

地域生活と生涯学習論序説（その1）

神 田 嘉 延

鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要

第 6 卷 抜 刷

1996年11月

地域生活と生涯学習論序説（その1）

The community Life and The Theory introduction Lifelong Learning (PartI)

神田 嘉延*
(Yoshinobu KANDA)

キーワード：地域生活と社会教育、地域生活と学校教育、公教育、
住民自治、父母の学校参加

目次

総括（以上鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科
学編 第48巻 1996年度掲載予定）

序

第一章 生涯学習研究の方法論

- 第一節 生涯学習論における総合的実証的研究
の方法としての地域生活
- 第二節 生涯学習論と地域生活環境における社会
権的市民協同性
- 第三節 日常生活圏での住民自治と生涯学習
論
- 第四節 地域生活に根づいた生涯学習論におけ
る公教育の意味（以上 本巻）
- 第五節 生涯学習論と教育機関の職員の専門性

第二章 地域生活と社会教育論の方法

- 第一節 生活論からの社会教育概念の構造化と
地域生活文化の歴史的連続性
- 第二節 村落構造と社会教育論
- 第三節 農村開発問題と社会教育論
—自立的開発との関連で—
- 第四節 都市の地域生活文化と社会教育論

第三章 地域生活と学校論の方法

- 第一節 貧困児童問題と就学・発達保障—公教
育としての学校存在の原理—
- 第二節 地域づくりと学校論
- 第三節 父母の学校参加論と子どもの生活実態

序

本稿では、学校教育と社会教育の統合の基盤に
地域生活をおいている。生涯学習論は、学校教育
と社会教育の両側面を統合した概念である。統合
論の基盤に、地域生活をおいたことは、生涯学習
論を社会権的市民協同性の論理から公教育論を明
らかにするためである。社会権的市民協同性の論
理とは、社会経済的状况との関連で地域生活を具
体的に明らかにすることである。

本論の社会権は、地域生活との関連をもって展
開するということから、地域の自立的発展の権利
の内容も含んでいる。社会権が市民的自由と矛盾
するものではなく、市民的自由を集团的連帯・自
立のなかでしか実現できないということである。
また、その実現は参加民主主義と協同性という生
涯学習の論理を基盤にするということ、中央集
権の官僚的な国家・自治体機構の論理でない。

本論の地域生活論は、階級・階層論からの国際
化した国家独占資本主義における貧困化と社会化
に即して、地域生活論との関連で公教育が果して
きた役割を学習権保障論から問題にしている。こ
の研究方法は、実証的な地域研究によっている。

本論の生涯学習論は、ジェルピの抑圧と解放の
弁証法からの生涯教育論から出発しており、ジェ
ルピの生涯教育論を日常的な地域生活の矛盾構造
のなかで実証的に明らかにする方法をとっている。
しかし、ジェルピの生涯教育論においては、
教育を第一目的としない社会的な教育の役割を重
視することから公教育の社会進歩の意味が十分に

*鹿児島大学教育学部教育学科

されていないという問題点もある。本論では、公教育論の役割を重視する立場をとっている。

本論の生涯学習論は、国際化した国家独占資本体制における地域生活の矛盾構造、様々な貧困化形態の問題状況を克服していくという社会権、発展の権利の立場からの教育論である。地域生活からの生涯学習ということは、地域を基盤として全面的に発達した人間形成をめざしている。それは、地域のみ視野しかもたない閉鎖的、前近代的な未分化の総合性という意味ではなく、個人の自由な目的意識性によって形成されていく全面的発達の可能性をもち、よりグローバル化したなかでの地域での豊かな文化をもった人間形成を意味している。

地域生活との関連で、教育福祉論から学習権を展開した業績として小川利夫氏の研究があげられる。小川氏は社会福祉と教育の問題関心を社会政策論的社会教育論のアプローチとして、教育のシビル・ミニマムの問題に、思想史・理念論、制度論との関係において分析した。^①

本論では、小川氏の理念論、制度論を地域生活の実証的分析の方法によって発展させる立場をとった。本論は、地域生活を貧困化論と労働の社会化・生活の社会化論から農村を中心に実証的に分析した方法として美土路達雄氏の業績に依拠して、生涯学習論的に発展させたものである。^②

そして、農民の主体形成としての論理に農民の貧困化と資本主義的社会化からの論理を継承している。権利としての公教育の整備も社会権的な側面ばかりでなく、この論理のなかで位置づけている。そして、公教育が地域生活に結びついてこなかったことに権利としての教育の発展がないことの基盤がある。学校教育の管理主義教育、画一的な偏差値教育、学校の官僚制も地域生活に根づいた学校論のないところによる。また、多くの公民館が一部の余暇時間を多く抱える主婦層にかたよって展開されていくことも地域生活に根ざした公的社会教育の役割が不十分である現象である。

本論での学校教育と社会教育の統合論は、宮原誠一氏の近代学校の形成による歴史的概念としての社会教育論を発展させている。^③

つまり、社会教育という概念は学校との関係で

構成されているという立場である。しかし、本論では、統合論を制度論や理念論からではなく、地域生活における学校と社会教育の歴史的分析のなかで明らかにしている。地域生活ということを中心軸に学校と社会教育を分析する方法をとってみると、宮原誠一氏の歴史的概念としての社会教育論だけではみえない民衆の教育の理論が明らかになってくる。それは、地域の生活文化の歴史的継承性ということから民衆の教育・子育ての論理が浮かびあがってくる。学校教育以外の教育という論理だけでは、問題の展開ができなくなってくる。むしろ、地域の生活文化ということから学校と社会教育を統合的にみていく生涯学習の論理が必要である。

本稿の生涯学習論は、歴史的展開軸をとりわけ重視したのも宮原誠一氏の歴史的概念としての社会教育論を発展させるためである。民衆の地域生活文化と教育を歴史的にとらえるために、近代以降の地域教育と地域文化の分析のみに限定しない方法をとった。なかでも地域の歴史的な伝統文化を地域生活のなかで重視した。

この方法をとっていくうえで、和歌森太郎氏の庶民の精神史、宮本常一氏の民俗学からの庶民の生活論、真壁仁氏の野の文化論・教育論を地域生活文化の歴史的継承性から積極的に摂取した。本論の地域生活論の立場は、生涯学習の体系論を分析していくためであり、生涯学習論とのかかわりにおける地域生活分析である。ここでは、地域の生活文化的環境ということから、学校、社会教育施設、スポーツ施設、地域の歴史的伝統的文化、地域連帯・相互扶助、地域的公共サービスなどを生涯学習論から問題にしていく。

生涯学習論を分析する方法は様々な側面がある。地域生活という側面と絡めて生涯学習論を積極的に問題にする意味は、教育学、社会学、経済学、法学、歴史学、民俗学などの総合的な社会科学の成果をもとに実証的に生涯学習論を明らかにするためである。地域生活と生涯学習論は、総合的な学際的研究をめざしているものであるが、本論では、社会学的方法で、地域社会経済現象との関連で生涯学習の構造を分析する。

地域住民の学習権の視点は、現実の国際化した

社会的経済的な存在としての具体的な地域住民の全生活構造の矛盾を重視して、地域住民の豊かな文化的な生活保障・向上をめざすための社会的な基本的人権を強調するものである。そして、住民の学習内容論を地域生活との関係で構築することをねらいとした。そこでは、人間的な発達要求ということから、国家・地域に対して、住民自治的な面や地域の発展の権利という主体的な学習という意味で、生涯学習という概念を積極的に用いた。

地域生活と生涯学習を分析していくうえで、地域民主主義、住民自治という論理と国際化した国家独占資本の地域支配の対抗の枠組みが基本的に必要である。それは、地域住民の生活に根ざした権利としての学習の論理と地域動員・地域支配の論理からの教化主義的啓蒙活動の論理との違いを明確にするためである。住民参加ということにおいても住民動員主義的参加と地域民主主義的参加とがある。

本論の立場は、住民自治ということから地域生活と生涯学習を考えている。本論の住民自治論において農民教育論及び現代資本主義の貧困化論と社会化論の関係で問題整理した山田定市氏の業績に依拠して、生涯学習と住民自治論を発展させている。⁶⁾

山田氏が提起する住民自治における主体形成は、単に貧困化克服というだけではなく、社会発展のなかで不可欠の意義をもつという論理である。また、農民の貧困化のなかで、農業技術の発達に対応した農民労働力の陶冶の問題提起は重要な視点である。農業労働力の陶冶についての社会的要請ならびに農民の直接的学習要求の高まりのなかでも教育体制は不十分であるという山田氏の指摘は重要な論点である。⁶⁾

神田は美土路達雄氏の貧困化論と社会化論及び、前記の山田定市氏の論理展開から学び、現代農村の生活構造との関連から、社会発展論と結びついた生活学習論を積極的に拙書「現代農村と社会教育」で提起した。⁶⁾

ここでは、農民の賃労働者化と安全衛生教育、農村婦人教育、農民の職業技術教育、農家子弟の進路問題、農村の消費生活の都市化にみられる社

会教育の課題等を問題にした。この著書では、農村の住民自治の発展は、資本主義的な生産力発展のなかで生まれていく貧困化を克服していく学習権保障と地域民主主義の運動によって達成されていくことを強調した。

さらに、高度に発達した資本主義での貧困化の過程において、社会的な人間の能力の発展が全体に高まっているにもかかわらず、青年・成人の諸能力の著しい未熟性問題があり、権利としての教育それ自身の保障のないことが、貧困化の大きな指標になっていることを指摘したのである。⁶⁾

ところで、地域生活と生涯学習論において、教育の専門的担い手の面から教師や社会教育職員の役割の分析は重要な課題である。その専門性は、豊かな地域文化生活や地域民主主義の学習構造を長期的な見通しをもってすすめるための地域教育計画と地域住民の多様な学習要求を協同性の論理で企画し、組織化するための諸能力の形成課題があるからである。学校と社会教育の独自の役割があることは否定できないが、地域生活との関係で学習を組織化するという共通の専門性がある。

社会教育職員の専門性と学校教育の教職員の専門性を統一的に切り結ぶ論理は、地域生活を基盤にした学習権的論理である。地域生活と生涯学習の視点にたつて、はじめて学校教育労働の閉鎖性と官僚制が克服されていく。社会教育職員が学校教育と切り結ぶことができないのは、教育公務員としての公教育労働論を論理的につめていないためである。一般市町村行政職員から独自性をもつ教育労働の専門性をのべるのであれば、公教育としての専門的職員論の展開が必要である。

教師の専門性は、教科の能力と同時に、子どもの発達を子どもの生活実態のなかでとらえる力量である。さらに、教師の専門性で重要なことは、多様な父母の教育要求のなかで、教育・子育てを父母と協働できる能力である。教育の専門性とは、地域生活とのかかわりでの生涯学習論との関連が求められている。教育の専門性は、分業化された専門的労働という側面からではなく、地域生活ということから学習要求を総合的に組織化できる論理を内在させている。

本論では、以上の視点にたちながら地域学校論として、地域生活に根ざした学校教育として、貧困児童問題と就学・発達保障との関連分析、地域づくりと学校、父母の学校参加論と子どもの生活実態の関連で分析する。

山田定市氏が指摘するように、教育労働と地域関連労働との関連のなかで広く教育に関連する労働を地域生活のなかで位置づけて教育労働を重層的編成として理解する視点は重要である。⁶⁾

本論でもこの視点を発展的にとらえている。

この視点を教育労働の独自性の意味を生涯学習論にある統合的公教育の労働としての論理で重視している。教育専門労働との関係において公務労働、協同組合労働、民間企業労働等の地域の生活との関連労働における教育的関連労働の重層的構造化の論理展開は、地域生活と生涯学習の内容を幅広くとらえることができ、公的教育労働の内容を一層充実したものにしていける役割を果たす。地域生活の関連労働は、教育労働の学習内容の面から重なる部分も多く、地域教育計画づくりや地域教育活動としてその協同と連携活動に繋がっていく。

さらに、一般行政で啓蒙的活動・教育技術訓練活動や協同組合労働での教育・組織活動を教育を主目的とする学習活動のなかで編成する課題もある。これは、地域生活と生涯学習という視点から公教育労働論を労働内容論から整理していく課題である。公教育労働論は、公務労働や地域生活関連労働から独自の専門性をもつ。これは、教育における一般行政からの独立性と権利としての教育の自由の保障という論理からである。社会教育職員の配転問題をめぐる市町村一般行政と教育委員会との人事交流という矛盾は、社会教育職員の専門性の内容論の確立の課題である。

本論での地域生活の範囲は、歩いて行動できる日常生活圏を対

象にしている。この際に、地域民主主義、住民自治の視点を基礎にしての村落生活での自治公民館、町内会・自治会の地域活動、小学校校区の地域活動の役割を生涯学習論から重視する方法をとっている。

学校教育と社会教育の統合論において、生涯教育という概念を取って使わず、生涯学習という概念を使ったことは、国家の教育権の論理としての教化主義的な教育の誤解を避けるために、権利としての教育の主体を重視するというで用いた。また、地域で生活する住民の学習権の主体性を分析するために、生涯にわたっての学習の論理を強調するために生涯学習という概念を用いた。

地域生活を国際化した国家独占資本主義と国民の生活権との対抗としての分析枠で具体的に地域に即して総合的にみていくために、農村の地域生活の分析を中心に行った。それは、農村の方が歴史的に村落共同体という継承から地域生活がより総合的にみられるからである。この方法として、村落構造と社会教育、農村の自立的開発問題と社会教育の関係を分析した。農村の伝統的な地

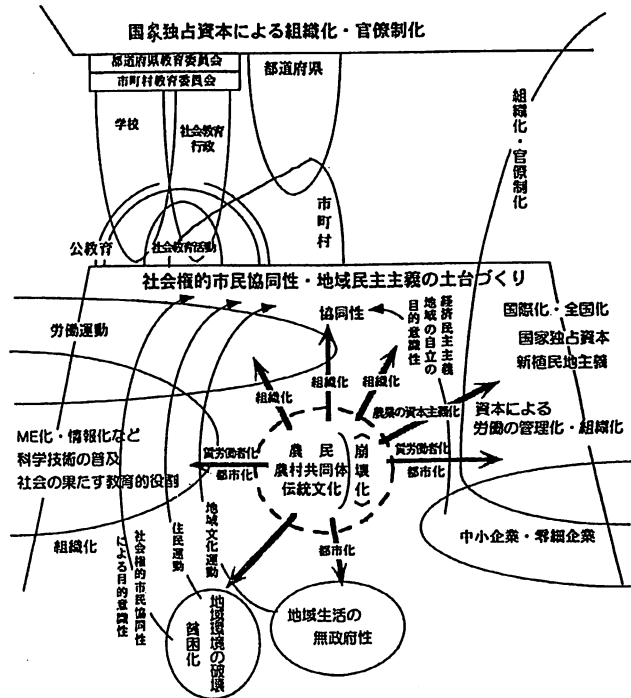


図1 社会権的市民協同性と公教育の関連図

域生活を重視することは、復古主義的な共同体に回帰するための地域再生ではない。それは、地域生活の歴史的文化性を大切にするためである。

第一章 生涯学習研究の方法論

第一節 生涯学習論における総合的実証的研究の方法としての地域生活

人間が豊かな文化的生活を日常的に継続的に享受する場は、居住する地域社会である。文化的な地域生活環境の評価とは、衣食住、耐久消費財、電化製品・車などの基本的な個人の生活手段の充実と同時に、学校、社会教育施設、保健施設、病院、福祉施設、スポーツ施設、交通手段、公園などの共同的な物質的な生活手段の充実の度合いを基準にすることが基本的なことである。

地域生活の概念は、市場や財政をとおしての物質的な価値ばかりでなく、自然環境、空気・水のうまさ、町並み・文化財などの歴史的文化性、地域連帯・相互扶助などの豊かな地域的人間関係、地域的伝統行事のふるさと意識の存在など多様な価値評価を含む。地域生活論には、多様な価値を基本にしての地域生活文化論的な視点が求められる。

本論の人間の発達的基本的な視点は、社会的諸関係のなかでの労働の発達を重視している。従って、学校教育や社会教育の統合という生涯学習論において、地域生活のなかで労働という問題を基本においてとらえることが必要である。

しかし、大都市の労働者の場合は、ドーナツ化現象によって居住人口が郊外にうつり、中心部は、極端に夜間人口が減少していく。つまり、職場と消費生活の場が大きく分離していく。地域生活の具体的な場は、その分離のなかで現れている。また、都市郊外には宅地が無計画に進み、生活環境の十分な整備のない状況におかれる。このなかで生活関連労働の役割は、地域住民の生活環境整備要求と並んで、大きな意味をもっている。

地域生活関連労働は、学校や社会教育の労働、市町村自治体の労働、地域福祉施設の労働、地域の医療・保健労働、農協や生協の協同組合労働、

生活関連サービス労働など様々な労働がある。これらの労働者は、職場での民主主義と同時に自己の労働をとおして、地域生活の向上と密接に結びついていく。居住生活の場としての住民自治と職場としての地域生活関連労働によって地域住民に奉仕していく労働との統一的担い手が住民運動によって形成されていく。地域生活関連労働を重視したことは、国際化した国家独占資本主義に対抗する地域労働者の役割が独自にあることを忘れてはならないためである。

労働者が自己の労働権の主体性の確立として、職業技術的教育要求と地域生活に責任をもつということが内在的に統一していくために、労働者教育と専門的労働としての研究交流の課題がある。地域生活関連の労働者の労働組合としての地域連帯の基盤もここにあるのである。ここに、地域生活関連の労働者としての社会権的要求と地域住民の市民協同性として統一されていく基盤がある。

それは、生活の社会化というなかで、労働においても自己の専門性ばかりでなく、地域を軸にしても総合的な協同性が要求されていく。労働の社会化ということは、分業の発展による、賃労働者化、専門性ということばかりでなく、労働者の主体的な総合性、協同性、連帯・団結性及び参加民主主義を含んでいる。この場合、労働者の主体形成において、労働組合の役割が決定に重要であり、労働基本権が前提になっていることはいうまでもない。

労働者の無権利状況は、労働者自身の道徳退廃ばかりでなく、地域の生活者にとっても地域生活サービスが専門的に受けられていけないということで、地域生活権の否定にも連なっていく。現代の生活の社会化、労働の社会化の状況は、農村においても基本な要求として存在する。農村では、公共的な事業が積極的に行われているが、生活権的に環境整備が都市に比して、十分に社会投資がないのが現実である。国際化した国家独占資本主義のなかでは、自己の専門性を生かした地域生活関連労働者の農村支援の視点が重要である。

ところで、生涯学習の概念は、一生涯の学習と学校教育の改革という二つの意味をもっているとしている。ひとつは文字どおり「一生涯にわたる

学習」という意味であり、いまひとつは、そうした考えにもとづく教育の改革原理、とりわけ、教育制度全般の再構成の原理としての学習である。この教育の統合の論理を小川利夫氏は次のように整理する。

「この二つの意味はむろん相互に深い関連をもっているが、いま国際的に多くの議論をよんでいるのは、前者よりも後者の意味での生涯学習のとらえ方をめぐってである。元来、生涯学習は生涯教育といわれてきたが、生涯教育はさらに厳密には生涯統合教育といわれてきた。そして、その「統合」の意味が問題とされてきたのである。その際、教育を一生涯にわたる学習の過程としてとらえる点では一般的な共通理解がみられるが、より具体的に、そうした見地から既存の学校教育と社会教育、一般教育と専門教育、職業訓練と教育、さらに、文化と教育、人権と教育および先進資本主義諸国の教育と発展途上国の教育などを、どのように統一的にとらえていくかについては、いまなお多くの論議がみられる。それだけに各国の教育事情を無視できない」。⁹⁾

学校教育と社会教育の統合論は、学習形態や内容の統合論等教育学的にも多くの課題が残されている。統合論においては、教育制度論でなく、学習形態・組織、学習内容を具体的に統合のベースとして考えていくために具体的に地域生活との関係で生涯学習を問題にする。

本論の地域生活と生涯学習を問題にしていくことは、公教育としての学校教育と社会教育の両側面から地域生活の関連によって統合の論理を見いだしていくことにある。

ところで、ジェルピ氏の指摘するように、「生涯教育についての基本的研究は、始まったばかりである・・・生涯教育は弁証法的な理論にもとづいている。それは、絶対的なものではない。たえずそれ自身を批判に委ねなければならない」。¹⁰⁾

ジェルピは、生涯教育の研究ははじまったばかりであるとするが、この見方には、生涯学習研究が多面的側面からのアプローチがあり、また、学際的領域ということでもあり、その研究方法的な吟味は大切である。それぞれの研究の方法論が異なっているならば、共通の議論すら存在しにくい

という研究対象でもある。しかし、研究対象を厳密に具体的に設定することによって、学際的な研究も可能になる。その可能性に地域的な実証研究がある。

生涯学習研究は、実証的な科学的分析から端を発したものであり、総合的な科学研究が求められていることを、ジェルピは次のようにのべる。

「生涯教育は、理論的反省と同時に実証的な社会学的分析から端を発した概念である。・・・われわれは、教師、心理学者、社会学者以外の専門家から学ぶことによって、生涯教育の概念を豊かにしていかなければならない。科学者、芸術家、歴史家、医師、哲学者などさまざまな分野の人々の生涯教育への貢献は、われわれの思想を豊かなものにしてくれる」。¹¹⁾

さらに、ジェルピは生涯教育の研究の重要性を「都市と農村、社会諸階級、持てる国と持たざる国などの矛盾は、生涯教育の領域における重要な研究テーマである。これらの矛盾を乗り越える時にはじめて、それぞれの社会における個人的発展が可能になるのである」として、生涯教育の研究は、現実の社会経済構造の矛盾を明らかにして、その矛盾の克服のなかで個人が人間的に発展できる可能性をもつということであるとする。¹²⁾

生涯教育は、現実の社会経済的矛盾を克服していくという未来的志向の可能性をつくりだしていくものである。つまり、「生涯教育へ向けての新しい実践の指針は、新しい社会関係を創出し、人間相互の個々の関係を豊かなものにし、諸個人が彼らの運命に責任を持つものでなければならないし、新しい段階へと飛躍する人間的投企でなければならないだろう」。¹³⁾

そして、生涯教育は、新しい社会を創出していくための学習活動として人間生活のあらゆる場で実施しなければならないのである。生涯教育は、「労働の場、家族や情操生活、余暇、政治、文化、宗教体験、地域生活、市の立場、つまり全環境がわれわれの学習の意義のある場の装置である。・・・生涯教育を分析する者にとって、教育を第一目的としない構造的分析こそ、研究の中心的課題に置かねばならない」として、教育を第一目的とする活動と社会経済的生活における教育的

役割の関係を問題提起する。¹⁴

ジェルピは、既存の公教育ばかりでなく、公的な教育機関以外の教育を主目的としないあらゆる社会経済生活の場や社会的機関、団体、社会的運動などの人間形成の役割を注目している。目的意識的な人間発達を働きかけ、自らも目的意識的に学習獲得目標をもつという教育的営みだけでなく、生活体験、人間的関係のなかで自然につくられていく人間形成、人間発達の側面を重視しているのである。

ジェルピにとって、国際的に現代の教育体制は危機的な状況であるという認識がある。教育体制の危機の要因は、三つあるとしている。第一に、情報の革命、産業ロボットの導入、高度の専門的な技術の体系という生産システムの革新によって根源的な教育課題をなげかけている。第二に、マスメディアの高度化とその教育機能の増大によって、既存の教育体制の遅れが顕著になっている。第三に、価値観など人々が特殊に求める教育に既存の教育体制は有効性を失っている。¹⁵

そして、生涯教育をめぐる現代的課題として、アイデンティティの喪失を最も大きな問題としてあげている。これは単純に解決するものではなく、人々は教育にその真の解決を期待しているという。労働者は労働のアイデンティティ喪失に直面し断絶状況にたいして誰からも援助を失っている。日本の経済の発展が第三世界の文化を破壊し、その結果人々は歴史的に培ってきたアイデンティティを喪失しつつある。自然に対するアイデンティティの喪失、男女の役割についてもアイデンティティの喪失などがある。¹⁶

ジェルピは、生涯教育論を抑圧からの解放として教育を位置づけ、現代的な社会的な抑圧構造からの課題から既存の教育体系以外の社会的な教育の役割を含めて問題をたてている。ジェルピの指摘するとおり、教育内容論を考えていくうえで、現代社会経済構造の抑圧の状況をグローバルにみる視点は重要である。

ここでは、生涯教育論の構築において、教育的な人間発達論の摂取はもちろんであるが、社会経済的構造、政治・法的構造、国家的構造などを分析していく諸社会科学的分野の摂取が求められ

ている。ジェルピ的に社会的抑圧からの解放としての人間的発達の課題として生涯教育をとらえる理論構築は、人間発達論の教育的成果を基礎にしての社会科学の総合的な研究のうえになりたっている。

生涯教育論を社会科学的な総合的な研究として位置づけていくことによって、生涯教育論の独自の公共性をもつ教育の社会現象を分析する課題を軽視するものではない。つまり、公教育としての国民的な学習権の機能が、人間的な解放機能の役割を果たしていくからである。

既存の公的教育機関以外の社会的な人間諸能力の形成の役割を強調することは、目的意識的な人間発達を促し、自らも目的意識的に学習するという教育的営為を具体的な社会的、経済的、文化的な生活との関係でみることである。これは、地域生活と無縁な教育の官僚制、画一性という公的教育の矛盾状況の克服の解明になる。

しかし、教育を主目的としない人間諸能力の場の側面を強調することによって、脱学校論や社会教育事業の民営化論にみられるように、公教育の役割を否定するものではない。公教育の条件整備は、国家・地方自治体の役割であり、ゆとりある物的な整備と行き届いた教師の配置が不可欠である。国家の教育権にみられるように、公教育の整備によって教育内容・方法までも国家の意志によって規定されるものではない。教育内容・方法は、本来的に国民の学習権保障から地域生活と教育の住民の自治に依拠しての公教育の専門家（教師・社会教育専門職員）によって行われていく。

公的教育の歴史的役割と貧困化した社会的な層にたいする学習権保障は現代の国家独占資本主義の様々な貧困化現象で益々重要性をもっている。この保障は公教育論なくして実現できない。生産現場における技術革新に対応した労働の教育的機能、労働運動や社会運動の教育的な機能のみによって決して解消するものではない。

ジェルピはユネスコの生涯教育の責任者として、1985年にユネスコ成人学習権宣言の起草メンバーに加わり、その宣言は、第四回国際成人教育会議で満場一致で採択した。ユネスコ学習権宣言は、学習権を最も基本的な人権として、生存権的

な権利にとって不可欠な概念としている。

そして、人類の重要な問題解決のための最善の貢献のひとつとしている。学習権は、人間的な発達と同時に、その人間的な発達の内容は、未来志向的に文化をもった人間として生きていくという文化的な生存権の問題と不可欠に結びついている。つまり、学習権の内容論は、文化的な生活の論理のなかにある。

ユネスコ成人教育会議が採択した学習権は次のようにのべている。

「学習権は、生き残るという問題が解決されてから生じるものではない」「学習権は、人間の生存にとって不可欠な手段である」「世界の人々が、食糧の生産やその他の基本的な人間の欲求が満たされることを望むならば、世界の人々は学習権をもたなければならない」「女性も男性も、より健康な生活を営むとするなら、彼らは学習権をもたなければならない」「わたしたちが戦争を避けようとするなら、平和に生きることを学び、お互いに理解し合うことを学ばなければならない」「学習権なくしては、農業や工業の躍進も地域の健康の増進もなく、そして、さらに学習条件の改善もないであろう」。学習権は生存権そのもののなかにあり、食糧問題などの人間の基本的欲求実現、健康で生活する要求、平和を望む要求のなかにあるとユネスコ学習宣言は強調する。ここでは、生活課題、平和課題、地域課題という問題解決そのものの過程のなかに学習権が存在するという見方である。

さらに、ユネスコ学習権宣言の学習内容の構造は、読み書きの能力をあげ、それを身につけることによって現実の生きる世界の問題を問い、創造していく能力の育成をあげている。そして、自分自身の世界を読みとり、未来をつくりあげていくという歴史をつづるよう生きる権利を意味している。このためには、あらゆる教育の手だてが必要であり、それは、個人的にも集団的にも力量を発達させる教育内容であるとするのである。ユネスコ学習権宣言はこの問題を次のようにのべる。

「学習権は、読み書きの権利であり、問い続け、深く考える権利であり、想像し、創造する権利であり、自分自身の世界を読みとり、歴史をつ

づる権利であり、あらゆる教育の手だてを得る権利であり、個人的・集団的力量を発達させる権利である」「学習権なくして人間的発達はありえない」（国民教育研究所訳）。

本論において、生涯学習論を地域生活文化と関連分析していくことは、ユネスコ国際成人教育会議で採択された「学習権」宣言の精神を地域のなかで論理的に構造化していくためである。そこでは、人間的発達としての学習権とともに、生存権の不可欠の概念としての学習権を具体的に地域的に明らかにするためである。

ところで、社会的、経済的及び文化的発展ということからの生涯学習の必要性については、ユネスコの1976年の「成人教育の発展に関する勧告」のなかで次のように明示されている。「その属する社会によって成人と見なされている者が、能力を伸長し、知識を豊かにし、技術的若しくは専門的資格を向上させ又は新しい方向に転換させ、並びに個人の十分な発達並びに均衡がとれ、かつ自立した社会的、経済的及び文化的発展への参加の二つの観点からその態度又は行動を変容させる組織的教育過程の全体をいう」「成人教育は、すべての人がその生涯を通じ、個人的発達の面及び社会的活動との関連の双方において進歩するための能力及び決意を有することに依拠すべきである」（文部省訳）。

さらに、ユネスコ成人教育の発展に関する勧告では、生涯学習は、現行の教育制度の改革と総合的な教育の体系であり、この体系において自己の教育を推進することとしている。

「「生涯教育及び生涯学習」とは、現行の教育制度を再編成すること及び教育制度の範囲外の教育におけるすべての可能性を発展させることの双方を目的とする総合的な体系をいう。この体系において男性及び女性は、それぞれの思想と行動との間の不断の相互作用を通じて、自己の教育を推進する」（文部省訳）。

宮原誠一氏は、東京で開かれた1972年のユネスコの第三回世界成人教育会議の力点に成人教育の民主化と教育的無権利の状態の克服ということで、成人教育と社会改造との関係が全面にでていたとしている。そして、「総合」の推進のために

もまず必要とされるものは、青年というよりも「若い成人」を先頭とするおとなの力であり、生涯学習における「統合」の起動力のひとつとして成人教育の改造がのぞまれるとしている。パブリック・エデュケーション（公教育）はパブリック（公衆）のエデュケーション（教育）からはじまるということが、あらためて強調されてよい。勤労大衆を中心とする国民の教育権の立場から、既存の成人教育の体制が改造されなければならないと指摘している。⁴⁷⁾

勤労大衆を中心とする国民教育の創造と地域・職場に根ざすという宮原氏の見方は、重要な視点である。勤労者の立場から既存の教育体制を総体として否定して教育改革をしていくのであるが、この場合によい伝統とあたらしい芽を生かすという継続性の側面と創造的な側面を統一していくことは大切なことである。地域生活という場合によい伝統が歴史的に蓄積されていることを忘れてはならない。とくに、地域文化的な側面は、歴史性を強くもっている場合が多い。労働ということに人間の発達の本質を宮原氏はみだしていることも特徴である。⁴⁸⁾

地域生活の内容には、社会的諸関係のなかでの労働との関連での生活過程も入る。社会的諸関係のなかでの労働の発達、人間の自由な意識活動、計画性を発達させ、人間のより高い目標をつくりあげていき、相互扶助や協同の場面を頻繁化してきた。これは、人類の歴史であった。より個々人の意志をたえまなく自由にしていく過程は、自己表現能力、コミュニケーション能力、社会的諸関係のなかでの参加・自治能力、科学的知識の習得等の過程である。

現代の日本における地域生活において、労働と消費という人間の全生活過程が具体的にみえるのは農林漁業を生活の糧とする農林漁村である。また、都市でも自営層や中小・零細企業で働く層に地域での労働が具体的に見えてくるが、大企業で働く労働者層を中心にして、労働と消費が大きく分離して行き、地域生活のなかで労働がみえにくくなっているのが現実である。本論では、農村を中心にしての地域づくりという視点で、労働の人間発達の役割を地域のなかでみていくものであ

る。

第二節 生涯学習と地域生活環境における社会権的市民協同性

近代的市民権から教育権の考えが生まれたことはいうまでもないが、本稿では、資本主義の形成過程で生まれていく自由権からの抽象的な一般市民的な教育権ということからではなく、資本主義が高度に発展した国家独占資本主義というなかでの社会的・経済的矛盾、現代の様々な形態の貧困化という現実の問題状況を具体的に地域生活のなかで克服していくための学習権を重視した。それは、抽象的な市民的自由としてのことから具体的な人間的自由と平等を実質化していくための社会権としての学習課題を明らかにする問題意識にたっている。ここでは、自由権と社会権を単純に対立する概念としてとらえているのではないということから社会権的市民協同性という概念を積極的に用いて、生涯学習論を構築した。

社会権的市民協同性の概念は、資本主義的な弱肉強食的競争と官僚制のなかで孤立化と地域生活の無政府性の大衆化状況を克服していく市民協同性を意味している。その克服は、大衆化状況のなかで、資本主義的な矛盾に対する社会権の実現のための自発的結社、自治的集団形成を要求している。地域生活ということからは、個人の人権を基礎としての古い共同体的なものではなく、自発的精神のもとに高次の地域集団の形成を要求している。この地域集団形成は、個々の地域住民の目的意識性によって成立し、独自に地域民主主義形成のための人間的な諸能力の形成を意味している。

これには、学校教育や社会教育をはじめとする地域民主主義形成のための公的教育の保障が必要である。いうまでもなく、公的教育機関によって、地域民主主義の形成の能力がすべて形成されるものではない。教育的機能を目的としない社会経済的な生活が、人間的発達の役割を果たしていることが数多くある。目的意識的な人間発達をめざす生涯学習は、高次の地域集団形成を不可欠にしているが、成人教育の保障は地域生活との関係での高次の集団形成の絶えざる保障が求められて

いる。⁽¹⁹⁾

人間の協同生活が地域破壊、競争社会、官僚制社会のなかでアナキー的狀況にたいして、権利としての生涯学習を確立していくためには、地域を生活の拠点としていくための住民自治意識や地域住民の相互扶助・連帯が不可欠である。

過疎化や環境の破壊という地域的問題狀況のなかでは、地域の発展的権利という基本的人権が求められる。この発展的権利は、人間の発達ということを中心的に、個々の人権が実現していく範囲としての集団的な人権の概念である。

地域の生活環境整備には、地域の環境問題、公衆衛生、社会福祉、社会保障、文化・スポーツ施設、社会教育施設、学校など日常的な地域生活圏のなかの生活権の充実保障がなくてはならない。シビル・ミニマムという発想は、地域の生活圏のレベルに即して、はじめて具体化されていくものである。生涯学習の条件整備は、地域のシビル・ミニマムまたはコミュニティ・ミニマムということとの関係で地域生活の基本的な環境整備の保障のなかで実現される。これらの地域的施設の管理運営においても住民参加民主主義による住民自治的な課題が含まれている。

ところで、新植民主義と多国籍企業という国際化のなかでの発展途上国や発達した資本主義での都市と農村の著しい格差による農村の貧困化にたいする発展的権利という視点から地域住民の学習権の内容構造を明らかにすることが求められている。

発展的権利の概念は、1986年の国連総会決議として出されたものである。それは、発展途上国から積極的に提起された新しい人権概念であり、環境権、平和への権利、人類の共同財産の所有権という個人の人権が実現しうる範囲を決定する集団的人権ということで、全住民、国家、公的、私的団体等の協力を要するという意味で連帯的権利である。

現代においては、社会的経済的な階級的・階層的な矛盾としての問題ばかりでなく、過疎化、地域破壊、環境破壊、民族的文化の侵害、新植民主義による社会経済的自決の否定、戦争と抑圧による破壊など個人の人権を実現しうる集団的な人

権による発展的権利という人権の概念が必要になっているのである。⁽²⁰⁾

地域生活という概念を問題にする場合は、単に、人間の消費過程の生活ということの意味するだけではない。労働過程ということ意識しての地域生活を問題にする視点をとっている。消費過程そのものを扱う場合においても労働ということに結びついたものである。

人間が目的意識性をもつということは、自然と社会に対する変革性と社会的諸関係のなかで生きるということであり、それは、人間の共同・協同的社会性を伴うものである。この場合においても労働が規定している。人間の社会的存在のなかでの労働観から人間の発達をみることは大切なことである。いうまでもなく、労働の発達との関係で人間をみるということは、人間の発達のすべてを説明したことにはならない。人間の発達の社会的、経済的、歴史的な側面からみた場合に、この視点は重要性をもつということで、人間のもっている固有の身体的・生理的発達、情操的・感性的発達を軽視するものでは決してない。人間は、目的意識性をもっていることが本性であるが、労働過程の目的意識性が人間の諸能力を発展させてきた。

この目的意識性と結びついて主体的に人格をもった人間的労働ということでは日本の地域生活の伝統的な仕事という概念のなかでみることができる。つまり、仕事唄（共同作業のなかで人間的文化をもった仕事をしながら歌う唄）、仕事師（巧みに事業を計画して、経営する人、やりて）、仕事算（仕事を主題とする算術の応用問題、共同で仕上げるための算術）など日本の古来より仕事に関しての人間の主体的能力的な内容論が含まれている。

生活と労働が空間的に近接して、日常的な生活圏のなかでそれが統一している歴史段階においては、地域生活という概念のなかで労働をみるのであり、現代においては、職場と居住生活の距離的分離によって、地域生活としての労働の場が見えなくなっていることが特徴である。このことは家族生活や地域生活という面からの人間的な疎外現象が生まれていくのである。

労働する人間にとっては、極端に、家族、地域生活が失われていく。

地域生活のなかで、人間の本性としての自由な目的意識的活動を発達させていくことは、学習が不可欠である。学習とは適応的な能力の形成だけではなく、人間的な自由の意識的活動の発展であることを意味している。それは、人間としての創造的なものが根底にある。この人間的な自由の意識活動の形成を具体的な地域生活とむすびつけての学習を問題にしていくのである。人権としての学習権の意味もここにあるのである。

人間的存在であるということは、地域生活のなかで人間としての知恵の継承と創造であった。伝統的な地域社会にとって、そこで創られ継承されてきた知恵は生存権でもある。地域的財産に知恵は大きな位置を占めてきた。村落共同体における年齢階梯制のなかで知恵を継承・発展させていく典型をみることができる。「学び」ということは、学問することと、知識をつけるということと同時に、生活体験のなかでまねごとをして、生活によって知恵をつけていくという意味が含まれている。

近代以前の村落共同体において、子どもを育てるということは、一人の人間として生きていくということであり、一人前ということが大人になったということの意味するのである。一人前になっていくことは、村のなかで仲間になっていく、村の一員になっていくことであり、一人前の労働力と家族をもつことができることである。

このためにはむらの合意形成の学び、自治の学び、むらの行事の学び、共同作業の学び、男女の関係の学び、世代間のルールの学び、田植え、山仕事など仕事に関する技と経営を学んでいく。村の若者組、娘仲間、子どもの組、古老の昔話しの伝承組織などの一人前にしていく教育的役割は大きい。⁽²¹⁾

地域生活ということで、農村を取り扱うことは歴史的に地域生活をみるのが容易にできる。それは、現代の地域生活においても歴史的な事象が伝統的な地域文化として残されている面があるからである。

都市においても伝統的な地域組織として地域網

羅的な町内会などが残されている。町内会は、農村的な村落共同体的な伝統のうえに地域の生産と生活組織として歴史的に形成されてきたものではない。

それは、封建的な階層を地域居住にもたせたという都市形成を基盤として、日本の明治以降の絶対主義的な天皇制の地域組織としても再編されて発展してきたものであり、翼賛的な軍国主義的な地域組織として機能したという歴史的性格をもっていた地域網羅的生活組織であった。

しかし、生活組織という側面があることから地域相互扶助的機能をもっていたことを忘れてはならない。封建的な階層性のもとに居住地域が指定されていたが、同一の階層内での地域的なまとまりをもっていたのである。近代的な都市の形成は、資本主義の発展による都市が生まれていく。資本主義の発展による都市形成が巨大化することによって、生産の場と居住の場が大きく乖離して、生活的な地域組織がなく、地域生活の無秩序状況がつくられていくのである。

都市におけるアナーキ性は大衆化状況として個々の日常生活における孤立状況がつくりだされていく。そこでは、目的意識的な地域生活づくりがないかぎり地域生活は存在しないのである。農村においても人口の都市への流出、通勤兼業化、農業の商品化の促進によって資本主義的な都市化現象が生まれ、伝統的な地域網羅組織が大きく揺らいでいるが、現代において完全に解体したわけではない。

現代における地域生活は地域のみによって自己完結できるものではなく、多くは全国的な資本・流通、国家的な政策・支配、国際的な面ということが地域の生活のなかに現れているのであり、地域生活ということを経く地域完結的にみるものでは決してなく、地域を基盤に生活の日常的な生活文化を重視するための生涯学習の構築の地域生活論である。

資本主義の発展と矛盾による資本の論理は、地域を越え、国境を越えていくが、資本に対抗する生活の論理は、人権と生活権を基本に人間的に生きていこうとして、地域生活文化を守り、創造していくのである。地域生活とは、本質的に文化的

なものである。生活権のなかには、文化的なもの、豊かな人間的な関係を含み、単に生理的な生存を意味していない。

人間的に豊かに生きるということは、文化的であるということと豊かな社会的な存在としての人間関係をも含む。文化的な生活とは、文明、科学・技術の発展としての生産力的な恩恵の視点からの物質的・便利性の豊かさの生活の享受ばかりでなく、資本主義的な競争や管理主義のなかで人間的な相互扶助的な結びつきとしての連帯心、人間的な関係のやすらぎが求められる。

そして、人間の文化的な再生産、自然と人間の共生、人間の精神的な豊かさのなかで伝統的な文化の問題も重要なことである。これらは、地域生活という概念のなかに包含されていくものである。つまり、地域ということを経験しなければ、それらは日常的に達成していかないからである。

地域生活のなかで、大衆的な理性の発展なくして民主主義の発展はない。地域生活での理性の内容も社会の発展と複雑化によって高度になっている。その理性の内容は、社会権と地域の発展の権利という自発的意識のもとでの高次の集団形成、協同性のコミュニティがある。国家独占資本主義、多国籍企業化という国際的な独占資本主義の管理、大量生産・大量消費という生活様式の多様化、価値の多元化という社会の複雑化とともに、また、科学技術の著しい発展により国民的な教養としての科学的な認識の社会的要求の水準が高まっているなかで、地域生活としての現代的理性が求められている。

第三節 日常的生活圏での住民自治と生涯学習論

地域生活という内容論のなかには、住民自治の概念を当然ながら含む。地域の住民自治の形成は、地域民主主義の不可欠の要素であり、そこには、住民自治という主権在民の根本的原理が含まれている。この住民主権を地域民主主義の形成として実質化していく過程は、住民の様々な地域機関、地域組織への住民参加民主主義であり、そのことによる住民の自治的能力の発展である。社会

権的、発展の権利という生涯学習には、地域生活との関係で住民の自治形成能力、地域民主主義の形成に貢献する学習課題を含んでいる。

現代の生活様式は全国的に画一ではなく、都市と農村ではその生活形態は大きく異なる。また、地域によっても文化性が異なる。地域の文化性と自然環境のなかで地域生活がなりたっている。現代の多様な地域生活文化を尊重するということは、地域住民の生活文化のニーズを尊重して、生活権の保障をシビル・ミニマムという発想からコミュニティ・ミニマムという論理の展開を意味している。

生活権の範囲は、日常的生活圏としての地域である。地域生活という場合は、市町村自治体としての地域、地方の文化圏、地方の経済圏としての地域概念を問題にすることもある。本論の地域生活は、日常的生活圏を重視している。日常的生活圏も車社会によって、その範囲が拡大されており、機能的にも様々なレベルがあるが、歩いて行動する生活圏を基本にしている。

地域生活に根づいた生涯学習論として、伝統的文化性と歴史性を理解していくために農村の村落生活における文化と教育の役割を重視することが必要であるが、しかし、このことは、村落構造が歴史的にもってきた支配権力構造の末端的な地域組織の面と生産・生活機能的側面とは別である。

とくに、社会権市民協同性としての人権概念や地域の発展の権利を重視していくためには、近代の地域民主主義の発展のなかでつくられてきた個人の自由を尊重した市民的権利を基礎による住民自治の発展の論理が不可欠である。この地域民主主義の能力形成のためには、地域生活を全国的、国際的ななかで位置づけていくことであり、地域の閉鎖的な意識の脱皮が必要である。その意識の脱皮のためには、地域の生活権の運動においても日常的生活の枠を越えての国際的な交流、情報化の発展ということの視点からの見方が大切である。

ところで、日常的生活圏において、農村の部落・自治公民館等の村落構造はいかに位置していくのであろうか。この問題を日本の農村の住民自治、地域民主主義を考えていくために、戦前か

らの部落会の機能の断絶と継承の問題が大きくある。戦後の農村の公民館の出発においても、戦前の絶対主義的天皇制における軍国主義国家体制の権力支配の地域支配の機能を果たした部落会との断絶の解明の問題は大きいのである。

農村の実際生活における公民館を考えていくうえで、部落・区段階の自治公民館の役割は大きい。自治公民館は、社会教育法では公民館類施設として位置づけられている。農村においては、伝統的な地域網羅組織としての部落会・区会の地域活動施設となっている。

日本の近代学校の成立過程における教育令は、学制とちがって村落共同体を基盤に学区制をたてたという歴史的特質性をもつ村落共同体を国家の末端の支配機構に組み入れていくことと国家主義的な教化的イデオロギーの教育を実施していくうえでも村落共同的機能を積極的に利用したという歴史的経緯がある。

村落共同体を基盤とする学区制は、農村住民の地域組織として積極的に機能してきた。小学校を中心とする地域住民のアイデンティティがつけられてきたのである。しかし、村落共同体の自然的「自治」機能や入会林野等の共有財産的機能の存在は、学区制の機能がストレートに国家の支配的教化主義機能に果たしたわけではない。⁽²²⁾

現代において、地域民主主義の確立や社会権的市民協同性の生涯学習論として小学校の学区制を単位とする住民自治の諸能力の形成問題は大きな課題である。日本の農村においては、部落・自治公民館の住民自治的生涯学習的機能が大きかった。

90年代の現代の農村における自治公民館の関係を考察していくうえでも、戦後の部落会の廃止問題をめぐる地域民主主義の克服がどうであったかは、それぞれの地域の民主主義の歴史的伝統を考えていく基本である。部落会の地域網羅組織は、軍国主義の翼賛体制に深く組み込まれ、国民総動員体制に機能したのである。戦後の地方自治確立を国民の生活レベルで考えるならば翼賛的な地域網羅組織としての部落会の廃止が決定的に重要であった。戦後の農村民主化のなかで地主制の解体と同時に行政の末端機構としての地域網羅組織の

廃止が大切な地域民主主義の課題であったのである。地域によっては、戦前的な部落会の廃止にもかかわらず町村行政の部落駐在員制度・区長制度を設けて、かつての部落会長的機能を維持しているところもめずらしくない。

部落の地域単位に婦人会や青年団の社会教育関係団体をつくっていくことも戦後にみられた農村社会教育活動の特徴であった。戦後初期の農村における公民館活動の役割が、地域民主主義、住民自治の発展、権利としての生涯学習ということでも戦前との軍国主義的な翼賛体制に利用された部落会の克服問題を抜きに地域民主主義の問題は語れない。⁽²³⁾

日本の義務教育としての小学校の形成においても農村での部落共同体を基盤とした学区制の意味は大きい。そこには、伝統的な共同体的な「自治」的側面と国家の地域支配的機能としての学区制を利用していくということと二面性を含みながら学校は地域生活と深い関係をもっていたが、教育の住民自治という学校をめぐる地域民主主義はなかった。

この意味では、戦後の農村における公民館活動における翼賛主義的な部落会廃止問題と共通の課題があった。戦前における学校の地域生活とのかわりにおいて、学校後援会的組織ばかりでなく、社会教育関係団体も大きな位置を占めていたのである。教育の住民自治ということは、学校をめぐる民主主義の問題ばかりでなく、学校教育と社会教育・成人教育の統合論としての生涯学習論として重要な課題である。

ところで、農村では、伝統的には日常的な地域生活圏として、村落共同体が基礎単位であったが、都市では、スプロール現象やコミュニティモラルの欠如というアナキー性のなかで、小学校区は様々なレベルの日常生活圏のなかでの住民自治的なまとまりの単位として大きな意味をもっている。

大都市における生活の孤立化、アナキー性の克服として個々の生活要求に基づいての様々な運動と学習の組織は大きな役割をもつ。これは、生活機能的な地域の機能集団としてのまとまりになりやすい。都市の孤立したなかで、これらの機能集

団が、さらに、地域の自治的な集団組織として発展していくことが課題となっていくが、地域の生活の共同手段の整備の基礎的な地域として小学校の校区の役割が大きくなっている。子どもが歩いて行ける生活圏の範囲は、高齢者にとってもその範囲が生活圏の基本であり、そこでの文化的な生活に必要な環境条件整備が求められている。

子どもや高齢者の生活ということからは、気軽に歩いて行動する生活圏での地域住民のまとまりが地域の住民自治の単位であり、広域した市町村自治体は、生活の論理からみるならば住民の福祉増進の基礎的な社会的自治単位にならない。豊かな文化的な福祉増進をめざしての都市住民の自治の基礎的連帯単位として小学校の校区の意味がでてきている。つまり、地域の日常生活に根ざした生涯学習の基礎単位として学校の校区の意味も考えられる。²⁴⁾

校区公民館を生涯学習の拠点として積極的に活用しているひとつの事例として鹿兒島市をあげることができる。鹿兒島市では、59の全小学校校区に校区公民館を建設している。一般的な基準は、2階建てで延べ面積162平方メートルである。校区によって、市の校区公民館建設とは別に地域住民が自ら経費をだして独自につくっている校区公民館も存在する。鹿兒島市では条例の地区公民館の管轄として校区公民館が作られている。

それぞれの校区公民館の活動は、地区公民館の事業のなかで位置づけられているのであるが、地区条例公民館の分館的機能として運営されているかということ、その位置づけもあいまいであり、実態は、教頭が校区公民館主事を兼ねるなど学校としての管理の側面が強くでている。しかし、生涯学習の地域単位として、地域住民の気軽なグループによる学習活動として小学校の校区公民館があることを軽視するものでは決していない。

公民館の設置は社会教育法によって地域社会の生活に密着した実際生活に即する教育、学術及び文化に関する事業、健康の増進、情操の純化、社会福祉の増進に寄与することを目的としたのである。この目的をきめ細かに達成するために分館を設けることができるとしている。1959年の社会教育法改正のなかでだされた「公民館の設置及び運

営に関する基準」では、公民館の対象地域を当該市町村の通学区域、人口、人口密度、地形、交通条件、社会教育関係団体の活動状況を勘案して定めるとして、日常生活圏の設置を奨励している。この理念からするならば、小学校校区単位での日常的な生活圏との関連で緻密な社会教育活動が求められているといえよう。

校区公民館は、当初は学校の施設を利用しての学習活動が独自に校区公民館としての館をもつように発展したものである。鹿兒島市には、8つの地区公民館があり、それぞれ公民館長、社会教育主事を配置しているが、校区公民館は、地域の住民と学校の代表による運営委員会を設けている。

運営審議会の委員長は、町内会長が半数近く占めており、校区の連合町内会の自治活動の機能を果たしている面も地域によっては強い。学校長が運営委員長を努めているのは、1割程である。教頭が校区公民館の主事をしている場合が多い。設置と管理は市が責任をもち、直接的な管理を学校に委託し、運営は地域住民によって行っているというしくみである。

校区公民館での学校の管理的側面が強くなると地域住民の利用が減り、ところによっては、市の建てた校区公民館とは別に、地域住民による自主的な地域公民館の活動を独自に展開するところもある。鹿兒島市の八幡小学校校区は、歴史的に空港騒音問題で地域住民運動が起きたところであり、空港問題が解決した後も地域振興会として地域住民組織は継続されたのである。この地域振興会は、町内ごとにくまなく組織された地域ぐるみの組織になっている。ここでは、住民独自の校区公民館建設をして、校区の学習活動を職員を自ら雇い積極的に展開しているのである。

現在は、鹿兒島市で暴力団追放運動や非行防止の地域ぐるみ運動に先頭になっている地域でもある。中学校で学校が荒れるなかで地域の父親を中心にしての運動をいち早く展開した校区でもあった。

鹿兒島における校区公民館では、校区を中心にしての地域住民自治の単位になり、住民運動としての地域連帯の単位になっている場合もある。そして、地域生活に根ざした生涯学習に小学校校区

を単位にしての校区公民館が機能しているのである。⁽²⁵⁾

地域の生活の共同手段としての保育所・小学校、地域の共通の生活関心としての子育て・教育は大きく、子どもをとおしての地域的なまとまりの形成がされやすくなっている。さらに、高齢者にとっても歩いていける生活圏ということで小学校校区の役割が都市においては大きいことを見落としてはならない。

小学校の校区は学校教育と地域という側面ばかりでなく、地域住民の基礎的な住民自治の単位として、現代の都市において注目されている。小学校の校区が住民自治の単位として、歴史的に機能してきたのも農村の小学校校区であり、この意味からも農村の小学校の校区の分析は重要である。とくに、現代においても僻地の小学校では、その実態が残されているのである。

いうまでもなく、農村の小学校の校区の自治は、個々の住民の自由意志を尊重しての近代的な市民としての住民自治的なものでは決してない場合が多い。しかし、現代都市的なアナキー的な生活状況ではないことは重視しなければならない。

ところで、学校の再生においても校区の住民自治の役割がある。現代の学校は、管理主義問題、体罰問題、偏差値教育問題、おちこぼれ問題、いじめ問題、不登校問題など様々な矛盾をもっている。この矛盾を抱える現代の学校の再生をしていくうえで、教育の住民自治の役割は大きい。この教育の住民自治の論理の構築には、生涯学習論の視点が大切である。教育の住民自治ということは、父母の教育要求の多様性と現実の父母の生活の多様性から生活に基づく教育の参加民主主義が必要であり、そのなかから教育をめぐる地域の様々な階層、父母と教師の協同性を構築していくことである。

ここには、地域生涯学習としての教育計画が求められている。生涯学習論において、教育の専門職と地域住民の学習要求との関係を明らかにしていかなければならない。学習権の保障ということは、教育の条件整備ばかりでなく、教育の専門職の配置がなければ実現しない。

学校の再生ということは、教育の住民自治とい

うことが不可欠であるが、このなかで教育の専門職のかかわりが必要である。教師の専門性は、分業化された特殊な専門的職業ではなく、地域の生活と子どもの生活を理解し、広い教養に基づく人間の発達論の知恵と技量をもっていなければならないのである。

現代の学校の再生ということでは、学校の官僚制の克服が大きい。この官僚制の克服には、学校の管理運営の民主化があるが、この民主化には、教育の住民自治が基本にある。教師の専門性の確立は、父母の教育要求を、地域の教育要求を協同性の論理で計画できる能力を含むものである。このためには、教師自身も専門化集団としての自治能力が要求されている。

教育の住民自治は、住民自身の参加民主主義による地域住民の生涯学習の計画化を不可欠にしている。教師は、この地域住民の生涯学習の計画の参加を専門集団として参加していく場合に、生涯学習の統合論という視点からの社会教育職員のかかわりが重要である。この統合論の基盤に地域生活があるのであり、教育の住民自治においても地域生活と密接不可分に結びついているのである。⁽²⁶⁾

日常生活圏における教育の住民自治を現行の社会教育の制度のなかで充実していくために、市町村の社会教育委員と公民館運営審議委員の果たす役割は大きい。社会教育委員は、市町村の社会教育に関する諸計画をたてて、社会教育にかんする助言をし、職務を遂行するために必要な調査研究をすることができるが、社会教育委員が現実に機能しているかという点と有名無実になっている市町村も少なくない。

これは、社会教育委員の選出の問題点と委員の教育委員会からの委嘱の権限、社会教育委員を補佐する専属する職員の配置問題、予算規模の問題がある。社会教育委員の選出において教育の住民自治の視点からみるならば、二号委員の役割が大きい。各社会教育関係団体において選挙、推薦のしくみが住民の学習エネルギーを反映していくような住民主体的なものになっていないことが大きな原因である。

公民館においても公民館運営審議会が社会教育

法から義務づけられているが、その機能を社会教育委員と同時に機能していない。公民館運営審議会は、公民館における各種の事業の企画実施につき調査審議するものであるが、この機能が発揮していないことは、公民館での権利としての学習権保障が学習者の受け身と個人としての学習の保障の領域を越えておらず、個々の学習要求を民主主義的に組織化する自発的集団学習になっていない現状が大きい。

公民館としての学習プログラムを住民に提供するということで、住民自ら集団形成して自治的に学習を企画する体制づくりがなされていないことに起因する。教育の住民自治という制度的しくみは社会教育において、社会教員と公民館運営審議会があるが、この委員会を住民の学習権から民主化していくことが当面の大きな課題である。

教育の住民自治形成の制度的な問題点の本質は、市町村教育委員会の実質的な住民主権の民主主義的な確立であることを忘れてはならない。生涯学習として学校教育と社会教育の統合論からは、制度的な教育委員会、学校制度の民主化が課題となっている。

現状の制度のなかでは、住民の直接請求権、住民監査請求権、請願権・陳情権、議会傍聴権、情報公開権などの住民主権の制度を生かした教育住民運動の活用があり、そのなかから教育の住民自治の新たな参加方式を条約的につくりだしていく課題がある。教育行政の官僚制化や学校の管理主義教育が問題にされるなかで、オンブスマン制度した公教育の苦情処理のしくみも新たな方法として問題にしていく課題がある。

今橋盛勝氏の提起する教師の苦情処理制度・審査機関の設置は、父母の学校教育の苦情問題の解決として意味をもつものであるが、教師の専門性の尊重、教育の自由・学問の自由の尊重、教育機関の民主主義が前提に、その制度が機能しなければならない。PTAの民主化の課題も父母と教師の子育て・教育に関する協同性として大いに意味のあることである。

これらの教育制度の民主化運動において、制度が一人歩きするものではなく、地域の生活と密着した住民の権利としての学習権保障としての公的

教育のあり方が基本にあることを見落としてはならない。この意味で、生涯学習と住民自治ということでも地域生活論的学習権が基本にあるのである。⁶⁾

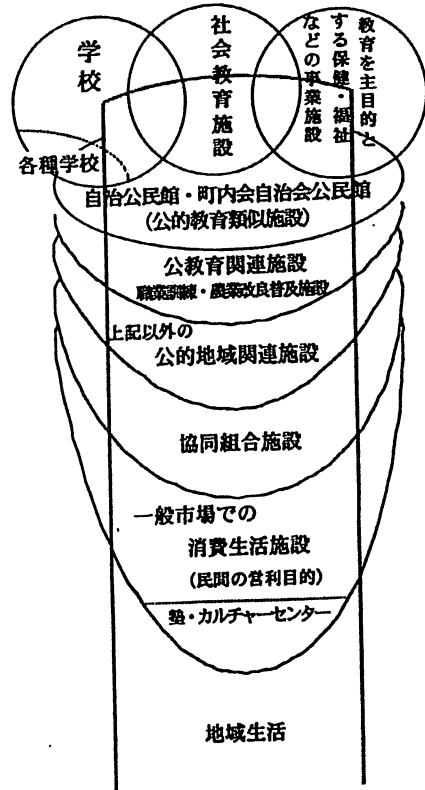


図2 教育施設と生活関連施設の重層構造を利用

第四節 地域生活に根づいた生涯学習論における公教育の意味

公教育論は、学校教育の論理ばかりでなく、社会教育の領域を含めて、生涯学習と地域生活という論理から深めていく課題がある。公教育とは、実際生活に即する、地域住民の社会権的市民協同性による学習権の保障という公共性の論理を本論では深める。

公共性ということは、共同の利用・学習活動という集合性・組織性を含んでいる。それは、国家・自治体及び公的教育機関によって提供される目的意識的な人間発達のための活動であり、専門的な教育労働と教育施設によって保障されるものである。公教育は、公立学校教育の活動ばかりで

なく、私立学校、社会教育の活動を含んで、公の性質をもつ教育活動であることはいまでもない。国民的に学習権を保障していくことは、国家・自治体の公共的な機能の大きな一つである。私立学校は、財団法人という設置者主体の違いであり、国家・自治体の教育の条件整備的役割は変わるものではない。日本の教育基本法・学校教育法・私立学校法において、私立学校を含めて、法的に公の性質として、学校を規定していることが大きな意義である。

私学の自主性ということから学校経営の管理運営の主体は、財団にあるが、公共性を高めていくということで私学の国家助成が制度化されたものである。そして、教育基本法の民主主義・平和主義、人権の尊重という教育の目的と学問の自由・自発的精神の尊重・實際生活に即するという教育の根本方針は公立学校と同じである。学校教育も社会教育も公教育ということでは統一された概念である。貧困化層をも含めて国民全体に学習権を保障していくことは、公共的な機能の重要な要素である。

公共的な機能とは、負担の増減によってサービスの受益を差別・排除されるものではない。あらゆる人々に平等に、公平の原理によって生活サービス機会を提供することである。この基本理念は、教育基本法の教育機会の均等にもあらわれている。それは、實際生活に即して、自発的精神と協同のためにということから多元的な価値を含み、学習の組織化も学習者の主体性を本質にしているものであり、教育内容の画一性ではない。ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会をあたえられたということは、多元主義的な価値と自発的学習の組織化ということからの教育機会の均等であり、教育内容と方法の画一性ではないことを忘れてはならない。

学校教育では、経済的理由等による修学困難な者に対する方策としての就学援助制度、奨学金制度等がある。社会教育では、あらゆる機会、あらゆる場所を利用しての自らの實際生活に即する学習権保障が問題となってくる。それぞれの立場から公教育としての共通性をみた場合に、その異質性の現実の検討が公教育の原理構築との関係で問

題になってくる。授業の出席は当然の前提とされる学校教育であるが、社会教育の講座は前提にならない。むしろ、その日常的な組織化の目的意識性が課題となる。教育内容の管理が学校教育で「常識」とされていることが、社会教育としては、受け入れられないことがあるが、それは、社会教育の特殊性ということでかたづけられない問題である。社会教育と学校教育の共通項としての公教育論から問題を深めていく課題であるのである。生涯学習という視点から学校教育と社会教育を見直していくことは、公教育の原理を構築し、それぞれの教育の現状を見直すことにもなる。

ところで、生涯学習という概念が、日本において政策的に体系的にだされてきたのは臨時教育審議会であった。ここでは、生涯にわたる学習機会の整備と学校教育の改革ということで教育改革の課題として生涯学習の体系論がだされてきたのである。その施策は、青少年の教育の場として家庭、地域、学校の役割とそれぞれの連携化、総合化がだされた。生涯にわたる学習機会の整備として、高等教育機関等の学校の積極的活用、生涯学習を進めるまちづくり、マスメディアの積極的活用、社会教育関連施設とのインテリジェント化、民間の教育・文化産業の活用、各省庁の各種の学習活動との連携などがうたわれた。成人の学習機会の保障として社会教育行政が担ってきた条件整備から政策的に大きく領域の拡大がみられたのである。

生涯にわたる学習の内容論として労働力政策に対応しての職業能力の総合的な開発策がでてくる。これは、公的職業資格制度を見直し学歴社会から資格社会へと移行していく施策である。さらに、ボランティア活動を進める学習や高齢化に対応した学習などの地域や社会との問題解決的な学習が強調されたのも特色であった。臨時教育審議会の生涯学習体系施策は、公的な教育ばかりではなく、民間の教育産業の意味を強調しているのも特徴的である。

小川利夫氏は、臨時教育審議会の生涯学習体系政策を三つの特質と課題があると指摘している。第一に現代の技術革新に即応する労働力政策の一環としての生涯学習の体系化であり、第二に、教

育の場が利潤追求の市場となることであり、第三には、まちづくりとして上からの教化網の危機管理政策の色彩が強い生涯学習体系とするのである。⁽³²⁾

ところで、現代の教育改革論において、教育の自由化や脱学校論が公教育のアンチテーゼとしてだされている。この公教育否定論による民間活力が現代の教育改革の特徴としている。これは、新保守主義・新自由主義の教育理論である。それは、フリードマンの「選択の自由」論にみられるように新自由主義経済学者や脱学校論者のイリイチなどにみることができる。フリードマンは、アダム・スミスの個人主義的自由競争の復帰を提唱し、学校については、財政援助を廃止し、非国営化によっての選択の自由を主張する教育の自由化論である。「学校教育の非国営化は親にとって利用可能な選択の範囲を広げるであろう。」⁽³²⁾

「学校教育において大いに必要とされているのは、もっと設備を拡充し、もっと高い給与を支払ってより良い教師を集めるための資金の増加であるということが広く主張されている。これは誤った診断であるようにおもわれる。学校教育に費やされる資金額は、わが国の総所得の伸びをはるかに上回って、異常に高い率で増加してきた。」⁽³³⁾

さらに、イヴァン・イリイチの「脱学校の社会」論にみる義務制の老朽化、公教育の投資の浪費論から教育市場を活用してのコンピューターによるネットワーク化、民間の教育産業による教育の再生論である。「学習の目標がもはや学校や学校の教師によって支配されないならば、学習者の市場ははるかに多様なものとなり、「教育用の加工品」の定義はそれほど狭いものとはならないであろう。・・・ネットワークのために必要となる専門的職員は、教師というよりも多分に、管理人、博物館案内人、あるいは参考図書館員のようなものであろう。」⁽³³⁾

これらの議論は、現代的な国家独占資本主義の中央集権的官僚機構の肥大化や浪費の矛盾、公的教育の官僚的なしきみを指摘することはできるが、資本主義的矛盾の発展による貧困化に対応した公共の福祉の確立としての公的な教育の重要性には結びついていかない。公共の福祉としての生

存権の不可欠の要素としての学習権の保障は、民間によって、代替えられるものでは決してない。⁽³²⁾

生涯学習体系を国家独占資本主義からの貧困化からの生活権を守っていく人間的自立諸能力をめざす国民の学習権保障の論理からみれば公的な学習の保障が必要であり、その制度的、条件的整備が求められている。現代は国家と独占資本が癒着している社会経済構造であり、自由主義経済体制でない。

このなかで自由な市場経済の原理を強調することは、多くの国民を独占資本に対する裸の状態をつくり、弱肉強食の競争の論理がおおいかぶさってくることである。自由な競争の原理の思想をうちたてた18世紀の古典的な自由経済学者のスミスすら、国家の公共的な事業と公共施設の重要な機能としての教育を積極的に位置づけている。

「分業が進展すると、労働によって生活する人々のはるかに大きな部分、すなわち人民の大きな集団の業務が、きわめて少数の単純な作業に、限定されるようになる。・・・おろかで無知になるのが普通である。かれの精神の麻痺によって、かれは、どんな理性的な会話をたのしむことも、それに参加することも、できなくなるだけでなく、どんな寛大、高貴あるやさしい感情をもつこともできなくなり、その結果、私生活のふつうの義務についてさえ、それらのおおくに関してなにも正当な判断を形成することができなくなる。・・・文明化した商業的な社会では、一般民衆の教育は、おそらく、いくらかの身分と財産のある人々の教育よりも、公共の配慮を必要とする。」⁽³³⁾

資本主義の発生期の自由経済においてすら、スミスの提起のようにより、多くの大衆の無知や墮落が進み、公教育の役割が強調されていたのである。資本主義的な社会経済状況の矛盾を直視するならば、階級・階層的な視点からの公教育の役割を重視する必要がある。

ところで、生涯教育の考えかたは、200年前のフランスの市民革命のなかで、すでにうちだされていた。近代学校の形成において、学校の地域的役割として、青少年の教育と成人の教育と二本だ

て構想としていたのである。

フランス市民革命の代表的な公共教育論者であるコンドルセは、生涯教育体系の考え方をもって、1789年のフランス大革命の後、革命政府の教育計画をたてたかれは、公教育を人民に対する社会的責務として、革命政府の重要な課題としたのである。つまり、教育の不平等は、専制政府の主要な源泉のひとつとしたのである。子どもの教育と成人の教育とに区分の必要性をのべ、生涯学習を強調していたのである。公教育の内容を普通教育、共同の利益と個人の幸福のための職業教育、科学教育と3種の教育をあげているが、これらは子どもの教育ばかりでなく、成人に対して、一生を通じて行う必要を指摘している。

「教育はすべての年齢にわたって行われるべきであること、年齢によって、学習が有益でなかったり、可能でなかったりするようなことがないということ、かつまた、子ども時代の教育が非常にせまい範囲に局限されたものであったために、それだけますますその後の時期の教育が必要であるということを認めたのである。社会の貧困な階級が、今日、無知の状態に沈潜している主要な原因の一つも、またここに存するのである」⁽³⁴⁾

コンドルセは、成人の教育を青少年時代の教育の成果を継続させるためにその必要性を力説している。そして、成人教育の目的を成人の権利や幸福のために、成人が自ら決定できるようにするために必要であるとのべる。

成人の教育は、「成人たちに、かれがしらねばならぬ事実を教え、かれの権利や幸福に関係のある討議を承知させ、かつ成人たちが自ら決定することができるために必要な援助をかれに提供することに目的とするものでなければならない。」⁽³⁵⁾

このコンドルセの指摘は、市民的な民主主義の実現と近代的市民としての自己決定ができる知識の習得をのべている。そして、成人教育の機関を学校におき、教師が日曜日ごとに公開講義をすることを提唱している。

「教師は日曜日毎に公開講義を開催するであろうが、これはあらゆる年齢の国民が出席することができる。この制度によって、われわれは、初等教育では与えることができなかった必要知識を、

青年たちに授与する手段をもつことになる。・・・全生涯を通じて教育を継続すれば、学校で習得した知識が、きわめて急速に記憶から失われていくことは防がれ、有益な活動力が精神の中に保持されることとなろう。また、人々は、どうしても知っていなければならないような新しい法律や農業に関する研究成果や、経済の方式を教えられるであろう。」⁽³⁶⁾

小学校や中学校などが成人教育の重要な場となり、そのために、学校の教師は日曜ごとに地域の成人にむけての公開講義をしなければならないとコンドルセはのべているのである。成人教育として独自に教育機関をつくるのではなく、公的な教育機関としての学校が成人教育を担うことを強調している。つまり、近代学校制度の形成において、大きな影響を与えたコンドルセの公教育論において、学校という概念のなかに成人教育機関としての役割が包含されていたのである。

日本においても近代学校制度としての義務教育機関として、小学校が地域の子どもの皆学制的役割を担っていく過程のなかで実業補習学校の制度化にみられるように地域の青年教育機関としての役割を果たしていくのである。⁽³⁷⁾

小学校は地域の農村青年の農業教育、及び農業研究的な側面をもって、社会教育行政が独立していくのは、大正期末期からであるが、その機能も学校教育機関から全く独立して展開していくものではなかった。たとえば、青年団を中心とした団体主義的な社会教育的指導機関の形成は学校教育機関から分化していく過程として現れていくのであるが、青年層に典型にみられるように、地域の教化的な役割として、学校から全く切り離すことができなかつたのが、日本の戦前の社会教育行政の特徴でもあった。⁽³⁸⁾

日本の社会教育行政を公教育論としてみていく場合は、近代学校制度の発展との関係で問題をたてていくことが必要である。青年・成人教育は、地域の生産や地域生活と深い関わりをもち、統治形態、支配的イデオロギー、法、道徳、軍事的側面など単純に教育機能的な論理ばかりでない。

それは、教化主義的な側面からも学習権な側面からも教育行政以外の他の行政との関係を深くも

つ。青年・成人教育の整備においては、学校を中心とした公的な教育機関の発展と青年・成人教育機関の分化としての面ばかりでなく、公的な教育機関の論理以外の行政的な論理からも強い要請がでていくのである。日本の社会教育行政の成立過程では、この二つの側面から問題をたてていくことが必要である。

ところで、生涯学習論は、コンドルセの指摘する近代的な市民的な権利としての学習権の把握ばかりでなく、資本主義の発展と矛盾による様々な問題に対応して社会権的な権利における教育の役割としての意味がある。

ここでの公教育は、国家の教育権ではないことはいうまでもない。公的な教育が画一化し、全国的に標準化し、一層官僚制が進んでいくのはなぜか。教育の自由化論や脱学校論のように公教育を否定する論がでてくる背景はどこにあるか。ここには、国家独占資本主義の財政問題が根底にある。つまり、教育と福祉などの公共性的部門に公費削減の論理がある。

このような背景をもった、脱学校論にたいして、資本主義的貧困化と公教育が果たしてきた学習権保障を対峙する意義は重要である。公的な教育が内容論的に地域生活と結びついて展開してこなかったことに画一化、官僚制の本質がある。教育の官僚制に対する具体的な克服過程は、教育の住民自治の確立であり、公的教育における住民参加による教育の地域民主主義の確立である。

近代学校による国民教育としての義務制の発展は、国民大衆に目的意識的な教育ということの学びということに科学的な認識と結びつく方向性をもつことがより可能になる。知識をもって、自己の意識の理性的なふるまいの人間集団は一部の特権的な社会層ではなく、大衆的に理性的な認識が進展していくのである。

教育における科学主義という普遍的原理を伝えていくことは地域における生活との結合によって子どもの将来の生活に実質的に生きた科学主義になる。偏差値教育は、学校教育を将来の選抜主義、立身出世主義に利用している受動的な科学主義による「学力」競争主義にある。学校教育の内容論は、このことによって地域生活から一層分離し

ていったのである。これと同時に教科書の検定や日の丸・君が代の強制による教育の国家主義と平行して地域生活の遊離に拍車が掛けられていく。

生涯学習という発想を学校教育改革と結びつけて考えるならば教育の科学主義をより生活と結びつけることが求められる。つまり、生涯学習という発想に地域生活という論理がいらなければ学校教育を子どもの学習権保障、将来の地域住民の学習権保障にならない。

一生涯にわたる学習という意味と学校教育を中心とした教育の改革を考えることは、地域生活論と結びつくことによって実現していくことである。新自由主義、脱学校論による論理では、国民の学習権保障からの中央集権的官僚制、管理主義的な偏差値教育、画一教育の学校の克服にはならない。地域生活論と結びつけて考える権利としての生涯学習論こそ、国民の学習権論的な民主的な教育改革が可能となる。

教育内容において科学の成果を子どもたちに教授するという教師の論理でなく、子どもの生活からの学習要求としての科学主義が求められている。子ども中心的な学習論は、生活主義が必要である。科学主義的な教育と子どもの将来の生活としての主権者として創造的な人間に育てていくことが求められ、また、将来の職業教育の課題もある。

中等教育として職業教育は大きな課題であるが、これが、偏差値教育に歪められていることも学校教育の荒廃をもたらしている大きな要因である。職業教育は、単なる技術的な訓練や知識ばかりでなく、職業観、職業の自己発見、自己決定への認識なども含む。

それは、具体的な職業との関連、体験的な面、地域の職業的な生活とは不可欠になっている。生涯学習のなかで青年や成人の職業教育の課題が大きく課題にされているのは、先端産業などによる技術革新やリストラなどによる労働施策との関係は無視できないが、しかし、学校教育における職業教育の軽視のなかで生涯学習施策のなかで問題にされてきているのである。

とくに、中小・零細企業に就職していく若年労働者層にとってこの問題は大きい。いわゆる学校

教育において、おちこぼれ、低学力としてレッテルをはられ、将来にたいして十分な展望や夢を与えられてこなかった青年が多いからである。これらの青年は企業教育のなかで、職場の人間関係のなかで、労働組合のなかで、新たに能力を身につけて人間的に成長、自立している姿を数多くみることができる。

注

- (1) 小川利夫「社会教育研究40年」名古屋大学教育学部紀要（教育科学）第36巻23頁～26頁参照。
- (2) 美土路達雄選集第3巻「労働者・農民運動論」109頁～237頁。第2巻「農民教育・生活論」28頁～32頁参照。
- (3) 宮原誠一教育論集第2巻国土社、12頁～14頁参照。
- (4) 山田定市「農民教育論」経済評論社、121頁～143頁、168頁～184頁参照。
- (5) 前掲書、177頁。
- (6) 拙書「現代農村と社会教育」高文堂出版参照。
- (7) 拙書「地域社会教育論」30頁～37頁。
- (8) 山田定市・鈴木敏正編「社会教育労働と住民自治」筑波書房、27頁～39頁参照。
- (9) 前掲書、2頁。
- (10) ジェルピ・前原泰志訳「生涯教育」東京創元社44頁。
- (11) ジェルピ・前原泰志訳「生涯教育」東京創元社38頁。
- (12) ジェルピ・前原泰志訳「生涯教育」東京創元社、26頁。
- (13) 前掲書、29頁。
- (14) 前掲書、35頁～36頁。
- (15) E. ジェルピ、海老原治善編「生涯教育のアイデンティティ」エイデル研究所、6頁～8頁参照。
- (16) 前掲書、16頁。
- (17) 宮原誠一編「生涯学習」東洋経済新報社1974年、7頁。
- (18) 前掲書、9頁～10頁。
- (19) 拙著「地域社会教育論」鹿児島学術文化出版1995年、11頁～16頁参照。
- (20) 松井芳郎「経済的自決の現状と課題—発展の権利に関する宣言を手がかりに—」「科学と思想」1988年・7月号、150頁～173頁参照。
- (21) 拙書「地域社会教育論」129頁～139頁参照。
- (22) 拙書「学校再正論の礎石」、152頁～160頁参照。
- (23) 拙書「地域社会教育論—部落・自治公民館と住民自治—終戦後の部落会廃止問題と公民館制度誕生期を中心にして—」、145頁～162頁。（ここでは、地域民主主義の確立において、翼賛体制的な行政末端機構の部落組織の克服課題を分析しているので参照）。
- (24) 拙書「地域社会教育論」23頁～24頁。
- (25) 拙書「地域学校論—第七章鹿児島市における校区公民館の実態について—」153頁～166頁。
- (26) 拙書「地域学校論—第一章学校の再生と教育の住民自治—」9頁～28頁参照。
- (27) 拙書「地域学校論」186頁～187頁参照。
- (28) 小川利夫「いま、なぜ生涯学習なのか」日教組教育改革推進委員会研究協力者会議編「現代生涯学習読本」エイデル研究所、8頁。
- (29) M・フリードマン・熊谷尚夫・西山千明・白井孝昌訳「資本主義と自由」マグロウヒルブックス社、103頁。
- (30) 前掲書、106頁～107頁。
- (31) イヴァン・イリッチ・東洋・小沢周三訳「脱学校の社会」、155頁。
- (32) 書著「学校再生論の礎石」高文堂出版、114頁～139頁参照。
- (33) スミス・水田洋訳「国富論下」河出書房新社、201頁～202頁。
- (34) コンドルセ・松島鈞訳「公教育の原理」明治図書、132頁。
- (35) 前掲書、43頁。
- (36) 前掲書、134頁～135頁。
- (37) 拙書「地域学校論」71頁～99頁参照。
- (38) 拙書「地域社会教育論」63頁～70頁参照。