



Title	社会教育労働・労働者論の基本視角(2) : 社会教育労働編成論に向けて
Author(s)	山田, 定市; Sadaichi Yamada
Citation	社会教育研究, 7, 1-14
Issue Date	1986-09
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28452
Type	departmental bulletin paper
File Information	7_P1-14.pdf



社会教育労働・労働者論の基本視角 (2)

—— 社会教育労働編成論に向けて ——

山 田 定 市

1. 問題の所在

小論は、さきに本誌『社会教育研究』、第5号(1984年)に発表した「社会教育労働・労働者論の基本視角——住民諸階層の学習要求・課題を基礎にして——」の続篇である。前稿では、これまでの社会教育職員論が主として職員と学習者の対置における職員の専門性をめぐる議論の域を出なかったことの限界について明かにし、住民の学習活動をその展開条件をふくめて構造的に解明するためには、社会教育労働・労働者論として組み立てることが必要であることを指摘し、その分析の枠組みを社会教育労働の重層構造として提示した。

小論は、この議論をさらに展開すべく、より基本的な視座にたちかえった論点整理を目指している。他方、この主題にかかわる問題は、現実にも、教育政策をめぐる鋭い争点、対決点として注目されてきているが、その事態の本質と方向性を見定めるうえでも、以下にのべるような基本視角に立った解明が必須になっていると考えるものである。

その争点は、いま現実にはいわゆる臨時教育審議会を中心とする議論に集約的に示されているといえよう。臨教審が主眼としていることを一義的にいうことはできないが、その最大の眼目が公教育の縮小・再編にあることは疑いないところである。これは、国民の生活を犠牲とする軍事大国化の路線に沿ったいわゆる教育・福祉・医療の縮小・再編の一環であり、その根源は、教育政策の枠内に限られるものではない。このことがもっぱら「生涯学習体系への移行」⁽¹⁾という教育の論理として語られるとき、公教育の縮小・再編にかかわる背景・根源はとかく見失われるかないしは軽視され勝ちである。学校教育中心の教育体系から生涯学習体系への移行ということが、見せかけの教育の拡大・重視とはうらはらに、学校教育と社会教育とのいずれをも含む公教育の縮小・再編を眼目としているという政策の展開構造は、ひとり教育政策にかぎらず、日本における国家独占資本主義の政策体系とその基調をふまえてはじめて理解できることである。

このような背景をふまえたうえで、さらに教育政策としていわれている生涯学習体系への移行について内在的な批判を行うことが必要である。

公教育の縮小・再編(それは単に学校教育にとどまらず社会教育にも及ぶ)は、逆に公教育以外の領域における教育活動への期待となってあらわれる。臨教審では、このような観点から家庭、地域の教育力への期待が強くうち出されるのであるが、同時に民間(財界)からの教育の再編(学校教育を含む)

の方向も合わせて強調されている。この論理は教育労働にかかわっては、その専門性(職)の局限(縮小)の論理として示される。⁽²⁾

さて、このような公教育の縮小・再編、教育労働(職)の局限・縮小の論理が根本的に批判されるべき論旨・内容であることはいうまでもない。げんにこれまでの批判の重点の一つも、公教育の重要性を強調することにおかれており、その意味で当を得た批判であったことはたしかである。しかし、他面では議論の少なからぬ部分が公教育の重要性を強調することに終始し、それ以外の教育活動の意義を正しく位置づけし評価しきれなかった、という弱点を含んでいたように思われる。とくに社会教育の領域における批判的論調の大部分は、民間の社会教育活動と社会教育行政を対立的にとらえて、臨教審の民間への依存の論調を否定し、その結果、逆に民間の社会教育活動を正しく位置づけられなかった(それはあたかも臨調行革・臨教審路線の是認に道をひらくという危惧も含めて)ことは否定できないであろう。

それのみではない。このような議論のやりとりの中で、一部の議論ではあるが、結局において臨教審の論旨と軌を一にして社会教育職員の専門性を究極的に否定する議論が出されていることもいえないのである。⁽³⁾

いま問われていることは、多彩に展開しつつある民間教育活動も含めて、国民主体の教育・学習活動の内実、その発展の方向と条件を明かにし、その中における公教育の位置と役割について解明することである。この点を小論の主題にかかわって考えるならば、社会教育における公教育の縮小・再編は、生涯教育政策による見せかけの拡大をよそおいながら、実質的に社会教育職員、社会教育専門施設に対する縮小・「合理化」を強いる方向で推進されていることに示されている。社会教育労働・労働者論は、このような社会教育政策を批判的に検討し、論証するうえで必須の研究課題である。以下ではこのことにかかわる主な論点に沿いながら、その分析にあたっての基本視角について述べることにする。

2. 教育労働の編成に関する論点

— 社会的分業とのかかわりを中心に —

これまでの教育労働をめぐる主要な論点の一つは、教育職の専門性にあったということができる。さらにその内容は、大別して教育職の専門性を肯定的にとらえることに力点を置く見方と否定的にとらえる見方とをめぐって、それぞれの立場から多様に論じられてきた、ということができる。さらに、その議論も、当面、資本主義体制の枠内で組み立てるか、あるいは社会(共産)主義をも見通して組み立てるかによっては、異った内容になっていたことはいうまでもない。そのいずれもが、分業とりわけ資本主義的分業の基本的性格とその中における教育労働の位置づけをめぐる主に議論されてきたといえる。教育労働をめぐる考察の中で分業にかかわる視角が重要であることはたしかであり、そのような意味で、すでに小論に先だち、本誌『社会教育研究』、第6号(1985年)「初期マルクスの分業論——教育

労働・労働者論の視点にかかわって——」として予備的考察をおこなった。この課題じたい、マルクスの分業論のその後の展開（とくに『資本論』）も含めてひき続き検討することが求められているが、以下では、それに関連する論点ともかかわらせながら、社会的分業との関連で基本的な分析視角について述べたいと思う。

第1に、教育労働を分業とのかかわりで考察する場合、その労働内容に立ちいる前に社会的分業の進む中における教育労働の位置の変化について検討する必要がある。さらに、それは、単に教育労働にかぎらず、それを含む商品生産労働以外の労働の位置づけにかかわっている。一般に商品生産部門を主軸とする労働の社会的生産力の発展は、一方では、そのことによってこの部門に投入される労働量をたえず増大させると同時に（商品生産の大量化、商品種類の増大）、他方では、まず、物質的富としての商品の生産部門における労働の節約によって、社会的にそれ以外への労働（産業）部門への労働の投入を可能とし、相対的に後者の割合を増大させる。さらに、そのような労働の節約を通して、労働者の自由時間（拘束された労働時間以外の生活時間）を拡大する可能性をつくり出す。このことを論者によっては、肉体労働に対する精神労働の相対的増大と結びつけて議論する場合もあるが、しかし、物質的富の生産労働＝肉体労働ととらえ、それ以外の労働を精神労働として一義的に規定することは妥当とはいえない（たとえば物質的富の生産にも精神労働が伴うことは明かである）。しかし、物質的富の生産における労働の節約が一義的に肉体労働の節約に結びつかないとはいえ、総じて、技術の発達を基礎とする労働の社会的生産力の発展が、さまざまな生産部門や労働部門における精神労働の比重を相対的に高めることを基本的動向とする労働の社会的編成、ひいては社会的分業の構成の変化をひき起すことは否定できない。

このような社会的分業、労働の社会的編成の変化は、上述のように直接には物質的富の生産における労働の節約を基礎とするが、それと同時に、自由時間の拡大の可能性と関連して、さらに、労働者の生活の社会化の進行のもとでは、生活にかかわる労働が社会的労働として位置づき増大する—生活にかかわる私的労働（＝家庭内労働）の社会的労働への転化は生活の社会化の重要な内実の一つである—ことも深くかかわっている。教育、福祉、医療などをはじめ広く生活にかかわる労働が社会的労働として、したがって社会的分業の一環として位置づき増大する。このような労働の中で、その一環として教育労働が位置づき、しかも、相対的に増大するのであるが、このことは、資本主義のもとにおいても労働の社会的生産力の発展を基礎として進行する歴史的に必然の傾向である（臨教審の公教育の縮小・再編路線はその中に教育労働の圧縮を含み、その意味でこれに逆行する）。

第2に、教育労働の内実にかかわる前提条件の一つとして、生活にかかわる労働の位置と性格に関連して、次のことに注目しておかなければならない。それは、教育労働の内実が、生活にかかわる労働であるために、物質的富の生産における労働が直接的生産過程に拘束され、実質的にも形式的にも全面的に資本に包摂された労働であるのとは異り、たとえ部分的にはあっても、労働者が主体となって、ないしは労働者の要求をある程度反映させる形で、労働内容を編成する可能性を有する、という点につい

てである。とりわけ、教育労働や福祉・医療労働は、その自主的編成の可能性を相対的により大きく有しているとみることができる。むろん、たとえば教育・福祉・医療事業が資本制企業によって営利的に営まれる場合には、そこにおける教育労働、福祉・医療労働もまた資本によって編成される。しかし、その場合であっても、これを資本制商品生産の直接的生産過程における労働編成と全く同一とみなすことはできないであろう。とくに生活にかかわる労働が労働者の自由時間に基礎を置く労働として、さらに生活にかかわる労働者の共同労働（たとえば協同組合労働）として、労働者が労働内容を主体的に編成する場合には、資本制商品生産の直接的生産過程における労働のように資本の支配が直接に及ぶわけではない。

ところで、第3に、労働の社会的編成は、その圧倒的部分が労働市場を媒介とする労働力の配置を通して行われる（労働時間、労働の強度などが変化するので労働と労働力が量的に正比例するわけではないが）。ここでとりあげている教育労働（や福祉労働）も基本的には労働市場を介してその社会的配置が決まるのであるが、労働市場が規定条件のすべてではない。教育労働や福祉・医療労働に端的に示されるところの生活にかかわる労働が、たとえば公務労働として配置される場合、その基底において労働市場における経済法則が貫きつつも、さらに具体的には、政策と国民の要求との対抗関係の中できめられるという一面を有している。このことは、かりに、部分的とはいえ、たとえば教育労働や福祉・医療労働においては、その社会的編成が単に市場（経済）法則によってではなく、国民や政策主体の意志によって変化しうることを示している。いいかえれば、たとえば教育労働や福祉・医療労働は、歴史的にはそれが増大しうる客観的条件のもとにあると同時に、まさにそのことを基礎にして実践的に増大させうる（国民による自主的編成の）可能性を有しているのである。

そこで、以上のべてきたことを基礎にして、さらに教育労働の内実についての検討に入らなければならない。この点が第4の論点となる。たとえば、岡村達雄氏は、教育労働もまた資本主義的分業の一翼に位置するとして、その資本主義的性格を一義的に強調し、教育労働が教師によって担われ専門職として固定化することの妥当性を理論的・実践的に否定する。それを肯定することは資本の教育政策に追従することを意味するというのである。⁽⁴⁾ また、論旨はまったく異なるのであるが、芝田進午氏は、教育労働について、資本主義社会における肉体労働と精神労働の分裂の克服＝統一、という立場から、窮極的には(社会主義、共産主義のもとでは)、すべての労働者が全面的に発達した生産的労働者となり、その中で教育労働をも担うようになるので、分業の産物としての教育労働者は止揚される（つまり専門的職業としての教師は不要となる）と説く。⁽⁵⁾ 両氏の主張は、その論旨のちがいににもかかわらず、窮極的に教育労働の専門性を否定する点では共通している。

このような論点にかかわって、教育労働の内実にたちいて議論する前に、教育労働の社会的配置の基礎となる教育施設についてふれなければならない。たとえば、芝田氏の場合、分業の産物としての教育労働者の止揚という主張は、すべての工場（職場）が教育的機能を果すことを通して固有の教育施設が不要となるということと対になった見解になっている。つまり、分業の止揚は、同時に教育専門施設

の止揚に通じるのである。ところで、芝田氏に見られるようなこのような見解の中には、分業の理解をめぐるいくつかの混迷がみられるように思う。そのひとつは労働の分割と生産（部門）の分割との同一視である。かりに分業が止揚されても、たとえば人類が食糧を消費するかぎり、食糧生産が生産部門の社会的構成の中でひとつの独立した生産部門としてなりたつということには変りがない。教育施設の存立についても同様なことがいえるのであって、教育専門施設の存立を否定する論拠は、当面、社会主義社会の中でも見出すことはできない。その存立を否定することは、労働の分割の論理で生産（部門）の分割を同列に律し、前者の止揚が後者の止揚に通じる、という単純な推論にすぎないといえよう。

このこととかかわって、ふたつには、労働の分割と労働の配分との区別についての吟味が必要である。上述したように生産部門の構成が生産力の社会的編成にとって不可欠であるとすれば、それに見合った労働の社会的配分（それは社会主義の初期には労働力の配分という形態をとる）もまた不可欠であり、それは人類社会の自然法則であって、生産の社会的形態によって一義的に条件づけられるものではない。このような意味における労働の社会的配分は、特殊化された労働の存在を基礎とする労働の分割とは区別されなければならない。しかも、そのような区別の物質的基礎は、すでに資本主義のもとにおける機械制大工業によって与えられる。機械制大工業はマニュファクチュアのもとにおける骨化した分業をうちくちく、「労働の転換、それゆえ労働者の可能な限りの多面性を一般的な社会的生産法則として承認」⁽⁶⁾する。この段階で労働の転換が自然法則となるような物質的基礎が作られるのである。機械制大工業のもとでは、分割され特殊化されるのは、労働ではなく機械体系そのものなのであり、労働者は、すくなくとも技術的には、客観的に編成された労働手段や労働過程に対して流動的に配分される。この過程で、相異なる労働の転換と結合が絶え間なく進行するのである。

四つめの問題として、機械制大工業のもとで、生産の総合機械化とオートメ化が進行する中で、全体的な技術行程を見渡しながらいられる多職種の兼担が、将来的な展望とかかわって、分業の廃絶に結びつくのか、それとも多職種の兼担という新しい職業的分業の発生・展開を示すものであるかは、議論の分かれるところであるが、この点は、社会主義諸国の直面している現実についての正確な認識と科学的洞察を不可欠とすることであって、単なる推論にとどまることはできない問題である。⁽⁷⁾

さらに四つめの問題として、分業の廃絶を一義的に精神労働と肉体労働の区別の解消に結びつけることも妥当とはいえないであろう。肉体労働と精神労働は、現に資本主義的分業のもとにあっても部分的には相互に入り込んで存在しているのであって、このことは決してただちに分業の廃絶に結びついていないばかりか、かえって、新たな労働の分割をつくり出している。労働の分割ということが廃絶の対象となるのは、まさにそれが階級の分化・対立の基礎となるからであり、それゆえにその廃絶に向けて、肉体労働と精神労働の社会的統括が目ざされ、労働者がその主体となることが実践的目標となるのである。労働者が主体となった社会的統括のもとで、労働の社会的配分が行われるとき、それはもはや労働の分割とは異なるものである。また、労働者が主体となった社会的統括のもとで、労働の自由な転換を基礎として、労働者がある専門労働を主要な労働として位置づける（したがって副次的な他の労働と結

合して)ことは社会的に十分許容されることであるといえよう。

このような客観的基礎のうえに立って考えるならば、資本主義のもとで克服されるべきは、労働の社会的配分が分業(=労働の分割)を基軸に行われる、ということであって、生産部門の編成を基礎とする労働編成の中に位置づいている専門労働そのものではない、といえよう。

第5に、教育労働の内実にかかわる論点についてふれなければならない。従来、このことは、「教育職の専門性」として議論され、さらにそのことが労働の分割=分業、と結びつけて論じられてきたのであった。しかし、すでにのべた論点からも明かなように、教育労働の性格は、これを単に分業と直結して議論するだけでは不十分であり、さらにこれを専門性に局限することも妥当とはいえないのである。

上記の点にかかわっては、少なくとも次の視座を見落すわけにはゆかない。ひとつには、教育労働の総合的性格についてである。人間の発達、人格形成にかかわる労働は、これを特定の分割された労働過程の下での労働の分割とまったく同一に性格づけることはできない。人間の発達、人格形成を総体として認識し、そのうえに成立する教育労働は、それ自体総合的性格を有し、その遂行のために統括的力量を求められることになる。さらに教育労働の総合的性格にかかわって研究労働との不可分な結合についてもすべておこななければならない。端的にいえば、教育労働としての内実を豊かに発展させるうえでは、研究活動(労働)が不可欠である。研究のともなわない教育労働は十全なあり方とはいえない。このことを、教育労働と研究労働の結合というか、あるいは教育労働の中に研究労働を内包するというかは、なお検討の余地があるろうが、さしあたり、その不可分な関係をここでは指摘しておこう。

ふたつには教育労働の集団的・組織的性格についてである。教育労働にかぎらず、資本主義のもとにおける社会的労働の編成は、分業・協業を基礎とする労働過程の組織的編成を基礎とする。その意味において教育労働もまたその例外ではありえないのであるが、とくに教育労働の場合には、人間の発達、人格形成が個人的活動を越えて、集団的、社会的に行われることにもなって、教育労働も集団的、組織的性格を有することになる(島田修一氏は、これに類した論点を社会教育労働にかぎって提示しているが、これは社会教育労働に限定されるべきではない。⁴⁹⁾ 教師集団の形成や、教師集団と教師以外の学習者の集団の組織的関連も不可欠となるのである。三つめには、教育労働と教育関連労働の結合とそれにもとづく教育労働の重層的性格についてである。たとえば、教育施設としての学校の存立・運営を考えた場合、それは教師のみによってなり立つわけではなく、学校事務労働者、給食調理員をはじめとする各種の労働の存在を不可欠とし、それに住民の活動(たとえばPTA活動)も加わって、教育労働(活動)が重層的に存在することになる。このことは、教育施設を基軸とする教育労働編成の重層構造といかえることもできると同時に、さらには教育施設を基軸とする労働力の編成にみられる重層構造とする見方もできよう。いずれにしても、より精緻な検討を要する問題である。これらをふまえて、さらに、4つめの視座として、教育労働および教育関連労働の社会的編成(配分)が民主的に行われる可能性がある、ということにも着目することが重要である。むろん、このことは教育労働の社会的編成をめぐる対抗関係を前提としている。教育労働の資本主義的性格は、資本の教育政策を基軸とする強い統制のもと

におかれ、資本主義下の賃労働が例外なく蒙る労働疎外も教育労働者に容赦なく襲いかかるのであるが、それでもなお、教育労働の社会的編成にあたっては、教育労働者自身も含めて学習主体が民主的にかかわりうる可能性を他の労働よりは相対的により大きく有している。それは、教育にかかわる労働過程が資本主義的商品生産工場におけるように、資本による直接的支配のもとにないということが一つの条件となっており、さらに、その労働の内実が労働者・住民諸階層の生活過程（資本の直接的支配のもとにはない）を基礎に形成される学習要求にもとづいて規定される可能性を有しているからである。当然のことながら、その際、民主的編成としての内実がどの程度実現するか、ということは、階級対立を基礎とする彼我の力関係によって決まるといえよう。

以上のべた論点ないし視座をふまえるならば、教育労働についてその社会的・構造的関連をふまえることなく、その固有の専門性に限って議論するという従来の多くの研究のあり方はかならずしも妥当とはいえない、といえよう。また、教育専門職の存廃を、分業の廃絶をめぐる議論と直結することも議論の範囲を局限することになる。教育労働の配分とその内実は、社会的労働編成の中で規定されると同時に、労働者・勤労諸階層の主体的条件とかかわって可動的である、とみることができる。

3. 社会教育労働の重層構造

前節では教育労働の基本的な性格と構造を明かにするうえで重要と思われるいくつかの論点についてのべた。この節では、このことをふまえて、さらに社会教育労働の性格と構造について深めるべき論点を提示したいと思う。その際、従来の社会教育職員論（労働論）が教育労働の基本的性格との結節点を持たないままに独自に議論されてきたきらいがあるので、むしろ、ここでは、まず、社会教育労働を教育労働の一環として位置づけ、その具体的内実を教育労働の基本的性格をふまえて解明する、という見地に立つことが重要である。

ちなみに、これまでの社会教育職員論（労働論）の多くは、その局限された専門性の把握のゆえに、社会教育関連労働や住民（学習主体）の幅広い教育活動を正しく位置づけることができなかった。たとえば教育労働との接合性に関していえば、島田修一氏の論旨がこれにかかわっている。同氏は、社会教育労働論として多くのすぐれた論点を提示しているが、その性格規定に関しては、社会教育労働を「成人の教育・学習活動の組織化の援助をとおして、学習者自身にその権利性への自覚とそれを社会的に保障させる力を育てること」⁽⁸⁾と規定しているため、たとえば社会教育における学校教員の講師としての役割は、社会教育労働に入らないことになってしまう。このことから、社会教育労働ではないが教育労働である、という不連続な労働の規定にならざるをえない。このようにしてまで社会教育労働を局限して規定することが果して必要であろうか。社会教育労働もまた教育労働である、という自明の理にたつならば、教育労働との接合点のない社会教育労働の規定は、それじたい、その構造・性格に関する解明をいちじるしく制約することになろう。

従来の社会教育職員論・労働論の狭さは、主としてその対象の限定と専門性の限定的な把握にもとづいている。そして、その双方にかかわって共通しているのは、社会教育職員（労働者）と住民（学習主体）とを区別し対置する考え方である。両者を単に区別・対置する限りでは、その関連構造を解明することに制約を伴うことは避けられないといえよう。

まず、対象の限定についていえば、従来の社会教育職員論（労働論）では、公民館を中心とする公民館主事、社会教育主事にその議論の重点がしぼられ、他の社会教育施設の職員、たとえば図書館職員、博物館職員、体育施設職員などの解明にまで十分に及ぶことができなかった。これは、意図的に排除している結果ではなく、立論の枠組みが、それを十分に包含できる内容になっていなかったことに起因しているとみることができよう。いま一つには議論が社会教育職員自体の職務内容の検討にしばられてきたため、その所属する社会教育施設の構造や地域社会における役割にまで分析の視野が及ばなかった、ともいえよう。さらに、実践的には、社会教育職員をめぐる現実の状況が社会教育職員の専門性を否定、制限する方向で進展してきたため（たとえば不当転任や、職務への行政の介入）、その対抗として社会教育職員の固有の専門性の解明に力点が置かれた、という事情も軽視できない。その意味では既往の多くの議論の歴史的意義を否定するものではないが、それらをふまえて、さらに新たに解明すべふことが求められているといえよう。

さて以上のような反省のうえに立ち、社会教育労働・労働者論を発展させるためには、すくなくとも次の論点を基本的にふまえる必要がある。

第1に、社会的労働もまた教育労働の一分岐として分業の社会的編成の中で位置づけられ配分されるということをふまえて、そのうえで社会教育労働の独自の性格と構造を解明することの重要性についてである。社会教育労働の性格・構造は、何よりも教育労働との関連において把握されなければならない。教育労働との接合点をもたない社会教育労働論は、その独自性のみを強調する一面的議論をぬけ出ることができない。ところで、社会教育労働の現実的な配分は主として教育行政制度によって枠づけられ社会的配分（職種・職務、定員さらに労働市場のメカニズムを介して決定されているなど）、社会的分業を基礎とする地域社会の労働配分、さらに前二者によって枠づけられた中における教育施設の構造・性格などが重大な規定要因となろう。現実の（社会）教育労働の配分と性格は、このような重層的構造のもとで規定されているのであって、そのいずれかの側面のみに着目するだけでは不十分である。たとえば社会教育労働の内実はその職務に関する法制的規定や職場の機構によって規定された職務内容、定員などによって一義的に規定されるのではない。この場合、社会教育労働は、何にもまして、まず、教育労働としてその社会的編成にあたっての大枠が規定されているのであって、そのうえに立って、たとえば教育施設が学校として位置づけられている場合には、主として学校教育労働がその主軸をなし、社会教育施設においては社会教育労働がその主軸をなすものとして配置されることになる。この場合、社会教育専門施設においても、社会教育専門労働がその主軸ではあるが、すべてこの労働によって埋め尽くされるわけではない。いうまでもなく、いかなる教育施設も、教育専門労働のみによって成り立つわけ

ではなく、それらが多種にわたる教育関連労働と併存・結合することによって、はじめて教育施設としての役割を果たすことができる。その意味では、すでに前稿で指摘した教育労働の重層的構造は、社会的な労働編成においてそういうばかりでなく、地域社会における全体的な労働編成においても、さらにまた具体的な教育施設の内部における労働編成の構造を示す枠組みとしてもあてはまることなのである。

さらに、社会教育専門施設の多様な存在形態とその重層的構造は、社会教育労働の専門性の内実が多様性をもつことを浮き彫りにする。公民館における公民館主事、博物館における学芸員、図書館における司書は、それぞれの社会教育施設において社会教育職員として主軸をなし（つつ重層的に存在し）ているのであるが、それらの専門性を同質・同等のものとして一律に規定できないことはいうまでもなからう。

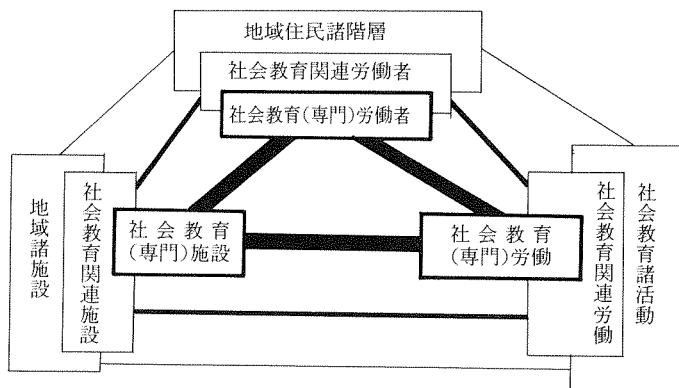
以上のべたように、教育労働は具体的には多様な存在形態を示していると同時に、その労働編成を大枠において規定しているのは、社会的分業の編成であり、その中で社会教育労働もまた各種の生産労働をはじめとする他の多くの社会的労働との重層的構造を形成しながら形成・展開している。したがって、その労働の内実もこのような他の労働との構造的関連をぬきにして、職務内容を中心とする専門性のみによって明かにできることではない。

第2に、上記のような労働編成の構造によって配分された社会教育労働がそれじたいとして総合的性格を有していることについてのべなければならぬ。このことは、すでに島田修一氏らも指摘しているところであるが、それは主として社会教育主事を念頭において社会教育労働の独自性としていわれてきたのであった。ここでは、むしろ、すでにのべた教育労働の総合的性格を基礎にして、社会教育労働の相対的特徴についてのべておきたい。その総合的性格は、社会教育労働に固有のものとしてではなく、教育労働に共通しており、その総合性の具体的内実において、社会教育労働の相対的独自性が浮き彫りにされるからである。

さらに研究労働との不可分な関係については、すでに教育労働に共通した性格としてのべたのでここではふれないが、とくにその総合的性格にかかわって学校教育労働との相対的特徴ということに関していえば、社会教育労働は教育労働以外の社会的労働との関連がより強くより広いということが指摘されよう。それは、その主軸をなす学習主体の性格に由来している。社会教育の主体が主として成人であることは、労働主体、生活主体としての性格が学校教育における児童、生徒、学生などに比べてより強く前面に打ち出されることになるのであり、生産（広義）・生活労働との関連の中でその総合的性格が学校教育労働との対比でより独自の内実を示すことになる。

第2点とかかわって、第3点として社会教育労働の編成における重層的構造についてふれなければならない。すでに前稿で指摘したように、社会教育専門労働は、その形成過程で社会教育関連労働ならびに多岐にわたる社会教育活動（労働）がこれと結合し、全体として重層的構造を形成するのであるが、さらにこのことと社会教育にかかわる社会的・個別的労働編成と関連づけて模式的に示せば図1のようにあらわすことができよう。この図の意味する内容の概要はこうである。まず、社会教育労働の社会的（主

図1 社会教育労働・労働者・施設の重層構造



として地域的) 編成を基本的に規定しているのは、教育労働であって、社会的分業、労働編成の中で教育労働がどのような位置を占め、どのような配分を受けるかということが、基底において社会教育労働の編成を条件づけることになる。このことをぬきにして社会教育労働が教育労働から突出して編成されるわけではない。いいかえれば、社会教育労働は第一義的には社会教育施設に配置された教育労働であり、さらに教育労働としてのより具体的な内実が、社会教育施設の存立を規定する社会的(重層的)関係の中で条件づけられることになる。

また社会教育労働の内実、単に労働それじたいの有用労働としての特徴(従来いわれてきた職務内容や専門性が深くこれにかかわる)によって一義的に規定されるわけではない。さらに社会教育施設の独自の特徴によってのみ規定されるわけではなく、図1に示したような、社会教育労働、社会教育施設、社会教育労働者のそれぞれの存立の重層構造の中で、相互規定的な関連のもとで決定されているのである。したがって、このような視点に立つならば、これまで、社会教育職員(労働者)の専門性が、その職務の内容(とくに法制上の規定)をめぐる議論されしかもその域を出なかったことじたいが反省されなければならないといえよう。もちろん、図1に示したように、社会教育労働の主たる担い手が社会教育労働者であり、しかも、社会教育労働が社会教育(専門)施設を基底にして形成・展開していることはたしかであるが(図1ではこの関係を太線で示した)、この関連のみに閉じられるわけではない。図1に示したように、社会教育に関連する施設、労働、労働者、さらに地域諸施設、地域住民の広範・多岐にわたる社会教育に関連する諸活動が、相互に重層的(図に示していない入りくんだ関係も含めて)な構造を形成し展開しているのである。

第4点としては、上記のような社会教育労働をめぐる重層的構造が集团的関係の中で形成されることについて指摘しなければならない。この点についてもすでに教育労働の特徴として言及したが、社会教育労働の場合にはこの特徴が相対的により鮮明に浮き彫りにされる。

教育労働の集団性の主な基礎は、がんらい、教育・学習活動が集团的活動として形成・展開されるということに求められ、学校教育における教師集団の形成の条件の一つもこのことに基礎を置いて考えることができる。このような教育労働の基本的性格をふまえてさらに具体的に社会教育労働について考え

るならば、その特徴を条件づけている主要な要因は、学習主体としての住民諸階層が学習・教育活動において集団・組織化をおこなっていると同時に、みずからの労働、生活に関連する諸組織・集団を多岐にわたる領域において形成し、それらを基礎に協働(的活動)が広範にしかも多彩に展開されている(労働・生産の社会化、さらにそれを基礎とする生活の社会化を基底として)ということに求められる。そして、これらの諸組織・集団を基礎とする集団的諸活動が、学習・教育活動と相互に内的関連を有し、学習・教育活動の集団的性格を条件づけているのである(労働組合運動における労働者教育運動、労働者・農民の組織的、階級的連帯を基底とする労農学習運動、協同組合教育など)。さきにもべた社会教育労働の重層構造も、このような地域産業を担う労働・労働力の重層的構造と密接にかかわっている。このような構造の中で、社会教育専門労働者は、教育活動に関しては中核的な位置を占め、社会教育労働の中核的な担い手としての役割を果たしているのである。このことを社会教育労働にそくしていえば、社会教育労働の重層構造の中で社会教育専門労働者はいわば扇の要(かなめ)としての役割を担っているのであり、しかもこの労働が容易に他の労働によって代替しえない労働であるという点で専門性の一つの特徴を示しているのである。また、学校教育における教師集団と同様に社会教育労働者による集団が形成されることはいうまでもないが、その組織化は学校教育における教師集団にもまして広範な領域にわたる。それは住民の集団形成の契機と条件が学校教育におけるよりはるかに多彩に存在するからである。社会教育労働者が地域社会におけるさまざまな組織化、組織活動においてオーガナイザーとしての役割を果たすといわれるのも、このような社会教育労働の集団的性格にもとづいている。

さて、上記のことをふまえて、第5点として指摘しなければならないのは、社会教育労働の民主的編成の可能性と実現の条件についてである。このことについてもその基本的性格に関してはすでに教育労働の性格にかかわってのべたところであり、その意味で社会教育労働に固有な性格というわけではないが、社会教育労働においてより特徴的にあらわれることもたしかである。社会教育労働の編成(量と質)は、社会的分業の進展を基底としつつも、その具体的な配分は、社会教育行政を軸に展開される(社会)教育政策、地域政策による政策目標と住民の要求による民主的編成との対抗関係によって決定される。したがって民主的編成の可能性が一義的に存在するわけではなく、それ自体が社会教育の展開をめぐる対抗関係によって条件づけられているのであるが、なおそのような民主的編成の可能性が存在するのは、教育労働が、資本に直接的に支配されていないという教育労働の性格と、さらに社会教育労働が広く地域住民の労働、生活に根ざしていることを基礎としている。⁽⁹⁾このような理解に立つならば、これまで、社会教育職員論でその拠りどころの一つとされてきた社会教育職員の職務内容の法制的規定じたいが住民諸階層の要求にもとづいて民主的内容に改善される可能性を有していると見ることができよう。また、このような視点に立つならば、たとえば宮坂氏の見解に示されるような主張、社会教育労働は学習主体としての住民の力量の高まりとともに窮極的には不要となる、ということは、理論的にも(社会的分業の発展の論理にそくしても)、実践的にも妥当性をもたないといえよう。⁽¹⁰⁾むしろ、社会教育労働は社会的労働編成において、ますますそのウエイトを高め、住民の学習要求の高まりの中で社会教育

労働の配分に対する要求がさらに高まり、そのことを基礎にして社会教育労働の民主的編成の可能性が現実化することとなるのである。その際、社会教育労働ならびに社会教育労働者を縮小の方向でとらえるか、それとも拡充の方向でとらえるかは、重大な分岐点となるが、このことは、社会教育労働の編成みめぐる対抗関係をぬきにしては正しくとらえることができないといえよう。いいかえれば、社会教育民主化の課題と条件の主要な内実の一つが、社会教育労働の編成をめぐる提起されているのである。

第6点として、上記の労働編成と関連して学習内容編成についてふれておく必要がある。従来の社会教育職員の専門性をめぐる多くの議論が学習主体（学習者）との対置の中でその専門性を浮き彫りにしようとするに力点が置かれてきたのは、ひとつには、その法制上の規定、すなわち「社会教育主事は、社会教育を行う者に専門的技術的な助言と指導を与える」（社会教育法第9条の3）がその主なよりどころとされ、この中で「社会教育を行う者」と「助言と指導を与える」者とを対置することが議論のベースにおかれていたからであるといえる。さらにこのこととかわかって、ふたつには、学習内容編成にあたって、社会教育職員がどのような役割を果たすか、ということが議論の焦点となり、そのことがもっぱら専門性の解釈と結びついて論じられてきたといえる。学習内容編成は、学習過程における教育・学習活動に直接かかわっており、その意味でいわば教育・学習の動態過程にかかわるいわばプロセスの問題であって、これを社会教育職員の専門性と結びつけて横断的に規定することには無理があるといわなければならない。学習内容が学習過程の中で編成されるとすれば、その編成主体は、社会教育専門労働者に局限されるものではなく、社会教育関係労働者さらには学習主体としての住民諸階層もまた広くしかも多様に、編成主体として位置づくことになる。社会教育労働者は、その中で専門的力量を発揮することを求められているのであって、このことがただちに編成主体を社会教育労働者（職員）に限定することに直結するわけではない。小論において、社会教育労働者の重層構造とともに社会教育労働の重層構造についてのべ、両者の相互規定的な関係についてのべてきたのも、社会教育労働が学習の動態過程で果たす役割について分析することが必要であるとの視点に立っているからである。この視点に立つならば従来の議論に見られた社会教育労働の担い手と社会教育労働者（職員）とを一義的に等置する考え方は、局限された議論であったといえる。また、さきに指摘した社会教育労働の民主的編成の可能性は、学習内容の民主的編成の可能性を基底としているのであって、学習内容の民主的編成が社会教育の民主化の主要課題の一つであることはいうまでもない。

4. 主体形成・教育計画化の対抗的構造

小論におけるこれまでの論旨は、社会教育労働・労働者論を展開するにあたって、従来の教育労働論、社会教育職員論（労働論）の中における克服されるべき論点と、これまでほとんどふれられることのない新しい論点についてのべることにより重点が置かれた。したがってここで提示した論点についてのより詳細な解明と社会教育労働・労働者論の体系的な展開は後の機会にゆずるほかはないが、この節では、

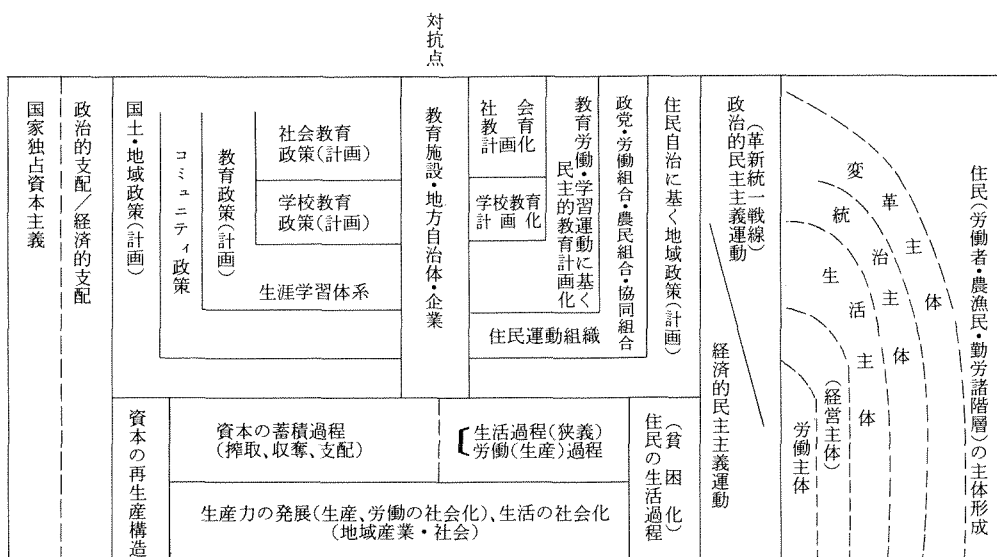
前節までに提示した論点をふくめて、社会教育活動の展開とその計画化をめぐる対抗的構造について概括的にのべ、小論のまとめと今後の課題の提示に結びつけておきたいと思う。

社会教育の展開を矛盾としてとらえるという見方は、社会教育研究においては決して新しいこととはいえない。かつて小川利夫氏は、矛盾の構造を外在的矛盾（＝社会教育行政〔活動〕と国民の自己教育運動との矛盾）と内在的矛盾（＝公教育形態としての社会教育そのものの矛盾）⁽¹¹⁾としてとらえた。このようなとらえ方は、その後も多くの論者によって基本的に継承されてきているといえよう。⁽¹²⁾

この考え方は、社会教育の対抗的構造をとらえる点でひとつの前進ではあったが、さらに社会教育の民主化の方向と条件を探求する枠組みにまではかならずしもなりえなかった。それはひとつには、矛盾の構造を社会教育の枠内において設定するかがり、社会教育行政と国民の自己教育運動とは文字通り相互に矛盾し、一方が他方を排除し合う関係としてしか把握しえないこととなるからであり、さらに、ふたつには、社会教育をめぐる対抗的構造を基底において条件づけているのは、階級構造そのものであり、さらにそれを基礎とする全体的な対抗関係を視野に入れることなしには、その変革の方向と条件を明かにすることができないからである。臨教審に対する批判として、公教育の縮小・再編を批判し、公教育自体の重要性を強調することは、当然の指摘であったとしても、それとの関連において民間教育活動の役割を正確に把握しえなかったのも、このような枠組み自体の狭さに起因するところが大きかったといえる。

このような反省点に立ち、社会教育をめぐる対抗的構造を社会教育に局限することなく設定し、その関連構造を解明する論理を組み立てることが必須の課題である。図2は、この構造を概念図として示したものである。さらにこの中において、その関連構造を全体的に把握するための実体的鍵（キー）概念を社会教育労働・労働者論に求めたのである。それは、社会教育活動とその主体である住民諸階層の勞

図2 主体形成・教育計画化の対抗的構造



働・生活過程，さらにその存立する地域社会構造を内的に結合する結節点に労働が位置し，しかも，このことを基礎にして社会的分業を媒介とする労働の社会的編成（民主的編成の可能性も含めて）の問題として解明できる分析枠となりうるからである。

むろん，その本格的分析は実証分析を伴ってさらに厳密に進められなければならない。また，小論の課題と関連して，学習内容編成を主軸とする学習過程論，教育の公共性（公務労働論とかかわって）の解明も欠かせない課題である。いずれも他日を期したいと思う。

註

- (1) 臨時教育審議会『教育改革に関する第二次答申』1985年，第2部，第1章。
- (2) 臨教審『第2次・答申』，第2部，第3章，第3節。
- (3) 宮坂広作氏は，すでに社会教育職員のそれじたいとしての専門性は窮極的には否定・解消されるべきものとして性格づけられているが，その論旨は，同氏の最近の論稿における「共生の社会教育」の論旨とも符合している。同氏の批判的検討は他日を期したい。

宮坂広作「社会教育職員専門化論の批判的再検討—学説史的回顧と展望—」（『東京大学教育学部紀要』，第19巻，1979年，所収）。

宮坂広作「『共生の社会教育』論—新たなる社会教育の理論的枠組を求めて—」（東京大学教育学部社会教育研究室『社会教育学・図書館学研究』，第10号，1986年，所収）。

- (4) 岡村達雄『教育労働論』，（明治図書，1976年）。
- (5) 芝田進午『教育労働の理論』（青木書店，1975年）。
- (6) マルクス『資本論』，第1巻，512ページ。
- (7) 中野雄策「社会主義社会における分業と階級」（藤田勇編集『講座 史的唯物論と現代 6 社会主義』，青木書店，1979年，所収）。
- (8) 島田修一著『社会教育の自由と自治』，（青木書店，1985年）とくに第1部，第1章。
- (9) このことは社会教育労働に固有な特徴ではなく，労働の民主的編成の可能性は公務労働（とくに地方自治体の公務労働）にもあてはまる。このことから（社会）教育労働の性格（とくにその専門性）をその有用性（有用労働としての性格）によって一義的に規定できないことが明らかであるといえよう。
- (10) 前掲，宮坂論文，参照。
- (11) 小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』1969年，明治図書，51ページ。
- (12) たとえば島田修一・藤岡貞彦編『社会教育概論』，1982年，青木書店，第1章，第1節。社会教育の概念と本質（島田修一），21-25ページ。