HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	地域づくりにむけた学習組織化の過程の解明 ： 信濃生産大学実践における学習を組織する農民の集団的主体形成に注目して
Author(s)	木下, 卓弥
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 137, 47-77
Issue Date	2020-12-23
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.137.47
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/80282
Type	departmental bulletin paper
File Information	06-1882-1669-137.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学大学院教育学研究院紀要
第137号　2020年12月

地域づくりにむけた学習組織化の過程の解明

―信濃生産大学実践における学習を組織する農民の集団的主体形成に注目して―

木　下　卓　弥*

1．問題の所在
2．先行研究
　2-1　地域社会教育の課題
　2-2　信濃生産大学をめぐる先行研究 ―課題設定と対象実践―
　2-3　本稿の目的と方法
3．信濃生産大学の概括と前史
　3-1　農業近代化推進協議会結成の背景
　3-2　信濃生産大学概括
4．第一期「経営共同化」における学習組織化の展開
　4-1　生産大学のねらいと「共同化」学習
　4-2　「共同化」学習と問題点
　4-3　共闘運動・学習組織化への意識化
　4-4　小括 ―学習組織化の方向性・原則の芽生え―
5．第二期「農業構造改善事業にどう対処するのか」における学習組織化の展開
　5-1　「農業構造改善事業」学習と問題点
　5-2　農村の学習組織化の課題―階層・領域による分断―
　5-3　小括 ―地域の学習組織化の課題意識―
6．第三期「農村における学習運動をどう考えるか」における学習組織化の展開
　6-1　「地域開発政策」学習と問題点
　6-2　地域づくりにむけた学習組織化の課題―連携の課題・運動と学習の乖離―
　6-3　地域における学習組織化のモデルとの出会い
　6-4　小括 ―地域づくりにむけた学習組織化の模索―
7．結論と課題
【キーワード】地域づくり，学習組織化，信濃生産大学，矛盾・葛藤

1．問題の所在

今日，自然，経済，福祉，労働，健康など包括的持続可能な地域づくりが課題となっている。学校と地域の連携，NPO，住民団体，自治体などが主体となり，まちづくり学習，地域再生プロジェクトのイベント，Iターン・Uターン制度など多様な取り組み方法を用いて，地域づくりが模索されるが，その根幹には地域課題を分析し，共同的に（もしくは協働的に）解決しようとする学習がある。このような地域づくりにむけた学習とはどのようにつくられ，そう

* 北海道大学大学院教育学院博士後期課程
DOI：10.14943/b.edu.137.47

した主体はどのように形成されるのか。共同的な学習組織と地域再生にむけて，学習主体がその意義，課題を自覚していく過程を改めて問い直す必要がある。

2．先行研究

2-1　地域社会教育の課題

資本主義システムの浸透した個別化個人化が徹底する生活は，他者と協働的に構築していく自己の存在や自己形成基盤の崩壊のリスクを伴う[1]。地域社会教育は，形成基盤の崩壊の危機に向き合わざるを得なくなったとき，諸個人が協働してコミュニティ・地域を創る営みのなかで，形成基盤の構築や近代社会の矛盾を解決する筋道を見出だす実践である[2]。そしてこの過程において「自己―他者間のマイクロなレベルで追求される精神的・身体的解放（=発達）と，社会システムというマクロなレベルで追求される発展の両者を統一的に把握するモデル」が構成される[3]。

しかし，共同性（存在・形成基盤）が不安定な中で，諸個人の協働的営み（地域づくり実践・学習）を生成，維持することは本当に可能なのか。諸個人が地域問題構造及び本質を理解することと，その解決の手立てを共同・協働的に創造し実践していくことの間には，必然的に矛盾や摩擦が生じる。そうした矛盾に出会ったとき，目の前の問題に個別的に対処するだけでは限界があることを理解し，課題を改めて設定し直し，それに対する克服方法を新たに生み出すような学習の組み立てが求められる。「個人発達と社会発展の統一」は，このような学習組織化の過程にある矛盾や摩擦の克服の上に成り立つ。

したがって地域づくりにむけた学習組織化は，地域問題解決学習を設定することに留まらない。社会（地域）形成と個人形成を統御しようとするなかで，課題，内容，方法，形態，目的など，学習の在り方自体が不断に問い直される過程でもある。生活全体の中で学習活動が果たす役割を正しく評価し，その度に学習を組み立てていくこと，そうした学習組織化が地域づくり実践・学習において重要な局面になる。地域社会教育の現代的課題[4]として，既存の社会システムを組み換える実践を生成する学習組織化及びその主体形成の問題が設定される。

では地域づくりと学習組織化の問題をめぐり，戦後社会教育研究において，どのように議論されてきたのか。敗戦直後から50年代の共同学習論，サークル学習論の段階から，地域における学習組織化をめぐる課題が着手されてきた[5]。青年団や婦人会などの生活記録学習や話し合い学習は，封建的抑圧からの解放の場として機能し，人間性の回復，啓発活動の契機となりえた。

だが，共同学習やサークル学習を組織する主な力は，主体の解放欲求と，既存の地縁や相互扶助文化の共同性であり，社会や生活を再創造へ展開させる手立ての開発にまでは至らないとされた。既存の邑社会的な「つながり」だけでは不十分であり，組織の内部外部から，「科学」と「生活」と「必要」が結ぶ組織的指導や系統的学習など，専門家や指導者の介入の必要が唱えられてきた[6]。その後の60，70年代以降の教育労働者と地域住民による協働的な地域住民運動では，系統的学習組織化が進み，資本システム浸透による生活問題が構造的に解明され，地域概念の発見がうながされた。

しかし，専門家による系統的な学習組織化は学習回路を整える作用であっても，必ずしも地域づくりにつながる実践，学習運動に直結するとは限らない。さらに高度経済成長に伴う

個人主義化，合理化の浸透拡大は，自己疎外を助長し，共同的な学習を阻む。このような新たな課題に対して，自己疎外克服の自己教育運動，相互主体的学習による主体の意識変容に焦点が当たるようになった[7]。例えば鈴木敏成は，地域づくりに取り組むことは，国家問題の制度や格差問題と対峙させ，地域社会の環境改善とそれによる主体形成がさらなる自己教育，相互教育のエンパワーメントになると述べる[8]。佐藤一子の「地域学習」もまた，地域の歴史性と世代間交流（継承活動）の中に，「人間性の復興」を支える暮らし，学びのコミュニティの再生の可能性を見出だす[9]。地域は，主体の発達と学習・実践の深化を促す媒介項として位置づけられる。

しかし，上記のエンパワーメントや，共存・共生の関係構築へのエネルギーの生成に関わって，地域学習や地域づくりの可能性が語られてきたが，その前提として，主体はどのようにこうした地域概念を自覚し，それをもとに学習，実践へと意識的に展開していくのか。言い換えれば「地域の問題」という共通意識にまで統一し，「社会的に広がりをもつ実践」へ展開する，この一連の過程で生じる矛盾や葛藤まで視野に入れて，地域づくりにむけた学習組織化が十分に議論されてきたのか。既存の地域と社会教育をめぐる研究や実践史では，学習組織化の問題が指摘されたとき，社会教育の専門性，施設の問題と関わって，教育者の役割または教育的意義の枠のなかで議論されてきた。学習主体が地域学習または地域づくりの必要を自覚し，さらには自身の生活に即して工夫しながら共同・協働的に実践していく学習組織化の過程の検証の課題は残されたままである[10]。

このように，学習主体側から学習を組み立てていくことの意味や葛藤をとりあげていくこと，またはそうした学習組織化のプロセスにまで踏みこむことは，国家介入による地方支配の再編問題や，豊かな暮らしや命の再生を基盤とする地域づくりの担い手形成の観点からみても，取り組む意義があると考える。

ここで改めて，新たな社会システムとしての地域創造につながる学習組織化はどのような学習展開を踏むことで成し得るのかが論点となる。Y・エンゲストロームの「拡張による学習」に依拠すれば，「学習活動」は拡張のプロセスそのものであり，とりわけ個人行為だけでは解決されない社会的ジレンマ，つまりダブルバインドを集団的に解決する学習活動にその発展が見込まれる[11]。

この段階の学習では「問題・課題そのものが創造されなければならな」くなり[12]，それまで営まれてきた既存の学習の内容，手段，目的，課題自体を省察することが求められる。そしてダブルバインドを克服する手立て（理論的思考）を，現実社会の状況や社会的実践に適用し具体化していくなかで活動の新たなモデルを創出していく[13]。

したがって地域づくりを実践していく学習活動には，「学習のコンテクストを批評し脱構築」すること，学習の適切性をより広い生活活動の文脈で問い直すことが不可分であり，ここに主体が学習組織化を意識化する契機があることが確認できる。今日の地域社会教育の課題として，教育実践の適切性の吟味も含めた，学習主体による地域づくりにむけた学習組織化に焦点を当てることが求められる。

2-2　信濃生産大学をめぐる先行研究―課題設定と対象実践―

地域づくりにむけた学習組織化を検討する上で，どのような実践を対象に据えることが可能なのか。宮崎隆志は戦後の地域教育論・実践の歴史において，80年代の農民大学の出現に

教育概念と地域概念の結合を見出す一方で，60年代の信濃生産大学では地域学習論の彫琢の課題が残されたと指摘する[14]。だが，生産大学が学習論として体系化させることができなかったとしても，学習主体が自身の学習や実践の過程において，地域というものを固有の要素として把握し始めたことが，生産大学実践にあったと仮説的に理解する。学習主体はどのように地域を対象化し，自身の学習活動に組み込んできたのか，そこに生産大学はどのように関わってきたのかが論点提起できる。

ここで，美土路達雄の80年代農民大学論を踏まえて，信濃生産大学を対象実践として設定することを試みたい。美土路は信濃生産大学と80年代農民大学を対比するなかで，後者が「勤労国民諸階層のもっとも切実な共通課題としての地域農業ならびに日本農業の再建へにむけての学習[15]」を，主に労働組合が運動組織との重合関係をもちながら系統的に組織していたとし，その発展条件を分析する。そしてその条件を，学習主体，内容，方法，形態，原則，イニシエーターの観点から提示し，80年代農民大学の学習組織化に地域学習及び地域づくり実践の「成熟」が反映されていることを指摘する[16]。

美土路の議論で注目したいのは，信濃生産大学の「学習姿勢の伝統」や学習組織化を「発展的継承」させた地域社会教育実践として，80年代農民大学を位置づけている点である[17]。信濃生産大学をはじめとする60年代農民大学（もしくはそれ以前の学習運動）で形成された主体がイニシエーターとして，80年代以降の社会構造や農業情勢に対抗する学習組織化を牽引していたことが言及される[18]。ゆえに，80年代農民大学の地域づくりにむけた学習組織化を担う主体形成に，信濃生産大学実践の果たした作用の大きさと，学習主体の学習組織化の主体形成過程の検証の有効性が示唆される。

では学習組織化や地域概念生成の視点から，信濃生産大学（以下，生産大学）はどのように語られてきたのか[19]。藤岡貞彦は50年代の「共同学習論の否定的媒介・継承発展」として，「科学」と「生活」と「必要」を結ぶ系統的学習機関として生産大学を位置づける[20]。そして生産大学の確立した学習の原則や認識の方法が，後の美土路の農民大学論において，発展の基礎条件と認識されてきた。藤岡と美土路の歴史的検討は，地域社会教育実践の学習組織論史において，生産大学を積極的に位置づけるものであった。

ただし，こうした生産大学の学習組織論の歴史的評価とは異なる路線で，実践内部で生じていた学習主体への着目，とりわけ学習過程の分析の不十分さも指摘される。社会教育基礎理論研究会は，宮原教育論（構想）と生産大学実践（現実）の間にあるズレについて，「学習の内部での学習者の問い」，悩みや疑いが，課題論・組織化論の展開のなかで矮小化されてきたこと，三重構造学習が実現しなかったことを述べる[21]。生産大学において問題構造を認識し論点提起することと，実践しうるだけの学習の構造を造りあげることにはギャップがあったとされ[22]，系統的学習組織論的評価は一面的であることが示された。この課題は宮原自身の実践における「自由と寛容」の反省[23]とも重なり，内部における学習過程及び学習者の主体性を軸した分析課題が課題として提起された。

上記より，「学習の構造を造りあげることのギャップ」に対して，農民はどのように対応していたのか議論の余地が残される。実際の生産大学と農民の間には，「共同化を学び失望する初期や，その中期から後期にかけ，農協合併や構造改善に批判的な教条主義的傾向と，その破綻等の動揺と模索はたえずあ」ったとされ[24]，一部の農民が生産大学の学習組織化に深く関与していたことが確認されている[25]。

この点に関わって，田所祐史，尹敬勲は農民の学習過程に焦点を当て，「主権者としての農民」の主体形成過程を検証している。田所は生産大学前後の農村青年の学習活動の動向も含めて，生産大学が先駆的な農民の学習組織（組織運営も含む）であったと述べる[26]。また尹は，生産大学の学習組織化の主体を，「公」（自治体）・「学」（研究者）・「学習者」（農民）と区別したうえで三者間の相互関係・作用を明らかにし[27]，学習者（農民）が学習組織化に関わる上で，「公」の学習保障と「学」の学習編成指導の意義を指摘した[28]。両者の研究より，生産大学の学習組織化の基盤に，農民自身による学習組織化（自己教育運動の歴史）があること，「公」・「学」の支えのもとで農民が実生活の問題と照らし合わせた学習課題を模索していた事実が明らかになっている。

以上の生産大学の先行研究より，生産大学の系統的学習組織化が農民の主権者意識の形成を支え，地域づくりにむけた学習組織化の基盤となっていた一方で，生産大学が設定した学習課題が農民の生活にすぐに浸透しなかったこと，ゆえに農民が自身の生活に適した学習課題や実践を創らざるを得なかった実態もまた浮きあがった。

しかし前者の学習組織論は，研究者及び生産大学が農民の「必要」をくみ上げ，それに即した問題設定や学習内容を整えるというものであり，研究者主体または生産大学主体による学習組織化の議論枠組みで検討されてきた。そのため，生産大学（研究者）による学習組織化と，実態としての農民の学習組織化の線引きが曖昧となっている。

そして後者の学習過程研究において，農民の学習組織化の力量形成や学習内容変遷は明らかになったが，生産大学の学習展開及び実態の整理に留まっている。農民主体の学習組織化の特異性が不明瞭のまま，生産大学主体の主権者教育実践に帰着している。

農民が生産大学の学習にどのように応じ，または批判し，自分たちの生活課題に即した学習を組み立てていったのか。批判と創造のなかで，「地域」を意識するようになった契機とは何か。生産大学の学習の適切性を，農民が生活の文脈で問い直し，学習を組織化していく過程を明らかにすることが課題として残されている。

2-3　本稿の目的と方法

以上を踏まえ本稿は，信濃生産大学実践における農民の学習組織化の過程に着目し，その過程でどのような課題が生じ，克服していったのか，農民が地域づくりにむけて集団的主体的に学習を組織していく過程，契機を明らかにすることを目的とする。

学習組織化の主体を「学習者」（農民）にみる理由は先行研究で既述した通りだが，学習組織化に対する取り組み具合や学習意識の濃淡，さらに資料の制約により，生産大学の一般参加者全体を学習主体と位置づけ，分析対象に設定することは困難である。よって本稿では，生産大学の事務局として組織運営，学習組織化に携わっていた「長野県農業近代化（推進）協議会」（以下，長野県農近協），または各地域に支部として組織されている農近協に関わっていた農民を学習主体として扱う。

農近協に所属もしくは関与する農民は，各支部農近協の所属代表の学習者として生産大学に一般参加していた。また，各支部農近協の日常的な学習運動のなかで学習を組織し，そこで提起された課題が，長野県農近協を介して生産大学の学習内容に反映されやすかったと理解する[29]。農近協に関与する農民は，生産大学や日常生活において，「学習者」として活動する側面と学習組織化に携わる側面をもち，本稿の課題に適切であると考える。なお，長野県

農近協と各支部農近協の関係については，次章の図1でも明記している。

そして生産大学全12回の学習展開（講義，討議内容）や，具体的な農民の声（学習組織化に対する意見や動き）について，先行研究では部分的に切り取られ，両者を連動させた学習組織化の全体像を把握するには不十分であった。そこで，実際に活用していた学習資料，記録集，運営資料などを活用し，農民の学習組織化に対する意見がどのような背景をもとに生まれたのか，どのように学習者同士で学習課題の設定や合意を形成してきたのか明らかにする。本稿はこうした史料活用，読解から農民の生産大学学習への期待や批判を抽出していくことを試みる。

なお活用する一次資料として，①信濃生産大学実践一次資料の複写[30]，②尹敬勲修士論文「農業近代化過程における農村の学習運動―信濃生産大学の成立と展開に関する研究―」に記載されるデータ及び巻末資料[31]を用いていく。①と重複するものもあるが，中込農近協に所属していた小林節夫の保持していた原史料も参考にする。

さらに必要に応じて，生産大学の参加者へのヒアリング[32]と農近協に関わる農民が残した記録（回顧録，文献等）もまた，学習主体側の意見として採用して，当時の学習組織化への意識の変遷を整理していく。

農近協が関与した農民の記録に関しては，長野県農近協に所属していた小林節夫と小林元一が執筆したものも参考にする。小林節夫は中込農近協に所属してり，佐久を中心に農業，食，労働に関する多様な展開を牽引してきた人物である。小林元一は正確には農民ではないが，長野県農近協事務局として，各地の農民学習運動の学習状況・実践情報の共有，支援を行ってきた。両者とも，農民という立場から生産大学の学習編成へ関与していたと考えられる。

ただし一次資料の残存状況にばらつきがあるため，生産大学全12回の学習内容の情報にもその影響が生じる。その場合，他の二次資料を参考に学習展開状況を補完する。また，資料から農民の発言や記録を引用する際に，執筆者による補足情報は括弧で表記する。

3．信濃生産大学の概括と前史

3-1　農業近代化推進協議会結成の背景

改めて，信濃生産大学の概括と前史をおさえる。信濃生産大学（1960-1966）は，長野県農近協の学習運動の延長線上に，宮原誠一の青年期教育思想・理論と駒ケ根市による公的支援で組織された民衆大学である。具体的な学習カリキュラム編成については，長野県農近協と研究者（農学・社会教育学）が担ってきた。

生産大学の運営構成要素の長野県農近協の動き，その前身の「長野県農村文化協会」（以下，農文協）の展開も簡略的に触れる[33]。農文協は『農村青年通信講座』の刊行を主な事業とし，終戦直後の長野県のサークルに対して，文化活動や読書会活動を推し進めた学習運動組織である。『農村青年通信講座』は，「人間らしい生活の確立，主体性の確立，そのための仲間づくりをとおして，村や家の封建的「古さ」にたいしてたたかっていこう」という理念のもとに，敗戦後の生活・農業の危機に対する青年の学習要求に応える形で刊行された[34]。しかし，文化活動，読書会活動が，教養主義的政治学習へ偏向してしまう問題や，さらに50年代半ば以降の日本農業改革により，急速な階層分化・分解の事態，農業経営問題に対処することを迫られ，農文協の学習運動の維持は困難となった。

このような学習運動の停滞に対して，中込地域（佐久市）の農文協グループでは「無償家族労働のうえに成りたつ零細な慣行農業経営そのものを変えていくのに役立つ文化運動でなければ意味がない」という反省から，「生産の場での活動を基本に」することの必要を自覚し始めた[35]。中込地域では青年団産業部を拡大して「もうける会」をつくり「個々の経営の合理化・拡充」に向けた企業的性格を有する学習運動が生まれた。結果，技術発展と商品生産化を目指す企業的性格の出現は農文協の学習路線を分化させることになった。だが，企業的大規模経営を実現するための条件として，個々の力の限界を自覚し，仲間との連帯の必要性が改めて実践の中に意識化され，仲間の経営，村や部落全体の農業近代化を考えるなかで，村全体の経営共同化，産地形成の計画をたてる動きへと発展した。

1959年に農文協は解体し，下からの農業近代化に意欲的な15グループを改めて組織し，1960年に「長野県農業近代化推進協議会」が結成された（下線筆者。後に「長野県農業近代化協議会」と改名）。農近協は，農業に関わる学習及び実践に意欲的な農村青年の有志による学習運動組織である。農近協は，農文協の学習の反省を経て，国家政策的な農業近代化とは異なる路線で，農業の生産性や所得，生活の質の向上を基本的学習課題とした。

また，長野県農近協の主な事業として，各地域の学習組織（各支部の農近協や他の農業学習グループ等）に対して，学習運動の方向性を発信・共有するために，『農近協情報』（学習テキスト）の刊行，「農民移動大学」の開催などがある[36]。また一方で，各地域にサークルレベルで組織された各支部農近協では，農業経営，技術の学習の場としてだけでなく，自分達の農業の状態を語り合うたまり場としても機能していた[37]。長野県農近協と各支部の農近協の間では，テキストや人的ネットワークにより，日常的な学習課題や実践状況が共有されていた。

そして，宮原誠一と農村青年の偶然的な出会いをきっかけに，宮原研究室と長野県農近協の交流が始まった。長野県農近協の農民移動大学実践が，宮原誠一と駒ケ根市による青年期教育の構想によって整えられ，1960年に生産大学実践へと発展した。生産大学実践における各主体の役割と学習者の所属については図１の通りである。

なお本稿では，農近協について，生産大学の運営，事務に携わる組織を「長野県農近協」，日常生活レベルで行われていた農近協の学習組織を「支部名+農近協」，支部主部総称した組織を「農近協」と表記する。

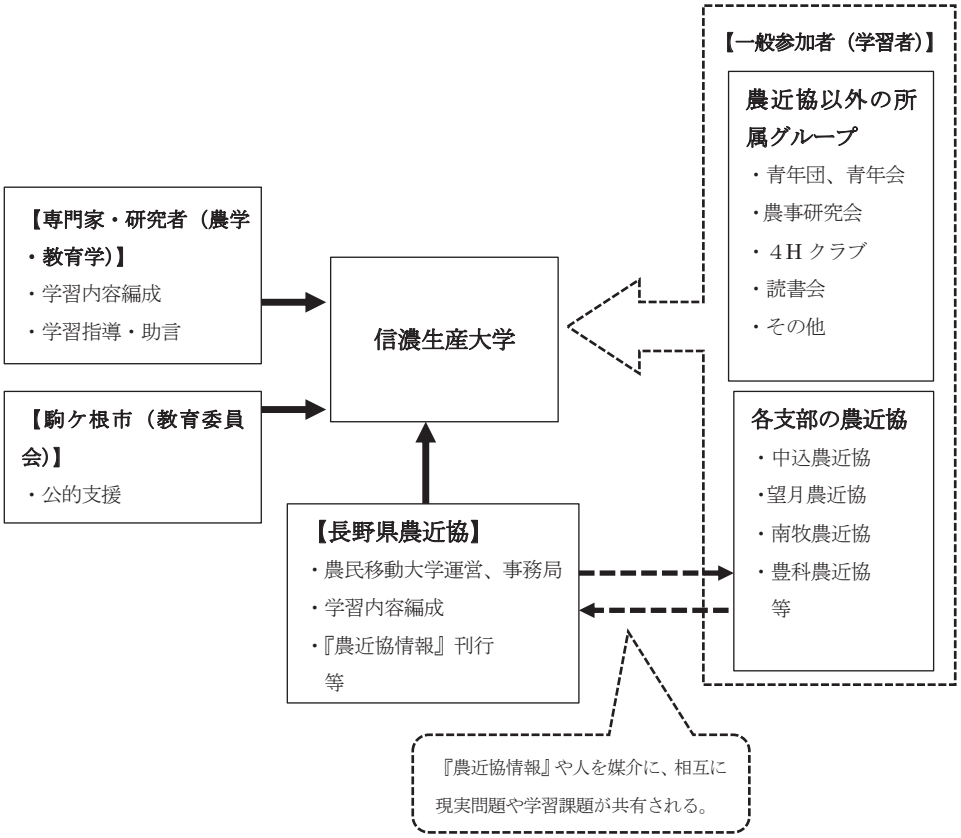

図１：生産大学実践における各主体の役割と学習者の所属
（生産大学に関連する一次資料及び文献を参照に筆者作成）

3-2　信濃生産大学概括

生産大学の学習形態及びその特性，全体的な学習展開について整理する。生産大学は二泊三日の合宿研修会の形式で，農村青年と専門家（社会教育，農学）の立場から，実践と理論の統合が目指された。具体的な活動として，各地の実践組織による現状報告，専門家による講義，農民と専門家を交えた討論がある。さらに回数を重ねるなかで，学習課題の細分化，討議グループの設定などが行われ，農民が発言しやすいように分散討議や分科会など設けるようになった。また，上記の学習形態とは別に，有志の話し合いの時間（駄弁り，飲み会等）の時間においても，農民と専門家の議論する時間が設けられ，ノン・フォーマル，イン・フォーマル形式で学習活動が展開されきた。

学習計画として2年間（4回）をもって一期とし，その期間は同一の農業関係の専門家と社会教育主事の指導により方針がとられる。一期間の学習の流れは，第1回目にその期の主題における基本的問題の把握と位置づけが行われ，最後の第4回目にその主題の総括を行い，次期の主題が導き出される。なお，生産大学の各期（全三期）の基本主題は，第一期「経営共

同化」，第二期「農業構造改善事業にどう対処するか」，第三期「村の学習運動をどうすすめるか」となっている。

こうした生産大学の学習展開は「主権者意識の獲得」，「生産学習と政治学習の統一」，「学習の三重構造（サークル学習→セミナー学習→生産大学）[38]」，「思想・言論の自由」，これらの原則の保障に支えられる[39]。そしてこの原則は学習の性格にも反映され，農民の立場，事実から出発した問題提起に対して「処方箋」，統一見解を出すことを目的としないとされた。「その問題をとりあげ，本人の思案とサークルやセミナーでの話し合いの模様をくわしくき，講師・助言者も加わって，問題点を整理し，考えかたをふかめるためにみんなで知恵をしぼる[40]」ことを重要としていた。

だが農業問題から地域開発問題への学習内容の広がりは，地域開発政策のもとで，観光開発を推進する駒ケ根市と逆行した。結果的に駒ケ根市の公的支援が打ち切りとなり，三者の関係性で成立していた生産大学（全12回）は1967年の「信濃生産大学解散明書」をもって閉講した。

表1は信濃生産大学の「日程表」などの原史料及び，生産大学に関する文献，論文等を参照して作成した「信濃生産大学の各回学習内容（全12回）」である。資料の制限のため第6回以降はその具体的課題内容や学習形態まで明示できなかったが，各回の講義や全体討議のテーマより，農民の問題意識や生産大学の学習方針は掴める（講義か討議か学習形態が不明な場合【中心課題】と表記する）。次章以降は以下の表を参照にしながら，各期での農近協に関わっている農民を中心に学習意識の変容の把握を試みる。

表1「信濃生産大学の各回学習内容（全12回）」
（生産大学に関連する一次資料及び文献を参照に筆者作成）

主題	年月	回	学習内容
第一期「経営共同化」	1960年8月	第1回	【講義】 ・「農業共同化について」－松沢盛茂　信州大学農学部 ・「貿易の自由化と日本の農業の将来」－大谷省三　東京農工大学 【報告】 ・千葉県陸沢村共同酪農 ・長野県更北村共同酪農
	1961年3月	第2回	【全体討議】 ・損益分岐点、出資配分と労働配分、経営と技術、農協の支援体制 【講義】 ・「農業基本法の意義について」－大谷省三 ・「農業経営論」－松沢盛茂 【報告】 ・埼玉県鶴ヶ島共同酪農 ・千葉県陸沢村共同酪農

第一期「経営共同化」	1961年8月	第3回	【全体討議】 ・「配分、資本と労働の分離」 ・「過小農経営からの脱却」 ・「大規模化」など 【講義】 ・「資本主義の経済法則」－大谷省三 ・「経営計画の基本的なたて方」－松沢盛茂 【報告】 ・千葉県八日市共同酪農 ・長野県伊那市西箕輪中条殿屋敷共同養蚕経営組合
	1962年3月	第4回	【全体討議】 ・「農民の諸運動と資金問題」 ・「１～３回の生産大学の総括」 【講義】 ・「農業基本法以降－近代化資金法畜産物安定法、農業構造改善事業をめぐってー」－大谷省三 ・「共同化の経理、経営面について」－松沢盛茂 【分散討議】 ・「講義と農村の現実をめぐって」
第二期「農業構造改善事業にどう対処するのか」	1962年8月	第5回	【全体討議】 ・「構造改善事業は日常の営農とどう結びつくか」 ・「日常の斗いのつみかさねが、構造改善事業に対決する力をつくる」 他 【講義】 ・「農業構造改善事業の位置」－近藤康男　武蔵大学 ・「今日の農業経営」－松沢盛茂 【報告】 ・「伊那市西箕輪地区のパイロット計画について」 ・「宮城県田尻町の農業構造改善事業（一般指定）の反対の動き」 ・「新潟県小国町の農業構造改善事業（パイロット）返上の経過」
	1963年3月	第6回	【中心課題】 ・「農業構造改善事業のねらい」 ・「労働と価格問題」 ・「農業基本法について」 ・「農民の連帯と団結」 【全体討議】 ・「乳価闘争の振り返り」 ・「村にかえって何をするか」 【報告】 ・福島県桑折町の構造改善事業の現状報告 ・長野県飯山市藤沢農場パイロット事業（大規模機械化実験農場）の現状報告

第二期「農業構造改善事業にどう対処するのか」	1963年8月	第7回	【中心課題】 ・「農業構造改善事業的農政問題」 ・「農産物の価格問題」 ・「土地問題（信託制度、評価等）」 ・「農民運動」 【講義】 ・「農基法農政」 ・「価格・流通機構」 【報告】 ・福島県桑折町の構造改善事業の実態についての調査報告 ・「松本諏訪地区新産都市計画の実情」
	1964年3月	第8回	【全体討議】 ・「最近における農民の実践と学習に関する報告」 ・「７回までの総括・問題提起」 【講義】 ・「貿易の自由化と日本農業」 ・「開放経済の中の日本農業」 ・「帝国主義段階における農業荒廃」－美土路達雄　協同組合短期大学
第三期「村の学習運動をどのようにすすめるのか」	1964年8月	第9回	【講義】 ・「出稼ぎの諸問題」－平井正文　協同組合経営研究所員 ・「農業と工業のつながり〈食糧自給〉」 ・「在村通勤青年の諸問題」
	1965年3月	第10回	【講義】 ・「現段階の農業動向〈農業白書を中心に〉」－近藤康男 ・「労働青年の労働条件」－那須野隆一　労働青年研究所員 ・「主婦農業の諸問題」－橋本玲子　東京大学農学部助手 ・「地管理事業団体と農地制度」－笛木昭　信州大学講師 ・「地域開発と日本農業」－藤岡貞彦　東京大学大学院社会教育研究室
	1965年8月	第11回	【講義】 ・「農産物価格政策の基本問題」－平井正文 ・「在日労働者の現状と課題」－那須野隆一　日本社会福祉大学講師 ・「日本農業の問題と展望」－美土路達雄 ・「地域開発と自治体」－島恭彦　京都大学
	1966年8月	第12回	【講義】 ・「地域開発政策の変容過程」－島恭彦 ・「企業の合理化がどのようにすすめられているか」－那須野隆一 ・「農産物価格問題」 【報告】 ・「地域開発をすすめる中の学習会をどうするか」

４．第一期「経営共同化」における学習組織化の展開

4-1　生産大学のねらいと「共同化」学習

長野県農近協の結成の過程にある，個別経営内における多頭化などの規模拡大化や，経営共同化のような企業的大規模経営を求める動きに即して，生産大学の第一期の基本主題では「経営共同化」が設定された。

この段階の生産大学では，「先進的な実践をやっている青年たち，それも経営の実権をようやくにぎり，営農の真剣勝負に入ってる二十歳代後半から三十歳前後にかけてのOB青年[41]」を学習対象者と想定している。そして，生産大学で専門家の指導，討議を経た精鋭青年が，そこで獲得した知識や経験を県下のサークルへ還元するという流れが構想されていた[42]。大衆的な農村青年を対象にした啓蒙活動とは一線を引いた，「一種のエリート教育」が構想に含まれており[43]，とりわけ第一期の学習内容，方法に強く反映されている。

当時の日本農業情勢について，次のような上からと下からの農業近代化を目指す動きがある。「中・小農民六割削減」と「自立経営育成」による「構造改善」及び「選択的拡大」を狙う農業政策と，そうした日本農業情勢を生き抜く農民の経営共同化や法人化の動きである。そのため生産大学第一期の学習の中心もまた，生き残り戦術の意味合いが強い「近代化」，「経営共同化」，「大規模経営」のあり方を模索するものとなる。

例えば第２回から報告されている「埼玉県鶴ヶ島共同酪農」は，当時「先進的」な共同化実践として認識され，共同化の経営維持のための条件（損益分岐点，出資配分と労働配分，経営と技術など）について報告している。この共同化実践の報告，討議において，大谷省三（東京農工大）は「経営の抵抗力を強化する」ことの必要性を説く。

> 資本主義社会では無政府的生産が原則なのだから，価格の上下はさけがたいもの。乳価闘争でよりより条件をつくりだしていくことは，勿論，大切だが社会的需要が変化してドカンと下落することはありうる。だから農耕にたよる酪農は倒産を覚悟しなければならない。本格的には，経営の抵抗力を強くすること以外に，経営を安定させることはできない。
>
> （中略）
>
> 甘ったれてはいけない。みんなは，岡田さん（鶴ヶ島実践報告者）のようなぎりぎりの考えで金を使っていない。今でも，娘1人を嫁にやるのに，ほぼ年収に匹敵する40万円を出してしまっている。それを資本としてつかうというきびしさがない。農家には金がないといって，やれることもやらない姿勢に問題がある[44]。

このような経営共同化の条件整備の議論は，参加者共通の問題関心とされていたが，一部の農民はこうした議論に違和感を抱いた。第2回の討議では，大谷の意見に対して，一部の農民（アルプス近代化学習グループ）[45]が，経営条件を整備するまでに「経済力なく倒れてしまう，ということに問題があるのではないか」と矛盾を指摘する[46]。第一期の学習目的の前提となっていた「共同化」と実際の営農状況の間にある矛盾への意識化が現れ始めた。

4-2 「共同化」学習と問題点

共同化の具体的分析によって問題追求していく過程で，経営方法・技術，個別経営との関係，価格・資金についてなど現実の経営共同化の内部外部にある問題の多様さ，複雑さが露呈されていく。生産大学の組み立てる学習内容，方法が農民の現実生活でおきる経営の困難と乖離し，学習テーマである「共同化」のとらえ方のずれが生じた。

注目したいのは，こうした学習と運動の蓄積によって浮き彫りにされ始めた矛盾について，農民自身がどのようにその矛盾を炙り出したのかということである。生産大学第一期の学習が応答しきれていないことを，農民はどのような根拠のもとに批判したのか。

この「共同化」学習の限界を明らかにした契機となったのは，1961年から63年に行われた佐久の酪農青年を中心とした学習活動及び乳価闘争である。この乳価闘争を牽引した小林節夫（中込農近協）は，回顧録である『怒りの炎』(2005）において，乳価闘争は「革新」，「農民運動」と縁遠かった青年たちを一気に「闘争」の坩堝に投げ入れ，合理化，経営共同化を阻むものへの意識化を導いたと述べる[47]。乳価闘争の経緯は次の通りである[48]。

乳牛の多頭化経営を目指していた中込の酪農青年は，農文協の時代からすでに，農協に乾燥機設置の要求や市に大型トラクター導入させるなど，多頭化の経営合理化にむけた条件整備を進めてきた。しかし50年代後半の乳価の切り下げ，飼料費の高騰に挟まれ，多頭飼いでなくても酪農経営の破綻が生じ，60年代に突入する頃には佐久酪農組合の組織自体の維持も困難を極めた。

こうした背景をもとに，佐久酪農組合が闘争の主体となり，農近協の学習援助を受けながら，乳業会社経営内容調査や生産費調査など行った。その結果，多頭化，共同化では経営維持されないことや，乳業資本によって酪農経営の崩壊が引き起こされている事実を突き詰めた。個の営農問題で対処することの限界と，乳業資本の構造から組み替えていくことの課題を認識していく。そして，農近協との情報共有，専門家や情報機関からの資料提供，他の労働者の闘争を見本にするなど，労農関係から打開策のヒントや支援を受けながら，南北佐久郡の全酪農民による出荷ストライキを実行した。

こうした学習，闘争経験をした一部の農民にとって，生産大学の「共同化」学習は，現実的な農業問題の本質を把握するには十分ではなかった。小林節夫は，第一期の「埼玉県鶴ヶ島共働酪農」実践や大谷省三の講義に対して，「農民の不在」や労働実態の不透明さがあったことを，『耕し・学び・考える―戦後長野県学習運動誌―』(2013）において次のように振り返る。

> 乳価闘争を経て，「一頭で儲からないのに，二頭，三頭にして儲かるわけがない」と，乳価闘争の景観から，先頭に立って自分の「規模拡大一本やり」を批判するようになった。（中略）信濃生産大学では「共同経営か」「協同経営か」なども議論されたが，私にはどちらでもよかった，ただ，規模拡大の延長線上の範疇に属するように思え，また，埼玉県鶴ヶ島の岡田米雄氏の報告にはどうしても胡散臭い感じがして，乳価闘争以来の盟友でもあった依田発夫さんとそんなことを話し合ったものだった。岡田氏の話から，彼がどれだけ労働しているのか，そういうにおいがしないで，もう一人の「共同経営者」なる者が働いているのではないか？「分担」「共同」などというけれど，どうも・・・（マ・マ）というものだった。

だが一方で,「個人で専業的な酪農を始めればある程度の伸びは考えられるが，労力，資本，技術に限界を感じる。この研究会の仲間で共同酪農経営を考え資本主義発展を共同の型で伸ばしたい[50]」という「共同化」学習への積極的姿勢が消えたわけではなかった。「共同化」推進の意識は，参加者の大半の階層が中農であったことも起因しており，共同化の流れによって「オレハノコレルノデハ」という意識も一部で根付いていた。

結果として,「共同化」への期待と現実の限界の間で，農民の学習課題や方向性が揺れ動くことになった。こうした展開に対して小林元一は,「経営共同化そのもののとらえかたに大きな混乱があって，生産大学そのものも停滞的にならざるをえなかった[51]」と述べる。農民の関心を起点に立ち上げられた課題設定だったが，その問題設定自体を考え直さなければならない段階に至った。

4-3　共闘運動・学習組織化への意識化

生産大学及び農民は,「共同化」の可能性を拭いきれないが，やはり乳価闘争で明らかになった「共同化」の矛盾を無視することはできなかった。多頭化や共同化が直接的な農業の近代化につながらないこと，農業の近代化を阻む問題を生み出す社会システムへの懐疑が生じる。

問題の対象を乳業資本の独占状態に限定せず，背後にある政府と畜産局の動きや，酪振法や畜安法，さらにはアメリカの余剰農産物を優先し日本農業を犠牲にする安保条約へと，価格問題から農業構造そのものを問題として扱う動きが生じていく。

そしてこうした問題を克服するためには「たたかう」以外にはないということ，日常要求に基づいた具体的事実の把握が不可欠であることが認識された。

だが乳価闘争や米価闘争などの共闘運動の本質が正しく伝わらず，価格問題や経営問題に矮小化されることや，具体的な克服策を持ちえない「政治主義的偏向」に陥ることなど，各地で混乱と停滞もまた生じてしまった。この現象により，そもそも共闘運動はどういうものであったのか，何のためにどんな学習が必要なのかという，実践や学習組織化自体への問題提起につながった。乳価闘争を経験した農民（協和農近協）は，その後の生産大学での学習について次のように語る。

> ああいう多頭飼育とか，共同経営とか根本的な解決にはならないということでもって，（中略）だから乳価闘争やった仲間は，多くは信濃生産大学に入り，さらに深い学習をすると。またより自分たちが知らなかった他の地域の運動の経験を学んだりするようになったんですね。私たちが農業というものをより社会科学的に考えたり運動を進めるようになったり，そのきっかけは信濃生産大学ですね 。

以上の生産大学学習の問い直しと闘争経験の反省をふまえ，日常生活・営農を支える生産学習と，社会経済発展法則をあきらかにする政治学習の必要が，改めて農民自身の中で自覚された。この農民の学習組織化への意識化は，農近協自体の学習組織への問い直しでもあった。小林元一は乳価闘争を契機にした学習の方向性の転換に関して次のように述べる。

“（阻害する条件を取り除く）たたかいなしに近代化なし”ということは，仲間の連帯のうえでも「他人はいざしらず，我一人でも」のうえにたった近代化のための仲間づくり―中農の利害共通集団から，「一頭飼いの酪農民の要求を守らなければ，自分も守れない」という中・小農民の階級的連帯にむかっての質的転換を意味しているのである。これらは，自分たちの経営内の内からだけで農業問題をとらえようとする一面的視点から，それと同時に日本農業全体の視点から自分の経営をとらえなおそうとする複眼的視点への転換であった。それは闘争への参加と政治学習を介してこそなしうる転換なのである[53]。

この省察により，長野県農近協の組織の方向性を改めて明示することが求められた。中込農近協をはじめとした各地のグループ実践の総括を踏まえ，農近協は「長野県農業近代化推進協議会」から「長野県農業近代化協議会」へと組織名を改め，運動の基本方向を「農近協綱領」として定めた。この「農近協綱領」において，「農業の近代化を図るとは，内に高い経営能力の習得をはかるとともに，外にこれらの経営の確立をめざし，それを阻害する社会的経済的条件を排除するために，団結して，あらゆる段階で，あらゆる手段に依って斗（ママ）っていくことである[54]」と明記され，農近協及び生産大学における「農業近代化」が定義された。

これが第一期の総括となり，第4回で個人の営農及び日本農業の発展への基本的な筋道は，経営共同化ではなく，乳価闘争や米価闘争のような日常要求にむすばれた農民運動にあることが示された[55]。

こうした農近協の方向性の再設定は生産大学の学習の意味を確認することでもあった。宮原誠一が「生産大学のねらい」を「農民の主権者教育」と明示したのも，そうした農民の学習への意識変化に基づいた段階である。乳価闘争を契機に，第一期の学習の在り方に異議を唱える農民が形成され，さらには第二期の方向性を形づくるものであった。

4-4　小括　―学習組織化の方向性・原則の芽生え―

第一期生産大学と農民の間には，営農への関心の高さが共通の動機になっていたが，問題意識や学習姿勢にばらつきがあった。そして「共同化」の可能性と現実の経営問題の間に立ったとき，生産大学の学習と地域（農村）の学習・実践が乖離していたことに気づき始めた。それは，農民自身が生産大学の学習内容を批判的にとらえ，同時に自分たちの現実生活や能力に適した学習や運動の内容・方法を模索し，価値づける発端となる。農業問題の現実を起点にする学習や運動の原則が確認され，展開されてきた。

さらに乳価闘争や米価闘争などの学習組織及び実践自体の省察により，農業問題のとらえ方が個の経営から政策レベルにまで広がり，「政治学習と生産学習の統一」の必要性が長野県農近協を介して，農民全体で改めて認識されるに至った。

このように第一期では，農民が現実の営農問題を起点に，自分達の運動の意味や学習の必要を模索し始めた。生産大学の設定した学習課題・内容がもつ問題を確認することが可能になり，学習組織化の方向性，原則が農民自身の手によって創りだされていく様相が把握される。

5．第二期「農業構造改善事業にどう対処するのか」における学習組織化の展開

5-1 「農業構造改善事業」学習と問題点

第二期生産大学の大きな特徴は，学習内容，狙いにかかわる学習方法の工夫，更新である。大きな変化として，第一期の反省を踏まえ，生産大学運営員会に長野県農近協が本格的に学習カリキュラムへ関与し始めたことがあげられる。また，農業専門家と社会教育専門家の協働によるスリーセッション方式[56]の導入，農近協の刊行機関誌『農近協情報』のテキスト化，サークルと生産大学の学習を結ぶ三重構造学習の定着など，生産大学内外の学習組織化の充実，条件が整えられた。

第二期の基本主題である「農業構造改善事業にどう対処するか」は，農業基本法関連諸法が整備され本格化する農基法体制自体を問い直すことが中心課題とされる。

（第1次）農業構造改善事業は，生産性と農家所得の向上を目的とし，農業基本法に基づく，農林省主導の農業経営規模の拡大事業である。農業の生産基盤の整備開発，農業近代化のための共同利用施設，大型農業機械の導入，農畜産物の主産地形成など農業近代化対策を計画的，拠点的に実施していくことなど，農業の体質改善に必要な指導助成が行なわれる。

しかし実際の農業近代化政策は，農業構造改善事業（以下，構改事業），農協大合併，固定資産評価替えなど中小農家の整理と分解を促すものであった。村に進行する現実の問題として，構改事業の問題点と本質を明らかにすることが，生産大学第二期の学習目的とされた。

第5回，第6回では「伊那市西箕輪地区のパイロット計画について」や「福島県桑折町の構造改善事業の現状報告」など典型的な構改事業，パイロット事業事例が取り上げられた。取り上げられたモデル事例において，大型機械導入，畑作営農集団化，土地基盤整理など，所得と生産を向上という「農民の要望」に即しているようにみえるが，実際は事業内容が不透明であったこと，階層格差問題が浮上していること，地域によっては反対運動に発展していることなどが，問題の渦中にいる農民から報告された。そして，この報告をもとにした講義，討議を通じて，構改事業の実態が「中・小農民追い出し政策」であることが明らかにされた[57]。

ただし一方で，構改事業の示された問題点に対して，中農上層部を中心に「農民の要望」への期待はぬぐい切れず，「オレハ浮カバレルカモシレナイ」（構改事業による生産性，所得の向上を図り，農業近代化を生き残るという意味）という見方も残されていた[58]。

そこで構改事業によって本当に「農民の要望」が実現化するのか，その検証のために，農林省から優良モデルケースに指定されている福島県桑折町構改事業に，生産大学運営委員会は調査団（農近協メンバー含む）を派遣した。現地視察と自治体職員及び現地の農民へのヒアリングによって，構改事業をどのように受け止め，対応したのかを調査した。

この調査結果は第7回で全体報告された。この報告により「構改事業が誰一人農民の要求にもとづいていないこと，生産性は上がっても所得は必ず減り，その分出稼ぎと兼業が激増していること，農民の声は完全に圧殺されていること[59]」が明らかになった。構改事業による経営共同化，大規模化，機械化が促された先には，離農や兼業を助長させ，はげしい労働強化によってのみ支えられる窮迫生産への追い込むものであった[60]。また，構改事業問題に対して，観光開発による土地取り上げ反対闘争や共済闘争など各地各領域で経営，生活，土地を守る闘争が生まれていることも確認された。

この調査報告をきっかけに，構改事業の可能性を期待していた「オレハ浮カバレルカモシ

レナイ」では生き残ることがでないこと,「経営を守り，向上させていくためには，たたかう以外ありえない」ということが受講者の圧倒的多数の一致した見方となった[61]。

第8回目の「第７回までの総括・問題提起[62]」で次のような問題点を共有した。①農民追い出し政策の具体的一つひとつを孤立的にとらえるのではなく，総合的にとらえてたたかうため，個々の政策の相互関係及び村の実状を具体的に明らかにする学習が必要であること，②貧農，農業労働者に依拠しながらも，階層分解を避けるために，貧農，在村通勤労働者，日雇い労働者らと協働して農業問題に取り組むこと，③構改事業をはじめとした農業問題を単に農業の枠内だけでみるのではなく，政治的国民的課題と結びつけてたたかうことである。

第二期生産大学は狭義の農業問題を超えて，末端の農民や労働者の要求（所得，生産の向上）をくみ上げるための多面的・組織的な大衆的運動を目指すことが課題とされた。

5-2　農村の学習組織化の課題―階層・領域による分断―

政府主導の農業近代化が実質的に「農民の要望」に結びつかず，搾取される中小農業の実態，階層分化，分解の助長が，生産大学の学習及び調査で明らかにされた。このように社会システムと個人の問題を関連させて問い直すことで，農民が日々の生活で感覚的に抱いている不安とその矛盾が明確になった。そしてこの矛盾が自分自身の問題であり，農民農村全体の問題でもあると意識し始めていくなかで，問題に対抗するための運動や学習を組織することの意義も同時に認識されていく。

第6回目のアンケート結果では，「大学で学習したことを家に帰ってどうするかという問（ママ）には，農政事業の実態調査など具体的な問題にとりくんで行こうとするもの（ママ），農民の組織化に力をいれようとする者，生産費調査等に取組（ママ）もうとする者等が答えられていた」とされている[63]。

しかし第5回の分散討議で，階層分化・分断による学習意識の差により，共同的学習の組織化が阻害される問題がとりあげられた。以下の意見は，鼎町出身（現飯田市）の農民（所属不明）によるものである。

> 都市計画区域指定で宅地化がすすんでおり百姓じゃ食っていけないだろうという空気が強いのですが，自分は一町歩つくっていて，そ菜（ママ）中心にやっていきたい。（中略）仲間をあつめてやりやすいように運動をおこそうと思っているが，まわりの人たちは農業経営に興味がない状態でできない。その人たちは，おれたちの生活を苦しめているのはアメリカ帝国主義と日本独占主義だから構造改善事業も安保も破棄しなくちゃならないというだけの議論で，すごく上すべりの運動にみえる。自分は経営をのばしていくのに農業経営のことをみつめていきたいが，一人でやれる限度はしれているし，仲間もなくさびしく感じている[64]。

> おれは中の上といえるが，（中略）兼業農家の人たちは農業に対して熱意がなく，（中略）一緒にやりたくても結局足をひっぱられることになる。そのなかでも，おれは小さい人まで守ってやらねばならないと思って，小さい人たちの分までやってやろうと思っ

てすすめている。（中略）でもドウシテソンナ人ノブンマデヤッテヤラナイトイケナイノカというおこったようなもやもやした気持ちはとれない[65]。

鼎町では学習に対する合意形成が取れずに孤立する問題，または問題を認識するうえで階層性が反映されていることが読み取れる。実際に地域で学習運動を試みる際に，構改事業の問題構造や対抗軸としての共同闘争の意義について一定の理解があっても，階層，農家形態，労働形態，学習活動への意識の差によって，課題意識の共有や「農民の要望」の統一が困難となっていた。

これに対して小林節夫（中込農近協）と協和農近協の農民は，鼎町の提起に内在する階層，兼業，離農の問題にまで応答していると言い難いが，乳価闘争の反省も踏まえて，次のように今後の共闘や学習組織の課題を述べる。

（中略）ヒトリサビシクというが，そここそ問題だ。ヒトリサビシク孤立してどうして経営を守り，のばしていくことができるだろうか。（中略）中込での米価闘争のとき，（中略）私なり農近協なりだけがやったということではない。（中略）孤立しているというが，なにを具体的にやっているのか。（中略）自分の要求と具体的にどうとりくんでいるかにかかっている。それなしで，構造改善事業に真向から反対するのはおかしいのではないかという問題提起のしかたこそがおかしい。

（中略）守ッテヤルノダという姿勢にどうしてもひっかかる。（中略）ろくなものをつくらない小さい人（貧農や兼業農家）を守ってやるんだというとき，そういう人はいったいどんな層であり，そうみているのかということにこそ問題があると思う[66]。

乳価闘争のときに身にしみて感じたのは，一，二頭飼いの牛飼いを大切にしなければ，おれたちもなりたたないということだった。大規模宅地造成事業についても今，一，二頭の牛飼いがどんな要求を持っているのか調べているところですが，それは「守ってやる」なんて態度ではない。一緒に守っていかなければならないのだ。守ってやるという発想では，とても手をつないで一緒にはできない[67]。

鼎報告と中込・協和報告とのやり取りで，階層問題が学習組織化に影響すること，それは乳価闘争のような，問題の渦中にいた酪農青年＝当事者中心による運動だけでは限界があることが示唆された。第8回の総括時の「問題提起」では，「一番犠牲になる層こそ一番みにしみて真剣になるのは当然」であり，「このことは一層階層分解が進む」[68]ことが示されている。多様な階層，領域（農家形態，労働形態）が混在する地域において，階層や領域を超え，農民または労働者が問題の当事者となって，どの立場に立って学習や運動を組織してくべきなのか，こうした実際の学習組織化の困難が浮き彫りにされていった。

5-3 小括 ―地域の学習組織化の課題意識―

第二期生産大学では，学習内容・方法改善，構改事業調査・報告を中心的に取り組むことで，農業問題構造の把握が可能になった。また，対抗軸としての運動や学習活動が各地域で実践されていることが共有され，地域における学習組織化の重要性が改めて認識されてきた。

だがこうした農政構造問題の本質が明らかになると同時に，鼎村報告に現れているように，各実践を支える学習組織化において階層性や意識の差の問題も再認識された。生産大学では構造改善事業の問題に「農民の要望」の不在が指摘されたが，実際の地域における運動，学習組織において，今まで自明とされていた「農民の要望」が実は統一しきれていなかったこと，「農民」が一枚岩ではなかったこと，さらには組織する主体を「農民」だけに限定することの限界が明らかになる。何を問題とし学習するのか，何のために何と闘うのか（要望），という実践及び学習組織化の起点となる部分の問い直しが必然的に迫られた。

このように第二期では，第一期で明らかになった方向性の起点をどこに置くのか，実践及び学習を組織していくうえで，誰にとっての問題なのか，どの立場にたって取り組むのかという課題が生じた。農民と労働者の（または専業か兼業かといった農家形態による）領域分断の問題，または中小農家における更なる階層分断の問題が存在していることが二期で自覚された。

こうした意識変化は，生産学習と政治学習による構改善事業問題の理解や，在村通勤青年といった労働者増加など，生産大学学習の発展と社会構造変化だけでなく，農民の実際の地域での学習や運動の蓄積という実体験の裏付けによって生成されたものである。とりわけ「一，二頭飼いの牛飼いを大切にしなければ，おれたちもなりたたない」というボトムアップ的な意識は，階層による意識と学習組織の格差という問題提起と，それに対する省察がなければ生成されない。第二期には生産大学から提起された学習テーマとは別に，実践や学習組織のあり方を問い直す契機があった。

6．第三期「農村における学習運動をどう考えるか」における学習組織化の展開

6-1 「地域開発政策」学習と問題点

第二期終盤あたりから，農基法体制，農業構造改善事業のもたらした農業崩壊に続き，工業開発，河川総合開発，道路開発，観光開発など地域開発政策が進められてゆく。村に浸透していく「都市化」「工業化」は農業兼業化，離農を加速させ，出稼ぎ労働者や在村通勤青年の増加を引き起こした。一方で，「都市化」「工業化」も難しい山村では過疎化が進み，生産と生活自体の崩壊がすすむ。そうした過疎地域で土地と水が不当に安く買収され，観光地開発が広範囲で展開されるようになった。

こうした地域情勢を背景に，農民の生活基盤であった「土地，水，労働力を切り離」す「地域開発」政策の本質を掴み，「地域に働く労働者とともに考え合い，手をとりあっ」て農業問題をとらえることが課題となった[69]。第三期生産大学の基本主題は「農村における学習運動をどうすすめるのか」となり，兼業や出稼ぎで働く青年に加え，自治体，農協，学校などで働く在村通勤青年と共に地域問題に取り組むことが中心的課題とされた。

第9回以降では農業経営・経済の基調講義のほかに，「在村通勤青年の問題」（那須野隆一）や「主婦農業の諸問題」（橋本玲子）など，青年層婦人層に関わる学習がカリキュラムに組み

込まれている。また第9回のアンケートでは地域での今後の課題として,「労農などをわけないで，農村に住む青年として労組問題，農協合併，その他問題を学習する」ことや,「主婦の学習活動，主婦の労働過重の問題」に取り組みたいという意見があがった[70]。具体的な農業問題に取り組む中で地域の問題を考え，地域全体で克服していく方法が模索され始めた。

そのため生産大学でも，実践的に地域づくりを試行錯誤していた地域に焦点を当てるようになる。例えば喬木村や栄村では，自治体労働者，青年団，婦人会が連携し，それぞれの領域から個々の問題を持ち寄るなかで，地域あげてのたたかいが実践されていた。そこでは住民の日常要求に基づいた自主的学習運動の組織化と，自治体にむけての日常要求運動が行われる。階層，職種，性別を超えて営むことの意義が住民の間で認められながら展開されていた。

しかし住民主体の地域づくりや地域開発反対学習を始めたことにより，地域開発を推進していく自治体と対立し，結果公的支援が打ち切られ，第12回を最後に生産大学は解散となった。解散に至るまで，地域問題の本質を把握するための講義や報告がされたが，個別の地域づくり実践から打開の手立てを掴もうとする段階に留まらざるを得なかった。むしろ具体的な運動・学習組織化については解散後に，長野県農近協（後に農民研）が中心になって，地域開発反対運動のあり方，またそれを支える学習組織化の在り方が模索されることになった。

6-2　地域づくりにむけた学習組織化の課題―連携の課題・運動と学習の乖離―

地域開発問題の構造，通勤青年や出稼ぎ問題などへの課題設定・問題意識は，今までの学習展開にあるように，学習の在り方の問い直しと再構成をもとに形づくられてきた。しかし通勤青年や工場労働者が実際に学習に参加し，協働して問題に取り組むことまで深めることは困難を極める。生産大学が門戸を農民以外に広げても，参加する労働者は，農業に関連の深い自治体，農協，学校などに働く先進的労働者の個人的参加の枠をでていなかった[71]。

同様の問題が地域での学習・実践でも生じる。学習活動の維持や，学習から共同的運動・実践になかなか結びつかないことに困難を抱えていた。第11回では次のような学習組織の課題が共有される。以下は分科会での茅野出身の農民による発言と，全体討議での小林節夫の発言である。

> 36年6月，橋本さんなんかの進めで農近協の支部を作る。パイロット事業をとり上げている農近協九号。学習は一応やっていたが，斗い（ママ）にはもっていけないという考えをもっている。固定資産の問題が具体的にでてくる。特に水田であった。共斗（ママ）会議を総括し，運営。全体としてじゃ農近協，，，労働者の方が動き，農民も繋いでいくまでにはまだ弱い[72]。

> 村に帰ってどうしていくか。何をしていくか。生産大学の学習実践に在村通勤青年も含め村の中で学習をどうすすめていくかが問題であった。自分達にもとづくのではなく，そういうところまでにもっていかなければならないと思う。（中略）在村通勤青年と手をくもうというあいま（い）さより，本当に村内の労働者まで含めて村内の労働者の立場にたって考えなければならない[73]。

乳価闘争時に引き続き労働者との協働が意識されるが，実現化の困難も指摘される。こうした問題は第12回の分散討議でも検討され，「斗い（ママ）はやってきたが，学習は遅れている」，「住民の統一問題が生じる」，「学習する人の中に差がついている」など，学習組織化の主体をめぐる問題が取り上げられた[74]。この段階では地域と学習と実践が同じ土俵で語られ，三者の関連を踏まえた学習組織化（学習の維持，継続問題）が課題となった。

長野県農近協は，こうした問題の要因として次の2点を指摘する。1点目に，学習運動が発展している組織ほど政党団体の活動にぬきとられ「全体の運動の中での学習運動の果たす役割が正しく評価されないこと」，2点目に，定期的な学習会が開催されず階層分解がすすみ，「きめこまかな日常要求をくみとることが軽視されていること」である[75]。これら2点の克服を問題提起し，実現化している地域の学習・実践から学ぶことの必要性を示した。

そこで上記の問題を克服し実践している栄村が注目されるようになった。「栄村グループをはじめとして，これら二点についての配慮が注意深くとられているグループでは，そこにはなんらの運動の停滞は全くみられない」とし，運動発展上の矛盾と停滞の打開の手立てを栄村から学ぼうとする動きが生まれた。

6-3　地域における学習組織化のモデルとの出会い

地域における実践と学習はどのように結び付けられるのか，地域住民が一体となってどのように学習組織化を図っていくのか。こうした問題提起が生産大学と日常の学習活動から生まれるなかで，栄村の特徴ある先進的な実践へ焦点が当てられた。

学習組織化の問題をめぐって，乳価闘争と同じ時期に展開された栄村の学習組織の展開が第二期後半から一層注目され，1965年の『農近協情報』№15では栄村の実践展開が掲載された。生産大学において，栄村の実践は次のように評価されている。

> 農近協の会員や「信濃生産大学」（中略）受講者，関係者のなかで，栄村の学習と運動が大変注目されるようになってきた。（中略）報告者は毎回顔ぶれが変わるのに（中略）おだやかなゆっくりとした，あたたかくしみじみとした語り口で淡々と，非凡な運動の経過を，語るのだった。なみいる農近協の青年闘士たちも，なぜあんなに自然に，何年かかってもわれわれができないことを，平凡なことのように語れるのだろう，栄村の秘密は何か，といいあった。[76]

では栄村実践とはどういうものであったのか。栄村実践は生産大学成立直前の1959年に，畜産青年を中心に立ち上げられた「栄村農業経営研究会」に始まる。研究会は当時の他の地域背景同様，経営問題，生産諸関係の改善を求めて農業経営学習の必要に迫られて設立されたものであった。

当時社会教育主事であった高橋彦芳と農近協の接触により生産大学の存在を知り，生産大学の参加が始まった。生産大学は「農業情勢や各地の経験を知りうる当時最高の情報源[77]」であり，毎回メンバーを派遣し，研究会で突き詰めた課題を報告し，さらに生産大学での学習を研究会で共有していた。当時の生産大学への参加について，高橋は次のように語る[78]。

前泊しなければ間に合わない。前泊して，3泊4日だ。そうすると牛飼いができなくなる。代表に一人派遣して，駒ケ根に行ったんだよ。多頭飼育，まあ10頭程度かな。主人は駒ケ根行って，牛飼いができないんだよ。それで仲間は，派遣して行った留守の牛飼いを仲間でみてた。それくらいにして行かなければ，牛飼いは冬夏関係なく留守になるから，冬は3泊。仲間は，彼の牛飼い見て，そして帰ってきたら報告会すると。自分の学習でなくて，仲間の学習。

（中略）（生産大学の）魅力（に引き付けられた）というか，報告会のためになったんじゃないか。（中略）課題背負ってって，発言して。代表，質問事項はみんなでつくるんだ。課題を共同研究して，代表を送り出す。

研究会は生産大学外でも，研究会独自の調査活動や生産大学の講師との交流を続け，社会科学学習に基づいて経営，技術の学習が行われた。

しかし生産大学第一期の段階で，農業破壊のすすむ情勢のなかで，農業経営問題が会員全体の共通問題にならなくなり，学習運動の方向性が問い直されることになった。経営格差，兼業農家の増加，出稼ぎ問題により研究会の崩壊の危機が生じる。

この危機を契機に，研究会とは別の組織の必要性が認識され，1962年に暮らしの問題を掲げた「栄村農民組合」が研究会の主力メンバー中心に結成された。農民一人ひとりの要求を運動の基本的指針にし，婦人会や青年団との連携をとりながら，生活と経営条件の向上を目指した運動が住民全体の中で展開された。飯山線貨物駅廃止反対運動，雪害対策事業税外負担の廃止など，村の生死にかかわる問題を中心に住民が協働して取り組んだ。

さらに全村の各階層，各種団体で取り組まれている課題（田楽座招待公演，保育所改革，米価要求，出稼ぎ問題，農協問題等）が取り組まれ，多様な所属，階層の参加による横断的な情報共有の機会が設けられた。このような「一か所にみんな集めて講義するような形ではなく，広い村内を駆けまわって，みんなの知恵と経験から学び，それを交流しあう活動のスタイル[79]」が村全体でつくられていった。その運動内容・成果は研究会を介して発信され，生産大学や他の地域の学習サークルに共有された。

このような栄村の農業の生産と生活について仲間同士で扶けあう体制とそれを支える学習組織化について，高橋は次のように述べる。

全部が全部組合員になったわけじゃなくて，農民組合の幹部が経営研究会の幹部だった。経営研究会のスタイルは，農民組合のスタイルと一体だったと，そう思って間違いない。

（中略）

地域につながる学びは，個人個人で独立してちゃだめ。組織づくり，共同学習だな。共同学習が必要だ。今は，個々の生活から学べば問題はないじゃない。つながれば，一人ひとり孤独にあっちゃまずいけど，みんながつながれてるっていう学習が成り立つ[80]。

研究会と組合における学習と実践の蓄積が，地域づくりへの学習組織化の背景にある。こうした栄村実践が生産大学で共有されるなかで，小林節夫は「行政や目に見えるものだけではなく，そこに流れる価値観，哲学という人間の心を揺さぶるもの，またそれが地域の人々の運動と相まって，栄村という山村の現実に深く根を張ったものがあった」と栄村実践を評価する[81]。

そして1965年に，『農近協情報』に組合運動が掲載され，栄村訪問計画が練られるなど，栄村は生産大学において「諸要求獲得自治闘争をすすめる上でも先進的な役割を果たしてい」た[82]。こうして栄村学習運動組織は第二期以降の生産大学において，地域づくりの先駆的モデルと位置づけられた。生産大学解散直後の1967年には，農業農民問題研究会（農民研）[83]による栄村調査が行われ，先進的地域づくり実践として位置付けられるようになった。

6-4　小括　―地域づくりにむけた学習組織化の模索―

第三期生産大学では，発足当初の農業学習集団から，多様な主体と矛盾を包括的にとらえる学習の組織化への転換が課題とされ，地域問題の対抗軸としての学習運動が問われる段階に至った。だがその学習運動にも停滞，矛盾が生じ，運動と学習の関係をめぐって学習活動の意義を問い直すことが求められ，各地域に即した，地域住民の日常要求に基づく自主的学習運動が目的とされた。

そういう意味において，生産大学は地域問題の本質の理解を促し，実践や学習の交流の機能を担っていたが，地域づくりにむけた実践・学習組織の課題に直接的に応えているとは言い難い。むしろ，その手立てを示したのは，各地域で少しずつ生まれていた地域づくりにむけた学習・実践であった。

その後，地域づくりの学習組織化の議論は未熟のまま生産大学は解散されたが，残された課題に応答しようとしていたのは農近協（農民研）に所属する農民自身であった。そしてその具体的モデルに栄村実践の「研究会」と「農民組合」の学習・実践を据え，そこから地域づくりに向けた学習組織化の筋道（一般性）を抽出しようと試みていた。これは生産大学解散後の取り組みになるが，第三期生産大学の学習段階から，農民（地域住民）が集団的主体的に学習組織化そのものを課題とし，実践に引き付けようとする様相が確認できる。

7．結論と課題

7-1　結論

本稿は，信濃生産大学実践における農民の学習組織化の過程に着目し，その過程でどのような課題が生じ，克服していったのか，農民が地域づくりにむけて集団的主体的に学習を組織していく過程，契機を明らかにすることを目的とした。従来の生産大学をめぐる研究では，研究者や指導者に焦点が当てられ議論されることが多かったが，それに対して参加者である学習主体の学習組織化の動向を追い，生産大学の学習の全体像をとらえた分析をする必要があった。

結果として，生産大学が設定した学習課題に応じるだけではなく，農近協に関わる農民を中心に，①実生活及び経験から生じた矛盾を学習課題として設定し，その克服の手立ての模索にむけた学習組織化の過程があったこと（表２），②さらにそうした学習組織化が，農民の

集団的な合意のもとで，地域問題や地域づくりを学習課題として認識していく過程（地域概念の萌芽過程）であったことが明らかになった。

②について，農民の地域づくりに向けた学習組織化への動きは，次の契機によって生成，展開されてきたと考える。

一つ目の契機は，開講当初の生産大学の学習が農民の現実問題に応えきれていなかったことで，農民自身が主体として学習組織化に取り組む必要を自覚した点である。生産大学学習との摩擦（第一期），学習方法・形態・姿勢の定着（第二期），他地域の実践や学習の問題・打開策の共有（第三期）は，農民の地域レベルでの学習活動や実践の在り方を省察する作用となっていた。また，生産大学の学習組織への批判，または組織化への関与の過程を経ることで，社会科学学習とは別に，学習課題，内容，方向性，方法の設定の吟味や合意形成を経験することができた。そういう意味において，生産大学に参加すること自体が，農民が学習を組織する手立てを身につける機会となっていたと言える。

二つ目の契機は，上記の組織化の手立ての獲得と関わるが，学習組織化の方向性や原則の根拠を生活問題から導くことで，多様な階層・領域の生活者が共存する暮らしの空間としての「地域」が可視化されてきた点である。農民が学習・実践課題として意識した「地域」は，生産大学の学習で取り扱われた地域開発問題としての地域や，その対抗軸または有効手段としての連帯・連携とは異なる。

生産大学以前の学習活動から，問題の当事者と学習主体は「農民」であったが，その「農民」も一枚岩でなかったこと（階層や労働形態によって分断分化しうる関係性），切迫した個別的な生活問題の対処的学習では根本的な解決にならないことが，第二期より学習主体同士で認識された。

農民が学習組織化の過程で出会った「地域」は，多様な生活者や暮らしの問題が複雑に絡んだ矛盾の塊であり，農民の学習組織化を阻害する概念であった。農業や生活をめぐる学習の組織化を阻むものが何なのか，農民が実生活や実践を踏まえて言語化し，問題や克服の手立てを構造化する必要が迫られた。

注目したいのは，この学習必要の自覚化が個人単位ではなく協働・共同的な学習組織化の矛盾によって生まれたことである。現実の生活問題に依拠にした学習課題，内容，方法，目的を組み立てる営みは，問題構造を把握する社会科学学習だけでなく，協働・共同性が学習組織化の構成要素に必須であることを，農民は実践知として獲得していった。

こうした学習組織化で生じた矛盾を，農民自身の言葉と身体で紐解いていく過程そのものが，学習組織化に地域概念が不可分であることを自覚させ，結果的に地域づくりにむけた学習組織化となっていた。言い換えれば，矛盾の把握，課題設定，克服の手立ての模索といった，試行錯誤的な学習組織化の一連の営み自体が，農民にとって最も身近で小規模な地域づくり経験になっていたと理解できる。そして，そのような学習組織化を，長い時間かけて取り組んだ学習主体及び学習組織が，その後の地域づくりにむけた学習・実践を牽引していくと仮説をたてることが可能となる。

以上より，生産大学実践における農民の学習組織化の過程こそが地域概念の萌芽過程であり，その契機は生産大学との摩擦と学習組織化に内在する矛盾であったと結論付ける。

表２「信濃生産大学の学習展開と学習組織化をめぐる課題と克服の手立ての変遷」

生産大学学習の展開	上：生産大学の学習で提起された問題 下：地域における学習・実践から提起された課題	克服の手立て・実践
第一期 共同化学習 ↓ 共闘・政治学習と生産学習の統一	【生産大学と学習主体の間の問題意識のばらつき】 ・「共同化」をどうとらえるのか →「共同経営とか根本的な解決にはならない」 【学習者間の問題意識のばらつき】 ・中農のなかでの階層性 →「共同化の流れに「オレハノコレルノデハ」という意識」	学習組織化の方向性・原則の芽生え 【共同的運動・学習組織化】 ・政治学習と生産学習の統一 ・乳価闘争 →「農業の近代化を図るとは，内に高い経営能力の習得をはかるとともに，外にこれらの経営の確立をめざし，それを阻害する社会的経済的条件を排除するために，団結して，あらゆる段階で，あらゆる手段に依って斗っていくこと」
第二期 農業構造改善事業学習 ↓ 労農協働と地域問題	【改善事業の問題】 ・「農民の要望」の圧殺の問題 →「オレハノコレルカモシレナイ」では生き残れない，「経営を守り，向上させていくためには，たたかう以外ありえない」 【階層による共同的学習の阻害】 ・階層分断，学習・運動の主体の統一の困難 →「ドウシテソンナ人（貧農・兼業農家）ノブンマデヤッテヤラナイトイケナイノカ」 →「一，二頭飼いの牛飼いを大切にしなければ，おれたちもなりたたない」	地域の学習組織化の課題意識 【労農協働と地域問題】 →①農民追い出し政策の具体的一つひとつを孤立的にとらえるのではなく，総合的にとらえてたたかうため，個々の政策の相互関係及び村の実状を具体的に明らかにする学習が必要であること ②貧農，農業労働者に依拠しながらも，階層分解を避けるために，貧農，在村通勤労働者，日雇い労働者らと協働して農業問題に取り組むこと ③構改事業をはじめとした農業問題を単に農業の枠内だけでみるのではなく，政治的国民的課題と結びつけてたたかうこと
第三期 学習運動 ↓ 地域大衆運動の創造	【地域開発問題と課題】 ・生活の崩壊と対抗軸としての労農協働 →生活基盤であった土地，水，労働力を切り離す地域開発政策 →「地域に働く労働者とともに考え合い，手をとりあ」い，「きめこまかな日常要求をくみとる」 【学習組織化の主体をめぐる問題】 ・領域の分断，労農運動・共同学習の困難 →「斗いはやってきたが，学習は遅れている」，「住民の統一問題が生じる」，「学習する人の中に差がついている」，「労働者の方が動き，農民も繋いでいくまでにはまだ弱い」	地域づくりに向けた学習組織化の模索 【地域ぐるみの大衆運動の創造】 →「栄村グループをはじめとして，これら二点（日常要求の汲み取り・学習組織化の意義の自覚）についての配慮が注意深くとられているグループでは，そこにはなんらの運動の停滞は全くみられない」

7-2　今後の課題

本稿で取り上げたのは生産大学実践期間内の農民の学習組織化の展開である。ゆえに，地域づくりや地域学習への萌芽は読み取れるが，生産大学解散後の展開，また各地域に即した実践展開については踏み込めていない。また，学習主体を農近協に関与する農民と限定的にしたため，農近協外の農民や他の労働者における地域づくりにむけた学習組織化の主体形成についての検討は不十分のままである。

したがって生産大学前後の地域レベルでの学習活動の実態及び展開を明らかにすることが次の課題とされる。その際には，地域づくりに向けた社会的実践への拡張の過程を扱い，学習主体の広がりに焦点を当てる。

そして，上記の課題に対して，本稿で明らかになった生産大学，農民の学習組織化に影響を与えた佐久地方実践や栄村実践は注目する意義があると考える。生産大学との関連を踏まえた佐久地方と栄村の前後の動向を追うことで，60年代の学習組織化の経験が，現代の地域づくりにどのような影響を及ぼしているのか，今後の課題としたい。

---

[1] 宮崎隆志「中間地帯の再建による社会空間の変容―「若者問題」が要請する新たな社会教育像―」日本社会教育学会60周年記念出版部会『希望への社会教育―3.11後社会のために―』，東洋館出版，2013，pp.99-116

[2] 宮崎隆志「暮らしの思想と生成論理―地域社会教育の学習論―」日本社会教育学会年報集編集委員会『〈日本の社会教育第63集〉地域づくりと社会教育的価値の創造』，東洋館出版社，2019，pp.198-199

[3] 同上，p.198

[4] 大高は現代の地域社会教育実践における課題を次のように述べる。①社会に参加的に関わりながら学ぶこと自体が困難な労働・生活環境も相まって，私益擁護のための協同が社会的に広がりをもつ実践へと展開しづらくなっていること，②意識化が個のレベルにとどまりがちであること，③それゆえ個別課題の関連性への気づきと新たな協同の展開を展望する実践的学習の論理が十分に提示し得ていないことである。大高研道「地域づくりにおける住民主体の学習活動と協同の展開過程」，同上，p.169

[5] 大田堯編『農村のサークル活動』農山漁村文化協会，1956，吉田昇「共同学習の本質」『共同学習の手引』，日本青団協議会，1954，碓井正久「社会教育の内容と方法」小川利夫・倉内史郎編『社会教育実践』，明治図書出版，1964など。

[6] 共同学習やサークル学習を総括するなかで，急激な社会構造変化を理解することが求められ，中核グループの組織化，指導者の役割，他団体，学校（教師），講師との連携の必要性，学習内容の再設定（科学と生活と必要とを結ぶ）が課題とされた。藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』，草土文化，1977，pp.149-150，吉田昇・福尾武彦・碓井正久・小川利夫共著『青年の学習運動』，農山漁村文化協会，1958など。

[7] その特性は，自己の客観的状況の認識，内在する既存の価値観に対する批判的，省察的学習による主体の意識変容にある。主体と共同体との相互のエンパワーメント作用により，学習活動の内部だけでなく，さらに組織や制度の変革へとつなげていく理論と実践を模索するようになっていく。三輪健二「成人学習論の展開―国際的動向と関連して―」日本社会教育学会編『講座 現代社会教育の理論　成人の学習と生涯学習の組織化』，東洋館出版社，2004，p.38

[8] 鈴木敏正『「地域をつくる学び」への道―転換期に聴くポリフォニー』，北樹出版，1997，pp.13-28

[9] 佐藤一子「地域学習の思想と方法」佐藤一子編『地域学習の創造』，東京大学出版会，2015，pp.1-23

[10] 佐藤は，地域参加の形式化の問題と人材育成の関連において，若年層にとっての地域学習の意義を検討することが課題になっていることを指摘する。同上，pp.16-17

[11] エンゲストロームはベイトソン（1972）のダブルバインド論に依拠し，次のように新しい活動構造の拡張的生成を述べる。「ダブルバインドは，今や，バラバラな個人的行為だけでは解決されえない，社会的な，社会にとって本質的なジレンマとして再定式化されるだろう。そのジレンマのなかでこそ，共同の協働的行為は歴史的に新しい形態を出現させることができるのである。」ユーリア・エンゲストローム（訳者山住勝広，松下佳代，百合草禎二，保坂裕子，庄井良信，手取義宏，高橋登）『拡張による学習　活動理論からのアプローチ』，新曜社，1999，p.198。その展開の詳細ついてはpp.159-240を参照してもらいたい。

[12] 同上，p.178

[13] 同上，p.188

[14] 宮崎は生産大学では，地域づくりを課題として設定する段階にとどまり，「自然と人間の関わりの中で形成される文化性と歴史性をもった地域（風土・野）を対象化し，構築する実践」に見合う「固有の学習方法や内容，組織は何かを問う」地域学習論の創造が，生産大学では練り上げられなかったことを指摘する。宮﨑隆志「地域教育運動における地域学習論の構築」，佐藤一子編『地域学習の創造』東京大学出版会，2015，pp.39-427

[15] 美土路達雄『美土路達雄選集第4巻　農民教育・生活論』第2章，筑波書房，1994，p.119

[16] 同上，pp.108-112

[17] とりわけ学習内容，形態，組織化のイニシエーターの発展については，第一期農民大学時においてその「胎動を萌芽」していたとし，信濃生産大学との関連を無視できないとされる。同上，p.79，p.109，p.111

[18] 美土路はこの「継承」について，主にイニシエーターという視点で，学習主体と教育労働者の両者の主体形成があったことは触れるが，70年代以降の主体的条件（労働者階級の増加）と客観的条件（地域社会生活における独占資本主義的収奪，支配の貫徹）に帰着しており，学習及び実践の継承について踏み込んでいない。同上，p.121

[19] 既存の生産大をめぐる研究において，主に宮原誠一教育論，学習内容・組織論，農民教育論の視点から，生産大学の方向性，学習内容，運動組織に対する再検討が中心とされてきた。本稿では組織論と学習過程論の対比を中心に検討したが，農民教育・学習論，青年期教育論の領域において以下の研究もある。山田定市『地域農民教育と農民教育―現代農民教育論序説』日本経済評論社，1980，真壁仁・千野陽一編『労農青年の地域民主主義運動』現代企画社，1969，千野陽一『勤労青年教育論』法政大学出版局，1971など。

[20] 藤岡（1977），前掲書，pp.143-156

[21] 三重構造が現実できなったことに関して，二段階目のセミナー（農民移動大学）が生産大学開始まもなく閉講したことが指摘される。社会教育基礎理論研究会編「第5章　信濃生産大学をめぐる宮原誠一の学習構成の展開」『叢書生涯学習Ⅳ　社会教育実践の現在(2)』雄松堂出版，1992，p.101

[22] 同上，p.95

[23] 宮原は自己省察の中で，参加者一人ひとりの立場，発言の自由が保障されながらも，自分とは異なる「立場と考え方に立っている人たちのいうことに誠実に耳を傾け，いっしょになってものを考えていくこと」が生産大学でどの程度まで達成されたのか課題とする。同上，pp.98-102

[24] 美土路（1994），前掲書，p.107

[25] 小林元一「生産大学の構造―信濃生産大学を中心に―」宮原誠一編『農業の近代化と青年の教育』，農山漁村文化協会，1964

[26] 田所祐史「信濃生産大学と農村青年の自己教育」地域文化研究会編『地域に根ざす民衆文化の創造：「常民大学」の総合的研究』，藤原書店，2016，

[27] 尹敬勲「農業近代化過程における農村の学習運動―信濃生産大学の成立と展開に関する研究―」東京大学大学院教育学研究科修士論文（発行年不記載）

[28] 尹敬勲「協同の学習組織の創造―信濃生産大学における学習組織論―」東京大学大学院教育学研究科・生涯学習基盤経営コース紀要『生涯学習・社会教育学習研究』第27号

[29] 長野県農業近代化推進協議会は,「望月農近協」,「中込農近協」など各地域に支部として学習グループが組織されていた。しかし農近協の組織図及び構成員に関する明確な資料は現段階では見つかっていない。また所属名に「農近協」が入っていない場合，同一人物が複数の所属に関与している場合などがある。本稿では可能な限り，農近協に関与していた事実を確認できた農民の発言，記録など採用する。

[30] 本稿の史資料引用は傍点を含め原則原文のままとするが，必要に応じて括弧で補う。以下の原史料は，駒ケ根市立図書館で保管されており，信濃生産大学関係書類が綴られたものである。その綴り資料の一部複写を活用する。『信濃生産大学』,『信濃生産大学綴』（第一〜一二回），『昭三五信濃生産大学資料』（一，二）。

[31] 尹修士論文（発行年不明）に掲載されているデータは，上記の生産大学関係書類及び，生産大学関連者が実際に用いていた資料を複写したものとされている。引用，重引用する際には,「尹修士論文」もしくは「尹修士論文巻末資料」と記載する。

[32] 佐久地方（旧協和村）出身の生産大学一般参加者A氏と，栄村元公民館主事の高橋彦芳氏（生産大学参加者グループの事務局）へのインタビュー記録（2019年8月）。

[33] 農文協の動向について書かれた論文，資料は以下のようなものがある。財団法人長野県農村文化協会『農文協25年抄史』，1966，笹川孝一「戦後社会教育実践史研究（その１）―農村文化協会長野県支部『農村青年通信講座』の成立過程―」東京都立大学人文学部編『人文学報』1980-03，p113-189など。

[34]『通信講座』は生活記録集の要素と，政治・経済学習資料（講座学習）が組み合わされたテキストである。『通信講座』刊行及び農文協の活動方針・構想についての詳細は，笹川論文（1980）で述べられている。

[35] 小林元一（1964），前掲論文，p.219

[36] 本稿は小林元一（1964）を中心に農近協について述べたが，詳細な農近協の組織構造，活動内容について示す資料，論文等の探索，読解は引き続き課題としたい。

[37] 以下の小林節夫の回顧録において，日常的なサークル学習の一場面が描かれている。小林節夫「長野県地域住民大学にいたる「前史的背景と私的感想」―戦後の農文協の運動から地域住民大学に至るまで―」長野県地域住民大学学習運動誌編集委員会『耕し・学び・考える―戦後長野県学習運動誌―』第1集，2013，pp.98-99

[38] 第一段階は，近隣の仲間が集うサークル学習である。ここでは，テキストをもとに自分たちの生産の実態について語り，実際に現場に向かったりするなかで討議する段階とされる。第二段階では，市・郡単位に年に数回ひらかれる一泊二日程度のセミナー（研究会）である。このセミナーには，学者や専門家が参加し各サークルで直面している問題を出し合い，理論的な追及を試みる。主に農近協主催の農民移動大学が該当する。第三段階に生産大学である。農民と農業専門家，教育労働者との交流を促す場とされた。

[39] 以下，生産大学の「方向性」の概要である。「第一に，信濃生産大学は，農民が国や地方自治体の主権者として生きていくための理論を身につけるための学習組織である。農民自身がなにをなすべきか徹底的に考え，主体的な学習運動を育まなければならない。第二に，信濃生産大学は生産学習と政治学習との統一をはかる。これは，農民が国と地方自治体の主権者として，技術・経営と政治・経済をむすびつけ，農民の全生活を変えていく学習運動の拠点となる。第三に，信濃生産大学は，実践―理論学習―より高い実践―より高い理論学習のねりあわせによる系統的・発展的学習を目指す。実践を出発点とし，専門家・学者から知識を吸収し，自分の考えを叩きなおし，学んだことをまた実践に組み入れていく。第四に，信濃生産大学は，特定の学説や特定の政治的イデオロギーの立場にたつものではなく，あらゆる思想，原論の自由が保障される。」小林元一（1964），前掲論文，pp.224-225

[40] 宮原誠一『青年期の教育』，国土社，1966，p.159

[41] 宮原誠一「農村青年の学習」『朝日新聞』1960年8月29日〜30日（『宮原誠一教育論集』第二巻，国土社，1990，p.355）

[42] 宮原誠一『青年期教育の創造』，国土社，1962，p.32

[43] 田所祐史（2016），前掲論文，p.171

[44]「第2回信濃生産大学概要」pp.19-20
[45] 農近協所属であるかは不明な点があるが，同一人物が生産大学の運営員会に参加していることが確認できるため，農近協との関与があると考えられる。
[46]「第2回信濃生産大学概要」pp.19-20
[47] 小林節夫『怒りの炎』，本の泉社，2005，p.153
[48]「過去二回の佐久の乳価闘争の総括」『第6回信濃生産大学綴』，「乳価闘争報告」（原史料複写）などを参照。
[49] 小林節夫「生産大学に思う―尹論文に触発されて―」，小林自身が執筆した資料集。執筆年月不明。また，小林節夫（2013），pp.100-102
[50]「第2回信濃生産大学参加グループ現状報告」『第2回信濃生産大学綴』
[51] 小林元一（1964），前掲論文，p.230
[52] 生産大学の一般参加者A氏（佐久地方，旧協和村出身）インタビューより。前掲と同日。
[53] 小林元一（1964），前掲論文，p.236
[54]「農近協綱領草案」1961年12月（原史料複写）
[55] 小林元一（1964），前掲論文，p.237
[56] 生産大学のスリーセッション方式は，宮原がイギリスのシェフィールド大学と炭鉱労働者の提携による，炭鉱労働組合の合宿セミナーからヒントを得て，生産大学に応用されたとされる。千野陽一「農業構造改善事業にいかに対処するか　第六回信濃生産大学から」『月刊社会教育』，国土社，1963年5月号，p66
[57] 小林元一（1964），前掲論文，p.238
[58] 駒ケ根市教育委員会信濃生産大学「第5回信濃生産大学要録」1962年11月
[59] 藤岡貞彦「生産大学・農民大学から労農大学へ（下）―その道程での学習内容編成の観点の転換―」『月刊社会教育』，国土社，1966年6月号，p.23
[60] 小林元一（1964），前掲論文，p.240
[61] 同上，p.242
[62]「第７回までの総括・問題提起」尹修士論文巻末資料p.91
[63]「第6回アンケートまとめ」『第6回信濃生産大学綴』
[64]「第5回信濃生産大学要録」pp.47-48
[65] 同上，p.103
[66] この発言記録は小林節夫によるものである。同上，p.48，pp.103-104
[67] この発言記録はA氏によるものである。同上，p.104
[68]「第７回までの総括・問題提起」尹修士論文巻末資料p.91
[69] 小林元一「主権者としての農民を育てる学習」『月刊社会教育』，国土社，1969年9月号，p.26
[70]「第9回信濃生産大学アンケート」
[71] 小林元一（1969），前掲論文，p.28
[72]「第11回信濃生産大学第2分科会」尹修士論文p.152より重引。
[73] この発言記録は小林節夫によるものである。「第11回信濃生産大学全体討議」尹修士論文p.153より重引。
[74] 第12回信濃生産大学講義分科会ノート「信濃生産大学記録―第3分科会中心として―」『第12回信濃生産大学綴』
[75] 長野県農業農民問題研究会「農民研結成まで―農村地域における学習運動の到達点」『農民研情報』№１，1967年3月，pp.122-123
[76] 藤岡貞彦「栄村の農民運動と学習運動」，同上，p.61
[77] 小林元一「主権者としての農民が築いた村政」栄村に学ぶ集い実行委員会編『栄村に学ぶ』，2009，（頁・発行所不記載）
[78] 高橋彦芳氏へのインタビューより。
[79] 小林元一（2009）

[80] 高橋彦芳氏へのインタビューより。

[81] 小林節夫「『人間とは何か』を問いかける栄村の実践」, 栄村に学ぶ集い実行委員会（発行年不明）

[82] 同上, p.61

[83] 長野県農近協の次段階の農村青年学習運動組織。生産大学後の労農大学の中核組織となる。労農研の組織構造及び活動内容の詳細が示された資料, 論文等の探索と検討も今後の課題としたい。

Elucidation of the process of learning organization for Community development

— Focusing on the collaborative and independent development of learning organization and the farmers in Shinano Farming Products' College —

Takumi KINOSHITA

Key Words

community development, learning organization, Shinano Farming Products' College, contradiction and conflict

Abstract

This paper focuses on the process of learning organization by farmers participating in Shinano Farming Products' College, and aims to clarify the process and opportunity for farmers to organize collective learning for community development.

As a result, there was a process of learning organization aimed not only at responding to the learning tasks set by the college, but also setting contradictions arising from real life as learning tasks and seeking ways to overcome them. Furthermore, it was a process of recognizing community development problems as learning issues under the collective consensus of farmers.

There are two opportunities to create such a process in learning organization. The first is that the farmers themselves realized that it was necessary to work on learning organization because the learning at the college at the beginning of the course did not address the actual problems of the farmers. Second, by deriving the basis of the direction and principle of the learning organization from the problems of life, the "community contradiction and conflict" as a living place where people of various economic levels and labor fields coexist was visualized.

In the process of clarifying the structure of the contradiction in such a learning organization, the farmers realized that community development was inseparable from learning organization and formed a learning organization for it.