

地域学習論の構図 — 北方性教育運動に即して —

宮 崎 隆 志*

目 次

| | |
|--|----|
| 1. 課題 | 1 |
| 2. 北方性教育運動の展開 | 2 |
| 3. 地域学習の生成と構成 | 7 |
| (1) 北方性教育運動における地域学習の生成 | 7 |
| 4. 地域学習論の基本構成 — まとめにかえて | 10 |
| (1) 分析単位としての「諸個人・暮らし・地域」 | 10 |
| (2) 地域学習の起点：「諸個人・暮らし・地域」の矛盾の意識化と方向性の知の形成 | 11 |
| (3) 新たな暮らしを創造する学び | 12 |
| 参考資料・注 | 12 |

1. 課題

佐藤一子が提起した地域学習論は、成人学習とは相対的に区別された地域学習を組織し、支援する教育実践として地域教育を定義する可能性をもたらした。それは同時に、その総体の生成・発展を対象とする研究領域としての地域社会教育学の基盤を構築するようにも思われる¹⁾。社会教育への期待あるいは必要性は、地域づくりや地域再生の取り組み、あるいは地域に基盤を置いた「自立支援」実践等の領域で高まりつつあるが、このような期待に応える専門領域として登場が待たれているのが地域社会教育学である。地域学習論の構築は、現代社会の要請に応え得る地域教育を展開するための理論的な必要条件である。

小論では、このような課題意識に基づき、地域学習論の課題と方法を描くための構図を、北方性教育運動としての山形県農民大学を中心に検討する。このような対象を設定した理由について述べておこう。北方性教育運動は生活綴方と同義に理解される場合もあるが、むしろ国家主導の社会システムに包摂された教育の自己批判運動と理解すべきである。山形県農民大学の組織者の一人である剣持清一は、「北方性教育運動＝生活綴方運動」ではないと明言し、それは「もっとはばの広い全教

* 教育学研究院・教授

育活動についての運動ではなかったか」と指摘している²。1959年には『北方地帯』と題する運動誌が「新しい北方教育運動を展開するために」刊行されており、劔持らは戦前の生活綴方から農科大学に至る山形県の地域教育運動の全体を北方性教育運動として把握していた。そして以下に確認するように、山形農科大学の固有性は地域概念を学習論の核心に据えた点にあり、ここに至り近代教育の自己批判運動はようやく新たな教育モデルを産出することができたと言える。このように北方性教育運動は、地域概念との出会いに基づく教育概念の脱構築運動であり、その過程に即することにより地域学習の生成・発展の論理を確実に抽出できる対象である。

以下では、第一に、北方性教育運動の展開過程と論理を確認し、そこにおける地域学習の生成過程を抽出する。第二に、それを踏まえて地域学習論の基本課題と構造、およびその意義について試論的に提起したい。

2. 北方性教育運動の展開

末尾の参考資料は山形県における地域教育運動の概略を示したものである。周知のように北方性教育運動の起点（第一期）は生活綴方実践にあるが、村山俊太郎らは綴方を、国家主義的な近代社会システムに包摂された教育を解放する教育実践として追究した。ここに地域教育の本質と基本課題が既に凝集されている。第一に、地域教育は近代社会システムの一契機としての教育の限界線上において批判的形態として生成する。換言すれば、地域をその構成要素から排除した前者³の限界が顕在化することによって誕生するのが地域教育である。第二に、自由な表現者としての子どものリアリティは地域生活（生活台）の主体としての子どもによって与えられるがゆえに、教育者は地域生活に内在する必要がある。第三に、そのためには近代社会システムに位置する教師の自己解放が必要となる。したがって第四に、解放的教育実践は学習者の解放とともに教育者を同時に解放するものでなければならない。この課題を実践的に展開するための理論が北方性の綴方論であり、地域教育論であった。

第二期とした戦後改革期から1950年代には教育計画論として、これらの課題の具体的展開が試みられた。劔持は1948年には「教科課程論ノート」において、ドイツ観念論・プラグマティズムの両者ともに実践の方向づけができないことを確認し、子ども・家族の生活実態に即した方向づけを行うことを試みた（大石田プラン）。しかし、これは子どもの日常性からの内在的な教育内容構成の試みであったにもかかわらず、基本的には教師が子ども・家族の生活世界を観察するという構図に基づく教育計画にとどまった。

それに対し、教員組合文教部長に就任した劔持は、一方では教員によるサークル創設を推進し教師と住民をつなぐとともに、他方では児童文化研究会を主導していた須藤克三との出会いをきっかけに、教員以外の対人援助者や文化人・ジャーナリストと教員組合の交流を進めた。これにより、

「教育研究運動の質の転換」がもたらされたと剣持は評価している。

「教組の教育研究に大学、教委、新教育協会、農文協、日青協、保健所、婦人少年室、児童相談所、放送局、農業改良課などから、講師をお願いすることになった。講師団に評論家、詩人、ジャーナリスト、医師、農業改良普及員、役人、教師等々、多彩な顔ぶれがそろった。この講師のはばのひろさが、教育研究運動の質を転換するとともに、教組運動、サークル運動、民衆運動にも大きな影響力をもつようになった。教組とサークルとの関係も、この年度をさかいとして、密接なものとなっていく。」（『剣持清一教育論集 第三巻 地域と教育』、p55）

この転換によって、実践の方向づけを教員のみでなく地域の実践者との協同の中で模索する回路が開かれたとあってよい。この背後には、1958年にピークとなる勤評闘争がある。剣持は、教員・教育に対する管理の強化に対し、それに正面から対峙することなく教育実践の技術の向上のみに関心を集中する教師を批判し、目的や方向性に関わる自治の必要性を強く意識していた。このような自治を実現するためには「教師・国民の自己変革と、地域の構造的変革の統一された論理」を把握することが不可欠であった。勤評闘争では、勤務評定の背後にある支配システムについての問題意識を共有しない親や地域社会の存在が教師側には意識化された。近代社会システムへ包摂される教育を支持する地域のあり方が課題として確認されたとあってよい。三つの組織論として提起された教育内容・学校の組織論、地域全体の教育の組織論⁴は、このような課題意識と、先に述べたような地域の実践者とのつながりの上に提起されたものであり、大石田プランとは異なる次元にあると言ってよい。

第三期は、日米安保条約の締結や農業基本法の制定等によって、戦後社会における近代化の本質が明確になった時期に対応する。信濃生産大学と同様に、農業の近代化に直面した山形の農民たちも農地改革によって手にした土地が奪われる不安に直面していた。信濃生産大学に参加した山元町の佐藤藤三郎が山形でも農民大学を行いたいと相談し、剣持や真壁仁らが具体化に向けて動き出した⁵。1964年の第一回北村山農民大学から1966年の第二回山形県農民大学に至るまでは信濃生産大学の影響を強く受けていたが、「農村における学習運動をどうすすめるか」というテーマに象徴されているように、生産・生活において直面する課題を解決するための運動とそれを支える学習との関係それ自体が学習テーマになっていた。注目すべきは、農民運動等の社会運動と密接に関わりつつも、相対的に自立した学習運動の位置づけが模索されている点である。剣持は「農民大学で農民と一しょに学習していますが、教育の原則をそくそくと教えられます」（1969年）と述べている⁶。社会運動を媒介することができる学習のあり方が自覚的に探究されたと言ってよい。

この時期には、第二回山形県農民大学における宮原誠一の講義が一つの総括となって、社会運動の方向性が「地域をつくる」課題に焦点化されていった。上原専祿の提起も受けて、地域を近代化

過程において固有の価値を持つ概念として実践的にも理解することが第三期末には課題になってくる。そして第四期には、「住むにあたいする地域社会」を守り、つくることが運動の課題として明示されるようになり、それに対応した学習のあり方が模索されるようになる。農業構造改善政策への対応においても、身の回りの要求を農協・自治体に行うのみならず、政策の背後にある民族抑圧に対抗し、民族的自立を保障するような地域社会を対置することを求めるに至った。

しかし、1970年代に入ると、土地を収奪される被抑圧者としての農民という図式の限界が明らかになり、運動の質、したがって学習の質も転換が迫られるようになった。第四期の後半がそれにあたる。第16回山形県農民大学（1974年）のテーマは、「自主的民主的農政の確立をめざして」であるが、この司会を担当した剣持は戦前から1970年代にいたる教育運動と農民運動の歩みを概括した上で、次のような課題を提示している。

「私たちは農地を取り上げられるだけでなく、真壁先生が詳しくお話ししてくださると思いますが、土地そのもの、土壌そのものが破壊されてきている。農地を取り上げられる。それだけじゃなくて、第二次構造改善事業などによって、装置化、システム化というものをどんどん押し付けられる。…若い層から、農民的な技術経営はどうしなければならないのかということをもう少し突き詰めて考えてみようという提案がありまして、非常に技術面でも研究をしたいというふうな要求が出ております…戦前に比べても、非常に高い、あるいは大きな広がりを見せている私たちの学習文化運動について、さらに発展させるためにどうしたらいいのかということ、この大学で突っ込んで話し合いをしたい。」（第十六回山形県農民大学 録音資料）

それを受けて真壁は基調講演において、土を耕さずかき回す機械化は「土を殺していく第一番目の作業となっている」のみならず、化学肥料多投と一体化した技術であり、さらに高いコストのために出稼ぎを余儀なくさせ家族のあり方を分解するという矛盾をもたらしていると指摘した。そして次のように述べている。

「このことは非常に重大なわけでありまして、土がやせるということ。肥沃な土というものがもはやなくなったということは、そういう一連の化学肥料専用のもたらした結果なのであります。それに、除草剤のような薬剤を散布することによって、土の中に住んでいる小動物や微生物や菌類、カビというようなものを次第に弱らせるか、殺していくということから、土という生きた生態系というものを壊していく。そういう働きを、ほかならぬ我々農民がやっていると。これは大変なことだと思うのです。」（同上）

このときすでに吉野鉦山の廃液に起因するカドミウム汚染米が検出され（1970年）、土壌汚染は

社会的関心を呼んでいたが、真壁の指摘は政策的な近代化が単に大規模化によって農民から土地を奪うだけでなく、農民が土壌を汚染する側に立ち、農民にとって最も大切な土地を他ならぬ農民自身の手によって殺していくという矛盾を指摘している。この矛盾認識は、近代化政策の背後にある帝国主義的な世界とのかかわりで地域を把握していた第三期には見られなかったものである。いわば外在的な矛盾理解が自己矛盾をもたらす内在的な矛盾理解として深化したと言える。

先回りして述べれば、この矛盾理解はエンゲストロームらのいうダブルバインド⁷への逢着と同義ではあるが、真壁はそのような矛盾を農民に強いる社会システムの矛盾という構図で問題を理解していることに留意しておく必要がある（以下の引用参照）。

「そういう形で、開発政策と日本の◇……◇（聴き取り不能、以下同様）は、日本の農地を急速に奪ってきたわけでありませぬけれども、その独占の収奪は、いまやそういう面としての土地だけでなしに、土壌という土の中にまで入ってきている。つまり、地力の減退、地力を収奪するところまで来たと思われるんですね。

これは決して農民の怠慢、あるいは農民の省力へのあこがれ、省力農業へのあこがれというようなものではないわけです。大きな力で仕組まれてきて、機械化体系、そして化学肥料使用の体系というものがつくられてきて、その結果、気が付いたときにはもはや取り返しのつかないほど土地が、地力が低下してしまっている。こういうふうになってきているんだと思います。

つまり、地力の収奪ということが◇独占◇の手でこんなに進められているということに気が付かないとすれば、私たちはもはや農業の問題というものを語ることはできない状態にまできているというふうに思われるわけです。そういう点で、私たちはいくら土壌を我らの手に取り戻すということを叫んでも叫んでも足りないというふうに思うのです。」（同上）

この理解は、地域に対しても同様に向けられている。第十六回山形県農民大学では、地域内の農民の分解が進み、堆肥、つまり土づくりをめぐる対立が発生していることが報告されている。地域に浸透した矛盾というリアリティを踏まえた運動の方向性と学習の展開が求められた。上原専祿という価値的な概念としての地域は、ここでは価値の選択を迫る場としての地域と言えるであろう。

(Aさん)「そういうふうな土づくりに私ら農業はやりたいたうんだけど、農民の集落が以前から狭い土地にくちゃくちゃとなっていた中に、やっぱり栽培していくという流れにくんで、今は兼業農家になっていく、その人もその集落にいる。そのそばに畑もあるということで、堆肥を結局捨てる場所がないから、ただで持っていつてくれると。

これは一朝一夕で、結局土壌の改良にいいということも思ってもない。隣の百姓が拒むんだから、そういうふうな関係で、くさいから持ってくるなと。持ってきて何が悪いんだと。部落

の総会まで過激な、その堆肥を持ってくるなというようなことになって、今の先生の言う土づくりの原点に立たされないという今の現状ではないかなと、ここらの百姓は。そういう農民意識をどういうふうにまとめていって、土を肥やさないと百姓は減びていくんだと。もう減びかかっているんだから、それを早くしないといけないという1つの組織の中でも運動をしていく点で、どういうふうにしていったらいいか迷うところがあるように。」(第十六回山形県農民大学・録音資料)

(Bさん)「いや、隣から何か部落会議をされたって、今度な。そうしたら物申して、ハエはわんわん増えて、とにかく網戸◇……◇しようが何しようが、ハエが増えたと。それが私の家で堆肥を持ってくるからだ。ストップしてもらいたいと。村八分されるみたいになっちゃったらね。…そして部落に帰って、いや、事実、原点に立って土地を肥やさなきゃならないんだから、お互いに我慢して、我々もそうふうにしなきゃならないと言ってくれるかと思ったら、堆肥を持ってくることを禁じるというわけで。」(同上)

ここから導きだされる課題が、農民的な技術と地域づくりである。真壁は先の講演で次のように述べている。

「農民的な耕す技術の機械化ということはどう考えるかということていろいろ調べてみますと、そういう機械化の体系というものがやっぱりあるんだという気がします。そうしますと、日本の機械というものは、もっと農民主体で改造しなくちゃならないということですね。そういうことが一遍に分かってくるわけです。つまり、今日、我々の前に現れている大きな機械。その機械の技術体系というものを構成しているそれぞれの要素というものは、完全に農民的な耕す思想というものを無視した資本の論理に立った機械化体系であるということがはっきり分かるわけですね。このことをやっていくことが、やっぱり今後の農民の課題ではないか。こういうふう思うわけです。」(同上)

この課題は、第5期に主題として追求されるようになる。地域をつくると言った宮原の提起は、ここに至り農民自身の言葉により具体化され、さらに教育・文化等の生活領域を含む課題として広がりを持つに至った。農民的技術、すなわち農民でありつづけるための技術を自ら作り出すことは、高島町の有機農法や北海道別海町のマイペース酪農に具体的な事例を見ることができるが、それらの実践は同時に、農業領域を超えた普遍的な意味を有することが教育・文化・環境などの関係者に理解されている。つまり、そこでは暮らしの方向性を示す知⁸、さらにはその方向性にに基づき暮らし・地域を創造する知が生成していると言ってよい。

3. 地域学習の生成と構成

(1) 北方性教育運動における地域学習の生成

近代教育の自己批判運動としての北方性教育運動は、教育概念と地域概念を再構成し統合する試みでもあった。この課題は教育と生活の結合を試みた第一期、つまり生活綴方実践においてすでに、提示されていた。先に確認したように、この課題は近代社会システムへの教育の包摂に対抗するために設定されたが、同時に生産力主義・技術主義に基づく教育実践概念の矮小化に対抗するためにも要請されたものであった。

そこで一貫して問われていたものは、批判的教育実践を方向づける理念あるいは目的の客観的な把握方法であった。反近代の立場から二項対立図式をとれば農本主義・郷土教育に陥り、結局、国家的に組織された近代社会システムに再統合されてしまう。かといって社会システムに内在する権力性を指摘するだけでは、現にその社会システムを前提に暮らす人々の理解を得られない。60年安保の挫折（＝公共性の崩壊）も影響し、国民的な支持が得られる公共的な価値を形成するための実践の見通しを立てることが急務であった。

地域概念はこうした要請に応えるものとして登場したと言ってよいであろう。それは第一に生活空間として理解され、自治空間として理解された。したがってそれは中央との関係で序列化され規定される地方とは区別された個別的な自立存在である。

「住民からみれば、地方自治体と呼ばれる行政空間は、はたらいて住んでいるものの居住地であり、生産活動を行い、子どもをそだて、祭りを楽しみ、人間生活を地縁関係のなかでささえる共同体としてつくりあげていく場なのである。それはあらたまったことばでいえば地域なのである。地域ということばには、中央に対する従属の意味はない。あるのはだれからも支配されない住民の自立の生活空間である。それは地理学でいう自然空間とちがって、そこに人が住み、よい条件をつくりだし、個性を生み出し、文化の歴史を創造していくところなのである。」⁹

同時にそれは文化的空間であり民族性を有する空間である。

「私たちは、ほんとうに民族のことばといえるものをはたして持っているといえるのであろうか。たとえば地域意識の総体としての方言をどう考えているのだろうか。地域を価値として考えることなしに、地域ことばをただしく評価することができるはずもないことは明らかである。…民族を包んだ人類ということばが今日ほど現実感をおびてきているときはない。私たちの問題意識は、微視的な世界と巨視的な世界とを、二者択一的ではなく統一的にとらえなければならなくなってきた。」¹⁰

そしてそれは地方化されることによる矛盾が集中的に現象する場である。

「地域は今日、政策がもっとも具体的に、歴史、伝統、文化、慣行、意識とぶつかりながら最終的に住民とかかわりあう生活空間なのだ。町や市をふくめて、一人一人の住民が、自治か従属かを問われもする。いますべての住民、すべての青少年が、地域課題の中に世界との構造的な問題関連を読み取る力が求められている。それを地域認識の方法と私たちは呼んでいる。」¹¹

それ故にそれは逆に抵抗と創造の基盤である。

「地域にこそ日本の現実があり、世界の課題があるという認識に基づくものです。日本、世界をいっそう深く知るために生活を通し、生産点に立って見るという方法でもあります。地域社会にある住民主体の生活空間を、土地も、水も、空気も、物も、そして肝心の人間も、ただの資源、ただの稼働能力としかとらえず、平気で自然を枯らし、生命あるものを衰滅させていく資本の論理に対する抵抗と自立の考えに立つものです。私たちはこれを地域の論理と名づけます。」¹²

このような意味と価値を持つ地域であるがゆえに、それは教育内容そのものであるとされる。

「地域を正しく認識すること自体、「教育」だということ、地域とは「内容」だということをはっきりさせないと、とかく形式的な統一論が出てきてしまう…したがって地域を知ることが「教育」の中身を深めることだというふうにのみこまないとだめではないかと思う。」¹³

このような矛盾の連鎖としての地域論の実践的確立によって、剣持が模索していた住民・教師・研究者の同時解放、つまり国民教育をつくる国民の学習運動をようやく見通すことができたと言える。

「ほんものの技術は、矛盾を克服する契機になること、目的にむかって農民、労働者、研究者を組織していく、その過程で農民、労働者、研究者が変革をとげるという教育の構造は、「全面発達の教育」＝「教育と生産労働との結合」の原形がそこにあるような気がするのです。」¹⁴

「父母国民大衆の生活と、それぞれの地域社会にあらわれている矛盾を、子どものからだど

「こころをとおしてよみとり、教師の負っている矛盾と、それを一つのものとしてうけとめながら、これをはねのけていこうとする姿勢」¹⁵

「国民の学習運動は国民教育をつくる。学校教育もこの運動の中でささえられ発展する。」¹⁶

しかし、60年代の地域論は上原専祿の地域論を導きの糸とし、実践の方向性を模索している段階といったほうがよいであろう。帝国主義的世界秩序の下での民族の自立の課題を地域に見出すという認識の形成は、地域の諸階層に生じている矛盾の根源的共通性を意識させることになり、農民大学や自治体問題研究、教育研究の協同を可能にした条件ではある。しかし、上原の提起が課題化的認識の形成であったにも関わらず、そのような認識だけでは実践の具体的な方向は導けない。

実践的にこの限界をこえる条件となったのが70年代に意識されるに至った農民の自己矛盾であった。実は、教員に即しても、剣持が既に1966年に教師が子どもの疎外を生み出す加害者になっているという議論がなされていたことを紹介している。

「これらの小学校、中学校、高校とも通していえることは、学力向上と経済的貧困のベルトコンベアでえりわけられ、またふりおとされることのなかで子どもが疎外されている現実があるということです。特に教師は、これらの子どもの加害者になり、ベルトの機械の部分になっていることがあるのではないのかとも意見がだされました。そして、いろいろな子どもの現状が話しあわれ、次のような確認をしあいました。

- ① 私たち教師が子どもの被害を最小限にいとめるということで、被害者意識を帳消しにして加害者になっていることはないのか。
- ② 現在、教師が個人としていい意図をもって全体としても加害者意識がないことには、生活指導、教科指導ひいては教育への認識が生まれず、研究の焦点がうすれてしまうのではないか。」¹⁷

教師による批判の自己言及性（ダブルバインド）の顕在化が、新たな教育実践の創出のために従来の教育システムの枠を超えて農民大学を生み出し、農民による批判の自己言及性が明らかになることによって、新たな農業のありかたを生み出した。このダブルバインドの連鎖は、批判の焦点や実践の課題を、自然と人間の関係あるいは社会システムの根源的主体としての労働の主体へと遡及させている。

「足元に眼を向け、見ようと思えば、地域は無限の素材にみたまされていることがわかってくる。私たちは今、地域を住民の自治の空間として考えるだけでなく、自然をも含んだ概念に変えなければならなくなっている。」¹⁸

逆に言えば、根源的主体の矛盾が意識化されるに至って、ようやく排他的な社会システムの総体を真に「串刺し」にする認識が成立すると言える。この認識こそが、新たな実践の方向性を示す知であり、その方向性に基づき新たな社会システムを創造する実践知の形成条件である。

4. 地域学習論の基本構成 —まとめにかえて

このような事例に基づくならば、地域学習論は基本的に以下のような構成をとることになるであろう。

(1) 分析単位としての「諸個人・暮らし・地域」

地域学習論における地域は、単に学習の対象や方法として位置付けられるのではなく、学習主体の存在論的基盤を意味する。つまり、地域は住民（諸個人）の暮らしの基盤であり、同時に暮らしに関わる活動によって構成される場である。暮らしは自然と人間の関わりの上に成り立ち、それ故に文化的歴史的規定性を持つがゆえに、地域も自然・人間・社会からなる総体性を備えた個別的存在として現れる。

このように述べただけでは、以上の主張は地域の社会学的規定や地域経済学的規定と変わらないようにも思われるかもしれないが、個人の発達に関心を寄せる教育学が当事者の生活世界に内在しようとするならば、このような把握方法が不可避免的に求められるはずである。その証左が山形県における北方性教育運動の展開であることは小論で確認してきた通りであるが、さらに理論的にもそれは要請される方法である。ここでは結論的に述べざるを得ないが、人間は他者との協働を通して自己を形成しているのであり、その協働は多層からなるシステムを産み出しているからである。つまり、自己という存在の根拠は、自己と他者の協働により産出される種々の社会システムであり、逆にいえば自らが産み出した社会システムを基盤（＝前提）にして存立するのが人間的個体としての個人であり、その主観的形態である自己である。このような視点からすれば、個人の発達をその現実性において把握しようとする限り、多層的な社会システム¹⁹の発展と個人の成達は不可分のものとして分析する方法が要請される。

同時に、このような把握方法は、矛盾を内在させた存在としての個人理解を起点に置くことになる。近代社会においては人々の暮らしは物象的な主体としての資本という社会システムを前提に成立している。消費であれ生産であれ、それらは資本のシステムの一契機としてのみ現実的である。暮らしの活動のこのような性格のために、地域は資本の場としても現象する。Space を Place に変える²⁰主体は常に二重である。したがって、「諸個人・暮らし・地域」のユニットはその内部に矛盾を含み、その経過的解決形態としてのみ存立可能である。地域学習論は、このユニットを最小分析

単位として措定し、その矛盾の展開過程としての変化に伴う学習の論理を抽出することを課題とする。

(2) 地域学習の起点：「諸個人・暮らし・地域」の矛盾の意識化と方向性の知の形成

近代社会は資本のシステムの拡張により生成・展開してきた社会である。それは「諸個人・暮らし・地域」からなる個性的なユニットを自己モメントとして消費し統合しながら拡張を遂げるが、その結果として、個々のユニットの持続が困難になる局面が不可避免的に訪れる。この局面において地域学習は成立する。そして、ここでは普遍的システムとしての資本のシステムと個別的ユニットとの対立が生ずるため、地域学習は近代社会システムあるいは資本のシステムに対する批判運動にならざるを得ない。

但し、その批判運動がどのような方向に展開するのかは一義的には定まらない。復古的形態も、無政府主義も、修正主義も、革新的形態も選択肢に含まれるであろう。地域学習はその方向性や展開形態を規定する重要な要因である。学習論としてみれば、その分水嶺は新しいシステムを産出する知を形成できるのか否かにある。

例えば暮らしの中に蓄積される生活の知や「ローカルな知」は、近代社会システムを相対化する際に有効であり、諸個人や地域が有する潜在的な可能性の発見、選択肢の拡大をもたらし得る。しかし、その可能性が自らを現実化するための新たな条件の創造と連続しない場合は、それは文字通りの可能性に留まり、逆に既存のシステムから与えられた条件によって現実化の方向性を規定されてしまうであろう。

山形県における北方性教育運動の経験に基づけば、近代社会システムの批判が新しい社会システムの創造へと展開するためには、「諸個人・暮らし・地域」に生じた矛盾を対象化し得る知が不可欠であった。ここで焦点となるのが、「諸個人・暮らし・地域」のユニットの内在矛盾の理解である。資本のシステム対地域という図式では、それは意識化されない。実際には内部に問題があったとしても、その責任や原因をすべて外部化できるからである。しかし、実際には、上述のように、「諸個人・暮らし・地域」のユニットは資本のシステムの一契機である限り、その内部に矛盾を含み、その不断の経過的・一時的な解決として統一性を保持しているに過ぎない。この点を踏まえれば、資本のシステムと個別ユニットの対立とは、個別ユニットの内在矛盾の従来への解決様式が、相対的に展開する資本のシステムとの間で機能不全に陥った状態というべきであろう。この局面において、内在矛盾を意識できたときに、「諸個人・暮らし・地域」に生じた矛盾を対象化し得る知が成立する。

それは同時に、「方向性の知」に連続するであろう。近代社会システムを相対化し、批判する実践の展開過程上で、その批判が自己に向かうことを意識したときに、個人と地域と日本と世界を串刺しにするような総体的かつ実践的主体的な認識が成立する。

(3) 新たな暮らしを創造する学び

次に課題となるのが、見出された方向性や目的にしたがって実際に暮らしと地域のあり方を変革する知の形成である。ここでは新たな方向性に導かれた技術やルールの創造、さらには世界観の彫琢が焦点となる。研究機能が不可欠になり、「実践の中の研究者」(D.ショーン)となることを支える学びの場としての大学が必須となるであろう。農民大学運動は、このような学びの場を創造する運動であったが、その経験に基づいて現代の地域教育計画を構想するならば、それは資本のシステムに包摂された現在の大学を、人々の暮らしの中に再定位するものになるはずである。

このように見れば、地域学習の総体は、個人の存立基盤である社会システムの創造を、地域を単位とした社会システムの集団的統治を媒介にして目指す全過程を包含すると言ってよいであろう。地域学習は、個人の自立と自由や健康で文化的な暮らしといった価値についての問いを深めながら、自己と不可分の社会システムを創造する住民自治の集合的主体を形成する学習であり、それはまた自己の形成作用を集団的に統御する教育自治の主体を形成する学習である。自己と世界を串刺しにして認識できる主体は、このような内実を持つ地域学習によってはじめて形成されると言うてよいであろう。この地域学習を組織する地域教育としての地域社会教育が発展することによって、現代の学校教育に課せられている諸課題の新たな解決方法が見出されるように思われる。

<参考資料>

I <原点としての生活綴方の確立期>

1931年 山形県教育労働組合結成

1936年 村山俊太郎『生活童詩の理論と実践』

II <教員運動による教育計画の模索期：①地域の文化運動との出会い>

1946年 山形県教員組合結成

1951年：山形県児童文化研究会の発足(須藤克三：『山びこ学校』刊行を機に)

1952年 『教育目標 カリキュラム研究—第一集—山形県北村山郡大石田町立大石田小学校』(大石田プラン) 発行(剣持)

II <教員運動による教育計画の模索期：②サークルのネットワーク化>

1954年：剣持が県教組文教部長に就任。「教育国民会議」の組織化を提案(山形県教組運動方針)

「サークルを育てよう」との提案。

「教組の教育研究に大学、教委、新教育協会、農文協、日青協、保健所、婦人少年室、児童相談所、放送局、農業改良課などから、講師をお願いすることになった。講師団に評論家、詩人、ジャーナリスト、医師、農業改良普及員、役人、教師等々、多彩な顔ぶれがそろった。この講師のはばのひろさ

が、教育研究運動の質を転換するとともに、教組運動、サークル運動、民衆運動にも大きな影響力をもつようになった。教組とサークルとの関係も、この年度をさかいとして、密接なものとなっていく。」(剣持、『教育論集 第三巻』p. 55)

1956年：「教育行財政懇談会」を組織し県の教育政策を積極的に打ち出す運動に着手

：山形県教育綱領草案：「山形県教育綱領」を発表

：「第一回山形県青年婦人文化会議」・第二回山形県児童文化研究協議会、

1958年：山形県教員組合第18回定期大会にて「三つの組織論」(教科・学校・【地域】教育の組織論)を決議

勤評闘争：全県のサークルが、歴史記録運動を展開するのは、教師・国民の自己変革と、地域の構造的変革の統一された論理をつかみとりたいからである。勤評闘争は、わたしたちにこのような問題視角をあたえてくれた。(剣持『教育論集 第二巻』p. 222)

1959年：サークル運動誌『北方地帯』刊行

.....

Ⅲ<学習活動の自立化>：運動の中で要請された学習

(教育観の転換・深化＝教師国民の自己変革と地域の構造的変革の統一)

1962年：62年2月9日村山酪農近代化協議会の設立総会

北村山国民教育研究所は、農民大学、自治体研究会、教育内容検討集会を開くことになった。

1964年：第一回北村山地区農民大学「農村における学習運動をどうするか」

「1955年をさかいに、零細経営は危機に直面し、農政は土地に手をつけはじめたこと、これはアメリカ帝国主義の日本の産業―農業支配の結果であり、これと闘うには農民の主体的組織が必要です。農民収奪の実態を、地域の事実在即して明らかにし、体制の攻撃は大衆がはねかえすこと、大衆を信じ、長期のみとおしのもとに、事実を大衆にうたえなければならぬことを、長野の生産大学の経験から学ぶことができました。」(剣持『教育論集 第三巻』p. 330)

1965年：「この闘いの中から、私達は自治体そのものに、数多くの疑問が生まれました。その結果、北村山民研は、新たに自治体研究委員会(自治研)を設け、研究を進めることになりました。」(剣持『教育論集 第三巻』p. 287)

第三回農民大学；村山市の農協合併のうごきに対処して、河北町、大石田町の合併された農協の調査報告、河北町の水利事業反対闘争報告その他各地の報告は深い感動をよび、全県の集会の必要を痛感

1966年：北村山国民教育研究所―農民問題研究委員会は、第一回山形県農民大学(1966年2月)の開催を全県によびかけました。そのよびかけは次のとおりです。「…わたしたちは、学習とたたかひの集団を結集し、ここに第一回山形県農民大学を開く。わたしたちの要求の全県的統一を、つくりあげようではないか。」「農村における学習運動をどうすすめるか」というテーマで、講義は1. 日本農業の展望、2. 農協を農民のものにするために、3. 構造改善事業の問題点、4. 流通問題と価格闘争、5. 自治体を住民のものにするために。(剣持『教育論集 第三巻』p. 333)

第二回山形県農民大学に、宮原誠一教授が病身をおして講義をしてくださいました。その中で「信濃生産大学の兄弟である山形県農民大学」に参加でき、大変うれしく思う、ということではじまりました。

第二の視点「総合と分化」は、「勤労大衆が集まって、地域の問題について学習しあうという総合的な学習の場をつくりださなければ間に合わないという緊急性」の強調—それは「地域破壊が進んでいるなかで、もうこの段階で農民は農民の団体だけを農業をやることはできないし、農民も労働者も先生も保母さんもみんなと一緒に考えて地域のための学習運動を組織」しなければならない。

第三、「事実にもとづく要求を出してたたかった」。これは長野県生産大学の作風になっていきました。このような統一行動の中に「本当の意味の地域」が存在します。「地域大衆の力によって新しい地域大衆を造っていく」中に地域がある。さらにその地域は、他の地域、全国的なつながりの中で、「全国的な力によって支えられる」地域である。（剣持『教育論集 第三巻』pp. 343-345）

.....

IV<批判と創造の場としての地域：①新たな地域概念の形成>

* 地域をまるごと包摂し、収奪する政策への対峙

1967年： 第三回・四回山形県農民大学（第六回・七回北村山地区農民大学）：「近代化と農民の実情—地域（県）の現実から政策をみる—」

1968年： 第五回（68年2月17～18日）農民大学：「農業構造改善政策にどう対処するか」
総括「4. われわれは体制全体の中で矛盾をとらえ、身の回りの要求を農協や自治体に集中するだけでなく、住むにあたいする地域社会にするために、民族の運命を見とどける理論を身につけ、民族の課題に結び付けて運動を組織しなければならない。」

1971年： 山形県国民教育研究所庄内地域研究委員会（自治研と教研との統一をめざし、庄内全域の開発の実態を明らかにし、民衆の要求に根ざした自主的な開発構想の樹立をめざす）

IV<批判と創造の場としての地域：②ダブルバインドを通じた住民・農民の主体形成への着目>

1974年： 第十六回： 自主的民主的農政の確立をめざして

1975年： 第一回全国農民大学交流集会（第十七回山形県農民大学）
「自主的民主的農政の確立をめざして—労農学習運動をめぐる諸問題」 記念講演 真壁仁

1977年： 第十八回・第十九回農民大学： 民主的地域づくりの展望を求めて

.....

V<地域づくりへの焦点化>

1983年： 第二十一回農民大学： 民主的地域の展望をもとめて

1985年： 地域づくりと地域教育・文化運動交流・研究集会—今日の地域戦略下での地域づくり、地域教育・文化運動の全国的交流をめざして

参考資料：『剣持清一教育論集』、真壁仁『野の教育論』、柳澤みどり『北方の教育運動』

<注>

- 1 拙稿「地域学習論の展開のために―『地域学習の創造』を手掛かりに―」『社会教育研究』第34号、2016年
- 2 剣持清一「北方性教育運動と生産力理論」(初出1965年)柳澤みどり編著「北方の教育運動」北方出版、2012年、p.149。また剣持は1980年代後半に展開した「地域づくりと教育文化交流研究集会」について「わたしはひそかに北方性教育運動の発展形態と位置づけています」と述べている(同書、p.289)。この集会は農民大学運動の延長線上にあるものと理解されている。
- 3 この点については、拙稿「日本における地域づくり教育論の展開」、鈴木敏正編著『地域づくり教育』北樹出版、2004年、前平泰志「ローカルな知」日本社会教育学会『<ローカルな知>の可能性』東洋館出版社、2008年、および拙稿「地域教育運動における地域学習論の構築」佐藤一子編著『地域学習の創造』東京大学出版会、2015
- 4 「教科組織論」「学校組織論」「教育組織論」の3つを指す。その概要については、前掲拙稿(2015)ならびに剣持清一『北方の地平に立って―若き教師に語る』山形県民教連、1999年。
- 5 「1963年だったと思うが、上山生産大学がひらかれました。山元の佐藤藤三郎さんが、信濃生産大学に参加し、上山でも開校しようということになった、ときいています、佐藤藤三郎さんはそのころ上山市の社会教育主事であったと記憶しております。北村山国民教育研究所、農民問題研究委員会委員長の横仙一郎さんらが、上山生産大学に参加し、北村山地区で開校できないか、という話をし民研の農民問題研究委員会にもちこみ、やろうということになったのです。」、剣持清一「農民による学習運動のあゆみ―山形農民大学の創設と課題―」(斎藤たさち編『講座 日本農民 第三巻 農民教育の創造』たいまつ社、1979年)、柳澤みどり編著『北方の教育運動』、北方出版、2012年に所収、p.214。また、佐藤藤三郎『山びこ学校ものがたり あの時、こんな教育があった』清流出版、2004年、には信濃生産大学での藤岡貞彦との出会いが記されている。同書、p.155。
- 6 前掲、『北方の教育運動』p.170
- 7 Y.エンゲストローム『拡張による学習』新曜社、1990年、およびG.ペイトソン『精神の生態学』新思索社、2000年。
- 8 高雄綾子「ドイツ・脱原発への市民の学習」、佐藤一子編著前掲書
- 9 真壁仁『野の文化論4』民衆社 p.78
- 10 真壁仁『野の教育論(上巻)』民衆社、1976年、p.81
- 11 真壁仁『野の教育論(続)』、民衆社、1977年、p.152
- 12 同上、p.191
- 13 同上、p.62
- 14 剣持清一『剣持清一教育論集』民衆社、第三巻、1973年、p.272
- 15 同上、第二巻、1973年、p.126
- 16 同上、第二巻、1973年、p.101
- 17 同上、第三巻、1973年、p.296
- 18 真壁仁『野の教育論(下)』1976年、p.192、
- 19 この多層性はプロンフェンレンナーの生態学的アプローチと共鳴するものの、システムを環境として抽象化すると、人間固有の存在様式である協働の契機、したがってシステム化する実践の契機が看過されてしまう。
- 20 D.ハイデン『場所の力』学芸出版社、2002年

*本稿は2016年6月に開催された日本社会教育学会東北・北海道6月集会での発表原稿の一部を改訂したものである。