



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	協働の社会教育
Author(s)	宮崎, 隆志; Takashi Miyazaki
Citation	社会教育研究, 21, 1-15
Issue Date	2003-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28548
Type	departmental bulletin paper
File Information	21_P1-15.pdf



協働の社会教育

宮崎 隆志

1. 問題の所在

教育の組織化にあたっては、経済や政治など教育以外の様々な領域からの要請が作用する。グローバル化の展開によって特徴づけられる現代社会においては、そうした社会状況に対応する「人間力」の形成が日本の社会・経済・政治の共通の課題であるとされ、その課題を達成するための教育改革が進行している。生涯学習政策もこうした連関の中で展開されていることは言うまでもない。

ここで問題になるのは、教育に対する経済的・政治的要請があることそのものではない。一般に、当該社会の諸課題と切り離して教育の組織化を行うことは考えられないからである。にもかかわらず、今日の教育改革において看過できないのは、それが教育を教育たらしめていた本質的な諸規定を変質させる可能性を持つことにある。

その問題に接近する前提として、教育の改革・再定義を求める現代社会の論理を確認しておく必要がある。教育改革の社会的背景として列挙される技術・生産力の急激な発展、国際化などの現象が意味している本質的問題は次のようなものである¹⁾。

1) 社会編成の主体としての資本の私的性格と社会的性格の矛盾

現代は多国籍企業の展開が示すように、資本の社会性が極限にまで展開すると同時に、世界的な競争における排他性が示すように、その私的性格が顕在化し、この両者の矛盾が日常意識にのぼった時代である。社会編成の主体としての資本自身の正当性が問われていると換言してもよい。

2) 市民社会と国家の関係変化

戦後日本における資本の高蓄積は、社会資本投資を媒介にした国家介入なしにはありえなかったが、そうした国家の正統性は、企業内福祉を中心とした日本型の福祉国家体制によって担保されていた。しかし、資本の多国籍化を契機とした日本型福祉国家の変容に伴って、従来型の正統性は維持し得ず、市民社会と国家を統一する代替的な論理の確立が迫られている。

すなわち資本と国家の支配への新たな同意を調達することが、現代的な課題となっているのであるが、その時に期待される新たな市民像が消費者市民であり、そのような市民と企業市民とのパートナーシップによって、資本はその社会的責任を果たし得るとされる²⁾。国家の正統性も、かかるパートナーシップ論を前提に、消費者市民の自立を支援することによって承認されることになる。

自立性と主体性を持ち、かつ企業や国家の抱える矛盾をともに解決していく市民の形成が今日の教育改革の基本的な課題である。

さしあたり生涯学習論に限定すると、消費者市民主義に基づけば「生涯学習サービス」は消費財として理解されることになる。競争社会で生き残るための自己責任が自明視され、公共的な課題は自己責任性に裏打ちされた社会システムを構築する条件整備に限定される。確かに、自立した市民および公民の形成という限りでは、今日の生涯学習論もこれまでの教育の論理との連続性を持つが、以下に見るように消費者市民としての「自立」は、社会に参加し創造する主体の自立を直接的に保障するものではない。

第一に、消費者市民は教育サービスを選択・購入する主体であっても、教育を創造する主体ではない。例えば生涯学習政策では、個人のキャリア形成が重視されているが、それは労働力商品市場に参加するためのものであり、参加手段を購入する消費者として、住民は教育に対する批判・要望を表明するに過ぎない。以下に述べるように、労働する主体と教育を創造する主体は不可分の関連にあるとすると、消費者市民論は教育への参加と自治に、住民が労働する主体として接近することを回避する論理と言える。そこでは住民が労働する主体として、労働と教育の関連を吟味しつつ教育内容の編成にかかわることは想定されていない。

第二に、消費者市民と企業市民をパートナーとして同列に置くことは、人々の意思行為から疎遠になり自立的に展開する社会的力とその法的地位を、諸個人および人権と区別しないことを意味する。それは諸個人を人間から疎遠になった物象の世界において承認する（商品所有者としての消費者市民）ことによるのみ可能である。民主主義の変質の危機をここに見るべきであり³⁾、端的には人権としての教育の理解が、企業市民（＝法人）にも妥当する市民的自由に閉じられる。そこでは教育の公共性が極めて限定的に理解されることになるであろう。

第三に、地域は消費者市民を前提とした公共圏域として再編されるが、そこでは「企業市民」がサービス供給者として主要な位置を占めることになる。そうなれば、民間事業者に依拠したサービス供給システムの管理は問題となっても、住民自身が教育を創造し、組織するという意味での自治は背景に退く。社会教育に即して言えば、いわゆる「市町村主義」に基づく教育の住民自治は、市場として適正規模を有する基礎自治体における経営・管理過程への参加に変質するであろう。

この3点は、少なくとも日本の生涯学習政策は、戦後の社会教育実践が模索してきた社会教育の本質の解釈変更を試みていることを意味している。生涯学習、さらには教育が社会において有する位置と意義を改めて問わねばならない理由がここにある。

したがって、現代社会における教育（以下では社会教育・生涯学習に限定）の組織化を検討する場合には、これら3点についての批判とそれを踏まえた代替案の提示が必要である。本稿では、これまでに公表した拙稿に基づいて、そのグラウンドデザインを描くとともに、そこから公民館を中心とした日本の社会教育実践の到達点と課題を明らかにすることを課題とする。以下では第一に、

社会教育を念頭に置きながら、教育本質論の次元において社会における教育の位置と役割、教育の成立条件について検討し、第二に、そこから得られる新たな組織化原理としての協同性の発展論の論理構造について検討する。第三に、以上を踏まえて、公民館を中心とした地域社会教育実践の意義を検討する。最後に第四として、協同性の発展に基づいて組織される社会教育が有する公共性について検討する。

2. 社会教育の本質と協同性

教育は実現すべき価値を備えた意図的な行為であり、また、あるべき社会を構成する個人を形成する行為として、規範性を必然的に伴う。社会教育の場合もそれは変わらない。教育の科学性は、その規範性を存在の世界にどのように内在化させるかをめぐって問われてきたと言ってもよい⁴⁾。客観主義に撤退することなく、教育の能動性を主張しうる論理が問われたのであるが、宮原誠一の「再分肢論」はその代表的な回答の試みであろう。宮原は、社会の諸必要を「主体化・人間化する目的意識的な手続き」との教育の定義において、その手続きが「主観的オプティミズム」にも、形成と教育を同一視する客観主義にも墮することなく「主体化」を保障する論理を、自然と社会の法則性を認識し意識的に働きかける営み、つまり労働・生産に求めた。宮原は、そこに客観的必然性と主観的能動性の統一を見る。そのような主体（科学的生産人）の形成を目的とすることによって、教育の科学性とヒューマニズムが保証されるという構想であった。

しかしここに示されるように、宮原は労働の肯定的側面しか見ていない。論理として提示される労働論は、機能主義的・技術主義的なものであり、それに対応して主体像も労働・生産を媒介に社会と予定調和的に統一されるものであった。肯定的側面が転倒的にしか実現しない現実⁵⁾の前で、生産主義教育論が資本の要請に対する批判の論理となりえなかったのもこの点と関連している。

このような限界は、教育の本質規定としてみれば、教育の内在矛盾の理解の欠如、及び教育主体を不可欠の契機とする教育実践過程の論理的な位置づけの弱さとして現れる。勝田守一は前者に関して、教育は個人の自由を実現すると同時に個人を統制するという矛盾を有することを指摘し、後者については他の社会的機能と区別される教育の固有の性格を明らかにするためには、教育が個人に働きかける固有の相、つまり人格と能力の発達論を踏まえた学習論と教育論が確立されねばならないことを指摘した。これらの指摘を踏まえれば、教育は社会の諸必要を主体化する目的意識的な営みであると同時に、個人を社会的に統制する政治的な営みであり、その矛盾を実践過程に内在させながらも、教育実践としての固有の論理に基づいてその解決を図る行為であると言える。

このような理解が、論理としての宮原教育本質論に欠落していたと言えるのであるが、他方、この問題に対する勝田の回答も課題を残すものであった。勝田は、以上のような矛盾の中で、経験を統一する主体としての学習者の形成に教育の目標を設定し、そのような学習者の主体性を引き出す

ことを条件にして教育が成立することを指摘した。この指摘を徹底するならば、教育とは学習主体が自己の経験、すなわち形成過程を対象化することによって自己を二重化し、かつ実践によって統一する過程（＝学習）を指導することであり、教育が教育として成立するのは学習主体の二重化と統一の合理性に依拠していることになる。そうすると、問題はその合理性がいかん規定されているかという点にある。勝田はこの点を明示しなかった。統一のための能力形成が学習者の主体形成の要点であることは事実としても、その能力形成の内容と道筋は、プラス・マイナスの作用を有する形成過程の矛盾と切り離して理解することはできない。この点に鑑みれば、学習主体の二重化と統一の合理性は、学習主体の抱える矛盾そのものによって規定されており、教育の成立可能性もその点に規定されているというべきであろう。

このように、宮原・勝田の教育本質論に共通する限界は、宮原のいう形成過程そのものを矛盾を含む過程として把握し、かつその矛盾の中に教育目的を見出すという論理が徹底されていない点にあったと言える。この課題を引き続き検討したのが五十嵐顕であった⁶⁾。

五十嵐の提起の要点とその意義は次のようなものである。第一に、宮原を継承して形成作用を規定する基本要因として労働を理解したうえで、労働の民主主義的組織化は、労働に起因する社会環境を改革することによって社会の人間形成力をコントロールすることにつながるが故に、労働の主体の形成と教育の主体の形成は不可分の関係にあることを指摘した点である。この点は、宮原では理論的には曖昧であった教育主体の形成問題、すなわち形成を目的意識的に統制する主体としての教育主体そのものはどのように形成されるのかという問題に対する回答である。第二に、形成作用は階級的性格を有するとの指摘である。これは形成作用そのものが矛盾を含んだ過程であることを指摘するものであるが、この提起を徹底すれば、労働主体の側の目的意識性（主観的能動性）は、かかる矛盾を解決しようとするものである限り、その矛盾によって客観的に規定されているとの理解が得られる。

これらの提起を手掛かりにすれば、次のような暫定的結論を導くことができる。形成の矛盾を対象化する学習は、形成作用の主要因としての労働の矛盾を対象化することを本質的契機とするが、それは労働主体としての自己意識（対象の中に自己を見出す＝自己を映し出す対象）を確立することに他ならない。そのような対象と自己との二重化を統一するための援助・指導が教育であり、そのような教育の主体の形成は労働の主体の形成と不可分である。

しかし、労働の主体の形成と教育の主体の形成は同義ではない。教育主体の形成は、勝田が指摘したように教育固有の相、あるいは二重化した自己を統一するための固有の援助内容・方法が自覚されることを条件としていた。日本の社会教育に即すると、その条件の成熟過程は第一に住民運動との関連に即して、第二にそれとの関連において公民館実践に即して探求されてきた。

前者の接近は藤岡貞彦によって代表される。藤岡は共同生活手段の再建運動としての住民運動においては、再建要求の科学性と権利性が問われ、その両者を獲得するための学習による住民自身の

自己形成が必然的に伴うとし、その上で共同生活手段の本質的契機としての教育についても、地域教育運動として同様の過程が展開すると指摘する。そこでは教育要求が公共化される過程で、教育の本質を問う学習が教師とともに組織され、父母・住民の教育主体としての自己形成が見られるという。この二つの運動は、住民運動が住民の自己形成の課題を自覚し、そのための教育的リーダーシップの形成の保障を民衆大学として求めるに至り統合される。すなわち住民運動そのものが地域教育運動へと発展することによって、地域における形成力を目的意識的に統制し、地域の教育力へと転換させることが展望できる。この転換を遂行するのは教育主体に他ならないが、その点に着目すれば藤岡の教育主体形成論は、住民運動による地域（環境）の形成作用の対象化と再構成（課題設定）、さらにはその過程における学習実践の意義の自覚を必要条件としながらも、十分条件は狭義の地域教育運動において問い返され明らかになった教育の本質理解が普遍化することに求められている。

これに対し、後者の接近を代表する島田修一は、戦後の公民館実践は教育主体の形成を自覚的に追求してきたとし、学習者自身による学級・講座の学習内容編成の経験や公民館づくり運動の経験の意義を指摘する。それは、生活実践の一部としての学習活動を自覚的に把握し、主体的・計画的な学習実践として編成する経験であり、それを通して学習を創造する力量が形成されるという。島田によれば、社会教育実践はそのような意義を有する学習実践を組織する実践である。「学ぶ力」を形成するという教育的価値の自覚が社会教育実践の成立条件であり、学習主体の教育主体への転化もその自覚によっている。学習主体が教育主体に転化する際の十分条件を地域教育運動（及び地域民衆大学）に求めた藤岡に対し、島田は公民館という教育機関における社会教育実践に求めたとと言える。行事型公民館からの離脱を模索していた公民館、とりわけ公民館主事の間での社会教育の本質への問い返しとそれに基づく社会教育実践としての公民館実践の展開、就中、職員の働きかけという契機の重視をここに見ても良い⁷⁾。

但し、この両者の指摘を、地域教育運動における教師や公民館実践における公民館主事の仕事の専門性に教育主体形成の課題を還元していると理解するならば、それは一面では正しく一面では誤りである。即ち、教育的価値の自覚の上に立つ教育実践がなければ、学習主体の教育主体への転化は見通せないという意味（自然発生性の否定）では正しいが、他方、その教育的価値を教育労働の担い手に閉じて探求しようとするならば、再び規範性を外在化することになる。藤岡・島田の提起では、学習実践を組織する学習者の主体性の形成が教育主体形成の必要条件になっていたが、それには教育労働の担い手が自らの実践論理を批判的に再構成する場合の前提条件という意味も含まれていると解するべきであろう。藤岡の場合であれば、住民運動の中での学習主体の形成論理を踏まえて、それに内在した働きかけを教師が行える時に教育主体の形成が可能になるとすると、教師の担う社会教育労働の内容は地域住民の学習実践の論理に規定され、かつ呼応しうるものであったことになる。公民館主事の場合でも、これは同様であろう。

そのように考えれば、第一に、住民運動の過程に内在し指導性を発揮しうる教育労働の論理とは何かをさらに明確にする必要があり、第二に、そのためにも住民運動の展開過程における学習内容と学習過程、学習主体形成の論理を明らかにする必要がある。

3. 協同性の発展論理

まず、学習主体の形成論理から確認しておこう。以上の検討によると、学習主体は、それまでの自己形成を対象化し自覚的に自己を形成する経験をとおして形成されるのであるが、その場合の焦点は、矛盾を含んだ自己、したがって形成作用の矛盾がどのように対象化されるのかという点にある。

その検討の前提は、「(自己)形成の矛盾」についての理解である。ここでは結論的に述べておこう。われわれの生活は社会化された生産・労働によって再生産されているが、その社会的な生産・労働過程を組織するのは私的な資本である。そして、その下で労働者は事実的な社会関係⁸⁾を取り結び、社会的な能力を形成し発揮しているが、それはあくまでも資本との私人間の契約に基づいてなされる以上、公認の社会関係は商品交換関係である。こうして労働者の主観は、社会的な視点と私的視点に分裂し矛盾するが、その矛盾を私的所有者(商品所有者)の相互承認の枠内で解決することを試みて公共的介入が展開されることになる。労働者は事実として社会的な主体としての諸能力を形成し、社会的な意識も形成しているが、その自己了解は商品所有者としての私的な自立性に即してなされ、またその自己了解に基づいて資本による社会編成の正当性を承認する。社会と個人の二元的分裂が労働者の自己形成の基本的な特質と言える。

このような矛盾が対象化される論理が問題であるが、社会教育論が着目してきた住民運動に即すると⁹⁾、その論理は以下のような過程を有するものとして理解可能である¹⁰⁾。

まず、住民運動に代表される社会運動の展開論理を確認しておこう¹¹⁾。

1) 私益・私権の侵害

資本による社会化(それを補完する国家による社会化も含めて)は、その内在的な制約によって貧困化をもたらし、私的所有者の自立性を侵害することは避けられない¹²⁾。

そのような事態に直面した私的所有者は、資本の正当化論理(市民的自由)を根拠にした異議申し立てを行うことになる。その論理は資本が妥当させている。また私的所有者はすでに、資本の下ではあれ社会関係を自覚的に編成し得る力量を形成している。そのうえ、資本の社会性の強まりは、権利侵害問題や被害を社会的な広がりをもって発生させることになり、当事者にも問題の広がり(普遍性)は自覚されるようになる。

2) 「共通の敵」への対抗運動：association

こうして自覚的な異議申し立てを行う私的所有者は、客観的に形成された問題の社会性に対応した社会的な運動を組織することになる。いわば「共通の敵」への対抗運動が開始されるのであるが、ここでの新たな社会関係は自立的な私的所有者からなる協同 association である。

3) 共通の目標設定とその実現のための社会的意思

異議申し立てを現実的な規制力・抵抗力にするためには、何らかの組織的行動が不可欠である。この場面では、まず第一に、当事者たちが共有する問題の確定とその本質の分析、共通の目的と具体的な実践課題の確認、課題達成のための社会的意思の形成（計画化）がなされ、そのもとで労働力の自覚的・計画的支出がなされる。ここに、最初の協同労働 I：cooperation I が組織される。

4) 運動（協同労働）の成果の評価

運動は私益を集団的に擁護するために始まったものであるから、私的所有者としての自立性は運動内部でも前提にされている。平等性についても、私的所有者どうしの対等性が根拠となるため、運動過程でのコスト負担（金銭的なもののみならず、労働時間、役割分担等も含む）についても、機械的な平等主義（均等な分担）が採用されがちである。

これは運動の成果に関する評価にも当てはまる。実際には協同労働によって成果が得られたにもかかわらず、私的所有者としての自己規定が強い場合には、成果の帰属は正当性原理としての私的所有に対応して決定される。ここでは協働は私益・私権を擁護するための手段でしかなく、その目的が達成された場合には、協同そのものが使命を終える可能性もある。

5) 協同労働 II（第二循環）：cooperation II

しかし事実としては、自覚的に形成された社会的意思によって組織された集団的労働が眼前に存在し、その協働によってのみ生まれた固有の成果もまた確認可能である。類比的に述べれば、協働によって生じた「剰余」が存在するのであり、その利益は個々の私的所有者には還元不可能である。

そのことは、運動の第二循環の終わり、すなわち協働の成果に基づいてさらなる協働が組織され、その成果が産出されたときに明示的になる。労働に基づく取得の原理は、労働が私的である場合には個々の私的所有者への還元を正当化するが、第二循環が終わった段階では、私的所有に起因する労働ではない以上、そのような還元は不可能である。

6) 共同（所有）：community

協働そのものによって産出された成果は、協働する主体が取得することが承認される。もはやその成果は個々の誰のものでもなく、「われわれ」が生み出したものであることが自覚される。ここで

は協働する主体としての相互承認に基づいて取得が正当化される。

さらに、ここに至り、協働することの固有の意義が自覚され、もはや出発点に位置した私益擁護を越えて、協働で創造するという新たな価値が自覚的に追求されるようになる。協働は手段から目的に転換している。協働する主体の相互承認が共同、自治的コミュニティを形成する¹³⁾。

以上の過程における学習主体形成の論理は次のようなものである。

第一に、私的所有者としての相互承認が否定されることがある。協同の出発点においては私的所有者としての正当な取得権利が主張されたが、そこでは私的所有者としての相互承認が正当性の根拠である。しかし、協働によって集団的な労働に基づく新たな社会関係が構築されるに至って、相互承認空間は協働つまり労働によって構成されるものへと転化している。したがって、そこでは正当性の根拠は協働の主体としての相互承認にある。

この転化における重要なポイントは、4)にある。ここでは私的所有としての正当化論と、協同労働に起因する社会関係における正当化論が衝突する。共通の目的の実現のために団結したにも関わらず、構成員個々の価値観が衝突することは多くの実践に共通して見られるが、排他性と依存性、自己決定と相互扶助、自由と連帯などの価値意識の諸対立の本質的な契機を突き詰めれば、このような論理の衝突とみてよい。

この衝突は、労働する主体の側からの積極的な解決が可能である。何故なら、協働は自覚的に労働における関係を取り結んだ諸個人によって成立するのであり、集団的に労働する「われわれ」が、当事者によって経験的に確認されているからである。

第二に、この衝突は、私的所有者としての経験的な自己を協働の主体との対比で対象化させる。さらに、衝突が生じたこと、およびそれまでの経験的な論理に基づいては問題解決ができないことが契機になって、この衝突の経験は、私的所有者としての経験的自己の限界を意識化させる。

自己の限界の意識化は、同時に限界を突破した新たな自己の形成を課題として意識化させる。新たな自己は価値的に選択され規範性を伴って措定されるが、そのような新たな自己を措定する主観性は、この衝突の経験においては、事実として存在する協働の主体としての相互承認に根拠をもっている。こうして協同の主体は、経験的自己とあるべき自己とに自己を二重化させる。その統一を試みるのが学習に他ならない¹⁴⁾。

第三に、そのような意味での学習は、5)、6)の過程、つまり協働による社会編成の主体としての自己の統一過程を経ることによって、自覚的で現実的な自己形成となる。この過程では、私的所有者としてではあれ、形式的抽象的に獲得した社会編成の主体としての意識と能力(資本の下で転倒的に発揮されていた意識と能力)は、協働によって具体化される。社会編成主体としての現実性を獲得することによって、それまでの学習過程の意義が確証される。学習の意義は、ここにおいて経験的に確認可能なものとなっている。

以上の過程を経て、自己の形成を自覚的に統制し、学習の価値を自覚した主体として、学習主体が形成される。

4. 社会教育労働と地域関連労働

以上を前提にして、初めて教育労働の内実が明らかになる。教育とは第一に、上のような意味での学習を指導し、学習主体の形成を援助することであるが、協同性の発展に即して見れば、協同の組織化のための教養学習、調査学習への援助を前提としながら、その焦点は上に述べたような衝突の場面における学習の援助にある。その機能は衝突を解決するリーダーシップに組み込まれていると言える。逆に、衝突とその解決過程に内在できなければ、その教育機能は啓蒙的なものにとどまるであろう。その意味では教育労働の担い手が、協同性の発展に即した学習過程を理解し、実践の内容と方法を構成することが必要であるが、多くの場合、それは教育専門職の自己批判を不可欠とする。私的所有者としての住民が抱える共通の問題を発見するための援助や、問題の本質を科学的に認識するための援助¹⁵⁾も必要であるが、それらは学習主体の形成という視点からみれば、住民が自らの形成の矛盾を理解する前提的条件を築いたに留まる¹⁶⁾。そのような援助によっては、自己形成の矛盾そのものを対象化することは偶然的であるが、そうである限り、学習の主体を形成するための援助としては限界を持つ。むしろ、協同の実践の中で発揮されるリーダーシップの側に教育の本質的契機が存在しているのであり、その契機を教育専門職が我が物にすることが必要であろう。

第二に、学習主体形成の条件と過程を対象化し、その形成を媒介した援助機能を意識化することによって学習主体は教育主体へと発展する。そのためには自らの学習過程の総括が不可欠である。協同の実践におけるリーダーは、援助をどのように行うべきかとの問い、つまり援助の内容と方法についての問いを実践の中で繰り返すが、そこではそれまでの経験に即して、運動参加者の学習主体としての自己形成が不可欠であることを確認し、さらにそのような主体形成を支えた援助（サークルリーダーや公民館主事などによってなされた援助）の対象化と分析が行われる¹⁷⁾。こうして、自らが学習主体として自立するまでの教育的援助の固有の価値が自覚されることによって、実践のリーダーシップは学習主体形成を目的とする教育的リーダーシップとなり、そのリーダーは教育主体としての実質を備えると言ってよい。その意味では、教育労働の担い手は、学習主体の教育主体への転化をも見通した働きかけを行うことが必要であり、従来、社会教育実践の目的として指摘されてきた自己教育主体の形成についても¹⁸⁾、以上のような過程と論理に即して理解されるべきであろう。宮原の農村サークル論は、実践に即してこの問題に取り組んだ先駆的な業績であり、そのような教育主体の地域における形成を踏まえて、学校教育と社会教育を統一する地域教育計画を展望していたのであった。その試みは、以上のような論理を展開することで継受可能である。

5. 公民館実践の意義と課題

社会教育実践が教育実践であろうとする限りは¹⁹⁾、以上の協同性の発展に即した組織論理を有する必要がある。社会教育の本質規定として引用される「社会教育は大衆運動の教育的側面である」(「枚方テーゼ」²⁰⁾第五項)も、協同性の発展論に基づいて解釈されるべきであろう。寺中構想の影響下に出発した日本の公民館実践は、必ずしもそのような論理に基づいて展開されてきたわけではなく、むしろ、かかる論理は公民館の外側で展開する住民運動・協同運動や地域教育運動に適合的である。しかし、公民館が地域の成人教育機関としての固有の役割を模索するなかで、公民館実践の組織化論も協同性の発展と切り結ぶようになってきた。

飯田市竜丘公民館は開発地域に位置し、地区では新住民も増加している²¹⁾。その一方で集落単位の近隣地域社会のまとまりをもち、その中心施設として公民館分館が存在する。竜丘公民館の実践の特徴は、度重なる開発行為への批判・反対運動を通じて、地域内の自然や文化に対する関心が高まり、それが公民館実践に反映している点にある。ギフチョウや古墳の保護活動と結びついた学習内容は地域の教養学習と呼びうるものであるが、その学習を通じた住民の「出会い・ふれあい・学び合い」が自覚的に追求されている。とりわけ重要なことは、そのような学習経験をとおして、公民館リーダーの間で、学ぶことが地域づくりの中で重要な意義を有することが自覚され、さらに学習の計画化実践を通して(「大人の学校」)、学習を組織化する主体の形成が追求されている点である。ここでは地域内における協同の契機を学習によって探ること、およびそのような学習を組織する主体を形成することによって、ともすれば私的な利害に分解しがちな地域社会の連帯性を維持することが試みられている。

ところが、現実に利害が錯綜する地域づくり計画の策定においては、そのような論理に基づく計画づくりが頓挫してしまった。このことは、公民館の側からは地域を意識していても、教育とは区別された経済や政治の利害が影響力をもつ地域社会の中では、地域の将来のありかたを考える上での社会教育の位置づけは低かったことを意味している。公民館の内と外をつなぐには、協働の過程における衝突とその解決という実践論理を、地域の実際の生産・生活過程に即して展開するような公民館実践が求められている。

国分寺市の公民館は、講座準備会方式として学習者自身による学習内容・方法の編成に取り組んできた²²⁾。この方式によって、住民が学習を創造する場としての公民館という理解が利用者の間では広まった。その取り組みの中で明らかになってきたのが、利用者どうしの価値観の対立とその折り合いをどうつけるかという問題であった。国分寺市では中学校区に1館の公民館が配置されているが、そのエリア内では利用者は、公民館はもとより日常生活においても顔を合わせることになり、「逃げられない関係」が形成される(例えば、PTAや生協など)。とりわけ共通の関心・要求をもつ

て集った者の間での価値観の対立は、学級やサークルの崩壊の原因となりがちなものであった。しかし、公民館ではその対立を重視し、相互の理解を図る取り組みを展開してきた。このような対立を乗り越える力がなければ、学習の主体といっても現実には学習を組織することができないからである。

このような公民館での「原体験」を経て、学習しつつ協働で創り上げることを学んだ住民は、例えば施設づくりや生涯学習計画策定など、公民館の外部で展開する実践において直面する対立を協働の過程で解決することができるようになっていく。地域社会のただ中で²³⁾、協同性を発展させ、新たな共同を生み出す学習を組織する教育主体を形成する場、あるいはその主体の協働する力量を形成する場としての公民館の意義が明らかになりつつある。

このような事例より、公民館実践は協同性の発展論理に対応した教育実践の論理を生み出す可能性をもっているし、その可能性を顕在化させることによって地域社会の中の教育機関として、一般行政部局には代替不可能な固有の意義を主張することができる。しかし、それをより説得的なものにするためには、実践課題を住民の実際の生活過程に即して、地域の中で協働する力量の形成及び教育主体としての形成に焦点化することが必要であろう。

6. 協働の社会教育の意義と公共性

協同性の発展に基づいて組織される社会教育実践を協働の社会教育と呼ぶならば、それは次のような意義を有する。

第一に、協働の経験を経て形成される主体は、私的所有の主体としての自己の批判²⁴⁾を経て労働する主体としての相互承認を産み出していた。冒頭に述べたように、資本は自らの内部に形成された共同性（社会性）の直接的な承認を、労働者の人格的自由（私的所有主体）の公共的な補完によって回避することを試みている。しかし、限定された領域ではあれ、協働に基づく共同としての相互承認関係がもう一つの社会的正当化原理であることが明示されるに至って、資本内部の事実に社会関係の持つ意味が反省的に明らかになる。五十嵐の指摘した労働の主体と教育の主体の相互関連は、このように考えることが可能である。

第二に、協働の主体としての相互承認は、正当化原理としての民主主義の理解の転換をもたらす。私的所有者としての相互承認では自由主義的民主主義が正当化原理として機能するが、労働する主体としての相互承認においては、相互依存性・相互扶助性としての連帯、労働における個性の多様性の自明視と尊重（多元主義と平等主義）、対象との本質的一体性を回復する自由な意識的行動（労働）を通じた自己解放としての自由といった諸価値が生じてくる。この新たな価値に基づく民主主義を形成する本質的要因として協働の社会教育が位置づくと言える²⁵⁾。

宮原に即して述べるなら、「経済や政治の必要を主体化する」ことによって形成される経済主体・

政治主体等の内実はこのようなものとして考えられるべきであろう。その要点を繰り返すなら、私的所有の世界に閉じて形成されたそれらの主体を協働経験を通して自己批判することによって、新たに形成されるのが社会創造の主体であり、その主体形成の客観的過程にしたがって、目的意識的な手続きとしての社会教育の内容や方法も規定されている。

第三に、協働を経て共同にいたる過程は、コミュニティの再建過程であり、自治の確立過程でもある。その過程が協働の社会教育を必須としているということは、換言すれば、労働の主体・教育の主体の形成が、共同としての地域づくりの必要条件であることを意味する²⁶⁾。そのようにして形成される地域は、消費者市民と企業市民の契約によって構成されるものとは異なり、住民が多元性を尊重しつつ、相互に学び合い、自己を解放できる自由な空間として理解可能である。人が育つ「教育環境」(藤岡)としての地域は、協働の社会教育を通して展望できる。

以上の意義を有する協働の社会教育も、その公共性を承認されて公教育として編成されなければ、住民運動の側の批判的原理に留まることになる。しかし、協働の社会教育の公共性は以下のような論理として現実性を獲得している。

第一に、協同性の発展は、私的所有者としての自立性の維持を出発点としていた。それ故に、資本が自らのシステムの矛盾(社会的実体の私的封鎖)の解決のために、労働者の人格的自由の抽象性を補完することを公共的に追求する以上、その一形態として協同の組織化は承認せざるをえない。各種の協同組合が商品交換関係を維持する上で必要な装置として、資本のシステムの形成とほぼ同時に位置づけられたこともその歴史的証拠である。

但し、協同労働に基づく労働する主体の新たな相互承認の論理は、資本としては認めるわけにはいかない。したがって、社会的に承認された協同は、私的所有者の協同に限定される。先に指摘した協同内部の二つの承認原理の対抗関係は、社会的にみれば資本のシステムに位置づけられた協同の有する限界=矛盾の反映でもある。その場面で、住民は自己形成の矛盾、疎外についての理解と批判を深める可能性をもっていた。すなわち、協同を承認することは、このような「危険な領域」を社会的に産み出さざるを得ないことを意味し、このことも資本の矛盾したシステムに即して必然的である。

第二に、協同性の発展は公共性の位相を転換させる。ここで言う公共性とは市民社会と国家の統一論理であり、国家権力の限界確定をめぐる問題である。その焦点は生産・労働の社会化に伴って膨張する社会的圏域(あるいは中間領域)と国家の関係にある。例えば、市民的公共性論は、自由な私人間の批判的な議論によってその関係が確定されるとみる。自由主義の立場にたつ公共性論も、多元性を維持しつつ、中立的な議論によって権力形成(国家介入)のありかたが確定されるとするものである。それに対し、福祉国家的公共性は資本が自らの正当化のために国家介入を求めることによって成立し、自由な私人は非理性的大衆としての地位しか付与されない。物象が主体となったシステムを維持することに限界線が置かれた国家介入である²⁷⁾。

協同性の発展は、当初はこれらの公共性論を基礎にしている。すなわち協同は、自由な私人の批判的理性を結集したもの（例えば「共通の敵」と対抗戦略の確定）であり、あるいは資本が自らの社会的実体を私的に封鎖するために必要となる公共的環境としても位置づけられる。しかし、上に見たように、協同性の発展は協働を経て、それらとは異質な社会編成原理²⁸⁾を産出し、労働する主体の相互承認に基づく社会編成の正当性を主張するに至る。さらに共同が再建されると、労働（協働）する主体による自治が確立し、その共同の自立性を補完するものとしての国家が主張されるであろう。ここに見られるのは、労働する主体による社会的圏域の自治的な管理を前提にした国家介入論である²⁹⁾。この公共性をここでは協同的公共性と呼ぶことにする。

このような意味で協同性の発展は、公共性の位相を転換させるのであるが、その核心に位置する論理は、私的所有者の自己批判と協働に基づく労働する主体の形成であった。ハーバーマスが問うた批判的理性的な主体としての公共的主体が、この過程を通して形成されると言ってもよい。

そうすると、協同性の発展の内在的な条件であった教育主体形成のための実践、つまり社会教育実践は、そのような公共的主体を形成する実践として公共性を主張し得る。もちろん、それは自動的に進行することはなく、協同の段階に問題解決論理を押し止めようとする社会的な力との対抗の中でしか現実化しない。しかし、再度繰り返せば、このような発展の可能性と必然性を有する協同性を資本自らが承認せざるを得ない時代にわれわれは生きている。協同的公共性そのものを資本と国家に承認させること、その形成の内在的な条件である社会教育の公共性を承認させることは、現代の住民運動・労働運動・地域教育運動の共通した課題である。藤岡は「枚方テーゼ」第四項「社会教育は住民自治の力となるものである」に、「大衆運動の教育的側面」としての社会教育を公的に保障するためには自治体民主化が不可欠であるとの論理を読みとった。協同性の発展論に基づけば、自治体民主化とは協同的公共性に基づいて自治体を組織することに他ならず、協同性の発展に必須であった協働の社会教育を地域社会教育として組織することに他ならない。

協働の社会教育は、以上の意味でその公共性を主張する。かかる論理が社会教育実践の基底に据えられることによって、新自由主義に基づく教育再編と教育の非教育的再定義の試みを批判し、現代的な批判的民主主義の実現を展望することが可能になるように思われる。

注

- 1 以下の論理については、拙稿「社会教育構造論の課題」、神田嘉延・遠藤知恵子・宮崎隆志『生涯学習を組織するもの』、北樹出版、1997年で言及した。
- 2 例えば「消費者利用者を起点とした多様な選択肢のある経済社会」（『経済財政運営と構造改革に関する基本方針』）
- 3 企業市民論とそれに基づく企業献金の正当化論への批判は、有井行夫『株式会社の正当性と所有理論』、青木書店、1991年および樋口陽一・辻村みよ子・山内敏弘・篠原一『憲法判例を通して見た戦後日本』、新地書房、1990年

- 4 以下の論理については、拙稿「教育本質論における宮原誠一と勝田守一の差異について」、『北海道大学院教育学研究科紀要』第84号、2001年を参照されたい。
- 5 宮原のいう労働の主体として振る舞えば振る舞うほど、資本の権力が強化され、その統制の下に包摂されるという転倒性をさす。
- 6 五十嵐の提起の意義については、拙稿「現代民主主義と社会教育」、『北海道大学院教育学研究科紀要』第87号、2002年において言及した。
- 7 以上の整理については、同上「現代民主主義と社会教育」を参照されたい。
- 8 「事実的な社会関係」という次元の指摘については、有井行夫『現代認識とヘーゲル＝マルクス』、青木書店、1995年
- 9 日本の公的社会教育では、職業教育はその領域から排除されてきた。
- 10 以下では、地域教育運動としての共同保育所実践や親子劇場、協同運動としての漁協による漁場管理実践、ならびに公害反対運動などに代表される住民運動を念頭に置いている。この論理構成の出発点となった実証研究は、漁場利用秩序形成に関する実証研究である。これについては拙稿「漁協経営と漁民層分解」、『漁業経済研究』29(3)、1984年および「漁場利用秩序の構造」、同上、36(1)、1991年を参照されたい。
- 11 この論理については、拙稿「協働蓄積論の射程」『社会教育研究』第20号、2002年。
- 12 社会化は共同体が喪失した機能を社会的に再建することであるが、資本による再建が営利の範囲に限定されることは自明である。
- 13 以上のような所有と労働の関連構造の転換は、資本制蓄積の要点である「領有法則の転回」を逆に転回させるものである。
- 14 この点と対比すれば、フレイレの意義と限界も明らかになる。フレイレの実践論は、自己の限界を反省的に意識化し、その限界を超える課題を見出すこと（「現実を課題として認識する」）への援助が教育実践の本質であるとする点にある。しかし、意識化論（省察）を労働（行動）と切断すべきではないという方法的提起にもかかわらず、対象のうちに自己を意識化する論理は、現象学と同じく意識の能動性の内部における自己批判に閉じている。ここに、ポストモダンの相互主体性論やコミュニケーション論にフレイレの論理が位置づけられる理由がある。意識化が絶望や暴力に至らない（省察と行動が連続する）保障は、労働する主体としての自己に立脚して限界＝課題が意識される場合であり、それはここに述べたような矛盾の自己了解とその矛盾の一極である労働する主体としての自己に基づく矛盾解決が展望される場合である。意識論と労働論の統一という方法が堅持されるべきであった。
- 15 「私の大学」（三多摩テーゼ）としての公民館は、このような機能を担うことが期待されていた。高等教育と社会教育との連携もこの点に関わる。
- 16 この点は援助実践と教育実践の区別と関連の問題に関わっている。援助実践は、援助を要する被援助者の何らかの自立を意図した実践である。自立を当事者自身が自らの問題を個人的・集団的に解決する力量を形成することと考えれば、その限りでは、ここに述べたような（教養）学習を組織しながら被援助者の新たな意識と能力の形成をめざすことが課題とされる。しかし、学習主体を形成するための固有の援助、さらに被援助者が自らを学習主体として自己形成する主体（教育主体）となるための援助は、援助実践においては必要となるものの、方法・内容の両面において価値づけられるとは限らない。むしろ、その課題は教育実践として担われるべきものである。したがって援助実践は教育実践に連続し、教育実践はここに述べたような意味での援助実践を前提としつつ、両者は教育主体形成という価値を本質的契機とするか否かによってよって区別される。但し、援助実践の展開の中で、必要として浮かび上がる教育実践に、現在の公民館実践は必ずしも応え切れていない。教育実践（教育労働）のリアリティは援助

- 実践を通して明らかであることを確認しておきたい。
- 17 例えば、貝塚市の子育てネットワークは公民館主事の働きかけによって組織されたものであるが、その中で育ったリーダーはネットワーク内の次世代への関わり方、親子関係のありかたを、公民館主事と自らの関係を対象化することによって、対比的に理解し、実践課題を設定している。
 - 18 社会教育実践の目的としての自己教育主体の形成は、藤岡や島田も強調していた（例えば島田は、社会教育実践は「何に向けての学びか」を問う必要を強調し、自己教育主体を目的とすることを主張した）。鈴木敏正の提起も同様である。ここで小論と鈴木との差異について述べておくと、鈴木『自己教育の論理』では学習と教育の区別が曖昧であり（学習過程と自己教育過程の同一視）、とりわけ教育実践を成立させる教育的価値が実践内部において形成・自立化する条件についての検討がなされていない。そこから自己教育を自己決定学習と同一視する理解が生じてくる。筆者は、自己決定学習において教育的価値が自覚されることが、自己教育主体の成立条件であると理解している。
 - 19 社会教育実践が援助実践一般に解消されるなら、教育機関としての公民館を維持することはできない。
 - 20 「枚方テーゼ」は『枚方の社会教育 No.2』（1963年）、第一章「社会教育とは何か」の中で言及された6項を指す。社会教育法改正下において、社会教育法の国民的再解釈に先鞭をつけた論理として評価されている。
 - 21 拙稿「地域的教養学習と教育主体の形成」、姉崎洋一・鈴木敏正編著『地域をつくる学びへの道』、北樹出版、2002年
 - 22 拙稿「公民館実践の展開と教育自治の主体形成」、姉崎洋一・鈴木敏正編著『都市公民館の再生』、北樹出版、2002年
 - 23 ただし、その接点は教育領域に限定されている。非教育的領域における教育実践の組織化は、ここでも課題として残されている。
 - 24 ここでの「批判」は、限界を明らかにすることを意味している。
 - 25 民主主義理解のありかたと教育の本質理解のありかたは相互規定的である。
 - 26 様々な援助労働も、このような協同性の発展に基づくコミュニティの再構成過程に即する（寄り添う）ことによって、国家によって細分化・機能別に組織化され、場合によっては権力性を持ったものから、地域社会（市民社会）の自立を支えるものとなる。地域の貧困化と対応して国家によって吸収され限定的に再建された専門労働が再び地域に埋め戻されると言うてよい。
 - 27 福祉国家的公共性の成立には、これらとは別に市民的生存権的公共性（室井力）に基づく批判があったことは言うまでもない。それは、住民の利害を私事として非公共領域に押し止めようとする論理に対し、人権としての普遍性を根拠に公共領域を拡張しようとするものと言える。
 - 28 厳密に言えば、それらの根源に位置する社会編成原理である。
 - 29 やや唐突であるが、漁協による集団的な漁場管理に対する公共性の承認、国家からの権限委譲は、このような自治論・公共性論が成立する可能性を示唆している。共同保育所が「地域の子育てセンター」へと展開する事例なども含めて、共同の社会的な資産の形成と管理運営をサポートする自治体・国家という自治論・公共性論がここでの含意である。