HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「地域づくりの主体」形成と地域社会教育実践
Author(s)	内田，和浩; Kazuhiro Uchida
Citation	社会教育研究，13，59-80
Issue Date	1993-06
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28496
Type	departmental bulletin paper
File Information	13_P59-80.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

「地域づくりの主体」形成と地域社会教育実践

内田和浩

I　問題意識と課題

現代社会における政府・財界と国民諸階層との間には，きびしい「対抗関係」が存在している。それは，「地域」において住民の生活，生産・労働等のあらゆる面にあらわれ構造的に存在しており，都市と農漁村における過疎と過密の問題に象徴される(1)。

それらは「地域投資戦略の展開のもとにおける地域経済の不均等発展と地域社会の再編・支配の手段としての広域化・集中・独占」(2)と人間らしさを求める地域住民の「地域を基盤とする生産・生活における共同活動，住民自治の前進」との「対抗関係」としてみることができる。

具体的に政府・財界が進める地域投資戦略は，四全総（第四次全国総合開発計画 1987 年 6 月策定）による国土開発や前川レポート（旧 1986 年 4 月，新 1987 年 5 月）による経済構造調整政策の推進，リゾート法（総合保養地域整備法 1987 年 6 月）にもとづくリゾート開発などがある。

これらはいわゆる「外来型」「外発型」地域づくりであり，実態は「地域こわし」の地域投資戦略といえよう。

一方，本来住民自治を原則とする地方自治体（特に市町村）においては，これらの危機に対して「地域おこし」や「まちづくり」が積極的に叫ばれるようになってきたが，そこでは，危険施設（原発・核燃サイクル等）の誘致やリゾート開発などの「外発型開発」に頼らなければならない状況もあり，「それは地域で生きようとする住民の直面する現実」(3)ともいえる。しかし，いわゆる「一村一品運動」や「イベントづくり」等の「内発的発展」をめざす地域づくりも活発になってきており，それらは人間らしさを求める地域住民の「地域を基盤とする生産・生活における共同活動，住民自治の前進」を求める動きともいえる。

つまり，政府・財界と国民諸階層との間のきびしい「対抗関係」とは，「地域づくりの主体形成」をめぐる「対抗関係」であるといえる。

したがって「外来型」「外発型」地域づくりにおいては，1990 年 7 月に施行された「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」（以下，「生涯学習振興整備法」と略する）に象徴される生涯学習政策による「人づくり政策」によって，「元気印の企画・演出型リーダー」が求められ，そこでは「地域で生き抜く」「本当に生きる力をさがしもとめている」主体ではなく，「国際的進出に向けての国民の意識・行動の新たな融合・統合の原理」(4)による「21 世紀に向けた地域産業再編を担う主体」(5)の形成が求められているといえる。

このような一連の生涯学習政策においては，戦後の社会教育が培ってきた憲法―教育基本法―社会教育法へと連なる社会教育法体系の「国民的解釈」における諸原則（「権利としての社会教育」「市町村主義」「不当な支配を受けない」「参加・自治・創造」等）の否定・矮小化が貫かれており，「生涯学習振興整備法」は，「『民活・リゾート法』の生涯学習版」[6]といわれているように，「民間事業者」（企業）により学習・文化・スポーツ活動及び芸術文化活動が振興され，国民（住民）は，お金を払って「サービスを享受する客体」として位置づけられているのである。

一方「内発的発展」をめざす地域づくりにおいては，宮本憲一氏が，「内発的発展の原則」として整理した中に「地域開発は大企業や政府の事業としてではなく，地元の技術・産業・文化を土台にして，地域内の市場を主な対象として地域の住民が学習し，計画し，経営するものであること」[7]と掲げているように，住民の主体的な学習が不可欠のものとして位置づけられている。そしてそこでの学習は，「人間の全面的発達」や「地域の集団的統治能力の発達」をめざすもの[8]ともいわれており，それは「サービスを享受する客体」としての学習ではなく，自らの学習を自ら組織する＝自己教育の主体として，地域住民自身によって計画されなければならないのである。

したがって，現代社会における政府・財界と国民諸階層との間のきびしい「対抗関係」は，生涯学習政策及び生涯学習計画をめぐる「地域」（＝市町村自治体）を対決点としての「対抗関係」と捉えることができ，真に「内発的発展」をめざす「地域づくり」に不可欠な主体形成＝「人づくり」としての「地域生涯学習計画」の創造こそが，市町村自治体を砦として人間らしさを求める地域住民の「地域を基盤とする生産・生活における共同活動，住民自治の前進」へとつながっていくことが明かである。

しかし，実際に自治体において策定されつつある「生涯学習計画」は，首長を中心とする「生涯学習推進体制」づくりや，「学習メニュー方式」「学習情報システム」の創出等であったりする。さらに住民意識調査を含む計画策定そのものが民間のコンサルタント会社に委託されているものなど，「内発的発展」をめざす地域づくりとは結びつかない，生涯学習政策の受け入れ・焼き直しにすぎない計画が多いのである。

このような中で藤岡貞彦氏は，「批判から創造へ」[9]として，「今日までの社会教育実践を土台とし，国民生活の諸実践に学んで，地域と職場の生涯学習計画を」[10]と提言しており，そのことは，鈴木敏正氏が指摘する[11]「地域生涯学習計画は，地域における社会教育実践の総括」であり，その際「地域において展開しつつある自己教育活動の総体をみすえる必要」があることとも通じている。

つまり，「地域づくり」に不可欠な主体形成＝「人づくり」としての「地域生涯学習計画」の創造とは，地域住民自らが「地域における社会教育実践の総括」（「内発的発展」をめざす「地域づくり運動」における学習活動を含む）を行い，「未来へむけての総括」としてとらえていくことが重要であると考える。

しかし，現段階においては「内発的発展」をめざす地域づくりは，経済学・財政学・地方自治・

都市計画などの諸学問領域から論じられることが多く，社会教育実践として分析されることは少なかったといえる。さらに，社会教育実践においても，「地域づくり」が，「内発的発展」をめざす「地域づくり運動」との関係で明確に位置づけられてこなかったといえる(12)。

したがって本論文は，このような問題関心に立ち，「地域生涯学習計画」化への実践的創造への筋道を明らかにしていくために，これまでの「地域づくり運動」における学習活動や「地域づくりをめざす社会教育実践」の実態，さらに社会教育実践の先行研究から批判的に学び，新たに地域においてさまざまに行われている諸実践（「自己教育活動」「地域づくり運動（実践）」「教育を第１目的としない活動」）を「地域づくりの主体」形成として関連づけ，「地域社会教育実践」という新たな概念規定を行い，その実証分析へ向けての分析視角を提起することを課題としたい。

II 「地域づくり運動」における学習活動

まず第１に，「地域づくり運動」が紹介されている著書では，学習活動はどのように描かれているかを検討したい。これまでにさまざまな著書が，「地域づくり」「村おこし「まちづくり」等と題して刊行され，全国各地の「地域づくり運動」の実態を紹介しており，その中にはそれら「地域づくり運動」のリーダーたちが書いた実践記録として出版されているものもある(13)。

筆者はこのような「地域づくり運動」における学習活動を検討していく際，宮崎隆志氏の次のような視点が有効と考える。

宮崎氏は「80年代の北海道における地域づくり運動の特徴」(14)として「過疎化に歯止めをかける」「ミニグループ＝住民の自主的な活動要求を満たす組織が新たに結成されてきた」「ヨコ型の組織化が図られている」「脱政治色の傾向が強い」「イベント開催やボランティア，地場産品の製造・販売といった分野に集中」の５点を上げ，「イベント開催やボランティア，地場産品の製造・販売」などの「地域づくり」では，「政治的利害が対立することなく，全町民から賛意を集め得る分野しか活動の範囲を広げられないという制約をもっている」と指摘している。また60，70年代の住民運動では，「個々の住民が持つ特殊な要求の普遍的・社会的性格が明か」であったのに対して，今日の地域づくり運動は「社会的な取り組みと住民の個別的要求との関連が必ずしも明確ではないように思われる」としている。さらに，このような地域づくり運動が「真に社会的，さらに公共的なものとなりうるのか否かが，今日の地域づくり運動を評価する際の論点であ」り，「その成否を決するのは，やはり地域づくり運動の過程における住民の自己教育・相互教育としての社会教育実践の成立可能性であろう。」と指摘している。

以下，このような視点に立って考察してみた。

たとえば，映画「柳川堀割物語」で有名な福岡県柳川市の堀割浄化運動については，『地域が動き出す時』（農山漁村文化協会 1990年発行）で，その運動の中核である広松伝氏がその経過を紹介し

ている。そこには市役所職員としての広松氏自身の「堀割を守らなければ」という意識の形成における学習活動や，町民への働きかけ，さらには「町民懇談会」による町民自身の学習活動，住民が「堀割再生」に協同で取り組んでいったこと等が具体的に書かれている。そして，「行政職員が住民と直接膝を交えて語り合い，考え合った現場からの発想と協働こそが，本当に優れた地域をつくっていくことを，地域再生を通して実感した」としている。しかし，これは「堀割再生」という中で取り組まれた町づくり実践としての紹介であり，「住民の町づくりへの関心や参加意欲も高まった」としながらも，その後「住民の町づくり」がどのように展開され，さらにそのための学習活動がどのように組織されていったのかは明らかになっていない。さらに，他の文献においても，ほぼ同様な叙述といえる。

このように，「地域づくり運動」のリーダーたちは，自分自身の生活の中での課題を，自らの課題としてだけでなく地域全体の課題としてとらえ，それを地域住民と協同で克服していこうと考え，行動したことから「地域づくり」運動が展開しており，そのためには学習活動が不可欠であったことがわかる。しかし，これらの著書においてはリーダー（又はリーダーの側から取材した著者）の側からの主観的視点で叙述されることもあり，宮崎氏の指摘のように，「社会的な取り組みと住民の個別的要求との関連が必ずしも明確ではな」く，「真に社会的，さらに公共的なものとなりうるのか否か」という点は明らかにならないのである。

一方，農業経済学の立場から地域論を研究している守友裕一氏は，「まちづくり，むらづくり運動の到達点」として，「出発点における発想」「逆境を力に」「誇りと自信を持つ活動」「アイディア，見通し，ストーリーづくり」「やわらかい組織化の対応」「系統性と展開性」「総合性，住民総参加への道」の７つの評価の視点から全国各地の運動を紹介している(15)。

「出発点における発想」で紹介されている岩手県佐田町では，「町，農協，農業改良普及所が一体となって，集落を基礎として，これからの町のあり方について討論」され，「『わが町は生きるに値しない町なのか』（という）根源的な問いかけに対して，何回もの討議の結果，町民の中に生まれてきた答は，『わが町は生きるに値する町だ』『やればやれるのではないか』ということで（あり，）地域の条件を生かした産業振興しかないということになった」とされている。具体的には，「町，農協，森林組合，農業改良普及所等による農業総合指導協議会を中心として」「山間地高生産農業の創造」が行われていく。ここで守友氏は，「わが町は生きるに値しない町なのか」という「出発点における発想」に注目して評価しているが，ここでの叙述からは佐田町の地域住民が，「集落を基礎とした町のあり方を考える討論」等の学習活動によって，主体的な「地域づくり」を自覚していった学習過程を想像することができる。

さらに，「逆境を力に」では，岩手県沢内村と福島県昭和村が紹介されている。このうち昭和村では，人口減少率福島県第１位となった時期から，「自らの力で自分の生き方と村の生き方の将来を考えていく『自由』を求める人々が登場し」，「1984年４月に，肩書きなしの20〜30歳台の人々を中心

としてむらおこしプロジェクト会議が発足し」ており，そこでは「村の現状を分析した上で」，「からむし織振興策」等さまざまな提案をおこなっている。さらに，1986年には「昭和ボランティア協会・じねんと塾」が設立され，記録映画の上映や「村の誕生と歩みを考える集い」などを開催している。ここには，「地域からの逆境にめげず，それを逆手にとって伸びていこうとする内発的な動き」が見られ，地域調査による科学的な地域の実態把握と地域住民間の連帯が，学習活動によって裏付けられているといえる。さらに，昭和村においては1989年に出された「昭和村観光開発構想」によるリゾート開発計画に対して，地域づくり運動を進めてきたメンバーから，開発による自然破壊や危険性が指摘され，リゾート計画に反対して「自立的，内発的な動きを軸とする開発」による「真の定住条件と地域振興」を求める動きになっている。つまりここでは，「外発型」のリゾート開発計画が「対抗関係」を自覚させ，「社会的な取り組みと住民の個別的要求との関連」が明確となってきたと見ることができる。このようにその他の事例を含め，「地域づくり運動」においては学習活動は不可欠な存在となっており，それらの総体として地域住民の「地域づくりの主体」形成が行われていることをうかがい知ることができる。

しかし，ここでもこのような「地域づくり運動」が「真に社会的，さらに公共的なものとなりうるのか否か」は，守友氏の「人間発達」という視点からだけでは明らかにならない。

それは「地域づくり運動」の実践記録や，農業経済学からの分析では「社会教育実践の成立可能性」が不明確とならざるを得ないからであり，したがって，それを明らかにしていくためには，「地域づくり運動」を社会教育実践として評価・分析するための分析視角が必要不可欠なのである。

III 「地域づくりをめざす社会教育実践」の実態

第2に，これまでの社会教育実践の中で「地域づくり」はどのように位置づけられてきたのか検討していきたい。

社会教育推進全国協議会が主催する「社会教育研究全国集会」では，1987年から分科会「地域づくりをめざす社会教育実践の展望」ができ，毎年全国からの実践レポートを元に議論が積み上げられてきている。この分科会は，公的社会教育での社会教育実践に限定せず，「地域づくり」をめざした社会教育実践を広く捉えている点が特徴である。

したがって，ここではこの分科会の中でどのような実践レポートと議論がなされ，「地域づくりをめざす社会教育実践」をどのようにとらえているのかを概観したい(16)。

そこではまず「くらしの中の共同化をいかに切り開いていくか」という視点で実践レポートや参加者による実践交流が行われてきた。

1988年の長野県阿智村からの実践レポートでは，地区公民館で毎月開かれていた「放談会」から，過疎化を食い止め地域の発展をはかろうと「人口の増大」と「地場産業の振興」をめざして特産品

づくりや子ども文化活動に取り組む「東会」が発足し，その中から農事組合法人をつくり生産から加工・販売までを取り組むようになったことが報告されている。ここでの議論では，公民館が地区館並立方式であることや，「地域セミナー」，全村の「社会教育研究集会」を毎年開催していること，公民館職員が地域課題の学習を住民とともに取り組んでいることなどが注目された。

1990年には北海道小清水町の「オホーツクの村」づくりの実践，東京都中野区の「中野区社会教育を考え広める連絡会」，さらに名古屋市の「名古屋市勤労市民生活協同組合」の実践レポートが行われた。ここでは，農業生産と自然保護，公的社会教育と住民運動，地域商業と生協運動という従来相対立するものと思われていた運動を，「豊かな人間らしいくらしを生み出す」という視点からとらえ直すものであった。議論ではその中から協同の可能性はどのような条件の元で生まれ，どのように違いを超えて一致点を見いだしてきたのかが注目された。総括では，地域やくらしの課題を鋭く捉え，共同の力を生み出し得る社会教育の役割とそのあり方を，地域に即して具体的に展開し，その中から「住民主体の地域生涯学習計画」づくりをめざしていこうという課題を確認している。したがって，いわゆる公的社会教育とは直接つながらない「町づくり，地域づくり」活動（運動）といわれる実践の中から，その共同の力を生み出している学習実践を学び，「住民主体の地域生涯学習計画」づくりをめざしていく社会教育実践を展望していこうと取り組まれてきたといえる。

さらに1991年には，それまでの分科会の成果からこの年の分科会の討議の柱として次の点が示されている。それは，1，いま地域で，人々のくらしと意識がどのように変化してきているのか。2，住民主体の地域づくりを支える人々の学習とつながり（共同化・ネットワーク化）がどう深められてきているのか。3，地域づくりの力としての自治の力量がどう発展してきたのか。の3点である。実践レポートでは，長野県飯田市から「住民サイドの生涯学習計画と地域を興す公民館活動」と題して報告されている。そこでは，戦後直後からの公民館における地域課題への取り組みと，その中で生まれてきた学習と交流が住民主体の生涯学習計画を生み出す力になっていたことが報告された。議論では，そこでの社会教育実践が自然・農業・開発・教育・福祉といった広い視野を持ちえたことや，暮らしの局面で学習を捉え，人々の交流の場を数多く保障してきたことが計画の背景に存在していたことが明らかになった。

このように，この分科会の中での「地域づくりをめざす社会教育実践」とは，地域やくらしの課題を鋭く捉え，地域における「共同」と「住民自治の力」を支え，住民主体の生涯学習計画をつくっていく社会教育実践として捉えられているといえる。さらにそれは，「上からの地域再編型地域づくり」に対抗しての生涯学習計画づくりとして押さえられている。

しかし，実践レポートや議論の中では，具体的にどのような学習内容・方法等（学習実践）が学習者個々に展開されたことによって「共同」が生まれ，「住民自治の力」となっていったのか（学習過程）。それはどのような働きかけ（社会教育労働）によって可能になったのか。又，それらの「共同」と「住民自治の力」（地域づくり実践）が「生涯学習計画」づくりへ発展する関連が明確になっ

ていなかったといえる。さらにそのような社会教育実践を可能にした地域・生活構造との関連などが明らかにされる議論となっていないのである。

そのことは根本的には，「地域づくりをめざす社会教育実践」といった場合の，「地域づくり」「(地域づくりを) めざす」「社会教育実践」のそれぞれの概念の共通認識が明確でなく，その分析視角が確立されていないことが原因と考えられる。

Ⅳ　社会教育実践研究の到達点と問題点

第3に，これまでの社会教育研究の中で，「社会教育実践」とはどのように定義され，どのように分析されてきたかを検討したい。

1　社会教育実践の定義をめぐって

これまでの社会教育実践概念の研究では，社会教育実践の定義を「社会教育における教育実践」として位置づけ，援助者としての社会教育職員の社会教育労働を重視する「狭義」のとらえ方(17)と，「社会教育の総体を創造していく実践」として位置づけ「国民の自己教育の発展のための公的社会教育の民主化」の動きとしての「広義」とのとらえ方(18)，さらにその統一的なもの(19)などが混在している。それぞれの理論は，社会教育実践のいわば守備範囲の違いが対立点となっているといえる。つまり，学習内容・方法に限って問題とする「狭義」に対して，学習組織・運動，そして教育政策に関わって問題にする「広義」，そしてそれらの統一して捉える考え方，さらには鈴木敏正氏による「学習主体＝現代的人格→自己疎外＝社会的陶冶→自己教育活動→主体形成」という展開の中で，「狭義」「広義」を連続的に捉える考え方がある(20)。

このように社会教育実践概念が多様であることは，実際に社会教育実践分析を行なうことにとって大きな障害となっているといえる。

そこで筆者は，社会教育実践の定義を分析する視点として，①学習主体（社会教育実践をとらえる視点）②社会教育労働・労働者③教育的価値，そして本論文の主題とかかわって④地域づくりとの関係を上げ，それぞれについて検討した。

まず①「学習主体」のとらえ方では，島田修一氏，藤岡貞彦氏，小川利夫氏等は「国民」や「成人」などの抽象的な把握にとどまっている。したがって，現実に地域の中で広範囲に展開している「地域づくり運動（活動）」における学習活動を含む実践を射程に入れて考察するには，なぜ「国民」や「成人」が「地域づくり」をめざすのかが，「学習主体」の性格が不明確であるため明らかにできないといえる。これに対して鈴木敏正氏は，「学習主体」を地域住民とした上で「公民であることと市民であることと分離」し，さらに市民としての住民は「商品－貨幣」関係によって「私的個人と社会的個人の矛盾」を抱えていると位置づけ，「自己疎外の克服過程＝主体形成過程」にある存在と

して捉えている。また山田定市氏は，地域住民を「階層的視点に立って把握し地域問題の一環として分析する」[21]と指摘している。

次に「社会教育労働」については，「狭義」「広義」ともにその担い手を社会教育職員として限定的にとらえていることが多く，それでは「地域づくり運動」を含めて，地域の中に幅広く展開していく社会教育労働の実態に迫ることができないと考える。これに対して，山田氏は社会教育労働を重層構造的に捉えており[22]，そのような捉え方が欠けていたことが，これまでの社会教育実践分析の視点を，狭くしていたと考えられ，「地域づくり運動」における学習活動を，社会教育実践と位置づけられない原因と思われる。

さらに「教育的価値」については，内容論的価値を問題にする立場や方法論的価値を問題にする立場，さらに目的論的価値を問題にする立場がある。内容論的価値や方法論的価値のみでは，「地域づくり」を視野にいれて考える場合，やはり社会教育実践を狭くとらえてしまうことになるといえる。

最後に「地域づくりとの関係」では，「地域づくりを支える」「地域づくり運動の求めにこたえる」「地域づくり活動と結びつく」等[23]という本質的に異なる視点が示されている。しかし，その際「協同性」と「公共性」の形成が焦点であることは共通している。

2 社会教育実践における学習過程分析をめぐって

近年，学習過程分析の方法論について精力的に展開しているのは，柳沢昌一氏ら社会教育基礎理論研究会の諸氏である。その中で柳沢氏は，「相互主体性におけるコミュニケーション過程」として学習過程分析を行っているが，そこには「地域づくり」とかかわる固有の学習過程は位置づけられていない[24]。又，「婦人問題学習」の学習過程を分析した西村由美子氏も同様で，そこで取り上げられている地域づくりの活動との関連は不明確である[25]。

そのことは，社会教育基礎理論研究会編『叢書生涯学習』全10巻において展開されている学習過程分析研究においても同様である。彼らの学習過程分析では，「学習記録」や「分析に取り組もうとする主体」＝研究者である彼ら自身が，講師等として実践にかかわることが重要であり，そこには「研究主体の自己対象化を意識した分析とその共同での吟味がつらぬかれていなければならない」[26]のであり，そのため，分析の対象となる実践は定型化された学級・講座や，保育室などの継続的な学習実践に限定されることになる。したがって，長期間にわたって地域全体にさまざまな形で展開される「地域づくり」の諸実践における学習過程は分析の対象となってこないと考えられる。

次に「健康問題学習」，及び「学習の構造化」を提起し分析した松下　拡氏[27]は，「健康学習」の学習過程を「集会学習」における「地域課題学習」，さらには，課題解決のために行政への要望へと向かっている過程も含めて紹介している。このことは，「地域づくりの主体」形成へ向かう社会教育実践の一つ展開としては評価できるが，やはり地域づくりの諸実践との関連は明かでない。このこ

とは，松下氏の分析が「狭義」の社会教育実践の立場に立っていることの限界であると考える。

これに対して，「地域づくりにかかわる社会教育実践」として分析した鈴木敏正氏の実践研究(28)では，「主体形成における学習過程」を「意識の変革」として整理し，「地域づくりの学習的編成」の重要性，さらには生活実践・地域づくり実践を学習実践と結び付けて捉えることを指摘している。又，社会教育労働者の役割の重要性や実践を通して社会教育労働自体が変化していくことを明らかにするなど，学ぶべき点が多い。しかし，鈴木氏の分析は，個々の学習主体に即した学習過程分析が不十分であるとともに，首都圏の都市型公民館の典型として位置づけられている国分寺市における「地域づくり」をめざした社会教育実践を取り上げ，さらにその出発点を公民館における「農のあるまちづくり講座」に求めており，学習主体が限定されるなど，「地域づくりの主体」形成をめざす「地域づくり運動」を含む学習過程を分析するためには，実証研究の事例としては説得力を欠いたものと考える。

V 「地域社会教育実践」の概念規定と分析視角

このように，先行研究では，本論文が課題とする「地域生涯学習計画」の実践的創造へ向けての「地域における社会教育実践の総括」そして「未来へ向けての総括」のためには，それぞれの概念規定及びその分析視角自体が不十分といわざるをえない。したがってそのことが実際の実践（II・IIIで考察した）においてもその特殊性（リーダーの個性や地域の構造的特殊性）のみが結局強調されることになり，一般化されていかない原因といえる。

したがってこれらの批判的検討をもとに，新たに「地域社会教育実践」という概念を規定し，実証分析していかなければならないと考えたのである。以下，「地域社会教育実践」の概念規定を試み，その実証研究へ向けての分析視角を提起していきたい(29)。

1 学習主体としての地域住民

まずは，「地域社会教育実践」においては学習主体を「地域づくりの主体」としての地域住民と位置づける。

二宮厚美氏は，地域づくり運動には，「文化的生活能力の再建と発達をになう地域づくり」「現代的労働能力の発達をになう地域づくり」「地域の自治と民主主義を担う統治集団づくり＝地域の集団的統治能力の発達をめざす地域づくり」の３つの系譜があるとした上で，「地域づくり運動は，多かれ少なかれそのすべてが生活・労働・統治の諸能力をになっている」としている(30)。

さらに具体的な運動は，「イベント結集型」「自発的仕事おこし型」「要求実現・政策調整型」「労・農提携型」「コミュニティ再建型」の５つの運動が「重畳的に進行しているのではないか」(31)と指摘し，「地域づくり（運動）」は「生活能力・労働能力・統治能力」の３つの総合的な発展をめざすも

のとして位置づけている。

一方，山田定市氏は，「農民の主体形成」に関わってその主体的性格を「労働主体」「経営主体」「生活主体」「統治主体」「変革主体」としている(32)。

筆者はこれらの指摘をもとにして，「地域づくり」とは，「地域住民（諸階層）自らが意識的に協同して地域における既存の仕組みや関係を変えていくこと」とした上で，「地域づくりの主体」とは，地域＝市町村自治体における「生活主体・労働主体・経営主体・統治主体・変革主体」の総体ととらえたい。それは，「地域で生き抜くための主体」であり(33)，まさに地方自治論の住民自治における現実の地域の自治の主体者であることを前提とした，「自らが地域をつくる」という意味での主体を意味する。さらに具体的に「地域づくりの主体」とは，「対抗関係」の砦としての市町村自治体において，真に公共性を持った「地域づくり計画」を集団的に自ら計画－実行－総括－計画のサイクルで進めていくことのできる主体であると考えたい。

しかし，現代社会における国家独占資本の中では，実際には地域住民はこのような「地域づくりの主体」であることのみならず，公民（地域の自治の主体）であることすら形式的で形骸化されており，さらに現代社会における「商品－貨幣関係」の浸透は，市民としての地域住民の私的個人と社会的個人としての矛盾を激化させており，「地域づくりの主体」としては存在できない状況を生み出している。

つまり，本来「地域づくりの主体」であるはずの地域住民は，現状においては「客体化」されているのである。この「客体化」とは，具体的には地域において克服すべきさまざまに関連している課題を自らの課題として自覚できないことであり，それは「協同性の喪失」，さらにあらゆる人間関係における「協同的意識の喪失」としてとらえることができる。

それは現代社会における「商品－貨幣関係」の浸透が，人と人との関係をいわゆるお金としてしか意識できない状況をつくりだしており，地域における「生活（狭義）」「生産・労働」「地域の人間関係」等の中に具体的にあらわれているのである。しかし，そのような「客体化」は同時に地域におけるさまざまな「社会化」を促進しており，「地域づくりの主体」形成を必然化させる。

したがって，現実の地域住民は「地域づくりの主体」形成しつつある存在であり，そのような存在としての地域住民を学習主体ととらえたい。

2 地域社会教育実践とは

これらをふまえ，「地域社会教育実践」の独自の概念を導きだすことができる。

「地域社会教育実践」とは，学習主体としての地域住民が，本来「地域づくりの主体」でありながら，「商品－貨幣」関係が浸透する地域・生活構造の中で，絶えず「客体化」されている状況において，そのことを必然的契機として，「生活実践」「地域づくり実践」と「学習実践」を貫く学習過程と，生産・生活労働における社会的分業として地域の中に重層的に形成され発展していく「社会教

育労働」との統一によって，その状況を克服し「協同性」さらには「公共性」を形成し「地域づくりの主体」としての主体形成をめざしていく過程である。

さらに，そのような「地域づくりの主体」形成から導きだされる「地域づくり計画」は，「地域社会教育実践」の立場からは，地域の産業計画・社会計画とそれを支える教育・学習計画を中核とする「地域生涯学習計画」として位置づけることができるのである。

さらに「地域社会教育実践」とは，「地域づくりの主体形成」へ向けての目的意識的な教育実践であり，そこで重層的に展開する社会教育労働は「地域づくりの主体形成」を志向しながら学習主体の意識の発展に即して学習過程に働きかけていくのである。したがって，そこに目的論的価値としての「教育的価値」を位置づけることができる。

3　地域社会教育実践の構成要素

「地域社会教育実践」は，「生活実践」「地域づくり実践」「学習実践」「社会教育労働」の 4 つから構成されており，それぞれの概念については，次のようにとらえたい。

「生活実践」とは，「生活構造」から生じる「生活課題」を解決しようと意識的に取り組むことと位置づける。しかし，「生活」とは一般に使われている狭義の「日常生活一般」としてだけでなく，いわゆる「生産・労働」さらに「文化・政治」等を含む広義の意味で使用したい。したがって，「生活構造」「生活課題」についても同様である。なぜならば，「地域づくり」との関係で学習主体である地域住民を捉えていく上では，「生産・労働」「文化・政治」等との関係は不可欠であり，「生産・労働」「文化・政治」等における課題と「日常生活一般」における課題とを区別をせず統一的に捉えていくことの方が，「地域づくり運動」が農村部等の過疎地域において中心的に展開されている実態からも，「生活実践」のどの部分の「必要」・「要求」から「地域づくり」がめざされているのかを段階的に整理しやすいと考えるからである。

「地域づくり実践」とは，「生活実践」のうち「地域づくり」に意識的に取り組む実践として区別されるものである。一般的には「地域づくり運動」「地域づくり活動」と呼ばれている実践がこれにあたり，先の二宮氏による 5 つの整理がその中心となるが，それ以外にも地域住民自身が意識的に協同して取り組む「地域におけるそれまでの仕組みや関係を変えていくこと」すべてを「地域づくり実践」とした。前述したようにそこでは「学習」は不可欠なものである。

「学習実践」とは，意識的に計画的で，さらに主体的な学習活動であるがゆえに「生活実践」とは区別されるものである。いわゆる「自己教育活動」と同義語としてあつかう。

「社会教育労働」とは，「生産労働（生活労働）」を基礎として「生活実践」の展開の中での分業・協業の展開の中から，「社会的労働」として形成されてくるものである。それはさらに「地域社会教育実践」の展開の中で，「地域住民の共同労働」から「関連労働」，「専門労働」と自立化重層化していき，それに伴ってその担い手も重層化していくのであり，「社会教育労働」は，「生活実践」「地域

づくり実践」「学習実践」を貫く住民の学習過程に働きかけるのである。

これらを踏まえて，「地域社会教育実践」を分析するための視点として「地域住民の学習過程」「社会教育労働」を取り上げ，それぞれの分析視角を整理したい。

4　地域住民の学習過程の分析視角

一般的に，学習主体によって意識的に自覚された学習は，「何のために，何を，どのように学ぶのかという主体の自覚化によって深められる」(34) といわれる。そのように学習をとらえるならば，この深められる学習の展開（学習実践）は，何のために（学習目的・課題）・何を（学習内容）・どのように（学習方法）の「束」ととらえることができる。又，学習の成果として成し遂げられた結果が「どのような学習によって，どのような困難を，どのように克服して可能となってきたのか」(35) を問うことは，どのような学習（学習内容・方法）・どのような困難（学習課題）・どのように克服したか（意識の変革）を明きらかにすることになる。このように考えると，学習過程とは，まさに学習実践が学習主体にとってどのように展開したのかを整理し，その過程での「意識の変革」を明らかにする実践過程であるといえる。

しかし，地域社会教育実践の学習過程では，そのような自覚化された「自己教育」段階における学習過程だけでなく，生活実践・地域づくり実践における学習との連続的な学習過程を問題としているのであり，その際独自の学習過程としておさえていく必要がある。さらに，そこで形成される意識も，「協同性」と「公共性」の形成が焦点となる地域社会教育実践では，個別生活課題の学習実践とは異なると考えるからである (36)。

したがってここでは，学習過程を地域住民の「地域づくりの主体」形成過程における「意識変革」の過程として押さえた上で，その分析の枠組みとして「地域社会教育実践の発展段階」「意識の変革」「地域社会教育実践に固有の学習形態」「社会教育労働の自立化」を提起したい。

(1)　地域社会教育実践の発展段階

地域社会教育実践は，生活実践から地域づくり実践・学習実践が意識的主体的に展開する中で，3つの要素の関連構造の違いによって段階的に発展すると考える。生活実践から地域づくり実践への展開では，「仲間づくりを広げる」－「さまざまな地域づくり実践へ参加する」－「地域づくり実践を地域住民の協同活動として取り組む」－「地域づくり計画を主体的に創っていく」というような発展が考えられる。なぜなら，生活実践は生活構造から生じる生活課題を解決しようと取り組むことであり，それは個別の生活課題から共通する生活課題を解決しようとする仲間を求めるからである。さらに，仲間づくりの延長に地域づくりが捉えられ，発展する可能性を含んでおり，このような展開が考えられる (37)。

又，生活実践から学習実践への展開展の中では，「生活課題の共有による仲間づくりと生活課題学

習」－「地域学習」－「地域課題学習」－「地域づくり計画づくりのための学習」（そのための普遍的な課題の学習を含む）という発展が考えられる[38]。

したがって，地域社会教育実践の発展段階はこれらの相互関連として整理していくことができる。

(2) 意識の変革

学習過程を「意識変革の過程」と考えるならば，地域社会教育実践の発達段階において，意識がどのように変革されていくかが問題となる。ここでは，地域社会教育実践の発展段階のそれぞれにおいて形成された「意識」として整理していくことを指摘したい。

それでは，具体的に「意識の変革」はどのように展開していくのであろうか。

前述したように，現実には「客体化」している個々の地域住民は，その生活構造の中でそれぞれが「個別化された生活課題」をもちながら生活している。しかし，「商品－貨幣」関係の浸透化の中では，ほとんどすべてのことが「物像化」されており，一人ではそのことを克服していけない状況におかれているといえる。したがって，人々は「個別化された生活課題」を共有できる仲間を求めるのであり，仲間とともに「生活課題」の共有化や「生活課題学習」を始めるのである。したがって，ここで形成される意識は，「仲間意識」[39]として一般化することができる。しかし，ここでの「仲間意識」は，「地域づくり」を自覚化していない状況でもあり，その限りにおいては私的利害や社会性は意識されないといえる。しかし，この「仲間意識」は，「地域づくり」を意識し，自覚していく前提条件であるといえる。

次に，「仲間づくり」をさらに広げたいという要求の広がりや，他からの働きかけ等による「全町的なイベントや文化創造活動」等のさまざまな地域づくり実践への参加や，それ自体をつくっていくことによって，地域に居住するさまざまな人たちとの交流が生まれ，「地域づくり」を自覚するようになっていく。さらにそれらへの参加によって，自らの住む地域を再発見するようになる。「学習実践」では特に「地域学習（地域を知る学習）」として取り組まれるようになると考えられる。この二つは相互関係にあり，「地域学習」が「地域づくり」の自覚を促すことになる。しかし，この場合地域づくり実践を始めた住民諸階層の内部においては，利害が共通した要求に基づく「地域づくり」であり，他の住民ととも「地域づくりにいっしょに取り組もう」という「協同的意識」を持つことになるが，それは他の住民諸階層と合意したものではなく，他の住民から見れば現実的な利害関係や課題を踏まえない抽象的な「地域づくり」といえる。したがって，このような意識を地域づくりに対する「限定された協同的意識」と位置づけることができる。

さらに，それまでの地域づくり実践をさらに発展させていこうとすれば，そこにはさまざまな地域における地区間の対立や，産業間，階級・階層の矛盾や対立にぶつかることになる。それを克服していくためには，地域づくり実践における「協同活動」が不可欠となり，それらの矛盾・対立は「地域課題」として自覚され，学習されていかなければならなくなると考える。さらに逆に「地域学

習」を通して，生活課題の関連構造としての「地域課題」を自覚し，「地域課題学習」に展開していくことからも，地域における地区間の対立や，産業間，階級・階層の矛盾や対立に気づくことになる。したがってそこでは「限定された協同的意識」の限界を理解し，普遍的な市民として産業間，階級･階層の矛盾や対立を克服し，「地域づくりに対する」合意形成を進めて行こう取り組むようになる。ここで形成される意識は，地域づくりに対する「市民としての協同的意識」と位置づけることができる。ここにおいて，個別の生活課題は地域課題とつながり，「協同活動」と「地域課題学習」が相互に関連して行われることになり，生活実践と地域づくり実践，さらに学習実践が統一的に捉えられるようになると考える。

さらに，「協同活動」と「地域課題学習」を積み重ねる中で，さまざまな階級階層･異業種との交流，さらに公論による学習が進められ「地域をつくっているのは自分たち地域住民である」という意識が形成されていく。しかし，まだその段階では現代社会における「政府・財界と国民諸階層との間のきびしい対抗関係」が明確に自覚されていなければ，「真に公共的なもの」とはなりえない。したがって，「社会科学的認識」のための学習や体験的学習を通して，「対抗関係」を地域をめぐって自覚できるようになることによって，対抗の拠り所（団体自治と住民自治の拠点）としての市町村＝自治体を自覚し，自分たちで「地域づくり計画」をつくっていこうと考えるようになっていくといえる。

したがってここで形成される意識は，地域づくりに対する「公共的意識」と位置づけることができる。つまり公民と市民が意識の中で統一されるのである。

さらにそこでは，「地域づくり計画」づくりが「公共的意識」を形成した地域住民によってのみ担われるのではなく，さらに合意形成を広げていくことがめざされ，新たに学習実践と地域づくり実践が一体化した「地域づくり計画づくり」へ向けての学習・実践（これを「地域づくり学習」と呼ぶことにする）が進められ，地域住民全体の「地域づくりの主体」形成がめざされるようになると考える。

(3)　地域社会教育実践固有の学習の形態

「地域社会教育実践」の学習過程には固有の学習の形態が考えられ，その要素は次のように整理することができると考える。

①学習主体（地域住民が学ぶ）……ここでは，「地域づくりの主体」形成の過程にある「地域住民」が学ぶのである。したがって，地域社会教育実践の発展段階で形成された「意識」によって，学習主体の性格も変化する。つまり，「仲間意識」においては，「私的利害や社会性を意識しない地域住民諸階層」であり，「限定された協同的意識」では，「利害を共有し共通する範囲で地域づくりを自覚した地域住民」であり，「市民としての協同的意識」では，「住民間の対立・矛盾を克服しようとする市民としての地域住民」であり，「公共的意識」では，「市民と公民との統一としての地域住民」

となる。

②場（地域で学ぶ）……このことは学ぶ場所として，地域集会施設や社会教育施設，さらにイベントなどが行われる場所としての公園や，さらにはフィールドとしての山・川・海・農地等の地域環境などをとらえるだけではなく，学習主体の性格の変化によって，「場」がどのように変化していくのかも問題にしたい。「私的利害や社会性を意識しない地域住民諸階層」では，「身近な場所」が学ぶ場所となるが，「利害を共有し共通する範囲で地域づくりを自覚した地域住民」では，公民館や図書館，博物館等の既存の社会教育専門施設や，イベントや文化創造活動のための施設や場所必要となる。さらに「住民間の対立・矛盾を克服しようとする市民としての地域住民」では，その場所が重層的に広がることになり，既存にないものは行政に要望していくことや協同で場をつくっていくことにもなる。「市民と公民との統一としての地域住民」では，「地域づくり計画」の中に施設計画や整備計画等を自ら考え，公共施設（社会教育専門施設を含む）としての適正配置による場が創られていくのである。

③内容（地域を学ぶ）……地域社会教育実践における学習の中心は，学習内容としての「地域課題」である。それは，「市民としての協同的意識」の形成，「公共的意識」の形成のためにも不可欠といえる。さらに「地域づくり計画」づくりを進めていくには，「社会科学的認識」の形成等普遍的課題の学習も求められる。一方いわゆる「個別の生活課題」は直接的には「地域課題」とつながらないようにも見えるが，「地域づくり実践」と関連して行われることによって，「地域学習」を媒介として「地域課題学習」展開していくのである。

④方法（地域によって学ぶ）……「地域課題」を学ぶということは，そのことを実際に学ぶ方法として，たとえば，講義の講師や，話し合い学習の助言者として地域の人材が活用され，見学・調査・実験・実習なども地域の材が使われることになり，多様な学習方法が地域によって担われることになる。このことは，学んだことが「生活実践」の中に生かされることにつながり，逆に普遍的課題も「生活課題」「地域課題」と関連して理解することができるのである。さらに「地域づくり実践」自体も，方法の一つとしても位置づけられる。

(4) 社会教育労働の自立化

地域社会教育実践の発展において，社会教育労働は，学習主体である地域住民の共同労働として自立化していく。その際リーダー層によって他者への働きかけとしておこなわれる社会教育労働は，働きかけた本人にとっては学習過程の一部として位置づくのである。したがって，学習過程の分析の際にはこの点も考慮していく必要がある。

このように，実際に地域社会教育実践における地域住民の学習過程を分析する際，①から④の分析視角を手がかりに分析していくことが有効と考えるが，その中心は(1)における(2)「意識の変革」に置き，どのような学習〈(3)・(4)〉が行われたことによってそのような意識が形成されたのか，とし

て分析していく必要がある。

5　社会教育労働の重層構造的展開過程の分析視角

社会教育労働の役割は，「意識の変革」を促すための援助を行うものとして位置づけられる。

それは地域社会教育実践においては，「生活労働（生産労働)」を基礎として生活実践の展開の中での分業・協業の展開の中から形成され，地域づくり実践・学習実践の展開の中で，地域住民の共同労働から関連労働，専門労働と自立化重層化していく。さらにそれに伴ってその担い手も重層化していくのである。

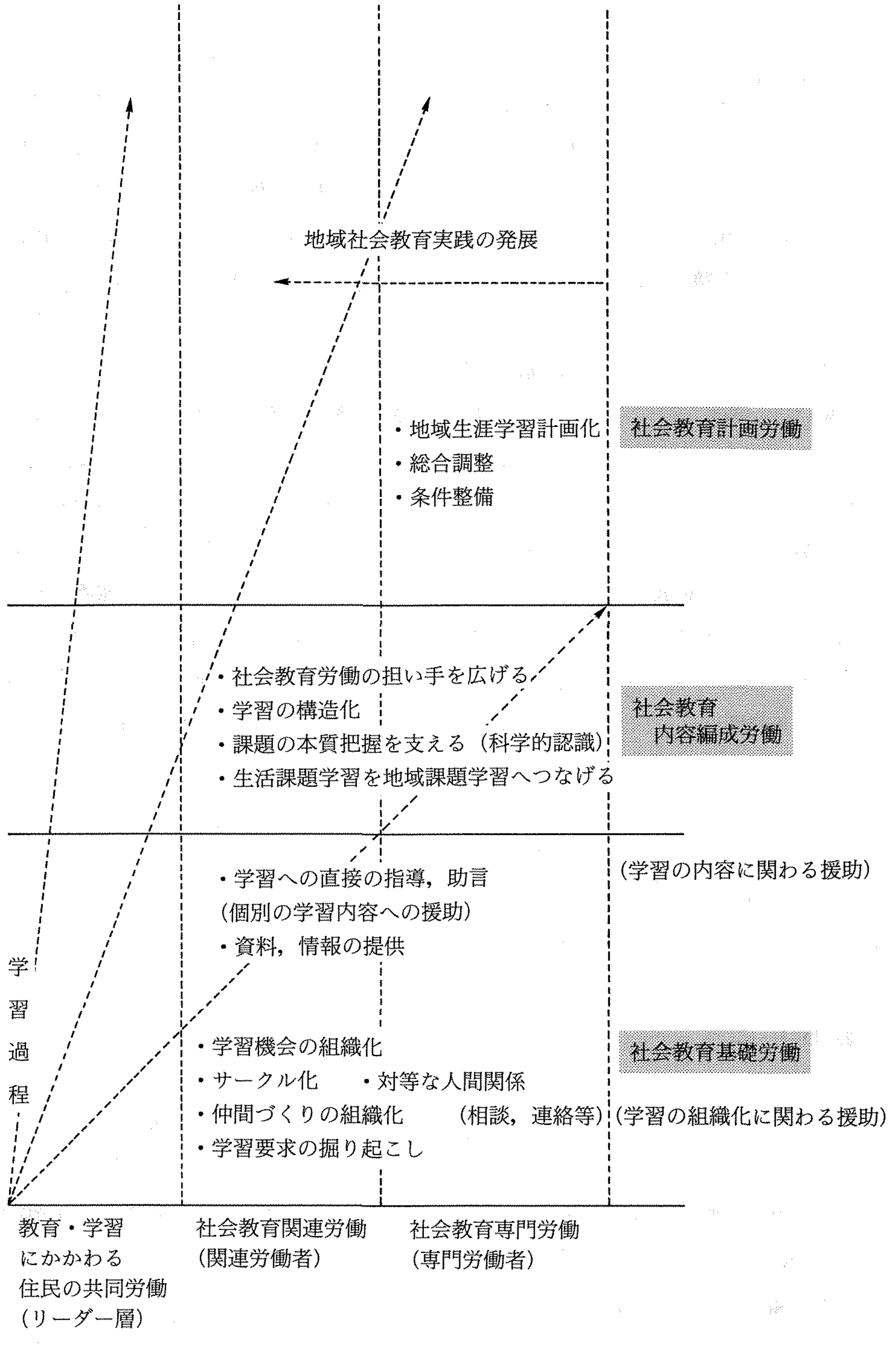
したがって，具体的に社会教育労働がどのように自立化し重層化して展開しているのか，さらにその援助の内容は何かを明らかにしていかなければならない。

その際の社会教育労働・労働者の重層構造を仮説的に図表1のように整理した。以下，それに基づいて分析視角を整理したい。

まず，下の横軸には山田定市氏がすでに整理しているよう(40)に，社会教育労働として「教育・学習にかかわる住民の共同労働」「社会教育関連労働」「社会教育専門労働」が重層的に位置づけられ，さらに担い手として「住民のリーダー層」「社会教育関連労働者」「社会教育専門労働者」が重層的に位置づけられる。しかし，具体的な社会教育労働の内容は，それぞれが違う内容を担うのではなく，相互に重なりあっており，それはその内容の違いから「社会教育基礎労働」「社会教育内容編成労働」「社会教育計画労働」として整理した。

「教育・学習にかかわる住民の共同労働」は，基本的には「社会教育基礎労働」であり，「社会教育関連労働」は，基本的には「社会教育基礎労働」，さらには「社会教育内容編成労働」へと展開していく。「社会教育専門労働」は，「社会教育基礎労働」「社会教育内容編成労働」「社会教育計画労働」のすべてと位置づけられる。さらに左下から右上への矢印を地域住民の学習過程とし，その展開にしたがって「社会教育基礎労働」「社会教育内容編成労働」「社会教育計画労働」を求めていくとしてとらえた。しかし，「教育・学習にかかわる住民の共同労働」や「社会教育関連労働」は，その担い手の広がりと重層化の進展（地域社会教育実践の発展が前提になる）よって，学習過程の矢印が右から左へシフトすることになり，その労働内容を広げていくと考えられる。

次に社会教育労働の内容を概観する。まず「社会教育基礎労働」は，地域社会教育実践の展開の基本となるものである。先に「客体化」している個々の地域住民は，「個別化された生活課題」を共有できる仲間を求め学習を始める，としたが，実際にはその要求すら顕在化できずにいる場合が多い。したがって「社会教育基礎労働」の始まりは，「学習必要」に基づいて「学習要求」を掘り起こし，仲間づくりを組織化していくことにある。さらにサークル化を援助したり，新たな学習機会を組織したり，そのための話し合いを深め，相談や連絡調整などが行われる。又，学習内容に関わっては，直接の指導・助言（講師も含む）や資料・情報の提供などがある。したがって，ここでは大



図表１　社会教育労働・労働者の重層構造（仮説）

きく「学習の組織化に関わる援助」と「学習内容に関わる援助」の二つの内容が含まれていると考えられる。

このような「社会教育基礎労働」は，実際には社会教育専門労働者を要として，学習過程の展開にしたがってリーダー層によって担われ自立化していくといえる。したがって「社会教育基礎労働」は，地域社会教育実践においては絶えず行われ，その担い手はその発展にしたがって広がり自立化し重層化する。特に「学習内容に関わる援助」としての社会教育労働の担い手は，学習内容が「生活課題学習」，「地域学習」から「地域課題学習」，「地域づくり学習」へと発展していく中においては，社会教育関連労働者に限らず全ての地域労働者（農漁民・商工業者を含む）に広がっていくと考えられる。

「社会教育内容編成労働」は，特に「意識の変革」を促すといえる。ここでは，先に言及した「教育的価値」が社会教育労働に問われ，「地域づくりの主体」形成へ向けての学習内容編成として，生活課題学習を地域課題学習へつなげ（さらには地域づくり学習へ），課題の本質把握を支えることが進められる。さらにそのための学習の構造化や社会教育労働の担い手を広げることが含まれる。

「社会教育計画労働」は，一般的には社会教育専門労働者による条件整備として行われることが多い。さらに市町村の社会教育計画や公民館等の学習計画などは社会教育委員や公民館運営審議会委員などによって担われる。しかし，地域社会教育実践の発展によって，「地域づくり計画」づくりを自覚した地域住民は，「地域生涯学習計画」化においてはその実質的担い手となっていくのであり，「社会教育計画労働」も，社会教育専門労働者を要として，すべての地域住民・労働者によって担われていくようになると考えられる。

これらを踏まえて実際の「地域社会教育実践」における社会教育労働を分析していく際には，学習主体に対しては，自分自身が学習過程の中で「誰からどのような援助を受けたか」と「自分は他者にどのような働きかけをなぜおこなってきたか」がポイントになり，社会教育関連・専門労働者に対しては，「どのような援助をなぜおこなったか」がポイントになると考える。

Ⅵ　お わ り に

これらを踏まえて，実際に実証分析を行う際には，地域社会教育実践を展開構造として分析する必要性と意義を強調したい。

「地域社会教育実践の展開構造」とは，生活実践・地域づくり実践・学習実践・社会教育労働という地域社会教育実践の構成要素が，関連しあって展開する構造である。

ここで展開構造を問題にするのは，地域社会教育実践は，批判的検討を試みたこれまでの学習過程研究に見られる学習主体個々の成長のみを問題にしているのではなく，「地域全体を変える力」として，地域住民全体の「地域づくりの主体」形成がはかられていく実践であるという視点から問題

にしているからである。これまでの一般的な「社会教育実践＝学習実践プラス社会教育労働」という図式からは，学習主体個々の成長が分析の中心課題となり，「地域全体を変える力」は分析の対象となり得ない。生活実践・地域づくり実践・学習実践を貫く学習過程と社会教育労働の統一としての地域社会教育実践では，生活を変え，地域を変える「実践」「創造」が展開され，「地域全体を変える力」を生み出すのである。（ここでは地域社会教育実践そのものが「地域全体を変える力」なのではなく，それを生みだし支えるという意味である。）

これまで地域社会教育実践の分析視角として学習過程と社会教育労働について整理してきたが，この二つの分析からは個々の学習主体の「地域づくりの主体」形成過程は明らかにできるが，それだけでは「地域全体を変える力」がどのように形成されていくかを明らかにすることはできない。したがって，「地域全体を変える力」がどのように形成されているのかを地域社会教育実践の固有の展開構造を分析することによって明らかにしていくことが重要と考える。

したがって，生活実践・地域づくり実践・学習実践・社会教育労働の4つの構成要素が関連しあっている構造を「地域社会教育実践の構造」とし，その関連構造がどのように変化し次の構造に展開した時に，住民の学習過程における「意識の変革」がなされるのか。それはどのような力によって変化するのか。それぞれの関連を整理分析することが必要といえる。

このような地域社会教育実践は，短期間で生まれてくる実践ではなく，長年にわたって地域の中でさまざまに展開されてきた「教育を第一目的としない活動」や「自己教育活動」「公的社会教育活動」の展開の中で，社会教育労働及びその担い手が自立化・重層化し，「地域づくり実践」と結びつきなから形成され，現在展開されているのである。したがって，「地域社会教育実践の展開構造」を実証分析していく際，特に地域住民の学習過程と社会教育労働の展開過程の分析に際しては，長期間にわたる意識の変化や具体的な実践の内容の詳察が必要となる。したがって，現在から過去にさかのぼっての聞き取り調査だけでは不十分であり，その間の学習記録や話し合いの記録，個々人の日記などによって，その時々の実態を把握する必要があると考える。又，それぞれの段階（時期）ごとの学習主体を取りまく生活構造・地域関連構造（いわゆる地域社会教育実践の基礎構造）分析も不可欠である(41)。

注記

(1) たとえば山田定市氏の諸論稿や，星杢惇・河相一成編『地域再構成の展望』（中央法規出版 1991）の諸論文などを参照

(2) 山田定市「教育労働編成の重層的・対抗構造」（北大社会教育研究室『社会教育研究第11号』1991．p.10）

(3) 大坪正一「地域づくり運動の担い手」（星杢惇・河相一成編『地域再構成の展望』1991．p.244）

(4) 前掲山田論文 p.11

(5) 前掲大坪論文 p.248

(6) 小川利夫「生涯学習振興整備法を読む——三つの設問をとおして」(『季刊教育法』エイデル研究所第81号1990夏)

(7) 宮本憲一『環境経済学』(岩波書店1989) 参照

(8) 重森暁氏や二宮厚美氏らの諸論稿を参照

(9) 藤岡貞彦「地域生涯学習計画——批判から創造へ」(小林・藤岡編著『生涯学習計画と社会教育の条件整備』エイデル研究所1990) 参照

(10) 前掲藤岡論文 p.26

(11) 鈴木敏正「地域生涯学習の計画化をめぐって」(山田・鈴木編著『地域生涯学習の計画化上・地域づくりと自己教育活動』筑波書房1992. p.25)

(12) 近年, 我々北大社会教育研究室を中心とする「農村社会教育研究会」が, 『地域生涯学習の計画化(上・下)』を, さらに鈴木敏正が『自己教育の論理』(いずれも筑波書房1992) を刊行している。

(13) 最近では井上繁『個性派地域づくり』(同友館1990) 森巖夫『地域おこし最前線』(家の友協会1992)『地域術——38の町と村づくり』(晶文社1992) 等がある。

(14) 宮崎隆志「地域づくり運動と社会教育実践」(北海道社会教育推進協議会編『大地に根をはる社会教育第2集』1990. p.115～116)

(15) 守友裕一『内発的発展の道(まちづくりむらづくりの論理と展望)』(農文協1991. p.79～130)

(16) ここでは, 『日本の社会教育実践』1987年～1991年(社会教育推進全国協議会)と, 『月刊社会教育11月増刊』1987年～1991年(国土社)における分科会「地域づくりをめざす社会教育実践の展望」の討議の柱・実践レポート・分科会報告と, 筆者自身の世話人としての資料・メモなどをもとに概観した。

(17) 藤岡貞彦氏や島田修一氏らがこれにあたる。藤岡『民衆意識と社会教育実践』(草土文化1977) 及び島田「社会教育における実践の検討」(矢川・五十嵐他編『現代教育学の理論』第1巻1982) を参照

(18) 小川利夫氏らがこれにあたる。小川『社会教育と国民の学習権』(1973) 参照

(19) 酒匂一雄氏がこれにあたる。又, 大槻宏樹氏はさらに「原形態(形成)」としての社会教育を「第二の社会教育実践の型」としている。酒匂「社会教育実践の意味」(『現代社会教育実践講座第2巻』民衆社1974) 大槻「『社会教育におけるコミュニティづくり』論」(大槻編著『コミュニティと社会教育』全日本社会教育連合会1986) 参照

(20) 鈴木敏正「現代人の自己疎外と自己教育」(前掲『地域生涯学習の計画化上』) 等を参照

(21) 山田定市「社会教育労働・労働者の基本視角」(北大社会教育研究室『社会教育研究第5号』1984. p.47)

(22) 前掲山田論文 p.50

(23) 島田修一「現代成人学習内容論」(日本社会教育学会編『現代成人教育内容論』東洋館出版社 1989) 小林平造「コミュニティ・地域づくりと社会教育」(小林・末本編著『社会教育基礎論』国土社 1991) 鈴木敏正「総括 —— 地域づくりと社会教育実践」(山田・鈴木編著『地域生涯学習の計画化上・地域づくりと自己教育活動』筑波書房 1992) を参照

(24) ここでは，柳沢昌一「『成人の学習』研究の構想をめぐって」(日本社会教育学会紀要 1990 年度 No.26) 及び「学び合う関係の形成」(社会教育基礎理論研究会編『叢書生涯学習　学習教育の認識論』雄松堂 1991) を検討した。

(25) ここでは，西村由美子「婦人問題の学習過程」(社会教育基礎理論研究会編『叢書生涯学習　社会教育実践の現在(1)』1988) を検討した。

(26) 社会教育基礎理論研究会編『叢書生涯学習　社会教育実践の現在(2)』参照

(27) ここでは，松下　拡「健康学習と住民の意識の変革」(山田・鈴木編著『地域生涯学習の計画化上・地域づくりと自己教育活動』1992)，『住民の学習と公民館』(1983)，『健康問題と住民の組織活動』(1981) を検討した。

(28) ここでは，鈴木敏正「『地域づくり』の学習的編成と現代的理性 —— 国分寺市もとまち公民館『農のあるまちづくり』講座にふれて ——」(北海道大学教育学部紀要 59 号 1992) 及び『自己教育の論理　主体形成の時代に』(筑波書房 1992) を検討した。

(29) なお，ここで提起する分析視角は，筆者自身が既に行った北海道八雲町における「地域社会教育実践」の実証分析に基づき，一般化して整理したものである。

(30) 二宮厚美『生活と地域をつくりかえる』(労働旬報社 1985．p.33～34)

(31) 前掲二宮論文 p.35～44)

(32) 山田定市「地域農業の発展と農民教育の課題」(美土路達雄編著『現代農民教育論』あゆみ出版 1988) を参照

(33) 前掲大坪論文 p.248

(34) 松下　拡「どのような『学び』が求められているのか」(『月刊社会教育』1992 年 4 月号 p.22)

(35) 鈴木敏正「住民のまちづくり運動と社会教育実践」(社会教育推進全国協議会社会教育研究 No. 10『生涯学習のネットワークと計画化』p.66)

(36) 鈴木敏正氏は「地域づくりの学習的編成」を「現代的理性」の形成過程として分析している。筆者は基本的には鈴木の理論を継承しつつも「生活実践」を広義にとらえており，生産・労働における学習など，独自な位置づけを考えている。

(37) ここでの「仲間づくり」の中には，農業経営における共同作業など，生産・労働における協同活動等も含まれる。

(38) すでに拙稿「『地域重視型』公民館における社会教育実践の現段階 — 相模原市を例に — 」北海

道大社会教育研究室『社会教育研究第12号』1992．6）において，「生活課題学習」と「地域課題学習」をつなぐには，「地域学習（地域を知る学習)」を媒介することが有効であることを明かにしている。

(39) なお，この「仲間意識」には，「相互に依存しあう関係」から「個の自立に基づく関係」への発展が見られると考える。

(40) 前掲山田論文「社会教育労働・労働者の基本視角」p.50〜51を参照

(41) 前述したように筆者はすでに，北海道八雲町において実証分析研究を行っており，修士学位論文「住民の学習過程と地域社会教育実践の展開構造」(1993．1未発表）としてまとめている。実証分析研究の成果については，補足分析も含め後日早い機会に整理し，発表したいと考えている。