

地域生活と社会教育（その2）

神 田 嘉 延

(1992年10月15日 受理)

Community Life and Adult Education

Yoshinobu KANDA

目 次

- 第一章 地域生活と社会教育の問題の所在
 - (1) 地域生活の構造と社会教育論
 - (2) 地域生活構造論からみた小川利夫氏の世界教育論の問題点
 - (3) 小林文人氏の沖縄民衆史研究の字公民館論の問題点
- 第二章 市町村自治体の地域づくりと公的社会教育
 - (1) 一般行政と社会教育の関係論
 - (2) 地域開発問題と社会教育計画
- 第三章 農村の生活文化と社会教育
 - (1) 農村の生活文化からみた宮原誠一氏の世界教育史論の問題点

第三章 農村の生活文化と社会教育

(1) 農村の生活文化からみた宮原誠一氏の世界教育史論の問題点

1 農村生活文化の歴史的継承性と発展段階

—宮原誠一氏の歴史的範疇としての社会教育論の問題点—

農村の生活文化は、歴史的に発展していくことによって、古いものがなくなっていくが、しかし、歴史的に新たに形成され農村文化は、古いものが再編成されて、それ以前の文化の継承性をもちながら発展してきていることが特徴である。

農村文化の性格は、強い伝統性をもっている。この農村の文化の伝統性と継承性は、地域の流通・

交換形態の発展、地域の閉鎖性、農民の土地所有の形態、農民の経済的な生産様式に規定されている。

日本の農村においても水田地帯と畑作地帯とは、伝統性の強さの関係も異なる。稲作地帯の場合は、商業的農業の発展も稲作に比して早くから展開し、農村の革新性も強い。これに対して稲作地帯は、水利権、入会権、共有地、井関、畦などの農村の社会関係も強く、村落共同体的関係が畑作地帯に比して強い。

農村生活の伝統性にとって重要なことは、農民の生活文化を支えている村落共同体の存在であり、それは多様な形態をもって歴史的に発展してきた。資本主義的な近代以前の農村の生活文化の展開は、資本主義に先行する地域社会形態としての村落共同体に強い基盤をもちながら展開してきた。

ところで、近代の公教育としての学校の生まれる以前は、村落共同体と家族制が子どもの教育、青年の教育に大きな役割を果たしていた。成人の農業技術の研修、農民の娯楽、農村文化向上の場も村落共同体の機能でもあった。農民の文化生活にとって、村落共同体の存在は極めて大きなものがあった。

この村落共同体の形態も歴史的、地域的に大きな違いをもっていたことを見落としてはならない。家と村の教育的機能も村落共同体の形態によって異なっている。家の教育的機能の役割が大きな地域と村の役割が大きな地域と一律ではないことはいうまでもない。封建的な支配層にとって家の教育的機能は極めて大きな位置を占めていたのであり、封建的な家制度の再生産は、封建的な社会秩序の維持そのものであった。家を守ることは、封建的秩序にとって、重要な価値であった。

家と村の教育的な機能は、社会的な階層によっても大きく異なっていたのである。村の教育の論理は、家の補完として機能している場合と、村それ自身に独自の教育的機能の論理があることと、その意味が異なる。近代以前の日本の農村に存在していた村の年齢階梯制は、村の社会的秩序、共同生活の側面、村の教育的機能が重要性をもっていた。

家と村の教育機能は、一律ではなく、この関係は、歴史的に、地域的にも重点が異なる。また、家と村の形態も、大家族制度、名子・被官、門割制、同族的な屋敷制の存在など歴史的にも異なり、その関係や教育的機能も単純ではない。

支配的な階層においては、家庭教育から学校制度の移行の論理はあてはまるが、民衆の論理においては、家庭教育から公教育という直接的な筋道ではなく、村落共同体などの地域的な教育機能をも編成することによって、民衆をも動員されていく公的な教育制度が形成されていく。

ところで、宮原誠一氏の指摘するごとく、学校という特別な教育機関をもつことなしに、教育の原形態として人間形成のための目的意識的な教育活動は、あらゆる歴史的時代のあらゆる社会集団の内部で行われてきた。人類の存在にとって、独自の社会組織をもって、目的意識的な教育は不可欠であった。教育のための社会組織は歴史的、社会階層的、地域的に異なる。

「人類は、長く学校というよりも特別な教育機関をもつことなしに生活してきたし、またそういう特別の教育機関が発生してからも、大多数の民衆は、これになんの関係をもたなかった。しか

し、人間の社会生活がいとなまれるところには、かならず教育活動がおこなわれている。……人間の形成を目的意識的に統御しようとする活動、すなわち本来の意味における教育的活動は、あらゆる歴史的時代のあらゆる社会集団の内部でおこなわれてきた。それは未開社会の血縁集団の内部で、家父長制の家族および近隣で、中世の都市の手工業者の仕事場で、勃興しつつある商人の店舗のなかで、僧院で、宮廷で、あらゆる時代のあらゆる社会生活の局面で、教育活動はおこなわれてきた。』¹⁾

以上のように、宮原氏は、学校という形態をもたない教育の原形態を、人間形成という意味から人類史にとって、不可欠であったとする。そして、人類の教育の歴史を学校がつけられた近代学校制度以降と以前は大きく異なり、教育の人類史的な時代区分を積極的に展開するのである。

この視点をもつことによって、宮原氏は、近代以前の学校という特別な教育機関によらない教育活動は、教育の原形態としての社会教育であるとする。そして、教育の原形態としての社会教育と近代的学校教育制度、義務教育制度確立後の社会教育とは本質的に異なる概念であるとする。

「もし社会教育という言葉が、ただたんに学校という特別な教育機関によらない教育活動という意味にもちいるならば、教育の原形態は社会教育であるということが出来る。……学校教育が社会教育の内部から生み出され、分化したのである。それであるからこの意味においては、社会教育こそ教育の本源である。学校教育は、本来社会教育が組織的・制度的に編成されたものである。しかしながら、以上のような教育の原形態としての社会教育と、こんにちわれわれの周囲にみられる、いわゆる社会教育とは異なる概念として区別しなければならない。後者は近代学校制度の成立の後において、この学校制度にたいするものとして発生し、発達したものであるという点で、前者とはその本質を異にするのである。』²⁾

宮原氏の社会教育論は、近代学校教育制度との関連において問題を対象とするところに特徴があり、近代以前の人間の社会生活のなかで生まれてきた教育的機能は、近代的な社会教育概念からとは全く概念の異なるものとして、教育の原形態としての社会教育として規定するのである。また、近代以前の民衆教育の存在も、近代以降の社会教育との関係で連続的な発展線上においてとらえるものではないとする。

「われわれは古代社会や中世社会において、宗教家や政治家や学者がおこなった民衆教育と、こんにちのいわゆる社会教育とをたんなる連続的な発展線上においてはならない。古代における社会教育、中世における社会教育、近世における社会教育というように、社会教育という概念を歴史をとりこえた非歴史的概念としてあつかったのでは、こんにちわれわれ周囲にみられるいわゆる社会教育なるものの本質を理解することはできない。』³⁾

宮原氏にとっては、古代における社会教育、中世における社会教育、近世における社会教育という概念の使用は、今日の社会教育の概念を理解できないものとする。

つまり、社会教育の概念は、近代的学校教育制度確立以降の概念であり、義務教育制度の確立後の学校教育との関連においての目的をもった教育活動として問題をたてるべきであるとして、近代

学校教育制度との関係において、操作的に社会教育を概念化する。

この概念化は、現代の公的社会教育を学校教育との関係において歴史にみる意味は、国民の識字率の向上、基礎学力の一定水準確保の義務教育の果たす役割との関係で学校教育以外の社会教育の役割をみることは大きく評価すべきことである。

義務教育を受けてきた民衆の学校教育以外の教育において、義務教育で身につけた能力を否定することができない。しかし、民衆の諸能力発展において義務教育としての学校教育が基本になっているとは限らない実態があることも事実である。義務教育としての学校だけではすべての子どもに生きていくための基礎的な能力を身につけさせていない。

そして、生活の実態との関係で生きていくための人間の諸能力の内容的課題をみだしていこうという方法で、学校教育との関係のみで問題をたてることは、学習課題を見失うことになる。むしろ、生きていくための学習課題をみだすことは、地域の生活、現実の社会の実態との関係のなかにあるのである。学校教育との関係に問題を限定することは、民衆の生活、文化の歴史的継続性、伝統性の問題を社会教育としてみることができなくなる。

宮原氏の論理にとって、古代、中世、近世の民衆教育も教育の原形態として規定して、現代の社会教育を学校との関係において歴史的に限定づけるなかでは、資本主義に先行する民衆教育が近代以降においてもどのように継承、発展し、近代以降の民衆教育にどのように関連づけるかということがみえてこないのである。そして、支配従属関係、国家との関係、異民族・異文化支配での歴史的実態性との関係もみえない。

支配階級でない階層の民衆教育が歴史的にどのように展開してきたかということで、それぞれの歴史的時代に対応するように、古代、中世、近世の民衆教育という内容の設定は重要である。

とくに、経済や政治的な学習内容以上に民族的・地域的な文化の問題、社会的意識・心情、風習・慣行などは、歴史的継承性を強くもっていく。それらは、単純に社会的な発展段階によって消えていく問題ではない。目的意識的な教育活動としてもこれらの問題を抜きにして問題をたてることはできない。社会教育の計画においてもこの歴史的継承性の問題をベースにして具体的な教育実践の計画がたてられる。

より現実的な歴史的背景、時代的狀況、支配関係との関係で民衆教育の実態に迫るための時代的区分の方法が必要である。むしろ、時代区分をせずに、教育の原形態としての社会教育としての民衆教育では問題の時代的背景、時代的支配従属関係での問題を実態的に明らかにすることはできない。

民衆教育の論理は、必ずしも絶対主義的な時代において、近代学校教育制度の展開と関係していない場合が多い。日本における近代学校制度の普及は、絶対主義的天皇制のもとでの半封建的な地主や軍事産業部門の強い特殊な資本主義の発展によってであった。それは、国家主義的、軍事的な側面を強くもっての学校制度の展開である。

義務教育の普及は、近代的市民社会を前提にして出発したものとは限らない。むしろ、絶対主義

の論理による富国強兵という軍事的な側面からの強力な国家のための義務教育の普及の論理もあるのである。日本の近代化は、市民革命を経ないで上から絶対主義的天皇制権力によるものであり、その資本主義化のなかで、日本の近代学校制度が普及していくという特殊性があった。

近代学校制度の発展においても絶対主義的な論理と国民の教育権の論理とは異なる。絶対主義での義務教育制の展開は、国民の権利としての自己教育の発展の論理からと全く矛盾しあう側面を含んで発展していく。日本の場合は、国民の権利としての自己教育の論理が極めて未成熟のなかで、その対抗の論理も絶対主義的な国家の教育権の論理が強く働いて戦前の公教育は展開してきたのである。

近代的な学校教育制度の成立以降の公的教育制度は、絶対主義的天皇制の国家の問題に深く絡んでいたものであり、国民の権利としての自己教育の展開は、資本主義の発展により、成長していくが、しかし、社会的な対抗勢力として大きな位置を占めていたことはない。もちろん、国民の権利としての自己教育の重要性を問題にした教育思想家の存在を否定するものでは決してない。

近代学校制度以降の学校外教育においても絶対主義的天皇制国家の論理の官僚主義的社会教育、国民教化策として、行政的な社会教育が展開していく。内務省の行政施策においても軍事的、イデオロギー的、社会統制的な国民教化策が大きな位置を占めていく。近代的な国家権力と国民の教育権との関係で社会教育をみていくという視点は重要であるが、近代的学校教育制度を国家権力との関係なしに、これとの関係で社会教育の概念を歴史的に規定する見方は極めて一面的な概念設定である。そして、社会教育行政の論理と内務省をはじめ他の行政施策との関係をみていかねばならない。

ところで、日本における近代学校教育制度の成立において、農民経済の発展の論理に支えられた農村の寺子屋の普及は大きな歴史的役割を果たしたのであり、そこには、近代学校への断絶と継続の側面があったのである。教育内容的な断絶の側面は、国家の権力的性格に規定された教育政策と深く関わっていた。

歴史の発展は、継続性と断絶の側面をもって発展していくのであり、歴史的な段階規定や歴史的な本質規定からの問題設定ではないのである。現実の歴史的な事実の内容から継承性や断絶、発展の事実の側面から歴史的な本質規定がされる。

宮原氏の社会教育概念は、近代的学校教育制度以前に存在しないことになり、中世、近世の社会的意識や文化の継続性と断絶、発展性の歴史的事実のなかからの民衆の自己教育の論理はでてこない。民衆の自己教育の概念は、権利としての社会教育にとって基本的な問題設定になるが、この歴史的研究において宮原氏の社会教育の歴史的理解においても近代以降に問題が限定される。

また、近代以降の社会教育の歴史的理解において、近代的学校との関係に問題が強調され、近代以前の民衆教育の歴史と近代以降の社会教育の歴史の絡み合いがでてこない。そして、社会教育の歴史的研究の対象も近代的学校教育成立以降の社会教育制度とその制度をつくりだした思想家に関心が集中される。

宮原氏の社会教育概念は、近代学校の存在が基本になっているのである。近代的学校教育に対応する近代的な社会教育の成立という歴史的な発展段階に対応する社会教育の概念の設定ではない。あくまでも近代的学校成立以降、義務教育との関係において社会教育概念の成立であり、社会教育の歴史研究を近代以降に問題を限定している。

また、近代学校教育制度成立以降を歴史的概念として社会教育を規定するが、近代学校教育制度の成立によって、民衆の教育はどのように変化していくのであるか。成人教育はどのようになっていったのか。支配階級のイデオロギー的統制、教化がどのようになっていくのかということの問題設定が必要であり、学校教育の成立に対応しての歴史的概念としての社会教育の問題の提起だけでは、社会教育の内在的な論理をのべたことにならない。

2 宮原氏の世界教育の歴史的発展形態論

宮原氏は近代学校教育の成立、普及との関係で学校教育と相たいするものとして社会教育の歴史的発展を問題設定する。「歴史的な、いわゆる社会教育の一般的な特質はどこにあるのか。それはこのものが近代的学校制度の成立、なにかんづく義務教育制度の普及の後において学校教育と相たいするものとして発生し、発達したものであるということである。そこで、われわれの仕事は、学校教育と相たいするという、その「相たいする」関連の構造をあきらかにすることによってなければならない。」⁴⁾

ここで学校教育と相たいする社会教育の関連構造として、宮原氏は労働者階級の社会的自覚に対応する支配階級の政策的な精神指導・生活指導を問題提起する。「一つには、労働者階級を先頭とする一般民衆の文化的要求の成長に応じるものとして社会教育は成長している。そしてまた一つには、労働者階級を先頭とする一般民衆の社会的自覚のたかまりにたいする支配階級の側からの対応策として、すなわち政策的な政策的な精神指導・生活指導として成長する。われわれは、社会教育のこの二重的性格を観念的な推論によってではなく歴史的事実の分析をつうじて、あきらかにしなければならない」⁵⁾ とのべる。

労働者階級の社会的勢力としての階級的な自覚のたかまりは、資本主義の発展した条件によってあらわれていくことはいうまでもない。近代学校教育制度の成立をどのようにみるのか。労働者の社会的自覚とそれに対応する政策的な精神指導・生活指導の政策が生まれていくという歴史的段階によって、社会教育行政が展開されていくのであろうか。

労働者の自己教育運動が、社会的勢力として展開していく歴史的現実を日本において、いつの時代におくのか。1898年(明治30年)の片山潜などによる労働組合期生会の結成と労働組合による演説会、講演会、夜学会、研究会などの労働者教育運動にみいだすか、それとも米騒動の契機から本格的に展開していく労働運動、農民運動という大正末期から展開するとするかは歴史的に大きく異なる。

