

## 学びが社会参加につながるとき ～学習者理解の視点から

上 條 直 美  
(国際平和研究所助手)

### はじめに

民間の教育運動のひとつである開発教育（Development Education）は、1970年代末に欧米から日本に紹介されて以来、いくつかの変遷を経ている。NGOによる途上国に関する情報提供、すなわち国際協力の広報的な性格という側面から、次第に南北問題への理解、途上国と先進国の構造的な問題を理解することに軸足が移り、そして先進国と途上国の関係性にこそ問題の原因があると捉え、先進国に住む日本の私たちの社会や生活とどうつながっているのかについての考察を教育の主題とするようになった。

さらに、南北問題、途上国と先進国という構図を超えて、共によりよい社会、よりよい未来をどのように描くか、それに向けて私たち一人ひとりに何ができるのかということが、ライフスタイルも含めてより大きなテーマとなってきた。地球的な諸課題をめぐる教育活動として位置づけられる開発教育、平和教育、人権教育、多文化共生教育などさまざまな教育活動は、いずれも何らかの形で社会のオルタナティブなあり方を探り、私たち一人ひとりがそこに主体性をもって参加していくことをめざしているという点で共通している。また、特定の学問領域から実践へと結びつたのではなく、実践の現場から立ち上がってきた教育活動であるということも大きな特徴である。

今の社会は人間にも環境にも社会全般にとって

持続不可能な状態が拡大しているという共通の認識が前提となっている。近年では、持続可能な開発のための教育（ESD）を社会変革のための教育と呼称するケースが多く見受けられるのも、地球サミット以降、持続可能性が問われているという国際的な動向を反映しているものである。

本稿では、これらの教育活動の呼称として「社会変革のための教育」と「社会変革・社会創造のための教育」<sup>(1)</sup>という表現を使い分けている。前者は、一般的に使われている呼称であり、後者は本稿のテーマとするところの内容がより反映された言い方として使っていく。

私たちは日々、社会生活の中でさまざまなメッセージを受け取り、また発信、働きかけを繰り返して生活している。それらは自覚的に行われることもあれば、無意識的に行われることもある。人が社会から受ける影響によって成長、変化すると同時に、人もまた社会に働きかけることによって社会を変革、創造するという相互行為が行われているのである。人格形成に影響を与えるさまざまな要件のうち、教育はきわめて意図的な営みである。

私たちが現在の社会、世界のあり様をどのように捉え、認識し、将来的にどのような社会になって欲しいと描くのか、そのために何をしていくのか。開発教育などの教育活動が目指すのは、ひとりひとりがこうした社会の変革・創造の主体とし

ての形成を遂げていくことである。社会の課題と結びついた問題解決型の学習を理論化する試みの中で、学習者理解という側面にはまだまだ研究の余地があり、そこに筆者の問題意識がある。

本稿では、社会教育の中でも新たな学習の担い手として注目されている NGO・NPO による学びの場づくりの実践の中で、「地球市民アカデミア」という筆者が関わってきたプログラムの事例を取り上げている。主に受講者への聞き取り調査を通して、開発教育をコンセプトの中心に置いた市民による学びの場をくぐり抜けた学習者（市民）の社会参加のプロセスにどのような特徴が見られるかを分析したものである。そこから見出される「主体」のあり方を考察することによって、社会変革・社会創造のための教育における学習者理解へのひとつの問題提起としたい。

## 1. 社会変革・社会創造のための教育とその課題

成人教育と社会変革の関連で、世界的な動向をとらえつつ、日本における社会変革のための教育の理論化を図ろうという試みは田中雅文<sup>(2)</sup>の研究に見られる。田中は、E・ハミルトン<sup>(3)</sup>を引用して社会変革を次のように説明している。すなわち、

社会変革は、特定の価値観や世界観を持つ個人や集団が、社会の構造的な問題を解決しようと訴えることから始まる。そのような訴えかけによって、一般市民のなかにくすぶっていた変革への潜在的なエネルギーが顕在化するのである。社会に訴えかける活動には、次のような考え方が必要である。「社会正義と民主主義を伴う変革の社会制度を求めていくために、第一歩として一部の住民が組織的に動き出さなければならない。」このような活動の実践者は、既存社会を支えている諸制度を根本から変えようとする定義づけている。社会変革をめざす活動の主な目的は「権力と資源の再分配、すなわち地域社会における意思決定のしくみを変

えること—これは公共機関の基本政策の改革を意味する—」を求めることにある（コックス1970）。<sup>(4)</sup>

このような既存の社会の諸制度を根本から変えようとする社会変革思想は急進主義<sup>(5)</sup>と呼ばれる。急進主義の成人教育の歴史は次のような3つの源流に見出されるとしている。

- (1) 18世紀のアナーキズム（無政府主義）の伝統
- (2) マルクス主義・社会主義の伝統
- (3) フロイト左派

それぞれ根底にある人間観、変革の方法は異なるが、教育を社会変革の有効な力とみなして利用してきた側面がある。ハミルトンは、成人教育は、特定の社会運動と連結したときに急進的な立場をとりやすく、現行の事態に対して挑戦することに関心を抱くという分析をしている<sup>(6)</sup>。既存社会の基本的なしくみをも変えていこうという点で、改良主義とは全く異なるとしており、ブラジルのパウロ・フレイレの民衆教育などを、この典型的な例に挙げている。フレイレは、自分たちの生活を形づくる社会文化的な現実と、その現実を変革させる自分自身の能力の両方について、人々が受け手ではなく知覚主体として深い認識に到達するプロセスを意識化と呼び、そのプロセスを「対話」を通して生成していこうとした。

途上国における急進主義的な民衆教育が「社会変革のための教育」の源流だと捉えた上で、ひるがえって日本における社会変革のための教育とはどのように捉えることができるのであろうか。

日本における社会教育の歴史の中に、そのひとつの視点を見出すことができる。社会教育は、明治以降の天皇制のもとにおける教化政策と対立して展開されてきた自己教育運動の歴史という側面を持っている<sup>(7)</sup>。自己教育運動は、教化政策がめざす人間像にあわせた自己形成を教育の目的とす

ることへの批判や対抗として、人格に絶対的価値を置きつつ、生活の向上と解放をめざし、自らの手で自己教育の条件をつくりだそうとする教育運動である。政府・自治体に対して学習の権利保障の要求などを行ってきた。明治以降第二次世界大戦までは、教化政策への対抗として、戦後は抵抗運動の側面を残しつつ、民主化政策の中で公民館や博物館施設などを中心とした公的社会教育との連携のもとにすすめられた。サークル活動や青年団における共同学習などがそれにあたる。高度経済成長の時代には、成長の負の側面が顕在化するとともに、公害問題などを契機に住民運動と学習が結びつきつつ進展してきた。

宮坂は、成人を対象とした人間形成、自己形成の道筋を解明していく研究がいかに困難なものであるかとして、成人学習者の意識が非常に複雑であり、研究者の観察や測定の対象になるようなスタティックな存在ではないということをその理由にあげている。それでもなお、成人の意識変革への研究の意味を、「社会教育関係者はある種の信条・信念をもって信実を尊重し、科学的知識を提供するように努めていると主張したとしても、学習者を自らの信念に接近させることを願うはずである。民主的な教育活動の路線を厳守しているのだといくら主張したとしても、また、主観的にいかに善意であれ、事実は変わらない。学習方法として、指示・命令といった強圧的なことは行わず、よりソフトな方法を用いたとしても、誘導を行っていることには変わりはない。こうしたイデオロギイ的教化の観点からではなく、人間の自己変革の可能性とその実現のための道筋を観察することで、人間存在の尊厳性についてふかく学び、人間への信頼を回復・拡充すること、さらには自己自身の変革についての示唆をうること」が人間変革論研究の基本的立場だとしている。

生活課題・地域課題を学びのテーマとしてきた公的社会教育を含む社会教育全般が、教養・文化

を身につけるものとしての民間のカルチャースクールなどにとって代わられている。一方では構造改革の中で公民館、社会教育会館などの活動の停滞にさらに拍車をかけるように、教育基本法「改正」が行われようとしている<sup>(8)</sup>。このような中で、生活課題・地域課題を解決するための新たな担い手として、NPOやNGOの役割が注目されているのである。

宮坂の言うように、教育者がある種の信条を学習者に“教化的”に押し付けるとする捉え方は、一方では自分自身のジレンマとして非常に共感するが、“教化”という用語の使い方自体にある種の疑問を感じる。つまり戦前の皇民化教育における国家の“教化”という文脈で使われてきたこの言葉が、今度は市民の側への警告として使われている。警告されるべきは、国家の単一のイデオロギーを人々に強制しようとする“教化”であって、教育者一人ひとりの価値観や考え方を伝えていくことは、教育の営みとしては当然のことと思われる。伝えた上で、そのことに対して学習者一人ひとりがどのように考えるかを選択できるような学びは重要だ。

「NGOは主義主張が強すぎて、正義を押し付けるところがある」という言説は、しばしば聞かれる。「伝えたいこと」と「学習者一人ひとりの考えを大切にすること」をどう両立させるかということは、開発教育に関わる者にとっては常に悩むところである。

次項では、具体的な開発教育の事例を通して、学習者の主体形成のプロセスに焦点をあてる。「学ぶ」ということと、開発教育の目標とするところの社会参加への促しが学習者にどのように受け取られているかということに注目してみたい。

## 2. 市民による学びづくりの実践例から

公的社会教育施設で行われてきた講座等の事業の多くが民間企業の運営に取って代わられるよう

になり、学習活動自体が市場化の中に組み込まれるようになって久しい。文化、教養的な学びの機会がより多くの人に提供されるようになってきている反面、切実な地域課題をテーマにした学習や人権の視点に立つ共同学習の機会が失われつつある。また、社会教育本来の無償性、公平、均等、住民参加の視点がうすまり、地域社会教育実践が蓄積してきた公共性の価値というものが危うくなっているといえよう。このような中で、生活課題、地域社会の課題、ひいては地球規模の課題をテーマとする学習活動として、社会教育分野における新たな動きとして、NGO、NPOによる学びの場づくりが注目されている。教養文化的な生涯学習は、ある意味で「個人」の学びであるが、地域における社会教育は、「共同体」の学びであるといえよう。NGO、NPOは、従来の地縁、血縁的な共同体のあり方が変質する中で新たな共同体、テーマや課題、関心などによってつながる人と人とのネットワーク体と言える。

本項では、複数のNGOにより始められた市民講座「地球市民アカデミア（以下、アカデミア）」の受講者へのインタビューを通じて、学びがどのような社会参加の形と質に結びついたのかを提示してみたい。

### 1) 地球市民アカデミアのはじまり

アカデミアは、1993年、筆者の勤務先であった東京YMCA国際奉仕センターと東和大学国際教育研究所が共催事業として始めた開発教育プログラムである。当初は、国際協力NGOのスタッフ養成講座をイメージした企画内容であった。しかし、もっと広く市民に開かれた学びの場を作りたいということから、国際協力や国際教育に関心はあるが、まだ具体的な活動への関わりには至っていない層をターゲットにした。結果として、20代大学生から30代前半までの若者が中心となり、3分の2が女性という構成になった。

YMCAは開発教育の日本への導入や普及に深く関わった青少年団体のひとつであり、国際理解講座を1981年頃からすでに開始し、様々なNGOや国際協力団体と関わりを持っていた。国際理解講座は10年16期にわたり継続され、「共に生きるために（サブテーマ：開発、難民、反核・軍縮）」「アジアの開発と私たち（サブテーマ：インドネシア、バングラデシュ、タイ、フィリピン、韓国）」「～から見えるアジア（～には、食べ物、在日外国人、子ども、ごみ）」などのようなテーマが取り上げられた。主として大学や研究機関の専門家を講師に招き座学形式で行われていた。講座が10年間で終了したことの背景のひとつには、人材育成のプログラムとしての「講座」という形態が持つ限界性が指摘されており、新しい視点のプログラムが求められるようになった。

一方、東和大学国際教育研究所では、1992年にスタートした新しい体制の方針のもと、「国際社会に生きる地球市民の養成とそれに関する調査研究」「アジア地域重視の研究と教育活動」「市民参加型の研究所活動の推進」の3つを柱に、市民講座の開催を準備していた。東和大学国際教育研究所の所員の一人がYMCAの国際理解講座の運営委員をしていたことから、両者の共催プログラム構想が検討され、具体化していった。

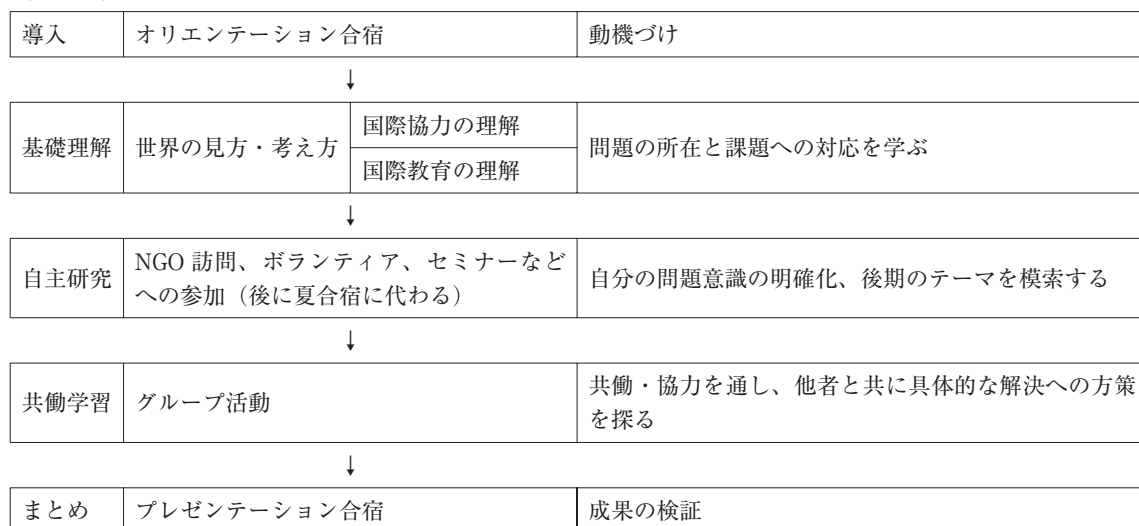
### 2) プログラムおよびカリキュラムの概要

アカデミアは1994年度が第1期で、2004年度で第11期を迎えている。基本的に1年間のコースで、プログラムは合宿、講座、共働学習によって構成される。1期の定員は35名。1期から11期を合わせるとおよそ330名の修了生がいる。

カリキュラムの大きな流れは図-1の通りである。

大きく分けて講義の部分を前期、共働学習（グループ学習）の部分を後期とし、次の5つの要素から成り立っている。

(図-1) カリキュラムの流れ



- 1) オリエンテーション合宿 (アジア学院<sup>9)</sup>にて)
- 2) 前期講義 (総論編、実践編)
- 3) 夏 (秋) 合宿
- 4) 後期共働学習
- 5) プレゼンテーション合宿 (東京近辺)

主眼は後期の共働学習にある。受講者各自が自分自身の問題関心やテーマを深めて、具体的な行動へ一歩を踏み出すことにあり、それを取り巻く形で各要素が組み込まれている。オリエンテーション合宿では、頭だけではなく「体験を通して学ぶ」「他者とともに学ぶ」ことがアカデミアのコンセプトであることを実感してもらうために、アジア学院のアジア、アフリカからの研修生と共に農作業を行う。また「いのち」と「食」という私たちの生きることの基本について考える機会を持つ。鶏のブッチャリング体験などもそのひとつである。

知識は物事を判断する上でとても大切な要素であるが、それ以上にその知識をどのような思考の枠組み、世界観で捉えていくか、ということが大切だと考え、世界の見方・考え方というタイトル

をつけた。研究者、実践者などさまざまな分野、立場で国際協力や教育に関わる方を講師に迎えている。講義には、必ず講師自身がなぜそのような問題意識を持つようになったのか、自分自身の履歴も語っていただくことで、生き方への指針を示していただくようにした。

中間地点にあたる合宿で、さまざまな学び、出会いを通じて自分自身の最初のテーマがどのように深まったのか、広がったのか、そして具体的にどう絞り込みたいのかを話し合う。多くの場合、学びが広がったことによって、自分が本当は何に関心があったのかわからなくなったりと、様々な軸のぶれを体験する。そのカオスの中から新たに自分のテーマを再発見するプロセスを、短い合宿の中で行う。

プレゼンテーション合宿では、自分自身の学びをきちんと言葉や映像などの媒体を使い、他者にわかるように表現する、ということを学ぶ。

### 3) 国際分野の人を育てることの意味

アカデミアのキャッチコピーである「21世紀の地球社会、あなたはどうか生きていますか?」というメッ

(表) 第1期から第11期までの前期講義内容一覧

(敬称略)

	講義第1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回もしくは夏合宿等
1期	世界の見方1 アジアの農村から世界が見える (中村尚司)	世界の見方2 日本と世界のつながり (北沢洋子)	国際協力1 国際協力とは (西川潤)	国際協力2 具体的な事例を通して (下澤嶽、松山章子)	国際教育1 国際教育とは (金谷敏郎)	国際教育2 その具体的な取り組み (臼井香里、荻村哲朗、坂田喜子)	自主研究	
2期	世界の見方1 アジアの農村から世界が見える (中村尚司)	世界の見方2 国際政治システムから世界を見る (西川潤)	地球市民として生きる (久保田順)	国際協力1 概論 (武者小路公秀)	国際協力2 実践 (大橋正明、白戸洋、黒柳俊之)	国際教育1 概論 (楠原彰)	国際教育2 実践 (杉山尚子、風巻浩、辻淑子)	夏合宿
3期	世界の見方1 アジアの農村から世界が見える (中村尚司)	世界の見方2 地球市民として生きる (内海愛子)	世界の見方3 歴史をふまえたアジアの見方 (久保田順)	国際協力1 概論 開発とは何か (西川潤)	国際協力2 実践 具体的な事例を通して (大橋正明、源由里子、佐藤由利子)	国際教育1 概論 (楠原彰)	国際教育2 実践 具体的な取り組み (森良、横川芳江、臼井香里)	夏合宿
4期	アジアの開発の光と陰 東アジアの経済発展の現実を問う (寺西俊一)	持続可能な開発と国際協力 (松下和夫、磯田厚子)	持続可能な社会と地域に生きる私たち (中村尚司)	地域社会の再生と自立～水俣の過去・現在・未来から学ぶ (柳田耕一)	未来世代に手渡す農業 (小松光一)	サスティナビリティのための教育 (山西優二、原子栄一郎)		夏合宿
5期	私にとっての「平和」とは？ (赤石和則、桜井高志)	地球社会における平和 (キップ・ケイツ)	開発と平和 フィリピンにおける構造的暴力と自力更正 (横山正樹)	環境と平和 平和は最高の環境保護 (きくちゆみ)	人権と平和 南と北の子どもたち (楠原彰)	NGOと平和 新しい平和づくりに向けて (上村英明、志田早苗、清水俊弘)	市民と平和 非暴力運動の思想と実践 (阿木幸男)	教育と平和 教育に求められるものは (山西優二) 秋合宿
6期	世界とつながる世界の見方 (中村尚司)	国際協力 国境を越えて活動する人々 (磯田厚子、白戸洋)	私たちの社会の中のマイノリティは？ (金迅野)					問題はどこから来たのか (夏合宿) (楠原彰)
7期	開発と平和 (勝保誠)	人権とジェンダー (金香百合)	市民社会とボランティア (播磨靖夫)	地球市民を育てる学習 (山西優二)				夏合宿 (実践から学ぶ)
8期	開発 21世紀における開発とは (中村尚司)	国際協力 真の平和実現に向けて (喜多悦子)	貧困 見えていないこと、見えていないこと (田巻松雄)	市民 市民としての一歩を踏み出すために (須田春海)	人権 自分の人生は自分で決めたい (甲斐田万智子)			秋合宿
9期	グローバリゼーションと平和 (北沢洋子)	国際協力の現場から (谷山博史)	お金の根源を問う～コミュニティ再生の試みから (安部芳裕)	遠くの貧困、近くの貧困 (田巻松雄)	他者との関係性を築く (金迅野)			秋合宿 (テーマ探し～足元を見つめて) 田中治彦
10期	国際協力の現場から (喜多悦子)	世界の読み方・語り方 (野中章弘)	貧困と福祉～幸福を夢見る権利 (笹沼弘志)	「私」のことは私が決める～性と生の自己決定 (米沢泉美)	学びの広場をつくる (岩川直樹)			秋合宿 (自分の足元を見つめて) 金迅野
11期	国際協力とは？ (大橋正明)	紛争の現場から (佐藤真紀)	貧困～見えていないこと、見えていないこと (稲葉剛)	世界の読み方・語り方 (野中章弘)	学び・生きる場の発見 (下羽友衛)	企業と市民の社会的責任 (菊地健)		秋合宿 (自分の足元を見つめて) 金香百合

(注) \*年間テーマは、4期から7期の間は意識的につけられたが、その前後は年間テーマはない。8期から10期はキー概念として、「環境、開発、国際協力、貧困、市民、人権」という言葉をあげているが、テーマというところには収斂されていない。4期から7期までのテーマは次の通りである。

- 4期：サステナビリティ～持続可能な社会と地域に生きる私たち
- 5期：平和～積極的平和実現のために～
- 6期：未来（地球レベルから考える～世界レベル～国家レベル～個人レベル）
- 7期：地球市民社会へつなぐ、今、私たちにできること

セージは、10年間変わっていない。地球規模の諸問題と自分自身の生き方をつなげて考えようとするのがアカデミアの特徴のひとつである。そのつなげ方の出発点は、最初は地球規模の諸問題の方に重心が置かれており、それは開発教育のこれまでの課題提示の仕方に一致している。

日本において、NGOや政府援助機関、国際機関などを職業の一つとして考えた場合、有給職員として働く人の数は全国的に見ても非常に限られている。国際協力NGOセンターの統計資料<sup>(10)</sup>を見ると、同センターの調査に協力したNGO217団体のうち、有給スタッフは1,239名、ボランティアとして関わる人が3,374名、維持・賛助会員としてNGOを支える人が約34万人となっている。「国際協力、国際教育で就職すること」は狭き門である。むしろ生業としての仕事を持ちながら、ボランティアとして国際協力や国際教育に関わっていくという選択肢の方が現実的である。その中から少数ながらも仕事としてそういった分野を選ぶ人が出てくることを期待しつつ、国際協力・教育に関心を持つ一般市民層の裾野を広げることが目指された。募集要項の中では、次のように表現されている。

「21世紀の地球社会に求められるのは、いわゆる開発途上国と言われる国々に生きる人々を、援助や研究の対象として見るのではなく、同時代を共に生きる人間として理解し合い、共感できる力と感性を持った地球市民なのです。」

ここで重要視されている資質は、想像力と共感できる力である。得てして一方的な物質的援助に偏りがちな援助のあり方には、途上国に暮らす人々の生活と先進国に暮らす私たちの生活レベルの違いや文化、歴史の違い、生活習慣の違いなどを無視した「失敗」がしばしば見受けられる。「遠い国」だからよくわからないという物理的な距離が

心理的にも遠くさせている。文化や歴史、生活習慣は異なっても、「共生」「公正」「関係性」「多様性」などの価値観をもって相手のことを考えることが大切であるという主張が読み取れる。開発教育の役割はまさにここにあると言えよう。

「地球市民」に対してどのようなイメージを持っているかというアンケートを修了時に行ったことがある。回答でもっとも多かったのが、「他者と共に生きること、関係性、多様性の受容」である。相互の違いをありのままに受け止め、否定ではなく受容という態度をとること、人権、民主主義などとも関連づけて回答されているものも多い。次に多かったのが、「個人の内面における地球市民、自分自身が自立していること、人間らしく生きていること」である。人間らしい生活とは、「無駄のない、シンプルライフ」であり、現在置かれている過剰消費社会の生き方ではなく、自然と地域に根差した“モノ”中心ではない生活であることが読み取れる。

理想的な地球市民というのは特定の「形」でもなければ、統一した答えがあるものでもない。一人ひとりの多様な生き方の中で具体的に実現されていくものである。

#### 4) 主体形成のプロセスのあり方～アカデミア受講者へのインタビューを通して

アカデミア受講者（修了者）に対する調査は、次のようなねらいおよび手順で行われた。

##### a. 地球市民アカデミア修了生への活動状況調査アンケート（2003年）

ねらい：アカデミアで、どのような質の学びが最も意識的に獲得されたのか、また、修了後、各自の活動でどのように活かされているのかについての傾向を明らかにする。

4月23日 予備調査を行い、アンケート質問項目

を作成

5月6日 修了生238名（1期から9期）に対してアンケートを郵送

5月26日 アンケート締切、100通を回収

## b. 面接調査

ねらい：（a）のアンケート調査の中で、アカデミアを経て、世界に向いていた目が日本国内や地域、自分の身近な課題へと向けられるようになったという顕著な傾向があった。それをふまえて9名を選び出し、それぞれ1時間～2時間程度の面接を実施。学びのプロセスの特徴を描き出すことをねらいとした。

日 程：2003年8月から10月にかけて実施。

アンケートでは、主として国際協力や国際問題に関心を持つきっかけ、アカデミアの学びで特に大切だと感じているもの、アカデミアの前後での自分の活動の質や範囲の変化、現在の活動とアカデミアの学びの関連性について質問している。1期生（1994年度）から9期生（2002年度）まで万遍なく回答を得られた。1期生は10年近く前にさかのぼって思い出しながら回答をしてもらったことになるが、回答からは、過去の学びについて振り返るというよりは、あたかもつい昨日のことのような記述が多かったことに驚きを感じた。アカデミアの学びでもっとも大きかったものは、「同じ関心を持つ仲間」が得られたこと、次いで「多様なものの見方」「ネットワーク・活動範囲の広がり」「視野の広がり」であった。活動に活かされている学びの質は主に人間関係に関わることである。グループ学習でさまざまな人と話し合いを積み重ねて合意を作っていくプロセスの経験が、職場などでの人間関係作りや組織運営に活かされていること、多様な考えを受け入れ相互理解を重視していく姿勢が持てるようになったことなどが

挙げられた。

### （1）インタビューを通して見えてきたこと

面接調査では、現在行っている活動が自分自身の課題とどのようにつながっているのか、アカデミアで得た学びとどのようにつながっているのかを尋ねた。具体的な回答例をあげてみよう。

「子育てを通して関わったサークルでやっと自分の現場を持てた、と初めて感じる事ができた。また地域の中で具体的に顔の見える関係ができたことで、生活する上で何かあったら頼れる人がいる、という安心感を持つことができるようになった。」

「アカデミアは挫折しかかった国際協力への夢をちゃんとしたものにしてくれた。「私は私でいいんだ」というメッセージを受け取った。自分を自分で受け入れるということ、自分の目指す方向を確信できるようになるということは表裏一体のことからのように思える。」

「日本では身の回りのものの多くが世界につながっていて、その中で生きている。日本の農をしっかりとすることで初めて世界との関係を変えていけると思う。バングラデシュの人はバングラで、自分は日本で頑張り、自分の地域を少しずつ変えていきたいと考えている。」

「アカデミアでは、ひとつのことをグループで作り上げるという経験をしたことが、その後の社会教育の仕事にも役に立っている。テーマそのものに関しては、国際協力も福祉も、対等な立場で支援するという点においては同じなんだ、という話を聞いて、国際協力そのものへの興味、関心はかえって薄くなり、もともと関心のあった福祉への道を歩むことになる。」

「すべてのことがら、人、ものはつながっているという信念を持っている。自分自身が変われば回りも少しずつ変わっていくと思う。」



「子育てという社会的責任が終わったら、海外(途上国)に行きたい。」

上記はたくさんのインタビューのコメントのごく一部であるが、全体を通して、学びの最も根本にあるものは、自己受容・他者受容の関係性を築くことであるということが強く印象づけられた。自己受容、他者受容がある程度満たされることは、社会的な問題を他者と共有し、ともによりよい社会をめざすための協働作業を可能とする条件のひとつであろう。

1960年代の高度経済成長期には、「生きがい＝働きがい」に矮小化された価値観が浸透し、「経済的繁栄」「社会の安定」「限界なき経済成長」などのイデオロギーが強化された。つまり、お金持ちになることが自己実現なのだ。そして、1980年代に入り、消費社会が加速し、消費を媒体とした自己実現観が進む。それは、個人主義に基づいた自己実現であり、他者との関係を断ったところに成立している。しかし1990年代に入ると、逆に自分らしさや個性へのこだわりが強まり、閉塞的な個人主義から他者との関係を通じて達成する自己実現へと変わっていく<sup>(11)</sup>。学習の概念も、「個人完結型」から「交流型」へ、「探求型」から「表現型」へと変質する。佐々木はこれを「関係主義的自己実現」と名付けている<sup>(12)</sup>。

このような学習者理解にたち、修了生のコメントを見てみると、このことは顕著に現れていることがわかる。また、アカデミアというプログラムの特性自体が、こうした自己実現観を体現しているともいえよう。

## (2) インタビューから導き出したいくつかの仮説

戦後の社会教育における主体形成論の特徴は、主体形成のプロセスを、国家権力や行政への抵抗の過程に位置づけていたことである。戦前の皇民

化教育に対する大きな反動としての「抵抗」や、高度に発達した資本主義、商品貨幣経済の世界への「抵抗」など、社会変革のための教育を通して形成される個人もしくは集団の特性は「抵抗」という意識に特徴づけることができる。

しかし、アカデミア修了生のインタビューを通して感じたことは、「抵抗」の主体形成論ではおさまりきれない特徴があるということであった。それらを、事例分析を通して得られた次のような仮説を示すことで検討してみたい。

- \*相互学習を通して行われる自己受容、他者受容は、自分自身を客観的に理解し、認識することを助け、自分と社会や共同体との関係を築くための基礎となる。(自己受容、他者受容の関係性は、社会参加の土台である)
- \*社会を変えようという意識が、学びによって、「自分が変わり社会も変わる」もしくは「自分と社会がともに変わる」という意識に変わっていく。(個人と社会変革の関係性についての認識が変化する)
- \*グローバルな課題への関心をくぐり抜けてきた人たちは、地域や足元の課題に取り組むことの意味を再認識する。(地球市民は地域に根づいた活動の重要性に気づく)
- \*そして、地域や足元の課題を解決するために、「対決」「抵抗」するのではなく、「創造性」を発揮することによって、「別様でもありうる可能性」を探ろうと試みる。(主体性の特性として創造性が付与される)
- \*アカデミアの学習者は、学びを通してさまざまな気づきを得、固定観念の枠から多かれ少なかれ出るようになり、以前より自由な生き方を選んでいく。こうした価値観を他者と共有することは進んではいるが、それを他者1にもあてはめて考えることはしない。(相対的な自己ではなく、ありのままの自己を受容する)

- \*世界認識については2つのタイプが見出された。すなわち「同心円的世界観」と、自分と地域、世界がすべて何らかの形で網の目状につながっているとする「網の目状的世界観」である。(2つの世界認識の方法)
- \*社会変革・社会創造に対する自己表現としての活動は、個人的な動機に基づき、多様なあり方を示している。(自己表現としての活動の多様性)

戦後の主体形成論を語る上でもうひとつ忘れてはならない要素は、「市民性」の問題である。1970年代、労働組合などが中心となって展開された社会運動は、「対決型」の運動であったのに対し、住民参加<sup>(43)</sup>と呼ばれるものは「融和型」のものが多かった<sup>(44)</sup>。対決型の運動は次第に効力を失い、「政策提案型」の運動へ移行していく。一方で、新たな市民社会の担い手として注目されるNGO、NPOにおける「市民性」は、その定義も曖昧なまま、広まっている感がある。豊田<sup>(45)</sup>は、市民という概念が誰でも市民たりうるという包括的な概念としてとらえられることの危険性を指摘し、NGO、NPOの活動において獲得されるべき「市民性」は、現存の支配・抑圧関係への抵抗を内包しない限り、欺瞞的である、と述べている。しかしさらに豊田は、現代社会においては、人々が「現状が“別様でもありうる”可能性を知覚している」と分析しており、NGO、NPOによる市民性をめぐる学習が、現状を乗り越えようとする人々のエネルギーを引き出す可能性をおおいに含んでいると考察している。

### 3. 主体形成のプロセスの変化～抵抗から創造へ

#### 1) 二つの世界観～同心円的世界観から網の目状の世界観への転換をめざして

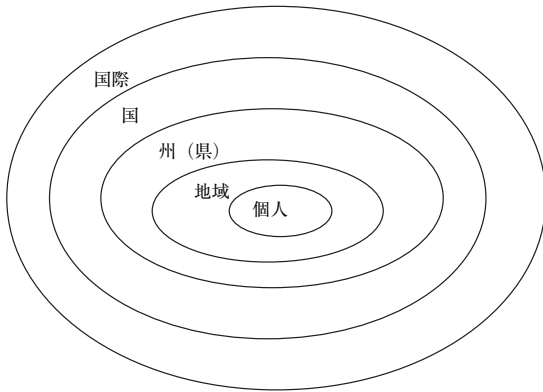
インタビューの中で、地域や足元をキーワードに話をすると、必ずといっていいほど世界と地域

の捉え方の違いが現れてくる。この世界観の違いとは、具体的には地域(自分)と世界の間を、物理的な距離で測ろうとするのか、あるいは関係性の度合いを基準に想像力を駆使しながら測ろうとするかの違いである。まずは地域の課題を解決してから、日本、世界へと進むことができる、と答えた修了生は、地域福祉の領域で活動している。逆に、人、世界はすべてつながっている、と答えた修了生は、世界は網の目のようにつながっていて、どこかの糸が切れると必ずどこか別の場所にひずみが来る、とそのイメージを語っていた。便宜的に前者を同心円的な世界観と呼び、後者を網の目状の世界観と呼ぶ。

アルジャー<sup>(46)</sup>によると、同心円には2つの意味がある。ひとつは、地域や国を超えて個人が直接国際(世界)とつながるというイメージは含まれていないことである。もうひとつは、自分たちのいるところからしか世界を見ていない、ということである。したがって、この同心円は、人間の数だけ、存在することになる。アルジャーは、この同心円的な世界観は、国際教育によって強化されてしまう、と批判している。国際的な問題は、つねに本の最後とか、講座の最後に位置づけられるなどということが、無意識のうちに行われていることからわかる。この点ではアカデミアもその批判を免れない側面がある。

しかし実際の世界は、技術の進歩によって交通と通信のスピードはかつてないほど速まった。人間の行うほとんどの活動や仕事の境界は急激に広がった。ドイツ製のラジオでビートルズを聴きながら日本製の時計つきラジオで目を覚まし、地元産業への投資が遠方の人びとを殺す兵器の製造を促進した。人類のつながりは、まるで地球を巨大なクモの巣が覆っているようだ。実際、私たちの暮らしは、世界中から来る商品にあふれている。沖縄の基地から飛び立つアメリカ軍が、イラクにクラスター爆弾を落としている。これが現状であ

〈同心円的な世界観のイメージ〉



「地域からの国際化」アルジャー著、日本評論社、1987年、37頁

る。

アルジャーは、こうした世界観を転換させるべく、アメリカ中西部の片田舎コロンバス（オハイオ州）の人々との活動を通して、「ミクロとマクロにかけの橋」を模索してきた。そして、橋をかける上での障害となっていることのひとつが、地球的変革を主張する学者たちによる国際関係研究の伝統、すなわち国家システム・イデオロギーであると指摘している。国家システム・イデオロギーの仮定は、「国家はもっとも重要な行為体である」ということと「国際政治と国内政治は質的にちがうものであり、少数のエリートだけが外交政策を決定し実行する資格があり、いわゆる国益を決定するものとされている」ことであり、このようなイデオロギーから研究を解放<sup>(17)</sup>していく必要があるとしている。

アルジャーの考え方の中には、あくまでも個が社会の基本単位である、という信念が感じられる。「草の根のミクロな努力と、反核、エコロジー、飢餓からの解放といったマクロな動きとを、地球の平和と変革に向けた共通の動きとして結びつけることができ」れば、一人ひとりが自分の足元で「多様な革命」を生み出すことができる。私たち

一人ひとりが、世界とどう関わっているのかを批判的に問い直す作業が、学習の重要なテーマとなってくる。

2) 抵抗から創造へ

再び修了生の声の中から、社会変革への意識に関わる記述を抜き出してみたい。以下は、聞き取った話を筆者が解釈し、まとめたものの一部である。

「生活することそのものをもっと自分の手でつむぎだしたい、という思いから自給自足の農業や、暮らし全般を手作りに近づけることを目指している。」「(しかし) そうした思いは、ほんの一人(自分の子ども) にでも伝われば良いと考えている」

「最初は国際協力を続けるために再び途上国に行きたいと願っていたが、子育てが大きな障害となってしまった。しかし、逆に子育ての悩みを共有し、地域の人たちと関わることによって、そこから新しい関係性を育てていった。自分自身の極めて個人的な動機から出発しつつ、自分自身が変わることによって少しずつ周囲を変えていくことを願うようになった。」

「自分自身の小さな行動が、いつか同様の人々の活動や行動とつながり、それがいつしか社会や世界を変えていく力になると信じている。」

「子どもを持つお母さんは、働きに出たり、育児ノイローゼにならないよう自分自身の時間を確保したりするために、託児所に子どもを預ける。1Aさんの参加している子育てNPOは、こうした状況を改善するために、母親と子どもと一緒に参加することを前提とした育児サークルを作った。集団で子どもを見守り育てるということ、母親同士が情報交換をすること、子ども同士が遊びを通じて社会集団に触れること、こうした子育ては、かつての地域共同体においてはごく日常的に行われていたことだっただろう。地域共同体の利点を復活させ、新しいスタイルの子育て共同体を創造し

たのである。」

社会変革・社会創造の担い手になりたいと願い、学びを求めて来ている人たちの主体性は、自己学習、相互学習を経て、国家や体制への抵抗という形だけではなく、現状に対して「別様でもありうる可能性」に依拠した「創造性」、「再創造性<sup>(18)</sup>」の発揮という形で形成されている。

ここに現代の社会教育、特に社会変革・創造にむけた教育における主体の形成プロセスの新しい一面を見ることができないのではないだろうか。そのプロセスは、自己受容・他者受容→別様でもありうる可能性の発見→足元での社会参加という道筋に見られる。自己が出发点となるということは、個人個人が持っている過去の体験、経験、価値観、知識の再構築が、自己受容・他者受容の関係性における相互学習を通してなされるということである。「別様でもありうる可能性」は、現状の社会に対して適応的に反応するのではなく、批判的に検討を加え、より良いと思われる他の選択肢を考えることである。アカデミアの場合には、地球的な諸課題の背景となっている資本主義社会、経済開発、紛争・戦争などへの批判的検討を通して、公正な社会のあり方を求めていくという学習活動が展開された。そして、実際には、こうした批判的なものの見方は、地球的諸課題にとどまらず、地域の問題、ひいては自分自身の生き方にまで適用されるようなものへと深まっていく。同時に、この批判的思考には、「別様な」可能性を探る創造性も伴っている。それが、足元での社会参加を支える原動力となるのである。個人の体験、経験、価値観、知識の再構築から出発しているがゆえに、社会参加のあり方も多様である。また、別様な可能性も多様であり、その中からどれを選択していくのか、という行為は、個人の行為であるとともに、共通の関心を持つ集団＝共同体の作業にもなるのである。

「創造性」「再創造性」のプロセスという考え方には、自分との関係性、他者との関係性、社会との関係性（共同体の再創造も含む）の創造、再創造が含まれ、多様性と日常性が特徴である。そして、多様性が確保されるということは、すなわち人間の尊厳性が大切にされるということに他ならない。

#### 4. 学びの場づくり～足元をずらす思想

よりよい社会を創りたいという意識は共通していても、そこに至る道筋は幾通りもある。本稿で提起している新しい主体形成のプロセスの特徴である、「別様な」可能性を探る創造性という考え方を理論的に意味づけしていく作業は、今後の大きな課題である。アルジャーの言うように、一人ひとりがどう世界とかかわっているのかを示す研究がもっともっと必要なのかもしれない。

「別様な」可能性を考える上で、「足元をずらす思想<sup>(19)</sup>」はひとつの示唆を与えてくれる。岩川は、創造ということについて次のように語っている。

なにかを創造するためには、だれもが、〈私〉自身の時間の流れを取り戻し、その時のなかでなにかが熟していく間を必要としている。(中略)「実践者」という言葉が、状況に対して身をもってなにかを試みる者の名だとすれば、あらゆる「実践者」は同時に「探求者」でもある。〈私〉の問いをもつこと、遂行者（遂行者とは自分の問いをもたない者の名前）ではなく実践者＝探求者としてこの状況のなかに立つこと、(中略)そこから出発することではないか<sup>(20)</sup>。

システムの内側でその土台をずらし枠組みを組み換えていくことを抵抗と呼び、それを創造の知恵と呼んでいる。

社会と教育の行きづまりを自覚し、これまで周縁に追いやられてきた自然や人びととのさまざまなかかわりの価値を見直すなかで、未来の社会と自己の生き方を模索していくような学びの場をつくり出すこと。私たちの社会を、統制と規律による国家主義と効率と競争による産業主義から対話と共生を軸とした多文化共生の社会に組み換えるために、学びの場を創造する原理を、これまでの上意下達の〈役場〉や効率と競争の〈市場〉の思想から、多文化共生の〈広場〉の思想に組み換えていくこと<sup>(21)</sup>。

そのような広場の思想を共有しあっていくことを不可欠のこととしている。実践の土台を少しずつずらしていく思想の中に、学びに対する考え方そのものをずらすことを含みこんだ〈学び=希望〉の実現への道筋が示されている。どんな社会であって欲しいか、というビジョンと、自分自身がどう生活したらよいのか、というライフスタイルを、他者との出会いの中で共に模索していく学びの場をどうやったら創っていいのか。

学ぶということを、〈私〉の内外に意味や関係を織りなしていくプロセスとみなすこと、すなわち、〈私〉の内なる旅と外への旅とみなすということは、学ぶということを、〈私〉が世界や他者とかかわるなかでそのかかわりそのものに変化をつくり出す行為としてとらえることでもある。それはひとことでいえば、学びを参加のプロセスとしてとらえ直すことを意味している<sup>(22)</sup>。

岩川は、これを対話的文化に基づいた間状況的学習と呼んでいる<sup>(23)</sup>。

教育に市場主義が浸透した結果、地域自治システムの再編下、社会教育機関や組織が縮小され、首長部局に統合され、公的社会教育の存続

自体が危うくなっている。公的社会教育が果たしてきた教育—住民に身近な参加による合意形成プロセスが喪失し、制度と住民をつなぐ政治的、社会的活動の担い手も不在となり、公共的コミュニケーションが希薄化していると言われる。個人主義的な生涯学習の推進のもとで、他者と共有される学習が隅に追いやられている。

このような状況の中で、課題を共有しながら問題解決力量を高めていく共同の学びの場、一人ひとりの学びが協同性を持ち、社会の「別様な」ありようを創造していけるような学びの〈場〉が求められているのではないだろうか。

#### 註

- (1) 社会変革と社会創造を併記する例は、山西優二（早稲田大学）による。「地域は、未来に向けての文化創造・文化選択の拠点である。集団によって共有される生活様式・行動様式・価値などの総体としての文化は、まさに共同性の中で、伝達され、選択され、変容し、また創造されるものである」（「座談会 開発教育協議会設立15周年を迎えて」『開発教育』第36号、開発教育協会、1997年、14頁）とし、変革と創造の行為を表裏一体のものとして捉えている。
- (2) 日本女子大学人間社会学部教育学科助教授
- (3) E・ハミルトン『成人教育は社会を変える（Adult Education for Community Development）』田中雅文・笠井宏益・廣瀬隆人訳、玉川大学出版部、2003年
- (4) E・ハミルトン、前掲書、11頁
- (5) 前掲書では、急進主義を「根本までさかのぼること。根本的。基礎的。極端な社会の変化や改革を好むこと。世界百科全書（1963年）」と定義し、何が「急進的な変化」であるかについては、それに関係する人々の見解と理念によって決まるものである、としている。

- (6) この分析に対しては、宮坂広作の社会運動、特に住民運動に対する分析と重ね合わせると、宮坂は社会運動は状況の変革を志向するものばかりではなく、利己的な要求に発するものもあるとしている。社会運動と結びついた成人教育すべてが急進主義になるわけではない。(宮坂広作『生涯学習と主体形成』明石書店、1994年、141頁)
- (7) 藤田秀雄・大串隆吉編・著『日本社会教育史』エイデル研究所、1984年
- (8) 教育基本法第七条(社会教育)の項目は次の通りである。
1. 家庭教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない
  2. 国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館等の施設の整備、学校の施設の利用その他適当な方法によって教育の目的の実現に努めなければならない。
- 与党中間報告では次のように提案されている「青少年教育、成人教育などの社会教育は、国・地方公共団体によって奨励されるものであり、国・地方公共団体は学習機会の提供等によりその振興に努めること。」
- 危惧されていることは、「図書館、博物館、公民館等の施設の整備」の部分が削除され、学習機会の提供という抽象的な表現に変更されている。このため、これら施設への予算措置義務が曖昧化し、予算カット、それに伴う社会教育分野のリストラ、独立行政法人化による合理化、派遣職員の増大や外部・民間委託などの動きが進んでいるが、こうした傾向に一層の拍車がかかる可能性が高い。社会教育全般が貧困化し、公共性が剥奪されることとなるだろう。
- 『教育』2004年11月号、p.34 「与党教育基本法「改正」に関する協議会「中間報告」批判」大内裕和(松山大学)
- (9) 栃木県西那須野にあるNGOで、途上国の農村指導者を研修生として受け入れ、有機農業実習やソーシャルワークを1年間を通じて学ぶ全寮制の学校。準学校法人。
- (10) 「NGOダイレクトリー2002国際協力に携わる日本の市民組織要覧」国際協力NGOセンター、2002年
- (11) 佐々木英和「自己実現概念の変容と生涯教育政策」『社会教育学・図書館学研究』第19号、東京大学教育学部社会教育学研究室編、1995年
- (12) 佐々木英和「第5章 ケータイ・インターネット時代の自己実現観」『子ども・若者の居場所の構想—「教育」から「関わり」へ』田中治彦編著、学陽書房、2001年
- (13) 住民参加の概念は1960年代に欧米を中心に普及した。一般的な定義としては、S・ラングトンによる「住民参加とは、住民が政府に関し参加する目的的な活動を言う(Citizen participation refers to purposeful activities in which citizens take part in relation to government)」が受け入れられている。
- (14) 須田春海『政策提案型市民運動のすすめ—理念編』社会新報ブックレット13、1993年
- (15) 豊田正弘「NPOにおける参加型学習の展開」『NPOと参画型社会の学び—21世紀の社会教育』佐藤一子編著、エイデル研究所、2001年
- (16) チャドウィック・アルジャー『地域からの国際化—国家関係論を超えて』吉田新一郎編訳、日本評論社、1987年
- (17) 前掲書39頁「ほとんどの国家より大きな経済力を持つ企業はたくさんあるし、国家に対して大きな力を持っている企業もある。そしてまた、宗教的なリーダー、民族・民族自決集団、解放運動、INGOなどの方が国家より力を持っている場合も多い。しかしながら、この

ような考え方を妥当であると認めた人々ですら、その中の一つの単位でしかない国家を優先させる研究のパラダイムを受け入れ続けているのである。このことは、地域も含めた他の行為体の現実的な可能性や将来性を評価することをむずかしくしている。」

- (18) ここでは、近代化における都市化の進行などによって、従来の地域共同体が崩壊したために失われた伝統や習慣、知恵の豊かさ、相互依存的な人間関係、広い意味での文化として

の過去をつむぎなおし、新たな価値を加えていくという意味を込めて、再創造という用語を使っている。

- (19) 岩川直樹『総合学習を学びの広場に 手づくりと協働の知恵』大月書店、2000年
- (20) 前掲書 15頁
- (21) 前掲書 68頁
- (22) 前掲書 173頁
- (23) 前掲書 179頁