九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

社会教育史研究における先行研究と方法論の検討 : 社会教育成立期を中心に

松田, 武雄
九州大学大学院人間環境学研究院教育社会計画学講座 : 助教授 : 社会教育思想論

https://doi.org/10.15017/948

出版情報：大学院教育学研究紀要. 1, pp.35-64, 1999-03-31. 九州大学大学院人間環境学研究科発達・社会システム専攻教育学コース
バージョン：
権利関係：

九州大学大学院教育学研究紀要，1998，創刊号（通巻第44集），35－64
Res. Bull. Education., Kyushu U., 1998, Vol.1, 35－64

社会教育史研究における先行研究と方法論の検討

――社会教育成立期を中心に――

松　田　武　雄

1．本研究の目的と対象とする時期

近年，国際的に，成人教育の概念の再検討，再解釈がなされ，それに関連する概念として，継続教育，生涯教育，ノンフォーマル・エデュケーション，コミュニティ・エデュケーション等の概念とその概念間の関連性について問われるようになってきた(1)。一方，日本においても，現代社会と経済構造の大きな変容のもとで，社会教育の概念そのものの再解釈が求められるようになり，そうした国際的な諸概念と日本の社会教育の概念との関連性が問われるようになってきた(2)。

日本における社会教育の概念の把握については，宮原誠一や小川利夫に代表されるような，社会教育の歴史的な理解に基づく「価値志向的な社会教育本質論」(3)によるアプローチが，理論的にも実践的にも重要な方法的立場を提供してきた。一方で，必ずしも歴史的な理解を媒介しない，近代的な諸価値に基づく価値志向的な社会教育の概念把握も，それぞれの立場において提案されてきている(4)。いずれにせよ「価値志向的な社会教育本質論」は，社会教育の実践的展開を理論的に支え，方向づける上で重要な意義を担ってきたし，社会教育という実践を離れて学としての社会教育は存立しえない以上，その実践を価値づけるような社会教育の概念把握は有効であるといってよい。

他方で，このような近代的な諸価値に基づく「価値志向的な社会教育本質論」に対する疑問も出されている。たとえば三輪建二は，「おとなの学習者の学習と教育の方法にかかわる学問の構築，〈成人教育方法論〉を中軸にすえた成人教育学の構築をすすめる」という立場から，「権利としての社会教育」論を批判しているが，その批判の論拠は，一定のイデオロギーや価値が学習者の日常意識のリアリティに優先されているという点にあったと思われる(5)。

そこで問題は，その価値志向性と社会教育のリアリティとの関連性である。ややもすると，近代的な諸価値に基づく社会教育の概念把握は，そうした諸価値に適合しない社会教育の現実に対しては，啓蒙的な有効性は持ちえても，その現実を解明していく理論的な有効性は持ちにくいということがある。しかし，そのような近代的な諸価値に必ずしも適合しない社会教育の現実は，日本の社会教育の歴史において形成されてきたものであり，このリアリティを離れて学としての社会教育は本質的に成立しえないであろう。とすれば，「価値志向的な社会教育本質論」について改めて問いなおし，社会教育のリアリティの歴史的な文脈に即して，社会教育の概念を再検討してみる必要がある。

従来，社会教育の歴史的な研究は，政策・制度史と運動史が中心であった。社会教育の概念にかか

わる理論史，思想史の研究については，小川利夫を嚆矢として，近年少なくない成果がみられるが，社会教育の概念の形成・成立の過程を全体的に明らかにするには至っていない。また，理論史，思想史と事実史とを交流させながら，全体として日本の社会教育がどのように成立したのかを明らかにするという点でも不十分である。

本研究は，このような社会教育研究の現状を踏まえて，近代日本における社会教育の成立過程について，思想や概念の形成過程に焦点を定めながら，そうした思想や概念と社会教育の実態的な基盤である地域の社会教育活動との相互規定関係にも留意して，できる限りその全体像を明らかにしていくことを目的にしている。それは，現代の社会教育の前提をなす社会教育の近代の諸相を明らかにしていくことでもあり，近代的な諸価値に基づく「価値志向的な社会教育本質論」を歴史的に再検討し，社会教育概念の再解釈につなげていくことを意図するものでもある。

対象とする時期は，社会教育という思想と事実が登場し始める1890年代から，現代の社会教育を構成する諸要素がほぼ出そろう1920年代，特に前半までである。この期間を通じて，現代社会教育の原型が形づくられるのであり，現代社会教育の諸問題を検討するための問題枠組みが，この時期を通じてほぼできあがると考えられるからである。

従来，社会教育史研究における時期区分として，1900～1910年頃の時期をもって明治期と大正期を区分するのが一般的であった。たとえば代表的なものとして，国立教育研究所編『日本近代教育百年史７　社会教育１』（1974年，教育研究振興会）では，①萌芽期（1868～86年），②通俗教育期（1886～1911年），③社会教育期（1911～29年），④教化動員期（1929～45年），⑤社会教育法体制期（1945～60年）と時期区分しており，1911年をもって通俗教育期と社会教育期に分けている。また小川利夫「現代社会教育思想の生成―日本社会教育思想史序説―」（『講座現代社会教育Ⅰ　現代社会教育の理論』所収，1977年，亜紀書房）では，次のように時期区分をしている。

A　社会問題としての社会教育（社会教育思想の萌芽形態）－1860年代～1900年代とくに1907年―明治期の社会教育思想

B　教育的デモクラシーとしての社会教育（社会教育思想の現代的生成）―1907～29年―大正期の社会教育思想

C　教化としての社会教育批判（危機における社会教育思想）―1930～45年―昭和ファシズム期の社会教育思想

D　権利としての社会教育（現代社会教育思想の成立と展開）―1945～75年―戦後の社会教育思想

前者は，社会教育の政策・行政の展開過程に基づく時期区分であり，後者は，社会教育の思想的展開に基づく時期区分であるが，いずれも社会経済史的な視点と社会教育の制度的な組織化の指標を重視した時期区分であるといえよう。その点からすると，前者よりも後者の方が社会教育史の時期区分として妥当であると考えるが，本研究においてはそのような区分の仕方をとらない。社会教育の思想史としてみると，本論で述べるように，山名次郎の『社会教育論』から第四課の「教育の社会化と社会の教育化」としての社会教育論まで，大きな一つの系譜の発展過程としてみることができるのであ

り，本研究ではこの点を重視して，1890年代から1920年代前半を一つのまとまりある時期として設定したい。

以上のような研究の目的のもとで，本稿では，それにかかわる先行研究の整理・検討と方法論の再検討を行いたい。

2．先行研究の検討

社会教育の概念を歴史的に考察していくための先行研究の批判的検討は，既に山本悠三『社会教育概念の史的考察』（1989年，梓出版社）において詳細になされている。また，戦前の社会教育史研究の概括的な文献レビューは，姉崎洋一「戦前社会教育史研究の課題と展望」（『日本教育史研究』第14号，1995年，日本教育史研究会）においてなされている。本稿では，特に社会教育史研究の方法論の再検討を意識しながら，本研究の目的および対象とする時期に即して，先行研究を整理し検討したい。

以下，四つの柱を設定し，年次的に先行研究を整理，検討していくが，本稿の目的との関連でいくつかの領域は除外した。そのなかでも最も大きな領域は社会教育関係団体史研究である。青年団をはじめとして処女会・婦人会などの団体に関する歴史研究はかなり蓄積されているが，本稿では言及していない。また，地方（地域）社会教育史研究も重要な分野であるが，これも除外せざるをえなかった。そのほか，地方改良運動や民力涵養運動など内務省の政策・行政との関連や学校教育との関連を分析した社会教育史研究，図書館や博物館など社会教育施設の歴史研究なども関連しているが，除外している。

（1）政策概念としての社会教育の史的研究──社会教育史研究における方法論の自覚

よく知られているように，戦後における社会教育の歴史的研究に方法論的な自覚をもたらしたのは宮原誠一である。宮原は，社会教育という事象の本質を理解するためには社会教育を歴史的範疇としてとらえること，その上で方法論として，近代学校制度に相対するものとして社会教育の事象を限定し，民衆の下からの要求とそれに対する支配的階級の上からの対応策とが合流し混在しているものとして，社会教育という現象形態の歴史的素性を明らかにすることを示した[6]。このような方法論的な提示は，その後の社会教育史研究の方法論に継承されていく。

宮原の方法論的な提示が継承され，モノグラフとして著されてくるのは1950年代の後半以降である。その先駆的な著作として，大蔵隆雄・橋口菊・磯野昌蔵「わが国における社会教育思想の発生とその本質」（日本社会教育学会編『社会教育と階層』1956年），小川利夫・大蔵隆雄・橋口菊・磯野昌蔵「わが国社会教育の成立とその本質に関する一考察──地方自治と社会教育──(1)(2)」（『教育学研究』24巻4号，6号，1957年），橋口菊「国民教育の再編成と社会教育行政確立に関する一考察」（『教育学研究』27巻3号，1960年）という，一連の共同研究の成果をまず挙げることができる。

最初の共同研究の成果である「わが国における社会教育思想の発生とその本質」では，宮原誠一の

論を引用しながら，それまでの社会教育における歴史研究の弱さを次のように指摘している[7]。

通俗教育とは社会教育の前史的存在であるという説がつい最近まで通説であったことは，日本の社会教育学の立ちおくれと，今迄の社会教育学において歴史的研究態度が極めて希薄であったということを示すものと言わなければならない。そして，それ故にこそ，今迄の社会教育論が，社会教育の本質を十分に見極めることが出来なかったものと考えられる。（傍点は大蔵）

こうして，単に事実の羅列や論の紹介ではなく，社会教育の本質を歴史的に究明するための方法論的自覚をもった社会教育史研究が，本格的に始められることになる。それは，宮原の方法論に即して言えば，「民衆の民主主義的自覚にたいする支配的階級の上からの対応策」[8]としての社会教育の本質を明らかにするということである。

この論文では，日本における資本主義の確立過程の中で，社会教育が社会問題・労働問題への対策として成立したことを明らかにしており，それを社会改良的社会教育であると特徴づけている[9]。

社会教育は，その出発点に於いては，明治十年代末から二十年代半ばにかけての日本の社会的条件，即ち資本の本源的蓄積をほぼ完了して，ようやく資本主義が成立しようという時期において，社会問題，労働問題がその萌芽的発生を見るという事態に対応して，労働者貧民対策の一環として，取り上げられたものである。社会教育の本質は，明らかに労働者貧民対策としての社会改良主義にあった。逆に言うならば　社会改良主義的労働者貧民対策の一環としての教育対策的側面が社会教育と名付けられたと考える事が出来る。（傍点は大蔵）

さらに，同じ共同研究の成果としてその翌年に著された「わが国社会教育の成立とその本質に関する一考察――地方自治と社会教育――(1)(2)」では，そうした観点を発展させて，日本の社会教育の成立過程を文部省よりもむしろ内務省と関連づけ，地方改良運動との関連においてその特質を把握している[10]。

昭和初頭になってきわめて典型的に示されたようなわが国の社会教育の特質，いいかえれば，町村を基盤とする社会教育体制は，文部官僚のいわゆる「通俗教育」方策のたんなる延長としてではなくむしろ，内務官僚の「自治民育」方策の踏襲であった……。

一方，「国民教育の再編成と社会教育行政確立に関する一考察」は，1920年代の社会教育行政確立期を対象とし，国民教育の再編成問題，特に青年期教育の再編成問題との関連において社会教育行政確立の意味を明らかにし，社会政策的社会教育が社会教育行政として統合されていくことを実証したものである。基本的な方法意識は，先の共同研究を引き継いでいる。

これらの一連の共同研究によって，日本の社会教育の成立の特質が，日本における資本主義の確立過程のうちに位置づけられて，そこで生起する社会問題への対策として，さらに国民教育の再編成，

とりわけ青年期教育の再編成問題への対応としてとらえられたのであり，このような社会教育の歴史像と歴史研究の方法が，その後の社会教育史研究に大きな影響を及ぼすことになるのである。すなわち，宮原の方法論的提起のうち，支配的階級の上からの対応策に焦点づけて，社会教育成立の本質を明らかにしようとする歴史研究であり，社会経済構造と国家政策のうちに社会教育の政策・行政を位置づけて歴史的に分析する，いわば社会科学的な方法による社会教育史研究の起点となるのである[11]。

その後，小川利夫は，このような政策・行政としての社会教育史研究の成果の上に，宮原誠一の方法論を発展させて，「社会教育研究の対象は『社会教育行政（活動）と国民の自己教育運動との矛盾』を歴史的・現実的にあきらかにすることにある」[12]と提唱し，それ以降の社会教育史研究の方法に大きな影響を与えた。

（2）通史としての社会教育史研究──社会教育政策・行政史としての通史

戦後，通史としての社会教育史研究は，宇佐川満『現代社会教育論』（1954年，理想社），宮原誠一「日本の社会教育」（『世界の教育』第九巻（世界の社会教育）所収，1960年，共立出版），宮原誠一編『教育史』（1963年，東洋経済新報社）などで着手され始めているが，宮坂広作『近代日本社会教育政策史』（1966年，国土社）が，戦前日本の社会教育政策に関する初めての本格的な通史として刊行された。明治維新から太平洋戦争に至るまでを時期区分しながら，それぞれの時期の社会教育政策・行政の歴史的素描をしており，社会教育を全体として歴史的に理解する上で大きな役割を果たした。同じく『近代日本社会教育史の研究』（1968年，法政大学出版会）も，特に歴史的に重要な社会教育関係の文献をレビューしており，その後の社会教育論史の研究に重要な貢献をしているとともに，前著の政策・行政史の範疇に納まらない領域，たとえば自己教育運動といわれる領域についても，自由大学について初めて本格的に研究した論文なども収録されており，大きな足跡を残した。両著を通じて戦前社会教育（思想）史の全体像が詳細に描かれたという点で，社会教育史研究の歴史を画する成果であったと言える。

しかし，方法論的に見れば，現象の記述や文献の紹介にとどまっていたり，あるいは次のような一元的な観点からの社会教育の歴史的な理解を示しており，それ以前の方法論的な探究と比較しても，疑問の残るものとなった。

> 戦前日本の社会教育を組織化した主体は，天皇制国家権力にほかならず，その意図が天皇制イデオロギーによる上からの教化であった以上，その本質は権力的・統制的な「官」教育であって，国民の教育をうける権利を保障し，国民大衆の教育機会をできるかぎり確保することを課題とする近代「公」教育とはまったく異質なものであった[13]。

> （社会教育は）天皇制絶対主義の政治体制およびイデオロギーが，資本主義の進展によって破綻しようとした危機の克服の手段としてうちだされた。天皇制の行政的・思想的基礎としての地方公共団体の強化のために教化団体が組織せられ，内務行政と表裏一体となって体制イデオロギーが日常

的に流布・浸透され，いっぽう反ないし非体制的と目される諸イデオロギー・組織の発生と成長を阻止することが，社会教育の主要な任務となり，これはそのごの大正デモクラシー・天皇制ファシズムの時代においても基本的には変わることがなかった[14]。

前者の著書が社会教育の政策史を対象としたものであるという点を考慮したとしても，社会教育の本質を「天皇制イデオロギーによる上からの教化」として一面的に把握する仕方は，方法論的な探究の弱さの反映ではないかと思われる。

その後，大槻健・松村憲一『愛国心教育の史的究明』(1970年，青木書店）が，天皇制イデオロギーに基づく日本人の意識形成の過程を，学校教育と社会教育の両面にわたって通史的に究明しており，注目すべき成果を残している。関連して，松村憲一「社会教育における国民教化の展開」(『日本のファシズムⅠ』1970年，早稲田大学出版部）も紹介しておきたい。

そして，それまでの社会教育史研究の蓄積を踏まえて，本格的な社会教育の通史として著されたのは，国立教育研究所編『日本近代教育百年史』第7，8巻の社会教育の巻（1974年，前出）である。宮坂広作の方法論とは異なり，「近代的社会教育という概念に焦点をあてて」，近代日本の社会教育史を描こうとした点に方法的な特徴がある。

本書によれば，「近代的社会教育という概念は，いうまでもなく欧米の近代市民社会の成立を背景につくりあげられた概念である」が，「わが国においても近代的社会教育を実現させていく要因はつねに潜在的に存在していた」のであり，「近代的社会教育という尺度で戦前，戦後を通じてわが国の社会教育を叙述するということは，単に可能であるばかりでなく，一定の必然的な意味をもっている」と主張している。こうした方法論の提示は，次のような問題意識に基づいている。

確かに，戦前の社会教育は全般的にいって近代的社会教育と呼ぶには程遠いものであった。その結果が，国民を無自覚の状態に留めておいて戦争へ導く一つの要因になったという事実も否定できないことである。だが，それにしても，戦後と戦前を白か黒かというように二つに截然と区分して考えるという見方は，決して歴史的な見方であるとはいえないであろう。歴史には，断絶する側面もあれば，連続している側面もある。戦後の社会教育にも戦前の社会教育の体質は残っているし，戦前の社会教育にも近代的社会教育を指向する萌芽は存在していたのである。

しかし一方で，「近代的社会教育とは異質の社会教育が，戦前の場合はもちろん，場合によっては戦後の社会教育にも色濃く現われてくる」と指摘し，それを「社会教育における日本的特質」ととらえている。そこで，「具体的な歴史は……近代の諸条件の中で，近代的社会教育とムラ的秩序に依拠する教化とが相互に葛藤しながら展開してきた苦渋に満ちた歩みのなかにある」と述べ，社会教育史の叙述にあたっては，「近代的社会教育」と「社会教育の日本的特質」との葛藤に着目することが示されているのである[15]。

このように近代的社会教育という概念に焦点をあてて，近代日本の社会教育の通史をまとめたとい

うのは，社会教育の歴史研究における方法論の展開においても，また全体としての社会教育の歴史的な理解においても，新しい段階を画する成果であったと言ってよいであろう。とはいえ，そのような方法が本書の全体を通じて必ずしも一貫しているわけではなく，また何よりも，「近代的社会教育」と「社会教育の日本的特質」との関連性をどのように考えていくのかという点で，あいまい性を残したままであった。

その後，碓井正久編『講座現代社会教育Ⅱ　日本社会教育発達史』（1980年，亜紀書房）などが刊行されているが，通史として『日本近代教育百年史』を越える著書は現われていない。ただ本書『日本社会教育発達史』は，次のような方法で社会教育の通史を描こうとしており，その点で興味深い内容になっている。

> 日本の社会教育の歴史に登場するオピニオン・リーダー，あるいは，アクティブ・リーダーに着目し，その人物を徹底的にその生きた時代に生かせてみて，その生き方を通じて，社会教育史上の各時期ごとの社会教育の制度・事業・活動をうきぼりにしたらどうか。そうすれば，かれを通じて，同時代の人びとの息吹きが私どもに伝ってきはしないか。（まえがき）

（3）社会教育の思想史・理論史の研究──社会教育概念の歴史的な探究

①社会教育思想史・理論史研究への着手

社会教育の概念を歴史的に明らかにしようとする場合，それぞれの時期において社会教育の現象や思惟を反映し，あるいは時代を先取りするような思想や理論，その担い手である人物を対象にして分析・検討する作業は不可欠である。川本宇之介をはじめとして，戦前からそのような試みはなされてきているが，本格的な研究は戦後，1950年代に入ってからである。

まずは，宇佐川満『現代社会教育論』（1954年，前出），特に津高正文『社会教育論』（1956年，新元社）が，主として戦前の社会教育論の流れについて考察しているが，それは著者の立場からの論評という性格が強く，その時代の歴史的な文脈の中で当時の論を対象化していくという歴史的な研究方法には，いまだなりえていない。特にそうした性格は津高に著しく，次のような結論的な言辞にそれが現われている[16]。

> このように見て来ると，今迄見て来た（戦前の）社会教育論の殆どすべてが，このような現実の社会教育から浮き上って，いたずらな空転をくりかえしていたことが理解される。このような空転をくりかえしてはならない，ということは，戦後の社会教育論に課せられた大きい課題であったと見てよい。（括弧内は筆者）

このような主観的な傾向をもった研究方法に対して，山名次郎と金井延を分析した大蔵隆雄他「わが国における社会教育思想の発生とその本質」（1956年，前出），および山名次郎と佐藤善治郎を分析した倉内史郎「初期の社会教育論」（『東洋大学紀要』第10集，1957年）は，個別の社会教育の論や思

想を対象とした研究ではあるが，その対象に即して，しかも歴史的文脈の中で社会教育に関する彼らの思惟構造を明らかにしようとしたという点で，思想史・理論史研究の先駆をなしている。

倉内はその後，『明治末期社会教育観の研究―通俗教育調査委員会成立期』（1961年，講談社）において，通俗教育調査委員会設置（1911年5月～1913年6月）前後の通俗教育観，社会教育観を検討している。本書は，通俗教育調査委員会における政府と委員との通俗教育観の差異や矛盾を明らかにし，ジャーナリズムの論調を検討し，地方における社会教育・通俗教育の見方と活動を明らかにすることによって，通俗教育調査委員会設置前後の社会教育観・通俗教育観を全体として描いており，力作である。

倉内の場合，先の共同研究における方法論とは異なり，資本主義の確立過程における構造的な要因として社会教育の本質を分析するというのではなく，それぞれの社会教育の思想や社会教育観をそれ自体に即して検討することにより，その時代の社会教育の思想や社会教育観の特質を明らかにし，そのずれや多様性を描いている点に方法的な特徴がある。特に後者の著書において，その方法がよく生かされている。

以上のような社会教育の論や思想にかかわる個別研究に対して，社会教育の概念を歴史的な文脈の中で検証していこうとしたのが，森口兼二「社会教育の本質」（吉田昇・田代元弥編『社会教育学』1959年，誠信書房）である。まず森口は，社会教育の概念を歴史的に考察する意味について次のように述べており，注目したい[17]。

> あらたに一つのことばが生れ，ひとびとの間に使われるようになるためには，それだけの必要性なり理由がなければならない。いいかえれば，それまでに，明確な呼び名をもたないことがらなり領域なりが，つよく意識されるようになったり，その意識の交換をする必要をうながしたりするような社会的背景がなければならない。だがまた，いったん，あることがらを指示するように使われはじめたことばも，社会的背景の変化に応じて，その意味内容を変えたり，拡張したり，時としては，もはや間にあわなくなって，別なあたらしいことばとおきかえられたりする。

これは，宮原誠一の歴史的範疇としての社会教育本質論という方法論が，概念の定義において継承されたものと言えるが，先の宇佐川や津高にみられるような，後世の時代に生きる者の一定の立場からの論評ではなく，社会教育という概念を歴史的文脈のなかに位置づけて検証していこうという方法意識を示している。このような方法意識のもとで森口は，社会教育における「社会」という用語に注目して戦前の社会教育という用法を，社会経験としての社会教育，「社会のための教育」としての社会教育，社会性附与教育としての社会教育，「社会の教育作用」としての社会教育という四つに類型化した上で，社会教育概念に関する二つの観点として，次のように述べている[18]。

> その第一は，学校教育および家庭教育外のあらゆる機会におこなわれる教育活動の総称として，いわば考え得る限りの教育活動から明白な形で存在する前二者を差引いた残余領域の総称として，社

会教育の語を用いようとするものであり，その第二は，現に社会教育という名の下に，展開され，理解されている教育活動の範囲だけを忠実に反映させて用いられる用法，もしくは，それを要求する定義である。

以上のような森口の方法意識，および「社会」の視座からの社会教育概念に関する歴史的な整理の仕方は，今日，改めて注目すべきものと思われる。

②社会問題対策としての社会教育思想・理論史研究

1960年代に入って，小川利夫が，先の大蔵他の共同研究の問題意識ともかかわって，「『社会問題』としての社会教育」という視点から，「わが国社会事業理論における社会教育観の系譜」（『日本社会事業大学紀要』第10集，1962年）を著し，戦前の社会事業理論における社会教育の位置づけについて分析を行って，社会事業あるいは社会教化としての社会教育の歴史的性格を明らかにした。

また，社会教育のテキストとして収録された論文の中で，長田新監修『社会教育』（1961年，お茶の水書房）所収の碓井正久「社会教育の概念」は，日本の社会教育の概念を欧米の成人教育の概念と比較しつつ，その日本的な歴史的特質を描き出した。それは，官府的民衆教化性，非施設・団体中心性，農村地域性，青年中心性として性格づけられており，日本の社会教育の歴史的な特質を端的に表現したものとして，よく知られている。

一方，橋口菊は，小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』（1964年，明治図書）所収の論文「社会教育の概念」において，欧米，特に日本における社会教育の概念について，思想史的，歴史的に検討している。社会教育の組織化の実態を踏まえて，社会教育の概念について子細に歴史的な検討を行っているが，その要点は，「社会教育という名称並びに概念は……政策としての社会教育に固有のものである」というものであり，自己教育運動との関連で社会教育の概念を次のように限定している[19]。

下からの社会運動や自己教育運動をその対立物とし，それを阻止するために，またある場合は，それを体制内に吸収し包摂するかたちで，現実の社会教育が成立したのである。したがって，いかに「合流混在」といっても，社会教育と民衆の自己教育運動とは，異なるものである。……社会教育とは，あくまで公権力の関与のもとに行なわれる教育のことであり，行政的な性格を強くもった概念である。

このように橋口は，社会教育を民衆の下からの要求とそれに対する支配的階級の上からの対応策とが合流して混じり合っているものとして把握する宮原の歴史的理解の方法を批判し，社会教育を政策概念として明確に限定したのである。

橋口はまた，「明治前期社会教育思想の系譜―特に福沢諭吉を中心に―」（『聖心女子大学論叢』第28集，1966年）において，それまでの福沢諭吉研究の成果を踏まえて，福沢の社会教育に関する思想を分析し，社会教育史研究における明治前期という時代の意味を明らかにしようとした。それまで，

学校教育に相対するものとしての社会教育の歴史研究は明治中期を起点としていたが，その前史としての明治前期の萌芽的社会教育思想を，福沢の思想を分析することによって描いたのであり，先駆的な成果を残した。

他方，宮坂広作は，「明治期における社会教育概念の成立過程」（『教育学研究』第33巻第4号，1966年）において，「明治期における社会教育観念の発生様式と社会教育概念の形成過程」を考察している。この論文は，社会教育という用語がはじめて文献に現われる1880年代以降，それがどのような意味合いで用いられてきたのかを検証しており，社会教育という用語の源流を実証的に明らかにしたという点で評価できる。ただ，「社会教育の実態それじたいが歴史的に変化してきているのに，社会教育の概念を固定せしめようとするのは，しょせん無理なことである」と述べ，本論の目的を，「社会教育に関するイデオロギーの吟味をつうじて，社会教育の歴史的性格をさぐろうとするところにある」[20]として，次のように概念の吟味をそのイデオロギー性に収斂させてしまっており，著者の立場から概念を裁断したものとなっている[21]。

> この時期（1880～1900年代）の社会教育イデオロギーの性格は，学校教育の普及発展を資本主義の育成，絶対主義政治体制の確立という国策の観点から推進しようという立場をとる，国権主義的啓蒙主義と規定しえよう。学校と社会＝民衆生活とを敵対的にとらえ，学校教育＝教育勅語イデオロギーを規準にして，社会生活＝風俗を権力的に規制するとともに，学校教育の内容を社会に輸出しようとしたのであり……。（括弧内は筆者）

宮坂はまた，『近代日本社会教育史の研究』（1968年，前出）および宮坂編『近代日本教育論集7 社会的形成論』（1969年，国土社）の「解説」において，社会教育に関する，あるいは関連する基本的な文献をレビューしており，その後の社会教育理論史研究に貴重な貢献をした。

なお，大槻宏樹は，「社会教育における『社会』―その史的素描―」（『学術研究』第18号，早稲田大学教育学部，1969年）において，社会教育の概念を九類型に分類して歴史的に考察しており，既に紹介した森口兼二の方法に類似しているが，森口と異なり，類型化の視点が必ずしも明確でなく，用法の列記に終わっているように思われる。

③デモクラシーとしての社会教育思想・理論史研究

1970年代において，思想史，理論史研究に大きな成果を残したのは小川利夫の一連の研究である。まず『日本近代教育百年史第7巻　社会教育1』（1974年，前出）に掲載された論文「社会教育期の時代的性格と構造的特質」（第三章第一節）において，「社会教育論の生成と展開」を素描している。従来，社会教育の思想史・理論史研究の対象が主として明治期に置かれていたのに対し，この論文で初めて，「大正デモクラシー期」における社会教育論の時代的特質が描かれたのであり，社会教育思想・理論における「大正期」への着目の意味づけがなされたのである。それは，次の通りである[22]。

大正デモクラシー期における社会教育論の生成とその展開の過程は，教育におけるデモクラシーのあり方がはじめて積極的に自覚された時期であったと同時に，その国家的な再編が強行され，次の教化総動員期における社会教化論的社会教育論へと移行する過渡期でもあったとみることができる。……にもかかわらず，この時期における社会教育論の時代的特質は……体制的矛盾を反映して，いわゆる社会教育の理論化の努力が多面的かつ積極的に試みられるようになったことにあるとみられる。それらはいわゆる社会教育の諸活動を総体的にとらえ，体系的にとらえなおすことによって，そこに独自な教育的ジャンルを形成しようとしはじめたのである。

小川は，「大正デモクラシー」という時期を意識的に対象とすることにより，この時期のデモクラシー的な政治的・社会的・思想的な動向をベースにして，政策・行政としての社会教育を取り巻く多様な社会教育の論や思想を，自己教育の思想も含めて，現代社会教育思想の原型として構造的に描き出そうとした。このような分析のしかたは，橋口のように政策概念として社会教育を限定する方法意識とも異なり，また，宮坂のように一定の観点からのみ思想を歴史的に意味づけるという立場とも異なっており，小川独自の方法意識がみられる。

こうして，社会教育思想・理論史における「大正期」の研究が本格的に始まることになる。その後，小川は，その問題意識を発展させて，「現代社会教育思想の生成―日本社会教育思想史序説―」（1977年，前出）を著し，明治期から1970年代に至るまでの社会教育思想史をまとめあげた。文献レビューではなく，現代の社会教育の諸問題の構造を思想史をたどることによって歴史的に明らかにしていこうという，いわば問題史的な社会教育思想史の叙述である点に特質がある。現代社会教育の思想的，理論的な枠組みが歴史を通して明らかにされたという点で，極めて重要な成果であった。この論文では次のように，現代社会教育思想の原型を示すものとして「大正期」の社会教育思想が積極的に位置づけられている[23]。

日本の社会教育思想は，いわゆる大正デモクラシーの時代にはじめて全体として現代的な性格をそなえ始めた。現代社会教育思想の基本問題は，この時代において少なくとも端緒的に，その問題の全体構造を浮彫りにするようになった。

さらに，その後の小川を中心とする名古屋大学の共同研究の成果として，『信州白樺』第59・60合併号における特集「大正デモクラシーと社会教育」（1984年），小川利夫・新海英行編『近代日本社会教育論の探究』（1992年，大空社）が刊行される。前者は，先行する小川の二つの論文を土台にして，この時代の社会教育を担った人物の理論や思想，あるいは社会教育の組織化にかかわる諸分野や諸問題を検討したものである。後者は，『社会教育基本文献資料集成』全22巻（1991，1992年，大空社）の別巻として，その基本文献の解題を行っている。

このような「大正デモクラシー」期，あるいは戦間期における社会教育の思想，理論に着目した一連の共同研究は，戦後教育改革における社会教育の現代的な理念と組織の創出との強い関連性を踏ま

えたものであり，現代社会教育の概念と組織化の構造の原型を明らかにしようと意図して行われたものである。この問題意識をさらに発展させながら，名古屋大学の共同研究は引き続き行われてきた[24]。これらの研究を通じて，戦間期における社会教育（行政）の思想が，戦後教育改革につながる側面と戦時期の教化としての社会教育につながる側面とを合わせて，多面的に明らかにされてきた。

なお，大槻宏樹は，「文部省社会教育課の特設と脱『通俗』論理」（『学術研究』第25号，1976年）において，1919年に第四課が設置された社会的・思想的な背景を探り，それが通俗教育から社会教育への思想史的な転換点であったことを示している。

④新しい方法論の模索

こうした小川利夫やその共同研究の問題意識と方法論に異論を唱えたのが，山本悠三『社会教育概念の史的考察』（1989年，梓出版社）である。本書は，1980年以降発表された七本の論文を収録した論文集であり，重複も多く読みづらいが，社会教育概念の史的構造を歴史学の見地から検討した文献として興味深い。

本書では，宮原誠一の社会教育史研究の方法論に対する批判的検討を踏まえて，小川利夫の方法論に対する批判を試みている。それは，「教育的デモクラシー」の視点から，特に「大正期」の社会教育思想・理論に注目し，現代社会教育思想の民主的な性格構造における歴史的な矛盾を明らかにしていこうとする小川の方法論に対する批判である。そこには，社会教育をもっぱら「社会秩序の安定，国民の思想的統制」[25]を課題とし，「（国民の）教育要求や自己教育運動を抑圧し吸収する」[26]政策概念として把握すべきであるという著者の方法的立場がある。宮原や小川による，社会教育と自己教育運動との関係性に関するとらえ方に対しても，「民間の教育・文化運動もしくは自己教育運動は，社会教育とのするどい対立関係を生みだすのであるが，そこには対立・拮抗のみがあって，これらが『合流し混在する』ような関係，接点はみいだせない」[27]と記しているように，宮原はもちろん小川の矛盾構造に目を向ける方法意識にも批判を加えている。宮原や小川の社会教育史研究の方法論に対する本格的な批判として注目されるが，少なくとも小川批判としては的を得ているとは言えず，宮坂広作の方法論への回帰という性格がみられるように思う[28]。

一方，小川利夫を中心とする名古屋大学の共同研究に対して，それとは異なる角度から1910～20年代の社会教育思想・理論の分析を行ったものとして注目されるのが，上杉孝實・大庭宣尊編著『社会教育の近代』（1996年，松蘿社）である。小川は，社会教育における近代的な諸価値を積極的に評価する方向で社会教育思想史・理論史の研究を行ってきたのに対して，本書では，社会教育における「〈近代〉なるものの位相を描き出」し，「近代」それ自身を問うという視点から，次のようにその問題意識が述べられている[29]。

「近代」あるいは「近代化」という用語は，社会教育研究においても，価値あるものとして措定され，それ自身のはらむ問題は問われない，ということが多くみられる。また，たとえば「近代」を象徴する，「合理」「科学」「機能」などといった概念も深く吟味されることなく，流通する。むし

ろ，そうしたものへの素朴な「信仰」とでも呼べるような事態がみられるのである。それゆえ，自ら思念する「近代」像から逸脱するものに関しては，「非合理」「非科学」そして「前近代」などと価値的な位置づけをもって結論とされていくことが多い。それは例えば，社会教育通史の中での，「近代的社会教育への動きが感じられる」一九二〇年代と，「近代的社会教育の座標軸から大きく離れていく」一九三〇年代―敗戦時，といった図式などによく表されている……。

最後の一文は，『日本近代教育百年史』（前出）の「総説」の叙述を批判したものであるが，一般的に近代的な諸価値を前提とした社会教育史研究の方法に対する批判といってよい。その点では，社会教育史研究における近年の新しい方法意識を示しているが，本書が上杉孝實教授の「還暦」を記念した論文集（はしがき）という性格上，本書全体を通じてこのような方法論に貫かれているわけではない。

それにもかかわらず，社会教育における近代化，近代的な諸価値を相対化しながら，主として1920年代の社会教育，とりわけその思想や理論の諸相を描き出そうとしている点で，小川利夫をはじめとする一連の研究の流れとは異なる方法論とその成果が現われているといえる。また，戦後民主主義に継承される1920年代，その裏返しとしての戦前，特に戦時期と戦後との断絶という視点を強調せず，第一次世界大戦以降の戦前・戦時・戦後を通じた社会教育の連続性に焦点をあてて，社会教育における「近代」を問うという新しい視点が打ち出されている。

本書で上杉孝實は，社会教育の概念について，「なぜ，このような独自の概念が用いられたか，そのことが成人教育にどのような影響をおよぼしたか」[30]という視点から考察しているが，それは，欧米との比較という視点をすえつつも，社会教育における近代的な諸価値を分析の枠組みとして必ずしも設定せず，1920年代という時期における社会教育の概念を成人教育の概念との関連でありのままに描き出そうとしたものである。その点で，近代日本における社会教育のリアリティそのものに迫ろうとしたといえるであろう。

関連して，国生寿「社会教育の概念の成立過程と民衆」（福尾武彦・居村栄編著『人びとの学びの歴史』下，1994年，民衆社）は，明治期における社会教育の概念の成立過程について考察している。国生は，社会教育概念が成立してくる初期（明治中期）の用法を検討して，「教育的主張としての社会教育」と「社会教育事業としての通俗教育」という二つの要因を析出し，通俗教育との関連で社会教育の概念が成立する歴史的な意味について検証している。方法論的には，森口兼二や上杉孝實に近いと思われる。社会教育の概念のとらえ方については疑問が残るが，特に通俗教育の用語について，欧米の成人教育との比較に基づいて次のように検証している点は，注目しておきたい[31]。

通俗教育は翻訳語であり，西欧的概念である。西欧成人教育の概念と実態は，前述のシャトーカ運動の導入のほか大学拡張事業，コーヒーハウス，クラブなどの初回（ママ）が紹介されたりしてよく知られていた。……そうすると，それと類似の日本の教育実践に対して，その訳語の通俗教育を使用するのは，ごく自然である。

ここには，社会教育が社会主義教育を連想させるために公的には通俗教育という用語を使用していたという従来の有力な定説に対して，通俗教育という用語の本来的な意味に即してこの用語が用いられた歴史的な必然性が説明されており，新しい見方を示している。

（4）自己教育の運動史・思想史の研究

第二次世界大戦後，社会教育史研究の方法論的な位置づけをもつ対象として自己教育運動にはじめて着目したのは，既述のように宮原誠一「社会教育本質論」（1949年，前出）であった。宮原は既に「明治以後の民間教育運動」（『教育』1939年10月号，岩波書店）において労働学校運動について紹介していたが，戦前のいわゆる自己教育運動を全体として記述したのは「日本の社会教育」（1960年，前出）においてであり，そこでは戦前の民間の社会教育の運動として，明治期の労働者教育運動，青年団自主化運動，自由大学運動，労働学校運動が具体的に紹介されている。

同じ頃，橋口菊「社会教育体制の整備と確立」（土屋忠雄・木下法也・渡辺晶編『近代教育史』1959年，誠信書房）も，「民衆自身の組織的な教育運動」として，労働学校，新潟県木崎村の無産農民高等学校，「主体的な青年自身の手による青年団運動」[32]を紹介しているが，本格的なモノグラフとして自己教育運動の歴史研究を行なったのは，宮坂広作であった。宮坂は特に，「戦前における社会教育運動の遺産について ― 自由大学運動 ―」（『月刊社会教育』第60, 61, 63, 64号，1962年11，12月，1963年2，3月）で，宮原が高い評価を与えた自由大学運動について，その運動の経過，土田杏村およびその周辺の思想と運動について詳細に検討し，その歴史的な意義を示すと同時に，自由大学運動の教養主義的な限界を指摘した。

一方，労働者教育運動については，那須野隆一「社会教育と労働者教育」（『教育史』1963年，前出）が論述しており，青年団自主化運動については，木下春雄「社会教育体制の確立と抵抗運動」（岩波講座『現代教育学5　日本近代教育史』1962年）が論述している。こうして，いわゆる自己教育運動の歴史研究が1960年代に始まるのである。それが集約されたのが，既に紹介した『日本近代教育百年史』第7巻（1974年）においてである。

なかでも，自由大学運動と土田杏村およびその周辺の思想については，最も精力的に研究がなされてきた。1970年代以降，大槻宏樹，松村憲一，上木敏郎，山野晴雄，小川利夫をはじめとして多くの研究が蓄積されてきているが[33]，柳沢昌一「自由大学運動における自己教育思想の形成過程」（社会教育基礎理論研究会編著『叢書生涯学習Ⅰ　自己教育の思想史』1987年，雄松堂出版）が，特に宮坂が指摘した教養主義的限界論を乗り越えようとする研究に着目して，それまでの研究史の総括を行なっている。その上で柳沢は，土田杏村と自由大学運動を担った農村青年との相互の関係性を明らかにしようとした。近年は，山口和宏が新しい視点を加えて，自由大学運動における教養主義の再評価と土田杏村の思想の再検討を行っている[34]。

自由大学運動とも関連して，自己教育運動のもう一つの典型的な事例として，青年団自主化運動についての研究が取り組まれて来た。早くは，吉田昇，宮坂広作，木下春雄等によって研究が着手されたが，1970年代に入って，小川利夫，大串隆吉等がさらに研究を進めた[35]。特に大串は，詳細な実証

研究を積み上げてきている。

そのほか，戦前における農民の自己教育運動に関する近年の研究として，千野陽一「戦前日本の農民運動と教育活動―日本農民組合を中心に―(1)(2)」(『東京農工大学一般教育学部紀要』第27，28巻，1991年，1992年）を紹介しておきたい。

また，自己教育運動の視点から，社会教育の通史に迫ろうとしたテキストとして，藤田秀雄『社会教育の歴史と課題』(1979年，学苑社)，藤田秀雄・大串隆吉編著『日本社会教育史』(1984年，エイデル研究所)，福尾武彦・居村栄編著『人びとの学びの歴史』下（前出)，大串隆吉『日本社会教育史と生涯学習』（1998年，エイデル研究所）がある。

本研究の目的に即していえば，このような自己教育運動を支えた思想，あるいは社会教育批判と自己教育の思想を対象とした研究が関連してくる。自己教育運動の歴史的研究においても，片山潜，土田杏村をはじめとして，その担い手の思想は当然分析の対象とされているが，思想史としてある程度まとまりのある論稿が書かれたのは，小川利夫・片岡弘勝・望月彰「社会教育批判と自己教育論」(『近代日本社会教育論の探究』1992年，前出）においてであった。また，運動としての自己教育だけでなく，自己教育の思想そのものを歴史的に研究したものとして，大槻宏樹「戦前自己教育論の思想構造」(同編著『自己教育論の系譜と構造』1981年，早稲田大学出版部)，柳沢昌一「近代日本における自己教育概念の形成」(『叢書生涯学習Ⅰ　自己教育の思想史』前出）をあげることができる。

大槻は，戦前の自己教育論を四つに類型化し，それぞれのタイプに属する人物の自己教育論について考察しているが，特に「共同社会型自己教育論」として土田杏村の自己教育論を重点的に取り上げ，「杏村の自己教育は，自己教育の共同化であり，近代公教育を超克するものであり，現代自己教育論の種々相は，杏村の自己教育論の復権として位置づけられよう」[36]と，その思想を積極的に評価している。このような評価とは異なり，山口和宏は「土田杏村のユートピア」(『社会教育の近代』1996年，前出）において，杏村の「自己教育」と「理想社会」の思想的関連性について次のように考察している[37]。

> 「機械」のように一切の無駄を省いて「合理的」に構成された「美しい田舎」！この「美しい田舎」こそ，杏村が人類に与えようとした「文化主義」の「理想」を実現しうる「社会」であった。……杏村の描く「美しい田舎」とは，生活の「客観的の状態」の同質性に支えられて，杏村と「主観的生活の空気」を同じくする人間のみが存在する「社会」にほかならない。……このように杏村と「主観的生活の空気」を同じくする人間のみがいて一人の「他者」も存在しない「美しい田舎」においてこそ，一人の「人格」はすべての人へ「連続」し，一人の「理想」はすべての人へ「饗応」して，一切の「強制」抜きにすべての人が生涯にわたって自由大学で「自己教育」することを「心からの悦び」とするという，あの「自由大学の理念」も完全に実現することが可能となろう。だが，このように「美しい田舎」の外にはまた同じように「美しい田舎」が広がり，「美しい田舎」の内にも外にも一人の「他者」も存在しないような世界において，人は「自己教育」するだろうか？
> およそ人が「自己教育」するのは，それによって「新しい世界」「未知の世界」と出会う悦びがあ

る（少なくともその予感がある）からこそであろう。その内にも外にも「他者」をもたない共同体においては，トートロジカルなコミュニケーションがあるばかりで，その「退屈さ」に飽きた人々はやがて「自己教育」することをやめてしまうほかない。

両者とも，杏村の「自己教育」の思想とその「共同社会」像あるいは「理想社会」像との関連性に着目しつつも，その評価に関しては対照的である。山口の論に説得力があると思うが，「自己教育」思想と「社会」像との不可分性への着目は重要であった。

一方，柳沢は，明治期の社会的教育学，特にナトルプの教育論の受容以降から戦時期の下村湖人までの自己教育論について考察している。大槻と同様，杏村の自己教育論を積極的に評価するとともに，自己教育の組織化論として川本宇之介と中田邦造の自己教育論を分析している。特に杏村の自己教育論と比較しながら，川本の自己教育論について次のような消極的な評価を加えている[38]。

自己教育の概念は，大正期における人格的尊厳の相互的承認の社会理想に立つ（そしてその視点からの社会現実への批判を孕んだ）主体的自己形成への理念から，与えられた規範を内面化した個人の自律的学習というひとつの学習形態へと矮小化されることになる。批判理論としての性格を帯びて民衆の自治的運動とかかわって形成されつつあった自己教育論が，一挙に国家的行政の内部での社会教育行政論の文脈に組み込まれようとする時，そうした概念の変質は不可避だったともいえよう。この点においても，川本の自己教育概念は，戦後の社会教育行政の中での一般的自己教育理解の原型をなすものとなっている。（傍点は柳沢）

土田杏村と川本宇之介は，社会的な立場も異なるし，その自己教育論も当然異なっている。しかし，このように両者を対比させ，杏村の自己教育論を高く評価しながら川本の自己教育論を「概念の変質」として把握することには疑問がある[39]。自己教育運動（『自己教育の思想史』では「自己教育の実践」として自由大学運動を位置づけている）における自己教育の思想と社会教育における自己教育の思想が，同時代においてどれほど対比的であるのか，あるいは思想的に重なる側面はないのか，十分に検討を要する課題である。

3．社会教育史研究の方法論の再検討

以上のような先行研究の検討を踏まえて，本報告が対象としている時期，つまり社会教育の成立期における社会教育の概念の歴史的検討，さらに社会教育の成立過程についての考察を行うために，以下，その方法論について再検討してみたい。

（1）時期区分の再検討

社会教育史研究において，従来，代表的な時期区分は最初に紹介したように，『日本近代教育百年

史』と小川利夫によるものを挙げることができる。社会教育の政策・行政の史的展開に主とした指標を置き，それに社会教育の思想的な流れを重ね合わせれば，小川の時期区分が妥当であるといえる。しかし，後で述べるように，教育における社会の発見としての社会教育の思想的系譜を重視した社会教育史像の再検討をはかろうとする立場からすれば，1890年代から1920年代を一つのまとまりある時期として括ることも可能である。それは，山名次郎の『社会教育論』から乗杉嘉壽をはじめとする第四課に至る時期であり，その後，小尾範治が転換点となって，社会教育における社会の視座が弱くなっていく。

この点については，既に笹川孝一が次のように問題提起をしている[40]。

日本における「社会教育」という用語は，山名次郎『社会教育論』以来，近代学校批判をふくむ一種の「教育の社会化」「社会的教育」の実現説として登場している。そして，文部省で「社会教育」の用語を定着させた乗杉嘉寿や江幡亀寿ら「普通学務局第4課」の人々は，ややあいまいな点をふくみつつも，基本的には，P・ナトルプらに依拠しながら「社会教育」概念を「学校外教育」等の領域概念としてではなく「学校の社会化」をもふくむ「教育の社会化」を意味する機能概念として使っている。……自由主義教育運動への圧迫が強まる時期に，関屋龍吉・小尾範治によって，「社会教育」は「日本固有のもの」であり「社会的教育とは別のもの」と強調され，「社会教育」が「学校の社会化」を除外した領域概念へと転換させられた。そしてこの枠組みで1929年に文部省「社会教育局」がつくられた。

歴史的事実の解釈として疑問は残るが，「教育の社会化と社会の教育化」としての社会教育の思想的系譜に着目して，山名次郎から第四課までを一つの共通する時期として括っている点は賛同できる。

一方，大庭宣尊は，戦前と戦後の連続性に着目して，次のように述べている[41]。

社会教育（史）研究において，戦前・戦後の断絶を強調するのではなく，近代，ことに第一次大戦後以降の日本社会教育の連続性に焦点をあてるならば，そこには現代においても課題となる通奏低音が見いだせる。その作業は，実は我々がアプリオリな前提としている「近代」なるもの，それ自身を問うことからはじまる。

戦前と戦後の連続性という点では，佐藤学が，「『国民教育』の確立とその展開を機軸」にして，第一期を「近代教育の制度化と普及の時期」として1920年代まで，第二期を1930年代から1980年代末まで，現在を第三期とする時期区分を提案しており，「戦前から戦後への転換は制度的には連続性を持っていた」[42]と指摘している。

両者の着眼点は異なるが，従来の，「大正デモクラシー期」を積極的に評価してその時期と戦後との連続性をうたい，戦前・戦中と戦後との非連続性に重点を置いた時期区分に対して，異なる時期区分を試みることによって，教育史像，あるいは社会教育史像の再検討を行ないたいとする問題意識は

共通しているように思う。

このような時期区分の仕方が，社会教育史研究において果たして妥当であるかどうかは検討を要するが，いずれにしても，社会教育史における時期区分の再検討が求められているのではないかと思う。少なくとも，1890年代から1920年代を一つのまとまりある時期として時期区分し，それによって社会教育史像の再検討をしていく作業は有効であろうと思う。

（2）「社会」を軸にした社会教育（思想）史の再検討

1920年代の後半，森戸辰男は，「所謂社会教育は社会的教育学が実践界に産み落した奇形児である」と述べて，社会的教育学の見地から次のように社会教育を批判している。興味深い内容なので，少々長いが，引用しておきたい[43]。

社会と教育の相互関係を考察せんとする学問的見地は，我国においては，この両語を機械的に結び付けた所謂，社会教育となって最も広く通俗化された。所謂社会教育は現代我国の流行である。さうして，吾々は，恰も社会的教育学がこの社会教育の理論的基礎であるかの如き，そしてまた，前者が後者の唯一なる，少くとも主要なる，実践であるかの如き印象をさへ受ける。

所謂，社会教育とは何か。この概念を精確に述べることは困難であるが，大体，それは家庭教育並に学校教育と列ぶところの教育として，家庭並に公的学校以外の所謂社会的施設によつて施される一般民衆の，そしてとりわけ，義務教育を終へたる後更に学校教育を継続し得ないところの，従つて多く下層国民層に属する青年及成人の教育を指すものの如くである。さうして之に属するものとしては，青年団，少年団，処女会，女子青年団，修養団，青年訓練所，博物館，美術館，図書館，講演会，体育会，等，等，等，百貨店の如くしかく雑多な施設が数へ上げられてゐる。

所謂社会教育が，教育は家庭教育と学校教育とにつきず，それを終つた人々にも，そしてそれ以外の生活領域でも，行はれ得べきであり，また，行はれなければならぬ，といふことを指摘し，特に，形式的学校教育万能の思想を是正したのは正しい。更にそれが，現代における下層階級の教化不足は啻に人道上悲しむべきものであるのみならず，やがては，社会生活其者の健全なる生長反映を危ふくするものであることを警告してゐることも誤りではない。たしかに，教育の社会的考察は左様に吾々に告げる。併し，社会的教育学はこれらのことのほかに，家庭教育及学校教育をも含む全教育の社会的条件を明らかにすると共に，向ふべき目標を定立することを学的任務とするものであり，さうして之に基づく教育的実践の総体が，本来，社会教育と云はれるものである。然るに，所謂社会教育は少しもこのことから学ばうとせず，似てもつかぬ根本思想によつて行はれる部分的実践に自らを極限しながら，しかも社会教育を以て自ら称してゐるのである。（傍点は森戸）

森戸は，社会教育を家庭教育及び学校教育以外の教育活動としてとらえるとともに，社会的教育学の実践化として社会教育をとらえており，青年及び成人の教育としての社会教育の限定化に対して批判を加えているのである。実のところ，森戸のこのような社会教育のとらえ方は，第四課の乗杉嘉壽

や川本宇之介などと共通するものであり，その淵源をたどれば，山名次郎にまでさかのぼることができるのである。その点について筆者は，「教育の社会化と社会の教育化」思想の系譜として別稿で論述した[44]。

しかし，社会的教育学の精神に連なる「教育の社会化と社会の教育化」の思想は，笹川が指摘したように，1920年代後半以降，弱くなっていく。森戸がこの論文を発表したのはまさにその時期であり，社会教育が教育行政の一つの領域として限定されていく過程に対応している。

このようにみてくると，社会的教育学との関連において，あるいは教育における社会の発見としての社会教育の思想的系譜に着目して，社会教育史像を描き直してみることも必要ではないだろうか。つまり，政策としての社会教育と自己教育運動との矛盾構造，社会教育における国家対国民あるいは行政権力対住民・市民という枠組みとは別に，近代日本における「社会」の成立・発展を軸にした社会教育思想史，社会教育史像の再検討をしてみるということである。

しかし，このような視点からの再検討は，小川利夫が指摘しているように，国家の視座を弱くすることは避けられない[45]。「社会」に視点をあてた社会教育（思想）史研究の再検討が，従来の研究の枠組みとどのようにかかわっていくのかは，具体的にモノグラフを著していくなかで検討していかなければならないことである。

この点で，小林嘉宏「大正期社会教育官僚における〈社会〉の発見と〈社会教育〉」（1988年）は，その問題性あるいは困難性を表わしている。小林は，「従来の大正期社会教育政策研究では，社会教育官僚の意識の中で〈社会教育〉という概念を支えることとなった〈社会〉に対する認識が分析の対象となることがほとんどなかった」[46]という先行研究批判の上で，特に第一次大戦後の社会教育官僚の社会教育観における〈社会〉観を分析して，次のように結論づけている[47]。

> 第一次大戦後に本格的に確立していく社会教育政策は，その理念の面も，また具体的な政策実施の面も，〈社会〉の発見によって見いだされた〈市民社会〉的価値追求によって担われていたのであり，その意味では「国家的価値に対する非国家的価値の自立化の傾向」としての「大正デモクラシー状況」を活性化する機能を持つものであった……しかし，一方で，創設期第四課による社会教育政策は，それが〈市民社会〉的価値の追求によって貫かれていたにしろ，その遂行姿勢の中に，〈国家〉の強力な指導によって民衆の日常生活へ介入・干渉するという，後年の教化総動員体制下での政策遂行姿勢に通ずる面も有していたことは否めない。

〈市民社会〉的価値の追求という新しい視点と国家による民衆の日常生活への介入・干渉という従来の説を併記することによって，両者の接合をはかろうとしたのであるが，果たして同時代の社会教育政策のなかで，さらにいえば特定の社会教育官僚のなかで，〈市民社会〉的価値を追求しながら，しかも民衆の日常生活へ強力な指導によって介入・干渉するということがあり得るのか，甚だ疑問に思うところである。社会教育官僚の思想において国家の観念と〈市民社会〉的価値とがどのように関連づけられているのか，検討する必要があろう。

この点に関連して松本三之介は,「国家対社会の二元主義」について，陸羯南の思想を分析することによって，次のような理解を示している[48]。

これまで近代日本の思想の考察にあたって,「国家」との対比で「社会」が語られる場合……通常，その「社会」は西欧型の市民社会，つまり自由にして独立な理性的個人を単位とし，かつ「自足的な行為体系を共有する人間集団」という観念を前提にして考えられていた。しかし，ここでは敢えてそうした前提を離れ，非西欧的な「社会」の概念化を試みてみた。西欧先進諸国において，国家と社会の概念的な区別，すなわち国家対社会の二元主義（dualism）は，国家的機能と国家的価値の相対化にとって重要な理論枠組みとしての意味をもったが，羯南の思想は，この理論枠組みが非西欧世界においても同じく有意義であることをわれわれに示してくれた。

小林が対象とした社会教育官僚の「社会」の観念が，果たして「市民社会」の観念であったのか，それとも非西欧的な「社会」の概念化が試みられたものであったのか，国家の観念との関連性においてそのような点について考察することを，松本の指摘は促すものとなっている。

最後に，視点はやや異なるが，黒柳修一は「『形成期』社会教育説にみる『機能論』の系譜」（『日本社会教育学会紀要』No.31, 1995年）において，山名次郎・佐藤善治郎と乗杉嘉壽・江幡亀壽の論を「機能論」の系譜として整理しており，ここでの問題意識と関連している。

（3）政策・行政としての社会教育と自己教育運動の連関の再検討

かつて小川利夫は,「宮原がいわゆる社会教育の『民主主義』的性格構造の矛盾を『下からの要求と上からの要求』との『合流』ないし混在としてとらえ，それ以上に徹底して『矛盾』の存在構造の内実をとらえていない」[49]と批判し，社会教育史研究の対象は「社会教育行政（活動）と国民の自己教育運動との矛盾」を歴史的にあきらかにすることであるとして，新たな方法論を提起した。

ここで小川は自己教育運動を,「公権力作用としての社会教育行（財）政をともなう諸活動」に「『敵対する』国民諸階級の自由で自主的な教育・文化運動」[50]としてとらえた。しかし,「国民の自己教育」運動の現象形態としてあげられている具体的な事例をみると，必ずしも「敵対する」性格をもった運動のみではないので，自己教育運動のとらえ方にあいまい性は残っていた。ただ，その後の自己教育運動に関する規定のしかたをみると，公権力への対抗性，教育の自由の主張，自主的主体的な教育・学習活動の組織化という点で，自己教育運動を性格づけているように思う[51]。

しかし，歴史的に社会教育といわれる事実が生じてくるとき，その活動そのものは実態としてみれば，政策・行政としての社会教育が必ずしも貫徹されていたわけではないし，いわゆる自己教育運動でもない。

たとえば，宮坂広作「天皇制教育体制の確立と社会教育」（『日本社会教育発達史』1980年，前出）は，府県教育史の記述を使いながら，明治後期の地方における通俗教育・社会教育の諸活動を，いくつかの地域を横断しながら淡々と描き出しており，結果的に，社会教育という事実が歴史的に成り立っ

てくる時期における社会教育の多様な側面を描写している。政策としての社会教育と自己教育運動との矛盾という枠組みとはかかわりのないところで，それぞれの地域での創意に基づいた社会教育の諸活動が多様に行われていた様子がわかるのである。そのなかでたとえば，日露戦後の千葉県の巡回文庫の様子について，「利用図書は歴史・実業にかんするものが多く，精神修養にかんするものはもっとも少なかったという報告もある」[52]との指摘は，この時期の通俗教育に関する次のようなステレオタイプな理解のしかたに対して歴史的な事実をもって反論したものといえる。

通俗教育では，その実施方法においては，わかりやすさ，簡便さが旨とされたとしても，その内容は，国民の日常的社会生活とは直接的には関係をもたないような国家主義イデオロギーや抽象的な道徳の教化に終始するものにすぎなかった。その意味で，それは，対象とする民衆の現実とは常に乖離をひき起こすものでしかなかった[53]。

地方における実際の通俗教育の活動をみると，必ずしも「国家主義イデオロギーや抽象的な道徳の教化に終始するもの」とばかりはいえないのである。この点に関連して，当時，通俗講演会の講師として地方に招かれていた久留島武彦（文部省嘱託）は，講演会のもち方について，次のように苦言を呈している。興味深い内容なので，現代語にアレンジして紹介しておきたい[54]。

久留島がある村の通俗講演会の講師として呼ばれて，会場となる小学校に着くと，まず来賓室に案内され，ビールとのり巻寿司で接待を受けた。会場を見に行くと，教室をいくつか打ち抜いた長い部屋に釣洋灯が二つあるだけである。外は木枯らしがすさまじく吹いているのに，暗く陰気な部屋に荒莚が敷いてあるだけで，歩けばガサゴソと音がする。そこに3～5人の村の人がつくねんと座っている。

比較的正直な爺や，同窓会や青年会のまじめな連中が定刻に来て席に着くのだが，講演会は容易に始まらない。かれらは思うだろう。講師は来たようだ。幹事も集まっているようだ。しかし，来賓室に詰めきりで，ちょっとのぞいてみると，弁当も出ていれば酒も出ているようである。いつ講堂に入ってくるのか検討もつかない。待っているにも張り合いがない。こうして辛抱しきれずに出ていく者がいる。残った者も心細くなる。ポツリポツリ歯の抜けるように立つ音がする。

そのうち幹事が聴衆の来集状況を見に行く。一向に集まっていないのを見ると，まだまだ例によってなかなか集まらないと報告する。これが二，三回重なる間に数が加わり「仕方がない，講師にはお気の毒だが，ぼつぼつ始めていただきましょう。」というあいさつがある。苦笑しながら立ち上がると，村長をはじめ幹事一行がゾロゾロとつながり，来賓室の洋灯までいっしょに持っていって，はじめて演壇の付近が明るくなる。

これから講演となるのだが，既に慣れた聴衆はちゃんとこの呼吸をのみこんでいて，講演が始まると，学校付近の飲食店などに停滞していた連中が，一時にドカドカと闖入する。村の主立った年寄連などが，これから斥候報告にでかける。話の最中であろうが，演壇の前であろうが，一切お構

いなしに無遠慮に立ち回る。

これは，通俗教育調査委員会設置後の通俗講演会の様子を記したものであるが，「通俗講演等を盛にし以て健全なる国民的精神を涵養するに努むるは今日……国家の一大急務なり」[55]という，時の文部大臣小松原英太郎の通俗教育調査委員会設置にかける意思にもかかわらず，地方の実態はこのようなものであり，政策としての社会教育と実態としての社会教育との乖離を示しているのである。

また，自己教育運動の典型の一つとして研究されてきた自由大学運動にしても，「社会教育行政（活動）と国民の自己教育運動との矛盾」という枠組みだけではとらえきれない側面がある。この点に関連して山口和宏は，自由大学運動の「教養主義」を「限界」としてではなく「積極的な意義」をもつものと評価して，次のように述べている[56]。

自由大学は「教養主義」であったから運動として大衆的なものにならなかったが，「教養主義」であったからこそ「もっと深い知識お求める」〈農村青年〉にとっては意味があった，その受講生の「生」にとって実践的な教育となりえたのである。

自由大学運動について，「一種の教養主義に転落してしまった」[57]と評したのは宮坂広作であったが，その後の研究においても自由大学運動の評価にかかわって，この「教養主義」の問題はつきまとっていた。全体として「教養主義」に対する否定的な評価は，土田杏村の思想ともかかわって，特に大正期の自由大学運動において，自己教育運動の特質とされる公権力への対抗性の弱さが存在したことと関連している。それは，次のような一人の受講生の回想からも裏づけられる[58]。

自由大学は自由青年連盟とちがい固定した主義とか思想に一方的に偏向することなく，自由な立場で，真理を探究し，教養を高めることが目的で……偏向がなかった為に，自由大学の出身者がその後の社会で受入れられ，それぞれの社会の中核的な存在となって周囲をリードしたのだと思う。此頃さかんに言われている生涯教育の一つの理想的な在り方であったと思う。

自由大学運動は戦前における自己教育運動として歴史的に重要な意義をもつものであったが，それは必ずしも政策としての社会教育との矛盾構造においてのみとらえられるべきものではなかったのである。山口のように，その矛盾構造に着目しないことによって，従来，否定的に評価されがちであった側面を逆に肯定的に評価することが可能となった。つまり，「社会教育行政（活動）と国民の自己教育運動との矛盾」を意識的に対象化するのではなく，両者が混在しているという状況も設定して，そこで行われていた自己教育活動や社会教育活動そのものの「事実の論理構造を発見する」[59]ことによって，今まで私たちが気がつかなかった新しい社会教育史の解釈も可能となるのではないだろうか。

それは，社会教育の思想・理論史の研究においてもいえることである。従来，自己教育運動を支えた自己教育あるいは社会教育の思想や論は，行政としての社会教育の思想や論に対する批判としての

位置を与えられてきた。自己教育運動が公権力に対峙するというのは，その運動の指針となる理論が公権力の理論に対峙することを意味している。そのような理論的な対峙が顕在化するのは，いわゆる「大正デモクラシー」といわれる時代であるが，その時代における行政的な社会教育の思想と自己教育の思想は，必ずしも対峙するのみでなく，思想的に重なる部分もあると思う。自己教育の思想も含めて同時代の社会教育の思想として，社会教育の歴史的な文脈のなかで，その諸相を描き出していく努力が求められている。

このようにみてくると，かつて小川利夫によって批判された宮原誠一の「『下からの要求と上からの要求』との『合流』ないし混在」というとらえ方は，「宮原説の最大の弱点は国家論がなかったことにある」という小川の指摘に賛同しつつも，今日，改めて注目してみる必要があると思うのである。

おわりに

1890～1920年代における社会教育の成立過程をたどってみると，従来よく指摘されたきたような社会問題対策や国民の思想善導にとどまらない，多様な社会教育の姿が現われていたように思う。一定の枠組みや筋書きで社会教育の成立過程を描くのではなく，その多様性に即して，「事実の論理構造」や思想の論理構造を「発見」しながら社会教育の歴史像を問いなおしてみることによって，私たちがまだ気づいていない社会教育の歴史的な可能性を発見できるかもしれない。

これまでの社会教育史研究の跡をふりかえってみると，社会教育の歴史的な法則性や矛盾構造を描く方法論を経て，社会教育における近代の意味を問いなおし，社会教育の多様な歴史的側面を描こうとする方法論が現われてきている。そのような新しい研究動向についての検討は，本稿では不十分にしかできなかったが，最後に，その点について若干の補足をしておきたい。

まず第一に注目したいのは，第四課が主要な行政課題とした生活改善運動に対する再検討の試みであり，社会教育と市民生活とのかかわりへの着目である。小林嘉宏は，生活改善運動を「単なる生活経験運動としての性格よりも，文化改造運動としての性格を強くもったもの」[60]としてとらえ，「一定の国民層にとって単なる外的な押しつけ以上の意味をもち，内発的にそれに参加していくようになる可能性を有していた」[61]として，生活改善運動を国民教化としてのみ理解することに対する反証を行っている。

一方，小山静子は，「私生活の全般にわたって，能率的，合理的，文化的，科学的といった観点から改善が試みられ，『よりよき』生活のあり方が提示されていったのが，生活改善問題だった」[62]という理解のもとに，生活改善運動について次のように意味づけている[63]。

> 新中間層の……新しい家族形態の登場は，新しい家庭文化・生活文化を必要とし，その知識を求めていた。それゆえ，国家が展開する生活改善運動は，一方的な教化活動ではなく，たとえ都市に住む一部の人々であれ，国民に受け入れられていく内在的な力をもっていたといえるのである。そしてまたこのことは，新中間層の家族が登場してきたまさにその時に，あるべき生活像，家庭像が国

家による教育の対象として浮上してきたということも意味している。

それぞれ視点は異なるが，生活改善運動が単なる教化政策ではなく，新中間層の新しい合理的，文化的生活への要求に適合して，それを国家的課題として推進していこうとした政策としてとらえている点では，両者とも共通している。

次に，名古屋大学の共同研究を踏まえて，片岡弘勝が「戦間期研究の方法的視点」として，「経済合理性」の見地から創設期社会教育行政の思想をとらえる視点をうち出している。つまり，「『近代的』な労働力の養成と配分の機能を負わされて『社会教育』が内務行政管轄から独立して形成されてきた」[(64)]という新しい見方を示しており，この見方から，社会教育の「範囲」とされた「育英事業」や「民衆娯楽」，「特殊児童の保護教育」の再解釈を試みている。

それぞれ視点は異なるが，社会教育における近代の意味を問いなおし，従来の研究の視野には入っていなかったような，社会教育の多様な歴史的側面を描こうとする志向をもっている点で共通している。そのような試みが今後，求められてくるように思う。

注

（1） たとえば，Malcolm Tight, Key Concepts in Adult Education and training, Routledge, 1996などを参照。佐藤一子は，トゥイジンマン（A.C.Tuijinman）の説を引用しながら，成人教育の概念の変容について，次のような三点を指摘している。①「成人の教育」は制度・組織上フルタイムの学校教育以外の「子ども・青年の教育」を包含して展開されていること，②多くの国々では，フォーマル，ノンフォーマル，インフォーマル・エデュケーションという用語を使用することによって，「成人教育」か「子ども・青年の教育」かの境界がとりはらわれており，正規の学校以外の教育形態の意義が重視されていること，③「成人教育」と「継続的職業訓練」の境界もあいまいになっていること，である（同「社会教育概念の再構成」日本社会教育学会編『現代社会教育の理念と法制』1996年，東洋館出版社，15～16頁）。

（2） 佐藤一子は，注1で紹介した指摘に続けて，「日本の社会教育法上の『社会教育』概念は，現代的・国際的に定義された『成人教育』概念に限りなく近く，ノンフォーマル・エデュケーションの訳語にも該当する」と述べている（同上，17頁）。また佐藤は，別の論文において，「adult education と community education の双方の側面をもつものとして日本の社会教育概念を理解することが適切である」とも述べている（佐藤一子他「社会教育の基本用語に関する検討」『東京大学教育学部紀要』第34巻，1994年，336～337頁）。上杉孝實は，イギリスのコミュニティ教育に注目し，「地域をベースとして生活問題にとりくむ学習を重視する点で，日本の社会教育にきわめて近いものになっている」と指摘している（同『地域社会教育の展開』1993年，松蘟社，224頁）。ほかに同「社会教育・成人教育の概念と制度の関連―日英の比較―」（『京都大学教育学部紀要』第41号，1995年）などを参照。

(3) 佐藤一子「社会教育概念の再構成」前出，10頁。

(4) たとえば島田修一「社会教育の概念と本質」，島田修一・藤岡貞彦編『社会教育概論』1982年，青木書店。鈴木敏正『自己教育の論理』1992年，筑波書房。

(5) 三輪建二『現代ドイツ成人教育方法論』1995年，東海大学出版会。

(6) 宮原誠一「社会教育本質論」，『教育と社会』1949年10月，12月，全日本社会教育連合会（『宮原誠一教育論集』第二巻所収，1977年，国土社)。

(7) 大蔵隆雄・橋口菊・磯野昌蔵「わが国における社会教育思想の発生とその本質」，日本社会教育学会編『社会教育と階層』1956年，東洋館出版社，15頁。

(8) 宮原誠一「社会教育本質論」，『宮原誠一教育論集』第二巻（前出)，27頁。

(9) 大蔵隆雄・橋口菊・磯野昌蔵，前出論文，18頁。

(10) 小川利夫・大蔵隆雄・橋口菊・磯野昌蔵「わが国社会教育の成立とその本質に関する――考察一地方自治と社会教育――(1)」，『教育学研究』24巻4号，1957年，7頁。

(11) この点について小川利夫は近年，次のように回顧している。日本の社会教育史研究の本格的な開始期における問題意識が鮮明に示されているので，長い引用ではあるが，紹介しておきたい。「私にとって社会教育の歴史をたどることは，社会教育の本質を問うことであった。いいかえるなら，社会教育の本質ないし概念は社会教育の歴史的性格，『歴史的範疇としての社会教育』（宮原誠一）の歴史・社会科学的な究明と表裏一体的なものであった。それには，宮原さんの『社会教育本質』論の示唆が大きかったのはいうまでもない。しかし，社会教育の歴史的性格については宮原説にあきたらないものもあったといわなくてはならない。宮原社会教育本質論では，形式民主主義から社会民主主義への社会運動論的な側面は重視されているが，それらに対する国家・権力の上からの対応策の側面は，総じて軽視されているように思われたからである。……そこで私の研究関心は，いわゆる下からの組織化よりも，むしろ上からの組織化のメカニズムの究明にむかっていったといえるであろう。いいかえるなら，それは社会問題・社会運動に対応する社会政策，さらに社会行政の歴史社会的性格の究明にかかわるものであった。……その過程で浮かび上がってきた新たな主題がある。それらは，まず社会政策と社会事業とりわけ社会教育との関連であり，ついで政策概念としての社会教育そのものの歴史的素性を究明することであった。」（『小川利夫社会教育論集第二巻　社会教育の歴史と思想――社会教育とは何か――』1998年，亜紀書房，30～31頁）

(12) 小川利夫「社会教育の組織と体制」，小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』1964年，明治図書，51頁。

(13) 宮坂広作『近代日本社会教育政策史』1966年，国土社，まえがき。

(14) 同上『近代日本社会教育史の研究』1968年，法政大学出版局，29頁

(15) 国立教育研究所編『日本近代教育百年史7　社会教育(1)』1974年，教育研究振興会，総説。

(16) 津高正文『社会教育論』1956年，新元社，15頁。

(17) 森口兼二「社会教育の本質」，吉田昇・田代元弥編『社会教育学』1959年，誠信書房，86頁。

(18) 同上，93頁。

(19) 橋口菊「社会教育の概念」，小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』1964年，明治図書，19頁。

(20) 宮坂広作「明治期における社会教育概念の成立過程」，『教育学研究』第33巻第4号，1966年，10頁。

(21) 同上，15頁。

(22) 小川利夫「社会教育期の時代的性格と構造的特質」，『日本近代教育百年史7　社会教育(1)』所収，前出，760頁。

(23) 小川利夫「現代社会教育思想の生成―日本社会教育思想史序説―」，同編『講座現代社会教育Ⅰ　現代社会教育の理論』1977年，亜紀書房，94頁。

(24) この間の名古屋大学の共同研究の成果として以下の論文が挙げられる。小川利夫・新海英行・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，1992年)，遠藤由美「社会教育における『教育的保護』の変容」(『社会教育研究年報』第9号，名古屋大学教育学部社会教育研究室，1992年)，新海・片岡「戦間期社会体育行政論の論調と特質―『社会と教化』『社会教育』誌の分析を中心に―」，伊藤めぐみ「『社会と教化』『社会教育』にみる戦間期文部省婦人教育論の歴史的特質」(『社会教育研究年報』第10号，1993年)，新海・伊藤・浅野俊和・山崎由可里・中山弘之・中嶋佐恵子「戦間期日本社会教育史の研究（その2）―乗杉嘉壽の社会教育論を中心に―」『名古屋大学教育学部紀要―教育学科―』第43巻第2号，1997年)，片岡「現代社会教育史研究における戦間期研究の方法的視点―戦後（占領期）との『連続性』を中心に―」(『占領期教育改革の評価に関する研究報告書』名古屋大学，1997年)，伊藤「乗杉嘉壽の婦人教育論―その意義と限界―」(『日本社会教育学会紀要』No.33，1997年)。新海・伊藤・大村恵・山崎・中山・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，1998年)，この他に『信州白樺』誌掲載論文以外に共同研究の初期に発表されたものとして，姉崎洋一「戦前社会教育行政の形成・整備の性格と特質」(『社会教育研究年報』創刊号，1977年)，拙稿「山崎延吉と全村学校―その思想と成立過程―」『社会教育研究年報』第2号，1980年)，高橋正教「1920年代初期の社会教育発想―『社会と教化』誌の論調を中心として―」(『名古屋大学教育学部紀要―教育学科―』第27巻，1980年)がある。また，かつての共同研究のメンバーが発表した関連論文としては，以下のものが挙げられる。姉崎洋一「社会教育行政の歴史と思想」(小川利夫編『講座現代社会教育Ⅳ　社会教育の法と行政』1987年，亜紀書房)，同「戦前社会教育史研究の課題と展望」(前出)，拙稿「『社会教育』概念の歴史的検討―1920年代における成人教育・自己教育概念との関連で―」(『日本社会教育学会紀要』No.30，1994年)，同「川本宇之介における社会教育概念の形成過程―『教育の社会化と社会の教育化』論から成人教育・自己教育としての社会教育論へ―」(『埼玉大学紀要（教育学部）』第45巻第1号，教育科学（Ⅱ），1996年)，同「社会教育概念の近代的な概念形成に至る道程―1900～1910年代を中心に―」(『九州大学教育学部紀要（教育学部門）』第43

集，1998年），山口源次郎「佐野友三郎（上）（中）（下）―『通俗図書館』論を中心として―」（『図書館界』第36巻(1)(2)(4)，1984年），同「草創期社会教育行政と公共図書館論―川本宇之介の図書館論をめぐって―」（『公立図書館の思想と実践』森耕一追悼会編・刊，1993年），上野景三「熊谷辰治郎全集解説」（熊谷辰治郎全集刊行委員会編『熊谷辰治郎全集』頸草書房，1984年），同「青年教育史研究の課題と展望―青年団史研究を中心に―」（『日本教育史研究』第15号，1996年），辻浩「戦前日本におけるセツルメントの展開と教育」（『高知大学教育学部研究報告』第1部第45号，1992年），同「昭和戦中期社会事業論における国民体力強化と成人の教育―雑誌『社会事業』『社会事業研究』の記事分析を中心に―」（同上第46号，1993年），同「戦前日本における社会教育指導者論の形成と展開―官府的理論を中心とした序説的考察―」（同上，第48号，1994年），同「社会教育行政論の形成における社会事業の位置と役割―『社会対策』と『教育的デモクラシー』にもとづく教育改革の一考察―」（同上，第50号，1995年），同「社会事業的社会教育史研究の課題と展望」（『日本教育史研究』第14号，1995年）。なお，小川利夫の社会教育思想史研究を集大成して，『社会教育の歴史と思想』（小川利夫社会教育論集第二巻）が発刊されている（前出）。

(25) 山本悠三『社会教育概念の史的考察』1989年，梓出版社，74頁。

(26) 同上，48頁。

(27) 同上，85頁。

(28) 同上，山本は宮坂著『近代日本社会教育政策史』を評して，「社会教育の本質を的確に把握している」（132頁）と積極的に評価しており，方法論上の近似性をみることができる。なお，関連して山本は，本書の刊行と同年に，「大正期社会教育の行政領域―『大正期社会教育政策史研究』―」（『東北福祉大学紀要』第14巻，1989年）を発表しているが，特段新しい内容はみられない。

(29) 上杉孝實・大庭宣尊編著『社会教育の近代』1996年，松籟社，9頁。

(30) 上杉孝實「社会教育における成人教育の形成」同上，14頁。上杉は，『地域社会教育の展開』（前出）においても，同様の方法で社会教育の概念を検討している。

(31) 国生寿「社会教育の概念の成立過程と民衆」福尾武彦・居村栄編著『人びとの学びの歴史』下，1994年，民衆社，46頁。なお，国生は関連する論文として，「『七一雑報』にみられる社会教育の概念とその萌芽形態」（同志社大学人文科学研究所編『「七一雑報」の研究』1986年，同朋舎出版）および「明治中期における社会教育概念の形成―キリスト教系新聞雑誌の分析を中心として―」（同志社大学文化学会編『文化学年報』第37輯，1988年）を発表している。

(32) 橋口菊「社会教育体制の整備と確立」，海後宗臣・村上俊亮監修『近代教育史』1959年，誠信書房，189～190頁。

(33) 大槻宏樹「自由大学運動における社会教育論」（『学術研究』第19号，1970年），松村憲一「自主的成人教育活動としての『上田自由大学』運動とその限界」（早稲田大学社会科学研究所プレ・ファシズム研究部会『日本のファシズム』Ⅰ，1970年），小川利夫「自由大学運動」（『日本近代教育百年史』第7巻，1974年，前出），山野晴雄「大正デモクラシーと民衆の自己教育運動―上

田自由大学を中心として―」(『季刊現代史』第8号，1976年）他多数，上木敏郎『土田杏村と自由大学運動』(1982年，誠文堂新光社）他，多数にのぼる。

(34) 山口和宏「自由大学運動における『教養主義』再考」『日本社会教育学会紀要』No.30, 1994年。同「土田杏村のユートピア」，『社会教育の近代』(前出）など。

(35) 上野景三「青年教育史の課題と展望―青年団史研究を中心に―」(前出）は，青年団自主化運動も含めて，青年団を中心とする青年教育史研究のレビューをしている。

(36) 大槻宏樹「戦前自己教育論の思想構造」，同編著『自己教育論の系譜と構造』1981年，早稲田大学出版部，44頁。

(37) 山口和宏「土田杏村のユートピア」(前出)，163～164頁。

(38) 柳沢昌一「近代日本における自己教育概念の形成」，社会教育基礎理論研究会編著『叢書生涯学習Ⅰ　自己教育の思想史』1987年，雄松堂出版，52頁。

(39) この点については，拙稿「『社会教育』概念の歴史的検討―1920年代における成人教育・自己教育概念との関連で―」(前出）参照。

(40) 笹川孝一「『社会教育』＝学校外教育・成人教育＝領域概念から『社会教育』＝教育の社会化＝機能概念への移行」，『日本社会教育学会紀要』No.27, 1991年，4頁。

(41) 大庭宣尊，前出『社会教育の近代』はしがき，12頁。

(42) 佐藤学「教育史像の脱構築へ―『近代教育史』の批判的検討―」，『教育学年報6　教育史像の再構築』1997年，世織書房，126頁。なお，佐藤は，『現代思想』1996年6月号（青土社）において，栗原彬との対談のなかで，この時期区分に言及している。

(43) 森戸辰男「社会と教育―社会的教育学並に社会教育に対する一批評―」，『社会問題講座』第13巻，1927年，小川利夫監修『社会教育基本文献資料集成』第21巻所収（1992年，大空社)，254～255頁。

(44) 拙稿「社会教育の近代的な概念形成に至る道程―1900～1910年代を中心に―」(前出)

(45) 笹川孝一の前出論文において，笹川の問題提起に対する小川利夫による評価と批判が，次のように紹介されている。「宮原説の最大の弱点は国家論がなかったことにあるが，笹川の議論にも同様の問題がある。現実には，国家が関与する行政の存在を無視することはできないのだから，直ちに『社会教育』＝機能説へ転換するのではなく，しばらくは「社会教育」＝機能・領域説となるのではないか。」(5頁)

(46) 小林嘉宏「大正期社会教育官僚における〈社会〉の発見と〈社会教育〉」，『日本教育史論叢』1988年，思文閣出版，39頁

(47) 同上，53～54頁。

(48) 松本三之介『明治思想における伝統と近代』1996年，東京大学出版会，237頁。

(49) 小川利夫「社会教育をどうとらえるか―『権利としての社会教育』方法論序説（その5）―」，『月刊社会教育』No.155, 1970年10月，国土社，98頁。

(50) 同上「社会教育の組織と体制」，『社会教育講義』（前出)，51頁。

(51) 小川利夫・大串隆吉「国民の自己教育運動」,『現代教育学事典』1988年, 労働旬報社, 305頁。

(52) 宮坂広作「天皇制教育体制の確立と社会教育」,『日本社会教育発達史』(前出), 67頁

(53) 小林嘉宏「大正期における社会教育政策の新展開―生活改善運動を中心に―」,『講座日本教育史3　近代Ⅱ／近代Ⅲ』1984年, 第一法規, 315頁。

(54) 久留島武彦「歓待すべきは講師か聴衆か」,『帝国教育』第375号, 61～63頁。

(55)『小松原英太郎君事略』1924年, 114頁。

(56) 山口和宏「自由大学運動における『教養主義』再考」(前出), 82頁。

(57) 宮坂広作「戦前における社会教育運動の遺産について―自由大学運動―(1)」(前出), 41頁。なお, 山口は, 前出の論文において,「自由大学運動に『教養主義的限界』という定説を与えたのは, よく知られているように宮原誠一と宮坂広作である」と述べた上で, 宮原誠一編『教育史』(前出) での自由大学運動に対する評価を宮原によるものとして紹介しているが, これは宮坂広作によるものであることを指摘しておきたい。

(58) 林源「伊那自由大学の思い出」,『自由大学研究』第5号, 1978年, 自由大学研究会, 66頁。

(59) 土方苑子「都市教育史試論」,『教育学年報6　教育史像の再構築』(前出), 177頁。

(60) 小林嘉宏「大正期における社会教育政策の新展開―生活改善運動を中心に―」(前出) 324頁。

(61) 同上, 328頁。

(62) 小山静子「第一次世界大戦後の生活改善問題」,『立命館言語文化研究』第8巻第2号, 1996年, 104頁。

(63) 同上, 119頁。

(64) 片岡弘勝「現代社会教育史研究における戦間期研究の方法的視点―戦後（占領期）との『連続性』を中心に―」(前出), 48頁。

松 田 武 雄

A Review of the Methodology of the Study on the History of Social Education in Japan

Takeo Matsuda

The purpose of this paper is to review the methodology of the study on the pre-war history of social education including adult education, especially during the 1890s-1920s in Japan.

Firstly, this paper presents a review of books and periodicals on its history. Seiichi Miyahara is well known for his contribution to the early development of the methodology on the study of social education in postwar Japan. He discussed the essence of social education through the historical approach to the study of social education in contradistinction to school education, while considering it as a confluence of both the national policy for social education and self-education movement.

Toshio Ogawa, who is one of the leading researchers following Miyahara, further developed this methodology. Differing from Miyahara, he considered the concept of social education as a contradiction between the national policy for social education and self-education movement. He also studied the thoughts of social education in the Taisho period, known as Taisho Democracy, from the viewpoint of educational democracy, whilst giving attention to the contradiction with the national policy. His works had a great influence on the establishment of scientific methodology in the study on the history of social education.

Recently, a new methodology has been developed with the concept of modernization being re-examined, while commenting on the methodology developed by researchers such as Miyahara, Ogawa and the like, based on modern values.

Secondly, this paper considers the methodology of the study on the history of social education from the viewpoint of 'society' in addition to 'nation'. This paper discusses the concept of social education as an idea indicating a relationship between education and society. Although the pre-war history of social education has mainly been studied as a means of controlling the nation based on the national policy by many researchers such as Ogawa. In this context it is significant to re-examine the thoughts and activities of social education during the 1890s-1920s, paying attention to the concept of 'the socialization of education and the education of society'. Thus we will be able to present an another aspect of the history of social education in Japan, which differs from preceding studies.