HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「生活史学習論」研究ノート
Author(s)	大坂, 祐二
Citation	社会教育研究, 15, 55-71
Issue Date	1995-07
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28506
Type	departmental bulletin paper
File Information	15_P55-71.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

「生活史学習論」研究ノート

大坂祐二

1 はじめに

本稿では，1970年代以降の勤労青年教育論に多大な影響を与えた那須野隆一氏の「生活史学習論(生いたち学習)」の意義と限界について検討する。はじめに今なぜ生活史学習論をとりあげるのか，いくつかの点から問題意識を述べておきたい。

近年，共同学習論について再評価あるいは再検討しようとする動向がある。こうした動き自体は，「高次の共同学習」を提起した藤岡貞彦氏など1960年代後半から見られるものである。しかし，「課題の対話的な探求」(1)や「異質の関係性との相互交流」(2)などをキーワードにした近年の「再評価・再検討」は，こうした蓄積を必ずしも踏まえていないように見える。また，それ自体が共同学習の発展をめざした那須野氏の「生活史学習論」は，「再評価・再検討」のなかで必ずしも検討されていない(3)。

むしろ，生活史学習は「濃密な人間関係をモデルにした」ものであり，現代の若者になじまないとする理解がある。久田邦明氏は「スキゾタイプ」「パートタイム感覚」の若者像をふまえた青年教育事業を提起し(4)，矢口徹也氏は「現在の若者のライフスタイルをそのまま肯定し，結果として彼，彼女たちが抱えた課題に対応する方向」が必要であるとする(5)。ここに示された若者像が現代若者像の一面であり，それをふまえることが学習の入り口になるとしても，「彼，彼女たちが抱えた課題に対応する方向」「何らかの学びにつながるという筋道」(6)は示されない。

矢口氏はいわゆるモラトリアム化について「役割猶予という場合の役割そのものが国家や産業上の要請にもとづいた場合が多い」として，YMCAや地域青年団など「明治以降の急速な近代化の過程でつくりだされた年齢区分」としての「青年期」の歴史的理解について考察している。また，田中治彦氏は「社会改革をめざす青年」「ボランティア青年」「モラトリアム青年」「逸脱青年」という類型を示している(7)。しかし，こうした「歴史的理解」や類型化では，青年（あるいは若者）たちのライフスタイルをそのまま肯定しながら，彼らが抱えた課題にせまることは困難になるのではないか。青年たちは「国家や産業上の要請」を一方的に押しつけられるのではなく，それを内面化しライフスタイルとしながら，一方では田中が指摘するように自らのライフスタイルや生き方に批判の目を向けざるをえない矛盾を抱えた存在と見るべきでないだろうか。それは何か固定的な類型化でとらえられるものではない。

青年のさまざまな社会活動や地域活動への参加は，この矛盾を積極的に克服しようとする方向で

あろう。那須野氏の学習論は，青年の生活集団とそこでの学習活動について提起した。しかし，その生活集団が青年どうしにとどまらない地域の中で活動するとき，その活動はどのように展開するのか，そこでの学習はどのような内容をもつのかについては，生活史学習の枠を超えざるを得ないのではないだろうか。那須野氏自身は，1982年の論文で生活史学習に「地域問題にかんする学習内容をくみこんでいくことが必要になってきた」と指摘している(8)。しかし，最近の「青年期生涯学習のカリキュラム編成」の提起(9)でも，この点は異世代間の社会・歴史関係といった内容にとどまっているように思われる。

以上をふまえ，共同学習論との関わりも念頭におきながら，①生活史学習論において学習主体である青年をどのように把握しているか，②生活史学習における学習内容と学習過程のもつ意義，③生活史学習における学習と実践の関わり――特に地域活動の位置づけ，について検討していく。

2　人間性・人格・個性――生活史学習における学習主体

那須野氏の1982年の論文「都市青年の組織化問題」(10)（以下，82年論文とする）は，名古屋市の勤労青年が生活史学習にとりくみはじめてから15年を経て，全国各地の青年団・サークルに紹介され独自の取り組みが行われるようになった段階での，中間総括とも言えるものである。このなかで氏は「およそ社会教育がなにほどかの意味において学習者の主体形成にかかわるものであるかぎり，勤労青年教育もまた勤労青年の主体形成の視点を欠くことはできません」とし，勤労青年の主体形成を「自己の社会的な存在意義を問い学びうる自己を形成していくこと」，「社会的存在としての自己形成」ととらえている。また，「青年たちが〝地域〟から遊離することは，とりもなおさず，彼らの人間らしい自己形成の足場をつきくずすことになりはしないか」として次のように述べている。

「青年は，地域的自然との交流史のなかで自分の人間性を形成し，地域的社会との交流史のなかで自分の人格を形成し，そして地域的人間との交流史のなかで自分の個性を形成してきました。……『その日暮し』の生活のなかからは，人間性・人格・個性いずれの面でも，継続的で自覚的な自己形成をおこなうことはできません」(11)

このように青年の自己形成を人間性・人格・個性の3つの側面からとらえていることが，那須野氏の青年把握の特徴であろう。そこでまず，この3つの側面がどのようなものとしてとらえられているのかを整理しておきたい。

(1)　人間性の形成

那須野氏は1960年の論文「労働者サークル活動の性格と役割」(12)（以下，60年論文とする）で，労働者サークル活動，特に1950年代半ばからのサークル運動の性格を生活感覚にもとづいた労働者の人間回復の試みと位置づけ，その原理・原則について考察をおこなっている。その要点をまとめ

てみよう。人間の自己形成の過程は，たんなる自然的存在から人間に固有の類的本質を発揮する人間的存在へと発展する過程である。この過程は生産と分配と消費にわたる生産関係の総体に規定され，人間の自己を目的意識的に対象化する労働と，労働生産物を意識的に利用する生活が自己形成の物質的過程をなしている。物質的過程は経済的土台をとおして人間の意識諸形態の領域に反映し，自己形成の観念的過程をうみだすとされる。

生活のあれこれの領域にわたって人間の自己疎外がみられる資本主義社会のもとでは，疎外の根源にある物質的・経済的な自己疎外を批判的にとらえることが，「真実の意識」すなわち「人間の自己形成を反映した意識」(13)への出発点となる。この過程において労働者のサークル活動が人間疎外を回復させようとする試みとなる根拠は，「そこにおけるかれらのさまざまな行為を，直接にかれら自身の目的のために，しかもかれら自身の自由意志によっておこなう」(14)ことに求められている。

以上の考察では，サークル活動の主体は日常の生活感覚にむすびついた自由と権利の意識で「日常生活における人間的なものと非人間的なものとを区別し」(15)，自らの目的と意志で行為しようとする存在である。また，教育の役割としては「人間の物質的・経済的な領域における自己疎外関係を意識化させ，したがってそこでの自己疎外の回復――物質的世界の変革――の意識を人間のうちに育成すること」(16)が指摘されている。しかしここでさしあたって重視されているのは，会社の干渉や労働組合の引きまわしからサークルの自主性を守ることである。自己と自己の労働が疎外されていることを生活感覚でとらえた労働者は，サークル活動という領域に限られたものであっても，そこで自らの自主性を確保しようとするのである。サークルの組織や運営にかんする問題を労働者自身の手によって自主的に解決できる主体，サークル活動において人間的人間であろうとする主体の形成＝人間性の形成という側面が，ここでは強調されていると言える。

ところで人間疎外を回復しようとする試みは，那須野氏自身も指摘しているように，それが日常の生活感覚から出発したサークル活動に限られているうちは，日常生活における人間疎外の再生産から免れることはできない。「日常の生活感覚が，労働運動やそのほかの要因によって階級的なものにまでたかめられていかないばあい，人間疎外の回復ということが，日常の『慰安』にすりかえられる危険性がつきまとう」(17)のであり，第1にそうした日常意識のありようと，その意識をうみだしている客観的・主体的条件が考察されなければならない。第2に，サークル活動の主体にとって人間疎外の根底的な原因は理論の力によってはじめて明らかにされるものであり，出発点である生活感覚と理論の力との結びつきが追究されなければならない。これらの点は60年論文でも触れられているが，くわしくは60年代末以降の論文で展開されることになる。

(2) 人格の形成

60年論文で一般的にとらえられていた労働者は，1968年の論文「都市青年とサークル活動」(18)（以下，68年論文とする）では「都市における中小零細企業勤労青年」に具体化される。都市でサー

クル活動に参加している青年の多くは中小零細企業に働く青年であり，彼らの多くは農民層分解の結果として賃労働者化した農業・農村青年である。そしてこうした層に典型的に見られる青年問題は，不安定な労働・生活条件と，それを基底にして彼らの意識を支配する劣等感と孤独感であることが指摘される。青年たちが過去の「傷跡」を含む生い立ちと現在の不安定な労働・生活条件を宿命的・受動的に受けとめることが劣等感と孤独感をうんでいる。この劣等感と孤独感への埋没が都市青年の組織化を遅らせる主体的条件であり，劣等感を温存させたまま「匿名青年として仲間にひたりながら実名青年として孤独におちいるサイクルをくりかえしていく」(19)のが青年たちの姿なのである。

この劣等感と孤独感を社会的に克服することが労働者サークル活動や労働者教育にまず求められるのであるが，1970年の論文「労働者教育の一視点」(20)（以下，70年論文とする）では，これを「労働者としての生活認識をどのようにうながすのかという問題」だとしている。那須野氏によれば，客観的には歴史的・社会的な範疇としてあたえられる労働者の生活を，主観的には個別的な多様性においてとらえているのが労働者の生活認識である。この生活認識は「もともと情念的生活認識と知性的生活認識との総体においておこなわれる」(21)のであるが，そのどちらか一方にかたよることは生活変革に関する精算主義的な志向や技術主義的な志向をもたらす。労働者の生活変革の志向を実践的に方向づけるのは，情念的生活認識と知性的生活認識との総体によって形成される「労働者としての生活認識」なのである(22)。

労働者の生活認識が「労働者としての生活認識」にいたる筋道については後に検討するが，その過程においては個人の問題（特に本人と家族の生い立ちのなかでつきあたる諸問題）を自分だけの問題でなく自分たちに共通する生活環境の問題であること，したがってそれらの問題が社会問題として認識されることを不可欠としている。またこの筋道の最後には，生活環境の共通認識と社会科学の学習を結びつけ，科学的な社会観に裏付けられた人生観を修得することが目指されている。この点について那須野氏は「社会観にうらづけられた人生観は，それが労働者の人格そのものである」(23)と述べているが，ここでの「人格」は，労働者が自分と家族の生い立ちを社会の歴史の流れのなかで把握し，宿命的・受動的な人生観から抜け出した社会的存在，したがって歴史を生み出す主体であろうとする存在であることを指していると見ることができる。自らの問題を社会問題を通して見ることで，社会的存在として人格を形成するという側面が強調されていると言えよう。

ところで，那須野氏は『青年団論』などで「生活と人格のまるごとのふれあい」ということをたびたび強調している(24)。これまでの検討をふまえれば，生活とは生産労働と消費生活にわたる自己形成の物質的過程であり，人格とは情念的認識と知性的認識の総体で生活認識をおこなう社会的存在である。したがって「生活と人格のまるごと」とは，自己形成の物質的過程である労働と生活の客観的なあり方と，生活変革の志向を含む生活に対する主観的・個別的な感じ方・考え方の総体のことであると言えよう。

(3) 「個性」の位置づけ

では生活史学習で「個性」はどのように位置づけられているだろうか。1974年の論文「国民教育と生涯学習」では次のように述べられている。

「ある地域において人格形成をうける諸個人が,生涯教育の展望のもとで人格形態における特殊性（個性）と人格内容における普遍性とを兼有しうるためには，その地域は，教育形態においては地域性を保持するが，教育内容においては地域性を克服しなければならない」(25)

すなわち，ここでの個性とは「人格形態における特殊性」であり，それは内容においては普遍的であり形態においては特殊地域的な教育的営為のもとで形成されるものとされている。地域の個性と，その地域における教育的営為のもとで育つ人格の個性を重ね合わせる議論と言えるが，「普遍的・統一的な内容が発現するさいの特殊的・多様的な形態」という把握の仕方の問題など議論の余地を残している(26)。

70年論文では「文字どおり他者からそれを区別する自己，そうした意味での自己の個性なり持味は，自己の総体のなかの実質的な部分，すなわち，……自己の生活史（生い立ち）の事実と，その事実についての自己評価とである」(27) としている。また，雑誌『青年』1983年5月号の特集「わたしって，何？——自分史のすすめ」で那須野氏は「『生いたち』とは，誰でも持っていてしかもその人しか持っていないもの，……いいかえれば，『生いたち』とは人それぞれの『私』＝個性のことなのです」(28) と述べ，生いたちを書く場合に体験した事実を正確に書くことと，体験した事実に対する想いを率直に書くことが必要だとしている。このようなとらえ方は，前項で見た「生活と人格のまるごと」すなわち生活の事実とそれに対する考え方・感じ方の総体をとらえることと重なるものである。社会的な自己をとらえる個性的なあり方（「人生観」であり「生きがい」）の形成が，勤労青年の自己形成において目指されていると言うことができる。さらに，生活の事実を日々の労働や，労働の場における疎外を回復しようとする試みを通じて人間性を形成する過程ととらえるなら，自己形成の3つの側面は，人間性と人格の統一が個性である，という関連として理解することもできよう(29)。ただし那須野氏自身は，諸論稿を見る限りこうした理解で一貫している訳ではないように見える。

むしろ，人間性の形成を強調した60年論文においても，労働者としての生活認識の発展を人格形成の問題としてとらえた70年論文においても，人間的でありたい，孤独感から抜け出して仲間のなかで自己を実感したいという，意志のはたらきが自己形成の重要な契機であったことが注目される。サークル活動を通じて自己疎外の回復（＝人間性）を試みる場合，そこには労働がやりきれないものになっているという事実と労働をそのようなものにしている人間関係への批判が——はっきり自覚されたものではないとしても——あり（＝人格），少しでも人間らしくありたいという想い（＝個性）があった。そうした想いを労働者教育として筋道だてていく場合でも，自分にふりかかる問題を社会問題として理解する（＝人格）だけでなく，生活変革の志向を方向づけるような人生観を形

成する（＝個性）ことが問題にされた。このように人間性・人格・個性の3つの側面は分かちがたく関わりあっているのであり，そのなかで人間らしくありたい，仲間のなかで成長したいという意志のはたらきを重視することは，教育の役割を意識の変革に求める立場からは当然のことと言えよう。

しかし，人間性・人格・個性の3つの側面がこのように分かちがたく関わりあうものであるなら，それぞれの側面について，より厳密な規定が求められる。例えば人間性の形成では，人間らしくありたいという想いに対して，労働生産物や労働，あるいはサークル活動においてそれを実現する諸能力が問題となる。先に「生活の事実」を「日々の労働などを通じた疎外を回復する試み」に読みかえたが，認識の対象となる生活の事実と，そのなかで形成される資質や諸能力とは区別されるものであろう。また人格の形成では，社会的存在という場合，それがどういう社会的存在なのか――青年層という世代的区分なのか，労働者ととらえるのか――ということが明確でない。もちろん60年論文では「自己を疎外された現実の人間のうちでは，労働者が基本的な存在である」(30)とされているが，疎外の克服の過程では「消費生活過程における勤労青年の疑似主体化」(31)といったことも起こるのであり，勤労青年の社会的性格を「生産と分配と消費とにわたって」(32)明らかにしなければならない。

また人間性・人格・個性の3つの側面が関連しあうものであれば，それは全体としてどのような発展をたどるのだろうか。意識の変革を問題にするならば，個性の形成は労働者の自己疎外から「生活と人格のまるごと」をとらえるにいたる過程として問題にされなければならない。

3　生活史学習における学習過程

(1)　生活史学習と「生活の論理」

ここではまず，勤労青年の学習活動として生活（史）を取り上げることの意味について考えておこう。第1に，権利としての人間らしい生活の実現を目指すことがあげられる。60年論文では，あれこれの疎外がある社会の中で疎外を生んでいる根源――労働と労働生産物からの疎外――に批判の眼を向けることが真実の意識への入り口であるとされた。物質的・経済的な自己疎外を批判的に見るための基礎は，労働運動にみられる資本家と労働者の階級対立を意識のうちにもちこむことによって与えられる。とりわけ1950年代には，米日支配者による自由と権利との制限および禁止に対する労働者の闘いが国民的な規模に発展し，敗戦によって上から与えられた「自由」と「権利」は労働者の日常の生活感覚に深く根をはる機会を得た(33)。労働者サークル活動はこうした生活感覚に即して，勤労青年が企業意識以外の意識や職域生活以外の生活をもつことを企業が否認する傾向をもつことに対抗し(34)，仲間意識や集団生活といった職場とは異なる論理をもつ生活を組織し，人間らしい生活を取り戻そうとするものである。

企業意識や職場生活を批判し人間らしい生活を取り戻そうとする論理を，「生活の論理」と呼ぶこともできよう。とはいえ，それはさしあたり日々のやりきれない労働から逃れるためのサークル活動や，孤独な生活から抜けだしたいための集団生活として現れる。しかし，青年の劣等感が温存されている限りは，仲間との生活にひたりながら一方で孤独におちいるサイクルがくりかえされるのである。そこで第2に，青年たちのこうした劣等感や孤独感を克服することが問題になる。青年たちの劣等感は，青年やその家族が経験する失業・貧困・病気・戦争といった劣悪な生い立ちと現実の不安定な労働・生活条件を，宿命的・受動的に受けとめることからうまれる。また青年たちの孤独感は，こうした「宿命的・受動的な人生観と社会観が彼ら自身の周囲に厚い障壁をつくりだすことの帰結」(35)であった。高度成長政策とそのもとでの人づくり政策は自己本位の生き方をはびこらせた。働く青年たちは生家を離れ，郷里を去り，同世代や他世代の人々を蹴おとし，自らも刹那的に生きることを余儀なくされている。一方，こうした生き方は一面では自立した生活と人格をもつ個人であろうとする志向をもったものである。したがって，青年たちが劣等感と孤独感を克服しようとするとき，ひとつめには青年たちが「自立した個人でありながら家庭・地域・人間の連帯のもとに生きるということ」が探究されなければならない(36)。言い換えれば，ここでは賃労働者として人格的な自由をもつと同時に，その生活のなかでは家族や仲間といった直接的な人格諸関係をもつことが意識され，こうして「生活の論理」と人づくり政策がうみだした自己本位の生き方が対置されるのである。しかし2つめに，青年たちの劣等感がその生い立ちのなかでつくられたものである以上，「生活の論理」の対置は生い立ちの見直しを含まざるをえない。そこでは，生い立ちのなかでつきあたる諸問題が自分だけの問題としてではなく，自分たちに共通する生活環境の問題であり社会問題であることが認識されることを不可欠とする。「生活の論理」の対置が「生活学習」ではなく「生活史学習」として行われるゆえんである。さて，すでに述べたように，労働者の生活認識は情念的認識と知性的認識の総体として行われる。そこで3つめに，自らの生い立ちに含まれる諸問題を社会問題として認識するにあたって情念的認識と知性的認識とがどのように関連するかが問題となる。劣等感を克服し仲間意識をもつことは，すぐれて情念的認識に関わる問題であるが，生い立ちにあらわれる諸問題を社会的問題としてとらえることは，知性的認識に関わる問題である。この両者をつなぐ筋道を次項で検討する。

第3には〈使い捨て生活意識〉の克服が問題にされる。〈使い捨て生活意識〉とは，上で述べたような高度成長期に浸透した自己本位の生き方における生活意識のことであり，高度経済成長から低成長期に入って，この生活意識の問い直しがはじまっていることが指摘された。1977年の論文「現代社会と青年――〈使い捨て生活意識〉の浸透と克服」(37)によればこの生活意識は，第1に「物の使い捨て」＝大量破壊・大量生産・大量消費の生産・生活様式と，第2に「人の使い捨て」＝マンパワーポリシーによる若年労働力の調達と廃棄，したがって青年の〈ふるさと〉からの切り離しが国民の生活様式の中に定着し，第3に〈人間連帯の喪失〉となって現れる。それは老人世帯の問題に

見られる〈親＝上の世代の使い捨て〉であり，子捨て・子殺しの問題に見られる〈子＝下の世代の使い捨て〉であり，排他的競争心の問題に見られる〈友＝同じ世代の使い捨て〉であり，最後に刹那的射幸心の問題に見られる〈自分の使い捨て〉である。そして，低成長期に入って各地で生まれている青年運動の新たな潮流には，〈ふるさと〉づくりという自然に対する使い捨ての克服，〈ふれあい〉の回復という社会に対する使い捨ての克服，そして〈一人だち〉の探究という人間に対する使い捨ての克服が目指されているとしている。

那須野氏が「ふるさと運動」や「たまり場づくり」に注目しているように，〈使い捨て生活意識〉の克服は仲間どうしや家族・近隣を含む地域における「ふれあい」すなわち直接的な人格関係の見直しから始まっているように見える。下降の一途をたどっていた青年団運動が1970年代半ばに横ばいないし上昇傾向に転じたことの背景にも「『使い捨て』生活様式の反省」があり，特に物質的な面よりもむしろ精神的な面での「使い捨て」の考え方の反省が，この場合には大切であったと那須野氏は述べている(38)。しかし，その根底にあるものが大量生産・大量消費の生産・生活様式であり，労働力の調達と廃棄の問題であることが意識されるならば，克服のための取り組みはこうした根底の問題に向かわざるをえないのではないだろうか。物質的・経済的な疎外を批判的にとらえる基礎をあたえるのは労働運動であることは，すでに氏が指摘しているところである。しかし今日の生活様式あるいは生活のあり方を見直そうとする動きは，消費者運動，自然保護運動や環境保全運動，保健・医療など健康問題に関わる諸活動などに目だって見られる。またこうした活動は，生活活動としてだけでなく，生活の社会化がすすんでいるなかで，農協・生協における労働や教育・文化・環境・保健などにかかわる公務労働などによって支えられていることも今日の特徴である。〈使い捨て生活意識〉の克服は，以上のような諸活動・運動と労働を視野にいれた実践的な克服の筋道を必要としているだろう。「ふるさと」づくりや「ふれあい」の回復をうたった運動が，一方で「地域を荒廃させた根本原因から眼をそらさせるものとして」(39)政府・独占側が展開したものであったことを思い起こすなら，生活史学習と具体的な生活諸実践との関わりを問うことは必要な課題であろう。それは那須野氏が青年たちの生きがいの探究を，1970年前後に流行した働きがい抜きの「生きがい論」とは異なる「働きがいと生きがいの分かちがたい探究」(40)としたこととも重なる論点である。この点は次節で検討したい。

(2)　生活史学習の過程

68年論文は「生活史学習」あるいは「生い立ち学習」と後に呼ばれるものの，最初の定式化を次のように行っている。

「都市のサークル活動――なかんずく中小零細企業勤労青年を主体とする都市のサークル活動――の運営精神の基本は，成員各人の生活史（生い立ち）の発表＝劣等感の告白→家族の生活史（生い立ち）の検討＝社会問題の把握→社会の歴史の学習＝社会観の確立→人生論（生き方）の討

議＝人生観の修得，というサイクルのなかで，勤労青年の劣等感や孤独感を社会的に――つまり仲間や集団のなかで――克服していく筋道をさし示すことであり，そうした運営技術の重要性も問われるのである」(41)

ここでは学習の筋道は4つの過程から成っている。70年論文がこの筋道について「情念的生活認識と知性的生活認識との関連」という視点からくわしく展開しているので，その要点をまとめてみよう。

第1の「成員各人の生活史（生い立ち）の発表」では，「情念的生活認識の優位」が重視される。サークルや学習集団における教育・学習の発展は，集団形成の密度に比例している。したがって，集団形成と教育・学習の出発点は「実感的な仲間意識」に求められるのであるが，この実感的な仲間意識の形成には，成員相互の生活状態についての共感が具体的かつ情念的に得られるかが問題となる。そのための内容と方法が生い立ちの発表，あるいは自己紹介である。自己紹介が自己の生い立ちの事実と，その事実についての自己評価を提示するとき，集団の仲間意識をうながすものとして，また教育・学習が切り結ぶ労働者の生活に関する認識素材として教育的意味を持つ。しかし，こうした自己紹介は自己の「傷跡」や「劣等感」や「胸のわだかまり」をふくむものであり，語る側にも聞く側にも情念の質的な飛躍が必要とされる。

第2の「家族の生活史（生い立ち）の検討＝社会問題の把握」では，「情念的生活認識から知性的生活認識への移行」が重視される。出発点で各人の生い立ちが発表され，そのことで自己の問題意識が顕在化されたとしても，そのことはただちに社会科学の学習につながるわけでも，まして労働者としての生活変革を志向するわけでもない。また，各人の生い立ちのなかに共通する体験があったとしても，集団成員の生活認識の形成における共通性にはつながらない。各人の生い立ちの発表が家族の生い立ちの検討にまで至り，そこに宿されている生活体験の客観的な共通性を，集団成員の生活認識における共通性に反映させることで，この段階の教育的意味が確保されるのである。これは個人的な問題意識を，家族の生い立ちにあらわれる失業・貧乏・病気・戦争など現代的貧困の諸現象＝社会問題の把握に発展させる筋道である。労働者教育において，学習への関心と必要は労働者の生活そのもののうちにもとめられるが，情念的生活認識のたんなる継続や延長を学習の筋道に組む込むことはできない。情念的に主観化されたままの生活認識から知性的に客観化された生活認識への転化，発展が求められるのである。

第3の「社会の歴史の学習＝社会観の確立」では「知性的生活認識の優位」が重視される。各人の問題意識がひとまず各人の主観から突き放され，共通の問題意識として客観化されることで，社会科学の学習の必要が現実のものとなる。社会科学の学習は，生活環境にあらわれる社会現象や社会問題を，宗教的信念や通俗的処世術やそのほかの非科学的なものではなく，科学的な法則において把握するものである。したがって，そこでは知性的生活認識が要求され，情念的生活認識の側面はさしあたって捨象される。

第4の「人生論（生き方）の討議＝人生観の修得」では知性的生活認識によって基礎づけられながらも，情念的生活認識が再生されることが重視される。社会の歴史の学習を経て，各人の人生論（生き方）の問題が，社会問題意識に支えられた実践と理論の問題としてとりあげることができるし，またとりあげられなければならない。ここでの生活認識は，社会科学の学習の成果に比例して，労働者の生活＝存在様式とその将来への展望を反映している。しかしそれは社会科学の学習からの自動的な継続ではなく，質的飛躍の過程として位置づけられる。

(3)　共同学習の限界と生活史学習

那須野氏は勤労青年の自己形成について，個性的な「人生観」や「生きがい」の形成を問題とし，その筋道を「情念的生活認識の優位のもとでの自己の提示から知性的生活認識の優位のもとでの社会観の確立への発展，および知性的生活認識の優位のもとでの社会観の確立から情念的生活認識の再生のもとでの人生観の修得への発展」(42)とした。このような学習論のもつ意義は，共同学習論やその限界の克服をめぐる議論と対比させることで，より明確になるであろう。

碓井正久氏は「無自覚の問題を自覚させることこそ，〈共同学習〉といわれるものの本義である」(43)と述べたが，ここでの主要な問題はむらに残る封建性の問題であり，その限りで階層間の共通性を持つものであった。しかし，共同学習の内実は中農的性格を強くもったものであり(44)，商業的農業の発展と農民の賃労働者化が進むなかで，農民層の分解は村に残り農業を続けていくことへの青年たちのおもいを錯綜させていった(45)。共同学習が停滞していった時，労働運動など大衆的な運動への接続，社会科学の学習，指導性の問題などが指摘されたことは知られているとおりである(46)。しかし，大串隆吉氏が「吉田昇氏が主張した社会のしくみの学習との結合が予定調和的であった」(47)としているように，共同学習によって自覚された問題に対する，あるいは系統学習によって明らかになった社会のしくみに対する個々の青年の関わり方を明らかにする筋道は示されなかった。とりわけ都市青年は，村の青年以上に生活と意識の分化がすすんでおり，お互いの生活の中にある共通の問題や，仲間どうしの共通の関心を見いだすことが困難になっている。

こうしたなかで「家族の生活史」は，自分の問題と直接関わりながら同時に自分から突き放されており，自分の問題を客観化するとともに社会問題を把握するための素材として設定された。その意味では，那須野氏も指摘するように，こうした素材は家族の生い立ちに限られず，「生産活動・消費活動・労働運動・労働組合運動・政治運動・平和運動・地域活動・文化活動そのほか」の「それぞれの労働者の生活史（生い立ち）と現在の生活が密接な関係をもっている生活環境である」(48)とされる。このような青年が社会の問題に目を開く窓口の設定に，生活史学習の学習内容における特徴と意義があると言えるだろう。なお1970年代半ばに，農村から都市に流出した〈転移青年〉とその次世代として地元で生まれ育った〈地着青年〉の比率が転じ，「家族ぐるみ近隣・地域から孤立して」おり，「家族の生活史の検討は社会＝近隣・地域の状況を知りうる窓口にはかならずしもならな

い，という事態」が生じる。これに対して那須野氏は「生活史学習の反省」として「もっと自分の生きざま＝生活現実に具体的に目をむけることが必要」「各人の生きかたの問題についてもっと長期的な展望を語りあう必要があります」などの点を指摘している(49)。生きかたの長期的展望，言い換えれば「生きがい」について前掲の大串氏は，都市青年の生活と意識の分化のもとで，個人の「生い立ち」の発表も共感を呼ばず逆に疎遠になる傾向をもちうるとしたうえで，次のように位置づけている。すなわち，「生きがい」を問うことは，それが「生きるだけのねうちを自分がもっているかどうかという自己の能力にかかわる面と，それらを自己表出するにあたっての対象にねうちがあるかどうかという二側面をもって」いるという点で，自己と社会の関わりを見つめ直すきっかけとして設定できるのである(50)。

4　生活史学習と生活集団の実践

次に，生活史学習と生活集団の活動・実践との関わりについて検討したい。共同学習運動も，共同学習の農民の学習・教育の分野における発展として生まれた信濃生産大学も，具体的な問題の解決が課題としてあり，学習と実践の豊かな循環を生みだすことが目指されていた。では，生活史学習ではこの点はどうだったであろうか。この課題に迫るためには那須野氏の論文だけでなく，実践記録などの資料にあたる必要があるだろう。残念ながら今はその準備が十分でない。そこで以下では，若干の事例にも触れながら，いくつかの点を指摘するにとどめざるをえない。

第1に，生活史学習にとって「たまり場」の実践を抜きにすることはできない。生活史学習を生みだした名古屋サークル連絡協議会をはじめ，名古屋市青年団体協議会など生活史学習に取り組む青年団体では，単位会・単位サークルの多くが自由に使える常設の「たまり場」を持っているという。民間の賃貸アパートや個人宅におかれた「たまり場」は，サークルの会議や各種事業，学習会など日常的な活動の場であり，センターであり，団体の事務所でもある。そしてサークルのリーダーには，学習と運動のあいだに「たまり場」で取り交わされる「問わず語りのよもやま話」のなかで青年たちが友情を育み，定型的な学習会にむかう問題意識や学習意欲をつちかい，学んだことを血肉にしていくようにすることが求められるのである(51)。

第2に，青年たちが社会の問題に目を開く窓口として家族の生い立ちを検討するなかで，それまでの家族との関わりを見直し，意識的に家族との関わりを作り直していこうとしていることが注目される。家族の生い立ちの検討には，生い立ちの事実そのものの正確なとらえ直しを必要とする。そのために家族に対する聞き取りが取り組まれるのであるが，両親との不和，家や家族を捨てて都市に出てきた経歴などをかかえた青年は，家族に正面から向かうことができず踏みとどまる。それを学習と仲間の支えによって乗り越え，聞き取りとその結果の検討を通じてそれまでの家族との関わりを見直し，挨拶をする，食事は家族そろってとる，話し合う時間をつくる，家事を手伝うといっ

た「家族の一員としてあたりまえのことを実践に移していく」(52)「家族実践」(53)をつくり出している。

第3に，以上の学習と実践の延長線上に，地域青年会づくりという意味での「地域実践」が取り組まれている。すでにふれたように那須野氏は82年論文で「生活史学習の反省」についていくつかの点をあげている。その最後に「ある意味ではこれがいちばん大きな問題なのかもしれません」として，生活史学習に地域問題に関する学習内容を組み込んでいく必要を述べている。家族の生活史の検討が青年が地域や社会に目を向ける窓口に必ずしもならないという状況をふまえ，那須野氏は「青年が学習をつうじて地域社会・地域問題を意図的に学びとり，そしてそれを意図的に家族・地域にもちこむ，という作業が青年活動そのものの役割のひとつとして大切になっている」ことを提起する(54)。その，いわば具体化のひとつが1979年度「名古屋市港社会教育センターの青年学級（ふれあい教室）の実践」に始まり，1982年から83年にかけての同市熱田区「はたや青年会」および港区「南陽町青年会」の結成にいたる経過である(55)。ここでの地域問題あるいは地域課題は，〈使い捨て生活意識〉克服の提起で他世代や仲間，自分の使い捨ての見直しを強調したことに対応して，世代を超えた「ふれあい」をつくりだすことに重点がおかれている。上記の青年学級で行われた那須野氏の講義概要「都市における地域の問題」によれば，地域とは家庭・学校・職場と並列的にとらえられるものではなく，家庭や学校や職場の統合概念である。これと対応して，「大人」も親や教師や労働者などの統合概念であり，大人は地域においてはじめて「大人」としての存在形態を得るとされる。上記の学級ではこのような意味での「大人」への成長を保障するものとして，地域に働きかけ，地域の人々と関わる青年会の意義が議論されているのである。

第4に，こうして設立された地域青年会が，町内会の祭りや子ども会と関わっていくという意味での地域活動である。例えば，注42に前掲の「青年のたまり場論」の報告では，子どもたちをはじめ地域の人々との信頼関係をもちながら，青年たちが活動していることが描かれている。はたや青年会では，1985年のラブホテル建設反対運動，1987年の叶橋（地域にある吊り橋）保存の運動や「叶橋さよならコンサート」といった取り組みのほか，日常的にはキャンプ，スキーツアー，委託青年学級，新聞活動，学区主催の運動会への協力，町内会主催の盆踊りへの協力などに取り組んでいる。また，1989年には日本青年団協議会の事業「ふるさとクリエイティブプラン」に参加，「住みたくなる地域社会づくりに関する意識調査」を行っている(56)。

しかし第5に，青年たち自身が長時間過密労働のもとにおかれる中で地域と関わる活動を続けることには困難が伴う。あるサークルのリーダーは，「必要な後継者を育てることができず，生き残りメンバーで細々と運営されてい」る原因のひとつに，「帰宅が10時11時というのは当たり前」という職場環境の変化と，リーダー自身も「労働強化のもつ意味や，労働そのものを正面から問い直す学習が不十分だった」ことをあげている(57)。このことは先の那須野氏の提起との関わりで言えば，地域の「大人」としての成長を目指すうえで，「労働者」としての問題を抜きにできないこと，した

がって親や教師や労働者などの統合としての「大人」という場合，その統合のあり方を実践的に問題にせざるを得ないことを示していよう。

そのことは，第6に，青年の地域活動が働きかけようとする他世代の人々にも言えることであって，地域の「大人」として，あるいは地域の「青少年」として関わりあうことを目指す一方で，親として，労働者やその家族として，抱えている問題はつねに再生産され，「地域に関わる」ことから人々を遠ざけている。地域の人々の「ふれあい」を目指すとき，こうした問題を相互に理解しあい，地域の人々が抱えている生活・労働の問題を地域課題として取り上げていくことが不可欠であろう。生活史学習に即して言えば，それは自世代と他世代の〈生きざま〉を考察する〈見渡し学習〉であるが，私見によれば，それは様々な〈生きざま〉によって成り立っている地域のあり方を明らかにする学習へ向かうものだと言える。

5 おわりに

生活史学習は，自分の抱えている問題を社会問題の把握を通じて見直すことで，社会的存在としての自己形成を目指す学習であった。しかし，地域課題を明らかにし地域活動をすすめようとする学習は，生活史学習の枠を超えたものとして理解すべきだと考える。すでに述べたように，生活史学習では「文字どおり他者からそれを区別する」個性的で社会的な自己の形成が問題にされた。しかし，地域課題の学習と地域活動ではそうした諸個人がどのように関わりあっているかが問題となる。また，生活史学習が「社会的存在としての自己形成を目指す」というとき，それはそもそも「労働者としての生活認識」の形成を目指していた。しかし，現実に地域で生活する人々の社会的存在は，家族の一員であり，消費者であり，労働者であり，自治体を構成する一員であり，と多様な側面から成り立っている。労働者が企業意識以外の意識を持つことを企業が否認するように，社会的存在の多様な側面は互いに矛盾し対立する傾向をもつものであり，人々がもつ個別の生活課題は，この諸側面のあらわれ方によって異なってくる。したがって地域課題を明らかにするとは，地域の人々がもつ個々の生活課題が，実際にはどのように関わりあっているかを明らかにすることと言えるだろう。生活史学習の意義が，青年が社会の問題に目を開く窓口を設定したことにあるとすれば，自立した諸個人が地域のなかでどのように関わりあっているかを学ぶ地域課題学習の固有の意義を位置づけていないことに限界があるように思われる。また学習主体の把握の仕方にたち返って考えるなら，勤労青年の社会的存在としての自己形成を，労働者の自己疎外の問題としてとらえたことに意義が認められるとともに，現実の社会的存在がもつ多様な側面を捨象したことの弱点があらわれていると言える。

しかしそのことは，那須野氏が青年たちに家庭・地域・人間の連帯のもとに生きることを呼びかけ，実践との格闘の中で理論を創ってきたことを低く見るものではない。筆者の提起はひとつの試

論であり，これまでの勤労青年教育・社会教育の理論と実践の蓄積に照らして，あらためて深めていかなければならない。とりわけ，学習主体の把握では，現実に地域で生活する青年の社会的存在を，矛盾し対立する多様な側面をもつものとして，具体的にどのようにつかむかを明らかにしなければならない。筆者が行った青年団における地域活動の展開過程の事例分析では，「同じ町に住む青年どうし」という立場からのイベントが，実際には様々な立場の違いからいきづまり，そうした多様な住民の交流という視点で活動を組み直すことでイベント主義が克服されることが明らかになっている(58)。多様な側面を持つ青年の社会的存在の把握と，地域課題を学ぶ固有の意義は，この到達のうえで明らかにされるだろう。

注記

(1) 矢口悦子「わが国における共同学習論の系譜」(『日本社会教育学会紀要』No.28，1992年)

(2) 松岡廣路「『共同学習』原理の再解釈」(日本社会教育学会編『地方自治体と生涯学習』東洋館出版社，1994年)

(3) 後で取り上げる大串隆吉氏や伊藤彰男氏の研究があるほか，笹川孝一氏は那須野氏の一連の研究について「学習と実践のなかでの両者の統一的発展過程の分析に道をひらいた」と位置づけている。笹川「『成人の発達』分析のための作業仮説」(『日本社会教育学会紀要』No.17，1981年) 参照。

(4) 久田邦明「若者文化と社会教育事業の課題」(日本社会教育学会編『生涯学習体系化と社会教育』東洋館出版社，1992年)

(5) 矢口徹也「学校週五日制・週休二日制と地域青年団体」(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年)

(6) 同上。

(7) 田中治彦『学校外教育論（補訂版)』学陽書房，1991年

(8) 那須野隆一「都市青年の組織化問題」(青年団研究所『はばたけ青年団』日本青年団協議会，1982年)

(9) 那須野「生涯学習における青年期」(青年問題研究所『生涯学習と青年期教育――未来を創る学習への提言――』日本青年館，1992年)

(10) 注8前掲。

(11) 同上，p.51

(12) 那須野「労働者サークル活動の性格と役割」(宮原誠一編『青年の学習』国土社，1960年)

(13) 同上，p.247

(14) 同上，p.244

(15) 同上，p.244

(16) 同上，p.237

(17) 同上，p.248

(18) 那須野隆一「都市青年とサークル活動」(日本青年館調査研究室『地域青年運動の展望』，1968年)

(19) 同上，p.178

(20) 那須野「労働者教育の一視点」(倉内史郎編『労働者教育の展望』東洋館出版社，1970年)

(21) 同上，p.17

(22) ここではいずれも「認識」という用語が使われているが，認識と感情（価値意識）の統一としての生活意識が問題にされていると言える。中村行秀『哲学入門』(青木書店，1989年）参照。

(23) 70年論文，p.31

(24) 例えば「生活と人格のまるごとにかかわらせて要求や必要をとらえるとき，必要を要求として自覚していく筋道が明確になり，……こうして生活集団では，生活と人格のまるごとの接触を基盤にすえることにより，〝であい〟〝ふれあい〟〝わかちあい〟が生きたものになるのである。」(那須野『青年団論』日本青年団協議会，1976年，p.121)

(25) 那須野「国民教育と生涯学習」(『現代と思想』No.17，1974年9月）p.125

(26) 「普遍的なものは特殊的なものに媒介されて個別的なもののなかにのみ実在する」(『社会科学総合辞典』新日本出版社，1992年，p.578）という理解に立つなら，教育内容（形態ではなく）における地域性は普遍性を含むべきものであり，那須野氏が言うような地域狭隘性を生み出すものではないと考える。共同学習に即して言えば，「事実を抽象的に理論に還元するのではなく，現実を，具体的総体性として関連させ連関していく複合体として人間的に構成するものとして，学習が展開されなければならなかった」と小松光一氏が指摘したこと，すなわち地域の問題に始まり普遍的・一般的理解を経て地域の問題解決に戻るような学習が求められる（小松『ヒト，ムラ，マツリの地域論』二期出版，1989年，p.103)。また，地域問題をめぐって「一方で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の推進，他方では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」という対抗的関係があるとすれば，国民教育，あるいは住民主体の教育の立場から教育内容における地域性を創造し確立していくことは必要な課題であると思われる（山田・鈴木編著『社会教育労働と住民自治』筑波書房，1992年，p.20，を参照)。

(27) 70年論文，p.21

(28) 那須野「なぜ『生いたち』(自分史）か」(『青年』日本青年館，1983年5月）

(29) 筆者がここで那須野氏が学習主体としての勤労青年をどのようにとらえているか検討するさい，一方で念頭に置いていたのは，人格を実体・本質・主体の3つの規定の統一としてとらえる鈴木敏正氏の議論であった（鈴木『自己教育の論理』筑波書房，1992年)。那須野氏とともに

愛知・名古屋の青年活動に助言者などとして深く関わり，多くの議論を那須野氏と共有している伊藤彰男氏は，鈴木氏の人格概念規定について次のようなコメントをしている。1970年代の教育学の領域における人格論との関わりについては「疑念を抱かずにはおれない」が，「内容と形態そして統一」という構造的把握には賛成する。そこで私は，「実体としての人格」＝〈人間性〉，「本質としての人格」＝〈人格〉，「主体としての人格」＝〈個性〉と考え，鈴木氏の言う〈総体としての人格〉を〈個性＝個性的人間〉と規定すべきである，と。伊藤氏が「人間性と人格の統一が個性」という理解をしていることがわかる（伊藤「意欲的な社会教育学の体系化構想――北大グループの提起するもの」，第6回現代生涯学習研究セミナー運営委員会『地域生涯学習の「主体」形成』，1994年）。

(30) 60年論文，p.236

(31) 那須野「生活史学習の理論的検討のために」（社会教育推進全国協議会『社会教育研究』5，1986年8月）

(32) 60年論文，p.233

(33) 60年論文，pp.240－241

(34) 68年論文，p.179

(35) 68年論文，p.178

(36) 那須野「日本の働く若者たち――働くこと，生きること，学ぶこと」（『教育』1976年3月号，国土社）

(37) 那須野「現代社会と青年――〈使いすて生活意識〉の浸透と克服」（『教育』1977年9月号，国土社）

(38) ここでは使い捨て生活「様式」となっている。前掲『青年団論』，p.16

(39) 笹川孝一「青年の学習活動の基点をどこに求めるか」（『月刊社会教育』1980年6月号，国土社）

(40) 注36前掲，p.19

(41) 68年論文，p.183

(42) 70年論文，p.32

(43) 碓井正久「青年学級と定時制高校」，『講座教育社会学第8巻　社会教育の再編制』（東洋館出版社，1957年）p.253

(44) 藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』（草土文化，1977年）第一部第二章，および竹内真一『階級と世代』（新日本出版社，1991年）pp.114－120を参照。また，鈴木敏正氏は小集団学習の主体について，「中農」概念じたいもより具体的にとらえられる必要があったことを指摘している（鈴木「農民教育・学習の基礎構造」，美土路達雄監修『現代農民教育論』あゆみ出版，1987年）。

(45) 藤岡貞彦氏は，1960年代前夜における農村青年の圧倒的な賃労働者化のもとで「むらの青年の意識形態」が〈三つの型〉に分解しており，既存の方法では学習主体がとらえられなくなって

きたことが共同学習の停滞の「もう一つの理由」であるとした。藤岡前掲書，pp.143－144。

(46) 拙稿「農村青年教育研究の課題」，北海道大学教育学部社会教育研究室『社会教育研究』第9号，1989年

(47) 大串隆吉「現代社会と青年の学習」(『教育』1978年7月号，国土社)

(48) 70年論文，p.25

(49) 82年論文，pp.61－62。なお伊藤彰男「名古屋における生活史学習」(社会教育推進全国協議会『社会教育研究 No.5　自分史・生活史学習の検討』，1986年) も参照。

(50) 注47前掲。

(51) 前掲『青年団論』，および大村恵ほか「青年のたまり場論」(『月刊社会教育』1990年9月号～1991年3月号，国土社)

(52) 伊藤彰男「青年集団の学習活動――名古屋の『生い立ち学習』に学ぶ」(『教育』1977年9月号，国土社)

(53) 斎藤秀平「現代家族と青年の学習」(日本社会教育学会編『現代家族と社会教育』東洋館出版社，1988年)

(54) 82年論文，p.62

(55) 那須野「都市青年における地域組織づくりの可能性」(青年団研究所『輪をひろげる青年たち』日本青年団協議会，1984年) および「(続) 都市青年における地域組織づくりの可能性」(青年団研究所『組織強化にとりくむ仲間たち』日本青年団協議会，1986年)

(56) 日本青年団協議会『ふるさとクリエイティブプラン発表会レポート集』，1990年，p.111

(57) 注51前掲「青年のたまり場論」

(58) 拙稿「青年団における地域活動の展開過程」(『北海道大学教育学部紀要』第62号，1994年)