



Title	社会教育研究の対象と方法について : 社会教育学とは何か
Author(s)	鈴木, 敏正; Suzuki, Toshimasa
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 116, 1-27
Issue Date	2012-08-29
DOI	<a href="https://doi.org/10.14943/b.edu.116.1">https://doi.org/10.14943/b.edu.116.1</a>
Doc URL	<a href="https://hdl.handle.net/2115/49932">https://hdl.handle.net/2115/49932</a>
Type	departmental bulletin paper
File Information	Suzuki.pdf



# 社会教育研究の対象と方法について

——社会教育学とは何か——

鈴木敏正\*

## On the Object and Method of the Study of Adult and Community Education : What is “the Theory of Social Education” ?

Toshimasa SUZUKI

**【要旨】** 今日、社会教育研究の存在意義が問われている。こうした中で本稿は、憲法・教育基本法・社会教育法体制のもとでの「社会教育 Social Education」の理解と戦後の実践的蓄積をふまえ、「社会教育 Adult and Community Education」研究の今日的意義、その対象と方法、「社会教育学」の可能性を提起しようとした。

まずⅠで、社会教育学を「実践の学」と捉えつつ、「近現代的人格」に始まる「概念的把握」の方向を示し、Ⅱでは、「自己教育・相互教育」を本質とする「戦後社会教育」の再把握を試みる。Ⅲで社会教育＝「自己教育活動とそれを援助・組織化する実践」の視点を提示した上で、Ⅳでは、戦後の代表的な実践的遺産を整理し、Ⅴでは、地域社会教育実践の分析視点について述べる。Ⅵでは、「社会教育としての生涯学習」の視点から、今日社会教育の対象と方法を考察して、Ⅶで実践総括表を示し、3.11後の展開可能性にふれる。

**【キーワード】** 社会教育学、実践の学、自己教育過程、社会教育実践、社会教育としての生涯学習

### 0 はじめに

本稿は、日本社会教育学会の60周年記念事業に向けての議論のために設けられた同学会研究大会ラウンドテーブル「社会教育研究の対象と方法を知る(その1)」(2011年9月18日、日本女子大学)において筆者が行った報告をもとに取りまとめたものである。コメンテーターは高橋満(東北大学)および前平泰志(京都大学)の両会員、コーディネーターは笹川孝一(法政大学)および岡幸江(九州大学)の両会員であった。

その様子は『日本社会教育学会・学会通信』No.201(2011年12月)で、岡会員によって「多数の若手・中堅会員が参加し、忌憚のない意見の応酬がみられる熱気にあふれた会」であったと報告されている。両コメントは「鈴木報告に響かせつつ自身の研究枠組みの構築について語りつつ、ときに辛口コメントを交えたもの」であり、若手研究者からも「社会教育の研究と社会教育研究の方法が混同されているのでは」「狭いディシプリンの中で語り、学問的会話になってこなかったのでは」というような疑問も積極的に提示されたという報告である。当日はコメンテーターとの議論に時間がかかり、若手・中堅研究者からの多くの質問に十分に答えることができなかった。コーディネーターは、今後は「世代を超えて議論する場を創ってい

---

\*北海道大学名誉教授

きたい」としているのです。とくに若手研究者への参考になればと考え、質問へのお答えも含めて私の報告の趣旨を述べておく。

## 1 「実践の学」としての社会教育学

両コメンテーターと筆者との基本的差異は、両会員が社会学(高橋会員)や心理学・民俗学など(前平会員)のディシプリンにもとづいて社会教育研究を進めてきたのに対して、筆者は社会教育学には固有の対象と方法があり、それゆえ「社会教育学」が成立すると考えて研究してきたところにある。もちろん、社会教育学は広い意味での「教育学」の一環である。その教育学は、経済学・社会学・政治学や心理学・文化諸学とは異なり、何よりもまず「実践praxisの学」であることを特徴とする。

今日、「再帰的近代化」(U.ベック, A.ギデンズ)の視点から現代を「後期近代」とする見方は一般化しており、たとえば「科学の科学」や「反省的社会学」の必要性を主張するブルデューのように<sup>1</sup>、科学や社会科学の活動自体を自己反省的に捉えることが必要となっている。社会学は「自分自身が関わる社会事象を正面からあつかう学」であり、「内部観察」の方法によりながら「常識をうまく手放す」ことが必要だと言う佐藤俊樹の主張もある<sup>2</sup>。さらに、社会学が社会学者の「独白」になりがちであることを批判するバウマンは、リキッド・モダンの時代における研究者の個人化傾向をふまえて、結びつけるスキル、「対話のスキル」の必要性を強調している<sup>3</sup>。たしかに、人間誰もが経験する教育活動にかかわる教育学においては、とりわけ反省的・対話的態度が強く求められていると言える。しかし、「実践の学」としての教育学においては、科学や社会学あるいは「教育学」の内部(ブルデューの用語では「界」)での反省や対話で済ますことはできない。

「実践の学」の理解について筆者は、城戸幡太郎の教育科学やグラムシの「実践の哲学」をふまえて提起してきた<sup>4</sup>。基本的なことは、教育実践の理解である。筆者は、教育そのものがすぐれて「反省的实践」であり、教育実践の中に実践的研究が含まれており、そうした実践と「教育学」の間で、「理論の実践化」と「実践の理論化」を超えて、双方向的・協同的理論を展開するところに教育学が成立すると考えてきた<sup>5</sup>。もちろん、他の社会科学といわず科学一般でも反省的实践は必要である。しかし、他の社会科学と教育学が異なるのは、反省的实践者としての人間諸個人が同じ反省的实践者としての人間諸個人に対して働きかけ合う実践を対象とするところにある。この人間諸個人が、少なくとも法の下で平等な「人権」をもった人間、すなわち「人格」と理解されてきた近現代(近代にはじまり現代に至る時代)の教育実践こそ、教育学が対象とするものである。

さらに双方向的・協同的理論が必要となる理由を言えば、「教育」は誰もが経験する(「すべての人間は教育者」と言っても、現代社会では教育者と学習者が分離され、教育者にも専門的教育者而非専門教育者があるという現実をふまえるからである。教育学には、そうした現実がなぜ生まれてくるのかを説明する理論も含まれていなければならない。

教育学においては、社会学的研究だけでなく、堀尾輝久などによって、心理学などをふまえた「発達教育学」が提起されてきた<sup>6</sup>。もちろん、その成果はふまえられなければならない。

しかし、教育学者や心理学者が考える「発達課題」を機械的に適用しようとする活動には弊害も多い。どの「発達段階」にある個人もより良く生きて行くために必要な学習とそれを援助する教育実践に共通の論理を解明しなければならない。それが筆者の考える「実践の学」としての「主体形成(あるいはエンパワーメント)の教育学」である。

「実践の学」としての教育学のあり方は、教育の現実、そこから理解される「教育問題」、それに取り組むにあたっての「教育課題」をどう捉えるかによって影響される。「発達の教育学」は、この教育問題論を展開する場合にはひとつの重要な視点を提供する。もちろん、脱教育・反教育・非教育など<sup>7</sup>、あるいは「発達の教育学」に対するオルターナティブとしての「形成的教育」<sup>8</sup>など、さらに心理学や政治学・社会学などあらゆる視点から教育問題は論じることができる。しかし、教育問題をいくら論じても「教育学」にはならない。

すぐれて人間的な活動であり、社会的な組織・制度ともなっている教育の総体(教育学の「対象」)を捉えようとする教育学は、実験・実証を繰り返すだけでも得られない。求められるのは、「概念的把握」の方法である。上述のように教育は人格間の関係において成立するものであり、歴史的・社会的存在としての「人格」が教育学の出発点=端緒範疇とならなければならない。その分析から始まって、「教育」にかかわることの総体を把握するのが「概念的把握」の方法である。ひたすら専門分化・細分化する教育研究を批判的に乗り越えて教育学を確立する方法は、これしかないであろう。

この方法を具体化するために筆者は、教育問題論から始まり「原論・本質論・実践論・計画論」からなる教育学を提起してきた。これが筆者の考える教育研究の理論的な意味での「方法」である。そして、このようにして把握される全体が教育研究の「対象」である。原論では教育の主体としての人格の構造とそれに規定された教育基本形態(それによって専門的教育者—学習者の関係がなぜ生まれてくるかが説明される)が、本質論では国家・市民社会・経済構造に規定された教育構造(諸人格の社会的形成と教育制度)の展開が、実践論では学習活動とそれを援助・組織化する教育実践の展開論理が、そして計画論では「教育実践の未来に向けた総括」としての教育計画のあり方が検討される。

社会教育の概念的把握については、すでに1992年の日本社会教育学会研究大会シンポジウム「社会教育概念理解(把握)の方法をめぐって」で議論がなされている。筆者はこのシンポジウムの基調報告「社会教育概念理解(把握)の方法をめぐって」を行ったが、その内容とコメント(末本誠・田中治彦の両会員によるもの)については『日本社会教育学会紀要』第29号に掲載されており、筆者はコメントへのリジョインダー、関連する「社会教育基礎理論研究会」からの批判等にも応えるかたちでまとめているので、それらを参照いただきたい<sup>9</sup>。

ここで教育学・社会教育学のすべてについて述べる余裕はない。現在のところ支配的な、子どもや学校を念頭においた教育学については拙著『教育学をひらく—自己解放のために—』(青木書店, 2003, 新版2009)を公刊している。筆者は1987年の臨時教育審議会最終答申以降を「生涯学習時代」と考えているが、この時代の社会教育学については、「生涯学習」と呼ばれている領域にも「社会教育の論理」を拡充する「社会教育としての生涯学習」という理解のもと、『生涯学習の教育学—学習ネットワークから—』(北樹出版, 2004, 新版2008)を上梓している。

21世紀の「実践の学」としての教育学は、再帰性が強まり、「知識基盤社会」あるいは「知識循環社会」とも言われている今日、すべての「社会的実践」において学習活動が重要な意味を

もってきていることをふまえ、子どもの教育・学校教育と大人の教育・社会教育を統一した「新しい教育学」として展開される必要がある。その課題は、教育学の中でもっとも未展開である「教育計画論」を媒介することによって取り組まれることになるであろう（『現代教育計画論への道程—城戸構想から「新しい教育学」へ—』大月書店、2008）。『教育学をひらく』と『生涯学習の教育学』の新版の副題をそれぞれ「自己解放から教育自治へ」、「学習ネットワークから地域生涯教育計画へ」と変更し、とくに教育計画論の領域を拡充したのは、それゆえである。これらの拙著をお読みいただければ、筆者の考える教育学と社会教育学、両者の統一の課題を理解いただけるであろう。

ラウンドテーブルの討論では「社会教育の研究と社会教育研究の方法が混同されているのでは」という指摘があった。最初に述べておかねばならないのは、筆者は社会教育（実践）と社会教育研究方法は意識的に統一されて行く必要があると考えていることである。实在論的視点からすれば、一般に、対象はそれを見る方法に規定され、方法は対象に規定される。たしかに、「実践の学」としての社会教育研究の対象と方法は、現状に即してまず「実践者にとって」と「研究者にとって」の対象と方法が区別されなければならないが、両者は混同されてはならない。しかし、実践者は反省的实践を通して研究的活動を行い、研究者の行う研究活動も広い意味で社会教育実践の一環である。このことをふまえるならば、社会教育学は実践者と研究者の協同をとおしてはじめて成立する。

具体的には、研究的実践者と実践的研究者の協同が焦点となるのである。そこでは、「社会教育の研究」と「社会教育研究の方法」は一致する。現実には展開している社会教育実践の論理とは別の（たとえば社会学や心理学などの）「研究方法」や「研究モデル」を外からもってきて適用するような「研究」は、限られた範囲での有効性があるとしても、教育学としては根本のところできり立たないものである。

「実践の学」においては、実践の主体、目的、内容、方法、組織、制度、政策、改革運動などが問われる。これらのうち、社会教育にかかわる目的・内容・方法・組織の編成が「狭義の社会教育実践」であり、とくに「内容と方法」の統一が最狭義の「社会教育実践」ということができる。しかし、主体や目的をぬきにした実践はあり得ないし、実践展開の結果であり環境である制度や政策あるいは運動も視野にいれなければリアルな実践理解はできない。それらを含んだものは「広義の社会教育実践」ということができる。本稿では「狭義の社会教育実践」を念頭におくが、その際にも、社会教育実践の「主体」論は社会教育実践を考える際に規定的な重要性をもつから、「主体」理解とのかかわりで社会教育研究の対象と方法を考えていくことにする。

今回のラウンドテーブルは日本社会教育学会60周年事業の一環として、戦後日本の社会教育実践の資料集を作成するにあたって、どのような実践をどのような視点から取り上げるかを議論するために開催されたものと理解した。そこで、報告では戦後社会教育実践の主要なものを挙げ、その理由を述べることに重点をおいた。本稿では、上述のことを前提にして、「実践の学」としての教育学＝社会教育学の真価が問われる「実践論」を念頭において、「社会教育研究の対象と方法」について述べみることにしよう。

あらかじめ結論的に言えば、社会教育研究の対象は「（広義の）社会教育実践」であり、その研究方法は「社会教育実践」の中にあると言える。「社会教育学」の対象は「社会教育実践」だという提起としては、島田修一・藤岡貞彦編『社会教育概論』（1982年）があった<sup>10</sup>。筆者はそ

の理解をより徹底しようとしてきたのであるが、そのためにはまず、同書の社会教育の定義＝「成人の自己教育活動を組織するいとなみ」を、「現代的人格の自己教育活動を援助・組織化する実践」と変更する必要がある。後述のように、社会教育の対象は成人だけではなく青少年を含み、しかも歴史的・社会的存在＝人格として把握しなければならず、「援助」活動の独自性の理解が焦点となり、援助しつつ組織化する実践が問われると考えるからである。

## 2 憲法・教育基本法・社会教育法体制のもとで

当日の報告では、学会60周年を意識し、若手の参加者が多かったこともあり、戦後改革で生まれた「憲法・教育基本法・社会教育法体制」のもとでの「社会教育Social Education」の理解に時間を割いた。それに対して前平会員から、国民国家、しかも戦後日本の国家体制を前提にした教育基本法や社会教育法による「社会教育」の理解にどのような意味があるのかという疑問が出された。たしかに法と現実とは異なる。「国民」主権を前提とした社会教育の理解には、その後の国際化やグローバル化をみれば明らかのように、限界がある。実際に社会教育法は何回か改訂されてきたし、2006年には教育基本法も改定され、憲法改正を主張する動きもある。

しかし、それらを含めて「憲法・教育基本法・社会教育法体制」は戦後の歴史的事実である。この体制のもとにおける「社会教育」が日本の社会教育にほかならない。重要なことは、現在からみた限界を指摘するだけでなく、「憲法・教育基本法・社会教育法体制」自体における矛盾の存在、その体制と社会教育理解をめぐる対立、そして戦後社会教育実践の展開をふまえて理解することである。そうすれば、何が課題か見えてくるはずである。問題なのは、憲法・教育基本法・社会教育法を金科玉条とするような態度であるが、逆に、それを無視するのも歴史と現実をふまえない自分よがりの態度である<sup>11</sup>。

戦後の「憲法・教育基本法・社会教育法体制」のもとで、社会教育＝教育の目的は「人格の完成」(教育基本法)とされている。「人格」は教育の目的であるが、何よりも「主体」であり、教育のあり方によっては、対象、内容、方法ともなる。「人格」理解は教育学・社会教育学のアルファでありオメガである。しかし、その重要性にかかわらず、学習と教育の主体とされてきた「人格」は、戦後教育学・社会教育学において十分に位置づけられてきたわけではない。筆者は近現代の人格を全体的・構造的に理解する必要を指摘し、「実体・本質・主体」の3つの規定の統一として、さらに、それぞれを「存在・関係・過程」の3つの側面をもつものとして把握すべきことを主張してきた(<表-1>)。

<表-1> 人格の構造と主体形成

人格	存在	関係	過程	類的諸能力	実践	仕事(所産)
実体	自然的	自然一人間	自己実現	諸能力	活動・労働	生産物
本質	社会的	人間一人間	相互承認	所有関係	労働関係	分配関係
主体	意識的	自己関係	主体形成	自己意識化	理性形成	意識化

(出所) 拙著『自己教育の論理—主体形成の時代—』筑波書房、1992、p.92。主体形成「過程」を明確にするために、自己意識を「自己意識化」、理性を「理性形成」、対象意識を「意識化」と変更した。

これらの諸規定・諸側面には質的差異があり、しばしば矛盾関係にたつ。そうした中で「主体」は実体と本質を統一しようとするものであり、「人格としての人格」だと言える。主体形成の実践はまさに「過程」であり、「類的諸能力—実践—仕事(所産)」の3つの契機をもって、4次元の時空間において現れる「自己実現と相互承認の意識的編成過程」である。その主体形成過程は、「意識化と自己意識化を実践的に統一する理性形成」の過程である。意識化と自己意識化には緊張関係があり、基本的に対立するものであるがゆえに両者の統一が実践的課題になるのであるが、理性形成が進んだからといって、意識化と自己意識化が不要になるわけではなく、両者の対立が解消されるわけではない。むしろ、理性形成を進めるためにも、ますます意識化と自己意識化の実践が求められ、三者は「相互豊穡の関係」にある。こうした意味で、あらかじめ一定の「主体」を想定し、それに向けて直線的に進むのが主体形成ではない。

あらかじめ言えば、「意識化・自己意識化・理性形成を通した主体形成」が主体形成論的視点からみた教育実践についての結論である。しかし、人格は主体としての側面だけでなく、実体および本質としての側面を持つ。これらとのかかわりを抜きにして、現実の人格はあり得ない。とくに重要な意味をもつのは、自己疎外の本質的要因となる「本質としての人格」(社会的存在)における矛盾関係の克服である。

「憲法・教育基本法・社会教育法体制」では、この「主体」としての人格は「すべての国民」であり、「平和的な(2006年改定では「平和で民主的な」)国家および社会の形成者」とされている。ここで重要なことは、国家の形成者(=公民)と社会の形成者(=市民)は予定調和的に統一されるものではなく、分裂の可能性がある、むしろ近現代においてそれは必然であり、両者は基本的矛盾の関係にあるということである。公民と市民の分裂は、「社会的なもの」が諸個人を離れて自立的に展開(「物象化」=諸人格の自己疎外)することによって生まれるのであるから、この矛盾を解決するためには、市民における「私的個人と社会的個人の矛盾」を解決するような協同実践が求められる。「公民と市民」の矛盾は諸人格における「公共性」の形成によって不断に解決されるが、それは市民における「私的個人と社会的個人」の矛盾を解決しようとする協同実践をとおした「社会性」の形成によってはじめて現実的なのである。

したがって、人格の自己疎外の克服過程とは、つきつめて言えば、協同実践による「社会性」の形成を通した「公共性」の形成過程にはかならない。それこそ「社会」教育の基本課題なのである。市場化と個人化が徹底・深化してきている今日、こうした理解はますます重要な意味を持つようになってきている。「公民教育」を軸として出発した戦後社会教育行政や、主要公的社会教育施設である「公民館」、さらには「社会教育委員会」や「公民館運営審議会」制度の意義と歴史的限定(限界)、そして実践的課題も、これら以外に社会性・公共性形成の活動が広がっていることをふまえつつ、捉え直さなければならない。

ところで、1947年教育基本法では、社会教育の領域は「家庭教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育」だとされている。戦後においては、通産省と文部省の職掌分担問題があり、「勤労の場所」での教育(とくに企業内教育)は公的社会教育からはずされ、厚生省管轄の「生活の場」での教育も除外される傾向があった。これらが「戦後教育の総決算」を標榜する臨時教育審議会(1985~87年)の議論で批判され、それらへの対応を含めた「生涯学習体系への移行」が課題とされてきた。また、子どもの教育の困難と「家族の危機」が増すにつれて「家庭教育」の意義が強調されてきた。そして、ついに新教育基本法では、これらへの対応を含めて「生涯学習の理念」が目的・理念として位置づけられることになったことは周知のことである。

あらためて「家庭教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育」が問われているということができるのである。問題は生涯「学習」を社会「教育」の側からどう捉えるか、つまり「社会教育としての生涯学習」のあり方である。生涯学習時代の課題については、5で述べる。

さて、上述のことを前提として社会教育法では、社会教育の「対象」は、「学校教育課程」以外で「青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動」(第2条)だとされている。成人だけでなく「青少年」を含んでいることと、「組織的」活動であるということに注目する必要がある。前者は欧米の成人教育とは異なる点として、後者は協同的な社会的活動が期待されているということと整合的な関係において理解されるべきであろう。学校教育課程以外の組織的教育活動は、後に、国際的には「不定型教育Non-Formal Education」と呼ばれるものであり、そうした視点からの比較研究は日本の社会教育理解を広め深めて行く上で重要な意義があるであろう。

ここで焦点となるのが社会教育実践の理解である。ここではまず、1で述べたような最狭義の教育実践、つまり「教育内容と教育方法の統一」の視点から考えてみる。

戦後体制では、社会教育の内容は「實際生活に即する文化的教養」(社会教育法第3条)である。「實際生活に即する」としていることがポイントであるが、「實際生活」と「文化的教養」には分裂の可能性があることをふまえておかねばならない。実際に、戦後高度成長期の展開の中で、公的社会教育の活動が文化・教養あるいはスポーツへ偏り、「實際生活」の課題から離れた「教養主義」が問題にされてきた。現在に至るまで、生活課題の学習と教養形成をどのように結びつけて行くかが、教育内容上の基本課題となっている。

次に、教育方法である。社会教育法では、「施設の設置及び運営、集会の開催、資料の作製、頒布その他の方法」(第3条)と規定されており、市町村教育委員会の活動についても具体例が挙げられている。それらは、「あらゆる機会、あらゆる場所を利用して」(同上)、多様なかたちで実施されるものとされている。戦後は戦前的な団体教育とは異なり、自由な諸人格を前提とする「施設教育」が中心となるとされたが、そのことが徹底されてきたわけではない。「青年学級振興法」(1953年)以降、公的社会教育において支配的となってきたのは「学級・講座」であり、たとえば「集会の開催」の独自の意義については、十分に理解されてきたわけではない。いずれにしても、方法が「多様」であることは、それらの関連づけ、積極的には、教育内容に見合った「構造化」が問われることを意味する。

ここで重要なことは、「国及び地方公共団体の任務」は「みずから(實際生活に即する文化的教養を)高め得るような環境醸成」(社会教育法第3条)だとされていることである。「みずから…高め」は、国会での寺中作雄社会教育課長の説明で知られているように、「社会教育の本質」とされた「自己教育・相互教育」の表現である。公的な社会教育の役割は、「自己教育活動」(「自己教育」と「相互教育」の統一を言う)の環境醸成あるいは条件整備とされたのである。教育学的に言えば、それがまさに「社会教育の方法」の本質的規定にほかならず、「多様な方法」はそれを現実化させるための手段にほかならない。「環境醸成」は当初「ノーサポート・ノーコントロール」と理解されたが、社会教育主事が都道府県に(1951年)、そして市町村に(1959年)必置となり、社会教育関係団体への助成事業が認められるようになっていく中で、「サポート・バット・ノーコントロール(支援すれど統制せず)」が基本原則とされるようになった。地域住民の自己教育活動を援助したり組織化したりする活動が「社会教育」となったのである。

以上で見てきたことをまとめると、社会教育とは「現代的人格の(社会性と公共性の形成を通した)主体形成に不可欠な自己教育活動を援助・組織化する実践」であると言えることができ

る<sup>12</sup>。その研究方法は、こうした意味での社会教育実践の展開過程とその前提条件・発展（あるいは阻害）条件の分析・総合にある。

### 3 戦後社会教育実践の展開をどう見るか—60周年記念事業に向けて—

これまでみてきたことをふまえるならば、社会教育学にとっては「自己教育の論理」を捉えることが第一義的な重要性をもっている。そして次に問われるのが、自己教育過程の展開を支えるための援助・組織化のあり方（教育内容と教育方法の統一の仕方）である。「自己教育の展開論理」に沿うことがなければ、その「実践」は技術主義や「外部からの注入主義」となることを免れない。しかし、まさにこの「自己教育の展開論理」の全体をどう理解するかについての議論が不十分のまま、個々バラバラな学習活動や援助方法の「研究」が展開されてきたところに、社会教育学が固有の領域として成立できなかつた第一の理由がある<sup>13</sup>。筆者はこれまで、自己教育過程について一定の問題提起をしてきた<sup>14</sup>。それらをふまえ、戦後社会教育実践の展開を整理しようとしている日本社会教育学会60周年事業の作業への問題提起をしておきたい。

まず、自己教育過程をどのように捉えるかということである。たしかに戦後改革によって社会教育の本質は「自己教育と相互教育」（両者を合わせたものが自己教育活動＝「広義の自己教育」）であると理解されるようになったが、自己教育と相互教育をどのように理解するかはその後の課題となった。「（狭義の）自己教育」と「相互教育」には本質的不可分性があるが、現象的にはしばしば対立していると言える。両者の相対的独自性をふまえながら、どのように統一していくかが教育実践者の基本課題となる。それゆえ、「相互教育と自己教育と教育労働（社会的に位置づけられた教育の仕事）」が「教育の基本形態」となるのである<sup>15</sup>。

自己教育過程は、人格の自己関係と他者関係の展開過程である。それは、相互受容・関係形成・交互関係・承認関係の形成過程である。承認関係の形成は、自己関係としては「自己実現」、他者関係としては「相互承認」の過程である。それゆえ、人格の主体形成とは、協同実践を通して自己実現と相互承認を意識的に編成することである。この主体形成過程は、国際的にはエンパワーメント過程として理解されるものと重なることになる。自己実現を目的とする教育実践が「自己教育」、相互承認を目的とする教育実践が「相互教育」であるが、両者は不可分の関係にあり、両者を意識的に統一するのが教育労働である。

それは子ども教育・学校教育が前提とする子ども同士、あるいは子どもと大人の関係であれ、大人の教育・社会教育が前提とする大人同士の関係であれ、共通する論理である。もちろん、前者においては子どもも大人と同様の「人格」として承認するということが前提である。子どもについてこのことが国際的な共通理解になるのは、国連の「子どもの権利条約」（1989年）以降のことである。大人についても同様であり、障害者の人格を尊重する「包摂的 inclusive 教育」が提起されたのは「サマランカ宣言」（1994年）、女性についての「エンパワーメント」活動が強調されたのは「北京女性会議」（1995年）、さらに21世紀の非正規労働者からホームレスまで、「人格」として扱われない社会的被排除者層のひろがりを考えれば、「主体形成＝エンパワーメントの教育学」の今日的な重要性が理解されよう。

もちろん、主体形成・エンパワーメント過程にかかわるのは教育実践だけではない。保健活

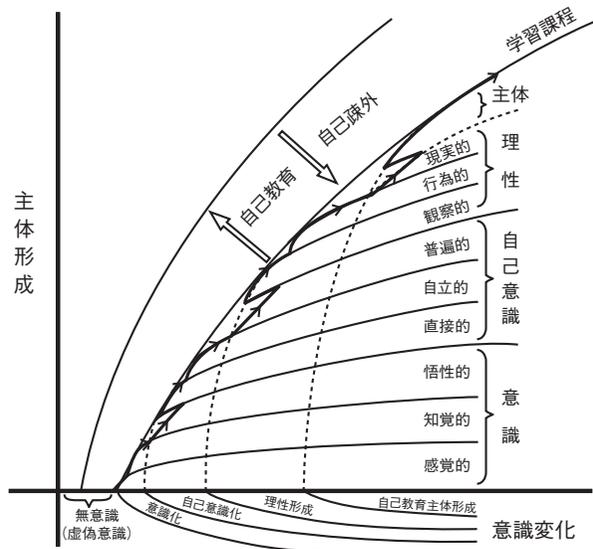
動も福祉活動も就労支援活動も自治活動も、すべてエンパワーメント過程にかかわる。それでは教育実践の固有の視点は何であろうか。それは「意識変容」、正確に言えば、「意識における自己疎外」を克服して主体形成に至る「意識変革」にかかわることである。のちに成人教育論の中から、「意識変容」を重視した学習論(J.メジローなど)が提起されるが、それらはこうした視点から位置づけられるであろう。

その際、忘れてはならないことは、意識変革はただ直接的に「意識(認識と価値意識)」に働きかけるだけではなく、なすこと、とくに(保健・福祉・労働・自治などの)「**実際生活**」にかかわる活動、中でも、自己実現と相互承認の両契機を含む協同的实践を通して大きな意識変革がなされる場合が多いということである。したがって、たとえば保健活動は保健師の活動であると同時に社会教育実践でもありうる。異なるのは、前者は健康になることを目的とする活動であるのに対して、後者は健康活動をとおして実現する学習＝「意識変革」が目的となるということである。したがって、保健師と社会教育実践者が協同で活動する場合があるとしても、その視点は異なる。それは福祉・労働・自治などの活動においても同様である。

戦後社会教育の生みの親である宮原誠一の「教育再分肢論」が言うように、教育の基盤は「形成」であるが、それは矛盾を含んだ「社会的形成」(自己疎外＝社会的陶冶)過程として理解される必要がある。その分析は筆者の言う「本質論」の基本課題である<sup>16</sup>。社会教育が対象とする学習は「社会的実践」であり、今日では正統的周辺参加論(レイヴ/ウエンガー)や活動理論(エンゲストローム)があるように、より現代的で積極的な課題として、実践＝学習共同体における学習過程の分析が重要になっている。それは生活・福祉や生産・労働のあらゆる領域にひろがっており、それらの学習の重要性はとくに「対人援助活動」にかかわる諸実践において理解されてきている。そうした学習を支援するあらゆる対人援助職は、社会教育的活動を行う「社会教育関連労働者」と言うことができる。

こうした中で社会教育実践者とくに社会教育専門労働者が目的とするのは、学習者がその自己教育過程を経て「自己教育主体」となること、すなわち学習の目的・内容・方法をわがものにしていく過程を援助・組織化することである。それは「学習の主体化」と呼ばれたり、「自己決定学習Self-directed Learning」あるいは「自己管理学習Self-managed Learning」などと呼ばれたりするものに重なる。「自己決定学習」は、アンドラゴジー論を提起したM.ノウルズの主要概念であるが、筆者は、ユネスコの生涯教育論の新段階を築き、P.フレイレの教育学に影響されて『生涯教育—抑圧と解放の弁証法—』を提起したE.ジェルピが、「進歩的生涯教育」の3要素として①「自己決定学習」、②動機に応える教育、③活動に導く教育、を挙げていることに注目してきた。もちろん、問題は呼称ではなく、「自己決定学習Self-directed Learning」を今日的に体系的に発展させて、「自己教育Self-directed Education」過程を全体的・構造的に捉えることである。

筆者はそれを「意識化(感性と悟性)—自己意識化—理性形成—自己教育主体形成」の重層構造として理解してきた。それは<図-1>で示されるようなものであった。



(出所) 拙著『エンパワーメントの教育学—ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン—』北樹出版、1999、p.40

### <図一>自己教育過程の展開構造

ここで示した諸実践領域は重層構造をなしながら、相対的自立性をもって展開するが、山の裾野が広くなればなるほどどっしりした、より高い山になるような重層的関係になっている。したがって、たとえば意識化や自己意識化の自己教育活動をぬきにした「理性形成」のための実践、たとえば「環境学習」や「地域づくり学習」は、内実のない、道徳的あるいは動員的活動になってしまうといったことが生じる。また、学習過程で示すように入り組んだジグザグの過程をたどり、しばしば入れ込み状態になり、ひとつの実践においても諸領域の展開が同時におこる。したがって、教育実践者が何を目的として、どのような内容と方法の働きかけをするかが重要な意味をもつことになる。

なお、学習者が自己教育主体となるということは、一面では教育専門労働者が不要となるということの意味するから、社会教育実践とは「自己否定の実践」であるとも言える。しかし、自己教育主体になるということは、自己教育過程の意味を理解することであるから、他者に社会教育実践者として働きかけることが可能となるということでもある。したがって、自己教育主体形成は同時に社会教育活動を組織化する主体となることをも意味し、社会教育実践者として「協同の主体」(ともに学び合う相互教育の主体)となるということになる。それは、われわれが具体的な実践場面ではしばしば見かけることである。

ところで、「意識化、自己意識化、理性形成、自己教育主体形成」といった用語を使用したことから、当日の議論の中で、それは「ドイツ観念哲学」ではないかという指摘もあった。たしかに筆者は「意識変革」を重視するがゆえに、「意識哲学」とくにヘーゲルの『精神現象学』＝「意識の経験の学」を参考にしているが、同時にそれをマルクスの批判経済学における物象化＝自己疎外論＝社会的陶冶論を基盤にして理解しようとしてきた<sup>17</sup>。そして、<表一>に示したように、何よりも筆者なり的人格論の理解にもとづき、その「主体形成」理解の枠組みにおいて位置づけたものである。さらに、それらを現代的に考えるにあたっては、

上述のような戦後の国際的な諸学習論の展開をふまえつつ、「実際生活」における生活課題と地域課題に取り組む実践を重視して、とくに現代の生活課題解決と教養形成の統一を基本課題と考えてきた。「実体としての人格」と「本質としての人格」をぬきにして「精神」だけを取り上げ、しかも「意識」から「絶対知」に向かってひたすら上昇して行ったヘーゲル「精神現象学」の方法と、上述のような筆者の自己教育過程理解を比較されたい<sup>18</sup>。

さらに、筆者が出発点とする「意識化」の現代的理解においては、P.フレイレの言う「意識化consentization」を前提にしていることにふれておくべきであろう。しかし、フレイレは「意識化」と「自己意識化」を区別していない。そこで筆者は、フレイレが考える主体—客体関係の（「弁証法的」）論理としての「意識化」に対して、人間の自己関係にかかわる固有の実践領域として「自己意識化」を提起した。その際に、ヘーゲルの意識と自己意識の区別がわかりとなった。その上で、社会的実践をとおして両者を統一するものとして「現代の理性形成」を考えたのである。そして、これらの学習を通して地域住民が自己教育の論理を学んでいく過程を「自己教育主体形成」としたのである。

しかしながら、上記のように提起したのは、何よりも戦後社会教育実践の歴史的展開過程を考えたからである<sup>19</sup>。次に、このことにふれておこう。

#### 4 戦後社会教育の学習論的（自己教育論的）遺産

上述のように、フレイレの言う「意識化」が戦後の自己教育過程論の出発点である。フレイレは「世界のなかにおいて世界とともに存在する人間、他者とともに生きる人間、そして抑圧し抑圧される階級として他者に対立している人間」、つまり「社会的諸関係の総体」としての人間（筆者のいう「本質としての人格」）をもっとも現実的・具体的なものとして理解している。「主体としての人間」は、歴史的に実在する社会的諸関係を「省察と行動」とおして捉え直し、みずからを創造し、再創造し、決定することによって「歴史時代に参加」できる。しかし、疎外された抑圧的社会にあっては、民衆は「沈黙の文化」の中にあり、非能動的意識あるいは「意識の半能動性」の状態におかれている。そこから脱して「批判的能動的意識」を獲得していく「意識化consentization」過程を進めるために、「行動的で対話的な教育プログラム」が必要となるのである<sup>20</sup>。ここから、被抑圧者の人間化＝主体化のための教育学、「自己解放の闘いにとりくむ人びとの教育学」が生まれてきた<sup>21</sup>。

フレイレの学習論は、戦後改革後の日本の近代化過程、とくに1950年代の小集団学習論なかでも共同学習論<sup>22</sup>と重ね合わせ、比較検討することが必要である。形式的にみるならば、銀行型教育に対する「課題提起的教育」は「問題解決学習」と、学校型教育に対する「文化サークル」は「小集団学習」と、伝達に対する対話は「話し合い学習」と、「限界的・生成的テーマ」は「内心の要求・地域課題」と、コード解読は「生活記録学習」などと、それぞれ比較可能である。このことは、これらが近代的な主体形成にかかわる理論としての共通性をもっていることを示している。

もちろん、主体的・自立的な個人の形成を課題としていたということで共通しているとしても、フレイレ学習論と共同学習論には差異がある。とくに、フレイレが「教育者—学習者」

間における「対話」に注目したとするならば、共同学習論がしばしば「教育者」を否定し、「学習者—学習者」間の「話し合い学習」による共同的主体形成を重視したという違いをふまえておくことが必要である。

1950年代の共同学習論は、「相互教育」による「意識化」を重視した。そこで生まれた限界を突破すべく相互教育から自己教育に重点を移し、「自己意識化」の実践論を展開したのは、1950年代の生活記録・綴り方学習を前史とする「生活史学習」・「自分史学習」である。生活史学習は60年代からの名古屋サークル連合の実践、「自分史学習」は女性(主婦)を中心とした公民館活動などで展開されたが、さらに80年代には高齢者の学習、そして90年代以降には、「アイデンティティ形成」を求める時代的な課題に対応して一般化していったと言える。

「生活史学習」や「自分史学習」のように自己意識化の課題が明確な場合以外でも、自己意識化は自己教育過程において不可欠なプロセスである。筆者は、代表的実践として「健康学習」、とくに長野県松川町で、「学習の主体化」を重視して健康学習を進めた松下拡公民館主事の実践をとりあげてみた<sup>23</sup>。子育て学習や後述の環境学習でも、とくに自分の生活のあり方が問われる「親(大人)育ち」学習や生活環境教育においては、自己意識化の自己教育過程が重要な意味をもつ。

ところで、共同学習論の限界を乗り越えようとする実践には、もうひとつ、「大学化」の動向がある。共同学習論は「身の回りの生活課題」を学習内容にし、それを規定すると考えられた「半封建的遺制」を克服(民主化)することを主たる実践的課題としたが、1950年代後半以降の「身の回りの生活課題」は「高度経済成長」(戦後日本資本主義型の資本蓄積と開発主義的国家政策の展開)の過程で生まれてくることが明らかになってくる。平和や政治(とくに安保問題)の諸問題が全国的・世界的動向に規定されていることは言うまでもない。これらと生活課題を結びつけて学ぶためには、上記のような「共同学習」では限界があり、より系統的な「科学の学習」が求められた。共同学習が感性の共有(共感)を重視したのに対して、意識化のもうひとつの契機、すなわち専門的・科学的認識とそれをもって現実を捉えようとする「悟性的認識」が必要となってきたと言える。それを具体化しようとしたのが、1960年代の「大学化」運動である。

農村におけるそれは、1960年、信濃生産大学としてはじまったもので、生産大学運動はその後、労農大学、地域住民大学運動として発展していった<sup>24</sup>。少し遅れて都市では、整備されつつあった公民館を舞台にして展開された「学級・講座」を、市民運動を背景に「市民大学」化していく動きとして理解することができる。それは、いわゆる「三多摩テーゼ」(1974年)における「私の大学」に集約されたと言える<sup>25</sup>。

注目すべきは、これらの運動が「学習の構造化」論を伴っていたということである。周知のように信濃生産大学は「サークル・セミナー・大学」の三重構造として提起された。いわゆる「下伊那テーゼ」(1965年)は、「住民の生活要求に根ざした学習課題」と「人間解放のねがいにうらづけられた社会科学の学習」を統一するような「学習内容編成権の確立」を提起した。都市における公民館運動は、国立市公民館の「公民館3階建論」、国分寺市公民館活動における教養形成と生活課題学習をめぐる論争を経て、それらの学習の組織化の課題を浮き彫りにした。三多摩テーゼにおける「公民館4つの役割」(住民の自由なたまり場、集団活動の拠点、「私の大学」、文化創造のひろば)は、「学習の構造化」の提起であると理解することができる。

「学習の構造化」においては、相互教育と自己教育を組織化する「社会教育労働」が意識されている。それを支えたのは職員集団の形成と地域住民との協働である。この「社会教育労働」の形成によって、ほんらいの「社会教育実践」が成立したと言えるのである。しかし、「学習の構造化」はあくまで実践の中から提起されてきたことであり、その社会教育実践の意義について社会教育学の中で正統に位置づけられてきたわけではない。

実践的にも課題が残されていた。上述のような「学習の構造化」の試みにおいて焦点となるのは、サークルや「自己解放の場(たまり場)」と大学や「講座」を媒介する実践である。しかし、たとえば信濃生産大学運動や「公民館三階建て論」でもその位置にあるはずの「セミナー」はもっとも「弱い環」であった。むしろ、長野県松川町で展開された「地域集会」活動が「媒介項」として重要な役割を果たした<sup>26</sup>。

そして、国立市公民館の実践によって開発された「市民大学セミナー」は、1970年代に入って、飯田市の「市民セミナー」として発展していった。それは地域課題に正面から取り組む「地域づくり学習」を進めるものであり、まさに「現代の理性」形成につながる実践であった。筆者はそうした意味での「地域づくり学習」を国分寺市もとまち公民館の「農のあるまちづくり」講座の実践分析によって提起した<sup>27</sup>。また、飯田市における社会教育・生涯学習の構造とそこにおける「地域をつくる学び」を援助・組織化する「地域創造教育」の意義と発展課題については、別に、集団的地域調査にもとづいて分析している<sup>28</sup>。

「地域づくり学習」(「地域をつくる学び」)は、必ずしも社会教育実践として明示的に位置づけられたわけではないが、1970年代後半から始まる低成長時代に入って、「内発的發展」をめざす地域づくり運動の中で多様に展開されたと言える。それは、とくに先進国の周辺的地域におけるコミュニティワークと、発展途上国の内発的發展をはかろうとする開発教育の革新から生まれてきたグローバルな実践であり、「地域社会発展教育community development education」として共通の論理をもつものである<sup>29</sup>。この「地域づくり学習」を援助・組織化する「地域づくり教育」こそ、上述の「学習の構造化」を進める要となるもので、自己教育過程から言えば、意識化と自己意識化を実践的に統一する「現代の理性」形成にかかわる代表的な実践であり、社会教育・生涯学習計画づくりの基盤となる実践なのである。

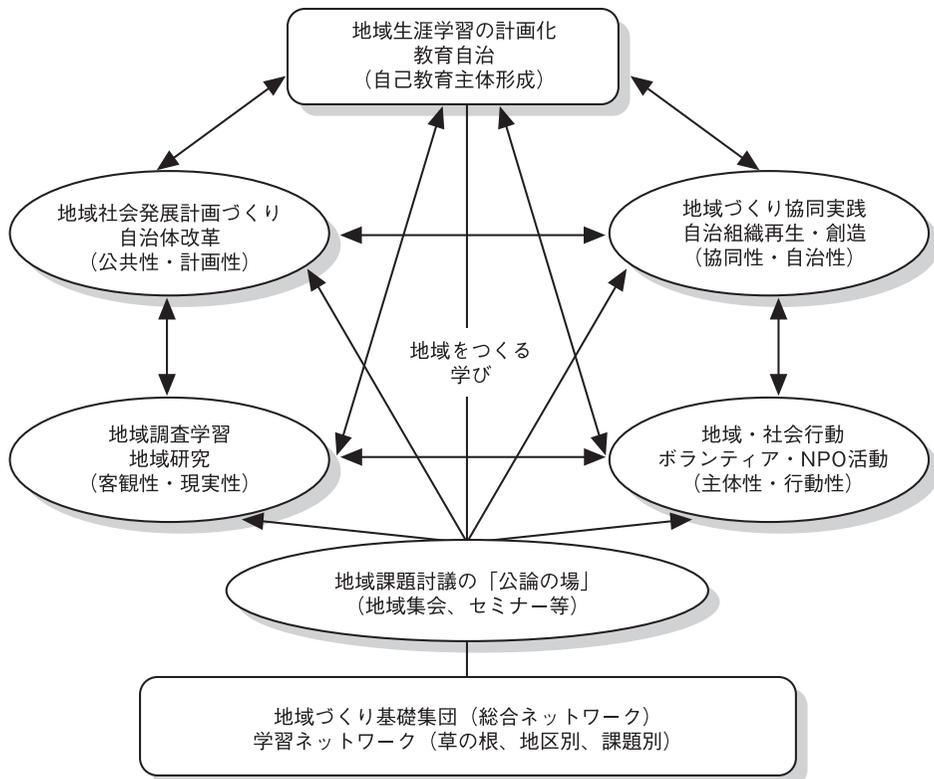
その社会教育・生涯学習計画づくりは、生涯学習時代に入り、とくに1990年の生涯学習振興法を契機として、各市町村での実践課題となった。行政主体の計画策定の限界が明らかになるにつれ、住民主体で、住民と職員の参加によるボトムアップ方式で、社会教育実践として進めようとする策定過程の意義が知られるようになってきた。そして、90年代の教訓をふまえた21世紀においては、社会教育・生涯学習計画づくりは、多様な参加・評価と実践過程を含んだものであり、それらを通して地域住民が「何のために、どのような学習を、どのような仕方で行うか」、つまり学習の目的・内容・方法をわがものにしていくという意味で、「自己教育主体形成」につながる集団的・組織的な学習過程であることが明白となってきている<sup>30</sup>。

筆者が、相互教育と自己教育と教育労働を「教育基本形態」とし、自己教育過程として「意識化—自己意識化—理性形成—自己教育主体形成」を提起するのは、以上でみたような戦後社会教育の実践的蓄積をふまえるからである。それらの論理は、現在進行中のあらゆる主体的な学習活動(自己教育活動)の中に生きている。筆者はこれまで、意識化とは「まわりの世界を批判的に捉え直すこと」、自己意識化とは「自分を見直し信頼すること」、理性形成とは「自分たちに必要なものを協同して創造する力量をつけて、まわりの世界を変えることと自

分の世界を変えることを統一すること」であり、自己教育主体形成とは、これらの学習をとおして「何のために、何を、どう学ぶかを決めて行くプロセスを自分たちのものにする」と説明してきた。

もちろん、具体的な実践を分析する場合には、これら4つの実践領域だけでは大まかすぎるし、それぞれにおいてさらに具体的な枠組みを必要とする。たとえば、現代の「理性形成」の実践として位置づけた「地域をつくる学び」を援助・組織化する「地域づくり教育」の展開構造については次のように言える。

「地域づくり教育」について筆者は最近、「人間として生きることを学ぶ」と「ともに生きることを学ぶ」学習にかかわる地域再生教育と、「ともに世界をつくる学び」にかかわる地域創造教育からなるものと考えているが<sup>31</sup>、狭義の「地域づくり教育」である地域創造教育については、〈図-2〉のように考えてきた。



(注) 姉崎洋一・鈴木敏正編『公民館実践と「地域をつくる学び」』北樹出版、2002、および拙著『教育学をひらく』青木書店、2003(新版2008)、それぞれ終章を参照

〈図-2〉地域創造教育の展開構造

ここで学習ネットワークと「公論の場」形成は、自己教育過程としては、「自己意識の普遍化」の実践であり、厳密には「自己意識化」の中にも含まれるが、とくに「公論の場」での討論

は、理性形成の直接的前提となる実践である。

理性形成は大きく「主体—客体」関係の矛盾克服にかかわる観察的理性と行為的理性の形成と、「主体—主体」関係の矛盾克服にかかわる協同的理性と公共的理性の形成に分かれる。観察的理性形成の代表的実践は地域調査・地域研究、行為的理性形成の代表的実践はボランティア・NPO活動で、協同的理性形成は「地域づくり協同実践」、公共的理性形成は地域社会発展計画づくりが代表的実践となる。

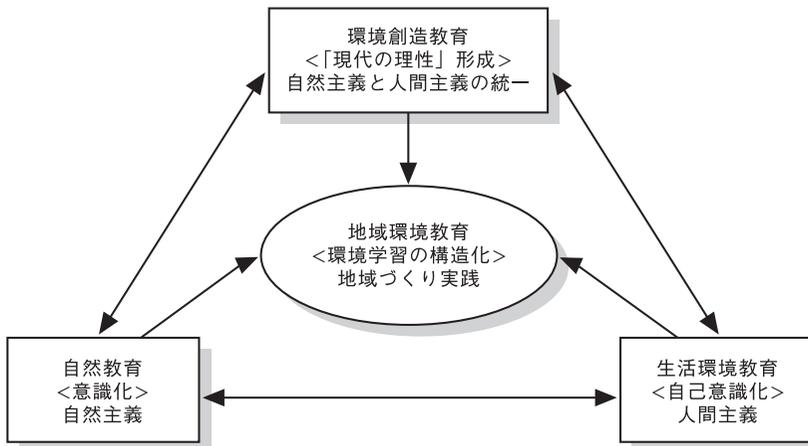
これらをふまえて、自己教育主体の形成の実践がある。典型的には、地域における社会教育実践の「未来に向けた総括」を行う地域生涯学習計画づくりの実践である。そこでは「学習の構造化」の実践が求められるが、われわれはそれを貝塚市・別海町と松本市の実践事例をもとに考え、最近では恵庭市の実践に注目してきた<sup>32</sup>。

## 5 地域社会教育実践の分析視点について

以上のような戦後日本における実践の蓄積をふまえて、社会教育実践分析の方法については、次のように言える。

まず、地域における具体的な実践を分析する際には、意識化・自己意識化・理性形成・自己教育主体形成の諸実践は、相互に関連し合いながらも相対的自立性をもっているから、実践的にはどの実践に注目して取りかかることも可能であり、研究的にはどの視点からも分析可能だということである。その際には、前述の重層的構造を念頭におきつつ、具体的な地域においてはそれぞれの実践が並列して存在することをふまえておく必要がある。一般に、社会教育にかかわるそれぞれの実践は、相対的に独自の論理をもち、異なるテンポで進行しているのが現実である。地域社会教育実践を展開する＝研究する際には、それらを相互に関連づけ、結びつけていくことが必要となる。

たとえば地域環境教育を事例に取り上げてみよう。筆者は、地域環境教育は①意識化を主とする自然教育、②自己意識化にかかわる生活環境教育、③理性形成にかかわる環境創造教育、そして④それら環境にかかわる学習を構造化して、全体的に推進しようとする地域環境教育の4つの領域から成ると考えてきた。それらは相互に独立して展開可能であり、それぞれがバラバラに展開されていることが多いが、社会教育実践者＝研究者は同じ地域に展開しているそれらが相互に関連し合っているものとして考え、それらのネットワークをつくることから始めていく必要がある。いずれかが存在しないか、わずかしが存在しない場合は、その実践を発展させるべく促したり、意識的に組織化する必要も出てくる。その関連構造を図示すれば<図—3>のようである。



(出所) 鈴木敏正・伊東俊和編『環境保全から地域創造へ—霧多布湿原の町で—』北樹出版、2011、p.18

<図—3> 地域環境教育をめぐる関連構造

具体的な環境教育実践として取り上げた北海道別海町立中春別小学校の境智洋教諭(当時)の「春別川」の実践では、年間を通して、課題の意識化・自己意識化からはじまり、観察的・行為的・協同的・公共的理性の形成にまで進んだ。同じ別海町における大人の学びとしての自己教育過程の展開論理は、マイペース酪農を展開する別海酪農学習会から「別海酪農の未来を考える学習会」への発展にも見られた<sup>33</sup>。しかし、それは1970年代の前半から90年代前半、そして、生活のあり方まで含めた地域づくり学習としては、現在まで続いている息の長い学習実践である。地域環境教育を推進しようとする社会教育実践としては、テンポも内容も異なるこれらをどのように関連づけていくかが問われるのである。

地域で展開されている社会教育実践はきわめて多様である。したがって、自己教育過程の展開論理を基本としながらも、社会教育研究においてはいくつかの実践モデルを設定することが必要となる。上記のような別海町(および貝塚市)での実践分析をふまえて筆者は、地域社会教育実践を大きく(1)「地域社会(地域住民)のための教育」、(2)「地域社会における教育」、(3)「地域社会とともにある教育」の3つに分けた。そして、それぞれに対応する自己教育活動に関して(1)学習要求組織化モデル、地域課題学習モデル、(2)自己形成モデル、地域行動モデル、(3)地域づくりモデル、学習構造化モデルを、それらを援助・組織化する社会教育労働に関して、(1)地域組織化モデル、教育的改良モデル、(2)学習援助活動ネットワーク・モデル、(3)重層的編成モデル、リーダー形成モデルを挙げた<sup>34</sup>。自己教育過程から言えば、それぞれ(1)が意識化、(2)が自己意識化、(3)が理性形成の実践を中心にするものと考えられる。これらを相互に関連づけ、構造化することが求められるのが「地域社会(地域住民)とともにある教育」であり、その代表例が「地域づくり教育」である。

そうした実践の基本にあるのは、自己教育活動の自由な発展を保障する「学習の構造化」モデルと言えるが、それは同時に研究方法としても必要な視点である。研究者に求められるのは「過程志向的構造化分析」である<sup>35</sup>。それは諸実践を相互の関連において理解し、それらの展開について見通しをもつために必要な視点であるが、研究者の実践者・実践的研究者

にはさらに、それらが生まれてくる理由と展開論理を理解する、より本質的な検討をふまえた「理論的見通し」が求められる。そのためにも地域社会教育実践は、つねに「動的かつ構造的」に理解されなければならない。それは、構造と実践との対立を克服し、「構造化する実践」を位置づけ、分析するポスト・ポストモダンの社会科学、「実践の学」としての教育学を要請するのである。

そのことは、「学習の構造化」の理論と実践をふまえ、さらに教育自治に向かう自己教育主体形成が問われる「教育計画論」を展開しようとする際により明確になる。現代教育計画論へアプローチするためには、①構造的歴史分析、②実践的歴史分析、③歴史的構造分析、④実践的構造分析、⑤歴史的実践分析、⑥構造的実践分析の6つが必要となるが、それらの分析をとおして歴史学的・政治経済学的・教育実践論的アプローチを統一する、歴史的・構造的・実践的視点が求められるのである<sup>36</sup>。

なお、筆者がこうした視点を提起するにあたっては、卒業論文や修士論文の指導を通して学んできたことも影響している。それらにおいては学生・院生が関心をもつ特定の実践＝学習共同体を取り上げることが多い。いずれの場合でも、いくつかの段階をもって展開する歴史過程を押さえ、それぞれの段階での実践を支える構造を整理し、その上で当事者・参加者の自己教育過程とそれを援助・組織化する社会教育的実践者の役割を解明してはじめて当該の対象を理解したと言えるのである。

## 6 生涯学習時代における社会教育の対象と方法

戦後の冷戦体制が崩壊する1980年代末葉以降、とくに臨時教育審議会最終答申(1987年)と生涯学習振興法(1990年)を契機として、日本は「生涯学習時代」に入った。生涯学習は「総合行政」として進めるとされ、とくに当初は生涯職業能力開発と生活技術向上が必要とされた。「社会教育の時代は終わった」と言われ(「社会教育の終焉」)、生涯学習政策からは「教育」は消え、「学習」への拡散・消失という傾向がみられた。

しかし、生涯学習の振興は、実際的には社会教育に依存しており、とくに「バブル経済」がはじけた1990年代半ば以降にはそのことが明白になっていった。社会教育の側からあらためて生涯学習を位置づけ、旧来よりも広い領域にひろがる「社会教育としての生涯学習」のあり方が問われるようになってきた。学習者が主体的に選択する学習の条件整備、とくに学習情報提供からはじまった生涯学習活動は、地方分権の時代、ボランティア・NPO活動との「パートナーシップ型」行政として推進されるようになっていった。そして、少子化が問題とされ、子どもの教育困難が拡大する中で、21世紀に入ってからはとくに「家庭・学校・地域との連携協力」が重視され、社会教育も学校支援事業に傾斜することが求められた。教育基本法が改定され(2006年)、「生涯学習の理念」が位置づけられるようになったのはこうした経過をたどってのことである。

この「グローバリゼーション時代」の生涯学習の展開構造、そこにおける政策と実践については別著で述べたが<sup>37</sup>、グローバリゼーションは「個人化」を伴う再帰的近代化(A.ギデンズ)を深化させ、現代社会は「リキッド社会」(Z.バウマン)、「危険社会」(U.ベック)、そして「排除

型社会」(J.ヤング)などと形容されている。そして、それらの結果生まれる「社会的排除問題」は、各国共通の最大の社会問題となっている。とくに21世紀に入ってから、先進主要諸国の生涯学習は社会的排除問題に対応する「社会的包摂政策」の一環としてとして位置づけられるようになってきている。その構造は、<表—2>のようである。ここでは、戦後における政治的国家・市民社会・経済構造の歴史的展開を理論的に捉えた上で、グローバリゼーション時代の重層構造として示している(現代を歴史的・構造的・実践的に捉える方法)。

<表—2>社会的排除／包摂の構造と生涯学習

現代国家 (政策理念)	法治国家 (自由主義)	福祉国家 (改良主義)	企業国家 (新自由主義)	危機管理国家 (新保守主義)	グローバル国家 (大国主義)
生涯学習政策	条件整備 市民教育	生活技術 職業能力開発	民間活力利用 参加型学習	公民道徳教育 ボランティア	教育振興 基本計画
公民形成	主権者	受益者	職業人	国家公民	地球市民
現代的社会権 <社会的協同> Association	人権 = 連帯権 <意志協同> association	生存 = 環境権 <生活協働> cooperation	労働 = 協業権 <生産共働> collaboration	分配 = 参加権 <分配協同> sharing	参画 = 自治権 <地域共同> synergy
学習実践	教養・文化享受	生活・環境学習	行動・協働学習	生産・分配学習	自治・政治学習
市民形成	消費者	生活者	労働者	生産者	地域住民
社会的陶冶 = 自己疎外	全生活過程 = 市場関係	人間的諸能力 = 労働力商品	人間的活動 = 剰余価値生産	作品・生産物 = 商品・労賃	人間的諸関係 = 階級・階層

(出所) 拙編著『排除型社会と生涯学習—日英韓の基礎構造分析—』北海道大学出版会、2011、p.18。

いまや、社会教育(「社会教育としての生涯学習」)の対象は、この表に示した全体にひろがっていると言える。このような生涯学習時代の社会教育の課題については別に論じられるべきことである<sup>38</sup>。本稿の課題に即して主要な点を述べれば、次のようである。

社会教育は、憲法・教育基本法・社会教育法体制のもと、社会権としての「教育権」の一環として考えられてきたが、人権としての学習権の視点から問い直す必要があるということである。とくに新教育基本法体制下では、「人権中の人権」としての学習と「主体形成への学習」を提起したユネスコの「学習権宣言」(1985年)などの国際的動向をふまえて、あらためて憲法に立ち返って、現代国家とグローバル化する経済に規定された「人間疎外」を克服する実践に対応した理解が求められる。

<表—2>に示すように、それは、個人としての人間の尊厳(憲法第13条)をふまえて生存権を拡充する「新福祉国家」的政策<sup>39</sup>を進め、さらに(「グローバル国家」に対置される)「グローバル国家」を視野に入れて、現代社会権の全体(生存権、教育権、労働権、そして自治権)を実現することである。その際の出発点は、個人の尊厳と社会権を媒介する「第三世代の人権」= 連帯権(憲法第21条「集会・結社の自由」の拡充)である。重要なことは、市民社会においてそれを具体化する社会的協同実践とそれらに不可欠な学習のあり方を考えることである。その学習は、教養・文化享受、生活・環境学習、行動・協働学習、生産・分配学習、自治・政治学習として提起できる。それらは、現段階において「実際生活に即する文化

的教養」＝現代的理性を形成するための学習であり、「社会教育としての生涯学習」の基本領域＝教育内容である<sup>40</sup>。

現代社会においては「公民」と「市民」は分裂し、人権と主権は分離されている。その分裂を上記のような社会的協同実践をとおして克服して行くことが基本的課題である。重要なことは、それには主体的な学習活動＝自己教育活動が不可欠であるということである。そのことを理解するならば、「人権中の人権」としての学習権は「自己教育権」として理解されなければならないであろう。人権を重視するということは、すべての「国民」ではなくすべての「地域住民」、とくに外国人はもとより、実質的に人権が保障されていない社会的被排除者、たとえば「非正規労働者」からホームレスやネットカフェ難民、さらには東日本大震災の被災者に人権としての「自己教育権」を保障することであり、それは社会教育実践者の重要な役割となる。

現代社会教育の方法は、以上のような課題を念頭に置き、学習・教育内容を具体化するものとして考えられる。21世紀は生涯学習社会であり、「知識基盤社会」あるいは「知識循環社会」だと言われている。そうした時代に対応する評価やPDCAサイクルなどを伴う「評価国家」的行政も進められている。しかし、新自由主義的な包摂的政策の一環として、市民の「(形式的に)自由な選択」＝自己責任を前提として進められている生涯学習政策は、さらに「学習弱者」を生み出し、「排除型社会」を固定化することになりかねない。

既述の再帰的個人化傾向の中で、「自己実現」をキーワードにした生涯学習論が展開されてきたが<sup>41</sup>、「社会教育としての生涯学習」の立場からはむしろ「相互承認の生涯学習」(相互教育から始まる社会教育実践)が重視されなければならない。その契機は生涯学習組織の枠を越えて、ひろく<表-2>に示した社会的協同実践の全体にひろがっている。個人主義的生涯学習論の基盤となった成人学習論においても、成人学習は「多元的でホリスティック」なものであり、西欧的の二元論と個人主義を乗り越え、社会文化的文脈をふまえて、生涯にわたって地域に根ざすものとして理解しなければならないという反省がなされてきている<sup>42</sup>。そして、人間解放を意識したポスト・フレイレアン<sup>43</sup>の生涯学習論も見られるようになった<sup>43</sup>。

グローバリゼーション時代の最大の社会問題である社会的排除問題に取り組むための様々な社会的包摂＝対人援助活動が展開されている。社会的に排除されている当事者や社会的に排除されがちな人々と援助実践者との関係においては、旧来「教育」の領域で使用されてきた「指導」ではなく、援助、支援、傾聴、贈与、伴走、そして互酬などの関係形成が目目されてきた。教育実践の出発点は、すべての人間とくに排除されている人々を「受容する accept and include」ことである(それゆえ、「教育」と「排除」は原理的に対立するものである)。そこから、かかわるものの相互承認と自己実現、相互教育と自己教育が同時に成立するような「学び合い」の弁証法のあり方が問われている<sup>44</sup>。そうした課題に応える中から、現代社会教育の方法論が生まれてくるであろう。

社会的排除問題が「人間—人間関係」における基本問題であるとしたら、もうひとつの21世紀の基本問題は、「自然—人間関係」としての地球的環境問題である。環境教育学の領域においては、「環境における教育(In)」あるいは「環境についての教育(About)」から、さらに「環境のための教育(For)」を推進することの重要性が指摘されてきている。そうした実践をくぐって、現局面では、自然環境と持続可能で共生的な関係を創って行く「環境とともにある教育(With)」を推進するための教育方法が求められている。

国連の21世紀教育国際委員会報告(『学習:秘められた宝』,1996年)は、旧来の「知ることを学ぶ」と「なすことを学ぶ」を超えて、21世紀に求められる学びとして「人間として生きることを学ぶ」と「ともに生きることを学ぶ」を提起したが、現局面の実践の焦点となってきたのは、社会的排除問題や地球的環境問題にかかわる教育の課題をふまえて、「ともに世界を創ることを学ぶ」方法論を創造することである。21世紀の「地域づくり教育」や「持続可能な発展のための教育(ESD)」に求められているのは、そのことである。

つねに「組織化の道程にある教育」(春山作樹)としての社会教育は、その内容と方法を統一するような組織活動のあり方も問う。社会教育は、国際的用語としてみれば「不定型教育Non-Formal Education」である。それは、国際的教育開発の中で「定型教育Formal Education」と「非定型教育Informal Education」の中間にあるものと理解されてきたが、それらの発展と北欧・北米の自由大学運動、さらには「地域づくり教育Community Development Education」の実践をとおして、その独自の意義が理解されてきた。そのことは、日本の「社会教育」の価値があらためて明らかになってきたことを意味する<sup>45</sup>。

不定型教育は定型的教育と非定型的教育を媒介し、全体を構造化する位置にある。それは教育する者が中心となって組織する定型教育や学習者が組織する非定型教育とは異なり、教育実践者と学習者が協同して組織化する実践である。不定型教育としての社会教育は、学校教育(定型教育)と自己教育活動(非定型教育)を媒介しつつ、実践的に統一する位置にあると言える。現局面の教育政策の焦点となっている「家庭・学校・地域住民等の相互の連携協力」で問われていることはまさにそのことである。しかし、「構造化する実践」としての不定型教育=社会教育は、それ以上の世界を切り開くことになるであろう。

そこでは、児童・生徒と父母・教師という関係を越えて、ひろく子ども・高齢者の教育・ケアと大人・青年の教育を「世代間連帯」という視点で捉える必要が生まれている。実践的には、かかわるすべての人々が自己教育主体となって行くような学び合い、それをとおして「教育的自治」を発展させることが主要課題となるであろう。われわれはそのことを北海道周辺の農村(標茶町)と地方都市(稚内市)の実践分析に基づいて提起してきたが<sup>46</sup>、そうした実践研究の積み重ねを通して、子ども・学校教育と成人・社会教育といった枠組みを大きく超えた「現代生涯教育学」=「新しい教育学」が展望できる。

## 7 おわりに—「3.11後社会教育」へ—

以上でみてきたような生涯学習時代の社会教育学(「生涯学習の教育学」)へアプローチする5つの視点として、①現代的人権、②世代間連帯、③社会的実践、④グローバル、⑤住民的公共性(協同性を基盤とする公共性)を挙げ、原論・本質論・実践論・計画論にわたって展開してみたのが『新版 生涯学習の教育学』(北樹出版,2008)であった。その際、地域で展開される社会教育実践については、<表-3>のように総括してみた(一部加筆)。この表に示した全体が、実践論的にみた社会教育研究の「対象」であり、この表をみていく視点が「方法」である。この表の枠組みは、表頭・表底・左表側・右表側で示した4つの視点からなる。

＜表一3＞地域社会教育実践の展開構造（総括表）

社会教育実践	開かれた教育	のための教育	による教育	とともにある教育	未来に向けた総括
定型教育 Formal Education	市民大学・ 開放講座	出前講座	学習条件整備	リーダー養成 自治学習	自治体生涯学習 計画づくり
不定型教育 Non-formal Ed.	地区公民館活動	移動図書館、 地域福祉活動	学習援助活動 ネットワーク	地域づくり教育、 地域社会発展計画	地区社会教育 計画づくり
非定型教育 Informal Ed.	教養・スポーツ・ 文化サークル	生活・ 社会問題学習	自分史学習 ボランティア	NPO・地域づくり、 労働・生産学習	各団体学習 計画づくり
自己教育過程	まわりの世界を捉え直す (意識化)		自己の世界を 理解する (自己意識化)	ともに世界を創る (理性形成)	教育自治の主体となる (自己教育主体形成)

ほんらい表によって示すことができるのは2次元であるが、4つの視点を組み合わせて理解するそれぞれの（各セルで代表例を示している）実践には、多様な存在形態があり、各実践も多面的な側面をもっている。偶然性や創発性を含み、学習活動の自由な展開が前提になっているのである。

4つの視点それぞれは既述のような重層的構造をもっているが、表頭は「地域住民による教育」を中心に折れ曲がった構造、左表側は不定型教育が媒介・構造化する構造というように、それぞれ独自の論理をもっている。4つの視点の各諸領域は相互に関連しあっているが相対的独自性をもっており、決して直線的に、あるいは段階的に展開するわけではない。各セルにある実践はそれぞれ4次元の時空間をもっており、それぞれの実践領域も展開のテンポも異なる。地域社会教育実践＝研究の展開においては、そのことをふまえつつ、これらの総体を捉えることが求められる。そのためには再帰的なメタレベルの活動を超越して、いわばメタ・メタレベルの視点を必要とする。

2で述べたように、そうした中で規定的なのは、意識化から自己教育主体形成に至る表底の「自己教育過程」である。社会教育実践の展開論理は、表頭に示した「開かれた教育」にはじまり、地域住民の「ための教育」、「による教育」、「とともにある教育」を経て、それらを反省的に捉え直し、「未来に向けた総括」を行って促進すべき実践を確認し、さらに新たな段階の社会教育実践を展開するということになる。

この自己教育過程と社会教育実践は予定調和的に結びつくわけではなく、むしろ緊張関係をもって、しばしば対立・矛盾を含んで展開する。それゆえ自己教育過程に働きかける社会教育の組織活動は、左表側にあるような定型的・不定型的・非定型的な教育活動を含む多様な形態をとる。とくに学習者と教育実践者の協同によって進められる不定型教育の多様性は、「協同」のあり方に規定されている。そして、それらは未来に向けた「集团的総括」、とくに各集団から自治体レベルに至る社会教育・生涯学習計画づくりを通して反省され、不断にあらたな実践を追求して行くことになる。

これら自己教育過程と社会教育実践にかかわる社会教育の研究方法は、それぞれの実践のあり方に即して展開されなければならない。たとえば、これまで社会教育にかかわる調査研究は「アクションリサーチ」を特徴とすると考えられてきたが、それがもっとも有効性を

発揮するのは、地域住民のための不定型的教育を展開しようとする「教育的改良」を進める場合である。地域住民に開かれた教育を実施するためには、地域住民の学習要求を把握するための「要求調査」、その背後にある地域的・社会的諸条件を調査研究する「必要調査」も重要な意味をもつ。そして自己教育活動としての「地域住民による教育」を進めるためには、「参画型調査Participatory Research」、地域住民自身による「自己調査Self-research」が重要な意味をもってくる。筆者はさらに、「地域づくり教育」や社会教育・生涯学習計画づくりの実践にかかわる際には、地域住民と社会教育実践者と研究者の協同による「多元的・協同的・組織的調査Multi-lateral, Co-operative and Organizational Research」が必要であることを提起してきた<sup>47</sup>。

もちろん、社会教育の研究方法と言った場合、社会教育実践だけではなく社会教育の全体を捉える方法を必要とする。1で述べたように、それは「概念的把握」の方法を問うことになり、原論・本質論・実践論・計画論として体系的に進められなければならない。その上で、地域で具体的に展開している社会教育実践を研究するためには、〈表—3〉で示した4つの視点が求められるのである。しかし、それらも実践研究にかかわる上記のような「調査研究」によって不断に吟味されなければならないであろう。「社会教育調査論」の発展が求められているのである。

社会教育の対象とその研究方法は、「自己教育活動(自己教育・相互教育)を援助・組織化する社会教育実践」の基本を見失うことなく、時代の変化とともに深化・拡充されていかなければならない。「外部のない」グローバリゼーション時代、地球的環境問題と社会的排除問題が人類史的視点をもって取り組むべき課題となってきている。前者は「自然—人間関係」、後者は「人間—人間関係」の基本問題であるが、「人間の自己関係」としての教育実践の変革を通して、両者の同時的解決に取り組むのが21世紀教育学の基本課題である。

東日本大震災は政策と実践、そして研究方法のあらゆる領域での見直しを求めている。「3.11後社会教育」に関しては、時間の都合上、そして同じ日本社会教育学会の前々日の特別シンポジウム「大震災と社会教育」で課題提起報告をしたので、割愛した。グローバルな視点に立った新たな実践領域と研究課題については、別著<sup>48</sup>を参照いただきたい。

ここでは、3.11後に構築されるべきは「持続可能で包容的な社会」であり、社会教育の視点からの「持続可能で包容的な地域づくり教育(Education for Sustainable and Inclusive Communities (ESIC))」が必要だということをあらためて強調しておきたい。〈表—3〉に示した地域社会教育実践の中でも、「地域づくり教育」は全体を実践的・理論的に構造化する位置にあるが、その3.11後の新たな展開が求められているのである。

そこで最後に、2012年2月13日から15日にかけて、仙台市、石巻市、南相馬市、そして福島市・飯館村・郡山市で、11ヶ月後の被災現場とそこでの復興過程にかかわった実践を展開している人々から聴き取りをしたことについて述べておきたい<sup>49</sup>。駆け足でお話を聴き歩いたにすぎず、表面的な理解でしかないが、ここでは主として飯館村<sup>50</sup>の被災者の復興活動、中でも〈図—2〉でみた「地域をつくる学び」にかかわる実践についてふれておく。

避難所から仮設住宅へと移って行く中で、「地域をつくる学び」の前提となるネットワーク活動は、地域的伝統に根ざした「おちゃっこ」活動を基盤に、「おたがいさま」精神によるネットワークから、ツイッターなどインターネットを利用したネットワークまで、多様に展開されていた。こうした中から、「地域づくり基礎集団」が生まれてきている。飯館村の「愛

する飯館村を還せプロジェクト「負けねど飯館!!」(以下、負けねど飯館)は、ツイッターや「かわら版」によるネットワークづくりを進める若者と、30年前からの地域づくり運動の起点となった「夢創塾」(1986年結成)のメンバーが中心となった世代間連帯組織である。それに対して、仙台市若林区三本塚の復興活動では、地域に留まった者も避難した者も一緒に対話しながらか地域の復興を議論できる組織化が進められている。伊達市霊山小国地区では、原発事故に対する複雑な意見がある中で、現実から出発して議論するために、有志の参加で始めてから地域住民の7割を再組織化した「放射能からきれいな小国を取り戻す会」が活動している。飯館村では被災当初から住民集会・村民集会・地区集会が「公論の場」として重視されてきたが、それは避難所・仮設住宅でも多様に、粘り強く追求されている。

「地域調査学習」の視点から見て注目されるのは、「負けねど飯館」が取り組んでいる村民の「健康手帳(行動記録)」づくりである。それは放射能から身を守るためだけでなく、被災後の生活・行動記録であり、東京電力や国に対して被害請求をするための基礎資料ともなるものである。極端な喪失感をかかえた村民の「自己意識化」を促すと同時に、客観的な現実把握を進めるものとして注目される。また、伊達市霊山小国町の「小国を取り戻す会」では、地域住民が放射汚染の実態を把握するために、数人ずつの班を作って実測する実践を展開し、100メートルメッシュの放射性物質分布マップを作成している。その実践は、これまで進められてきた放射能汚染対策の問い直しを迫っている<sup>51</sup>。社会教育の視点からは、戦後の公害学習の原点である三島・沼津コンビナート反対運動の際に、国家的な「航空写真調査」に対して地域住民が「鯉のぼり調査」を展開したこと、さらには日本で最初の環境保全運動であり、後の世界遺産「紀伊山地の霊場と参詣道」登録に至る原点として、南方熊楠がリードして進めた「鎮守の森」保全運動において、地域住民が杉の大木の1本ずつと草木の調査に参加して学習したことを想起させる。

「地域行動」については、被災者・被災場所の現実によりそった展開が見られる。たとえば最大の避難所「ビッグパレット」では、中越大地震後の支援活動の振り返りに学び、サロン(喫茶コーナー)づくりと足湯活動からはじまった。足湯はまともな風呂に入ることができない実情に対応したものであるが、同時にそこで「傾聴」ボランティア活動を展開するためである。有名になったビッグパレットでの被災者による多様な自治的活動は、こうした実践から展開されたのである<sup>52</sup>。石巻市の仮設住宅や被災地域では、NGOの「JEN」が活動する「おちゃっこカフェ」や「コミュニティ・カフェ」を見学させていただいたが、ここでも自治活動への移行過程をみることができた。とくに後者では、狭いながらも育児=子どもの遊び場と小集団活動のためのたまり場があり、公民館などの社会教育施設の復旧が後回しにされる中で、公民館活動の原点を見た思いがした。

これらの中から、飯館村からの入居者が多い福島市松川の仮設住宅では、全国的支援活動にも支えられて、和服の古着を活用した「着物教室」の活動が始まったことが注目される。そこでは、「までい着」などの工芸品が創作され、そうした活動が、高齢者がエンパワーメントしていく仕事づくりにまで発展してきている。重要なことは、「着物教室」は、仮設住宅ぐらしで引きこもり・鬱病になってしまった高齢者への管理員=飯館村被災者Sさんの傾聴的働きかけの中から、彼女を元気づけるためにはじめた実践だったということである。

こうした活動は「地域づくり協同」へと発展する。「計画的避難」後は福島市の借り上げ住宅に住むWさんは、当初は毎日泣き暮らしていたということである。そうした中で、自分を

支えるものは被災前に取り組んでいた種芋とカボチャづくりしかないと考えようになり、近くに土地を借り、たいへんな苦勞の末、栽培に成功する。同じ被災者や知り合いに喜んでもらおうと配ったら評判がよかった。その活動は、餅を作って振る舞いながら絆を作っていくという「結もちプロジェクト」やカボチャ・ケーキづくりの活動を加え、さらに福島大学小規模自治体研究所やNPO「ほうらい」などの支援も得て、阿武隈地域5カ村に広がる地域づくり協同ネットワーク「かーちゃんのかプロジェクト」に発展しつつある。この実践は、被災地域住民のネットワーク化を進め、これまで蓄積してきた女性の力・知恵・技術を生かしつつ地域再生を進める代表的実践として注目されるであろう。

被災地の深刻な状況、政府の復興支援の遅れなどがあり、3.11後の「地域社会発展」を進める復興計画づくりは困難を極めている。そうした中で、飯舘村が地域住民参加で作成した「いいたて までの復興計画」(2011年11月)は、もっとも過疎化していた佐須地区の「地区計画づくり」などと合わせて、これまでの「までの地域づくり」の実践的蓄積を生かしたものとして注目される。いつ帰村できるかわからないという状況の中で「除染対策」が当面の対応として大きな位置を占めているが、今後の状況にあわせて改定しながら対応していくことになる。しかし、その基本方針①生命(いのち)をまもる、②子どもたちの未来をつくる、③人と人がつながる、④原子力災害をのりこえる、⑤「までのブランド」を再生する、の5つはまさに地域住民・自治体が主体となった復興活動を進める上で重視されなければならないことである。その際、国や県、そして東京電力がこの復興計画を尊重し、可能なかぎりでの支援をすることが不可欠の条件である。

以上のような実践は、「持続可能で包摂的な地域づくり教育」の必要性と緊要性を示しているであろう。これらを「社会教育としての生涯学習」の視点から位置づけ、全体的・総合的に推進していくような「地域生涯学習計画づくり」は今後の課題である。南相馬市のS市民課長は、嵐のような状況で獅子奮迅の活動をしてきたが、最近はバーンアウトの状況にあると言う。しかし、これからまさに、被災後の経験をふまえ、現実をふまえた地域再生をするためには、まず健康、ついで子どもの教育、そして何よりも、未来に向けて自律的に生きて行くための「生涯学習」活動が必要であると述べていた。社会教育の理論と実践は、それに応えなければならない。

## 注

- 1 P.ブルデュー『科学の科学—コレージュ・ド・フランス最終講義—』加藤晴久訳、藤原書店、2010(原著2001)、P.ブルデュー/L.J.D.ヴァカン『リフレクシヴ・ソシオロジーへの招待』水島和則訳、藤原書店、2007(原著1992)。
- 2 佐藤俊樹『社会学の方法—その歴史と構造—』ミネルヴァ書房、2011、pp.33, 42。
- 3 Z.パウマン『コラテラル・ダメージ—グローバル時代の巻き添え被害—』青土社、2011(原著とも)、第11章。
- 4 拙著『現代教育計画論への道程—城戸構想から「新しい教育学」へ—』大月書店、2008。なお、グラムシはラブリオーラの「実践の哲学」の影響を受けていることが知られているが、ラブリオーラは史的唯物論における実在論的活動(自己産出する活動、労働)理解と同時に、ヘルバルトの倫理学・教育学からの影響もみられる(アントニオ・ラブリオーラ『社会主義と哲学—ジョルジュ・ソレルへの書簡—』小原耕一・渡部實訳、同時代社、2011、原著1902、pp.83, 116, 134など)。教育学の理解において興味あるところである

が、その検討は別の機会にしなければならない。

- 5 拙著『新版 教育学をひらく—自己解放から教育自治へ—』青木書店, 2009, 第1章
- 6 堀尾輝久『人間形成と教育—発達教育学への路—』岩波書店, 1991。
- 7 たとえば, M.W.アップル/J.ウィッティ・長尾彰夫編『批判的教育学と公教育の再生』明石書店, 2009, 池谷寿夫『<教育>からの離脱』青木書店, 2000, 元木健・田中萬年編『非「教育」の論理』明石書店, 2009, など。教育学の対応状況については, 矢野智司ほか編『変貌する教育学』世織書房, 2009。
- 8 矢野智司『自己変容という物語—生成・贈与・教育—』金子書房, 2000。矢野は、「純粋贈与」論の視点から「発達の教育学」つまり労働＝社会化＝人間（理性）化モデルの「教育」を批判しているが、これらは等値できるものではない。本稿における労働・社会・理性・人間化の理解と対比されたい。矢野『贈与と交換の教育学』（東京大学出版会, 2008）も含めて、彼が提起する実践は、後述の自己教育過程においては、意識化における感性（身体）、自己意識化における欲求・欲望、理性形成におけるエコロジーや聖的なものなどの位置づけにかかわることであるが、その議論は別の機会にしなければならない。
- 9 『日本社会教育学会紀要』第29号, 1993, 拙著『主体形成の教育学』御茶の水書房, 2000, 第5章『「主体形成の社会教育学」の射程』。
- 10 島田修一・藤岡貞彦編『社会教育概論』青木書店, 1982年。同書で社会教育は「成人の自己教育活動を組織する営み」(p.2), 社会教育学は「社会教育実践の分析に様々な側面から光を当て, 成人の学習権保障を解明することを目標とする学問」(p.327)だとされている。
- 11 もちろん, 比較研究の視点も重要である。日本の社会教育は, ドイツから北欧にひろがる Sozialpaedagogikに相当するという, 大申隆吉編『社会教育入門』有信堂, 2008, など参照。後述のように筆者はより広く, かつ実践的に, 日本の社会教育は「不定型教育Non-Formal Education」だと理解してきた。
- 12 これは実践論の視点を重視した定義であり, 教育実践の理解はその論理レベルによって異なる。原論で扱う教育目的論から言えば「諸人格の主体形成＝自己実現と相互承認の意識的編成過程を援助・組織化する実践」, 教育基本形態論から言えば「相互教育・(狭義の)自己教育と教育労働の統一」, 教育内容論的には「諸人格が社会性（協同性と公共性）を獲得して, 実際生活に即する社会的個人となる過程を推進すること」である。また, 本質論で扱う社会的形成論から言えば「諸人格の社会的形成（自己疎外＝社会的陶冶）過程を基盤とする自己教育活動の諸領域を関係づけ, 構造化する実践」であり, 教育制度論から言えば「教育労働の疎外形態としての教育制度を媒介にして, 国家や地方政府が地域住民を統合化する活動」である。重要なことは「概念的把握」にもとづくこうした区別をふまえて, 全体を統一的・構造的に把握することである。
- 13 「自己教育」を意識した歴史的・個別事例研究として, 大槻宏樹『自己教育論の系譜と構造』早稲田大学出版部, 1981, 早稲田大学自己教育研究会編『自己教育へのまなざし』成文堂, 2010, などがある。公的社会教育に対して「国民の自己教育運動」を対置して社会教育の構造を捉えようとした小川利夫の研究も忘れてはならない（小川『社会教育と国民の学習権』勁草書房, 1973）。しかし, 自己教育を正面に据えた（注8）の島田・藤岡編著も含めて, いずれも自己教育の理論的構造や自己教育過程論にまで及ぶ自己教育論を体系的に提起することはなかった。
- 14 拙著『自己教育の論理—主体形成の時代—』筑波書房, 1992, 大前哲彦・千葉悦彦・鈴木敏正編『地域住民とともに—社会教育実践論—』北樹出版, 1998, など。
- 15 この点, 拙著『新版 教育学をひらく』前出, 第3章。なお, 社会教育実践においては, 理論的にも歴史的にも, 「相互教育」が（狭義の）「自己教育」に先行する。拙著『新版 生涯学習の教育学』前出, 第Ⅲ章第4節。

- 16 くわしくは、同上書第Ⅰ章3、拙著『新版 生涯学習の教育学』第1章第3節および第Ⅳ章。
- 17 たとえば、物神化・物化・物象化を区別と関連のもとで捉え、それらに規定された「意識における自己疎外」とその克服過程を捉えたこと（拙著『自己教育の論理』前出、p.100の表1-4）。なお、意識変革としての自己教育過程理解はグラムシの「実践の哲学」にも共通するものだと考えている（拙著『エンパワーメントの教育学』前出、p.111の表-2）。
- 18 なお、もうひとりの「ドイツ観念論」の大家で、近代教育学をはじめて講義したE.カントについては、日本の社会教育や戦後教育基本法の「教育目的」論にも影響を与えた新カント派（とくにP.ナトルプ）、さらには、カント主義的コミュニケーション論（相互教育論の基盤）を展開したJ.ハーバマスなどを含めて、別の検討が必要である。
- 19 以下の戦後社会教育実践の理解の出発点は、「社会教育実践論の到達点と課題」『大地に根をはる社会教育』（北海道社会教育推進協議会、1987）である（のちに、拙著『「地域をつくる学び」への道』北樹出版、2000、第一章に所収）。
- 20 P.フレイレ『伝達対話か』里見実ほか訳、亜紀書房、1982（原著1967）、pp.19, 46。
- 21 P.フレイレ『被抑圧者の教育学』小沢有作ほか訳、亜紀書房、1979（原著1970）、p.34。
- 22 共同学習論については、『吉田昇著作集』第2巻、三省堂、1981、小集団学習のひろまりとふかまり、そして「いきづまり」については、千野陽一『勤労青年教育論—民主的青年教育の創造—』法政大学出版局、1971。
- 23 拙著『自己教育の論理—主体形成の時代—』筑波書房、1992、第2章。
- 24 生産大学の社会教育実践論的分析とその後の展開については、藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化、1977。
- 25 「公民館三階建論」と「三多摩テーゼ」については、社全協資料編集委員会『社会教育・4つのテーゼ』同会、1976。「学習の構造化」論については、拙著『生涯学習の構造化—地域創造教育総論—』北樹出版、2011、「三多摩テーゼ」からの展開については、拙編著『都市公民館の再生—三多摩テーゼからの自己革新—』北樹出版、2002。
- 26 松下拡『住民の学習と公民館』勁草書房、1983。
- 27 拙著『自己教育の論理』前出、第3章。
- 28 拙著『「地域をつくる学び」への道—転換期に聴くポリフォニー—』北樹出版、2000、姉崎洋一・鈴木敏正編『公民館実践と「地域をつくる学び」』北樹出版、2002。
- 29 拙著『地域づくり教育の誕生—北アイルランドの実践分析—』北海道大学図書刊行会、1998。
- 30 拙著『新版 生涯学習の教育学』前出、終章。
- 31 鈴木敏正・玉井康之・川前あゆみ編『住民自治へのコミュニティネットワーク—酪農と自然公園のまち標茶町の地域再生学習—』北樹出版、2010、序章。
- 32 山田定市編『地域づくりと生涯学習の計画化』北海道大学図書刊行会、1997、拙著『生涯学習の構造化』前出。これら1990年代の実践モデルに対して、21世紀には、計画期間全体をとおして生涯学習計画づくりの実践を展開する「恵庭市生涯学習計画」づくりの実践が注目される。拙著『新版 生涯学習の教育学』前出、終章。
- 33 山田定市編、前掲書、第Ⅲ編第Ⅰ章参照。
- 34 同上書、p.525、表Ⅳ-3-1を参照されたい。
- 35 「過程志向的構造分析」については、拙著『地域づくり教育の誕生—北アイルランドの実践分析—』北海道大学図書刊行会、1998、終章第2節。
- 36 この点、拙著『現代教育計画論への道程』前出、を参照。

- 37 拙編『社会的排除と生涯学習—日英韓の基礎構造分析—』北海道大学出版会, 2011。
- 38 鈴木敏正・姉崎洋一編『持続可能な包摂型社会への生涯学習—政策と実践の日英韓比較研究—』大月書店, 2011, 終章を参照されたい。
- 39 福祉国家と基本法研究会編『新たな福祉国家を展望する—社会保障基本法・社会保障憲章の提言—』旬報社, 2011。
- 40 拙著『新版 生涯学習の教育学』前出, 第Ⅲ章。
- 41 たとえば, 堀重夫・三輪健二『新訂 生涯学習と自己実現』放送大学教育振興会, 2006。
- 42 S.B.メリアム編『成人学習理論の新しい動向』福村出版, 2010(原著2008), 第9章。
- 43 松岡廣路『生涯学習論の探求—交流・解放・ネットワーク—』学文社, 2006。
- 44 拙著『教育の公共化と社会的協同—排除か学び合いか—』北樹出版, 2006。
- 45 拙著『学校型教育を超えて—エンパワーメントの不定型教育—』北樹出版, 1997, 同『生涯学習の構造化』前出。
- 46 鈴木・玉井・川前編『住民自治へのコミュニティネットワーク』前出, および「地域と教育」再生研究会編『稚内市の子育て運動と教育再生 = 地域再生』北海道大学教育学研究院教育社会発展論分野, 2011。
- 47 拙編『社会的排除と「協同の教育」』御茶の水書房, 2002, 第Ⅰ編第Ⅰ章, 拙著『現代教育計画論への道程』前出, 終章など。
- 48 拙著『持続可能で包容的な社会のために—3.11後の「地域をつくる学び」—』北樹出版, 2012。
- 49 仙台市・石巻市については東北大学の石井山竜平氏, 南相馬市と福島市・飯舘村・郡山市では福島大学の千葉悦子氏に案内いただいた。この場をお借りして, あらためてお礼を申し上げたい。
- 50 「東北大震災」以前の飯舘村の地域づくりについては, 境野健児・千葉悦子・松野光伸編『小さな自治体の大きな挑戦—飯舘村における地域づくり—』八朔社, 2011。
- 51 小松知未・小山良太「福島県における放射能汚染による農業被害と今後の課題」『農業と経済』2012年3月号, 参照。
- 52 「ビッグバレットふくしま避難所記」刊行委員会編集『生きている 生きてゆく ビッグバレットふくしま避難所記』同刊行委員会, 2011, 参照。