〈研究ノート〉

社会教育における「生活」概念の検討
―現代的実践を切り拓くために―

冨永貴公，池谷美衣子，井口啓太郎

はじめに

教育と生活の関連を問うことは，教育という営為そのものに関わる根源的な問いに連なる。戦後教育の出発は，その民主化の追求に特徴付けられるが，教育の民主化は，その実，教育の「生活化」と換言できる[1]。たとえば，それは，学習指導要領の変遷のなかに見ることができる。GHQ（連合軍総司令部）の指示により作成された1947年の学習指導要領（試案）では，教育の民主化のために教師に求められる研究課題として，第一に，「わが国の一般社会，ならびにその学校のある地域の社会の特性」と「要求」に「耳を傾けること」，そして二点目として，次のように述べられている。

現実の児童の生活である。このことはだれでもすでに知っているように，児童は身ぢかな見なれたことを基にして新しいことを学びとって行くものである。また学習が十分な効果をあげるには，児童が積極的にみずからこれを学ぶのでなければならない。だから児童の生活から離れた指導は，結局成果を得ることはできない。

戦後教育は，その草創期において，教育を生活化することのなかで民主化を進めることが期待された。その生活化の内実は，1951年の学習指導要領改訂に際し，経験主義的教育を反映させた「問題解決学習」や「生活単元学習」と呼ばれる教育方法として示された。

確かに，このような教育方法に対して，「這いまわる経験主義」との批判や，系統的な教育・学習の困難が指摘され，続く学習指導要領改訂には現れず，経験主義的な問題解決学習と系統学習の対立的な関係を示した。すなわち，系統立てて教授される教育内容とその成果としての学力をまえにして，教育の生活化の追求は低調になる。

このような学校教育における生活化をめぐる変遷の他方で，戦後社会教育の理論と実践は，今日に至るまで「生活」や「経験」という言葉を抜きに議論を展開し得ない，と言えるほどの状況にある。しかしながら，この社会教育の理論と実践における「生活」が，その実，何を指すのかは，必ずしも明らかにされてきたとは捉えられず，むしろ，多義的な生活をそのまま共有することによって，その豊かな内実を示してきたとも考えられる。

本稿の目的は，その「生活」の豊かさを了解しながらも，戦後社会教育の実践と理論のなかから，社会教育における「生活」という言葉が，どのような歴史的，社会的，文化的な背景をもちながら用いられてきたのかを検討することである。まずは，社会教育分野で議論されてきた生活に関わる語が，どのように説明されているのかを整理し（第1節），さらに，それらのうち，「生活記録」，「生活学校」，および，「生活協同組合」という学習実践を対象とする諸研究がいかように生活を捉えているのかを検討する（第2節）。これらを踏まえ，戦後社会教育の理論と実践における「生活」という語の内実と外延を整理，検討する（第3節）。

生活化を追求してきた戦後社会教育の理論と実践もまた，問題解決学習と系統学習の対立から自由ではない。そうであるにもかかわらず，「生活」や「経験」を十分に検討することなく，自明としてしまうことによって，

落ちこぼしてきた価値もありえる。社会教育における生活とは何かを問いながら，それではすくい尽くせてこなかった価値についても検討したい。

なお，本稿は，はじめにと第２節の第１項，第３節を冨永，第１節と第２節の第３項を池谷，第２節の第２項とおわりにを井口が分担して執筆する。

1．社会教育における生活関連用語

『広辞苑』（第６版）において，「生活」とは「①生存して活動すること，生きながらえること。②世の中で暮らしていくこと」と定義される。『新教育学大事典』によると，生活は人間の基本的な活動であるが，「その営みは歴史的・社会的な一定の具体的な姿（様式・内容・水準）を伴って現出」するものであり，「常に社会的・集団的な過程であることに注目しなければならない」[2]。すなわち，同じ「生活」という言葉が用いられていても，そこに込められた具体的な意味合いは，当事者の属性やその時代状況などによって大きく異なることが前提となる。このため，生活を冠した教育用語は，社会教育では青年・女性（婦人）・労働者など学習主体別の実践と深く結びついている。

1）教育学の命題としての教育と生活の結合

表１は，教育学関係の辞典に掲載された「生活」を冠する用語を，掲載数の多い辞典順に一覧化したものである[3]。生活を冠する用語は，理念，政策，カリキュラム，運動・実践などそれぞれのレベルに存在しており，教育の生活化は教育学の歴史的命題として常に問われてきたことが表れている。

学校教育に比べて，社会教育ではそもそも教育と生活が対峙されておらず，社会教育ははじめから何らかの生活に即してなされるものと理解されてきた。そのことは，公民館が「実際生活に即した教育（社会教育法 20 条）」を目的とするところに端的に表れている。生活に根ざした教育，実生活の中から生み出される教育・学習という教育観が，社会教育では一定程度共有されているといって良い。

教育と生活の結合という教育学の命題にそって，社会教育の立場から生活概念を検討した福尾武彦は，矢川徳光を引きながら「実生活とはロシア語のジーズニ，英語のライフ，ドイツ語のレーベンに当る」が，日本では「消費生活や空漠たる生活を連想させるので，そういう空しい連想をともなわないために『実生活』という訳語が使われている」と説明しているように，社会教育で生活に根ざした教育という場合の「生活」には，「空漠たる生活」と意味ある「生活（福尾のいう実生活）」を区別しようという発想が込められていると考えられる[4]。すなわち，生活に即するという場合，生活を通じた社会システムへの適応という方向性ではなく，生活に根ざすことによる社会システムへの抵抗・克服に着目することで，生活主体から社会システムに向かう作用を積極的に捉えようという志向が看取されるのである[5]。

2）社会教育における生活関連用語の区分と整理

表１をみると，ここで取り上げた教育学関係の辞典すべてに共通して登場するのは「生活記録（運動）」および「生活綴方（運動）」の２語のみである。また，『社会教育・生涯学習辞典』を除く３冊に共通するものとして「生活科学」「生活教育」「生活指導」がある。さらに，学校教育に特化した『新版学校教育大事典』と社会教育に特化した『社会教育・生涯学習辞典』を比較すると，『社会教育・生涯学習辞典』に掲載された語は，具体的な実践を伴う教育・学習の運動やその組織体に用いられた名称が多く，ここに社会教育の特徴を読み取ることができる（「生活記録運動」「生活史学習」「生活改善運動」「生活学校」「生活協同組合」）。これら具体的な実践を伴う用語は，社会的文脈から以下の３つに大別される。

まず，「生活綴方（運動）」「生活記録運動」「生活史学習（おいたち学習）」の用語群である。既述のように，すべての辞書に掲載された生活関連用語は「生活綴方（運動）」と「生活記録（運動）」のみであり，両者は教育学関係の用語として定着し共有されている。さらに，「生活綴方（運動）」が学校を舞台にしたものであったのに対し，「生活記録（運動）」は「大人の生活綴方」であり社会教育実践として評価されてきた。これらの用語群の

表１　教育学関連辞典に掲載された「生活」項目一覧

新版現代学校教育大事典【29 項目】	新教育社会学辞典【20 項目】	新教育学大事典【12 項目】	社会教育・生涯学習辞典【12 項目】
生活記録	生活記録		
		生活記録運動	生活記録運動
生活綴方	生活綴方	生活綴方	
生活綴方運動			生活綴り方運動
生活史	生活史		
			生活史学習（おいたち学習）
生活改良普及員			
生活改良（善）普及事業	生活改善普及事業		
			生活改善運動
生活学校		生活共同体学校	
			生活学校
	生活環境		
			生活環境主義
			生活協同組合
			生活課題
			生活文化（運動）
			生活学習
			生活体験学習
生活圏	生活圏		生活圏
生活科学	生活科学	生活科学	
生活教育	生活教育	生活教育	
生活指導	生活指導	生活指導	
生活空間	生活空間		
生活構造	生活構造		
生活時間	生活時間		
生活世界	生活世界		
生活保護	生活保護		
生活様式	生活様式		
生活保護法		生活保護法	
生活科		生活科	
生活科教育			
生活安全			
生活単元			
生活指導支援システム			
生活主義道徳教育			
生活習慣病			
生活カリキュラム			
生活の質			
生活分析的カウンセリング			
生活リズム			
	生活周期		
	生活意識		
	生活時間調査		
	生活機会		
	生活水準		
		生活と教育	
		生活技術	
		生活準備説	
		生活年齢	

注：実際の各辞典での掲載順序と異なる。　（池谷作成）

1）安藤忠彦ほか編『新版現代学校教育大事典』ぎょうせい，2002。
2）日本教育社会学会編『新教育社会学辞典』東洋館出版社，1986。
3）細谷俊也ほか編『新教育学大事典』第４巻，第一法規出版株式会社，1990。
4）社会教育・生涯学習辞典編集委員会監編『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店，2012。

背景には，社会教育固有の教育・学習方法として展開された共同学習[6]とその実践・運動の影響が通底している。

なかでも，「生活記録」は，社会教育における生活や経験に根ざす学習の象徴として用いられる。例えば，「『生活記録的』認識と『社会科学』的認識の構造づけ」[7]や「経験や実感に基づく話し合いや生活記録学習（経験学習）と，社会・経済の仕組みを学ぶ社会科学学習（理論学習）との関連」という用法は，知識・学問に対峙するものとして生活記録を位置づけるものである。また，「生活記録学習（実感に基づいた科学的学習の出発点）→調査学習（ひとりひとりの問題を，地域社会，あるいは日本の社会全体の中で見直そうという学習）→社会科学の系統的な学習，という三つの質的に違う学習」[8]のように，学習の性質や段階として説明される際にも用いられている。このように，「生活記録」という用語には，系統学習や知識・学問に対峙するものとしての「生活」という意味が込められていることが看取される。

つぎにあらわれるのは，「生活改善運動」「生活学校」の用語群である。『社会教育・生涯学習辞典』によると，「生活改善運動」とは「行政によって計画され実施される『生活改善事業』に対して，住民が行政の働きかけに自主的に呼応する形で，あるいはまったく独自に主体的に選び取って様々な生活改善の営みが実施されたことを示す総称」と説明されている[9]。これに対し，表1に示したように，他の辞典ではむしろ「生活改良（善）普及事業」の方が掲載されており，社会教育の実践や運動を重視する性格がここにも表れている。さらに，「生活学校」は，用語こそ他辞典と共通するものの，『社会教育・生涯学習辞典』では，生活改善運動から派生した，「主婦を主体とし，日常消費生活上の悩みや願いについて行政・企業など様々な立場の人と対話をしながら，研究・工夫を重ね，問題を解決していこうとする運動」であり，子どもを核に説明される他辞典の「生活学校」とは別概念として理解される[10]。「生活改善運動」や「生活学校」の背景には，新生活運動があり，その影響下において，「生活」とは，新しい時代に見合う民主的で合理的なものへと作りかえられるべき対象としてあった。

最後に，「生活課題」「生活文化（運動）」「生活環境主義」そして「生活協同組合」の用語群がある。1960年代後半から1980年代にかけて，日本では生活者・生活構造・生活要求・生活文化など，生活を冠する用語が頻繁に登場するようになる。日本社会教育学会編『生活構造の変容と社会教育』（1984）では，その研究課題名が「社会教育と階層」から「生活構造の変容と社会教育」に変更になったことについて，「単に階層との関係で社会教育を分析する」だけでは現状理解として不十分であり，むしろ「わが国社会において1960年代後半から起こった経済の高度経済成長とそれ以降の社会変動による国民の生活様式や意識の変容過程が社会教育に与えた影響はどのようなものであり，社会教育はそこでどのような問題にぶつかり，どう対応してきたかを確かめるという研究作業」として視野を広げるためであったことが説明されている[11]。本年報からは，国民や主権者という観点からの制度・政策論的研究や，既存の青年団・婦人会といった団体による社会教育実践だけでは，高度経済成長以降の社会変動に対応できないという状況の中で，学習主体の社会的存在状況をリアルに把握し，それを踏まえた社会教育実践の組織化を展望することが，一つの方向としてめざされていたことが看取される。これらの用語群の中で，具体的な実践である「生活協同組合」もまた，意志ある購買行動を通じて新しい生活文化を創造しようという志向をもつものであった。生活総体から労働が切り離され消費活動や余暇活動が中心となり，さらに家事や育児の外部化などによって「生活」の意味や守備範囲が大きく変化したなかで，これらの用語群における「生活」には，企業社会や商業主義に対峙するという意味が含まれていたことが看取される。

ここまで，社会教育における生活関連用語について，辞書的な意味を概観してきた。それにより，共同学習への組織的取り組みを背景にした「生活綴方」「生活記録」「生活史学習」，新生活運動を背景にした「生活改善運動」「生活学校」，生活文化の創造志向を背景にした「生活課題」「生活文化（運動）」「生活環境主義」「生活協同組合」に大別された。

そこで第2節では，具体的な実践を指して使用された「生活記録」，「生活学校」，「生活協同組合」の3つを取り上げ，それらの各実践を検討した社会教育研究がどのように生活を捉えているのかについて検討する。

2. 社会教育実践における「生活」の含意

1）生活記録

社会教育研究には，生活記録学習論とでも言うべき実践と研究の蓄積がある。それらは，1960 年代を中心とする実践研究[12]，戦前の繊維女工たちの記録を取り上げる歴史研究[13]，鶴見和子によって主導された運動の検討[14]など，多様な視点と方法で行われている[15]。

生活記録は，「書くこと・話すことによって，生活を対象化し，自覚的に生活を創造する主体を形成する実践」である[16]。日本青年団協議会が共同学習の方法として生活記録を提起したのであるが，このような共同学習論の源流には，戦時下の経験にもとづく，教師や知識人に対する不信感があった。したがって，学習活動としての生活記録の検討のなかでは，生活を記録する「民衆」，「一般大衆」と，そこに関与する「知識人」との関係についての問題提起が多く行われた[17]。

猿山隆子は，「知識人」としての鶴見和子が関与した生活記録運動「生活をつづる会」について，鶴見和子自身が十分に「おとなの自己変革」としての生活記録を自覚できていなかったために，運動に参加したメンバーとのあいだに「ズレ」が生じながらも，その「ズレ」そのものをまた，運動の新たな展開の契機としたことを指摘している[18]。「民衆」が「知識人」に求める「共感的な理解」，それを基盤とする「差異の共生」が，「生活をつづる会」にはあり，そこから「経験から生まれる〈知〉」に留まらない「新たな〈知〉」が共同で創出されたという。人々が記録する，その意味で，他者に理解可能なかたちで，ということではあるが，それでもまだ，「生活」は，「知識人」がもつ「知識」では，理解し得ない領域に属するのだと捉えられる。

その「生活」を書き，他者と共有することが，いかように書き手である「おとなの自己変革」に連なるのか。宮崎隆志は，鶴見和子の生活記録を手がかりとしながら，「意識変容や主体形成の過程と表現行為」を結びつけるため，すなわち，「省察と行動」を切断しないための枠組みを検討している。そのなかでは，1950 年代の東亜紡織泊工場における生活記録実践を取り上げ，女子労働者が「農村・農民と都市・労働者の二つの魂の葛藤」を経験していたこと，「封建的な社会関係の下に生きる母に象徴される農村コミュニティと工場・職場コミュニティへの二重帰属状態」にあったこと，さらに帰属するそれぞれのコミュニティもまた，矛盾を抱えた状況にあったことから，生活記録実践における課題を以下のように述べている。

学習コミュニティにおいて顕在化した支配的コミュニティの矛盾は，学習コミュニティ内部では何らかの「解決」が可能であることもある。同質的な他者との共通体験に基いて未来のコミュニティと自己のありかたが浮かび上がるかもしれない。しかし，その展望が実際の生活の場である支配的コミュニティから隔離されて語られたとするなら，現実にはそれは無力であり分裂を再生産するにすぎない。求められる対応は，異質性を有する他者である支配的コミュニティの他者との対話である[19]。

「支配的コミュニティの他者」の声を代弁し得るのが，「知識人」という他者でありえる。その実証は課題であるが，このような宮崎の指摘からすれば，生活記録実践における「生活」は，「実際の生活の場」から隔離されているとも考えられるのである。

確かに，「書く」という行為そのものが，社会的な意味をもち，現行の社会に対する異議申立てとして機能することによって，必ずしも生活記録は「学習コミュニティ」内部に閉じこもり，「無力」であったとは言えない。他方では，「書く」ということが「書かされる」ことに転化して経験され，内面を支配する危険もある[20]。「生活」は，「支配」のおよぶ領域であるとともに，人々の内的な世界につながっている。

このような生活記録は，実践的にその書き手を女性に限定したのではないが，着目される実践は女性による学習が多い。また，「生活をつづる会」や東亜紡織泊工場における生活記録学習は，1950 年代に展開されており，いずれも，高度経済成長以前からの「生活」を含みこんだ記録である。1960 年代以降の生活史学習の「生活」は，生活記録学習におけるそれとは異なって検討されている。名古屋市における勤労青年を対象とする生活史学

習の理論的な中核を担ってきたのが，那須野隆一の学習論である。その生活史学習については，時間的な拡がりをもつのは当然ながら，勤労青年たちが置かれる「からだとこころ」にもとづいて、それを克服するための方途として検討されている[21]。

2）生活学校

「生活学校」とは，1964 年に財団法人新生活運動協会による取り組みに始まり，昭和 40 年代に全国に広がった学習運動である（1975 年度の実施校数 1757）。生活学校という名称自体は，辞典によって別概念の説明も見られるように，北方教育や生活主義教育の実践などで使用されてきたことがある[22]が，ここで対象とする「生活学校」は，戦後「新生活運動」の系譜における実践である。

新生活運動は，「戦後間もなく，各地に発生した村おこし運動，生活改善運動，地域の青年・婦人の学習と実践へのとりくみなど，生活の向上をはかるために，生活主体が実践によって課題解決をはかっていこうとする運動」として始まった[23]。しかし，1950 年代当時の学習は，「家庭生活の合理化」，「生活の中の無駄をはぶく」といった面が強調され，「生活の外的な側面に焦点があてられる」傾向がみられた[24]。高度経済成長期に入り，生産・販売・消費の大量化時代に突入すると，生活の近代化・合理化の進展に伴う課題がたち現れるようになり，「消費者としての主体性」，「行政に対しての主権者としての立場」を確立する運動へと変化していくことになる。生活学校は，こうした「生活運動の学習的側面」として組織化された[25]。

生活学校は，社会教育行政そのものの主催事業ではなく，民間組織が主体となった主婦の自発的・自主的な課題解決のための運動集団として構想され，生活学校方式と呼ばれる学習方法を採ってきたことに特徴がある。そこでは，生活主体である主婦を「主体メンバー」として，行政，研究者，流通企業等の異なった立場の関係者が話し合い，消費問題を手がかりにして生活課題の根源に迫ることが意図された。それまで消費問題の学習は消費の個別的問題にのみとらわれ，その問題の起こってくる政治的，経済的，社会的背景にまで追及が迫らない構造を持っていたのに対し，生活学校における学習は，「まさに社会システムを問い，それに新たなシステムを構築することで行政のありようを変え，その過程で自らの主体性を確立した学習と実践でもあった」[26]と評されている。

また，女性の学習は，それまで婦人学級など農村中心であったが，消費問題が都市に先鋭する学習課題であったために，生活学校がはじめて都市に女性たちの組織的学習を成立させた。他方，中藤洋子は，「1960 年代から 70 年代にかけての女性は政策的に家庭役割，地域役割へと水路づけされ」，「労働権認識，さらには女性への役割期待を見直すという課題と学習へつながる可能性もあれば，性別役割としての地域役割の担い手に押しとどめられる可能性ももってい」たことを指摘する[27]。ここでの「生活」経験は，科学的認識を用いた学習によって社会そのものを問い返していく運動に展開していく土台になってきたが，その「生活」主体が主婦に限定されていく歴史は，「生活」から生産・労働を脱色し，性別役割を規範化させていく過程でもあったといえる。

3）生活協同組合

高度経済成長をはさんで，生活協同組合運動は，その舞台を職域から地域へ，その担い手を労働者から主婦へと変えた。ここで対象となる「生活協同組合」は，1960 年代後半以降に消費者の協同組合運動として発展した，都市地域生協や市民型生協である。

生協運動そのものは，直接に社会教育実践として認識されてきたわけではない。しかし，生協活動を通じた生活主体形成の一環として学習の面からとらえることで，社会教育研究の対象とされてきた[28]。例えば宮坂広作は，「80 年代に唯一発展した大衆運動は，消費生活協同組合であろう」[29]としたうえで，生協活動に参加したことによって可能になる認識の発達を「大衆から市民へ」と意味づける。すなわち，生協活動の担い手は，「抽象的，一般的な国民主権の担い手ではなく，家庭や地域に深く根をおろした『生活者』なのである」[30]とし，市民たる生活者について「家庭生活の中で，家族の共同生活について心を配り，そのマネジメントにあたる生活主体であり，近隣・地域の共同生活に参加している公的生活の共同主体でもある。生身の，肉体・感性・願望をそなえた人間であり，生活のディテイルの中に様々な喜びや感動を発見できるセンシティブな存在である」[31]

と解説する。生活者という表現で強調されているのは，容易に抽象化・一般化されない，具体的な存在である。

しかしそれは，生きて暮らすすべての人を指すものであったとは言えない。田中秀樹が，生協運動の中核である購買（買い物）について「炊事労働の要としての献立労働が買い物と連動するように，家族の健康状態や食材保管状況や時間配分等を頭に置きながら献立を考え，また老親の介護をするために必要な商品と助けを考える等，くらしのさまざまな労働と連続しながら買い物は行われている」[32]と示したように，生活者とは，生活を形づくる家庭内労働の引き受け手であり，それは主として勤労者世帯の主婦であった。

この点に関わって，大島英樹は，生協運動の代表的事例である生活クラブの実践が，「主婦という立場を問い直し，ひとりの女性として成長していくことを促す学習を展開した伊藤雅子による国立市公民館の実践との比較を誘発」すると述べ，「伊藤の実践が公的社会教育の典型とするならば，（生活者ネットワークから国立市議会議員，のちに国立市長となった―引用者注）上原（公子）のたどった過程は市民運動のそれである」と対比している点は興味ぶかい[33]。女性の主体形成という学習課題に応える実践として，生協活動が位置づけられているのである。

大島が取り上げた生活クラブの活動は，生協の中でもとりわけ，自分たちの生活をみずから管理するという活動の延長に，政治への参加を展開した。大島はこれを，「家庭における消費者から積極的な生活者へ，そして政治主体へ」と評している[34]。ここから，「生活」とは，その内部に閉ざされるものではなく，むしろ政治参加へつながる足場になりうるものとして意味づけられていることが指摘される。

3. 社会教育における生活の内実と外延

「生活」は，それを経験する者が生きる社会や時代に規定をされ，それゆえに，「生活」が指す内実は変容してきた。生活について，労働と峻別される地域や家庭における経験として捉えれば，性別役割分業のもとでは，その多くの担い手，「生活者」は女性として了解される。性別役割分業，女性の「主婦化」は，第二次世界大戦後，1950 年代半ばからの急激な高度経済成長を背景として進行した。それは，分散した居住と共同生活手段の集団的な処理を基本とする農村的な生活スタイルから，集住と生活手段・サービスの社会的な供給とそれへの依存からなる都市型のスタイルへと移行し，核家族化が一般化した段階で生じた。

1960 年以降，「生活」に囲い込まれた女性たちの経験が，生きづらさとして表現された。彼女らの表現は，ウーマン・リブ，女性運動というかたちをとるのであるが，そのなかには，主婦や家事を性別によって配分されることへの拒否を含み，そのことは，ともすれば，「生活者」が担った文化の創造やいのちや暮らしを守ることの意義の否定と親和的であった。割り当てられた生活の両義性にもとづきながら，女性たちの学習は，「生活者」としての自立を求める営為として注目されてきたのである[35]。

彼女たちが守る「生活」，1950 年代の紡織工場で働いた女工たちの「生活」，1960 年代，70 年代の大都市に住む勤労青年たちの「生活」，1960 年代以降に展開された生活学校や生活協同組合に参加した市民たちの「生活」はそれぞれに，時代や社会，そのなかにある規範と無縁では存在しえないはずであり，それぞれが固有の性格をもつという意味で，「生活」と括弧つきで表記されるべきものである。

しかしながら，そのような「生活」は，社会的な意味をもって用いられることで，時代を通底する価値を示してきたとも捉えられる。本来，時代制約的であり，かつ，経験する誰かに規定される，とりわけ，性別役割分業のもとではその性別に規定されるはずの生活は，どのような社会的な意味をもっているのだろうか。このことについて，前節における整理から，その限界，生活ではすくいつくせなかった価値を含めて，いくつかに分節化することができる。

1）個人化に抗い，人々の連帯を生み出す生活という土台

生活協同組合に関わって，佐藤慶幸は，「生産的労働のみならず，流通，購買，分配，消費，リサイクル，そして廃棄という対象化的行為を，自然との関係，家庭，男女の問題，さらに文化・教育・レジャー，そして医療や福祉など生活する上でさけてとおれないことに関連づけて，対話的行為の俎上にのせるのが『生活者の立場』

である」と説明する[36]。生活協同組合は，このような「生活者」という立場にある人々の集団的な営為である。前節でみたように，生活協同組合における「生活」は，私たち個々の生活，すなわち，「私生活」と呼ばれるものではありえず，宮坂によって，「大衆から市民」への主体形成をなしえる基盤として意義付けられたのである。

したがって，第一に，生活という語がもつ社会的な意味は，個々の責任に還元しえない，むしろ，それに抗う集団的に共有可能なものを指す。このことは，生活協同組合のみならず，本稿で取り上げた生活記録や生活学校のなかにも見出される。生活記録実践のなかでは，確かに，生活を書くという行為のみならず，それが共有される他者を必要としたし，その関係を宮崎隆志は「学習コミュニティ」と呼んでいることは既に述べた。生活学校における学習もまた，「社会システム」を問い，「新たなシステム」の構築を目指すものであった。

生活を経験しているのは，まぎれもなく，私たち個々である。それは，時代や社会に規定される。しかしながら，生活は，確かに，時代や社会の違いを超えて，多様でありえる個々を結び，その関係のなかから新しい価値を生み出してきたのである。

2）学問や科学を深める生活経験

その新しい価値に関わって，第二に，生活は，学問や科学が必ずしも対象として取り上げきれていないもの，したがって，学問や科学をより深める源泉としての社会的な意味が着目されてきた。戦争体験にもとづく教師や知識人に対する不信を背景としてはじめられた生活記録という社会教育実践では，書くことを通じて，矛盾や葛藤を含めた生活経験に根差した「新たな〈知〉」が生み出されることが期待されたのであるし，生活学校に関わって，女性の学習における「生活」経験は，科学的な内容をもつ学習が社会そのものを問い返していく際の起点となることは，前節で述べた通りである。

生活のもつ第一の社会的な意味と関わって，書くという行為は，読む／読まれるという行為を前提としている。そのような書き手と読み手の双方向性をもつ，つまりは，関係的である生活記録実践のなかでは，とりわけ，猿山が指摘しているように，その関係のなかに「知識人」が存在する場合，知識人の側には「共感的な理解」が求められた。このことを通じて，書かれる生活は，学問や科学を知識としてもつ人々のその知識をより深め，「新たな〈知〉」を生み出すことが期待されたのである。生活は，「民衆」によって書かれ，それを知識人が共感的に引き受け，自らの知識を深めることを通じて，民衆と知識人をつなぎ，知識人への信頼を回復する社会的な意味をもったと考えられる。学問や科学を存在的に示す知識人が，より身近に，民衆に「同質化」したことが了解できるのである。

他方で，このことは，学問や科学，知識人が人々とつながることによって，経験のみによっては把持しえない生活にとっての異質性の喪失，「他者」であることの表現の困難，さらにいえば，知識人が生活を表現する機会の奪取を生み出したとも捉えられる。知識人に対する「共感的な理解」の要請は，確かに，戦時下における教化のなまなましい記憶からすれば必然でありえたと捉えられるが，そのことによって奪われたものの検討が，これまでの生活記録実践を発展的に継承することを考える際には求められる。

さらに，前節で述べたように，書くことが書かされることに転化することの問題が指摘されている。書かされ，読まれる生活は，書かせる者による支配としてのみならず，書く者によって書かれる生活の管理，つまりは，書きたいけれども書けない生活がありえることを示す。そのような書かれない生活，書かないという選択をどのように捉えるのかの検討もまた，生活経験に根ざした「新たな〈知〉」につながるのではなかろうか。

3）経済的価値に対峙する生活の豊かさ

最後に，生活は，性別役割分業のもとで，その担い手の多くが女性であり続けている現状があるが，いわゆる，男性の「生活」としての労働の場がもつ経済的な利潤追求や効率性に対峙し，大量生産 - 消費社会における単なる受け手であることを乗り越える積極的な意味をもつ。体制に飲み込まれることのない，いま，ここにある具体こそが生活である，ということを，とりわけ，前節で取り上げた生活協同組合における生活者の理解，すなわち，容易に抽象化，一般化されない，具体的な存在という捉え方のなかに見出すことができる。

ただ一方で，高度経済成長は人々の生活を激変させたが，その特徴はなにより「近代資本主義体制が賃金労働

の全面化として成立し，労働力商品の売却による消費生活の維持に人々の暮らしが一面化したところにあった」[37]。労働は，「生活」からすでに切断されており，生活は消費や余暇，家庭を指した。さらに，生活者としての主婦が取り上げられる一方で，生活者としての男性，働く女性などは後景に退くことになった。

総じてみれば，「生活」から生産・労働が捨象され，家事や育児が外部化されることで，「生活」概念に含まれたものは，生活者個人としての消費活動と余暇活動，さらには生活単位としての家族の関係などに限られていた。このことは，生活者として重視された「主婦」の学習にとっても，制約をもたらしたはずである。大島は生協について，「『生活者』という自覚が，生活に縛りつけられていると感じていた彼女たちの潜在力を呼び覚ました」[38]と評するが，消費活動や余暇活動の商品化が進み，「生活」の守備範囲が矮小化されていく状況にあっては，「生活」の枠内に封じ込められていることに大きな変化はなかったとも捉えられる。

それぞれの時代を背景とした課題がありながら，社会教育における生活は，個人化に抗い，人々の連帯を生み出す土台として，学問や科学を深める経験として，経済的価値に対峙する豊かさとして，その内実を理解することができる。個々をつなぎ，それが関係のなかで共有されることを通じて，既存の知識や現行の体制によらない私たちを発見する実践のなかで用いられてきたのが，生活なのである。

おわりに

本稿は，多様に展開されてきた社会教育の理論と実践のなかから，「生活」という語がどのような歴史的，社会的，文化的な背景をもちながら用いられてきたのかを検討することを目的とした。生活という語に込められた意味は，時代によって変容・拡散しつつも，常に既存の知識や現行の体制によらない新たな価値を創造する学習の主題であった。本稿の課題は，このように社会教育理論・実践における「生活」的価値の変遷とその意味を明らかにすることだったといえる。

ここで重要なことは，時代の変遷過程において，この「生活」から生産・労働の課題や矛盾に正面から向き合う視点が失われていったことであろう。そして，現在「生活」が主題となる社会教育理論の課題は拡散し，実践課題を指す語として用いられること自体が失われてしまっている。しかし，今日の社会教育実践に求められているのは，労働世界の問題が生活世界にも波及し，相互に規定し合っていることを可視化する取り組みを通じて，「生活」概念を再構成していくことではないだろうか[39]。宮崎隆志は，今日の日本社会における「若者問題」が投げかける意味を歴史的に解釈しながら，高度経済成長期以降に失われてきた労働世界と生活世界の干渉・交渉の場としての「中間地帯」を再建していく社会教育の課題を提起している[40]。この「中間地帯」とは，「市場に振り回されるのではなく，人間的な生の意味を求めた試行錯誤や挑戦などの主体的対応の可能性を含んだ空間」[41]として，単一の問題に潜む意味を再統合する「実践コミュニティの重なり」において生成される学習によって再建されていくとされる。

つまり，現代においては，労働・教育・福祉・環境などさまざまな意味が多重化した「生活」の課題を切り分けることなく，また問題解決学習と系統学習の対立的把握を超えて，学習者自身の経験と自らが位置する社会システムを対象化した学習のなかで多様なアクターと共に新たな関係性をつくりだす社会教育実践が求められているといえよう。本稿において検討してきた「生活」をめぐる社会教育実践は，現代に連続する歴史的意義を有していた。今後の課題は，こうした蓄積を参照しつつ，実践的模索を通じて「生活」概念を社会教育の理論と実践に再定位していくことであろう。

［1］ 磯田一雄「戦後教育における「生活化」の問題―その教育史的背景に関する覚書―」『教育研究』第 14 号，1969。

［2］ 斎藤浩志「生活と教育」田中富彌編集代表『新教育学大事典』，第一法規出版，1990，pp.398-399。

［3］ 社会教育における生活関連用語の検討範囲を定めるにあたって，本稿では社会教育・生涯学習辞典編集委員会編『社会教育・生涯学習辞典』（朝倉書店，2012）に依拠する。本書は学会による編さんではないものの，網羅的な辞典がほとんど存在しない社会教育では最大・最新の辞典である。なお，参考までに，社会教育推進全国協議

会編『社会教育・生涯学習ハンドブック（第 8 版)』（エイデル研究所，2011）の索引に掲載された生活を冠した項目は，4 つ（生活支援サービス・生活支援サポーター・生活史学習・生活の質）である。

［4］ 福尾武彦「社会教育と大衆運動―社会教育と実生活の結合という観点から―」同編『都市化と社会教育』（日本の社会教育第 13 集）東洋館出版社，1969，p.165。なお，この論考では，生産や労働は生活の土台であり，実生活に含まれることが前提とされている。

［5］ このような生活へのまなざしは，当時生活研究の主たる舞台となった社会学において，生活構造論が現代社会の体制矛盾の止揚と，民主的変革主体の形成という立場から論じられたことに基づくと考えられる。生活構造論は，「社会システムに組み込まれた生活の営みが，社会のあり方にどのような影響を及ぼすのかという，社会と生活を媒介し両者の変動可能性を探る，媒介と変動の理論として性格づけられた」（中川清「生活構造論」川添登・一番ケ瀬康子監修『生活学事典』TBS ブリタニカ，1999，p.532)。

［6］ 共同学習とは，青年団や女性の学習を中心に広がった，話し合いを中心とした小集団学習の方法である。社会教育の固有の学習理論とされ，対等性志向や課題解決志向，実践志向などの特徴をもつ。

［7］ 上杉孝實「地域問題学習」日本社会教育学会編『現代社会教育の創造―社会教育研究三十年の成果と課題―』東洋館出版社，1988，p.202。

［8］ 青柳伊佐雄・草野滋之「青年と教育」同上 pp.273-274。

［9］ 千葉悦子「生活改善運動」『社会教育・生涯学習辞典』前出，p.335。

［10］ 永田香織「生活学校」同上 p.337。

［11］「まえがき」日本社会教育学会編『生活構造の変容と社会教育』（日本の社会教育第 28 集）東洋館出版社，1984 年。

［12］ 1964 年 10 月発行の『月刊社会教育』における村上宏「日本生活記録センター」や中島峰子「生活記録から社会科学へ」をはじめ，1968 年 3 月の同誌における特集「生活記録活動」掲載の論稿を参照のこと。

［13］ たとえば，辻智子「戦前における繊維「女工」と書くこと・生活記録」『日本社会教育学会紀要』No.42，2006。

［14］ たとえば，猿山隆子「共同で紡ぎだす〈知〉―鶴見和子の生活記録運動にみられる不連続性をめぐって」日本社会教育学会編『〈ローカルな知〉の可能性』（日本の社会教育第 52 集）東洋館出版社，2008。

［15］ 生活記録についてのこれまでの研究の整理は，辻智子「記録と教育研究―社会教育実践の視点から」『教育学研究』（第 82 巻第 2 号，2015 年 6 月）に詳しい。

［16］ 宮崎隆志「成人学習論における記録分析の課題と方法―生活記録を手がかりに」『日本社会教育学会紀要』No.43，2007，p.62。

［17］ 辻智子，前出，2015，pp.79-81。

［18］ 猿山，前出。

［19］ 宮崎，前出，p.69。

［20］ 辻，前出，p.85。

［21］ 那須野隆一による生活史学習の検討以外では，たとえば，姉崎洋一「都市勤労青年の学習・教育実践とその社会的性格―生活史学習を中心に」『現代社会と青年教育』（日本の社会教育第 29 集)，東洋館出版社，1985，pp.106-107。中山弘之「那須野隆一の生活史学習論における要求把握論の検討」『日本社会教育学会紀要』No.46，2010。

［22］ 梅根悟『生活学校の理論―新しき生活教育の建設のために』国立書院，1948 など。

［23］ 田辺信一「消費問題と婦人の学習」千野陽一編集・解説『生活に根ざす運動の広まり― 1970 年代前期』（資料集成　現代日本女性の主体形成第 6 巻)，1996，p.264

［24］ 山本和代「婦人教育の今日的意義」室俊司編『婦人問題と社会教育』（日本の社会教育第 26 集)，東洋館出版社，1982，p.40。

［25］ 田辺，前出，pp.264-265。

［26］ 井上恵子「昭和 40 年代の生活学校が女性の学習に果たした意義」『教育學雑誌』（日本大学教育学会）39 号，2004，p.58。

［27］ 中藤洋子「社会教育史研究の現状と課題―ジェンダーの視点から―」日本社会教育学会編『ジェンダーと社会教育』（日本の社会教育第 45 集）東洋館出版社，2001，p.80。

［28］ 主体形成の側面から社会教育研究として取り組まれた生協運動研究として，たとえば田中秀樹の一連の研究（『消費者の生協からの転換』『地域づくりと協同組合運動』など）や，協同に注目した佐藤一子の研究（『文化協

同のネットワーク』など）がある。

［29］ 宮坂広作『生涯学習と主体形成』明石書店，1992，p.143。

［30］ 同上，p.147。

［31］ 同上，p.147。

［32］ 田中秀樹『地域づくりと協同組合運動―食と農を協同でつなぐ―』大月書店，2008，p.445。

［33］ 大島英樹「もうひとつの生き方を支える学習」佐藤一子編『生涯学習がつくる公共空間』柏書房，2003，p.49。

［34］ 同上，p.55。

［35］ 千野陽一編集・解説，前出，1996。

［36］ 佐藤慶幸編『女性たちの生活ネットワーク』文眞堂，1988。

［37］「生活構造」『新版現代学校教育大事典』前出，p.297。

［38］ 大島，前出，p.54。

［39］ たとえば，公民館等における具体的な取り組みを検討したものとして，以下論文がある。井口啓太郎・荻野亮吾・中村由香・池谷美衣子・堀本麻由子・冨永貴公「都市型公民館における「労働」をテーマにした事業の意義と課題」『日本公民館学会年報』10 号，2013。

［40］ 宮崎隆志「中間地帯の再建による社会空間の変容―「若者問題」が要請する新たな社会教育像―」日本社会教育学会 60 周年記念出版部会編『希望への社会教育― 3.11 後社会のために―』東洋館出版社，2013。

［41］ 同上，p106。