



Title	地域社会教育学としてのSocial Pedagogyの展開可能性
Author(s)	宮崎, 隆志
Citation	社会教育研究, 37, 1-8
Issue Date	2019-11-27
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/76480
Type	bulletin (article)
File Information	002-0913-0373-37.pdf



[Instructions for use](#)

地域社会教育学としての Social Pedagogy の展開可能性

宮 崎 隆 志

目 次

はじめに	1
1. 日本における Social Pedagogy の受容と展開	2
2. 地域社会教育の生成	4
3. 地域社会教育学としての Social Pedagogy の可能性	5
(1) 学習主体の存在論：分析単位	5
(2) 発達概念の転換	6
(3) 発達の最近接領域の意味転換	7
おわりに—Social な次元の再構築に向けて	7

はじめに¹

日本において Social Pedagogy が注目されるようになった背景には、「社会的次元」への関心の高まりがある。例えば、社会的排除 (Social Exclusion) 概念は、イギリスのブレア政権や EU の取り組みの紹介を契機に、1990 年代後半から日本でも使われるようになった。社会関係資本 (Social Capital) 概念は、Robert D. Putnam の Making Democracy Work (1994) が 2001 年に日本語版として出版されたことを契機に急速に普及した。これらは Social な次元が人々の暮らしのあり方に対して持つ規定性への理論的実践的関心を喚起した。具体的には NEET や社会的ひきこもり状態にある若者たちやホームレス状態の人々への支援の課題を模索する過程で、Social な次元が関心を集めるようになった。

「社会的次元」が関心を呼ぶようになった 1990 年代半ばは、少なくとも日本においては、新自由主義とグローバリゼーションの影響が顕在化した時期にあたり、社会構造の質的転換期にあたる。言い換えれば、Margaret Thatcher が述べた「社会などというものはない There is no such thing as society」の意味するものが、人々の日常生活の中ではっきりとその形を現し始めた時期であった。「社会的次元」の変化が持つ意味を問う必然性は新自由主義によって与えられたと言ってよい。

* 教育学研究院・教授

Social Pedagogy もまたこの次元において展開しているが、それはまた、「教育と福祉が出会うところ」として理解されてきた。その理由は、教育と福祉はともに社会参加を保障する営みであるにもかかわらず、1980年代以後、新自由主義的社会システムに包摂されたがゆえに、逆に排除の要因となったという矛盾がこれまで以上に顕在化してきたからである。こうして自分自身の限界を超える必要が教育と福祉の双方に生じ、各々の根源に立ち戻った再定義が始まった。この模索の過程で、ケアや対話が本質的な要素として浮上し、この共通のカテゴリーを媒介として、教育と福祉の連続性が意識されるようになったと言ってよいであろう。

しかし、教育と福祉の出会いにより生成する Social Pedagogy が、新自由主義的社会システムの下で、どのような Social なものを生み出すのか — つまり諸個人の発達にとって、Social Pedagogy が産み出す社会的次元が有する意義は、まだ明らかににはなっていないように思われる。この点が曖昧であれば、ケアや対話に基づく Social Pedagogy も、結局は新自由主義的社会システムを補完する役割を担うにすぎず、再び排除の一要因に墮することになりかねない。

小論では以上の問題意識に基づき、Social Pedagogy が社会的次元 (Social なもの) を人が育つ空間として再建する教育理論たり得るための条件について検討したい。日本において生成してきた地域社会教育学がそのための示唆を与えるというのが、ここでの仮説である。

1. 日本における Social Pedagogy の受容と展開

Social Pedagogy は、日本の近代教育の確立過程においてすでに紹介されていた。Social Pedagogy の創始者の一人とされるペスタロッチの教育思想は明治初期 (1870 年前後) に大きな影響を与え、その後継者といわれるナトルプ (Natorp) の『社会的教育学』は明治 34 年 (1901 年) にその概要が翻訳され紹介されている。ただし、それらは学校教育における指導原理やそれを根拠づける教育哲学として理解され、先に述べたような教育と福祉の重なりを視野に入れるものではなかった。

他方、学校以外の領域における教育活動については社会教育 (Social Education) という用語が使用され、当初の管制用語としては通俗教育 (Popular Education) が用いられた²。ここでの通俗とは、下層階級 (lower class) のことであり、当初は民衆の通俗道徳の指導という啓蒙的性格が強かったが、民衆の間で労働運動や民主主義を求める運動が強まるにつれて、それは思想善導を経て統制的・弾圧的性格を強めるに至った。大正期 (1920~30 年代) には日本でも新教育運動の広がりが見られ、子どもや学習者の能動性に依拠した教育を構想する可能性があったが、政治権力による弾圧と新たな構想を支える理論の限界のゆえに戦前期においては体制内化されていった。

第二次大戦後の教育学研究の課題は、戦前期における教育理論、とりわけ教育本質論の限界を明らかにし、民主的な社会を創造する主体の形成を見通す教育理論を構築することであった。筆者は、この課題は Social Pedagogy をも含む近代教育理論に内在する二元論の克服として追求されてきたと

考えている。

戦後の社会教育理論のフレームを作った宮原誠一は、戦前期における Social Pedagogy について、次のように指摘した。

従来の教育学は、いわゆる個人的教育学もいわゆる社会的教育学も、きまって教育の広狭二義ということを行い、広義の教育という名のもとに社会的環境の全影響を一応取り上げ、しかしこれをすぐに手放して、もっぱら狭義の教育すなわち学校教育のなかに閉じこもった。広義の教育と狭義の教育との関連は、これらの教育理論の間うところではなかった。社会的環境の影響力をさすがに無視するわけにはゆかないので、一応、これに關説するが、まあそれはそれとして、はなしは要するに事実ではなく当為であり、永遠的・普遍的な教育の理念・価値・愛・等々であるというのが本来の態度であった。（「教育の本質」、1949）³

近代社会は、一方では私人としての自由な個人を出発点に置き、他方では人々の自由を支える政治的経済的な基盤として市民社会と国家を位置付けた。個人と社会の二項対立は近代以後の社会科学の理論的態度にも反映し、一方ではアトミズムが、他方ではホーリズムが生成した。教育理論もその例外ではない。人間形成を論じるにあたって、個人の意志と社会・環境の形成作用の二項が二元論的に並置され、その両者を統一する普遍的価値として愛や理念が密輸入されてきた。宮原の批判はこのように解釈できるであろう。

宮原は、このような理論状況を打破する可能性をもった理論として、エルンスト・クリークの社会的教育学を位置付けている。クリークは、教育を共同体への参入過程において作用する人間形成機能として把握し、教育者によって意識的に発揮される教育機能にならんで共同体によって無意識のうちに発揮されている教育機能、さらにその中間という三層の教育を区別しつつ統一して把握する必要性を主張した。この提起について、宮原は次のように述べている。

クリークが無意識的な人間形成の作用の大きな層を、意識的な教育の作用の基底として強調したことには大きな意義があった。そこには教育という営みを一人の教育者と一人の被教育者とのあいだの二者的な関係において考えようとする 17 世紀以来の個人主義的な教育観念の根強い残存に対する挑戦があった。教育の理想や目的は、教育者がほしいままにこれを立てることができるという考え方、そしてそのために適切な方法さえ講じられるなら、どのような人間でも作り出せると考える主観的オプティミズム、学校が全能の教育機関であるかのように思いこむ学校教育への過信、総じて教育の事実には無関心で、教育の観念を尽きることなくもてあそぶ思弁的演技——すべてこれらの態度や考え方は、19 世紀以来のいわゆる社会的教育学の諸流派に一貫して現れているが、これらのものは古い個人主義的教育思想の変形であり、その根強い残存を反映するものであった。クリークの教育本質論の展開は、これらのものへの適切な挑戦であった。⁴

しかし、クリークの教育本質論は形成と教育を区別しないことによって、共同体の人間形成機能＝教育機能と意識的な教育活動を連続させてしまい、結局、ゲルマン民族精神を本質とする共同体に一

体化する教育活動として、ファシズムを支持するに至った。このように批判した宮原は、第一に、共同体が有する社会的な形成作用の根源的規定性を認めつつも、同時にその形成作用にはプラス・マイナスの両面があり、それを対象化し統御するところに初めて教育が成り立つという把握を対置した。第二に、社会的な形成作用は、人々の生産活動によって規定されているため、その対象化は結局、人々の生産や労働という活動を振り返ることを意味すると主張した。個人と社会の二元論に対しては、諸個人の活動を媒介項に置いた一元的把握を置き、教育実践の核心に、自らの活動を省察する自己教育活動を置いたことが宮原の提起の要点であった。

2. 地域社会教育の生成

宮原のフレームは日本における戦後の社会教育学の起点となり、また各地の実践の指針としても大きな役割を果たした。しかし、プラス・マイナスの人間形成作用を評価し、統制することは、人間形成についての価値判断を行うことと同義であり、その判断基準をどのように導き出すのかという点については、必ずしも十分に検討されていなかった。この点は、むしろ、宮原の理論を創造的に発展させた実践の中で明らかにされていった。

1960年代から70年代前半は日本経済の高度成長期と言われ、国内の地域開発が急速に進んだ。それは公害や生活破壊を伴うものであったために、全国各地で開発政策を批判する社会運動が生じ、それに伴い新たな学習運動も展開した。貧困や開発に伴う収奪に直面した民衆が、自己防衛のための技術を習得して生き残りを図るなら、民衆の中での相互排除になりかねない。そうではなく、当面している困難を民衆が共有し、その背後にある社会問題を把握することができるなら、新たな社会を構想する集団的主体の形成を見通せるはずである。どのような人間形成が望ましいのかという宮原理論において残された問題に対しては、このように、日常生活の矛盾として現れた現代社会の矛盾を集団的に解決し得る主体の形成に価値を見出すという回答が実践を通して明らかになっていった。

それでは新しい社会を構想し、実現する集団的主体はどのように形成されるのか？1970年代には、その鍵、あるいはスプリングボードは地域にあることが確認されるようになった。地域は民衆が日々の生産・生活を通して構成し再生産している空間である。そこには固有の自然との関わりがあり、そこから生まれる技術があり、共有された慣習・規範・文化がある。しかし同時に、それは資本主義の下で不断に「地方」化され、自立性を否定される空間でもある。そして民衆は、一方では資本主義の下での巨大な社会システムの構築に関与しつつ、同時に他方では「地方」化される地域を自ら再生産してもいる。

つまり、地域は矛盾を内在させた存在なのであるが、そうであるが故に、その矛盾の対象化は、諸個人の生活と資本主義的システムの総体（世界）の一貫した把握の可能性を与える。あるいは自然—人間—社会の三層が民衆によって地域として構造化されると同時に、資本主義的システムの一契機と

して自然—人間—社会の再構造化が同じ民衆によって行われるという矛盾を意識化することにより、民衆は自然—人間—社会の総体の再々構造化を視野に入れた社会構想を描く主体になることができる⁵。

このような意味での矛盾の凝集点としての地域は、教育の方向性や目的を明らかにするためのレンズの役割を担っている。筆者は、このような地域概念の成立によって、成人教育学とは区別された地域社会教育学（Community Education）が誕生したと考えている。

3. 地域社会教育学としての Social Pedagogy の可能性

以上のような日本の理論と実践の経験を踏まえて、再度、Social Pedagogy の概念に戻れば、以下のような問題提起が可能である。

(1) 学習主体の存在論：分析単位

学習主体としての近代的な個人をどのような存在として把握するのが、Social Pedagogy を含む教育学の構図を規定する。アトミズムとホーリズムは個人と社会の二項対立の理論的反映であるが、それは商品交換社会としての近代社会という現象形態の上に成り立つ理論的構築物でしかない。この次元に Social Pedagogy を位置付ければ、その機能は個人の社会化、あるいは社会の個人化として論じるより他はないであろう。このような教育理論は、商品交換社会としての近代社会システムへの適応のための技術学に留まり、排除を不可避免的に生み出す近代社会システムを補完し再生産する装置の一つとして機能することになる。

これに対比すれば、クリークの教育本質論は、他者との関わりの中に生成する自己、すなわち関係としての自己を出発点に置いており、その限りでは、近代の二元論を克服する可能性に接続した。しかし、その関係性が共同体に埋め込まれていると理解したために、今度は逆に個人と社会を共同体の精神たる民族精神の下に統一するという暴力性を容認することになった。

これらに対比すれば、宮原は個人を活動する主体として把握し、その活動によって産出される社会環境としてのコミュニティによって自己が形成されると主張したと言えるであろう。関係としての自己は、二者間の対話やケアによって変動するが、その関係性は諸個人が協働によって生み出し再生産しているコミュニティの慣習・規範・文化によって規定されている。したがって、協働のあり方が変わることによって、このシステムの全体が変動することになる。

このような理解に基づけば、Social Pedagogy を含む教育学の最小分析単位は、〈諸個人—活動（協働）—コミュニティ〉のワンセットとして措定できる。人間は自己の外部に社会システムを構築し、それを存在基盤として自己を形成するという固有の存在様式を持つが、その最小単位が、ここで述べたワンセットである。個人の発達と社会の発展は、このような分析単位を設定したときに、初めて不

可分のものとして理解できる。

(2) 発達概念の転換

ここでの最小分析単位としてのコミュニティは、協働の結果として生まれる社会的なまとまりを意味しているので、家族や仲間といった親密圏から地域社会という政治経済的な空間までもが含まれる。このような把握は、発達概念の把握のしかたに転換を迫るように思われる。

1) 自己は他者との関わりによって変化するが、その関係の質は両者の協働によって構成されているコミュニティの文化によって根源的に、あるいはメタレベルで規定されている。したがって、諸個人の自己の発達、自己と他者の対話と協働、そしてその帰結としてのコミュニティの文化の発展とワンセットにして理解されねばならない。

ブロンフェンブレンナーが示したようなマイクロからマクロに至る環境の生態学的構造は、ここでは人々が構成するコミュニティの生態学的関連に置き換えて理解することが可能である⁶。自己の基盤としてのコミュニティが広がることと自己の発達は同義と言える。

2) コミュニティの矛盾と新たなコミュニティの創造

個人の存在根拠であるコミュニティは、他の諸コミュニティや貨幣や資本を媒介にしたコミュニティの相互連関により成り立つ社会システムとの間に対立や矛盾を抱える。例えば家族が学校や職場の競争的環境の下で変容することや、地域社会がグローバリゼーションの下で衰退する事例がこれに当たる。

グローバリゼーションの下での新自由主義的社会システムは、人々の協働によって生成するコミュニティをことごとく競争的環境に置き、効率という尺度の内在化を迫っている。その結果、すべてのコミュニティはこの外在矛盾を内在化していると言ってよい。コミュニティの次元に現れる矛盾と諸個人あるいは自己に現れる矛盾は同一線上において把握されねばならない。

この内在矛盾を民衆が主導性を保持して解決する時に、質的に新たなコミュニティが生成する。人々が自らの存在基盤を創造するときに、人々の新たな発達も見られるであろう。先の発達が生活圏域としてのコミュニティの拡張に基づくとすれば、この発達はコミュニティの質的転換＝創造による発達と言える。

このような発達の様式を考えると、地域社会という次元が持つ固有の意味も明らかになる。すなわち、地域社会は民衆が協働的に生成する最大のコミュニティであるが、同時に、日本の社会運動に即して見たように、それは自然－人間－社会の総体を構成することにより成り立つコミュニティである。したがって、この次元のコミュニティに内在する矛盾を対象化し、民衆の主導性を保持してそれを解決しようとするれば、グローバルなレベルにまで展開した社会システムの総体、および人間の本質への問いを含む学習が不可欠となる。日本の社会運動と共に発展した学習運動において、地域が社会構想を明らかにするレンズとして位置づけられると述べたのは、このような意味においてである。

(3) 発達の最近接領域の意味転換

Y.エンゲストロームは、ヴィゴツキーが提起した発達の最近接領域概念、つまり子どもがひとりでは到達できなくても大人の指導のもとに仲間と一緒に到達できる領域という概念を、人間の活動全般に適用可能な概念として再定義した。ここでの「大人の関与」は新たな活動を創造するためのモデルの提示として読み替えられた。そうすると、先行経験による指導を想定しない地域社会教育学では、諸個人の協働から成るコミュニティのユニット全体を質的に異なる段階に展開するための理論モデルを、協働の経験を通して集団的に創出する論理の解明が、最も重要な研究課題として浮上する。与えられたモデルではなく、内在的にモデルを創発する論理の解明である。この点についてここで触れる余裕はないが、結論的に述べれば、協働の過程において発生する矛盾が新たな理論モデルを産み出すと言える。1970年代の日本の農民大学運動に即すると、それまで開発政策の被害者として自らを正当化していた農民が、農薬を使用し、結局は近代化政策の枠の中で「なんとかうまくやろう」という模索をしていたことが自覚されるようになった。自らの前提となっていたフレームを意識的に批判することにより、開発政策・近代化政策と共有していた前提を脱構築する試みが集団的に始まり、有機農法という新しい農業生産システムの創出につながったことは典型的な例である。

おわりに—Social な次元の再構築に向けて

冒頭では Social Pedagogy への関心は、新自由主義の下での Social な次元の縮小・解体に反比例していることを指摘した。これまでに概要を紹介した地域社会教育学の立場からすれば、Social Pedagogy が再建する Social な次元は、それを二者関係と集団的な関係のいずれにおいて理解しようとも、その質は直接的には人々の協働によって日常的に生まれる関係に規定され、同時にコミュニティに蓄積された文化によって意味付けされていると言える。これまでに見てきたように、〈諸個人—協働—コミュニティ〉のユニットは量的にも質的にも変動し、それによって自己の発達も規定されるのであるが、Social Pedagogy が産み出す Social な次元も、このユニットの変動に伴い変化し、自己の発展に影響を及ぼすとみてよいであろう。

逆に、Social な次元が諸個人の発達と社会の発展にとって意味あるものとなるのは、このユニットの全体が変化する場合である。例えば、対話やケアを自己と他者の二者関係の編成原理として指定する努力がなされる場合、それは、そのような関係の質を保障するコミュニティの構築を要請し、さらにそのコミュニティを生成させる協働のありかたを問うことになっていくはずである。この課題は、新自由主義的社会システムの下にあるコミュニティの矛盾を対象化し、その矛盾を民衆が主体となって解決していく条件を解明する学習なしには達成されない。Social Pedagogy はこのような学習の諸相の構造と展開論理を踏まえたものとして構築される必要があるように思われる。

¹ 北海道大学大学院教育学院では、Hokkaido Summer Institute の一環として、2017年度から Social Pedagogy に関する夏期集中講義を毎年開催している。2017年度には、東フィンランド大学から Juha Hamalainen 教授、アリゾナ州立大学から Daniel Schugrensky 教授をお迎えし、New Dimensions of Social Pedagogy をテーマに講義を行って頂き、最終日（2017年7月21日）に国際シンポジウム New Trends of Education Thought in East Asia-Focusing on contemporary implications of Social Pedagogy-を開催した。このシンポジウムでは、東アジアにおける Social Pedagogy あるいは教育福祉への関心の高まりを紹介するために、以下の三者が発表を行った。

田中 孝彦（日本臨床教育学会会長）「臨床教育学の構想と Social Pedagogy」

李 正連（東京大学）「韓国における教育福祉論の展開」

宮崎 隆志（北海道大学）「地域社会教育学としての Social Pedagogy の展開可能性」

Social Pedagogy は、社会的養護をはじめとする福祉領域における教育機能を理論化する試みとして理解される場合があるが、福祉・保健・医療領域における対人援助実践が有する教育学的意味については、日本では既に臨床教育学、あるいは生活指導論としての体系化が試みられてきた。田中孝彦氏には臨床教育学会が設立されるに至った経緯も含めて、Social Pedagogy との接点をお話し頂いた。韓国においては、社会格差の拡大による社会統合の危機が意識され、公平性を重視した教育的アプローチとしての教育福祉論の理論的彫琢が進んでいる。

以上に対し、筆者の発表は、日本における社会教育学の基軸の一つをなす地域社会教育学と Social Pedagogy との関連について検討したものである。同時に、Social Pedagogy を教育学の新展開として位置付けるための課題や可能性についても言及した。本稿は、筆者の発表内容を紹介したものである。

² 松田武雄『近代日本社会教育の成立』九州大学出版会、2004年

³ 宮原誠一『宮原誠一教育論集』第二巻、国土社、1977年

⁴ 同上

⁵ 宮崎隆志「地域教育運動における地域学習論の構築——北方性教育運動の展開に即して」、佐藤一子『地域学習の創造』東京大学出版会、2015年

⁶ ユリー・ブロンフェン布伦ナー『人間発達の生態学—発達心理学への挑戦』川島書店、1996年