

目次

- はじめにー私自身の課題意識の変化ー
 - 一 社会教育実践の課題としての「価値観の問い直し」
 - 二 「趣味・教養」活動の再評価ー「生活文化」「地域文化」を育むこと
 - 三 「面白さ」と「創造性」
- おわりに

はじめにー私自身の課題意識の変化ー

主体的に生きるとはどういうことか。このことを、それ自体として認識しようとするのではなく、「主体的に生きる」ことを実現するために取り組む実践の中から、そのあり方を探

りつつ、実現していく方法をつかみたい。その実践こそ「教育」なのではないか。私はこのように考えて、一九八〇年四月、大学三年のとき、藤岡ゼミナールの門戸をたいた。

社会教育という実践や学問の存在を知ったのは、ゼミナールに入って、自己教育・社会教育グループとして学びはじめてからだ。公民館という社会教育施設の存在を知ったのも、大学三年生の冬、同じグループの友人が図書館づくり運動を行なった住民の方にお話を伺いにいくのについていき、その話の中で「公民館づくり運動」のことが話題に上ったときからだ。その聞き取り調査の報告をしたときに、藤岡先生から、「専門家というものはこういうところに注目するのだ」と、レジメの中の「公民館づくり運動」という部分に注目することを示唆されたことをよく覚えている。

その後、自分なりの判断の下に、「公民館づくり運動」を卒論研究での調査対象にしたわけだが、私はやはり「主体的に生きる」ということにこだわった。

また藤岡先生の論文にも大きく影響を受けていたのであるが、以前のゼミの中で討論でも、よく分からないままに、「国民の学習権」というより「住民の学習権」というべきだなどと論議を繰り返していたこともあり、私の中では「地域」とか「住民自治」ということへのこだわりもあった。そこで結局、「住民自治の主体形成と社会教育」というテーマ・タイトルのもとに、卒業論文をまとめた。

その後、一九八三年四月に私は東京都立大学の大学院に進学したが、同じ年に一橋大学大学院の藤岡先生の講義にも出席させていただき、「ミニ・エッセイ・レビュー」のA Future

For Lifelong Education を輪読した。このジェルビの著書の中で、私は、すべての人があらゆることでの「決定の主体」となるという考え方に改めて魅了される。そしてそれ以後、私は、「主体的に生きる」と「主体形成」という概念に代って「決定の主体」という言葉を用い、すべての人が「決定の主体」となっていくことを、自分の社会教育実践研究での課題として意識してきた。この「決定の主体」という概念は、当時、社会教育実践研究において、実践目標として提起されはじめていた「成人の発達」「人格の発達」という概念よりも、より社会性をもった鮮明な目標設定のように、当時の私には思えていた。

しかし、ここ数年、私の心の中で若干の揺らぎが生まれてきている。私はもちろん、もとも「決定の主体」を形成することが、すべての社会教育実践の課題になると考えていたわけではない。社会教育実践の課題はもっと多様にあるとは思っていた。しかし、社会教育実践の第一義的な課題はやはり「決定の主体」を形成することであり、だから自分はそのことを目指す社会教育実践のあり方を探るのだと、私は自覚してきた。

しかし、今、社会教育実践の第一義的課題を「決定の主体」の形成と規定していいのかどうかと疑問を持ち始めているのだ。それは当然、社会教育実践の第一の課題を「住民自治の主体形成」とすることへの疑問にもつながっていく。

私がこのように揺らいできたのは、日本のさまざまな地域での社会教育実践に出会う中で、社会教育実践が目指すべき目標はもっと異なっていてとらえられるのではないかと感じてきたからなのだが、しかし、この「異なったとらえ方」という感覚を、私はまだ潜在的な概念で説明

することができない。漠然とした言い方を許されるなら、それは「教育」ということを意識した、もっと控えめな、あるいはもっと、視覚の異なる課題設定とでもいえようか。そして、こうした内面の揺らぎの中で、今、私は社会教育実践研究の課題として、三つのことを考えている。

その一つは、社会教育実践が生み出した「教育的価値」として、「価値観の問い直し」ということを確認できないか、そしてこれを社会教育実践の課題として位置づけられないか、ということである。

またもう一つは、いわゆる「趣味・教養」といういい方で、「生活課題」「地域課題」の学習と区別され、後にふれる、社会教育実践を「地域づくり教育」を中心にとらえようとするグループからも明確に批判されている活動（そこにある種の文化・スポーツ・レクリエーション活動が含まれて、批判されている）を、しかし、もっと積極的に評価できないか。そして評価するとしたら、なにどのような「教育的価値」を見出せばいいのか、ということである。

そして、三つ目は、この一つ目、二つ目と、とりわけ二つ目と大きく関わっているのではないかと思われるが、「面白さ」「創造性」の表現を社会教育実践の課題としてどう位置づけることができるかという点である。以下、この三つの点に関わって、この間、さまざま体験の中から考えてきたことを記してみた。

一 社会教育実践の課題として「価値観の問い直し」

(一)「教養」形成論と「地域づくり教育」論の対立

ところで、先に紹介したこの私の内面上の変化は、実は私の内面上の問題に終わらない、実は、社会教育実践のあり方をめぐって、古くからある問題でありながら、特に近年、「地域づくり教育」として社会教育実践のあり方とらえる極めて精緻な研究理論が提起されることによって、非常に論争的な課題になりつつあるというか、そうすべき課題になりつつあると私は考えている。

同様の論争は、たとえば「枚方テーゼ」(枚方市教育委員会「社会教育をすすべての市民に」「枚方の社会教育」第二号、一九六三年)の「社会教育は社会運動の教育的側面です」という一項に対して、「公民館三階建論」の論者、徳永功が「教育における積極的中立」を主張したこと(徳永功「公民館活動の可能性と限界」日本社会教育学会年報「日本の社会教育」第九集「現代公民館論」第一法規、一九六五年、一〇七ページ)、また「下伊那テーゼ」がそれまでの実践の反省として「運動追従の傾向」を反省し、教育の「進歩性」「反逆性」を指摘して公民館主事を「教育の専門職」として明記したこと(長野県飯田・下伊那主事会「公民館主事の性格と役割」前掲「現代公民館論」一七九—一八一ページ)、すなわちこの二つが同様に、「社会教育の「教育性」を意図して、「大衆運動」と社会教育との区別を指摘したことの対立の中にもあったと、私はみている。

また一九八〇年代初期には、東京都国分寺市の公民館職員、佐藤進や菊池晃が、公民館の

教養講座への「教養主義」批判に反論し、公民館における「教養」形成の意義を論じている。これはいわば社会教育実践における「教養」形成論とまとめられる。

しかし、一九九〇年代に入ると、北海道大学の鈴木敏正が社会教育実践論として「地域づくり教育」論を精緻に展開し、その中でこの佐藤らの「教養」形成論を批判してから、この論争は、今後の社会教育実践研究において、注意深く検討しなければならない段階に入ったように思われる。政策動向とはその研究姿勢の上で「線を描く」「地域づくり教育」論が、この論を共有する北海道大学グループの積極的な調査研究活動によって、さまざまな影響を与え始めているということもあるが、それより何より、研究上でいえば、鈴木の理論構成によって論争点が鮮明になってきているように思われるからだ。

(二)問われる「教育の論理」

「教養主義」批判に反論する「教養」形成論者は、その論拠に「教育の論理」という概念を提起してきた。私たちは「社会教育は国民の自己教育活動である以上、個人の人間形成、つまり成人の発達段階におけるさまざまな主体的学習を側面から援助することが、公民館的役割である」と述べている。すなわち教育の論理である。したがって政治論の立場とはどうしてもし立脚点の違いがある」と述べている(進藤文夫・高橋晋子・佐藤進「都市型公民館からの提言——東京都国分寺市からの公民館実践——」小川利夫編「生涯学習と公民館」並記書房

一九八七年、一三四ページ)。

これに対し、鈴木敏正はこの「教育の論理」という概念を否定せず、「教育の論理」から、「地域づくり」の主体形成を社会教育実践の課題とするのだと論じる。つまり鈴木は、現代人の人格形成の課題を理性的な人格の形成とし、その人格形成の課題を達成するためには、現代においては「地域づくり」が重要な学習内容となり、実践内容となると論じている。また、このような現代の人格形成のあり方についての提起を、鈴木は現代人が置かれている社会状況の矛盾をもとに、理論的に位置づけている(鈴木敏正「論議」については鈴木敏正著「自己教育の論理」筑波書房一九九二年、同著「学校型教育を超えて」北樹出版一九九七年ほか参照)。鈴木らのグループに預し、同様に「地域づくり教育」論を展開している遠藤千恵子は、この論理の中で公民館での学習あり方を、そのうえで「生活主義」か「教養主義」かというかつての佐藤千代吉の論考に基づきながらとらえ、「地域課題」「生活・地域課題」学習が両者を統一するのだと論じている(遠藤千恵子「現代の公民館」高文堂一九九五年)。

そこで、「教養」形成論に問われているのは、地域づくりの主体という人格発達目標を捉え、この「地域づくりの主体」を形成することを課題にすることが、まさに教育学的社会教育実践論であるという「地域づくり教育」論の論理展開に対し、そうではない「教育の論理」をどう描くか、どう理論づけるかということになるのではないか、はじめに記した私自身の内面的変化からわかるかと思うが、私自身はどちらかといえば「地域づくり」教育論から、「教養」形成論へと社会教育実践の意味づけを変化させようとしてきている。したがって、「教養」形成論に問われている課題は、私自身の課題でもある。

(三)「運動」と社会教育実践との緊張関係——そこに「教育の論理」を見る

すでに若干紹介したように、「教養」形成論においては、社会教育実践を政治・政策と区別するだけでなく、住民・市民の「運動」とも区別し、この区別における緊張関係の中に、「教育の論理」をとらえている。しかし、「地域づくり教育」論では、この「緊張関係」にふれずに、人格発達をその論理構成に位置づけているという点でのみ「教育の論理」と主張しているように思われる。

したがって、この「緊張関係」のなかに、「教養」形成論者が言わんとする「教育の論理」の内容を明確にしていく場があるように思われる。またそれは、「教育の独立」という制度論に収められやすい、前者の、政治・政策との間の「緊張関係」の中よりも、後者の、住民・市民の「運動」と社会教育実践との間での「緊張関係」において、はっきり見えてくるのではないだろうか。

運動との緊張関係を社会教育実践上の「教育的価値」として明確に示してくれる一つの事例として私は「月刊社会教育」で本人がその実践を報告している、植原孝行の実践に注目したい(植原孝行「公民館の職員の仕事」月刊社会教育一九九六年四月号)。

植原は当時、高崎市立中央公民館に勤務していたが、この高崎市の丘陵地帯におきたレジ

ヤーランド計画に反対する運動をはじめた地元住民との公民館でのやりとり。そして公民館で行なった自然環境講座(講座「みんなで考える高崎の自然環境」)の実践を紹介している。レジャーランド計画をくいとめたいと相談にきた住民に、植原は、賛否両論を戦わせるようなシンポジウムを開くことを進め、また、住民自身によるシンポジウム企画実施のあと、公民館として自然環境講座を開設したというのである。

私が注目したいのは、まず植原が、反対運動推進のために相談にきた住民に対し、賛否両論を戦わせるシンポジウムを開くことを進めたことである。植原は当時、住民らが相談にきたときの様子とそのとき交わした対話を次のように再現して紹介している。

「ある日、反対運動の代表者が二人、私をたずねてこられた。用件はこうである。「レジャーランド計画を何とかくいとめたい。何かいい考えがあったらきかせてほしい」というような内容であった。私は驚いた。特に私にはいい考えなどなかった。その二人の話をじっくりきいた。そして、私はこんなことを言った。「レジャーランドに賛成するか反対するかはさておいて……」／「さておかれては困る。」／「いや、まあきいて下さい。この問題には政治も経済も、行政もかわっているでしょう。そこには賛成も反対もある。利害関係もある。傍観者もいる。たとすれば(一)この計画が今後どのように推移するかはわかりませんが(二)そういういろいろの立場の市民を対象として、それぞれの立場の人々も参加できるように、自然環境を考へるようなシンポジウムでもひらいたらどうですか。／あの丘陵地帯には、高崎全体の六〇パーセントの緑が集まっているといわれています。本市の自然の宝庫とも

目されています。そこを切りくずそうとすることをめぐって、自然環境の保護という立場でのシンポジウムをひらいたらどうでしょう」(二月刊社会教育)一九九六年四月号、二〇一(二)ページ)。シンポジウムは市民有志によつて設けられ、「大変な熱気で、カンカンガクガク、ケンケンゴウゴウの議論を展開し、その後も二回も続けられ、運動も反対、賛成両者からのものが「激しさをました」という。

ところでこのやりとり、植原の姿勢に「よくありがちな、行政の立場からは利害対立のある問題には触れられないという消極的「中立主義」をふるべきではないと思う。むしろ、反対運動を推進しようとしている住民に対して、「レジャーランド反対」という価値観をもう一度問い直す(だからといって賛成に転じることを期待してはならない)が、契機を植原は示唆したことになったのではないか。それによつて、「レジャーランド」問題は、おそらくシンポジウムを介して、地域の自然環境の問題として、あるいは、地域経済の問題として等々、多様な学習課題としてとらえ返される道が開かれていったのではないか。

またその中でも植原は、この問題を、公民館としては「自然環境」の問題としてとらえて(それは再現された植原の言葉の中から、住民に課題を投げかけられた時点ですでに意識していたのだろうと推察されるが)、別に「講座・みんなで考える高崎の自然環境」を、一専門家、その活動家、関心をもっている市民、そして公民館職員」で数回の企画をもつた上で開設した。この企画会議も「いろいろな立場の人が加わったので、毎回は討論会のようなふうだった」と書いている。

私はこうした植原の「取り組みを「運動」との緊張関係を「教育の論理」の中で生かしていった実践事例としてみたい。

植原自身は、「講座・みんなで考える高崎の自然環境」を企画した理由を「社会教育の本来的な面目は、住民が暮らしを営んでいく上で問題が生じたとき、それを課題化し、解決するために学ぶ活動、課題解決学習にあるといわれている。その活動を援助したり、推進したりするのが公民館職員の仕事である。／市をあげて自然環境がホットな話題になっている。こういう時こそ、緑・里山・水・野鳥・小動物・自然の生態系・環境アセスメント(査定)などに焦点をあてた講座をひらかない法はないと考へた」(二月刊社会教育)一九九六年四月号(二)ページ)と書いている。しかし、私はこの実践を、植原が意識している、「住民が暮らしを営んでいく上で」生じた問題、「ホットな話題」をテーマに据えたという点に注目するのでなく、このテーマをどのように「課題化」したかということに注目したい。そうすると、そこには「教育」形成論に通じる論理がこの植原の具体的な企画テーマ(引用部の後半部分)に見えてくるのではないかと考へるのだ。

(四)「教育の論理」からみる社会教育実践の課題の一つとしての「価値観の問い直し」

私はこのように「教育の論理」を貫いたものとして注目される植原の社会教育実践の「教育の価値」を「価値観の問い直し」としてとらえられるのではないかと考へている。

ところで、このような「運動」との緊張関係をもった社会教育実践において、植原のように取り組んだ事例はなおさまざまにあるように予想される。日本の社会教育制度、社会教育機関、社会教育職員が存在は、そういう実践を生む土壌を、なお十分ではあるが、生み出してきたのではないか。植原の実践のように鮮明な形で報告されていなくても、似たような話は私でさえ、いくつか耳にしている。

またそこに私が「教育的価値」としてみようとしている「価値観の問い直し」という課題は、実は、「運動」との緊張関係の中にとどまらず、社会教育職員によるさまざまな社会教育実践において表現されてきているように思われる。

実は「地域づくり教育」論を提起している鈴木敏正がその事例として分析を試みた東京都国分寺市の「農のあるまちづくり」講座の実践についても、私は鈴木が触れていない、別の観点、特にこの実践に関わった職員、菊池晃の別の発言の中に、「地域づくり」の主体形成を課題化するという意識とは異なった、「教育の論理」からの「教育的価値」を見出せるのではないかと考へている。

それは、菊池がこの都市農業の問題を公民館事業のテーマに位置づけようとするにいたる意識の経緯である。菊池は、都市の農地の宅地並み課税が政策課題として話題をよびはじめた時、電車の中から国分寺のまだ畑の残る町並みを見つめながら、農地に対する住民のさまざまな反応に、他方でまた農地の意識に思いをめぐらせ、市民がお互いに考え合い、議論しあわないうちに、農地が知らないうちになくなっていくことではないのかと考へ

るようになり、その思いから、講座の企画に進み出したことを語った(一九九一年二月に社会教育推進全国協議会の理論研究会で菊池氏に「履のあるまちづくり」講座を中心とする実践報告をしていただいたが、その事前準備として、筆者もそのメンバーである社会協研究員佐部で菊池氏を招いて、同年一月にお話を伺った。このときのお話による)。

私はこの菊池の意識の中に、社会教育実践としての課題を「価値観の問い直し」と捉えられる重要な価値が示されているのではないかとみるのだ(なお菊池の実践について公刊されているものとしては、渡辺・菊池・那知上編著「履」のあるまちづくり」学陽書房一九八九年がある)。

こうした視点からみれば、社会教育職員が社会教育事業の企画を進める際、ある場合には住民からの要求を受けて、またある場合には自身の発見によって、地域住民の生活実感の中から問題をとらえ、それを課題化するとき、そこには、ただ地域の課題をすえよとか、あるいは住民の要求するテーマだからそれを扱うということに止まらない、「教育の論理」からというか、社会教育の職員の立場からというか、あるいは、日々住民の学習を援助しているその仕事を担っているという立場からというか、そういう立場から、無意識のうちにも、こうした「価値観の問い直し」を迫るセンスが生み出されているのではないか。

たとえば、埼玉県鶴ヶ島市の公民館職員、佐藤智が思いを込めて企画した「男のリストラ学」という講座も、そのテーマ自体、注目されるものではあるが、佐藤の内面で、「過労死」「失業」問題がうずまき始めた日本社会全体、そして地域の人々の状況、アスレチックジム

でのサラリーマンとの出会い、それらを通して、「いかに働き、いかに生きるか」を現役サラリーマン男性に問い掛けたいという思いが強くなってきたゆえにこの講座が生まれたともいえるだろう。私はここにも、「価値観の問い直し」という「教育的価値」を読み取ることができるとは思っていないかと思っている(佐藤智「公民館はいいところ」とオトコも宮つた」月刊社会教育一九九六年六月号)。

(五) 学習論「学習必要の自覚化」と社会教育実践論「価値観の問い直し」との関係

一九五〇年代、宮原誠一らの研究グループは、青年の学習意識をめぐり、主体的な学習のあり方をさぐるキーワードとして「学習必要の自覚化」という概念を生み出した。しかし、またこの「学習必要の自覚化」は主体的な生き方に踏み出すことによってはじめて可能になることも発見していく。そこでつかみとられたことは、この「学習必要の自覚化」に比べてもっとも本質的な契機は、自分の仕事、自分の生活を、対象化することであり、特殊な自己の中に、学習——すなわち、他者、地域全体、日本全体、世界、その他さまざまな研究成果の学習——によって一般を見出し、従来見えなかった自身の姿を見詰め直すことであった(宮原誠一「青年期教育再編成の基本的視点」『青年の学習』国土社一九六〇年)。

運動体においてはすでに一定の地域課題の対象化がなされているかもしれない。しかし、それをさらに「対象化」させてみる、あるいは、人々の中にまだ動きが見えていないときに、人々が自身の置かれた状況を「対象化」することになるかもしれない、その契機を投げかけ

てみる。

これは学習者が「学習必要の自覚化」を実践していく過程で、その内面で展開されることではあるが、しかし、それを、社会教育実践は外化して表現していく、そういう「価値」を生み出してきているのではないか。私はそれを「価値観の問い直し」とまとめてみたいと思うのである。社会教育職員はそれを仕事とする。その自覚において、社会教育職員は、個々人の学習者が行なう内面の葛藤を、増幅させているともいえるように思える。これが「教育の論理」ではないか。

二 「趣味・教育」の再評価——「生活文化」「地域文化」を育むこと

鈴木敏正は「地域づくりが社会教育実践として位置づけにくいのは、それまでの『公的社會教育』が趣味や教育、スポーツを中心に組み立てられてきたということにもよる」という書き出しで「教育」形成論の批判を始めている(前掲「自己教育の理論」一九〇ページ)。このように、「教育」形成論は「趣味」あるいは、文化・スポーツ活動、そしてレクリエーション活動と合わせて、その限界を批判される傾向にある。

あるいは公民館などでの平凡な、特に目立たない趣味活動は、注目する必要もない活動としてとらえられがちである。また、近年の政策動向の中で、「趣味・教育」「文化・スポーツ」「レクリエーション」活動は、受益者負担の論理のもとに、私的な活動としてその価値を低

くとらえられがちである。

また「趣味」等の活動が積極的にとらえられる場合にも、主体形成を課題とする社会教育実践においては、それを導入部分の実践方法として手段的にとらえていることが多い。従って、「教育」形成論と「地域づくり教育論」との争点をより明確にするためには、この「趣味」等の部分にも注目する必要があるように思われる。ここでは私が、この「趣味」等の活動をそれ自体としてもっと積極的にとらえる必要があるのではないかと考えるようになった経緯を中心に、以下「趣味」活動について考えてみたい。

(一) 「趣味」活動について考えさせられたさまざまな出会い・体験

三

昨年一九九七年三月に、国分寺市のもとまち公民館で、住民参加によってつくられたこの公民館の歴史を振り返りながら、これからの公民館のあり方を考える①回の講座が開かれた。その中では、公民館づくり運動を当時展開した住民の方が、当時の思いを振り返って語ったほか、現在公民館を利用してさまざまな活動をしている方たちがそれぞれの思いを語る場面があった。私はこの講座の最後の回での講師を頼まれた関係もあり、出席できなかったそれ以前の回の講師の話、話し合いの録音記録を聞かせていただいて、最終回に臨んだ。

ところでこの記録を聞いている中で、今ここで考えたい「趣味」と関わって印象深かったのが、踊りをされているおばあさんの話だった。公民館と出会って、グループの中で踊りを

はじめ、定例会に参加するのが日々の楽しみとなり、年一回の発表会は緊張するけれども、生きる張り合いになっていくというようなお話だった。私は、以前なら他愛もない話と聞き流していたかもしれない。しかし、特に昨年、一昨年と、地域での文化活動の意味を考え、趣味活動の意味を考えはじめた私には、改めてその一見「他愛もない」ような話が、趣味活動の価値を捉え返す根本的な契機になるように思われたのだ。

私自身、地域のコミュニティ・センターの建設・運営に細々ながら関わることによって、地域の人々が楽しみながら行っている趣味活動を、それ自体としてもっと評価したい。価値づけたいという感覚をもってきた。

その中で、一昨年（一九九六年）秋、東京都の市区町村の社会教育関係職員の研修の講師を頼まれ、内容は社会教育施設の運営の仕方についてだったが、担当の東京都の社会教育主事と打ち合わせをしているときに、その主事との感覚の違いにはっとさせられたことがあった。そして私は、その主事との話し合いの中で、地域の文化活動の積極的な評価を展開してみた。

その主事は、「やはり公的な施設ですから、単に趣味活動を行なうということに終わってしまうのではなく、地域の課題を学習するようなことが必要ではないか。地域に学んだことを返していくということが必要ではないか。カルチャーセンターとは違うのだから」というようなことを自然態で語ったのだが、私はこれに対し、活動する中身をことさらにカルチャーセンターとの違いとして際立てる必要があるのだろうか、と問い掛けた。人々が「楽

しく」多様な趣味活動を行なっていく、そのこと自体が大事ではないか。そういう雰囲気や地域にみなぎってけば、人々の心持ちがやさしく、豊かになり、人間関係もよくなるのではないか、そんなことを語った。

またその後、一九九七年三月に東京都目黒区の清水社会教育館の利用者懇談会の研修の講師に招かれたのだが、この研修の担当職員との打ち合わせの中でも、私は、自分の中に起きている「趣味」への再評価の感覚を確かにしていったように思う。

（二）では、部屋の貸し出しの有料化問題が起っていた、職員の話によると、区内には五つの社会教育館があり、この清水社会教育館は文化活動が盛んな館として有名で、それぞれのサークルの技術の質は高く、セミプロ級のグループもあるという。社会的な問題、地域の生活課題等を学習する社会教育活動に先進的なものを感じていたその担当職員は当初、この館を利用してサークルの活動にあまり興味をもていなかったようだった。しかし、有料化問題が起ったとき、力強い動機ははじめたのは、この館の利用者たちだったという。またそのこととは別に、この館に勤務するようになってから、この担当職員も日々の文化活動、趣味活動の意味を見直しているようだった。

私は、この館の利用者懇談会の研修で話す内容を考えている間に、それまでの自分体験をさまざまに思い巡らしていた。そして、同じ町に住んでいて、コミュニティ・センターの活動で苦勞を共にした一人の女性のことを思い出した。その人は、自分より一つ年齢が上で、三人の子育てをしながら、ピアノを教え、そうしながら、若い頃からの夢であるオペラ歌手

を目指している。また市の音楽系のサークルをみずから組織し、その年一九九六年の秋にはオペラ「カルメン」に挑戦した。地域のコミュニティ・センターでのコンサートにもよく出演してくれ、また企画・運営にも活躍している。この彼女と出会いがきっかけになって、オペラに縁遠かった私が、わくわくして「カルメン」を觀賞したこと、そんな彼女を通して得たクラシック音楽体験が自分の生活を少し豊かにしてくれたことを思い出した。

またやはり同じ地域のコミュニティ・センターの話だが、ここに小さなギャラリーがあり、これをさまざまなサークルや個人が積極的に活用している。そこでこのギャラリーにはいつも、絵やその他の作品が展示され、時々覗いてみている私にとっても、ああ、こんな工芸品があるのか、こんな絵があるのか等々、さまざまな芸術体験や、その他写真展示を通じての発見などもあったことを思い出していた。特別に鳴り物入りでの展示ではないが、何かその趣味活動をしていない人にも、生活を豊かにしてくれるような気がした。

地域のコミュニティ・センターでたまに行なわれるコンサートは、先に紹介した女性のようなセミプロ級の人はかりでなく、習いたての演奏をする人たちもいる。しかし、出演するためにみなそれなりの水準で一生涯努力しており、また地域の人が演奏しているという特別の味わいもある。

私はまた、中学のときの国語の授業で、非常勤講師としてきていた教師が話してくれたことも思い出した。ちょうど教科書のなかの、北杜夫の「ドクトルマンボウ昆虫記」の一節を教材にしていたときだったが、北杜夫が子どもの頃、昆虫に夢中になっていたが、戦中で、戦況が激しくなってくると、なかなか昆虫に夢中になつていくことがゆるぎなくなったということが書いてあり、当時の教師は、一つのこと本気で夢中になつていくと、世の中の動きがそのことを通して見えてくるのだと語っていたことを思い出したのだ。

「楽しい」「好きだ」というそういう活動は、趣味活動であっても、それを素直に追求していけば、他の人を受け入れ、他の人を感じる心性を培い、またそうでない世の中の動きに疑問を持つ力になる。そういう趣味活動でありたいし、そういう趣味活動であるなら本当に大事だ。

そんなことを思いながら、この社会教育館での研修の準備をしているときに、先程の国分寺市のもたち公民館のおばあさんの話にあったのだ。

一見、他人からみたら「他愛もない」ことかもしれないが、しかし、その人にとってみたら、いや見方をかえたらというべきかとも思うが、生きる喜び、支えになっていく。趣味活動がそうなっていること、それ自体を積極的に評価しているのではないか（ジェルビはかつて、ユネスコの「学習権宣言」についての感想をもとめられて、これを高く評価しながらも、「楽しみ」「喜び」という要素が欠けていると指摘していたが、このことも関わるのではないだろうか、拙稿「生涯教育の新しい戦略」【月刊社会教育】一九八七年八月参照）。

（二）「学習必要の自覚化」論をも問い直してみた

実はこの感覚は、いまや、私がかつて魅了された宮原誠一「学習必要の自覚化」論の中

の一節への再検討にもつながっている。宮原は、不当な低い賃金をいられている青年労働者たちが、何か学習をしようと思ひ立ち、「実存主義」といふことじやないか、サルトルなんてのはどうだい」といふ雰囲気です。サルトルの著書の読書会をはじめるといふ例をあげて、「なにかを学ぶ意欲がある」といふことは、無条件にすばらしい人間的なことである。しかし、問題はそれによって各自にとっての学習必要がはぐらかされることにある」と論じた。

私が大学院に進学する前後、カルチャー・センターブームが起り、その中で、本当にその人の意志で学ぶのではなく、何か流行のついでで学ぶとか、また外から与えられたメニューから選んで学ぶような学び方が目立ってきたように感じられた。私は当時そのような学び方に、受動的な、その人の主体性を否定するような学習の展開を感じとり、このような学び方への疑問をどうにか表現したいと考えていた。そんな当時の私にとって宮原の「学習必要の自覚化」論はとても明快にあるべき「学習」像を描いているように思われたし、また先に紹介した、具体例をもとにした説明が、非常に説得力をもった説明のように思われた。

人がみずから学びたいと思つて学びはじめることは「無条件」にすばらしい。つまりそこに主体的な学習の大前提がある。しかし、その時、自分が置かれた状態の中で、「何を学ぶか」ということが、主体的な学習を展望する中では問われてくるのだということ（実は、そこで「学びたいことを学ぶ」だけでいいのかわからない）何に向けての学びか」を提起し、学習主体から教育主体への発展の必要を提起していた島田修一の議論にも、私は当時から共鳴していたのである。

しかし、この文章を三二数年、大学の講義で紹介しながらも、学生の反応の中から、少しづつ考えなおさせられる契機を与えられている。学生たちは、なぜサルトルの著書を読むことが批判されねばならないのか、何を学ぶかは本人の自由ではないか、と反論することが多い。また今年にはさらに考えさせられたのだが、「学習必要」を自覚化して学習するということをもし自分に引き付けて考えるなら、自分にとってそれはやはり就職のことを考えて、パソコン技術の習得になるのかもしれない、とある学生が語ったのだ。

「パソコン技術の習得」が非常に浅い自己認識のもとにその必要を自覚化される場合もあるれば、極めて深くとらえられる場合もあるのだから、「パソコン技術の習得」そのこと自体を云々する必要はないだろう。しかし、実はその学生は、「必要」と感じて行なう学習よりも、学びたいから学ぶ学習の方が、もっと人生や生き方を見つめなおすような学習になると、自分に引き付けて語ったのである。

もちろん宮原が「サルトル」をあげて言いたかったのは、流行や他人の評価を基準にして、学習とすることを決めていくことへの疑問であるし、また、そういう学習をすべて否定するわけではないが、自分が本当に学ぶべき学習は何かを問う契機を、そういう学習は「はぐらかす」ことになるのではないかと、という問題提起だったのであろう。

しかし、私は改めて、「はぐらかす」ことになるかどうかという点なのか。またでは「はぐらかさない」学習方を検討することはできないか。そういう問いを改めて自覚はじめている。この問いが実は「趣味」等の活動をどう評価するかという課題と結びついてくるように

に思う。あるいは「学習必要の自覚化」を「はぐらかす」云々の問いを立てることも妥当性さえ、あえて再検討しなければいけないのかもしれない。

(三) 地域の人間関係と「趣味」活動

ところでこの「趣味」等の活動を捉え直す上で、その他にも考えさせられることがある。あつた。

すでに指摘したように、この「趣味」等の活動が積極的にとらえられる場合にも、主体形成を課題とする社会教育実践においては、それを導入部分の実践方法として手段的にとらえていることが多く、それが地域課題を学習していく人々の共感を生み出す基盤になるとい位置づけが多いように思う。

また社会教育実践の試行錯誤の中で、レクリエーション活動を積極的に位置づけることになったという話はよく聞く。柄澤清太郎は、ある地区の青年の学習の援助の当初の失敗を踏まえて、青年とともに生きる営みをレクリエーション活動の組織化の中からはじめている(柄澤清太郎著「北信濃の人々の学びあい」一九九四年)。

この点で、吉川徹が、望月町での社会教育職員としての活動の当初、「どんぐり合唱団」として地域の青年たちと活動をとらえた体験、そこで培われた連帯感、生活の意味づけが、その後、青年たちが成人となっていく過程で、地域の「過疎化」を課題として自覚していく

力になり、またその他、学校統廃合問題、地域開発問題を考えしていく力になってきたという実践報告も注目される(吉川徹「くらしの中で課題を見つける」、島田修一編「地域にくらしと文化をひらく」国土社一九八七年)

しかし、この吉川の実践を「昨年(一九九六年)、大学二年生とともに読んだとき、学生から思わぬ感想が語られた。それは、当時の青年たちは大人になってからもさまざまなことを考えていく基盤になるような、地域での「仲間」体験があるからいいが、自分たちには殆どそういうものはなくなってしまうている。だから自分たちが、社会人として歩みはじめたときには、さまざまな問題を問題として感じ取る感性的な「仲間体験」すらない。学生はそのような内容のことを語ったのだ。

上述のような吉川の実践の紹介や、学生の発言はなお、「地域づくり」の主体形成のための「趣味」活動の議論のようにもとらえられるかもしれないが、私がここで強調しておきたいのは、「地域づくり」に直結する意味で「趣味」等を位置づけるのではなく、現代社会においては、「趣味」等による「楽しい」体験を人々が共有することがいかに欠落しつつあり、その共有自体がいかに大事であるかを、この学生の発言から受けとめられるのではないかと

(四) 「生活文化」「地域文化」としての「趣味」活動と社会教育

「なかで自身も、趣味・活動として取り組むようになった」
 「教育」形質論の立場に立つ国分寺市の社会教育職員、佐藤進は、自身も「趣味・活動」
 「光ハイキング」(光公民館)、「ギター講座」(並木公民館)などを担当してきただけ
 が、それら「趣味」等の講座に関わる問題提起を、公民館での「実践」の「再検討の課題」
 の中で次のように、自身の体験も踏まえて書いている。

「〇高齢者が夫婦で公民館の窓口を訪れ、グループに入りたいたか、引込み思案な連れ合
 いを何かに入れたと言われることがある。家でボツンと過ごしている相手に仲間をつくつ
 てやりたいという心情が伝わり胸が熱くなることもある。大人でもひとりぼっちばかりはさみしく、
 仲間が必要なのである。」

〇公民館ではカラオケや社交ダンス、体操、陶芸、絵画、コーラス、楽器演奏などの活
 動が盛況である。生活の中で何かの証しを持ちたいという欲求なのではないだろうか。しか
 もそれを仲間と共に続けることで自分を地域とつなぐ機会になっているのではないであらう
 か。「佐藤進」地域社会教育実践の展開と学習環境の整備「日本社会教育学会編」現代社会
 教育の理念と法制「日本の社会教育」第四〇集一九九六年一〇月、一四三三ページ

何かの手段としてではなく、生活文化の充実として「趣味」等の活動を位置づけるとき、
 それは社会教育実践の課題として鮮明に浮き上がってくるのではないか。こうした発想はリ
 ンデマンの成人教育論にひたひたと流れている。生活の質を、生き方としてとらえて、それ
 を豊かにしていくことを、成人教育の課題とする考え方である(リンデマン「成人教育」(註)
 参照)。

佐藤進「一九九五年
 生活文化」

佐藤がとらえている「家でボツンと過している相手に仲間をつくってやりたいという心
 情」「生活の中で何かの証しを持ちたいという欲求」、これは一人ひとりにとっての「趣味」
 等の活動の意味付けでもあるが、それはまた、「地域文化」全体の課題でもあるのではない
 か。

私は、この章の(一)節で紹介した東京都の社会教育主事とのやり取りの中で自分の体
 験から、直観的にそのことを述べたが、このことは実は、社会教育そのものの「文化」性、
 「生活文化」性とも関わってくるように思う。

たとえば私たちは認識においては今や地域性を越え、一般の人々でも映像文化等を通じて
 全世界の動きをある部分で知ることができ、見渡すことができる。しかし、私たちが行動し、
 活動できる範囲、とくに日常的に活動できる地理的空間は限られている。そこで、活動に
 加わることはあっても、客観的に認識する機会が少ない「社会教育」については、きわめて
 即時的な体験が人々の意識を促している。

公民館がたたくところでは、それが当たり前であり、他方、公民館のない地域で生
 まれ育ち、生活している人々には、「公民館」の存在すら知らない。学生の中にもそのばら
 つきが多い。図書館サービスの充実度などでも、自分の自治体の図書館サービスに満足して
 いたのに、他の自治体のそれと比べて、もっと充実したサービスがあることを知ったとい
 うことは、転居した人に多くある体験だろうし、学生とともに学んでいても、学生の驚きの反
 応に出会うことが多い。

職員についても、直接であった職員姿勢、力量の差による、住民の職員イメージへの影
 響は大きい。
 これら社会教育の諸条件がすでに、一種の「地域文化」を形成しつつあるのではないか、
 そして、住民の学習(文化・スポーツ)活動の蓄積もまさにそういう意味をもっているの
 ではないか。

もちろん住民自治の主体形成につながる学習活動の蓄積もその中にはいるのだが、こうい
 った視野に立つと、「趣味」等の活動の広がりや深まりは、その地域の人々が普段空気のよ
 うに感じる文化的雰囲気や形成し、発展させていくことになりはしないかと思われてくる。
 まだ、その中身については極めて感覚的にしか表現できないが、その地域の人々の多くが、
 「楽しみ」として、また「喜び」をもってさまざまな「趣味」活動を展開することは、人々
 の生きる喜び・誇りを育て、寛容と共感を生み出すものになるのではないか。そういうもの
 へと発展するように、「趣味」等の活動を社会教育実践の課題として位置づける必要がある
 のではないか。

三 「面白さ」と「創造性」

さて社会教育実践が生み出してきた教育的価値としての「価値の問い返し」と、それを
 さらに社会教育実践の課題として位置づける必要と、また「趣味」等を「生活文化」「地域

文化」として積極的に位置づけていく必要を提起してきたが、これらの双方と関わって、提
 起してみたい社会教育実践の課題として、「面白さ」「創造性」ということを考えてみたい。
 人々の心を「面白い」という感覚で揺り動かすもの、そして何かが生まれる、何かを生み
 出せるかもしれないという期待とともに、それ実現しようとする意志としての「創造性」を
 引き出すもの、

社会教育実践にはそういうものが期待されているのではないか。

茅ヶ崎市の公民館の職員だった鈴木敏治は、かつて、公民館での実践、特に「公民館まつ
 り」に焦点をあてながらも、日常的な公民館ロビーの様子や事務カウンターでの住民とのや
 り取りも振り返りながら、公民館で「物語がはじまる、そんなひろばをつくりたい」と書い
 た(鈴木敏治「物語がはじまる、そんなひろばをつくりたい」、前掲「地域にくらしと文化
 をひらく」)。これがまさに私の言いたい「面白さ」と「創造性」を文学的に端的に表現した
 言葉であると思う。

一人一人の心の中に、またそこでつくられる人間関係の中に、さらにまたそこで生まれる
 活動の広がりの中に、新しい「物語」、面白い、わくわくするような感覚をもたせる「物語」
 が生まれてくる。

この「わくわく」する感覚を、近年、増山均が、イタリア等での実践研究を踏まえて、ア
 ニマシオンとして紹介し、重要な概念として提起している(佐藤一子・増山均編「子どもの
 文化権と文化的参加」第一書林一九九五年)。増山はこれを、「教育」と対置する「文化」活

動の中での概念念として提起しているが、私は、社会教育実践の課題として位置づけたいと考えている。つまり、人々の学習・文化・スポーツ活動を援助する社会教育の仕事の課題として位置づけたいのである。

この感覚は、実は私自身の地域でのコミュニティ・センターでの活動体験からもわずかに実感できたものだった。いまこの問題について詳述する余裕がないが、そんなふうに考えていることだけは、ここに記しておきたいと思う。

おわりに

社会教育実践に関する考え方の、私自身の内面での揺らぎ、そしてその揺らぎの中で、まだ論述するまでにまとまっていない漠然とした直感を、つらつらと体験記のように書いてきました。改めて論述の構成等論文としての体裁を整えて、書き直す必要があると自覚している。

ただ、藤岡先生が退官されるにあたってのこの教育実践研究会による論文集に、どうしても今の私の社会教育実践についての思いをぎりぎり表現してみたかった。それ故のこととお許しただきたい。

藤岡先生に出会うことによって、私は社会教育というものに出会い、社会教育実践という思想に出会った。そしてこの社会教育実践というもののあり方、課題をどうとらえていくか、

その価値づけについては、これからも何度も揺れ動いていくのであろう。この揺れ動きに恐れず、立ち向かうことによって、自分の思考が深まり、前進し、社会教育実践の現実にならずかでも問題提起をすることができればと考えている。

おそらく私はずっと、社会教育実践とは何かと、問い続けていくのだと思う。それは私にとって「わけのわからなくなるような」苦しいことでありながらも、また、まさにわくわくする「面白く」なことでもあるのだ。

(法政大学)

問い続けるわれら—学校から 企業から 地域から
教育実践検討会編

1998年3月29日初版発行

発行 教育実践検討会

〒186-8601 国立市中2丁目1番地

一橋大学社会学部尾崎研究室内

TEL 042-580-8536 (FAXとも)

装丁 平野甲賀

文字入力レイアウト 教育実践検討会

印刷 大日本印刷株式会社

©教育実践検討会

ISBN 4-9980640-0-5