

昭和30年代社会教育学習理論の展開と帰結 (上)

藤 岡 貞 彦

- I 問題の限定——社会教育研究における学習理論の位置
- II 社会教育再編期における共同学習論の成立
 - (1) 再編期の意義と小集団学習論の登場
 - (2) 「勤労青年教育基本要綱」と共同学習
 - (3) 『共同学習の本質』の論理
 - (4) 共同学習論の本質と限界
- III 共同学習論・サークル論の展開と停滞
 - (1) 共同学習運動のモデル
 - (2) 『農村のサークル活動』の論理
 - (3) 第一回青研大会以後の学習論
 - (4) 共同学習論の分解
- VI 二つの農民大学論の登場
 - (1) 学習主体の研究
 - (2) 学習論の転換
 - (3) 青年教育の再編と農民大学論
 - (4) 農業後継者対策の項点としての農民大学論 (以上本巻)
- V 農民大学の理念と内容・方法 (以下次巻)
- VI 社会教育研究における「地域」把握と学習理論
- VII 都市化過程での社会教育学習理論

I 問題の限定——社会教育研究における学習理論の位置

本稿の目的は、社会教育研究の分野において、学習理論⁽¹⁾が昭和30年代にいかなる展開をみせたかを、主として農村青年教育の場限定して⁽²⁾追究するところにある。

蓄積の乏しい社会教育理論の分野でも、近年、戦後の学説史研究の気運がたかまってきた。それは、戦後20年総括の意識でもあろう。我々は共有財産として、たとえば、

小川利夫「社会教育をすすめる体制——戦後社会教育論の再検討」『社会教育学』、誠信書房、1959年所収
古野有隣・山本恒夫「戦後社会教育論の展開」、雑誌『社会教育』1962年11月号～12月号

倉内史郎「社会教育研究の動向」同上、1965年8月号
宮坂広作「現代社会教育理論の成果と課題」、雑誌『月刊社会教育』1966年3月号

同 氏「戦後における社会教育理論の系譜」『現代日本の社会教育』、法政大学出版局、1967年所収

などをもっている。戦前の伝統を継承することのむずかしい社会教育理論にあっては、学説史研究は、まず何よりも成立以来日の浅い社会教育とその固有の対象をあきらかにするために、その本質を問うことから始めねばならなかった。社会教育の本質はいかにその時々把握せられてきたかを追うことが、当面の任務であった。古野・山本・宮坂氏らの筆致が社会教育本質論のあとづけに終始しがちなのは、ゆえなきことではない。

いずれの学においても、対象や本質が検討されるのは

学の成立ないしは転換が緊張感をもってひろく意識せられた時のことである。戦後社会教育理論の総体を総括するためには、「本質」がことあらためて議論すべき社会的必然、概念と理論の母胎となる社会的実践の場にふかく立ち入ってみなくてはならない。我々の隣接する社会科学の分野に即していえば、かの「社会政策論争」はそのことをおしえている。戦前の社会政策と社会政策学の反省に立って再出発した戦後の社会政策学会は、社会政策とその学の本質を問う華々しい論争から出発してついに結着をみることなく、労働問題と賃労働にかかわる個別実証研究に諸研究者が各々沈潜して10年。再び今、概念論争の地平に達しようとしている⁽³⁾。

我々は社会教育本質論を出発点として、理論の諸分野に一步ふみこみ、その総体としての概念の発展史を描かねばならぬ。端的な叙述を許されるならば社会教育の本質がすどく意識せられた時期には戦後3つの段階があったといえよう。第1は、戦後社会教育の出発点の時であり、第2は、戦後社会教育の再編成の時(昭和30年代初頭)であり、第3は、戦後社会教育転換の現時点である。そのおりおりにふさわしい本質論研究を我々はもっている⁽⁴⁾。その各時点は、社会教育の本質をことあらためて問う契機を内にふくんでいた。契機と必然の何たるかを我々が問わず、たんなる論理整合性や、概念の自己発展のみを追うならば「社会教育とは何か、についてはついに未だ研究者の間の共通理解は生まれるに至らないでいる」(前掲古野・山本論文)との永遠の嘆きをくりかえすほかはないであろう。社会政策論争の帰すうから我々が学ぶべきものは大きい。学説史研究は、本質論のあとづけから、一步先へでなければならぬ。

本稿は社会教育本質論を中核としてうちに包んだ戦後社会教育理論の総括の一部として、学習理論の展開を、場と時点とを限定して実証的に描写しようとする。

筆者が学習理論の分野にふみ入ろうとする動機にはさまざまなものがある。「教育の研究」は、「教育過程、いかえれば、教育者が未成熟なものたちに意識的、目的志向的に働きかける組織的影響過程を中核として、それにいろいろの側面から接近し、そこに合法則性を発見しそれによって、教育者の目的活動をいっそう有効にする合理的技術の基礎を解明する仕事である」(『岩波小辞典教育』「教育の研究」の項目)と定義されている。教育実践の評価・一般化・法則化を通して仮設・実験・実証をくりかえすことによって成立してきた教授学——教育

方法と内容の研究を中軸にして、はじめて教育学の発展がありえたのであった。社会教育研究の分野において、教授学習過程の分析はどのような成果をかちえてきたのか。教育内容・教育方法上の、実践を指導すべき理論ははなはだしく貧困ではなかったか。それなればこそ、乏しいなりの成果の中から、うけつぐべきものを点検し総括しておく必要も高いといえるのである。

社会教育研究の対象が、小川利夫氏のいうように「社会教育行政(活動)と国民の自己教育運動との矛盾を歴史的・現実的にあきらかにすることにある」(同氏「社会教育の組織と体制」『社会教育講義』, 明治図書, 1964年所収, P.51)とすれば、社会教育研究における学習理論は、その矛盾が「成人の学習」過程へどう投影・反映・浸透したかを追究することを任務とするだろう。ここで学習理論の分節化を試論風に提起しておく。

- ①「総論」 成人の自己教育・自己形成の過程としての「学習」という行為と、体制の教育理念あるいは支配的イデオロギイとの相克の関係を構造化する。
- ②「学習主体論」 学習者の社会的心理的存在形態の分析。とりわけ価値観と社会的存在との矛盾の分析。
- ③「学習組織論」 自己教育・自己形成を組織・集団が保証しうる可能性、ならびに組織が学習内容を課題化していくみちすじの検討。
- ④「学習内容論」 学習内容編成の研究。科学・技術・文化・思想がその現在と未来にわたって文化財としていかに課題化・内容化・系統化しうるか。生活・生産のただ中にあり価値の争点に生きる成人と文化財の関係の追究。
- ⑤「学習過程論」 仮設した一定の教育目標に対し、学習の過程と評価はいかにあるべきか。そのプロセスにかかわって成人の学力を追究する。

これら、①から⑤までの総体の求むるところは、「成人の学習における教育的価値」の認識・発見・創造の問題につきよう。このみちすじを、本稿では昭和30年代に即してみようとするのである。

30年代をとくにとりあげるについても一言のべておこう。この時期を特立するのは、それが、占領下社会教育の民主化啓蒙期を脱して戦後社会教育の再編成期にはじまり、今ようやく論じられはじめた「転換」までの特徴ある一区切りの十年を示しているからである。しかし、筆者の動機はそれにとどまらない。

すくなくとも日本の現実を研究対象とする社会科学の

分野にたずさわるのであれば、昭和30年代の日本社会の激変からなんらかのインパクトを受けなかった研究者のあろうはずがない。政策上は構造政策の、社会構造上は都市化・工業化の挑戦を、既成の方法でどううけとめえたのか、えなかったのか。その緊張を、現代史としての30年代をあとづけるバネとして新しい方法探求に旅立たねばならぬ。いったい昭和30年代とはいかなる時代だったのか⁽⁵⁾。

社会教育の「転換」は今、声高に論じられている⁽⁶⁾。だからこそ我々の分野での戦後社会教育20年の転回のふしふしをまさに社会科学的に分析しないで、安易かつ他動的に、「農村中心から都市中心へ」、「青年婦人の学習から成人の生涯教育へ」と転換がモード的におこなわれてはならない。

一時沈滞をきわめた社会教育学習理論において、昭和40年前後に、にわかには新しい方法や視点が提唱されてくる。一・二の例をあげれば、

碓井正久「社会教育の内容と方法——(1)学習主体の理解 (2)社会教育内容編成の視点 (3)社会教育の方法技術」、前掲『社会教育講義』1964年所収

藤原英夫「社会教育における学習内容の構成とその構成手順」(雑誌『社会教育』、1966年11月号)

宮原誠一『青年期の教育』岩波新書、1966年(とくに第IV章「青年期教育の反省」)

堀恒一郎「学習内容編成の構造」、『現代社会教育の実践』、進々堂、1967年所収

古野有隣「社会教育の課題——内容と方法」、『社会教育』、国土社、1967年所収

室俊司「都市社会教育の再編成」、前掲『現代日本の社会教育』所収。「戦後日本婦人の自己形成」、『戦後日本国民の自己形成』、国民教育研究所、1967年所収

萩原元昭「社会教育研究の現状と問題」、『社会教育概説』、協同出版、1967年所収

山本恒夫「社会教育活動分析の枠組」、『国立社会教育研修所紀要 第1集』、1967年所収

これら40年前後の労作は、それぞれ昭和30年代の学習理論の帰結と考えられるのであるが、そのひとつひとつは、戦後社会教育学習理論と実践の厳密な点検と総括のうえにたつてうちだされたものであろうか。かつてのグループワーク理論のごとく白紙に絵を画くかたむきはあるまいか。30年代初頭、社会教育の民主化啓蒙期をこえた再編成の時点で、「社会教育の歴史的理解」⁽⁷⁾が呼びか

けられて爾來十有余年。これら一連の労作の中に、昭和30年代の投影——継承と断絶——は、どう意識せられているのだろうか。いずれにしても「学習内容編成の基本的視点」⁽⁸⁾の追究が必要であり、可能であることが、今ひろく認識されている事態に我々は注目する。

このようないくつかの動機から、筆者は、昭和30年前後に社会教育再編成の学習理論の骨格をなした小集団学習論—サークル論・共同学習論を出発点のモデルとして、学習の展開・停滞・転換の論理を追い、最近の「学習内容編成論」を、その1つの帰結として評価してみたいのである。このような形で、筆者は、戦後社会教育理論の学説史研究を、実践とのかかわりで理論の成果を検討する実証の場へ解き放つ試みとする。

註(1) 室俊司、「成人の学習活動と認識」(『日本社会教育学会紀要四号』、1966年、所収)では、成人の学習の「研究方法論の基本的前提」として、第一に「実際の学習活動への主体的参加」、第二に「体制論・組織論・運動論的な展望」、第三に「実際の学習計画の立案、実施、評価のレベルでの調査、仮説および再検討」、第四に「現場実践者と専門科学者の両方からたえず積極的な批判をうける関係」があげられている(P.11~12)。鋭い提起であり、筆者の立論に御教示をえた。なお、ここで「学習理論」といい、「教育理論」ないし「教授理論」としない理由にもふれておく必要がある。「学習はそのまま教育ではない」「教育とは学習の指導」であり、「学習を媒介にして発達を及ぼす」(勝田守一『能力と発達と学習』、国土社、1964年、P.141)ものを教育ととらえねばならない。社会教育の分野における教育主体とその矛盾の追究こそ社会教育本質論のめざすところであろう。本稿ではその前提としてひとまず教育主体の対象たる学習主体の認識分析に重点をおいている。

(2) 昭和30年代の社会教育が、農村の青年と婦人を主たる対象としていたことは否定できない。本稿では、筆者の非力によって、前者にかかわる学習理論のみを対象としている。

(3) 戸塚秀夫「社会政策論争の現段階」(雑誌『労働法研究』1968年1月号)、労働問題文献研究会『文献研究 日本の労働問題』(総合労働問題研究会、1966年)などを参照されたい。

(4) 第一段階における、宮原誠一「社会教育本質論」(雑誌『教育と社会』1949年10月、12月号)。その批判的継承を意図した第二段階における津高正文『社会教育論』、新天社、1956年。通説を歴史研究によって批判した、大蔵隆雄・橋口菊・磯野昌蔵・小川利夫「わが国社会教育の成立とその本質に関する一考察」(雑誌『教育学研究』第24巻4号、1957年)。第3段階における前掲、小川利夫論文「組織と体制」。これらが本質論研究の各時点でのピークとみられよう。そのような形で本質追究がおこなわれたについては、それぞれの時代の要請があった。さまざまの「社会教育本質論」は、昭和34年の社教法改正によって現実の前で検証されることとなった。持田英一氏の社会教育諸理論家への批判(『教育管理』、国土社、1961年、P.402~406)もここにかかわっている。私見では、社会教育研究者の外側から、もっとも本格的な本質論を提起したのは五十嵐頭「社会教育と国家」(『日本の社会教育第4集』、国土社、1959年、所収)である。題名そのものが本質把握の問題性を示している。本文にのべた前掲、

小川論文「組織と体制」での社会教育における矛盾の規定にも、五十嵐氏の論調のふかい影響がみられる。即ち、前掲論文「社会教育をすすめる体制」で小川氏は、福尾・岡本共著『新しい社会教育』を批判して、「がんらい社会教育が歴史的になっている矛盾——そこで『新しい社会教育』で——引用者注）きわめて当為的に前掲されている国や地方公共団体の公共的な教育機能とそれをにやう政治権力の階級性との矛盾」（同P.139）と記し、この部分に注記して、『五十嵐顯「教育行政」、海後・村上監修「教育総説」誠信書房、昭和33年所収』としているからである。社会教育における矛盾の把握は、小川氏の両論文でもキイ概念であり、その原型はここにあると筆者はおもうからである。氏の御教示を仰ぎたい。

- (5) 時代区分上、戦後20年、1960年代、昭和30年代というふうにくくる三つのやり方がある。それは日本の現代の理解にかかわってこよう。筆者は本稿で、社会教育の、占領体制からの再編成にはじまって転換にいたる10年として、昭和30年代を1区切りとしたが、全体制的にも、「この10年は、『戦後はおわった』（30年経済白書）経済段階から、都市化、工業化、近代化の理論と現実が発生し、発展し、転調していった時代であった」とし、昭和40年代を、30年代構造政策の帰結としての転型期に始まる1区切りと規定してはどうかと考えて、学習課題としての「昭和30年代研究」を提唱したことがある。（『農村青年の学習の現段階』、雑誌『月刊社会教育』、1966年2月号、P.23）
- (6) 「朝日」（1967.12.31）によれば「文部省は、農村中心の社会教育を全面的に改めるため、来春早々にも社会教育審議会へ、基本施策を諮問する方針である」。都市中心の成人の為の「生涯教育」として社会教育を再編する志向は、1966年秋の後期中等教育再編答申にもみえていた。〈社会教育の現代化——生涯教育〉の論理については、日本ユネスコ国内委員会『社会教育の新しい方向——ユネスコの国際会議を中心として』（波多野完治氏執筆）にあまずところがない。『教育学全集 第一巻 教育学の理論』（小学館、1967年）所収の座談会「これからの教育と教育学」における吉田昇氏の発言も参照されたい（同P.360）。lifelong learning の形式性については、前掲、小川「社会教育をすすめる体制」P.130参照。
- (7) 宮原誠一「社会教育の歴史的理解」（『講座教育社会学Ⅷ—社会教育の再編成』、東洋館出版社。傍点引用者）は、1956年末に書かれた。副題に「『再編成』へのちかづきかたをめぐって」とある。
- (8) 雑誌『月刊社会教育』は、1966年2月号、1967年12月号にこの題で特集をし、雑誌『社会教育』も、「学習内容構成の検討」を、1966年10月号、11月号に特集している。学習の基本的視点の検討、ないしは転換がひろく必要視されてきているからこそであろう。

Ⅱ 社会教育再編期における共同学習論

(1) 再編期の意義と小集団学習論の登場

本稿の分析対象を昭和30年段階に限定するのは、民主化啓蒙期に日本の土壌に根ざした学習の展開がみられず⁹⁾、いわゆる「社会教育の再編成」¹⁰⁾の時期に、はじめて

自前の学習理論と学習運動が大衆化した、と筆者が考えているからに他ならない。それは、戦後社会教育史の時代区分設定の問題とふかくかかわっている¹¹⁾。

昭和30年代初頭「総体としての再編成」¹²⁾が社会教育に求められた所以は、市町村合併に象徴される地方制度合理化、教育二法・教育委員会法改悪にみられる教育反動化の波と、ようやく芽生えてきた国民的学習運動の矛盾の上に、民主化啓蒙期を脱した社会教育の新しい可能性がみえてきたことにあった。それは、社会教育と学校教育を統一して国民教育の総体と考える可能性がほの見えて来たことを意味する。あきらかに、占領下民主主義とは異なった民主主義、与えられた人権感覚とは異なった人権意識がこの時期に生まれようとしていた。「社会教育の再編成」の思想は大衆の学習運動の高まりに身を寄せ、そのエネルギーをもって、社会教育を国民教育の一環として構想し、構築しようという理念から生まれたものであった。もちろん、その思想と論調は多義にわたる。いわゆる総合社会教育計画も、再編成論の一つであった。「再編成」論が、理念や理想にとどまったか、それとも占領下社会教育からぬけだして真に時代を区分するの劃期をつくったかは、戦後社会教育史の重要な論点となろう。

社会教育の担い手の認識が、学校教育に一步おくれて「新教育の反省」¹³⁾に到達したとき——それこそが社会教育再編の旋回基軸であった——そこに生まれた学習理論が、まず「小集団学習論」であったことは注目に価いする。そこで本稿の起点を、社会教育研究における「小集団学習論」の分析におかねばならない。

「総体としての再編成」が社会教育に求められた昭和30年代初頭、それは占領下民主主義の形式性と限界が大衆的にあきらかになり、単独講和の欺瞞によびさまされた独立の意識、原水爆実験を契機とした平和への志向が、国民的に表現の途をさぐりあてた時であった。28年朝鮮戦争休戦、29年インドシナ休戦・「平和五原則声明」、30年バンドン会議にめされる世界の平和へのうごきは、戦後はじめて自前の民主主義と平和の認識をつくりだす世界史的背景となった。この時点で発見・創造された大衆的表現のみちすじは、地域と職場における小集団＝サークル活動と、母親大会・原水禁大会をはじめとする全国レベルでの連帯をあらわす大集会の2つのポールに示されよう。「サークル活動は、全般的に、1952年末ごろから53年にかけて活発なうごきをみせはじめ、54年、55年に発展のいきおいをしめしてくる。」「みんなで、ほんねを出しあい、それをみんなのものにして話しあい、考え

あうことをとおして、人間が解放されていくというサークル性は、全体としてそのながれをとらえてみれば、ひとつの国民的な状況の所産であった。¹⁰⁾

ひろく大衆の諸活動の中に生じてきた小集団活動が社会教育の分野に与えた影響はまことに大きい。敗戦直後、占領軍が主導した民主化啓蒙期の社会教育において、グループ・ワーク理論は、唯一の方法であった。直輸入的方法が日本の土壌に定着せず、新教育の根本的批判が随所から寄せられていたとき、占領下のグループ・ワーク理論とは截然と区別される小集団——それは、まさにシリアスな国民的状况のもとで創造された——の意義と方法は、占領下社会教育に根本からの反省を迫るものであった。

社会教育再編期における学習の理論として登場した共同学習論は、20年代後半の日本全体の大衆運動とその学習に対する見事な一つの応答とみることができる。昭和30年代社会教育学習理論の出発点となった共同学習論は、青年団運動を舞台にしたサークル論の社会教育的表現であった。

註(9) 宮原誠一編『社会教育』(光文社、1950年)は、占領下社会教育時代の概説書であるが、そこにあげられている「社会教育参考文献一覧」の中で、学習理論に関するものは、視覚教育、グループ・ワーク、グループ・ディスカッション、グループガイダンスについての直輸入風の啓蒙書にすぎない。駒田錦一・佐藤幸治・吉田昇共編『青年教育』(朝倉書店、1951年)は、25年秋、教育指導者講習会(I F E L)において青年指導のコースY.L.T.C. (Youth Leaders Training Coursesの略)が置かれたことを契機として、26年設立された青少年指導研究会の会員が中心になってつくられた書物であるが、ここでも占領軍の指導した学習方法の論理がすべてである。学校教育において新教育への批判を「山びこ学校」につづく生活綴方復興に求めうる(小川利夫「新教育の展開と変容」『教育学全集4』、小学館、1968年所収)のに対して、社会教育における民族的・土着的・国民的方法の発見のころみは、共同学習運動にあり、共同学習論はその理論化の努力であった、と筆者は考えている。

(10) 註(7)参照。「講座教育社会学Ⅷ」は、全体として「再編成」論の代表的著作である。

(11) 戦後社会教育史の時代区分に定説はないが、諸説については、宮坂広作「戦後日本における社会教育政策の展開」の第1節「戦後社会教育政策史の段階区分について」(前掲『戦後日本国民の自己形成』所収)を参照されたい。右論文は、社会教育政策を対象とした為か、本稿にいう「社会教育の再編成」に当る時期は、〈独占資本の復活と社会教育政策〉の項にまとめられ、主たる二つの内容として、「新生活運動の展開」と「社教法改正問題」が並列してあげられているにとどまり、町村合併、大衆運動の芽生えなど再編成期の意義にふれておらず、承服しかねる。前掲、古野・山本論文では、戦後社会教育論の系譜を1957年で2分しており、この再編段階が重視されていることは判るが、時代区分の観点は、せいぜい「社会教育の歴史的 성격の把握を通してその本質にせまろうとする接近方法が本質論の主流を形成するに至ったから

である」というにとどまり、歴史研究の方法が呼びもどされた根元の理由に迫りえていない。筆者は、時代区分の指標として、敗戦直後の国体護持期、占領下の民主化啓蒙期、逆コースと大衆運動の拮抗の再編成期、資本の要求が明確化し教育統制が新しい段階に入る社教法改正の時期、安保改定と高度経済成長が日本の社会と産業を全面的に再編する時期をあげたことがある(「共同学習論ノオト 上」『日本社会教育学会紀要No.2』1965年所収)。都市社会教育への全面的転換の現時点に立って、時代区分を明確にしていきたい。共同学習論や再編期の評価は、まさに時代区分にかかわっているからである。

(12) 註(7)論文P.3

(13) 雑誌『教育』復刊第1号(1951年11月)が「山びこ学校の総合検討」特集をもって発足し、10号が「綴方教育の進展」特集において恵那調査を報告したことは、講座『教育』(全8巻、岩波書店、1952年)の刊行とならんで、学校教育における「新教育の反省」点が当時どこにあったかを物語っている。

(14) 宮原誠一「国民教育と小集団」(『日本の社会教育第3集』、国土社、1958年所収)P.9, 13

(2) 「勤労青年教育基本要綱」と共同学習

共同学習論は、日本青年団体協議会(以下「日青協」と略称する)の、青年学級振興法との対決の中から生まれた。

講和後、占領下教育の行きすぎをただすとの名目でおこなわれた教育政策下で、社会教育の公的統制の第一着手として、青年学級を法制化し、わずかの補助金のもとに拘束して、公けの教育機関とする動きがたかまった。もともと青年学級は敗戦後の青年学校廃止後¹¹⁾、学力補充の為に村々で青年たちが自主的に開設したものであって、原初形態では、青年夜学会、公民学校、補習学校、勉強会、読書会、塾などの名称で存在していたのを、町村当局が除々に中学補習機関化ないしは定時制高校代替機関化していったものである¹²⁾。「青年学級」の名は、23年ごろの山形に求められるという。宮崎県では、敗戦後経営された職業教育講座が、25年頃に青年学級に転化したと報告されている。山形の実践は、公民館のネットワークで典型化されて普及し、25年前後には社会教育における農村青年教育の主要機関となっていく¹³⁾。かつての〈実業補習学校——青年学校〉と〈青年団〉を結ぶ線は、戦前日本の社会教育の「正系」をなしていたが、戦後は、〈青年学級〉と〈社会教育関係団体としての青年団〉を結ぶ線が、昭和20年代後半の農村社会教育の「正系」となった。

26年5月の日青協第1回大会では、全国に自生的に簇生し、自治体の援助を受けてきた青年学級を、国費をもって援助するよるとの「青年学級法制化」提案が議決され、同年7月には、日青協から10項目にわたる法制化

の要望がだされた¹⁴⁹。国はまず26年12月に山形県を会場とし、27年2月には宮崎を会場として全国青年学級協議会を開催、つづいて研究指定学級を設定し、28年第16国会に「青年学級振興法案」を七程、同年8月可決にこぎつけたのである。

これより先、27年5月の日青協第2回大会では、静岡県団の提案、『青年学級の自主性確立、及び法制化反対』を激しい討論の末可決し¹⁵⁰、翌年第3回大会でもこの決議は再確認されていた。社会教育関係団体として、婦人会とならんで戦前戦後を通じて最大の団体であった青年団が、日青協の組織をあげて、文部省の社会教育政策に反対したことは字義通り劃期的であり、社会教育再編成の時期の到来を示すものであった。日青協は「振興法」公布後ただちに声明を発表し（28年8月27日——全文『青年学級のあゆみと展望』P.34に収録）、幹部は次のようにのべた。

「ここに於て私達は、その対策として第1に私達が憂いた青年学級の画一化や統制化を防ぐための強い批判と更に積極的にその運営に参加しリーダーシップをとり、また補習教育に墮している青年学級をもととの姿である青年の自主的研究活動——共同学習に切りかえることと、第2に勤労青年教育の基本的理念並にその教育体制を確立するための絶ゆまざる努力を続けることを決定した。」（『勤労青年教育の問題』、序文、日青協刊、1954年所収）

その為に、日青協は、勤労青年教育専門委員会（学識者より成る。委員長、吉田昇お茶の水大学助教授）と勤労青年教育特別対策委員会（委員長、日青協会長）を組織し、「勤労青年教育基本要綱」を起草し、29年5月の第4回大会で可決した。同じ場所で、「全国青年問題研究大会」（のち研究集会となる。以下、『青研集会』と略称する）の30年春からの発足も決議された¹⁵¹。「勤労青年教育基本要綱」は10項目からなり、「完全な中等教育」を青年教育の正系として要求し、青年の学習運動として「共同学習」をよびかける宣言となっている¹⁵²。

「われわれは、日本国憲法にもとづき勤労に従事する青年が正しい教育を受ける権利をもつことを確認する。このためには、すべての段階における学校教育と社会教育の改革が必要であるが、とくに青年期の教育を勤労青年の人間形成にふさわしいものとするのが緊急な問題である。勤労青年は新しい日本を創造しようとする高い精神をもって科学と技術を学びながら、郷土と産業の現場で活動しなければならない。このためには既成の制度にとらわれず、望ましい勤労青年教育体制の確立を目指してすべての勤労青年が討議し、これを強力に推進する必要がある。われわれはこの望ましい勤労青年教育が、次の各項の主旨に合致すべきものであることを主張

する。

- 1 基本的人権に立脚したものであること
- 2 教育の機会均等の原則をつらぬくものであること
- 3 不当な統制的支配や政治的干渉をうけないものであること
- 4 自主的な人間を形成するものであること
- 5 勤労と学習の正しい結合を実現するものであること
- 6 共同性を高める教育であること
- 7 正しい社会的活動を行なうものであること
- 8 広い視野をつくりあげる教育であること
- 9 平和のために努力する青年をつくる教育であること
- 10 勤労青年の教育体制は青年自身の要求によって実現されるものであること

この要綱は、のちの共同学習運動にとって、いや青年団運動にとってつねに立ちかえるべき道標となった。

共同学習論は、「勤労青年の教育体制は青年自身の手で」という宣言にそって、青年学級を内部からつくりかえていくために求められた。そして共同学習運動そのものは、青年団運動の改革（主体性確立3ヶ年計画——昭和29年第4回大会決定）の有力な武器と認識されたのである。

註¹⁴⁹ 青年学校廃止は、法制的には23年3月のことであったが、敗戦直後から有名無実と化していた。

註¹⁵⁰ 青年学級の経緯については、官側の資料として、全国青年学級振興協議会編『青年学級のあゆみと展望』（文部省社会教育局監修、1964年）、法制化前の自主的運営の紹介として山田清人『青年学級』（金子書房、1952年）総体の歴史的批判として、宮坂広作『青年学級の変容過程』（宮原誠一編『青年の学習』、国土社、1960年所収）をあげておこう。現場の実践は、国立教育研究所『青年学級とその教育計画——各県における事例集——』（1952年）、山形県青年学級連絡協議会編『青年学級の宝典』（1955年）以下無数にある。青年学級の性格は、宮坂氏もいうように、結局ほんの一時にまにあわせの「闇の子」であり、「学校教育を拡充する誠意がないからこそより安価な手段として」固定されたものであった（前掲論文 P.122）。学級は出発当初から、「中等教育の補習機関」と「年長青年のサークル」の双方の性格をあわせもっていたのであり、法制化は前者のすじをもって中等教育を代替させようとしたものである。青年学級は、高校進学率の急上昇とともに30年代前半に停滞し、のち急速に分解して、低度職業技能教育機関化（勤労青年学校）していく。発足の形態は千差万別であるが、「戦後の農村青年たちが、村芝居的地方文化運動の反省期にあって自発的に研修サークルを結成するようになりそれがしだいに定期講座の形をとってきたもの」（山田清人）とすれば、後者のすじこそ、のち公民館活動と結びついて法制化からは自由に発展さるべきものであった。前者の線の凋落、後者の線の発展は現実の示すところである。当時の論者は、中卒青年に定時制高校への進学を呼びかけ、青年学級を年長青年のサークルに解放せよとした。（たとえば、碓井正久「青年学級と定時制高校」、『講座教育社会学Ⅶ——社会教育の再編成』1957年所収）

註¹⁵¹ 前掲、宮坂論文、P.120~121参照

註¹⁵² 第1回日青協大会（26年5月）の決議で設置された青年教育特別対策委員会が作成した要望書。10項目とは、(1)社会教育の体系において立法化されたい（単独立法不要）、(2)市町村義務設置、(3)運営就学については地方の実情に即す、(4)対

象は25才までの青年男女、(5)専任主事の必置、(6)必修科目と選択科目の併存、(7)学年制不能の際は巡環上昇制を、(8)資格について、(9)経費補助について、(10)運営については青年団が中心となる運営委員会が当る、(青少年団体の育成援助について団体の自主性を認め、これが範囲内における指導助言の体制を確立強化すること)」というのである。山田清人氏は、この要望を、「ふにおちない。」と批評した。(雑誌『教育』1952年4月号、「青年学級法制化論議」——教育情報らん)

(19) 第2回大会の詳細については、『福井県連合青年団史』P.146以降、今井正敏「青年学級法制化問題」(雑誌『月刊社会教育』1967年6月号)にくわしい。法制化反対決議には当時の執行部の指導性が大きくはたらいていた。静岡県団の提案理由は、「この1年間で社会情勢は大きく変わった。今日のような逆コースは、まさに警察国家の再建であり、中央集権、官僚統制への復帰である。このような全体主義的な傾向のある中で法制化は、文部省でいっているような財政的裏づけのみでは、終らなくなる。大衆青年が自らきずきあげた青年学級活動を、現在の国家情勢から考えてみて、安易に法制化せよなどというべき段階ではない」とのべた(今井論文P.97)。社会教育関係団体のことばとしては、まさに劃期的発言であった。

(20) 日青協第4回大会は、青年団改革の為の主体性確立三ヶ年計画の一環として、これらの決議を可決した。その意味で、学習と運動は切り離せなかった。(小川利夫、「戦後青年団運動の系譜」,前掲『青年の学習』所収,P.162参照)

(21) 「基本要綱」は、高校全入運動の理念のような「完全な中等教育の権利」宣言なのか、青年の自主的サークル運動の宣言なのか、判然としないところがある。おそらくその双方の論理が混在していたのであろう。「青年教育を青年の手で」とは公教育否定なのか。批判的にコミットすることを指すのか。とくに後期中等教育制度を指すのであれば、やや具体性を欠くとおもわれる。要綱の「解説」には、「現行の教育制度を根本的にあらためて、勤労青年教育をむしろ第1義的に尊重し、働らきながら学ぶことこそ青年教育の正系であるとするような学校教育および社会教育のあらたな体制をつくりだすこと」、「自然科学、社会科学および生産技術を労働の場に立てるという立場から学習すること」とあり、これは、高度な内容をもつ生産教育(城戸幡太郎、宮原誠一)を提唱し補習教育的青年学級を原理的に否定した青年の教育権と「完全な中等教育」の主張と受けとれる。しかし、「要綱」の具体化はさしずめ、共同学習運動であったのだから、二つの論理は、やはり混在していたものとみるべきなのであろう。

(3) 『共同学習の本質』の論理

昭和29年1月、勤労青年教育特別対策委員会の要望によって、『共同学習の手引——青年団と青年学級のために——』(青年団研究所編)が刊行される。此の書こそ、「勤労青年教育基本要綱」の具体化の第一歩であり、共同学習運動の理論上方法上の基礎となったものであった。

『共同学習の手引』は、四章からなり、「共同学習の本質」と題する吉田昇氏の共同学習論、長野県下4ヶ所の単位団における共同学習の典型例、「AとBとの対話」と題する青年学級運営論、「青年教育と共同学習」と題

する座談会によって構成されている。なかでも、吉田論文は、占領下社会教育の基礎的方法であったグループ・ワーク理論と、日本の青年団の土着的方法^⑧を止揚し、学校形態ならざる青年教育の学習方法を提起しようとする、野心に満ちた試みであった。以下論文「共同学習の本質」にそって、学習理論の展開を追ってみよう。

出発点で氏はまず、共同性の意味を問う。「これからの日本で共同性をつくりあげることがきわめて大切なことはよく知られている。」共同性は自主性を基礎とする。果して昔どおりの学習の形態で、自主性や共同性が生れてくるものであろうか。今こそ民主的な内容とともに、民主的な学習の形態をつくりあげねばならぬ。「共同性をつくりあげるための学習の形態は、何よりもまず「勉強」という過去の伝統からぬけ出すことだ。」その為には、「自分で問題を感じているものを解決しようとすることが出発点」とならねばならぬ。自分の問題が出発点になり、自分達の生活の問題を解いていく。問題の共通性の中に、青年の連帯が生まれる。「先生と生徒だけが向きあっているのではなく、同じ問題をもった青年達が先ず向き合っている。そして青年達は互に共同して自分達の上に迫っている問題を解決しようとする。」民主的な態度をつくる民主的な学習形態とは、問題解決を軸にした、青年同士の自己学習・相互学習である。補習教育的青年学級の講義形態は、青年団の研究活動で行われている地域社会の問題にとりくむ共同学習にとって代られねばならぬ。青年が能動的になるか否かは、研究の主体性自主性にもとづくからである。

つづいて、氏は学習の動機づけに移る。問題解決の意志は、問題そのものの意識化を前提とするだろう。それには、「青年の表面的な興味よりも、より内心の要求に訴えて行かなければならない。」ふみにじられ解決の方向のつかめない問題の山積している青年の、真の要求の自覚化こそが動機づけである。青年の基本的な要求をさぐりあてうるか否かに、学習はかかっている。「青年の内心の動機である生活の確立や正義感の主張や実践的な活動に結びつけられたもの」が一番の基本であり、「青年団の活動もレクリエーション偏向のものから、生活的実践なものへ切りかわってきている。共同学習は、この線に沿って進められればよいのである。」(ゴチック体引用者)地域・生活・職業の現実問題は、村に残る長男、村を去る二、三男、女子であっても共通に扱える^⑨。学習の場面では地域生活が素材を提供しているにすぎず、問題の底の共通性——生活の合理化・生産の能率化——

が、基礎教育としての目標だからである。学習の進行途上においても、いっそう動機づけをふかめる為に、講義以外に多面的な学習方法を取り入れて専門家、放送、映画、講師等の直接、間接（の方に重点がある）の指導を求めていく。「講師が行うべき役割は、青年の共同学習を勇気づけ、学習への導入を行うとともに、その問題解決において必要となる知識を伝達する」ことである。

では学習の展開はどうか。氏はここで、デュエーの合理的思考の五段階説を引用し、「困難を感じること」——プロジェクトの問題性を出発点に、問題の限定→解決の示唆→示唆の論拠の検討→検証の順序が集団内で意識的に踏まらるべきことを主張した。その為の集団の技術、ウイ・フィーリングの形成が強調されたあと、「共同学習と実践の関係」がのべられる²³。「共同学習が何のために行われるかといえば、それは具体的な生活の問題を解決して、社会をよりよいものにするためであった。共同学習と実践とは始めから結びついたものであった。」
「行為と結びつかない学習はもう沢山である。青年の共同学習は実践を離れては無意味だとさえ考えられる。」
法制化以降の青年学級は、こま切れ時間を各科に配当するような教養学習になっており、団体活動とも遊離している。共同学習はもともと団体の活動の一部として行われていたものであって、団体活動と表裏一体でなければならない。その為には実践自体も、目標と計画をもった長期的なものでなければならぬ。プロジェクト・メソッドは技術的なものばかりでなく、社会活動にもとり入れられなくてはならない。目標と計画があって始めて評価も可能だろう。「このような実践活動はその過程において思考に裏づけられた共同学習を伴うであろうしその結果においても、さらに新たな共同学習への意欲を増大させるであろう。」

以上、吉田論文は共同学習の本質を解明するために、「共同学習の意味」・「動機づけ」・「共同学習の展開」・「共同学習と実践の関係」の四つの節をたて、この順に論理を展開した。吉田論文は、のち日青協の共同学習運動の旗印となったものであり、至大の影響を現場の実践に与えたのであるから、その論理と発想を評価し、社会教育学習理論史のうえに位置づけてみなければならない。

²³ 当時の青年団研究所長横山祐吉氏は、共同学習は伝統的な相互教育の方法であり、「大体日本の青年団は共同学習のような形の教育を徳川時代の若連中の時代からとって来ている」（前掲『共同学習の手引』P.117~118）として、若衆宿、事上練磨、ともみがき、輪読会、一人一研究、共同研究など

を青年団史上の先例としてあげている。たしかに田沢義輔には、公民教育、生産教育の方法としての共同研究の考え方がつよくあった。『実業補習学校と公民教育』（大正8年）、『青年団の使命』（昭和5年）参照。

²⁴ この点は、のち宮坂広作氏が、「グループ・ワークや経験主義学習理論との親近性」を示す理論的弱点としてあげたところであった。「動機づけ論の皮相さ——青年の階層・性・一般に生活意識の相違にもとづく意識の深刻な断絶を軽視しかれらを共通の問題によって容易に統一しようとする楽観論」だ、というのである。（前掲『青年学級の変容過程』P128）
²⁴ 「勤労青年教育基本要綱」の第7項「正しい社会的活動を行なうものであること」には、次のような解説が附されていた。「勤労青年の教育は青年達の間民主的な態度をつくることだけに満足すべきでなく、すすんで地域社会や職場の非民主的な傾向を是正する社会活動を含むべきである。青年達が具体的な目標をたてて現実場面の改革のために共同で思考し行為することは、青年自身の社会に対する態度を成長させるとともに、社会の進歩に役立つものである。」この項は学校制度の改革よりも、青年の自主的学習——共同学習を想定して書かれているようにおもう。第6項についても同じような意義が与えられており、ともに吉田論文と照応しあっている。

(4) 共同学習論の本質と限界

先に註(9)で、「社会教育における民族的・土着的・国民的方法の発見のころみは、共同学習運動にあり、共同学習論はその理論化の努力であった、と筆者は考えている。」とのべた。そこでは、共同学習論ないし運動の総体について言及したのであるが、では運動の指導的論文「共同学習の本質」については、どういえるだろうか。新教育批判の観点でみた時、『山びこ学校』につづく生活綴方復興に比肩しうるかどうか。

吉田論文の批判は、「新教育」そのものよりも、古い「勉強という過去の伝統」にむけられている。古い勉強＝講義方式は官製化された青年学級方式に再びのびこんできつつある、近代青年教育の自主性・能動性・実践性の原則に立ってこれに反対しなければならない、とする青年学級官製化批判の立場はまことに鮮明である。学習内容のおしつけでなく、内心の要求——自分にとっての課題から出発する点でも、まったく戦前の青年教育の悪しき伝統から自由である。だからそれは教育方法の民主化・近代化の提言といってよいだろう。そこで内心の要求に訴える課題の何たるかが問題になる。論文中のことばでは、学習の課題は「自分達の生活の問題」・「進学・経済・恋愛といった自分の問題」・「身近な問題」・「自分達の地域社会の問題」ということになり、「既成の文化財」がその反対概念である²⁵という論理になっている。課題が身近な問題とあれば、講師の役割も「青年の共同学

習を勇気づけ、学習への導入を行なうとともに、その問題解決において必要となる知識を伝達する」程度のミナマかつネガティブなものとなり終るのは自明であろう。そして青年の学習自体も、「義務教育を終った青年達の学習は、既に獲得した基礎的な学力を実際の生活の中へ持ちこむことにある」²⁰ととらえられていた。

このような教育方法論の論理構造²¹は、「新教育」そのものではないか。すでに学校教育の分野で破産宣告がなされていた²²生活即教育論・問題解決学習の残滓ではないか。プラグマティズム教育学の社会教育版である、等々の批判も寄せられえよう。事実、「共同学習論は、生活教育という基本概念と、グループワークという方法概念の結びつきの中に成立してきた」「いわば新教育の青年版」²³との批評もあったし、「グループワークが共同学習への道を清めた」、「さまざまな複雑な抑圧のなかで自己の人間的要求を主張することをゆるされていない青年たちの内面にひそんだ真実の要求をひき出す、解放と組織の過程の重要性を認識しえない」、「こうした点はわれわれ意識の労農青年としての階級の基礎を看過し、共同学習と実践とを問題解決学習理論で安易に結合させる実践論に集中的にあらわれている」²⁴との断罪もあった。

たしかに吉田論文は、

- ①教育における文化財の解釈——学習の内容系統化において
- ②教師、講師、組織者たちの指導性の問題において
- ③課題の認識——青年の要求をさぐりあてる方法において
- ④身近かな問題の発展上に社会をとらえるコミュニテイ論的社会構造把握²⁵において
- ⑤「実践」の解釈において

学習理論としては致命的な欠陥を有していた。共同学習万能論においてそれは拡大してあらわれた。

上記の五点については後段にのべよう。

しかし、吉田論文を占領下グループ・ワーク理論の単純な継続発展であるとはけっして考えられない。

その理由は第1に、共同学習論そのものが、ある段階での青年の実践をふまえ、その総括としてだされたものだったことである。青年団運動は、占領下青年教育行政をはなれて当時ようやく自らの土壌にねざす実践を示しはじめていた。山形・長野の先進例や、農村のサークル活動が、論の展開のうらにあることを次節でのべよう。

第2に、破防法・池田ロバートソン会談に示される講和後の反動化の進行下で、かつての民主化・近代化の

上からの可能性は幻想と化し、あらためて占領軍と行政権力が捨てた民主化・近代化の旗印を民衆がかかげてすまねばならなくなる。この時点での近代化とは、即民主化の謂であり、その主体としての民衆運動は民主化運動でなければならなかった。後年になってこれを「近代主義的な臭味」²⁶と断ずるのは安易にすぎよう。共同学習論が、「いえ」・「むら」・「政治」の非合理性、封建的なくびきを青年の課題としてむらの民主化と仲間づくりを呼びかけた時、それは、村・町を問わず共同体規制に躊躇する青年に解放の論理とひびいたことは当然である。

第3に、従って、グループ・ワークが、浅い要求にもとづく目的・関心事・趣味・同好別のインタレスト・グループや機能集団づくりを説いたのに対して、共同学習論は日本の現実の課題への肉薄を集団化の基礎とした。そこに単なる way of life ——態度形成にとどまらない理由があった。それは青年が自らの皮相な要求（ここにもとづいてグループ・ワークが成り立つ）をほり下げて内心の要求に至った時、かならず実践的な社会活動にいきつく、という社会的動機づけ論に裏うちされていたからである。

共同学習論は、吉田論文に限らず、多義的な解釈を許すところに特徴がある。如上の五点の欠陥を拡大していけば、当然官許共同学習論（それはグループ・ワークの嫡子ともみられる学習の一方法と化す）²⁷たりえたであろう。しかし、共同学習論は単なる学習方法にとどまらず、青年の主体性論・地域民主化論のような教育目標を内在していたとおもわれる。それが背景にかくれ、単なる仲良し仲間づくり法に墮していく危険を、論理は内在してはいた。多義的解釈を許すところにつよみも弱みもあらわれる。

昭和30年、前年の日青協大会の決議に従って、第1回全国青年問題研究大会が開かれ、法制化後の官許青年学級に対抗する自主的青年教育の大衆化が始まった。共同学習論が青研集会をうみだし、その方向を決定したといっ

註²⁰ 行文中では、戦前の教育の形式性を批判するに急なあまり文化財をきわめておい小化して、軽視ないし否定するという根本的な誤りにおちいつている。「既成の文化財の習得ということよりも、自分達の地域社会の問題に共同してとりくんで行く共同学習の方が、これからの日本にどんなに大切かがわかるであろう」（「手引」P.11）というわけである。教育学的にみて、文化財の軽視がノンセンスであることは今日自明であろう。文化財——科学・技術・文化・思想の系統の新しい解釈こそが戦後求められていた筈である。この弱点は、共同学習・サークル学習のゆきづまりとなって顕現する。のち「系統的な学習ということをもっとひろく限定して、国民

の学習という視野におくならば、それは、第一に、現代の社会科学の基本、自然科学の基本、生産技術の基本を学習するということであり、第二に、その基礎のうえに専門分野の科学的・技術的学習をすすめるということである」と宮原誠一氏がのべた（前掲「国民教育と小集団学習」P.21）のは、民間教育研究運動と日教組の教育研究運動の中での教科研究の蓄積を背景にして文化財と学習の關係の再解釈を氏が提言し、あわせて文化財・教科・学習内容の系統の輕視の傾向をサークルにおける指導性輕視の問題とともに批判したものであった。

(27) 既に獲得した学力の実生活への適用、という前提そのものを疑ったのは周知のように大田堯氏であった。氏の昭和30年前後の論文には、学校で既に学んだ、教材——科学技術・知識・文化財が実生活の中で転落・退化・屈折（芦田恵之助の指摘した「学力の剝落」）していくことを主題にしたものが多い。「農民の学力」・「農民の科学知識と技術」（『日本の農村と教育』、国土社、1957年、所収）「公教育と生活綴方」（雑誌『思想』1958年9月号）等。この視角は戦前日本の教育と問題解決学習の新教育双方への根元からの批判であった。

(28) 論文「共同学習の本質」を理解する為には、戦後20年間に亘る吉田氏の青年教育論の中にそれを位置づけてみなければならぬ。

- (1) 『教育方法論—価値観の形成』朝倉書店、1951年
- (2) 「青年教育の歴史と課題」（前掲『青年教育』所収）
- (3) 『青年運動』金子書房、1952年
- (4) 「共同学習のゆきづまりの打開」（雑誌『月刊社会教育』、1958年12月号）
- (5) 「青年の学習がめざすもの」（講座『日本の社会教育 3巻』生活科学調査会、1961年所収）
- (6) 「授業の構造と生活綴方の遺産」（雑誌『教育』1965年8月号）
- (7) 「主体の変革にきり結ぶ学習」（雑誌『月刊社会教育』1967年6月号）

などをとりあげて、論理の流れをあとづける必要がある。後半はのちにふれるとして、(1)・(2)・(3)についてみておこう。(1)は、ドイツ的な超越的価値教育学も知識技能に重点をおいたアメリカ教育技術も、ともに現実の教育における価値観の形成を盲点としてきた、という認識から、価値観の次代への伝達と新しい形成に教育方法の目的をみる立場から書かれている。オルポート、キャントリルをひいて自主的な価値判断の構造を分析したあと、氏は具体的な教育方法として、「言語」・「観察」・「行為」・「人格的影響」による個人対個人の教育の場における価値観の形成をのべ、極めて強力な影響力をもつ集団生活による形成に説きすすみ、「生活環境」・「寄宿舎生活」・「グループ活動」の具体例をのべ、強力な集団の力のもとの自主性の保証——自主的判断の指導を、「理解」（価値の多様性の認識）を前提とする討議法とグループワークに求めたのであった。「われわれ、は経験によって得た価値観を惜みなく青少年に与えたい。（中略）このためには青年のグループ活動を強化し、それを指導する方法が考えられねばならぬ。その場合、学校や家庭も、教育を独占しようという考えに立つことなく、できるだけ多くの他の集団と協力し、寛容な態度で教育を行うべきだと考える。このような考え方は、民主主義的な教育の基本原則である」が結語である。(2)では、青年教育をば youth work ととらえ、「学校の形態をとって知能的技能を授けるものを省く」という前提から出発して、その内容を「社会奉仕」・「レクリエーション」・「民主的な世界観の探究」の3者とし、青年教育が真に青年

自身の為になるな事を目標として指導し、自発的に行う自由な活動を基本とすべきことを提言したのであった。(1)・(2)・(3)の発展線上に、当時の青年団運動の実践を総括し定式化したものが、「共同学習の本質」であった。

(28) 生活単元学習批判は、歴史教育と数学教育の分野からまきおこった。両者ともに科学の系統に立つ教材観からの批判であった。

(29) 福尾武彦「共同学習の諸問題(1)」、『千葉大学教育学部紀要 6巻』、1957年、P23所収。

(30) 宮坂広作、前掲「青年学級の変容過程」P.128

(31) 地域→自治体（郷土社会・地方社会）→国家社会→国際社会へと同心円的に問題が拡大していく予定調和的社会認識はコミュニテイの社会学に特徴的な図式であった。戦後初期のコミュニテイ・スクールの実験はこの仮設の上に立っていた。オルセン「学校と地域社会」School and Community, the Philosophy, Procedures, and Problems of Community Study and Service through School and Colleges, 1946. はその代表的著作であろう。太田堯『地域社会と教育』、1948年、金子書房参照。吉田昇『現代学習指導論』（明治図書、1960年）P.208以降に「地域社会学校の反省」がある。

(32) 註(28)、同頁。註(1)の宮坂氏論文にも同様の敘述がみられる

(33) 「共同学習」は学習方法として、官製青年学級にもおおいにとり入れられた。その最初は、昭和29年12月の社会教育審議会の答申、「青年学級は、青年の自由な、自主的な共同学習として振興する必要がある」にあった（前掲・碓井論文の指摘による）。「共同学習」ということばそのものは、28年7月『社会教育の現状』にすでにみえ、30年11月『社会教育の展望』では、「課題解決の為の共同学習が青年学級の学習の中心にならなければならない」とされている（福尾武彦「お役所と共同学習」、雑誌『月刊社会教育』1958年12月号の指摘による）。官民協調の時代（千野陽一「農村社会教育の課題と展望」、前掲『現代日本の社会教育』所収）とされる所以であろう。なお、グループ・ワークがともかくも日本に根づいたのは、農基法以前の4Hクラブだけであった。そこでは課題が皮相なインタレスト・ニードではなく生産にとまかく結びついてきたからであろう。

Ⅲ 共同学習論・サークル論の展開と停滞

(1) 共同学習運動のモデル

初期の共同学習論はグループ・ワーク理論の批判的継承を志したが、それは同時に、昭和30年初頭段階での学習と実践の総括でもあった。共同学習論登場の背景にあった実践は20年代後半、グループ・ワーク的手法の否定乃至は修正のうえに生まれた青年の小集団実践——とくに農村におけるサークル活動であった。学習と実践の源流は、山形と長野に求められよう。

山形県連合青年団では、昭和25年運動方針にすでに「小団(スモール・グループの訳か)活動の促進」の項目がみられ、27年運動方針の中で、

「団活動の実践強化と民主化を図るために、小団活動の促進のための助言を強力に行なわなければならない。団活動が理論から実践に移る傾向は、同時に団運営の専制化を招来する危険をも伴うので、この危険を避けつつ、強力な実践を促進する為には、組織の中に小団活動と小団運営の基本的体制を速やかに確立しなければならない。」

といい、「小団活動の民主性、小団プロジェクト活動の強化、小団教育機能の拡充」の三者を総合して小団活動の意義とした。そして、行事青年団から実践体へ地域青年団が移行するさい、小団制、小団活動、小団学習を方法として採用し、とくに27年5月から全県的に展開した選挙浄化運動の中で、「小団学習方式」をうちだし、「小団学習の手引」というパンフレットまで出したという⁽⁶⁴⁾。この方針には、「インタレストグループ」などという語が用いられているので、まだグループ・ワーク論と断ち切れていないようにもおもえるが、一方、周知のように山形県は、文化講座的青年学級の発祥地でもあり、いちがいにそう断定することもできないようにおもわれる。とくに、『山びこ学校』——生活綴方復興——生活記録の手法は、戦前教育と新教育双方へのラディカルな批判であったし、山形の27年当時を想起するとその直接の影響を受けた生活記録グループの創生紀とも考えられるからである。

山形では一方に山形県連青の指導があり、他方では、多数の青年教師の青年学級ないしサークルにおける生活記録にもとづく青年の学習指導もすすめられていた。いまその流れを記す余裕はないが、27年、青年教師のサークル「児童文化研究会」の発足を契機に、20年代後半県下各地で青年と共に学習してきた教師が急速に組織化されていった。山形では先進的なサークルや青年学級には、かならず青年教師の顔と生活記録の文集とがあった。教師のサークル指導は自然発生的であったろうが、戦前北方教育の遺産の伝統のうえに急速に組織化され、30年前後には多くの教師が意図的にサークルを指導し、県教組教文部と指導的インテリゲンチアが県レベルで個々の教師を指導した。その組織系統の頂点は、31年4月県下各地の七十余のサークルから、160余人が集まって第一回をひらいた山形青年婦人文化会議である⁽⁶⁵⁾。青年・教師・指導的インテリの提携は、組織論的にも、方法的にも、占領下民主主義とはまったく無縁のものであり、グループ・ワークとは截然と自らを区別するものをもっていた。『弾道下のくらし』・『村の公民館』・『村の青年団』・『村の母親学級』のような山形の生活記録の分厚い伝統がここに形成されていく。これを象徴的に『山びこ学校』教育の社会教育へのインパクトということもで

きよう。

同じころ長野では、戦前の自主化運動以来の伝統をもつ青年団が、主として学習面の指導を長野農村文化協会(以下長野農文協と略称する)にあおぎながら、急速に発展していた。ここでは、山形の「記録運動」に対して、農文協の刊行する月刊『農村青年通信講座』のテキスト学習とむらづくり実践が特徴的であった。『共同学習の手引』第二章、「青年団と共同学習」は長野県南信地方の四町村の青年団の実践を勤労青年教育特別委員会が視察し、報告したものである⁽⁶⁶⁾。そこには、四つの青年団活動ともに、村づくりの視点・調査と記録へのとりくみ・公民館との提携・青年学級の年長青年サークル化などいくつかの共通な特徴がみられ、その学習の根幹に長野農文協の指導とテキスト学習の存在することが明白であった。ここでもグループ・ワークとは無縁な、農地改革以降の村の民主化運動の系譜をひきつぐサークル活動の展開がみられる。長野県南信地方の農村青年運動が、日青協の公けの指導書に典型として掲載され、全国にひな型として定式化され普及された意義は特記すべきものがある。

このような二つの源流⁽⁶⁷⁾、その他方々での発酵状態にある小集団活動が、論文「共同学習の本質」の射程の中に入ってこずにはなかった。共同学習論がプラグマティズムへ一つの足をおいていたにせよ、その強みとしての開かれた論理構造——「理解」の認識論——から、啓蒙期民主主義とは無縁の先進的諸活動をもかかえこんでいったことは充分理解される。こうして、30年2月、第一回青研大会がひらかれた時、行事青年団の伝統的行事報告・篤農ともみがきの一人一研究・グループワーク実践・生活記録実践・民主化運動記録・青年学級実践などが、混然と流入し、その統一の理論として多義的解釈を許す共同学習論に立つ学習運動が展開することとなった。

註⁽⁶⁴⁾ 山形県出身、寒河江善秋氏(元日青協副会長)の証言による。同氏「共同学習がなぜ取り入れられたか」(『青年団シリーズ第二集共同学習のすすめ一話合い活動のねらいと目的』日青協刊、1959年、所収。のち、『青年団論』北辰堂に再録。)氏は当時執行部にあった当事者の立場から、共同学習は、旧流派と急進派を「新しい学習理念と社会活動という方式の上に統一しようとして考えられた」組織運営上の産物である、と内部事情を説明している。なお、筆者は「小団学習の手引」は未見である。

註⁽⁶⁵⁾ 「文化会議」がどれほど山形教組教文部と在野インテリゲンチアの努力と指導性に負うところであったかは、『新しい教師集団』三一新書、1960年、全一冊をよむだけで判る(とくに、剣持清一「教師の教育運動」)。文化会議は第6回(37年3月)迄ひらかれ、以降中絶している。第3回(33年8月250サークル、千人参加)がピークであった。第1回の呼び

かけ人は、大熊信行・須藤克三・真壁 仁・寒河江善秋・島
尻沼みほ(山形県連青)・石井はた(婦人少年室長)・松田仁兵
衛(県社副協)・加藤慶次(県教組委員長)・五十嵐明(山形大
学)の諸氏であった。山形青年婦人文化会議の綜括と歴史づ
くりはぜひなされねばならない。

66 第一の「美すず村青年会」では、土地改良事業、農協の再建
から「美すず村農業実態調査」づくりへすすみ、第二の「西
箕輪村青年会」では、産業部の充実・共同試作圃の成果を公
民館報に掲載し、信州大学と提携して青年学級を運営し、第
三の「赤穂町下平文会」では「下平農業の実態とその発達史」
を編集し、第四の「更級村」では、農事研究会、農文協テキ
スト読書会、音楽研究会、生活研究会、文学サークル、話し
合いサークルなどが多彩に活動していた。

67 山形と長野には学習と活動のスタイルにちがいがみられる。
前者では、自主的サークルにおける生活記録中心の共同学習
を教師集団が援助し、いちぢるしく文化的色彩をおびてい
た。後者では、青年団を単位とし、テキスト学習のみられる
ような「読書」を媒介にした生産、社会実践へ学習が傾斜し
ていた。のち、この差は安保前後を境にして急激にひろがっ
ていく。なお山形の指導的インテリゲンチアの一人、児文研の
生みの親である須藤克三氏が、長野の指導者(長野農文協リ
ーダー)故島田武雄氏とともに、第一回青研大会から以後連
続して青研集会の講師となった事は、共同学習の源流を考え
るうえからも興味ある事実である。長野県南信地方の典型
的な青年活動の記録として、「農業をまもる青年運動—長野県
伊那市富県地区の活動」(雑誌『農村文化運動』22号の全頁を
あてている。農山漁村文化協会1964年4月)を参照されたい。

(2) 『農村のサークル活動』の論理

当時グループ・ワークとも、初期共同学習運動とも系
譜を異にする農村のサークル活動が広汎に現存した。そ
の学習理論は、大田堯氏の一連の論文集『日本の農村と
教育』(国土社、1957年)、なかでも同書所収、「農村の
サークル活動」(同名の書の主論文、農山漁村文化協会、
1956年)に代表される。大田論文は、戦前日本の教育の
みならず、「新教育」をも根元から批判するものとして、
30年段階に登場した⁶⁸。

昭和31年に、氏は、生活綴方の「伝統は、戦後の一時
期に流行した現実遊離のアメリカ式生活カリキュラム
や、地域計画が批判されたのに入れかわって、ふたたび
主として農村教師の間から復活し」、「日本の教育民主化
のテコとなっている」と分析し、「青年たちの自主的な
学習体制を護得したいという要求は、国の内外の民主化
の大きな動きに支えられて、一九五三年ころから、きわ
めて多彩な学習活動の展開がなされてきた。生活記録運
動・演劇・文学・読書・農事・歌ごえ・社会科学などき
わめて多数の小さい学習集団が発達してきた」として、
第一回青研大会開催を紹介し、その動向に「農民の教育
史の中の大きな転回点が示されていると考えられる」⁶⁹
とのべた。(ゴチック体 引用者)

氏の発想の核心は、日本資本主義の発展過程での「公
教育と農村とのギャップ」という把握にある。氏によれ
ば、農民の学力の実態—学力の転落・退化・屈折こそ、「与
えて奪う」公教育の矛盾の集中的表現である。文化財を生
活の中でこなしていける力を学力とすれば、公教育で与
えた「学力」は、すでに成人の段階では奪われてしまっ
ている。近代的な科学知識や技術が農村の社会関係を通
過すると、経験的技能、仕方、見方に解体されてしま
う。小農私有制が学力と科学を屈折させてしまうからで
ある。いったい「農民は学校から何を学んだか」。考
えることが禁句である社会では、学校の教育は農民自身
の生活の為には役立たなかったとさえいえる。では、「小
農私有制が改革されなくては」、「社会の仕組みが改めら
れないかぎりだめなのか」。

氏は痛切にこう問うて、「事実はおそらく小農私有制
を批判し克服しようと努力しつづける姿勢そのものが、
科学をまともうけ入れる力なのであろう。逆にいえ
ば、自然と社会の法則をもっともまっすぐに受けとら
うとする姿勢そのものが、とりもなおさず、前むきに社会
を動かす力なのである。われわれは自然や社会の法則—
科学の法則—をまげることにはできないのであって、われ
われの生活をゆりうごかし、それに近づけるのである。」
とこたえる。

では、その「ゆりうごかし」、学力の「屈折を強いる
社会関係の干渉を拒否して、科学を、まっすぐに子ども
にうけとらせる」にはどうすればよいのか。あらゆるも
のを慣習化し埋没させようとするアジア的世界の中
で、「なぜか」の問いを発したことにはじまり、その疑
問が集団の疑問に高められたうえで、そのうえでこれま
での科学研究の成果、文化遺産を主体的につかみとるこ
とである。」「(農民の科学知識と技術)同書所収)「日本
に住むわれわれが科学そのものを正しく使おうとするに
は、この圧倒的にゆがんだ人間関係、日本社会のいたる
ところに、科学をまっすぐにうけとめられるような、「
小さくても多くの良い人間関係をつくっていくことしか
ない」。「社会や自然の法則の反映である科学は、私ども
の姿勢が正しくないとわれわれのものにならないから
だ。」「(農村の社会科)同)

かくて、「公教育の矛盾」⁶⁹に発した氏の論理は、科
学を科学としてうけとめ、まともに使ひこなす積極的な
姿勢をつくる問題へつきぬけた。「小さな集りで、まじ
めに私どもの悩みを語りあい、それで固く結びあうの
だ。悩み、モヤモヤ、不満、恥、それをはぐらかさずに

結びつくことだ。下からの文化運動の芽生えとして、平凡な悩みを「モヤモヤと脳の中にしこりとしてのこっているものを気おけない仲間の間にはきだす」、「一つ一つの悩みをごまかさないうちに見つめて話し合うところからはじまる。この点が一番決定的な点である」（ゴチック体引用者）このような小さな集りが考えあう仲間をつくりだしたら、「これは新しい農村文化の芽であり、ほんものの農村文化運動ではなからうか。」（『農村の文化』同）。

ここで氏は、有名な、ロハ台の実践（『農村の学習運動』同）をふまえて、全国の農村青年のサークル活動からいくつかの典型をえらんで紹介し⁽⁴⁰⁾、「サークルのめざすもの」を四点に定式化した。

- 一、義理としきたりの支配する社会に自由をとりもどすこと。
- 二、劣等感を克服して「もちまえ」の力を自覚し、とりもどすこと。
- 三、ほんとうのこと—真実をとりもどすこと。
- 四、愛情をとりもどすこと。

むらのたまり場から発したサークルは、どこまでも自発的に生みだされ、人間の深いところにあるものからつき動かされた自発性によって存続される集団の性格をもっている。それが逃避の場とならぬ保証は、「くらしの中での矛盾の自覚、矛盾との意識的なとりくみ」にあるだろう。「自分の悩みが、家や部落や、もっと広い社会の矛盾とのつながりの中でとらえられ、自分のモヤモヤがどこからくるかを明かにするように努力しながら矛盾との正面からのとりくみを試みる」。この出発点から、たまり場でのいきづまりをつきやぶって、社会が発展していく大きなすじみちに、新しく自分たちを位置づけようとするうごきがサークル活動だ、との定義がうまれる。サークルの成長を育てる話し合いの記録を軸にした「学習内容」、サークルの本質としての「助け合い」、「広まりと高まり」の組織論を展開し、サークルの内面にもふれて、氏は、科学をわがものとする突破口を、封建遺制と小農制にとりかこまれた農村青年のサークル活動に求めたのであった。

ここに、吉田論文とは発想を異にしながらも⁽⁴¹⁾同じ時期に一つの地平を切り開いた小集団学習論の典型がみられる。

註⁽⁴²⁾ 昭和30年を基軸にして、前十年、後十年の大田氏の論展開をふみわけてみることは、註⁽⁴³⁾とならんで、我々のテーマにとって不可欠の作業である。大田教育学の特徴は、痛切な自己批判を内蔵した鋭角的な時々刻々の不断の転回と『近代

教育とリアリズム』(1948年)の思想への永劫の回帰にあり、諸論稿の総体は、戦後教育思想の痛苦にみちた同時代史的証言となっている。註⁽⁴⁴⁾の引用文には「現実遊離のアメリカ式生活カリキュラムや地域計画が批判され」とあるが、氏の初期の著作、『地域教育計画』(1949年)・『地域社会と教育』(同年)を「地域の教育計画」(岩波講座『教育』第4巻、1950年、所収)によって痛烈に批判したのはほかならぬ氏自身であった。それは、註⁽⁴⁵⁾にあげた吉田論文の自己批判の方法と対照的である。『日本の農村と教育』全巻は、その後の、新教育批判の意図をこめた教育の社会基底研究と、生活緩方教育研究の成果としてまとめられたものであった。『農村のサークル活動』は、単なるサークル指導(或は非指導)の啓蒙書にとどまらず、公教育批判—学力「転落」論に発する教育学研究の精髓であったことを知らねばならない。いま、この視点と方法はもう一度のち発表せられた氏の「集団と学習」(雑誌『教育』、1961年4月号)、「教育とは何か」(同1966年9月号)、「地域と教育」(『教育科学入門』、国土社、1967年)などの文脈のうえで再吟味されねばならぬ。それは別稿にゆずる他ない。

⁽⁴⁶⁾ 『農村教育』、『教育学事典』第5巻、1956年、平凡社。

⁽⁴⁷⁾ 「日本の国家権力はすべての国民に高い水準の学力を要求したことは事実だろう。だがそれは、権力にあますところなく献身奉仕するような学力のもち方であることを同時に要求したものである。これは矛盾した要求である」「ところが、公教育から解放されて、大衆生活の入口にたつ壮丁たちの学力調査は、まず学力の転落という形でこの矛盾を暴露している」(『農民の学力』同書所収、P.137。原題「公教育と大衆の学力」雑誌『思想』1955年9月号)。

⁽⁴⁸⁾ 同氏編「農村のサークル活動」農山漁村文化協会、1956年。
⁽⁴⁹⁾ 註⁽⁴⁷⁾と、註⁽⁴⁸⁾を対照されたい。両者ともに教育学研究の必然のみちすじから小集団学習論をといいたのであるが、「新教育」の評価、「文化財」のとらえ方をはじめ、発想の起点を異にするものであった。ただ氏が、吉田氏とちがってのちまったく農村のサークル活動や青年の学習に言及しなくなる理由を、筆者はさだかにすることができないでいる。

(3) 第一回青研大会以後の学習論

昭和30年2月、第一回青研大会が106篇のレポートを集めてひらかれたとき、共同学習論は、共同学習運動をささえ、封建的なもの、青年を抑圧する社会関係と生産関係に対する挑戦をよびかけるものとなった⁽⁴⁹⁾。イエ・ムラ・地域社会の問題、嫁姑にはじまる家内外の人間関係の問題、生産技術の問題、住居・衛生・農村環境の生活問題——これら地域の課題がせきを切ったように溢れだし、「仲間づくり」・「話し合い」を方法とする学習は広汎に展開した。とくに生活記録の手法が導入されてから⁽⁵⁰⁾はじめて共同学習は、グループ・ワーク的色彩からぬけでて土着的なもの結びつき、村落の青年の話し合いに定着していったと考えられる。

30年5月、日青協第五回大会は学習活動の内容として、
生活学習
生産学習
政治学習

の三点をあげ、「要綱」実現の学習運動の基本路線をさだめた。

しかし、当初仲間の話し合いから自然発生的な地域課題解決の諸実践にむかった多彩な活動が上から青年団運営の妙薬に利用され、パターン化されて幹部のおしつけと化した時、もともと内蔵していた欠陥を共同学習論は白日のもとにさらさざるをえなくなる。いわゆる、「話し合いのマンネリ化」・「学習の停滞」・「書くことがなくなる」・「サークルの壁」などはその現象形態にすぎない。共同学習の隆盛は、潮のひくごとき学習の停滞・空洞化ときびすを接していた。ロハ台の行きづまり・山形県青年婦人文化会議の低迷⁶⁶⁾は、それらの絶頂の時代から何歩もはなれてはいない。この点は青年団ではもっと明瞭であった。いや、源流をなしていなかった諸県では、もともと共同学習論ブームが頭の上を通りすぎただけだったのかもしれない⁶⁷⁾。

事の真実を大胆に指摘したのは、日青協の刊行した『共同学習のまとめ』(1955・4)と『共同学習をさらに発展させるために』(1956・5)であろう。

前者は、青年学級に共同学習が一つの教育技術としてもちこまれるにいたった現状を批判し、自主性をくりかえして強調した。註⁶⁸⁾でのべたように、「話し合い」の課題がふかめられず、一つの自己完結的な学習方法として定型化されたとき、一方では実践と学習が切りはなされ、他方では公的社会教育の安全な学習形態としてやすやすと体制内にキャナライズされていく。「方法」として抽象化された共同学習は、安全無害な方式として青年学級から婦人の学習へ迄文部省の手で拡張されていくのであった⁶⁹⁾。しかも共同学習は、32~33年頃は「お役所をまかり通り」のちには、「すりかえられる」段階へすすんでいきつく⁷⁰⁾。いったい、当初考えられた共同学習とはこんなものだったのか。ピークと転落の直結した急速な学習運動の低迷を前にした勤労青年特別委員会と専門委員会の深刻な討議がここでおこなわれ、後者にまとめられた⁷¹⁾。

『共同学習をさらに発展させるために』こそそのまとめであり、学習のマンネリ化・俗流化を批判した最初の文献である。此の書は、三つの問題を提起した。第一は、「流行語としての共同学習・共同学習のすすめ方の形式主義を克服しよう」である。グループ・ワークに代る新しいアイディアの一つとなり、形式的に「話し合い」や「記録」を重ねる為に一人一人の生活の重みを欠いた「純粋共同学習」に墮す傾向をもっている。一人一

人の生活と労働の具体的条件を重んじて学習する為には指導性の問題が不可欠である。第二は、「学習および組織活動における無計画さを克服しよう」である。第三は、「共同学習活動における無手勝流を克服しよう」である。共同学習発展のカギは、高校との連携・指導性・系統的知識の重視にあることが、ここで説かれる。

編者はこの三つの問題提起を、一つには仲間づくりの目的から共同学習をとらえなおし、中核グループを育て「互いの生活をみつめる」という学習そのものの充実の視点とともに、二つには、青年学級・通信教育・定時制高校と青年団の結びつきを深めるという教育権主張の視点から解決していくことを説いた。この二点は要約していえば、運動の指導性を強調し、系統学習については正規的教育機関—公教育の援助を要求することを意味する⁷²⁾。

たしかにこれらの論点は、共同学習論を数歩前進させるものであった。前節第4項「共同学習論の本質と限界」にのべたように、初期の論理は

- ①教育における文化財の解釈—学習内容の系統化において
- ②教師・講師・組織者たちの指導性の問題において
- ③課題の認識—青年の要求をさぐりあてる方法において
- ④コミュニティ論的社会構造把握において
- ⑤「実践」の解釈において

致命的な欠陥を有していたのであって、学校教育（公教育）との連携の指摘は①を、中核グループの指導性の指摘は②を、おぎなうものであった。

しかし、30年をすぎ、農民層分解・商品的農業の発展と、都市化・大衆社会化の進行⁷³⁾は、青年団の基盤そのものを掘りくずしはじめていた。問題の高度化したがい、問題解決学習の困難も露呈しはじめていた。急激な社会変動は、共同学習に前提されている認識方法そのものに対する現実社会からの挑戦であった。「共同学習における“身辺的課題から国民的課題へ”“考え方の改造から社会の改造へ”という認識の発展過程は、たんなる話しあいから一歩すすめて、そこでだされたさまざまな事実をより広い社会・経済の仕組のなかで科学的にとらえかえしてみないかぎり、かなり困難だったといわねばならない。」⁷⁴⁾と指摘されるとおりである。

では、「社会・経済の仕組のなかで科学的にとらえかえす」とは、どういうことか。どういう学習論がこの限界をつきやぶりえたのか。

註(43)『日本の青年、第1集』(読売新聞社1955年)が、第1回青研大会のまとめである。『全国青年問題研究大会資料』(全一冊)参照。本稿は実践史ではないので、第1回青研以降の綜括はなしえない。第1回の報告には、さまざまな感動的なものがあるが、中でも、第四分科会「働く青年の教育を考えよう」に提出された、高知県幡多郡津大村須崎の部落青年団員たちが、28年頃から補習教育の夜学会を山びこ学校のような生活綴方の手法をとり入れてつくりかえていき、学習のプログラムとして、「勤労」「衛生」「台風」「秋祭り」「原爆」「共同募金」というふうに地域と生活の課題をとりあげて学習していった先進的実践報告は、まさに青研の基調をつくった感がある。『日本の青年』第1集に碓井正久氏の手で紹介され、(同氏「青年の成長と学習—農村青年」『現代教育学15』岩波書店、1961年、P. 223—224でも須崎の実践に言及されている。)木下春雄氏も「ここでの経験的教材の意図的なとりあげと組みあわせは、理論的教材の学習—自然、社会の法則的認識へとすすむ過程において重要な意味をもっている」(「農村のサークル活動」、前掲『青年の学習』所収 P. 181)と高く評価した。

(44)「山びこ学校」,「母の歴史」におくれて、新潟県葦原の実践をもとにした、高橋昭『村の生活記録運動』(農山漁村文化協会、1956年)、大塚俊雄・森山祐『村の生活記録』(長野県農村文化協会、1954年)が刊行される(前掲木下論文参照)。いずれも刊行に先立つ三〜四間の実践の結晶であった。

(45)「ロハ台」は、「1956年ごろから、青年たちは生活記録をあまり書かなくなった」。話し合いの記録も112号でとまり、メンバーは「つぎつぎに就職し、それぞれの職場の中で精力をつかいはたし別々の問題意識をもって生活している」という事態になっていた(正木欽七「新しい職場に生きがいを求めて—ロハ台その後の青年たち」、雑誌『月刊社会教育』1958年11月号)。山形県青年婦人文化会議は、34年には事実上、開催不能になっていた。本稿は実践史ではないので詳述をさけるが、おおよそ32〜33年段階で、日本のサークル活動は退潮期に入るとみてよい。共同学習の空洞化もそれに見あっている。

(46)たとえば、第1回青研大会提出レポート、栃木県茂木町連青、「青年団組織の中に共同学習をとり入れることはむずかしい」(「資料」P. 5—39)

(47)前掲、千野、「農村社会教育の課題と展望」P. 161—174

(48)註(43) 福尾論文参照

(49)討議をまとめて執筆したのは、碓井正久・小川利夫の両氏である。

(50)勤労青年教育専門委は、29年から3年間、神奈川県渋谷町、高山市、岡崎市で、青年教育調査をおこなっている。調査目標は真の青年教育機関たりうる施設・制度は何か、というのであり、3種の報告のうち、もっともすぐれた『農山村青年教育調査報告書—岐阜県高山市大八賀』では、2つの部落にわたって克明な青年の生活の調査がなされたあと、結論として、つぎのような提言がなされている。

- 一. 青年たちの仲間づくり
 - 二. 青年団と青年学級および通信教育と定時制高校との結びつきをもっとつよめていこう
 - 三. 教師との結びつきをもっと考えよう
 - 四. 教育、行政機関への要求
 - 五. 広く外部と交流し連携を
- これは、『さらに発展させよう』の論理と符節を合している。

(51)松下圭一氏が、衝撃的論文「大衆国家の成立とその問題性」

を発表したのは、雑誌『思想』1956年11月号においてであった。

(52)前掲、千野論文P. 168—169

(4) 共同学習論の分解

サークル退潮期の32〜33年段階に、共同学習論の理論家たちの間には、焦燥と微妙な意見の分解がみられるようになる。

碓井正久 「青年学級と定時制高校」(前掲・1956年12月稿)

小川利夫 「農村青年の「共同学習」運動—その発展の系譜」(小川太郎編『集団教育実践論』、明治図書、1958年、所収)

吉田 昇 「共同学習のゆきづまりの打開」(雑誌『月刊社会教育』1958年12月号)

碓井論文は、共同学習が青年学級に学習方法としてとりあげられていることをまず指摘して、「働く青年の生活の向上を目的にした共同学習は青年学級振興法の精神と矛盾する以上、かならず青年学級の枠をつき破らなければならない面をもつ」といい、つづいて共同学習・グループ学習・サークル学習の誤解を指摘している。その一は、学校教育における分団学習・グループ学習との同一視である。その二は、討議法との同一視である。その三は、相互教育にすりかえ、問題解決学習とオーヴァラップさせたとらえ方である。氏はこの三通りの誤解をただし、とくに第三点について、問題解決の問題とは何を指すのか、「まじめに青年のためになることを思って青年の課題を考えるならば、どのひとつをとらえても、たんに個人・地域といったせまい枠をのりこえて、日本社会のもっている諸矛盾につながっていくことは、当然であろう。しかし、そのような問題は、地域的な小集団、いわんや形にとらわれた青年学級の相互教育だけで本質的に解決を予想することのできるようなものではない」とのべ、「共同学習とは教育の形態・方式として決してオール・マイティなものではない」、「自主性の確保という一線をまもるための、いわば間にあわせなもの」である。いや、「大衆組織が盛り上げるための準備、成熟するまでのつなぎ」としてのまにあわせ以上の何物でもない。その限界を知って、問題の直接の解決ではなく、「問題の発見と深化」をねらい、「無自覚の問題を自覚させることこそ、〈共同学習〉といわれるものの本義である」と提言した(53)。氏によれば、この限界を認知したう

えで「青年たちが、青年・婦人・農民・労働者としてのみ
ずからの要求が何で、その要求をこぼんでいる力が何で
あるかを知ることは、局地的な青年の集団のなかでもで
きることである。集団による話し合いのなかで、要求と
外的な力とのからまりとしての問題を発見し、その問題
を話しあい、調査・社会活動などの実践のなかにさらに
明確にしていくところまでは、できるのである」という
ことになる。(ゴチック体—引用者)

この学習論は、私見によれば、ゆくてに二つのものを
予想していたとおもわれる。一つは「正当な青年教育の
体制」である。青年学級のような「闇の落し子」でなく完
全な中等教育体制が確立し、高校全員進学が可能であれ
ば、文化財を正確に位置づけえない共同学習は解消し、
高卒段階を前提にした年長青年のサークル——生産と生
活の上にとったより高次の本格的な学習運動が展開する
だろう。二つは、年長青年のサークル運動を内面的に指
導し、又サークルの成果を引きとって発展すべき、「地
域の枠をはなれた、大衆的・組織的な青年運動・農民運
動・婦人運動・労働運動」である。それこそが局地的な
青年運動の手にあまる、体制的矛盾克服の任務をになう
のだ。相互教育・問題解決学習が本質的に局地的には解
決不能の問題をになうなら、その失敗は自明である、と
氏はいう。

碓井論文は共同学習万能論をうち破る水準のもので
あった。サークル停滞の前夜で、共同学習提唱者の中か
ら限界論が唱導されたことはまことに興味ぶかい。しか
し、一定の眼界の中での学習の理論はその後どうふかめ
られたのであったらうか。また、青年教育編成論、大衆
運動の中での自己形成論についてはどうであったか⁶¹。

小川論文は、共同学習の系譜を「それら両者（労働者
の文化活動・職場サークルとアメリカ的集団指導にもと
づくグループ活動）の影響をつよくうけながら、主とし
て戦後の農村における地域学習として、青年団の「主体
性確立」運動のなかから芽生えたもの」ととらえ、共同
学習・サークル学習の指導性におよんで「ロハ台」の実
践がすぐれた指導者にささえられていたにもかかわらず
「ロハ台方式」として普及するうちに、いつしか、指導
者無用論・無形の組織論へ歪曲され、自主性が固定的に
実体化してとらえられていったことを痛烈に批判し、長
野県中野市公民館の実践「私の大学グループ」⁶²を称揚
しつつ、中核グループの必要、指導者集団の重要性を説
いた。

この論点は『共同学習をさらに発展させるために』⁶³

の力点とまったく同じである。この論文では、学習にお
けるリーダーシップが主に論じられ、学習における〈興
味と必要〉の関係が若干論じられてはいるものの、「〈必
要〉とは何か」が学習内容論——文化財の解釈問題とし
て本格的に展開されていない⁶⁴。氏の重点は、指導性論
と内容論の双方におかれるべきであった。共同学習が、
青年団運動の基本となった瞬間にゆきづまり始めた原因
の中には、「科学」と「生活」と「必要」とを結ぶ学習
内容論が展開されなかったことが決定的だったと筆者は
考える。共同学習の低迷を打破するかにみえた「私の大
学グループ」の実践は、指導性ととも教材としての「社
会科学」の系統学習にこそ特徴があったからである。

吉田論文は、共同学習を「知識として学校で学んだ近
代社会の水準」と、「現実の生活の中の古い非合理的な水
準」の対決を意図して、封建的な生活の内容（結婚に対
する家の圧力、個人に対する部落の封建的な拘束、村の
政治など）を学習の場にもちこむことを狙う、封建遺制
に対する抵抗運動として成功した、と評価する。氏によ
れば知識と現実の生活の緊張のメカニズムを基盤とする
学習の形態は「近代と前近代の混合をもった日本の社会
事情のなかではじめて考えられるもの」であった。「こ
の日本の社会事情は、今日でも決して変わってはいな
い」、「それなのになぜ最近になってゆきづまってきたの
であらうか」。こう氏は自問して、第一に、封建遺制の
打破の運動が随所で不成功におわり、実践の困難から青
年が内省的になったので、「もう一度真剣に『運動』と
いうことを考えてみるよりほかはない」としてまず実践・
運動の優位を説き、第二に、学習が資本主義化・政治の
中央集権化を課題にしてこなかったこと、国の問題・経
済の問題、すなわち近代社会の矛盾にとりくむには「問
題の解決にあたっての知識不足」が致命的であること、
その為には、共同学習のワクをやぶってチューター・テ
キスト・教師的活動家を前提にした系統的学習が必要で
あると説き、第三に組織的実践とサークル学習の結節点
として、地域社会の問題を（封建的な矛盾と近代社会の
矛盾の統一）課題にとりあげる事を提唱して、「現実
の生活のなかで、はっきりと地域性をもった社会経済的
な問題を共同学習のなかみにとり入れるかどうかは隘路
を開するきめ手になるように思われる」と結んだ。

共同学習運動の理論的指導者たちの間には、このよう
に局面の打開を、学習の限界を自覚して後期中等教育の
確立に求めようとする方向、運動の指導性確立に求めよ
うとする方向、地域課題を中心とする実践→近代社会の

矛盾克服に求めようとする方向がみられ、統一した理念はますます見失われて、学習運動は理論的にも拡散して

いった。

註60) きわめて早い時期にうちだされた、共同学習を限定づきで理解するこの論調が、吉田論文「共同学習の本質」と色調を異にするのは明らかである。「労働青年教育基本要綱」の中にある二様の論調と照応するものといえようか。

64) 論調のその後の発展については、碓井正久「農村における青年教育」(雑誌『教育学研究』29巻4号, 1962年)参照。氏の着眼は、1960年以後、いっそう後期中等教育編成論にむけられ、大衆運動の中での自己形成論、一定の限界のワグ内での小集団学習論からはなれていったようにおもわれる。右論文は、「(農基法以降の農民教育振興が独占資本の利益を目的とするような)認識の形成は、これらの青年を対象とする<教育>によってではなく、てきわめて大まかにいえば、かれらみずからの<運動>によることが多いことができる。それならば、これらの青年を標的として農村青年教育は何をなすべきか。<カエサルのはカエサルにかえし>、つまり内容的な問題にかんしては、むしろ<運動>にまかせ」(傍点引用者)、自覚・動揺期(18・19~20・21才)にある青年に対して、「その組織化を可能にするような主体的準備をする条件をととのえてやること」、先輩たちの創造しつつある文化をすくいとり、それをかがみにしつつ、教育によって伝達を予定される文化を吟味し、その光輝ある積極部分を組織化し、青年たちが十分に文化創造にむかえる素地を作りあげていくこと」が、農村青年教育の重要な課題であるといい、「上述のことを第2期(青年中期——前述の「自覚動揺期」、引用者)以下において可能にすることを、もっともその可能性ある高校教育に焦点をおきながら、考えていくことが、農村青年教育の中心的課題となるであろう」とした。(同論文P.277) カエサルのはカエサルに、運動を活動家の手にかえしたとしたら、青年教育と成人教育のしゅん別、運動の論理と学習の論理のしゅん別のうえに、運動ないし活動家にひとりまかせせうるところではない内容的な問題——科学・技術・文化・思想の系統の解釈と創造——を軸とした「成人学習」が定立される可能性が生まれる筈である。それは運動自体の教育的価値をも視野にくみこむだろう。同氏「社会教育の概念」(『社会教育』お茶の水書房, 1961年所収P.45~46)も参照。

65) 「私の大学グループ」の実践報告は、雑誌『月刊社会教育』1958年1月号と『農村文化運動』1号, 1958年9月に紹介され、のち実践者自身の手で総括された。千野陽一「青年学習集団のひろまりと深まり」(前掲『青年の学習』所収)がそれである。

66) 註49参照

67) 小川論文, 第3章第2節は、「笹島保と宮原誠一との往復書簡(雑誌『社会教育』1954年9月号)」を引例して、「たんなる「興味」でなく「必要」という原則は、今後さらにそれらの実践活動の検討をとおして、より具体的に追求されなくてはならない」とのべた。しかし氏も、これ以降学習理論に言及しなくなった。当時、共同学習編サークル論の停滞を学習内容欠落にはなく、指導性の欠如に求める論調が一般的であった。たとえば、藤田秀雄「学習における指導性」(『講座日本の社会教育Ⅲ 青年教育』, 生活科学調査会, 1961年所収)参照。註64・註65にも、先駆的なはげしい指導性欠如・サークル自然発生論批判のことがみられる。たとえば、「すべてを大衆の創意としてえがき、指導者の役割をゼロにしておくサークル論やサークルの実践記録には、善意はあっても誠意が不足している。」(P.15)など。

Ⅵ 二つの農民大学論の登場

(1) 学習主体の研究

共同学習論・サークル論は、学習内容論と学習組織論に理論上の限界をもっていたこと68), 弱点はいっそう拡大していったことが行文中で明らかになった。とくに註69)・註57)にふれたように学習内容構成上の限界は致命的であり、前章第四節の吉田論文の提言のように学習課題を「近代社会の矛盾」に据えなおしてみても、矛盾の把握そのものの弱さから内容論の前進ははかばかしくなかった。

共同学習論の停滞には、しかしもう一つの理由があった。それは、既存の方法では、学習主体がとらえられなくなってきた、という問題である。そこで、1960年代前夜の農村青年の「社会的存在形態。価値観と社会的存在との矛盾」69)に光をあててみなければならない。

その時点は、図式的に言えば、農地改革もたらした生産力水準の上昇が30年にピークに達し70), 限られた中農上層以上にはあるが、明治以降の農業史のなかではじめて農民の手による農業近代化の展望がひらけはじめ、農地改革の打破しえなかつた家族労作零細経営変革の胎動がきこえはじめた段階であった。農業近代化は、農業の商品的展開と、農民の賃労働者化を前提とする。明治以降固定的だったムラー村落は、支配構造はともかく、社会経済的にはようやく流動化しはじめていた。二・三男の都会流出・在村通勤化がめだちはじめ、一方における大量の青年の賃労働者化と、他方における少数の農業青年の専門化があざやかな対照を示しはじめていた。原始的蓄積期を再現するような高度蓄積下でのムラの解体——再編が、いまようやくはじまりかけていた。構造政策へキャナライズされるエネルギーの準備は農村・農業の側にも胚胎しつつあった。もはや、ムラの青年は一色でぬりつぶすことはできず、社会経済史の変動にもとづく興味・関心・生活の分解が決定的固定的なものになりかけていた。むらの青年は圧倒的な賃労働者化のもとで意識形態からみると急速に<三つの型>「村落共同体から無防備な Crab without Shell」として労働市場へ投げだされ、あるいは営農の見通しがもてず、アバシイの仮社会変動の波間にただよう像」・「零細経営打破・農業近代化の意欲に支えられた商品生産農民像」・「小集団から党派的青年諸同盟に飛昇していった政治的青年像」に分解しはじめていた70)。それは、村落社会への近代化=

資本主義化のインパクトの結果である。

共同学習の論理は、この三通りの青年像のいずれをも学習主体として明確に描いていなかった。いわば、既成の学習論と運動論の手に余る対象がムラに充満しはじめ、村落共同体の自衛隊としての青年団は、共同体とともに底辺から空洞化しはじめていた。小集団理論の予想しなかった対象、青年団のワクをこえた青年の大量の噴出に、社会教育学習理論は対応しえなかった。学習主体の構造的変化（主体自身の課題）と要求の構造的変化、すなわち青年の変化と青年問題の変化とに理論が対応しえなかったところから、停滞もうまれたのである⁶³。

先にのべた〈三つの型〉に立ち入りみよう。まず**第一の型**についていえば、村の二、三男は急激に賃労働者化し家や村の生活はネグラ化し、交友のコミュニケーションも急速にひろまり、その未来はあてどないものと化し、存在自体がまさにかの原蓄期における vogelfrei なものになろうとしていた。都市に流出するにしても、在村通勤化するにしても、中小下請企業の間をわたり歩きつつ上昇の可能性を求めることだけが、彼らの将来へのイメージである。又専農長男にしても、専門化の決断がつかぬまま、不安定な生活をおくっている層を入れておこう。

第二の型についていえば、「他人はどうあろうともおれだけは」農業にのころうとする農業近代化の野心にみちあふれていた。このグループから、法人化・共同化・機械化、要するに一切の「もうけ仕事」にアンビシャスなバトスがうまれた。技術の向上と生産にかゝわるコミュニケーションの拡大が彼らの持ちようである⁶⁴。

第三の型についていえば、30年代に入ってから教育に対する権力の攻撃——動評に集約化される——や警職法は、まさに安保の闘いを準備するものであった。小集団をくいやぶって新しい指導性を求め、その下で周辺の矛盾を日本大の矛盾と相関させて理解し、その為に青年団のわくをやぶって党派的青年諸同盟に参加していった青年像——彼らこそまさに、プラグマティズムの育てたものがプラグマティズムをふみこえてすすむ日本社会の特質を村に再現した⁶⁵。

共同学習がもし、吉田論文のいうように、「青年のより内心の要求に訴えて行かなければならない」とすれば**第一の型**については、交友のコミュニケーション拡大の要求や労働者としての地位の不安定、**第二の型**については、農業近代化の情念、**第三の型**については、政治活動の基礎となる社会情勢分析への希求をこそ、「真の要求の自覚化の動機」としてとらえねばならなかったはず

である⁶⁶。共同学習論はそれをなしえなかった。これを要するに、「学習主体の存在」・「その動機」・「その問題」の変化の社会科学分析に失敗したということである。

社会教育学会は、30年の第二回大会で「社会教育活動に参加し、あるいは参加していない民衆の階層分析」⁶⁷をとりあげ、「社会教育と階層」を大会テーマとした。その後このテーマは発展して、34年第6回大会では「社会教育の中の中農層の役割」が、前年よりの宿題研究の成果として報告された⁶⁸。報告は「農村社会教育における担い手」が中農層にある事実をめぐる問題意識に立つものであった。結論の当否はともかく、学習主体分析に一つのメスを入れたものとして高く評価されてよい。

この時点で発表された、玉井袈裟雄「農業の変貌と農村実力派の抬頭」（雑誌『月刊社会教育』1958年10月号）は、**第二の型**の農業近代化型青年の企業家意識的営農意欲に学習の動機を求め、農業青年のはげしい「小生産者として伸びる努力」を学習のバネとする生産学習を説いて既成の学習論に挑戦した。それはまことに鋭く、迫力にみちた論理であった。

氏は、科学を拒否する農村の前近代性についての学者の指摘や、活動家の農民団結論を観念論と嘲笑し、農業の機械化と商品生産化が現実にもふかく進行中であることを指摘する。まず自分の経営、自分の問題をよくみよう。「小生産者として伸びる努力をつづけ、企業家としての自信と実力を身につけて、実際の経済活動のなかで、どういふ圧迫を農業がうけているのかを、具体的にさぐりだすのでなければ、それ（独立資本の経済的圧迫）をはねのける方法も力も生まれてこない。」むらむらには「新しい技術を取り入れて、農業経営を発展させていくために、柔軟な頭脳と積極的な実践力」（同、P.23~25）をもつ**農村実力派が抬頭しはじめて**いるのではないか。彼らに求められる能力は、

- 一、機械・技術のための科学的教養
- 二、市場の変化への適応力
- 三、経験の集約化・コミュニケーションの拡大
- 四、経営的能力・企業家的能力
- 五、自治体・農政の主人公意識

であり、「このように、農民にもかつてないほど学問や高い技術が要求される時代になってきている。農民の側からの必要によって、農民が学問や技術を使うことになれば、これはもはや**主人公となった農民**ということがができる」と結んだ。（同、P.27）⁶⁹（ゴチック体—引用者）この農業近代化への楽観的見通しはのち現実によって

裏切られるのではあるが、ここにみられる迫力ある学習主体論（とくに吉田論文の説いた動機づけと対比せよ）・学習内容論（太田論文と対比せよ）は、村の現実に立って共同学習論の弱点をラディカルにあばきたて、一つの地平を切り開いたものといつてよい。

註⁵⁹ さきに、論文「共同学習の本質」の致命的欠陥として5つをあげ（P.209）、なかでも学習内容論不在を第一にあげた。同じことが前掲・大田論文「農村のサークル活動」についてもいえる。そこではもっぱら科学の受容の仕方が解明され、科学そのものの検討はみられなかった。この頃になると、農村の機械化が急速にすすみはじめ、自然科学の知識内容そのものが問題になってくる一方、生産組織上、法人化・共同化が問題とされ、生産関係についての社会科学認識そのものが問われるようになってきていた。しかし、問題はここにとどまらない。30年代前半もなかばを過ぎるころから、農村・都市を問わず、日本全体のサークル論・サークル活動が下火になってくる。この状況との相関で共同学習の停滞もとらえられなくてはならない。その解明については、サークル無党派活動家賛美論への激しい批判として、竹内真一「世代論と青年保守化論」（前掲『日本国民の自己形成』所収）が一助となる。北川隆吉「小集団をめぐる問題」（雑誌『思想』1956年11月号）、青井和夫『小集団——社会技術とその問題点』（誠信書房、1959年）も参照。

註⁶⁰ 第1節（P.202）にのべた学習論の構成についての試案中、「学習主体論」参照。

註⁶⁰ 山田盛太郎『日本農業生産力構造』（岩波書店、1960年）全一巻をつらぬく認識による。「昭和30年以降の連年豊作」その豊作の連続において、それは「改革」後再編されつつある農法＝技術的生産条件を基盤とする一段階としての新しい生産水準を指標する」（P.3）しかし、「昭和30年は、戦後段階における一つのピークとして、極めて重要な意義をかくとくする。それは、一劃期としての生産力構造を段階的に成立せしめる一指標としての地位をもつものであるが、同時にまた、それは展開基軸＝転換基軸として特殊な重要性をもつ」（同氏、「日本農業再生産構造の基礎的分析」、土地制度資料保存会、1962年、傍点引用者）。「農地改革の歴史的意義」（1947年）にはじまる氏の戦後日本農業の分析は、ついに、現段階を農業解体期ととらえ、土地国有化を問題提起（1967年秋、土地制度史学会での論点提示）する地点に行きついた。

註⁶¹ 長野県の連合青年団のように、日青協とは異なった指導性のもとで政治学習にとりくむ大組織もあらわれる。むらにおける3つのタイプの登場については、山田民雄作、戯曲「かりそめの出発」（1967年）がみごとに描きだしている。

註⁶² 停滞の原因について、碓井氏は次の6点をあげた。1961年のことである。

- ① 家・ムラからくる抑圧と体制的抑圧の切りはなし
- ② 社会科学的分析、実践のエネルギーとなる知見の不足
- ③ 日青協の指導性の変化
- ④ 「話しあい活動」の「なやみを語りあう会」化
- ⑤ 文部官僚の青年学級のキャナライズによる自主性の喪失
- ⑥ 形式的民主主義者——近代的な行動様式をもつ青年の登場

（同氏前掲「青年の成長と学習——農村青年」P.221～223）

註⁶³ 「第2の型」はのち、農基法構造政策体系に没入していく青年と、抵抗していく青年とにわかれるが（それは中農上層の分解と対応している。後掲『伊那にはたらく青年たち』参

照）、この頃は、「農業近代化」志向のひとつくりの中に混在していた。坂本楠彦・綿谷越夫編『農業共同化の実態』（『農村と都市を結ぶ』編集部、1960年）参照。その他、法人化・共同化にとりくんだ青年に、「第2の型」の典型がみられる。前掲・玉井論文は、彼らの動機・学習意欲を「企業家意識」の中にみた。

註⁶⁴ 久野・鶴見・藤田共編『戦後日本の思想』（中央公論社、1959年）中の「大衆の思想、生活綴り方・サークル運動」の章の論理と対比されたい。

註⁶⁵ 学習主体分析についての調査報告は無数にある。筆者は、本文にのべた視点から、30年代後半、各種の調査に加わって専ら農村青年の主体分析をこころみ、3つの型（第2の型の両極分解をふくめて）を考えるにいたった。以下に報告書を示しておく。

① 『中川村の社会教育——東大宮原研究室社会教育調査報告書』1959年11月調査、中川村公民館刊。

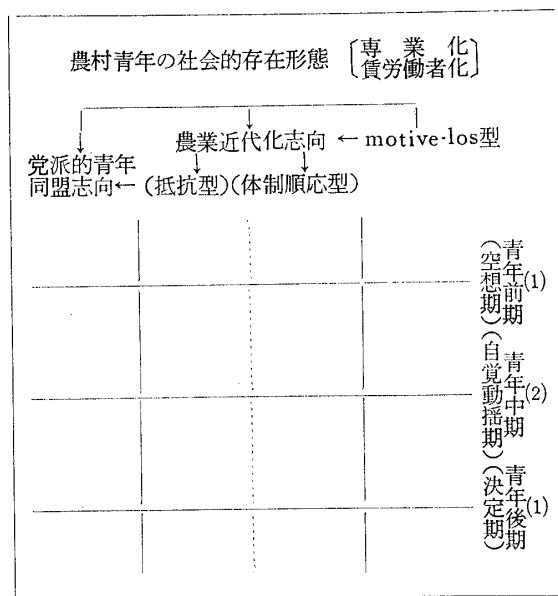
② 『社会教育調査報告書——三重県青山町』1961年8月調査、同町教委刊。

③ 『伊那にはたらく青年たち——長野県伊那市青年実態調査』、同市教委刊。1962年8月調査。

④ 『新産都市にはたらく青年たち——諏訪市青年実態調査』1964年10月調査、日本青年館刊。

⑤ 『茅野にはたらく青年たち——茅野市青年実態調査』1967年2月調査、日本青年館、「研究室報」No.12所収。

とくに③において、大きな在村通勤青年層の集積化と、彼らの学習の究白化が進行していることが検出された。註⁵⁴の前掲・碓井論文「農村における青年教育」でとられた手法——心理形成世代別設定のワク組みと、3つの型——社会的存在のワク組みの相関の下に、今後、農村青年の主体分析が、ふかめられねばならない。縦軸に〈3つの型〉を、横軸に〈年令段階〉をとって極端に単純な図式を描けば、下図のようになるうか。



横軸の基本問題は、社会諸関係によって〈決定期〉が年令と必ずしも対応せず、上昇乃至下降して、従来のように予測しがたくなっていること（たとえば、親の期待と農業係継者対策などによって、空想期に、体制順応的企業意識に固まる専業青年も多くなっている。）。縦軸の問題は、矢印で示した、〈動機喪失型〉の分解の可能性と（逆のベクトルも含む）、この

ような諸志向の社会的存在との関係(農民分解)如何にある。碓井「勤労青年の心理的態度との形成」(前掲『青年の学習』)も参照。氏はその中で「第2期(青年中期)の青年たちについては、ほとんどなにもわかっていない」としている。

- (66) 前掲・小川論文「社会教育をすすめる体制」P.138
(67) 『日本の社会教育第4集』(国土社, 1959年)に次の3報告が収録されている。

伊藤三次「社会教育の中の中農層の役割」

佐藤信一「中農における技術主義の克服」

居村 栄「果樹地帯の中農」

のち、この論点は、ふかめられて「同上, 第6集」(1961年)に『農村の変貌と青年の学習』として特集された。

- (68) 玉井氏は故島田武雄氏とならんで長野農文協のリーダーであり、右論文は、生産学習へむかっただけの長野農文協の転換の宣言であった。後述するように、そのエネルギーは信濃生産大学の基礎である農業近代化協議会へ集約される。第III節(1)項にのべた「共同学習運動の源流のモデル」(本文P.211)としての長野農文協から生産大学への途上の里程碑を玉井論文はうちたてた。そして玉井氏の予測通り、農業近代化のための生産学習にはげしい情熱でとりくんだ青年たちは、近代化の挫折の時点で「生産学習と政治学習の統一」の場へすすみでた。

(2) 学習論の転換——「社会のしくみについての学習」へ

共同学習の停滞をのりこえる努力はさまざまになされた。吉田・小川・福尾・碓井の四氏共編による『青年の学習運動』(農山漁村文化協会, 1959年)の刊行もその一つである。同書終章「青年の学習と農村生活(執筆 碓井正久)」では、明治以降の農村史を再編成してテキスト化する努力もおこなわれた。その頃かって共同学習で育った青年たちのうち、**正確に自己形成のみちを辿っていた活動家**は、党派的青年諸同盟に結集して政治実践へふみきるか、農村実力派として自立し農業近代化の道へ賭けていた。彼ら先輩の育てきたみちすじを、民主主義の形式性を身につけただけのおくれてきた青年たちに追体験させようとする呼びかけ⁶⁹⁾もなされた。しかし、共同学習の停滞はおおうべくもなく、社教法改正(34年)、安保改定(35年)、農業基本法制定(法制定は36年であるが、実質的には「農業基本問題と基本対策」答申の35年5月を劃期とするべきだろう)という風に一国の政治・経済・農業・地域の激変は社会教育の法のワクから実質内容にいたるまでを規制し、高度成長と安保の波間に、小集団学習は没し去った。運動の政党系列による再編成⁷⁰⁾、地域の変貌、都市化工業化の進行は、共同学習の論理の射程の外にあった。

激動の昭和35年に書かれ、36年1月発表された吉田昇氏の論文「青年がめざすもの」⁷¹⁾はこの段階で、前掲碓

井論文⁷²⁾とはちがった角度から、共同学習の限界を明確に指摘したものである。

氏は、青年の学習がめざすべきものは「自己疎外からの人間性の回復」である、と冒頭にのべ、「働く青年にとって、学習ということが大事になるのは、現代の社会での主体性確立の道が、社会のしくみについての学習という通路によってのみひらかれているから」(同書P.109)だ、として「社会のしくみについての学習」の意義を力説した。かつての共同学習は、統制に抵抗しつつ自主性を育て、「社会的なゆがみによって奥深く阻害された学習意欲をひきだす方法」(同書P.102)として評価できる**一つの学習方法**であって、「青年の学習の形態が、共同学習という形態だけで遂行できるとみることがあきらかにまちがいである」(同書P.102)、「現代のゆがめられた社会のなかで、青年たちの主体性を回復するという基本的な目標から働く青年の学習の方法も再検討されるべき時期に達している」(同書P.114)というのが、氏の認識であった。(ゴチック体—引用者)

かくて共同学習は、提言者そのものによって、「多様な方法」(同書P.112)の**一つに位置づけられ**、共同学習論の**転換**が宣せられた。ではどうして、転換しなければならぬのか。どの方角へむけて転換すべきなのか。論文は、転換のモメントを三点あげている。

第一は、共同学習が歪曲されて体制内に導入され、「情緒的安定をつくり出すために利用」(P.112)されるようになってしまったこと。

第二に、共同学習が断片的・非系統的・流動的で「身近な問題ということが、かえって青年の学習意欲を失わせ、客観的な認識にもとづく主体性の確立を困難にしている」(同P.114)こと。

第三に、学習を保証すべき運動——共同学習にとっての日青協の活動——の指導性が低下してきたこと。

そのうえで氏は、「共同学習の本質」に発する共同学習運動を全面的に総括し、トータルに自己批判して「具体的な経験と抽象的な概念や法則とを結びつけることによって成立」(同P.116)し、読書・テキスト輪読・調査・視聴覚・読書サークル・長期コース等を学習方法とし、公教育としての社会教育⁷³⁾に援助される「社会のしくみについての学習」を提案したのであった。

それはまことに卒直な**転換の宣言**であった。『共同学習の本質』(29年)に発して、『共同学習のゆきづまりの打開』(33年)における「近代社会の矛盾へのとりくみ」の提言を中にはさんで、7年後、吉田氏の青年教育論は

青年の自己疎外回復をめざす「現代社会のしくみについての学習」、すなわち「社会科学学習」論に到達したのである。氏は転換の要因を三点で説明した⁽⁷⁴⁾。それはやや現象的のようにおもわれる。私見では、この転換の説明は、**青年問題の転換の一点にしばられるべきであった**⁽⁷⁵⁾。

なぜ、「具体的な経験と抽象的な概念や法則とを結びつけること」(前出)が、この段階で、青年に必要なものか。概念や法則こそは、学習内容としての**文化財の系統**にちがいない。青年がそれを必要とするようになったのは、青年問題が転換したからこそであった。青年問題は、一国の、政治・経済・社会の現実の集中的表現である。30年代の半ばにあって、共同学習論がかって課題としたイエ・ムラ・ナカマの問題は、今や青年にとって日本経済(構造政策)と政治(安保体制)の問題に置換されねばならなくなっていた。学習課題の転換こそが、学習の方法の転換をせまったのであり、対象が方法を決定したのである。

だから、この時点では、「青年にとって何がいま青年問題であるか」の追究なくして学習論の転換・発展はありえないはずであった。労働青年にとって学習の中心は労働問題であり、農業青年にとって学習の中心は農業問題であり、それらの総合としての青年問題の普遍性こそが学習内容編成の基本的視点となる秋がきていた。

註⁽⁷⁶⁾ たえば、前掲・確井「青年の成長と学習」は結びに「形式的民主主義の亡霊にとりつかれた若い青年たちにたいして、かつてかれらの先輩たちがおこなってきた学習をもういちどみなおして、その形式的民主主義の固定概念を打ち破らせる努力」を訴えていた。(同P.233)

(76) 運動一般はともかく、学習運動としては労働者教育の場に鮮明にあらわれた。拙稿「労働者教育運動の現段階(その二)―労働者教育協会について」(雑誌『月刊社会教育』、1967年8月号P.98~99)参照。

(77) 『講座・日本の社会教育 第3巻 青年教育』医歯薬出版株式会社、1961年、所収。

(78) 註⁽⁷⁹⁾参照。

(79) 社教法改正後ではあったが、(いや改正後ゆえにか)氏は、社会教育の<統制なき援助>が「社会のしくみについての学習」に配慮されるように、とのべた。(同様の記述は、同氏「現代日本の社会と社会教育」、『社会教育学』、1959年、所収にもみられる)しかし、この点の指摘は、自治体民主化闘争・国民の自己教育運動の理論と実践の深化によってはじめて、その後、具体化していく性質のものであった。「公教育としての社会教育」論こそ、社会教育の本質把握の骨子をなすものである。

(74) 註⁽⁷⁵⁾の確井氏の6点の説明と対比されたい。

(75) 圧倒的な青年の賃労働化こそ、青年問題の根本基軸をなす。そこに青年問題の普遍性成立の根拠がある。小川利夫「青年労働の変化」(前掲『講座日本の社会教育 第3巻』所収)は、青年問題をまず「青年労働の変化」としてとらえた。

その指摘は先駆的であり、高く評価されてよい。

(3) 青年教育の再編と農民大学論

共同学習論が崩壊し、ひろく転換が意識されはじめたとき、宮原誠一「学習サークルから農民大学まで」(雑誌『月刊社会教育』1960年12月号、のち『青年期教育の創造』国土社、1962年に所収。頁数は単行本から。)が発表された。この論文は、のち、生産大学・農民大学・労農大学の学習論の出発点となった記念碑的なものである。

宮原論文は、「私たちが関係している長野県や関東の一部の農村についていうと、昭和34年から35年にかけて青年の学習運動に一つの転機が画されたとみることができる」(P.24)という文章で始まっている。その転機とは、「一口にいって、政治学習と生産学習とを結合する線がOB青年によってうちだされてきたのである。私たちのせまい経験の範囲では、運動的な実践としてそれは**戦後始めてのことであった**。はじめてのことというよりもむしろ、戦後、多くの方面でそのことが語られ、私たちがまた生産教育の名のもとに久しくそのことを心がけながら、どうしても実現できないでいたことが、**ついにOB青年によって実現されだしたのである**。」(P.25ゴチック体―引用者)学校教育でも、社会教育でも戦後一度も実現しなかったこと、それは、「直接には、中小農の長男青年たちが共同化にふみきるなかでうまれてきた。」たいへんな状況(それは貿易自由化の前夜、農業基本問題調査会の討議の時であった)の中ではじめて共同化ゆえに「退路はすでに絶たれている」。すべて「ひろい視野と多面的知識と綿密な計算と長期的な予測なしにさばきうることではない」。「共同経営にふみきったOB青年たちは、そのほとんど全部が青年団のそれこそ"OB"であり、青年団の内外で行なわれていた学習サークルのメンバーである。」(P.27)彼らが、青年団で活動し、サークルで学習した経験をもって、営農と切り結んだ点、そこに学習の出発点がある。新しい学習運動は「一般に、20代前半に青年団運動をやり、そしてとくに社会科学学習をやってきた青年たちが、社会科学的な物の見方で生産ととり組みだしたところからはじまったこと」(P.29)である、と氏はのべた。

ここに描きだされた農村青年像は、初期共同学習論のそれと、何とちがうことだったろう。しかも彼らは、ほとんど共同学習・サークルや、青年団やの活動家だったというのである。34年後半から35年にかけて、氏がむら

むらでであったOB青年は、すでに共同学習や青年団のワクをのりこえて育てていた⁽⁷⁰⁾。彼らにとっては科学の受容ではなく、**科学そのもの**（技術—自然科学と生産諸組織—社会科学）が問題になっていた。

OB青年たちにとっては、しかし「共同化は目的地ではなく出発点」にすぎない。彼らは、村内の同じ部門の共同経営の仲間を求め、近隣町村の仲間を求め、後継者をつくり、学校教育への批判にまですすみでている。

「この四つのことと、OB青年たち自身の学習組織とをつきあわせれば、私たちはそこから**今後の農村青年の学習運動組織の見取り図**を組み立ててみるができる。」

(P.31 ゴチック体—引用者)

氏の見取り図は、すでに実践にうつされていた。一つは、長野農文協を生産学習運動組織に再編成した長野県農業近代化推進協議会（以下、農近協と略称する）の発足（35年4月）であり、二つは、信濃生産大学の開設（35年8月）であった。その両者がともに、安保体制と農基法体制の確立した1960年に発足したことは、意味ぶかいことである。

前者は、県下に22の単位サークル（のち54にになった）をもち、各地域で生産学習と政治学習をやっている⁽⁷¹⁾。そのうえに、市郡単位の1泊2日のセミナーを単位サークルの現地を巡回して「信州大学や県や農業高校の専門家の講義と現地の農業分析を中心」とする討論学習会としてひらく。

後者は、冬季と夏季の3泊4日程度の全県セミナーとして、各サークルの代表60人を集め、「県下の先進的農業を実行している精鋭青年を結集して、専門家の指導のもとに徹底的な討論学習をおこない、そのエネルギーを県下の全サークルに環流させよう」とする。ゆく先の狙いは、冬の農閑期の長期合宿制の農民大学である。信濃生産大学は、駒ヶ根市・信濃生産協会・県教委・農近協の共催であり、実質的には、駒ヶ根市の統制なき財政援助のもとにひらかれる。「3泊4日のセミナーを6ヶ月間隔で連結させ」、「2年間を一期として、同一主題のセミナーを原則的に同じ参加者、講師で編成する。」（P.36）第一期の主題は「共同経営」であった⁽⁷²⁾。この両者は、高校全員進学を前提とした市町村レベルの学習サークル・郡市レベルのセミナー・県レベルの農民大学の**三重構造**の見取り図の上に立っている。（それは年令段階ともかゝっている）

「学習運動の目的は、一貫して働く農民の立場から企業的な農業経営と自立的な農民生産集団をつくりだすた

めに必要な能力をやしなうことであり、学習の性格は、一貫して、実践にそくした生産学習と政治学習との結合である。」（P.34）と、氏は学習の目標を定式化した。

氏はこの論文で、学習運動組織の見取り図を描き、学習組織の重層構造——サークルから農民大学へ——を明示した。たしかにここでは、学習の主体を、農業近代化にむかう生産意欲をその動機とするOB青年におき、学習の内容を、社会科学・自然科学・技術の基本とその今日における創造におき⁽⁷³⁾、農近協を母胎とする学習運動組織論が展開されていた。見取り図はそのまま、青年をこえた成人の⁽⁷⁴⁾ **学習論**の総体をあらわしている。

しかし、宮原論文の提起したものは、単に学習論にはとどまらなかった。それは、在村青年の高校全員進学を前提にしていた一事をみても判る通り、教育主体を、国民——主権者としての農民においた、一つの**教育論**であったとおもわれる⁽⁷⁵⁾。この点は、次節にのべることとしよう。

信濃生産大学は以後年間に原則として二回づつひらかれ、第三期を終了して「もっぱら駒ヶ根市の事情」⁽⁷⁶⁾によって昭和42年夏解散するまで12回開講され、大きな足跡を「農村青年の学習」の戦後史にのこした。その内容と評価は後述する。宮原氏の農民大学論は、一方では、共同学習論の否定的媒介、継承発展であり、他方では、青年期教育再論成論であったこと、そして発想の起点が、「共同化にとりくむOB青年」=新しい農民像の発見にあったことを知らねばならない。それは、共同学習・サークルが育てた青年が、新しい学習論・教育論をうみだす母胎となった、ということでもある。

註⁽⁷⁰⁾長野県に関する限り、それは、長野農文協の新しい路線が育て、結集したものであった。その胎動を、前掲・玉井論文は描いていたのであり、極言すれば、信濃生産大学は、宮原氏の青年教育再編論と玉井実践の遭遇によって生まれたといえるのである。農近協と信濃生産大学発足前後の農村青年のビビッドなうごきは、前掲『青年期教育の創造』のずい所に、又、千野陽一、「青年の政治へのとりくみ」（前掲『講座・日本の社会教育 第3巻』）、「政治学習と生産学習の結合」（『日本の社会教育 第6集』国土社、1961年）にえがきつくされている。註⁽⁷¹⁾にのべた、長野県伊那市富県地区の活動紹介「農業を守る青年運動」、註⁽⁷²⁾にのべた調査報告『伊那にはたらく青年たち』は、その例を描いている。

(71)単位サークルの学習は、読書会・調査へのとりくみ、共同化近代化の計画・実践・総括などさまざまで、「それらの学習は、共同経営や、あるいはそれをめざしてすすめられている実践と循環し、対自治体や対農業団体の交渉や、議員・役員送りこみなどの実際的な運動と循環している」（同書 P.31）

(72)第2期に「農業構造改善事業にどう対処するか」第3期に「農村における学習運動をいかにすすめるか」をおのおの

共通主題にした。1期のテーマは4回、2年間継続した。

(79) 註87の宮原論文の引用と照合されたい。一部に、「農民大学は共同学習・生活教育と課題・教材がかわっただけだ」との評もあるので、とくに指摘しておく。(たとえば、『国民教育研究所共同研究集会・記録』同所刊、1967年、p.103における宮坂広作氏の発言)

(80) 宮原氏自身も、文中で、年少成人(20代後半から30代前半)のかわりにOB青年とよぶ、と断っている。

(81) 同氏「青年教育再編成の視点」(前掲、『青年の学習』参照)

(82) 信濃生産大学運営委員会、「信濃生産大学解散声明書」(雑誌『月刊社会教育』1967年10月号)P.59。声明書には、「信濃生産大学は農村青年の学習運動に新生面を開き、とくに長野県農業近代化協議会の組織をととして学習運動の三重構造を發展させ、県下の農村と農業の危機に立ち向かう勤労農民のつねのエネルギー源として自らを誇らかに位置づけるにいたっていました。」ともある。(同頁)

信濃生産大学のこれ以降の發展は後述するが、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『農業の近代化と青年の教育』農山漁村文化協会、1964年)

宮原誠一『青年期の教育』岩波書店、1966年、P.152以降「信濃生産大学というもの」の項

千野陽一<註(76)>論文

拙稿「生産大学・農民大学から労農大へ」(雑誌『月刊社会教育』1966年6月号・7月号)を参照されたい。

(83) 氏の青年教育編成論の原型は、すでに「教育の計画化について」(雑誌『教育と社会』1947年11月号。のち『教育と社会』金子書房、1949年に所収)にみられる。

(4) 農業後継者対策の頂点としての 農民大学論

農基法制定にややおくれて、農林行政系統の農業教育農村青少年教育にも大きな変化がみられた。農業後継者対策の成立がそれである。農業後継者対策は、三つの局面ですすめられた⁸⁴⁾。

その一は、各県におかれた道府県立経営伝習農場(以下「経伝農場」と略称)の再編拡充。その「農業教育センター」・「農村青少年研修センター」化。

その二は、むらむらにおける4Hクラブの再編濃密指導化。

その三は、各県農林行政における、後継者対策の県民運動化と、その各市町村への浸透。(SAP運動・父子契約普及・農業近代化ゼミナール等)

これらは、農林省における、農業教育再編——「自営者養成農高」の出現(昭和39年度以降)⁸⁵⁾とみあって、進行した。

詳細は註84の諸研究にゆずるとして、とくに「その一」についてのべるならば、ここで特徴的なのは、経伝農場の高卒者対象職業訓練機関化であろう。農基法以前

の農村青少年教育の正系は改良普及員の指導による4Hクラブ活動と、中卒者を対象とした経伝農場を結ぶ線にあった。専業青年と農村の解体にともなう、伝統的な4Hクラブの崩壊はまぬがれがたかつたし、経伝農場も、農林行政上日かげの位置においやられつづけていた。もともと農基法の論理には、強力な農民層分解のもとで自主的に自立経営農家が析出されてくるという予定調和的図式⁸⁶⁾が前提されていたのだから、後継者対策が自動的に農基法体制から生まれてきたとはいえない。所得倍増計画中間検討報告(1963年)と中期経済計画(1964年)の段階になって、はじめて対策は現実のものとなった。すなわち、三つの次官通達

①「農業伝習施設に関する要綱(1960年10月)

②「経営施設近代化要綱(1962年4月)

③「農業後継者対策の現状と問題点(1963年5月)

の順を追うて、施策は結実していく。とくに山口・広島など西南諸工業県から、経伝農場は、高卒者を收容する、農業教育センターにむかって改編されはじめた⁸⁷⁾。

農林行政は、経伝農場をモデルとした文部省の自営者養成農高創設の論理とはややちがって、高校段階を、農業教育に傾斜した一般普通教育機関としておさえ、経伝農場を高卒者の職業訓練機関にすえる構想をこの時点でもちはじめたかにみえる。前掲③、「後継者対策の現状と問題点」では、次のようにいう。

「今後の自営者の資質としては、農業近代化に対応しうる生産人として、また社会人として、少なくとも農業高校卒業程度の専門知識と教養を必要としよう。したがって、農業後継者たるべき者に対しては、できるだけ多くの者が農業高校へ進みうるよう措置することが必要であろう。」

「農業高校卒業者に対しても、後期中等教育の一環としての農業高校の性格、現状からみて、専門化した農業経営と技術に関する農業職業訓練を実施することが必要である。」⁸⁸⁾

こうして、経伝農場のゆくては、ゆくゆくはVocational Collegeである、というヴィジョンが示され、経伝農場をうちにふくむ、短期・長期のコースを設定した農業教育センターにおいて、企業内教育とパラレル⁸⁹⁾な、技術革新に対応する再教育訓練をすすめることが、農業教育再編のコースであることが明示された。

昭和38年段階で、農林省から農民大学の構想がうちだされたのも、この文脈の中からである。前掲「現状と問題点」は、こうものべていた。

「近年、主産地形成や協業経営など農業の發展に伴い、一般自営者の外に、新しい職能が分化しはじめている。協業経営の管理者・技術者や、主産地形成の指導的役割をもつ農業者については大学程度の質をもつことが必要となっている」。

この方向は、農民大学の計画となって、昭和39年度から

具体的に討論されはじめ、43年4月から国立農業自営者
大学校の名で発足するはこびとなった⁸⁶⁾。

こうして、農村の解体——農基法の論理と中等教育の
再編成——後期中等教育改革の論理をふまえて、農村青
年教育を高卒年長青年を対象とする「農民大学」のみち
すじで構想する二つの線が、昭和30年代後半に現実のも
のとなった。

註⁸⁴⁾宮原誠一編『農業近代化と青年の教育』（農山漁村文化協
会、1964年）

千野陽一「農業後継者対策と農業青少年の教育」（雑誌
『農村文化運動』第24号、1964年）

碓井・藤岡「農業後継者対策と教育の視点」（雑誌『農業
協同組合』1964年2月号）

拙稿「農業教育再編と農民の学力」（雑誌『農業経済学研
究』第39巻第2号、1967年）

などを参照されたい。

83)39年度より1県1校、約4千万円の補助ではじまり、全寮制
一学年4学級制をとる。年間5~7校ずつ建設された。典型
的なモデル・スクールである新潟県興農館高校について、
筆者は創設の当初、前掲・宮原編『農業の近代化と青年の
教育』で紹介しておいた。

86)たとえば、並木正吉『農村は変る』（岩波書店、1961年）
をみよ。

67)正式には、「農村青少年研修施設」という。経伝農場を中
核として、短期長期にわたる農村青少年研修館・農業機械
化センター・地域営農研修施設・農山漁家生活近代化セン
ター・農業機械化センターなどの諸コースよりなっている。
88)全文は、前掲、碓井・藤岡「農営後継者対策と教育の観
点」に収録しておいた。

89)拙稿「農業教育——2つの農民大学のゆくえ」（松原・余
田編『農村社会学』川島書店、1968年）参照。労働省の国
立職業訓練大学校の性格と対比されたい。

90)「設置案」では、1期50人程度、3ケ年制をとり、第1年次
は合宿集合教育、第2年次は6ヶ月の集合教育と9ヶ月の在
宅学習)第3年次は3ヶ月の集合教育と9ヶ月の在宅学習(レ
ポート提出)。入所資格は、高卒後2ケ年程度、農業経営
の実務に従事し、引きつづき自営の見込の確実な者とさ
れている。学習内容は、実技・実務は一切やらず、自然科
学の基礎、経済学の基礎(サミュエルソンの「経済学」を
テキストとする、とすでに明示されている)、民法を中心と
する法学、人間関係・集団論を中心とする社会学、にあり、
高い知性を持ち、抽象力、演えき力、広い見識、経営
能力、指導力をもった農民エリートを、とくに経営能力の
側面をとおしてつくっていくことが大学の主眼である、と
されている(雑誌『農業構造問題研究』11号)。少数精鋭
(約1県について1人)、基礎的教養の重視、サンドイッチ
コースの設定、経営能力の開発などに、旧来の農業教育の
ワクをやぶる意欲が成げられる。