

学 校 開 放 と 社 会 教 育 施 設

上 杉 孝 實

School and University Extension and Social Education Facilities

UESUGI Takamichi

は じ め に

日本にあっては、学校教育と社会教育が区別され、成人教育の多くは、社会教育の範疇で扱われて、学校教育と関連づけられることが乏しかった。この点、イギリスやアメリカで、大学拡張が成人教育の主流をなしてきたのとは異なる。大正期に本格的に社会教育行政が展開されるようになるなかで、社会教育は、教育の社会化、社会の教育化とともに学校拡張事業も含むものとしてとらえられ¹⁾、また成人教育講座が国の手によって直轄学校等に委嘱して開かれるなど、学校の社会教育への関わりが見られるとはいえ、それが社会教育の主流と見なされたとはいえない。

しかし、社会教育を推進しようとするときそれをどこが担うかが問題になる。第二次大戦前の社会教育は、団体本位であったことが指摘されてきた。社会教育を社会の教育化に引きつけて考えるとき、地域の団体を社会教育の担い手として意識しやすい。けれども、行政が主導しての社会教育の推進である場合、何らかの公的機関が関与することが求められる。十分な行政スタッフを持たない当時の零細町村にとって、学校はまだしも豊富な人的資源の供給が期待できる機関であった。国にしてみれば、全国津々浦々にある学校は、国の影響力を地域に浸透させる上で、社会教育においても活用すべき存在であった。

それでも、社会教育が学校教育と区別される以上、学校が本務として社会教育を扱うようにはなり難い面がある。とくに学校教育において成人教育をとらえるようにはなり難く、団体活動に際しての施設設備の提供やその指導が中心となり、単発的な講演会がそれに加わる程度にとどまる傾向がある。前述の成人教育講座にしても、学校でなく役所が受け皿となった例が多く、講師も教師以上に役人が多く関わっている。指導という面から公的機関の関与が必要とされたとしても、機能としては場の提供が中心となったのであり、学校教育そのものの開放が重視されたとはいえない。指導者を他に見出し得るならば、集会所があればよいということになる。

第二次大戦後、米国教育使節団は、自国の成人教育をモデルとして、図書館、博物館とともに学校が成人教育に果たす役割を強調した²⁾。民主主義の普及という課題もあって、各段階の学校で、一般の人々を対象とした学級・講座を開くところがふえてくる。ただし、それは学校教育そのものの拡張というよりも、連続講演会の色彩が濃いものであった。一方、日本側のアイディアとして、公民館の設置が提唱され、占領軍のバックアップもあって全国に広がっていく。図書

館・博物館とはまた異なった社会教育固有の施設が登場することになるのである。公民館の場合、単なる施設設備の提供のみならず、公民学校や産業指導所の機能を持つことが主張された³⁾。そこには、住民対象の学級・講座の開設など学校開放の機能の一部との重なりが見られるのである。

公民館は、教授を中心とした民衆大学（Volkshochschule）など成人学校とも異なり、施設設備の供用に重点が置かれるコミュニティ・センターなど集会所とも同一ではない。両者の機能を併せ持つといい得るが、それだけにその比重の置き方を巡って論議がなされるのであり、また学校との関係が問われ、そこに社会教育観、成人教育観の反映が見られるのである。近年にあっても、コミュニティ・センターさえあればよいとして公民館に否定的な見解が示されたり⁴⁾、学校開放以外の社会教育を軽視する見方がなされたり⁵⁾しているのである。生涯学習の概念の広がり、そのことばの持つ包括的性格もあって、一方で公民館の重要性を意識させ、他方で多様な学習機会の強調のなか公民館の位置を相対的に引き下げる動きをもたらしているのである。

社会教育施設とみなされている図書館や博物館は、資料の提供によって個人の自由な自学の場としての機能に力点を置いてきた。その立場から、学級・講座がそこで比重を増すことについての慎重な姿勢がうかがわれることも多い。すでに1933年の旧図書館令の改正において、「図書館ハ社会教育ニ関シ附帯施設ヲ為スコトヲ得」とされたことに対して、図書館人の側から批判的なとらえ方が示されたりしたのである⁶⁾。この点で、学級・講座開設にも大きな意義を見出してきた公民館とは異なるのである。そこには、図書館の固有性の保持についての主張がうかがわれるだけでなく、時代の影響もあるにせよ、民衆教化の具となることへの警戒が表されている。さらには、公民館の内部からも、住民の自由な施設設備の利用に強調点を置いて、学級・講座を主催することにとくに重きを置かない考えもないわけではない⁷⁾。

このような社会教育施設、とりわけ公民館に関わる論議には、社会教育や成人教育のとらえ方、教育の自由と保障の考え方、教育機関と行政の関係、学校観などが密接にからまっていると考えられる。一般的にいうと、欧米では、脱学校論の影響がないわけではなく、伝統的な学校教育に批判があるにしろ、成人教育機関が学級・講座のような学校型教育を主催することに否定的な見解は乏しい傾向がある。伝統的成人教育の中流階級的偏りを批判して広がりつつある英国のコミュニティ教育にあっても、ノンフォーマルな教育の中に学級を位置づけることを軽視しているわけではない。なぜ日本においては社会教育施設が学級・講座を主催することに批判的な意見がめだつのか、学校開放についての考えとも関連させながら考察する必要がある。

1 団体本位と施設本位

第二次大戦後の社会教育論議において、大きくとりあげられたのは、団体本位と施設本位の社会教育に関してであった。第二次大戦前の社会教育にあつては、団体、それも多くは官製団体を重視し、それらを通じて民衆教化がはかられ、人々が自由に利用し、学ぶ施設の整備がなおざりにされたとして、戦後は施設本位の社会教育が提唱された。清水幾太郎は、青年教育本位と図書館教育本位を対比させ、日本の社会教育が前者であるのに対して、欧米の社会教育は後者であるにとらえた⁸⁾。学校型の成人教育が主流の欧米をこのようにとらえることの妥当性が問題になる

が、青年団など団体本位との対比である限り、欧米は図書館本位といい得るのである。しかし、施設本位は必ずしも図書館本位と同じとはいえない。学校や公民館も団体本位と対比される場合は施設本位に含め得る。

図書館は、通常個人の自由な利用が中心となるのに対して、学校や公民館の施設としての利用は必ずしもそうではない。むしろ集団での利用が多い。個人主義的近代主義に立つ場合、図書館本位の方がより評価されやすい。学校や公民館の施設供用機能に関する限りは、戦前の学校や集会所の利用にも通じて、必ずしも団体本位と対立するわけではない。団体として、活動の拠点が必要であり、公民館の施設設備の供用は、大きな支えになる。1949年当時の社会教育法が、社会教育関係団体への補助金支出を禁じていても、公民館が無料で借りられるならば、統制なしの援助を受けることとなるのであり、その点でも、施設が重視されたのである。もともと社会教育法案形成過程にあっては、社会教育団体への補助金支出構想があったのであり⁹⁾、憲法第89条の規定や占領軍の指示によって補助金支出が禁止されても、法の中での社会教育関係団体の位置づけは軽いものではない。政策としては、団体本位と施設本位が対置されるというよりも、重なりが強かったのである。

その上に、当初の公民館には、施設性の乏しい青空公民館、住民組織としての公民館も多く、事実上団体本位がめだったのであり、施設本位の実はあがっていなかった。組織としての公民館においては、主催事業に重きが置かれることになる。また、学校公民館のように、学校に公民館を併設することもよくあり、この場合学校施設が公民館施設として一般住民の利用に供されるように見えながらも、実際には公民館専用の施設を欠くところから、施設利用は学校開放の一部として理解され、公民館としては、主催事業の方で意識されるというようになりがちであった。館長や主事が校長や教員である例も多く、施設設備の供用と団体指導という戦前の学校中心社会教育につながるものを見出すことも可能である。ただ公民館の場合、前述のように、学級・講座等の主催事業が展開されることによって、学校公民館は学校開放と重なるものであった。一方、地域の集会所の名を公民館とすることも多く、そこでは、施設設備の供用といった機能のみで、教育施設としての意識は弱いものになるが、団体本位の活動にとっては、その支えとしての意味は持つことになる。

このように、公民館のいずれの機能に着目するかによって、機能としての公民館と施設としての公民館が対比される状況があった。1954年に国が運営費補助をうち切り、施設設備補助一本の助成に切りかえたこともあって、施設を伴った公民館の建設が進むなかで、この対比は統合されていくが、完全に立ち消えたわけではなく、公民館の存在意義を巡って、今日再び論議を巻き起こしているのである。

団体本位の社会教育は、戦前の国による民衆教化と重ねてとらえられているが、自主的な社会教育を中心にすえるとき、団体重視のかたちをとり、かえて公立公民館中心の社会教育が、行政社会教育として批判的に見られることもある。社会教育法によって、社会教育関係団体は公の支配に属しない団体とされているのであり、自主的な社会教育はこのような団体によって担われるのである。一方、公民館のほとんどは公立公営であり、行政職員の配置が多いことによって、その主催事業は行政による社会教育と見なされることになるのである¹⁰⁾。ここでは、戦前の官製社会教育への批判は、必ずしも施設本位に向かうとは限らない。むしろ自主団体を重視しての団

体本位への接近も起こり得るのである。その際公民館は主に施設設備供用機能において評価されるのであり、集会所でも代わり得ることになりやすい。もとより、私立公民館の存在は法的にも認められているが、その条件として法人立であることが求められていることもあって、その数はわずかである。自主的な社会教育が公民館と結びつけられるより団体と結びつけられるのも、このことと無関係ではない。

しかし、現実には自主的な社会教育関係団体がどの程度存在するかが問題になる。地域婦人会や青年団など戦前官製団体としての性格を強く持たされたものが、戦後は自主団体として、社会教育関係団体の扱いを受けるようになったが、歴史的経緯からしても、自主団体としての基盤が強固であるとはいえない。教育の私事性の伝統が強く、成人教育もボランティアズムで発展した英国における労働者協会（WEA）に匹敵するものを見出すことは困難である。英国においても、今日では行政とのパートナーシップによる成人教育の名のもとに、公の関与が強まっているが、規模・歴史において日本との開きは小さくない。大学拡張もボランティアな動きとして始まり、大学成人教育部は WEA と並んで自主団体として位置づき、成人教育施設も配置してきた。団体の教育事業のみならず大学開放も非公営成人教育の性格を帯び、非公営成人教育施設も少なくないのである。

受講者数の上では、英国であっても、地方教育当局の有する成人教育センター、元来は公立が中心であった継続教育カレッジやコミュニティ・カレッジなどが、大学や WEA を大きく上まわっている。しかし、成人教育の主流をかたちづくり、社会的にも地位を固めた自主団体の存在は、公営成人教育中心と見なされない状況をつくり出し、行政と成人教育を重ねて見ることを少なくしている。地方教育当局の成人教育センターの中には、専用の施設を持たず、夜間に学校施設を利用して教育事業を展開しているものもあり、この点は日本の学校開放に多い施設設備の供用と通ずるものがあるが、それも夜間学校に起源を持つものである。継続教育カレッジやコミュニティ・カレッジは成人教育機関でもあることから、学校開放というより、学校本来の機能として成人教育が見られるのであって、学校教育と成人教育が重なっているのである。

このような状況のもとでは、団体本位か施設本位かが問われることは少なく、成人教育施設としては主催事業に重きが置かれることになる。自主団体所有の施設が乏しい場合、大学等学校や他団体の教育施設との連携で教育事業が行われることがまれでない。成人教育として、社会教育のように団体活動そのものを教育と見るよりも、学級・講座を重視することも、もっぱら施設設備の利用に施設の意義を見出すことを少なくしている。

2 自由と公的保障

第二次大戦後の日本の社会教育においては、戦前の官製社会教育による民衆統制に対する批判から、社会教育の自由が強調された。このことは、1949 年の社会教育法の国会での審議に際して行われた文部大臣の説明にもあらわれ、「元来社会教育は、国民相互の間において行われる自主的な自己教育活動」と述べられている¹¹⁾。当時の文部省社会教育課長寺中作雄の手になる社会教育法の解説にも、社会教育の本質を国民の自己教育・相互教育と見るとともに、「大きく国民の自由をもたらすために、自由を阻む方面に拘束を加えて、自由なる部分の発展と奨励とを策すること

も法制化の一の使命である。」といったとらえ方がなされているのである¹²⁾。このことが、具体的には社会教育関係団体に対するノーサポート、ノーコントロールの原則の確立、社会教育行政の環境醸成への限定などにあらわれている。

ただし、すでに見たように、法準備過程では、社会教育団体への助成が企図されていたのであり、法に先立って普及がはかられた公民館の考え方には、とくに社会教育の自由がうたわれていたわけではない。むしろ民主主義、文化国家による日本再建の目標に向けての教育を推進する機関としての性格づけが行われている¹³⁾。町村民の機関であり、町村自治振興の機関であるというとらえ方にも見られるように、町村立が原則として考えられていたといつてよい¹⁴⁾。その後占領軍の示唆もあって、社会教育の自由が前面に出、社会教育法において市町村立の公民館とともに法人立の公民館も認められることになるが、公民館の性格が大きく変わったとは考えられない。

近代個人主義の立場から教育の自由が語られる場合、教育の私事性がその理由づけとして用いられることがある。とくに自由な社会教育の性格として、私事性が強調される傾向があった¹⁵⁾。それは、公権力の関与を排除しようとするものであり、私的団体の役割に着目するものである。社会教育関係団体が公の支配に属しないものと規定され、コントロールとともにサポートも避けるべきものとされるのも、この文脈においてである。ただし、個人主義社会にあっては、個人の成長発達が社会的価値となるので、教育が私事であっても、国や地方公共団体がその奨励にあたることは認められるのである。1947年制定の教育基本法の第7条は、このことをふまえてのものと解することができ、具体的な奨励策としては、図書館・博物館・公民館等施設の設置と並んで、学校の施設の利用があげられている。「学校の利用」でなく「学校の施設の利用」とされていることも注目される。のちの社会教育法の規定にも見られるように、「学校施設の利用」の中で学校の施設と教育（員）組織とは分けて記述されているのであり、学級・講座等を除外しないまでも、主要には施設設備の供用に重点が置かれていたといえる。

公民館が教育事業を主催するのも、たとえ私事であっても個人の成長発達奨励という国や地方公共団体の責務の中身として考えられるが、私事の共同性に公共性を見出す視点など何らかのかたちで教育の公的性格をふまえなければならぬがちである。いずれにあって施設自体の行政からの一定の自由が前提とされるのであるが、行政職員の配置がめだつなど、学校に比べ行政からの自律度は低いと見なされる。そのため、公立公民館の主催教育事業に対して、消極的な見解が示されることにもなる。従って学校以上に施設設備の供用機能に比重をかけて公民館の評価が行われることになるのである。

社会教育の私事性を前提にした自由の強調だけでは、人々の社会教育への関わりに大きな差をもたらす点がある。持てる者がますます持つことになるということは、教育についてもいい得るのである。社会的に不利益状態に置かれた人にとって、教育への参加は必ずしも容易ではない。私事性の強調だけでは、しばしば所要経費の自己負担、受益者負担の考えを支持することになり、このような事態を強化することがある。公権力による統制からの自由重点を置く自由権は、古典的には公の関与をミニマムすることで確保されると考えられたが、社会的不平等が存在する限り、その自由の享受は不平等の拡大になり、事実上不自由が解消されない人々があり続けることになりかねない。「……からの自由」から「……への自由」¹⁶⁾への転換には、何らかの公的保障を必要とし、国や地方公共団体の積極的な関わりが求められるようになる。社会権として社会教

育をとらえることが促されてくるのである。すでに日本国憲法第26条に示されている「教育を受ける権利」には、学校教育のみならず社会教育も含まれるとの解釈があった¹⁷⁾。この権利は社会権とみなされ、本来社会教育を支えるしくみを整えるものとしての社会教育法規も、社会権にもとづく積極的保障の観点から制定されるものであろう。さらに1985年のユネスコにおける学習権宣言は、学習を人間の存在にとって欠かせないものとすることによって、社会教育の社会権的把握を一層促すものである。

近年自由権のとらえ方自体、権力の行使を控えることだけでは自由を享受できない人々が存在することから、実質的に自由を保障する施策を国や地方公共団体が展開すべきであるという考え方が強まり、自由権と社会権を二分するのではなく、自由権の社会権的とらえ直しが求められている面がある¹⁸⁾。

社会教育にあっても、個人が自由に図書館や博物館を訪れ、資料を利用して学ぶのを待つだけでなく、また社会教育関係団体に所属していない人にも目を向けて、学級・講座・講演会・講習会などを国や地方公共団体が無料で提供して、学ぶ機会を積極的に用意すべきであるという考えも採られ得る。しかし、それは行政による統制にもなりかねないところから、行政から自立し、自律性のある公的機関によって行われることが望まれるのである。かくて公民館の位置づけが改めて問われることになる。

公的機関が教育事業を主催する場合、学習者の意思の尊重ということから、人々の求めるもののみを提供する立場がある。これは、教育の私事性論や教育の自由を強調する立場とつながるところがある。この立場はまた、市場指向(Marktorientierung)の社会教育とも関連する。市場のように需要の多いものを供給するというのであれば、営利的な団体に教育事業をまかせてもよいことになる。公的機関の関わる意義としては、経費負担に困難な人に対し低料金の事業が提供できることや、人々の選択肢を多くすることがあげられる。

これに対して、公的委任(öffentlicher Auftrag)として社会教育をとらえる場合、人々のニーズには要求課題として現れていない潜在的要求としての必要課題もあるということに基づいて、専門職員等によるその掘り起こしも含めて公的関与の重要性が主張される。市場指向では、そのような必要課題への対応がなされ難いのである。また、すべての人に平等な学習の機会の提供ということも、市場指向では限界があり、公的委任でなされなければならないのである¹⁹⁾。ただし、要求課題と必要課題を単純に対比させることには問題がある。要求課題も必要課題に含め得るのであり、ただ要求になり切っていない必要課題があると見なければならない。そのニーズをだれが判定するかについても論議のあるところであり、それを専門職員にまかせることにより民衆を依存状態に置く問題や、専門の名のもとでの操作の問題、さらには権力による統制の浸透の問題が指摘される。ときには、要求課題が個人的、必要課題が社会的と区分され、社会の必要の名のもとに行政の必要課題が学習者に押しつけられることもある²⁰⁾。行政に対して自律的な機関で専門職員を具えているというだけでは、社会教育事業を担当するに十分でなく、人々によるコントロールが保障されなければならないのである。

社会教育・成人教育は、社会政策の一環として進められたところが大きく、自由主義経済のもとでの人々の間での教育・文化的ギャップの補正、生活改善、余暇対策などが政府の手で試みられたことによって、広がりを見せてきた。その意味では、公的委任の影響が大きい、自由競争

と経済発展を結びつける政策のもとでは、公的機関の関わりはミニマムなものとし、市場指向モデルが比重を増すのである。社会政策の一環としての社会教育・成人教育は、国家を家父長ないし調停者として、民衆に与えられるかたちをとる傾向があり、自助を自治と見なすことはあっても、教育そのものを民衆のコントロールのもとに置く考えは乏しかった。

英国では20世紀には、進歩的自由主義(progressive-liberal)福祉観のもとに、自由競争による不平等の拡大を是正する一環として、教育・文化的欠陥が貧困とつながるとの考えに基づいて、労働者等社会的不利益状態にある人々を主対象として成人教育を進めてきた。しかし、1970年代以後そこには、支配的な文化を前提とし、貧困をもたらす社会経済的構造を問わないことで、体制保全の社会統制がなされているという批判が強まってくる²¹⁾。現実にも成人教育への参加は労働者階級は相対的に少ないのである。また、保守政権のもとでは、市場指向の政策が強まり、成人教育予算は削減され、経済発展につながる職業資格のための教育や最小限の補償教育以外の教育は、自己負担で行われるべきものとされるのである²²⁾。日本の場合も、戦前防貧との関係で社会教育の意義が説かれた²³⁾が、自力更生のための節儉の倫理の徹底に主眼が置かれ、さらには国家主義の浸透など統制的機能が強化され、教育の独自性が意識されるよりも、社会事業の一部としての性格を強く帯びるのである。第二次大戦後の社会政策では、英国風の福祉観の影響も大きくなるが、階級的把握は少なく、社会教育も普遍的モデルのもとに、生活改善・民主主義の普及や地域づくりとの関連づけに力点が置かれてきた。住民自治による社会教育についての主張が、住民運動の側からもなされる一方、コミュニティ政策においては、自助につながる地域づくりの社会教育が強調されてきたのである²⁴⁾。

3 施設と機関

公民館・図書館・博物館等は、社会教育施設として扱われることが多い。そこには、物的施設設備が存在し、人々が自由に利用するといったイメージが伴っている。前述のように、教育基本法は、学校施設も含めて、社会で行われる教育を支えるものとして施設の役割を重視し、その設置を国や地方公共団体の第一の任務としているのである。一方、社会教育法や地方教育行政の組織及び運営に関する法律においては、これらは教育機関として位置づけられている。機関は、必ずしも施設を伴うものでなく、事業が主体となるものである。戦前には施設の語義には事業も含まれていたが、戦後は分化が見られるようになった。通常は、施設と機関は同一視できないが、社会教育施設と社会教育機関は重ねて考えられることが多い。すでに1946年、公民館の普及の必要を強調した『公民館の建設』においても、公民館は文化施設として表現されるとともに、社会教育機関としてもとらえられている²⁵⁾。もっとも、「公民館は社会教育、社交娯楽、自治振興、産業振興、青年養成の目的を総合して成立する郷土振興の中核機関である²⁶⁾。」というように、社会教育機関のみとしておさえられていたわけではない。

社会教育施設は、施設設備の供用とともに、社会教育事業を主催するものと見られているのである。一方、自由大学や成人学校等施設を欠いた社会教育機関もあり得るが、戦後社会教育機関としては、公民館、図書館、博物館、青年の家、少年自然の家等社会教育施設が代表的なものともみなされてきたのである。社会教育を進める上において、主催事業もさることながら、自主的な

団体の教育活動に施設設備の供用が重要であることが意識されてきたのである。

学校も通常専用施設設備を持つものであるが、戦前の実業補習学校や青年学校のように、他の施設設備を借用して機能するものも少なくない。学校は、教育施設としてよりも教育機関として扱われてきたものである。学校は教育事業を展開するところに意義を見出し、自主的な活動に施設設備を利用させるところに本質があるとは見なされていない。したがって、施設設備の供用は、「学校開放」としてとらえられるのである。学校拡張が主流の欧米の成人教育では、成人教育センター等も、施設としてよりは機関としての意味合いが濃い。現に、英国における成人教育センターの中には、学校の施設設備を借用してのものが少なくない。英国の継続教育カレッジやコミュニティ・カレッジ、北欧やドイツの民衆大学など、いずれも自主団体の施設利用よりも、学校を準拠集団とした、教育事業を主催する機関としての機能が中心になっているのである。

欧米でもコミュニティ・センターなどの施設が存在し、住民の諸活動に利用され、またそこで教育事業が催されることもある²⁷⁾としても、それが前述の機関にくらべ成人教育で中心的な存在であるとして意識されてきたとはいえない。この点で日本の公民館は、学校とコミュニティ・センターの機能を併せ持つ、いわば機関性と施設性を兼ね具えた特色ある存在であるといえる。成人教育概念ではなく、学校教育と対比される社会教育概念のもとで、コミュニティ・センターの側面が重視されやすいということも関係しているのである。それだけに、社会教育のとらえ方によっては、集会所を準拠集団として、施設設備の供用機能に重点を置いた公民館観もあるのであり、その行きつくところは、公民館でなくコミュニティ・センターでよいという論となるのである²⁸⁾。その際、成人教育は、自主団体にまかされるか、学校開放にゆだねられることになる²⁹⁾。

公民館が独自の成人教育機関と認識されることが十分でない背景には、自治体において、公民館が行政の出先機関を準拠集団とする位置づけがなされているところが少なくないということがある。国公立学校はある程度自律性を持った教育機関として、行政機関とは区別され、そこに配置される教育職員は教育公務員特例法にもとづいて採用・服務等で一般公務員とは異なった扱いを受ける。しかし、公立がほとんどである公民館が、教育委員会事務局の中に位置づけられている市町村が多く、職員も行政職員の配置が一般的であることによって、行政機関と見なされやすい。したがって、そこで主催される教育事業も行政による事業と見られ、行政による民衆教化を中心とした戦前の社会教育と重ねて否定的にとらえられることもあるのである。この立場からは、公民館が機関性を持つことに懐疑的で、施設性のみが評価され、結局公民館でなくともコミュニティ・センターがあればよいことになるのである。

学校の教員の場合、直接教えるという役割をとり、教科等における専門知識の必要も関わって、一般の行政職員との差異が意識されやすく、学校の歴史からしても、教員独自の位置づけが一般に理解されやすい。しかし、公民館主事のように、教育事業の企画にあたるとはいえ、教授—学習過程で直接指導を行うのは別の各分野の専門家である場合に、教育職員として扱われることは容易ではない。住民の教育・文化活動の援助者と見なされたとしても、その専門性は、コミュニティ・ワーカーなどに近づけて考えられる面もある³⁰⁾。社会教育が団体活動中心で、地域づくりに焦点をあててとらえられるときには、その傾向が強まり、必ずしも教育の独自性が認識されない。英国等で、成人教育者としては、直接教授—学習過程で指導にあたるチューターが意識され、成人教育センター等で教育事業の企画や講師の選定にあたる所長等チューター・オーガナイザー

もチューター出身者であるのが普通であるところでは、行政職員としてより教育職員と見なされるのである。教育機関として位置づくには、学校が準拠集団である方が好都合となるのである。集会所が準拠集団であるときには、職員不要論、少なくとも専門職員不要論が生じることになる。

しかし、集会所のみで住民の自由な活動によってすべての人の組織的な学習が保障されるものでなく、教育の平等が達成されるものでない。また既成団体に加入している人は少なく、未組織の人々がふえて、団体依存の教育活動では取り残される人が多くなっている。技術革新・社会変動のなかで、体系的な学習で知識を新たにする必要も増してきて、成人といえども教育機関で学ぶ機会が保障されなければならなくなっている。公民館に教育機関の性格を見出さない場合は、それを学校に求めることになる。学校は教員を具え、整った教育機関であるが、民衆大学のような成人独自の学校以外の正規のものは、対象を青少年あるいは選抜された者に限定してきた。それ以外の対象に対しては、プラス・アルファの活動であり、本務としての活動と同等の比重でとりくまれることは少ない。構外教育部や継続教育部のような組織を持ち、独自の教員が相当数配置されているところでは、本格的な成人学校としての機能が発揮されるが、継続教育センターないし生涯学習センターにごく少数の教員が配置されるのみでは、その教員は公民館主事に類似したオーガナイザーとしての仕事を中心となり、直接教授—学習過程で指導にあたるのは、本務は別にある教員に依存せざるを得ない。

英国のコミュニティ・カレッジのように、中等教育と成人教育が共に教員の本務となっているところでも、前者に手を取られがちであることが指摘されている³¹⁾。加えて、学校の教育内容が実生活から遊離する傾向のあること、一方的な知識の伝達に傾くこと、本来の目的からそれで制度の維持自体が目的化しかねないこと（「教育のための学校」から「学校のための教育」へ）官僚制化して、閉鎖的・独善的になることがまれでないことなどが批判的となる。形式合理主義と結びつき、近代的規律の習得機関化した学校は、効率主義、人間の用具化により近代批判が強まるなかで、脱学校論を投げかけられることになっている³²⁾。これは、典型的には青少年を対象とした学校についていわれるものであるが、それが成人教育に関わるとき、影響しないとはいえない。教育機関の自律性の確保が、教育の専門性の名のもとではかられるとき、行政からのみならず、「素人」としての民衆からも距離を置くことになって官僚制化し、かえって行政の体質と似通ったものになり、ときには民衆からの自律を指向して、行政と結びつくことさえある（学校批判をかわすために、行政の指令で動くことを合理化するなど）。青少年期に学校教育において疎外体験を持った人にとって、学校は成人教育機関として学びやすいところとは見えない。

このような学校型の教育の克服のために、学校運営への住民参加、教育内容と実生活の結合、さらには、中心—周辺モデルの学習からネットワーク・モデルの学習³³⁾への移行、地域の中で生活課題にとりくむノン・フォーマルな学習重視のコミュニティ教育の推進がはかられることになる。これらは、日本における戦後社会教育論で重視され、公民館がそれを支える機関・施設として期待されたのである。原則として住民の公選による公民館委員会は、公選教育委員会発足後の社会教育法のもとで公民館運営審議会となったものの、必置で、教育委員会が館長任命にあたってそこにあらかじめ意見を聞くことを義務づけるなど、住民自治による運営を示す点では、日本の学校にはないものである。主催事業と住民の自由な利用が共に機能として重視されているのも、ネットワーク・モデルの学習を支えるものである。主催教育事業から自主学習グループの形

成、各種グループ・団体から主催事業への働きかけの見られるように、主催事業そのものも、学習者の主体的関わりに重点を置いた運営が行われるのである。すべての人が学習主体としてだけでなく、教育主体ともなることがめざされるのである。理念通りに運営されていない公民館の存在の指摘をもって、公民館そのものを否定することは不適切である。

住民自治のもとに教育機関としての行政からの一定の自律性が確保されるには、教育機関独自の職員としての位置づけが必要である。公民館主事の配転を巡っての不当性の主張は、社会教育に関わる職務の専門性などを根拠としてきた³⁴⁾が、それもさることながら、教育の自由と公的保障の結合に関わっての自律性確保の観点が中心となるのである。その意味では、教育公務員特例法の適用を受ける社会教育主事の公民館への配置が、資格を前提とした職であることによって、専門性の主張を含めて、一方的な異動を阻みやすいことになるが、社会教育法上、教育委員会事務局に置かれる社会教育主事の公民館への配置は、行政機関と教育機関の混同にもつながりかねないのである。社会教育主事の資格を持つ者を配置しても、公民館主事としての独自の位置づけが求められるのである。

4 学 校 開 放

公民館が教授—学習過程で指導にあたる人材を外部に依存しなければならないのに対して、学校は内部にそのためのスタッフを有することから、教育機関としての性格を示しやすい。それゆえ社会教育・成人教育においても学校開放が期待されることになる。施設設備の開放もさることながら、学校でならではの開放は、教育（員）組織の開放である。しかし、社会教育・成人教育が本務として位置づけられていない場合、後者の開放は前者の開放よりも抵抗が少なくない。第二次大戦後、学校開放が促され、高等教育機関において文化講座・専門講座・夏期講座、小・中学校において社会学級などが開かれて、社会教育法にもそれらが記載されたが、その後学校は社会教育と離れる傾向にあり、近年生涯学習政策もあって再び開放が促されるようになっている。

公民館の設置が奨励されたものの、施設の建設が容易でなかった時期に、学校を公民館とするものも少なくなく、中には校長・教頭をはじめ教員を、館長や主事に充てるものも見られた。これは一見学校開放のようであるが、組織としては別であり、教授—学習過程にその学校の教員が関わることが多かったとはいえない。今日、高等学校の公開講座が開かれていても、外部に講師を依存している例も多々あり、一種の公民館の代替機能を果たしているところが目立つ。大学の公開講座でも、系統的な学習よりも断片的な講演会の繰り返しが多く含まれていて、学校教育そのものの開放は少ない。英国の成人教育では、一人のチューターの指導で継続的に学ぶコースが多数を占め、ショート・コースでも十数回以上のものが普通であるが、日本の社会教育では毎回講師が変わるものが多く、回数も十回以下のものが多数である。この点は学校の公開講座でも同様であって、学校の特色が生かされているとはいえない。

公民館代わりとしての学校開放は、住民の活動に学校の施設性のみ利用するものとしての学校公園（神戸市）やコミュニティ・スクール（芦屋市）などがある一方、社会教育機関の事業にのみ学校を用いる学校公民館や生涯学習ルーム（大阪市）などがある。いずれも本格的な学校開放、学校教育の開放ではない。法制上も、学校開放は、学校を主体としたものになっていない。社会

教育法では、国公立学校についてのみ学校施設の利用について規定し、それも学校の管理機関が学校の施設の供用に努めることや、学校に学級・講座の開設を求めることができることが示されているのであって、学校みずからが開放を進める規定とはいえない。国や地方公共団体の主体性を問い、公費を保障する上では意味のある規定であるが、学校開放としては限定的である。学校教育法第85条では「学校教育上支障のない限り、学校には、社会教育に関する施設を附置し、又は学校の施設を社会教育その他公共のために、利用させることができる。」とより限定的であって、このことが学校開放を本務とせず、また学校教育そのものの開放とならないことに関係している。

継続教育の必要が増している今日、学校教育そのものの開放が求められるのであり、既成の学校がそれを本務に組み込むか、既成の学校内に継続教育部を設けるか、または独立の継続教育のための学校を設置するかが問われることになる。既成の学校が開放にとりくむ場合、それは附随的扱いを受けやすいという問題がある。継続教育部のある場合には、その問題は小さくなるが、学校全体としての関わりが弱くなりかねない。独立の継続教育機関の場合、成人に適した教育の構築が容易であるが、既成の学校に影響を及ぼすことは困難である。継続教育部が存在するとともに、それをも含めた全学的継続教育運営組織が形成されることの重要性が指摘される³⁵⁾。

三多摩テーゼに見られるように、公民館も住民にとっての「私の大学」としての機能を見え、社会科学等の系統的学習を保障すべきであるとする論がある。また、中等教育後の教育をすべての人に保障する観点からの市民自由大学の提唱もなされた³⁶⁾。これらも継続教育の重要な部分を形成するものであるが、そこでは、学校にくらべ、生活課題と結びついた学習、住民主体のより自由な学習としての特性が期待される。ただ独自の教育スタッフを多く具えることは容易ではない。この点で、公民館と大学等学校との連携が重要となる。住民自治に根ざした公民館の提起する課題とそれに基づいたプログラムに、大学等学校が組織として関わり、教員が公民館主事と協議しながら継続教育・成人教育に加わって、それが学校全体としての研究や教育にも反映していくことが期待されるのである。

英国の大学のように、地域に成人教育センターを配置し、構外教育部（成人教育部）の教員が住み込みチューター（resident tutor）として、地域の成人教育機関・団体と提携しながら、大学と地域を結びつけた成人教育機関の運営にあたる例もある。日本では、エクステンション・センターを持つ大学はふえてきているものの、教員の配置や地域とのつながりは不十分な状況にある。学校教育と社会教育の二分法のもとで、学校の持つ社会教育施設・機関の位置づけがあいまいなところがある。社会教育施設がとかく行政機関に引き寄せられて考えられがちな現状にあって、学校の持つ社会教育施設の増加とその位置の明確化は、社会教育施設の教育機関としてのとらえ方を強めることになると思われる。

しかし、社会教育施設の特徴が住民自治との関連において見出されてきたところから、現実には住民によるコントロールが強い学校に引きつけてとらえられることを問題と見ることもできる。実生活に即した学習に社会教育の特性を見出すことから、諸生活分野に深く関わった行政との連携を重視する立場もある。住民の地域に関する諸活動が見られる自治公民館を評価する見解³⁷⁾も、教育機関としての独自性の主張と対立する面がある。さらに、文化と教育を峻別する文化人の言動や文化行政の動向³⁸⁾は、教育を狭く解して、学校教育と社会教育を同一線上に並べ

て、社会教育活動に見られる表現活動、文化創造活動を切り離しかねない。

既成の学校を準拠集団とした教育機関を指向することは、行政機関視されることを少なくする上で有効であっても、社会教育としての幅を狭いものにし、住民との距離を広げる結果をもたらすこともある。コミュニティ・スクールに見られるような学校改革は、ある意味で学校の社会教育機関への接近と見ることもできるのであり、むしろ公民館と学校の関連づけのなかで、地域生活に根ざした住民自治の教育機関の構築が課題となっている。世界で広がりを見せる、高齢者のための第三年代の大学（University of the Third Age）も、フランスのように既成の大学の開放のかたちをとるものもあれば、英国のように自主的な組織を形成して運営するものもある³⁹⁾。公営中心の社会教育は、教育の社会権的把握に伴うものであるが、社会統制の用具となる場合もあり、ネットワーク・モデルの学習、自主的な学習集団の形成・発展を支えることに力点を置いた社会教育施設の活動が注目されるのである。

5 職員の問題

住民の社会教育活動を支える社会教育職員として、法制上社会教育主事にくらべて公民館主事の位置づけは弱く、資格要件も特別には定められず、公民館の設置及び運営に関する基準でも、「館長、主事は……公民館の事業についての専門的知識、技術、経験を有する等必要な資質を備えた者のうちから任用するよう努めること」とあるに過ぎない。社会教育法制定当初は、社会教育主事の規定も欠いていたが、1951年の法改正以後、社会教育審議会の答申等も含めて社会教育主事の充実についての言及は多く、それにくらべて公民館主事の充実についての方策は乏しい。

「社会教育主事は、社会教育を行う者に専門的技術的な助言と指導を与える。」と規定され、「社会教育を行う者」には社会教育関係団体のリーダーや社会教育施設職員などがあたると解されていることが多い。実際には、社会教育関係団体への援助が多く、団体本位の社会教育を支える上で公機関に必要な職として、大正期後半以後存在してきたのである。法文に忠実であるとき、社会教育主事は、教育事業の企画や運営にあたる者でなく、この職を重視することは、公機関の役割は自主団体の教育活動の側面的援助にあるとする考えにつながるものであり、社会教育の自由に主眼を置いたものといえる。その場合、公営教育事業に余り力点が置かれず、せいぜい施設設備の供用が重視されるところから、公民館主事への注視が弱いものになり得るのである。しかし、実際には、社会教育主事の役割として、社会教育事業の企画・運営や学習内容編成をあげる論もあり⁴⁰⁾、また現実にはそのような職務の遂行が見られる。そこには、教育委員会が直接社会教育事業を行うということが関連している。文部省でも、1971年5月15日付け社会教育局長通知で、「市町村教育委員会は、公民館その他の社会教育施設の充実に努め、これらの施設を通じて社会教育事業を行なうことを原則とし、直接市町村住民を対象とする社会教育事業を行なうことはできるかぎり抑制すること。」と述べているが、まだ実態は、行政が直接教育にあたることが多いのである。そこに社会教育と社会教育行政の混同も生じる。

公民館主事は、事務局に置かれる社会教育主事と違って、教育機関の職員であり、教育事業の企画・運営にあたり、個々の住民に直接接する者である。行政が直接教育を行うことは、統制・宣伝・教化が介在し教育が教育でなくなる恐れがあるため、自律した教育機関で教育を行うこと

が必要とされるのであるが、その職員が教育機関の職員として独自の位置づけがなされず、行政職員としての人事のサイクルの中に置かれるようでは、教育機関の自律性はなくなる。それゆえ公民館主事が専門職として扱われなくてはならないことになるのであり、必ずしも「高度な専門性」にこだわってのことではない。学校教員のような位置づけが求められるのであって、社会教育主事との関係は、教員と指導主事の関係になぞえられるのである。

しかし、公民館主事は、教員のように直接教えるという役割をとる者ではない。それだけに従来の学校を中心とした教育機関観の中では、専門職員としてのイメージが湧きにくい、自律性が必要なことは前述の通りである。教育事業の企画・運営、学習プログラムの作成、講師の配置、学習集団の形成・援助、学習相談など、その役割の重要性は認知されても、社会教育施設を行政機関の枠内に置こうとする行政意思が、独自の職員配置を避ける傾向がある。視野の広い行政職員の方が適切に役割を遂行できるとの考え方も出る一方、住民のニーズに応ずるとの名のもとに、人が集まる事業のみをすることによって、施設管理の職員でよいといった実態もつくり出される。

英国の場合、すでに述べたように、成人教育センターの所長などが、日本の公民館主事のように、運営委員会の意見を聞きながら教育事業の企画・運営にあたり、チューターの配置を行うが、通常みずからもチューターの経歴を持っている。チューターの大部分はパートタイム・チューターであるが、成人教育チューターとしての教育・訓練を受けることが重視されている点が日本と異なる⁴¹⁾。大学構外教育部（成人教育部）などにフルタイムの成人教育チューターがいることによって、パートタイム・チューターの教育・訓練にあたることができるのである。このように、パートタイム・チューターからフルタイム・チューターへ、またチューター・オーガナイザーへという成人教育者の職歴が存在するのである。日本では、社会教育職員と講師は別の経歴であり、後者は通常社会教育の専門家とは別の存在と見なされる。したがって、講師は一時的客員であって、必ずしも社会教育において責任を持つ者として扱われない。チューターは自己の担当クラスに責任を持つ者と見なされる。豊富なチューター体験を持つ成人教育者は、専門職として認められやすいのである。

日本の社会教育主事には、教員出身者が多く、また教員に戻る例が多い。しかし、成人教育・社会教育に豊かな体験を持っていることを前提としてなったとはいえないことがしばしばである。社会教育リーダーへの助言といった社会教育主事の職務が、学校教員の役割に近いとはいえない。公民館主事においても同様であり、まだしも多様な職種を経験する行政職員の方が適応できることがある。学校教員にとってみずからの専攻教科を担当する成人教育チューターとなる方が容易である。社会教育主事には、公民館主事等社会教育施設職員の経歴を持つ者をあてるのが適当である。図書館司書や博物館学芸員の経験のある社会教育主事が少ないことも問題である。公民館主事については、社会教育主事となる資格保持者や民間も含めて社会教育リーダー経験者でもってあてることが考えられる。

日本における成人教育チューターの教育も課題となるが、さしあたり、公民館主事の講師への積極的な働きかけ、助言指導能力の発揮が求められる。また、大学等に成人教育ないし継続教育を担当する部門を設置し、多数の教員を配置して、成人教育にあたるとともに、成人教育の実践的研究にもとづいて、チューター教育も担当するしくみを整えることが必要である。

公民館の機能との関係で公民館主事の役割としては、下伊那テーゼ以来住民の学習内容編成を支えるところに大きな意義を見出してきた⁴²⁾。もとより、住民の交流を促進し、集団形成を助けるなどの役割が発揮されているが、教育機関職員としての特性は、それらを学習と関連づけるところにある。地域施設として、住民の地域づくりや生活課題へのとりくみを援助することも、学習を媒介としてのこととなる。学習過程そのものへの関わりも役割の中に含まれるが、これはチューターの役割である。日本の場合講師が成人教育チューターとしての役割をとるに至っていないことも少なくなく、公民館主事の役割として、講師のチューター化も含め学習過程への関わりが必要となるのであり、チューターの役割が発揮されるならば、公民館主事の中心的役割は、住民の学習内容編成の支援となる。

もとより学習内容編成は学習過程のプランニングも含むものであるが、内容の社会的文脈を抜きにしての心理主義的な方法への傾斜が、成人教育者の技術的専門職指向において見られることへの批判がある⁴³⁾一方、社会問題の学習を、学習者の日常意識に迫ることが不十分なままに進めることへの批判も見られる⁴⁴⁾。日常生活の現実を構成している意識が社会的につくられるとともに、その意識が異なるものとの接触の中で変わるところに着目し、考える資料を提示することが、チューターとしての役割となるのであり、そのことを視野に入れての学習内容編成が課題となるのである。

結　　び

社会教育施設の施設性の重視は、自主団体の活動の側面的援助につながるものであり、自己教育としての社会教育を促進することになる。しかし、そこに見られる社会教育の自由は、必ずしもすべての人のものとなるとは限らない。教育の私事性の強調は、しばしば社会的に不利益状態にある人々を置き去りにする。このことから教育の公的保障への要求は、労働者の自己教育運動の側面を持つチャーティズムにおいても強く出されたのである⁴⁵⁾。教育機関としての学校は、積極的に人々に学ぶ機会を提供し、とくに公立学校はすべての人々の教育保障の機関としての意味を持ってきた。成人教育は、このような学校の機能を成人にまで広げるものとして発展してきたのである⁴⁶⁾。欧米の成人教育においては、成人教育施設という以上に成人教育機関が意識される。

日本にあっても、教育基本法や社会教育法における社会教育施設と並んで、社会教育法、地方教育行政の組織及び運営に関する法律などで、社会教育機関としてのとらえ方が示されてきた。社会教育施設が社会教育機関と重なるところに特色がある。すなわち、主体的に自由に人々が利用し、自主的な活動がなされる場において、講座・学級等が提供され、自主活動に刺激を与えるとともに、主催事業に対する住民の働きかけも容易となるのである。そこには、教育機関としての自律性と、住民による運営が前提とされる。

しかし、現実には、社会教育機関の自律性は弱い。とくに公民館にあっては、専門職員の配置が乏しく、一般行政職員の人事異動の対象としての職場として、行政機関視される傾向がある。このような現実に対して、施設性のみのクローズアップのもと、公民館をコミュニティ・センターの影に置く動きも強まるのである。行政職員ならざる教員が存在し、社会教育機関よりは自律的な教育機関とみなされる学校の開放に比重を置くことにもなる。

一方、近代学校の官僚制化、目的と手段の倒置、生活と教育の遊離などへの批判も強まってくる。公立学校が社会統制機能を持ち、体制に順応する態度をはぐくみ、文化を通じての支配の合理化に寄与していることなどが指摘される⁴⁷⁾コミュニティ・スクールから、さらにはネットワーク・モデルのコミュニティ教育への動きは⁴⁸⁾、硬直した制度としての教育の問題を克服しようとするものである。日本の社会教育は学校教育に対置される傾向があっただけに、コミュニティ教育を進めやすいものであった。地域の諸問題へのとりくみと学習をつなぐ地域社会教育施設は、学校にくらべ柔軟で生活と結びついた学習を支え、住民の意思を反映させやすいものとして改めて注目されなければならない。そこには、行政機関としての実態とずれがある。専門職員の配置が教育機関としての自律にとって欠かせないものとみなされるが、一方、専門家の独善的支配やそれへの依存に傾くことへの懸念もある。この点で、公民館創設期の公選公民館委員とその公民館職員に対する人事権、社会教育法のもとでの公民館運営審議会の館長人事に対する意見陳述権が再確認される必要がある。

自由と積極的保障を結びつけるものとして、NGO への期待があり、その観点から法人立公民館の増加を期待する考えもある⁴⁹⁾。その存在は、公立公民館が行政機関化しがちであることに對して、公民館の独自性を示し得る。住民がボランティアなとりくみの中で私の共同としての公共性を構築し、教育を担うことの現代的意義は大きい。ただし、自助に自治を限定しがちな政策の強かった日本にあって、公と私の分離のもと、公を動かすことがなおざりにされるならば、自治の範囲は限られてくる。

豊富なティーチング・スタッフを持つ学校は、専門職集団の力が強く、自律性を発揮しやすい一方、住民のコントロールも加わりにくい面を持つ。住民にとっては、公民館の方が自治を発揮しやすいものである。体系的な学習の機会や生活課題の研究において学校開放の意義は大きく、それが学校教育の改革にもつながることが期待されるが、住民が教育の担い手となる点において、公民館が学校開放と提携することが重要である。地域の生活を熟知し、住民と結びついた公民館主事が、住民の学習内容編成と、チューターの組織化を支えることが課題となるのである。

注

- 1) 川本宇之介「教育の社会化と社会の教育化（其の一）」『社会と教化』第1巻第7号、文部省内社会教育研究会、1921年、11頁。
- 2) 『アメリカ教育使節団報告書』講談社学術文庫、1979年、100-105頁。
- 3) 寺中作雄『公民館の建設』公民館協会、1946年、16頁。
- 4) 松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房、1986年、15-64頁。
- 5) 高梨昌『臨教審と生涯学習』エイデル研究所、1987年、60、76、85頁。
- 6) 中田邦造「図書館員の據って立つところ」『図書館雑誌』第28年第1号、1934年、3-8頁。「図書館は図書館として発達せしめよ」『図書館雑誌』第28年第4号、1934年、90-96頁。
- 7) 渡辺義彦『公民館を遊ぶ』径書房、1988年、150頁。
- 8) 『清水幾太郎著作集・6』大進堂、1992年、152頁。
- 9) 横山宏・小林文人編著『社会教育法成立過程資料集成』昭和出版、1981年、76頁。
- 10) 松下圭一、前掲書、15-64頁。
- 11) 横山宏・小林文人編著、前提書、155頁。
- 12) 寺中作雄『社会教育法解説』社会教育図書、1949、1頁。

- 13) 寺中作雄『公民館の建設』公民館協会, 17 頁。
- 14) 前掲書, 21 頁。
- 15) 宇佐川満『社会教育原論』東洋館出版社, 1960 年, 46-51 頁。
- 16) E. Fromm, *Escape from Freedom*, 日高六郎訳『自由からの逃走』東京創元社, 1951 年。
- 17) 宮沢俊義『全訂日本国憲法』1978 年, 274 頁。
- 18) 部落問題・障害者問題・女性問題など人権問題への近年のとりくみにその例を見ることができる。
- 19) A. Heilinger, "Erwachsenenbildung" zwischen "Markt" und "Öffentlichen Auftrag", *Die Österreichische Volkshochschule*, Nr. 176, 1995, S. 40-43.
- 20) 上杉孝實「地域の生涯学習のとらえかた」財団法人日本青年館青年問題研究所「生涯学習委員会」編『生涯学習時代の青年期教育』財団法人日本青年館, 1994 年, 22 頁。
- 21) C. Griffin, *Adult Education as Social Policy*, Croom Helm, 1987, pp. 64-126.
- 22) Further and Higher Education Act 1992 の Schedule 2 など。
- 23) 川本宇之介『社会教育の体系と施設経営・体系篇』最新教育研究会, 1931 年, 318-319 頁。
- 24) 上杉孝實「大都市における地域施策と社会教育行政」『日本社会教育学会紀要』第 16 号, 1980 年, 19-26 頁。
- 25) 寺中作雄, 前掲書, 18 頁。
- 26) 同上書, 18 頁。
- 27) E. Barker, "Community Centres and the Use of Leisure", *Adult Education*, Vol. 11, No. 1, NIAE, 1938, pp. 7-10.
- 28) 松下圭一, 前掲書, 17-64 頁。
- 29) 高梨昌, 前掲書, 60 頁。
- 30) 大橋謙策「公民館職員の原点を問う」『月刊社会教育』No. 329, 国土社, 1984 年, 12-20 頁。
- 31) J. Wallis & G. Mee, *Community Schools*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1983, pp. 41-64.
- 32) I. Illich, *Deschooling Society*, Penguin, 1973.
- 33) G. Mee, *Organisation for Adult Education*, Longman, 1980, pp. 26-28.
- 34) 渡辺正「父母・住民の教育参加と社会教育実践」愛知大学教育判例研究会, 小川利夫・安井俊夫編『教育裁判判例研究・現代日本の教育実践』亜紀書房, 1995 年, 223-225 頁。喬木村社会教育を守る会『学びの自由を求めて』1994 年。
- 35) 上杉孝實「大学成人教育の変動」『京都大学教育学部紀要』第 39 号, 1993 年, 76-78 頁。
- 36) 小川利夫『小川利夫社会教育論集第 4 巻・学校の変革と社会教育』亜紀書房, 1995 年, 597-609 頁。
- 37) 宇佐川満編著, 『現代の公民館』生活科学調査会, 1964 年。
- 38) 大阪文化振興研究会編『都市と文化問題』大阪府, 1975 年, 65-68 頁。
- 39) E. Midwinter, *Mutual Aid Universities*, Croom Helm, 1984.
- 40) 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」(1971 年)にもそれをうかがうことができる。
- 41) 上杉孝實「イギリスにおける社会教育関係職員養成の現状と課題」『社会教育職員研究』第 3 号, 全国社会教育職員養成研究連絡協議会, 1996 年, 4-9 頁。
- 42) 長野県飯田・下伊那主事会「公民館主事の性格と役割」小川利夫編『現代公民館論』東洋館, 1965 年, 183-185 頁。
- 43) M. Collins, *Adult Education as Vocation*, Routledge, 1991.
- 44) 三輪建二『現代ドイツ成人教育方法論』東海大学出版会, 1995 年, 376-400 頁。
- 45) W. Lovett & J. Collins, *Chartism: A New Organization of the People*, Leicester University Press, 1969.
- 46) 上杉孝實「社会教育における成人教育の形成」上杉孝實・大庭宣尊編著『社会教育の近代』松籟社, 1996 年, 21-22 頁。

- 47) S. Bowles & H. Gintis, *Schooling in Capitalist America : Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Basic Books, 1976, 宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育』岩波書店, I. 1986 年, II. 1987 年。
- 48) 上杉孝實『地域社会教育の展開』松籟社, 1993 年, 122 - 134 頁。
- 49) 藤原英夫『社会教育体制と生涯教育』協同出版, 1974 年, 104, 107 - 108, 134 頁。