

社会教育研究における企業内教育の位置

—倉内史郎の〈適応〉概念をめぐる—

生涯教育計画コース 中 石 誠 子

An introductory study on education and training in enterprise
in the field of adult education in Japan

Seiko NAKAISHI

The aim of this article is to confirm the position of education and training in enterprise in the field of the study on adult education in Japan. We will mainly examine "The Theory of Social Education" written by Shirou Kurauchi which has been playing a great role in the field on the study of adult education. In his argument, education and training in enterprise is a typical model of the theory of adaptation. In this article we will discuss about the concept of adaptation and self-development.

目 次

- I. 問題の所在
- II. 倉内史郎の企業内教育研究 ～適応概念をめぐる議論を中心として～
 - A. 倉内史郎『社会教育の理論』をとりあげる意味
 - B. 『社会教育の理論』における企業内教育の位置
 - C. 〈適応〉概念をめぐる議論
- III. 倉内史郎の企業内教育研究にみる自己啓発観
 - A. 倉内の企業内教育を捉える視角
 - B. 倉内による企業内教育の歴史的発展
 - C. 自己啓発をめぐる
- IV. 社会教育研究における企業内教育研究のこれまでとこれから

I. 問題の所在

成人の教育・学習を主な対象としている社会教育研究において、企業内教育研究がそれほど活発でなかったのはなぜであろうか。また、そこで繰り広げられる教育活動が教育として正当に位置づけられてこなかったことをどう捉えるか。社会教育研究における知的怠慢とみるか、それとも資本主義に毒された非教育活動であるから排除されて当然であるとみるかは、それぞれの教育的価値観に委ねられるところである。

しかし、今日の日本社会では成人の多くは企業で働く。もちろんそれぞれが抱えている職業観は異なるであろうが、そこで働くほとんどのひとは、生活をしていくための経済的基盤と仕事上の問題が発生する度にそれを乗り越えていこうとする自分の成長と重ね合わせた生きがいを、多かれ少なかれ求めているはずである。疑似主体性のみが肥大した主体性のない“企業への隷属者”としてしか扱われないのであろうか。そして、企業を退いていくことが解決へと向かうのであろうか。企業は、そんなに教育的価値のない、そこでの教育活動は研究対象としてとりあげるに値しないほど教育的頹廃と化した場なのであろうか。もしそうだとすれば、企業で働くことによってキャリアを形成していこうとするひとは、毎日の労働過程から働くことの意味を見いだしていく途すらも閉ざされた哀れな状態に置かれてしまっていることになる。社会教育研究では、企業においてキャリアを形成していこうとするひとを正面から見据える必要はないであろうか。

成人を主たる対象としている社会教育研究において、学校教育終了後に今や多くのひとが多くの時間を過ごしている企業とそこで展開される教育活動の実態と課題を明らかにしようとする研究が、周辺的な位置に追いやられていたことに関しては、社会教育研究における知的怠慢さを指摘されても反論する余地はないのである。

もちろん、企業におけるひとびとの教育的活動が、社

会教育研究において全く評価されなかったわけではない。それは、1960年代に隆盛をみた労働者教育研究の発展的過程において残された論文の豊饒さからも容易に推察できるところである。労働者教育研究は、観念論的・イデオロギー的な性格をもち企業内教育と対立する。労働者教育研究のなかで取り上げられる企業内教育は、常に批判の対象として扱われる。こうして労働者教育研究の発展は社会教育研究のなかでも研究領域として不動の確固たる地位を獲得することができたが、その一方で社会教育研究における企業内教育研究の矮小化と不毛さをもたらしてしまったのではないだろうか。

実際に企業で職業生活を営んでいるひとびとのなかで、職業を通して自らのキャリア・デザインを願いつつ自らの成長を求めているひとは、決して少なくはないであろう。そういうひとびとのためにできることはいったい何なのか。社会教育研究において、もっと職業生活を明るく元気づけられるような議論やメッセージの発信があってもいいのではないか。

本稿は、これまでの筆者の取り組みにおいて最初に行なわれなければならなかったものである。つまり、これまで手がけてきた研究³⁾において欠落していた部分を補うという役割が与えられている。それは、これまでの社会教育研究においてなされてきた企業内教育研究の軌跡を辿りその位置を確認することである。

II. 倉内史郎の企業内教育研究 ～適応概念をめぐる議論を中心として～

A. 倉内史郎『社会教育の理論』をとりあげる意味

倉内史郎の『社会教育の理論』は、彼の長年にわたる社会教育研究の蓄積が生み出した労作である。³⁾

その執筆意図は、社会教育の諸理論を吟味することであり、諸理論をもたらししている考え方の前提にあるもの、いわばそれぞれに内在する「社会教育観」を検討することにある。明治以来の社会教育観の変遷を跡づけることは、それまで倉内が研究関心を抱いてきたテーマである。その丹念に蓄積された史的研究のなかからは、「社会教育とは何か」というもっともプリミティブであるが本質的な問いかけに対する答えを導こうとする倉内のこだわりを感じることができる。⁴⁾

戦後社会教育が40年を迎えようとしていたその当時、幾多の社会教育論がそれぞれの立場からあるべき社会教育の姿を描き写しだしていた。しかし、その理論の性格自体を省みることが、意識的になされてきたのであろうか。倉内は、この問いに取り組むためにまた戦後40年と

いう時宜もみて、戦前・戦後の社会教育理論をとりあげ諸理論の底流にある社会教育観に目を向けることによって、それらの見直しと性格づけを試みる作業を行なった。検討に際しては、諸理論の特徴を浮き彫りにするためにあらかじめある一つの基準・尺度をもって測ることをせずに諸理論を「相対化」してみる視点を方法として用いている。⁵⁾

この倉内の大胆な試みによって、宮坂広作も指摘している通り、われわれは本書一巻のなかに近代および現代の日本の社会教育論のパノラマをみることができるようになった。⁶⁾そして、そのなかに描かれた諸理論は三つの性格・機能によって切りとられ類型化がなされた。一統制理論と適応理論と自発性理論である。この統制・適応・自発性という三つの性格によって峻別された理論の概念構成は、これまでの倉内の研究が凝縮されており、いわば倉内の社会教育研究における一つの到達点ともいえるべき存在であるといえる。

一方、倉内といえば、社会教育研究において企業内教育研究の領域を切り拓いた重要な人物であるということ忘れてはならない。社会教育の研究において企業内教育に関する研究は、労働者教育を推進するという立場から企業内教育に疑問を提起する（いわば企業＝悪玉説に基づく）研究は量産されたが、企業内教育を推進するという立場からの企業内教育の実態を検討する研究は、倉内が開拓した後、それほど活発になされず重要な 이슈としてとりあげられなかったことは、冒頭でも述べた通りである。社会教育研究における企業内教育研究は、今でもなお滞ったままの状態が続いていると考えられるが、労働者教育研究が最も活発であった1960年代にあっても、一貫して企業内教育の実態を入念に検証しその研究の基礎を固めていったのは倉内である。

倉内が『社会教育の理論』のなかで企業内教育に与えた位置を考察していくことは、社会教育研究のなかで企業内教育研究の活性化を目指している筆者にとっては避けては通れない作業の一つであり、またそこから見えてくる企業内教育と労働者教育の「価値争奪」の接点を探っていくことは、社会教育研究において職業・労働を教育・学習という概念で読みとる際の一つの途を拓く上において重要なことであると考えられる。

B. 『社会教育の理論』における企業内教育の位置

倉内は、「社会教育の理論」として特徴づけた統制理論・適応理論・自発性理論に対して次のような説明を加えている。

まず「統制理論」については、「社会の側から個人を

統制し方向づける」という観点に立脚し、社会教育には、戦前・戦後を通じて、「統制の機能を果たす社会的技術の一種」という役割があるとしている。⁷⁾ 倉内が捉える統制概念は、戦前の思想善導を指しているだけではなく、人の行動や意識に影響を及ぼすことによって社会的秩序の機能を確保しようとする社会的技術全般が含まれている。倉内の社会教育を捉える視角の独自性は、統制概念は必ずしもネガティブな意味に捉えられていないところにある。統制に対するこのような考え方は、特別なスタンスとして宮坂も認めているところである。⁸⁾

このような統制理論とは全く反対の視点から社会教育を捉えようとするのが「自発性理論」である。つまり、自発性概念と統制概念は両極に存在していることになる。倉内によると、自発性理論とは、「個人の自主性・自発性に基づく自由な学習の展開を社会教育の本質とみるものである」と規定される。⁹⁾ 自発性概念に関して特筆すべきことは、自発性を個人と集団の次元で区分し前者を重視し後者にはやや懐疑的な、倉内の次の指摘であろう。

「純粋な自発性はあくまでも個人に発するものと考えられるが、集団の自発性に基づく価値志向を広く全体に及ぼそうとすると、それは限りなく『統制』に近づいていくことに注目する必要がある。」¹⁰⁾

こうして両極に対をなして位置づけられた統制理論と自発性理論の中間に位置が与えられたのが「適応理論」である。適応理論の概念は、個人の側に視点をおいて個人の側から外的状況にどう反応していくかという見解にたっている。¹¹⁾ 適応理論とは、その既存の枠組に個人の側からあわせていくという関係を意味し、一方では個人の外部に由来する諸欲求と他方では個人の内的欲求との調整を援助するところに社会教育の役割をみようとする考え方である。適応理論の概念軸を構成するにあたり、倉内が強く影響を受けているのは、ハビガーストの発達課題説であると考えられる。その引用は、適応理論の本質的な性格を的確に表現していると思われるのでここでもそのまま示しておく。¹²⁾

「発達課題の概念は、教育の二つの反対理論、すなわち自由の理論—子供がもしできるだけ自由に放任されるなら、もっとも良く発展するであろうという理論—と、強制の理論—子供はその社会によって課せられた束縛を通して、責任ある価値ある成人にならねばならないという理論—の間の中間的領域を占めている。発達課題は、個人の欲求と社会の欲求の中間にある。それは両方の性質を有しているものである。」

ここで示された「自由＝個人の欲求」と「強制＝社会の欲求」という二つの図式は、倉内の適応概念の枠組を整える役割を果たしたことになる。つまり、「自由」を「個人」と結びつけ、「強制」を「社会」と結びつけることによって、「個人」と「社会」との「調整」（現実的な対応）を見いだすことが、個人の側からいえば「適応」にはかならないということを示したのである。

素描ではあるが以上の記述は、倉内によって類型化・概念化された「社会教育の理論」の大筋である。また、中間領域として捉えられた適応理論の概念のなかに位置づけられた企業内教育の性格を、倉内は「適応型」の学習の典型であるとしている。¹³⁾ それは、企業内教育が「個別組織適応型」「内部労働市場適応型」の特徴をもっているということからも容易に結びつくという。企業内教育によって個別企業の技能体系や職務構造に適応させることが、同時に従業員個人の自己実現（＝発達）を保証するという関係に「適応」を見いだしているのである。

C. 〈適応〉概念をめぐる議論

ここでの検討は、適応理論に位置づけられた企業内教育をめぐって、その適応概念の議論に焦点をずえることが中心となる。

山田正行によると、企業内教育において労働者の自発性・自主性に視点をあてるとき、企業の自主管理的方策を通じて労働者が企業に適応していると捉えるか、あるいは企業が労働者を適応させているとみるかという問題が、実践的にも理論的にも核心に位置づけられるという。¹⁴⁾ つまり、企業内教育における適応概念には二つの見方があり、一つは自発的に労働者が企業に適応するという見方と、もう一つは企業の方から強制的に労働者を適応させるという見方があるということである。同じ適応理論のなかにあっても、前者は自発性理論に接近したものであり、後者は統制理論に限りなく近づいていくものであると考えられる。このことに関しては、倉内も指摘している。つまり、倉内は、適応概念の枠組を精緻なものにするためにハビガーストの発達課題説を援用することによって、適応概念は、自発性概念と統制概念の両方の特質を内包することで形成された概念であることを明らかにした。ここから、適応概念が捉える範囲は他の二つの概念に比べると広く、適応概念のなかに含まれる自発性概念と統制概念の度合いによって適応概念の意味が異なってくることを読みとることができる。これは、山田の適応概念に対する二つの捉え方に通じていくものである。

しかし山田は、上述した適応概念に対する二つの捉え

方を、特に前者の企業に適応している労働者という捉え方を、決して肯定しているわけではない。それは、彼が、企業内教育研究において労働者の自発性・自主性に視点をあてた研究を取り上げようとするとき、最終的には利潤を追求する経営目標に規定される企業内教育のなかで、労働者の自発性・自主性を強調する企業内教育の方策が進められることに対して、矛盾を指摘していることから明らかである。

「企業目標は個人の自己実現と一致するというY理論(D.マグレガー)を典型例として、現実の企業内教育ではむしろ主要な位置を占め、また労働者自身も主体的に参加している。この点を、倉内史郎『企業内教育の特質』は、『高度化する現代の職業生活に対する、積極的な〈適応への意志〉を』労働者のなかに見て、『適応理論』によって概括している。¹⁵⁾

という山田の記述は、『現代社会教育の創造—社会教育研究三十年の成果と課題—』におけるものであり、「企業内教育研究の歩み」の一節に設けられた研究史の総括という目的をもって編まれた書籍であるという性格上、企業内教育を適応概念のなかを含めるという倉内の考え方の是非について言及しているわけではないが、他の論文において職場の小集団の学習活動と衛星通信教育システムという現在の企業内教育の二つの事例を紹介しつつ、「このような(職業能力開発を中心とした生涯学習)システム形成によって職業能力開発の自己啓発は容易になり、この点に限っていえばそれは評価されるべきであろうが、しかし、それは労働者のアイデンティティを職業能力の方向に一元的に形成させることを意味しており、その結果労働者は企業・資本に自主的に、積極的に服従するように導かれる。」

と括っている見解¹⁶⁾からは、労働者が企業に自発的に適応するという意志は最初から存在しないことが前提(その前提を認めてしまうと理論は成立しない)にあるということが理解できる。企業目標を個人の自己実現のなかに統合することを目的として営まれる企業の教育活動に主体的に参加している労働者をもっぱら警戒しているのである。つまり山田は、労働者が企業に適応しているという形の主体性には懐疑的であり、その主体性は企業によって追従するように仕組まれた擬似主体性を意味しているのである。企業内教育は適応概念ではなくむしろ統制概念に位置づく概念としての性格を有していると捉えているのであろう。もちろん、ここでの統制概念は倉内がポジティブに捉えた統制概念とは異なりネガティブに

捉えられた統制概念であるわけだが、こうして企業内教育を統制理論に位置づけることは、純粋な自主性・自発性に基づいて成立する自発性理論に位置づく労働者教育の立場からは、相反する存在として対立図式を描きやすくさせるのである。これは、労働者教育と企業内教育の対立は自己教育と自己啓発との対立となって現れ、「価値争奪」をめぐる議論が展開されていった歴史的背景からも容易に推察できよう。

つまり社会教育研究において労働者の企業への適応に対する捉え方には、一方では企業に適応する労働者の意志を肯定する捉え方と、もう一方では企業に適応させられることが前提となることで適応する労働者の意志を否定する捉え方があり、前者は企業内教育研究のそして後者は労働者教育研究の前提となり、そのことがさらに自己教育と自己啓発の対立を際立たせる原因となっているのである。

Ⅲ. 倉内史郎の企業内教育研究にみる自己啓発観

A. 倉内の企業内教育を捉える視角

倉内は、企業内教育を簡潔に次のように規定する。

「企業内教育は、企業によって職場を中心に行なわれる主として職務能力向上のための教育訓練である。」¹⁷⁾

企業内教育は字義通りもっとも典型的な職業教育であると捉える倉内は、ひきつづき職業教育としての企業内教育の特徴を、次のように述べている。¹⁸⁾

まず第一に企業内教育は、学校や職業訓練校での職業教育とは異なり、働く場面にもっとも密接に編成され、仕事の過程のなかで行なわれる教育であるということの特徴としてあげている。〈企業内教育は、OJT(On the Job Training)を本体として行なわれる〉ということが強調されるのは、企業内教育の特徴を端的にあらわしているという。倉内は、働く場面での教育という性質において、徒弟制度や丁稚制度との類似性を指摘する。徒弟教育の教育的意義は、近代にいたるまでの人びとの働く場所における技術教育あるいは人間形成のいとなみとしてかなりの評価が与えられ、現代の技術教育論においてもしばしば言及されている。しかし、現代の働く場所における教育訓練の機会である企業内教育は、教育上それほど注目されずにきたのはどうしてか。倉内は、その根本的な原因を、学校制度を中心に組織化・普遍化された明治以来の日本の教育制度にもとめ、学校制度の外にある企業内教育にはあまり目が向けられなかったとする。つまり、第一の企業内教育の特徴は、学校制度と結

びついて発達した職業教育との比較を通して、一步遅れた職業教育としての企業内教育の位置への批判が根底にあり、教育問題の論議のなかであまりとりあげられることがなかった企業内教育を、現代の働く場面・仕事の過程において発生する教育的意義の捉えなおしのなかから読みとろうとしているのではないかと考えられる。

第二の特徴としてあげられたのは、企業内教育は職業人である人びとにとっての職業教育の機会を提供するということである。これは、成人教育としての職業教育を意味している。倉内は、企業内教育は、成人期（若い成人期も含めて）における職業的発達の段階に即して行なわれるとともに、一般的な成人教育の特質を考慮に入れて実施すべきものであると指摘する。この特徴は、社会教育研究とも関連の深いものであり、その背景には社会教育研究における企業内教育に対する関心の低さへの批判が潜んでいるといえる。倉内は、その関心の低さをもたらした理由の一つに、労働力陶冶への関心の欠如をあげている。成人の職業生活は労働（職業）生活を軸にいとなまれており、そこでの人間形成は社会教育研究にとってきわめて重要な考察の領域となるはずであるが、これまでの社会教育は戦前から政治と教養に関わってすすめられ経済的生活への関係と関心はきわめて稀薄であった。¹⁹⁾そうした社会教育研究がもつ傾向は、労働過程に即しての人間形成に注目することを妨げる要因ともなるが、その一方で注目することへの重要性が浮かび上がってくるものであると考えられる。成人の教育・学習を主たる研究対象としている社会教育研究において、成人の生活の主たる領域である職業・労働に関する研究が抜け落ちていることは、これまでの社会教育研究にあっては最大の欠陥となって現れてくるのであろう。

第三の特徴は、企業内教育は〈経営の道具〉（management tool）であるといわれていることである。

「〈経営の道具〉としての企業内教育の目的は、何よりも生産性の向上に向けられている。従業員の育成とか、資源の開発とかいうことも、それはあくまでも経営目的にそうかぎりに関心の対象になる。とはいうものの企業内教育の対象は、それぞれ一個の人間的存在として、たんに経営目標を達成するための手段にとどまりえない。学ぶ者の側からみるならば、企業内教育をどう自らの成長にかかわらせていくかが問題となってくる。」²⁰⁾

この第三の特徴は、企業内教育が適応理論に位置づく源流を示していると考えられる。企業内教育の目的は経営目的のなかに規定される。これは、倉内の企業内教育に対する考え方の前提となっている。つまり、経営上の効

用を求める企業内教育を、学ぶ者の側から捉えなおすことによって教育の論理を見いだそうとしているのである。たんに経営目標を達成するための手段にすぎないのであれば、それは経営学に委ねればいい話なのであるから。しかし、「企業内教育をどう自らの成長にかかわらせていくか」という表現は、いくら視点を学ぶ者においたとしても型にはまるための教育でしかありえないという限界をすでにかかえこんでしまっていることにもなる。倉内の企業内教育概念に内包されている適応概念は、学ぶ者からしてみれば企業活動・企業内教育の現状維持が根底にあり、その枠組のなかで企業内教育に溶け込んでいくという消極的な適応を意味しているのである。その一方で、学ぶ者から捉えなおす企業内教育の変容に関して倉内は、「労働者自身の労働者教育」の発展に求めた。わが国の企業内教育の管理・運営については企業の経営権に属するものとして、労働組合がこれに口出しすることは認められていなかった。他方、聖域として扱われていた企業内教育のそのような状態をゆさぶるほど、労働者の教育をめぐる労資の緊張関係が高まるほどの状況でなかったという歴史的背景を指摘する。²¹⁾つまり、企業内教育と労働者教育の発展は、同時に進行するものであるという見方がここではなされていたのである。

B. 倉内による企業内教育の歴史的発展

ところで、企業内教育において自己啓発は、どのような捉え方がなされているのであろうか。倉内は、企業内教育の歴史的発展からその位置を確認する作業を行なっている。²²⁾

倉内によると、明治以来の企業内教育の発展経過を歴史的に段階づけるならば、次の三段階に区切られるという。第一の段階は、第二次大戦終了のころまで。第二の段階は、戦後にはじまり、とくに昭和30年代以降の経済成長期における急速かつ多様な新訓練方式の展開によって特徴づけられる時期である。そして現在は第三の段階に入ろうとしている時期であるとみている。ここでいわれている現在とは、1970年代を想定している。

第一段階の企業内教育は、主としてGHQを通じてアメリカで発達した監督者訓練（定型訓練）の方式であるTWI（Training Within Industry）が中心となって展開がみられた職長教育と技能者養成に限られた技能労働者中心の教育であった。倉内は、おもに工業の分野で発展をみたこの時期の企業内教育を、企業にとっては子飼いの労働者の育成という伝統的性格を企業内教育の通念に付与することによって、現在もなおその制約を受けていることを認めている。

第二段階の企業内教育は、昭和30年代からの経済成長による技術と経営の両面における大きな変化がその発達を著しく促したとされている。多種多様な教育訓練の方式を織り込んだ企業内教育の組織（教育の体系）がその成立をみたのはこの段階においてである。とくに、アメリカ経営学の導入が、企業における教育訓練の組織化への熱意をいっそう高めた。アメリカ経営学には、テーラーの「科学的管理法」以来の労務管理論の流れがあり、経営の技術的基礎とともに人間的組織の重要性に注目する考え方が、経営学のなかに根づいていたといわれる。経営理論におけるそのような人間的要素重視の傾向が、企業内教育の役割を強調させることになったのである。さらに、この時期には、第一段階の技能労働者中心の教育に、新たに発展をみた経営・管理者に対する教育が結合した形がみられるようになった。ここに、管理者層の教育と一般従業員層の教育という、上下二層に分かれた性質を異にする教育の組み合わせによる企業内教育の構造があたえられ、それと同時に経営・管理教育主導型のもとで、全体として上からの労務管理的発想が強まっていった。総じて倉内は、経営・管理の教育が主導する段階として第二段階の基本性格を特徴づけている。

第三段階は、迎えつつある段階である。倉内は、いまのところは萌芽の形でだけあらわれているもの、あるいは要請として捉えられているものということわりを述べ、第三段階の企業内教育を次のように記述している。企業内教育は、すでに第二段階において経営上不可欠の機能として企業組織のなかに制度的な位置づけを確立したが、そうした体制のもとでの教育訓練の経験の積み重ねは、既成の知識・技術・行動の型を一律に注入する方法に代わるものとして、第三段階においてはもっと個々の教育対象の内面に立ち入り、内から最大限の能力を開発していこうとする方法に移行してきている。倉内はその状況を、一方では企業における人間の内面管理の徹底化という側面と、他方では旧来の受動的な教育対象としての見方から、学ぶ者の主体性に即した教育方式の転換という側面とが交錯する状況であるとみている。具体的には、定型訓練→OJT→自己啓発へと推移している企業内教育の過程に、たんに労務管理政策の一環である以上に「教育の問題」としての性質が表れてきた段階であると捉えたのである。

C. 自己啓発をめぐる

さらに倉内は、定型訓練→OJT→自己啓発という過程に、経営上の要請だけによるものではなく、教育のいとなみとしての企業内教育の発展を見いだそうとし

た。²³⁾定型訓練からOJTへ、OJTから自己啓発へという教育訓練の重点の推移は、職場にある職業人の教育のあり方を考える上で、かなり重要な意味を呈しているという。定型訓練からOJTの重要性がとくに力説されるようになったのは、その効果がすぐに実践にあらわれるということとともに、定型訓練が画一・共通の教育であるのに対して、教育対象に即して個別化された教育が求められてきたことを示している。一人ひとりの具体的な仕事に即して、個別的にそれぞれのニーズにあった指導を行なうことが強調された。さらに、OJTから自己啓発への移行は、学ぶ者の自発的な学習動機・自由な学習意思を原点として企業内教育を組み立てていくという発想が生まれてきたことを意味している。倉内は、自己啓発という概念の登場によって、何を、どのように、どの程度まで学ぶかについて、これを学ぶ側の自由な選択にゆだね、学ぶ者の主体性にもとづいた企業内教育の方向が見えはじめてきたことに教育学上の意義を見いだしたのである。定型訓練→OJT→自己啓発の推移を共通→個別→自由な選択という流れに置きかえた倉内は、その経過にこれまでの上からの教育から学ぶ一人ひとりの側から捉えようとする見方の強まりをみて、企業内教育における教育のいとなみの発展を位置づけているのである。ただし、倉内によると、このような重点の推移によって次の段階の教育が前の段階の教育をすべて否定してしまうというわけではなく、後の段階には前の段階のものが持続し含まれているという。型を共通に身につけさせることも必要であるし、OJTの有効性も失われてはいないとしている。倉内が示した企業内教育・訓練の歴史的発展の過程は、統制概念と自発性概念の両方の性質を有しているとされた適応概念のなかに包含されている自発性と統制の度合いの変遷を位置づけていると考えられる。

そして倉内は、企業内教育の経営の道具として働く機能も認めつつ、そのなかにあつて、自己啓発概念に含まれている個人の自発性に注目することによって、教育としての価値を析出しようとし、教育としての企業内教育を正当に成人教育（社会教育）のなかに位置づけようと試みたのである。このことは、以下の引用でも明らかである。

「企業内教育が成人教育としての職業教育であるというとき、そうした特質（筆者注：何を学ぶか、そして何を学ばないかによって、そのひとの人間形成に大きな影響がおよぶのであるが、その結果についてはいずれにせよ本人が責任を負うという成人教育の特質）を含むものでなければならない。

ここに企業内教育が、与えられる教育、受身の教育であることから、学ぶ者自身の自発性にもとづく教育に転換されなければならない根底的な理由があるといえるであろう。お仕着せの企業内教育から、学ぶ者自らが教育の主体であるものになるとき、企業内教育は成人教育の特質に合致するものとなるのである。²⁴⁾

すでに述べた倉内の職業教育としての企業内教育の第三の特徴は、学ぶ者からしてみれば企業活動・企業内教育の現状維持が根底にあるという意味において、いわば消極的な適応であることを指摘した。しかし、ここでみる企業内教育の第三段階としての自己啓発に内在する自発性を強調することによって、倉内は学ぶ者自らが教育の主体であるものになるという可能性を見いだしているのである。

しかし、自己啓発に関する倉内のこのような考え方がある一方で、労働者教育の立場からは、次のような捉え方がなされていたということを明記しておく必要がある。

例えば、藤岡貞彦は、生涯教育の一つの重要な方法的基礎が「生きがい」や「活動意欲」や「職務遂行能力」を目標とする近年の企業の人間管理技術であることを指摘し、

「行動科学を基礎とする自己啓発のシステム化が勤労人民の知的探求心の心と権利の意識とを土台とする自己教育運動の組織化と対峙する状況が展望されるようになった。²⁵⁾

と、自己啓発は企業の人間管理技術の集大成であるとし、自己啓発と自己教育の対峙状況こそが70年代日本社会教育の基本構造であり生涯教育論をめぐる争点の核心であると捉えていた。さらに、藤岡は自己啓発を次のように規定した。

「企業目的と個人の目的の統合という観点から技術化した労務管理の新しい考え方が『目標による管理』であり、自主的・自発的・創意的に労働者みずからが目標を設定するように動機づけることこそ自己啓発（セルフ・ディベロップメント）にほかならない。²⁶⁾

つまり、そこでは企業の教育活動のなかでみられる自己啓発にはもともと本来の意味での自発性は存在しないというのである。こうして、利潤追求の途へ自発的に身をささげようとする仕組まれたとされる自己啓発は、1960年代には、労働者の単なる技術の取得や再訓練の域をこえて、全労働者に課せられるべき思想改造の営為として位置づけられ、自己教育と「つばぜりあう」対象として批

判を受けることになったのである。²⁷⁾

一方、その批判を倉内はどう受けとめていたのか。当然のことながら倉内も、労働者教育（労働運動）が進展すれば、そこでは経営側の労務管理政策の一環としての、従業員の「思想」教育ときびしく対抗することは予期していた。しかし、倉内の捉え方は異なる。つまり、労働者の教育をめぐる課題が労資の争点になっていないというこれまでのわが国の歴史を振り返り、当時の労働組合による労働者教育の組織化のめざましい進展²⁸⁾は、労働者の教育をめぐる資本と労働の間の教育的対立を顕在化させ、労資の緊張関係の外にあって一種治外法権的な位置に置かれていた企業内教育も、たんに「向こう側」の教育として無関心のままでいらなくなるという捉え方である。²⁹⁾ 労働者教育が、たんなる「教宣」活動にとどまらず労働者の自己形成にまともに取り組むようになるとき企業内教育も変容をとげていくという、二つの教育の間で相互に発展する可能性をみていたのである。つまり倉内は、ここでも企業内教育と労働者教育の発展は、同時にしかも同じ方向性をもって進行するものであるという見方をしているのである。事実は果たしてそうであったのだろうか。

労働者教育を労働組合の教育活動と捉えた藤岡は、それは当然、労働運動の一環であり、きびしい階級対立と階級闘争の一形態にほかならないとしている。³⁰⁾ すなわち、労働者教育の階級性を主張して、社会変革の主体たるべき階級としての労働者の自覚・成長を促そうとすることを目的とするきわめて政治指向の強い性格をもった労働者教育なのである。³¹⁾ 企業内教育とは、真っ向から対立しているものなのである。同じ方向での相互発展などありえないのである。倉内が論じるなかで想定した労働者教育は体制内における労使関係をめぐるものであったと考えられ、藤岡が主張する社会変革をめざす労働者教育を念頭においているのではないと考えられるであろう。議論がかみ合わない、平行線を辿っている理由はここにあるのであろう。

IV. 社会教育研究における企業内教育のこれまでとこれから

総じて、これまでの労働・職業に関する社会教育研究においては、政治指向の強い特徴をおびた労働者教育研究が主流をなしてきたといえる。倉内が、社会教育は戦前から主に政治と教養にかかわってきたがゆえに経済的関心が稀薄であることを指摘したが、労働・職業に関する経済と深い関わりをもった領域においてさえも、それ

は政治的な動機に基づいていたものであった。だからこそ、労働者のおかれている社会的条件をめぐって労働者の教育の問題を提起することが目的となり、労働過程そのものに即して考えるという発想は視野の外に置き去りにされていたのである。³²⁾ 企業への適応を否定する見方も、自己啓発を思想宮為として捉える見方も、労働過程に即して教育・学習を見据えることに無関心であるからこそ生まれてくる視点なのである。このように、社会教育研究における労働者教育研究と企業内教育研究は、相容れない存在として、議論もかみ合うこともなく、全く異なる方向をみながらそれぞれ独自の研究を積み重ねていったのである。そして、労働者教育研究が社会教育研究においては主流を獲得したわけであるから、企業内教育研究の位置は自ずとみえてくる。

労働者教育研究は、特に1960年代後半からの労働組合教育活動の興隆に呼応してすすめられ、1970年代前半までがその全盛期であったと考えられる。³³⁾ しかし、1970年代なかば過ぎから、「組合離れ」の傾向が一段と強まり、さらに1980年代にはいり急速に展開している産業構造の転換にともない労働者階級の内容構成も大きく変化した³⁴⁾ ことに加え、日本社会の中流階層化現象といわれるような変化とも相俟って、労働組合の活動が衰退し労働組合の教育への取り組みも減少してきた。また、それと呼応するかのように労働者教育研究への取り組みも停滞し、その隆盛にも幕が閉じられた。その一方で、企業内教育研究はどのような途を歩んだのか。倉内の研究の流れを受け継いだ研究はそれ以来なされてはならず、その流れはそこで止まっているとみてよい。企業内教育についての議論は、より具体性・実践性・戦略性が重視されることになりその教育的検討は軽視され、マニュアル化にむけた途を歩むことになる。また、人事管理制度との関連に重きがおかれることによって企業内教育に関する研究は経営学の領域のなかで重ねられていったのである。

かつて末本誠は、社会教育研究における成人の労働に関わった教育・学習に関する研究を次の二通りに分けたことがある。³⁵⁾ 一つは、倉内史郎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労働過程に教育的な意味を見いだそうとする研究であり、もう一つは、藤岡貞彦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研究である。筆者は、それをこれまでも何度か引用してきた。しかし末本の見解は、この両者は他を全く排除するものではなく、またどちらか一方で十分であるというものでもないとするが、「権利論を基本としながらも、職業や労働

の実際の内容に関わった検討が必要になっている。」³⁶⁾ ということになると、少なくとも労働の実際を企業に求めるのであれば限界があるといえないだろうか。企業内教育研究の進展を望むとき、つまり実証的に踏まえようとする、あるいは労働過程の内容を検討しようとするとき、議論はその入口のところで終始してしまう虞れが生じるのである。

社会教育研究における今後の企業内教育研究は、労働者教育研究と格闘するのではなく、個人と組織の関係の新しいパラダイムの構築をめざしている経営学³⁷⁾、また生涯発達心理学や社会学のライフコース研究³⁸⁾の援用・格闘を通して、新たな方向にむかって模索されなければならないのである。

(指導教官 鈴木真理助教授)

【註・引用文献】

- 1) 宮坂広作(「共生の社会教育学Ⅱ—社会教育における『労働と学習の結合』の問題—」『東京大学教育学部紀要』第27巻, 1987, pp.153-181.)は、労働者の職業生活に関するオルタナティブな実践としてworkers co-operativeを紹介し、資本主義社会内部にそのような解放区をつくりだすことが労働者に大きな希望と勇気を与えるものであるとしている。
- 2) 筆者は、企業の教育活動の一つであるキャリア開発概念をとりあげ、その構造に含まれているキャリア発達概念を強調することによって、企業内教育の教育学的考察を試みてきた。中石誠子「キャリア発達理論の生成とその展開 ～キャリア開発との関連で～」『生涯学習・社会教育学研究』, 第20号, 1996, pp.61-70, 「キャリア開発の概念とその展開 ～企業内教育の一環として～」『産業教育学研究』第26巻, 第2号, 1996, pp.8-15
- 3) 倉内史郎『社会教育の理論』〈教育学大全集7〉第一法規, 1983.
- 4) 倉内史郎『明治末期社会教育観の研究』(野間教育研究所紀要第20集), 1961. 倉内史郎「社会教育期の成人教育」国立教育研究所編『日本近代教育百年史・第7巻・社会教育(1)』1974.
- 5) 相対性に関しては、宮坂広作(「社会教育の変革と変革の社会教育学(一)」『東京大学教育学部紀要』No.23, 1983, p.164.)が詳しく検討している。
- 6) *Ibid.*, p.144.
- 7) 倉内史郎『社会教育の理論』(教育学大全集7), 第一法規, 1983, pp.16-17.
- 8) 宮坂広作「社会教育の変革と変革の社会教育学(一) —現代国家と社会教育—」*op.cit.*, 1983, p.145.
- 9) 倉内史郎『社会教育の理論』*op.cit.*, p.181.
- 10) *Ibid.*, p.181.
- 11) *Ibid.*, p.181.
- 12) *Ibid.*, p.89.
- 13) *Ibid.*, p.103.
- 14) 山田正行「企業内教育研究における自主的管理視点」日本社会教育学会編『現代社会教育の創造 —社会教育研究30年の成果と課題—』東洋館出版社, 1988, p.357.
- 15) *Ibid.*, p.357.
- 16) 山田正行「自己啓発と自己教育, 再論」『月刊社会教育』No.416, 1991年2月号, p.12.
- 17) 倉内史郎「職業教育の諸機会 —企業内教育—」宮地誠哉・倉

- 内史郎編『職業教育』（講座 現代技術と教育）開隆堂，1975，p.152.
- 18) 倉内史郎「職業教育の諸機会 —企業内教育—」*op.cit.*，1975，pp.152-153. なお，企業内教育に関する倉内の実証的な研究の代表的なものは，以下の通りである。倉内史郎・宮地誠哉・中村重康「企業内教育の動向調査」『野間教育研究所紀要』第22集，1963，倉内史郎・宮地誠哉・中村重康「企業内教育の諸問題」『野間教育研究所紀要』第24集，1965，倉内史郎・宮地誠哉・中村重康「企業内教育の五年研究」『野間教育研究所紀要』第25集，1967. これらの研究をもとに倉内の企業内教育論は形成されてきたものと考えられる。
- 19) 倉内史郎「現段階における企業内教育の問題」倉内史郎編『労働者教育の展望』東洋館出版社，1970，p.46.
- 20) 倉内史郎「職業教育の諸機会 —企業内教育—」*op.cit.*，p.153.
- 21) *Ibid.*，p.48. 一般的にいて，これまでの労働組合は企業内教育に対してなんらも対策をもたないできた。その結果として，教育訓練は経営権に属するという企業の主張が，「既得権」として容認されてしまっているという。（*Ibid.*，p.59.）
- 22) 企業内教育の歴史的発展に関しては，倉内史郎「現段階における企業内教育の問題」*op.cit.*，pp.55-58，倉内史郎「新しい教育機会 —企業内教育・各種学校・女性と職業—」村井実・森昭・吉田昇編『職業のための教育 —人生の開拓—』日本放送出版協会，1970，pp.119-123，倉内史郎「職業教育の諸機会 —企業内教育—」*op.cit.*，pp.157-159，に依って整理した。
- 23) 倉内史郎「職業教育の諸機会 —企業内教育—」*op.cit.*，pp.169-172.
- 24) *Ibid.*，p.175-176.
- 25) 藤岡貞彦「自己啓発と自己教育 —生涯教育の方法的基礎をめぐって」『月刊社会教育』No.171，1972年2月号，p.9.
- 26) *Ibid.*，p.10.
- 27) 藤岡貞彦「労働者教育の教育学的考察」藤岡貞彦・阿久津一子他「労働組合教育活動の教育目標 —『新入組合教育活動』と『集団』の問題をめぐって」〈倉内史郎編『労働者教育の展望』，*op.cit.*〉p.64.
- 28) これは，倉内史郎編『労働者教育の展望』*op.cit.* の「第二部 労働運動・労働組合における教育・学習活動」に掲載された諸報告を指している。
- 29) 倉内史郎「現段階における企業内教育の問題」*op.cit.*，p.51，p.60.
- 30) 藤岡貞彦『『合理化』進行化の労働組合教育活動分析の視角』宮原誠一・藤岡貞彦「共同研究：労働組合教育活動の現段階」（『東京大学教育学部紀要』第11巻，1970.）p.39.
- 31) 倉内史郎（「労働（職業）と社会教育」碓井正久編『社会教育』〈教育学叢書第16巻〉第一法規，1970，pp.140-144.）は，労働者教育を，①教養指向型，②政治指向型，③経済指向型，④協調指向型，⑤能力指向型の五つに分類している。労働者教育の一般的な概念は，通常は第一から第三までに限られ，ときに第四までを含んで考えられてきた。第一のように一般教養的であるもの，第二のように反体制的な運動であるもの，あるいは第三および第四のように体制内における労使関係をめぐるもの，それらが労働者教育の概念として一般的に捉えられてきたものである。
- 32) *Ibid.*，p.144.
- 33) ちなみに，『しょいこ』No.2，〈1975.5.26，東京大学社会教育学研究室の同窓誌〉では，1974年の大学院ゼミ報告で次のように書かれている。「私たちの研究室で労働者教育ゼミが始められて，今年で17年目です。・・・今の課題は容易なものではないので，まだ，十分な理論的整理がなされてはいません。ゼミナリストン一同は，労ゼミ継続を希望したのですが，認められず，一応の区切りをつけられた形となっています。」
- 34) 花香実「労働者教育」日本社会教育学会編『現代社会教育の創造 —社会教育研究30年の成果と課題—』*op.cit.*，p.351.
- 35) 末本誠「社会教育問題としての労働・余暇 —『週休二日社会の構図』—」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』東洋館出版社，1993，p.29.
- 36) *Ibid.*，p.35.
- 37) 例えば，太田肇『個人尊重の組織論 —企業と人の新しい関係—』中公新書，1996. など。
- 38) 生涯発達心理学やライフコース研究の援用に関しては，中石誠子「キャリア発達理論の生成とその展開 ～キャリア開発との関連で～」*op.cit.*，p.68.で言及している。