

社会教育学における労働の再検討

西川昇吾[†]

[†] 東京大学大学院教育学研究科博士課程

本研究の目的は、これまでの社会教育学研究において労働がどのように扱われてきたのかということについて、研究動向のレビューを通じて考察し、今後社会教育学として取り組んでいくべき課題を試論的に提示することである。従来、社会教育学において労働は、労働者教育、勤労青年教育、さらには余暇論などと関連して論じられてきた。しかし先行研究を検討する限りにおいて、労働は、一方でその研究上の重要性が認められながらも、総じて研究対象としてあまり真正面から取り扱われてこなかったと言えるのではないと思われる。社会教育学が労働に対して本来行うべきアプローチはどのようなものなのか、そしてその中で実際にどのような研究が行われていて、どのような研究が行われていないのかということは、今後引き続き明らかにしていく必要がある。

キーワード：社会教育学，労働，余暇

目次

1 はじめに

2 先行研究の検討

- 2.1 労働者教育研究
- 2.2 勤労青年教育論
- 2.3 疎外された労働論
- 2.4 余暇論
- 2.5 「労働の場のエンパワメント」

3 おわりに

1 はじめに

2013 年、日本社会教育学会は、『労働の場のエンパワメント』¹と題した年報を刊行した。日本社会教育学会が、「労働」をテーマとした年報を刊行したのは、『労働者教育の展望—日本の社会教育 第 14 集—』（1970）以来、43 年ぶりのことである。もちろんその間、労働に関わる研究が行われてこなかったわけではないが、一般に社会教

育学研究において、この分野に関する研究は、その重要性に反してそれほど活発でなかったと言われている²。しかし、社会教育学とは、人々の生活と深い関わりを持ち、より良い生活のあり方を考え、変革する価値志向的な学問であり、人々の人生、あるいは生活の中で大きな領域を占める労働は、社会教育学にとって本来重要な対象であると考えられる。

本研究の目的は、これまでの社会教育学研究において労働がどのように扱われてきたのかということについて、研究動向のレビューを通じて考察し、今後社会教育学として取り組んでいくべき課題を試論的に提示することである。

2 先行研究の検討

2.1 労働者教育研究

従来、社会教育学研究において労働に関わる研究は、ごく大まかに言って、労働者教育、勤労青年教育、さらには余暇論などと関連して論じられてきたと考えられる。

まず労働者教育研究について述べる。労働者教育とは、雇われて働いている労働者を対象とした、あるいは労働者自身による教育活動であり、より具体的には、労働者の社会問題・問題解決のための能力育成と、職業訓練からなるものである³。

社会教育の概説書において労働者教育を本格的に取り上げた最初のもは、吉田昇・田代元彌編『社会教育学』⁴であり、これはそれ以後の労働者教育研究の礎石のひとつともいべき位置を占めるものであった⁵。その後の研究の蓄積については、花香実⁶や大串隆吉⁷などが詳細なレビューを行っているので、ここではその詳細は記さない。

しかし、ひとつとりわけ重要なものとして、日本社会教育学会編『労働者教育の展望』⁸を挙げておく。この本の序論では、次のように述べられている。“六〇年代、とくにその後半に入ってから、日本の社会教育により成人教育の可能性がひらけてきた。社会基底面では都市化・工業化・賃労働者化の深化を内実とする社会構造の変化が、教育思想の上からは技術革新時代の生涯教育論の主張がこの可能性の土台をなしていよう。(中略)成人の特性が何よりも「労働」に従事している点にある以上、再点検のポイントは、技術革新をとともなう経済成長・産業高度化のもとで急激に変化しつつある「労働」そのものの実態と本質を、実践的にも理論的にも究明するところにあるであろう”⁹。高度経済成長期真っ盛りの1960年代は、農山村から都市へと人口が大きく移動し、また産業構成としては農業から工業へとウエイトがシフトしていった時期である。この変化と併行して、都市では青年労働者のための施設の建設や、青年学級などの青年事業が盛んになった。また1950年代に盛んになったサークル活動に培われた力を基礎に労働組合などの労働者教育も盛んになった。『労働者教育の展望』はこのような状況を自覚的に対象とした労働者教育研究のひとつの到達点であり¹⁰、その序章においては、「労働」そのものの実態と本質を明らかにすることが社会教育学として課題になっているということが述べられている。しかしその後、そのような研究が行われてきたかということ、必ずしもそうとは言えない。実際大串は自身の研究を振り返る中で、“1960年代1970年代にかけて労働組合教育が活発になり、日本社会教育学会の年報『労働者教育の展望』(1970)を最後に、グループの関心は別のところに移っていった”¹¹と述べている。

またそもそも、労働者教育が社会教育概念に含まれていることは必ずしも常識ではない。その直接の要因は、1948年の労働省労政局と文部省社会教育局長の通達「労働者教育に関する労働省(勞

政省)、文部省(社会教育局)了解事項について」において、職業教育が旧労働省の所管とされたことにある。元々、旧教育基本法の社会教育条項においては、「勤労の場所」における社会教育の記述があった。しかしこの通達において、労働省と文部省の役割分担が行われ、労働省が労働問題の教育を、そして文部省は公民として必要な教育(工場以外でおこなわれる科学技術教育を含む)を担当することになったのである。文部省設置法においては、労働者教育は社会教育に含まれていたが、実際にはこの通達で運用されたため、社会教育法の草案段階であった労働者教育の規定は削られることとなった。文部省設置法の国会審議の際、高瀬文部大臣は、文部省は「特に労働者としての、労働者たる身分について必要な教育部面」をおこなわず、「勤労尊重の精神を涵養」することや、「一般国民としての文化的教養」に限っておこなうと説明しており、労働者特有の属性に関する教育は社会教育行政からはずされることとなった。たとえば青年学級では、職業、技術教育も行われたが、職業訓練所のような施設はもたず、きわめて便宜的なものであったという¹²。このことは単なる行政の縦割りの問題にとどまらず、社会教育学研究そのものにも大きな影響を与えている。大串は“公的社会教育の枠外あるいは関連外にあるものは、社会教育と意識しない思考”¹³によって、労働者教育が社会教育学に正しく位置づけられていないという社会教育学のパラダイムの問題を指摘している。また、末本誠は、上記の協約の影響もあってか、“社会教育は実践だけでなく研究・理論においても、労働外の地域社会における住民の学習に重点を置き、農業を除いて労働に関わった問題への接近は限定されたものだった”¹⁴と指摘している。この傾向は一面で、社会教育を権利論の範疇で捉える行政・制度研究を発達させたものの、それは同時に社会教育の研究自体を、行政および制度に囲い込む結果を生み、労働・職業における人間の能力の発達や学習の問題は、農業労働を除いては社会教育の研究や実践に入りにくくなってしまったという¹⁵。

2.2 勤労青年教育論

ここで「農業労働を除いては」と述べられているように、農村における働く青年を対象とした教育においては、人間の発達との関わりで労働をとらえる視点も存在していた。その代表的なものが

宮原誠一の勤労青年教育論である。宮原誠一編『青年の学習』(1960)¹⁶⁾は、働く青年を対象とし、サークル活動や、小集団における学習等を扱った共同研究である。この中で宮原は、「精神労働と肉体労働との統一」を通して、人間の全面的発達を実現する労働観を提示した。ここで前提とされている労働とは、一人の人間が生産工程に最初から最後まで関わり、できた生産物が自分の生産物であると言えるような労働である。この前提に基づく限り、農村における労働に注目が向かうのは必然であったと言えるだろう。たとえば宮原は、農村における労働について、“働く青年の学習運動のなかで、農業経営・農業技術ととりくむ農村青年の学習の場面において、とにかくも、もっともよく精神労働と肉体労働との結合の実感が得られることは、理由のあることである。人間は生産の主人公であるかぎりにおいて精神労働と肉体労働とを結合しうる”¹⁷⁾と述べている。また工場における労働については、“マニファクチュアにはじまり機械制工業によって確立された工場労働における精神労働と肉体労働との分離は、一貫して作業の細分化と単純化による労働の非熟練化、部分的・機械的な反復労働の拡張と強化の過程としてすすめられてきた”¹⁸⁾とする一方で、オートメーションなどの技術革新が、単純な反復労働を機械に代替させ、より熟練した技術が必要とする労働に変えていくポジティブな可能性についても触れている。都市・農村、職業・職場のいかに問わず、働く青年の学習の場には、精神労働と肉体労働との結合をもとめる青年たちの要求が息づいており、青年の学習運動の全体が、精神労働と肉体労働との統一という基本的視点から根本的に再検討されなければならないと宮原は述べる¹⁹⁾。

そして1960年代になると、高度経済成長にともなう農村の劇的な変化が指摘されるようになる。たとえば日本社会教育学会編『農村の変貌と青年の学習』(1961)において、小林文人は農業専業青年の減少と在村通勤青年の増加を挙げた²⁰⁾。この在村通勤青年の問題は、青年労働者を地域とのかかわりでとらえるものであったが、しだいに都市の工場・企業における青年労働者が問題とされるようになった²¹⁾。そしてその中で、企業内教育、各種学校の研究も行われるようになった。

さらに、1960年代後半以降、名古屋サークル連絡協議会における実践をベースとした「生活史学

習論」が、那須野隆一によって提起される。那須野は「生活史学習」を次のようなサイクルとしてとらえている。“都市のサークル活動——なかなか中小零細企業勤労青年を主体とする都市のサークル活動——の運営精神の基本は、成員各人の生活史(生い立ち)の発表=劣等感の告白→家族の生活史(生い立ち)の検討=社会問題の把握→社会の歴史の学習=社会観の確立→人生論(生き方)の討議=人生観の修得、というサイクルの中で、勤労青年の劣等感や孤独感を社会的に——つまり仲間や集団のなかで——克服していく道筋をさし示すことであり、そうした運営技術の重要性も問われるのである”²²⁾。

那須野によると、このように、1960年代の青年教育における実践と研究には、青年の生活・形成過程と教育・学習過程とを結びつけて検討するという意味での実態統合的な視点が見られたものの、1970年代に入ると、その視点が次第に薄れ、代わって機能分化的な視点が隆盛を極めるようになったという。1970年代以降、青年教育は全体的に低調になっていくが、この機能分化的な傾向こそが、青年を「見えない」ものにし、青年教育を「集まらない」ものにしてしまったと那須野は述べる²³⁾。このような状況の中で、1978年の『青年団論』において、無目的な交流の場である「たまり場」の中で、青年たちを結びつけ、彼らの要求を普遍化していくという「たまり場学習」が提起された。これは、青年が集団のなかで育つことを前提とした那須野の「生い立ち学習」を一般化したものである²⁴⁾。

しかしその後は、一部で活発な活動が展開されながらも、青年教育は農村部・都市部の両方で次第に停滞が進み、1985年の国際青年年に『青年と社会教育』がまとめられたあとは、社会教育において青年は表舞台にあまりあがらなくなっていった。取り上げられたとしても、それはたとえば『子ども・若者と社会教育』(2002)²⁵⁾に見られるような在学青少年という視点であり、勤労青年に対する関心は薄れていったといえる²⁶⁾。

2.3 疎外された労働論

戦後の教育学における労働観を見ていくにあたって無視できない潮流としてマルクス主義の教育学がある。そこで主に問題とされたのは、人間の疎外とその回復という問題である。マルクス主義の教育学について詳細に論じた文献として、

ここでは持田栄一編『講座 マルクス主義 6 教育』(1969)²⁷を挙げておく。その中で労働について中心的に論じられているのは第Ⅱ部である。そこでは次のように述べられている。人間的労働は人間を教育し、形成・陶冶する根源的諸契機、「教育的傾向」を内在化させているが、それはあくまでも人間諸個人がいずれも労働の主体として社会的労働生産過程に関与し、自己を社会的に形成していく自己教育・自己学習の過程たるかぎりにおいてのみである。そして資本主義社会の現実において労働は、「疎外された労働」となり、教育は基本的には、物質的生産労働と分離し、遊離するものとなる。よって必要なのは、「教育と生産的労働」との結合である²⁸。

ところで、「疎外された労働」とはどのような事態を指しているのだろうか。青柳宏幸は、『マルクスの教育思想』において、以下のような説明をしている²⁹。マルクスによると、労働過程は、労働そのもの、労働対象、労働手段という三契機からなる。この三契機がそろわなければ、労働はそもそも行われることができない。ところが、資本制的生産様式においては、この三契機のうち、労働そのものと労働手段とが分離してしまう。たとえば資本制的生産様式以前には、農奴は土地という生産手段と一体であり、労働とその客観的条件、すなわち労働手段と労働対象は分離していなかった。これに対して、資本制的生産様式においては、労働者は労働手段から切り離されることによって、自由な労働者、すなわち労働の主体として立ち現れるようになる。しかしこれは同時に、生産の主体としての資本の成立を意味する。なぜならば、購買した労働力能をいかなる形態で処分するかは資本の自由であるからである。労働を計画し組織する主体はあくまで資本であり、労働者は客体であるにすぎない。つまり、労働者は労働の目的定立から疎外されているのである。

労働がその合目的性において主体と結びつくことは『経済学・哲学草稿』においてすでに指摘されており、『経済学批判要綱』においても、労働における目的の実現に人間の主体性と自由を見いだす視点は継承されている³⁰。

先述した宮原編『青年の学習』においても、「第十章 労働者サークル活動の性格と役割」の中で、疎外された労働について論じられている。この章の執筆担当は那須野隆一である。那須野は、“資本主義的生産関係のもとでは、生産手段と労働力

との社会的分離、およびそれにもとづく肉体労働と精神労働との社会的分離によって、労働と労働生産物とが全面的に人間から疎外される。それによってまた、物質世界と精神世界も社会的に分離される。一方で、肉体労働と物質生活とは、ただそれだけのものとして労働者に強制される。だから、労働者は、およそ人間的な自己形成をおこなうことができない”³¹と述べる。那須野によると、労働者の人間疎外は、労働者の日常の生活感覚によってとらえられるかぎりでは、自らの労働が資本家の目的と統制と強制のもとでおこなわれているということ、つまり労働がやりきれないものにされているということにあらわれる³²。そして那須野はその人間疎外の回復を、サークル活動に求める。自主的なサークル活動は、労働者たちが自らの行為を、彼ら自身の目的のために、かつ彼ら自身の自由意志によっておこなうということをも可能にするからである。ただし、那須野は次のようにも述べている。“サークル活動——ひろくみれば労働者教育——は、それだけでは労働者の自己疎外の究極の回復をもたらすことができない”³³。労働者の自己疎外の回復をめざす手段のうちで、もっとも基本的なものは労働運動であり、したがってサークル活動は労働運動から出発して、ふたたび労働運動に戻らなければならない。その場合のサークル活動の役割は、労働者の意識の変革・発展をもって労働運動に奉仕することであり、そこでは資本主義的生産様式を明らかにする理論も必要になってくる。ただしその場合においても、サークルの自主性は守られなければならない³⁴と。

大串が指摘しているように³⁵、社会教育における労働者教育研究の関心は、労働者が資本家から独立した意識をどのように獲得するかということにむけられがちであった。またその際、労働者の物化/物象化から疎外、疎外された意識構造とその変革—階級意識の形成といったことに関心が向けられ、この観点が日本の労働者教育運動の「伝統」となった。

このような観点の代表としては、藤岡貞彦の研究も挙げられるだろう。たとえば藤岡は、宮原編『生涯学習』(1974)、「第一章 自己啓発と生涯学習」の中で、1960年代以降企業経営に導入されていった生涯学習論が、自己啓発論に集約され、自己実現や生きがい・働きがいといった労働者の意欲が、資本の労働者に対する管理・支配の対象

とされていることを批判している。そしてその上で、“企業のおこなう教育訓練と労働者の教育学習のちがいの教育原理的考察”³⁶の必要性を指摘している。

同様の観点は、藤田秀雄著『社会教育の歴史と課題』（1979）においても示されている。藤田はこの著書の中で、高度経済成長期における人的能力政策を批判している。1960年、池田内閣によって高度経済成長政策が打ち出されて以降、財界の教育に対する要求は強まり、それにしがたって人的能力政策が行われるようになった。藤田は、この人的能力政策は、教育政策を、労働力対策としてとらえるものであり、近代から現代にかけて追究されてきた、こどもやおとなの全面的発達をもとめる教育理念と矛盾するものであると批判する³⁷。さらにこの政策によって、農村青年たちは脱農・離農を余儀なくされ、都市に流入した労働者たちは製造業に従事し、単調かつ緊張した労働を強いられるようになった。そして人的能力政策は、職場で自分のもつ全エネルギーをはきだし、職場外では精神的肉体的疲労の回復だけをおこなう労働者を要求する。労働における疎外の問題を、職業と職業外の生活とはっきり区分する考え方の徹底によって解決しようとしたのである³⁸。

これに加えて、国家は職場外の労働者の生活に対して、二つの方向で対策を進めるようになったと藤田は指摘する。そのひとつは、余暇対策で、これはのちの「自己啓発」のすすめ、生涯教育政策へとつながっていった。そしてもうひとつが、60年代末からうちだされるコミュニティ政策であり、これによって、60年代にわきおこる地域住民運動のエネルギーを吸収し、住民再編成を行おうとしていったという³⁹。こうした政策的な動きの中で、日本の労働者は「モウレツ」に働かされるようになり、生産性は異常なほどのびを示していった。そして他方では「消費者は王様」といった言葉が、労働者の消費への欲求をかき立て、さらなる労働へといざなっていく。さらには、大企業内部における思想・言論の自由が50年代よりも失われるようになり、労働者の権利を守ろうとする行動は、ときに暴力的手段によって封殺されるようになった。こうして、余暇を利用し、自らサークルを作って、学習・文化活動に積極的に取り組む青年は少なくなり、企業が行う教育活動の網の目に、労働者はとらえられていったと藤田はいう⁴⁰。これらの指摘は先述の藤岡のものとの

重なる点が多いと言えるだろう。

2.4 余暇論

以上のような時代背景の中で、1960年代の高度経済成長期から関心が高まり、週休二日制・学校週五日制に関する議論とともに活発化していったのが、余暇問題、「労働と余暇」という研究枠組みに基づく議論である。60年代は、家計による余暇関連支出が著しく伸び、余暇活動が活性化された時期である。そして70年代になると、倉内史郎編『労働・余暇と教育 生活構造の変化は何を求めているか』⁴¹など、「労働と余暇」に関するまとまった論考が出版された。この本の序文は“人の生活は労働と余暇の組み合わせとして成立している、ということができ得るであろう”⁴²という一文から始まる。そして労働と余暇という要素が、つよい相互規定性、内的連関をもって結び合って一つの「全体的過程」を成立させていることを指摘する。倉内は以下のように続ける。それはまさに、人間の生命活動の本質を現すものと言うことができる。よって、「労働・余暇と教育」というテーマは、労働と教育、余暇と教育の二面にかかわりながら、つねに全的な人間の形成の視点からとらえられることを求めるものである。労働と余暇の望ましい均衡を実現していくことこそ、全的な人間の形成の立場からする教育の目指すところでなければならないと倉内は述べる⁴³。労働と余暇が結び合って一つの「全体的過程」を成立させるということは、“もっとも単純化して言えば、労働が余暇のための条件を生み出し、余暇がまた労働へのエネルギーを生み出すという循環のなかに、「人は食うために働き、働くために食う」という人間存在の根本的な過程が認められる”⁴⁴ということである。また補足しておく、ここでの「食う」とは、人間が文化的に生きることをさすものでなければならないと倉内は述べている。倉内の問題意識は、従来の研究においては、「労働のための教育」と「余暇のための教育」とが別々に考えられてきたが、人間が労働によって実現しようとするものと余暇において得ようとするものとの間には価値志向の共通性が含まれており、教育はこの二面性の総合の立場において成り立つという見方をとる必要があるのではないかということにある⁴⁵。もちろん、このような視点の転換の研究上の意義は認められるべきであるし、同書においては余暇概念の検討も行

われているが、ここであくまでも前提とされている労働と余暇という二分法の妥当性については改めて検討されるべきであろう。

1970年代は「労働の人間化」論が始まった時期でもある。この「労働の人間化」論の、生涯学習論的な意味については、末本誠『生涯学習論—日本の「学習社会」—』（1996）⁴⁶などが取り上げている。「労働の人間化」については明確な定義が困難であるが、労働や社会保障に関する労働者の既得権を基礎に、労働条件の改善や雇用保障、あるいは経営参加等をこれに含めようとする広義の考え方と、経営者や技術者・研究者等を中心にして、労働現場での新しい作業や組織・監督の具体的な形態を問題とする狭義の考え方がありとされる⁴⁷。このように多少の定義の違いはあるものの、概して20世紀に入ってから生産現場に導入された、テーラー・システムとフォード・システムによる近代的な職場組織・作業組織が生んだ、いわゆる労働疎外への対応から生まれたものであるとすることができる。生産過程全体での自己の労働の意味を見失い、意志の決定から排除された上で単純な作業を繰り返す労働が、働く者に苦痛をもたらす。「労働の人間化」はこのような労働疎外を具体的な労働現場において解決することを指向している⁴⁸。

末本は、従来の社会教育における労働に関する研究の問題関心を、ひとつは“倉内史郎氏に代表されるような、労働・職業に関わる教育活動を実証的に踏まえながら、いわば労働過程に教育的な意味を見いだそうとする研究方法”⁴⁹であり、もうひとつは、“藤岡貞彦氏に代表されるような労働・職業を、階級的な支配・被支配の及ぶ場として捉える、生産関係を重視した研究方法”⁵⁰であると、大きく二つに分けている。そして末本は、後者の意義を認めながらも、「週休二日制社会」についての社会教育研究に求められているのは前者の視点であるように思われると述べている。確かに、企業は疑いもなく資本が支配する場であり、藤岡が指摘しているように、労働の場では自己実現や生きがいなどの労働者の意欲までが管理の対象となっているのは事実であるが、そこから資本主義的な生産関係の中での政治的な支配を否定し得ても、その種の労働者の意欲そのものを否定することはできないだろうと、末本は言う⁵¹。末本は別の論考の中で、“支配関係の過程におかれた「労働」の中に、さらに相対的に独立

する「労働」固有の意味を見だし、労働者にとっての職業訓練の意味を明らかにしていくことはできないだろうか”⁵²と述べているが、これは労働の場における労働者の「生きがい」や「やりがい」といった価値論について検討する必要性を提起したものであると理解できる。

1984年の日本社会教育学会年報『生活構造の変容と社会教育』⁵³には、伊藤順康「国民の余暇生活の変容と社会教育の課題」が収録され、93年には日本社会教育学会年報『週休二日制・学校週五日制と社会教育』が出版された。これは「労働と余暇」という枠組みに基づく最も近年のまとまった論考として位置づけられる。日本が貿易黒字を拡大し、貿易摩擦を生んでいた1980年代、諸外国からは日本人の「働きすぎ」に対する批判が高まった。その外圧に対応する形で政策として行われるようになったのが、年間労働時間を1800時間程度とするという「時短」政策である。1992年には、月一回ではあるが学校週五日制も始まり、社会全体が週休二日制に向けて動き出していった。そしてそうした中で、社会教育学研究としても労働時間問題を積極的に取り上げるようになった。先に挙げた93年の年報では、「週休二日制社会」問題という言い方がされているが、これは必ずしも「週休二日制」の普及によって生まれる自由時間・余暇時間の増大と関わった社会教育の役割を明らかにすることだけにはとどまらない。むしろ、“労働や職業に直接関わった技術・技能の取得の問題や、労働そのもののあり方の見直しの必要、階級意識を含む労働・職業に関わった世界観の問題、生きがいや自己実現という人間の意識や価値観の問題、そして自由時間を活用するための具体的な能力の問題等が、複雑に関わって”⁵⁴おり、ひとことで言うならば、社会の構造の変化に伴う人びとの生活のデザインに関わる問題として捉えられている。具体的には、ボランティア活動や、地域における活動、遊びや文化活動といったことが、余暇活動の内容として論じられている。このころの議論としては他に、たとえば、1992年2月号の雑誌『社会教育』の特集「生涯学習時代の余暇をデザインする」⁵⁵などが挙げられるが、いずれにせよ当時の議論としては、概して日本社会全体が労働時間短縮に向かっていることを前提とした上で、人間性の向上や生活の質的充実、新しいライフスタイルのあり方といったことについて検討されていたということ

ができる。

2.5 「労働の場のエンパワメント」

しかし、1990年代以降、労働を取り巻く環境は、大きく変化した。2013年に出版された日本社会教育学会年報『労働の場のエンパワメント』は、直接的には1990年代のバブル経済崩壊以降の、労働を取り巻く環境の変化を受けてのものであると言える。同年報は、全体を貫く課題意識について、以下のように論じている。1990年代以降、構造改革と国際的な新自由主義の影響力増大の下、高度経済成長期に作られた日本的雇用慣行——具体的には、年功制、終身雇用、企業内組合を3大要件とする——はほころびを見せ始めた。その対応策として、1995年には日本経営者団体連盟によって、「新時代の『日本的経営』」が提起され、この過程で、かつて存在していた職場集団は様々なレベルで個人化の方向に向かった。続く2000年代には情報化、グローバル化、少子高齢化が一層深化し、経済不況とその打開策として打ち出された規制緩和が続く中、即戦力への期待、自己啓発への要求圧力の下で若者と女性を中心に非正規労働者が増大した。90年代後半から始まる雇用の劣化は、性別、年代別に各々異なる問題をもたらし、「労働の場」から排除される人々を生み出した⁵⁶。年報における一連の研究は、これまでの成人男性、健常者を中心とした労働社会を批判的にとらえ、そこから排除された場での多様な実践から、オルタナティブな労働・生活の価値を展望することがテーマとなっている。

テーマとなっている「エンパワメント」とは、潜在的に持っている力を顕在化すること、あるいはシンプルに「力をつけること」という意味で使われる語である⁵⁷。個別的に「能力形成」を行うことが迫られるような今日の日本の労働の場において、現状打開に向かう人々の力がどこから生まれ、エンパワメントは何を基盤として成り立っているのか、その際の学びのかたちはいかなるものになるのかといったことを分析することが、将来展望を開く鍵になるのではないかと述べられている⁵⁸。

3 おわりに

これまでの議論を振り返ると、従来の社会教育学研究において労働は、一方で研究上の重要性が

認められながらも、総じて研究対象としてあまり真正面から取り扱われてこなかったと言えるのではないかと思われる。従来の研究においては、たとえば労働者が資本家から独立した意識をどのようにして獲得するかといった、階級闘争的な議論に目が向けられがちで、人の発達・成長と労働との関係についても、人間の全面的発達といった、マルクス主義的な議論が前提となっており、それについて批判的に検討するということが、あまり行われてこなかったように思われる。さらには、具体的な労働過程において「生きがい」や「やりがい」をどう見出すかといったような人々の実存に関わる問題についても、その研究の必要性について指摘されることはあったものの、実際には深く検討されることのないまま、研究の主要な関心は、余暇活動などの非労働領域へと移っていったと言えるのではないだろうか。また近年は、「労働の場のエンパワメント」プロジェクト等で、労働に関する関心が再び高まっているが、「エンパワメント」という語に特徴的なように、その関心はどちらかというと事例研究をベースとした、いわゆる就労のレベルの問題に収斂しているように思われる。もちろんこのような研究もひとつひとつが意義のあるものであるが、たとえばマルクス主義の教育学が前提としていたような発達観の再検討や、工業化社会における労働力観とポスト工業化社会における労働力観の違い、またそれに伴う労働を取り巻く問題の質的転換、さらにはそもそも人が社会で働くとはどういったことなのかといった哲学的な問いなどについての考察を行っていく必要もあるのではないか。本稿ではそこまで議論を展開することができなかったが、社会教育学が本来労働に対して行うべきアプローチとしてはどのようなものがあって、その中で実際にどのような研究が行われていて、どのような研究が行われていないのかということは、今後も引き続き検討していくべき課題であると思われる。

注

¹ 日本社会教育学会編『労働の場のエンパワメント』東洋館、2013。

² 代表的な論者としては倉内史郎、大串隆吉、田中萬年など。

- 3 大串隆吉『社会教育入門』有信堂高文社, 2008, p. 94-95.
- 4 吉田昇・田代元彌編『社会教育学』誠信書房, 1959.
- 5 花香実ほか“第四章 労働者教育・企業内教育・職業訓練”<日本社会教育学会編『現代社会教育の創造』東洋館, 1988> p. 342-343.
- 6 *Ibid.*, p. 342-368.
- 7 大串隆吉“労働者の権利と社会教育”<日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育の価値(講座現代社会教育の理論Ⅱ)』東洋館, 2004> p. 152-163.
- 8 日本社会教育学会編『労働者教育の展望』東洋館, 1970.
- 9 編集委員会“序論 労働者教育の展望”<*Ibid.*> p. 1.
- 10 大串隆吉, *op. cit.*, 2004, p. 156.
- 11 大串隆吉“東京都立大学での社会教育研究 40年(大串隆吉教授退職記念)”『人文学報 教育学』vol. 43, 2008, p. 17.
- 12 大串隆吉“覚え書：社会教育における労働者教育の位置づけについて”『人文学報 教育学』vol. 24, 1989, p. 38.
- 13 大串隆吉, *op. cit.*, 2004, p. 159.
- 14 末本誠“社会教育問題としての労働・余暇——「週休二日制社会」の構図——”<日本社会教育学会編『週休二日制・学校週五日制と社会教育』東洋館, 1993> p. 28-29.
- 15 *Ibid.*, p. 29.
- 16 宮原誠一編『青年の学習』日本図書センター, 1960.
- 17 宮原誠一“第一章 青年教育再編成の基本的視点”<*Ibid.*>, p. 15.
- 18 *Ibid.*, p. 16.
- 19 *Ibid.*, p. 21.
- 20 小林文人“農村青年と教育の機会”<日本社会教育学会編『農村の変貌と青年の学習』国土社, 1961>
- 21 大串隆吉“青年の変化と青年教育研究のあゆみ”<日本社会教育学会編『現代社会と青年教育』東洋館, 1985> p. 19.
- 22 那須野隆一“都市青年とサークル活動”<日本青年館調査研究室ほか編『地域青年運動の展望』日本青年館調査研究室, 1968> p. 183.
- 23 那須野隆一“青年教育研究の基本的視点”<日本社会教育学会編, *op. cit.*, 1985> p. 2-5.
- 24 大串隆吉, *op. cit.*, 1985, p. 23.
- 25 日本社会教育学会編『子ども・若者と社会教育』東洋館, 2002.
- 26 阿比留久美“青年期教育における分析視点の転換”『早稲田大学大学院文学研究科紀要：第1分冊 哲学・東洋哲学・心理学・社会学・教育学』vol. 54, 2009, p. 46.
- 27 持田栄一編『講座 マルクス主義 6 教育』日本評論社, 1969.
- 28 岡村達雄“第三章 教育における人間の問題(一)——「教育労働論」批判”<*Ibid.*> p. 137-143.
- 29 青柳宏幸『マルクスの教育思想』白澤社, 2010, p. 124-126.
- 30 *Ibid.*, p. 128.
- 31 那須野隆一“第十章 労働者サークル活動の性格と役割”<宮原誠一編, *op. cit.*, 1960> p. 235.
- 32 *Ibid.*, p. 244.
- 33 *Ibid.*, p. 247.
- 34 *Ibid.*, p. 247.
- 35 大串隆吉, *op. cit.*, 2004, p. 157.
- 36 藤岡貞彦“第一章 自己啓発と生涯学習”<宮原誠一編『生涯学習』東洋経済新報社, 1947> p. 62.
- 37 藤田秀雄『社会教育の歴史と課題』学苑社, 1979, p. 317.
- 38 *Ibid.*, p. 318-319.
- 39 *Ibid.*, p. 319.
- 40 *Ibid.*, p. 320-321.
- 41 倉内史郎編『労働・余暇と教育 生活構造の変化は何を求めているか』第一法規, 1975
- 42 倉内史郎“教育問題としての労働と余暇”<*Ibid.*> p. 3.
- 43 *Ibid.*, p. 3-6.
- 44 *Ibid.*, p. 4.
- 45 *Ibid.*, p. 9.
- 46 末本誠『生涯学習論—日本の「学習社会」—』エイデル研究所, 1996.
- 47 *Ibid.*, p. 128.
- 48 *Ibid.*, p. 129.
- 49 末本誠, *op. cit.*, 1993, p. 29.
- 50 *Ibid.*, p. 29.
- 51 *Ibid.*, p. 30.
- 52 末本誠, *op. cit.*, 1996, p. 125.
- 53 日本社会教育学会編『生活構造の変容と社会教育』東洋館, 1984.
- 54 末本誠, *op. cit.*, 1993, p. 26.
- 55 “特集：生涯学習時代の余暇学習をデザインする”『社会教育』vol. 47, 1992.
- 56 朴木佳緒留“序：労働の場のエンパワメント”<日本社会教育学会編, *op. cit.*, 2013> p. 9-10.
- 57 *Ibid.*, p. 15.
- 58 *Ibid.*, p. 16.

Rethinking Labor in Lifelong Learning and Adult Education

Shogo NISHIKAWA[†]

[†]Graduate School of Education, the University of Tokyo

The aim of this article is to examine how labor has been studied in lifelong learning and adult education, and to try to propose issues to work on by reviewing the previous work. Labor has been discussed in connection with workers' education, working youth education, and the theories of leisure in lifelong learning and adult education so far. However, according to the previous work, it seems that labor has not been studied directly against its importance. The following questions should be examined. How labor should be studied in lifelong learning and adult education? What has been actually studied and what has not?

Keywords: Lifelong Learning and Adult Education, Labor, Leisure