

地域生活と生涯学習論序説（その2）

神 田 嘉 延

（1996年10月15日 受理）

The Community Life and Theory introduction of Life long Learning (Part 2)

Yoshinobu KANDA

目 次

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 日常的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（以上鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第6巻掲載）

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

総括（以上本巻）

第五節 生涯学習と教育機関の職員の専門性

生涯学習の教員的専門職員は、教師と社会教育専門職員とが存在しているが、社会教育専門職員については、その職種が明確にされておらず、社会教育専門職員としての配属も充分でないことが現実である。本論では、生涯学習論から公教育における教員機関の職員の専門性の役割を明らかにする。

教育機関は学校と社会教育と大きく別れるが、教育機関は、学校、公民館、博物館、図書館が一

一般的に知られるところであるが、さらに条例で定める教育に関する専門的、技術的事項の研究又は教育関係職員の研修を必要とするものは、保健若しくは福利厚生に関する施設等の教育機関があげられる。この教育機関の設置は、「地方教育行政の組織運営に関する法律」第30条で規定している。つまり、教育機関には、保健、福利、厚生などの教育と密接な関連のある事業を主目的として教育的な人的、物的配置が規定されている。

このように教育機関を学校、公民館、図書館、博物館に限定せず、教育を主目的とする機関で、その条件整備がされているものであれば教育機関としている。本論でも、地域生活に根づいた生涯学習という視点から教育機関の意味を保健、福祉、労働、農業などで教育を主目的とする機関として広く解釈している。

学校の教員と社会教育職員は教育機関の大きな勢力になっていることは否定できないが、教育機関を幅広くとらえることによって、学校の教員と社会教育職員が生涯学習の全体構造のなかで教育専門職員が位置づいていく。

この場合、学校と社会教育機関の共通性と本質的相違の分析が必要である。幅広い教育機関の領域には、成人教育等の社会教育機関としての側面を強くもっている。目的意識的に組織された教育機関としての学校と権利としての学習要求を組織化していくこととの社会教育機関の基本的な違いがある。専門性の内容論においての社会教育機関では、教育の公共性ということから社会権的な学習権をもった学習の組織化ということが大きくある。

社会教育職員の専門性を考えていくうえで、同じ教育専門労働者としての学校教員における専門職的身分関係を演繹していくことがその本質的な身分的保障がみえてくる。学校の教員は、教育職員免許法によって、免許主義の徹底による専門職制が確立している。その専門性は、大学における教員養成と研修権が保障されていることに特徴がある。そして、公立学校教員は、教育公務員法によって教育の職務と責任の特殊性から身分が保障されている。教員委員会に所属する指導主事も教員以外の教育的専門職員として教育公務員特例法によって教員と同じように身分が保障されている。私立学校においても社会的公共性から設置基準法と校長・教員の配置が義務づけられている。

社会教育職員では、社会教育主事、図書館司書、学芸員等の専門的資格の配属があるが、教員公務員としての身分保障がないところに特徴がある。人事交流の推奨ということで、教育公務員の位置づけが不明確にされている。本来的に人事交流ということと教育公務員の身分保障ということとは矛盾することではない。一般行政職員の配転問題と人事交流とは本質的に異なる。社会教育施設が第三セクターなど民間移管された場合、社会教育労働の公共的性格が最も問われる。設置主体、管理主体が変わることによって、本来的に公共性が変わるものではない。日本においては、私立学校と公立学校の設置者主体の違いによって、公共的性格は殆ど変わっていない。教員免許主義による専門的な教員の配置、設置基準の遵守などをみれば明らかである。

社会教育主事は専門的教育職員であることが教育公務員法によって規定されているが、公民館主事も社会教育主事の資格要件の準用として考えていくことが妥当である。社会教育主事の専

神田：地域生活と生涯学習論序説(その2)

専門的資質・能力として、1986年にだされた社会教育審議会成人教育分科会「社会教育主事の養成について」の報告を地域生活に根ざした学習権の視点と住民自治的視点からの検討が求められている。

ここでは、社会教育主事の専門的労働内容を(一)学習課題の把握と企画立案能力、(二)学習情報の収集、整理提供と学習相談というコミュニケーションの能力、(三)組織化援助の能力としての集団学習のオルガナイザー、(四)社会教育関連の分野と協同していける幅のひろさと調整能力、(五)幅広い視野と旺盛な探究心の資質・能力と五点をあげている。

社会教育職員の専門的能力は、社会教育主事資格の養成として求められるものである。これらの専門的能力論が、社会教育労働の技術論に傾いていることがあるが、このように、体系的に主事の専門的な内容論を提起した意義は大きい。さらに、社会教育主事にとって、基本的な地域生活における内容論や人間の発達という教育学、教育心理学の成人教育のための基礎知識が求められている。³⁵⁾

これらの能力を身につけるのは、大学での社会教育に関する専門的能力の基礎を系統に学んでいくことであり、大学での社会教育に関する専門的研究の発展である。しかし、実際の社会教育主事資格の単位認定は、安易な講習でやられているのが現実であり、大学での社会教育主事の資格のための単位認定も多くの科目が非常勤に依存したり、一人が多くの領域の科目をもってこなしている場合が多い。教員養成の単位認定に比べて、社会教育主事の資格のための単位認定のための大学での十分な人的配置がないのが現実である。

社会教育主事・公民館主事の専門職問題は、配転問題にみられるように専門性が大きく問われている。例えば、埼玉県つるがしま公民館職員の配転問題においても専門性の問題が鋭く問われた。そこでは、市町村職員としての一般的配属の側面と教育機関の独自の専門性の配属問題がある。教育機関の専門性をめぐって一般行政部門との人事交流のあり方は、その専門性を充分配慮して行うことが前提であり、教育機関としての継続性の必要が問題にされる。

社会教育職員が一般行政に異動する場合においても、その専門性を配慮して行うことが原則とされた。社会教育主事・公民館主事は、その専門性が保障され、一般行政の一般的な専門性とは異なるとしている。

教育の専門性から地域生活との関係で保健衛生、福祉、地域づくりなどの社会教育関連分野の人事交流との積極的な意義もある。また、専門以外の異動において独自の研修が必要としている。市町村における生涯学習づくりにおいて、その職員の専門的制度を自治体でつくる意義は大きい。この意味で専門職制度の行政的保障とその条例制定問題は大切な課題である。³⁶⁾

ユネスコの「教員の地位に関する勧告」では、「教育は、人間個性の全面的発達および共同社会の精神的、道徳的、社会的、文化的ならびに経済的な発展を目的とするものでなければならない」「教育の仕事は専門職とみなされるべきである。この職業は厳しい、継続的な研究を経て獲得され、維持される専門的知識および特別な技術を教員に要求する公共的業務の一種である」と強調されている。

教育の仕事専門職として、教育の仕事の文化的、社会的、経済的発展の役割をユネスコ宣言は

のべている。教師の専門性を教科の専門性ばかりでなく、教育の仕事の役割を全面的にみながら考えていくことが課題となっている。これは、学校教育内の狭い範囲で、教育の文化的、社会的、経済的発展の役割をみていくことではない。

学校と地域生活という視野のなかで、具体的な社会的問題、平和の問題、経済的発展の問題、国際化の問題などを発見していくことが専門性のなかで要求されている。地域生活のなかでの子どもの将来の進路問題も必要である。実のところ、地域生活と生涯学習ということから学校教員の専門性も問われている。この視点なしには、具体的な人間個性の全面発展、文化、社会、経済の発展における教育の貢献はない。

学校の官僚制と管理主義教育は、教師の専門性のなかに、子どもの生活や地域生活を文化、社会、経済の発展における教育の貢献として捉えていないことによるものである。

子どもにとって自分が教師から信用されていないと思う子どもも多く、教師と生徒の基本的な教育的な人間関係が存在していない場合も少なくない。さらに、学力問題においても学校と塾とどちらが勉強になるかということで、鹿児島市の新興住宅地域の中学校の生徒の意識では「塾の方が勉強になる」という結果がでていいる。塾の方が勉強になると答えた生徒は、学校に対して、「学校の教え方が悪い」「授業がおもしろくない」「授業がわからない」「平等にあっかっている」という不満をもらしている。教科の教育方法においてすら塾が勉強になると生徒の多くが答えている。³⁷⁾

塾は、教育機関的な機能をもっているが、公的な教育機関でないことはいうまでもない。学校設置基準と教員免許の資格をもった教員の配置を義務づけている私立学校とは本質的に異なる。私立学校は、公立学校と違うのは、設置者が異なるということで、学校という公的な性格は全く同じである。学校に行きたくないと思う子どもも少なくない。その大きな理由のひとつに学校規則の強制などの管理主義教育がある。³⁸⁾

学校の管理主義の典型に校則依存の教師の教育実践がある。教師集団が職務分掌のなかで分業化が進み、個々の教師の個性を生かしての総合的な教育活動が失われていく。そこには教師集団の自治的教育活動の専門性が欠けているのである。

教育の分業化によって、その分業化を管理する校長、教頭などのライン化によって、専門性が個々の教師の自己責任という範囲に限定されている。ここでは、教師の仕事のマニュアル化が進み、地域生活や子どもの生活の実態に即しての教師の専門的な能力形成の研修がないがしろにされていく。学校の官僚制や管理主義教育の本質は、国家独占資本主義のなかで現れていく官僚化を学校に画一的に進めていることにある。その典型は、校務分掌による分業化・専門性という教員の管理のなかにみることができる。学校の官僚制、管理主義教育は、決して古い明治の遺物ではない。

校則依存や偏差値教育による管理主義や校務分掌の分業化がみられるなかで、地域生活、子どもの生活を総合的にみる視点が求められている。このためには、地域生活と生涯学習ということから教員の専門性を深めていく課題があるのである。³⁹⁾

第二章 地域生活と社会教育

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

地域生活とは、物質的な環境の問題ばかりでなく、人間の精神的な生活における文化の問題を含んでいることはいうまでもない。地域生活文化の内容は、歴史性を強くもっている。このことは、農村の生活文化を考えていくとその傾向が強く現れる。

地域の歴史的な伝統的な文化が消えていくことは、その地域の個性化が失われていくことであり、ひとつの精神的文化の貧困化である。地域の文化は常に新しいものが創造されていくことは否定できないが、歴史的な伝統文化との関係をもちながら地域個性として発展していくことを多くみる。地域の個性的な生活文化として、民衆の精神史、地域の民族的文化を社会教育論からみるために、和歌森太郎氏の庶民の精神史、宮本常一民俗学の庶民の生活論、真壁仁氏の野の文化論・教育論を積極的に整理していく意味がある。

和歌森氏は、日本の近代化の特殊性を庶民の精神史から問題にしている。それは、近代的民主主義の確立のために、日本の民衆の生活意識から問題を深めていかねばならないとしたのである。日本の近代化は、特別に個人の確立を意識する精神的訓練を必要としたとする。近代的な個の確立、近代の自由、自立という民主主義の展望をみだしていくために、民衆の伝承的な生活意識、民衆の文化を明らかにしようとした。日本の近代的な民主主義の思想の啓蒙は、民衆の伝承的な生活感情と結びついていなかったということである。

和歌森太郎氏は、「啓蒙思想家の活発な動きにもうかがわれるように、近代的な精神がヨーロッパからもかなり摂取され来朝した外国人を通して、あるいは日本人の海外渡航を介して、新しい進歩的な考え方も一部には取り入れられたけれども、そういうものが国民の血肉にはなかなかないものがあった。また、その取り入れ方が、うわすべりの吸収であったために、とかく観念的になり、実際の同胞の生活に即して、その経験にかんがみて新しい思想を自分なりに消化するということがなかった。⁴⁰⁾

ところで、和歌森氏は、若者組と村の規範意識を日本の農村の生産・生活構造の伝統性から分析していく。庶民は昔から伝統的慣行を継承する形で生きてきた度合いが強いということも指摘する。そして、庶民の生活規範意識を民俗学の成果を吸収しながら、個性と自立の課題を展望していく。和歌森氏は、庶民の生活を歴史的に分析していくが、この際民俗学の方法と歴史学の方法を統合して、未来志向性をもって民衆の生活意識を考えていく。和歌森氏にとって、近代的な個の確立、民主主義の確立という啓蒙的な問題が基本になったのである。⁴¹⁾

野の文化・野の教育論を展開した百姓の文化人として地域の文化を研究し、農村文化運動、農民運動、地域民主主義運動にかかわってきた真壁仁氏の論理展開は民衆の文化を積極的に社会教育活動に位置づけている。農民の文化の伝統のなかに農村の芸術性があり、農民的な豊かな感性と知性があったとするのである。農村の能としての研究を続けてきた真壁氏は「能は、まつりのなかに位

置づけられており、まつりは、一年の生産活動の終わりと始めにおかれている。……まつりのなかにとけこんだ能とはいえ、舞台芸術として高い修練をもとめられて能を何百種も舞いつづけてきた人たちに、土を耕すものの持っている表現力の可能性をみる」。⁴²⁾

真壁氏は、農民が未来を求めて生きていくエネルギーをひきだすために、農業労働や農村文化の歴史的特徴から農民がもってきた文化的豊かさの知性、感性をひきだし、百姓としての文化的誇りを歴史的生活文化の事実のなかからみつけだしたのである。⁴³⁾

農村の民衆の生活のなかから民衆のエネルギーの発見、民衆文化の伝承を精力的に調査研究して膨大な著作を残した民俗学者である宮本常一氏の業績には、多くの社会教育論的な視点が含まれている。宮本常一氏は、民衆の生活感情の世界を単に客観的に記述していくという方法ではなく、民衆が主体的に生きていくためのものであり、そのための喜びや悲しみの感情レベル、社会関係における人間的誇りを重視しての民俗的調査である。村の寄り合いを農民が主体的に生きていくための合意形成として積極的に評価する。そして、村人の旅の意味、困った村人を一時的に村からだしてやる世話焼きばっばの役割、観音講の役割、村の集会所・お堂の役割、年令階梯制での教育的機能など村の社会教育的役割を積極的に分析している。

さらに、一人前の伝承教育として若者組・娘宿が人間的な成長の場になっている実態を詳細に分析する。村の子育ての方法も年寄りの役割や昔話しの意義を強調する。そして、むらの子ども組は、子どもの成長にとって不可欠な教育的組織であったとする。決して遊びを第一義的にしてつくられた組織ではないと。子どもの世界という子どもの夢が子ども組によって保障されており、子どもの情操教育としての意味をもっていた。村では子どもの発達段階に即して職業技術的な教育がされていたとする。このように宮本常一氏は、農村の村落共同体の伝統的な生活文化にある教育的役割を強調するのである⁴⁴⁾

ところで、宮原誠一氏は、近代以前の学校という特別な教育機関によらない教育活動は、教育の原形態としての社会教育であるとする。そして、教育の原形態としての社会教育と近代の学校教育制度、義務教育制度後の社会教育とは本質的に異なる概念とする。「もし社会教育ということばをただたんに学校という特別な教育機関によらない教育活動という意味にもちいるならば、教育の原形態は社会教育であるということが出来る。……教育の原形態としての社会教育と、こんにちわれわれの周囲にみられる、いわゆる社会教育とは異なる概念として区別しなければならない。後者は近代学校制度の成立の後において、この学校制度にたいするものとして発生し、発達したものであるという点で、前者とは本質を異にするものである」。⁴⁵⁾

この見方は、現代の公的社会教育を学校教育との関係において歴史的にみていくということで国民の識字率向上、基礎学力の一定水準確保としての義務教育の発展との関係で社会教育論を位置づけていくということで大いに意味のあることである。しかし、宮原氏の社会教育論は、近代学校制度の成立との関係で生まれた歴史的範疇しての概念であり、近代以前の民衆教育の存在を近代以降の民衆の社会教育の要求との関係で連続的にとらえることがないものになっている。

神田：地域生活と生涯学習論序説(その2)

学校教育の成立・発展に対応しての社会教育の問題設定だけでは、民衆の生活に根ざした文化の連続性がみえない。宮原氏も指摘している教育の原形態としての近代以前の民衆の教育が近代以降どのように公教育として連続性をもって展開していくかということは、民衆の学習活動の現実を歴史的にみるうえで重要なことである。歴史的範疇しての社会教育の概念設定は、近代学校教育の成立によって、公教育の位置づけが明らかに異なることは否定できないが、近代以前の地域の文化や民衆の教育の連続性が強くあるなかで、その位置づけはでてこない。

むしろ、公的な社会教育が具体的に発生してくる歴史段階として社会教育の概念を歴史的に理解していくの方が具体的な歴史的範疇として理解できる。歴史的範疇規定も具体的な歴史的事実との関係で本質的規定がされていくものである。日本においては、1920年代に社会教育行政の整備が歴史的にされていく。それは、国家の教育権の論理であるが、資本主義的な生活の社会化と貧困化ということで、国家のなかにも地域住民の公共的な共同業務という側面が社会政策的に進んでいくことを見逃してはならない。この時期に社会教育行政が整備されていく歴史的段階を教育行政からどのようにみていくかということである。国家主義的な社会教育行政が文部省行政のなかで確立していくのであるが、これは、学校教育的な文部省行政のなかで社会教育行政が位置づいていくという教育行政面からの歴史的画期である。

つまり、内務省的な教化主義から文部省的な教育行政に社会教育関係団体が移行していくという歴史的画期の意味を考えていくことが求められている。これは、実業補習学校の展開や郷土教育の重視など学校の地域活動の展開ということと時期を同じにしている。学校教育の地域との結びつきという拡大のなかで教育行政での社会教育行政の位置づけが積極的にされていく。

この意味で社会教育行政の整備は、学校教育活動の変化との関係でみていかねばならない。つまり、学校教育活動と無縁のなかではなく、学校教育活動の社会教育活動化のなかで社会教育行政が整備されていくという側面があったのである。これは、学校の地域生活の密接化のなかでの社会教育活動の重視であった。学校が、地域の農業等の生産活動とのかかわりをもったり、地域の伝統的な文化を重視して村落共同体的まとまりを国家主義的なイデオロギーに利用したりするためであった。⁴⁶⁾

地域生活の構造から社会教育論を論じた小川利夫氏は、「貧困児童の自己形成の過程に立ち入るとともに、そこにおける教育実践上の諸問題をも明らかにしようとしてきた。さらに、そうした見地から、貧困世帯における貧困児童の人権問題、その生活と教育の権利保障上の独自の生活を、とくに、その教育の内容および行政制度、さらに変革の主体そのものの自己形成のすじ道に即してリアルに明らかにしていくことを求めてきた」⁴⁷⁾。

小川氏の地域生活の問題状況からの社会福祉と教育の問題は、思想・理念や制度論の問題から教育福祉の充実をせまったものとして評価されるものである。本論では、さらに、小川理論を発展させて、社会的、経済的状況のなかでの地域生活の問題状況を把握するために、社会経済学的視点よりの貧困化問題と教育の理論を明らかにする課題をとったのである。

この研究については、拙書「現代農村と社会教育—生活構造の変動と農村の学習—」⁴⁸⁾において展開した。これは、70年代から80年代にかけての日本の農村の貧困化と社会化状況を社会教育と結びつけて実証したものである。ここでは、青年・成人の諸能力の未熟性が貧困化問題をつくりだしていることが明らかになった。それは、農民の出稼ぎでの人身事故、農村での農業機械での事故、健康障害など安全衛生教育や職業・技術教育を身につけていないことが貧困化に陥っていくことがあったのである。

さらに、農家子弟の進路問題、農業後継者問題、農村消費生活の都市化にみられる貧困化問題を実証的に分析した。この貧困化にたいする学習課題として生活学習の意味を積極的に提起した。貧困化の問題は、経済的な貧困化の問題ばかりでなく、知的退廃、人間的理性の喪失、人間的情操の欠落など精神的、文化的貧困化、社会的退廃現象を含んでいる。アルコール中毒・薬物依存や自殺の問題などはその典型である。

貧困化による自らの生活の展望がみえなくなり、生き甲斐、生活のうるおいがなくなった人々に対する人間的な生活意欲をつけてやることも公的社会教育の重要な課題である。公的社会教育職員専門性も貧困化という地域の生活構造に基づいた学習の組織化があることを忘れてはならない。

公的社会教育機関の積極的な意味は、貧困化した地域住民に対する福祉の視点からの学習活動の援助である。ここに、公的福祉機関の積極性があり、民間のカルチャーセンターと異なる決定的な違いがあるのである。公的社会教育活動における階級・階層的視点の重要性は、貧困化に対応する福祉向上のための教育を大切にするためである。ここでは、社会経済的な視点からの地域生活構造の分析が強く求められているのである。つまり、意識的に地域住民が学習要求としてあらわしてこない貧困化の層の問題を学習組織化していく課題があるからである。⁴⁹⁾

第2節 村落構造と社会教育論

現代の農村の生活問題は、国際化した国家独占資本主義のなかでの貧困化問題として、都市と農村の格差問題、農村の切捨て政策のなかで進行している。農村の社会教育論を地域生活から問題にしていく場合は、それらの貧困化問題に対応する学習課題を明らかにすることは大切であるが、農村住民の生きていく誇り、エネルギーを引出し、未来への展望を明らかにしていく精神的文化をつくりだしていくうえで、村落構造にあった伝統的文化の側面、村の一人前として人間的に発達していく伝承教育の側面を明らかにしていくことが必要である。これは、現代において村落が解体していくなかで、地域の伝統的文化と伝統的な人間的精神を地域民主主義の形成エネルギーに不可欠である。地域の歴史的伝統は、地域生活の精神的な側面を強くもっているからである。村落構造は、封建的な側面ばかりでなく、地域の農民の生産と生活のための共同的側面、地域連帯、相互扶助的側面をもっていた。ときには、地域の住民の生活を守るための抵抗の組織として機能していくことも歴史的にあったのである。つまり、村落共同体的側面は、支配の論理によってのみ貫かれていたのではない。⁵⁰⁾

神田：地域生活と生涯学習論序説(その2)

また、歴史的に村落構造の主体的エネルギーは隠れ念仏講の組織にみられるとおり、自らの信仰を藩権力のいかなる弾圧からも守りとおしたのである。これは、民衆の藩権力に対する信仰的・精神的な主体形成としての歴史的文化遺産である。

近世南日本では、300年以上にわたって真宗が藩権力によって弾圧されたが、地下の信仰組織の隠れ念仏講によって、それは、民衆の生きる精神的な糧として広範な農民のなかに存在していたのである。そして、村落のなかに組織された隠れ念仏講において、そのリーダー的役割を果たしていた毛坊主の役割があった。

毛坊主は、身なりは姿は、一般農民とかわらなかったが、教養性と村人から信頼性をもっていた人物である。毛坊主は、ひとつの村落内で一生を過ごすのではなく、閉鎖的な村落共同体からつきぬけて開かれた世界をつくりだしていたのである。藩権力の民衆支配の機構とは別に民衆の社会組織として隠れ念仏講が南日本の広範な地域につくられ、独自の献金ルートがあった。これは、門割り制度など村落構造をとおして、麓制度のように郷村の中心に武士集落をつくって農民を支配した薩摩藩の近世的な支配が精神的な面までおよんでいなかったことを意味する。⁵¹⁾

村落共同体的側面は、支配の論理としてではなく、生活の論理をもって民衆の生活防衛的側面と権力からの精神的独自性・生活文化的側面をもっていたのである。鹿児島での門割制度や麓制度という過酷な地域的支配機構を敷いた薩摩的な封建的支配構造であったが、村落共同体的な村での生活と自治的な論理があったのである。従前の村落研究における川本彰氏の鹿児島農村においてのむらとしての自立性をもたなかったという鹿児島県農村の歴史的研究には問題がある。この批判の実証的研究については、拙書「地域社会教育論」での村落構造と自治公民館の歴史の実態分析、隠れ念仏講の研究などで明らかにした。⁵²⁾

鹿児島県では、明治22年の町村合併において、藩政時代の郷村がそのまま町村になったところが多かったが、しかし、この郷村がそのまますなりと新しい町村になっていない地域が多くあったのである。郷村を支配する武士集落である麓から分離していこうとする動きが各地にみられている。村落共同体の単位である鹿児島での方限（ホウギリ）の独自性の動きがみられた。地域によっては、方限は、藩政時代の近世行政と同じでない場合もあり、大字イコール方限という範囲でも必ずしもない。

この村落の自立性があるなかで伝統的な文化や若者宿・娘組、子ども組などでの農民の一人前教育が行われていた。村落共同体的な自立的側面は、むらの生活と生産の活動、自治公民館活動、小学校の維持管理の協力体制、むらの子育て共同の活動、地域育英会活動の伝統に生きている。

農村の社会教育論において、市町村の中央方式の条例公民館ばかりでなく、地域の日常的な生活圏の村落を単位に組織されている自治公民館論は、地域生活に根ざした公民館論にとって、不可欠な要素である。農村において、都市化現象が進み、伝統的な地域組織の崩壊がみられるが、村落を基盤にして生活を中心にしての地域網羅的な生活的共同、相互扶助的、地域連帯的祭り組織の機能は最後まで残される。このような生活の共同や相互扶助的な農村の状況のなかで、中央公民館や条

例公民館論が自治公民館の活動と結びついてこそ、生活に根ざした地域公民館論が構築されるのである。

鹿児島県山川町の社会教育は、自治公民館方式で多くの活動が展開しているのも特徴的である。自治公民館の範域で地域の共有財産を多くもち、また、温泉や神社などの経営を自治公民館単位で実施しているところであり、自治公民館としての予算も独自にもち、財政的に豊かである。

自治公民館長や職員を地域の区の予算のなかで雇用しているのである。地域によっては、自治会規約を地方自治法260条の2の規定によって「地縁による団体」として地域的な共同活動のための不動産の権利のために町長からの法人化の認可を受けている。また、自治公民館の単位は、むらづくり運動を社会教育活動ばかりでなく、出荷組合、農業経営研究会などをつくり、各種の農業補助事業を導入にする地域主体にもなっている。

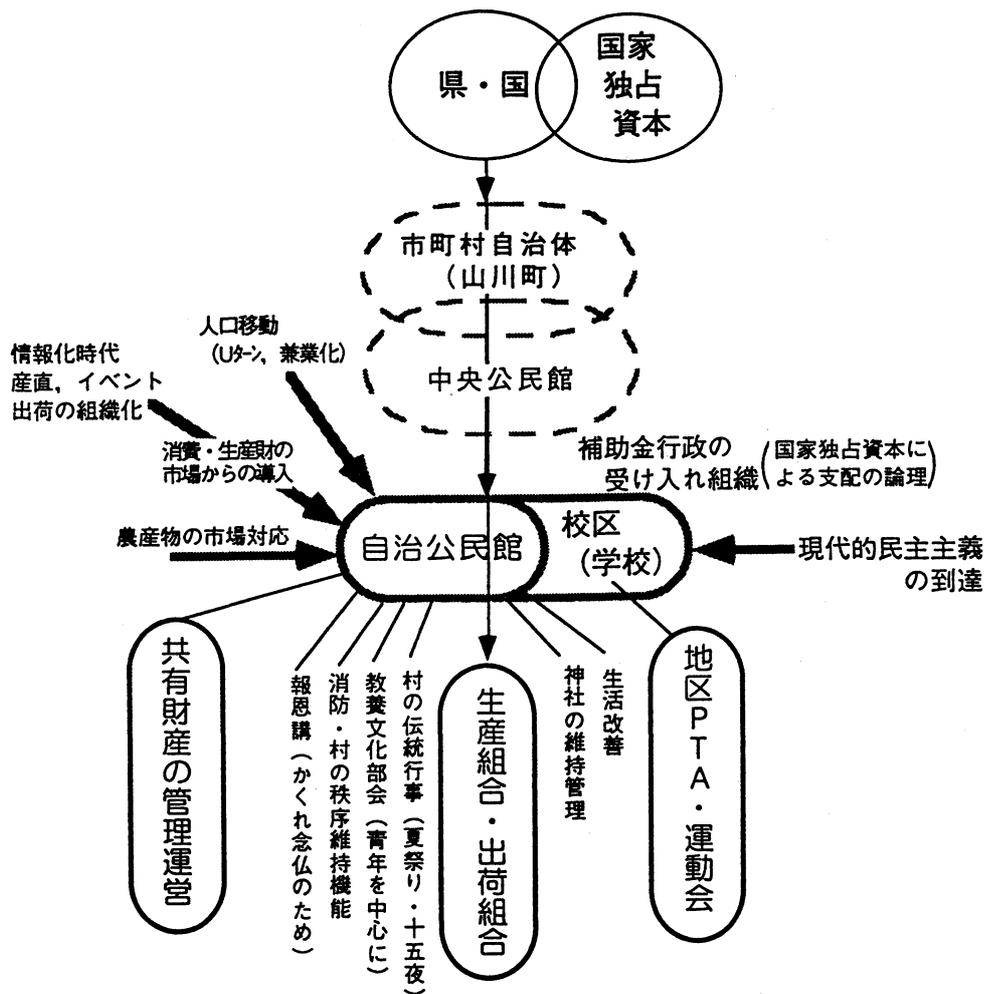


図3 山川町の自治公民館の位置づけ

神田：地域生活と生涯学習論序説(その2)

以上のように山川町の自治公民館は、地域生活との社会教育活動としての機能ばかりでなく、生産と生活していくための地域組織としての機能を果している。ここでの社会教育は、生産と生活という側面から一般行政の農林行政、福祉行政などと深く結びついて展開している。農村の生活に根ざした社会教育論において、日常生活圏の村落構造を中心にしての自治公民館論は、社会教育と一般市町村行政との連携論が実態的にみられている。

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 —

発展の権利論から社会教育論をみていくうえで、発展途上国の農村の自立的開発問題は、その典型をみることができる。これは、地域の経済的自立との関係における成人教育の課題の問題がある。発展途上国は、多国籍企業という国際的資本のもとで資源が略奪され、経済の民族的自立、地域的自立を不可能にしているばかりでなく、自らの文化さえも多国籍企業の論理の開発のなかで奪われている。国家独占資本主義の矛盾は、国内における都市と農村の地域矛盾ということばかりでなく、新植民地主義を伴って多国籍企業の論理で国際化した国家独占資本主義が地球的規模において矛盾をつくりだしている。⁶³⁾ 拙書・地域社会教育論「第13章」「第14章」では、発展途上国の発展の権利の問題と成人教育の問題を明らかにするために、フィリピンの農村開発における成人教育活動とタイの農民の自立運動における地域の伝統文化に基づく開発の実践運動との事例を分析した。この事例分析は、発展途上国全体の開発問題と成人教育の関係からみるならばほんの一事例にすぎないが、しかし、農村開発の自立運動において発展の権利論からの成人教育の課題が大きな位置を占めていることが明らかになった。

フィリピンでの農村開発問題は、日本の多国籍企業も積極的に協力している大規模開発における住民運動のなかでの成人教育の課題と実践分析である。農民たちは、日本などの外国資本が入ってくるなかで小作人は農地を守るための学習活動を村の集会所で積極的に展開している。そして、土地を奪われた農民たちは、都市のスラムに移り、そこで、生活の糧を得るための生業的な家内工業や豚飼いをしながら生きていくための地域的生活互助をつくっていく。農民運動で培われた連帯がスラムのなかでの生活自立のための相互扶助の精神形成になっている。自らの権利を守り、地域的に自立していこうという楽天性と自らの文化に対する誇りが、土地と家を奪われ、スラム生活を強いられてもたくましく自立の道を歩もうと生業的な家内工業のために職業技術教育などの学習に励んでいる。

タイの東北などでの農民の自立的開発運動は、行政的による開発依存ではなく、農民自身による主体的なものである。それは、生きるために伝統的農村生活と文化を見直し、持続発展可能な開発の探求、村の相互扶助、村の人づくり運動を特徴としている。農民の自立的開発運動は、急速なタイ農村の近代化に伴う貧困化状況のなかで、新植民地主義的な近代化の論理にのらない、農民運動的な自立開発運動をしている。農業規模拡大の開発による農地の拡大として森林の破壊がもたされていくが、農村の伝統的文化の森林保全という森の精霊思想を復興させていく活動も農民の自立的

開発運動にみられる。

森林を大切にしてきた伝統的文化、伝統の掟を持続的可能な発展に位置づけ、僧侶や古老の役割を重視して、村の儀式・集会、有線放送を積極的に利用している。そして、農民の相互扶助組織を大切にしながら農業の商品化をすすめるということで、米銀行、牛銀行、豚銀行、農村織物の協同組合、生活協同組合の店などをつくっている。

また、すべて農業の商品作物ということではなく、食べることは自分の家で、健康を大切にす有機農業でつくろうということで食糧生産の自給の運動をしている。有機農業の農法の研究を郡単位で積極的に研究し、農村生活を見直していくという農民の自主的組織をつくりはじめている。近代化に対して農村の伝統的な生活を見直して、農民の自立的な農村開発を行っていくという発想である。この運動がタイ東北部の農村開発にこれらからどれだけ影響力をもっていくかということとは未知数であるが、しかし、多国籍企業などによる開発輸入方式の大規模な農村開発ではなく、農民が自らの生活を見直し、生活の論理から自立的な発展の開発を模索しようとする運動は、持続可能な発展の開発を展望していくうえで大いに評価できることである。

この運動において、それぞれの村の話し合いを中心にする相互交流的学習と郡単位につくられて農業教育のセンターが大きな活動の推進力になっている。この農業教育において、古老、僧侶、伝統的な薬草師、NGOによる農業改良指導員、NGOのコミュニティーワーカーなどが積極的に講師として活躍している。これらの農民の自立的な開発での青年・成人教育において、文化や生活のあり方など人間として生きていくための発展的な権利の問題が提起されている。ここでは、青年・成人教育における発展的な権利論からの実践がされている。

第四節 都市の地域生活文化と社会教育

都市においては、地域連帯の基盤のない孤立的なアナキー的生活を強いられている人が少なくない。伝統的な地域網羅組織としての町内会、新たな住民の地域組織として生まれた自治会は、生活の社会化の進行や地域福祉の充実が望まれるなかで地域生活の住民自治的共同管理機能として、また、市町村行政への共同的生活諸条件充実への要求・運動組織として期待されている。これは、前近代的な地縁組織、地方行政の生活圏での住民支配組織機構からの克服として住民自治組織として発展させる地域民主主義の機能と切り離せない課題である。

住民自治の発展の視点から町内会・自治会を研究する中田氏は、「これまでの社会教育が、まちづくりの十分な役割を果していない、ある場合には、社会教育が住民から切り離して連れだし、学習すればするほど地域問題にソッポを向き、生活の場での冷たい人間をつくっているのではないか」とのべる。⁶⁴⁾

この中田氏の指摘は、それぞれの社会教育活動において、具体的にみていかねばならないが、社会教育の理論的な課題として、町内会・自治会を地域づくりのなかでどのように位置づけていくか大きな課題がある。従前の都市の公民館論において、町内会・自治会という日常的な地域組織のレ

神田：地域生活と生涯学習論序説(その2)

ベルの学習活動についての理論的な解明は必ずしもされていない。ここでは、貝塚市における中央公民館等の条例公民館等の社会教育実践と町内会・自治会の地域づくり・学習活動の事例を分析しながら、町内会・自治会の社会教育論的な問題分析にせまるものである。

貝塚市の町内会・自治会を考えていくうえで、近世の藩権力から自立して独自に都市的領主をもっていた「自治都市的」な寺内町の伝統、明治からの繊維工業の発展によって形成された市街地、戦後の公営団地形成、80年代以降の大阪のベットタウン化による高層マンションによる市街地形成とひとつの町内会・自治会もそれぞれの地域特性を強くもっている。それぞれの地域性によって、町内会・自治会の活動も一律ではない。

巨大開発によって同時期に都市形成された場合は別であるが、一般的には、都市の町内会・自治会を問題にしていく場合は、それぞれの歴史段階での人口の増加の意味も異なっており、町内会・自治会の地域的形成が異なっている場合が多い。町内会・自治会を分析する場合、その歴史的意味を段階規定していくことが必要である。

この歴史的な違いは、町内会・自治会の地縁団体としての財産形成が異なっている。伝統的な地縁組織は、田畑やため池等の共有財産をもち、近世行政からの範囲でつくられる町内会は、町内公民館としての自治的な館をもっている。

町内公民館を中心にして、だんじり祭りなどの地域住民の行事、地域の葬式、子ども会、婦人会、老人会の地域活動が活発に行われている。また、老人会や婦人会などでの趣味やお稽古ごとの社会教育活動も町内公民館で活発に実施している。とくに、寺内町の伝統を継承している地域では、小学校の校区活動と密接に結びついて伝統的な地域網羅組織の活動が強く行われている。祭りなどの地域行事などはその傾向が強くなる。

貝塚市の町内会・自治会は、小学校校区のなかで連合的な地域組織の面をもっている。校区の地区を単位にしての福祉活動、人権擁護活動、子ども育成活動を実施している。校区での日常生活単位で地区福祉委員会、人権擁護委員会をつくっているのである。地域婦人会では、校区ごとに女性の自立と社会活動、高齢化社会と健康問題、子どもの問題等とそれぞれのテーマごとに共同学習会を実施している。貝塚市の青年団は、だんじり祭り等を中心にして、町内会・自治会の祭り行事に大きな役割を果たしているのである。

以上の町内・自治会を中心とする日常生活圏での社会教育活動と公民館が実施する全市的な社会教育活動と二重の構造があるのが貝塚市の社会教育活動の特徴である。全市的な公民活動と町内会・自治会での地域活動と結びついて展開している活動と全く分離している活動とがみられるが、地域生活に根ざした活動においては、全市的公民館を中心とする社会教育活動の結びつきが相対的に弱い。

全市的公民館活動は、個人の興味や趣味を中心にしてグループ組織が生まれていくことと、町内会・自治会の場合は、地域網羅組織を基盤にしての祭りや地域行事の伝統的活動が重視されることと大きな違いがみられる。都市において公的な社会教育を実施していく場合は、日常生活レベルま

でおりての地域の生活の多様性と地域のもっている歴史的文化的の違いなども含めて、多様性のなかでの重層的なきめ細かな社会教育計画の論理が求められる。

地域住民の豊かな文化的生活を保障していくには、日常生活圏レベルでの住民自治の確立が不可欠であり、そのもとでの福祉的、文化的、自然的保障などのゆとりと潤いのある居住環境の整備であり、安心と信頼もてる地域的人間関係も不可欠である。都市における日常生活圏レベルの社会教育論は、町内会・自治会をも含めて学習活動の保障の論理構築を含む。⁵⁵⁾

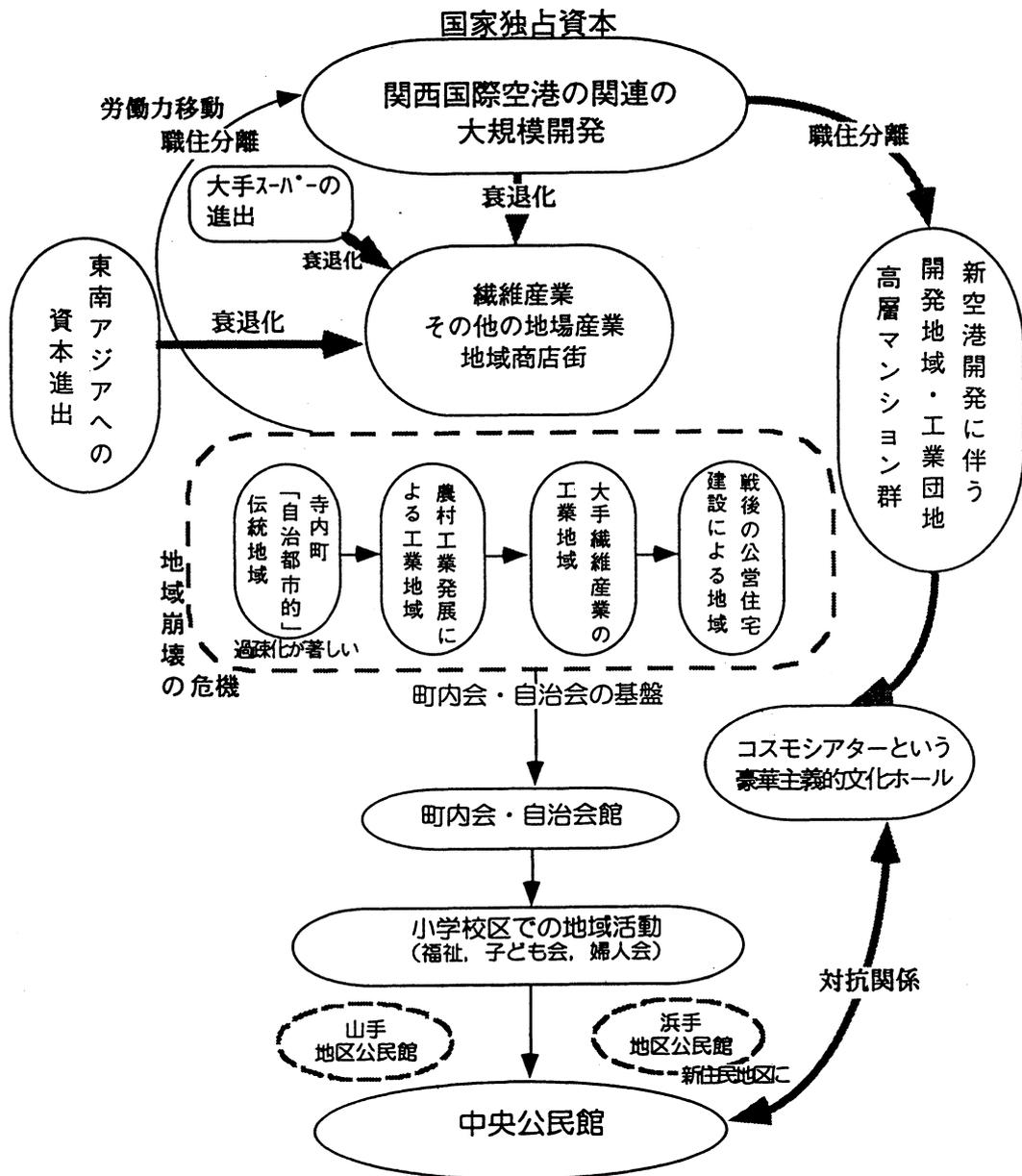


図4 貝塚市の町内会・自治会の位置づけ

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・発達権保障

公教育としての義務教育の発展は、地域生活の貧困化での児童の就学問題として展開してきたことを特徴としている。日本の義務教育の就学率を上昇させていくうえで、地域の児童の貧困化による就学対策が大きな課題であった。公教育論においては、貧困化に対する社会政策や福祉の問題が基本的にあることを忘れてはならない。

地域生活と義務教育としての公的な学校論の問題を考えていく基本は、貧困児童問題の就学・発達保障の問題がある。日本の義務教育の発展は、就学奨励施策と不可欠であった。貧困児童の就学援助施策は地域での強制的な就学奨励指導と結びついて国家の教育権での義務教育が発展してきた。義務教育としての公教育論の本質に貧困化問題にたいする児童問題と教育の結びつきがあったのである。

公教育論には、経済的理由によつての就学困難な児童に対する就学保障が義務づけられている。義務教育の無償論も教育と福祉の結合論からである。地方自治体の基礎的な単位である市町村は、小学校と中学校の設置義務をもっており、経済的理由によつて、就学困難な学齢期の児童の保護者に必要な援助を与えることを義務づけることが教育と福祉の結合の論理からの帰結である。

これらは、日本の学校教育法によつて、法的にも定められている。市町村の就学援助は、すべての児童、生徒が義務教育を受けられるようにするためである。就学援助制度制定当時は、経済的理由によつて長期欠席の児童・生徒が多数存在していた。就学援助制度の父母への啓蒙は、義務教育を受ける権利の経済的保障の入口である。市町村ごとに、就学援助を受けた児童の比率が大きく異なっているという現実、地域の貧困化状況とは必ずしも対応していない。

それは、市町村教育委員会の就学援助制度の啓蒙、受入れの対応などのとりくみの違いによるものである。市町村教育委員会と同じように、小学校や中学校において、就学援助の啓蒙を父母に行うことは、小学校や中学校の子どもの学習権保障として当然の義務である。現在の就学援助は、父母が支出した教育費よりも少ないのが現実であり、経済的理由による就学困難な児童・生徒の就学援助という法の建前からみれば問題が残っている。学校の教育活動費用の父母負担が教科書以外の補助教材、実験、実習費用など様々な学校徴収金によつて増大している現実も忘れてはならない。

子どもの家庭のプライバシーのことを尊重することは当然のことであるが、そのことと学校が子どもの経済的理由による就学援助にとりくむことは別である。学校が子どもをとおして地域の生活の実態、地域の貧困化に対応していくことは、義務教育としての公的教育機関と福祉との結合論から導かれるものである。義務教育無償論は、教育と福祉の結合という論理ばかりでなく、子どもの学習権を保障していくという国家・地方自治体の責務からの条件整備的意味をもっている。

現代の貧困化状況における児童問題は、農村での過疎化、母子家庭での生活困難など多くの問題

をかかえているが、特徴的なことは、貧困化のなかで地域偏見を伴いながら子どもたちが孤立化した状態に追い込まれている。この孤立化のなかで親も子どもも生活的自立が経済的にも精神的にも奪われていく。さらに、貧困化になっていく過程として、家族崩壊の危機がみられ、ローン地獄などの蒸発や人間的な市民生活を奪われていくなかで子どもの放任がみられるのである。ここでは、文化的な貧困化、精神的貧困化が経済的にもつながっている面もある。⁵⁶⁾

第二節 地域づくりと学校

日本の小学校は、農村において村落共同体を基盤にして校区がつくられ、地域生活に密接に結びついて発展してきた。就学督励も村落共同体の機能を積極的に利用した区長組織によって行われてきた。さらに、小学校の条件整備に村落共同体の林野収入や地域住民の寄付行為などによって行っていた校区もめずらしくない。校区を基盤にした学校林野がつくられていく背景は、村落共同体的な地域共同労働・管理の論理を学校のなかに持ち込んでいったためであり、学校に対して地域住民の奉仕活動が強要されたということである。

しかし、村落共同体的労働・管理の論理は、義務教育を督励していくという国家の行政的支配の論理ばかりでなく、地域住民の生活の論理が同時になければ、住民自らの学校に対する勤労奉仕は円滑に進んでいかない。小学校は農村住民にとって地域の文化的センターとしての役割を果たし、子どもの教育ばかりでなく、地域づくりのための青年・成人教育の役割を果たしていたのである。

例えば、大正期の実業補習学校の普及は、地域の農業振興のための地域の青年教育機関として小学校の施設と人材が役割を果たしていく。鹿児島県は、全国的に実業補習学校の普及に力を入れた典型的な県であり、地域の農業振興と小学校に併設された実業補習学校の実践事例も数多くある。鹿児島県では、大正期に実業補習学校が急速に小学校の併設機関として普及していった。高等小学校のあるところは、本校として、尋常小学校のみのところは、分教場として全県の小学校に普及していく。つまり、小学校の学校運営と深く結びついた地域の青年の教育機関になっていった。

実業補習学校と町村農会の地域振興のための農業教育活動と密接に結びついていたことも特徴のひとつである。町村農会は、小学校の地域文化センター的役割を重視した。県立補習学校として、全県のモデルになった鹿児島郡の田上小学校では、西武田村の振興計画づくりに学校の教員が総動員されていく。

大正13年の田上小学校の学校経営では、「学校教育及び民育の実際」として学校教育以外の地域づくりの村是の制定、村内の各種団体の活動の調査と連携活動、実業補習学校の経営、民育の経営等がまとめられている。学校教育の内容も郷土教育として地域の農業や地域の伝統文化の教材などが位置づけられている。学校と村役場と共同でつくった村是は村議会で了解され、その内容を村民に普及させるために民育活動（社会教育）を展開していくのである。

民育活動を実施していく機関は、学校の教員、役場職員、地域の各種団体の役員である。それぞれの部落に担当制をもうけて、村落を基盤にして、その普及活動を行っていった。このような実践

神田：地域生活と生涯学習論序説(その2)

は、田上小学校ばかりでなく、鹿児島県のそれぞれの郡単位にモデル学校をつくって県全体に普及させていく。小学校の教員は、専門的な農業知識を要求され、当時の鹿児島高等農林での研修が積極的に行われていたのである。そして、大正末期には、鹿児島高等農林内に実業補習学校教員養成所がつくられていく。

実業補習学校の本校は、高等小学校をもつ学校に併設され、一村一実業補習学校として、村の振興計画に積極的にかかわっていく。そして、大正末期からモデルの実業補習学校が次々に小学校から独立した校舎と教員が配属されるようになり、公民学校に発展していく。この公民学校は、昭和初期に全県下の実業補習学校の小学校からの独立化となっていく。公民学校は、地域振興のための青年教育と密接に結びつき、さらに、青年訓練所的機能をも兼ねての中等教育機関として展開していく。これは、鹿児島独自の実業補習学校の展開である。

以上のように、小学校は地域生活と密接に結びついて、地域づくりにおける文化センター的役割をもって発展していく。そして、これを基盤にして、地域の大衆的な青年の中等教育機関が生まれていく。国民の大衆的な教育機関として、尋常小学校に高等小学校が増設され、さらに、実業補習学校の整備、公民学校ということで、小学校や中等教育機関の学校の発展が地域生活と結びついて展開していることは注目することである。この地域生活が町村農会の地域振興と連携して、日常的な村落構造を基盤においていたことも忘れてはならない。⁶⁷⁾

現代においても鹿児島県などの僻地の小学校では、学校が地域生活における文化センター的役割を強くもっている。僻地の小学校の校区は、地域共同体的性格を強くもっているところが少なくない。学校林野など学校校区のもっている共同財産もめずらしくない。これは、学校統廃合によって、

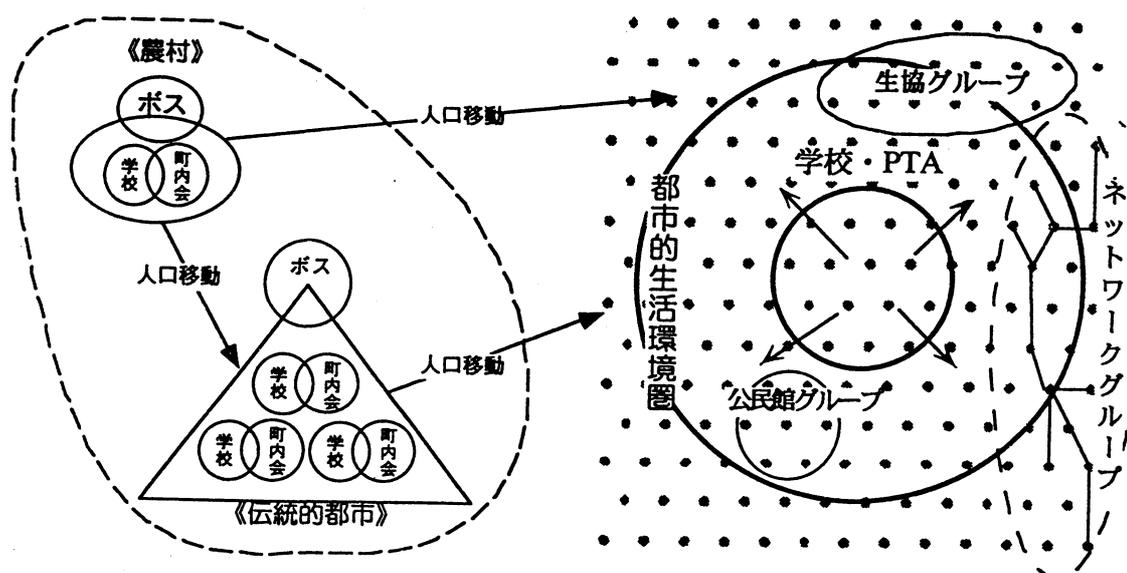


図5 伝統的地域社会と現代都市の校区自治の位置

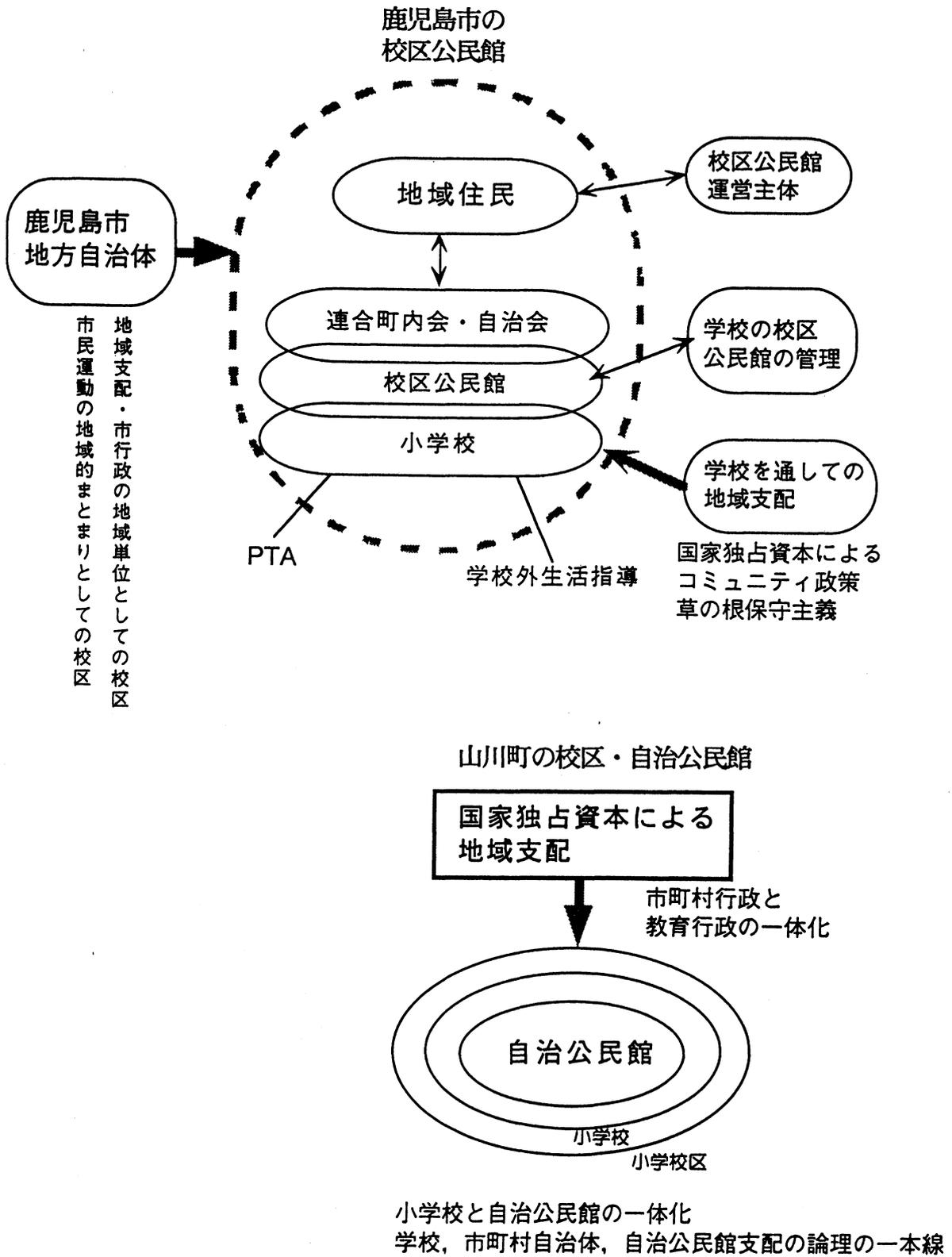


図6 校区公民館の位置づけ

神田：地域生活と生涯学習論序説(その2)

学校がなくなっても小学校校区のまとまりはその後も継続されていく。

小学校校区単位による自治公民館活動には、学校行事と地区行事が融合している。地域の伝統的な子育て行事に学校も位置づけ、学校を中心とする運動会は、地域の祖父母からすべての住民が参加する行事になる。学校の教職員は、地域の様々な文化、スポーツ活動をすることがあたりまえになっている。

小学校に併設しての地区公民館があるところは多い。例えば、下甕島では、役場の移動連絡車が僻地の小学校に併設された地区公民館に行き、臨時の役場をつくり、戸籍、住民票、印鑑証明などの住民にかんする証明書などを発行している。小学校に併設された地区公民館は、教頭が、公民館主事を兼務し、校長をはじめ学校の教師が婦人学級、高齢者学級などの公民館活動の講師になっている。学校教育の実践では、地域の先生として、社会科の農業の単元に地域の農業青年を臨時教師に、国語の授業に地域の高齢者から戦争体験の話を聞き、作文を書くということをしている。

さらに、高齢者と子どもの触れ合い活動を積極的にするため、地域の老人会の活動のなかに、子どもとの交流活動を位置づけている。この活動を学校でのカリキュラム活動に入れ込んでいる。このように、僻地での学校は、地域住民と密接に結びついて教育実践がされ、地域住民は学校が地域の文化センターとして位置づいているのである。

地域住民にとっての学校は、過疎化・高齢化していくなかで希望のシンボルであり、学校の存在それ自身が大きな生活文化の支えになっている。この意味から学校に対する協力は、地域の活性化の活動として、積極的にかかわる住民が多いのである。僻地における村落の地域行事において、子育て・教育に関する行事が多くなっているのも特徴である。⁵⁸⁾

第三節 父母の学校参加論と子どもの生活実態

農村における学校の協力は、地域活性化のひとつとして位置づけている場合が多いが、住民自身が自ら計画して、個々の住民の自発的意志による地域民主主義にもとづいて主体的に参加しているかという点必ずしもそうっていない。学校の主導性が強く、動員的な学校協力、学校支援という面は否定できない。前記の第二節でのべた僻地の学校における地域住民の協力、連携活動がすべて肯定されるものではない。独自に農村における地域民主主義の課題にもとづく父母参加の問題があることを無視してはならない。

ところで、現代の日本の父母の学校参加論は、都市における学校教育の矛盾に対して、父母による子どもの人権を守る運動のなかから生み出されてきた論理である。この父母参加論の代表的理論として今橋盛勝氏の父母の教育権論がある。

多様な子どもの現実の生活実態から公教育としての学校の果たす役割を考えながら父母の教育権の問題と子どもの学習権・発達権の問題を探っていくことは重要である。本来的には、地域生活という基盤のなかで子どもの生活実態を踏まえての父母の教育権の内容がある。子どもの発達権ということが前提となつての父母の教育権である。それは、子どもの生活の矛盾という現実から、それ

に対して多様な父母の対応の実態があるからである。この多様な父母の実態を抑えながら父母の教育権を構築していくことが課題である。

88年11月にわれわれの実施した鹿児島県での校則問題に対する父母の教育意識にみられるように、現状を肯定する層と見直すべき層と大きくわかれるが、現状肯定派も半数以上みられ、校則の内容についても、制服にみられるように現状肯定派が高い比率を占めて行く。

親の職業によっても校則問題に対する意識も大きく異なっている。公務員や専門的職業の父母は、校則の見直し意識が強く、農林業や現業労働者では、校則の現状肯定派が強いのである。さらに、生協運動等の市民運動に積極的に参加する層と町内会のみ地域活動に参加する層では学校に対する意識も大きく異なっていることが89年のわれわれの調査のなかでも明らかになった。

これは、父母の住民運動的な主体形成によって学校への意識が変化していくことを意味している。PTAの活動にたいする意識も生協運動に積極的に参加する層のPTA活動の意識と市民運動等に参加しない層では学校に対する意識が大きく違っている。生協活動の積極的参加層は、学校にたいする不満意識が強くでている。このように、父母によって学校に対する満足意識は大きくことなっている。⁶⁰⁾

鹿児島における子どもの生活実態も父母の職業別や地域別によって異なっている。自分ひとりで起きる、朝食を毎日きちんと食べる、約束の時間を守る、あいさつなどの日常生活習慣・リズムの問題状況は、農林業を職業とする家庭に高くでている。家族の共同生活の場・家族団らんは、農林漁業の家庭が高く、事務労働や公務員などは、その比率を低くしている。このように、父母の職業別によって、また、地域によって子どもの生活実態は異なっている。この事実は、子どもの個人的な意識問題ばかりでなく、子どもは家庭の生活条件によって生活習慣・リズムが大きく異なっているのである。子どもの生活習慣・リズムの問題は、地域生活、親の生活状況とからめて考えていかねばならない。⁶⁰⁾

今橋盛勝氏は、父母の生活実態の多様性と教育要求の多様性のなかで、父母の教育権を学校教育における私教育の自由として市民的自由の権利保障の多様な教育要求を前提として、父母組合による学校との交渉による父母参加論を提唱する。

私教育の自由のわが子の教育要求から、多様な父母の教育的価値から学校選択の自由、教育内容の自由の問題を強調する。この議論では、教育機会にめぐまれない教育と福祉を結合し、すべての子どもに発達保障するためという義務教育の発展の論理がでてこない。

さらに、私教育の自由からの選択の自由論を義務教育において普遍化させることは、学校間格差、個々人の能力間差を一層学力競争のなかに、投げ込んでいくことになる。私立の小学校の選択の自由は、地域の市町村の小中学校の設置義務という教育と福祉の結合からの公教育体制を崩さないという限りの選択の自由であり、選択の自由を一般化するものではない。公教育は、社会的な文化的生存権、公共の福祉という貧困に対する地域の暮らしの問題を基盤にしていることを忘れてはならないのである。⁶¹⁾

総 括

本論では、地域生活と生涯学習論を三つの柱から分析した。第一に、生涯学習の概念を地域生活から問題を展開した。そこでは、生涯学習の概念を学校教育と社会教育の統合論のなかで位置づけ、その統合の基盤に地域生活のあることを展開したのである。

地域生活の概念は、国際化した国家独占資本主義体制のもとで、国民の生活権を地域のなかで発展させていくという分析方法をとった。このための基本的概念として、社会権的市民協同性を問題提起した。これは、国際化した国家独占資本のもとでの地域生活環境を充実していくうえでの有効な概念であった。

そして、権利としての学習権を市民権的な概念から社会権、発展の権利ということから問題を整理したのである。地域生活という範疇を日常生活圏ということに設定したのも本稿の特徴であった。この際、農村では、村落構造・自治公民館を都市では、町内会・小学校校区を重視した。これらを地域民主主義、住民の自治の発展というなかで分析した。

現代の農村の自治公民館や都市の町内会は、伝統的な地域組織を継承しているが、国際化した国家独占資本主義のもとで、地域での生活権を守り、発展させていく可能性のあること、また、国家独占資本主義の地域住民への支配機能としての意味をもっているという二面性を実証したのである。日常的生活圏のなかで自治公民館や町内会は、地域の生活環境意識形成において影響力をもっているが、二つの側面から対抗的にみていくことの重要性を明らかにした。

公教育として生涯学習を実施していく主体は、市町村教育委員会であり、地域生活と生涯学習論という意味からも市町村主義が基本である。地域生涯学習という視点から地域生活に根ざして長期的な系統性をもつての地域教育計画の重要性を指摘したが、その専門的な担い手としての学校、社会教育機関の職員の役割を問題にしてきた。地域の教育機関での専門職員ということで、地域生活との関係で統合の論理があることを論証した。

本論では、地域生活と生涯学習論という視点から社会教育と学校教育の各論の構造を提起した。第二章で展開した地域生活と社会教育の方法では、四つの側面から問題を整理した。ひとつに、生活論から社会教育概念を構造化し、その構造化の規定に地域生活文化の歴史的継承を強調した。

二つめに、村落構造と社会教育論を分析した。地域の生活文化の伝統性と解体していく伝統的な地域社会のなかで再生していく新たな民主主義的な地域をつくりだしていくための可能性を探った。このために、支配権力と対抗した村落構造の役割を隠れ念仏講や入会林野に関する農民運動等の歴史的分析のなかで明らかにできた。そして、現代の農村での自治公民館の地域づくりの可能性を地域民主主義、地域の発展の権利の側面から明らかにできたのである。

三つめは、農村の自立的開発の可能性を発展途上国の開発問題との関連で明らかにした。この際、住民の生活権に基づく主体形成と地域の生活文化の伝統的な文化の役割の重要性を明らかにできた。地域住民の主体形成は、多国籍企業等の国際的な資本の新植民主義の対抗としての住民の生活文化

の尊重による内発的開発である。これは、人間の生活文化を中心にしての発展の権利であり、それには、生涯学習という視点からの地域の人間の発展を意味している。

四つめは、都市の地域生活のアナキー性のなかでの地域連帯の形成として、町内会・自治会と小学校校区での新たな住民自治的形成の可能性を明らかにできた。この具体的な事例として貝塚市を扱った。貝塚市は、幕藩体制のなかでの都市的なまとまりで領主的な支配が認められていた寺内町という歴史的特徴をもっており、また、近代以降においてのいち早く繊維工業を中心にしての都市の形成が重なり、戦後においても戦災者・引きあげ者の集合住宅、炭鉱離職者の集合住宅の建設など貧困化問題に対応する労働力吸収地と住宅保障地域の機能をもっている。

また、現代では大阪市のベッドタウン化ということで都市の性格が重層的に存在しているところであった。このような都市的性格のなかで伝統的地域組織の町内会・自治の性格も一つの歴史的な基準からでなく、重層的にみれるために、その普遍化としては絶好の調査地域であった。この地域において、町内会・自治会が都市の日常生活圏での新たな地域的連帯意識の形成・住民自治意識形成における社会教育活動の役割が明らかになった。

第三の柱である地域生活と学校論では、三つの点を深めた。ひとつは、義務教育の発展と貧困児童の就学奨励施策の充実との関係を明らかにしたことである。公的教育は、本質的に福祉の問題が含んでおり、権利としての学習権は社会権的な意味をもっている。現代における学校教育の充実において、福祉との関連が不可欠であり、学校論においても福祉論を媒介として階級・階層的な視点から学習権をみていく必要があったのである。

二つは、小学校の学校論において、校区の住民生活と密接に結びついて展開してきたことを鹿児島の実業補習学校の事例から明らかにした。そして、現代においても僻地の小学校等では、学校が地域の文化センターとして地域づくりに大きく貢献している実態を明らかにした。つまり、僻地の学校では、学校教育と社会教育の融合が実態的に進んでいることが明らかになったのである。これは、僻地の学校の運営が地域生活と深く結びついているという理由からであった。

三つは、子どもの生活実態をとらえながら父母の学校参加論を明らかにした。子どもの生活実態の矛盾状況と父母の教育にたいする価値観の多様性のなかで、父母の学校参加の問題があることを明らかにした。父母の教育権を私教育の自由という視点から問題にしている今橋勝盛氏の論理も学校の子どもの人権無視の問題が存在しているなかでひとつの問題提起である。

しかし、本論で強調したことは、父母の教育にたいする価値観の多様性のなかで子どもの生活の実態に即しての矛盾状況を基盤にして、子育て・教育の協同性の探究を学校も含めてつくりあげていくことの重要性を実態調査をもとにして明らかにした。

本論文は、生涯学習論を構築していくうえで、地域生活との関連で学校と社会教育の結合を論理的に体系化したことである。学校改革論ということから生涯学習の体系化ということは臨時教育審議会などにみられているが、国民の学習権の論理を基礎において、学校教育論から地域生活との関係で生涯学習論を体系化したものはない。地域生活とのかわりには、社会教育論では多くの業績があ

神田：地域生活と生涯学習論序説(その2)

るが、ジュルピの生涯教育論も同時に学校教育を含めての地域生活とかかわらせて実証的に生涯学習論を体系化することはされていない。

ジュルピの生涯教育論において、公教育論の位置づけが論理的に明確にされていないのは、教育を第一目的としない社会経済的な生活のなかで教育的役割を強調し、学校教育との関係において生涯教育の論理展開が弱いためである。このなかで本論は、学校教育と社会教育の結合論から公教育の役割を位置づけ、実証的に地域生活との関連で生涯学習論を体系化した。公教育が、教育を第一目的としていないが、社会経済的な生活のなかで教育的役割をもっていることも積極的に位置づけたのである。そして、公教育論の領域の拡大、整備充実を生涯学習論から明らかにした。

本論では、日常的な地域生活という視野から問題を限定したということで義務教育や社会教育における市町村主義の意味にもとづく各市町村の教育計画や社会教育実践、各学校の教育実践の分析が十分されていない。また、日常的に地域生活ということに視野をおいたため、市町村自治体をめぐる行政的な関係を媒介とした国際化した国家独占資本主義的国家論との対抗の構造との関係で生涯学習論を分析していない。

さらに、生涯学習ということが、地域生活との関係ばかりでなく、直接に地域生活と結びついていない情報化社会での学習的機能の問題、生活と職場が分離しているなかでの大都市のなかでの職業技術教育の意味、日常的な地域生活、市町村という範囲から離れている人々の結びつきにおける人間的発達の役割が位置づいていない。国際化した国家独占資本主義での人々の生活権を守り、発展していくという立場にたてば、その矛盾構造に対抗する労働者の問題を地域生活から展開しなければならない。とくに、地域と職場の分離が大きく進んでいるなかで、地域生活を基盤とした生涯学習の展望を明らかにしていくことが必要である。大企業等の労働者教育が社会教育から分離していったことも職場が地域から分離していった現象のなかである。社会教育が市町村主義に基礎にしているということと、それを労働者教育にどのように論理的に結びつけていくかということである。この課題も残されている。労働者教育においても労働組合の役割、労働基本権との関係で、労働問題の現実を直視しながらの問題を深めていく課題があるが、本論では対象にできなかった。

以上のように生涯学習論の体系化のためには、多くの課題を残している。本論では、地域生活という視点から、それも実証的には、日常的な地域生活圏を中心にしての分析にすぎない。生涯学習論という問題を体系的に構造的に理解していくためには、作業がはじまったにすぎない。地域生活という問題から生涯学習論を実証的に展開したが、しかし、地域的な特性の類型を整理して、それに対応して実証的に分析しているわけではない。地域生活という面においても地域類型をきちんと行ってつめていかねばならない仕事が残されている。とくに、ジュルピの抑圧と開放のための弁証法としての生涯教育論の立場からみれば、発展途上国の自立的な地域発展の権利からの生涯学習論を具体的な地域生活の矛盾構造のなかから解明していく課題が大きく残されている。本論では、タイ東北部の自立的な農村開発の事例とフィリピンの大規模開発にたいする住民の反対運動と自立開発の課題の問題を探ったにすぎない。

持続可能な発展に責任をもつ市民の育成ということが、現代の生涯学習での人間を中心とする発展の権利の新たな課題として問題提起されていくことが必要であるが、この問題においても日常的な生活文化、生活環境の矛盾問題が基本にあるからこそ、生活権が問題になってくるのである。ネットワーク論など地域生活との関係よりも自由な人々の目的機能的な結びつきが現代において発展しているが、基本的に、それらの問題も日常的な地域生活ということから発展させていくことによって、住民自治、地域民主主義に寄与していくものである。

地域生活を基礎とした住民自治の発展なくして、根のはえた地域民主主義形成はない。地域民主主義形成において価値の異なる、文化の異なる人々の協同ということが生涯学習論の内容論として新たに求められている。この協同の基礎は、地域生活の矛盾克服という住民の共通の課題の基礎があるためである。現代は、平和、人権、民主主義の教育課題に、さらに、持続可能な発展に責任を持つ市民の育成及び寛容と連帯の精神は、大きな教育課題になっている。1994年のユネスコ第44回国際教育会議の宣言では「教師が教育課程を現実の社会生活により密接に結びつけ、そしてそれを寛容と連帯、人権の尊重、民主主義と平和の実践に変えること援助しうるすべての協力者（パートナー）との協同を追求すること」（堀尾輝久訳）。国際的にも寛容と連帯の精神の重要性と協力者との協同の追求が強調されているのである。これらの寛容と連帯、協同は、具体的な地域生活をとおして行われることによって、より強固なものになっていくのである。

注

本稿は、拙書「地域社会教育論」「地域学校論」（鹿児島学術文化出版）の二つの著書を「地域生活と生涯学習論」という視点から序説内に問題を整理して総括したものである。本稿の具体的な展開は、前記の著書を読んでもらえれば幸いである。なお、本稿と「地域生活と生涯学習（上）－地域社会教育論」と「地域生活と生涯学習（下）－地域学校論」の著書に、北海道大学より論文博士（教）の学位授与（1996年3月）がありました。

(35) 拙書「地域社会教育論」鹿児島学術文化出版、238頁～240頁参照

(36) 前掲書、243頁～260頁参照

(37) 拙書「地域学校論」鹿児島学術文化出版、311頁～325頁参照

(38) 前掲書、329頁～349頁参照

(39) 前掲書、353頁～374頁参照

(40) 和歌森太郎著作集7巻「庶民の精神史」弘文堂、352頁参照

(41) 拙書「地域社会教育論－第4章民衆の精神と社会教育論」91頁～106頁参照

(42) 真壁仁「野の文化論・地域と文化」112頁

(43) 拙書「地域社会教育論－第4章民衆の精神史と社会教育論第2節農村文化論－真壁仁「野の文化論・教育論」中心に－」106頁～112頁参照

(44) 拙書「地域社会教育論－宮本常一民俗学と社会教育論－」117頁～141頁参照

神田：地域生活と生涯学習論序説(その2)

- (45) 宮原誠一教育論集第2巻国土社, 13頁
- (46) 拙書「地域社会教育論」53頁～70頁参照
- (47) 小川利男「社会教育研究40年」名古屋大学教育学部紀要(教育学科)第36巻16頁
- (48) 拙書「現代農村と社会教育」高文堂出版, 287頁
- (49) 拙書「地域社会教育論」30頁～37頁参照
- (50) 拙書「地域社会教育論－補論農民運動と村落構造」319頁～389頁(ここでは, 行政権力にたいする村落構造の生活防衛的エネルギーを実証したのである)
- (51) 拙書「地域社会教育論」185頁～199頁
- (52) 拙書「地域社会教育論－第7章鹿児島県における村落構造と自治公民館, 第9章鹿児島県山川町における村落構造と自治公民館, 第8章村落構造と隠れ念仏を参照
- (53) 拙書「地域社会教育論」(277頁～316頁)
- (54) 中田実「地域共同管理の展開と町内会・自治会」中田実監修「これからの町内会・自治会」自治体研究社, 64頁
- (55) 拙書「地域社会教育論」227頁～240頁, 263頁～274頁参照
- (56) 拙書「地域学校論－貧困児童問題と就学・発達保障－」31頁～67頁参照
- (57) 拙書「地域学校論－大正期における実業補習学校の展開－」71頁～99頁
- (58) 拙書「地域学校論」123頁～149頁参照
- (59) 拙書「地域学校論」195頁～246頁参照
- (60) 拙書「地域学校論」249～308頁参照
- (61) 拙書「地域学校論」169頁～192頁参照