



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	地域住民の主体形成と社会教育学：山田主体形成論によせて
Author(s)	鈴木, 敏正
Citation	北海道大學教育學部紀要, 71, 21-35
Issue Date	1996-09
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29501
Type	departmental bulletin paper
File Information	71_P21-35.pdf



地域住民の主体形成と社会教育学

— 山田主体形成論によせて —

鈴木 敏 正

Empowerment of the Residents and Theory of Community Adult Education: Discussing Yamada-Theory of Subject-Formation

Toshimasa SUZUKI

目 次

I はじめに	21
II 「住民の主体形成」論の特徴	22
III 主体としての地域住民	24
IV 労働者・農民の社会的陶冶過程	26
V 生活諸領域における実践と主体形成	29
VI おわりに — 主体形成の社会教育学へ —	31

I はじめに

本稿の課題は、「主体形成の社会教育学」⁽¹⁾を展開するにあたって、山田定市教授によって提起された「住民の主体形成」論から学ぶべきものを考察するところにある。

この論文の別のところでも検討される山田教授の「農民の主体形成」論や「生活主体形成」論については一般によく知られているが、より包括的に提起された「住民の主体形成」論については必ずしも十分に議論されてきたわけではない。しかし、「住民の主体形成」論は「主体形成の社会教育学」の構築をめざすとき、きわめて重要な問題提起をしていたといえる。

今日の時点において「住民の主体形成」を議論するにあたっては、まず「主体形成」論そのものの意義から検討しなければならないかもしれない。1980年代における「ポスト・モダン」の流行⁽²⁾は、人格や主体を論じること自体に疑問を発しているからである。もちろん、われわれは近代が「未完のプロジェクト」(J.ハーバマス)であるというだけでなく、「危機の時代」としての現段階こそますます主体形成が重要になってきている「主体形成の時代」とであると理解しているがゆえに、改めて山田主体形成論に学ぼうとしているのである。

次に検討すべきは、労働者や農民あるいは生活者でもなく「住民」の主体形成を提起することの意義についてであろう。それはいわば、住民各層の主体形成を論ずる際の一般理論であり、「社会教育学」の基礎理論になると考えられる。

もちろん、農民教育論や労働者教育論をぬきにして社会教育学があるわけではない。筆者は、現代の社会教育学は基本的には労働者を主体として表象してはじめて成立するもので、とくにその本質論的検討にあたっては労働者の社会的陶冶過程の論理が不可欠のものであると考えている。しかし、同時に「地域住民」を主体として考えることは社会教育学にとって無意味なことではな

い。むしろ、現段階の日本における社会教育構造と社会教育実践の到達点をふまえるならば、その実践論において地域住民を主体として考えることには積極的な意義がある。

ところで山田教授が主体形成を議論する際の基礎理論は、資本主義社会における労働者の貧困化論と社会化論である。それらは社会教育学の本質論の主要部分をなす社会的陶冶論の展開とみなすことができるが、「住民の主体形成」を論ずる際にもその基本的な論理を提供しているといえる。しかしながら教授は、地域住民や農民の主体形成論を貧困化論や社会化論に帰しているわけではない。後述するように、経済学や社会学とは異なる教育学においては、「人格の全面的発達」としての主体形成を明らかにすることが固有の課題とされているのである。

その課題は現在でも残されたままになっている。ここでまず検討しておくべきは、経済・社会・文化・政治といった諸領域での活動とのかかわりで社会教育実践がどのように位置づけられるかということであろう。そうしてはじめて教育実践を対象とする教育学・社会教育学への展望を語るができるからである。

以下、本稿ではまずⅡにおいて、山田主体形成論の特徴と残されていた課題を整理する。その上でⅢでは、「住民の主体形成」を問う意味を考察する。次いでⅣでは、主体形成論の前提となっている社会的陶冶論を検討する。これらをふまえてⅤでは、社会教育実践としての主体形成を生活諸領域での活動とのかかわりでとらえてみる。Ⅵは結論であり、「主体形成の社会教育学」への展望にふれてみたい。

Ⅱ 「住民の主体形成」論の特徴

山田教授の「住民の主体形成」論は、農民の主体形成論の前提として展開されている。それがまとまったかたちで整理されているのは主著『地域農業と農民教育』の第6章「住民自治における主体形成」である⁹⁾。以下、その概要をみておくことにしよう。

ここで教授は、住民自治をめざす住民の主体形成は「自己形成の過程であると同時に、社会的関連の中にある住民による地域認識、社会認識を基礎とする創造的実践の過程」であるから、「個人、組織、地域、社会の内的関連」を探究することが重要であるとしている。自己認識と社会認識、自己形成と社会変革を統一的に把握しようとする姿勢をうかがうことができる。地域や住民組織の問題は、それらを媒介するものであり、「創造的実践の過程」において理解すべきものとされていると言えよう。

こうした視点から教授は、地域問題の深化を貧困化の過程ととらえると同時に、その過程において「生産の社会化、労働の社会化、そして生活の社会化と深く関連しつつ、住民の主体形成を必然化する」という基本認識を提示する。このような貧困化＝「社会化」すなわち社会的陶冶の過程をベースにして主体形成論を展開するところに山田主体形成論の大きな特徴がある。それこそ住民の主体形成を、狭い意味での教育の領域に押し込めたり、運動論や政治論の枠の中でのみ議論することから免れる保障なのである。

主体形成の内実は、まず「労働主体としての陶冶＝“労働力の陶冶”」であるとされる。それは多面的な労働力能だけでなく、統制・統合力＝「労働過程を統率する指揮・監督労働」の発展を促し、労働者自身の多面的・総合的発展を求める。さらに労働者の主体形成は、単に労働力の陶冶にとどまらず「多面的・総合的な人格形成」をめざすことになるが、とくに「住民の主体形成」を議論する場合にはそのことが重要となることが指摘される。

そのような方向において位置づけられる「変革の主体形成」や「統治能力」形成は、「統合能力

(指揮・監督)」を含む「広義の統治能力」として発展的に把握すべきことが主張されている。こうして「住民の主体形成」においては、労働能力を基盤としながらも「拡充された能力」として、地域社会を全体的・総合的に認識し統括する能力＝「地域統治能力」が必要とされる。

しかし、このことは「労働力」を「労働者の全人格」としてとらえることを意味しない。つまり、「(労働以外の)生活」において「生活の社会化と密接にかかわって進む陶冶過程」の固有の意味を認め、その上で労働過程と(労働以外の)生活過程を「統一的に認識し実践する視角」の重要性を強調するのである。それが労働者の「陶冶」の理解を超えて、「住民の主体形成」を問題とする第1の理由であり、とくに「地域統治能力」を問うゆえんである。労働と生活の統一的把握の視点こそ「住民の主体形成」を議論する基本的な視点である。

さらに具体的な理由もある。すなわち、第2は、住民相互の社会的関係の深まり、第3は、公務労働を含む住民組織の発展、第4は、協同組合・地方自治体・労働組合の発展、第5に、住民の全面発達的重要性である。全体として地域における協同性と公共性の発展を指摘しているのであるが、最後の点においては、個人の発達を社会の「発達」に直接的に関連づける「発達の経済学」の立場を批判しつつ、諸個人の全面発達は「経済社会的諸条件に規制されつつも、それじたいとしてはすぐれて人格形成にかかわる問題であり教育科学としての解明を不可欠としている」ことが強調されている。

かくしてこの後、具体的に農民を研究対象にして、じゅうらいの学習方法を中心とした学習論に対して「学習課題、学習内容」に主眼をおきながら、農民の主体形成過程を労働主体・経営主体・統治主体・変革主体の重層的発展過程として整理し、それらを「民主的人格」形成過程として総括するのであった⁽⁴⁾。

以上のような山田教授の「住民の主体形成」論には、次のような特徴と残された課題があったとまとめることができる。

まず第1に、いわば根源的な主体を「労働主体」として把握していることである。それは住民の中の中軸である労働者の「多面的・総合的な人格形成」の条件が労働過程において成熟すると考えられているからである。とくに労働過程における統合能力(指揮・監督)は、それを含む広義の「統治能力」さらには「変革の主体形成」へと発展するものと考えられている。これらは学習課題を意識して整理された主体形成論であるが、現実のそれぞれの主体は一個の総体的な人格であるから、人格の構造の中でこれらの主体の諸側面とくに労働主体が提起されることの意味が検討されなければならない。

第2に、それにもかかわらず、労働以外の「生活」における主体形成の独自の意義を指摘していることである。それは労働者の陶冶過程が労働過程とそれ以外の生活過程をあわせた広範な過程として展開しているという認識を基礎にして、それら全体にかかわるものとして「人間としての個性の全面的な発達」が問われ、「住民の主体形成」が求められているからであった。したがって、労働過程以外の生活過程における陶冶とそれを基盤とした主体形成が明らかにされ、しかもそれらが労働過程を根源とする全生活過程において統一される方向が示されなければならない。

しかし、第3に、「労働者の陶冶」とは相対的に区別される「住民の主体形成」が問われる上記の5つの理由をあげているということである。それらは「労働と生活の統一的把握」の視点をもちながら、地域社会における協同性と公共性の現実的形成を基盤にした「住民の全面発達」の内実を問うものであるといえる。そこでは労働者と地域住民、陶冶と主体形成の区別と関連、それらが社会教育学の展開にもっている意味があきらかにされなければならない。

このことにかかわって、第4に、教育科学の固有の課題としての「人格形成」過程の解明の意義を強調していることである。このことは、労働主体・「生活」主体・統治主体・変革主体の形成が(陶冶過程とは相対的に区別される)「人格形成過程」として統一的に把握される必要があることを意味している。その出発点となるのは「人格」の構造的把握であり、「住民」を人格として理解することの固有の意味の理解である。

第5に、「住民の主体形成」において具体的には、「地域統治能力」の形成を重視していることである。それは「地域社会を全体的・総合的に認識し統括する能力」であり、生産・消費・流通・政治・文化・教育・芸術など多岐にわたり、「広く社会認識、世界認識」にもかかわるもので、「住民自治の発展の基礎条件」の1つと理解されている。それはまた「労働能力(労働力の陶冶による)を含み、それを基盤とする労働者の発達の内実を示すもの」と理解されているものである。これらの生活諸領域における主体形成とそれらの人格形成過程における意義が考察されなければならない。

最後に、学習課題・学習内容に主眼をおいた主体形成＝人格形成過程を整理していることである。このことは、より厳密に学習課題と学習内容を区別しながら、さらに学習方法を含めた学習実践とそれを援助・組織化する教育実践の過程を分析するという課題、つまり社会教育実践論の展開が残されていたことを意味する。

ここでは以上の点を念頭において考察を加えてみることにしよう。

Ⅲ 主体としての地域住民

まず、人格形成論としての「住民の主体形成」を提起することの意味を検討しておく必要がある。つまり、ひとつに「人格」形成としての主体形成、もうひとつに人格を「住民」として措定することの意味である。

今日、「人格」あるいは「主体」を提起することそれ自体に疑義をはさむような議論があることは周知のとおりである。いわゆるポスト・モダンの風潮の中では、これらの概念は近代イデオロギーにほかならず、現段階においては妥当しないとされている。しかし、こうした理解は、近代の最初期に展開された人格論が現代の人格の存在形態と異なることを表明しているのにすぎず、現段階において人格や主体を取り上げることそのものを否定する理由とはならない。

それらは、人格の実体や本質をぬきにして主観的(ないしは共同主観的)に現象のみを追いかけている結果であり、疎外され、矛盾した構造をもつ現実的な人格を把握することを放棄するものである。さらに、こうした議論はしばしば、いまや世界各地で展開されている人格としての自立や主体形成を求める運動、とくにこれまで抑圧されたり社会的に排除されてきた人々が、みずからにかかわることをみずから決定し、みずからの世界を個人的・集团的に創造していこうとする運動を無視している。

次に問われるのは人格の理解、とくに「人格」と「主体」の関係である。この点について筆者は、人格を実体・本質・主体の構造において把握することによって、人格構造の中に主体を位置づけ、しかも主体を「人格の中の人格」として理解する方向を示してきた。こうした理解からすれば、主体形成とは諸人格が「自己実現と相互承認の過程を意識的に編成すること」であった。

この理解において人格は、実体としては自然的存在であり、人間・自然関係の中で、対象的活動をとおして自己を実現する。本質としての人格は社会的存在であり、直接的に労働過程においてであれ、その結果としての生産物をとおして間接的にであれ、人間・人間関係の中で相互に承

認される過程にある。さらに主体としての人格は、意識的存在としてこれらの側面を統一し、自己関係を発展させつつ主体としての自己を認識する。

ここで「労働する主体」が根源的な主体であるという意味が検討されるべきであろう。

諸人格は労働をとおして、現実自己実現と相互承認の過程に入り、それらを意識的に編成する主体となる。労働は人間と自然の物質代謝を自分自身の行為によって「媒介し、規制し、管理する」過程である。その「合目的的活動」を遂行することをとおして、自分自身の諸能力を発展させ、その発揮のあり方を統制する。そこに人間・人間関係としての組織的な活動、コミュニケーション的活動が含まれることはいうまでもない。労働こそが人間を人間とする、つまり主体としての人格とする活動である。ここに「労働主体」を根源的な主体とすることの意味がある。

しかしながら現代において、地域住民が「労働する主体」として自立していることは、社会的に承認されているわけでは必ずしもない。近代以降、人格の自立はまず人権を保障する法によって根拠づけられた。私的・法的人格としての自立である。その内実は私的所有者＝交換者であるということ、つまり「所有にもとづく自立」である。そして、この私的所有は私的労働によって根拠づけられているという関係にある。

こうした関係のもとでは、「無産の人々」は人格をもたないかのように扱われる。それは近代社会で自立した人格であることを証明する国政選挙権の歴史をみただけでわかる。このことは「法の下での平等」という理念に反する。すべての男女が基本的人権を保障されるまでには「人類の多年にわたる自由獲得の努力」（「日本国憲法」第97条）が必要であったのであり、それを実質化するための運動がその後も続けられている。「子ども」が人格として国際的に確認されたのは、ようやく1989年、国連の「子どもの権利条約」が宣言されてからのことである。

「無産の労働者」が人格として自立する根拠はまず賃労働者、すなわち労働力としての商品の私的所有者であり、その形式のもとで私的労働をするということにある。日本において賃労働者とその家族が国民の多数を占めるようになるのは、高度経済成長時代の後半であり、賃労働者が中心となって「市民社会」を形成するのは1970年代になってからであるといえる。

ここで、「住民の主体形成」を問う意味を検討しなければならない。

山田教授がとりあげているのは、1960年代後半からひろがり、運動論的・政治論的に問題にされる住民運動とは異なり、1970年代後半以降、いわゆる低成長時代において「地域づくり」運動が展開されるような中での「住民の主体形成」である。ここではそうした含意をもって、住民一般と区別して「地域住民」としている。

したがって、「住民の主体形成」論はまさに労働者階級が人口構成上圧倒的になってからの地域住民を対象にしているのであるが、労働者一般とも異なり、労働過程とその他の生活過程を統一し、「地域統治能力」を発揮するような主体であり、個別的生活課題と社会的・世界的課題とを媒介する地域課題に取り組む地域住民である。こうした意味において山田主体形成論の主体＝地域住民はきわめて現段階的性格をもっているのである。

さらに、地域住民の矛盾構造を把握することの重要性を指摘しておかねばならない。地域住民を規範的にとらえたり、ひとつの理念型や目的としてしまわないようにするためには、その矛盾構造を把握する必要がある。それは地域住民と国家・行政との外的な矛盾ではなく、地域住民の内的な矛盾構造である。

このことについて筆者は、地域住民を「公民と市民の矛盾、及び後者における私的個人と社会的個人との矛盾」において理解することを提起している。地域住民の主体形成は、これらの矛盾

を解決していくような諸形態、一般的にいうならば、前者の矛盾を止揚する公共性や、後者の矛盾を止揚する協同性の具体的諸形態を創造することをめきにして現実のものとはならない。

それが、地域住民の主体形成を「社会的関係」において、公務労働や協同組合の発展とのかかわりにおいて問題にせざるをえないゆえんである。そして現実には、『地域農業と農民教育』（1980年）が出版されて以降は、まさに「地域づくりと協同活動の時代」というべき現段階の特徴的な運動が日本全域にわたって展開してきたのである。

以上のようにみてくると、住民の主体形成論が現段階的な実践論的課題をふまえて提起されていることの背景が明らかになってくるであろう。そこでは地域にあらわれた現代の貧困を「生活の論理」をもって告発・批判し、自分たちの要求を実現するための地方自治体の首長を選ぶといった「住民運動」を経験し、それに対する逆流がおこってくる中で、地域住民自身が新たに地域づくりに取り組み、地域管理の主体となっていくことが求められている段階での「住民の主体形成」なのである。それは「労働力商品」としての正常な再生産を求める労働組合運動の限界を乗り越える実践のひとつであるとも言える。

このような脈絡における「住民の主体形成」論は、労働者の陶冶をめぐる矛盾・対抗関係を解明するところにとどまらない。それはつねに、その矛盾・対抗関係を克服していく主体の形成を視野においたものである。山田教授はしばしば地域教育構造・社会教育構造における矛盾・対抗関係を問うていたが、それはつねに実践論への志向性をもっていた。そのことは、『地域農業と農民教育』で提示された国家独占資本主義と住民（農民・労働者）の対抗関係の理解をふまえて、社会教育実践が社会教育専門労働者・関連労働者・地域住民との協同によって成立しているという主張を含む社会教育労働・労働者論をその後に展開されていることに示されているといえる⁽⁵⁾。

それは本質論的な矛盾・対抗関係の理解を超えた、実践論的な地域社会教育構造論・教育構造論の展開であり、直接的に地域生涯学習計画・教育計画論につながっている⁽⁶⁾。この教育構造論と教育計画論との間には教育実践過程分析が不可欠のものとして存在するが、実践論の出発と総括に位置づく両者を労働論を手がかりにして結びつけるという方法は、「労働の社会化」論をベースにした山田主体形成論であってはいじめて創造されたものであるといえる。

IV 労働者・農民の社会的陶冶過程

既述のように山田教授は、住民の主体形成の経済的・現実的基礎として「広義の労働の社会化を基礎とする住民諸階層の集団的陶冶」の経済的諸条件の成熟を考慮しておられた。労働の社会化は労働者（および住民諸階層）の貧困化の深化とともに、直接的には生産過程における労働力の陶冶過程として進むものとされているが、「広義の労働の社会化」は「生活の社会化」を含むものとして構想された⁽⁷⁾。

このように貧困化＝社会化の過程をとらえるのは、貧困化論においては、その内実を「可能な一般的生活諸条件の水準と現実的生活諸条件の水準との格差拡大」ととらえる高橋秀直氏の貧困化論を採用しつつ、その内的メカニズムをマルクス『資本論』の相対的剰余価値生産論に求めたからである。

しかし貧困化論が「資本主義的蓄積の一般的法則」として定式化されているように、また「労働の社会化」の概念が「資本主義的蓄積の歴史的傾向」の中で議論されているように、貧困化論も社会化論も「資本の生産過程」全体の論理をふまえつつ、蓄積論に固有な論理の中で位置づけられなければならない。それは地域問題とのかかわりで貧困化や「労働の社会化」を理解しよう

とする場合にとくに重要なことである。

経済学ではなく社会教育学にかかわるわれわれにとってより重要なことは、貧困化論・社会化論およびそれらを総括する蓄積論を、資本主義的生産のもとでの人格の自己疎外＝社会的陶冶過程として再構成することである。山田先生の主張しておられたように、そうしてはじめて「教育科学」として解明すべき「人格形成」論の基礎理論となりうるからである。

以上のことについては別のところで展開してみたので繰り返さないが、ここでは山田教授が人格形成論にアプローチすべく「労働主体」を根源的な主体として「住民の主体形成」を構想されたことの意味について考えてみたい⁽⁸⁾。

山田教授が「住民の主体形成」の内実は「陶冶」の側面に限らないとして、地域統治能力や、広く住民諸階層にわたる社会的関係のひろがり、そして公務労働や協同組合活動にふれているとき、社会的陶冶過程を総括しつつ、地域住民の立場からその主体形成の条件を意識的に創造していくという意味で、資本の蓄積に対する地域住民の人間的な力量の蓄積を提起しているということが出来る。つまり、「住民の主体形成」論はすぐれて蓄積論的な視点から提起されているのである。

しかし、そこで求められている力量は労働能力とりわけ統括能力の「拡充された能力」としての地域統治能力である。その意味で、蓄積論がとりわけ相対的剰余価値生産論、そこにおける「労働の社会化」＝陶冶論を基盤にしてはじめて展開しようという理論的關係と照応しているということができる。

ここまでくると、蓄積論と相対的剰余価値生産論の間にあって、ひろく分配関係を問題にする「労賃」論の位置づけも必要になる。さらに相対的剰余価値生産論に絶対的剰余価値生産論（とくにそこに含まれている「労働過程」の理解）をあわせて剰余価値生産論＝「労働の社会化」論とするとしても、その前に所有論、とくに「領有法則の転回」が問題となる労働力商品論の固有の論理が求められる。かくして、結局はその前提としての商品・貨幣論までさかのぼらなければならない。

このように陶冶論を拡充してみるならば、それは「地域住民の主体形成」論の基礎理論としてどのように展開できるのであろうか。

この場合に重要なことは、労働主体は研究する立場からみて根源的な主体であるとしても、地域住民にとってはじめからそのことが意識されているわけではないということである。理論的に言っても、それは人間と自然との物質代謝過程としての「労働過程」、そこにおける人間に固有な実践としての労働の理解にはじまる。そして、その労働が具体的に展開されていくのが、まさに剰余価値生産における「労働の社会化」＝陶冶過程においてである。

しかし、現代社会における地域住民はなによりもまず商品交換社会に生きている。それを基盤とし、またその前提となっているのは、国民・市民といった法的人格であり、法の下での平等を保障された私的人格である。商品交換社会では諸個人は私的かつ社会的な個人であるが、商品・貨幣関係が生活のあらゆる領域に浸透した現代の「消費社会」では、まず「消費者」として位置づけられる。

この商品交換社会では、自由と平等の理念が普遍的なものとなる。それが現実には格差と不平等の世界であるから、自由と平等の形式がひろがることは、ひとつの社会的陶冶過程をもたらす。とくに貨幣のもっている普遍的な性格は、量的な制限のもとでの自由の世界を拡大していく。

しかしながら、これは私的所有に基礎づけられた、所有にもとづく自由である。したがって、

自由の根拠をたずねていけば、いまや地域住民の圧倒的多数がそうである「労働力商品」にたどりつかざるをえない。それは「二重の意味での自由」をもった主体であり、賃金という形態の貨幣を手にいれば、その後の活動にはまったくの「自由」が与えられている。ここに、家族を基本的単位としながらも、諸個人はどのような生活をするかについての自由を与えられ、それぞれに、そして集団的に「生活の論理」、「生活世界」を展開することができる。ここで単なる消費者の枠を超えた「生活主体」としての自立が生まれる。賃金や社会的消費手段のありように大きく規定されながらも、「いのちとくらし」を人間的に再生産し、固有の「生活文化」を創造することが可能となるのである。

しかし、この「生活の論理」を展開すればするほど、結局は労働のあり方を問わざるをえなくなってくる。賃金の量の問題をはじめ、労働時間と生活時間との関係、そして労働と生活を統一している自分自身の全生活を問題にすることになるからである。いわば「生活の論理」から労働のあり方を見直していくことになるのである。それ以上に、「生活の社会化」は生活活動自体を社会的な労働へと転化していくことが重要である。

こうしてはじめて「労働者」＝「労働主体」としての自己認識が可能となる。ここからほんらいの「労働の社会化」の進展を基盤にした社会的陶冶過程が展開することになる。それは労働過程における協業と分業の展開、その結果としての指揮・監督労働の発展によるものだけではない。社会的生産のもとでの労働の結果は、その生産物の社会的な分配を、たとえ無政府的にであれ、実体としておこなっている。学習の結果であれ、労働組合運動の結果であれ、分配をめぐる矛盾を理解することをとおして、労働者はみずからを社会的な主体＝労働主体として意識していくのである。

以上のような展開ののち、地域管理主体としての地域住民の位置づけが明確になってくる。それはこれまでのことを総括するものであり、とくに蓄積論レベルでの議論を前提にするものである。資本の蓄積は、しばしば土地所有と国家の権能を媒介として進展し、地域のレベルにおける貧困化をもたらす。国家は地域を単位に労働者を組織化し、資本も地域生活に介入してくる。地域には多様な住民諸階層が含まれ、資本蓄積の進展とともに賃労働者階級が支配的になっていくのであるが、それら諸階層をくくる「地域住民」が独自の主体として位置づけられるようになってくるのである。

ここに地域管理主体としての発展が求められる。すでに労働主体としての発展が地域統治能力形成の準備していた。そこでは「生活の論理」と「労働の論理」の統一が求められるのであるが、そうした実践の前提条件となっているのは、資本によって完全には包摂されることのない労働力・人間的諸能力と土地・自然であり、福祉行政と地方自治の諸制度である。そして、山田教授が指摘しておられるように、住民諸階層の間での社会的関係のひろまりとふかまり、協同組合などの住民組織の展開、公務労働の発展などがこれらを結びつける条件となるのである。

それらは、具体的に農民教育論において、国家独占資本主義と地域住民との対抗関係において総括されていく⁽⁹⁾。それは、「生産力構造、産業構造、経済構造さらに政治、教育（学習）にいたる」もので、その中における教育の位置づけを企図したものである。

この図式化は、狭い意味での常識的な「教育」の枠にとらわれず、それ以外の領域において展開されている労働者・農民の社会的陶冶過程を含んだ教育構造論である。国家独占資本主義によって展開される諸制度を媒介にした諸政策とくに教育訓練政策・行政の分析は残されていたとはいえ、社会的陶冶過程の分析を中心とする本質論的な検討の、蓄積論レベルにおける総括と言える。

しかしながら同時に山田教授は、以上のような条件の展開は「陶冶」の側面を超えた問題であると理解されている。それらはすぐれて地域のレベルにおける「人格形成」にかかわるものであった。このことは、「住民の主体形成」が、労働者の社会的陶冶にかかわる本質論的なレベルというよりも、より具体的な社会教育実践論的なレベルで考えられていたことを意味する。

V 生活諸領域における実践と主体形成

労働過程における陶冶をふまえつつ、主体形成の過程をつねに生活諸領域に即して検討することが山田教授の研究方法であった。そのことが主体形成論を抽象的な議論や運動論・組織論に限定せず、また教育主義にも陥らずに、地域におけるリアリティをもって提起することを保障していたのである。

もとより、農民であれ住民であれ「労働主体」を根源的な主体と考えているところに山田主体形成論の特徴と意義がある。しかし、このことがいわゆる労働一元論を意味しないことは、地域統治能力の具体的内実が「生産、消費、流通、文化、教育、芸術など多岐にわたり、さらにそれらを統括的に認識しその発展を探究すること」を重視していたことにあらわれている。その後の生活主体形成論の展開や、余暇や遊び、あるいはコミュニケーションやネットワーク活動への配慮⁽¹⁰⁾、すでにみた教育活動の独自性の強調についてはいうまでもない。

とはいえ、労働一元論という批判に理論的にこたえるためには、第1に、労働そのものの理解を明確にする必要がある。「労働」を近代主義、あるいは合理主義、さらには戦後の高度成長時代のイデオロギーとして理解し、それに対して「相互行為」や「生活世界」、あるいはコミュニケーション、さらには「仕事」「遊び」「活動」「文化」などを対置し、「労働」こそが現段階における諸悪の根元であるかのように主張する理解が多いからである⁽¹¹⁾。

第2に、労働と区別される生活諸領域の独自の意味についても検討する必要がある。たとえば消費生活・文化・政治などの領域での活動の、主体形成にとっての意味が検討されなければならない。じゅうらい「教育」はこれらの生活諸領域と対置され、一方では、「政治と教育」のように、これらの領域から教育の領域への「侵害」に対して自己主張をしてきたが、他方では、「労働と教育」や「生活と教育」のように、教育の在り方を革新するためにそれらの結合が求められてきた。

生活諸領域における教育の位置づけを検討する場合にふまえておくべきは、「教育」を「形成」と区別しながら、社会の基本的機能の「再分枝」として把握していた宮原誠一氏の周知の指摘である。すなわち同氏は、教育は「政治の必要を、経済の必要を、あるいは文化の必要を、人間化し、主体化するための目的意識的な手続き」とであると規定していた。その上で同氏は、再分枝された教育の機能が近代国家成立後に制度化され、とくに公共的学校制度を生み、中立性の外貌をおびて、「本質的には社会の諸々の基本的機能の再分枝であるべきところのものが、これらの機能と並行するところの一機能であるかのように内からも外からも錯覚され、やがてそれ自身を絶対化し、形式化するようになる」と指摘していた⁽¹²⁾。

この指摘をふまえるならば、教育実践とは、人間活動の諸領域から生まれてくる諸必要に応えつつ、学習活動をとおしてそれらを「人間化」「主体化」する目的意識的・組織的な実践であるといえることができる。ここで問われるのは「人間化」「主体化」の内実である。

山田教授に学んで言うならば、その答は根源的な「労働する主体」の理解をふまえ、「人格形成」としての「主体形成」の過程を明らかにするところに存在する。ただ、人格形成論としての主体形成論については残された課題となっていた。そこで以下では、筆者の人格形成の理解⁽¹³⁾をもと

に、主体形成＝「自己実現と相互承認の意識的編成」が「人間化」「主体化」の内実であるとして生活諸領域と主体形成のかかわりにふれてみよう。

これまでマルクス主義的教育論をはじめとして、さまざまな「労働と教育の結合」論が展開されてきた。しかし、社会教育の領域においては、「働きながら学ぶ」ことの意義が強調されることはあっても、労働そのものの教育的意義を問うような「労働学習」が理論的・実践的に展開されることは少なかった。1960年代前半までの農民教育の領域において「生産学習」が取り組まれたが、それとてその後において理論的に確立することなく、実践的にもほとんど死語になった観すらある⁽¹⁴⁾。

労働が人間にとって根源的な活動であるのは、それがわれわれの世界を不断に再生産し再創造する実践であるからである。それが人間的な活動であるのは、人間の生活条件を創造するだけでなく、本質的に社会的活動であり、意識的・目的的な活動であるからである。主体形成の視点からみて重要なことは、こうした労働がほんらい人間の自己実現と相互承認の活動であるということである。

しかし、賃労働というかたちで普遍化している現代の労働のもとでは、労働は「消費者」という他人のための労働であり、「雇用者」という他人の指揮・監督労働のもとで遂行される労働である。労働の「人間化」が常に求められるのであるが、それはまず、労働の成果を貨幣量によって評価される「商品」ではなく、その質的な内容によって社会的に評価される「生産物」として理解されるような活動、すなわち「労働」ではなく「仕事」として位置づけることを要求するようになる。それは労働者がみずからの諸能力を発揮する自己実現と、その結果を評価しあう相互承認の相互規定関係を創造することを意味する。

こうした実践は、現段階において典型的には労働者協同組合運動の中で取り組まれているが⁽¹⁵⁾、多くの賃労働者にとって自己実現の活動はまず、「労働」と区別され、相対的に自由度が高い「生活」において求められる。とはいえ、その自由も生活領域における商品・貨幣関係、資本・賃労働関係の浸透とともに矛盾をもったものにならざるをえない。現代の生活問題である⁽¹⁶⁾。こうした中で地域住民は、単なる消費から「享受」としての生活、みずからのアイデンティティを実現するような「自己目的としての生活」を探るようになる。そして、そのためにも個人としての相互理解が必要になってくることを認識させられるのである。こうして生活はますます「文化」活動の様相を帯びてくるようになる。

文化とは、ほんらい人間の人間としての自己実現の様式であり、それを支える相互承認関係を前提とし、なんらかのかたちでの「象徴」として機能しているものである⁽¹⁷⁾。文化は「生活文化」のように生活そのものの中に存在するのであるが、しばしば典型としての芸術文化にみられるように、生産物というよりも「作品」として理解される。それはその創造者と享受者がいてはじめて存続するが、両者の間はもちろん、創造者どおし、そして享受者どうしの共感をともなうような相互承認関係を不可欠の契機とする。創造者と享受者はしばしば相互転化の関係にあるが、現実には相互を結びつける媒介者が重要な役割を果たす。こうした関係は、創造されつつある文化、たとえば音楽や劇における市民文化運動、文化創造活動をみれば明らかである。

文化創造活動には自己実現ないし自己表現の側面が強くあらわれている。しかし、その場合でも相互承認関係が前提とされている⁽¹⁸⁾。そして、近年注目されてきた生活・文化活動のネットワークングにおいては、むしろ相互承認の契機がより重要となっている。「社会的」と区別される「人格的」な、「垂直的」に対する「水平的」な相互承認⁽¹⁹⁾を含み、それらの相互補完的關係を展開す

る社会的活動であると言える。

ところで生活や文化の活動を社会的なものとして拡げていけばいくほど、それらが基盤として
いる環境との関係を問題にしなければならなくなってくる。そのことは、この基盤そのものがし
ばしば疎外され破壊されつつあることが明らかになってきている現段階において、とりわけ重要
な局面となっている。それは単なる問題の理解にとどまらず、必然的に環境を「統治」「変革」
していく方向にむかわざるをえない。地域においてこうした活動は、地域住民の協同活動を含む
「地域づくり」運動の中で展開している。

こうした運動は第1に、環境と人間との「関係」を問題にしようとするかぎり、その関係を不
断に創っている活動、すなわち「労働」のあり方をあらためて問うことになる。第2に、「統治」
と「変革」が日程にのぼってくるかぎり、そうした意味での政治的活動とならざるをえない。そ
れは権利論の前提になっている法的な承認関係や参加論を超えて、自治を創造していく主体とし
ての活動、公論の場の形成から、協同活動をとおした公共性の形成、そして自治体改革にかかわ
るような、内実をともなった「地域住民」となることを意味するのである。

以上のように考えてくると、教育活動が生活諸領域の「人間化」「主体化」をはかる活動である
ということが、その可能性とともに取り組まれるべき課題をもって理解されるであろう。

社会教育実践は、最も一般的には、以上のような諸活動が展開されている地域の中で、自己実
現と相互承認の関係を社会的に創造し蓄積していくことにほかならない。それがいかに限られた
領域で小さな規模のものであれ、それ自体が新しい社会関係を創造していくことなのである。た
とえば、たまり場に集まることも、公民館で学習・文化活動をすることも、学習者同士の、そし
て学習者と教育実践者あるいは条件整備者との関係という、ひとつの社会関係を創造することな
のである。それは現実の日常的な社会関係から分離された世界であるが、それがゆえに自己実現
と相互承認の活動それ自体を目的とした実践ともなりうる。

また、日常的な生活とのギャップを生みだしつつも、しばしば現実の生活を批判し、学習者の
意識を変え、生活諸領域の「人間化」「主体化」の実践に取り組んでいく母胎ともなるのである。
それらが可能なことは、上述のように、それぞれが固有の性格をもちつつも、それぞれにおいて
自己実現と相互承認の関係を創造する契機が存在し、萌芽的であれ、それらを現実化させる実践
が実際に展開していることによって証明されている。

それは結局、現実人間社会を創り再生産する活動であり、それ自体がもっとも人間的な活動
としての「労働」のあり方を問うことになるのである。そのルートは、生活活動からも文化活動、
社会的活動からも開かれており、きわめて多様である。それは一般的には相対的に自由度をもつ
た活動から入り、それらの疎外された形態を止揚しつつ「労働」の変革に至るのである。

そうしてはじめて政治活動の「主体化」が、抽象的なものではなく現実的なものとなる。山田
教授が指摘するように、「統治能力」は「労働能力」の発展として考えられるからである。労働・
生活・文化・社交的活動を行う市民としての個人と、それまで形式的でしかなかった公民として
の個人が現実的・実質的に統合された「地域住民」として自立することになる。それこそ、地域
社会において展開される「政治」活動の内実をなすのである。

VI おわりに ― 主体形成の社会教育学へ ―

これまでみてきたことを社会教育実践過程として、すなわち地域住民が社会的陶冶過程を基盤
にし、自己教育活動をとおして主体形成を遂げていく過程として整理するならば、〈表-1〉のよ

うに総括されるであろう。

商品貨幣関係が生活のあらゆる側面に浸透している現代資本主義国においては、地域住民は抽象的な人格として、それぞれ政治的国家における主権者と、市民社会における消費者とに分離されている。このような私的・抽象的人格であることを克服するためには、まず政治的国家の領域における民主的統合運動⁽²⁰⁾をとおして不断に変革主体たることを要求され、市民社会では地域づくり実践をとおして地域的・集団的生産力を管理する統治主体であることが求められる。

山田教授の「住民の主体形成」論は、こうした諸運動の展開基盤として労働と生産・生活における社会化＝陶冶過程があるとし、根源的な主体を「労働主体」においたところに大きな特徴があった。この表では、所有・分配関係を含む広義の労働を「生産」として位置づけ、住民を労働主体、生活・生産主体、統治主体、変革主体の重層構造において整理している。

ここで社会教育実践を自己教育活動とそれを援助・組織化する社会教育労働の統一として理解する立場から、自己教育活動の重層的諸領域を整理するならば、意識化→自己意識化→観察的理性形成という前段部分と、行為的理性→協同的理性→公共的理性と進む後段部分とに分かれる⁽²¹⁾。前段部分は地域住民が主権者・消費者→生活者→労働者としての自己を認識していく過程、「労働過程」の理解に「いきつく grundzuehen」過程であり、それは学習活動そのものとして、他の生活諸領域の実践から相対的に分離されて展開することも可能である。

もちろん、自己意識化の実践においても生活実践とのかかわりが不可欠であるが、その場合の生活実践とは基本的に私的な生活であり、社会的な生活実践は中心的な位置にはない。また、「労働者」としての地域住民とは既述のような労働過程論的なレベルでの自己認識をさしており、現実的な労働編成をする「労働主体」とは区別されている。

これに対して、労働主体→生活・生産主体→統治主体→変革主体と展開する後段部分は、「労働の論理」の豊富化の過程であり、自己教育過程としてみれば「理性形成」の過程であるが、具体的にはそれぞれに照応した社会的実践をとおしてはじめて可能である。その意味で社会的陶冶過程と不可分なものとして理解されなければならない。したがって、生活諸領域における活動を人間化・主体化する社会教育実践は、資本主義的な自然発生的陶冶過程をふまえつつ、意識的に住民的な蓄積を追求する社会教育実践と結びついて展開することを要請されることになる。

それは勝義の「地域づくり教育」であり、教育の計画化に発展していくものであるということができらるであろう。それは地域において地域住民の自己実現と相互承認の領域を拡大・蓄積していく実践として、狭義の生産・労働や生活のみならず、文化や政治を含むあらゆる生活諸領域に

〈表－1〉 地域住民の主体形成と自己教育過程

住民の諸側面	前段自己教育	社会的陶冶過程	後段自己教育	主体形成
主 権 者	意識化	民主的統合 (政治的国家)	公共的理性	変革主体
消 費 者		地域づくり実践 (市民社会)		統治主体
生 活 者	自己意識化	生活・生産の社会化	協同的理性	生活・生産主体
労 働 者	観察的理性	労働の社会化	行為的理性	労働主体

において展開可能であり、また展開されつつある。日本の現状においては理論的にも実践的にも、その本格的展開はこれからの課題である。

かくして山田定市教授が提起された「住民の主体形成」論は、ここで後段部分とした自己教育に対応する新たな社会教育実践の領域を指し示すと同時に、そのことによって前段部分も含む「主体形成の社会教育学」の全体構造を明らかにする必要性を提起しているのである。

(注記)

- (1) 拙著『自己教育の論理——主体形成の時代に——』、筑波書房、1992。以下、「主体形成の社会教育学」にかかわる筆者の理解については、本書および拙稿『『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。
- (2) たとえば佐伯啓思『現代社会論——市場社会のイデオロギー——』（講談社、1995）、新睦人『現代社会の理論構造——ポストモダンへの傾斜——』（恒星社厚生閣、1995）、など参照。
- (3) 山田定市『地域農業と農民教育』、日本経済評論社、1980、pp.121-143。以下、山田教授の「住民の主体形成」論の理解はこの部分による。
- (4) 同上書、pp.236、250。
- (5) 山田定市「社会教育労働・労働者論の基本視角」（北海道大学教育学部『社会教育研究』第5号、1984）、同「社会教育労働・労働者論の基本視角(2)」、同第7号、1986）、さらに同「教育労働編成の重層的・対抗的構造」（同第11号、1991）。
- (6) 山田定市「社会教育労働の重層構造と地域生涯学習計画化」（山田・鈴木編著『社会教育労働と住民自治』、筑波書房、1992）など。
- (7) 以下、山田教授の貧困化論については、『地域農業と農民教育』、前出、第4章。
- (8) 以下、貧困化＝社会化論としての社会的陶冶論については、鈴木敏正「貧困と主体形成」（『北海道大学教育学部紀要』第63号、1989）、同「『要綱』資本章における主体形成の論理」（北海道大学教育学部『社会教育研究』第10号、1990）、とくに農民の陶冶過程については、同「農民の主体形成と農協」（暉峻衆三編『日本資本主義と農業保護政策』、御茶の水書房、1990）などを参照されたい。
- (9) 山田『地域農業と農民教育』、前出、pp.250-51。なお、農民の社会的陶冶とくに農民的蓄積とそれをふまえた農民教育論については、拙稿「商業的農業展開と農法問題」（桐野・渡辺編『商業的農業と農法問題』、日本経済評論社、1985）、『農民の自己教育』論の位置づけに関するノート（『社会教育研究』第8号、1988）。
- (10) 山田定市「生活問題の現段階と協同組合」（『北海道大学教育学部紀要』第42号、1983）、同「生活労働の展開と生活主体の形成」（北海道大学教育学部『社会教育研究』第8号、1988）、同「労働時間と自由時間・『余暇』」（『社会教育研究』第10号、1990）、同「情報ネットワークの対抗的構造と生涯学習計画化——協同ネットワークの位置と役割——」（『社会教育研究』第14号、1995）など。
- (11) 代表的な論者として、相互行為・コミュニケーションを主張するJ.ハーバマス、遊びをとりあげるJ.ホイジンガ、「活動」を強調するH.アーレントなどがあるが、これらをふまえつつも労働とコミュニケーション、遊びを統一的に把握しようとする努力として尾関周二氏の議論がある。尾関『言語的コミュニケーションと労働の弁証法』、大月書店、1989、同『遊びと生活の哲

学』, 大月書店, 1992, などを参照。労働を人間にとって根源的な活動として理解する立場は, こうした理解とも異なる。

- (12) 宮原誠一「教育の本質」, 『宮原誠一教育論集 第1巻』, 国土社, 1976 (初出 1949), pp.23-4。
 - (13) 拙著『自己教育の論理』, 前出, とくに第1章第3節を参照されたい。
 - (14) このような経緯については, 拙稿「農民教育・学習の基礎構造」(美土路達雄監修『現代農民教育論』, あゆみ出版, 1987), 同「『農民と社会教育』研究とその到達点」(日本社会教育学会編『現代社会教育の創造』, 東洋館出版, 1988)。こうした中では, 「生産教育」を柱にした社会教育を展開してきた北海道置戸町の実践が注目される。矢崎秀人「『山と木を見直す』過疎のまちの生産教育」(山田・鈴木編『地域づくりと自己教育活動』, 筑波書房, 1992)。
 - (15) 現段階における労働者協同組合運動の意義については, 山田定市「産業空洞化と労働者協同組合の役割」, 『賃金と社会保障』第998号, 1988, 同「労働者協同組合の現段階的性格」, 『社会教育研究』第9号, 1989, などを参照,
 - (16) 山田定市「生活問題の現段階と協同組合」, 前出, のほか同「現代生活協同組合論の課題・再論——生活問題と生協運動」, 『生活協同組合研究』第6号, 1985, などを参照。
 - (17) 子どもの文化権にかかわって, 教育や福祉に対する文化の本質を「活性化 animation」とする増山均氏の最近の主張は注目される。佐藤・増山編著『子どもの文化権と文化的参加』, 第一書林, 1995, 第I章。われわれはこの契機も含めて主体形成を提起しているのであるが, 成人の文化活動において問われるべきは, animation というよりも, より広義の empowerment であるように思われる(さしあたって, 拙稿「主体的力量形成への『私の時間』」, 北海道大学教育学部『社会教育研究』第15号, 1995, を参照されたい)。しかし, いずれにしても, 文化=アニメーションという規定は文化のひとつの機能を示すものであっても, 文化の本質を定義したものとは言えないであろう。
- また畑潤「子どもと大人の会話の世界を耕す」は, 子どもたちとの会話が「文化」を文化にすると主張しているが, これは, 文化はそれを提供するものと享受するものとの相互承認関係を前提とするということを指摘しているものと考えられる(島田修一編『生涯学習のあらたな地平』, 国土社, p.205)。
- (18) 草野滋之「表現活動の教育的意義」は, 表現活動には自分との出会い, 他人との出会い, 芸術作品・文化(そして芸術家?)との出会いの「3つのく出会い」があることを指摘している(『月刊 社会教育』1996年5月号, pp.12-3)。
 - (19) 高田純『承認と自由』, 未来社, 1994, pp.21-2。
 - (20) 山田教授の社会教育論は教育計画論に集約されていくのであるが, それは戦後民主化の時期にいち早く民主的・協同的統合としての計画化の方向を提起し, そのためにも「新しい人間」=民主的人格の形成を目的とする「社会的教育 social education」が不可欠であることを強調したマンハイムの民主的計画論のラディカルな発展であるということもできる(カール・マンハイム『自由・権力・民主的計画』池田秀男訳, 未来社, 1971 (原著 1951))。最近, マンハイムをポストモダンの社会思想家とする評価もあるが(ケットラーほか『カール・マンハイム』石塚省二監訳, 御茶の水書房, 1995), その意味では「主体形成の社会教育学」はポスト・ポストモダンの方向を示していると言えるのかもしれない。
 - (21) この点, ヘーゲル『精神現象学』の構成にかかわる理念問題を「意識経験学それから存在学」の「二段構え構想」として把握しようとする有井行夫氏らの発想に学んでいるが, 「労働の論理」

を理性論において把握しようとする筆者の理解をはじめ、細部にわたっては見解を異にする。
有井行夫・長島隆編『現代認識とヘーゲル＝マルクス』，青木書店，1995，および拙著『自己教育の論理』，前出，を参照。