



Title	「農民の自己教育」論の位置づけに関するノート
Author(s)	鈴木, 敏正; Toshimasa Suzuki
Citation	社会教育研究, 8, 48-64
Issue Date	1988-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28463
Type	departmental bulletin paper
File Information	8_P48-64.pdf



「農民の自己教育」論の位置づけに関するノート

鈴木敏正

1. はじめに

このノートでは、「農民の自己教育」論のプロブレマティークを考察することを通して、社会教育学における農民教育論の位置づけについて考えてみたい。

われわれはこれまで、従来の社会教育学の問題点をふまえて、いわば戦略的に労働者教育論と農民教育論を2つの柱として、主体形成論的社会教育学を構築することを提案してきた。そして、社会教育研究を基礎構造分析から実証的に積み重ねていくために、その対象として農村・農民教育に重点をおいてきた（例えば、美土路達雄監修『現代農民教育論』、あゆみ出版、1987、参照）。他方においてわれわれはこうした研究をふまえて、労働者の自己教育論の位置づけを試みたが、それによれば「労働者の自己教育」論は、社会教育学において単に重要な位置を占めるというだけでなく、社会教育の本質論は、厳密な意味での労働者教育論として体系化されるべきであった（拙稿「近代的人格の自己疎外と自己教育」、『日本社会教育学会紀要』第23号、1987）。そのことははたして、社会教育学を理論的に展開するにあたっては、農民教育論が不要であることを意味するのであろうか。

ここで必然的に社会教育学と農民教育論との関係、したがって、社会教育学における農民教育論の位置づけを問題にせざるをえなくなってくるのである。ここではその課題に、農民教育論の中心概念となるであろう「農民の自己教育」の位置づけとその意義を検討することによって、アプローチしてみたい。それは、単に、従来の社会教育学における自己教育論の重要性を考慮したからだけではなく、労働者の自己教育論に関する上述の問題提起に照応させて、農民教育論の位置づけを検討することが必要であると考えるからである。

ところで農民教育論を検討する場合、まず整理しておく必要があるのは、農民教育と農村教育、農業教育の3者の区別と関連であろう。それは、それぞれにおける教育の環境（前提）と対象、内容、方法、そして主体を区別し関連づけることを意味する。しかし、いまここでそれらの形式的な類型化をおこない、それらの関連を検討することが課題ではない。農民教育論を問題にするわれわれは、さしあたって、農民を対象とした農民教育を基本にして、それぞれを位置づけることを確認しておけば足りる。

むしろ、ここで指摘しておきたいことは、農民を対象とするということは、農民を（少なくとも可能性としては）自己教育の主体として、つまり教育＝学習主体として考えるということになるのであるが、農民がいかなる意味での教育主体であるかによって、農民教育論にはいくつかの類型化が可能であるということである。ここでは、おおまかに、①農民を他の階級・階層と同一の性格において自己教育主体

として理解する場合、②農民を他の階級・階層と区別した上で、共同の自己教育主体と考える場合、③農民をそのものとして取り出したうえで、自己教育の主体と考える場合、の3つに区別し、それらに関連づけて検討することの必要性を強調しておきたい。このノートでは、①については「国民教育の一環としての農民教育」、②については「相互教育としての農民教育」、そして③については、固有の意味における「農民の自己教育」として検討してみたい。このよう意味での農民の自己教育を、第1の位置づけとしたい。

しかし、このようにして①、②、③を関連づけながら、「農民の自己教育」を③にしぼっていくとしても、この場合の「自己教育」はいわば前提されたものでしかなかった。自己教育そのものは、教育以外の過程を含めてそれが形成されてくるプロセスにおいて把握されなければならない。われわれはすでに一般的に、広義の自己教育は、人格の理解を前提にして、自己疎外＝社会的陶冶→自己教育→主体形成の過程において、狭義の自己教育は、教育形態論として、相互教育→自己教育→制度化ないし構造化された教育への展開において把握されるべきこと主張してきた（前掲の抽稿など参照）。この、いわば第2、第3の自己教育の位置づけを、農民の場合において検討することが、ここでの課題となるであろう。

2. 国民教育の一環としての農民教育

さて、農民を労働者階級と区別することなく、労働者と農民の共通の問題として、つまり他の小生産者をも含めた、勤労人民とその家族という意味での国民的な課題としての農民教育、いわば国民教育の一環としての農民教育をまず取り上げることができる。それは、教育＝学習の主体として、臣民や公民とは区別される「国民」をおき、国家の教育に対して、「国民の自己教育・相互教育」を考えることを含んでいる。

そうした視点にたった場合、第1に考えられるのは、国民の権利としての農民教育である。それは日本では、憲法26条の教育権に始まる戦後の憲法・教育法・社会教育法体制によって保証されてきたことはいうまでもない。もちろん、国民の教育権の思想は、戦後の法制度から自動的に生まれてきたものではなく、国民の自己教育運動に支えられてはじめて「権利としての社会教育」の思想が明確なものとなり、さらに、その基盤として、第4回ユネスコ成人教育会議の宣言（1985）がひとつの到達点を示す、「学習権」が位置づけられるようになってきたという経過を無視するわけにはいかないであろう。ここでは、教育の「条件整備」、社会教育の「環境醸成」がまず問題となり、次いで、言葉の正しい意味での学習を学習者に保証するような教育実践が問われてくることになるであろう。

しかし、まさにユネスコの「学習権宣言」が示しているように、教育・学習権はそれ自体として自立して考えられるべきものではなく、他の諸権利と結び付けて理解されることによってはじめて具体的な意味をもつものである。そのような意味での教育権の1つは、生存権（憲法で言えば25条）にもとづくものであり、農民教育にとってはまず農村と農民の生活上の、あるいは文化的な社会的資本とサービス

の立ち遅れが問題となる。それは、古典的な農本主義から風土論、ジェンダーまで、さまざまな先祖がえりの農村・農民美化論が横行するなかでは、とりわけ重要な課題となるであろう。それは、戦後における農民の人格的自立化の大前提となる基本的な人権の保証の重要な一環でもある。

国民の権利としての農民教育について、もう一つ考えるべきことは、労働権（憲法では27条）の問題である。米の減反政策をはじめとする農業における生産調整の問題は、この視点からも改めて再検討する必要があるのではなかろうか。それは勤労人民としての国民の基本的課題であり、農業に固有な「勤労の権利」の保証の仕方が検討されなければならない。それは、農民の人格的自立化の次の段階としての「労働に基づく自立」を保証することでもある。これらの諸権利の保証をふまえて、教育権が問題にされうるであろうが、すでに多くの議論がなされているこれらのことについてはここで改めて述べるまでもなかろう。

しかし、ここで指摘しておかねばならないことは、「権利」としての農民教育の概念を以上のような意味で拡充してみたとしても、それは思想としてはともかく、具体的な実践の課題としては現段階においてはなお必ずしも成熟したものとなっているとは言えないということである。われわれは「権利」から教育実践をはじめわけにはいかないのであり、当面のところは、そうした要求をし続けながらも、より現実的な農民教育の課題を通じて間接的にそれを実現するということにならざるをえないであろう。

そこで、第2に、現実的な課題としてまず問題となるのが、食糧・食料問題にかかわる農民教育である。安全で安価な食料を安定的に供給するという狭義の食糧問題に、安全保障や食文化の問題までを含む食料問題を国民教育の一環として扱うことの重要性については、改めて指摘するまでもなかろう。最近におけるガットでの日本の農産物輸入制限の取り扱い問題をめぐって、日本の内部に日本農業の縮小論や不要論までとびだしてきている動向をみるならば、国民教育の一環として食糧問題をとりあげることが、いま以上に重要になっているときはない、ということができよう。そしてそれは、食料の消費のありかたから、流通・加工、さらには生産の実態を問題にせざるをえず、最後には、食料を生産している農民のありかたを検討しなくてはならなくなるのである。現在の食料問題を規定している最も基本的な要因は日本の農民以外のところにあるとはいえ、その解決のひとつの重要な鍵が農民教育にあることは明らかであろう。

しかし、現在の食糧問題については、たとえ広義の食料問題の理解をすとしても、それが食料問題の範囲だけにはおさまらないところまで広まってきているところにこそ、その重要性が存在しているのであると言える。そこで、第3に、農業問題は社会・経済的諸問題の結節点、あるいは限界点である、という認識の上にたった農民教育が問題にされなければならない。現在の、日米を中心とする経済構造調整の問題が典型的に示しているように、農業問題は、農業の枠の中だけでは解決できない。それは、農業問題が日米の経済構造の結節点であり、限界点となっているからである。農産物をアメリカから全面的に輸入するようになったとしても、それで現在の日米それぞれの経済問題が基本的に解決するものでないことはよく知られていることであるが、それにもかかわらず、農産物貿易の問題が日米経済構造

調整の焦点になっているのはなぜかが問題にされなければならないであろう。

そもそも一国内をとっても、農業問題はすべての社会・経済的問題の鏡となっているといっても言い過ぎでないであろう。そして、農業・農村・農民はそれらの問題の解決の1つの重要な鍵を握っている、と言える。地価暴騰と国土荒廃の対比に示される土地問題しかり、重層構造をなす労働市場の最底辺に農村・農民がおかれている労働問題しかりであろう。資本問題については、農業・農村が高度経済成長の踏み台となってきたこれまでの経過からすれば、相対的比重は落ちているものの、財政および財政投融资の領域では、限界点としての重要性は失っていないであろう。このように、農業・農民はその生産物としての食料だけでなく、その生産のための要素である労働力・土地・資本を通じて、国民の生活に密接に、しかもかなり重要な局面においてかかわっている。そのことは、農民教育が国民教育の一環として取り組まれなければならない現実的な基盤があることを示している。

また、農業・農村・農民教育の重要性が、狭義の経済的な問題だけに限定されないことはいうまでもなからう。自然と技術から生活や文化の在り方まで、意識的に位置づけるならば、農業・農村・農民のありかたは、現在の社会体制を批判するさまざまな視点を提供してくれるばかりでなく、将来への展望をしめす実験台でもあり、そのいくつかの芽を生み出しているとさえいえるのではなからうか。

最後に、農民教育は、それを通じて現在の社会・経済的諸問題に目を開かせてくれるだけではなく、その歴史的経験をふまえて、勤労人民としての国民が将来において進むべき、あるいは、進むべきでない道を教えてくれるはずである。農民は、これまでの世界の歴史が示しているように、一方では、農民戦争、百姓一揆、小作争議、そして市民革命の少なくとも前半期などにみられるがごとく、歴史を大きく前進させるうえで重要な役割を果たしてきた。しかしまた、他方では、ボナパルティズムやファシズムの時期にみられるように、歴史の反動勢力に極めてたやすく利用されてきたのであり、日本の戦後においては保守的地盤となってきただけではなく、いままた日本型ファシズムのひとつの重要な基盤とならないとはいえないであろう。

このように農民は、歴史の転換点において、つねにキャストिंगボードを握ってきたといえることができる。農民がどちらを向くかによって、歴史の方向性が決定されるといっても言い過ぎではなからう。国民教育の一環としての農民教育の検討は、この点の理解にまで至らざるをえない。しかし、議論をここまで進めるならば、農民の階級性を問題にせざるをえず、階級としての労働者と農民の相互教育の発展のありかたを検討せざるをえない。そのことは、教育=学習の主体として「国民」を前提するところから脱しなければならないことを意味する。

3. 相互教育としての農民教育

農民教育を国民一般の教育としてではなく、階級的視点を加えてみていこうとする場合、まずふまえられなければならないのは、堀尾輝久氏のいう、近代の教育組織の「三重構造」(『現代教育の思想と構

造」, 岩波書店, 1971, p. 6) であろう。それによれば, 近代における教育は, ①支配階級の自己教育, ②支配階級による労働者大衆の教化, ③労働者の自己教育の3重構造として把握される。ここに, 中間階級としての農民を加えてみるならば, さらに④支配階級による農民の教化, ⑤労働者の農民に対する教育・宣伝, ⑥農民の自己教育, という類型が成立するであろう。この④, ⑤, ⑥がいわば「農民教育の三重構造」ということになるであろう。われわれは, この理解を前提とする。

しかし, ここでわれわれがあえて「相互教育としての農民教育」を問題にするのは, 次のようなことを考えているからである。これまで, ④に対して, 組織された労働者階級によっておこなわれる⑤の活動は, いわゆる労農同盟の問題として理解されてきた。前項でのべてきたような農民教育の課題も, それが労働者階級によってとりくまれるならば, 現代労農同盟の問題であるといってもよいであろう。ところで, この延長線上に考えられる農民教育論においては, 農民=学習主体, 労働者=教育主体と理解されがちであった。しかしながら, 前述のような教育課題への対応は, ⑥の自己教育を通じた, 農民自身の発達を必要とするものであるし, 農業・農村の変化の方向を規定しているのも農民の在り方である。さらに, ここでとくに強調しておきたいことは, それらの課題に取り組むためには, 労働者自身の発達をもまた必要とするし, その過程においては, 具体的な課題にそくした農民からの意識的・無意識的な批判を必要とするということである。総じて, 労働者と農民の相互教育が重要な意味をもつといっ

てよいであろう。

以上のような意味での, いわば階級間の相互教育をとくに重視するのは, その発展を阻害する大きな要因があり, それを意識的に克服することなしには, 上述の教育課題に取り組むことはできないからである。これまでの歴史をふりかえるならば, その基本的要因は, 労働者と農民, とりわけ労働者階級における意識の保守化と, それを背景とする労働組合幹部の反動化であった, ということができる。労働者と農民の分断としてあらわれるその歴史的傾向は改めて実証されなければならないが, ここでその契機となる要因をあげるならば, 前項でとりあげた教育課題に重ね合わせて, 次のようなものを考えることができよう。

第1に, まさに食料問題そのものである。農民をより高く食料を売りたい生産者, 労働者をより安く食料を買いたい消費者として, その側面だけを一面化すれば, 両者の対立の契機は無数に存在する。そうした議論はこれまでも食料・農業問題が顕在化するたびに常にくりかえされてきたし, 「農政改革」が問題にされている現在, 「安い食料」の輸入をめぐる農民にとっては最も厳しい議論が強いられているといえよう。しかし, 他方で現在, 全国消費者団体連合会や日本生活共同組合連合会などに組織された消費者が, 国民食料の輸入依存と食料管理制度の改廃に反対していることは, 食料の価格と量だけではなくその質をも問うようになってきている, 消費者としての労働者の発達, 単なる消費者から生活主体への成長の方向をもみることができる。それはしかし, 現段階における食料・農業問題が, まさに危機的といっ

てよいほどに深刻化してきていることのあらわれでもある。

第2に, 土地問題である。これは, 現在の日本において, 最も直接的な労働者と農民の対立の契機で

ある、といってよい。それは都市における農地の宅地なみ課税の問題に典型的にあらわれている。もちろん、現在の土地問題・住宅問題の解決のためには、資本主義下の土地問題とその現段階における特質、すなわち資本蓄積のメカニズムの変化、「金余り」を背景にした土地投機、極端な過密のなかでの「都市再開発」などについての科学的な認識を前提とする。その中では、都市の農地の宅地化を要求する労働者の意識が、一戸建ての住宅とマンションを中心とする政府の住宅政策によって形成されてきたという側面も見逃すことはできないであろう。この点では、最近のイギリスにおいて、サッチャーリズムにとりこまれていく労働者の意識の保守化の主要な要因が、まさに労働党政権が進めてきた住宅政策の結果としての home-ownership の拡大にある、という指摘に注目すべきであろう。もちろん、それは労働者の発達にとっての一局面であるという性格もみられるが、労働者の要求については、その無条件で直接的な実現ではなく、長期的で科学的な視野にたった解決がますます求められるようになってきているということができよう。

第3に、労働問題である。19世紀のアイルランド問題（それは民族問題でもあった）や現代のヨーロッパにおける外国人労働者問題にみられるように、農村出身の安価な労働力は労働者の既存の雇用の場をおかし、労賃を低下させるという理由で本国の労働者の敵視するところとなる。この外国人労働者の問題は、現在の日本においても大きな問題になりつつあるが、それは国内の労働者と農民の間でもみられることであり、農民出身の労働者は労働組合の中で異質分子とされることすらある。資本主義における相対的過剰人口の意味を見失い、現役労働者と失業者の団結の視点を欠落させるとき、労働者と農民の対立は容易である。しかし、現状は、そうしたことが決定的な問題となる以前の状態にあるといえる。構造的な不況下において、労働組合への組織率は低下傾向にあり、とくに賃労働を行う農民や底辺労働者の就業する労働市場では、極端に低くなっており、個々の労働者の孤立化・分散化の傾向が強い。これに対して、組織率の高い大企業の労働組合は、これらの労働者に目をむけた組合運動をすることはほとんどない。こうした労働組合の実態と、大企業労働組合の幹部から日本農業縮小論が叫ばれていることは、決して無関係ではないのである。

第4に、20世紀前半の帝国主義戦争の時代に典型的にみられるような民族・植民地問題である。労働運動における「国際主義」と「民族自決」の視点を失ったとき、労働者階級は保守化せざるをえず、その結果は必ず農民に苦難を強いることになり、しかも労働者は農民の味方となることはない。現在の日本において農業・農民の位置づけを考えることは、とくにアメリカに対する日本自身の「民族自決」を考えることでもあり、東南アジアやアフリカの諸国との、自立に基づく連帯を考えることでもある。国際的な視野で食料問題を検討するということは、アメリカや EC 諸国との経済構造調整の問題の中に位置づけると同じではないはずである。

さて、労働者階級の意識における保守化と、その結果としての労働者と農民の対立の要因については、この他に、政府の補助金や税制度、さらには政治的あるいは生活・文化的な問題においても検討しようが、基本的な問題は以上につきるであろう。ここでさらに指摘しておかなければならないのは、労働者

階級の保守化が労働者と農民の相互教育後退の主要な原因であるとしても、相互教育が問題である以上、もう一方の当事者である農民の保守化傾向も問題にしなければならないであろう。というのは、ここで農民教育成立の条件を問題にする場合、農民の側での意識の変化、その成長の過程を単なる十分条件としてではなく、必要条件としてあげておきたいからである。農民の成長過程とは、農民のいわゆるプチブル性の克服を問題にすることであり、もっと言えば、農民の自己否定の過程を問題にすることでもある。

マルクスの『ブリュメール 18 日』が描いているように、農民はもともと「革命的農民」と「保守的農民」、「分割地を乗り越えようとする農民」と「分割地を踏み固めようとする農民」との2つの側面をもつ。マルクスにおいてはその保守化の基本的要因は、貨幣経済・商品生産が未熟な歴史段階において、分割地に農民が縛り付けられているところに求められていたのであるが、その後の日本の研究では、近代以前の家父長的家族制度や農村の共同体、あるいは小経営的生産様式そのものから、地価高騰のなかでの土地の資産的保有などが問題にされてきた。しかし、いまや家族経営あるいは小経営であることをもって、さらには小さな土地の所有者であることや小商品生産者であることから、その保守化をいうことはできないであろう。

資本主義経済の発展の結果、利潤・地代・労賃のいわゆる3範疇が展開する中では、それに照応して農民の意識は変化していかざるをえないが、戦後の日本においては基本的に、労働者としての側面と地主としての側面の対抗関係のなかで理解されるであろう。それは、土地の所有と経営・労働との分離の傾向、米の減反奨励金などの地代形成的政策、あるいは全体としての高地価傾向などの動向のもとで、ますます厳しく問われるようになってくるであろう。さらに最近において注目すべきは、小資本家としての側面である。ほとんどの農産物の生産調整が進むなかで、いわゆる企業家的な農家たちが、農産物の価格切り下げや輸入の自由化に賛成するような発言をしていることは、まさに正しい意味における農民のプチブル性を問題にしなければならない段階に至っていることを示しているといえるであろう。

さて、労働者と農民に以上のような問題をかかえながらも、実践的には両者の相互教育の場がいくつか形成されつつある。その典型例は、生産者としての農民と消費者としての労働者によるいわゆる産直と、ともに農村地域の住民としての立場から取り組まれる、地域づくりの運動にみられる。それらは、階級としての労働者と農民の全体を問題にしているわけではなく、全国的に組織化された運動として展開されているわけでもない。むしろ、資本によって完全には把握されていない、自然や労働力、土地をいわばテコとして、それらの意識的再結合をはかることによって、現在支配的な市場構造や地域開発の在り方を実践的に批判しているというかたちになっている。したがって、改めて、それらの実践に必然的にともなう労働者と農民の相互教育が展開して、上述の国民教育の一環としての農民教育に取り組むことに発展させていくことが課題とならざるをえないのである。

4. 農民の陶冶過程

1) 自己疎外＝陶冶と自己教育

労働者と農民の相互教育を阻害する要因の克服過程、および相互教育そのものの発展は、必然的にそれぞれにおける自己教育を生み出し、その自己教育の発展がまた新たな段階の相互教育を生み出す。このような自己教育と相互教育の総体は、支配階級や国家による教化と区別されているという意味において、広義の自己教育といつてよいだろう。われわれが農民の自己教育という場合、この広義の自己教育のうち、農民が（他の階級・階層との相互教育をも含めて）教育主体としてかかわるすべての教育活動を包括するものでなければならないであろう。しかし、前項で労働者と農民の相互教育の問題にふれてきたわれわれは、さしあたって、教育＝学習主体を農民に限定して、その意味で固有な「農民の自己教育」を検討してもよいであろう。

さて次に、農民の「自己教育」の成立過程を問題にする場合には、社会教育における陶冶と教育の区別と関連がふまえていなければならない。学校教育においては、子どもの（内面形成にかかわる）人格の形成を意味する「訓育」に対して、主として学力の形成を意味するものとして「陶冶」が使用されてきた。こうした経過に規定されてか、社会教育の分野においては、たとえば海後宗臣は、その教育形態論的な「教育の基本構造」論を前提にして、教師↔教材↔生徒という明確な学校教育的形態をとる社会教育を「陶冶」と呼んだ。これを契機に1950年代の社会教育構造論争がおこるのであるが、その後その特異な「陶冶」論を継承・展開するものはいない。一方、日本の社会科学とくに経済学の分野では、山田盛太郎を出発点として賃労働者の「陶冶」がしばしば問題にされるが、それはおよそ、①「二重の意味で自由な」労働者が、いつでも資本の招請におうじられるような状態になること、②直接的な労働過程で規律性や組織性、あるいは科学性を身につけていくこと、③労働者階級としての階級意識を形成していくこと、などの意味で使用されてきたが、それらは必ずしも明確に区別されたうえで概念規定がなされているわけではない。

こうした混乱状態を整理して「社会教育における陶冶」を規定することは、別の課題とするほかはないが、そのためには少なくとも、G. W. F. ヘーゲルの『精神現象学』や『法哲学』で展開されたところの、市民社会における「陶冶」Bildungにまでさかのぼることが必要であろう。そこでは、市民社会に固有な法則（それは、ヘーゲルにおいては必ずしも明確ではないのであるが）に規定されて、個々の人格（個体）がその自然性と個性を克服していく過程として「陶冶」が把握されているといつてよいであろう。ここで重要なことは、この陶冶は、人格の自己疎外の活動（労働）を通してはじめて成立するものとして理解されていることである。われわれも、そのように解釈されるヘーゲルの理解に従うこととしよう。

この市民社会＝資本主義社会における労働者の自己疎外を、とくにヘーゲル『精神現象学』の批判を

ととして、「労働の疎外」として問題にしたのは『経済学・哲学手稿』におけるK. マルクスである。これに対してマルクスには、体系的な陶冶論はないのであるが、われわれは上述のヘーゲルの陶冶論と疎外論を前提にしてみるならば、マルクスにとっての陶冶論は「労働の社会化」論であるということができると考える。ここで問題にされなければならないのが、「労働の疎外」論と「労働の社会化」論の関係である。いずれも、議論の多いテーマであるが、ここではさしあたり、次のように理解しておくこととする。

すなわち、『経済学・哲学手稿』における「労働の疎外」を理解するにあたっては、生産物（および生産手段）からの疎外→労働・活動からの疎外→類的力能からの疎外→人間の間からの疎外を区別し関連づけて総体として検討することが重要である。これに照応させて労働の社会化を広くとらえていくとするならば、生産物（および生産手段）→労働過程→労働力そのもの→階級・階層関係の4つのレベルを区別しながら関連づけて理解することが必要となろう。このうち、これまでのいわば狭義の「労働の社会化」論は、直接的な労働過程に限定して、とくにひとつの経営体の中での協業と分業の展開過程をとらえてきたということが出来る。また、生産手段をととした労働の社会化は、これまでの議論では「生産の社会化」として理解されてきたということが出来るであろう。しかし、V. I. レーニン『ロシアにおける資本主義の発展』における、いわば広義の「労働の社会化」論を前提にするならば、上記のようにとらえることは決して無理なこととはいえないであろう。むしろ、こうした把握によって、従来においてしばしば列挙主義的に考えられてきたレーニンの「労働の社会化」論を、「労働の疎外」に必然的に伴うものとして、構造的に理解することが可能となるのである。

すなわち、レーニンはその「労働の社会化」論において、生産物（および生産手段）においては「商品生産の成長」、「生産の集積」として、労働力そのものにおいては「人格的隷属の駆逐」、「住民の移動性」、「農業人口の割合の減少」、「住民の精神的風格の改変」として、さらに階級・階層関係においては「結社の要求の増大」、「生産において相異なる地位を占める人々の大きな群」への分裂とそれらの内部での結合として叙述していた。これを見るならば、レーニンが「労働の社会化」を問題にしながら、いかに労働力そのもの（および階級・階層関係）の変化について語る人が多いかがわかるであろう。それは「労働の社会化」を陶冶の問題として強く意識していたことを示している。このように、レーニンの「労働の社会化」論については、労働過程における狭義の労働の社会化（それはレーニンにおいて欠落していた視点である）の展開とかかわらせながら、労働者の自己疎外＝陶冶の過程として把握していくことが必要であり、また可能となってくるのである。

以上のように、マルクスとレーニンの「労働の社会化」論を統一する立場から、労働の社会化を「労働の疎外」に必然的に伴う過程として把握することこそ、社会教育における陶冶論として「労働の社会化」を位置づけていくことを可能とするものである。このような自己疎外＝陶冶の過程をふまえることによって始めて、われわれは歴史的範疇としての、したがって、社会科学の対象としての「自己教育」を問題にすることができるのである。この点は次項でふれることとして、農民に固有な陶冶過程を、

戦後の日本を対象としていかに考えうるか検討してみることにしよう。

2) 農民の陶冶過程

さて、以上のことを前提として農民に固有な陶冶を問題にする場合、人格としての農民の理解が必要である。われわれは、それを戦後改革によって一般化した、農民的土地所有によって人格的自立化の基礎をえた戦後自作農におく。農地法が「農地はその耕作者みずから所有することが最も適当であることを認め」ているように、戦後自作農の人格的自立の条件は「労働に基づく所有」であった。しかし、その所有を具体的に実現するためには、資本主義経済が浸透していく中で、みずからを商品生産者として展開させる必要があり、その過程が農民の最も基礎的な陶冶過程となる。

それはまず「資本の文明化作用」の結果である。すなわち、資本の絶対的剰余価値生産の運動は、不断の市場拡大をとめない、農民には市場を通じた世界の拡大がもたらされる。また、その相対的剰余価値生産の展開は、つねに新たな欲望を引き出し、農民にも欲望の拡大と多様化がおこる。それは、基本的には資本による「農村市場」の拡大の結果であるが、農民にとっても「農業市場」の展開として、競争によって促迫されながらも、しばしば貨幣経済や商業的農業の進展に積極的にかかわっていくことになり、そのことによって「精神的風格」の変化がもたらされることになるのである。この過程における商品生産の拡大は農業における経営を成立させ、農民は貨幣換算された一定の経営目標をもち、そこに目的意識的な経営実践がうまれる。それは自然的・自給的経済を基調とした、出発点としての分割地農民とは異り、人格的自立化の基礎をえた農民がその内実を具体的に展開していく過程である。われわれが個別経営の企業的努力を評価するのも、過疎地においても商品生産からの出発を考えるのも、そして産地間競争の積極的側面をみるのも、すべて以上のような商品生産者としての自立、商品交換社会における平等と自由を得ようとする人格的自立化の側面を重視するからである。

ところで、この商品生産者としての自立化の運動は温室の中で自然成長的にすすむわけではない。いうまでもなく、商品・貨幣論レベルでの自己疎外の問題はもとより、それが必然的に農民分解をもたらす、また農民分解に伴って進行するからである。われわれは、この農民分解を農民に固有な自己疎外の展開過程としてとらえたい。哲学という疎外と物象化の関係は、経済学では貧困化と資本蓄積の関係として理解されるとしたら、それは貧困化の過程であるといってもよいかもしれない。この場合、貧困化論としてはいわゆる「関係拡大」説をとることになるであろう。しかし、貧困化とは本来、資本蓄積の対極に位置づけられるものであるならば、農民分解を貧困化の視点のみからみていくのでは狭すぎる。農民分解をあくまで農民の側からみていくにしても、それは農業および農業をとりまく資本の形成・蓄積の過程として理解されなければならない。それを主体としての農民の側からとらえるならば、まさに自己疎外の過程にはかならないのである。

すでに別のところで述べてきたように（拙稿「分解論的視点からみた農民教育論の課題」、『日本社会教育学会年報』第28集，1984，東洋館），この農民分解そのものは、生産者と土地の分離過程を基礎と

する原蓄過程として、とくにひとたび成立した資本の作用としての、資本・土地所有・賃労働の相互規定関係を広め深めていく過程としての原蓄として把握される必要がある。ここで指摘しておくべきことは、国家権力と土地所有の権能を主要な内容とする原蓄の諸契機が、それぞれの資本主義国で1つの体系をなして展開していき、そこに必然的に国家による農民の陶冶と教育の展開が含まれるということであろう。われわれはそれを戦後日本資本主義の展開過程においても確認することができる。

この原蓄過程としての農民分解をめぐる基本的対抗関係(矛盾)は、商品生産者としての農民の発展を基礎とする農民的蓄積と、独占的・資本的蓄積との対立にある。生産者と土地の結合関係の強化か、その分離の強行かといいかえることもできる。そのどちらにもかかわりうる農業政策と教育政策は、つねに2面性をもつことになる。とりわけ日本においては、戦後農民政策の基本をなす、農地法・食糧法・農協法の体系は戦後改革の一環としてうまれたものであり、はじめから原蓄の契機として位置づけられたものではないことに注目する必要があるであろう。70年代以降、これらの法の体系は大きく崩れつつあるが、それはひとり農業の問題のみではなく、戦後民主主義の評価につながる側面をもっているのである。

以上のことをふまえて、農民の陶冶過程を具体的に分析していくためには、すでに述べた4つのレベルにおける労働の社会化の過程を追っていくことになるであろう。しかし、ここでそのような過程の検討を省略して、その到達点をおさえておこうとするならば、次の3つの視点が有効となるであろう。すなわち、生産物・生産手段の所有関係、労働組織関係、分配関係である。それは、疎外の最も基本的な要因である、人間の人間からの疎外、すなわち階級関係の展開を具体的に検討していく視点である。

第1に生産物および生産手段の所有関係である。生産物は基本的には農民の所有であるが、共販などの形をとった協同組合的所有、契約栽培やインテグレーションの形をとった非農民的所有の展開も存在することに留意すべきであろう。しかし、ここで最も規定的なのは、いうまでもなく生産手段の所有関係である。そこで注目すべきは、大規模農家や法人・農協を含めて、集中・集積の傾向が貫かれながらも、さまざまな形態の共同・協同が進展していること、農業にとって最も基本的な生産手段である土地について、集团的・総合的利用の動きがみられることであろう。

第2に、労働組織関係については、農業における分業と協業の高度化が新たな管理労働を生み出し、地域の農業の発展と農民の自立化にとって、その帰趨が焦点になっているということである。ここでは、従来、家族や共同体において未分化のままに存在していた管理労働が自立化する場合と、新たな生産手段の導入をともなって必然化する分業と協業にともなう、今までには存在しなかった管理労働が区別されるであろう。

第3に、生産物の分配関係については、第1および第2の関係の展開に伴う変化だけではなく、国や自治体の政策・行政を槓杆として、農業における労賃と地代・利潤部分の自立化・分化が進展し、労賃ないし労賃部分の比重および水準をめぐって、農民がどのように個別の・集团的かかわりをもつかが重要な意味をもつようになってきているといえる。

以上のことはすべて、農民の自己疎外としての農民分解の過程でおきていることであり、農民の陶冶の具体的な展開の結果を示しているのである。そして、この陶冶過程こそ農民の自己教育展開の土台であったのである。

5. 農民の自己教育から主体形成へ

農民の、広義における自己教育は、以上のような陶冶過程をふまえてはじめて現実的なものとなる。そして、その自己教育は主体形成への展望をもつときにはじめて積極的に位置づけることができる。すなわち、自己疎外＝陶冶 \leftrightarrow 自己教育 \leftrightarrow 主体形成という過程が問題にされなければならない。この場合の広義の自己教育は、教育形態論的視点からみて、相互教育 \rightarrow 自己教育（狭義） \rightarrow 社会教育制度の3つの形態をとって展開する。最後に、この点についてふれておこう。

われわれは、広義の自己教育を、主体形成の過程において必然的かつ不可欠な、人格の活動として考えている。この場合の主体形成とは、厳密には、自律的な人格になりゆく過程を意味するが、その側面だけをとりだして一面化するならば、カント的な人格主義に陥らざるをえない。なぜなら、人格とは、その実体・本質・主体の3つの側面の統一として把握されなければならないからであり、したがって、主体形成とは人格の実体としての側面、本質としての側面を発達させていく過程をぬきにしてはありえないからである。ここで、実体としての人格とは、諸能力の総体と理解される、対象的な存在としての個人を意味し、この側面における人格の発達とは、自然をみずからの非有機的身体としながら、労働・活動を通じて諸能力を発揮し向上させて、それを生産物・作品として対象化すること、つまり自己実現の過程を意味する。また、本質としての人格とは、社会的諸関係の総体として把握された個人であり、ここでの発達とは、社会的諸関係における矛盾・対立を克服して諸個人の相互承認をとげていくことを意味する。

したがって主体形成とは、自律的な人格（主体）としての諸個人が、自己実現と相互承認を成し遂げていく過程であり、その過程の主体となることであるということができよう。この過程は、人間の生活過程全体をとおしておこなわれる実践、つまり生活実践全体において問題となるものであるが、このうち、自己実現と相互承認の過程を直接的な目的として意識的におこなう生活実践を、ここでは「広義の自己教育」（拡大して教育一般と言ってもよいかもしれない）と呼ぶ。そして、目的意識的に自己実現を追及する実践を「狭義の自己教育」、相互承認を追及する実践を「相互教育」ということにする。ここで指摘しておくべきことは、社会教育実践としての「広義の自己教育」は、相互教育からはじまるということである。それは、市民社会＝資本主義社会における自己教育は自己疎外の克服過程に位置づけられるものであるが、その条件は自己疎外そのものの展開過程に、すなわち自己疎外の展開が必然的に生み出す「労働の社会化」としての、近代的人格の陶冶過程にあるからである。それは、農民の場合についても同様であるが、農民は農民に固有な過程をもっている。

農民における相互教育の進展は、すでにみたような4つのレベルにおける「労働の社会化」の進展度を反映しており、その水準は労働の社会化にみあった相互承認の広さと深まりの可能性によって規定されている。狭義の自己教育は、この相互教育を前提にはじめて現実的なものとなるが、その展開を支えているものは土地と労働力が個々の農民にとって、固有のものであり、それらの農民的結合は個性的たがざるをえず、したがって、まさしく自己実現の過程となる可能性をもっているというところにある。それは、前項でふれたことから明らかなように、農民的蓄積の発展にともなって展開するものである。以上のような意味における相互承認と自己実現の過程とをみずからのものとして意識的に編成することこそ、農民の自己教育を媒介にした主体形成の過程にほかならない。

いま戦後の過程をみるならば、相互教育の基盤としての労働の社会化は確実に進展しているということが出来る。それは、生産物を通じた社会化から、労働過程の社会化、さらには労働する農民そのものの社会化へ展開し、最近においてはひとつの階層としての農民の結合が問われている。そして、それらの傾向はそれぞれにみあった新たな相互教育としての農民教育の形態を生み出してきた。1950年代において商品生産者としての自立をめざす中農的農民は、4Hクラブや農事研究会などの小集団学習を展開したが、それはサークル学習だけでなくひろく出荷組合や農協の部会などの研究会も含めて展開しているものと考えてよいであろう。また、60年にはじまる生産大学の契機となった、農業の共同化や集団栽培の中でみられた教育・学習活動は、労働過程の社会化を基盤とする相互教育の出発点であったということが出来る。それはその後には広範に展開するさまざまな生産組織の活動の中で、さらには集団的土地利用を基盤にした地域農業再建活動の中で、意識的・無意識的に取り組まれている教育・学習活動として発展している。

さらに、労働そのものの社会化については、労働市場の展開にともなう農民の自己労働評価意識の高まりを背景に、米価運動などにみられたように、正当な労賃部分の保証を求めようになっていったのであるが、1970年代後半以降には、労働の場を確保・創造する地域づくりの運動と結び付いた新たな農民大学運動を展開するようになってくる。そして、80年代も後半になって、経済構造調整下の農政改革論議の過程で日本農業のレーゾン・デトルが問われてくるようになると、農民全体として、日本農業をまもり再建していく方向を検討せざるを得なくなってきたのである。これらはもちろん、必ずしも明確な教育・学習活動の形態をとっているものばかりではないが、基本的な方向性を確認できるものである。

以上のような相互教育を支え、発展させるのは、自己教育の展開である。1950年代の小集団学習が停滞していったとき、さまざまな学習方法論上の問題点が指摘されたが、教育形態論的というならば、相互教育から自己教育へと発展させる方向性をもたなかったことにあるといってもよいであろう。身のまわりの課題がとりあげられ、主体性が問題にされても、それらは基本的には学習者に共通の、一般的課題であった。それに対して、生産大学運動では、学習者による調査や資料分析が位置づけられ、基本法農政による画一的・半強制的近代化に対して農民的近代化が問題にされた限りにおいて自己教育の契機

をもったものであったということができよう。

農民の自己教育のもっとも普遍的な基盤は、資本によって完全には包摂されていない土地と労働力の農民的結合の実践である。個々の農民にとって固有なその結合こそ、農民の自己実現の活動である。このことを明確に教育の活動としてとりあげているような教育実践は、いまのところほとんどない。しかし、広い意味における土地と労働力の再結合を考えるのなら、最近において注目されるものとしては、健康教育と地域づくりの教育がある。健康は、人間にとって普遍的な課題でありながら、個々人がそれぞれの実践において獲得するしかなく、とくに農民はその就労条件からして、意識的・主体的取り組みを必要とするところから、自己教育の最も基本的な学習課題となりうるものである。この健康教育は、その問題の性格上、食生活や生活時間などの生活の見直しにとりくむ学習活動に結び付くことなしには、実践的な意味をもたない。

この健康教育や生活学習は、改めて、そうした視点から個別の農業経営や地域農業をみなおす契機をあたえてくれる。そのような方向性は、70年代後半以降の各地でとりくまれていた地域農業再建活動の中にみることができる。もちろん、それはこの時期の深刻な農業の危機と生活の貧困化の下、新たな農民分解の進展の中で、そうした傾向に対抗するかたちでうまれてきているものである。そこで問題になっているのは、土地と労働力の創造的な農民的再結合である。農業経営においては、農家族それぞれに量と質において異なる労働力と、一筆ごと性格のことなる土地とを個性的に結合するために、まさに自己教育がいまこそ求められているときはないのである。また、地域づくりは、単なる企業誘致などにおわるものでないかぎり、その地域に固有な資源とりわけ土地と、地域ごとにその質と量がことなる労働力の、地域に固有な結合の仕方を問題にせざるをえない。その重要な一環として地域農業の再建の課題がある。住民の自己教育が問題とされるゆえんである。

もちろん、地域づくりや地域農業再建の活動そのものが教育活動ではない。しかし、そこに農民の自己実現と相互承認への方向性を見だし、それらを意識的に編成しようとするとき、それは農民教育の活動となるのである。ここでさらに指摘しておくべきことは、このような課題を取り上げていくとき、学習の構造化を追及せざるをえなくなるということである。たとえば、社会教育の形態からいえば、小集団活動と問題別集会活動と学級・講座あるいは施設教育との結合などである。それは単に、生産学習と政治学習の統一や、問題解決型学習と系統学習の統一といった、50年代から60年代にかけて（たとえば生産大学運動などにおいて）問題になった学習論上の視点をあらためて強調したいからだけでない。自己実現と相互承認を追及して、自己教育と相互教育の展開をはかる農民が、自己の歴史的かつ社会的な位置づけを必然的にもとめるようになってきているからである。それは、構造不況下の現段階における農業問題の特徴と、それまでに至る農民の陶冶過程の到達段階、および相互教育・自己教育の蓄積を反映している。

この学習の構造化は、相互教育・自己教育の展開が社会教育の制度化を要求する段階に到達したことをしめしている。しかし、各地域で学習の構造化が問題となる現段階こそ、生涯教育政策が現実化し、

全国的な「教育改革」とならんで、地域での教育の再編・統合が具体化してくる段階である。それは、国民・住民の中から社会教育の制度化が求められる段階にいたってはじめて、国家・自治体による社会教育政策・行政が現実的な意味をもつようになってきていることを示している。そのことはまた、このようにして生まれる社会教育の制度が出発点から二面性・矛盾をもって展開せざるをえないことをも含んでいるのである。

6. お わ り に

以上でみてきたように、われわれはまず、農民を自己教育の主体すなわち教育＝学習主体として考える場合、農民がいかなる教育主体であるかによって、「国民教育の一環としての農民教育」、「相互教育としての農民教育」、そして「農民の自己教育」が相互に関連しながらも、それぞれ独自に成り立つことを示した。もっとも広い範囲で考えられた場合、農民の自己教育はこれらの重層構造として理解することができるであろうが、その中心をなすものがここに言う「農民の自己教育」であり、これこそ農民教育論の固有の対象である。この「農民の自己教育」なしには、「相互教育としての農民教育」も「国民教育の一環としての農民教育」も大きな限界をもたざるをえない。

「国民教育の一環としての農民教育」は、農民教育を「国民の自己教育」の一環として把握することを意味しているが、それは決して「権利としての社会教育」を農民にも保証することが必要だということにとどまるものでない。ここでの農民教育の重要性は、一国の社会経済的構造の中でしめる農業・農村・農民の位置によって規定されているものであり、さらにその歴史的転換点における農民の役割の大きさによって条件づけられているものである。それだけに、階級・階層レベルで理解される「相互教育としての農民教育」が重要な意味をもってくるのであり、現段階における労働者の自己教育は、農民の自己教育の展開と平行して、しかも相互に教育しあう関係をつくることなしに基本的な発展を期待できないところまできているといえる。このように、「国民教育の一環としての農民教育」を出発点とした場合、「相互教育としての農民教育」を媒介にしてはじめて、「農民の自己教育」の独自の意味を位置づけることができる。

農民の自己教育は、広義においては自己疎外＝社会的陶冶→自己教育→主体形成という過程において把握されるが、この広義の自己教育は、教育形態論からすれば、相互教育→自己教育→社会教育制度の3つを含んだものである。この場合、陶冶は4つのレベルにおける「労働の社会化」として展開し、それを前提にしてはじめて相互教育が成立すること、その上に自己教育が生まれてくるが、それを保証しているのは、土地と労働力の農民的結合であること、さらに、相互教育と自己教育が構造的に編成されてくる過程で社会教育制度が位置づけられてくること、を指摘した。これらは、戦後における農民教育の展開過程において確認できることである（その本格的実証は、別の機会に譲らざるをえないのであるが）。

以上のように「農民の自己教育」としての農民教育論をみてるならば、その社会教育学にとっての意義については、すでに明らかであるが、さらに次のようにいうことができよう。すなわち農民教育論は、一口に言って、社会教育学＝労働者教育論に対する批判者としての位置にあるということである。

すなわち、社会教育学の端緒範疇の展開においては、(労働力という)商品の所有者としてしか登場していない労働者に対して、農民は労働に基づく商品所有者であり、単なる「商品所有者」としての近代的人格の限界を明らかにする。すなわち、農民の場合、労働の社会化としての陶冶を、商品としての生産物(作品)のみでなく、生産物 \leftrightarrow 労働(活動) \leftrightarrow 労働力能(類的諸力) \leftrightarrow 社会的諸関係の4つのレベルにおいて把握せざるをえないのであるが、物象的依存関係のもとで自立化している労働者が、仕事と生活の場で、労働(活動)に基づく自立化を求めるところからはじまり、これらの4つのレベルの総体を自らのものにしていくことを主体形成の過程というならば、そこにおいて必要となる自己教育(相互教育)が展開されている農民教育は、労働者教育論(それは多くの場合、国民・住民の自己教育としてしか展開されていないのであるが)にとって、貴重な教訓と批判を提供しているはずである。

また、端緒範疇から本質論への展開において農民教育論は、農民から労働者への転化の意味、とくに原蓄過程としての農民分解における国家の具体的な活動をとおして、労働者教育における国家の役割の形成史的な理解を示してくれるだろう。ここで国家の役割は、いわゆる公的社会教育の領域に限定されることはないであろう。農林水産省の農業大学校や農業普及所などにみられる他の省庁の教育・普及活動はもちろん、国家のヘゲモニー＝イデオロギー装置として機能する職業団体としての農業協同組合や、行政の末端機構とされる集落などにまで及ぶこととなろう。それらは本質論そのものの展開においても、重要な意味をもち、労働や生活の中から生まれてくる社会教育労働や施設の形成過程について、その積極的意義も限界をも明らかにしてくれるであろう。

最後に、社会教育実践論においては、労働の社会化を基礎に、相互承認を求めて展開する相互教育、土地と労働力との結合の実践に必然的にともなう、自己実現をもとめての自己教育、そしてそれらを意識的に編成しようとするところに生まれてくる学習の構造化、これらは広義の「農民の自己教育」の過程そのものであるといえる。こうした展開は農村に固有のものを含み、とくに小生産者としての農民であってはじめて可能となる、労働の社会化を基盤にした「相互教育」、および、資本によってまだ完全には包摂されていない土地と労働力であってはじめて可能になる、それらの農民的結合の活動を基盤に成立する「自己教育」はそうであろう。しかし、それゆえにこそまた、市民社会＝資本主義社会における物象化と自己疎外によって相互教育や自己教育の契機を失いがちな労働者にとって、みずからの位置を見定め、その主体形成をめざす広義の自己教育を発展させるためのてがかりを与えてくれるものとなるであろう。

以上の検討によって、社会教育学において農民教育論の果たすべき重要な役割を、大略において指摘することができたということができよう。しかしながら、それは最終的には、われわれの社会教育学と農民教育論とを体系的に展開することによって証明するしかないであろう。なぜなら、これまで

理解してきたところから、われわれは次のように言わざるをえないからである。すなわち、少なくとも理論的にみるならば、社会教育学と農民教育論は同時に成立する、と。