

## 社会教育研究45年 —現代社会教育の歴史的特質の解明を目指して—

新 海 英 行

### I. 学部・大学院生時代

高度経済成長前夜の時代に高校生活を迎えた。科学技術と経済発展を夢見た時代であった。男子の多くは理工系を選んだ。私もそうだった。そして自分の適性や将来の進路を考えないまま工学分野に入学した。しかし、1年と続かなかった。授業への興味がいっこうに湧かず、これに反比例するかのようにアルバイトの塾教師の仕事に情熱とエネルギーを投入し、教育系の学部にも変わろうかと、これまたかなり希薄な動機で名古屋大学に入学することになった。教育学部入学後4年間、それまでも増して中学生向けの学習塾の経営と子どもの指導に全力投球することとなった。1年後には小学校からの友人、間瀬佳嗣氏もスタッフに誘い、母校の先生方の援助やお堂を無料で貸して下さったお寺のご住職の厚意で授業料の格安の「補習」(学校の授業についていけない子どもたちのための)塾をやりくりできた。昼間は学生、夜は塾教師の生活が4年間続いた。

塾の教師もさることながら教養部(旧・第八高等学校、現・名古屋市立大学経済学部・人文社会学部の所在地)2年間をとおして最も勤勉に参加したのが牧島久雄先生(当時は教養部化学担当の助教授で、後に学生部次長、さらに愛知県留学生会館理事等を歴任されるなど、献身的な学生の指導、とくに留学生への援助に尽力された)主催の聖書研究会であった。同研究会は毎週土曜日午後に関かれ、私もレギュラーメンバーとなった。3~4名前後の学生が参加していたが、牧島先生の人格的な魅力とみごとに聖書解釈で私は聖書とキリスト教に接近した。先生は内村鑑三の無教会主義的なキリスト者であられ、私も自然に内村の著作に触れるようになったけれど、同時に日本キリスト教団半田教会にも通うようになった。この頃から内村の他、矢内原忠雄、藤井 隆、塚本虎雄、さらには大塚久雄などの書物を消化不良しつつも目を通すようになったのも牧島先生の研究会が出

発点だったとあってよい。また、時には学Yにも参加した。ここでは土岐牧師(日本基督教団御器所教会)が熱心にご指導下さった。

私の頃は教養部2年間ではほとんど一般教養中心の授業を受け、2年後期から教育科学入門という授業で教育学部の先生方のやや細切れの授業を受けた。どの先生もいまから思えばそれぞれの分野の最先端の開拓者であり、何とか教育への学生の関心を引き寄せ、学部の専門の授業に誘い込もうという強い意欲をのぞかせておられた。私などは、講義内容よりもむしろ先生方の研究への姿勢や生き方のようなものに感動したものであった。

学部では指導教官の他、助手の先生方も指導生をもたれ、二重の指導体制のもとで手厚い指導を受けた。このような恵まれた学習環境に身をおきながら熱心に講義を受けるほうではなかった。むしろ学内外の読書会やサークルに参加した。さらに学内・外で60年安保闘争(いわゆる日米安全保障条約の改訂)で落ち着いて勉強どころではなかったのも、おそらく浮き足立っていたのは私だけではなかったにちがいない。安保闘争は私たち学生にとっては格好の政治学習と政治的な覚醒の機会を与えてくれた。また塾以外に日曜日には教会学校も手伝っていたし、青年会でも役割を担っていたので、その分大学での勉強や活動に力が入らなかったであろう。不勉強な私ではあったが、小川太郎『立身出世主義教育』(1957年)、桐原葆見『職場教育』(1959年)、宮原誠一編『青年の学習』(1960年)などは強い印象を与えられた数少ない著作であった。ふだんの活動から私は学校外教育や青年の学習活動、すなわち社会教育を勉強してみようと思ひ、小堀勉先生に指導教官をお願いした。古木弘造・小堀の両先生の後について愛知だけでなく、岐阜や三重のさまざまな地域を歩いた。小堀先生はフィールド・ワークと同時に、イギリスやドイツの文献講読(R. Peers, *Adult Education- A Comparative Study-* (1958),

G. Reger, *Die pädagogische Bedeutung der proletarischen Jugendbewegung Deutschlands* (1956)) も重視され、院生の方々と共に原書に取り組むという充実感を味わうことができた。トヨタの企業内教育、中小企業内の勤労者青年学級、さらに国鉄労組の労働者教育などにも手を広げているうちに、学校外青少年教育から次第に職場の教育訓練や労働者教育にも関心をもつようになり、卒業論文「わが国における労働者教育の現状と課題」という稚拙な論文を提出した。卒業後は民間企業、しかも製造会社で働いてみたいと思った。高度成長の真只中、いまとちがいの分野も甚だしい人手不足の時代であったので、中堅製鉄会社である中部鋼板株式会社に1回の会社訪問で内定した。1962年に入社した私は、製鋼工場での夜勤労働からはじめ、初年度は総務課、2年目から人事課でモラル調査、職務給等の給与制度、人事考課、社員教育、社内報等の仕事に専念した。職場では学習会や研修会もよく開かれた。なかでも経済・経営や統計学の勉強はよくやった。職場の一番の楽しみは囲碁やスポーツだった。囲碁大会で連続優勝したこと、それに社内懸賞論文で1位入賞したこと(論文テーマは「組織管理から見た品質管理改善の方策と課題」)は平凡な私の人生では数少ない受賞だけに忘れられない出来事であった。

ところで教育訓練の体系化や職務給の導入など、仕事が上げ潮に乗りかけていた頃、逆風が吹いてきた。高度成長の終焉はまず基幹産業からやって来た。急遽わが人事課は総動員で人員整理計画をつくり、希望退職者の募集、退職者への就職紹介に取り組んだ。毎日、足を棒にして退職者を受け入れてくれる会社探しをした。折しも大量の採用を引き受けていただいたのが愛知機械工業人事部であり、声をかけてくれたのが学部同期生で同じ小堀先生の指導生、山田徳男氏であった。私の会社内で100名を超える退職希望者の集団な面接を実施し、一挙に50数名を同社とその関連会社に採用してもらったときには同氏の厚意には私のような感性の鈍感な者でさえ涙が出るほど感謝の気持ちで一杯だったし、人事課のスタッフとして責任の一端を負う者として安堵の思いに浸った。これが私の青年時代に遭遇した最大の試練で

あり、貴重な経験でもあった。希望退職者の募集と就職斡旋の仕事を終えてから、1966年3月の節目に私も退社した。

1967年4月、大学院に入学した。大学院では修士課程を終えたら、再度社会で働く予定であった。現に2、3の民間企業や生産性本部などからも誘いの声があった。しかし、予定は変更せざるをえなくなった。研究室での勉学生活の心地よさもさることながら、研究が中断してしまうことへのおそれである。当然なことであるが2年や3年で完成するものではないことを痛感したからである。ゼミでは、*The Exeter Paper- The Report of UNESCO: A Comparative Study of Adult Education* (1968) . M. Ulich, *Patterns of Adult Education* (1965) , J. Harrison, *Learning and Living, 1870- 1960* (1961) を購読し、イギリスを中心に欧米諸国の比較成人教育(史)研究の入り口に入りかけ、また研究の面白さを何となく知りかけていたからである。イギリス成人教育史研究のメッカと評されていた研究室において、私の修士論文は「ドイツ民衆教育史の研究」というものであった。市民社会の成熟したイギリスの成人教育とは異なり、むしろ日本のそれに類似した後発型資本主義のドイツの民衆教育・成人教育の歴史的、現代的性格の解明が必要と考えたからに他ならない。私の社会教育への関心は二転、三転し、ようやくドイツ研究に到達したわけである。また大学院在学の5年間、東海社会教育研究会(研究室のいわば地域開放活動ともいえる、そして社会教育主事講習修了者の同窓会的性格をもちつつ結成された)の幹事をつとめ、東海三県下の社会教育職員や社会教育団体関係者との出会いや交流ができ、実践から大いに学ぶ機会が得られた。5年間の交流をとおしてつかめた人脈は私のその後の社会教育研究に有益であった。さらに、かねてより労働者教育に関心を持ち、「明治期の労働者教育とキリスト教」(『日本社会教育学会紀要』第4号、1967年)や「労働者教育と労働組合」(『教育論叢』第11号、名古屋大学大学院教育学研究科学生自治会、1967年)などの拙論をご批判下さった古木先生の推薦で国立教育研究所編纂の『日本近代教育百年史』の執筆者(「明治・黎明期の労働者教育」を担当)に入れていただいたことも戦

前期社会教育史の実証的研究のよい機会となった。1969年4月、大学院博士課程に進学し、3年後満期退学した。

さて大学院学生時代をとおして予備校の英語教師と教会学校の高教科教師を担当した。そして教会の青年活動やキリスト者平和運動（ベトナム反戦、在日朝鮮・韓国人就職差別反対など）、さらに地域の青年サークル活動にも助言者として参加した。やはり一種の学校外教育ともいえる教育実践や青年の学習実践など、すべて試行錯誤の繰り返しであったが、いずれも子どもや青年の成長にかかわる貴重な実践経験だったと思っている。

## Ⅱ. 研究者になってから—重視した共同研究—

1972年4月、香川大学（教育学部講師）に採用され、社会教育を担当することとなった。しかし院生時代に大学での非常勤講師の経験もなかったので大学での授業（社会教育、青少年教育、教育原理、道德教育の研究等）は悪戦苦闘の毎日であった。教える立場に立ってみて教育学や社会教育の基本が分かっていないことに気づかされたものである。教育学教室の稲井広吉先生（Th, プラメルドと教育人類学的共同調査）、稲井先生の後任だった住田正樹氏とご一緒に科研による地域における子どもの教育環境の調査研究に取り組み、県内の農村や漁村を訪れ、聞き取りをしたことを懐かしく思い出す。稲井先生からは地域調査の方法論を親しく教えていただいた。香川大学では社会教育主事講習を2度経験した。幹事の私は講習の企画、記録から報告書の作成といった事務的な仕事の他、社会教育の講義と演習を担当し、さらに四国4県からの受講者をお世話し、交流活動をコーディネートするのが役割であった。たくさんの受講者と親しくなり、後に地元の市町村に講演やセミナーの講師として呼んで下さった方々も少なくない。

日本科学者会議の香川大学支部の活動は活発であった。理系の方々が圧倒的に多かったが、人文・社会科学系のメンバーも参加し、よく科学論や現代社会論を主題に研究会が開かれた。また教育研究については班・核・討議づくりで有名な大西忠治氏（当時、丸亀中学校）を筆頭とする生活指導研究会にも参加し、学校論、子ども論はむろん、

生活指導のあり方について現場の小・中学校の先生方と熱い議論を交わしたこともあった。私のように自らがそういう教育を体験しただけに、生活経験学習による内発的で個人的な認識形成の大切さを実感する者には全国生活指導研究会的な生活指導論にはなじめなかったけれど、こうした現実の集団主義的教育実践研究との出会いは私の子ども・青年研究、とくに後年の「生活台に立つ教育」研究にとって貴重な契機をつくってくれたと思っている。

1976年4月、私は小堀先生の後任として名古屋大学に着任した。1年前に社会教育講座教授に就任されていた小川利夫先生とご一緒に研究室の共同研究が開始された。「1920年代社会教育の研究—その組織化の動態と矛盾—」、「占領期社会教育史研究」、「戦後岐阜県社会教育史研究」、「青年期教育研究」、「専修学校研究」、「戦間期社会教育史研究」、「自由大学研究会」、そして私は参加しなかったが「教育福祉研究会」などがそれである。さらに、日本教育学会から依頼された高校生の進路意識調査を東北大（青年心理学研究室）、東大（学校教育学研究室）、名大（社会教育研究室）の3大学の共同研究会で取り組み、久世敏雄先生と後藤宗理氏（当時名大教育心理研究室）にも協力いただき、多くの示唆を得ることができた。研究室中心の研究会ではないが、中田 実先生（当時教養部）が中心で私と若干の院生が参加した「愛知PTA問題研究会」、「コミュニティ研究会」なども組織された。前者では市内小中学校の現役PTA 会員諸氏と精緻な実態分析を、後者では愛知県主催のコミュニティ・カレッジ（地域活動のリーダー養成）の卒業生と調査分析を行った。なかでも1920年代研究は「現代社会教育史研究」という大きなスキームの中に位置づけられ、小川先生在籍期間に対応する15年計画（1976-1990年）として取り込まれることとなった。共同研究は私たち教官が主軸となり、多くの院生及びそのOB/OGが参加した。

占領期研究と岐阜研究は幸い文部省科学研究費（代表・小川利夫、分担研究者・新海英行）を受けたこともあり、資料収集や聞き取り調査を効果的に行うことができたし、研究成果の刊行にもこぎつけることができた。こうした占領期東海地域

の研究にとってすでに東海社会教育研究会による共同研究（1970年代半ばから80年代初めまで）の蓄積があり、占領下社会教育の当事者から詳細な情報を入手できていたことは貴重な財産であった。

この間に、東海社会教育研究会事務局の他、名古屋自由大学の運営・管理、現代生涯学習研究セミナー事務局の仕事にも関与し、研究室の『社会教育研究年報』『社会教育文献研究』の他、東海社会教育研究会の会誌『東海の社会教育』、同研究会『通信』の編集・発行も手がけた。1990年代には、いずれも短期間ではあるが行政からもいくつかの委託研究を受けた。名古屋市からは名古屋婦人教育史研究、生涯学習プログラム研究、障害者の学習支援に関する調査研究、愛知県からは婦人の生活意識と実態に関する調査研究などである。これらの委託研究でも、幾人かの院生がその専門性に即して共同研究に参加し、大きな役割を担ってくれた。それにしても各種研究会事務局の仕事は事務処理能力に欠ける私には過剰な仕事量であり、仕事がかどる土・日出勤も珍しくなかった。そのためであろう。胃の2/3を摘出手術した。また仕事にかまけて両親の最後を看取ることができなかったことだけはいまだに後悔の念を捨てきれないでいる。

2度にわたる名古屋で開催された全国社会教育研究集会にも研究室のメンバー総動員で参加した。第24回集会「みつめなおそう平和とくらし、地域にうちたてよう学習・文化・スポーツのふれあい場を－社会教育の自由と自治と連帯を求めて－」（1984年）では、飯島宗一名古屋大学学長（当時）に実行委員長をお願いし、私が事務局長、木村美彦氏（当時、名古屋市社会教育主事）が事務局次長をつとめた。第40回集会「平和を求め、人間らしく生きるための自立と協同を－自由と自治を育てよう－」（2000年）では、私（実行委員長）と木村氏（事務局長）のコンビで集会の企画と運営にあたった。私や院生諸君にとっては何よりも東海のみならず全国のすぐれた社会教育実践家と出会い、交流し、地域・自治体の社会教育行政（生涯学習計画）や社会教育実践の実態や課題を知り、社会教育の現状認識を確かなものにできる絶好のチャンスであった。ともあれ、1000人規模の大集

会だけに1年間の準備期間を設け、集会テーマ、4つの課題別集会、20の分科会の内容づくりなど、まさに3日間の集会が終わるまで期待と不安と緊張の連日であったが、市民、職員、そして研究者、院生のみなさんの文字どおり日夜の献身的な努力と奮闘で集会は大盛会であった。

研究室をこえた研究会と共同研究も私の研究に多くの示唆を与えてくれた。まず「ドイツ教育史研究会」である。江藤恭二先生（名大教育史研究室）を中心に結成され、名古屋大学図書館に未整理のまま残存していた「長谷川文庫」（1920年代ドイツで収集された各種の学校関係資料）の分類・整理に始まり、ライヒ学校会議の議事録をはじめ、W. シャイベ（Scheibe）の『改革教育学運動』（*Die Reformpädagogische Bewegung*）、W. レム（Lemm）の『ベルリンの学校史』（*Schulgeschichte in Berlin*）などを精読（翻訳）、検討したことは大きな収穫であった。時折、私のささやかなドイツ民衆大学の歴史的遺産やトルコ人労働者の移民教育などについてドイツ教育（史）のプロパーの研究者集団の中で論評、検討してもらえる格好の場でもあった。さらに、愛知県教育史編集委員、岐阜県教育史執筆者、のちに名古屋市教育史編集委員（愛知県は社会教育、各種学校、幼児教育・保育、岐阜県は社会教育、名古屋市は社会教育を担当）を仰せつかったことも地方・地域への着眼の重要性を再認識するきっかけとなった。両県および名古屋市の戦後社会教育・各種学校史・幼児研究史にかかわる貴重な資料の収集と編集・執筆作業に参加し、膨大な資料・文献に埋もれ遅々とした歩みであったけれど、地域・自治体を中心とする、まさに現代教育史の実証研究の重さを実感した。両県と名古屋市の地方・地域史研究は、占領期愛知軍政部研究を含めてこれからの私の重点的な研究テーマに位置づけたいと考えている。

### Ⅲ. 現代社会教育史研究

#### 1) 視点と方法

これまでの私の研究は以上の研究室の共同研究の中に位置づけ、取り組まれてきたので、私自身の研究と共同研究は切り離しがたいものとなり、今に至っている。以下では、これからより深められるべき課題について述べてみたい。

私の最大の関心事は「社会教育とは何か」という素朴で、かつ本質的な問いへの応答を探究することであった。いいかえれば歴史的概念である社会教育の本質的認識である。1976年、研究室の共同研究をはじめにあたって、私は「現代社会教育史研究の課題と方法」(以下、論文名の前に氏名のないものはすべて新海の単著である。)について次のような問題提起を行った。(『社会教育研究年報』創刊号、名古屋大学社会教育研究室、1977年) やや長文にわたるが以下にその要旨を紹介する。

そこではまず「現代社会教育史研究の意義」を、「教育の歴史的研究は仮説的な教育概念に導かれながら、それ自身が教育概念を認識する過程である。この循環を含まぬ歴史的研究は、けっして教育史を構成しない。仮説的な教育的価値を表示するものとして、現実の教育的実践の課題意識につながり、教育の歴史的研究そのものが現実の教育的課題を離れて成り立たない」とする勝田守一の「教育史研究」論に依拠し、「社会教育とりわけその歴史研究を通して現代教育理論の創造・発展と現実の社会教育実践の深化に寄与することをめざすものである」としている(4頁)。その上で「当面のもっとも重大な実践的・理論的課題」を次のように設定している。「今日の社会的現実を貫く基本的な問題構造は公権力作用としての社会教育(政策・行政・活動)と国民の自己教育(運動)との矛盾・対立が発展しつつあり、かつ公権力作用としての社会教育活動における一定の内在的矛盾が激化しつつあるということであり、そうした外在的、内在的矛盾の発展の内実と形態を権利としての社会教育の観点から科学的に解明し、これを止揚する方途を模索する中で、国民の学習権の公的保障をより確かなものとし、民主的社会教育を創造・発展させていくこと」である(7頁)。

次いで、「現代という歴史的性格の主要な構成要素を高度に発達した資本主義とくに国家独占資本主義と規定し」、「さらに社会教育固有の問題にひきつけてこの現代的性格を再規定するならば」、「公教育としての社会教育、すなわち公民形成を目標とし、公費による公権力作用としての社会教育の組織化を時期区分の指標とすることができよう」と述べ、より具体的に次のように時期区分し

ている(10頁)。

「概して現代社会教育の成立前史的段階はほぼ近代学校制度の成立期と重なる1870年代から世紀転換期に至る時期に相当し、現代の性格が漸次優位を占めていく時期はとりわけ中等以上の教育制度との関連で社会教育の組織化が要請され、かつ独占＝帝国主義の矛盾が発展・激化する第1次大戦に至る時期に相当し、そして現代社会教育の骨格が形成されるのは大戦直後の資本主義の全般的危機の時点に対応すると概括することができよう。さしあたってわれわれの共同研究では、第1次大戦前後の社会教育の枠組みを押さえることが当面の課題であり、そのうえで必要な限り古典的帝国主義の形成期までさかのぼり、さらに1960年代後半から現在に至るまでを分析の主要な対象として設定したい。以上を要約すれば次のようである。①前史的段階 1870年代～世紀転換期、②萌芽期 世紀転換期～第1次大戦、③成立期 第1次大戦後～第2次大戦後、④展開期 第2次大戦後とくに1960年代以降。」(10頁)

では「現代社会教育史における現代的特質をどう規定するか」。「試論的に第1次大戦後の……社会教育に共通する現象的な諸特徴をやや理念的に抽出」すると、「『国体を維持し』『民族精神を発揚し』『社会共同の精神や公共奉仕の慣習』(乗杉嘉寿『社会教育の研究』同文館、1923年、13頁)の形成を社会教育固有の任務とする」社会教育論に導かれて「国民的意志を統合する共同体イデオロギーとしての公民性の形成」を目標とする「公的利害に適合し、かつ非職業的教養的学習」を保障・援助する組織的な教育営為ととらえられる(10-13頁)。以上のように現代的特質を仮説的に措置した上で、そうした特質をつくりだす諸要因の分析の必要性を次のように提示している。

「帝国主義(国家独占資本主義)の形成・近代市民社会原理の転換(→国家機能の拡大)、国外的には植民地・半植民地における民族解放運動の台頭、国内的には労働運動、青年運動の発展、社会問題に対する対応の変化(一定の譲歩と体制への統合化)、国民の自己教育運動(学習権の自覚化)の発展(→公教育批判と教育要求の提起)、さらに初等・中等教育制度の拡充とくに義務教育年限の延長と中等教育制度の改編等、を特質を規

定する基本的要因としてとらえ、それら諸要因の関連構造を動態的、全面的に明らかにする必要がある」。(14頁)

さらに上述の諸要因の関連構造の分析にさいしては、「そこに内在する矛盾に着目し、これらの矛盾の解明を通して社会教育の本質に接近したい」としている。すなわち「宮原誠一は社会教育をデモクラシーとテクノロジーを媒介契機としてつ近代学校制度に対応し成立・展開した近代資本主義の歴史的所産としてとらえ、とりわけ社会教育の発達形態の吟味を通してその歴史的要素を明らかにし、社会教育の本質理解に迫ろうとした。」「宮原が鋭く指摘した社会教育の基本矛盾の内実を国民の自己教育運動（国民の権利としての社会教育）の観点からいっそう精細に構造化し、析出することが社会教育の本質の解明を可能にするもっとも有効な方途」と考え、「社会教育の基本矛盾を社会教育政策・行政と国民とくに労働者階級の自己教育運動の矛盾として押さえながら、以下の具体的な矛盾の諸相に注目したい」と述べている。①「理念的側面に関わっていえば、社会教育の公（費）教育化が国民とくに労働者階級の自己教育の公的保障たりえず、教育の自由の矮小化ないし空洞化を生起させるという問題」、②「制度論的観点からみるならば、」「社会教育政策・行政と自己教育（運動）の外在的矛盾のみならず社会教育行政活動総体における内在的矛盾」、③「学校教育との関連でとらえるならば、」「正規の中等教育制度とこれを代替する成人教育（青年教育）という青年期教育の二重構造」、④「学習内容の観点からみるなら、生活と科学の乖離」、そして「知的啓蒙」（通俗的普及という成人教育の啓蒙主義的形態）と「民衆の生活要求の内面化、精神化」、すなわち「現実をリアルに認識する科学的認識の形成の抑制」(14-16頁)

以上が現代社会教育史研究に取り組むにあたっての方法論・分析枠組についての仮説的な問題提起の要旨であった。

私達の現代社会教育史研究は、大別すれば、いわゆる1920年代研究、すなわち「社会教育組織化の動態とその矛盾」研究（15年研究）、戦間期社会教育史研究、および占領期社会教育史研究の3研究に焦点化された。

## 2) 1920年代社会教育研究

まず最初に取り組んだのが《1920年代研究》である。研究室における同研究を中心とする共同研究への基本的なモチーフは『社会教育研究年報』（創刊号、前掲）に寄せられた小川先生の次の言葉に表現されている。「教育という営みは、本来、基本的人権中の人権に属するものとして、とらえられるべきものである。人権としての教育は『あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。』（教育基本法第2条）それは学校教育のみならず、『家庭教育及び勤労の場所、その他社会における教育』（同上、第7条）において実現されるものである。日本の社会教育は、こうした見地から戦後はじめて正当な法的承認を得るようになった。そして、社会教育の研究も科学研究の対象として、ようやく積極的に位置づけられるようになった。こうした教育価値観の変革は、日本の教育、とくに社会教育の理論と実践の一般的現状が今日なお旧態依然たるものであるだけに、いま改めて高く評価される。今日の問題は、その評価をたんに歴史的な評価にとどめることなく、今後にむけて積極的に継承しつつ、発展させていくことにある。（後略）」そして1920年代研究の今日的意義を、現代の社会教育が直面する諸問題を近・現代社会教育の「歴史の大河に照らして再吟味し、これからの社会教育を考える」知見を確保することに求めた。

1920年代研究では、もっぱら大正デモクラシー思潮下、労働者・農民の自己教育運動（大正期自由大学運動を含む）を視野に入れながら社会教育政策・行政の成立状況とその歴史的意味について思想的、構造的な把握を試みた。まず、文部省における社会教育論の分析・検討から開始した。前述の方法論的提案を行った拙稿の紹介の中でも述べたように、社会教育の公的組織化、社会教育の公教育性をめぐる基本矛盾（外在・内在の）をより深くとらえる上で欠かせないと考えたからである。文部省第四課（1924年以降社会教育課）に組織された社会教育研究会で編集・刊行された『社会と教化』（1921年1月創刊、1924年より『社会教育』と改称、1944年3月に終刊）を精読し、乗杉嘉寿、片岡重助、川本宇之介、小尾範治等、主要な論者の論調とそれらに含まれる重要な論点の

検討作業を続けるとともに、社会事業・隣保事業から教育的救済事業への筋道、すなわち社会事業的社会教育の成立形態の歴史的痕跡を内包する大阪社会館を中心とする調査研究と乗杉らが視野に入れ、その日本の受容を構想していたと思われる欧米の成人教育ないし青少年教育についても検討する比較史研究(欧米思想の受容研究)に着手した。こうした検討作業の中で私たちの最大の関心事は、国内的には立憲政治を、国外では植民地政策を掲げる大正期政治体制下において教育的救済としての社会教育、教育の機会均等=教育的デモクラシー、法治国家から教治国家へ(教育の自由と教育行政の独立性)、児童の自学自習、学校批判としての近代的価値の社会的・国家的保障原理の積極的意義と限界性をどうとらえるかに集約された。これらのより詳細な吟味は戦間期研究に引き継がれることになる。

上記研究の成果は『大正デモクラシーと社会教育』(『信州白樺』第59・60号合併、1984年)にまとめられた。同誌では、小川利夫「大正デモクラシーと社会教育の組織化」「青年期教育の二重構造とその体制化」、姉崎洋一「臨時教育審議会と戦前社会教育行政思想」、松田武雄「創設期社会教育行政の思想」「地方社会教育行政の組織化」、野田満智子「片岡重助の生涯と思想」、山口源治郎「中田邦造の図書館思想」、望月 彰「土田杏村著『教育の革命時代』に学ぶ」、井上恵美子「処女会の体制的組織化過程」、浅田 泰「権田保之助の娯楽論」、上野景三「1920年代における都市青年団の組織化」、下久堅青年運動史研究会「長野県下久堅村青年会の『自主化』運動」、鶴飼貫三郎「大阪市北市民館回想」、小林千枝子「教育運動としての農民自治会」、岡松高史「児童管理の法的考察」、また外国研究としては新海英行「ヴェルナー・ピヒト論」、牧野 篤「陶行知『生活教育』論攷」が収められている。拙稿はドイツ・ヴァイマル期における成人教育公共化の理念的、制度的成立状況を11月革命期の労働運動ないし社会主義的な反体制運動とのかかわりで分析している。

総括的な論文としては、「戦間期における文部省社会教育行政思想の特質 - 1920年代前半期を中心に -」(『愛知学院大学総合政策研究』第11巻

第2号、2009年)を公にした。

### 3) 戦間期社会教育史研究

現代社会教育史に関する第2の研究は、『戦間期社会教育史研究』であった。同研究では1920年代研究の成果を継承しつつも、大正期、第1次大戦直後成立した社会教育(行政)を通俗教育や内務省社会事業政策といった前史に遡り、かつファシズム期にまで下りた社会教育思想史的研究を意識して取り組んだものであった。ここでは、1920年代研究と同様に乗杉、小尾、川本等、戦前の主要な文部省社会教育論者が欧米の新教育思想や社会連帯思想の影響下、あるいはそれ以上に同時代における日本の教育(行政)の現実を直視し、また都市問題の調査研究をとおしていかなる社会教育観(思想)を形成したのか、の解明を試みた。この研究の結果、新たな知見を得ることができた。乗杉や小尾の評価の変更である。すなわちかつて官僚的社会教育論者に一括されていた乗杉の教育行政の独立性の主張や、既存の学校教育への批判的社会教育観は新教育思想に近いものであり、逆にアカデミズム(講壇)社会教育論者として括られていた小尾の人格的理想主義的教育思想には国家主義的な教育観や差別的青年教育観が含まれていることの発見である。新海英行・小川利夫・片岡弘勝・高峰「戦間期日本社会教育史の研究 - 視点と課題 -」(『名古屋大学教育学部紀要 - 教育学科 -』(第38巻、1991年度)の「小括」において次のように総括している。

「大正デモクラシー形成・高揚期には教育的デモクラシーのあり方が積極的、自覚的に追求されたが、教化総動員体制のもとで次第に教育の国家的再編成が強化され、社会教化論へと変質・転換していった経緯を明らかにした。今回の報告では、とくに乗杉と小尾を焦点化した。前者から後者への交替は社会教育に関する論調の変化・変質の意味を次のように総括する。

第1に、教育(学校)の社会化ないし教育の機会均等のとらえ方についてはいうまでもなく両者に重なりあう部分がすくなくないが、やや極論すれば、乗杉における積極的な教育的救済論としての児童(学習主体)への国家の教育保障、とくに義務教育年限延長論から小尾の青年期教育の二重構造論、すなわち代位としての青年教育論への

いっそうの変質が看取される。

第2に、教育の理念・思想に注目するなら、乗杉における実際主義、経験主義、実証主義的な発達観に立った教育の自由・平等・自治・自立性（一定の社会的秩序を前提とする）といった「近代」的な教育固有の価値（この点にこそ大正期教育的デモクラシーの核心が存在したと考えられる）から、小尾にみるように人格主義的、教養主義的な人間・発達観と協同、自治、協調を基本原理とする社会連帯思想に依拠する社会・国家観に媒介されて、国家統合のイデオロギー教化の論理へと変容していったという点が見逃せない。

第3に、乗杉の場合教育固有の論理が探求され、教育行政としての社会教育行政の独自性が主張されたが、教育の自由・平等といった教育的価値が国家イデオロギー教化の論理にとって代わった小尾にあっては社会教育行政も解体されざるをえなかったという点である。乗杉から小尾への交替に社会教育行政の独立性の構築からその解体への変質・転換をよみとることができる。

いずれにしろ文部省社会教育行政に内在する矛盾を反映していたことが看過できないが、そうした矛盾の動態とその思想的な構造のありようについては、教化・教育概念の変質、乗杉のデューイ理解、小尾のスピノザ認識、各論者に共通にみられる人格主義的人間観・教養論、社会連帯・社会有機体論などのより精細な検討が不可避である。これらの諸点についての論究は他日を期したい。」

次いで、新海英行・伊藤めぐみ・浅野俊和・山崎由可里・中山弘之・中島佐恵子「戦間期日本社会教育史の研究（その2）－乗杉嘉寿の社会教育論を中心に－」『名古屋大学教育学部紀要－教育学－』（第43巻第2号、1996年度）では、戦間期における女子教育・婦人教育論、家庭教育・幼児保育論、特殊児童保護教育論、少年団論、民衆娯楽論を中心に乗杉の社会教育論を検討し、とくに大正デモクラシー期の時代的背景を考慮しつつやや総括的にその歴史的な性格ないし特質を次の3点に集約している。

「第1に、乗杉は学校教育の補充（足）としての少年団、中等教育の代位としての教育の社会化、いかえれば学校批判ないし教育改造としての社会教育の役割り・機能に積極的な期待をよせた。

そうした社会教育観にはそれまで（通俗教育期）にはみられなかった機能論的社会教育観（社会教育概念のとらえ方の深化・拡大）が看取される。

第2に、男女共学をふくむ女子教育論、特殊児童保護教育論（とくに特殊児童の就学猶予・免除批判）は乗杉の教育的デモクラシー＝教育の機会均等論の最も重要な論点であった。かれの教育論の背景に、欧米教育の児童中心主義的教育観－国家による国民統合を指向する教育政策下、その十分かつ正当な継承者たりえなかったが－が伏在していたといえよう。

第3に、大戦後の資本主義の発達→都市（工業）化新中間層の増大、文化の大衆化といった時代状況のもとで、いわば都市中間層の家庭・婦人像（農村共同体規制から一定解放されたという意味で一定の近代性を有する）を規範として普及をはかり、さらにそうした中間層文化（テクノロジーの発達に裏うちされ、しかも台頭しつつあった労働者階級の文化＝プロレットカルトに対抗する）の大衆化を内実とする社会教育論であったと考えられる。」

総じて、乗杉社会教育論は、天皇制国家主義体制下の家族主義的、儒教的イデオロギーによる国民統合（秩序形成）と新興の産業ブルジョアジーの国民形成へ要請（大正デモクラシーないし欧米の新教育思想とも響き合いながら）に対応する人材形成論であったといえよう。その意味で、それはやがてファシズム期の社会教化論に墮する限界を有していたとともに、第2次大戦後、とりわけ戦後改革（期）における社会教育の自由と自治を基本とする社会教育論に連続する可能性を有していたと考えた。と同時に、より深く検討すべき論点を次のようにとらえた。

「今後は、乗杉社会教育論（川本、片岡、権田等の諸論と比較しつつ）の全体像をより精細にとらえ、より原理・歴史的な検討を深めたい。とりわけ教育行政の独立性論、「自学自習」を柱とする児童中心主義的学習・教授論、団体・組織における自立・自治論等の積極的価値と限界（二面性）の問題、それらの諸論に底流するデューイ哲学と社会連帯思想を基盤とする人間・社会観のありよう（天皇制、植民地政策等のとらえ方も含めて）についてのより本格的に検討したい。」



また、新海英行・伊藤めぐみ・大村 恵、山崎由可里・中山弘之・三枝明子・村瀬桃子「戦間期日本社会教育史の研究(その3) - 小尾範治の社会教育論を中心として -」『名古屋大学教育学部紀要 - 教育学 -』(第44巻第2号)では、大正デモクラシー退潮期における小尾範治の社会教育論の全体像と主要な論点を乗杉のそれと比較しつつ検討し、それぞれの論点に即して歴史的意義と限界を明らかにした。以下その結論を引用しよう。

「第1に、社会教育論の基底にある基本的な教育理念・思想である。乗杉における経験主義、実際(踐)主義哲学と新教育運動を背景にもつ児童(人間)観や発達観に立った教育の自由・平等・自治・自立性(社会的・国家的秩序を前提とする)といったいわば近代的教育 - 固有の論理から、小尾にあっては、人格的理想主義の立場に立つ人間・発達観と協同・自治・協調を基本原理とする社会連帯思想に依拠する社会・国家観に媒介されて、国家秩序・体制への国民統合をめざす国民教化の論理へと傾斜し、転換していった点が見のがせない。

第2に、教育の平等論、機会均等論である。小尾の初期(課長就任前)においては乗杉論と共通するところもすくなくないが、やや極論すれば、乗杉の積極的な教育的救済論(内務行政の救済制度論にたいして)としての児童保護論や義務教育年限延長論から、小尾にあっては、実業補習学校や青年訓練所で中等教育大衆化の要求にこたえるという、勤労青年教育の拡充論(中等教育の代位)としての社会教育(育年教育)論へと転換していく点である。

第3に、社会教育組織化論、とくに学校教育とのかかわりで社会教育をどうとらえたかである。乗杉は教育的デモクラシーとしての社会教育、教育の社会化ないし学校批判としての社会教育を主張したが、小尾はこうした社会教育論を否定またはきわめて消極的にとらえたといえよう。小尾社会教育論においては、学校教育の補足・完成としての社会教育(少年団、青年教育)論であり、さらにその青年教育のみならず成人教育論も男子普通選挙、壮丁調査を主要な契機とする公民教育の組織化論であり、また婦人教育論は婦人参政権をめぐる動向に対応する公民教育論としての性格を

有するものであったといえよう。

以上が乗杉と比較して明らかになった小尾社会教育論の特色であるが、小尾(すくなくとも初期の段階では)は、教育の自由・平等ないし教育の機会均等といった近代市民社会の教育的価値を原理的・観念的には承認し、かつ教育の科学性、合理性の追及の必要性を主張しながらも、具体論としては国民の不就学や中等以上の教育要求に正当にこたえるのではなく、学校教育の補足・完成としての社会教育、中等教育の代位としての社会教育を整備・強化し、教育(とくに青年期教育)の二重構造化を拡大する論を展開したといえよう。またその人格的理想主義はややもすると既存の国家体制・秩序への国民の編入を重視する価値観へと傾斜し、やがて第2期の末および第3期以降、教化総動員・国民精神総動員体制のもとで容易に天皇制国家イデオロギー(公民教育→皇民教育)に包摂・吸収されていくことになる。大正デモクラシー思潮が次第に退潮、消滅していく時代状況と文部官僚の中心的地位にあったという制約の中で、小尾社会教育論は上述のような限界性を内包せざるをえなかった。」

さらに新海英行・高橋正教・石原剛志・中山弘之・村瀬桃子・山崎由可里「戦間期社会教育史研究(5) - 川本宇之介を中心に① -」『日本社会教育学会第46回研究大会・自由研究発表資料』(1999年9月)の「小括」ではこう述べている。

「第1に、川本「都市教育」論を自治体教育計画論の嚆矢と捉えたい。震災と普選、さらにはいわゆる「都市問題」が都市計画を不可避の課題とさせ、さらに都市計画の一環としての「都市教育」計画を必要不可欠のものとさせたと考えられる。しかも、「都市教育」計画はこれまでの社会政策ないし社会行政に従属的に包摂されたそれではなく、都市における自治体教育行政としての独自性を柱とする自治体教育計画ともいうべきものであった。川本「都市教育」論は、その意味で、「都市問題」という現代的な課題に対応する戦前期における先駆的な教育論の提起の一つであったといえよう。

第2に、「教育の機会均等」(教育的デモクラシー)原理を単に制度上の原理(観念的)にとどめることなく、公費によってそれをより実質的に

保障し、それまでの社会教育論において必ずしも自覚的ではなかった公費教育としての社会教育の理論的根拠を提示した点に、川本「都市教育」論の積極的な役割が見出される。教育の公共性を担保する最も重要な要件としての公的な教育費、財政論を強調したことは注目に値する。

第3に、今日いうところの社会教育施設と学校を地域拠点とする社会教育、すなわち図書館、学校などを主体とする「社会教化中心」(Social Center)に依拠する(地域)社会教育(施設)論である。そこには、団体(教化団体)中心の在来社会教育論に対して、「公館」とその「施設」により重点を置く社会教育論への転換を主張する初発社会教育論と位置づけられると思われる。

以上のように川本は、欧米留学における米国の「都市教育」の調査研究に触発され、また東京市をはじめ日本の都市が直面する問題状況を直視しつつ、より近代的なかつ科学的な教育研究、とりわけ社会教育研究の新たな地平を切り開いたといえる。むろん、そこには大枠として既存の国家的秩序(体制)の下でそれに寄与する人材の養成と基本的な政策意図からは自由ではありえず、時代の政策・行政的な視点から論究せざるをえなかったことの限界性は否めない。にもかかわらず、不十分ではあれ、そうした限界性を克服する可能性が内在していたことを見逃すべきではなからう。

以上の研究成果は戦間期社会教育の基本文献を復刻し、『社会教育』(全23巻)(大空社、1991年)、『社会教育基本文献史料集成』(全20巻)(大空社、1992年)、および後者の解題集である小川利夫・新海英行編『近代日本社会教育史論の探究』(大空社、1992年)、さらにそれを発展させた研究成果としての新海英行編『現代社会教育史論』(日本図書センター、2002年)にまとめられている。前書に収録されている論文は以下のとおりである。小川利夫「序論-研究の意図と方法-」、小川利夫・片岡弘勝「社会教育の源流」、辻浩「社会「福祉教育」論の生成」、井上恵美子「「学校」社会教育論の形成」、小川利夫「社会教育行政論の形成-“現代的”意義とその内在的矛盾の動態-」、新海英行「比較社会教育論の底流」、小川利夫・新海英行・高橋正教・松田武雄「社会教育理論の

形成と展開」、小川利夫・片岡弘勝・望月 彰「社会教育批判と自己教育論」。後者に掲載されている論文は以下のとおりである。新海英行「総論-現代日本社会教育史の方法と課題-」、高橋正教「『社会と教化』誌にみる1920年代初期の社会教育発想」、松田武雄「乗杉嘉壽の社会教育論の形成とその特質」、伊藤めぐみ「乗杉嘉壽の婦人教育論」、中山弘之「1920年代前半期文部省社会教育行政における少年団論の形成」、辻浩「貧困把握と教育的救済の展開-文部省社会教育調査と内務省都市下層調査を通して-」、石原剛志「川本卯之助の公民教育論の形成と展開-1920年代における展開を中心に-」、上野恵三「青年倶楽部の思想と実践」。また、上記の研究を補完するのが次の研究であった。村瀬桃子・山崎由可里・中山弘之・石原剛志「共同研究(川本宇之介の「都市教育」・「公民教育」論)」『社会教育研究年報』(第15号、名古屋大学大学院社会・生涯教育学研究室、2001年)

#### 4) 占領期社会教育史研究

現代社会教育史研究の3つ目が《占領期社会教育史研究》である。この種の共同研究としてはすでに、古木弘造・小堀 勉・本山政雄・山田順一・真野典雄・後田茂・新海英行「東海地方における占領下社会教育の定着に関する研究-三重県のばあい-」『名古屋大学教育学部紀要-教育科学-』(第18巻、1971年)をはじめ、東海社会教育研究の一連の研究成果(青少年教育、社会教育施設、婦人教育等)がまとめられていた。私たちの共同研究はこうした成果を継承し、次のような問題意識を共有してスタートを切った。

「戦後45年、私たちは日本国憲法・教育基本法の理念にもとづき、「権利としての社会教育」の創造と発展に努めてきた。しかし、最近一連の教育政策の動向は、社会教育の分野においても戦後教育の「総決算」をせまっているといわざるをえない。それだけに、いま改めて私たちは、戦後社会教育とりわけ占領期における社会教育改革の歴史の実像について、より精緻で豊かな共通理解を共有する必要があると思われる」

私たちの研究室では、上述のような課題意識をもちながら、また鈴木英一先生の先駆的な研究に導かれつつ、1984年以来、この研究テーマに取り

組んだ。小川利夫・新海英行編『GHQの社会教育政策－成立と展開－』（大空社、1990年）は、約5年にわたる共同研究のまとめである。収録されている論文は次のとおりである。小川利夫・新海英行「序」、望月 彰「占領期社会教育史研究の方法的枠組」、片岡弘勝「J.M ネルソンの成人教育思想－「相対主義的教育哲学」の特質－」、井上恵美子「アメリカ対日教育使節団報告書と占領軍社会教育政策の形成」、新海英行「占領軍社会教育政策の展開－ネルソン関係文書にみる－」、辻 浩「占領期社会教育行政施策の基本問題」、上野景三「社会教育法制定過程におけるCI&Eの指導－社会教育関係団体の位置づけを中心に－」、大田高輝「J.M ネルソンの公民館像の特質」、伊藤めぐみ「CI & E教育課の婦人教育政策」、大村 恵・韓 民「J.M ネルソンと通信教育計画の成立」、遠藤由美「引揚者教育事業の展開と性格」、井内慶次郎「証言・社会教育法の制定の頃のことなど」、塚田富士江「ニューディール期連邦緊急教育事業－その成立と展開－」、新田照夫「アメリカ成人教育の歴史と思想－進歩主義教育思想との関連を中心に－」、田村佳子「ニューディール政策下の労働者教育」。嬉しい限りであるが、本書は日本図書館協会より推薦図書に指定された。

ネルソンを中心とした占領期社会教育研究のあゆみは、およそ次の3つの段階に大別できる。

第1の段階では、既存の占領史研究に学びながら、占領期社会教育史研究の課題と方法について総括的な吟味・検討を行った。そのさい、私たちは前述したように、戦後社会教育における積極的な教育的価値とそのいっそうの実質化の可能性に着目し、こうした可能性をどう拡大・深化するかという課題意識に立ち、ファシズム期と高度経済成長期をも視野に入れつつ占領期を時期区分し、占領期社会教育の矛盾とその動態の解明にとりくむ必要がある、という共通認識をもった。さらに、共同研究の方法論的課題として、沖縄占領、二・一五禁止等のもつ戦後社会教育史ないしは占領下社会教育（政策）史上の意義（契機）を重視し、かつ社会教育行政・制度史だけでなく、社会教育実践・運動史、社会教育思想史的分析、および植民地社会教育史を含む問題史的研究の重要性を確認してきた。

第2の段階の焦点は、連合国軍最高司令官総司令部民間情報教育局（GHQ/SCAP. CI&E）を中心とする関係文献・文書の分析をとおして、占領政策の一環としての社会教育政策を精緻に解明することであった。そのさい私たちは次のような仮説を設定した。すなわち、対日占領政策の基本的枠組は反ファシズムの国際的動向とアメリカの対外（とくにアジア）政策を背景にすでに戦争終結以前にアメリカ政府内で検討・準備され、GHQ/SCAPの占領政策を方向づけたという点では社会教育政策にあっても基本的には例外ではないであろう。しかしより実質的には、そして個別具体的な政策面では社会教育政策の形成・展開は学校教育政策以上にGHQ/SCAP対日本政府の関係を主軸にすすめられたのではないかと、という仮説である。こうした考え方のもとに、CI&Eの成人教育担当官、ジョン M. ネルソン（John M. Nelson）の博士論文、『占領下日本の成人教育計画－1946-1950－』（*The Adult - Education Program in Occupied Japan, 1946-1950*）（以下ネルソン論文と略す。）をはじめ、CI&Eの各種文書の検討に専念するとともに、あわせて占領期文部省社会教育行政担当者の寺中作雄、井内慶次郎、福原匡彦の各氏の聴き取りとその分析を行い、CI&Eと文部省、各種社会教育団体等の折衝・交渉を経過する中で社会教育政策が策定されていった実態の実証的な解明に取り組んだ。後述の著作物や論文はいずれもネルソン論文に触発されながら、主にCI&E文書を分析・検討した成果である。なお、ネルソン論文は、私たちの研究室で翻訳し、J.ネルソン著、新海英行監訳『占領期日本の社会教育改革』（大空社、1990年）として刊行された。またあわせてCI&E文書中重要な資料を集成し、解説した小川利夫・新海英行編『日本占領と社会教育－資料と解説－』（大空社、1991年）も刊行した。

上述のように、共同研究はネルソンを中心とするCI&E成人教育政策の分析にほぼ主力を投入した。そして、ネルソン論文から得た収穫は多大であった。同論文は、アメリカに帰国して4年後にまとめられたものであり、論文が書かれた時点と状況のちがいがからみて、占領下成人教育の実像を正確に記録した文献ではないことはいうまで

もない。しかし、それが4年数カ月にわたってCI&Eの成人教育を担当した当事者自らによって論述されたものだけに、これに優る有力で、かつ明晰な回想・証言は他にないであろう。ネルソン論文から私たちが学んだ主な点は、およそ以下のとおりである。

ネルソンによれば、占領軍の社会教育政策（より正確に言えば、日本政府の社会教育政策に対する占領軍の指導政策）は、次のような基本的な理念と方向性をもっていた。

「第1に、社会教育政策の基底に存在した「民主主義」観である。いうまでもなく占領政策の最も重要な目標は日本の「非軍事化」であり、「民主化」であった。そのさい、言うところの民主主義とは、『意志決定に参加する機会の平等と、その決定を遵守し、実行する義務ないし責任の平等』を意味する」ものであった。こうした民主主義観の背後には、真理は絶対不変ではなく、「批判的な探求に耐え」うるもの、「実験により検証しうる」ものにとらえる相対主義的な価値観・認識論が底流していた。そしてこうした観点から、意志決定への平等の参加を拒否した独裁的支配秩序とそれを理念的に支える家父長主義的儒教思想がきびしい批判的となり、他方、自由民権運動、普通選挙運動、労働運動等、戦前日本の民主主義的遺産の継承・発展が戦後改革の重要な課題とされた。さらに、右のような民主主義観に立って、「超国家主義、軍国主義、ファシズム、共産主義、神道主義を克服していくためには、人々が民主主義を希求し、実現させる方法を知る」ことが必要不可欠であり、とりわけ「討論」技術、「団体・組織運営」方法等を中心とする成人教育はそのための「効果的な方法」と考えられた。」

「第2に、以上のような民主主義観・成人教育観に立って、ネルソンが重視した指導政策の一つは、社会教育法制定への関与・示唆であった。社会教育の法制化により、政府補助金の制限をはかり、中央政府（文部省）の権限の縮小、非権力化を促し、市町村社会教育（行政）の自律性と社会教育団体の自主性の強化をはかるなど、総じて社会教育の分権化とノーサポート・ノーコントロールの原則化が主要なねらいとされた。」

「第3に、社会教育施設とくに公民館の設置運

営に関するネルソンの指導の特徴点である。ネルソンの公民館観の要点は、①公民館は、「民衆の一般的な文化・教育水準の向上と民主主義的手続の実践の機会の提供を目的とするもの」であり、日本民主化の手段としての成人教育の地域的拠点であり、②「顔をつきあわせての地域の人間関係」をとおして、「一般市民はより大きな地域の重要な問題に精通することができ、かれらの直接的な環境の発展に積極的な役割を果すことができる施設であり、③また「成人教育の分権化」の手段（ステップ）としての公民館への期待である。それゆえに市町村で選出される運営委員による公民館運営がことの他重視され、その積極的意義が強調された。」

「第4に、ネルソンの民間社会教育団体に対する指導・関与である。PTA、社会教育協会（連合会）など、団体の再編・組織化に対するネルソンの指導上の特質は、①戦前の体質を有する青年・婦人団体へのきびしい批判ないし拒絶、②社会教育の実質的な担い手としての団体の自由と自律性、③団体に対する政府の統制・支配の排除（それゆえ、団体への政府補助金提供を禁止）、④PTA全国協議会の結成と社会教育連合会の再編成への期待、等であった。とりわけ、②および③については、ネルソンは1948年2月28日付兵庫軍政部宛の指令文書「社会教育事業への政府補助金について」で指示している。それは、民間団体への政府補助金提供の制限と政府の統制・支配の禁止を主要内容とするものであり、かれの強力な示唆により、同様の趣旨の社会教育局長通達「地方における社会教育団体の組織について」（1948年7月14日）、いわゆる「ネルソン通達」が出された。ネルソンが最も強力な指導力を発揮したのは、このように団体を可能なかぎり行政から分離し、社会教育活動の自由と自主性を確保することにあった。」

「第5に、成人の教育機会拡大にかかわる指導政策である。すなわち、①全国的規模での通信教育の開設、②学校開放事業と学校施設の利用、③引揚者の啓発・教育、④その他各種事業（労働者教育、社会教育研究大会、新憲法の普及、社会教育主事講習会）等、いずれも「引揚者、初等教育しか受けていない成人、勤労青年、および戦争中、教育をやむなく中断させられた人々に対して教育

機会を提供する必要があるという観点」から、指導された事業である。とりわけ、①と③はネルソンが強力な指導を行った事業であったが、後者は1948年以後占領政策の転換を機に大規模に実施された事業であり、濃厚な反共主義的性格をもつものであった。ここに、占領下「民主化」政策に一貫して底流していた反共イデオロギー的特質が突出した形で表出された」

以上のように、ネルソンが指導・関与した成人教育政策の特徴点はおおよそ5点にまとめることができるが、これらのうち、公民館をはじめ、社会教育連合会、社会教育法等は日本政府(文部省)主導の政策を占領軍(CI&E)が自らの政策的判断にもとづいて、これに修正・変更を加えつつ追認したものであった。一方、指導者養成をはじめ学校開放、通信教育、引揚者教育等はCI&E側の強力なイニシアティブで促進された成人教育プログラムであったといえよう。それゆえ、いずれかといえば、前者が戦前日本の社会教育との連続的側面(その積極面、消極面を含めて)を内包していたのにくらべ、後者はそれとはやや非連続・断絶の側面を有していたと考えられる。また、政策の指導・指示にあたっては、CI&E(ネルソン)は建前では日本政府(文部省)の社会教育改革の主導性・自主性を尊重しつつも、実質的には既存のアメリカの成人教育の理念や形態のある種の理念型として想定し、日本の社会教育改革に対して示唆した点が少なくなかったものと推定される。以上がCI&E研究の成果の要旨である。

第3の段階に入り、共同研究は上記の占領政策の地域への浸透・定着ないしは変容の動態とその特質の解明へと分析視点を移し、占領期社会教育のよりリアルな実像を浮き彫りにすることをめざした。占領期社会教育政策の地域的検討を行うにさいして、占領期にあって地域の社会教育活動が比較的積極的に展開された実績をもち、しかも関係者の多くが健在であり、資料等も少なからず残存している岐阜県を主要な対象にすえ、とくに県下3市3郡(高山・飛騨、大垣・西濃、中津川・東濃)の研究を構想し、その具体化につとめた。これらの地域研究は高山・飛騨に限定せざるをえなかったけれど、おおよそ次のような成果をあげることができた。以下、新海英行「占領期地域教育

史研究の課題と方法－岐阜研究をとおして－」(全国地方教育学会『地方教育史研究』全国地方教育学会紀要、第19号、1998年)から抜粋してみよう。

「まず軍政部の社会教育政策・方針の特徴は次のようである。①県をとおして時には職員人事にも介入しつつGHQの中央政策の強力な浸透をはかると同時に、軍政部の意向を十分に反映し得る体制を整備したことである。②一般行政に対する教育行政(教育委員会)の独立性を強調し、各種社会教育団体への行政介入をきびしく戒め、それへの拒否的対応を示したことである。③地域の基盤を有し、かつ中央集権的な団体の組織化を禁止し、グループワークの積極的導入による団体の再編成を行ったことである。④いわば地域振興のための総合施設として公民館の設置を促進したことである。とりわけ青年団の学習拠点として、また地域の自治活動の拠点施設として公民館が奨励された点は岐阜県の顕著な特色といえる。⑤ナトコ映写機によるCIE映画の上映活動によるアメリカニゼーション(アメリカ社会・文化の啓蒙・宣伝)である。上述のグループワークとともにナトコ映画は軍政部主導の中心的な社会教育事業であったといえよう」

「こうした軍政部の社会教育政策に対して県・地域側の対応はどのようなものであったか。①岐阜県では教育財政の独立性をめぐる大事件(教育予算をめぐる議会と教育委員会の権限争い)を経験したものの、教育行政は総じて一般行政の統制下に包摂され、教育行政の独立性の改革理念は形骸化していく。②軍政部の地域的基盤の排除を求める団体編成の要請と地域・住民の側からの伝統的な青年団の地域性、網羅性存続への期待との間であって両者の妥協、調整の結果として、連合青年団から青年団連絡協議会に名称を変更し、単位団の自主性を重視するとともに、地域に基礎をおき、インタレスト中心の研究青年団の組織化が着手されたことである。③青年団再編と同じ理由で婦人会内部にクラブ活動が導入されたことである。④PTA結成を急ぐ軍政部の要求にたいして戦前の学校後援会のPTAへの看板の掛け替えが行われたことである。さらに⑤公民館設置を支援した軍政部の方針に対応して地域では戦後解体された伝統的な地域の自治活動とくに町内会活動を

一部分継承するものとして、そしてその活動拠点として公民館設置が促進されたと考えられる。総じて地方・地域にあっては戦前社会教育の内実が戦後改革のなかで解消されることなく、占領政策の枠組の中ではあるが、要所要所で継承されたことが看取される」以上が占領研究の概要である。

なお、この分野の共同研究は上述の編著者と論文の他、次の論文としてまとめられている。

新海英行「占領期社会教育とナトコ映写機・CIE映画」(『香川大学附属教育工学センター研究報告』第4号、1974年)、望月 彰・上野景三・岩橋恵子「占領期社会教育史の研究(その1)」『社会教育研究年報』(第5号、名古屋大学社会教育研究室、1986年)、山田順一、新海英行「東海地域における被占領期の社会教育の特質」津高正文編『地方社会教育学会年報』第25号、1981年、新海英行・塚田富士江・片岡弘勝・上野景三・岩橋恵子・大田高輝・辻 浩・望月 彰、井上恵美子・韓 民「占領期社会教育史の研究(その2)」『同上』、新海英行・井上恵美子・上野景三・大田高輝・韓 民・遠藤由美・田村佳子・辻 浩「占領期社会教育史の研究(その3) - CI&E 文書にみる社会教育政策の形成・展開の実態と特質 -」『社会教育研究年報』(第6号、名古屋大学社会教育研究室、1987年)、辻 浩・片岡弘勝・大村 恵・伊藤めぐみ・大田高輝・遠藤由美「占領期社会教育史の研究(その4)」『社会教育研究年報』(第7号、名古屋大学社会教育研究室、1988年)、小川利夫・新海英行・井上恵美子・辻 浩・大村 恵・遠藤由美・片岡弘勝・杉山昌義「占領期社会教育史の研究 - 中間総括報告 -」『中部図書館学会誌』(Vol.31, No.1、中部図書館学会、1989年)、小川利夫・新海英行編『東海社会教育 - 占領下岐阜県社会教育の証言 -』(第28号、東海社会教育研究会、1987年)、「占領期社会教育史の方法と課題 - 経過と相違点 -」(日本社会教育学会第52回研究大会、2005年)

以上のように、四半世紀にわたる共同研究では1920年代および戦間期文部省社会教育行政の思想的研究と占領期社会教育改革の実証的分析に取り組んできた。これら2つの時期に焦点化した研究により、大正期社会教育の正・負の歴史的遺産 - きわめて萌芽的ではあるが、「自学自習」、「教

育の自由・自治」、「法治国家から教治国家へ」、「教育の機会均等」、「教育的デモクラシー」等のキーワードに表現されているように、権利としての社会教育、社会教育の自由、および社会教育行政の独立性といった積極的な教育理念と「時局に応える社会教育」、「国家須要の人材育成」、「学校中心の自治民育」としての社会教育等、国家イデオロギー形成としての国民教化的発想ともいべき消極的な教育観 - が占領政策に誘導されつつ戦後社会教育に引き継がれていることが不十分ではあれ明らかになった。総じて社会教育の現代性格の戦前的原形と戦後への継承関係をややマクロな形で浮き彫りすることができたと考えている。これらの研究を総まとめしたのが、新海英行編『現代日本社会教育史論』前掲も第3部「占領期における社会教育の成立と展開」である。

### 5) 現代社会教育史研究の残した課題

これまでの研究が残している限界や改めて吟味されるべき課題も少なくない。

まず第1に、近代ではなく、まさに現代教育史固有の所産としての公教育としての社会教育概念のより精緻な分析と認識にまだ到達し得ていない点である。まず社会教育の理念的矛盾を解明する上で大正期に頻繁に用いられた「社会化」や「改造」という概念、そして人格主義思想や社会連帯思想に内包された二面性が吟味されるべきであろう。さらにより科学的な社会教育理解のためには、社会教育の国家的組織化をめぐる矛盾的な問題構造を現代史の一つの到達点ともいえるファシズム期、とりわけ総力戦体制期にまで下りた研究とともに、地域・自治体の社会教育行政・実践 - 民衆(地域住民)の自己形成・自己教育運動との対抗関係を注視しつつ - まで裾野を広げた分析が必要となる。

第2に、社会教育をめぐる外在・内在矛盾を明晰に解明し得ていない点である。労働者・農民を中心とする民衆の学習・文化運動と社会教育政策・行政との外在的な対抗・矛盾関係のより実証的・問題史的分析が不可欠であるとともに、さらに社会教育政策・行政担当者(論者)の社会教育観・思想に内在する矛盾的な内実を抉り出すと同時に、リベラルで民主的な教育観に立つ具体的な社会教育実践の個別的、かつ総体的分析は不可欠

の要件と言えよう。

第3に、これまでの占領期研究ではもっぱら占領(とくにCI&E)文書に限定した資料分析に焦点化しており、日本側(とくに地域・自治体)資料を含めたダイナミックで、総括的な研究となっていない点である。占領文書に依拠する研究はいうまでもなく占領軍の占領政策の視点や論理に立つ記録・資料に限定(規定)された歴史解釈に墮する危険もなくはない。また戦後改革における日本側の自主改革の契機(可能性)や限界をとらえることも困難となろう。この点の克服が今後の課題である。

第4に、従来の現代社会教育史研究において戦前期社会教育と戦後改革(占領)期社会教育の連続性のよりラディカル(根底的)な論点にメスが入っていない点である。大正デモクラシーから昭和ファシズムへの移行過程において形成された「ナショナリズム、帝国主義、国民主義(ポピュリズム)、そして民主主義の独特な混合体」は占領政策下、インペリアル・デモクラシー(「君民一体」型の「日本民族共同体」的なデモクラシーのあり方)ともいふべき「日本モデル」として継承された。占領軍による社会教育「民主化」政策における民主主義のより本質的な吟味が必要と言えよう。とりわけ、米軍の沖縄統治下の社会教育分析が求められよう。

第5に、植民地問題と社会教育、植民地支配の手段としての社会教育について未着手である点である。戦前期における植民地への公(皇)民教育の導入、中国人をはじめ、満州人、台湾人、朝鮮人等への日本人化教育の強要は学校教育のみならず社会教育においてもむろん例外ではなかった。また占領期における在日朝鮮人・中国人等への教育問題も占領期社会教育の本質をとらえる上で看過できない点である。こうしたアジア諸国の自立的な民族教育を拒否した日本の植民地政策としての社会教育政策や戦後改革期における旧植民地民衆に対するいわば教育権剥奪ないし日本国家・社会への同化教育ともいえる教育政策を現代社会教育の中に正当に位置づけて解明しなければならない。(この点では、米国公文書館NARAで収集したドキュメントの分析を急ぎたい。)

第6に、世界史ないし比較史としての現代社会

教育研究にはまだほど遠い研究に終わっている点である。すなわち、これまでの研究はもっぱら日本を対象としたものであり、欧米や第3世界などの成人教育や継続教育の歴史と現実を射程に入れた国際的な関連(ユネスコ、OECD、ECAE、欧州成人教育委員会、およびASBE等も含めて)の分析に及んでいない。今後はまさにグローバルな視点からより本格的な現代社会教育(史)研究をめざしたい。アジア、ラテンアメリカ等、第3世界を正面に据え、内外のすぐれた理論と実践に学びながら、子ども、女性、障害者、高齢者、および外国人労働者とその家族といったマイノリティ(社会的弱者)の「抑圧からの解放」と「民衆の民主的主体形成」に寄与しうる社会教育研究に研究室の枠をこえてこれまで以上に集团的かつ創造的に取り組んでいきたいと思う。

#### 6) ドイツ民衆教育史研究

第4の研究テーマは《ドイツ民衆教育史研究》である。この領域の研究も大きくは現代社会教育史研究の一角に位置づくものといえる。ドイツ研究はむろん私自身の単独の個人研究ではあるが、研究室の共同研究からも有形、無形の財産を継承し、共有できたからである。さて修士論文「ドイツ民衆教育史研究」以降、ヴァイマル期民衆教育に関連する各種研究の要旨は次のようである。大別すれば現代ドイツ民衆教育の成立・展開過程を跡づけた研究とヴァイマル期民衆教育を担った主要な指導者の実践と思想を浮き彫りにしたもので、全体としてドイツ民衆教育・成人教育概念の歴史的 성격の解明をこころみている。

私のドイツ研究では、民衆教育における自由と平等というフランス啓蒙主義の近代的教育価値を起点とするM. フォーゲル(Vogel)、価値自由の観点から歴史の実証的客観性を重視するG. シュタインドルフ(Steindorf)、民衆教育を規定する最大の要因を資本制社会の基本矛盾に求め、マルクス主義的な歴史分析を貫ぬくE. エマーリング(Emmerling)、A. マイヤー(Meyer)らの研究成果、および政治的、経済的な国家政策と国民の自己教育活動のダイナミックな関係の中で成人教育史像の再構成をこころみ小堀 勉、成人教育の比較史・文化史的背景を重視する確井正久、公的社会教育と自己教育運動(労働者教育)

の外在的・内在的矛盾構造の解明をめざす小川利夫らの諸先生のすぐれた研究成果から継承・発展すべき課題を見出し、社会教育の自由と自治、人格的訓育と知的陶冶の統一、教養教育と職業教育の関連、さらに成人教育の公共性、学習内容における生活と科学の結合、人びとの自己教育の主体形成としての成人教育のあり方など、現代的な問題関心に応え得るドイツ研究をめざしている。

こうした先行研究をふまえ、次のように方法視角を設定した。すなわち、近・現代ドイツにおける資本主義の矛盾の生成・発展・激化の過程に照応しつつ展開する民衆教育の発達過程とその法則性を析出し、歴史的概念としての民衆教育および成人教育概念のより精緻で科学的な解明を目標とした。この目標に迫るために第1次大戦直後に成立し、体制化した公教育としての民衆教育、すなわち公民形成をめざし、公権力の作用としての民衆教育の組織化を指標として、①現代民衆教育の成立前史的段階をドイツ産業資本主義が形成され、近代学校制度が成立する1870年代から世紀転換期に至る時期として位置づけ、②現代的性格が漸次優位を占めていく時期をとりわけ中等教育制度との関連で民衆教育の組織化が要請され、かつ独占＝帝国主義の矛盾が発展・激化する第1次大戦に至る時期とし、③そして現代成人教育の骨格が形成されるのが大戦直後の全般的危機の時点に相当する、と3つの時期区分を設定視した。大きくは上述の3つの時期区分に従って両大戦間期における民衆教育の現代的性格の成立・発展・消長の経緯を解明することに主要な研究課題を据えてきた。具体的な分析対象としては次のようなテーマを取りあげ、ドイツ民衆教育の歴史的位相と現代的性格の解明をこころみてきた。

まず、以下の諸研究における19世紀中葉以降ファシズム期までの民衆教育の生成、成立、展開、そして消滅に至る経緯の分析である。①「ドイツ労働者教育の生成と変容－民衆教育の源流－」－ヴァイマル期民衆教育前史ともいべき労働者教育協会による労働者教育から民衆教育普及教会の教育活動に至る経過の分析。②「ドイツ統一国家の形成と民衆教育の体制化－拡張的民衆教育の成立－」－ドイツ帝国成立(1871年)と同時に結成された民衆教育普及教会の創設経緯と同協会の活

動内容の検討をとおして民衆学校を補足し、補習教育的機能をもつ民衆教育の成立状況の解明。他方、社会問題の解決をめざす社会改良的、啓蒙的－知識普及(拡張)的民衆教育の理念と活動の特色を析出。③「体制矛盾の激化と民衆教育の変容－農村民衆大学の生成－」－独占＝帝国主義段階に移行し、資本と労働の対立・矛盾が激化するに及んで顕在化する民衆のナショナルな精神を喚起する民衆教育と労働者の階級的自覚をよび起こそうとした労働者教育との対立・抗争の関係構造の分析。④「ヴァイマル初期の民衆大学と労働者教育－十一月革命を中心として－」－十一月革命前夜からヴァイマル初期の「新方向」民衆大学の構想の実現化の動機や要因の解明。とくに労働者大衆の自己教育運動への対抗とその体制内化をめざして知的啓蒙を放棄し、ナショナルな新ロマン主義に傾倒した教養市民主導の「新方向」の民衆教育が民衆大学を中心に体制化されていくダイナミックスを分析。⑤「ヴァイマル共和国と民衆教育の展開－民衆大学の国家的組織化－」－プロイセン民衆大学布告やヴァイマル憲法に民衆教育への国家的奨励が規定され、さらにライヒ学校会議での審議を経て民衆教育の公的性格が確定していく過程の分析。⑥「ヴァイマル期民衆大学の動態とその特色－多様性と共通性－」－民衆大学の教育理念や教育実態の分析をふくえ、民衆大学を科学・知識の啓蒙的普及をめざす夜間民衆大学、ドイツ・ロマン主義的教育観に立つ農村の寄宿制民衆大学、家塾形態の共同生活・共同学習を重視する民衆大学家塾の3つに類型化し、それぞれの特徴を浮き彫りにした。⑦「ドイツファシズムと民衆教育の国家統一－ヴァイマル期民衆教育との連続と非連続－」－ナチス政権への移行期における民衆大学、民衆教育の変容過程とファシズム体制下の偏狭な民族主義愛国主義、残忍な人種思想、および軍国主義を内容とする民衆教育理念の分析。

次にヴァイマル期民衆教育を主導した理論的、実践的担い手の民衆教育(および成人教育)にかかわる実践と思想に注目し、彼らの実践と思想の軌跡をたどることによってヴァイマル期民衆教育の理念的特徴を明らかにした。具体的には次のとおりである。①「R. v. エルトベルヒの集約的



民衆教育－「新方向」の先駆－」－生活共同体による共同学習によって文化との内面的関係を形成し、究極的には精神的な民衆（民族）共同体の成員を育てることを最終目的とした彼らの民衆教育思想を検討。②「ヴェルナー・ピヒトの形而上学的民衆教育論－ヴァイマル初期の民衆教育（成人教育）思想を中心に－」－国民の分裂を解消する方途としての「ドイツ精神によるドイツ民族の獲得のための」民衆教育においては下層国民を意味する「民衆」概念に代わって成熟したすべての国民層を包括する「成人」概念への転換を示唆し、それゆえ民衆教育から成人教育への転換を提起したその成人教育論の検討。③「テオドール・ボイエルの民衆教育組織化論－シュトゥットガルト民衆大学を中心に－」－土着的で、郷土的な性格をもち、生活体験の深奥まで影響を及ぼす民衆教育への国家・自治体による助成（＝民衆教育への公的援助、公教育としての民衆教育の組織化）の必要性を主張した彼の理論の分析。④「エドゥアルト・ヴァイチュの民衆教育教授・方法論－ドライシッヒアッカー民衆大学を中心に－」－人間（人格）の社会化、民衆（民族）共同体への統合化としての教育の役割を強調し、そのための教授内容・方法論と民衆大学運営論を理論化し、かつ実践したヴァイチュの民衆教育論を解明。⑤「パウル・ナトルプの社会的教育学と民衆教育－理性意志の自己教育の理論化－」－多くの民衆教育指導者に影響を与えた彼の成人教育理論に注目。成人の共同生活における「自由な自己教育」を「現実の社会を内的に結合された自律的な共同体に改変していく内的な原動力を形成すべきもの」ととらえ、民衆の精神形成としての自己教育を実現するのが民衆大学だとした教育論の検討。

以上の研究をとおして、ヴァイマル期民衆教育の特質を以下のように総括した。①民衆の選挙権をはじめ、一定の民主的諸権利の拡大→労働者大衆の台頭、政治的主体としての成長に直面し、統一国家、民族、文化共同体の成員意識の形成を可能とする国家的成人教育の組織を不可避とさせた。②青年運動（労働青年運動）における自己教育運動→公教育への批判と要求、中等教育の大衆化への要請→これらの教育要求への応答（学校教育の補足・代位）としての民衆教育の位置づけ→

青年教育と成人教育に分化。③これによる公教育としての民衆教育の成立は国家的な国民統合と同時に民衆の民衆教育への機会拡大（権利保障）という二面的性格を有していた。④そうした民衆教育の内実は統一国家の担い手たる公民（性）の育成が目標理念とされ、多くは科学・学問的知識に対する主知主義的・実証的傾向が拒否され、民衆の物質的、社会的要求が精神や内面世界に包摂され、生活と学習を共有する集团的学習方法により郷土、民族、国家といった共同体への編入に導くものであった。⑤以上のような特色をもつ民衆教育を実現しうる最有力な民衆教育が「新方向」のそれであり、またその活動形態として民衆大学、とくに寄宿制民衆大学、民衆大学家塾を位置づけた。

上記の研究に関連する私の主要な成果は次のとおりである。

「ドイツ」小堀 勉編『欧米社会教育発達史』亜紀書房、1978年。「ドイツ成人教育史研究ノート「－成人教育概念の成立前史を中心に－」『教育論叢』第12号、名古屋大学大学院教育学専攻、1969年。「ドイツ国民高等学校成立過程の史的考察」『名古屋大学教育学部紀要－教育学科－』第16巻、1969年。「ワイマール初期の国民高等学校と労働者教育（1）」『香川大学教育学部研究報告』第37号、1974年。「ドイツ民衆教育史における"Neue Richtung"の一考察」『香川大学教育学部研究報告』第36号、1974年。「ドイツ民衆教育史研究ノート－R. v. エルトベルヒを中心に－」『日本社会教育学会紀要』第5巻、1969年。「ローベルト・フォン・エルトベルクの集約的民衆教育論」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要－教育科学－』第47巻、第2号、2001年。「ヴェルナー・ピヒト論（1）－ワイマール初期の成人教育思想を中心に－」『名古屋大学教育学部紀要－教育学科－』第23巻、1976年。「テオドール・ボイエルの民衆教育組織化論－シュトゥットガルト民衆大学を中心に－」『社会教育研究年報』第15号、名古屋大学大学院教育発達科学研究科社会・生涯教育研究室、2001年。「エドゥアルト・ヴァイチュの民衆教育教授・方法論－ドライシッヒアッカー民衆大学を中心に－」『社会教育研究年報』第15号、名古屋大学大学院教育学発達科学研究科社会・

生涯教育研究室、2001年。「パウル・ナトルプの『社会的教育学』」碓井正久編『社会教育－文化の自己創造－』講談社、1981年。「ヴァイマル期民衆教育における『方向』転換－啓蒙主義から新ロマン主義へ－」江藤恭二監修『ドイツ教育史の諸相』名古屋大学ドイツ教育史研究会、1992年、「ドイツにおける外国人労働者の労働・生活・教育」『地域生涯学習の「主体」形成』生涯学習セミナー、1994年。上記の諸論文のヴァイマル期を中心に総括し、集大成したものが『現代民衆教育史研究－ヴァイマル期民衆大学の成立と展開－』（日本図書センター、2006年）（博士論文）である。

以上の研究をふりかえってみて民衆大学の実践と思想を中心にヴァイマル期民衆教育の歴史的な諸特性についてこれまでの研究をこえる知見が得られたのではないかと、という感想を抱いている。その点で本研究のプライオリティを自ら認めたいと思う。しかし、いっぽう多くの点で論究不足であったことを痛感する。第1に、比較史研究としての現代民衆教育史をめざそうとしたにもかかわらず、デンマークの民衆大学の歴史的影響を述べたにとどまり、イギリス成人教育との交渉関係やユダヤ人民衆の民衆教育運動などに論及する余裕がなかったことである。第2に、いちおうの考察はしたけれど自由民衆教育における「自由」概念の変容やドイツ的「自由」概念の特質について分析不足だったことである。第3に、ヴァイマル期における各ラントの民衆教育の法制化とその内実についての解明が不十分だったことである。この点ではややプロイセンに傾斜したことが反省される。また第4に、青年教育や中等教育大衆化の実態分析、および民衆教育が青年教育と成人教育に分化する経緯についてもその考察は不十分であった。第5に、本研究の主要な分析点ではなかったこともあり、第2次大戦前の民衆教育と戦後成人教育の連続と非連続の関係性についてはまったく検討できなかった。さらに第6に、「旧方向」民衆教育のJ. テウスをはじめ、「新方向」民衆教育のW. ホフマン、E. ローゼンシュトック、W. フリットナーなどの民衆教育、とりわけ民衆大学についての実践と思想の構造的な関係性の分析が不十分であったことである。

さらにもう一つ、第2次大戦後のドイツ成人・

継続教育とヴァイマル期の民衆教育との連続と断絶についてもまだ解明が不十分である。この点では、「西ドイツ成人教育改革の動向－1970年代のWeiterbildungの組織化の動向を中心に－」『月刊社会教育』225号、国土社、1978年7月、「市民大学（Volkshochschule）の経緯・現状・課題」（『職業教育システムの日独比較研究』平成9～11年度科学研究費補助金・基盤研究B（2）研究代表者・寺田盛紀）、「ドイツ継続教育・成人教育制度改革の経済と到達点」（新海英行・牧野篤編『現代世界の生涯学習』大学教育出版、2002年）、「ドイツ民衆大学の歴史・現状・課題」（新海英行・松田武雄編『世界の生涯学習－現状と課題－』大学教育出版、2016年）等を公にしたが、上述の論点についてはさらなる深化発展が必要である。今後の研究課題である。

#### IV. 現代教育・社会教育（生涯学習）研究

##### 1) 子ども・青年の生活と教育に関する研究

第5の研究テーマは、『学校や地域における子ども・青年の学習・教育に関する研究』である。この領域に属する研究は1つは生活教育ないし生活指導論、2つ目に進路選択、進路指導論、そして地域・職場の青年の学習論である。①選別と競争が支配的な能力主義体制下、学校や地域の教育力は低下し、子ども・青年の人間の発達を十分に保障できなくなっていることは改めて強調するまでもない。地域や学校での豊かな生活経験（生活台）をふまえ、子ども・青年の仲間集団づくりをおし、民主的人格と自治的能力を育てる教育のあり方を追究してきた。こうした視点からの研究は岐阜県の恵那・中津川の生活綴方教育を基底に据えた地域に根ざす教育、三重県尾鷲中学校の生活指導実践（自治的な集団づくりを中心とする）による学校改革、そして大西忠治（香川県九尾中学校）を中心とする班・核・討議づくりの集団主義教育実践から学んだことがベースとなっている。②進路選択、進路指導に関する研究は中・高校生の進路意識や進路指導担当教員の指導観の調査研究である。いずれも愛知県下の中・高校について調査し、主要教科の成績（偏差値）で進路（進学先）が決定されていく、生徒からみると進路の他律的、非主体的選択の意識と実態の一断面や親

(家庭)の経済社会的ステータスと学力との相関の高さを実証することができた。③生活綴方教育(生活記録学習)や集団主義的学習・教育は学校だけでなく、地域や職場の働らく青年の学習・文化に受けつがれ、1950年代において地域の共同学習や職場のサークル活動がくりひろげられた。こうした青年の自己教育活動は今日まで継承され、深められている。これを援助する施設(青年の家)や行政のあり方も含めて、青年の学習ないし青年教育論の実践的研究である。職場でのサークル活動をはじめ、半田地域での青年サークル活動やキリスト教青年活動の若干の経験からこのテーマは文字どおり私の青年時代からの関心事であった。その意味で、①、②、③のテーマは連動しているテーマであり、学校教育と社会教育を結びつける教育学研究の重要な理論的課題の1つと考えてきた。

以上の3点に及ぶ研究成果としては次のようなものがある。

「生活指導の課題と展望」(田浦武雄編『現代教育の展望』福村出版、1977年)、「大学入試制度改革の現段階」(宮川知彰・小川利夫編『青年の学力』日本標準、1978年)、「青年集団と教育」(田浦武雄編『教育の原理』名古屋大学出版会、1983年)、「愛知県における高校生の進路選択過程の分析と考察」(後藤宗理氏と共筆)(日本教育学会大学入試制度委員会編『大学入試制度の教育学的研究』東京大学出版、1983年)、「父母の求める学校教育」(坂本光編『父母と教師はどう連帯するか』明治図書、1984年)、「高校中退問題」(西平直喜・久世敏雄編『青年心理ハンドブック』福村出版、1988年)、「名古屋の青少年と社会参加」『地域問題研究』38、地域問題研究所、1989年、「子ども・青年の生活と教育－「生活台」に立つ教育改革を求めて－」(大学教育出版、1993年)、「地域コミュニティの教育力再生の動向と研究課題」『コミュニティ政策』Vol. 3、2005年)。「地域でなかまと育ちあう－地域の教育力再生・創造をめざして－」(『名古屋柳城短期大学研究紀要』第31号、2005年)等

上述の研究では、集団づくりの法則的リゴリズムに墮する危険性、いかえれば集団主義教育における個の主体性をどう正当に保障するか、生活

経験を土台とする生活つづり方的なりアリズムの教育からどう人格の形成と科学的な認識能力を導き出すか、生活経験学習と系統学習の結合という古くて新しい課題を含めて、これからも問題のより精細な検討が求められよう。

## 2) 社会的弱者(マイノリティ)をめぐる教育・社会教育(生涯学習)研究

第6の研究テーマは総じて《社会的自立が困難な、弱い立場にある人びと(マイノリティ)の学校外教育と社会教育・生涯学習》の現状と問題の所在を調査し、明らかにしたものである。この分野の研究としては、女性をはじめ、障害者、高齢者、在日外国人の教育問題である。総じて学校教育や社会教育からも隔離され、疎外された人びとの発達と教育保障のあり方を探究してきた。いずれの研究においても生涯にわたる学習権保障の視点から、公教育に内在する差別や抑圧のありようを析出し、彼らの生活課題や発達課題にこたえる教育の理念の深化、内容の充実、および制度化にかかわる課題と方向性を検討してきた。女性、障害者、高齢者および在日外国人(とくにブラジル人)の社会教育(生涯学習)の現状分析は行政からの委託研究によるものが少なくないため、これらの人びとの学習要求の調査分析にもとづいて固有の学習課題を掘りおこし、行政による環境醸成等の支援方策を提言している。上記の諸研究は多くの場合、研究室の院生とOB/OG有志との共同研究で取り組まれたことを付記しておきたい。この領域に関する研究成果を以下に掲げておく。

戦後名古屋婦人教育史研究会編『戦後名古屋の婦人教育－回顧と展望－』(1994年)、新海英行・加藤良治・松本一子『在日外国人の教育保障－愛知のブラジル人を中心に－』(大学教育出版、2001年)、新海英行・井上恵美子・伊藤めぐみ・野元弘幸・韓民「愛知県における婦人の生活の実態と意識に関する調査分析」(『名古屋大学教育学部紀要－教育科学－』第35巻、1989年)、「名古屋の青少年と社会参加」(地域問題研究所『地域問題研究』38、1989年)、新海英行・牧野篤・高峰・野元弘幸・浅野俊和・益川浩一「生涯学習プログラム編成の視点と課題－名古屋市を中心に－」(『名古屋大学教育学部紀要－教育科学－』第40巻第2号、1994年)、新海英行・大田高輝・

杉野 緑・松尾一成・山崎由可里・石原剛志「障害児・者社会教育の現状と課題－名古屋市を中心に－」（『名古屋大学教育学部紀要－教育科学－』第42巻第2号、1996年）、Hideyuki Shinkai, *The Life and Work of Immigrant Workers in Japan – on the Case of Japanese Brazilian –*, *SBPN' 97, "Cienciae Culturana Globalicaeo-Novos Paradigmas"*, 1997. 「在日外国人の人権と社会教育－日系ブラジル人を中心に－」（名古屋大学社会教育研究室『社会教育研究年報』第12号、1996年）、「ドイツにおけるトルコ人労働者の生活と労働と教育」（『生涯学習研究セミナー』2001年）新海英行・田中良三・高橋正教・杉野 緑・松尾一成・山崎由可里・石原剛志「名古屋市における障害児・者の学習活動と学習要求に関する調査研究」（『名古屋大学教育学部紀要－教育科学－』第44巻第1号、1997年）、「大学開校の現状と課題－シニア世代の生涯学習支援を求めて－」（『愛知学院大学高等教育研究所報』創刊号、1996年）等

上述の諸論文では女性、障害者、高齢者、および在日外国人の生活課題や発達課題に対応しうる学習内容編成の原理的かつ発達論的な検討を深めるに至っていない。それぞれの学習主体が生活や労働の経験を土台に一定の学習集団のなかで人間的、社会的な意識や認識を高めていくのか、そのために学習課題と教材にどう設定されるべきか、などが学級講座や自主グループの観察調査や授業分析的な研究が求められている。学習主体と学習過程のより詳細な分析を蓄積することによりこの点のいっそうの究明が必要と考えられる。

### 3) 社会教育の実践と政策の研究

以上、現代社会教育史研究を中心に、約45年間に取り組んできた6つの研究の足跡を述べた。歴史研究を含むすべての研究分野において現実の社会教育実践とのかかわりを大切に、実践がいかなる理論研究を必要としているかということに注意を払ってきたつもりである。もともと細やかながら社会教育実践の創造と深化にどう寄与しうるかが私のもっとも重視してきた研究の基本的視点であったからである（『現代社会教育の軌跡と展望』（大学教育出版、1999年）では、生涯学習政策下における社会教育政策を批判的に分析し、社会教育実践の可能性を探究した）。さらに、これ

までの社会教育の実践的かかわりと研究活動から今後めざしたい社会教育の目標像を次のように考えるようになった（『月刊社会教育』国土社、2002年1月号）。

「1. 人びとが、地域、日本、そして世界の主権者として成長するために、基本的人権としての「知る権利」、「学ぶ権利」をわがものとし、そうした権利を保障するにも社会教育の「自由」と「自治」をより確かなものになりたい。2. 新自由主義・「市場原理」に立つ生涯学習政策の限界をのりこえ、公教育の一環としての社会教育の役割と位置づけ（公共性）をより明確化したい。3. 一般教育と職業教育が分断されたこれまでの社会教育の一面性を克服し、職業労働にかかわる学習・教育を正当に統合・包摂した社会教育のあり方を追求したい。4. 学・社融合政策下で社会教育が戦前の「学校中心の自治民育」の国民教化に堕しないように、「学校批判」（乗杉嘉寿）としての機能をも有する社会教育を復権したい。5. 内国人・外国人を問わず、人権としての教育保障の理念としくみを構築し、とりわけ日本語学習と母語学習へのサポートを、公的社会教育の重要な責任の一つとして位置づけたい」

現代社会教育（生涯学習）政策研究は歴史研究の前提となる課題として、また実践とのカウンターパートに存在するものとしていつも関心をもって取り組んできた。むろん、上述の歴史研究は現実の政策動向との厳しい緊張関係を意識しながら進めてきたつもりである。筆者の社会教育政策研究の視点は、およそ次のようである。要言すれば、新自由主義・市場原理政策下の社会教育・生涯学習の限界（教育の私事化＝公共性の後退→社会教育の終焉＝権利としての社会教育の崩壊の可能性）とその克服のあり方（政策と実践に介在する矛盾の止揚を目指して、公共空間としての市民的学習の広がりや深まり→地域における社会教育の協同性の醸成→社会教育の公共性と専門性の復権）をさまざまにすぐれた社会教育・生涯学習実践の教育的価値に学び理論化し、そしてふたたび実践に還元していくことである。最近の社会教育・生涯学習政策を中心とする自治体政策研究の成果としては次のようなものがある。「生涯学習政策の動向と課題」（『愛知学院大学総合政策学部

研究紀要』2007年)をはじめ、愛知学院政策科学研究所の国際シンポジウム「市民自治と豊かな環境を求めて」(2008.11.15)、「における自治体の政策形成と市民自治」(『政策科学研究所所報』創刊号、2009年)、新海英行・對馬由美「愛知県日進市の生涯学習政策の分析」『愛知学院大学総合政策学部研究紀要』2007年、「戦後社会教育政策の経緯と到達点」『名古屋柳城短期大学紀要』第32号、2010年、「地域のエンパワーメントと住民の主体形成－地域づくりは人づくり－」『名古屋柳城短期大学』第35号、2013年、3年前から始まった東海・名古屋の実践の記録化を含む実践研究(社全協愛知支部)(新海英行・小笠原浄・黒沢ひとみ共編『並走45年・役者の社会教育論』愛知書房、2016年)、「地域形成と住民の主体形成－社会教育の今日的役割－」中部教育学会紀要、2014年、「名古屋市図書館への指定管理者制度導入の問題点」『名古屋柳城短期大学紀要』第36号、2014年、等

さて、2006年、教育基本法が大幅に改訂された。憲法改訂のいわば露払いの役割を果たすことが企図されて、の改訂であったに違いない。その後、平和と民主主義の法的根拠は憲法の下位法によって次第に瓦解されつつある。第2次世界戦争前の1930年代初頭のドイツにおいてヴァイマル憲法がナチスによって換骨奪胎されたことと重なる。し

かし、まだ遅くない。これからも平和主義・立憲主義を否定する国家政策に対峙し、競争・格差・差別の新自由主義・市場化政策を批判しつつ、国民・住民主体の社会教育・生涯学習行政の民主的発展に尽力されている住民・職員・研究者の取り組みに参加し、それらの実践から大いに学びつづけ、自らの社会教育研究のエネルギー源としたい。

昨年春、10余年つづけてきた－近年はもっぱら柳城や日本聖公会中部教区センターの会議室を使用させていただいてきた－労働者教育史研究会がその成果、M. ホッジェン著『英国労働者教育史』を公けにした。それから研究室の元院生たちとの共著『世界の生涯学習』の刊行も間近である。一昨年、喜寿をお祝いいただいた会でこう述べた。「老兵は死なず。研究も実践も現役でありたい」人生のファイナルステージでも仲間たちと研究課題を探究したいと願っている。本学でも研究会が始ったと聞く。嬉しい限りである。フレーベル研究会も楽しみである。

(附言) 本稿は、「社会教育研究30年」(『名古屋大学教育学部(教育科学)紀要』第48巻第2号、2001年度)を一部割愛および修正・加筆したものである。

## **My Forty Five Years of the Study on Social Education —Focusing on the Historical Characteristic of Social Education—**

Shinkai, Hideyuki\*

Soon after I entered the university, I joined a group which supports youth activities in local area and as a member of the group I experienced some volunteer activities. Through these experiences I recognized that people naturally thrive in school educational context as well as social context which includes families, local communities, and workplaces. Perhaps you can even argue that social context may play larger role in the formation of personality than the school education does.

That is why I became interested in identifying the significance of social education, the reason why social education came into being, and the ideological as well as historical characteristics of social education. Thus, I selected social education as my major study subject.

So far, I have been engaged in (1) the theoretical and political study of social education (life-long learning ), (2) the study of the modern history of social education, (3) the research of the social educational practice in the local communities of Tokai area, particularly in Aichi prefecture, (4) and the comparative study of 'Volkshochschule' (Folk High School) in Germany with Japanese social educational institution, all of which were analyzed from the viewpoint of right to education.

In this paper, I try to look back what I have studied so far about modern history of social education which constituted from two epochs, namely the period of 1920 years and the period between 1945 and 1952.

Firstly, this study involves the ideology and policy of social education in the period between two World Wars. In particular, during the days of 'Taishou-Democracy' , some liberal, democratic social educational ideas were glowing among several senior government officials (Kajyu Norisugi, Unosuke Kawamoto, etc) within the ministry of education under the thoughtful influence of 'New Education' (Progressive Education) of USA.

Those government officials criticized social education controlled under the nationalistic policy, and insisted that 'Self-Learning' , 'Educational Democracy' and 'Educational Autonomy' should be established as the basic idea of social education.

They also criticized the formal school system without free method of education, and proposed extension of compulsory education to be upgraded from 4 years to 6 years , the school committee to be governed by representatives of community-people, and establishment of library in community.

Regrettably those liberal ideas about social education had disappeared before long under the nationalistic and militaristic policy. They had been unrealized until the democratic reform which happened only after the World War 2.

Secondly, another study that I undertook is the analysis of social educational policy of GHQ/SCAP. CI&E. GHQ's policy of social education was also one of occupational policies. It's aim was Demilitarization and Democratization of Japan.

In order to realize them, CI&E (represented by J.M Nelson, etc) recognizing social education so important , criticized super-military nationalism enforced by Confucianism and Shintouism, and valued positively liberal social education in the days of Taishou-Democracy.

They encouraged for the Japanese government to establish 'Kouminkan' ( Citizen' s Public Hall ) and to enact 'Shakaikyouikuhou' ( the Law of Social Education ) based on freedom of education , right to social education and independence of social education from politics involved in the Constitution and the Fundamental Law of Education even though they were compelled by the occupational authority.

Through the two above described studies I could find continuity of modern social education between social education in the period of Taisho Democracy and the one in the days soon after the World War 2.

---

\*Former President, Nagoya Ryujo Junior College