

# 地域生涯教育(学習)計画の今日的課題についての覚書

## A Study of the Planning for a Life-Long Education System in the Local Community

馬 居 政 幸  
Masayuki UMAI

(平成元年10月11日受理)

### 1. はじめに

本稿は、地域住民を主体とする生涯教育あるいは生涯学習を推進するための今日的課題とはなにか、という視点から、筆者が静岡県内各地での地域住民の生涯教育(学習)に関する調査や実施計画・実践に関わる過程で気付いたことをもとにまとめたものである。

特に、その中心となっているのは、1988年、大須賀町企画商工課と教育委員会の依頼により作成した報告書ならびに講演要旨である。

その意味で、本稿は厳密な意味での学術論文ではなく、本誌に掲載する論文としては相応しくないかもしれない。しかし、筆者は次の理由から、生涯教育(学習)についての論議や研究は、厳密な研究方法と論理構成による記述以外に、現に進行している事実の中にある課題を同時進行的に記述していくこともまた重要であると考え、あえて本誌に投稿することにした。

まず、第一には生涯教育(学習)に関する最近の論議の多くが、実践上の問題を巡ってのものである傾向が強いことである。いいかえれば、理論的な課題を様々な観点や立場から深化させる試みよりも、具体的な実践上の課題をいかに解決するかということにその焦点が絞られることが多いことである。

さらに、生涯教育や生涯学習という言葉が使用される場合の文脈の幅の広さである。すなわち、研究上の概念としてではなく一般的な言葉としての生涯教育や生涯学習は、詳細な論議を踏まえてのものというよりは、一定の教育課題を解決するための一種のスローガンとしての役割を果たすことを期待されたものが多いと考えられる。

そして、このような生涯教育(学習)論の傾向あるいは言葉の使われ方の背後に、次のような社会的背景があると考えられる。

まず、生涯教育(学習)に関する論議の多くが、

- ① 1972年に出された社会教育審議会答申を代表として、60年代末より続いている社会教育の充実を実質的な内容とする流れに、
- ② 1980年代に入ってから臨時教育審議会を代表とする教育改革全体の理念としての観

点が重なりながら進められていること。

さらに、いずれも、

①教育政策上の課題として提起されていること

②既に、20年近い実践が各地で進行する中での提起であること  
という点が指摘できる。

そしてその結果、とすれば、生涯教育（学習）という概念が、論の厳密性よりも現実的効果の方が期待され、そのために専門家外の人達への理解し易さや政治的スローガンとして用いやすい様式での記述が優先される文脈で使用される傾向があることも指摘できよう。

しかし、このような生涯教育（学習）とその論議の現状を肯定すべきかどうかの問題も含めて、日本における生涯教育（学習）の今日的な課題を追求するに当たっては、実際に各地で進行している生涯教育もしくは生涯学習という名称のもとに進められている各種の活動や政策が展開されている事実をその考察の対象からははずすことはできない。

あるいは、このような現象をより積極的に捉えるならば、生涯教育（学習）にとっての重要度は、その提起された本来の理由からも、厳密で抽象的な論理の次元での整合性や正当性争いの問題よりも、生涯教育（学習）の名のもとで進行している様々な教育実践の中で生じている問題の方が高いといわざるをえない。

もちろん、理論上の検討が無意味という訳ではない。ただ、実際に進行している状況を見無視しては、最も重要な課題を見逃す可能性があると考えられるからである。

他方、筆者が大須賀町の求めに応じ提出した報告書は次のような条件のもとで執筆したものである。

- ①地方一般行政と教育行政が核となりつつも、住民が主体者となる地域生涯学習計画のあり方を提起することを念頭においた提言
- ②その前提には、静岡県教育委員会が生涯学習推進室を中心に進めている県内全市町村それぞれにおいて生涯学習推進大綱策定推進の施策があること。
- ③静岡県内各地では、生涯教育・学習を地域学習として位置づけ、様々な地域住民の学習活動が続けられており、大須賀町でも「若つつじ会」という地域組織が中心となり進められていること。
- ④筆者の報告書は、筆者が事務局長を務める静岡生涯教育研究会（代表 静岡大学教授 角替弘志）による静岡県内四市町村の地域住民の学習行動・意識調査による実証的なデータの考察を踏まえたものであること
- ⑤直接的には大須賀町の現状に対する提言という形をとりながらも、県内各地で実施されている生涯学習推進大綱策定への基礎的な観点を提供することを念頭に執筆したこと。

以上の条件から、報告書自体が一つの生涯教育・学習の実践化の中での作品として記述されたものであると考える。その意味で、最初に述べた同時進行的記述という観点あるいは政策課題の検討という意味でも、本研究紀要の場を借りて発表する価値は十分あると考える。

但し、本稿の元になった「報告書」や「講演」は、厳密な論理展開よりも、①行政施策へと具体化される政策提起、あるいは②地域住民の日常生活上のリアリティとの関係の重視という観点から構成・執筆したものである。そこで、本稿では、前提となる論理や背景としての事象に関する加筆と修正を行いつつ記述するものである。

## 2. 大須賀町企画商工課への報告書（『大須賀町清水家庭園調査報告書』）より

ここでは、筆者もメンバーである静岡環境文化研究会（代表 静岡大学教授 外山知徳）に対し、大須賀町企画商工課が委託した「清水家庭園開発のための調査研究」について、研究会が作成した報告書である『大須賀町清水家庭園調査報告書』の中で、筆者が担当した「地域において生涯教育（学習）を推進する上での今日的課題」の部分をもとに加筆・修正したものを発表する。

### 1) 序

周知のように、生涯教育（論）が現代的課題として注目されるようになったのは、1965年ユネスコ「成人教育推進会議」における P. ラングラン等による提案・討議を契機にしてである。以後、日本でも社会教育の分野を中心にその紹介・具体化が志向されてきた。

しかし今日の生涯教育（学習）についての論議は、次の二つの点で従来の論点を越えるものとなっている。

第一に、臨時教育審議会の答申に示されるように、生涯教育の課題（学習）の課題を、社会教育のみでなく公的な学校教育や私的な民間教育機関も含めた教育改革全体を貫く課題として捉えられていることである。その象徴的な出来事が、本年（1988年）7月に文部省が改組され筆頭局に生涯学習局が置かれたことであろう。

第二に、社会教育を中心に各地においてなされてきた様々な試みを踏まえ、理念の次元ではなく実践上の課題が提起されていることである。生涯教育（学習）は夢の段階を終わり、日本の地域社会や教育風土の中で実際に進めていく上での問題が明らかになってきた段階にあるといえる。

一方、静岡県では、既に、昭和55年度より県教育委員会社会教育課が中心となって、「地域学習」として地域に根差した住民の学習運動が奨励され、生涯教育（学習）の基盤づくりが進められてきた。さらにその成果の上になって、昨年度より新たに教育委員会に「生涯学習推進室」がおかれ様々な施策が実施されている。その一つに、昭和65年度を目標に全市町村に生涯学習推進大綱を策定する事業がある。そして、大須賀町もその先頭をきって本年度策定する18市町村の一つに上げられている。

そこで、ここでは「清水家庭園調査」という報告書の範囲をやや逸脱するかもしれないが、大須賀町における生涯学習推進大綱策定のための参考資料という視点を持ちつつ、以下述べていきたい。

なお、「生涯教育（学習）」や「地域学習」についての理念や社会的背景、あるいは推進の方法については、県教育委員会生涯学習推進室による資料に詳しく、各種参考文献も多い。加えて、そのエッセンスは、既に大須賀町教育委員会より出された「『若つづじ会』の必要性」に述べられているとおりである。そのため、それらについては、特に必要と思われることのみ述べるに止めておきたい。

いいかえれば、ここでは、あくまで「大須賀という町」において生涯学習を推進するために必要な「理念」とその「実践」に向けての「課題」とは何かという問題に限定して論じていきたい。

そのために、生涯教育（学習）を地域において進める場合に重要と思われる観点を、次の①

～③の条件を前提として列記したい。

- ①大都市や地方中心都市ではなく、都市化の影響は避けえないものの、今日でも伝統的な地域組織が一定の機能を果たしている中規模以下の市町村における生涯教育（学習）
- ②行政区域をベースとしながらも、日常的な人間関係・コミュニケーションを恒常的に保つことが可能な範囲、という意味での「地域社会」の住民が主体となる生涯教育（学習）
- ③国や県や民間ではなく、市町村教育委員会・行政が主導する生涯教育（学習）

なお以下のべることは、筆者が事務局長を務め本研究会の代表である外山もメンバーである「静岡生涯教育研究会（代表 静岡大学教授 角替弘志）」により実施してきた「地域住民の学習行動・意識調査」（1983（昭58年）御殿場市と土肥町、1985（昭60年）浜松市、1987（昭62年）浜岡町）と、1987（昭62年）に県教育委員会で実施した「県民学習調査」（質問内容は共通）での調査・分析・研究において明らかになった課題であることを記しておきたい。

## 2) 生涯教育（学習）推進の課題

先に述べたように、生涯教育への志向自体はそう新しいわけではない。ラングランによる提案以来、日本でも1970年代にはかなり広く検討された。その後、一時のブームは去ったものの1980年代に入ってから、様々な分野や地域で実践化・制度化が進められている。その代表が、カルチャーセンターや毎年入試シーズンが近づくと話題になる大学の社会人入学の制度である。あるいは、マスコミには登場しないが、村おこしや町づくりの一貫として生涯教育の理念を掲げている地域は少なくない。全国の県や市町村の公的機関においても、行政のソフト化への要請を背景に、住民の学習ニーズに応じる施策を模索している自治体の数はかなりのものとなろう。因みに筆者がここ五年ほどの間に静岡県内において関わった生涯教育に関する委員会や調査プロジェクトは全部で七つである。

その意味で、地域における生涯教育の実践に関わってきた立場から思うことは、臨教審の答申を始めとしてマスコミを賑わしている生涯教育を巡る論点は、現実に様々な立場で生涯教育を推進する人達の苦難や関心とどこまで重なるか疑問、ということである。現場は、生涯教育（学習）の必要性や理念の当否ではなく実践の過程で生じてきた問題の解決を求めている。その中で特に地域において生涯教育の担う人達が最も苦慮し、また筆者が重視する視点を6点にわたり上げておきたい。

### (1) 学校を地域生涯教育の中心機関に、教師を担い手の中心に

生涯教育を学校を卒業した後や学校に就学する前の問題あるいは社会教育の課題と考えること。いいかえれば、学校教育を聖域におく従来の文部省や教育委員会を含めた学校関係者の学校観とその教育施策のありかたこそ生涯教育を阻む最も大きな要因である。学校教育の転換こそ、生涯教育（学習）の最も重視すべき課題である。

すなわち、各地域において小学校や中学校が中心となって、それも各教科の教育課程（カリキュラム）の内容や学習方法・教材の次元から、生涯にわたる統合を前提とする教育が推進される体制が組まれない限り、生涯教育は絵に書いた餅にすぎないであろう。

したがって、生涯にわたり学校の「内」（施設開放に止まらず、教科・道徳・特別活動という学校教育全体と教師のあり方にまで及ぶ）と「外」（地域社会や家庭での教育）を「統合」する仕組みをつくるのが、市町村における生涯教育（学習）の第一歩である。

そして以上のことを円滑に実施するためには、当然のことながら、学校は地域における生涯教育（学習）推進の中心機関の一つとして、また教師は推進者として位置づけられねばならない。

☆清水庭園を代表として、大須賀町にある「歴史」と「自然」の価値を、あるいは「湧水」の利用を通じて、それらが町の人の「生活」を支える文化として「創造」されてきたかを、町の人達がどれだけ知っているか疑問であろう。そのことを端的に示すのが町の図書館の貧弱さと子供たちを対象とする町独自の副読本さえ編集されていない現状であろう。

小・中学校における地域学習を学校の「内」と「外」が協力して進めることにより、子供達のみでなく町の大人も、「湧水」を核にした町の「歴史」「自然」「生活」の価値を学んでいくことこそ、「清水庭園」を通じての「地域活性化」を意義あるものとするであろう。

#### <補注>

平成元年3月に告示された新しい学習指導要領では、生涯学習体系への移行が改訂の柱の一つとなっている。特に、「開かれた学校」という視点からの各種の改訂は、地域生涯教育（学習）を推進する上で非常に重要である。

しかし、本報告を執筆した時点では、新学習指導要領の内容については不確定であったため特にふれなかった。

ただし、問題は学習指導要領に書かれたことがどのように実践に移されるかであることはあえていうまでもないであろう。残念ながら、これまで筆者が散見する限り、社会教育関係者が学習指導要領改訂を積極的にとらえ、新たな可能性を追求しようとする試みは少ない。また、学校関係者にあっても、各教科の改訂への注目度は高いが、「開かれた学校」という視点からの取組については弱いといわざるえない。

まして、社会教育関係者と学校教育関係者が、「開かれた学校」という課題のもとに、町づくりや地域生涯教育（学習）計画、あるいは各学校での教育課程の創造のために同じテーブルで向かうという話題は聞かない。

しかし、現状はどうであれ、「開かれた学校」の実践化は、学校にとっても地域社会にとっても今後の重要な課題であることは否定できない。

その意味で、従来、地域社会に係わることについては、非行対策や健全育成運動など限定された問題に対してのみ、それも管理職や職務分掌として割当られた教員のみで対処する傾向が強かった学校教育において、学習指導要領の中に明記された意義は大きい。

具体化へのプランと仕組みづくり、またその前提となるコンセプトの創造が急がれる。

なお、この問題についての筆者の視点については次の小論を参照いただきたい。

「地域における学校の役割と課題」（全日本社会教育連合会編『社会教育』第44巻 7号 1989年 7月号）

「生活科・マスタープランを求めて」（『学校運営研究』No.362 1989年12月 明治図書）

## (2)生涯教育（学習）は教育の問題に止まらず社会の全体システムの変革が必要

例えば、学校教育とともに生涯教育の柱であるリカレント教育は、現在の就業構造の変革なしには進められないであろう。文部省がいかに必要性を強調しても、他の省庁や企業の協力無しには生涯教育の実質化を図りえないであろう。同様に、市町村にあっても、市町村長部局を代表に行政内相互の統合・システム化や地域内の企業等との連携がネックとなって生涯教育を実質的に推進できない自治体が多いことは否定できない。

したがって、先ず行政的には、「教育委員会」と「他部局」との「調整・統合」が必要である。また地域にあっては、「教育・行政」と「農協」や「商店」や「企業」や「商工会」、あるいは各種「地域組織・団体」や「文化組織・団体」との「連携・統合」のためのシステムづくりが、生涯教育（学習）を推進する基盤になるといえる。

### <補注>

当初、生涯教育と呼ばれていたのが生涯学習へと言い換えられるようになった背景に、臨時教育審議会での論議のみでなく、実際に社会の学習機会のありかたが変わってきていることを指摘しておきたい。

例えば、文部省→教育委員会→学校という教育制度、あるいは教師+教科書→児童・生徒という学校教育を典型とする教育においては、教育主体と学習主体の関係が一方通行的システムを基本として構成されているといえる。しかし、今日では、行政においては文部省や教育委員会以外の他省庁や他部局が主催する学習事業、あるいは企業内や民間の様々な学習機関が提供する学習機会が増加するとともに、学習者の主体性を重視するシステムの開発が顕著になってきたことがあげられる。その代表が全国の県や市町村で最近試みられるようになった民間学習情報をも含んだ学習情報提供に関する事業であろう。

## (3)「地域経済活性化」（町おこし）と「生涯教育（学習）」（人づくり）は同時進行でなければならない

地域独自の文化や生活様式への配慮を欠いた地域活性化の試み。あるいは、人が生きる場としての地域のあり方への視点がないままに経済的な活性化のみを主要目的として企画される各種「〇〇おこし」の運動。それらは、短期的には一定の成果を得ることはできよう。しかし、子供を育み人々が生活する場、人と人が結びつき文化を創造する場としての地域、という観点から長期的に見直した時、取り返しのつかない損失をもたらすことが多々ある。

その典型がかって社会問題となった各地の公害であろう。また、企業誘致や観光事業により急激に都市化した地域では、誘致した企業や企業とともに移住してきた人達と旧来の人達との軋轢、あるいは、観光客と観光業に関わる人と地元の生活者の間に生じる摩擦等、公害とは異なるがより深刻な問題を見出すことはさほど困難ではないであろう。

他方、地域の産業構造や経済的基盤を無視した教育活動は、活動すること自体を目的とする特定の人のみに担われた運動になりがちではないか。

あるいは、仕事に代表される住民の日常生活に根差した課題を無視し、教育的・道徳的な理想のみを一面的に追求するものであるならば、生涯教育（学習）は地域の人々にとって実質的

な意味をもたなくなるであろう。

なぜなら、生涯教育（学習）における教育とは、変化する社会の中であって、一人一人が生涯にわたり成長し続けることができるように援助すること、いいかえればあくまで人間形成の手段としての教育である。また、この場合の人間形成とは抽象的な理想的人格を形成することではない。それは、地域や職場での人間関係、仕事の技能や遊びの方法、家庭における料理や子育てのあり方、あるいは生き甲斐や健康保持といった様々な日常生活の中における個々人の具体的な課題の解決に結びつくものでなければならない。

「地域経済活性化」と「地域における生涯教育（学習）」、一見その目的とすることは異なるようだが、それを必要とする社会的背景をみれば、急激な産業構造の変化やそれにとまなう社会構造・制度の変化であることに変わりない。また、その目的も、地域の人々の心身共に豊かな生活という意味では、本来的に共有すのものでなければならないはずである。というよりも、むしろ、両者が相互に補いあうことによりこの目的は達せられるはずである。いいかえれば、生涯教育（学習）は地域経済活性化なくしては、また「町おこし」は「人づくり」を無視しては、互いに自己の目的すら達することはできないであろう。

(4)生涯教育（学習）課題策定とその推進グループは、地域の多種多様な層の代表により構成されねばならない

地域における生涯教育（学習）の目的とは、様々な人達が、相互の違いを認めつつ互いに補いあいながら、自己を高めつつ生活の場としての地域を共に築いていくことにある。さらに、生涯教育（学習）とは、本来、あくまで一人ひとりの自発性に基づいた教育（学習）を前提として成立するものである。それ故に、学習課題や実践の方法は可能な限り個々の生活に即したものでなければならない。また、町全体の課題は、あくまで個々の課題が集約されたもの、あるいは、個々の課題を全体としてサポートするためのものであって、その逆であってはならない。

このような生涯教育（学習）の原理を踏まえるならば、町としての学習課題や推進方法の策定は、可能な限り多様な層の代表、あるいは、課題解決を最も切実に必要としている人達の代表によりなされるように人選する必要がある。その意味で、課題策定者は、即、当事者であり地域における実践リーダーでなければならないと考える。

例えば、生涯学習推進大綱を策定するために「生涯学習推進大綱策定委員会」が大須賀町の場合も設立されていると思われる。その場合、委員の平均年齢や年代別分布が町全体の人口構成を反映しているかどうか。同様に産業構造や職業・職階差、地元育ちと新住者の割合、そして男女比などから見て町の各層の代表として相応しいかどうか。更には、大綱の策定が実際に地域において実践する際のリーダーの育成とセットで考えられているかどうか。このようなことが問われることになろう。

もっとも、「大綱策定委員」の場合は、既に人選が終わり委員会が開かれている段階であろう。その意味で、策定委員の方には以上のような生涯教育（学習）の原理・原則の理解とそれに基づいた推進の基盤づくりとしての任に当たっていただくことになる。もっとも大綱策定とは、本来、そのような意味をもつものであろう。

そして、その大綱に基づき、今後、地域の課題に即し、詳細・具体的に実施方法や学習課題

を検討する委員の人選の際に、上記の観点をいかしていただきたい。逆に、もしこの段階においても大綱策定委員に準ずる現在の町を代表するリーダーのみで進めるとすれば、生涯教育（学習）は、特定の人達の理想を反映することはあっても、地域の生活者に根差した運動という本来の目的を達成することは困難となろう。

#### <補注>

上記のような記述になったのは、本報告を執筆する以前に、既に、大須賀町における「大綱策定委員」の人選は終わっていたためである。従って、本来ならば、策定委員に始まり実際に地域での推進の担い手となる人達の組織化等のあり方について提起する必要がある。

この点についての筆者の視点は、(1)で提示した小論に加え、次に示す角替弘志との共著を参照いただきたい。

「学習行動による住民類型とその意識特性にみる地域生涯教育計画の課題—静岡県小笠郡浜岡町での学習意識・行動調査をもとに—」（日本生涯教育学会編『日本生涯教育学会年報』第10号 1989年）

#### (5)生涯教育と生涯学習の相違

これまで、生涯教育と生涯学習の違いを特に定義することなく並記してきたが、ここで、二つの観点から両者の相違を述べておきたい。

先ず、次にあげる比較Ⅰが最も一般的な区分であろう。

##### 比較Ⅰ・・・伝統的な教育と学習の区分をふまえた視点

「教育」を学習者の制度的な保障ということに限定する。したがって、「生涯教育」とは制度上の問題であり、主として行政の課題として捉える。それゆえ、個々人にとってはあくまで「生涯学習」となる。さらに、個々人の学習を制度的に保障することを目的として、「生涯にわたり統合された教育」という観点から、縦と横の統合が提起される。

縦の統合・・・個人の生涯にわたる成長・発達を支える教育の保障

（乳幼児期～老年期までのライフサイクルに応じたカリキュラムや教授＝学習方法の開発など・・・）

横の統合・・・学校、家庭、地域、企業等の様々な教育の場や機関の統合

（学社連携、学校開放、縦割行政の是正など・・・）

##### 比較Ⅱ・・・教え、学ぶ関係の質的転換を意味する区分

理念の問題として、教育＝教える側（教師・大人）と学習＝学ぶ側（児童・生徒・学生）との関係を質的に変えることにより、教えるという契機を介した人と人との関係自体の新たなありかたを提起した視点。

すなわち、先ず、教育と学習の関係を、学校の中の教師－生徒関係に示されるような固定された教育主体と学習主体の関係としてではなく、「教えることにより学び」、「学ぶこ



とにり教える」という相互媒介的な関係として捉える。

そして、このような観点から既存の様々な教えと学びの場を見直すとともに、「教える」ことと「学ぶ」ことが相互に交換されるような人間関係のありかたをいかに日常の中に構成できるか、ということが生涯教育の課題となる。

なお、筆者が生涯教育について述べる時は、比較Ⅰを前提としつつも、比較Ⅱの視点を重ねて論じるようにしている。その理由は、比較Ⅰの視点で見ると、どうしても学校教育の一般化になる傾向が強く、生涯教育（学習）本来の視点を見失いがちになるからです。

また、このような観点から具体的な教育の場を見直した例として、文末に示す静岡新聞に連載された「学びへの挑戦」の筆者の担当部分を参考にさせていただきたい。

#### (6)生涯教育（学習）における「統合」とは人と人の間に創造されたコミュニケーションの網目（ネットワーク）

生涯教育（学習）を理解するためのキーワードの一つは「統合」という考え方である。因みに、上記の五つの課題を「統合」の観点からまとめれば次のようになる。

- ①「学校」の「内」と「外」の「統合」
- ②「教育システム」と「教育外のシステム」との「統合」
- ③「町おこし」と「人づくり」の統合
- ④「地域」の様々な「人と人の間」における「統合」
- ⑤生涯にわたる人間の成長に即した「教育内容・課題」の「統合」  
社会に並存する多種多様な「教育機会・情報」の「統合」  
「人の生き方」における「学び」と「教え」の「統合」

問題は「統合」の意味にある。

すなわち、生涯教育（学習）における「統合」とは、一元的な強制に支えられたものではなく、選択の契機を介しての人と人の多面的なコミュニケーションの網目（ネットワーク）として捉えられるものでなければならない。

例えば、「学校」の「内」と「外」の「統合」とは、学校教育と社会教育が同じことを教える、ということではない。

まずは、学校の中で教えていることを学校の外にいる親や地域の人達が「知ること」。学校の先生が地域で子供がどのように育っているかを「知ること」。そしてそのために互いに「知り合う」＝「話し合う」機会をつくること。さらに、それは互いに相手との「違い＝異質性」を認めることを基礎として理解しあうことでなければならない。

「教育システム」と「教育外のシステム」、「町おこし」と「人づくり」、「地域」の様々な「人と人の間」、「教育内容・課題」、「教育機会・情報」、「人の生き方」における「学び」と「教え」、といずれも一つにするのではなく、それぞれの独自性・異質性を前提にそれぞれの特性を共に生かし合う関係の創造、それが「統合」の意味である。

さらに、このようにして創造されるコミュニケーションの網目（ネットワーク）こそ、旧来

の「地縁」や「血縁」を基盤にした「地域」ではなく、新たな時代の「知り合う縁=知縁」としての「地域」といえる。

すなわち、生涯教育（学習）が目的とする「地域づくり」「人づくり」とは、旧来の「そこに住んでいる」ということに基づく「地域」でもなければ、伝統的な地域社会に順応する特定の理想の人間をつくることでもない。様々な人が互いに「話し合う」機会と「知り合う」関係を創造する過程である。

そして、この「地域づくり」「人づくり」の過程が「地域おこし」の過程として進められる時に、「地域経済活性化」と「地域生涯教育（学習）」は、大須賀の町を、全国に類をみない「歴史」と「自然」と「生活」が融合した素晴らしい町へと導くであろう。

以上6項目にわたり生涯教育（学習）を進めるに当たっての課題を提示してきた。冒頭に指摘したように、いずれも「観光商工課」からの依頼としては逸脱するものであろう。しかし、今の須賀町の善さを維持・発展しつつ町の活性化を望むとすれば、上記の課題を無視してはならないことを強調しておきたい。

最後に、「教育委員会」による「生涯学習大綱策定事業」と「観光商工課」による「地域経済活性化事業」が、「横須賀倶楽部」の人達を介して「統合」されることを願って本報告を終わりたい。

図-1 「静岡新聞に連載された『学びへの挑戦』から」

昭和63年(1988年)4月21日 (木曜日)

### 学びへの挑戦

(8)

「学びへの挑戦」は、大須賀町の歴史と文化を伝えるための連載記事である。今回は、地域の活性化と生涯学習の重要性について、馬居政幸氏が語る。

### 青年活動の活性化

互いに教え学び合う

馬居 政幸



大須賀町の歴史と文化を伝えるための連載記事である。今回は、地域の活性化と生涯学習の重要性について、馬居政幸氏が語る。

「学びへの挑戦」は、大須賀町の歴史と文化を伝えるための連載記事である。今回は、地域の活性化と生涯学習の重要性について、馬居政幸氏が語る。



## (2)地域学習(づくり)は生涯学習で

- ・移動, 変化, 異質性を前提とした地域
- ・地域をつくる・・コミュニケーションのネットワーク(顔と家族のわかる会話)
- ・問いも答えも自分たちの地域と生活の中に
- ・生き方としての学びと教えの日常化

## 3. どうすれば

## (1)まず, 地域を知ること

- ・歴史, 産業のみでなく, 人(自分の子供, 女房・・), 学校・・・例-浜岡

## (2)どうつなげるか・・地域づくりは人と人の関係づくり

## (3)センスが問題・・変わるものと変わらないもの・・

- ・生活様式の変化に応じて
- ・受け入れる人の変化に応じて

## 4. そして, 大須賀町の課題は

以下, 主要部分について論じていきたい。

## 1) 「1. 自己紹介にかえて」について

- ・筆者がこれまで生活してきた地域  
鳴門→徳島→杉並→品川→大井町(川越近郊)→静岡

生活する地域の変化は, 物事を捉える視点を多元化する。

例えば, 上記の地域を規模や特色から見ると次のような差がある。

- 四国の田舎の農村(鳴門)
- 小規模の県庁所在地都市(徳島)
- 東京の山の手・高級住宅街(杉並)
- 東京の人口密度の最も高い労働者の街(杉並)
- 東京近郊に建売住宅を中心にできた新しい町
- 古くから豊かな旧城下町

それぞれの地域で住み続ける人にとっては, そこに生起する現実が唯一の現実。しかし, 村と町と街をわたりあるいてきた者にとっては, いずれも一つの現実にすぎない。そして, 好むと好まざると情報化・国際化社会に生きる者にとって要請される力の一つが後者の視点ではないか。このことは大須賀という町にあっても例外ではない。

・大須賀町の印象

「若つつじ会」と「ルネッサンス運動・横須賀倶楽部」との関係は？

講演に先立って回った町の印象は、一種のタイムマシンにより私の子供時代にかえったような錯覚をうける町。子供を安心して家の外に出して育てることができる町であろう。

しかし、町自体の活力を考えるとどうであろうか。そして、子供達もいずれ変化する時代と社会の中で生きてゆくすれば、大須賀のみ素朴であることがそこで生活し巣立つ者にとってどれほど有意義かは疑問である。

「横須賀倶楽部」あるいは「ルネッサンス運動」はこのような現状を改革するために生まれたのであろう。

しかし、青少年健全育成を目的とする「若つつじ会」の目的は、むしろ逆で、古きよき村の秩序（実際には、身分と噂と貧しさにより縛られた）の復活以上に町のイメージを創造できていないのではないか。

そして、なによりも心配なのは、「横須賀倶楽部」と「若つつじ」会を担う人達が、本来は同じであるはずなのに、両者の間に共通基盤が見えないことである。

<補記>

「横須賀倶楽部」は大須賀町の四十才前後の地元商店主が中心になって、「町おこし」を目的に結成した大須賀町商工会の組織である。大須賀町が横須賀城の城下町として発展してきたことに因んでつけた名前といえる。また、「町おこし」のスローガンを、伝統を現代に蘇らせるという意味で、「ルネッサンス運動」としたようだ。

2) 「2. 生涯学習と地域学習（づくり）との関係は」について

(1)生涯学習は地域学習（づくり）で

・東京、中央、学者、官僚の発想ではなく、  
地方、地域、生活者、父さん母さんの発想で

生涯教育（学習）も地域学習も高度成長に伴う社会変動（解体）に対する施策として中央から発せられたもの。しかし、重要なのは国家の都合ではなく日常生活者にとっての意味。その意味で、全国一律のありかたではなく、それぞれの地域と生活に則したありかたが追求されるべき。主体は行政や学校ではなく地域の生活者。

・学校的教育中心からの転換・・・なぜ「生活科」か

生涯教育（学習）の考え方の核は、従来の学校を中心とする教育の在り方への問題視。それ

は、単に教育は学校だけで終わるのではないというような批判ではなく、教室・時間割・教科・生徒と教師の固定化・クラス・学年・・・といった近代学校における教育の理念とシステムへの原理的な問いかけを内在したものと考える。

その意味で、文部省の意図がどのようなものであれ、生活科は原理的に従来の学校教育を内側から崩す可能性を内在していると考ええる。

なぜなら、生活科を本当に進めるためには、必然的に合科的指導や学校外のような様々な人や場を教育力として利用しなければならないこと。また、そのためには、教師が年間カリキュラムを自分で組む必要があり、それも学年全体の協力が、さらには学校全体の協力が、そして地域全体の協力が必要になるはずである。

いいかえれば、文部省が提示している内容（現在わかっている範囲であったとしても）を本当に進めていくには、教師と学校は教室と時間割の枠から出て、地域の生活者に学ぶ姿勢を取らざるをえなくなるはずだと考える。（教師間あるいは教師と地域の大人間における学びと教えの相互交換＝生涯教育、⇒課題(6)参照）

さらに、なによりも教育を、国家や教育委員会や学校や教師の都合からではなく、日常生活者としての子供から出発せざるをえない位置に置く契機として活かすことができると考える。

(2)地域学習（づくり）は生涯学習で

・移動，変化，異質性を前提とした地域

文部省から生涯教育、自治省からコミュニティ運動と、昭和40年代後半から50年代にかけて、相次いでほぼ同時代に出された施策が、全国各地の市町村に下りた時、地域学習や地域おこし、あるいは地域における青少年健全育成の運動として具体化する傾向が強くなった。それも、古くから地域に住む年配の人（地域の有力者）の発想を中心にかつてのムラ的人間関係を強制する傾向が強い市町村が多かったことは否定できない。その結果、若い人、新しく住むようになった人、男性、高学歴の人、いずれもますます地域活動に参加しなくなり、地域から離れていった。地域活動が同調派と否定派、無視派といった具合に却って地域から人を離れさせるという皮肉な結果を産み出したといえなくもない。

そしてこのことは、「生涯教育」を「地域学習」として推進してきた静岡県の場合も例外ではなかった。加えて、「地域学習」の強調が、「生涯教育（学習）」の観点からみて、どうしても学習の「集団性」が強調される傾向が強くなり、「個人」で学ぶという視点が見失われがちにもなった。

このような問題・課題が生じてきた理由は、「地域学習」が前提とし運動を担う人達も当然視してきた「地域」に対する考え方に問題があったと言わざるをえない。

すなわち、地域の年配の人にとって地域はあくまで地縁と血縁を前提にしたもの。しかし、高度成長の中を社会の階段を昇ってきた人達の大部分は、そのような地域に縛られる人間関係から離れることにより現在の位置を選んだはずである。そしてそれを推進したのが学校と企業

を媒介とする社会移動であったはず。

他方、学校では地域学習が推奨されてきた。しかし、実際には、ほとんどの学校では学校の外で行われている地域学習や活動とは別の次元で進んできたはず。加えて、学校が前提とする地域も、あくまで伝統産業・文化に郷土の歴史や地理であって、実際に子供が育つ場、いかにえれば子供にとっての地域ではなかったといえまいか。

その意味で、地域も学校もその前提とする地域観は、第一次産業を中心とする社会における人間関係の特色である地縁と血縁を基盤とするものであり、実際に多くの生活者を結びつけている人間関係とはズレるものであったといわざるをえない。（図-2参照）

加えて、学校は全体社会の制度として地域を否定する機能をはたしながらその地域を教えるという矛盾を内在するものとなっているのではないだろうか。ここでも、子供に地域を教えることが、子供にかえて地域のリアルティを喪失させるという結果を生んでいないかどうか。学校こそ子供から彼らを育むべき本来の地域（今、生きる生活者にとっての地域）を剥ぎ取った機関の一つではないだろうか。・・・・・・？

図-2 「産業構造の相違による人間関係の質的相違」

第一次産業中心の社会	地縁・血縁	同質性を前提としたムラ的人間関係
第二次産業中心の社会 を前提とした人	社縁・学校 縁	集団への非選択的帰属間関係
第三次産業中心の社会	情報・知縁	選択の契機を介在させた部分的 人間関係

### 4. 資料・・・生涯教育（学習）に関する各種講演レジュメから

#### 1) 「生涯学習推進上の課題」から

本レジュメは、1987年11月19日に静岡県西遠老人保養所で実施された、静岡県教育委員会社会教育課主催「昭和62年度（後期）社会教育主事等研修会」における講演の際に作成したものである。

### 生涯学習推進上の課題

昭和62年度（後期）社会教育主事等研修会（馬居政幸）

【はじめに】 課題 二題 自己紹介にかえて

- ①県の各種委員会の委員になって、今、思うこと
- ②昭和62年度生涯教育学会に参加して感じたこと

1. なぜ生涯教育なのか、なぜ生涯学習なのか・・・今、改めて聞え

(1)社会的条件-主体的条件・多元的・選択的社会(地域・生活)・・・明確境界流動化

- ①知識・情報・社会・システム
  - の変化の恒常化
    - ・個別化+個性化+個人化-差異化!
    - ・モラトリアムの人生-自己選択!
    - ・定年四才制、複数の人生-自己創造!
    - ・男-女、父-母・・・手本なし-自由!
    - ・生活の場、力の喪失-主体+参加!
- ②社会の豊かさ+人生八十年
- ③社会移動・定住の交錯
- ④民主化、平和への耐性
- ⑤高学歴化-学習機会の増大と格差
- ⑥価値の多様化・多元化

しかし、貧困救の孤立、不安、不満、迷惑、非行、犯罪、差別から、豊かさ故のそれへ>

(2)生涯教育・学習（論）の視点

- ①教育システムの統合-タテ（幼-老）-ヨコ（教育機関）-生涯教育（制度保障）
- ②学習主体の自発性・選択性-自己管理的学習-生涯学習（自己形成）
- 学習社会（外へく、内へく、よけいせ、わび、びび、びび、びび、びび）

しかし、びんじつは・・・どこかがううでは・・・？

2. 現状の生涯教育・学習化のどこが問題か

- (1)生涯教育・学習（論）は教育観、知識・社会観、人間観の質的転換が前提
  - 生涯教育・学習の社会的背景は学校を中心とする教育の転換を中心としたもの
  - 学校批判（脱学校論）、教育の人間化との同時代性への視点を
- (2)生涯教育・学習（化）は学校外+学校後の教育・学習保障ではなく、学校教育（「学校式教育」）自体の転換を迫るもの
  - 学校は教授-学習過程（基礎・基本、自己教育力の育成）のみではなく制度・構造の次元の改革とシステムとしての地域教育構造再編成の核への視点を
  - 社会教育も「学校式教育」からの自由を
- (3)生涯教育・学習（化）は自発性、選択性に動機づけられた「学習を容易にする条件」を整備・創造することでははず
  - 生涯教育から生涯学習へとあえて言い換えることへの視点を
  - 個々の行政単位に即した主体性、連携性、民主性、体系性、効率性の創造を
- (4)生涯教育・学習（化）は学習主体の欲求・要求への保障・サービスを前提とするもの
  - 住民-地域-市町村-県-国、相互の矢印の方向への視点を
  - 自発性、選択性は遊戯性、相互性と不可分であることを論ずること
- (5)生涯教育・学習（化）は学習の場（地域）の転換・再編成と不可分であること
  - 生涯学習化=地域づくりは、あらたな地域構造の創造過程であることへの視点を

一地域は人と人との縁・コミュニケーションの重なる過程であることへの視点を  
(6)生涯教育・学習（化）は社会システム・行政システムの再編成と不可分であること

地域にとっての生涯学習（化）とは、教育改革に止まらず、地域の個人-社会システム全体の創造過程である・・・と・・・理想は高く・・・しかし・・・現実とは着実に・・・

3. 生涯学習推進への課題

- (1)参考資料はあっても、横断面答はない
  - ・全国平均、先進地帯は一つの目安
  - ・まず足元の詳細な把握を→あくまで、我が住民と地域の課題に即して
- (2)「学校式教育」にかかわる教育観と方法の創造を
  - ・学習課題の第一は個々の住民の日常生活の必要性
  - ・学ぶ意欲、成就感、喜び、必要性、相互性がセットになった学習内容・方法を
- (3)地域の教育力の活性化はセンスが問題
  - ・既存施設のC I 作戦を
  - ・地域の多様性、多元性を前提に
- (4)学校を地域生涯学習システム創造過程の核に
  - ・学校を隔離（聖域）せず、学校の中で行われているかよくすること
  - ・その上で学校の中に地域の教育力を、地域に学校の教育力を
- (5)都市化、高学歴化に伴う要因の有効利用を
  - ・学習の個人化、多様化、高度化と教授-学習主体の相互性を
  - ・生活様式の多様化と要求の高度化・異質性を前提としたコミュニティ形成を
- (6)新住民（必ずしも移住者ではない）と旧住民の軋軋の先取りを
  - ・いずれも基準とせず、両者の共生を・・・新には地域の必要性、旧には心の開放を
  - ・新-旧の交流・共存の場をいかに開いた構造として用意できるかが勝負
- (7)施策のアウトプットへの評価をシビアに
  - ・ターゲットはヤングアダルト、ヤングミセス、そして中・高校生との意欲と参加
  - ・アダルトは仕事と子供、ヤングは情報とパフォーマンスがキーコンセプト
- (8)既存の社会教育守備範囲だけが生涯学習の場でない・・・市場開拓・営業センスを
  - ・企業との対話の道を、パートも学習の場に
  - ・多様なメカ（A V、マシン・・・）の活用を
- (9)全てが学びと教えの契機に
  - ・地域活動、行政施策・・・いずれも教育-学習を媒介に
  - ・集団への帰属は、「運べる関係」を前提に・・・

08社会教育担当者自身が生涯学習のパイオニアに ⇒ 既存仕事処理人からプロデュサー、ディレクター、コーディネーター、そしてタテ割行政の連絡パスに



2) 「生涯学習への道」から

本レジュメは、1989年 8月25日に群馬県生涯学習センターで実施された、群馬県生涯教育推進本部・群馬県教育委員会主催「平成元年度 ぐんま長寿学園」での専門課程必修科目となっている表題の講義のために作成したものである。

平成元年度「ぐんま長寿学園」専門課程必修科目第一回講義レジュメ

生涯学習への道

静岡大学 馬居政幸

1. はじめに・・・なぜ、生涯学習か（自己紹介に代えて）
  - ①鳴門→徳島→東京（杉並→品川）→埼玉→静岡と移り住んで思うこと
    - ・様々な地で、様々な人が、様々な仕方で、懸命に生活している
    - ・しかし、それぞれ自分達の世界が当たり前（常識）だと思っている
  - ②学校での社会科学教育、地域での社会教育、そして生涯学習を研究しながら思うこと
    - ・様々な場で、様々な人が、様々な方法を、懸命に創造している
    - ・しかし、相互にほとんど知り合うことなく進められている
  - ③今、最も重要なことは
    - ・様々な人と認め合えること・・・異文化の出会い⇒“人と人の間”の見直し
    - ・様々な人と知り合えること・・・知識のネットワーク⇒“住む世界”（地域）の再建
    - ・様々な人と学び合えること・・・生涯学習 ⇒ “異なる人と共に生きる”方法（つきあい方）の創造
2. 世界と日本における生涯教育論と生涯学習論の流れ
  - (1)世界では・・・“lifelong integrated education”
    - ①Education permanente（仏）→lifelong education（英）⇒社会の進化への対応  
「ユネスコ 成人教育推進国際委員会」の提案・討論（P.ラングラン・1965年）
    - ②「学習社会論」（アメリカ R.ハッチンス）⇒人間の可能性の追求 ⇐ 70年代  
「ユネスコ・教育開発国際委員会」→「Learning To Be」（自己確立）⇐ 80年代
    - ③「OECD・リカレント教育」→「学校→社会→学校→社会」⇒資格獲得への再教育
  - (2)日本では・・・「生涯に渡り統合された教育」⇒「生涯に渡る学習のネットワーク化」
    - ①昭和40年代後半→新たな教育論として導入⇒政府各省の答申を代表に注目されるが、実質的には社会教育の分野のみで注目
    - ②昭和50年代→地方自治体の社会教育・地域行政を中心として実証化  
⇒地域学習やコミュニティ運動とのセットで考えられる
    - ③昭和60年代→臨時教育審議会での論議を契機に教育改革の核に  
⇒生涯教育から生涯学習へ

3. 日常の生活に根差した生涯にわたる学習へのまなざし
  - (1)社会的強制としての学校教育から、自己創造の過程としての生涯学習へ
    - ・親や先生におこられてやる「学校の勉強」から、自分が選んで行う「生涯学習」
    - ＜手本なき八十年の人生、でもそれは人生を自分でつくることのできる時代＞

人生八十年、いつも青春・・・かどうかは学びかたしだい

- (2)学び続ける過程としての今、自分をつくり続ける場としての地盤
  - ・自分とは、生まれてから今までの、そしてこれから出会う人と人との間にあるもの
  - ・人が人間となる過程とは、植物が成長に従い根を張りかえていくようなもの
  - ・青春（青年期）とはそれまでは根を一度大きくもぎとり、生涯はることのできる大地を求めて進む「いのちの輝き」
  - ・今、青春（青年期）は人生のすべての段階に
  - ＜自分をつくる＝人と人との関係をつくる＝まなびの過程＝生活と地域づくり＞

故郷は近くにありて創るもの

- (3)学ぶ世界、学ぶ答えは、教師や本の中ではなく、人と人との交わりの中に
  - ・本に頼られた知識から、“現場”で創造される智慧の時代へ
  - ・大事なものは、生活する中で自然に、教えて、学びとることができる力

好きな人より嫌いな人、恨んでいる人より違った人が、本当の先生

4. おわりに・・・改めて“教える”ことの意味を問えば
  - ①教えるを学びに、学びを教えるに、学びを遊びに、遊びを教えるに、
    - ・みな教師、みな生徒・・・そしてみえも忘れずに
  - ②「男」は「女」が、「女」は「男」がいて、「男」と「女」になる
    - ・互いに教えあい、学びあい、育ちあう関係の創造を

いま、もっとも、トレンドイナ、魅力ある男性と女性の条件・・・いつのまにか、いろんな人と、楽しみながら、生き生きと、教え学んでいる、オシャレな心の人

(1989. 8.25. 群馬県生涯学習センター)