HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	社会教育における「教養」と現代的理性
Author(s)	鈴木, 敏正
Citation	社会教育研究, 11, 15-33
Issue Date	1991-09
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28480
Type	departmental bulletin paper
File Information	11_P15-33.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

社会教育における「教養」と現代的理性

鈴　木　敏　正

Ⅰ　問題意識と課題

本稿の課題は，社会教育実践における「教養」の意味を検討することにより，それを現代的人格の主体形成の過程における「理性」の形成として把握することの現段階的な意義を明らかにすることにある。

このような課題を設定するのは，第１に，これまで現代的人格の主体形成過程を社会教育実践論的に「意識」および「自己意識」の形成過程として検討してきたわれわれにとって，次の課題として「理性」の問題をとりあげる段階にいたっているからである。この点については，すでに論じているので，あらためてふれる必要はなかろう(1)。したがって今後は，いかなる社会教育実践をとりあげて，いかなる意味で現代における「理性」を位置づけるかが検討されなければならないであろう。

第２は，「教養」をとりあげる，より直接的な問題意識である。すなわち，現在の日本の教育活動においては，２つの「教養の危機」が大きな問題となっており，「教養」の現段階的意味を再検討する必要に迫られているという状況がある。それらについては後述するように，ひとつは，高等教育における「教養の危機」であり，もうひとつは，社会教育における「教養の危機」である。この２つの危機は相互に関連しあっている。さらに，これらの問題がおこること，にもかかわらず，それに充分な対応ができずにいること，つまり「危機」の状態になるということは，現段階の日本というよりも現代社会における「教養の危機」を反映している。そこでは，「危機の重層化」としての現段階を乗り越えていく人類に共通な論理なり文化なりが求められているといってもいいであろう。

われわれにとって問題になるのは，社会教育の立場からみた「教養」の中味である。現段階の生涯学習政策の展開過程において批判されている「教養」は，職業能力の開発や生活技術の獲得，すなわち当面する重要な生活課題に応えることなく，趣味や教養，あるいはスポーツを中心にした事業をおこなっている公的社会教育の「教養主義」である(2)。しかし，戦後日本の社会教育において，公的社会教育が果たすべき役割は，すべての国民が，いわゆる教養主義的な教養ではなくて，「実際生活に即する文化的教養」（「社会教育法」第３条）を高め得るような環境を醸成することであったはずである。このような意味での「教養」は，戦後社会教育の理論と実践の展開のなかでどのように位置づけられてきたのであろうか。その結果，現段階において「教養主義」として批判されるような状態にいかにして立ち至ってしまったのか。こうした点を検討してみなければ，現在の日本の公的社会教育は趣味・教養・スポーツといった学習内容を中心とする「教養主義」であり，実際生

活の課題に応えることができないとして安易に否定しさることはできないであろう。

とはいえ，ここで積極的にとりあげようとするのは，いわゆる教養主義を乗り越えるような「教養」である。そこで教養概念の再検討が必要となる。これまで「教養」は，きわめてあいまいで多義的な概念として使用されてきた。それは，社会教育の立場からするならば，「実際生活に即する文化的教養」の意味が充分に議論されてこなかったこと，とくに学習内容論的な意味における社会教育実践論的吟味がなされてこなかったことに照応している。われわれは，現代的人格がその自己疎外を克服していく過程において必然となる自己教育活動と，それを援助し組織化する活動としての社会教育実践の展開過程において，「教養」を形成することの現段階的意義を考えたい。本稿では，結論的に言うならば，「実際生活に即する文化的教養」が求めてきたものは「現代的理性」の形成にあると理解し，それはとくに，現段階における「地域づくり」にかかわる社会教育実践において求められているものであると考えている。「現代的理性」の立場にたってはじめて，現段階における教養の積極的意義も，その具体的内容をも規定できるのである。

以上のようなことを問題意識および課題として，まずIIでは，２つの「教養の危機」の内実を検討しながら，現局面において問題となっている社会教育における「教養」とは何かを考察する。次いでIIIでは，戦後日本の社会教育において「実際生活に即する文化的教養」がどのように理解されてきたかを垣間見る。これらをふまえてIVでは，「教養」概念の再検討をおこない，「教養」の一般的性格と現段階的性格を整理する。そして最後にVにおいては，現代的人格としての地域住民の主体形成の過程において「教養」形成の意味を位置づけ，その意味を明確にして構造的に把握するためには，「教養」を「現代的理性」の形成過程として位置づけることが必要であることを提起する。

II　２つの「教養の危機」

まず，初期高等教育＝大学教育の最初に位置づけられている一般教養 liberal arts 教育の危機である。周知のように，一般教養教育は古くはギリシャ時代の教育理念にも遡って考えることができるが，大学におけるそれはヨーロッパ中世の大学以来の伝統であり，とくに人文主義 humanism 的な発想に支えられて「人間的諸能力の調和的形成」が目標とされてきたといってよい。日本の大学における「一般教養」は，戦後改革期に制度的に位置づけられたものであり，「大学設置基準」の「授業科目の区分」のなかに規定されてきた。しかし，高度経済成長を終えて，日本においても大学の「大衆化」が進みつつあり，さらに国際化が喧伝されているなかで，まさに国民的な「教養」の形成が問われている現局面において，大学における共通教育としての「一般教養」教育が解体されようとしている。すなわち，1991年５月の「大学審議会答申」は「大学設置基準の大綱化」政策のもと，「授業科目の区分に関する規定を削除すること」をうたい，それは同７月１日から施行されることとなったのである。

もちろん，新しい「大学設置基準要綱」においても，「教育過程の編成に当っては，学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに，幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い，豊かな人間性を涵養するように適切に配慮しなければならない」（第6の②）として，「教養」教育の重要性を指摘してはいる。しかし，形式的には「個性化・自由化」の理念のもとで授業科目の区分を削除しながら，教養教育を充実させるための人的・物的・制度的な条件整備を伴わなければ，結局のところ大学における教養教育は縮小するか解体するしかないであろう。なぜなら，「高校教育の延長」，「教養砂漠」などと批判される教養教育の貧困の基本的な要因は，定員や予算の絶対的不足と，教養教育の制度化の立ち後れにあるのだから。

とはいえ，現在においてはまず，文部省および大学の内部における教養教育の位置づけの低さ，ないし不明確さを問題にしなければならないであろう。大学における教養教育は本来，①諸個人の発達段階における初期高等教育といういわばタテの線（日本の現実においては，青年期における自立の問題だけではなく，後期中等教育までの受験主義的教育からの「回復」過程としても検討されなければならない），②大学教育に対する社会的要請に応えるような国民的教養の形成というヨコの線，そして両者にかかわる③現段階の日本および世界における「教養」の歴史的な意味づけという大きな流れにおいて検討されなければならないであろう。これらは，大学における「教養」教育がつねに問われるべき3つの視点であるということができるが，「危機の時代」＝「主体形成の時代」[3]としての現在においては，とくに重要な課題であるということができる。しかし，文部省主導により各大学で進められている教養教育のみなおしは，教養教育の極端な貧困の現状からやむなく，というよりも，その貧困を逆手にとって，初期高等教育の専門教育化をはかるか，「教養教育」そのものを専門教育化するという方向で進展しつつあり，いずれにしても，liberal arts としての一般教養は縮小・解体されつつあるということができる。

ところで，われわれがここで主題的に問題にしようとするのは，もうひとつの「教養の危機」，すなわち社会教育におけるそれである。それは大学における「教養の危機」と深いところで関連しあっている。しかし，社会教育における「教養の危機」には，それが問題にされる独自の契機が含まれている。

現在の「教育改革」としての生涯学習政策は，中曽根元首相の諮問機関であった臨時教育審議会の答申をテコにして進められてきたのであるが，その過程で「社会教育の時代は終った」という主張がなされてきたことは周知のとおりである[4]。この場合の社会教育とは公的社会教育であり，その啓蒙主義的な性格と，とくに学習内容が趣味・教養・スポーツに偏り，生活技術の獲得や，職業能力の開発といったものをおろそかにしてきたということが，社会教育に対する批判の焦点であった。これまでの公的社会教育が「教養主義」であったという批判が，生涯学習「政策」として展開するとき，それは公的社会教育の危機となり，同時に社会教育における「教養の危機」となるのである。

こうした「批判」は，生活能力や職業・労働能力の形成の課題が，戦後の日本においては厚生省

や労働省，あるいは他の産業省にまかされ，社会教育には，それらを促進する制度的・物的・人的条件が与えられず，安上がりでできるものとしての趣味・教養・スポーツに社会教育活動が限定されざるをえなかったという事情を無視している。生活や労働と切り離されたところで社会教育が行われるならば，趣味・スポーツに偏るのでなければ「教養主義」に陥ることは必然のなりゆきである。

しかし，より重要なことは，公的社会教育のおかれた全体的状況がそうであるにもかかわらず，生活や労働の諸問題からうまれてくる学習要求を学習実践として具体化してきた住民のさまざまな自己教育活動があり，それらを支え援助してきた公的社会教育の施設や職員が存在するということである(5)。そのような社会教育実践においては，単なる教養主義とは異なる意味において「教養」が問題になっているはずである。この点については後述する。ここで指摘しておくべきことは，たとえ「教養」という領域に押し込まれたものであれ，それを学習することに積極的意義を見いだすような理解もあるということである。

それは，ひとつに，「権利としての学習」を保障するという視点からのものである。諸個人すべてが「人権中の人権」としての「学習権」をもっていることを前提とし，それを保障するのが公的な社会教育の役割であるという理解にたつならば，たとえ「教養主義」と批判されようとも，そこに住民の学習要求が存在する限り，それを実現することが第1義的に考えられなければならないのである。

ここで問題となるのは，住民の「学習要求」の評価であろう。それが「私事的」なものと評価される場合には，それらを公的社会教育によって保障する必要はない，という議論が成り立ち，現実に，現在の生涯学習政策においてはしばしば，「民間活力」の利用や，公的社会教育施設利用の有料化の論拠にされているのである。しかし，こうした形式的な学習要求の理解は，ある学習要求が住民の間に存在することが何らかのかたちで前提とされるかぎり，それを公的な社会教育の事業に取り入れることには何等の疑問ももたないという逆の側面もあわせてもつことになる。その学習要求はどれだけ深い意味において真に住民の学習要求なのか，その内容は公的に実現されるべき公共性をもっているのか，などについては充分な議論の対象とされることは少ない。こうしたなかで「権利としての学習」の立場は，住民が学習をとおして自立・発達していくプロセスそのものがもつ「教育的価値」を強調し，そのような視点から公共性を強調する傾向がある。しかし，いずれにしても，権利論の枠のなかでの論議においては，学習内容としての「教養」の意味が明らかにされていく方向にはない。

そこで，もうひとつ，「教養」形成を成人教育の主要な目的とする考え方を検討しなければならないであろう。しかし，生涯学習政策路線による「教養主義」批判のなか，日本においては，東京三多摩での実践の一部を除いて，正面から「教養」の形成が社会教育実践の主要な役割であることを主張するような見解は見あたらない。ここではJ.E.トーマスによる日本の社会教育の評価をあげ

ておきたい。トーマスは，英文で書かれた日本の社会教育に関するはじめての著書の中で，日本の「社会教育法」の積極的意義と同時に，そのもとでおこなわれている社会教育実践が「市民教養教育 liberal adult education」であることを高く評価している。

すなわち，市民教養教育は「文明社会における教育実践のコーナー・ストーン」であり，イギリスにおいては，文明社会を成り立たせる英知は「古典に親しみ，芸術を理解し，歴史を批判的にとらえるような知性あふれる人びとのなかから生み出されてくるものだ」という「自由主義的伝統」に支えられてきたのであるが，80年代におけるサッチャーリズムの嵐は，これを否定しようとしている。これに対して，日本における教養学習の伝統は「古い時代からのものであり堅固に受けつがれてきたもの」で，「西欧で〝liberal adult education〟と呼ばれるものを日本人の使う用語でいうと『社会教育』となる」。この市民教養教育とは「通常資格取得とはつながらず，学習者の学習への関心によってのみ支えられるものであって，より成熟した知性あふれる社会をつくりあげようという意欲をもった成人のために用意される教育事業」であり，日本人はこの意義を認識し，「教育と文化を充分に身につけつねに『なぜ？』という問いを発し続ける成人の存在がある限り専制政治は生き残ることができない，ということを正しく理解している」と述べている(6)。

もちろん，ここには liberal adult education が，イギリスにおいては否定的な状況であるがゆえに，日本についてはその現実以上に期待をこめた評価が含まれているといえるだろう。そもそも，日本における古くからの「教養教育」の伝統は，イギリスにおける「自由主義的伝統」と重なるものではないであろう。liberal adult education を「市民教養教育」とするのは適訳であるが，その場合の「教養」は，日本においては戦後の大学の一般教養 liberal arts における「教養」と結び付くものではあっても，社会教育における教養とは意味が異なる。とくに「古い時代」とはいわず，戦前の「教養」においてはそうであろう。しかしながら，「社会教育の自由の獲得のために，社会教育法は生まれた」（寺中作雄）という社会教育法（1949年）の理解を前提にし，いわゆる高度経済成長によって日本にもようやく成立した市民社会を念頭において理解するならば，社会教育における教養学習の「自由主義的」理解ができなくはない。すくなくとも，それが日本において支配的な実態であるかどうかは別にして，「資格取得とはつながらず，学習者の学習への関心によってのみ支えられる」という形式からみるならば，そうであろう。

しかし，日本の社会教育における教養学習の内容からみて，たとえば，「古典に親しみ，芸術を理解し，歴史を批判的にとらえる」といったことがどれほどの深みにおいて実現し，「より成熟した知性あふれる社会をつくりあげようという意欲をもった成人」はどの程度形成されているのであろうか，と問えば懐疑的にならざるをえないであろう。というよりも，「自由主義的伝統」が薄い日本においては，教養を身につけるための学習といえば，それが直接的に個人的生活課題に結び付くものではないという認識はあったとしても，「歴史を批判的にとら」えたり，「より成熟した知性あふれる社会をつくりあげようという意欲をもった成人」になるためであると理解されていることはほと

んどないであろう。つまり，トーマスのいう liberal adult education には，日本における教養教育を超えたものが含まれているのであり，むしろそのことがゆえにトーマスはそれを日本の「社会教育」に相当するものであるというのであろう。

かくして，戦後日本の社会教育における教養の意味を検討するためには，「教養」学習を全体から切り離すのではなく，社会教育の展開全体のなかで考えてみる必要がある。それはとりもなおさず，「社会教育法」第3条（国および地方公共団体の任務）における「実際生活に即する文化的教養」の社会教育実践論的意味を検討することにつながるのである。

III　「実際生活に即する文化的教養」をめぐって

周知のように，現行の「社会教育法」第3条は，「国および地方公共団体の任務」として「すべての国民があらゆる機会，あらゆる場所を利用して，自ら実際生活に即する文化的教養を高め得るような環境を醸成するように努めなければならない」としている。これは「教育基本法」第2条の「教育の方針」（「教育の目的は，あらゆる機会に，あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには，学問の自由を尊重し，実際生活に即し，自発的精神を養い，自他の敬愛と努力によって，文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない」）に照応しているものと考えてよかろう。しかし，ここでいう「実際生活に即する文化的教養」が何であるかについては，これまで必ずしも明確であったわけではない。むしろ，それを理論的・実践的に深め，国民の間でのコンセンサスを得ることに成功してこなかったことが，「国および地方公共団体」による社会教育の現段階における混迷を生む大きな原因となっているということさえできるのである。

上記の社会教育法の条文において，とくに検討されるべきことは，①「すべての国民が……みずから……高め」るということと，②「実際生活に即する文化的教養」の内容であろう。前者は国民の「自己教育」論として数多く議論されてきたところであるが，それに比して後者についてはほとんど検討されてこなかったといえる。そのことは，社会教育学の分野では，学習運動や学習組織，あるいは学習方法論に対して，学習内容論についての研究が充分になされてこなかったという事情を反映している。

そもそも，戦後社会教育の中心施設としての公民館は，当初から「教養施設」として位置づけられていた。すなわち，公民館の「生みの親」である寺中作雄は，「公民館は，われわれの郷土を足場として……公民的な性格をお互いに陶冶修養する場所」であり，「自ら修養し，平等の立場で相互教育が行われる事が本体となっている教養施設」であるとしていた(7)。ここで求められている「公民的」人格とは，「社会的な人格，公共を重んずる性格をもった人格」であり，「自己は同時に社会であり，社会の事をわが事として常に『われわれのもの』として社会公共を充実発展させる事に努力するような人格」である。このような「われわれの為の，われわれの力による，われわれの文化施設」と

しての公民館は，「町村という自治体と一体に結びついて」いて，「町村民の魂，町村公民としての自治精神が宿り，郷土の振興，民主主義の実践の理想」に燃え，「日本を民主化し，文化国家，平和国家として更正しようとする原動力」となるものである，と。

寺中作雄のこのような公民館＝「教養」施設論には，「文化」国家・「平和」国家形成のために，国民に公民的教養＝修養を求める「公民教育論」が明確にあらわれている(8)。それが，市民社会の成立を前提とせず，しかも終戦直後という状況において提起されるとき，「国体護持路線」のイデオロギーとして機能せざるをえない。しかしまた，公民館は「郷土振興の中核機関」とされ，「郷土に産業を興し，郷土の政治を立て直し，郷土の生活を豊かにしよう」という目的をもっているかぎり，戦後改革期という時代状況をあわせて考えるならば，公民館活動において現実的に最も強く求められていた「教養」は，まさに「実際生活に即する文化的教養」であったということもいえるのである。

寺中がめざしたような「郷土振興の中核機関」であり，公民的教養施設としての公民館は，1950年代から60年代にかけて，いわゆる「自治公民館」として展開したといってよい(9)。それは，社会教育法第20条の公民館の目的，すなわち「市町村その他一定区域内の住民のために，実際生活に即する教育，学術及び文化に関する各種の事業を行い，もって住民の教養の向上，健康の増進，情操の純化を図り，生活文化の振興，社会福祉の増進に寄与する」ことを具体化する主要な形態でもある。したがって，たとえば自治公民館の典型例とされる倉吉市の場合，「教養主義的な社会教育のあり方を脱皮しよう，そして『生活の中に学習を，学習の中に生活を』という方向をめざして，小集団学習をのばそうという気持」から，「ものしりになる学習でなく，暮しのしかたを変える学習をするために」，地域組織とのつながりをもっていくという必要性から，「集落公民館」を再検討することによって生まれてきたものである。かくして自治公民館構想においては，「実際生活に即する文化的教養」が追及されていたといってよいであろう。

しかし，自治公民館についての議論がなされた60年代前半は，高度経済成長の真っ盛りで，所得倍増計画はなやかなりしときであり，住民の「実際生活」は大きく変容していた（いわゆる「都市化」，「科学技術革命」，「流通革命」，そして「新中間層」）。政治的にも，国論を二分して争われたのちに，新安保条約が発足した直後である。したがって，これらに対応するような，「新しい教養」のありかたが求められていたのである。「国民的教養」を問うた「国民教育論」は，そうした課題を最も強く意識していたということができる。

そのオピニオン・リーダーであった上原専禄は，「民族の独立という問題こそが，現時点における日本国民にとってのあらゆる問題の集約点であり，凝集点であり，この問題を主軸として，ほかの問題の解決が行われるべきである」という基本認識から，国民教育を「民族独立の問題を自分自身の問題として受けとめられるような，そういう国民に私たち自身がなっていくという，国民の自己革新，自己改革の問題であると同時に，他方においてはこれからの子どもをどう育てあげればよい

のかという問題」であるとし，国民教育の内容としては「世界と日本と自己，あるいは過去と現在と未来，政治と経済，政治と文化，それらの問題を自己の一身に問題として統一的にうけとめうる，そういう主体的存在としての一人一人の国民の形成というものが当然要求されてくる」という(10)。

上原は主として教師と子ども，つまり学校教育のことを考えていたのであるが，このような国民教育運動と呼応しつつ，社会教育の分野において新しい教養のありかたを求める運動は，60年代における「大学化」運動として展開している。50年代後半にはじまった国民教育運動が「新教育」批判を含んでいるとしたら，同じ時期に小集団学習の限界を克服しようとする取り組みもそれに呼応していたといえるのであり，そうした中から「生産学習と政治学習の統一」をスローガンする信濃生産大学が生まれた。それはまさに，身の廻りの生活課題を，世界や日本の，政治・経済・歴史の流れと結び付けて統一的にとらえようとする学習運動であったということができる。それはまた「問題解決型学習と系統学習の統一」の運動であり，その意味において「実際生活に即した文化的教養」，具体的には農民的な農業近代化を実現するための学習が問われていたのである。

都市における大学化はいわゆる「公民館三階建論」(1966)における「講座」として構想され，「三多摩テーゼ」(1974)における「私の大学」につらなっていく。前者の「講座」は「継続的な政治学習」，具体的には「地域民主化の根本である自治体改革のための諸問題の学習と，さらにもっと大きな意味で日本社会を規制し，地域を制約している諸問題の学習，すなわち社会科学の学習という二段構えの学習内容」で，「一流大学の講座の質に劣らない，しかも大学の多くの講座にみられる十年一律のごとき内容のものではなく，現代的，実践的な課題をふまえた内容」であるとされている。ここでも新しい教養が追及されているといえよう。しかし，「継続的な政治学習」をおこなうとされた講座も，その対象を「新中間層」＝地域に残っている「主婦や零細企業に働く青年」としたところから，意図された学習内容・方法と学習主体とのギャップを含まざるをえず(11)，都市公民館における大学化の方向も，結局は現実の生活課題から離れて教養主義化するか，「系統的な政治学習」や「社会科学の学習」そのものが排除されていくようになるのである。

「三多摩テーゼ」は，周知のように，公民館の4つの役割（住民の自由なたまり場，集団活動の拠点，「私の大学」，文化創造のひろば）を提起したが，それらは「三階建論」に共通したところが多く，「私の大学」も上述の「講座」と主旨が似通っている。すなわち，「住民に対するサービスや役割を殆んど自覚していない日本の既成大学」を批判しつつ，その必要性を①「社会構造の変化が基本的に余儀なくされている，現代のような激動の時代にあっては，困難な状況の中でみずから道をきりひらいていくことのできる主体的な判断力や認識力を我がものとしていくことがだれにとっても必要」，②「現在は，いわば地域の小さな問題の中に全世界の動向が反映しているような状況ですから，その学習も日常生活や身近な問題を内容とするだけでなく，人間存在の根本問題や全世界的視野での問題を学習内容としてもつことが必要」という2つのことに求めている(12)。①は60年代から70年代前半にかけての生涯教育論（P.ラングランの提起を前提にしたもの）に共通するものを

もっているが，②は，自己（→地域）→日本→世界を統一して理解するような論理を求める上原専禄の提起や，「公民館三階建論」の「講座」と重なっているということができるであろう。しかし，それらに比べて，学習主体の認識はあいまいで，学習内容の理解もより抽象的になっている。

ところで，以上のような「大学化」の動きは，60年代後半から70年代前半にかけての市民運動や住民運動を背景として展開してきたことを忘れてはならないであろう。社会教育実践としてどれほど意識的に組織化できていたかともかく，それらの運動においては「実際生活に即する文化的教養」を高める新しい展開があったことは疑いない。藤岡貞彦氏は，三島・沼津の公害学習をはじめとする，この時期の住民運動と結び付いた「大学化」の動きを「民衆大学建設のこころみ」であるとしていた。それは「課題究明のための高度な系統学習」，「単にあたえられた課題への既成の科学と学問の側からの照射にとどまらず，自らの直面した現実的課題をふまえたうえでの科学と学問の創造の新しい文化運動の萌芽形態」であり，「科学と生活の結合，リアリズムの精神こそが民衆大学のいのち」であると述べていた。そこには「成人の学習」を「成人に客観的にあたえられている課題を，成人が主体的に必要としてとらえ，この課題達成のために認識を実生活のなかで自覚的に深化させていく過程」であるとする基本認識と，この時期，「勤労人民の直面する地域と職場での生活と生産をめぐる課題は，きわめて深刻なもの」となり，それがゆえに「問題そのものの高次化が系統的構造的把握」，したがって「共同学習の否定の否定」を求め，「系統学習を必然に」しているという時代認識があった(13)。

60年代後半に典型的な市民運動と，70年代前半に特徴的な住民運動は，この時期ようやく確立してきた日本型市民社会の積極面を示しており，藤岡氏は市民・住民を「民衆」と規定することによってそれを把握しているといえるであろう。しかし，「民衆意識」にきりむすぶ社会教育実践のありかたを求めていながら，「民衆意識」の，したがって市民・住民の基本的な矛盾そのものを問題にしなかったがゆえに，その理論の「リアリズム」は限定されたものとなり，「民衆大学」の提起は，たとえ革新的であるとしても，ある種の楽観主義をまぬがれなかった。

この時期の市民運動・住民運動は，公害や地域開発などによってうまれるいわゆる現代的貧困現象に対する反発として，国家や自治体の政策・行政に対する批判としてはじまり，全国の大都市において革新自治体を生み出すにまでいたった。しかし，70年代後半にはいって，構造不況と行政改革が進行するなかで，自治体の「保守化」，「非政治化」が目立つようになる。この結果，それまでの市民運動・住民運動に対する反省や自己批判がなされるようになり，行政に対する批判や首長の「革新」だけでなく，地域自治体の管理・運営や地域づくりのありかたが問われるようになってくる(14)。80年代後半以降の「戦後最長の好景気」においても，「経済構造調整政策」と「バブル経済化」のもとで，地域格差・階層格差が拡大しているがゆえに，むしろそれまでよりも強く地域づくり・仕事づくりの活動が要請されている。

かくして，現段階に特徴的な地域住民の運動は，「地域づくり」運動と，それを進める「協同」運

動となってきている。とくに，地域ぐるみで取り組まれることも多い「地域づくり」運動においては，これまでは「政治的中立」を標榜するがゆえに公的社会教育がかかわることが少なかった市民運動・住民運動とは異なり，社会教育職員の取り組みが飛躍的に増大している。それは，地域づくりの最大の課題である「人づくり」において社会教育活動に期待するところが大きいからであるが，他方において，前述のように，生涯学習政策が展開するなかで公的社会教育の存在意義が問われ，地域づくりにかかわることにその生き残りをかけようとする志向性が働いているからでもある。

しかしながら，こうした事情であるがゆえに，現局面において地域づくり運動にかかわることの社会教育的な意義が明確になっているわけではない。むしろ，そのことが不明のままに，地域づくりの諸活動に社会教育職員が便利屋的に使われているといった場合が少なくないのである。「人づくり」といっても，あくまで「地域振興のための人」づくりであり，そこにおいて「文化的教養」が問われることすら多くはない。あらためて，地域づくりの活動が現実的に求めている「実際生活に即する文化的教養」の内容，それが地域住民の自己教育活動の発展にとってもつ積極的な意味が明らかにされなければならない。それこそ現局面において，社会教育実践に求められている「教養」の内実なのである。

IV　教養の一般的・現段階的性格

さて，それでは「実際生活に即する文化的教養」を，現段階において社会教育実践論的視点から位置づけるためには，どのように理解したらよいのであろうか。このことを検討するためには，まず「教養」のもっている多義性を問題にしなければならない。

ちなみに，『広辞苑』（岩波書店）における「教養」の項目をひいてみれば，「①教え育てること，②culture, Bildung　単なる学殖・多識とは異なり，一定の文化的理想を体得し，それに準じてあらゆる個人的精神能力の統一的発達を身につけていること。従って教養の内容は，その時代や民族の文化理念の変遷に応じて異なる。」となっている。教養概念の多義性は，そもそも教養というものが包括的な概念であり，しかもその理解において，教育学的な意味と一般的な意味とが混在していること，さらに民族的な差異を乗り越えて使用されるとき，とくに翻訳文化がさかんな日本においては，どの外国語をあてるかによって意味が異なってくること，などを要因としてあげるとこができよう。英語で liberal arts, liberal education という場合と，culture という場合では，同じ教養といってもその含意は異なる。ドイツ語の Bildung は，教養ばかりでなく，形成，陶冶という訳が与えられ，それらはそれぞれ教育学的概念としての普遍性をもっている。

しかしながら，このような多義性をもちながらも，「教養」という概念にはいくつかの共通の性格があることも指摘しておかなければならないであろう。まず，一般的な共通性をあげれば，次の4つが考えられるであろう。

第1に，歴史性である。この点は，上掲の『広辞苑』でも説明されていることであるが，歴史性をぬきにして教養のありかたを語ることができないことは，前章で，戦後日本の社会教育において「実際生活に即する文化的教養」がどのように問題にされてきたかを垣間みたことからだけでも理解されるであろう。歴史的存在としての諸個人こそが現実的であり，それをぬきにして人間一般や市民あるいは公民の教養を問題にするならば，それは現実性を欠落させた，悪しき教養主義にならざるをえないのである。しかし，より重要なことは，教養の内容の中には，諸個人が歴史意識を獲得すること，歴史内存在としての自己を意識することが含まれているということである。「国民教育」の内容を問うた上原専禄が，「生活現実の歴史化認識」(15)を強調する所以もそこにあるであろう。

第2に，普遍性，第3に総体性であるが，これらは相互に関連しあっている。教養がなんらかの意味での「普遍的な知」の獲得を意味していることはまちがいない。そのことは教養が，悪しき教養主義の一種としてのデイレッタンテイズムのように，個別的な知の寄せ集めではないということを意味している。この点に関してはすでに小川利夫氏が，戦前における戸坂潤の教養論をベースにして，「真の『教養』は『啓蒙』によってのみ，あるいはそれによって根底的にささえられるときにのみはじめて獲得される」，「『教養』は『常識』（その核としての『見識』）と知的訓練の核心としての識見とを，みずからの主体において統合するインテリ＝大衆，大衆＝インテリの生成をつねにもとめている」と主張していた(16)。

この場合に重要なことは，教養と啓蒙＝悟性との関連である。確かに戸坂は，ディレッタンティズム的な教養と，ビルドウング的な教養をともに批判し，「関心・意欲・思想・の体系の働き」として，「健康な人間の営養機関」のような教養を求め，その発達を保障するのは「『教育』ではなくて，民衆に於ける啓蒙活動」であるとしていたが，それは「オッポジッショナルな教育活動を意味する文化運動」であった(17)。そこには当時における日本の現実に対する，戸坂の時代認識がある。なるほど，「啓蒙哲学の本質は悟性主義」つまり合理主義につきるのであるが，それは「歴史の発展を一つの必然性と見る代わりに，之を単なる欠陥誤謬偶然等と見做し」て，結局は歴史的必然を無視することになる。しかし，その歴史上の意義は「人間悟性」の役割を本当に発見したことにあり，したがって，「人間悟性をどういう角度から信頼するかということが，今日必要な啓蒙思想と，歴史上の啓蒙期の夫とを区別する」のである。このような視点から，ファッシズム体制下にある当時の日本においては，政治的言論活動とは異なる「文化運動」，「政治的見識の大衆的普及」の独自の意義，そのため必要な「ジャーナリズム機構の意識的活用」などが「啓蒙活動に固有な様式」として認められるべきである，としていたのである(18)。

つまり，戸坂が求めていた「新しい型の教養」における普遍性とは，悟性主義＝合理主義をこえるようなものであったが，時代状況の制約から，基本的には悟性・啓蒙の枠のなかでの提起であったといえよう。なぜなら，さまざまな知識を統合化する「関心・意欲・思想の体系の働き」も悟性の機能の中に含まれるのであるから。それは，小川氏が着目した識見や見識においても同様である。

第4に，国民性ないし地域性である。文化が国家や民族あるいは地域によって異なるかぎり，形成されるべき教養もそれぞれによって異なるというのは道理である。しかし，ここで問題となる国民性や地域性は，そのような差異性や類型性につながるものではなく，普遍性と個別性を媒介する特殊性，自己と世界とを媒介し，のっぴきならぬ現実性として諸個人に与えられている国民性であり，地域性である。国民的課題や地域的課題をより普遍的な課題，世界的課題とのかかわりで，その一環として把握するような知見，それが現代の教養に求められているのである。上原専禄が「民族の自立」に集約させて国民教育の課題をとらえたのも，藤岡貞彦氏が地域の生活課題に高度な系統的学習を必要とする内容をみたのも，個別的課題を国民性や地域性を媒介にして普遍的な課題に結び付けようとしたからにほかならない。

以上のように，市町村自治体を主要な活動領域とする社会教育実践にとっては，まず教養のもつ歴史性・普遍性・総体性・地域性が不可欠のものであるといえる。現段階における社会教育実践においても，「教養」形成を課題とするならば，この4つの一般的性格が問われることになるであろうが，それらを「実際生活」にそくして具体化していくためには，さらに次の4つの現段階的性格も問題とされなければならないであろう。

すなわち，第1に，実践性である。普遍性と個別性，対象的世界と自己，これらが互いに分離していることが現段階の特徴であるとすれば，それぞれを単に意識したり認識したりするだけでは，それらの矛盾，その諸個人への反映としての自己疎外の意識は克服されることはない。それらを克服するためには，現実にそれらの分離を統一していくような生活と労働における実践が必要である。

本来，教養とは，単に対象的世界を観照的にとらえるだけではなく，一定の生活態度の獲得，さらには実践的能力の形成を含んでいたはずである。教養がWissen und Kunstの総体であると理解されるとき，そのKunstは「技芸」といったものを意味している（英語ではartsの理解の問題）。旧来，教養に体育やスポーツ，趣味などを含むのは，このような意味での「技芸」が問題になっているからにほかならない。日本の戦後改革期において公民館が「教養」施設であるとされたとき，民主的・科学的（合理的）生活態度の形成と地域振興の活動が意識されていたのは，単に敗戦後の特殊事情によるものではないであろう。つまり，教養とはつねになんらかの生活実践，あるいは文化的実践を前提にしているのである。

このように教養を理解するとき，現段階において注目すべき実践が，すでにふれた「地域づくり」の実践にほかならない。その実践においては，生活実践や文化的実践はもとより，とくに生産・労働実践が含まれていることが重要である。生活や文化の領域でも「生活の社会化」が進展している今日，それらの実践をとおして形成される意識は，個別性を超える内容を含んでいるのであるが，生産・労働実践の場合は，そのものが自己実現と相互承認の過程であると同時に社会的性格をもっており，それらを社会教育実践において位置づけていくことは，個別性と社会性を統一していくような「新しい教養」の形成に大きな意味をもつはずである。

第2に，協同性である。実践的に個別性と社会性（普遍性）を統一した活動をしていこうとするとき，それを具体的に保証する活動として，現段階において最も注目されるのは協同組合活動である。日本の協同組合活動は旧来の代表であった農業協同組合に加えて，大小の生活協同組合が大きく発展し，さらに労働者協同組合などを含めることによって，労働者・農民・中小企業者の間で，消費生活や産業活動のみならず，健康・医療・文化・生活関連領域のあらゆる領域にまで展開する方向性をもってきているのが現局面の特徴である。これらの協同組合活動は「地域づくり」の実践に大きくかかわっている，というよりも，「地域づくり」の実践そのものである(19)。そして協同組合活動は，その民主的な組織原理と組合員教育条項をもつことによって，社会教育実践そのものとして展開する可能性をもっている。

もちろん，現実的には学習実践が位置づけられなかったり，協同組合組織の変質がみられたりするのであるが，そうした活動をとおして形成される協同性は，現段階における教養のひとつの重要な一環である。とくに協同活動の成果は社会的な評価をうけざるをえないのであるが，それを組合員相互に評価しあい，相互に，そして将来の活動のために分配しあう「分配の学習」は，個別性と自然発生性を克服していく上でおおきな意味をもっている。

第3に，公共性である。現代の教養にもとめられている重要な課題は，地域住民が公民たることと市民たることを実践的に統一していくような見通しとそれを可能にするような知見の形成である。それは地域課題を認識し，地域課題を解決しようとする地域づくり活動に取り組むことによって可能となるのであるが，その際に重要な意味をもつのは，地域課題のもつ公共性を理解することである。公共性の認識とは，地域課題を単に地域住民において共通な課題としてだけではなく，住民相互の構造的なかかわりにおいて把握することを意味する。そのことは，個々の生活課題の認識の深化だけでなく，それを住民相互に組織的に理解しあうような場，そして地域課題についての理解を深めるような「公論の場」が必要である。ここに地方自治体，社会教育職員の援助が重要な意味をもってくる。

最後に，主体性を問題にしなければならない。以上でみてきたような教養の一般的性格および現段階的性格は，地域住民において個人的・集団的に形成されてはじめて意味をもつものである。教養が歴史的に客観的な文化や，対象性をもった物に照応させて理解されることがあったとしても，教養そのものはあくまで諸個人の内面に形成されるものである。教養が「あらゆる個人的精神的能力の統一的発達」として理解され，人格の発達過程，主体形成の過程において理解されなければならない大きな理由もそこにある。

もちろん，われわれが現代の教養を現代的人格の主体形成のプロセスにおいて位置づける必要があるというのは，「教養」は現代的人格の自己疎外を克服していく過程で必要となるものであり，そのことを無視して教養を考えるならば，いかなる意味にせよ，悪しき教養主義に陥らざるをえないと考えるからである。このような理解をふまえてはじめて，教養の現段階的意義，社会教育実践論

的意義が明確なものとなるのである。

V　教養から理性へ――まとめにかえて――

これまで検討してきたことをふまえるならば，まず指摘できることは，現段階の社会教育実践において「教養」形成を課題にする際，地域住民の矛盾構造の理解を前提にしなければならないということである。

高度経済成長の末期である70年代前半に，量的には労働者階級が国民の圧倒的多数派となり，その結果，商品・貨幣関係とその背後にある資本・賃労働関係を生活のあらゆる側面に浸透させることを現実的な基盤として確立した日本型市民社会においては，諸個人が急速に個別化・アトム化していく一方で，その社会的な生活はますます物象化し，抽象化される傾向にある。そのようななかで住民の基本的矛盾，すなわち公民と市民との分離・対立，私的個人と社会的個人の矛盾は激化し，諸個人の自己疎外が展開する。しかし，その自己疎外の展開過程は同時に，「労働と生活の社会化」にともなって住民が「陶冶 Bildung」されていく過程であり，個別性と自然発生性のなかにおかれている住民に，社会性と公共性が付与されていく過程である。その社会性と公共性を住民が意識的に獲得していくことこそ「教養 Bildung」の形成過程であり，同時に諸個人の「豊かな個性」の発展過程なのである。したがって，住民の自己疎外＝陶冶過程をふまえてはじめて，現段階における「実際生活に即した教養」の形成過程を問題にできるということになる。

もちろん，教養が形成されるためには一定の社会的条件が必要である。なかでももっとも基本的なものは「余暇時間であるとともにより高度な活動にとっての時間」である自由時間である(21)。とくに，この自由時間を誰が組織化するのかをめぐっての対抗関係が存在する現在，社会教育実践とは自由時間としての「学習活動のための時間」を創造する活動であるといえる。この自由時間による「技芸的・科学的などの教養」の形成によって諸個人はそれまでとは「別の主体」になるのであるが，その教養は，「成長しつつある人間についてみれば訓練であると同時に，成長した人間については，実行，実験科学，物質的に創造的な，かつ自己を対象化する科学」であるような活動において，「成長した人間の頭脳のなかに社会の蓄積された知識」として存在するものである。「実際生活に即した文化的教養」を形成しようとする社会教育実践は，たとえ小さな領域とはいえ，このような「活動」の成立を保証していく実践でもあるといえるのである。

これらのことをふまえたうえで，教養の形成過程は住民がその自己疎外を克服していく過程としての主体形成の過程において位置づけられるもので，相対的に独自の展開論理をもっていることが指摘されなければならない。われわれはすでに主体形成のプロセスについて，「物象化・物化・物神化」論と「精神現象学（ヘーゲル）」をふまえた自己疎外の克服過程として，「無意識→意識（感覚・知覚・悟性）→自己意識→理性→主体」と理解すべきことを提起している(20)。この理解を前提にし

て考えるとき，現段階において問われている「教養」の内実は「現代的理性」の形成にほかならないといえる。最後にこの点にふれて，まとめにかえることとしたい。

第1に，すでにみてきたように，教養の一般的性格である歴史性・普遍性・総体性・地域性においては，「悟性」的（合理主義的）把握を超えた理解が求められている。悟性は基本的に物象化された世界の論理を因果関係や相互関係においてとらえるものであるから，それがいかに精緻に，いかに深い認識となったとしても，市民と公民，私的個人と社会的個人の矛盾を克服する論理としては大きな限界をもたざるをえない。もちろん，そのことは現在の住民の生活や労働における矛盾を把握するのに悟性的な理解が不可欠であることを否定するものではない。また，ほとんどの場合に悟性的認識の体系として成立している「科学」を住民がみずからのものとしていくこと，あるいは，住民がみずからの調査活動などにより「科学」を創造していくことの意義は評価してしすぎることはないであろう。さらに，意識のレベルにおいて，感性と悟性とを統一して対象・生活課題を把握することの重要性も忘れてはならないであろう。すでにふれたように，藤岡貞彦氏は60年代後半から70年代前半にかけての住民運動の中に，これらを含む学習実践の積極的な意義を確認していた。

しかし第2に，現段階において求められている「教養」においては，自己意識の形成が前提になっているということが強調されなければならない。戦後改革期の公民館活動や50年代以降の自治公民館，あるいは共同学習運動，さらには上述の住民運動にかかわる社会教育実践においても，その学習実践において住民諸個人における自己意識の形成が独自の課題として取り組まれることはほとんどなかった。そのことは，住民諸個人の主体形成のプロセスを援助し組織化する活動として社会教育実践をとらえるとき，その限界を示しており，実際にそれらの実践が停滞ないし頭打ちとなる大きな要因となっている。しかし，日本型市民社会の確立を経たいま，生活実践＝学習実践による自己意識の形成は，より歴史性・普遍性・総体性・地域性をもった「教養」を主体的に形成するにあたって不可欠の前提である。また，受験主義的教育により極度に悟性主義的な知識を覚え込まされて大学に入学してきた学生にとって，まず必要なのはみずからの生き方を問い直すような自己意識の形成であり，それをぬきにしては意味のある「教養 liberal arts」教育は成り立たない。

第3に，教養の現段階的性格としてあげたことは，そのまま理性の構造のなかに位置づけられるということである。G．W．F．ヘーゲルは『精神現象学』第Ⅴ章において，悟性とは厳密に区別される「理性」をとりあげ，観察的理性→行為的理性→実在的個体性（事そのもの，立法的理性，査法的理性）と展開している。ここで理性は（対象的）意識と自己意識の統一として理解され，自己意識が，環境と自己の相互規定関係，同一性の認識にはじまり，さまざまな行為と実践をとおして，社会性（協同性）と公共性を獲得していく過程として理解することができる。もちろん，そこにはヘーゲル特有の「逆立ち」した論理や時代的制約はある。しかし，世界と自己とを実践をとおして統一していく過程は，現段階における「地域づくり」の実践においても共通してあらわれているのであり，それらを「現代的理性」の構造として再構成していくことは可能であり，必要なこと

であるといえる。

なお，ヘーゲルがBildungについて主題的に論じているのは第Ⅵ章（精神）のB（自己疎外的精神「教養Bildunng」）においてである。そこでは「理性」論と重なるような論理が展開されている。しかし，それはあくまで精神の自己疎外の展開としてであり，したがって，ここでのBildungは「陶冶」と訳されるべきもので，「理性」としての「教養」が展開する基盤をなすものである。しかし，この陶冶過程を「自己意識」としての諸個人自身が把握できるようになるためには，歴史学を含む「社会科学」の学習が不可欠であり，その学習をとおしてはじめて，狭義の「主体」の形成をいうことができるのである。

以上において検討してきたこと，とくに上掲の3つの点は，「社会教育法」第3条にいう「実際生活に即する文化的教養」を「現代的理性」の形成として展開することが求められていることを示しているものといえよう。とはいえ，「地域づくり」の社会教育実践論的編成に即して「現代的理性」の構造を具体的に明らかにすることは，別稿にゆだねざるをえない。当面は，「現代的理性」の問題として検討することの必要性を指摘することにとどめる(22)。

注記

(1) われわれの全体的問題構成については，拙稿「現代的人格における陶冶と自己教育の構造」（日本社会教育学会編『日本社会教育学会紀要』第26号，1990），意識および自己意識の形成については，拙稿「健康学習における自己意識の形成」（『北海道大学教育学部紀要』第56号，1991）を参照されたい。

(2) この点を先導的に，明確に打ち出したのは，周知のように，臨時教育審議会の中心メンバーである高梨昌「『生涯学習社会建設』に関する論点整理メモ」（1985年12月4～5日，いわゆる「高梨メモ」）であった。高梨氏によれば，生涯学習体系は生活と労働およびそれらの中間領域の3つに区分されるが，最近において重要になってきているのは，労働にかかわる「職業上の教育」の開発と，中間領域である「生活技術教育」，とくに前者である。生活にかかわる「教養的・文化的教育」はこれまでの「文部省の社会教育型」の仕事であったが，それらはすでに，高等学校・大学への進学率が高まることによって「学校教育が代替」するようになってきた。したがって，「社会教育の歴史的使命は終った」ということになるのである。高梨「『生涯学習社会』で何が，どう変わるか」（『季刊臨教審のすべて』第2号，エイデル研究所，1986），参照。

(3) この点については，拙稿「社会教育の時代がやってきた」（『月刊社会教育』1991年4月号）を参照されたい。なお，学校教育における「教養」形成の危機を初期高等教育に限定して議論するのはいかにも狭すぎるであろう。教養教育は大学教育全体にかかわるものであると同時に，義務教育課程はもちろん，後期中等教育における「普通」教育の再検討を含むものでなければならない。しかし，それらは本稿の課題を超えている。

(4) 松下圭一『社会教育の終焉』(筑摩書房，1986)，高梨昌『臨教審と生涯学習』(エイデル研究所，1987) に代表される主張である。前者では，主として成人の学習における主体と学習方法・組織の視点から，後者においては，学習の内容の視点から，これまでの公的社会教育の問題点が指摘されている。これらに対する批判としては，小川利夫『生涯学習と公民館』(亜紀書房，1987)，宮坂広作『現代日本の社会教育』(明石書店，1987) などがある。しかし，これらの反論においても，最も焦点となっている学習主体論や学習内容論における不十分さは否めない。

(5) そのことは，住民の自己教育活動とそれを援助する社会教育専門職員・関連職員の全国的な実践交流と研究の場である，社会教育研究全国集会の分科会の内容構成をみるだけで理解することができるであろう。たとえば，「大地に根をはる社会教育はくらしと仕事を考え，地域をつくる」をメイン・テーマとして開催された第30回集会の分科会・課題別集会について，『月刊社会教育』1990年11月臨時増刊号などを参照されたい。

(6) J. E. Thomas, Learning Democracy in Japan, 1985，藤岡貞彦・島田修一訳『日本社会教育小史』(青木書店，1991)，pp.viii，6～7。ここでは大学教育における教養とは区別して社会教育における教養を問題にしているが，イギリスにおける主要な社会教育の形態は大学拡張教育であり，トーマスが日本の社会教育と比較するときもそれが意識されていると思われる。なお，宮坂広作氏はイギリスの大学拡張教育は，「英国流の保守主義」に支えられて「依然として『成人教養教育』adult liberal educationの伝統に誇りを持ち，それにこだわって」いて，政府の求める「専門職者のための継続教育」や，「社会において恵まれない立場の人びとのため」のオッポジッショナルな成人教育は，「両極のマイノリティ」であることを指摘している (同『生涯学習の理論』明石書店，1990，p.146～7)。しかし，川添正人「英国における生涯教育の展開と成人教育の危機」(『日本社会教育学会紀要』第27号，1991) は，「大学における生涯教育プログラム」のうち職業的再教育訓練の参加者が統計的に増加していることや，成人教養教育を支えてきた「責任団体制度」が廃止されたことなどをあげ，「伝統的なリベラルな成人教育の提供を人的・物的に保障していた体制そのものの解体」(p.62) を指摘している。

(7) 寺中作雄『公民館の建設』(公民館協会，1946) の二，参照。以下，引用は同箇所。

(8) 寺中作雄の公民教育論の評価については，さしあたって，拙稿「占領下社会教育思想の啓蒙的性格について」(北海道大学教育学部『産業と教育』第4号，1982) を参照されたい。

(9) 朝倉秋冨「住民自治と公民館活動」(宇佐川・朝倉・友松『現代の公民館』，生活科学調査会，1964)，pp.83～5。なお，同書には，宇佐川満氏の『現代社会教育』，誠文堂新光社，1962) における倉石自治公民館の積極的評価と，それに対する小川利夫氏の批判，朝倉氏の反批判をふまえ，自治公民館の意義の再確認をした，宇佐川「公民館の役割と機能」が含まれている。そこでは明らかに，すでにみた寺中「公民館の建設」および社会教育法第20条が意識されている。

(10) 上原専禄「民族の独立と国民教育の課題」，同「日本における独立の問題」(『上原専禄著作集』

第14巻，1989，初出はいずれも1961），pp.46～7，54～5，80。

(11) 徳永功「公民館活動の可能性と限界」（社会教育推進全国協議会『社会教育・4つのテーゼ』），pp.99～100。この評価については，拙稿「社会教育実践論の到達点と課題」（北海道社会教育推進協議会『大地に根をはる社会教育』，1987）を参照されたい。

(12) 東京都教育庁社会教育部『新しい公民館像をめざして』（同上書），p.72。

(13) 藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』（草土文化，1977），pp.293～4，289，303～4，308。

(14) 現段階における地域づくり（まちづくり，むらづくり）の運動とその諸事例については，守友裕一『内発的発展の道』（農山漁村文化協会，1991）を参照。

(15) 上原専禄「現代認識の問題」（講座『現代Ⅰ』，岩波書店，1963），pp.36～7。

(16) 小川利夫『社会教育と国民の学習権』（頸草書房，1973），pp.135～43。

(17) 戸坂潤『思想と風俗』（『戸坂潤全集』第4巻，頸草書房，1966，初出1936），p.349。

(18) 戸坂，同上書，pp.338，341～2。

(19) この点については，たとえば，鈴木文熹編『地域づくりと協同組合』（青木書店，1990），とくに文化の領域については，佐藤一子『文化協同の時代』（青木書店，1989）がある。

(20) 注(1)の拙稿などを参照。

(21) 「豊かな個性」＝「社会的個人」の発達にとっての，自由時間による教養 Ausbildung od. Kultur 形成のもつ重要性については，すでにK.マルクスが『経済学批判要綱』（1857～8）において指摘していたことである。以下の引用も含めて，拙稿「『要綱』資本章における主体形成の論理」（北海道大学教育学部社会教育研究室『社会教育研究』第10号，1990）を参照されたい。

(22) 本稿執筆後，唯物論研究協会編『思想と現代』第26号，1991，特集「＜教養＞の黄昏――大学が，かわる――」を読んだ。本稿の論点とも重なる主張が含まれている論文が掲載されているが，なおいくつかの疑問が残る。たとえば，尾関周二「現代の教養と自然・人間観」は，「主体―客体関係と交わり関係を後者を基礎にして前者を統合するような関係」としての「主体・実体関係」（p.38）を提起しているが，それは「観察する理性」における「個体性と環境」の関係に対応するものではあっても，そこに限定されている。また，自律的な生活主体の形成をめざす「生活学」の立場から「『観察』の学から『実践』の学へ」を提起する，中河豊「日常生活からの思索」は，「教養」における実践の意味を重視する点においては本稿と一致するが，そうした学問の継承発展は「『資本の論理』とは異なる『生活の論理』においてのみ可能」（p.50）であるとしているように，われわれが生活＝学習実践において形成されるとしてきた「自己意識」の領域に後戻りする恐れがある。さらに，清真人「教養のオルタナティヴ」は，ハーバーマスやフレイレをふまえて，「知の主体化，全体化，批判化」（p.70）としての「教養」を提起するのであるが，その論点をわれわれの立場からみるならば，悟性主義批判としての「自己意識」の形成の問題に集約されており，「地域づくり」の多様な実践とかかわるような「理性」の

形成には及んでいない。

また，寺崎昌男・鹿野政直・林淳一・中西新太郎による「座談会」では，古典的ないし悟性的な教養主義を批判し，平和・環境・女性史などの現代的課題をとらえる教養を問うて，経験と知をつなぐもの，その価値規範，民衆知・問いかける力・当事者の威力，他者理解の力などをとりあげて，最後に，寺崎は「人間主体のあり方と知との関係構造」，鹿野はスタンス＝「自分なりの角度」の問題であるとしている（pp.25～6）。つまり，実質的には「自己意識」の形成を課題としているのである。(ただ，リベラル・アーツとしての教養を重視してきたという鹿野が，これまではそれを「市民教育の徹底」(p.20) であると考えてきたが，専門教育の拡大がすすむなかで，それでよいのかという疑問をなげかけているが，これは現代における「公共性」の形成の問題を含むもので，検討に値する。)大学教育という場で，事実上，青年期教育を担当する場合の「一般教養」としては，これでよいのかもしれない。しかし，「実際生活に即する文化的教養」が問われる社会教育においては，その先が生活・労働・自治活動の実践の中で問題になるのである。