



## 「生産学習」に関する考察

メタデータ	言語: jpn 出版者: 室蘭工業大学 公開日: 2014-03-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 朝岡, 幸彦 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10258/676">http://hdl.handle.net/10258/676</a>

## 「生産学習」に関する考察

朝岡幸彦

### A Study of “Production Learning for Peasants”

Yukihiko Asaoka

#### Abstract

The movement of “Sinano Agricultural Production College” which started in 1960 has had much influence upon the study of adult education. It created what is called ‘the triple learning structure’ and ‘the unity in production learning and politics.’ These concepts are now taken for granted in the field of practices. In this paper main focus is laid on ‘production learning’, especially on its relation with politics. Finally a new interpretation of its significance and potentiality will be proposed after the critical survey of previous studies.

#### 1. 問題の所在

戦後日本の社会教育研究のなかで、1960年にはじまる「信濃生産大学」運動の意義は、さまざまな形で評価されてきた。「主催者としての農民を『生産学習と政治学習の統一』によって作りだす」ことを基本理念とし、教育方法と内容編成を「深化」させていった<sup>1)</sup>といわれる信濃生産大学の意義を、社会教育研究史上いくら強調しても過大とはいえない。とりわけ、信濃生産大学が「学習の三重構造」と呼ばれる独特の学習方法をとることによって、運動の質的な発展を保障してきたことはあまりにも有名であり、またその後の学習実践のモデルとして多大の影響を与えていることも確かである。とはいえ、信濃生産大学における学習内容編成上の最重要概念のひとつである「生産学習」概念について、その後の研究で必ずしも十分な吟味がなされているわけではない。そこで本稿では、この「生産学習」概念に注目して先行諸研究の批判的吟味を行う

とともに、併せて今日の社会教育実践研究・学習内容論研究において、「生産学習」概念が「政治学習」との関係でどのような意義と可能性を持つのかについて新たな解釈を提起したい。

「生産学習」という概念について考えるとき、わが国における農民教育・農民学習運動の主要な流れについて、あらかじめ確認しておく必要がある。千野陽一氏は1969年に、「いま、わが国の農民教育は、農業基本法体制下における農業発展の二つの道（上からの『近代化』と下からの『近代化』）に鋭く対応し、二つの方向に対照的に分化しながら展開されている」と述べ、「行政的農民教育」と「民間学習運動としての農民教育」との二つの流れがあることを指摘した<sup>2)</sup>。行政的農民教育の流れは、文教行政の一部を巻き込みながら農林行政主導で実施され、上からの農業近代化の担い手として期待される上層農子弟を対象に、「政治・経済の動向と切り離されたところで農業技術・農業経営に関する教育訓練が集中的に行われているだけでなく、精神主義教育ふうの『根性づくり』がとくに重視されている」と批判する。他方、農民大学・生産大学・労農大学などさまざまな呼ばれている民間学習運動としての農民教育の流れには、地方自治体・社会教育機関・農民運動・労働運動など多様な主体によって担われ、「困難な農業情勢、急速な階層分解のもとでたえず危険にさらされる自己の経営の防衛・安定を願いながら、あくまでも農業専門に生き抜こうとする」中農層以下の青年たちが参加している。そして、そこでの「教育過程（学習内容）編成にあたっては、勤労農民の立場から社会科学の目で農業を科学的に見つめる視点が正面におしだされ、その内容として農政学習を中核に経営・技術の学習が有機的にくみあわされて」、いわば「三位一体のかたちで構造的に編成されている」と高く評価している。

千野氏の整理による農民教育の二つの流れという把握は、それ自体として日本農業「近代化」をめぐる二つの流れを担い手形成という視点から捉える枠組みであり、現在にも十分に通用するものであると考えられる。更に、民間学習運動における三位一体的な学習内容編成と理解される「社会科学」「農政学習」「経営・技術の学習」の構造も、農民教育過程としての一定の普遍性をもつも

のと評価できる。しかしながら、農業基本法制定からすでに30年の歳月を経た今日の日本農業の危機的状況は、農民教育の二つの流れを「農民」という共通の立場から統合せずにはおかない。自らの農業経営を守るとともに、国民に安全な食糧を提供することで、日本農業を守って行こうとするより大きな流れが、日本の農民の間に共通認識として定着しつつある。その際、農民教育・農民の学習における共通の基盤となるものが、日本農業を守り発展させるための「生産学習」であると考えられる。

## 2. 農民の自主的学習運動と「生産学習」概念の発展

その意味から、農民教育における主要な概念としての「生産学習」概念が、改めて再評価されねばならない。農民の自主的な学習運動は、すでに大正期から農民組合運動・小作争議を中心に組織されていたものの、過酷な弾圧のもとで局地的な展開にとどまり、本格的な発展を第2次世界大戦後に待たねばならなかった。一連の戦後改革がすすむかなで、青年を中心とした「民主主義の理念や農業経営・技術の自主的学習運動」が全国各地に広まった。この農村青年の自主的な学習運動が、戦後農民教育における「生産学習」の事実上の始まりと考えられる。その後の「生産学習」の発展を戦後の農民の自主的な学習運動のなかで位置づけると、次の四つの時期に区分される。

第1期は、日本青年団協議会（日青協）の指導のもとに展開した。1950年代の共同学習運動における「生産学習」の生成の時期である。先に見た戦後直後からの農村青年の自主的学習運動に対して、国は青年学級振興法（1953年）の制定によって国庫補助の道を開いた。しかしながら、日青協は当時の政府の政策意図から「再軍備のための愛国心教育、6・3制教育の手直し」に通じると法案に反対し、独自に共同学習運動を提起した。そして、「むらの古さ・貧しさ」の克服を目的に生産学習と政治学習を統一し、仲間づくりを支えに身近問題を直視する話し合い学習をすすめた<sup>3)</sup>。戦後の民主化政策が逆戻りしつつある時に、農村青年自身の視野から封建的で遅れたムラの現状を捉え直し、その共通認識のうえに萌芽的ながら「生産学習と政治学習の統一」を意識することによ

って現状変革の力にしていこうとするものであった。

第2期は、1960年の信濃生産大学に始まる、本格的な「生産学習」の展開の時期である。共同学習運動の中心があくまで身辺問題の話し合い学習であったのに対し、信濃生産大学運動は名実ともに「生産学習と政治学習の統一」を目指す実践であった。それは、農業基本法の制定をテコに急速にすすめられる農業構造「近代化」政策に対し、中小農民が自らの農業経営を守ろうとする、まさに生き残りをかけた運動であった。それゆえ、農業共同化にともなう経営・技術学習と「近代化」農政への批判的検討とが一体となって、「生産学習と政治学習の統一」を実現したと評価される。そのなかで大学に参加する農民の視点も、農業近代化志向から「農民の経営と生活と権利を守る」観点へと次第に深化していったと捉えられている<sup>4)</sup>。

第3期は、信濃生産大学の強い影響を受けながら、全国各地に広まって行った農民・労農大学運動における「生産学習」の深化の時期である。その一つの頂点をなすのが、1975年に開催された第1回全国農民大学交流集会である<sup>5)</sup>。集会の基調報告は、信濃生産大学以降の農民学習運動を、①参加主体が農民以外の地域住民に広がり、②地域レベルの小集会や大学づくりが進められ、③学習課題が農業問題から平和・文化問題や地域での生活問題に広がった、と総括している。基調講演で真壁仁氏は、政府の「近代化」農政のなかで破壊されてきた農民的技術（篤農技術・集約的栽培）を「土をつくり、その上で米や野菜をつくる」という農業の本質に立って発展させる必要があり、そのためにも農民自身の中にある「近代化」意識の克服が課題であると強調した。この時点で「生産学習」の中心は、信濃生産大学における農業共同化の実践に代わって、農業近代化を農民の立場からすすめる生産力的基盤づくり（地域的・集団生産力の形成、農民的技術の創造的発展）へと深化している。

第4期は、これらの農民・労農大学運動とは全く独自に1959年以来、今日に至るまで続けられている移動村づくり大学における70年代後半から80年代の「生産学習」の転換の時期である<sup>6)</sup>。北海道農業自立推進協議会によって主催され、すでに7000名以上の北海道の農民が参加した移動村づくり大学は、当初

の農業共同化実践中心の現地視察から、70年代後半には地域営農集団づくりと安全な食糧生産のための本来の農業再建へと「生産学習」の内容を変化させている。これは、第3期の農民・労農大学運動が到達した農民的生産力の基盤づくりと地域問題への波及という「生産学習」の深化と見事に対応するとともに、さらに地域の枠を越えてより大きな国民的連帯のなかで日本農業を再建していくとする「生産学習」の質的転換を内包するものである。

以上のような農民の自主的学習運動における「生産学習」概念の発展過程からも明らかなように、「生産学習」概念そのものが学習主体としての「農民」の社会的性格と密接不離の関係にあるものである。とはいえ、成人の学習内容論という観点から見ると、「生産学習」概念は他の社会諸階級・諸階層を学習主体として考えた場合にも十分適用可能な普遍性をもつ概念であると考えられる。その意味からも、「生産学習」概念を他の諸概念からどのように区別するのか、改めてその関係が検討されなければならない。

### 3. 「生産学習」概念と他の諸概念

戦後の社会教育研究における学習内容論の変遷を整理するとともに、「生産学習」概念と他の学習内容諸概念との関係について言及しているのが上杉孝實氏である<sup>7)</sup>。上杉氏は学習内容論の変遷に関して、「近代化学習」「生産学習」「政治学習」「地域問題学習」「人権学習」の五つの概念について論及している。ここでは「生産学習」概念及びそれとの関係がとりわけ問題となる前四つの概念について、上杉氏の整理をもとに再検討したい。

#### (1) 「近代化学習」の概念

1954年に創立された日本社会教育学会において、最初に本格的な学習内容論の論議が行われるのは、1950年代の後半に展開された共同学習運動の評価をめぐるものであった。54年に提唱された共同学習論は、身近な問題・生活場面を取り上げ、これを共同で学習することにその最大の特徴がある。したがって、共同学習運動における学習内容の中心は、当時の農村を中心に依然として大き

な力をもっていた封建的なものを打破し、生活の合理化・民主化をすすめるものであった。その意味では、第2次世界大戦直後に行われていた啓蒙講座・学級と連続する面をもちつつも、農村青年の日常実践と深くかわり、教養主義的傾向を克服するものであった。しかし、50年代末にはじまる「高度経済成長」によって農村生活にも急激な変化があらわれ始め、「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」に及んで、身辺問題の話し合い学習から系統学習が求められる状況が生まれてきた。

とはいえ、ここで述べられている「近代化学習」の内容は、生活場面における近代化の課題を農村青年自身が自らのものとしてとらえ、封建的な要素を克服していく実践に限られている。しかしながら、のちに千野陽一氏の指摘に見られるように1950年代後半の農村青年の学習集団には、明らかに異なる二つの流れがあった<sup>8)</sup>。1つは「農業技術・営農改善などの生産学習を中心とする学習集団」であり、いま1つは「政治・経済の仕組みなどを学習していく政治学習を中心とする学習集団」であった。両者は互いに並行して存在しながらも、参加者の顔ぶれもちがえば、指導・助言のルートも異なるなど、両者のあいだにほとんど接触のないものであった。すなわち、共同学習運動を担った青年団運動そのもののなかに「社会科学を基礎的・入門的に学びとっていく」学習集団が存在し、このグループがのちの信濃生産大学運動の担い手として「生産学習と政治学習の統一」を実現する青年たちであった。「近代化学習」概念は、それ自体として決して生活場面に限定されたものではなく、社会科学を中心とした系統学習を内包する学習概念として理解されるべきものである。

## (2) 「生産学習」の概念

高度経済成長による農村生活の急速な変貌と農業基本法の成立(1960年)にいたる農業構造「近代化」政策の推進は、農村青年の農業経営の近代化に対する関心をいやがうえにも高め、新しい農業技術・経営方法が強く求められるようになった。とはいえ、農業経営の安定化のためには農業政策の動向が大きな問題となっており、「農政学習」と「生産・技術学習」とは自然に結びつく条

件があった。これを「生産学習と政治学習の結合の可能性」ととらえることもできるが、それには社会科学の系統的学習による（社会）法則の理解が不可欠の要素となる。その意味で、「社会科学」の学習と「農政学習」「生産・技術学習」とを有機的に結びつけ、これを学習運動にまで高めた実践が信濃生産大学運動であると考えられる。

いいかえれば、信濃生産大学においてはじめて実現されたと言われる「生産学習と政治学習の統一」とは、「社会科学」学習と「農政学習」「経営・技術の学習」とを有機的・系統的に結びつけることによって、農業経営を守る農民の主体形成をはかろうとするものだったのではないか。このように考えると、「生産学習」「政治学習」の概念は、「『社会科学』学習」「農政学習」「生産・技術学習」との関係でさらに吟味されなければならない。

### (3) 「政治学習」の概念

信濃生産大学において提起された「生産学習と政治学習の統一」は、その後の住民運動の高揚のなかで十分な継承・発展をみることがなかった。むしろ「政治学習は自治体のありようと密接にかかわり、生産学習に限らず、生活条件の整備を求める住民運動とのつながりで、政治を学習の中心にすえる動きが強まる」のである。その1つの成果が憲法学習を中核とすべきことを表明した牧方テーゼ（1963年）であり、公的社会教育の役割を政治学習に求める理論として、「自治体変革のための学習」と「自治体を規制し地域を制約している諸問題の学習すなわち社会科学の学習」を具体的内実とするものであった。さらにいま1つの成果は、「生活記録とともに、生活をとりまく条件の科学的な理解＝社会科学の学習」を中心とした下伊那テーゼ（1965年）であり、政治学習と運動との結合が重視され、社会教育をもっぱら運動の教育的側面とみなす傾向があったと評価されている。

このように「政治学習」概念は、「生産学習」との統一・結合という条件から切り離されることによって、のちの革新自治体の誕生をささえた住民運動の中心的な学習概念に転化したのである。しかしながら、この「政治学習」が近



代社会における政治的担い手を形成するという本来の意味での「政治学習」とどのような関係にあるのか、また「生産学習」から切り離されて生活諸条件の理解と整備にのみ関係する概念としてとらえていいのか、さらに検討を要すると考えられる。

#### (4) 「地域問題学習」の概念

他方で、社会教育実践における「政治学習」は、京都のろばた懇談会のように「重要な地域問題をとりあげての学習」へと発展した。これを先の「政治学習」から区別して、「地域問題学習」と呼ぶこともできるだろう。とはいえ、地域問題の学習に対して、「権利意識に支えられて主体的に問題に取り組む人間形成の観点で、歴史的把握の重要性」が相次いで指摘されている状況に注目すべきである。この事実は、「地域問題学習」が地域における生活諸条件の整備という狭い意味での「政治学習」に包含しきれない内容をもつとともに、より広く近代社会における主体（市民）として主体形成されていく過程と不可分の関係にあることを示している。いずれにせよ、「地域問題学習」概念そのものが「政治学習」概念とともに見直されなければならない。

以上の検討の結果から考えて、「近代化学習」から「地域問題学習」に至る4つの学習概念は、少なくとも時系列的な流れとして受け止めるだけでは不十分であろう。むしろ、「生産学習」「政治学習」の二つの概念を再検討することを通じて、「近代化学習」「地域問題学習」概念は包み込まれる可能性をもつものと考えられる。この点をさらに吟味するために、「生産学習と政治学習との統一」を実現したといわれる信濃生産大学運動を中心とした、「生産学習」「政治学習」に関してのより踏み込んだ検討が必要であると考えられる。

### 4. 「生産学習と政治学習の統一」とは

1961年に日本社会教育学会の学会年報『農村の変貌と青年の学習』に発表された千野陽一氏の「政治学習と生産学習の統一—共同化をめぐる学習運動の新

しい展開」という論文<sup>9)</sup>は、信濃生産大学を準備した長野県の農業青年たちの主体的状況を科学的に分析した秀作である。さきの「生産学習」概念と他の諸学習概念についての検討から明らかなように、「生産学習」「政治学習」の二つの概念をどのように理解し、両者の関係をどのように考えるかは、成人教育における学習内容編成論上の鍵を握る問題であると考えられる。とりわけ、「生産学習と政治学習の統一」が名実ともに実践的に実現されたとされる信濃生産大学において、それがどのような実態をもち、どのように理解されていたかを整理・再検討することは、概念整理のうえで重要な課題となる。そこで次に、この千野陽一氏の論文で示された「生産学習と政治学習の統一」に関する考え方を検討することで、「生産学習」概念と「政治学習」概念との関係について考察をすすめたい。

#### (1) 「統一」を可能とする条件

さきに紹介したように、千野氏は戦後の農村青年の学習集団には「生産学習を中心とする学習集団」と「政治学習を中心とする学習集団」の二つの流れがあって、「両者のあいだにはほとんど接触がなかった」と述べている。この農村青年の二つの学習集団の垂離が、「農村青年の学習運動の中で、もともと統一的に展開されねばならなかった生産学習と政治学習とが、戦後、どうしてもしっくりかみあわずに分離したままになっていた」事実上の原因と捉えられている。しかしながら、1960年前後に至ってようやく両者を統一する動きが「芽生え」と見る。「それは主として、農業構造の急速な変化のなかで兼業的零落か専業維持かの岐路に立たされた中農層以下の農村青年、しかも農業経営の実権をにぎりはじめた20代後半の青年をその中心的な担い手として、生活権の防衛という性格を色濃くもちながらおこなわれる農業近代化、とくに生産共同化へのうごきのなかから胎動してくる」<sup>10)</sup>。そして、「彼らには、共同化の方向で展開される生産活動に積極的に意欲を燃やし、同時にその生産活動の阻害条件と感じられる政治問題—地域的な政治課題であれ国民的な規模での政治課題であれ—とも四つに取り組んで、農民組合などの組織によってそれとた

たかい、両者の関係を統一的に把握することによって技術偏重、政治偏重のいずれからも解放されているというきわめて実践的な姿勢がつかぬかれているのである」<sup>11)</sup>。

要するに、千野氏が指摘する「生産活動と政治問題の関係を統一的に把握することのできる集団」が誕生した背景には、農業構造の急速な変化のもとで政策的にすすめられる農業「近代化」路線から排除された中農層以下の農業青年たちが、自らの経営の生き残り（ただし農業専業で）を賭けて取り組んだ生産共同化の実践があったということである。こうした生産共同化への期待と意欲的な取り組みは、信濃生産大学における第1期の統一テーマ「農業経営共同化」と完全に一致するものであり、さらにそこから発展した第2期のテーマ「構造改善事業にどう対処するか」は生産共同化をめぐる政治的・政策的な問題として農業構造改善事業の導入に対する評価を問題としたものである。その意味で、信濃生産大学における「生産学習と政治学習の統一」と、千野氏が指摘する「生産活動と政治問題の関係を統一的に把握することのできる集団」の誕生とは、生産共同化を軸とした農民の自主的な農業「近代化」への模索の過程から生まれてきたものであり、実践的には同じ内容を指していると考えられる。事実、千野氏の論文で紹介されている実践の多くは、信濃生産大学の主催団体の一つである長野県農業近代化協議会<sup>12)</sup>が主要な事業として取り組んできた「農民移動大学」の実践と深く関わるものである。

## (2) 新しい経営能力

高度経済成長の始まりによる「農民の“地すべりの変動”」は、生産学習と政治学習の統一を可能にする「客観的条件の成熟」を生み出すとともに、従来の営農方式のあり方に再検討を加え、それを支える「新しい能力」を農民に要求する。その新しい能力とは、「脱農・離農の道をあえてすてて農業専業の道をえらびとった」すべての農民に必要とされる能力であり、「増産第一主義・品質第一主義」をたてまえとする技術体系と経営能力のことである。それは、「企業家的感覚」と「企業家的な合理性」をもち、「一定の科学的知識」を身に

つけた「すぐれて企業的な性格」＝能力であると言える。しかしながら、こうした能力を無批判に受け入れれば「個別農家間の競争」は一層激化し、中小農民の経営をますます危うくする。そこで、「中小農民の間で模索されたひとつの道が、個別経営の枠をうちやぶる共同化」の道であった。

とはいえ、生産共同化そのものがすべて中小農民の利益を完全に保障するものではなく、「収益の配分をめぐる、きわだって対象的な二つの型の共同化がうまれてきている」のである。「第1の型は、究極的には富農層の資金の蓄積・利潤の追求を結果するものであり、富農層の指導性のもとに、それ以下の層を含めて組織されている。この型は、利益配分を出資配分方式に傾斜させ、労賃を低くおさえることによって、資本と労働の矛盾の激化のもとで、より多額の資本拠出が可能な富農層の一層の経営改善の道を準備するからである。」  
「第2の型は中農層もしくは中農下層を中心にして、貧農をかかえこんでおこなわれる共同化であり、利益の配分を、主として労働配分方式により、労賃を可能なかぎり高く評価することによって、中小農民の発展の道をきりひらいていく方向をめざしている。」<sup>13)</sup>

そして、「生産と政治の学習を統一した形で活動を展開している学習集団が、多かれ少なかれこの第2の型の共同化を当面の目標とした生産活動のなかでうまれてきた」という事実は、信濃生産大学の担い手が中農層以下の農業青年であるという事を見事に裏打ちしている。また、第2の型の共同化をめざす青年たちには、「企業的な性格」を乗り越えるための「正しい社会科学的な洞察力と、それにささえられた集団的な政治実践への組織力」が求められる。この意味での「新しい能力」を継続的・系統的に農業青年たちに保障する場が、「生産学習と政治学習の統一」を実現した信濃生産大学であろう。

### (3) 「統一」のすじみちと共同化

農民の意識構造における「営農意識における革新性」と「政治意識における保守性」という見事な分離の状況を踏まえて、千野氏は「日常的な営農活動のうちみだす経済の理論とはいちおうはなれたところでの政治の理論の追求の展開

が、この生産学習と政治学習の統一を可能にする決め手となっている」と見る。「事実、4 Hクラブや農事研究会のように、生産学習を中心とした青年集団からは、このすじみちは浮かびあがってきていない」のであり、「生産学習と政治学習の統一は、20代前半の時期に、5年から7年にわたって、政治・経済の学習と政治実践をつみかさねてきた青年たちが、20代後半になり、農業経営の実権をそろそろ経営主からゆずりわたされるようになったとき、農業生産の主要な担い手として、自己の経営にしんげんにきりむすび、多かれ少なかれ農業の近代化、とくに共同化にその発展方向をさぐりだすところからはじめられている」のであると結論する<sup>14)</sup>。

しかしながら、1960年当時の農業青年をめぐる状況の大勢がたとえそうであったとしても、ここからより普遍的な意味で「生産学習」を中心とした青年集団からは「政治学習」へと踏み込んだ学習実践は生まれてこないと断定することはできない。千野氏自身の論文のなかでも認められているように、1960年前後の時期にすでに「数は少ないにしても、安保闘争を契機として、政治学習—政治行動へとふみきった4 Hクラブの例も、県段階であらわれてきている」<sup>15)</sup>のである。さらにまた、実際に生産学習を中心とした青年の学習集団の多くが「行政的農民教育」と対応し、上からの農業近代化の担い手として期待されている上層農の子弟を対象に、故意に政治・経済の動向と切り離されたところで農業技術・農業経営を教えられているという事実に着目すべきである。すなわち、ここで述べられている「生産学習」そのものに、実は明確な主体上・内容上の限界があるのであり、「生産学習」から「政治学習」へという道筋そのものを否定する理由にはならないからである。

このような「生産学習」から「政治学習」への発展の道筋を否定する見解を克服する鍵は、じつは千野氏自身の論文のなかにある。「ここでの学習（生産と政治を統一した集団の学習）は、20代前半の青年集団に見られたように、社会科学を基礎的・入門的に学びとっていくのではなく、まず、農業経済、農業技術を総合的に、しかも生産と密着させて専門的・直接的に学びとっていく姿勢が、すすんだ集団のなかではとられている」のであり、「つまり、かならず“自

己の経営”を尺度としてきめこまかくその内容にせまり、生産・生活の場での実感をことのほか重んじながら、それを日本農業全体のうごき、国外・国内の政治・経済の動向にむりなく引きあてて、その内容の論理的な理解をふかめていくという方式をとるのである<sup>17)</sup>。そして、「このような学習方式が可能であるためには、農業経済・農業経営・農業技術のかなりつつこんだ専門的な知識が必要である」し、「共同化の先進例の現地見学による生産技術・経営方式の徹底した研究もすすめられ、同時に、複式簿記や関係諸法律の専門的学習も重視されている」。

すなわち、生産学習と政治学習との統一的な把握が可能な新しい集団は、その具体的な生成過程（担い手となる農業青年の成長過程）においては社会科学の学習という「政治学習」の基礎を先に身につけているものの、その結果つくりだされた集団の学習方式においては「生産学習」にともなうかなりの知識や技能があってはじめて可能となる形態をとっているのである。結果からみれば、「生産学習」から「政治学習」へという学習の発展こそ、重要な道筋と考えることができるのではないか。このような一種の混乱がおこってくる背景には、じつは「生産学習」及び「政治学習」の概念自体がかなり狭隘にとらえられているという問題があるように思われる。本稿の冒頭で紹介した民間学習運動としての農民教育の教育過程（学習内容）編成において、「三位一体のかたちで構造的に編成されている」と指摘された「社会科学」「農政学習」「経営・技術の学習」のうち、この「生産学習」という概念でとらえられているのは「経営・技術の学習」だけではないか。本来の意味で「生産学習」と呼ばれるべき内容は、あくまでも“己の経営”を尺度としてきめこまかくその内容にせまり、生産・生活の場での実感をことのほか重んじながら、それを日本農業全体のうごき、国外・国内の政治・経済の動向にむりなく引きあてて、その内容の論理的な理解をふかめていく」というその全過程を指すべきであろう。とりわけ、“己の経営”を尺度として」という姿勢がどこまで深く、広く理解されるかが、「生産学習」概念の可能性を考えるうえで大きな鍵となっている。これとの対比において、「政治学習」概念についても検討されなければならないが、

それは後に譲りたい。

## 5. 信濃生産大学と「生産主義教育」

「信濃生産大学とは何であったか。その問いにこたえるためには、6年間総主事をつとめた創設者・宮原誠一の教育学・教育理念を知らなくてはならない。宮原がなければ信濃生産大学はありえず、宮原の個性なかりせば、生産大学の個性もありえなかった。生産大学と宮原教育学とは、ふたつにしてひとつのものであった。」<sup>18)</sup>この藤岡貞彦氏の指摘からも明らかなように、信濃生産大学の実践はすぐれて宮原誠一個人の思想に大きく依拠していた。したがって、生産大学運動の戦略的見取り図は、「宮原教育学の理念の全面展開図」と見ることのできるものであった。そして、この宮原教育学の理念とは「生産主義教育」という概念に代表されるものであり、「労働を軸とした人間の全面発達の教育理念を、教育実践に生かす手がかり」を「農業における〈生産学習と政治学習の結合〉」という形態で実現させようとするものであった<sup>19)</sup>。1950年代の終わりから60年代のはじめにかけて、長野県や関東の一部農村におけるOB青年たちの新たな実践から、「新しい農民の誕生」すなわち「哲学者のように考える農民」を育てる可能性を確信したのである。その場が信濃生産大学であり、その核心は「『新しい企業的な農業と新しい自立的な農民生産集団』の実現の可能性を見通した『生産学習と政治学習の統一』のこころみであった」<sup>20)</sup>。

とはいえ、信濃生産大学をささえる理念となった宮原誠一の「生産（主義）教育」概念について、もう少し詳しく検討する必要がある。宮原誠一は1948年から49年にかけて「生産のための教育」＝「生産主義教育」の必要性を主張していた。その主張の骨子は、以下の7点に要約される<sup>21)</sup>。①日本の独立に欠くことのできない「産業の復興と平和の維持」という条件を実現するためには、日本の教育は「生産のための教育と平和のための教育」とを中軸とすべきである。②日本の産業復興は、国民大衆の積極的な努力によってのみ達成されるものであり、教育の課題として「国民の科学的教養をたかめ、共働的な行動の方法を国民のあいだにしみとおらせること」が必要である。③生産のための教育

とは、産業の現在の秩序をあらため、産業の新しい秩序をつくりだしてゆくための教育である。それは「産業そのものがもっと人間的な産業になり、生産的労働そのものが自主的で創造的で美的な人間活動になるような社会を実現する方向」で取り組むべきものである。④「身体的労働と精神的労働との二元的分裂を止揚するため」に生産のための教育は考えられなければならない。⑤「生産中心の新しい一般的教養のミニマム・エッセンシャルズをあきらかにするための基礎的な手続きとして、(1)現代の自然科学および社会科学を、それぞれ、いちばん単純な一般的・基本的概念に還元して、それらのものを系統づけてみるとどういうことになるか、(2)日本の産業を科学的にたかめるために必要とされるもっとも主要な生産技術をいちばん単純な一般的・基礎的技術に還元して、それらのものを系統づけてみるとどういうことになるか、というこの二つのことを究明する必要があるということ。そして、さしあたって、科学的生産人の育成、いいかえれば単なる『手』だけの生産人ではなく、自然および社会の法則を認識し、計画的・目的的な生産活動をいとなむことができるような人間に子どもたちを育て上げるという観点から、基本的諸教科をとりあつかい、それとの密接な関連のもとに一般的・基礎的な生産技術の系統的な学習がおこなわれなければならないということ。それらの全学習過程をとおして共働的行動の訓練がなされなければならない」。⑥職業教育の領域においては、高校・大学の計画的・重点的配置が必要である。⑦生産のための教育は、各方面の学者・技術者・職業人と教育関係者との協力体制が必要である。

このような「生産のための教育」のすじみちを考えたうえで、「平和のための教育と生産のための教育は二にして一であるが、この統一的な二者のなかでどちらがもっと基本的であるかといえば、独立なくしては戦争か平和かを選択する自由はなく、経済的自立なくしては真の政治的独立はありえない以上、経済的自立のための基礎的条件の一つをになう生産のための教育のほうが平和のための教育よりいっそう基本的である」<sup>22)</sup>と主張した。これが「生産主義教育」の理念であった。しかしながら、その後の冷戦構造と朝鮮戦争の勃発は、「生産のための教育」と「平和のための教育」との位置関係に修正をもたらした。



宮原をして「いまや何をおいてももとめられるべきものは平和であり、教育の領域においても平和のための教育ということを最前面におしだし、これを教育の中心にしっかり位置づけなければならない」<sup>23)</sup>と言わしめたのである。

その結果、1952年11月に宮原は再び「生産教育の概念」について、次のように整理しなおしている。「生産のための教育とは、広義には、科学的な生産人を育成する人間教育ということであり、狭義には、前者の一環としての生産技術の教育ということである。そして広義における生産のための教育の土台のうえに狭義における生産のための教育をもとめるところに、生産のための教育の大切な眼目がある」<sup>24)</sup>。したがって、「生産のための教育」と「平和のための教育」の関係についても、「現在の状況のもとにおいては、平和と生産のための教育というおしだしかたがいちばん適切」であり、「独立のための教育を、教育過程のうえに具体化するために、“平和”と“生産”という二つの中心概念がつかまねなければならない」と修正される。これは生産の課題が平和の課題に優先するという意味での「生産主義教育」の立場から、生産と平和とを両輪とみなす「生産教育」概念への変化である。

この「生産教育」と「平和教育」との統一的把握は、信濃生産大学における「生産学習と政治学習の統一」を想起させるに十分なものであろう。さらにまた、これは信濃生産大学から労農大学・地域住民大学への転化を「発展」もしくは「必然」と見なすべきものなのか、という問題にもかかわってくる。長くなるが、ここで信濃生産大学解散声明書（1967年8月20日）を引用したい。

「信濃生産大学は、昭和41年8月に開かれた第12回信濃生産大学をもって最終回とし、ここに解散することになりました。…歴史的な意義をもついくつかのことが、信濃生産大学の運動のなかから生み出されました。第1に、地域における日常的なサークル学習、市郡単位の1泊2日のセミナー、全県の生産大学という三重構造の学習運動組織があみ出されました。第2に、生産学習と政治学習との統一が実現されました。第3に、地域と日本と世界とを一本化してとらえる研究方法が追求されました。第4に、つねに事実と調査から出発し、

数量化しうるものは数字でしめし、経験を大切にすることを通して理論化に進むという作風が確立されました。第5に、4回をもって一期とし、同一基本主題で貫き、理論学習－実践－より高い理論学習－より高い実践のサイクルを生み出す方式が試みられました。第6に、討論と講義とを動的に組み合わせ、討論の密度を濃密にしていく学習方法が工夫されました。第7に、数個の小集団のそれぞれに社会教育専門のリーダーおよびチューターとしての学習を配することによって小集団討論の効率を高め、この方式の有効さを実証しました。最後に第8に、第9回ごろから労働者の参加を積極的に求め、その端緒を実現し、農民大学の労農大学への発展の見通しを明らかにしました。…とはいえ、信濃生産大学に弱点がなかったわけではありません。弱点はたくさんありましたが、最大の弱点は、県下の労働者の参加を求め、その端緒は得られながらも、これに十分成功しえなかったことです。今日、農業をふくめて地域の問題はどれひとつとして、労働者・農民・勤労大衆の連帯なしに対処しうるものはありません。信濃生産大学は、たとえ、今度の終幕がおとずれなくとも、早晚、労農大学へと転化・発展すべきものでありました。…」<sup>25)</sup>

解散声明書はあきらかに、駒ヶ根市の一方的な事情によって生産大学が解散することがなかったとしても、いずれ労農大学へと転化・発展すべきものだったと述べている。しかしながら、歴史的な事実として信濃生産大学に代わって発足した信濃労農大学・長野県地域住民大学には「生産学習と政治学習の統一」は継承されなかったのであり、それは農業問題を地域問題一般に解消したところから生まれた限界であった。この間の事情を、藤岡貞彦氏は次のように説明している。「もともと、信濃生産大学は、新しい農民による新しい農業生産のみかたところみに依拠して発足したものであった。発足の60年代初頭以来、農業近代化の条件は、日を追ってせばめられ、急速に悪化していった。したがって運営の中核であった農業近代化協議会が、規約の一項に、会の目的として、『近代化を阻むものとのたたかい』を挿入したのは当然のことであった。生産大学の夢が賭けられた農業共同化の夢がやぶれていく事態も続出した。したが

って、学習の焦点は、どうしても外から農業を左右する農業問題に傾斜していき、農業生産学習から離れていかざるをえなくなった。」<sup>26)</sup>つまり、生産大学から労農大学・地域住民大学への変化は、少なくとも「転化・発展」とだけ考えるべきではなく、信濃生産大学の「起点」としての「生産学習」を喪失していく過程でもあるのである。

そこで、もう一度、宮原誠一が提起した「生産教育」概念に注目する必要がある。「生産のための教育」（生産教育）には、「科学的な生産人を育成する人間教育」（広義）とその一環としての「生産技術の教育」（狭義）の二つの意味があるということである。とりわけ、広義の生産教育の概念は、先に千野陽一氏のところでみた「生産学習」概念、「自己の経営」を尺度として…日本農業全体のうごき、国外・国内の政治・経済の動向にむりなく引きあてて、その内容の論理的な理解をふかめていく」過程とかなり重なり合うものである。すなわち、「生産教育」「生産学習」の概念を大きくとらえることによって、はじめに、「平和教育」「政治学習」との結合・統一が可能になるのではないのか。狭義の「生産教育」（生産技術の教育）や「経営・技術の学習」概念からは、結合や統一は生まれようがないのである。

## 6. まとめ—「生産学習」「政治学習」と農民の主体形成

本稿の目的は、「生産学習」概念に注目し、とりわけ「政治学習」概念との関係でどのような意義と可能性を持つのかを明らかにすることにあつた。この問題に関連する先行諸研究のうち代表的なものとして、信濃生産大学に関連する研究の成果を検討するなかで、従来から使われてきた「生産学習」及び「政治学習」概念のとらえ方が狭すぎるのではないかという結論をえた。實際上、「経営・技術の学習」にあたるものを「生産学習」と呼び、「農政学習」「社会科学」の学習にあたるものを「政治学習」と呼んできたように思われる。しかしながら、本来の意味での「生産学習」概念は農民の主体形成過程のなかで位置づけられなければならないのであって、より広く農民が「自己の経営」を尺度として…日本農業全体のうごき、国外・国内の政治・経済の動向にむりな

く引きあてて、その内容の論理的な理解をふかめていく」すべての過程が「生産学習」概念によってとらえられなければならないだろう。ここで言う「主体形成」とは、近代市民社会の担い手（市民）として「自律的な人格（主体）としての諸個人が、自己実現と相互承認を成し遂げていく過程であり、その過程の主体になることである」<sup>27)</sup>と考えてよいであろう。宮原誠一の「生産教育」概念にのっとり、農民という階級的属性にてらして言えば、「科学的な生産人」となるために農民自身が営農実践のなかから身につけていく能力・性格と考えられる。その意味で、「生産学習」は農民の主体形成の全過程を通じて行われるものであり、仮にこれを「広義の生産学習」と考えるならば、いままで問題にしてきた「経営・技術の学習」は「狭義の生産学習」と呼ぶことができるだろう。

このように「生産学習」の概念を広くとらえると、「政治学習」との関係が不明瞭になるように思われる。しかしながら、これは「生産学習」が農民という階級的属性にもとづく「営農主体」<sup>28)</sup>の形成にかかわる限りでの学習であり、「社会科学」の学習のように近代市民社会の担い手（市民）としてすべての階級・階層が学習すべきもの、すなわち「市民」としての主体形成にかかわる学習＝「政治学習」とは本来区別されるべきものである。これは「生産学習」と「政治学習」のちがいを内容上のちがいで見ることが実践的にはたとえ可能であったとしても、本質的には農民という特定の階級の属性にもとづく学習と市民一般にとって必要な学習という層のちがいとして理解されるべきであると考える。このように考えれば、信濃生産大学における「生産学習と政治学習の統一」という実践も、「生産学習」を主軸として発展させた結果、日本社会の後進的性格に踏み込まざるを得なくなり市民としての「政治学習」を位置づけるものとなったと理解できるであろう。

とはいえ、「市民」としての主体形成にかかわる「政治学習」が、はたして「社会科学」の学習に限定されてよいのか、という問題が残る。ここで古代ギリシャ人たちが使った「パイデアー（一般教養）」という概念に注目したい。プラトンの著作『法律』を引用（1.643D-644A）して廣川洋一氏は、「まず何よ

りも、商人の術や航海の技術に長けたことをもって、ただちに教育あるとは呼ばないという考え、いかえれば職業的専門教育を真の意味での教育、人間教育とはみなさないとする見解が表明されている。もろもろの領域において限られた、特殊な専門的職業上の才覚から区別された一般教養・教育こそ、人間教育というにふさわしい。このような意味での教育・教養が一般あるいは普遍的 (general, universal) と呼ばれるゆえんを、私たちはまずここに見出すことができるだろう<sup>29)</sup> (下線部分は著者が傍点をふった部分) と述べている。すなわち、職業的専門教育とは区別された「真の意味での教育」＝「人間教育」が存在するというのであり、これを「一般教養 (パイデИАー)」と呼んでいるということである。

そして、さらに「完全な市民になること」＝「市民であるための能力は、すなわち政治にかかわる能力 (アレテ)、政治的徳 (politike arete) であり、このような徳を目ざすものこそ市民として人間すべてが共通にもつべき普遍的・一般的教養・教育の名にふさわしいのである」<sup>30)</sup>と指摘する。このように考えれば、「政治学習」を「市民」としての主体形成にかかわる学習、すなわち「一般教養 (パイデИАー)」の教育・学習であると考えても無理はないだろう。しかも、「私たちがいう一般教養としてのパイデИАーは、幼少年期における教育のみを意味しない。むしろそれは、人間としての善さ、人間としての固有の性能 (よさ・アレテ) の完成を目ざす教育として、養育の段階を終えた成人がおそらくその生涯の終わりまで、追求しつづけていくはずのものである。パイデИАーとしての一般教養・教育は、この意味で『成人教育』であり、かくしてそれはまた真の意味での『生涯教育』なのである」<sup>31)</sup>。また、この一般教養 (パイデИАー) がどのように身につけられるのかということに関して、「身体世話については、私たちはためらわず、体育の専門家や医者に相談するだろう。しかし、魂 (こころ) の世話については、右の文脈ではただちに『教育家』『教育者』がそれとしてあげられてはいない。市民として一般的・普遍的 (=政治的) 教養をもつものすべてが、こぞって魂の世話にかかわるのだとする考えがここに示されている」<sup>32)</sup>と解説されている。

## 「生産学習」に関する考察

いずれにせよ、「一般教養（パイデИАー）」は市民の相互教育によって生涯かけて身につけるものであると考えられる。広義の「政治学習」はまさに、この「一般教養（パイデИАー）」を身につける過程そのものではないのだろうか。その一つの方法として、イギリス成人教育にみられる「リベラル・アダルト・エデュケーション（市民教養教育）の伝統」<sup>33)</sup>を考えることができる。しかしながら、「一般教養（パイデИАー）」にかかわる学習の内容が、具体的に何をさすべきかについてはさらに検討が必要であり、別稿に譲りたい。

## 引用・参考文献

- 1) 藤岡貞彦：社会教育実践と民衆意識、195頁（草土文化、1977年）
- 2) 千野陽一：勤労青年教育論、222～223頁（法政大学出版局、1971年）
- 3) 千野陽一「農民教育」：現代教育事典、608～609頁（労働旬報社、1988年）
- 4) 藤岡貞彦：前掲書、196頁
- 5) 木村純「農民学習運動の発展と農民学習の課題」：北海道大学教育学部社会教育研究室、社会教育研究 通刊4号、100頁（1982年）
- 6) 朝岡幸彦「農民大学運動における学習内容の変遷」：日本社会教育学会、現代成人学習内容論、149～158頁（東洋館出版社、1989年）
- 7) 上杉孝實「社会教育における学習内容」：日本社会教育学会、現代社会教育の創造、197～208頁（東洋館出版社、1988年）
- 8) 千野陽一：前掲書、27頁
- 9) 千野陽一：前掲書、26頁
- 10) 千野陽一：前掲書、28頁
- 11) 千野陽一：前掲書、29頁
- 12) 朝岡幸彦「地域営農集団化と農民の学習（上）」：北海道大学教育学部 紀要 第52号、205～224頁（1989年）
- 13) 千野陽一：前掲書、35頁
- 14) 千野陽一：前掲書、37頁
- 15) 千野陽一：前掲書、27頁
- 16) 千野陽一：前掲書、42頁
- 17) 千野陽一：前掲書、43頁
- 18) 藤岡貞彦「信濃生産大学から20年」：美土路達雄、現代農民教育論、157頁（あゆみ出版、1987年）
- 19) 藤岡貞彦：前掲論文、158頁

- 20) 藤岡貞彦：前掲論文、159頁
- 21) 宮原誠一「生産教育の概念」：宮原誠一教育論集 第1巻 教育と社会、249頁（国土社、1976年）
- 22) 宮原誠一、前掲論文、251頁
- 23) 宮原誠一、前掲論文、252頁
- 24) 宮原誠一、前掲論文、253頁
- 25) 宮原誠一「信濃生産大学に参加して」：宮原誠一教育論集 第2巻 社会教育論、367頁（国土社、1976年）
- 26) 藤岡貞彦：前掲論文、160頁
- 27) 鈴木敏正「『農民の自己教育』論の位置づけに関するノート」：北海道大学教育学部社会教育研究室、社会教育研究 第8号、59頁（1988年）
- 28) 朝岡幸彦：「地域農業の発展と農民的技術」：北海道大学教育学部産業教育計画研究施設研究報告書 第32号、29～32頁（1988年）
- 29) 廣川洋一：ギリシャ人の教育、13頁（岩波書店、1990年）
- 30) 廣川洋一：前掲書、17頁
- 31) 廣川洋一：前掲書、24頁
- 32) 廣川洋一：前掲書、20頁
- 33) J. E トーマス：日本社会教育小史（青木書店、1991年）