戦後社会教育の軌跡と到達点
―戦後改革の理念に着目して―

新　海　英　行

戦後65年。「戦後レジームからの脱却」が声高に叫ばれて久しい。「戦後」体制の否定と払拭が国家権力によって恣意的に誘導されてきたといえよう。社会教育（生涯学習）の世界では、教育基本法や社会教育法の抜本的改訂も着手され、戦後社会教育改革において生成し、その後すぐれた実践の中で培われてきた「住民主体の社会教育」観（思想）は新自由主義政策の中で著しく希薄化され、制約されている。しかし他方では、競争・格差社会のもとで人びとの「いのちとくらし」にかかわる不安や関心や要求はいまや頂点に達しており、こうした声に真正面から応える社会教育が求められている。

そこで、本稿では、試論的ではあるが、戦後社会教育の転換点に注目し、その生成と展開の足跡をふりかえることによって、いま何を継承・発展すべきかを吟味し、これからの社会教育のあり方を考える一契機としたい。

以下、１では戦後社会教育の基本的な理念と制度が形成された戦後改革期、２ではそうした理念と制度の下で、民衆の自発的な学習・文化運動が広がり、「生活台」に立つ社会教育実践が、ついで権利としての社会教育実践が創造された1950年から60年代、３では戦後改革期に成立した社会教育が次第に修正・変更され、生涯教育（学習）政策が登場し、展開される1970年以降90年代までを俯瞰する。さらに４では、2000年から現在に至る最近10年における戦後社会教育の消長と再生模索の経緯、そしてその到達点を素描し、５では、当面及び今後の課題に論及する。

１　戦後改革期における啓蒙的社会教育と「社会教育の自由」

（１）戦前社会教育の継承と断絶

戦後民主主義は、戦争と抑圧と差別支配に反対し、人間の尊厳を普遍的価値ととらえる反ファッシズムを基底にすえて出発した。世界人権宣言はこうした経緯の中で築かれた戦後民主主義思想の結晶であり、第２次大戦の惨禍とひきかえに勝ちえた貴重な遺産であった。そこでは、人類の尊厳と権利の承認は、「世界における自由、正義および平和の基礎である」とされ、「すべての人びとは教育を受ける権利を有する」ことが約束された。このように、戦前における未成熟な民主主義思想は戦前・戦中の平和と人権を求めるさまざまな大衆運動や反ファシズムのレジスタンスを経て教育を基本的人権としてとらえる民主的教育思想を創出した。わが国の戦後社会教育改革はなおも戦前的な残滓をひきつぎながらも基本的には上述のような世界史的背景のもとで着手されることとなった。

まず敗戦直後の混乱状況の中で公にされた「新日本建設ノ教育方針」(1945年９月15日)をはじめ、「青少年団体ノ設置並ニ育成ニ関スル件」(1945年９月25日)、「婦人教養施設ノ育成ニ関スル件」（1945年11月28日）等はいまだ国体護持思想を基調とする教育観に固執していた。こうした戦後処理内閣の不徹底な民主化政策に対して、米国対日教育使節団報告書（第１次）（1946年３月30日）は戦前日本の国家主義的、軍国主義的教育を批判し、「個人の価値と尊厳を認めることを」基本におき、「教授と学習の自由」、教育の「機会均等」を重視する教育観に立って、民主的指導者への援助、文部省の民主化、図書館・博物館の充実、学校開放の促進など、「日本の知性的および精神的資源を新しい方向へと向けなおす」ための成人教育計画を勧告した。

この報告書はG.D.ストッダード（Stoddard）をはじめ進歩主義教育思想（J.デューイ（Dewey）の生活経験主義教育）の影響下にあった教育学者、教育行政官、教育実践家を中心とするメンバーによって作成されたが、日本側教育家委員会（南原繁委員長）の見解を尊重している点も少なくなかった。こうして戦前の教育民主化の努力が戦後教育改革にひきつがれていったといえ

よう。報告書は占領軍によるその後（第２次米国対日教育使節団報告書提出まで）の教育政策の指針となった。

（２）公民教育としての啓蒙的社会教育

日本国憲法は平和、人権および国民主権を基本原則とし、「国民の教育を受ける権利」（第26条）を基本的人権の一つとして位置づけた。さらに教育勅語に代わって教育基本法（1947年３月29日）が憲法の「理想の実現は、根本において、教育の力にまつべきものである」（前文）とし、個人の価値と尊厳を重視する教育の基本的なあり方を明記したことは、社会教育の民主的改革にとって画期的な事柄であった。憲法、教育基本法のもとで社会教育法、図書館法、および博物館法が制定され、戦後社会教育の骨格がつくられていく。

戦後最初に取り組まれた社会教育事業は「総選挙ニ対処スベキ公民啓発運動」（1945年11月）であり、「新憲法精神普及徹底活動」（1946年８月）であり、そして公民館の設置（1946年７月５日）であった。これらの事業は天皇制を堅持し戦後日本の再建と民主化を担う国民形成を国家主導ですすめていくという政策意図のもとで公民教育を実質的な内容とする啓蒙的社会教育観に裏づけられていた。紙芝居や幻灯などを使って国をあげて民主主義が啓蒙されたのである。戦後初代の学校教育局長・田中耕太郎は、戦前の国家主義・軍国主義教育を拒否しつつも社会教育がその主体を国家・社会とし、その対象を一般民衆とし、その内容を教養や倫理や公民とする点に政治との類似性を認め、社会教育を「政治と狭義の教育との中間的存在」ととらえた（田中、P. 328～338）。戦後初代の社会教育局長・関口泰も社会教育が「軍国日本を否定して平和日本とし、民主日本を建設するには有力なる方法を提供するものである」と、戦後日本の再建を担う「公民」形成にとって社会教育の重要性を強調した（関口、82～99頁）。

上述の公民教育的社会教育観を共有する戦後２代目の社会教育課長・寺中作雄はつぎのようにいう。「公民館は多方面の機能を持った文化施設である。それは社会教育の機関であり、社交娯楽機関であり、自治振興機関であり、産業振興機関であり、青年養成機関であり、その他町村において必要と思えば尚いろいろの機能を持たしめて運営する事ができるが、要するにそれらの機能の総合された町村振興の中心機関である」（中略）「必ず新日本建設の息吹が公民館を母体として湧然として湧き上がって来るに違いない」（寺中、P. 7～29）

これらの文部官僚の社会教育論には、寺中のそれに顕著にみられるように、戦前社会教育、とくに学校中心の自治民育ないし全村学校的社会教育思想―そのリベラルな側面とともに社会教育を国家再建の手段とし国民をその客体ととらえる限界も―を継承している点が見逃せない。さらにまた、社会教育を人権の一環としてとらえる視点も希薄であったといわざるをえない。とはいえ、戦前の国民教化としての社会教育を批判し、公民館を「民主主義を実践しようとする新しい公共精神の修養場」とし、「民主主義を我がものとする」ための自己教育・相互教育として社会教育をとらえ、国民の社会教育への国家の統制･支配を禁じ、国民の「社会教育の自由」を守るために社会教育法制定に果たした寺中の役割は積極的に評価されてよい（寺中、同上）。

（３）占領軍による社会教育改革への関与・指導

占領軍による日本統治は形式的には間接統治ではあったが、実質的にはその権限は強力であり、日本政府・文部省との折衝は日常的に行われ、文部省は通達はむろんどんな公文書も占領軍の許可を必要とした。戦後社会教育の形成に占領軍が大きなインパクトを与えたのも想像に難くない。連合国軍総司令部・民間情報教育局（GHQ/SCAP/CIE）は日本政府･文部省の政策づくりを、地方軍政部は地方政府の政策遂行を指導・監督した。かれらは教育使節団報告書が示す「教育の民主化」を柱に、社会教育指導者の養成（社会教育研究大会、指導者養成講習等）、青年・婦人団体の再編成･組織化、PTAの結成、グループワークの理論･技術の指導、ナトコ映写機によるCIE映画の普及等に主力を投じた。

人びとが国家的権威の前でものが言えず、力の強い者に支配されていた戦前の社会教育から解放され、一人ひとりが意見をもち、発言し、みんなで話し合って自発的に方針が決定できる、そうした社会教育を創造するためには、少なくともリー

ダーは民主的なディスカッションや団体・組織運営の技術を身につけなければならないと考えられたからである。またCIE映画（「アメリカへの手引き」「アメリカの図書館」「アメリカの消防」等）はアメリカの社会や文化がいかにすぐれており、魅力的なものなのかを分かりやすく知らせる格好の教材に他ならなかった。軍政部から指示されたノルマを消化するために市町村の社会教育職員はナトコを荷車（リヤカー）に載せて地域・学校を駆けめぐりフィルムを回したという（新海①、P. 92～105）。

占領軍の社会教育政策づくりと日本政府・文部省との折衝・指導にあたった中心的存在がJ. Mネルソン（Nelson）であった。かれはカンザス大学院で教育学を専攻し、来日前は高校教師を務めていた。ネルソンは相対主義的教育哲学、とくにJ. デューイの進歩主義教育思想やT. ブラメルド（Brameld）の人間学的教育学に共感を抱く教育者であった。ネルソンにとっては占領の究極の教育目標は民主化であった。かれは、「民主主義とは、意思決定への参加の平等と、そうした意思決定に従い、実行する義務ないし責任を意味する」と述べ、それを否定する独裁的支配秩序とそれを支える絶対主義的価値観（儒教的家父長制、ファッシズム、共産主義、神道等）をきびしく批判した。意思決定への参加を実現するために、民主主義の方法・技術の習得こそ教育の重要な役割ととらえた（ネルソン、48～115頁、片岡、P. 25～43）。

ネルソンは、公民館を民衆の教育水準を引き上げ、民主主義を実践する機会を提供するものとして評価し、公民館委員会（公民館運営審議会）の公選制を支持した。さらに「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、文部省社会教育局長通達）強力な指示、指導を行うなど、民間社会教育団体の行政からの自立性、公民館の行政からの独立性を強調した。社会教育法の制定にあたっては寺中と毎日のように法案を検討しており、社会教育の法制化に与えたネルソンの影響は大きかった（ネルソン、P. 170～178、大田、P. 197～208）。

占領軍による社会教育改革は有効であった。占領軍という絶対的な権力によってではあれ、戦前の国家主義的な社会教育を払拭し、近代的な教育の理念としくみをもたらしてくれたからである。しかし、社会教育民主化のとらえ方が学習方法や団体運営の形式的・技術的な側面にあまりに偏向し、混迷する時代において人びとが日々当面する生活や労働の現実とのかかわりの中で民主主義の実質をつくりだす主権者教育としての社会教育たりえなかったといえよう。この点が占領軍の社会教育政策の限界であった。

（4）知識人・文化人による学習・文化活動

文部省と占領軍の社会教育政策とは直接かかわらないところで、さまざまな自主的な学習・文化活動がくりひろげられた。多くは戦中、地方に疎開していた文化人によるものであった。その先駆的な活動の一つが戦下にあって「世界文化」を刊行するなど、反ファシズムのレジスタンスにとりくんだ中井正一の尾道青年講座（文学史、哲学、社会学等）であった（中井、P. 28～37）。中井のほか、井部達二による庶民大学三島教室、小宮量平の上田自由大学、三枝博音らの鎌倉アカデミアなど、公的社会教育から自由で自発的な学習・文化活動が生まれた。これらは戦前・戦中の文化的閉塞状態をくぐりぬけてきた知識人・文化人による大衆青年への科学や文化の普及・啓蒙という共通の特徴をもっていた。

他方では、公民館を拠点とする地域再生の試みも見逃せない。一つの事例は、戦後初期の疎開文化人である社会学者・米林富男（社会調査・村政刷新）、ドイツ語学者・関口在男（演劇活動）等による青年団の指導に情熱を注いだ長野県妻籠のむらづくりの拠点となった公民館の実践であり、別の事例は国際法学者·安井　郁（法政大学教授、東京杉並区立公民館長）のもとで母親たちの「杉の子」読書会が先頭に立ってとりくまれた原水爆禁止運動であった。いずれも文化人がとりくんだ戦後初発の公民館実践として、またその後の地域づくりや平和運動を方向づけたものとして先駆的な役割を果たした。

（5）社会教育の本質の探究

いっぽう、戦後社会教育の形成と展開に大きな影響を与えた代表的な研究者として、宮原誠一が

挙げられる。宮原は、社会教育実践に取り組む青年・住民・職員・教師たちとの深い交流と研究を通じて社会教育の理論化に着手した。戦前・戦中に青年教育や教育の科学化に専念し、社会教育が緒に着いたばかりであった戦後の草創期に、宮原は、社会教育を歴史的概念としてとらえる必要性、とくに「近代的学校制度に相対するもの」(学校教育の「補足」「拡張」あるいは「学校教育以外の教育的要求」)として社会教育をとらえる必要性を論じた。また、宮原は、社会教育の発達を支える条件は「デモクラシーとテクノロジー」であり、社会教育には、社会民主主義の高まりに伴う「民衆の下からの要求」と「支配的階級からの上からの対応策」が「合流して混りあっている」ととらえ、民主主義をめぐる矛盾構造に社会教育の本質的なありようを見出した。こうした認識の下、宮原は、学校教育も含めた教育全体に関して、「社会の教育的必要を総合的・系統的に計画化」する必要性を提起した（宮原、24〜59頁)。それは、政策や法・制度などの国家（権力構造）論的な分析は必ずしも十分ではなかったけれど、その後の社会教育研究を先導した貴重な研究であった。宮原は青年団や共同学習など、働く青年の学習の組織化や日教組を中心とする民間教育運動にも理論と実践の両面で貢献した先達の一人であった。

2　戦後復興・高度成長期における「生活台」に立つ学習活動と「権利としての社会教育」

（1）戦後教育改革の修正・変更

東西の緊張が表面化し、アメリカの極東政策が変更され、国内の大衆運動が高揚しはじめると、占領政策は反共産主義的な性格をいっそう強化した。第2次米国対日使節団報告書（1950年9月22日）では日本が「アジアにおける共産主義の砦」として位置づけられるなど、占領政策はその重点を占領初期の「反軍事化・民主化」から「反共・民主化」へと移した。こうした動きに歩調を合わせるかのように戦前の国家主義体制を支えた政治家が再登場し、戦後改革の民主主義的諸原則が修正・変更されていく。教育に関しても、教育の政治的中立確保に関する法律をはじめ、任命制教育委員会の発足、青年学級の法制化、社会教育法の大改正など反動的な国家政策のもとで、憲法・教育基本法制を貫く戦後教育改革の民主的理念が急速に後退し、「社会教育の自由」や「社会教育行政の独立性」といったリベラルで民主的な社会教育理念も後退を余儀なくされていく。さらに60年代には、高度経済成長下、経済開発政策（マンパワー政策）に従属する教育政策が登場する。

しかし、こうした相次ぐ反改革･反動化の中で、以下に見るように、働く青年たちの生活や生産（労働）の課題と結びついた学習文化運動や住民の学習権保障の視点に立つ社会教育実践がつくりだされた。

（2）職場の生活記録運動

無着成恭（山形県山元中学校）『山びこ学校』（1951年）をはじめ戦後初期の生活綴方教育は、戦前における天皇制国家主義教育への抵抗の教育実践（村山俊太郎らによる血みどろの努力の中から創出された「生活台」に立つ「生活知」を育む教育実践）をルーツにもち、かつ占領期に導入され普及した「新教育」（現実生活から乖離した生活経験学習）への批判をふくむ、貧しい東北農山村の教育実践であった。無着は「いつもなぜ、と考える人間になろう」と呼びかけた。かれの教育実践では、子どもたちが自らの生活を綴ることによって現実（村や家）の生活を直視し、討議し、ともに考え、仲間のために行動できる人間に育つことがめざされた。生活綴方は学校教育だけでなく、青年や女性の学習運動に与えた影響はきわめて大きかった。それは生活記録という名称のもとで当初は工場で始められ、農村に広がり、都市の女性たちにも広がった。

生活記録運動の最初の取組は澤井余志郎を中心とする東亜紡績泊工場（四日市）に働く女子労働者のサークルによるものである。『山びこ学校』に共感し感激した彼女たちは自分たちのサークルを「労文山びこ学校」と名づけ、農村の家や母のこと、職場の労働や生活、仲間のことを綴りあい、仲間のなかにさらけだしあうことによって、現実の貧しさの背後にある社会のしくみへの認識を深め、また仲間のなかでの一人ひとりの成長がめざされた。生活記録を綴ることをとおして農村と職場のありようを直視し、集団思考を重ねるなかで

自分たちの生き方と社会のあり方を追求した珠玉の実践であった（澤井、P.120～135）。澤井の生活記録を中心としたサークル指導実践は現実の生活台に立つ集団思考と認識のリアリズムの確かさへの確信に支えられていたと考えられる。こうした学習の考え方のもとに自らの生活や労働を教材化し、仲間集団の中で働く女性としての生き方を探求した生活記録学習は、人びとの生活現実から乖離し、上からの公民の啓発・教育や民主主義技術の訓練といった占領期の啓蒙的社会教育の限界をのりこえていた。

木下順二・鶴見和子編『母の歴史』（1954年）、『仲間のなかの恋愛』（1956年）は実質的には澤井の編集によるが、そこには彼女たちの生活記録のいくつかが収録されている。以下はその中の一文である。

「サークルに入ってから私の生活は一変した。すべてが新しく、何もかもが張り合いが生まれた。（中略）私たちのように外へ出て働きながら、部屋で団体生活をし、又サークルでは仲間意識を育てるために自分の感情より先に、みんなの気持ちを考えるように努力していることは将来きっとよい結果が得られると思う。お母さんたちの時代にはなかったことだ。もう二度とお母さんとお父さんのような不幸な結婚をくり返さないように、親に左右されない意見をもった人間になりたいと思う。そのためにも、お茶やお花を習う時間をさいて、サークルや自治会の仕事をしているのだ」（木下・鶴見、P.91～93）

サークル活動での生活記録学習をとおして彼女たちは労働者としてのより確かな自覚が芽生えた。澤井は会社からも組合からもサークルの解散を迫られ、職場を去るが、学習はつづけられた。

東亜紡績のサークルから始まった職場の生活記録運動はその後繊維工場の女子労働者に拡大した。大同毛織（愛知・稲沢）では生活綴方教育を学ぶ学生たちとの学習交流も行われている。彼女たちの中には労働組合の担い手となる者も少なくなく、全国繊維労働組合同盟では生活記録研究大会を開催するまでに至った。生活綴方を中核にすえ、集団づくりをとおして科学的な知性の陶冶と人格の訓育の統一を探究した小川太郎（当時名古屋大学教授）は、教育学を学ぶ学生たちとともにしばしば工場に赴き彼女たちの生活綴方を指導し、上述の研究大会では審査委員長を務めている。

（3）共同学習運動の展開

戦後社会教育実践を代表する共同学習運動成立への道筋を準備したのは占領下の青年団指導の中で普及した研究グループ活動であった。こうして青年団の中に芽生えてきた共同学習をさらに発展させる契機となったのは青年学級法制化（1953年）であった。青年学級はもともと1949年から山形県などで始められ、次第に全国に普及していったものであるが、文部省はこうした学習活動を振興するために立法化を行い、補助金を交付しようとした。日本青年団協議会（以下、日青協）は、青年学級が補習教育的なものに再編成されることによって青年団が官製化し、学習活動の自主性の失われることを恐れ、最終的には反対の態度を示し、学習の自由と自主性を基調とする「共同学習」の展開を提唱した。

共同学習は、農村文化運動長野支部の学習文化活動とも重なっていたが、進学か就職か、農家の二、三男問題、村の生活の非合理性、農業生産の非能率性、恋愛を阻む封建的な慣行といった個々人の問題であると同時に村の青年たちが共通にもっている問題を中心に、また自分たちや村の生活の背景にある社会や政治の問題もふくめて、グループで話し合い、生活記録をもとに問題解決のための実践をめざしてとりくまれる、まさに青年自身の学習であった。

吉田 昇は共同学習の理論化と実践的指導に大きな役割を果たした。彼は、J. デューイの学習論に基づきながら、合理的な思考の手順をつぎの五つの段階に分けて論じている。①困難を感ずる（現状の不合理を自覚）。②問題を限定（問題点がどこにあるかを発見）。③解決の示唆を示す（問題解決のための示唆を思いうかべる）。④示唆の論拠を検討（実際に有効かを考えてみる）。⑤観察や実践によって検証（最もよいと思うものをとりあげて、実際にやってみて、その結果また考えなおす）（吉田①、P.26～28）。

さらに吉田は、民主主義を築くためには民主的な学習形態が必要であるとし、共同学習をつぎのように特徴づけた。

①青年自身が推進力となる点で自主性を貫くものである。②できあがった結論を学ぶのではなく、集団思考によって新たな結論を生み出すものである。③相互の学習が行われやすいように20人以下の小集団で行うものである。④仲間意識につつまれ、おたがいの意見や態度を尊重しながら行われるものである。⑤討論されたことが実践に移され、実践されたことがまた研究されて、さらに新たな実践に移されるというように、実践と深い連関をもつものである（吉田①、P.34～48）。

上述の共同学習の原則的な考え方には、小集団（グループ）における討論と集団思考による自主的な学習と実践がみごとに結合した学習観が明示されている。

共同学習では、「ありのままの生活をコトバや文字ではっきりおさえるということが、問題意識を高めることに」（吉田②、P.25）なるので、話し合いと生活記録学習が積極的にとりくまれ、学習内容については、地域や自らの生活における「近代的な矛盾と封建的な矛盾」が混在する問題が焦点となった。共同学習に取り組む青年団ではこうした問題の学習によってかつて占領下に普及した興味・関心を中心とし、やや学習組織の形式を重視したグループ活動の域を脱し、自分たちの当面する現実の生活や生産や村の政治の問題へと学習活動を深めるなど、学習課題をより生活化し、さらに社会化させることとなった。

青年学級振興法に反対する運動の中で、次第に青年たちは、高校教育への要求が青年学級ですりかえられるのでは、という疑問と同時に、働く青年たちの教育のあり方への要望と期待を抱くようになった。そこで、1954年５月、日青協（第四定期大会）は吉田、宮原らの助言のもと「勤労青年教育要綱」を採択し、「日本国憲法にもとづき勤労に従事する青年が正しい教育をうける権利をもつ」ことを確認し、「教育の機会均等の原則をつらぬくこと」をはじめ、一〇項目にわたって基本的な考え方を公表した。

日青協は、1955年以来年一回、「青年問題研究集会」（54年の初回は大会。以下、青研集会）を開催し、各地の共同学習の実践報告をとおして学習成果の共有化をはかった。青研集会は各県段階の集会から積み上げられ、学習課題が深められた。

60年代以降、高度経済成長下、小規模農家の切捨ての農業政策と工業化・地域開発の中で共同学習運動はジグザグと変容する。宮原を中心に農業近代化政策下の農業青年の生産・政治学習にとりくんだ「信濃生産大学」（長野・駒ヶ根市）はやがて労農大学に発展した。また、都市青年労働者の学習活動にも共同学習の考え方が実践された。集団就職で上京した青年たちが参加し、「生活と学習を主体的にきりむすぶ場」とした「三鷹市勤労青年学級」（小川正美、小川利夫）はその典型であったし、70年代以降発展する名古屋サークル連絡協議会の「青年の生活史・生き方学習」（那須野隆一、真野典雄）も共同学習運動の継承・発展をこころみた都市青年のすぐれた実践であった。

（４）権利としての社会教育思想の生成

60年代に入ると、高度経済成長政策、とくに工業化・地域開発政策のもとで、人々は仕事を求めて地方から都市へ大移動し、都市の過密化、農山村の過疎化が顕著になっていくと、都市・農山村を問わず、山村での学校統廃合、都市でのプレハブ校舎、失われる遊び場や子ども文化など、貧しくなっていく子育て環境、一人暮らし高齢者をめぐる生活環境の悪化、激増する公害による健康破壊など、住民の「いのちとくらし」を脅かす地域･生活課題が次第に住民の上に重くのしかかり、深刻なものとなった。地域問題が大きくなるにしたがってこれらの問題の解決にとりくむ住民運動や学習・文化活動（保育所づくり、学童保育、地域文庫、親子劇場などの地域教育運動、住民不在の地域開発や公害と闘う住民運動など）が次から次へと生まれ、広がった。こうした運動を背景に、公的社会教育への批判と要求が高まると同時に、「権利としての社会教育」思想が芽生え、発展した。

関西地域の地域民主主義運動や自治体労働運動、とりわけ香里ヶ丘団地の子育て運動を背景に1963年、大阪・枚方市において「社会教育をすべての市民に」（いわゆる枚方テーゼ）と題する社会教育行政方針がつくられた。この方針はつぎの６つの原則から成っていた。①社会教育の主体は市民である。②社会教育は国民の権利である。③社会教育の本質は憲法学習である。④社会教育は

住民自治の力となるものである。⑤社会教育は大衆運動の教育的側面である。⑥社会教育は民主主義を育て、培い、守るものである。そこには、憲法学習こそ住民の自治能力を育て、民主主義を実現するのであり、こうした学習を権利として保障するのが社会教育行政の任務という憲法・教育基本法制に固有の社会教育思想が簡潔に、かつ明快に表現されている（津高、P. 199～244）。

1965年、飯田下伊那主事会は「公民館主事の性格と役割」（いわゆる下伊那テーゼ）（日本社会教育学会年報『現代の公民館』所収）を公にした。そこではこれからの公民館主事の役割は、教育専門職と自治体労働者という二つの立場（役割）を統一し、「生活をきびしくみつめる目を養い、なぜそうなのかを追求する姿勢をつくり出す生活記録と話し合い、生活をとりまく条件の科学的理解＝社会科学の学習の二つの柱を中心に」、働く国民大衆の運動から学んで学習内容を編成し、社会教育の民主化と独立性を確保することとされた（飯田・下伊那主事会、P. 176～186）。それは、農政改革と地域開発政策のもとにあってどう生き残るかという差し迫った住民の課題に真正面から向きあい、社会教育実践をとおしてこれに応えていこうという問題意識を共有する職員集団の珠玉の問題提起であったといえよう。同じ下伊那の松川では、60年代以降、公民館研究集会や婦人集会を土台に地域・生活課題を学習課題化し、学習の成果を実践につないでいく活動、なかでも公民館主事と保健婦が協働して健康づくりの主体形成をめざす健康学習など、地域生活に根ざす公民館実践を自治的につくりだすとりくみが始まった（松下、P. 1～15）。上述の長野の実践には共同学習運動の中で培われた地域・生活台に立つ学習観や教育観（社会教育思想）がひきつがれ、深められていることが見て取れる。

以上の1960年代の社会教育実践をとおして、憲法学習を基本とする社会教育は住民の権利であり、社会教育職員は専門家としても自治体労働者としても住民の学習権を保障する役割を持ち、公民館では地域課題や生活課題にかかわる住民運動の学習的側面に学びながら住民が主人公となって学習内容が編成されるべきであるという住民主体の社会教育理論が創出された。その中でも、こうした社会教育の実践課題を理論課題として主体的に受けとめ、社会教育をめぐる外在的・内在的矛盾に注目し、歴史的概念としての社会教育の歴史研究や社会教育の法・制度分析など、宮原の社会教育本質論を継承・発展した小川利夫を中心とする研究者の本格的な研究活動が見逃されてはならない。

3　高度経済成長の終焉と生涯教育の政策化

（1）いのちと暮らしを守る学習運動の広がり

高度経済成長が残した爪跡は大きかった。それは、住民不在の地域開発政策の破綻であり、さらにそれがもたらす公害や自然・生活環境の劣悪化であった。地域の地縁的な活動は次第にその姿を消し核家族も増加し、地域や家庭の教育力が低下した。加えて高度成長政策下の能力主義教育政策のもとでマンパワー育成の場と化した学校では競争と選別の教育が顕著となり、子どもたちの人間的成長を援助し保障する社会的な環境が劣化した。環境や子育てなど、いのちと暮らしを脅かす問題の解決が焦眉の課題となったことはいうまでもない。こうして地域開発政策に抗する住民運動を背景に、東京、京都、大阪、名古屋などの大都市をはじめ、太平洋ベルト沿岸自治体を中心に革新自治体が誕生した。

地域には、身近な暮らしの問題をテーマとする学習・文化活動（自己教育運動）が広がり、次第に公的社会教育の民主化を進める原動力となった。こうして、地域子育て運動の契機となった家庭・地域文庫、青年の成長と自立を援助する青年教室、女性の生き方や社会参加を考える女性セミナー、高齢者福祉のあり方を学ぶ地域づくり講座など、地域や生活の課題と結びつく内容編成をはじめ、公民館の運営に利用者が参加し、社会教育実践を自治的に創造していく取組みが深められた。こうした社会教育実践を踏まえ、東京・三多摩の公民館活動を背景に三多摩社会教育懇談会（公民館職員と研究者）の活動があり、「公民館三階建論」（1964～65年）が提唱された。さらにその後、同じ三多摩公民館関係者（研究者を含む）によって、「新しい公民館像をめざして」（1973～74年、東京都庁社会教育部）がまとめられ、その後の社会教育・公民館のあり方を方向づけた。い

わゆる三多摩テーゼである。

公民館三階建論では、「一階では体育・レクリエーション、または社交を主とした諸活動がおこなわれ、二階ではグループ・サークルの集団的な学習・文化活動がおこなわれる。そして三階では、社会科学や自然科学についての基礎講座や現代史の学習についての講座が系統的におこなわれる」という、都市化を背景とした学習要求の多様化・高度化に対応する構想であった。さらにそれを発展させる方向で、「新しい公民館像をめざして」では、公民館の「4つの役割」、すなわち「住民の自由なたまり場」、「住民の集団活動の拠点」、「住民にとっての『私の大学』、「住民による文化創造のひろば」を提唱した。加えて公民館運営の「7つの原則」として、「自由と均等」、「無料」、「学習文化機関としての独自性」、「職員必置」、「地域配置」、「豊かな施設整備」、「住民参加」、を掲げた。公民館職員については、「施設の提供と整備」、「集団への援助」、学習内容の「編成」などを職務とする、「すべての住民の学習権保障のための奉仕者」であり、「住民自ら学習・文化活動をより豊かに編成し発展していくための援助者」として位置づけた。ここに示された公民館の考え方は、社会教育の主体は住民であり、したがって住民に開かれ、住民の参加と自治のもとで運営され、職員による専門的援助の機能をもつ社会教育機関として、その自立性と専門性を重視するものであった。それは70年代の公民館実践、とりわけ都市型公民館の発展に大きな影響を与えた。

（2）ユネスコ生涯教育（学習）構想と日本におけるその受容

1965年、ユネスコ（国連教育科学文化機関）の成人教育推進国際委員会は生涯教育の構想を提唱した。そこでは、「誕生から死に至るまで、人間の一生を通して行われる教育の過程―それゆえに全体として統合的であることが必要な教育の過程―をつくりあげ、活動させる原理として」、生涯教育が必要とされていた。この構想は、その後エットーレ・ジェルピ（Ettore Gelpi）によって継承され、発展された。かれはパウロ・フレイレ（Paulo Freire）の「抑圧と解放の弁証法」に学び、現状変革を目指す第三世界の視点から、①学習者の主体性を重視する自己決定学習、②人間の抑圧・支配の教育から解放の教育へ、③貧困、抑圧、搾取に苦しむ第三世界、移民労働者、女性の自立のための教育、を中心に教育革新のあり方を論じた（波多野、148～162頁）。こうした議論はユネスコ学習権宣言（1985年）に結実した。同宣言は、①「学習活動はあらゆる教育活動の中心に位置づけられ、なりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体に変えていくものである」と、学習・教育を歴史の主体形成の鍵概念と位置づけ、②成人教育における学習者の自己決定の必要性を提起し、③「人間の生存にとって不可欠な手段」であり、「基本的人権の一つ」として学習権をとらえるなど、その後の社会教育の実践と理論に大きな影響を与えた画期的な宣言であった。

生涯教育の構想は、わが国では、まず産業界で注目され、企業の労働者の生涯設計・能力開発プログラムとして着手された。1970年以降政府も、中央教育審議会（以下、中教審という。）や社会教育審議会（以下、社教審という。）の答申を経て、生涯教育を国家的な教育再編政策の理念とし、さらに自治体の総合的な教育計画の基本的視点として位置づけた。中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」（1946年）では、「生涯教育の観点から全教育体系を総合的に整備する」ことを目指し、「技術革新の急速な進展」と「急激な変動が予想される今後の時代における」「家庭・学校・社会を通ずる教育体系」のあり方を提言した。社教審答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」（1971年）では、生涯教育は「生涯にわたる学習の継続」と「家庭教育、学校教育、社会教育」の有機的統合を必要としているとし、生涯にわたる各時期の学習課題を示唆するとともに、社会教育主事の整備充実やコミュニティ施設としての公民館の役割など、行政が重点をおくべき課題について提言している。この答申は、70年代の社会教育行政の指針となり、とくに地域・自治体の社会教育を方向づけた。

（3）新自由主義・市場原理下の生涯学習政策

さらに中教審答申「生涯教育について」（1981年）は、「これからの学習は、各人が自発的意思に基づ

いて行うことを基本とするもの」であるので、「生涯学習と呼ぶのがふさわしい」と述べ、「学歴偏重の社会風潮」を改め、「生涯学習社会の方向を目指す」ことを示唆している。加えて、臨時教育審議会（以下、臨教審という。）（1984年～87年）は、４次にわたって「教育改革に関する答申」を公にした。とくに第３次答申では、「生涯学習体系への移行」を主題とし、学歴社会の是正と教育の個性化・自由化を標榜する教育改革の構想を提言した。そこでは、社会教育の民営化、市場原理化とかかわってこれまでの社会教育法制が見直しと生涯学習振興に必要な法体系の必要性が強調された。この提言を継承した中教審答申「生涯学習の基盤整備について」（1990年）を経て「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」（1990年）が制定され、国（文部省と通産省）が主導し、民間活力を利用しながら都道府県を中心に生涯学習振興体制を整備するしくみづくりが準備された。

それではなぜ生涯教育が政策概念として登場したのか。その背景とねらいは以下のようであった。1960年代には高校教育の多様化政策や即戦力の育成政策など、その能力主義的改編が行われたが、生涯教育は経済社会政策に追従する新たな能力主義教育政策として、いいかえれば人材開発政策ないし教育投資政策の70年版として採用されたものであった（小川②、P. 177～178)。また生涯教育から生涯学習への転換は、学習概念の自発性・自主性を理由にそれを自己責任の対象とし、憲法が規定する「国民の教育権」保障の国家的責務の対象外においたことを意味する。臨教審の提言は、能力主義教育政策のもとで拡大した偏差値教育の問題性を学校教育制度のさらなる多様化・他種別化、個性化（非画一化）によって打開しようとしたものであり、教育における行政改革・合理化の手段として教育への市場原理（非公共化）の導入を意図していた。新自由主義政策のもとで公的セクターによる文化・スポーツ・レクリエーション事業の民間化が経済的な内需を喚起する可能性が期待されたからである。こうして民営化政策は受益者負担・規制緩和政策とも相俟って学級講座の受講料の増額、公民館の統廃合、予算・職員の削減など、社会教育の公共性の後退をもたらした。

その意味で、わが国に明確な概念規定もないまま導入された政策概念としての生涯教育（学習）理念は少なからず教育政策の範疇を逸脱するなど、ユネスコの生涯教育概念の「矮小化と拡散化」（波多野完治）という側面を含んでいたといわざるをえない。こうした限界をどう克服するか、がいま問われている。そのためには、ユネスコ学習権宣言により深く学び、各地の住民主体のすぐれた社会教育実践の歴史と現状により積極的に学び、そして何よりもこれらの実践をそれぞれの地域で着実に継承するとともに、新たな実践を意欲的に創造し、地域から政策への問題提起（批判と要求）をしていく必要があろう。「グローバルに思考し、ローカルに行動せよ」（“Think Globally and Act Locally.”）という、すでによく知られたこの一文を改めて肝に銘じ、これからの社会教育の研究と実践の指針としたいものである。

4　教育基本法の改正と生涯学習・社会教育の公共性の再構築

（１）教育基本法制の後退

教育基本法制の瓦解は、まず社会教育法の改正からはじまった。すなわち、1999年、「地方分権の推進を図るための関係法律の整備等に関する法律」（いわゆる地方分権一括法）として法制化され、政策化された財政圧縮と規制緩和のもとで、また地方自治理念を矮小化する国家的再編政策のもとで、新たに「青少年の社会奉仕活動」や「家庭教育」を含む社会教育の振興を国・地方公共団体の任務とし、公民館運営審議会を任意設置とすることなどを内実とする社会教育法の一部改正が行われた。前者の規定が実質化すれば、本来青少年や保護者の自主性・主体性が尊重されるべきボランテイア活動や子育てが本来あるべき性格を失いかねないし、また後者の条文改正によって、社会教育における住民自治、いいかえれば住民主体の社会教育が育たなくなる、あるいは後退せざるをえなくなるであろうことが懸念された。

さらに2006年、教育基本法（以下、教基法という。）の大幅な改正が行われた。前文と教育の目的には「伝統」や「公共」といった言葉が登場し、近代社会の普遍的・個人主義的な人格の形成とい

うこれまでの法理念が国家的価値を強調するものへと変更されることになった。社会教育については、生涯学習という大概念のもとに包摂され、しかも「個人の私的利益の享受」および「実社会が要求する人材育成」を内実とする生涯学習概念に矮小化された形で再構成され（第３条、第12条）（鳴嶋、Ｐ．111)、また中央政府が社会教育・生涯学習の政策主体とされ、地方自治体には国家的政策に即して計画を策定する役割が与えられた（第17条)。この点も従来の市町村主義原理に立つ社会教育（行政）に逆行するものであり、地域住民を社会教育・生涯学習計画化の主体として位置づける改正前の基本法制をまっこうから否定するものとなった。教基法の改正はその下位法であるいくつかの教育法の改正をもたらした。

2008年、社会教育法の一部改正（主に第３条）が行われた。そこでは、とりわけ国と地方自治体は「学校教育との連携」と「家庭教育の向上」に努め、学校・家庭・地域との連携・協力をはかることを任務とされた。1999年改正の「家庭」に加えて「学校との連携」が強調されることになった。社会教育が公権力の関与のもとで家庭や学校を支援するものとされた。これは、戦前期における「学校中心の自治民育」(社会連帯思想に依拠）としての社会教育への回帰といえなくもない、社会教育概念の変容である。

以上の法改正と並行して、1999年から2005年に至る市町村合併は合併特例債を中心とする財源措置が講じられるなど、もっぱら地方自治体の財政合理化をめざす総務省（旧・自治省）の主導で行われ、地方分権化政策と矛盾する方向性を有していた。したがって多くの場合、少なからず住民不在の中で推進され、地域・自治体に根ざす社会教育を大幅に後退させるものであった。上述の政策下、地方財政の劣悪化を理由に社会教育財政を圧縮し、社会教育施設の民営化や職員の嘱託・パート化が進行し、地域･生活課題に応える社会教育･生涯学習実践の難しさが顕著となった。

（２）市民の参加・協働による市民的公共の可能性と限界

90年代末以降、国家的公共政策に対峙し、市民的公共を創出し、自ら「新しい公共」政策の担い手として市民社会の構築を標榜する市民活動が広がってきた。その鍵概念は、「市民参加」であり、「市民と行政の協働」である。こうした動きの背景には、住民が地域の問題や行政の課題を学習し、地域・自治体の主人公として成長し、政策決定へのより主体的参加を実現する可能性とともに、圧縮された地方行財政を補完する市民活動への行政側の期待と政策意図が伏在していることはいうまでもない。多くの自治体において、市民参加や協働に関する条例、住民自治基本条例などが制定され、またボランテイア団体やＮＰＯ法人が行政の各種事業を受託している。さらに行政による企業をも含む指定管理者への施設管理・事業の委託はいまやどこの自治体にも普及した。しかし、こうした動向の中に看過できない事実が目立ち始めている。委託契約が市民団体の自由を制約し、団体を行政のコントロール化に置くなど、市民団体が行政に対して従属的関係に陥る危険性、職員の専門性の欠如、学習活動等に関する職員等の守秘義務が不徹底となる危険性、そしてそれがもたらす住民への学習支援サービスの低下などがそれである。

（３）社会教育行政の一般行政化・公民館の非社会教育施設化

生涯学習振興政策のもとで、生涯学習関係組織を一般行政に、また関係施設を一般行政所管に位置づけ、さらに関係施設を統廃合し、あるいは指定管理者への委託に踏みきる自治体が増えている。北九州市では、2005年以降、公民館を住民による福祉活動、コミュニティ、生涯学習等の拠点としての首長部局所管の市民福祉センターに再編している。仙台市では、すでに1990年に公民館を地域づくり・コミュニティ活動の受け皿である市民センターに変更し、2007年にその管理運営を指定管理者に委託している。東京都では、2001年に生涯学習センターを廃止、2004年には７つの青年の家を廃止し、２つのユースプラザにPFI手法を導入し再編成した。愛知県下の自治体も例外ではない。名古屋市では、2001年に生涯学習センター（以下、センターという。）が非公民館施設として区に編入された。各センターに２名設置されていた社会教育主事は小中学校からの出向者を除いて

半減され、学習内容編成の基本は教育委員会生涯学習課によって掌握されたままセンターの施設管理および職員管理は区の所管とされた。愛知県豊田市では、生涯学習行政の一部が社会部に編入され、公民館は交流館と名称変更されるとともに、地域コミュニティづくりの拠点施設とされた。岐阜県中津川市では、公民館が首長部局所管のコミュニティセンターと改称され、正規職員が不在の地域交流施設と化した。いま、こうした動きは名古屋の生涯学習センターに見るように、一般行政に編入・再編された生涯学習行政や生涯学習施設のその後の動向は予算の縮減のほか、職員、講座・セミナーの量的な減少のみならず質的にも著しい低下をもたらしていることは明らかである。そこには、生涯「学習」体系化によって、社会「教育」を後景に追いやり、ひいてはその教育的価値（教育の自由、教育への権利の公的保障、教育行政の独立性）を意図的に消失させていく、いわば「社会教育の終焉」（松下圭一）へと誘う政策的意図が見逃せない。

（４）戦後改革理念の今日的継承・発展

他方、今日の困難な環境条件下ではあれ、各地でとりくまれている住民主体のすぐれた社会教育実践に注目しないわけにはいかない。それらのいくつかを挙げれば、以下のようである。地区公民館（28館）が町内（自治）公民館（385館）を基盤に、またそれらと連携し、社会教育主事（集団）の専門的援助のもと「福祉ひろば」づくりなど、地域問題の学習と自治的な解決にとりくむ松本市の公民館実践（松本市教育委員会）、地域に広がった学習ネットワークを中心に市民委員（公募）をふくむ公民館運営委員会のもとで住民の参加と自治による公民館をめざす貝塚市の取組、「公民館のつどい」をとおして学習実践を報告・交流し、住民と職員が共に学びあう拠点づくりにとりくんでいる木更津市公民館（長澤P．218～228）。公民館を考える会をはじめとする市民活動と職員労働組合の協働で嘱託職員を正職員化し、学習と交流の地域センターとして公民館づくり実践している岡山市の公民館（岡山市職員労働組合・公民館職員の会）、「高校生講座」や「青年塾」など、次世代育成プロジェクトの取組を通して若者たちの学びと地域へのかかわりをめざしている飯田市公民館（大下、14～20）。

さらに、昨今、子育て、生命・健康、福祉、環境、多文化共生などをテーマとする地域活動やまちづくりが自発的な発意で、また行政の補助や委託を受けてボランテイア組織やNPO（法人）や各種協同組織によってとりくまれている。これらの活動にともなう学習活動が公民館のみならずコミュニティセンターや福祉センターなど、非社会教育施設においても行われている。地域の暮らしにかかわる住民の関心も次第に、そして着実に広がっているからである。こうした学習活動への教育的支援や環境醸成はこれからの公民館にとって欠かせない役割である。さらに、非公民館・社会教育施設を拠点とするさまざまな学習実践を土台にこうした施設の実質的な公民館化が期待される。

上述の社会教育実践は、いうまでもなく憲法・教基法制下、戦後教育改革のもたらした社会教育理念（価値）を継承・発展したものとして、またこれからの社会教育のあり方を方向づけている実践としてその積極的な意義をとらえなければならないと考えられる。戦後社会教育の基本的性格（権利としての社会教育、社会教育の公共性など）を脆弱化する政策動向を目前にして、「公的社会教育は終焉どころか、改めてその必要性が問われ、公的社会教育機関としての公民館がその役割を再び担わなくてはならない」（岡庭、P．1）という一文が貴重であり、かつ示唆的である。

5　課題と展望

新自由主義・市場原理政策のもとで、社会教育をめぐる国家政策ないし自治体行政は、憲法・教基法制下の社会教育理念や60数年の実践の中で想像・蓄積された社会教育価値と矛盾・相克するものとなったし、いまなおこの対立的な状況は変わらないどころか、むしろ激化しているといわざるをえない。この矛盾を発展的に止揚するためには、これまでの社会教育実践の成果により積極的・主体的に学びつつも、家庭や地域や職場の身近な生活や労働の経験をベースにすえ、現実の競争・格差社会の中で生起している失業・雇用不安、貧困、差別、排除、抑圧といった「人間らしく成

長し、生きることを疎外している」さまざまな社会問題について、同世代のなかまの中で、また世代を超えて、現状を率直に語りあい、問題の背景・要因を明らかにし、いまとこれからの生き方を探求しあえる、そのような学習への顕在的、潜在的要求を広く、かつ深く掘り起こさなくてはならない。さらにまたそれを丹念に組織化し、相互主体的な「自己決定学習」にまで高めていく必要があろう。そのためには生活課題の学習課題化と学習への教育援助が不可欠である。その意味で、社会教育の今日的な存在意義はきわめて大きいといわなければならない。

（引用文献）

・磯野誠一・木下順二・鶴見和子・日高六郎・丸岡秀子編『仲間のなかの恋愛』河出書房、1956年。
・ 飯田下伊那主事会「公民館主事の性格と役割」小川利夫編『現代公民館論（日本の社会教育第９集）』東洋館出版社、1965年。
・岡庭一雄「「地域主権」を公民館再生の糧に」『月刊社会教育』No.657、2010年９月。
・大下巨一「地域内分権の実現と新たな公民館の可能性」『月刊社会教育』No.659、2010年９月。
・大田高輝「J.M.ネルソンの公民館像の特質」、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」小川利夫・新海英行編『日本占領と社会教育　－成立と展開－』大空社、1990年。
・岡山市職員労働組合・公民館職員の会『市民が輝き、地域が輝く2007（公民館実践記録集)』第１号、2007年３月、同上第２号、2007年７月。
・小川利夫『社会教育と国民の学習権』勁草書房、1973年。
・木下順二・鶴見和子編『母の歴史』河出書房、1954年。
・①吉田　昇「共同学習の本質」青年団研究所編『共同学習の手引』日本青年館、1954年。
・②吉田　昇『吉田昇教育学著作集第１巻』未来社、1989年。
・澤井余志郎「生活記録サークル」羽仁説子・小川利夫編『婦人の学習・教育』亜紀書房、1975年。
・新海英行『現代社会教育の軌跡と展望－学習権保障の視点から－』大学教育出版、1999年。
・関口泰『日本再建と教育』興風館、1946年。
・田中耕太郎『教育と政治』好学社、1946年。
・「枚方テーゼの歴史的意義」津高正文編『戦後社会教育史の研究』昭和出版、1981年。
・寺中作雄『公民館の建設』公民館協会、1946年。
・寺中作雄『社会教育法解説』社会教育図書、1949年。
・中井　浩『中井正一論理とその実践－組織論から図書館像へ－』てんびん社、1972年。
・教育基本法改正については、『学習の自由と教育の権利を発展させるために』社会教育推進全国協議会、2007年、社会教育法改正については、長澤成次『現代生涯学習と社会教育の自由』学文社、2006年、を参照。
・長澤成次編著『自治と協同のまちづくり（公民館で学ぶⅡ)』国土社、2003年。
・鳴嶋隆「「教育基本法案」逐条批判」『世界』No.754、岩波書店、2006年７月。
・J･M･ネルソン著、新海英行監訳『占領期日本の社会教育改革』(J.M.Nelson,Adult Education under the Occupied Japan 1945-1947,1954）大空社、1990年。
・松下　拡『住民の学習と公民館』勁草書房、1983年。
・松本市教育委員会『町内公民館活動のてびき』（第５次改訂版)2005年。
・宮原誠一『社会教育論』国土社、1950年。
・無着成恭『山びこ学校』青銅社、1951年。

付記　本稿は『月刊社会教育』2007年10月、11月、12月号に連載した新海と中山弘之氏（元名古屋大学助手、現愛知学泉短期大学講師）の共著論文を大幅に修正・加筆したものである。共同論文では１～3までの構成について新海と中山氏が協議し、１～２を新海が、３を中山氏が執筆したが、本稿では全体にわたって大幅な修正･加筆を行い、4～5は新たに書き下ろした。とくに共著論文の段階で構想づくりの協議に参加していただいた中山氏にお礼を申し上げる。

The Historical Trend and Arrival of Social Education after the World War2
—Focusing on the Idea of the Reformation after the World War2—

Shinkai, Hideyuki*

Sixty five years have passed after the World War2. The sentence of "Getting out of the regime after the World War2" is exclaimed loudly. The fundamental law of education and the law of social education were drastically revised. The thought of social education which has been developed and deepened in the educational reform after the World War2 is facing to a kind of contradiction under the educational policy of neo-liberalism. On the other hand, today social education is necessary for many people, because they have lots of unrest, interest and request concerning their life and living under the competitive society. In this paper ,we look back the historical trend of formation and development of social education, focusing on it's turning points, and we would like to have a good chance to conceive what social education should be from now on.

Key Words： *The Idea of the Reformation after the World War2　第２次大戦後の改革理念, The Thought of Social Education　社会教育思想, The Historical Trend and Arrival of Social Education　社会教育の歴史的軌跡と到達点, A Kind of Cotradiction under the Educational Policy of Neo-liberalism　新自由主義の教育政策, What Social Education Should Be　社会教育はいかにあるべきか.*

*President, Nagoya Ryujo (St. Mary's) College