



Title	生涯教育研究の視座に関する考察：労働者教育を中心に
Author(s)	中園, 桐代; Kiriyo Nakazono
Citation	社会教育研究, 14, 29-40
Issue Date	1995-02
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28500
Type	departmental bulletin paper
File Information	14_P29-40.pdf



生涯教育研究の視座に関する考察

—— 労働者教育を中心に ——

中 園 桐 代

はじめに

これまでの社会教育論、生涯学習論¹⁾においては、住民や労働者の生活過程、労働過程への分析が充分に行われてこなかった。そのために、抽象的な権利論に終始したり、学習内容が充分検討されないという弱点を持っていたと考えられる(後述II)。このような研究のレベルを止揚するためには、抽象レベルの議論ではなく地域に生きる人間の広義の生活過程²⁾を踏まえた研究をすすめることが必要になってくる。これはエッソーレ・ジェルピが「(生涯教育の分野での；筆者)研究が、日常生活の実践や生活的な経験を十分にふまえたものでないならば、知的な分析の十分さはそのむべくもない。」(『生涯教育——抑圧と解放の弁証法』32頁)という言葉を待つまでもない。

そこで、地域での住民の生産、労働を踏まえつつ社会教育研究を進める展望について考察することが本稿の目的である。そのためにまず第一にポール・ラングランとエッソーレ・ジェルピの生涯学習の理念について検討する。生涯学習を語るときに2氏は欠くことの出来ない基本的な理念を提示している。しかし、その日本での解釈は誤解も多いように思われる。そこで2氏の生涯学習の理念をもう一度検討しなおすことにする。第二には日本社会教育学会での生涯学習に関する議論がどのように行われているかを黒沢惟昭氏、小川利夫氏、鈴木敏正氏を取り上げ検討する。先のラングラン、ジェルピの議論をどう理解しているのか、そしてさらに各氏がどのような生涯学習論を展開しているのかを検討する。そして、最後に以上の議論を踏まえて、今後の労働者教育の研究の方法について考えたい。

I 生涯教育の理念——ポール・ラングラン、エッソーレ・ジェルピに則して——

生涯教育の議論の中心として、ラングランとジェルピの議論は欠くことはできない。しかし、日本での2人の評価は誤解(後述II参照)も含めて必ずしも正当にはなされていないと私は考えている。そこで、改めてラングランとジェルピの生涯教育論の内容を把握することにした。

1 ポール・ラングランの生涯教育論

ラングランの生涯教育論については、小川剛氏が「P.ラングランが『生涯教育入門』のなかで、

——生涯教育は、技術革新が生み出した『新しい』社会がもとめ、またそれに見合う教育形態なのである」(社会教育学会年報 36集 「生涯学習体系化と社会教育」13頁)と述べているように、「適応の教育」という評価がされているが、この認識は正しいのであろうか。

ラングランは確かに現状での社会変化が生涯教育を要求していることを『生涯教育入門』の第1章「現代人に対する挑戦」において指摘している。しかし、ラングランはそれだけが生涯教育を要請するものとは考えない。第2章「働いている諸力」では、教育の機能を知識の「継承者」とするだけではなく、その上で「人に自分の信念や知識についてきちんと疑いに導かれるのを諒承させること」(①:参考文献番号 33頁)としている。そして、この教育の機能をめぐって、当局の「障害と抵抗」と「改革の要因」が対抗関係にあることを指摘している。現実には「法令条のまたは制度上の当局は当局で、知恵が変革するものに対して関心をもっておらず、また変化を望んでもいない。家庭とか国はと言えば、これらの機関が教育によって目指すものは、同調する人間」(① 36頁)であり、学校(大学を含む)が生み出すのはこのような人間である。このような中で当局が一番恐れるのは「懐疑の精神」であり、「懐疑の精神こそ、——意志決定や決定的選択にさいしては自分自身の判断に依拠することができるような個人、を形成する」(① 36頁)としている。このような現状の改革を進める要因は政治上の革命(=社会主義革命)、利用者たちの介入(=学生運動)、開発の諸問題(=第三世界の問題)、成人教育の4つである。

成人教育へのラングランの評価を詳しくみてみよう。成人教育は同調する人間を生み出す既存の学校教育とは違った形態の教育として発展し、学校教育への批判体としては成り立っているものとしてラングランは評価している。19世紀の中頃には、学校解放に労働者が参加していたが、労働者は「学校教育が、同化や同調化の強力な道具である」(① 43頁)ことを理解した。そこで労働者は「相互教育の諸組織の中で、労働者教育とか協同組合教育の諸機関の中で、また民衆教育の運動体や団体の中、等々で、」訓練や学習の活動に参加した成人は、自分の外からの訓練の下におかれ外的な源泉から知識を受け取るような生徒であることをやめた。原則としてすべての教えられる人々のものだった教育の対象の地位からでて、彼自身は教育の主体となった。彼は大人としてすべての自分自身を取り戻したわけである」(① 44頁)。このような主体性を持った大人は強制的に学校に縛りつけておくわけにいかない。だから成人教育のカリキュラムは「普遍的、抽象的な人間でなくて、その到達範囲や必要事項をもった具体的な個人を考慮に入れるのでなければ、結局存続できない」(① 45頁)のである。このようにラングランは成人教育、労働組合や協同組合の自己教育と相互教育の革新性、具体性を高く評価しているのである。

さらに、ラングランは生涯教育の意義(第3章)を「博識を獲得することではなく、自分の生活の種々異なった経験を通じてつねによりいっそう自分自身になるという意味での存在の発展」(① 49頁)とし、それを可能にするために「実際の任務」としては「人間存在を、その全生涯を通じて、教育訓練を継続するのを助ける構造と方法を整えやすくすること」、「各人を、彼が、いろいろな形

態の自己教育によって、最大限に自己開発の固有の主体となり固有の手段となるように装備させること」(①49頁)をあげている。そのためには「明らかにまず、必要なことは教育が学校という枠から抜け出し、余暇に属するものであれ労働に属するものであれ人間活動の場の全てを占めるようになること」(①第4章 範囲と諸目標 65頁)が必要である。また、このような教育を実現するためには、「国家がいろいろの程度において、また、それぞれの場合に適したかたちで関与することができ、また関与しなければならない」(①第5章 生涯教育推進についての示唆 82頁)領域が存在しており、成人教育に対しては財源、立法と行政、施設、業務の領域である。つまり、自己教育を行うのは労働組合や協同組合のような組織に対して国家が施設や財政といった側面での支援をすることが求められている。また、ラングランは教育活動を進めるために、自己教育を行う成人だけではなく、研究者や教育者との「共同」の指摘もわすれてはいない(第6章 共同の事業)。

以上のようにラングランの生涯教育論は決して「適応の論理」に一義的に収斂できるものではない。ラングランの成人教育論の特徴の第一の点は生涯教育の革新性の指摘である。それは学校教育が同化、同調のための機関であるのに対して、成人教育、自己教育が「懐疑心」を生み出すという機関であるという対比をなし、その革新的な役割を大きく評価しているのである。「いっそう自分自身になる」ため「いろいろな形態の自己教育によって、最大限に自己開発の固有の主体となる」ことが、生涯教育の意義である。生涯教育においては教える——教えられる関係ではなく、自分の「判断」に基づき自己教育、相互教育を進める主体性が重視されるのである。

では、なぜ、「適応の教育」というような誤った認識が生まれてしまったのであろうか。それは、ラングランの社会と教育との関連の認識に問題があったからと考えられる。ラングランは社会主義革命と関連し、「(社会主義革命の：筆者)優先目的のひとつは、生産や新しい諸制度の防衛や人生の概念の見地から、社会主義の人間を育成すること」(①37頁)を指摘し、一方では「生涯教育の発展の論理は、社会構造が個性の発達に好都合な方向で変化することを前提としている」(①104頁)としている。これは、生涯教育と社会(主義革命)が相互依存的な関係にあり、矛盾がなく、また、お互いがお互いを前提としているという関係になってしまっている。また、第二には、生涯教育の具体化を考える時に、広義の生活過程への視座が欠落している点である。成人教育のカリキュラムは「到達範囲や必要事項をもった個人を考慮に入れて」立てられなければならないとしながらも、一方では教育は「人間活動の全てを占める」ようになることが必要であるされており、個人の生活が抽象的にとらえられていて、「自己開発＝個人が生活の全て場で学んでいくこと」ということになり、教育の機会だけが問題になって教育内容については言及がうすくなってしまっているのである。

このように、後で見るジェルピに比べれば社会と教育の関係についての『弁証法的関係』が把握されていないために、また、内容論が欠けているために、社会の理解が資本による技術革新の進展による変化と読み変えられたとき(もちろんそのように誤解すること自体問題であるが)、生涯教育の

特性も読み変えられてしまったと考えられる。

2 エットーレ・ジェルピの生涯教育論

ジェルピの生涯教育論はラングランに対比して、単純に「改革のための教育」と評価されている。以下、ラングランの生涯教育論と比較しながら、ジェルピの教育論をみていきたい。

ジェルピの教育論の特徴は『自己決定学習』である。「進歩的な生涯教育を構成する三つの要素は、自己決定学習であり、個人の動機に応えるものであり、新しい生活の方法のなかで発展する学習のシステム」(②20頁)である。まず、「自己決定学習」はラングランの自己開発の概念と異なり、まず第一に前者は個人だけではなく集団による教育も含む点であり、第二には「教育の目的、内容、方法への個人のコントロールを意味」(②18頁)しており、個人や諸集団が教育の主体となるという点をラングランよりも一層強く位置づけている。それは「生涯教育を特色づけるもう一つの基準は、個々人のモチベーションにこたえるということ」(②19頁)と重なっている。そして、この個人を基礎とした生涯教育は「不断の知識の獲得とこれらの知識の実践的利用によって、経済的、教育的、文化的、政治的支配を告発することも可能なであり、「草の根からの活動の新しいシステムへの調整と文化運動を要求する闘争となる」(②20頁)のである。このようにジェルピの生涯教育論は個人や諸集団による自己決定学習、またそれが生み出す「変革」を高く評価しているのである。

しかし、ジェルピの社会と教育の関係に関する視点はラングランとは大きくことなる。「人は、生涯教育の実現は社会革命と経済革命の行われる社会のなかでのみ可能であると、はやまって結論づけるかもしれない。——どのような社会にも教育活動の自立性や、政治的解決の可能性、そして同時にまた両者の相互関係が成立している。生涯教育へ向けての新しい実践の指針は、新しい社会関係を創造し、人間相互の個々の関係を豊かなものにし、諸個人が彼らの自らの運命に責任を持つものでなければならないし、新しい段階へと飛躍する人間的投企でなければならない」(②29頁)と指摘し、教育と社会の相互依存的関係ではなく、個々人を媒介にし、新たな社会関係を生み出すことのできる「弁証法」的關係をもっていると考えている。

このように社会の変革と生涯教育の関係をとらえると、「学校や大学のような制度がもはや教育をうける唯一の場所ではないと考えること」が重要であり、「コミュニティ・グループ、労働者、協同組合運動にたづさわる人々、職人、建築家、芸術家、組織化された、あるいは独立の科学者、種々の年齢グループ——彼らこそが真の意味での学習を可能にする文化と教育の活動家であり、担い手」(②23頁)であるような教育をすすめるべきではない。そして、「それこそが、個人や諸集団のいざく動機と関心に一致するもの」(②23頁)である。この点はラングランの自己教育の革新性を高く評価する点と似ている。

しかし、ジェルピの特徴点は、なんと言っても先にも述べたように人間の生活過程を媒介にして

いる点である。このように考えると、教育の主体を抽象的な個人ととらえることはできない。教育の主体は「伝統的なやり方で彼らに提供される教育に決して満足していない人々——青年、労働者、農民、女性、——彼らは新しい教育システムを要求している」(② 33 頁)おり、彼らを取りまく「社会的・政治的・文化的コンテクストのなか」(② 49 頁)で、生涯教育は考察されるべきなのである。そしてさらには、第三世界の問題や家族、高齢者の問題がとりあげられるのである。

しかし、ジェルピの場合『労働者』を大きく位置づけている点の特徴である。そこでのジェルピの大きな問題意識は分業——「知的労働者と肉体労働者との分離、決定する者と執行する者の分離」(② 115 頁)——の止揚であり、分業体制の中で周辺的な存在におとしまられている労働者の解放であり、そのための教育である。現在の教育と分業の関係は「労働者の分業は複線型教育システムによって支えられてきたし、今なお、大衆のための回路とエリートのための回路として維持されてきて」(② 114 頁)おり、「階層的な分業は、労働者の教育にも影響を与える。とりわけ、周辺的な未熟練労働者は移民であるなしにかかわらず——労働の場においても孤立させられており、狭い文化コミュニティの中で生きる道を発見する展望を欠いたまま生きて」(② 115 頁)いる。しかし、このような状況を変革するためには「単に教育システムへの接近を保証することが問題なのではなく、これらの教育システムと社会全体との関係の再考察が重要なのである」(② 118 頁)としているのである。

そして、さらに以上のことを念頭に置いたうえで、労働者の教育システムを考察する際には具体的な労働過程が問題にされなければならない。「労働者にとって、労働と教育の関係は単に教育学上の問題ではない。労働は労働者の生活に影響を与える以上、教育・訓練のプログラムの設置はこれらの文脈の条件から出発しなければならない。事実、彼らの学習の動機の変化は、原則的にこれらの条件の変化から促されるのである」(② 139 頁)り、「労働パターンの全ての変化が教育のなかで変化を導く。集団的試行を奨励し生産過程のよりひろい熟達を可能にする労働は、物質的な刺激と同様に重要な刺激材である。歴史上、労働の構造に変化のあった時には必ず、基礎教育、職業訓練、継続教育にも影響がおよんでいた」(② 180 頁)のである。このように、労働過程の中の職務の内容から、労働者教育の内容は考えなければならないのである。しかし、労働過程は基本的には資本が組織するものであり、労働過程の指揮・監督権は資本の側にあるので、これでは労働者教育は職務遂行能力を身につけるための『適応』の論理になってしまう。この点をジェルピはどのように考えるのか？ ジェルピは「教育の諸目的と労働活動との一貫性を欠くならば、——労働は教育を生産過程に適応させる道具、となる」(② 180 頁)と述べており、『適応』のための教育だけでなく、『変革』の可能性も含んでいる教育と労働過程の関連でとらえていくことの必要性を指摘している。そして、『変革』のための教育のまず第一は「労働者が生活する具体的状況の労働者自身による分析から構成されなければならない」(② 143 頁)のである。このように、ジェルピは労働過程を労働者自身が教育の対象にすることによって、労働の場での分業関係の止揚、全ての労働者の発達を目指す

ことが可能になると考えているのである。

以上のような点から考察すれば、ジェルピの生涯教育論はラングランのそれと比べて大きな相違点がある。それは、社会の変革との関連でのみ生涯教育を考えるのではなく、教育の主体の具体的な生活、労働過程を対象とすることから教育内容を考察しようとしている点であり、この点がジェルピの特徴でもある。労働者に則していえば、労働者が現実の労働過程をも教育の対象とし、そこでの「労働の性格」(②180頁)を問題にすることによって、労働過程の変革、さらには社会への変革へと通じていくのである。

II 社会教育学会の生涯学習の議論

ここでは、現在社会教育学会での生涯学習論の代表的な論者を取り上げて、ラングランとジェルピの理解、さらにその生涯学習概念について検討したい。

(1) 黒沢惟昭氏

まず、黒沢氏のラングランの生涯教育論の理解は、「旧来の学校教育とそれ以外の教育——をシテム化して、新しい教育観、教育制度を創造することであり、教えるものとそれを受ける者の分離を前提とする教育ではなく、ひとりひとりの自己教育こそがこれからの教育の基本でなければならないとラングランは説いた」(③19頁)というものである。ラングランは自己教育を生涯教育の中心に考えているが、学校教育と学校外教育のシステム化を明言していないし、国家による側面的な援助の必要性を指摘しているだけである。また、ラングランの「新しい教育観」こそ、「懐疑心」を生む教育であり、改革のための教育であるととらえるできではなかろうか。

次にジェルピの生涯教育論理解について述べたい。氏のジェルピの生涯教育論の把握は「(現実の)再生産のためではなく、抑圧・差別からの『解放』のための創造かそれがジェルピ生涯教育構想の要石である。かつ、その具体的な手立ては「政治民主主義への参加」、及びそれと相互媒介的な『学習権』の保証のための不断の活動であること」(③21頁)というものである。これは、社会変革と教育を相互依存的にとらえていて、先程みてきたように、具体的な労働過程、あるいは生活過程に基づく生涯教育への視座が全くかけているのである。そのために生涯学習を「生活者としての住民のさまざまな領域・境界の明確でない要求をどのように汲み上げ、学習を軸としてコーディネートしていくか、そこに主眼を置くべき」(③31頁)と把握しても、生活過程の分析が欠けているので、結果的には「行政のリーダーシップ」を強調し、「大都会ならともかく、過疎、へき地あるいはそれに準ずるところで『まちづくり』『むらおこし』に地域の再生を賭けなければならぬ多くの地域ではその要求はほとんど『ないものねだり』である。さしあたっては、行政の——リーダーシップに推進を托するほかないと思う」(③43頁)となってしまうのである。そして、その行政が行う

生涯教育は「これまで社会的『弱者』とみなされてきた人々の立場から人権を再検討し、地域社会創造のための指針とするということを強調しておきたい」(③ 51 頁) という抽象的な権利論のレベルにとどまってしまうのである。

このように黒沢氏の生涯教育論の枠組みは、地域における住民の生活過程が視野に入っていないため、住民の自己教育(自己決定学習)の活動をとらえることができない。(過疎地に『ちいきづくり』の要求がない、などということは決してない。それは顕在化していないだけである。研究者が何をもち『要求』と判断するのか? そこが問われるべきである。)だから、行政がこれまで以上に人権を考慮し、全ての人が参加できるような生涯教育、まちづくりを行ってくれることに期待しているのである。その際、何を学習するのかという問題や権利の中身は問われないのである。

(2) 小川利夫氏

小川利夫氏のラングランの生涯教育論のとらえ方は「ラングランはまず、一方で(生涯学習:筆者)『計画化』に必要な『決定力』と『投資力』を兼ね備えた主体として『公権力』のみならず『私企業』等の役割を重視し、他方では、それらの『プログラムの実施にあたっての決定的な役割』を演ずる主体として『労働組合、協同組合その他』を位置づけているのが注目される。なぜなら、両者の間には矛盾はさけられず、その発展的な『統合』ないし『調整』こそ生涯学習『計画化』の全体——計画とその実施の全過程——をつらぬく第一の基本問題でなければならないからである」(④ 104 頁)というものである。自己教育を行う労働組合や協同組合といった組織と、それをサポートする(それを決定力をもっているといってしまうといいのか、という疑問はあるが)行政側の矛盾関係をとらえようとしている点は黒沢氏よりも進んでいると言える。

一方のジェルピの理解は「ラングランの考え方とジェルピの考え方とを比較するとき、まさに『いかなる面でも』組織された労働者・農民その他の住民要求を、その『計画化』の段階までふくめて考えるかどうかという点において前者は後者よりも消極的であるように思われ」、さらにジェルピがとくに「『労働の場』を基盤にする労働者の教育要求を労働運動の推進によって政策決定にまで実現するというプロセスに本質的重要』があるとみているのが注目される。そして、そうした見地から労働者階級と国民諸階層との地域・自治体レベルでの教育文化諸要求の自主的な統合の方法が志向される」(④ 104 頁)というものである。先にもみてきたように、労働者が教育(計画)の主体となるばかりでなく、ジェルピの生涯学習論の特徴は労働過程そのものを労働者の教育内容の対象にすることが特徴であり、単なる「教育要求」ではないはずである。

さらに小川氏の生涯教育論についてみると、生涯学習を「ひとつは、すべての人々が、——限りなく学ぶ自由と豊かに生きる権利」を享受し、共有しうるような生涯学習、いまひとつは——現代の教育改革運動を全面的に展開していくという生涯学習」(④ 84 頁)ととらえ、そのためには「住民の住民による生涯学習の計画化をはかっている」(④ 102 頁)とことが求められているし、また「(現

在行われている：筆者) 公共事業のあり方，したがってまた生涯学習のシステム化や生涯学習の計画を批判し改善していくためには，さまざまな形で展開されている住民運動・市民運動さらには労働運動を広く結集していく必要がある」(④ 114 頁)としている。小川氏の場合は，誰が教育計画の主体であるのか，ということに分析の主眼が置かれていて，つまり，生涯学習政策立案段階での行政対住民という対立関係をとらえ，住民主体の政策のみが「学ぶ自由と生きる権利」を保証するものと評価されているのである。そのため，黒沢氏と同様に労働過程や生活過程への分析が欠けており，教育内容論がかけてしまっているのである。

(3) 鈴木敏正氏

鈴木氏の生涯教育論の特徴は，教育の主体の把握を「人格論について徹底すべきだと思う」(⑤ 31 頁)という点であり，これがジェルピの「学習者は——歴史的，社会的，実存的な文脈のなかに位置づけられる人間として理解されなければならない」(① 43 頁) ことと同様のことであると理解している点である。学習主体を人格としてとらえるとはどのような意義があるのだろうか。例えばヘーゲルのいう人格とは「法律のおよび道徳的人格」(『法の哲学』66 節の注解) というようにまだ抽象的な概念であり，「実質的に空虚で，ただ単に形式的な権利が普遍的に認められているにすぎない人格」(『ヘーゲル事典』加藤尚武他編 弘文道 1991 年 246 頁) である。このように「人格」というレベルで学習主体をとらえることでは，具体的な学習過程や学習内容は問題にできないのである。私は I で述べたようにジェルピの「——文脈のなかに」を人間の具体的な生活，労働過程を基盤にして，しかもそれを具体的な教育内容として取り上げることがジェルピの含意であると理解した。しかし，氏はこのような考えには反対のようである。「学習課題や学習内容を，学習諸主体や学習・教育の現代的諸条件にそくして把握しようとしていることは，それだけで具体的に問題を把握しようとする姿勢があらわれているとはいえないことはない。しかし，そのことは学習課題や学習内容の構造的連関や，それを生み出す本質的な問題の把握が希薄になっているということを示している。それは，現代における人格の自己疎外のさまざまな現象は取り上げられたとしても，それらの構造的把握がなされていない」(⑤ 31 頁) とするのである。が，「構造的把握」の内容は何なのか明らかではない。

次に特に問題となる「現代的人格」に固有の自己教育の内容についてみてみよう。「現代的人格はまず，商品所有＝交換者であることを本質とする近代的人格と労働力商品所有者としての賃労働者という二重の規定をもつ。その自己教育は大きく，商品・貨幣関係における自己疎外の構造に規定された自己教育と，資本・賃労働関係に規定された自己教育という，相互に条件づけしあう二つの領域にわけて考えることができる」(⑤ 98 頁) としており，狭義の生活＝消費生活と労働の場の相互規定的な 2 つの場を教育の場として考えているようである。しかし，氏はどちらかといえは生活の場での教育活動を労働の場でのそれよりも高く評価しているようである。商品・貨幣社会では

「商品が価値と使用価値との統一でありながら、価値の自立化によって物象化が展開するという傾向をもつがゆえに、価値に対して使用価値を、あるいは商品の量的把握に対して質的把握を、抽象的理解に対して具体的理解を対置して、商品のありかたを批判する」(⑤ 104 頁)のような生協等の活動を高く評価し、それが消費の場だけの教育にはとどまらずに、「その背後にある労働と労働する人間、人間と人間との関係の理解にまでいたる可能性をもっているという意味で、典型的な自己教育活動ということができる」(⑤ 105 頁)と、消費生活の場での学習が労働の場への学習へと波及していくと考えているのである。

さらに氏はこのような狭義の生活を中心とする教育は現代企業社会のもとでも有効であると考えている。「現代企業社会における人格は、市場関係において労働力商品として位置づけられる。——労働者としての現代的人格が労働時間を区別される相対的自由な生活時間をもち、普遍的富としての貨幣で生活手段を購入するということによる選択の自由の拡大のもとで、『生命と生活の再生産』としての消費生活を営むことを意味する」(⑤ 105～106 頁)のであり、「『生命と生活の再生産』を基盤とするこの『生活の論理』こそ、現代的人格における自己意識の形成を促す根拠である」(⑤ 106 頁)としている。そして、もう一方の労働の場での教育については「『労働からの疎外』にともなう自己教育の展開」は「現状ではそれらが自由に展開する条件はかぎられている」(⑤ 107 頁)とかなり悲観的な評価を下している。しかし、氏の言うような『生活の論理』に基づく自己教育論を展開したとしても、現代企業社会の下に生じている労働過程が生活過程までも巻き込んで生じている様々な問題——過労死やサービス残業、テイクアウト残業等々——をどのように考えればよいのであろうか。労働過程を資本の専制の場としてのみ理解するのではなく、そこでの労働者の主体的な対応（もちろん、それはまだまだ小さな芽の段階であるが）と生活の場を関連づけていくべきではなかろうか。

このように、鈴木氏の生涯学習論は学習主体を「人格」という抽象レベルでとらえているため、また、第二に現実の労働過程への否定的評価のために、学習内容を狭い生活の場でしか考えられていないのである。

III 生涯学習研究の視座

以上のようなラングラン、あるいはジェルピの議論を踏まえるならば（特にジェルピの議論を踏まえるならば）、現在生涯教育論に求められるのは、地域における個人や諸集団の具体的な広義の生活過程の分析であり、そこから具体化される生涯教育である。しかし、これまでのみしてきたように社会教育学会の主な議論は、具体的な労働過程、生活過程に基づく生涯教育論の検討がなされていないのである。むしろ、具体的な労働過程、生活過程分析を捨象することによって社会教育研究は成り立ってきたと言っても過言ではないだろう。また、一部に労働者教育を扱ってきた社会教育研

究もあるが、それは『民主的』な労働組合の教育活動のみを扱うものであって、労働過程分析が基礎にされているわけではない。このように単に教養主義的な、あるいは『民主的』な生涯学習を越えた理論を構築しようとすれば、労働過程分析や生活過程分析を捨象することによってなりたっているボンテージされた社会教育の『常識』自体を越え出る必要があるのである。

以上のような研究を踏まえて、今後の生涯学習研究の視座を示せば以下ようになる。まず第一に地域の内発的発展と生涯教育の関連を明らかにしていく必要がある。これはこれからの研究の基盤となる労働過程の性格を規定する地域産業の状況を考察することが必要になるからである。

地域の内発的発展とは、外からもたらされた技術や文化に依拠して地域を発展させるのではなく「それぞれの地域の人々および集団が、固有の自然生態系に適合し、文化遺産(伝統)に基づいて外来に知識・技術・制度などを照合しつつ自律的に創出する」(鶴見和子「内発的発展論の視点」NIRA政策研究『内発的発展に関する研究』5頁 1991年)ことである。内発的発展論は70年代までの公害反対運動や苦東等の大規模開発への反対運動を中心とした住民運動が、反対の論理だけで積極的な地域の産業政策を生み出しえなかったことへの反省から生まれたものである。

しかし、これまでの内発的発展論と呼ばれる議論では、「地元の技術・産業・文化を土台にして、地域内の市場を主な対象として地域の住民が学習し、計画し、経営するものであること」(守友裕一『内発的発展の道』1991年 農山漁村文化協会 67頁)という概念規程が先走り、独占資本からの直接的な包摂が比較的弱い農山村の『村おこし運動』を典型例として上げるものが多い。内的対外的、農業対大企業といった区別にこだわり、地域の統体性を見失っているので、ひたすら内発的発展の典型例を探す『発見の旅』をつづげざるをえない。また、内発的、外発的という区別も曖昧なところが多いのである。現在、最も重要な課題はこのような区別だてを行うよりも、地域の統体性を明らかにすることであり、その中でプロセスとしての内発的発展を考えることである。内発的(地域の技術、産業等)と外発的(大資本)を区別するのではなく、現実の地域の中で2つがどのように連関をもっていて、さらに地場産業の振興というプロセスの中で前者の影響力をどのように拡大していくかというような視点が必要である。

具体的に地域経済の分析を進める際に、私が最も注目するのは、地域の産業構造の大部分を占める中小・零細企業である。地域の産業構造の中で中小企業の存立構造を明らかにし、この地域の中小企業群が経営を維持し、技術力を高め、単なる下請から脱却するような方向を考えていかなければならない。現在の中小企業研究では下請研究が主流となっていて、特定地域の実証的な分析は非常に弱い。大田区等の企業調査を関満博氏等が手がけているにとどまっている。大方の研究者はいまだに大企業と中小企業の収奪・被収奪関係を中心にモデル的な議論を組み立てている。三井逸友氏ですら「『生産力構成』と『経済的諸関係』一般を軸にしならさらに、『経済理論』の枠組みと諸前提のうちで、『中小企業』範疇一般の存在を抽象的、普遍的に示すことが必要である」(『現代経済と中小企業』1991年 青木書店 103頁)と述べている。しかし、このような抽象レベルの議

論を繰り返していても、現実の中小企業の生成、あるいは経営展開のメカニズムは解明できまい。もちろん、三井氏が指摘するように、大企業にとっては下請構造を利用し、「技術的基礎を前提とした経済単位を媒介していく方が、管理上にも『分断と流動化』・『周辺化』の戦略上も有効であ」（111頁）り、中小企業にとっても大企業との関係は決して看過できるものではない。そのため、大企業の中小企業への管理を問題にすることは欠くことはできない。しかし、このような大企業——中小企業の支配関係だけでは、中小企業の経営展開を解明することはできない。

この現実の中小企業の生成メカニズムを明らかにするためには、まず第一に必要なのはこれまで中小企業研究では行われてこなかった労働過程分析を位置づけることである。大企業——中小企業の製品の取引関係と中小企業内部の生産・労働過程を統一的に把握する必要がある。また、現実の中小企業では、労働力の調達や労働者の技能形成は企業の取引関係の展開にも大きな影響を与え、反対に下請の合理化にみられるように、取引関係が労働過程に影響を与える場合もあり、この2つは相互に関連しあっているのである。いずれにしても労働過程分析を中心に労働者の技能形成のプロセスを明らかにする必要がある。

更に第二点として、このように中小企業1社1社の構造を明らかにしたうえで、あらためて協同組合等の地域の中小企業の組織の役割を解明する必要がある。このような組織に注目するのは、中小企業の集積している地域では、中小企業どうしの関係（情報交換、仲間まわし等）がフレキシビリティを高めるのに重要な役割をになっていて、中小企業が経営展開をするのに欠くことのできないものになっているからである。このような中小企業のネットワークの分析を視野にいれなければ、従来の大企業対中小企業型の分析枠を打ち破るのは難しい。このような中小企業間の協同関係が中小企業経営者の中でのどのように形成され、その中でどのように一つの価値感を形成するのか。また、さらにこのような半ば公的な組織は、地域の政策立案への参加の手掛かりとしても重要な位置を占めることは間違いなく、地域の経済政策の立案に深く関わっていくことも可能になると考えられる。以上のような中小企業経営者の分析も重要である。

一方、忘れてはならないのは、協同組合等の組織を分析する際にも、労働者と中小企業経営者の関係を看過するとはできないということである。協同組合は経営者の組織であるが、経営者どうしの関係のみに視点を併せるのは危険である。組織の中での労働者との緊張感関係を絶えず意識する必要がある。

そして、三点目として以上のような地域の中での中小企業の経営展開を支える公的機関の役割を分析する必要がある。中小企業の人材育成の基礎となる道立技術専門学院、職業訓練短大、工業高校や、技術開発や向上のための援助を行う工業試験場や職業訓練短大というように地域の中小企業の経営展開をフォローすべき公的機関は数多く組織されている。しかし、現状ではかならずしも目的を達成していないものが多い。そこで、先にのべた中小企業の組織を通じて、このような機関を有効に活用できるようなシステムを構築していく必要がある。

このような地域経済，あるいは地場中小企業の労働過程，中小企業経営者の経営戦略の分析を基礎にして地域に展開する生涯学習の分析は行われるべきである。

注

- (1) 成人教育，社会教育，生涯教育，生涯学習という『名称』について特に区別はしていない。私は成人の自己教育，相互教育活動も含む広い学習機会ととらえている。
- (2) 広義の生活過程とは，労働過程といわゆる生活過程の両方を含んでいる概念である。

引用文献一覧

- ① 『生涯教育入門』第1部 ポール・ラングラン 1972年 財団法人全日本社会教育連合会
- ② 『生涯教育——抑圧と解放の弁証法』 エットーレ・ジェルピ 1973年 東京創元社
- ③ 『生涯学習時代の社会教育』 黒沢惟昭 1991年 明石書房
- ④ 『現代生涯学習読本——人間復興の生涯学習を求めて』 小川利夫 海老原治善他 1991年 エイデル研究所
- ⑤ 『自己教育の論理——主体形成の時代に』 鈴木敏正 1992年 筑波書房