

社会教育をめぐる議論における インフォーマル教育の位置づけをめぐる

林 美 輝

1. 先行研究と課題設定

本論は、「社会教育」をめぐる議論における、いわゆるインフォーマル学習、あるいはインフォーマル教育といわれる、仕事や遊び、テレビ、雑誌などを通じた日常生活の活動そのものにある学習・教育の位置づけをめぐる検討するものである。その際、第一の課題としては、今日、インフォーマル学習、あるいは教育に注目する必要性が生じる社会の変化を検討し、その上で、第二の課題として、それらの学習あるいは教育を含めた社会教育の定義の主体をめぐる広義の権力的な問題を検討している。以下、先行研究とのかかわりにおいて、この2点に着目する理由について説明をしてゆきたい。

社会教育にかかわる議論におけるインフォーマル学習あるいはインフォーマル教育に関して言及してきた研究は、多数存在する（佐藤1998、松岡2006、梨本2011、鈴木2014、赤尾2017ほか）。インフォーマル学習あるいはインフォーマル教育については、P. H. クームスらが、「教育」を「学習」と同等のものとみなした上で、(1)フォーマル教育、(2)ノンフォーマル教育、(3)インフォーマル教育に分類した議論がしばしば援用されている（Coombs & Ahmed 1974：8）。

クームスらにとってインフォーマル教育とは「あらゆる人が、家庭、仕事、遊びにおいて、日々の経験や環境にさらされることから、知識、スキル、態度、洞察を獲得したり蓄積したりする生涯にわたるプロセス」を指す。これに対して、フォーマル教育は、「高度に制度化され、年別に段階づけられ序列がつけられる形で構造化された『教育システム』」であり、学校教育を指すといえる。そして、ノンフォーマル教育は、「フォーマルなシステムの枠外で行われている組織化され、体系的で、教育的な活動」とされている（Coombs & Ahmed

1974：8)。

これら3つの形態の中で、多くの研究が、社会教育を基本的にはノンフォーマル教育として分類しているといえる(佐藤1998：57-58、鈴木2014：99など)。これに対して、松岡廣路(2006)は、社会教育をめぐる議論において、「インフォーマル・エデュケーション」に着目する必要があるとしている。松岡(2006)は、これまでの社会教育をめぐる議論が、「インフォーマル・エデュケーション」を視野の外に置いてきたとして、その背景に、社会教育の旧来のパラダイムの存在があったことを指摘している(松岡2006：27)。

松岡(2006)は、その旧来のパラダイムが、「国家と国民」、「学校教育と社会教育」といった視点の複合体として存立してきたとしている(松岡2006：21)。そして、旧来のパラダイムに対して、新しいパラダイムは、「日常生活の中で人々が学習『インフォーマル・エデュケーション』の発想をフォーマルな教育に組み込む」という、松岡が解釈したI.イリイチの構想などに見られるものであり、言い換えれば「『インフォーマル・エデュケーションとフォーマルな教育』及び『学習者中心の学習活動の組織化』という視点」に見られるものだと考えられている(松岡2006：28)。

後で詳しく論じるように、本論においても、松岡同様にインフォーマル教育を社会教育研究として位置づけていくことについて、社会的に積極的な意義を見いだしている。そもそも「学習者中心」に教育活動を見ていく場合には、これまで社会教育の場として理解されてきた空間に限らず、フォーマルな教育の場とされる学校教育においても、インフォーマル教育を見いだすことは十分可能である。また、圧倒多数の人口の学びとその支援を理解する際には、フォーマル教育あるいはノンフォーマル教育が行われている学習施設以外の日常生活そのものにおいて、人々が、多様な他者あるいはメディアとの接触等を通じたインフォーマル教育を検討する必要もあるからである。

ただし、この「パラダイム転換」に関しては、そもそも社会教育をめぐる言説の歴史からすれば、社会教育という用語はもともとインフォーマル教育を含む、広い意味で使われてきている点(寺中[1949]1995：13など)はどのように理解するかという点についても整理する必要がある。例えば、福澤諭吉が、「社会教育」という言葉ではないが、「人間社会教育」なる言葉を説明する際には、学校教育を含めていた。福澤は、「空論止むべからず」(福澤[1879]1926)において、社会での教育活動を「人間社会教育」とし、「人間社会教育(学校の教育のみを云うに非ず)の要は、一事にても人をして早く実事に当た

らしむにあり」(福澤 [1879] 1926:574) とし、実際の仕事などを通じたインフォーマル教育を重視していたと理解することも可能である。

また、後で検討するように宮原誠一らが社会教育を狭い意味で議論することを提唱してきたのも、むしろそういった広い意味での社会教育としての使われ方に抗した議論であったといえるのではないか。そして、今日においても、インフォーマル教育を社会教育に含めることについては懐疑的な立場は少なくない。例えば、インフォーマル教育という用語を使わないものの、同種の学習を社会教育として理解することに関して鈴木眞理 (2015) は次のように議論している。「教える側と教わる側の、価値を媒介にした関係の中で行われるのが教育なのであるから、『社会勉強』や『偶発的学習』が社会教育であるわけではないのである。日常的な生活の中で誤解をされることがあっても、『言葉は変わる』とかのおかしな論理で、研究的な活動、あるいはそれを基礎とした行政の活動では、そのままにしておけることではない」(鈴木2015:12)。

さらに、そもそも先に見たように、現在においても、社会教育の指す内容としては、インフォーマル教育よりはノンフォーマル教育に重点を置いている議論が決して少なくない状況にある。そうした状況下にあって、仮に松岡 (2006) が指摘する「パラダイム転換」がもしも生じつつあるとしても、松岡自身もそのように示唆していることではあるが、それはもう少し先に見られるのではないか。

したがって、ここで敢えて「パラダイム」という用語を使って説明するならば、今、必要なのはむしろ、そういった「旧来のパラダイム」に依拠している議論に対して、「新しいパラダイム」に注目することの意義を、より大きな社会の変化の中で明らかにすることではないであろうか。これに関しては、松岡自身が「現実の教育変動または社会変動は、生涯学習の支援に資する新しい視点と、それらの集積によるパラダイムの転換を求めている」(松岡2006:29) と指摘しているが、その変動の内実についてはまだ検討されていない。いかなる社会の変化があるが故に、松岡 (2006) のいうパラダイム転換が生じることになるのか、その点を明らかにすることで、社会教育を議論する文脈においてインフォーマル教育を軽視した「旧来のパラダイム」に依拠した議論に対して、今、インフォーマル教育に注目する議論の意義が明確になってくるであろう。これが本論における第一の課題のねらいである。

そして、第二の課題は、そのような社会の変化を前提にした際に見えてくる、(インフォーマル教育を含めた) 社会教育の定義の主体をめぐる広義の権力的

な問題を検討することにある。先行研究においては、社会教育であろうとインフォーマル教育であろうと、それらを何らかの現象に当てはめて整理しようとする際に、その研究そのものが、学ぶ主体としての一人ひとりの定義権を重視することなく、社会教育あるいはインフォーマル教育を社会的に構築している側面について、あまり自覚的であったとはいえないのではないか。何らかの行為を、誰が、社会教育あるいはインフォーマル教育として定義づけるかという点と、そのことの価値的、あるいは政治的意味は軽視されてきたといえる。ただ、この点に関しては、社会教育というよりは生涯学習におけるインフォーマル学習をめぐる議論として、赤尾勝己（2017）がすでに重要な指摘を行っている。赤尾（2017）は、現代社会においてインフォーマル学習が、経済政策に組み込まれる際に生じる危険性について次のように指摘を行っている。

筆者は…(中略)…人びとが私的にかつ『能動的』かつ『自由』に学んでいるインフォーマル学習にも、生涯学習政策のグローバル化の中で、公的な評価の網がかけられ、生涯にわたって一人ひとりの学習が累積的に記録・評価されていこうとするメカニズムを問題とすべきだと考える（赤尾 2017：43）。

その上で、赤尾は、今後 G.ドゥルーズの管理社会論を批判的に援用しつつ、今後の生涯学習政策の動向を具体的に検討していくとしている。今後、社会教育を考える上においても、インフォーマル学習あるいは教育を、赤尾の指摘する危険性を回避するような形で位置づける必要が生じてくるであろう。この危険性を回避するためには、そもそも誰が、評価の対象となり得る、社会教育あるいはインフォーマル教育を定義づけるのか、ということが問題となる。このためには、「公的な評価の網」に奪われずにそれらの定義権を、学ぶ主体としての一人ひとりが導き出すことができる理論的根拠を検討する必要があるといえる。

以上のような観点から、本論においては、社会教育をめぐる言説において、インフォーマル教育として理解可能な活動が、具体的にどのように議論されることで、周辺的な議論として扱われるようになったのかという点について検討していく。そのためには、今回、戦後間もない頃の社会教育法制定当時における社会教育に関する言説がインフォーマル教育を含む議論であったにもかかわらず、その後、インフォーマル教育を含まない社会教育の議論が宮原誠一、小

川利夫の言説を通じてどのように構築されてきたかという点に着目する。

その上で、先に見た社会の変化を検討する第一の課題として、それらの言説をU.ベックらの「2つの近代」の議論を参照することで整理した場合には、インフォーマル教育が「第1の近代」と呼べる段階においては、社会教育をめぐる議論においては周知的な学習として扱われやすい社会的趨勢があったと理解することができることを明らかにする。そして、本論の第二の課題、すなわち社会教育の定義の主体をめぐる広義の権力的な問題を、ベックらのいう「第2の近代」の議論をもとに整理し、それを前提とした場合には、この段階において、社会教育にインフォーマル教育を含めるかどうかといった問題を決めるのは、社会教育の専門家でもなく、一人ひとりの個人に委ねられるということを明らかにする。その手がかりとして、堺市社会教育委員会議の提言書を検討することでより具体的に明らかにしてゆきたい。

2. 社会教育法制定当時における社会教育に関する言説

1947年に制定された旧・教育基本法第7条（社会教育）においては「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」と社会教育は広い範囲での教育活動を意味しており、条文そのものからは、インフォーマル教育を排除するような規定にはなっていない。

この点について、文部省（当時）・社会教育課長であり、「現行社会教育法の法制化の立役者」（小川1973：49）ともいわれる寺中作雄もまた、次のようにインフォーマル教育といえるものを含むものとして社会教育を説明している。

まことに社会教育は社会の中にある教育であり、生活の中にある教育であり、家庭、職場、団体等人間の至るところ起居、勤務、衣食等についてまわる教育なのであるから、法制では規制しきれない教育活動の分野であって、下手にこれを法制のわく内に閉じこめることは、自由を生命とする社会教育を却って圧殺する結果となることを恐れるのである。（寺中[1949] 1995：13）

しかしながら、同じその寺中が立役者となったと言われる社会教育法（1949年）においては、社会教育を「学校の教育課程として行われる教育活動を除き、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（体育及びレクリエーションの活動を含む。）」とする規定は現在に至るまで変化はなく、「組織

的な教育活動」に限定されている。つまり、インフォーマル教育を完全に排除するものではないにせよ、フォーマル教育あるいはノンフォーマル教育を中心とした規定となっているといえる。

先の引用で、インフォーマル教育といえるものを社会教育に含めていた寺中（[1949] 1995）であるが、この「組織的な教育活動」の中身としては「本法各章にかかげた公民館、学校施設の利用、通信教育のごとき形態をもって行う教育をいう意味である」（寺中 [1949] 1995：63）としている。

このように寺中自身は、一方で社会教育を広義に説明しているが、制定過程に寺中がその大に関わった社会教育法においては、狭義のものを中心に社会教育が規定されていることそのものには、特に矛盾が存在しているわけではない。その理由は、先の引用からも示唆されていることであるが、社会教育法では「常に国や地方公共団体というような権力的な組織との関係において」（寺中 [1949] 1995：14）、社会教育を規定することによって、逆に「社会教育の自由」を保障しようとしていたからである。

社会教育法をめぐる審議過程においてもその事は確認できる。1949年5月19日第五回国会・衆議院文部委員会において、この点に関する答弁がなされている。圓谷光衛委員から、「組織活動」となると、家庭教育も含まれるのか、という点と、「組織的^{ママ}の団体」「組織的の活動」の活動以外は、この法律でいう社会教育に当てはまるのかという点について質問がなされた（衆議院事務局 1949：11）。

答えたのは柴沼直（社会教育局長）文部事務官であった。柴沼は「実は家庭において行われます家庭教育につきましても、いろいろな部面で組織的な指導がなされている」とし、「家庭教育のすみずみまでという意味ではない」が、社会教育に含まれている趣旨の答弁をしている（衆議院事務局 1949：12）。

さらに、「この第二条で取上げました社会教育は、実は若干限定的に相なっております。ご指摘のように、社会教育はむしろ組織的でない部分の方が私も多いと存じております。しかしそういう非組織的なものをとりあげて法的に規制するということは、むしろ社会教育の発展を阻害する場合の方が多いのじゃないだろうか」としている（同：11）。

少なくとも法律制定当時は、このような形で語られる中で、法的な規制を受けないものとして、社会教育がインフォーマル教育を大いに含むものである。しかしながら、戦後の社会教育の言説をリードしてきたともいえる、宮原、そして小川らの社会教育をめぐる議論においては、次に見るようにインフ

ォーマル教育は後景に追いやられている。

3. 宮原誠一の議論におけるインフォーマル教育の位置づけと社会教育

今日、学校教育と対比的に用いられる傾向にある社会教育の概念をめぐる、戦後の言説の一つの起点としては、明確にこの点を論じている宮原誠一（[1949] 1977）の議論を取り上げることには一定の意義があるといえる。この点に関して、小川利夫（1973）もまた、「宮原誠一の社会教育本質論は、周知のように、この意味における戦後社会教育論の古典的見解を示している」（小川1973：44）としている。

宮原の社会教育をめぐる議論の前提として、そもそも、宮原にとっては、インフォーマル教育というのは、「教育」にはならない。宮原（[1949] 1976）は、人間を「形成」する過程には、(1)社会的環境、(2)自然的環境、(3)個人の生得的性質、そして(4)「教育」の力が働いているとしている。前三者が「自然生長的な力」として、「人間の発達」に対して望ましい働きかけもすればそうでない働きかけもするのに対して、宮原のいう「教育」は「この自然生長的な形成の過程を望ましい方向にむかって目的意識的に統御しようとするいとなみ」である（宮原 [1949] 1976：7-8）。

そして「社会生活そのものによる人間の形成を、教育と名づけることによって、人間の形成のための目的的な努力であるところの教育という社会現象の本質がみうしなわれてしまう」としている（宮原 [1949] 1976：14）。

次に宮原（[1949] 1977）の議論する社会教育に関して検討する。宮原は「社会教育の本質」という論文（宮原 [1949] 1977）において、社会教育の「概念規定」を(1)社会通念としての社会教育、(2)法概念としての社会教育、(3)歴史的範疇としての社会教育、という三つの観点から論じている。

(1)社会通念としての社会教育は、「文化」という言葉と同様に、「あいまい」に用いられており、人によって異なる意味内容が考えられているとしている。「あいまい」でありながらも、同時に「学校教育という言葉に相対してもちいられていることは、事実である」（宮原 [1949] 1977：9）として、「学校教育」とは明確に区別されるものとして議論されている。

(2)法概念としての社会教育は、旧教育基本法における家庭教育を含めた広義の社会教育と先に見た社会教育法の規定を指すものである。その上で、「要するに現在のわが国における教育法令上の概念としては、社会教育とは、学校

教育に相対する教育の二大部門の一つとしてみればよいわけである」としており、法令上、社会教育が学校教育と相対する大きな位置づけを与えられているものとしている（宮原 [1949] 1977 : 11）

そして、(1)と(2)を踏まえた上で宮原が重視するのが、(3)歴史的範疇としての社会教育である。宮原の議論によれば、「人間形成のための目的意識的な活動」としての「教育」は、狩猟経済の段階にあっても、子どもに、けものや魚のとり方について特別の練習といった形で見られ、「あらゆる歴史的時代のあらゆる社会集団の内部で行われてきた」（宮原 [1949] 1977 : 12-13）。そして、「もし社会教育という言葉を、ただたんに学校という特別な教育機関によらない教育活動という意味にもちいるならば、教育の原形態は、社会教育であるということが出来る」としている（宮原 [1949] 1977 : 13）。

しかしながら、「教育の原形態」として、こういった広い意味での「社会教育」と、「こんにちのいわゆる社会教育」とは、「異なる概念として区別されなければならない」（宮原 [1949] 1977 : 13）としている。両者が本質的に異なる点は、後者の「こんにちのいわゆる社会教育」は、「近代的学校制度」の成立以降にあらわれたものであり、この学校制度に対するもの（相対するもの）として、発生・発達してきたところにあるとされている。

宮原の議論によれば、「こんにちのいわゆる社会教育」は、「一般民衆」が学校に通うようになった「近代的学校制度」の成立以降のことであり、そのような制度に対するもの（相対するもの）として、登場してきたものである。それは、歴史的には新しく「ある時代のある社会において一定の事情のもとに発生し、発達した」（宮原 [1949] 1977 : 11）という意味で「歴史的範疇」（カテゴリー）に過ぎない。

そのような理解からすれば、古代から消長あるものの発達してきた社会教育が、今日の「盛行」にいたるという「代表的社会教育論の一般的傾向」に見られる非歴史的な立場では、「こんにちわれわれの周囲にみられるいわゆる社会教育の本質」を理解できない、とされる（宮原 [1949] 1977 : 14）。

そして、「代表的社会教育論の一般的傾向」とは異なり、宮原のいう意味での「社会教育」が「近代的学校制度」に相対するのは、①学校教育の補足として、②学校教育の拡張として、③学校教育以外の教育的要求として、という3つの意味、あるいは「形態」においてであるとされる。なお、③の内実としては、学校教育が、現職教育、余暇善用、精神指導、生活改善、成年運動、労働者教育を、社会教育に任せることによって「多くの負担から免れてきた」とき

れている（宮原 [1949] 1977 : 31）。

これらの3つの「形態」は、学校教育とともに発展していくが、その「基底」にあるのが、デモクラシーとテクノロジーであるとされる。宮原は、日本というよりは欧米のデモクラシーとテクノロジーの発展を基本的なモデルに、これらの3つの「形態」で「社会教育」が発展していくことになるとしている。ただし、デモクラシーといっても、これらの発展は、単に「民衆の下からの要求」によって発展するだけでなく、「民衆の民主主義的自覚に対する支配階級の上からの対応策としておしすすめられた」としている（宮原 [1949] 1977 : 27）。

その上で、宮原によれば、「学校教育」は20世紀の初頭とは異なりもはや有効な教育機能を果たせないため、学校教育と社会教育が一体化（宮原 [1949] 1977 : 34）することの必要性が生じ、再びかの「教育の原形態としての社会教育」に一次元が異なるが一帰る段階にあるという（宮原 [1949] 1977 : 39）。

ここで、次元が異なりながらも「教育の原形態としての社会教育」というのは、端的には、学校も含めて「全教育が社会教育」（宮原 [1949] 1977 : 39）として「総合的・計画的に計画化」することが（これからの）課題とされている（宮原 [1949] 1977 : 39）。そして、教育の全国的計画化が必要とされるが、その際2つの点で確認することが重要とされている（宮原 [1949] 1977 : 42）。一つは、地域ごとの経済格差が教育の格差を生み、教育の機会均等という民主主義的原則が損なわれることについてである。もう一つは、「日本民族の独立」は「日本経済の自立的再建」によって可能であるが、そのためには、教育の全国的な計画化が必要とされるとともに、国の負担や操作が必要であるとされている（宮原 [1949] 1977 : 42）。

以上、宮原の議論を見てきた。学校教育との相対する関係から社会教育を議論する手法は、学説史的には春山作樹の議論にも見られるが、インフォーマル教育だけでなく、「近代校制度」以前に社会教育を見いだす当時の「代表的社会教育論の一般的傾向」に対して、戦後間もない段階で、社会教育を限定して理解することを提唱したことの影響は大きい。いわゆる近代になってはじめて登場する意味での「歴史的範疇としての社会教育」と、やがては学校教育も含める形で「全教育が社会教育」となることによって、次元が異なる形で回歸していく「教育の原形態としての社会教育」にしても、宮原の議論の仕方から、完全にこぼれ落ちるのは、インフォーマル教育である。

4. 小川利夫と「権利としての社会教育」

宮原の議論を批判的に継承し、その後の社会教育の議論を「権利としての社会教育」と呼ばれる潮流としてリードしてきたのは、小川利夫である。小川は基本的に宮原の「近代的学校制度に相對するものとしての社会教育」（宮原 [1949] 1977: 15）を踏まえつつ、先にみた、三つの「相對する」關係のほか、分かりやすい例でいえば青年學級や勤勞青年學校などに見られる「学校教育のいわば『代位』」形態の傾向を指摘する。このように「代位」としての「社会教育」という理解を追加していくことも「社会教育」の議論を學校型のフォーマル教育の枠組みに止まっている。

小川は、『社会教育』の基本概念を措定するさいに基本的に重要な三つの思惟様式」として、次の三つをあげている。まずは「大きく二つの両極的な立場」として、(1)「社会」主義的な立場、と、(2)「国家」主義的な立場がある。そして、「両者のいわば中間に、學校ないし学校教育の關連を重視する第三の思惟様式」としての(3)「多分に『學校』主義的な立場」がある、としている（小川1973: 42, 43, 77）。

(1)の「社会」主義的な立場は、「資本主義」と對比されるような「社会主義」とは異なるものである。それは、山名次郎の議論のように「社会を薰陶教化する為には社会自身に教育を修めしめ」る「社会教育主義」（山名 [1892] 1991: 16）が念頭に置かれている。

(2)の「国家」主義的な立場は、吉田熊次がいう「皆我が国体を以って究極原理とする」（吉田1940: 38）といったナショナリスティックな議論が念頭に置かれている。なお、吉田はE. クリークの無意図的社会教育を多分に援用した論者でもあり、本論で着目しているインフォーマル教育を視野に入れた議論を展開しているのであるが、小川のこの文脈では議論されていない。

そして、(1)と(2)の中間にあるのが、春山作樹や宮原誠一らの立場であるとともに、小川が批判的に継承していく(3)「多分に『學校』主義的な立場」であり、「既に組織化した家庭学校教育と區別する為め」（春山作樹）に、「學校との關連」で社会教育をとらえる立場があるとしている。

そして、この(3)學校との關連で社会教育をとらえる「多分に『學校』主義的な立場」の登場してきた背景には、先に宮原が「民衆の民主主義的自覺に対する支配階級の上からの対応策としておしすすめられた」（宮原 [1949] 1977: 27）としたような、民主主義の進展とともに生じた社会階級的矛盾の深

化あるいは激化が存在すると考えられている。したがって、ここでは、社会教育というものを「学校」と「社会」、そして「国家」との緊張関係の中でとらえなおされることが必要であるとしている（小川1973：21、43-44）。そして、「『権利としての社会教育』の現実的な内実がいまや文字どおりに権力的に空洞化されている」中にあっては、とりわけ「法概念としての社会教育」を積極的に評価すべきだとしている（小川1973：50-51）。

しかし、このような形で法概念や国家権力という枠組みで提唱される「社会教育の自由」も、（公的な）権力からの自由といった意味合いにならざるをえなくなる（小川1973：266）。そもそも、寺中がいていた「社会教育の自由」の前提にある、「社会教育」とは「起居、勤務、衣食等についてまわる教育」といったインフォーマル教育にかかわる教育の自由に重点が置かれているのだが（寺中〔1949〕1995：13）、小川の論じる「社会教育の自由」の場合には、組織化された社会教育が、統制的な干渉を受けないという意味での自由重点が置かれている。

小川は、寺中が学校教育も含む「国民教育の自由」を視野に入れていたことを評価しつつも、（原初形態ともいえるようなインフォーマルな）社会教育がはじめにあって、その後に組織化されたのが学校教育だという理解を批判した上で、次のように議論している。「社会のなかにある教育」が『『公権力組織』との一定の関連において組織化されるとき、そこに現実の社会教育が成立し、したがってまた『社会教育の自由』の問題が教育実践上の死活問題となる。その点では、むしろ社会教育は学校教育と元来表裏一体のものである」（小川編1977：215）。

以上をまとめると、部分的には宮原（〔1949〕1977）の歴史的範疇としての社会教育の理解を踏襲しているといえる小川（1973：51）にとっては、歴史的に教育の原初形態といった意味合いでの「^{インフォーマル・エデュケーション}未定型的教育」一本論というインフォーマル教育一が、歴史的な経緯の中で、組織化されてきたのが学校教育、そして社会教育であり（小川1973：262-263）、この枠組みで見た場合に組織化されていないインフォーマル教育は重視されることはない。

このことは、公権力作用としての「社会教育活動」と、それと「敵対」する「国民の自己教育」運動との外在的矛盾や、「社会教育活動」そのものに見られる内在的矛盾という広く知られた問題設定にも大いに当てはまる（小川1973：49-50、78、225-226）。

さらに、小川（1973）のいう「国民の自己教育」運動そのものは、多義的で

あり、インフォーマル教育ではないにせよ、ボーイスカウトや YMCA 等を含む概念であり、必ずしも公権力作用としての「社会教育活動」と対立するとは限らない。しかしながら、小川の議論にあつては、上記のような「敵対」・「矛盾」、そして「社会教育の自由」という論点を中心に議論される中で、組織化されていないインフォーマル教育だけでなく、公的な社会教育行政に関わらない学習活動も重視されなくなっていく。

以上、小川の議論を検討してきた。かつて、長浜功（1987）は、「従来の社会教育理論」として「四つの枠を原則」にしてきたとしていたが、公民館に関する規定が多く見られる社会教育法や、専門職の議論とセットになった小川の議論についても同様の特徴が見られるといえる。

従来の社会教育理論は、(一)公的に保障された教育を、(二)公民館を中心とする学級・講座等の教育事業により、(三)社会教育主事、公民館主事等のいわゆる専門職員が、(四)住民の参加を求めてすすめてゆく、というものである。(長浜1987：235)

これらの4つの特徴を見た場合、クームスらが「フォーマルな[学校]システムの枠外で行われている組織化され、体系的で、教育的な活動」としたノンフォーマル教育(Coombs & Ahmed 1974：8)に分類できるとともに、また、(一)～(三)については、公的な財源に基づいて、学校型の空間で、専門職の下で学ぶという点に着目すれば、フォーマル教育と共通するものも多いとみることができる。ただし、フォーマル教育と共通点が多いが、あくまでそれは「近代的学校制度に相対するものとしての社会教育」(宮原[1949] 1977：15)の延長線上にあるものと見ることができる。したがって、社会教育の議論がこの枠内に止まる限り、インフォーマル教育を視野に入れることは難しいものとなるであろう。

もちろん、今日の社会教育をめぐる議論においては、長浜が上記の指摘した状況とは異なり、公的な社会教育行政に関わらない学習活動にも注目されるようになり、上記の4つの特徴がそのまま今日の社会教育の議論の前提となっているとはいえない。しかしながら、現在にあつても、社会教育をノンフォーマル教育として分類する議論が多い中にあつては、(二)の中でも「学級・講座等の教育事業により」という要素と、(三)の中でも「専門職員が」という要素、そこに「(四)住民の参加を求めてすすめていく」という要素は、依然として社

会教育の議論の前提となっているのではないか。その限りにおいて、インフォーマル教育は社会教育の議論としては視野に入ることが困難になるといえる。

しかしながら、今日のグローバリゼーションといった社会の変化の中で、上記のような「近代の学校制度に相対するものとしての社会教育」(宮原 [1949] 1977: 15) の流れを汲む議論の前提にあった、国民国家や学問のあり方そのものは、すでに掘り崩されてきており、それが、松岡 (2006) のいう「パラダイム転換」の土台にもなっているのではないか。次に、U. ベックらのいう「2つの近代」の議論を手がかりにこの点を明らかにしたい。

5. U. ベックらの2つの近代と社会教育

社会現象をある種の流れの中で把握する際の枠組みとして、U. ベックは、ポストモダンといわれた潮流とは異なり、近代を2つの段階で捉えていく。ベック自身は、この2つの段階を「産業社会 (Industriegesellschaft)」と「リスク社会 (Risikogesellschaft)」の段階として区分してきたが、晩年は「第1の近代 (Erste Moderne)」と「第2の近代 (Zweite Moderne)」という区分を採用することが多くなってきたので、本論においても後者の区分を採用する。なお、この2段階の区別は、一定の時点から第2の近代が始まるというような意味での時間的な区別ではない。また、あくまでヨーロッパをモデルに考えられた枠組みであるとされているが (Beck, Bloß und Lau 2001: 24)、ある程度の偏差を伴いながらヨーロッパ以外の国においても第2の近代のような段階にも同じ傾向が見ることができると理解し、本論では援用していく。

5.1. 第1の近代

ベックらによれば、近代は一定の段階入ると自らを急進化させ、第1の近代における社会の前提を変容させる。重要なものとしてベックらは次の6つを、第1の近代の前提として挙げている (Beck, Bloß und Lau 2001: 20-21)。

1. 第1の近代における社会は、国民国家の社会である。
2. プログラム化された個人化、つまり、あたかも階級のようにになっている集団的な生活のパターンに沿って構造化されている。
3. 第1の近代の社会は、原則的に、資本主義に刻印された営利社会であり、その発展した形が完全雇用社会である。
4. 第1の近代においては、自然は、過小評価され、無尽蔵に利用されるものと見なされている。自然は社会の外にあるものと見なされている。

5. 第1の近代は、道具的なコントロールを前面にした科学によって定義づけられた合理性を基礎に展開する。
6. 第1の近代の社会においては、進化というものが、機能的分出の原則で理解されるとともに、専門化の増大を伴う。

上記の第1の近代の前提は、いわば人文社会科学の前提となっており、自明視されるようになった。また、このような前提の延長線上で、国民国家、性別役割分業をもとにした核家族、プロレタリアとブルジョワといった階級的な意味合いを帯びた生活世界、経済、政治、行政、文化、学問といった領域の区別が明瞭になってくる（それぞれが、社会的部分システムとして分出し相互に差異化していく）。

さらに、上記のような第1の近代の前提の下では、日常あるいは仕事の経験的な知の価値が減じられて、理論的な知の価値が重んじられる。その結果として、専門職によって作られてコントロールされている知の独占の上に成り立つ専門家（Expert）と素人のヒエラルキーが形成される（Beck, Bloß und Lau 2001：21-22）。

第1の近代においては、個人には選択の余地がない境界線と、その境界線にしたがった人間形成が考えられている（Beck, Bloß und Lau 2001：42）。その境界線には、（人間の自然、性別、人種といった）本質的だと考えられた境界線、（国籍、市民権といった）制度的に構想された境界線、（階級や家族といった）社会文化的に規定された境界線等がある。このように選択できない境界の狭間における主体性の発揮というものは、その個人にとって予め与えられた、職業、企業、家族、性別、隣人、国家の枠内でなされていくことになる（Beck, Bloß und Lau 2001：42-43）。

ベックらの議論を敷衍しつつ、これまでの議論を整理すれば、そもそも「国民」の育成を目的とする「近代的学校制度」を通じた成長や、「近代的学校制度」を、①補足、②拡張、③それ以外の教育的要求、④代位として登場してきた「社会教育」制度という形で境界線が引かれて、政策や実践、そして研究上の蓄積、すなわち「言説」が産出されてきたといえる。そして、例えば、宮原が議論した当時の課題として、学校も含めた意味で「全教育が社会教育」（宮原誠一 [1949] 1977：39）として「総合的・計画的に計画化」すること、小川のいう「国民」の「権利としての社会教育」も含め、第1の近代的な産業国家、国民国家の形成に適合的なものであると理解することができる。

境界線がそのように引かれることで、第1の近代に適合的な言説の産出パタ

ーンが、見えにくくさせていくのは、インフォーマル教育に関する言説であったといえる。すなわち、長浜が「従来の社会教育理論」として批判的に見出した4つの特徴的なものは、宮原や小川らのいう社会教育がその他のインフォーマル教育から線引きして切り落とすための境界線を示しているものとして解釈することも可能であろう。このように区切られた範囲で議論を繰り返す限り、専門家としての研究者が産出し独占してきた知の社会的地位が、崩されることは相対的に少ないといえるだろう。

5.2. 第2の近代と「準主体（擬似主体）」

しかしながら、第1の近代の前提は、次の5つのプロセスを通じて、第2の近代の前提が優位となる中で疑わしいものとなっていく（Beck, Bloß und Lau 2001: 23）。

1. 産業、政治、そして文化面でのグローバリゼーション：国民国家の社会としての理解を困難なものにさせる。
2. 階級的に染められた集合的な人生のパターンが消失していくような個人化の推進。
3. 個人化でもっとも大切なのは、性別に関する革命に見いだすことができる。それは家族内の関係や労働での関係を変化させている。
4. （インターネット技術などの推進による）「第3次産業革命」とともに際立ってくるのが、柔軟な不完全雇用であり、これは、完全雇用社会あるいは、営利社会の危機（Krise）を表している。階級の割り当て、消費水準、社会保障が、仕事に参加するだけで、保障されるとは限らなくなってきた。
5. 世界規模での環境危機によって、資源の希少性を認識し、自然を社会の一部分と見るようになる。

その結果として、第1の近代で挙げた6つの前提に対応させつつ説明するとすれば、次のような変化が生じているといえるだろう。

- (1) 今日では、Brexitのような動きも見られるが、EUやグローバリゼーションの動向を見れば、大半の国は国民国家の枠組みでは動くことは困難になる。
- (2) とりわけ性別や、家族、階級といったカテゴリーでは一般化できなくなるほどに、個人化は徹底していく。
- (3) 雇用の柔軟化、非正規化が見られるとともに、仕事と人生の関係が見直

されるようになる。

- (4') 農産物のみならず、人間の生と死、健康と不健康といった問題においても、人工的な介入と密接な関係にあり、素朴な形で「自然」が、「社会」と切り離されていると考えることはできなくなる (Beck, Bloß und Lau 2001 : 37)。
- (5') 科学が、問題に決着をつけるというよりは、問題を複雑にしていくようになるとともに、普遍的なものとして科学を支えていた合理性の虚構性が明るみになってくる (Beck, Bloß und Lau 2001 : 35-36)。
- (6') 機能的分出が消滅するのではないが、専門家と素人、学問 (科学) と非学問 (科学)、学問と政治といった境界線が複数化していくようになる (Beck, Bloß und Lau 2001 : 40)。

以上の6点にもあてはまることであるが、第2の近代においては、第1の近代に引かれた境界線が自明のものではなくなり、複数あるものとして解釈可能となる。すなわち、先に見たように第1の近代においては、個人にとっては変更不可能な境界線が予め与えられ、それにしがった人間形成が考えられていた。しかし、第2の近代におけるその境界線は、選択可能なものになり、複数引かれた線も信頼できるものやそうでないものも増え、境界線の引き方にコンフリクトも生じるようになる (Beck, Bloß und Lau 2001 : 39)。

このような中で、個人は、自分が「何に属しているのか」という問いかけに対して、予め決まった形で、集団としてその答えを見いだすことはできず、それぞれの状況を考慮して個別に答えなければならなくなる。そのため、個人は、自分のネットワークを自分で作り、そして維持していくことになる (Beck, Bloß und Lau 2001 : 43-44)。

そういった前提の下で、個人は確固とした主体というよりは、「準主体 (擬似主体, Quasi-Subjekt)」となる。それは、そのネットワークや、位置の作り手でもあるとともに、その結果でもあるような主体である。個人は、仮設的 (fiktiv) な決定を行う者、自分自身、そして自らの伝記 (Biographie) の著者となる。それは、事実として生じた経歴 (Lebenslauf) と、語られた仮設的 (fiktiv) な伝記は区別されるようになることでもある。個人にとって、ライフコース・経歴 (Lebens(ver)lauf) は拡散し、自営の伝記という仮設が期待され、承認されるのである (Beck, Bloß und Lau 2001 : 44)。

極めて分かりにくい議論に見えるが、境界線を複数引くという議論との延長線上でいえば、「準主体 (擬似主体)」とは、自らの回りにすでに存在する様々

な社会的な“意味”に拘束されながらも、それらを自分自身の判断でつなぎ合わせていく主体として理解してゆけばよいだろう。

以上のような、ベックらの第2の近代、とりわけ個人化とのかかわりにおける議論を、本論全体とのかかわりで、敷衍すれば次のように整理していくことができる。国民の大半が農林水産業に従事していた前近代から、工業を中心とした経済成長を推進していく第1の近代においては、「封建遺制」を克服した「国民」の民主主義的な近代化が企図されてきた。否応なしに徹底化される個人化が推進していく前の第1の近代にあって、「何のための教育か」という「目的」は、予め決められていた。例えば、宮原がその基盤を見いだしたように、デモクラシーとテクノロジーこそが、学校教育と並んで社会教育を推進していく大義名分として説得力を持ちうるものであった。農村型の社会を近代化し、デモクラシーとテクノロジーの推進を行うために必要な教育の境界線が例えば法律に書かれた「目的」として単純に引くことができる段階にあっては、学校教育同様に社会教育の「専門家」も必要であるという主張も現在よりは通用しやすいものであったといえる。

しかしながら、近代が自らを徹底させていく第2の近代において、その「目的」もまた徹底的に個人化されていく。かつて、個人には選択の余地がなかった教育の境界線は幾通りも引くことができるようになり、個人が選択しうる幾通りもの人間形成が考えられている。一方で、学校に関しては、学校化社会の批判、不登校の増加、「学歴社会の崩壊」、そして「生涯学習」にかかわる言説が増加する中で、学校以外の教育が注目されるようになる。他方で、社会教育に関しては、「近代的学校制度」を、①補足、②拡張、③それ以外の教育的要求、④代位として登場してきた「社会教育」制度という言説も、松下圭一の『社会教育の終焉』の議論を挙げるまでもなく、とりわけ都市部では通用するとは言い難くなる。

徹底していく個人化の趨勢を前に、「私」にとって何が大切な事柄で、何がその教育なのかということは、「私」を基軸に考えてゆくことになる。そして「専門家」なるものも、「私」が必要とし、「私」が認定した教育の専門家でしなくなる（その限りにおいて「専門家」は今後必要とされるであろう）。

そして、こうした定義権の所在を確認しておく作業は、今後、先に見た赤尾（2017）の指摘しているような「人びとが私的にかつ『能動的』かつ『自由』に学んでいるインフォーマル学習にも、生涯学習政策のグローバル化の中で、公的な評価の網がかけられ」る危険性を批判的に検討するための規範的な準拠

点ともなり得るであろう。すなわち、何らかの「学び」を評価する際の前提となる「学び」そのものの定義の主体が、はたして一人ひとりの個人にあるのかという基準を確認していく必要性がますます高まっていくであろう。

なお、こうした趨勢の理解を前提にする場合にあって、従来型の社会教育を第1の近代に特殊な「歴史的範疇」、あるいは「旧来のパラダイム」のものとして切り捨てる必要はない。それを選ぶのも一人ひとりの個人に委ねられている。そもそも、第2の近代の趨勢の中にあっても、依然として例えば、法的な範囲や権利としての社会教育の枠組みで理解することの必要性は否定できない。社会教育の終焉を唱える松下の議論を赤尾が次のように批判するような問題点は依然として残っているといえるからである。「都市部で社会教育職員の専門性をいくら声高に主張しても、必ずしも多くの人びとが賛同しないことが予想される」。「松下の主張には一定の理があると考えられる」。しかしながら、「教育を必要としている成人が存在していることを認知すべきである」（赤尾2012：208）。

また、赤尾のいう意味での教育を必要としない人々にとっても、社会教育がその人達にとって魅力あるものであれば、今後も社会教育は必要とされていくであろう。つまり、社会教育の定義を固定的に捉えて「終焉」という形で議論するのではなく、時代や個人に合わせて社会教育を定義しなおしていくことで、市民が積極的に活用し、「個人化」の趨勢の中で、一人一人を尊重する社会の形成を目指す方途があるのではないか。筆者も委員の一人である堺市社会教育委員会議の提言書を手がかりに、その可能性を検討してゆきたい。

6. 堺市社会教育委員会議の提言書に見る社会教育とインフォーマル教育

堺市社会教育委員会議では、2013年6月よりこれまでの会議のあり方を見直し「活性化」をはかることとなった。2015年7月には9名の委員のうち4名が入れ替わり新しい委員とともに、それまでの同会議で検討されてきた地域の課題を引き継いだ。そして、2017年6月、同会議は、これらの課題に「社会教育」という角度からアプローチするための「『つながり』がこれからの堺を変える～堺が考える社会教育～(提言書)」を同市の教育長に提出することとなった。

提言書においては、骨子として二つの提言がなされている。一つには(1)「社会教育への発想をきりかえてみましょう！」という提言である。これまで

の「行政の立場から見た社会教育」を社会教育法第2条にある「組織的な教育活動」を中心とした考え方と位置づけた上で、これからは、そういった考えを踏まえつつも市民の「みなさんの立場から見た社会教育」の考え方への発想の転換を提言している。すなわち、インフォーマル教育も含むような形で、「学校や家庭以外で日常において行われている、みなさんにとっての大切な学びや教えが社会教育だと考えることで、みなさんが成長し、日常生活が楽しく豊かになるのであれば、それを社会教育ととらえてゆきましょう」（堺市社会教育委員会議2017：15）としている。

もう一つの提言は、(2)「みんなで『つながり』を広げましょう！」というものであり、地域におけるつながり、いわゆる社会関係資本の蓄積を提唱するものである。そして、そのための第一の側面として「まず、日常の活動に『つながり』があり、学びや教え（社会教育）があると意識する（気づくこと）」ことを提唱し、第二の側面として、それを言葉で表現し、第三の側面としてそれを、研修会やホームページ等を通じて共有することを提唱している。

本論における、これまでの議論を踏まえて説明すれば、上のような提言書を次のように位置づけることができるであろう。戦後、社会教育法が制定された当初は、寺中が「人間の至るところ起居、勤務、衣食等についてまわる教育」といった、広い意味で理解された社会教育について、言わば肯定的な議論がされていたといえる。それに対して、春山、宮原、そして小川らにあっては、「近代的学校制度」との対比の中で「社会教育」に境界線を引き、その範囲内で社会教育を理解することの学問的な意義を強調した言説を残してきた。

もちろん、第2の近代といわれる段階にあっては、例えば公的な財源の使い方を考える際に「社会教育」という概念に、財源にかかわる限りで一定の境界線を引く必要があるという訳ではない。しかしながら、ベックらのいう「個人化」あるいは個人が「準主体（擬似主体）」となっていくという趨勢を前提に考えた場合には、そういった状況以外においては、その境界線を引くのは、専門家主導によるものだけではなく、ますます一人ひとりの個人に委ねられていると理解することができ、言説としての堺市の提言もこのような流れの中で通用しやすいものであると位置づけることができるであろう。

なお、このような当事者の定義権を基軸にした社会教育が、公共的な問題、例えば格差問題などに抗するための社会的連帯や共生社会を志向することができるのであろうか。これについては、(2)「みんなで『つながり』を広げましょ

う」という側面からアプローチしていく必要があるが、「つながり」が共生志向のインクルーシブなものとなるか、排他的なものになるかは提言書というよりは市民一人ひとりにかかってくることになる。

現在、同会議では、市内各地の社会的な活動を委員が訪問し、提言書をもとに、中学生の生徒会リーダー会議による社会的な活動、地域のハロウィンイベント、将棋大会等々、それぞれの団体が考える社会教育の理解とつながりを広めようとしているほか、相互の団体が交流するイベントなども企画している。そこではフォーマル教育、ノンフォーマル教育、インフォーマル教育等の区別なく、広い意味での社会教育の理解が呼びかけられている。このような当事者主権に基づく社会教育理解が実際にどのように繰り広げられるかについては、今後改めて検討する必要がある。また、同会議のこの局面での活動については、一人ひとりを単位としたインフォーマル教育というよりは、ある程度の組織・集団を念頭に置いた活動になっているため、提言書をもとにどのような個人を単位とした社会教育の理解が可能となってゆくのかという点についても検討していく必要があるだろう。

おわりに

以上、本論ではベックの2つの近代という議論を手がかりに、第1の近代という一定の社会的段階においては、専門家主導の形で「社会教育」を狭く理解する言説が通用しやすくなるものの、第2の近代にあつては、堺市社会教育委員会会議の提言にあったように、一人ひとりが「成長し、日常生活が楽しく豊かになるのであれば、それを社会教育ととらえてゆく」形で当事者主導の言説が通用しやすくなる趨勢を確認してきた。

同じ趨勢を、フォーマル教育、インフォーマル教育との関わりで説明すれば、第1の近代にみられた諸前提が揺るぎない状況にあつては、教育にかかわる言説はその前提に忠実たるフォーマル教育に関するものが通用しやすいものであった。しかしながら、個人化が徹底していく、第2の近代の前提にあつては、集団を単位とした形で教育を理解していくフォーマル教育よりも、個人を対象としたインフォーマル教育の言説の方がより適切なものとなっていくことであろう。社会教育に関する研究が、一人ひとりの成長・発達を研究し企図するためのものであるとするならば、ますますインフォーマル教育に着目していく必要があるだろう。

引用文献

- 赤尾勝己, 2012, 『新しい生涯学習概論』 ミネルヴァ書房。
- 赤尾勝己, 2017, 「『学習の可視化』の社会学」同編『学習社会学の構想』晃洋書房, 26-46。
- Beck, U., Bloß, W., Lau, Ch., 2001, “Theorie reflexiver Modernisierung- Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme” Ulrich Beck, Wolfgang Bloß Hg., *Die Modernisierung der Moderne* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 11-59.
- Coombs, P. H. and Ahmed, M., 1974, *Attacking Rural Poverty*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- 福澤諭吉, [1879] 1926, 「空論止む可らず」『福澤全集』第四卷, 国民図書, 573-576。
- 春山作樹, [1933] 2014, 「社会教育論」『交際の常識: 社会教育論/教育内容論』日本図書センター。
- 松岡廣路, 2006, 『生涯学習論の探求—交流・解放・ネットワーク』, 学文社。
- 松下圭一, [1986] 2003, 『社会教育の終焉 [新版]』公人の友社。
- 宮原誠一 [1949] 1976 「教育の本質」『宮原誠一教育論集・第一巻』国土社, 7-97。
- 宮原誠一 [1949] 1977 「社会教育の本質」『宮原誠一教育論集・第二巻』国土社, 7-45。
- 長浜功, 1987, 「社会教育の彷徨と地平」同編『社会教育と自己形成〜「終焉」論を超えて』明石書店, 229-254。
- 小川利夫, 1973, 『社会教育と国民の学習権』勁草書房。
- 小川利夫, 1977, 「権利としての社会教育」同編『講座・現代社会教育 I 現代社会教育の理論』亜紀書房, 201-262。
- 梨本雄太郎, 2011, 「インフォーマル教育論序説」『生涯学習・社会教育研究ジャーナル』(5): 143-154。
- 堺市社会教育委員会, 2017, 「『つながり』がこれからの堺を変える〜堺が考える社会教育〜(提言書)」, 堺市教育委員会ホームページ, (2017年10月18日取得 <http://www.city.sakai.lg.jp/kosodate/kyoiku/gakko/suishin/syakyouiin.html>)。
- 佐藤一子, 1998, 『生涯学習と社会参加』東京大学出版会。
- 鈴木敏正, 2014, 『増補改訂版 生涯学習の教育学』北樹出版。
- 鈴木真理, 2015, 『新時代の社会教育』放送大学教育振興会。
- 衆議院事務局, 1949, 『第五回 国会衆議院 文部委員会議録 第22号』。
- 寺中作雄, [1949] 1995, 『社会教育法解説 / 公民館の建設』国土社。
- 山名次郎, [1892] 1991, 『社会教育論』小川利夫監修『社会教育基本文献資料集成 第5巻』, 大空社。
- 吉田熊次, 1940, 『現代教育学大系 原論編 第23巻 社会教化論』, 成美堂書店。

キーワード インフォーマル教育 第2の近代 堺市社会教育委員会議

【付記】本稿は、龍谷大学の2017年度国内研究員としての研究成果の一部である。