



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「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
Author(s)	鈴木, 敏正
Citation	北海道大學教育學部紀要, 58, 65-137
Issue Date	1992-06
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29383
Type	departmental bulletin paper
File Information	58_P65-137.pdf



「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 ——

鈴木 敏 正

Reorganization of Community Activities from the Perspective of Learning and Contemporary Reason

Toshimasa SUZUKI

目 次

I. 課題	66
1) 地域づくりと社会教育実践	66
2) 「教養主義」を越えて — 国分寺市の公民館活動をめぐって —	67
3) 自己意識から理性へ	69
4) 本稿の構成	69
II. 現代における理性の課題	71
1) 理性について	71
2) 「理性の諸要素の分裂」と現代的理性	73
3) 「晩期資本主義」における物象化と理性	76
4) 現代の理性を求めて	77
III. 地域住民の主体形成と理性	80
1) 現代的人格の主体形成と理性	80
2) 地域住民と地域課題	83
3) 地域づくりと現代的理性の構造	85
4) 「疎外された労働」論の展開・拡充、適用の限界	87
IV. 「農のあるまちづくり」講座の展開	90
1) 社会教育実践をみる視点	90
2) 「講座」を支えたもの	92
3) 「農」の意識化	101
4) 自己意識化から相互承認へ	102
5) 「講座」の性格とまちづくり	104
V. 地域づくりと現代的理性の構造	106
A. 環境としての地域と調査学習（観察的理性）	107
1) 「生活の論理」からまちづくり講座へ	107
2) 環境としての地域	108
3) 調査学習と「地域の個性」	110
B. 地域活動と労働学習（行為的理性）	114
1) 地域づくりにおけるイベント、ボランティア	114
2) 調理実習と農園活動	116

3) 野菜づくりと労働学習	117
C. 協同活動と生産・分配学習 (協同的理性)	120
1) 「仕事」と生産・分配学習	120
2) 協同組合活動と「講座」での学習	121
3) 分配・再分配学習から公共性へ	123
D. 自治能力形成と地域生涯学習の計画化 (公共的理性)	124
1) 住民的公共性 — 「公民館のつどい」, 「懇談会」	124
2) まちづくりの提言	126
3) 地域生涯学習の計画化	129
VI. 総括	133

I. 課 題

本稿の課題は、国分寺市「もとまち公民館」における「農のあるまちづくり」講座の展開過程をひとつの素材にして、現段階における「地域づくり」運動の学習の編成の意義は「現代的理性」の形成にあることを明らかにすることにある。最初に、このような課題設定の意味するところについて、若干ふれておきたい。

すなわち、第1に、地域づくり運動の側から社会教育実践との接点を求めるようになってきた経過であり、社会教育実践論的視点から地域づくりの学習の編成を問題にする必要性である。第2は、逆に、社会教育実践の展開から地域課題に取り組むことの内的必然性であり、ここでは、三多摩・国分寺市に直接的に関連する「教養」形成をめぐる議論に注目してみたい。第3に、以上の二つの流れを結び付ける「現代的理性」の形成を、現代的人格における自己教育の展開という視点から位置づけるという課題であり、すでにわれわれが展開してきた自己教育論の流れの中で「理性」の形成を問題にする場合の基本的な特徴づけをしておきたい。これらをふまえるならば、本稿の構成を確定することができるであろう。

1) 地域づくりと社会教育実践

ここで現段階というのは1970年代後半以降の「安定」成長時代のことであり、そこでは政治・経済・文化のあらゆる分野で、しかも日本ばかりでなく世界的な規模で戦後体制が問われてきた。この時期の日本において展開された地域づくり運動は、それまでの市民運動や住民運動とは異なり、しばしば行政ぐるみの地域再建運動として展開されてきた。そうした中から、地域の個性を生かした「内発的発展」の方向が模索されてきている⁽¹⁾。

このような「地域づくり」とくに「内発的発展」型には教育・学習的な契機が含まれている、あるいは含まれるべきであることが指摘されている。たとえば「内発的発展」論のオピニオン・リーダーである宮本憲一氏は、「外来的開発」に対する「内発的発展」の特徴について、当初は①住民みずからの創意工夫と努力による産業開発、②地域内需給の重視、③地域内産業連関とコミュニティづくりをあげていたが、最近においては内発的発展 *endogenous development* をより厳密に規定して「地域の企業・組合などの団体や個人が自発的な学習により計画をたて、自主的な技術開発をもとにして、地域の環境を保全しつつ資源を合理的に利用し、その文化に根ざした経済発展をしながら、地方自治体の手で住民福祉を向上させていくような地域開発」(下線部は引用者、以下、同様)であるとしている⁽²⁾。自主的技術開発、地域の環境と文化、住民福祉と

ともに、というよりも、それらを発展させるためにも「自発的な学習」が不可欠なものとして位置づけられているのである。もちろん、現実の地域づくり運動がすべてこのような特徴をもっているわけではなく、むしろそれが明確なたちであらわれているような事例は全体からみれば小数である。しかし、ここでは「内発的発展」をめざす地域づくり運動においては「自発的な学習」が不可欠なものであると認識されてきていることに注目しておきたいのである。

この一方で、「内発的」であると否とにかかわらず、「むらおこし」とか「まちづくり」と呼ばれている地域づくり運動において、生涯学習とくに社会教育の活動が動員されているという傾向がみられるのも現段階の大きな特徴である。とくに「地域づくり」の焦点が「人づくり」であることが明らかになるにつれて、社会教育職員がこれにかかわることが飛躍的に増大してきている。それは、地域づくりが差し迫った課題であることが地域での共通認識となり、(現実の活動が地域の基本的課題にかかわっているかは別にして)しばしば「行政ぐるみ」でとりくまれていることの結果である。また、現在のところまで地域づくりにとりくむ社会教育活動が行われていなくとも、現局面における生涯学習政策の展開は市町村自治体レベルまでおりてきていて、それぞれの地方自治体で「地域生涯学習計画」が策定されつつあり、そこではいずれも地域づくりと社会教育活動とのかかわりが最も重要なテーマとなっているのである。もちろん、そうした中で、「内発的」な地域づくりをめざす社会教育実践や地域生涯学習計画づくりも展開されているのである⁽³⁾。

以上のような最近の動向は、地域課題にとりくむことがしばしば政治的意味をもち、それがゆえに公的な社会教育活動においてはとりあげられることが少なかったそれまでと比べて、おおきな変化であるといえる。しかし、その際に、社会教育行政や社会教育職員が地域づくりにかかわることの社会教育実践論的な意義が明確にされているとはいえず、社会教育実践として地域づくりにかかわることが否定されたり、逆に、社会教育職員が便利屋的に動員されていることがしばしばである。地域づくりの学習的編成の現段階的意義が問われる所以である。

このような課題意識から、さまざまな形態で取り組まれている地域づくりと社会教育実践とのかかわりについては別の機会にも検討しているので⁽⁴⁾、本稿では公的社会教育の側から地域づくりにかかわる学習活動を継続的に展開してきた事例を参考にしながら、地域づくりの学習的編成の意義と限界を検討していくことを主要な課題としたい。

2)「教養主義」を超えて—国分寺市の公民館活動をめぐって—

地域づくりが社会教育実践として位置づけにくいのは、それまでの公的社会教育が趣味や教養、スポーツを中心にして組み立てられてきたということにもよる。それは現行の「社会教育法」第3条における「实际生活に即する教養」をどう理解してきたかということにかかわる。そこで問題となるのは、「啓蒙」としての教養＝悟性的啓蒙をいかに乗り越えていくかである。われわれの理解によれば悟性的教養は、自己意識の形成による批判を経て、理性の形成を意識的に追及するような実践によってはじめて止揚できるものである⁽⁵⁾。本稿でとりあげる国分寺市「もともち公民館」の「農のあるまちづくり」講座は、このような視点からみて注目される社会教育実践である。

もともち公民館は、いわゆる「三多摩テーゼ」(1974)が生まれてのち、その影響を受けつつ1978年に、国分寺市のいわゆる地区館5館並列方式にもとづく第4番目の公民館として、住民運動を背景に建設された典型的な公民館(図書館併設)である。周知のように三多摩テーゼは公民

館＝「私の大学」論に示されるように、「人間や社会についての継続的な学習」の意義を強調した⁽⁶⁾。このことは、実践的には、公民館の事業の中でも「教養講座」を重視するという結果をもたらすこととなるのであるが、三多摩地域にあってもとくに国分寺市の公民館では「教養」形成を実践的に高く位置づけてきた。

三多摩の公民館活動におけるこのような傾向については「教養主義」であるという批判があったのであるが、それに対する反批判もなされている。とくに国分寺市「光公民館」の佐藤進主事は、すでに1980年代のはじめにおいて、「文化活動と教養講座と、地域や生活に根ざした学習、そして運動的課題にこたえるという、四本の柱が全体として前進するような公民館活動を展望」しながら、「都市公民館なかならず三多摩の公民館の現状は、教養中心になっていないといういらだち」をもちつつ、「教養」形成の意義を強調している。すなわち、教養とは「人間としての生き方や社会との関わりをつくりだす力になるもの」であり、「自信をもって生きるための力をつけることであり、判断力に幅をもたせるもの」であるから、「地域や生活の課題にもとりくみ得る力を養うのではないかと」⁽⁷⁾。地域課題・生活課題と教養講座とを結び付けようとする努力であるといっていよいが、現実の公民館事業においてこれらが構造的に関連づけられていたわけではない。

その後の三多摩・国分寺の公民館活動においては、むしろ、「教養」形成の意義がより強調されていく方向にあるといえる。すなわち、国分寺市の公民館活動をめぐるあるシンポジウムにおいて、同市公民館主事である進藤文夫・高橋雪子・佐藤進の3氏は、「社会教育は国民の自己教育活動である以上、個人の人間形成、つまり成人の発達段階におけるさまざまな主体的学習を側面から援助することが、公民館の基本的役割である」という「教育の論理」を重視しながら、「個人の課題と地域・国との関係が正しく認識できるような教養」＝「基本的な教養」を市民（住民）が身につけることの必要性を強調している。これに対して片野親義氏は、学級・講座を「基本的な教養」を身につける場であるとするのは「悪い意味での教養主義に陥る危険性」をもっているものであり、「住民自身の生活要求にもとづいた学習」＝「生活学習」の積み重ねから、「住民が、みずからの生活課題を自覚し、地域や社会の動向を認識していくような学習の発展過程」をふまえることが重要であると批判している⁽⁸⁾。

この批判に対して進藤氏は、三多摩の社会教育の特徴である「教養」中心の学習活動を国分寺でもすすめてきたのは、「人間としての基礎的な教養があるのではないかという問題意識」からであり、地域・生活課題とかかわる学習をすることが望ましいといっても「教育の独自性」が問題となり、「地域の運動からも行政の施策からも一線を画すために『教養』といういい方をしていく」のであると反論している⁽⁹⁾。

以上のような三多摩・国分寺の社会教育の「教養」講座をめぐる論争は、地域住民の自己教育活動とそれを援助・組織化する社会教育実践において、個別的生活課題と地域課題、そして「人間と社会にとって根本的な問題」の学習を、現実の学習実践において関連づけ、構造化していくような方向においてしか止揚することはできないであろう。その場合に焦点になるのは、社会教育実践における「教育の論理」を徹底した場合、地域課題の学習はいかに、いかなる意味において位置づけられるかということである。それは、住民の自己教育の展開過程において地域課題学習の意義を考えることを意味する。

3) 自己意識から理性へ

「主体形成論的社会教育学」というわれわれの立場からするならば、社会教育実践とは、現代的人格がその自己疎外を克服していくために不可欠な自己教育活動を援助し、組織化していく活動である。したがって、地域づくりを社会教育実践として考察するということは、現代的人格としての地域住民の自己教育活動の展開過程において地域づくりの活動を位置づけていくことにはかならない。

われわれはすでに自己教育の過程を、無意識→意識→自己意識→理性→主体というプロセスとして理解すべきことを提起してきたが、無意識→意識（感覚→知覚→悟性）→自己意識（直接的→自立的→普遍的）のプロセスについては、すでに長野県松川町における健康学習の展開過程を題材として検討してきたところである⁽¹⁰⁾。したがって、次の課題となるのは「理性」の形成である。

理性とは、われわれの枠組によれば、「意識と自己意識の実践的な統一」である。この点については本論で検討するが、第1に、単なる「合理的」意識や悟性と区別される理性の意味が明らかにされなければならないであろう。教育・学習活動においてはしばしば「感性から理性へ」の「発展」が重視されてきた。しかし現代においてはとくに、この理性 *Vernunft* は合理性 *Rationalität* と区別される必要がある。なぜなら、M. ヴェーバーやJ. ハーバーマースなどによって指摘されているように、産業資本主義的経営や官僚性に代表される合理化の進展こそが現代人の自己疎外の基本的要因とみなされているからである。理性はむしろ、それを克服する意識として位置づけられなければならない。われわれが理性を、自然ないし物象化された世界を法則的に把握する悟性 *Verstand* に対して、「意識と自己意識の統一」として把握しようとする理由もそこにある。

第2に、E. カントやG. W. F. ヘーゲルの観念論的な「理性」把握の限界を明らかにすることである。「意識と自己意識の統一」はただ観念の中でのみなされるものであり、自己疎外をもたらす現実的条件になんの変化ももたらさないのであれば、自己疎外の状態は再生産されざるをえない。われわれが「実践的」統一を協調するのは、それがゆえである。もちろん、そこではカントやヘーゲルの道徳主義的な実践の理解をも克服していかなばならないであろう。

第3に、現代的理性の形成は、あくまで現代的人格としての地域住民の主体形成の過程、そこにおいて不可欠な活動としての自己教育の過程に即して理解されなければならないということである。したがって、地域住民に固有な基本的矛盾、そこから生まれる自己疎外とそれを克服していく過程の理解を不可欠のものとする。この点をめきにした理性論は、現実離れた抽象的な観念論たらざるをえなくなるであろう。

最後に、以上のような意味での理性の形成を、地域づくりの活動の中にみていこうとしていることである。地域づくりの活動そのものは、すでにふれたように、現段階に特徴的な実践である。それは現代的人格にとっての個別的生活課題を超えた、地域課題の認識を必要とし、促進する。それはまた、単なる学習実践や私的生活に限定された実践ではなく、地域を変革し創造していく実践と結び付いている。われわれは、そうした実践の中に生まれる意識を現代的理性の構造として提示することになるであろう。

4) 本稿の構成

以上のことをふまえて本稿では、国分寺市もとまち公民館における「農のあるまちづくり」講座の展開過程と、現局面においてそれにかかわる地域づくりと社会教育実践の構造的連関を検討

することによって、冒頭であげた課題に接近することとする。その構成は次のようである。

すなわちⅡでは、現代において「理性」を取り上げることの意義を、とくに、(独自の体系的な考察によって「コミュニケーション的理性」の提起をしている) J. ハーバーマスの「現代的理性」把握の批判的検討をとおして明らかにする。これをふまえてⅢでは、地域づくりの主体としての「地域住民」の基本的矛盾をふまえ、その主体形成の過程において「現代的理性」をとりあげることの一般的意義にふれ、その展開を図式的に提示する。それは、観察的理性→行為的理性→現実的理性(協同的理性→公共的理性)となるであろう。以下、そうした視点に立って、Ⅳで「農のあるまちづくり」講座の展開過程を特徴づけたのちに、それぞれの理性の諸形態の展開をⅤにおいて試み、Ⅵにおいて得られた結論を整理することにする。各章を現代的理性論として位置づけるならば、Ⅱは「一般理論」、Ⅲはその「諸形態」、ⅣおよびⅤは「例証」で、それぞれⅣが形成過程、Ⅴが構造的展開にそくしたものであるといえるかもしれない。そうした視点からするならば、これらの総体においてはじめて「現代的理性」の内容を明らかにすることができるであろう。しかし、もちろん、本稿では現代的理性論そのものの展開が目指されているわけではなく、あくまで地域づくりの学習的編成、すなわち社会教育実践論的な意義は現代的理性の形成にあることを明らかにするところにある。

- (1) 「内発的發展」の諸事例については、東海自治体問題研究所編『むらおこし・まちづくりの検証』(自治体研究社, 1990)や、守友裕一『内発的發展の道—まちづくり・むらづくりの論理—』(農山漁村文化協会, 1991)などを参照。「内発的發展」の用語そのものは、1970年代半ばに国際的な、とくに第三世界ないし発展途上国における発展のありかたとして提案されたものである(鶴見和子・川田侃『内発的發展論』, 東京大学出版会, 1989, 参照)。その先駆となった鶴見氏によれば、「内発的發展とは、目標において人類共通であり、目標達成の経路と、その目標を実現するであろう社会のモデルについては、多様性に富む社会変化である。共通目標とは、地球上のすべての人々および集団が、衣・食・住・医療の基本的必要を充足し、それぞれの個人の人間としての可能性を充分に発現できる条件を創り出すことである。…そこへ至る経路と、目標を実現する社会の姿と、人々の暮らしの流儀とは、それぞれの地域の人々および集団が、固有の自然生態系に適合し、文化遺産(伝統)に基づいて、外来の知識・技術・制度などを照合しつつ、自律的に創出する。」(同上, p. 49)ということである。
- (2) 宮本憲一『現代の都市と農村』, 日本放送出版協会, 1982, pp. 243~4, および同『環境経済学』, 岩波書店, 1989, p. 294。
- (3) そうした事例については、「月刊 社会教育」編集部編『市民がつくる生涯学習計画』(国土社, 1991), および社会教育推進全国協議会編『社会教育・生涯学習ハンドブック』(エイデル研究所, 1989)とくに第Ⅲ編, などを参照されたい。
- (4) 山田定市・鈴木敏正編『地域生涯学習の計画化(上)(下)』, 筑波書房, 1992, とくに上巻を参照されたい。
- (5) 拙稿「社会教育における『教養』と現代的理性」, 北海道大学『社会教育研究』第11号, 1991, 参照。
- (6) 「三多摩テーゼ」における「四つの役割」では、公民館を「住民の自由なたまり場, 交流の場をかねそなえた学習と文化の殿堂」であるとし、その学習活動においては「私の大学」としての役割を強調している。そこでは「困難な状況の中でみずから道をきりひらいていくことのできる主体的な判断力や認識力をわがものにしていく」ために、「人間存在の根本問題や全世界的視野での問題を学習内容としてもつこと

が必要」であるとされている(社協資料委員会『社会教育・4つのテーゼ』, 同会, 1976, p. 72)。こうした理解は、いわゆる教養主義とは別のものであろうが、現実の公民館の事業において「教養講座」が中心となっていくことを促進したことは否めない。

- (7) 佐藤進「国民の自己形成と社会教育における教養講座の役割」(社会教育推進全国協議会三多摩支部『'80 三多摩の社会教育V』, 同支部, 1980), pp. 20, 22~3, 25。佐藤氏は、村上陽一郎の教養論をふまえて、「教養とは、学問にむかうなかで自己を構築していく営み」であるとも言い、ホワイト・ヘッド(太田政男)によりながら、教養の全体性、人間性、生活や労働とのつながりを指摘しているが、これらにかかわる筆者の「教養」理解については、注(4)の拙稿を参照されたい。
- (8) 小川利夫編『生涯学習と公民館』, 亜紀書房, 1987, pp. 234~5, 294~5。これは、「60年代から80年代にいたる日本の都市公民館実践の先進的な一側面が集約的にしめされている」(同上, p. 231) 国分寺市の公民館からの「提言」をめぐってなされた、誌上全国シンポジウム「住民にとって公民館とは何か」の報告である。このように、国分寺市の公民館活動が典型的・先進的实践例とされていることが、本稿で同市の公民館講座を取り上げたひとつの理由である。
- なお、国分寺市における社会教育の制度と施設などの条件整備と社会教育計画の展開については、佐藤進・進藤文夫「三多摩の住宅都市における社会教育条件整備 — 東京都国分寺市」(小林文人・藤岡貞彦編『生涯学習計画と社会教育の条件整備』, エイデル研究所, 1990)でも、松本市・相模原市と並ぶ典型例として紹介されているので参照されたい。
- (9) 同上書, p. 344。
- (10) 拙稿「健康学習における自己意識の形成」, 『北海道大学教育学部紀要』第56号, 1991。

Ⅱ. 現代における理性の課題

1) 理性について

まず、これまで理性 *reason*, *Vernunft* が一般にどのように理解されてきたかを『広辞苑』(岩波書店, 第1版)にみれば、次のようである。すなわち、「①ものの理を考える能力。論理的・概念的思惟の能力。知性一般。②実践的原理に従って意志と行為とを規定する能力。③全体的・原理的・統一的思惟の能力。超感性的・理念的・絶対的認識の能力。④世界と人生とを支配する根本原理。理法。ロゴス。」の4つの意味である。ここには、さまざまな理性論が紹介されているが、基本的にはE. カントとG. W. F. ヘーゲルによって展開されたものといえる。つまり、カントの理性論を前提するならば、④は「純粋理性」、①が「理論的理性」、②が「実践的理性」であり、③はカントを批判したヘーゲルが提起した「概念」とくに「理念」に相当するであろう。しかし、ここで問題としたいのは、さまざまな理性論を並べるのではなく、それらを体系的に、あるいは構造的に把握することである。

周知のように、「自由と理性」は近代の入口をかざる啓蒙主義の基本的スローガンであり、近代哲学においてもっとも中心的な概念であった。ロックやルソーはもとより、「最後の啓蒙家」で近代への橋渡しをしたとされるコンドルセも、その主著である『人間精神進歩史』を「理性の進歩のため、はたまた自由の擁護のため」にはらった努力であり、「真理や徳や幸福の道路」を整備するためのものであったことを強調している⁽¹¹⁾。しかし、「理性」概念の厳密かつ系統的な検討は、近代哲学を体系化しようとしたE. カントにはじまるといってよい。すなわちカントは、「(広義の) 純粋理性の批判は三部門、即ち純粋悟性の批判、純粋判断力の批判および純粋理性

の批判から成る」として、それぞれをいわゆる「三批判書」に著していたのであるが、それらは図式的に次のように整理されている⁽¹²⁾。

〈表一〉 カントにおける悟性と理性

心的能力の全体	理性(広義)	ア・プリオリな原理	適用の範囲
認 識 能 力	悟 性	合法則性	自然
快・不快の感情	判断力	合目的性	芸術
欲 求 能 力	理 性	究極目的	自由

ここではまず、自然・芸術・自由を領域とする悟性・判断力・理性が広義の理性の要素として理解されていることが注目されるであろう。広義の理性を真理につながる悟性的な認識能力としてではなく、真・善・美の総体にかかわる人間の心的能力の全体として把握しようとしているのである。しかし、同時に注意すべきことは、それまで理論理性と実践理性に区分されていた理性が、判断力を媒介にして、悟性と(狭義の)理性とに再整理され、より厳密に規定されていることである。かくして「理性」は、認識能力に対する欲求能力という心的能力、合法則性に対する窮極目的という原理、自然にたいして自由という領域として位置づけられて、「理性は、実践的なものに関してのみ立法的であり得る」⁽¹³⁾ということになるのである。

これに対してG. W. F. ヘーゲルはその『エンツクロペディー』において、「カントによってはじめて悟性と理性とがはっきりと区別された」ことを評価しながらも、カントの理性は「全く抽象的な思惟」であり、「諸経験を単純化し組織するための形式的統一を与えるにすぎ」ず、「矛盾がない」という原理によって単なる「外面的な秩序」や「認識の批判」をあたえるだけの「空虚な悟性にすぎない」と批判し、「実践的理性も、カントが理論的理性の最後の立場と考えている形式主義を一步もでない」という。そして、「あらゆる論理的な存在、すなわち、あらゆる概念あるいは真理のモメント」として、(イ)抽象的側面あるいは悟性的側面、(ロ)弁証法的側面あるいは否定的側面、(ハ)思弁的側面あるいは肯定的側面の3つをあげている⁽¹⁴⁾。ここで重要なことは、悟性ないし合理主義的理性と弁証法的理性の区別と関連である。悟性と理性は、上述のように厳密に区別されながらも、カントとは異なり、それぞれがあらゆる領域に含まれる不可欠なモメントとして理解されている。

それでは、理性はヘーゲル『エンツクロペディー』(1830)の体系の中でどのように位置づけられているのであろうか。それは、論理学でも自然哲学でもなく、第3編「精神哲学」第1部「主観的精神」の、A「人間学」に続くB「精神の現象学 意識」においてである。すなわち、a「意識そのもの」の最後にあるγ「悟性」と、b「自己意識」を経たc「理性」としてあらわれ、「意識と自己意識の統一」、「自己意識の即且向自的に存在する普遍性であり、客観性」、「概念の主観性と概念の客観性および普遍性との単純な同一性」であるとされている⁽¹⁵⁾。「論理的な存在」一般ではなく、より具体的に、「主観的な精神」として「意識」の展開の中に、「意識(そのもの)と自己意識の統一」として位置づけられていることに注目すべきであろう。ここでは意識の発展過程における個別性と普遍性、客観性と主観性の統一が問題となっているといつてよいであろう。しかし、その叙述はわずかで体系的なものとは決していえず、われわれは『精神現象学』(1807年)にもどって検討しなければならない。

そこでは、「理性とはあらゆる実在であるという意識の確信である」という規定にはじまる理性の展開がみられる。それはおおきく、A「観察する理性」、B「理性的な自己意識の己れ自身を介する現実化」(行為的理性)、C「即自且つ対自的に実在的であることを自覚している個性性」となっている。ここでふれておくべきことは、第1に、自己意識から理性への展開は、ヘーゲルにとっては上述の「論理的なもの」の弁証法的・否定的側面から思弁的・肯定的側面への転換を意味しているということである。すなわち、理性への展開にともなって「自己意識は世界が自分の新しい現実的な世界であることを発見した」、「世界の存続することが自己意識にとっては自分自身の真実態となり現在となっている」のであり、「自己意識がこれまで他的存在に対してとっていた否定的な態度は一変して肯定的な態度になる」と⁽¹⁶⁾。われわれもまた自己意識論の弁証法的・否定的な性格を重視しているのであるが、理性論については、思弁的なものとして考えないことはもちろん、はじめから肯定的なものとしては理解していない。むしろ、否定的なものを含む理性の形成過程の矛盾的性格に注目し、それを克服しながら現代的人格が他存在(ここではとくに地域と地域住民)に対して「肯定的態度」をとっていくようになるプロセスを問題にするのである。

第2に、カントの区分にならえばAは理論的理性、Bは実践的理性ということになるが、ヘーゲル独自の位置づけがあることに注目したい。すなわち、Aは単なる自然の認識や悟性と同じではなく、むしろ悟性(と自己意識)を止揚したものとして、有機的なものや目的的關係の理解、さらに「個性性」(われわれのいう「実体としての人格」)としての自己意識の理解が問題となっている。またBでは道徳性=徳の形成が取り上げられているが、欲求・欲望ではなく快樂(カントでは判断力の問題)からはじまり、道徳性は必然性・現実・世間との矛盾關係において展開されている。とはいえ、実践=行為の道徳主義的な理解にとどまっていることは、カントと同様であり、われわれはそれを乗り越えなければならない。第3に、Cにおいては個性性が「物象そのもの」との關係においてとらえられ、さらに「立法的理性」「査法的理性」の形成が問題とされていることである。これらのことは、ヘーゲルが単なる主観的観念論ではなく、主観的理性と客観的理性の統一を課題とし、それがゆえに現実的な理性を把握しようとしていることの積極性があらわれているものとみることができるのである。われわれはこれを、AとBでは「主観的理性と客観的理性の矛盾」が主要な局面であるのに対し、Cでは、その矛盾を解決するためにも「個と普遍の矛盾」が克服されなければならない、それを個性性の視点から社会性と公共性の形成として問題にしているものとして理解することにする。

以上のようなヘーゲル「理性」論の理解は、ヘーゲルに即した整理としてはかなり強引であろうが、われわれは、このような意味づけによってはじめて現実的に適用可能な理性論として再構成することができるものと考えている。さて、カントやヘーゲルによって展開された近代の理性論は、現代においてはどのように理解され、問題にされるべきであろうか。

2)「理性の諸要素の分裂」と現代的理性

ここでは、近代以降の主要な理性ないし合理性の理論を体系的に再検討し、現代の理性を「コミュニケーション的理性」の視点から再構成すべきことを主張しているJ・ハーバーマスを批判的に検討することによって、現代的理性の課題について考えてみたい。

よく知られているように、M. ヴェーバーは資本主義的近代化の進展は資本主義的経営と官僚制の展開を軸とする「合理性」の展開過程であることを指摘したが、この点はその後、さまざま

な亜種をとめないながら、多くの論者によって論じられてきているところである。そうした議論によれば、「近代の超克」とはあたかも近代的合理性の克服であるかのようであり、それは近代以降の技術発展から科学の批判にまで及ぶ。この近代合理性は、すでにふれたヘーゲルの「悟性」概念と同じものとして理解されているといつてよい。ハーバーマスもまたヴェーバーをふまえながら『イデオロギーとしての技術と科学』を論じていたが、近代的合理性の支配を「貨幣と権力」＝経済と行政を2つのサブシステムとする「システム」の展開の結果であると理解する。

ここで理論的・哲学的に問題となるのは、合理主義的理性と弁証法的理性の関係である。近代の合理主義的理性は「因果性の論理」を絶対視するがゆえに⁽¹⁷⁾、主観と客観、個別性と普遍性の理解においてアポリアに陥り、しばしば二元論となる。この二元論に安住することをいさぎよしとせず、合理主義の支配に反発するために、さまざまな非合理主義が横行する。しかし、それらは文化的実践としては合理主義に対する単なる批判に終始し、理論的には不可知論となる。これら乗り越えるために「弁証法的理性」、つまりヘーゲルのいう意味での悟性と区別される「否定的・肯定的理性」が必要とされる。そこで不可欠なのは、主観と客観、個別と普遍を現実的に統一する「実践」の位置づけであるが、それについては後述する。

また、現実的・社会科学的に問題となるのは、この近代合理性は世界のすべてを支配しきってしまったわけではないということである。ここでハーバーマスは、ヴェーバーの「カリスマ」をもちだすのではなく、E. フッサールの提起した「生活世界」をコミュニケーション論的に再構成して、システムに対置する。現象学の始祖とされるフッサールは、合理主義に対する批判を学の領域でなし、とくに数学主義・心理学主義・自然科学主義の批判として展開し、ついに「ヨーロッパ諸学」全体の危機を問題にするところまできて、学の基礎にある「生活世界」を見失われていた視座として強調する。彼によれば「生活世界」とは、「人間にとって、いつでも処理しうるものとして意識されて眼前に与えられている世界」＝「根源的な明証性の領域」で、その明証性によって与えられたものは「直観の中に、相互主観的に現実を経験し、また確証できるものとしてある」のであり、「もろもろの学は、生活世界から、自己のそのつどの目的にとってそのつど必要なものをとりだして利用しながら、生活世界の自明性の上に立てられている。」⁽¹⁸⁾ハーバーマスはこれをうけて、生活世界とは「ある状況にまなざしを向けた視座のもとで、コミュニケーション参加者が協同の解釈過程のために利用するさまざまな自明性ないし不動の確信の貯蔵庫」、あるいは「文化的に伝承され言語的に組織化された解釈範型のストック」であるという⁽¹⁹⁾。

以上のようなシステムと生活世界との関係は、「システム命令による生活世界の植民地化」としてあらわれるのであるが、その構造的関係は〈表-2〉に示される。注目されるのは、経済システムと行政システムに対応して生活世界を私的領域と公共性に分けて、近代社会における人格を前者における被雇用者と消費者、後者におけるクライアントと公民として把握していることであろう。この結果さらに、「あれこれの歪みの原因は、生活世界の合理化一般にも、増大するシステム複合性そのものにも求めるべきではない」としていることに留意すべきである。すなわち、「文化的貧困の真の原因は、専門家文化がコミュニケーション的な日常行為の連関からエリート的に引き裂かれている」ところにあり、「貨幣や権力の媒体に切り替えられることに強く抵抗する行為領域のなかへ、経済的・行政的合理性のさまざまな形態が侵入してきて初めて、物象化現象は生ずる」としていることである⁽²⁰⁾。

ここにきてハーバーマスは、現代における理性が直面する2つの課題を提起する。つまり、①真理・正義・趣味、あるいは科学・道徳・芸術といった3つの（上述のように、まさにカントの

いう広義の)「理性の諸要素」が分解してしまったのちになお「統一を維持することができるか」、②専門家文化と日常の実践との対立をいかに調停するのか、ということである。これらに対しては、「一旦ばらばらになってしまった理性の諸契機を結びつけるのは容易ではなく」、「科学と道徳と芸術の三つが今でも相互に関連し合っている錯綜した小径を、丹念に根気よくフォローしてゆくより他はない」、それらの統一は「専門家文化のこちら側で、つまり物象化されていないコミュニケーション的日常の実践のレベルで再度獲得されるべきもの」であるという。生活世界における「コミュニケーション的行為の徹底したたたかき」に期待しているのである⁽²¹⁾。

〈表-2〉 システムと生活世界の関係

生活世界の制度的な秩序	交換関係	媒体に制御されたサブシステム
私 的 領 域	1) $\xrightarrow{M'}$ 労 働 力 G $\xleftarrow{\text{労 働 所 得}}$ G 2) $\xleftarrow{\text{財 と サ ー ビ ス}}$ G' $\xrightarrow{\text{需 要}}$	経済システム
公 共 性	1a) $\xrightarrow{G'}$ 税 M $\xleftarrow{\text{組 織 役 務}}$ M 2a) $\xleftarrow{\text{政 策 決 定}}$ M' $\xrightarrow{\text{大 衆 の 忠 誠 心}}$	行政システム

G=貨幣媒体 M=権力媒体

(出所) ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論』下巻、前出、p.310

以上のようにハーバーマスは、経済的・行政的システムによる生活世界の植民地化にともなう、理性の分化・分解と専門家文化化に対して「コミュニケーション的理性」を対置しているのである。しかし、第1に、そうした生活世界やコミュニケーション的行為が成り立つ根拠や条件は明らかにできていない。第2に、コミュニケーション的行為の検討が言語的・記号的構造に帰着していることである。これに照応して、合理性を「言語能力と行為能力をもつ主体の性向」と理解し、「認識、言語的理解、行為の合理性が成立するための形式的条件」、とくに「合理的な態度を成り立たせるための形式語用論的な諸前提と諸条件の再構成」に関心をもち、『意識論論から言語論へ』と転換しようとしている⁽²²⁾。これは、生活世界の理解の形式主義的傾向をもたらし、生活の具体的な内容を問題にすることができないことをも意味する。このことは、第3に、実践概念の狭さ、とくに労働を位置づけられないことと対応している⁽²⁰⁾。労働と相互行為を厳密に区別しようとするばかりでなく、相互の関連を問題にしない議論の必然的な帰結である。第4に、

システムとそれにとまなう「物象化」を「貨幣と権力」ないし「経済と行政」という一般的なレベルでしかとらえてないことである。すなわち、貨幣と区別される資本、権力と区別される現代国家・自治体などが位置づけられず、物象化・物化・物神化が区別されていないため、自己疎外の構造も把握できていないのである。

以上のことはすべて、主体形成の過程はもちろん、現代的理性の再獲得の過程とその条件を問題にすることができないことと結びついているといつてよい。それは、「体系的理論史」=『コミュニケーション的行為の理論』の最後に位置づけられているK. マルクスの物象化論と疎外論の理解にかかわっている。

3) 「晩期資本主義」における物象化と理性

そこで次に、『コミュニケーション的行為の理論』におけるハーバーマスのマルクス評価・批判の再検討をふまえて、物象化論・自己疎外論とのかかわりで現代的理性の課題を考えてみよう⁽²¹⁾。

ハーバーマスはマルクスの理論構造上の特徴が「システム理論と行為理論（および生活世界）の基本概念を結びつけた点」にあること、すなわち「価値論の立場に立ち、具体的労働の生活世界から出発して抽象的労働の経済的交換関係へと昇りつめてゆき、逆にこのシステム分析のレベルから、今度は日常実践の歴史的かつ階級理論的な記述レベルへと立ち戻ることによって、資本主義による近代化のコストを並べ立ててみせることができた」ことを高く評価し、批判社会理論などがこのマルクスの「実質抽象化」論に「鈍感」であることを批判している。マルクスを「最終考察——パーソンズからヴェーバーを超えてマルクスへ」の、しかも最後に位置づけている理由であろう。

しかしハーバーマスはまた、それにもかかわらずマルクスの理論が「なぜ晩期資本主義について満足のゆく説明ができなかったのか」と問い、その中心をなすと考えられる価値論＝「実質抽象化」論の3つの欠点をあげる。すなわち、①システムと生活世界を「分離」せず、「弁証法というかすがいで留めた」がために「システムの分化のレベルと、階級関係に特殊な制度化の形態とを、峻別することができない」、②「伝統的な生活形態の破壊と、伝統から切れた生活世界の物象化とを区別する上での基準が欠けている」、③「生活世界のシステム命令への包摂の特殊ケースを過度に一般化している」ということであり、このうち③が「決定的な欠点」であるという。

以上のようなハーバーマスのマルクス評価・批判は、検討に値する論点を含んでいるが、同時にいくつかの問題点ももっている。まず、議論の前提としてハーバーマスがマルクスそのものの著作を検討せずに、G. ローマンなどのマルクス解釈に依拠してマルクスを評価・批判していることを指摘しなければならないであろう。「理論史」を標榜し、しかも「最終考察」の最も重要な部分にマルクスを位置づけているにしては、問題が残ろう。この結果、マルクスが具体的・有用的労働と抽象的・社会的労働の「矛盾」として問題にしていることを、「具体的労働力から抽象的なそれへの転換」としたり、マルクスが使用していない「実質的抽象化」という用語をあたかもマルクスの経済学批判の中心的概念であるかのように扱っており、しかも、それを「マルクスは、社会的に統合された行為連関の即物化 *Versachlichung*（物象化と訳すべきである…引用者）と呼んだ」として物象化論と結び付けようとしているのである。しかし、ここではハーバーマスのマルクス理解の正確さを問うよりも、彼が問題にしている内容に即して、とくに物象化論・疎外論に焦点をあてて検討しておくことにしよう。

まず①にかかわってハーバーマスは、「マルクスは、資本主義社会の総体としての把握を目指すあまり、媒体に制御されたサブシステムが進化という点でもつ固有の価値を正しく理解していない」という。この結果、資本の蓄積過程も「文字どおりの仮象」となり、システムと生活世界との違いは「必然の王国」と「自由の王国」という「メタファー」であらわされ、「生活世界がその自発性に再び委ねられるようなそんな未来」は「革命待望論」に終わっているという。このような解釈はマルクスの理論を著しく歪めたものであるが、そうした理解が生まれてくるのは資本の展開にともなう物象化＝自己疎外の理解に誤解があるためである。とくに「資本の文明化」作用、「労働の社会化」論などはもとより、総じて賃労働者の、商品交換者・労働力商品論にはじまる「陶冶」過程に関する理解の欠落があるからである。この点について筆者は、マルクスに即して別のところで論じた⁽²³⁾ので繰り返さない。

②の論点においては、「マルクスが疎外という概念を用いたのは、資本主義による近代化の過程のなかで、職人や農民の田舎の下層民がプロレタリアート化するとともに成立した生活関係を批判するため」であり、その「伝統的な生活形態」の立場から、抽象的な「生命の可能性」という視点で、疎外を「ノスタルジーを呼び起こし、時にはロマンチックな憧れの対象となった近代以前の生活形態を物指しにして量って」いるかのように批判している。いうまでもなく、マルクスはそのような小ブルジョア的な疎外や貧困の理解をこそ批判の対象にしてきたのであり、ここにもハーバーマスの誤解というよりも曲解がある。この点ではむしろ、すでにふれたように、「科学と道徳と芸術の三つが今でも相互に関連しあっている」、「物象化されていないコミュニケーション的実践」の「したたかさ」に期待するハーバーマスのほうが、「ロマンチック」な物指しを基準にしているといってもよいであろう。

たとえばマルクスはハーバーマスが最も注目する「抽象的な労働力」において、労働力商品という資本主義に固有な形態での絶対的貧困＝自己疎外を問題にしているのであるが、そこにおける「生命と生活の再生産」としての生活世界の展開は、人間一般に共通な抽象的な「生命」の視点から把握されているわけでは決していない。すなわち、労働力商品という特殊歴史的な形態に規定されて、資本自身の運動が指定せざるをえないものとして、「生きた個人の生存」＝生命の再生産にはじまり、「労働する個人」としての「正常な生活状態」の維持、一定の文化的な「生活要求」の充足、「子どもたちの生活手段」の必要、労働者としての「特定の養成または教育」が位置づけられていくのである⁽²⁶⁾。「近代以前の生活形態」ではなく、まさに資本主義的生活形態において展開するこれらの「生命と生活の再生産」の形態が、そこに固有な「生活の論理」を生み出し、生存権・労働権・教育権の制度的保障をも要求し、矛盾をかかえたかたちであれ「生活世界」を拡充していくことにつながっていくのである。

4) 現代の理性を求めて

以上の2つの、多分に誤解にもとづくマルクス批判に対して③の批判は、検討に値する。とくに「二つの制御媒体と四本の回路」を含む上掲の図を念頭におくならば、それら全体にわたってマルクスが展開しているとは言えないからである。たしかに、価値論＝「実質抽象化」論としてみるならば「労働力の貨幣化が生産者から仕事にまで抽象化された労働行為を収奪してゆく道すじしか計算にいれていない」といえるかもしれない。しかし、労働者の「消費者」としての位置づけがマルクスに全くなかったとはいえない⁽²⁷⁾。また、初期マルクスまでたどれば、ヘーゲル批判をとおして近代的人格を「公民と市民の矛盾」において把握する視点があり⁽²⁸⁾、それをく

ぐってはじめて近代市民社会＝資本主義の分析が位置づけられ、価値論における革命がなされたことをふまえる必要があるであろう。こうした経過をみるならば、むしろハーバーマスがシステム論の視点から「経済システム」と「行政システム」とを等値・並列させて、ともにサブシステムとしていることこそが問題にされなければならないであろう。もちろん、そのことは「二つの制御媒体と四本の回路」によってハーバーマスが提起している物象化・自己疎外論の拡充の必要性を否定することにはならないのであるが。

以上でみてきたようなハーバーマスのマルクス批判をみるならば、その基本的な問題点は、①物象化されたシステム・サブシステムを問題にしなが、その矛盾をみることなく、したがって、物象化を克服していく条件を明らかにできなかったこと、②物象化の過程を現代の人格の側から見れば自己疎外の過程であるが、「生活世界の植民地化」の理解のレベルにとどまっていた総体としての自己疎外の構造がふまえられていないこと、③物象化と自己疎外の展開の諸段階が区別されていないため、それを克服していく方向を示すことができないこと、であるといえる。ハーバーマスは「新たな抗争」は「文化的再生産や社会的統合、社会化といった領域」で「分配の問題ではなく、生活形式の文法の問題が火種となって燃え上がる」とし、反核と環境保護の運動、平和運動、対案提出の運動、小数派（老人、同性愛、身体障害者等）、いのちを救う運動グループや青少年の諸宗派といった心理世界、宗教的原理主義、税制意義申し立て運動、父母連合会による学校批判運動、「近代主義的改革」に対する抵抗、女性解放運動、地域的・言語的・文化的・宗派的自立を求める分権主義といった「多様な運動」をあげるのみで、それらの構造的連関、それぞれの運動の意義と限界などを議論することができないでいる⁽²⁹⁾。

これらの諸運動にコミュニケーション的理性の形成をみてゆきたいというハーバーマスの願望が理解できなくはない。しかし筆者には、ハーバーマスが批判したマルクスが125年も昔に、もっとも抽象的なレベルでの自己疎外＝「商品の物神的性格」を克服していく過程において位置づけた「理性」のほうがより具体的で見通しがあるように思われる。すなわち、「現実的世界の宗教的反射（＝物神的性格…引用者）は、一般に、実際の日常生活の諸関連が、人間に対して、人間相互の、また人間と自然との透いて見えるほど理性的な諸関連 *durchsichtig vernünftige Beziehungen* を日常的に表すようになるとき、はじめて消えうせる。社会的生活の、すなわち物質的生産過程の姿態は、それが、自由社会化された人間の生産物 *Produkt frei vergesellschafteter Menschen* として彼らの意識的計画的な管理のもとにおかれるとき、はじめてその神秘のヴェールを脱ぎ捨てる。けれども、そのためには、社会の物質的基礎が、あるいは、それ自身がまた長い苦難に満ちた発展史の自然発生的生産物の一連の物質的実存条件が、必要とされる。」⁽³⁰⁾ここに、「理性」の形成とは、日常生活において「人間に対して、人間相互の、また人間と自然との」諸関連が「透いて見える」ようになることであり、そのようにして物象化＝自己疎外（ここでは「商品の物神的性格」）を克服していくことであるのだが、そのためには、「社会的生活」は「自由に社会化された人間」による「生産物」として「意識的計画的な管理」されることが必要であることが指摘されているのである。それは決して「ロマンチック」なユートピア思想ではなく、「長い苦難に満ちた発展史の自然発生的生産物の一連の物質的実存条件」に応じて、それらを意識的に編成する「自由に社会化された個人」の形成をとおして可能となるものであり、そこに「現代的」理性が問われる所以でもあるのである。

マルクスには体系的に書かれた理性論はないが、いかに疎外された形態、あるいは矛盾したかたちであるとはいえ理性の実体は「自然発生的生産物の一連の物質的実存条件」の中にあり、そ

れを基盤に諸個人において形成される「理性」＝現実的理性をみていこうとする姿勢は、その初期の理論から一貫していたということが出来る。それはまた、ヘーゲルの理性論を批判する視座でもあった。すなわち、「(ヘーゲルのいう) 理性的ということは、現実的な人の理性が現実性をもつにいたるところに存するのではなくて、かえって抽象的概念の諸契機が現実性をもつにいたるところにある」, かくして「経験的現実があるがままに受け入れられ、この現実がまた理性的だとも称される」のだが、「理性的なものが現実的であることは、ありとあらゆるところで、その実体はその申し立てるところの逆でありその申し立てるところはその実体の逆であるような非理性的な現実性の矛盾のうちにこそ証しされている」と⁽³¹⁾。われわれはまさに現実的な人格(現代的人格)の「現実的理性」を問題とするのであるが、それは「非理性的な現実性の矛盾のうち」＝現実的な人格の自己疎外過程にしか存在しないものであり、したがって、その矛盾を克服していくような実践においてしか「透いて見える」ようにはならないのである。われわれが現代的人格の自己疎外の過程を同時に社会的陶冶過程として把握しようとするのは、そこに理性形成の「物質的実存条件」をみてゆきたいからであり、自己疎外の克服過程としての主体形成過程において現代的理性の形成を位置づけようとするのも、「非理性的な現実性の矛盾」のなかに「自然発生的」に存在する理性を、現代的人格が意識的な実践によって獲得していく過程を問題にしたいからである。

ここまできてわれわれは、「地域づくり」という現段階的に特徴的な活動にかかわる社会教育実践が意識的に形成しようとする、現代的理性の内実を検討しなくならなくなった。章を変えよう。

- (11) M. de コンドルセ『人間精神進歩史』第1部、渡辺誠訳、岩波文庫、pp. 286～7。
- (12) E. カント『判断力批判』篠田英雄訳、岩波文庫、序論を参照。カントの整理では、表頭の理性(広義)は「認識能力」となっているが、これでは「心的能力」の中の認識能力と区別できないし、理性には認識能力以外のものも含まれているのであるから、「理性(広義)」とした。
- (13) 同上、p. 27。
- (14) G. W. F. ヘーゲル『小論理学』上巻、松村一人訳、岩波文庫、pp. 177, 198～9, 239～40。
- (15) ヘーゲル『エンツュクロペディー』樫山ほか訳、河出書房新社、1968、p. 348。
- (16) ヘーゲル『精神の現象学』金子武蔵訳、岩波書店、p. 233。
- (17) 合理主義的理性と弁証法的理性の区別については、岩佐茂「合理主義的理性と弁証法的理性」、『唯物論研究』第3号、1980、を参照。ただし、岩佐氏が合理主義的理性を「因果性の論理」のみに押し込めて、「相互作用の論理」を弁証法的理性に含めている(p. 59)点については同意できない。筆者は、悟性的把握には「相互作用の論理」が含まれていると考えるし、周知のようにヘーゲルの論理学のレベルで言えば、「相互作用の論理」は「本質論」に含まれるわけであるが、固有の意味での「弁証法的理性」(主観と客観の統一、個別と普遍の統一)は「概念論」において展開されるべきものと考えている。なお『精神の現象学』では、悟性論において「両力の遊戯」というかたちで「相互作用の論理」がとりあげられているし、他方で「概念こそ理性の真実態にはかならない」(同上、p. 349)ことが強調されている。
- (18) E. フッサール『ヨーロッパの学問の危機と先験的現象学』(細谷恒夫訳、中央公論社『世界の名著』第62巻、1980)、pp. 493, 495～6, 9。
- (19) J. ハーバーマース『コミュニケーション的行為の理論』下巻、丸山ほか訳、未来社、1987、p. 25。

- 20) 同上, p. 324。
- 21) 同上, pp. 420~2, 429
- 22) 同上, 上巻, p. 47~22。J. ハーバーマス『意識論から言語論へ』森ほか訳, マルジュ社, 1990, も参照。
- 23) このことは, すでに指摘されていることである。労働とコミュニケーションを統一して理解しようとする試みについては, 尾関周二『言語的コミュニケーションと労働の弁証法』, 青木書店, 1989。
- 24) ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論』下巻, 第8章第2節, 以下, ハーバーマスからの引用は同節。この節を検討したものとしては, 尾関周二「言語的コミュニケーションと労働のプロブレマティークーハーバーマスにふれてー」(『日本福祉大学社会科学研究所年報』第4号, 1989)がある。尾関氏が指摘しているハーバーマスのマルクス理解の問題点は, ひとつに, マルクスの社会的実践概念を「目的論的行為」に一面化して理解していること, ふたつに, 労働価値論にふれながら価値形態論にふれていないこと(同上, p. 27)であるが, 本稿ではこの点もふまえつつ, さらに全体的かつ具体的にハーバーマスのコミュニケーション的理性論の意義と限界を指摘している。
- 25) 拙稿「『要綱』資本章における主体形成の論理」, 北海道大学教育学部『社会教育研究』第10号, 1990, を参照されたい。
- 26) K. マルクス『資本論』資本論研究委員会訳, 新日本出版社, pp. 291~4。もちろん, ハーバーマスといわず, これまでのマルクス理解において, 労働力商品という形態がもつ「生活世界」展開の固有の条件と可能性について, 十分に議論されてきたわけではないことも指摘しておかねばならないであろう。
- 27) 商品所有・交換者論, 労働力商品論のなかにすでに「消費者」としての賃労働者を把握する論点が含まれているのであるが, 「消費者」そのものの位置づけについては, 注22)の拙稿を参照されたい。
- 28) 拙稿「初期マルクスにおける人格論の展開ーヘーゲル法哲学の批判からー」, 北海道大学教育学部『社会教育研究』第6号, 1985, を参照のこと。
- 29) ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論』下巻, pp. 412~4。
- 30) マルクス『資本論』, 前出, p. 135。邦訳では, ここで「理性的」としたところを「合理的」としている。われわれの議論からするならば, これでは真意が伝わらない。なお, 「産物」と訳されている Produkt は, 〈表-3〉における「理性」に対応した「生産物」としての意味を込めて, 「生産物」とした。
- 31) K. マルクス「ヘーゲル国法論の批判」(『マルクス・エンゲルス全集』第1巻, 大月書店), pp. 260, 238, 301。ヘーゲル『法の哲学』批判におけるマルクスの方法論と人格の理解については, 注28)の拙稿を参照されたい。

Ⅲ. 地域住民の主体形成と理性

1) 現代的人格の主体形成と理性

さて, 以上で検討してきたことをふまえてわれわれは, 現代的人格によるその自己疎外克服過程としての主体形成の過程における「現代的理性」の意味を検討することにする。われわれはすでに, 「生活のあらゆる側面に商品・貨幣的關係が浸透し, 生産物や労働のみではなく, 人間そのものまでが商品化することが普遍化している段階における人格」という現代的人格の規定をもって, その自己疎外の克服過程としての自己教育活動において「理性」を一般的に位置づけている⁽³²⁾。この規定で「人間そのもの」の中には, 人間的諸能力はもちろん, 人間と自然との関係, 人間と人間との関係が含まれている。これらを含めた「総体的自己疎外」は, 商品・貨

幣関係における物象化の展開に照応しているのであるが、その克服過程としての主体形成を図式的に再整理してみれば、次のようである。

〔表－３〕 自己疎外の克服過程としての主体形成

無意識・虚偽意識→感性（感覚・知覚）→悟性→自己意識→理性→主体				
物神化	→	物化	→物象化→	生産物→商品

ここでは、物神 *Fetisch*，物 *Ding*，物象 *Sache*，生産物 *Produkt* を区別し、それらに照応する現代的人格の意識の変化を問題にしている。「物神」とは超感性的なもので、日常的意識において商品がシンボルあるいは宗教的崇拜の対象として意識されているようなものであり、商品を「その諸属性によって人間の欲求を満足させるような有用物」として意識していない状態、後の意識からみれば「虚偽意識」において意識されている状態である。現段階においては、この「現実世界の宗教的反射」はとくに貨幣崇拜とそれにとまなう人格の「自己喪失」として一般化しているのであるが、貨幣物神とはいうまでもなく「目にみえるようになった、（それがゆえにこそ）人目をくらすようになった」商品物神である。「物化」とは、「感性」の対象として把握されたもので、人間にとっての欲求をみたしてくれる使用価値としてのみ意識される状態である。したがって、商品のもつ社会的性格も使用価値としての物が本来もっている属性として理解される。「物象化」とは諸物相互の社会的関係においてとらえられたものであり、この関係を諸要素相互の区別と関連において把握する意識が「悟性」である⁽³³⁾。

これまでは対象にとらわれた意識であるが、主体がその対象との関係、他の主体との関係を自己関係において把握するのが「自己意識」である。ここでは商品＝物象の自己にとっての「意味」が問われ、さまざまな「解釈」がなされる。フッサールにはじまる現象学が「意味」を問い、ハーバーマスが「解釈」を強調する大きな理由はここにあるといえるであろう。これらに対して「理性」とは、意識そのもの（対象的意識）と自己意識を止揚したものであり、このレベルにおいて対象＝商品は、「われとわれわれ」が生み出した「生産物」ないし「作品」として理解されている。そして世界もまた「われとわれわれ」が作ってきたもの、また現に作っているもので、これからも実践的に創造していくものとして理解されている。「主体」において把握されている「商品」とはいうまでもなく、価値と使用価値の統一として、資本の運動の一形態として把握されたものである。

かくして、商品・貨幣的世界を前提とし、とくに意識における自己疎外の克服過程として理解された以上のような主体形成の過程から、「理性とは、意識と自己意識の統一である」という一般的规定が得られた。

ここでハーバーマスの物象化論や理性論とのかかわりにふれてみるならば、彼が物象化の諸レベル（物神化・物化・狭義の物象化）をふまえていなかったことからくる限界を指摘できるであろう。そのシステム論はまさに厳密な意味での「物象化」された世界を把握する論理であり、システムに内在する矛盾をとらえることができない「合理主義」そのもので、ヘーゲルによって批判された意味における「悟性」的性格のものであったといえるだろう⁽³⁴⁾。しかし、物象化され悟性的に把握されたシステムの批判として、まず有効性をもつのは「自己意識」の立場である。その形成は、現代資本主義社会においては、「システムの論理」に対して「生活の論理」を対置

することによって可能となる。ハーバーマスのいう「生活世界」が成り立つ理由もそこにある。しかも、われわれがすでに指摘したように⁽³⁵⁾、その自己意識の自立は、「生活の論理」にもとづく欲求を基盤にするだけではなく、それを充足しようとする「生活技術」の獲得、さらには人格間の相互承認によってはじめて形成されるものであるから、「コミュニケーション的行為」を不可欠の条件とするのである。もちろん、「生活の論理」の枠の中に生活の合理化ばかりか文化的享受、さらには創造活動を含むわけであるから、そこにおいてこそ「専門家文化と日常実践との対立」も緩和できるし、「理性の三つの要素」＝科学・道徳・芸術の結合も可能であるかにみえる。

しかし、言語論とくに語用論的形式論からみれば普遍性をもつかにみえる「コミュニケーション的行為」も、その話され議論される内容からみれば、労働と区別された狭義の生活に限定されている⁽³⁶⁾。かくして、「生活世界」のパースペクティブから「システム」をみていくハーバーマスの議論は、自己意識の立場から悟性を批判するということに終らざるをえないのである（たとえば、「新たな抗争」としてあげられている諸事例はほとんど感性・悟性・自己意識の形成までの論理で説明可能である）。

ここまできてわれわれは、自己意識の形成を促す狭い意味での生活実践を超えた実践を問題にしなければならない。それは、第1に、とくに実践を問題にするのは、いかに意識のうえで調和させ統一させようとも、また「共同主観」的に再解釈したとしても、さらには語用論というレベルで形式的・普遍的に把握しようとも、物象化されたシステムと「生活世界」は、現実には統一されることはないからである。現実的に分離し対立している世界を反映している意識と自己意識は「実践的」に統一されなければならない。第2に、商品・貨幣的世界に限定されていた自己疎外からさらに進んで、それを規定している資本・賃労働関係における自己疎外を含む「総体的自己疎外」を問題にしなければならないからである。すなわち、現代的人格の諸能力→労働ないし活動→生産物ないし作品、の総体を考察しなければ、対象的世界を「われとわれわれ」でつくっている世界であると理解するような「理性」の形成を問題にすることはできないのである。これらの理由は、本稿で「地域づくり」という実践をとりあげる理由でもある。そこからまた、現代的人格の形成の主体を現代的人格一般ではなく、地域住民として把握する必要性も生まれてくる。

なお、理性の形成を生産物に焦点をあわせ、商品・貨幣論的視点から検討することは別の機会に試みている⁽³⁷⁾。それは、ヘーゲル『精神現象学』理性章とマルクス『経済学批判要綱』貨幣章を、物象化論・自己疎外論をふまえた主体形成論の一環であるところの「理性」論として再構成する試みであった。すなわち、「仕事 *Werk*」（〈表-3〉における「生産物」）とその総体としての「物象そのもの *Sache selbst*」の物化・物象化にともなう自己疎外、それを克服していく主体形成の過程、そこに生まれる社会教育の諸形態を問題にしたのである。もちろん、そこでは、「主体としての人格」が「理性」段階にあることに対応する「実体としての人格」を「個体」として理解し、その自己実現の活動の結果としての「仕事」が、「本質としての人格」のレベルでは「物象そのもの」となることによって「自己意識」段階に押し戻され、さらに「物」へと物象化が進展することによって「意識」へと転化するという論理が展開されている。しかしそれらの検討は、総じて商品・貨幣論的視点に限定されていたため、相互教育・自己教育・社会教育組織ないし制度という最も抽象的な社会教育基本形態を提起するのにとどまっていた。「資本としての貨幣」とそれに照応する「自立的社会教育制度」のもとにおける「広義の自己教育」の展開と、それらを意識的に援助・組織化する社会教育実践の分析は残された課題となっていたのである。

地域づくりにかかわる社会教育実践を「理性」の形成過程として把握しようとする本稿では、まさにその課題にとりくむことが必要となっている。

2) 地域住民と地域課題

以上で検討してきたことをふまえ、ここでは地域づくりの実践を学習的に編成することをととして形成される「現代的理性」の展開構造をあきらかにする。

まず、現代的人格を地域住民として把握することの意味を理解しておかなければならない。ここでいう地域とは、地域づくり運動が展開されている一般的な範疇としての市町村自治体が念頭におかれている。それは、一面では国家的行政組織の末端であるが、他面では、地域住民の現実的な労働と生活がおこなわれる場であり、自治の単位でもある。このことをふまえた上で、地域住民を理解する際には、ハーバーマスのいう「晩期資本主義」における「二つの制御媒体と四本の回路」を念頭におきつつ、われわれが展開した物象化と自己疎外の論理が含まれていなければならないであろう。それらを含むものとして、現代的人格としての地域住民は次のように把握される。

地域住民は2つの基本的矛盾をもつ。すなわち、公民と市民の矛盾と、市民における私的個人と社会的個人の矛盾である。このうち後者の矛盾がより本質的であり、前者の矛盾は、後者の矛盾が発展すること、すなわち地域住民の社会的性格が商品・貨幣的世界を媒介にして物象化された形態で自然発生的に展開していくのに応じて、それがゆえに諸個人はますますアトム化されていくことによって展開していく。つまり、地域住民における私的性格と社会的性格の矛盾が展開しながらも、公共的性格と社会的性格が地域住民にとっては結合されることがないがゆえに、公民と市民との矛盾が展開するのである。したがって、地域住民における主体形成の過程とは、一般的には、地域において住民の自己実現と相互承認の領域を拡大し豊かにしていくことであるが、地域住民に固有な理解としては、地域レベルで私的個人と社会的個人の矛盾を克服していくような諸形態を創造することを媒介にして、部分的にせよ、公民と市民の矛盾を解決していくことにほかならない。それは、地域住民が現実的に公民となっていく過程であり、その過程を援助し組織化することは、日本においてはほかならぬ公的社会教育実践の中核としての「公民」館のもっとも本来的な課題であるといえよう。われわれが「もとまち公民館」の実践をとりあげるひとつの理由である。

もちろん、このような地域住民の基本的矛盾を克服していこうとする活動を社会教育実践として位置づけていくことには限界があるであろう。第1に、現代的人格を地域住民として把握しているということそれ自体には、その階級的・階層的な区別・対立を無視してしまう可能性を含んでいるということである。第2に、上述の2つの基本的矛盾を克服しようとする活動にはさまざまな形態のものが考えられるが、ここではもっぱら地域住民の自己教育活動を援助し組織化していく社会教育実践という視点から検討していくということである。しかし、われわれはこれらのことを念頭におきつつも、この二つの限定こそが現段階の社会教育の理論と実践にとって必要なことであると考ええる。そうしてはじめて、社会教育の可能性と限界が明らかになると思うからである。

さて、ここで国民的・地域的課題にとりくむことの認識論的に独自の意義を強調していた上原専禄氏の議論にふれておこう。これまで研究者や住民が地域課題にとりくむことの教育的意義については、さまざまに議論されてきた。それらには、教育の方法や組織として「地域の教育力」

を意義を強調するものや、系統学習にたいする課題解決型学習として、地域を学習内容として位置づけようとするものなど、枚挙にいとまがない。しかし、地域課題にかかわることの意味について理論的には、認識論的な視点からこれを問題にした上原の「課題化認識」論がもっとも大きな影響力をもってきた。すなわち上原は、国民的課題にとりくむ研究方法は、(マルクスのような)「法則化認識」や、ヴェーバーのような「個性化認識」とも異なる「課題化認識」を必要とするという。それは、「歴史的現実の重荷を背負いながら、歴史的現実に即して、歴史的現実を変更していくという問題、その問題の基本的構造と基本的内容を歴史的現実そのもののうちに採り出すことによって、問題直観を課題認識へ定着していくこと」⁽³⁸⁾である。こうした視点から地域は「普遍的な全日本的な問題性がのびきならぬ具体性をもって出現する生活と仕事の場」として、「特殊の生活理念や特殊の価値意識」があるものとして理解され、それらをふまえるということは「生活発展の有機的連続性を主体的に確保していくことを意味する」というのである⁽³⁹⁾。

この場合、「法則化」を「悟性的」とし、「個性化」を「自己意識化」とするならば、上原「課題化認識」論は、それらの統一として「理性」を考え、そこに地域づくりの実践を位置づけようとするわれわれの立場と共通するものがあるといってもよいかもしれない。「法則化認識」と「個性化認識」は本来別々の認識の仕方として対立させて考えられるべきものではなく、統一的に把握されるべきものである。われわれはこれを、「自己意識」のレベルで把握された個別的生活課題と、「悟性」のレベルで把握された抽象的な「普遍的な問題」を、地域課題の認識をとおして統一することであると理解したい。それはまた、すでにみたように、とりわけ現代社会においては実践的にしか統一できないものとするならば、まさに地域づくりという実践を位置づけることによって始めて、それらが統一されるような「課題化認識」が形成されるものであろう。上原氏が地域を、普遍的な問題が「のびきならぬ具体性」をもって出現する場と把握し、地域を考えることは生活発展を「主体的に」確保していくことであるとしているのは、それがゆえであろう。

ここで、Iで紹介した国分寺市の「教養講座」をめぐる佐藤氏と片野氏の論争にふれるならば、次のように言えるであろう。すなわち、片野氏は住民が「みずからの生活課題を自覚し、地域や社会の動向を認識していくような学習の発展過程」を強調しているのであるが、個別的生活課題の学習が自然発生的に「地域や社会の動向」の認識につながるわけでは決していない。そこに、たとえば「教養講座」とされているような場における法則的＝悟性的認識が不可欠の課題となる。住民諸個人がアトム化する傾向にあり、社会的・公共的生活領域が自然発生的・自立的に展開する現代社会における「法則」の認識は、個別的生活課題の理解だけでは認識できないからである。他方、「教育の論理」、「教育の独自性」から「教養講座」の重要性を強調する佐藤氏も地域・生活課題の学習をすることが望ましいことは認めているのであるが、個別的生活課題、地域課題、「人間と社会にとって根本的な問題」を学習するためには、それぞれどのような「教養」が必要であり、それらはどのように関連しあっているのかという学習内容論的な検討までできていないため、片野氏の批判に有効に答えることができていないのである。しかし、両者の論争から浮かびあがってくる基本的な課題は、地域住民のどのような日常的な意識、とくに生活実践や地域活動において形成されているどのような意識に対して、どのような学習内容と学習方法をもって社会教育実践をすすめるのかということの吟味が必要であるということである。ここでは、地域課題を認識するにいたるプロセスと、自己教育過程におけるその認識の固有な意味を検討することが求められているといえるだろう。

これらのことをふまえてわれわれは、地域づくりの実践と社会教育実践とのかかわりを問題にしなければならない。

3) 地域づくりと現代的理性の構造

さて以上でみてきたように、最も抽象的なレベルで理解された現代的理性の形成とは、地域住民の2つの基本的矛盾の克服に取り組むことによって、その意識と自己意識を実践的に統一していくことにほかならない。われわれは地域づくりの活動をこうした視点からみてゆく。地域づくりの実践にかかわることによって、日常的な生活と意識においては相互に無関心で、孤立したり、対立している地域住民が、みずからの地域をつくっているのは「われとわれわれ」であり、そのかぎりでは地域という世界と住民諸個人との関係、住民相互の関係が「透いてみえる」ほどに明らかになってくる過程を「現代的理性」の形成として問題にしようとするのである。そのためには、「自然発生的」に形成されている「物質的諸条件」を、「自由に社会化された人間」としての地域住民によって「意識的・計画的」に編成していくことが必要である。もちろん、この「自由に社会化された人間」は悟性的に分離して、達成すべき目標としたり前提としてはならず、以上のような意味における地域づくりの実践そのものをとおして形成されていくものとして理解されなければならない。

いま、このような意味での現代的理性の構造を展開図式として表してみるならば、次の表のようになるであろう。それは、総体としての自己疎外、すなわち地域住民の素質・諸能力→活動・労働→仕事・生産物ないし組織・制度の総体が、所有・労働組織・分配ないし再分配の関係において、それぞれ労働力商品→剰余価値生産→労賃・労働日ないし団体・行政となって疎外され、物象化されていく傾向があることを前提にしている。理性とはそうした中で、限られた地域と実践のレベルであれ、それらを克服して、「個性そのもの」としての地域住民が、「活動的個性」をへて現実的な「社会的個人」となっていく運動である。この「社会的個人」は地域のレベルで問題にされるものであるがゆえに、協同的理性の形成を媒介にした公共的理性の形成として具体化される。これらの運動を構造化し、総体化していくことこそが現代的理性の形成過程にほかならない。

〈表－4〉 現代的理性の展開図式

理性	観察的理性 (個性自体)	行為的理性 (活動的個性)	現実的理性 (社会的個人)	
			協同的理性	公共的理性
意識対象	素質・諸能力	活動・労働	仕事・生産物	組織・制度
疎外形態 ：諸関係	労働力商品 ：所有関係	剰余価値生産 ：労働組織関係	労賃・労働日 ：分配関係	団体・行政 ：再分配関係
地域づくり の事例	環境保護運動 シンボルづくり	祭・ボランティア 地域活動	仕事おこし 協同組合活動	行政参加 地域計画策定
労習活動 の事例	地域環境学習 地域調査学習	地域集団活動 労働学習	生産・分配学習 住民組織交流	地域課題と公論 地域計画

この表にもとづきながら、さまざまな地域づくりの実践の学習的編成にともなう「現代的理性」の展開過程を整理することは別のところで試みている⁽⁴⁰⁾。また、地域づくりと学習活動のかかわりについては、次章以降で「農のあるまちづくり」講座にかかわって議論していくことになる。

そこで、ここではこれまで検討してきた理性論と対照させつつ、理性の諸形態の理解を「意識対象」、「疎外形態」についてふれておくことにとどめよう。

まず確認されなければならないことは、ここでのいう理性は、意識と自己意識の形成が前提になっており、その上でそれらの「実践的」統一が課題となっているということである。意識と自己意識の統一としての理性という理解は、ヘーゲル『精神現象学』の理性論の基本的論理であり、主観と客観、個別性と普遍性の対立の止揚が問題となっているが、すでにふれたように、ヘーゲルにおいては理性の肯定的側面が強調されているのに対し、われわれは否定的・矛盾的側面を重視するがゆえに、地域住民という（「二つの基本的矛盾」をもった）主体の、地域づくりという限定された活動による、それらの実践的な、しかし部分的な克服がつねに意識されている。ここで、「観察的理性」と「行為的理性」においては主観と客観の矛盾とその克服過程が主要な側面であり、前者では、客観の側からの統一をはかる運動によって「環境としての地域」の中に地域住民が「われとわれわれ」を発見していき、後者では、主観の側からの統一をはかる運動が主観的目的をもった行為による地域活動・地域への働きかけとなってあらわれることとなるが、いずれもその一面性をまぬがれることはできない。それは単に、それらの実践が主観と客観の統一という視点からみて一面的であるというばかりでなく、地域住民の主観的・客観的世界の全体においてはもとより、その活動の範囲である地域レベルにおいても、「二つの基本的矛盾」は「観察」や「行為」といった実践によっては基本的に解決されないからである。そこで、これらの矛盾に対応する実践、すなわち個別性と普遍性の矛盾とその克服が主要な側面となる「現実的理性」の形成が求められるのである。それは、私的個人と社会的個人の矛盾を克服しようとする「協同的理性」を媒介にして、公民と市民の矛盾を解決しようとする「公共的理性」の形成にいたる運動である。

次に、実践といってもヘーゲルの場合は、既述のように、自己意識ないし精神の実践であり、狭義においてはその内容における道徳主義的傾向がみられる。「生活世界」における「コミュニケーション的行為」を重視しているハーバーマースにおいても、この点は同様である⁽⁴¹⁾。この限界を乗り越えるためには、「生活世界」における実践からさらに進んで「労働の論理」を問題にしなければならない。もちろん、ここで労働というのは、ハーバーマースのいうように「相互行為」と区別されるものではなく、主体としての人格の最も基本的な実践、つまり「自己実現と相互承認」の実践であり、「相互行為」を必ず含んでいる。また、この労働は賃労働として行われる、あるいは具体的な使用価値としての「物」を生み出す活動のみでなく、文化的・芸術的な「仕事＝作品」を創造する活動も含んでいる。その基本的契機とプロセスが、素質・諸能力→活動・労働→仕事・生産物および組織・制度であることはいうまでもない。

「仕事 Werk」の理解についてはすでに関説したが、地域住民がその活動・労働をとおして生み出す生産物が他の諸個人に評価されるようなものとして存在するとき、それは「仕事」と呼ばれ、それを生み出すための目的意識的な活動は「生産」となる。したがって、仕事は必ず社会的評価の対象となるものであり、その生産活動のみならず、それにかかわる諸個人への分配が問題とされる、つまり、仕事を媒介とした相互承認の過程を含む。ここに仕事をめぐる生産学習と分配学習の可能性が開かれてくることになる。もちろん、現代における労働は、その結果が前渡しで与えられる労賃という形態の仕「事」＝物象 Sache となることが支配的になっているがゆえに、労働者としての住民にとって彼らのなした仕事全体も、それが他の人々にたいしてもっている意味も日常的には意識されることはない。そして、分割された労賃を受け取る労働者の家族員においてはなおさら、仕事は（英語で表現するならば）その質的な意味が問題となる work ではなく、

額＝量が最大の関心となる labour となり、労賃は事＝物象であることすら意識されない、単なる貨幣＝物さらには物神となる。

このような物象化・物化にともなう自己疎外を意識的に克服していこうとするところに、「仕事」を媒介とする生産学習の社会教育実践論的意義がある。仕事の学習が同時に分配の学習となるのは、それが①仕事に参加した人々の分配であり、②その人々と他の住民との間の分配であり、そこでは自己評価と他者評価が必然であるからである。しかし、それらは結果としての分配ではなく、それにかかわる住民による意識的な分配であり、それら住民の相互理解を前提とし、深めていく過程であってはじめて、「分配学習」となるのである。そこに、③「分配の原理」が具体的に問われるのである。それは「所有の論理」や「資本の論理」に対する「労働の論理」あるいは「生活の論理」の対置となるであろう。こうした意味での生産・分配学習を成立させる基盤の現段階的形態こそ、自由な諸個人による「協同組合」活動なのである。かくしてわれわれは、「分配」より「生活形式の文法」を重視するハーバーマスとは逆に、地域住民の主体形成過程における「分配」の学習の意義を強調したいのである。

ここで組織・制度もまた、「活動・労働する個人」によって不断に産出され、再生産され、変容されつつあるものとして理解されていることを指摘しておかねばならないであろう。それらが自立化し、諸個人によっては統制できない独自の論理で展開していくのは、すでにふれたような、現代的人格としての地域住民の2つの基本的矛盾があり、それが資本主義の展開とともに拡大していくからである。システムのパースペクティブ、あるいは「植民地化」されつつある生活世界から、私的領域（被雇用者と消費者）と公共性（クライアントと公民）を悟性的に分離して考えるハーバーマスに対して、われわれは現代的人格のパースペクティブから、それらを矛盾的統一にあるものとして理解することから出発し、その矛盾を克服していく過程を問題にする。すでにふれたように、地域において市民たることと公民たることを実践的に統一しようとしていくことによってはじめて「公共性」が形成されていくのであるが、われわれはここで、仕事・生産物をめぐって形成される「協同性」を、私的領域から公共性へと展開するうえで不可欠の媒介項として位置づけている。

4) 「疎外された労働」論の展開・拡充、適用の限界

「現代的理性」の形成にとって実践＝「労働の論理」の展開が焦点になっていることについてはすでにふれたところである。それはしかし、一方で、物象化の展開をふまえた「疎外された労働」として具体化されなければ現実的ではない。他方で、「労働の論理」は労働力商品による生産の実践ばかりでなく、広義の生活過程全体における実践にかかわるものとして拡充される必要がある。そしてさらに、それらを「地域づくりと社会教育実践」という視点でとらえる場合の意義と限界を議論しておく必要がある。

これまでみてきたような実践とその諸要素は、現代的人格の相互関係としてあらわれる限り、自己疎外の形態としてあらわれざるをえない。それは、諸人格が好むと好まざるにかかわらず、所有関係→労働組織関係→分配関係および再分配関係においてあらわれる。具体的には、労働力商品→剰余価値生産→労賃および団体・行政というプロセスと構造になるであろう。われわれはこれらをマルクス『経済学・哲学手稿』における「疎外された労働」の論理の展開・拡充として考えているのであるが⁽⁴²⁾、ここで付言しておきたいのは、所有関係・労働力商品における自己疎外のとらえ方である。ここではこれをおおきく「疎外された労働」の「第三規定」、つまり「類

的存在からの疎外」に対応させて考えているが、それは『資本論』レベルでいえば「労働力の売買」（第4章第3節）ではなくて、「労働過程」（第5章第1節）論として理解されるものである。すなわち、『経済学批判要綱』にいうところの、資本と労働の交換の「第二の側面」において把握するのである⁽⁴³⁾。所有関係はまさに「関係」として理解されなければならないが、資本と労働の流通関係において理解された労働力商品は、すでにふれたような「生活の論理」を成立させ、そこにおける生活実践は「自己意識」の形成に重要な意味をもつ。しかし、「理性」の形成を促す「労働の論理」を与えるのは、資本と労働の交換の「第二の側面」であり、その出発点は労働過程論である。

この労働過程論においては、特定の社会形態にかかわりなく、つまり類的存在として把握された人間にとっての労働の意義が考察されている⁽⁴⁴⁾。すなわち、労働は「人間が自然とのその物質代謝を彼自身の行為によって媒介し、規制し、管理する一過程」であるという著名な規定にはじまり、労働が類的存在としての人間の自己確証行為であり、労働によって外部の自然を変化させることによって人間自身の自然を変化させること、労働の合目的的な活動としての性格、自然を人間の非有機的身体としていく過程、労働手段・労働対象といった規定を与えていく活動などの論理が展開されるのである。ここで注目すべきことは、労働手段の理解にかかわって、対象としての諸物の本性（機械的・物理的・化学的諸属性）を発揮させることによって自己の目的を達成する「媒介的活動」としての「理性の巧智」（ヘーゲル）の論理が援用されていることである。労働とは、決して自然の支配であったり、ましてや暴力を加えることなく、自然と人間の物質代謝をまさに媒介し *vermitteln*、規制し *regeln*、管理する *kontrollieren* 活動なのであり、そうした意味において「理性」的性格をもっているのである。「観察する理性」において求められているのは、以上のような意味における「労働過程」の理解である。

労働過程論の末尾には、このような性格をもつ労働過程（「疎外された労働」の第3規定）が、資本家と労働者および労働者相互の分離・対立（すなわち、第4規定＝「人間の人間からの疎外」）をもたらす労働力商品という形態を前提にして、「資本家による労働力の消費過程」（資本と労働の交換の「第二の側面」）として行われる場合には、ひとつに、「資本家の管理のもとでの労働」（第2規定＝「労働からの疎外」）、ふたつに、「生産物は資本家の所有物」（第1規定＝「生産物からの疎外」）という「独自の現象」をもつことが指摘されているのである。もちろん、『資本論』におけるその後の展開つまり剰余価値生産論、労賃論、そして蓄積論は、これらの疎外についての具体化であり、「総体的疎外」の構造（したがって、それを克服していく条件）を明らかにしているものとして理解することができる。

疎外論と物象化論あるいは『資本論』の論理を分離・対立させたり、労働や労働過程論に対する曲解がいまなお横行している、というよりも、とりわけ「東欧社会主義の解体」以降、マルクスをいとも簡単に捨て去り、フッサールにはじまる現象学やカント哲学にまで立ち戻ることが流行している今日の状況（ハーバーマスに依拠する議論はその一形態ということもできる）があるがため、あえて疎外論的視点から『資本論』の論理を再整理する論点の一端を述べてみた。このような論点をふまえて現代的人格の自己疎外の構造を明らかにするためには、なお多くの理論的媒介項が必要であろう。しかし、ここで確認しておくべきことは、少なくとも原理的には、以上のような「総体的自己疎外」を意識的・実践的に克服していこうとするために不可欠な活動が、「理性」の形成をめざす自己教育活動であり、それを援助し組織化していく社会教育実践であるということである。物象化と自己疎外を明確に区別せず、それらの諸形態と諸段階を問題にでき

なかったことが、ヘーゲルやハーバーマスの理性論が抽象的・形式的あるいは観念論的にならざるをえなかった基本的な理由のひとつであった。また、マルクスの経済学批判や『資本論』の論理も、物象化論・自己疎外論として再構成され、構造的に把握することによってはじめて、現代的人格における自己疎外を克服する過程としての主体形成過程の論理の中に生きてくるのである、「理性」の形成の独自の意義（および限界）が明確になるものと思われる。

最後に、以上のことを「地域づくりと社会教育実践」という領域で検討していくことの意義と限界にふれておく必要がある。それは、①現代的人格を「地域住民」として把握すること、②その実践を「地域づくり」や「地域活動」に限定すること、③社会教育実践の視点から「理性」の形成過程として検討することにもとづくものである。しかし、それらの議論は、具体的な分析をふまえた結論部分（第Ⅵ章）においてなされるのが至当であろう。

以下、「農のあるまちづくり」講座の展開過程を素材にして、これらの課題を具体的に検討していくことにしよう。

(32) 拙稿「現代的人格における陶冶と自己教育の構造」、『日本社会教育学会紀要』第26号, 1990。

(33) いうまでもなく、ここではヘーゲル『精神現象学』の展開を、マルクス『資本論』第1篇の物象化論を基礎にしながら、それらを統一的に把握し、再構成することがはかられている。物神を本文のように狭義に解釈するのは筆者の独自の位置づけであるが、(広義の)物象化を「物化 *Verdinglichung*」と「(狭義の)物象化 *Versachlichung*」に分けて考えるのは、以下のようなマルクスの叙述の読み込みによる。すなわち、①「商品の神秘性 *Geheimnisvolle*」は「商品形態が、②人間にたいして、人間自身の労働の社会的性格を労働生産物そのものの対象的性格として、これらの物の社会的自然属性 *gesellschaftliche Natureigenschaften dieser Dinge* として反映させ、それゆえにまた、③総労働にたいする生産者たちの社会的関係をも、彼らの外部に実存する諸対象の社会的関係 *gesellschaftliches Verhältnis von Gegenständen* として反映させるということにある」(『資本論』, 前出, p. 123, 番号は引用者)。われわれはこれを、①が物神性、②が物化、③が物象化を示すものと考え、しかも論理的には、①→②→③といわば「下向」してゆくものと理解する。(狭義の)物象化が展開するがゆえに物化が生じ、物象化・物化が進展するがゆえに物神化があらわれるのである。

(34) もちろん、システム論そのものとしては、システムに内在する矛盾をその中心に位置づけるような、「合理主義的」「機能主義的」あるいは「構造主義的」理解を超えたシステム論として展開されなければならない。この点、有井行夫『マルクスの社会システム論』, 有斐閣, 1988を参照のこと。

(35) 拙稿「健康学習における自己意識の形成」, 前出。

(36) ハーバーマスははじめてから労働とコミュニケーション行為=相互行為を対立させて理解している。その「労働と相互行為」の把握の問題点については、拙稿「相互教育の基盤としての間主体性」, 北海道大学教育学部『社会教育研究』第7号, 1986, を参照されたい。

(37) 拙稿「近代的人格の自己疎外と自己教育—社会教育論における端緒範疇の展開—」, 『日本社会教育学会紀要』第23号, 1987。

(38) 上原専禄「日本における独立の問題」, 同『著作集』第14巻, 評論社, 初出1961, p. 81。

(39) 同「民族の歴史的課題と国民教育の任務」, 同上, 初出1963, pp. 351~2。

(40) 山田定市・鈴木敏正編著『地域づくりと自己教育活動』, 筑波書房, 1992, とくに第5章を参照されたい。

(41) ハーバーマスにおける道徳とコミュニケーション的行為の理解については、J. ハーバーマス『道徳意

識とコミュニケーション行為』三島ほか訳、岩波書店、1991、原著1983、を参照。ここでは、言語論的コミュニケーション論から出発する道德論が、その内容を失います形式主義化せざるをえないことが示されているように思われるが、その検討は別の課題となるであろう。現代的人格における自己疎外をふまえた道德・価値の内容については、さしあたって、亀山純生『人間と価値』、青木書店、1989、などを参照。

なお『精神現象学』におけるヘーゲルは、本格的には「道德」をⅥ「精神」のC「自分自身を確信している精神」として展開しているが、これはのちの『エンツクロペディー』（『法哲学』）に明らかなように「客観的精神」として理解されるものである。われわれは「客観的精神」を勝義の社会科学の対象であると考えているが、本稿ではあくまで教育学の対象としての「主観的精神」とりわけ「意識」における「道德」を問題にしている。われわれはまた社会教育の理論と実践の中心的課題を、現代的人格がその自己疎外を克服していくための「意識」変革にあると指定しているから、ここでとりあげる「理性」も、同じく「主観的精神」の枠組においてであるが、「意識」（ヘーゲルによれば「現象学」の対象）としてであり、「精神」（「心理学」の対象）としてではない。つまり、「対自的であるすなわち媒介されている、なおいまだ自己へも他者へも同じように反省するものとしてあり、関係もしくは特殊化における精神」としての「意識」である（ヘーゲル『エンツクロペディー』、前出、p. 313）。媒介的・反省的・関係的視点を見失わないことにこそ、「理性」を単に肯定的にではなく、肯定的かつ否定的＝弁証法的にみていく保証が存在するのである。

- (42) その素描については、拙稿「貧困と主体形成」、『北海道大学教育学部紀要』第53号、1989、のVを参照されたい。
- (43) 拙稿「『要綱』資本章における主体形成の論理」、前出、Ⅱ、Ⅲを参照。
- (44) 以下、マルクスからの引用は『資本論』、前出、第5章第1節。なお、労働過程論の理解については、吉田文和『マルクス機械論の形成』、北海道大学図書刊行会、1987、第Ⅰ部第一章、が参考になる。

Ⅳ. 「農のあるまちづくり」講座の展開

1) 社会教育実践をみる視点

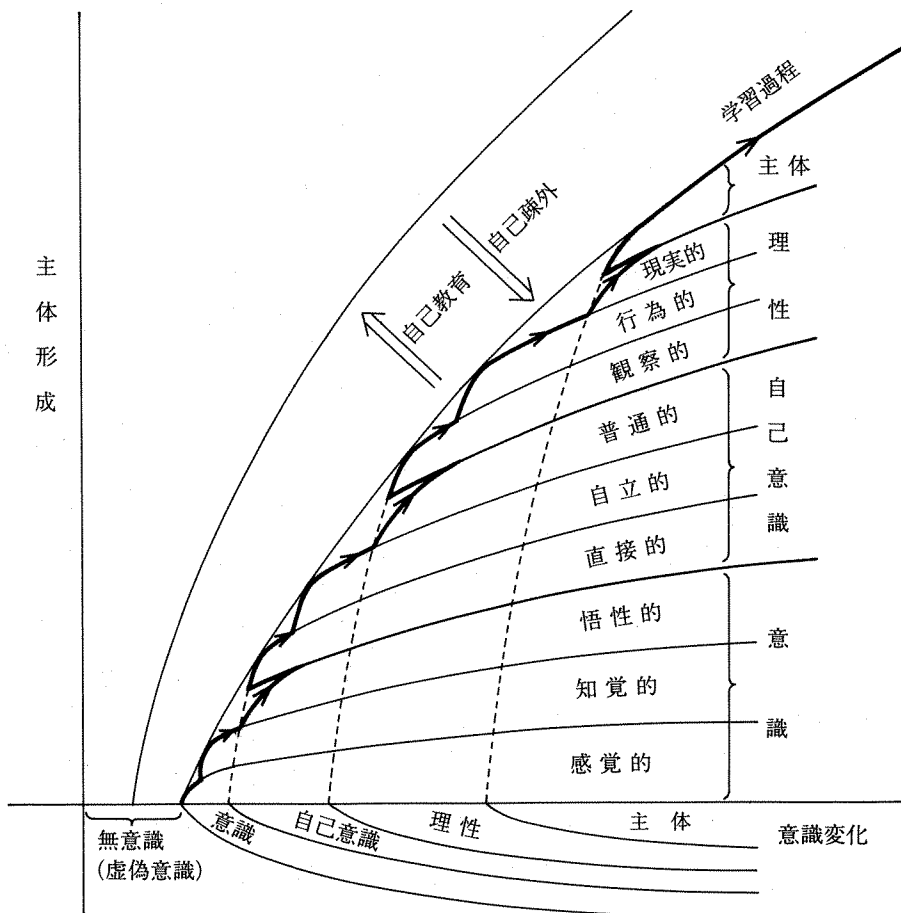
まず、これまで検討してきたことをふまえて、この「講座」の展開過程を社会教育実践としてみていく視点について述べておこう。

われわれは主体形成論的社会教育学の立場から社会教育実践を、現代的人格がその自己疎外を克服していくための自己教育活動を援助し、組織化していく実践であるとし、その展開過程を、自己教育活動をととした現代的人格における意識の変化に着目して、模式的に無意識→意識→自己意識→理性→主体というプロセスとして理解すべきことを提起してきた。しかし、現実の自己教育活動や社会教育実践が、この模式どおりに機械的に進むわけではないことはもちろんである。一般に社会教育実践は、それぞれ個性的な、さまざまな生活史と生活過程をもった、したがって多様な意識と学習要求をもつ成人を学習主体としてなされるわけであるから、このようなモデルの順序でおこなわれるわけではない。ましてや、この図式が社会教育実践をすすめる場合に意識されているわけではないのだから、ある実践がどこからはじまり、どこにむかっているかをこのモデルをあてはめるかたちで理解することはできないであろう。

また、われわれの理論的なモデルそのものにおいても、上掲の順序が機械的に展開されることを意味しているわけではない。この点を〈図-1〉にみてみよう。ここでは、現実の人格はすべて、たとえ意識的な学習実践をしていないものであっても、意識・自己意識・理性をもった主体

であり、なんらかのレベルで主体として活動していることが前提とされている。この主体としての活動のレベルは、すでに述べてきたように、現代における自己疎外の展開にしたがって押し下げられ、ついには主体の客体化、自己喪失にいたるような傾向にある。この自己疎外の傾向に対して、意識的に主体としての活動のレベルを引き上げようとするのが現代の人格の自己教育活動であり、それを援助し組織化しようとする社会教育実践である。その際、狭義の主体の形成のためには理性が、理性の形成のためには自己意識化が、自己意識の形成のためには意識化が、それぞれ不可欠の前提となっているのであるが、山裾が広がれば広がるほど山が高くなるがごとく、それらの展開が充実していることに照応して主体形成のレベルはそれだけ高くなるのである。

〈図-1〉学習過程と主体形成



ここで意識・自己意識・理性・主体を鏡餅のごとく重ねてあるのは、乳児の発達にかんするD. N. スターンの表現に学んだからである。われわれは、乳児の発達を新生自己感→中核自己感→主観的自己感→言語自己感と展開するスターンの枠組が成人の自己教育過程（とくに自己意識の形成）と多くの共通性をもっていると考えているが、かれはこれらの自己感の形成における「時

間的連続性」を確認しつつ、それらを「段階 phases とか時期 stages という言葉ではなく、かわり合いの領域 domains」であるという。われわれもこうした意味において、意識・自己意識・理性・主体を「領域」であると想定し、その展開は連続性をもちながら、それぞれの領域は主観的経験において「同時に起こる」もので、「どれひとつとして失われず、それどころか、各領域はより洗練されていく」ものとして理解する⁽⁴⁵⁾。

しかし、われわれはさらにこのようないわば自然発生的に形成される「領域」ではなく、目的意識的活動としての社会教育実践による学習の展開過程において問題となる「領域」を考えなければならない。そのような社会教育実践において、諸個人の学習過程がどのように進展するかと言えば、それぞれの意識形態のいわば表面にあらわれた部分をたどることとなる。それは典型的なかたちをとる場合でも、図の矢印に示されているようジグザクした経路をとる。ここで留意すべきことは、ひとつに、図の破線で占められているように、たとえば理性の展開においては、そこに含まれる意識と自己意識の同時的形成がみられるということである。もうひとつは、たとえば自己意識のうちの普遍的自己意識の形成は、すでに理性の領域の中に事実上含まれているということである。これらのことはいずれも、意識・自己意識・理性の連続性を保障するものであるが、同時に、意識から自己意識へ、自己意識から理性へと学習活動をとおして（つまり矢印をたどって）展開する場合には、いきつもとどりつの過程を経た、「ある飛躍」をしなければならないことを示しているのである。

さて、これ以上の図による説明は、類型論に陥り、かえって問題をあいまいにするだけであろう。われわれは、無意識→意識→自己意識のプロセスについては、長野県松川町の健康学習の展開過程を題材として検討してきたところである⁽⁴⁶⁾。すぐれた実践のもつ共通性として、「農のあるまちづくり」講座（以下、「講座」と略）も、そのような視点から評価することもできるはずである。以下、そうした視点から、「講座」を支えた条件とその展開過程を再整理してみよう。

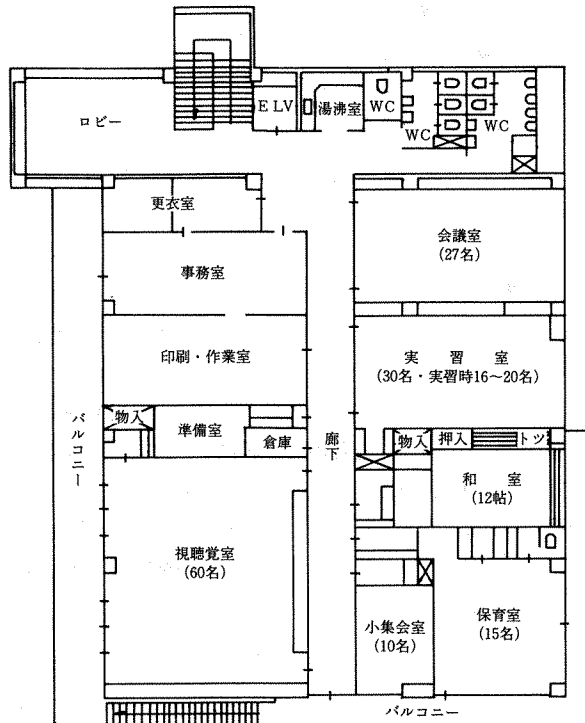
この「講座」の展開過程そのものについてくわしくは、次のような関連書と「もとまち公民館」主事の菊池滉氏がまとめたもの、それに対する筆者の見解などを参照していただきたい。すなわち、①渡辺・菊池・那知上編著『『農』のあるまちづくり』、学陽書房、1989、②菊池滉「農のあるまちづくり講座—やめようか、やっぱりつづけた9年間—」、『月刊 社会教育』1990年6月号、③菊池滉「都市における『農』をとおした『ネットワークキング』づくり」、および菊池滉・鈴木敏正「菊池報告をめぐる往復書簡」、社会教育推進全国協議会『社会教育研究』第10号、1991、である。以下においては、筆者が1991年の2月と8月、および92年3月にそれぞれ2泊3日でおこなった、「もとまち公民館」、「講座」および「国分寺の農業を考える懇談会」（以下、「懇談会」と略）関係者に対しておこなった聞き取り調査、現地見学、公民館利用者懇談会および「懇談会」へのオブザーバー参加などによって得られた知見もふまえているが、とくに断らないかぎり、引用は上記の3つの文献からであり、それぞれの番号とページ数を示すのみとする。

2) 「講座」を支えたもの

国分寺市の公民館について第1章では、「三多摩テーゼ」をふまえた「教養」重視という特徴をもったものとして紹介したが、その活動は単なる教養主義ではないし、「教養講座」だけで構成されているわけではない。講座を中心とする中でも、そこに地域課題に取り組む努力もなされている。とくに住民運動によって生まれた「もとまち公民館」では、当初から地域に根ざし、地域課題に取り組むような活動が求められていた⁽⁴⁷⁾。1976年12月の「住民参加による南部地区図

書館および公民館建設促進に関する請願」の採択、翌2月の「建設検討委員会」の発足から、幾多の検討を経て、「もとまち公民館」が開館されたのは78年9月であった。図書館の2階にあるこの公民館の平面図は〈図-2〉のとおりであるが、都市における土地条件が狭隘な中で、公民館活動にとって最低限の空間をつくり、保育室、印刷・団体室、ロビーなどを設けているところに、住民参加で生まれた公民館の特徴の一端をうかがうことができる。この公民館の「実習室」を主な根城にして「農のあるまちづくり」講座の実践が蓄積されてきたのである。

〈図-2〉「もとまち公民館」平面図



(出所) 「もとまち公民館案内」

ここで、東京都の公民館の中での国分寺・もとまち公民館の特徴を事業面からみておくならば、〈表-5〉のようである。1985年に事業をおこなった国分寺の公民館は4館で、表の区分によればすべて地区公民館に相当する。地区公民館は職員数および延床面積において、中央公民館・単一公民館と分館型公民館の中間にある。また、地区公民館型の事業においては、①一般成人向けが中心で4割弱と、他の種類の公民館と大きく変わるところがないが、②単一公民館型と並んで婦人向け事業が相対的に多いこと、③中央公民館・単一公民館が青年向け事業、分館型が集会事業が多いのに対して、少年向け事業が多いことが特徴である。さらに国分寺の公民館についてみれば、職員数および延床面積が東京都の地区公民館型の平均に比べても小さくなっていることが指摘できる。しかも、本多公民館が中央公民館的性格をもっているために、他の3館の規模はさらに小さくなっている。そして、職員数と延床面積が反比例しており、「もとまち公民館」の職

員数は絶対的にも相対的にも最も少なくなっている。この限りで、国分寺の地区公民館・「もとまち公民館」の条件整備は決して十分なものとはいえないであろう。事業の構成においては、「もとまち公民館」は一般成人向けと集会事業が中心になっており、青年向け事業が集中している本多公民館や婦人向け事業に特徴のある光公民館などと比較してみた場合の特徴となっている。ただし、これらの数字では「一般成人」向けとなつてはいても、それらの事業の参加者のほとんどが婦人や高齢者となっている場合が多いことや、事業の内容そのものが関連しあっていることがあらわれていないという限界がある。

そこで次に、もとまち公民館における事業のなかでの「農のあるまちづくり」講座の位置をみておかねばならない。この「講座」は、地域課題にとりくんで欲しいという住民の要求に基づき、いわゆる「準備会」方式の活動を経て生まれた。Iでふれた誌上全国シンポジウムへの提言者たちが、「国分寺公民館の場合、農業を考える講座（もとまち）、地域を知る講座（本多）等、地域課題の学習と考えられる実践もあるが、大勢としては個人の発達を援助する事業が中心である」とみずから評価しているように、もとまち公民館の「農業を考える講座」（以下、その後の呼称にしたがって「農のあるまちづくり」講座ないし「講座」という）は、「教養」中心の事業の中にあつて、それを乗り越えるべくとりくまれた「地域づくり」をめざす実践であり、「個人の内面の文化創造と、地域の文化創造」をつなげるものとして位置づけられている実践である⁽⁴⁸⁾。

もちろん、もとまち公民館の事業もまた、地域づくりにかかわる「講座」だけで成り立っているわけではなく「教養講座」にも高い位置づけが与えられている。いま開館以来の公民館事業の推移を示せば〈表-6〉のようであり、多様な取り組みがなされていることがわかつかう。後述の「もとまち公民館運営審議会答申」（1991年）によれば、この公民館の活動において「大事にしてきたもの」は、①現代社会を考える、②地域課題を追及する、③女性問題の解決をめざす、④教育問題を考える、⑤草の根文化の地域からの創造、⑥公民館保育室活動、⑦住民主体の公民館運営、⑧住民主体の公民館利用、であるが、それらはそれぞれこの表の事業にあらわれているといえよう。「農のあるまちづくり」講座は、後述するように他の領域とも関連しあっているが、「心と健康を考える講座」とともに②に位置づけられているのである。

「講座」は1981年にはじまり、とぎれることなく10年以上も続いている。その背景としては、いくつかのことを指摘できるであろう。第1に、優秀な農家と農業の存在である。住宅都市・国分寺市における農業は、80年代に入って農家の全世帯に対する比率が1パーセントを割るところまできていることに示される都市農業としての特徴をもっている。しかし、平均農業経営規模が90年で80アールあまり、総農家数のうち第1種兼業農家が約3割と、東京都の市部で最大となっている。また、東京ウド、江戸ブタ、植木生産などの歴史的伝統をもち、すぐれた生産技術・経営能力をそなえた農業経営者が多く存在している。これらの農家が維持している「屋敷林」および雑木林を含めて、緑被率が約4割、農地・林地だけで市域の約四分の一という相対的に高い比率で住民に「緑」を供給しているのである。すぐれた農家と農業の存在が「農のあるまちづくり」をすすめる前提であることはいうまでもない⁽⁴⁹⁾。

〈表－５〉 対象領域別にみた公民館事業

単位：1985年度事業総数のうちわけ％，（ ）は実数

	館数	職員	面積	乳幼児	少年	青年	婦人	一般成人	高齢者	障害者	集会事業	合計
東京都平均	館 79	人/館 4.7	m ² /館 1,259	% 1.4	8.9	8.1	20.4	39.5	6.1	2.0	13.5	100 (1,419)
中央公民館型	11	8.5	2,585	2.2	4.0	14.3	13.4	42.4	6.3	3.6	13.8	100 (224)
単一公民館型	12	8.3	1,985	—	6.5	8.5	27.5	37.7	6.0	3.7	10.2	100 (382)
地区公民館型	18	5.5	1,234	1.8	11.3	7.1	25.3	38.6	4.1	0.7	11.0	100 (435)
分館型	28	2.4	741	2.0	12.9	5.3	11.1	38.9	7.9	0.6	21.3	100 (342)
その他	10	1.5	477	—	—	5.6	19.4	55.6	13.9	2.8	2.8	100 (36)
国分寺市４館	4	4.8	963	1.3	5.1	11.5	12.8	42.3	2.5	1.3	23.1	100 (78)
本多公民館	1	7	2,350	—	—	(8)	(4)	(10)	(1)	(1)	(27)	
恋ヶ窪公民館	1	5	346	(1)	(2)	(1)	(2)	(11)	(1)	—	(8)	(26)
光公民館	1	4	532	—	(1)	—	(3)	(7)	—	—	(4)	(15)
もとまち公民館	1	3	624	—	(1)	—	(1)	(5)	—	—	(3)	(10)

(注) 中央公民館とは「中央公民館・分館体制をとる公民館で、かつ教育機関としての決裁・権限をもつ公民館」
 単一公民館とは「一自治体、一公民館体制で教育機関として決裁権限をもつ公民館」
 地区公民館とは「一自治体、複数館設置体制で、それぞれの教育機関及び施設長が決裁権限をもつ公民館」
 分館とは「中央公民館・分館体制をとる公民館で決裁権限をもたない公民館」
 その他とは「教育機関として独立せず社会教育行政（課）のもとで事業が行われている公民館」
 (出所) 東京都公民館連絡協議会『都会連公民館白書』，同会，1988，より算出

〈表-6〉「もともち公民館」事業一覧表

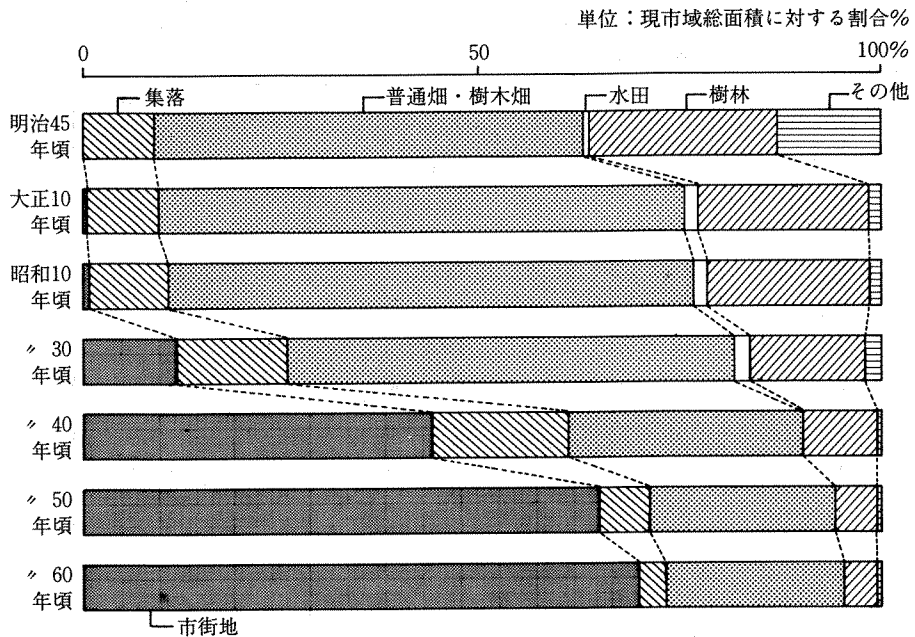
	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	89	90	91
公民館運営審議会	←													→
公民館を考える講座	←→		←											→
手づくり文化教室		←												→
幼児教育講座		←→								←				→
老人問題		←→												
心と体の健康を考える講座						←								→
私と昭和史		←												
私と現代史										←				→
まちづくりと農業				←										→
教育講座				←										→
囲碁教室		←→				←→								
婦人問題講演会・講座											←→			
時事放談会											←→			→
親と子の広場		←												→
映画会	←													→
劇	←													→
ふれあいまつりもともち	←													→
利用者懇談会	←													→
保育室活動	←													→
自主グループ援助		←												→
講演会・見学会等			←											→
1小PTA共催講演会				←										→

(注) この他、86、90年に「公民館のつどい」を担当している。

(出所) 開館10周年記念事業実行委員会「国分寺市立もともち公民館・図書館10年のあゆみ」、同委員会、1989、および聴き取りによる。

ここで、これらをいくつかの指標で確認しておこう。まず〈図-3〉にみるように、戦前は典型的な畑作地帯であったものが、昭和30(1955)年から50(1975)年にかけての戦後の高度経済成長の過程で急速に市街地が拡大し、農地が縮小しているが、最近は減り止まっている。またこれを農家数の変化でみるならば、〈表-7〉のようであり、その急減はとくに60年代後半にみられたが、その後の減少はゆるやかであり、70年代後半以降において、兼業所得がありながらも農業所得の方が多第1種兼業農家の比率が約3割を維持している。かくして、〈表-8〉にみるように、国分寺市の「緑被地」に占める農地(樹木畑、田・畑)および屋敷林の比率の高さが注目されるのである。

図-3 土地利用の変遷



(出所) 国分寺市『水と緑の環境調査報告書』、同市、1988、p.21

〈表-7〉 国分寺市の人口及び農家数の推移

年次	総人口		総世帯数		総農家数		農家構成比(%)		
	実数(人)	指数	実数(戸)	農家率(%)	実数	指数	専業	I兼	II兼
1950	19,125	100	3,787	17.1	649	100	55.8	12.3	31.9
1955	25,638	134	5,598	9.0	508	78	64.2	35.8	
1960	39,098	204	10,072	4.6	462	71	45.4	33.8	20.8
1965	64,645	338	18,638	2.3	426	66	35.7	20.9	43.4
1970	81,259	425	25,423	1.3	333	51	21.3	23.7	55.0
1975	88,159	461	301,101	1.1	334	51	10.8	30.5	58.6
1980	91,010	476	34,154	0.9	308	47	6.8	31.2	62.0
1985	95,467	499	36,467	0.8	305	47	7.2	29.2	63.6

(出所) 「国勢調査」(総理府) 及び「農業センサス」(農林水産省) より算出

〈表－8〉 緑被地の現況

	区 分	面積 (h a)	構成比 (%)	*1人口一人当り面積 (㎡/人)
緑 被 地 ①	屋 敷 林	19.41	1.7	2.01
	一般住宅の植栽	78.00	6.8	8.09
	雑 木 林	30.26	2.7	3.14
	公 園 等 の 緑	4.73	0.4	0.49
	公 共 施 設 の 緑	11.35	1.0	1.18
	民間施設の緑	44.21	3.9	4.59
	社 寺 林	5.10	0.4	0.53
	農地(樹木畑)	121.92	10.7	12.65
	立 体 的 緑	314.98	27.6	32.68
	農地(田・畑)	113.80	9.9	11.80
	草 地	46.45	4.1	4.82
	平 面 的 緑	160.25	14.0	16.62
		475.23	41.6	49.30
	裸 地	43.27	3.8	4.49
②	水 面	1.72	0.1	0.18
	その他のオープンスペース②	44.99	3.9	4.67
	自 然 面 ① + ②	520.22	45.5	53.97
	人 工 被 覆 地	622.22	54.5	64.55
	合 計	1,142.44*2	100.0	118.52

*1 人口は昭和63年4月1日住民基本台帳による96,390人を用いた。

*2 合計面積はげやき公園(2.44ha)を含む。

(出所) 〈図－3〉に同じ、p.15。

第2に、農家を代表とする旧住民とサラリーマン的な新住民との意識的・無意識的な交流である。そこには、後述のような相互の対立を含みながらも、自然発生的な相互理解もあったが、とくに「もともち公民館」地域などでは、自治会活動やPTA活動が活発で、公民館にかかわっては「ふれあいまつり」の開催などの地域活動が行われ、そうした活動をとおした交流がみられた。第3に、上述のように、公民館は住民参加で建設され、当初から「まちづくり」に大きな関心があり、それを長期にわたって支える優秀な社会教育専門職員・公民館主事がいたことである。ひとつの講座を一人の専門職員が10年以上にわたって担当するというような事例は、全国的にみても極めて少ないであろう。われわれが、この「講座」を題材とするひとつの理由でもある。第4に、「講座」が講座だけでなく、それを支える中心的なメンバーによる「まちづくりと農業を考える懇談会」(以下、「懇談会」という)と平行して展開してきたということである。そのことのもつ意義については、のちにふれることになるであろう。

しかし、ここで最も注目しておきたいのは、「講座」を担当した菊池晃主事が次にみるような基本的姿勢で、社会教育実践論的にみて意識的に講座を発展させようと努力してきたことである。「講座」が10年以上続いているといっても、各年の事業として開催される講座参加者は次々と入れ替わっている。全国どこでもみられるこうした事情は、形式的には講座が継続しているように

みえても、内容的にはそれぞれが単発的・短期的であったり、マンネリ化したりする原因となっている。しかし菊池主事は、つねに①「学習の蓄積（成果）をその時々にあとから参加する市民に伝え学習を内容的に積み上げ、継続的なものにしてきた」、②「様々な人と人との出会いを横につなげ、その事がまた学習の発展につながるよう努力してきた」（③， pp. 60～3）と述べている。一般に学習の経験は、ひとつひとつをばらばらに考えるのではなく、それらを時間的な流れとそれぞれの相互関係において結び付けていくことによってはじめてその意味があきらかになるものであるとしたら、①と②の努力を意識的に追及することは、社会教育実践のように個々の学習が分離される傾向が強い場合にはとくに、基本的な重要性をもっているといつてよいであろう。また、せいぜい3年程度で配置転換がされてしまうことの多いという社会教育・公民館主事がおかれている現状からするならば、同じ担当者によって10年以上も継続して実施されてきた講座の実践的蓄積は、そのこと自体に大きな価値があると同時に、公的な社会教育活動のもっている可能性（と問題点）を具体的に明らかにすることとなるであろう。

これらのことをふまえてみるならば、「農のあるまちづくり講座」が歩んできた道は、地域課題をとりあげ、地域づくりにかかわる社会教育実践を進めようとするとき、どのような方向での展開がありうるかを示すひとつの典型的な事例を提供しているはずである。いま、その展開過程をみていくに先立ち、あらかじめ菊池主事の整理にもとづく年表を示すなら〈表-9〉のようである。これらのひとつずつの紹介は上掲の関連文献を参照していただくこととして、われわれの視点から「講座」の流れを意味づけてみる。その際とくに、「講座」を「継続的なもの」にしようとして努力してきた、社会教育実践者としての菊池主事がみてきたこと、悩んできたこと、考えてきたことを重視し、いわば菊池主事の目をとおして「講座」（および「懇談会」）の展開過程を整理してみることになろう。

〈表－9〉「農のあるまちづくり」講座及び「まちづくりと農業を考える」懇談会の展開過程

	1981(昭和56年)	1982(昭和57年)	1983(昭和58年)	1984～1985(昭和59～60年)	1986(昭和61年)	1987～1988(昭和62～63年)	1989(平成元年)	1990(平成2年)	
「農のあるまちづくり」	イメージ テーマの 変化 講座のテ マの 変化 講座の手法 の変化 講座の主体 ひととの 出会いと 広がり	都市近郊農業という認識(講座の呼びかけ文) 第1次宅地並課税問題 農協の反対デモと冷やかな反応 国分寺の農業の実態を知る 都市の中で果たしている農業の役割を多面的に考える 事例報告、農地・農家の見学会 市民、土曜日の午後ということもあって男性で、しかも専門家が参加した 町田の天野氏、農協参事(前)都市計画課中村氏、地元農家小坂氏(野菜)、小柳氏(植木)田中氏(温室)、永沢氏(柿、養鶏)、福田氏(酪農)、榎戸氏(養豚)他農家側の積極的警戒	農地＝都市の緑の主体、このまままかせない、市民が「農」にかかわる可能性を考える ターゲットがはっきりする。市民が主体的に農にかかわれるきっかけの必要性を学習する 市民農園、学童農園を考える 講義、市内見学、他地域見学会(世田谷区民農園、川崎宮前平植木の里) 市民 見学会・果樹めぐりなどもあり親子の参加者も最後は参加者ゼロ 関口氏(梨)、清水氏(くり)渡辺氏(白鳥幼稚園園長)農協の後援、経済課の協力	都市問題としての視点＝五味理論の視点に立つ 市民がどう問題意識を共有できるか 国分寺の農業の現状、こども農園活動の活動ビデオに撮る この年は「農業の現状」を中心に撮影 ビデオ取材、編集を主体とした不定期屋内屋外活動 幼稚園、農家に出掛けて取材 市民 特に不定期に活動するので学生に頼る 取材活動を通して農家との信頼関係が深まる 沢村君(ウラビデオ作家)との公民館ロービーのであい	左同 こども農園活動の制作 単に撮るだけでなく編集作業と同時に助言者を中心に学習会をする 生協、学校への貸出 撮影の主体を取材グループである「おいの会」の母親 その他の農園活動の取材(5中、5小、あおぞら生活学校)元NHKアナウンサー、公運審委員長音声吹き込みの協力小3社会科サブテキスト「私達の国分寺」の補助教材として	都市農業、都市環境問題の構図はつかめたのだが解決に向けての展望がです、政策、運動の発展につながらない 都市農業の果たしている役割、可能性の総括 (一旦打ち切り、駅前再開・鉄道学園跡地開発問題へ?) 市内の「農」にまつわる活動の事例報告(講座で出会った農家と市民の様々な活動の報告)企画の主体が公民館という限界 市民(参加者) 「農」に関係するひとびとの再結集	市民と農家が交流しながら都市環境、都市農業を考える 学習、実習、交流、連帯の場としての講座 地場産農産物を使った農協婦人部の指導で調理実習をし、農業問題を考える 調理実習、農家見学、学習会、農協、生協を主体とした企画会議、運営委員会 市民 農業婦人部、生協、個人参加 メンバーの広がりがなくまとめ出版の関係で学陽書房大江氏、イラストレーター村松氏まとめ執筆のための取材活動講座では抜けていた農家との出会い、生産組合	農家と市民が交流する中で都市農業、自分たちのまちについて考える 農産物を使った調理実習と農家の歳事、暮らし方を学び今の暮らし方を考える 農協婦人部の調理指導と同時に報告書を主体とする 特になし 10月によりやく脱稿、学陽書房へ、12月出版	自分自身で「農」を体験し、生活の中で農業問題、まちづくりを考える 自分で育てる、収穫したものを農協婦人部の指導で調理する。 畑づくりと都市農業の学習 懇談会メンバー渡辺氏が講師 前年同様 前年同様 講座参加者の懇談会への参加(生協関係者) 北多摩農業改良普及所荒木氏
「まちづくりと農業を考える」懇談会	メンバーとの 出会い 懇談会の 内容 活動	農家常務、部長、都市計職員、法政大、講座講師、農家、国会職員、協同組合研究者 57年度のレポートテーマ ・農業白書を読んで ・都市政策と農業問題 ・国分寺の農業の現状と未来 ・都市計画と農業 ・自治体と農業の係わり	自分の専門の研究テーマのレポート(2～3月に1回) ・五味先生 現法大経済部長 都市農業問題は都市自身が生み出した矛盾であり、都市問題であると言う主張を巡って討論	テーマ ・都市農業の歴史とまちづくり ・都市農業への視点の転換を ・日本経済と都市農業 ・農民の語る国分寺の農業と未来	テーマ ・都市農業のはたすべき役割 ・ビデオ「国分寺の農業はいま」の上映と討論 ・上記シンポジウム	テーマ ・市民農園について ・国分寺市第2期基本構想策定にあたり都市産業保全の提言講座と時期を同じくして展望を見出せず散会を前提とした会のまとめづくりの検討にはいる。	まとめの分担の執筆、編集会議予定通りに書き上げて来るのはいつも農協常務 10月によりやく脱稿、学陽書房へ、12月出版	都市農業、農のあるまちづくりへの政策プランの具的検討、提言づくりに入る 市長期計画見直しへ提言 経済課長との懇談(来年度予算について、市民農園の改善) 農協－生活クラブ産直実現	

(出所) 菊地澁氏作成資料による

3)「農」の意識化

出発点は住民が農業から疎外されている状況である。そもそも当初は「講座」参加者も菊池主事も「身の廻りにこんなにたくさんの農地があるのに気づいていなかった」のであるが、それは「日頃の生活意識がそのまま視線の動きに現れていた」(②, p. 20)からであり、多くの場合、「見れども見えず」の状態であるか、見えても、ただ冷やかでねたましい気持ちが先立ち、客観的にはとらえることができなかったのである。われわれの言う「無意識」ないし「虚偽意識」の状態である。

とくに講座の始まった1981年は「市街化区域」内の農地に対する「宅地並課税」を賦課する問題が現実化し、全域が市街化区域となっている国分寺市では農家・農協がこれに強く反対し、ムシロ旗を掲げてトラクター・デモをする空前絶後の運動を展開する。これに対してサラリーマン市民のほとんどは、たてまえとしては「緑の保護」、「環境保全」が必要であるとしても、あるいは「自分が快適な都市生活をするためにはこれ以上身の廻りから緑が減っては困るというエゴ」があったとしても、「資産価値としての農地に対する羨望、その意識の裏返しとして『宅地並み課税は農家のエゴ』とかたずけてしまうホンネ」、さらには「百姓はきたない仕事」という農家への蔑視すらあった(①, pp. 24~5)。まさに「人間の人間からの疎外」である。

ここにわれわれは、農地という対象がみえないこと(「生産物=生産手段からの疎外」)は、それを作り上げている農業という労働がみえないこと(「労働からの疎外」)であり、さらには農業をしている農民がみえないこと(「類的諸能力からの疎外」)、そして農家とサラリーマンが相互に没交渉であるばかりか対立していること(「人間の人間からの疎外」)という関係にあることを理解できるのである。もちろん、この場合の非農家にとっての「労働の疎外」とはみずから現実におこなっている労働からの疎外ではなく、そもそも農業労働から排除されていること、その結果、農業も「われとわれわれ」にとっての労働であるはずなのにその関連がみえなくなってしまうことを指している。しかし、それは前章での議論をふまえたわれわれの立場から言えることであって、「講座」に参加する住民がそのことを理解するには学習活動の積み重ねと地域活動の実践を必要とするのである。

講座の1~2年目では、まず実際に農業を見、農家を探ねること、そして市民農園などで体験的に農業にふれることが重視される。われわれのいう「感覚的」領域を中心とする段階である。もともと住民参加で生まれた公民館らしく「まちづくり」を考える講座としてはじまったことであったが、「まちづくりとは何かが抽象的すぎて曖昧なもの」とであるという準備会での議論から、具体的な問題をということでとりあげられたのが農業であった。それは町田市のゴミ・コンポストを事例に考えられたことであり「ゴミ問題から出発して都市農業におちついた」(①, p. 27)のである。しかし、その農業については、上述のような状況で、主事を含めて農の「の」の字も知らない。そこで「立場の違いを超えて客観的事実を知ることからはじめる」として、講座の講師には国分寺農業に実践的・専門的にかかわっている人々が選ばれ、これに平行して「養豚、酪農、ウド、植木、温室の見学会」を実施した(②, p. 20)。

こうして、「農地」から「農業」、さらに「農家」がみえてくる。それは「カルチャーショックのようなもの」であり、農家は「ものすごい哲学を持って、あるいは土に対する本物の執着のようなものを持ってやっているな」ということが感じられるようになってくるのである(③, p. 42)。もちろん、それは国分寺の「養豚、酪農、ウド、植木、温室」といった農家の経営は、すでにふれたように、とくに歴史的蓄積があり、技術水準も高いという事情が大きく作用しているであ

う。ともあれ、こうした経験をとおして菊池主事は「問題意識をもって見たときに初めてものの存在とかそうしたものがわかるんだな」、「見る目をもって見ていないと、目の前にある農地が実は見えてなかった」ということに気づくのである(同上)。これは「意識」化を実践的にこなす場合の、本質的な問題をついているといつてよからう。

これと対照的なのが、2年目に行った市民農園と学童農園の見学である。1年目をふまえて、市民に農業の理解をしてもらうために「市民が主体的に農にかかわっている事例」をみようという意図であったが、「参加者は毎回入れ代わり、学童農園のところではとうとう参加者ゼロ」となる(②, p. 22)。「農」に対する意識化が必要なときに、市民農園や学童農園は「農」のもっているリアリティを示すものとはならず、参加者にとってはせいぜい趣味や実益の対象としてしか考えられなかったのである。

このような2年間の経験をとおして、いままでは気づかなかった農業のさまざまな側面がみえてくる。そこで3～5年目では、みずからが体験的につかんできた農業の実態をビデオづくりというかたちでまとめ、表現することによって、さまざまな側面をもった都市農業の具体的なイメージがうまれてくる。「知覚的」領域中心の段階にあるといつてよい。第1作目は「国分寺の農業はいま」(小学校3年生の社会科副読本用)であり、「見学会から一歩進んで市民が農作業を積極的に取材するようにした」ために、取材する市民は農業をより「新鮮な感覚」でつかむと同時に、農家は「普段はなんとも思わずにやってきた仕事」が、改めて都市化しているからこそ意味をもってきていることに気づき、自信を付けていった(②, p. 22)。「新鮮な感覚」、あらたな「気づき」は、人と人との相互に認め合うような関係の中ではじめて現実になるものであることが示されているといえるであろう。第2作目は、後述の「おいもの会」を中心的な取材対象とした「親子がいて土さえあれば」であった。単に農地や農家・農業を取材するだけでなく、他市での事例を学習しつつ、実際に市民とその子どもが土に取り組む実践をとりあげてビデオづくりをしたことが注目されるのである。

以上のような「農」を意識化する活動は、都市農業を技術論的・生活論的視点から検討している大和田一紘氏や、歴史的に研究している渡辺善次郎氏、地域経済論・農業経済学的視点から分析している五味健吉氏などの講師・助言者による講義と重ねあわせてはじめて展開してきたものである。とくに「都市農業問題は都市問題である」という五味氏の問題提起は、当初は国分寺農業を「都市近郊農業」と理解していた菊池氏をはじめ、講座参加者に大きな影響をあたえた。それは「悟性的」意識を形成する啓蒙の積極的役割であると評価してよいであろう。菊池氏は、講座の全体をとおして「講義・体験学習がバランスよく組み合わせられて農のもつ役割の認識をつくり出していったこと」、とくに「講師・助言者のはたしてきた役割が一般的に軽視されがちであるために」その役割を強調している(③, pp. 60, 73)。意識化の実践において、「感性」(感覚・知覚)と「悟性」を統一して考えることがいかに重要であるかを示しているといつてよい。

4) 自己意識化から相互承認へ

しかし、感性と悟性は住民みずからの生活実践と結びつけて考えられなければ、ばらばらになったままであり、現実生活や地域を変えていく力にならない。農地のもっている公共的・多面的役割(食糧と「緑」だけでなく、生活環境、教育、福祉、さらには防災上の農業の意義)についてはかなり整理できたとしても「まちづくりという視点から見ると農を通して市民の連携が進んだわけではなく、行政の施策も変わったわけではなく」、「まちづくりと農の現実が一步も進んで

いないこと」に気づかざるをえなかったのである(②, pp. 23~4)。3年間かけて「ビデオをつくったけれども結局ほとんど見てもらえない」、「懇談会」は国分寺市第2期基本構想に対する「都市農業保全の提言」を出したが、「行政の側からは、お受け取りさせていただきます、検討させていただきます」で終わってしまった。そこで、「講座」も「懇談会」もこれまでの活動をまとめて終わろうということになってきたのである(③, p. 45)。

もちろん、それまでの学習活動による農業のさまざまな側面の発見は、それらを見ることでできなかった講座参加者の生活のみなおしを含んでいる。しかし、講座ではそのこと自体を目的とした実践が行われているわけではない。そこに「6年目の転期」が生まれる。それは、参加者それぞれの生活みなおしにつながるような学習実践が独自に位置づけられなかったことからくる意識→自己意識への展開の困難さから生まれたものである。われわれが、意識→自己意識の展開には「ある飛躍」が必要だと指摘している問題である。この転期は、6年目をそれまでの総括に費やし、7年目の大半を、農家と非農家が相互の不満や欲求を本音で出し合い、「つかみあいの喧嘩になるんじゃないかという言い合い」(③, p. 46)まですることによってはじめて乗り越えることができた。

それを可能にしたのは、第1に、「講座」の内容を「農家・農協、市民・生協等の連携のきっかけとなるような学習を柱」にしたこと、第2に、運営委員会方式の採用であり、プログラムの企画の段階から、農協婦人部、あおぞら生活学校、都民生協、北多摩生協、生活クラブ生協からできてきた、それぞれ2名の運営委員と講師・職員の「合同で立案」するようにしたことである(②, p. 24)。このような転換をはかることによって、講座の運営委員、参加者が自由に、本音で思っていることを話しあうことができるようになったのである。もちろん、農家と非農家に、お互いに認め合えるような関係がなく、すでにふれたような根深い不信と相互の「エゴ」が支配的であるとき、「つかみあいの喧嘩になるんじゃないかという言い合い」は避けられない。それは、農業や化学肥料の問題であり、ゴミ問題や農業に対する無理解の問題であった。しかし、その「言い合い」は学習の発展のためにどうしてもくぐらなければならない一通過点だったのである。われわれがヘーゲルの用語を借りて、「承認をめぐるたたかい」といつてきたものである。

「講座」のプログラム作成のために相互の疑問や本音を出し合い、「批判があるんだっただうしたら良いまで含めて討論の場にする必要があるんじゃないか」ということの確認(③, p. 46)のもとでの厳しい相互批判と、そこから生まれてきた欲求(地元の安全・安心な農産物を食べたい、緑豊かな自然と農業を守りたいなど)を実現するために、7年目からのカリキュラムがつくられた。それは「(7年目の)10月から始まって、(8年目の)6月に終るというなんか役所の常識じゃ考えられない講座」(③, p. 45)として開始された。農家と非農家が交流しながら生活実感をもって都市農業問題を学習していくためには、「役場の常識」を越えて継続させていかなければならなかったのである。その結果8年目は、地場農産物を利用した調理実習を農協婦人部の指導のもとで行ないながら、今日の食と農業の問題を学習することになった。さらに9年目は、「地元伝わる歳時を聞くこととそれにまつわる料理の実習」とし、その成果は『歴史と農のあるまち国分寺〜もとまちかいわい』というパンフレットにまとめられていく(②, p. 24)。

参加者は地域の生活文化や歴史的伝統の中で生きてきた料理をつくりながら「生活技術の獲得」をしていくことになる。もちろん、それは単なる「生活技術の獲得」ではない。8、9年目の2年間「毎回集まって食べて飲む」ことをとおして、「農協婦人部の人と生協のお母さんたちが気持ちの部分をつくめてお互いの存在を認め合える関係」を創っていったのであり、それはパン

フレットをつくる協同作業において、より広範囲の住民の間に展開していったことである(③, p. 46)。料理づくりであれパンフレットづくりであれ、参加者それぞれのもっている、あるいは新たに形成された知識・技術と個性的な能力を発揮し(「自己実現」)、それをとおしてはじめて現実的に「お互いの存在を認めあえる関係」(「相互承認」)をつくることができたのである。われわれが、「自立的自己意識」の形成から「普遍的自己意識」へと提起したことである。

「農のあるまちづくり」講座の9年間をふりかえって、菊池滉氏は次のようにいう。これまで「農家・農協は保守、市民・生協は革新等という色眼鏡でお互いを見ていたのではないだろうか」。しかし、「政治的、思想的違いはそれとして大切にしながら、生活の次元でのレベルで一致できる所では連帯していく、そういう生活者の目の高さでの民主主義を地域でどう育てあっているか、そのことが今問われている」と(②, p. 26)。われわれが、現代的人格における「自己意識」の形成は「生活の論理」を具体化し、生活＝学習実践としてとりくまれてはじめて得られるものであるとしていることと重ね合わせて理解していただきたい。

この活動はさらに10年目に入り、みずからが野菜生産をし、その生産物をとおして地域住民の交流を拡大していく実践に発展してきている。〈表－9〉にあるように「自分自身で『農』を体験し、生活の中で農業問題、まちづくりを考える」というテーマである。それらは農家と非農家の相互交流を前提とし、それを深めていく活動と重なっている。これらの学習実践は、「生活の論理」を基盤にしながら、生活実践をとおして自己意識が自立化し、住民の相互承認の場を広げていくことによって普遍化していく過程であるということもできよう。しかし、この過程において意識・自己意識の形成の論理だけでは理解できない地域活動と学習実践も明確にあらわれてくるようになる。それは「まちづくり」をかかげた「講座」の展開から必然的に生まれてくるものである。そこで改めて「講座」のもつ性格を整理してみることが必要となる。

5) 「講座」の性格とまちづくり

これまでは国分寺市もとまち公民館における「農のあるまちづくり」講座の展開を、われわれが長野県松川町の健康学習の展開を題材にして整理してきた「自己意識形成の論理」を下敷にしながら、それらに共通する展開論理を求めるかたちで整理してきた。しかし「農のあるまちづくり」講座には、意識・自己意識の形成をめざす健康学習とは異なるつぎのような性格をもっていることを指摘できる。

まず第1に、前者においては(都市)農業が学習内容として取り上げられていることにある。農業という生産・労働活動がとりあげられ、実際に生産学習として取り組むことは、その生産物である食料がとりあげられること、あるいは健康という状態が問題になることとは異なる。もちろん、学習実践において、その内容が生産物→労働→諸能力→人格間諸関係に展開していくことは、学習が深まっていく過程において必然的な流れである。都市住民が食料＝農産物に対する不安をもっているのは、農業という労働について知らない状態にさせられているからであり、それは農業生産をしている農家の実態がわからないこと、さらには農家と非農家との関係が「冷やかな関係」あるいは「対立的な関係」にあるからである。こうした関連構造を克服しようとする活動として、これまで社会教育実践としてしばしば注目されてきた、安全・安心な食料を求める産直活動においても、商品としての農産物を媒介にしながら、生産者と消費者との「顔と顔のみえる関係」をつくっていくようになることは必然的な展開であった。こうした過程を念頭におきながらもなお、われわれは生産物を学習材料とする場合と、生産活動を学習に取り上げる場合とを

区別して考えなければならない。それは、産直運動などを展開してきた消費者の学習活動においては、現局面において、生産活動としての農業にかかわるような実践が増大してきていること⁽⁴⁵⁾の意味を理解することにもつながるであろう。

第2に、「農のあるまちづくり」として、当初から「地域づくり」を意識した社会教育実践であるということである。それは、都市農業の問題を個別的生活課題としてではなく、地域課題として取り上げることを意味する。「講座」の2年目に、市民の側から実践的に農業にかかわっている事例として市民農園の見学などがなされるのであるが、それらに興味や実益を求めてきた参加者は長続きせず、結局参加者がいなくなってしまう。参加する市民と「農のあるまちづくり」をめざす講座とのギャップである。農業を地域課題として取り上げるということは、国分寺市という地域の構造の中に農業を位置づけることを意味するのであるが、そのためにはその課題に固有な社会教育実践を必要とするはずである。それは、生産物としての食料を対象にして「意識」の形成を課題とする学習とも、農業をみずからの生活の視点からとらえ直すことから始まる「自己意識」の形成を目的とする学習とも異なり、それらを超えたものが要求されることになるであろう。

このことに関連して、第3に、「講座」が「国分寺のまちづくりと農業を考える懇談会」（「懇談会」）および地域づくりの諸実践と平行して進められたことである。この「懇談会」は「講座」1年目の活動の中から生まれてきたものであるが、まさに「農のあるまちづくり」を考える「シンクタンク集団」（①，p. 41）として、農業にかかわる研究者・技術者だけでなく、都市計画行政担当者、農業協同組合・生活協同組合などの代表者、そして講座卒業生で「農のあるまちづくり」に関心をもっている住民によって構成されているものである。その背景には、都市農業をめぐるさまざまな実践があり、それらとかわかってはじめて「講座」の10年の展開があったということである。それは一人ひとりの講座参加者の経歴についても言えることであり、たとえば講座で中心になってきたメンバーの多くは、子供の幼児期における児童文庫活動、義務教育期におけるPTA活動、その後の生協活動などを経て「まちづくり」活動にかかわってきている。このように「農のあるまちづくり」は、「講座」、「懇談会」、まちづくりの諸実践のいわば「三重構造」をなして展開してきたのである。とはいえ、まちづくりの活動は社会教育実践そのものではない。地域づくりの「学習的編成」の独自の意義を問題とする所以である。

以上のことは、地域づくりにかかわる社会教育実践の意義を「現代的理性」の形成過程として把握する必要性を示している。

(45) D. N. スターン『乳児の対人世界』理論編，神庭訳，岩崎学術出版社，1989，pp. 37～41。

(46) 拙稿「健康学習における自己意識の形成」，前出。

(47) 図書館併設の「もとまち公民館」が住民運動によって建設された経過と、住民自身によるその評価については、南部地区図書館・公民館づくりの会『私達の求めた図書館・公民館ができるまで』，同会，1979，参照。そこでは、「目的を達成するには、会員相互の信頼と、地域の人たちとの広い結び付き，理解が必要でした。ここで培われた連帯は、地域をほんものの自分達の地域にするための礎になることでしょう。」と、会としての運動の結果が評価され、図書館・公民館を「街づくりのひろば」とする可能性が生まれると同時に、「住民参加による施設づくりを要望した以上、最後まで見届ける責任を改めて認識した」ことが指摘されている（同，p. 7）。

- (48) 小川利夫編『生涯学習と公民館』, 前出, p. 353.
- (49) 国分寺市の農業の実態と特徴については, 広井敏男・須江国雄「都市農業の現状と課題(1)」, 同「都市農業の再生・活性化をめざして」, 『東京経済大学学会誌』第156, 164号, 1990, を参照のこと。
- (50) それは全国的な動向であるが, 社会教育実践にかかわっては, たとえば, 1990年に「農のあるまちづくり」講座が紹介された, 社会教育推進全国集会の「消費者」分科会における発表・討議をみよ。90年(北海道集会)には, 「講座」とあわせて, 北海道の生活協同組合・消費者協会・消費者教育協会の実践が報告・討論されているが, 農園活動などの生産実践にかかわっている活動が題材とされているのがひとつの特徴であった。そして91年(長野集会)では, 「コープこうべ」のくらしの研究活動から, 松本生活学校の「ゴミ問題」を考える学習・実践活動, 生産実践にとりくむ「松本自然農法野菜の会」の実践, さらに北御牧村母親連絡会の学校給食問題から地域づくりに取り組む運動が報告され討議されている。生活課題から, 農にとりくむ実践をとおして地域づくりへという方向がみえてきているのである。社会教育推進全国協議会『日本の社会教育実践 1990および1991』, 同会, 参照。

V. 地域づくりと現代的理性の形成

この章では「農のあるまちづくり」講座(およびそれとかわる「懇談会」, 地域づくりの活動)を, 地域づくりの学習的編成の展開として位置づけ, それらがすでに第三章で検討してきたような現代的理性の形成過程にはかならないことを明らかにする。したがって, それは観察的理性→行為的理性→協同的理性→公共的理性と展開することになるであろう。ただし, すでに現代的理性の構造を理論的に検討してきたわれわれにとって, さしあたって必要なことはそれらが「講座」を中心とする社会教育実践をとおして形成されてきていることの「例証」である。つまり本章では, とりあげる対象にかかわるさまざまな客観的事実から, なんらかの結論を帰納的に引き出すような研究が目論まれているわけではない。そのため, そのような実証的研究において必要となるような手続きは, 部分的に含まざるをえないとしても基本的には省略することにする。したがって, 国分寺の地域構造や農業構造については, 前章でみてきたことや他の研究成果を参照してもらうこととして⁽⁵¹⁾, ここではあらかじめ「講座」および「懇談会」の参加者のおおまかな特徴にふれておくことにとどめる。

菊池混主事からの聴き取りによれば, これまでの「講座」は「毎年25~30人程度応募してきて, 実際に続けてくる住民は15~20人程度になる場合が多い」。そのうち約半数が後援団体である三つの生協, 「あおぞら生活学校」そして農協の婦人部の会員であり, 他は「公民館だより」をみて応募してくる「フリー」の参加者である。ほとんどが主婦で年齢は30代が少ないが, 40代から70代までちらばっている。最近3年間についてみれば, 1989年は調理実習をしたこともあり, フリーが17名と多かったために応募者数は35名で, 農協婦人部と「あおぞら生活学校」からそれぞれ5名, 残りの8名は生協組合員である。「野菜を作って穫って食べる会」となった90年は当初45名の応募があったが, 実際に参加した住民は35名, 半分以上出席した参加者が17名であった。その継続としてコンポスト堆肥を利用した野菜づくりに取り組んだ91年は, はじめに25名程度の応募があったが, 農作業のたいへんさやウジ虫などをみて1~2回で14名にまで減ってしまった。そのうち12名は90年から継続して参加している住民である。参加者の内訳は生協3名, 農協婦人部4名, フリー7名であり, 年齢は20代と30代がそれぞれ1名, 40代4名, 50代4名, 60代3名, 70代1名となっており, 60代と70代の各1名は男性である。

これに対して「懇談会」は比較的安定したメンバーで構成されている。90～91年に「懇談会」のメンバーであったものは28名で、その内訳は、3つの生協から8名、消費者団体1名、農協役員2名、農家1名、会社員2名、主婦2名、市行政職員3名、市議会議員1名、都農業改良普及員1名、研究者・文化人など7名となっている。実に多様な構成であり、「農のあるまちづくり」に多面的な角度から取り組んでいることがうかがえるが、必ずしもメンバーすべてが積極的かつ恒常的に参加しているわけではなく、91年には15回あった「懇談会」の平均出席者は10名であった。

「講座」および「懇談会」の以上のような特徴を念頭において、以下、それぞれのまちづくり・学習実践に伴う自己教育活動の展開をみていくことにしよう。

A. 環境としての地域と調査学習（観察的理性）

1) 「生活の論理」からまちづくり講座へ

すでに第三章においてふれたように、「生命と生活の再生産」を基盤とする「生活の論理」に依拠して、個別的生活課題を学習することは自己意識の形成にとって大きな意味をもつ。しかし、理性の形成のためにはそれを乗り越えて、自己と世界との関係をとらえなおすことが必要である。それは一般的には対象的世界の論理と自己意識の論理との矛盾によって要求されるのであるが、その物質的な基本的条件をなすのが、「生活の社会化」であり、生活活動の生産活動化である。それは地域住民が、本来は相互規定的であって一体をなしていながら分離・対立している消費生活と生産活動を結び付け、その相互規定性を認識していくための基本的条件である。

この点でわれわれは、松川町における健康学習においては農家が自家野菜の生産に取り組むことに注目したのであるが、国分寺の「農のあるまちづくり」講座においては、講座参加者である地域住民によって地場野菜を利用した調理実習が取り上げられ、さらに、コンポストによる生ゴミ処理と、それを堆肥として利用した野菜づくりが取り組まれていることが注目されるのである。これらはいまのところ、食料の生産にかかわる農業と食生活とのかかわりが中心的な学習材料になっている。それは、農業はなお家族的経営が支配的であり、最終消費の段階においては消費単位が小さな野菜や、そのための生ゴミ＝堆肥のように、消費生活の延長としての「生産」が、農家はもとより消費者である住民にとっても取り組むことが可能な領域として残されているからである。ここで問題にしているのは、ハーバーマス流の「生活世界」ではなく、むしろそれを生み出す根拠としての生活実践の可能性なのである。

しかし、地域住民がこの「講座」に参加してくる動機は、食の問題が中心であるとしても、必ずしもそれに限定されず、むしろ、さまざまな領域の生活課題をかかえてかかわりをもってくるといえる。講座参加者からの聴き取り（すべて主婦）によれば、たとえばYさんは、5年前に胃ガンの手術をした経験があり、食にとくに気を配り、さまざまな健康食品を購入し、まわりの人に配ったりもしていたが、体力がついてきたので、自分でも野菜をつくってみたいくなった。また、Iさんは宮崎県の農家出身であり、国分寺にきて結婚して以来、次々に農地がなくなっていくのに、新住民の農家を見る目が冷淡だと思っていた。これに対して「講座」には「農業や農地のことを大事だという人がいる」ので共感をもって参加した。さらに、PTA活動をしていたMさんは、「子どもたちと畑づくりをして、子どもの教育に役立てたい」と思って参加することにした。もちろん、Tさんのように、生活クラブ生協の産直活動をしていたが、「地元の野菜を食べたい、できれば年中食べられるようにしたい」、そのために「地元との交流を深めたい」「食や都市農業

についての情報を得たい」と思って参加してきた人もいる。

これらの参加者のように、食・健康・教育など、あらゆる個別的な生活要求の延長線上に地域農業のことを位置づけていくようになってきている。それには一定のプロセスが必要であることはいうまでもない。たとえば、畑づくりを教育の手段と考えていて、農業とは最も遠かったと思われるMさんの場合はこうである。彼女は子どもの教育のために、3区画の市民農園を借り、そのうち一区画は子どものクラスの友達といっしょに野菜づくりをし、その収穫物でヤキイモや大学イモをつくってみんなで食べた。この活動で、はじめは「子どもにやらせよう」と思っていたが、「本だけではわからない」体験をするなかで、次第に子どもが「主体的に」なり、きれいなキュウリも食べるようになってきた。このかぎりでは教育の目的は達成されたように思えるが、その過程でMさんは「重要なこと」に気がついた。それは、第1に、「大人の生活に根ざしていないことは、子どもに教育できない」ということである。はじめは子どもの問題であると思っていたのは実は「私自身の問題」であり、「ひとつの家庭の中での生活の問題」として、「主人までかわる」ようにしていかないと、子どもには本当に伝わらない（「自己意識」の形成過程を想定されたい）。それは野菜の見方・食べ方だけではなく、ゴミの分別の場合にもいえることである。第2は、農業と教育の継続性の問題である。土づくりから農業をはじめようとすると数年はかかるが、子どものクラスの友達とはじめた畑づくりは、クラスがえや「子どもの関係づくりのむずかしさ」で長続きがしない。市民農園も「公平のために」2年ごとに抽選がおこなわれることになっているので、同じ土地をそれ以上に継続的に使用することはできない。

以上のような「気づき」をとおしてMさんは、ただ安全な食品を食べたいというのは「消費者のエゴ」であり、自分たちの生活全体の中に農業を位置づけること、「食と農とゴミ」は一緒に考える必要があること、都市農業を守るような地域づくりが必要であると考えていくようになる。そして、ゴミも「地域でまとまった単位にすれば農家とのかかわりができてくる」、「農協婦人部といっしょにやることによってはじめて、まちづくりの視点が生まれてくる」と考え、その実現のために努力したいと述べている。

2) 環境としての地域

理性の形成を目的とする社会教育実践の最初に取り上げられるべきものは、「環境としての地域」を把握する環境学習である。環境学習は、対象としての自然に固有な論理を学習する自然学習とは区別されて、人間と自然との循環と再生産の論理を把握するもので、現代人の教養の基礎的部分をなすべきものである。それは、物象化された対象の論理を機械的・化学的なつまり悟性的な論理で把握するものと異なって、自然と人間との有機的關係から、自然を人間の非有機的身体として位置づけ、人間が能動的に自然に働きかけることによってみずからを発達させていくという目的的關係⁽⁵²⁾への理解を必要とするという意味で、まさに理性の形成の課題なのである。

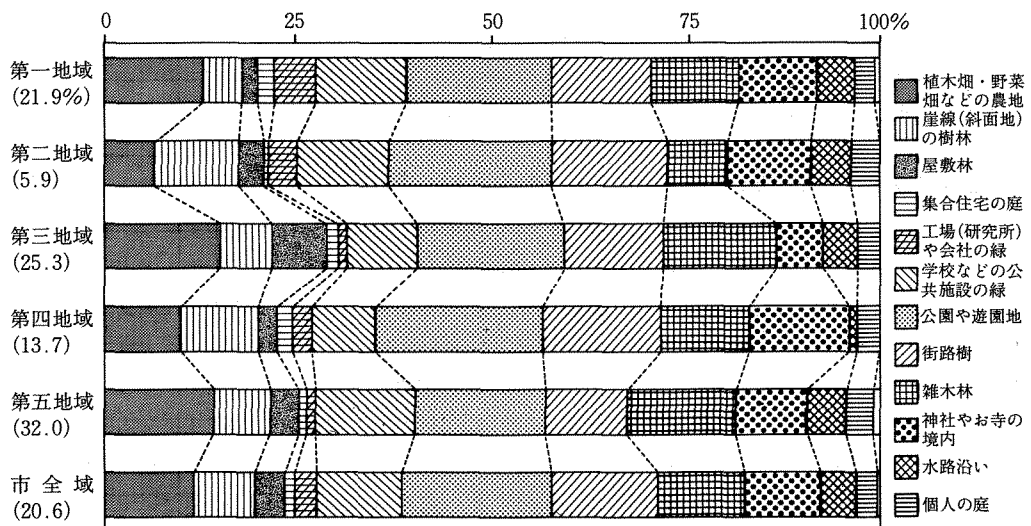
さらに重要なことは、第1に、現段階における環境の理解は環境問題を克服しようとする中で現実的になされるということである。宮本憲一氏は、環境問題を素材面から定義して「人間の経済活動とりわけ企業活動にともなう、直接関接に生ずる環境汚染あるいは環境の形状・質の変化などによる社会的損失である」として、それを人間の健康（公衆衛生）と直接に関係する「公害」と、環境の質あるいはアメニティを悪化させる「アメニティ問題」とに区分し、両者を連続したものとして統一的に把握している⁽⁵³⁾。いずれにしてもそれらは「類的存在からの疎外」の具体的あらわれであるが、そのことが広くグローバルに意識されつつあるのが現段階の大きな特

徴である。

しかし、第2に、自己意識の形成をふまえたわれわれにとっての当面の問題は、地域に固有な自然循環・生活循環、「環境としての地域」の理解である。したがって、自己教育過程における環境学習は、さまざまな情報によって得られる環境問題についての知識を獲得することや、外的対象としての環境の法則的把握につながるような学習をするだけでは、その意義が充分発揮されるとはいえない。住民が直接的に接する環境と住民自身との相互関係をより深く理解することが重要な意味をもつのである。

さて、環境として位置づけられた都市農業は、市民にとっても行政にとっても、なによりもまず「緑」として理解される。ここで国分寺市「水と緑の実態調査」(1988年)から、中学校区により区分された地域ごとに住民が「今後残したい緑」についてどのような意識をもっているかについてのアンケート結果をみるならば、〈図-4〉のとおりである。国分寺市全体では「今後残したい緑」として「公園や遊園地」、「街路樹」あるいは「崖線の樹林」といった「公共的な緑」をあげるものが多く、とくに農地率の低い第二、第四地域ではその傾向が強い。市平均の農地率が約2割であることだけを考えても、「農地」をあげたものが1割程度しかないということは、「緑」としての農地の評価が決して高いとはいえないことを示している。しかし、そうした中でも、相対的に農地率が高い第一、第三、第五地域では、「農地」を「今後残したい緑」としてあげる比率が高く、農家によって維持されている比重が高い屋敷林や雑木林も加えるならば、「緑」を維持する上で農地・農家の位置づけが相当に評価されているか、評価される可能性が高いといえることができる(なお、「もともち公民館」のある元町は東元町と西元町に分かれ、前者は第二地域、後者は第四地域に属しているが、それぞれの農地率は前者が14.9%と市平均以下であるのに対して、後者は24.5%と平均を越えている)。このことは、これらの地域の住民は日常的に「農」に接する機会が相対的に多いということを反映しているであろうが、必ずしも農地(屋敷林・雑木林)―農業―農家の関係を理解しているからではないだろう。国分寺の市民の日常的意識からするならば、そのためには一定の学習を必要とするのである。

図-4 「今後残したい緑」についての市民意識



注1 () は農地率(農地面積÷地域面積) %

(出所) 国分寺市『水と緑の実態調査報告書』、前出、p.89を加工

この点でまず「農のあるまちづくり」講座が、ゴミ（コンポスト）問題にはじまりゴミ問題に到達した、という点に着目したい。ゴミ問題は、生産・流通・消費・廃棄の過程がひとつの大きな循環をなしているが、相互に分離・対立させられているのを結び付けていくばかりか、現代の生活や労働のなかでは最も軽視されてきた「廃棄」の過程から出発し、生活循環の総体をとらえようとする方向性をもっているからである。まさに、ゴミ問題は生活の現実を映し出す鏡のようなものであるが、「講座」ではこの都市的生活問題の集中点を都市農業の問題に結びつけていたのである。もっとも、それが現実的に結びつけられたのは「講座」の11年目、すなわち、台所の生ゴミをコンポストで堆肥化し、それを利用して野菜づくりをすることをはじめようになってからである⁽⁵⁴⁾。ゴミ問題が環境学習として位置づけられるのは、意識・自己意識を前提にして、理性の形成が問題となる場合においてであることを示しているというべきである。

さらに、この「講座」では、つねに「主体的に農にかかわる」側面を大切にしてきたことを指摘すべきであろう。農地や農業を単に学習の対象とするのではなく、住民がそれらに主体的にかかわる側面をとりあげ、そこから環境の理解に進んできたということである。確かに、そのことを目的としながら、市民農園や学校農園を直接的にとりあげた2年目の実践は、すでにふれたように、期待した成果をあげることはできなかった。しかし、常に農地・農業・農家そして農産物を一体のものとして学び、それらを「講座」参加者によって作成されたビデオやパンフレットにおいて表現して、さらに地域という環境の中に位置づけようとしてきた「講座」の流れは、地域の自然の理解にも生かされている。

すなわち、最近国分寺市によって発行された『国分寺・自然ガイドブック』（1991）については、このような写真・解説集が国分寺市のような都市において発行されたこと自体に大きな意味がある。しかしながら、より注目されるのは国分寺の「自然」および「生きものたち」につづいて、「都市化の中での再発見 ― 農と歴史のあるまち ―」が位置づけられていることである。この部分は「もとまち公民館」の協力によってできたものであり、パンフレット作成以来の成果が生かされているのであるが、農業が環境として理解され、まさに人間化された自然として、農業の実践、都市農業を守る活動によって再生産されている姿が、数多くの写真をとおして表現されているのである。当初の国分寺市「長期総合計画」においては農業・農地の位置づけが低く、自然ガイドブックの作成も「野鳥や昆虫などが繁殖できる環境や野の草花が絶えることがないような環境保全を図る」ための「啓蒙活動」として出発（1988年度の「長期総合計画」で位置づけられた「緑化等の施策」で、89年度から実施）したことからするならば、大きな変化である。

3) 調査学習と「地域の個性」

このような地域における物質循環を基礎に、生活と労働の相互関係を理解していくことは「地域の個性」をとらえることにつながる。各地で行われている地域づくり運動においては、地域で生活することの固有の意味をもとめて、しばしば地域再建のシンボルづくりが行われている。それは「一村一品」運動などとして展開していったが、地域間の競合、厳しい市場対応から地域の差別化が求められ、地域の個性に依拠した地域づくり・仕事おこしが「内発的发展」として提起されるようになる⁽⁵⁵⁾。こうした過程で、地域に住んでいながらも地域の個性を意識していなかった住民が、地域の自然と生活を体験し調査して、地域を再認識するような学習活動が取り組まれている。地域をみなおすこのような学習は、地域における住民自身のありかたをみなおすことにつながり、地域の個性を問うことは自己の個性を問うことであることが明らかになってくる。

「講座」の1年目の地域農業の見学と都市農業についての講義、2年目の市民農園・学童農園の体験学習、3～5年目の都市農業・農園活動についてのビデオ制作活動は、そのような地域再認識のための学習として位置づけることができるであろう。ここで重要なことは、地域農業をたんに緑や食料を供給するものとしてとらえるのではなく、「主体的に農にかかわっている事例」、市民と農の接点をさぐり、それを学習のさらなる発展につながる教材の作成へとつなげていったということである。しかし、講座参加者が地域と自己ないし自己の生活と関連づけていく学習が独自に位置づけられたわけではなく、この結果、学習展開の限界にぶつかり、6年目の転期をむかえたことについてはすでに述べた。

7年目以降の「講座」および「懇談会」の活動の中で、地域認識にかかわるものとして注目されるものは、単行本およびパンフレットの出版である。すなわち、国分寺農業にかかわる「シンクタンク」集団である「懇談会」は、それまでの活動を総括し、それを『「農」のあるまちづくり』（1989）にまとめあげた。ところが、懇談会活動を「やめるために」まとめられたこの単行本は、それを作り上げていくプロセスそのものに都市農業・国分寺農業を理解していく多くの新たな発見をともなっている（同上書を参照）。さらに、単行本が出版されると内外に大きな反響をもたらし、市内外のさまざまな人々との交流がひろがり、テレビなどのマスコミにもとりあげられるようになった。こうした中で逆に、「懇談会」のメンバーは単に都市農業にかかわる視野を広げるだけでなく、みずからの地域と活動の意義に対する認識を新たにすることになった。こうして「結局やめられなくなってしまって、それで1990年（10年目）からもう一回ふんどしを締め直して再スタート」ということになるのである（③、p. 47）。

他方、「講座」の参加者は、とくに7年目以降の活動のまとめとしてパンフレット『歴史と農のあるまち国分寺～もとまちかいわい』を作成した（1989）。「講座」では地場農業と、農業とともに営まれてきた生活や伝承されてきた行事を、実習を含めて学習してきた。「講座」参加者は「生活文化は、日々の暮らしを積み重ねる中から創られていくことを考えれば、今につながる昔の人々の暮らしをたどることは、そこから照らし出される今の暮らしと社会を問うことであり、ひいては、これからの私たちの歩むべき方向をも示唆してくれると思う」⁽⁵⁶⁾と述べている。そして、今度は「市民の方々にも伝えたい」として、学習してきたことをイラストマップにまとめあげようとしたのである。それは、史跡・公園緑地や野菜庭先販売農家などが、それぞれのところに行く道を省略せずに記すという、きわめて「実用性の高いイラスト」である（図-5）を参照）。野菜庭先販売農家には、農協青年部の協力によって、焼き板づくりの看板がかけられることになった。

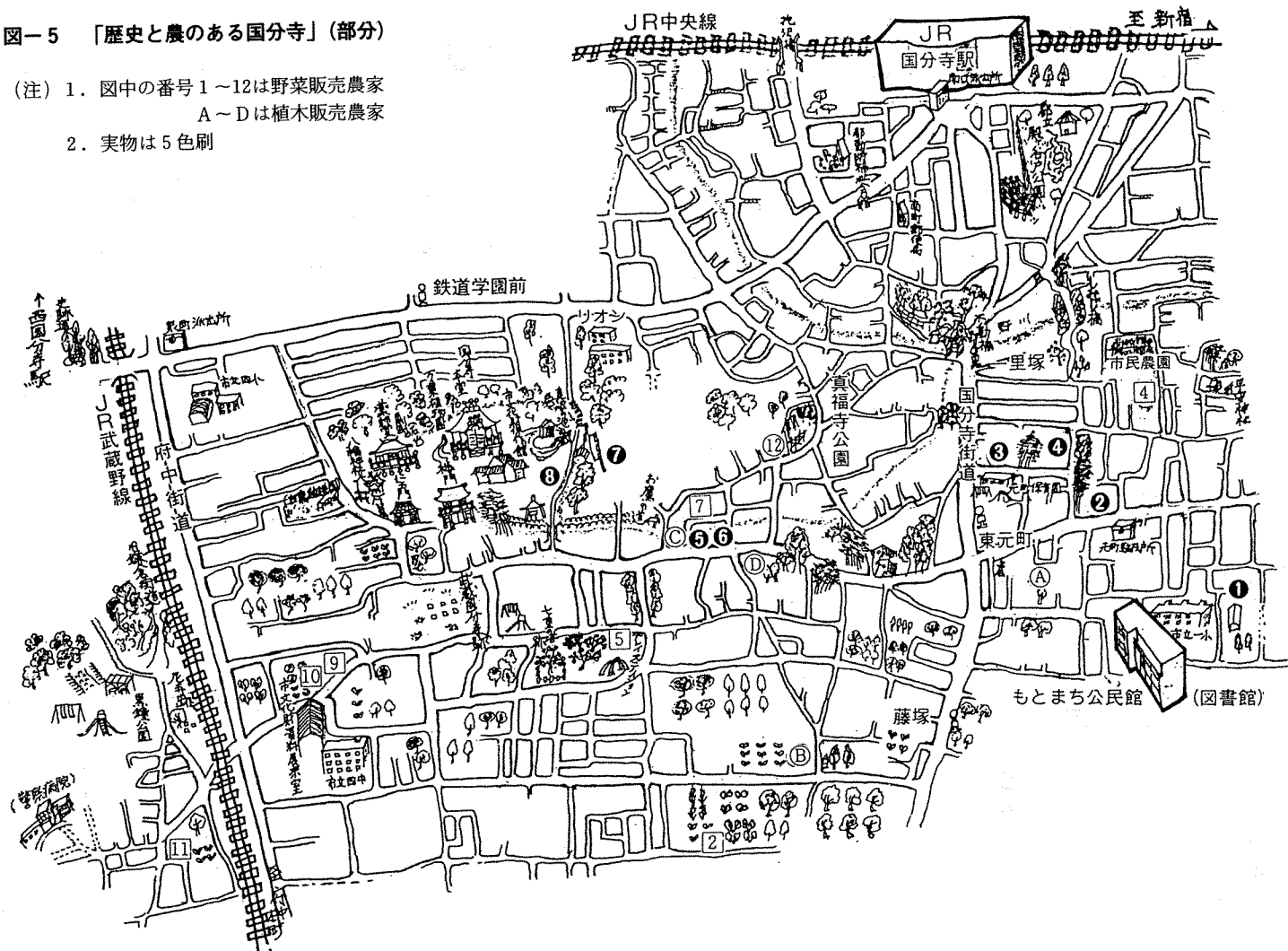
以上のようなかたちで学習活動と結び付いて地域に対する認識を深めていく活動は「調査学習」ということができるが、それは研究者・技術者のおこなった地域調査の結果を学習することとも、また、社会教育専門職員や地域住民がアンケート調査をおこなうといった調査学習とも異なる独自の意味をもっているといえるだろう。それは、第1に、学習の蓄積を大切に、「さまざまな人と人との出会いを横につなげ、その事がまた学習の発展につながるように努力してきた」（菊池滉主事）ような学習においてはじめて可能となったことである。第2には、「総括」の意味であり、学習の総括そのものに含まれている調査学習の要素に注目すべきであろう。そして、総括はそれ自身において、また、他からの評価の対象になることによって、新たな学習の課題を明らかにしてくれる。第3は、調査学習の結果のまとめ方、その利用の仕方であり、ビデオや「実用的イラストマップ」は、生涯学習計画書ができれば役所の倉庫に眠ってしまったり、せいぜい学

会の研究報告としてしか生きていないような調査報告と対照させて考えるべきであろう。事実、このイラストマップは、その後の「講座」をはじめ、さまざまなかたちで利用されていく。

いずれにしても、こうした調査学習をとおして地域住民は「地域の個性」を意識し、それが地域に「主体的にかかわる」住民自身の歴史的蓄積によって形成されてきたものであることを理解していく。

図-5 「歴史と農のある国分寺」(部分)

- (注) 1. 図中の番号1～12は野菜販売農家
A～Dは植木販売農家
2. 実物は5色刷



B. 地域活動と労働学習（行為的理性）

1) 行為的理性とイベント・ボランティア

地域と自己とを自己の側から実践的に統一しようとするときに生まれる意識が行為的理性である。その際、地域づくりの活動としてまず注目されるのは、祭やイベントである⁽⁵⁷⁾。国分寺市では市民まつり・農業祭、もとまち公民館地区では「ふれあいまつり」「子どもまつり」などが注目される。

祭に代表される地域的イベントは、一時的に非日常的な時間と空間をつくることによって住民の自己解放をはかると同時に、それをとおして地域住民としての一体感を形成することが可能である。その準備過程においては、それに参加する住民がイベント成功のために、それぞれの能力を発揮し、それをとおして相互に認め合うプロセスを含んでいるがゆえに独自の学習の契機をもつ。たとえば、「ふれあいまつり・もとまち」は「日ごろもとまち公民館で活動しているグループの年に一度のふれあいまつり」で、「ふれあいまつり・もとまち実行委員会」と「もとまち公民館」の共催により「こどもまつり」とあわせて開催されるものである。1991年度も、講演会、映画会、音楽会、歌謡のつどい、ダンスパーティ、ストレッチ体操、茶会、バザー、さまざまな展示、ふれあいパーティなどが、それぞれ実行委員会および各グループでの準備活動を経て実施にいたっている。この過程とまつりそのもの、その総括において、「学習的契機」は多様なかたちで存在している。しかし、イベントがそうした機能を果たすためには、住民の自発的参加と、地域における地区間・産業間・階層間の矛盾や対立を克服していく過程が必要であり、それらをぬきにして進めるならば、いわゆるイベント主義・動員主義となる。そこでは、地域のためという目的と「自分が楽しくなくては、楽しければ」という志向がしばしば対立する。この点は、より恒常的なコミュニティづくりやボランティア活動でも基本的に同様であり、「心の法則」としての建前と本音あるいは現実との分裂がみられる場合が多い。

こうした中で、講座とのかかわりで注目されるのが、6年目にあたる86年から同時に開催されている市民まつりと農業まつりである。前者には国分寺市の消費者団体からなる消費者協議会が参加し、後者は農協の青年部・婦人部が中心になって準備しているものであり、国分寺市農業祭実行委員会の主催で実施されている。農業祭には、初夏の立毛品評会、秋の農畜産物品評会、冬のウド共進会がある。このうち、秋の品評会は市民まつりの一環として行われ、さまざまな野菜・果実類が展示・販売され、単なる品評会を越えて、「農家にとっては市内の農業PRの絶好の機会であり、市民との交流の場」(①, p. 101)となっている(90年の参加者約10万人)。農協ではこのほかに、市民に農業・農協を知ってもらうため、「グリーンライフ」(「農協だより」)を年6回、3,000部発行し、直営店舗の周辺の市民にも配布している。また、91年からは、女性農業改良普及員の援助のもと農協婦人部主催で、一般市民を対象にした「いちご倶楽部」という、旬の果実などを使ったお菓子づくりのサークル活動をおこない、あわせて文化的活動をはじめている。「農家・農協、市民・生協等の連携のきっかけとなるような学習を柱にした」(②, p. 24)7年目以降の講座の展開は、このような地域づくりの活動の学習的編成であるといえることができる。上述のようにそこでは、厳しい相互批判を含む対話に十分な時間をかけたのちに、調理実習から生産学習への展開がなされている。

コミュニティづくりとボランティア活動については、「防災・まちづくり学校」と「むかし井戸づくり」を紹介しておきたい。このふたつの学習・コミュニティづくりを担当してきた市都市

整備部計画課の中村八郎主査は、「懇談会」のメンバーである。都市計画の仕事としては、いわゆる「線引」や「生産緑地」指定といった直接的に農業とかかわるものもあるが、彼は環境・防災問題の視点から社会教育実践論的に「農のあるまちづくり」に接近しようとしている。

「防災・まちづくり学校」は、計画課が担当して1978年に開設された「防災学校」を86年から発展的に引き続いたもので、市民に防災にかかわる情報と学習の場を提供することからはじまり、行政担当者と市民がともに学びあい、意見交換しながら「防災対策の地域化」をすすめるという方向に展開してきた。「防災学校」発足以来12年間10回の講座で520名あまりの市民が受講し、そのうちの270名あまりが「地域で自主的、主導的に市民防災を推進」する「市民防災推進委員」となり、84年には「国分寺市市民防災推進委員会」というボランティア組織も誕生しており、「防災・まちづくり学校」は「実践活動を生み出す場」となっている。このような市民の学習と地域的取り組みが必要となるのは、都市開発の中で、行政活動とそこからの一方的情報提供だけでは対応できない防災問題が生まれてきているからであるが、基本的には「大半の都市住宅（戸建て、集合住宅を問わず）が私有財産として存在し、行政権限が及びにくい」という現状で、「私権と都市住民としての節度（住まいづくりや生活様式における）が問われる」からである。この矛盾を意識し、防災対策が市民生活と離れた形で行われたり、形式的であったり、行政の行っている対策と地域社会のかかえる防災問題が整合しないことに気づいているかぎりにおいて、単なる私的な「心の法則」や無条件に従うべき「市民道徳」をふりまわすボランティア活動やコミュニティづくり運動とは異なり、「地域の問題に徹して」、「地域社会における市民の主体形成」をめざす「防災・まちづくり学校」の社会教育実践論的意義があるといえるのである⁽⁵⁸⁾。

しかし、防災問題には防災問題として取り組むべき課題が山積しており、「延焼を防止する農地と雑木林」などについての理解はあるとしても、かならずしも環境・農業問題に焦点をあわせ、その視点が徹底されていたわけではない。防災問題と環境・農業問題とを具体的に媒介するもののひとつとして計画課で注目したのは、「むかし井戸」である。かつては武蔵野のどこでもみられ、災害時には飲料水と消化用水を供給していた「むかし井戸」（手押しポンプ付きの井戸）である。この井戸は、東京都「ふるさと・ふれあい振興事業」の補助をうけて、1989、90年の2年間で市内8箇所の公共広場（児童公園など）の一角に設置されることになった。中村主査は、もともと武蔵野では「水」こそ最大の関心事で「天の恵み、地の恵み」であったはずであるのに、都市化の進展とともに「水の私物化と粗雑な取り扱いが都市生活観として一般化」したため、「人々と大地との共存意識を衰退させ、大地の汚染と地下水の枯渇を促している」という現状認識にたつ。そして、自然環境保全、水源の確保、都市の安全性・耐災性、（さらには都市農業の維持・発展）を考えていくためには、「豊かで健康な地下水の回復は極めて重要」であるという。彼は「むかし井戸」復活の意義を次のようにまとめている⁽⁵⁹⁾。

すなわち、第1に、水と大地の大切さを実体験をとおして考え、環境改善に向けた行動を育てていく、第2に、飲料水とくに非常用の確保、第3に、井戸を中心としたふれあいの場の創出である。井戸とともにあずま屋、浸透樹、ベンチ、象徴木などで構成される「むかし井戸」は、「水と緑のシンボル」であるとともに、住民に「憩とコミュニケーション」＝井戸端会議を提供するものとして考えられているのである。この井戸の維持・管理は、計画課と周辺住民（市民防災推進委員）とが共同して進める方式がとられ、すでに「井戸端会議」と清掃を定期的におこなう、地域の環境問題を話し合ったりする地域も生まれてきているという。「水と緑のシンボル」によって「地域の個性」を実体として創造し、それを媒介にして「たまり場学習」をおこなうこ

とはがはかれ、ボランティア活動の拠点を形成するというこの実践は、まさに行為的理性の形成をめざす社会教育実践といってもよいであろう。しかも、その背景には、生活用水から農業用水、工業用水、下水、そして緑の維持につながる、水循環の問題があり、そうした視点から現在の都市生活のありかたを見直す契機が含まれているのである。もちろん、この「むかし井戸」づくりは「防災・まちづくり学校」の実践とあわせてはじめて積極的な意味をもつものであり、都市計画行政が支えるその実践は、基本的には行政の枠の中で行われているものであるとはいえ、社会教育活動の側からも無視できない実践として位置づけられてしかるべきものであろう。

2) 調理実習と農園活動

「講座」に参加した市民にとって調理実習が、調理という生活技術を獲得するだけでなく、地域での生活や文化の歴史を学んでいく学習活動であったことはすでにふれた。調理実習が学習活動であることは、地場野菜をつかった料理の指導をした農協婦人部の人達にとっても同様である。たとえば、「講座」の7年目は婦人部副部長で「料理担当」、8、9年目は部長として「指導」にあたったNさんも次のようにいう。

当初の話し合いでは、市民から農業や化学肥料に対する不満が出されたが、農家も「なぜそれらが使用される必要があるか」ということばかりでなく、「畑にゴミが捨てられてこまる」、「せっかく野菜の無人販売所をつくっても支払いが足りなかったり全然ない場合もある」、などの不満を言った。後から考えると、お互いの理解を深めるためには、「普段はおとなしくて物もあまり言えない農家も反応したことがよかった」と思う。その後は、実習の中で、パンフなどをつくる共同作業のなかで「次第にうちとけてきて、近くに住んでいる人とは日常的に挨拶し、話しもできるようになった」。指導するはずの調理実習でも、それまでの材料のあつかい方はおおざっぱで、はかり方も目見当であったりしたが、講座参加者に説明するためには「キチッとしかって、文字にし、プリントしなければならず」、正確さが要求され、あいまいなところがはっきりした。また、農家は野菜のことはわかるとしても、「魚や市販の食品の判断はあまい」からお互いに情報交換したらよいと思うようになってきた。こうした活動をとおして、講座参加者が地元の農家で作っているものを食べているだけではだめだ、「作って穫って食べる会」にしようと考えようになったとき、最大の問題は「畑の確保」であったが、Nさんは快く自分の畑（すでに「講座」の講師の一人に貸していたもの）を貸すということになったのである。

「講座」で野菜づくりに取り組むことになったもうひとつの背景としては、すでにそれまでの学習で取り上げてきた市民農園・学校農園の活動があり、農園活動の教育的意義が認識されてきていたことをあげることができる。ここではとくに、親子で野菜づくりに取り組んできた「おいもの会」の活動の蓄積に注目したい。この会は、1982年におこなわれた「もとまち公民館」の「教育講座」がきっかけで、講座終了後、親子で実践できるもの、自然と向き合い継続してつくりあげていくもの、生産－創造につながるもので取り組みやすいもの、という要求を実現できる活動として「さつまいも」づくりからはじまった。この活動は、すでにふれたように、「講座」5年目のビデオづくりのなかでも取り上げられている。

畝づくりにはじまるイモづくり、堆肥づくり、イモの収穫、石焼きいもづくりの学習と実践、子どもまつりでのその販売、子どもたちの手作り機関紙「ポテトタイムス」の発行、24枚の紙芝居づくり、さまざまな実験、これらの活動のポイントとして菊池滉主事は、次のような点を指摘している（①、p. 67）。すなわち、大人が課題や問題を押し付けるのではなく後ろ姿で導いたこ

と、自然のなかでのイモづくりの経験が子どもたちに蓄積されたこと、子どもたちが自分なりの疑問・問題意識をもったこと、そして「畑を耕すことは自分を耕すことであり、イモに手を加えて丹精に育てることは自分を育てることであることを、体を通して学びとったこと」である。

「イモづくり」という自然にはたらきかける活動は、それによって自分自身を変革していく活動であり、大人と子どものそれぞれが自分の個性を発揮し（自己実現）、そのことをとおして相互にそれぞれの存在を認め合っていく（相互承認）活動であることが示されているのである。われわれのいう「労働の論理」の実現といってよいであろう。それは労働学習に大きな示唆を与えている。

3) 野菜づくりと労働学習

7年目の末期から8年目にかけて取り組まれた調理実習がたんなる「生活技術の獲得」に終らなかったのは、それが9年目には地域の食生活文化の学習と結び付けて展開したからであり、さらに10年目には野菜づくりという生産学習（「自ら耕作し・収穫する講座」）に、11年目にはゴミ・コンポスト堆肥を使用した野菜づくり（「台所の生ゴミを肥料に皆で野菜づくりをする講座」）へと発展していったからである。これらはすべて、農協・農協婦人部と生協、生活学校との協力によって進められ、講座は運営委員会形式による自主編成のもとで開催されている。

まず10年目の「講座」は〈表-10〉のように計画されて、実施された。「畑作業」と平行して「学習会」としての講座を進行させようとしたことがみられるであろう。農業のことには全くの素人である参加者がほとんどであるから、農協の指導のもと、各作業の基本を学びつつ展開するのであるが、「学習会」ではこれまでの蓄積が生かされるような工夫がなされている。すなわち、パンフレット『歴史と農のあるまち国分寺』をもとにした「マップハイキング」、「くらし、農業、まちづくり」と「都市農業を考える」の学習会である。このほか、2回の収穫祭が計画され、まさに、「作って、穫って、食べる会」となっているのである。

〈表-10〉「みんなで作って、穫って、食べる会」予定表

月	日	学 習 会(第1木曜日)	日	畑 作 業(第4木曜日)
6	7	オリエンテーション、畑の紹介		
6	14	歴史と農のマップハイキング ～地域を歩いてみる～	28	夏の作業の説明、指導
7	12	くらし、農業、まちづくり 1	26	除草、追肥
8	9	第1回収穫祭 枝豆ほか	23	除草、追肥
9	13	くらし、農業、まちづくり 2	27	大根苗付け
10	11	第2回収穫祭 さつま芋ほか	25	除草、追肥
11	8	中間まとめ	22	除草、追肥
12	14	くらし、農業、まちづくり 3	21	大根収穫
1	10	新年会	24	
2	14	都市農業を考える 1	28	
3	14	都市農業を考える 2	28	

(出所) 「もとまち公民館」資料

また、11年目（1991年）の「講座」については、最近の「講座」の全体的状況と雰囲気まで含めて知ってもらうために、〈資料-1〉にプログラムが掲載された案内をあげておこう。コンポストによる堆肥づくりからはじまって、より本格的な野菜づくりをおこなう「講座」となっていることがわかるであろう（もっとも、その堆肥が本格的に使用できるようになるのは12年目になるのであるが）。無農薬で、炭や酢を農薬・除草剤のかわりに使用した野菜づくりである。実際には、このプログラムに加えて、5、6、11、12月の作業終了後、「国分寺の農業構造」と「生産緑地と国分寺の農地」についての講義（講師は須江国雄氏）がそれぞれ2回ずつおこなわれており、作業と講義とを結合するように配慮されている。

以上のような野菜づくりの「講座」に参加してくる住民の中には、すでに庭先やベランダで自家菜園を作っている住民も多い。そのうちTさんは「もっとうまく野菜をつくりたい」と思って「講座」に参加してきたが、農協婦人部や農業改良普及員・農業試験場研究員の「実践的」指導をうけながら、「野菜づくりがわかってきた」という。他方、自家菜園での長年の経験で野菜づくりでは「農家なみのうまさ」をもっていったIさんは、この「講座」では「一人でなくてみんなで共同でやるのが楽しい」から通いつづけているのだという。これらの発言は、野菜づくりが自己実現と相互承認というふたつの契機をもった労働学習としての意味をもっていることを示している。また、「講座」参加者の間では、ここでの野菜づくりが「猫の額のような狭い畑でやることの限界」とともに「それだからできたのだ」ということが話しあわれ、その作業を生業として行っている農家の苦勞の大きさを体験的に理解し、そこから「このままにしていたら国分寺の農地はなくなってしまう」ことが実感をもって理解できるようになったという。

このような「講座」の実践をとおして参加者は、都市農業をその生産物→農業労働→農家諸個人の力能→農家と参加者の関係という総体において理解するようになってきている。とくに農業という労働を理解し、体験することを通して自己と地域との関連を把握するようになってきたことは重要な意味をもっているであろう。

〈資料－１〉 「台所の生ゴミを肥料に皆で野菜づくりをする講座」案内

昨年に引き続いてもとまち公民館の近くの畑をお借りして、皆で野菜づくりに取り組みます。昨年ほとんど「農」についての知識のないまま無手活流ながら農協婦人部の指導で何とかトウモロコシ、枝豆、大根等を収穫することが出来ました。今年は土づくりから本格的に行うこととし下記の様なプログラムを計画しました。子供づれでも、お年をめしている方でも参加できます、是非おいで下さい。

曜日 毎月木曜の午後１：３０分 もとまち公民館集合 日程表に注意してください
月２～３回

プログラム

- ・ １／３１（木） 土壌検査サンプル採取 北多摩農業改良普及所 荒木氏
- ・ ２／５（火） 検査結果通知
- ・ ２／７（木） 検査結果に基づき石灰の散布
- ・ ２／１４（木） 第１回オリエンテーション、畑の天地返し、施肥
- ・ ２／２８（木） 第２回 夏野菜の作り方、肥料の作り方 農業改良普及員 荒木俊光氏
- ・ ３／１４（木） 第３回 ジャガイモ、チンゲン菜、小松菜地 種蒔き
- ・ ３／２８（木） 第４回 マップハイク、草取り ※午前１０時集合弁当持参
- ・ ４／１１（木） 第５回 ゴミコンポストの作り方 都農業試験場 加藤哲郎氏、草取り
- ・ ４／２５（木） 第６回 チンゲン菜、小松菜収穫祭、天地返し、石灰
- ・ ５／９（木） 第７回 同 上 天地返し、石灰、元肥
- ・ ５／１６（木） 第８回 きゅうり、枝豆、かぶ、トウモロコシ種蒔き
- ・ ５／３０（木） 第９回 草取り、追肥
- ・ ６／１３（木） 第１０回 同 上
- ・ ６／２７（木） 第１１回 同 上
- ・ ７／１１（木） 第１２回 冬野菜の作り方 農業改良普及所 荒木俊光氏
- ・ ７／２５（木） 第１３回 ジャガイモ、かぶ収穫祭、天地返し
- ・ ８／８（木） 第１４回 トウモロコシ、きゅうり収穫祭、天地返し、種蒔き
- ・ ８／２２（木） 第１５回 枝豆収穫祭、天地返し、種蒔き

前年参加者

※９月以降の予定は８月収穫祭時に全員で検討して作ります。上記の予定も天候により変更になることもあります。収穫祭は実費をいただきます。

※生ゴミは公民館前のマンションより提供していただく予定です。但し、運搬については講座参加者で責任を持って当たらなければなりません。遠隔地の方は除いて全員の当番制とします、ご協力下さるようお願い致します。なお、講座当日は必ず生ゴミを持参し畑の冬野菜用コンポスター（冬野菜用、来年の夏野菜用の２台ある）に入れてください。

※畑の作業のみの場合は雨天翌日順延とします。その場合は必ず電話で公民館に確認してください。

畑地作業指導 国分寺市農業協同組合、同婦人部

収穫物調理指導 同 上

作物の作り方講座 荒木俊光氏（北多摩農業改良普及所普及員）

ゴミコンポスト話 加藤哲郎氏（東京都農業試験場研究員）

申し込み ２月１日（金）より、もとまち公民館へ

国分寺市東元町２～３～１３ ☎０４２３～２５～４２２１

後援 市農業協同組合、あおぞら生活学校、都民生協国分寺地区、北多摩生協国分寺地区、生活クラブ生協国分寺支部

（出所）「もとまち公民館」資料

C. 協同活動と生産・分配学習（協同的理性）

1) 「仕事」と生産・分配学習

さて、これまで意識と自己意識を統一していく運動として、環境の側からとらえた観察的理性と、地域住民諸個人の側からとらえた行為的理性の展開をみてきたが、前者では「環境としての地域」が、後者では諸個人の側の主観性が優位であり、なお社会的個人と私的個人の矛盾を克服していくという点では大きな限界がある。この矛盾に対して意識的に働きかけるためには、地域住民の個別性と社会性を統一するような形態が必要となる。その契機となるのが、諸個人の活動の結果としての「仕事」を媒介とする生産・分配学習である。

「生産学習」は、戦後改革期におけるいわゆる「万能公民館」の時代にさかに行なわれたとしても、高度経済成長時代をへて次第に忘れられていき、学校教育の場でも死語となりつつあった。しかし、最近になって「ゆとりの時間」などを利用した勤労体験学習が取り入れられてきている。社会教育実践においても、単なる趣味や実益を越えて、地域振興・地域づくりにかかわる生産学習が取り入れられてきている。とはいえ、一般的には生産学習としての固有な意味が意識的に追及されているとはいえない場合が多く、「仕事」を学習の内容として明確に位置づけているわけではない。むしろ、公的な社会教育活動を離れたところで展開してきた産直活動などにおいて、それが現実の生産活動の結果としての生産物を媒介にした生産者と消費者との交流活動を含むがゆえに、「仕事」の学習としての側面が注目されるのである。

仕事の学習とは、仕事の社会的側面、仕事を媒介とする人と人との関係の学習であり、「分配の学習」であるということができる。それは、第1に、その仕事に参加した人々の間での分配である。第2に、その仕事に参加した人々と他の住民との間の分配である。それは単に、結果としての分配ではなくて、それにかかわる住民による意識的な分配であり、それらの住民の相互理解を前提とし、深めていく過程である。そうしてはじめて、「分配」学習が学習となるのである。仕事は、その現実化である生産物ないし作品をとおして評価される。それらは、単なる物ではなく、仕事としての「事そのもの」であり、それをみずからの行為によって生み出した個人だけではなく、他者にとっても現存するものとなる。そこでは自己評価だけでなく、他者による評価が必然である。

たとえば調理学習においては、講座に参加した学習者のあいだで、最終生産物としての料理だけでなく、その中間生産物を含めて、言葉として十分に表現されるか否かを問わずに、相互に評価の対象となっている。そこでは、同じ材料で同じ料理をつくるのが互いの目的となっているだけに、そのプロセスと生産物における差異と同一性が、自己評価であり他者評価となっているのである。しかし、この調理学習が地域学習とのかかわりで問題となるのは、調理の材料に地場農産物を使用しているということである。そこでは、地場農産物の評価、したがって、それを生産した農家に対する、ある認識と価値評価が形成されるという契機を含むのである。また、「農のあるまちづくり」を意識するこの講座においては、地場農産物を利用した料理を地域にひろめようとする活動が、家族・知人をはじめとする住民に対して直接的に、あるいは、パンフレットなどでの紹介というかたちで間接的に進められている。このことは、同じ調理学習でも、まちづくりのなかで位置づけられたものは、その「仕事」に対する評価が、参加者のあいだにとどまることなく、地域住民にひろがっていく方向性をもっていることが指摘される。もちろん、それがどの程度ひろがっていくかは、その活動がどれだけ意識的に取り組まれるかによっているのであ

るが。

この点は、学校農園・市民農園などにおける「体験学習」においても同様である。市民農園での学習を、単に市民の趣味と実益を満足させるための「学習」と考えるならば、生産学習としての意味はほとんどなく、分配学習としてはまったく考えることはできない。しかし、学校農園や中学校での体験学習のように、生産活動を学習として位置づけるような実践においては、その生産物は「われとわれわれ」の活動の現実化なのであり、そこにあらわれている仕事を相互に評価しあう対象なのである。それは収穫祭などのかたちで、その生産活動に参加した児童や生徒、あるいは住民がそれぞれの活動、集団としての活動を評価しあい、他の住民にも評価を求めるというかたちでなされるであろう。上述の「おいもの会」などでは、イモづくりの意味を意識化していくために、その活動誌「ポテトタイムス」の発行や「紙芝居」づくりによって、言葉や絵による表現活動をおこなっている。そこには、諸個人としての子どもや親の個性的能力の自己実現の評価だけでなく、参加者どうし、あるいは参加者和其他の住民とのあいだでの仕事の評価が表現されているのである。

以上のように「作物を通じた地域社会とのつながり」を豊かにしていく学校農園・体験学習によって、「教育と農業の双方の再生が可能となってくる」のであり、そこから「学校農園を地域の共有財産に」という提起が現実的な意味をもってくるのである（①、pp. 68～9, 76～7）。まちづくりを意識した生産学習が展開していけばいくほど、生産活動が社会的ひろがりをもっているがゆえに、その生産活動の評価にかかわる住民が拡大していく。しかし、生産実践としての仕事を媒介にした住民の相互承認の過程は、それを意識的に追及しなければ、明示的なものとはならない。それは、現在の公民館活動の枠のなかで行われる生産学習のように、多くの場合、貨幣勘定をぬきに、「体験」的・お祭りの・奉仕的に行われるものであるがゆえに、かえってそのことを追及する学習実践が成立する可能性が高いといえるのかもしれない。だが、それゆえにまた、現実の地域づくりとは切り離されたところで展開していく可能性もまた含んでいるのである。

現実の労働や生活ときりむすび、したがってそれ自体が地域づくりの活動として展開しながら、分配学習が分配学習そのものとして問題になるのは、協同活動においてである。

2) 協同組合活動と「講座」での学習

一般に、協同組合は地域生活の私的領域と公的領域を媒介するものであり、私的個人と社会的個人の矛盾に実践的に取り組むことをとおして、公民と市民との分離を克服していくための最も重要な現段階的形態のひとつである。また、協同組合原則の組合員教育条項を積極的に生かすならば、独自の社会教育機関としての役割を果たし得るのであり、現実「「実際生活に即する」学習活動を、ある意味では公民館活動を超えるようなレベルの高さで実践している生協もある。

「農のあるまちづくり」講座を中心とした学習の蓄積は、10年目にして、生活クラブ生協と国分寺市農協の産直にかかわる組織的合意を生んでいる。個別農家と生協あるいは消費者グループの産直はすでにそれ以前から取り組まれていたのであるが、それが生協と農協との協同組合間の関係に発展しようとしているところに重要な意味がある。生協と農協は、とくに7年目以降の「講座」の組織的基盤であり、それぞれの協同組合活動があってはじめて、この「講座」の発展があったといえる。「農のあるまちづくり」活動への参加者の中にも、生協活動のリーダー的な経験をし、現にしている女性が多い。

協同組合活動は、単にその目的にそって協同するというところにのみ意味があるのではなく、「わ

れとわれわれ」がなした活動とその結果を民主的に総括し自己評価していく活動を含んでいるところに多くの学習的契機が含まれているのである。その基礎にあるのは分配の学習である。それは協同活動への参加者の間の分配にはじまり、協同の「仕事」が社会的評価を受けざるをえないがゆえに、社会的な分配に及ぶ。「講座」で野菜づくりに取り組み、その生産物を講座にかかわった住民の間で分配し、生産物を媒介にして市民の間での交流を拡大していく実践は、協同組合活動の学習的編成であるといえる。それは、「講座」でとりあげる以前に「おいもの会」などで、すでに実践されていたことでもある。こうした実践はまた協同組合活動に反作用する。

「講座」には、都民生協（現「コープとうきょう」）と北多摩生協、生活クラブ生協の国分寺地区ないし支部が後援団体として加入しており（〈資料-1〉参照）、それぞれの組合員も「講座」や「懇談会」に参加している。このうち、とくに積極的な参加者がみられるのは都民生協と生活クラブ生協であるが、前者は店舗展開を中心にした生協、後者は無店舗での協同購入中心の生協としての特徴がある。したがって、同じ生協といっても、それぞれの活動の方針と内容はかなりの違いがあり、相互に疎遠である傾向もあるのであるが、都市農業をその活動に積極的に位置づけようとする点では共通しており、菊池主事の努力もあって、ともに「農のあるまちづくり」を学ぶ講座を後援し、参加してきているのである。ここで、それぞれの中心的な生協活動家で、「講座」と「懇談会」に参加した経験のある組合員の「講座」の見方を紹介しておこう。

都民生協国分寺地区組織委員長の経験のあるSさんは、自分にとっても地域にとっても「生協もPTAも公民館もすべて大事なもの」と考えている。それは子どもができてから、乳児期には「保育室」のある公民館に週3日も行い、幼児期には神社を借りた民間の「子ども文庫」に、小学校の時はPTA活動で、中学に入ってから生協活動、そして子どもが手が離れてからは生協の「有給活動」（組合員が月6万円の手当で半専従的におこなう組織活動）をして、いまは高齢者問題などの地域活動にもかかわりをもつようになってきている、というように、それぞれの活動の一部が重なり合いながらも、それぞれの時期に最も重要であると思われたものに関心をもって活動してきたという生活史をもっているからである。しかし、相互の活動の関連においては「地域活動か生協活動か」ということをしばしば考えさせられる。それは生協活動が、都民生協全体の活動が中心になっていて、当面の課題が次々と「上から下りてきて」、組織活動への「動員も多い」からで、生協活動中心では「国分寺のことをゆっくり考えることができない」。都民生協でも「学習グループ」の活動があり、国分寺では、福祉たすけあい活動や講演会、不燃ゴミ燥却場見学会などもおこなっているが、「公民館の方が自由」でよいと思っている。こうして公民館活動＝「講座」を積極的に位置づけているのであるが、自分達の生活向上のためには公民館も生協も不可欠のものと考えているのである。

これに対して生活クラブ生協は、Sさん達がうらやむようなこまわりのきく活動をしている。Tさんは個人的には「土いじりが好き」で、とくにビデオで「生きている土」をみて感激したのであるが、同時に生活クラブ生協国分寺支部長として「懇談会」にも参加しており、「講座」は彼女にとって生協活動を進める「情報源」でもある。生活クラブとしても地場野菜の産直や、市民農園を借りた野菜づくりをしている。しかし、産直は都内90戸の関係農家との「デリバリー」を通した共同購入であり、できたらほんとに地元の新鮮な野菜を食べたいと思っていた。こうした要求と農協の指導者達の希望があって、90年に生活クラブと国分寺市農協の産直の話がまとまるのであるが、実際に産直活動にかかわる農協青年部に十分な理解を得られるようなかたちで進められなかったという経過もあり、野菜の市場価格とのかかわりなどの具体的な詰めができて

いない。こうした状況から生活クラブ国分寺支部の中では「農家との懇談会が必要ではないか」という声生まれ、Tさんも「どういう考えの農家があるかということがわかるくらい」に地域との結び付きを深める必要があると思っている。もちろん、農家と市民との交流を第1の目的としてきた7年目以降の「講座」は、こうした要求に対応するものであり、その積み重ねは産直活動を現実的にしていく上でも重要な意味をもっているのである。

これらのことを既述のような農協の活動とあわせて考えるならば、「講座」・「懇談会」と生協・農協活動の展開は「講座」参加者のレベルでも相互に関連し規定しあっており、「講座」は生協・農協活動の学習的編成の側面をもつのであるが、生協と農協をつなぐ産直活動が実質的に展開していないがゆえに、「仕事」を媒介にした生産・分配学習もまたその展開が制限されているのである。

3) 分配・再分配学習から公共性へ

しかし、以上でみてきたような「講座」における学習と協同組合活動は、異なる協同組合間の「仕事」の評価・分配をとおして、地域における分配関係を問題にしていく可能性をもっている。農家と非農家の協同によって成立している「講座」では、すでにその学習的編成の契機が含まれており、「懇談会」では再分配にかかわる提言をしている。

「講座」で学習してきた成果を、より専門的な知見を動員して再検討し、まちづくりにかかわる諸分野での課題と調整しつつ、政策提言としてまとめていくという活動は、「懇談会」の重要な役割となっている。その第1段階は、1986年にだされた、「国分寺市基本構想（素案）に関する提言」と「家庭ごみコンポスト化運動に関する提言」である（①、pp. 217～222）。単なる行政的長期計画に対する批判だけでなく、具体的な提言をして、しかも住民参加が可能な運動の提案をしているところに、「講座」での学習活動と両輪で展開してきた「懇談会」活動の特徴があらわれている。

まず「基本構想（素案）への提言」は、「素案」では緑を公園・雑木林に限定してイメージしているが、「国分寺市の緑の中核が農家であり、農地の維持と発展を抜きに『緑とうるおいのある健康なまち』の実現は図れない」ことが強調され、「農業や農地のもつ公益的な機能を積極的にくみこんでいく」べきことを提言している。まさに「講座」での学習の成果がはっきりとあらわれているといつてよいであろう。「具体的提案」としては、「農林地を残すために」とくに国分寺の地理的特質である「断崖丘（ハケ）の雑木林」を保全地域として、雑木林の農地並課税を再検討すること、「農林業の文化・教育を市民のものに」するために、農家と非農家の交流ができるような農林公園づくり、体験学習や生きがい活動ができる農場・林の設置、農業にかかわる用水路・井戸・ハケを文化・教育遺産とすることを提言している。また、「農業生産を前進させるために」家庭廃棄物のコンポスト化、庭先販売・畝売り・契約栽培など地場流通の促進をすることをあげ、さらに、農業委員会と農政系のスタッフの強化を求めている。「講座」参加者が実際に目で見て確認することを含む学習活動によって明確になってきた、農地・農業の公共的役割を具体的に行政において実現させようとする諸提言である。

次いで「生ごみコンポスト化の提言」においては、生ゴミは家庭で処理に困っていること、他方、農家は堆肥不足の状態にあること、そして行政は年々増大するゴミ処理費に悩んでいることという、三つの問題に同時に対応しようとするのがコンポスト化であることが強調されている。ここで注目すべきは、ひとつに、単なる補助事業ではなくて、運動として提起されていることに

特徴があり、それによって「市民もごみ問題や市内農業のあり方に関する理解を深める」こと、「市民自らがその一端を担うことで、まちづくりに参加する」ことが期待されているのである。のちに「講座」でコンポスト利用による野菜づくりに取り組むのは、まさにここで提起された「住民運動の学習的側面」（「枚方テーゼ」）を公民館活動が中心となって担っていったものと理解することができるのである。ふたつは、この運動によってゴミの減量ができれば、その「予算節約分は、緑の基金や農地保全資金に回してもよい」としていることである。分配の学習が生産・流通・消費・廃棄そして税金の再分配の学習へ発展することによって、公共性を問題にするように展開していくという関連構造がみえてくるのである。

以上のような二つの提言は、すでにふれたようにすぐに行政において取り上げられることはなかった。それがゆえに、「講座」や「懇談会」ではこれらの提言を現実化していくことを念頭においた活動をその後において展開していかざるをえなかったのである。しかし、それはまた既述のように、「講座」での学習の新たな発展をもたらし、「懇談会」における「農のあるまちづくり」の理解をさらに具体化し総合化していくことになった。それは住民の自治能力の形成過程であり、公共性を創造する過程であったといえることができる。それらについては次節においてみることにしよう。

D. 自治能力形成と地域生涯学習の計画化（公共的理性）

1) 住民的公共性——「公民館のつどい」、「懇談会」

以上でみてきたような実践をとおして、住民は個別的生産課題とは区別される地域課題を意識していく。それは生活課題のたんなる共通性において成り立つものではなく、第1に、地域における生活課題の構造的連関、第2に、地域の歴史の中で「生活発展の有機的連続性」（上原専緑）を理解するときに意識されるものである。前者は7年目以降の「講座」の進め方に、後者は「歴史と農のあるまちづくり・国分寺」のパンフレットづくりに、そうした方向にむけての努力をうかがうことができる。

しかし、公共性をもった地域課題を認識するためには、そのことを意識的に追及する場と実践が必要であろう。もちろん、さまざまな自治活動への参加はそれを促進するであろうが、社会教育実践として重要な活動はいわゆる「公論の場」の形成である。それはハーバーマスによって市民的公共性を保障するものとして提起されたものであるが⁽⁶⁰⁾、地域課題を認識し、地区・産業・階層の対立を克服しつつ、その解決のための実践をうながすような「公論の場」に求められているのは「住民的公共性」である。それは全国的には地域集会活動や地域大学運動などの形態で取り組まれていることである。国分寺市で注目されるのは、第1に、「公民館のつどい」とくにその「地域づくり」分科会の活動であり、第2に、「講座」にかかわっては「懇談会」の継続的な活動が評価されるべきである。

「公民館のつどい」は国分寺市の5つの公民館全体で実施する事業で、1990年には第8回目をむかえ、「もともち公民館」が「当番」となった。1月の準備会にはじまり、6月まで9回も重ねられた「企画会議」を経ておりあげられ、①女性の生き方を考える、②まちづくりに果たす市民の役割と公民館の役割、③これからの社会教育施設、④勤労男性と地域社会、⑤地域福祉と公民館、の5つの分科会をもって開催された。参加者は全体で183名であった。それまでと同様、これらの分科会では具体的な地域課題と公民館活動を取りあげ、公民館を利用している地域住民が中心になって企画し討論する場であり、全体がまさに「公論の場」であるといえることができる。

とくに第2分科会は住民が地域課題にとりくむ「まちづくり」をとりあげてきたが、この年は「農のあるまちづくり」講座が討論の対象となった。公民館の側から菊池主事の経過報告があったのち、2名の「講座」参加者の報告があり、それらにもとづいて討論が展開している。そこでは、すでにみてきた7～9年目の「講座」の評価とこれからのまちづくりの課題が問題になっているといつてよい。2人の報告、およびそれに対する意見は、まちづくりと公民館の役割についてのきわめて重要な部分を指摘している⁽⁶⁰⁾。

すなわち、国分寺育ちのHさんは、「子育ての中で、安全な食品を求めて」、「無農薬や有機農法による野菜を得るためには時間と労力を惜しまなかった」がゆえに「地場産野菜を使った実習と学習という内容に魅力を感じ」て学習に参加してきたが、その実習・学習をとおして次のように考えるようになった。

「私達のまちに相応しい形を考えるのは私達であつて、その力をつけるために公民館は大切な役割を持っている。同じ方向に歩き始めた人達が確認できたのはこころ強いし、まちづくりは人と人との交流の中でつくりあげていくものだと感じている。」また、所沢市で農家との交流・援農などの経験をしてから移住してきたSさんは、公民館講座で「農家と消費者が一堂に会することに驚き」もし、イラストマップづくりで「地元を知ること楽しかった」が、「市民と農協のつながりはこれから」と思っている。そうした状況でのまちづくりと公民館の関係については次のように理解する。「『まち』に不可欠なのは、住民のコミュニケーションと地域への愛着心と誇りだと思う。そのための場所や機会を提供する公民館が、『まち』の中で果たす役割は大きい。地域住民自身が『まち』を活性化するためのサポーター役としての存在は重要である。ともすれば擦れ違う農家と新住民との出会いと理解の場を設けたこの講座は画期的なものだと思う。」これらの報告に呼応して、意見交換のなかでは「まちづくりのもう一つ重要な点はハードな面に加えて多様な人間関係をつくっていくことである。……まちづくりとは、多様な課題をトータルに関連づけて考えられる力をつけていくことであり、そこに公民館の学習の意味があるのではないか。」と。

以上のように「講座」参加者たちは、①まちづくりをするのは地域住民である自分達自身であること、その際に必要なことは②住民相互の交流・コミュニケーション、多様な人間関係をつくっていくこと、そのことをとおして③「多様な課題をトータルに関連づけて考えられる力」をつけることであり、④公民館はそれらを実現するための「サポーター」役であることを理解してきているのである。まさに、われわれのいう「地域づくりの学習的編成」の意義について語られているのである。重要なことは、これらの理解は単なる理念ではなく、すでにみてきたような7～9年目における具体的な「講座」の実習と学習をとおして、住民自身が到達した結論であるということである。

これに対して「懇談会」は、まちづくりの具体的な内容を調査・学習し、討論して総括していく。「講座」1年目の実践から生まれた「懇談会」は、「講座」の講師・助言者と、参加者のうち「農のあるまちづくり」に関心の深い住民によって構成されているが、行政の各専門分野と農協・生協などの住民活動諸組織の代表も加わって、都市農業とまちづくりをめぐる学習と討論が積み重ねられており、その合意にもとづいて、国分寺市の長期計画に対する提言がなされ、行政との「懇談」なども行っている。また、「講座」の運営や都市農業にかんするビデオやパンフレットづくりに協力するだけでなく、共著『「農」のあるまちづくり』を出版し、国分寺市の内外で都市農業の公共的役割についての理解を深めるような努力をしている。これらは基本的に「懇談

会は学習組織」であるという合意のもとで進められていることであるが、まさに学習をととして公共的理性を形成する実践的な組織であり、地域住民の自治能力形成の重要な場となっているといえることができる。

菊池晃主事は、10年あまりの「講座」と「懇談会」の活動をふりかえって、「農のあるまちづくり」とは「都市農業を問題の切り口に教育、福祉、都市計画、環境、防災等、現代の社会の抱える様々な問題をトータルに考えることであり、地域でお年寄りから幼児までが暮らしやすい生活をしてゆくためには何が必要かを明らかにし、そのために行政や運動や個人はどうしたらいいかを提案してゆく事である」⁽⁵⁸⁾と述べている。これこそ住民的公共性の創造の内容であり、「講座」と二人三脚できた「懇談会」が具体化してきたことなのである。

2) まちづくりの提言

上述のように、「懇談会」では1986年に出された国分寺市の都市計画の「新基本構想」(素案)に対する2つの提言をしていたのであるが、内容的にはさらに深められ具体化されるべき点を含んでいた。そして、それらは単行本『「農」のあるまちづくり』の出版を中心とするその後の「懇談会」活動において検討されていった。その成果が試されるのが、「長期計画見直し(後期分)」への対応であり、何回かの学習会を重ねたのちに、1991年に「提言」としてまとめられていく。

この「提言」を作成するにあたり「懇談会」では、「農のあるまちづくりに向けての当面の施策(都市における農地、雑木林、緑の保全、確保に向けての提案)」を整理している(〈資料-2〉を参照)。それは大きく、次のような4つの項目になっている。

すなわち、基本政策、緊急施策、運動として展開すべきもの、そして個別施策が明確に区分され、86年の提言に比べてはるかに具体化されたものであることがわかっていく。この間の学習・調査・実践活動の成果であるといえる。このことに照応して、「国分寺市長期総合計画見直し(後期分)への提言」(1992年2月26日)は、理念や構想を述べるのではなく、個別的課題にそくして、しかもそれらを解決すべき行政の関係各課ごとに整理されている。そして、実際に経済課との「懇談」を進めたのである。それらは〈資料-3〉のようであるが、それらのひとつひとつが住民の自治能力の形成を示すものであることは、改めて説明するまでもなかろう。

〈資料－2〉 「農のあるまちづくり」のための施策（「懇談会」、1991年1月）

1. 基本政策の策定（市民の声、要求、運動を背景に行政がきちんとした施策をもつ）
 - ・国分寺の都市計画におけるグリーンミニマム（プラン）の作成
 - ・幅広い検討委員会を作って総合的に検討立案する（まちづくり計画と都市農業の結合）
 - ・緑、農地、崖線、雑木林の目標値の数値化、必要予算、執行計画、管轄セクションを明確にする
 - ・都市計画上の線引きに市独自の保留地、公共的共有地を加えて保全する関連して生産緑地、市独自の税金肩代り制度の検討（利子補給等）
2. 緊急の施策
 - ・マンション、宅地化の進行している中で、緊急に保全が必要とされる土地については、他市（町田、東久留米、府中）のように買取する（特に崖線の雑木林）
3. 市民の中に広がる「農のあるまちづくり」の運動（時間をかけてじわじわとひろげる）
 - ①農産物の提供 農協を媒介に農家と生協、ある居住ブロック単位
試行錯誤の中で確実に信頼関係をつくっていく（見学交流会の実施）
 - ②「ゴミを減らして緑を増やす」活動（コンポストと緑の基金積み立て）
 - ・ゴミ減量によって生じる焼却費、収給にかかる人件費、運搬経費を試算し、緑の基金に積み立てる、トラスト運動
 - ・コンポスターの購入への助成金（購入者決算ではなく、農協決算とする二分の一）
住民組織のできている所から実施し広げていく
 - ・瓶の分別回収、再生紙（故紙回収）運動等と連携して
4. 個別の施策
 - ①学校、保育園、幼稚園、公民館、福祉施設
 - ・給食への農産物の提供（栄養士、実験校方式）
 - ・学校農園を奨励する、カリキュラムに取り入れる、防災避難所も兼ねる
 - ・小3「歴史と農」（農家と歴史的遺産、用水路等）の市内見学のカリキュラムを取り入れる（ガイドブック教材の作成）
 - ②市民農園
 - ・クラブの結成、畑の記録づくり、コンテスト、収穫祭、農協の指導、シルバー農園、有機質肥料農園等の実験、集団農園
 - ③市民農業大学
 - ・活動が継続できるように地元に受け皿、懇談会の協力
 - ④農業祭への市民の参加プログラム
 - ⑤直販売（庭先、畝売り、契約）、朝市の促進
 - ⑥北海道霧多布（浜中町）湿原の保全運動、農業姉妹都市、交流の促進
 - ⑦広報活動の充実
 - ・91年度より市報に特集掲載の実施

（出所） 「国分寺のまちづくりと農業を考える懇談会」資料

〈資料－3〉 国分寺市長期総合計画見直し（後期分）への提言

1991. 2. 26 国分寺のまちづくりと農業を考える懇談会

1. 樹林地の保全について （環境緑地課）

市「水と緑の国分寺」では、「緑地保全基金などにより取得する樹林地について、保護、整備し「市民の森」とするとして樹林地の買取計画を示している。

この場合、樹林の質と規模、自然条件、都市構造上の位置、都市景観等を総合的に判断した上で価値の高い樹林地（例えば、西恋ヶ窪1丁目、光町1丁目、東元町3丁目等の傾斜地林、新町2丁目、西恋ヶ窪3丁目、東恋ヶ窪5丁目等の平地林）を積極的に保全する方向で早期に実施していただきたい。

2. 市民農園の拡充について

(経済課)

平成2年6月に市民農園整備促進法の成立をみたことを契機として、都市農業への市民理解の、高齢化社会への対応、さらには都市における緑地オープンスペースの保全等多面的な位置づけのもとに、従来市が進めてきた市民農園事業を一層充実していただきたい。

この場合、農園箇所数を増やして市内にできるだけ均等に配置すること、1区画面積の拡大を図ること、作業指導面の充実を図ること等に配慮されると共に、市民農園クラブの結成、収穫祭、シルバー向け農園、有機肥料農園、グループ利用農園など多彩な利用と活性化を考えたソフトウェア面の条件整備を併せて検討していただきたい。

3. ゴミコンポスト設置の助成について

(環境部清掃センター)

今日、ゴミの減量は大きな都市課題になっているが、本市においても長期的観点からゴミの減量化施策(コンポスト)を市民と協同で、積極的に進めていただきたい。

この場合、生態循環と環境保護、都市経営の省エネ化、市民意識の喚起などの観点からまず生ゴミの資源活用(土壌形成)と緑の育成施策の連携事業化を図る方向で、試行的にコンポストを普及していくことを提案したい。近年、市民のゴミに関する関心はおりからの地球環境の危機とも係わり非常に高いものがあり、市民のコンポスト導入にあたっては積極的に経費2/1負担等の助成措置を取られたい。

4. 学校教育における「農業学習」の充実について

(教育委員会指導室)

平成元年度小学校指導要領改定(施行平成4年4月)において、地域性を重視した体験・考察学習の強化方針が示された。即ち、低学年に於ける「生活科」の新設、及び中学年における「社会科」と「自由研究」である。また小学校指導書の生活編と社会編(平成6年度文部省)によるところとした学習科目において、身の回りや地域社会に焦点を置いた生活、産業、自然等の学習指導が唱えられている。

こうした基本的学校教育方針の下で、地域の産業であり、市民生活とも関わりが深く、またまちを構成する重要要素である本市の農業・農地について学習を多様な形で実施し、農業への理解を深めていただきたい。

例えば、農園見学(作物と農作業)、農業マップづくり、農業者のお話、学校農園の実施(体験学習)、農家の仕事、季節と農作物、特定作物の出来るまで(観察、自由研究テーマ)等があげられる。

また市内には生協と野菜の産直契約をするなど大量に生産している農家が相当あることから学校給食への野菜供給も決して不可能ではない。新鮮で、自分たちの住んでいる地域の農家の野菜を子供たちが食べて成長していく事は子供にとっても大きな教育的意味がある。そればかりか、供給する側の農家の励みにもなる。是非、実施に向けての検討に入っていただきたい。

5. (仮称)市民農業大学の開設について

(経済課)

地域社会において、農業者と市民が「安全で良質な食物」の生産と取得を協力・協同して追求し、かつ地域環境の維持に多大な役割を果たしている都市農地の保全を目的として、以下の方針のもとに市民が国分寺の農業について実践的に学習し、そのあり方を考える機会「(仮称)市民農業大学」を設けていただきたい。

- (1) 都市農業の重要性(生産と環境)と市民生活との係わりについて、広く市民の理解を促す
- (2) 市内農業の実情と歴史、更に地場農産物の生産過程や流過程について体験と実地を通して学習し、正しい認識を促す
- (3) 今日の都市農業が直面している諸問題、諸課題について市民相互あるいは農業者と市民との間に共通認識を形成する
- (4) 農業者と市民が連携・連帯して国分寺の都市農業を育成し、発展させていく方途を市民レベルで探る

(出所) 「国分寺のまちづくりと農業を考える懇談会」資料

3) 地域生涯学習の計画化にむけて

とはいえ、「まちづくり」の課題全体からすれば、「懇談会」の活動の範囲は限られたものでしかないし、それを社会教育実践の側から位置づけるためには、地域生涯学習の計画化の活動と結び付けていく必要がある。「もとまち公民館」では、公民館利用者懇談会とそれを基盤にした公民館運営審議会の活動が活発であり、その到達点は1991年に出された「公民館運営審議会答申」にあらわれている。

この答申は、「公民館の設置法令を根拠」とし、公民館をとりまく新たな状況の中で「国分寺の公民館27年の実践をふまえ、その中から何を大切にするのかを再確認し、新たな課題を明らかにするために、地区公民館としてのもともち公民館の役割について」の公民館長の諮問に答えるというかたちをとっている。設置法令とはいうまでもなく現行「社会教育法」第29条第2項「公民館運営審議会は、館長の諮問に応じ、公民館における各種の事業の企画実施につき調査審議するものとする」を指しているのであるが、この条項が有名無実化している公民館が多いなかで、以下でみるような内容をもった答申がなされたことは大きな意味をもっている。まさに、もとまち公民館における運営審議会の位置づけの高さを示しているのであるが、それは、審議会委員8名の構成にもあらわれている。すなわち、法第30条第1項の学校長1名、第3項の学識経験者1名のほかは、第2項の「教育、学術、文化、産業、労働、社会事業等に関する団体又は機関」を代表する者であり、PTA連合会1名、地区労働組合協議会1名、利用者団体4名となっている。地域住民とくに実際に公民館を利用しているグループの比重が高いことが明らかであろう。利用者団体からの4名は、「社会教育関係団体」の代表ではなく、公民館利用者懇談会による互選というかたちをとっている⁽⁵⁹⁾。「産業」ではなく「労働」の代表を位置づけていることも注目されるが、学識経験者も、もとまち公民館の講師をしている大学研究者となっている。

ここで「答申」の構成をみってみるならば、次のようである。

〈資料—4〉 「もともち公民館運営審議会答申」(1991年3月)の構成

I 生涯学習社会におけるもともち公民館の役割と住民主体の公民館運営

1. 私たちの求める生涯学習
 - (1)私たちの求める生涯学習と公民館
 - (2)もともち公民館の今後のあり方
2. もともち公民館のこれまで
 - (1)国分寺の公民館のあゆみ
 - (2)もともち公民館の建設 — 住民主体の社会教育の創造の歴史
 - (3)もともち公民館が大事にしてきたもの — 職員と住民とが共に創りあげてきた歴史
 - ①現代社会を考える ②地域課題を考える ③女性問題の解決をめざす
 - ④教育問題を考える ⑤草の根文化の地域からの創造 ⑥公民館保育室活動
 - ⑦住民主体の公民館運営 ⑧住民主体の公民館利用
3. もともち公民館のこれから — 住民主体の公民館運営をめざして
 - (1)今後の課題
 - ①暮らしと生き方を見つめなおす「まなびの館」として
 - ②まちづくりを考える場として
 - ③くつろぎとふれあいの館として
 - (2)運営
 - ①無料均等・自由・自治の原則 ②専門職員の配置 ③施設設備の充実
 - ④公民館保育の拡充 ⑤広報活動の充実 ⑥公民館運営審議会の活性化
 - ⑦利用者懇談会の活用 ⑧他館との連携
4. 提案

II 職員体制の課題

1. 生涯学習時代における職員の役割
 - (1)地域づくりに関わる職員の役割
 - (2)人と人をつなげるネットワークの役割
 - (3)教育機関の職員として求められる専門的力量
2. もともち公民館の職員体制の実態
 - (1)職員の仕事の状況 (2)1年間の業務実態
3. もともち公民館職員体制の課題
 - (1)職員増員 (2) 職員の採用と養成 (3)研修の充実
4. 提言

「提案」,「提言」それら自体の内容は必ずしも豊かであるとはいえないが、今後の方向の理解においては、もともち公民館らしさがあらわれている。それは何よりも、Iにおいてはこれまでの国分寺および、もともち公民館の歴史と「大事にしてきたもの」が総括され、IIにおいては職員の仕事の状況、業務実態がふまえられているからである。もともち公民館の「今後の課題」は、われわれがこれまで検討してきたことを前提にするならば、「くつろぎとふれあい」→「暮らしと生き方を見つめなおす」→「まちづくりを考える」という構造になるであろうが、「今後のあり方」では、住民自治、主権者としての自己形成、地域からの生涯学習計画の創造、が強調されている。

まちづくりにかかわっては、「農のあるまちづくり」講座と「心と健康を考える」講座という地域課題を追及してきた講座の経験をふまえて、もともち公民館のある中央線南部地区は「市内でも最も水に恵まれ、史跡も多く、しかも国分寺崖線と呼ばれる緑地帯と野川の流れて、小金井・

調布・世田谷等の諸都市と連帯してゆけるなど、他地域に見られない特色」をもっていることを生かしたさまざまなまちづくりが考えられる。そして、「そういう問題意識を育て合うことにより、共通の課題としてとらえ、住民が主体となってその課題の解決に向かって連帯しネットワークづくりが自由にできるような場」を生み出すものとして、公民館が期待されている。その上で、そうした機能を果たすために職員の地域づくりに関わる役割（「地域を知り、課題を見つけ、学習の計画・編成、援助・助言、相談などを行う専門職員」）、ネットワークerおよび教育専門職員としての役割が強調され、職員の増員と養成・研修の充実が必要であることが指摘されているのである。重要なことは、これが上述のような特徴をもつ「公民館運営審議会」の答申であるということである。職員体制の問題についても、「もとまち公民館利用者連絡会」によって、利用者にたいして実施された「職員体制についてのアンケート」の結果をふまえたものである。

このような「答申」は、事実上、地区公民館レベルでの「地域からの生涯学習計画」であるといえるだろう。その作成過程、それを国分寺市の地域生涯学習計画にまとめていく過程は、それらが地区・地域における社会教育実践の「未来にむけた総括」の活動であるがゆえに、それ自体が、ほかならぬ社会教育の領域において住民の公共性を育てていく社会教育実践なのである。もちろん、それが真の意味での現実的理性の形成となるためには、これまでみてきたような地域づくりの活動や、社会教育以外の領域との構造的関連づけとそれらの総合化を必要とするのであるが。

国分寺ではこれまで地区館並列方式をとってきただけに、逆に、市全体の生涯学習計画策定には一定の困難がともなう。現在のところ生涯学習計画につながるような公運審答申を作成したのは「もとまち公民館」だけである。市レベルでの生涯学習計画を作ってゆくうえで制度的にまず考えられるのは社会教育委員会であるが、社会教育委員会と各公運審との関係はほとんどない。こうした中でむしろ注目されるのは「国分寺・社会教育の会」の活動である。1988年に公運審委員を含む公民館利用者で結成されたこの会は、月一回の定例会をもち、会報「国分寺・社会教育の会」を毎月発行している学習組織であるが、89年9月には会の陳情書「生涯学習体系作成審議機関の設置に関する陳情」を市議会に提出している。それは「1.生涯学習体系づくりの審議機関を教育委員会の所管のもとにして下さい。2.審議機関のメンバーには①公民館・図書館利用者、②社会教育の研究者、③公民館運営審議会委員、④公民館・図書館長及び職員、⑤社会教育の場で実践している人を必ず参画させて下さい。」というものであり、「必ず」を「等」に修正のうえ、90年6月の市議会で採択されている。その後、公開学習会や他市見学会、教育長・社会教育部長との懇談会などをおこない、それらの活動を報告し、社会教育・生涯学習に関する「公論の場」をつくるために発行されている会報は92年3月までに43号を数えている⁽⁶⁴⁾。このような「国分寺・社会教育の会」の活動こそ、まさに住民的公共性の創造をめざしたものであるということができよう。

61) 前出の広井・須江氏の共同研究のほか、国分寺市にある東京経済大学のグループによる次の総合研究を参照されたい。柴田徳衛・中村孝士・依田精一・広井敏男『国分寺市の総合研究(1)および(2)』、東京経済大学、1987。

62) 自然そのものを有機体として、目的的關係においてみていこうとするものとして、藤原保信『自然観の構造と環境倫理学』、御茶の水書房、1991。それは「人間中心主義から生命中心主義への発想の転換」(p.

- 159)を意味するのであるが、われわれは自然と人間とを統一して把握する見方こそが目的的關係の理解であり、人間中心主義と生命中心主義を対立して考えるべきではないと考えている。
- 53) 宮本憲一『環境経済学』, 前出, pp. 98~9。
- 54) 農業と都市生活を結ぶものとしてゴミ・コンポストを位置づけるにあたっては、「講座」の講師であり、「懇談会」のメンバーでもある渡辺善次郎氏の努力を無視するわけにはいかない。氏は『都市と農村の間—都市近郊農業史論—』(論創社, 1983)および『近代日本都市近郊農業史』(論創社, 1991)などによって、都市近郊農業を文明史的に研究し、とくに都市肥料の問題に着目していたが、その延長線上にゴミ・コンポストが位置づくのである。「懇談会」の当初から渡辺氏によって主張されてきたこのゴミ・コンポスト化の発想を、技術的に具体化したのは都農業試験場研究員で「講座」の講師となった加藤哲郎氏である。
- 55) こうした経過についての諸事例については、守友裕一『内発的發展の道』, 前出, を参照されたい。
- 56) 八木雅子『「農のあるまちづくり」に取り組んで』, 『日本の社会教育実践 1990』, 前出, p. 153。
- 57) 地域づくりとかかわって祭の意味を論じたものとしては、小松光一『ヒト, ムラ, マツリの地域論—地域の自立と祝祭—』, 二期出版, 1989, がある。
- 58) 国分寺市『国分寺市防災・まちづくり学校の記録—安全で住みよいまちづくりを市民と共に求めて—』, 同市, 1990, pp. 17, 15。「防災・まちづくり学校」の展開と現状については、同記録集を参照。
- 59) 聴き取り, および『朝日新聞』多摩版1990年4月26日号, 『都政新聞』1991年7月2日号, による。
- 60) J.ハーバーマス『公共性の構造転換』細谷訳, 未来社, 1973。
- 61) 『第8回公民館のつどい—私たちの求める生涯学習と公民館—記録』同実行委員会, 1990, pp. 12~15。
- 62) 菊池滉「農のあるまちづくり」(『日本環境学会シンポジウム 身近な自然保護』パートI 報告レジュメ, 1991), p. 3。
- 63) 筆者は第7期(任期は1991年4月25日からの2年間)運営審議会委員推薦者の互選をする利用者懇談会(各利用者グループから18名出席)にオブザーバー参加することができた。事務局ないし有力者の提案やもちまわりによるものではなく、利用者である議長のもと、懇談会参加者の中から何人かが候補者としてあげられ、その候補者それぞれの個人的事情や社会的活動状況を出し合い討議して決定していくという合意形成のプロセスは、懇談会活動が以前に比べて不活発になってきているという最近の傾向があるにしても、もとまち公民館の活動と利用者の水準の高さを示しているように思えた。
- なお、この懇談会の組織的基盤として「もとまち公民館利用者連絡会(利用連)」がある。この利用連は1981年に、公民館と利用者の共催で実施された「公民館について考える」講座が終了したのち、そこで確認された「公民館とは、いつでも自由に利用できる施設。市民のふれあいの場であり、地域文化創造の場である。」という確認を現実化し、「もとまち公民館をよりよく利用し、困った事があれば相談しあい、利用者相互の親睦と信頼が豊かな地域づくりへと発展していくために」、とくに1グループでは対応できない会場確保、保育室、職員増員などの問題に対応するために結成されたものである(同会『趣意書』, 1981年9月)。公民館を利用している全グループの加入が原則であり、1990年4月現在の総加入グループ数は57、会員数約900名で、82年以来毎年開催されている「ふれあいまつり、もとまち」(「利用者まつり」)の主体であり、92年3月までに機関誌『ふれあい』が54号まで発行されている。また、利用連による公民館の美化ボランティア活動も注目される活動であり、91年度実績によれば、館外美化は5月から10月にかけて毎月一回草取りなどをし、管内美化も「毎月一回第1月曜日、約1時間ほど、湯沸室、実習室などを清掃する、その後お茶を飲みながら自己紹介したり、グループの活動を紹介して交流をはかり、感想、気がついた事などを話していただきます。それを記録ノートに記入しておきます。」ということであり(『ふ

れあい」第54号)、ここにも住民主体の公民館活動を支える基盤がある。

- (64) 「国分寺・社会教育の会」の活動については、平井愛子「地域からの生涯学習計画づくりをめざして」(社会教育推進全国協議会三多摩支部『生涯学習体系はいまー地域からの生涯学習計画づくりをめざしてー』, 同支部, 1991, を参照。平井氏は「国分寺・社会教育を考える会」の代表であるが、「もとまち公民館」の利用者で、とくに自主グループ「地域で平和について考える集い」などで積極的に活動し、公運審委員となったが、既述の1991年「答申」を作成した時の審議会委員長である。

Ⅵ. 総 括

これまで検討してきたことによって、「地域づくり」の学習的編成の意義は、意識と自己意識の実践的統一としての「現代的理性」の形成であると結論づけることが可能であろう。

われわれはまずⅠにおいて、地域づくり運動の側から学習活動が求められる一方で、社会教育実践の側からも地域づくりの活動とかがかわることが必要となってきたという現段階の実践的課題を指摘しながら、問題の焦点は、「教養」形成とのかかわりで地域課題の学習を進めることの社会教育実践論的意味づけであり、したがって現代的人格の自己教育活動の展開過程においてそれらをいかに位置づけるかということであることを指摘した。そして、すでに意識化・自己意識化の検討をし、「教養」の現代的性格を問うてきたわれわれは、地域づくりの学習的編成の意義は「現代的理性」の形成にあるという仮説をたてたのである。

そこでⅡにおいて、これまでの理性論の再検討をしながら、とくに現代の代表的理性論であるハーバーマスの「コミュニケーション的理性」論の批判を試みた。その理性論の基礎にはカント主義的理性論とフッサールの「生活世界」論があるが、その問題点としては、コミュニケーション的理性ないし「生活世界」が成立する現実的条件が不明確であること、その理解は言語論・記号論に傾斜して形式主義的傾向をもっていること、実践概念に道德主義的狭さがあること、生活世界に対置される「システム」の理解が一般的であることを指摘できる。こうした問題点を克服するためには、物象化されたシステムの内的矛盾と自己疎外の総体的把握、およびその展開の諸段階をふまえ、それらを克服していこうとする現代的人格の自己教育の展開の中に「理性」を位置づけていく必要があること、そのためにはむしろ、ハーバーマスが批判したヘーゲルの弁証法的理性論と、それを自己疎外の克服過程において位置づけようとしたマルクスの理性論がふまえらる必要があること、が確認された。

これをうけてⅢでは、地域住民がその自己疎外を克服していく主体形成過程とのかかわりで理性を問題にした。すなわち一般的には、無意識・虚偽意識→意識(感性→悟性)→自己意識→理性→主体という枠組を前提にして、理性とは「意識と自己意識との実践的統一である」という規定が得られる。この実践的統一の意味をわれわれは、地域住民がその2つの基本的矛盾、つまり公民と市民の矛盾、および市民における私的個人と社会的個人の矛盾を、地域レベルにおいて後者の矛盾を克服していくような諸形態を創造することを媒介にして前者の矛盾を解決していこうとする運動である、と理解することによって具体化する。それは地域の認識においては、「法則化」(われわれのいう悟性的)認識と「個性化」(同じく自己意識化)的認識を越えた「課題化」認識が必要であると強調した上原専祿の提起とも重なり合うものであった。

以上のことをふまえ、ヘーゲル『精神現象学』における理性論と、マルクスの「疎外された労働」論および物象化論を再構成することによって、観察的理性=個性性→行為的理性=活動的個

性→現実的理性＝社会的個人（協同的理性→公共的理性）という現代的理性の展開図式を提起することができた。それらは地域住民における素質・諸能力→活動・労働→仕事・生産物→組織・制度の総体における自己疎外の展開と、それを与えられた条件としながらも克服しようとする、地域づくりの実践および自己教育活動を構造的に把握しようとする図式である。したがって、そこではとくに「疎外された労働」論の展開・拡充に留意した。

その後の課題は、それまで理論的に考察してきた主体形成過程、とくに理性の構造をふまえて、国分寺市もとまち公民館「農のあるまちづくり」講座の展開過程を検討することとなった。そのためにⅣの最初において、意識・自己意識・理性・主体をそれぞれが同時に展開しながら、連続性と相対的独自性をもつ「領域」であると理解すること、われわれは意識的な社会教育実践によって進行する地域住民の自己教育過程を検討することを断っておいた。

まず三多摩・国分寺の中における「もとまち公民館」および「農のあるまちづくり」講座の位置づけをしながら、「講座」を支えた条件として、優秀な農家と農業の存在、新住民と旧住民＝農家との交流、すぐれた公民館活動と公民館主事、「講座」と二人三脚できた「まちづくりと農業を考える懇談会」の活動、そしてなによりも、学習を積み上げ、その発展を人と人との出会いのひろがり結び付けるという菊池担当主事の努力に着目した。

1981年に「講座」が始まって以来の展開は、無意識・虚偽意識→意識（感性→悟性）→自己意識というわれわれのシェーマにしたがって整理した。意識から自己意識へ「飛躍」することの困難を示す「6年目の転期」をはさんで、前半の意識化においては、感性的な学習の意味、体験学習と講義学習の統一の重要性などを議論し、後半の自己意識化においては、地域の生活文化と生活技術を学ぶことを媒介にして「講座」参加者（農家と非農家）が相互承認をとげていく過程に注目した。その自己教育過程は同時に、生産物（農地・農産物）→労働（農業）→諸能力（農家）→人格間諸関係（農家と非農家）の総体が地域住民にとってみえてくるようになる過程であった。

このように上記のシェーマは、「講座」の具体的展開過程においてほぼ実証できるものであった。しかし、同時に最近になればなるほど、このシェーマだけでは理解できない側面も指摘できる。それは、この「講座」においては①地域住民にとって、農産物だけではなく農地・農業・農家そして農家との関係の総体が問題になっていること、②地域づくりを意識した社会教育実践であること、③「講座」、「懇談会」、まちづくりの実践が「三重構造」をなして展開していること、による。かくしてⅤにおいて、「講座」の展開を、意識と自己意識の実践的統一＝現代的理性の形成過程として考察しなければならなくなったのである。

まずAにおいては「観察的理性」がとりあげられた。「講座」参加者からの聴き取りによれば、健康、教育、生活環境、食料の問題など、地域住民はさまざまな「生活の論理」をもって参加し、学習をとおして国分寺農業の理解にいたる。その過程では意識・自己意識の形成過程がみられる。しかし、ここで注目されたのは「環境としての地域」の理解であり、それは、ゴミ問題にはじまりゴミ問題に到達するという「講座」における学習内容の展開に規定されている。そしてさらに、「地域の個性」を知るような体験、ビデオ・パンフレットづくり、単行本出版などにもなる調査学習によって具体化してきたものである。かくして都市農業は環境として、人間化された自然として理解されていく。そして地域の個性は、住民自身の活動の歴史的蓄積として形成されてきたものであることが明らかになっていくのである。

これに対してBでは「行為的理性」の形成が問題となる。ここでは最初に市民祭・農業祭に代表されるイベントと、「防災・まちづくり学校」および「むかし井戸」づくりにあらわれている

コミュニティづくりやボランティア活動の社会教育実践論的な意義に注目した。次いで、調理実習（7年目から9年目の「講座」）と農園活動（「おいもの会」）の意味について考察し、それらが基本的に「労働の論理」の学習的編成であり、労働学習につながるものであることを指摘した。それは、10年目、11年目の野菜づくりの「講座」において具体化する。「講座」参加者は野菜づくりをとおして自己実現と相互承認を獲得していくばかりでなく、農業という労働を体験的・理論的に理解することを媒介にして、自己と地域との関連を把握していくのである。

以上のようにAでは地域の側から、Bでは住民の側から「主観と客観の統一」をはかる努力がなされたのであるが、それらはそれがゆえに一面的であることをまねがれなかった。それは、いかに観察や行為によってそれらを統一しようとしても、住民諸個人と地域社会あるいは自治体が現実に分離し、しばしば対立している状態を実践的に克服していかなければ、統一は現実のものにならないからである。そこに、私的個人と社会的個人（個別性と普遍性）の矛盾を解決するような諸形態を創造することを媒介として、部分的にせよ公民と市民の矛盾を克服していくことに実践的に取り組むことによって、「現実的理性」を形成していくことが次の課題とされなければならない理由がある。

そこでまずCにおいて「協同的理性」の形成をとりあげた。それはなによりも労働の結果としての生産物＝仕事の評価を問う、生産・分配学習をとおして形成される。それは事後的な分配ではなく、意識的・民主的討議を含んだ分配であり、「所有の論理」や「資本の論理」と異なる「労働の論理」・「生活の論理」に依拠した分配の原理を提起することになる。とくに協同組合活動においてはそうした意味における学習的契機が含まれているのであるが、「講座」はそれらを学習的に編成した活動であるといえる。ここではそれを、とくに生協活動と「講座」の展開とのかかわりをみることによって検討した。この分配学習はさらに、地域における分配・再分配とくに再分配関係を問題にしていくことによって公共性を問うことになる。とりわけ「懇談会」を中心とする「提言」活動は、国分寺市における農業の位置づけを明確にすることをせまり、生ゴミ問題をとおして農家・サラリーマン住民・行政の3者の関係の位置づけなおしを図り、「コンポスト利用」を運動として提言することになった。

次いでDでは、公共的理性の形成が問われた。まず個別的生活課題を越えた地域課題を住民自身が学習し討論する、「住民的公共性」を創造する場として、「公民館のつどい」と「懇談会」活動が検討された。前者では、まちづくりをするのは地域住民自身であること、その際に多様な交流と人間関係が必要であること、そのことをとおして住民がかかえるさまざまな問題を関連づけていくこと、そしてそれらを実現するために援助・組織活動をする公民館が不可欠であることを地域住民が理解してきているのである。それはまた「懇談会」による最近の「農のあるまちづくり」提言に具体化されてきている。それは、基本政策を述べるだけでなく、緊急政策、運動的課題、個別施策というかたちで具体化されており、それらにもとづいて行政と「懇談」をするなど、地域住民の自治能力の形成を示すものであった。社会教育実践にかかわっては、公民館運営審議会答申や「国分寺・社会教育を考える会」の活動にみられるように、地域生涯学習計画化の活動が注目される。それは「もとまち公民館」の活動の「未来にむけた総括」であり、学習活動・調査活動の成果が反映されている。

以上で整理してきたことをふまえるならば、「農のあるまちづくり」講座の展開はまさに地域づくりの学習的編成の活動であり、その内容は意識と自己意識の実践的統一としての現代的理性の構造の形成過程であるということができよう。しかし最後に、これまで検討してきたことの限

定性についてもふれておかねばならないであろう。

これまでわれわれは現代の人格を地域住民と規定し、その二つの基本的矛盾、すなわち公民と市民の矛盾、市民における私的個人と社会的個人の矛盾という理解を前提にして検討してきた。そのことは、われわれの議論の意義と同時に限界を示している。それは①地域主義的傾向、②階級的視点の欠落、③主体認識の一面性といったところにあらわれるであろう。三多摩・国分寺・もとまち公民館においては、その社会教育実践の地帯構成論的・地域構造論的検討はこれからのものであるし、すでにふれたように、もとまち公民館の実践を国分寺市全体に普遍化し共有していくという課題も残されている。また、もとまち公民館でも公民館活動への参加者は地域住民全体からみればわずかであるし、参加階層も問題関心も婦人と高齢者とくに婦人に集中していることは否めない。それは、現段階までの社会教育実践が「市民」（同じ自治体の構成員で、「生活者」としての共通性をもつもの）としての住民を主体とし、その限りでの合意にもとづいて展開されていることと関連しているであろう。そのことはもちろん、すでにふれてきたように、現段階の社会教育実践としては必要な限定であり、積極的な意義をもつものである。また、もとまち公民館ではすでに、父親のイベント活動などへの参加や、男性・労働者を対象にした新しい講座の計画など、こうした限界を克服していくための努力もはじまっている。

しかし、以上のような地域づくりにかかわる社会教育実践を乗り越えて、現代の人格における自己教育活動をさらに発展させていくための基本的課題としては、（われわれの枠組を前提として述べるならば）次のようなことをあらためて指摘しておかなければならないであろう。

第1は、ここにいる理性の形成は、あくまで意識および自己意識の形成を前提にしているということである。「農あるまちづくり」講座の実践においても、理性の形成は意識・自己意識の形成と重層的に展開するものであった。この点の理解を欠落させるならば、地域づくりにかかわることは、行政ぐるみでの地域住民動員政策、地域主義的・道徳主義的イデオロギー政策を進めることとかわらなくなる。地域住民の自己教育活動を発展させるためには、意識および自己意識の形成を意識的に追及するような社会教育実践が求められているのであり、それらの実践による「裾野」の拡大が現代的理性の形成をそれだけ豊かなものにしていくのである。

第2に、これまで地域住民の素質・諸能力→活動・労働→仕事・生産物ないし組織・制度という展開をみてきたのであるが、それらを相互に関連づけ総括する視点として、人格間諸関係ないし階級的諸関係の再生産と歴史的展開の理解を必要とするということである。それは地域住民諸個人が他の住民の課題をみずからの課題と結び付けていくために不可欠であり、物象化論レベルでは「蓄積論」的理解を前提とするもので、基本的には系統的な社会科学の学習によって可能となるものである。地域構造の認識はそうしてはじめて現実的なものとなり、個人→地域→世界の再生産とその歴史的発展のなかで諸個人が自己を理解するようになる。社会教育実践としては、現代の人格におけるこれらの理解の展開を援助しつつ、主体形成、すなわち自己実現と相互承認の現実的条件を意識的・組織的に拡充し、蓄積していくことが課題となる。

第3に、そのことはまた、主体形成のプロセスから言えば、「理性」からさらに進んで（狭義の）「主体」の形成が問題になることを意味している。それはユネスコ学習権宣言（1985年）にいう「みずからの歴史を創り出す主体」を意味しており、現代の人格がその自己疎外を克服していく「過程の主体」となることである。それを社会教育実践にひきつけてみれば、現代の人格が自己教育の主体となること、つまり「われとわれわれ」の自己疎外を認識し、それを克服していく「主体」となるために、どのような学習内容を、どのような方法で学習すべきかを理解し、みずから

の学習を組織化するような主体となることである。自己教育主体とは本来、このような脈絡において理解されるべきものであろう。

以上で検討してきたことの全体によって、現段階の地域づくり運動の学習的編成の社会教育実践論的意義が「現代的理性」の形成にあることを確認できたと同時に、今後の課題を提起することもできたといえるであろう。

後 記

本稿は1991年度日本社会教育学会において、同一のテーマで報告したものをもとにまとめたものである。発表当日に碓井正久・黒沢維昭・島田修一の3会員より質問と意見をいただいた。碓井会員からは、方法的枠組がヘーゲル（主義？）的ではないかという意見であったが、本稿をみていただければ理解していただけたと思うが、ヘーゲル『精神現象学』における理性論を前提しながらも、それに対するマルクスやハーバーマスの批判をふまえつつ、いかにそれらを乗り越えていくかということが筆者の方法論的テーマである。黒沢会員からは、「理性」は一種の宗教・神のようなもので現実的ではないのではないかという批判をいただいたが、当日の発表でも本稿でも筆者は矛盾をもった理性の「現実性」を強調し、また、「理性」論ないし「現代的理性」形成のもっている限界をも指摘しているのであるから、筆者のいう現代的理性は「神」の概念とは全く別のものであることを理解していただけたものと思う。さらに島田会員からは報告後、「農のあるまちづくり」講座の「整理」としてはわかるが、はたして社会教育実践分析としての一般性・実践性があるのかという疑問をなげかけられた。報告では時間の関係で方法論的な展開が十分にできなかったが、本稿では「地域づくりにかかわる社会教育実践」の分析として具体的かつ普遍的な枠組を提起したつもりである。

なお、本稿は素原稿の段階で、菊池滉・尾関周二・宮崎隆志の3氏にお読みいただき、筆者との意見交換をしていただいた。調査の最初からお世話いただき、本稿の対象でもある菊池氏には、とくに国分寺・もとまち公民館に対する叙述の部分のすべてに目をとおしていただき、単純な誤りや誤解を訂正してもらい、追加すべきことについての意見をいただいた。ハーバーマスにかぎらず言語論・コミュニケーション論についての専門的研究者である尾関氏には、とくに理論的な枠組について検討していただいたが、問題意識をはじめ多くの点で共通項を見いだすことができたと同時に、ハーバーマスの評価についての若干の差異もあり、それらについては今後も議論を続けていきたい。さらに、わが同僚の宮崎氏には、本稿の全体を読んでいただき、貴重な批判と意見をいただいている。それらは本稿の仕上げ段階でできる限り反映させたつもりであるが、充分であるとは言えないであろう。今回は、お互いの研究を「たたき台」としていくことを約束することで終らざるをえない。

本稿作成のための調査にあたってとくにお世話になったのは、「もとまち公民館」のみなさん、「農のあるまちづくり」講座の参加者、「まちづくりと農業を考える」懇談会のメンバー、そして突然お伺いした農家のみなさんである。お一人づつ名前をあげることはしないが、深く謝意を表したい。これらのすべての方々との出会いの機会をつくっていただいた菊池滉氏は、1992年4月1日をもって同じ国分寺市の「光公民館」へと「異動」することとなった。本稿が、菊池氏の「もとまち公民館」時代における社会教育実践のひとつの記録となれば幸甚である。