



Title	現代民主主義と社会教育：教育・労働・民主主義のトリアーデの視点から
Author(s)	宮崎, 隆志
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 86, 35-63
Issue Date	2002-06
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.86.35
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28860
Type	departmental bulletin paper
File Information	86_P35-63.pdf



現代民主主義と社会教育

— 教育・労働・民主主義のトリアーデの視点から —

宮 崎 隆 志

Critical Democracy and Community Adult Education

Takashi MIYAZAKI

目 次

1. 教育・労働・民主主義 — 問題の所在 —	35
2. 自由主義的民主主義論の限界とラディカル・デモクラシー	37
(1) 社会参加と社会教育	37
(2) 自由主義的民主主義論の意義と限界	39
(3) ラディカル・デモクラシーとしての協同的民主主義論	40
(4) アイデンティティの政治の限界	41
(5) 労働と民主主義 — 領有法則の転回論の意義	42
(6) 協働と自治の民主主義 — 批判的民主主義論の可能性	43
3. 教育主体形成の論理と実践	45
(1) 教育と労働	45
(2) 住民運動と地域教育運動	47
(3) 公民館実践の意義	50
4. 教育主体の形成と現代民主主義	53
(1) 協働的住民自治と学習	53
(2) 価値意識の多元性と協働学習	55
(3) 協働学習と教育主体形成	56
5. トリアーデ構造の変革のために — まとめにかえて —	57

1. 教育・労働・民主主義 — 問題の所在 —

一般に、教育は個人の社会参加を保障する実践であると言える¹。社会参加とは社会の主体となり、その持続的な発展を担うことであるとすれば、政治・経済・社会・文化の諸相において多様な参加形態があるであろう。しかし、そのいずれにおいても、個人が参加し主体となることを可能にする独自の実践、つまり教育実践が組織されなければ、社会を主体的に創造する担い手は再生産されず、したがって当該社会の存続もありえない。

確かに、このような議論は、社会から分断された個人を前提としているという意味で、個人と社会の二元論である。しかし、現実には、両者が二元的になればなるほど教育機能の自立が求められたのであり、教育の自立と個人と社会の分裂は、表裏一体の関係にある。したがって、

少なくとも近現代教育を対象にする場合には、ひとまず、このような二元的な現実から出発する必要がある。

そのような視点から見れば、一方では、社会に参加する個人にとって、教育は個人の自己実現としての自由と解放の営みであるはずであるが、他方、自立した社会からすれば、それは社会に個人を適応させる統制の過程でもある。勝田守一が指摘した教育と政治の内在的な関係は、近現代教育の存立構造からして必然的な関係であると言える。さらにその関係は、グラムシが提起したように、同意調達による支配・統合の過程として、内在的な矛盾を抱えたものである。近現代の教育は、そのような内在矛盾を本質としながら展開してきた。

矛盾し、転倒する教育という現実を前提にしたときに、あり得る対応の一つは、そうした矛盾が個人と社会の分裂・対立に起因しているのであり、それが解消されない限り、再生産されるという理解を対置することである。しかし、これは、現実を展開している教育問題をその前提に還元したにすぎない。その意味で問題解決の提起は抽象的にならざるを得ないし、また現実の教育問題・教育実践に内在的かつ具体的な実践的解決の展望を語り得ないという限界を持つ。

もう一つの対応は、教育における自由主義の主張であった。これは、教育の矛盾を見据えながら、その下で教育の自立性・解放性・創造性を保障することを試みる論理であり、教育権論も同様の志向性の上に展開している。しかし、原理的には、自由主義は権力的介入を拒否し、規制する論理であっても、積極的に個人と社会、あるいは市民社会と国家を統一する実践内容の提示を主たる任務とするものではない。もちろん、国家に代表される権力の不当な介入を抑止し、法治主義に基づいて、国民・市民の自由な活動領域を保障することの重要性は否定されるべきではないが、上述のような限界があることも事実である。上原専祿の提唱した国民教育論が、教育の自由を唱える人々の間で、具体的な教育目標・内容の設定に寄与するものとして受け容れられたのも、そのような限界を克服する可能性がその論理に見出されたからにほかならない。

それでは、この矛盾の新たな解決方向はどのように見出されるべきか。教育の存立構造を以上のように理解すると、個人と社会の関係のありかたが、社会参加の保障実践としての教育のありかたを規定することは明白である。ここで、われわれは宮原が展開した社会教育の規定要因としての「デモクラシーとテクノロジー」に、宮原とはやや異なる意味ではあるが、再び着目する必要がある。なぜなら、第一に、民主主義はそもそも個人と社会の関係のあり方に関するルールであるからである。さらに、それは社会的意志を形成する論理という側面を有するからである。教育も組織化された営みである以上、何らかの社会的意志を媒介にして成立する²。第二に、技術は労働のありかたと密接に関わり、労働は社会を形成する基本的な営みであるからである。すなわち、技術は人間の労働の蓄積形態の一つであり、労働における実践知が対象化され、凝縮されたものであるが³、それは生きた労働と結合されることによって、新たな生産力を形成する。先行世代、あるいは他者が築いた技術を我がものにすることによって、個人としての労働者は、現実的に労働の主体となることができると言ってもよい⁴。そして労働こそは、人々の相互依存関係を空間的・時間（歴史）的に創り出すという意味で社会形成行為である。

このような理解からすれば、教育の形態は労働と民主主義との関係において規定される。これら3項の相互規定関係を「教育・労働・民主主義」のトリアードと呼ぶなら、先にふれた教育の矛盾の解決の検討においても、対象の存立構造としてのこのトリアードに即した検討（方

法)が要請される。

小論の第一の課題は、このトリアーデの構造を明らかにすることにある。その点でも宮原の提起は出発点になる。小論では宮原に即した検討は行わないが⁵、宮原による形成と教育の区別と、社会的な必要の主体化(再分枝)としての教育の理解は、第一に、形成論の基本に産業の発展を置くことによって労働論と接続し、主体化・人間化の保障問題として民主主義論に接続している。とりわけ学校教育の「補足・拡張・以外」の教育形態としての社会教育において、それはより規定的に作用する。その意味では、宮原理論自体が、ここでいうトリアーデ構造を意識したものとも言える。但し、その構造は生産主義教育論の挫折に示されるように、教育における矛盾を生み出す構造でもあった。したがって、教育における矛盾の解決は、このトリアーデ構造の改革として理解されねばならず、それを踏まえた教育実践にそくした展望が、教育の計画化とその主体の形成であると筆者は理解している。宮原においては、それは実践に即して、即自的に語られたにとどまっており、その対自的な理論化は課題として残されていた。当然のことながら、その課題は宮原理論の批判的継承を試みる者によって引き継がれ、発展させられてきている。小論の第二の課題は、宮原自身が未完の課題として残した教育の矛盾の解決、トリアーデ構造の変革の展望を、宮原以後の理論の歩みに即して確認し、あわせてその成果をさらに発展させるための課題を析出することにある。先に指摘した教育の矛盾の解決の、第三の方向は、このような作業の後に見出せるであろう。

以上の課題に対応して、小論は以下のように構成される。第一に、いくつかの民主主義論を検討し、そのポスト・モダン的な理解の意義と限界を確定することによって、現代社会において求められている社会教育像とその展開のための課題を明らかにする。先のトリアーデに即せば、民主主義と労働、民主主義と教育の関連が問題とされるが、そこで析出されるのは、現代民主主義の展開のためにも、教育自治の主体としての教育主体の形成が、一つの焦点となることである。

第二に、そうした課題に応えるための社会教育実践理論の側の到達点を、五十嵐・藤岡・島田に即して検討する。ここでは教育と労働、あるいは教育と住民運動・住民自治との関連が問題となる。その上で、それを踏まえた教育主体の形成論理の到達点を確認する。

第三に、以上の検討を踏まえて、協働の社会教育の可能性を検討する。とりわけ、協働の経験が教育主体形成にとって有する意義と可能性を、先のトリアーデ構造の変革との関連で明らかにする。それは現代の民主主義論にとっても一定の意義を有するはずである。

2. 自由主義的民主主義論の限界とラディカル・デモクラシー

(1) 社会参加と社会教育

教育が社会の諸機能の再分枝であるとすれば、直ちに、当該社会の構成員は誰なのか、及び再分枝させる主体は当該社会においてどのような位置を占めているのかが必然的に問われるであろう。このいずれも民主主義に密接に関わる問題である。

また教育を文化の世代間継承として考えても、継承の担い手はどのような範囲に特定され、どのような内容が準備されるべきか、というこれも民主主義に関わる問題が浮上する。

これらは、当該社会すなわちコミュニティの構造と教育との関連を問う必要があることを明らかにするが、シティズンシップはコミュニティのフル・メンバーであることを意味するとい

う古典的規定(T.H.マーシャル)と重ね合わせれば、それはシティズンシップと教育との関連を問うことでもある。

事実、イギリスにおいては、労働者に参政権を付与し彼らを政治社会の一員として認めることと、労働者に対する市民教育が組織されるのとは同時であった。もちろん、そこにはシティズンとして「二つの国民」を一つに統合する意図があった。しかし、労働者の側もシティズンとしてふさわしい教養を獲得し、統治に参加する意図を持っていたのであり、そこでは社会構成員の範囲と資質をめぐる争いが展開していたと見るべきであろう。例えばWEAに結集した労働者は、当該社会の主体としての自覚を高めていたと指摘されている⁶。もとより、そのような参加に批判的な階級的運動もあったのであり、これらも含めてそこでは民主主義の理解が問われていたと言える。政治や経済の利害当事者、意志決定の権利や義務を有する担い手(シティズン)を誰がどのように措定するかによって、政治や経済の必要を主体化するための教育実践のありかたも変わってくることは言うまでもないことであろう。

しかし、労働者や農民がシティズンとしての自覚を持ったとしても、コミュニティを形成する論理と方法は多様である。日本の場合には、自由大学運動に見られるように、教育機会の均等要求(大学拡張要求)のみならず、国家からの自由が自覚的に追求されたことに留意すべきであろう。例えば土田杏村は自由大学を主宰するにあたり、その教育目標を自律的人格の形成においていた。それは戦前日本の教育学が新カント派の影響下にあったことの反映であるが、そのような人格概念に支えられて、自由主義は教育実践に浸透した。

さらに、日本の場合には、封建性とそれと一体化したナショナリズムが強く意識されたことから、自由主義は民主化を支える理論として、すなわち民主主義と一体化しうる理論として、理論的にも実践的にも認知されてきた。一般に、近代化は自由の獲得であり、民主化であった⁷。教育の領域においても、自由主義は自覚的に追求されてきた。例えば、勝田守一は1955年の段階で教育の自由主義的原則の中で国民教育が分裂し対立を経験したことを確認しながらも、なおかつ「自由主義的な原則を守り抜くという課題」を再確認している⁸。

しかし、自由主義は、教育編成の内容を問う場合に限界を露呈する。教育における自由主義のインプリケーションについて勝田は注7の論文において、国家からの自由、教育目的の外在的設定への批判、学習主体の自由、学問の自由に基づく教育主体の自由、親の教育要求表明の自由を指摘している。これをみてもわかるように、教育・学習の自由を原則とするだけでは、具体的な教育内容は展開できない。そこで採られた方向は、第一に、プラグマティズムへの接近、第二に、学習主体の人格構造とのかかわりで教育の課題と展開論理を見出すというという戦略(「能力と発達と学習」としての展開)、第三に、国家的教育との対抗、及び特定の歴史的状況に置かれた民族・国民という文脈の中で「自由」に意味付与する、第四に、綴方による生活現実から内容構成をはかるというものであったように思われる。

しかし、これらのうち、後二者の接近方法は、自由主義の論理に内在的なものではない。それは平和・独立といった自由以外の価値⁹を勝田が重視したことの結果であるように思われる。したがって、勝田が選択した以外の他の価値、例えば、市民的自立性を重視するならば、市民の学習内容に何らかの教育主体が関与すべきではないという議論へ展開することも可能である。さらに、その論理は、教育そのものを否定し、自己決定的な学習を重視するという議論にさえ展開しうる。現に、公民館においても、「職員は市民の自由な学習に介入すべきではない」、「市民の自立性を尊重して、(学習の組織化や構造化などという意図はもたずに)職員は条件整

備に徹すればよい」という理解が聞かれることは稀ではない。こうした議論は市場原理と一体化した新自由主義に対し、抵抗力が極めて弱い。

しかしながら、勝田は、民主主義のもう一つの伝統¹⁰である平等主義は、全体主義的民主主義に展開することによって多元主義を否定する結果に至る可能性を持つのであり、それゆえに自由主義に正当性が与えられてきたと指摘する¹¹。さしあたり、勝田のこの指摘から出発すると、教育の組織化における民主主義、あるいはシティズンシップが機能するコミュニティの形成における民主主義を、われわれは、あくまでも個人の自由に立脚しながら、どのように見通すことができるのであろうか。自由主義と民主主義の関連を、教育の立場から改めて問わねばならない。そこで次に、教育学の議論から離れ、民主主義論の内部での議論の到達点を簡単に確認しておこう。

(2) 自由主義的民主主義論の意義と限界

民主主義をめぐる議論においても、民主主義なる概念自体が、利害対立を前提にした何らかの解決論理である以上、そこに限界や矛盾が内在することが指摘されている。例えば、デミロヴィッチは「民主主義とは、そこで社会的諸集団が民主主義の正しい形態をめぐって争い、自己の表象を一般化し、覇権を取ろうとする複合的な闘争の場」であり、「そこではいつでも特定集団が、全体の福祉の代表者をもって自任し、指導的集団としての権限を要求することができる」と言う¹²。民主主義の名による支配は、民主主義の形態と関わりなく、成立する可能性があると言えよう。

このような「民主主義概念自体における矛盾」(デミロヴィッチ)をどのように解決するかが、現代民主主義論の基本的な論点であるが、その一つの解決論理が、平等主義を批判し、多元主義を擁護する試みである。それは、すべてを代表しうる統一的な主体という概念や、人間の本性を普遍的なものとして把握することを拒否し、多様性・差異・複数性を原理として、異質性をもった固有の存在としての相互承認を要求する論理と概括できよう。対比的に平等主義は、超越的な主体概念やそれを支える理性への信頼に依拠して成り立っていたとされ、その抽象性が、逆に支配や暴力を生み出す根源であるとされる。

このような議論が自由主義あるいは個人主義へ連続することは見やすい。しかし、自由主義へと接近することによって、利害調整の積極的な論理が得られるかといえ、それは保障されていない。シャンタル・ムフは自由主義・多元主義の擁護を基本的な課題として掲げつつも、その限界を次のように指摘している。

第一に、自由主義とそれに基づく個人主義は、批判の論理であっても内容を創出する論理ではないために、政治的なものの構成論理は明らかにならない。すなわち、「個人主義を一貫させるならば、必ずや政治的なものを否定しなければならなくなる。なぜなら個人主義は、個人が出発点にして到達点であり続けることを求めるだけだからである。——(中略)——それゆえ、自由主義だけに則った政治など存在しない。存在するのはただ、個人の自由の擁護という大義名分を掲げる自由主義的な政治批判にすぎない」¹³。この点は小論でも言及したとおり、教育における自由主義についても妥当するであろう。

第二に、ムフは、ロールズの主張する自由主義は、道徳と政治の次元を区別できておらず、厳密な意味での政治的構想とは言えない、として次のように批判する。「そこでの政治とは、競合するいくつかの言説のあいだの節合理化に先立ち、またそれとは独立して存在する多種多様な

利益追求を意味するにすぎない。彼の正義論の目的は、同意が得られ、中立的な諸規則を打ち立てることによって、そうした利益の追求を規制していくことにほかならない。もちろん、それらの諸規則は、ロールズにとって一つの道徳的性質をもったものではある」¹⁴。各自の善の理念に基づいて、自己の利益は自由に追求されるのであるが、それが社会あるいはシティズンシップを構成するためには、道徳的な限界が課され、その規則に従って私的利益が調停されねばならない、とする理解では、紛争や敵対関係、さらには高次の権力関係が固有の対象（政治）として設定されないことになる。ムフは、カール・シュミットを引用しつつ、そのような意味での政治的なものの消滅は、経済と倫理の二極構造からなる自由主義に伴う必然的な帰結であると主張する。

ここに見られるのは、契約論的な自由主義とその主体概念の限界の指摘であり、個性性と普遍性の「自由な」統一の論理の限界の指摘である。

(3) ラディカル・デモクラシーとしての協同的民主主義論

以上の批判を踏まえれば、個人の自由を尊重しながら普遍性が形成されるような、個別と普遍の新たな統一の論理を模索することが課題となる。それに応える試みは、相互主体的なコミュニケーションに焦点化するものや、政治的主体としての自己教育（市民教育）を重視するもの、あるいはプラグマティズムを再評価するものなど、多様に展開している¹⁵。しかし、いずれにしても超越的な人間の本質などの概念を否定し、経験的・社会的に構成されるアイデンティティを重視すること、およびその経験は何らかの意味の協同の契機を含むものであることは共通している。

ここでは、その中でも協同の契機を最も重視する論者であるムフを引き続きとりあげ、その意義と限界を確認しておこう。ムフは、権利が生ずるのは、何らかの政治的共同体の市民としてであるとし、シティズンシップ概念の有効性を確認する。しかし、自由主義・多元主義を出発点とする限り、共同体論者の主張するような道徳的・普遍的共同体に基づくものとしては、それは構想できず、むしろ人間の社会的・政治的性格を非本質主義的な仕方です式化し、種々の主体位置を可能にするような共同体であらねばならない。

このような課題に対するムフの回答は以下のようなものである。第一に、主体概念については、カール・シュミットの「友／敵」関係を援用しながら、それは「構成的外部」としての対抗者との関係において、「われわれ」として構成されるものとして理解される。「彼ら」を確定することによって「われわれ」が構成される（あるいは、われわれとして構成する）とすると、その主体は「集合的アイデンティティ」を有すると言える。このような視点から、ムフはポール・ハーストの協同組合的社会主義も肯定的に評価する。すなわち、それは「個人を単なる有機的全体の構成要素に矮小化することなしに、個人の社会的性格を復興させる」試みであり、「個人性への新たなアプローチ」であるという¹⁶。即ち、主体は結節点であり、それゆえそれは一時的・流動的な固定化にすぎない。

第二に、シティズンシップは、「自由民主主義の諸原理を承認するという点で結びつけられている状態」であると定義され、自由主義のようにシティズンシップを法的地位とみなすのではなく、帰属意識のありよう、政治的アイデンティティの類型とみなすことを主張する。すなわち、シティズンシップは何らかのコミュニティを前提にするが、それが共同体論のようなアイデンティティ規定的なコミュニティにならないように、ムフは自由民主主義の諸原理（「市民の

交際に関する特殊な言語」としての「レス・プブリカ」の承認によって成り立つ「政治的共同体」（強調は引用者）を構想し、その下では当該共同体に通用する倫理・規範も問題になるという。

このような限定によって、倫理をロールズのように私的な道德の領域に委ねてしまう（政治と道德の混同）ことは回避され、かつ非政治領域での多元性も成立するという。このように、「政治的共同体」は多元主義を成立させる条件であるが故に、その正統性は一元的原理（自由民主主義原理）によって確保されねばならない。

そして第三に、このようなシティズンシップの理念が、多種多様なアイデンティティ・主体を構成する民主的運動・社会運動の間に、「共通の政治的アイデンティティ」を確立することを可能にする。社会的に構成された主体のネットワークとして、より大きな政治社会が構成される。

以上のようなムフの試み、すなわちアイデンティティの政治理論は、「友／敵関係」を編成する論理、「友」とされた「われわれ」内部の対立、「われわれ」が非排除性としての開放性を有する条件など、さらに詳細に検討すべき課題を残しているものの、上述の「民主主義の矛盾」を回避するもう一つの試みとして、一定の理論的地位を占めている。実践的にも新しい社会運動の隆盛に支えられ、その運動が有する民主主義にとっての意義を明らかにするものとして評価されている¹⁷。日本の場合でも住民運動やNPOが持つ民主主義理論にとっての意味を検討する上で、これらの指摘は重要であるし、「大衆運動の教育的側面」（「枚方テーゼ」）と理解された社会教育概念を展開する上でも¹⁸、重要な示唆を与えるものであろう。

しかし、そこには社会教育理論の立場からも看過できない問題がある。とりわけ、協同性の発展に基礎をおいて社会教育概念を構想しようとする筆者の立場からすると、民主主義論としての基本的な問題設定において批判が必要のように思われる。予め結論的に述べれば、その民主主義論は非経済社会としての市民社会と「政治的共同体」に閉じた議論であり、それ故、階級的な対立の場面で、あるいは資本の生産過程において自らを展開することができないという限界を有する。この点を批判的な民主主義論の展開に即して確認しておこう。

（4）アイデンティティの政治の限界

デミロヴィッチは、そのような民主主義論に依拠する左翼は、複数の権力関係を考慮に入れていると主張しながらも、「社会的権力を構成する中心的な領域の一つ、つまり社会的生産の領域をもはや把握できなくなっていた」のであり、「何百万人もの人たちを賃労働に依存させ、強制的に失業を作り出すことのできる権力は——ある意味ではエコロジー問題と同様に——政治的民主主義が次第に拡張したからといって解消するものではない」¹⁹と指摘する。ウッドはより直接に、「『固有性（アイデンティティ——引用者）』の政治は、われわれが階級的差異をその民主主義的構想内に位置づけようとするのと同時に、理論的にも政治的にも限界を露呈する。——（中略）——真に民主主義的な社会はライフスタイルや文化や性的選好の多様性を称揚できるが、階級的差異を称揚するのがどのような意味で『民主主義的』であるだろうか」と指摘している²⁰。

これらの指摘に共通するのは、第一に、アイデンティティの政治学が「市民社会」を差異・多様性・多元性（複数主義）よりなる自由な社会として把握することへの批判である。ウッドは市民社会概念について、「国家の強制機能は、大部分、市民社会における支配の強制に占められてきた」²¹とし、強制の場としての国家と自由な空間としての市民社会という「単純な二分法」

的な把握が、先の限界をもたらすと言う。デミロヴィッチも、グラムシに基づきながら、ヘゲモニーが形成される領域が市民社会であり、「市民社会とはむしろ、諸個人が指導され、従属したいと自ら願うようにし向ける領域」であると述べている²²。

第二に、ラディカル・デモクラシーがそうした市民社会内部で展開されることによって、その主観的意図とは逆に、排除的な傾向さえ持ちかねないことである。デミロヴィッチは「利害関心をただ単なる特殊利害だと言い立てようとする試み、つまりはそれを排除しようとする試みは、民主主義的には合法的なものと見なされている」のであり、「コミュニケーションによる社会の包摂を目指す民主主義的市民社会概念が、その意図に反して、排除と終わりなき闘争や自己主張という逆説的な結果にいたってしまう」²³と指摘する。あるいは、公共圏の拡大が民主化をもたらすという議論に対しても、公共圏の境界をめぐる闘争を無視できないこと、公共圏内部での統制機能が文化支配になりかねないことなど、公共圏内部の権力プロセスを認識する重要性を対置する²⁴。

(5) 労働と民主主義——領有法則の転回論の意義

そのような批判に基づいて、彼らが提起するのが、経済過程・社会分業・労働といった要素より構成される領域に適用可能な民主主義概念の必要性である。自（己統）治とそのための調整能力を獲得した集団による社会的分業と分配の形態の決定や、資本の全体性に対峙しうる民主主義などの構想がそれであるが、そこで重要になるのは、第一に労働であり、第二に能動的な自治である。

デミロヴィッチは、社会的分業を集団的決定のプロセスに載せること、自律的な自己調整力をもって集団的意志を形成する自由なアソシエーションとしての自治の実現、そして自己教育に基づく自治の主体としての能力の形成が課題になるという²⁵。

ウッドは、そのような構想の可能性を、一方では「労働するデーモスのエレウテリア（自由）」²⁶の復興に求め、他方では、資本のシステムの下での政治的権力と経済権力の分化と関連性（「共生的分業」）の故に、逆に、経済闘争と政治闘争の結合が要請されること²⁷に求めている。

前者は、次のことを意味している。アテネの民主制は労働から自由なデーモスの自由に基づいていたのではなく、「労働する市民」、および彼らの「テクネー」が政治的論議の中心に置かれていた。つまり、労働する市民（農業者・職人）による支配であった。にもかかわらず、18世紀後半以後は、それは奴隷制に基礎を置く「不精で怠惰な群衆」による支配に置き換えられてしまった。代わって登場したのが、君主に対する領主権の独立に端を発する自由主義であり、政治エリートによる支配を意味する代議制であったが、それは「生産者」としての資本家の登場と密接不可分であった。このような近代民主主義の転倒性の理解に立てば、その転倒性を視野に入れられない議論の限界は明らかである。

後者の意味は次のようなものである。すなわち、上記の過程は、近代化の過程で進行したのであるが、その過程の本質は、資本が自立的な社会編成の主体として登場し、政治と経済が分離させられ、かつ資本のシステムの一環として両者が有機的に編成されたことにある。自由な市民社会と形式的民主主義と資本の全体性の各々の展開は、一体の過程である。したがって、ウッドの議論は、形式的民主主義の批判は、それを自己の契機とする資本の全体性そのものに即して必然的であることを主張するものであり、批判の根拠は資本の全体性が与えていると換言してもよいであろう。客観的に存在する全体性としての資本を見失わない限り、そのモメン

トである政治や形式民主主義の批判は、対象に即して要請されるはずである。

これらの指摘は、民主主義理解における「領有法則の転回」論²⁸の重要性を改めて喚起している。私的所有者としての商品交換者は、そのようなものとして相互に承認しあうことによって、自由・平等²⁹な社会関係を成立させるが、資本主義的生産過程の結果は、その関係を侵害することなく、労働者の産出した剰余労働の資本家による取得という不平等な関係へと転回する。事実として集团的・社会的な性格をもった生産過程は、資本の私的所有の枠内に封鎖される。このような転回、すなわち矛盾が生じているのが、市民社会にはほかならない。したがって市民社会は自由な領域であり、同時に、その自由の故に支配の領域でもある。逆に言えば、事実として労働者の社会性・普遍性が発揮されながらも、それを資本の私的所有の枠内にとどめねばならないという資本の矛盾を経過的に解決するためには、市民社会における自由の展開が不可欠となる。

この市民社会における自由を維持し、発展させるためには、福祉や教育を組織することもまた必要となる。そのような領域での市民的な運動や協同組合運動は、当事者の主観的な批判精神にもかかわらず、それがそのまま資本の蓄積体制を持続させる条件に位置づけられることになる。かつて、美土路達雄が主張した協同組合の「反対物への転化傾向」も、この点を指摘したものにほかならない。

(6) 協働と自治の民主主義 ― 批判的民主主義論の可能性

そのような限界＝矛盾を乗り越えるには、国家対「新しい社会運動・市民社会・公共性」という議論の枠を突破する必要がある。そのためにはウッドらが言うように、労働する主体を社会システム内に正当に位置づけた上で民主主義論を再構成することが必要であろう。「労働する主体による自治」という課題へ接近する可能性を、筆者は「協同蓄積」過程としての協同性の発展に見いだせると考えている³⁰。そこでのポイントは、協働の自覚的組織によって私的所有の主体としての自己の限界が突破され、労働する主体としての相互承認がもたらされる点にある。協同一般に意味があるという議論は、それさえも自己の蓄積条件にする資本のシステムを前にして、厳密性を欠いている。領有法則の転回に正確に照応しつつ、その逆転回を可能にする実践の論理が確定されねばならない。

協働の経験をととして労働する主体としての相互承認がなされることが民主主義論にとって持ち得る意義は、以下のようなものである。第一に、それを前提にして初めて多元主義が成立し得る。われわれは、労働する主体として社会的分業に参加し、客観的には協同（協業）することによって、社会を構成している。いかなる社会においても、人間の社会である限り、それは証明不要の（或いは日々証明されている）事実である。ロールズが主張した人間の協働性とそれに基づく連合体（アソシエーション）も、このような視点からみれば、その限りでは当然の指摘である。労働する主体としての相互承認とは、自己の労働の成果を他者が享受することによって成り立つのであるが、そこで確認されるのは個人の普遍性、あるいは普遍的自己である。個人としての承認は、他者および自己の個性を承認することに他ならない。労働の成果は個性的な作品として他者が享受する。個性化としての多元性は、このように成立する。さらに、労働の成果には価値的な序列は含まれない。使用価値に序列がないことは、例えば米をつくる労働と自動車をつくる労働のどちらが尊いのか、という問いがナンセンスであることにより明らかである³¹。これは平等性の論拠でもあるが、このように理解された平等性は相互依存性とし

ての連帯性に近接するものであることを強調しておかねばならない。そして労働という創造行為は、可能性を現実性に転化させるための条件を自ら創り出す自己解放的な行為として、自由な行為となる。各人の個性や能力が自由に発揮されるのは、このような意味での労働の主体になることによってである。

そして労働は現実には協働として成り立つが、そのことは集団の意志を形成し、その意志にしたがって各自が自覚的に労働力を支出することを意味する。こうして自治によって労働・生産を統制する見通しも与えられることになろう。

このように見れば、多元性は労働する主体としての相互承認の上に可能になると言ってよく、逆に、私的所有者としての相互承認はお互いの価値内容には不干渉・無関心であるという意味での平等と自由をもたらすものでしかない。私的所有の内側に、自らの価値意識に従って構成したアイデンティティは、社会性をもつこと、すなわち他者からの承認を得ることが偶然的であり、その意味で不安定にならざるを得ない。ムフのような「構成的外部」を媒介にした「われわれ」も、私事の共通性が確認された限りでの「われわれ」であり、私的所有者としての自己を前提にした部分的な協同、すなわち私的所有の世界での協同にとどまっている。逆に言えば、私的所有者としての自立性を維持するために、部分的・限定的に協同するのであり、私的所有者としての自己の不安定性そのものは根源的に問返されることはない。そのような私的所有者間の交渉ルールは、商品交換に基礎を置く諸規範であり、自由民主主義の諸原理もここに属する。ムフの言う「政治的共同体」構想も、この次元で展開されていると言ってよい。

資本主義の下では、このような労働の普遍性が転倒的に資本・貨幣・商品の普遍性として実現しており³²、諸個人の相互承認も、日常的にはその転倒した地盤の上においてしかされない。その地盤を抜け出す可能性が、協働に基づく協同性の発展に見出されるのであり、新しい社会運動やそれに基づくラディカル・デモクラシー論も、協同から協働を経て共同に至る協同性の発展論理の中に位置を占めることによって、それらが重視する多元性や差異を真に実現することが可能になる。

第二に、労働は理性的な過程であるが、それは個別的な主体が普遍性を現実獲得し、形成する行為として、そうなのである。したがって、人間が人間である限り、理性的存在（＝共同的存在）であることは否定しようのない事実である。但し、それが常に理性的に発現するとは限らず、むしろ非理性的・転倒的に発現されてきたのがこれまでの歴史であった。しかし、たとえどんなに転倒してしようとも、転倒性は理性的存在としての人間が前提になってのみ、成立する事態であることに留意せねばならない。

その意味では非理性的理性の解放こそが現代の課題である³³。理性を語ることが支配につながるとして理性そのものを否定することは、理性の転倒性をみないことによって、逆に非理性的理性によって正当化されている資本のシステム（＝支配のシステム）を免罪することになる。理性の転倒性が有する限界を明らかにし、それを突破する課題を認識することは、理性的存在以外にはなし得ないはずである。

それでは、非理性的な理性的存在としての自己の限界・有限性を認識することはいかにしてなし得るのか。筆者には、協同性の発展とりわけ協働の組織化の経験がそれに応えるように思われる。なぜなら協働は理性の協同的な使用を不可欠にするし、共同性としての理性を発現させるに至る経験を経て、私的所有者としての諸個人からなる社会システム（＝資本のシステム）の下で発揮されていた理性の転倒性が自覚され、自己批判されるからである。

第三に、以上のような非理性的理性の解放（理性の自己批判）によって、厳密な意味での自治が成立する。自治の過程は、自らの転倒性と有限性を認識し、そこに課題を見出し、実践的に克服していく学習過程を内に含まずには成立しない。対象化された世界に自己を見出すことによって、対象の世界が転倒しているのは、自己の転倒性の現れであり、それは理性の抱える矛盾に起因していたこと、これらを理解する自己批判的な理性が、協働の経験を通して発現してくるであろう。民主主義論にそくして、労働と自治と学習（厳密には教育）の三者の関連が問われざるを得ない理由がここにある。

具体的な実践場面に即して、再確認しておこう。ラディカル・デモクラシーは新しい社会運動などを念頭に置き、旧来の左翼政党や労働運動に対する批判を試みてきたが、それを前提にすると、以上の議論は、新しい社会運動と資本—賃労働関係に起因する運動との関連を問うことを要請している。住民運動や地域づくり実践に依拠して民主主義論を構築しようとする場合でも、同じ問題が生ずるであろう。日本の経験に即しても、公害反対運動と当該工場の労働組合運動が連携することは困難であったし、そこでは「工場の壁の内と外」（田尻宗昭）の世界の差異・対立が顕在化した。この課題はより端的に言えば、地域で展開する住民運動の有する階級性をどのように理解するかという問題である。ここでは、これ以上言及することはできないが³⁴、住民運動が地域づくり運動に展開し、さらに地域経済発展までも視野に入れる時に、地域のありかたを規定する資本のありかた、そこでの労働のありかたに対する実践的な批判がなされるであろうことを指摘しておきたい。新しい社会運動の新しさは、労働する主体の再建とそれに基づく新たな民主主義の提示にある。民主主義理論の再構築はそのような実践段階への対応を視野に入れてなされる必要がある。

さて、以上のようなインプリケーションを確認することによって、われわれは民主主義と労働と教育のトリアードに関する暫定的結論を得ることができる。

自由主義的「民主主義」に基づく現代の支配体制を解く鍵は、依然として領有法則の転回論にある。教育の解放は、労働の次元にまで遡って、民主主義を再定義することによってしかなしえない。その可能性は領有法則の転回と対照的に展開する協同性の発展、とりわけ協働の経験に基づく非理性的理性の解放としての自治の形成過程（協働蓄積論）によって与えられる。そのような労働と教育の関連を意識したときに、労働論への接続の可能性を持っていたという意味において、宮原（生産主義）教育論は再評価に値する。その基本的な枠組みを前提にしながら、これまで見てきたような労働と民主主義との関連を踏まえれば、どのような社会教育論が見通せるであろうか。

3. 教育主体形成の論理と実践

(1) 教育と労働

以上のように労働は民主主義論と密接な関連を持つのであるが、そのみならず、教育とも深い関わりを持っている。労働が社会参加の基本的形態であるとすれば、労働する主体を形成する営みとしての教育が要請されるが、それは現実の労働のありかたと無関係であるはずがない。

五十嵐顕は、このような視点から「労働に対する人間の自主的な意欲は、学習に対する青少年男女の自主的な意欲の根底ではないだろうか」と問い、「労働の民主主義的組織の建設を志す

運動」と教育が結びつく必要性を主張した³⁵。

このような主張は、次の二つの理論的仮説に基づいている。その一つは、労働の民主主義的組織化とは、「人間形成によかれあしかれ影響力をふるう環境の改革」を意味することである。宮原の形成と教育の区別を前提にしながら、その形成そのものを対象化し改革する運動と、教育との内在的な関連に着目し、その内実を明らかにする必要が提起されている。もう一つは、形成機能自体が階級的性格を帯びていることへの着目である。「社会事象の形をとって子どもや青年やおとなに働きかけている形成作用は、無意図的な自然の事象ではない。事象の形それ自体が、生産手段の私的所有者の階級的意図・自覚によって支配的に規定されているのである」から、意図的自覚的形成である教育の意図性は、形成の階級的性格に対する判断を回避して語ることはできない。それ故に、教育は労働者の教育要求を、肯定的あるいは否定的に受け止めることになる。

このような主張は、偏狭な階級視点によるものでは決してない。それは教育の転倒性（疎外された教育）に関する本質論的分析を志向する中で得られた結論である³⁶。また、このような視点から、五十嵐は教育と政治の積極的な関連の必要性も主張している。「教育に対する不当な政治の支配に対立するものは、教育と政治との隔絶や無関係ではなく、教育の存立と働きに必要な理論を承認できる正当な政治と教育との関係秩序をつくることである」³⁷。これは、教育における自由主義的対応の限界を指摘したものであり、教育の自由を守り発展させることは、教育的価値の理解を共有する政治的主体を形成することを必要条件とすると敷衍できよう。

このような指摘から教育・労働・民主主義のトリアーデ構造を教育の側からは、次のように描くことができる。教育の存立の本源的な条件として労働が存在する。労働は人間の形成の基底的な要因であるからである。形成はプラス・マイナスに作用するという意味で矛盾をはらんだ過程であるが、それは階級的な矛盾に起因しているとする、その矛盾そのものを対象化し、民主化を志向する労働運動と教育は内在的な関連を有することになる。労働運動を、労働の主体を形成する運動と考えれば、それは労働における民主主義を実現するという意味で政治的な主体でもある。そのような主体が形成されることによって、社会の必要を主体化し、人間化する教育主体もまた形成される。

五十嵐は「教育は勤労人民の事業であるという思想」が、戦後の経験の中で明証性を帯び、「勤労人民が少なくとも自らの子どもを教育する能力を組織する力をもっていること」、「勤労人民が自らの教育政策をもつ」ことが可能であることが確認されてきたという³⁸。そのような教育主体が、労働の主体、政治の主体と不可分の関係の中で形成されると言っていよい。

とはいえ、労働主体の形成と教育主体の形成は、同義ではない。そもそも、社会環境をその形成作用に即して理解することは、形成される個人（自己）に対する関心が成立していなければならないが、労働運動は社会環境の不当性を批判し、改善要求を実現することに力点が置かれている。要求の根拠として「正常な再生産」や「人間らしさ」が意識されることはあるものの、そのことをもって教育主体ということはできない。両者の間には媒介が必要である。そこで五十嵐の提起を手掛かりにしながら、以下では教育主体の形成に焦点を合わせて、教育・労働・民主主義の関連について検討してみよう。実際には、日本の場合は、労働運動と社会教育が結びつくという事例はほとんど見られず、むしろ地域における住民運動、地域民主主義運動が社会教育の再定義に大きな役割を果たした。しかし、筆者はそこでも労働の論理は見いだせるし、その意味では先のトリアーデ構造の検討は可能であると考えている。

(2) 住民運動と地域教育運動

五十嵐は、勤労人民の教育主体としての形成は、労働運動や「勤労人民の諸運動」の過程で展開される自己教育によってなされることを指摘した。そのような意味で「勤労人民が教育を自らの事業にしていこうと必要とする諸能力は、究極において、勤労人民の力量にまつ」³⁹と言う。そのような力量形成の過程は、今述べたように、現実にはむしろ住民運動に即して確認されてきた。

戦後の住民運動は、自治体が住民の生活と権利を守る砦であり、それがまた「地方自治の本旨」でもあることを明らかにしたと言われている⁴⁰。1960年代の公害闘争に代表されるような住民運動は、住民の自治によって生活を守る可能性が開かれることを明らかにしたこと、なおかつ、その運動過程では学習が不可欠であったことは、今日では大方の了解事項であろう。

そのような住民運動はまさに自らの形成を、生活環境としての地域に即して対象化し、それを意識的に制御することを目的として成立している。宮原教育本質論に即すると⁴¹、そこに教育の主体が形成されることを見通してよいはずであるが、住民運動が学習を不可欠とし、学習権概念を成立させるとしても、それが直接に社会教育活動の意義を実践的に明らかにするとは言えない⁴²。もちろん、学習権を保障するための条件整備要求や、住民の学習要求が講座・講演などの内容編成にあたり表明されたことは数多くあるであろうが、そこにおいて教育的価値が成立する論理と過程は更に詳しく検討されるべき問題であろう。今日でも「自分達のやっていることが社会教育なんだろうか」という声が住民運動のリーダーから聞かれることは、稀ではない。公民館を集会で利用していても、である。

住民運動と社会教育の関連を問う場合の中心的な論点の一つはここにあった。その議論をリードしてきた藤岡貞彦の所説に依拠しながら、その到達点を確認しておこう。

第一に、藤岡は、当時の住民運動を社会的共同生活手段（宮本憲一）の再建運動として特徴づける。共同生活手段の再建は、第一義的には政治的・経済的要求として表明されるが、そのような要求は生活権や環境権という新たな権利概念を産出することによって正当化される。その過程はまた、地域において喪失したものを社会的に再建し、あるいは保全することを、国家・自治体・資本に要求する主体として、住民が形成される過程でもあった。小論の文脈に即せば、住民は政治的主体として形成され、そのことによって民主主義（住民自治）の再定義を行うのであるが、その過程では生活の変化を理解する科学の学習と、新たな権利主体としての自己を形成する民主主義の学習が不可欠であった。藤岡は、その学習の経験を経て、志布志アピールに見られるような学習権概念が成立することを示した⁴³。この指摘は、政治的主体形成の過程において学習の固有の価値が自覚されるという関連を示すものであるが、上に述べたように、学習の価値の自覚は社会教育の価値の自覚の前提的な条件になるものの、同義ではない。

第二に、住民運動一般が生活上の危機に対応して生ずるのと同様に、「教育危機」に対応して教育運動、すなわち教育における住民運動が発生する。学校統廃合反対運動や保育所建設運動などが代表的であろう。この運動においても、上に指摘したような権利意識が生ずるが、それは教育という対象に対応して、教育権の自覚へとつながるものである。

藤岡は、この教育運動の展開論理について、それが単なるエゴに終わらず、客観的な正当性を獲得する条件として、「教育要求公共化の三要件」を指摘している⁴⁴。それは第一に、父母の「つぶやきや願い」を話し合いや調査等によって「相互錬磨」することによって、教育要求を社会化していくこと、第二に、教職員集団と協力して父母住民が、教育とは何かについて共同思

考し、教育的価値のあり方を共有すること、第三に、教育要求が他の生活上の要求の関連していくこと、である。

これは教育運動の中で協同性が発展し、私的でもあった要求が公共化していく過程を指摘したものであり、協同性の発展という点では、他の住民運動にも妥当する論理であろう。しかし、ここでは、第二の契機、つまり教育的価値の自覚化という要件が固有の意義を有する。すなわち教育運動は、内外事項区分論を超えて、教育内容についての議論にまで踏み込まざるを得ないという性格を有する。いかなる条件整備（共同生活手段の再建）が必要かは、いかなる教育実践が必要かの議論をぬきには成立しないことを考えればそれは当然である。しかし、必ずしも教育実践を自覚的に組織した経験をもたない父母・住民が、教育内容にまで踏み込んだ要求を行うことは如何にして正当化されるのか。単に国民の教育権を主張するだけでは、専門職としての教師の教育の自由が否定されることにもなりかねない。藤岡はその点について「教育の内実についての要求の提起自体が、ふかい父母住民の学習＝自己教育に裏打ちされている」ことの重要性を指摘し、「住民の計画主体への道は成人の学習＝自己教育によって舗装されているのでなければ、いたずらな学校自治への住民の侵害を結果するだけであろう」と述べている⁴⁵。教育の権利性が自覚されるのみならず、そのような意味での教育主体が形成されることが求められるのであり、地域教育運動の固有性は、教育主体の形成にあることを確認しておこう。

第三に、それでは住民運動一般と地域教育運動の関係はどのように考えればよいのか。藤岡の論理を筆者なりに整理してみよう。

- 1) 地域教育運動もさしあたりは「生活権要求の一環として教育要求」を出発点とし、その限りでは、生活権要求運動としての住民運動全般を地域教育運動の「政治的土台」⁴⁶とする。
- 2) 教育運動は、自らの教育要求を実現していくための政治的対応の必要、すなわち自治体民主化を求めて、他の住民運動一般との連携を強めることになる⁴⁷。藤岡の指摘した教育要求の公共化の第三の要件もこれに関連している。ここでは五十嵐の指摘した、教育の自由を発展させる政治のありかたを積極的に求めていく運動が展開する。
- 3) 他方、住民運動は自らの内部での住民自治の主体形成すなわち政治主体・生産主体の形成のための学習の重要性を自覚し、そのような学習を組織するための教育的リーダーシップを求めていくことになる。住民運動が、住民の自己形成のための地域教育運動としての性格を強めていくと言ってよい。長くなるが、藤岡自身の言葉を引用しておこう。「住民の学習が住民運動を支え、住民運動自身が住民にとってこよなき自己形成の場となっていく。この住民運動の教育的側面を、受動的・一時的・自然発生的なものから、おのおのの地域の実情と要求にそくして組織的・系統的・計画的に編成していくことは自治体民主化の戦略であり、目標である。そのためには、住民運動のなかでとくだんに、人間の自己形成にかかわる学習という知的営為の組織化を自覚的にはかっていくリーダーシップの確立が求められる。それは、住民運動のなかに学習＝自己教育に責任をもつ主体が形成される必要がある、ということである」⁴⁸。住民運動は住民自治を達成するために、教育主体を形成することを十分条件とするのであり、その条件を作り上げるためには後述のように、民衆大学の設立を要求する地域教育運動にまで発展せざるを得ないことになる。
- 4) このような両者の発展の中で、「地域における教育要求の諸運動が住民運動とドッキングし、住民運動が地域形成を展望する過程で、教育問題を射程におさめていく動き」が高まり、「住民運動が『地方自治の本旨』の再解釈に肉薄する力と地域教育運動によって教育を住民が

とらえ直していく力の相乗」が期待されるようになる⁴⁹。主として子どもの教育問題を対象にした教育運動が住民運動の一環として位置づけられるようになるのであるが、藤岡はここに「国民教育の主体形成」の可能性を見ている。

- 5) 両者のこの新たな次元での連携・統一の結果として、住民運動によって対象化された地域の形成機能は、自己教育主体としての住民によって自覚的・意識的に再構成されることになる。そうして再建される環境は、教育的価値に裏付けられた環境である。地域の形成機能を「地域の教育力」として自覚的に再構成する思想を、藤岡は「教育環境権」と呼んだ⁵⁰。
- 6) 「教育環境」を意識的に創造する主体は、上に述べたように自己教育運動によって形成されるのであるが、そのような自己教育運動が社会教育活動に反映したときに、社会教育活動は社会教育実践に転化する。具体的には、民衆大学として構想される自己教育の地域センターを自治体がサポートすることがその内容として提起される⁵¹。そしてそれはまた自治体の民主化を必須とするという消極的理由（社会教育の自由の保障）のみならず、住民自治の主体としての自己教育の主体、あるいは教育主体としての地域住民を形成するという意味で、自治体民主化の中心的な課題であるとされる。したがって、これらはまた住民運動の課題でもある。

以上のような連関の論理を前提にして、「いまや地域教育運動は、教育（権）と住民自治（の諸権利）をつなぐ環に位置を占めている」⁵²と言える。ここには、住民運動・住民自治と教育運動・教育自治、自治体民主化と社会教育活動の社会教育実践化の相互関連が、当時の運動に対応してダイナミックに描かれている。さらには、そのような把握を踏まえて、社会教育は教育主体の形成を目標として設定すべきことも主張されている⁵³。筆者もその結論的な提起に同意するのであるが、そこに至る過程については、さらにいくつかの課題が存在するように思われる。

第一は、地域教育運動の位置づけについてである。70年代当時は、地域教育運動が、自治体改革をも射程に入れた地域内の横断的運動組織の一翼を担っていたことは事実である。今日でも、子育て援助の取り組みが地域づくりや地域経済発展までも射程に入れている事例⁵⁴をみても、地域教育運動が住民運動全般や地域づくりと有機的な関係をもつことは、現実的かつ必要な想定であろう。しかし、地域教育運動が父母・住民と教師との連携によって成り立つように想定されていることは、今日の実態からすれば無条件に継承することはできない。とりわけ教員の地域住民運動への参加は80年代以後、困難になっているように思われるからである⁵⁵。そのことは第二に、住民運動・地域教育運動における教育的価値の自立化について、教師の専門性が果たす役割については、限定的に評価せねばならないこと意味する。むしろ、教師・学校自体が（疎外された教育から）解放されるような、新たな教育的価値が形成される必要があり、今日ではその条件をも模索する必要がある。そのためには、藤岡が教育要求の公共化の過程としてみた協同性の発展過程を、さらに詳しく検討する必要がある。それはまた、住民運動が教育運動に発展していく過程における教育的価値の自覚化の条件と論理をさらに詳しく検討する必要性を示している。

その検討に移る前に、次節では教育主体形成の可能性を公民館に見出そうとする島田修一の論理を確認しておきたい。対比的に言えば、藤岡は住民運動の側から社会教育の課題を析出したのであるが、島田は逆に、公民館・社会教育の側から地域の教育機能の再構成を問題にしようとする。とはいえ、島田の場合でも、結論的には公民館実践と地域における協同性の発展の

論理的連関が問題となる。

(3) 公民館実践の意義

藤岡が地域教育運動に着目したのは、住民が教育的価値をわがものにする可能性を、それが与えているからであったが、そのような可能性は、公民館実践によっても生ずることを主張したのが島田修一であった。島田は初期公民館以来の公民館実践は、公民館運営への住民の参加経験も含めて、「国民の民主主義的自覚を高めるのに一定の役割を果たした」⁵⁶と評価し、さらに50年代のサークル活動、70年代の企画実行委員会方式および施設づくり運動を通じて、自己教育の主体としての教育主体が形成されてきたと主張している⁵⁷。その論理は次のようなものであった。

第一に、公民館を利用した学習活動が行政当局の干渉を受ける場合、「学習の自由」を守るために、自らの活動の根拠・正当性を問い返すことになる。そのことを通じて社会教育法の国民的とらえ返しがなされ、社会教育における住民自治、すなわち学習者自身による教育の制度・内容・方法にわたる決定権を意味する教育権が自覚されるに至る。

第二に、サークル活動から公民館講座の「企画実行委員会方式」に至る実践を通じて、学習内容を編成する主体が形成される。しかし、これらが学習活動に関心をもつ人々の内部、あるいは個別的な学習活動にかかわるものであったのに対し、第三としての施設づくり運動は、すべての人々の関心をふまえ、すべての人々が享受できる教育文化事業を自治的に創造する教育自治実践の過程としての特徴をもつ⁵⁸。

さらに、ここから「社会における教育」を国民本位に編成していく役割を担うという社会教育理解が生まれてくることも展望できるであろう⁵⁹。そのような理解を有する主体は、生活実践の一部であった学習を計画化する主体として地域計画の主体でもある。

このようにみれば、島田と藤岡との共通性とともに差異も明確である。上記の第一点は、学習の自由が侵害された場合を想定しているのであるから、藤岡が地域教育運動として念頭においた事例と同じく、社会教育あるいは公民館をめぐる地域教育運動に属するのであり、そこでは藤岡と島田の差異はない。しかし、第二・第三の点で島田が強調し、問題とするのは、「社会教育を創造する主体」としての教育主体が公民館実践において成立することであり、換言すれば、学習主体を教育主体へ転化させる実践に固有な論理である。藤岡も教育主体の形成を問題にしていたが、その形成論理と実践場面の理解をめぐって、島田は独自の理解を提示している。

この点はさらに詳しく確認しておこう。島田の理解する教育主体は、「人間的権利の自覚と、自己の学習要求じたいを批判的に対象化できる力量」を備えた主体である⁶⁰。ここでは教育権を自覚することと教育の主体となることは相対的に区別されている。後者は前者が前提になりながらも、学習の価値を自覚し、自覚的に学習実践を組織し、さらにそこにおいて「学ぶ力」を形成することを目的として設定することができる主体である。その形成過程は次のように要約できる⁶¹。

- 1) 「生活実践の一部として試みられる学習活動」が展開するが、それがそのまま、「自己教育活動の組織化としての社会教育活動なのではない」。
- 2) 自己の学習を批判的な検討の対象として与えることにより、「学習が生活実践上の一つの価値として自覚的に再構成する必要が感じ取られてくる」。学習の価値が、生活実践との区別と関連の下で自覚される段階である。

- 3) その自覚によって「学習活動は状況対応的＝受動的活動であることをやめ、計画的で主体的な活動に転化する」。このような実践を、島田は学習実践と呼び、学習活動と区別する。
- 4) そのような学習実践を自覚的に組織化することが社会教育活動⁶²である。したがって社会教育実践は、自己教育の主体に自らを育てる意欲と力量を保障するものであり、「学ぶ力」を創り上げることを保障する実践である。
- 5) 社会教育実践における教育的価値は、個々の学習課題そのものではなく、学習課題を把握し、学習を組織し、展開・創造していく力量の形成にある。そのような教育的価値が自覚されることが、学習主体の教育主体への転化を保障する。
- 6) 「自己教育主体の形成へむけての学び」は自己発達を実現しうる能力を形成することであり、「創造的自治能力」を形成することになる⁶³。したがって、自己教育の主体を形成する社会教育実践を媒介にして、「住民自治」は「住民の参加による創造と自治」へとその内実を高めることになる。

既に見たように、藤岡は住民運動の中での学習を組織化するリーダーを形成するための「自己教育の地域センター」を、系統学習の場としての地域民衆大学に求めた。それに対し、島田は現代認識の科学性のみならず、以上に見たような「主体性」が形成されることが教育主体形成論の要点の一つであると主張し、そうした「主体性」をもった人間像は系統学習が必然的にもたらすものではないと批判する⁶⁴。むしろ公民館を中心とした社会教育における「参加と自治と創造」の経験が有する意義を重視するものといつてよいであろう。

島田のこの視点は、ユネスコ学習権宣言が「教育を創る権利」を主張するものとして読まれるべきという理解⁶⁵にも貫かれ、そこからさらに生涯学習も、現代を切り開く知を学ぶにふさわしい、民衆自身の「学ぶ力」をつくること、あるいは自己教育の主体の形成を目的に組織されねばならないと主張されることになる。教育主体としての「主体性」を形成するような学びが、今や公民館を超えて組織されるべきことが主張される。

すなわち、島田は生涯学習の分析にあたっては、住民の「学び」の場面を、社会教育部局・公民館あるいは行政組織に対応した領域のみに求めるではなく、それ以外の領域での「学び」も含めることが必要であると、そのような領域で「住民が主体的につくる多様なつながりをもつ『学びあい』の関係づくり」を「民衆の地域教育実践」⁶⁶として把握することを主張する。このような対象の拡大は生涯学習論に即せば当然のことのようにも見えるが、そこには従来の社会教育に対する批判(感性の軽視、社会教育万能視の弱点⁶⁷)も含まれている。このように学習の広がり地域全体に求め、なおかつそこで「自己教育の主体へむけての自己形成」を組織化論の中心に据えること、つまり社会教育実践として組織することが主張される。

このように見れば、島田の提起は社会教育実践を地域全体に拡張すること、すなわち住民の生活にかかわるすべての領域、あるいはその諸領域で発生する住民運動において、自己教育主体を形成するような社会教育実践を組織することが、住民による自治と創造としての住民自治の実現のためにも不可欠であることを主張するものと言える。社会教育実践を欠落させては住民が文字どおり主体となる住民自治を実現できない。

学習実践と教育実践の区別、後者における教育的価値としての自己教育主体の形成という主張は、社会教育実践の固有性を明らかにする上で、決定的に重要な指摘であり、小論の問題構成からも首肯しうる主張である。しかし問題は、そこでの学習主体の教育主体への転化の論理にある。とりわけ、「地域における学び」にまで広がった場面の中で、どのようにして学習主体

の教育主体への転化を見通せるのであろうか。

島田は、八王子市の事例を紹介しながら、社会教育実践の蓄積の乏しい地域でも、くらしをひらく学びの積み重ねの上に、「人々の学びの保障が自治体の義務であることの自覚が広がり、社会教育行政や文化行政の充実の要求が高まる」ことを基礎にして、学習権の自覚、自治意識の高まりがもたらされる。さらに「語り合い、理解しあい、励まし合い、信頼しあい、高め合う人間関係」が形成され、「そういう人間関係が人々の学びの質を高める機能をもっていることの認識」が獲得されるという⁶⁸。ここでも学習権が自覚されることに加えて、「学びの質を高める機能」をもった人間関係が対自化・意識化されることに注意が喚起されている。後者の「高め合う人間関係」こそが教育の主体を形成する独自の意義をもつものであることになる。この「人間関係」は協同的な関係であり、学びを協同で創る関係であるとされていることからすると、協同で学びを組織し、創造することによって、学習主体はそのような学習組織化の意義を自覚し、教育主体に転化するとの見通しを確認できよう。

しかしながら、それでも、その転化の論理はまだ明確にはなっていないと言わねばならない。「学ぶ力」を自覚的に形成する方法と内容、総じて公民館以外の領域も含む、新たな「地平」における教育実践の自立化と組織化の論理についてはさらなる検討が必要であろう。他者と共感し、信頼しあう仲間としての関係が形成されることによって、人間的成長が意識され、また逆にそうした関係を創り出すことの意義が自覚されるという実践上の事実は、多くの事例で確認できるであろうが、そこに貫く論理と、それが自覚され、実践過程に意図的に組み込まれていく過程が分析されなければ、学習主体が教育主体に転化する論理は明らかにならない。

藤岡・島田の所説の検討を通して、第一に、教育的価値、とりわけ社会教育における教育的価値の形成と自覚化の論理を、現段階の実践状況を踏まえながら明らかにすることが課題として浮かび上がったように思われる。その場合、第二として、第二章の検討を踏まえれば、実践過程の中で民主主義概念が再構成される論理と、教育の固有の価値が自覚されてくる論理との相互関連が問われるべきであろう。このことは、教育権の自覚あるいは権利としての社会教育の自覚の過程においても、住民運動や公民館実践との関係において社会教育法を再解釈することが不可欠であったことが示唆を与えている。社会教育法の再解釈は、教育基本法・憲法の「国民的」解釈に支えられているが、それは実践の中で生じた新たな規範や正義概念を根拠にしてなされたものであろう。いわば、既存の法規範さらには民主主義理解を、自らの実践を根拠に批判することによって再構成が図られるのであり、そこでは逆に自らの実践の有する規範的妥当性や民主主義としての意味を問い返すことが不可欠である。自己教育主体の形成を客観的な妥当性を有する価値として措定し、その実現をめざす実践の正当性を主張するときにも、同様の相互関連が問われるであろう。

第三に、その過程はまた既存の教育概念の批判過程でもある。日常意識を地盤として成立する教育概念は、学校教育の経験に基づいている場合がほとんどであろう。その意味では、以上の課題は学校教育を前提として形成されてきた教育的価値概念を批判することにつながるを得ない。教育主体は自己教育主体であると同時に、教育自治の主体であり、学校教育と社会教育を包摂し、統一する主体となるはずである。小論では、そのような教育主体概念の広がり即ち即した検討はできないが、いわゆる生涯学習や学社融合の課題は、このような教育主体論をぬきに検討し得ないことだけは指摘しておきたい。

以下では、第二章で提起した労働・協働に基づく民主主義と教育主体形成との関連を検討す

ることにより、以上の課題への接近を試みたい。

4. 教育主体の形成と現代民主主義

(1) 協働的住民自治と学習

以上のように、戦後社会教育の実践と理論は、社会教育の固有の意義が自己教育主体の形成にあることを明らかにし、そのような主体は、地域における形成作用を対象化し、教育環境として再構成する住民自治の実践に内在する学習過程および公民館実践を媒介にして形成されることを明らかにした。第二章では、現代の民主主義論としての批判的民主主義は、労働する主体の民主主義として展開される必要があり、その実践的展望は協働を核とする協同性の発展の中に見いだせると主張したが、この両者の間には密接な関連がある。新たな住民自治の論理を実現する過程では、協同性の発展が不可避であったのであり、それは既存の民主主義を批判する主体を形成する過程であり、またそのような主体が形成される自己教育の過程でもあったからである。

ここでは、その相互関連を、教育主体の形成が現代の住民自治にとって有する意味を確認することによって、さらに確認しておきたい。まず、その前提的な作業として、住民自治の現代的特徴について確認しておこう。

戦後の自治体は、1960年代までの開発独裁型自治体、それを批判した革新自治体、新自由主義下の経営体的自治体とその性格を異にしてきた⁶⁹。それは同時に、住民・市民と自治体との関わり方の類型でもある。開発独裁型自治体は、官僚機構整備を急速に進めながら、その末端の実行機関としての住民組織の形成に努めた。革新自治体は住民運動あるいは自治体労働組合運動に支えられて政策形成を行った。それらに対し、今日の住民自治は、NPOなどの市民的な活動の高まりによって特徴づけられ、市民参加・パートナーシップが住民自治の基本要素となっている。

藤岡らが住民運動・住民自治と学習権との関連をめぐる議論において念頭においていたのは、開発に抵抗し、革新自治体を生み出すような実践であった。そこでは、権力的な開発や収奪への抵抗によって、ムフの言うような「友／敵」関係が形成されており、権力への対抗性は明白であった。その対抗性が権利意識をさらには政治的主体を形成したとすると、そのような構図は今日、そのままでは通用しない。それは第一に、統治構造が現象的には変化していること、第二には、住民の価値意識の多様化が進み、協同性の成立にも固有の困難が伴うことの二点の理由による。

一点目から見ていこう。今日でも地域づくり・住民自治は社会的共同業務を遂行するための共同システムを構築することであることに変わりはない。しかし、その内実は、開発を優先し共同生活手段の整備をサボタージュする権力への対抗というよりも、パートナーシップやガバナンス（「共治」）の強調にみられるように、市民社会内部での協同性の発展に求められている。たしかに住民自治を協同の形成問題として把握することも、決して新しい理解ではない⁷⁰。しかしガバナンスが強調されるのは、従来の統治型のガバメントの限界の故であると言われており、革新自治体も含めた自治構造に対する批判と言う意味では、やはり今日の現象であろう。

市民社会内部の協同性の担い手として期待されているのがNPOであるが、辻浩や岩橋恵子は、NPOのそのような位置に対応して、それは国家や権力への批判・対抗ではなく、市民どう

しの連帯が基盤となっているという特徴付けを行っている⁷¹。ガバナンス論から見ても妥当な特徴づけであろうが、そうすると、対抗的住民運動の中で進んだとされる学習権・教育権の自覚、すなわち教育主体の前提条件たる教育権の主体の形成は、今日ではどのように進展すると考えればよいのであろうか。

確かに、辻・岩橋が指摘する特徴は確認できるが、むしろ、それは権力的統治の相対化機能として理解したほうがよいのではなかろうか。それらはかつての住民運動のように、権力に対して権利を対置することによって権力の規制を図り、さらには自治体革新をめざす、という運動ではない。しかし、そこで言われる連帯の内容を考えると、権力批判としての性格は明らかであろう。すなわち、それは旧来の市民社会内部での相互承認とは異質な、新たな相互承認としての他者への共感的な連帯を基盤にしながら、現実の問題を解決しうる集団的な力量を形成し、発揮することによって、いわば集団的な自己実現を図る運動であろう。そのように考えれば連帯は、既存の権力や社会システムでは発揮されなかった専門性(=「市民的専門性」⁷²)に支えられなければ現実のものにならないが、集団的な自己実現は、このような専門性を担っていることの自覚をもたらし。それは、既存の社会的分業への批判であり、連帯に基づく社会的な分業と協業を自覚的に創り出す営みへと連続するものであろう。

そして既存の社会的分業が資本のシステム(市場や国家も包摂される)の下に編成されていたとすれば、社会的分業の自覚的な編成は、たとえ部分的であれ、資本のシステム・権力への批判につながる。少なくとも、従来の社会編成のありかたでは解決できない問題を明示し、オルターナティブな解決方法を提起し、実践し、有効性を証明するという限りでも、連帯は権力の相対化へと連続している。

そして、このような視点から見ると、かつての住民運動も、一方では、私利利害の集団的擁護、権利性の主張、権力統制という側面が強かったものの、他方では、藤岡が指摘したように⁷³、「科学の衣装」をまとった権力に対するために、「深い科学と文化の成果の摂取と再創造」によって新たな科学性に基づく社会編成の論理を提起する実践であったと言える。その側面から見れば、住民運動は連帯的な自治への回路を開いたのであり、新たな科学や「専門性」を我が物にして成立するNPOと、住民運動との連続性も見べきであろう⁷⁴。NPOはアイデンティティの確立実践という性格が強いとしても、そこで形成されるアイデンティティが自立性を保ち得るのは、「科学的専門性」による支配を批判することによってのみである。

住民運動において、学習の価値はそのような実践の有効性(「学ぶことによって自立する」ことができる)を通じて確認されていたとすれば、今日のNPOでもそれは同様であろう。

但し、その上で相対化した権力をどのように再構成するかは、やはり自覚的に問われねばならない問題である。ガバナンスは再びガバメント問題を照射しなければ、津田英二の言うように体制補完的役割にとどまらざるを得ない⁷⁵。NPOは、その自立性を守るためには、権力の相対化と同時に権力構造内での位置と機能を不断に自覚せねばならない。その意味ではNPO内外における政治学習の組織化、即ち政治教育を欠かすことはできないであろう。逆に、そのような教育主体を形成しなければ、NPOはガバナンスにおいて自立的な位置を確保できないと言える。その場合、政治あるいは民主主義といっても、その内容が問われることはこれまでに確認してきた通りである。小論は労働する主体の民主主義を提起したが、ここで言う政治主体も、そのような内実を備えている必要があるように思われる。その形成の可能性は、次の論点とも密接に関わっている。

(2) 価値意識の多元性と協働学習

二点目の理由に移ろう。1960年代から70年代にかけての住民運動は、開発過程における共通の要求や共通の「敵」が見えやすい状況下にあった。いわば、共通の価値意識が形成されやすい状況にあったのであるが、それに比べれば、今日ではひとまず社会的に供給されるようになった諸サービスの内容や方法を向上させること、あるいは大抵は科学主義・技術的合理性に基づいて再建されたサービスや環境の再建方法そのものの批判や吟味が課題となっている。そこでは財政問題もからんで何が優先されるべき価値なのか、という価値判断問題が今まで以上に大きなウエイトを持つようになっている。また商品形態による社会化も含めて、生活上の多様な選択肢が存在するようになったことにより、住民の価値意識の多様化は一層進んでいる。

つまり、今日の地域は、共同体の共通規範が存在した時代はもとより、都市化過程の貧困化が共通の価値意識を形成した時代とも異なっており、多様な価値観をもつ人々が共存する空間であるという性格を強めている。客観的には共通の社会問題に直面しながらも、協同を組織することは難しくなったといってもよい。

そこでの合意形成を図るためには、価値意識の衝突する問題は極力避け、運動の課題を限定するという対応もとられがちである。また、先に見たように、価値内容に関わる私的問題の公共の場への持ち込みを禁じることによって「民主主義のルール」にのっとった問題解決が可能であることも主張されている⁷⁶。しかしそれは、実質的には被抑圧者の利害関心を私的な問題として公共の討議の場へ持ち込むことを禁ずることにつながるのではないかと、という批判に答えるものとして構成されなければならないであろう⁷⁷。このような状況に鑑みれば、今日の住民運動の教育的意義を検討する場合に、価値意識の多様化とその下での開放的・非排他的な組織化という要因・課題は従来以上に重要な論点となっている。

協同性の発展の過程に即して、この課題への対応の可能性を考えてみよう。

まず、客観的な問題状況に対応して共通の関心が生まれて来ることを前提にすれば、その関心の下で共通の目的を具体的に確定するためには、潜在的な要求の掘り起こしが必要である。その場合、調査、系統学習などによって、「関心」の背後に潜む具体的な問題を明らかにすることが不可欠であり、その点ではそのような実践と結びつく研究・教育機関としての大学の機能が重要であろう。共通性を発見するための学習の組織化が求められるのであるが、ここで確認しておきたいのは、共通の目標は、さしあたり価値観の差異を超えて、問題の客観性に対応して設定可能であることである⁷⁸。

しかしながら、目的実現（協働）の過程では、方法や具体的な活動内容、それらの評価などをめぐって意見が対立することは、多くの場合、避けられない。当初は「最大公約数」としての目標設定に同意していたとしても、具体的な実践の場面になると個々の価値観の相違が現れてこざるを得ない。行為の意味は当該実践の文脈で確定されているはずであるが、実はそこに個々人の生活の文脈による意味づけが重なる以上、この対立は避けられない。しかし、それは社会教育実践で重視されてきた「本音」の話し合い、共同学習が成立する場面でもある。ここでの話し合いは、行為の意味づけの差異の背後にある個々の生活現実と結びついたものにならざるを得ず、まさに「切れば血が出る」（宮原誠一）議論であろう。にもかかわらず、その議論が平行線をたどらない保障は、第一に、共通の目標が確認されているからである。その目標達成のために何をなすべきかという実践的尺度を共有しているが故に、批判と合意が可能になる。その意味では、共通の目標を設定する際の学習の在り方が、ここの結果に反映するであろう。

第二に、適切なリーダーシップの下に、お互いの生活現実を理解する学習が組織されることによってである。自己のものと異なる他者の主張を理解するには、まずその主張の他者なりの合理性を理解することが必要であるが、そのためには他者の前提にしている現実を知る必要がある。他者の構成する世界を知ることと言い換えてもよい。そのような世界は、主観的な世界であるが、主観性という点では自己の世界も同様であることを自覚せねばならない。次に、そのような世界の基盤に存在する問題＝矛盾を把握し、それが主観的世界を構成（規定）していることを理解することが必要であろう。何故と問い返すことにより浮かび上がる存在の世界を把握することである。自己の形成過程を対象化することと、これは同義である。したがって、第三に、そのような理解の過程は、自己の有限性を自覚する主体を形成することなしには進まない。

そのようにして得られた理解は、暫定的なものであるし、流動的なものでさえあるかもしれない。しかし、協働の経験は必ずその成果を伴う。NPO であれ、住民運動であれ、あるいは公民館内部の協同的な実践であっても、何らかの成果が産出され、それは社会的に評価されることになる。その産出物は、集団としての「われわれ」が対象化されたものにほかならない。いわば、協働の成果は「われわれ」としての自己を映し出す鏡であり、自己はそこに見出される。さらに、その成果には他者の評価が加えられる。その評価にも主観的なものがあるであろうが、基本的には対象化された協働の成果が位置するところの存在の世界での合理性が評価の根拠になるであろう。

こうして協働する集団の内部で「折り合い」がつけられ、成果の産出に至ったのであるが、その過程での暫定的な理解は、今や客観的に評価可能なものとなっている。この評価に基づいて、暫定的な理解を得るまでに発揮された自分たちの努力の意義、より厳密には学習を伴う努力の意義が明らかになるであろう。

また、ここでの学習や協働の意義の理解は、形式的なものではない。先に指摘したように、協働する主体としての相互承認とそれに基づく新たな連帯・平等・自由という民主主義的な価値の理解を内実としているが故に、その意義が理解されるというべきであろう。一点目として検討した政治的主体の形成も、このような理解を既存の政治の論理に対置することによって進むと言える。

(3) 協働学習と教育主体形成

以上のような協働の経験を当事者たる個人に即して見れば、新たな自己が形成されたことになる。その過程を個人に即して振り返る時に以下の点が明らかになるであろう。第一に、自己の変化（いわゆる成長や発達）が、次のような内実を伴うものとして理解される。すなわち、生活上の様々な困難や課題を抱えながらも、自治体や行政に無関心であり、他者と対立しがちであった自己が、一方では他者と共有する問題の本質を理解し、他方では、協働で問題解決にあたる、その経験を通して、自治体のありかたを批判し、住民どうしの新たな（共同的な）社会関係を築いていく主体となっていく。この過程は、協働した集団内で、お互いの変化を確かめ合う形（集団的な反省）で進むことが多いであろう。第二に、そのようなお互いの変化をもたらした要因が検討されるであろう。そこでは、島田の言う「学びあいの関係」が持っていた意味、そのような関係を編成するにあたって発揮されたリーダーシップの意味が、既に自覚されている各自の自己形成との関わりで明らかにされるはずである。これは、即自的・偶然的な

形で発揮されていた教育機能が自覚的に取り出される場面と言ってよい。

さらに、その教育機能の内実は、先に指摘したところの「労働する主体の相互承認よりなる民主主義」の諸価値に支えられたものとして理解されるであろう。抽象的には、協働の中で発揮され、確認される個性の伸展、協働の中で芽生えた連帯と平等、協働を通じた解放としての自由、これらを実現することが「成長・発達」であり、それを支えた条件として教育が理解されるように思われる。

以上のような過程を経て、協働することと「学び合う」（島田）ことの価値が意識されるとすれば、そこには学習と教育という新たな価値を共有する「仲間」（コミュニティ）が生まれたことになる⁷⁹。このような振り返りは、実践が困難に直面した場合や次の世代・担い手の確保や再生産が課題となった場合になされることが多いであろうが、いずれにせよ実践を総括するという実践が、教育主体の形成に固有の意味を持つ。そのような総括実践を組織できるか否かも、教育的リーダーシップの形成にかかっている。その任務を担う教育機関として公民館を位置づけるべきであろう。もとより高等教育機関による科学性の保障は、今日の協同的实践においても依然として不可欠であるが、今述べたような相互理解の過程を構成する力量の形成（島田の言う教育的な主体性）は、むしろ公民館こそが保障する⁸⁰。但し、その場合の公民館は、このような協働の過程に即した学習過程に対応し、それを援助できるものでなければならない。協同性、とりわけ協働の過程に内在しうる教育機関としての公民館像を描く必要がある。

島田は共同学習以来、社会教育実践では協同的人間像が追求されてきたと指摘するが、以上のような協働の過程を念頭において、小論でもそれに同意する。また、藤岡の教育要求の社会化・公共化論においても、実質的には、このような過程が意識されていたように思われる。それらを前提に、小論ではこの過程を協働的な学習過程と呼び、その過程を組織するリーダーとして教育主体を理解したい。公民館はこのような協働的な学習過程を組織する力量を形成する専門教育機関として位置づけられる⁸¹。

5. トリアーデ構造の変革のために ―― まとめにかえて ――

小論では、社会参加の保障実践としての教育とりわけ社会教育のありかたを協同性の発展にそくして検討してきた。最後に、小論で明らかになった知見と今後の課題についてまとめておきたい。

小論で確認したことは次の通りである。

- 1) 契約論的な前提に立つ民主主義論は、「民主主義の矛盾」を回避できないが、それは市民社会の自由・平等がそのまま支配に転化するという「領有法則の転回」に起因する。私的所有者の世界における相互承認とそこで妥当する規範の限界は、生産の世界や資本のシステムの前に明らかになる。

それに代わる民主主義論は、労働する主体の相互承認に基づくものであろう。そこでは連帯・平等・自由についての新たな理解が生じ、多元性も各自の個性の尊重として実現される。そのような民主主義が成立する場面は、協同性の発展、とりわけ協働の経験の中に見出すことが可能である。ムフの試みも、この中に包摂可能である。

- 2) 協同性の発展過程は、私的所有者としての自己あるいは非理性的理性の自己批判過程でもある。自己の批判とは自己の限界を明らかにすることにはかならず、それにより新たな課題

が設定される。協働の経験は、対象化の実践を伴うことにより、新たな自己の確実性（客観性）を保障する。すなわち、協働の過程から生ずる新たな民主主義の諸価値に支えられた労働主体・政治主体としての自己が確証される。

- 3) 実践場面に即せば、住民運動に代表される協同的な実践過程において、新しい批判的民主主義が誕生し、政治的主体としてのシティズンも形成される。住民自治はそのような地域住民が形成されることによって実質化する。
- 4) 以上の過程は、協同による社会参加の過程でもあるが、それは、自己批判すなわち自己形成の過程ぬきに成立しない社会参加である。その過程は、あくまでも自己によって媒介される必要があるが、それは厳密な意味での形成過程として協同性の発展過程（協同蓄積過程）を、反省的に把握することによって可能となる。自己形成を媒介する主体が自己教育主体であるとすれば、住民が自己教育の主体となることなしには、協働の過程は進展しない。したがって、自治の主体も、批判的な民主主義の誕生も、さらには労働する主体の形成も、偶然的なものにとどまるであろう。
- 5) 協同の過程は、特に協働の場面に即してリーダーシップを必要とするが、実践総括の局面において、自己形成過程そのものを対象化する場合には、それは、教育的リーダーシップでなければならない。そのような教育主体の形成は、現代でも公民館に期待されるところが大きいように思われる。

公民館がそのような教育的機能を担うには、協同性の発展に対応した学習過程を、たとえ公民館の内部であろうと組織していることが条件となる。そうすると、自己批判過程としての協同性の発展は、新たな民主主義理解と一体のものであったから、公民館実践全体が、小論で述べたような「労働する主体の民主主義」としての民主主義概念に裏付けられていなければ、そのような学習過程は組織できず、教育機能も発揮できない⁸²。

- 6) 藤岡・島田も協同性の発展過程とそこでの学習過程に着目していたが、小論で指摘したような自己批判過程としての自己形成過程、さらにそれを踏まえた自己教育過程については言及していない。それは、一つには協同と協働の区別と後者の固有の意義、もう一つは民主主義概念の批判を領有法則転回論に基づいて展開すること、の二点の徹底がなされていなかったためと思われる⁸³。

以上の議論は、冒頭に述べたトリアーデ構造の相互前提的な関係を確認したに留まるとも言える。しかし、協同性の発展の過程がもたらす新たな相互連関は、私的所有者の世界に閉じた民主主義と労働と教育の関連がもたらす個別的な論点を逐条的に批判し、かつ個別論点の背後に潜む社会システムの変革問題についても理論的・実践的な視座を与える可能性を有するもののように思える。

とはいえ、小論の核心部分でもあった住民運動あるいは協同性の発展過程における教育的価値の形成と蓄積の論理、すなわち教育の自立化と再分枝化の論理と過程については、残された課題のほうが多い。労働と教育の、より内在的な検討に加えて、以下の3点を課題として挙げておきたい。

第一に、教育主体を教育自治の主体として理解する場合、それは学校教育と社会教育の統一の把握をなしうる主体でなければならないが、小論ではそのような広がりを持つ主体としての教育主体像は描けていない。しかし、次の二点は示唆し得たように思われる。一つには、1960年代以後、企業社会の形成・完成に伴って、日常意識上の教育概念は私的所有者の世界に閉じ

たものになっていったが、仮にこれを「疎外された教育」概念と呼ぶなら、協働の社会教育により形成される教育主体は、その教育概念そのものの解放にとって意義を有するであろう。

二つには、形成論の次元で見た場合、子どもの発達疎外は現代の人間形成力の歪みとして意識されるであろうが、実は、そこには大人の教育環境形成力の限界が露呈していることになる。社会環境は大人の労働によってつくられるとすると、五十嵐が指摘したように、(大人の)労働と子どもの形成・教育は統一的に把握されねばならないことになる。それは同時に大人の教育主体としての形成の到達点と課題を意味する。そのような意味で、大人が労働の主体になりえていないことと教育の主体になりえていないことは相互に前提しあう。協働の学習過程に立脚する社会教育は、両者を自覚的な統一にもたらずであろう。その意味において、新たな教育的価値に基づく教育主体が社会教育と学校教育の統一を可能にする。大人の自己教育は、そのような射程をもって展開するのではないか。

第二に、教育自治の場面に即して考えると、広義の社会教育実践としての社会教育行政民主化、あるいは社会教育活動の社会教育実践化を、小論の理解するような教育主体形成を保障するものとして再構成することが課題となる。そこでは、「民主化」要求の正当性を権利論として構成することも必要となろう。小論では、この点については殆ど論及していないが、次のような論理は描けるように思われる。

自由主義に基づく国民の教育権論に対し、島田は「教育を創る権利」を主張した。教育権は教育の主体としての権利であるとすれば、そこに教育創造は論理的には含まれていなければならないが、現実には教育権の主体と教育の主体が分離・分裂していた。そのように考えれば、教育権論を徹底していくと、その分裂を統一すること、つまり教育権を有する自らが教育の主体になりゆく権利も、教育権に内包されていることが浮かび上がるはずである。教育権を分節化して言うならば、「教育をうける権利から創る権利」(島田)への媒介として「教育主体になる権利」⁸⁴を自立させられるであろうし、それは、教育主体を形成する社会教育実践を求める権利でもある。そのような権利に応える社会教育の目的が、教育主体・教育自治の主体に住民がなることを保障することに置かれるのは当然であろう。そのような目的は協働の社会教育として成就される。

最後に、以上の到達点と課題を前提にして、教育自治の主体形成なくして住民自治はなく、新自由主義と一体化した「民主主義」の解放もないと言えるであろう。そのような主体形成を対象とする固有の科学として、教育学が求められていることを確認しておきたい。その課題に応えることも今後の課題である。

〈注〉

- 1 ちなみに、この区分に対応して、自立的に展開する社会の運動法則を解明する社会科学、その社会を前提にして反省的に人間の本质を問う人文科学の両者にたいし、個人が社会に参加する実践過程そのものを対象にし、その合法的な発展論理を解明する教育科学が第三の科学として成立する。
- 2 佐藤一子は、宮原の社会教育本質規定は、「社会における民主主義の発展と社会教育の関係をどう把握するか」という問題と、社会が学校をどのように条件づけているかという二つの問題」に関わっていると指摘している。小論もこの指摘を共有するが、以下に述べるように、民主主義理解のありかたはさらに検討されねばならない。佐藤一子『生涯学習と社会参加』、東京大学出版会、1998年、p 40。また、佐藤は、社会参加を保障する大人の学びの三形態として、高等教育・公民館・NPOをあげている。これらへの着目は、70年代以後の社会教育論の総括として必然的であり、小論もその理解に同意する。但し、ここでも、それらの相互連関

- を、宮原の本質論で提起された労働と民主主義との関連において明らかにするという課題が残されているように思われる。
- 3 念のために述べておけば、このような理解は技術論争における武谷説に連続するものではない。労働から切り離された科学としての知ではなく、労働という実践内部の知の反映であることに留意されたい。
 - 4 このような視点からの社会教育基礎構造論の分析については、山田定市『地域農業と農民教育』、日本経済評論社、1981年を参照されたい。
 - 5 筆者の宮原に対する理解については、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」、『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第83号、2001年を参照されたい。
 - 6 小関隆編著『世紀転換期のイギリスの人々——アソシエーションとシティズンシップ』、人文書院、2000年、特に松浦京子「第二章 義務と自負」を参照。
 - 7 この点については後藤道夫が「戦後思想の承譜の諸思想は新保守主義思想に対して強い抵抗力をもっていなかった」と指摘している点と関連している。同「戦後思想」、渡辺治編著『現代日本社会論』、労働旬報社、1996年、および同「新福祉国家論序説」、渡辺治・後藤道夫編『講座現代日本4 日本社会の対抗と構想』、大月書店、1997年
 - 8 勝田守一「国民教育の課題」、1955年、同著作集第二巻、p 210
 - 9 もちろん、平和や独立なくして自由はないという理解は前提にされているが、平和を構築する論理は、道徳的・倫理的回路以外には内在的に導き出せないという意味で、それは自由主義にとって補完的な位置にとどまるように思われる。二元的にならざるをえない自由主義のこの限界が、勝田の「能力と発達と学習」と「教育と政治」の二つの課題の統一の困難性にも反映している。
 - 10 セイバイン『デモクラシーの二つの伝統』（柴田平三郎訳）、未来社、1977年
 - 11 勝田、前掲、205頁
 - 12 アレックス・デミロヴィッチ、仲正・中村・古賀訳『民主主義と支配』、御茶の水書房、2000年、p 15
 - 13 シャンタル・ムフ、千葉・土井・田中・山田訳『政治的なものの再興』、日本経済評論社、1998年、p 65
 - 14 ムフ、同上書、p 96
 - 15 種々の試みについては、千葉真『ラディカルデモクラシーの地平』、新評論、1995年を参照されたい。
 - 16 ムフ、前掲書、p 199
 - 17 デミロヴィッチは、新しい社会運動のもった理論的意義について、次のように指摘している。「70年代の新しい社会運動は、自分たちこそ新しい一般性を体現していると主張するようになった。しかしそれらの社会運動は「一般的拘束力を持って妥当するもの」は、常に社会集団の衝突・調整・妥協の内に見出されるという洞察に基づいて、自己批判的に自らの立場を修正していく。そのおかげで左翼は、人民あるいは労働者階級の内に具現化された一般意志という実体主義的なイメージへと原理的に後退することなく、自らのパターンリズムを克服するための理論的基礎を発展させることができたのである。またそれによって左翼は、民主主義的な憲法原理に再び、相対的な意味を認めるようになった。つまり憲法原理を支配として全面的に拒絶するのか、それとも民主主義を憲法に則した発展プロセスへと矮小化するのか、という悪しき二者択一を越えることができたのである。」、前掲書、p 41
 - 18 この点については、拙稿「社会教育実践の公共性」、『日本社会教育学会紀要 No 36』、2000年を参照されたい。
 - 19 デミロヴィッチ、前掲書、p 42
 - 20 エレン・メイクシンス・ウッド、石堂清倫監訳・森川辰文訳『民主主義対資本主義——史的唯物論の革新』、論創社、1999年、p 358
 - 21 ウッド、前掲書、p 353
 - 22 デミロヴィッチ、前掲書、pp 131~133
 - 23 同上、pp 251~253
 - 24 同上、pp 267~286
 - 25 デミロヴィッチ、同上書、p 42 および pp 135~137
 - 26 ウッド、前掲書、p 328
 - 27 同上、第一章「史的唯物論と資本主義の特殊性」を参照。

- 28 労働に基づく所有という私的所有の正当化論を維持したまま、それが同時に、他人労働の所有という資本主義的所有の正当化論へと転回することによって、資本制システムは維持されている。マルクス『資本論』I 第 20 章。因みに、後述の協同性の発展論(協同蓄積論)と領有法則の転回論との関係については、拙稿「協同蓄積論の射程——公共性との関わりで——」, 北海道大学大学院教育学研究科『社会教育研究』, 第 20 号, 2002 年を参照されたい。
- 29 但し、ここでの平等は経済的実体への無関心性としての平等である。
- 30 上記の拙稿を参照されたい。
- 31 労働と相互性・協同性, 自由・平等等との関連については、竹内静子『現代社会と労働存在』, 日本経済評論社, 1987 年。但し、労働の疎外と社会システムの関連, 労働の陶冶過程については展開されていない。労働存在論は矛盾論的システム論と、存在論的に不可分なはずである。この点を徹底した研究として、有井行夫『マルクスの社会システム理論』, 有斐閣, 1987 年。
- 32 この点については、拙稿「協同における正義概念の構造」, 『北海道大学教育学部紀要』第 59 号, 1992 年を参照されたい。
- 33 「理性を形成する」あるいは「理性的主体になる」という表現は、厳密には誤っている。人間は理性的存在である。
- 34 この点についての筆者の覚え書きとして、「地域経済論の展開のために」, 北海道大学高等教育機能開発総合センター『生涯学習研究年報』第 2 号, 1996 年。
- 35 五十嵐顕『民主教育論』, 青木書店, 1959 年, pp 62~65
- 36 五十嵐の次の指摘をみられたい。「就労が人間性の真実において就労でありえないことが支配的であるとき、この矛盾が学習の世界に反映し、学校教育における学習という公共的働きの社会的基盤を失わしめるのである。つまり近代社会における教育のカテゴリーである公教育の公共性の内実は個々人の利害とその排他的競争心によってかえられる」, 同上書, p 90
- 37 同上書, p 75
- 38 五十嵐顕編著『戦後教育の歴史』, 青木書店, 1970 年, 序章, pp 25~27
- 39 同上書, p 28
- 40 藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』, 草土文化, 1977 年
- 41 さしあたり、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」北海道大学大学院教育学研究科紀要第 83 号, 2001 年
- 42 いわゆる「枚方テーゼ」の限界もこの点と関わる。
- 43 藤岡貞彦, 前掲書, p 269 および「教育における住民自治」, 『季刊教育法 16』1975 年
- 44 藤岡, 『教育の計画化』, 総合労働研究所, 1977 年, pp 118~120
- 45 同上
- 46 小川利夫「地域住民の学習権と教育の地方自治」, 日本教育法学会『講座教育法 6 教育の地方自治』, 総合労働研究所, 1981 年, 213 頁
- 47 「国民の教育要求は自治体レベルでの諸改革をぬきにしては何一つ考えられず、逆に自治体民主化の力が教育改革に一定の展望を与えている。それは一般的に政治と教育の問題としてとらえられるが、より総合的には、教育が地域=自治体と結合せざるをえない必然をもつところに由来している」, 藤岡「住民自治と教育要求」, 『日本教育法学会年報 4 号』
- 48 藤岡「住民運動と住民の学習権」, p 203
- 49 藤岡, 『教育の計画化』, p 185
- 50 「教育の相において環境を構築し、成長・発達のためにそくして環境を整備すること。地域における社会的共同生活手段システムを構想するにあたって、教育を中軸の一つとすることがはかられてよい」, 藤岡『教育の計画化』, p 208
- 51 藤岡「住民運動と住民の学習権」, 『地域と自治体』第一集, 自治体研究社, 1974 年, pp 203~206
- 52 藤岡「教育における住民自治」, p 8
- 53 藤岡『教育の計画化』, p 229
- 54 小出まみ『地域から生まれる支えあいの子育て』, ひとなる書房, 1999 年

- 55 例えば、田中孝彦は他領域の「発達援助者」と教師との連携の困難さと教師の側の閉鎖性について指摘している。田中孝彦『子どもの声に耳を傾け学習指導の質を変える』、北海道子どもセンター、2002年、p 40
- 56 島田修一「社会教育の法と行政」島田修一編『教育基本法文献選集 6 社会教育の自由』学陽書房、1978年 p 154、初出、兼子仁他『教育行政と教育法の理論』、東大出版会、1974年
- 57 島田、前掲
- 58 島田、前掲、pp 110～112
- 59 島田「社会教育における実践概念の検討」、矢川徳光他編『講座現代教育学の理論 1』、青木書店、1982年、p 95
- 60 島田、同上、p 115
- 61 以下の要約は、同上書より
- 62 社会教育活動と社会教育実践の区別が明らかではないが、ここではほぼ同義で使われているように思われる。
- 63 この点は、島田「現代成人学習内容論の研究視角」『日本の社会教育第33集現代成人学習内容論』、東洋館出版、1989年より
- 64 島田、同上、p 14
- 65 島田「時代をひらく「学び」をつくる」、同編著『生涯学習の新たな地平』、国土社、1996年、pp 36～40
- 66 島田、同上、p 231
- 67 島田、同上、pp 221～222
- 68 島田、同上、p 235
- 69 この区別は暫定的なものである。この点にかかわって、進藤兵「地方分権『改革』と自治体運動」、渡辺治・後藤道夫編、前掲書。
- 70 山本洋子「都市自治と『市民』形成」、日本法哲学会『都市と法哲学』、有斐閣、1999年、pp 22～35
- 71 辻浩「NPOの人材養成と学習機会の創造」、岩橋恵子「フランスにおける市民の学びとアソシエーション」、ともに佐藤一子編著『NPOと参画型社会の学び』、エイデル研究所、2001年
- 72 櫻井常矢「NPOにおけるエンパワメントと学び」、『日本社会教育学会紀要 No.36』、2000年
- 73 藤岡『社会教育実践と民衆意識』、p 258
- 74 もちろん、NPOのすべてがこのような連続性を持つわけではない。津田の指摘するようなNPOの区分（「体制順応型」、「社会運動型」）は必要である。津田英二「NPOにおける参加型学習の展開」、佐藤編著、前掲書
- 75 既述のように、これはすでに協同組合論においては戦前来の基本問題であった。
- 76 例えば井上達夫『他者への自由』、創文社、1999年
- 77 セイラ・ベンハビバ「公共空間のモデル」、グレイグ・キャルホーン編、山本啓・新田滋訳『ハーバマスと公共圏』、未来社、1999年、p 86
- 78 もちろん、問題そのものの設定がある価値観なしにありえないことは事実である。例えば開発行為を環境破壊という「問題」として設定するか否かは、既存の環境に価値を見出すか否かにかかっている。しかし、当該社会の公準（それさえも多様な解釈を許すものではあるが）に照らして問題性が明らか場合も少なくないし、あるいは抑圧者と被抑圧者の関係を念頭において、たとえ社会的な論理が抑圧者が自己を正当化する論理にすぎないとしても、その論理が被抑圧者の状態を包摂できず、正当性が破綻するという矛盾は客観的に確定可能であろう。
- 79 実践に即した分析として、丸山美貴子「労働者協同組合における協同労働と学習」、『北海道大学大学院教育学研究科紀要第81号』、2000年を参照されたい。また、拙稿「社会教育実践の公共性」、『日本社会教育学会紀要 No.36』2000年、も協働の意義について指摘した。
- 80 もちろん、藤岡も「新しい共同学習」としての公民館実践の意義について言及している。その意味では、ここでの対比は相対的なものである。藤岡、『社会教育実践と民衆意識』、pp 245～254。また、社会教育活動が学習者の能動的主体性の確立を目標とすることについて、pp 289～296
- 81 公民館に関する同様の位置づけは、荒井容子「学習・社会教育実践と公民館」、日本社会教育学会編『現代公民館の創造』、1999年、にもみられる。

- 82 自由主義的民主主義論に基づけば、そのような組織化が批判される場合もあることは、第二章にふれた。
- 83 この二点の徹底によって、小論は、民主主義論としてはムフと袂を分かつことになり、社会教育実践論としては、その「限界状況」の把握に基づく自己の反省的自覚的形成論の側面においてフレイレへと連続する。
- 84 例えば、子育て支援の領域で言われる親になる権利も、教育主体になることの保障を求めるものであろう。
小出、前掲書。