HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「共同学習」に関する一考察
Author(s)	名古屋, 龍司
Citation	北海道大学教育学部社会教育研究室報, 1977, 83-89
Issue Date	1978-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28604
Type	departmental bulletin paper
File Information	1977_P83-89.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

「共同学習」に関する一考察

（卒業論文要約）

社会教育ゼミ・4年　名古屋　龍　司

はじめに－問題意識

昭和３０年を画期とする農村社会の構造変化の特徴は、青年層に限っていえば、①農村青年の都市への急速な流出、②農村青年の労働者化という形で進行した。それは地域網羅組織としての青年団の存立さえも危くする程であった。

かって、公称４５０万人（最高時）をようした日青協も１９７２年には６８万人(公称１２０万人）に激減した事実をみても顕著な動きとして確認される。（表１）　同時に構成員の階層も大きく変化した。（表２）　この様な変化に対応して日青協は、自らを「在村通勤青年を主体とする地域青年組織」と規定し、「多様化」した青年の要求に応えるため機能集団的な傾向を強め、基本的には現在に到っている。

〔表１〕地域青年団員数の推移

年　度	組織人数
1961	1,147,853(100.0)
1964	977,647(85.2)
1967	795,394(69.3)
1969	753,461(65.7)
1971	618,101(53.9)
1972	680,815(59.4)

注 1.文部省社会教育局調べ
2.( )内は 1961 年を 100 とした指数

〔表２〕各県青年団員の構成（1971年6月23日現在）

a　職業別　(%)

農林漁業	37
会社員	36
公務員(農協含む)	16
家事手伝	11
その他	
計	100

b　性･年齢別　(%)

年齢	全体	男	女
20歳未満	30.0	17.0	13.0
20～25歳	65.5	43.5	22.0
26～30歳	4.4	4.0	0.4
30歳以上	0.1	0.1	0
計	100	64.6	35.4

注1. 日青協調べ、職業は29県、性別・年齢は９県の調査
2.『政治革新と青年運動』泉信三編(1975年)p162,165 より

〔表３〕

例えば

共同学習時代	今日
政治：社会の矛盾・社会の仕組み	→（住民自治の担い手としての能力を高めるための政治学習）
生活：封建遺制からの解放	→（地域的広がりをもつ現代的貧困化に対する生命と生活を守り発展させるための生活課題を中心とする学習）
生産：個別経営の発展（技術的）	→（～大型機械化段階～ 個別経営を中心としつつも共同化する部分をもつ経営の発展、それを基礎とする地域農業の発展）

一方、数少ない農村に残った農業青年達はどのような状態に置かれているのだろう。

昨年度、社会教育研究室が士別市その他で行った、農村青年調査（詳しくは、昨年度当ゼミ卒業生門脇君の卒論を参照して下さい。）において、いくつか特徴を見てとることができた。

全体として農業青年は

①労働力としては一人前の働き手として役割をはたしつつも、経営の参加度において極めて低い地位にとどまっている。

②農業経営・政策等に対し、強い関心を示し、又現在の農政（特に減反政策）に対し強い不満をもっている。

③農業の将来に対しては、必ずしも楽観的には見ていないが、しかし農業をつづけていく強い意志をもっている。

④だがしかし、集団活動、学習活動は十分これらの青年を組織しきれていない。

などの傾向を示していた。

こうした青年の状態と意識を考えると、地域の民主的発展の一端を担うべき青年団の発展や、明日の農業や地域づくりの主人公である青年達自らの成長をはかるためには、地域的な農業への先行き不安をもちながらも、農業に対する強い期待をもち、かつ経営の実権からは低い位置にすえられ、それらを実践的に学習する仲間や場からも、ともすれば疎外され、孤立分散させられている青年達の状況を農民的な立場からだけではなく、地域住民としての立場からも認識し、その打開をはかるための学習活動が広範に展開される必要性を感じる。

そういう意味で、昭和２０年代後半～３０年代前半にかけて展開された「共同学習運動」はいくつかの示唆を与えるものと考え、その成立・発展過程を考察することにした。

第１章　「共同学習」の成立まで

碓井正久氏の定式によれば、「共同学習」は「アメリカに発達したグループ・ワークの理論をかり、新中国の集団主義に学び、戦前日本の戦後への遺産である＜生活綴り方＞を軸として生みだされた」（編著『社会教育』１２４ページ）としてとらえられているが、同時にそれは「青年学級法制化」を直接の要因として、日青協が自らの＜主体性確保＞のために、法制化以前に連なる民間の自主的な青年学習活動の中から生みだしていったものと考えられる。

以下、３点にわたって検討する。

(1)法制化反対運動ー＜主体性確保＞との関連で

(2)運動の広がりを可能にした当時の農業生産力段階について

(3)民間の教育運動ー特に生活綴方運動との関連で

(1)について

法制化以前にも「青年学級」と呼ばれるものは広く存在していた。山形県においては、１９４８年度には広く県下の市町村の６０％に開設されており、多様な学習内容の活動がされている。

しかし、一様に財政的な困難性をかかえており、国庫による財政的補助を要求する動きをみせていた。（１９５１年７月に、同年結成された日青協から法制化要望書がだされている）

一方勤労青年の新しい教育形態を求めていた文部省は、こうした動きに注目し、法制化の動きにと

りかかった。しかし法案作制がすすむにつれ内容が日青協の要望から大きくかけはなれたものになるであろうことが明らかになった。とりわけ青年の自主的運営の性格がくずれ、専任主事の人件費国庫補助が削減される等の事から極めて貧弱な学級しか期待できないことが明らかになった。更に、いわゆる「逆コース」といわれる社会情勢の反動的・軍国主義的動きの強まりに対する危倶から、日青協はわずか一年の後に一転して反対の立場をとった。

しかし、反対運動にもかかわらず「法制化」は国会決議される。（１９５３年８月「青年学級振興法」公布）

この事態に対して、日青協は「青年学級」の画一的統制化を内部から防ぐ」ことを決意するとともに、より積極的に勤労青年の教育の基本要綱の確立すべきことを痛感し、１９５４年５月「勤労青年教育基本要綱」を発表し「共同学習」を提唱した。

この「要綱」は基本的人権にもとづく完全な中等教育を勤労青年教育の正系として要求し、その具体的学習運動として「共同学習」を呼びかけるものになっている。

こうして「共同学習」は提唱され、ただちに日青協の組織を通じて全国に波及していくことになった。

(2)１９５５年前後の農業生産力の発展段階と「共同学習のひろがり」の可能性

「昭和３０年を画期とする農業生産力を規定した小農技術の発展は、個別経営を基本としながらも、品種・肥料・農薬・土地改良・農機具における新たな技術開発と規模拡大が制約される農民の私的土地所有との矛盾を克服するために集団的統一栽培を必然として生みだしてきた。」（「社会教育の方法」斉藤秀平論文８２ページ）、又商品経済の浸透は品種・品質の統一を要請し、この面からも集団的統一栽培が必然とされていた。こうして行われた共同作業の中で、特に新しい農薬と動力散布機による防除の共同化は格段の有効性を示し、収量増加が大きくみこまれた。そのために地域的品種統一や品種改良の共同実験も一層広がった。つまり、おしなべて経済的に貧しかった農民にとって技術的改良が農家の全般的な生産力発展を保障しえ、共同作業によって収量が大幅に増加させることができ、土地所有との矛盾を部分的に克服可能な段階において、必然的とはいわないまでも、少なくとも農民相互の共同学習が可能であったといえよう。

(3)生活綴方運動との関連

「共同学習」は戦前の生活綴方運動の復興が始まるとともにアメリカ移入の新教育にかわり、日本独自の民間教育運動が展開されつつあった時期として、それらの運動に大きな積極的影響をあたえられた。

とくに、無着成恭氏の『山びこ学校』の発刊（１９５１年）が口火となって復興された生活綴方運動は生活記録運動として、共同学習の中に導入され、それと表裏一体をなすものとして展開された。

生活記録運動は、本当の生活の姿をありのままにまず書くことから出発し、それを相互に考え、批判し、そこで得た結論を実践し、その実践の過程において発生した問題を再び書くということを内容としたものであった。「共同学習」においては、問題の共通理解をもつふかい人間関係をつくるための媒体の方法として、「読書会」「リレー日誌活動」などの名で広くとりあげられた。

第２章　共同学習の展開

共同学習論の論理と問題点

この「共同学習」の理論上方法上の基礎となったものが「共同学習の手引き」（１９５４年日青協刊）の吉田昇氏の論文「共同学習の本質」であるといわれている。

「共同学習の本質」は、＜共同体の意味＞＜学習の動機づけ＞＜学習の展開＞＜実践との関係＞の４章からなっている。

㋐共同体の意味

新しい日本の建設には共同体の建設が大切である。この共同体は自主性を基礎とする。このためには、旧い学習形態ではなく、（自主的態度をつくる）民主的な新しい学習形態の創造が必要であり、具体的には、

（先生→生徒／勉強＝講義／既成の文化財の吸収）　ではなく　（（自主性、平等性を基礎とした）／青年同志／話し合い／身辺問題解決学習）

が必要であるとした。

㋑学習の動機づけ

問題解決の意志の形成には問題そのものの意識化が前提として必要であり、そのためには、「表面的な要求」ではなく「真の要求」（例えば、生活の確立・正義感の主張・実践と結合されたもの）の自覚化が必要である。

㋒学習の展開

＜困難を感じること＞→＜問題の限定＞→＜解決の示唆＞→＜示唆の論拠の検討＞→＜検証＞の５段階が集団の中で意識的に踏まれるべきものである。

㋓実践との関係

そもそも「共同学習」は具体的生活の問題を解決するというもので、はじめから実践と結びついているものであり、又団活動の一部としてあるので、目標と計画性をもったものにする必要がある。

以上のことからでもわかるように、これは＜青年の自主性・能動性＞を前面にかかげ、戦前の教化的教授方法を否定した、すぐれた教育方法の民主化・近代化の提言であると評価することができる。が一方学習理論としてはいくつかの欠陥を指摘せざるを得ないものである。例えば①文化財の否定的な解釈にみられる学習内容の系統化について――「自分たちの身近な問題」は多くの場合、彼の社会的・階級的立場から起因し、彼をつつみこんでいる複雑な社会的経済的関係に規定されているのであり、その問題を正しく問題化し、解決をはかっていくためには、当然、広く＜科学＞＜技術＞の成果を学ばなければならない必要性が生じるはずである。

②教師・講師等の指導性を極めて低く評価していることについて――これは①のことに関連するが、自覚化＝真の要求をさぐる点にしろ、問題を深化させていくにしろ、常に見通しをもった指導者の役割が重大であり、いわゆる「マンネリ化」という問題の克服もこの指導性抜きにしては考えれない。（なおこの指導性の問題は後の『共同学習を更に発展させるために』（（１９５６年５月））では、中核リーダー層の育成という形で解決がはかられようとしている。）

③課題の認識－青年の要求をさぐりあてる点について

「青年の要求の自覚化」をはかる過程において、実際には青年はその階層性・生活環境の相違にもとづき、深刻な意識の相違をもっている。それが共通の問題によって容易に統一しうるというのは楽観的すぎるといえよう。

第3章　共同学習の停滞と限界

さて、前記した問題点をもちつつも「共同学習」はまたたく間に全国に普及し、その集約が、1965年2月第1回青年問題研究集会で行われた。そこでは「いえ・むら・地域社会の問題」、嫁・姑にはじまる家内外の人間関係の問題、生産技術の問題、住居・衛生・農村環境などの＜地域の身近な課題＞が「仲間づくり」や「話し合い」を方法とした学習・実践活動として生き生きと展開される様が報告された。

これをうけて日青協は学習運動の基本に＜生活学習＞＜生産学習＞＜政治学習＞の3つの柱をすえることとし、更に「共同学習」を推進することを確認した。

しかしながら早くも運動の停滞と見直しも開始されていた。それは主要には2つの点に因るものと考えられた。

①各単位団の「共同学習」の受けとめ方、理解の誤り

②「共同学習理論」の不十分性から起因する運動の限界

まず、①の点に関しては日青協は、

共同学習に対して形式的な受けとめ（例えば、先進典型事例の模倣、「とにかく集まって話し合えば良い」というような理解）を批判し、学習運動の基本に＜生活学習＞＜生産学習＞＜政治学習＞の3つの柱をすえること、そしてそのもとに更に発展を期すため、3つの点を強調した。

㋐なによりも各人の生活の具体的分析から計画をたてること。

㋑運動の中心＝中核グループを育成する。

㋒学習の充実をはかるため定時制高校との結びつきを深めること。

又、②の点に関して理論研究者達は、運動の打開を主として、

㋐運動の指導性確立に求める方向

㋑地域課題を中心とする実践への転換（近代化の矛盾克服）にもとめる方向

㋒理論的限界を自覚し、後期中等教育の確立に発展方向をみいだす方向に分かれた。

とりわけ㋒の方向を目ざした碓井正久氏は「青年学級と定時制高校」（1958年）において、「問題解決の問題」について言及し、以下の様に発展方向を提示した。

青年のかかえている問題は究極的には社会の諸矛盾に連動している。それは「共同学習」＝地域的小集団の相互教育では本格的な解決を予想しえないものとして在る。

したがって「共同学習」は大衆組織の成熟までのつなぎとしての役割をはたすべきで、問題の解決ではなく、〃問題の発見の深化〃をねらい〃無自覚の問題を自覚〃させることが共同学習の本義である。その限界を認めた上で青年が自らの要求とそれをはばむ力のからまりとして問題を発見し、実践を通じて、更に明確化させていくことに意義がある。

がしかし、1955年ごろからすでに進行していた農村社会の構造変化、青年の都市への流出という事態に対し、それに対応しうる学習理論の定立をまつまえに「共同学習」自体は衰退してしまった。

第４章　まとめ

(1)共同学習は学習理論としては様々な欠陥をもっていたが、しかし単なる集団学習の方法論や組織論にすぎないものではなく、青年団運動が再び官制的に統制されるのを防ぎ、もって青年団の主体性を確保しようとしたもので、それ以前につづく民間の青年層における学習運動の中から築きあげられた学習運動論として評価することができよう。

それは青年教育の主人公が青年達自身の側にあるということを広範な青年に明らかにしたという点で、歴史的に民主的な意義をもつものだったといえよう。

(2)同時に、それは青年団の質的な変革をもたらしたものといえる。つまり学習活動こそが青年団運動の主軸であるという認識を定着させたという点においてである。

(3)しかし、その＜主体性＞＜自主性＞が過度に高く評価され、その結果学習理論上における＜指導性の軽視＞＜既成の文化財の否定＞にみられる問題の深化に対する困難性をまねいた点等を考えるならば、「共同学習」がその限界を自明のこととして、「問題の解明」そのものよりも「問題の自覚化」をめざすものとして位置づけられることが必要であると考える。その限界をふまえた上で更に高度の学習内容をもった学習活動の基礎にすえられるものとして広く展開されることが望まれるだろう。特に「対米従属・大企業優先の経済政策と国土政策によってもたらされた農村地域の実態は、地域住民の統一された意志によって多面的に対決し、くずれかかった農村地域を守り、その統一された意志と英知によって国政革新と新たな農村地域を創造してゆく労働者・農民による運動を発展させる必要を提起している」（泉信三編『政治革新と青年運動』１５０ページ）今日において「共同学習」で打ちだされた、＜生産・政治・生活学習＞という中味が今日的に再編成され、（例えば表３のように）統一的に展開される必要性がましてきているように思う。

＜参考文献＞

１９５７年　「共同学習の諸問題(1)」（福尾武彦・千葉大教育学部紀要№６）
１９５８年　「小集団学習」（藤田論文）（社会教育学会・国土社）
１９６０年　『青年の学習』（宮原誠一編・国土社）
１９６２年　『青年期教育の創造』（宮原誠一編・国土社）
１９６４年　『農業の近代化と青年の教育』（宮原誠一編・農文協）
１９６８年　『地域青年運動の展望』（日青協）
１９６８年　「あたらしい学習論のために」－「共同学習」基礎資料集－（日青協）
１９６９年　『労農青年の地域民主主義運動』（真壁仁・千野陽一編・現代企画社）
１９７０年　『戦後教育の歴史』（五十嵐顕他・青木）
１９７１年　『社会教育・戦後日本の教育改革１０』（碓井正久編・東大出版会）
１９７３年　『現代青年論』（浜島朗編・有斐閣）
１９７３年　「社会教育の方法」（斉藤・江田論文）（碓井正久編・東洋館）
１９７５年　『講座日本の教育９・社会教育』（新日本出版社）
１９７５年　『政治革新と青年運動』（泉信三編・大月書店）
１９７６年　『現代社会教育論』（千野陽一・新評論）

１９７７年　『社会教育実践と民衆意識』（藤岡貞彦・草土文化）