



当事者性概念の再考 : 多文化共生社会の創成に資する学習論の構築に向けて

後藤, 聡美

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 15(1):31-40

(Issue Date)

2021-09-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81012988>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81012988>



当事者性概念の再考 ～多文化共生社会の創成に資する学習論の構築に向けて～

Rethinking of the Concept “TOJISHA-SEI”

～ Towards Building a Learning Theory for a Multicultural Convivial Society～

後藤 聡美*

Satomi GOTO*

要約: 本稿は、学習論的アプローチによって「多文化共生社会」の創成に向けた課題解決への糸口を探ることをめざし、「当事者性」概念を再構築することを目的とする。まず、国内の多文化共生をめぐる動向および多文化主義を標榜する国々の政策を概観し、本質主義と構築主義の弁証法的昇華に関わる課題を整理する。そして、それらの課題解決に向けて学習論的アプローチが重要となることを指摘するとともに、福祉教育・ボランティア学習領域においてその意味が深められてきた「当事者性」概念に注目する。当事者性概念は、成人学習・生涯学習関係の学習諸理論と深い関係にあり、当事者性をめぐる学習論は、多文化共生社会の創成において重要な役割を果たすことが期待される。しかし、「当事者性」概念に含意される「問題中心性」は、学習プロセスにおける抑圧や周辺に固定化されている人たちの学習を阻害する危険性がある。ボームのパラドックス論やアドラー心理学の知見を参考にしながら、「当事者性」概念そのものの再構築を試みる。具体的には「当事者性」の構成要素に「未来志向性」を加えることを提案する。

キーワード: 多文化共生、学習論、当事者性、パラドックス、アドラー心理学

1. はじめに

近年、グローバル化の潮流の中で「多文化共生」に注目が集まっている。マイノリティの人権を尊重し、差別や偏見を是正することをめざし、国内外で様々な市民活動や政策が展開されている。しかしながら、現実には、「共生」ではなく「棲み分け」や「同化」と捉えざるをえない状況も生まれている。異なる価値観を有する人々へのヘイトスピーチや本質主義的に差別を助長する言説も散見され、「多文化共生」が実相化されているとは言い難い。

本稿では、「多文化共生」をめぐる課題を解決する可能性を学習論的アプローチの中に見出し、福祉・ボランティア領域で深化されてきた当事者性概念に注目する。学習者が多様な社会問題を解決する主体となるプロセスを説明する語として展開されてきた当事者性は、特定の問題との関係において周辺化されてきた学習者のエンパワメントを把持する上で極めて重要な概念である。一方、具体的な実践場面では、当事者性という語に含意される「問題中心性」によって学習者の立場が周辺に固定化され、軽視あるいは排除される、という課題が生じている。異なる立場の人々が相互に影響を与え、変容していくプロセスを捉えようとするならば、当事者性という考え方の転換が求められているのではないかと。本稿は、主に文献研究によって当事者性概念の再考を試み、「多文化共生」をめざす実践の新たな方法論の糸口を探究することを目的とする。

2. 社会的背景—多文化共生の歴史的変遷と今日的意味

2-1. 多文化共生をめぐる国内の動向

「多文化共生」という言葉は「多文化」と「共生」が結びついた和製語であり、日本固有の問題状況が含まれている（宮島喬，2009）。この文脈における「共生」の源流は、1970年代前半からの、在日コリアンに対する差別撤廃運動に遡る（徐ほか，2000）。1980年代に入ると、「異質なものを互いに尊重し、認めあうことの上に成り立つことをめざし」、「民族として自立した関係を求めるもの」としての「共生」という語が使われはじめた（金命貞，2011）。元木健（1995）は、「共生」を、「互いの『違い』を深く認識しつつ『統合』された社会を理念とする」ものとし、その基底には『『人権』そして『マイノリティ』の視座』があると捉える。この意味での「共生」と「多文化」がつながり、社会に広がる契機となったのが、1970年代から見られた川崎市の外国人住民に対する取り組みである¹。その後、1995年の阪神・淡路大震災においても、「多文化共生」という言葉が注目された。復旧・復興のプロセスの中で被災外国人の支援活動も行われ、発災後すぐ開設された「外国人地震情報センター」は、同年、「特定非営利活動法人多文化共生センター」と改称された。日本において「多文化共生」という価値が広がった背景には、マイノリティの権利を勝ち取ろうとする市民による活動・運動があったことは注目に値する。

近年では、行政主導の「多文化共生」に関わる動向が各所で取り上げられ、やや恣意的に「多文化共生」という語が用いられている

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程

(2021年3月31日 受付)
(2021年7月25日 受理)

場合もある。しかしながら、各省庁によって推進される政策としての「多文化共生」は、「外国人支援」という視点が強く意識され、双方向的・対等的な関係構築が阻まれている状況もある²。そうした実態は、マイノリティの権利の尊重という、市民運動の中で育まれてきた「多文化共生」の理念との間に乖離が生まれていると読み取ることができる。先進的に移民やマイノリティの権利保障という文脈で草の根の運動を政策へと発展させてきた多文化主義国も、今や立ち行かなくなり、多文化主義の失敗・限界ともいえる状況が生まれている。多文化主義国の歴史を概観することで、多文化共生 / 多文化主義に関わる課題を探る。

2-2. 多文化共生 / 多文化主義の臨界点

1950年代半ばから60年代にかけて、アメリカでは人種差別の撤廃を求める公民権運動が展開された。奴隷制の廃止や投票権の獲得など、差別を是正する動きがありながらも社会的な差別が存続している状況で生まれたのが、「文化多元主義 (cultural pluralism)」³である。1970年代に入ると、カナダやオーストラリアでも「多文化主義 (multiculturalism)」が掲げられ、少数民族やエスニック・マイノリティの権利を尊重する政策が打ち出された。「文化多元主義」と「多文化主義」は、同義語として扱われることもあるが、その意味は微妙に異なる。民族の移動を社会学的に研究する梶田孝道(1996)は、「『文化的多元主義』の場合には、マジョリティの文化は存在するが、それ以外にも複数の文化が存在し、それによって従来からの支配的な文化が相対化されるというニュアンスが強い」という(p.70)。マジョリティ文化と他の文化間の対等性を強調しない点が、「多文化主義」との違いといえる。建国の歴史やその理念とも相まって、「文化多元主義」の立場をとるアメリカ、「多文化主義」を進めたカナダ、オーストラリア、というように国ごとに特徴の異なる政策が見られるようになった。

文化多元主義、多文化主義には複数の分類があるが⁴、いずれも、マジョリティ文化に対するマイノリティ集団の権利の主張から生まれた考え方である。複数の国でその重要性が示されてきたものの、多文化主義的な政策や考え方には様々な課題があることも指摘されてきた。関根政美(1996)は、多文化主義の問題点として「多様性の許容幅」を挙げている(p.51)。あらゆる文化の尊重が政策として謳われても、異なる価値観の間には当然矛盾が生じる。特に近代市民社会的価値と民族的伝統に基づく価値の溝は深く、単に近代的な価値を押し付けるだけでは問題は解決しない。

例えば、欧米の多文化主義的な動きは、2001年の同時多発テロを契機に、移民の受け入れにおいて変化が見られた。積極的に移民の受け入れを行っていたオランダやドイツ、フランスでも、母語より受け入れ国の言語習得に重きを置くようになったことが指摘されている(宮島, 2009)。急速なインターネットの普及に伴って「遠隔地ナショナリズム (long-distance nationalism)」の出現や「想像の共同体 (imagined community)」への愛着形成なども見られるようになった⁵。現実の文化間には、「多文化」という表現から読み取りうる対等性はほとんどないといってもよい。構造的な差別や偏見は厳然として存在している。「多」という数を表す語と、「文化」という語が接続することによって、特定のエスニック集団の「文化」が前提とされ、それらの「文化」のみが議論の中心となり、集団内

の多様性が不可視化される危険性もある。政策的な文脈における「多文化共生」では、そうした数えられる文化としての国籍や民族の違いが強調されてきたが、近年はそうした枠組みを拡張する動きも見られる。

多文化共生の拡張に伴う「文化」をめぐる議論では、本質主義 (essentialism) に基づく考え方への批判がある。文化に不変の「本質」が存在すると考える本質主義を、ポストコロニアリズムの思想家スピヴァク (Spivak, G.C.) の解説者モートン (Morton, S.) は、「物事の現実の真の本質に対する信念」と言及する。本質主義では、その「本質」なるものの普遍性は問われず、そのため、「特定の文化の違い」が「無視される危険性がある」(p.73)。これに対して構築主義 (constructionism) の立場では、集団やカテゴリーに不変の性質としての「本質」は存在せず、それらは常に歴史的・社会的につくられ変化していくものとする。

さらに、女性学、障害学の観点からは、マイノリティ・被抑圧者のエンパワメントという意味で、国籍・民族のみならず、年齢・性別・性的指向・障害の有無などを含む多様性を尊重するものとして「多文化共生」が捉えられている(伊藤, 2009・志田, 2013など)。志田陽子(2013)は、憲法理論に基づき、多文化主義における本質主義を批判し、男性・女性の二元論を超克しようとしてきたジェンダー論の有用性を論じる。伊藤り(2009)は、日比国際児の権利尊重を例に挙げ、多文化共生における文化は、「『国民国家を単位とした文化』や『エスニックな文化』というだけでは捉えがたい」とし、「ハイブリッド、ないし多元的なもの」として文化的アイデンティティを捉えることの重要性を指摘する。また、「障害 / 健常」の二元論の超克を志向する津田英二(2000)は、多文化主義における本質主義批判を整理しながら、「障害文化」の創成が「健常文化」に「ズレ」を生む可能性に注目する。本質主義と構築主義の対立構図を超えて両者の弁証法的昇華の方向に向かう研究が進みつつあるといえるであろう。

多文化共生を実相化するには、こうした流れを踏まえ、人と人、文化と文化が実際に接触する場面に注目し、どのような環境・実践の中でどのように人が学ぶのかが探究されなければならない。本質主義と構築主義の弁証法的昇華を具体化する学習論的なアプローチが求められる。

2-3. 学習論的アプローチの意義

人やコミュニティが、様々な問題状況を越えていくために、自身の経験や他者との関わりを通して変容する様相を捉える学習論研究は、多様な領域で展開されている。学習論的アプローチはそれのみで完結するものではなく、社会システムの変化と連動してはじめて意味をなす。政策的な側面ばかりが強調され、個々の人間の変化が蔑ろにされると、本来、「多文化」の間に生まれるはずの矛盾や葛藤が不可視化される危険性がある。矛盾や葛藤を軽視することは、「予定調和的な多文化共生」へと帰結し、課題解決を遠ざけてしまうこともあろう。他方、社会政策あるいは社会運動としての側面を軽視し、個人の変化に視点が囚われれば、限定的な学習論理解にとどまり、かえって人・コミュニティの変化の意味を矮小化することにもなる。「多文化共生」の実相化を考えると、社会政策や社会システムあるいは社会運動という観点からのみ差別や偏見の是正を

めざすのではなく、あるいは個人の変化と社会を切り離れたものとして意味づけるのでもなく、個々の人間が異なる他者とのように出合い、相互に影響を与え、社会を動かす原動力を生み出していか、という視座が求められるということである。

そうした視座に立つ学習論の構築こそが、本稿の探究の射程である。社会的な動きと学習論的アプローチが連動した先に、既存の「文化」や価値に絡めとられるのではない別の新しい価値や生活様式が生まれる。学習論的アプローチは、社会システムに連動することを条件として、多文化共生社会の創成に資することとなる。換言すれば、社会システムの変化という課題に接続し得る学習論的アプローチが探究されなければならない。

3. 当事者性をめぐる学習論の重要性と課題

3-1. 当事者性を基軸とする学習論への注目

上記の問題意識のもと、本稿において注目するのが「当事者性」という概念である。「当事者性」をめぐる学習論は、成人学習・生涯学習領域の学習諸理論との関係のなかで形作られつつあるが、いまだ途上の学習論である。まず、本節では、その特徴と課題を整理する。

当事者性を基軸とする学習論は、特に福祉教育やボランティア学習の文脈で整理され、実践においても重要な観点として位置付けられてきた。そこでは、周辺的な存在である学習者が徐々に活動の中核に近づき、問題解決の主体となっていくプロセスが、当事者性という語を用いて説明され、多様な社会問題の当事者性を高め深めることの重要性が言及されてきた⁶。

松岡広路(2006)は、中西正司・上野千鶴子(2003)が主張した「当事者主権」に理解を示しつつも、「当事者－非当事者」の二項対立図式を批判的に検討し、学習の指標となる新しい概念として「当事者性」概念を再規定した。松岡の「当事者性」は、「当事者またはその問題的事象と学習者との距離感を示す相対的な尺度」、「当事者またはその問題との心理的・物理的な関係の深まりを示す度合い」と定義される。これは、「当事者性」を、問題の性質やそれに対する意識というだけでなく、学習者と問題およびそれに関する知識や運動との関係性を示す尺度として捉えたものと解し得る。福祉教育・ボランティア学習実践においては、いわゆる「当事者」は、「学習者」とされていないが、この定義は、直接的に不利益を被っている人々とそれ以外の人々との境界線をファジーにし、誰もが「学習者」として捉えられることを可能にするという点において意義深い。相互に学び合う様相を分析し得る指標となろう。

さらに、先行研究では、この「当事者性」をめぐる考え方とエンパワメント・プロセスとの関係について論じられ、「当事者性」とは、単なる個人の内的な変化にとどまらず、社会的な広がりを持つ概念であることが示されている⁷。松岡(2006)は、福祉教育・ボランティア学習における「当事者性」の変化は、エンパワメント・プロセスを「心理・発達・社会運動」の各次元で分節化して捉える学習モデルのオルタナティブを示すものだという。

エンパワメントとは、福祉教育実践の文脈で整理すると、「地域社会の権力構造」および「利用者とサービス提供者の関係構造」の変革への指向性を有した主体形成(原田, 2006)であり、公民権運動や黒人解放運動、フェミニズム運動など、歴史的・社会的に差

別、不利益を被ってきた人々が権利を主張し環境に働きかけていくという意味を含むものである。幅広い分野で援用されるリー(Lees, J.A.B.)やパーソンズ(Parsons, R.J.)のエンパワメント概念を鑑みても、それは、意思決定能力や知識の獲得など、個人の内的な変化だけでなく、人間関係や行動変容などの外的な変化をも含む概念と整理される⁸。

しかし、エンパワメント・プロセスは、「心理・発達・社会運動」の各次元によって分節的に把持されることが多く、総体としての学習モデルはいまだ構築されていない。松岡が主張するのは、こうしたエンパワメントにおける人間の変化を「当事者性」の深化としてとらえ、統合的に把持すべきであるということであろう。松岡の「当事者性」は、個々の人間の自発性・主体性と問題への関与の度合いとを結びつける発想のなかで、エンパワメント・プロセスを学習ととらえるための操作概念として生まれた新しい言葉として理解できる。

では、具体的に、松岡は「当事者性」の構成要素をどのようなものとして考えているのであろうか。先行研究には明記されていないが、松岡の定義と前述のエンパワメントの外延を鑑みると、ここでの「当事者性」は、以下の5つの構成要素をもつものとして説明できる。

第1に、問題との身体的つながりの程度である。例えば、障害のある人やセクシャルマイノリティの人、女性・高齢者・子どもなどは、その人にしかわかりえない「痛み」という不利益を被っている場合がある。つまり、「被害者」として問題の中心に位置づけられる「当事者」となる人たちがこの意味での当事者性が最も高いということになる。こうした当事者性の高い人たちの存在があってこそ、当事者運動や当事者研究が生まれ、社会は動いてきた。社会変革を志向する実践において、この意味での当事者性は決して軽視されてはならない。

第2に、問題に対する関心の度合いである。近年、わがごと意識や当事者意識と呼ばれ、その獲得が求められているものと近いといえる。その問題がなんとなく気になる、というような程度から、その問題をいかに自分の問題として捉えているか、という程度まで幅広い関心や意識を指す。

第3に、問題に関する知識・技術の保有の程度である。これは問題が生まれてきた歴史的背景や専門的なものを含む知識や技術をどの程度身につけているかということである。

第4に、問題をめぐる人間関係の濃度である。これは、ある特定の社会問題に関連している人たちのネットワークとの関係性を指す。社会問題としての障害の問題における当事者性について論じる津田(2005)は、障害者本人を中心とする同心円上の関係者とのつながりの重要性を指摘する。障害者本人との関係のみならず、支援者や家族と関わりをもっているか否かを大切にしている。

最後に、第5の要素として、問題に関わろうとする態度・行動の程度が挙げられる。例えば、何らかの社会問題を扱うセミナーやボランティア活動への参加、あるいは自らのライフスタイルを変えようとする試みなどが含まれるであろう。

これら5つの要素はそれぞれ連動し合いながら、全体として変容していくと考えられる。決して「当事者性」を分断的にとらえるものではないが、いったん、このように構成要素を提示することは、

学習者の当事者性の変容を把持する上での観点、または、実践の指針を整理することになる。また、当事者性の概念を理解し、その問題性を検討するための材料を整理することができたのではない。

さらに、前述の松岡、原田、津田の当事者および当事者性をめぐる考察を検討すると、当事者性をめぐる学習論において注目すべきは、異なる問題をめぐる当事者性を有する人々、あるいは当事者性の濃淡の異なる人々の相互作用を起点として学び・変容が生起するという点にある、と看取できる。特に松岡（2009）は、この点に関わる仮説を「当事者性の交差」と呼ぶ⁹。当事者性が実践の中で作用し合うことで、学習者は他者の持つ多様な当事者性を高めうることを示す仮説である。多くの教育的実践現場で用いられているワークショップやアイスブレイクなどの手法は、学習者間の有機的な交流、換言すると、「当事者性の交差」を生み出すことを意図したものである。松岡（2017）は、異なる問題関心をもつ「場の構成員相互の共感と理解」によって、互いが抱える潜在的な課題へと接近するという（p.5）。

これらの、福祉教育やボランティア学習の実践の中で蓄積されてきた当事者性をめぐる研究や仮説は、先行する複数の教育・学習論と深い関係をもつ。次に、共生と変容の学習論の特徴を踏まえて当事者性をめぐる学習論の内包を確認しておこう。

3-2. 共生と変容の学習論と当事者性

ブラジルの教育学者パウロ・フレイレ（Freire, P.）は、著書『被抑圧者の教育学（Pedagogy of the Oppressed）』において、教師が生徒に「一方的に語りかけるとの特徴」（フレイレ，1979，p.65）を有する従来型の学校教育を「銀行型教育」（p.66）と呼び、それは、かえって人々を「非人間化」（p.16）すると批判する。そして、抑圧された人々の自由と公正を取り戻す「人間化」をめざす教育実践として「課題提起教育」を提唱する。「課題提起教育」とは、「現実世界のなかで、現実世界および他者とともにある人間が、相互に、主体的に問題あるいは課題を選びとり設定して、現実世界の変革とかぎりない人間化へ向かっていくための教育」を意味する（p.80）。フレイレの教育論は、エンパワメントのための教育学とも呼ばれている。

自分たちが置かれている状況や現実世界に起きている事象に埋没するのではなく、互いに敬意を払いながら、現存する矛盾を問い続け、現実を変革へと導く「意識化」のプロセスと「対話」は、互いに連動するものとして論じられている。これらの要素が組み合わさって成立する「対話」とともにフレイレが重視したのが「文化行動」である。「文化行動」とは、「その目標が社会構造の維持にあれば変革にあれば、つねにその構造に働きかける体系的で計画的な行動形態」を指す。「民衆の征服・分割・操作・文化侵略」を伴う反対話的文化行動は、「必然的かつ基本的に誘導行動（induced action）」であるとした。これに対し、対話的文化行動は、支配・抑圧状況からの解放を志向しているため、「いかなる誘導的局面をもしりぞける」という（p.246-247）。つまり、対話的文化行動は、「民衆」の主体性の先に見据えられている未来であると同時に、それは常に社会を変えていくアクションの中に具体化されていなければならないということである。「意識化」「対話」「文化行動」を一体化したフレイ

レの教育実践は、「文化行動」の中で多様な構成員が出会い、対話と交流を重ねながら「人間化」のための行動がさらに生まれてくることの重要性を提示する。「意識化」「対話」「文化行動」によって個々の学習者が自身の当事者性に気づき、社会問題との関係を見直すことは社会変革のアクションへ結びつく契機となると捉えることができる。

さらに当事者性をめぐる学習論において注目すべきは、異なるものの「交差」を重視する点にある。これに関しては、フレイレ教育論だけではなく、それと同様に成人学習・生涯学習の領域に影響を与えてきた活動理論にその根拠を見出せる。

活動理論家の第1世代を代表するヴィゴツキー（Vygotsky, L.S.）は、人間の活動を、「主体（subject）」「対象（object）」、そしてそれらを「媒介するアーティファクト（mediating artifact）」から成る三角形モデルで表した（Vygotsky, 1978, p.40）。人間の活動の最小単位である三角形は、その後展開される活動理論の中で応用され、発展を遂げてきた。活動理論家の第2世代といわれるレオンチェフ（Leontiev, A.N.）は分析単位を個人に焦点化したヴィゴツキーの理論を応用し、原始時代の集団的活動を例にとり「分業」概念を導入した。続く第3世代のエンゲストローム（Engeström, Y.）は、第1世代、第2世代で論じられてきた活動理論をさらに広げ、人間活動の新たなモデル化を試みた。エンゲストロームは、ベイトソン（Bateson, G.）の「第二次学習（deutero- learning）」の理論に依拠しつつ、「行為者たちがみずからの活動システムのなかで発達的な転換を生み出そうとする努力のなかから現れ」、それにより、「行為者たちは集団的な最近接発達領域を超えていく」ことができる学習を「拡張的学習」と呼んだ（エンゲストローム，1999，p.5）。異なる活動システム間に生じる矛盾やジレンマがダブルバインドとなって現れ、それぞれが志向する目的が新しい目的に向かって拡張し、その目的を共有することを通して、双方にとって越境的な目的が生み出される。そうして、新しく創出された目的が再びその出自である活動システムへとフィードバックされることにより、各々の活動システムが変容していく可能性をもつという。

矛盾やジレンマを学びの契機とする視座は、異質なものの同士が影響を与えながら変容し、新たな価値を創出していくプロセスを捉える学習論において不可欠な視点であるといえる。この視点は、当事者性をめぐる学習論にも影響を与えていると考えられる。「越境」によって、固定化された「当事者-非当事者」という関係性や、学習者自身の認識変容を促す学びが生まれる可能性があるのではない。

これに関連して、認識変容に注目し、成人期の学習を捉えようとした学習論にメジロー（Mezirow, J.）の「変容的学習（transformative learning）」がある。メジローは、成人期における学習を「意味パースペクティブ（meaning perspective）」の変容・再編という観点から説明した（メジロー，2012，p.7）。「意味パースペクティブ」は、「ある人のこれまでの経験が、新しい経験を同化し変換させる場」であり、この「意味」の生成において機能する「知覚上・解釈上のコード」を「意味スキーム（meaning schema）」という（p.8）。変容的学習は、こうした「意味パースペクティブ」や「意味スキーム」のように私たちの認識や行動を規定する「準拠枠」が生涯を通して変容しうることを示している。

メジローの変容的学習論を社会教育研究方法論への示唆あるものとして理論検討を行った永井健夫(1989)は、メジローが行った女性たちの大学再入学プログラムの例を挙げ、その学習過程を整理した。永井は、メジローのいう変容過程を、直線的で連続的な過程ではないことを言及した上で「疎外状況の経験→認識の再構成→社会変革」という図式で提示した。この図式を通した変容過程は、特定方向への変化を前提とするのではなく、「多次元の可能性」に開かれているという。また、メジローのいう学習支援者(教育者)とは、前提の批判的検討や省察的な対話を通して学習者にジレンマへの気づきを促す存在であるという(p.308)。そして、学習者は他者との相互作用によって気づきを得ながら、異なる前提や視点へと開放になるプロセスを通して、相互の理解を深めていく。メジローの変容的学習および永井が強調したその重要性は、当事者性をめぐる学習がもつ開放性、すなわち、他者の当事者性との接近は、必ずしも特定の問題の当事者性を高める方向に作用するとは限らない、という点と通ずる¹⁰。変容の方向性を規範的に定めるのではない目的合理性からの脱却が、豊かな学びを生み出す契機となるのではないか。

それぞれ具体的な実践現場をもつこれらの教育・学習論は、いうまでもなく、歴史的・社会的に不利益を被ってきた人々のエンパワメントを図る実践とともに生まれてきた。「多文化共生」に関わる実践においても、「越境」「変容」はキーワードとされ、当事者性概念も、「当事者主権」を主張する動きをふまえて生まれたことは、前述のとおりである。

しかし、当事者性概念は、それが構築されてきた背景を重視するあまり、かえって、問題背景に拘束されるという実践上の課題もあるのではないか。本稿の問題意識は、まさにここにある。

3-3. 当事者性に内在する問題中心性をめぐる課題

当事者性をめぐる学習論が、様々な課題を抱えた人々のエンパワメントに資する教育・学習論を基盤として生まれてきたことは軽視されてはならないが、当事者性という語が有する問題中心性は、時に、特定の問題との関係において周辺化された学習者の多次元の学びを阻害する危険性があるのではないか。とりわけ、学習者の当事者性の変容を含む実践の構築および分析の深化を射程とすると、従来論じられてきた当事者性に含意される問題中心性に起因する課題が生じると考えられる。

まず、第1に、「問題」の認知に関わる課題である。学習者の悩みや不安を含む不安定な当事者性が、具体的な実践場面で現場の問題性や実践者の当事者性に抑圧され、かえって当事者性が変化しないということが指摘されている¹¹。悩みや不安などの当事者性の発露が、ある特定の問題に引き付けられてしまうと、物象化¹²されている問題(明確に相互認知されている問題)との関係の中に学習者が押し留められてしまうことになる。その場合、例えば、「ジェンダー」「障害」「貧困」などの問題が強く意識されている実践場面において、一見、「問題」とは結びついていないように思われる当事者性は軽視され、その発露を実践の中で意味あるものとして捉えられなくなる。人間は、意識化の程度の異なる複数の問題を抱えている。社会的ニーズが高いと認知されている「問題」との関係に焦点が当てられると、他の当事者性を意識している学習者が排除され

るという課題が生じる。

第2に、「問題」あるいはその解決に取り組む人々との心理的・物理的な距離を明確に自覚することで、かえって自身の「問題との関係のなさ(距離)」を意識する、ということもあろう。ある社会問題の解決に取り組む、いわゆる「当事者性の高い人々」を羨望の眼差しで眺める存在として自らを固定化してしまう状況である。その場合、ある「問題」をめぐる当事者性の高い人とそうでない人の溝は埋まらず、分断は進んでいく危険性がある。

つまり、問題中心的な当事者性に対する筆者の問題意識は、「問題との関係性」のみで当事者性を説明し、実践や学習者の変容を捉えようとする、一面的で分断された「当事者性」の変化の把握にとどまるか、学習者自身が自らを「問題」の周辺に固定化してしまうという課題が生じるのではないか、ということである。それは、「問題との関係性」というだけでは説明しえない学習者の当事者性の発露を軽視あるいは排除し、結果的にそれらを意味あるものとして扱う実践の展開、学びの把持を難しくするように思われる。

問題中心性の課題に関連して、コミュニケーションにおける対話概念に注目したボーム(Bohm, D.)は、対話における「問題(problem)」という表現を批判的に検討した。ボームは、あらゆる個人的、社会的な問題が、「問題」として表現されることによって、そこに、解決できるものだ/するべきだ、というニュアンスが含まれる点に「問題」という表現の課題を見出す。「問題」という表現によって、本来人それぞれ違うはずのその「問題」に対する認識や感情、価値観を、まるですべての関係者が共有し、理解しているかのように認知する、すなわち、「暗黙の前提(tacit ground)」が生まれるという。ボームは、「暗黙の前提」によって、「問題」の多様性が単純化され、かえって、解決の方策を見出しづらくなるという。この「問題」という表現が持つ課題を超えるために、ボームは「パラドックス(paradox)」という表現を提案する。前提が暗黙化されることによって不可視化される矛盾やジレンマは、「パラドックス」と表現されることで、矛盾は矛盾として受け入れられることが可能になる。そうすると、「問題」の混乱の原因となっている暗黙の前提を、「一時停止(pause/ suspend)」することができ、前提の不条理な部分や自分自身の思考や感情に注意を向けることができるとボームはいう。「問題」を相対的なものとして捉え、「パラドックス」に目を向けるボームの考え方は、「問題との関係」の中で周辺に固定化され、ときに軽視あるいは排除されてきた人たちの学びを捉える上で示唆的であろう。彼ら自身のパラドックスを尊重することが可能となる。また、「問題との関係」が深い人、すなわち当事者性が高い人たちも、それぞれが抱えるパラドックス・矛盾・葛藤は異なっていると捉えることができる。社会の多様な不条理を扱おうとする実践においては、「問題」と一括りにしてしまうことで他の問題性が看過されることは避けなければならない。

社会的ニーズの認知されている諸問題の解決やそれに向けた取り組みが重要であることはいうまでもないが、多様で異なる価値観を有するものの共生をめざす実践には、物象化された「問題」に押し留められている人たちや、「問題」から遠ざかってしまうような状況下にある人たちのエンパワメント、および、そこで生まれる相互作用をも視野に入れなければならない。エンパワメントは、特定の人々に限定された学習プロセスではない。特定の「問題」との関係

の中で周辺に固定化されている学習者を含む、場の構成員全体のエンパワメントを図ることが、当事者性をめぐる学習論の射程であり、同時に存在価値といえるのではない。

そのためには、「問題中心性」を軸とする当事者性概念ではなく、「パラドックス」を軸とする当事者性概念に基づいた学習論の再構築が求められよう。ボームのパラドックス論に依拠すると、当事者性は、松岡のいう『『当事者』またはその問題的事象と学習者との距離感を示す相対的な尺度』、『『当事者』またはその問題との心理的・物理的な関係の深まりを示す度合い』ではなく、「パラドックス」との関係性と再設定することがより妥当ではないだろうか。

4. アドラー心理学の未来志向性

他方、現実の実践場面においては、問題にしろ、パラドックスにしろ、それらに対して忌避的な態度をとる人たちが見てとれる。当事者性の学習論は、パラドックスとの関係性の変容を通じた他者との相互作用による学びの生起を目的とするものであるが、特定の社会問題を前面に出すか、あるいは学習者が自身のパラドックスと向き合うことを前提としているような実践では、かえって学習者が自ら問題やパラドックスから遠ざかり、学習が阻害される危険性がある。そのような人たちは、「無関心層」などと呼ばれ排除の対象となる。こうした事態を改善するためには、どのような考え方あるいは観点が必要なのであろうか。アドラー心理学を手がかりに当事者性の新たな構成要素の可能性を探究する。

4-1. 全体性・個性性を重視する人間観

アドラー (Adler, A.) は、自身の提唱した理論を「個人心理学 (individual psychology)」と名付けている。「個人の」を意味する “individual” という単語は、ラテン語の “individuum” (それ以上分けられない) に由来する。「個人は、ただ社会的な文脈の中においてだけ、個人となる」とアドラーはいう (アドラー, 2012, p.123)。一見、個人主義的にも読み取られる「個人心理学」は、個人と社会を別個に捉えるのではなく、社会的な観点から個人を分析しその適応の問題を扱う心理学である。個人と社会、理性と感情、精神と身体、意識と無意識など、様々な二元論が否定され、これ以上分けられない「全体としての人間を扱う」ことが強調される (岸見, 2017, p.58)。

さらに、アドラーは、ある人間の集団をその類似性によってタイプやカテゴリーに分けることは分析の手段でしかなく、個人は生きている世界が同じように見えても、実際はそれぞれ異なる世界、文脈を生きているという (アドラー, 2007, p.120)。他者には同等または類似と思われる経験をもつ複数の人がいたとしても、個々人にとっての意味づけは異なる。この意味づけの方法、すなわち、「人がどのように自分自身と外界を見るか」という世界の見方を、アドラーは「ライフスタイル」と呼ぶ。絶えず変化し、各人によって異なる「ライフスタイル」が、人が何らかの行動の選択をする際に指針とする「目的」を形成するというのである (アドラー, 2007, p.6)。

「当事者」「非当事者」という弁別化からの脱却を試みた当事者性という考え方は、人間は異なる複数の当事者性を有しており、そのパターンの違いが各人の意識や行動の個性として現れるとされ

る¹³。これ以上分けられないという意味での「全体性」と、個人の特異な「ライフスタイル」、すなわち「個性」を重視するアドラー心理学の考え方は、個人を、多様で複数の当事者性を変化させながら生きていると捉える当事者性の考え方と近似しているといえるであろう。アドラー心理学は、社会問題との関係性を視野に入れているものの、フレイレのように問題を即自的なものとして扱ってはいない¹⁴。そうであるがゆえに、「パラドックス」を軸とする当事者性の学習論を検討する上で、重要な示唆を与えてくれるのではない。

4-2. 未来志向性をもつアプローチの可能性

フロイトが意識は無意識に規定されると捉えたのに対し、アドラーは、人間は「目的を追求し、それを達成しようとする欲求」によって行為を選択する、と考える (アドラー, 2012, p.9)。この行為の選択を重視する「目的論 (teleology)」は、アドラー心理学のキー概念である。アドラーは、問題行動を扱う際、行動それ自体ではなく、その行為を選択した個人の「個々の文脈、即ち、個人の人生におけるあらゆる行為と動きの方向を示す目標を理解」しようとする (p.10)。因果論的な解釈では、問題行動は、過去にあった何らかの出来事そのものが原因となって引き起こされていると考える。それに対し、目的論では、何らかの目的のためにその行動が選択されていると捉える。例えば、引きこもりの青年や摂食障害の子どもは、過去に経験した特定の出来事が原因となって外に出られなくなったり、摂食に関する問題行動を起こしたりするのではなく、人と関わらない、あるいは、人の注目を集める、という「目的」を設定して行動を選択している、というのである。つまり、変えることができない過去の特定の出来事によってのみ今の行動が規定されるのではなく、その他様々な要因が絡み合い、他でもない今の自分こそが「目的」を作り出しているとアドラーはいう。

外部の観察者が見て取れる過去の「事実」は、当の本人にとっては、現在の「統覚の枠組み」によって修正されたものでしかない (p.13)。「統覚の枠組み」とは、様々な要因によって形成された現在のその人の認知の方法で、過去の「事実」に関する認識は少なからずその影響を受けている。ハイダー (Heider, F.) の「認知的均衡理論 (cognitive balance theory)」やフェスティンガー (Festinger, L.) の「認知的不協和理論 (cognitive dissonance theory)」においても、人は斉合性を担保するために自身が抱える矛盾や不協和を解消する態度や行動をとることが示されている¹⁵。アドラーは、過去にあった特定の問題だけに起因するものではなく、それぞれに異なる「統覚の枠組み」を通して認知された複数の出来事、他者との関係性の変容を経て生まれる「目標追求性」¹⁶に目を向ける (p.10)。様々な認識・経験の結節として存在する固有の各人がもつ「未来志向性」「目的」を重視するのである¹⁷。それは、希望や活動志向性といってもよいであろう。

アドラー心理学では、各人の未来に向かった目的が何であるかを見極め、環境や関わり方や変えることによって目的を変化させ、生じている問題 (パラドックス) を解決へと導こうとする。もちろん、善導性を否定する構築主義的な学習論においては、この変化のプロセスを丁寧に考えなければならず、アドラー心理学をベースとした実践のように未来は「与えられるもの」ではない。

しかし、パラドックスを生じさせている原因（目的論における「目的」）を変化させるという視点の転換は、問題あるいはパラドックスに対して忌避的な態度をとる人たちの変容や相互作用を捉える上で重要な意味をもつのではないか。アドラー心理学は、問題行動の分析とその変容をねらいとするものであるが、その考え方を援用すると、学習者は、それぞれが作り出している固有の「目的」によって問題やパラドックスに対する忌避的な態度選択をしていると捉えることができ、それを発展させると、学習者がパラドックスとの関係性を変容するには、「目的」が移り変わる契機または実践が必要であるということになる。「未来志向性」に目を向けた実践的アプローチによってパラドックスからの忌避を防ぐことができるのではないか。

4-3. 「共同体感覚」の獲得に伴う「ライフスタイル」の変化

では、実践の中で各人固有の「目的」が変わるような環境、関わり方を生み出していくには、どのような観点が求められるのか。人はそれぞれの「ライフスタイル」に規定される固有の「目的」に向かって行動を選択していると捉えるアドラー心理学では、逆説的であるが、だからこそ、他者との関係を重視する。そして、それぞれの「私的な意味づけを超え」た「コモンセンス」や「共感」こそが、他者との共存を可能にするという（アドラー、2012, p.182）。そうした他者との関係構築の中で育まれる一体感を、アドラーは「共同体感覚（Gemeinschaftsgefühl/ Mitmenschlichkeit）」と呼ぶ。ここでの「共同体」とは、その言葉から想起される既存のコミュニティ（学校、会社、家庭、サークル等）だけを指すのではない。過去・現在・未来のすべての人類、動物、植物および無生物とのつながり、さらには宇宙全体をも指す広範な概念である（アドラー、2008, p.50）。

アドラー心理学は、この点において理想主義・規範主義と批判されることもあるが、「共同体感覚」の重要性を強調した背景には、彼自身の具体的な戦争の経験があったという。人々が他者と自分を比べ、競争をし、憎み合い、国家レベルでは戦争にまで発展するという現実を断固として拒否するために描いた「理想」が「共同体感覚」である（アドラー、2007, p.246-247）。「共同体感覚」は、現実に形あるものとして認識されるものではなく、「ある／ない」ということによって人の評価の指標になることもない。他者との関係構築によって育まれる「共同体感覚」の中で、自身の固有の「目的」が変化し、他者に関心を寄せていくプロセスが生まれる。

「共同体感覚」の英訳としてアドラー自身が使用した“social interest”の意味を鑑みると、その意図を理解することができよう。「ソーシャル・インタレスト」の対義語である「セルフ・インタレスト（self-interest）」の状態では、人は、自分が他者からどのように見られるか、どのように評価されるか、他者と比べてどれだけ優っているか、ということに気を取られる。「他者が自分に何をしてくれるかではなく、自分が他者に何ができるか」ということに関心を向けること（social interest）によって、自己を受け入れることができるという（アドラー、2008, p.247）。利他性といってもよいであろう。

そして、これが、他者あるいは世界をどう見るかというまなざし、すなわち「ライフスタイル」の形成に関係する。他者を「敵（Gegenmenschen）」と見なしてしまう人は他者と上下の関係をつ

くりだし、自己を優越性で覆い隠すか、あるいは卑下する。他方、他者を「仲間（Mitmenschen）」と見なすことでより対等性が担保され、そこに他者への信頼が生まれ、単に能動的な行動だけではない貢献感を得ることができるようになる。実際の間人関係において、「対等で水平」な関係を築くことは極めて困難であるし、「仲間」という言葉が一人歩きするとスローガンのな規範主義に陥る可能性もある。しかし、アドラーは、スローガ的な「仲間」になることを是としているのではなく、自身の視座や認識枠組みを他者との関係の中で絶えず変化させながら「仲間」の境界線を不断に引き直す営みを重視するのである。

つまり、未来志向性をもつアプローチによる実践には、世界の見方としての「ライフスタイル」に影響を与える「共同体感覚」が不可欠であり、それを生み出すには、固定化されない「仲間」の存在が必要である、ということである。アドラーの「個人心理学」は、実は、他者への関与、他者とのゆるやかな関係性のなかで、各人固有の「目的」を変化させることが含意された関係の心理学ということもできよう。

そして、ここに、当事者性を他者のそれと交差させていくこと、すなわち、「当事者性の交差」が、新たな意味をもつものとして理解されることになろう。松岡にあっては、当事者性の交差は、実践における相互教育の意味とほぼ同義と考えられているが、当事者性の交差は、学習者が新たな「共同体感覚」をもち、「仲間」を変え、世界の見方を変える契機なのである。自分自身あるいは他者へのまなざしを変容させていくことは、異なる価値観を有するものと共に生きていこうとする多文化共生社会には不可欠である。異なる文化における特定の問題をめぐる当事者性の相違を交差させるというのではなく、一人ひとり異なる「目的」をもつ、パラドックスとの関係性としての当事者性を丁寧に交差させることで、「共同体感覚」が生まれるのではないか。アドラー心理学は、エンパワメント論に代表されるような当事者性の確かな変化ではなく、不安定な当事者性をもつ学習者の支援の在り方を示唆している。

5. 当事者性概念の再構築

以上の考察を踏まえ、当事者性をめぐる学習論の構築に向けて、再度、「当事者性」そのものを再概念化する。あらゆる人が多文化共生社会の創成に資する、社会システムの変化と連動した学習を行うためのメルクマールを整理することになる。

5-1. 当事者性概念の拡張

まず、第3章1節で言及した（問題中心的な）当事者性の5つの構成要素（①問題との身体的つながりの程度、②問題に対する関心の度合い、③問題に関する知識・技術の保有の程度、④問題をめぐる人間関係の濃度、⑤問題に関わろうとする態度・行動の程度）における「問題」を「パラドックス」に置き換える。すると、以下のようなになる。

- ①パラドックスとの身体的つながりの程度
- ②パラドックスに対する関心の度合い
- ③パラドックスに関する知識・技術の保有の程度
- ④パラドックスをめぐる人間関係の濃度
- ⑤パラドックスに関わろうとする態度・行動の程度

すでに議論したように、このように再設定することで、実践者・学習者が社会的に強く意識されている特定の「問題」に誘引されるのを避けることができる。また、パラドックスは複数の問題と関係しているかもしれない。それゆえ、パラドックスと自分との関係性に視点を置くことで、複数の社会問題を視野に入れた学習が展開される可能性が増すことになる。

しかし、単に「パラドックス」という表現を用い、個々のそれに注目するだけでは、4章冒頭で示したように、パラドックスに対して忌避的な態度をとる学習者を射程に入れることができない。また、例えば、①～⑤の要素のいずれもが高い異文化の人同士が遭遇すれば、強い対立・葛藤が生まれることも考えられ、互いの当事者性の交差は起こりにくいということになる。

そこで、当事者性の新たな構成要素に、アドラー心理学からヒントを得た「未来志向性」を加えることを提案する。〈⑥（必ずしもパラドックスに囚われない）未来志向性（希望や活動志向性）の方向と程度〉を当事者性の構成要素に組み込み、当事者性の概念を拡張することによって、人間を、パラドックスを抱えると同時に、希望や未来志向の活動志向性をもつ全体として捉えることができる。

こうした見方によって、より多様な人に実践への参加を促すことができるようになるのではない。実際に、参加者の希望や欲求をテーマとして対話を生み出そうとするワークショップなどがある。これは、パラドックス自体ではなく、希望や活動志向性という、パラドックスを抱えながらもそこから心理的に離脱しようとする人間の特性に焦点を当てた実践といえる。人間を、複数の当事者性の総体として捉えるならば、あるパラドックスから逃れて、何らかの希望や活動志向性に向かおうとする人間特性もまた、その人の何らかの当事者性に関係している可能性がある。ある「問題」や「パラドックス」を生んだ過去の経験や因果に囚われるのではなく、アドラーのいう未来志向的な「目的」を注視することで、パラドックスとの関係性をより意識化する契機となるのではない。このように概念を拡張することで、たとえば、問題意識の異なる学習者相互の学び合いを説明することもできるであろう。実践において他者の「目的」と触れ合い、相互に影響を受けの中で、他者または自身のパラドックスへの意識化が促進され、当事者性の変容が可能になるのではない。

5-2. 本質主義と構築主義の弁証法的昇華に向けて

さらに、こうした概念の拡張は、本質主義と構築主義の弁証法的昇華をめざす実践に寄与するものともなろう。

人間が作り出したカテゴリーや物象化された「問題」に人々を押し留める行為が、個々の人間にレッテルを貼り、偏見を助長し、差別を再生産する構造を生み出してきた。本質主義が、基本的に多文化共生とは反対の方向に社会を誘うことは言うまでもない。しかし、異なる文化・価値観を有する人たちが共に生きようとするとき、生活圏での理解を促進することから始める構築主義的なアプローチだけでは既存のアンバランスな社会構造を変えることは難しい。本質主義と構築主義の弁証法的昇華とは、文化的アイデンティティの確立・維持の動きと、異なる文化との接触・融合による小さな変化とが、互いに変化しつつ新たな活動・価値・文化を生む様態である。

従来の当事者性概念では、問題中心性が強いと、理論的にはそうした昇華を生みにくい。しかし、「問題」を「パラドックス」に置換し、各人固有の「未来志向性」に重点を置くことによって、互いの異質性が減じられ、交差・交流が促進されることになるのではない。問題中心的な当事者性の構成要素では、問題を物象化して捉え、本質主義に陥ってしまう危険性がある。問題をパラドックスに置き換えることによって、構築主義的な学習論を構想することができる。しかしその帰結が本質主義に陥り、排他的な分離主義を招く危険性は拭えない。新たな当事者性の構成要素である〈⑥（必ずしもパラドックスに囚われない）未来志向性（希望や活動志向性）の方向と程度〉を視座とすることで、各人の構築主義的な学習の拡張の先に多様な文化の自立共存の形が見えることになる。

以上、当事者性概念の拡張・再構築を試みた。これによって、多文化共生社会の創成に資する学習論として当事者性をめぐる学習論を位置づける準備が整ったといえるのではないだろうか。

6. おわりに—当事者性をめぐる学習論の展開可能性

これまで実践の中で軽視あるいは排除されてきた学習者にまなざしを注ぐことで、当事者性概念を再考する契機を得た。さらに、新しい当事者性概念は、多文化共生という文脈において、本質主義と構築主義の弁証法的昇華を進める実践の構築・分析に寄与する指標にもなりえるように思える。また、再構築した当事者性概念を用いることで、実践者が想定するパラドックスや、学習者の希望・活動志向性を扱うことによる当事者性の変容は、実践プログラムの中でより意図しやすくなるのではないだろうか。

しかし、何らかの実践課題を扱うフィールドにおいて、実践者が意図するところの「当事者性」が強調された場合、学習者の不安定な当事者性が抑圧される危険性がある。こうした当事者性の抑圧という現実の問題意識をおくとき、学習者の有する程度の異なる複数の当事者性が開放される条件についての検討が必要となる。すでに、具体的な実践場面において学習者の当事者性が偶然接触する現象を〈当事者性の邂逅〉と同定し、その様態と発生条件の検討が進められているが¹⁸、本稿において再構築した当事者性の概念にもとづき、再度、〈当事者性の邂逅〉の具体的な様態を整理し直さなくてはならないであろう。

また、当事者性概念の再構築に伴ってその構成要素や観点が増えたため、当事者性の交差が十全に起こるような実践を計画することは、実際にはより難しくなったといえるのかもしれない。しかし、意図・計画化することが困難であるからこそ、偶然性を重視する〈当事者性の邂逅〉の実践上の意義がより高まることになる。〈当事者性の邂逅〉を実践の中に見出し、その発生条件を検討することで、他者との相互作用の中で越境を繰り返す学びを再現するための方法論も見出しえるのではないだろうか。今後は、具体的な実践場面において、再構築した当事者性概念をツールとして、当事者性がどのように接触し影響を与え合っていくのかを探ることが求められる。

【注】

- 1) 神奈川県川崎市には、戦前から日本に住んでいた朝鮮半島出身者（オールドカマー）、1970年代以降日本に移住し始めた外国人（ニューカマー）が多数生活していた背景があり、彼

らに対する差別を是正しようとする市民の動きが生まれ、「多文化共生」に関わる施策が展開されてきた。川崎市の事例は、日本における多文化共生の文脈で幅広く参考にされている。

- 2) 「多文化共生」と冠する自治体レベルの制度では、外国人を「助けるべき存在」とみる視点が強く働いてきたことを指摘する宮島（2009）は、「対等な双方向的、相互的な文化の尊重とその保障という観点」をより重視すべきだと述べる。
- 3) “cultural pluralism”に対応する日本語は、訳者によって「文化多元主義」と訳されることもあれば「文化的多元主義」と訳されることもあるため、ここでは、「文化（的）多元主義」と表記している。これ以降、引用箇所以外は「文化多元主義」と表記することとする。
- 4) 関根政美（1996）は、ゴードン（Gordon, M.）の分類を援用しながら、多文化主義的關係を類型化し、それぞれの利点および課題を示している。
- 5) アンダーソン（Anderson, B.）は、移民・難民・外国人労働者などのグループが母国に経済的援助を与えたり、ホスト国の外交政策に影響を与えたりすることを「遠隔地ナショナリズム」、互いに面識もないような人々が、同胞として共通の文化や生活様式を共有していると意識する状態を「想像の共同体」と呼ぶ。それらはマスメディアの発達によって、より意識されやすくなっているという。
- 6) 福祉教育・ボランティア学習における当事者性研究には、本稿で取り上げる松岡広路（2006）、津田英二（2005）、原田正樹（2006）などがある。いずれも、「障害者－非障害者」「当事者－非当事者」という二項対立図式に問題意識を向けているものといえる。
- 7) 松岡（2006）は、狭義の「当事者」に主眼をおいた実践を批判的に捉え、「参加」を重視するエンパワメント実践において、「非当事者」と「当事者」の連帯を進めていく必要性があるという。
- 8) リー（1994）は、「心理的な力の発展」「知識・能力の増加」「資源・戦略・機能的能力の開拓」という3つの方向性からエンパワメントについて説明している。パーソンズ（2000）は、エンパワメントは、「意思決定と問題解決をするための信条」と「新しい資源を活用するための能力」として現れると述べる。
- 9) 松岡（2009）が、福祉教育・ボランティア学習の今日的定義において重視した「当事者性の交差」とは、「当事者本人」と呼ばれる側の、その問題をめぐる当事者性を高めるという軸だけでなく、問題の周辺にいる人々の有する他の問題をめぐる当事者性も、同時に実践の中で意識され、それらが相互に影響を与え合うことを指す。
- 10) 実践フィールドの問題をめぐる当事者性の高まりが必ずしも求められるのではない場面の中で、多様な当事者性が意識され、学習者の当事者性の変容が促進される可能性を指摘した（後藤，2020）。特定の問題をめぐる当事者性の変容だけをねらいとするのではないという意味で、当事者性をめぐる学習論は開放性を有している。
- 11) 具体的な社会問題を扱う実践フィールドにおいては、学習者が現場の問題性や実践者の意図する「当事者性」を感じ取り、

特定の考え方や行動の変容にのみ意識を向けてしまうという「抑圧－適応状況」が生じやすい。「抑圧－適応状況」においては、学習者が自分の問題意識や関心を活動の中で意識化し、フィールドの課題と自分の問題をつなげることが困難になる可能性がある（後藤，2020）。

- 12) 廣松渉（2001）は、「人と人との関係が物的な関係・性質・成態の相で現象する」事態を指すマルクスの物象化論を拡張し、家族・社会・国家・原義を含む「制度」「規範」「権力」「技術」「芸術」「宗教」などがモノのように固定化されることを物象化と捉え、批判する。
- 13) 松岡（2017）は、ハンセン病療養所におけるボランティア実践において、様々な問題（学業成績、交友関係、将来への不安など）を抱える学生との交流がハンセン病回復者の別次元の問題や関心についての当事者性を呼び起こす可能性があることについて言及している。
- 14) フレイレ（1979）は、1960年代の第三世界の抑圧の現実を踏まえ、「抑圧者」と「被抑圧者」はいずれも、抑圧と暴力によってつくりだされた生活様式・行動様式の中に埋没しており、それぞれに抑圧の特徴を有していると考える。
- 15) ハイダーは、主体・他者・対象という3者間の認知の符号（positive/negative）が調和か不調和か、というによって認知に変化の圧力がかかることを「認知的均衡理論」として展開した。フェスティンガーは、人は意識と行動が矛盾した状態にあるとき、意識を変化させることで矛盾を解消しようとする傾向があることを「認知的不協和理論」として説明した。
- 16) アドラーは、各人のパーソナリティ形成時に、何らかの目標に向かう方向性としての「目標追求性」が確立されるという。「目標は社会に奉仕することを通じて実現される」ため、何を目標としているか、ということが「共同体感覚」の獲得において重要なる。
- 17) 岸見（2017）は、アドラーの心理学の特徴を、アリストテレスが彫刻を例に論じた4つの「原因」に関連づけて説明する。その4つとは、「質料因」（何からできているか）、「形相因」（何であるか、何を作ろうとしているかというイメージ）、「起動因」（動がそこから始まる始原、彫刻家）、「目的因」（何のために作るのか）である。素材があっても、イメージがあっても、作り手がいても、彫刻は完成しない。アドラーの目的論はアリストテレスの「目的因」にあたる。また、プラトンは、この「目的因」こそが「真の意味での原因」であるという。
- 18) 後藤（2020）は、〈当事者性の邂逅〉を、「実践に関与・参加する人の複数の当事者性が意図または計画化されずに偶然性を伴って触れ合う場面」と定義する。

【引用・参考文献】

- Bohm, David (1996) *On Dialogue*, Routledge
- Lee, J.A.B. (1994) *The Empowerment Approach to Social Work Practice*, Colombia
- Morton, Stephen (2003) *Gayatri Chakravorty Spivak*, Routledge.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press

- アドラー, アルフレッド (2012) 個人心理学講義－生きることの科学, 岸見一郎訳, アルテ
- アドラー, アルフレッド (2008) 人間知の心理学, 岸見一郎訳, アルテ
- アドラー, アルフレッド (2007) 生きる意味を求めて, 岸見一郎訳, アルテ
- 池田謙一・唐沢穰・工藤恵理子・村本由紀子 (2019) 補訂版 社会心理学, 有斐閣, p.140-145
- 伊藤るり (2009) 「多文化共生」と人権－日本の文脈から, 学術の動向, 公益財団法人日本学術協力財団, 14 (1), p.47-51.
- エンゲストローム, ユーリア (1999) 拡張による学習－活動理論からのアプローチ, 山住勝広他訳, 新曜社
- エンゲストローム, ユーリア (2018) 拡張的学習の挑戦と可能性: いまだここにないものを学ぶ, 山住勝広訳, 新曜社
- 梶田孝道 (1996) 「多文化主義」をめぐる論争点－概念の明確化のために, 同上, p.67-101
- 岸見一郎・古賀史健 (2012) 嫌われる勇気－自己啓発の源流「アドラー」の教え, ダイアモンド社
- 岸見一郎 (2017) アドラーをじっくり読む, 中央公論新社
- 金命貞 (2011) 地域社会における多文化共生の生成と展開, そして, 課題, 自治総研, 公益財団法人地方自治総合研究所, 392, p.59-82
- グティエーレス, L.M.・パーソンズ, R.J.・コックス, E.O. 編著 (2000) ソーシャルワーク実践におけるエンパワーメント－その理論と実際の論考集, 小松源助監訳, 相川書房
- 後藤聡美 (2020) 福祉教育・ボランティア学習実践における〈当事者性の邂逅〉の意義－偶然の出会いが学びを深める契機に注目して－, 日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要, 35, p.95-110
- 志田陽子 (2013) 多文化主義とジェンダー: 憲法理論の視座から, GEMC journal: グローバル時代の男女共同参画と多文化共生, 9, p.30-45
- 出入国在留管理庁, 出入国管理基本法,
http://www.moj.go.jp/isa/policies/policies/nyukan_nyukan40.html,
最終閲覧日: 2021年3月25日
- 徐龍達・遠山淳・橋内武編 (2000), 多文化共生社会への展望, 日本評論社
- 関根政美 (1996) 国民国家と多文化主義, エスニシティと多文化主義, 初瀬龍平編, 同文館, p.41-66
- 関根政美 (1994) 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
- 総務省, 住民基本台帳に基づく人口、人口動態及び世帯数 (令和2年1月1日現在),
https://www.soumu.go.jp/main_content/000701579.pdf,
最終閲覧日: 2021年3月25日
- 竹沢泰子 (2009) 序: 多文化共生の現状と課題, 文化人類学, 日本文化人類学会, 74 (1), p.86-95
- 津田英二 (2000) 「障害文化」概念の意義と課題～共生の社会教育のための理論構築に向けて～, 神戸大学発達科学部紀要, 7-2, p.751-764
- 津田英二 (2005) 知的障害者のエンパワーメント実践における当事者性, 神戸大学発達科学部研究紀要, 13 (1), p.59-70
- 永井健夫 (1989) 認識変容としての成人の学習－J. Mezirow の学習論の検討－, 東京大学教育学部紀要, 29, p.331-339
- 中西正司・上野千鶴子 (2003) 当事者主権, 岩波新書
- 原田正樹 (2006) 福祉教育が当事者性を視座にする意味－いのち・私・社会を問うための福祉教育であるために－, 日本福祉教育・ボランティア学習学会年報, 11, p.34-55
- 廣松渉 (2001) 物象化論の構図, 岩波現代文庫
- フレイレ, パウロ (1979) 被抑圧者の教育学, 小沢有作他訳, 亜紀書房
- ブーバー, マルティン (1978) 我と汝・対話, 田口義弘訳, みすず書房
- ベイトソン, グレゴリー (2000) 精神の生態学 改訂第2版, 佐藤良明訳, 新思索社
- 松岡広路 (2006) 福祉教育・ボランティア学習の新機軸－当事者性・エンパワメント－, 日本福祉教育・ボランティア学習学会年報, 11, p.12-32
- 松岡広路 (2009) 福祉教育・ボランティア学習とESDの関係性－福祉教育から「福祉教育・ボランティア学習」・ESDへ, 日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要, 14, p.8-23
- 松岡広路 (2017) 当事者性の交差を生む実践の実質化を, ふくしと教育, 22, p.4-5
- 宮島喬 (2009) 「多文化共生」の問題と課題－日本と西欧を視野に－, 学術の動向, 公益財団法人日本学術協力財団, 14 (12), p.10-19
- 宮島喬 (2018) 移民の統合と排除: グローバリゼーションと多文化主義後退のなかで, 未来共生学, 大阪大学未来戦略機構第五部門 未来共生イノベーター博士課程プログラム, 5, p.54-67
- メジロー, ジャック (2012) おとなの学びと変容－変容的学習とは何か, 金澤睦・三輪建二監訳, 鳳書房
- 元木健 (1995) 社会教育研究と多文化・民族共生社会, 多文化・民族共生社会と生涯学習, 日本社会教育学会編, 東洋館出版社, p.10-24