



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	地域生涯学習計画化と学習内容編成：参加と「共同学習」の展開にかかわって
Author(s)	千田, 忠
Citation	北海道大學教育學部紀要, 71, 223-237
Issue Date	1996-09
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29515
Type	departmental bulletin paper
File Information	71_P223-237.pdf



地域生涯学習計画化と学習内容編成

— 参加と「共同学習」の展開にかかわって —

千 田 忠

Organizing of the learning for the Planning of Community Lifelong Learning

Tadashi CHIDA

目次

はじめに	223
1 住民参加と地域生涯学習の体系化	224
(1) 計画化への参加と相互教育・自己教育の展開	224
(2) 地域生涯学習体系化の諸類型	224
2 地域生涯学習計画化における住民参加と「共同学習」	226
(1) 計画化における「共同学習」の固有の内容	226
(2) 「住民参加」の学習論的・発展的理解	227
3 地域生涯学習計画化における「共同学習」の展開	228
(1) 住民参加と学習の展開過程	228
(2) 公論の場と「共同学習」における「統一」の論理	230
4 計画化における「共同学習」の展開事例	231
(1) 技術的過程と組織的過程の統一としての学習過程	231
(2) 地域社会教育実践の歴史像の把握と未来に向けた地域教育の組織化	233
まとめにかえて	234

はじめに

筆者はこれまで、住民自治に根ざした社会計画の一環として地域生涯学習計画化の展開構造の実証的解明に取り組んできた。拙稿(1)「地域生涯学習計画化の展開構造」(1995)および(2)「地域生涯学習計画化と社会教育実践の展開」(1996)において、地域生涯学習の計画化を、住民の自己教育活動および社会教育労働の統一としての社会教育実践の動態的過程として検討することを課題とし、その方法的視点を検討するとともに、大阪府の貝塚市における地域生涯学習の計画化の展開過程を対象に実証分析を行った⁽¹⁾。これらの実証研究では、(1)地域産業・経済の基礎分析をふまえ、現実の生産・生活課題から地域住民の自己教育活動が形成・発展する契機と地域社会教育実践の展開過程を分析し、(2)計画化の過程を社会教育労働の展開の視点から検討を行い、とくに専門職制度の創造と専門職集団の形成、および計画過程における社会教育労働の重層的編成過程に焦点をあてて考察を行った。(3)計画過程を住民の「主体形成」の過程としてとらえ、住民の学習の展開過程を実証的に分析し、その際、計画化における住民的公共性の形成論理の検討をこころみた。以上の検討を通じて、地域生涯学習計画化を住民の日常の自己教育活動を基盤に、そこ

から連続的に形成される社会教育実践の発展過程として分析を行った。

これらの実証的研究にあたって、筆者は拙稿(3)「地域教育計画論の系譜と計画主体」において、戦後における地域教育計画論研究の系譜を検討し、そこで一貫して問われてきたのは「計画主体」の問題であり、住民の自己教育活動の展開をふまえた「住民主体」の計画化の展開構造の解明であった点を中心に考察を行った。また、これまでの研究においては「計画主体」の形成を課題ないし構想として提起したにとどまり、計画化の主体が析出される具体的契機から出発して、その展開構造を解明するにいたっていないこと、今日計画論研究の中心的課題として、「計画主体」としての住民の自己教育活動の展開論理を解明することが求められていることを明らかにした。

また、この間貝塚市の生涯学習計画化を対象とした集団的研究は(4)『地域生涯学習の計画化』(1996) (5)『地域生涯学習の計画化と社会教育実践』(1996)としてまとめられたが、(4)では筆者は基礎造分析および公的社会教育の展開過程を分担執筆し、(5)では計画化過程における社会教育専門職員の自己形成過程についての分析、および地域生涯学習計画化の社会教育実践としての展開過程の分析を行った。

これらの一連の社会教育実践論的な研究をふまえて、本論では地域生涯学習計画化を住民の参加と「共同学習」⁽²⁾という視点から、その学習内容論的展開を検討することを課題とする。地域生涯学習計画化は、住民参加にもとづく社会教育実践過程であり、それ自体住民自身の「共同学習」の過程である。今日自治体レベルで取り組まれている地域生涯学習計画化における中心課題は、地域レベルにおいて社会教育実践を総括・構造化することであり、住民および社会教育職員を中心とする自己教育・相互教育の展開としてのこの過程を、学習内容の展開という点から検討することが本論における主題となる。

1 住民参加と地域生涯学習の体系化

(1) 計画化への参加と相互教育・自己教育の展開

今日、地域生涯学習計画にかぎらず、一般行政における計画化においても〈参加〉はキーワードのひとつである。しかし、地域生涯学習計画化の構想・実施過程における〈住民参加〉のあり方は、自治体一般行政や公務労働の民主化、住民の自己教育活動や社会教育労働（公務労働）の水準によって規定され、その現実的態様も多様である。地域生涯学習計画化において根源的に求められているのは、住民生活の諸矛盾の解決であるという視点からすれば、自己教育活動を行う住民および社会教育職員にとって、たんなる形式的な〈参加〉によっては、住民は生活における自己矛盾を解決できず、むしろそれは管理システムの強化を結果しかねない。住民にとっては、計画化への参加における相互教育、自己教育の過程を通じて、住民生活の自己矛盾をリアルに認識し、住民の主体形成の展望を得ることにおいて、〈参加〉ははじめて意味があるものと言える⁽³⁾。したがって、〈参加〉の内実を、住民の自己教育・相互教育の展開としてとらえ、その展開論理を明らかにすることが課題となる。

そこで、この点を考察するに先立って、地域レベルで展開されている生涯学習体系化の諸形態を住民参加の視点からみておくことにしたい。

(2) 地域生涯学習体系化の諸類型

わが国では、生涯学習（教育）論が国家政策として導入されたこともあって、〈生涯学習の体系化〉が「上からの」施策として構想され、実施されてきた。臨教審答申と生涯学習振興整備法を

経て、地域生涯学習計画化が自治体レベルの具体的課題となっている現在、地域における生涯学習の体系化には、学習への参加と学習の組織主体という点から、いくつかの特徴的な類型を見出すことができる。生涯学習の組織主体と学習への参加主体という2つを軸に、現段階における自治体生涯学習体系化の諸形態をやや単純化して類型化すれば、(図1)のようになる。

1) わが国における自治体レベルでの生涯学習の推進を特徴づけるのは、「生涯学習のまちづくり」としての施策の具体化である。それは、広く指摘されているように、「まちぐるみ」の住民の学習活動の統合・教化という色彩がきわめて強い側面をもって展開されている。しかし、これらは「上から」の施策として一方的に実現しているわけではない。コミュニティーづくりの地域活動や推進体制においては、その組織化においても、積極的な〈住民参加〉が推奨され、そのためのさまざまな「参加システム」が採用されていることに特徴がある。(図の④)

2) 「生涯学習情報ネットワーク化」「人材・事業のネットワーク化」など、施設(ハード)を拠点とするネットワークを組織し、市民の自己実現や職業能力開発に寄与する「行政サービス」の充実を中心とする生涯学習推進のシステム化がすすめられている。これらは行政が整えたシステムの下で、住民が「メニュー選択」を行うという方式であり、学習主体としての住民は、行政によってシステム化された範囲において「学習サービス」を享受する存在として位置づけられている。(図の②)

3) 他方、生涯学習振興整備法が、内需拡大のための「民活法」「リゾート法」の生涯学習版と

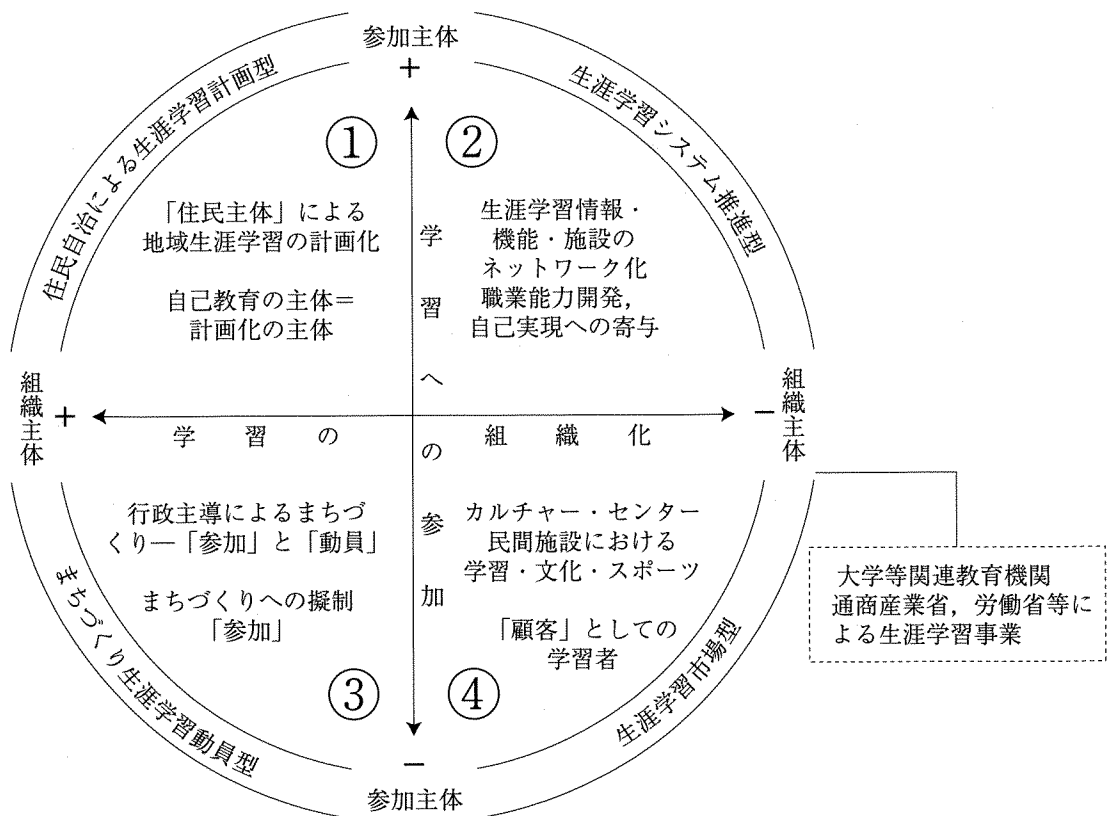


図1 住民参加と地域生涯学習の類型

言われるように、民間主導の生涯学習産業（カルチャーセンターなど）が重要な位置を占めるようになっている。住民は生涯学習ビジネスの市場における顧客であり、学習サービス商品の購入者である。（図の③）

4）これらの対して、地域の社会教育実践（住民の自己教育活動，社会教育労働）の蓄積の上に，住民主体の生涯学習計画をすすめる動向が存在する。（図の①）

以上の諸形態のうち，現実には②と④の結合が今日の市町村レベルの行政主導の地域生涯学習計画化にみられる特徴であると言える。②はメニューの中からの選択を住民に委ねるという一見「自由な」方式であるが，体系化の主体が住民の抱える課題の解決に対して責任を負わないという点では，現実には生涯学習の管理的体系化に転化しかねず，それ故この方式は容易に「上から」の生涯学習の組織化としての④の形態と結びつく。これらに③の生涯学習市場型が入り込みつつあるというのが今日の自治体レベルの一方の動向である。これらの自治体生涯学習体系化の諸類型に加えて，たとえば大学等の高等教育機関の役割，通商産業省や労働省等による生涯学習関連行政と一体となって，自治体生涯学習計画の推進体制が展開されている⁽⁴⁾。

現実の自治体の生涯学習の施策は，上述したような諸施策が重なり合い，対抗し合いながら展開していると言ってよい。本論では，こうした自治体における地域生涯学習の動向をふまえながら，地域社会教育実践の蓄積を基礎に，地域住民を中心として自治体レベルでとりくまれている住民による社会教育実践としての地域生涯学習計画化を対象に，学習内容の展開について検討しようとするものである。

2 地域生涯学習計画化における住民参加と「共同学習」

(1) 計画化における「共同学習」の固有の内容

日本社会教育学会は，現段階の自治体の生涯学習計画化の実践的，理論的総括ともいうべき「地方自治体と生涯学習の計画化」（1994）をまとめている。⁽⁵⁾そのなかで，自治体の生涯学習計画化における参加と合意について検討を試みている松田武雄氏は，〈住民参加〉の方式は，アンケートなどによる意見聴取などを除いて，1）社会教育委員会議による審議，2）計画策定を目的とする住民参加等の審議会等の設置，3）条例や要綱にもとづく審議の場以外に，誰もが自由に直接的に参加し発言することができる場の設定，という3つの形態が基本的に認められる，としている。このような類型化を行った上で，「住民参加」が計画づくりへの住民意志の反映という点にとどまらず，参加の過程が「課題解決と自己実現のための共同学習」であり，「計画化」への主体形成の場であると指摘している⁽⁶⁾。

現段階の地域生涯学習計画化についての参加形態をこのようにとらえ，計画化の過程が住民の「共同学習」の場，住民の計画主体の形成の過程としてとらえるこの松田氏の指摘は重要である。同時に，さらに問われるべき重要な問題として，計画化における固有の「共同学習」の内容とその展開構造，「計画化への主体形成」の内実を明らかにすることが課題となると思われる。

計画化への「参加」が「共同学習」であり，住民の「計画主体形成の場」であるという場合，核心とされるべき課題は，「個別課題」の学習・実践主体としての住民が，地域レベルにおいて学習を構造化し，自己教育・相互教育を通じて地域課題を把握するにいたる〈共同学習〉の展開構造の解明である。そこでは，住民が私的個人を越えて社会的性格を獲得していく学習過程，言い換えれば市民と公民の矛盾を統一していく過程としての「共同学習」の内実を明らかにすること，および市民の中における対立を統一していくものとして計画化における固有の学習内容を解明す

ることが課題となると思われる⁽⁷⁾。

このような学習過程の組織化は、自然発生的に生まれてこないことを考えれば、学習過程を組織し、援助する社会教育労働の組織化が不可欠であり、「住民参加」における学習過程・内容の解明は、社会教育労働過程を明らかにすることなくしてはあり得ない。同時にそのような学習過程の組織化の主体である社会教育労働者自身の自己教育・相互教育の解明も、計画化の過程における必然的課題となってくると思われる。(本稿ではこうした点をふまえながら、考察の対象をとりあえず住民の学習過程に限定している)

こうした視点に立てば、ここで検討されるべき課題は、参加と「共同学習」の内容、その動的な関連構造ともいうべき問題の解明であり、具体的には、〈住民参加〉形態の発展が、いかなる内容の「共同学習」を生み出すのかということであり、計画主体としての住民の「主体形成」は、いかなる〈参加形態〉の下で可能であるのか、さらに「共同学習」における住民の学習の展開が、どのような新たな参加形態の組織化を求めるのかといった〈参加〉と〈共同学習〉との相互規定的な関連構造を明らかにすることが課題となると思われる。

(2) 「住民参加」の学習論的・発展的理解

地域生涯学習計画化において「住民参加」あるいは「住民主体」という場合、ここでいう「参加」「主体」はきわめて多義的な意味を有し、しばしば曖昧にすら用いられている。ここでの検討にあたっては、住民の自己教育活動との関連から、「住民主体」の意味をより明確にとらえるために、ひとまず「住民参加」と「住民主体」とを区別して検討したい。すなわち、自己教育活動に基盤をおく社会教育実践として、地域生涯学習計画化が組織されるかどうか、換言すれば、(計画化において)自己教育活動を行う住民と社会教育労働者に固有の(ないし中心的な)役割が与えられているかどうかという点で、計画化における「住民主体」と「住民参加」とを区別する。このように住民の自己教育活動との関連で〈参加〉を問題にする視点に立つことによって、既述のように、地域生涯学習計画化における参加と「共同学習」の内容をより具体的に明らかにとらえることができると思われる。

(図2)は、上述した〈住民参加〉と〈住民主体〉との区分に加えて、社会教育委員会議や審議会による参加形態を、〈市民参加〉⁽⁸⁾としてこれと区別し、①〈市民参加〉形態、②〈住民参加〉形態、③〈住民主体〉形態という3つの参加形態を〈参加〉の連続的・発展的な形態として類型化し、概念図として整理したものである。これらの〈参加〉の形態のそれぞれの段階における学習内容(自己教育活動)および社会教育労働内容の展開過程を以下で検討しておこう。

1) 〈市民参加〉においては、社会教育委員会等の審議会、アンケート調査、モニターを通じた間接的な住民参加が保障されるが、計画過程において住民の自己教育、相互教育は組織されない。その意味では、住民参加の実態は抽象化されており、住民の「共同学習」を援助する社会教育労働も組み込まれていない。この段階で、住民意思の反映は間接的に行われるか、あるいは住民運動の組織化を通じた住民要求としての〈住民参加〉は可能である。たとえば、住民意思の反映のための要求運動や対抗的計画化による「住民参加」が課題となる。しかし、住民は計画策定過程に外在しており、要求を通した間接的な住民意思の反映は可能であるとしても、結局はそうした要求を通じた〈参加〉を克服するあらたな〈参加形態〉を求めざるを得ない。⁽⁹⁾

2) 〈住民参加〉は、計画策定過程における自己教育当事者の広範な参加が保障される形態として実現されるものであり、〈市民参加〉の発展、もしくはこれとは明白に区別されたあらたな参加

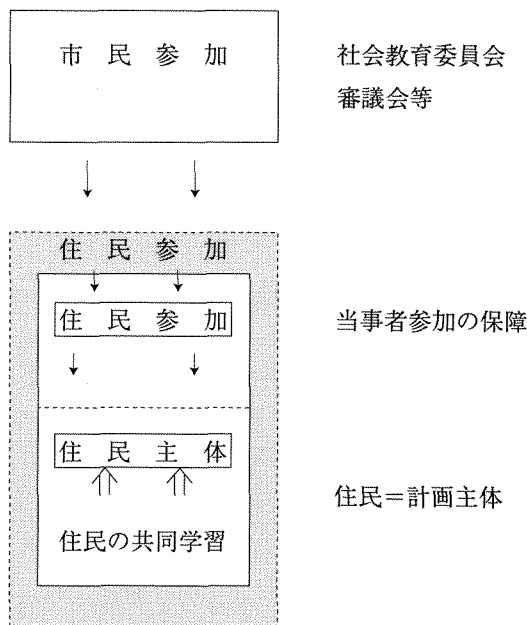


図2 参加形態の展開

形態として実現されるものである。住民は学習、実践の個別の当事者として要求、課題提起を行うことが保障されている。あるいは後述する地域調査や住民状態調査に対して、個別に課題を有する者の立場から批判・提言を行うことも可能である。しかし、この段階においては、住民は個別課題とは区別される公共性をもった課題の理解、すなわち住民的公共性を組織する主体として位置づけられていないため、住民は自らを計画主体として指定し得ない。したがってこの段階の住民の「共同学習」は、個別領域内部や住民「要求」のレベルにとどまり、住民参加は実態として「行政主体への住民の参加・協力」ということにならざるを得ない⁽¹⁰⁾。住民は計画主体としての自立化を求めて、地域レベルにおける普遍的な公共的課題の組織主体としてみずからを位置づけるあらたな形態の〈参加〉を求めることになる。

3) こうして、住民自身が計画化者＝計画主体となるという意味での〈住民主体〉の形態が必然的に求められるのである。地域課題を明らかにするための住民自身による調査学習と相互教育が求められる。さらには普遍的な課題、公共的な課題をめぐって住民自身が討論する「地域集会」「市民会議」等の「公論の場」が展開する。このような段階において住民の自己教育、相互教育すなわち、計画化における住民の本格的な「共同学習」が成立し、また、計画主体としての住民と社会教育労働の固有な役割が明らかにされることを通じて、住民と社会教育職員との協働の条件が形成されていくと考えられる。

3 地域生涯学習計画化における「共同学習」の展開

(1) 住民参加と学習の展開過程

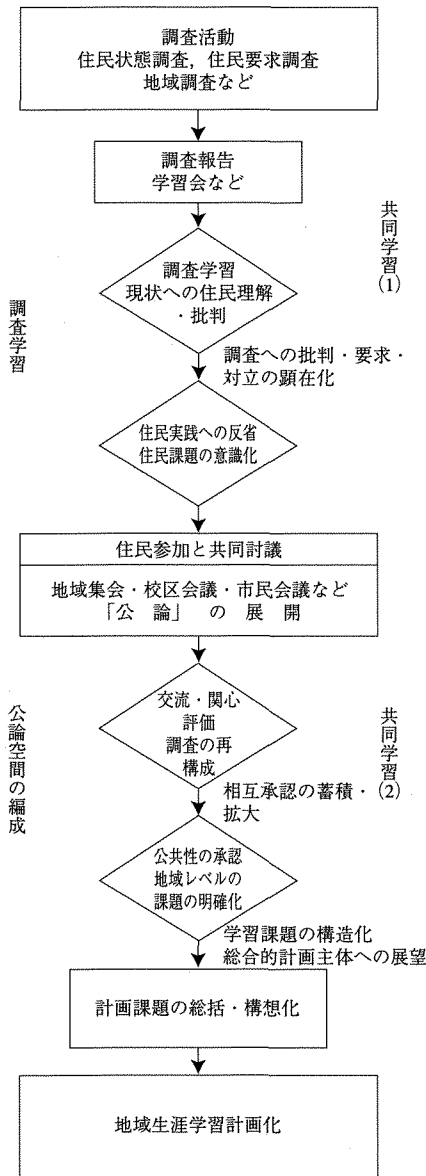
前項で仮説的に検討した〈市民参加〉〈住民参加〉〈住民主体〉の諸形態は、上に述べたように必ずしも静態的類型化を示したものではない。市民参加→住民主体にいたる展開は、住民の〈参加〉形態として発展的に形成されるものであり、その意味では、住民参加の動態的形態としてとらえることができる。以下では、これらの〈参加〉の諸形態のうち、〈住民参加〉の形態における学習過程の展開に焦点をあて検討をこころみる。

(図3)は、自治体生涯学習計画化における「共同学習」の展開を一つのモデルとして示したものである。図では、計画過程を〈調査活動〉→〈調査学習〉(共同学習1)→〈公論の展開〉(共同学習2)→〈総括・構想化〉として単純化して示している。このモデルにしたがい、地域生涯学習計画化における学習過程を検討する。

1) 調査活動と計画化の開始

地域生涯学習計画が地域住民の諸課題(生産・生活・文化)とそれを契機に営まれている住民の自己教育活動にその根拠を持つものであるから、生涯学習計画の策定にあたって、何らか

図3 地域生涯学習計画化における
〈共同学習〉の展開モデル



の住民実態調査が実施されることが一般的である。それは①「教育要求」調査を中心とした住民アンケート調査、であったり、②住民の自己教育活動を対象とした実態調査、③住民の生産・生活・文化課題をトータルに把握することを目的とした地域調査、などとして行われる。これらの調査活動の内容・水準は、調査主体の見通し、力量にかかっている。

いくつかの自治体生涯学習計画化の事例が示すところによれば、調査は①公務労働(社会教育労働)によって取り組まれるにせよ、住民によって取り組まれるにせよ、それにむけた準備・実施過程が住民、職員の協同活動を組織する契機となる。(とりわけ公務労働におけるタテ割りを克服するものとして意味を持つ) ②調査結果は、住民に提示されることによって、住民自身があらためて地域の現実、住民生活の実態を把握する契機となるが、③それだけでなく、日常の自己教育活動、社会教育労働の客観的な把握をととして、自らの日常を反省的に把握する契機となる。④調査はその結果が住民に提起されることによって、しばしば住民・行政内部にさまざまな波紋と議論を呼び起こすものとなる。

2) 調査を契機とする学習の発展

しかし、地域調査、住民状態調査等がたんに結果として住民に提示されるかぎりでは、〈調査結果〉は多くの住民にとって外在的であり、啓蒙的な性格を有するものにとどまるものとなることが多い。調査を契機とする「調査学習」の組織化によって、調査結果の客観性は、むしろ個別の自己教育主体の主観性によって批判され、あるいは調査結果が住民の日常の自己教育活動や社会教育労働に反省するものとして受けとめられ、そのことによって生活課題、学習課題における矛盾をリアルに認識し、計画主体形成の展望しうものとなると言える。この結果、住民による調査結果への

批判自体がそのような〈調査学習〉の契機となりうるが、調査結果の再構成や住民自身による調査活動を含んだ意識的な「調査学習」が位置づけられることが求められるのである。

3) 調査学習が計画過程に意図的に組み込まれる

このように、〈調査学習〉によって、調査がたんに客観的な地域の実態や事実を示したり、住民の状態を明らかにすることに寄与するだけでなく、住民が自らの活動を反省的に把握し、批判を行うことを通じて、計画課題をリアルに把握することを可能とすると思われるが、この意味から、調査活動(結果)が住民自身にとっての調査学習へと発展することは、決定的とも言

える重要な局面であり、この段階において、計画化が自己教育活動（実践）の論理において組織され、住民と社会教育職員がその固有な（中心的な）担い手としての位置を占めるものへと発展すると思われる。

4) 個別課題とは区別される公共性をもった地域課題を把握する「公論の場」

以上の経過は、住民が個別の学習課題、生活課題とは区別された公共性をもった地域課題を把握し、また個別課題相互の関連構造を理解する場、すなわち、地域レベルでの学習課題を構造的に把握する「公論の場」の形成を不可避の課題とする。このような「公論の場」は、計画化の中で位置づけられる「地域集会」や「市民会議」等としてもたれるが、それは自己教育活動を行う当事者が直接参加し、討論を行うことが保障された場である。住民は「公論の場」において、個別の学習課題、生活課題とは区別された公共性をもった地域課題を把握し、また個別課題相互の関連構造を理解することによって、地域レベルでの学習課題を構造的に把握することが可能となる。

この段階の「共同学習」は、自然発生的に組織されることはあり得ない。住民や社会教育職員を含む社会教育労働による組織化が不可欠の課題となる。公論を通じた住民による公共性の組織化の過程で、社会教育労働は重要な課題を担うことになるのである⁽¹¹⁾。

5) 住民、社会教育職員と関連労働の組織化による総合的計画主体の展望

地域調査や住民実態調査、公論の展開は、地域課題や教育・文化の問題にとどまらない生活・生産等の住民生活の諸領域における総合的な課題を提起するものであり、学習過程において、住民、教育専門職員、地域関連労働を含む〈重層的参加〉の組織化を必然化する。自治体内部において広範な、しばしばしばしば「騒然とした」議論が発展し、それは「教育」の側から一般行政に対する批判、住民による教育行政に対する批判として発展する。このことは社会教育労働と関連労働の連携と組織化のあらたな条件をつくりだすことにもなる。調査活動から調査学習への発展、さらに「公論の場」におけるこうした論議の展開によって、狭義の教育の計画化にとどまらない生涯学習計画化の総合的主体形成を展望することが可能となる。

(2) 公論の場と「共同学習」における「統一」の論理

教育の計画化とは、教育実践という側面からは、それを有機的に構造化し、組織化・再組織化する過程である。それは実践者（自己教育の主体としての住民、および社会教育労働者）に対して何らかの教育実践上の一致ないし統一を求めるものであるが、その際、自己教育活動や社会教育労働を行う者の主体性を拘束しない「統一」の論理の形成が求められる。

この点については、筆者は貝塚市の市民会議における公論の展開過程を実証的に分析し、第1に、①公論の場における〈学習過程〉が、住民が個別レベルの課題意識から出発して、関連分野への関心、認識の形成（交流→関心→評価）を経て、学習・実践への反省・評価、地域レベルの課題の認識、計画課題意識（住民的公共性）の形成にいたる過程であり、この過程を通じて、市民は個別的生活・学習課題のレベルから、地域における公共的課題と計画課題の意識化（住民的公共性）の形成にいたることを明らかにした。第2に、個別的生活・学習課題のレベルから、地域における公共的課題の意識化にいたる計画化におけるこのような自己教育・相互教育＝共同学習のプロセスは、住民、職員にとって相互承認の形成過程であり、その場合、計画過程＝「共同学習」における相互承認の成立の可否は、実践の示すところによれば、事実と教育実践上の実績に基づいて相互の一致を形成していく学習過程が成立するかどうかによることを明らかにした。

第3に、学習の過程においてそのような「統一」にいたる「公論の展開」過程が成立するためには、「教育実践の論理」において討論を組織する力量・相互教育の成立が不可欠であり、住民・社会教育職員が個別領域や経験・信条の論理において争うのではなく、自己教育活動を基盤とする教育実践の実績と事実を通じて理非を争奪すること、そのことをつうじてはじめて、教育実践上の相互承認が可能となる。住民と社会教育職員が「公論の場」におけるそのような相互承認の領域の拡大・蓄積を経て、計画化への主体形成の見通しを獲得し、あらたな社会教育実践の組織化、再組織化としての計画化への展望を得ることができるようになると考えられる。⁽¹²⁾⁽¹³⁾

このような意味における「公論の場」の成立のためには、公論の場が社会教育実践として組織化されることが不可欠の課題となる。そのための学習内容の編成、具体的には地域の実態や事実、住民の実践をテキスト（「教材」）として討論を組織することが、社会教育労働の固有の役割として求められる。

このような力量は、地域社会教育実践の蓄積によって規定されるものであり、住民を含む社会教育労働の力量の真価が問われることになる。それは、地域社会教育実践の水準、たとえば社会教育のあり方に対する批判、実践上の成果や課題を説得的に提示する力量、住民自身のネットワークの活動など、広範な領域における協同の蓄積を不可欠な条件としていることを指摘することができる。

4 計画化における「共同学習」の展開事例

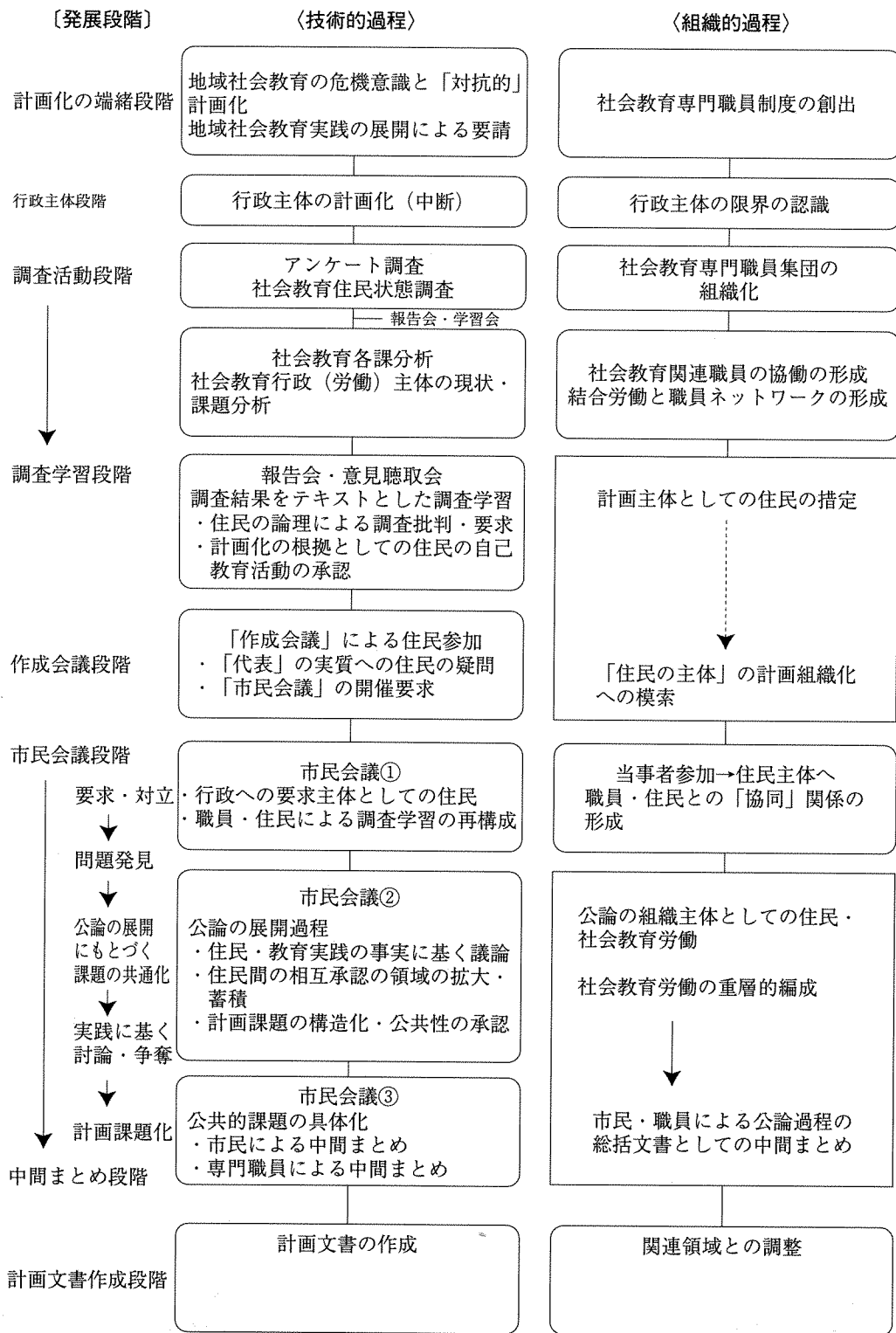
(1) 技術的過程と組織的過程の統一としての学習過程

図4は、貝塚における地域生涯学習計画化の展開過程を例に、住民参加の発展と学習過程の展開という視点から、実証分析にもとづいてあらためて整理して示したものである。計画過程は社会教育労働の展開の視点から〈技術的過程〉〈組織的過程〉の2つの過程として整理できるが、学習過程の展開もこの2つの系の発展過程として示すことができると考える。（この視点からの実証分析の詳細は論文(2)参照）

図についての詳細な説明はここでは省略するが、骨子のみ示すと次のようになる。まず、貝塚の事例においては、地域生涯学習の出発点は、生涯学習の展開に対する社会教育の側の危機感であり、その意味では政策への「対抗的計画化」としてはじまった。⁽¹⁴⁾同時に、自治体社会教育の発展の要請にもとづく地域社会教育実践の構造化として計画化が要請された。

〈技術的過程〉の系にそくして学習過程の展開をみると、当初社会教育委員と策定事務局・課長会による策定計画が中断したあと、社会教育職員を中心とする社会教育住民実態調査（アンケート調査）が行われている。これに続いて社会教育各課分析が行われているが、これらは社会教育職員内部の調査学習としては成立したが、住民自身の学習活動は組織されていない。これらの調査活動のあとに行われた報告会や学習会⁽¹⁵⁾においてはじめて調査結果をテキストとした住民の〈調査学習〉が成立することになる。しかし、この段階では学習・実践当事者である住民の批判と要求の提示が中心であり、住民自身が調査学習の主体として位置づけられているわけではない。住民参加の場として「作成会議」が設けられ、やがて住民による「代表の実質化」の要求によって「市民会議」が開催されるが、市民会議における学習過程は、要求・対立の段階から住民・職員の協同による調査の再構成（住民・職員の協同の調査活動）、問題発見の段階、公論の展開、課題の共有化、実践にもとづく討論、計画課題化を経て相互承認の領域の拡大・蓄積をはかりつつ、公共的課題の具体化にいたっている。

図4 地域生涯学習計画化における学習過程の展開（貝塚市の場合）



これに対して、〈組織的過程〉の展開は、計画化の技術的過程に対応する住民・職員の連携・協同・組織化の学習過程としてとらえることができる。その過程を要点のみ述べると、以下のようになる。貝塚市で地域生涯学習計画化を可能とした条件のひとつは、地域社会教育実践の発展における社会教育専門職員制度の創出であった。しかし、当初「行政主体」の計画化では社会教育職員を位置づけることができず、その組織化が現実的課題となったのはアンケート調査から社会教育各課分析の過程においてであった。この過程で、はじめに社会教育専門職員の「協働」が可能となる(結合労働とネットワークの形成)。専門職員が自らを計画化の組織主体として指定することができたのである。作成会議の開催を経て、市民会議の各段階において市民・職員の協同を軸にして計画化の重層的主体が編成され、調査活動の再構成とそれにもとづく討議が行われ、住民の生活課題、学習課題をリアルに把握し、住民の主体形成の展望をもつと同時に、社会教育労働・公務労働もみずからの社会的労働を具体的に指定する展望を得ることになる。計画化のこのような組織的過程自体が、住民にとって「共同学習」の過程であり、以上述べた技術的過程と組織的過程の統一としての学習過程が「共同学習」の内実をなすと考えられる。

(2) 地域社会教育実践の歴史像の把握と未来に向けた地域教育の組織化

地域生涯学習計画化の過程における学習内容は、地域社会教育実践の全体構造のなかで形成され、発展するものであるとすれば、以上を通して検討した学習過程の展開を具体的な地域社会教育構造のなかに位置づけ、その展開構造を明らかにすることが必要となる。(図5)は、貝塚市における社会教育実践の歴史的構造的展開の全体図を仮説的に示したものである。このような全体構図を明らかにすることによって、地域生涯学習の計画化を地域レベルでの社会教育実践の総括ととらえる視点から、地域社会教育実践の展開の全体構造の中に位置づけることが可能となるとなると思われる。

図の右半分に、社会教育労働の地域的発展をとり、左半分には地域社会教育実践の展開をとった。前者では、「自己教育活動の展開」「地域社会教育実践の蓄積過程」「社会教育労働の地域的創出」、後者では「社会教育労働内容の発展」「学習内容の質的発展」「地域社会教育実践の質的発展」を各々対応させた。図における貝塚社会教育の発展の各段階における「節目」は、社会教育実践の「総括」を含んでおり、その結果として社会教育実践のあらたな構造化、再組織化を実現する過程であったことを示している。この過程は、それ自体、地域社会教育実践の発展としての住民の自己教育活動と協同活動の蓄積の過程であり、それまでの社会教育実践のあり方を批判し、あらたな可能性を展望する住民の主体的力量の形成を示すものである。この過程において、地域生涯学習計画化を「住民主体」で実現する条件が形成されたと言える。

貝塚における地域生涯学習計画は、地域社会教育実践の発展としては「ネットワーク段階」における学習・実践の「総括」とその「構造化」として求められたのである。したがって、地域生涯学習計画化の成立の根拠は、こうした住民の自己教育活動の到達点そのものにあり、それゆえ地域レベルの学習・実践の総括と構造化は、地域社会教育実践の発展をになってきた「住民」を主体として実現され得たのである。貝塚市の地域生涯学習計画化は、こうした地域社会教育実践発展の文脈のなかで位置づけられ、計画化における住民の「共同学習」=相互教育・自己教育の展開も、すでに述べたように総体としての地域社会教育実践の「総括」として展開することになったと言える。

貝塚市の社会教育実践の展開過程とその今日的構造については、すでに詳細な分析を行って

とである⁽¹⁷⁾。地域生涯学習計画化における学習内容構成は、このような内実をその核心とするものであると思われる。

小論では、地域生涯学習計画化を社会教育実践としてとらえ、そこにおける学習の意味を学習内容論としてとりだすことが目的であった。しかし、全体としてきわめて概括的なスケッチにとどまった。今日、地域生涯学習計画化が地域においてさしこまれた課題であり、また問題となっているわりには、その実証的・理論的研究の蓄積は必ずしも十分ではない。生涯学習計画化のプロセスについての分析に欠かせない「確たる分析枠を容易にしめしえていないというのが、生涯学習についての現状」(山田定市)⁽¹⁸⁾と言える。今後、かかる課題への接近をいっそう深めるために、より精緻な実証分析と理論的な検討が必要であると考えられる。

注記

- (1) ここでとりあげている拙稿の掲載誌は以下のとおりである。
 - (1) 「地域生涯学習計画化の展開構造」『北海道大学教育学部紀要』第 69 号, 北海道大学教育学部, 1995
 - (2) 「地域生涯学習計画化と社会教育実践の展開」『北海道大学教育学部紀要』第 70 号, 北海道大学教育学部, 1996
 - (3) 「地域教育計画論の系譜と計画主体」『社会教育研究』第 15 号, 北海道大学教育学部社会教育研究室, 1995
 - (4) 「地域生涯学習の計画化」北海道大学付属産業教育計画研究施設報告書第 47 号, 1995
 - (5) 「地域生涯学習の計画化と社会教育実践」『生涯学習研究年報』第 1 号, 北海道大学高等教育機能開発総合センター生涯学習計画研究部, 1996
 - (6) 注 3 の論文参照
- (2) 本論では「共同学習」を後述する松田武男氏の用語法に依拠しながら、筆者は「地域生涯学習計画化の過程において、『個別課題』の学習・実践主体としての住民が、地域レベルにおいて学習を構造化し、自己教育・相互教育を通じて地域課題を把握するにいたる共同的学习の過程」という意味で用いている。しかし、このような学習過程を「共同学習」と表わしてよいかどうかは検討の余地があるところであろう。
- (3) 宮崎隆志氏は、公務労働の自己矛盾を論じるなかで、「たんなる住民参加では住民生活の自己矛盾は解決されない」ことを明らかにしている。本論におけるこうした視点については、宮崎隆志「地域関連労働の展開論理」『社会教育労働と住民自治』, 筑波書房, 1992, および「『地域関連労働』の存立構造—専門職員のかかえる矛盾をどうとらえるか」(第 42 回日本社会教育学会研究大会報告)に多くを負っている。
- (4) ここでは、通商産業省によってすすめられている地域生涯学習施策については直接ふれていない。その動向については、拙稿「通商産業省の生涯学習振興施策と社会教育—民間事業者による生涯学習事業を中心に」『日本社会教育学会紀要』, 32 号, 1996, 参照
- (5) 『地方自治体と生涯学習』日本社会教育学会年報第 38 集, 1994 この年報では、自治体生涯学習計画化の動向のなかで、「自治体固有の生涯学習を生みだそうとする多様な努力の中から、自治体の自立的な発展と住民の権利保障が同時に実現するような自治体生涯学習の原理と可能性をつかみとっていく」(島田修一)ことを課題としており、学会の宿題研究にもとづく多様な

角度からのアプローチがこころみられている。

- (6) 松田武雄「自治体における生涯学習計画化に関する検討—計画化における概念の問題と参加・合意形成の問題—」, 上掲書, p.70~79, 松田氏は, この論文で保谷市, 東大和市, 貝塚市等の事例に基づきながら, 計画化への住民参加のシステムと方法について具体的に分析している。
- (7) このような計画論固有の課題については, 鈴木敏正『自己教育の論理』(筑波書, 1992) から多くのものを負っている。これに関連した実証分析は, 拙稿(1)(2)を参照されたい。
- (8) 西尾実は, アメリカの都市行政における住民参加についての実証的な研究書である『権力と参加』(東京大学出版会, 1975)において, 1960年代の都市計画で「市民参加」と「住民参加」の分化が顕著になったと述べている。両者のちがいは, 前者に比した後者の特徴が①市民一般の市政参加や全市的な市民代表の参加ではなく, 事業の対象となる特定住民の代表であること, ②住民大衆の参加を前提としていること, ③対象地が荒廃地域や貧困地域であったことから, 住民の多くは貧困層であり, <市民参加>が事実上中間層以上の人々の参加であったのと対照的であることをあげている。筆者は論文(2)において, 貝塚市における地域生涯学習計画化が住民の広範な自己教育活動が発展するなかで, ①当初の社会教育委員会と行政主体による計画化が, 住民の学習活動と教育要求を総括・構造化できなかったこと, ②このため, あらたに学習・実践を行っている当事者の参加する「作成会議」の組織化が求められたこと, ③さらに, 自己教育活動の当事者の広範な直接参加による「市民会議」(公募方式)が「作成会議」とは別に設けられていく過程を分析した。以上の展開過程を西尾氏の整理を援用して仮説的に分類して, ここでは①を「市民参加」, ②を「住民参加」, さらに③を「住民主体」として区分している。
- (9) 歴史的には, 社会計画は社会運動によって提起され実現してきたという庄司興吉らの指摘は正しい。('地域社会計画と住民自治—新しい“まちづくり”のために', 梓出版社, 1985) そうした意味で, 住民運動から教育計画化への発展過程は独自に検討しなければならないが, ここでは計画策定の過程と住民参加の問題に限定して論じている。
- (10) 住民の計画主体として位置づけをもたない「住民参加」は, 住民からはしばしば「行政への動員」や「協力」としてとらえられる。たとえば『月刊社会教育』1991.12月号(No.427)座談会「『参加』から『自治』『創造』へ—私たちの地域生涯学習計画」における次の発言を参照されたい。
立川「私たちがいま創っている生涯学習計画は『市民参加』というより『市民自身が創る』という感じでやっています。」藤岡「行政に市民が参加するという感じでしょうか」十文字「参加させてやるという発想が根底にある『住民参加』なんていう言葉は私には全然輝かない。」島田「決められた枠のなかでの『参加』とか『自治』ではなくて, こういうものを創り上げたいからこそみんなが『参加』して協同的・『自治』的に取り組んでいくんだ, ということですね」('住民参加'へのこうした批判に注目したい。詳しくは, 上記座談会を参照されたい)
- (11) ここでの「公論の場」のもつ意味については, 鈴木敏正『自己教育の論理』(前掲書), および社会教育労働の具体的役割については, 貝塚市を事例にした拙稿(2)を参照されたい。
- (12) 拙稿(2), p.195 以下参照
- (13) 竹内常一は, 教育目的に向けて教師集団が目的意識的に一致し, 構造化されつつ, なお教育実践者としての主体性を拘束しない教師集団形成の論理を「教師ひとりひとりに思想の自由を保障しつつ, 教師集団としての教育実践の統一を創造していく」課題として論じている。教育の計画化においても, 自己教育の主体としての住民, 教育労働者が同様の問題をかかえていると

言える。竹内の議論については、たとえば『教育への構図』（高校生文化研究会、1976）p.209 以下参照。

- (14) このような立場に立って、地域生涯学習計画文書に「生涯学習振興整備法」に対する批判を明確にしている例として、たとえば川崎市の「生涯学習推進計画基本構想」（1990）、保谷市の「生涯学習推進基本計画」（1995）がある。
- (15) この時期、「生涯学習計画」をテーマにした学習会が社会教育研究者を講師にして行われている。しかし、参加した市民は「話はむずかしくてよくわからなかった」と述べている。上から組織されたこうした「学習会」は、住民にとって「計画づくりに参加する意義」を真に納得させるものにはならなかったことを示している。拙稿(2), p.198 参照
- (16) 鈴木敏正, 前掲書, p.187 以下参照, ここでの整理は、鈴木氏の議論に負っている。
- (17) 貝塚の社会教育の実践家たちは、地域生涯学習の計画化につづいて、みずからの 40 年の社会教育実践のあゆみを綴った『公民館 40 年史』を作成している。この書は、住民みずからまとめた地域の社会教育の記録であり、かつ実践の総括の書ともなっている。この作成過程そのものが、地域社会教育実践の蓄積を確認・総括し、「歴史を共有する」作業でもあった。
- (18) 山田定市「地域生涯学習計画化の課題と分析方法」『地域生涯学習計画化の構造に関する研究』平成 5・6 年度科学研究費補助金（総合研究 A）研究成果報告書, 1995, p.1