

# エコ・コミュニケーション・センターの4年間

—— 参加型学習を考えるために ——

大 島 英 樹\*

## Four Years of Eco-Communication Center —— An introduction to alternative learning ——

Hideki OSHIMA

In this paper, we can see a history of a Non-Profit Organization "Eco-Communication Center: ECOM". Its main objective is Environmental Education by characteristic alternative learning methods.

Life-historical study through interviews is pointed out that it involve two steps of interpretation; firstly by the speaker himself, and secondly by the interviewer. Our interviewee Ryo MORI told us the relation between his own life-history and ECOM's. With the help of those reflective comments, we can grasp the whole of his education-learning framework condensed within his personality.

We had better confirm that ECOM's/MORI's educational practices are types of non-formal education. And almost all these concepts and methods are connoted by David SELBY's "Global Education" theory.

MORI's actions are always concrete. Dealing with the world of everyday life as the most important subject and trusting the potentialities of communication with others recall us to living in the "Paramount Reality", proposed by Alfred SCHUTZ.

We hope that the life-historical monograph like this paper would be a trend of studies in the field of environmental education. And more, we are looking forward to appear practices and persons worthwhile to make other monographs.

At last, after those preparation, we can imagine the "Alternative Learning".

### 目 次

はじめに

#### I 環境教育を旗揚げするまで

- A 子どもから学ぶこと
- B YMCAでの経験
- C ECOMの設立
- D トンネルをぬけるまで

#### II 参加型学習法による環境教育の実践

- A 森の参加型学習論
- B D.セルビーのグローバル・エデュケーション

#### III 組織運営の原理

- A ボランティアの位置づけ
- B 貫徹される原理
- C 環境教育情報センターへ

小括

---

\*大学院博士課程

## はじめに

本稿は環境教育を中心的な事業内容とするあるNPO（民間非営利組織）の設立から今日までの経緯と、その特徴的な方法論としての参加型学習についての研究ノートである。そしてこのNPOのたどってきた道筋と初代の事務局長の生活史とが密接にかかわり切り離せないために、事務局長への聞き取りと開設以来毎月発行されてきたニュースレター、およびその他の印刷された資料等をもとに記述を進める。ここでとりあげるNPOは環境教育を行っているものの平均でも典型でもなく、まして他領域のそれと対比した位置づけなど現在の筆者には望むべくもないが、本稿のようなモノグラフ的記録の試みが今後の比較研究の足がかりになることを期待したい。

今一つ、筆者とこのNPOとのかかわりを明らかにしておかなければならない。筆者はその設立の初期から現在に至るまで作業ボランティアとして、教育事業への参加者として、そしてファシリテーター<sup>1)</sup>としてかかわってきた。加えて、インタビューを介しての生活史的アプローチは語り手の言葉を直接反映するものではなく、聞き手がそれを構成するという手続きを踏むことにより聞き手の態度もその成果物に影響する。すなわち、語り手が自己の経験を語るという解釈的行為に加えて、聞き手がそれをさらに解釈するという「二重の解釈」を経たものであることが指摘されているのである。<sup>2)</sup>しかし本稿では、筆者自身が語り手の語る内容を共通に体験している部分が少なくないので、これを協働による記録化の有利な条件として積極的に評価することにしたい。そして見解の相違があればその都度明らかにしておきたい。

それでは事例とその考察に向かうことにしよう。NPOの名前は「エコ・コミュニケーション・センター（以下「ECOM」と略）」、初代事務局長すなわち語り手の名前を「森良（もり・りょう）」という。

### I 環境教育を旗揚げするまで

#### A 子どもから学ぶこと

1949年生まれ森にとってのターニングポイントは1983年に訪れた。当時の森は印刷会社に勤めるサラリーマンであり、この年に行われた「第4回知床自然教室」のボランティアリーダーとして参加したことが彼の人生の転機となるのである。知床自然教室は「100平方メートル運動」の名で市民運動としての広がりを見せていた自然保護活動の一環であり、参加者の子どもたちを知床の運動地に集めて10日間のキャンプを行うものであった。

森はこのキャンプのリーダーを経験して強い衝撃を受け、こうした活動を仕事にしようと思いついたのである。

その衝撃の内容を森は3点にまとめて表現している。すなわち“体験学習の重要性”、“自然から学ぶこと＝相互学習”である。<sup>3)</sup>最後の点について補足をすれば、大人の側からの一方的な教え込みに森が強い反発を感じていたことの現れとして捉える必要がある。このような森の感覚をより深く理解するためには、それ以前に森のとってきた行動をも知らなくてはならないだろう。20代の森は政治青年として活動していた。第4インターナショナルにもかかわって、政治革命によって社会を変革しようという意図を持っていたのである。しかし、政治運動のとりどころや集会といった方法論の限界を感じ、“一方通行の運動に挫折を感じていた”のであった。こうした状況下で出会った相互学習の発想は大人と子どもの関係にとどまらず、大人どうしの相互性へと向かうことは自然の成り行きでもあった。

知床の体験以降の森は“目的意識的な活動の継続”を原則として日々を送っている。サラリーマン生活の一方で知床自然教室のボランティア・ミーティングに年間を通じて参加し、また東京都の高尾自然教室にもボランティア登録を行い月に1回ずつ山頂付近の5号登山路で自然解説を続けていた。ところが、自然解説員には年配者が多く、自分の知識をひけらかすことに終わる場合が少なくなかった。そこで森は、解説を聞こうとする参加者集団の最後尾で、取り残された子どもを相手に体験重視の活動を始めたのである。森がこうした態度をとったのは“いかに子どもたちを動機づけるか”という関心のもと、“子どもたちから発するものを待ちかまえる”ためであった。動機づけの追求は、環境教育で用いられる『ネイチャーゲーム』という教材の翻訳協力というカタチでも現れている。<sup>4)</sup>

### B YMCAでの経験

知床の活動で出会った人の紹介で、森は1986年度から水道橋にある在日韓国YMCAにECOM設立直前の1993年3月までの7年間勤めることになる。所属は国際文化部長で“在日2、3、4世の文化活動、語学教育、民族教育の支援”を主要な業務としていた。実際の米館者は日本人と韓国人がほぼ半数ずつであった。ここでの企画として森が実施したのが子ども向けの「ともに生きるキャンプ」である。<sup>5)</sup>その第1回の企画の段階で環境教育と開発教育を統合しようという視点を提示しているのであるが、このコンセプトは森の10年以上にわたる行動原理として現在も貫かれている。また、上述したネイチャーゲームも1990年の翻訳が出るか出ないかのうちにキャンプに取り入れている。

また同じ1990年に「第1回野外活動リーダー養成講座」

を開催して大好評を得ている。参加者は80人を越え、翌年も同様の人気を獲得した。この講座は、野外における環境教育を中心とする4回連続講座であったが、森はこの講座の盛況を通じてこの領域へのニーズの強さを確信するに至っている。

これら二つのキャンプ・講座の実施により、森が知床以来つかみかけていた環境教育というテーマとYMCAで知った開発教育というテーマが重なり合い“地球人教育として共に生きる”というかたちで統合されたといえる。

この他にも1991年度から開始された「自然の学校」という子どもを対象とした年間プログラムがあるが、これは森がECOMを設立した後にECOMの事業となり、現在まで続けられている。YMCAの事業として開設された当初は事業としての収益性を求められて参加費が高額になり、参加者は5、6人とどまっていた。しかし、ECOMに事業主体が移ってからは参加費をぐっと抑えたために、参加者は5、60人と激増した。森は“野外活動で収益をあげることは無理”だといひ、また“エリートの子どもではなく普通の子どもを”対象にしたいと語る。現在の「自然の学校」はボランティアが主体となって運営が続けられている。

### C ECOMの設立

森は自然への関心を高める活動だけでなく、国際理解の必要性も感じ始めていた。折しも1990年に「国際理解教育・資料情報センター（以下「ERIC」と略）」<sup>9)</sup>が活動を開始した。ERICの活動のスタイルは「グローバル・セミナー」に代表されるように、海外で評価の高い参加型学習教材を翻訳し、教材作成者を招聘してワークショップを開催して教材を普及する、という形で注目を集めた。<sup>10)</sup>森はERICの開催するセミナーに足繁く通ひ、“じゃんじゃん吸収、じゃんじゃん盗む”という貪欲な姿勢で参加型学習のノウハウの蓄積に励んだ。

また、アメリカやカナダへ参加型の環境教育を学びに出かけたり、1987年に始まった「清里環境教育フォーラム」<sup>11)</sup>へも参加してネットワークを広げている。ネットワークの拡大にともなって、森に講師の依頼が来るようになった。参加型学習について教育委員会などでワークショップをしてくれないかという相談である。こうした依頼が数件あるうちに、森には“これが仕事になるんじゃないか”という確信が強まっていった。

仕事にするという方針が決まれば、あとは“タイミングと内容の決定”であり、独立への“スタンバイ状態に入る”ことになったのである。この時期から森はより実践的なプロジェクトを開始している。1991年の7月に開

始された「環境教育トレーナー研究会（以下「EET」と略）」がそれである。EETには筆者も後に参加したが、「環境教育研究会」ではなく、「環境教育トレーナー研究会」というこだわりに注目すべきである。「トレーナー」とは聞き慣れない言葉ではあるが、実践者を養成できる人のこと、すなわちこの文脈でいえば「環境教育の実践者を養成できる人を、いかに養成するか」を問題としていたのである。初期のメンバーは6人であり、その中には当時ERICの代表であった吉田新一郎も入っていた。また、メンバーの外川隆が自身の活動母体である森林クラブの坂井武志を森に紹介したことがECOM設立の直接の契機となった。

森が坂井に自分のビジョンを語ったところ坂井の共感を得て、“急転直下で話しがまとまった”。<sup>9)</sup>準備は順調に進み、四谷の坂井のデザイン事務所の一角を間借りして、坂井と森の半分ずつの共同出資により1993年4月1日よりECOMは始動した。当初、専従は森ひとりであった。

ECOMは1993年の7月から毎月ニュースレター『水土里の森』を発行している。創刊号の巻頭は坂井による「自然と人間の共生をめざして」であり、法人化を目指すというビジョンとともに、ECOMの活動の3つの柱が示されている。

- ①環境教育の普及——学校、行政、企業、社会教育などの現場へ、環境教育の具体的な手法（参加型学習法）をワークショップによって紹介する。
- ②環境教育の教材開発——日本の風土や実状にあった環境教育の教材をつくる。
- ③森林・里山の保全活動——森林・里山の積極的な活用のための情報提供、維持管理のためのボランティア活動。途上国の農林業指導者養成への協力。<sup>10)</sup>

以下の記述で中心となるのは①であるが、場合にに応じて②にも言及する。③については本稿では割愛する。

### D トンネルをぬけるまで

スタート前の意気込みとは裏腹に、スタートを切ったあとは苦しい状態が続いた。まず、単発の講師依頼だけでは森ひとりの生活も支えられないことが明らかになった。そこで、依頼を待つだけでなく、とくに自治体に対するアプローチを積極的に行うようになる。とはいえ最初の2年間は苦しい状態から抜け出せず、森と坂井のやりたいことの食い違いが目立つようになっていった。坂井にすれば“環境教育は「気づき」ばかりで面白くない、入り口の議論ばかり”なので、より実践的なこと、現場に即したことに関心がある坂井は、環境教育よりもやは

り森づくり<sup>11)</sup>のほうへ重心を移したいとの考えがはっきりしてきてきた。坂井の気持ちが離れて行くことがわかった森は1995年4月に独立を決意する。新しい事務所は巢鴨のとげぬき地蔵の近くに移った。

再起を賭ける森の心境は切羽詰まったものであった。そのことがわかるのは『水土里の森』第22号の本文中である。

「参加型地球社会を担う地球市民の育成にとって、市民活動サポートセンターの形成が鍵を握っている。市民セクターが強くなるためには、これまでもっぱら行政や企業のみ集中していた情報やお金や人材を市民に提供していくシステムを作らなければならない。

ECOMは現在そのために苦闘している。お金も足りない、人も足りない、しかし日本の社会が真の市民社会として成熟していくためにはここで踏ん張らねばならない。

どうか、皆さんのできることでECOMに力を貸してください。仕事を、お金を、ボランティアを心よりお願いします。」<sup>12)</sup>

切実さの伝わってくる文章であるが、このあと少しづつECOMの状態は好転してくる。今から見ればそれは基盤整備から本格的な仕事への転換期であったといえるだろう。1995年度が始まってみれば、板橋区・鎌倉市など自治体からのまとまった委託の仕事が来るようになった。1本数百万円の委託事業は単発の講師依頼とは雲泥の差であり、ECOMの経済状況はにわかには安定しはじめた。上げ潮に乗じて11月に再び移転を行い、現在も事務所のある目白に新しい拠点を定めた。

ここでECOMと自治体とのかかわりで、森が“モデルケース”と呼ぶ埼玉県志木市の例をみておきたい。志木市とのかかわりは1993年から4年間続いたがその発端は「志木市環境大学講座」であった。森によれば“地域の活動団体のニーズにうまくはまった”ということらしい。つまり、森が訪れる前から志木市では(財)埼玉県生態系保護協会志木支部をはじめとして既成の市民団体が活発に活動していたのである。そして、それらの団体が活動の更なる活性化を求める、というレディネスが存在していたので森の講座が効果をあげたのである。森は他の自治体でも同様の講座を実施しているが、数年にわたってかかわりを維持していくことは他の地域では難しかった。森は志木市の講座が成功した条件を、団体のレディネスの他に2点ほど挙げている。ひとつめは“7万人という人口規模”が地方自治に適切な大きさであり、住民の活動も活発化しやすいものであるという点であり、ふ

たつめは“行政と市民との間に鋭い対立点を生じるような問題が無かった”ために“行政と市民の関係がよい”状態にあったためであるとしている。

これらの点に関して1970年代の住民運動期に藤岡貞彦は「住民運動の教育的側面を自治体が援助することは、住民の学習権保障の具体化である」<sup>13)</sup>といい、自治体民主化をつうじての住民の学習＝自己教育への援助を自治体固有の任務として展望している。志木市のケースから考えても、現代では住民の自己教育力の旺盛さが自治体の任務としての自己教育への援助と拮抗する状態にあることがわかるが、自治体民主化という藤岡の視点は自治体と住民運動を対立構図で捉えることの限界を示し、今日ますます注目されることの多いパートナーシップ論、あるいは環境自治体論<sup>14)</sup>へと接続可能な議論だとみてよいだろう。

## II 参加型学習法による環境教育の実践

### A 森の参加型学習論

森は参加型学習についての講演依頼はすべて断ってきたという。椅子に座ったままで参加型学習について手取り早く答えだけを教えることはしなかったのである。それは“環境教育には答えがない”とする森の発想にもとづく行動でもあり、“態度や技能を育てること”を重視するかぎり自ら活動することのない参加型学習を認めない姿勢の現れでもある。<sup>15)</sup>筆者が講座で出会った教師たちの中にも、環境教育の手法を学ぶのに椅子に座ってノートをとってあげればよいと思っていた人たちがいた。参加型学習の第一歩は、自分自身が動いてみることであり。<sup>16)</sup>

「態度」や「技能」の育成は今日の学校教育でも重要な課題であるために、学校や教育委員会にも参加型学習への潜在的ニーズは十分にあると森はみている。ただし、以下の理由から急速には広がらないことも指摘している。それはひとことで言うならば“参加型学習のコンセプトの持つラディカルさ”<sup>17)</sup>という問題である。それは、学校側の要求としては子どもたちがいきいきするという参加型学習の手法だけを手にしたいのであるが、どうしても内容に踏み込まざるを得ないというジレンマがあるのだ。そこにはちょうど公害教育が多くの教師たちに敬遠されたのと同じ構図が見られる。多くの教師たちが求める“人畜無害な環境教育”と、人権や公正という問題に正面から取り組むための参加型学習による環境教育との隔たりは大きいと言わざるを得ない。

しかし、森は学校教育に失望しているだけではない。教育委員会を通じたルートによっても学校教育の現場に近づいていくのである。例えば教員を対象とする環境教

育研修会の実施もそうした試みといえる。とくに有効な試みとして森が挙げるのは松山国際理解教育情報センターが主催した環境教育キャラバンである。<sup>18)</sup>様々な学校で参加型の授業を行っている森であるがキャラバンの一環で訪れた、せとうち国際理解教育ネットワークに加盟しているある小学校で、「サイクル・リサイクル」という物質やエネルギーの循環について考えるアクティビティを行った際に、教師から“ふだん発言をしたことのない子どもが発言をした”と言われたという。また、東京の日大豊山中学校でも開発問題のロールプレイを行った時には子どもたちから“話し合っていて面白いね”という感想があげられたという。こうした例は枚挙に暇がないとしても、10年以上前から“子どもたちから発するもの”を待ちかまえていた森にとって、これらの反応のひとつひとつが確実な手応えとなっていることは間違いない。

学校での授業を通じて森が得た教訓として語ったのは、“エピソードとして(アリのバイ的に)参加型学習を取り入れても深まらない”ということであり、参加型というのは小手先で扱えるような技術ではなく、生き方にも相当するものであるということである。子どもの内発的な力にあらためて注目した森は、ERICが展開しているセルフ・エスティーム(自尊感情)を高めるプログラムに注目している。

これまで参加型学習という観点から森の仕事を見てきたが、ここで森のたどり着いた結論は“環境教育はテーマではない”というものである。これではいささか舌足らずなので説明が必要だろう。森が言いたいのはつぎのようなことだ。もし、森の想定する教育(=地球市民教育)を領域として捉えたとするならば、環境教育をはじめとして開発教育、人権教育、平和教育なども並列せざるを得ない。<sup>19)</sup>そこで、これらの領域の教育を共通する方法論—それが参加型学習なのであるが—によって捉えることで、個人から出発してグループ、社会、地球社会へと拡大する参加型地球社会の実現に至る道筋を描けるのではないか、ということなのである。<sup>20)</sup>

## B D.セルビーのグローバル・エデュケーション

森の参加型学習論に大きな影響を与えているのは、カナダの教育学者ディビッド・セルビーである。セルビーは大東文化大学の河内徳子教授の招聘によって1995年の10月に来日して各地で精力的にワークショップを行った。<sup>21)</sup>翌96年の8月には「グローバル教育サマー・セミナーinカナダ」が開催され、森も参加している。このセミナーの参加報告を森が「西洋環境倫理思想をこえた教育の体系を」として『水土里の森』第39号(1996年9月)に

掲載し、人間中心主義に生命中心主義を対置する西欧近代的な二元論の限界を指摘した。また、歴史教育に結びつかない平和教育は単なる理想論に終わるとした。すると『水土里の森』第40号(1996年10月)において、桜井・法貴グローバル教育研究所の桜井高志が「セルビー氏は西洋環境倫理学者か?」という反論で応酬した。まずセルビーのグローバル教育の理論が日本の教育に対しても大きな示唆を与えること。および、過去だけでなく未来へもまなざしを向けたセルビーの視点を評価すべきことを示した。そして同じ号における森の「西洋環境倫理思想をこえるとは一人間の営みのあり方を考える教育へ」という再反論では教育に携わる人間が自らの拠って立つ枠組みを常に問い直していく開かれた体系を求める主張を行った。<sup>22)</sup>

更に、1997年の3月にセルビーが再び来日したときには、「グローバル環境教育セミナー」の事務局をECOMが引き受けている。

つぎに、参加型学習とセルビーのグローバル教育との関連について述べねばならない。上述した森の地球市民教育、すなわち環境・開発・人権・平和の教育を貫くという発想そのものが実は1974年のユネスコによる『国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告』をオリジナルとしており、セルビーはこの勧告のための国際会議への参加を要請されていたのである。<sup>23)</sup>また、森が『水土里の森』第35号で依拠している4つの教育の相関図もセルビーの“EARTH RIGHTS”という著書を典拠としている。結論としては教育の概念枠組みの上からも教育方法論の上からも、森の地球市民教育論および参加型学習法はセルビーらが長年にわたり鍛え上げてきたグローバル教育の理論と方法にほぼ包摂されるものとみてよいだろう。その実践にあたっては日本的な変奏も可能かつ必要であろうが、大きな体系そのものを受け入れることが先決である。

参加型学習についての議論の締めくくりにあたり、東和大学国際教育研究所の上田啓子の「グローバル教育サマー・セミナーinカナダ」への感想をとりあげたい。上田はセルビーのグローバル教育の手法にディープ・エコロジーワークとの類似を感じとっているが、凡百のワークショップとの相違点を鋭く指摘している。それは学びの身体化に時間をかけるという点である。短時間に効率よく変化することが求められる自己啓発セミナーの対極にあり、ゆっくりと時間をかけて変化をフィードバックしていく粘り強い営み、ここにこそグローバル教育の実践の核心があるという。<sup>24)</sup>継続的な働きかけの有効な場として上田は学校をあげているが、家庭や職場、地域など

すべての場に応用可能であることは言うまでもない。それでは、森は自分の組織に対していかなる働きかけを行っているのだろうか。

### III 組織運営の原理

#### A ボランティアの位置づけ

森はボランティアという言葉あまり使わない。森のこだわりを探ってみたい。森の関心は近代以前の日本の共同体的な慣行の方へと向かう。“入会（いりあい）、結（ゆい）、中世の自主的な集落そして自由民権運動”といったものに森は日本のボランティアの源流を見出そうとする。日本はまだ本当の市民革命を経過していないとする森の課題は“未完の日本市民革命の完遂”なのである。そのフィールドが環境教育あるいは地球市民教育であり、その手段がNPOという組織なのである。

また、外国の組織や制度を移入するだけではいけないと強調する。地球が、世界がという前に、日本にあることを自分で徹底的に体験することを強くすすめる。NPOやボランティアもそうした文脈で捉えるべきだとする。この二つの概念はどちらもアメリカ合衆国で生まれ育ったものであり、そのまま日本と比較をすれば日本に不十分な点が多いのは当然のことである。それゆえ、諸外国の事例を踏まえながらも「日本型」<sup>25)</sup>を追求していく姿勢は地に足が付いた態度といえるのではないだろうか。

森のボランティアへのもう一つのこだわりは、ボランティアを移行形態として捉えるということである。森から見ればボランティアは“経験を積んで仕事とする”ための途中にあるステップなのである。したがって最終的にはそれで“飯を食う”ことが目標とされる。この森の考え方は一般的とはいえないが、例えばサービス残業の方便として持ち出されるような「ボランティア精神」を粉砕する批判力は持っているといえるのではないか。森が言うように“ボランティアをしながらその先を考える”というあり方は、自己満足のボランティアの限界を突き抜けて、自己教育の論理としても筋の通った見方といえるだろう。

ところで、前述の「自然の学校」はボランティアの自主運営に任せているのであるが、そこにも限界があるという。森のようにボランティアを移行形態として捉えずに「ボランティアだから」と自己限定してしまわれると、責任意識が希薄になってしまい、結果として「来たい時に来ただけ」になってしまうという。そのため森は“コーディネーター”の存在が欠かせないと考える。<sup>26)</sup>森のこうした発想は“知識ではなく体験を通して整理されてきたもの”だという。

#### B 貫徹される原理

学校教育とのかかわりの部分でもふれたが、参加型学習は革命的な意味を持つと森はいう。その特徴は“自治性と水平性”である。これを組織原理のみならず生き方にも貫こうという姿勢が森の生活史を特徴づけている。まず家庭において実践しているつもりだと森は言う。そして、ECOMという組織の中でも意志決定は対等な立場で行われ、議論もされるという。現実的には年齢や経験、またジェンダーなどによって発言のウエイトは崩れるものの、水平性への志向そのものを重視している。この原理は他組織との関係にも適応される。一般論としてはこれからの社会の組織原理がツリー型（森によればアンブレラ型）よりもネットワーク型に近いことが指摘される。<sup>27)</sup>しかし、その実態をいかにイメージしたらよいのだろうか。

森はネットワークを“連合 (coaliton)”という言葉で表現する。連合が表すつながりは、まさしくひとりひとりの人間どうしがつながりあったさまであり、組織間のネットワークと言ったところで実は窓口となる特定の個人によってつながっているという実態をよく捉えている。ただし、日本ではこの連合という考え方はほとんど見られない。また、パートナーシップについても、人間どうしをつなぐの延長上に措定するならば不可能な組み合わせはあり得ないのではないか。

もう一つ、役割は永続しないものだという仮説を森は持っている。したがって、“NPOは、いつまでも同じものがあっても仕方がない”と考えている。NPOは時代の要求の応えればよく、その使命を終えたらすぐに解散すべきだという森の持論は制度論的なNPO論が無条件に前提としているような組織の永続性という認識を根底から覆すものである。<sup>28)</sup>それゆえECOMもあと数年の命だと予告されている。ECOMが解散する時にはスタッフの各自がそれぞれ自分の現場を持つようになっていだろうと森はいう。これまでスタッフとしてECOMにかかわったメンバーや、ECOMの主催事業である「ファシリテーター養成講座」などを通じてかかわりを持った人たちにも、森は同じ態度でのぞむ。基本姿勢は“つながりを失わない”ということだけであって、“弟子や舎弟という発想はまったくくない”という。森の経験則によれば、100人の講座参加者があつたらそのうち2、30人がボランティア・サークルにかかわりを持つようになれば成功であり、NPOなどの教育的活動にかかわるようになる人は2、3人もいないのが実態である。その点、先述の志木市の場合には例外的であり、80人の講座参加者のうち13人が環境教育推進員として教育活動を始めたのである。

## C 環境教育情報センターへ

1997年6月2日に「環境教育情報センター (Information Center for Environmental Education; 以下「ICEE」と略)」がオープンし、森はその事務局長になると同時にECOMの事務局長を小川達己に移譲した。とはいえ、ICEEはECOMから分離独立するわけではなく、二層構造になったと捉える方が正確である。『水土里の森』第46号でECOMとICEEの役割分担について示している。<sup>29)</sup>それによればECOMは一般市民や入門者を対象に「気づき」を広げることが目標としており、ICEEは教師や行政、企業などの環境教育の担い手の「対話」を支えることが目標となっている。

森はECOMの4年間を改めて振り返って、“何とか食べるための4年間だった”と言っている。環境教育を仕事として、それで“飯を食う”までにはなかったが、“自己完結して、外に広がらなかった”という反省を現在も持っている。

量的な拡大について森は“1%から10%へ”という問題の捉え方をしている。現時点で学校の中で環境教育に関心のある教員が1%に満たないという認識のもとでは、“現場のニーズに応える”というのが最も妥当なとりくみであると森は考える。そして、現在はニーズに応えるだけでも量的拡大をはかることが可能なチャンスである。例えば幼稚園と小学校の連携は発想としてはあっても具体例がなかったのである。したがってそのアイデア提出や教材作成が仕事となりうる。また、学校と継続的なかかわりを持ち続けることは潜在的な学校のニーズに対して敏感になることができる。そして、概念や考え方についてはかかわりの中で次第に理解してもらえばいいというのが森の考えである。

ICEEの活動はアドバイスや相談という形ものも多くなると考えられ、講座形式以上に学校その他の現場を走り回る必要があるだろう。そのためICEEのマスコット・キャラクターにはアカネズミが選ばれ、常に走り回っているイメージ作りに一役買っている。

また、今後ICEEは企業へのアプローチをも本格化する予定である。それは企業の中にも本気で環境教育をやりたいという人がでてきていること、およびやりたいことを形にできるだけのこちら側の力量が付いてきた、という理由によるものである。

森のICEEと小川のECOMは理念上は棲み分けが成立している。しかし、現段階では実践上は競合する部分が少なくないだろう。機能分化が明確になりそれぞれの持ち場が充実するためには両者の活動場面の量的な拡大が必要である。今後の更なる活動展開に目が離せない状態である。

## 小括

本稿では、NPOを非人称的な組織としてではなく、血の通った人間の集合体—とりわけECOMの初期では森良という個人—として捉えようと試みた。こうした分析方法によって個人の内面における重畳した教育—学習の枠組みが一固まりになって見えてきたとはいえないであろうか。<sup>30)</sup>また、ECOMによる教育活動が典型的な「不定型教育 (Non-Formal Education)」であることを確認しておきたい。<sup>31)</sup>それは、従来の自己教育活動論と区別するために「自前の教育活動」とでも呼ぶべきものであり、権利論を越えるしたたかな主体性を包含しているといえる。すなわちこれは教育活動を実現するチャンネルを行政への権利要求以外にも持ちうるようになったすぐれて現代的な現象なのである。現代は公的な学習権保障のみならず私的な、あるいは共同の学習機会を生み出すことが日常化していく途上にあるといえるのではないだろうか。

最後に、本稿を貫くまなざしについてふれておきたい。それは「目の前の世界をしっかりと見つめる」ということである。森の語りに見知らぬ他者は存在しなかった。森は常に具体的な誰かを相手にし、働きかけました、働きかけられていた。それはちょうどアルフレッド・シュッツのいう「至高の現実」<sup>32)</sup>を生きることと同じであった。日常の生活世界を最も重要な対象として扱うこと、そして他者とのコミュニケーションの可能性を信じるそれがそれである。不特定多数の誰かに向かって発せられる声は、空しく宙を漂い虚空に消えてしまう。たったひとりに、けれどもしっかりと向けられた声は同じようにしっかりとした返事を受けるであろう。手応えを感じ合うこと、参加の本質はそこにある。

## 謝辞

普段から目にし、耳にもしている内容が多いにもかかわらず、あらたまって時間をとってお話しくださった森良さんに記して謝意を表したい。

## 注・引用文献

- 1) 参加型学習に特徴的な用語。(社)日本青年会議所『人・まち・地球 いきいきハンドブック 環境ファシリテーター養成ガイド』1995によれば「ファシリテーター [facilitator]: 進行役のことで指導者や講師とは違います。参加者の気づきをうながしプログラムを円滑に進める役割を担う人です」(p.9)とある。
- 2) 小林多寿子「インタビューからライフストーリーへ

- 語られた「人生」と構成された「人生」中野卓・桜井厚編『ライフストーリーの社会学』弘文堂 1995 p.69
- 3) インタビュー中の森自身の表現を“ ”で表すことにする。以下も同様。
  - 4) ヨーゼフ・コーネル著 吉田正人・辻淑子ほか訳『ネイチャーゲーム2』柏書房 1991
  - 5) 1997年の現在も、在日本韓国YMCA土曜学級の企画として続いている。ちなみに1997年のキャンプの案内チラシには「韓国・朝鮮・日本人、さまざまな民族の子どもがあつまる『ともに生きるキャンプ』です」という説明がある。
  - 6) 後に国際理解教育センターと改称(略称はERICのまま)。
  - 7) 筆者も1992年の6月に京都市宇多野ユースホテルで開催された「PLT (Project Learning Tree) セミナー」に参加している。アメリカ森林協議会著 国際理解教育・資料情報センター (ERIC) 編訳『プロジェクト ラーニング ツリー 活動事例集 (幼〜小6)』ERIC 1992 を参照のこと。また、環境教育の教材とその成立過程については、金相潤・大島英樹・永田信「森林インタープリターのための森林ガイド教則本の現状と課題 日本と先進国の事例を中心に」森林文化協会『森林文化研究』第17巻 1996 を参照されたい。
  - 8) 清里環境教育フォーラムは設立当初から5年間という期限付きで開催された。そして、約束通りフォーラムは解散し、任意団体「日本環境教育フォーラム」という名称で1992年9月から新たな活動を開始した。現在では社団法人になっている。清里環境教育フォーラムは毎年報告書を発行していたが、最終報告書として、清里環境教育フォーラム実行委員会編『日本型環境教育の「提案」自然との共生をめざして』小学館 1992 を書籍形態で刊行した。
  - 9) この時森が坂井に語った「環境教育情報センター」というビジョンが、そのままの形で実現するのは4年後の1997年6月のことである。
  - 10) エコ・コミュニケーションセンター『水土里の森』創刊号 1993.4 p.1, (以下『水土里の森』とだけ略記する)
  - 11) 坂井は「第1回森林(もり)づくりフォーラム」の世話人をしている。『水土里の森』第9号 1994.3 p.1 を参照。
  - 12) 『水土里の森』第22号 1995.4 p.1
  - 13) 藤岡貞彦「住民運動と住民の学習権」小川利夫編『住民の学習権と社会教育の自由』勁草書房 1976 p.49
  - 14) 『水土里の森』第30号 1995.12 p.1, 第32号 1996.2 p.1などを参照のこと。
  - 15) 最も早い時期に森がまとめたものでは参加型学習の手法として「ブレインストーミング、ランキング、年表づくり、ロールプレイ、写真を使って、シュミレーションゲーム」があげられており、「聞いたことは忘れる／見たことは、覚える／やったことは、わかる／そして／見つけた(発見した)ことは、できる」とまとめている(『月刊体力健康新聞』1992.10)。これはその後も変わっていない。
  - 16) 参加型学習の手法の一つ「ブレインストーミング」を例にとってみよう。これはたった5分間でも実行可能である。その目的は自由に、簡潔に思いつく考えを表現するために行うものである。そのルールは①批判しない②演説しない(短く、キーワードで)③大胆な意見を歓迎④質より量、の4つである。進め方は①グループ(3~6人)に1人ずつ司会と書記を選ぶ。司会はテーマを説明する。②ルールに沿ってどんどん意見を出す。③大きな紙に記録する。④全体に発表し、話し合う、という順序である。期待される効果は①すでに知っていることや思いこみを明らかにする②問題を解決する③視野を広げる、の3点がある。(社)日本青年会議所 *op. cit.* p.25 を参照のこと。
  - 17) 注16で紹介したブレインストーミングの持っている隠れた特質に注目したい。そこに見られるのは、徹底した平等の感覚である。何人かで意見を出し合うときには、通常は声の大きい人、あるいは独占欲の強い人が演説をはじめてしまい一方的な議論になってしまう。ところが、ブレインストーミングのルールはそこに釘を刺し、意見が円滑に出されることを助けるのである。
  - 18) 松山国際理解教育情報センターの所長藤井誠は、『水土里の森』創刊号 1993.4 にも寄稿している(p.6)。
  - 19) 『水土里の森』第35号 1996.5 p.1 を参照。
  - 20) (社)日本青年会議所 *op. cit.* p.25 にそのイメージが図示されている。また、同じ図が、エコ・コミュニケーションセンター『ファシリテーター入門』1996 p.15 にも転載されている。
  - 21) セルビーと日本の教育学研究者たちとの出会いについては、河内徳子・渡部淳・平塚真樹・安藤聡彦編『学習の転換 新しい「学び」の場の創造』国土社、1997 を参照のこと。
  - 22) この間の経緯は『水土里の森』第39号および40号を



- 参照。また、桜井高志らに編まれた、1996グローバル教育サマー・セミナーinカナダ実行委員会編『グローバルな視点を教育に 21世紀をつくる地球市民をめざして 50のアクティビティ・スケッチ集』桜井・法貴グローバル教育研究所、1996、pp.84-87 には当該紙面がまとまって掲載されている。また、本報告書は50におよぶアクティビティが良くまとめられており、セミナーの様子をつかむことができる。この他に事例集として、Graham Pike and David Selby, "HUMAN RIGHTS: Activity File", Mary Glasgow Publications Ltd., 1988 グラハム・パイク、デイヴィッド・セルビー、中川喜代子監訳、平岡昌樹訳『ヒューマン・ライツーたのしい活動事例集一』明石書店、1993がある。
- 23) D.セルビー+G.パイク、河内徳子・喜多明人・林量俣・岩川直樹訳『子どもの権利教育マニュアル グローバルな活動事例と日本の実践報告』日本評論社、1995、pp.3-4.
- 24) 1996グローバル教育サマー・セミナーinカナダ実行委員会編 *op. cit.* pp.80-81.
- 25) 清里環境教育フォーラムが追求していたのも「日本型」環境教育であった。「現在の日本社会の状況下で環境教育をすすめるための」(清里環境教育フォーラム実行委員会編 *op. cit.* p.7)という限定こそ、諸外国の安易な模倣を許さないリアルな社会認識を要求するはずである。
- 26) 柏木宏『ボランティア活動を考える アメリカの事例から』岩波ブックレット 1996 にみられるボランティアは公共的なサービスの提供者であり、自己教育の主体として捉えられているわけではない。そのために、森が「コーディネート」と表現する問題を柏木は「マネジメント」と支配関係を前提とするような言語を用いている。
- 27) 梨本雄太郎「生涯学習社会におけるネットワークとシステム」東京大学大学院教育学研究科生涯教育計画講座社会教育研究室『生涯学習・社会教育学研究』第21号 1997 はこの問題を丁寧に分析しているが、ネットワークの対抗軸をシステムと置いたために一方的なネットワークー批判的な再構築ーという機能を想定せざるを得なかったといえる。しかしながら、ネットワークーという実体から発想する限り、一方的なネットワークは成立せず、相手方がいなければならない。そして、その相手方こそそれぞれ異なるシステムーその最小単位としてのNPOなどの組織ーの一員として立ち現れてくるはずである。
- 28) 確かに近年、無用の長物の扱いを受け批判が集中した特殊法人も、設立当初は切実な要求があったことを忘れてはならない。むしろ問われるべきは使命を終えた組織にいかにか死を宣告するかということであろう。
- 29) 『水土里の森』第46号 1997. 4. p.1
- 30) これは、梨本がつぎのように言うことと結びつきはしまいか。「単一のシステムに内在する分析を離れて、複数のシステムや理念が個人の内部において統合されているまさにその水準における内在的な分析枠組みが必要である」(梨本 *op. cit.* p.19)
- 31) 鈴木敏正による不定型教育の規定が、そのことをよく示している。なお、文中でのFE=定型教育、NFE=不定型教育、IFE=非定型教育である。「NFEはIFEとFEとを媒介し、関連づけ、構造化する教育活動であり、学習課題に応じて学習内容が編成され、その方法や組織は多様であるが、一般に短期講座・学級、セミナー・ワークショップ、学習集会・研究会、あるいはイベント活動などの形態をとる。」(鈴木敏正「地域社会教育の創造と不定形教育」日本社会教育学会編『現代社会教育の理念と法制』東洋館出版社 1996 p.104)
- 32) Schutz, A., ed. by Wagner, H. R., "ON PHENOMENOLOGY AND SOCIAL RELATIONS", The University of Chicago Press, 1970 アルフレッド・シュッツ著、森川眞規雄・浜日出夫訳『現象学的社会学』紀伊國屋書店 1983 p.268
- <追記> 脱稿後の1997年7月7日付け『朝日新聞』朝刊「ひと」欄に森さんへのインタビュー記事が掲載された。聞き取りの内容を含めぜひとも参照されたい。

# 在日朝鮮人のエスニシティ

——「剝奪された存在」というまなざしの限界——

成 玖 美\*

## Ethnicity of Koreans in Japan : The Limitation in Grasping them as “the deprived” ——

Koomi SUNG

Studies on ethnicity or nation have been very popular today. And the studies on Koreans in Japan, whom could be counted as the one of the ethnic minorities in Japan, are also very important and significant. They have been identified as the objects of discrimination and the people who have been deprived their own culture because of the compelling process of assimilation to Japanese culture.

However, now that, many of the third generation Koreans in Japan are living various and meaningful lives. So it is not enough to grasp them as only “the deprived”. This paper's purpose is to describe the ethnicity of Koreans in Japan taking note of its generation gap, to present the limitation of the preconceived idea about them, and to reconsider the theory of marginal man in order to turn its image to positive one.

### 目 次

#### I. はじめに

#### II. エスニシティとは

##### A. エスニシティとネーション

##### B. 視点の整理

1. 想像の共同体
2. 原初性と手段性
3. 境界形成
4. 伝統の創造

#### III. 在日朝鮮人のエスニシティ

##### A. 一世・二世のナショナリズム

##### B. 在日朝鮮人のエスニシティに関する先行研究

##### C. 三世のエスニシティ

#### IV. 境界人論再考

##### A. ストーンキリストの境界人論

##### B. 「対抗」的構図

##### C. 「剝奪された存在」というまなざしの限界

#### V. さいごに

#### I. はじめに

現在社会教育の課題の一つとして、外国人／エスニック・マイノリティへの注目が高まっている。<sup>1)</sup>この間の流れとしては、まず識字研究の長年の蓄積と、ニューカマー外国人を主な対象とした日本語教室の実践が注目される。一方近年の多文化教育理念の普及にも関係して、「母文化」尊重のための教育の在り方も模索されている。

これらの研究は「人権」をキーワードに、「民族差別」「文化的同化」「学習権の不整備」などの克服に議論が集約される傾向がある。しかし、その問題設定における特

\* 大学院博士課程

徴として、外国人／エスニック・マイノリティを日本人から見た「被抑圧者」と措定する点や、彼らを「集団」として扱うために集団内部の個人の多様性が無視される傾向にある点などが指摘できる。

やや抽象的に言えば、研究の方向性として、外国人／エスニック・マイノリティの学習環境の整備や、学習課題としての民族文化への関心は高まっているものの、主体論的研究、つまり彼らは実際にどのような存在であると捉えられるのかに関する議論が、未だ不十分ではないだろうか。

これらの特徴は、在日朝鮮人<sup>2)</sup>を対象とするときにも例外ではない。確かに在日朝鮮人には、「差別」「戦後保障」「国籍条項」などの政治的問題が存在しており、その事実を軽視することはできない。しかしその一方で、三世代、四世代と世代を重ねてきた在日朝鮮人の日常生活は多様化し、「被抑圧者」というレッテルに縛られない生き方を様々な場面で見られるようになってきたこともまた、事実である。そして、上述のような政治的問題と個人の日常意識との間には相当な「乖離」が生じており、在日朝鮮人内部でもこのような現象をどう捉え、どんな方向を差し示すべきなのかについての議論は絶えない。

本稿では以上のような問題関心に基づき、社会科学における研究蓄積を踏まえながら在日朝鮮人のエスニシティについて論ずる。この作業が、社会教育の分野における「民族」概念の把握を深め、マイノリティに対するまなざしの転換を提起するものになれば幸いである。

## II. エスニシティとは

### A. エスニシティとネーション

60年代のアメリカの黒人による公民権運動以来世界各地で多発してきた民族集団の活性化現象は、社会学や人類学、国際政治学等の分野を中心にして「エスニシティ」研究を盛んにしたと言われる。ここで「エスニシティ」という言葉は、近代国民国家の主体として語られるような「ネーション」の在り方とは異なる意味合いで用いられている。その両者の違いについては、実際のところ“現在は概念の定義と使用方法をめぐるジャングル時代”<sup>3)</sup>であり、明確な使い分けの定説があるわけではないが、関根政美は両者の相違点を「伝統的民族か象徴的民族かの区別」と、「支配集団か否かの区別」によって説明している。第1点目の「伝統的民族か象徴的民族かの区別」に関し、

“…エスニシティとは、完全に伝統を維持しているのでもなく、他方、完全に同化しているのでもない。いや、同化しているのだが、ホスト社会からの差別

ゆえに、アイデンティティを血縁という一点にすがって故国に求めざるを得ないもどかしさを基礎に打ち立てられる意識＝民族意識かもしれない。…すなわち、本来の伝統に根づく文化に基づいた民族意識に対し、希薄化しつつも、民族であることを象徴的に主張する集団をエスニック集団といい、そうした意識をエスニシティと呼ぶのである”<sup>4)</sup>

と説明する。そして第2点目の「支配集団か否かの区別」について、

“…エスニック集団をマイノリティ集団に限定し狭く定義すると、マジョリティ文化をもつ人々は民族（ネーション）となる。ネーションはいわゆる国民となり、かつ民族自決権を行使する社会集団となる。…要するに、国民国家の形成とその枠組み内での政治的な力関係にしたがった分類である。”<sup>5)</sup>

とする。つまり、「ネーション」とは、国民国家を形成したか或いはそれを目標とする集団であり、主に、近代西欧における国民国家形成期と、第2次大戦後の旧植民地解放によるアジア・アフリカ・ラテンアメリカ等での国民国家形成期において見られるようなナショナリズムの共同性の様相である。一方「エスニシティ」は、現代国民国家内での独自の民族性の承認と平等を求める、移民や少数民族等のマイノリティ集団の共同性として捉えられている。このナショナリズム論とエスニシティ論は、その対象領域を異にしながらも、議論の視点に共通性があることが指摘されており、むしろ両研究の断絶状況を問題視する見解も見られる。<sup>6)</sup>従って次節では、「ネーション」と「エスニシティ」の明確な区別をとりあえず棚上げし、両者の共通の視点として整理されている概念を抽出することにする。

### B. 視点の整理

#### 1. 想像の共同体

ナショナリズム研究のなかで特に注目されるのは、実際には直接交流を持たない人間同士が「民族（ネーション）」という同胞意識を形成しながら「国家」という「想像の共同体」を形成してきた過程を指摘した、アンダーソン（Benedict Anderson）の議論である。<sup>7)</sup>以来、国民国家形成の過程においては、“単一の民族があつて、それがそのまま国家を造ったのではなく、まず主権国家＝領域国家が存在して、これがその領域内に、教育政策・文化政策によって、単一の民族を精力的に作り出すというかたちで、民族国家の「統一」が進められた”<sup>8)</sup>のであり、「民族（ネーション）」という概念は“単なる文化や言語と生活習慣や祖先が同一の文化集団という普遍的な存在を意味するのではなく、近代世界の国民国家形成に

深くかかわる政治的概念”<sup>9)</sup>であると考えるのが通説になった。そしてそれによって、近代国民国家形成過程において文化的同化と価値序列化による差別を余儀なくされてきた周辺地域／少数民族／移民などの視点から近代を捉え直す、新しい視点を提供したのである。

## 2. 原初性と手段性

一方、現代社会におけるエスニック・リバイバル現象に注目したマッケイ (James McKay) は、研究上のアプローチを「原初的特性重視アプローチ (primordial approach)」と「動員主義的アプローチ (mobilizationist approach)」とに整理した。

「原初的特性重視アプローチ」とは、“エスニシティの表出的側面を重視し、エスニックな紐帯、情緒面における強靱さに注目するもので、近代化や外的状況の変化によっては変わらない民族の本質を強調する”<sup>10)</sup>立場である。例えばこの立場に立つと言われるアイザックス (Harold R. Isaacs) は、エスニック集団に対するアイデンティティを“人間が生まれながらにして持っているか、生まれたときに身につけるかしたものから成り立っているアイデンティティ”<sup>11)</sup>であり、“人間が特定の時間に特定の場所で生まれる、家族のチャンスによって、出生の瞬間から他者と共有している、天性と自己同定の既成のセットから成り立っている”<sup>12)</sup>と、民族の原初性について書いている。またこの立場は、近年のエスニシティの活性化を、近代化による社会組織の拡大によって疎外されアイデンティティを失った現代人が、自らのアイデンティティの回復をエスニシティに求めている状況であると説明する。<sup>13)</sup>アイザックスはそれを「人間を迎え入れてくれる家 (ホーム)、子宮、子供の情動的な拠り所」などに例え、“今日のような大量移住の時代にあつては、そうしたところは彼らが自分たちを運んでいく非難所、つまり、祖先がそれによって生活していたルールの殿堂、すなわち、答えることのできないものにたいする特定の回答のセットという意味での「伝統」とか「道徳」とかあらゆる形の心情とか信念なのである”<sup>14)</sup>とし、エスニシティの時間的連続性を踏まえ、「エスニシティの復活」の内実性を捉えている。

一方「動員主義的アプローチ」とは、“エスニシティの手段的側面を重視し、エスニック集団が他の利益集団と同様に、利益を追求し獲得するために組織されるとし、エスニック紛争を、希少な資源獲得のためのエスニック・シンボルを動員した集団間の紛争である”<sup>15)</sup>と考える立場である。例えばコーヘン (Abner Cohen) はエスニック集団をインフォーマルな政治的利益集団と捉え、エスニック集団のもつ象徴体系 (生・死、善・悪、幸・不幸、

…など) が、個人間あるいは集団相互間における政治的権力や経済的資源の獲得・維持をめぐる競争過程において利用される側面に重大な関心をもち、この権力関係と象徴行為との関係の究明に取り組んだ。<sup>16)</sup>つまりこの立場は、エスニシティの活性化現象を帰属集団に対する原初的・情緒的関心から生まれたものとはみなさず、あくまで合理的な利益追求のためにエスニックな象徴を利用し、政治動員する、手段にすぎないと考えるのである。

このように、2つのアプローチは互いに相反する主張をもち、互いに相手を牽制しあう関係にあった。しかしマッケイは、「原初的特性重視アプローチ」と「動員主義的アプローチ」は排他的ではないとして、ともに受け入れ、両アプローチを組み合わせたマトリックスをつくった。<sup>17)</sup>

実際、エスニック集団の多くの事例は、それらが表出的役割と手段的役割の両方を兼ね備えていることを示しており、どちらか一方のアプローチで説明され尽くされるものではない。ダニエル・ベル (Daniel Bell) も“エスニシティが突出度をますようになったのは、それが利益と感情的紐帯とを結びつけることができるからである”と見、“最近の歴史的状況にあつては、表出的でもあれば用具的でもある種族集団 [エスニック集団の意；引用者注] が、政治力の発生源になっている”と述べた。<sup>18)</sup>つまり、“エスニック・グループは、アイデンティティ問題を解決する表出的役割と、経済的利害を調達する手段的役割を併せ持っている。だからこそ現代の政治経済状況にあつて、(他の集団に比べて) エスニック・グループが現代人にアピールするのであり、エスニック・ルネサンスとも言うべき事態を招来した”と、考えるのが妥当な捉え方であると思われる。<sup>19)</sup>

## 3. 境界形成

一方、吉野耕作は「境界主義 (boundary approach)」の視点を組み入れることで、「原初的特性重視アプローチ」対「動員主義的アプローチ」の図式に、一部修正を加えている。<sup>20)</sup>吉野は民族の本質について、通常組み合わせられるマッケイのような「原初主義」と「手段主義」との対立視角を“異なる分析次元の認識を怠った結果である”と批判した上で、「原初主義 (primordialist)」と「境界主義 (boundary approach)」の対立視角に整理している。ここで「原初主義」とは先の「原初的特性重視アプローチ」に対応するもので、民族集団成立・存続の前提として原初的特質の存在を重視する立場である。

もう一方の「境界主義」はマッケイの枠組みでは明示的でなかった主張である。これは、“集団の固定的特徴ではなく、集団の成員が外集団と内集団を主観的に区別す

る動的な境界過程の分析をめざす”<sup>24)</sup>立場で、バース (Frederik Barth)が代表的提唱者である。バースは「民族集団は行為者自身による帰属 (ascription) と同一化 (identification) の範疇であり、人々の相互行為を組織づける特質となるものである。… (中略) …行為者が相互行為を行うために自己自身および他者を範疇化するのに民族的アイデンティティを利用する限りにおいて、彼らは民族集団を形成する”<sup>25)</sup>と述べた。つまり、境界主義においては、ある民族と別の民族とが存在するとみなされるとき、それは両者のもつ文化内容の違いによって区別されるのではなく、両者が「我」と「彼」との境界を設け、それを維持するという心理的メカニズムによって区別されていると考えるのである。つまり、その境界形成のプロセスそのものを、エスニシティの本質であると捉えるのである。<sup>26)</sup>

また、吉野は触れていないが、「対立過程 (oppositional process)」という概念を提出したスパイサー (Edward Spicer) の議論も、「境界主義」と通じる視点をもっている。<sup>27)</sup>スパイサーは、“永続的アイデンティティは、対立過程の所産なのである。つまり、その形成と維持は、対立の条件と密接に結合している。対立過程こそは永続的アイデンティティ・システムの形成発展の本質的要因である”と述べており、彼も「自己と他者を区別する」プロセスを重視していることが読み取れる。

#### 4. 伝統の創造

そして吉野はさらに論を進め、「原初主義」と「境界主義」とは矛盾せず、補完的な関係にあると見るべきであることを指摘している。吉野はそれを、ホブスボーム (Eric Hobsbawm) らが指摘した「伝統の創造」<sup>28)</sup>という視点によって説明できると言う。<sup>29)</sup>

ホブスボームらは、歴史上のある時点では、“社会が経験する何らかの変化に対応して、既存の伝統を新たな状況で新たな目的に使うか、あるいは全く新奇の目的のために古来の歴史的材料を用いてより徹底して新しい伝統を作り出す行為”が見られることを指摘し、“我々が通常「古来から続く」と信じる「伝統」は実はその多くが最近になって何らかの目的のために「創造された」として、「伝統の創造」という言葉を提示した。吉野はホブスボームらによる事例を踏まえながら、「伝統の創造」は「内集団の時間的連続性維持・促進」と「外集団との距離維持・促進」を同時に達成する過程であると考え、「原初主義」と「境界主義」との補完性を提示しているのである。

以上の議論をまとめれば、次のようになろう。民族 (ネーション/エスニシティ) とは、太古の昔からの連続性からくる素朴な情緒的絆のみに還元できるようなも

のではない。民族とはいわば「想像の共同体」であり、政治的作為性によって創られ、再生産される面をもっている。政治は歴史を利用し、そしてそれがまた民族の歴史になるのだ。そしてその過程の中では、「われわれは同じ仲間だ」という「原初的帰属意識」(「内集団の時間的連続性維持・促進」)と、「われわれは他者とは違う」という「境界形成意識」(「外集団との距離維持・促進」)とがダイナミックに作用しあっている。こうして、一見対立的に見える要因が、互いに密接不可分な補完関係を維持・促進しながら活性化しているのが、民族の本質だと考えられよう。

### III. 在日朝鮮人のエスニシティ

次に本章では、前章において得られた「原初的帰属意識」と「境界形成」の概念を用いながら、在日朝鮮人の民族性について見ていくことにする。尚、この両概念は「ネーション」と「エスニシティ」とに共通にみられるものであるが、本章では両者を意識的に区別しながら、在日朝鮮人の共同性が「ネーション」から「エスニシティ」の在りようへと推移してきている様子を描写する。

但し、以下の議論で用いられる一世から三世までの世代区分はあくまで便宜的なものであり、民族性と世代とが固定的に結びついているわけではないことを断わっておく。

#### A. 一世・二世のナショナリズム

青年期に日本に渡り、植民地支配の中で苛酷な労働を強いられながらも解放後それぞれの理由で日本に残った在日一世は、戦時下の皇民化政策の中、表面的には日本人になり得ても、基本的な部分では揺るぎない朝鮮人であった。

多くの一世にとっては、“祖国や民族、故郷、家族は夢であり、希望であった。たとえそれが<見果てぬ夢>であり、<かなわぬ希望>であったとしても、一世にはそれしかなかった”<sup>27)</sup>のであり、彼らは

“生来所有していた言語の中で肉体的朝鮮民族として以外に生きられず、生活の困難さという回路から、自分が朝鮮人にほかならぬことを、忘れようとしても思い知らされる”<sup>28)</sup>

世代だったのである。従って一世は「原初的帰属意識」が強く、日本人との境界もはっきりしていたと言えよう。

一方その子供である二世は戦時下において、その基本的人格形成期である学童期に徹底的な皇民化教育を受け、「立派な日本人」になることを夢見、自分が朝鮮人であることを煩わしく思うようになる。

“一世にとっては、なぜ<朝鮮人>の家が総じて

「豚の生活」のような場所に押し込められているかということは、初めから自明のことがらである。それは彼らにとっては歴史の中で強いられたものであり、変更のきかない生活上の与件だったとしか言えない。

しかし子供達にそれが分かるはずがない。彼らは不遇感の只中であって、なぜ自分はあの<家>（日本人の家）に属さずにこの<家>（朝鮮人の家）に属しているのかという問いを、絶えず発し続ける。”<sup>29)</sup>

このように二世世代は「皇国少年/少女」として生きようとした世代であったと言えるが、彼らは終戦によって大きなアイデンティティの転換を強いられることになった。彼らは「解放」によって皇国少年/少女の夢から覚め、突如として「日本人」をやめ「朝鮮人」として生きなければならなくなる。

“8・15を転機に、在日朝鮮人は独立民族の一員として蘇生する道にむかって動きだし、…「日本人」から朝鮮人への転換をとげはじめた。けれども、朝鮮の言葉も歴史もよく知らず、内面奥深くに巣くっている「皇国臣民」の残滓もあまりに巨大であった。たとえ「奴隷的存在」であると知りつつも、いったんは「日本人」として生きようとした朝鮮人にとって、自己を直視し、暴露し、朝鮮人としての内実を獲得し、転生していくことは至難の業であった。”<sup>30)</sup>

もちろん、二世と言うときには戦後生まれの人々も含まれるため、二世全員が皇民化教育を受けたというわけではない。しかし、戦後においても、事実上日本の学校教育を受けたものたちは、そこに暗黙的に埋め込まれた日本への同化作用によって「日本的」にならざるを得なかった。にもかかわらず、彼らは戦後の根強い朝鮮人差別の対象となり、就職などの面で社会的に挫折する。或いは、ひたすら朝鮮人であることを隠し通そうとする中で、精神的苦悶を強いられることになるのである。

このようにして二世たちは、“「実は日本人ではない」ことを半ば認めながら、その反動として、自分が「朝鮮人」であることを絶えず打ち消そうとする衝動に仕えなければ”ならない心理的状况にあった。そしてこの「危機」の打開策としては、“「日本人トカ朝鮮人トカイウノハ関係ナイ、ワタシハ『人間』デアル」という自己確認によって「民主主義」的モデルを固守するか、それとも「民族トシテ、民族ノタメニ生キル」という、もうひとつのモデルを受け入れるか”の2つの方向しか想定されていなかったと、竹田青嗣は指摘している。<sup>31)</sup>

このように見てくると、在日二世は元々の「原初的帰属意識」は弱いものの、心理的葛藤を経て日本人との「境

界形成意識」を強めてきたものであると言えよう。そしてそれとあいまって、「原初的帰属意識」も形成されてきたのである。というのも、彼らは実在性の不安定な在日朝鮮人としての自分を「祖国」や「民族」という原初的「実在物」或いは「実在すべき物」（少なくとも当時の彼らにはそう思えた）にかろうじて繋げることでしか、自己アイデンティティの安定を求め得なかったと考えられるためである。

## B. 在日朝鮮人のエスニシティに関する先行研究

しかし、在日三世を中心とする層の現実感から言うとき、上記のようなナショナリズム—朝鮮を「祖国」とし、その祖国との絆によって自らを定位する意識—の説得力はかなり薄れてきている。だがその一方で、それとは別の方法によって、朝鮮人としての自覚をもつ傾向もあらわれている。それが「エスニシティ」としての在り方であると考えられるのであるが、まずは最近の社会学等の研究動向における在日朝鮮人像を概観するところから入っていくことにする。

81年刊のアメリカの社会学者による、*Koreans in Japan*<sup>32)</sup>は、在日朝鮮人を日本におけるエスニック集団と捉え、その歴史的・社会的・心理的状况をエスニシティ概念を用いて記述した研究書であった。しかしその中でローレン（Thomas Rohlen）は、70年代の在日朝鮮人の状況について、“朝鮮人としてのアイデンティティは、マイノリティの市民権運動の象徴としては重要であるが、もしそれが成功すれば、皮肉にも、社会的同化はますます促進されるだろう”<sup>33)</sup>と書き、在日朝鮮人のエスニシティは次第に弱まるであろうと結論づけた。

しかし日本の学校における在日朝鮮人教育の研究者である中島智子は、ローレンの結論に対し、それ以降の在日朝鮮人の動向には“社会的には平等な処遇を要求しながら、文化的には異なる存在として対等に扱うことを求める”志向性への強い表出が認められるとし、ローレンの考えを裏切る志向性が台頭していると考えている。<sup>34)</sup>そして、祖国の朝鮮人をモデルとし日本社会との関係を捨象した中で倫理的に語られがちだった従来の在日朝鮮人像を批判し、次のように書いている。

“…1970年代以降の定住化傾向の進行について、新たな「在日」像が求められるようになってきた。祖国との距離、日本における永住権取得、世代の交代、国際的な人権意識の昂揚、それにもかかわらず存在する日本社会における民族差別、その撤廃をめざした在日における新しい運動の進展などが差し示す現在の状況は、今日の在日韓国・朝鮮人のありようを読み解くために、新たな概念を必要としてきてい

る。”<sup>35)</sup>

そして中島はその新たな概念として、エスニシティ概念の有効性を提起しているのである。

ちなみに日本の学界におけるエスニシティ研究は、日本でも外国人労働者受け入れが進められた80年代から始められてはいたが、その多くは外国の理論や諸事例を紹介する研究であり、「日本はいまだ外国人問題からは免れている」といった意識の下、日本内部の問題を顧みず論ずるものは少なかった。そんな中で梶田孝道が、日系アメリカ人の「第三世代の民族回帰」との関係において、在日朝鮮人の例を引き合いに出していたことは注目に値する。

梶田はまず日系アメリカ人のエスニシティの活性化状況について、

“第一世代は客観的に日本人の文化的特徴を強く残しており、また主観的にも日本人であったのに対して、第二世代は客観的には日本人の文化的特徴をかなり残していたにもかかわらず、主観的にはそれを否定的に評価し、アメリカ文化へと積極的に同化しようとした。これに対して第三世代は、アメリカに同化し、言語的にも文化的にも日本のそれをほとんど残していないにもかかわらず、かれらの祖先がもっていた民族の文化・習慣に知的関心を示し、しばしば運動の主体となる”

ことがよく指摘されると書き、それがあくまで「アメリカ」をより豊かな国にするための運動であって、「日本」との民族的つながりは手段的に用いられているものであると理解されていることを指摘する。つまりそのエスニシティは象徴的で、イデオロギー的意味合いから強調されているものに過ぎないと考えられているのである。<sup>36)</sup>

そしてこの日系アメリカ人の「第三世代の民族回帰」との関係において、

“最近の日本における在日韓国・朝鮮人による指紋押捺拒否運動を契機とした運動にも、類似した性格を認めることができる。指紋押捺者の多くは二世、三世であり、したがって祖国をほとんど知らず、また日本語しか話せず、日本人の同輩者たちと同様な生活体験をしてきた人々が多い。かれらの運動は、かれらの祖国に準拠したものというよりは、日本国内での運動であり、他の反公害運動や住民運動と同じように、国内での改革をめざしたものであるといえなくはない。…その基礎には一世の場合とは異なり、日本人との相違というよりはむしろ共通の生活体験があると思われる。”<sup>37)</sup>

と書いているのである。

また関根政美も、在日朝鮮人三世の状況を、

“…朝鮮語や朝鮮文化を知らない第三世代の在日韓国・朝鮮人の若者の中には、日本に帰化せず民族性を絶対守るといって頑張るものが多い。現実には、彼らはほとんど日本人に近く、といて日本人にもなり切れない。また、韓国人・朝鮮人にもなり切れない「在日韓国・朝鮮人」という独特な文化と意識をもった人々である。その結果、出自という血縁にのみ民族的アイデンティティを求めざるを得ない”<sup>38)</sup>

と捉え、エスニシティの象徴性を説明する例に取り上げている。

このように、三世を中心とする在日朝鮮人の状況を、祖国との繋がりが強いナショナリズム論ではなく、日本国内における民族性の承認の問題として、エスニシティ概念を用いて論じるアプローチは、確実に広がっている。もう一度確認すれば、今や在日朝鮮人の中心課題は、自らが矛盾をはらみながらも「日本」の構成員として在ることを前提とし、その上で自らの民族性をいかに引き受け、それを日本という国にいかにか提示していくのかという問題に推移してきているのである。

### C. 三世のエスニシティ

では、実際に在日朝鮮人のエスニシティは、どのように活性化されているのであろうか。日本人の文化を内面化し、日本語しか話せない世代がエスニシティを活性化するには、大まかに言って、家庭環境に民族性が残っているか、もしくはその人個人が何らかのきっかけによって意識的にエスニシティを取り戻そうとするかのどちらかの理由が考えられる。ただどちらの場合にしろ、在日朝鮮人がそのエスニシティを明らかにするときにはいつも、日本人からの「異化」作用に自覚的にならざるをえない。つまり、日本人と自分との「境界」を意識し、それを保持し続けることに、相当のエネルギーを必要とするのである。

そして、自分なりにその境界を意味づけようとするときには、往々にして民族の原初的絆が持ち出されることは、二世と共通している。つまり、例えば朝鮮の歴史や言語を学んだり、日常生活において通名の使用をやめ、本名である民族名を使ったりという行動に出ることによって、その境界を強化し、境界の意味を正当化するという作業が行われるのである。この作業こそが、在日朝鮮人の今日的な意味での「伝統の創造」作業だと言えるのではないだろうか。

在日朝鮮人の「伝統の創造」の例としては、まず通常「伝統文化」という言葉でイメージされるようなものが挙げられる。具体的には「儒教的しきたり」や「祭祀」、

またさまざまな「タブー」などがある。例えば祭祀は、キリスト教がかなり普及している韓国よりもむしろ伝統的な形で行われるべきだという意識が強く、在日朝鮮人同士の結婚に関わる種々のタブー意識も強固である。それらは自然に維持・継承されているというよりは、「朝鮮人としてのルーツ」と「日本人との境界」を維持・促進するための要として、意識的に残され、創造されているように思われる。

また、「言葉」に関して、在日二世の親が全く朝鮮の言葉を使えないにもかかわらず、その子供である三世が朝鮮の言葉を学ぼうとするような現象が多く見られるのであるが、これも在日朝鮮人としての自分を内実化しようとする「伝統の創造」作業だと考えられよう。

また、国籍の維持や、本名を名乗ることを推奨する態度なども、もはや自然に世代継承できるような文化の内実を失ってしまっている在日朝鮮人に特有の「伝統の創造」の例のようにも思われる。

しかしここで指摘しなければならないのは、二世世代と三世世代との、民族性に関わる意識のギャップについてである。

本来在日三世は、二世と同様に朝鮮人としての「原初的帰属意識」も、日本人との「境界形成意識」も弱い。そして「日本人でも朝鮮人でもない」という心理的葛藤に直面するのも、二世と三世にほぼ共通の経験である。しかし三世世代のエスニシティの強調は、二世世代のそれとは違った様相を見せていることが感じられる。先述したように二世世代における自己と民族との関係性のモデルは、「日本人トカ朝鮮人トカイウノハ関係ナイ、ワタシハ『人間』デアル」モデルか「民族トシテ、民族ノタメニ生キル」モデルしかなかった。そのため、二世世代が民族の踊りを踊ったり、言葉を学んだり、政治的運動をするときには、その背中に「民族トシテ、民族ノタメニ生キル」という倫理感が背負われていた。

しかし三世世代においては、そのどちらのモデルでもない、別の選択肢の道が開けてきたと言える。三世が二世と一緒に上述のような様々な活動に参加することは多いが、その活動に対する意味づけには世代間のギャップがあり、「民族」を背中に背負った二世のやり方が、三世にとっては「息苦しい」と感じられてしまうことが多いのが実情である。

その理由を結論的に述べるとすれば、三世にとっては朝鮮人としての「原初的帰属意識」や「境界形成意識」の形成はあくまで象徴的なレベルにとどまるのであり、それらは、日本社会への帰属意識や自らを日本的だと感じる意識と、バランスをもって共存できると感じられるからである。まさにこの点に、三世にとっての「エス

ニシティ」の在りようが集約されるといいだろう。

#### IV. 境界人論再考

##### A. ストーンクイストの境界人論

上のような二世と三世の断絶の根拠は、実は日本人と在日朝鮮人との間の「境界」という視点から考えることによって見えてくるように思われる。

在日朝鮮人のように2つの社会や文化の間に存在するような人間を指す概念として、「境界人」がある。境界人の概念を発展させたストーンクイスト (Everette V. Stonequist) によれば、「境界人とは、2つの社会と、単に異なるというだけでなく対立的な要素を持つような2つの文化の中で生きることを運命づけられた人間のことである。」<sup>39)</sup>しかし境界人が危機的状況として把握されるのは、2つの文化が融合していること自体による問題ではない。ストーンクイストはそのような心理状況になるまでのライフ・サイクルを次のように3段階に分けている。

第1段階は親に庇護されている子供時代で、そこではまだ人種的/民族的な問題が自分の将来を左右することに気付いていない。次の第2段階は社会的接触範囲が広がる青年時代で、そこで初めて自分の人種/民族性が社会でいかに認知されているのかを知り、その抑圧的処遇の現実ゆえに心理的葛藤に陥る。そして成人になる頃が、そのような自分の状況を解決しようとする第3段階である。

この第3段階では、各自が何らかの方法によって自己の内部の対立的・葛藤的状況を調整しようとするが、その調整が成功して心理的安定を獲得する場合もあれば、再び葛藤状況に引き戻されたり、失敗したりすることも有り得る。そして葛藤の解決方法としては、①支配集団への同化、②自集団への同化、③おそらく一時的で不完全なものに終わるであろうが、何らかの形で両集団の調整、の3つが挙げられている。<sup>40)</sup>

つまり、2つの文化集団にまたがるような存在である自分を「どちらかの文化集団に同一化したいのだけどできないという葛藤」、また、「自分が2つの文化集団のいずれの集団にも帰属していないという不安定な心理状態」に陥ってこそ、境界人が危機的状況として立ち現われるのである。

##### B. 「対抗」的構図

そして多くの在日朝鮮人は、現実には①の「支配集団への同化」の道を選び、目に見えない存在になっていった。

一方、そのような同化状況に抵抗する者は、従来②の



「自集団への同化」の道を唱えてきた。ここで「自集団」の姿は、まず日本で同じような差別を受けながら葛藤を共有している「在日朝鮮人」集団として意識される。しかし竹田が指摘するように、二世までの場合、この回路に“人間—民族—国家という関係を自明で自然なものとし、みなすような近代的な観念”<sup>41)</sup>が加担することによって、自らを祖国にまで繋げ、その祖国との関係において自らのアイデンティティを定位し、祖国統一を第一義と考えるナショナリズムが、言説の中心となったのである。

さらにここで重要なのは、そこに日本社会への強い「対抗」的機制がみられることである。この点について竹田は、“<在日> がその不遇感や欠損性を打ち消して生きようとするとき、日本という共同性の壁に突き当たり、したがって最後にはどうしてもこの共同性に形で自分たちの共同理念(=「民族」)を立てざるを得なかった”<sup>42)</sup>とし、“一つの共同体から追い払われることによって、もうひとつの共同体を熱望する”という二項対立の構図を見ている。

しかし、もしも2つの文化集団の間に存在しながらも、そのどちらかの集団に属さなければならないという欲求から解放されるとすればどうだろう。つまり、ストーンキストの葛藤の解決方法の③「何らかの形での両集団の調整」を、一時的だったり不完全だったりせずうまく達成できる可能性があるとは考えられないだろうか。

江淵一公は、これまで「境界人」がネガティブな存在としてのみ捉えられてきたことを批判し、2つの異なる文化の狭間におかれながらも、それら文化を並存・統合できるポジティブな側面に注意を払う必要があるとし、バイカルチュラリズムの可能性を述べている。<sup>43)</sup>江淵自身、バイカルチュラリズム論の具体的展開については今後の課題であるとしているが、それが2文化の狭間にある人間をネガティブにしか捉えていなかった従来の観点を打破し、その状況自体がポジティブなものとして捉えられ得るという逆転の視点を提起していることは、大きな示唆ではないだろうか。

つまりここには、上記のような「対抗」的構図を乗り越える方法、いわば、対抗関係にあると見なされているような両者の間に居場所をつくることにより、二項対立の構図によらない関係性の在り方を可能にするような方法の手がかりが示されているのである。

### C. 「剝奪された存在」というまなざしの限界

ここでもう一度「伝統の創造」概念を思い出そう。私は在日朝鮮人の「伝統の創造」作業の意義を全面的に否定するものではない。それは少なからぬ在日朝鮮人にとって、日本人への「対抗」心に支えられた「ルサンチ

マン」的執着を超えて、自分自身の有意義な生と分かち難く結びつく可能性をもっているし、現実にもその例は多いからである。だが、「伝統の創造」作業を不可欠視し、ややもすればすべての在日朝鮮人にそれを押し付けようとしてきたこれまでの在日朝鮮人のイデオロギー的体質には疑問を呈したい。

「伝統の創造」なしには、つまり何らかの客観的的民族性を身に付けることなしには、在日朝鮮人個人は常に「剝奪された存在」として貧しく生き続けるしかないのだという考えは、70年代を中心とした在日朝鮮人教育の研究者たちにも共有されていた。彼らは在日朝鮮人の子供の背中に当時「地上の楽園」と思われていた「(北)朝鮮」を見、また西欧資本主義に対抗するための「民族集団の権利」を想定し、在日朝鮮人「個人」を常に「民族」に収束させてきた。そしてそのようなまなざしは現在でも、意図するしないにかかわらず根強く残っている。例えば小沢有作は92年のインタビューで次のように述べている。

“マジョリティとしての日本人は、日本人であることと、個人の人格は別だと言える。土俵を二つに分けて、問われているのは、その人個人の個性だと限定できる。しかし、マジョリティのなかのマイノリティは、民族と個人が一体化しています。民族が否定されると、自分の存在そのものが否定されるのと同義になる。マイノリティの場合は、民族性を取り戻すことと自分のアイデンティティの形成とがいつも一体になっているのです。”<sup>44)</sup>

もちろん小沢は在日朝鮮人に対する良心的研究者であり、これらの言葉の裏には在日朝鮮人への深い共感と誠意が感じられる。しかし「民族と個人が一体化している」という小沢のまなざしは、民族性の伴わない現代の在日朝鮮人を、常に「何か欠けている存在」「剝奪された存在」とみなし、そんな在日朝鮮人に民族性を取り戻させてやるのが重要なのだという考え方を導くことになる。しかし、在日朝鮮人にとっての朝鮮文化はもはや「取り戻すべきもの」として在るのではない。

むしろ在日朝鮮人は、民族文化を創造しながら他民族との境界を対抗的に形成してきた従来のネーションの在り方を相対化する場所に立っているのである。ここに、在日朝鮮人を単純に「剝奪された存在」と見なす視角から脱し、江淵が指摘したような、境界人的立場そのものをポジティブに捉える可能性が提示されていよう。つまり、人と人が接し、互いの存在を受け入れあうことによって成り立つような教育／学習の営みの場においては、在日朝鮮人「個人」はそれ自身で「剝奪されていない存在」「完全な存在」である、という視角から捉え直してみることが、今必要なのではないと思われるのである。

## V. さいごに

本稿は在日朝鮮人のエスニシティについて論じることのみを目的としたため、以上のような議論—具体的には在日朝鮮人を「剝奪されていない存在」と捉えること—が、いかに教育学との関連で議論され得るか、という点について十分に述べることができなかった。この問題については、稿を改めて論じることにはしたい。

### 注

- 1) 例えば、日本社会教育学会編『多文化・民族共生社会と生涯学習』東洋館出版社、1995。参照
- 2) ここで在日朝鮮人とは、現段階の国籍に関わらず、「戦前・戦中に日本に渡り、終戦後も何らかの理由で日本にとどまった朝鮮人、及びその子孫」を意味する。
- 3) 関根政美『エスニシティの政治社会学—民族紛争の制度化のために—』名古屋大学出版会、1994、p.9.
- 4) *Ibid.*, p.6.
- 5) *Ibid.*, p.7.
- 6) 梶田孝道“overview「民族・国家・エスニシティ」論の現状と課題”『岩波講座 現代社会科学24 民族・国家・エスニシティ』岩波書店、1996、pp.249-250.
- 7) Benedict Anderson『想像の共同体』[*Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso, 1983] 白石隆・白石さや訳、リプロポート、1984.
- 8) 武者小路公秀“国際政治におけるエスニック集団”<初瀬龍平編『エスニシティと多文化主義』同文館出版、1996.> p.7.
- 9) 関根 *op. cit.*, p.2.
- 10) 梶田孝道『エスニシティと社会変動』有信堂、1988、p.37.
- 11) Harold Isaacs“基本的集団アイデンティティ—部族のアイドル—”<Nathan Glazer and Daniel P. Moynihan. eds.,『民族とアイデンティティ』[*Ethnicity: Theory and Experience*, Cambridge, Mass., Harvard university Press, 1975.] 内山秀夫訳、三嶺書房、1984.> p.42.
- 12) *Ibid.*, p.44.
- 13) 李光一“エスニシティと現代社会—政治社会的アプローチの試み—”『思想』No.730, 1985、pp.197-198.
- 14) Isaacs *op. cit.*, pp.48-49.
- 15) 梶田 *op. cit.*, pp.37-38.
- 16) 江淵一公“象徴体系としてのニュー・エスニシティ—アメリカにおける民族活性化運動の社会人類学的分析への一視角—”『儀礼と象徴—文化人類学的考察』九州大学出版会、1983、p.225.
- 17) 梶田 *op. cit.*, pp.39-47.
- 18) Daniel Bell“エスニシティと社会変動”<Glazer and Moynihan. eds., *op. cit.*> pp.223-224.
- 19) 李 *op. cit.*, pp.204-206. 李はこの後、エンロー(C. H. Enloe)の論に依拠しながら、エスニシティを活性化させる第3の要因として、エスニック・グループ別に編制された警察および軍隊と、エスニック紛争との関係について述べている。詳しくは、*Ibid.*, pp.207-208. 参照のこと。
- 20) 吉野耕作“民族理念の展開と課題—「民族の復活」に直面して—”『社会学評論』第37巻、第4号、1987、pp.394-400. 尚、本論文は加筆され、吉野耕作“エスニシティとナショナリズムの社会理論”『文化ナショナリズムの社会学—現代日本のアイデンティティの行方』名古屋出版会、1997、pp.19-52. に所収されている。
- 21) 吉野 *op. cit.*, p.395.
- 22) 江淵 *op. cit.*, p.518.
- 23) ちなみに吉野は、「手段主義」と「境界主義」はしばしば同一視される傾向にあるが、「手段主義」の場合はその変動的な自己規定の枠組みのために「境界主義」を前提とするが、「境界主義」は境界過程という一般的な概念枠組みを設けることにより、より上位分析レベルの議論を可能にしており、両者は明確に区別されなければならないとしている。例えば、民族を有史以来の古い現象としながらも、それを固定的内部特徴をもつ原初的絆とせず、過去の度重なる境界過程の結果成立するものであると論証したアームストロング(John A. Armstrong)の例を紹介している。
- 24) 江淵 *op. cit.*, pp.527-528.
- 25) Eric Hobsbawm and Terence Ranger. eds.,『創られた伝統』[*The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, 1983.] 前川啓次・梶原景昭訳、紀伊国屋書店、1992. 参照。
- 26) 吉野 *op. cit.*, pp.400-404. 参照。
- 27) 尹健次『「在日」を生きるとは』岩波書店、1992、p.94.
- 28) 竹田青嗣『<在日>という根拠』国土社、1983、p.106.
- 29) *Ibid.*, p.14.
- 30) 尹 *op. cit.*, pp.109-110.

- 31) 竹田 *op. cit.*, p.47.
- 32) George De Vos and Changsoo Lee. eds., *Koreans in Japan*, Berkeley, University of California Press, 1981.
- 33) Thomas Rohlen "Education : Policies and Prospects" <*Ibid.*> p.182.
- 34) 中島智子“在日朝鮮人のエスニシティと教育—「文化的志向性」と「社会的志向性」の視点から—”『教育学研究』第61巻、第3号、1994年9月、pp.30-31.
- 35) *Ibid.*, p.29.
- 36) 梶田 *op. cit.*, p.52.
- 37) *Ibid.*, pp.64-65.
- 38) 関根 *op. cit.*, pp.5-6.
- 39) Everette V.Stonequist *The Marginal Man : A Study in Personarity and Culture Confrict*, New York : Russell & Russell, 1937, p.XV.
- 40) 江淵一公『異文化間教育学序説—移民・在留民の比較教育民族誌的分析—』九州大学出版会、1994、p.79.
- 41) 竹田 *op. cit.*, p.28.
- 42) 竹田青嗣“沈みゆくものの光景—〈在日〉の民族と背理—”『思想の科学』1988、3月号、p.30.
- 43) 江淵 *op. cit.*, pp.96-139. 参照。
- 44) 小沢有作“民族共生の教育をめざして—外国人子弟の教育とアイデンティティーの形成—”『教育』No.558、1993年2月号、p.8.

# 米国におけるNPO支援システムと多元性の保証

—— 法制度と仲介的NPOの役割を通して ——

中 川 恵 里 子\*

## The Supporting Systems of NPO and Guarantee of Plurarism In U.S.A. —— Trough the investigation of Legislations and Intermediary systems ——

Eriko NAKAGAWA

In America, they say, NPO is the organization for the guarantee of plural values. Is it true? And what is a difference of plurarism and diversity? In this paper, we would like to regard that the supporting systems of NPO but not NPO itself make the guarantee of plural values possible. When we define the plurarism and diversity based on the idea of identity proposed by Erikson, "mutuality" is the basic idea of plurarism. Then after, by which idea we would like to elucidate the role of supporting systems of NPO, the Legislations and the Intermediary systems. As the result, we find supporting systems creates diverse holders of NPO, which promotes "mutuality". As the result of that, we find the supporting systems of NPO guarantee plural values over diversity.

### 目 次

はじめに

I 多元性と多様性

II NPOの法的位置づけと多様性の保証

A 州の非営利法人法

B 内国歳入法501(C)(3)条項と公益性の規定

C 法制度による多様性の保証

III NPOの多様性とMSO

A Intermediaryの役割

B MSOの役割

IV 多元性の確立と課題

おわりに

### はじめに

レスター・サラモンは、米国社会における主要な改革のほとんどが、公民権活動、環境保護運動、職場安全運動、児童福祉、女性の権利拡張運動などのNPO活動をきっかけに発生している歴史をあげ、自由を保障するものとして、また多元的な価値観を保障するための機構として、米国社会において、NPOがいかに重要な役割を果たしているかを強調し、同時に、たとえ政府のほうがかかるかに効率よく市民の要求に答えられる場合においても、アメリカ人はNPOの活発な活動にこだわり続けるだろう事を主張している。

このように、NPOが多元的な価値観を保障する装置であるという考え方は、アメリカ人の間で一般的に根強く信仰されて神話であるが、実際はどうであろうか。また、「多様性の保障」という言葉も、米国のNPOにおいて、しばしば、それ自体が一つの目的であるかのように語られ

---

\* 大学院博士課程

る場合が多いのであるが、多元性と多様性はどのように異なるのであろうか。本論文では、NPOそのものが多元性を保障する装置であるという見方でなく、NPOを支えるシステムの存在によって、多元的もしくは多様な価値観を保障すべきNPOの在り方が可能になっていると考える。具体的には、そのようなNPOを支えるシステムとして、NPOを規定する法制度と、例えば、MSO(マネジメント・サポート・オーガニゼーション)や財団、ボランティアセンターなどの、Intermediaryと呼ばれるNPOを支援する仲介的役割を果たすNPOシステムの中に、多元的価値観や多様性を保障するようなNPO自体の発達を促す要因を見い出そうと試みる。

まず、I章では、多元性および多様性について、その概念を簡単に規定していきたい。

## I 多元性と多様性

多元論(Pluralism)とは、哲学用語であり、世界が唯一の原理からなると考える一元論に対して、相互に独立した、二つ以上の根本的な原理や価値によって、世界を捉える立場である<sup>2)</sup>と説明される。そして、その各要素は、独自性と相互依存(引き立てあい)という特長を持つことが多元論の基底的特質である<sup>3)</sup>という。また、多様性ととの関係を端的に表現しているのは、「多元性とは多様性の中の統一である」というキャレンの説明であるが、キャレンは、多元主義がアメリカ民主主義の精神に合致することを強調する<sup>4)</sup>。従って、多元性とは、複数の価値観の、その各々が独自性と相互依存関係を保ちながら、全体として統一し、併存している状態をいうと解釈されうる。

それでは、このような、多元性に対して、多様性とは何であろうか。多様性(diversity)とは、外見が様々な状態であることをさす<sup>5)</sup>。また、多元論が「多様」の中の統一という言葉で表現されることから、多元性が内面における各要素の自立的状態を強調した上での併存、統一状態をいうのに対して、多様性はみかけの種類の多さを問題にしており、統一という概念は含まれない。

多元性を説明する、複数のものが相互依存関係と独自性を保ちながら統合されている状態とは、エリクソンの、相互性とアイデンティティーの議論に対応させて考えることが可能だ。エリクソンは相互性を、「共同者同士が、それぞれの自我の強さ＝独自性を発達させるために、互いに依存しあう関係性<sup>6)</sup>」であるとし、相互依存関係を通して独自性が発達することを言っている。また、相互性とアイデンティティーとの関係に関しては、「機能している自我は、一方で確かに個性を保っているけれど、決して孤立などしていない。というのは、一種の共同性が相

互活動の中において、複数の自我を結びつけているからである<sup>7)</sup>。」と言う。つまり、アイデンティティーは、一方で独自性を確保しながらも、複数のアイデンティティーが共存しあう相互依存関係性の構築が可能であり、そのような相互依存関係の構築を通して、独自性はより発達すると言いかえることができる。これは、複数の価値観の、その各々が独自性と相互依存関係を保ちながら、全体として統一し、併存している状態をいう多元論と、ほぼ重なる見方である。従って、独自性と相互依存関係が多元性の基底要因であるが、独自性や共同性が、相互依存関係を通して発達すると考えれば、多元性を保証する鍵は、相互依存関係にあるといえよう。したがって、多様性は、相互依存関係によって統合され、多元的な状態になると考えられる。このような考えを基盤にしながら、多様性と相互依存関係という言葉をもとに、NPOを支援するシステムの役割について調べていきたい。

なお、NPOといっても、米国では、大学や大病院といった多くのスタッフを抱える大きな組織から、草の根的市民活動を支える小規模なものまで多様であるが、ここでは、市民活動型のNPOを対象に考える。まず、多様な価値観を保障するシステムをNPOを規定する法制度にみていく。

## II NPOの法的位置づけと多様性の保障

NPO(Non-profit Organization)とは、営利を目的としない事業・活動を行う非営利団体を指すが、レスター・サラモンはNPOに固有の特長として、①公式に設立されたもの、②民間、③利益配分をしない、④自主管理、⑤有志によるもの、⑥公益のためのものの6つをあげている<sup>8)</sup>。米国では、市民グループに比較的容易にNPO法人格が与えられ、税制優遇、寄付促進、郵便料金の割引など、法的保障に基づく様々な支援制度がある。そのような支援システムに支えられ、大学や病院、教会から環境保護団体、文化団体、マイノリティー人権擁護団体や草の根市民団体に至るまで、大小あわせて100万を越える多種多様なNPOが存在する。これらは連邦、州政府あわせて以上の職員を擁し、米国のGNPの1割程度を占め、政府でもない第3のセクターとして、独立セクター(Independent Sector)、ボランティアセクターなどとも呼ばれ、確固たる分野を形成している<sup>9)</sup>。

本論で扱う市民活動型NPOは、市民が自由に団体を作り、市民自ら自分達の必要性や社会の必要性に積極的に取り組む活動の受け皿である団体である。例えば、社会的に必要なだと判断される事業を、自ら実施していく団体であり、市民の立場から必要だと判断されるサービスを直接提供したり、単にサービスの提供に留まらず、その

ような問題を生じる社会や政治そのものを変えていこうとする場合、アドボカシー(政策提言)活動を行うといった、行政とは異なる新しい「公共」システムが形成されている<sup>10)</sup>。

その組織構造は、ボランティアである理事で構成される理事会で政策が決められ、有給職員を中心に、一般のボランティアがそれを実施するという形が一般的だが、市民団体の中にはボランティアだけで運営されている小規模なNPOも多い。それでは、実際にNPOはどのように法的に保障され、それによって多様な価値観が保障されるシステムが成立しているのだろうか。

米国において、NPO活動を保障し、その発達の基盤になっているのは、NPOについての法的保障やそれに基づく優遇措置である。しかし、NPOの法人格と税的優遇資格とはイコールではなく、まったく別の法で位置づけられている事項だ。つまり、NPOの法人格は各州の非営利法人法に基づき、州によって許可されるが、NPOの中心的存在である、「公益的もしくは、慈善的目的を持ち」税性優遇が認められる、いわゆる501(c)(3)団体の資格はこの非営利法人法によって位置づけられるわけではなく、連邦政府の内国歳入法<sup>11)</sup>(The Federal Internal Revenue Code) 501(c)(3)条項に該当する団体でなければならない。ここでは、A. MancusoのThe California Nonprofit Corporation Handbook, 1991.<sup>12)</sup>をもとに、NPOを支える法制度を紹介し、多様性が保障されるシステムと法的規定との関係をそこから読み取っていきたい。

#### A 州の非営利法人法

NPOの法人格は、各州の非営利法人法(Nonprofit Corporation Law)によって規定されるため、正確には州によって多少異なるが、ここではカリフォルニア州の場合をとりあげる。カリフォルニア州の場合、NPOの法人格を規定しているのは、カリフォルニア法人規約の一部(California Corporation Code, Sections 5000-9927)の、カリフォルニア非営利法人法(California Nonprofit Corporation Law)である。この法はカリフォルニアのNPOの組織や運営を規定する包括的な法であり、NPOの目的、NPOの持つ効力の範囲、NPOを運営する人々の資格や権威の範囲やその選出方法、義務や役割、保障や保険、NPO設立の必要最小限の人員、NPO閉鎖の際の要件などについて詳細に述べている。施行されたのは1980年だが、その後、毎年改定を繰り返している<sup>13)</sup>。

この法は、①公益法人法(Public Benefit Corporations Law)、②宗教法人法(Religious Corporations Law)、③共益法人法(Mutual Benefit Corporations Law)の三つの法に分かれ、それぞれ、公益法人、宗教法人、共

益法人を規定しているが、例えば、NPOの中心的存在である公益法人に関してみると、「公益的、もしくは慈善的な目的を持つ団体」と規定しているだけで、公益的目的や慈善的目的とは、一体何を指すのかについての明確な見解は示していない<sup>14)</sup>。これに関しては、カリフォルニア州議会が非営利法人法について審議した際に、「もし、分別ある人が、その法人の目的が慈善的や公益的だというのなら、その組織は、公益法人として設立され、運営されてよいのではないか」と決議されたことや、実際、NPOの法人格は、登記することによって容易に取得できるという事実を考えると、何の法人であるかは、州法で規定されるというよりも、NPOの設立を希望する団体の判断によると捉えることができる。この法人格の取得によって、連邦政府や財団からの助成を受ける資格を持つことになる。

#### B 内国歳入法501(c)(3)条項と公益性の規定<sup>15)</sup>

NPOの法人化に関しては、このように各州法で規定され、各州で容易に許可されるが、人々が法人化を目指す主要な目的である、所得税、法人税および寄付に対する税的控除などの国税に関する優遇措置の資格は、法人化するだけで取得できるわけではなく、連邦政府の内国歳入局(The Federal Internal Revenue Service)による審査が必要だ。

連邦政府の税法である内国歳入法(The Federal Internal Revenue Code)によって、非営利団体としての連邦所得税の免税を申請できる団体は、501(c)(1)以下、26項目もあり、このことからNPOが非常に多様性に富んだ存在であることがわかる。しかし、その中でも最も一般的なのは、公益性を持つ団体に認められる、いわゆる501(c)(3)団体であり、内国歳入法の501(c)(3)条項で規定される。この条項で、公益的もしくは慈善的目的を持つとされる団体は、「慈善、宗教、科学、公共の安全のための審査、文学や教育を目的とするため、あるいは国内や国際的なアマチュア・スポーツ競技を助成するため、あるいは児童や動物に対する虐待を防止するために組織運営されている法人、共同募金、基金、財団であって、その純収益が一部であっても民間の株主や個人の利益に帰属することなく、その活動が立法に影響を与えるような直接的宣伝活動に繋がったり、あるいはその他の間接的な形で立法に影響を与えようとするものでなく、公職を目指す候補者の代理として政治的なキャンペーンに参加したり、関与したりすることのないもの」とあり、①慈善的目的、②宗教的目的、③科学的目的④文芸的目的⑤教育的目的のいずれかを持つ団体であることが規定されている<sup>16)</sup>。

従って、一般的には、これらの目的を持つ団体が公益

的・慈善的目的を持つものと捉えられ、501(c)(3)団体の資格を希望するNPOは、その活動が、いずれかの目的を持つということ、内国歳入局に申請するわけであるが、その審査はかなり慎重で、認可されるまでに時間を要し、近年、厳しさを増していると言われる。また、財務報告を歳入局にする義務があり、その年間予算の1/3以上が助成や寄付によることが規定され<sup>17)</sup>、政治活動の制約もある。

以上のことから判断して、公益性の内実を決める実効力は、州の非営利法人法にあるのではなく、税制措置を決定する連邦政府の内国歳入法にあることがわかる。

### C 法制度による多様性の保障

以上のような法的規定をみることによって、米国におけるNPO設立の容易さやNPOに対する助成や寄付などの財政的支援が、行政や民間企業、また一般の人々によって活発になされているのは、このような法的位置づけに基づく制度的保障に支えられている面が大きいことがわかる。しかし、単に制度的に保障されているだけでなく、それを基盤にしながらか、NPO自体が、寄付やボランティアなどの支援を求め、社会に向かって積極的に働きかけていく姿勢を持つ点に注目する必要があるだろう。このようなNPO側の支援を求める積極的な姿勢は、単に支援が必要だからというだけでなく、社会に必要な活動を自ら実施していくということと同様に、それ自体がNPOの一つの重要な活動として認識されていることからくる。

即ち、ファンドレイズ（資金作り）やボランティアの募集などの活動を通して、一般の人々に団体の理念を普及させたり、社会的問題や多様な文化への理解を促すといった教育的効果が期待されているのである。このように、支援を媒介に、自分たちの活動や理念に一般の人々を巻き込んでいくことによって、積極的に事業を実施していこうという同志だけの組織にNPOを閉ざしてしまわず、多様な支援者によって支えられる社会に開かれた存在にしているのである。それによって、地域のニーズを取り込むと同時に、NPO内部を活性化し、多くの人々に多様な文化や価値観を相互理解する機会を提供しているといえよう。

これは、NPOの中心的存在であり、公益的目的を持つ団体であるということ、税的優遇の法的位置づけを持つ501(c)(3)団体が、その年間予算の1/3以上を、助成や寄付といった支援に頼ることを規定されていることを考えれば、逆に、自分たちの思いだけでなく、社会からの支持や支援を得られてはじめて、その公益性が認められ、501(c)(3)団体として活動が維持できるといったシステム

が、内国歳入法によって意図されているともいえる。そして、このようなシステムのもとでは、寄付や助成やボランティアなどの支援は、社会からの評価として機能し、それによって、社会的に必要なだと判断される事業が取捨選択され、起こされていく。このようなフィードバックが機能することによって、行政や営利事業とは異なる、独自の公益的役割がNPOに期待できるのである。

つまり、ここにおける、公益性の内実は、法（政府）によって完全に定められるのではなく、地域において多様な支援者を形成できるかどうか、つまり、その地域の必要性にNPOが答えるのかどうかという要素が含まれ、そのような活動を保障することによって、地域に即した多様な公共の在り方や価値観をNPOを通じて保障するというシステムが可能になっているといえよう。つまり、このようなシステムのもとでは、法の規定に合致していさえすれば、例えば、不法滞在の外国人労働者へのサービスや人権擁護のための団体も、逆にそれらの人々の排斥を市民に教育する団体も、共に公益的目的を持つNPOとして認可されるのである。即ち、ここでは、政府の役割は、どのNPOの活動が公益的価値を持つのか判断することに関してはかなり限定的であり、むしろ、その価値判断は市民の持つ多様な価値意識にある程度任せつつ、そのような市民の持つ多様な価値意識ができるだけ保障される環境を作っていくことにあるといえよう。

このように、法的保証によって、多様な関係者の相互依存関係に支えられて、多様な価値を保証するNPOの在り方が形成されていることがわかる。ここから、I章で規定したように、多様な価値観と相互依存関係が法制度によって保証され、多元的価値観が導かれる可能性をみることができるのである。

しかし、このように、多様な支援者に支えられながら、組織を維持していくことの必要性は、一方では、その時代時代の行政施策の変化に伴う補助の増減や、多様化する社会のニーズに敏感に対応しつつ、多様な支援者との関係を維持していくといった、マネジメント技術の必要性を産み出し、その方法を発達させてきた<sup>18)</sup>。米国のNPO活動が綿密なマネジメントによって運営されている大きな理由は、このような、多様な支援者、多様化する社会のニーズ、多様な文化や価値観の保障といった、言わば、様々な多様性にバランスよく対応することの必要性からであり、同時に、多様性によって活性化されていくためである。従って、マネジメント技術の発達も、多様性と相互依存関係を促進し、多元性を保証するための一つの大きな役割を担っているといえよう。

### III NPOの多様性とMSO

ここでは、Intermediaryと呼ばれる、仲介的役割を果たすNPOの中でも、NPOマネジメント支援の教育的役割を持つMSOと呼ばれるNPO組織に注目する。その一つとして、H系人の多いサンフランシスコにある、NPOマネジメントに関する人材育成の教育的団体として501(c)(3)の法的位置づけを持つサポートセンター・オブ・サンフランシスコを取り上げ、MSOがNPOの多様性をいかに保障する機能を持つのかをみていきたい。センターはNPOのマネジメント支援を通して、NPOを育成するNPOとして、MSO（マネジメント・サポート・オーガニゼーション）もしくは、TAO（テクニカル・アシスタンス・オーガニゼーション）と呼ばれ、助成財団関係NPOやボランティアセンターなどとともにIntermediaryと呼ばれる仲介的存在として、政府や企業と一般NPO、および市民との間であって、資金、教育、情報などの資源が円滑に流通する中継的役割を担うNPOである。まず、これらの関係性を、図Aを参照しながらみていきたい。

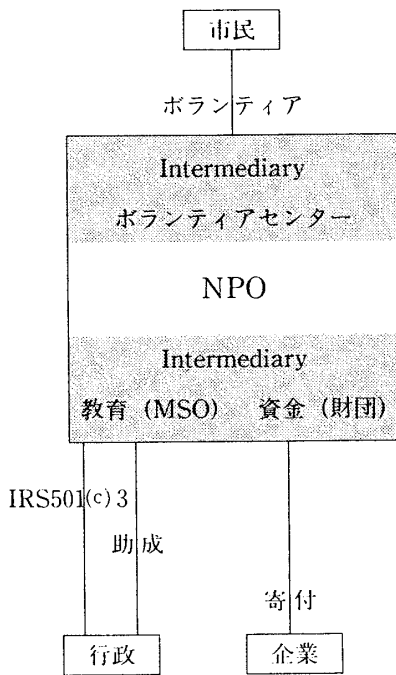


図 A

#### A Intermediaryの役割

ここでは、Intermediaryと呼ばれる仲介的な役割を果たすNPOの中である、MSOや、財団、ボランティアセンターなどと、行政、企業、一般NPOとの関係をみていきたい。

まず、行政と一般NPOと、MSOの関係をみていこう。NPOは、例えば、政府からIRS（内国歳入局）による501

(c)(3)団体であることの法的位置づけを与えられることによって、税的な優遇を始めとした様々な特典や助成を得ることができる。しかし、その助成は、直接的にNPOに入るものもあるが、一旦、MSOに入り、教育的支援という形を通してNPOに向けられる間接的な場合もある。

企業とNPOとの関係に関しては、企業から直接的にNPOに寄付が向けられることもあるが、一旦、IntermediaryであるNPO財団に依託され、その財団が地域の状況を判断し、計画的に寄付が分配されるというケースが多い。このように、一旦、財団に寄付が依託されることによって、地域において、公共性の高いと認められるNPOだけでなく、新しく創造的であるが、まだ十分寄付が集まらないようなNPOも資金を手に入れ、経営を維持していく道が開かれるのである。また、ファウンデーションセンターは、助成財団に対する社会の理解のために設立されたNPOであるが、財団関係の資料を集めた図書館が併設され、全米の公立図書館と連携して、財団関係の情報ネットワークを形成することによって、NPOの資金集めに役立っている<sup>19)</sup>。

市民とNPOの関係性をみてみよう。NPOは、直接的にボランティアを受け入れることもあるが、Intermediaryであるボランティアセンターを通して、NPOのニーズにあった理事や一般ボランティアの斡旋を受ける場合が多い。このように、ボランティアセンターは、地域において、市民ボランティアのニーズとNPOのボランティアのニーズを結び付ける役割を果たすだけでなく、市民の持つボランティアへの潜在的な要求を顕在化させたり、MSOと提携することによって、理事候補やボランティア候補に講習などを行うなど、積極的にボランティアを育てていく側面を持つ。また、近年の傾向として、情報や資源の共有と効率的運営、地域レベルの支援体制の強化やボランティア精神の啓発などをめざすプロジェクトが作られ、地域レベルの連合体が形成され、マイノリティーのボランティアへの参加や、大がかりな啓発事業が可能になるなど、共同関係の構築が進んでいる<sup>20)</sup>。

MSOは、一般的には、個人を対象とするのではなく、NPOからの依頼を受けて、NPOの人材育成やマネジメント支援の役割を持つIntermediaryである。MSOにかんしては、詳しくは次説を参照されたい。

以上みてきたように、Intermediaryは、NPOと行政や企業や市民との間であって、資金や人的資源や教育的資源が一旦そこに集まり、地域に即した方法で分配される中継点としての役割を果たしていることに気づく。このような、Intermediaryの働きによって、地域に即したNPO支援の在り方が可能になり、多様な価値観が保障されるシステムが成立しているといえる。同時に、個々の



組織の限界を共同関係の構築によって乗り越えていこうとする、相互依存関係促進の方向が目指される傾向を見ることができた。ここから、多様性から、それらの統合状態へ、すなわち、相互依存関係の促進によって、多元的価値観が保証されるプロセスを、Intermediaryの役割に見出すことが可能なのである。

## B MSOの役割

ここでは、全米に13のネットワークを持ち、MSOの草分け的存在として1970年代より続いている、サポートセンターズ・オブ・アメリカの中でも、特に大きく発展しているセンターである、サポートセンター・オブ・サンフランシスコの場合を取り上げる。

### 1 サポートセンターの事業<sup>21)</sup>

その事業は、主として、ベイエリア地域のNPOの理事やスタッフに対して、ワークショップやコンサルティング、セミナー、コンピューターを情報ネットワーク、調査研究、出版などの形態で、資金集めや財政問題、会計、ボランティアへの対応の仕方、長期計画、コンピューター技術などについての指導を行う他、調査研究や出版などによる教育方法の開発と普及なども行う。その財政的基盤は、50%が寄付や助成から、残りの50%が事業収入からくる自主財源と、一般NPOがその年間予算の2/3を寄付や助成に頼っていることに比較すると、その財政的自立度が高く、ビジネス的要素が高いと言えよう。料金は対象NPOの予算に応じてスライドするシステムを持つが、特にその支援を重点的に考えているエイズ・マイノリティー団体などには、無料で様々な育成事業を行うという、ビジネス的側面に支えられながら、公共的役割を果たす二面性を持っている。そして、このような公共的側面によって、地域社会に必要なと判断される新しい試みなどが、NPOとして立ち上げられ、育成されていく。と同時に、ベイエリアのNPOスタッフが集う日を設けるなど、地域のNPO間の協力関係を構築する役目も持つのである。このような協力関係の構築は、近年みられる助成の削減傾向にあって、寄付やボランティアなどの限られた資源を有効活用し、小規模NPOが生き残っていくための有効な戦略として認識されているのである。

以上の場合、サポートセンターの仲介的役割についてであるが、一般のNPOもまた、このような資源再分配の役割を持つといわれる。ウェイスブロードは、NPOは公共的な物質やサービスを民間ベースで提供する役割を果たすという<sup>22)</sup>。つまり、政府は標準的な選挙民の要求を満たすような公共財を提供しがちであるから、これに不満を持つ人々や政府の公共財が行き渡らない人々に、物質やサービスを提供することがNPOの役割だとする。特

に文化的に多様な社会では、政府の提供できない公共財の範囲が広がるから、政府や自治体の画一的な政策は効果をあげにくくなる。NPOは、政府の一元的なやり方では不可能な公共的サービスを行う役割を果たすことによって、支配的文化を反映し、差別的になりがちな政府の施策を補完する役割を果たすという意味でより多元的な価値観を保証する可能性をもつものであるとみなすこともできようが、サポートセンターのように、地域全体の状況を把握したうえで、どのような支援を遂行すべきかを判断し、NPO間の共同関係構築に助力するような、統合的な役割をもつMSOの働きによって、その可能性は具現化されていくと考えることが可能だ。

資源の再分配という問題に関する最近の傾向に関して、サポートセンターのJマサオカ事務局長はこう言う。「財団関係NPOから分配される資金供給先は、従来はマイノリティーや問題を抱えた市民へのサービスを実施するNPO中心であったが、近年、このような恵まれない人々への支援中心の発想から、ミドルクラスの芸術、文化、教育関係者への支援も充実させていこうとする方向に向かっている」<sup>23)</sup>。しかし、それに対する社会的批判も強い中で、事務局長はこのような傾向を高く評価する。このように差別・非差別問題や、問題を抱えた人々への支援を目的とする社会問題解決型のNPOへの支援といった、従来の支援姿勢を超えて、芸術や文化、科学などの価値を追求するような、より創造的な価値を保証する多元的な方向へNPO支援は向かっているといえよう。

### 2 NPOにおけるダイバシティマネジメントの動き

多様性を尊重するだけでなく、多様性のメリットを積極的に経営に活用していこうとするダイバシティマネジメントの動きが、1990年代に、自治体や企業の間で活発になってきている。1960年代から、多くの企業は、「EEO/AA」(Equal Employment Opportunity/Affirmative Action)という雇用機会の均等<sup>24)</sup>とアファーマティブアクション(少数民族、女性、障害者などを積極的に採用するプログラム・逆差別との批判がある)を採用し、女性や少数民族に対して職場を開放してきたが、「EEO/AA」より一歩進んで、多様な人材を大きな資源として活用しようという、ダイバシティマネジメントの考え方が注目されるようになった。この考え方は、「EEO/AA」が、特定の者を優遇し、逆差別であるという批判が積みまとうのに対して、これに関わるすべての人に利益があることをモットーにする。つまり、ダイバシティマネジメントでは、能力は優劣という一元的な対立図式では還元できないとし、白人男性も、女性も、高齢者も、障害者もそれぞれが持つ価値観や資源を最大限に引き出し、

相互に学び合う環境を作ることが企業を活性化させると考える。「EEO/AA」では、例えば女性を何%雇ったかという量的な結果が重んじられるのに対して、ダイバシティマネジメントでは、企業論理の変革、多様な市場ニーズに答えるための創造的方法の開発といった質的变化が志向される<sup>25)</sup>。

このダイバシティマネジメントの動きは、NPO運営にも現れてきており、民族問題に同性愛やエイズ問題が複合的に絡み、益々複雑化しているマイノリティー問題への対応のための有効な戦略になりつつある。例えば、ラテン系のコミュニティーに関わるNPOならば、その地域のラテン系を理事の一人に迎えるというように、NPOの理事やボランティアの一員に、対象コミュニティー出身者の参加を積極的に進めるといった新しい試みは、参加したマイノリティーを通して、NPO関係者のコミュニティーへの理解を進め、そのニーズを掴み、事業の計画化を促進するだけでなく、NPOそのものを多様化し、対象コミュニティーを活性化していく上で、その有効性が認められている<sup>26)</sup>。

このようなダイバシティマネジメントの動きは、サポートセンターの運営も変化させた。サポートセンターは、日系女性のJマサオカ事務局長を雇用してから、予算規模が二倍になったという。Jマサオカ事務局長は、18名のスタッフのうち、事務職以外をすべてフレックス・タイム制で自己管理方式を採用するなど、個々人にあった多様な働き方を積極的に認めることによって、各々の能力を引き出すというダイバシティマネジメントを積極的に採用する。また、対象NPOを近隣に限定せず、新しい層を開拓するという、「ダイバシティ(多様性)を出す」ことを心掛け、それによって、センター自体が常に活性化されるように努めているという。また、スタッフがセンター以外の多様なNPOに関わることができるような環境を設定すると同時に、事務局長自身センター以外にも、マイノリティー・エイズ関連NPOの理事や大学院で教えるなど、多様な場で活躍することを通して、多様な関係性に支えられるNPO運営のために、多様な視点を形成すべき努力がなされているのである<sup>27)</sup>。

このようなダイバシティマネジメントでは、多様性によって活性化されるといったことが期待されているが、これを、エリクソンのいう相互性と独自性の関係性に照らして考えて見たい。エリクソンは相互性を、「共同者同士が、それぞれの自我の強さ＝独自性を発達させるために、互いに依存しあう関係性<sup>28)</sup>」であるとし、「基本的な相互性においては、相手の能力や可能性を引き出すことができ、同時に自分自身の能力や可能性を引き出すことになる。<sup>29)</sup>」という。ここから、多様な価値観を持つ

ものが集まることによって、相互依存関係を通して、同化するのではなく、多様な能力の引きだしあい形成され、多様性によって活性化されるという効果が生まれてくると推測されよう。

また、そのようなNPOを支援するサポートセンターのようなMSOの役割は、単に技術的支援をするだけでなく、関わるエリア全体の社会的状況を踏まえた上で、どのような支援事業を展開していくのか、役割の明確化と支援対象NPOの種類を絞り込んでいく専門特化と同時に、NPO間の協同や連帯を進めていくためのNPOの地域計画化という統合的視点の重要性が高まってきている。これは、多様性を保証するだけでなく、そのような、多様性をいかに地域社会の建設に活かして行くのかという統合的視点をふまえているという点で、ダイバシティマネジメントの地域社会への応用と言うメタレベルの多元性追及の鍵を、サポートセンターのような地域的基盤のしっかりとしたMSOが握っていると考えることができよう。

#### IV 多元性の確立と課題

これまで、多様な価値観がNPOを通じて保障されるだけでなく、そのような多様性が、地域社会において活かされ、結果として、多元的な価値観の保証に結び付いていくNPO支援の役割を、エリクソンのアイデンティティ論に依拠することによって、NPOの法的規定や、NPOを支援するMSOなどのIntermediaryの存在、およびマネジメントの発展にみえてきた。そして、今後の課題として、地域社会の状況を統合的に把握したうえで、どのように、個々のNPOの、もしくは連合体の、もしくはシステム計画そのものの支援を進めていくかというNPO支援の計画化の問題が、より多元的な価値観を保証していくNPO支援を目指すために議論されなくてはならないことがわかった。そしてこのような支援システムにおける多元性保証の今後の課題は、多様な関係者が参加でき、多様な価値観を保証するといった従来の柔軟性をNPOが失うことなく、より大きな問題の解決にむけた建設的な役割の遂行や、個々の成功を持続的な成果に結び付けていくべき社会的な力をNPOが持つことができるような、支援方法を構築していく道が模索されることであると見えよう。しかし、そのためには、制度化との間に存在する微妙なバランスを慎重に見極めることが必要であると考えられる。

#### おわりに

本論文は、多元性および多様性に関して、従来の理論的展開を踏まえることなく議論してきたという点に、そ

の限界性が存在するものであり、今後の研究のための試論的考察、もしくは研究ノートとして位置づけるものである。従って、今後、それらの概念の整理を試みることは、および、そこから、もう一度、事例を検討し直すことが今後の課題として残されている。

#### 注

- 1) L.M.サラモン「米国の非営利セクター入門」1994, ダイアモンド社, pp.27-8.
- 2) 松村明編 大辞林, 1988, 三省堂, p1,473
- 3) 小林哲也, 江淵一公編「多民族社会の発展と多文化教育」『多文化教育の比較研究』1993, 九州大学出版会, pp.14-15.
- 4) Horace Kallen, 小林哲也, 江淵一公編「多民族社会の発展と多文化教育」『多文化教育の比較研究』1993, 九州大学出版会, p14 参照
- 5) 松村明編 大辞林 前掲, p1508.
- 6) E.H.エリクソン, 鎌幹八郎訳「洞察と責任」誠信書房, 1971, p237.
- 7) E.H.エリクソン, 岩瀬康理訳「アイデンティティー」金沢文庫, 1973, p316.
- 8) L.M.サラモン「米国の非営利セクター入門」1994, ダイアモンド社, pp.20-23.
- 9) 岡部一明「もう一つの公共=NPO制度とは」技術と人間社, 1992, 8月号, p44.
- 10) L.M.サラモン, 前掲, pp.92-104.
- 11) Codeの訳をここでは「法」とするが, the civil code (民法)のように, lawの集大成としての「法」という意味を示すものとする。
- 12) NPOを作りたいという非との立場から, カリフォルニア州における非営利法人法と内国歳入法を解説し, 法人申請の仕方について説明する解説書。Mancuso Attorney Anthony, The California Nonprofit Corporation Handbook, 6th edition, Nolo press Self-Help Low, Nolo Press, Berkeley, 1991. 501(c)(3)条項についてより深い議論が必要な場合には, この本の著者によってThe Law of tax-Exempt Organizations by Bruce R. Hopkins, published by John Willy & Sons, NewYork, N.Y. が推薦されているので参照されたい。
- 13) Mancuso Anthony, The California Nonprofit Corporation Handbook, 6th edition, Nolo press SelfHelp Low, Nolo Press, Berkeley, 1991. 1章 4
- 14) M.A. Anthony, 1章 4
- 15) M.A. Anthony, 3章 2-3章10.
- 16) M.A. Anthony, 3章 2-3章10.
- 17) 助成金や寄付が収入の1/3以下でもすぐに租税控除の特典を剥奪されるわけではなく, 4年間の平均値のこと。また, 1割以上ある団体は, 一定の条件を満たせば, 特典を維持することが認められる。
- 18) Support Centers of America 1993 Annual report, Wasington, p.3.
- 19) Foundation Center 1993 Annual report, NewYork. p.1 Foundation Center (サンフランシスコ) のパンフレットをもとに。
- 20) Volunteer Center of the Bluegrass 1995, Annual report, Lexington.
- 21) Support Centers of America 1993 Annual report, Wasington, p.5-10. Support Centers of San Francisco1995 Annual report, p.2-5
- 22) Weisbrod, B. A., The Voruntary Nonprofit Sector, Heath, 1977, pp.11-18.
- 23) J.Masaoka, Action Hand Book for Bord, pp.6-8. および筆者への手紙をもとに
- 24) 雇用における差別禁止の法体系をもとに施行されている原則をさす。連邦法のレベルでは, 公民権法, 年齢差別禁止法, 障害者差別禁止法, などをもとに, 従業員を人種, 宗教, 性別, 出身地, 年齢等で差別することが禁じられている。
- 25) 今田克司「職場におけるダイバシティー」『GAIN』JPRN, 1993,3, PP.3-7.
- 26) J.Masaoka, 前掲, pp.27.
- 27) J.Masaoka 筆者の質問に対して手紙で答えていただいた。1997, 9月
- 28) 6)を参照のこと
- 29) E.H.エリクソン, 鎌幹八郎訳「洞察と責任」誠信書房, 1971, p241.

# 学習集団における人間関係に関する考察

——「対面的ネットワーク」に向けて——

権 美 奈\*

## A study of human relationship in a learning group —— Toward the 'face-to-face network' ——

Mina KWON

The purpose of this paper is to suggest the ideal way of a learning group required in recent adult education, by the method of inquiring of the quality of human relationship in the learning group.

Until recently, studies in adult education have tended to place their interests on the process to get scientific knowledge.

On the other hand, the network theory has been already appeared in the field of adult education in recent years. The theory tends to consider important the quality of human relationship supporting 'self-reliance of individual', and it shares many parts of my opinion.

Historically speaking, the study point in learning theory has been moved from the primitive group theory to the discussion in which stress is laid on the cognition of individual and, moreover, the network theory which integrates the both is, as a new model, being on research.

Based on the above point-of-view, this paper tries to present the 'face-to-face network' as a required aspect of a learning group in recent adult education, by analysis and comparison of the theories by Kosaku MIYASAKA, Ikuyo KANEKO, and Kohei HANASAKI.

### 目 次

- I. はじめに……問題の所在
- II. 社会教育において期待される「集団」のあり方
  - A. 集団主義的社会教育
  - B. 宮坂広作における「集団観」
    - 1. 啓蒙的社会教育
    - 2. 共生のための社会教育
  - C. 「対面的ネットワーク」に向けて
- III. まとめ

### I. はじめに……問題の所在

筆者は以前、「社会教育における『個人』と『集団』に関する序論的考察」<sup>1)</sup>という研究を通して、「個人」と「集団」の関係の解明に迫った。

しかし、それは集団の中において「個人」が顔のない存在になってしまうことの批判にとどまり、研究の視野がいきすぎた「個人主義」から出てくる問題にまで及ぶものではなかった。

つまり、「個の尊重」という一方的な視点であったため、そこからは時代に即応した「個人観」や「集団観」を正しく捉えることができなかったのである。

ここで本研究は、このような筆者の従来の研究に対す

\* 大学院博士課程

る反省に立ち、「集団」と「個人」の関係を探る際、「個人」と「集団」の両方からのアプローチを取り入れようとするものである。

そのためには、「個人」か「集団」かという二者択一的な視点ではなく、その時代に期待されていた「個人」のあり方や「集団」のあり方を明らかにし、それが現代においてどのような意義をもつのかを捉え直す作業が必要になってくるであろう。

そしてそれは、集団内の人間関係の質を問うことによって、可能になるのではないか。

従来の社会教育研究においては、共同学習をはじめ、1960年代の小集団学習のゆきづまりの原因を、系統的知識を欠いて話し合いの段階にとどまってしまったという点においた。それから、学習集団における人間関係の質を問う研究はほとんど行われていなかったのである。科学的知識などの価値が重視される中、集団内の成員間の関係の質よりは、望ましい歴史的・社会的認識にいたる過程の方に研究の関心が向けられがちであった。

一方、近年ではネットワーク論が社会教育論の中にも登場しつつあるが、これは「個の自立」を支える人間関係の質を問題にしている側面があり、筆者の問題意識と共通する。学習論の流れとして考えると、プリミティブな集団論から個人の認識を問題とする議論へと移ってきており、さらに両者を統合した新しい形としてネットワーク論が模索されつつあるといえよう。

さて、人間関係の質を論点とする場合、「個人」対「集団」という軸に対してどのような軸が設定できるだろうか。

例えば、哲学者である花崎皋平は、自己と他者との関係の基礎に「共感」をおく。彼によれば、“共感とは、自己の内部感覚としての「触」の感覚へまでたちかえって、関係を直接につかまえる認識の方法”<sup>2)</sup>である。

そして、この「共感」の内実に関しては花崎の「ケアの倫理」からより具体的に読み取ることができる。彼は弱者へ向かう実践知として「ケアの倫理」をあげ、それを「ともに生きる」ための理念として普遍的に捉える必要性を説いた。

花崎の説明する「ケアの倫理」とは、“他人の必要を自分に内面化して、その必要に自発的に関与すべきであるという責任の意識を持つような内的なうながしのもとづく”<sup>3)</sup>のものであり、“そのような倫理的意識は、人が傷つく可能性、苦しむ可能性、痛む可能性をもち、有形無形の他人の世話、介護、配慮、愛情といったものによってその痛みや苦しみや不安をやわらげられつつ生きる存在であるという人間観と表裏一体”<sup>4)</sup>のものである。

このような「共感」に基づくケアの実践を、看護婦と

して女性に性別固定役割であるかのようにわりあて、男性中心の医療と医者への体制の下部に、従属的な仕事として位置づけている今日のとらえ方に対して、花崎は問題意識を抱いており、歴史的に蓄積されてきた女性によるケアの経験を日常性の倫理として普遍的に捉え直す必要性を説いているのであろう<sup>5)</sup>。

つまり、花崎は「共感」にもとづき自らの全体性をかけて他者と出会うという関係のあり方に着目するのである。

本研究では他者との出会いにおいて、望ましい価値体系を介在させて対象を認識しようとする関係のあり方を「閉ざされた」関係、「共感」をもとにした関係を「開かれた」関係として捉え、分析を試みたい。

花崎の説く「共感」に基づく人間関係のあり方に学びつつ、「個人」と「集団」のかかわり方と人間関係の質を問う視点から社会教育における集団観を辿ってみる。

そして最終的に、今日社会教育において期待される集団のあり方として「対面的ネットワーク」を提案したいと思う。

## II. 社会教育において期待される「集団」のあり方

社会教育研究においては、時代に即応した集団論の蓄積がある。この章では、戦後直後の集団主義の影響を受けた集団観からはじまり、啓蒙主義による批判、そして現在の動向としてネットワーク論の流れまでを押さえる。

### A. 集団主義的社会教育

戦前の社会教育は、社会政策の枠の中で国民の思想教化の手段と位置づけられ、具体的には、地域の青年団や婦人会などの団体を国家が育成し、それを統制していくという形で展開されてきた。このような側面から、戦前の社会教育における集団は、教化型であり、軍隊的な性格の強いものであったのである。

発想はまったく異にするが、戦後に入っても、上意下達的で、集団の利益を優先としているという点において、戦前の集団観の残滓が依然と影響を及ぼしていたといえる。

このような状況の中、集団構成員の人間関係に注目した新しい集団観が占領体制化において注目されるようになる。

それは、対面的小集団の成員間の相互関係、集団と個人の相互の力動性を明らかにしようとする、グループ・ダイナミックス論<sup>6)</sup>に基づいたものである。それは上意下達的な当時の集団観に比べて、民主的な要素を含んでいたため、形式的な「民主主義」理念の啓蒙・普及の側面で果たした役割は認められたが<sup>7)</sup>、その理念に基づく

サークルがあまりに個別の目的をもち、集団内での「民主主義」への問題意識が希薄であったため、統制的な集団をめざす方法となっていく傾向にあった<sup>8)</sup>。企業の効率的運営に活用されたグループ・ワークなどはその典型である。

つまり、当時において、それは日本の社会教育の学習方法として正しく根づかなかつたのである。

一方、講和条約発効以降、労働者サークル運動が再び高揚期を迎える中、マルクス主義の影響を受けた集団観が形を整えてきた。それは、集団主義の立場から集団を捉え直そうとする集団観である。ここで集団主義とは“自分みずからを集団の一員として位置づけ、集団の決定にしたがいながら集団目的実現に努力する行動原理であり、労働者階級の団結と規律をささえにして実現されるもの”<sup>9)</sup>として理解できる。

そして、それは資本主義の歪みから労働者階級の解放をめざす当時の様々なサークル運動に大きな影響を与え続けてきた。

当時の日本社会においてはグループ・ワーク論とマルクス主義集団論の二つの集団観が存在していたわけである。軍隊的な性格の強い戦前的な集団観の影響が根づよく残っていた当時の日本人はグループワークに代表される集団観を統制的な集団観へ変質させ、集団目的のために個を抑圧することを認める集団観を受け入れていったのである。

集団主義的集団観はマルクス主義社会教育論者の言説において一層鮮明に描かれているので、ここでは特に福尾論文<sup>10)</sup>をとりあげ、その集団観に迫ってみることにする。

“政治と労働の主人公としての労働者階級の全面的な発達を作り上げようとする巨大な人間解放—尊重の実践であり理論”<sup>11)</sup>として集団主義教育の意義を捉える福尾は日本の社会教育においてそれが必要とならざるを得なかった理由として、集団主義というのがそもそも“資本主義の奥深いところで、労働者階級の闘いの中から生まれてきたもの”<sup>12)</sup>であったという点に求めている。

そして、このような彼の集団観は集団主義教育について多くの貢献をしたグルプスカヤやマカレンコの研究成果に依拠しているといえよう。

福尾によれば、グルプスカヤらの説く集団主義とは、団結と規律によって労働者階級が政治や生産の主人公になっていく道を示すものであり、その理念を教育に移し植えたのが集団主義的教育なのである。そして、そこにおける理想的人間像とは“自分の自我と集団とを結びつけ、この融合の中に、まったく新しい喜び、まったく新しい幸福を見出すことができ、ひとつひとつの問題に全

体の視点から近づくことのできる集団主義者”<sup>13)</sup>として追求される。またその一方で、集団の成員には“責任と協力や命令と服従の関係をうちたて、点検と相互批判を行ないながら、集団の行動の規律を創造する”<sup>14)</sup>ことが期待されている。

つまり、個を集団の中に同化させると同時に、個の間に相互批判を介在させて集団として成長していこうというのである。個を大事にすることと個の否定との間に、どのような脈絡があるのだろうか。

このように矛盾し合うように見える両者の関係を解明することこそ集団主義的集団観の意義を明らかにすることにつながるであろう。そして、両者の関係をさらに象徴的に表現しているのが「ひとりは何万人のために、万人はひとりのために」ということである。しかし、これまでこの理念の内実をめぐっては「個人と集団の弁証法的統一」といった曖昧なことばで片づけられがちであった。

ここで本研究では、こういった集団主義的集団観の内実を明らかにすることを試みることによって、その意義を現代的に捉え直してみたい。

まず、「ひとりは何万人のために、万人はひとりのために」という理念からは二つの極端な方向を導き出すことができる。

一つは、彼らの目的が労働者階級の団結という方向性の明確なものであったことから、それ自体が規範化されてしまい<sup>15)</sup>、そこにおいて個々人の生き方や幸福が無視される危険性が常に潜んでいるという側面である。そしてそれが表に出る時はイデオロギー化された党派主義の形をとるであろう。

しかし、「開かれた」集団主義がめざす理念は、「わたしはあなたのために、あなたはわたしのために」という人間関係を基礎としているはずである。

そのような「開かれた」人間関係は、1950年代に大田堯の関わっていた青年学級の実践<sup>16)</sup>から見る事ができる。

この青年学級は1953年古川村の青年たち—当時、都会に出ることができず、希望を失ったまま村に居残された若い青年たち—によってつくられた「ロハ台」というたまり場のメンバーをそのまま受け継いだ形で始められた。

そのメンバーたちは、お互い赤ん坊のころから同じところで知り合って育ってきて、村の古い秩序のなかになたく結びつけられていたので、まとまりやすい同質的な集団のように見えるが、その青年学級は農民と労働者というメンバーの微妙なずれを含んでいただけに、「保守的」側面と「進歩的」(抵抗的)側面とがぶつかり合うような場面も多かった<sup>17)</sup>。

しかし、この学級の話し合い記録に残されている文章

を追っていくと、彼らに重くのしかかっている因習の束縛から抜け出そうとする反抗的精神と現実を直視し、それを正しく把握しようとする過程からむきだされる仲間同士の「愛」を感じることができるのである。

家出をしているメンバーのためにみんなが心配し、連れ戻す努力をしたり、メンバー一人の失業に対しても自分の問題として受けとめ助けようとしたり、家族の問題で悩んでいる仲間のためにみんなで励まそうとしたり、する些細なやりとりから、「わたしはあなたのために、あなたはわたしのために」という「開かれた」集団主義の理念があらわれてくる。

そこには、“身分の上下、義理からくる縦の人間関係ではなく、「おら」「おめえ」の横のつきあいの中で、お互いの中に一種の信頼感があり「あいみたがい」の愛情の交流”<sup>18)</sup>が存在するのである。

集団内の関係性が軽視された集団主義は、個の抑圧を正当化し、「批判」すらも集団が個を排除する方法にすぎなくなる。

自らの意志による集団の団結と規律によらなければ頼るところのなかった当時の日本の労働者にとって、以上のような意味あいをもつマルクス主義的集団観への期待は必然的なものであったことは十分推測できる。

このように、集団主義は二つの極端な方向性をとももっているため、社会教育の分野においては、そのあらわれ方によって意義があったり、否定的に捉えられたりする。しかし、「開かれた」集団主義を理念として捉え直せば、今日の社会教育論にも有効な視点を提供してくれるように思われる。

我々の課題は、学習集団内部に「開かれた」人間関係を定着させることである。そのためには、集団の目的のために個の抑圧を認める単純な集団主義は乗り越えられなければならない。この点については、C節で再度考察することにする。

## B. 宮坂広作における「集団観」

宮坂はA節でふれた福尾の社会教育論について批判的考察を行う際、次のように述べている。

“自己教育とか主体形成というとき、近代市民あるいは労働者階級としての自立的思考のできる人間像の形成がイメージされており、生活・生産・政治・文化における主体者としての自立的な態度、思考・判断能力をそなえた人間像に、自らの努力によって到達していくみちすじが予想される”<sup>19)</sup>、と。

ここに見る批判は、福尾の社会教育論の中に個人に対する啓蒙という視点が抜け落ちている点を指摘したもののよう考えられる。

## 1. 啓蒙的社会教育

宮坂は学習集団のあり方を集団内の民主的人間関係と望ましい歴史的・社会的認識という両面から追求している<sup>20)</sup>。それは従来の小集団学習が、集団内の人間関係を円滑にするための方法にのみ関心が払われ、成員ひとりひとりの認識を深めるという側面が軽視された結果、日常生活の次元の問題を、共通の歴史的・社会的課題にまで深めることなく、単なる仲よしグループ化して、そこから心理的安定を得るという次元にとどまることが多かったことからの反省によるものであろう。

彼は従来の社会教育研究が「個人」と「集団」との緊張関係について楽観的であったゆえに、「主体の確立」を「対外的自立」にしてしまうという側面において警戒的であり<sup>21)</sup>、集団内の成員ひとりひとりの意識の内部まで理解すべきことを説いているが、そこで宮坂がめざしている人間関係を「開かれた」ものとして捉えることは難しい。なぜなら、彼が学習集団に究極的に期待していることは“世界と民族と個の未来像を統一的にえがきだせるような歴史的意識”<sup>22)</sup>の習得であり、そこで学習者ひとりひとりの意識の内部まで理解しようとしているのは、望ましい歴史的・社会的認識へ向けての意識変革の過程を見たいからであって、集団内の人間関係から生じうる個々人の悩みに向けられたものではないように思われるからである。つまり、宮坂にとって、学習集団における人間関係はただ抑圧や統制が働かないという意味での民主的な関係であればよいのである。そして、その民主的な関係というのはリーダーによる調整や研究によっていつでも改善できるようなものとして楽観的に捉えられているにすぎないのではないか。

しかし、実際の学習の場面においてはそういった人間関係のあり様が、学習を媒介する一番の要因のように思われるが、宮坂はその側面を軽視する傾向があり、望ましい歴史観・社会観の認識に向けて学習者を導いていこうとしている点において「教育をする」という態度が強く感じられるのである。

この節のはじめにふれたように、宮坂においては労働者階級ではなく近代市民としての自主的な態度、思考・判断能力をそなえた人間像がイメージされており、そういった明確な認識に基づいて集団のあり方を追求しているため、そこには「教育をする」という態度があり、この点から啓蒙的側面が多分に含まれているといえるであろう。

## 2. 共生のための社会教育

しかし、宮坂は1980年代から東京世田谷区の「世田谷市民大学」に積極的に関わるようになり、その頃から「と

もに生きる」ためのネットワークづくりの原点を見出すことになっていく。

従来の社会教育行政の用意するプログラムが学習者の表層的な関心レベルに即しており、学習者の深部にひそんでいる要求に無自覚的であることを批判する宮坂は、現在抱えている個人的不幸が偶然のものではなく、社会的・構造的なものであることを解明することを社会教育の役割として捉え<sup>23)</sup>、それを「世田谷市民大学」のような実践に期待しているといえよう。

そこには、環境運動や消費者運動を主導する草の根市民運動の人々を主体として問題意識を高める中、異質な他者の存在を認め合える関係が整えられていく、といった「ともに生きる」ためのみちすじが描かれている。

つまり、宮坂の考える「共生のための社会教育」の主体たる人々は“体制・権力の制度的・思想的ネットワークに対する批判的意識を抱き、自己のアイデンティティを明確に持とうと努力し、生きるに値する生を他者と共有しようとする”<sup>24)</sup>ものであり、そこからは“ひとりひとりの主体性を尊重するので、意見の対立を恐れず、多様な意見の交流・交信をつうじてよりふかい連帯を確認しようとする”<sup>25)</sup>開かれた人間関係が導き出されている。

民主的人間関係を前提とした上、望ましい歴史的・社会的認識を導いていこうとする宮坂の啓蒙的社会教育観についてすでにふれたが、ここには「共生のための社会教育」の前提として「問題意識のある市民」の存在があるのではないか。

ほぼ同じ時期松下圭一が「成熟した市民」の文化活動に「おしえそだてる」ための行政が介入するのは市民自治の原理にそぐわない、という立場で社会教育の終焉を主張したことは記憶に新しい。

それに対して社会教育関係者たちが異口同声に批判したことの一つが「成熟した市民」ということの内実であった。つまり、社会教育の分野では人々が「成熟した市民」になっていく過程を問題にしているのに対して、松下はそれを無視した上で議論を進めていることに対する批判であろう。また宮坂自身も、松下に対して、“成人市民が政治主体として成熟していることを国民主権は条件としている、というのは松下の言うとおりであるが、それは理念であり、現実にはフィクションである”<sup>26)</sup>と批判している。そしてその批判は前述した松下の「成熟した市民」の考え方に向けられたものであることが推測できる。このように考えると、「問題意識のある市民」という考え方を前提としている宮坂の社会教育論も同じような批判を避けることはできないのではないか。

さて、宮坂の言説において、「問題意識のある市民」同士の間関係はどのように考えられているのだろうか。

彼は、“とことん信じ合える人間的交流(対話的コミュニケーション)の中で、他者をありのままに認めあうことから、新しい自分、新しいアイデンティティを創造していくすじみち”<sup>27)</sup>を、社会教育の開かれた公共性として捉えており、その実現を市民運動の連帯からつくり出される「柔らかでゆるやかな」つながりの中に求める。

宮坂はその連帯組織に、“安心してそこに居られる場、ありのままの自分が認められ、受け入れてもらっている場、自分が主人公でいられる場、心が通じあえる仲間がいる場”<sup>28)</sup>をイメージしているように思う。このような原則によって成り立った組織は、外在的人間関係ではなく、共感的交流による人間的きずなを生みだし、またそこから他者との「親和的交信」を可能にする人間関係がつくり出されるはずである。

このように、宮坂の市民連帯に対する見解を、総合して考えると、その理念からは次の節で検討する「対面的ネットワーク」とつながっている側面が多く見られる。

しかし、多様な人々による相互学習をめざす社会教育の方法としては、宮坂の民主的な人間関係を前提として望ましい歴史的・社会的認識を導き出そうとする啓蒙的側面と、「問題意識のある市民」の連帯から主体相互間の交信・共感を見出そうとする「エリート主義」は乗り越えられなければならないだろう。

### C. 「対面的ネットワーク」に向けて

筆者の求める学習集団の人間関係は、啓蒙主義、「エリート主義」をのりこえたところに生まれる「開かれた」人間関係ということになる。

以下では、そのような人間関係を具体的に考察する。ここで筆者のめざす集団観を「対面的ネットワーク」と捉え、それを今日の社会教育でめざすべき集団のあり方として位置づけたい。

まず、とても抽象的な概念であるネットワークはそもそもどのようなものなのかについて一般的な考え方を述べることから論を展開していきたいと思う。

ネットワークの考え方は多義にわたり、人々によってイメージするのもそれぞれ違うであろう。例えば、パソコンネットワークを想像する人もいれば、テレビやラジオの放送通信網や地域のボランティア活動のネットワークなど、そこには様々な組織やネットワークのイメージが錯綜する。

一見、脈絡のないこれらの連想に共通しているのは、コンピューターや人々の背後に、何らかの関係のあり方が存在していることである。そして、そのような様々な関係のあり方をネットワークとしてとらえることができるであろう。



では、今日においてネットワークが注目を浴び、分析の対象として取り上げられる場合、そこにはどのような問題意識があるのだろうか。

そこには、“人や組織の思考や行動に影響を与える力をもった存在としての「ネットワーク」に注目することによって、個々の資質を要因とする「属性主義」から自由になる”<sup>29)</sup>という考え方があり。それによって、自分自身をはじめ、他人や社会現象に対する違う解釈のしかたができるようになるからである。

つまり、“自分にとって興味のある現象に接した場合に、その場に存在していた個々の人々や、その人たちの資質や能力などを問題とするよりも、むしろ、その状況とそれを取り囲む目に見えないネットワークの存在を考えてみようとする”<sup>30)</sup>ことである。

以上のような抽象的で、多様な意味をもつネットワークの考え方をめぐって、近年、日本では、少し異なるとらえ方が定着しつつあるように見える。それは、“それまで社会のなかにバラバラに存在していた人々が、自発的な意志のもとに自由に結びつきあうことで、ネットワークを形成し、お互いを触発しあう。意志と主体性をもった個人の自主的なつながりによって、ネットワークが生成され、そこには、孤立とも従来の組織に見られる人間関係とも異なった可能性が存在する”<sup>31)</sup>という考え方である。

ここで、ネットワークに対してこのようなとらえ方をしている研究者として金子郁容をあげることができるであろう。

彼は、情報とボランティアという一見相容れないような二つの概念から共通する側面―彼によれば、時代の先端をゆくものとして―を見出し、新しいつながりをつけてゆくための一つの具体的な方法としてボランティア活動の意義を述べた<sup>32)</sup>。彼はボランティアをネットワークとして位置づけている。ネットワークはネットワークをつくる人のことであり、ここで彼はネットワークという概念について、“動的な情報を発生させるプロセス”“相互作用の中での意味形成のプロセス”“自発生を基礎にする関係形成のプロセス”“関係変化のプロセス”<sup>33)</sup>などの多様な表現を用いて、その内実に迫っている。

ここで金子が念頭においているネットワークは「ボランティアのかかわり方」に基づいており、その点において情報化社会や企業社会でいわれる従来のネットワークとは質を異にする。つまり、彼によれば、後者の方はまさに「情的情報」に属するものであろう。

一方、社会教育においては「参加型」「交流型」という表現でボランティア活動のイメージを述べることがしばしばある。また、その位置づけとしては、「学習ボランティ

ア」「自己実現の手段」としてのボランティア、もしくは「個人」と「社会」をつなぐ新しい概念であるなど、現在社会教育の分野においてもその注目度は非常に高い。いずれにせよ、その根底には、一度バラバラになった個々人が血縁・地縁でなく、問題意識や関心に基づいて、再びつながりを求めて集まる、ということがあるといえよう。

この点において、単純な集団主義と決定的に異なる人間関係のあり方が提起されているといえる。ネットワーク型の人間関係は、個がより自己を開化させることができるような他者との関係を選択し、また個が抑圧される場合には潔く退けることを原理としている。しかし、単純な集団主義の場合は、自らの属する集団は所与のものであり、その集団に適応できない場合には逸脱者となる。

ここで筆者は、ネットワーク型の人間関係を考察することで、「エリート主義」でも、啓蒙主義でもない、「開かれた」人間関係に基づいた学習集団を構想できると考える。

しかし、今日の日本の社会教育において期待される集団観を支えている一つの理念である金子による「ボランティアのかかわり方」の論理を追求していくと、そこからやはり「エリート主義」の側面が含まれていることを認めざるを得ない。

金子がボランティアに注目したのは、人々によって実感されてはいないが、人々の生活を脅威する現代社会における様々な問題に対する危機意識があり、それに対応すべく、社会に対する個人の新しいかかわり方を探る必要性があったからである。彼も述べているように、“ボランティアとは、切実さをもって問題にかかわり、つながりをつけようと自ら動くことによって新しい価値を発見する人”<sup>34)</sup>のことを意味する。

このように考えると、金子の論理は宮坂の考え方の延長線上にあり、それをさらに具体的に展開したもののように思われる。

しかし、筆者はこのように「問題意識」に基づいた関係ではなく、「共感」に基づいた人間関係を求めている。

これまで論じてきて確認されたように、「問題意識」を強調する関係は集団主義の否定的側面である党派主義や、啓蒙主義、「エリート主義」という方向に向かう危険性を常に含んでいるからである。

これに対して、「共感」に基礎をおく人間関係は、“自分と他人とを区別していた優劣の壁がくずれ、自他とも一塊の石であり、形や大きさによって区別されるだけのアトムである”<sup>35)</sup>という人間観を支持する。

ここにおける人間関係は、「問題意識のある市民」と「問題意識のない市民」とを区別し、前者だけを対象とする

「エリート主義」とは決定的に異なった原理に基づいている。

いわゆる弱者として考えられている人々の「世話」にかかる時、その人々を「小さきもの」「弱きもの」「貧しいもの」として捉えるのではなく、ただ存在のしかたの違う人間として思うことができた時に、そこから不完全だと決めつけることのおかしさについて考えるようになる、というのが花崎の「ケアの倫理」である<sup>36)</sup>。そしてそれを、「世話」の場に限らず、日常性の原理として捉えかえすことの必要性を説いているのである。

この文脈からは、他者とのかかわり方において望ましい価値体系を介在させないという態度が見られており、この点から考えると、それは「望ましい社会的・歴史的認識」に向けて人々を導いていこうとする啓蒙主義的側面からも自由であるといえるだろう。

花崎は、疎外された社会的個人のありようを、「共感」という方法でとらえ、その「共感」が作り上げるきずなから人間関係のあり方を求めているように思う。そしてそれを、市民運動やアジアの民衆思想から見出している。

以上から読み取られる「共感」の理念は、従来の社会教育論における啓蒙主義や「エリート主義」の側面をのりこえることができるものであり、「共感」に基づく人間関係の上に成り立つ「対面的ネットワーク」が今日の社会教育において期待される理由はその点にあるのである。

このような学習者の相互関係性については、多様な人々による相互学習をめざしている社会教育の研究においても、近年、注目されてきている<sup>37)</sup>。しかし、その理論的解明のためにはまだ多くの課題が残されているように思う。

前述したように従来の社会教育研究には「問題意識」が先あって、その「問題意識」を基にして集まった人々の連帯によって「開かれた」人間関係は自然に成り立つ、という楽観的な考え方が存在しているように思われるが、「問題意識」と「開かれた」人間関係の間には、ひとつの大きな困難がある。

実際の社会教育実践の場面においては、問題意識の有無といった事柄に至る前の段階にある、より素朴な問題—人間関係からくる煩わしさが存在しており、しかもその素朴な問題が実際には学習集団のあり方に大きく関わってくるからである。

だからこそ、実践の場で人間関係をめぐらる問題がどのように解決されているのかを分析し、学習者の相互関係性を理論的に解明することが今後の社会教育研究に求められているのであろう。

### III. まとめ

A節では、集団内の相互関係性を問うことなしには、イデオロギー化された党派主義と「開かれた」集団主義とが一緒のものとして捉えられ、その集団観のもつ意義が矮小化される危険性があることを指摘した。

集団の目的の達成という明確な方向性のゆえに、それ自体が規範化されてしまった場合、そこにおいて個人は顔のない存在となってしまう、その集団はイデオロギー化された党派主義の形で表れる。

しかし、本来めざされるべき集団主義は、個を抑圧するものではなく、むしろ個の全体性を開化させることのできる「開かれた」人間関係を構想していたのであった。したがって、単純な集団主義をのりこえ、「開かれた」人間関係を定着させるための方法を考えなければならない。

またB節では、宮坂の言説を通して、彼の集団観の変遷をたどってみた。そこには、啓蒙主義的側面と「エリート主義」的側面とが存在しており、その変遷の流れをたどってみることで、当時の社会教育における人間関係のあり方が読み取れた。

まず宮坂には、望ましい社会的・歴史的認識が必要だという問題意識が明確に存在していたため、それを前提として展開される集団観は啓蒙主義的側面を多分に含むものといわざるを得なかった。

けれども、1985年前後からの宮坂の議論には、「開かれた」人間関係の視点が入ってきており、それは、「問題意識のある市民」—松下圭一のことばでいえば、「成熟した市民」—がすでに存在していることを前提として、そこから仲間同士の「親和的交信」を導き出している点から「エリート主義」的な側面をもっていた。

C節では、「個の自立」を支える人間関係の上に成り立つ集団のあり方を構想し、社会教育でめざされるべき集団のあり方として「対面的ネットワーク」を提示した。そこで、「対面的ネットワーク」の考え方を支える理論として、金子の「ボランティアのかかわり方」を取り上げ、その論理と結びつけながら、そこにおける人間関係の質を分析した。そしてそこにも、「エリート主義」的側面を含む宮坂の考え方の具体的展開があることを指摘した。

しかし、筆者は「問題意識」に基づく人間関係に対して、「共感」に基づく「開かれた」人間関係をめざしている。それは、「問題意識」を強調する関係が、集団主義に見られる党派主義や、啓蒙主義、「エリート主義」という方向に向かう危険性を常に含んでいることが明らかになったからである。

一方、「共感」に基づく人間関係をめぐっては、花崎の説く「共感」の思想に学びながら、その内実にせまった。

つまり、「共感」に基礎をおく人間関係は、前述した啓蒙主義や「エリート主義」の限界を乗り越えられるものであり、そういった「開かれた」人間関係の上に成り立つ「対面的ネットワーク」を、今日の社会教育でめざすべき集団のあり方として位置づけたのである。

では、ここで本研究の大きな流れである花崎、宮坂、金子のそれぞれの考え方を比較分析することによって、筆者の提案する「対面的ネットワーク」の中身をより詳しく説明したいと思う。

前述した通り、花崎は自己と他者との関係の基礎に「共感」をおいた。彼によれば、それは言葉を超え、人と人とがじかに肌をふれあう触覚のもつより根源的な交信を可能にする感情である。

このような花崎の「共感」の思想は宮坂にも共通して見える側面である。例えば、宮坂は今日において支持する社会教育的価値を、近代市民社会の体制原理を克服したところに生まれる自然との共生、弱者との共存においている。<sup>38)</sup>そこには前近代社会の伝統文化との対話を通して、西欧近代中心の価値規範に基づく普遍主義を捉え直そうとする花崎の考え方<sup>39)</sup>と近いものがある。

一方、金子は“さまざまな人々が相互に依存した関係性の中に存在している”<sup>40)</sup>という世界観を持っており、“問題と自分が結びついている”<sup>41)</sup>というかかわり方をとっている。

この点から考えると、すでに述べた花崎の「共感」に基づいた「ケアの倫理」と金子の「ボランティア」論とは一脈通ずる側面をもっているといえる。しかし、両者が前提としているところまで追求して考えていくと、花崎と金子との間には大きな違いが出てくる。

花崎は他者との出会いにおいて望ましい価値体系を介在させないで、自らの全体性をかけて他者と「共感」しようとする関係のあり方を求める。しかし、金子の場合は、問題意識や興味関心の側面が優先され、それに基づく関係を支えている。だから、金子のボランティアネットワーク論は必ずしも対面を前提とする議論でもなく、すでに述べたように「エリート主義」的な点において筆者の提案する「対面的ネットワーク」の考え方ともそぐわない側面をもっている。

ボランティアネットワークにおける他者は、対面を前提としないつまり、情報として切り取られた一他者であっても構わないのである。「あなたがそこにいる」ということがあってはじめて成り立つ「共感」は金子にとっては必ずしも前提となっていないといえよう。

したがって、両者の表面的な共通点だけ強調するのではなく、以上のようなずれを踏まえた上での比較研究が今後の課題として残される。

以上検討してきたように、花崎、宮坂、金子の三人は個人と集団とのかかわり方や人間関係の質という視点において、互いに多少のずれを含めながらも、筆者が提案しようとした「対面的ネットワーク」という発想に多くの視点を与えてくれた。

つまり、今日の社会教育において期待される集団のあり方として提案した「対面的ネットワーク」は、基本的に金子のボランティアネットワーク論の流れと共通する部分が多いが、人間関係の質という側面からは、花崎の「共感」の思想に影響を受けたものである。

しかし、社会教育実践や行政の立場から考えると、「あなたがそこにいる」ことを前提とする「共感」という要素は問題になりにくい考え方であることも十分推測できる。それは、「共感」というもの自体がとても曖昧で、わかりにくい概念なので、「共感」に基づく人間関係と「問題意識」にもとづく人間関係を区別することが実際には難しいからであろう。

筆者はすでに、宮坂が念頭においている市民運動には問題意識が優先されているのに対して、花崎においては「共感」にもとづく人間関係に注目し、そこから問題意識が生まれるのだという見方をしたが、それにはまだまだ議論の余地が多く残っている。それは、分析の視点が運動の外側にあるのか、内側にあるのかによって、見方が違ってくるからである。そして本研究における筆者の視点は前者の方に限るものであったため、一面的すぎるという批判にたえることはできないだろう。

筆者は望ましい価値に向けて学習者を導いていこうとする啓蒙主義や問題意識を優先する「エリート主義」を克服するものとして、「対面的ネットワーク」を提案してきたが、それは前述したような限界を含むものであった。したがって、こういった限界を自覚しつつ、「共感」に基づく人間関係の内実を理論的に解明することが今後の研究課題として求められるであろう。

#### <注>

- 1) 権美奈“社会教育における「集団」と「個人」に関する序論的考察”〈『生涯学習・社会教育学研究』第20号、1996〉
- 2) 花崎皋平『生きる場の哲学』岩波書店、1981. p.69.
- 3) 花崎皋平『個人／個人を超えるもの』岩波書店、1996. p.141.
- 4) *Ibid.*, p.141.
- 5) *Ibid.*, p.151.
- 6) 森井利夫“グループワークの技術”〈辻功・岸本幸次郎編著『社会教育の方法』第一法規、1979. p.116.〉
- 7) 千野陽一は、グループワークの考え方が戦後日本の

- 社会教育に与えたプラスの役割を、新しい「民主主義」理念の啓蒙・普及、その生活意識化の側面においている。千野陽一「社会教育の集団」〈碓井正久『社会教育』第一法規、1970. p.277.〉
- 8) 例えば、森井は、グループワーク論が当時の社会教育に学習方法として定着できなかった原因について、次のように述べている。  
戦後のグループ、サークルが“あまりに個別の目的をもち、ともに閉鎖的となり、自己完結的となってより困難な課題に拒否的になったり、社会的に共通のより大きな目標に向かって、意識や行動の変容が起こりにくい等の制約をもつことが明らかになってきたからであろう。”森井 *op. cit.*, p.110.
- 9) 千野 *op. cit.*, p.278.
- 10) 福尾武彦『民主的社会教育の理論』(下) 民衆社、1976.
- 11) *Ibid.*, p.12.
- 12) *Ibid.*, p.11.
- 13) *Ibid.*, p.11
- 14) 福尾 *op. cit.*, p.22.
- 15) 例えば、宮坂は集団主義教育を「道徳主義」的に捉えることの誤りを指摘しつつ、そのような道徳的集団教育論について次のように述べている。  
“科学・芸術など文化遺産への習熟の必要を説くよりも、服従と責任の観念の注入をはかるイデオロギー教育、進歩的ヒューマン・リレーション理論のことである。”宮坂広作『生涯教育と社会教育』教育開発研究所、1974. p.270.
- 16) 大田堯“農村の学習運動—口ハ台のなかまのこと”『教育』、国土社、1955. 8月・9月号
- 17) *Ibid.*, p.218~250.
- 18) 大田堯“農村のサークル活動”『農村のサークル活動』農産魚村文化協会、1956. 1月. p.53.
- 19) 宮坂広作“社会教育と主体形成”『東京大学教育学部紀要』第24巻、1984. p.47.
- 20) “ひとつの小集団学習が民主的であるか否かは、そこでの学習内容と学習者間の人間関係にもとづいて判断されなければならない”と述べていることから、宮坂の学習集団のとらえ方をうかがうことができる。  
*Ibid.*, p.13.
- 21) 宮坂広作“社会教育学習論における主体形成の問題”東京大学大学院社会教育学研究室『戦後社会教育学習論の研究』1985. p.68.
- 22) 宮坂15) *op. cit.*, p.270.
- 23) 宮坂広作“「共生の社会教育」論”『社会教育学・図書館学研究』第10号、1986. p.38.
- 24) *Ibid.*, p.24.
- 25) *Ibid.*, p.28.
- 26) 宮坂広作“社会教育の蘇生のために”『社会教育学・図書館学研究』第11号、1987. p.11.
- 27) 宮坂広作“社会教育における「公共性」の問題”『社会教育論集—その三—』1986. p.88.
- 28) *Ibid.*, p.87.
- 29) 安田雪『ネットワーク分析』新曜社、1997. p.5.
- 30) *Ibid.*, p.5.
- 31) *Ibid.*, p.35.
- 32) 金子郁容『ボランティア—もうひとつの情報社会』岩波書店、1992)
- 33) *Ibid.*, p.123.
- 34) *Ibid.*, p.7.
- 35) 花崎2) *op. cit.*, p.10.
- 36) 花崎3) *op. cit.*, p.160~161.
- 37) 例えば、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叢書生涯学習Ⅰ『自己教育の思想史』雄松堂、1987.
- 38) 宮坂24) *op. cit.*, p.244.
- 39) 花崎3) *op. cit.*, p.28~29.
- 40) 金子0) *op. cit.*, p.107.
- 41) *Ibid.*, p.108.

# 21世紀への鍵としての成人学習

— 第5回国際成人教育会議報告 —

佐藤 一子\*

## Adult Learning as a Key to the Twenty-First Century; — A Report on the Fifth International Conference on Adult Education —

Katsuko SATO

This paper is a report on the Fifth International Conference on Adult Education held in Hamburg from 14th July to 18th July, 1997. The main issue of the Conference is expressed in the "Hamburg Declaration on Adult Learning" adopted at the final session. The Declaration says that "adult education thus becomes more than a right; it is a key to the twenty-first century". I intended to follow the development of the international co-operation of UNESCO and NGOs on the adult education activities after the first conference in 1949 and analyze the meaning of the fifth conference in the perspective for the future.

### はじめに

1997年7月14日から18日までの5日間、ドイツのハンブルグ市で、ユネスコ主催第5回国際成人教育会議が開催された。今回の会議は国際的なレベルで成人教育の活動・研究・支援をおこなっている民間団体、研究機関、財団等、NGOのメンバーの参加が幅広く受け入れられ、1,411名というかつてない多数の参加者を集めた会議となった。130カ国余の政府機関および国連関係機関の代表約750名のほかに、市民団体・財団・研究機関などの300余のNGOのメンバー約650名がオブザーバーとして参加した。戦後最大規模の国際成人教育会議であり、非常に多彩な領域に成人学習のひろがりが見られ、そこで21世紀への発展の展望が語られた。

日本からも政府代表のほかに、ASPBAE、ユネスコ・アジア文化センター、社会教育連合会、日本社会教育学会、部落解放同盟、曹洞宗国際ボランティア会などの団体から30名余のオブザーバー参加があり、成人教育の国

際交流に対するかつてない関心の高まりがみられた。

筆者は、第3回（1972年、東京）と第4回（1985年、パリ）に婦人団体連合会のオブザーバーとして参加しており、今回は日本社会教育学会のメンバーとして3回目の参加であったが、今回のハンブルグの会議は特にオープンで友好的な雰囲気が感じられた。ベルリンの壁の崩壊による緊張緩和や発展途上国の力量の高まりが反映されているとともに、成人教育の分野でのNGOの国際的なネットワークの発展が会議の運営にも大きな影響を及ぼしているように思われた。

今回の国際会議にさきだって、実質的な会議の運営主体であったユネスコ教育研究所（UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION）が準備のために2年間にわたって組織した研究プロジェクトにも参加の機会をえて、1995年と1996年にハンブルグに滞在した。この準備プロジェクトでは、90年代の国際的な動向、特にグローバリゼーションのもとで役割を増しているNGOの発展をふまえて、国家と民間団体のパートナーシップの形成と新しい国際的共同を模索してきた。「21世紀への鍵としての成人学習」という今回の会議の基調にはこうした研究活

\* 大学院教育学研究科教授

動も反映されている。これらの経緯をふまえながら、今回の国際成人教育会議の内容と意義について述べてみたい。

## I 国際成人教育会議の歴史的経緯

国際成人教育会議は、第1回エルシノア会議(デンマーク、1949年)、27カ国、21国際団体の代表106名の参加、第2回モントリオール会議(カナダ、1960年)、47カ国、46非政府機関などの代表約200名の参加、第3回東京会議(日本、1972年)、82カ国、37非政府機関などの代表約360名の参加、第4回パリ会議(フランス・ユネスコ本部、1985年)、122カ国、59非政府団体などの代表841名の参加とユネスコ加入国の拡大と各国成人教育の発展に伴って、回を重ねるごとに参加国、参加機関、参加者数が増大して今回の第5回にいたっている。

この会議の歴史的経緯については、諸岡和房氏の包括的な論考が日本社会教育学会年報等にまとめられているほか、それぞれの会議についていくつかの報告がある。<sup>1)</sup>

諸岡和房氏は自ら第4回パリ会議の政府代表としての参加経験をもつが、氏によれば、第1回には日本政府は参加しておらず、会議もヨーロッパ中心の小規模なものであったが、第2回からは毎回代表を送っている。会議の参加者も新興独立国の加盟国の増大により、アジア・アフリカ・中南米諸国や社会主義諸国にひろがってきた。

第1回から第5回の歴史的経緯を概観すると、国際社会の変動のなかで成人教育の課題が問われ、その形態や概念が次第に多様化し、担い手や推進機関の層が厚くなるとともに、成人教育が社会の発展を支える重要な制度・教育事業として定着し、国際交流・共同も活発化してきたことがわかる。とりわけ、1965年のユネスコ成人教育委員会におけるポール・ラングランの生涯教育論の提案、1973年の国際成人教育協会(ICAIE)の発足、1976年の第34回ユネスコ総会における「成人教育の発展に関する勧告」採択、1985年の第4回会議における「学習権宣言」の採択などのエポックメイキングな動向が国際成人教育会議の基調提案や討議内容に反映し、人権としての成人教育のとらえかたが次第に明確になってきた。また、戦後国際社会の大きな変貌にたいして成人教育がますます重要な役割を果たしつつあることが明らかにされている。

### A エルシノア会議からモントリオール会議へ

第1回エルシノア会議について、諸岡氏はA.S.M. Hellyの著書<sup>2)</sup>を引用しながら、「西欧中心の参加者によって会議がもたれたために、リベラル・スタディこそが成人教育の本命であるとみるイギリス流の成人教育観

が論議のワクとなっていたが、「エリートだけに一切の意志決定を任せることをしない人間の育成と、それらの人々による地域連帯や自治が主要な課題として浮かび上がっていたし、さらには、人びとの中に精神的な孤独、無気力、無力感をもたらす原因を秘めている現代社会の中で、異質な人びととの共存を可能にする寛容の精神、ないしは、世界市民としての共感などを、人びとの間に回復することの重大さが自覚されていた」<sup>3)</sup>と指摘している。

全体会議の議題となった「成人教育の諸目的」において、①「大衆と呼ばれる人々とエリートと呼ばれる人々の間の対立を終わらせて、共通の文化を生み出すことを目的とする運動を援助し、助長すること」、②「本当の民主主義と、真に寛容な精神とを振興すること」などが明記され、戦後世界の再建と民主主義的発展を担う成人教育の課題が提起されている。

第2回モントリオール会議の主題は「変動しつつある世界の成人教育」であった。

この会議では新興独立国からの参加が増大したことに伴い、経済発展に欠かせない職業技術教育、それらの基礎になる識字教育も成人教育の重要な内容として重視されるようになり、成人教育の概念の拡大を迫られたという点が指摘されている。<sup>4)</sup>新興国においても、先進諸国においても学校教育のみでは不十分であるという認識が生まれ、「政府がそれを、国の教育制度の中で欠くことのできない一部分として取り扱う」<sup>5)</sup>ことが必要であると考えられるようになったことにより、制度的側面での成人教育も拡大・定着し始めたことがこの時期の国際的動向の特徴といえよう。

### B 東京会議からパリ会議へ

1972年に開催された東京会議は「生涯教育における成人教育の役割」を主題とし、大きな転換の契機となった。先述のようにこの会議に先だつてユネスコを中心に「生涯教育」の理念が提唱され、1976年のユネスコ「成人教育の発展に関する勧告」の採択に際しては、「成人教育は、生涯教育・生涯学習の全体的な体系の一区分であり、不可欠な部分である」という規定がとりいれられた。1974年には、ILOでも労働者教育・職業技術教育の関心から有給教育休暇条約・勧告の採択がおこなわれ、他方、OECDでは教育革新センター(CERI)がリカレント教育の提言をまとめている。<sup>6)</sup>ボランティアな教育活動として発展してきた成人教育が、技術発展と地球的な規模での地域開発による変貌のなかで教育革新の原動力として社会的意義をもつようになった。

東京会議について、筆者は特に南北対立と格差の問題

に注目し、「教育的無権利層 educationally underprivileged)一低開発地域の住民、労働者、移民、婦人の参加が成人教育民主化の基礎であるという主張は東京会議を貫く基調となっていた」と指摘した。<sup>7)</sup>民主化と参加の問題が東西問題をこえて、南北問題の課題として顕在化しはじめ、国内における教育的無権利層の問題が国際的に共通の課題としてとりあげられ、「各国には教育機会を拒否されあるいは機会が開かれていてもこれを享受できないほど大なる成人がいる。成人教育の単なる量的拡大は社会的な不平等をむしろ増大させることになる」<sup>8)</sup>と最終報告に明記された。生涯教育論の理念と現実をめぐるギャップをのりこえることが課題として提起されたといえよう。

東京会議は2週間の会期で理論的にもほりさげた討議がおこなわれ、この会議をきっかけとして翌年には成人教育の領域でユネスコとタイアップしうる初のNGOとして国際成人教育協会(ICAIE)が設立され、またユネスコによるリージョナル会議の組織化など、成人教育のグラスルーツな展開が本格化する。そして、このような新しい発展をふまえてパリ会議でICAIEが推進した「ユネスコ学習権宣言」の採択にいたるのである。

パリ会議には59のNGOの代表が参加し、アフリカ・ラテンアメリカ諸国からの参加も急増した。ICAIEの組織もひろがり、実践的フィールドでの交流が非常に活発化した。岩橋恵子氏はこの会議を「人類が平和のうちに存続することと深くかかわって必要不可欠かつ緊急な人間性の課題として、成人教育が広く認識された」と特徴づけている。<sup>9)</sup>

「学習権を承認するか否かは、人類にとって、これまでもまして重要な課題となっている。学習権とは、  
読み書きの権利であり、  
問い続け、深く考える権利であり、  
想像し、創造する権利であり、  
自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利であり、  
あらゆる教育の手だてを得る権利であり、  
個人的・集団的力量を発達させる権利である。」<sup>10)</sup>

日本でも広く知られるようになったこの「ユネスコ学習権」宣言は、従来学校教育制度に即して規定されてきた国際人権規約等の教育権規定をこえて、識字教育や発展途上地域のエンパワーメント、女性の自立と社会参画などの草の根の成人教育実践のなかでの人々の文化的な覚醒を表現したものとして成人教育史上、画期的な意味をもつ。この宣言もICAIEが採択を推進したことに象徴されるように、90年代の国連関係の会議には著しくNGO

の役割が大きくなる。この学習権宣言はこうした時代の幕開けを象徴しているといえよう。1984年のユネスコ総会で「識字に関するユネスコ・NGO協議会」が設立され、識字に関するNGOの行動力はオフィシャルな評価を受けられるようになる。

## II 第5回ハンブルグ会議の日程と運営

第5回会議は、パリ会議の参加者841名に比べてさらに大規模となり、1,411名の参加者があったが、その雰囲気は非常に友好的で随所に国際交流の輪がひろがるような運営がなされ、東京会議やパリ会議と比べてNGOがいっそう主体的に参加するようになったという印象を受けた。また会議場の1階部分の広いスペースに各国機関やNGOのインフォメーション提供のコーナーが常設され、多彩な資料・本の提供やビデオ上映が常時おこなわれていた。

オブザーバーには修正提案や議事への投票権は認められていないものの、テーマ別ワーキンググループや草案検討委員会に自由に参加・発言することができ、またラウンド・テーブルやスタディ・ウィジットなども多様に用意されていた。ワーキンググループは議案検討の作業委員会というよりも、実質的には各国の実態報告や問題提起に即して討論がおこなわれる分科会のイメージに近く、会議全体が国際的な研究・交流集会という性格を持っていた。報告を作成するための政府間会議という従来のイメージからすると、今回の会議は非常にオープンで、多数の参加者の出会い・情報交換・交流の場となっており、政府関係者とNGO関係者が共に対話することをむしろねらいとした柔軟な会議運営であったと思われる。

会議の日程は別表-1のようであった。テーマ別ワーキンググループは、最終日に採択に付された「成人学習の未来へのアジェンダ」の内容に沿って10のテーマのもとに合計33のグループが設けられた。表-2にワーキンググループのテーマ一覧をあげておく。その討議内容から、「成人学習の未来へのアジェンダ」<sup>11)</sup>への修正案の提案が準備された。また、草案検討委員会は、同じく最終日に採択される「第5回国際成人教育会議宣言」(「成人学習に関するハンブルグ宣言」)<sup>12)</sup>と「成人学習の未来へのアジェンダ」の修正案作成のための会議である。そして最終日の午前中の「対話」はさらに事務局が修正案を集約する場となっており、その前後にNGOをふくむさまざまなネットワークも参加者によびかけて協議をおこなっていた。これらの修正案は400項目余のほり、このうちほぼ大半の項目が、最終日に議事で承認され、残り後は後日作成された最終文書にもりこまれている。

また7月16日夜には、パウロ・フレイレとニタ・バロ

ウの追悼の夕べが開催された。フレイレのかつての教え子で、先妻の死後妻となったアナ・マリアも会議に出席した。フレイレの生涯と業績は日本でも広く知られているが、1997年4月に彼の最後の著作「自立の教育学」(Pedagogy of Autonomy)が発刊されたとの紹介があった。

ユネスコ事務局長フェデリコ・マイヨールは開会総会のスピーチで、5月に死去した自らの親しい友人パオロ・フレイレへの追悼の意を表して参加者に黙禱をよびかけた。彼も今回の会議に出席する予定であったという。ユネスコは彼の功績を記念して、パウロ・フレイレ国際賞を設立する準備をしているとのことである。

ニタ・バロウは、バルバドスに生まれ、のちに初の女性総督に任じられている。トロント大学卒業後、看護婦・保健衛生行政に従事、ジャマイカの病院でも働いた。バルバドスの国連大使、傑出した女性運動指導者として知られるようになり、WHOその他の機関・団体で国際的活動をおこない、1975年から83年まで世界YWCA会長、1982年から90年までICAEの会長を歴任、「学習権」宣言の採択に貢献し、さらに国連国際婦人年の中心的な推進者であった。

二人の追悼集会は、成人教育の国際的発展がまさに草の根の民間成人教育運動に支えられてきたことを、国際成人教育会議の名により顕彰したことを意味している。

ICAEの女性会長ラリタ・ラムダスの開会総会でのスピーチも大きな拍手を受けた。<sup>13)</sup>会議の9名の議長団のうち4名が女性という構成などにもあらわれているように、発展途上地域の課題にたちむかう女性のめざましい活躍が今回の国際成人教育会議ではとりわけ強く印象づけられた。

なおラウンドテーブルには筆者は直接参加しなかったが、「ジェンダーの感性を学ぶ」をタイトルとするパネル討論のほか、放送手段を用いて世界各都市を結ぶテレビフォーラムで、都市再開発が求められている先進工業地帯の「学習都市」の問題と、貧困な開発途上地域における識字・基礎教育・平和・環境などの「成人の識字と人間中心の開発」問題がとりあげられた。

視聴覚に訴えるプレゼンテーションの工夫、民族舞踊や音楽の演奏、自由都市ハンブルグの空気を彷彿とさせる市庁舎での大規模なレセプション、民族料理の屋台で懇親・交流した最終日の野外パーティ等々、会議運営の演出は参加者に精神的な連帯感と共同意識を生み出すうえで行き届いた心配りがされていた。

表-1 第5回成人教育会議日程

	午前	午後	夜
7/14	全体会	全体会	レセプション
7/15	全体会	ワーキンググループ	ラウンドテーブル
7/16	ワーキンググループ	ラウンドテーブル	ラウンドテーブル
7/17	草案検討委員会I・II	草案検討委員会I・II	追悼集会
7/18	対話	全体会	野外懇親会

表-2 ワーキンググループのテーマ一覧<sup>14)</sup>

- (1) 成人学習と21世紀への挑戦
  - a. 成人学習・民主主義・平和
  - b. 21世紀における文化的市民性・成人学習と原住民族
  - c. マジョリティとマイノリティの間のコミュニケーション
- (2) 成人学習の条件と質の改善
  - a-1 大学と成人学習の未来
  - a-2 大学とコミュニティのパートナーシップ
  - b. 万人のための学習に関する研究の多様性
  - c. 情報と資料を通じての成人教育のグローバル・コミュニティ
  - d. 知の主導による政策形成のための成人学習の観察
  - e. グローバルな変容をとげる社会における成人教育の政治学と政策
- (3) 学習と基礎教育への普遍的権利の保障
  - a. 世界・各地域の識字
  - b. 識字と学習の戦略
  - c. 識字・教育・社会発展
  - d. 識字研究・評価・統計
  - e. 多文化・異文化交流における識字
  - f. 識字と科学技術
  - g. 先進国におけるコミュニティ開発のための識字と基礎的技能
  - h. 未来のための識字
- (4) 成人学習をつうじての女性のエンパワメントの促進
  - a. 女性の教育
  - b. 多様な教育条件のもとでのジェンダー問題
- (5) 成人学習と労働世界の変容
  - a. 労働世界の変容と成人教育・訓練への影響
  - b. 労働世界の変容：成人教育プログラムにとっての意味
  - c. 労働世界の変容の政策と社会的意味



- (6) 環境・健康・人口問題と成人学習
  - a. 成人環境学習:環境活動への自覚
  - b. 成人のための健康の改善と健康教育
  - c. カイロ会議以後の成人教育と人口問題
- (7) 成人学習・メディア・文化
  - a. 新しい情報技術:成人学習への鍵?
  - b. 博物館・図書館・文化財:文化の民主化・知的創造・架橋
- (8) 成人学習と特別のニーズをもつグループ
  - a. 成人学習と高齢者
  - b. 移民教育
  - c. 囚人教育
  - d. 障害をもつすべての人々にたいする教育の保障
- (9) 成人学習の経済学
  - a. 成人学習の経済学:政府の役割
- (10) 国際交流・連帯の促進
  - a. 国際交流・連帯の促進

### III 第5回国際成人教育会議の基調

#### A 会議の準備および資料

今回の会議では、ハンブルグにあるユネスコ教育研究所が事務局的な機能を果たし、会議の基調提案および、この会議の討議を経て採択された「成人学習に関するハンブルグ宣言」と「成人学習の未来へのアジェンダ」の草案作成をおこなった。これらの草案作成と、10のテーマ別に設置された33のワーキンググループの準備のために、ユネスコに関係するNGOの代表や多様な専門領域の協力者によって1995年から研究討議が組織された。今回の会議は、ユネスコ本部から委ねられてユネスコ教育研究所がこれらの準備と組織化のリーダーシップの役割を担ってきた点が注目される。

会議にさきだって1996年にはアフリカ、アジア・太平洋、ラテン・アメリカ・カリブ、アラブ諸国、ヨーロッパの各地域での準備集会がもたれた。開会全体会には各地域からの報告がおこなわれている。

会期中に配布された主な討議資料は、「第5回国際成人教育会議基調報告」、「成人学習—21世紀における地域およびグローバル社会のエンパワメント」、「成人学習に関するハンブルグ宣言」、「成人学習の未来へのアジェンダ」である。ワーキンググループ及び草案検討委員会I・IIの検討結果の一部は修正案として「宣言」と「アジェンダ」に盛り込まれて最終日の採択に付された。

また、ユネスコ教育研究所が、会議に前後して成人教育に関する多くの出版物を刊行しており、その展示もなされた。会議のバックグラウンドとなっている報告書も

相当数刊行されている。ここではそのうちいくつかを注記しておく。<sup>15)</sup>

最終報告では、1976年のユネスコ総会で採択された「成人教育の発展に関する勧告」の改訂や、国連成人学習週間の推進なども示唆された。こうした今後のユネスコの成人教育政策の展開においてユネスコ教育研究所の役割が期待されていると思われる。この研究所はドイツ政府の財政援助を受けて多くの国際的な研究プロジェクトを推進し、また発展途上国の成人教育研究者や実践的指導者の研究的な支援を積極的におこなっている。所長のペランジャー氏はカナダ人でICAEの専従職員であった。ユネスコ教育研究所は、今後の成人教育における国際的共同のセンターとして重要な位置を占めていくことになるであろう。

#### B 基調提案

会議の基調提案のサブタイトルは「進歩、達成、諸問題:1985年以降の成人教育のレビュー」<sup>16)</sup>である。15節にわたる提案の内容のなかで会議の基調として注目される点にふれておこう。

(1) 1985年以降の世界の変容と成人学習の重要性の高まり

報告は、1985年会議以降の大きな国際社会の変化を「グローバル化」の概念によってとらえている。グローバル化は各国に「著しい経済的・社会的・心理的な結果」を及ぼし、教育・訓練の全体的な水準をあげることが国際競争にうちかちうえて緊急の課題となっているが、これによって社会的正義の理念が浸食され、成人教育を含む社会的サービスが縮小されつつある。この現象はマクロレベルで顕著なだけでなく、個人人の日常生活を含むミクロレベルでも深い影響を及ぼしており、この過程で成人学習の必要性にたいする認識が著しく増大している。

1990年代にはこのことを明らかにする重要な国連などによる国際会議があいついで開催され、環境と発展(リオデジャネイロ、1992)、人権(ウィーン、1993)、人口と発展(カイロ、1994)、女性(北京、1995)、社会開発(コペンハーゲン、1995)、人間的居住(イスタンブール、1996)、食糧問題(ローマ、1996)などの会議で、人々のエンパワメントと人権の推進における教育の重要な役割が確認されてきた。「宣言」のキーワードとなる「21世紀への鍵としての成人学習」は、こうした国際会議の討議の蓄積にたつ表現として理解される。

(2) 新しい概念と仮説

以上の認識のもとで、提案では成人教育の新しい概念、方向性を提示している。それは一言でいえば、「学習者中

心の視点にたつ成人学習」というとらえかたであり、21世紀への挑戦としての「学習社会」の概念に通ずる。提案の文中「成人学習」(adult learning)は次のようにとらえられている。

「“成人学習”は幅広く、創造的で、能動的な意味をもつ点で貴重である。それは、フォーマル・ノンフォーマル・インフォーマルな学習、経験的・自己決定的・または労働志向的学習に適用される。それはまた、スキルの幅広い定義を求め、スキルまたは能力のコアについて解放的な理念やプラグマティックな考え方を受け入れやすくした。それは学習の評価や証明についてもより柔軟な形態を求めている。ここには基礎教育と識字を結果としてではなく、継続的な学習への道程であり完全な生活を導く鍵としてとらえる広い開かれた理解が含まれている。」<sup>17)</sup>

基調提案によれば、近年、「生涯学習」の用語が、1996年のユネスコのドローールレポート<sup>18)</sup>の「生涯にわたる学習」やOECDの1995年の会議での「生涯学習をすべての者に」の提言、ヨーロッパ連合が1996年を「生涯学習年」と提唱したことなどで新たな注目を受けているが、しかし多くの国ではまだそのモデルの適切な具体化についてはこれからという状況にある。

### (3) 参加

基調提案作成にあたって、成人教育機会への参加の実態は各国の統計で量的・客観的に把握され、1985年以來の著しい拡大が確認されている。初等教育の普及、ノンフォーマル・エデュケーションの拡大と長期化、職業関連のプログラムの著しい拡大、発展途上国の基礎的な識字プログラムと識字継続プログラムの発展、さらには先進国における高等教育機関の成人学生の増大などがその要因として分析されている。興味深い点は、これに付け加えて参加の質的な問題として民主的な参加、社会的動員に目をむけてコメントしていることである。ここでは、日本とスウェーデンの例として学習プログラムの目標・内容・学習時間の設定について参加者が協議できることに注目し、「多くの国では、このような参加の文化はまだ存在しない。しかし学習社会の創出のためにはそれは明らかに前提となることである」<sup>19)</sup>と指摘している。

### (4) 公共政策・優先基準・構造・行政

政策決定は次第にトップダウンから分権化・機関の自治の拡大の方向にむかっている。NGOは多くの国で主導的役割を担っている。また大学も社会に開放され、とくに職業教育の分野で継続教育の責任を担っている。しかし、大学が学位に直結しない教育プログラムにどう関与するかについては試行錯誤がおこなわれており、大学によってコミュニティとの関係は多様である。

成人教育と財政研究は十分な蓄積がないが、NGOの財政問題も大きな課題となっている。

また、オーガナイザー・指導者については、多くをパートタイムまたはボランティアに頼らざるをえない現状があると、それでも専門職化はかなり進んできていると指摘している。ドイツとフィンランドでフルタイムスタッフが增大していること、また約三分の一の国で6週間程度の研修がおこなわれていること、半数の国でOJTがおこなわれていることが明らかにされている。

### (5) プログラム・カリキュラム・アウトリーチ

この項では、識字プログラム、女性のためのプログラム、障害者・囚人・その他のターゲットグループのための活動、先進国における機能的識字プログラム、エスニック・マイノリティのプログラム、両親教育、職業関連の学習、失業者むけプログラム、外国語教育、市民的・社会的問題の学習(市民性、人種差別、健康、家族計画、人口・環境問題・平和学習)、コミュニティのアウトリーチなどの現状がのべられるとともに、メディアの役割、公的機関その他による助言・ガイダンス・相談機能の重要性が言及されている。

### (6) 将来の動向

以上の主要な項目についての分析のほか、学習の方法・技術の発展、放送学習、コンピュータ・新しい情報技術の導入などの分析、さらには成人教育のモデル・評価研究・開発等にふれ、最後に「パリ会議の期待は部分的にしか達成されていないが、しかし、今後国・自治体が成人学習を奨励し、より多く投資せざるをえなくなるだろうと予測することは根拠なきことではない」<sup>20)</sup>と指摘している。その理由は、主として経済的競争の拡大のもとでの人材の有効利用のためであるとし、他方で学歴水準の向上にともない人々の学習要求も高まっているととらえられている。

そしてパリ会議が予測したよりも早く、「教育と(職業)訓練の理論および実践における融合が急速に進んでおり、したがって多くの国々ではすでに教育と訓練の不均衡な機能障害的な歴史的区分は解消するにちがいない」<sup>21)</sup>と基調報告は結論づけている。

以上のような基調報告の骨子をみると、今回の会議においてはパリ会議の「学習権」宣言の理念的主張はむしろ後景に退き、グローバリゼーションという地球規模の変容のもとで、経済的・社会的要因をともなって「成人学習」の現実が多様に展開されている状況・矛盾・課題を実態に即して科学的に把握し、それらを細部にわたって総括的に論議していくことをつうじて「成人学習」の存在意義を明らかにしようという方向性が読みとれる。

ユネスコ教育研究所が中心となって議案を準備したことにより、この会議が本来の政府間会議から最大多数のNGOの参加をふくむ開かれた交流の場として定着するとともに、他方では科学的・研究的な分析と学術的な論議の展開にむけて大学人・研究機関のスタッフのネットワークが形成され、成人教育研究の蓄積・発展の契機となっていくことが期待されているのではないかと考えられる。

#### IV 「成人学習に関するハンブルグ宣言」と「成人学習の未来へのアジェンダ」

##### A 「成人学習に関するハンブルグ宣言」の修正と採択

「成人学習に関するハンブルグ宣言」(The Hamburg Declaration on Adult Learning) は、原案から最終文書まで四版出されている。5月6日付けで各国政府に送られた17項目の文書、5月20日付けで会議資料5 (rev.)として会議初日に参加者に配布された18項目の文書、そして7月18日付けで会議最終日に配布された26項目の会議資料5 (rev.2) およびこれにたいする3項目の南アフリカ政府の修正案、(この修正案は可決されて最終文書にもりこまれた)、そして最終文書である。これは、後日、各国政府に送られ、またインターネットで伝達された。全体としてシヴィアな対立はなく、スムーズに合意されたという印象を受けるが、参加者とくにNGOの代表の熱意や実践的姿勢が反映され、識字・女性のエンパワメント・環境学習・健康学習・高齢者問題などの実践的課題が修正によって宣言の項目に追加された。これによって宣言文の内容と表現が、「学習権宣言」の基調を復活させ、かなり力強いものになったと思われる。

以下にその主な内容を要約し、修正点について述べる。

- (1) 会議のすべての参加者の総意により「人権を十分に尊重する人間性中心の参加の社会のみが、持続可能な均衡のとれた発展を導くこと」<sup>22)</sup>を、宣言する。

(原案になかった事項)

- (2) 「成人教育は、権利という以上に、21世紀への鍵となっている。それは、能動的な市民性の帰結であるとともに社会における十分な参加の条件である」 「それは生態的に持続可能な発展と民主主義・正義・ジェンダーの平等、さらには科学的・経済的発展を促進し、暴力的対立から対話と正義にもとづく平和文化へ置き換えられる世界を建設する」 「生涯にわたる学習は年齢・ジェンダー・平等・障害・言語・文化・経済的不均衡などの要素をふまえた内容の再検討を包含する」。<sup>23)</sup>

(原案の冒頭は「生涯にわたる学習」の文節であり、「権利という以上に」という語句もなかった。また「生涯にわたる学習」以下の文章も全面的に修正され、社会的視点が強められている。)

- (3) 「成人教育は、フォーマルあるいはその他の形態によっておこなわれる学習過程の総体を意味する」。「成人学習は、フォーマルで継続的な教育とノンフォーマルな教育の双方、および多文化の学習社会において可能なインフォーマルで偶発的な学習の範囲を含む」。<sup>24)</sup>
- (4) 「成人・継続教育は情報公開のもとで寛容な市民性の創造と経済的・社会的発展、非識字撲滅、貧困の解消、環境保全に寄与するところ大であり、それ故発展させられねばならない」。<sup>25)</sup>  
(環境保全の語が付加される)
- (5) 「生涯にわたる過程とみなされる青年・成人教育の目的は、人々およびコミュニティの自治と責任感を育て、経済・文化・そして社会全体に生じている変化に対処する能力を高め、コミュニティの共生・寛容を促進し、情報公開による創造的な市民参加を推進することである」。<sup>26)</sup>(原案になかった「青年」が付加される)
- (6)(7) も新設の項目であるが省略する。

以上が「成人学習」の概念・目的にかかわる原理に言及した項目といてよい。この要約した文章と、特に修正して付加された文章をみると、パリ会議の「学習権宣言」が原案ではあまり言及されていなかったが、修正によってその趣旨が強調され、さらに「持続可能な発展」やジェンダー・正義・障害者の問題などをより鮮明にクローズアップした表現に書き換えられている。また参加・情報公開など人々とコミュニティの自治の問題も強調された。先述の基調提案と比べても、この宣言には理念的・実践的熱意がより強く表明されているということができよう。

「青年・成人教育」については、最終日の修正でさらに「高齢者」や「すべての年代の」などの用語が提案され、とくにヨーロッパのNGOで高齢者問題への関心の高まりがあることが伺われた。

続いて原案では「成人学習の増大する役割と可能性」という節があり、3項目がおかれている。修正案では第8項から第10項にわたる。(採択文では原案にあった節タイトルはなくなっている)。

ここでは、「公的・私的、コミュニティセクターの新しいパートナーシップが発展しつつあり、国家の役割が変化しつつある」<sup>27)</sup>という認識、「教育への権利を承認する

ことは、この権利を行使するために必要な条件を創造する手段を伴わなければならない」<sup>28)</sup>(修正によって付加された文章)、「青年・成人教育の新しい概念は、フォーマル・ノンフォーマルシステムの有効なネットワークングを求め、さらに革新・いっそうの創造性と柔軟性を求めるが故に、既成の実践への挑戦となっている」<sup>29)</sup>などの表明がある。

このあと、原案では「中心課題」として第9項から第15項まで7項目があったが、修正案では第11項から第21項まで合計11項目になり、最終文書では第22項目も付加された。

成人の識字、教育権・学習権の承認、女性のエンパワメント、平和文化、多様性・平等、社会経済の変革、情報へのアクセスの7項目が当初の原案にあった。これにたいして修正案ではさらに健康、環境・持続的発展、原住民・遊牧民の教育文化、高齢者教育の4項目が付加され、最終報告には障害者のアクセスの保障が独立項目としてもりこまれた。また原案の文章も表現がより強められている。

最後に原案では「行動へのアピール」として3項目あったが、この部分も強調されて5項目が設けられた。原案ではあいまいな表現であった「行動」のよびかけが、修正案ではユネスコ加入国に教育への障害をもつ人々を保障するような政策・法制定の実現をよびかけること、「宣言」と「行動計画」の実現のためにあらゆる党派が協力して責任を果たすべきことがうたわれた。

以上みたように、基調提案はグローバルな動向分析という傾向をもっていたが、「ハンブルグ宣言」は原案と比較するとかなり実践的な理念と課題に即して修正されており、環境問題・健康・高齢者・原住民・障害者などの視点が強められている。

このことは、第5回会議が1990年代の国連関係の諸会議の成果をふまえ、諸地域の論議やNGOの意向も反映させつつ、21世紀の成人学習の展望を集約する場となったことを示しているといえるだろう。会議が大規模化したことが、投票権をもつ政府代表とオブザーバー参加者との対話がさまざまな形で展開され、こうした修正となったものと思われる。シヴィアな対立は目立たなかったにせよ、対話と討論の背景には先進諸国と発展途上国、政府の立場とNGOの立場、経済的視点から職業関連の成人教育に関心を寄せる立場と人権問題に力点をおく立場などの認識の相違があったといえよう。特に先進諸国では公共財政の悪化から政府の役割が縮小しているとの認識があるのに対して、発展途上国では、制度を発展させることが課題となっている。その意味では、事務局原案には全体

的に「学習権」への言及が少なかったが、修正案では制度・政策問題や社会的・地球的課題へのとりくみの意義が強調された結果となっていることが注目されよう。

## B 「成人学習の未来へのアジェンダ」

この文書も手許にあるものは四版までだされている。5月6日付けで各国政府に送付されたもの、会議資料6 (rev.)で6月12日付けのもの、そして7月18日付けで会議最終日に配布された会議資料6 (rev.2) およびその修正案(複数国)、さらに後日、最終文書が送付された。6月12日付けと7月18日付けを比較すると全体の項目が59項から61項に増え、多くの細かい修正がおこなわれて採択されたが、内容骨子は大きく変更されていない。

このアジェンダは、「ハンブルグ宣言」で求められている成人学習の発展にむけて新たなとりくみについて詳細をのべている。全体の節構成は先述した10のワーキンググループの課題設定とパラレルになっており、このワーキンググループの討論がアジェンダに反映されている。以下10の節にそくして項目を列挙しておく。<sup>30)</sup>

- (1) 成人学習と民主主義：21世紀の挑戦
  - ・コミュニティのいっそうの参加促進
  - ・偏見・差別についての意識を高める
  - ・NGOと地域社会のグループの認知・参加・責任の奨励
  - ・平和文化、知的対話、人権の推進
- (2) 成人学習の条件と質の改善
  - ・人々の学習への要求の表明のための条件創造
  - 「すべての成人の学習への権利の承認」「自国語と自国の文化による要求の表明」
  - ・学習の機会と質の保障
  - ・学校・カレッジ・大学を成人学習者に開放する
  - ・成人教育者・指導者の専門性発展のための条件の改善
  - ・生涯学習の視野のもとでの初期教育の関連性の改善
  - ・成人学習に関する政策推進・活動志向の研究の促進
  - ・国家と社会的パートナーの新しい役割の承認
- (3) 識字と基礎教育の普遍的権利の保障
  - ・識字を学習者の文化的・社会的・経済的発展の願望に結びつける
  - ・伝統的なマイノリティの知識と文化の結合をつうじての識字プログラムの質の改善
  - ・識字環境の改善
- (4) 成人学習・ジェンダー・平等・公平・女性のエンパワメント
- (5) 成人学習と労働世界の変容
  - ・労働権と労働に関連する成人学習の権利の促進

- ・労働に関連する成人学習の機会を多様なターゲット・グループに保障すること
- ・労働に関連する成人学習の内容を多様化すること
- (6) 環境・健康・人口に関連する成人学習
  - ・環境と開発問題にとりくむうえでの市民社会の権限と参加の促進
  - ・人口問題と家族生活に関連する成人学習の推進
  - ・コミュニティと個々人の健康の維持・改善において人口・健康教育のもつ決定的な役割の認識をもつこと
  - ・文化的・ジェンダー特有の学習プログラムの保障
- (7) 成人学習・文化・メディア・新しい情報技術
  - ・メディア・新しい情報技術と成人学習のよりよい協働関係の発展
  - ・知的所有権の公正な利用の推進
  - ・図書館・文化施設の強化
- (8) 万人のための成人学習—多様なグループの権利と要望
  - ・高齢者の学習のあらゆる形態を援助する教育環境の創出
  - ・移民、難民等の成人教育に参加する権利の保障
  - ・障害者の継続的機会の創出と参加の推進
  - ・すべての囚人の学習権の承認
- (9) 成人学習の経済学
  - ・成人教育の財政援助の改善
- (10) 国際協力と連帯の強化
  - ・成人学習をその目的のための手段・運動資源とすること
  - ・成人学習の国家的・地域的・グローバルレベルの協力、組織化、ネットワークの強化・国際協力のための活動環境の創出
  - ・国際共同を促進する環境の創出

#### フォローアップ

- ・戦略
- ・パートナー間の密接な協議の推進

このような「アジェンダ」は、従来の国際成人教育会議では勧告として最終レポートに提言的にもりこまれていたが、今回は独立した簡潔な文書となった。会議で討議された内容を各国政府になげかけるだけではなく、国際協力と草の根の活動にねざしてその実現をはかっていこうとする行動性の志向がここにあらわれている。

とりわけ、最後の項目で「成人教育の発展に関する勧告」(1976年、ユネスコ総会採択)の改訂にむけて準備が進められるべきこと、そのことを含んでユネスコ教育研究所が強化されるべきことが明記されている点は注目さ

れる。

また、「パートナー間の密接な協議の推進」については、経費のかかる恒久的な協議機関を設立するのではなく、第5回会議に参加している「キーパートナーとのより密接な協議と連携を発展させる」ための定期的な協議、「アジェンダにもりこまれた政策や勧告の実現のためのモニターの役割」の推進などが提案されている。

その意味で、今回の会議の運営スタイルは今後の国際的共同のありかたを創出する機会でもあったといえるだろう。

#### おわりに

第5回国際成人教育会議は、「21世紀への鍵としての成人学習」という基調によって「持続的発展」にむけて人類的課題と結合された成人学習の重要性を認識し、それに即して「成人教育概念」をとらえなおすこと、とりわけ各国政府、国連等の国際機関、ユネスコ地域組織、多くのNGOのパートナーシップの推進のなかで主体を形成することを提起した。また発展途上国の問題の識字・成人基礎教育の問題に大きな関心を示し、パオロ・フレイレに象徴される民衆教育実践の努力を高く評価した。

その背景に北京女性会議に集約された女性の自立と解放にむけての大きなうねり、さらには「万人のための教育」をめぐる人権としての識字の運動の発展がある。

「成人教育」の真価を制度概念をこえて実践・運動・理念創造によって共有していくこと、そのことを21世紀への挑戦として明らかに宣言した会議であったといえよう。

#### (注)

- 1) 諸岡和房「戦後社会教育論の国際的展開」『学習権保障の国際的動向』(日本社会教育学会年報第19集)東洋館出版、1975年。同「成人教育の現代的課題の検討」『九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設紀要』第35号、1984年3月。同「ユネスコ第4回世界成人教育会議」『社会教育』1985年10月号。同「成人教育の国際的動向」『社会教育の国際的動向』(日本社会教育学会年報第31集)1987年。拙稿「生涯教育論の国際的動向」『月刊社会教育』1972年11月号。藤田秀雄「学習権宣言」『月刊社会教育』1985年12月号。同「学習権宣言に学びわが国の社会教育を考える」『月刊社会教育』1987年5月号。岩橋恵子「ユネスコ『学習権宣言』と第4回国際成人教育会議」『教育』1986年11月号。

このほか、H.S.ボーラ著、岩橋恵子・猪飼美恵子訳『国際成人教育論』東信堂 1997年にも詳しい言及がある。

- 2) A.S.M. Helly, *New Trends in Adult Education; From Elsinore to Montreal*, UNESCO, 1962.
- 3) 前掲「戦後社会教育論の国際的展開」p.36, 「成人教育の現代的課題の検討」p.19.
- 4) 同上, 「戦後社会教育論の国際的展開」p.36.
- 5) 同上。P.37.
- 6) 拙稿「ILO有給教育休暇条約の成立過程とその理念」前掲『学習権保障の国際的動向』参照。
- 7) 拙稿「生涯教育論の国際的動向」P.87.
- 8) Third International Conference on Adult Education, Final Report. 25 July-7 August, 1972. p.5.
- 9) 前掲, 「ユネスコ『学習権宣言と第四回国際成人教育会議』」p.96.
- 10) 『解説教育六法』1992年版 三省堂 p.814.
- 11) Fifth International Conference on Adult Education, Agenda for the Future of Adult Education. Hamburg, 18 July 1997. ED-97/CONFINTEA/6 Final
- 12) Fifth International Conference on Adult Education, Declaration on the Fifth International Conference on Adult Education. “The Hamburg Declaration on Adult Education”. Hamburg, 18 July 1997. ED-97/CONFINTEA/5 Final
- 13) Lalita Ramdas, President ICAE, “Adult Education-Lifelong Learning-Global Knowledge; the Challenge and the Potential. Statement to the Opening Plenary of CONFINTEA. 14 July, 1997.
- 14) Programme of CONFINTEA V; Thematic Working Group. 14 July 1997.
- 15) P. Belanger, UIE, co-edited, *The Emergence of Learning Societies; Who Participates in Adult Learning?*. Pergamon Press. 1997.  
P. Belanger, UIE, co-edited, *New Patterns of Adult Learning; A Six-Country Comparative Study*. Pergamon Press. 1997.  
P.A. Easton ed., *Sharpening our Tools; Improving Evaluation in Adult and Nonformal Education*. UIE Studies. 4a, 1996.  
C. Medel-Anonuevo ed., *Women, Education and Empowerment*. UIE Studies 5a, 1995.  
C. Medel-Anonuevo ed., *Women Reading the World: Policies and Practices in Asia*. UIE Studies 6a, 1996.  
Werner Mauch, Uta Papen, *Innovation in Adult Education*, UIE 1997.
- J.P. Hautecoeur, *Basic Education and Institutional Environmens*. Alpha 97, UIE 1997.
- 16) Fifth International Conference on Adult Education, Working Document; Progress, Achievements and Problems: A Retrospective Review of Adult Education since 1985. ED-97/CONFINTEA/3, 14 July 1997.
- 17) *ibid.*, p.5
- 18) International Commission on Education for the Twenty First Century, chaired by Jacques Delors, “Learning: The Treasure Within”. UNESCO 1996. 天城勲監訳『学習—秘められた宝』ぎょうせい 1997年。
- 19) *op. cit.*, Working Document. p.7
- 20) *ibid.*, p.25.
- 21) *ibid.*, p.25.
- 22) *op. cit.*, Declaration. (1) p.1.
- 23) *ibid.*, (2) p.1.
- 24) *ibid.*, (3) p.1.
- 25) *ibid.*, (4) p.1.
- 26) *ibid.*, (5) p.1.
- 27) *ibid.*, (8) p.2.
- 28) *ibid.*, (9) p.2.
- 29) *ibid.*, (10) p.2.
- 30) *op. cit.*, Agenda.