



Title	社会教育における「教育構造論争」再検討の視点
Author(s)	鈴木, 敏正
Citation	社会教育研究, 4, 45-56
Issue Date	1982-07
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28426
Type	departmental bulletin paper
File Information	4_P45-56.pdf



社会教育における 「教育構造論争」再検討の視点

鈴木敏正

1 はじめに - 「論争」評価をめぐって -

1953年制定の青年学級振興法は戦後教育改革以後、国民の間で行われていた教育・学習活動に対する国家による明白な介入を最初に制度化したものであり、振興法成立過程における対抗関係とその性格についての認識は、現在における社会教育の本質を理解する上で、一つの原点となっている。

この振興法制定をめぐる論争の中で注目されるべきものとしては、少くとも次の3つがあるであろう。すなわち、第1に、日本青年団協議会内部の論争、そこから生まれてくる学習内容・方法としての(I F E L指導の青年団活動などに対する)共同学習論、¹⁾ 第2に、『読売新聞』紙上における宮原誠一氏と寺中作雄氏の論争、²⁾ 第3に、雑誌『社会教育』において海後宗臣氏に対する宇佐川満・佐藤千代吉両氏の反論としておこなわれた「教育構造論争」³⁾である。これらのうち、第1と第2の議論は振興法制定に直接的にかかわるものである。また、第1の議論の中から生まれた共同学習論は実践的にも理論的にもいくつかの問題を指摘されているものの、その後における学習論展開の原点として評価されているものである。⁴⁾

しかし、第3の論争で展開された教育構造論については、一般に、消極的ないし否定的な評価が多く、教育構造論というきわめて理論的性格をもったものであるのにもかかわらず、その後の社会教育論の展開において生かされることなく、いわば博物館入りの状態にあると言える。それは、小川利夫氏に代表される次のような教育構造論争の評価の仕方に影響されていると思われる。すなわち小川氏は、この論争における教育構造論は「青年学級の法制化にあらわれた権力と教育との関係、政府と民衆との関係を、たんに形式的な教育構造論(形態論)の問題におきかえていったために、社会教育の本質にたいする理解は、けっきょく現象的な社会教育の形態論あるいはその主観的な解釈におわった」のであり、「むしろ、社会教育の学校教育化を積極的に志向すべきものとしたことによって、現実的には、青年学級法制化の意図をある意味では支援する役割をはたした」としていた。⁵⁾ この批判の視点は基本的にその後も受け継がれている。⁶⁾

もちろん、小川氏は教育構造論争を全面的に否定しているわけではなく、むしろ、学校教育と社会教育とは教育構造(形態)によって区別されるものではなく、「歴史的には、社会教育もまた学校教育と同じく近代国家による教育」であることを明らかにしたことに「きわめて重要な意味」があったとしている。⁷⁾ しかし、このようなかたちでの教育構造論争の評価は、誤りだとは言えないにしても、宇佐川氏や佐藤氏の意図や、両氏によって展開された教育構造論の内容をふまえない恣意的なものと

言わざるを得ない。

結論的に言うならば、教育構造論争が「博物館入り」の状態になっている理由としては、次のような点があげられる。第1に、教育構造論そのものについての内在的検討・批判がないことである。宇佐川氏や佐藤氏がその教育構造論からしてなぜ青年学級振興法を支持する結果となっていったのかは、教育構造論という枠組みの中で社会教育を考えてしまった結果にあるというよりも、両氏の教育構造論理解の内容自体にあると思われる。その検討がなかったことが、その後における社会教育構造論の展開を制限してしまったのである。

第2に、社会教育学における教育構造論の位置づけがないことである。たとえば、1950年代の1つの代表的社会教育論として、機能論の立場にたつとされる平沢薫氏のものがあるが、⁸⁾本来、機能論と構造論が統一的に理解されなければならないとするならば、社会教育学における構造論はいかなる位置づけになるであろうか。そもそも教育学全体の中で教育構造論はどのような位置づけをもち、「教育構造論争」における教育構造論(それは教育形態論とも呼ばれている)とはどのような教育構造論なのであろうか。こうしたことが明確にならない限り、教育構造論争の意義も限界も確定し得ないであろう。

とはいえ、本稿ではこれらすべてにわたって検討する余裕はない。そこで、まず最初の作業として2.において宇佐川氏と佐藤氏の教育構造論における内在的論理を検討し、次いで、3.において教育構造論に関する諸説をあげ、それらの中で海後氏らの教育構造論がどのように位置づけられるかにふれよう。これらの検討により、教育構造論の意義と限界にかかわる基本的な問題を提起できるであろう。

2 「教育構造論争」の再検討

ここで「教育構造論争」にかかわった論者の教育構造論をとりあげたいのであるが、教師 — 教育内容(媒介物) — 生徒の3要素を基準に独自の「陶冶」、「教化」、「形成」論を展開した海後氏の教育構造論については、他の2氏の批判もあって、よく知られていると思われるので、その位置づけを3.でおこなうことにして、本章では、宇佐川、佐藤両氏の教育構造論を検討する。その際、宇佐川氏は後に、佐藤氏の所説をふまえ、教育構造論を軸に『社会教育原論』を著しているので、それらもあわせて検討することにして、まず最初に、「論争」において最も本格的な「教育構造論」を展開した佐藤氏の所説をとりあげよう。

(1) 佐藤千代吉氏の「教育構造論」

佐藤氏は、海後氏の言う「陶冶」、「教育」、「形成」の区分そのものを否定しているわけではない。しかし、海後氏の区分は「二者択一の論理」に立つ類型論であって「統一ある全体的なものの発展の論理ではない」から(「社会教育再編成論[その1]」、以下①と略、p.38)場ないし機構—「行動主体と行動環境との相互作用において成立する行動の場であり、Situation」(①、p.36)

の概念によって把握しなければならないと言う。その際、社会教育の本質を認識するより中心的概念は、インフォーマルな面としての「自然形式」（＝日常的な生活の場において自然的〔自然発生的〕に、従って無自覚的、無計画的に行われているもの）と、「文化形式」（＝文化的、科学的な形式をもった組織、計画をとうして、意図的、反省的に行われるもの）の2つである（①、p.32）。⁹⁾

これらをふまえて佐藤氏が得た結論は、少し長くなるが、以下のようである。すなわち、「社会教育法に規定してある『文化形式』の社会教育を『直接奨励』することが、国または公共団体の直接任務であり、しかもその『文化形式』の社会教育の『直接奨励』を媒介して、さらに社会教育の理念であり、究極的目的であるところの理想的『自然形式』の社会教育・すなわち理想的な『形成』的場における社会教育をも奨励（＝『間接奨励』）することが、その間接的任務であること」である（「社会教育再編成論〔その2〕」、以下②、p.43）。

佐藤氏は社会教育の発展を、素朴な自然形式 → 文化形式 → 理想的自然形式とみているのであるが、それを整理してみれば<付表>のようになる。個々の論点にふれる余裕はないが、重要な点に限ってその問題点を指摘しておこう。

<付表> 佐藤千代吉氏の社会教育再編成論

	素朴な自然形式	文化形式	理想的自然形式
場（機構）	（形成）	陶冶、教化	形成
範囲	広義の社会教育	狭義の社会教育	（理想的社会教育）
自由	放任的自由	合目的的自由 （限定された自由）	無限の自由
目的・手段	（未分化）	手段としての社会教育	目的としての社会教育
教育基本法 第7条	「家庭教育及び勤労の場 所その他社会において行 われる教育」	「国及び地方公共団体は… その他適当な方法によって」 （直接奨励）	「家庭教育及び勤労の場 所、その他社会において 行われる教育」 （間接奨励）
社会教育法 第2条	「学校の教育課程として 行われる教育活動を除き」	「主として青少年及び成人 に対して行われる組織的な 教育活動」	
社会教育法 第3条		「国及び地方公共団体は、 その他の方法により」 （醸成的環境）	「すべての国民があらゆる 機会、あらゆる場所を 利用して、自ら高め得る ような環境」

まず第1に、自然形式と文化形式の区分であるが、informal か formal かという区別と、無自覚的・無計画的か自覚的・計画的（意図的・反省的）かという区別とは同じではないことが指摘されねばならない。前者は社会的・機能主義的教育学に伝統的な区分であるが、佐藤氏はこれを、事実上私的か公的かという区別に変えてしまっている。後者は、宮原誠一氏による「形成」と「教育」の区別¹⁰⁾に相当する。佐藤氏はこの2つの区別を混乱させ、一緒にしてしまったばかりでなく、文化形式の教育の主体を「国及び公共団体」とし、公的な教育のみならず（「形成」と区別される）「教育」

全体を「国及び公共団体」に独占させてしまっている。国民の自己教育運動は文化形式の教育の中に席をもてない論理構造になっているのである。

第2に、「静的概念」(構造)ではなく「動的概念」(場ないし機構)を使用しなくてはならない(① p.39)という主張は、確かに海後氏の教育構造論の弱点の1つをついているが、そのことによって教師－媒介物－生徒の存在形態を問題にしようとした海後氏のメリットをも捨て去ってしまったということである。場ないし機構による教育の区分の中には、社会機能主義的教育学一般がそうであるように、教育の主体や学習の主体の性格を分析していく契機をもたない。にもかかわらず、何らの説明なしに「国及び公共団体」のみを文化形式による(したがって近・現代における)教育主体としているのである。

第3に、これらの結果、「動的概念」(その意味は不明)の設定、「弁証法」の強調にもかかわらず、その無矛盾的な「場ないし機構」からは、素朴な自然形式→文化形式→理想的自然形式への発展の必然性は論証できていない点である。たとえば素朴な自然形式→文化形式は「文化化・科学化」の過程であるとするのであるが、その理由は文化形式の教育は「科学的に、計画的に、目的的行われ、したがってその効果も極めて顕著なもの」であるという同義反復があるだけである(① p.34)。文化形式→理想的自然形式にいたっては、文化形式の教育における自由は「合目的的自由、すなわち『限定された自由』であることによって、却って無限の自由を思慕し、したがって上述した教育の理想的境地であるところの『形成』的機構(場)における教育を追求して止まない」(① p.39)といった、きわめて思弁的な論理が用いられている。

第4に、社会教育法の理念とされている「社会教育の自由」が保障しようとした国民の自己教育・相互教育を、理想的な、ないしは目的としての社会教育としてしまって、「現代の社会教育」(文化形式段階の社会教育)から棚上げしてしまっていることである。すなわち、海後氏はL. プライソンの成人教育論によりながら、「目的としての理想的な社会教育は、……自発的で主体的な自己教育であると同時に一定の社会機構における相互教育でもある」(①、p.37)とする。そして<付表>に示すように、教育基本法・社会教育法における「国民の自己教育」に相当する部分を「目的」、「理想」と考えることによって現代の社会教育活動から除外してしまう。これと裏はらなのが、「国及び地方公共団体」による「主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動」の積極的支持なのである。

ここまでくれば社会教育再編成の課題は国及び地方公共団体が文化形式の社会教育を「いかにして組織的、科学的に実施するか」ということしかなく(②、p.44)、青年学級振興法もそのためのものとして位置づけられるのである。佐藤氏はさらに、文部省から出された『青年学級の運営』が自己教育、相互教育を推進するように述べているところをとらえて、青年学級は学校的構造をもつがゆえに意味があるとし、同書が「目的と手段との区別、理想と現実との差別なくして」論じていることを

批判するまでに到るのである(②、p.47)。

(2) 宇佐川満氏の教育構造論

宇佐川氏は教育構造論争に参加した論文において、社会教育は「要は社会教育の対象のニードとインタレストに即応する教育形態を確立すればよい」といったプラグマティッシュな認識をもちながらも「『学校』というものが本来的に教育の最良の環境であり、教育のための施設機関であり、最も効果的な構造形態をとるものである以上、社会教育が学校的となり、学校教育の形態をとるのはむしろ当然の過程」であるとして、¹¹⁾ 青年学級振興法に(事実上)賛意を示している。そして、「社会教育の構造」そのものについては、まず自然形式と文化形式とに区分し、後者を陶冶→教化→形成とみてゆき、自己教育・相互教育の行われる「形成」方式を理想とする。¹²⁾ そこには佐藤氏のいわゆる「場ないし機構」の理論はなく、むしろ海後氏の教育構造論に依拠しているのであるが、佐藤氏の所説と基本的には変わっていない。

しかし、その後の展開において宇佐川氏は『現場の社会教育』に直面するため、佐藤氏のような、観念的論議だけにとどまっているわけにはいかず、(ア)抽象的な教育構造論を氏の社会教育学全体の中で位置づけ、(イ)現場の社会教育のもっている矛盾も一定程度、教育構造論に反映させざるを得なくなる。そこで、宇佐川氏については、この2つの点に限ってふれておくことにしよう。¹³⁾

宇佐川氏は「社会教育の性格」(1956)において『現場の社会教育』に近づくために、社会教育の一般的性格→歴史的な性格→日本的な性格→現代的な性格という順序で議論をすすめる。これに照応する分析視点は社会教育の教育構造的な性格→機能論的見地→推進エネルギーの性格→具備すべき要件である(pp.24~5)。社会教育の一般的性格から現代的な性格への展開は、より一般的なものからより具体的なものへ進まなければならないという限りにおいて納得し得る。しかし、たとえば教育構造論は「一般的性格」だけでなく「歴史的な性格」や「日本的な性格」では問題とならないだろうか。逆に、「一般的性格」あるいは「歴史的な性格」のそれぞれを分析する際には教育構造論的な性格も機能論的見地も、推進のエネルギーも、すべて問題となることではなからうか。

このようにみていくなれば、上述の宇佐川氏の言う照応関係はかなり恣意的なものと言わざるを得ないだろう。構造論をとりあげても、すでに検討してきたことから想像できるように、一般に機能論とは不可分の関係にあるのであり、そのどちらかだけで「一般的性格」や「歴史的な性格」を論ずるならば、その議論には大きな限界が生ずることは明らかである。また、一般に、構造論にはその論理段階としての意義と同時に限界があるのであり、社会教育学における最初の段階としての、「一般論」(本質論?)を構造論によって代替することはできないであろう。¹⁴⁾

このような特徴をもつ宇佐川氏の教育構造論によって発見される社会教育の「矛盾」は、きわめて皮相的なものとならざるを得ない。教育構造論争において社会教育と学校教育を区別する要因について「教育の客体上の相異点以外に両者を区別する決定的要因を見出しえない」(前出、p.32)と

していた宇佐川氏は、とくに教育の客体に重点をおいて社会教育の一般的性格を問題にする。そして「客体の特定教育機関、施設に対してなされうる結合関係が、全く任意的、選択的である」という一般的性格に加え、客体が「生活の主體的担い手」であるために、(1)社会教育の効果判定の基準は客側の現実生活・生活経験となり、(2)相異なる教育的思想・意志・価値体系の影響下にある客体を一定の教育的意志のもとに独占できない、という2つの「機能上の限定」を社会教育は受けるとし、¹⁵⁾それは「社会教育の本質にもとづく公教育としての社会教育の著しい自己矛盾である」と言う(pp. 4～5)。

この「自己矛盾」が社会教育の「歴史的性格とその発展過程」を説明していく際の基礎理論となり得ないことは明らかであろう。宇佐川氏は、『現代社会教育論』(1954)をふまえて民衆教育の進展過程を、(1)初等程度の教育の大衆的普及化を目的とする「一般化」の段階、(2)「中等教育をすべての者に」の理想のもとに職業的、専門的教育が進展する「特殊化」の段階、(3)教養的・市民的教育が社会教育の理想的位相における営みとして展開される「個別化」の段階の3つの段階¹⁶⁾を指摘する(p.9)。このような市民主義的な理解そのものもつ問題は問わないにしても、この発展段階論の中には氏の言う教育構造の「自己矛盾」は何も展開されていないのである。これは構造論と機能論を切り離し、前者を「一般的性格」に、後者を「歴史的性格」に強引に結びつけてしまったことの結果であるとともに、氏の社会教育論における「矛盾」理解の限界のあらわれでもある。

確かに、宇佐川氏が『現場の社会教育』にとりくみ、戦前からの社会教育の「反民衆性と前近代性を払拭」するために、社会教育は民衆性、生産性、進歩性と科学性を具備しなければならない¹⁷⁾としたこと(pp. 17～22)は、それなりに評価されうるであろうが、そこには氏の教育構造論が全く生きていない、というより生かすことができないような教育構造論だったと言うべきであろう。

3 教育構造論の諸類型

2.でみたように、佐藤氏はむしろ機能主義に近い「場の理論」を前提にし、その観念的な「弁証法」によって「形成」を社会教育の目的＝理想としてしまい、その結果、構造論から離れてしまう。しかし、「形成」、「教化」、「陶冶」の区分そのものは海後宗臣氏の所説を前提にしており、宇佐川氏はその教育構造論を海後(宗)氏に依拠している。

そこで海後(宗)氏の教育構造論の性格が改めて問題となるのであるが、「構造」という概念は、複数の内部要素からなる「一つの全体」が想定できれば使用可能のようにみえるので、「教育構造論」もいくつかの局面において使用されてきた。したがって、ここでは主要な教育構造論をとりあげ、その中に海後(宗)氏の教育構造論を位置づけることによって、その特徴を浮き彫りにするという方法をとってみよう。

(1)社会教育における教育構造論争をとりあげるならば、もう一つの(教育学における)教育構造論

争にもふれなければならないだろう。すなわち、社会教育における教育構造論争に踵を接して、しかし無関係に展開された、海後勝雄氏の「資本主義社会の発展と教育上の諸法則」に始まる1950年代半ばの論争である。¹⁸⁾ 「社会科学としての教育学」を提起した海後(勝)氏は、教育構造論を「社会構成体における教育の位置づけ」の問題と考へ、ソビエトにおける教育＝上部構造説の展開をふまえながらも日本に適用するために、「上部構造論だけでなく、内部相互矛盾の法則を提案」する。¹⁹⁾

しかし、そこで指摘されているのは「生産力や生産様式との関係において相対的な独自性をもってゐる」教育そのものの構造というよりも、生産力、生産関係、イデオロギー、国家との照応関係であり、「内部相互矛盾」についてもせいぜい「無意図的形成と、学校の意図的教育とのずれから生まれている」矛盾と対立である。²⁰⁾ 海後(勝)氏の概念のあいまいさを批判して教育＝上部構造説にたちながら、土台における矛盾の反映としての教育の矛盾を指摘したのは小川太郎氏である。すなわち、教育は「資本家的と労働者的との矛盾」をもつが、支配的な資本家的教育においても「生産力の発展のための教育－科学・技術の発展と労働力の形成、向上のための教育－と、生産関係維持のための教育－資本家的イデオロギーの注入のための教育－の間の矛盾をもつ」²¹⁾と。

(ロ)この小川氏の教育の矛盾の理解は、「生産力と生産関係との概念の弁証法」(マルクス「経済学批判への序説」)の限界をふまえない二元論であるが、ここで氏がさらに「全面的発達教育」の論理をふまえて、「固有の教育実践の内部構造における矛盾」、すなわち教育＝人格の形成と、陶冶＝学力の形成の矛盾を指摘していること²²⁾が注目される。このように教育の内容や目的にかかわる、「教育」(ないし訓育)と「陶冶」を基礎にして教育構造をとらえる立場は、とくに学校教育において具体化されている。たとえば小田切正氏は「教育の構造を教科指導と生活指導(教科外指導)の二つの領域から成り立つと考へる」のであるが、その場合、「教科指導は、陶冶(知識・技術の習得や習熟、知的な労働の方法に関する分野)を中心のしごととするものであり、生活指導は訓育(人格の形成、道徳的・芸術的・身体的諸能力の発展を期する)を主要な任務とするもの」である。²³⁾

もちろん、これをそのまま社会教育に適用するわけにはいかない。それよりも、ここで指摘すべきことは、教育目標・内容にかかわる訓育と陶冶(それはむしろ機能的な概念)、それらの「有機的な相互関係、依存関係」によって教育の「構造」を解明しようとするには限界があるということである。われわれは、訓育と陶冶それぞれにもあらわれてくる矛盾を説明できるような構造論を必要とする。

(ハ)そこで海後宗臣氏の教育構造論にふれてみよう。確かに氏は氏のいわゆる陶冶、教化、形成の「3つの基本構造が複合して成立しているそのものに対して教育という名称を与える」²⁴⁾のであって、それらは現実の教育を実体的に構成する3つの類型と考へられており、その限りで構造論の名に値するといえる。

しかし、われわれが次に注目すべきなのは、これら3つの基本構造の「構造」を把握するための視点、すなわち教師－教育内容－生徒という3要素論である。氏の言う「教育内容」とは媒介物としての諸材料、いわゆる教材である。²⁵⁾ ここでわれわれは労働主体－労働手段－労働対象というマルクスの労働過程の3契機論を想起するのである。それに関連して次のことが問題となる。

第1に、「教育での教授＝学習過程の問題はちょうど経済でいう労働過程の問題にあたる」とした海後(勝)氏が教授＝学習過程を「教育技術論」の中に入れざるを得なかったこと²⁶⁾にあらわれているように、海後(宗)氏の教育構造論は(氏の著書の)前々章で扱われているような「教育の歴史社会性」をふまえたものにはならなかった、ということである。

しかし、第2に、それは氏の教育構造論の不徹底さにもよる。佐藤氏に指摘されたように、海後(宗)氏の教育構造論は静態的な類型論におわってしまった。それは、たとえば教育内容(媒介物)の発達過程を検討しなかったことの結果である。周知のように社会教育学の分野では春山作樹や宮原誠一氏の所説によって、社会教育の展開はデモクラシーとともにテクノロジーの発達の結果である、という見方が定説化している。(もっとも春山、宮原両氏のテクノロジー把握は一面的であり、その発達過程も解明されてはいないのだが)。

第3に、海後(勝)氏の教育技術論については、すでに批判があるように、²⁷⁾労働過程論をそのまま教育学に適用できないことが指摘されねばならない。とくに、人間としての学習主体の全面的発達を目的とする教育学においては、生徒(学習主体)＝労働対象と類推することはできず、そのことは学校教育以上に、「価値の束」としての成人を対象とする社会教育において問題となるところであろう。それこそまさに、宇佐川氏が「社会教育の著しい自己矛盾」として強調せざるを得なかった要因としての学習主体の多様性の問題である。

(二)そこで最後に、教育構造を海後(宗)氏の言う教育内容(媒介物)ではなくて残りの要素、すなわち、教育主体および学習主体に焦点をあてて分析していく視角の検討が必要となるであろう。しかし、そのような視角から教育構造論を展開しているものはほとんどない。その中にあって注目されるのは堀尾輝久氏の「教育の3重構造」論である。

すなわち、堀尾氏は市民社会における教育を、①第3階級以上の階級(支配階級)の自己教育、②支配階級による労働者大衆の教化 ③労働者の自己教育、の3重構造としてとらえる。²⁸⁾これは教育主体に視点をすえた教育組織の3重構造の指摘であるが、教育構造論としてもすぐれた視点であるといえる。

しかし、これはあくまで教育主体の側からみたものである。しかも、支配階級としては、第3階級以上のすべてをあげているのに対して、被支配階級としては労働者階級を問題にしているだけである。現実の資本主義社会における階級としては、資本家と労働者の他にそれらの中間階級とりわけ農民・小営業者がとりあげられねばならず、それがゆえにこそ構造論が必要となるといえるのである。さら

に基本的な問題としては、学習のないところに教育はなく「教育とは、学習の指導だ」²⁹⁾とするならば、とくに社会教育学においては、(学習主体に視点を置いた)学習構造論をふまえた教育構造論が展開されなければならないということである。それは、宇佐川氏の教育構造論が指摘した「社会教育の著しい自己矛盾」を科学的に解明していく道でもある。

4 おわりに

すでに紙幅が尽きたので改めてとりまとめはしないが、これまで述べてきたことによって本稿の課題は一応達成できたと思う。ここではさらに次の点を付言しておこう。

第1に、教育構造論は本質論 → 発展論 → 構造論と展開されて初めて意味をもつということである。³⁰⁾たとえば、「論争」の出発点となった海後(宗)氏はその『教育原理』で(学説史の部分を除けば)「生活における教育機能」(氏の本質論)→「教育の歴史社会性」(氏の発展論)→「教育の基本構造」と展開しているのであるが、これまでの議論ではこのうちの教育構造論だけをとりだして検討してきたのであり、したがって、教育構造論はその限界がふまえられないで、逆に言えば、その正当な位置づけが与えられないままで、批判され、「博物館入り」となってしまったのである。

第2に、したがって、社会教育における構造論は、いわゆる社会教育発達形態論の批判的検討の上に構成されることがあるということである。周知のように「教育構造論争」直前の1950年ころに、学校教育の補足、拡張、以外の3形態(宮原誠一氏)や、同じく補充、拡張、超越の3機能(平沢薫氏)が、社会教育の発展段階として指摘されていたのであるが、³¹⁾「論争」においてもその後においても、この「発展論」と構造論は何の関連もつけられることなく別々に議論されている。その一つの要因は宮原氏や平沢氏の「発展論」の学校教育主義的、機能主義的理解にある。したがって、その克服は、教育構造論の発展にとって重要な意義をもっていると言える。

最後に、資本主義下における教育構造そのものについては、「中間層」を含めた教育・学習主体の階級的性格に視点を置き、前資本主義的形態から社会主義的形態までを含めた、社会教育の発達諸類型の組み合わせとして理解されるであろう。このような見方からすれば、海後(宗)氏らの構造論は本来の教育構造論とはいえない。それは資本主義下の社会教育の発展法則をより具体化・豊富化させていくものとして生かされるべきものであり、さしあたって、社会教育発達形態論の中において適当な席を占めることができるといえる。もちろん、その際に、本文で指摘したような氏の構造論の不徹底性が問題となるであろう。

以上で述べたことは、社会教育における「教育構造論争」を「博物館」から引き出すための一つの試論にすぎず、「論争」は別の角度からも評価することもできよう。しかし、「もう一つの教育構造論争」(前述)も含めて、教育構造論争を再検討することは、社会教育学のみならず教育学の発展にとって避けて通れない作業であることだけは明らかであろう。

注 記

- 1) たとえば、宮坂広作「青年学級の変容過程」（宮原編著『青年の学習』、国土社、1960）参照。
- 2) さしあたって、碓井正久編著『社会教育』、東京大学出版会、1971、pp.170～2（藤田秀雄氏稿）。ここで「論点がかみ合わぬまま、この論議は終る」（p.172）とされている寺中・宮原論争に注目するのは、1949年社会教育法制定時における寺中『社会教育法解説』と宮原「社会教育の本質」との社会教育理解の差異の反映とみるからである。
- 3) 海後宗臣「民衆教育に」（『社会教育』1953年1月号）、宇佐川満「社会教育をどう考えるべきか」（同、1953年9月号）、佐藤千代吉「社会教育再編成論、その1、その2」（同、1954年5、12月号）
- 4) 藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』、草土文化、1977、第1部第2章、第3部第1章、参照。
- 5) 小川利夫「社会教育をすすめる体制」（同『社会教育と国民の学習権』、勁草書房、1978初出1959）pp.101～2。
- 6) たとえば、宮坂広作「戦後における社会教育理論の系譜」（千野ほか『現代日本の社会教育』法政大学出版会、1967）第2節の2、千野陽一「戦後社会教育の理論」（同『現代社会教育論』、新評論、1976、初出1971）第3章の2、など参照。なお、この小川氏の批判はとくに（海後氏を批判した）宇佐川氏と佐藤氏に向けられたものであるが、宮坂氏は（振興法制定に反対した）海後氏の理論もIFELなどによって「社会教育を集団による相互形成や施設の利用にのみおしとどめること」に援用されたとし、この教育構造論争によって「もはや社会教育と学校教育の本質的な相違を、教育の構造や形式ないし形態によって区分するような形式論の不毛性ははっきりした」と評価している（宮坂、同上、pp.227～8）。
- 7) 小川、前掲書、pp.102、111。
- 8) 平沢薫『社会教育』、岩崎書店、1950、など。その評価については、千野、前掲書、第3章の3、参照。なお、小川氏は後に機能主義的社会教育論批判の視点がなかったことを自己批判している（小川「都市化と社会教育論の再検討」、前掲書、p.118、初出1969）が教育構造論争の評価についての変更はみられない。宮坂氏は1945～52年を啓蒙時代と規定し、平沢氏を、「精力的なうごき」をした啓蒙家（p.237）と評価しながら、社会教育論の系譜の中に平沢氏をとりあげていない。
- 9) これらの概念については、すでに機能主義的社会教育論者が提起しているところである。たとえば平沢薫氏は、教育の基本構造に関する海後氏の3区分を批判して、「むしろこの教育の主体・客体・教材（媒介物）のおかれている環境や境位（situation）を問題とし、このよう

な環境を媒介とする人間形成をとらえ、それが社会形成との相互媒介のうえに成り立つ教育事象を究明」しようとして、教育を同化的形成 (informal education) と計画的形成 (formal education) に区分し、後者をさらに学校教育と社会教育に分けている (平沢薫編著『社会教育』、金子書房、1950、p.20)。こうした脈絡からみれば明らかなように、佐藤氏は教育構造論者というより教育機能論者と言うべきなのだが、機能主義的社会教育論との関係については、ここでは立ち入らない。

- 10) 宮原誠一「教育の本質」(『宮原誠一教育論集』第1巻、国土社、1976、初出1949) pp.7~8、よく知られているように、宮原氏はこの区別をデューイ、クリーク、スパトコーフスキーなどから学んでいる。
- 11) 宇佐川「社会教育をどう考えるべきか」(前出) p.33。
- 12) 宇佐川「社会教育の構造」、『大阪学芸大学紀要』第3号、1954、参照。この点は同『社会教育原論』(東洋館、1960)においても引き継がれ、「海後氏のいわゆる『形成』的方式こそ、社会教育の理想的位境における教育活動」であるとしている(p.24)。
- 13) ここでとりあげるのは、宇佐川「社会教育の性格」(近畿社会教育協議会『現場の社会教育』関書院、1956、所収)である。この論文の前提になる氏の社会教育論としては、同『現代社会教育論』(理想社、1954)をとりあげる必要があるが、文中で述べたような主旨でこの論文をとりあげる。同論文には(津高正文氏によるものと思われる)すぐれた「討議のまとめ」が付いているので、ここでは可能な限りそれとの重複を避けるかたちでふれることにする。
- 14) 筆者は農業生産力構造論にかかわって、社会科学における構造論の意義と限界にふれたことがある。拙稿「農業生産力構造論の方法論的検討」(安達編著『農林業生産力論』、御茶の水書房1980)を参照されたい。
- 15) 学校教育に対するこのような社会教育の特徴はよく指摘されるところであるが、この区別をふまえて啓蒙論的社会教育論を展開したものとして、堀秀彦「社会教育について」(同『教育学以前』、古今書院、1940)参照。
- 16) 宇佐川『社会教育原論』(前出)では、さらに第4の段階として、新しい社会体制創造の実践単位としての集团的再編成、社会的再編成がおこなわれる「集団化(あるいは社会化)」の段階を設定している。(p.33)。
- 17) この点、『社会教育原論』では、私事性、組織性、生活性の3つとなっている(pp.45~54)。これは勝田守一・堀尾輝久両氏の所説を大幅に受け入れたためであるが、なぜそれまでの要件ではだめなのか説明がない。「私事性」と「私事の組織化」の概念こそ、すでにみたような宇佐川氏の教育構造論、機能論的發展段階論を統一的に再構成していくポイントとなるものと思われるのだが。

- 18) この論争については、さしあたって、船山謙次『戦後日本教育論争史』、東洋館出版、1958第2部第4章3を参照のこと。この論争と社会教育における教育構造論争が一時的なものとして終ってしまい、しかも互いに無関係に展開され、後にこれを結びつけるものもなかったことが、教育構造論の発展を阻害することになったといえる。
- 19) 海後勝雄『教育科学入門』（同『教育著作選集』第4巻、日本図書センター、初出1955）序。
- 20) 同上、pp. 71、81など。
- 21) 小川太郎『教育と陶冶の理論』明治図書、1967、pp. 13～4。
- 22) 同上、pp. 1～2、23、傍点は引用者。
- 23) 小田切正「教育の基本構造」（城戸・砂沢『教育科学の探究』明治図書、1971）、p. 82。
- 24) 海後宗臣『教育原理』、朝倉書店、改訂新版1962、p. 97。
- 25) 同上、pp. 76～7。したがって、教材にもられた教育内容とも言うべきであろうが、そこには「言葉」も含まれている。
- 26) 海後道雄、前掲書、pp. 53～54、氏は教育学を教育の哲学、科学、技術学の3つに分けている（p. 28）が、教育構造論がとりあげられるのは「教育科学」においてである。なお同『教育技術論』（前掲『著作選集』第2巻、初出1939）も参照。
- 27) たとえば、城丸章夫「教育技術論 — 海後勝雄氏の所論によせて — 」、『教育技術』、1956年7月号、所収。
- 28) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』、岩波書店、1971（初出1961）、p. 6。
- 29) 勝田守一『能力と発達と学習』、国土社、1964、p. 141。
- 30) 注（14）の拙稿を参照されたい。もちろん、この体系は「本質論」をどう設定するか、たとえば「社会科学としての教育学」をとるか、それとは区別される独自の教育学をとるかによって大きく異なるが、ここではその点は問わないことにする。
- 31) 注（6）の千野論文など参照。