

社会教育実践分析試論

— 〈実践的理論〉から〈理論的実践〉へ —

梨本 雄太郎*

An Essay on the Analysis of Adult Educational Practice :From “Practical Theory” to “Theoretical Practice”

Yutaro NASHIMOTO

Many of adult educational literatures in Japan have been putting a high value in the *practice* of organizing various learning activities. All the process of administration, making policies, planning, and making researches should be based upon it because it is considered to be the best means to turn particular learning activities to universal values. However, in lifelong-learning policies, adult educational *practice* tends to be replaced by lifelong-learning supporting *system*. This might reduce learning to reproductive process and negate productive and generative aspects of learning process.

By analyzing previous discourses on the *practice* of adult education, this paper tries to extract the logic of “practical theory” and convert it into the logic of “theoretical practice”. While “practical theory” depends on the representative model of theory, “theoretical practice” explore the new relationship between theory and practice.

目次

- I はじめに～“実践”を問うことの意味～
- II “実践”をめぐる言説(1)
- III 中間考察～問題枠組みの確認～
- IV “実践”をめぐる言説(2)
- V おわりに～来るべき“実践”分析に向けて～

I はじめに～“実践”を問うことの意味～

実際に生じがちな誤解や混乱を避けるべく岡本薫が明確に言い切っているように、“生涯学習”は“社会教育”だけでなく学校教育、スポーツ、文化活動なども包括するマスター・コンセプト¹⁾である。つまり“生涯学習”と“社会教育”とはレベルが異なる理念なのであって、前者が後者にとって代わることなど、形式論理的に考え

る限りあるはずがない。このような岡本の見解は、従来の議論に照らしても正当なものと言えよう。しかし、問題が“生涯学習”をどう概念規定するかという純理論的な世界にとどまらず、さまざまな形での学習活動をどう援助するかという政治的な世界に関わるとき、そこに転倒が生じる。つまり、少なくとも行政機関における組織編成や運営事業の中で“社会教育”が“生涯学習”と呼び換えられてきたという事実が実際に積み重ねられ、岡本もこの事態の進行をいくつかの理由とともに容認せざるをえないのである。²⁾

ここに生じている事態は、従来の社会教育において尊重されてきた論理や理念が、生涯学習体系への包摂の中で実質的に否定されつつあることを意味してはいないだろうか。もちろん、そのような否定が明瞭な形でなされたわけではないし、社会教育に関わる活動を何者かが直接的に抑制しようとはたらきかけているというわけでも

* 大学院博士課程

おそらくない。現象的には、従来社会教育が担ってきた領域の近傍で、それとは別の形で学習活動に対する援助や促進が活発に行われており、その結果として相対的に社会教育の位置づけが低下しているととらえるのが適切であろう。

ともかく、現在否定されつつあるもろもろの社会教育的な論理・理念の中で、特に位置づけが低下しているものの一つが“実践”である。社会教育において従来から“実践”あるいは“現場”というものに重要な価値が認められてきた³⁾のに対し、“生涯学習実践”という視点から発せられる言説は今のところほとんど見あたらない。社会教育が生涯学習体系へと包摂される中で、多様な学習活動を実際に組織化していく過程としての“実践”は、おそらく生涯学習支援システムとでもいうべきものによって代わられようとしているのであろう。

現在問われなければならないのは、従来の社会教育の枠組みにおける“実践”の論理が今なお有効かつ有意味であるかどうか、という点である。生涯学習の政策化の中で“実践”の契機がどのように変容し、何が新たに生じつつあるのかを問うためには、従来通りの“実践”のとらえ方をそのまま受け入れることはできないし、それどころかむしろそれを根底から問い直さなければなるまい。“実践”をめぐるどのように問いを立て、思考を展開していくことができるのか、その可能性を最大限に追求しなければならないのである。

とすれば、本稿がいわゆる“実践”分析を試みようとしているわけでも、その方法・視座について提言をしようとしているわけでもないことは明らかであろう。“実践”のとらえ方について根底的な検討をおこなうという作業は必然的に、“実践”を生み出す／“実践”の中で生み出される理念、あるいは“実践”をとらえる枠組みを構成する理論を問うことにつながるはずである。理念や理論が直接的に現実を動かすのではないにしても、現実に対抗するためには理論的に、つまり理念のレベルでの闘争を展開していくほかない。“実践”への問いは、理論や理念をその対極＝限界から問い直すことによって思考の戦略を鍛えるはずであり、その点にこそ現在“実践”を問うことの意味があるのだろう。

II “実践”をめぐる言説(1)

これまでの社会教育研究において、“社会教育実践”を主題としたテキストは数多く生み出されてきた。しかし、ほとんどの場合“社会教育実践”とは何かという問いは自明性の彼方へと追いやられ、テキストの作者が実際に関わったいくつかの教育・学習活動が紹介されるにとどまっている。参加者の経験に即した限りでのその活

動の位置づけが問われ、まれに一般的に妥当しうような結論が導き出される場合でも、それは集積されたいくつかの経験に依拠するものに過ぎないのである。単に経験的なレベルを一步踏み越え、“社会教育実践”というものをどのようにとらえるか、そもそも“社会教育実践”とは何か、という根底的な問いを展開するテキストはごく稀にしか存在しなかったのである。

このような状況の中で、問いの洗練を獲得している数少ないテキストの一つに、藤岡貞彦「社会教育実践分析試論」⁴⁾がある。このテキストがどのような視角を切り開いているのかを検討する作業を通じて、“社会教育実践”をめぐる問いの立て方や論理展開の道筋について確認してみよう。

藤岡によれば、“社会教育実践というあたらしいことば（概念）がひろく自覚的にもちられるようになったのは、一九六〇年代後半”（p.4）のことである。“実践”への関心が広く共有されたのにはそれなりの歴史的必然性があったのであり、その意味は歴史的・社会的諸状況の中ではじめて解明することができるだろう。この藤岡の指摘は、“社会教育実践”を単に“社会教育”の場における“実践”としてとらえるような形式的・抽象的理解が何の役にも立たないことを強調するものである。そして、このような形で“実践”についての問いを立てることは、必然的に歴史的・社会的な現実の総体を問うことに結びついていくのである。

とすれば、藤岡のテキストを検討する際にも、藤岡が向かい合っていた歴史的・社会的な現実を意識しなければなるまい。ここで注意しておきたいのは、そのような歴史的・社会的現実をテキストの内部に直接読みとろうとするのではなく、先行するもろもろのテキストと併せて読むことによって、それらの合間から立ち現れてくる現実の姿をとらえなければならないことである。⁵⁾このようにして藤岡のテキストを読むとき、“社会教育実践”に関するもろもろの言説の中で特に密接な関係をもつものとして、小川利夫と勝田守一の言説を挙げることができるだろう。

まず、小川利夫は、“社会教育行政（活動）と国民の自己教育運動との矛盾”，しかも“両者の間のいわば外在的な矛盾”でなく“公教育形態としての社会教育そのものに内在的な矛盾”⁶⁾という枠組みの中で、社会教育を歴史的・現実的にとらえている。この枠組みにもとづき、“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”⁷⁾という広い範囲でとらえるのが小川による“社会教育実践”理解である。このように“実践”をとらえることは、事実上あらゆる活動を社会教育理念の展開過程として理解することを意味するだろう。しか

し、小川の“実践”理解は“行政論的アプローチにとどま”っていたため、“成人を学習主体とした教育実践の内実、そこでもとめられている教育的価値の理念と方法”についての検討が十分にはなされなかった(p.30)。

社会教育理念の展開として広く“実践”をとらえるのではなく、そのような体制を支える個々の活動、つまり学習活動を組織する社会教育職員の立場を意識しつつ“実践”を把握する方法はないだろうか。このような藤岡の問題意識によれば、小川による“実践”把握よりもむしろ、勝田守一による“実践”把握のほうが近く感じられたであろう。

“教育は、個人(子どもを主として)の学習と社会的統制の機能としての意識的目的志向的な指導の統一的な過程である。この統一的過程は、さまざまな矛盾を含んで成立する。この過程を教師の主體的経験としてとらえるときそれを教育実践とよぶ。”⁸⁾ この明確な勝田の“実践”把握が学校教育を強く念頭に置いているのに対し、このような“主體的”な“実践”把握を社会教育の独自性に即して展開することが藤岡の課題である。

小川と勝田に代表されるように、“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ゆく実践かという広狭二様の視角”(p.284)が存在する。藤岡によれば、“いますぐに見解の統一をはかる必要はない。むしろ社会教育実践ということばが、具象的なイメージをとれない実感をもって今日かたられるようになったこと自体が肝腎であって、この一語にさまざまな意味と豊富な内容を多くの人たちがあたえていくべき段階ではないかと思われる”(p.284)。しかし、実際の教育・学習活動を分析する上でとりあえず“社会教育における教育実践”という狭義の“実践”観を選び、それにもとづいて結果的に“社会教育の総体を創造していく実践”という広義の“実践”把握を獲得するというのが藤岡の戦略なのである。

このような“社会教育実践”把握の仕方についての考察に続いて藤岡は、東京都小平市中央公民館における1970年5月からの一年間の教育・学習活動の歩みをたどっている。この活動の歩みを簡単にたどった後で、藤岡はこの活動を“すぐれた社会教育実践だと思わないひとはいまい”(p.292)、と断言している。ただし藤岡は、自らが感じたこの印象がいかなる根拠に基づくのか、についてあくまでも疑おうとして、主観的な印象の妥当性を客観化するような問いを立てている。“ある社会教育活動が「すぐれている」と評価される場合、何がひとをしてそういわしめるのか”(p.289)という問いをめぐって藤岡のテキストは展開されるのである。

この問いに対して、藤岡は一応の価値基準を四点にわ

たって提示している。

- 一 社会教育施設・機関の計画化
- 二 学習課題の設定の科学化と現実化
- 三 内容と方法の創造を土台とする学習達成水準の高度化
- 四 学習者の能動的主体性の確立”(p.296)

これらの点について何らかの形で達成されている実践こそが一般的に「すぐれている」と感じられる実践の条件である、というのが藤岡の示した一応の答えである。しかし、これらの基準を導き出すにあたって藤岡が参照した小平市中央公民館における活動の典型性には、疑問が残る。この特定の活動から普遍的な意味を読みとることができるのはなぜか、この“実践”と他の“実践”との関係はいかなるものなのか、という点について、藤岡のテキストは明確に示していないためである。⁹⁾そして、藤岡が自らの見解の一般性を高めようとして“事実「すぐれた」実践といままでみとめられてきたものは、民衆の生活と意識に、科学的内容をもってせまりえた事例であった”(p.18)と述べる時、その言説は“日々の生活現実への個別即自的反応を核とする民衆思想”(p.21)というようなごく単純化された形の“民衆”理解に支えられることになる。

藤岡において、そのような単純化された“民衆思想”に対して、“科学的認識”という異質の要素を導入することの中に“実践”の契機を認めることができる。しかし、このように単純化された形で両者の矛盾・対立をとらえるという理論枠組みは、結局小川利夫と同じ図式にとどまっていることによって、物象化された形での学習課題を導き出す姿勢につながるものである。確かに、このように教育・学習活動をとらえることは、住民運動期(一九六〇年代半ば以降)の学習活動のように生活上の争点・対峙すべき生活課題が明確に規定可能である限りにおいて妥当性をもつ。しかし、現在のように諸課題の錯綜した状況においては、ある課題を克服することが別の課題をより深刻化するものであり、それらをトータルに問題化することはほとんど不可能なのではないか、学習の場における認識は、外部ではまた別の現れ方をするのではないか、と問わなければなるまい。藤岡のテキストが置かれていた状況に即しては有効であったという可能性を否定しえないものの、現在からとらえる限り、藤岡の態度を継承しつつこの限界を克服しうる視点を導入することが必要であろう。

Ⅲ 中間考察～問題枠組みの確認～

時代的制約の中で展開された藤岡のテキストを解きほぐし、現在なお有効な“実践”分析の手がかりを取り出

すためには、どうすればよいのか。このテキストに内在する豊かな可能性をとらえるためにも、テキストの「読み」をいかなる水準でおこなうのか、ここで改めて確認しておこう。

1. 作者が書くという営みによってはじめてテキストが存在する以上、テキストには作者が意図的に形成し、統御しうる水準がある。この水準においてテキストを読むということは、その「読み」がいかに徹底的なものであったとしても、作者が設定した主題をそのまま受け入れ、作者の意図に忠実に論理構成をたどることではかないだろう。“社会教育実践”にかんするテキストをこの水準で読むならば、作者が“社会教育実践”をどう定義し、どう論理化しようとしているかをたどることが「読み」の目的となる。これは、分析者がどのような社会教育観によって実践をとらえようとしているかに関わる点である。と同時に、その“実践”観がいかなる正当性のもとに述べられているのか、特定の典型事例が選ばれている場合には、その活動がどのように意味づけられているかを読みとらなければならないだろう。

先に取り上げた藤岡のテキストをこの水準において読む場合、“社会教育実践”をとらえる際に広狭いずれのとらえ方をとるか、という点に関しては、とりえず狭義の枠組みを用いて考察をおこない、その上で社会教育の理念をとらえ返すという方針が読みとれるだろう。

次に、特定の実践が「すぐれている」と感じられる際に何がすぐれているのか、という点をめぐる藤岡の内省的な問いは、“感覚的・経験的に「すぐれた」といわれる実践の何処に「すぐれた」とわれわれが直感するのかを自覚的にあらわし、それを仮設し、現実には展開されている教育実践を典型化してその深部へせまる操作にとりくむこと”（p.17）を課題とするものであった。しかし、“客観的に存在する学習の必要の主体的認識”（p.286）が学習の組織化を可能にするという視点を温存する藤岡は、“主体的認識”によって“客観的に存在する”ものが“主観的”なものに転化し、その結果として両者の間にズレが生じてくるという事態を考察していない。狭い学習集団内部の論理としてはともかく、集団の外部にこの論理を適用できるかどうかは疑わしい。

2. しかし、テキストにはもう一つの水準の存在を想定してみるができるだろう。テキストには作者において完成しえない水準、作者の関与しえない他者に読まれることによって始めて生まれてくる水準が存在するからである。この水準で“社会教育実践”をとらえるならば、いかなる分析も教育・学習活動の豊かな意味の可能性を限定し、単純化するほかない。“実践”の意味づけを参加者による実感「それ自体」から離れたところで論

じるほかない以上、それは必然的である。そうであるからこそ自らの視点の有限性を自覚し、理解しえない範囲についてどう処理するか、がつねに問われるのであろう。何のために分析をおこなうか、理論（ないしは研究）と“実践”とはどのような関係を持ちうるか、という点が問われることになる。

藤岡のテキストをこの水準において「読む」ことによつてこそ、時代的制約を乗り越えてテキストに新たな意味を与え、テキストを活かすことができるであろう。この水準において、藤岡が自ら立てた問いについての解答が揺らぎざるをえない。

つまり、広義の立場と狭義の立場はどうつながるか、という第一の問いに対しては、前者が政策論・行政論へと解消され、藤岡と同様後者が実践論・学習論として分離される中で、なぜ特定の“実践”を選ぶか、という点がつねに残る。これはいわゆる“実践と研究（理論）との関係”という問題であり、さらにいえばここで問われているのは理論的考察の倫理であるということになるだろう。

また、第二の問いにかんしては、誰がどのようにして四つの軸を評価するのが再び問われざるをえない。いかなる“実践”分析も一つの切り口でしかなく、現実には無限に解釈がありうる以上、結局えられた視座は現実から抽出されたテキスト内部の論理でしかなく、ここに狭義の“実践”の解釈にも広義の視点が必然的に介入してきてしまうのである。

このように、藤岡のテキストが提出した二つの問いは、二つの水準の絡み合いの中で一つの大きな問いに結びつく。それこそが“実践”とは何か、という問いである。藤岡のテキストは広狭二つの立場、あるいは狭義の立場どうしの間断絶の埋めがたさを顕著に示した点でこそ評価されるべきであろう。この断絶の中ではじめて“実践”を自明のものとして容認するのではなく“実践”についての思考を展開することができるのであり、そのことは時代の変化につれて次第に明らかになるのである。

IV “実践”をめぐる言説(2)

1980年代以降に社会教育を論じようとするテキストは、社会教育の存在意義をより広い社会的歴史的な脈の中に位置づけなければならなくなる。さまざまな立場の間断絶が広がる中で、潜在していた問題が顕在化し、“実践”を論じることの困難さが突如として明らかになってくるのである。

例えば、山田正行は“実践”に注目する理由として次のように述べている。“社会教育という事象の思想・システム・法制度などではなく、その実践に注目するのは、

社会教育を、具体的な生活世界における学習者と教育者の相互に交流しあう活動の中で理解しようとするためである¹⁰⁾。このような理解の中で“実践”は、“思想・システム・法制度”から遠ざけられた位置に置かれている。つまり、“実践”の場において作用してくるさまざまな要因のなかから、“学習者と教育者の相互に交流しあう活動”という一つの面だけが取り出され、理想化されているとも言えるのである。その結果、“社会教育の思想・システム・法制度などは、その実践によって具体的内容が与えられる”¹¹⁾というように、“思想・システム・法制度”に対して“実践”をある意味で無垢なる「起源」としてとらえてしまうことになる¹²⁾のであるが、これをもとにして“法制度やシステムの次元とは異なる、社会教育の実践的な公共性”¹³⁾という“実践”のとらえ方を山田がおこなうとき、この姿勢は生涯学習政策の政治的な意味合いをとらえ損なうことになるだろう。これに対し、“相互に主体性を形成する過程”としての学習という論理がそのまま政策推進の論理として用いられるという、“主体”をめぐる政治的作用に自覚的でなければならぬだろう。

このような状況の中で“社会教育実践”を主題として論じたテキストの中から、ここでは、社会教育基礎理論研究会編『社会教育実践の現在(2)』と鈴木敏正『自己教育の論理——主体形成の時代に——』を選び出す。これらのテキストの検討を通じて、ここで扱われている“実践”が藤岡のテキストにおける“実践”とどのような形で異なるのかを検討してみよう。¹⁴⁾

1. まず、社会教育基礎理論研究会編『社会教育実践の現在(2)』は、前半部分で民主主義を主題とする宮原誠一のテキストを中心に理論的到達点を探り、続く後半部分で東京都国立市公民館の活動の歩みを長期にわたってたどっている。ここには“学び合う者同士の相互性、相互主体性の視点、そのなかでの自己省察と批判的な主体性の形成”(p.iv)という形で教育・学習活動をとらえようとする視点が貫かれており、これに基づいて“学習者一人一人の自己形成、認識発達を軸に据えつつ、その社会的諸関係の中での発達のダイナミズム、それを可能にした学習の展開”(p.113-4)を“社会教育実践”ととらえている。

東京都国立市公民館における学習活動の歩みを長期的にたどる視点は、活動の進行と参加者(活動を組織する職員、講師、学習者ら)自身によるその活動のとらえ直しとを重ね合わせ、活動の重層性をとらえている。また、学習過程の相互性によって、藤岡に残っていた啓蒙性を批判することにも成功していると言える。

しかし、分析視座の時間的な広さに比べて、学習の場

における認識と外部での活動の関係について問うような空間的な広さは社会教育基礎理論研究会の考察には欠けている。その結果、学習の場における相互性が別の場では結局個人のアイデンティティとして残存することをしか意味しない、というような可能性も否定しきれない。私事的な学習活動の論理としては十分であるが、学習援助の公共性を否定する可能性があるという意味で、時代的課題に込えているとはいえないだろう。

前半部分では、宮原誠一の研究の歩みをたどる中で、自分に関わる事柄について外的な権威に依存せず自主的な判断を行うという市民像を抽出している。しかし、宮原＝社会教育基礎理論研究会にはシステムとしての民主主義についての視点が欠落しており、学習活動がマイクロなレベルで完結してしまうかのように見える。権力が作用しない領域として“実践”の場を想定することはもちろん可能であるが、その場合、学習活動の公共的な意義が主張しえないという点、そしてそこでの自発的な態度の中に含まれる自発的服従を批判しうるかが問われることになるだろう。

社会教育基礎理論研究会の分析する間主体性の場は、見知らぬ他者が介入してくる社会性の場と違うという点に自覚的であればなるまい。マイクロな活動を外部の社会へとどう開くかという視点がなければ、結局のところ彼らの分析しているのが特殊な事例でしかなく、政策批判にはならないためである。権力とは無縁の場で学習が展開されるのでない以上、学習活動は行政過程に介入せざるをえず、そこにおいて統制を排除する論理の保守性が露呈するのである。

2. 社会教育基礎理論研究会のテキストと比較した場合、鈴木敏正『自己教育の論理』における“実践”の位置づけはまったく異なるように見える。この書物は、ページ数の半分以上を二つの事例についての分析に割いているにもかかわらず、“実践的”という印象は希薄であるように思われる。事実、“社会教育学ははまだ「論」の段階であって「学」としての体系性をもっているとは必ずしもいえず”、現在諸課題に対して“まず壊されるべきものを創ることが必要な局面”(p.6)であるとの認識のもとに、体系化をはかるという姿勢が明示されている。

鈴木における“社会教育実践”とは、“現代的人格がその自己疎外を克服していくために不可欠な自己教育活動を援助し、組織化していく活動である”(p.192)とされているように、鈴木テキストにおいて、その体系の内部、つまり現代的人格に関する体系的把握の内部に収まる限りではじめて“実践”は位置づけられる。“実践”を展開する諸個人の意識を超えて諸々の権力が作用する中で学習活動は展開されるのであり、超越的な視点

からはじめてとらえることが可能になるものである。その意味で、あくまでも当事者の意識に寄り添う社会教育基礎理論研究会のテキストとは大きく異なるのである。

これは、ある意味でまさに「権力」的な分析と言えるだろう。“実践”に関与した者の意識をこえて超越的な視点が介入してくる。この視点からの理解は、内的な理解とは確かに異なるだろうが、しかしそれは鈴木理論の短所ではない。外部からの普遍的な視点の中でしか政策化が行われない以上、この点からの分析を試みることはむしろ必要なのである。

しかし、鈴木テキストには、理論体系構築の手続き上の問題が残る。それは例えば次の点である。鈴木は事例分析の冒頭で、“松川町における健康学習（より厳密には、松下弘氏によって報告され、整理されたそれ）を対象にし”（p.120）で考察をおこなうと述べている。しかしこの言説には、鈴木が意識しているような厳密さの欠如ではなく、“実践”それ自体と分析者の視座からとらえられた“実践”との差異が解消されてしまうという、より根本的な問題が現れていると言えるだろう。鈴木は分析対象の学習活動に関わった職員と“個人的にも親しくつきあわせていただいている”（p.5）と述べている。しかし、どんなに“個人的にも親しくつきあ”っても、“実践”をおこなう者の視点と分析者の視点とが一致するはずがない。ここに見られるのは、視座を変えることによって対象が異なる姿で現れてくるという関係論的な視座の欠如である。鈴木による体系的な社会教育学の構築は、このような視座を欠落させることによってじめて体系として成立しうるものだと言えるだろう。

また、他のテキストとの理論的対話を避け、異なる文脈のもとで書かれたテキストの社会教育への活用に終わっている以上、この論理が真の意味で“実践的”であるとは言いがたい。結局、鈴木立論は、特定の活動から虚構の（ありえない）普遍性を引き出すか、あるいは枠組みの反復（その枠組みのなかに位置づけられる限りでの普遍的意味）でしかないと言えるだろう。

3. 上で言及した社会教育基礎理論研究会と鈴木敏正との間には、ごく曖昧な形で互いに言及しあう関係が生じている。現にいくつかのテキストがこの関係のなかで生まれてきているのだが¹⁵⁾、曖昧というのは、テキスト上におけるこの数回のやりとりが論争であったのか、鈴木が述べるような“対話”（鈴木 [1992] p.72）であったのか、あるいはそのどちらでもないすれ違いであったのかがはっきりしないからである。論争というには論点がかみ合わないし、共通の争点が存在するのかどうかとも疑わしい。また、“対話”というには互いに一方的なモノローグを相手に向けて発しているばかりで、それぞれが

自らを相手に委ねるという態度も見られるわけではない。そもそもこのやりとりにおける鈴木相手は当初は山田正行であったにもかかわらず、同じ文脈での議論が社会教育基礎理論研究会に対してそのまま続けられるというのも異様である。しかし、このやりとりを通じてそれぞれの論者（特に鈴木）が互いの分析方法・主要概念についての自己言及をおこなっているため、簡潔にこのやりとりをたどってみたい。

まず“実践”という観点から見ると、山田が“実践”をpratiqueとしてとらえているのに対し、鈴木はどのような抑圧の再生産構造を克服し、「相互主体性」を獲得していくような実践は問題にできないはずである”（鈴木 [1992] p.65）と述べ、“まさに「自由な行動」としてのプラクシスをこそ「実践」の概念とすべきであると思うのである”（同p.65）と述べている。そこでは、“「主体形成論的社会教育学」の立場にたつ筆者にとって、「実践」とは一般に主体形成の実践、すなわち、自己実現と相互承認の意識的編成過程である。すでにふれたように、それは現代的人格がその自己疎外を克服していく過程である”（同p.65）というように“実践”が規定されている。

社会教育基礎理論研究会によれば、鈴木の方法は“自己の実践分析の理論的枠組みから現実の実践を対象化し、意味づけ、評価していくという方法論”（社会教育基礎理論研究会 [1992] p.128）であって、彼の分析は“理論的仮説を論証するという理論構造”（同p.128）になり、“あくまでも自らの理論的枠組みの妥当性を論証する題材として実践が位置づけられて”（同p.129）、“その分析枠組みにおさまらない実践の局面は分析の対象とならない”（同p.129）ようなものだと言える。

これに対して、鈴木によれば“こうした批判は、基本的に、分析の方法と叙述の方法を区別しない”ために生じてくる。“具体的・特殊なものは一般的な、本質的なものの展開として説明される。そうしてはじめて具体的なものを諸規定の総括、多様なものの統一として豊かに把握することができるのであり、仮説的に本質的なものとされていたものが現実的に本質的なものであることが立証できるのである。”（鈴木 [1993] p.87）しかし、例えば「地域づくり」の事例に関する“分析の方法”が“国分寺市公民館主事である菊池滉氏などの著書・論稿、菊池氏と私の「往復書簡」、さらには国分寺市での資料収集や、関係者への聴き取り調査、現地見学、公民館利用者懇談会・「まちづくりと農業」懇談会へのオブザーバー参加などによって得られた知見にもとづいている”（同p.87）としても、テキストとして現れるのは結局

“叙述の方法”なのであり、テキストから読みとれる限りでしか判断できないことに鈴木は留意しない。

そもそも、鈴木 of 考察における立証をいくら徹底的に精密におこなったとしても、あくまでも仮説が“現実的”になることはないのではないだろうか。これはあくまでも鈴木 of 言説の内部のことでしかないのであって、鈴木 of 理論がそのまま現実であるかのような混同がここに生じているのである。

一方で、社会教育基礎理論研究会による鈴木批判もおそらく一面的であることをまぬがれえないだろう。なぜなら、“自己の実践分析の理論的枠組みから現実の実践を対象化し、意味づけ、評価していくという方法論”から逃れることは本質的に不可能だからである。自らと分析対象との間にいくら対話的な関係が成り立ち、結果として相互主体的な基盤が成立していくとしても、ある瞬間・ある契機において見る限り、社会教育基礎理論研究会による国立市公民館の事例分析も結局自らの枠組みの補強でしかないのである。

結局両者（三者？）の間でのやりとりにおいて、このレベルでの議論はけっしてかみ合うことなく、“実践”分析のアポリアは残されたままなのである。

V おわりに～来るべき“実践”分析に向けて～

最後に、来るべき“実践”分析に向けて課題となる事柄をいくつか書き記しておきたい。

1. 学習の場はつねにテキストの外部に存在している。しかし学習の場の意味の共有化は、テキストをつうじてはじめて可能になる。直接それを経験しえない者はテキストを通じて外部から学習の場を理解するしかなく、実際に学習の場に参加した者の内的な理解とは異なるものとなるだろう。しかし、実際に参加した者の理解が真の理解であるとは必ずしも限らないし、もしそのように考えるならば学習の場の外部からなされるあらゆる分析は無意味だということになる。

参加者自身による分析なら、他者の視点の介入は必要ないように見えるかもしれない。自らの活動を振り返り、どこがうまくいったのか、課題が残されているとすればそれは何か。しかし、この視点自体、活動を行っている途上での視点から微妙にズレが生じているだろう。五里霧中で行った営みをやや相対化し、距離を置いてあたかも他人の眼で見つみ直すかのように振り返ることではじめて「分析」が機能するにちがいない。

まして、学習活動には必然的に他者が介入してくる。学習者、社会教育担当行政職員、講師、政策担当者、研究者はもちろん、その活動に参加していない市民たちもがその活動に何らかの形で関わっていると考えられるだ

ろう。それゆえ、一つの視点から学習活動を総括することは本質的に不可能である。個人学習の場合でさえ、何ごとかを学ぶ過程は社会・文化を通じて他者と遭遇しているのである。つまり、学習の場全体を見通すことのできる超越的な立場はないし、あるように見えても虚構でしかないだろう。

しかし、このような点においてこそ“実践”の契機が生じてくる。このような複雑さの固まりである教育・学習活動に対して、その外部の者、参加していない者が分析を行うならば、「実践それ自体」の意味からはますます遠ざかるだろう。“実践”をテキスト化することによってしか、その実践の展開過程を共有し、普遍化し、その意味をとらえ直すことはできないということに注意しなければならない。

2. 実践と政策はいくつかの理念＝ヴィジョンの実現という意味で共通する。つまり、実践は組織者はもちろん学習参加者個人にそれぞれ内在する諸理念（の間の調和や葛藤）によって動かされるのである一方、政策はまさに政策担当者（行政担当者、委員会などの市民代弁者）の持つ諸理念を実現するプロセスであるからである。その意味において両者が対立するのは、いかなる理念のもとに個々の活動が展開されるかということに還元される。両者を統合するためには、実践の中の理念＝ヴィジョン＝論理と政策の中のそれとを丹念につきあわせ、けっしてどちらかを優位におくことなく、対話の可能性を探らなければならない。にもかかわらずこれまでの研究における政策論と実践論との断絶（ディシプリン化）は、実践と政策との断絶を解消するどころかむしろ促進してきたのではないか。政策過程を疎外をもたらすものとして一方的に描き出す一方で、あるべき実践の姿をユートピア的に描き出してきたいわゆる「実践的理論」ではなく、理論によって断絶を解消しようとする「理論的実践」⁹⁾こそが現在必要であろう。世界を一望しうる透明なものとしてとらえる普遍化の欲望から理論を解放することこそが求められるのである。

確かに、生涯学習関係事業を展開しつつある諸状況・諸局面と、生涯学習関係の政策化を行う諸状況・諸局面とでは取り組み方や態度が大きく異なるのは当然であるかもしれない。しかし、そう考える限り、個々の事業は公共性を欠落させた「閉ざされた私事性」としてしか位置づけられず、他方では政策化の過程が具体性において不十分あるいは偏向した抽象性に収まるしかない、といった現状を变革することは不可能である。

とすれば、このような状況・局面における研究に求められるのは、個々の事業・実践を個々の状況に埋没しない形で分析し、政策化・システム化の過程に反映させる

べく理念化すると同時に、政策を有効化しなければなるまい。つまり、事業や実践の一つひとつにおける理念と政策的一般化の中での理念とを対立図式の中で論じるのではなく、まさに「論」の水準で遭遇させることによって、実践がいかなる意味で公共的性格を持つのかを探ると同時に、トップダウン式でなく（ボトムアップという裏返しの論理でもなく）相互作用としての政策過程のあり方を探ることが必要なのではないだろうか。

3. このような意味で、従来のようにすでに存在する実践を分析するという表象論的な立場を採るのではなく、分析という行為自体によって実践を生成しうるような分析のあり方を探ることがこれからの課題と言えるのではないだろうか。

ともかく、いかなる理念を持ってそれぞれが実践に臨むことができるか、この選択肢を最大限に豊かなものにするのが理論（ないしは研究）にとって最終的かつ唯一の目的であるはずである。

例えば民主主義という一般的な理想像が個々の学習者の中に獲得されたと考えるならば、これは再生産の過程に学習を還元（縮小）するばかりか、学習活動の公共的意義を否定していることになるだろう。学習活動（とその援助）が公共的な意味を持つとすれば、抽象的・一般的なイメージの内実を豊かにし、あるいは従来には見られなかったような性格を与え、イメージの一般性に变革をもたらすことこそが“実践”の公共的な意味である。このような“実践”を生み出すことの可能性にこそ、生涯学習振興の公共的意義があるのではないだろうか。

〈注・引用文献〉

- 1) 岡本薫『行政関係者のための入門・生涯学習政策』1994, p.16
- 2) この転倒を生じさせる要因として岡本は、普及啓発上の都合、地域住民の学習意欲の向上、教育委員会の活性化を挙げている。しかし、岡本の指摘が実証的に的をえたものかどうか、あるいは権利上正当なものかどうかを検討することはここでの課題ではない。
- 3) 一般的にとらえ方では、個人的・集団的な行為の水準を示す“社会教育実践”に対して、学習活動が展開される場や空間の水準を示すのが社会教育の“現場”である、というように両者は区別されるだろう。しかし、これら二つの水準が互いに切り離せない状態で重なり合う諸効果の集合体（これらの効果の中でこそ、「主体」と「構造」とが同時に生み出される）としての“実践”を“実践”たらしめているものは、同時に“現場”を“現場”たらしめるもので

あると考えることができるだろう。現在の状況において問われるべきなのは、このような、いわゆる“実践”の意味を生じさせる“実践性”なのであり、これは経験的な考察の積み重ねではなく理論的な問いによってはじめてとらえることができるだろう。

- 4) 藤岡貞彦「社会教育実践分析試論」は、五十嵐頭・城丸章夫編『社会教育』講座日本の教育9, 新日本出版社, 1975, pp.147-192にはじめて発表され、後に「社会教育実践と民衆大学」というタイトルで、藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化, 1977, pp.277-315に若干の改稿とともに収録された。このテキストからの引用に際しては、後者のページ数を本文中に記すことにする。なお、藤岡における“実践”のとらえ方を示すこの書物の序章「社会教育実践と民衆意識」(pp.15-50)についても、適宜参照したい。
- 5) ここでは、テキストがその外部の現実をありのままに表象している、というような無邪気な読みは絶対に避けなければならない。すでに定まった現実が作者を通じてテキストに反映しているのとらえるのではなく、テキストこそが複雑で錯綜した世界に明確な形を与え、現実を構成するというテキスト論的な立場こそ、“実践”を問うにふさわしい「読み」の姿勢だと言えるだろう。
- 6) 小川利夫「社会教育の組織と体制」小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』明治図書, 1964, p.51
- 7) 小川利夫『社会教育と国民の学習権』勁草書房, 1973, p.75
- 8) 勝田守一「教育の概念と教育学」『教育学』現代哲学全書11, 青木書店, 1958, pp.28-29
- 9) もちろん藤岡が示す実践評価の基準は、この小平市中央公民館の事例だけをふまえているわけではなく、多数の活動に接する中で形成されたものであろう。しかし、その基準を導き出す過程がテキストとして示されていない以上、反論は不可能であり、あくまでもテキスト内部の事例について検討しなければならない。
- 10) 山田正行「社会教育実践と実践分析論」社会教育基礎理論研究会編『社会教育実践の現在(1)』叢書生涯学習Ⅲ, 雄松堂出版, 1988, p.4
- 11) *Ibid.*, p.4
- 12) もちろん、山田の言う“思想・システム・法制度”こそが“実践”を生み出す起源である、というように山田の論理を逆転することがここでの問題ではない。山田の論理はむしろ、このような既存の論理に対してのアンチ・テーゼたることをめざしていると

も考えられる。しかし、真に“実践的”な理論とは、既存の論理を単に裏返すことにとどまらず、ものの方自体を根本的に覆してしまうようなものでなければならないだろう。例えばデコンストラクションには既存の論理の裏返しという側面が存在するが、そのような単なる裏返しは同じ土俵の上での対立であるという意味で既存の論理の補強でしかない。デコンストラクションが有意味なのは、そのような「見せかけの」対立によって閉塞した議論の土壌を破壊し、そこから解放された環境で論じることの可能性を開くからである。この意味で、ここで問われなければならないのは、山田における“実践”の論理がシステムや法制度に対していかなる態度をとっているかという点である。

- 13) 山田正行「社会的不利益者と社会教育の実践的公共性」社会教育基礎理論研究会編『生活世界の対話的創造』叢書生涯学習X, 雄松堂出版, 1992, p.219
- 14) 以下, 社会教育基礎理論研究会編『社会教育実践の現在(2)』叢書生涯学習IV, 雄松堂出版, 1992と鈴木敏正『自己教育の論理——主体形成の時代に——』筑波書房, 1992の2つのテキストからの引用については, 藤岡のテキストと同様に, ページ数を本文中の引用の直後に示すことにする。
- 15) 代表的なものとして, 鈴木敏正「社会教育における主体・実践・認識について——山田正行氏の批判に答える——」北海道大学教育学部社会教育研究室『社会教育研究』第12号, 1992, pp.55-75, 同「社会教育実践分析の対話的基盤を求めて——社会教育基礎理論研究会の再批判へのリプライ——」北海道大学教育学部社会教育研究室『社会教育研究』第13号, 1993, pp.81-101, 山田正行「自己教育思想の実践的把握に向けて」社会教育基礎理論研究会編『自己教育の思想史』叢書生涯学習I, 雄松堂出版, 1987, pp.179-199, 同「成人学習論におけるセクシュアリティの構造——成人性と女性・男性・子どもの三者関係——」『日本社会教育学会紀要』No.26, 1990, 社会教育基礎理論研究会, 1992, *op.cit.* (『社会教育実践の現在(2)』)を参照。これらのテキストからの引用にあたっては著者名と発表年を本文中に記すことにする。
- 16) ヘーゲル的な矛盾・対立の止揚によって総合する行為としての理論ではなく, 認識論的切断, 他の理論に対して差異を生み出す行為としての理論のあり方が“理論的実践”である。これは, バシュラールの用語を借用しつつ, アルチュセールが, 理念的統合(イデオロギー)の分析から現実的統合(資本の動

き)の分析へと立場を移動したマルクスの思索の中に読みとったものである。