

# 系統的学習内容編成の現代的考察

—信濃生産大学を中心として—

生涯教育計画コース 尹 敬 勲

The contemporary study in the organization of systematic learning content

KaeungHun YOON

This paper will describe the construction of systematic learning contents that was established in the “Shinano Farmer’s College” and practiced between 1960 and 1967 in Nagano. Firstly, the previous research carried out on the construction of systematic learning contents will be explored. Secondly, each distinctive feature that was divided into three periods will be explained concretely using positive data. Thirdly, the significance of learning contents, which was organized systematically, and their effects today will be discussed. In conclusion, the paper will prove the feasibility of the organization of systematic learning contents from the “Shinano Farmer’s College”.

## 目 次

1. 序章
2. 共同学習から系統的学習へ
  - A. 共同学習の限界
  - B. 系統的学習の前奏曲
  - C. 系統的学習の検討の方向
3. 批判的学習視点の形成
  - A. 「共同経営」の学習の展開
  - B. 批判的学習視点の形成
4. 美学的認識から科学的認識へ
  - A. 事実確認(視察)に基づいた学習の展開
  - B. 問題認識の共有
  - C. 系統的学習の体系化
  - D. 科学的認識の構築
  - E. 学習内容の認識視点の成熟
5. 系統的学習の二重構造
  - A. 学習内容の複層的編成
  - B. 地域学習内容の焦点化
  - C. 学習内容編成の困難
6. 系統的学習の両義性
  - A. 系統的学習内容の成果
  - B. 系統的学習の構造的問題
  - C. 系統的学習の両義性

## 1. 序章

信濃生産大学は、1960年代長野県駒ヶ根市で行われた社会教育学習実践である。信濃生産大学は、全3期として構成され、1960年から始まり1967年まで12回にわたって実施された。信濃生産大学は、1期を4回として構成し、それぞれ期別に次のようなテーマをもっていた。“第1期(第1回－第4回)の基本主題は「共同経営」であり、第2期(第5回－第8回)の基本主題は「農業構造改善事業にいかに対処するか」あり、第3期(第9回－第12回)の基本主題は「農村における学習運動をどうすすめるか」<sup>1)</sup>であった。

本論文では、信濃生産大学の学習内容編成に焦点を当てて検討するつもりである。その目的は三つある。第一に、筆者は1950年代まで社会教育の学習の中心であった共同学習の限界を克服したものが信濃生産大学の学習内容編成であるという仮説をまず提起したい。第二には、その仮説を信濃生産大学の学習内容の変遷を実証的に各期別の特徴を検討しながら提起された仮説を裏づけるつもりである。第三には、信濃生産大学の学習内容編成(系統的学習)が内在している構造の問題(系統的であるという故に必然的に内在している「秩序化」という問題)を検討するつもりである。このような三つの問題の検討を通じて、非系統的学習の克服と

しての系統的学習の意味を把握し、さらに、「系統性」という自体が内在している問題を検討する。そして、今日における系統的学習がどうあるべきかという問題提起をしたい。

## 2. 共同学習から系統的学習へ

### A. 共同学習の限界

本論文の信濃生産大学における系統的学習内容編成は、1950年代の学習運動の中心であった共同学習の限界を克服するものであると認識しているからである。このような仮説認識に基づいて、信濃生産大学が開設される以前に学習の中心であった共同学習の限界とその限界によって系統的学習の台頭という問題を本項で検討する。

共同学習とは、“1951年に全国の地域青年団の結集によって誕生したが、行政の指導関与、とりわけ青年団学級法制度化をめぐる文部省と緊張・確執関係にあった日本青年団協議会(日青協)によって、それらの活動が組織における青年の主体性を守る原点であるにとらえられ「共同学習」の名によってその普及推進が行われたものであった”<sup>2)</sup>ものであると確井によって記されている。そして、共同学習が、“進める有効な方法として取り入れられたのは生活記録学習の方法”<sup>3)</sup>であり、一定の成果もあったことは事実である。しかし、50年代後半の時期になると、共同学習は“その提唱者の一人である吉田昇が「共同学習のゆきづまりをどう打開するか」という問題提起をせざるをえない状態におちいついていた”<sup>4)</sup>と記しているほどゆきづまっていたと、藤岡貞彦は指摘している。さらに、共同学習が直面した問題点を藤岡は次のように記している。

かつて共同学習は、身近な問題を話し合いで見出し、課題化し、解決していく学習方法だとされ、その「身の廻り主義」や低次の「問題解決学習」が批判され、学習の「非系統性」が指摘されてきた<sup>5)</sup>。

藤岡は、共同学習の限界は「非系統性」であると指摘している。さらに、上杉孝實は、共同学習のゆきづまりの“原因は、封建遺制の根強さ、旧勢力の立ち直りによる運動の衰退に求められているが、封建的なものと資本主義の結びつきによる近代社会の矛盾の側面がクローズアップされるような生活の変化に着目していることが重要である”<sup>6)</sup>と記しながら、さらに、“この矛盾を解明するには知識が必要であり、系統学習が必

要であり、系統学習が求められる”<sup>7)</sup>のであったと述べながら、共同学習の限界と系統学習のニーズを指摘している。

### B. 系統的学習の前奏曲

上記に記されたように、共同学習のゆきづまりとそのゆきづまりを乗り越えるための系統的学習が要求されたことは事実であるだろう。しかし、信濃生産大学の系統的学習が実施される以前の段階で、当時の長野県では学習者自らの共同学習を打開するための力動的な学習の動きがあった。そのような動きを信濃生産大学の講師でもあった玉井袈裟男は次のように述べている。

「人はいざ知らず、俺だけは農民として残りたい。誰がなんといおうと。我が道を行く」— 小林節夫一、と宣言し、蛮声をはり上げて自分の歌をうたおうとしたのは、昭和三二年であった。農文協長野県支部の「青年通信講座」による学習活動が始まるのが、昭和三三年だから、実に一〇年後のことである。みせかけの教養をかなぐり捨てて、中農青年達が中農の本性に立帰って、生産に正面から立ち向かう姿は眼を見張るものがあつた。農民路線の近代化要求をねじ曲げ、ねじ伏せて、上からの近代化を押し付けようとする農基法の、前夜を彩る、熱いかがり火のようなものであつた。伊那でも、佐久でも、長野でも、今までになかつた、生産を中心とする集団活動が燃上がった。燃えさかっている現場に集まれ！時も所も必要によってきめる、というのが私たちの農民移動大学であつた。あれは、昭和三四年であつたろうか。更北村(現長野市)の小山英雄君の家が会場であつた。ここでは、納屋工場で、カチューシャ号という農民トラクターを作っていたし、豚への取り組みも始まっていて、やがてケージ養豚発祥の地にもなるのである。当日、二〇人ほどの青年達が、小山家の座敷に上がりこんで、口から泡をとばして論じているところへ、突然宮原先生が訪ねてこられた。当時農文協の仕事をしていた小林元一君が案内してきたのである。田舎者だから、私達は宮原先生を知らなかつた。普段みたことのない、お公卿さんのような人にみえた。しかし、知らない強味で、口調を改めるでもなく話合いを続けた。そして、先生は、「信州の、こんなところに、こんなにも素晴らしい学習があつたのが、と思ひました。私

の理想としていたような学習です。これはなんとか形を整え、発展させていきましょう」といわれた<sup>8)</sup>。

つまり、農民自らが学習テキストに基づいて学習を行ったことや、さらに、その学習内容が共同学習時代の身の回り主義や生活記録方法などを超えて体系化された農民移動大学というものを組織化し、「近代化及び農業基本法をめぐる問題など」を学習するように動きが長野県下であったということは、信濃生産大学の系統的学習の前奏曲であったと見られる。

### C. 系統的学習の検討の方向

上記の記した共同学習の限界と学習者の主体的・自発的な系統的学習への動きは、信濃生産大学の中で系統的学習内容が編成されるべき十分な裏づけになると思われる。但し、この時点では、信濃生産大学が系統的学習内容を編成するようになったという契機としてしか充分に実証されてないと見られる。それゆえに、次章から第5章までは、信濃生産大学の系統的な学習内容編成の流れを把握し、その後、信濃生産大学における系統的学習内容の特徴を整理する。最後に、系統的学習が内在している構造的問題を把握するつもりである。

## 3. 批判的学習視点の形成

### A. 「共同経営」の学習の展開

第1期信濃生産大学の「共同経営」をテーマとした学習は、先進的事例を分析し、「共同経営」の価値及び実現可能性を図り、農民の立場から、それぞれの意味を把握するものであった。具体的にみると、「共同経営」をテーマとした学習は、実際に実施されている二つの地域(県外と県内)を選定し、両地域のメンバーを信濃生産大学に招き、報告を行っている。報告グループは以下のような構成であった。

表1) 第1回信濃生産大学報告グループ<sup>9)</sup>

研究発表 共同酪農について	8.16 (日付)	千葉県陸沢村共同酪農 グループ
研究発表 共同養鶏について	〃	長野県更北村共同養鶏 グループ

まず、上記の両グループのように先進的に「共同経営」を実施している人々から報告を行う。先進的な地域を取り上げた理由は、例えば、報告グループの財政

的な状況や「共同経営」の方法について、「共同経営」に関心をもっている学習者に明確に説明することが出来るような具体性があったからである。報告の形式をみると、“分厚い事業計画書をまず読みぬくこと”<sup>10)</sup>であり、その後、質疑応答・討議の順であった。報告グループが用意した資料は、例えば、次のような構成になっていた。

#### ①千葉県陸沢村の共同酪農(川島酪農共同組合)<sup>11)</sup>

- ・地域の概況
- ・労農協議会の運動方針
- ・共同化の組織
- ・資金について(資金計画書を添付)
- ・運営計画
- ・規約
- ・収支の現状について
- ・共同化の二つの傾向について
- ・今後の問題

このような報告内容を検討した後、その報告内容に基づいて討議を行った。このような先進的に「共同経営」を実施したグループの報告内容に基づいた「共同経営」学習においては、「共同経営」の評価・価値判断(信濃生産大学に参加している人々の状況で「共同経営」は理想的なものであるのか、そうではなく理想で終るものなのか)が問題視されている。学習者がどのように「共同経営」を認識したのかという点が焦点になっている。この点に関して、信濃生産大学の総主事であった宮原誠一は、学習者が学習過程で「共同経営」をどのように認識したのかを次のように記している。

第一に、経営の共同化を楽観的にみるような調子はここでの討議には全然ない。陸沢グループからも伊那市のグループ(先進的な地域)からも、共同化した部分と個人経営の部分と矛盾に苦しんでいることが出され、参加者の多くは、中小農にとって資本を蓄積し経営規模を拡大するには共同化のほかに道はなく、それにふみきるのを究極の目標とするのだが、そのためにも自分の雑多経営を整理し、ぎりぎりのところまで合理化することをやりとげなくてはならないという線をだしていた。第二に、共同化にふみきったグループも、にわかに共同化で仲間づくりをしたのではなく、青年団現役当時サークル学習や文化活動にはじまり、土地改良や農作物の共販運動や平和運動や選挙活動

などにいたるまでの集団的活動の積み重ねのなかから共同化の運動が出てきたのである<sup>12)</sup>。

さらに、第1期の「共同経営」に参加した学習者の認識をアンケートからみると、次のような意見が記されている。

・各人それぞれに共同化及び近代化ということに関心をもっていることはわかりますが、3回目ともなるとかなり共同化などにとりくんでいる受講者がいてよいと思われるが、意外に少ないので不思議に思った<sup>13)</sup>。

要するに、「信濃生産大学」に参加した学習者(農民)の中からは、実際に、「共同経営」に取り組んだ人々は顕著に現れなかったのである。即ち、「共同経営」の学習から学んだのは「共同経営」の可能性を引き出すことより、むしろ、「共同経営」自体に内在している問題であったと思われる。「共同経営」に内在している問題とは次の2点である。第一には、個人経営と共同経営とのグループメンバー同士の収益配分などをめぐる葛藤の問題である。第二には、「共同経営」が経営的な問題だけではなく、それよりも「共同化」をめぐる政治的・社会的問題の中に現れた矛盾である。即ち、政策面では大型機械化が勧められ実質上の農業人口は減らされざるをえないじょうであり、小農の経営では市場での利益確保が難しくなっていた。それゆえに、実際、「共同経営」を試みても、富農に比べて利益を配分する小農の「共同経営」は限界があった。言い換えれば、「共同経営」にふみきった人々も、このような矛盾の状況を承知した上で「共同経営」への道を選択したことを意味する。利益に目が行き、「共同経営」の問題点を認知しないまま選択したのではなく、不確実性と経営的危険を背負った上での選択であったと考えられる。このように複数の問題が関わっているということは、「共同経営」の目的が単に「もうける」という表層的な一つの目的下で資金を集めて経営を合理的に進めながら分配方式を考えていくだけでは解決できないことを表わしている。即ち、「共同経営」の学習過程の中で、まず、第一段階では「共同化＝農家の利益」という等式を根本から考え直すことが必要であるということである。このような「共同経営」に対する学習者の問題認識が、第1期の学習の特徴である。言い換えれば、批判的学習視点の形成である。

## B. 批判的学習視点の形成

「共同経営」をめぐる学習によって出された学習者の視点は、まず、「共同経営」を学習者自らの状況から把握することによって、報告を行った先進的な地域を模倣しようとしたのではなく、その問題点を把握するようなところに最終的には重点を置くようになったことである。このような学習者の視点の形成は、「もうける」という目的と「共同経営」という手段との乖離を認識した結果である。その認識の背後には、「先進的であるということ＝成功への保証」ではないということを確認したことである。つまり、学習者の中で、「疑い」という美学的認識が、科学的認識が形成するまえに、先に形成されたことを意味する。しかし、「疑い」という批判的な学習視点の形成されたことに信濃生産大学の第1期の学習は帰結されない。つまり、「共同化は目的地ではなく出発点にすぎない<sup>14)</sup>」という記述からみられるように、「共同経営」をめぐる学習が学習の始まりであるという意味である。即ち、美学的な批判的視点の形成からよりの確な、科学的な認識への転換が求められるのである。さらに、その転換の可能性は次のような学習者のコメントから手がかりを探することができる。

“自分の作別経営では自分自身でも良くそれが確かであるかは判別難しいですが、他産業従事者並びの生活が営み得ないのではないかと考えていたが、ここにきてみてようやく徹底的に自らの経営を繰り返してみてもお互いに仲間と話し合ってみたのが収穫でした”<sup>15)</sup>

即ち、上記の記述の意味は、学習者が自らの経営状況と他者との客観的な視点を総合的に捉えることが重要であるという認識であり、批判的な視点の形成を自ら省察的に検証しようとすることを自覚したことでありと理解できる。

第1期の「共同経営」の学習内容編成の特徴は、「疑い」という批判的な視点の形成に重点を置いたと見られる。しかし、このような「疑い」という批判的な視点が単に美学的な認識で終ることではなく、他者との話し合いに基づいた省察的・科学的な認識への転換を意図していたことに意義があったと見られる。

#### 4. 美学的認識から科学的認識へ

##### A. 事実確認(視察)に基づいた学習の展開

「共同経営」学習の経験から第2期の信濃生産大学では、農民が取り組む農業近代化を阻止する諸条件を学習する方向に転換を試み、その内容として「農業構造改善事業」の学習を取り入れたのである。ここで問題とされた農業構造政策に関して藤岡は、次のように記している。「構造政策は、過剰就業の日本農民を救うには工業化－農民層分解(古典的な産業資本段階のそれが生産力発展をもたらす資本主義的進歩であることはいままでもない)しか方法がなく、一定量の自立経営農家が析出されてくるまでは分解をおしすすめ、農家の選別がおわったところで反転して新しい農家保護政策に転ずるのだ、というドライで明確な論理をもっている。生産性の高い国際レベルの自立経営農家の粉がそろってはじめて生産政策に転じるのであって、選別の過程で生産力の低下が生じてもやむをえない、という近代化論は、農民の努力目標たる近代化とは無縁の価値の体系である。生産性が上がって所得が下がるのであれば、かかる政策は農民にとって画餅にひとしい。この時点で中農の存在基盤そのものが根底からゆさぶられはじめたことこそ参加者(信濃生産大学の参加者)の認識を内在的に発展させる基礎となった”<sup>16)</sup>。「共同経営」の学習と構造政策によって、信濃生産大学は「農業構造改善事業」の学習を進めることになった。「共同経営」学習が事業計画書を読みぬくことであったことに対して、「農業構造改善事業」の学習の特徴の一つは、「農業構造改善事業」を実施する地域を視察し、事実を経験的に把握しようとしたことである。視察が行われた地域は、福島県桑折町である。その視察を行い、構造改善事業の問題を小林元一は次のように述べている。

第7回生産大学(三八年八月)では、実施段階に入った福島県桑折町の構造改善事業の実態の調査報告によって、当初は農民の要求にそうかのごとくよそおっている面もあった構造改善事業も、現実実施段階に入るにおよんで、保証なき労働力の大量排出をともなった大型機械化作業体系とそれに見あう土地基盤整備の強要、農民要求の完全なすりかえ、計画査定の低さとそれにともなう粗雑工事によって実質的にいっそうぼう大となる負担金、小農に不利な換地処分、不満をそらすための秘密、

非民主的なすすめかたなど、中・小農民追い出しの本質をあらわにしていること、構造改善事業が、「地域開発」のために、安く大量の労働力、土地、用水を提供する役割をになわされていること、などが具体的にあきらかにされていったのである<sup>17)</sup>。

視察によると、農業政策が実際農民にとって、期待とは相反する結果をもたらしていたという結論を出している。このような農業構造改善事業の分析によって、「報告－日常的学習の発展－能動的(active)学習」というプロセスが可能になり、「農業構造改善事業」への本質的追究が行われるようになったといえるだろう。

##### B. 問題認識の共有

視察と並行して報告が行なわれた学習内容は、以下のとおりである。

###### 第5回の報告内容

農業構造改善事業の一般指定について(新潟県小国町 山岸広市)  
農業構造改善事業パイロット地区について(宮城県宮城郡宮城村熊ヶ根 片桐宏志)  
長野県伊那市西箕輪地区<sup>18)</sup>

このように、農業構造改善事業の一つである「パイロット地区」として指定された地域の報告を聞き、事前に視察した地域の内容を照らし合いながら学習を行う方針を決定したのが第2期の学習内容編成の特徴である。つまり、「共同経営」の学習から「農業構造改善事業」に至るまでの学習を持続的に遂行してきた結果から推察できるように、事実にとった学習ということが大原則であったということであり、そのような学習の蓄積が重要な意味を持つ。そして、農民たちと農業専門家の当時の状況(以下で述べられる記述)をみると分かるように、学習内容に対する双方の問題認識が変遷された点も、学習内容による学習の結果であろう。その意味で、学習内容が実際歴史的にどのように構築されてきたのかを理解することは重要であるといえよう。例えば、以下の小林の回想によれば、信濃生産大学の討議の中で見られた学習内容をめぐる問題認識に対する理解の様子を近藤康男氏の言述から把握することができる。

構造改革の論議のときだったよ。構造改善事業と

いうのは決して賛成するものではないと。ただ、農民の近代化だって切り替える条件を模索したときだけど…、構造改善事業というのはこういう政策のこと、大谷先生と同じように…。政府の狙いというのはこういうこと…。それを全体に講演して、それでも農民というのは生きていっちゃならない。生産大学のモットーだけが決しているものではない。だけど、じゃ、我慢しているのかというのはとんでもない。じゃ、何も問題が提起しないの、ただ農業というのは、ダメだとおもってもやっていかざるをえない。石積みでね、つんだとおもったらまた崩される。でもまたつまなくちゃ。崩されると分かってもつまなくちゃね。そういうと、それでやってきたんだと。皆声なしね。どうせダメかもしれないけど、ダメもやらなければならない。4、5分は皆だまってんじやなかったかな<sup>19)</sup>。

上記の記述によると、「農業構造改善事業」が内在した問題は、一元的に解決策を提示するものではなかった。むしろ、その問題の難しさを認識し、持続的に、系統的に把握しなければならなかったのである。このような共通の問題認識軸が第2期の時点で形成されたことが、「農業構造改善事業」の学習の成果であったと考えられる。

### C. 系統的学習の体系化

第2期に入ると、「事実確認－報告－問題認識の共有」という学習のプロセスが定着しつつあったと理解できる。さらに、信濃生産大学が実施された期間(2泊3日、3泊4日)の間で、このような学習のプロセスを実現するためには、学習内容編成を短い期間の中で体系化する作業が必要であったと思われる。そのため、次のような手順によって学習を実施することによって、学習内容の体系化が図られた。

#### ・第7回信濃生産大学の日程<sup>20)</sup>

第1日(23日)	
12:00～14:00	受付
14:00～15:00	開講式
15:00～18:00	講義
18:00～19:00	夕食
19:00～22:00	講義
22:00～	就寝
第2日(24日)	

7:00～8:00	朝食
8:00～12:00	分散討議(1)
12:00～13:00	昼食
13:00～16:00	分散討議(2)
16:00～18:00	全体討議
18:00～19:00	夕食
19:00～22:00	分散討議(3)
22:00～	有志懇談会
	就寝
第3日(25日)	
7:00～8:00	朝食
8:00～11:00	全体総括討議
11:00～11:30	閉会式
11:30～	解散

「講義－分散討議－全体討議－有志懇談会－全体総括討議」というプロセスは、学習内容編成の実施という側面から重要な意味を持つ。即ち、前述した内容面における「事実確認－報告－問題認識の共有」という形態と形式的な面での「講義－分散討議－全体討議－有志懇談会－全体総括討議」という形態が同時に完成したことによって、第2期において系統的学習が体系化される。

### D. 科学的認識の構築

第2期の学習内容に基づいた学習の特徴は、批判的な視点の形成・「疑い」という第1期から科学的認識への転換である。しかし、転換のためには、自らの状況の客観的な認識と自らが直面した問題への冷静な把握と解決方向への努力の姿があるかが問われる。つまり、自らの状況への客観的な認識が実際どうであったかを以下の学習者の話から把握することができる。

構造改善事業に対しても、自分はどうなるんだということを事実にはつきつめないで、反対すべきだ反対すべきでないとか、いつでもピントがくるってしまうと思う。私は、米からいわゆる成長部門といわれる畜産果樹へ重点をかえようという政府の構造改善事業の最大の障害になっているものは、食管を守れ、米価をあげろという農民の要求ではないかと思うが、圧倒的多数の農民が将来とも米を経営の重点部門としていきたいという現実、そういった自分たちの要求をぬきにしては、構造改善事業の話はできないと思う。きのうの質疑応答をきいていて、その点疑問を感じたので、

あえて問題を出すわけです<sup>21)</sup>。

上記の記述によると、「農業構造改善事業」に対する的確な判断の根拠が何であったかを追究することがまず問題提起され、その上に政策上の事実と一般的な農民の経営の傾向が事実として言及されている。さらに、最終的にこれからの方向への問が出されている。このような自らを困んでいる状況への冷静な認識は、客観的認識の成熟さを表わしたものであると理解できる。

#### E. 学習内容の認識視点の成熟

「共同経営」から「農業構造改善事業」までの学習の中で、学習者が彼らの状況を冷静に、深く認識しようとするようになったことは、第1期から第2期に亘る学習内容に基づいた学習の蓄積があったからであろう。なぜならば、今まで第1期から第2期までの学習内容の変遷を検討したことから分かるように、前期(第1期)の「疑い」・美学的な認識が後期(第2期)には、科学的・客観的認識へ変化しつつあるからだ。即ち、第1期と第2期の学習(一つのテーマ・主題を中心として学習)を通じて、学習のための基本的な視点が成熟したと見られる。

次章では、学習者の視点の成熟とは対比して学習テーマ・主題の複層化による、系統的学習の構造的問題を検討する。

### 5. 系統的学習の二重構造

#### A. 学習内容の複層的編成

第3期信濃生産大学の学習内容編成は、「農村における学習運動をいかにすすめるか」ということがテーマであった。しかし、このテーマは、一つ一つの具体的な問題に対する方向づけ的な意味をもつ包括的な学習内容編成であったと思われる。本来なら、それぞれ学習のテーマとされるべき多数多様な問題が、各回に細かい学習内容として編成されている。その具体的な学習内容を回別に検討すると、以下のようになっている。

##### ①第9回の学習内容<sup>22)</sup>

出稼ぎの諸問題

在村通勤青年の諸問題

農業と工業との連がり－食糧自給

##### ②第10回の学習内容<sup>23)</sup>

現段階の農業動向－農業白書を中心に－

労働青年の労働条件

主婦農業の諸問題

農地管理事業団と農地制度

地域開発と日本農業

地域における学習運動

##### ③第11回学習内容<sup>24)</sup>

農産物価格政策の基本問題)

在村労働者の現状と課題

日本農業の課題と展望

地域開発と自治体

##### ④第12回学習内容<sup>25)</sup>

地域開発の変容過程

賃金政策と合理化問題

学習活動について

農産物価格問題

以上のような諸内容を第一段階の学習内容として位置づけた上で、討議を進めて行く中で、“農村における学習運動をいかにすすめるか”という広義の学習内容と関連づけていったことが第3期学習内容編成の特徴である。即ち、学習内容編成の複層的編成ということが3期の特徴であるといえよう。

#### B. 地域学習内容の焦点化

第3期の学習の中で特に共通している論点は、地域問題をめぐる学習内容編成であったという点である。しかし、地域問題は、さらに二つの流れで編成されている。第一段階は地域問題の課題化であり、第二段階は地域問題の理解というステップになっている。以下ではこのような流れを概略的に把握する。

##### 1. 地域問題の課題化

第3期の学習内容が多様であるゆえに、分科会別に学習者の議論に合わせて学習方向をきめて行く方法が実施された。それぞれの狭義の学習内容に沿った柔軟な学習が分科会別に討議の中で実施されたのである。しかし、その細かな学習内容は異なったとしても、全体的には一つに繋がっていたため、一つの分科会の特徴をみると大体の流れで把握することができる。

まず、一つの地域が報告を行う。例えば、中央道を中心とする地域開発と観光開発問題をみると、まず報告を行い、分科会に加わった講師やチューターなどから助言が出される。その中で注目するべきところは、学習内容編成の意図どおりに進行されたかという点である。

(茅野の代表) 具体的な闘いには、学習サークルの名のもとに行わない。学習会を通じ得たものをもって、各々の組織に帰って決定していこうとする考え、

(島教授) 自治研とどう結ぶか、自治団体職員は関心をもっていることは確かである。地域開発は夢を描かされることが多い。自治団体労働者の考えが反映されてこない。この辺はどうか解らない。

(島田) 学習センターはこれからはどう進んでいくか。突発であるのか。単なる学習会であるのか。参加であるのか。

(宮原) 島田の出した問題は重要な問題、分科会でもよく研究していただきたい。地域の小組織を基盤とする。組織の機関決定で参加するのか。問題があるなら、それらは内面的に結びつけて参加するのか<sup>26)</sup>。

上記の記述から把握できるのは、地域問題という土壌の上で、それぞれのポジションから一つの問題を見ているということである。例えば、学習者は実際の学習行為とその結果との関連に焦点を当てていたとすると、講師は、自治という枠組みの中で問題を置きながら、地域開発問題の中で問題視される部分を述べている。さらに、その問題視される部分として言及された自治労働者である人間は、引き続きその部分に対する指摘を、学習として組織化する問題へ転換する。このような流れは地域問題がそれぞれのポジションによって新たな課題として出されるプロセスを見せている。さらに、細かな学習内容の問題認識は、宮原の話によると、学習運動を推進するための「組織づくり」の問題として帰結される。このような地域問題の課題化という作業は、複層的な学習内容が実質的に形成されていることを表わしていると見られる。

## 2. 地域問題の理解

地域問題を理解するということは、複層的な学習内容編成を行う上で重要な条件である。その条件を整備するためには、組織的拡大と参加者の拡大が必要である。しかし、ここでいう拡大とは数字的拡大ではなく、属性が異なる人々の参加の拡大である。男性と女性、農民と労働者のように、単に経済的・文化的な階層ではなく、同じ経済的・文化的レベルに位置づけられていても、それぞれの違いがある場合を想定している。まず、この二つを同時に問題としている報告をみると、

次のような発言がある。

(望月) 今年の一月より農近協をつくる。勤めたらいいのか。農業をやっていたらいいのか考える。どのぐらいもらったらいいのか。賃金調べ、流通、工場誘致を言い出すが本当にためになるのか。市役所職員、東電、小会社の人達と学習をするようになっていく。実践活動は何をもたらしたか。佐久の労働者サークルから支援してもらってやっている<sup>27)</sup>。

地域労働者まで学習サークルの視野に入れて、農民中心の学習体制を拡大整備することである。そうすることによって、学習の地域的な拡がりをもたらすことができるだろう。そして、このような地域的拡がりによって、地域社会において地域問題の理解が普遍化され、学習内容を編成するに当たって、その枠組みの設定が容易になる。以上のような条件整備がなされるときに学習内容を焦点化することが可能になると思われる。

## C. 学習内容編成の困難

第3期の学習内容の複層的な傾向は、第2期までの学習内容に比べると前項が一つの問題を巡る多様な議論の出し合いが特徴であったことに対して、地域という議論の枠組みの再編が重要な意味を持つ。勿論、藤岡貞彦が指摘するように“地域を全体として考えることが必要である”<sup>28)</sup>という認識には当然異見がないと思われる。しかし、問題は枠組みの共通認識と第3期の学習内容編成によるが必ずしも一致するとは言えないという、学習者の側からの問題提起である。なぜならば、全体討議は分科会の討議を整理、総括する大事なところであるが、全体討議に対して次のような学習者の意見がある。

第9回信濃生産大学アンケート<sup>29)</sup>

全体討議；抽象的なものであり、テーマがはっきりしていなかった。

全体討議；第1回の全体討議が系統的に進められなかった。

全体討議；抽象的なような感じがした。

即ち、狭義の学習内容を広義の学習内容まで結びつけようとする試みはあったが、実際にその議論が抽象的であるように学習者には受けとめられたということである。学習内容を複層的に編成する試みと実践レベ



ルの実現が難しいことを表わしている。藤岡による地域問題をめぐる学習であるという共通理解があったとしても、実際に系統的、かつ具体的に進めることは第2期までの系統的な学習が体系化されたとしても難しいものであったと理解できる。しかし、このような一部の問題にも関わらず、学習内容編成が複層的になったという事実は、第3期に亘る系統的な学習が深化した証しであるといえよう。

## 6. 系統的学習の両義性

### A. 系統的学習内容の成果

#### 1. 視点の成熟と拡大

信濃生産大学の学習内容の系統的な編成は、それぞれの時期別に特徴を持っている。第1期には「共同経営」というその学習内容自体が問題を内在していたのにもかかわらず、その問題をいったん学習内容として設定することによって、学習者が討議の中でたくさんの問題提起を行うことが可能となり、そうすることによって学習者が自然に学習内容の核心的問題へ接近できるような学習内容編成を意図したと考えられる。

第2期では、「農業構造改善事業」という学習内容が明確な問題を持つものであるという大前提の上で、具体的に学習者がより深く問題を捉える方法に主眼点を置いた学習内容編成であると思われる。即ち、学習内容編成の体系化が第2期に完成したことによって、「農業構造改善事業」という問題の核心に迫ることが可能であったと思われる。そして、このような学習内容編成の体系的なシステムが徐々に構築されたことが第2期の特徴である。第3期では、学習内容を複層的に構成し、多様な問題の体系的なアプローチを試みた。具体的にみると、「農村地域における学習運動」という広義のテーマを設定した上で、第2期までの学習の蓄積を踏まえた狭義の多数の学習内容を編成した。勿論、学習内容として編成すべき問題が多様化したことも理由であるが、討議の時間をより拡張することによって、学習者が自ら狭義の内容と広義の内容の繋がりを理解することを意図した学習内容編成の試みであったと理解できる。

以上のように時期別に深化の進んだ学習内容編成は、学習者自身の生活的なレベルの具体的問題を扱ったことによって実現した点が特徴であると考えられる。その各時期別に出された学習内容の問題点を各自学習者の生活レベルの認識へ転換し、それぞれの検討の上で話し合いのプロセスを踏まえた上で、学習内容編成が

行なわれたからこそ、信濃生産大学において系統的学習内容編成は幾つかの課題を残しながらも、順調に体系化されることが出来たといえよう。

#### 2. 共同学習の克服

以上のように信濃生産大学の中で出された学習内容を時期別に検討を行った。しかし、前半で出された共同学習の限界を克服することが信濃生産大学の中で出来たのかを確認することは一つの課題である。

まず、信濃生産大学における系統的学習の構築は、①学習内容の明確化の実現(各時期の学習テーマの設定)、②運営委員会による学習内容編成システムの確立(時間割に沿った運営と内容編成)、③段階別に深化・拡大した学習内容の編成という三つの点からみると、共同学習の問題として指摘された「非系統性」は、形式的な面でも、内容的な面でも克服できたと理解できるだろう。以上のような点からみると、信濃生産大学が実践した系統的学習の意義は、日常的な、周辺的な学習内容を歴史的・科学的な文脈から再構成したことであるといえる。

### B. 系統的学習の構造的課題

系統的学習を体系化することは、「秩序化」と本質的な関連をもっている。信濃生産大学の学習内容編成の系統化。体系化という意味は、本来、封建的な問題への対案的意味合いをもつことは共同学習との関連で検証した次第である。さらに、「非系統性」問題の克服という意味も持っている。そして、「封建的な問題」と「非系統性」(非秩序)的な問題を秩序化し、科学的に認識するための学習内容編成であったことには異見がない。しかし、第3期に入ってから見られるように、学習内容が多様化し、その内容の認識も複層的になると系統化・秩序化の意味は何であるのかを問題視しなければならない。なぜならば、学習内容編成における系統化及び秩序化は、一つの問題への学習者の認識が結集されたとき、系統化・秩序化を確立することができ、認識視点の成熟と学習内容を拡大していくことができたときに、成立したが、第3期のように問題の多様化と拡大はカオスの中で秩序の再構成することを課題としているからである(学習内容編成の困難)。このようなカオス的な状況で新たに系統化・秩序化する作業には、より高い学習者に力量が問われる。なぜならば、学習者個々の自発的な、秩序形成への動きが行い、その動きの動向によって系統的な学習内容を編成しなければならないからである。厳密に言えば、既存の学

習の系統化・秩序化から脱構築するのではなく、その構築された枠組みの中で再編・再構成の方向を探ることである。そのために、地域的学習内容の総合的な理解を行うための地域レベルの学習とその学習者同士の秩序が形成されなければならない。当然、そのような地域レベル学習が保証されることも課題である。さらに、その地域の様子を総合的に観察し、包括的な学習内容編成の時にどのように再編するかということが必要であろう。

系統化・秩序化という問題を本項では、学習内容編成に限定して把握したわけであるが、信濃生産大学の全体の文脈の中で位置づけて把握することも必要であると思われる。

### C. 系統的学習の両義性

信濃生産大学が実施された当時は、系統的学習内容の編成が要求されたことは前述した通りである。さらに突き詰めてみると、その初期においては、系統的学習が無秩序からの秩序化を目的にして系統的学習が進められたと、見られる。しかし、後半期においては、カオスからの秩序化という課題が出されたのである。カオスからの秩序化とは、次のような段階が必要である。まず、基本的な系統的な体系を造り上げた後、その体系を作る中でその問題が複雑・複層化される。この際に、秩序を改めて作る(総括的な秩序形成を構築)ためには、複雑・複層化されている原子化された個々の問題がそれぞれの秩序を形成することが必要であると思われる。但し、この時に条件となるものは、原子化された個々の秩序が“自己生産的(*autopoetically*)”<sup>30)</sup>に原子化された個々の問題間の暗黙的合意をもたらし、その上で総括的な秩序が作られるということである。このような原子化された個々の問題が秩序を構築することによって、抽象的な問題が具体化されるだろう。即ち、当時の系統的学習の意味・必然性を先行的論じた人々にとっては、系統的な学習が両義的性質(無秩序からの秩序化とカオスからの秩序化)を内在したことは予測されなかったと、筆者は思う。だからこそ、今日において、信濃生産大学の系統的な学習が抱えた問題と内在的性質を検討すると、系統化・秩序化という両義的性質が現れたと見られる。このような両義的性質を把握していったことが、今日における信濃生産大学の学習内容編成論を検討した意義であったといえよう。

(指導教官 佐藤一子教授)

### 註

- 1) 宮原誠一「信濃生産大学というもの」, 『青年期の教育』岩波書店, 1966, p155.
- 2) 碓井正久「生涯学習と地域教育計画」国土社, 1994, p182.
- 3) 日本社会教育学会編「現代社会教育の創造」東洋館出版社, 1988, p270.
- 4) 藤岡貞彦「社会教育実践と民衆意識」草土文化, 1977, p247.
- 5) *Ibid.*, p246.
- 6) 日本社会教育学会編: 1988, *op. cit.*, p189.
- 7) *Loc. cit.*
- 8) 玉井袈娑男「-信濃生産大学前史-農民移動大学と宮原先生」, 『月刊社会教育』国土社, 1978, 12月号, pp.54-55.
- 9) 第1回信濃生産大学運営委員会の実施計画書より
- 10) 藤岡貞彦: 1977, *op. cit.*, p184.
- 11) 第1回信濃生産大学県外報告グループの資料より抜粋
- 12) 宮原誠一「社会教育論」国土社, 1990, pp355-356.
- 13) 第3回信濃生産大学のアンケートより抜粋
- 14) 藤岡貞彦: 1977, *op. cit.*, p.151.
- 15) 第3回信濃生産大学アンケートより抜粋
- 16) 藤岡貞彦: 1977, *op. cit.*, p181.
- 17) 小林元一「生産大学運動の構造-信濃生産大学を中心に-」p.241, 宮原誠一編「農村の近代化と青年の教育」農山漁村文化協会, 1964.
- 18) 第5回信濃生産大学実施計画書より
- 19) 小林元一氏聞き取り(2001年6月8日)
- 20) 第7回信濃生産大学実施計画書より
- 21) *Ibid.*,
- 22) 第9回信濃生産大学実施計画書より
- 23) 第10回信濃生産大学実施計画書より
- 24) 第11回信濃生産大学実施計画書より
- 25) 第12回信濃生産大学実施計画書より
- 26) 第11回信濃生産大学第三分科会記録
- 27) 第11回信濃生産大学第二分科会記録
- 28) 藤岡貞彦: 1977, *op. cit.*, p186.
- 29) 第9回信濃生産大学アンケートより一部抜粋
- 30) E. Cassirer, *Kant's Life and Thought*, New Haven, Conn.: Yale University Press, 1981, p288.

### 引用文献

- 宮原誠一「社会教育論」国土社, 1990  
 宮原誠一「信濃生産大学というもの」, 『青年期の教育』岩波書店, 1966.  
 碓井正久「生涯学習と地域教育計画」国土社, 1994.  
 日本社会教育学会編「現代社会教育の創造」東洋館出版社, 1988.  
 藤岡貞彦「社会教育実践と民衆意識」草土文化, 1977.  
 玉井袈娑男「-信濃生産大学前史-農民移動大学と宮原先生」, 『月刊社会教育』国土社, 1978, 12月号。  
 第1回信濃生産大学の記録

第2回信濃生産大学の記録

第3回信濃生産大学の記録

第4回信濃生産大学の記録

第5回信濃生産大学の記録

第6回信濃生産大学の記録

第7回信濃生産大学の記録

第8回信濃生産大学の記録

第9回信濃生産大学の記録

第10回信濃生産大学の記録

第11回信濃生産大学の記録

第12回信濃生産大学の記録

小林元一「生産大学運動の構造－信濃生産大学を中心に－」, 宮原誠

一編『農村の近代化と青年の教育』農山漁村文化協会, 1964.

小林元一氏聞き取り(2001年6月8日)

E. Cassirer, *Kant's Life and Thought*, New Haven, Conn.: Yale University Press, 1981