



Title	社会教育実践分析の対話的基盤を求めて：社会教育基礎理論研究会の際批判へのリプライ
Author(s)	鈴木, 敏正; Toshimasa Suzuki
Citation	社会教育研究, 13, 81-101
Issue Date	1993-06
Doc URL	<a href="https://hdl.handle.net/2115/28497">https://hdl.handle.net/2115/28497</a>
Type	departmental bulletin paper
File Information	13_P81-101.pdf



# 社会教育実践分析の対話的基盤を求めて

## ——社会教育基礎理論研究会の再批判へのリプライ——

鈴木 敏 正

### I はじめに

最近出版された社会教育基礎理論研究会（以下、基礎研と略）編著『社会教育実践の現在(2)』（雄松堂、1993）は、『叢書生涯学習』全10巻の最終配本である。その第I部第7章「1980年代以降の社会教育実践分析論」では、第I節で『叢書』の到達点と課題を総括したのち、第II節で私の社会教育実践分析の視点と方法を批判的に検討し、第III節で諸外国における成人教育研究の動向を整理している。私としては過分なとりあげられ方であると思うが、これには経緯があるであろう。

すなわち、私の提起してきた「主体形成の社会教育学」とそれにもとづく社会教育実践の理解については、かねてより基礎研の代表者である山田正行氏より批判をうけていたのであるが、私は本誌前号掲載の拙稿「社会教育における主体・実践・認識について」で少しまとまった反批判をおこない、他の社会教育研究者・実践者を含めた「対話」を呼びかけてみた。前掲書には、この拙稿も引用されている（『社会教育実践の現在(2)』、p.132、以下ではとくに断らないかぎり引用は同書）のであるから、今回の再批判は私の呼びかけに応えてのものであると考えられる。

しかし結論的にいうならば、残念なことに同書では、私の反批判にまったく答えることなく、新たな論点をもって私の批判をしている。私は対話が成立するためには、対話の相手によって提起された論点に誠実にこたえることが重要であると考え、前稿でも山田氏の批判する主要な論点にそって私見を述べてみたのであるが、基礎研氏（同書は基礎研での討議をふまえ、熊谷真弓・小林繁・三輪建二・村田晶子・柳沢昌一・山田正行の6人によって編集されたものとされているが、執筆分担が明らかでないで、このように呼ぶことにする）は、それらにまともにもふれるところがない。なによりも対話を重視しているはずで、のみならず今回は、私の方法論は「妥当性の論拠を相互に問うていく対話的基盤」が作りやすく、「互いの論理を討論を通して検討しながら論点の異同を相互に共有していくという、コミュニケーションの回路」を狭める（p.128）とさえ批判している基礎研氏が、どうしたものであろうか。

もっとも、今回の基礎研氏の私に対する批判は方法論や視座にかかわる基本的なものであり、それによって反論が成立していると考えているのかもしれない。そこで提起されている新たな論点は、次の3つの点である（p.127～33）。

第1は、分析方法論についてであり、「自己の実践分析の理論的枠組みから現実の実践を対象化し、

意味づけ、評価していくという方法論的問題」。第2は、学習過程の内在的分析についてであり、枠組みが「図式的・静態的」で「プロセスにそくして学習者の意識が展開する内的プロセスが分析されていない」こと。第3に、分析研究の視座構図についてで、私の主体理解は「当為として措定された『主体』であり、それは彼（鈴木）によって『主体』として対象化されている客体」にすぎず、「学習者は職員や講師などの指導や働きかけによって、自己の意識を変革していくという構図」になっていること。総じて、私の理論は「課題提起的実践分析論の有する問題や課題を鮮明化した」ということである。

一般に、研究の発展にとって研究者間の「対話」が不可欠であることはいうまでもないが、その本格的展開は基本的にこれからである社会教育実践研究の現局面においてはことさらであろう。しかし、真に研究の発展につながるような対話をすすめようとするならば、対話のルールを守るとともに、対話の成立する前提を確認しておかねばならない。それは対話の内容にかかわるものであって、お互いの主張の共通性をふまえたうえで、それらの差異を確認し合うことによって、基礎研氏のいう「コミュニケーションの回路」を開くことであろう。

以下、このことを念頭におき、前稿と重なる部分ではできるかぎり省略しつつ、今回の基礎研氏の批判に対するお答えをしておきたい。順序としては、まずⅡで、議論の前提としての「社会教育実践」の理解と、それを検討していく「視座」の異同を確認する。次いでⅢにおいて社会教育実践の分析方法論（第1の点）、Ⅳでは社会教育実践における「主体」の問題（第3の点）、そしてⅤにおいて学習過程分析の方法（第2の点）について検討することにしたい。

なお、基礎研氏がとりあげている拙稿は、主として「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）および「『地域づくり』の学習的編成と現代的理性」（同上、第58号、1992）である。これらはその後、拙著『自己教育の論理』（筑波書房、1992）において私の全体的枠組みの中に位置づけられ、一部削除の上で所収となっているが、ここではそれぞれ「健康学習」と「地域づくり」と略し、初出のページ数のみを示すものとする。論述の不十分な点は、この拙著、およびわれわれの共著『地域生涯学習の計画化』（上巻『地域づくりと自己教育活動』、下巻『社会教育労働と住民自治』、筑波書房、1992）を参照されたい。

## Ⅱ 「課題提起的実践分析論」とは何か

社会教育実践概念について前稿では、主として『叢書』第Ⅷ巻における基礎研代表者・山田正行氏の議論を検討して、実践概念のあいまいさ、生活実践・学習実践・社会教育実践概念が区別と関連のもとで把握されていないことの問題などを指摘しておいた。本書においてもそれらの問題が解決されているわけではないが、ようやく最終配本になって社会教育実践の概念規定がなされているので、この点から検討してみよう。

基礎研ではこれまで「一人ひとりの人権と人格発達を保障する民主主義社会の形成をめざして、そこに向けての社会教育のあり方を追及してきた」(p.113)という。「人権」、「人格」、「民主主義」について『叢書』の諸巻でどれほど展開されてきたかは別にして、「人権感覚」の形成とかかわらせて「民主主義」を問うていることは本書の大きな特徴であり、こうした視点を含めて基礎研とわれわれ北大社会教育研究グループは「社会教育実践分析研究という点では同じ問題意識」(同)をもっていると言っただけでよいのかも知れない。

基礎研氏によれば、社会教育実践とは「学習者一人ひとり(または個)の自己形成、認識発達を軸に据えつつ、その社会的諸関係の中での発達のダイナミズム、それを可能にした学習の展開」(p.113~4, 115)である。ここで、第1に、「学習者」と「個」の異同を含めた「主体」の理解が問題となるであろうが、これについては後述する。第2に、主体形成と「自己形成」との区別と関連、第3に、「認識」と私のいう「意識」(認識と価値意識の統一)との関係、第4に、「社会的諸関係」の理解の不明確さ・狭さ、が問題とされなければならないが、これらについては前稿でもふれている。しかし全体的には、私は人格を実体(個人=諸能力の総体)・本質(社会的諸関係の総体)・主体(意識的存在)の統一として把握しており、「個の自己形成」は「実体としての人格」、「認識」の発達は「主体としての人格」、「社会的諸関係」の発達は「本質としての人格」のそれぞれ一部として理解することも可能であるから、上掲の基礎研氏の社会教育実践の規定は、「社会教育の目的は人格の完成=主体形成である」という規定から出発する私の枠組みの一部に位置づけて考えることができるのであり、そこに基礎研氏と私の対話が成り立つ条件があるといえる。

これらの確認の上で改めて指摘すべきは、社会教育実践=「学習の展開」となっていることに示されるように、学習(実践)と社会教育実践が区別と関連において把握されていないこと、したがって、社会教育実践の固有の意味が明らかでないことである。すでに提起しているように私は、「学習」を社会的陶冶(それらは教育を主要目的としない領域において展開する)と自己教育(広義、以下同様)の構造において据え、「社会教育実践」を自己教育と、それを援助し組織化する社会教育労働の統一として把握している。もちろん、その差異は単なる概念規定の問題ではない。基礎研氏の学習=社会教育実践概念においてはしばしば、学習を論ずるにあたっては社会的陶冶過程を軽視し、社会教育実践を論ずるにあたっては社会教育労働の固有の意義を無視するという傾向がみられることが問題となるのである。

さて、社会教育実践の理解におけるこのような異同をふまえるならば、基礎研氏と私とは「対話」が成り立つ条件があると思われる。しかし、基礎研氏は私の枠組みは「対話的基盤がつくりにくい」と言う。それは単なる分析方法上の問題というよりも、私の研究の「視座構図」の問題、つきつめれば「課題提起的実践分析論」であるところに存在するようである。そこで、このことについてあらかじめ検討しておこう。

基礎研氏によれば、課題提起的実践分析論とは「学習課題を学習者がいかに自己の課題として受

け止め、それを学習していくことによって『主体』として自己を形成していくのかの具体的分析を進め」という研究方法であり、それにもとづく実践分析では「分析する側とされる側との主体—客体的な関係を止揚」できない (p.132)。主体—客体関係については後述するが、このラベリングは一面的である、というよりも「課題提起的」という規定自体がかなり特殊な理解を前提にしているように思える。

「課題提起的」といえば、われわれはまず第1に、「銀行型教育」に対して「課題提起的教育 problem-posing concept of education」を対置した P. フレイレを思い出すだろう。フレイレの著書『被抑圧者の教育学』（亜紀書房）の邦訳者のよく整理された説明によれば、「課題提起的教育」とは「現実世界のなかで、現実世界および他者とともにある人間が、相互に、主体的に問題あるいは課題を選びとり設定して、現実世界の変革とかぎりない人間化へ向かっていくための教育」（同上邦訳書、p. 80）である。確かに私は、このようなフレイレの教育学を高く評価し、同時にその疎外論的のみた限界をも指摘してきた。しかし、教師—生徒関係やエリート—民衆関係を前提にしている「銀行型教育」を批判して提起された「課題提起型教育」は、まさに基礎研氏の「相互主体性」論の主張とも重なるものであると考えられ、そうした意味での「課題提起的分析方法論」が批判の対象となっているわけではなかろう。

私はまた、基礎研氏が批判の対象としたひとつの論稿において、「法則化認識」や「個性化認識」に対して「課題化認識」の重要性を提起してきた上原専祿の主張をとりあげ、それを意識（とくに悟性）化と自己意識化の統一としての理性化をめざすものとして評価した（「地域づくり」、p.84）。基礎研氏はこのような私の「課題化認識」の理解にふれていない。私はそれを、近代的・合理主義的理性あるいは啓蒙主義的教育観を乗り越えるものとして、さらには生活世界の枠のなかだけで議論しようとする J. ハーバーマス流のコミュニケーション的理性を批判する可能性をもったものとして提起しているのであるから、啓蒙主義の批判の徹底としての相互主体性＝コミュニケーション論を強調する基礎研氏にとっては批判的に取り上げようがなかったのだろう。

基礎研氏は、私の「課題化認識」や「課題提起的教育」に対する理解をふまえるのではなく、国際的な成人教育研究の流れの中に私を位置づけているようである。すなわち、「諸外国における成人教育研究」の動向を「学習課題論」、「学習過程論」、「課題論と過程論の統合」の3つに区分し、そのうちの「社会的な矛盾や葛藤を重視する学習課題論」のところで私の「現代的貧困と学習内容の構造」（日本社会教育学会編『現代成人学習内容論』、東洋館、1989）という論稿が引用されている。そして、この「学習課題論」は「成人学習者や彼らの意識の社会的な構成、社会矛盾の意識への内在化の実態を暴露し、成人教育に意識変革と社会変革を期待する」が、基礎研メンバー以外は、「実践への関心より、マルクス主義や批判的社会学の論理的整合性を論証し、それを成人教育論にそのままあてはめればよいとする認識関心（研究者の日常意識）が強かった」（p.135）という。

これに対置されるのが「主観的要素」を重視する「自己省察と相互理解としての学習過程論、学

習記録による確認としての学習過程論」で、それは同書の「国立市公民館の女性問題学習の分析」で展開されているが、「成人性や成人の意識にひそむ社会的矛盾、社会規定的な要素」については学習課題論ほどには注目しない。そこで求められるのが「課題論と過程論の統合」であり、それは『叢書』第10巻「生活世界の対話的創造」のテーマで「成人学習者の成人性が被った社会的矛盾・葛藤を、そして近代化・合理化による生活世界の破壊状況を前提にしつつも、その問題の解決を外部の社会への批判や社会変革に求めず、具体的な学習—教育過程における相互的、コミュニケーション的行為を通じての解明を重視し、『システムによる生活世界の植民地化』（ハーバーマス）を乗り越えることを企図する」とされる（p.136～7）。

以上のことから、基礎研氏は本書で国立市公民館を事例として展開されている学習過程分析の限界をみずから意識しているようにみえる（なぜ、そのような限界をもつ方法論で実践分析をおこなったのか、疑問である）。「課題論と過程論の統合」として提起されている「生活世界の対話的創造」はハーバーマスの枠組みを前提にしたものであるが、ハーバーマスのコミュニケーション的行為論については拙稿「地域づくり」で批判的に検討したところなので繰り返すことはしない。ここでは、基礎研氏の位置づけにそって、私の学習課題論についての理解にふれておくことにしよう。

まずはじめに、上述のような基礎研氏の整理自体が適切か否かが問題である。たとえば、生涯教育論として最もよく知られている E. ジェルピは「学習課題論」に位置づけられている。そして、この学習課題論においては、基礎研メンバー以外は「成人学習者の矛盾した社会的意識に対する徹底的なペシミズムと、学習—教育活動を通じての解放への徹底的なオプティミズムが同時に内包され、学習—教育による意識の訂正・変更の処方箋がきれいに描かれている」（p.135）という。しかし、ジェルピの自己管理的学習（self-directed learning）論は、生涯教育にかんする「否定的アプローチ」と「理想主義的アプローチ」に対する徹底的批判をおこない、「歴史的・社会科学的アプローチ」をとることから生まれてきたのではなかったのか。私はこのジェルピの積極性について前稿でも指摘しているのだが、基礎研氏は自己管理的学習論を（おそらく M. ノウルズなどを意識して）「実証的・経験的」で「社会適応的な生涯学習論」として批判するのみである（p.134）。

また、前述の「課題提起的教育」を主張するフレイレは、学習課題論ではなく「学習過程論」でふれられている。そこでは、基礎研メンバーの柳沢昌一氏が「社会的相互作用の中での自我の発展やコミュニケーション過程」を把握する際の土台として、E.H. エリクソンや J. ハーバーマスとともにあげられているのであるから、フレイレの「対話による意識化」の実践論が注目されてのことであろう。しかし、基礎研氏の「学習過程論」ならともかく、成人学習者をとりまく抑圧的社会関係を意識化することを重視したフレイレが「成人性や成人の意識にひそむ社会的矛盾、社会的規定的な要素」について学習課題論ほどには注目していないなどと評価することはできない。それはすでに成人の意識の「社会的規定性（学習課題論）と主観的要素（学習過程論）との両者を弁証法的、統合的に把握する」（p.136）ひとつの方法だったのではないか。

基礎研氏の整理は以上のように多くの問題を含むものであるが、それに就いて私の自己教育論を位置づけるならば、上述のジェルピの自己管理的学習論とフレイレの「対話による意識化」論をふまえて、「課題論と過程論の統合」をするものと考えられる。すなわち私はまず、フレイレの意識化論に未分化のままに含まれていた意識化と自己意識化とを、それぞれ固有の社会教育実践論的意味をもつものとして区分し、それらを発展過程において理解する。次いで、現代社会における人格の自己疎外の展開のもとでは、対象的意識と自己意識が分離・対立せざるをえず、それらを実践的に統一する理性の形成が成人教育実践として求められ、現に展開しているものとする。自己管理的学習とは異なる、勝義の「自己教育 self-directed education」とは、これらの意識変革の過程を学習者みずからが意識的に編成することである。

このような私の自己教育論を無視して、基礎研氏はむりやり私を「学習課題論」に押し込めようとする。たしかに私は現代的人格の意識における社会的規定性を重視する。しかし、だからといって「問題の解決を外部の社会への批判や社会変革に求め」ているわけではないし、ましてや「マルクス主義や批判的社会学の論理的整合性を論証し、それを成人教育実践にそのままあてはめればよい」などと考えているわけではないことは、上述のことからも理解できるはずである。この点に関連しては前稿において、私に対する山田正行氏の「社会基底還元主義」という批判に就いておいたのであるが、基礎研氏はそれにふれるところがない。

基礎研氏は、意識的にか無意識的にか、私の社会教育実践分析方法論や学習過程論（自己教育過程論）ではなく、現代的貧困とのかかわりで学習内容の「構造」を論じた拙稿だけを引用している。そこで私はわざわざ「学習過程論として学習内容を論ずることも別の課題としなければならない」（p.65）と断っているのである。また、学習課題ではなく学習内容を問うているのであり、しかも生活課題そのものを学習内容とすることをいまいし、「個々の生活課題に対応し、解決するためだけにそれらを取り上げられるとしたら、それは『適応のための生涯学習』に墮す」のであり、「生活課題は、個々の学習主体の発達（主体形成）とのかかわりにおいてはじめて学習内容として編成される可能性をもつ」と指摘しておいたのである（p.56, 58）。私の主体形成の定義は「自己実現と相互承認の意識的編成」で、とくに社会教育実践を通じた自己教育主体の形成過程に焦点をあわせているのであり、「外部の社会への批判や社会変革」の担い手の形成を問題にしているわけではない。

むしろ、ここで指摘すべきは、基礎研氏の「学習課題」理解のあいまいさや一面性である。基礎研氏は学習課題論は「社会的な矛盾や葛藤」とか「成人の意識の社会的規定性」を重視すると言うのみで、それらを重視すればどのような学習課題論になるのかを問題にしない。社会的規定性に対する意識が希薄な「発達段階論」を前提にした「学習課題論」も存在するのである。そもそも、学習課題とは何か、それが学習必要や学習要求などの近接概念とのかかわりで明確に規定されているとはいえないのである。これに対して私は、基礎研氏が批判の対象とした論文において、学習課題を学習必要→学習関心→学習要求→学習課題という展開の過程において位置づけ、「個別的な意識と

普遍的な悟性と的一致においてとらえようとするところから学習課題＝内容編成の自覚が生まれ、学習者が自己意識の立場から「学習課題を価値づけることによって、学習者における学習内容編成がおこなわれる」という仮説を提起しておいたのである（「健康学習」, p.160）。私を「学習課題論」の中に位置づけ、「課題提起の実践分析論」として批判する基礎研氏が、このような私の「学習課題」の理解にまったくふれるところがないのはどうしたことであろうか。

いずれにしても、私との「対話的基盤がづくりにくい」というのは、基礎研氏自身が、代表者である山田氏のような「相手の発言に耳を傾け、理解し、そして自分の意見を述べるという対話」（前稿でも引用）をしようとしていないからではないかと思われるのである。

### III 分析の方法と叙述の方法と

次に分析方法の問題である。すなわち、私の方法は「自己の実践分析の理論的枠組みから現実の実践を対象化し、意味づけ、評価していくという方法論」であり、実践分析は「理論的仮説を論証するという論理構造」になり、「あくまで自らの理論的枠組みの妥当性を論証する題材として実践が位置づけられ、……結果的にその分析枠組みにおさまらない実践の局面は分析の対象とならない」（p.128～9）という。

こうした批判は、基本的に、分析の方法と叙述の方法を区別しないところからくる。分析をすすめる際に、先験的な結論をもたずに、あくまで現象・事実にそくして検討していかなければならないのは当然のことである。そうした分析をとおしてより本質的なものをさぐっていくわけである。もちろん、その本質的なものも常に仮説でしかないだろう。しかし、いったん本質的と思われるものが解明され、それを叙述していく場合には、具体的・特殊なものは一般的な、本質的なものの展開として説明される。そうしてはじめて具体的なものを諸規定の総括、多様なものの統一として豊かに把握することができるのであり、仮説的に本質的なものとされていたものが現実的に本質的なものであることが立証できるのである。この叙述の段階、すなわち論文としてまとめる段階においては、「現実の実践の展開は、彼の分析枠組みとそれを構成する概念によって意味づけ—評価される」ようになるのは当然のことである。私の理解では、このことは人間や社会に関する研究をする場合の、いわば「イロハ」である。

基礎研氏はこの「イロハ」を理解しないのか、意識的に私の分析過程を無視しているかのどちらかである。例えば、とくに批判の対象となっている「地域づくり」論文において私は、この論文が国分寺市公民館主事である菊地滉氏などの著書・論稿、菊地氏と私の「往復書簡」、さらには国分寺市での資料収集や、関係者への聴き取り調査、現地見学、公民館利用者懇談会・「まちづくりと農業」懇談会へのオブザーバー参加などによって得られた知見にもとづいていることを断っている（p. 92）。また、分析の過程はもちろん、私がとりまとめた素原稿を菊地氏にみていただき、意見交換を

した結果であることも記している(p.137)。基礎研氏はこうした私の分析過程をまったく無視しているのではなからうか。この点ではむしろ、基礎研氏の国立市の公民館保育室での学習過程の分析は、担当職員の伊藤雅子氏らの著書4冊のみに依拠して、それらの解説をしているのにすぎないといえる。それは宮原誠一の社会教育実践分析における教育調査やアクション・リサーチの限界を強調するあまり、研究調査活動それ自体を否定することになっているからであろう。問われるべきは、社会調査一般とは異なる社会教育実践分析に必要な調査活動はいかにあるべきかということである。

もちろん、そうした調査活動を含む社会教育実践分析の在り方については、いまだ模索の段階にあることを私は意識している。のみならず、拙稿「地域づくり」作成のための調査・分析は私一人で行ったものであり、われわれの研究グループが地域調査・面接調査などとして行う場合にはほんらいなすべきこともなされておらず、実証分析としてはきわめて不十分なものである。拙稿「地域づくり」における実践の叙述にかかわる部分は「例証」にすぎないと私が言っている理由のひとつは、そのことを意識しているからである。しかし、より積極的に方法論の問題としていうならば、次のように考えたからである。

すなわち、「農のあるまちづくり」講座を自己教育過程として分析し、その本質は現代的理性の形成過程にあると考えた私は、そのことを叙述するにあたって、まず現代的理性の「一般理論」を述べ、ついでその「諸形態」を明らかにし、それらをふまえてその形成過程と構造的展開にかんする「例証」をするという方法をとった(p.70)。これは、ある理論を多少とでも体系的に展開しようとするならば、一般的にとらなければならない方法であると考えられる。したがって、「例証」というのは、決して基礎研氏がいうような、分析をする以前に前提となっている私の「理論的枠組み」の「例示」なのではなく、以上のような理論構造の中に位置づけられた「実証」なのである。こうした方法をことさら強調し、とくに理論的部分に多くの紙幅を割いたのは、筆者なりの社会教育・生涯学習論の現状に対する批判があるからである。

その第1は、社会教育・生涯学習論はいまだ「論」の段階にあつて、「学」として成立していないということである。いま必要なのは社会教育実践を分析する理論枠を体系的に、叩き台として明確に打ち出すことである。そのために第2に、一般理論を(しばしば思い付き的に)提案するだけでなく、自己教育の発展過程と構造的展開について「図式的」に提起することが意味をもつ。それは上述の理論構造のうちの「諸形態」論において、そしてそこでのみ有効であろう。さらに実践論にいうならば、「諸形態論」はいわば「社会教育におけるカリキュラム論」の基礎理論をなすといえる。「諸形態論」というよりも一般に学習内容論を欠落させている基礎研氏の枠組みでは、カリキュラム論はおそらく展開できないであろう。

その上で第3に、現実の自己教育過程を分析しうる可能性を、代表的実践を事例に示すことである。社会教育・生涯学習の学界では、理論的位置づけなしの実践レポート的「研究報告」がなんと多いことか。もちろん、すぐれた実践、失敗を含む教訓に満ちた実践を紹介することそれ自体に意

味がないわけではない。しかし、それだけで研究者としての責任が果たせたということではできないであろう。

基礎研氏は、以上のような私の意図や理論構造をふまえず、一部だけをとりだして、「論理的飛躍」があるとか、「図式的、静態的」とであると批判する。例えば、典型例として、『「学習の意識化においてまずはじめに重要な役割を果たすのが、感性的認識（「感性的意識」のあやまり……鈴木）である』といった重要なテーゼが論理的前提なしに提示され、それにもとづいて論が展開されている」（p.128）と言う。しかし、「感性（感覚と知覚）的意識」については、ここで「唐突」にでてきたわけではない。その前に私は「健康学習展開の論理」を展開し、とくに松下拡氏が「感性的な段階」を重視し、そこから学習過程をはじめている点に着目し、私の整理においては、無意識から意識への展開の最初に感覚と知覚の段階をおき、その学習論的意味を論じている。また、基礎研氏が引用したすぐ後に、感性的意識が「学習要求のほりおこし」をする際にどのような役割を果たすのかを松川町の健康学習の具体例と、松下氏によるその位置づけの中に「例証」しているのである。それでも「論理的前提や論証なしに提示」しているというのみか、「妥当性の論拠を相互に問うていく対話的基盤が作りにくい」とまで言うとしたら、私の理論構造を理解しないばかりか、ある意図をもった批判をするために私の叙述を故意に歪めているとしか思えない。

さらに、私の分析論の構図を図式的に実践にあてはめているという批判については、「諸形態」論の固有の意義を理解していないことからくるものと思われる。私は原論レベルでは、近代的人格の主体形成論をふまえて社会教育の基本的形態を提起し、本質論レベルでは現代的人格の自己疎外の構造をふまえて自己教育の諸形態を論じ、実践論レベルでは地域住民の自己教育過程にそくしてその意識変革の諸形態を問題にしているのである。それぞれの諸形態を「一般理論」と切り離して考えるならば、そしてそれらをそれぞれの論理レベルで概念的に把握されている主体の矛盾の展開＝克服過程において把握するのでなければ、つまり悟性的・形式的に諸形態を理解するならば、それは単なる「図式」となるであろう。そうした理解にたつかぎりにおいて、「図式的、静態的」枠組みの実践へのあてはめと了解されるのである。

現実の社会教育実践が「ジグザグな模索」（p.156）であることはいうまでもない。私もこのことを意識して、意識・自己意識・理性・主体形成の過程はそれぞれが段階をなすというよりも「領域 domains」とすべきこととし、ジグザグの過程を表現する図示を試みつつ、それでも「図による説明は、類型論に陥り、かえって問題をあいまいにするだけ」であることを指摘した（拙稿「地域づくり」, p.91～2）。しかし、それでもなおわれわれは「ジグザグな模索」の中をつらぬく自己教育＝学習過程の普遍的な論理と、それが具体的にどのような形態をとって展開するかを提示する必要があるのである。これに対して基礎研氏の国立市公民館保育室の分析は、かれらの一般理論であり、学習過程分析の目的でもある「アイデンティティ・コミュニケーション過程・共同性の三重構造」（後述）の創出を確認することに終わっている。おそらく、基礎研氏はどのような実践を分析しても、

そこになんらかの積極性を認めるならば、同じ結論を出すか、「三重構造」が十分に形成されていないことをもってその実践の限界を指摘するのに違いない。それこそまさに、真の意味における図式主義である。

それは、私の枠組みにおいては、社会教育実践の一般的目的が諸人格の主体形成であるからといって、すべての意味ある社会教育実践に「自己実現と相互承認」の過程を発見することに帰着するのと同じであろう。しかし私は、たとえば消費者教育における学習と、健康学習、そして地域づくり学習、さらに地域生涯学習計画づくりの学習には、それぞれ異なる学習の論理があり、したがって、それにとまなう学習の内容や方法が独自に問われるものと考えている。それらを区別するとともに、自己教育過程として全体的に関連づけて理解するために意識変革過程に着目し、意識化、自己意識化、理性形成、主体形成(狭義)に固有な論理を解明し、さらにそれぞれに具体的な諸形態を明らかにしようとしたのである。

#### IV 再び「主体」把握をめぐる

すでに前稿において、『叢書』では主体概念がきわめてあいまい、というよりも欠落しているということを指摘した。主体概念のあいまいさは、最終配本である本書においても変わらないようである。すでに引用した社会教育実践概念においても、主体は「学習者」一般であるようでもあり「個」であるようでもある。また、成人を主体とするような見方も相変わらずであり、「責任の主体性」=成人性といった理解もみられる(p.147)。さらには、既述のように、基礎研では「一人ひとりの人権と人格発達を保障する民主主義社会の形成をめざして……」といった、かなり基本的な部分において「人格」という用語もみられる。

しかし、本書に特徴的なのは「市民」概念の登場である。すなわち、戦後の社会教育論・社会教育学習論の展開をあつかった第I部は「民主主義の形成と市民の自己教育の内実への問いがどのような展開を見せて今日に至っているのか」ととらえ返すことを課題とし、本書の「結び」では、「自らの生活世界における学習の展開、その内在的省察を持続的・共同的に進めつつ、そうした自己教育のコミュニティとコミュニティの間に、互いの展開を問い合い、学び合うコミュニケーションを拓いていく展望」をもちつつ、それが展開されるのは「市民的な公論空間」においてであると言い、そこに「市民の自己教育の学の構築」を期待しているのである(p.288~9)。

もっとも、この「市民」も、何の定義もなされておらず、概念的把握がなされているわけではない。拙稿「地域づくり」でも述べているように、私は社会教育の根源的な主体として現代の人格を考え、さらにそれを社会教育実践論的に具体的に把握するために、「地域住民」概念を提起している。それは2つの基本的矛盾、すなわち「公民と市民の矛盾と、市民における私的個人と社会的個人の矛盾」をもつ。このうち、後者の矛盾がより本質的で、こうした理解からは、地域住民の主体形成

の過程とは、「地域レベルで私的個人と社会的個人の矛盾を克服していくような諸形態を創造することを媒介にして、部分的にせよ、公民と市民の矛盾を解決していくことにほかならない」(p.83)。かくして、市民概念は地域住民概念に包摂されることになり、市民的公共性に対して私は「住民的公共性」(p.124)の必要性を提起している。こうした理解にたつならば、基礎研氏の主体概念や公共性(公論)概念の、総じてその学習論の「市民主義的性格」を指摘できる。それはのちに再確認されるだろう。

ところで基礎研氏が今回、私の主体理解を批判するのは、それを具体的にどのように把握するかということではない。「主体」そのものの理解についてである。すなわち、私の「主体」は「あくまで彼(鈴木)の位置から当為として措定された『主体』であり、それは彼にとって『主体』として対象化されている客体を意味している」、すなわち私のいう「自己疎外」を克服するという「課題解決をめざす『主体』像が彼の研究の客体として対象化されている」というのである(p.131)。私は人格論の中で主体を、実体と本質に対するものとして、それ自体は存在論・関係論・過程論の3つの側面から把握しているのであるが、当為論として提起したことはない。また、主体形成は自己疎外を克服する過程において現実的であると理解しているが、それはあくまで現実的過程において進行しているものであって、それと無関係に、あらかじめ与えられた「課題」としてあるわけではない。こうした点を確認しつつ、なお問題にすべきことは、基礎研氏が社会教育実践の主体を研究の対象にすることを、主体を客体化することと等値して否定しようとしていることである。

まず同じ主体といっても、学習過程(私の用語では自己教育)の主体と、社会教育労働の主体、およびそれらを分析する主体を区別と関連のもとに把握すべきであろう。もちろん、地域住民も社会教育労働者も社会教育研究者も、固定された分業の関係として理解されてはならないことはいうまでもない。地域住民は、同時に社会教育労働者であり社会教育研究者でもありうるし、社会教育研究者は、同時に地域住民でもあり社会教育労働者としての活動もする。私はすべての人格を意識的存在であり、自己意識と理性をもつ根源的な主体であると主張してきた(たとえ、その自己疎外の結果として「客体」となるとしても)。「すべての成人は教育者としての可能性をもっている」というE.ジェルピの、あるいは「すべての人間は哲学者である」というA.グラムシの発言を重視してきたのも、そうした理解を前提にしているからである。しかし、だからといって、自己教育と社会教育労働に固有な論理を明らかにするという社会教育実践研究の課題があいまいにされたり、放棄されてはならないであろう。

そうした研究上の課題を「重い課題」として理解するならば、地域住民(基礎研氏によれば「市民」で、その限りでの研究者も含まれるであろう)の自己教育活動や社会教育労働を明確な研究の「対象」として設定しなければならない。その研究が(研究者としての)研究者の自己形成・自己変革をとまなうからといって、問題をその特殊な分析課題にすりかえてはならないであろう。基礎研氏自身、別のところで『叢書』全体の総括をして、今後は「自己分析を意識化した研究を重ねつつ、

実践分析研究における主体と実践の関係の対象化、発展を拓いていきたい」と言い、そのためにも「分析主体＝私たち自身の社会的関係を展開させていく取り組みとその両者を対象化して発展させていくこと」が必要であると言わざるをえないのである (p.121～2)。「主体と実践」を明確に「対象化」するというその限りでは、私の理解となんら異なるところはない。社会教育実践の主体を研究の「対象」として設定することと、主体を「客体」視することは別のことなのである。われわれは現代の人格すべてが主体であると理解するからこそ、その客体化がすすむような自己疎外の現実を見据えることと、しかしその自己疎外の過程にそれを克服していくような条件が形成され、実践が展開していることを見逃さないことが重要であると思うのである。

さて、基礎研氏は主体を対象化＝客体化してみる私の視座は、次のような分析方法に反映しているという。すなわち、「分析アプローチが常に社会教育職員の分析知見を分析するという方法と結びついて、いわば職員や援助者、講師等の働きかけを通して、住民である学習者が意識を変革させているという図式にそって展開されているため、学習過程の中で職員や講師、学習者相互の自己変革の動態がみえてこないという点」(p.131)である。学習過程における「職員や講師、学習者相互の自己変革の動態」を明らかにするという点で、私の分析が実証的に不十分であることは率直に認めなければならないであろう。とくに拙稿「健康学習」においては、松下弘氏の著書＝実践報告を検討するという方法をとったために、その不十分さはまぬがれないと思う。しかし、だからといって「職員や援助者、講師等の働きかけを通して、住民である学習者が意識を変革するという図式」を方法的にとっているわけではない。

私が松下氏の著書を取りあげたのは、その実践記録がすぐれた実践分析であり、社会教育実践論に豊かな材料を提供しているのにもかかわらず、その「評価が学界レベルで充分になされない」状態にあり、それらを「社会教育学の中に生かしきれていないのは、研究者の怠慢である」とさえ思ったからである(拙稿「健康学習」, p.143)。その点では、「公民館を始めとする社会教育施設で進められている学習を、長期にわたって持続的に支え続けている社会教育職員の位置から積み重ねられている自らの学習への問いとその記録は、すでに当事者の視点からの内面的な学習過程研究を先取りしている」(p.111)という基礎研氏の理解と一致する。まさに「社会教育職員の位置から積み重ねられている自らの学習への問いとその記録」を検討したのである。

それは「学習者は職員や講師などの指導や働きかけによって、自己の意識を変革していくという構図」で捉えるということとは異なる。学習をすすめる主体は、あくまで住民自身なのである。私が松川町における健康学習の展開を意識化・自己意識化にかかわる自己教育過程の典型例として分析できたのは、その学習の内容や組織を別にすれば、「啓蒙主義的な教育観を否定し、社会教育主事としては徹底して『学習の援助者』としての立場にたち、『学習の主体化』を強調する松下氏の実践は、社会教育における学習の本質へのひとつの接近」であり、「学習者の学習過程により深くかわりつつ、『学習の主体化』をめざす学習者自身の営みを、学習者とともに作り上げていく学習＝

教育実践」(「健康学習」, p.144)であるとして理解したからである。その上で私が解明しようとしたのは、あくまでも住民の自己教育過程の論理である。松下氏の著書ではむしろ、社会教育職員である松下氏自身の「指導過程」については、せいぜい推測によってしかとらえることはできないことが多い。したがって、基礎研氏が批判するような「構図」などでとらえようがないのである。

拙稿「地域づくり」でとりあげた国分寺市もとまち公民館主事であった菊地氏の場合も、住民と社会教育職員の関係の理解についてはほぼ同様であると理解することができる。しかし、菊地氏の場合には、松下氏の場合には明示されていなかった、職員の学習過程＝自己変革過程もえがかれている。したがって私は、「講座」の展開過程をみる場合でも「社会教育実践者としての菊地主事がみてきたこと、悩んできたこと、考えてきたことを重視」(p.99)して整理している。たとえば、初期の「『農』の意識化」の段階からすでに、「身の廻りにこんなにたくさんの農地があるのに気づいていなかった」ことに気づくこと、農家・農業に直接接することによってカルチャーショックをうけること、2年目には講座参加者の要求と職員の意図が異なり「参加者ゼロ」となる失敗をすること、そもそも国分寺農業を「都市近郊農業」として理解しており「都市農業」の視点がなかったことを反省させられることなど、まさに職員が住民と共に学習する過程であったのである(p.101～2)。

そうしたことを指摘している拙稿を読んでいるはずなのに基礎研氏は、どうして私には職員の「自己変革」の「営みをとらえる視点は設定されていない」などと断定する(p.131)のであろうか。そこまで言うのなら、基礎研氏の国立市公民館保育室の分析でこれらのこと、たとえば職員である伊藤雅子氏の自己変革過程の分析ができているのかを問わなければならない。否であろう。そうした分析を可能とするためにも、われわれは研究者固有の視点をもって、社会教育実践者の報告・記録だけにたよることなく独自の調査活動・資料分析を行い、その結果をもって実践者との相互批判ができるような関係をつくらなければならないのである。それゆえ私は、松下氏や菊地氏の実践を高く評価しつつも、私の立場からの分析を提示し、その視点から率直な批判もして、対話を続けているのである。

もっとも、拙稿における中心的課題は自己教育過程論であって、社会教育労働者論を直接的な課題としたわけではない。社会教育労働者論においては社会教育専門労働者が、単に地域住民とのかかわりにおいてだけでなく、しかも個別的なものではなく集団として、さらには関連労働者との異業種交流や相互批判をとおして自己形成していく過程そのものを明らかにしていかなければならないであろう。このような理解から、われわれの双書の下巻『社会教育労働と住民自治』では、不十分ながら社会教育労働・労働者論を展開しているのであるが、全10巻もある『叢書生涯学習』に社会教育職員・労働者論が1巻もないのはどうしたことであろうか。

## V 自己教育展開の「内的プロセス」の理解

基礎研氏は、「実践分析という作業は分析する側と実践を展開している学習者との相互関係の中でおこなわれるべき」であり、「分析の枠組みが現実の実践の展開のダイナミズムとのかかわりの中で、常に再構成されていくような視点と方法が問われる」という(p.129)。私も、この限りではそうだと思う。しかし、そうした実践分析をしていくのはなまやさしいものではない。実際に、基礎研氏が典型的分析として行った国立市公民館保育室の分析では、こうした過程はみられない。そもそも、国分寺市で私が行った講座参加者やそれを支える懇談会のメンバーとの対話＝聴き取りや、社会教育職員との話し合いのようなものすら行った形跡はないのである。したがってまた、実践分析をする基礎研氏の「自己省察」過程も明らかではない。

にもかかわらず、上述の視点がないがゆえに、私の「方法論的な問題」が浮かび上がってくるという。すなわち、「彼(鈴木)の枠組みの図式に、実践のさまざまな段階や局面を対応させていくという方法に起因する問題」で、「学習者の意識がどのような展開や矛盾を孕みながら次の段階へ移行していったかの内的プロセスを跡づける作業がなされていない」(p.129～30)。それは「分析枠組みとそれを構成する概念の理論化に多くの作業が費やされることによって、逆に具体的な実践における学習過程のダイナミズムが後景に退き、実践の展開過程とそこでの学習の結果に記述の重点が傾斜する形で論が展開されている」(p.130)ことに照応する、と。

なぜ私が自己教育過程分析の理論的作業に重点をおいたか、そのためにどのような構成をとったか、どのような位置づけで「図式」を提示したかなどについてはすでに述べた。それはまさに意識的にそうしたのである。その結果、「学習過程のダイナミズムが後景に退き」、「学習者の内的プロセスが十分に分析されていない」としても、現状では、それだけの意味があると考えたからである。(とはいえ、私の不十分な分析以上に具体的な実践分析がこれまでどの程度あったのか。ちなみに基礎研氏は、戦後日本を代表する実践として、国立市公民館保育室の実践とともに松川町の健康学習をあげており(「はじめに」, p.v), そのかぎりでも私と一致するが、私の整理程度の「学習過程分析」が基礎研氏によってなされてきたのか、いまだ未見である。)

確かに、参加者一人ひとりの意識変化の過程として、それぞれ矛盾を孕みながら展開していくプロセスを実証的に分析することも必要であろう。基礎研氏であれば、ここでも相互主体的なコミュニケーションの形成過程をみるのかも知れない。しかし、学習過程をみるにあたって基本的かつ現実的な展開方向を見失ってはならないであろう。私はそのために、具体的な学習内容の展開に伴う意識変革過程に着目したのである。

最後に、このような私の方法論が有効であるか否か、対話的基盤をつくるためにも、基礎研氏による国立市の実践の「内在的分析」を検討してみることにしよう。

基礎研氏の「内在的省察としての学習過程研究」は「アイデンティティ・コミュニケーション過程・共同性の三重の構成」をとる。すなわち、「アイデンティティの形成、活動とコミュニケーション過程とその編成、そして共同性の構造。これら三重の、しかも相互に密接に絡み合っただけで同時に進行していく動的な過程を、個々の実践について包括的に問うことが求められている」という(p.153)。ここで「アイデンティティの形成」を「自己意識化」、「活動とコミュニケーション過程」を「自己実現と相互承認」、その「編成」をそれらの意識的編成としての「主体形成」とし、さらに「共同性」を「協同性と公共性」の形成として具体化するならば、基礎研氏の学習過程分析もまた、私の枠組みの中でそれぞれ位置づけて理解することができるであろう。

しかし、その際に指摘すべきは、第1に、中心概念となるはずの「アイデンティティ」の定義がなく、その意味があいまいであり、アイデンティティ発展の論理が明確でないということである。私はすでに、原論的に、「自己実現と相互承認は、主体としての人格における自己認識の二つの基本的契機」であり、近代的人格を主体とするアイデンティティ形成＝自己同一化は自己関係→自己反省→自己同一化→自己教育という論理において把握されるべきことと提起している(『自己教育の論理』, p.52)。

次いで本質論的には、自己意識の形成をうながす根拠は、現代企業社会における市場関係の中で労働力商品として位置づけられている現代的人格が固有にもつ「生活の論理」にあること、そこから生まれる自己教育の諸形態としては、健康学習、「教育の教育」、自分史・生活史学習さらには身体的・精神的文化創造の活動などがあることを指摘した。そして、実践論的にはより厳密に、意識化一般さらには理性形成や主体形成と区別された「自己意識化」の過程としてのアイデンティティの発展を問題にして、それを直接的→自立的→普遍的な自己意識の展開として把握し、具体的に典型例としての松川町の健康学習をとおして確認してきたところである。

以上のようにみえてくるならば、基礎研氏のアイデンティティ論は、私のいう原論レベルの、しかもかなりあいまいな議論にとどまっているように思われる。したがって、現代社会においてアイデンティティを問題とすることの根拠や問題構成も、その発展過程の論理も、さらにはそれらの意義と限界をも明らかにできていないのである。

第2に、「活動とコミュニケーション過程とその編成」については、別に学習過程の中心的構成を「アイデンティティ・コミュニケーション過程・共同性」と表現していることからわかるように、ほとんどコミュニケーション過程の問題に帰着させられており、「活動」や「編成」の固有の意味が明らかでないということである。この過程は、われわれなりに理解すれば「自己実現と相互承認の意識的編成」すなわち私のいう「主体形成」の過程になるから、「自己実現」と「意識的編成」の意義を明示的に把握していないということになる。

「活動」は、人格論の領域において「交通」(コミュニケーション)とならぶ基本的な契機として理解されてきたものであり、私はそれを、人格の実体的な側面を「過程」において把握する「自己

実現」として理解してきたところである。基礎研氏はコミュニケーション過程を強調するあまり、「アイデンティティ」形成にとって「活動」のもつ固有の意味をまったく軽視している。また、現代社会においては「活動」の論理はそのまま真空の中で純粋に展開するようなものでなく、多くの活動領域は疎外された形態で存在し、そうした状態を実践的に克服するような活動の中でしか生きてこない。さらに社会教育実践論的には、同じ活動といっても、その領域によってその意味が異なることに留意しなければならない。これらをふまえて私は、自己意識の形成過程を学習＝生活実践として理解し、理性の形成については生産・労働実践や自治的政治活動を含む地域づくりの実践と不可分の関係において把握してきたのである。

基礎研氏も、「子育て期の主婦の問題」についての伊藤雅子氏の理解は「生活を通して形成的な視点のもとに」(p.185)とらえ返すものであると言ひ、「託児の経験と学習」の理解は「学習と生活との密接な連関に立った学習把握」(p.190)であると述べている。これらはまさに自己意識の形成は学習＝生活実践をとおしてはじめて現実のものとなるという私の理解を立証するものである。また基礎研氏は各所で「人権の感覚」の形成の重要性を指摘している。私は商品交換社会の原理から生まれる平等と自由の価値規範に対して、実体としての人格のレベルにおいてそれをとらえなおした人権の思想は「現代的人格が現在の自己関係を問いなおす重要な契機」であると考えてきたが、人権の「感覚」にはより實際生活にそくした内容が込められているであろう。それは私が「価値意識の側面からみると、生身の人間として人間らしく生きたいということ(松下拡氏によれば「自らがそう生きたいと思うその生活」を実現したいという欲求)が自己意識の出発点である」という理解を、別のかたちで表現しているものといえる(拙稿「健康学習」, p.170~3, 『自己教育の論理』, p.103~4)。

拙稿「健康学習」ではその後、「自己意識の自立と生活実践」を論じ、学習＝生活実践における自己実現と相互承認の関係の形成をとおして自己意識の自立化が進展する過程を分析しているのであるが、おそらく国立市公民館保育室の実践分析と重なる論点が多いと思われる自己意識の形成過程にかかわるこの部分について、基礎研氏はまったくふれていない。

さて、基礎研氏の私への批判に答えることを目的とする本稿では、自己教育過程にかかわるこれ以上の議論をさしひかえるべきかもしれない。しかしながら最後に、それらの自己教育過程を「編成」し、その展開をささえる「共同」の形成にはふれておくべきだろう。

私は拙稿「健康学習」で、自己意識の形成の最後の段階として普遍的自己意識を位置づけ、具体的な実践例として「健康問題を考える集会」などの地域集会活動を取りあげている。国立市の例で言えば、「集中学習会」や「運営会議」の活動に相当するであろう。それは、それぞれの小集団やサークルで学習してきたことの共通性を意識し、それら相互の関係を構造的に理解していくプロセスである。普遍的自己意識とは一般に、基礎研氏が好みそうな表現をあげれば、「各自は自由な他者において自己が認められていることを知り、各自が他者を承認し、自由であることを知っているかぎり以上のことを知っている」という意味で、「相互性としての実在的普遍性」(G.W.F. ヘーゲル)が

成立することであるが、現実の集会活動は「市民社会としての地域社会から生まれてきた公共性を表現する『公論の場』でもあるがゆえに、公民としての住民の発達の場、自治能力の形成の場でもある」（拙稿「健康学習」, p.176～7）。そこでは、基礎研氏が重視するレポート作成・報告、討議の記録も、集会の総括の活動も重要な学習の契機であることはいうまでもない。そうした学習活動の重要性については、国分寺市の実践においても確認していることである。

もちろん、たとえば地域集会活動と「保育室—保育室運営会議—『保育室だより』を軸とする学習」（p.281）のもつ意味の違いに目をむけておく必要がある。すなわち、集会活動では学習内容＝健康問題が「地域課題」となっていくが、公民館保育室を核とする学習は、この点においてはより希薄である。しかし他方で、公民館保育室という公共施設で、しかも共同保育という協同活動と密接に結びついて展開する学習においては、それだけ協同性・公共性を強く意識する条件がある。しかしながらさらに、その公共性を現実的に実現するためには、環境としての地域とのかかわりや、みずからの実践の成り立つ基盤を理解していくような（私のいう理性形成のための）固有の学習実践を必要とするであろう。

以上のように、基礎研氏が分析している国立市公民館保育室を核とする学習活動は、地域住民の学習過程＝自己教育過程としてみるならば、私が自己意識の形成過程として整理した枠組みの中でほとんど議論できることである。「アイデンティティ・コミュニケーション過程・共同性の三重の構成」として設定された「内在的省察としての学習過程研究」の方法も、実は「共同保育」という生活実践をベースに展開される自己意識形成過程を分析するための、きわめて特殊な方法であったといえるであろう。そのことは、基礎研氏が相互主体的なコミュニケーション過程を一面的に重視したり、「市民の自己教育の学的構築」を展望していることと照応する。

## VI おわりに

本稿は、社会教育基礎理論研究会（代表：山田正行氏）編著『叢書生涯学習』の最終配本における、私に対する新たな批判に答えつつ、同研究会の最新の到達点を批判的に検討するということを課題とした。単なる反批判や再批判のためではなく社会教育実践研究を発展させるための「対話的基盤」を求めてのものである。既述のように基礎研氏自身が、本書における「学習過程論」では「社会的矛盾、社会規定的な要素」を重視していないと自己認識しているようなので、最後に、この点を除外してまとめておくことにしよう。

基礎研氏による今回の批判は、すぐれて理論的・方法論的なものであり、私の社会教育実践論は「課題提起的実践分析論」の限界をしめすものであるということであった。しかし、その出発点となる社会教育実践概念については、私の枠組みと重なる部分をもちながらもなお不明確で、とくに社会教育における学習と教育の関係の理解がないため、学習の理解においては狭く、教育の理解にお

いては社会教育労働の固有の意義を無視するというものであった。

また、私を「課題提起的実践分析論」と批判するが、それはこれまでの「課題提起的」実践論や「課題化認識」論の積極的意義をふまえず、かなりあいまいかつ一面的な「学習課題」論の理解にもとづくものであった。したがって、これに対して私の実践分析の視点や学習課題の理解を再論することになったが、ここでの対話に必要なのは「相手の発言に耳を傾け、理解し、そして自分の意見を述べるという対話」（山田正行氏）のルールを守ることである。

次に、「理論的仮説を論証するという論理構造」になっているという私の方法論についての批判は、基本的に「分析の方法」と「叙述の方法」を区別できないところからくるものであるが、私の具体的な分析過程そのものを無視しているからでもある。また、原論・本質論・実践論において一般理論—諸形態—例証と展開する私の枠組み、とくに「諸形態論」の固有の意義を理解しないために、一方では私を「図式主義」と批判し、他方では、基礎研氏が分析の結果で「アイデンティティ・コミュニケーション過程・共同性」という一般理論を確認することに終わる、真の図式主義に陥ることになってしまっているのである。それはアイデンティティの発展論をもたないために内容論を欠き、コミュニケーション過程の分析を一面的に重視して方法論・組織論にかたより、その結果として形式主義的になるということに照応しているように思われる。

さらに、私のいう「主体」は私によって主体として「対象化されている客体」にすぎないという批判は、主体を研究の「対象」とすることと「客体」視することとを区別できないところからくるものであり、研究や研究者の固有の課題を放棄しかねない議論である。主体—客体関係の打破という視点でしかみれないこの立場は、現実に重層的に展開している社会教育労働も、そこにおける社会教育専門労働者のかかえている実践的課題についても軽視するか、一面的・部分的にしかみないということにつながる。また、学習主体については新たに「市民」が強調されているのであるが、その概念規定はまったくなされていない。

最後に、学習過程＝自己教育展開の内的プロセスが明らかにならないという私の自己教育過程論への批判については、たしかに私自身の実証分析はきわめて不十分であることを認めるが、基礎研氏とて職員や研究者の「自己省察」過程が分析できているわけではない。われわれがまず明らかにすべきは地域住民の自己教育過程であるが、その点でいうならば、基礎研氏の批判は私にではなくむしろ自分自身に向けられそうである。すなわち、基礎研氏の「内在的省察としての学習過程分析」は「アイデンティティ・コミュニケーション過程・共同性の三重構造」からなるのであるが、アイデンティティ概念は不明で、交通（コミュニケーション過程）に対する「活動」は軽視され、共同性の発展論理も示されていない。これは、その枠組みが（私のものと対比してみても）きわめて市民主義的で、特定の学習主体による限定された学習＝生活実践が問題にされているのに、それが意識されていないままに一般化され、「市民」における固有の矛盾も、その意識の本質・諸形態も解明されず、対象とされている生活実践にかかわる学習内容展開の論理も明らかでないことに

照応している。「主体と実践」に固有な内的矛盾とその展開諸形態を明らかにしないかぎり、それらの発展の「内的プロセス」を把握しようがないのである。

以上、私は基礎研氏から提起された批判の論点のすべてにわたってお答えし、反批判をしてきた。基礎研氏も、前稿での私の批判の論点とあわせて、同様に対応することを期待したい。「コミュニケーションの回路」を開き、「対話的基盤」を発展させるために。

#### <追記>

本稿を脱稿した後、松田武雄氏のご配慮により、同氏による拙著『自己教育の論理』の書評（『社会教育学会紀要』第29号、1993）を拝見した。全体として身に余る評価をいただいているが、なお3つの点についての疑問が提示されている。すなわち、第1に、社会教育の「歴史的理解」あるいは「本質理解」についてであり、現代的人格から出発し「自己教育の論理」を展開するだけでは不十分ではないか、ということ。第2に、「地域レベルにおける『学習の構造化』」は、「地域づくりの学習的編成」という枠組みで説明するのは困難であり、「趣味を伸ばし、教養を深め、生活技術・職業技術を獲得し、スポーツ・レクリエーションを楽しむという、言わば個人の内面を豊かにしていくような学習活動」を位置づける必要があるということ。第3に、「理論枠組をまず提示した上で、それに引きつけて松川町、もともち公民館の実践を分析し、その仮説を検証するという方法」は、「問題を鮮明にし、実践の理論化に貢献する」とはいえ、「講座参加者が入れかわりながら続いた10年間にわたる実践の分析としては疑問が残る」ということである。

いずれも基本的な問題であり、簡単にすませられることではないが、本稿の議論ともかかわるところがあるので、ここで補足的にふれておこう。

第1の点については、「社会教育」、「歴史的理解」、「本質理解」それぞれを区別して考えるべきであろう。まず私は「社会教育」実践を自己教育活動と社会教育労働の統一と考えており、したがって、拙著でも述べているように、『自己教育の論理』だけで社会教育全体を把握できるとは思っていない。しかし「原論」として展開しているように、社会教育労働は自己教育活動を前提にするのであり、その逆ではない。私がまず『自己教育の論理』を問うた所似である。そして、その自己教育は諸人格の自己疎外によって規定されているのであるから、「歴史的範疇」としての社会教育は近代的・現代的人格の理解から出発しなければならないのである（私の「社会教育」概念把握の全体については、拙稿「『社会教育』の概念的把握の方法について」、『日本社会教育学会紀要』第29号、1993、を参照されたい）。

次に、この関係を「本質」的關係として問題にするということは、社会教育労働の疎外された形態としての社会教育制度が、自己教育の構造と互いに対立し矛盾した関係として展開する論理を明らかにすることにほかならない。従来はこの点の理解があいまいでありながら、事実上、社会教育の「本質」の原論的理解や制度論的理解が支配的であったが、『自己教育の論理』は、より根源的な

自己教育の視点から本質論的展開をしているのである。社会教育労働・社会教育制度の理解については、われわれの共著の下巻『社会教育労働と住民自治』で検討し、私自身はその第2章第1節で素描しているので参照されたい。

さらに、「歴史的理解」については、理論と歴史の区別と関連を問題にしなければならないであろう。「歴史的範疇」として把握するのは、あくまで理論の問題であり、単なる「歴史的理解」ではない。たしかに「歴史的理解」はあくまで歴史的事実にそくして叙述されなければならない。しかし、それは何のために、何を、どのように分析するのか。あくまで現在を相対化しつつ、より深く理解して未来を見通すために、研究の対象や方法が設定されるのではないのか。私が社会教育についてどのような歴史的理解をもっているかについては別の機会にせざるをえないが、なぜ現段階を表象して社会教育学を構築するところからはじめたかといえば、「人間の解剖は猿の解剖の鍵を与える」という理解を徹底したいからにはかならない。私は、「主体形成の社会教育学」の枠組みによってはじめて、社会教育の「歴史的理解」、たとえば日本の「社会教育」はなぜ第1次大戦後に生まれたか、その意義と歴史的限界はどこにあったのかが明らかにできるものと考えている。

たとえば、松田武雄「創設期社会教育行政の思想——『教育的デモクラシー』と『成人教育』思想の形成——」（『信州白樺』第59・60合併号、1984）は、日本の「社会教育行政創設期」における社会教育＝成人教育の形成過程を思想史的に分析した好論文であるが、そこで指摘されていることは、「大正デモクラシー」の展開を歴史的前提にして社会教育行政が成立すること、その際に行政側でも「人格の自由と平等」を論理的前提とし、民衆の「自由意思」と「自発性」をなんらかのかたちで認めることなしに、社会教育＝成人教育の固有の論理を主張しえなかつたこと、他方で同時に体制維持的な「公民教育」の論理が混在せざるをえなかつたということである。これらは、いかに歪められたものであれ、労働者階級の登場とそれともなう自己教育活動の展開が社会教育制度確立の前提であること、前者の未成熟がその限界を規定すること、それは「思想的には市民的自己教育論に対する公民的自己教育論の重視としてあらわれることを示しているものであり、私が原論レベルで提起した基本的な枠組みが立証されているものといえる。もちろん、その「意義と限界」をより具体的に明らかにするためには本質論的・実践論的検討を必要とするのであるが。

第2の点については、まず「学習の構造化」と「地域づくりの学習的編成」を区別すべきである。前者は、私のいう意識化、自己意識化、理性形成、そして自己教育主体形成の学習の構造化であり、後者は、このうちの理性形成にかかわるものである。私は、地域づくり学習においては、環境学習・地域調査学習、イベント活動・労働学習、生産学習・協同活動、地域計画づくり学習など、理性形成を内容とする固有の学習・実践活動があり、それらの展開のうえにはじめて（現在のひとつの焦点である）地域生涯学習計画づくりが現実のものとなると考えている。しかし、これらの学習が地域における自己教育のすべてではない。むしろ、こうした学習が豊かに展開するためにも、意識化・自己意識化をめざす学習が「裾野」として展開することが不可欠であることを強調しているのであ

る。

これに対して、現段階の「学習の構造化」については、むしろ個別的生活課題学習と「教養」形成ないし系統的学習とを、地域集会活動を媒介として構造化する松川町の実践に注目しているのである。このうち、松田氏の指摘する「個人の内面を豊かにしていくような学習活動」は、個別的生活課題の学習の中に、自己意識の形成を内容とする学習として位置づけている。これは「生活の論理」の具体化であり、「生命と生活の再生産」にはじまり「精神的・身体的文化創造」にいたる自己教育活動として理解されている。したがって私は、自己意識の形成においては（松川町の健康学習の実践では必ずしも重視されていない）「享受能力の形成」も、重要な実践的意味をもつものとして位置づけている。

ただし、「教養」については主として意識化の中の「悟性」形成の問題として論じ、それを「理性」形成へと展開することが現段階的課題であると述べている。また、スポーツ・レクリエーションについては、感性をとりもどす実践としても、行為的理性を形成する実践としても位置づけると考えている。したがって、松田氏のあげている事例については、単に「個人の内面を豊かにするような学習」とだけ理解しているわけではない。

第3の点については、Ⅲで述べた「分析の方法」と「叙述の方法」の区別と関連にかかわるものであろうから、そのことは繰り返さない。ここでは「講座参加者が入れかわりながら続いた10年間にわたる実践的分析」についてふれておく。

私は、「農のあるまちづくり」講座は菊地滉主事が「学習を内容的に積み上げ、継続的なものにし」、「出会いを横につなげ、その事がまた学習の発展につながるように」努力してきたことによってはじめて10年以上におよぶ発展をしてきたものであることをとくに強調し、その「継続的なもの」や「学習の発展」が何であったのかを問題にし、それが私のいう現代的理性の形成過程にほかならないことを明らかにしたのである。たしかに、私は個々の参加者の意識変化にもふれてはいるが、そこに主要な焦点をあわせているわけではない。この講座の学習＝自己教育過程が全体としてのどのような論理と構造のもとに展開していったかに重点をおいて検討している。現局面では、まさにその説明が求められており、それによってはじめて個々の学習者の自己教育過程を分析していく鍵を得ることもできると考えたからである。松田氏が、私の分析は「問題を鮮明にし、実践の理論化に貢献する」と評価していただけるならば、当面はそれで「我が意を得たり」として満足せざるをえない。

しかしながら、いずれにしても、これらのことは実証的研究と社会教育実践そのものによって確証され、豊富化されていかなければならないものであり、それらは今後の課題と言わなければならないであろう。