

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社会教育論の問題点
 - (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社会教育史論の問題点

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社会教育史論の問題点

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く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を、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い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いだすことは、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的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 宮原氏の社会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、なかんず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でなければならない。」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。

本稿では、米騒動を契機としての労働者の自己教育運動の社会的勢力の展開を問題にする立場にたち、1898年（明治30年）の日本資本主義の段階を産業資本確立期とする。国民経済における資本主義化は、極めて未成熟の段階であり、零細な家内工業、マニファクチャの工業である。一部の紡績・生糸などの繊維工場、軍需工場において、資本主義的な大工業の論理が働いて、産業資本主義の段階に入ってしまったのであり、また、前期的な商業資本的性格を残しながらの財閥的形態をもつての日本の産業資本の発展である。

これらは、近代的労働運動を国民的な規模で起きる社会的基盤を欠いていたのである。労働者の自己教育においても近代的労働者の形成の未成熟のなかで、その国民的条件をもちえなかったのである。しかし、萌芽的に近代的労働運動に支えられての労働者の自己教育やその思想の存在を否定するものではない。

ところで、日本の官僚的社会教育行政の歴史的展開は、労働者教育を中心としてではなく、農村における青年団、婦人会、農会、在郷軍人会などの農村・農業・農民の団体指導によっておこなわれたのが特色である。また、義務教育を終えた青年に対する補習教育は、明治後期から積極的に文部行政指導として強調される。

そして、本格的に実業補習教育が展開されていくのは大正期である。実業補習学校の全国的推移は、1903年（明治35年）六百三十校、1908年（明治40年）五千校、1912年（大正2年）八千校、1924年（大正14年）一万五千校となっていく。宮原氏は、実業補習学校は、本来教育的営為としての存在を欠いていたとする。「実補の実態は依然として農村の小学校に併置の学校ともつかぬ低度実業教育機関であった。日本産業の技術的低位が実業教育の低調の真因であったとはいえ、実補にみられる低度実業教育にいたっては、本来的教育的営為として存立する条件を欠いていたものといわねばならぬ。」⁶⁾

明治後期から大正期において、実業補習学校の中心が農業補習学校であったことから、工業、商業をも含めての産業一般ではなく、農業生産との関係において実業補習学校の役割をみなければならぬ。

1916年（大正6年）に設置された臨時教育会議では、実業補習学校の義務制が大きな課題となる。実業補習学校の義務制は、臨時教育会議ばかりでなく、各府県の農会や教育会でも要求になっていく。

帝国農会の1923年（大正13年）の総会においても補習教育の義務制を決議している。実業補習学校は公民教育と職業教育がおこなわれたのである。1923年（大正13年）の文部省の農村用公民要項では、町村会、町村財政、産業組合、農会、農村開発、農村生活改善などの教育課題が含まれている。鹿児島県の大正10年の県令「実業補習教育実施要項」では、就学奨励においての小学校長、町村長の役割がのべられ、準義務制の方針がだされている。

鹿児島では、田上小学校に併立された県立の実業補習学校が県内のモデル学校であったが、そこでは、授業内容の配分は次に示すとおりである。1923年（大正13年）のとき、後期課程の場合年間

授業時総数249時間であり、そのうちの科目の内訳は、国語58時間、算数63.5時間、農業・商業86時間、修身16.5時間、体操16.5時間となっており、基礎教科と職業教育に時間をさいている。そして、農業実習では、組実習と家庭実習を設けて、自分の家での10坪程の自分自身の実習地と部落ごとの実習地での教育を設けている。実習は日誌と収穫した作物の品評会を中心に組まれている。

多くの実業補習学校は、農業補習学校であったが、補習学校は、小学校の地域的な青年教育の役割としての意味をもっていた。それは、就学奨励や農業実習など町村地域や部落の青年団と密接な関係をもって運営されたのである。青年団の機能に農村の補習教育的役割をもたせたのである。明治末期の地方改良運動において、実業補習教育の役割が強調された。全国各地の地方改良講習会、講演会では、その問題が山崎延吉などによって力説される。

ここでは、サーベル農政といわれるように寄生地主的強制農業指導とともに、国家主義的イデオロギーが鼓舞されたが、報徳運動や農業補習学校、部落農会の活動などは、農村における現実の生活実態からの農民の生活向上の意欲、農民の意識、文化的状況、農業生産力の問題、農民的農業生産意欲の問題等との関係を無視できない。

一方的な上からの権力的な教化指導ということではなく、それを受け入れていく農村側の基盤をみていかねばならない。農村における農業補習学校の展開や報徳運動を国家主義的なイデオロギー形成の役割のみに問題を考えるのは一面的である。

ところで、宮原氏は、戦前の日本資本主義の発展段階についてもあいまいである。宮原氏は、明治30年後半日露戦争後の地方改良運動による官僚的社会教育の登場を日本資本主義の帝国主義的再編成の動向としてとらえている。

「明治30年代の後半、日露戦争の直後から、絶対主義的権力は社会教育を積極的にとりあげはじめが、この動向は日本資本主義の帝国主義的再編成の一環としてよびだされたものである。……その主導的担い手は内務・文部官僚つづいて農林官僚であって、その背後には徴兵制度の赤い糸が一貫してつらぬかれていた。」⁷⁾

資本主義の発展段階から帝国主義をどのように規定していくのであろうか。明治30年後半に日本資本主義の帝国主義的再編としてとらえ、その施策の一環として官僚的社会教育を宮原氏はみる。国家主義的教化、農村を中心とした地方改良運動、徴兵制の赤い糸という内容では、帝国主義的な社会教育内容といえるのであろうか。帝国主義的再編としての教育制度や教育内容の特徴をどのように宮原氏は規定しているのか明らかでない。帝国主義的教育内容を考えていくうえで、日本の異民族支配、民族排外主義、日本の独占資本の植民地的経済支配の教育内容を考えていかねばならないが、日露戦争後の官僚的社会教育行政のなかで、それらがどのように現れているのであろうか。

明治30年後半の官僚的社会教育の登場の歴史的意義として明治20年代の民間の社会教育思想および社会教育活動のながれが官僚的社会教育にとって代わられたと宮原氏は次のように指摘する。

「明治20年代日清戦争の戦後から出てきていた民間の社会教育思想および社会教育活動のながれをたどることは、三十年代後半における官僚的社会教育の登場の歴史的意義を十分に理解するうえ

に大切なことである。二十年代以来の「社会教育」の動きが、最初から国家主義的ではあったけれども、政府の手によらない民間の活動たるをもって社会教育なるものの特質の一つであるとしていたこと、そして、このような一連のながれが発生しながらも発展の条件を欠き、急速に官僚的社会教育によって取って代わられたことは、注目されなければならないことである。』⁸⁾

以上のように明治30年代後半の官僚的社会教育の施策を問題にする場合においても、それ以前において、民間の社会教育思想家や民間社会教育活動家の存在をあえて積極的に位置づけして、官僚的社会教育の施策以前に先行する民間の社会教育活動を強調するのである。

宮原氏の民衆の自主的学習の抑圧機能としての官僚の教化運動としての図式の論理がここにおいても力説されるのである。官僚的社会教育という場合の社会教育行政の独自性をどのような内容に求めるのか。内務省的な国民の教化策と文部省的な官僚的社会教育行政の内容はどのようにみるのか。

官僚的社会教育施策が民衆の自主的学習の抑圧機能の側面ばかりでなく、地方改良運動にみられる地主的な生産力形成の問題の論理が宮原氏にはない。地方改良運動は、サーベル農政といわれるように、農業生産技術は地主的生産力として画一されたもので、米の商品化の急速の進展に伴い、寄生地主的な米市場に対応しての論理からの品質向上の産米検査の強制がおこなわれたのである。強制的農業指導は、国家主義的イデオロギー統制ではなく、寄生地主的な農業生産力に対応したものであり、報徳運動や地方改良運動にあった教化主義的な展開も地主的な農業生産力の発展の社会的要請との関係でみていかねばならない。農業生産力の展開という面から、儉約、勤勉、自立運動奨励の報徳運動の内容面をみていかねばならない。

それは、1880年代の豪農的な手作地主の性格による農業経営に踏みこんだものではない。自作農創設事業という先駆的事例をみることができるが、しかし、支配的には、自作農民的な生産力の上昇という個々の工夫による多様な農業生産技術の開発奨励ではなかった。

ところで、地方改良運動は、農民への教化施策としてのイデオロギー問題として機能したばかりでなく、農業生産力の問題と密接に結びついて展開したことを見落としてはならない。1904年に帝国議会決議は、農商務省の省令として米作改良、害虫駆除のための塩水選、共同苗代の強制をしているが、実際は農業指導の地域性から府県令で権力的農事改良を実施したのである。

そこでは、農業教育における具体的な技術指導の教育内容の問題を含んでいたのである。また、町村合併、部落有林野の統一事業も町村行政の寄生地主的な郡区域を中心としての地方農村支配の物的強化として進むのである。

日本資本主義における資本主義の発展による地主制の論理との矛盾や寄生地主的論理と豪農的、富農的発展の農業生産力の論理の矛盾など、明治、大正、昭和と機能的な支配の構造も単純ではなく、それぞれの階級・階層ごとに矛盾をもって存在していくのである。地方改良運動の施策も支配階層のそれぞれの矛盾の側面をみていくことが必要であり、教育内容の要求も一律ではない。もちろん、この矛盾の側面があるということで、絶対主義的天皇制の国家機構の支配構造がブルジョア

化の方向へ変わっていくことを意味しているものではなく、天皇制官僚機構の階級的な支配構造の変化ではない。しかしながら、機能的な支配の変化の問題は、国家の行政施策の大きな変化をもたらしていくのである。

明治20年以降から明治30年代の農業教育の普及施策においても、単に民間と官僚的社会教育という論理ばかりでなく、資本主義の形成、発展による日本の特殊な支配構造から行政においても様々な階級・階層の社会的要求によってぶつかりあっていくのである。

また、農村を中心として展開された官僚的社会教育は、従前の村落共同体の部落の地域組織を基礎として、みずからの新たな施策を展開していく。青年会の夜学舎が農業補習学校の普及に利用されていくのもその典型的な事例である。

ここでは、近代的な意味で自主的ではないが、地域共同体として行政から独自性をもっていた青年組織がより公的な官僚的教育組織として、教化組織として行政に編成され、統制されていくのである。それは、従前の村落共同体の青年組織の機能を再編して、国家の教化的役割をもたせていく。官僚的な社会教育の実施においても伝統的な組織の再編は重要な課題であり、伝統的な村落共同体の青年組織に依存しなかったらならなかったのである。ここでも継続性の論理が働き、組織を継続的に維持して、新たに官僚的な社会教育、教化施策の動員機構に再編していくのである。

宮原氏は、日露戦争以降の青年団にたいする二つの官僚路線、内務省の地方改良の路線と文部省の補習教育的路線は軍部の青年団把握としての1914年（大正4年）の内務・文部省の訓令「青年の指導発達ニ関スル件」によって調整されたとする。⁹⁾

ところで、農会の組織も農政運動の側面を強くもっていく面と地域の農業生産力をたかめるための農業教育的側面との二つの側面をもって展開していく。1896年（明治28年）の全国農事大会を契機に前田正名・玉利吉造等の全国農事会系農政運動派と横井時敬等の大日本農会の農業教育機関とに分裂していく。

横井時敬は、系統農会の組織の義務として、共進会、品評会、競技会、農談会など開設、質問応答、種苗交換などの農事改良として明確にすべきとしたのである。そして、横井は、農政運動の組織と農事改良の組織とを別のものとすべきことを強調したのである。¹⁰⁾

1911年（明治43年）に農会法改正案が国会を通過して、全国農事会を母胎として帝国農会が結成されていく。この帝国農会の結成においても農商務省と全国農事会は、中央農会の自立性をめぐっての対立があったのである。政府は全国農事会によって農事政策が阻害されるということがあった。結局、勅令によって政府の意向がはいるように農会の運営体制をつくりあげたのである。このことによって、政府の農事指導のために帝国農会の系統化組織が一層機能していくのである。農政運動として大きな役割を果たしてきた全国農事会も帝国農会の成立とともに解散するのである。帝国農会は政府の監督のもとに農政運動を否認された。

しかし、帝国農会とは別に大正2年に全国農事会を継承するものとして中央農政倶楽部が生まれ、帝国農会が農政運動としての役割をもっていくことも否定できないのである。

政府の強制的な農事指導体制は、部落農会を末端として、町村、郡、府県と整備されていくのである。農事強制の指導体制として郡の農事教授人、農業学校教師、農事巡回教師、農会技術員、試験担当官などの役割が一層大きな役割を果たしていく。宮原氏は、帝国農会の社会的機能は、帝国在郷軍人会とともに内務省・文部省・農商務省と軍部と町村住民をつなぐ指導統制機構として規定する。

「報徳会について、明治43年には帝国農会、在郷軍人がつくられ、これらの半官半民の団体がそれぞれ内務省・文部省・農商務省そして軍部と町村住民とをつなぐ指導統制の機構として整備されていく。」¹¹⁾ ここにおいても宮原氏の農会や報徳会のイデオロギー的、国家の統制的機構の媒介的位置づけがみられる。

宮原氏は、労働者の自己教育運動の社会的勢力の展開と社会教育の問題に積極的に触れているのも特徴である。そして、米騒動を契機と労働運動、農民運動の発展の段階では、文部省内での社会教育行政が本格化することを次の事実などからファシズム的体制の一翼としての官僚的社会教育としてのべる。

1918年（大正8年）に文部省普通学務局第四課新設による通俗教育からの社会教育の用語復活、1919年（大正9年）の道府県に社会教育主事設置の勧奨、1923年（大正13年）の新設第8課の社会教育課に、1924年（大正14年）の地方社会教育法の制定、1928年（昭和3年）内務省から青年団体と教化団体の文部省移管、昭和4年の社会教育局の新設など社会教育行政の整備がおこなわれていくとする。この歴史的事実を積極的に問題にして、宮原氏は、社会教育のファシズム的体制の一翼の整備として以上の事実を位置づける。¹²⁾

そして、一方において、明治以来の官僚的社会教育は明治、大正、昭和と一貫性を指摘する。ここで、なぜ内務省の教化的施策から文部省の官僚的社会教育行政へと青年団体と教化団体の指導管理が移管していくか。この事実、官僚的な社会教育行政にとって大きな歴史的転換である。¹³⁾

この社会教育行政の歴史的転換は、絶対主義的天皇制の行政権力構造が日本資本主義の社会構造的変化によってどのように変わってきたなかで生まれたのであろうか。内務省の青年団体の教化、統制に対する変化は文部省の社会教育局との関係でどのようにになっていくのであろうか。文部省に国家の青年の教化、統制的役割すべてを移管していったのであろうか。治安維持、社会統制的側面からみるならば、労働運動、農民運動が発展すれば、天皇制絶対主義国家の官僚・警察機構にとって、内務省は、益々重要性をもっていく。

労働運動、農民運動の発展、大正デモクラシーの影響、普通選挙制の実施などの新たな教化的施策やイデオロギー的統制という側面ばかりでなく、より官僚的社会教育行政を展開していく必要が生まれてきた状況をどのように考えるか。国家の権力構造において、権力の中核的な内務省がそれぞれの中央行政機構をコントロールしていく側面が強く現れていくが、しかし、内務省的機能と文部省的機能は全く同じではないのである。

教育行政は、軍事的、天皇制的イデオロギー的側面を強くもっていても、社会統制、治安維持の

として直接的に機能しているものではない。また、直接的な軍事的、治安行政遂行的な宣伝・教化機能でもない。国家の公教育として目的意識的な人間形成の論理が教育行政に独自にあるのである。

その目的意識そのものが、国家主義、軍国主義的イデオロギーに強く支配されていても、それ自身の直接的な行政遂行的な宣伝が文部省の独自の機能ではない。たとえ文部省にその機能を委嘱しても、それは、文部省として継続的に機能していくものではない。継続すれば文部省としての存在価値がなくなるからである。

軍国主義的、社会統制的な面から内務省にコントロールされている文部省であっても、単に国家施策を遂行していくという教化的側面ばかりでなく、独自にイデオロギー的、社会統制的・社会秩序的な側面からの人間形成の教育問題が社会的にある。

また、生産力の新たな発展から科学技術的側面、資本主義発展、とくに、重化学工業の発展から労働力の質として新たな教育の課題が現れていることを独自にみなければならないという大正末期から昭和初期の歴史段階があるのである。この問題は内務省的社会統制、治安維持の目的の教化施策では解決しないのである。

戦前の社会教育行政を官僚主義的性格として、民衆の自主的学習が官僚支配の教化運動によって抑圧されてきたとするだけでは、資本主義の新たな発展段階からの生産力問題としての教育の課題と権力内部の構造的変化からの教育課題の変化の問題をとらえることはできない。

宮原氏の労働者の自己教育と官僚的社会教育行政によるイデオロギー的教化の対抗の論理では、戦前の日本資本主義の発展段階に対応しての社会教育行政や絶対主義的天皇制権力の内部構造の変化による文部省的社会権力機能の質的違いについては問題を解けない。

3 日本の「社会教育」行政史についての宮原氏の問題把握

—1920年代の文部省「社会教育」行政の整備をめぐる—

文部省の社会教育行政が整っていくのは、内務省主導の教化施策が文部省へ移行することに伴って展開されていく。内務省と文部省との関係のなかで、社会教育行政が整っていくという歴史的特殊性をもっていたのである。この問題について、宮原氏は、「社会教育」行政が整っていくのは、体制危機のたかまりによつての教化政策の必要からであると次のようにのべる。「大正9年には道府県に社会教育主事を置くことを勧奨する通牒が出され、大正13年には新設第四課は社会教育課となり、翌14年地方社会教育職員制が定められ、道府県に社会教育主事専任60人以内、社会教育主事補110人以内を置くことによって、中央および地方の社会教育行政機構が整い、これをうけて昭和3年には内務省から青年団体と教化団体の事務が文部省に移管された。体制的危機のたかまりによつて、社会教育政策がようやく重視されたのである。」¹⁴⁾

体制的危機のたかまりを宮原氏はなにによって求めているのであろうか。大正期における労働学校運動の存在は、日本の変革主体の思想的問題から社会教育を考えていくうえで、大きな意味を

もっていることは否定できないが、しかし、そのことが体制危機の一つの指標になるかということは別の次元である。変革主体の社会的勢力を考えていくには、社会的な影響力を具体的にみなければならぬ。体制的危機ということが大正末期から昭和初期の1920年代の日本資本主義社会の特徴からどのようにみるか。

ところで、労働運動、小作・農民運動のたかまり、大正デモクラシー、民衆の社会意識の変化、普通選挙の実施、経済恐慌などをどのように当時の日本資本主義の社会的勢力との関係で構造的にとらえていくか。変革主体との関係で、国民の自己教育・文化の享受を考える場合、前記の視点が必要である。

1920年代の経済的な慢性的不況、寄生地主制の矛盾、世界恐慌にもかかわらず、その主体的な社会変革の運動のかたまりが弱かったのが戦前の軍事的・半封建的な日本資本主義社会の矛盾に対する体制変革問題の特徴である。天皇制行政権力での日本資本主義の体制危機の指標に、労働運動の役割を強調することは、戦前の変革主体の社会的影響を過大評価するのである。日本の天皇制権力の支配構造の特徴とそれに支配される日本の民衆意識・文化性のひとつの側面をもつ権威主義・集団性などの変革主体形成の課題のマイナスの要素をみていく必要がある。

体制的危機のたかまりに対応する教化総動員としての文部省の社会教育局行政の設置と内務省からの青年団体、教化団体の社会教育局の移管を宮原氏は次のように指摘する。「昭和4年社会教育局が設けられ、同年9月から翌3月まで教化総動員がおこなわれた。国体の明徴、国民精神の作興、冗費節約、儉約力行を全国民に徹底させるために、青年団・在郷軍人会・教化団体・宗教団体、学校を総動員して、講演会・映写会・印刷物の配布などがおこなわれたが、これによってさらに大正13年に全国の教化団体を統合して教化団体聯合会が設立されたのをさらに発展させ、全国的に教化網を確立し、後につづく国策宣伝・総動員型の諸運動の地ならしがおこなわれた。」¹⁵⁾

社会教育局が設けられたことによって、体制危機に対応する国体護持、国民精神の高揚、儉約などの教化総動員の国策を徹底させるための社会教育局の役割を宮原氏は強調するのである。

ところで、内務省の青年団、教化団体の指導管理が文部省に移管したことは、絶対主義的天皇制での教化的行政機構の大きな変化であり、行政権力の中核的な位置を占めていた内務省のひとつの機能変化でもある。内務省は、治安維持、警察機構、地方行政、土木行政、社会政策的な労働行政・社会福祉行政、社会統制的な教化事業など多くの行政領域をかかえていたのである。絶対主義天皇制の体制維持行政機構としての警察行政は、内務省の大きな役割であった。

体制危機に対応する国体護持、社会統制、地方行政をととしての国民総動員の行政的機能は、内務省そのものである。内務省と文部省の社会教育行政的な関係は、日露戦争後の地方改良運動での「自治民の訓練」としての青年団の指導、学校や部落レベルでの教化運動の重視政策などによってみられているが、文部省に期待された指導は、学校の地域教化的役割である。大正4年の内務・文部両大臣の訓令「青年団ノ指導発達ニ関スル件」は、内務省の青年教化の論理で進められたものである。

青年団の指導に町村長とともに学校長に期待されたことは、地域生活に深く関係していた小学校の内務省的教化政策の従属である。小学校の施設や教員は、地域青年団の活動と密接に関係をもっていた。農業補習学校の普及は、農村における青年団と小学校の関係を一層強いものにしていったのである。内務省の教化的施策と文部省の学校教育指導との行政的連携は重要になっていく。

しかし、文部省は学校教育指導との関係によって存在基盤があり、「社会教育」行政として独自の役割を行政的に担わされていたわけではない。国民教化との関係で文部省に社会教育行政的役割が生まれていくのもあくまでも学校の地域に対する社会教育的役割である。学校の地域教化の問題をぬきにして文部省の社会教育的行政の問題は生まれてこない。

明治・大正期の文部行政においては、強い学校主義があり、学校から切り放された社会教育行政の基盤は問題にならない構造があった。つまり、「社会教育」行政の独自の論理でなく、学校の地域的役割としての「社会教育」行政ということで、社会教育行政も学校の論理である。

ここには、日本の教育行政を担う文部省としての青年教育、婦人教育、成人教育の特殊性があったのである。学校の論理ではなく、独自の地域的、社会的な「教育活動」は、むしろ、内務省、農務省などの文部省以外の省庁によって実施されたのである。

したがって、学校以外の独自の社会教育行政的な機能は、文部省以外の行政活動の領域によって展開されてきたという歴史的特徴をもっていた。このような歴史的な文部行政の特徴のなかで、青年団や教化団体の指導を文部省に管理移管したことはいかなる意味をもっていたのであろうか。学校の教化的役割の一層の拡大としてみるのか。学校からの独自性としての「社会教育」行政の整備としてみるか。1925年（大正14年）に道府県に社会教育主事専任60名を配置したことによって、また、1928年（昭和3年）に内務省から文部省の青年団体と教化団体の事務移管、社会教育局の設置によって、町村レベルの青年団の指導、教化団体の指導が文部行政的にどのように変化したのであろうか。

町村レベルにおいては、従前の団体主義に依存しての内務省的な地方行政の論理での小学校の地域教化的役割の構造は変化していないのではないかと。むしろ、小学校の地域的役割が一層強化され、学校による地域教化の活動が活発化していくのである。地域の小学校は、児童・生徒に対する教育と同時に農業補習学校、自治・民育・農業教育活動に大きな役割を果たしていく。村民の民育のために町村行政と学校が一層密接になっていく。

この論理は、日露戦争後の地方改良運動から1920年代の官僚的な「社会教育」行政の整備によっても天皇制国家の独自の軍事的、治安警察的な権力構造は、基本的に変わらず、府県の社会教育主事の配置、社会教育局の設置によって、行政機構のなかで独立しての裁量権をもった「社会教育」行政が確立したとみるべきものでもない。

しかし、地方改良運動と異なるのは、地主的な農村秩序から自作農創設の論理をも加えての農村改善運動の奨励と結びついた社会教化運動である。1922年（大正11年）の農会法によって、町村農会に一般農民が強制加入され、部落を基礎とした農会運動が地主層を含めて共同体秩序の回復にな

り、小作争議によって共同体の分裂の危機が部落を基礎とした農業改良運動によって統一されていくのである。この傾向は、1932年（昭和7年）以降の農村更正運動では、全面的に強化されていく。そして、それは、産業組合などの協同組合主義を包み込みながら共同体秩序が再編されていく。¹⁶⁾

ところで、大正デモクラシーの影響による普通選挙の実施や軍事産業部門での重化学工業の著しい発展、国民経済的にも輸出産業の発展などによる状況に対応して、絶対主義的天皇制の権力構造に機能変化が大きくみられることを忘れてはならない。内務省的行政においても、1920年代において、資本主義の発展による矛盾の結果、その政策対応として職業紹介、健康保険法、失業救済事業、児童保護、救護法のなどの社会政策、社会事業的行政が積極的に展開していくのである。そして、郡制の廃止が1921年（大正10年）に行われ、地方行政機構を単純化していく。政党の官僚機構への影響力もみられ、超然主義的天皇制官僚政治も帝国主義的市場と独占間の競争に対応した合理性への機能変化がみられていくのである。このようななかで内務省の地方局の救護課が社会課になり、さらに、1922年（大正11年）に社会局として発展していくのである。

これをもって、内務省的な社会統制的な教化主義活動からブルジョア的な社会政策的行政に転換したことを意味するものでもなく、また、ブルジョア的な民主主義の改革として独立した機構として社会教育行政の整備の状況をみていくものでもない。また、郡制の廃止は、寄生地主的な地域主義から中央集権的な統合機能として一層進んでいくのである。¹⁷⁾

内務省的な教化主義は、地方行政をとおして、とくに、農村を中心にしての自治民育、公民教育活動によって強化されていくのである。普通選挙の実施と同時に治安維持法が公布、青年訓練所の設置にみられたように、天皇制権力維持機能として国民の教化的活動が一層に重みを増していくのである。

ところで、鹿児島県のモデルになった田上小学校に併立した県立実業補習学校では、1919年（大正8年）に、民育協議会を設立して役場職員と学校教職員による統一した民育活動として戸主会、婦人会、青年会、処女会の団体指導の促進をうちだしている。協議会の会長は、村長であり、副会長は、小学校校長ということである。また、役場職員、学校の教職員、村会議員、世話役、農事実行組合長、教育組合長、衛生組合長、在郷軍人会長及び副会長、青年会長、米穀検査委員によって自治会を組織している。この会長は村長と規約で定められている。戸主会、婦人会、処女会の会長は村長とし、副会長は小学校校長と規則で定められている。青年団の副会長に小学校校長と村助役が青年団の規則で決められている。

自治会の学校との関係での仕事として、「三大節には従来学校より案内状を発送する慣例なりを改め村民は国民として進んで此等国家的儀式には参列すること」というように、学校の国家主義的教育を地域住民に徹底させるための民育協議会の役割を強調している。

また、学校の教職員の地域での講話活動も要請されている。地域住民への小学校の公民講習の内容は、1924年（大正13年）の場合、小学校校長「本村民育の現状」、教諭「模範村の備ふべき要件一富の増進、文化の向上」、師範学校長「自治の本旨と自治制の梗概一自治団体の発展と国家」、内

務省・文部省の嘱託員「自治の本旨に就いて―独立自営と協同親睦」となっている。

さらに、実業補習学校の就学奨励施策として、民育協議会では、「生徒出席就学に関し家庭訪問をなしたる結果に基づきその状況を督励の方法を協議せる事」をあげている。青年団の規則においても農業補習学校教育の就学を義務づけしている。これらの奨励施策は、農業補習学校の就学促進が村行政と学校の地域活動として大きな仕事であったことを意味している。

鹿児島県のモデルの田上小学校の事例であるが、1920年代の村行政の教化的な社会教育的行政は、学校教育の地域活動として積極的に展開していくのである。鹿児島県のモデル小学校の事例によって、日本全体の動向を規定することはあやまりであるが、しかし、この時期のひとつの事例としての意味はもつ。それぞれの地域の具体的事例をとおして、1920年代の社会教育的行政の整備の役割を社会教育の歴史研究として明らかにしていく必要がある。このようななかで1920年代の社会教育的行政の整備の問題も明確にされていく。

ところで、学校の地域活動の強化として、青年団、婦人会などの社会教育的行政の積極的展開は、学校教育行政の領域拡大現象として進む。そして、上からの行政的指導の社会統制ではなく、学校の権威を利用しての地域住民生活レベルの組織から教化運動を積極的に展開するところに特徴があった。

内務省においても学校教育行政に依存しての地域教化活動に大きく変化していく。学校教育の複線体系のなかで、尋常小学校6年の就学から高等小学校の就学率の上昇や農学校の普及などによる中等教育の普及による青年教育の問題を考えなければならない。

そして、実業補習教育の就学奨励化やその学校組織体制の充実の働きなどによって、教化活動の中心をなしてきた青年層を学校外の位置づけから、学校との関係によって積極的に組織化していくものである。変則的であるが、農業生産、農村生活との関係によって、地域に根ざした簡易な中等教育の発展がなされていくのである。修業年限2年の簡易で实际的な乙種農業学校の普及をはかるために1929年（昭和4年）に農業学校の改正がおこなわれたのも地域生活との関係での簡易な中等教育の普及のためである。

ここには、中等教育の普及と同時に地域での青年教化活動を学校へと移行していく現れでもある。これらの変化によっても、絶対主義的な天皇制の教化活動の本質は変化はみられないが、しかし、行政的機構の機能変化がみられることを見逃してはならない。

ところで、1929年（昭和4年）の9月10日に文部省第18号訓令は、直轄学校、公私立の大学、高等学校、専門学校にたいして学生、生徒の質実剛健の風習、勤儉力の習慣を養うことを要請し、学校の教職員にたいして、教化機関との連絡と独自の社会教育振興を積極的に要望するのである。学校の社会的教化運動の奨励を進めたのである。1929年から30年に行われた教化総動員運動は、「社会教化団体の総動員をおこなって、その自発的精神を喚起して、「愛国的奉仕運動」を社会の底辺から促すことを決定した。この方法は、かつての教化運動にみられがちであった政府の上からの指揮命令にもとづく一方交通的な形態と異なり、地域から組織的エネルギーをかきたてようとしてい

る点に特徴がある。』¹⁸⁾

文部省は、1930年（昭和5年）4月各地方長官に「教化振興方ニ関スル」次官通牒をだし、各市町村に教化事業協会や教化委員会の組織を奨励していくのである。この時の教化委員会の設置が1931年の社会教育委員会制度の基礎となった。¹⁹⁾

社会教育行政機構の整備や内務省の青年団、教化団体の文部省の事務移管は、宮原氏の指摘するごとく体制危機に対応する社会教育の独自なる政策の重視でもない。大正期の日本資本主義の発展による新たな中等教育の普及の要請と学校教育での青年に対する組織的な国家主義教化運動にのりだしていることを見落としてはならない。

そして、内務省的な社会統制の命令主義的教化運動から教化団体の自発性を喚起しての社会の底辺からのエネルギーによって国家主義運動を展開しようとする教育的作用に期待することに大きく変わったことによるものである。ここには、天皇制国家の機能変化があるのである。一方的統制施策から国民のエネルギーを社会的に結集していくための国民参加的なものに機能変化していくのである。まさに、国家主義を国民の積極的参加意識をととして総動員していく施策である。地方改良運動にみられたサーベル農事改良という一方的な国家の行政機構をととしての命令主義的な官僚的施策の官僚主義と明らかに異なる機能になっているのである。

ところで、宮原氏は、明治、大正、昭和と官僚的社会教育は変わっておらず、官僚のいきのかかるところはすべて官僚主義的であるとする。「明治以来の官僚的社会教育のあゆみのなかで、社会教育とはいったいどのような具合のものだったのであろうか。官僚が支配するところでは、その息のかかるすべてのものが官僚主義的になる。中央・地方の官僚支配下の青年団、婦人団体、教化団体などで、また図書館、博物館などで、幹部は自身が官僚的であり、団体や施設の運営は官僚主義的であったこと、それはじじつ、おそろしいほどまでにそうではなかったか。……官僚的社会教育について、明治・大正・昭和三代にわたる経験がつまれている。』²⁰⁾

以上のように宮原氏の戦前の官僚的社会教育、官僚主義は機能的に変化していることをみていない。また、宮原氏は国家行政の機能を官僚主義的ということで、国民との対抗する機構として、官僚機構は一方的に統制命令するものとして強調し、国民生活との関係構造による社会政策的支配の展開をみない。絶対主義的天皇制の国家形態が独自性をもって、明治、大正、昭和と一貫して国民を支配し、軍事的、半封建的な性格を強くもって、地主と独占資本の利益を守っていたことと、資本主義の発展による社会的矛盾による官僚機構の機能変化との関係は異なる次元の問題である。

天皇制国家の行政官の機能的変化は、大正デモクラシーの影響、政党政治化、普通選挙の実施、労働運動や農民運動の発展、社会保険・失業対策・貧困対策などの社会政策の展開、工業の発展、貿易の発展、金融・信用制度の発展などによって、1910年代-20年代にかけて大きく変化したのである。

ここには、資本主義的な矛盾に対する社会統制、社会政策的施策がみられる。そして、さらに、異民族にたいする差別・選別の帝国主義的施策と労働運動、農民運動にたいして治安維持法による

弾圧が展開される。これらは、天皇制国家形態の絶対主義的機構の性格が軍事的、半封建的な特殊の日本資本主義の体制的維持にとって重要性を意味する。

宮原氏の官僚主義論は、日本資本主義の発展による天皇制国家機構の機能変化を明らかにせず、固定した官僚主義概念による問題指摘であり、観念的な官僚的社会教育論になっている。

ところで、宮原氏のみるごとく、中等学校以上の軍事教練化と青年訓練所の設置による国民的軍事訓練の制度化の動きである。それは、大正末期の国家権力の青年教育施策の本質であり、社会教育行政にブルジョア的民主改革の要素として国家権力機構の再編成とみているものではない。日本の天皇制支配機構の機能変化はあるが、軍部の力が強く、地主制をかかえた軍事的、半封建的な資本主義と強権的警察国家の日本の特殊性は、1945年の敗戦まで続くのである。教育行政においても教育勅語体制は1945年の敗戦まで維持され、絶対主義的天皇制と軍事的イデオロギー教育は支配していく。

しかし、その本質をもちながらも急速な工業の発展、産業構造の重化学工業化、金融資本の発展などの資本主義の発展による行政機構の機能的な変化が現れていることを見逃してはならない。権力機構のなかにおいても資本主義の発展と慢性的不況に対して資本と地主との矛盾、農民、労働者に対する関係における施策も小作関係の施策、労働政策、産業の合理化政策など権力内部に矛盾をもって展開していく。

そして、独占資本の国家との癒着が進行して、地主の地位が低下し、天皇制国家機構は独占資本との関係をより緊密にしていく。天皇制国家において、軍部は権力機構のなかでのイニシアチブを一層進行させる。天皇制の機構や権威は軍部に利用され、国家総動員体制の軍事的独裁の戦時体制をつくりあげていく手段であった。

ところで、1932年（昭和7年）からの農村経済更正運動について、宮原氏は、ファシズムの基盤になっていくことを次のように指摘する。「府県・郡市・町村の各段階に更正委員会がつくられ、すべての機関・組織が動員された。農業経営と消費生活の合理化が唱道されて、青年団や婦人会などによる農業改良や生活改善の体験発表などが全国・府県の各段階でさかんにおこなわれ、そこには寄生地主勢力に対抗して台頭しつつあった中農層の生産意欲が反映されていて、随所に合理的要素がみられるものの、部分的改良によって体制的危機をのりこえることは不可能であり、意欲的な営為が厚い壁にぶつかることによって不満と不安はいっそう増大し、それはそのままファシズムの基礎となっていく。」²¹⁾

また、1935年（昭和10年）の青年学校令の公布による青年訓練所と実業補習学校統合、1939年（昭和14年）の青年学校の義務化によって、「勤労青年教育の軍事化は行きつくところに行った」²²⁾とする。

ところで、日華事変以降の天皇制ファシズムと社会教育行政について、宮原氏は、つぎのよにのべる。「国民精神総動員運動（昭和12年－15年）・国民総動員法制定（昭和13年）・大政翼賛会運動（昭和15年）と、ファシズム体制の整備をつうじて、官僚指導の社会教育はその本来の権力

的思想統制の性格を公然と露出し、青年・婦人・労働者にたいする八紘一宇の皇国精神の昂揚工作に奉命する。』²³⁾

ファシズム体制整備のなかで、宮原氏は官僚指導の社会教育の本来の権力思想統制の性格が公然と露呈すると指摘している。官僚指導の社会教育の本来性として、権力的思想統制があったことは、一面でそのような役割をはたしていた。

しかし、明治の通俗教育政策から1920年代の社会教育的行政整備、天皇制ファシズムの国民総動員法制の社会教育的行政までを官僚指導の思想統制的な「社会教育」行政とみるのではそれぞれの歴史段階の天皇制国家の機能変化による社会教育的行政の内容をみることはできない。

また、天皇制ファシズムの社会教育的行政を1920年代と異なる面の特徴的变化を問題にすることはできない。天皇制ファシズムは、絶対主義的機構を強化し、天皇制の軍事的・治安警察的独裁支配であり、他国の軍事的侵略の膨張を特徴として、独占資本が天皇制に依拠して暴力的支配に参加しているという構造である。

この天皇制ファシズムの特徴を守谷典郎氏は、金融資本の支配を暴力的に保障した天皇制として、次のようにのべている。「軍事的な冒険政策は大恐慌に悩んでいたブルジョアジーの利益と合致し、第一次大戦以後すすめられていた資本主義の自立的再編成は、準戦時体制の名をもって軍事的な重化学工業を拡大する基礎となった。軍部・警察の暴力的支配は階級闘争を弾圧し、ブルジョアジーはこれと結合してその地位を高めた。それはヨーロッパにおけるファシズムが革命的危機にたいして金融資本の支配を暴力的に保証したものであった。これが天皇制ファシズムで、それは天皇制が独占資本に従属したのではなく、独占資本が天皇制に依拠し、その暴力政策に参加することによってその支配を強化したものである。』²⁴⁾

そして、天皇制ファシズムの運動は、地方行政機構と一体となった部落会・町内会の地域共同体組織を総動員して、全国の住民をくまなく大政翼賛体制に利用していくのである。

このファシズム運動において、地域住民の日常的な共同体的地域組織が積極的に利用される。そして、地域団体主義にもとづく官僚的社会教育行政が天皇制ファシズム運動の一環として展開していく。

宮原氏が強調するように、官僚的社会教育の権力思想統制的役割の側面の指摘は、重要であるが、絶対主義天皇制の官僚機構の支配構造や機能の変化、国民総動員運動、地方行政機構、部落・町内会の地域組織、戦時食糧増産運動、地域の生活組織、経済的統制組織などとの関係において、天皇制ファシズムの官僚的社会教育行政を問題にしていくことが求められている。つまり、権力思想統制の側面のみに官僚的社会教育行政は果たしていなかったからである。

4 農村の民主化と社会教育—宮原誠一氏の戦後民主化と社会教育論の検討をとおして—

戦後の公民館運動は農村から広がり、戦後の社会教育行政が公民館活動を基礎にしてはじまった

ことから、農村問題は、社会教育の内容論を考えていくうえで重要な課題であった。とくに、戦後の農村の民主化、農村の地域づくりは社会教育の大きな課題となった。

当時の農村の民主化にとって半封建的地主制の土地所有解消のための農地改革が大きな課題であった。この半封建的な地主制の存在は、日本資本主義の発展によるブルジョア的改革を不十分なものにさせてきた大きな原因である。1920年代から30年代にかけての日本資本主義の急速な生産力発展、そして、慢性的不況の到来によって、日本の独占資本は、天皇制国家機構との癒着を一層強め、絶対主義的国家形態の権力構造の基盤において大きな位置を占めていく。しかし、国家機構での軍国主義化の強化、半封建的な地主制を権力構造から切り離すことはなかった。

ところで、1930年以降の日本の軍事独裁体制の社会的基盤として農村の貧困化、国家主義的農本主義の問題を考えないわけにはいかない。農村の民主化にとって、貧困化からの解放が大きな課題であった。

農村民主化の課題で、戦後の農地改革は極めて歴史的に大きな意味をもったのである。それは、農村の半封建制の基盤をなくしたからである。農村において戦後と戦前の決定的違いは農地改革の実施により、地主制がなくなり、一部不徹底さをのこしているが、農民的土地所有が確立したことである。このことによって、農村の社会教育行政の基盤も戦前と大きく変化したのである。単に、行政的な機構の問題だけでは、権力基盤の社会的階級・階層の本質的な違いを理解することはできない。

しかし、戦時体制での国家独占の機構は、農村においてどのようになったかということは、戦後の独占の復活の国家機構とも絡んで、その検証は大いに意味のあることである。農村支配の変化は、農民の意識のことも含めて、農民運動のなかでの農村の村落構造の変化が大きな位置をもっている。この意味から村落レベルまでおりての戦後農地改革における農村の支配構造の対抗関係を明らかにする課題がある。農村民主化の運動の評価はこの問題が基本にある。

つまり、在村地主を含めての地主的な支配構造の変動を明らかにする課題がある。それは、農村のリーダー層が国家行政機構のなかにくみこまれて権威主義的になっているか、または、従属的になっているかということは、その後の農村の補助金行政の財政誘導の農村支配の面からも、また、農民の国家権力の行政機構に対する現代的基本的人権の主体形成としても重要な課題である。

ここでの現代的人権は、近代的な市民的人権を基礎にしながらも、国家独占資本にたいする人権概念があり、社会的な面を国家の財政誘導からの自立をふくめての人権を意味している。ここにおいて、農村の民主化と農民の現代的人権の問題を社会教育との関係で重視する意味は、戦後の社会教育の普及が農村の公民館の運動から出発したという現実からである。

農村における社会教育行政が地方行政機構と結びついた部落会・町内会、青年団、婦人会などの団体主義的活動からいかに自立した活動ができるかは重要な社会教育行政の民主化の課題である。戦後の農村民主化のなかでも部落会の行政末端機構体制は、農民の日常的生活や生産の次元から地域支配の構造を解体していくうえで大きな問題要素であった。²⁵⁾

宮原氏は、公民館運動が昭和21年の文部省次通牒「公民館の設置運営について」によって全国的に普及したことを次のように指摘している。「この通牒は全国的に大きな反響をよび、敗戦直後の資料不足、つづいて六三制の校舎建設に追われる市町村において、施設の整備は望まなかったが、公民館運動はかなりひろまり、とくに公民館委員会に活動的な青壮年層が進出し、活気づいた状況を現出した町村の例は少なくない。」²⁶⁾

このように、農村を中心として、全国的に普及した公民館活動を住民運営の公民館委員会方式採用との関係で積極的に論じているのである。そして、青年学校の廃止が1947年（昭和22年）から48年（23年）の文部省の通牒その他によって明確になることによって、その直後から公民館の事業として農業青年の青年学級の普及が急速にひろまったことをあげている。²⁷⁾

この青年学級の普及が青年学校の廃止と対応して行われていることは青年学校が地域で担っていた青年講座、青年夜学舎的役割を意味していた。ここで、敗戦後に青年学校が同時に廃止されず、一定の機能を果たしていたことは青年学校の歴史的役割を軍事的な教育機関としての側面ばかりでなく、地域の青年生活・文化・地域農業との関係でみることも必要になっている。また、軍事教育それ自体もイデオロギー教育の側面ばかりではなく、生産技術的な軍事力の強化、軍事的管理組織論的な面からの訓練、軍人としての体力・衛生管理の面からの知識の普及などがあったことを見落としてはならない。軍国主義的イデオロギーの廃止によっても、前記の側面が残るのである。

宮原氏は、終戦直後の社会教育行政の特徴を国体護持施策として位置づけている。「敗戦直後に政府が打ち出した文教政策の第一の基本原則は「国体の護持」であった。社会教育関係においてもそれはそのとおりに打ち出されている。地方町村では旧指導者たちがこれによって安堵し、いわば国体護持の民主主義方式の社会教育のうごきをみせている。」²⁸⁾

そして、国体護持による再出発から青年団や婦人会など多くは既存の団体の再編成がすすめられ、内容ぬきの「民主的」運営技術が普及されていくと宮原氏は指摘する。「敗戦直後に旧指導者を中心に戦前の青年団の復活ともいえるべき「新生青年団」がつくられ、文部省と日本青年館の協力のもとに天降りに府県団・郡市団を結成されたものの「やくざ踊り」の波に足もとをさらわれて有名無実の存在となっていたとき、C I Eの指導のもとに再発足をうながされ、昭和22年から昭和24年ないし25年にかけて多くの府県団が解散して、各府県の「青年団連絡協議会」がつくられたが、その多くは「聯合青年団」が看板を替えたものにすぎなかった。地域婦人団体は、その参加者がほとんど40歳以上の年齢層によって占められていたことからほぼ完全に旧婦人会の再製であったとみてよい。」²⁹⁾

ところで、鹿児島県の戦後の青年団活動は、1946年に食糧危機突破協議会をつくり、食糧増産のための生産グループ活動を積極的に展開していくのである。米の強権的な供出にたいして青年団が積極的に反対していった地域も少なくない。³⁰⁾

また、始良郡清水村などでは、地域青年団が農民組合との連携をとってむらの改革、農地改革の徹底、米の強権的供出反対にとりくんだのである。また、奄美では、祖国復帰運動の中心に青年団

が中心になった。以上のように地域によっては、青年団が戦後の農民組合運動、地域の住民運動と結んで農村の民主運動に貢献したところもある。

鹿児島県の農民組合の組織率は、地域的に大きく異なっていたが、昭和23年では、始良郡を中心に、日農79組合、53,683名、非日農民（農民組合協議会、農村青年連盟など）28組合、25,521名が組織された。まさに、全県的に広がり、地域によって町村議会、農地委員会を農民組合のイニシアによって、その影響が強く反映されたところもあったのである。この農民組合の全県的な広がりとは、戦前から農民組合の影響力の強かった始良郡を中心に展開されたのである。³¹⁾

この時期は、農民組合の主体制を発揮して、農業会の民主化、農地選挙、村会議員選挙などに積極にとりくみ、農民組合のイニシアチブによって農村の民主化、農地改革の実施が全国的におこなわれる。ここには、在村地主と農民組合をめぐっての農村支配編成の激しい対抗関係がおきるのである。

全国的に、供出の強権発動がアメリカ占領軍のもとで起き、役場・農協、警察、青年団等の社会教育関係団体の動員によっておきたが、これに反対する農民運動も全国各地で展開されたのである。そして、日本農民組合が1946年に結成され、200万の農民を組織して、全農家の約4割を組織する大衆組織に発展していくのである。絶対主義的権力の崩壊と戦後の労働運動をはじめとする国民の民主化の戦いの潮流によって、地主制の体制的危機も頂点に達していくのである。（戦前のファシズム体制のなかで、昭和13年に、全国的に農民運動を指導する全国農民組合は解散したが、その後においても、それぞれの地域ごとの小作争議が絶えなかったのである。小作人の運動は全国に急減していくが、しかし、争議件数は、1941年（昭和16年）においても3,300件を数えている。ここには、小作人の極めて強い地主制に対する矛盾の主体的意識があったことを示している。³²⁾

戦後の青年団等の社会教育関係団体が地方行政の協力組織としての機能したところと農民組合運動との連携によって農村の民主化、農地改革の徹底の運動にかかわったところと地域的に明らかにする必要がある。農村の民主化において、上から行政的に与えられたところと農民の自立的な運動によって農地改革を推進したところと大きな違いがあった。このような地域の違いによって、地方行政の支配構造の問題を具体的に明らかにしていく課題がある。そのなかで、社会教育行政がどのような役割をはたしていったかという方法論が求められる。

農民の運動と国体護持の行政という社会教育行政を二元論的に上からと下からという論理で問題を立てることは、現実の社会教育行政の矛盾の側面と施策の問題を解くことはできない。宮原理論においては、上からと下からという二元論的な社会教育の捉え方が戦後の国体護持の社会教育行政の強調のなかでも表れている。

府県の社会教育担当者は「民主的」な善意があっても70年間の天皇制国家体制のなかでの過去からの脱皮はなく、団体内部もその意識形態に深く根を張っていて民主的運営も空転させていたとする。「文部省および府県郡の社会教育担当者のあいだに「民主的」な善意があったとしても、そこには過去からの脱皮はなく、天皇制絶対主義とファシズム支配の70余年にわたって積み重ねられ

てきた意識形態が各団体の内部に広く深く根を張っていて、「民主的」運営技術のありかたを空転させていたものとみるべきだろう。」³³⁾

宮原氏の過去からの脱皮ということは文部行政官の意識の問題を扱ったのか、行政機構そのものを問題にしているのかははっきりしないが、しかし、天皇制ファシズムの国家機構の軍事独裁的な側面は、かれらの敗戦によって解体した。また、同時に国民をファシヨ的に統制監視し、治安維持をしてきた警察機構もなくなった。そして、戦前の日本資本主義社会の半封建的な構造は、農地改革で地主制がなくなり、また、半隷属的な労働慣行も民主的な労働改革によって禁止され、中央集権的構造も地方分権・地方自治制度の確立によるなど一連の戦後の民主的な改革によって、その社会的基盤を失った。

軍事的な側面と半封建的な側面が、一連の民主的改革によって国家機構からなくなったことが、天皇制ファシズムの国家の敗戦の結果である。天皇制ファシズムは、絶対主義的天皇制の国家権力構造の軍事的・警察的国家機構を最大限利用しての金融寡頭制の経済的利益支配のためのファシヨ化であったが、天皇制官僚と地主をも社会的共同支配網として権力基盤を強固にしていたのである。

これらの権力基盤と国家機構は、敗戦によってなくなっていくのである。しかし、天皇制の行政機構を担ってきた官僚機構は敗戦によってどのように構造変化したのであろうか。また、絶対主義的な側面をもっていた中央集権制は戦後の地方自治制度によってどのように変化したのであろうか。天皇制ファシズムを支えてきた社会的機構、運動、社会的意識など敗戦によってどのようなのであろうか。これらの戦前との断絶と継承はどのようなになっていったかということは、戦後の日本の民主主義の問題を考えていくうえでの重要な要件である。

国体護持という内容はいったいなにを意味しているのであろうか。軍事的、半封建的な資本主義の中味でもないし、また、天皇制ファシズムの体制でないこともいうまでもない。その社会構造の支配階級の本質はなんであったのか。戦前との国家権力との継続性は、日本独占の金融寡頭制そのものではないか。

戦争によって日本の国土の荒廃、敗戦という価値転換、住む家や家族を失い、食糧難と失業など様々な社会的混乱のなかでの国体護持の施策であった。象徴天皇制のイデオロギー制も、敗戦という結果により、アメリカ占領軍に依存して、軍事的、半封建的構造を切り捨てた日本独占の早期復活と金融寡頭体制の再編であり、アメリカの世界戦略に日本が深く組み込まれていく体制であった。

戦前と戦後の支配体制は、明らかに構造的に変わったのである。この動きのなかで国体護持施策の問題をみていかねばならない。従って、日本の民主化も、軍事的、半封建的な構造の一掃により、国家独占資本主義の機能により金融寡頭制支配を一層貫徹させ、資本主義的競争力、生産力発展を推進するための再編であった。

占領政策は、資本主義の初期の自由競争段階の「民主化」ではなく、国家独占資本主義の機能を一層利用していく金融寡頭制の支配のなかでの「民主化」という枠づけなのである。しかし、戦後

の労働者、農民をはじめとする、半封建制打破の運動、国民の生活を守る運動、人権、民主主義を求める運動が一方では、全国的に展開し、国民主権の意識を大きく社会的に醸成していくのである。戦後の民主化運動のなかでの社会教育行政を一方的に天皇制ファシズムのなかの国家機構の継続として戦後の国体護持施策をみるのは誤りであるし、また、戦前と戦後の権力構造の違いをみることなしに機能的な現象面から継続性を問題にする宮原氏の見方は、国家の権力構造、支配構造、それとの関係での労働者、農民の民衆の運動をぬきにした社会教育行政論である。

宮原氏は、町村レベルにおいて、学校教育と社会教育という二つの分野を一本にして総合的な教育の社会計画を全村教育として提唱する。「わが町、わが村にはどのような教育的必要が存在しているかということ、いっぺん総ざらいしてみる。これまでの学校教育も社会教育も、かりにここで一度ご破産にして、村全体・町全体の教育的必要を一度総ざらいしてみるのである。そのうえで、それらの教育的必要にもとづき、どのような教育の体制がつくられなければならないかを検討する。そして村全体、町全体の教育体制の大筋をたてるのである。」³⁴⁾ 宮原氏は、現在の学校教育、社会教育をご破産にして、わがむらの教育的必要を明らかにするために学校教育、社会教育を総ざらいして、総合的な教育計画を強調する。

この総合的な教育計画として社会教育としての自立性、国民の権利としての自己教育の論理がどのように確保されるかということは重要である。しかし、義務教育としての学校教育の地域的かわりと社会教育での地域性の内容は重なる面が大いにあるが、独自の面は、地域生活、学習者の主体性、生活構造そのものが直接にかかわっているのが社会教育の特殊性であり、教化施策としての側面を否定すれば一層、住民の自主的、自発的な意志による学習参加が求められていき、学校組織をもち、管理機構をもち、体系的に教授される学校教育とは明らかに異なるのである。

自発的な住民の学習への意欲、興味関心がなければ国民の権利としての自己教育、文化の享受の社会教育はなりたたない構造をもっている。総合的な教育計画として、この社会教育の独自の論理性を貫いて、その前提があつてこそ、宮原氏の提唱の全村教育も国民の権利としての自己教育、文化の享受も意味のあるものになる。

全村教育は戦前の過去の全村教育の町村自力更正の名による国策協力、国防国家体制の国家総動員運動のものとは異なると宮原氏はのべる。「指導層の先導のもとにおいてであるにしても、町村民の自発的活動を足場にして、下から徐々にそだてあげられてゆく全村教育でなければならない。」³⁵⁾

宮原氏は、住民の自発性を基本にして、全村教育を考えているが、国民の権利としての自己教育、文化の享受の学校教育からの独自性が社会教育にとって、必要である。この独自性のうえに、学校教育の統一が考えられるのであり、独自性のないなかでは、統一さえも問題にならない。過去の全村教育の特徴は、教員万能主義であったということを宮原氏は指摘しているが、³⁶⁾ この教育における学校万能主義をいかに清算していくかという筋道が必要である。

地域住民が自由に自発的に判断して学習文化活動に参加していくのは、そこに参加する住民が自

らの生活・文化要求になっていることである。そのためには、地域の生活・文化、そこに生活する個々の意識・感情・慣習・慣行の実態から問題を出発させなければならない。戦前の国家総動員運動にあった教化主義的な官僚的「社会教育」行政においても、教化団体のリーダーの自発性を生かして下から天皇制ファシズム運動に協力していく体制をつくりだしていったのであり、一方的な国家権力による住民統制的な命令主義の国民総動員のための教化運動ではない。

そこには、団体主義に依拠した、団体による「自発性」をひきだしての教化運動がある。学校教育万能主義は、戦前の軍事的独裁としての天皇制ファシズム体制的に、学校こそがもっとも有効に国民総動員体制を実現しえるという施策からである。自発的な活動を足場として下から全村教育運動を行っていくということでは、戦前との問題の本質的な違いにならないのである。むしろ、住民の階級・階層的な面からの生活権を基礎にしての生活・文化の自己教育、文化享受になっているかどうかという内容論的な問いが基本的にある。

宮原氏の全村教育の提唱は、閉鎖的、孤立主義的な自村第一主義ではなく、日本の国土を総合的に開発するためのわがまちの産業開発計画に応ずる全村教育であるとする。そして、さらに、教育の全地方分権化の反動性の危険性と全国的な教育計画化の必要性を強調する。「社会教育は、全国的に計画されなければならない。戦後、わが国の教育の民主化のための重要な一つの手づきとして教育の地方分権が進められ、これにともなって地域社会ということが教育の中心概念として強調されるようになった。

中央集権的な画一主義を打破することや、地域社会が青少年の生活の場として、したがって教育の場として再確認され、教育が地域社会にしっかりと足をおろすようになることは、教育の民主化のためにきわめて適切かつ必要なことである。しかしこの傾向が反動的に行きすぎるところに現在の危険がある。しばしば教育の地方分権化は教育の地方分断化として受け取られ、教育は狭い地域社会に閉じこもろうとする。」³⁷⁾

教育の全国的計画化という宮原氏の提唱を日本での地域的経済格差ということで、教育の条件整備的な格差が生まれ、教育の機会均等の原則が破られるとして教育の全国的計画化の第一の理由としているが、この教育の条件整備的な側面から日本国民としてのシビルミニマルの側面から一定の基準を全国的に決めていくことは必要である。

しかし、全国的な社会教育の条件整備の計画として、一律的にはいかないことに社会教育の特殊性があり、それぞれの生活・文化には、地域的個性があり、社会教育の住民自治主義とその生活の基礎となる市町村主義の積極的な意味があるのである。

戦前において優良町村主義の施策は、宮原氏の指摘するごとく、「いわば日本全国に点在した離れ小島のような、いわゆる優良町村の全村教育、全町教育であって、どちらかという、わが村、わが町だけの閉鎖的、孤立的な全村教育、全町教育であった」³⁸⁾という視点ではなく、積極的に地域的な権威をたててイデオロギー的にモデル化していくねらいがあったのであり、けっして閉鎖的な施策でなく、拠点的モデルという意味での典型化であり、積極的な情報宣伝を全国、府県にして

いくという意味があったのである。

戦後になってもこの典型化モデル化は、財政誘導をとおして実施されていくのである。財政誘導施策は、指導監督行政と並んで国家独占資本行政施策の本質である。補助金行政と結んだ地域施策のなかに地域分断施策があり、これは、閉鎖的な地域主義の計画からでなく、国家独占の地域施策にあるのである。

宮原氏は、1950年の「社会教育の再解釈」の論文のなかで、民主主義の社会教育の関係を論述している。民主主義の歴史的発展方向は、社会教育の発達の必然的要求、政治上の民主主義、社会上の民主主義、生活方法として民主主義という三つの側面から社会教育との関係を展開する。

政治の民主主義は人民の主権が人民にあることであり、その内実にとって社会生活のあらゆる事実と問題についての知見とその学習のための施設、装置の必要を強調する。「政治的民主主義の進歩は、人民の知見の進歩にかかっている……すべての人びとが社会生活のあらゆる事実と問題とについて正確な知識と理解を得るための施設や装置がととのえられ、人びとのかかわる学習を援助する活動が組織化されなければならない。」³⁹⁾ 社会上の民主主義は「人びとの全生涯における教養習得の機会の均衡として理解されなくてはならない」⁴⁰⁾ とのべる。

生活方法の民主主義としては、「自分のかかわりのあることがらの決定にたいして無関心であったり、この決定について外的な権威に依存することは民主主義に反する。なんびとも、他人の諒解なくして、他人にかかわりのあることがらを決定することをゆるされるほど賢明でもありえないのである。人びとが自分たちの問題をみずから進んでとりあげ、これを究明し、前進的に解明してゆくこと、かくして生活の不断の改造をはかること、これが民主主義的生活方法の基本原則である。」⁴¹⁾ と提起する。

社会教育の発展を3つの民主主義の関連で問題にしていくことの必要性を問題提起する。この提起の方法は、現実の「社会教育」行政の実態、国民の自己教育運動、文化の享受の状況から分析的な結論ではなく、社会教育の理念的な視点から啓蒙的な課題として問題提起されている。

日本の教育の歴史的発展過程からは、この民主主義と社会教育の関係の問題はどのようになるのだろうか。民衆の下からの民主主義の自覚のなかに社会教育の発展をみいだすことになるのか。このように、論理展開すれば戦前において、行政的な社会教育は存在しないことになり、戦後においても民主主義の自覚のないところには、社会教育の発展はないことになるが、官僚的ともいわれながら「社会教育」行政は歴史的に展開する。

国家権力の政治制度の民主主義の問題と人びとの民主主義の自覚は、具体的な歴史現実のなかで対応しているのだろうか。国家権力の民主主義の問題は、民主主義の啓蒙の普及の度合によってはかられるものであるのか。国家権力の構造は、独自の政治的機構の支配の問題、社会的な階級・階層的な勢力構造の対抗の問題がある。民主主義的な人間形成の問題と政治上の民主主義的制度とその内実の問題とは次元の異なる問題である。もちろん政治的な民主主義制度も人間の社会関係であり、個々の人格がそれにかかわっているが、個々の人格上の集合ということでもない。階級・階

層的にそれぞれの社会的性格の存在を否定できないが、しかし、国家の政治的な権力構造は、社会的な人格、社会的性格論だけではかたづけられない独自の政治問題である。

注

- 1) 宮原誠一教育論集第2巻, 国土社, 12頁-13頁
- 2) 前掲書, 13頁
- 3) 前掲書, 14頁
- 4) 前掲書, 173頁
- 5) 前掲書, 174頁
- 6) 前掲書, 79頁
- 7) 前掲書, 58頁
- 8) 前掲書, 59頁
- 9) 前掲書, 76頁-77頁参照
- 10) 栗原百寿著作集V「農業団体論」33頁-45頁参照)
- 11) 前掲書宮原教育論集, 75頁
- 12) 前掲書, 61頁参照
- 13) 前掲書, 61頁-62頁
- 14) 前掲書, 80頁-81頁
- 15) 前掲書宮原誠一教育論集, 83頁-84頁
- 16) 石田雄「近代日本政治構造の研究」未来社1956年, 55頁-65頁参照
- 17) 前掲書, 126頁参照)
- 18) 金原左門「地域をなぜ問いつづけるか」中央大学出版部, 376頁-377頁)
- 19) 国立教育研究所編「日本近代教育百年史8 社会教育(2)」国立教育研究所, 62頁参照
- 20) 前掲書宮原誠一教育論集, 61頁-62頁
- 21) 前掲書, 85頁-86頁
- 22) 前掲書, 86頁
- 23) 前掲書, 87頁
- 24) 守谷典郎「天皇制の研究」青木書店, 9頁
- 25) 拙稿「部落・自治公民館と住民自治-終戦後の部落会廃止問題と公民館制度」社会教育年報第4号, 鹿児島社会教育学会参照)
- 26) 宮原教育論集前掲書, 94頁
- 27) 前掲書, 95頁
- 28) 前掲書, 88頁
- 29) 前掲書, 92頁-93頁
- 30) 拙稿「鹿児島県青年団発達史戦後編」社会教育年報3号鹿児島県社会教育学会, 28頁-32頁参照)
- 31) 鹿児島県編「鹿児島県農地改革史」644頁-654頁参照)
- 32) 農政調査会農地改革記録委員会編「農地改革顛末概要」農政調査会, 58頁-68頁, 1039頁-1056頁参照)
- 33) 宮原教育論集前掲書, 93頁
- 34) 前掲書, 48頁
- 35) 前掲書, 49頁
- 36) 前掲書, 50頁
- 37) 前掲書, 41頁-42頁
- 38) 前掲書, 49頁
- 39) 前掲書, 29頁
- 40) 前掲書, 30頁
- 41) 前掲書, 30頁-31頁