HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	生涯学習計画化研究の基本的枠組み
Author(s)	山田, 定市
Citation	高等教育ジャーナル, 1, 209-231
Issue Date	1996
DOI	10.14943/J.HighEdu.1.209
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/29902
Type	bulletin (article)
File Information	1_P209-231.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

生涯学習計画化研究の基本的枠組み

山田　定市
北海道大学高等教育機能開発総合センター

Framework for Planning of Lifelong Learning

Sadichi Yamada
Center for Research and Development in Higher Education, Hokkaido University

Abstract — Citizens should be the main participants in planning of lifelong learning. However, this view is not commonly understood. Discussions on adult education in Japan have had two limitations. One limitation is that adult education is not concerned with school education. Another is that it is not concerned with social and political structure. We have to overcome these limitations, i. e. the conflicting structure of planning of lifelong learning. We are now facing the following structural changes of society. One is advancement in information technology. Microelectronics(ME) and office automation are basic factors in our information society, and they will become a fundamental for networking and lifelong learning. We can create two different types of networks. One is a centralized type of organization run by the central government and big, monopolistic enterprises. Another is a horizontal type of organization created by the citizens. We are also facing changes of in subjects in learning. With the progress of technology, laborers seek more and more retraining to improve their labor ability. These factors emphasize the need for recurrent education and the reeducation. We recently have various networks of citizens such as cooperative associations, worker's collectives, the consumer movement, and many kinds of volunteer groups. These networks include learning in their activities. For regional planning of education, we have to consider the organization of educational labor. The social status of educational labor is as follows. (1) Educational labor is one sector of the division of labor in the social system. (2) The contents and scope of educational labor are growing gradually because of lifelong learning. (3) The profession of education is also expanding. The author considered the following triple-structure of educational labor in connection with the regional planning of education. (1) Professional specialists of education or learning such as teachers (for school education), instructors (for lifelong learning and sport etc.), librarians, and museum curators, etc. (2) Semi-professional specialists of education or learning such as lecturers of lifelong education as a semi-professional or as a part-time job. (3) Amateurs in education or learning (citizens) who volunteers to learn.

Ⅰ．問題の所在

教育問題研究は，一方で諸個人ならびに人類社会の悠久の歴史にかかわる根本問題であると同時に，現実の国民生活の中で絶えず日常的にかかわり，さし迫った解決を求められている現実的な学問領域であり，そのことが多くの研究上のモチーフと凝集力を呼び起こしつつ，科学としての展開と体系化を目指して発展してきたといえる。

この過程で，教育学は，一方で教育の本質や理念に迫る議論とともに，いつも現実的課題への接近を求められてきた。その中で，議論の中心が学校教育であったことは世界に共通しているが，近年，生涯学習への関心が高まってきていることは，それ自体が教育の本質にかかわる基本問題としての問いかけであると同時に，人びとの学習要求の高まりに応えるという現実的要請に基づくという二面を有している。

その意味では生涯学習はまさに教育学に内在する学問的特性を端的に体現していると同時に，教育学の新たな地平を切り開くための基本的･実際的モチーフとしての意義を有しているといえる。

生涯学習(lifelong learning)については，これが全体の教育体系の中でどのような位置を占めるのか，さらに生涯教育(lifelong education)とどう違いどう関連するのか，また，成人教育(adult education)，継続教育(continuing education)，そして学校教育(school education)とどうかかわるのかなど，議論すべき課題は多いが，その研究は，とくにわが国においてはようやく緒についたばかりであって，その概念や内実についてはまだ十分に深められていないといえる。

また，実際にも，例えば，わが国における生涯学習の法制上のよりどころとして制定された「生涯学習の振興のための施策の推進体制の整備に関する法律」（略称「生涯学習振興法」，1990年制定）を見ても，そこには定義らしきものは見当たらず，このことが生涯学習政策の無定見ぶりの証しの一つとして，しばしば批判の対象とされているのであるが，事態はたんに法制上の定義に帰せられるべき問題ではなかろう。

わが国の教育は理論的にもまた政策･実践的にも学校教育を軸に展開してきた。とりわけ初等･中等教育においては，それが他に類例のないほどに中央政府の打ち出す教育政策によって中央統制が行われてきたと同時に，そのような政策的インパクトは教育現場における学校文化，教師文化の内実にも多大な影響を与え，それは一方で政策にたいする独自の受容基盤と内在化をもたらしてきたと同時に，他方ではこれに対抗する教育原理と実践運動が蓄積されてきたのであった。

このような学校教育の状況を考えるならば，それとの対比において，生涯学習の法制上の定義が定まらないことは，生涯学習の内実と体制を国民主体で創造的に発展する可能性を示すものとしてむしろ積極的に理解すべきであろう。

とはいえ，近年実施しつつある生涯学習政策には，すでに幾つかの明確な政策的意図が含まれており，その具体化が推進されていることも確かである。

しかも生涯学習政策の意図はたんに教育政策の枠内にとどまらず，現代の日本資本主義の政策の全体系にかかわる問題である。

このような状況を踏まえて，先行する教育学研究の蓄積のうえに生涯学習計画の研究に関する分析の枠組みを築こうとするばあい，少なくとも次の諸点が課題として浮き彫りになろう。

第一に，生涯学習は新しい研究課題であることは確かであるが，これに先行する実践と研究においてもっともよりどころとなるのは社会教育（外国のばあいには主として成人教育）における蓄積であり，それが生涯学習の研究の枠組みを設定するばあいに重要な意義を有する。

そのさい，これまでのわが国の教育政策が学校教育を基軸としており，とりわけ初等･中等教育

においては中央政府による統制が強固に貫く中にあって, わが国の教育理論が学校教育を主軸として構築されてきており, 教育政策にたいするスタンスの如何にかかわらず, 学校教育を基軸とする展開であったということは, 分析枠とそれにもとづく理論の内容にも少なからず影響を与えているということができる。

他方，これにたいする社会教育はいわばマイナーな存在であり（例えば，わが国における教育費 - 国，地方自治体などを含めて - に占める社会教育費の割合は 8.8% に過ぎない -1992 年度），社会教育論も学校教育との対比・関連における同質性・異質性を中心に議論されてきたことは否めない。

このような中で，わが国の社会教育が，学習者である国民の主体性を重んじ, それゆえにその実践活動が地域社会を基盤として展開すると同時に，地域住民自治を基礎とし，具体的には市町村自治体を軸に展開してきたこと，また，それらを具体的に保障する総合的地域教育施設として公民館が広く設置されてきたことなどはわが国の社会教育の先進的特徴をなすものである（後述するように, それらは多分にわが国における地域社会の後進性に依拠するものであるが）。

それとともに, 社会教育が現代社会において持つ先進的特徴は, 教育の本質にかかわる問題として学校教育, ひいては教育体系の全体にかかわるインパクトを持つものであるといえる。

その意味ではあらためて社会教育が現代社会にあって学校教育を含む教育の全体に何を提起するのか，ということについて再整理すると同時に，それを生涯学習の分析の枠組みに生かす努力が必要である。

第二に，そのうえで，生涯学習が従来の社会教育や学校教育の枠を超えて拡張の接点を求めているのは，学習主体にそくしていえば，それは従来の生活世界中心の教育体系からさらに労働世界へ大きく踏み込むということであり, 客観的諸条件にそくしていえば，その過程で教育と産業界，企業（とくに財界），地域諸機関・団体，とくに地方自治体などとの一層緊密なかかわりが問われることになろう。

この点に関しては，従来，われわれがとくに教育の基礎構造分析として重要視してきた問題意識であり[1]，そのような視点に立つかぎり現代社会（資本主義）の構造の特徴とその内包する矛盾・対抗的関係の分析が欠かせない。そのさいに，現代にいたる資本主義社会の歴史的発展を基礎とするいわば歴史的分析軸と, 個人の社会的関係の分析を中心とするいわば地域的・水平的分析軸が重きをなす。

歴史的分析軸に関しては, 生産技術の進歩とそれを基礎とする社会的生産力の現段階（ME「高度情報化」段階）を踏まえて，現代資本主義の到達点を明らかにする必要があろう。

また，地域的・水平的分析軸では，教育活動の展開基盤をなす地域社会の構造分析が中軸をなす。さらに学習者である国民の階級・階層構成を明らかにし，そのうえで国民（住民）諸階層の労働と生活の実態を踏まえて教育要求，教育活動（実践）の展開過程，さらにその主体と教育の内容をめぐる対抗的関係を総合的に分析することが求められる。

第三に，上記の文脈のもとに，従来の教育体系（学校教育をメジャーとし社会教育をマイナーとする）を生涯学習の新たな展開とその計画化として構想するばあい, 高等教育がその結節点に位置するということができる。

現在の生涯教育政策は, 一方で学習者の主体性を重んじている（生涯教育といわないで生涯学習というのもその現れといわれている）が他方では「広域化」を一つの眼目としている。これは生涯学習の展開基盤として地域社会をどのように位置づけるか，という問題とも深く関連している。

学校教育における初等・中等教育と社会教育とはいずれも市町村自治体を基盤に展開してきたのであるが，前者は中央統制が強く，後者は相対的に地域の自治を尊重して展開してきた。生涯学

習が広域に亙る展開を目指すばあい, 中央統制と地域自治の「二律背反」をどのように克服するのか，そのさい，広域的さらにはグローバルな存在基盤に立つ高等教育機関, とりわけ大学はいかなる位置を占めるのか，さらにその中にあって"地域社会に開かれた大学"とは何を意味するのか。これは生涯学習計画化の重要な論点になろう。

第四に，上記の課題設定のもとに，さらに生涯学習に関する研究を生涯学習計画化に収斂する意味について触れなければならない。

生涯学習計画は, 生涯学習に関する体系的研究の課題であると同時に, 生涯学習政策の一環として地方自治体のレベルで実際にその策定を迫られている現実的課題である。

そのさい, 生涯学習計画化の主体を住民ないし国民に据えることは教育計画論の基本的前提であり，その現実の分析にあたっては，計画化の主体をめぐる対抗的存立構造とその具体的存立にかかわる階層性の視点が欠かせないが, このような分析視点は必ずしも共有されているとは言い難い。

教育, とりわけ社会教育をめぐる対抗的構造については，1960年代に，社会教育行政を軸とする外在的ならびに内在的矛盾の指摘がこれにかかわる最初の論点提示であったといえよう[2]。

ここでは社会教育をめぐる対抗的構造について, 社会教育行政と国民の自己教育運動との間における外在的矛盾ならびに内在的矛盾として指摘された。この視点は社会教育行政をめぐる対抗的関係を複眼的に認識したという点で的を射た論点提示であったといえる。しかし，その分析の枠組みが社会教育行政の範囲に限られていたため, 社会教育政策の構造と矛盾をさらに現代資本主義の政策体系の全体の中に位置づけてそれとの関連で解明するまでには至らなかった。また「外在的矛盾」と「内在的矛盾」の相互規定的関係の解明には至らなかった。

その意味では, 従来の社会教育の計画化をめぐる議論は, いわば二重の束縛のもとにあったといえる。その一つは社会教育の計画化がその独自の論理を追うあまり, 学校教育を含む教育計画化として体系的に議論される機会がほとんどなかったということに示される。それは従来の教育計画論が事実上, 学校教育を軸に議論されてきたという一方の議論の狭さとの対置において, 社会教育計画の独自性を強調せざるをえなかったという状況に条件づけられたともいえる。

社会教育をめぐる議論のいま一つの制約は, 教育計画が現代資本主義の全体的な政策体系との脈絡で議論されることがほとんどなかったことに示されている。この結果，教育（さらにいえば社会教育）の論理と領域の枠内でしか立論できなかった。

社会教育をめぐる矛盾・対抗関係についてもこれがたんなる内在的矛盾, 外在的矛盾の関係にとどまらないことは，現代資本主義の矛盾・対抗関係を視野に入れることによって初めて浮き彫りになる問題である。

教育計画化をめぐる対抗的構造は, 計画化の主体が住民であるか，大企業・国家を軸とする政策主体であるか, ということが基本的な軸をなすことはいうまでもないが, さらに教育計画化の枠を超えて, 政策立案の側に立つ中央政府や地方自治体が行政計画や地域振興計画の中で教育計画化をどのように位置づけているかという政策体系全体にかかわる問題として問われることになる。

さて，諸科学の蓄積と到達水準に比べるならば, 生涯学習のみでなく高等教育に関しても先行研究の蓄積が浅く, 研究は漸く緒についたばかりであるといえる。そうした中では，上記の諸課題, とくに最後に言及した研究課題は時間と蓄積を要することであるが, 小論では生涯学習計画化を生涯学習研究の出発点でありしかも到達目標であるとの位置づけに立って, その分析の枠組みについて試論として提示する。

注

1. この点については山田定市・鈴木敏正編著

『地域生涯学習の計画化（上・下)』(1992年，筑波書房）を参照されたい。

2. 小川利夫「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』，1964年，明治書房）

Ⅱ．社会教育・生涯学習の展開条件

1. ME・情報化の対抗的構造 - 社会的生産力の現段階と国民諸階層の状態 -

現代の生涯学習のあり方について情報化を抜きにして議論することはできない。生涯学習政策において，その眼目の一つが「広域化」と「民間活力の導入」に置かれていることは周知の事実であるが，それは高度情報化と情報産業の発展を前提としていることは疑いない。情報化が生涯学習の方法や内実に多大な影響をもたらすという認識は生涯学習論において軽視できないが，さらに情報化をより広く現代社会の社会的生産力水準を規定する条件として重要視する必要がある。

しかし，高度情報化を重視するという認識は直ちに情報化が現代社会・経済システムを根底から変え，教育体系とその内実を抜本的に変えるものであるという社会認識を意味するものではない[1]。

むしろ必要なことは，ME(Mechanical Electronics)化を基礎とする現代の技術体系が現代社会の生産力と現代の経済・社会システムの構造を規定する条件としてどのような意義を有するかということについての正確な認識である。

このような議論をさらに深めるために，ME・情報化をめぐる対抗的構造を踏まえて，現代社会の情報ネットワークの構造と，それが社会教育・生涯学習の展開過程でどのような意義を有するかについて考察しなければならない。

(1)ME・情報化の技術的特性 - 高度情報化ネットワーク（= 現代的交通関係）の技術的条件 -

現代の技術体系の第一の特徴は，コンピュータ技術を基礎とするME化，OA化などの自動制御装置と情報・ネットワーク手段の発達に示されており，それらの技術の発展を基礎にして社会的生産力は飛躍的に発展してきた。

主として工場（職場）内技術の最高段階としての機械制大工業に対して，現在の技術体系はさらに生産過程の工場間結合＝生産力の社会的結合・統御を可能とするものであり，その意味ではこの技術体系は，工場（職場）内における機械体系（および自動制御装置）という基本的構造を保有しつつも，さらにその枠にとどまらない技術的展開とそれにもとづく社会的連環を実現している。

第一に，コンピュータを駆使した現代の技術は，生産構造じたいを大きく改編する。それは，単に大量生産を基調とする「重厚長大」から「軽薄短小」への転換を可能にするばかりでなく，両者が併存する生産体系（例えば多品目大量生産）の成立を可能にして，そのことが資本の集積・集中をさらに加速させる物質的条件をなす。

第二に，コントロール・センターと端末との縦横にわたる連環は，資本（企業）の再生産過程の統御体系に加えて，資本の再生産過程の枠外に存在する個人（端末）とコントロール・センター及び諸個人（端末）相互の連結を可能にする。

さらに，インターネットなどによる縦横無尽の双方向交信は，情報の発信者と受け手との一義的区別を廃し，情報化の範囲と方法・内実を根底から変える契機となる。

言い換えると，このような技術革新は，一方では，集中統制機構を根幹とする情報体系が資本の集積と集中を一層加速させる技術的基礎をなし，多国籍企業が示すようにそれは世界的規模にまで達すると同時に，他方では，従来の工場内の生産過程における諸労働過程のオートメーション化から生産・流通・消費（生活）を含めたシステム化，企業，機関，組織，個人（市民）を含む「個人 - 社会」の社会的情報ネットワークを構築する可能性が生ずる。

また情報それ自体についても，大資本による情報の独占が可能となり，このことが情報の国民的

利用と鋭く対立する事態を招きかねない。

第三に，資本の再生産過程に限られないで進行するME･高度情報化は，資本の運動と政治的権力との結合･癒着を一層緊密なものとし,「現代的中央集権制」ともいうべき支配体制がさらに強化される。後述する「広域化」を基調とする支配体制の強化，「上意下達型」ネットワークはその具体的な現れの一つといえる。

第四に，他方では，従来の機械制大工業段階では，その生産力の統制は主として資本（企業）の枠内に限られていたが，コンピュータ技術を基礎とする「高度情報化社会」にあっては，依然として資本による生産力の統制を根幹としつつも，さらに生活者としての労働者ないし勤労市民の立場から社会的ネットワークを構築し，部分的ながら国民が社会的生産力を統制し社会システムに関与する可能性が生ずる（例えば，地球･環境問題の市民による統御）。いわば上意下達型ネットワークにたいする協同型ネットワークの構築である。

(2)ME･情報化と主体的条件の変化 - 労働の社会化の現段階 -

第一にME･情報化が労働者･勤労市民（･農漁民）の主体的条件に与える変化は労働ないし労働世界において示される。まず，ME･情報化が労働過程，工場（企業，職場）内における分業のあり方に少なくない変化をもたらす。古くから言われてきた資本主義的生産のもとにおける"骨化した分業"とさらに精神労働と肉体労働の分裂･対立の枠組みが根底から変わるわけではないが，ME･情報化にもとづく労働過程（職場）の編成のもとで，部分的ながら精神労働と肉体労働の融合が，個人レベル，集団（職場）レベルで進行している事実を軽視することができない。

この過程で，従来，資本に占有されていた指揮･監督労働の一部を，資本の許容する範囲においてではあるが，労働者が担う可能性を生ずる。

このような労働に見られる変化のもとで，一方では労働をめぐる新たな差別，分断，排除を生み出す。しかし，他方では，その積極面として，労働編成への労働者の主体的関与が部分的ながら可能となり，労働者がみずからの労働を人間的労働に改編すること（=労働の社会化の新局面）が可能となる。さらにそれを基礎とする労働力の社会的編成に労働者（勤労諸階層）の関与の可能性を作りだす。

第二に，労働者･勤労市民（･農漁民）の主として生活にかかわる領域，言い換えると生活世界において，資本に直接に拘束されない労働力の多様な結合の可能性を基礎として，住民が主体となった協同ネットワークの多面的な展開の可能性が生ずる（例えば，生活の社会化とそれを基礎とするさまざまな生活協同活動の展開，労働者協同組合運動など）。

以上を総じていえることは，一方では，資本の支配体制の一層の強化，労働者，勤労市民にたいする支配，関与を一層強め，そのような過程で現代的貧困化ともいうべき事態が深化すると同時に，他方では，生産力の社会的･民主的規制の物的条件と主体的条件が成熟し，社会的生産力のグローバルな認識と統制の可能性が高まっていることを示しているといえる。

そこで，さらに国民諸階層の労働（世界）と生活（世界）をめぐる対抗的構造について認識を深めるために，現代社会における貧困化について，上述した社会的生産力の到達水準の認識を踏まえて考察する必要がある。

(3)現代社会における貧困化

現代社会では，貧困は生産力の発展による生活の物質的条件の改善によって解消した，とする見解も決して少なくないが，このような認識が皮相的であることは，現在にいたっても世界では数百万人に及ぶ飢餓に直面している人びとが現に存在するという峻厳な事実をとっても明らかである。

むしろ政府の公表する各種白書や各種審議会答申などに見られる「物的に豊かになったが，精神的に貧困」という認識に代表される生活観･貧困観じたいが根底から問われているといえよう。

貧困化についてはすでに早い時期にその基本的

考え方を提示したのでここでは詳しくはふれないが[2]，若干の補足を含めて，その分析の枠組みについて述べるならば以下の通りである。

要約していえば，貧困化については，生活（労働を含む広義）が「以前より悪くなったこと」，さらに階層差・地域差を軸とする相対的貧困化という側面に加えて，「生活の向上を実現できる条件があるにもかかわらず，そのことが実現していない」ことも含めてこれを貧困化の内実として認識する必要がある。

この点についてもう少し説明を加えておこう。

資本主義社会において不可避的に深化する貧困は，資本主義的生産力の発展にともなう矛盾，つまり労働の生産力が資本の生産力として実現する，という生産力の展開をめぐる矛盾を基礎にして労働者からの剰余価値の搾取の中で進行する。

このことを前提する貧困化の基本的枠組みは，階級構成の一方の極に位置する資本家には富（資本）の蓄積が進み，他方の極に位置する労働者階級（勤労諸階層）には貧困が蓄積することを基本的図式としており，さらにそのうえに経済の不均等発展と貧困の集中・再生産のメカニズムが形成される。現実にはいわゆる絶対的貧困化とともに階層的不均等と地域的不均等が交錯してあらわれる。

この中で，階層的不均等は，主として低所得貧困層，ホームレス，社会的弱者（心身障害者，女性，高齢者，少数民族など）への貧困の集中となって現れ，地域的不均等は，国内の地域経済の不均等発展，南北問題（第三世界の問題）などとなって現れる。

さらに，経済・社会の発展にともなう新たな貧困・差別・不平等とその再生産のメカニズムにも注目しなければならない。例えば，各種生活財の普及にともなってそれらの非所有者は少数派となり，これまで以上の差別を受けることになる（例えば車社会を前提とした各種施設の広域化と，それに伴う高齢者などの排除・差別など），また，例えば高校進学率の上昇にともなうよりマイナーな存在としての中卒者にたいする差別などをあげることができる。

また，学歴社会と教育をめぐる差別・不均等の再生産のメカニズムも重大である。偏差値による「輪切り」，不登校・中退者の増大，いじめなども基本的には大人社会における差別と不平等の構造が重大な要因となっているといえよう。

さらに現代社会に特有な貧困化の現象は，それがこれまではほとんど無かった労働と生活の新たな破壊，悪化となってあらわれている。労働をめぐる労働強化，長時間労働，職業病，「過労死」，ストレス，就職難，就業の不安定化に加えて公害，交通事故，都市災害など現代的災害の発生と増大が顕著である。その意味で，「もはや絶対的貧困化といわれる事態は克服された」のではなく，現代の絶対的貧困化というべき事態が深刻に発生しているのである。

とくに地球・環境問題は，資本主義のもとにおける生産力の超絶的な発展にともない地球規模で発生している問題であるが，それはたんに世界共通の問題であることにとどまらず地域的・階層的に集中して現れている（南北問題，第三世界の貧困問題）。

したがって，地球・環境問題は，たんに全地球的な問題にとどまらず，南北問題の克服を含めた生産力の地域的不均等発展の問題として認識し，その民主的統制の必要性と可能性について検討することが重要である。

上記のような認識のうえに立って，さらに社会的生産力の発展と現代的貧困との関連を解明する枠組みにかかわって，貧困についての考え方を，"社会的生産力の水準で実現可能な生活水準と現実の生活水準とのギャップ"として認識することがあらためて重要となる。このような貧困化の認識は，第一に，労働者（勤労諸階層）の労働の果実である価値の社会的再配分（不均等の是正を目指す財政・税制の改革など）を迫る契機を含んでおり，第二に，生活向上の要求と条件を含めることによって，貧困を積極的に認識し，第三に，貧

困について個人レベルから社会的（全社会的=階層的･地域的）レベルにいたる統一的認識が可能となる。

2. ME･情報化と地域をめぐる対抗的構造-住民主体の生涯学習の経済的基礎-

(1) 地域概念の再検討とその現代的意義

ME･情報化社会の一つの特徴は，一極集中的な情報システムに示されているといえるが，現代社会の地域戦略に見られる「広域化」は，その具体的な体現にほかならない。この動きが強くなる中で，高度情報化社会において住民自治や地域民主主義がどのような位置に置かれるかが，あらためて問われることになる。

そこで，地域の本質とその現代的意義についてより総合的に深めるためには，少なくとも次の二つの視点が重要であろう。

その一つは，地域についての経済的側面からの検討であり，二つめにはそれとの関連における地域民主主義，その具体的制度の一つとしての地方自治制度の意義を検討することである。

これまで，経済学における地域の認識は，当初は立地論的接近がその中心をなし，理論的には地代論，土地所有論がその主軸をなしてきた。その後，地域問題にたいする関心がしだいに高まる中で，経済地理学や地域経済学からの地域問題への接近が見られるようになるが，地域の本質についての解明はむしろ今後に残された課題が多い。

地域の経済的本質については，その基本的構成要素を土地と労働力に求めて考察することが可能である。

まず，その構成要素の一つとしての土地に着目したばあい，土地は資本（家）にとって生産手段としての意義を有する。資本の再生産構造の中で，土地は立地に必要な地積，原料･資源などを確保するうえで不可欠である。

さらに，土地にかかわる生産（経済的）関係は土地所有であるが，それは歴史的にみれば資本主義的（近代的）土地所有としての形態をとる。そのもとでの価値配分の社会的形態が地代（さらにその資本還元としての地価）である。しかし，これは資本蓄積にとって必須の条件ではない（例えば，資本の再生産･蓄積は土地の国有のもとでも理論的には可能である）。

さらに土地は，その素材的性格に照らしてみると，資本主義的に生産することのできない自然存在そのものであり，有限の生産手段である（埋め立てなどの土地造成は一部にはあるが）。このことは資本の蓄積にとっては一つの制約条件となるが，反面，そのような素材的な制約にもかかわらず，資本は土地を商品化し，土地市場を通して資本蓄積に土地を動員する（バブル経済下における土地投資は記憶に生々しいばかりでなく，いまなお現存する問題である）。

地域のもう一つの構成要素である労働力についてみると，地域は，一方では資本にとって労働力の再生産の場である。他方では，そこに住む労働者･勤労住民にとっては労働と生活の場である。

労働者･勤労住民の生活はそれ自体，生命と種の持続的再生産の過程であり，労働と生産はそのために欠かせない活動である。この中で，とくに生活の自然的過程は資本主義的再生産の枠外に存在する（資本は労働者の生活過程を直接に包摂･支配することはできない）。しかし，他方，労働者にたいしては労働市場における労働力の商品化（雇用関係）を通して資本の運動法則が貫徹し，生活の水準は労働力の価値（=賃金水準）によって条件づけられる。

言い換えれば，労働力の再生産過程は，生命および種の再生産という限りにおいては資本の運動法則が完全に貫徹するわけではないが，商品化された労働力としてはそれは資本の支配下におかれる。このことは資本の蓄積にとっては必須条件であると同時に一つの制約条件となる（ちなみに相対的過剰人口はこのギャップを埋めるために，資本じたいが作りだした労働力の「調節弁的装置」である）。

(2)住民自治と地域協同活動

そこで，地域の資本主義的性格を，土地と労働力という二つの基本的構成要素の結合の場として認識するならば，それは二つの特殊な資本主義的商品の結合の場であるという点で，資本主義的再生産構造の中では独自の位置に立つ。さらにその自然存在にかかわっては，両者とも資本が完全に支配し切ることのできない存在である。

第一に，このような状況を労働者，勤労市民（農漁民）の側から見るならば，地域は資本主義社会に先立って古くから，そこに住む人びとの労働と生活の場として存在してきたのであり，その長い歴史にわたる営みの中で，産業，生活，文化などにわたって独自の地域文化（広義）を構築してきた。

第二に，そのような地域文化は資本主義的近代化のもとで大きな変容を余儀なくされるが，その独自の地域性がすべて失われるわけではない。むしろ，上述したように，資本主義的再生産構造のもとで，地域はなお相対的な自立性を保持できる客観的条件を有している。

このことを地域民主主義，住民自治の経済的基礎として位置づけることができるといえよう。いいかえれば，地域民主主義が成り立つ客観的条件を地域の経済的本質との関連において認識することができる。

このような認識に立って地域民主主義の存立基盤について考察するばあい，協同性と公共性が

注

1.情報化についての議論が高じて，例えば，「知識社会」，「ポスト資本主義社会」（P.F. ドラッカー，1993）に見られるような社会認識になると，これをただちに肯定すること はできない。

他方，社会教育や生涯学習においても，情報化を視野に入れた議論は学会をはじめとして少なからず見られる。例えば『月刊社会教育』では「高度情報化と民衆の学習」（1989年6月号），「情報化社会と学習権の保障」（1991年11月号），「学習の場としてのパソコン通 信」（1994年6月号）などの特集が組まれ，パソコンをはじめとする新しい情報手段によって，従来の直接的な人間のふれあいによる学習に加えて，学習の一層の広がりと深まりを可能にすることと，それをめぐる問題点について指摘していることは注目に値する。

2. 拙著『地域農業と農民教育』，日本経評論社，1980年）

キー（鍵）概念として重要である。

Ⅲ. 地域協同ネットワークの展開をめぐる対抗的関係

1. 協同性の基本的性格

上記のような認識を基礎にして情報ネットワーク社会におけるネットワークをめぐる対抗的関係についてみるならば，それは中央集権型ネットワークと住民主体の協同型ネットワークの対抗的関係として認識することができる。このことは，さらに具体的には「地方分権」を軸にして，「広域化」と地域経済民主主義の対峙の構図として理解することができる。

こうした枠組みで見るならば，資本の側から「地方分権」を打ち出すことは，それ自体矛盾を含んでいる。つまり，それは中央政府の権力強化の側面と地域住民にたいする宥和的側面との矛盾である。

そこで，あらためて住民自治，地域経済民主主義を基礎とする住民主体の協同型ネットワークの存立条件とその基本的性格について考察することが必要である[1]。

しかし，教育学研究の領域では比較的に目新しい協同活動も経済学の領域では長い実践と実践の蓄積を持っている。とくに経済・社会システムの一部をなす協同組合については1世紀半の歴史を有している。このような制度化された協同組合を含めて，協同活動にたいして生涯学習の展開との

かかわりであらためてその現代的意義について考察する必要があろう。

最近は協同組合にたいする幅広い領域からの関心が高まっており，その一環として社会教育や生涯学習においても地域協同活動にたいする関心が高まっている。地域文化協同の提唱などはその一つの例である[2]。

このような協同組合への関心の高まりについての動機としては少なくとも次の二点が考えられる。その一つは，社会システムのパラダイム転換にかかわる問題関心である。旧ソ連型・東欧社会主義の相次ぐ崩壊が社会主義への展望に動揺を与え，新たな第三の選択として協同組合に期待を込めようとする見方である。

それは一面では「新版・協同組合主義」ともいうべき誤謬を含んでいるが，こうした見方とは別に協同組合の可能性と展開条件について深めるべき時期であることは確かである。

"協同性"についての議論はまさにこの点とかかわっており，社会教育や生涯学習とも密接に関連している。子育て協同ネットワーク，文化協同活動，労働者協同組合運動などへの社会教育からの関心の高まりなどはその一端を示している

このばあい，"協同性"をただちに協同組合に結びつけることはできないのであって，協同組合は歴史的諸条件に規定された協同性の歴史的・制度的形態であるといえるが，これにたいする接近の仕方は論者によって実に多様である。

このような視点から，新たな分析の枠組みとして，これまで筆者が協同組合論の中でとくに重視してきたのは協同労働ないし協同組合労働についてである。

ここで協同性の分析にさいしてとくに労働概念を据えることには大別して二つの意味がある。その一つは協同性の歴史的展開を分析するにあたって，その労働が村落共同体的・前期的共同労働であるか，それとも個人の経済的自立を基礎とする協同労働であるかによって，協同性の歴史的性格が明らかにされるといえるからである。

このような認識に立って，さらに二つ目には，労働とその必然の帰結である所有，つまり"労働と所有"の視点は，これまでの協同組合論で容易に克服できなかった運動・組織体の側面と事業・経営体の側面の二元的把握にたいして，これを統一的に認識するうえで有効な媒介概念となりうるとの理解に立っている。

というのは労働はそれ自体経済的活動の基礎をなすと同時に，労働の"果実"の所有（分配・管理など）とかかわって協同組合の事業経営と密接不離の関係にあるからである。

上記の視点に立ってみるとき，"労働と所有"は必然的に私的所有と労働の疎外を生み出すが，協同組合もその枠外ではない。むしろ，協同組合に特有の内的矛盾とその深化を不可避にする。この点については『社会教育研究』（第13号，1993年）で若干の考察を試みたが，なお多くの論点を残している。

協同組合労働の協同的性格と賃労働的性格との矛盾，協同組合における協同所有的性格（協同所有そのものではない）と私的・資本主義的所有の性格との矛盾，さらにこれらの相互に入り組んだ関係の中で生ずる諸矛盾などの分析が必要である。

このような視点に立って考えるならば，協同性やそれにもとづく協同活動をただちに自立した（あるいは自立しつつある）個人の自由・対等な関係における協同活動であり，それ自体，社会的正義に結びつく，と一義的に性格づけることは必ずしもできないのであって，その対抗的関係，その矛盾の構造に着目しなければならない。

また，協同組合労働の考察にあたって，これを重層的構造として把握するという点では後に述べる教育労働と共通しているが，それは両者の単なる類似ではなく，その根底には広く現代の労働をめぐる社会的分業の存在構造と労働および労働力編成の変化があるが，この点は分業論としてさらに深めるべき論点である。

また，協同組合の現実の形態が労働者協同組合

をはじめとして，その活動の領域，内容，形態の広がりを見せ，さらにそれにともなってその成員の範囲も広がりつつある中では，その実態にそくして協同組合じたいをより広く認識することが求められよう。

このこととかかわって協同性や協同活動，そしてそれとの関連における公共性についてのより広くより深い考察が必要となろう。

2．公共性の対抗的構造

"公共性"は，その常識的解釈も含めて幅広く多様に理解されているが，学校教育，社会教育を問わず，公教育について議論するばあい，これは避けることのできない研究課題である。法律学，行政学，経済学，社会学，教育学などさまざまな領域からの接近が試みられているこの"公共性"について一義的に規定することは到底できないが，少なくとも次の諸点を看過することはできないであろう。

まず，公共性の概念規定を先行させるよりは，むしろその歴史的実在にそくして歴史的変化に着目することが必要であろう。つまり，市民社会の形成・発展，国家と市民社会の対峙のもとにおける市民的公共性を議論の出発点に置くことは重要である。

しかし，さらに深められなければならないのは，資本主義の発展にともなって，この市民的公共性が資本主義的公共性に転化して市民的公共性と対峙する関係に立つとともに，その対抗的関係のもとで市民的公共性じたいが一義的に貫徹できなくなる歴史的プロセスについての分析が欠かせない。

公共性をめぐる対抗的構造の分析は幅広い領域からの接近を必要とする課題であるが，少なくとも次の視点は軽視できないと思う。すなわち市民的公共性と資本主義的公共性の対抗的関係は，個人の対等な関係を基礎とする民主主義と資本の大小によって律するブルジョア的民主主義との対抗関係であるという点についてである[3]。

公共性については，これを"真の公共性"と"公共性の虚偽性"との対立として理解する見解もあるが[4]，むしろ公共性自体を対抗的関係において認識すると同時に公共性に内在する矛盾に着目することが重要であって，その歴史的展開過程について，各国における民主主義の発展とかかわらせながら解明しなければならない。

また，公共性の主体について分析するさいには，民主主義とかかわって住民自治，公務労働の視点を枠組みに入れて考えることがとくに重要であり，さらに基本的には地域の本質についての理解と実態分析が欠かせない。

3．地域に根ざした学習ネットワークづくり

最近，教育行政や農政で推進されている「広域化」は，現代の地域政策を貫く路線である。地方自治法の改正もその一環であるが，市町村を基礎とするいわば基礎自治体の軽視という点では共通している。

従来の社会教育はいうまでもなく市町村自治体を基盤にして実施されてきたのであるが，生涯学習政策では，その「基本構想」の立案の行政主体を都道府県にシフトさせ，関連する施設も極力広域化する方向で推進されている。これは，農業行政の広域化や農協の大型広域合併ともまったく軌を一にするものである。

しかし，このような政策の意図も矛盾なく貫徹するわけではない。例えば安上がり行政を意図して教育や医療・福祉などにおいて住民のボランティアをあてにすることは，他方で中央政府の意図に反して住民の主体的力量の形成を促す一面を持つことを否定することができない。

これを逆手にとって考えれば，いまは地域に根ざしたさまざまなネットワークを住民の側で自在に作れる時代であり，中央政府もあながちこれを抑圧できない状況に置かれているといえる。

このように考えるならば,広域化はそれ自体の是非というよりはむしろそれが誰によって何を目的として進められているかが問われているといえよう。住民の側が，高度情報化社会の情報手段を駆使して広域のネットワークを主体的につくることも可能であることはすでに述べた通りである。例えば,従来の公民館などにおける人の触れ合いを基礎とする学習とパソコン通信,インターネットを自在に組み合わせて学習ネットワークを広げることも学習の広域ネットワークのひとつであり,都市住民と農村住民のさまざまな交流やネットワークなども主体的広域ネットワークとして考えうることであろう。最近は全国各地で地域に根づいた協同活動が実に広範にしかも多彩に展開しつつある。生協やさまざまな形態の産直活動はもちろんのこと,地域にあってみずからの力で仕事を作り出し地域づくりを行う労働者協同組合,子育てネットワーク，健康教育ネットワーク，地域文化協同活動，中小企業の事業連帯ネットワーク,学校づくり運動など枚挙にいとまがないくらいである。そして，それぞれの活動領域ごとの研究交流集会,さらには広範な実践交流と学習を目的とする協同集会が全国の各地で数多く継続的に持たれている。

注

1.情報ネットワークの展開基盤に関する考察については別の機会に述べたのでここで は省略する（拙稿「情報ネットワークの対抗的構造と生涯学習計画化 - 協同ネットワークの位置と役割 -」，北海道大学教育学部社会教育研究室『社会教育研究』，第14号　1995)。『研究と教育の報告』（第2号）の発刊以降，3年間で進めてきたテーマの一つは協同組合及び協 同組合労働に関する研究である。その内容は『社会教育研究』（北海道大学教育学部社会教育研究室），『生活協同組合研究』（生協総合研究所）などに発表してきたが，とくに，横浜国際シンポジウム『21世紀の協同組合の革新』（1992年，横浜）におけるパネラー報告でこの　テーマに関する総括的な問題提起を行なった。

2.例えば佐藤一子『文化協同の時代』（1989年，青木書店）

3.この点については『社会教育研究』（第14号1995）において端緒的に言及した。

4.例えば，室井力『 現代国家の公共性分析』（1990年，日本評論社）

Ⅳ．地域生涯学習計画化とその主体形成

生涯学習研究において社会教育に関する先行研究が重きをなすことについては既に述べた通りであるが,その多くは社会教育のよって立つ基盤にまでは立ち入った分析を行ってこなかった。このような批判と反省のうえに立って,われわれはすでに社会教育の基礎構造分析を基底とする分析を積み重ねてきたが,その枠組みは生涯学習計画に関する研究にも継承されるが,その基本的枠組みに教育労働を据える。

このように生涯学習計画化においてとくに教育労働をそのキー（鍵）概念として重視するのは，一つには，教育労働が国民（住民）の教育･学習活動の中枢に位置し,教育計画の主体的編成とその担い手を解明するための要（かなめ）に位置するからであり，二つには，生涯学習の分析の枠組みを教育とその展開の基礎構造を含めて構築するばあい，教育労働が教育，労働，生活に共通した分析のいわば媒介概念となるからである。

教育労働の基本的性格についてはこれまでさまざまな議論がなされてきたが,それは学校教育における教員の専門性や労働者としての性格をめぐる議論が主であった。

他方,社会教育の分野では社会教育職員の専門性を中心に職員論がその主流を占めていたが,これらの議論は学校教育を中心とする教育労働論と十分に切り結ぶまでにはいたっていなかったとい

える。

1. 教育労働の基本的性格

(1)教育労働の本質 - 分業としての教育労働の廃絶論をめぐって

教育労働の資本主義的性格を強調する論説と資本主義的分業の発展と教育労働の位置に関する論説などがあるが，理論的には分業「廃絶」の問題と教育労働の展望にかかわる理解が一つの重要な論点になっている。

ちなみに芝田進午『教育労働の理論』(1975年，青木書店）には次のような叙述が見られる。すなわち，「教育労働は…『不生産的労働』である。…教育労働は剰余価値を生まない。しかし，搾取されている。…教育（労働）と生産的労働の結合という原則が教育労働者の疎外の止揚という見地からみても不可欠，…いいかえれば，すべての教育労働者が全面的に発達せる生産的労働者になり，他方，全面的に発達せる生産的労働者が教育労働者の機能を果たし，みずからとつぎの世代を教育することが求められる。このような結合の完全な実現は，資本主義的形態を一掃された大工業の高度の発展段階，とりわけ科学＝技術革命のもとで，可能となる。…オートメイションが完全に発展し，生産は創造的で科学的な「普遍的生産」に転化し，…生産は，それ自体，発見であり，発明であり，たえざる自己革新，すなわち教育そのものになる」

上記の論述は教育労働を，資本主義的分業の本質を踏まえて，これを分業の廃絶の展望と結びつけ，その文脈の中に教育労働を位置づけた考え方であるが，第一に，古くからいわれてきた"教育と生産的労働の結合"（ポリテクニズム＝総合技術教育）とかかわる論点を上記のように，分業の廃絶と結びつけることには無理がある。

また，諸個人がさまざまな労働に従事することは果たして分業の廃絶以外にあるといえないのか，ということも吟味すべき論点である。のちに小論で触れる教育労働の重層構造論は，この基本的論点にかかわる問題提起を含んでいる。

第二に，教育労働の一面性とその克服の筋道を"生産的労働と教育の結合"に求めるとすれば，他の労働の一面性を克服する筋道は何に求めるのか。このことは後に触れるように教育労働＝教育「専門職論」ともかかわる問題である。小論では，労働の専門性は教育労働に限らずすべての労働に共通して存在するという認識に立っているので，教育職=専門職論に結びつく論旨には賛成しがたい。

(2)教育職の専門性をめぐって

この点についての一つの手掛かりは，ユネスコの『教員の地位に関する勧告（1966年，ユネスコにおける特別政府間会議』であろう。そこでは教員について「教員(teacher)という語は，学校において生徒の教育に責任を持つすべての人々」と定義されており，その範囲も学校教員および保育園，幼稚園など以外の教育労働者は含まれないことになる。さらに教員に関して用いられる地位(status)という表現は，教員の職務の重要性およびその職務遂行能力の評価の程度によって示される社会的地位または尊敬，ならびに他の専門職員集団と比較して教員に与えられる労働条件，報酬，その他の物質的給与等の双方を意味する，とされている。

これは教員にたいするおよそ標準的な理解といってよく，わが国における教育公務員特例法などもほぼ同趣旨の考え方に立っているといえる。

このような理解は大局において教育職を一種の「専門職」と見なす考え方といってよい。

このような枠組みを積極的に崩す必要はないとしても，教育職を「専門職」として限定的に規定するだけでよいか，ということが直ちに問題となろう。

また，教育職を教育労働論の立場から考察するさいに果たして教育職＝「専門職」論が成り立つか否かが問われることになる。

このこととかかわって，次の単純な数字につい

て考えてみよう。

表1. 学校における教育関係職員の数（1994年）

（単位:人）

	教員	その他職員	計
小学校	434,945	105,258	540,208
中学校	273,660	41,191	314,851
高等学校	282,085	63,888	346,973
盲学校	3,517	1,988	5,508
聾学校	4,880	2,288	7,168
養護学校	42,720	11,662	4,382
高等専門学校	4,265	3,280	7,545
大学	112,249	170,040	282,334
短期大学	20,964	13,265	34,229

（資料):文部省『文部統計要覧（平成7年版)』

上記の数字は，学校教育施設において，教員以外の職員が重要な位置にあることを端的に示している。学校以外の教育施設においては言わずもがなである。

さて，上述の教育職＝専門職によれば，ここに示された「その他職員」は当然，教育職ではなく，したがって「専門職」ではない。

つまり，上記の数字から浮き彫りにされるように，従来の「専門職」論は，職種およびその制度的位置づけと労働内容の混同が見られること，教育施設の教育機能とその担い手を「専門職」に限定していること，教育職＝「専門職」という意義づけが必然的に他方における他の職種の中に「非専門職」を想定することに結びとくこと（これはひとり教育職の「専門職」論に限らず「専門職」論に広く共通している）など議論をいちじるしく狭めてきたといえる。

ここで，あらためて教育職の専門性についての基本的考察が求められる。小論の教育労働論はその克服を目指している。

(3)教育労働の本質と基本的性格・構造

教育労働の本質とその基本的性格・構造に迫るためには，教育労働をより広く社会的に位置づけてみなければならない。その一つの重要なよりどころは教育労働を社会的分業との関連において認識することである。

このような視点に立って，第一に，資本主義的労働を肉体労働と精神労働に大別して考えるならば，教育労働は精神労働に属する。また，教育労働を社会的分業の一環として社会的に配置するさいには，それは総資本（中央政府・財界）によって政策的に決められる。さらにその社会的配分にあたっては，利潤をより多く生み出す労働がまず重視され，教育労働の序列はむしろ後方に追いやられ（例えば18歳人口の減少を口実とする教員定員の削減），その配置にあたっては労働力の需給事情に応じて，伸縮の「調節弁」的役割を課せられる。

しかし，反面，こうした中で，物的生産部門における社会的生産力が高まれば，それだけ教育労働に手厚く配置できる可能性も増大する。

第二に，教育労働は，社会的分業の展開を基礎としつつも，一方では，総資本（中央政府・財界）の教育政策の体現者として，その労働内容が総資本によって強い影響を受ける。教育労働者は，広く国民（勤労諸階層）の労働と生活にもとづく教育要求を実現するための専門労働者として，その専門性の内実が民主的に決められる可能性を含んでいる。その意味で教育労働は二面性を内包しており，学校文化や教師文化もこのような対抗的関係と内的関連のもとで形成される。

第三に，教育労働は，一面では労働者および勤労諸階層（およびその次の世代）の労働能力を高め，そのこと自体が全体として資本主義的生産力の発展の条件（経済発展の「原動力」としての教育）をなすと同時に，他面では，そのような労働能力の向上を含めて，総体として働く者の労働能力を高めより豊かな人間性の発達を促すという二面的性格を合わせ持っている。

さて，このような教育労働の基本的性格をふまえて教育労働の社会的編成について考えるならば，さらに次のことを指摘することができる。

まず，第一に，資本主義社会にあっては，教育労働を編成する主体としてその基軸に位置づくのは総資本であり，国民が編成の主体として位置づくことは大変な困難を伴う。さらに，その直接の担い手である教育労働者もただちに編成主体として加わることは容易ではない。さらに教育労働編成は，総資本の教育政策，文化イデオロギー政策などと深くかかわっている。

第二に，教育労働編成は単に教育政策の枠内でその教育の論理によって一義的に律せられるわけではない。それは広く総資本の労働力政策と密接にかかわり，さらに総資本の全政策体系の基調に強く方向づけらて実施される。

第三に，教育労働は，広く国民諸階層の教育要求，文化的要求（とくに労働者文化の創造とかかわって）を基礎として，その実現を担う労働としての性格を合わせ持っている。このような立場に立って考えるならば，教育労働を編成する主体は国民諸階層であり，それはときには総資本による教育労働編成と鋭い対立関係にある。また，その編成にあたっては編成主体としての国民による民主主義的決定という原理を内包する（この編成原理は公務労働の編成にもほぼ共通している）。

さらに国民による教育労働の主体的編成にあたって，その条件として次の諸点をふまえることが必要である。

第一に，その客観的・基礎的条件として，国民の自由時間の拡大（したがって労働時間の短縮）が重要な前提をなす。

自由時間は労働者（および勤労諸階層）の生活における主体的で自由な活動の時間的条件にほかならない。そのさい，自由時間は単に「労働しない自由な時間」であるばかりではなく，人間的労働を実現するための条件であり，労働を含めて生活の全体をより充実させるための主体的条件の一つをなす，ということができる。

第二に，教育労働の主体的編成は単に教育労働じたいの内的編成にとどまらず，地域社会において産業活動や住民生活に欠かせないさまざまな地域関連労働を住民が主体となって編成することと深く関連し，そのような地域労働力の配置の一環として教育労働が位置づく。

したがって，教育専門労働に限らず広く教育に関連する労働を含むとともに，さらに福祉労働，医療労働，健康・保健労働，文化・芸術労働などと密接に関連しており，教育労働もこのような地域関連労働の一環として位置づけられる。

このような認識に立つならば，教育労働を規定する法制度は，ここではたんなる法制度的枠組みにとどまらず，国民の教育要求に基づく教育労働にたいする諸要求と鋭く対立し，相互に入り組んだ関連構造を作り出しながら，現実の教育労働の内実を条件づける実体的存在となっているのである。

(4) 教育労働の重層的構造

教育労働の重層的構造は二つの展開軸をもとに認識することができる。すなわち，地域における教育労働は，いわば教育のプロとしての教育労働者を中心にして，さらに教育関連労働者（セミプロ），住民（アマチュア）によって担われ，その相互の連環の中で全体としての教育労働が編成されている。さらにその展開構造は，一つには時間軸にかかわって，アマチュア→セミプロ→プロという序列で教育労働が社会的分業の一環として生成・展開する歴史的過程としてみることができる。さらにアマチュア，セミプロ，プロという重層的展開が水平軸（ないし地域軸）として現状における教育労働の地域的展開を示し，この二つの展開軸の相互のかかわりの中で教育労働が重層的に展開する。

このような重層的構造は，さらに具体的には，地域社会に多面的に存在する教育機関ならびに教育関連機関における配置・関連において実現している。

ところが，これまでの教育労働論では，その議論の範囲が概して教育専門労働に限られ，その枠内で教育労働の専門性が論じられてきた。したがって，例えば学校においても教員以外の学校職

員の役割についてはほとんど議論の対象とならなかった。教育権の保障，それとの関連における教育労働の自立性，教育労働者の身分保障，教育労働の専門性などの相互関連がいずれも学校教員の専門性について限られた枠内でしか議論されてこなかったといえる。

他方，これまで社会教育においても公民館主事や社会教育主事の専門性を中心にして職員論として議論されてきたが，それは二重の意味で議論の範囲を狭めてきたといえる。

一つには社会教育職員の専門性を主に学校教員との違いに重点を置いて論じてきたため，教育労働としての共通した性格や条件についての議論が十分になしえなかったことである。

二つ目としては，他の職種や一般行政職との違いに議論の重点が置かれてきたため，教育関連労働や住民の幅広い教育活動との共通の接点を見いだすことが困難であった。教育労働を重層的構造として認識することは，このような先行研究の議論の狭さを克服するための一つの分析枠としての意味を持つ。

(5)教育労働の専門性とその先進的自立性

さて上記の考察を踏まえて，あらためて教育労働の専門性について整理しておこう。

従来の「専門職」論は，それを労働論として措定している場合であってもたとえばこれを物的生産労働との対比において議論しており（注）（勝野尚行『教育専門職の理論』（法律文化社，1976年），必然的に「非専門職」をその対極に置かざるをえない。

これは労働の専門性とはその内実を異にする。専門性はすべての労働に内在するのであって「非専門職」から区別される限定的労働ではない。

無論，現実に「専門職」とみなされる職種の存在を否定するものではないが，それはしばしばエリート論（特権階級論）やその利権養護のギルド的自己防衛論に陥りがちな側面を有している（「専門職」の資格・免許の難易度は，その職種にたいする社会的需要よりは，しばしば，ギルド的閉鎖性に左右されがちである）。

公教育，したがって公共性と深くかかわる教育労働については，より広い視野に立った検討が不可欠である。

小論では，教育労働に関する上述の論旨にもとづいて，これを教育労働の先進性に求める。つまり，限定性，閉鎖性に専門性の論拠を求めるのではなく，普遍化の方向性を持った先進性に求めることができる。

さらに，このような教育労働の先進的自律性の基礎としては，第一に，教育労働の専門性に内在する先進性は，その労働の自立性ないし自律性に求められるが，それは，元来，人間（経済学的には労働力）を資本が所有できない，ということに基づいており，さらに人間形成にかかわる労働としての教育労働の先進的意義が，この点に立脚して成り立つのである（たんなる独自性ではなく，先進性に注目）。

第二に，すでに述べたように，教育労働の編成にあたって，その主体に国民が位置づいており，その編成が国民主体のもとに民主的に編成される可能性を有するということである。

第三として，教育労働における専門性が集団的に蓄積される可能性が相対的に高いということが挙げられる。具体的には教員集団の形成，教職員労働組合運動の展開（高い組織率）などを基礎とする労働の集団的陶冶，さらにそれが住民によって支えられる可能性を有することである。

上記の三点が教育労働の固有の性格ではなく，まさに先進性として意義づけることができるのは，このような性格が公務労働や協同労働，さらには他の民間労働（医療・福祉・保健労働，文化・芸術にかかわる労働など）に広く波及する方向性を有しているからである。さらに他の労働に波及する可能性を持つことの論拠は，マニュファクチュア段階における固定的分業にたいする機械制大工業段階における労働の稼働性という資本主義的労働の本質の一側面に由来するといえる。

Ⅴ．地域生涯学習計画化の対抗的･重層的展開

1. 社会教育を基礎とする生涯学習の展開 - 公民館の 現代的意義 -

従来の社会教育についての批判･継承のうえに立って生涯学習計画化の分析を行うばあい, 公民館の現代的意義についての考察は重要である。

世界各国の成人教育との対比でわが国の社会教育の特徴を見るとき, それは戦後の市町村公民館を主軸とする展開に端的に示されているが, この特徴がわが国の成人教育の一面の特徴としての後進性と密接にかかわっていることはすでに指摘した。

戦前までの教育計画が全体として学校教育を重点に編成され, 成人教育施設についてほとんど見るべき遺産をもたなかったということが, 逆に戦後，きわめて日本的な社会教育施設･活動としての公民館を広範に定着させる基盤になった。

明治期以降の教育計画においてその主軸をなしてきたのは学校教育であり，社会教育は，絶えず背後におしやられてきた。しかし，そのような低い位置づけにもかかわらず, 社会教育は天皇制のもとでの教化政策には最大限に動員されたのであった。

青年学校はその典型であった。それは施設については学校を使い，人は学校教員や在郷軍人，地域の有識者を動員して実施されたという状況に端的に示されていた（1944年度において教育費にしめる社会教育費の割合は0.2%,社会教育費の97%は青年学校費）。

戦後教育改革のもとで社会教育法が制定され, 再出発を求められた中で, 公民館活動が戦前の先進的ながら数少ない実践の成果を生かしながら急速に展開し, その過程で各地における公民館活動がきわめて日本的なユニークな個性を発揮することになる。

その主な展開の＂舞台＂は農村であり，その担い手は農業を担う青年と農村女性が軸になった。

さらに注目すべきことは, この公民館活動が市町村を基盤に展開したことである。これはその基底において戦後改革の一環として実施された地方自治制度によって支えられていたことを意味する。

同時にこのことは学校教育を含む教育委員会制度の活動とも深くかかわってきた。学校教育のばあいには中央集権的な教育政策と教育委員会活動との矛盾を内包し, やがて教育委員会の自治的側面の抑圧をもたらすと同時に, 厳しい中央統制のもとで, それを受け入れる体質が学校内でも一種の受容基盤となり独自の学校文化を形成することとなるのであるが, 社会教育のばあいには依然として＂市町村重視＂が保持されたとみることができる。

ところで公民館に匹敵する社会教育施設は外国ではほとんど類例がない, とはよく指摘されることであるが, その特徴はたんにその形態に示されるだけではない。個人の求める学習への＂メニュー提供方式＂を基本とする欧米の成人教育（これは一面において，学習者の主体的選択能力を前提としている）とは異なり，日本の公民館活動は，，専門職員としての公民館主事ならびに現場を受け持つ社会教育主事の＂自己教育活動を援助し組織化する教育労働＂を中心にして，さらに公民館運営審議会に示されるように学習主体の自主的運営参加が保証されている。

このような公民館を軸とする社会教育施設･労働の重層的構造のもとで，全体として社会教育（成人教育）を体系的に展開することが地域において可能となると同時に, このような公民館を中心とする社会教育実践は，その総合性，体系性さらにそれにもとづく地域との結合という点において, 諸外国の成人教育にも類例がないわが国特有のものであるといえよう。

さらに世界的に見てもメニュー方式を軸とする欧米の成人教育に比べて, 住民主体の自己教育を理念としているという点（その理念がどこまで実

現してきたかについては厳しい点検が必要であるが）において先進的であるということができる。

そこで，あらためて生涯学習政策を見るならば，その最大の問題の一つは都道府県を基本単位とする生涯学習構想を推進し生涯学習センターなどを設置することによって，従来の市町村の公民館活動を中心とする社会教育活動から都道府県単位の広域的生涯学習施設にシフトさせようとしていることにある。

そこから浮き彫りにされる政策上のキーワードは「広域化」，「生涯教育の産業化」，「民間事業者の導入」などである。これは単なる教育政策の枠内の問題でなく，現代資本主義の地域戦略の一環であることは前述した通りである。

このような中で，地域における生涯学習政策との結節点は，市町村を基盤とする社会教育・生涯学習の実践をどのように位置づけるかということにかかっている。

すでに指摘したように，日本の住民自治は，具体的には，戦後，市町村自治体を基盤として形成・発展してきたのであるが，このばあい，市町村自治体にとどまらず，市町村の行政区画を基本単位として市町村に存立するさまざまな機関・組織，団体，住民組織をふくめて総体として市町村自治が発展してきたこと，その中で公民館を軸とする社会教育施設がいわば扇の要（かなめ）に位置してきたことの意義は大きい。

むろん，われわれは住民主体の地域づくり・学習ネットワークを市町村区画に固定して考えたり，広域化を否定的に理解しているわけではない。住民自治の基本単位組織を基底にしてそれより狭い圏域やより広域にわたるネットワークが幾重にも形成されることはむしろ必要なことであるが，基本単位組織における自治を軽視した「広域化」は実質的に住民自治の否定に結びつくといえる。

他方，住民の立場からの地域づくり・学習ネットワークづくりにおいて広域化が追及されるばあい，それはたんなる圏域の拡大ではなく，内容的には都市部と農村部の住民の地域間連携を基本とする地域間共同が重要な意義を有する。各地で試みられている住民主体の広域にわたるネットワークづくりの実践は，漸進的ながらそのような地域的矛盾の克服に向けて双方の住民の共同・連帯を可能なかぎり実現することを目指して進められているといえよう。

このように考えるならば，市町村を基盤とする公民館（ならびにそれを軸とする社会教育活動）は他の社会教育施設との連携のもとで地域教育施設の要（かなめ）であり，地域生涯学習計画化の中枢に位置する存在であるといえる。さらにその中にあって公民館主事や社会教育主事は国民の幅広い自己教育を軸とする主体形成を援助し組織化する役割を担う教育労働者として総合的・体系的教育労働を担っており，その意味において現代社会において求められる新たな精神労働として社会的に位置づけられる存在である。

このような社会教育労働ならびにそれを基礎とする生涯学習に関する労働は現代社会における新たな精神労働としての意義を有するが，社会教育の相対的立ち遅れ（学校教育と比べて）のゆえに，いまだその専門性が確立していないことも確かである。

したがって，その社会的定立と専門性の確立のためには，公務労働，地域関連労働（公的，民間を問わず），協同組合労働などとの関連を含めて，その内実，制度を含めた総合的解明が理論的にも実践的にも必要である。

2．地域生涯学習計画化と労働者教育の課題

戦後，社会教育行政の新たな展開にさいして，労働者教育は事実上その枠外に置かれ，その主要な部分が大企業の行う企業内教育にゆだねられた。このことがのちに1980年代になって臨時教育審議会の審議過程とそれ以降の議論においても，従来の社会教育行政にたいする批判の標的の

一つとされてきたのであるが，それはひとり社会教育行政のあり方に帰せられるべき問題ではない。

これまでの企業内教育は大企業主導の社内職業訓練が主軸であって，労働者（勤労者）の学習権，労働権を基礎とする労働者教育とはおよそかけ離れたものであった。しかし，そのような企業内教育も他面では労働者の労働能力の向上と技能習得の要求と深くかかわっており，その意味では企業内教育じたいが二面性と矛盾を内包してきたといえる。また，企業内教育は大企業の労働者に限られており，中小企業労働者は事実上その埒外に置かれてきた。

中小企業労働者はそのほとんどが未組織労働者であり，ときには労働者としてはほとんど無権利の状態に据え置かれてきた。また，技能習得，職業訓練においても，その一部が労働省の管轄下にある公的職業訓練の機会を得ているだけであって，大部分の中小企業労働者は職場内における徒弟的な技能習得と経験の伝承に依拠するほかはなかった。

このようにわが国における労働者教育がこれまで決定的に立ち遅れていた点を考慮にいれるならば，生涯職業能力開発は，本来，労働者の教育・学習要求として根強く存在してきたものであり，地域生涯学習の計画化においても欠かせない重要な課題である。

加えて，学校における職業教育の再構成，技術革新に伴う職場転換・転職に伴う職業再教育，女性労働者の増大，平均寿命の延長と連動した労働年齢の高年化，心身に障害を持つ人びとの雇用機会の拡大と職業訓練，外国人労働者の職業訓練など，取り組むべき課題は多岐にわたる。

このような状況をふまえて，地域生涯学習計画化に労働者教育を位置づけたばあい，その主な課題としては，大要次の諸点が指摘できよう。

第一に，資本主義下の資本・賃労働のもとにあっては，労働者教育は資本による労働力の再生産の一環として位置づき，その編成主体は，事実上資本家の手中にある。従来の企業内教育はまさにそのようなものとして資本・大企業主導で実施されてきたといえる。

しかし，こんにちの技術革新，産業構造の変化，それに伴う技能，労働能力の変化，労働市場の構造的変化などのもとでは，既存の企業内教育じたいが矛盾をはらみ，労働者教育の再編が必須の状況となっている。

生涯学習政策における生涯職業能力開発はまさに，そのような企業・財界の要請に応えようとするものであるが，彼らに確固としたプログラムがあるわけではない。

ちなみに，1994年から北海道で実施しているリカレント教育推進事業は，地域社会の実情を踏まえて地域の勤労者の学習要求に応じた労働者教育を行うこと，さらにそれに大学をはじめとする高等教育機関が積極的にかかわることの意義，さらにそのことが高等教育にたいしても少なからずインパクトを与えるものであることをあらためて浮き彫りにしている（リカレント教育と区別してリフレッシュ教育というばあいもあるが，ここではリカレント教育のなかにリフレッシュ教育も含めて考えている）。

第二に，労働者教育を労働者の要求にもとづいて編成するさいには，労働市場構造との関連をとらえることが必要である。さらに労働者教育は生涯職業能力開発，職業教育，技能訓練など労働能力の育成・向上に限られるものではなく，現代社会の市民，自立した労働者として求められる教養についての学習，さらに健康学習，地域福祉・医療に関する学習，地域づくりについての学習など，幅広い領域にわたる。

いいかえれば，労働者教育は，たんに労働能力の育成・向上にかかわる教育・訓練にとどまらず，ひろく労働者が現代的教養の習得するための自己教育として行うことにあり，それ自体労働者文化の創造とかかわる学習活動である。

第三に，労働者教育における専門性と総合性の区別と統一が実践的課題となろう。この点はいわ

ば教育における基本問題であり屈指の難問の一つといえる。

生涯学習政策で重視されている生涯職業能力開発の中で，企業内教育の反省として免許･資格が注目されている。このことは労働者の社会的自立にとっては積極的な意義を有するが，反面，専門性偏重に拍車をかけることになりかねない。

第四に，労働者教育をめぐる対抗的関係のもとで，労働者の教育要求を実現しようとするとき，その組織的主体として労働組合，協同組合（とくに労働者協同組合），さらに労働者の組織する多彩な学習組織･団体などの果たす役割は大きい。とりわけ労働組合が企業主導の労働者教育と対峙しつつ労働者教育の組織的主体として学習のプログラムを持ち，それを実現することが重要な意義を持つ。このことはイギリスの労働者教育におけるWEA（労働者教育協会）の事例を待つまでもなかろう。

このような実践を基礎にして，さらに公教育としての労働者教育の制度化を国民とともに要求し，全体として学校教育，公的社会教育，企業内教育，公的職業訓練，その他の民間教育活動などを射程にいれた体系的な労働者教育のプログラムを作成し，その実施態勢を含む体系的計画化を展望することが求められている。

3. 地域生涯学習計画化と地域の教育力の重層的展開

生涯学習において学校教育と社会教育の関連があらためて問われることは否定できないが，この点については主として社会教育の側からは"学社連携"の問題として議論されてきた。しかし，実際の連携は体育施設の学校開放がその大部分であり，それ以外の領域においての両者の協力関係はきわめて乏しかったといえる。

最近は学校五日制や"いじめ"，"不登校"の問題などともかかわって学校と地域社会との関係が関心を呼び，学校の教育力を社会に開放することに関心を高めつつあることは確かであるが，態勢が伴わないために，学校と地域との結びつきや学校開放事業は依然として不十分な状況にとどまっているといえる。

そして，"学社連携"の不十分さが生涯学習政策の推進の中で，従来の社会教育行政にたいする批判点の一つともなっているが，むしろ，これまでの教育政策ならびに教育計画がほとんど学校教育の枠内にとどまり，その結果，社会教育がきわめて低い位置づけにとどまってきたことこそが問いなおされなければならないであろう。

いま，あらためて学校教育と社会教育の連携を地域社会を基盤として構想し，そのうえで地域の教育力を再構成することを見通したばあい，社会教育の側から何が提起できるであろうか。この点についてわが国の社会教育の蓄積にもとづいて考えて見る必要があろう。

このような視点から大要次の諸点を指摘することができる。

第一に，わが国の戦後の社会教育が学習者（国民）の主体性を重んじていることの意味についてである。

戦後間もなく制定された社会教育法が学習者の主体性を基礎としていることは，それ自体としては先進的意義を有することであるが，その発端は個人としての自立の未成熟に由来していたと見ることができる。つまり，日本社会の後進性の反映としての側面を有していたといえる。さらにいえば，戦後民主化に多大の影響力を有していたアメリカを中心とする占領軍が，一方では日本の戦前体制への復帰･反動化を危惧し，他方では，「共産主義の脅威に対する防波堤」としての期待から公民としての日本人の成長を期待し，それを社会教育に託した，という側面を軽視することができない[1]。この点，欧米では，市民社会として成熟していたので，成人教育の主体が国民であることをわざわざ法制上規定する必要はなかったといえる。

しかし，この学習者の主体性についての意義づ

けが現代においては学校教育への問題の提起としてあらためて先進性を有する点を軽視できない。それは学校教育においては教育の論理と教育政策の内在化にともなう特有の学校文化，教師文化とかかわって"教える者"と"教えられる者"との関係が十全に対等ではない中で，より良い両者の関係をどう作り上げるか（「子供の権利条約」ともかかわって）という課題について，社会教育における学習者の主体性尊重の考え方は有効な意味を持つといえよう。（この点について学校教育と社会教育をまったく同列に置くことはできないが）。

社会教育において学習者の主体性を重視するということは，学習者をめぐる労働世界と生活世界を踏まえて主体性を認識することに結びつくが，この点では従来の伝統的な社会教育研究においてはほとんど解明されなかったといってよい。

われわれはこの点について労働論の視野から解明を試みてきた。言い換えると，社会教育に関する労働論的分析は教育・学習と労働・生活の統一的認識を可能とし，教育の論理に局限された分析枠を広げる意味を持つ。さらに言い換えれば，学校文化，教師文化の局限性，閉鎖性を克服する契機となるといえる。

第二に，戦後日本の社会教育が地域（市町村自治体）を基礎として展開してきたことの意味についてである。

これはわが国のコミュニティ（地域民主主義）の未成熟（＝市民社会としての後進性）を基礎としており，地方自治制度が戦後ようやく緒についたこと，それゆえに社会教育の地域的基盤とその財政的基盤を市町村自治体に依拠せざるをえなかったのであるが，現在，生涯学習の展開基盤が市町村自治体から都道府県に広域化してシフトしつつある中では，これまでの市町村自治体に基礎を置く社会教育の展開が中央集権的教育政策への実践的批判のよりどころとなっていることの意義も軽視できない。

第三に，社会教育が公民館を主たる舞台として展開してきたことの意義についてである。これも欧米に比べてわが国の社会教育施設が未整備（とくに農村部において）であったことと深くかかわっているが，現在，総合的地域社会教育施設として再評価する時期にきているといえよう。

第四に，社会教育が教養中心の編成になっていたことの意義についてである。これも日本の教育の立ち遅れとその地域格差を反映していたことは否定できない。具体的には高校進学率の移り変わりとその地域格差（都市と農村）を介在させて考えるならば容易に理解できる問題である。

このような"教養主義"は現在求められている現代的教養の確立とその中で必要とされる"リベラル・アーツと専門教育の統一"（＝教育学の基本問題の一つ）に直接かかわる意義を有する。

上述のような社会教育の学校教育に対比しての制度的先進性は，反面，わが国の市民社会としての成熟度の低さに由来する面を否定できないが，制度それ自体としての先進的意義はこのことによって損なわれるものではない。しかし，公民館を軸とする社会教育実践を現に定着させ育ててきたのは国民であり，このような戦後から現在にいたるわが国の社会教育の民主主義的蓄積は，今後，学校教育とのかかわりを深める中で，生涯学習を発展させるうえで重要な意義を有し，学校教育にたいする問題の投げかけにもなろう。

他方，学校教育に見られる中央統制は，反面におけるそれに抗する教育労働者の民主主義運動の主体的契機となった。戦後から現在にいたる教職員組合運動は多くの紆余曲折をへつつも地域民主主義運動として民主教育の維持・発展を目ざして数々の実践を積み重ねてきた。

このように社会教育と学校教育に見られる蓄積と反省点を基礎にして，今後，生涯学習の枠組みの中で，連携と統一をはかることが，地域教育計画の新たな課題となろう。

そのさい，高等教育がその帰趨に重大な影響を与えるということができる。それは日本における高等教育が，初等教育や中等教育に比べて相対的に自律性と自治が認められてきたこと，欧米では

すでに広範に普遍化しつつあるパートタイム学生としての「社会人」の高等教育機関への受け入れやさまざまな形態で実施されている大学開放事業などを通して，高等教育機関が自主的・内発的に生涯学習とかかわることができるからである。

それは例えばリカレント教育事業についても具体的に指摘できる。

リカレント教育自体その内容が固まっているわけではないが，これを職業人を中心とする社会人のための再教育として広く理解するならば，このリカレント教育が従来の社会教育，そして学校教育がかかえてきた課題と直接にかかわり，生涯学習の新しい発展に向けての展開軸となることは疑いないように思うのである。

この二年間，実際にリカレント教育推進事業の実施に携わってみて，上述のような感想をひときわ強く持つのである。リカレント学習コースの開設に向けて実施したニーズ基礎調査でも，リカレント教育にたいする強い関心と要求が幅広くしかも多面的に存在することが明らかとなった。とくに北海道では基幹産業が農林水産業であり，それらを軸とする地域づくりにたいする関心が高く，産業活動の中心的な担い手が中小企業であることから中小企業経営主や従業員のリカレント教育にたいする関心が大変高くなっている。

ちなみにこうした要求は従来の大企業中心の企業内教育ではカバーしきれなかったところであり，職業能力開発におけるリカレント教育の役割があらためて浮き彫りになっている。

また，単位制をとりつつも事実上学年制によってその就学条件が規制されている現行の高等教育にたいしては，リカレント教育が社会人により開かれた制度への一つの契機になる可能性を待っていることも確かである。

高等教育機関にとってリカレント教育がたんに社会にたいするサービス事業にとどまらず，大学教育のあり方を改善，改革する契機ともなりうるといえる。

また，研究領域によって一様でないとはいえ，リカレント教育とのかかわりの中で研究の新たな展開のモチーフと条件を得ることも少なくない。

それのみではなく，リカレント教育は，広く中等教育とりわけ高校教育を含めて，学校教育体系全体のあり方にも少なからずインパクトを与えることに結びつくと同時に，社会教育を含めた生涯学習体系の構築のための鍵となろう。

4．生涯学習計画化の対抗的・重層的構図

生涯学習は国民一人ひとりの自由で個性的な自己教育を基礎として営まれるとともに，社会的な共同の営みとして行われ，そのような共同活動の中で，一人ひとりの自己教育の営みを相互に高め合うことが目標となる。このような教育・学習活動を主体的に組織化し，すべての国民に持続的に保証する計画を国民がみずから主体となって作ることが生涯学習計画化であり，それが地域社会を基礎とする展開であるという意味では地域生涯学習計画化である。

そのうえで展開される地域生涯学習計画化は，大企業主導のもとに推進する生涯学習政策と切り結びながら対抗的・重層的展開構造を示す。

つまり，教育計画化の主体についての階級的・対抗的関係を基礎にして，大企業主導の生涯学習計画にたいする意志・制度と住民の主体形成を軸とする地域生涯学習計画化との対抗的・重層的な関係と構造が作られることになる。

さらに，このような視点に立って地域生涯学習のプログラムを構想するさい，その枠組みにかかわって二つの展開軸を設定することができる。その一つは，諸個人の人格形成，主体形成とその世代構成にほぼ見あった教育・学習活動の展開軸であり，いま一つは共同活動とその社会的展開に見合った展開軸である。

いわば縦の展開軸と横の展開軸である。

縦の展開軸には幼児教育，就学前教育，学校教育，学校外教育，職業教育・訓練，労働者教育（再教育），青年教育，成人教育，高齢者教育など人

格の発達段階に見合った教育･学習の展開とさらに国民諸階層の主体形成に見合った学習の展開がこれに含まれ, さらに社会的不利益を蒙っている人びとの学習の保証と援助など，教育と生活･福祉との接点にかかわる諸課題が加わり, 相互に入り組んだ構造をなしている。

横の展開軸は，いわばこのような教育･学習の展開基盤にかかわって家庭（家族），学校（PTA等），企業，地域（集落，町内会，商工会などの産業団体，協同組合，市町村自治体など），都道府県自治体, 国などがこれに含まれて生涯学習計画化とその実現にあたって組織的条件をなす。

この縦と横の展開軸を基礎にして生涯学習の構造化，その内容の編成とその組織化，制度化が行われることになる。

学校教育と社会教育との関連において，双方がお互いに形成していた「壁」は，学習者の主体性とその主体的条件としての諸個人の労働世界と生活世界, さらにそれらを統合する基盤としての地域社会構造を基盤として，これまで試みられなかった体系化が生涯学習体系として見通されるのである。

教育労働とその重層的展開構造はこのような基本的視点に立った認識を示すものにほかならない。

注

1. この点については「アメリカ教育使節団報告書」（第1次，第2次）を参照されたい。

2. 本文に提示した展開軸とかかわって, 筆者の所属する北海道大学高等教育機能開発総合センター生涯学習計画研究部（1995年4月センター設置）は，その研究部門構成において符合する一面を有している。

すなわち，その部門構成は，次のようになっている。

┌地域生涯学習実践部門
└生涯職業生活教育計画部門

このうち, 地域生涯学習実践部門は, 本文で指摘した横の展開軸とかかわり, 生涯職業生活教育計画部門は主として縦の展開軸にかかわっている。