高年(とくに高齢者)研究を主流に展開してきた。<sup>1)</sup>このような生涯発達研究の成果によって、中高年の知的能力の可能性やアイデンティティ形成などが次第に明らかにされつつある。そして、例えば、「中年の危機」や退職などのような人生の発達段階における危機的状況に対処するような教育の必要性が強調され、そのような教育実践も企業や学習機関において次第に広がっている。しかし、年齢的心理的特性を明確にし、それに応じた学習機会を与えようというこのような試みは、非常に効率的である反面、中高年の在り方を逆に規定していつてしまうという危険性も内包する。「老後の生き甲斐づくりのマニュアル」などが囁かれる最近の社会的風潮に、

\* 大学院博士課程

抵抗感や苦々しさを憶える中高年も実際少なくない。<sup>2)</sup>

したがって、発達心理学などの成果を教育に応用する場合には、もう少し慎重な議論が必要であるのはいうまでもなく、一番大切だと思われるのは、発達の危機への対応のための学習の必要性というような受動的な捉え方に留まらず、積極的に生き方を創造していく、つまり、自分自身の生き方を自覚的に捉え、そこから自分の人生を摸索し決定していけるような主体性を育てる学習の在り方が摸索されるべきではなからうかということである。このような意味からいえば、発達論によって学習を規定していくのではなく、学習活動から発達を考えていくという逆方向のアプローチが、むしろ、求められてしかるべきではなからうか。

このような考えをもとに、自分の人生を自覚的に捉える行為として、書くという活動に注目しようというのがこの論文の試みである。成人が書くことの意味は、従来、学習だけでなく、文化や歴史という側面からも多面的に論じられてきた。ここでは、中高年の間で自分史や手記などの表現活動が盛んであることに注目し、「なぜ書くのか」という問いを追求しながら、発達を、書くという行為を通して捉えていく。同時に、書くことの意味を発達の視点から再考してみたい。

まず、成人の書く活動は従来どのように分析され、論じられてきたのだろうか。生活記録運動以降、多くの論者たちによってその意義については多面的に論じられてきているが、ここでは4人の論者の議論をみていきたい。

例えば、50年代当時、生活記録運動の指導的立場として実践に直接関与した鶴見和子は、戦前の生活綴り方運動の伝統を受け継いだ無着成恭主宰の子供の生活綴り方教室に影響され、大人の思想形成の方法としての生活綴り方に注目する。<sup>3)</sup> 根強く残る封建性に悩みつつも、その悩みを口では言えない人々が、自分の問題を自分の言葉で表現できるようになること<sup>4)</sup>を第一の課題としながらも、鶴見の目指した事は、実感をそのまま表現することではなく、それを仲間と共有し、社会化していくなかで、庶民の側からの思想形成に至る道を摸索することであった。<sup>5)</sup> そのような意味でも、鶴見の主張は、仲間話し合い、書きあうという共同学習の方法としての生活記録であったのである。生活記録運動の主体は、農村青年や女工さんといった若者であり<sup>6)</sup>、自分たちの力で新しい社会を拓いていこうというのが、当時、運動に若者を向かわせた原動力であった。つまり、その時代の社会の変化に一番敏感に対応したのが若者たちであり、彼らの個々の生き方の摸索が新しい社会への摸索に通じていた時代であったといえる。

1970年代に自分史を提唱し、近年の自分史ブームに大

きな影響を与えた色川大吉は、歴史という視点から庶民が書くことの価値を主張した。色川は日本人の思想における主体性の道を探っていたが、その方法を“完成された思想そのものを対象とするのではなく、思想が形成されてくる歴史過程を、社会の底辺に潜む民衆の意識から把握する<sup>7)</sup>”ことに見出すに至る。その方法として、庶民の綴る自分史に注目し、そのなかに、未来を拓く変革の契機を見出そうとした。色川は自分史を、“独白や口承を文字化することによって、人は自分を相対化し、自分以外の人生を生きる価値や世界を発見し、人たることの深遠な意味に到達する。同時にそれは、自分の経験を理論化し、精神的な共有財産に変えさせる<sup>8)</sup>”と解釈する。自分史によって自己の体験が人類の共有財産になるというこの解釈は、多くの中高年の支持を得、70年以降、自分史愛好者が増えるきっかけともなる。<sup>9)</sup>

このように、自分史は70年代～80年代という時代に中高年の間で自然発生的に広がっていった。これは、1950年代という時代的背景が若者を生活記録運動に駆り立てた歴史に対比されうるといえるのではないだろうか。

一方、70年代後半～80年代にかけて、北田耕也は文化という視点から生活記録運動を含め、自分史、民話や絵本づくりなどの民間人の表現活動そのものに、文化的主体形成の可能性を見出そうとした。<sup>10)</sup> 北田は、現代の消費文化を、イデオロギー支配の機能を内在化した大衆文化と呼び、それに対抗すべき民衆文化の道をこれらの文化的創造活動に求めたのである。<sup>11)</sup> 彼は、人は他者と区別される私的領域をもつとともに共通の文化のなかで人として生きるという、個別性と類的存在性という二極のバランスのなかで生きる存在であるのに、大衆文化や管理社会化の進行によって「私的領域」の存在が脅かされつつあるという。その二つの極のバランスを作り出すものとして、文化的連帯から生まれる表現活動に注目したのであった。<sup>12)</sup> このような彼の文化論は、70～80年代に顕著になった、経済・社会政策として国家的に「文化」が論ぜられるようになった風潮に対し、文化の本質を明確にしようという意図からでてきたものである。<sup>13)</sup>

話し合い学習などの社会教育実践に深く関与し、生活記録実践にも長く関わりを持ち続けている横山宏は、社会教育的視点から、自分史を通じての学習とは何かを追求する。横山は、最近の自分史ブームにもかかわらず、自分史学習が拡大しない現状を危惧しているように、自分史を書くことと、自分史学習とははっきり区別する<sup>14)</sup>つまり、単に自分史を書くだけでは、書くことによる自己変革は期待できないと主張する。彼によると、自分史学習とは、書くことを折り込んだ歴史の学習であり、歴史の中の自分を確認することによって、権利主体として

の自覚を促すことである。<sup>15)</sup>彼のこの主張は、生活記録や色川の歴史的視点の影響を受けつつも、日常意識の変容という社会教育の方法的視点から学習的要素を捉え返したという点に特色がある。しかし、反面、個々人の自由な発想、創造性、自己表現の欲求、また、プライバシーの問題など、現実のおとなの抱える様々な側面が、学習という枠組みから排除されたという感もぬぐえない。

以上、「庶民が書くこと」に注目した四人の論者の議論をみてきた。本論では、従来の議論に対し、書こうとしている者の立場に依拠して、書くことの現代的意味を考察していく。それが結果として、中高年期における成長という発達論的視点を抽出することに繋がると期待する。一般的に「書くこと」といっても、その意味するところは多様な表現活動を含むといえようが、ここでは、以上の四人の論者のように、一般の人が自発的に書こうとする自分史や手記などの表現活動に限定して考察する。

## I 現代における中高年と書くこと

### A 中高年の間で広がる多様な実践

1970年代後半から今日に至るまで、自分史活動が中高年の間で広がりつつある。その活動は、70年代は自主的なグループによる文集づくりという形式が多かったのに対し<sup>16)</sup>、最近では、商業的な企画を利用して出版するなどの個人レベルの活動も一般化している。成人教育施設の自分史講座なども中高年で盛況である。また、自治体や企業の文化的事業として、中高年の手記や自分史などを募集し、入選作で作品集を作るといったことも各地で開催され、多くの参加者を集めている。<sup>17)</sup>このように、多様な形式で、書くことが盛んに実践されているが、これは、どのような意味をもつのだろうか。特に中高年という時期と書くことはどのような関係があるのだろうか。

調査対象としては、例えば、社会教育施設での学習の後、自主グループが形成され、表現活動を主体的に続けているという実践例もよく耳にするが、ここでは、特に最近増えてきている個人的な表現活動、つまり、投稿という形で書くことに参加する中高年にスポットを当ててみたい。その手記を数量的、質的に分析していく。

使用したものは、読売新聞社が1993年に実施した、中高年（55歳～）対象の作文・手記コンテスト「盛年の主張」への投稿作品（総投稿数1477）である。この中で、50点が選ばれ、「盛年の主張」という題名で1993年にごま書房から本が出版されている。筆者はそれによって、この企画を知り、読売新聞社の理解を得て、1477の原文を1994年7～9月にかけて読売新聞本社にて閲覧・コピーし、自分なりの視点で整理・分析するに至った。これを

用いた理由は、まず、第一に、自由手記であること、数量がまとまっていること、年齢、性、地域、職業、学歴などの属性が明確に記されていることがあげられる。

### B 中高年手記の数量的分析を通して

読売新聞主催の55歳以上対象の作文コンテストの投稿状況を年齢別・性別に整理し、各年齢における投稿率（投稿数をその年齢人口で割ったもの）を出した結果<sup>18)</sup>、男性は女性と比較して、どの年代も投稿率が高いが、特に①60～65歳と②70～75歳にピークがある。女性はいわゆる高齢期以前の55～65歳に投稿が偏っているという結果を得た。投稿率の高い年齢の手記内容を分析してみた結果、男性の場合、ピーク①60～65歳の手記では、退職や再退職といった職業的節目を迎えて、人生設計を語り、書きながら気持ちや考え方を整理しているという印象が強い<sup>19)</sup>。また、ピーク②70～75歳では退職後の生活や生き甲斐や健康法などを語っているもの、もしくは、社会への提言など、自己表現や自己表出的要素を感じる。<sup>20)</sup>また、戦争体験記が多い<sup>21)</sup>のもこの年代の特徴である。このように、ピーク①と②は、その動機や質において、かなり異なっているといえる。

一方、女性では、圧倒的に55～60歳が多く、その年齢の手記を内容的に分析すると、子育ての終了、姑・夫の介護や死別、退職などのような社会的局面をむかえて心の様相を語り、来たるべき老後への心の準備をしているという印象が強い。女性のこのピークは、内容的には、男性のピーク①に対応すると考えられるが、男性よりも自己認識が客観的であり、自分なりの生き方を創ることへの柔軟性を感じさせる。<sup>22)</sup>また、65歳以上では、投稿率が激減し、男性のように70代にピークがない。しかし、65歳以上でも投稿している女性のほとんどが元教員であるという事実から、その理由は年齢にあるのではなく、文化的慣習のせいであろうと推測される。

以上のように、男性の投稿率のピーク①（60～65歳前後）と女性のピーク（55～60歳）とは5年ほどのずれが認められるものの、その手記内容が、人生の局面を迎えて老後の生き方を摸索しているという点では一致していることから、書くことへの欲求と、生き方の摸索との相関関係が推定されうる。男性の場合は、70代にも大きなピークがあるが、この年代の内容は、摸索というよりも、それを超越した結果の人生への満足感が語られ、現状肯定的、自己表出的な表現が特徴的である。

ここでは、投稿率の高い年代に注目することによって、「なぜ書くのか」を考察してみたが、次に、55～65歳の中年後期と65以上の高齢期とに分けて、年齢による書くことの質的移り変わりを読み取ってみたい。

## II 中晩年手記の内容的分析を通して

### A 中年後期(55～65歳)と書くこと

次は、中年後期の男女の手記の中から数点を選び、年齢順に並べたものである。<sup>23)</sup> 選択基準は、まず、作者の気持ちがよく表現されているもの、文章的にある程度まとまりのある理解しやすいもの、特殊なものより、掲載できない手記との共通性の高いものを選んだ。また、自由手記であるため、文の内容に関して、アンケート調査のように数量的に割り切ることは無理がある。そのため、内容をできるだけ丁寧に読みとり、考察するという方法を取った。また、手記は部分的に用いることをなるべく避け、できるだけ全体の主張を大事にするよう心がけたが、過去の叙述の部分はスペースの関係上、やむなく省略した。原物は、400字づつ原稿用紙5～10枚程度である。

紹介した手記に引かれている下線は、筆者がつけたものであり、分析の根拠として特に注目している箇所を示している。なお、読売新聞社との約束により、紹介する手記には、実名はださない。

#### a 千葉県57歳主婦 ～夢は夫と共に旅行する～

・・・子供が独立して、私ひとり取り残されたような寂しい気分になりました。つまり、うまく子離れができず生きる張り合いを失ったのです。こうなって初めてこれまで、子育てや仕事にかまけ夫婦としての生活をおろそかにしていたことに気づきました。・・・これまで家庭を顧みなかった夫が退職してかわったのです。夫婦しての旅行に興味をもってくれるのです。一度は崩れるはずの運命でしたのに。不思議なきもちでいっぱいです。こうして時間をかけ、ゆっくりお互い見つめあったら、共通したものがいっぱいあることにやっと気づきました。遅かったのかもしれませんが、夫と共に少しでも長生きするのが私の今の夢です。

#### b 広島県59歳美容院経営主婦 ～ゆめは婆よし～

私の夢は美しく老いることだ。しかし、それがとても難しいことに私は気づいている。そもそも、美しく老いることは内からにじみでる美しさが問題なのだから。知性、教養、社会性、磨かなければならないことばかり。しかし、高校を卒業して40年余になる美容師生活の間、仕事、子育て、と必死でほかのことは考えるゆとりがなかった。その時どきで身に付けることはいつも後回し。気がついたら、残された時間のなんと少ないことか。この少ない時間をこそ有意義に大切に夢をもちながら生きたいと心底考えこんだ。世の中、歳をとっても大きな夢に挑戦して人生をまっとうする人は沢山いる。しかし、人には分相応というものがある。お金も地位も名誉もな

い私だから、地に足をつけた夢をもちたい。平凡に人に迷惑をかけずに生きたい。子供が私の死後、「お母さんは晩年が一番素敵だったね。」とってくれたらどんなにか嬉しいだろう。私は体に障害を持っている。だから学校ではずいぶんいじめられてきた。青春時代も楽しい思い出はなかった。でも今は違う。歳を重ねて、いやな思い出は全部消え去った。やっぱり「婆よし」の時代がきたのだ。足が悪くたって顔が悪くたって何のことはない。大切なのは今日という日を精一杯生きること。・・・ドレスにも宝石にも縁はなかったが、美容師になったおかげで素敵な出会いがたくさんあった。これからは、いっそう出会った縁を大切に、美容師のプロとして一生懸命生きていこう。そう、人生は楽しむもの。肩の力を抜いて気楽にいきよう。

#### c 山口県59歳の医療事務専門学校講師の女性

・・・現代は、歳をとってからの存在意識は自分で創っていかねばならない時代である。歳をとっているというだけで地域社会や家族から年配者が大切にされる時代は終わった。だから、自分で自分に、『あなた、生きてて良かったね』と、自分を励ましつつ余生をおくらなければならぬ。・・・そのような自分自身の存在意義を見つけるためにも、自分の声に耳をすませ、自己表現の場を確保しておくことが大切だ。

#### d 熊谷市60歳の元教員独身女性、現在実母の介護中

～人生経験から見出した生き甲斐～

現職中癌に侵され、闘病生活を送ったものの、復職でき教師の職を充分堪能しました。今はその職も去り、老母の介護をしています。時間的な余裕ができ、自分の過去を振り返った時、やはり、私は教育人間でした。すべて教育にささげ、その中に生き甲斐を見出していたのです。ですから、豊かな趣味もありません。こんな状態のまま、母の病気のために退職せざるをえませんでした。退職した次の日からは生活設計にとりかかりました。生き甲斐づくりとは、私にとっては、全力投球で生きてきた生活の足跡を見直すことによって泉のように湧いてくるものだと思います。私にとって、私自身の老後に備えるのも生き甲斐の一つです。・・・癌に侵された時にホスピスという言葉を知りました。しかし、内容を深く知る機会がなかなかありませんでした。暗中摸索しているうちにさまざまな情報を得ることができるようになりました。死の教育についても心ひかれます。在宅の学習には限度がありますが、今、ひとつひとつの情報に胸をおどらせています。私は、自分の終焉のために何をしておかなければならないのか、今の私なりに考えをまとめようと着手したところでした。

e 60歳の沼津市の元会社員男性～シルバーシート～

退職が近づくにつれ音退色語の人生設計に焦りと不安を感じるようになった。そんなとき、テレビでシルバーシートという番組をみた。あまりの衝撃にその晩はなかなか寝つかれなかった。これは、老人たちが社会から取り残されている現実を腹を立てるといった内容だった。・・・過日、同窓会に出席したが第一線を退いた仲間の話題は、もっぱら現役時代の役付、退職金や年金額のランクづけであったのには、ゆめもなく、生き甲斐もなかなかみつけれない我ら世代の悲しい本音であった。家庭にもどれば妻子に疎まれ、地域活動といっても、長い間疎遠にしてきたため、急には近づくことのできないジレンマ。しかし、それは、自らがまいた種なのだ。今こそ、自己変革すべく女性の生き方に学ぼうではないか。

f 広島県61歳の元臨床検査技師の男性、現在ボランティア ～今を生きる～

定年を迎えるにあたって、とくに積極的な人生設計を描くことはしなかった。しばし、ゆっくり休養したあとでと考えていたからだ。いよいよ定年となり、しばらくの間は雑用に追われ、さしたる変化は感じなかった。しかし、一か月もすると妙に落ち着かなくなってきた。・・・それなら、再就職の口もあったのだから、現役に残留すればよかったじゃないか、と自問自答すると、そこで、はたと「生きる意味」という大きな命題に突き当たるのである。私は早速行動してみることにした。現役のときには疎遠だった地域の人々と交流を図ることである。幸いなことに、その手段は生涯学習というネガってもない環境が公民館で提供されていることに気がついた。・・・こうして定年2年後の今、少しでも社会の役にたっているという充実感を味わっている。このようなことができるのも今しかない。私にとって今は掛け替えのない時である。私に与えられた大切な今を大事に生きたい。

g 64歳の千葉県的女性一人暮らし ～私の挑戦～

60の時、夫が癌で他界した。一人になった私は、自分の生活設計を自分でたて一人で生きていく決意をかためねばならなかった。・・・勤めを止めた私に残されたものは、意欲と健康と自由な時間だった。私は悲しみから立ち上がるために、まず、出来ないこと、辛いこと、投げ出したくなるものに挑戦してみようと決心し、英語を習い始めることにした。新しいことへの挑戦は苦しく、英語のある日は朝から胃が痛んだ。でも、休んだらそこで終わり自分に言い聞かせた。叱るのも私、誉めるのも私だった。・・・挑戦—私はこの言葉が好きだった。今でも好きだ。しかし、あの頃と今とは違う。若いころは、人と競いあわねば挑戦という感覚がなかった。つまり社会への挑戦だった。今は、自分なりの目標に向かっ

て努力を続けること。つまり、自分への挑戦なのだ。そして、それでいいのだと思えるようになった。・・・英語が話せるようになったら、外人に日本語を教えるという夢が出来た。今、私は昔と違う意味で挑戦を始めたのである。

50～60前半の手記を内容分析してみると、子育ての終了や退職、死別などの社会的役割の変化や身体的衰退、および、老後と呼ばれる時代を直前にしての不安や準備など、人生の局面と呼ばれるような状況に直面して、それまでの人生を振り返りつつ総括し、これからの人生(老後)を摸索しようとしている状況が読み取れる。

人生前半期は、必然的に社会的役割が与えられてきたのに、人生後半期は、人間関係にしろ、社会的役割にしろ、健康にしろ、自分が努力しなければ、それらが消滅していく時期である。だから、自分自身でそれを求め、自分なりのやり方で自分の生き方を意識的に創っていかなければならない。上の手記から読み取ることができるような、自分に与えられた状況を肯定していくことから、前向きに自分なりの生きかたや夢を見出そうとしている姿勢は、この年代の多くの手記に共通したものである。例えば、掲載したなかでは、手記aは「夢、生きる張り合い」bとeは「夢」cは「存在意義」eとdは「生き甲斐」fは「生きる意味」gは「挑戦」という言葉でこのことが表現されている。しかし、夢といっても、この年代の夢は若い時代の夢とは質的に異なることが、手記a b gなどでは自覚的に捉えられている。手記gでは、「若いころは社会への挑戦だったが、今は自分への挑戦である」、手記bでも、「地に足をつけた夢をもちたい・・・美容師として一生懸命生きていこう」と表現されているように、挑戦や夢といっても、若い頃のように、社会に認められたいという価値観から出たものでなく、自分自身に残された時間、空間、能力的限界のなかで、いかに自分の人生をより充実したものにしていくかという、自分なりの「意味」を創る夢なのである。次節で取り上げる65歳以上の手記では、夢や挑戦といった摸索・葛藤を表現する言葉は次第に消滅していく。

それでは、このような摸索に対して、書くことの意義は何であろうか。また、書く必然性はどこにあるのだろうか。この年代の手記に特徴的な印象は、前述したように、書くことが自分との対話を可能にし、思考の手段となっているということである。書くことによって自分の過去や現在を明確に認識し、そこから、老後の生き方を摸索するというプラン構築を言葉を使って明確にしていくのが書くことの一つの意味である。実際、「書くことで自分の生き方が見えてきた」「書いたら決心がついた」

と、書いている手記もある。これは、掲載した中では、手記 b d e によく表現されている。また、自分の過去や現在を書くことによって、現在の生を肯定し、生きる意欲を新たにするという情緒面での高揚も感じられる。これは、手記 c が指摘するように、「生きてて良かったね」と自分自身に言い聞かせることだともいえよう。

書くことの意義はそうであれ、それでは書くことの必然性はどこにあるのだろうか。それは、おそらく、現実には、生き甲斐や夢などあまりないからこそ、熱心に夢や生き甲斐をテーマに書くのであろう。書くことによって捜しだし、それを信じなければ健全に生きてはいけないのが人間なのではないだろうか。<sup>24)</sup> 実際、社会的に恵まれ、夢や希望にあふれている場合は、書く必要はないのかもしれない。1950年代、民主化の掛け声とはうらはらな封建的な日常的現実のなかで、若者たちが、真に民主的な社会を希求しつつ自分たちの生活を熱心に書きあった生活記録運動を振り返ったとき、現代社会にあって、中高年が、夢や生き甲斐について熱心に書くことで生き方を摸索している姿が重なって見えるのである。

## B 高齢期（65歳以上）と書くこと

いわゆる高齢者と呼ばれる65歳以上の手記はどのような特徴をもつのだろうか。

### h 大磯67歳独身女性 ～老後こそ自分流に生きる～

人生ここまで来てしまうと若くみられたいとは思わない。生き方は常に前向き。目まぐるしい世の中の流れに遅れまいと頑張っているつもりである。だから、昔を振り替えるのは好きではないが、書くためにあえて振りかえてみた。・・・今の年よりはしあわせだという言葉をよく聞く。・・・しかし、長生きはできても経済的裏づけのない年よりは多い。どうか、若い方々、表面だけ見て、幸せの一言で片づけしないでください。幸せとは、人が決めるものではなく、その人自身が感じるものだとおもいます。・・・ボランティアをしたいのだが、少し障害があるためままならない。幸い、歴史が好きで、独学をつづけていたのだが、それが、今、役にたっている。町史編纂のお手伝いやガイドボランティアをたのまれたのだ。友人との触れ合いも大切にしている。だから、私の心は豊かだと自信をもっていえるのである。しかし、人間いつボケがくるかわからない。人に迷惑をかけずに慎ましく生きていけたら最高である。

### i 国分寺市77歳の女性 ～一味違う自分史を～

自分史の一作めは、還暦の記念に自費出版して、72歳の時に白梅という歌集を出しました。文章だけを綴った自分史より、このようなもののほうが面白いと自画自賛しています。私どもの一家は、静岡で空襲にあり、東京

に戻ってきてからも投書をつづけています。書くためには、よく読まなければならないので、新聞は2社のものをじっくりと目を通します。また、書くだけ読むだけでは駄目で、実践しなければと、各種モニターに参加したり、陳情などにも積極的に参加しています。・・・私は以前から、人間として生まれてきた以上、ほんの一点でもいいから、人間の文化という長い歴史の上に、私の生きた証を残したいとっていました。それが、私の自分史「好文本」です。これが親戚に配ったところ意外に好評で「我が家の戦後史」とよろこんでくれました。第3のものも出したいと思っています。

### j 広島県86歳の元警察官男性

幸運というか、この歳でも一応健康で、畑に野菜づくりに通っている。そして、午後は投稿やテレビをみたりしている。これは、偶然、地方紙に掲載されたのがきっかけで書くことを始めた。掲載されると、さまざまな人からお手紙をいただいて恐縮している。時代おくれの自分の書くものが紙上にのるなんて。書くとなると、テレビをみるのも新聞を読むのもそれだけの注意が必要となり、気をつけるようになる。これが案外惚け防止にいいのではないかと思われる。他人から見れば、ばかばかしいと思われるかもしれないが、それで結構。自分の人生は他人のためのものでなく自分のためのものだから。勤めをやめてから、野菜づくりと日記は止めたことがない。

### k 茨城県88歳の女性、一人暮らし ～日々感謝の心で

夫がなくなって空虚な日々が続く、明るく打ち込めるものを求めていた矢先、郵便局で絵手紙教室をみつけました。描く楽しみと和やかな友達のおつきあいに幸せをみつけました。・・・一人暮らしはまったくお話をしない日があり、声が小さくなりましたので、詩吟を習い、一人の時は楽しく吟じています。・・・毎夜、翌日の予定を記し、今日一日の感謝と明日の幸せを思い、仏壇に合掌し、亡き夫に挨拶をして休みます。・・・この町の人々とおつきあいは私にとっては一番嬉しいことであり、この地がはなれられません。・・・あとどれだけ生きられるかわかりませんが、最後の日まで明るい心で感謝して生きたいと思います。

h は67歳の女性の手記であるが、摸索や葛藤はあまり感じられず、自己肯定的な表現（下線の箇所を参照）が特徴的である。i j k と年が増すにつれ、生活への満足感や充実感が主に表現されるようになり、精神的な安定の高まりが推定される。k は88歳という長寿者の手記だが、「日々感謝」という題のように、生きていることへの感謝に支えられ、心穏やかな表現が印象に残る。掲載出来なかった手記でも同様に、長寿の手記ほど「感謝」

の言葉が盛んに使われるという傾向がみられる。また、サミュエル・ウルマンの詩「青春の詩」の「青春とは心の様相をいう」という一節は、65～75歳ぐらいの年代で非常に好まれ、よく引用されている。このように、高齢期の手記は使われる言葉が似かよっているという傾向を持ち、それらが生活の信条になっていると推測される。現代の高齢者の生活がかなり多様であることは多くの手記から判断されるが、固い信念を持ち、それが揺らいだり変化する可能性には乏しいことは、ほとんどの手記からも共通して感じられることである。

以上のように、高齢者の手記では、摸索や書きながら考えるといった中年後期の手記にみられた思考的傾向は消滅し、非常に自己肯定的に日常生活を表現し、かつ、書くことによって確信を深めると同時に、自分の生き方を社会にむかって表現したいという自己表現や自己表出の欲求が感じられる。つまり、思考の道具としてより、会話の道具として書くことが機能しているのである。

また、手記 i に書かれているように、自分の生きた証を何かこの世に残したい、小さくても文化的寄与をしたいという気持ちも書くことの動機としてあげている者も少なくない。70歳以上の男性の手記では、戦争体験や、社会や政治に対する提言などをテーマにしているものが多く、戦争体験は、70歳以上の男性の約半数が何らかの形で触れており、戦争は決して彼らにとって過去の遺物ではなく、現在の生を今だに大きく規定しているものであることがわかる。戦争体験を語ることは、次世代への継承という社会的使命が逆に彼らに生存の意義を与えているという意味で、彼ら自身の生き甲斐にもなっているといえよう。<sup>25)</sup>これは、書くことによって社会に対して文化的寄与をしたいという手記 i に通じるものである。

65歳以下の手記は、過去を振り返り、現在を述べ、そこから、来たるべき老後を摸索しているという点では共通していた。それに対して、70を超えるようになると、死という未来から、現在の生き方を規定していこうという逆方向の展望が綴られるようになる。つまり、死を真近にするほど、「いかに死ぬか」ではなく、「今日をいかに生きるか」ということが真摯に語られる。<sup>26)</sup>80以上の高齢者が、心静かに精一杯生きることができるのは、未来を今に限定することからでてくる心のゆとりのせいであろうか。高齢者の孤独感、単なる人間関係的孤立からくるものというより、未来展望（時間的展望）の平塞感や自己の在り方の意識が原因しているらしい<sup>27)</sup>という研究報告があるが、書くことによって、自分なりの時の流れの感覚や未来展望を形成し、その中に穏やかに身をおくことができるという印象は、多くの手記から感じられることである。

手記 j k のように、日記や新聞への投稿などによって、日常生活の中に書くことを位置づけることは、高齢者の健全な生活を保つために有効である。特に j のように、新聞・雑誌への投稿を生き甲斐にあげているものが多いが、これは、新しい情報への積極的姿勢、よく読み、よく聞き、よく考え、まとめるといった学習習慣を日常生活の中に位置づけるだけでなく、在宅しながらできる社会参加の方法として多くの可能性をもつ。投稿したものが掲載されたり、入選したりという社会的評価は、自分の存在意義を確認する喜びにもつながるのである。

65歳以上の手記の特徴は、それまでのように摸索・葛藤という思考的要素が消滅し、書くことで、より自己の一貫性を高めるといった効果が見られる。したがって、書くことによる「認識の変化」という意味での学習効果はさほど期待できないが、自己表現や自己表出という会話的充足感からくる精神的開放、アイデンティティーや存在意義の確信からくる精神的安定感や生きる意欲の高まりなど、「情緒面での効果」が特に注目されよう。高齢の人々に注目することは、人間の健全な成長にとっての情緒的側面の大切さを指摘し、認識の変容という認知的な側面のみで学習や発達を捉えることに疑問を投げかけるものである。

### III 中高年における書くことの意義と限界

IIにおいて、中年後期と65歳以上の高齢者の手記を比較検討してきたが、ここでは、その結果を用いて、書くことの意義とその限界について考察していく。

#### A 書くことの意義

##### ① 生き方の摸索として

書くということは、過去、現在、未来に通じる自分なりの意味を探索する場である。自分なりの意味の摸索は、老いを迎える前の55～65歳の手記に顕著にみられる。この時期は、老いを迎えるにあたって、それまでとは価値観を変える必要にせまられている時期である。つまり、人生後半期の生き甲斐や幸せとは、限定されたものを自分なりにいかに深く味わうかという、意味や質を求めようとする態度から創りだされることに気づくことから生まれる。そして、書くことは自分なりの意味を認識するための場であるといえよう。老いの入り口で盛んであった摸索的思考は、65歳を超えたいわゆる高齢者の手記にはほとんどみられない。

##### ② 生の意義の再認識と生きる意欲の高揚

中高年の手記は、盛年の主張への投稿手記に限らず、過去の苦労話や、戦争体験で始まる手記が多い。<sup>28)</sup>高齢者という過去への思い出に埋没して暮らしているという

見方もされよう。しかし、過去を再認識することは、決して非生産的の行為ではないようだ。それは、現在の自分の生の意義を再評価（反省も含めて）することを促し、生きる意欲を高揚させる。中年後期では、そこから、老いという未来への人生設計が始まる。つまり、現在や未来に立ち向かう意欲を与えてくれるのが、過去を書くということだといえよう。

### ③ 自己表現の欲求と対話の形成

自分探しや自己の摸索は、自分との対話といえようが、書くことはまた、面と向かって人にいえないことを表現するのを可能にする。生活記録運動とは違った意味で、直接の会話がしにくくなっている現代社会にあって、日常生活のなかで、会話するきっかけのつかめない高齢者は多い。書くことは、そのような人の精神を解放し、社会との対話を形成させる。このような意味から、現代的対話の可能性を拓ものとして、書くことや、書いたものを紹介することがもっと注目されているのではないだろうか。高齢者が心を開いて、自分を表現したいと思う気持ち育てるような場の形成が必要であろう。

### ④ 社会に対する文化的寄与として

自分史が、自分の生きた証を社会に残すだけでなく、文化的にも大きな価値をもつという解釈は、自分史運動の大きな原動力であった。<sup>29)</sup>ここでも、戦争体験の継承を自分の社会的使命とし、情熱をもって手記に書いている者が70歳以上の男性に多い。女性も書くことによって、何かしら文化的に寄与したいという願いを持っている。書くことは書き手にとって大きな意味をもつと同時に、その読者にとっても、年配者の生き方を学ぶことの意義は大きい。しかし、実際は、手記や自分史の多くは、高齢者の深い思い入れにも関わらず、活字にもならず、人の目にも触れないのが現実である。書かれたものが真に文化として機能するような工夫が必要であろう。

## B 書くことの限界性

書くことの世界を広げていくことは、中高年の創造性を伸ばすと主張した。しかし、全く新しい事に直面したり、新しい事を考えるとき、人は、言葉を用いては思考していないということが言われる。言葉は文化を反映し、その文化の枠の中でのみ有効である。だから、逆に言葉は文化的支配の道具だという言い方もある。書くことは、行動に入る前に予め、自分の言葉の世界の中でやり方を組み立ててみるということを明確にし、それによって日常生活をコントロールし、その人らしい適切な行動をとることを可能にする。しかし、このことは反面、日常生活の行動や感じ方を常識的にし、自分自身の枠を超えることが不可能なものに矮小化してしまう可能性ももち

るのだということも忘れてはならない。

自己の一貫性を保つということは、高齢者自身にとっては、健全な精神状態を保つという効果をもたらすといえようが、悪くすると、頑固さや、柔軟性の欠如という面の助長にもつながるのである。摸索や葛藤という思考的要素の少ない高齢者の手記が、文章自体の面白味という点では今ひとつであるのもそのようなところからきているのだろう。

書くことによって、自己の生活に埋没するのではなく、書くことによって、自分を知ると同時に、生活する意欲や新しいものを吸収していくエネルギーが培われ、書くことが新しい関係をつなぐ媒介として機能するように心がけることが大切である。そのような意味からすると、社会に開かれた状況の中で書くということの現代的な環境づくりが、高齢の人々にとっては特に必要だといえよう。新聞の投書欄や自分史や手記の公募が中高年の間で上手に利用されている。分析に使った手記のなかでも、それらへの応募が生き甲斐になっていると書いている者も多い。これらの魅力は、自分の書いたものが活字になり、多くの人に読んで貰えるということにある。このようなことを考慮に入れ、現代の中高年が参加しやすいような方法の開発が必要ではないだろうか。

## C 話すことと書くこと

これまで、書くことの意義を主張してきたが、なぜ話すことではなく書くことなのだろうか。両者は言葉を用いるという意味では同じであり、言葉の可能性も限界も共有しているといえる。その違いは何だろうか。本論の考察に限定して言えることは、書くことは自分との対話を可能にし、思考の道具として機能しやすいということである。中高年の手記から感じられることは、けっして喋るようには書いていないということである。書きながら考え、また書き直すを繰り返してできた作品なのである。中には、一つの手記（原稿用紙5枚程度）を書くのに三か月もかかったという人、「考え直したから、前のもとの差し替えて欲しい」と二部投稿した人なども希ではない。だから、考え抜いた末の結晶化したような表現にたびたび出会う。書くことは、読みながら再考することを可能にするので、考えを客観的に組み立て易くするだけでなく、自分の直接の感情や日常性から一步離れて見渡すというゆとりの空間をも構築する。また、直接、面と向かって言うよりも表現しやすい（逆もあるが）ことや、相手を限定する必要がないことから、会話の可能性を広げる意味ももつといえよう。

書くことはこのように、会話の可能性や創作としての可能性、また思考の手段として、話すことにない可能性



を拓ものであるが、反面、話すことのよさが失われるという場面も多い。例えば、いきいきとした表現を書くことは難しいように、思考が表現の邪魔をする場合もある。このことは、特に高学歴の中老年男性の手記にみられがちな現象であり、文をまとめようとするあまりに、自分を素直に表現することができない。このような自己表現の固さは、長年にわたる職業体験のつけなのであろうか。にもかかわらず、その投稿率の高さ<sup>30)</sup>から推定されるように、書くことで表現したいという欲求は女性以上に強いものがある。このようなジレンマが伝わってくる時、ただ書くだけでなく、話すことによる精神的な開放も、特に中老年男性には必要ではないかと思われる。このことから、話し合いと書くことを組み合わせた1950年代の共同学習の方法が、今一度、問い返される必要があるだろう。書くことと話すことという、発達上の表現活動の比較の問題は筆者の今後の大きな課題である。

#### おわりに

「中老年の書くこと」の意味を、中老年自身の意識に依拠することによって分析した結果、書くことは思考という認知的側面での発達を促すだけでなく、生きる意欲や精神的安定という精神的・情緒的側面における中老年の成長を支える多くの要素を内在化させていることがわかった。このように、一生涯における発達という長期的展望で人間の成長を捉えることは、従来の学習論が見逃しがちであった成人の発達における情緒的側面の重要性を指摘するものである。したがって、一つの視覚に捕われず、多面的に人間の成長を捉える目が友人の発達や学習を考える上で必要であり、学習というものをもっと幅広く捉えることの重要性を痛感した。

ここでは、投稿という形での書く活動に注目して考察したが、書くことそのものは、自分との対話であり、そのような意味で社会化されることがなければ、自己満足で終わってしまうという限界をもつ。やはり、話し合い、書きあい、読みあうという場の形成が中老年のライフスタイルに合わせて工夫される必要があるだろう。

分析方法としては、多くの課題を抱えている。従来の客観的な調査への疑問から、アンケート調査の数量的分析ではなく、自由手記を質的に分析してみたいという思いと同時に、いわゆる学習・福祉施設に集まる者ではない人を対象にしたいという希望をもっていた。そこで、投稿という形の手記に注目したのであるが、現在のところ、はっきりとした分析軸をもたない。今後のやり方として、特定の言葉に注目するという方法を思案中であるが、自由手記の分析の方法自体を研究することの必要性を痛感している。また、どのような手記を選択するかと

いうサンプルの代表性という問題も残しているので重ねて検討していきたい。

最後に、現在は広告局で多忙な日々を送られているのにもかかわらず、「盛年の主張」の企画当時の責任者として、快く、二カ月にわたり膨大な量の投稿手記を閲覧させて下さった、読売新聞社広告局の木内敏之氏に厚くお礼を申しあげたい。

#### 〈注・引用文献〉

- 1) 高橋恵子・波多野誼余夫『生涯発達の心理学』岩波新書, 1990. p.1-2
- 2) 分析した手記の中で、このような風潮に抵抗を感じると書いているものが、50代後期の男女に多い。
- 3) 鶴見和子『生活記録運動のなかで』未来社, 1963 p.20-21
- 4) Ibid. p.33-4
- 5) Ibid., p.22-3 p.36 p.48
- 6) 例えば、四日市の紡績工場や三重県の東垂紡織の女工など、しかし、『エンピツを握る主婦』にみられるように主婦も多かった。(参照: 鶴見, 『生活記録運動の中で』 未来社 1963)
- 7) 色川大吉『新編明治精神史』 中央公論社 1973 はしがき
- 8) 色川大吉『ある昭和史—自分史の試み』中央公論 1975 p.12
- 9) 横山宏『成人の学習としての自分史』国土社 1987 p.22-3
- 10) 北田耕也『大衆文化を超えて』国土社 1986 p.38
- 11) Ibid. p.22
- 12) Ibid. p.103
- 13) 北田耕也『地域文化の創造』p.16, p.191-3
- 14) 横山宏『成人の学習としての自分史』国土社1987 p.10-1
- 15) Ibid. p.57
- 16) Ibid. p.14-6
- 17) 例えば、「信州年より通信」は、松本の公民館を母体に県内の高齢者を中心に通信という形で年に二回出されている文集であり、すべて郵送で行なわれる。また、東京都社会福祉協議会では、毎年、60歳以上を対象に「ふるさと東京」という手記を募集し、入選作で作品集を作っている。
- 18) 投稿率は年齢毎の投稿数をその年齢人口で割って算出した。投稿数ではなく、投稿率にしたのは、高齢になるにつれ、生存者の絶対数が減少し投稿数では単純に比較ができないためである。
- 19) 手記 e, f を参照

- 20) 手記 h～k を参照
- 21) 70歳以上の男性の約 6 割が何らかの形で戦争に関してふれている。女性もこの年代は戦争を体験しているはずだが、戦争のことにふれるものがほとんどいないのは不思議であり、今後、追求してみたい。
- 22) 手記 a～d 参照
- 23) 全部数を年齢、男女別に分け、その中から選択したものを年齢順に並べた。まず、手記全体から主張を読み取るように心がけ、できるだけ部分的に使うことは避けるようにした。まず、a～g までを通して読んで欲しい。
- 24) 時実利彦『人間であること』岩波新書1970 p.117
- 25) 70歳以上の男性で、戦争体験記執筆が生き甲斐だと書いているものが目立つ。
- 26) 手記 i j k を参照
- 27) 工藤力・長田久雄・下村陽一 “高齢者の孤独観に関する因子分析的研究” 『老年社会科学』6 (2) 1984 p.167-85
- 28) 掲載した手記に関しては、スペースの関係上、過去の叙述の部分はやむをえず省略した。原文は原稿用紙 5～6 枚のものが多いが、なかには10枚に及ぶものもある。
- 29) 本論文の「はじめに」の色川大吉の議論を参照
- 30) 特に60歳を越えると、女性の投稿は低迷するのに対して、逆に、男性は急激に増加する。

# 社会教育における「集団」と「個人」に関する序論的考察

権 美 奈\*

## An Introductory Study in the Context between 'Group' and 'Individual' of Adult Education in Japan

Mina Kwon

Adult education has various kinds of learning forms. Also it is hard to ascertain each learning form is executed exclusively or separately. The field of adult education is not a standardized one, rather it varies according to the age, the region, the learner and so on, which can be said to it difficult to distinguish and standardize each learning form.

In spite of this reality, antagonistic relationships between 'individual learning' and 'group learning' stand out in the field of adult education in Japan.

Therefore, the purpose of this study is to investigate the view of learner both in 'group-oriented' and in 'individual-oriented' learning theory, by which inquire into some problem that antagonistic relationships between 'individual learning' and 'group learning' are built up.

The reason for this study to deal with learning forms in adult education as a main theme, originates from the confidence that the way of thinking concerning learning forms will enable to understand the relationship between 'Individual' and 'Group' which has been the object of debates up to now.

はじめに

### I 「集団中心的」社会教育的における「個人」の位置

A 共同学習論における学習者観

B 「権利としての社会教育」論

### II 生涯教育論における学習者観

A 政策論における「自由な学習者」

B 学習メニュー方式

### III 社会教育における学習形態

A 個人学習と集団学習

B 成人学習者の特質

おわりに

はじめに

1971年に出された社会教育審議会答申以来、日本における社会教育政策は個人学習の奨励に力を注ぐようになってきている。研究面においても、学習要求・関心に関する大規模な調査に基づいて、学習者個々人の学習要求に対応しようとする立場から研究が行われるようになってきた。しかし、このような個人学習の考え方は社会教育についての従来の集団中心的な考え方とは大きく異なるものであるため、社会教育研究者の中にはそれを批判的・否定的に捉えるものが少なくない状況である。個人学習が否定的に捉えられる背景には、個人学習が社会や集団についての認識を含まない「個人主義的」なものであ

\* 大学院博士課程

り<sup>1)</sup>、趣味・娯楽中心の低いレベルのものにすぎない<sup>2)</sup>、という考え方が存在しているように思われる。そして、そこには「社会教育は共同学習、生涯学習は個人学習」<sup>3)</sup>といったような役割分担的な考え方さえ見受けられる。

学習者をめぐっている環境の諸条件をも視野に入れて学習者を理解すべきだというのが筆者の描く学習者観であるため、日本の社会教育における根づよい「集団中心的」考え方には抵抗を感じていた。そこには学校教育と同様に達成すべき目標があり、それに向けて集団成員は力を合わせるべきことが暗示的に示されているように思われたからである。

学ぶのはあくまでも個々の学習者であるということは、極めて当たり前のことであるが、それにもかかわらず、具体的な個人は集団主義の中であまりに抽象的で「顔のない」存在になってしまっている。そして、このようなことがこれまでの日本の社会教育研究ではあまり自覚されていなかったように思われる。

ここで、本研究は「集団中心的」社会教育とそれに対して「個人中心的」であると位置づけられている生涯教育論における学習者観を辿り、「個人学習」と「集団学習」といった学習形態の対立構造ができてしまうことの問題点を探ろうとするものである。このように社会教育における学習形態を本研究のテーマとして扱うのは、学習形態をめぐるとの考え方をふまえることによって、これまで日本の社会教育において常に論争の対象であった「集団」と「個人」のかかわり方までが見えてくると思われたからである。

## I 「集団中心的」社会教育における「個人」の位置

### A 共同学習論における学習者観

日本の社会教育の特徴としての集団的形態の学習活動の典型は、戦後初期の民間の学習であった共同学習運動の中に見いだすことが一般的であろう。

もともと青年の自主的な学習活動として自然発生的に一部の地方で行われていたものであった青年学級を、文部省が勤労青年教育の理想的なモデルであるとして一般化し、全国的に普及させようとする動きがあった。<sup>4)</sup> それに反発して1953年に起こった共同学習運動は、その後の目まぐるしい時代の変化の中で、様々な側面から限界が指摘されながらも、社会教育のあり方に大きな影響を与え続けてきた。したがって、「集団中心的」社会教育における「個人」の位置を考察するにあたって、共同学習をめぐるとの考え方をあらためて探ってみることは欠かせない作業であると考えられる。そこで、まず、共同学習運動にとって、常に立ち返るべき指標として考えられている<sup>5)</sup>吉田昇の論文「共同学習の本質」<sup>6)</sup>から、共同学習

における学習者観に迫ってみたい。

### 1 吉田昇

戦後の混乱状態から一日でも早く抜け出すために一番求められるものとして、自主性に基づく共同性の確立をあげる吉田は、新しい国づくりの担い手として、特に青少年に注目する。昔の学習形態である「勉強」のしかたを批判し、生活外に存在する既成の知識をただ習得することではなく、生活と密接した自分の問題から出発することを説いている。そして、共同学習の本質を、動機づけ、思考の過程、学習と実践の結びつきという側面から論じているが、特に、動機づけの側面においては、青年たちの表面的な興味と真の要求というものをはっきり区別すべきことを強調し、“青年の表面的な興味よりも、より内心の要求に訴えていかなければならない”<sup>7)</sup>という。また、このような共同学習の正しい展開の条件としてデューイの合理的思考の方法を用いている。

吉田は共同学習の本質をこのように論じ、共同学習が従来の学習形態とちがう大きな意義を实践との結びつきにおき、学習と実践との結合を強調している。

吉田の共同学習論における学習者とは、おとなではなく青年集団、とりわけ農村で働く勤労青少年たちであり、学習要求の把握においては、封建遺制の打破といった時代的問題を抱えていることを前提としているように思われる。

以上のように吉田論文から見られる共同学習論は封建遺制打破という方向性の明確な理論であり、その目標を青年集団の活動を通して成し遂げようとした考え方として理解できよう。

### 2 三井為友

一方、三井は吉田とはまた別の視角から共同学習論を展開しているといえる。というのは、そこには国家権力に対する抵抗の精神とか社会改革をめざす運動といった側面はあまり見当たらず、<sup>8)</sup>運動論と別の次元で展開されているように思われるからである。つまり、三井における学習論の視点は中立的に見えるのである。

彼は、立身出世だけをめざし、できるだけ他人と差をつけ、抜け出るための個人中心的な学習の態度を非常に警戒している。つまり、そのような個人学習は単なる“個人の利益のために、個人の向上を目ざして、新しい知識や技術を「個人の中に」とり入れることを目的”<sup>9)</sup>とするものであるときびしく批判するのである。そして、それは結果的に他人との隔絶を生み出したり、もしくはそれを目的とする場合もあると、否定的にとらえている。

これに対して、共同学習は、成員の等質性と成員の平

等感を前提条件とされるものであるという。したがって、彼によると、“集団のすべての成員が、各自の持っている異質的なものいかにえればなかまの集団員と隔絶しているものをのこらず発出し、そのものの考え方や知識や技術の量において、なかまの集団員と同一水準化してゆこうとする意欲なしに、共同学習は成立しない”<sup>10)</sup>のである。このように三井の議論において、最大の特徴であると同時に問題点でもあるのは、集団成員間の等質性という側面であるように思われる。つまり、三井にとって、学習者個人間の異質性は退けるべきものであり、みんなが共にしあわせに生きていけるような理想的な社会づくりを共同学習に求めているといえるだろう。以上のように、三井は「個人学習」と「集団学習」を対立的にとらえ、後者に価値をおいているが、このことは、地域のあり方も今とは全然違って、生活と生産の場が一致していた当時の社会状況から考えると、やむを得ない面があるだろう。しかし、時代が変わり、社会状況も全然違って今日においても依然として、そのような学習形態の対立構造ができてきていることについては、まだまだ議論の余地が残っているところである。

### 3 藤岡貞彦

藤岡は社会教育における科学的・系統的学習内容論の欠如に問題意識を抱いていた。

たとえば、“社会教育の第一の関心は、人々に〈事実〉を考えるということよりも、むしろその科学的・合理的な学習態度を会得させることに向けられていた”<sup>11)</sup>という指摘からもうかがえるように、日本の社会教育の伝統は、科学的で、体系的な学習内容には、あまり関心が払われていなかったのである。

彼は、共同学習を、国家の統制から解放され、民衆の自由意志による民主化、近代化の活動という実践的な面においては高く評価しているが、後になって共同学習が歪曲されて体制化してしまった点で学習体制が安易であったことと学習内容論の乏しさという限界を指摘し、学習理論の側面からは否定的である。彼によれば、そもそも歴史的現実には、客観的な判断を必要とするが、これまでの社会教育は、諸々の原理と事実はそれぞれの特殊な事態を熟慮するための〈道具〉としてしかとらえられていなかった。そして、そのようなプラグマティズム的な教育観は、戦後の新教育の批判から成り立っている共同学習にも貫かれていると批判している。<sup>12)</sup>

身近な問題の話し合いが社会のしくみにつながっていく、という吉田の予定調和的思考を批判する藤岡は、計画性、指導性、系統性的方法上の重視に関する吉田の考察は充分でないと指摘する。<sup>13)</sup>つまり、そこには“どの

ような課題と内容を取りあげるので、従前の断片的・非系統的・流動的学習では間尺にあわなくなったのか”<sup>14)</sup>という根本的な問いかけがなかったのであり、その点から、吉田の共同学習論における学習内容論の乏しさを批判しているのである。

以上のように理解される共同学習論はその後の社会の変化に伴い、停滞期を迎え、初期の学習方法中心の理論から、学習内容を重視する系統学習へと移っていくが、体系的な学習理論としてはしばしば不充分さが指摘されるものの、日本の社会教育における集団的形態のひとつの典型事例として今日まで影響をもちつづけている。

たとえば、“社会教育の目標を生活様式の民主化に求め、民主主義的人間関係の創出を再建日本の原動力と考えようとするれば、年齢・対象・性向・思想・趣味などにおいて、多種多様な学習者を集団的に訓練することこそ、社会教育方法の主眼目とならねばならない”<sup>15)</sup>という表現からも明らかのように、共同学習論において学習者個人間の学習要求は、集団の目標を達成することによって、満たせられるといった楽観的な考え方が見られる。そして、そこに当時の個人観・社会観がうかがえるのである。

“(中略) 日常世界がひとりひとりの学習者によってちがったものに見えることを大切にし、その個性・独自性にこそ疎外からの回復の手がかりをつかもう”<sup>16)</sup>という宮坂の指摘に学んでいうならば、当時の個人観というのは明らかに宮坂の見解とは反対の方向に向かっていたといえるのではないか。つまり、集団と個人との矛盾や緊張関係について十分に自覚的ではなく、その問題に対して極めて楽観的であった点に、共同学習論の限界が見られる。

もちろん、その時代の社会状況から考えてみるなら、集団の中で個人が「顔のない」存在になってしまっていたのはやむを得ない面がある。しかし、共同学習のような小集団形態の学習が超歴史的に、いかなる状況のもとでもつねに民主的であるとは限らないのである。<sup>17)</sup>

碓井も指摘しているように、“共同学習は、その社会の中で個人の主体性を啓培し、個人の尊厳を確立することを、集団の支えによって達成し、そのことによって集団の力を富ませていく仕事のはず”<sup>18)</sup>であった。しかし、共同学習論は“集団と個人との関係についての、つきつめた吟味を、かならずしも経ることなしに、集団によりかかってしまった”<sup>19)</sup>形で終わったのである。

### B 「権利としての社会教育」論

戦後日本の社会教育研究において、民主的社会教育運動の理論的指導者として知られている小川利夫は、「運

動論」を語るためには、さけて通れない研究者である。

小川は社会教育のあり方を「国民の学習権」に基づいて考えており、社会教育を「政治と教育との中間的存在」として位置づけ、社会教育の性格を、政策としての社会教育活動（社会教育行政）と働く「国民の自己教育」の矛盾関係においてとらえている。<sup>20)</sup>

そして、働く「国民の自己教育」運動においては、それらを支える要求を「インディヴィデュアルな形態」、「アソシエーションな形態」、「コミュニティな形態」の三つに分けて考えている。すなわち、運動の中で学習者の教育要求は、私的所有に基礎をおいて発するエゴイズムである「インディヴィデュアルな形態」から「アソシエーションな形態」を経て「コミュニティな形態」に発展していくべきものとして考えられているのである。ここで、彼は、第三の形態をとってあらわれる「自己教育」要求は、単純に労働者だけの要求としてとらえることはできないとしている。つまり、ここでは労働者のすぐれた階級的な教育要求を通して、教育における“国民の普遍的価値ないし理念”<sup>21)</sup>が求められており、結局労働者の「自己教育」要求の発達は、本質的に、働く「国民の自己教育」要求の発展とつながるものである。そして、ここではたんなる階級教育の自由が求められているというよりも、“民主国家の国民に必要な国民教育の自由”<sup>22)</sup>すなわち、正しい意味での「社会教育の自由」が求められている、と述べる。

このように、小川にとって、社会教育は公権力の意志（それを担う支配階級の意志）に基づいて解釈された一定の社会教育法理念を支持する活動であるとする「社会教育行政」に対抗する「国民の自己教育」運動である。そして、それは方法上において「集団」的、内容上において「政治学習」であり、彼が社会教育でめざしているのは国家権力の抑制からの解放であり、現実社会の変革にあると考えられる。そして、ここにおける社会教育観は「当為的概念」としてはっきり描かれているが、現在の多様な社会教育活動をふまえてみると<sup>23)</sup>、小川の世界観からは、現実とのギャップが感じられるばかりである。

このように当為概念によって社会教育の在り方を限定する立場をとるのなら、その当為条件を充たしていない学習活動は、本来の社会教育から外されるべきものになってしまう。

たとえば、枚方テーゼは社会教育を「大衆運動の教育的側面」として位置付けていたが、その場合、大衆運動に参加しない人々は社会教育の対象から除外されてしまうのであり、またそれらによって、対行政とは直接的には無関係に行われる日常的な学習活動が見落とされる恐

れがあるからである。

## II 生涯教育論における「学習者観」

### A 政策論における「自発的な学習者」

日本の社会教育政策において、生涯教育の考え方を本格的に取り入れたのが1971年の社会教育審議会（以下、社教審と記す）の答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」であった。この答申は、1965年のユネスコ成人教育委員会の報告を受け、生涯教育の観点に立って、家庭教育、学校教育、社会教育を有機的に統合することを基本骨子としている。そして、「発達課題」の視点から、生涯の各時期に求められる学習課題を段階別にあげている。特に、“今後ひとびとの要求する学習内容がますます多様化し、また、個性の伸張を図ることが重要になることなどから、個人学習の必要性がますます増大してくる”<sup>24)</sup>という現状認識に基づき、学習形態として「個人学習」の奨励に力を入れている。

日本の社会教育政策の下敷きになっている「発達課題」論は個々人に密着した視点であり、「個人学習」を奨励しようとする側面から共同学習論とか「権利としての社会教育」論とは立場を異にする理論である。しかし、発達課題論も結局は従来の集団中心的考え方とあまり変わらないといえるのではないだろうか。

青年とか婦人とかいわれる人々の中にはいくら同年代といっても、一人ひとりをめぐる環境の違いを考慮すると、みんなそれぞれ違うはずである。このような個別性を無視し、青年という属性をもって一緒に括ってしまうことの無謀さに対してこれまで果たしてどれくらい自覚的であっただろうか。つまり、生涯の各時期をいくら細かく分けるといっても、結局それは年齢別に類型化する作業にすぎないのであって、そこで従来の考え方とはちがった意味での「個人」というのは引き出せないのである。

一方、1971年の社教審答申を受けて1981年に出されたのが、中央教育審議会（以下、中教審と記す）答申「生涯教育について」である。この答申で注目すべき点は、「生涯教育」と「生涯学習」を用語レベルで使い分けているところであろう。この答申によると、生涯学習は“各人が自発的意志に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うもの”<sup>25)</sup>であるのに対して、生涯教育はそれを援助する営みであるとする。

ここで、発達課題論と共に政策化を背後で支えるもう一つの考え方として、自由な学習者（free learner）という学習者観が考えられる。フリー・ラーナーとは、

“子供や若者と違って、学習する自由と同時に、学習しない自由も持っている”<sup>26)</sup>存在であり、また、“どのような学習機会を選び、利用するかについても自由である”<sup>27)</sup>学習者のことである。つまり、ここで、生涯学習はこのフリー・ラーナーを前提にし、生涯教育は、かれらの学習活動を側面から援助するものとして位置づけられているのである。

その後、1984年から1987年まで4次にわたって出された臨時教育審議会（以下、臨教審と記す）答申は、教育行政の視点を生涯学習体系の移行におき、その加速化を図るということを基本趣旨として、それに対する具体的な提言を行っている。

ところで、臨教審答申で目につくのは生涯教育ということばが一切使われておらず生涯学習だけの文章になっていることである。この二つの用語をめぐっては社会教育の周辺からもしばしば議論が行われていた。<sup>28)</sup>要するに、「生涯教育」という用語には、統制的なイメージが強く、学習者個々人の自発性に基づいて行われる学習活動という本来の意味にそぐわないとして、「生涯学習」の方が望ましいとされたのである。臨教審で「生涯教育」ということばが使われていないのは、そういった世論が反映されてのことだと思われるが、いずれにしても、その両者を区別する基準は抽象的なものにすぎないのである。

ここでは、たしかに、“おとなの学習者による自発的な学習活動を全面に押し出すことで、学習者をおしえるという教育活動の比重を軽くする意図”<sup>29)</sup>が読み取られる。

このように考えてみると、フリー・ラーナーのような楽観的学習者観の強調によって、むしろ、社会教育における「教育」の軽視が見られるようになり、やがて社会教育と生涯学習に対立構造がうまれるようになったのではないだろうか。三輪健二の指摘のようにフリー・ラーナーのような考え方は、行政主導の教育事業の推進をカモフラージュする役割をはたしているように見えるが、<sup>30)</sup>やはりそれにも前述した「集団中心的」社会教育観と同様、具体的な現実とのギャップが感じられるのである。たとえば、市川は学習は無条件に自由ではないこと、学習内容が適切である保障のないこと、教育の機会均等の問題などをあげ、“「いつでも、どこでも、だれでも、なんでも」という生涯学習のスローガンは、必ずしも真実ではない”<sup>31)</sup>と批判している。また三輪は“フリー・ラーナーが実際どれほど存在するのか”“教育活動は本当に不必要なのか”<sup>32)</sup>という疑問から、生涯教育論における理想的、楽観的な学習者観の問題を指摘し、生涯教育論と「権利としての社会教育」論は対立的な立場であ

るが、楽観的な学習者観と教育活動<sup>33)</sup>の軽視という二点において共通していると分析している。

以上、社会教育政策論における「発達課題」論やフリー・ラーナーの考え方にあたってみたが、従来の「集団中心的」な考え方とはちがった視点で学習者をとらえているものの、理想的で抽象的な諸概念ばかりを先行させた結果、学習者観を具体的に描き切れないまま、終わってしまったといわざるをえない。

## B 学習メニュー方式

多様化しつつある学習者の実態と政策の動向などから考えてみると、1984年に山本恒夫によって提唱された「学習メニュー方式」の理論は多くの示唆を与えてくれるといえる。学習メニュー方式とは、“利用可能なあらゆる学習機会を学習メニューとして学習者に提示し、その中から学習者が自らの学習要求や学習条件に合う学習機会を選択して自らの学習メニュー（プログラム）を作成する学習方式”<sup>34)</sup>であると定義されている。つまり、従来のように学習機会を提供する側ではなく学習者の立場に基づく理論であるから、「学習援助方式」ではなく、あくまでも「学習方式」として位置付けられているのである。<sup>35)</sup>

定められた学習プログラムにそって行われた従来からの学級・講座方式では、参加者の個々のニーズを十分に満たすことができないという限界が明らかであった。これに対して、学習メニュー方式は、様々な学習機会や学習手段等の中から、学習者が主体的に学習機会を選択し、自分の学習メニューを作るため、学習者の興味・関心に合った学習ができるという点において、考え方としては進んでいるといえよう。

学習メニュー方式を具体化している例の一つに、群馬県太田市の実践がある。群馬県教育委員会は生涯学習センターの建設に着手すると共に文部省の教育改革の推進に関する研究委託を受け、また昭和61～62年にかけて同県太田市で実験的試行を行っている。<sup>36)</sup>群馬県太田市での試行以来、学習メニュー方式は、長野県茅野市の重層的学習メニュー方式、兵庫県青垣町のイベント学習メニュー方式などのように生涯学習推進体制整備の構想に導入される一方、いくつかの学級・講座プログラムの各コマを取り出して、自由に組み合わせて自らの学習メニューを作る方式も考慮されるなど、様々な工夫が施され、各地で用いられるようになりつつある状況である。<sup>37)</sup>

このような形で展開される学習メニュー方式は、学習者の興味・関心に合わせて学習者がメニューを作成するので、特定の技術訓練などには適しないという限界はあるが、その方式の用いた方によっては、学習意欲を高め

るといった効果を期待することができる利点もあるといわれる。また、これ以外の学習メニュー方式のメリットとして、広域的なサービスによって学習機会、手段等を効率よく提供できるという点や行政間の連携、協力、調整がしやすくなるという点などもあげられる。<sup>36)</sup>

学習メニュー方式は、学習情報提供・学習相談体制の整備が前提とされなければ成り立たないシステムであるため、このような体制がまだ不十分な現段階においてすぐれた効果をおさめることは難しいと思われるが、問題はもっと根本的なところにあるといえる。というのは、学習メニュー方式という考え方が画期的なものに見えながら、実は「発達課題」論のような従来の考え方とあまり変わらないのではないか、という疑問が筆者にはわいてくるからである。

学習者個々人のニーズに対応することを基本とする生涯学習政策は「発達課題」を下敷きとしながら展開されてきた。それは、個人の人生を軸とした考え方であるから、一見して集団中心主義とは無縁のものに見える。しかし、「発達課題」論から読み取られる個人も依然として抽象的な存在にすぎず、それも従来とはちがった意味でまた「集団中心的」な考え方だといわざるを得ないのである。このように考えてみると、人々の多様化する学習要求に応えるための方策として提案された学習メニュー方式においても、発達課題と同様な限界が見られるといえる。すなわち、これまでの学習プログラムより細分化されているとはいえ、行政が提示する学習メニューには限界があるはずであり、その意味では個別化・多様化する人々の学習要求に真に応えることはできないと考えられるからである。

それはこれからも実現不可能なことであり、またそもそも行政がそこまでやる必要があるのかについても疑問の残るところである。これは結局、進行しつつある学習者の多様化・個別化をどのようにとらえるかという問題につながると思うが、これまでの生涯教育論からその答えを見出すことは難しい。

1971年の社教審答申以降、社会教育研究においても大規模な調査に基づいて、学習者個々人の学習要求に対応しようとする立場から研究が行われるようになってきたが、それは主に、アメリカからのアンケート調査や実証主義的研究を用いたものであり、そこには、“研究活動と称して学習者を操作の客体・対象にしてしまいかねない態度や、学習者一般の量的な傾向のみを追求し、おとなの学習者の意識とその変容といった質的な内容を問いかけることをしないなどの問題”<sup>39)</sup>が明らかであったからである。

このように、個性の尊重や「個人学習」の奨励など、

「個人中心的」な考え方から理論を展開してきた従来の生涯教育論も、結局は学習者をひとまとめの集団に扱いかねないという限界から離れることはなかった。

### Ⅲ 社会教育における学習形態

#### A 個人学習と集団学習

前章で、生涯教育論をめぐる動向を簡単に検討し、日本の社会教育における政策論の展開を辿ってみたが、ここで注目したいのは学習形態に関する考え方である。なぜなら、これまで検討してきた問題状況が、学習形態をめぐる議論の中に縮約されているように思われるからである。

すでに述べたように、生涯教育論の導入とともに、日本の社会教育には研究・政策の両面において大きな変化が見られた。つまり、従来のような集団一偏倒の考え方から、個人々々へとその比重が変わってきており、研究においても個人としての学習者の理解に関心が払われるようになったのである。

それで、社会教育政策においても、その前面に「個人学習」の奨励が掲げられていたわけであるが、しかし、社会教育における学習形態の区別基準は曖昧であり、その区別をめぐるには、しばしば混乱が見受けられる。そして、そこには依然として「社会教育は共同学習、生涯学習は個人学習」と言った役割分担的な思考が存在しているように見える。

集団学習に固執する考え方の背景には、「個人学習＝趣味、娯楽中心」というように、個人学習を私的な学習形態にすぎないとする考え方が存在することが推測される。しかし、宮坂のいうように、そもそも学習形態は学習目標・内容・成果と結びつけられてはじめて意味を持つものであり、それ自体「自己完結」のものとして片付けられるようなものではない。<sup>40)</sup>このように考えてみると、これまでの学習形態に対する考え方は考え直さなければならないだろう。

ではまず、ここでは、成人の学習という点にもっとも注目している辻功の論文“個人学習について”<sup>41)</sup>を手がかりとして個人学習の考え方に当たってみたいと思う。辻は“仲間とは関係なく、学習者がひとりで独自の計画、独自のペースで進める学習”<sup>42)</sup>という齊藤伊都夫の定義を手がかりとして、個人学習の意義を説いている辻によると、個人学習は“長期間にわたって、極端な場合にはまとまりのある学習の最初から終わりまで、仲間もなく、直接的な教授や助言も受けない場合の学習を指すもの”<sup>43)</sup>である。集合学習の欠点として、学習者一人ひとりの学習要求と合致しない点、学習者の間の能力や知識水準の差、時間的・距離的条件によって参加ができない場



合などをあげそれに対する個人学習の意義を浮き彫りにさせている。しかし、このような説明だけでは、個人学習が“あくまで個人的な行動であって、公教育としての社会教育の対象とはならないもの”<sup>40)</sup>という考え方に対して、説得力のある反論を出すことはできないと思われる。

従来のように、学習形態を表面的な側面だけでとらえようとする態度では、「個人学習」と「集団学習」はいっまでも対立的に考えられざるを得ないだろう。社会教育の形態はきわめて多様で、かつそれぞれの形態が単独で採用されているとも限らない。社会教育の場面は画一的なものでもなく、その時代、地域、参加者の違いなどが極めていちじるしいので、それを定式化すること自体がかなり困難であると考えられる。

ここで、大事なものは「個人（学習）」か「集団（学習）」かといった二者択一ではなく、そのような対立構造を生み出した根本的な考え方を探ることであり、社会の変化に敏感になることであろう。「個人観」とか「社会観」というのは、時代の変化とともに、変わってくるから、当然「個人」と「社会」のかかわり方も時代によって異なるものであり、決して対立的にとらえられるだけのものではないからである。

“「社会か個人か」よりも、どのような社会観と個人観が社会教育諸論で探られているかをこそ問わなければならない”<sup>45)</sup>のである。

## B 成人学習者の特質

「個人中心的」に展開された生涯教育論からは、学習者一人ひとりがおかれている学習環境まで含めて学習者を理解すべきだと考えている筆者の問題意識に一見近いものが感じられているものの、そこには楽観的な理論と現実とのギャップという問題が依然として残されているなど、限界を認めざるをえなかった。

ここで、筆者が明らかにしたかったのは、「集団中心的」に展開された学習だといって、「個人」が無視されているとか、逆に「個人中心的」学習において「集団意識」が含まれていないとは言い切れないということである。

倉内史郎は社会教育の理論を「統制理論」「適応理論」「自発性理論」に分けて分析し、その諸理論を総合して考えることを提示したが<sup>46)</sup>、彼の論理は、社会教育の理念と現実のギャップとそれぞれの次元における矛盾や限界を解決するにあたっては必ずしも効果的ではなかった。<sup>47)</sup>しかし、それは社会教育における「個人」と「集団」のかかわり方を考えるにあたって非常に象徴的な理論であり、日本の社会教育観を把握する際にもいい手がかか

りになれるものであった。<sup>48)</sup>

また、倉内は学習者の「個別化」に注目し、一律志向の学習スタイルから、個々の学習者の学習要求に基づく学習スタイルへの転換を求め、学習者の外側からの「自己教育」の当為の押しつけを否定し<sup>49)</sup>、学習者個々人の主体性を土台とした社会教育論を展開していこうとする。

“何を学ぶかという学習内容の個別化であり、どのように学ぶかという学習行動の個別化であり、またどこまで学べるかという学習者の学習能力の個別性”<sup>50)</sup>として捉えられている「個別化」という視点は、「集団中心的」な社会教育に慣れた眼から見れば、甚だとらえにくいものかも知れない。しかし、「個別化」は成人学習者の特質を探っていくうえで、今後一層突き詰めて吟味しなければならない考え方であると思う。

一方、成人学習者の日常意識という側面に注目し、一人ひとりの学習活動のプロセスの丁寧な分析を試みている三輪はドイツの成人教育方法論の研究を通して、日本の社会教育研究のあり方に発想の転換を求めている。<sup>51)</sup>

ここで、三輪論文を詳しくとりあげる紙幅的余裕はないが、倉内の「個別化」の視点であれ、三輪のいう成人の「日常意識」であれ、共通していえるのは成人学習者を従来のように抽象的・楽観的なイメージで描くのではなく、学習者の特質を具体的に理解しようとする積極的な態度が見られたということではないだろうか。

## おわりに

本研究では、「個人学習」と「集団学習」という学習形態を対立的に捉える考え方の限界を明らかにしようとした。そして、そのためには日本の社会教育観の全体的な把握が必要であると考え、「集団中心的」社会教育とそれに対して「個人中心的」に展開された生涯教育論における学習者観に当たってみたのである。「集団中心的」社会教育観においては「国家対民衆」という二元論的な枠組みの限界がしばしば指摘されるものの、そこにおいて「個人」がまったく無視されていたとはいえ、大事なのは当時の「個人観」なり「社会観」を探ることである。一方、「個人中心的」な立場から展開される生涯教育論からは、従来の「集団中心的」な学習者観に対し、視点が学習者個々人に密着している点で望ましく思われるような考え方はたくさん出されているものの、理想的抽象的な諸概念ばかりがひとり歩きしているような印象を受けざるをえず、そこにおいても従来の「集団中心的」考え方に変わるような新しい視点を引き出すことはできなかった。

「個人学習」は趣味・娯楽中心の個人主義的なものにすぎず、地域の連帯感や社会性などの集団意識を含まな

いとす考え方の偏狭性についても指摘した通りである。つまり学習成果の帰属という側面まで含めて考えるならば<sup>92)</sup>、「個人学習」において集団意識がないとは言い切れないと思うからである。

このように考えてみると、「個人学習」とか「集団学習」といったわけ方の有効性も疑問であるが、さらに両者を対立的に捉えようとする態度の限界が明らかになってくるのである。

〈注〉

- 1) 例えば、個人学習を重視する立場にある辻功によれば個人学習は“あくまで個人的な行動であって、公教育としての社会教育の対象とはならないものと頭から思いこまれてきた”のであり、それはいままで社会教育の対象と考えられることがなかった、と指摘されている。辻功“個人学習について”『社会教育』Vol. 31. No.1. 1976. p.8
- 2) これに対して、個人学習を批判的にとらえる見解としては、個人中心の趣味・教養の学習が主体であるため、地域課題解決学習と地域集団形成の側面は無視されており、そこには“国民の学習要求のもつ公共性・権利性が軽視されている”ということがあげられる。千野陽一“生涯学習施策の日本の展開と課題”〈酒匂一雄・千野陽一編『生涯学習の方法と計画』国土社、1993〉p.18
- 3) ここでいう「共同学習」は歴史的な意味のものとは違う。那須野隆一は「いつでも、どこでも、だれでも」という生涯学習振興のキャッチフレーズは、生涯学習の普及に向けては親しみやすい言葉であるが、一方では生涯学習への参加者を実名不門の「個人」として捉える響きを持っており、実際「社会教育は共同学習、生涯学習は個人学習」といった誤解を生みだしていると指摘している。那須野隆一“生涯学習計画と地域課題”同上書、p.157.
- 4) 日本青年協議会編『勤労青年教育基本要項・解説』〈初出は1954、引用は日青協青年団調査研究室編『あたらしい学習論のために』、1968から〉p.112.
- 5) 藤岡は吉田論文“共同学習の本質”を全国青年団の共同学習運動のバイブルとして、指導的役割を果たしたと評価している。藤岡貞彦“共同学習(論)ノオト(上)ー勤労青年教育における学習内容分析(I)”『日本社会教育学会紀要』No.2、1965、p.4.
- 6) 吉田昇“共同学習の本質”〈初出は日青協青年団研究所編『共同学習の手引き』、1954、引用は『吉田昇著作集』Vol.2、三省堂、1981から〉
- 7) 同上書、p.64.
- 8) 例えば、小川利夫は、三井の共同学習論の限界を「抵抗運動」としての側面を欠いているところにおいている。小川利夫“「共同学習」理論の「基礎」について”『月刊社会教育』No.16、1959、p.74.
- 9) 三井為友“共同学習の基礎理論”『月刊社会教育』Vol.2、No.13、1958、p.9.
- 10) 同上書、p.10.
- 11) 藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化、1977、p.56.
- 12) 藤岡は、共同学習論に対する吉田の論理構造について、新教育そのものであり、プラグマティズム教育学の社会教育版であると批判している。同上書、p.127.
- 13) 藤岡貞彦“共同学習論ノオト(下)”『日本社会教育学会紀要』No.4、1967. p.37.
- 14) 同上書、p.38.
- 15) 藤岡前掲書、p.108.
- 16) 宮坂広作『現代日本の社会教育』明石書店、1987. p.169.
- 17) 宮坂広作“社会教育と主体形成”〈初出は『東京大学教育学部紀要』No.24. 1984、引用は宮坂広作『生涯学習と主体形成』明石書店、1992. p.13.〉  
ここで、宮坂は“共同学習のブーム時代にも、現在においてさえも、講義という定型的方式はつねに必ず非民主的で、学習者の自主性をそこなうものであり、小集団学習は逆に学習者の主体性を尊重する方式だという説をなす者がいる”と批判し、こうした論者には“学習小集団内部における教育関係のリアリティを見ようとしない者がいる”と述べている。
- 18) 碓井正久“社会教育の方法をめぐる一、二の問題”〈日本社会教育学会編『社会教育の方法』、1973〉p.13
- 19) 同上書、p.13
- 20) 小川利夫“社会教育の組織と体制”〈小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』明治図書、1964〉p.48.
- 21) 同上書、p.79.
- 22) 同上書、p.79.
- 23) たとえば、NHK放送文化調査研究所が行なった『学習関心調査』の結果を見ると、成人の学習においては、学習行動の型も学習者のタイプも実に様々であり、学習者の層もその学習内容が広がり、学習方法もますます豊かになってきわめて多様化していることが明らかである。NHK放送文化調査研究所『日本人の学習ー成人の意識と行動をさぐるー( NHK学習関心調査 1982・85報告書)』1987

NHK学習関心調査は、NHK放送文化調査研究所が成人の学習ニーズを把握するために、1982年以降3年ごとに行なっているものである。

- 24) 社会教育審議会答申“急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について”1971。〈引用は、全日本社会教育連合編『社会教育に関する答申集Ⅰ』1975から〉p.47.
- 25) 中央教育審議会答申“生涯教育について”1981。〈引用は、『社会教育に関する答申集Ⅱ』, 1984.から〉p.39.
- 26) 天野郁夫“学習社会の現実”〈市川昭午・天野郁夫編『生涯学習の時代』有斐閣, 1982〉p.202.
- 27) 同上書, p.202.
- 28) 市川は、生涯教育より生涯学習という用語が好まれている理由を、生涯教育が“政府による国民精神総動員、あるいは企業による従業員の生涯管理を意図するものだといった批判”を封じ、“強制や義務でなく、個人の自主性、自発性に基づくものであることを強調するため”だと述べている。それに加えて彼は、このように生涯学習という言葉が好んで使うことによって、生涯教育の公共的側面が見失われやすいといった不都合が伴うことも否定できないと、指摘している。市川昭午“学習社会としての現代”同上書, p.6~7.  
また、天野によれば、生涯教育という言葉には「教育」をする側の視点が非常に強いのにに対し、生涯学習というときには、「学習」をする側の視点に立つことを意味しているのだから、生涯学習という用語が好まれるようになっただろうと述べている。天野郁夫『かわる社会かわる教育—成熟化日本の学習社会像—』有信堂, 1989, p.176.
- 29) 三輪建二『現代ドイツ成人教育方法論』東海大学出版会, 1995. p.380.
- 30) 市川昭午“日本型学習社会をめざして—生涯学習社会の実現のために—”注24) 前掲書, p.232.
- 32) 三輪前掲書, p.380.
- 33) ここで、三輪は生涯教育の代わりに生涯学習という言葉を使うことで、“おとなを対象とする学習活動を指導・援助する教育活動が実在する事実”は変わらないと述べ、このことを認めた上で、議論をすすめるべきだと指摘している。同上書, p.382.
- 34) 古市勝也他“学習メニュー方式の現段階”〈日本生涯教育学会編『生涯学習援助方式の設計』No.12. 1991〉p.23.
- 35) 同上書, p.23.
- 36) 山本恒夫“教育における疎外”〈国立教育研究所内生涯学習研究会編『生涯学習の研究—その理論・現状と展望・調査資料—』(上) エムティ出版, 1993〉p.255.
- 37) 注33) 前掲書, p.26~42. 参照
- 38) 山本恒夫“教育における疎外”〈国立教育研究所内生涯学習研究会編『生涯学習の研究—その理論・現状と展望・調査資料—』(上) エムティ出版, 1993〉p.255.
- 39) 三輪前掲書, まえがき
- 40) 注16) 宮坂前掲書, p.12~13
- 41) 辻功・古野有隣編『日本人の学習—社会教育における学習の理論—』第一法規, 1973. のはしがきで、本書の執筆者たちの研究会の特徴として、実証的であること、成人の学習に注目することなどがあげられている。
- 42) 辻功“個人学習について”『社会教育』Vol.31. No.1 1976, p5.
- 43) 同上書, p.6.
- 44) 同上書, p.8.
- 45) 宮坂広作『社会教育の政治学』明石書店, 1991. p.85
- 46) 倉内史郎『社会教育の理論』第一法規, 1983.
- 47) たとえば、宮坂は“社会教育の統制機能の存在を客観的に認識し、読書に認識の共有を求めるのみならず、統制機能の存在を自ら積極的に肯定し、社会教育関係者にも共感を求めるという価値判断をおこなっている”にもかかわらず、思想統制、国民教化のあたりで行われた戦前の統制機能と現代の社会教育における統制機能は一緒に括って、何の価値判断も行っていない点において、倉内の没価値性をきびしく批判している。宮坂広作『社会教育の政治学』明石書店, 1991. p.77.
- 48) 宮坂は、“倉内の該博な知識によって、われわれは本書一巻の中に近代および現代日本の社会教育論のパノラマを見ることができると『社会教育の理論』を評価している。同上書, p.74.
- 49) 倉内史郎“「個別化」の段階を迎えた社会教育”『社会教育』Vol.42, No.5, 1987. p.88.
- 50) 同上書, p.88.
- 51) 三輪前掲書
- 52) たとえば、鈴木眞理は学習論の中で注目される側面として集団と個人のかかわり方をとりあげ、それは“学習形態という面からの議論だけでなく、学習関心—学習の成果がどこに帰属するかという面などからも議論されるものである”と述べている。鈴木眞理“戦後成人学習論の特徴”〈倉内史郎・土井利樹

編『成人学習論と生涯学習計画』亜紀書房，1994.  
p.41.

# 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)——

豊田 千代子\*

## A History of Adult Education in the Philippines —— From “Adult Education” to “Non-Formal Education” (I) ——

Chiyoko TOYOTA

In the Philippines, labor export policy has been taken since the Marcos presidency in the late 1970s.

By the way, what is the relationship between the labor export policy and the adult education policy in the Philippines? How has the labor export policy affected the adult education policy?

Attempts were made to find solutions to such questions by focusing on the history of adult education policy in the Philippines.

### 目次

はじめに

#### I 独立以前の成人教育

A アメリカ植民地期 (1898-1935)

B コモンウェルス期 (1935-1946)

#### II 独立以後の成人教育

A 戦後期 (1946-1972)

B 戒厳令期 (1972-1983)

C 「ピープル・パワー革命」以後期 (1983-現代)

おわりに

はじめに

近年、わが国の社会教育研究において、アジア諸国、とりわけ東アジア諸国の成人教育について関心が高まりつつあり、法制面を中心に研究が進められてきている。<sup>1)</sup>

本論は、このようなアジア成人教育研究の一環として東南アジア諸国の一つであるフィリピンの成人教育について検討することを目的としている。それは、主に以下

の関心に基づくものである。

わが国の社会教育研究においては、主に1990年代以降の在日外国人の増加に伴って、国際化・多文化時代における社会教育のあり方が議論されるようになり、その中でフィリピン出身の労働者や「ジャバゆきさん」、「アジアの花嫁」などの存在についても注目されてきた。そして、これらの在日外国人、とりわけ外国人労働者の学習権保障の観点から、「国民の学習権」を中心にすえた従来の社会教育概念が問い返されるとともに、在日外国人を含めた「住民の学習権」を提唱することにより、社会教育概念の質的拡充が図られようとしてきている。実践レベルにおいても、このような住民の学習権保障の観点から、既に幾つかの自治体において、公民館等を中心に在日外国人や「アジアの花嫁」を対象とした日本語学級が開設されている。

このように、わが国では、フィリピン等の在日外国人の増加という現実の中で社会教育概念の問い返しと拡充を迫られつつあると言えよう。

それでは、日本を含めた諸外国に労働者を送り出しているフィリピンでは、労働者の海外出稼ぎと成人教育と

\* 助手

はどのような関係にあるのであろうか。フィリピンでは、経済の低迷とそれに伴う深刻な失業問題を背景に、マルコス政権時代の1974年に、新労働法（Labor Code）の下で海外雇用開発局（Overseas Employment Development Board）を設立し、海外雇用促進政策（すなわち労働力輸出政策）を開始している。以来、この政策によって海外出稼ぎ労働者（海外契約労働者）が急増し、労働力の輸出が進められている。そして、これら海外出稼ぎ労働者からの送金による外貨獲得によって、危機的ともいえるフィリピン経済は少なからず救われており、このことから、フィリピンでは、労働力は重要な輸出品とみなされている。では、こうした政策と成人教育政策とはどのような関係にあるのか、労働力輸出政策は、フィリピンの成人教育概念や性格に何らかの影響を及ぼしてきたのであろうか。

このような関心から、日本とも深い関係にあるフィリピンにおける成人教育政策に注目したいと考えた。そして、成人教育の政策を概観する中で、一般にフィリピンの成人教育は「ノンフォーマルエデュケーション」として紹介されているが、「ノンフォーマルエデュケーション」の概念や性格が政策のレベルで明確にされたのが、労働力輸出政策の初期である1970年代後半であり、以来、ノンフォーマルエデュケーションは、青年や成人に提供される正規の学校外の教育の中で、とくに識字教育とともにマンパワー養成をめざす職業教育に重点をおいた概念になってきているのではないかと思われた。

そこで、本論では、植民地時代から現在までのフィリピンの成人教育政策を跡づけることにより、労働力輸出政策が確立された1970年代後半以降の成人教育の特徴を浮き彫りにすることにした。このことは、アジアの発展途上国に位置するフィリピンの成人教育政策の中での「ノンフォーマルエデュケーション」概念の形成過程を明らかにし、あわせて「成人教育」から「ノンフォーマルエデュケーション」への成人教育概念の変遷を概観するものでもある。

フィリピンは、16世紀後半から1946年まで、スペイン（1565年－1898年）およびアメリカ（1898年－1946年）の植民地支配を受けてきた。この間、1935年には、アメリカの主権下での独立準備政府としてコモンウェルスが発足し、また、太平洋戦争勃発直後の1942年には、日本軍の軍制が施行された。その後、1946年にフィリピン共和国として、アメリカから完全独立した。独立後は、マルコス政権の時代が長く（1965年－1986年）、特に1972年の戒厳令布告以降は、マルコスの独裁制が敷かれてきた。そして、こうした独裁制への反発から、1986年に

「ピープル・パワー革命」が起こり、この政変によってアキノ政権が誕生した。以後、1992年にはラモス政権が発足し、今日に至っている。

この間に、1935年憲法、1973年憲法、1987年憲法が制定された。

フィリピンの成人教育運動（adult education movement）は、このような歴史の中で、アメリカの統治下の「1908年に、民衆の仕事を改善しようとする政府の試みによって始まった」<sup>2)</sup>とされている。また、政策レベルでの整備という点から、成人教育事務局（Office of Adult Education. OAE）の設立をもたらした1935年のコモンウェルス法第80号（Commonwealth Act No. 80）の制定以降成人教育が行われてきたという見方もなされている。<sup>3)</sup>

このようなことから、フィリピンの成人教育は、主に20世紀の初頭以降一とりわけコモンウェルス法第80号の制定以降一に政策面での一定の展開をみせてきたと捉えることができるであろう。そして、こうした政策の展開は、次のような変化—すなわち、子どもや青年および成人の教育を担当する省（Department）の名称の変化や、その中に位置する成人教育担当の組織（BureauやDivisionなど）の名称の変化、また、そこに示される成人教育に関する用語の変化など—と密接な関係にあるとみることができる。

たとえば、省の名称については、1901年から日本による占領までの公教育省（Department of Public Instruction. DPI）と、日本の占領期における教育省（Ministry of Education. ME）を経て、第二次世界大戦後のフィリピンの独立以降は、教育省（Department of Education. DE）—教育・文化省（Department of Education and Culture. DEC）—教育・文化省（Ministry of Education and Culture. MEC）—教育・文化・スポーツ省（Ministry of Education, Culture and Sports. MECS）—教育・文化・スポーツ省（Department of Education, Culture and Sports. DECS）と変化してきた。

また、成人教育を担当する組織についても、成人教育事務局が設立された1936年以降、次のように変化してきている。成人教育課（Adult Education Division. AED）—成人・コミュニティ教育課（Adult and Community Education Division. ACED）—継続教育局（Bureau of Continuing Education. BCE）—ノンフォーマルエデュケーション局（Bureau of Non-formal Education. BNE）。<sup>4)</sup>（図1）

さらに、これらの組織名に見られるように、成人教育に関する用語においても、成人教育（adult

education)・成人・コミュニティ教育 (adult and community education)・継続教育 (continuing education)・ノンフォーマルエデュケーション (non-formal education) といったように様々に用いられてきている。

こうして、現在、フィリピンでは、成人教育が、教育・文化・スポーツ省 (DECS) によって、「ノンフォーマルエデュケーション」という用語で表現されている。そして、「ノンフォーマルエデュケーション」政策が展開されているのである。「ノンフォーマルエデュケーション」については、様々な定義が見られるが、1970年代後半の教育省 (ME) の定義によれば、それは、「子どもや成人から成る市民の特定のサブグループに精選された学習を提供することを目的として、正規の学校制度の枠組み外で行われる、すべての組織化・体系化された教育活動」<sup>9)</sup>と捉えられている。

以下では、成人教育を担当する組織や成人教育に関する用語の数回に及ぶ変遷の事実から推察されるように、決して単純とは言えないフィリピンの成人教育の歴史について、前述のように成人教育政策と労働力輸出政策との関連を問う視角から、政策面を中心に概観する。具体的には、M.L.Canieso-Doronilaによる成人教育についての時代区分に依拠し、以下の時代ごとに検討する予定である。<sup>9)</sup> アメリカ植民地期 (1898-1935) コモンウェルス期 (1935-1946) 戦後期 (1946-1972) 戒厳令期 (1972-1986) 「ピープル・パワー革命」以後期 (1986-現在)。

尚、本稿では、「フィリピンにおける成人教育政策の歴史的展開」の (I) として、これらの時期区分のうち、フィリピンの独立以前の時期に相当する「アメリカ植民地期」と「コモンウェルス期」について紹介する。

## I 独立以前の成人教育

既述のように、フィリピンは、長い間スペインおよびアメリカの植民地であった。

スペインの統治下 (1565-1898) では、1863年教育令 (Education Decree of 1863) によって「フィリピン人のための学校システムの整備が、初めて本格的に制度化されることとなった」。<sup>7)</sup> 成人教育に関しては、「スペインによる統治の間、成人教育活動の運営に関する実質的な機関は存在しなかった」。<sup>8)</sup> 「しかし、このことは、政府がこのような成人教育活動に気づいていないということを意味するものではなかった」。<sup>9)</sup>

この時代には、キリスト受難詩の詠唱の前駆と考えられてきている当時の “comedia” もしくは “moro-mo-

ro” である “duplo” が、ミサのための「青空学校」に似た民衆の集いの機会を提供している。これについて、『フィリピンの成人教育』の著者である A.L.Agorrilla は、「これらの機会による成人教育の促進は見せかけにしかすぎなかったが、これらの機会は、人々の識字や文化の向上のために役立った」と述べている。<sup>10)</sup> そして、Agorrillaは、このような「成人教育」をフィリピンにおける成人教育運動の第一段階と捉えている。また、W.S.GriffithとR.P.Romuloは、「スペインの統治下では、民衆の継続教育は、ほとんど読むことができない民衆が、カトリックの伝統的な主要物語についてある種の感情を獲得することができる演劇の利用を通して行われた」と紹介した後、「このような教育は、正式には成人教育もしくは継続教育と位置づけられなかった」と述べている。<sup>11)</sup>

このように、スペイン植民地期には、その大多数が非識字者である民衆に対して、少なくとも、上述のようなかたちでの「成人教育」が行われていたのであるが、これは必ずしも正統な成人教育とはみなされてこなかったようである。先のAgorrillaによれば、フィリピンの成人教育の実際上の歴史が始まったのは、成人教育運動の第二段階である1908年以降、すなわちアメリカ植民地期以降のこととされている。

## A アメリカ植民地期 (1898-1935)

19世紀末から20世紀前半にかけてのアメリカ統治下の成人教育は、年をとり過ぎて学校に行けなかった人々や読み書きのできない人々のために行われたものであった。その主なものは、(1)1908年に開始された民衆の市民教育講座 (popular civico-educational lectures)、(2)1926年に始まった非識字撲滅運動、(3)1932年以降行われたコミュニティ集会 (Community Assemblies) であった。これらの成人教育は、教育機会の整備・拡大という点において、スペイン統治の時代に比べはるかに充実したものであり、この点にこの時期の成人教育の特徴を求めることができる。それとともに、この教育機会の整備・拡大という点から、この時期を、成人教育と正規に位置づけられうる成人教育活動が開始された時期と捉えることもできる。こうした見方とも関連してか、Agorrillaは、民衆の市民講座が開始された1908年を成人教育の実際上の始まりと捉えている。

学校教育に関しては、アメリカ植民地期は、学校教育制度が整備された時期であった。公立の初等学校に続き公立中等学校が整備され、さらに、国立のフィリピン大学が創設される (1908年) など、この時期には、アメリカによる公教育制度が整備・確立されていった。<sup>12)</sup>

また、この時期には公教育省（DPI）が設置され、1901年から日本占領の1942年まで、成人や子ども、青年のための教育を担当した。

#### （民衆の市民教育講座）

Agorrillaによれば、「フィリピンの成人教育運動の実際の歴史は、民衆の仕事を改善しようとする政府の試みによって1908年に始まった」とされる。<sup>13)</sup>これは、当時の文部大臣（Director of Education）が、年をとりすぎて公立学校に行けなかった人々に対して、進んだ農法の知識や衛生観念を普及させる目的で開設を図った「民衆の市民教育講座」をとおして行われた。<sup>14)</sup>

この「民衆の市民教育講座」は、フィリピン議会が、1908年5月21日に、民衆の市民教育講座の制度を提供する法律第1829号（Act No.1829）を通過させたことによって実現したものであり、実際「農民たちが穀物の生産性や農法の向上を達成したり、また、大衆が役に立つ健康習慣を身につけたりするのを刺激した」という。<sup>15)</sup>

開設された講座の中では、(1)市民の権利と義務(2)病気の予防(3)各家庭に庭を(4)名誉ある職業としての農業および他産業(5)家畜の世話と扱い(6)子どもの世話が非常に重要な題目であったことがAgorrillaによって明らかにされている。<sup>16)</sup>これらの題目は、そのいずれもが、フィリピンにおけるのちのノンフォーマルエデュケーション・プログラムの中心になっているという点で注目されるものである。

講座の人気は、1912年における講座への参加者が522,474人であったことからもうかがえよう。<sup>17)</sup>

#### （非識字撲滅運動）

1926年には、フィリピン最初の非識字撲滅運動が開始された。フィリピンのリーダーたちは、自治の創設をはばむ帝国主義者たちの脅威に対し、国民の識字化が最重要課題であるとの認識のもとに、国民を一致団結させるべく非識字撲滅のための民衆運動をスタートさせたのであった。<sup>18)</sup>この運動には、当時の総督であるLeonard Woodの反動的な統治に対する断固とした抵抗を表明する目的で1926年に設立された国立最高議会（National Supreme Council）—当時の様々な政党のリーダーたちから成る法制外の政治団体—が運営にあたった。<sup>19)</sup>

この国立最高議会の発会式では、故Quezon大統領が、その年の国民の50.8%が非識字であるという事実に対して声をあげ、非識字に対する全面戦争を行う必要があることを力強く宣言し次のように述べた。「わが国は、完全に読み書きのできる国民をもたなければならない。なぜなら、知的な公的意見の形成によってのみ、われわれは自由で健全な政府を築くことができるからである」。<sup>20)</sup>

こうして、フィリピンにおける非識字撲滅の運動は始まった。

#### （コミュニティ集会）

1930年代には、「政府は、個人とコミュニティの発展を奨励し助長するために“コミュニティ集会”を提供した」<sup>21)</sup>。

この集会は、フィリピンの貧困の原因や大衆の福祉の向上に深い理解を示した総督のTheodore Roosevelt Jr. が、国家の必要とする社会的改善をコミュニティ集会をとおして図りたいと考え1932年9月24日に開始したものである。Rooseveltは、このコミュニティ集会の発足式において次のように述べた。「我々は、これらの集会があなた方を親密にし、結束力が強まることを望んでいる。それ故、我々は、あなた方お互いに知り合いになっていただきたいし、フィリピンの他の地域で起こっていることからも精通していただきたい。選挙の時に、どの人に投票すべきかを自分で判断できるように、あなた方は、政府や個々の役人が何をしようとしているのかを理解すべきなのである」<sup>22)</sup>。

こうしてコミュニティ集会が開始された後、フィリピン立法府は、Rooseveltの始めた集会を継続させるために、1933年2月18日に法律第4046号（Act No.4046）（「コミュニティ集会の継続およびその他の目的のための法律」）を通過させた。

事実上コミュニティ集会運動（community assembly movement）の継続の基礎となったこの法律では、その第2節において、コミュニティ集会の目的が次のように記された。1. より知的で啓発された公的意見をとくに成人のあいだに発達させる。2. 関心事を民衆に幅広く伝える。3. 市民の活動・義務・健康問題・適切な食事などに関して民衆に知らせる。4. 工業・農業・経済における改善された方法で民衆を指導する。<sup>23)</sup>

こうして、フィリピンでは、このような目的をもったコミュニティ集会が1932年の発足以来1937年6月10日までに13,983開かれた。そして、その結果、Rooseveltが意図したように、地方のコミュニティの民衆のあいだでの社会的交流が促進された。また、法律の第2節で意図されたように、これらの集会は、人々がよい健康習慣を維持したり、罹病や病気の蔓延を防止する適切な方法を探ったりするのに役立つし、政府やその政策に関しての人々の誤った考え方を正すのにも大いに役立つ。<sup>24)</sup>

#### B コモンウェルス期（1935-1946）

フィリピンでは、フィリピン議会が、1934年5月1日に、同年3月24日にアメリカ合衆国議会で成立したフィリピン独立法を受諾した。この独立法には、独立準備政



府として共和制のコモンウェルスを樹立することや、憲法制定会議の召集と憲法作成を行いアメリカ合衆国大統領による承認を得ること、また1946年7月4日にアメリカ合衆国がフィリピン諸島に対する主権を放棄することなどが盛り込まれていた。<sup>25)</sup>このような独立法の規定に従って作成された新憲法(1935年憲法)の成立により、フィリピンでは、1935年11月15日にアメリカの主権下での独立準備政府としてコモンウェルス政府が発足した。コモンウェルス期とは、このコモンウェルス政府の発足から、フィリピンがアメリカから完全独立する1946年7月4日までの約10年間をいう。

教育の分野では、この時期に、1946年と決定されたフィリピンの独立に向けて様々な制度的整備が進められることになった。学校教育に関しては、1938年に「初等4年間を無償義務教育とする公立教育法」<sup>26)</sup>が制定された。しかし、この法律による就学児童数の激増のため、教育費を負担しきれなくなった政府は、1940年に「就学年齢の引上げなど同法の改正」<sup>27)</sup>を行った。また、政府は、1936年に国立国語研究所を設立し、翌37年に「タガログ語を基礎とする国語育成に乗り出し」<sup>28)</sup>た。そして、1940年4月から国語教育を開始した。

成人教育の分野では、これまで成人や青年、子どもの教育を担当してきた公教育省の下に成人教育事務局(OAE)が設立された。これは、1935年憲法において、成人市民(adult citizens)への市民的訓練(citizenship training)の提供が政府の責務として規定されたことに基づき、この規定を実現するために、1936年10月26日に採択されたコモンウェルス法第80号によって、公教育省の下に設立されたものである。<sup>29)</sup>フィリピンでは、この成人教育事務局の設立によって成人教育の制度的基盤がつくられたことになり、このことから、フィリピンにおける成人教育史の始まりを、1908年の「民衆の市民教育講座」の開始時ではなく成人教育事務局の設立時と捉えるものもある。

コモンウェルス期にはまた、このような成人教育における制度的整備とともに、大学による成人教育への取り組みといった新たな動きが見られた。1935年には、フィリピン大学が識字・市民教育委員会(President's Committee on Literacy and Civic Education)を組織し、大学の卒業生による成人への読み書きの指導を開始した。また、翌年には、同大学の地域成人教育プロジェクトによる拡張プログラム(extension program)を展開した。<sup>30)</sup>

このように、コモンウェルス期の中でも1930年代後半は、フィリピンにおける成人教育が制度的に確立したり大学による成人教育が開始されるなど、成人教育の整備・

拡充が図られた時期であったと言える。また、成人教育の内容という観点からは、1930年代後半は、フィリピンの成人教育史の中で、市民的訓練もしくは市民教育ということが明確に打ち出された時期であったと言える。これに対し、1940年代は、大東亜共栄圏を唱える日本軍によって軍政が施行され、主に軍政下で脱米入亜の教育が行われた時期であった。<sup>31)</sup>日本軍は、1941年12月8日の太平洋戦争勃発を機にフィリピンへの侵略を開始し、翌年の1月3日に軍政を施行した。

軍政時代には、これまでフィリピン人が受けてきたアメリカ式教育を払拭し、フィリピンの人々を大東亜共栄圏の中に位置づけるための日本色の濃い教育(興亜教育)がめざされた。とくに、こうした大東亜教育体制を確立するために、日本語の普及が急務とされ、日本語教育が学校を中心に様々な場所で実施された。たとえば、官民連絡所・マラカニアン宮殿・比島警察官訓練所などで行われた<sup>32)</sup>。これらのうち、日本語の普及が任務の一つとされた官民連絡所では「日本語教室」が設けられ、日本語の習得をとおして、日本の歴史や精神文化を理解させたりフィリピン人に東洋人としての自覚を促す日本語教育が実施されてきた。すなわち、連絡所での「日本語普及は単に言葉としての日本語普及ではなく、『成人教育』といふことを主眼にしている」<sup>33)</sup>のであった。あらためて記すまでもないことであるが、この「成人教育」とは、先述の「日本の歴史や精神文化を理解させたりフィリピン人に東洋人としての自覚を促す」ような興亜教育の一環としての「成人教育」のことである。

なお、日本占領期には、1901年以降成人・子ども・青年のための教育を担当してきた公教育省に代わって教育省(ME)がこれらの教育を担当した。

#### (1935年憲法)

1935年憲法<sup>34)</sup>では、第14条第5節において教育への言及がなされた。冒頭で、「すべての教育機関は国家の監督下に置かれ国家による規則に従うものとする」と規定されたのに続いて、「政府は完全で適切な公教育制度を確立し維持するとともに、少なくとも無償の公的初等教育と成人市民への市民的訓練を提供するもの」とされた。また、学校教育について「すべての学校は、道徳性・個人の規律・市民意識を発達させ職業効率を高めるとともに、市民としての義務を教えることを目的とするもの」とされた。

このように、フィリピンでは、1935年憲法において、「成人市民への市民的訓練の提供」という意味での成人教育が政府の責務とされた。

### (コモンウェルス法第80号)

コモンウェルス法第80号(「成人教育事務局の設立・その職務の列挙・その目的の定義・その運営のための財政の提供を行う法律」)<sup>36)</sup>は、1935年憲法において政府の責務として規定された「成人市民への市民的訓練の提供」を実現するために議会において決議され、1936年10月26日に実施された。その結果、公教育省の下に成人教育事務局が設立された。同法の第1節では、このことについて、「成人教育に関する憲法の規定を実行する目的で、公教育省の下に成人教育事務局という名称の事務局を設立するものとする」と記された。

第2節では、成人教育事務局の職務が以下のように列挙された。

- (a) 成人の非識字の程度と分布を調べるために、調査を開始・実行する。
- (b) 成人教育活動に関する諸組織の関心と協力を列挙する。
- (c) 成人教育事業のための総合的なプログラムを準備する。
- (d) 成人のための学校や学級を組織・監督する。
- (e) 教育的・文化のおよび職業的情報を普及させる。
- (f) 成人教育のための講師・実演者・拡張要員・追跡調査要員を確保する。
- (g) 成人教育のための教師やコミュニティ・オーガナイザーを養成する。
- (h) 職業訓練および生活状況の改善に関する事業について、教育局・健康局・科学局・工業局・商業局・労働局と協力する。
- (i) 成人の教育要求を一層充足しうる公共図書館を設立するために、フィリピン図書館協会(Philippine Library Association)と協力する。
- (j) 成人教育事務局の活動や同事務局の目的を実行するための方法についての統計ならびに報告書を準備する。

次の第3節では、成人教育の目的について、「非識字を根絶するとともに職業的・市民的訓練を提供することである」と規定された。

以下このコモンウェルス法は第9節まで続くが、その性格をみる限り、同法は、フィリピンの成人教育史の中で国の成人教育行政の整備化を図った最初の法律として注目される。先にみたように、フィリピンでは、1935年憲法によって成人教育(「成人市民への市民的訓練の提供」)が初めて法的に保障され、この成人教育を実現するためにコモンウェルス法第80号によって成人教育事務局が設立されるとともに同局の職務や成人教育の目的が明確にされた。こうしてみると、フィリピンでは、この

時期すなわちアメリカの主権下ではあるものの独立に向けてのコモンウェルス政府が樹立した時期に、憲法とコモンウェルス法という2つの法律を背景に国の成人教育行政の基盤が創られたといえることができるのではなかろうか。いいかえれば、1930年代半ばから後半にかけてのこれらの動きは、フィリピンにおける公的成人教育の形成過程として捉えることができるのではなかろうか。

フィリピンでは、「ノンフォーマルエデュケーションの構成要素である成人教育は、コモンウェルス法第80号の制定以来行われてきている」<sup>36)</sup>という捉え方もなされているが、これは、フィリピンにおける公的成人教育の出発点をもって成人教育の始まりとみなすものであろう。

また、フィリピンの教育史とりわけ成人教育史におけるコモンウェルス法第80号の意味について幾つかの指摘がみられるが、何より注目されるのは、この法律によって「教育制度の中にノンフォーマル(成人教育)の流れが確立したこと」と「フォーマルエデュケーションの流れが、初等教育・中等教育・ターシャリー教育に限定されたこと」である。そして、このことは、「カリキュラムの観点からみると、学校とコミュニティとの分離がより鮮明になったことであり、以来この傾向は今日まで続くことになった」。また、注目されるもう一つの点は、ノンフォーマルエデュケーションの内容が識字教育だけでなくより職業教育的色彩の濃いものになったことである。フィリピンでは、コモンウェルス法によって公教育省の下に成人教育事務局が設置されることになったが、このことは、職業-産業教育プログラムのフォーマルエデュケーション制度からノンフォーマルエデュケーション制度への移行を意味するものであり、この結果教育省(DE)のノンフォーマルエデュケーションプログラムが職業的色彩の濃いものになることであった。こうした中で、同法の制定により、普通高校(academic high schools)のそれにより類似したカリキュラムをもった職業学校(vocational schools)が創られることにもなった。<sup>37)</sup>

以上のように、フィリピンでは、コモンウェルス法によって1930年代後半に教育制度の中に職業教育的色彩の濃い内容をともなったノンフォーマルエデュケーションが位置づくことになったが、このようなノンフォーマルエデュケーションの性格は、とくに独立以降の経済の近代化路線の中でより確固としたものになっていった。

### (成人教育事務局)

コモンウェルス法第80号に基づいて設立された成人教育事務局は、1937年1月25日に機能を開始した。その後、同局は、太平洋戦争時に閉鎖され、1945年8月15日に再開された。しかし、この2年後すなわちフィリピン独立

の翌年である1947年10月4日に出された行政令第94号(Executive Order No.94)によって中央政府が再編され、成人教育事務局が成人教育課(AED)となりその機能が公立学校局(Bureau of Public Schools)に移されることになった。<sup>38)</sup>同令第86節では、このことが次のように記されている。「成人教育事務局はこれにより成人教育課へと転換される。この課は、その機能・権能・職務・職員・記録・備品・財産・未使用経費とともに公立学校局に移管される」<sup>39)</sup>。こうして、フィリピンでは、以後、成人教育の促進が公立学校局内の成人教育課において行われることになった。(図2)

成人教育事務局には、1937年の機能開始以降1939年6月30日までに次の5つの部門が存在していた。すなわち、(1)運営部門(Administrative Division)(2)識字・市民教育部門(Division of Literacy and Citizenship)(3)促進・監督部門(Division of Promotion and Supervision)(4)職業・リクレーション部門(Division of Occupation and Recreation)(5)女性教育部門(Division of Women's Education)である。これらのうち、職業・リクレーション部門以外の4部門が1938年および1939年に対する政府一般支出金法(General Appropriations Acts)によって認可された。しかしながら、1940年の会計年度に対する政府一般支出金法では、運営部門と促進・監督部門の2部門が認可されたにすぎず、残りの識字・市民教育部門と女性教育部門は廃止された。しかし、存続した運営部門と促進・監督部門だけでは、コモンウェルス法の第2節で規定されたような成人教育事務局の職務を効果的にまっとうすることができなかつたため、新たに調査・出版部門(Division of Research and Publications)が設立された。<sup>40)</sup>

このように成人教育事務局は、組織面において幾度か変更を迫られたが、こうした中で、同局は、全体計画を立案し、成人教育委員会(adult education committees)制度をとおして企画したプロジェクトを実行した。この成人教育委員会とは、コミュニティに存在している成人学校(adult school)に対して責任を負っている管理組織のことである。<sup>41)</sup>

ところで、このような成人学校について、成人教育事務局は、以下のような授業のプログラム例を提示している。そして、1941年の太平洋戦争勃発時までに5,053の学校を設立している。また、この時期、同局は、466のコミュニティ集会と586の市民学習サークル(citizenship study circles)また1,323の成人のための職業クラブ(vocational clubs)についても組織している。<sup>42)</sup>

これにも示されるように、成人教育事務局は、設立以来様々な成人教育活動を組織してきたが、同局の草創期

には非識字の根絶に重きが置かれたために、成人教育と  
いえば非識字を一扫するためだけの活動であるという第一  
印象をもつ者もいた。同様に、成人学校についても、  
非識字者に単に読み書きを教えるためだけの学校である  
と考えられもした。<sup>43)</sup>

#### 成人学校における授業のプログラム例<sup>44)</sup>

歌唱	———10分
読むこと	———30分
書くこと	———25分
算数	———30分
市民情報および一般情報	———35分
職業訓練(選択)	

#### (フィリピン大学地域成人教育プロジェクト)

1935年は、1935年憲法の成立によって独立に向けての  
準備政府(コモンウェルス)が樹立されたという点にお  
いて、フィリピン史上極めて重要な年となったが、成人  
教育発達史の上からもこの年はとても重要なものとな  
った。それは、一つには、先に述べたように、憲法にお  
いて成人教育が保障されたという点においてであり、ま  
た一つには、1935年に大学による成人教育への正式な関  
与が開始されたという点においてである。

1908年に創設されたフィリピン大学は、1935年に、成  
人教育活動を担うために、大学の卒業生をボランティア  
協会の中に組み込み、識字・市民教育委員会を創設した。  
そして、これによりこの年の終わりまでに300人の卒業  
生が1,000人以上の成人に、読み・書きを教えた。翌年  
には、フィリピン大学の一連の成人教育プロジェクトが、  
マニラ周辺の様々な場所で拡張プログラムを開始した。  
このプログラムには、後に次のようなコース、すなわち  
男性のための職業訓練や女性のための洋裁・造花・編み  
物・絵画が加えられた。こうして1938年5月までに大学  
によって9校の成人学校が創設され、これらの学校は、  
フィリピン大学地域成人教育プロジェクト(U.P.  
Rural Adult Education Projects)と呼ばれるもの  
を構成した。しかし、フィリピン大学地域成人教育プロ  
ジェクトと呼ばれたフィリピン大学の試みは、大学が提  
供していたのと同種の教育活動を実行するという責任を  
もった成人教育事務局が政府によって設立された後、大  
学によって中止された。<sup>45)</sup>

図1 子ども・青年・成人の教育を担当する省  
および成人教育を担当する部署の変遷

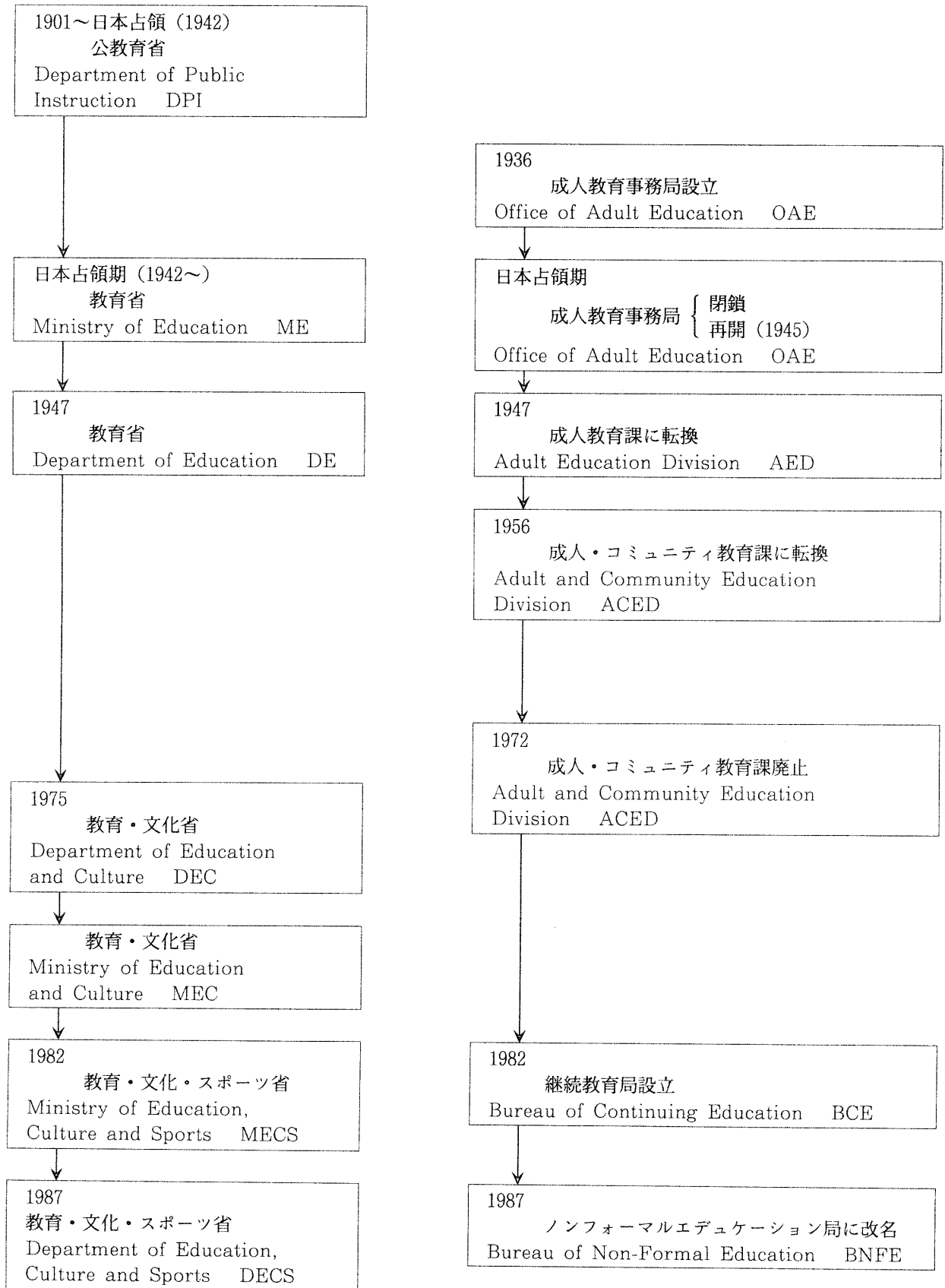
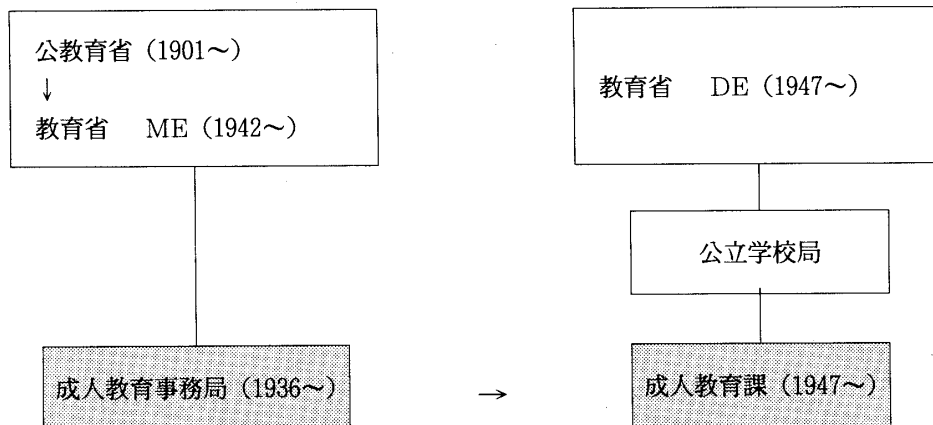


図2 行政令第94号による成人教育事務局の転換図



〈註〉

- 1) 東アジアの成人教育に関する最近の研究には、以下のものがある。『東アジアの社会教育・成人教育法制』東京学芸大学社会教育研究室，1993年12月。『中国成人教育における高等教育機関の果たす役割—上海成人教育機関の調査を通して—』佐賀大学教育学部社会教育研究室，1995年2月。『アジア生涯学習国際セミナー報告書』佐賀大学生涯学習国際セミナー実行委員会，1995年3月など。
- 2) Amado L. Agorrilla, *Adult Education In The Philippines*, R.P. GARCIA Publishing Company, 1952, p. 53
- 3) Pura Tumada Liban, “PHILIPPINES”, *Bulletin of the Unesco Regional Office for Education in Asia and the Pacific Special issue*, January 1982, p. 101
- 4) William S. Griffith and Remigio P. Romulo, “CONTINUING EDUCATION IN THE PHILIPPINES”, *Continuing Education In Asia And The Pacific*, Bulletin of the UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, No.28 September 1987, pp. 66-67
- 5) T. Neville Postlethwaite and R. Murray Thomas ed. *Schooling in the ASEAN Region*, Pergamon Press, 1980, p. 160
- 6) M.L. Canieso-Doronilaは、成人教育の法制をめぐる国際会議（1994年，ユネスコ主催，於ドイツ）に提出したレポートの中で，以下のような時代区分に基づいてフィリピンの成人教育発達史について言及している。本稿では，主に，これの4.以降の時代について検討しようとしている。1. 植民地以前

2. スペイン植民地期，1521-1898
3. 革命期，1896-1898
4. アメリカ植民地期，1899-1935
5. コモンウェルス期，1935-1946
6. 戦後期，1946-1972
7. 戒厳令期，1972-1983
8. エドサおよびエドサ以後期，1986-現在。（Maria Luisa Canieso-Doronila, *Country Monograph: Philippines, The Expanding Legislative Environment Of Adult Education And Training: An International Comparative Project*, UNESCO Institute of Education, Hamburg, Germany, 1994, pp. 11-28）尚，フィリピンの成人教育史については，1950年頃までの歴史を7段階に分けて捉えたものもある。A.L. Agorrilla, *op. cit.*, “The Seven Phases of the Movement” の項 pp. 1-5を参照。
- 7) 文部省大臣官房調査統計課『フィリピンの教育』昭和60年9月，p. 24
- 8) A.L. Agorrilla, *op. cit.*, p. 132
- 9) *Ibid.*, p. 132
- 10) *Ibid.*, p. 2
- 11) W. S. Griffith and R. P. Romulo, *op. cit.*, p. 68
- 12) 綾部恒雄・石井米雄編『もっと知りたいフィリピン [第2版]』弘文堂，平成7年，pp. 190-193. 池端雪浦・生田滋『東南アジア現代史Ⅱ』山川出版社，1992年，pp. 91-93. 参照。
- 13) A.L. Agorrilla, *op. cit.*, p. 53
- 14) *Ibid.*, p. 2
- 15) *Ibid.*, p. 2およびpp. 53-54
- 16) W. S. Griffith and R. P. Romulo, *op. cit.*, p. 72
- 17) A.L. Agorrilla, *op. cit.*, p. 2およびW.S. Griffith and R.P. Romulo, *op. cit.*, p. 72
- 18) A.L. Agorrilla, *op. cit.*, p. 132
- 19) *Ibid.*, p. 2およびpp. 132-133

- 20) *Ibid.*, pp. 2-3
- 21) W.S.Griffith and R.P.Romulo. *op. cit.*, p. 66
- 22) A.L.Agorrilla, *op. cit.*, p. 3
- 23) “ACT NO.4046” (A.L.Agorrilla, *op. cit.*, APPENDICES所収, p.348)
- 24) A.L.Agorrilla, *op. cit.*, p. 4
- 25) 石井米雄監修『フィリピンの事典』同朋舎, 1992年, p. 213
- 26) 前掲書, p. 151
- 27) 前掲書, p. 151. 渋谷英章によれば, 「1940年教育法では, 教育の量的拡大を図るために, 7年間の初等教育が6年間に短縮され学校制度は6-4-4制となり, 初等第1学年には2部制が導入される」などした。(渋谷「社会と教育」綾部恒雄・石井米雄編, 前掲書, p. 192)
- 28) 前掲書, p. 151
- 29) “CONSTITUTION OF THE PHILIPPINES” Article XIV, Section 5. および “COMMONWEALTH ACT NO.80” SECTION 1. (A.L.Agorrilla, *op. cit.*, APPENDICES所収, p. 349)
- 30) A.L.Agorrilla, *op. cit.*, p. 4
- 31) 太田弘毅によれば, 太平洋戦争下のフィリピンは, 「日本軍が占領軍として, 軍政を展開した時期」(「軍政時期」-1942年1月3日~1943年10月14日)と, 軍政が撤廃され日本の許容によるフィリピンの「独立」がなされた時期(「『独立』時期」-1943年10月14日~1945年8月17日)とに分けられる(太田弘毅「太平洋戦争下フィリピンの教育」『国立教育研究所紀要』第121集, 平成4年3月, p. 267)。従って, 本文では言及しなかったが, 1940年代のフィリピンの教育には, 「軍政時期」の教育だけでなく軍政撤廃後の「『独立』時期」の教育が含まれる。「独立」時期の教育については, 太田の前掲論文pp. 280-285を参照されたい。
- また, 軍政時期の教育に関する太田の研究には以下のものがある。「軍政下フィリピンにおける教育政策」『政治経済史学』第213号, 1984年4月, pp. 1-21。「フィリピンにおける日本軍政と日本語教育」『政治経済史学』第238号, 1986年2月, pp. 28-41。
- 32) 太田弘毅, 前掲論文(1986年), p. 33
- 33) この部分は, 太田弘毅が, 阿部艶子の『比島日記』より官民連絡所の日本語教育についての記述を引用紹介したものである。太田は, 本文での引用に続けて次の文章を紹介している。「現在50人づつの組が男女合せて5学級あって, 日本語を教へながら, フィリピン人が東洋人であることを自覚させ, 又日本の事情, 精神をふき込んで行かうといふ考へである。生徒は主に元小学校教員とか医者, 会社員ださうだ。」(太田弘毅, 前掲論文(1986年), p. 32。)
- 34) “CONSTITUTION OF THE PHILIPPINES” Article XIV, Section 5. (A.L.Agorrilla, *op. cit.*, APPENDICES所収, p. 349)
- 35) “COMMONWEALTH ACT NO.80” (A.L.Agorrilla, *op. cit.*, APPENDICES所収, pp. 349-351)
- 36) P.T.Liban, *op. cit.*, p. 101
- 37) M.L.Canieso-Doronila, pp. 18-19
- 38) A.L.Agorrilla, *op. cit.*, p. 5
- 39) “EXECUTIVE ORDER NO.94” (A.L.Agorrilla, *op. cit.*, APPENDICES所収, p. 351)
- 40) A.L.Agorrilla, *op. cit.*, p. 134
- 41) *Ibid.*, p. 135
- 42) *Ibid.*, p. 5
- 43) *Ibid.*, p. 1
- 44) *Ibid.*, p. 137
- 45) *Ibid.*, pp. 4-5. W.S.Griffith and R.P.Romulo, *op. cit.*, p. 75
- \* 本稿では, フィリピンの成人教育発達史のうち「Ⅰ 独立以前の成人教育」について述べた。「Ⅱ 独立後の成人教育」については, 「フィリピンにおける成人教育政策の歴史的展開」の(Ⅱ)として別途紹介する予定である。尚, 本研究は, 文部省科学研究費補助金, 一般研究(B)「国際化・グローバルゼーションにともなう生涯学習の現代的課題の検討」(代表・佐藤一子)の一部である。