

大正期の社会教育と学校

大 庭 宣 尊

A Study on the Relationship between Adult Education and School in Taisho Period.

OHBA Nobutaka

はじめに

社会教育と学校との関係については、「社会教育とは何か」、つまり社会教育の本質を明らかにすることをめざした、社会教育・学校教育の比較対照論というかたちで語られることが多い。それは、「社会教育のレゾン・デトル¹⁾」を明らかにしていくための理論的作業としては妥当かつ常識的な方法である。社会教育と学校との関係ということでは、あとひとつ、両者の＜連携＞関係をどうとらえるか、という「実践的な角度」からの「運営論²⁾」が考えられる。そして、戦後日本におけるこの運営論的論議は、「教育政策としての連携論」と「国民の側からする連携論」の二つに類別できるといわれている³⁾。

近年の「教育政策としての連携論」をみるならば、1971（昭和46）年6月の中央教育審議会答申「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」、同年4月の社会教育審議会答申「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」、1974（昭和49）年4月の社会教育審議会建議「在学青少年に対する社会教育の在り方について」など、相ついで学校教育・社会教育の＜連携＞構想がうちだされてきているのがわかる。“第三の教育制度改革構想”と称する上記の中教審答申が1966（昭和41）年10月の同審議会答申「期待される人間像」の教育理念を実現することをめざしたものであり、また社教審答申・建議における学・社＜連携＞が、財界（総資本）の要請に応えるものである、とはつとに指摘されるところである⁴⁾。

ところで、これら一連の学・社＜連携＞構想は社会変動・情報化社会に対応する「生涯教育」の中心をなすものとしてうちだされたために、あたかも現代的な教育改革をめざした「新しい理念⁵⁾」であるかのようなとらえ方がなされることが多い。しかし、小川利夫氏の指摘によれば、教育改革構想としての生涯教育論の登場とそれに伴う社会（成人）教育への着目は、はやくも第一次世界大戦後の段階でみられるのである⁶⁾。小川氏はその一つの典型として「信濃自由大学」運動をあげておられるが、氏の場合、国家からの生涯教育論を「国民の学習権」論の立場からとらえかえそうという、すぐれて実践的な志向からして当然のことであろう。またその後も多くの研究者によって歴史的実践の掘りおこしが続けられてきているが、それも「教育政策としての」教育改革構想を批判的に対象化していくための営みと解してよいだろう。

では、生涯教育論の歴史的系譜上「帝国主義国家の形成と発展（その矛盾の深化と激化）にともなういわゆる福祉国家論の教育的ビジョン⁷⁾」としてのイデオロギー的色彩を濃くしはじめる段階とされる、第一次世界大戦後の「教育政策としての連携論」の、その全貌は明らかにされて

いるのであろうか。

大正期ことに第一次大戦後の「教育政策としての連携論」としては、「学校を中心とする社会教育(教化)」論をあげることができよう。この「学校中心社会教育」論は、文部省がそれまでの「通俗教育」政策を「社会教育」政策へと転換していく過程で出されるものであり、その意味で、旧来の内務省流の「学校中心自治民育」論との異同が問題となつてこよう。かつて橋口菊氏は、近代日本社会教育史についての先駆的な共同研究の中で「学校中心自治民育」にふれて、「明治末年から昭和に至るまで、国家の側からする様々の教化運動が、その各々の歴史的段階を異にしながらも、運動の基盤を一層強力に地方自治体に浸透させる方向をとればとる程、学校は教化運動に主要な役割を果たしたのである」として、市町村における学・社一体となった教化運動の歴史的解明を提起された⁶⁾。明治末年からの「学校中心自治民育」、第一次大戦後の「学校中心社会教育」、昭和期に入つての「全村学校」とともに、社会教化のネットワークの重要な位置に学校をすえたのではあるが、それらが「歴史的段階を異にし」て、その時代状況との関連のなかで展開されたということを考えたとき、やはり、相互の異同を分析しておく必要は残されているのではなかろうか。

本稿では、主に学校を中心とした「自治民育」および「社会教育」に関する論議をとりあげ、それらの相違点を明らかにすることで、上の課題に応えるためのささやかな一歩としたい。(なお「学校」とは小学校に限定されたものとして論考を行なう)

I 「自治」振興にむけた学校への期待

いわゆる地方改良運動は、1908(明治41)年7月発足の第二次桂内閣時代に政府事業として本格的な展開をはじめることになるが、それはいうなれば桂内閣の戦後経営策の一環として位置づけられたのである。

内閣発足の3ヶ月後に戊申詔書が渙発され、「内国運ノ発展ニ須ツ戦後日尚浅ク庶政益々更張ヲ要ス。宜ク上下心ヲ一ニシ忠実業ニ服シ勤儉産ヲ治メ惟レ信惟レ義醇風俗ヲ成シ華ヲ去リ実ニ就キ荒怠相賊メ自彊息マザルベシ」と、国運発展のための国民統合「理念」が提示される。地方改良運動の中央指令室ともいうべき内務省地方局所属の官僚たちは、日露戦後の国家的課題を帝国主義としての内実強化とみて、その達成をはかるべく戦後いち早く「報徳会(のち中央報徳会と改称)」を結成していた。至誠・勤労・分度・推譲をスローガンとして「道徳と経済の調和」を説く報徳会は、戦後の課題達成をめざして「報徳思想」の最大限の宣伝につとめていたのである。見田宗介氏によれば、この報徳思想とは「体制批判のキバを抜き去ったプロテスタンティズムとしての金次郎主義に他なら」ない⁹⁾のであるが、戊申詔書は、その忠実服業・勤儉治産・去華就実・自彊不息等の徳目をとおして、報徳思想—地方改良運動の指導理念を権威づけ正当化することになる。

戊申詔書の、そして地方改良運動の国運進展・国民統合の理念は、日々の生産活動・経済生活そのものを前提とするところにうちたてられた。その意味で、経済生活からは超越的な「人倫」関係を規定する教育勅語とは異なって、現実の資本制社会に対してのあるべき積極的姿勢を規範化したものであった。すなわち、私欲を追求する生産活動それ自体を「善」なるものと規定し、それをとおして国家的な生産力増強をめざすとともに、「独り己の利益を進むる所以たるのみならず、併せて世の慶福を扶くる¹⁰⁾」ような秩序意識を求めるものであった。ただし、地方改

良運動が現実的方法としては「自治」振興をめぐって展開されたため、その理念もまた「自治」に焦点を絞ったかたちで具体化されることになったのである。

地方改良運動は、全国12,000の町村ごとに農村にその具体的展開場面を設定した。まずなによりも、戦後経営の課題の一つとしての「難村」問題を解決することが必要であったからである。地方町村の疲弊・動揺を克服し、さらには「国家諸般の経営、其重きを加ふること、却て旧時に倍せ¹¹⁾」る状態に対応しうるだけの“実力”を町村につけさせることが国家権力にとって肝要であった。しかしそうした財政上の問題からのみでなく、国民統合の上からも積極的な位置づけがなされたものこそ地方町村であり、その「自治」の振興である。価値づけられた私的営為を国家に結ぶその媒介項として、つまり「道徳と経済の調和」の訓練場面として町村が位置づけられ、「自治」が語られるのである。

「人民は先づ以て其利害の近い所の自治団体で以て、行政に当り、さうして行政の利害得失といふやうな事に習熟し……国家一般の行政にも、始めて参与することが出来やう¹²⁾」といい、また「国家といひ国民といひて如何にも遠方に客在しているかの如く思はしめるよりか先づ眼前に見えている所の町村を確と押へさす¹³⁾」という言葉からもうかがえるように、国家官僚の構想した国民—国家関係は、私的利害が所属集団（それは旧来の小共同体ではなく行政町村である）の利害と不可分なものであるとの思念を抽出し、「眼前の町村」において抽出したその思念を国家への内発的支持のモチベーションにしようとするものであった。そうした「国家の基本たる町村」において、地方改良運動を全面的に推進していくためには、町村所在のあらゆる機関・団体・人物を動員した統合的「協力」体制の確立が必要とされる。そしてその体制の一環として、町村学校おもに小学校に期待がかけられるのであった。

地方改良運動の模範例集『地方自治要鑑』は「教化事業の作興」に一章をさき、小学校と「自治」振興の関係について述べるとともに、学校・教員の積極的活動を要請している。学校が地方を啓発する中心となるのは、自治の根本を培うに必要であり、「教育の任に在る者も亦、宜しく独り学校以内の訓育を以て甘んぜず、更に学校以外に亘りて最も趣味多き広義の教育を任とすべきを認め、学校を中心として大に之を活用せんことを期すべし¹⁴⁾」と。みられるように、内務省つまり地方改良運動の指導理念において、学校・教員は、町村「自治」振興のために活用されるべき事項であった。そして学校以外における広義の教育「所謂民育問題は単に其人の為め人を訓育するに止まらずして社会の為に人を訓育するに在り。教化行政が自治の作用中最大の関係を有するは之が為めなり¹⁵⁾」とされるのであるが、さしあたって、この場合の「社会」とは眼前の町村「自治」体と同義である。

Ⅱ 学校中心自治民育論の展開

「地方の先生に自治に就ての思想を養って貰ひたいと言つた所が先生曰く、我々は生徒の普遍的常識的思想を養成して行くのであるから、自治杯と云ふ事に就てのみさう力を尽すことが出来ぬと答える¹⁶⁾」ような小学校教育の現状こそ、地方改良運動の論理からすれば批判されるべきものであった。一般的抽象的な教育に終始しているがゆえに町村住民の実生活と疎隔している小学校の現状を克服し、それを「自治」振興のための教化網の中に有機的に位置づけることは、地方改良運動の方法論上重要な課題であった。

ところで町村とは、旧来のような、まがりなりにも生活空間＝利害共有空間という質をもった部落共同体ではなく、明治地方自治制によって設定された行政区画である。「自治行政といっても、畢竟国家の事務を行ふのに外ならぬ¹⁷⁾」のであって、国政委任事務を担うにたる実力を町村自体がもつようになること、これが地方改良運動の一大眼目であった。ただしその「実力養成」は、たんに町村財政基盤の拡充にとどまらず、それへむけた各種事業において部落間対立を除去し、また階層分化にともなう地主小作人の懸隔状況を克服しうるだけの「公共心」「協同心」の町村範囲での養成をめざすものでなければならなかった。かつての自治制において、国家にとっての私的領域として放置されていた部落共同体は、町村「自治」体のもとに再編されねばならない。そのとき、例えば部落有財産統一問題に端的に示されるように、共同体的な結合と不可分の条件（部落有林など）を断ちきりその成員（ことに上・中層）の私的利害を旧共同体からいったん解き放つことも必要であった。もちろんそれは町村財政基盤拡充の目的をも有してのことであるが、それとともに、解き放たれた成員に対する「公共心」「協同心」の涵養およびそうした精神の町村一国家への吸引が緊要であった。学校が「村の中心」であることの意味が重いものとしてとりあげられるのは、こうした文脈においてである。

小学校は国家の出先機関として町村における「国民教育」にあたり、また部落共同体を超える行政町村が経営するものであり、かつその経営には過大な町村費が投資されねばならない。そのような小学校が、教育内容を「実際化」しつつ、町村の学校として町村民の訓育にあたり、旧来の部落共同体を超える新たな所属集団としての町村の「自治」の内実強化に寄与することを期待されたのである。

後には中央報徳会の講師として「民育」問題に関した論陣をはることになる、大阪府天王寺師範学校校長村田宇一郎は、1910（明治43）年に発表した『学校中心自治民育要義』において次のように述べる。

「日露戦役後、我国は一等国と世界から認めらるゝやうになつたけれども、他の一等国に比較して見れば、富の力などは格別に劣つて居るので、どうしても現状に満足してグズグズして居ることは出来ない。義勇奉公の精神を拡充することは勿論であるが、格別に富力の増進を謀らねばならぬ¹⁸⁾」。戦後経営において「国費は益々多額を要するのである。それで人民がモット十分に税を出されるやうにならぬと困る。人民が富みさへすれば、政府に取れる金も殖へるのであるから、今少し国民が負担力を有たねばならぬ……併し国を富ましめても忠君愛国の思想を失ふてはならぬ……忠君愛国の思想を強盛ならしむると同時に国を富ましめんとするには如何なる手段が必要であるか¹⁹⁾」。そのネックは立憲政体にあり「而して此立憲思想の普及を謀らんとするには、之が根底をなす地方自治の思想から普及してかゝらねばならぬ²⁰⁾」。ところで「元来自治体教育と云ふのは、一種の社会教育であるから、其社会の先覚者が協同して之を導かねばならないが、小学校長教員は勿論その先覚者の一人として協同的に働かねばならぬ²¹⁾」。

まさしく、内務省流の「自治」振興に照準を合わせた「学校中心自治民育」論である。彼は、「国を富ますべき人間を造るの任務を有つて居る」教育者として、いかにすればそうした人間を造ることができるか思い悩んでいた時に、二宮尊徳の経営実践を知り、心田を開拓することこそ教育であると悟ったという²²⁾。そして報徳思想すなわち地方改良運動の指導理念に基いて、1907（明治40）年10月から大阪府東成郡生野村で、学校を中心とする地方改良すなわち「学校中心自治

民育」の実践をおこなっていたのである。それは、小学校教育、補習教育、青年指導、実業教育、自治団体教育（その対象は成人男女）と継続的・系統的なものとしてすすめられたが、「小学校はどこ迄も町村自治体の文化の中心となり、その町村の程度、民風事業方針を参照して将来并に現在の自治民を造成するの道を講ずるところとならねばならぬ²³⁾」のであった。功利主義および生産第一主義に基く農村経営と、「自治」意識の啓培と、両者あいまって地方改良の実をあげることができ、そうした「経済と道德の調和」は、「文化の中心」たる学校および「先覚者」たる教員を中心にすえてこそ実現可能だというのである。

・山梨県師範学校教諭中沢忠太郎も村田と同様に「自治」振興の中心には学校・教員をすえねばならぬと主張する。

「自治体の活動を有効ならしむることは、国家の大に希望するところで、市町村永遠の目的は、自治体の活動を有効にして、其発達と永続とを計るのである。さて其自治体の発達は、教育の力によりて達し得らるゝのである。教育の発達せざる自治団体は、根底なき集合に過ぎないので、有機的結合をなさず、やがて自治体は支離滅裂のものとなつて仕舞ふ。されば教育を管掌する小学校の地位たる、市町村に於ける唯一の優越者であらねばならぬ²⁴⁾」。そして教育者・学校を中心とする「教化事業は思想の開発を主とすべきなれども、有形なる産業の興隆に関与せしめねばならぬ。教導の一面には、勤儉克己を治め、家々足り、戸々余りあるの域に到達せしめたい、若しそれこれに着目せざる教化事業ありとせば、それは或は空論に陥り空談たるに過ぎないことになる²⁵⁾」と。

村田にしろ中沢にしろ、小学校教員を養成する師範教員である。「自治」振興そのものに対する熱意もさることながら、その立場からして小学校教員の社会的地位の向上も望むところであった。中沢が「市町村の当局者を初めとして、一般の人士が小学校教師を見ること平素甚だ冷淡にして」「常には雇人視し、事あるときに虐待するは余程考へが間違つてゐる」のだし、教員はすべからく「其市町村否社会の教化徳風の中心たるべき」態度でことにのぞまねばならぬ²⁶⁾、と語るとき、その言葉は小学校教員のおかれた状況を反映するものとして聞かねばならない。近代日本における小学校教員の待遇の劣悪さはつとに指摘されるところである。その待遇の劣悪さも大いにあずかって教員の転職率は高く、正規の教職教育を受けた教員の不足はいうなれば慢性的なものであった。教員不足には准教員・代用教員などを採用するといった対応策がとられていたが、1907（明治40）年度よりの義務教育年限延長によって、教員の負担は過重なものとなっていたのである。また、たださえ低劣な教員給与の財源は町村費に求められており、町村財政窮迫の際には減俸ないし支給繰延という事態もめずらしいことではなかった²⁷⁾。さらには、教員からみて小学校と町村住民とが「猶親密ナラザルモノアル」原因を、町村住民の「教育思想ノ乏シキコト」「教員ノ職務ニ対シ敬愛ノ念厚カラザルコト」「愛校心乏シキ嫌アルコト²⁸⁾」に求めざるをえないような状況もあった。

「学校中心自治民育」論、ことに教育者によるそれは、以上のような状況を克服し、教員の社会的地位の向上をめざすという意図をも含みもちながらも、国家官僚（それは文部省ではなく内務省であったが）からの役割期待に応じた実践を志向するという構造にあったと考えるべきであろう。ところが内務官僚からの「学校中心自治民育」論はあくまでも「統治の論理」であった。

少壮郡長として、明治末年の内務省主催地方改良事業講習会に出席したこともある田子一氏は、

その後の地方改良運動が完全な成果を収めていない理由を、かつて中沢が喝破したような、教育の発達していない自治体は根底なき集合であって運動に熱心な有力者なきあとは支離滅裂なものとなってしまう、というところにみえていた。それゆえに彼は「教育は教育家の道楽にあらずして、国家の事業なり²⁹⁾」、「国家百年の大計は正に地方改良より進まざるべからず、而して地方の改良は正に小学校を中心とせるものならざるべからず³⁰⁾」といい、「小学校の校門は村の境に立ち、小学校の生垣は村の界に迄拡張せられ、教室には村費支弁の校舎のみに止まらずして、市町村住民の家々に及ぼすべく、又教育すべき児童は学校に集まれる相当年齢者に限らずして村内全部の村民を其の児童となさざる可からず³¹⁾」と主張するのである。また彼が「立憲的生活と日常生活とは一体不離の關係となりしや否や、甚だ疑はしきものあり³²⁾」というとき、その言葉は大正初期において、日常生活（私的営為＝経済）と、立憲的生活（「自治」―「立憲」政体へとつながる道徳）とが調和されていないことに対する、国家官僚の焦立ちを表明するものであった。だからこそ、小学校を中心とした、実業教育・公民教育（田子の場合は町村民道徳教育）によってその調和の実現を再度叫ぶのである。そしてそのような役割期待に応ずべき教員には、自己犠牲的精神を要請していくのである。「労多くして酬いられるところ少なきの故を以て人生の最も価値あり、最も高貴なるものなりとの自覚」をもて³³⁾、と。

教育現場においては、例えば「模範村」としての実績を着々とあげつつあった茨城県那珂郡佐野村の小学校のように、「小学校は文化の中心で総ての教化の根源でなければなるまいと思ふ。殊に農村の小学校はさうでなければなるまいと思ふ。さうして教員はその原動力でなければなるまいと思ふのである。昔は事の大小となくなんでもその村の庄屋様の所へいつて聞き又庄屋様のいふ事はよく守つたといふ事であるが今日の小学校教員もかくありたいと思ふ。これで初めてその教化が村内一般に及ぶのである³⁴⁾」という「見地」にたつて教育実践をすすめていくものもあった。

ところが、明治末から大正初期にかけて、「自治民育」の事例の報告・紹介が頻繁になされている中央報徳会機関誌『斯民』を見ると、それらの多くは町村「自治」振興のために学校・教員をいかに利用・活用したか、つまり今様「庄屋」たる町村理事者にとって学校はどのような位置を占めるべきかという町村経営の論理からするものであったことがうかがえる。そして、教員の待遇は具体的に何ら好転していないのであった。

Ⅲ 社会教育行政機構の整備・確立

1918（大正7）年12月24日、臨時教育会議は、諮問「通俗教育ニ関シ改善ヲ施スヘキモノナキカ若シアリトセハ其ノ要点及方法如何」に対する答申を決議する。

この会議の席上、文部省普通学務局長赤司鷹一郎が「通俗教育ノ事ハマダ實際ニ於キマシテソレ程手が着イテ居ラナイノデゴザイマス³⁵⁾」と述べたように、明治末年から大正初年にかけての文部省の通俗教育行政にはそれほどみるべきものはなかった。それは「著しく社会教育的傾向を帯び来れり³⁶⁾」と評された小松原英太郎文相（第二次桂内閣）のもとにあってもかわらない。小松原は1911（明治44）年5月に「通俗教育調査委員会」「文芸委員会」を設置している。両委員会は「大逆事件」を直接的な契機として、世の「思想悪化」傾向に対処するために設置されたのであるが、いずれもさほどの成果をあげることなく廃止されたのである。しかし第一次世界大戦

後のいま、ふたたび「思想悪化」傾向が顕著になってきており、それは明治末年のような“一部過激派”にとどまらず、労働者・農民をはじめとしたひろく国民全般にみられるところであった。それゆえに、国家権力にとってもふたたび、国民の「思想悪化」にいかに対処していくかが課題となったのである。

通俗教育に関する答申の原案は10月30日の総会に提出されるが、出席者たちの関心はもっぱら、同月9日に提出されていた「人心ノ帰嚮統一ニ関スル建議案」に集中し、答申についての一般討論は「建議案」に関する討議にきりかえられることになる。まさに、答申と建議は不可分のものであり「答申の内容としては、建議にしめされる基本方針のもとに、より具体的な方策をもちこむべきだというのが、総会における委員の一般的な見解であった³⁷⁾」のだ。

「建議案」は審議ののち1919（大正8）年1月17日に「教育ノ効果ヲ完カラシムルヘキ一般施設ニ関スル建議」として修正可決される。建議の中には「学校教育ノ効果ヲ完全ニ収メムトセハ同時ニ社会ノ状態ヲ改善セサルヘカラス而シテ此ノ事タル教育ニ従事スル者ノミノ能ク成シ得ヘキ所ニアラス必スヤ朝野一切ノ経営者ノ協力戮力ニ頼ラサルヘカラサルナリ」というくだりがみられる。これは、中等教育の「普及」には消極的なまま、小学校教育（教育勅語的な「国民教育」）の完成をのぞみ、「社会教育（或は通俗教育）を盛んにし社会の風紀を廓清し努めて醇良なる国民的精神を涵養するは亦一般青年に対する不健全なる思想の誘惑感染を防ぐ最有力の手段なりとす³⁸⁾」とした小松原文政を想起させる「論理」である。そして建議にいう「社会ノ状態ヲ改善」するとは、具体的な体制改革などではもちろんなく、社会における「思想善導」によるものとされるのであった。建議はその「理由」の中で、思想善導のための実行要目を数項にわたってあげそれに説明を加えているが、そのほとんどは、いわゆる「国体イデオロギー」の注入である。要目の最後にあげられている「社会ノ協調ヲ図リ一般国民ヲシテ生活ノ安定ヲ得シムルコト」は、まさしく「復古思想の強調対デモクラシー思想是認という対立をかさねるなかで、両者の妥協の産物³⁹⁾」として生まれたものであるが、妥協が成立すること自体、この当時の国家権力中枢指導層において眼前の社会変化に対処するための明確なヴィジョンがうちたてられていなかったことを証していよう。

通俗教育に関する答申は、上の実行要目を具体化し思想善導の実をあげるための、通俗教育の新たな方策をもちこんだものであったのだろうか。行政機構に関しての新しい具体的提案は11項目中4項にとどまり、他の項目は、旧来の通俗教育の思想善導・思想取締施策を確認しその強化を促すものであった。ともあれ答申のこの4項によって、社会教育行政機構の整理・拡充への道が拓かれたことは、歴史的事実である。答申に附された「理由書」は、「通俗教育ニ関スル事項ハ固ヨリ文部省ノ主管ニ属スト雖広ク学校以外ニ於テ施設スヘキモノナルカ故ニ他ノ諸省並地方庁ノ経営ニ待ツコト少シトセス又独リ官庁ノミナラス地方公共団体其ノ他教育会各宗教会青年団等ノ如キ各種ノ団体ニモ深キ関係ヲ有セリ」との見解を示し、朝野各方面・各団体の連絡・提携によって通俗教育の改善発達を目的を達する必要がある、と述べる。そのために、通俗教育の調査機関（第1項）、主任官（第2項）を文部省に設置し、地方公共団体にも通俗教育主任者を設置すること（第3項）、そしてそれら主任者・関係者の養成（第4項）を提案したのである。

この答申の提案にもとづいて、1919（大正8）年5月、文部省官制が改正され、通俗教育に関する専任事務官が設置されることになった。翌6月、上の官制改正にともなう文部省分課規程改

正によって、通俗教育、図書館・博物館、盲啞教育・特殊教育、青年団体、教育会、の5項目を分掌する普通学務局第四課が新設された。その初代課長に就任したのが乗杉嘉寿である。翌1920（大正9）年5月には、文部省普通学務局長の各地方長官宛通牒が発せられ、各地方庁学務課内に社会教育事務取扱主任吏員を特設するよう指示がなされた。そしてその結果、全国的に社会教育主事がおかれるようになっていくのである。またこの年1月26～31日、6月14～26日の2回、社会教育講習会が開催され、5月には普通学務局内に社会教育調査室が設置された。こうして答申の提案に応えた、行政機構の整備が開始されたのである。このうち、1921（大正10）年6月、文部省官制改正により従来の「通俗教育」という用語を「社会教育」と改め、1924（大正13）年12月、文部省分課規定改正により第四課は社会教育課と改称され、文部行政の中に名実共に社会教育行政が確立されるのである。さらに1925（大正14）年12月、勅令第324号「地方社会教育職員制」により、社会教育主事の官制化が行なわれ、中央—地方にわたる社会教育行政機構の整備の第一段階を完了するのである。

Ⅳ 「自治」と社会教育

明治末年以降の「自治民育」の実情は、市町村当局者が学校・教員を「雇人視」し、町村「自治」振興にそれらをいかに利用するかということが主勢を占めていた。また、教員のおかれた状況はといえば、第一次大戦後の「好況」＝物価騰貴のなかで、転職者の急激な増加＝教員不足、生計の相対的窮迫化がすすんでいた。

1920（大正9）年4月に発表された羽田貞義編『学校を中心とする民育の実況』は、村田宇一郎の大阪生野村での実践などをモデルにした、熊本県飽託郡池田村での「学校中心自治民育」の実況を紹介したものである。熊本県第一師範の校長である羽田は「序」において、明治末年以来の「自治民育」論を繰り返すが、例えば田子一民のように教員の自己犠牲的活動のみを求めるのではない。羽田は言う。これは町村改善を目的とした代用附属小学校の実践であり、改善の実績をあげるとともに師範生徒の実習資料に供するという特殊な目的からするものである。「他の町村小学校に於ては、斯く迄に切り込み、深入りして民育を行ふことは頗る困難であり、且つ現在に於ては無理であらう」と。

「市町村義務教育費国庫負担法」が1918（大正7）年3月に公布され、教員月俸も幾分かは増したが、それと同時に、教員に対して、国民道德振興・国家的精神涵養の一層の努力が要請されていた⁴⁰⁾。さらには、地方改良運動の第一次大戦後版ともいうべき民力涵養運動は、「米騒動」による衝撃もあって、内務省だけでなく大蔵・農商務・文部などの各省をも巻きこんだ一大戦後経営として展開されつつあり、そのなかで教員のはたすべき役割も次第に拡大されていったのである。先の羽田の発言は、もはや学校内にどどまるべきでないとされる教員に対して、町村改良・民力涵養に関わるにはどのようなものが考えられるかを具体的に示そう、というものであった。

従来、内務省の直接管轄下にある地方公共団体においてはともかく、文部省自体としては地方改良運動的社会教育事業に学校・教員を活用することに積極的ではなかった⁴¹⁾。1917（大正6）年段階においても、「小学校の設備或は教員を利用して地方の改良を図り、社会文化の発達を期することは、熱望して已まない所であるが、唯本来の目的を無視し、任務を妨害しない範囲内に於て努められるやう、留意して載きたい⁴²⁾」と町村理事者に注意を喚起していた。ところが、第

一次大戦後の「思想悪化」状況のなか、臨時教育会議・第四課設置というプロセスを経て、文部行政なかんづく社会教育専管部局が、学校および教員の「本来の目的」に社会教育を加えることになるのである。そしてそれは、地方改良運動流の、町村「自治」振興のために利用されるものではなく、まさに社会教育そのものに対する「時勢の要求」ととらえられたのである。

1920（大正9）年11月、『地方行政』誌は特集「自治と社会教育」を掲載している。この特集に寄稿した論者の「自治と社会教育」についての観点は大きく二つに分けることができる。一つは、内務官僚田子一民に代表される〈社会＝行政町村＝国家政治の基底〉に関わるものとしての社会教育であり、あと一つは、文部省普通学務局第四課長乗杉嘉寿に代表される〈社会＝現実の資本主義が析出する個人の組織体〉に関わる社会教育である⁴³⁾。

第一の見地に立つ者の多くはいわゆる「模範村」の現実的な結末、すなわち当該町村の理事者なき後の惨憺たる状態を踏まえたうえで、理事者中心の町村経営ではなく、「自治教育の上に自治が築かれ」るような、そうした状態を創出するための社会教育の必要を説く。田子一民は、自治民育としての社会教育の必要を唱えるにあたり、地方町村の現実にもみられる欠陥として、(1)自ら治める精神の薄弱なること、(2)公共心の薄弱なること、(3)部落感情の存在すること、とならべて(4)党派心の妨害、をあげる。元来「政党政治の弊を地方に及ぼさせない様にする考へ方」で構造化された地方自治制であるにもかかわらず、政党・政派の勢いが地方町村にまで及んでいる、との現実認識の上にたったものであり、それゆえにこそ、従来の地方改良運動を超えて、「自治心自治民を基礎」とした地方経営を主張するのである。国家の根底たる町村の「自治事務」は政党の弊から自由であることによって完全な機能をはたさねばならず、そのための「精神的自治の基礎」を築くべく、小学校は校内児童・町村民全てに対する自治民育につくさねばならない、というのである⁴⁴⁾。

これに対して第二の見地に立つ論者の多くは、形式的な行政区画における行政事項の啓蒙ではなく、現実の資本主義社会における自治共同＝社会連帯の必要性を説く。「国民の脳裏には自己と家族と国家とは存在すれども共同の生活即社会の観念は絶無である……少しでもありとすれば、そは只名のみの形式的な共同生活であって、各個人が互に相頼り相助けて、一個の完全なる社会を作り上げんとする自治共同の精神に基く社会生活ではない⁴⁵⁾」という乗杉嘉寿にとって、社会教育とは、旧来の通俗教育や、「自治」振興論流の、社会を理解せしめんがための教育ではなく「寧ろ社会を陶冶する事を目的とする施設を指す⁴⁶⁾」のであった。そうした目的を有する社会教育にしてみれば、戦後の思想善導は当面の大事業である。ましてや学校教育の不完全な現状では、一層この社会教育の必要性は高まるのであり、形式化・硬直化している学校教育の病弊は社会教育の刺激をうけることによって矯正できるのである。さらには、学校が「社会指導の中心道場として活躍するに於て一層其効果を高め得る⁴⁷⁾」ので、学校教育と社会教育のそうした〈連携〉は機能的に保持していかなければならない。そのような〈連携〉による教育こそ「社会の欠陥を救済して、其社会の結合を益々堅ふする⁴⁸⁾」ことのできるものであった。

前章でもふれたような、臨時教育会議にもみられる、社会の変化そのものにおびえる反動的復古主義と、時代の進運に即した国民再統合の道を探ろうとするデモクラシー容認型の「合理」主義との妥協は、すくなくとも第四課設置－社会教育行政機構整備期の社会教育政策において後者の色彩を濃くしつつ具体化されていく。それこそ「第一次大戦を契機として高揚する労働運動、農

民運動および民主主義、社会主義思想に直面した権力が、すでに強力的圧殺は不可能と知っていわゆる『思想善導』の方法として社会教育を起用した⁴⁹⁾」(傍点—引用者)と評されるゆえんではある。ところで、思想善導の「方法」として起用された社会教育の基本理念は、旧態依然とした国体イデオロギーの注入ではなく、乗杉のいうような「我々が社会の恩恵によって生活し而も個人の幸福を完全に享受することの出来る社会⁵⁰⁾」への到達をめざす、というところに求められたのである。ただし、その際「社会の欠陥」が「社会の罪と謂ふよりも個々我々の罪であると謂はなくてはならない⁵¹⁾」と付け加えることを決して忘れはしなかった。「自分の始末は自分でつける」、すなわち「自立自営」の精神で日常営為に励む個人が、「公共自治」の精神を充分に把持して、いうなれば自浄作用をもった「社会公衆生活」を構成すること、これが乗杉社会教育論にいう「自治」であった。そしてそうした「自治」の名のもとに国家は免責されるのである。乗杉らの社会教育論における「自治」は、もはや田子らのいう国家の基底としての町村「自治」にとどまらなかった。ただ、「自治体訓練」が否定されたというのではなく、むしろ社会教育の各論として、「社会教育の論理」にのっとって展開されることを奨励したのである⁵²⁾。その意味で、大正期の「学校中心社会教育(教化)」論をそのまま、明治末年以来の「学校中心自治民育」論の延長線上に無前提に位置づけることはできないのである。

V 教育政策としての〈連携〉論——学校中心社会教育論管見

『学校を中心とする社会教育の概況』は、その冒頭で「凡て教化運動は中心がなくては其の効果を挙げることの難いものである。社会教育は学校と相互連繫するのは勿論、寧ろ学校を其の中心とせなければならぬ。これ即ち学校教育をも充実せしむる所以であつて時勢の要求も亦茲に存することは云ふ迄もない」と、学校・教員の社会教育活動展開は「時勢の要求」とであると論ずる。同書は、文部省普通学務局が1921(大正10)年に行なった、全国中・小学校における社会教育的施設調査の結果を編集して、翌22年に刊行したものである。そしてまた同書には「学校を中心とする社会教育的施設と民力涵養に関する施設とは如何なる方法によりて聯絡を執れるか」という照会に対する各地方庁よりの報告も併せて掲載しているが、それらの報告のほとんどは「両施設は渾然一体をなして居る」といったものである。学校・教員の社会教育的活動が民力涵養運動に動員されていたさまをうかがわせていよう。ところで、この調査の結果については「多くは組織的でなく未だ旧套を脱せないやうである」(同書、p.2)との評がくわえられているが、それでは、社会教育行政当局としては、どのようなものが時勢に適合した組織的施設だと構想していたのであろうか。

社会教育調査室・社会教育研究会の中心メンバーであった川本宇之介は、社会進展の歴史より考察して、「デモクラシーの教育的原理」実現の必要性を主張する。そしてその原理から抽出される教育的新運動方針とは、「教育の社会化と社会の教育化」でなければならないという。(a)教育の社会化とは、(i)学校教育が現実の社会・生活から隔離された状態を改めるとともに、(ii)機会均等主義による学校教育上の社会政策的施設すなわち「貧困児・特殊児童の教育保護」と「天才優秀児の教育保護」である。(b)社会の教育化とは、(i)社会そのものの教育的組織化であり、(ii)その最適・有効な手段としての学校中心社会教化である⁵³⁾。そして、教育の社会化と社会の教育化の両者が互いに連関しあうことによって「社会其のものが各方面に於て、理想的なる組織、理想的な

る内容を具備するに至る⁵⁴⁾」という。これは乗杉も説くところであるが、社会教育行政担当者の、社会構造には触れないままで「教育による社会改造」をめざすという、まさに“壮大”な構想であった。

川本によれば社会教育は内容的に先の(a)―(d)と(b)―(f)、(c)三者を含み、その最適の手段としての(b)―(c)学校中心社会教化とは「他の言を以てすれば即ち学校教育の拡張であり、学校を社会教化 (Social Center) の中心又は自治体教化中心 (Community Center)」にすることであり、「一つの学校教育のデモクラチックムーヴメントの実行であり、教育上の機会均等主義の普及⁵⁵⁾」であった。学校を中心とした社会の教育化の好事例として、先にふれた熊本池田村における羽田貞義らの実践を高く評価しつつも、児童保護、衛生思想普及、育児・家事に関する知識の普及、読書施設、娯楽慰安、職業指導、農業に関する科学的研究、祝祭日祝賀、宗教的教養の方法、などが足りぬと不満を述べる⁵⁶⁾。つまりこれまでの町村改善のための「自治民育」に加えて、上のような社会の教育化さらにはその組織化を学校が中心となっておこなうことにより、教育上の機会均等主義は普及され、「人格の平等と個人の自由の倫理的意義⁵⁷⁾」は現実化されるというのである。「自治体教化」というものも、「自治体」の改善にのみ収斂させてはならず、むしろ教育の普及・社会の教育化こそ社会教育のはたすべき役割であった。いいかえるならば町村は、(1)デモクラシーの意義に合致すること、(2)文化を成るべく多数の者殊に下流社会の者に拡張し享有させること、(3)各人の余暇を教育的に善用せしむること、を特色とする社会教育が、国民の生活を充実させるという目的のもとに「精神並に物質両方面の文化を改善向上する為め」の場として、その「最小単位の共同生活体」的側面ゆえに選ばれたのである⁵⁸⁾。その場合、「共同生活体」における階級関係は、共同生活体ゆえに融和的なものでなければならず、そうした社会教育によっておのずと陶冶されてくる自治的精神こそ、彼のいう「国家の精神物質両文化的活動にも自主的に能動的に而して協同一致して努力⁵⁹⁾」するような、「近代立憲国の善良有為なる公民たらしむる⁶⁰⁾」精神的基盤となるはずであった。

和歌山県社会教育主事から文部省囑託として、1921 (大正10) 年に第四課入りすることになる片岡重助の学校中心社会教育 (教化) 論をみてみよう。彼も「社会教育は極めてデモクラチックな教育でなければならぬ。それによって社会に於ける中流下流に一脈の生氣を与へ、そこに真の社会我を養ひ、悠然たる社会生活を現出する」ことをめざさねばならぬ⁶¹⁾、と考えた。社会教育の運営は「矢張組織あり計画あり統制のあるものでなければならぬ。たゞ断片的の仕事であってはならない⁶²⁾」のであるから、社会教育の目的＝「社会の改善」を達成するためには、是非とも運営の中心が必要であり、それには学校があてられなければならないのである。それはなぜか。(1)学校本来の機能からして、社会人心を収斂し、指導せねばならない。(2)学校の設備・教員からみて、文化上の權威と見做しうる。教員個人では一頭地を抜くことは出来ぬこともあるが、集団として研究すればそれは可能である。(3)学校は児童の就学期間だけでその教育を完成することはできず、卒業後も教化を続ける必要がある。(4)教育の助成上、社会民衆を学校に接近させておく必要がある。以上の理由により、学校こそ社会教育の中心でなければならないのであった。

ところで彼のいう社会教化と社会改善の異同を聞いてみることにしよう。「社会教化も社会改善も殆んど同一である。只社会改善が主として社会の欠陥に向つてさうして救済的に出るのを、教化はそれを根本的に、思想を善導して、而して社会人 (心) の帰嚮を誤らしめぬやうにする

と云ふ上に於て多少違ふのである⁶³⁾」。社会の欠陥とは、都市における個人のアトム化にともなう社会公共生活の欠除（彼のいう社会我の欠除）、階級間懸隔であり、農村における疲弊にともなう醇風の荒廃、文化の欠除である。その根本的救済のためには、社会知育、社会体育、職業指導、民衆娯楽、生活改善等々を推し進めなければならないのである。そのうち思想善導に最も深い関係を有するはずの社会徳育は「今日の時代我々の高調するものは人格の尊重、分担の尊重、社会統制心の樹立であらうと思はれる。而してその内容より見れば、所謂社会人として極めて自由にして責任の感を有し、また公正の念を有する所の人を養成する⁶⁴⁾」ことをめざさなければならない。相互の人格を尊重することは重要であるが、自由・個性をどこまでも伸長するのではなく「社会を構成する所の一分子として真に統制のある所のものとならなければならぬ⁶⁵⁾」のであった。

つまるところ彼のいうデモクラチックな社会教育とは、文化の進展する現実社会において、その成員をして「生氣ある生活」をさせ、統制ある自浄作用をもった社会の構成に寄与せしむるものとしてとらえられており、学校・教員は、知識面・施設面からも、地理的にも、そうした社会教育の組織化の中心に位置づけられねばならないとしたのである。

あと一人、社会教育現場から植木政次郎の発言をみておこう⁶⁶⁾。宮坂広作氏も指摘されるように「時流を抜いた革新的意見」はこれといってみあたらない⁶⁷⁾彼の論であるが、「筆者がすでに地方改良運動的自治振興論から一步脱け出ている⁶⁸⁾」のは、まさしくこの当時の学校中心社会教育論がかつての「自治民育」論と位相を異にした論として展開されていたことを証すものではないかと考えられる。ともあれ彼は現場からの発言を続ける。

社会中心としての学校の事業の精神は、急激な社会変化に対応する教育を施すことにある。すなわち、現在の職業の社会的意義を会得させることにある。「是れに依って旧来の因襲や權威は痛く其意義と価値とを失墜したことが解り、且つ吾人の活動が社会全体に密接なる関係を有つてゐることが充分理解され」社会成員相互の軌輻不安は減少し、同情・理解・融和は進むはずである⁶⁹⁾。学校が社会教化の中心となるべき理由としては、国民生活の實際が進展してきたことにともない、(1)教育の意義が非常に拡大され、(2)学校の設備それ自体も漸次整頓してきており、(3)教育が生活化・實際化されつつあり、(4)教育者の努力が社会教育方面にも求められはじめたからである。それゆえ「学校を授業時間以外には、閉じて置かうとすることは、教育の効果を狭少ならしむることで、それにては広き教化の大任を全ふすることができぬ⁷⁰⁾」のである。ところで（と、彼はまさしく現場からの発言をなすのであるが）「この学校教育の拡張たるや、単なる事務ではない故に一校職員一致したる人格の結晶を以て教化の任に当らなければ到底成績を挙げ得ることが出来得ぬ、而して事業の統一上、其の主任者を設けることが適切なる方法である⁷¹⁾」。

社会教育主事は翌1925（大正14）年に官制化される。しかし植木の主張する、学校教育拡張事業を主任しうる専門職が設置されることは決してなかった。そして学校教育拡張事業はもっぱら小学校の「本来の任務」として、その教員に強要され続けるのであった。それを声高に叫んだ片岡重助、自らの社会教育構想実現のため小学校を操作的に重視してみせた川本宇之介、この両者の乗った「時勢」＝デモクラシーもまた、遠からぬうちに、昭和ファシズムの前で、日本帝国主義的な矮小ささえ（あるいはその矮小さのゆえにこそ）許されぬという事態を招くことになるのである。

むすびにかえて

町村民に対する社会教化の中心に学校をすえる、という同じシチュエーションをもつ、「学校中心自治民育」と「学校中心社会教育」であったが、みてきたように、歴史的段階を異にして、その時代状況を反映したかたちでの相貌の違いをみせるのである。日本帝国主義形成期における内務行政の一環として位置づけられた「学校中心自治民育」と異なって、大正期の「学校中心社会教育」論は、社会教育を単なる町村「自治」振興という枠から解き放そうとした、文部官僚なりの「教育の論理」である。その社会教育構想は、ときのデモクラシー思潮のエッセンスをとりこんだ（例えば、教育の機会均等、人格の平等など）うえで、「教育による社会改造」までもめざすものであった。つまり、帝国主義体制確立・国民再統合に寄与するものとして登場した「教育政策としての〈連携〉論」であったのだ。しかし現実においてこの社会教育構想は、「自治」振興の論理から、学校・教員を、そして社会教育そのものを解き放ちえなかっただけでなく、そのデモクラチックな「教育の論理」が教育行政当局から展開されることによって、むしろ町村経営のもとに緊縛することが正当化されていく構造をもたらしことになったのではないか。後の「全村学校」はそうした構造の具体化の試みであると考えられるが、その“構造”の解明は、別稿を期したい。ともあれ、大正期「教育政策としての連携論」の過渡期性の重要さは、「市町村を基礎単位とする“教化の総動員”体制を結果的に準備したのであった⁷²⁾」（傍点—引用者）という指摘を概説的記述にとどませたままではならぬ質をもっているのである。

註

- 1) 宮坂広作「戦後における社会教育論の系譜」、千野・藤田・宮坂・室『現代日本の社会教育』、法政大学出版社、1967年、p. 208
- 2) 倉内史郎「学校と社会教育」、小川・倉内編『社会教育講義』、明治図書、1964年、p. 145
- 3) 永井憲一「学校教育と社会教育の連携とは何か」、永井編『学校教育と社会教育の結合』、勁草書房、1979年。
- 4) 例えば永井上記論文。
- 5) 森隆夫編『生涯教育』、帝国地方行政学会、1970年、p. 19
- 6) 小川利夫『社会教育と国民の学習権』、勁草書房、1973年、pp. 162-163
- 7) 同上。
- 8) 小川・橋口・大蔵・磯野「わが国社会教育の成立とその本質に関する一考察(1)——地方自治と社会教育——」、『教育学研究』第24巻第4号、1957年9月。
- 9) 見田宗介『現代日本の心情と論理』、筑摩書房、1971年、p. 197
- 10) 『斯民』第1編第1号、1906（明治39）年4月、「開刊の辞」
- 11) 内務省地方局編『地方自治要鑑』、1907（明治40）年、p. 3
- 12) 一木喜徳郎「自治の本義」、内務省地方局編『地方改良事業講演集（上）』、1909（明治42）年、p. 6
- 13) 井上友一「自治興新論」、近江匡男編『井上明府遺稿』、1920（大正9）年、p. 15。なお初出は1909（明治42）年。
- 14) 『地方自治要鑑』 p. 55
- 15) 井上友一『自治要義』、1909（明治42）年、p. 58
- 16) 富山県農会編『報徳講演集』、1909（明治42）年、p. 19
- 17) 一木喜徳郎「自治の本義」、前掲書、p. 4
- 18) 『学校中心自治民育要義』、p. 6
- 19) 同上書、pp. 48-50
- 20) 同上書、p. 51

- 21) 同上書, p. 9
- 22) 同上書, p. 2
- 23) 同上書, p. 272
- 24) 中沢忠太郎『教育者を中心としたる市町村の教化事業』, 1909 (明治42) 年, p. 5
- 25) 中沢忠太郎『教化事業の原理及び実例』1912 (大正元) 年, pp. 32-33
- 26) 24)に同じ, p. 62
- 27) 石戸谷哲夫『日本教員史研究』, 講談社, 1967年, 海原徹『大正教員史の研究』, ミネルヴァ書房, 1977年, 等参照。
- 28) 『小千谷小学校史』上巻, pp. 548-549
- 29) 田子一民『小学校を中心とする地方改良』, 1917 (大正5) 年, p. 1
- 30) 同上書, p. 16
- 31) 同上書, p. 31
- 32) 同上書, p. 18
- 33) 同上書, p. 12
- 34) 佐野尋常高等小学校「村の中心となりし我が学校」, 『勝田市史料Ⅲ 佐野村経済更生運動資料』, 1973年, p. 48。なお同書の鈴木正幸氏「解説」によれば作成時期は1914 (大正3) 年7月~翌年3月頃である。
- 35) 海後宗臣編『臨時教育会議の研究』, 東京大学出版会, 1960年, p. 860。なお答申・建議の本文などは同書によった。
- 36) 『教育時論』第888号, 1909 (明治42) 年12月, 「時事彙報」
- 37) 『臨時教育会議の研究』, pp. 839-840
- 38) 『小松原英太郎君事略』, 1917 (大正6) 年, p. 113
- 39) 『臨時教育会議の研究』 p. 1014
- 40) 石戸谷, 前掲書, p. 275
- 41) この点に関しては, 拙稿「日露戦後期における学校と社会教育」, 『日本社会教育学会紀要』第17号, 1981年, を参照されたい。
- 42) 下村寿一「小学校と地方改良」, 『斯民』第12編第8号, 1917 (大正6) 年11月。
- 43) 『地方行政』第28巻第11号。なおここでは大きく二つにわけたが, もちろん, その二つの見地からどのような立論を行なうかは各論者によって異なる (例えば, 第一のものに入る安部磯雄, 第二のものに入る谷本富, など) が, それに対する詳しい分析は本稿では割愛した。
- 44) 田子一民「自治と社会教育」, 同上誌。
- 45) 46) 47) 48) 乗杉嘉寿「社会教育に就て」, 同上誌。
- 49) 宮坂広作『近代日本社会教育政策史』, 国土社, 1966年, p. 143
- 50) 乗杉嘉寿『社会教育の研究』, 1923 (大正12) 年, p. 142
- 51) 乗杉, 前掲論文。
- 52) 例えば, 乗杉, 前掲書, pp. 279-294
- 53) 川本字之介「教育の社会化と社会の教育化(一)」『社会と教化』第1巻第7号, 1921 (大正10) 年7月。
なお学校中心社会教育と学校中心学校教化とは厳密には異なるものである。この当時の論者に共通するところをいうならば, 学校中心社会教育とは, 学校教育そのものの実際化, 生活化, 自治訓練等すなわち「学校教育の社会化」と, 「学校の社会化」すなわち学校教育拡張事業, 学校施設開放, 教員の社会教育的活動などの諸事項とを統合的に表わす概念として用いられる。一方, 学校中心社会教化とは, 主に「学校の社会化」をめぐる用いられる概念である。
- 54) 川本字之介「教育の社会化と社会の教育化(二)」『社会と教化』第1巻第9号, 1921 (大正10) 年9月。
- 55) 川本字之介『デモクラシーと新公民教育』, 1921 (大正10) 年, p. 623
- 56) 同上書, pp. 615-616
- 57) 同上書, p. 37
- 58) 川本字之介『社会教育の体系と施設経営 経営篇』, 1931 (昭和6) 年, p. 328 および p. 347
- 59) (55)に同じ, pp. 436-437

- 60) 同上書, p. 428
- 61) 片岡重助『社会教化を中心としての学校経営指針』, 1923 (大正12) 年, p. 30
- 62) 同上書, p. 31
- 63) 同上書, p. 70
- 64)65) 同上書, p. 375
- 66) 植木政次郎, 『社会教育の理論と実際』, 1914 (大正13) 年。著書の肩書は「大阪市主事」となっているが, おそらく社会教育主事もしくは社会主事として社会教育にかかわったのであろう。なお, 現場からの発言としては, 岐阜県社会教育主事田中七三郎『学校中心社会教育の実際』があり, 橋口菊氏も前掲論文で学校中心自治民育の系譜に位置づけておられるが, その「第二章 学校中心社会教育」に関する限り, 先の片岡重助の論を援用したものであるため, 特質ある論としては採用しなかった。
- 67)68) 宮坂広作『近代日本社会教育史の研究』, 法政大学出版局, 1968年, pp. 338-339
- 69) 植木『社会教育の理論と実際』, pp. 77-78
- 70) 同上書, p. 102
- 71) 同上書, p. 110
- 72) 小川利夫「社会教育期の時代的性格と構造的特質」, 国立教育研究所編『日本近代教育百年史 7 社会教育(Ⅰ)』, 教育研究振興会, 1974年, p. 783

(本学部助手)