

## 論文要約

ラテンアメリカの民衆教育は、伝統的にエリート主義的な教育制度、既存の学校教育制度とは対照的に、民衆（pueblo、popular）を対象として始まった。これは成人を対象としたノンフォーマル教育を中心に、政治経済的に「抑圧された」民衆が教育を受けることによって自分たちの置かれた社会状況に対する批判的理解を深め、政治的意識を高めることで、不平等な社会構造の変革を目指すものである。その思想・方法論には、ブラジルの教育学者パウロ・フレイレが大きく貢献した。1980年代以降、社会的公正を求める方向性に変わりはないものの、変えようとする社会自体が民主化や経済発展により変化した。このためマルクス主義に影響を受け、階級闘争を中心とした左翼的な議論が時代遅れとなり、民衆教育の存在やその意義が問い直されるようになった。

本研究の目的は、ラテンアメリカの民衆教育が、どのように形成され、1980年代以降の社会の変化を受けて、どのような課題に直面し、変容したのか、また変容してもなお「社会を変える」ことを訴える現代的意味とは何か、ペルー共和国（以下、ペルー）の事例を中心に検討することである。このため、(1) 民衆教育の変容と現状の多面的理解、(2) 学校教育における民衆教育、という二つの視点から分析を行った。

本論文の構成は次の通りである。まず、第1章でラテンアメリカの民衆教育の形成とその背景・特徴・課題を述べた。第2章以降は二つの部分から構成される。第2章から第4章では、本研究の分析の第一の視点である民衆教育の変容と現状を多面的に理解するため、民衆教育は現在も存在し、かつそのテーマが広がっているとする維持・発展論者（第2章）、民衆教育は消滅、あるいは制度に包摂されたという制度包摂論者（第3章）、民衆教育の限界を指摘する限界論者（第4章）の3つの立場を各章で述べた。第2章で取り上げるラテンアメリカ・カリブ民衆教育協議会（CEAAL）は、ラテンアメリカの国際的な連携を元に民衆教育の現状を捉えているが、これを一国の教育政策や教育状況に照らし合わせて考察するため、第3章、第4章ではペルーの教育政策との関連を元に述べた。これに続く第5章、第6章では、本研究の第二の視点について、民衆教育や社会の変容を経た上でどのような民衆教育の形があるのかを明らかに

するため、ペルーで学校教育に民衆教育の要素を取り入れた二つの NGO の事例から検討した。民衆教育は、既存の学校教育に対するオルタナティブとして、NGO による都市周辺部の子どもへの教育活動、夜間学校、先住民の教育政策といった、一般的な学校教育からこぼれ落ちた人や、それに馴染まない人への教育の背景について語る際に、現在もしばしば言及される。そして中には学校教育として取り込まれるものも存在する。そこで、主としてノンフォーマルな成人教育の分野で取り込まれてきた民衆教育が、実際に学校教育にどのように取り入れられたのかを検討するため、マントック（キリスト教徒の働く青少年運動、MANTHOC）とフェ・イ・アレグリア（信仰と喜び、Fe y Alegría）という二つの NGO の事例を取り上げた。そして終章において第一の視点、第二の視点を踏まえて、民衆教育の現代的意味を考察した。

第 1 章では、ラテンアメリカの民衆教育が、国際的に教育機会の普及が重視される中で、先進国や国際機関主導ではなく、ラテンアメリカで生まれたことに着目し、どのような歴史的・社会的状況、思想的潮流が背景となったのかを論じた。民衆教育は、19 世紀のラテンアメリカ各国の独立後の先住民や貧困層への初等教育普及に関する議論や、1920 年代に各地で現れた労働者らのためのノンフォーマル教育機関である民衆大学にその萌芽が見られる。その背景には、ラテンアメリカにおける植民地時代以来の社会経済的な格差、少数の特権層が富を占有していることに異議を申し立てる思想的潮流や社会運動の存在があった。1960 年代以降、民衆教育はフレイレの教育思想や、従属論、解放の神学の影響を受けながら、支配・抑圧された階級としての民衆が、社会に内在する支配と抑圧の権力関係を認識し、それを変えていく社会的・政治的主体となることを目指すものとして発展した。20 世紀半ば以降、ラテンアメリカ各国で農村から都市への大規模な人口移動が始まった。そこでは、移住した人々による居住環境の改善運動や互助的な活動が行われるとともに、彼らを支える教会や NGO の活動が行われるようになった。民衆教育は上記のような左翼的な社会理論が隆盛した時代に、労働者のサークルや都市周辺部の大衆居住区、農村部において取り込まれた。具体的な学習過程においては、学習者が生活する環境や社会的文脈、学習者が抱える身近な問題に潜む権力関係を明らかにし、労働組合や住民組織を通じて異議申し立てをすることで問題を解決する糸口を探っ

た。1980年代までは、マルクス主義の影響を受け、学習者の社会経済的な困難に焦点を当てること、労働者階級を組織化・意識化することが重視された。そして社会構造の変革によって問題解決を目指すことが有効だと考えられていた。しかし、1980年前後に始まるラテンアメリカ各国の民主化や独裁政権の崩壊、1980年代以降の新自由主義的経済政策の導入、冷戦構造の崩壊といった社会の変化を受け、民衆教育においても、民主主義の中でいかに社会をより公正なものにするかという点が重視されるようになった。

第2章では、民衆教育は現在も存在する、テーマが広がったとする立場（維持・発展論者）として、CEAALを取り上げた。CEAALはパウロ・フレイレを初代会長として1982年に設立された、ラテンアメリカの民衆教育に関わるNGOの連合団体であり、1989年に創刊した機関誌『ラ・ピラグア』(*La Piragua*)や国際会議を通じて、各国の民衆教育の実践に関する情報交換、民衆教育の意義や課題に関する議論を行ってきた。CEAAL関係者は、『ラ・ピラグア』誌上等において、上記の社会の変化を受けて、社会を解釈する方法や、対抗相手の変更といった戦略の見直し、すなわち民衆教育の「再構築」を議論するようになった。CEAAL関係者によると、1990年代以降の民衆教育は「不公正な社会を変える」という変わらない目的を持ちながら、政治経済的状况における抑圧という従来の文脈を超え、先住民、ジェンダー等、より個別的な領域における差異や不平等に着目するとともに、学校教育や教育政策への影響を重視するようになった。

第3章はペルーに焦点を当て、ペルー社会の変化の中で、「民衆」概念や民衆教育がどのように変化してきたのか、政策との関連および市民社会の関与を軸に描出した。そしてその変化の結果、ペルーにおいて民衆教育は消滅、あるいは制度に包摂されたとする立場（制度包摂論者）につながることを示した。ペルーで1968年に成立した軍事政権は、社会構造の変革を課題として掲げる左翼的な思想を持ち、それに基づく教育改革を目指すという民衆教育に親和的な政策を掲げた。その後教育改革は頓挫したが、2000年代に入ると、1980年代までに民衆教育に関与した教育関係者も、教育政策形成に関与するようになった。2003年の総合教育法では、民主主義的な学校文化を育むことや、地域や学校の事情に応じた分権的な教育計画を策定することとされた。民衆教育で重視

された市民社会の参加や、学習者中心で地域の事情に根ざした教育を目指すといった要素は、教育制度・政策の中に包摂されるようになった。制度包摂論者は、このようなペルーの教育状況の変化、経済成長に伴って、民衆教育を主導的に担った組織への外国からの資金援助が減少し、民衆教育としての活動は見られなくなったと指摘した。

第4章では、ペルーにおいて2003年総合教育法で設けられた新たな領域である共同体教育関係者を、民衆教育の限界を指摘する限界論者と捉えて、民衆教育に関してどのような限界が見出されたのかを明らかにした。共同体教育とは、先住民の文化・知の継承、ジェンダーに関する教育、環境教育等、主に既存の学校教育制度の範囲外にあり、共同体やNGO、教会等の市民社会によって担われる教育・学習活動を指す。共同体教育関係者は、共同体教育は歴史的には民衆教育から影響を受けているものの、民衆という言葉が過度に政治的（具体的には左翼的）であり、自分たちの思想とは相いれないものと捉えている。彼らによると、民衆教育はあくまで西洋近代的な価値観に基づき、産業社会の枠組みの範囲内で行われており、自然や社会を変化させる対象として捉える。これに対してアンデス・アマゾンの価値観では、自然や社会は自分たちの共同体の一部であり、変化させる対象ではない。同じ先住民でも、都市の住民であったり企業などから経済的に不当な扱いを受ける場合などには、状況を変える必要性を訴えるであろう。しかし特に文化の伝承などに関しては、民衆教育とは相いれない部分があることが明らかになった。

以上の三つの立場の見解から明らかになった民衆教育の変容と現状は、次の通りである。民衆教育は、「不公正な社会を変える」という目標や、学習者の直面する現実を重視するという点は維持している。しかし、階級概念を重視し、政治・権力構造の変革を目標とするのではなく、学習者が身近に直面するアイデンティティの問題や、学校教育や教育政策に影響を及ぼすことを重視するようになった。また、民衆教育で扱うテーマが、政治経済的なものから先住民、ジェンダー、市民権、人権、環境といったものへと拡張するとともに、民衆教育の政治的・急進的な側面は希薄化した。一方で、かつて民衆教育として行われたノンフォーマルの教育実践や権威主義的な学校教育の否定といった民衆教育の思想が教育制度・政策内に取り込まれ、民衆教育の制度化・学校化とも言

える状況が生じた。ただし、民衆教育として扱うテーマが拡張する一方で、民衆教育はそもそも西洋近代的な価値観に基づき、「社会を変える」ことを目指していると指摘される。そのため、民衆教育の価値観とは相いれない先住民社会の価値観があること、すなわち民衆教育が拠って立つ価値観が持つ限界を見えなくしている面があることが明らかになった。

第5章、第6章では、本研究の第二の分析の視点として、学校教育の社会的・政策的重要性がより増す中で、民衆教育が変容してもなお可能な民衆教育の形とは何か、二つのNGOによる学校教育を通して検討した。

第5章で取り上げた働く子どもの運動マントックは、都市周辺部の働く子どもを組織化し、一般的な政治的意思決定から排除される人々（子ども）が主体的に問題解決を目指す、という点で民衆教育からの影響を受けた。またマントックが運営する学校では、就労や年齢超過、経済的理由から一般の学校に通えない、通わない子どもを受け入れ、彼らの日常生活に密着した柔軟で実践的なカリキュラムを提供するという点でも民衆教育の影響を受けた。

第6章で取り上げたカトリック系国際NGO フェ・イ・アレグリアは、ペルーでは、貧困層の多い地域においてカトリック系の団体が公立学校を設立・運営できる制度を利用して、学校教育を大規模に展開した。これにより、生徒が公的な卒業資格を得て将来の選択肢を広げ、そこから漸進的に社会を変えていくことを目指した。フェ・イ・アレグリアの学校の活動の中では、生徒の身近にある環境問題を教科横断的に学んだり、生徒が近隣の地域へのボランティアを通して学校を取り巻く環境を変えていこうとする活動が、民衆教育として取り組まれている。

第5章、第6章で取り上げた学校教育の実践では、公的な資格が得られないというノンフォーマルの民衆教育の弱点を克服し、就労や年齢超過、経済的理由といった課題を抱える子どもに教育機会を提供することが目指された。そしてその中で、生徒が身近に直面する問題や学校を取り巻く環境の改善に生徒が取り組むこと、身近な問題をカリキュラムに取り入れるといったことが民衆教育に影響を受けた要素として挙げられた。学校におけるこれらの実践では、民衆教育の典型的な特徴とされた政治的な要素は見られず、非政治的な民衆教育が実施されている。

終章では、本研究の分析の第一の視点と第二の視点を踏まえて、民衆教育の現代的意味について考察した。維持・発展論者が主張する拡張した民衆教育においては、環境やジェンダー、市民権、先住民といったテーマとの関連が重視され、民衆教育としての固有性が見出されにくくなる。こうした民衆教育の政治的側面、急進的な側面の希薄化は、民衆教育とその他の教育実践や理論との区別を一層曖昧なものにした。一方で、むしろ民衆教育という広く知られた言葉を使うからこそ、学校教育を超えた社会問題と教育との関連や、社会的弱者のエンパワーメントの重要性を、ラテンアメリカ内外の教育者と共有することができる意義がある。この意味において、ラテンアメリカの民衆教育は、社会的に排除された人々の政治的な意識化を求める理論としての重要性を失っていない。加えて、維持・発展論者の主張において、社会をより公正で民主的なものにするに関しては、国際的な教育に関する目標や教育政策と一致している。他方で、格差を拡大しないような経済モデルを目指すことや、教育の商業化に反対するといった一歩踏み込んだ主張に関しては、教育への民間部門の参入や管理・評価の結果に基づく資源分配を進めようとする新自由主義的な政策に対して警笛を鳴らすという意義がある。ただし、限界論者から指摘されたように、民衆教育とは相いれない文化も存在すること、すなわちテーマの拡張が無限に許容されるわけではないことに自覚的になる必要もあると考えられる。

学校教育との関連では、制度包摂論者の立場に見たように、民衆教育的な要素が教育制度に包摂される中でも、民衆教育が本来持っていた教育制度や政策に対する批判的機能を維持し、有効な代替案を提示できるかどうか問われている。フェ・イ・アレグリア・ペルー本部の関係者からは、教育省は学校設立の規制緩和等を通して教育機会の提供を民間に肩代わりさせようとしているという批判があった。民衆教育におけるキーワードである「社会を変える」という目的の具体的な中身は当事者に委ねられており、また民衆教育が具体的な社会構造の変革にまでは結びつかなかったとされる。しかし、上記の意見にあるように、現状に対する批判の表出や、学校教育の市場化を進めるのではなく、貧困層等の社会的弱者の教育に責任を持つという意味での政府の役割の再定義を求めることに、「社会を変える」ことを訴える民衆教育の現代的意味がある。