



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	農民教育と「生涯学習」：『地域農業と農民教育』の発展的継承のために
Author(s)	朝岡, 幸彦
Citation	北海道大學教育學部紀要, 71, 115-127
Issue Date	1996-09
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29507
Type	departmental bulletin paper
File Information	71_P115-127.pdf



農民教育と「生産学習」

——『地域農業と農民教育』の発展的継承のために——

朝 岡 幸 彦

The Peasant's Education and "Production-Learning" —— Study on the Critical Development of "Regional Agriculture and Peasant's Education" ——

Yukihiko ASAOKA

目次

1 課題の設定	115
2 農民の主体形成モデル	115
3 生産学習の概念	118
4 農業共同化・営農集団と生産学習	120
5 農民的技術と生産学習	121
6 農民学習運動としての生産学習	122
(1) 移動村づくり大学と生産学習	122
(2) 労農学習運動と生産学習	123
7 生産学習と農村社会教育の課題	125

1 課題の設定

本稿の課題は、山田定市氏が『地域農業と農民教育～現代農民教育論序説～』（1980年）で提起した現代農民教育論の基本枠をよりどころとして、それを発展的に継承するために「生産学習」の視点から現代農民教育論を展開しようとするにある。

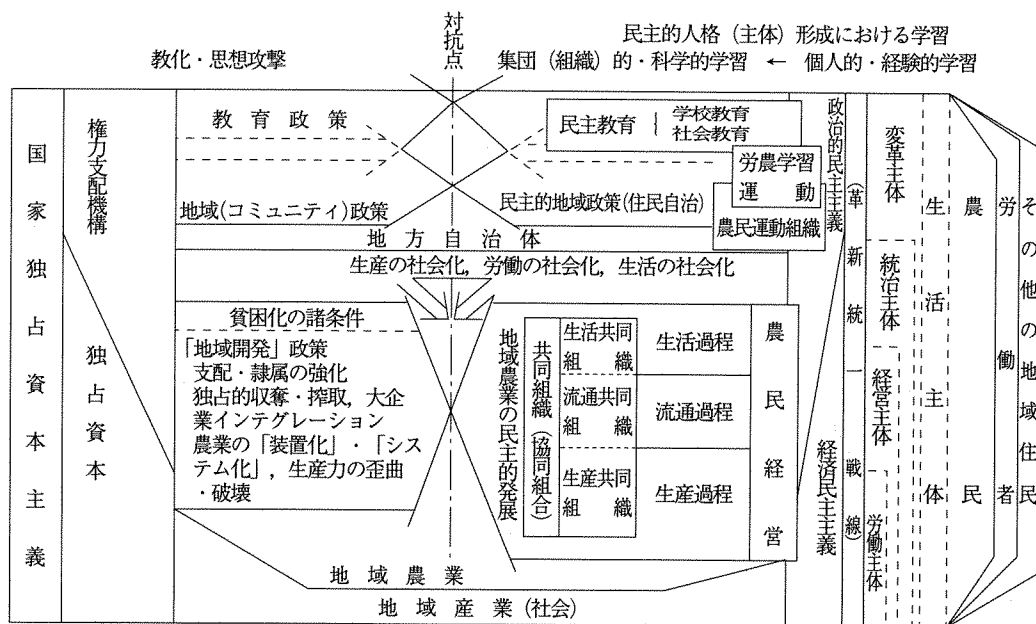
『地域農業と農民教育』は、山田先生が北海道大学教育学部に着任して最初の本格的な農民教育論であるとともに、「地域」概念の検討をふまえて現代の地域問題と地域農業の構造分析から農民教育の基本課題を論じるなど、山田「農民教育論」の特徴がもっとも明らかな論文である。そこでまず、山田「農民教育論」を中心に、1970年代の代表的な農民教育論として展開された美土路達雄、山田定市、鈴木敏正の各氏による農民の主体形成モデルの特徴をふまえて、農民の主体形成モデルと学習概念について検討する。

2 農民の主体形成モデル

山田定市氏と美土路達雄氏の農民教育論はともに、1970年代に日本の農業生産力が中・大型機械化「一貫」体系段階に突入し、農民的農業生産力の形成と農民教育に新たな基盤が提供されたことに注目することで、農民の主体形成に新たな条件を見いだしている。美土路氏は、農業の機械化・労働の社会化を軸に、人・畜力段階における篤農家的な農民のカンとコツに依拠していた段階から、機械化「一貫」体系段階に達することによって「科学的認識能力」が農民に形成され

る条件となる、と指摘した¹⁾。これに対して山田氏は、中・大型機械化「一貫」体系段階に代表される農業生産力の発展にともない、農業協同組合を中心とした農産物の流過程での共同化に加えて、農業生産組織の発展などによる生産過程での共同化が地域的な広がりをもって進行してきている現実注目した。そして、このような個々の農民経営の枠を越えた地域レベルでの農業共同化の動きを、「地域的・集团的生産力」の形成として把握し、それを通じて農民に「民主的人格」の形成の契機が生れている²⁾、と指摘した。山田氏はさらに、農民の学習課題に即して「学習主体」としての農民の主体形成の構造を次のように整理している。「学習主体としての農民は、労働主体、経営主体、統治主体、変革主体、そしてそれらのすべてにかかわる総括的な意味における生活主体として存在し、それぞれの主体の性格に応じた独自の学習課題をもち、それらを統一的にとらえて追求する中で、農民の人格形成における学習の役割が明らかとなるのである。そして、このような意味における農民の人格形成は、その方向性において民主的人格の形成ということができる。このような主体の性格の諸側面は、労働者さらに国民（住民）諸階層に共通しているといえるが、とりわけ経営主体としての性格は、小生産者としての農民の固有の性格にもとづいており、さらに、その他の主体としての性格も農民の階級性格（とくに労働者との対比における）によって条件づけられていることは見逃せない³⁾。」（図1）

このように山田氏は、「学習主体」としての農民の主体形成の構造を、「労働主体」「経営主体」「統治主体」「変革主体」という4つの主体の諸側面と、これらすべてに係わり「総括的な意味」あいをもつ「生活主体」を加えた5つの「主体」によって把握しており、これらの主体の性格に対応した学習課題を統一的に「追求」する農民の人格形成の「方向性」が「民主的人格の形成」であると考えている。そのうえで、「農民の階級性格」に条件づけられている各主体の性格のな



（注）これは農民、地域農業を前面にすえた概括図であるため、他産業、労働者（住民）の位置づけは前面にでない。

山田定市『地域農業と農民教育』日本経済評論社（1980年）より

図1 地域農業・農民教育の概括（山田定市氏）

かでも、とりわけ「経営主体」としての性格が「小生産者としての農民の固有の性格」にもとづいている、と主張している。

他方、1970年代中葉以降の日本農業の危機的状況のもとで、その克服の方向性を農民の主体形成論の立場から展開しているのが鈴木敏正氏である⁴⁾。鈴木氏は「主体」を本来の意味である人格の一側面として把握すると述べ、「人格を実体（諸能力の総体）、本質（社会的諸関係の総体）、主体（自由な自律的存在）の三つのレベルからなるものとし、主体としての活動を実体および本質としての人格を意識的に発展させる、自由の拡大の過程、すなわち諸能力を発揮し（自己実現）、社会的諸関係を豊かにしていく（相互承認）過程の意識的編成である⁵⁾」と規定する。そして、「農民（対象としての『戦後自作農』）を人格として理解する」うえで重要なことは「歴史的・社会的範疇として把握すること」であり、そこで「規定的な役割を果たすのは、本質としての人格のレベル、すなわち社会的諸関係＝階級・階層関係において把握された人格」、「所有関係・労働組織関係・分配関係の三つのレベルの統一として理解される」とする。「こうして人格を歴史的範疇として理解することによって、その主体形成の過程も、ただ自己実現と相互承認の意識的編成として抽象的に把握するのみではなく、それが農民に固有な自己疎外の過程を条件にしていることに行き着く。その自己疎外は社会的諸関係の展開であると同時に、社会的陶冶の過程であり、その社会的陶冶を前提にはじめて農民の主体形成が現実のものとなるからである。」

ところで、こうした論理展開のもとに実際に農民の主体形成過程を分析する枠組みを次のように整理する。（図2）「資本主義社会における人格の自己疎外は、K. マルクス『経済学・哲学手稿』に展開されているように、①生産物（生産手段を含む）からの疎外、②労働からの疎外、③類的諸能力からの疎外、④人間の人間からの疎外、の相互規定しあう、しかも論理的下向過程において把握された四つのレベルにおいて把握される。それは、商品交換社会に固有な①のレベルの疎外から、①のうちの生産手段からの疎外と③との関係においてとらえた所有関係、②の労働組織関係、①に含まれる分配関係、そしてそれらの総括としての④の階級・階層関係という関連になっている。ここに疎外論の展開は同時に、階級論の展開でもあることが理解される。『資本論』でい

図2 鈴木敏正氏による農民の主体形成過程の分析枠（作図：朝岡）

『経済学・哲学手稿』	鈴木敏正氏の分析枠	『資本論』
①生産物からの疎外 (生産手段を含む)	(1)商品・貨幣論 (農民的商品生産の展開) (4)分配論 (労働力価値の実現)	第1編 商品・貨幣論
②労働からの疎外	(3)労働組織論 (農民労働の社会化)	第3編 貨幣の資本への転化論
③類的諸能力からの疎外	(2)所有論 (農民的土地所有の再建)	第2編 剰余価値生産論
④人間の人間からの疎外	(5)階級・階層論 (地域づくりと農民的蓄積)	第4編 蓄積論

* 鈴木敏正「農民の主体形成と農協」：暉峻衆三，日本資本主義と農業政策（御茶の水書房，1990年）より作成

うならば、それらはそれぞれ、第一編の商品・貨幣論、第二編の剰余価値生産論、第三編の貨幣の資本への転化論、第四編の蓄積論で展開されている。」

これまで見てきた農民の主体形成論を前提に、本稿で提起する農民の主体形成モデルと学習概念間の関係について述べる。先に見た山田氏の農民の主体把握は、生産過程に関する限り、「労働力の陶冶」の場である労働過程で農民が身につける諸力能を「労働主体」と呼び、これを方向づけるものとして農民を取りまく社会についての（社会）科学的認識を形成する「経営主体」が想定されているところに特徴がある。しかし、こうした主体把握では「農民」という言葉を「労働者」という言葉に置き換えても不自然ではなく、「小生産者としての農民の固有の性格」を反映した主体把握となっているとはいいがたい。山田氏の場合、「農業生産による家族労働力の再生産」という農民経営の（具体的）目標を通してはじめて、農民の主体形成に特有な構造が把握できることになる。「小生産者としての農民の固有の性格」を反映した農民の主体を把握するには、主体形成の構造自体が農民に特有なものとして想定されなければならないであろう。そこで、「生産過程」が「労働過程」と「剰余価値形成過程」とから成るという『資本論』の規定を、ここで改めて思い出す必要がある。農民の主体形成の独自性は、自ら労働手段を所有するというまさに「農民の階級的な性格」から、この「労働過程」と「剰余価値形成過程」とを同時に主体（人格）として掌握していることではないか。つまり、「生産過程」が「労働過程」（労働主体）と「剰余価値形成過程」（経営主体）とに人格的には分割されず、そのままの形で対応する主体（『営農主体』と呼びたい）をもつところに農民の主体形成に特有な構造があるといえる。（図3）

そして、こうした主体形成の構造に対応するかたちで学習概念が位置づけられると考える。すなわち、近代市民社会の担い手としての「市民（地域で働き、生活する諸個人）」を構成する「営農主体」「生活主体」にそれぞれ対応した「生産学習」「生活学習」概念、近代国家の担い手としての「公民（国家・自治体の構成員）」としての「政治主体」に対応する「政治学習」概念という構造である。近代社会に生きる我々が「市民」と「公民」の分裂に悩みながらも両面を併せもたざるをえないように、「生産学習」・「生活学習」と「政治学習」とは独自に追求されながらも統合されざるをえないものである。「生産学習」・「生活学習」と「政治学習」との統一はこうした次元で議論されるべきであると考え。（図4）

3 生産学習の概念

戦後日本の社会教育研究のなかで、1960年にはじまる「信濃生産大学」運動の意義が、さまざまな形で評価されてきた。信濃生産大学の基本理念として標榜されてきた「生産学習と政治学習の統一」も、そのもっとも重要な財産のひとつである。この「生産学習と政治学習の統一」という理念を手掛かりに「生産学習」概念を再検討し、北海道を中心とした農民の学習運動とそれを条件づける地域農業の構造が、現段階の農民の主体形成にとってどのような意味をもっているの

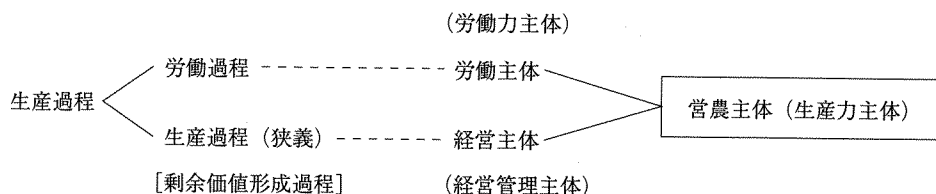


図3 農民の主体形成の構造

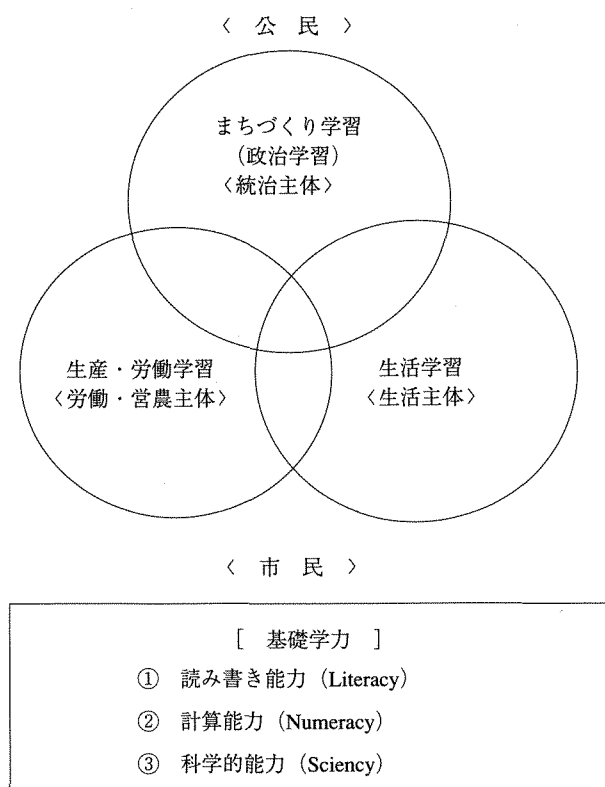


図4 学習諸概念の構造

か。(図5)

まず、信濃生産大学でも主張された「生産学習と政治学習」との統一をどのように理解すべきかが、「生産学習」「政治学習」各々の概念規定にかかわって確認されなければならない。この問題に関連する先行諸研究のうち代表的なものとして、信濃生産大学に関連する研究⁶⁾の成果を検討すると、従来から使われてきた「生産学習」及び「政治学習」概念のとらえ方が狭すぎるのではないかという結論をえることができる。實際上、「経営・技術の学習」にあたるものを「生産学習」と呼び、「農政学習」「社会科学」の学習にあたるものを「政治学習」と呼んできた。しかしながら、本来の意味での「生産学習」概念は農民の主体形成過程のなかで位置づけられるべきものであって、より広く農民が「自己の経営」を尺度として……日本農業全体のうごき、国外・国内の政治・経済の動向にむりなく引

きあてて、その内容の論理的な理解をふかめていく」すべての過程が「生産学習」概念によってとらえられなければならない。宮原誠一氏の「生産教育」概念にのっとり、農民という階級的属性にてらして言えば、「科学的な生産人」となるために農民自身が営農実践のなかから身につけ

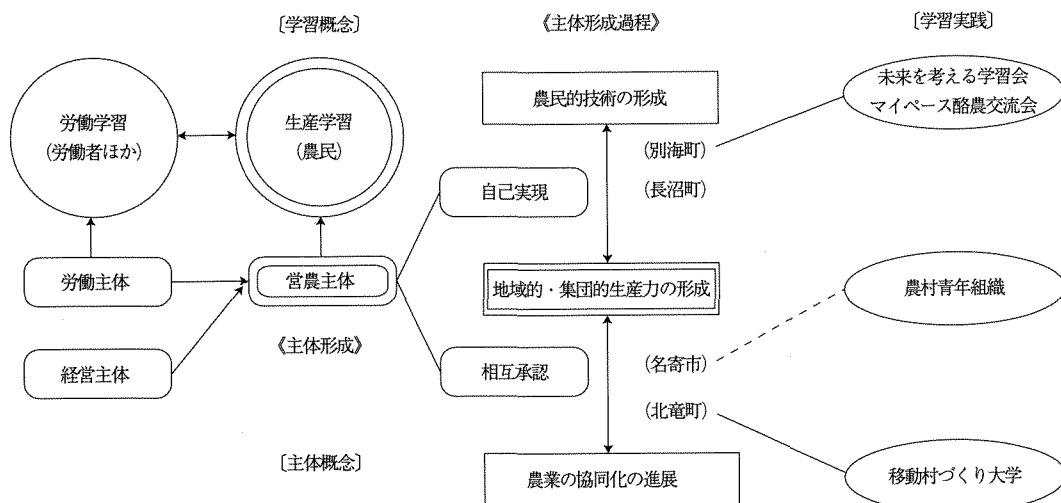


図5 本稿の構成

ていく能力・性格と考えられる。その意味で、「生産学習」は農民の主体形成の全過程を通じて行われるものであり、仮にこれを「広義の生産学習」と考えるならば、いままで問題にしてきた「経営・技術の学習」は「狭義の生産学習」と呼ぶことができるであろう。

このように「生産学習」の概念を広くとらえると、「政治学習」との関係が不明瞭になるように思われる。しかしながら、これは「生産学習」が農民という階級的属性にもとづく「営農主体」の形成にかかわる限りでの学習であり、「社会科学」の学習のように近代市民社会の担い手(市民)としてすべての階級・階層が学習すべきもの、すなわち「市民」としての主体形成にかかわる学習＝「政治学習」とは本来区別されるべきものである。これは「生産学習」と「政治学習」の内容上のちがいをみるのが実践的には可能であったとしても、本質的には農民という特定の階級の属性にもとづく学習と市民一般にとって必要な学習とのちがいとして理解されるべきである。

4 農業共同化・営農集団と生産学習

さらに「生産学習」概念を広くとらえることによって、農民の主体形成の全過程を「生産学習」の「場」に見立てることが可能となる。こうして農民の主体形成の過程を農民の「生産学習」の課題として捉え直すならば、そこには農民が「自己実現」をはかる課題と農民間の「相互承認」をすすめる課題とが想定される。現代社会における工業生産力の増大と技術革新を背景に、農業生産の分野においても跛行的ながら「地域的・集団の生産力」の形成がすすみ、これに対応して農民の自己実現のひとつの成果として「農民的技術」の形成が試みられ、他方で農民の相互承認のひとつの形として「農業の協同化」がすすめられる。

とりわけ、生産学習を生み育てた初期の農民大学運動を営農実践の面から支えてきたものは、中・貧農層を中心とした農業共同化（もしくは協同化）の試みであった。このことは、農業共同化（協同化）が農民の主体形成の重要な契機となっており、両者の関係を明らかにすることなしには生産学習の全体像をつかむことが困難であることを意味している。

では、なぜ農業共同化（協同化）が農民の主体形成において重要な役割を果たすのか。農民と賃労働者との基本的な違いは、主要な生産手段である土地を農民自らが所有しているという点にある。いわば、「労働にもとづく商品所有者」としての農民固有の性格が、農民の主体形成過程を特異なものにしている。その意味で戦後日本の農民は、戦前の「家」と「村」を基盤とした封建的な人間関係を払拭しつつ、自律的な人格＝近代的人格としての主体形成の道を歩んできたといえる。しかし同時に、農民の主体形成は社会的生産力の発展を基盤とし、新たな集団・組織の媒介なしにはすすみえないという側面をもっている。こうした戦後日本農民の基本的な性格のうえに、農業共同化（とりわけ農業生産組織）がもつ主体形成上の意義が問われているのである。ここでは、農民が社会的諸関係における矛盾・対立を克服して相互承認を遂げていく場、すなわち農民の主体形成の「場」としての生産組織の機能に注目し、1970年代後半以降の北海道の稲作地帯における生産組織の特徴を通して、現段階における生産学習の基盤について考えることができる。

生産組織の教育的機能・主体形成機能と言われるものには、二つの側面がある。第1の側面は技術的側面であり、農民が栽培技術や市場対応などを身につけることを意味する。しかし、藤岡貞彦氏が指摘したように生産組織の教育的機能が技術的側面にだけとどまるならば、生産組織が農民の意識を変革して「農業・農政の主権者意識」にまで高めることはありえない。そこで、第2の管理・運営的側面、すなわち実際に生産組織を運営することを通して生み出される農民の意

識変化に注目する必要がある。①組織賦課金の負担区分の問題、②機械・施設の利用料水準の問題、③共同作業への出役賃金水準の問題、④共同作業への出役日数および労働組織編成の問題、⑤経営の地域的・集团的複合化の問題、などを解決・調整していくなかで農民が新たに身につける能力や意識である。とりわけ、地域営農集団化段階に入りつつある北海道の稲作生産組織の場合、地縁的・機能的に重層化された生産組織を個々の経営条件（土地規模・労働力・資金等）に合せて合理的に利用していくことが農民に求められている。この点にこそ、農民の自立化と「共同意識」「集团的主体形成」「集团的陶冶」とが相乗的に進展していく条件、まさに農民の主体形成の条件を見い出すことができる。

5 農民的技術と生産学習

他方で、「土地」を所有することによって「労働にもとづく商品所有者」となった農民の性格は、農業技術そのものも農民の固有の性格に強く影響された特異な技術大系の形態をつくりだしている。農民の主体形成の独自性は、自ら労働手段を所有するというまさに「農民の階級的性格」から、この「労働過程」と「剰余価値形成過程」とを同時に主体（人格）として掌握していることであった。つまり、「生産過程」が「労働過程」（労働主体）と「剰余価値形成過程」（経営主体）とに人格的に分割されず、『営農主体』をもつところに、農民の主体形成に特有な構造があるといえる。そしてこの「生産過程」が特定の「生産力」段階に規定されているために、「営農主体」はまた「生産力主体」とも呼びうる。この場合の生産力とは農業生産力のことであり、その分析には農業生産力構造がもつ独自の要素（農法・農業技術）を分析することが有効となる。（図6）しかし、農業技術が生物技術であるがゆえに、「土地」「家畜」「作物」など「労働手段」にも「労働対象」にもなりうる特殊な要素をもっており、その意味からも農業技術と農法とを同時に問題にしうる概念が必要となってくる。そこで、「農業生産による家族労働力の再生産」という農民経営の（具体的）目標をもち、この方向での農民経営の発展をささえる「農民的技術」という概念が考えられる。

北海道の農業技術史の中にも、こうした「農民的技術」に属すると思われる農民自身が開発・定着させた技術があった。これを地域農業の構造変化という文脈でとらえるならば、1970年代中頃を境にしてさまざまな形で試みられた稲作地帯における転作作物の導入と主産地形成にその例を見い出すことができる。戦前からの技術的蓄積のうえに「農民的技術」を開花させている地域（北海道空知支庁長沼町）がある一方で、ほぼ同時期に行われた農業基盤整備事業の導入にともなう営農集団化を基礎に新たな「農民的技術」を生み出している地域（北海道上川支庁北竜町）もある。

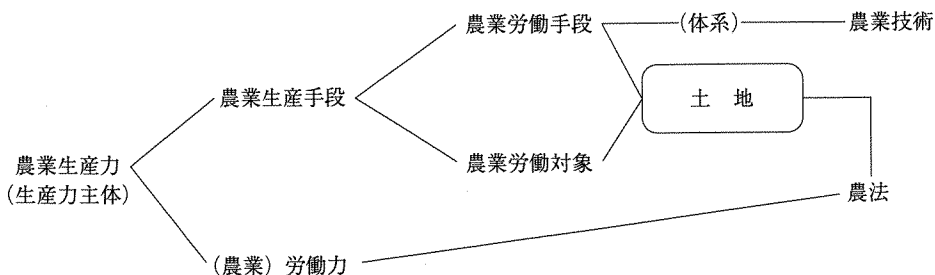


図6 農業生産力の構造

「農民的技術」のいまひとつの例が、規模拡大「近代化」路線に抵抗しながら、自らの経営の確立をめざしたマイペース酪農であろう(北海道根室支庁別海町)。営農形態に大きな違いをもちながらも、こうした地域の「農民的技術」に共通する特徴は、「近代化」という名のもとにすすめられてきた規模拡大・モノカルチャー化技術に対して、農民が家族経営と地域農業をベースに独自の技術を生み出していることである。

6 農民学習運動としての生産学習

こうした農民の「生産学習」の課題を、実際に主体形成過程として保障するものが学習実践であろう。農村には青年団・4Hクラブ・農協青年部といった農業青年を中心とした青年組織が存在しており、この活動を通して農民が主体形成していく可能性は残されている。しかし、農村の過疎化と農業後継者の減少は、農村青年組織を通じての主体形成をますます困難にしていることも事実である。そこで注目されるのが、移動むらづくり大学や別海農民学習運動のような営農実践と結びつきながら取り組まれている農民の自主的学習運動である。

(1) 移動村づくり大学と生産学習

1960年代は、「農民大学の時代」と呼ばれている。これは、1950年代に発展した共同学習運動などの「小集団学習の時代」と対比して、1960年に始まる信濃生産大学を中心とした各地の農民・労農大学運動の発展に注目したものである。事実、信濃生産大学の影響は日本全国に数多くの農民・労農大学を生み出し、1975年には第1回全国農民大学交流集会を開催するまでに農民の学習運動を発展させている。

しかしながら、北海道における農民学習運動の特徴は、府県のように行政がすすめる教育・研修や政策と対峙する運動がある一方で、地方自治体の行政と密接に連携を保ちながらすすめられる運動も存在することである⁷⁾。北海道の農民の学習運動には、性格の異なる二つの流れが存在する。一つは、「士別市農民大学」に始まる自治体と共同して行われる農民大学であり、農民を対象とした学習運動であった。もう一つの流れは、「別海労農学習会」を典型とする労働者と農民の自主的な学習組織によるものであり、信濃生産大学を受け継ぐとともに、地域の平和運動・地域民主主義運動の伝統と深く結びついた学習運動である。そして、北海道における農民の学習運動は「この二つの典型のいずれかあるいは双方の方式と内容に学びつつ、多彩に展開している⁸⁾」と言われている。

とはいえ、信濃生産大学が駒ヶ根市の全面的な協力のもとに開催されていたことを考えると、農民大学運動がもともと自治体との密接な連携を排除するものではないことは明らかである。問題は、このような農民・労農大学運動の意義を理解し、援助できる地方自治体であるかどうか、自治体の基本的な姿勢のちがいであろう。その意味から、地方自治体が直接に学習運動にかかわるのではなく、行政・農協・農業関係団体などが任意で加入する第三者機関が、30年間延べ7,000名以上の農民が参加する学習運動を北海道ですすめてきたという事実に着目すべきである。北海道農業自立推進協議会(北海道自立協)が主催する移動村づくり大学がそれである。

信濃生産大学の質的な発展を保障する学習方法として、「学習運動の三重構造」(①市町村単位の日常的なサークル学習、②郡市単位のセミナー学習、③県段階の生産大学の学習)が高く評価されてきた。生産大学の主催三団体のうち、とくに長野県農業近代化協議会(長野県農近協)の組織を通して、「三重構造」が発展してきたと言われている⁹⁾。この長野県農近協が、企業的経営

の確立をめざして、仲間の集団の力で、「農業近代化」の条件を先取りしていこうとする夢をもっていた中農青年をとらえ¹⁰⁾ていたことに注目する必要がある。なぜなら、農基法以前の時期に「集団の力」で「農業近代化」の条件を先取りすることこそ、移動村づくり大学を主催した北海道農業自立推進協議会（北海道自立協）の理念だからである。このような長野県農近協と北海道自立協との類似性が、二つの農民大学運動を同時に展開させた「構造農政」直前の農民（とりわけ中農層）がもっていた、学習主体としての共通な条件を反映していると考えられる。

移動村づくり大学には、1959年11月の第1回「大学」から1988年3月の第140回「大学」まで（現在も継続中）、延べ6,979名が参加し、市町村によっては参加率が20～30%を越えるところもある。移動村づくり大学を支える「発想」には、三つの特徴がある。第一に、移動村づくり大学での「学習」が、「北海道農業のやり方を根底から変える」という農業構造転換に動機づけられているということである。しかも、第二に、北海道農業を変えるには、北海道の中でだけ学習していたのではできないという認識のもとに、移動村づくり大学の学習地がもっぱら道外に設定されているということである。こうした動機と学習対象は、第三の特徴である『学習の三原則』を守ることで持続的な運動として発展してきた。その『学習の三原則』とは、①『技術習得』ではなく、『ものの考え方』を学び、優れた指導者の哲学・人生観・農業観にふれるということ、②『共同の三原則』（1 自分の利益のために他人に迷惑をかけない、2 共同の利益のために努力する、3 相談して決めたことは守る）を身につけるということ、③『人づくり』は自分自身の人格形成なのだから、良識のある人間になるように努力しようということである。

信濃生産大学における学習内容編成視点の変化を、農業近代化志向から「農民の経営と生活と権利とを守る」観点への「深化」と規定する見解があった。しかし、信濃生産大学から信濃労農大学へ、さらに長野県地域住民大学への変貌が同時に、独自領域としての農民教育の「縮小」であったことに注意する必要がある。その後の各地の農民・労農大学運動の展開をも視野に入れたとき、1960年代から70年代前半にかけての農民大学運動の学習内容編成視点は、構造農政による「農業近代化」と農民の求める「農業近代化」との矛盾を焦点に、農民の立場から農業近代化をすすめるための地域的・集団的な生産力づくりへと「深化」したと見るべきであろう。まさに農民にとっての地域開発問題とは農民的技術や農民経営基盤の破壊の問題であり、地域問題・地域づくりとは地域的・集団的な生産力の形成の問題であった。その意味において、農民教育としての農民大学運動の視点を一貫して発展させてきたのが、移動村づくり大学であった。1970年代後半以降の「地域農政」のもとで、地域的・集団的な生産力（農民的生産力）の形成は、完全共同経営体の破綻から農協を軸とした「地域営農集団」の形成へとその形態を変えている。しかも、1980年代に入って消費者側からの「安全な食糧」への切実な要求と結びつきながら、「土をつくり、その上で米や野菜をつくる」という農業本来の姿への復帰が模索されてきている。

（2）労農学習運動と生産学習

他方、北海道東部の酪農地帯では1969年の新全国総合開発計画（新全総）を受けて作られた第三期北海道総合開発計画（1970年）の目玉として、根室地域広域酪農開発総合事業（新酪農村）がスタートする。この新酪農村事業には約1000億円の国費が投入され、夫婦二人で経営耕地50ha、搾乳牛50頭、年間乳量220tを生産する大規模専業経営が生み出されようとしていた。しかし、1955年に始まるパイロット・ファーム事業、63年の第一次農業構造改善事業と「ゴールなき規模拡大」の道が離農と負債に喘ぐ茨の道であることを実感しつつあった北海道別海町の農民た

ちは、「経営の大型化、是か非について考えをまとめる材料を提供するため、労農学校を開催する」(第1回別海労農学習会呼びかけ文)ことにした。それが、1971年に始まる教職員組合と農民組合の共催による別海労農学習会であった。第1回「近代酪農における搾取のしくみ」(1971年)から第2回「根釧原野にみあった酪農を考えよう」(72年)にかけては、酪農「近代化」政策の批判としての政策学習と経営学習の結合が課題となり、第3回(73年)「酪農システム化の鍵=バルククーラー」から第4回(74年)「新酪農村建設計画の問題点」にかけては、農業改良普及員や獣医・農協労働者などの協力で行われた地域実態調査による酪農経営学習、バルククーラーについての技術学習と政策学習の結合が試みられた。

この頃から「マイペース酪農」と呼ばれる農民の独自の営農実践が模索されるようになった。たとえば、1971年の第1回労農学習会で「近代酪農における搾取のしくみ」という講演をした地元酪農家・武藤四郎氏の姿にマイペース酪農の先駆者としての役割を見ることができる。ただ、武藤四郎氏の経営の特徴は、構造改善事業のもとで急速にすすめられた機械化(機械の購入)をせず、放牧を中心に必要な場合には他の酪農家に機械作業を依頼するという徹底した減量経営であったと言われている。こうした「粗放型マイペース」とでも呼びうる経営方式が所得率を高め、「儲かる経営」であることは誰もが認めたが、地域的・集团的に取り組むには問題があった。

しかし、別海労農学習会はこの第4回をもって「休止」となる。とはいえ、この学習会に参加していた農業後継者や農協労働者たちは、農民的経営発展の道を地域的・集团的に模索してきた西春別地域の学習サークル「酪農経営・技術研究会」(1975年9月発足)として活動を続ける。1976・77年には西春別地区で酪農経営研究集会在、81年には労農学習会の再開をめざして「第5回労農学習会」が開催されるが、活動の中心は日常的な飼料給与技術などの技術学習であった。この時期に積極的に取り組まれた飼料給与法が「二本立給与法」と呼ばれる技術であり、「経営の規模を拡大せず、粗飼料と配合飼料との調整によって牛の搾乳量を増やしていく」という考え方であった。これは、酪農家間の競争による草地の拡大や機械化・施設化にともなう負債の増大を避けるために、中下層農家が「集約化」の方向で「農民的技術」を模索したものであると言える。こうした技術を中心に、規模拡大路線に対する「集約型マイペース」と呼びうる実践が生まれてくる。

また、この第2回の研究集会(1977年)において、酪農経営・技術研究会の会員であるO氏の体験報告が、当時の流行語となっていた「まかたする(=採算があう)経営」の事例として共有されたとも言われる。「若い後継者夫婦のはなしです。規模拡大を時流に乗って行い、生産量も伸びた。しかし、負債の重圧が大きく離農を決意するほどピンチになった。ついに乳代収入では償還に間に合わず、乳牛の何頭かを売った。離農後の就職先も決めた。そのときの気持ちはとてもみじめだったという。しかし、予想に反し、その後、生産乳量が増え、経営が好転していったというのである。乳牛頭数を減らしても、その分、残った1頭1頭に腹いっぱい草を与え、牛が調子をとりもどし、結果として経営が好転するきっかけを見つけた体験です。／本人にとってはすぐには語れない深刻なことです。この貴重な体験を仲間みんなの教材にしてまかたする経営を勉強しました」(高橋昭夫、1990年)。このO氏の体験も、経営危機への絶望的な対応として乳牛を売却した結果、経営が好転してしまった「離農準備型マイペース」と呼ぶべきものであり、やはりこのままでは継続性と発展性に乏しい。

1986年にかつて労農学習会の講師だった鈴木文熹氏が来町するのを契機に、全町規模での学習会を開催する体制が組まれた。改めて学習会の名称と内容が検討され、「地域の労・農の課題はたくさんあるが、酪農業に関係する問題にしばって取り組む」(高橋昭夫、1990年)こととし、「別

海酪農の未来を考える学習会」(①農政と別海酪農, ②経営と技術, ③農村の生活・教育, の三分科会)が開催される。別海酪農の未来を考える学習会は、「食料自給と北海道農業」(第2回)「自由化問題と酪農」(第3回)「自由化, 消費税と酪農」(第4回)と, 酪農経営・技術研究会の学習内容を反映しつつ毎年1回の集会を着実に積み重ねてきた。こうした学習会のあり方にひとつの実践的な裏づけを与えたのが, 第5回学習会(1990年)の第3分科会「マイペース酪農の実践に学ぶ」で報告した中標津町の酪農家・三友盛行氏の営農実践と農業哲学であった。

確かに, 規模拡大路線に抵抗する酪農家の多くが依拠した「二本立給与法」は, 「拡大」に対する「集約化」が配合飼料(購入飼料)の多給を前提とし, 結果として所得率の悪化と乳牛飼養頭数(育成牛を含む)のなし崩し的増加をもたらしたとしても, 「受け入れざるをえない矛盾」としてとらえられていたのかもしれない。マイペースで酪農をやってきたつもりでも酪農「近代化」政策の流れの中で, 次第に規模拡大が営農スタイルの常識となっていた農民にとって, 三友盛行氏の営農スタイルと農業哲学は「環境保全型マイペース」として大きなショックをもって受けとめられた。この三友氏の報告を基調に第6回(1991年)と第7回(92年)の別海酪農の未来を考える学習会が行われ, 学習会の新たな飛躍をもたらした。

その一つが, 1991年6月頃から毎月1回のペースで開かれている「マイペース酪農交流会」の存在である。交流会は当初, 三友盛行氏を中心にお互いの体験から学び合おうと, 参加者全員の1分間自己紹介と三友氏の体験談ですすめられた。会員制ではなく, 誰もが自由に参加できるようなスタイルをとり, 毎月1回の交流会には根室・釧路地方全域から酪農家を中心に30名程度が集まっている。しかし意外にも, 交流会での話題は経営や技術にとどまらず, むしろ子育てや衣食住, 生き方の問題が多いという。その後, マイペース酪農交流会は西春別地区から各地に広がり, 浜中町酪農実践交流会(1993年2月発足), 中西別交流会(93年7月頃発足), 厚岸町太田地区交流会(93年9月頃発足), 根室私の酪農交流会(94年5月発足), 白糠町交流会(94年6月発足)が通信を発行している。

7 生産学習と農村社会教育の課題

北海道・別海町を中心とした農民の学習運動を学習の構造(組織論)という視点から見れば, 別海酪農の未来を考える学習会(年1回) ↔ マイペース酪農交流会(月1回) ↔ 営農実践(マイペース酪農) という「学習と実践の三重構造」を実現しているというところに特徴を見出すことができる。(図7)これと類似した構造は移動村づくり大学にも存在しており, 移動村づくり大学(視察研修) ↔ 同窓会活動・土づくり研究会 ↔ 営農実践という構造を組み立てている地域もある。つまり, 地域の社会教育を考えるうえで「学習と実践の三重構造」を何らかの形で実現していくことは必要であり, 一般に自治体の社会教育事業(いわゆる公的社会教育)で日常生活に密着した実践と結びつくことのない講演会・講座が多く企画されている現実の問題がある。これは, 他方で農民を対象に農協, 普及所, メーカーの主導による規模拡大路線にそった「普及的技術」の講習・研修が広範に実施されている中で, 真に農民の立場に立った「農民的技術」の模索と発展をめざす学習が民間の自主的学習運動の形でしか存在していないことを意味する。こうした日常性を持ちえない社会教育事業のあり方は, 「学習主体」と「学習内容」のとらえ方の問題に起因している。農村における社会教育の「主体」が「農民」に置かれなければならないことは, 農村の基幹産業が「農業」であることを考えれば明らかである。しかし, 1992年に発表されたいわゆる「新農政」のもとで, この農村社会教育の担い手となるべき「農民」(家族農民経営)

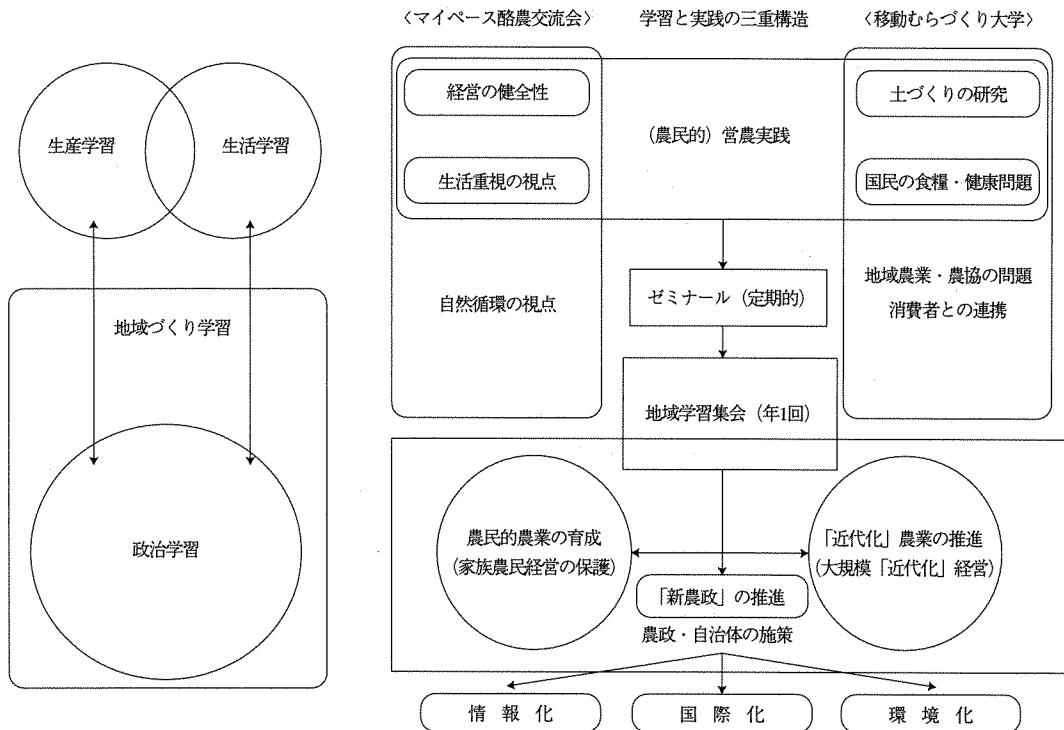


図7 農村社会教育への提起（移動村づくり大学、マイペース酪農交流会の実践から）

の存在自体が否定されようとしている。まさに、規模拡大「近代化」農業の推進か、農民的農業（家族農民経営）の育成かで争われ、結果として並存してきた「担い手」の問題に、政策的には「農家」（家族農民経営）を担い手とは認めないという形で決着がはかられようとしているのである。いまこそ、「農民」を「学習主体」とした農村社会教育の実践が求められている。

また、学習内容という視点から見れば、別海の農民学習運動の実践から学ぶべきものは多い。それは「生産学習と政治学習の統一」を課題提起的・直接的に行うのではなく、農民の自覚と主体性に依拠した「生産学習と生活学習の統一」の実践（マイペース酪農の模索）を通して「地域づくり」が語られ、その結果として（必然的に）政策的・普及的に行われる酪農「近代化」政策を拒否する「政治学習」につながるということである。つまり、「生産学習」と「生活学習」に立脚し、「地域づくり」を視野に入れた学習の実践がすすむ中で、社会の構造問題と結びついた「政治学習」の必要性が自覚されるのである。言い換えれば、社会科学の学習を含む「政治学習」による市民の「教養」という基盤と、「生産学習」「生活学習」に根ざした「農民」の実践が「地域づくり学習」という形をとって結びつく可能性を持っているのである。

注

- 1) 美土路達雄：現代農民教育の基礎構造，北大図書刊行会，1981年
- 2) 山田定市：地域農業と農民教育，日本経済評論社，1980年
- 3) 山田定市：前掲書，226～227頁

- 4) 鈴木敏正「農民の主体形成と農協」：暉峻衆三編，日本資本主義と農業政策，743～775 頁（御茶ノ水書房，1990 年）
- 5) 鈴木敏正：前掲論文，744～745 頁
- 6) 千野陽一「勤労青年教育論」（法政大学出版局，1971 年），藤岡貞彦「社会教育実践と民衆意識」（草土文化，1977 年），及び玉井袈裟男，木下春男，藤岡貞彦の各氏によるいわゆる「農村実力派」論争に関わる諸論文，宮原誠一教育論集に収録された諸論文などを参照した。
- 7)～8) 山田定市「『北海道農民運動資料集 I』に寄せて」：美土路達雄・山田定市，北海道における農民大学運動 資料集（一），4～10 頁（1990 年）
- 9) 信濃生産大学運営委員会：信濃生産大学解散声明書，1967 年 8 月 20 日
- 10) 小林元一「生産大学運動の構造」：宮原誠一編著，農業近代化と青年の教育，222 頁（1964 年，農山漁村文化協会）