



Title	鈴木敏正氏の地域生涯学習計画を媒介にした主体形成論と社会教育学的可能性 : 主体の構造から協同性に向かう教育学の理念型
Author(s)	玉井, 康之
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 116, 43-56
Issue Date	2012-08-29
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.116.43
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/49940
Type	departmental bulletin paper
File Information	Tamai.pdf



鈴木敏正氏の地域生涯学習計画を媒介にした 主体形成論と社会教育学的可能性 —主体の構造から協同性に向かう教育学の理念型—

玉井 康之*

View of Dr. Toshimasa Suzuki about Lifelong Learning for
Self—Independence Based Community Planning

Yasuyuki TAMAI

【目次】

はじめに—鈴木敏正氏を取り上げる意味と本稿の課題

1. 社会教育論としての基礎構造分析の必要性と連関構造論の意義
2. 自己教育論の媒介としての相互教育論と地域づくり
 - (1) 基礎構造認識の発展としての自己教育論への展開
 - (2) 相互教育を媒介する社会活動と地域づくり
3. 地域活動実践の不定形教育とエンパワーメント論の社会教育論
 - (1) 地域の課題と不定形教育のエンパワーメント論
 - (2) エンパワーメント論と主体形成論
 - (3) 実践論と主体形成論との往還による社会教育学
4. 地域づくり教育と地域自治論の社会教育学
 - (1) 地域づくり教育と地域計画
 - (2) 地域自治論と社会教育学
5. 地域生涯教育計画に向けた学習ネットワークと協同の社会教育
 - (1) 地域の学習ネットワークと地域づくり学習
 - (2) 実践科学としての地域教育計画論の現代的意義
 - (3) 教育計画の推進力としての協同の教育論
6. おわりに—鈴木敏正氏の主体形成論の展開と構造

【キーワード】

はじめに—鈴木敏正氏を取り上げる意味と本稿の課題

本稿は、鈴木敏正氏の社会教育学に関わる一連の著作の主要な概念から、鈴木敏正氏の主体形成論の構造と社会教育学的可能性をとらえることを課題としている。この鈴木敏正氏の

* 北海道教育大学釧路校教授

著作は膨大であり、本来的には一つ一つの著作の意義を分析するだけでも大いなる労力を費やさなければならない。ただ、鈴木敏正氏の一連の著作も少しずつ重点の置き方が広がりながら関連されつつ展開しているため、ここでは各著作の主要な概念を結びつけながら、鈴木敏正氏の主体形成論の構造的な内実を俯瞰的にとらえていく。

多くの社会教育学者の中でも、とりわけ鈴木敏正氏を取り上げる意味は以下の通りである。

第一に、個人・階層の意識と関係構造を経済的・社会的な基礎構造と関係構造の中でとらえようとしていることである。一般に教育学者が上部構造をとらえようとする場合に、直接的な意識の分析に規定されるために、本質的で長期的な課題を見失う可能性があるが、鈴木敏正氏は、地域分析・基礎構造分析を踏まえた自己教育を社会教育学の起点としている（図1）。

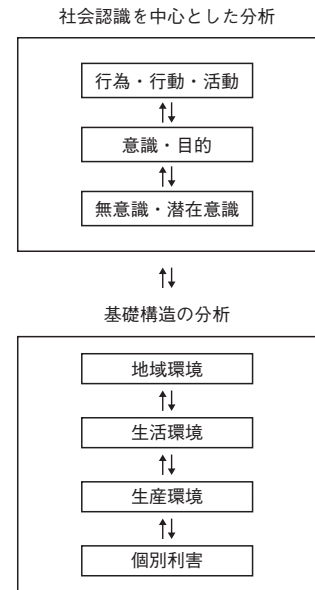
第二に、地域づくりは、現代の社会教育においても重要な学習課題となっているが、鈴木敏正氏は古くから、一貫して国家全体ではなく、地域エリアの中での地域づくりや地域自治を追求して社会教育を構想してきたことである。この地域という言葉自体は様々な意味合いで使われるが、特定の機能集団・目的集団という意味だけでなく、鈴木敏正氏は、地域全体の様々な異質な個人・団体の協同・共存を含めて地域ととらえていることである。元々農業を分析してきた鈴木敏正氏は、階層分解によって異質な層となる農民も地域に定着しており、異質で利害対立を含む農民が協同と調整の中で公共的・協同的な地域互助意識を培うことを分析してきた。

第三に、新自由主義と格差社会の元での地域格差問題が大きくなる中で、地域振興計画が生活条件を高める上で重要な課題となっているが、鈴木敏正氏は、古くから格差社会と現代的貧困に抗する地域生涯教育計画づくりを、生涯学習活動の結節点としてとらえていることである。地域教育計画を単に地域づくり論としてだけでなく、学習論として本格的に位置付けていることである。鈴木敏正氏の地域教育計画は、当然地域の異質共存と協同を前提にした地域教育計画となり、目的的な団体の利害を超えた地域教育計画となる。

鈴木敏正氏は、このような基礎構造分析と地域社会関係を主体形成論の分析視角の柱としている。そして主体形成をなすことで生涯学習教育が展開されていくとするが、鈴木敏正氏の生涯学習教育計画論は、新自由主義的な格差社会を克服する主体形成を目指しているために、克服条件として、4つの大きな視点で社会教育の構造を捉えている。その4つは、“自己教育論”、“エンパワーメント論”、“地域自治論”“地域教育計画論”である。これらは実際には相互に関係しながら発展している。したがって、鈴木敏正氏の社会教育論は、各構成要素が切れているものではなく、これらの4つの構造がそれぞれ影響し合っている中で主体形成が図られるものとして、関連づけてとらえることが不可欠である。

鈴木敏正氏の一連の著作では、これらの関連性がそれぞれとらえられ、初期の本から位置づけが広がる形で展開されている。このような、主体形成の独自の構造を展開する鈴木敏正

図1 山田定市・鈴木敏正氏の社会教育論における社会認識と基礎構造の相互規定の分析論



氏の著作の時系列的な展開を追いかけながら、地域生涯学習計画を媒介にした主体形成論の社会教育学的な可能性をとらえていきたい。

1. 社会教育論としての基礎構造分析の必要性と連関構造論の意義

北海道大学教育学部社会教育研究室的教授山田定市氏と同研究室の研究者として、1980年代後半に新たに加わった鈴木敏正助教授も、元々農業経済学を専門として、社会教育学に転身した研究者である。山田定市氏と鈴木敏正氏は、土地と地域に定着することを前提とした農民の地域構造と生産力構造を、意識構造の下部構造として分析することを社会教育研究の出発点とした。したがって意識や文化だけを抽出する教育学の方法としてではなく、産業経済・地域経済をはじめとした経済学を基礎構造の分析手法としていた。逆にこの経済学を分析手法として用いることができたために、意識・文化などの上部構造の背後にある潜在意識にある動機の客観的構造を早くからとらえることができた。

元々経済学論理では、生活を良くしようとして動く活動が、単に個人の生活改善のみならず、社会的な生産力や生活環境を生み出していくという側面を持つ。そしてそれは無意識のうちに、自己に最適化した目的と方法を試行錯誤的に取捨選択している。

しかし一方で単純に個々人の最適化の論理であれば、個々の利害と他者の利害、および個々人と環境は矛盾する。そのため、長期的には無意図的に最も自分の生活にふさわしい内容と進度を選び直しながら、環境を変えていったり、自分の未来につなげるための妥協や適応行動をしている。

このような個々の行動の潜在的な背景をとらえるためには、おかれた環境と社会構造を客観的にとらえ、その中で長期的にとらえた意識構造を関連づけていくことによって、本人自身も意識化されていない無意識を意識化させることができる。この個人を取り巻く環境や社会構造と顕在化させた潜在意識をとらえることで、意識変化の動態的な条件をとらえることができる。

このような意識構造分析は、農業経済構造分析を応用して地域構造を調査分析できる山田定市氏が、『地域農業と農民教育』¹および『地域農業の発展条件』²で展開したものである。さらに、それは、山田定市氏と鈴木敏正氏の共同研究の成果として、山田定市・鈴木敏正編の『地域づくりと自己教育活動(上)』³『社会教育労働と住民自治(下)』⁴において展開された。さらに山田定市編著『地域づくりと生涯学習の計画化』⁵で、農民と地域環境との相互規定的な構造の変化をとらえるとともに、社会教育的な協同体や組織者や関連労働者による教育的な活動の中で展開する役割とプロセスをとらえた。これらを含めて、基礎構造分析の手法が鮮明に収斂されている。

この山田定市編著の『地域づくりと生涯学習の計画化』では、基礎構造分析の主要な柱の一つとして、現代的な貧困化の問題がとらえられている。一般的に教育学者は、経済構造・地域構造と教育構造を結びつけてとらえる発想はあまり持ち得ていない。しかし山田定市氏らは、学習課題も生活課題も、生活構造に規定されることを、社会教育学として初めて明らかにした。この基礎構造の問題は、1980年代までは、階層格差が表面化していなかったために、隠

された真実であったが、金融経済・証券不況と国際的な新自由主義が台頭してくる1990年代に入って、誰もが格差社会を認識できるようになってきた。それによって、教育学の学習課題や学習条件の基礎に生活構造・地域構造が影響していること、その基礎構造を学習課題としてとらえる調査分析が必要であることが、社会教育学の研究的方法論としても、認知されるようになった。この山田定市氏の基礎構造分析を、正統に継承したのが鈴木敏正氏である。

鈴木敏正氏は、『地域づくりと生涯学習の計画化』の第1章「社会教育実践としての生涯学習計画づくり」⁶⁾において、「調査学習と地域づくり実践の螺旋的構造」をとらえている。この調査学習は、単に意識調査などに留まるものではなく、意識の背景としての地域経済構造分析を踏まえ、それを学習内容・学習活動としてとらえている。そしてそのことが「学習の構造化」につながるとしている。

2. 自己教育論の媒介としての相互教育論と地域づくり

(1) 基礎構造認識の発展としての自己教育論への展開

鈴木敏正氏の基礎構造分析は、さらに『自己教育の論理—主体形成の時代に』⁷⁾において、自己教育の認識的基盤形成論として発展している。基礎構造をとらえるということは、自分の現在の意識から離れて、自分のおかれた環境を客観的にとらえるということである。それは主体者自身が、自身の基礎構造を認識していく過程において、自己の客観的状況を認識していくことから主体形成が始まっている。

この主体の自己認識は単に個人が一人で自分を見つめるという個人的な意味ではない。自分のおかれた階層や集団全体を含めての自己認識であるため、集団的な共通の認識と共感性を伴うものであり、また共通の認識に発展していくような集団的・社会的な関係性の発展が求められる。

この個人だけでなく階層としての自己認識は、当然同じ階層であったとしても個々人の利害を超えていくものであり、個々の利害を守りつつ、社会階層や集団の利害を意識していくものとなる。なぜなら、個々の利益や環境を守ろうとすると、行き着くところは、社会階層や集団のおかれた条件を改善するしか解決できないからである。

階層としての自己意識をとらえる媒介として、鈴木敏正氏は、「相互教育の展開」をとらえている。すなわち自己をとらえるために相互の認識を媒介として、自己の認識を相対化することが必要であるととらえている。

一方個人の成長は社会的な関係の凝集を媒介して成長しているが、その中での個人の認識は、必ずしも社会的な関係を媒介にしているという認識にはならず、個人の自己教育の結果として成長しているような認識を高めていく。したがって、常に客観的な基礎構造の分析に立ち戻りながら、自分の位置を認識していくことは不可欠となる。自分の置かれたそして自己教育の発展を動機づけるのが、「自己疎外」からの脱却と社会的な存在への発展である。自己教育の成果を認識できるのは、矛盾や自己疎外の克服を認識したときであり、何の矛盾も問題意識もないところで、社会的な認識は生まれず、結果として自己教育の認識も展開しないからである。

(2) 相互教育を媒介する社会活動と地域づくり

元々自己疎外と自己教育を関連付けながら、さらに相互教育を媒介にして主体形成をとらえようとした鈴木敏正氏は、社会教育の活動を単なる余暇活動としてではなく、構造的な社会問題の解決を目指すものとして社会教育の本質的な課題をとらえていた。

このような問題意識は、鈴木敏正氏の時の留学先であったアイルランドの実践であるアイルランドのアルスター・ピープルズ・カレッジの活動とリンクするものとなる。アルスター・ピープルズ・カレッジは、典型的な民族社会を基盤にした平和教育を展開していたが、アイルランドの地域づくりの実践を機軸にして、それを平和教育につなげていく意義をまとめたものが、『平和への地域づくり教育アイルランドのアルスター・ピープルズ・カレッジの挑戦』⁸である。アルスター・ピープルズ・カレッジの国際的な活動と理念は、そのまま日本の地域活動の理念とその担い手の成長の関連性として相似するものであった。

地域づくりは、身近な地域を具体的な問題として改善しようとするものであるが、それは国家の発展と切れたものでもない。かつて戦前の日本が、国家の支配の道具として地域の共同体を利用しようとしたが、逆に地域の問題を改善しようとするれば、当然国家の制度的問題や格差問題に行き着かざるを得なくなる。したがって、地域の問題と国家の問題は常に連動しているものととらえている。

3. 地域活動実践の不定型教育とエンパワーメント論の社会教育論

(1) 地域の課題と不定型教育のエンパワーメント論

地域の課題は、国家社会の問題と連動する一方で独自の課題がある。そのため国家のミニエリア・ミニ形態としての地方ではなく、その地域独自の課題を有している。したがって、地域ごとの課題は、当然型にはまったマニュアルで対応できるものではない。

しかし地域振興の分析・提言を請け負うコンサルティング会社の地域分析の手法は、しばしば比較的地域の名前だけを変えて、どこでも通用する内容を提示できるマニュアル的な分析や答申が多い。

一方鈴木敏正氏は、『学校型教育を越えて—エンパワーメントの不定型教育』⁹において、地域分析は、調査学習や協働性を通じて、地域づくり学習を進めることが、不定型教育の内容を作る上で重要であり、不定型な内容を積み上げることが定型的な調査学習であると位置づけている。すなわち、内容的な分析は、その地域ごとの特性と住民が目指すべき方向性によって決まるのであるが、その分析—課題解決の学習活動を、学習方法の定番とする必要性をとらえている。

学校型教育は、基礎知識と言語理解を共通に学ばせるという課題もあるため、一定程度知識・技能の習得という側面を持つが、その知識・技能の必要性を強調するあまり、その枠から出ない傾向も指摘される。その学校型の教育活動の枠組みから変化を前提にした教育活動の意義をとらえようとするものである。

さらに不定型教育というのは、単に教育の固定型でないという意味ではなく、さらに教育活動自体の内容・方法が広がっていかなければならない。そのためには、課題の自己発見・

自己教育を普段に増殖していくプロセスが不可欠となる。その推進力になるのが、エンパワメントであり、エンパワメントの内的動機づけとして、地域社会の環境改善とそれによる主体的力量形成である。

すなわち人間の動機づけを心理内的にとらえるならば、新しい挑戦事項に対して、これまでの枠組みを超えたところでの達成感が、さらに快感神経を刺激し、ドーパミンなどの前駆体を出させる。これによって、本人の達成感や満足感を高め、意欲的な態度を再び形成していく。このようなメカニズムがエンパワメントの過程で繰り返されていく。

このようにとらえると、エンパワメントの一般的な教育学的概念は、自らを高める条件であり、それが自ら展開する主体形成の結果でもある。その概念を発展させるような形で、鈴木敏正氏は、『エンパワメントの教育学—ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン』を著した。

(2) エンパワメント論と主体形成論

社会教育におけるエンパワメントは、古くはパウロ・フレイレ等によって抑圧からの解放に向けて提唱されてきたもので、市民運動等で実践的に展開してきた概念である。元々自らの置かれた状況を打開するために、内発的な動機を元にしながら、自己決定していく力を醸成していくことを重視している。鈴木敏正氏は、近代国家に至る大きな国際的歴史的動向をとらえ、ユネスコや北アイルランドの動きを念頭に置きながら、とりわけエンパワメントの中でヘゲモニー論を位置づけて『エンパワメントの教育学—ユネスコ・グラムシとポストモダン』¹⁰を著している。ヘゲモニーは、政治の世界では、政権を含めた主導権としてとらえられている。市民社会においても、意識改革や環境改善を図るためには、それを組織する主導者が不可欠である。人間は、一人でエンパワメントされる訳ではなく、他者や集団からの支援・互助の関係の中でエンパワメントされていく。

このエンパワメントは、元々単なる勇気づけではなく、自らの置かれた環境を適確に把握し、その構造を再構築していくことに意義がある。そのためには、エンパワメントの担い手がエンパワメントの対象と同化していなければ、最終的なエンパワメントの成果を自己享受することができず、持続的なエンパワメントを展開することはできない。

なぜなら、先生と生徒のような指導—被指導の縦の関係は、先生がエンパワメントをする側で固定され、エンパワメントされる生徒も一定の枠の中で展開されるという限界を構造的に含んでいるからである。すなわちエンパワメントの組織者と対象者が一体となっではじめて、本来の相互補完的なエンパワメントの意義が表出し、エンパワメントの再生産が可能となる。

このようなエンパワメント理論において、組織者と対象者が一致する過程は、主体と客体が協同しつつ自らの環境を打破していく過程として、まさに主体形成の過程の媒介項となる。主体形成に至る過程は、人間の発達において最終的に自己の困難や環境を変化させたり、自らの生き方を問い直したりする過程を含んでいる。この困難な過程では、自らの困難を越えるために、自らを勇気づけたり、思考し直したりするエンパワメントの過程が不可欠である。したがって逆に主体形成を進めるためには、困難な環境を乗り越えるためのエンパワメント論が不可欠の条件となる。

(3) 実践論と主体形成論との往還による社会教育学

主体形成論の媒介項としてとらえられるエンパワーメントは、さらに鈴木敏正氏の中で社会教育的な教育学の基本原則としてとらえられるようになる。鈴木敏正氏の『主体形成の教育学』¹¹では、自己疎外と相対的貧困化と自己教育活動を主体形成の主要な条件に位置づけている。近代的人格形成は、自立と自由が担保されなければ、半強制的な関係の中では、人間は自立的な主体者とはなり得ない。

日常的には、人間は社会的な制度を前提としているため、貧困化は認識されず、また貧困が進めば進むほど、それを自ら打開する条件はなくなってくる。したがって、貧困化は目に見える構造的な暴力であると言える。

したがってまずこの貧困化をいかに認識できるかが、貧困化を乗り越える条件となる。その克服の条件として、鈴木敏正氏は、自己教育を展開する対話的な基盤を重視する。すなわち、貧困化の自己認識は、他者との対話を通じて初めて認識され、その発展としての自己教育活動を展開している。また自己教育は、学習活動としてだけでなく、目に見えない陶冶としてとらえられている。したがって、形態として見える学習活動・啓発活動だけでなく、実践の主体者としての認識があつてはじめて自己教育の過程が開始されると言える。そしてこの実践は、身近な地域など、身近な社会を変えるプロセスの中に見いだされていく。

4. 地域づくり教育と地域自治論の社会教育学

(1) 地域づくり教育と地域計画

地域づくりは、地域そのものを変えていく目的的な取り組みである。さらに、鈴木敏正氏は、そこから学びの意義を見だし、「地域を創る学び」として位置づけている。鈴木敏正氏の『「地域をつくる学び」への道—転換期に聴くポリフォニー』¹²では、地域創造教育の領域を次の6つに分けた。

6つの領域を簡単に述べると、(1) 地域集会のような公論の場、(2) 地域を構造的に理解する地域調査学習や地域研究、(3) ボランティアに取り組む地域行動、(4) 協同活動としての地域づくり実践、(5) 諸実践を結びつけて地域社会教育計画を策定する地域社会発展計画づくり、(6) 地域における社会教育実践を未来に向けて総括して地域創造を目指すもの、の6つである。これらの6つをトータルにとらえると、地域について公論しながら実態と課題をとらえ、様々な地域づくりの実践を協同ですすめ、それらを総括しながら地域社会発展計画を策定していく活動として要約することができる。

このような地域社会発展計画は、地域生涯学習の教育計画づくりとしてさらに展開していく。地域生涯学習の計画化の論理は、鈴木敏正氏の『生涯学習の構造化—地域創造教育総論』¹³で、さらに構造化していく学習過程として位置づけされている。

元々地域の中での社会教育実践は、様々な分野で多様に展開している。そこでは、それぞれの特定の要望から批判的な視点を踏まえつつ、実践的な行動に踏み込んでいる場合が多い。さらに鈴木敏正氏は、批判から創造に向けた実践を作っていく必要性をとらえており、それは計画づくりとして展開するべく必然性を有しているにとらえている。

このような計画を地域全体でトータルに、実践的に、包括していく計画化の活動自体が地域生涯学習計画である。すなわち、地域の生涯学習計画づくりは、現実的な計画の過程で、実践の具体的な展開上の矛盾、労働と生活の矛盾、実践団体間の相反する矛盾、行政・市民・直接的な該当者間の矛盾を内包しており、これらの調節が計画化の過程で不可欠であるからである。その場合には、地域住民が傍観者・要望者として行政に依頼するだけでなく、地域住民自らが調整者として自助・共助をコーディネートしていかなければ、計画化はなしえないからである。

このような矛盾の克服過程として生涯学習計画を作るならば、これは地域の様々な生涯学習活動と内包する諸矛盾を構造的・相対的にとらえつつ、未来に向けて課題を解決していく創造的な活動と計画づくりとなる。この計画づくりのプロセスが、地域生涯学習の構造化を経た地域創造教育となる。生涯学習は形と内容が見えにくい物であるが、鈴木敏正氏は、各地での地域の実態に応じた計画づくりと、地域の創造的な活動自体が、生涯学習を構造化していく取り組みであるととらえている。

(2) 地域自治論と社会教育学

鈴木敏正氏の地域創造教育の内発的な推進力は、その構造的な生涯学習活動と地域全体を发展させたいと願う理念を実現しようとする中に教育力をとらえようとしている。鈴木敏正氏の『教育学をひらく―自己解放のために』¹⁴では、教育の基本型として、1) 自己教育・2) 相互教育を基盤とし、それを促進する3) 教育労働の、3つの基本教育型をとらえている。この自己教育・相互教育はさらにアイデンティティの形成とコミュニケーションを媒介にしている。鈴木敏正氏は、最終的には3つの教育基本型が相互に展開しながら、実態として、学校を含めた地域教育計画を作成し、地域教育公共圏を形成していくことを、社会教育的な教育学の理念系としている。

このような地域公共教育の考え方は、普遍的な基盤をミニマムエッセンスとして保証しつつ、同時に地域に応じた多様な教育内容・素材を活かして、創造的な教育活動を展開することが重要である。それはある程度、地域の自治体・住民が独自に展開できるカリキュラムや教育権を承認することである。元々不定型として社会教育をとらえている鈴木敏正氏は、地域ごとに完結される地域教育計画の必要性をとらえている。この地域ごとの教育計画化の場合には、自治体の構成員の中に、地域を独自に調査し、課題や方法を組み立てられる計画能力が求められる。そのため、教育の被対象者も自立的な思考と方法が求められるだけでなく、教育労働に携わる人たちも、自立的な思考と調査分析を促す方法論を有していなければならない。教育の被対象者も教育労働者も、具体的な自己教育と相互教育をファシリテイトできる方法論を有することによって、自己教育と相互教育が豊になると言えるであろう。

鈴木敏正氏は、『教育学をひらく―自己解放のために』の新版としてタイトルも若干教育自治が追加された『新版 教育学をひらく―自己解放から教育自治へ』¹⁵を上梓し、教育における自治論を発展的に展開している。この場合の自治論は、教育自治を構成する調査分析・活動・立案などの諸過程を内包し、それを自治体自身も支援できる自治論である。

特に近年に至って新自由主義的な競争原理と自己責任論が流布され、本来の子ども・社会的弱者を含めた公共的な保障の必要条件を、自己救済・自己責任論ですり替えてしまう言説が教育界でも横行するようになった。したがって鈴木敏正氏は、主体形成の条件を奪いなが

ら、形式的な自己決定論を展開する自己責任論に対しては、教育の公共性と貧困化に抗する条件整備の必要性を特に強調している。

このように教育自治の展開は、それを保証する制度と条件を含めての教育自治である。公共性を持つ教育計画は、私的教育条件の格差を超えて、公共的な内容を保障した上での教育計画でなければならない。この教育条件を保障した上で、教育自治を発展させることで、いっそう主体者としての自覚と課題解決能力を高める主体形成を促進することができる。

5. 地域生涯教育計画に向けた学習ネットワークと協同の社会教育

(1) 地域の学習ネットワークと地域づくり学習

教育自治の構成として、重要な条件は、トップダウンや一方通行の指示伝達スタイルではなく、ネットワークによる情報と判断の共有化が不可欠である。判断する人は特定の人ではなく、それに関係する人が多くの判断をしながら、その中で最終的に共有できる判断内容を全体で決定していくことが重要である。共有の学習ネットワークは、相互理解と協同活動を生み出していく。鈴木敏正氏は、『生涯学習の教育学—学習ネットワークから』¹⁶⁾において、ネットワークが学習活動に位置づくことを指摘している。とりわけ主体が環境を変えつつ、参加型の学習活動を高めるネットワークの観点から、人権活動における連帯・子どもと大人の世代間連携・社会参画の連携・地域と世界をつなぐグローバル、の4つのネットワークを生涯学習の発展として重視している。

さらに『生涯学習の教育学—学習ネットワークから』の新版図書『新版 生涯学習の教育学—学習ネットワークから地域生涯学習計画へ』¹⁷⁾では、学習ネットワークから地域生涯学習計画への展開を重要な柱として、地域生涯教育公共圏を創造していくことを提起している。

すでにとらえたように、学習の協同性を創造するために、鈴木敏正氏は、学習ネットワークの構造を創ることが大事であるとしている。住民の要望・生活課題や市民活動も、実は地域全体で見れば共通することが多いが、それぞれの課題を横の連携でとらえられていないために、結果的には、大きな教育計画を提起できないでいる。このため、まず相互の市民・団体の目指すべきものを知るという、課題と方法の共通性をネットワークの中で意識することから始まる。それらの共通性が認識されることで、さらに役割分担と連携活動によって、地域活動も大きく発展できる。

また鈴木敏正氏は、このようなネットワークがあれば、官僚機構の縦割り内容を横につなぐことができ、行政施策の枠を越えた提案と住民の多数の声を反映させ、結果的に行政機構を動かすことができるとしている。地域生涯教育計画を現実的で実行可能な計画を策定するためには、行政組織の役割は大きい。この行政組織を動かす動力として、市民活動や団体の学習ネットワークが重要になる。この学習ネットワークが自治体を動かしていく動きを体現化する中で、地域生涯教育計画が公共的な遂行力を伴う政策となる。このように諸活動と団体を横につなぐ学習ネットワークは、自治体改革を通じてさらに地域生涯学習を発展させる条件となる。

(2) 実践科学としての地域教育計画論の現代的意義

各自治体等が行う教育計画策定は、しばしば実態と合わない内容が少なくなく、そのイメージからすると、教育計画は実践的な意味を持っているとは位置づけにくい。とりわけ高度経済成長期以降は、社会の変化の方が激しく行政が出した計画も、実態に追いつかず、計画と施策は乖離する傾向にあった。さらに言えば計画してもその到達状況の評価はないために、計画は実態と関係なく作文として策定される傾向もあったことは否定できない。

一方戦後の教育自由化を踏まえた城戸幡太郎などの教育科学運動は、あらゆる分野の科学を総合的に取り入れようとする考え方にたつもので、諸科学も教育科学に関連するとした。これは生活・文化の現実の実態を分析的・実証的に捉えようとするもので、観念的に教育学をとらえるのではなく、実践的に分析しようとしたものである。また太田堯氏らの本郷地域教育計画もそれらの流れの一つである。

このような歴史的な教育運動の経過を踏まえながらも、鈴木敏正氏は、『現代教育計画論への道程—城戸構想から「新しい教育学」へ』¹⁸では、当時の教育計画がその意義を有しつつも、主体者としての自治や縦割り行政の限界を超えることはできなかったことを指摘している。

教育計画が実行性を伴うものになるためには、地域の実態が客観的に捉えられなければならない。地域住民の意識にも上らない計画であれば、ありがた迷惑の投資にしか映らない。したがって、教育計画で重要なことは、1) 客観的実証的に地域をとらえる調査分析方法を持つこと、2) そこでの地域課題を認識している地域住民団体が自らの要望として自覚できること、3) 地域住民団体が自己決定権を持ち、行政にも働きかけられる存在になっていること、などが必要条件である。さらに4) そのような住民意識を啓発し財政的にも支援できる行政の支援と体制があることが条件となる。これらが地域住民活動を発展させることになる。これらの地域計画を策定していくプロセス自体が、地域住民の客観的な構造を認識し、ネットワークを作っていく学習活動となる。

(3) 教育計画の推進力としての協同的教育論

学習ネットワークの構造は、協同性と常に連動するものである。協同性は、元々Partnershipやcooperationの語義を有し、対等な関係の中で力を合わせるという意味合いを持つ。東日本大震災後の被災地は、とりわけ権力や資金も関係なく、極限の生活の中で助け合わなければ生存できないという問題を改めて我々に投げかけた。

このような中で、改めて鈴木敏正氏は、『持続可能で包容的な社会のために—3.11後社会の「地域をつくる学び」』¹⁹の中で、「協同的教育」という概念を提起している。様々な分野における協同的な活動が、生活互助の領域に留まらず、人間の勇気と新たな活動を生み出している。そして協同を中心にして、学習ネットワークの中の意図的な互助性を抽出している。

この協同的な取り組みは、市民運動・活動のネットワークの内実を抽出するものである。とりわけ団体間の取り組みでは、形式的な連携ではトータルな連携は発展し得ない。一方、協同の内容性と目的性が明確に位置づけられる中で、学習ネットワークも発展していく。学習ネットワークは、団体間の目的・利害の調整が必要になるが、そこで調整できる大きな目的は、自己の教育活動を通じて地域全体の発展や創造につながるという意義づけの拡大である。そのような地域全体という共通の目的性を止揚する場合には、市民団体間の目的が異なっても、それぞれの活動が地域共通の目標として認識されてくる。

これは、団体の活動を追求すると地域全体が発展するという役割貢献度感の向上である。地域全体が発展してくると、同時に、地域全体の発展が最終的には自己の団体・階層の学習の発展にもつながることが見えてくる。

個々人のレベルで言えば、自己認識から自己学習課題をとらえ、個々人が協同的に学び合うことを通じて学習活動が発展する。個々人が目的的に集まることによって、活動団体が生まれることになる。活動団体の活動は、一つの団体・地域の中で、学習啓発を再生産し、また市民団体間の活動の連携を通じて、地域づくりの学習活動となる。地域を良くするために、多様な側面において協同することが、まちづくりの構成要素となっていけば、それが結果として、トータルな地域教育計画となる。この地域教育計画を意識的につくるためには、目的性と方法と効果を調整しなければならず、地域教育計画自体が学習活動となる。地域教育計画をつくる段階でさらに、市民団体の分析を調整しながら、総合的な課題と対応方法の認識が、地域全体の協同を発展させる。その過程では、異質排除の論理をどのように地域全体の創造のために克服するかという論理が不可欠となる。

この協同性は、その効果を数値的に現すことはできないが、協同することにより、精神的な側面も勇気づけられ、活動内容の具体的な発展も創り出すことができる。

6. おわりに—鈴木敏正氏の主体形成論の展開と構造

以上鈴木敏正氏の主要な著書を時系列的にとらえながら、生涯学習論の論理構造の展開をとらえてきた。生涯学習の本質として鈴木敏正氏が重視したのは現代的な課題でもある社会格差・地域格差に抗する主体形成である。主体形成は、いわゆる担い手の形成や主体性の向上という意味ではなく、抑圧された不利益や困難な環境・条件を乗り越えていくとともに、自己利益のみならず公共的な利益全体を協同で追求する主体の形成を意味している。またこの主体形成は、理念としてだけでなく、自らそれを具体的に克服する実践的な主体である。

このような主体形成の基盤として、鈴木敏正氏は、基礎構造分析をとらえてきた。基礎構造がすべて意識を規定する訳ではないが、基礎構造が潜在意識を大きく規定しており、これを抜きにして社会教育の主体形成も考えられない。とりわけ競争主義と自己責任が強調される新自由主義下では、とりわけ重要な課題となる。なぜなら、自己の課題および自己の置かれた環境の課題を客観的に認識し、自らその改善を為すことが自己教育と発達の条件となるからである。逆に客観的な環境が劣悪であったとしても、それを認識させないようにする力が働けば、それは第三者から見れば、利用されているか不幸な状況にあることになる。この自己の基礎構造を認識する自己認識が主体形成の第一歩となる。

このような基礎構造に係わる自己認識を、鈴木敏正氏が重要な分析枠として意識したのは、鈴木敏正氏が農民の意識構造を分析してきたことにも起因している。農民は相対的な貧困化の中で収奪されてきたが、それでも目の前の利益誘導の中で保守的な意識を抜けることが困難であった。この農民の置かれた環境を自己認識し、環境条件を改善する自立的な取り組みがなければ、真の発達はなしえない。

このように自己認識と客観的認識を一致させ、自己を正確に評価できることが、人間の発

達にとって不可欠であるが、そのためには、発達環境の課題をとらえ、それをとらえられる分析的視点を身につけることが重要である。その場合の自己教育の課題は、単に個々人が自己を見つめるだけでは認識されず、他者と相対化したり、他者との交流の中で新たに認識される。

このため、鈴木敏正氏は、自己教育の媒介として、相互教育を不可欠としている。相互教育は、敵対関係の中では展開しないため、協同的な関係とそのための自己の認識枠を広げていくことを必要条件としている。しかしこの協同的な関係は、自然発生的に展開せず、共有された目的的な関係が媒介として不可欠となる。その共有された目的的な関係が、地域づくり活動である。この地域づくり活動の出発点は、まず共通の環境に置かれた市民どうしの連携であり、特定の目的的な活動が個々の市民を組織・包摂していく。その中で、目的・協同的な関係を作り、地域づくりにつなげていく。市民の活動が地域づくりとの関係で認識されてくると、地域づくり自体が目的的な活動の一つとなり、それによって再び、個々の市民の認識も広がっていく。

鈴木敏正氏の自己教育論は、階層全体の共有の自己教育から出発し、さらにそれが地域全体の地域づくりとして位置付いたときに、地域づくりの大きな目的に向けた市民活動・市民団体間の相互の調整と協同を不可欠とする。これらが相互教育であり、地域教育計画の基盤となっていく。

地域社会教育実践は、学校での基礎教育のような定型化された内容はないため、相互関係の中で基礎構造と課題を認識し、自主的・自立的に問題を解決していく。そして環境の変化に応じて、自己評価と課題解決の内容を変化させていく。この自己教育と相互教育の担い手になっていく過程での内発的な条件が、正統的周辺参加をプロセスとしたエンパワーメント論である。鈴木敏正氏はこのようにとらえている。

地域づくりの自主的・自立的な活動が展開するためには、市民がエンパワーメントされる必要があるが、そのためにも地域全体を発展させることが、自己の利害を超えて重要な条件となる。地域づくりの目的は、外発的な動機づけとしては、地域づくりが自己の団体・階層にとって有用であるためであるが、さらに内発的動機づけとしては、地域づくり自体が社会的貢献活動として役割貢献度感と自己肯定感を増すことになり、いっそう地域づくりを推し進めるからである。

この地域づくりのエンパワーメントを外から支える条件としては、自治体の国家からの自治機能と公共的な市民支援の役割が不可欠である。さらに自治体が自治体内の小地域に予算や政策決定権の一定の自治権を付与することが重要である。地域づくりの活動・団体が協同的に展開すれば、当然地域に適合した地域計画をつくることができる。この地域計画自体が人間の発達環境と公共性を創る学習活動となる。

地域生涯教育計画が継続的・実質的な活動となるためには、地域の協同的な市民活動・団体活動の公共的な意義が認識され、活動上の困難の克服が不可欠となる。計画づくりは、必ず地域づくりの意図だけでなく、個人と個人の関係、個人と集団の関係、個人と社会の関係を認識せざるを得ない。地域づくりを全体として進めていく中では、協同的な活動、あるいは利害間の協同的な調和と調整が不可欠となる。またその協同的な関係の中での社会的関係の矛盾の克服が、個人に対しても、最も精神的安定とエンパワーメントされた発達条件を創り出す。

このように、鈴木敏正氏の主体形成は、教育学の本質的内容でもある自立と自治の能力を高めることを目指すものであるが、自立は個人でできるものではなく、協同的な関係性の中で生まれるものととらえている。この自立と自治は、自らの置かれた環境を自己認識することに始まり、それを踏まえて自己教育が展開するが、この自己教育も自己の認識だけで展開するものではなく、相互教育を媒介にして認識が発展する。そして自己教育・相互教育も、自らの利害を超えてネットワークを作り、地域づくりという公共的な役割との関係で発展するものである。この地域づくりの計画自体が、市民・団体の利害や矛盾の止揚を含めた地域生涯教育計画を展開させるために、その計画化が意識の広がりや深まりをもたらす学習活動となる。

このように鈴木敏正氏の主体形成は、地域づくりを媒介にして、自立・自治、自己教育と相互教育、個と集団、集団間のネットワーク、などを媒介にして、個人・階層間の利害を調整し、協同の関係と公共性を創っていくことを目指すものである。この公共性とは、単に為政者に収斂させる意味での公共性ではなく、まさに階層の置かれた客観的な基礎構造を分析し、地域において自ら環境を発展的に克服するような自己教育の主体を目指すものである。このような主体形成は、子どもの成長においても、自立と公共性を協同の中で目指すプロセスとして、同様の本質的内容を有するもので、教育学の本質論を提起していると言える。さらに社会教育学においては、より教師と生徒の関係がなく、地域教育計画を媒介とした自立と公共性を目指す主体形成は、社会教育学の本質的な内容を指摘していると言える。

注記

- 1 山田定市著『地域農業と農民教育』日本経済評論社、1980年
- 2 山田定市編『地域農業の発展条件』お茶の水書房、1985年
- 3 山田定市・鈴木敏正編『地域づくりと自己教育活動(上)』筑波書房、1992年
- 4 山田定市・鈴木敏正編『社会教育労働と住民自治(下)』筑波書房、1992年
- 5 山田定市編著『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年
- 6 鈴木敏正「社会教育実践としての生涯学習計画づくり」、山田定市編著『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年、88頁～91頁
- 7 鈴木敏正著『自己教育の論理—主体形成の時代に』筑波書房、1992年、63頁～81頁
- 8 鈴木敏正著『平和への地域づくり教育アイルランドのアルスター・ピープルズ・カレッジの挑戦』筑波書房、1995年、195頁～190頁
- 9 鈴木敏正著『学校型教育を越えて—エンパワーメントの不定型教育』北樹出版、1997年、212頁～221頁
- 10 鈴木敏正著『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、1997年、81～83頁
- 11 鈴木敏正著『主体形成の教育学』お茶の水書房、2000年、271頁～304頁
- 12 鈴木敏正著『「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年、13～28頁
- 13 鈴木敏正著『生涯学習の構造化—地域創造教育総論』北樹出版、2001年、167～194頁
- 14 鈴木敏正著『教育学をひらく—自己解放のために』青木書店、2003年、107頁～136頁
- 15 鈴木敏正著『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年、17頁～27頁
- 16 鈴木敏正著『生涯学習の教育学—学習ネットワークングから』北樹出版、2004年、14頁～33頁

- 17 鈴木敏正著『新版 生涯学習の教育学—学習ネットワークから地域生涯教育計画へ』北樹出版, 2004年, 219頁～225頁
- 18 鈴木敏正著『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年, 142頁～187頁
- 19 鈴木敏正著『持続可能で包摂的な社会のために—3.11後社会の「地域をつくる学び」』北樹出版, 2012年, 11頁～27頁