

# 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、何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、何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った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.