

## 第Ⅱ章 うたごえ運動の実証的研究における理論的考察

### 第1節 社会教育の科学

#### 1. 「社会教育実践」概念をめぐる

対象としてのうたごえ運動の実証的研究を教育の科学として検討するならば、青年期、成人期の教育活動であることから、社会教育の研究に位置づけられるであろう。この実証的研究は、理論研究としては社会教育の科学を構成していく研究に対応するものである。よって、その前提として、うたごえ運動のような大衆運動が社会教育の科学のどこに位置づくのか、あるいは、位置づける意義を解明、整理する必要がある。

社会教育の科学の固有の研究対象は社会教育の場における教育実践である。社会教育学は社会教育実践と呼ばれるものの科学であることは疑いえない。しかし、対象としての社会教育実践のとらえ方は、まさに「社会教育とは何か」という本質論につながるものであることから、学会レベルにおいても十分な合意が成立しているとはいえないのが実情である。法律的な定義においては、社会教育は「主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動」（社会教育法第2条）とか「家庭教育及び勤労の場、その他社会において行われる教育」（教育基本法第7条）などでその対象が示されているが、学校教育に比べると対象の範囲も広く内容も一様でないことから、分析の枠組み自体を作ることさえ困難がある。社会教育研究者が用いている分類には、実践の形態分類や実践内容分類が従来採用されてきているが、学校教育の教育実践のイメージからすると「ごった煮」であるという指摘が示すとおり曖昧さは否定できない。

(1) これは、社会教育が学校教育の「補足、拡張」として遅れて組織化が始められたことから、そうした領域をめぐる研究の歴史の浅さを示すものでもあろう。

日本社会教育学会30年の歩みを「社会教育学」の形成という視点から総括した笹川孝一は、社会教育の研究を通じて定着してきたキイ・ワードのうち、「権利としての社会教育」研究を中核として社会教育の科学を論じている。(2)「権利としての社会教育」研究とは、社会教育の自由を保障する視点からの研究であり、そこには「働く国民の生存のための自己教育の権利とそれを軸とする教育全体の再編成という研究」が内包されおり、成人教育や自己教育を権利としてとらえ、「成人の自己教育」を軸に「権利としての生涯教育」を創造してゆく方法概念へと高めていくことが課題となっていた。笹川はそれを社会教育学研究の「成熟」としてみる立場から、30年にわたる社会教育の科学の研究史をまとめたのである。

笹川の整理では、学問成立のための固有の対象と概念把握ということと、研究が培ってきたキイ・ワードとの関連が述べられてはいないために、「権利としての社会教育」と社会教育実践概念との関係は不明である。論文は「概念的把握にどこまでせまりえているのか」を課題として書かれてあるので、そうしてみるとこれは、「権利としての社会教育」が学問の固有の対象たりうるかどうかを検討するための試論と見るのが妥

当であろう。しかしそのことを認めたくても、「権利として」というような抽象的なものを学問の対象とすることの是非や、社会教育を説明する対象が社会教育であることなど、研究史としては整理されていても、学問形成史としては説得的とはいえないようである。むしろ、「自己教育」「生涯教育」などの他のキイ・ワードが社会教育実践の構造にどう関連しているのか、これらの研究史がどのような学問体系を作っているのかを整理したほうが有益であったように思える。研究者が「権利としての社会教育」の解明を重点的に行ってきたということと、学問を創り出してきたこととは次元が違うのである。社会教育学は社会教育実践に戻って考察が深められるべきであると考ええる。

## 2. 社会教育研究と社会教育実践概念

研究史的に言えば、社会教育実践という概念が課題とされてきたのは、「民衆の学習要求が高まり、従来の社会教育活動の枠組みではそれに十分こたえられない」<sup>(3)</sup> という認識が始まった60年代後半である。よって、社会教育実践というカテゴリーの成立と、従来「ごった煮」としてとらえられていたこの現象の分析が始められたのは、やっと70年代になってからである。70年代初頭に刊行された『社会教育実践講座』（民衆社）において、刊行委員の一人であった酒匂一雄は、学校教育の分野で教育実践の概念が形成されてきた筋道を先行研究として学んで、社会教育実践に対して「どういう社会教育観をよりどころに、どういう教育・学習の目的・内容・方法にそってつくりだされる活動といえいいのか」<sup>(4)</sup> と問いかけた。これは、すぐれた社会教育活動を創造・発展させるための「座標軸」の確定に向けてその意味を問い直したこともあった。

酒匂は先行の「卓越した論説」として小川利夫と藤岡貞彦の研究をあげる。両者の研究は、笹川の整理においても、小川が「権利としての社会教育」研究の視角を確立し社会教育研究上に位置づけ、藤岡は学習主体の探求や教育計画化論においてその研究の定着に大きな役割を果たしたと位置づけられている。当時の社会教育研究の到達点を示すものでもあった。

1973年に著された小川利夫の『社会教育と国民の学習権』は、社会教育の現実構造を問題とした1964年の論文「社会教育の組織と体制」（『社会教育講義』明治図書 所収）を発展させ、社会教育の本質論から「権利としての社会教育」の研究の方法論を確立していったものとして評価されているものである。「社会教育『実践』」の概念を現代日本の社会教育『民主化』のために必要な総体的な諸活動として広くとらえていく。いいかえるなら、それは『国民の自己教育』運動の一定の発展に即して養成される社会教育活動・社会教育行財政及び社会教育政策の『民主化』のための総体的な批判・創造を目的的对象とする『一つの価値概念』の形成としてとらえられる。」<sup>(5)</sup> すなわち、政策や行財政を含む社会教育総体の民主化への取り組みを射程に入れて考えている。

小川は法概念としての社会教育の現実構造として、社会教育政策、社会教育行財政、

社会教育活動（社会教育行政の直接的対象）、国民の自己教育運動の4つの要素を措定する。すなわち、「権力に支持された理念」の一形態としての社会教育政策のもとで、それを現実化する過程で現れる社会教育行財政（公権力作用としての社会教育行財政活動の直接的対象となるのが社会教育活動）と、国民の自己教育運動の両者の外在的矛盾を明らかにすることによって、社会教育行政の本質追究へと結びつけ、この外在的矛盾の歴史的発展を見ることによって、公権力作用としての社会教育行財政活動の法的に付与された公共性と、それを現実担う階級性との内在的矛盾を明らかにし、社会教育民主化のあり方を問うてきたわけである。かつて宮原誠一が着目した3つの方法概念としての社会教育、すなわち「社会通念」「法概念」「歴史的範疇」としてのあり方の中で、特に「法概念としての社会教育」を「歴史的範疇」の中に積極的に組み入れることによって、「権利としての社会教育」を理解する重要な意義を提起したのである。

しかし、「社会教育活動は＜国民の自己教育＞運動（要求）に基礎をおくことによって初めて正しい意味での発展が可能になるのはいうまでもないが、＜国民の自己教育＞運動（要求）そのものであることはできない」と述べているように、小川社会教育実践の焦点は社会教育活動にある。藤岡が総括しているように、行き着くところは社会教育労働＝職員論となる本質論なのであり、「国民に自己教育運動に学び・結びつくことによって社会教育活動の担い手の努力を中軸として、公教育としての社会教育の概念を下から形成」しようとする方向であったことがわかる。

これに対して藤岡貞彦は、社会教育の学習論の立場から、社会教育の学習が民衆意識の内面にどうせまりえたかという教育的価値を求める研究を指向した。「社会教育実践、それは……成人の教育・学習の場における教育的価値を必須のものとして内に含んで成立する、社会教育活動の中核としての教育・学習に関わる目的意識的な実践概念である。」<sup>(6)</sup> これは、社会教育実践とは教育的価値の実現に関わる教育・学習の過程での目的意識的な実践であるという定義であるが、単に社会教育の場の狭義の教育活動ということではなくて、「青年・成人の学習を科学的・主体的に援助する社会教育労働者にとって固有な仕事（社会教育労働の教育価値的側面）」とあるように、「社会教育民主化総体のなかでの社会教育労働者の位置を明らかにすること」<sup>(7)</sup> によりウエイトを置いている。社会教育労働者、すなわち「学習計画者集団（いうまでもなく学習主体としての民衆自身もまた計画主体となりうる）の教育的見識と教育力の発動」を社会教育実践とよび、彼らにおける「社会科学に基礎づけられた『教育学の学習』」<sup>(8)</sup> の必要性を述べているのである。ここで「教育学の学習」という所以は、社会教育労働者にとって、民衆の学習要求の高まり、学習の内面にどれだけ学習計画者として科学的にふみこめるのかということであり、その力量を高めるためにも、社会教育学習論（学習主体の変革・成長の教育学的追求）が深められねばならないということになる。こうして、藤岡にあっては、小川の理論の問題意識「憲法＝教育基本法の国民的解釈を基礎として公的制度としての社会教育を国民の学習のためにいかに改変しうるのか」が行政論的アプローチにとどまっていることを指摘し、教育・学習論との統一

的把握をめざすのである。「学習主体たる民衆の学習における客観的＝主体的必要は何であるか。その求める学習要求実現のために、いかなる能動性がひきだされるべきであるか」という社会教育実践分析の具体的課題を提示することになる。

一方、両者の研究を整理した酒匂にとっての問題意識は、社会教育実践を学問の固有の対象として把握する課題ではなく、あくまでも「社会教育の民主化」など現実的実践的課題のなかで問題にするところにあった。特に、法改正後の社会教育の現場にあって、社会教育実践の現実構造が公的な社会教育活動と国民の自己教育運動の外在的、内在的矛盾関係でとらえられたとしても、その両者は「敵対関係にあるのか」それとも「公的社会教育の内部に矛盾をはらみながらも共存できるととらえるか」という、焦眉の課題が示されていたのである。

よって酒匂は、「藤岡氏は、教育的価値の実現に関わる教育・学習の過程での目的意識的な実践に重きをおき、小川氏は社会教育の行財政や政策を含む総体の民主化へのとりくみとしてとらえる」と分類しつつも、より現実の構造から整理を試みる。それは、社会教育実践を「国民の自己教育と教育・学習権の思想の発展に即応して、住民の学習活動を創造し、公的に保障させようとする目的意識的なとりくみ」であると定義し、具体的な構造としては、①住民自身を社会教育の主体に変革する過程、②教育・学習の過程、③条件整備と社会教育行財政民主化の過程の三つの側面を持ち、④住民の生活に根ざした学習・文化・スポーツ要求の徹底した尊重を基底とする三角錐のような構造であると述べている。同時にこの構造は実践的に重視すべき課題でもあり、「とりわけ基底部のひろがりとおつみが、社会教育実践の質をきめる」としている。<sup>(9)</sup>

社会教育実践の探求が現実問題として浮上してきた70年代にあって、この三者のスタンスはそのまま共通項としての「権利としての社会教育」にくぐられた形で整理され、論争にはならなかった。何のための社会教育実践分析かは深められなかったといえる。しかしその場合でも、社会教育実践をめぐるのは「社会教育における教育実践か、社会教育の総体を創造していく実践か」<sup>(10)</sup> という狭広2つのとらえ方の違いがあったことは認識されている。実践的には「社会教育の仕事が社会教育民主化とふかく関わっている以上それは当然のことであり、今すぐに見解の統一をはかる必要はない」<sup>(11)</sup> ということかもしれないが、社会教育の科学への追求は求心力としての「権利としての社会教育」の構造と実践の研究に収斂されていったことにより、社会教育実践概念は理論的な検討が遠ざかってしまったように思える。

### 3. 大衆運動を核とする社会教育実践分析

「権利としての社会教育」研究は、社会教育学習論研究に媒介されることにより、社会教育民主化（広義の社会教育実践）の構図を作り上げる力となるはずであった。また、実践を中核として教育をとらえようとする指向とは、研究を通じて教育現実に働きかける力を持つという研究者の問題意識があったればこそその方法論でもあった。しかし同時にそれは、「社会教育における教育実践」には結びついたものの、「総体を創

造していく実践」までは行き着かなかったのではないか。すなわち、この研究が生涯学習論の台頭のなかにあって、教育全体の再編成までを領域に入れる研究とはなれないという批判を許している。(12)

笹川はこれを研究上の「弱点」と述べ、「1960年代以後、日本社会における勤労者の過半数を占めるにいたった労働者の自己教育に関する研究が、着手されたものの十分には進展しなかったこと」を理由に挙げている。労働者の自己教育研究が中心に位置づけられないと、研究基盤を狭めるばかりではなく、社会教育の権利性を自由権レベルにとらえる傾向が強まり、生存権、なかんずくその中核たる労働権の視角からの研究が発展させられないことになり、生涯にわたる学習権実現の展望が見いだせないという結果にも陥ったことを指摘する。(13)

問題はなぜ自己教育の研究が進展しなかったのかにある。労働者の自己教育という現実の活動は、労働者自身の主体形成<sup>(14)</sup>の姿（何の主体かはそれぞれの実践によっても異なるが）としてまずとらえられるのであって、「公的社会教育民主化の主体」とするのはあまりにも狭すぎていることは事実であろう。公的社会教育にこだわる実践は、実態を正確には伝えてはいない。つまり、「社会教育における教育実践」につながる労働者の自己教育は、特殊な実践であるがゆえに典型化する事が困難であったということが考えられる。

「権利としての社会教育」研究は、言い換えれば社会教育の自由や民主化といった（教育的）課題に対して社会教育実践を問うという、教育学の発想に貫かれている研究方法＝社会教育の教育学的研究である。教育実践を教育的価値の実現という立場でとらえるならば（これは酒匂にしても、藤岡にしても学校教育や教育学での研究成果から社会教育の実践を見ていった方法であった。）、どんどん実際の生活過程から離れていくか、形式的に「社会教育における教育実践」に限定されざるをえない。藤岡は、「教育実践は、教育の中軸をなす教授・学習の過程に絶えざる批判検討が加えられ、学習主体の主体的意欲が分析され、教材がみがきあげられ、教育そのものがそれを取りまく非教育的条件からまもられてはじめてなりたつ」<sup>(15)</sup>と定義したが、正確に定義をすればするほど、その条件を満たす実践は見いだすことが困難になってしまうという問題点がある。となると、自己教育分析も「あるべき実践」「教訓的実践」に偏らざるをえなくなるのは必然である。「権利としての社会教育」研究は労働者の自己教育研究を位置づけられなかったのではなく、実態として提示することにおいて制約が多すぎたことにより、実証的な研究ができなかったというべきであろう。

80年代においては、行政改革や生涯学習政策の台頭に際して、政策分析とそれら国家的形態の社会教育に対抗する実践の方向性を示す研究（社会教育の公教育性論や住民自治の主体形成論）は進められたとはいえ、実践を核として社会教育の科学を創設するという課題はさほどの進展はなかったように思える。行政改革の嵐を前に、「社会教育における教育実践」を防衛するために「総体」との関連が深められなかったのではないか。ともすれば、実践の実態を客観的に明らかにするというよりも、理論に都合の良い実践がクローズアップされ分析されていたということではなかったか。また一

方では、生涯学習の流行に際して、研究が西欧の先進国との比較における「成人教育学」や「成人発達学」の比較教育学研究に矮小化される傾向にもなっていたのではない。生涯学習の台頭といいながら、生涯学習とはほとんど無関係の生活を送っている多数派としての勤労諸階層の状況を対象とした社会教育実践論はあったのだろうか。「権利としての社会教育」にはとても行き着かないような人々を対象とした社会教育実践が把握されていたのかどうかにあるといえる。社会教育の民主化に必ずしも直接つながらないような労働者の自己教育を、社会教育の総体とのかねあいで位置づける方法が求められるのである。

「権利としての社会教育」研究が確立される以前に、教育学者の五十嵐巖は国家と教育の関連から社会教育をとらえ、「政治と教育の中間存在」という定義を行った。<sup>(16)</sup>これは社会教育が教育の資本主義的性格の基礎であることを示したものである。すなわち、社会の無意図的な教育機能を、国家が意図的・計画的活動に組織化するために存在する「環境設定的な、中間媒介作用」として社会教育を定義し、「政治」と「教育」に組織化されつつある側面としての実践を注目したのである。「教育」とは公教育＝社会教育の場合では公的社会教育に組織化された教育実践を示しているが、「政治」とは権力を取得と維持のための実践であり、その中で人間の活動に働きかけるといってもそれは直接政治目的に関わるものである。しかし、そこには「ある程度の教育学の要素」が存在していることも事実である。五十嵐によれば、「教育の歴史的条件の推進それ自体も単に教育の本質における『外的作用』ではなかったこと」を示しているが、「教育」の条件をなす外的諸条件そのものも「労働者階級と勤労人民自身の教育を含む歴史的過程」であり、「教育」を民主的に発展させようとする主体の形成そのものが、「教育」の歴史的条件を進めることになってきたと述べている。<sup>(17)</sup>五十嵐の見解を「古典的規定」として踏襲している小川利夫は、この「中間存在」を実態としてではなく理念としてとらえた。研究課題は「社会教育における国家と国民の問題」におき、その教育的機能の特質を問い、現代の社会教育が「教育を受ける権利」の一環としての性格と機能を付与されていることの現代的意義の吟味を求めていった。「権利としての社会教育」を求める研究に結びついていったのである。

## 第2節 「社会教育」の社会学的研究から

### 1. 「社会教育」の社会学研究の立場

小川利夫と異なるスタンスで研究を進めた教育学者に福尾武彦がいる。福尾は社会教育を学校教育の補足、拡張、学校教育以外の教育要求にこたえるという意味で「学校教育に対して特別の意味を持って生まれてきた教育」とする宮原誠一の理論を一面的であると批判する。社会教育にはそれと同時に、学校教育を基盤としながらも「生産や生活の矛盾を反映して生まれてきた側面」をがあることを重視し、それらを二つの基軸と名づけている。両側面における教育活動は一部が公的社会教育に組織化され

ているが（社会教育活動は前者の側面をもっぱら取り扱ってきた）、歴史も浅く不十分であり、むしろ自己教育運動として行われている部分のほうが歴史も長く量も多いとしている。<sup>(18)</sup>そこから、社会教育の現実形態として、公的社会教育と自己教育運動（活動）の両者を提示し、自己教育運動には「大衆運動の教育的側面を含む」と述べている。社会教育本質論の認識において、社会教育活動に偏らずに自己教育運動の側から社会教育実践概念のとらえ直しをはかっていったのである。<sup>(19)</sup> 福尾は、この両者の関係を社会教育法制上本来は矛盾するべき性質のものではないとしつつも、政治的民主主義や教育の自由の原則が守られない場合には対立や矛盾をはらむことになることを指摘する。「協力しながらたたかい、たたかいながら協力するという、いわば緊張と連帯の関係」があり、その中で社会教育が発展するとも述べている。このように、社会教育実践の現実形態をもとに考察する研究方法は、教育学研究というよりは社会学的研究に近いものがあると考ええる。

実証研究を積み上げることにその意義を求めていた社会学的研究では、まさに理念としてでなく実態的に明らかにしようとするため、五十嵐のいう「中間存在」を実証しようとする。「中間存在」を公的社会教育に求めて社会教育学を構想する「権利としての社会教育」研究が存在するのならば、それを国民の自己教育運動に求めて社会教育学を構想する研究も重要であろう。自己教育運動のなかで実態として求めるならば、筆者は大衆運動といわれる実践に注目する。なぜならば、「生活の矛盾を反映して生まれてきた」ものは、実態としては教育＝学習が先に存在するのではなくて民衆の運動としてまず発現していくからである。自己教育運動のなかに「大衆運動の教育的側面」が含まれるのではなく、大衆運動の一部に自己教育運動と呼ばれるものがあるからである。大衆運動は運動と名前がついてはいるものの実態としては組織化の途上にある存在として不安定（矛盾の中にあり）なものであり、絶えず動いている存在である。しかも、大衆を主たる構成員とする実践は教育が不可欠であり、大衆自身もその活動の中で自らの人格の発達を達成していく活動である。このような活動は、政治運動の領域で対象とするよりも、発達しつつあるものとして、教育レベルの領域で対象としたほうが、より本質に近いものが理解できるとも考える。大衆運動の実証的研究を通じてその「教育的側面」を研究する社会教育の社会学的研究は、以上の課題に対応することによって、「権利としての社会教育」研究の弱点を解消する一助となるに違いない。

これから整理しようとする社会教育の社会学的研究は、従来からJapanese Social EducationないしはJapanese Community Educationを社会教育の内実としてとらえ、「日本的」という立場を重視する中で実証的な研究を行ってきた。社会教育は特殊日本的用語であり、従って、Andragogy（大人の発達科学）でもAdult Education（成人教育学）としてでもなく、科学の対象として社会教育をとらえようとする研究は、民衆の学習要求の高まりのなかで社会教育実践として存在してきた事実を検討することがまず求められたからである。それはまた、概念化によって科学を創出するというよりも事実から科学を証明する＝「事実から理念へ」に挑戦する研究であったともいえる。<sup>(20)</sup>

この立場からすると、地域の中で展開されている学校教育以外の教育実践は全て社会教育の科学の対象となり、公的社会教育の活動はその特殊な形態にすぎないことになる。これは同時に、学校教育も子どもの教育としては一部分にすぎないという、教育全体をも相対化して考える新しい教育の科学の提唱にも向かっていた。つまり、教育実践という名目で行われている実践だけを対象とするのではなくて、教育実践の総体を創造していくような実践をも対象とする中で、一つの学問を発展させようとする試みであった。

## 2. 「地域づくりと社会教育」研究として

### (1) 実証研究課題1－地域づくりの課題と社会教育

これまで行われてきた「社会教育実践」の実証研究の中心点の一つは、「社会教育における地域」を検討することであり、テーマとしては、「地域づくりと社会教育」として取り組まれてきた。このテーマでは従来からウェイトのおき方によって二つの研究方向があったことを指摘しておこう。

一つは「地域づくりの課題と社会教育」として、現代の地域づくりにおける社会教育の役割が問われた。地域づくり（再編）とは地域なおし＝事実の置き換えのことであるから、住民の教育との関連では、特に階級社会における地域づくりをめぐる、①誰が（直す主体）②何を③どう直すのかということ、地域なおしの対象と方法における矛盾を実証的（特に地域の「設計」にかかわる縦の関係と「協同」にかかわる横の関係をめぐって）に解明し、その中での社会教育の公共性の意味を問うことが課題となった。

東北の事例から分析を試みるならば、農業をはじめとする第1次産業を中心的産業としその社会関係が存在していながらも、開発政策下でハンディキャップ地域となっているような地域において、コミュニティ組織や運動体において課題となっている地域づくりにどの様に関わる公的社会教育が実現できるかということである。

青森県の典型事例からみると、他の東北各県と同様に、青森県の農村においても経済構造調整政策下での農業・農村の衰退が進んでいる。農家、農業生産の減少、出稼ぎ率の増加の問題ばかりではなく、農業の衰退が地域経済に与える影響を見ると2倍以上の最終効果が試算されるなど、米価引き下げ、自由化は農業者だけでない地域全体の問題となっていることが指摘されている。また、青森県独自の問題としては、核燃サイクル施設建設という「開発と住民自治」をめぐる課題がある。四全総の開発政策の中でハンディキャップ地域がつくられ、地域差の拡大は農村部で一層深刻となっていること、すなわち、「内発的発展としての地域づくり」をめぐる中央と地域の主導権争いのなかで、住民を主体とした地域振興のありかた、そのなかでの公的社会教育の役割などが問われている。以下2つの地域の事例からみてみることにする。

#### (a) 黒石市の事例



70年代後半から80年代における黒石市では、地域基盤の空洞化に対してコミュニティ組織を重視し、1小学校区＝1公民館区として公民館と地域組織（まちづくり地区協議会）をセットとした運動が展開された。これを支えたのが地区公民館2人主事体制の確立であり（73年＝1中央公民館5地区館・主事8人から、80年＝中央公民館廃止、8地区館・主事16人体制へ）、①まとまりからビジョンへ、②行政頼りがちから住民の手による地域づくり、③地区民から市民へ、などの啓蒙型の組織化を展開した。コミュニティ組織を基盤として公的社会教育が組織化する地域づくりの典型といえる。しかし、「意識啓発」の達成の時点で「地区の世話活動は1人で十分、もう1人は地区内の人を出したほうがやりやすい」という意見が出始め、自治体の財政悪化もあって、88年県生涯学習のまちづくりモデル都市に選定されて以降2人体制は崩壊していった。（94年＝9地区館・主事10名、非常勤9名）ぐるみ型で地域課題の共有や行政と住民の責任分担の合意形成などをめざした運動は、コミュニティやアメニティの形成にはなっても環境政策や産業政策に結びつく地域づくりには進展しなかったということである。公的社会教育が中心的役割を担ったコミュニティ政策において、何を直すのかの視点にどうかかわったか（学習課題として）が課題となっているといえる。

#### (b) 六ヶ所村の事例

核燃サイクル施設の受け入れをめぐる、「核燃と共に歩む地域づくり」と「核燃を拒否する地域づくり」が対抗している中で行われた91年知事選では、推進派が辛勝した。（六ヶ所村を含む南部地域では圧勝したが津軽地域では負けていた。）反対運動の側の分析では、「学習活動の積み上げの差」が一番の理由に挙げられたが、圧倒的なPA活動の展開と電源三法交付金をはじめとする補助金行政によって「核燃は反対でも知事は現職」「風評被害よりも現実の補助金」を選択した県民が（特に南部地域）多かったことを示した。これは反対運動に対して「危険→反対」から生産の問題を含む地域づくりへ学習の中身を深化させることを提起した。それは地域づくりが安全の問題から総合施策としての自治体政策まで発展することであって、地域の担い手における「争点」の自覚化と発展が求められている。しかし現実では、公的社会教育はこの「政治的」課題に関わらないという「主体性」でもって地域の社会教育を実践している。争点を明確にすることを対象としない、社会教育が地域課題で動けないという体制が作られている。（その代行は交付金によって設立した外郭団体である「まちづくり協議会」が行うことによって「核燃と共に歩む」地域づくりのPA活動が展開されている。）70年代に開発の是非をめぐる「政策主体の創出」といわれた六ヶ所村の学習運動は、市民グループの行った全有権者アンケートの回収率（95年8.06%、97年2.4%）に示されるように、地域づくりの学習が進んでいるとはいえない状況になってしまった。地域開発政策や生産と労働の問題に対して、基盤の弱い農村地域が対応する典型例であるといえる。

以上の状況から、現代の農村において地域づくりの主体形成に関わる学習課題には次の点が考慮されるべきである。まず地域づくりが求める中身には①住み良さ＝コミュニティとリージョンのありかた（地域自治をめぐる縦と横の関係）<sup>(21)</sup>、②豊かさ＝

リッチとウェルシー（金銭と金銭には換えられぬ豊かさ）<sup>(22)</sup> の関連、がある。これらは、地域文化に対する評価能力を自らが体験できる主体形成がめざされるということである。しかしもう一つの側面、固定性・非流動性という現実の地域から発想してみると、「その地で生きられる」ということを重視するべきである。これは、個人主体・地域概念拡散の生涯学習とは異質である。地域の特質、優れた点の見直しなど、具体的に現実の中から考えること、地域の主産物の側からの学習＝生産や労働の問題を視点にいれざるを得ないという側面である。公的社会教育においても、以上の事柄に見られる争点・論点を通して具体的に考えていく学習活動が求められており、それは共同・協同を通じた住民自治の形成や「何をどう直すのか」の主体形成に結びつく課題につながっていくといえる。

## （2）実証研究課題2－社会教育における地域づくりの意義

もう一つの課題は「社会教育における地域づくりの意義」を対象とするもので、地域づくりに結びつけて検討することが社会教育の理論＝実践にどう貢献するのかが問われた。例えば、歴史的条件としての現代の地域が持っている固定的要素や非流動的關係、歴史的段階としての地域的人格の矛盾（社会的諸関係によって規定されている側面）などから、「地域課題の民主的確定」と「地域づくりの条件」、「原動力」、「変革対象」としての地域の間連を問うことや、住民自治発達の発現様式としての地域と発展方向の関連を「社会教育」を通して探るなど、住民自治の発達過程における地域の問題（地域の教育力＝教育主体のあり方を含む）を実証することなどがある。これまでの実証的研究の成果として次のような事柄があげられる。①日本の近代社会教育は地域づくりを対象として展開されてきたこと。どのような地域を担う主体を形成すべきかは、地域政策に必然的に付随し発展し、かつ対抗としても発展してきた。（存立の歴史的根拠）②社会教育は住民の自己教育が住民自治の形成に関わることをもって公的性格が与えられていること。（公的社会教育の根拠）③学習主体の活動の実証から学習主体は教育主体として転化していくこと。（発達の社会学）学習の実態＝成果はその主体が発揮している何をどう変革しようとしているのかという教育力によった実証できること、などである。この課題を追求するためには、次にあげる研究から学ぶところが大きい。

### （a）内発的発展論が提起したもの

「地域づくりと社会教育」のテーマは社会学研究以外でも取り組まれている。地域づくりはなんと言っても地域経済の課題である。地域経済の研究では地域づくりにおける内発的発展論<sup>(23)</sup>が展開され、内発的発展のための社会教育の意義<sup>(24)</sup>が指摘されている。住民自治に依拠した地域づくりを方法として提示し、社会教育は課題として投げかけられる（条件を創り出す主体形成の重要性）のである。そもそも経済学研究は、市民社会の解剖学としてその法則性の研究が主たる対象であった。「貧困化」や「疎外」といった現実過程において、主体形成をせざるを得ない人間の出現を予測してい

った。「人間が変わるから社会が変わる」というよりも、「なるようにしかならない」という意味での社会の法則を提示し「なれば人間は変わる」ことを示す方法：社会学でいえば「個人→集団→社会」という方法ではなくて「社会→個人→集団」という方法）

しかし社会教育学研究に対しては、単なる課題や条件を提起しただけではないことを見る必要がある。例えば「人間発達の地域づくり」を構想する発達の経済学研究では、地域づくりは人間発達の課題ととらえており、「経済学的認識+人間発達」や「効率性・経済性（生産性向上運動）」ではなく「発達保障の地域づくり」が現代地域づくりの基本的課題であるとしている。生き方と地域づくりはもともと統一されていたものであるから、人間の生き方としての地域を考えることの重要性である。すなわち、人間発達の原理の中に地域や地域づくりを位置づけるということである。

人間の歴史を支えてきた二種類の生産（①家族、生活過程が担ってきた人間の直接的生産②企業を中心とした労働過程が担う物質的財貨の生産）に地域環境が独特の形態を与えることを見る。家族の関係は財産原理ではなく発達原理に基づく「独立した人格相互の直接的結合」へ変わることであり、富の生産の場面では商品化の論理が貫徹して行くが、労働力の商品化は労働者が「二重の意味で自由」な関係を創り出していくことなど、人格と労働能力の区別の上に立った人格的独立性や労働能力の多様な形成を促進する過程である。これらはあくまでも潜在的可能性として存在するものであるが、地域を人間の発達を担う潜在力としてとらえる立場<sup>(25)</sup>からすると、顕在化させるものとして「民主主義的人権の発展」が指定される。これらは地域の諸関係のあり方を示すものである。

地域づくりは人間発達の過程に結びついており、人間発達の原理であるからこそ社会教育学の対象として地域づくりがあることを認めざるを得ない。さらに進めば、社会教育の学問研究の単位として「地域づくりの実践をめぐる教育＝学習活動」が指定できないか。もし社会教育の科学を作るなら、一個の独立した科学はその科学の対象となる事実が全一体として備えている特殊性を土台として成り立つ（自己教育、学習、人格の発達なら教育学でよい）ことから、要素ではなく固有な基本的特質のすべてを備えた部分を検討することが必要である。地域づくりの中に具体化されている「社会教育」の諸関係の矛盾と止揚の道を明らかにすることは、以上の課題に結びつくものであると考える。<sup>(26)</sup>

#### (b) 主体形成論的社会教育学が提起したもの

鈴木敏正らの構想する「主体形成論的社会教育学」においても、地域づくり（住民自治の発達）に関連させて社会教育の理論と実践を検討することの意義を、次のように示している。

地域づくりにかかわることは、実践的な課題だけではなく、同時に「現代的理性の形成」における意義がある。<sup>(27)</sup> 地域づくりは疎外された現代的人格が個別性、自然性を脱して社会化していく過程であり、地域に限定される故に公共性、協同性の獲得が重要であることから、地域（市町村自治体）のレベルにおいて住民が公民、市民を統

一していく運動であると位置づける。人格の発達としての理性の形成を地域づくりの中で発揮される自治能力の形成の文脈の中で問題とする。<sup>(28)</sup> 地域づくりの学習論的再編成とは、地域づくりに社会教育実践論的な意味づけを行うことが固有の課題であるが、それは地域住民が自己疎外を克服し主体形成を遂げていく過程として位置づけ組織化していくことにほかならない。すなわち、地域住民の二重の矛盾（①公民と市民 ②私的個人と社会的個人）の克服を社会教育実践で達成することである。そのためには現代的理性の展開過程の分析が必要となるが、そこでは、個別的生活課題＝「個性化認識」（自己意識化）や抽象的普遍的問題＝「法則化認識」（悟性化）だけでなく、それらを統一した「課題化認識」（上原専禄）としてとらえること、地域課題の認識を通して実践的に統一することによる「理性」の展開を問題とする。

### 3. 「社会教育の社会学」の課題

以上の提起から新しい枠組みでの実証研究の課題を読みとる。「課題化認識」の指摘は内発的発展論の守友裕一も同様に行っているが、そうであれば、60年代には提起されていた「地域に根ざす国民教育運動」が80年代になぜ前進できなかったのか。「研究は低成長期の教育問題を解決させるまでにいたらなかった」<sup>(29)</sup> とした久富善之の指摘を待つまでもなく、地域に根ざしたぐらいでは学校（教育）も地域も変わらなかった。学校（教育）と地域の乖離・齟齬は肥大化している傾向にある。これは「課題化認識」の困難性を示すものであって、学習的再編成や「理性」を分解して検討することのみでは難しいといえよう。

そこには課題として第一に、「疎外された人格」（概念）と人格の地域性（実態）の関連を問うことがあげられよう。K.Marxの『ドイツイデオロギー』において、「地方的個人」から「普遍的個人」への枠組みの中で人格の歴史性と地域性の関連が指摘されているが、過渡的に存在する地方的な共同体的関係（国家など）をめぐって、「地域」は「見せかけの共同体」と「真の共同体」の矛盾・対立関係の中に存在している。階級社会における「地域」は国家権力によって分割された領土と人口の区分、住民がその障壁を乗り越えて結びつくのを妨げ、逆にその中で共同性を育成する場として位置づけられる。こうした中で存在する人格（過渡的人格としての地域住民）は疎外された現代的人格でありつつも、「共同＝連帯」と「支配＝設計」の問題を同時に自らの発達の課題（住民自治として）とする人格である。これを実態に即してみれば、学習主体としてのあり方よりも教育主体としてのあり方の違いではないか。地域を対象に普遍的人格を問題とするならば、歴史的段階としての地域的人格の矛盾を示し、発達課題として実証することが課題となろう。

そのことは第二に、学習論的再編成から教育論的再編成へと進める課題につながる。「課題化認識」にいたるプロセスにおける「教育」の役割である。

「社会教育」という教育活動には、①公教育（教育労働・主権者として担うという形で関与）②大衆運動の教育的側面（参加・不参加という主体的意志で関与）③相互

教育（生活過程で関与）の側面がある。個人は①～③の共同体的関係を重層化して「教育」に関与していることをもって教育の主体たりえる。変革主体とはその対象・方法への意志を持っている存在である。学習がなければ変革主体形成に結びつかないが学習主体が地域づくりの主体ではない。「自己変革から人間変革へ」の立場＝学習主体→教育主体の形成の問題が重要であり、担い手・主体は教育主体として検討すること、教育主体形成論に結びつく学習論が必要とされる。教育の歴史的条件の推進それ自体も単に教育の本質における「外的作用」ではなかったこと、外的諸条件そのものも「労働者階級と勤労人民自身の教育を含む歴史的過程」＝教育主体形成そのものが外から持ち込まれた物ではなく「教育」の歴史的条件を進めてきた。五十嵐顕が指摘したように、教育主体は自然成長的ではなく、「日本の社会的環境の全影響に対して、一定の支持と一定の拒絶を持って答えることによって、彼らに対する形成を選択することによって、自らを教育している」のである。<sup>(30)</sup> 教育主体形成もまた自己教育の過程として社会教育の科学の対象である。

社会教育の社会学は、単位として設定された「地域づくりの実践をめぐる教育＝学習活動」の実証的研究を通して教育・学習理論（学習主体→教育主体の形成によって実証する発達理論）を作り出す課題がある。そのためには、①地域づくりの担い手＝地域的人格の存在形態②「課題化認識」のための教育（制度・労働）を作り出す地域（発達の条件としての地域、発達の原動力としての地域、変革対象としての地域）を実証しながら学習主体の発達のプロセスから教育主体の形成を検討することである。どのような「社会教育」がどのような地域づくりの学習を通じてどのような教育主体（「課題化認識」をもつ変革主体）を形成していったのか、地域づくりの教育主体の形成・発達を実証することによって、「社会教育」・学習活動のあり方（公的社会教育の意義など）を提起することにつながると考える。

### 第3節 大衆運動における教育実践をめぐる

#### 1. 社会教育の歴史における大衆運動の位置

大衆運動はこれまでの社会教育の研究でどのように取り扱われてきたか。社会教育史の研究によると、日本において社会教育という概念は、明治10年代から20年代にかけて、産業資本の成立期に社会的貧困や労働問題の発生に対応して生まれたといわれている。それは社会的教育といわれ、国家が行う公教育（学校教育）を補足し、社会政策的な意味をもつ教育活動として現れた。山名次郎の『社会教育論』（明治25年）によると、その教育活動の主体は長者先業、紳士、有志者、富豪などの支配層であり、初期資本主義社会が生み出す労働貧民が「恩恵を受ける」という形での対象者となっていた。よって、当時存在していた大衆運動（自由民権運動の中で生まれていった農民の学習活動や、後の労働者階級に見られる自己教育など）はこの社会教育概念には内包されなかった。

その後、産業革命を経て日本資本主義が帝国主義の段階に達すると、一方では安上がりな職業技術教育が「通俗教育」の名で始められ、資本主義化に対応する労働力養成として学校教育を補完していった。しかし他方では、階級分化を進める農村地域の再編成に対し、それを天皇制の枠内で思想強化するために青年会や教化団体の育成という、積極策をとらざるをえなくなっていた。つまり、全国民を対象とした社会教育の主体として公権力が登場し、国家政策（公教育）としての社会教育が拡大される。公的社会教育として制度化された社会教育は、労働者階級を中核とする地域における国民の自己教育（それは運動＝大衆運動という形を取らざるを得なかった。）と対抗し、矛盾と対立を含みながら展開されていったのである。

このように、近代日本の社会教育の歴史は、絶対主義的天皇制のもとでの資本主義発達という展開過程の中で成立・成長してきたのである。それは社会教育を通して諸個人を発達させるという教育の論理よりも、地域を対象として制度や政策が展開してきたという事実がある。社会教育の団体中心主義はこれを端的に示している。近代国家にとって国民を政治的に統合することは重要な課題であり、地域住民の統合の手段として、政治権力だけではなく文化、宗教、イデオロギーなどが用いられるが、教育もまた重要なものとして位置づけられたからである。地域住民が国家を担う「国民」へと統合される過程の中で、近代公教育や社会教育が整備されていったといえる。これらを社会教育の「地域的伝統」としてとらえ、戦後の社会教育法に引き継がれたとする見方もあるが<sup>(31)</sup>、少なくとも戦前の大日本国憲法＝教育勅語（それは必然的に軍人直諭に結びつく体制）体制において、地域住民（国民）の自己教育（ないしはその運動）が公教育としての社会教育法制の対象となったことはなかった。社会教育法制でとらえれば、戦前と戦後では社会教育の概念が対応する対象は明らかに断絶している。

しかし、実践として存在していた教育活動を問題にすれば、戦前においても、大正デモクラシーの時期に一斉に広がった民主主義運動や労働運動の高揚は、教育制度の全面改訂（臨時教育会議・1917）や文部省の社会教育課設置（1924）などに影響を与え、体制内化した自己教育運動の「思想善導」から思想取り締まりへと進まざるをえなかったように、法制自体を変える動因として重要な役割を果たしていたといえよう。大衆運動は国家や支配層の（公的）教育上の意図とは別個の所でも発生し、地域の教育や社会的教育において大きな位置を示していたばかりでなく、社会教育の本質認識のうえでも重要な概念であったことがわかる。

戦後日本においては、ファシズムの敗退に伴って新しい社会教育法制が日本国憲法＝教育基本法の体制の中で打ち立てられた。新たに法制化された社会教育法によると、社会教育が国民の権利としてとらえられるようになり、国民の自己教育の保障を基本にした公的社会教育の発展が求められるようになっていった。戦後の日本では市民革命を果たした先進資本主義国と同様に、教育の対象にすぎなかった国民が社会教育の主体として登場してきたのである。すなわち、主権者としての国民は公的社会教育を担う（公のものとして発展させる課題を担う）ことによって、社会教育の主体たりえるということである。

問題はその「担い方」にある。公的というのは「国及び地方自治体」を示しているから、第一には公的な社会教育労働として、あるいはその参加者として直接的に担うことが考えられる。しかし、社会教育は「家庭教育、勤労の場、その他社会において行われる」という理念（教育基本法）に立って考えれば、社会教育の「担い方」を公的社会教育の活動領域に限定することは不適當であるし、それはまた公的社会教育の発展を狭く考えることに陥るであろう。公的社会教育の発展は国民の自己教育・相互教育を保障し発展させることにあった。国民の自己教育・相互教育は生活のあらゆる場面において、意図的にも無意図的にも、フォーマルにもインフォーマルにも、様々な形態で日々営まれているものであるから、社会教育の発展とは、公的社会教育のみならず、国民の自己教育・相互教育の発展としてもとらえられるのである。生活過程で行われている自己教育・相互教育も確かに存在するが、意図的自覚的に行っている運動もあり、それが即自的には大衆運動として存在しているのである。

このように、独自の社会教育的存在であった国民の自己教育運動（大衆運動も同じ）は、戦前では公権力の干渉する対象にしかすぎなかったものであるが、戦後の社会教育法制の中で初めて社会教育を形成する一方の柱として重視されてきたといえる。こうしてみると、以上の過程はそのまま社会教育民主化の歴史でもある。社会教育を民主的に発展させることは、抑圧・対立としてあった国民の自己教育運動や大衆運動をどう位置づけるかにかかっていたことがわかる。実態として存在している大衆運動の社会教育実践としての意義を見いだすことが必要とされる。

## 2. 「大衆運動の教育的側面」について

日本の大衆運動の60年代的到達点の成果として社会教育の世界にインパクトを与えたものが、いわゆる「枚方テーゼ」（1963、大阪府枚方市教育委員会）である。テーゼの第5項では「社会教育は大衆運動の教育的側面である」と宣言されており、社会教育と大衆運動の関係が初めて前面に出てくる実践的提起があった。ここでは、社会教育の主体を住民運動などを旺盛に展開している「市民」におき、テーゼがイメージしている大衆運動は、直接的には階級的契機をはらまないいわゆる地域民主主義運動やその他市民運動のことである。これは同時に、政党、労働組合などによる「階級社会の構造を明確にしたうえで、階級関係の直接的・具体的・改革を意図する」運動ともまた違ったものであることを示している。大衆運動の中に展開されている「教育的側面」こそが社会教育実践の具体的な内実を示すということなのであるが、このテーゼの意図するものはどのような大衆運動のどのような側面のことなのであるだろうか。

これまでの研究の中では、小川利夫は「枚方テーゼ」を社会教育法の国民的解釈＝「下からの公教育概念としての社会教育」を示すものでもあったと評価し、テーゼを検討して大衆運動の意義に言及している。<sup>(32)</sup>つまり、これらの運動は大衆的であるがゆえに構成員も雑多な層の人々を含んでいる集団が対象となっており、同時に、資本主義社会に存在している以上、自らの体質の内部に一種の疎外現象をかもしたざるを

得ないものでもある。よって、運動は学習を要求する。それは、運動の方針の理解の学習というよりも「運動の主体であることを問い続ける学習」である。このテーゼを作成するに当たって影響を与えた書物である宇佐川満・福尾武彦編『現代社会教育』（誠文堂新光社 1962）で、野呂隆が大衆運動と社会教育の関係を論じ、前記の学習を示している。小川は野呂の観点を踏襲しているが、その学習の中身は「自分自身の内部にたちかえって、運動の中で自分がどうなるか、どうなることで運動を進めていくのかを問う」「運動の形態・方法を状況のなかで問いつづける」「運動の客観的な展望を見通す努力をつづける」ことなどがその内容となっている。そのような学習を進めていくもの（その契機や条件を創り出すもの）が、教育的側面として社会教育実践を構成しているものと分析するのである。

小川はさらに大衆運動の現代的意義についても言及し、それは「階級・民族・人類という三つの次元」においてとらえられなければならない、さらにこの「三つの次元」を貫くものとして「民族の独立問題」が全面にすえられる必要があると述べている。単なる「大衆の学習運動」ではなく、その積極的意義＝言い換えれば発展しなければならない「必要課題」を求めるのである。しかるに、小川はここから「学習主体における意識の自然発生性と意識性」という原則的な問題を提起してくるが、その際に大衆運動における学習が目標としているはずの「一定の自己認識の性質」を理解することが必要だという。そして「労働者階級の自己認識」というレベルの分析に進んでいくのだが、それは小川にとっての大衆運動の「必要課題」ではあったとしても、それが「一定の自己認識」として認められていたのかどうかは問われなくては理論として一般化することは無理があると思える。『学習』と『教育』との理論的かつ実践的な相互関連」を考察し、ストライキをはじめとする直接行動が即労働者教育ではなく、労働組合運動における自己教育運動の動きの意義を指摘してはいるが、大衆運動における学習が労働者の階級教育をめぐる啓蒙と教育の問題につながる、ないしはつなげなければならないというのは、明らかに飛躍がある。

大衆運動を「学習的側面」ではなくて「教育的側面」で検討するとするならば、小川のいう「運動の主体であることを問いつづける学習」自体が、誰にとってどれほど教育的課題であったのかが問われなくてはならない。さらには、その学習の契機や条件について、「それは『運動』だ」といったのでは悪循環であると述べているが、大衆運動の論理を労働運動の原則的な認識の問題＝「社会主義運動一般」と「狭い意味でのトレード・ユニオンとしての組合運動」とに区別する認識が、社会教育と大衆運動の関係を問題にする際の中心的課題なのであるかどうかとも問われるべきである。むしろ運動自身のなかにおける、「大衆的である」ところから創り出される教育的諸関係を抽出することが必要なのではないか。

これに対して藤岡貞彦は、先にも述べたように、民衆意識の視点から枚方テーゼを問題にする。枚方が典型となったのは、60年代の開発政策のなかで、開発と民衆の生活現実の矛盾を解明するための教育実践が自覚的に展開されなければならない必然的な状況のなかで、枚方市民の民衆意識が様々な生活要求を組織化していく住民運動（大



衆運動)となって発現していたからにはほかならない。藤岡は、それ以前とは違って、60年代の大衆運動は明確な組織性と方向性を持った学習運動の形にまで成長したことにより、大衆運動自体が学習を基礎にしなくては一步も進まなくなってきたことであり、また同時に、その学習を民主的住民自治に支えられた社会教育が援助するという社会教育法理解の視点を必要としたことを指摘する。つまり、大衆運動の新しい時代の解釈とそれへの社会教育の援助という図式でこの「大衆運動の教育的側面」というテーゼを解釈するのである。(この解釈からして第6項「社会教育は民主主義を育て、培い、守るもの」というテーゼも、「住民自治を土台にし、憲法学習を中核とする、国民相互学習としての大衆運動に一定の役割を果たすもの」としての構想を示したものとする。)

大衆運動内部の学習を援助することに社会教育の役割(存在価値)があると解釈すると、社会教育実践の実際の対象をこの大衆運動にとるということにならざるをえない。藤岡が、60年代の国民の自己教育は、「単なる自己学習にとどまらず、明確な教育主体をもつ教育運動の一環であり、生活と権利擁護の運動の教育的側面をなしている」<sup>(33)</sup>と述べ、こういう運動形態を伴わない自己教育はすでに自立しえなくなっていたと見たとき、社会教育実践分析は「援助」のあり方を問うものと、大衆運動のあり方を問うものの2つの方向が示されたことでもあった。藤岡はこれらのうち前者に対して「枚方テーゼの限界」を説き、教育実践の構造や教育的営為の実践主体への働きかけの独自の任務の解明が残されたとする。それは1965年のいわゆる「下伊那テーゼ」に引き継がれ、教育・学習実践の内実に関わる教育的価値についての検討がなされていることを評価する。運動がそのまま教育であったり、大衆運動の参加や援助が民主的社会教育の内実ではないこと、これらを学習内容の問題＝働く国民大衆の求める国民的教養を住民の学習内容再編成権確立の運動のなかで育てていくことなどを課題として提示した。社会教育学習論につながるのである。

問題は後者である。この点に関しては藤岡は先に述べた小川と同じような立場になってしまうように思える。つまり、藤岡の把握が成り立つためには、大衆運動は「明確な教育主体をもつ教育運動の一環」(民衆意識の変革)まで高まってなければならない。60年安保以後の社会状況下において、そういった事例が一般的だったとしても、大衆運動はいったん創り出されたらそのスタイルが永遠に続くといったものではあり得ない。状況が変われば運動自体が消滅したり違ったものに転化したりすることは、大衆運動であるからこそ認められる姿である。そうでなければ、理論にとって都合のよい大衆運動だけが選ばれるという結果になってしまうのではないか。「枚方テーゼ」が提示した「大衆運動の教育的側面」を社会教育実践の姿としてとらえるならば、それは研究対象として存在するのであって、理論に都合の良い運動を「側面」として拾い上げることが課題ではない。必要な「側面」を指摘することのみによっては、社会教育の科学を前進させたことにはならなかったのである。大衆運動にも教育的側面がある限り、大衆運動は社会教育実践として実証的に検討される必要がある。大衆運動の実態は変化しうるものであり、時代によってもその特徴は異なっているが、自己教育の運動というのは定義を与えられた抽象的概念であるので、これを定位させてみると、

それぞれのあるいはときどきの大衆運動は、自己教育運動として認められたり認められなかったりする場合がある。よって、個々の大衆運動の事例を実証的に探り、教育実践として認められるのはどのような運動のどのような側面であるかを積み上げることによって、それは社会教育の科学＝社会教育学の建設に有効な研究となることができる。ここにおいても、大衆運動の内部を分析し、運動において何が教育的であったのかを実証的にとらえる社会学的研究が求められているといえよう。

#### 第4節 小括

以上のことを社会学的研究の立場から最後に整理してみると、実態としての社会教育実践は、社会教育行政の直接的対象としての社会教育活動（公教育をとおした教育実践）と大衆運動の中の教育実践である。それぞれは国民の自己教育活動（運動）の現れであるが、常に具体的な場面＝地域の中で地域社会教育実践として存在している。この事実をもとに検討することによって、社会学的研究においては、日本の近代社会教育は地域を対象として、地域を担う人づくりとして展開されてきたことを指摘してきた。どのような地域を担う主体を形成すべきかは、地域政策に必然的に付随し、かつ対抗としても発展してきたことから、人づくりを伴わざるを得ない近代化こそが日本の資本主義化の矛盾であり、政策的に推進された地域（リージョン）づくりとの関連などを問題にしてきた。その意味では、生涯学習社会の形成を目標とする生涯学習政策も、21世紀をめざす日本資本主義にとっての新しい地域づくりに対応した社会教育政策とその対抗であるともいえる。

このように、地域住民が行っているのは抽象的な自己教育活動や自己教育運動ではなく、地域の生活課題や地域課題のなかで展開している学習のための講座、学級、研究会、イベント活動、サークル、集会などの諸活動である。それが公的社会教育を通して行われているか自主的に行っているかの違いであり、後者の場合は運動化されているものとされていないものがあるだけである。運動化されているものに存在する教育実践とは、意識されようがされまいが（たとえそれが職域における運動であったとしても）まさに地域づくりという主体的意図（運動）の関連で現出しているものである。よって「大衆運動の教育的側面」の分析も、地域づくりの側から検討される必要がある。この観点から実証研究の課題を探ると、次の点を重視すべきであると考ええる。

まず第一に、運動と地域づくりとの関連を把握することが必要である。その運動は地域づくりをどの程度自覚し、関与しているかを問うことである。地域づくりを通してみると、住民にとって最初に存在するのはその地域で生きるために直面している客観的な地域課題であって、教育活動があるのではない。地域づくりは地域課題の解決のための実践であるが、多くの場合集団的な学習の成果によって計画が立てられたというよりも、最初は即自的な住民の運動であったり優れた指導者の行動として現れることが多い。それは60年代後半から70年代にかけて全国を席卷した「革新自治体」の実践についてもそうだったし、社会教育の世界で「成果」と評価されている京都の「ろ

ば懇」や沢内村の「福祉」、松川町の「健康教育」の実践でも同じであった。<sup>(34)</sup> 社会教育との関連でいえば、地域が住民の教育＝学習活動によって民主的に組織されたから地域づくりの実践が進んだのではなくて、その前に試行錯誤的な大衆運動や「善政」があり、最初の段階では公的社会教育とは全く無関係（時には敵対するものであったり）であるか、その「善政」を実施するうえでの「演出」（啓蒙活動）として使われるという傾向を持っていた。地域づくりは自治体を「担う」という自治能力を必要とするが、社会教育が行ってきたのは直接的に能力形成の教育実践ばかりではなかった。しかし、客観的な地域課題にふりまわされるのではなく、自分達の運動が地域を動かすようになるためには計画的な運動であることが求められ、それには恒常的な教育の体制を自覚することが必要とされた。つまり、学習活動が意識化されるのは、地域づくりが一定程度の軌道に乗り運動がそれらを支えようと発展してからか、あるいは条件整備としての社会教育を運動が位置づけてからである。具体的には「後継者」養成などの教育的な課題が提起されたり、支えるための主体（担い手）の形成が自覚化されてきてからであった。それらの教育活動（社会教育実践）がなければ、「善政」は住民自治とならずに崩壊していったし、保守化や開発政策に飲み込まれ主体性を放棄していく地域の姿にとって変わられてしまうことが多かったのである。<sup>(35)</sup>

第二には、地域づくりの過程における上記のような運動の形態の違いを見据えながら、運動を「発達しつつあるもの」としてとらえねばならないこと、運動の展開・発達の中で運動の質的变化が生じる可能性を認めることが重要である。地域づくりをめぐる大衆運動は①客観的な地域課題（矛盾）からくる即時的な大衆運動、②「善政」を展開させていくための啓蒙的な大衆運動、③住民自治の獲得に関わる大衆運動（条件整備としての公的社会教育の民主化運動なども入る）の3種類の運動のあり方が認められ、教育機能も違っている。社会教育実践も住民の学習活動も、かつまた「疎外の克服」<sup>(36)</sup> も、この運動のダイナミックスの中で展開されているのであって、活動している住民にとっては区別されて考えられているわけではない。各々の運動の違いは大衆運動と公的社会教育の関わりを指標にとったものであるが、これは同時に、公的社会教育民主化に関わる大衆運動の意義を示すものでもあるし、「権利としての社会教育」の実現過程の分析につながるものでもある。このように、運動の質的发展は運動自身がつくり出してきたことであり、「権利としての社会教育」の実現に向かうか向かわないかもまた歴史的な運動の展開によってとらえられるものである。

社会学的研究の領域はここまでであると考えるが、それらを教育的価値の形成（民主化、疎外の克服、住民自治の獲得など）の観点からとらえようとするならば、実証研究においてさらに次の点を重視する必要がある。

まず運動が必然的に公的社会教育の民主化を要求するという前提には立たないことが必要である。公的社会教育との関わり＝それは自己教育運動としての自覚の問題を前提とせずに、実証の課題を求めることである。むしろ、自己教育運動に結びついていないような大衆運動をも取り上げ、なぜ結びついたのか、または結びつかないでいるのかをも含んで社会教育実践の存在形態を実証することである。そして、自己教育

運動に結びつくしないしは結びつかない根拠を運動の実践的論理のなかから論証することである。そこでは運動自体が持っている「教育力」との関連が重視されねばならないが、特に運動目的に付随する教育活動を問題にする。そこには成員内部での教育と外部に対して発揮される教育が存在するが、運動の発展（運動目的の達成との関連において把握される）と教育活動の自覚の関連を問うことは必要である。これらの教育活動が「民衆意識にせまる教育実践」となるためには、教育課題（変革の対象）の自覚化と、それを達成する力量形成のシステムの形成過程が問題となろう。

次にこの教育力の形成＝発達の論理を実証することが必要である。大衆運動の場面での教育実践とはまず教育する側の論理がとらえられねばならない。これは運動自体の発展の中で現出してくる教育活動を対象とするものである。そのために検討は歴史的アプローチにならざるを得ない。「大衆運動の教育的側面」とは、運動内部の教育力の形成＝発達を通して実証されるものだと考えるからである。運動の発展のために必要とされる課題の自覚化の過程と自己教育の目的化、公的社会教育との関連の自覚化などが検討の対象となるであろう。実際は外部との協同・連帯活動のあり方や、公的社会教育の民主化の課題を含めた公共性の実現との関わりが対象となるであろう。大衆運動と地域づくりとの関連である。そのことが大衆運動と「権利としての社会教育」や社会教育民主化との関連を問うことにつながるといえる。社会教育実践として求められる大衆運動のあり方を検討する素材の提供を可能とするのである。

最後に学習論であるが、結果として「民衆意識の変革」にどうつながったのかは実証されなければならない。この場合も同様に、地域づくりをめぐるその柱となろう。地域を主体的なものに取り戻す実践に対する意識変革を座標として、実証していくことになると思える。

## 注

- (1) 小川利夫は「国民の自己教育」要求の発達形態から、それぞれ、「インディビデュアルな形態」「アソシエシヨナルな形態」「コミユナルな形態」という3つの形態分類を行っている。(『社会教育と国民の学習権』勁草書房 1973) 鈴木敏正は従来の形態分析＝定型教育(FE)と非定型教育(IFE)の中間に不定形教育(NFE)という概念を設定し、NFEこそが戦後日本の社会教育の概念に近いと述べ、NFEはIFEとFEとを媒介し、関連づけ、構造化する教育活動であると定義している。これは「中間存在」と定義した五十嵐の概念からすると、より実態的に示したもののといえるが、さらにその3類型を実践内容分類(「地域社会のための教育」、「地域社会における教育」、「地域社会とともにある教育」という3概念)とクロスさせ整理することによって、NFEの実践の焦点を地域社会発展に関わる「地域づくり教育」として提示し、逆にNFEの意義を論じていくことになる。これは「原論的課題」というよりも「本質論から実践論への橋渡し」のための研究枠組みとして述べられているが、「地域教育構造論」の中に位置づけられてのみ有効であるとその意義を限定している。(「地域社会教育の創造と不定形教育」日本社会教育学会編『現代社会教育の理念と法制』1996) また、何を目的とした活動であるかということから「市民的連帯」「労働」「余暇」などの分類もできる。(『日本近代教育百年史第八巻 社会教育(2)』等参照。)
- (2) 笹川孝一『『権利としての社会教育』研究における『権利としての成人の自己教育・生涯教育』研究の問題』日本社会教育学会編『現代社会教育の創造』1988 所収
- (3) 藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化 1977 4頁
- (4) 酒匂一雄「社会教育実践の意味」『現代社会教育実践講座第2巻』民衆社 1974 所収 17頁
- (5) 小川 注(1) 前掲書 75頁
- (6) 藤岡 注(3) 前掲書 26～27頁
- (7) 藤岡貞彦「社会教育実践分析試論」『講座日本の教育第9巻』新日本出版社 1975 所収 154頁
- (8) 藤岡 注(3) 前掲書 45頁
- (9) 酒匂 注(4) 前掲書
- (10) 藤岡 注(7) 前掲書 156頁
- (11) 同上
- (12) 例えば松下圭一『社会教育の終焉』(筑摩書房 1986) など。
- (13) 笹川 注(2) 前掲書
- (14) 基本的には階級の主体を軸としたものが実態をより正確に示すことになろう。80年代の後半以降に精力的に社会教育の科学を論じた鈴木敏正の批判もここにある。鈴木『自己教育の論理』筑波書房 1992 等参照。
- (15) 藤岡 注(3) 前掲書 15～16頁
- (16) 五十嵐顕「社会教育と国家」日本社会教育学会編『社会教育行政の理論』国土社 1959 所収
- (17) 五十嵐顕「レーニンにおける教育と倫理」『科学と思想』No.10 1973 所収

- (18) 福尾武彦『民主的社会教育の理論 上』民衆社 1976 参照。なお、その後福尾は居村栄とともに『人々の学びの歴史』(上・下 民衆社 1994)を編集し、民衆史的視点から社会教育の意味を問い返している。
- (19) 「大衆運動の教育的側面」の定義としては、「自己教育運動のように教育・学習そのものを目的として、集団化され継続されているものではないが、大衆運動の中でその一側面として行われている継続的組織的な教育活動」とし、他の目的のもとに教育が付随するものを意味している。但し、組織論上は異なるがそこで行われる教育そのものは本質的にあまり変わらないとも述べている。
- (20) 拙稿「地域再編と主体形成」日本社会教育学会・日本教育社会学会東北・北海道研究集会運営委員会編『報告要旨収録 1994』参照
- (21) 河相一成「地域変革の課題と主体」星埜惇・河相一成編『地域再構成の展望』中央法規出版 1991 所収
- (22) 守友裕一『内発的発展の道』農文協 1991
- (23) 同上
- (24) 保母保彦「内発的発展論」宮本憲一他編『地域経済学』有斐閣 1990 所収
- (25) 二宮厚美『地域と生活をつくりかえる』労働旬報社 1985
- (26) 教育学研究においても「人間発達の二重の矛盾」(小川太郎：①未熟→達成の主体形成②社会の矛盾の反映→歴史創造の主体形成)から主体形成を捉える考え方は指摘されており、おとなの発達を地域の持つ人間発達に関する潜在力(人間形成機能)を総体として変革する課題として考察していくことなどが導き出される。生涯学習をめぐるても、「生涯学習における二重のプログラム」(池上洋通：①個人の自己実現②地域共同体の創造)を問題にすることから、生涯学習という教育の課題は「競争の生涯化」ではなくて学習権の生涯的保障ができる社会(具体的には地域)の形成と不可分であることの指摘もある。
- (27) 鈴木敏正『自己教育の論理』筑波書房 1992
- (28) 山田定市・鈴木敏正編『地域づくりと自己教育運動』筑波書房 1992
- (29) 久富善之「地域と教育」日本教育社会学会編『教育社会学研究』50号 東洋館出版 1992
- (30) 五十嵐顕「国民教育の主体」『教育』1966年3月号 国土社 所収
- (31) 例えば末本誠、小林平造、上野景三編『地域と社会教育の創造』(エイデル研究所 1995)等参照。
- (32) 小川 注(1) 前掲書
- (33) 藤岡 注(3) 前掲書 32頁
- (34) 宮本憲一、小澤辰男「地方自治運動の軌跡をよむ」『住民と自治』1996年10月号 自治体研究社 等参照。
- (35) 拙稿「地域づくり運動の担い手」星埜惇・河相一成編『地域再構成の展望』中央法規出版 1992 所収 参照。
- (36) 鈴木 注(15) 前掲書