

# 都市空間における学習の諸相

東京大学社会教育学研究室 梨 本 雄 太 郎

## Some Aspects of Learning in Urban Space

Yutaro NASHIMOTO

The urbanization of the world has brought great changes in virtually every phase of social life. It is difficult, however, to define the city, and educational literature has neglected such changes as community disorganization and individual alienation effected by urbanism. As a result, educational system still presupposes a kind of community and the process of education / learning has been reduced to assimilation or standardization. But learning activities by urban residents should connect themselves with entirely different others, which may create the basis for encounters between various people.

This article tries to explore complicated phenomena of urban space and to define education / learning as dynamic and creative process. Various lines of discourse weaving this article represent in themselves various aspects of learning in urban space.

### 目 次

- I. 都市空間
  - (1.1) 教育と都市
  - (1.2) 定義しえない「何か」としての都市
  - (1.3) 都市空間
- II. 都市と共同体
  - (2.1) 社会教育研究における都市(1)
  - (2.2) 都市をとらえる視点
  - (2.3) 都市／共同体
  - (2.4) 社会教育研究における都市(2)
- III. 都市空間における主体の変容
  - (3.1) 社会教育と主体形成
  - (3.2) 拡張された主体
  - (3.3) 主体のテクノロジー
- IV. 学習
  - (4.1) 都市空間における学習
  - (4.2) 学習と「規格化」
  - (4.3) 学習あるいは差異の組織化

### I. 都市空間

#### (1.1) 教育と都市

教育や学習をめぐるこれまでの言説において、「都市」あるいは「都市化」というテーマが積極的な意味を与えられることはほとんどなかった。といっても、文献を調べてみれば明らかであるが、「都市」という場の持つ教育

的意味であるとか、「都市化」の過程が学習者に与える心理的影響などといった主題のもとになされた研究が存在しなかったわけではない。ただ、そこで「都市」あるいは「都市化」がもたらす効果として想定されているのはたかだか局所的な変化でしかなく、教育や学習はいつも決まってその変化とは別の場に温存されているのだ。つまり、「都市」や「都市化」がいかに深刻な問題をもたらすとしても教育および学習はその混乱を免れているという確信が共有され、そうであるからこそ失われた平衡を回復し、課題を克服するという役割を果たすことが教育や学習に期待されるのである。

そのような言説に欠落しているのは、個人ないし集団が「都市」という場の内部に入り込み、「都市化」という作用をこうむることによって、それ以前とは決定的に異なるものとして現れてくるという視点である。「都市」あるいは「都市化」のもたらす影響を深刻に受け止めるとすれば、決定的な変容を体験した個人や集団によって営まれる教育ないしは学習も、その変容以前とはまったく異なるものとして現れてくるのではないだろうか。「都市」あるいは「都市化」という視点を導入することが教育や学習を考える上で新たな視野を切り開く可能性を持っているのは、このような意味においてである。

#### (1.2) 定義しえない「何か」としての都市

社会学、地理学、経済学、政治学、あるいは記号論などさまざまな領域において多くの思考や言説が視線を

「都市」へと向けようとしてきたにもかかわらず、たいいていの場合その視線は焦点を合わせることができない。「都市とは何か」についての一致した見解はこれまでのところ存在していないとあって良いだろう。例えば、ワース Wirth, Louis [1938] による「都市」の定義は都市社会学研究における代表的な定義のひとつとされている。しかし“社会学上の目的のためには、都市は社会的に異質な諸個人が相対的に大規模かつ高密度で永続的に定住する場である、と定義してよいだろう”(p.8)とするのはあまりにも抽象的にすぎるといわざるをえない。確かに(1)人口の量、(2)人口密度、(3)成員の社会的異質性という三つの要因に着目することはその定義の客観性や明確さを保証してくれるだろう。しかし「都市」の定義が客観的かつ明確に理解可能なものとなるにつれて、そこから「都市」の本質は逃れ去っていくように思えるのである。

ここで忘れてはならないのは、ワースが記述しようとしたのがあくまでも生活様式としてのアーバニズム(urbanism)であるという点である。アーバニズムを現象としてみつけ出すことのできる特有の場が都市(cities)であるとしても、生活様式としてのアーバニズムは場としての都市を超えて広がってゆく。上に示したワースの定義はアーバニズムを記述する前提としての“最低限の定義 minimal definition”(p.8)にすぎず、ワースの記述は「都市なるもの」(the city)と積極的に向き合っていないといえよう。生活様式としてのアーバニズムが都市という場に集中するのはなぜか、“社会的に異質な諸個人が相対的に大規模かつ高密度で永続的に定住する場”がいかにして生成してくるのか、という問いへの直接的な応答をワースは周到に回避しているのである。

これまでなされてきた「都市」をめぐる考察が「都市とは何か」という絶えざる問いによって支えられていたとしても、「都市」という記号がなぜさまざまな違いを持つ社会を指し示すことができるのかについては現在もなお説明不可能である。都市に生じる現象をフィールドワークによって内在的に記述する初期シカゴ学派のモノグラフにしても、複雑に絡み合う都市の現象の背後に社会構造を読み取ろうとする理論研究にしても、「都市とは何か」を括弧にくくることによってはじめて豊かな蓄積として現れてくる。記号としての「都市」は確固たる対象を指し示す機能を徹底して欠いており、そうであるからこそ「都市」は鋭い思考をつねに魅きつけてきたのだといえはしまいか。

\*

しかし、「都市とは何か」について明確に定義すること

がいかに困難であろうと、それでもやはり「これが都市である」としかいいようのない何かが存在するのではないか。その何かはもちろんネガティブな形でしか現れてこないであろうが、例えばそれを「社会的実験室」(social laboratory)として都市をとらえたパーク Park, Robert E.[1929]の中からみつけ出してみたい。シカゴ学派第二世代に属するパークは客観的な経験科学として社会学を定立したといわれるが、そのパークが「社会的実験室」という比喩的な表現を用いている点にこそ、パークを「都市」へと引き寄せているもののありかを探ることができるように思えるのである。

自然作用や伝統・慣習などの神聖かつ絶対的な秩序から解放された都市において人間は自分だけの力で生活していかなければならず、都市の建設をつうじて自らを改造していくことになる。このような意味においてパークは「社会的実験室」という表現を用いたのであるが、彼の記述を支えているのは秩序による拘束からの解放感、頼るもののない不安感、周囲の世界に対する居心地の悪さや違和感を生じさせるという点に都市の核心を読み取ろうとする姿勢である。そして都市のこのような性格を一言で言い表すならば、フィッシャー Fischer, Claude [1975] が用いている“unconventionality”(p.1322)という語がそれにふさわしいだろう。フィッシャーが示すように都市居住者は伝統や通念にとらわれない結果として犯罪・逸脱行為や創造的な行為を多く生み出すのであり、conventionalな世界に生じる亀裂こそが都市を特徴づけるように思えるからである。このように「都市」は、それが実在するという気配を確かに感じながらも conventionalな表現によってはけっして記述することができない何かとしてつねに現れてくる。

### (1.3) 都市空間

それではなぜ、曖昧さにとらわれている「都市」をわざわざ考察の対象としなければならないのか。このような問いに対しては、教育や学習の過程が退屈で貧しいものにしか見えないのはそれらについて論じる多くの言説が曖昧で一般化できないものと向き合うことを避けてきたためではないのか、と逆に問い返さなければならない。むしろ「都市」の曖昧さと積極的に戯れることによってこそ、これまで自明のものと考えられてきた「教育」や「学習」という概念を改めてとらえ直すことが可能になるように思われるのである。生涯学習推進への取り組みが教育行政以外の部局によってもなされつつある現在、教育行政という領域の内部に考察を限定する従来の教育論・学習論の枠組みをそのまま受け入れることはできない

い。社会に存在するさまざまな機能の中から教育的な機能を見つけ出し、人間の生全体の中に学ぶという行為を改めて位置づけ直すという方法論的転換が必要なのである<sup>2)</sup>。

都市においては政治・経済・文化などのさまざまな社会的機能を組織する超越的で自明なコードは存在しない。それらの機能はともかくそれぞれの占めるべき位置を配分されて可視化されたひとつの秩序に収まるが、さまざまな力がそれらの諸機能をつねに書き替えていくために安定した姿を示すことはない。そしてこのような「都市空間」にいったん書き込まれた社会的諸機能を解釈・翻訳し直し、新たな形態へと書き替えていく力のひとつとして現れてくるのが教育であり、学習なのである。互いに絡み合う諸機能の結晶として構成される「都市空間」は複数の力によってそのつど異なる姿を見せるだろうが、それぞれの力をたどっていくことによって教育や学習もまたさまざまな様相のもとに現れてくるだろう<sup>3)</sup>。

このような意味での「都市空間」は東京や Chicago といった実在するもろもろの都市を指し示すものではけっしてない。現実にはどこにも存在しない「都市空間」を設定し、そこに“人間化”や“主体化”（宮原 [1949a] p.23）をめぐすもろもろの力を位置づけることによって教育ないしは学習のあり方を探るのが本稿の目的である。そして「どこにも存在しない場所(no-where)」と「いま、ここ(now-here)」とが交錯する場においてこそ「都市」をとらえることができるという視点は、すでにこれまでの考察によって示唆されているのではないかと思われる。

## II. 都市と共同体

### (2.1) 社会教育研究における都市(1)

上に述べてきたような意味での「都市」的な視点をこれまでの社会教育研究の中から探し出すことは難しい。小川利夫「都市化と社会教育」[1969]が述べるように、“一般に「都市化」といわれているものは多分に現象的な概念であって必ずしも方法的な概念ではない”(p.5)からである。しかし「都市化」をとらえるための方法の必要性を主張している小川にしても、積極的に「都市」と向き合おうとする姿勢からはほど遠いといわざるをえない。「都市化と社会教育」の関係を問うはずの小川は、いつの間にか考察の対象を同時代の日本社会へとすり替えてしまっているからである。

このような「都市」的視点の回避は小川にのみ見られる姿勢ではなく、これまでの社会教育研究のほぼ全体を

支配する傾向であるといえる。「都市」あるいは「都市化」について積極的に考察しようとする視点を欠落させていることによって、教育や学習をめぐる言説がどのような特徴を帯びるのかを以下の部分で簡単に確認しておきたい。

\*

社会教育の立場から都市への接近を試みている例として、都市で生じる諸問題の解決をめざす住民運動の中に学習活動を見いだそうとする考察がある。“住民運動ほど学習にささえられてきた民衆運動は例をみない”(p.269)と述べる藤岡貞彦 [1977]のように、多様化・複雑化する生活を系統的・総合的に理解し、要求を組織化するために必要不可欠なものとして学習活動をとらえるのがその特徴である。そして住民運動の内部における学習活動は“民衆の生活と意識に、科学的内容をもってせまりえた”(p.18)という意味で共同学習の残した課題を克服したものとされ、肯定的な評価の対象となるのである。

共同学習との比較はともかくここで注意しなければならないのは、住民の生活に役立つ限りでの科学の成果を一方的に摂取する行為として学習活動が描き出されているという点である。“民衆の生活と意識”を一元的なものとして設定することによって“民衆”どうしの中の葛藤や対立は無視され、また“民衆の生活と意識”と“科学的内容”との間に存在するはずの差異も解消されてしまう。そしてこの種の考察が集団の成員の間の共同性をあらかじめ前提とすることによって異質なもののどうしの葛藤や対立を周到に回避するのは、複雑な問題を生じさせるはずの「都市」をネガティブな意味にしかとらえようとしないう姿勢の当然の帰結である。

### (2.2) 都市をとらえる視点

「都市とは何か」を明確に規定できない状況においてそれでもなお都市が確かに存在するという事実が実感されるのは、都市化のプロセスの進行がもたらす諸問題をつうじてである。例えば高度成長期以降の日本における大規模開発がもたらした問題の所在を明確化しようとする梶田孝道 [1988]は都市的問題への独自のアプローチを示している。開発によって利益を受け取る者の集合体としての「受益圏」と被害・苦痛を受ける者の集合体としての「受苦圏」という概念を用いて説明を行なう梶田によれば「受益圏」と「受苦圏」とはしばしば分離することがあり、しかも「受益圏」が広範囲な地域へと稀薄化されつつ拡大するのに伴い「受苦圏」が局地的に集中する傾向がある。このように、利益を享受する者とそれによって苦痛を受ける者との間の相互理解が両者の分離と

非対称性によって妨げられ、問題の所在が見えなくなる点にこそ都市的問題の特徴がある。遠く離れた地点どうしが予想を超えたかたちで結びつき、ひとつの地域社会の内部で利害関係が完結しない都市における諸問題を把握するためには、まず空間に対する認識を変革してみなければならないのである。

複雑で全体を見通すことが不可能な都市空間には社会を認識する二種類の視角が存在する。もろもろの利害の全体的かつ整合的な調整を課題とし、部分的な利害や要求を全体的文脈の中で相対化する“テクノクラートの視角”と、自分自身が直接的・具体的に感受する切実な利害や要求を原点に行動する“生活者の視角”とがそれである(p.4)。前者を“科学”，後者を“民衆の生活と意識”に置き換えてみれば、前節で取り上げた考察もこれら二つの視角の関係を問うことによって都市への接近を試みていると考えられる。しかし両者の結合を確信している藤岡に比べて、容易には解消できない両者の間の差異をとらえようとしている梶田の方がより積極的に「都市」と向かい合っているのは明らかである。

### (2.3) 都市／共同体

都市化の過程がもたらす空間的変形によって都市と農村という対立図式は崩壊し、都市的生活様式は農村部と都市部をともに包み込んで浸透していく。このような状況の中で改めて都市をとらえる枠組みについて考え直すことが必要となる<sup>4)</sup>。「都市」の持つ意味を積極的に評価していこうとする本稿は農村との対比を離れた枠組みに着目したいのであるが、その意味では都市(Urban)－農村(Rural)の間の対立図式を“Urban-Rustic”，つまり「垢抜け」した生活態度と「野暮」な生活態度の間の対立へと読み替えた大森[1983]の視点は興味深い。洗練された生活態度を見いだすことのできる場として「都市」を肯定的に評価することによって、伝統的な日本社会には見られなかった新しい生活態度や人間関係を考察することが可能になるのである<sup>5)</sup>。

都市化が進むにつれて、従来の地域社会の枠組みを超えた自由で融通性のある人間関係が見られるようになる。それは家族や職場集団の延長線上ではなく、日常生活の広がりや重層性を反映した友人感覚とでもいうべき新しい人間関係である。このような人間関係のネットワークは、さまざまな意味での異質なもの・多様性を認めあった上で折り合って自覚的に生きようとする洗練されたライフ・スタイルによって支えられているのである(奥田[1993])が、このような「都市」的な人間関係は農村よりむしろ「共同体」の対概念としてとらえること

ができるだろう。そして人格的な共同性を前提とする必要のない緩やかな人間関係の中においてこそ、学習活動を新しい方向からとらえ直すことが可能になるのである。

### (2.4) 社会教育研究における都市(2)

異質な価値観を持つ他者との遭遇・交流をどのようにして生み出し、そこで生じうる葛藤や対立をどのようにして学習活動として組み込んでいくのかという視点が「都市」において要求されるならば、従来の社会教育研究が「都市」的な視点を欠いていたことはこれまでの考察から明らかである。学習の過程が他者との差異をひたすら回避する限り、学習者の認識の同一性にはなんの変化ももたらされることがないだろう。そして多様な諸個人の存在する都市空間の内部において、このような学習活動が外部の他者に対して自らの存在意義を主張するのは困難である。

例えば“個別的にみればそのひとつひとつがその公教育的性格を追求してきたものではないにしても、総体としては「権利としての社会教育」認識を形成し、その具体的な保障条件の内実と実現のための手つづきをあきらかにしてきたといえる”(p.200)という島田修一[1985]の表現に見られるように、“個別的”なものから“総体”への質的な変容について考察を行なうことなく、両者を安易に結合してしまうのが「共同体」的な視点の特徴である。学習活動が学ぶ意欲のある一部の住民のものではないことを示すためには“ひとりでも多くの住民にはたらきかけて教育・学習・文化活動への関心と意欲を不断に掘り起こしていくことをめざす運動”(p.200)がありさえすればよい、という帰結が導き出される中で、数に還元できない質的な差異は排除されてしまう。

このように、「都市」的契機を欠落させている島田や藤岡[1977]の考察は結局のところ、伝統的な共同体の崩壊の中で失われた「共同体」をノスタルジックに再生しようとする試みにすぎない。共同性を前提することなく、学習の場がいかなる意味で共同性を必要とするのか、必要だとしたらそれを都市空間においていかに形成していくかが社会教育研究の課題として現在もなお残されているのである<sup>6)</sup>。

## III. 都市空間における主体の変容

### (3.1) 社会教育と主体形成

“主体形成の社会教育学”(p.26)の提起を唱える鈴木敏正[1992]に限らず、これまで積み重ねられてきた社会

教育の実践と研究のすべては何らかの意味で主体形成をめざしてきたということができよう。例えば鈴木が提示している主体のモデルは「無意識」ないし「虚偽意識」の段階から感性・悟性・自己意識・理性の各段階をへて形成されるものであり、商品・貨幣世界に生じる物象化や自己疎外とは逆のコースを辿ることが主体形成のプロセスとして想定されている。そして「主体形成」の展開の筋道の一つの直線上にあらかじめ定めているこの鈴木は考察は、いかなる学習者にもその筋道から逃れる可能性を認めていないように見える。確かに、鈴木は提示する理論枠組みは“間主体性” (p.81) についての考察を媒介としながら自己教育と相互教育を結び付けており、その点に単線的な発達論を超える豊かな広がりがある。しかしあらかじめ定められた主体のモデルが他者との遭遇によって覆される契機が設定されていない以上、ここでの相互教育は同じ共同体に属するものどうしの予定調和的な関係をしか意味しえないだろう。鈴木をはじめとする主体形成論に共通するのは、あらかじめ理念的に定められた主体のモデルを現実に再現する過程として教育や学習をとらえる姿勢である。

あくまでも共同体に属する存在として学習者をとらえる別の例として挙げることができるのは室俊司 [1970] である。教育者の側から見た限りでの教育の客体・被教育者としての学習者ではなく“第一義的に主体的に学習する者、すなわち教育者の存在にたいしても自立した主体的存在者であるという意味をもつ「学習者」の観念” (p.82) を描き出そうとする室は、個人としての学習者を社会という空間的な広がりの中でとらえている。そして“人間の主体性を「個」と「種」と「類」の三つの次元の緊張問題として理解”する“ヒューマニズム” (p.107) の視点を強調する室の姿勢から読み取ることができるのは、個人を中心とする同心円状に家族・地域集団……国家などの集団を配置する共同体的な視点である。しかも“人間の主体性が真に成りたつとすれば、個人としての願望がすべて国民としての決断になり、また、人類としての理念が各国家における国民の決断になることによって、はじめて実際に可能になる” (p.108) というように多様なレベルの集団のあいだの緊張関係はいつの間にか解消されてしまう。ここからも明らかなように、ひとつの共同体の内部で主体としての学習者をとらえる鈴木や室の視点とは異なる、複数の集団のあいだの矛盾や葛藤に満ちた場としての都市空間において主体をとらえる視点が現在求められているのである。

### (3.2) 拡張された主体

共同体の存在を自明とするならば、個人は家族・近隣集団・地域社会・国家・国際社会などの集団によって同心円状（入れ子構造）にとり巻かれ、属する集団にそのアイデンティティを保障された存在としてとらえられる。身近な他者との対面的なコミュニケーションに埋没しながらも、所属する集団をつうじて個人は広域的な社会に間接的に結びつけられており、個人と社会との関係は集団間の安定した秩序によって支えられている。しかし成員の共同性を前提しえない都市空間において、個人の集まりが互いに関係づけられ、ひとつの社会を構成することができるのは交通や通信などのメディアをつうじてである。そしてメディアの介入によって、共同体の安定した空間的秩序は一気に覆されてしまう。

マクルーハン McLuhan, Marshall [1964] が述べるようにあらゆるメディアは人間自身の機能を拡張したものと考えられるが、メディアの持つスケール、ペース、パターンは人間の世界に大きな変化をもたらすことがある。例えば地下鉄のような交通機関は人間の身体的移動を単に加速するだけでなく、移動範囲の拡大によって居住の形態や対人関係を大幅に作り替えてしまう。またテレビのようなコミュニケーション・メディアは人間の認識を人類全体の規模にまで拡張し、個人と人類全体とが直接的に結びついてしまう。特に1980年代以降には国際的な大事件のすべてがリアルタイムでブラウン管に映し出される情報空間とでもいうべきものが完成し、離れた地点どうしが瞬間的に結びつけられる結果として従来のような時間—空間の秩序はほとんど崩壊してしまっているのである。

メディアによって形成された二次的環境と実感をともなって認識しうる世界とが大きく隔絶した結果、個人は自らの人格を都市空間の中に実感を持って位置づけることができなくなる。メディアによるコミュニケーションは個人の内部に人類全体を巻き込むことさえ可能なのであり、多様なレベルの間を横断的に移動する体験の繰り返しの中で個人は自分が体験した世界の変化に対する感覚を麻痺させてしまう。こうして個人を中心として家族・近隣集団……へと広がる安定した同心円状の空間は、定かな中心を持たないさまざまなレベルの空間の重なり合いへと変わってしまう。互いに関係を見失った認識の断片が重なり合い、併置される都市空間においては従来のような共同体的な枠組みでは主体の姿をとらえることができなくなる。安定した世界を失った学習者をとらえるためにはさまざまなレベルでの認識を重ね合わせ (superposition)、複数の認識を併置 (juxtaposition) す

ることによって主体を構成し直さなければならないのである。

### (3.3) 主体のテクノロジー

個人が集団との間にどのように関係を結び、それによって生じる自由なネットワークがいかに社会を形成するか、という点について、例えば役割という観点から個人と社会との関係を説明することができるだろう。ミード Mead, George Harbert [1934] が示したように、個人が社会との間に関係を取り結ぶことができるのは社会的な価値観の内面化、あるいは役割の取得という形をつうじてである。都市空間において多様な集団に属する個人を役割の束としてとらえるならば、そのような役割としての“me”とそれを内面的に統合しようとする“I”との相互作用の中で主体が構成されると考えられるであろう。しかしリオタール Lyotard, Jean François [1979] が描き出したような「ポストモダンの状況」において、さまざまな役割を統合して一つの主体を総合しようとする「大きな物語」はもはや成り立ち得ない。「大きな物語の終焉」のもとで統一的全体あるいは総合の原理を失った個人が分裂し、解体の危機へと導かれるのが都市空間における主体の姿である。

すべてがそこから生まれてくるという意味で根底的かつ根源的な主体の存在を前提しえない状況において、「主体」をとらえるためにはそれが生成されてくるプロセスに注目しなければならない。フーコー [1988] が示しているように、「主体」は社会的に蓄積された「自己のテクノロジー」によって構成されると考えられるが、構成される「主体」はけっして具体的な状況・場面や役割から超越したものではなく、多様な局面に応じてそのつど異なる姿として現れてくる複数の「主体」の束としてはじめて個人の姿が見えてくるだろう。

諸個人が自らのあり方を熟視・反省し、自分自身を解読・認識し、配慮し、自らを「主体」として構成することが可能になるのはいかなる技法を用いてなのか。そこに現れている自己の認識・自己へのはたらきかけは、あくまでも社会的に蓄積されたテクノロジーを用いることによってはじめて社会的意味を持つ。そしてそこにこそ知の体系(何が正常で何が異常かを決定する)と権力(他者との差異においてつねに生じる)とが作用してくるのであり、両者との関係においてこそ「主体」は現れてくるのだ。フーコーが描き出したようにあらかじめ「主体」の存在を前提とすることができず、局面に応じてそのつど「主体」を構成していくことが求められる場こそが本稿における都市空間なのである<sup>7)</sup>。

## IV. 学習

### (4.1) 都市空間における学習

都市社会における居住者の多様性と流動性のため、単なる個人の集まりを超えた諸個人の関係の総体としての社会 society は形成されるのが困難になる。そのため都市居住者はつねに新しい情報・習慣・ライフスタイルなどを摂取していく必要に迫られる。このような社会化のプロセスはマス・コミなどをつうじて非自覚的に形成されることもあるが、より効果的かつ自覚的に自らのライフスタイルを作り上げていくためには、組織的な教育が意味を持つと考えられる。実際に欧米では成人教育がこの役割の一端を担ってきたのである。

しかし欧米の成人教育に相当する日本の社会教育の場合、農村部においては社会教育活動の展開は比較的容易だったものの、都市部においては一定数の住民を集めることすらできず、活動の困難さが指摘されてきた。その理由として明治期以来の社会教育が国家的イデオロギーを国民に浸透させるための手段として機能してきたため、既存の地域集団に属さない都市居住者を組織することができなかつた、ということが考えられるだろう。しかしそれでは都市居住者がどのような過程を経て自らの主体性を形成していくのかが問われなければなるまい。またそれとは別に、日本社会に果して欧米社会と同じ意味での「都市」が存在するのかどうかが問われることになるだろう。

### (4.2) 学習と「規格化」

これまで教育は社会体制の維持・存続や成員の社会化という機能を持つものとしてとらえられてきた。しかし社会的な諸機能を配分し直すものとしての教育(学習)の機能が見過され、教育(学習)があらかじめ定められた知識や情報を伝達する過程でしかないならば、「社会教育の終焉」(松下 [1985])を認めるしかないだろう。教育や学習のプロセスが社会的に意味あるものとして位置づけられるためには、それが既存の知識や文化をそのまま伝達するのではなく、知の体系や文化のあり方をつくり替えてしまうような創造的な活動として営まれなければならないのである。

とはいえ、情報化の進んだ現代社会において知識がどのように創造的なものであろうと、それを流通させるためには操作可能な情報へと翻訳されなければならない。そのように知識は「規格化」された情報として本来置かれていた文脈を離れ、より自由なかたちで広範囲に流通

していく。そのような情報の脱文脈性が作り出すコミュニケーションの中で翻訳不可能な要素は切り捨てられ、すべては「規格」に合うよう変形されていく。このような「規格化」が進行する状況こそがフーコー [1975] が描き出している現代的危機なのであり、これに対する批判的な視点から「主体」のあり方を探るためには「社会教育の終焉」論に見られるようなナイーブな主体論を超える新たな枠組みが必要なのである。差異に対する感受性が繊細で鋭く、共約不可能なものに耐える強い能力を備えているのが都市空間における「主体」なのである。

他者との遭遇・対話・葛藤を通じて自らのアイデンティティをいったんは相対化し、改めて自らをとらえ直していくこと。これによって、都市空間は多様なものがそれぞれの場において住み分けを行なうモザイク的空間ではなく、あらゆる差異が肯定されるままに交流が行なわれる「公共空間」として現れてくるだろう。そしてピジン・イングリッシュ (pidgin English) が数世代をへてクレオール (creolized language) へと結晶するように、多様な価値観の混合状態から新しい「公共性」を持つ言語・価値観が生まれてくる場をこそ、現代の社会教育研究はとらえなければならないのである。そのためには、考察の対象を社会教育行政の範囲内に限定せず、諸個人の学習一般についての考察の中で認識変容の過程を具体的に解明することによって、改めて社会教育のあり方を問うことが求められることになる。

#### (4.3) 学習あるいは差異の組織化

社会全体が「規格化」する動向に抵抗する契機を教育や学習の過程の中に認めるためには、これまで考えられてきたような学習機会の意味をとらえ直し、異化するものとして新しい学習のイメージを作ることが必要である。さまざまな役割を持つ意味を自明の前提とした上であらかじめ決められた目標へと向けて知識を習得するのではなく、役割やそれによって生じる「規格化」から自由なコミュニケーションの実践こそが、学習のあるべき姿である。差異を積極的に肯定する限りにおいて「都市空間」は矛盾や葛藤に満ちた場となるだろうが、その差異を予定調和的に解消することなく、矛盾や葛藤の中から新しい価値観が生まれてくる可能性を尊重することが必要なのである。社会の認識をそのまま反映するのではなく、切り取られた空間の中で「規格化」されないコミュニケーションを生み出す場として学習の場を位置づけることが重要な意味を持つが、そのためには学習の場が情報や文化を伝達するだけでなく逆に発信しうるものとして組織されなければならない。

同時に、一つの学習機会の中で個人の全人格的な主体性を構築しようとするのではなく、複数の学習機会を連結することによって多様な他者と交流し、複数の視点が交流する場を形成することも重要である。異なる価値観を持つ者たちが互いに交流し影響し合う生き生きとした空間として「都市空間」が現れてくるところにこそ、新しい学習の可能性が見えてくるのではないだろうか。

(指導教官 鈴木真理助教授)

#### 注

- 1) 生涯教育(生涯学習)の理念をどのような形で受けとめるにせよ、学校教育と社会教育という二つの領域を統合しようするような「学習」論の構築が目指されるべきであろう。本稿は二つの領域をととも視野に収めた上で「学習の諸相」を描き出そうとするものであるが、取り上げる文献は社会教育研究に属するものに限定される。いかに個性の尊重が唱えられようとも制度化の傾向の強い学校教育と組織化の過程が柔軟な社会教育とを同列に論じる文献がほとんど存在しない現状ではやむをえない。しかし「都市」的視点の導入が「学習」にもたらす変容は、社会教育という領域にとどまらず学校教育の領域をも巻き込んだかたちで波及していくべきものである。
- 2) 宮原誠一 [1949a] による次のような指摘が現代的な意味で重要性を持つことを改めて強調しておきたい。“教育という社会の機能は、社会の他の基本的な機能と並行する一つの基本的な機能ではなくて、社会の基本的な諸機能の再分肢にほかならない…(中略)…政治の必要を、経済の必要を、あるいは文化の必要を、人間化し、主体化するための目的意識的な手続き、これが教育というものにほかならない。” (p.23)
- 3) 本稿が「都市空間」を設定するのは時間論的視点に傾斜しがちだったこれまでの教育論・学習論に別の視点を導入するためである。教育や学習をめぐるこれまでの言説には、空間を凝固したもとして視野から排除することによって内的発達の一元的な流れを前提する傾向があったのではないかと思われる。これに対し本稿では、身体を備えた学習者が他者と遭遇する場としての「都市空間」について考察を行なってみたい。そこでは学習活動はけっして一つの自明の方向をめざすものではなく、他者との交流によってそのつど方向を変えながら、従来とは異なる多様な姿を見せると思われるのである。
- 4) 現在の日本において都市をとらえるための大きな枠組みは都市社会学研究の成立直後に現れた二つの先駆的な研究、つまり鈴木栄太郎 [1957] と磯村英一 [1959] の中にすでに示されている。鈴木は職場と家庭(世帯)の間の往復運動として“正常人口の正常生活”(p.135)を想定し、“所属している集団の名を聞けば、その生活の型が推察出来る”(p.138)とした。このように都市と農村とを連続的にとらえる枠組みを提示した鈴木に対し、磯村は職場にも家庭にも属さない「第三の空間」に着目し、農村から独立した形で都市を考察した。「第三の空間」は職場と家庭という二つの基礎的集団の枠組みから(たとえ一時的にもせよ)解放され、自由と平等を享受できる大衆的で匿名の場である。そこで磯村がとらえているのは浮浪者や売春婦、香具師などを含む多様な成員・集団の価値観を流動的に包摂する許容度の大きな場としての都市である。
- 5) 土居健郎 [1971] が示したように、「甘え」によって特徴づけられる日本社会のすべての人間関係は遠慮の不要な親子関係への距離によって理解される。家族的な集団の内部においては多少なりとも遠慮がはたらくのに対し、その集団の外部の他者との

- 間に適度な距離を保ったままの関係を作ることが強く要求されないのが日本社会の特徴である。欧米の社交界のような公共的な場が存在しない日本社会に都市空間を見いだすことが果たして可能なのか、すべては何らかの形で共同体的性格を残すような集団といえるのではないか、という問いは「都市」をとらえるために必然的に生じてくるものである。
- 6) 島田 [1985] や藤岡 [1977] が基本的に前提としている“社会教育行政(活動)と国民の自己教育運動との矛盾”(小川 [1964] p.51), あるいは“下からの要求と上からの要求とが合流して混りあっている”(宮原 [1949b] p.27) ものとしてとらえられる歴史的カテゴリーとしての社会教育というような命題に対する疑問は「都市空間における学習の諸相」を描き出す上で避けて通れないものである。“国民の自己教育運動”や“下”に含まれている多様なものの中に生じる葛藤や対立についての考察を「都市」的視点の導入によって補うことこそが現在求められている課題である。
- 7) 吉見俊哉 [1987] が提示している「上演論的アプローチ」も主体が生成される仕組み=過程をとらえようとするものである。都市はある場合にはそれを構成する人々によって生きられることではじめてそこに成立する意味世界として現れてくる一方、別の場合にはまさにそのことを通じて彼らの感受性や想像力を深層から組織していく装置として現れてくる。そうした二つの面を持つ場の総体として「都市」をとらえる吉見の視角の重要性をここで強調しておきたい。
- : *from the Standpoint of a Social Behaviorist*] 稲葉三千男(他訳), 1973, 青木書店  
 宮原誠一, 1949a, 「教育の本質」(『宮原誠一教育論集』第一巻, 国土社, 1976)  
 宮原誠一, 1949b, 「社会教育の本質」(『宮原誠一教育論集』第二巻, 国土社, 1977)  
 室俊司, 1970, 「学習者の理解」碓井正久(編)『社会教育』第一法規  
 小川利夫, 1964, 「社会教育の組織と体制」小川利夫・倉内史郎(編)『社会教育講義』明治図書  
 小川利夫, 1969, 「都市化と社会教育の再検討—現代「社会教育」論批判序説—」福尾武彦(編)『都市化と社会教育』日本の社会教育第13集, 東洋館出版社  
 奥田道大, 1993, 『都市と地域の文脈を求めて』有信堂  
 大森彌, 1983, 「都市論におけるUR軸の再検討」『UP』No.132  
 パーク, R.E., 1929, 「社会的実験室としての都市」[*The City as Social Laboratory*] 町村敬志(訳), 1986, 町村・好井(編訳)『実験室としての都市—パーク社会学論文選—』御茶の水書房  
 島田修一, 1985, 『社会教育の自由と自治』青木書店  
 鈴木栄太郎, 1957, 『都市社会学原理』有斐閣  
 鈴木敏正, 1992, 『自己教育の論理—主体形成の時代—』筑波書房  
 吉見俊哉, 1987, 『都市のドラマツルギー—東京・盛り場の社会史—』弘文堂  
 Wirth, Louis, 1938, “Urbanism as a Way of Life”, *American Journal of Sociology* Vol.44

## 主要参考文献

- 著者名アルファベット順に表記する。原書と訳書とともに参照した場合には原書/訳書という形式で示してある。
- アンダーソン, B., 1983, 『想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行—』[*Imagined Communities—Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*] 白石隆・白石さや(訳), 1987, リポート
- 土居健郎, 1971, 『「甘え」の構造』弘文堂
- Fischer, Claude S., 1975, “Toward a Subcultural Theory of Urbanism,” *American Journal of Sociology* Vol.80/奥田道大・広田康生(訳), 1982, 「アーバニズムの下位文化理論に向けて」奥田・広田(編訳)『都市の理論のために』多賀出版
- Foucault, Michel, 1975, *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Gallimard/田村俣(訳), 1977, 『監獄の誕生—監視と処罰』新潮社
- Foucault, Michel, 1984, *Histoire de la sexualité 2 : L'usage des plaisirs*, Gallimard/田村俣(訳), 1986, 『性の歴史II 快楽の活用』新潮社
- フーコー, M.(他), 1988, 『自己のテクノロジー』[*Technologies of the Self*] 田村俣・雲和子(訳), 1990, 岩波書店
- 藤岡貞彦, 1977, 『社会教育実践と民衆意識』草土文化
- 磯村英一, 1959, 『都市社会学研究』有斐閣
- 磯崎新, 1991, 『《建築》という形式I』岩波書店
- 梶田孝道, 1988, 『テクノクラートと社会運動』東京大学出版会
- Liotard, Jean François, 1979, *La condition postmoderne*, Éditions de Minuit/小林康夫(訳), 1986, 『ポストモダンの条件』書肆風の薔薇
- 前田愛, 1982, 『都市空間のなかの文学』筑摩書房
- 松下圭一, 1986, 『社会教育の終焉』筑摩書房
- マクルーハン, M., 1964, 『メディア論—人間の拡張の諸相—』[*Understanding Media—The Extension of Man*] 栗原裕・河本伸聖(訳), 1987, みすず書房
- ミード, G.H., 1934, 『精神・自我・社会』[*Mind, Self, and Society*]