



Title	川本宇之介における「社会教育施設」観の再検討
Author(s)	遠藤, 知恵子; Chieko Endo
Citation	社会教育研究, 10, 61-73
Issue Date	1990-02
Doc URL	<a href="https://hdl.handle.net/2115/28477">https://hdl.handle.net/2115/28477</a>
Type	departmental bulletin paper
File Information	10_P61-73.pdf



# 川本宇之介における 「社会教育施設」観の再検討

遠 藤 知 恵 子

## 1. 課 題

戦後改革により、社会教育政策は大きく転換し、戦前における学習者の主体性を無視した「社会教化」中心、団体教育中心の社会教育にかわって、自己教育を基本とした「施設中心主義」の立場をとる新たな「社会教育」がスタートした。本稿の課題は、この戦後改革の理念に重要な影響を与えたとされる川本宇之介の社会教育（施設）観を再検討し、その今日的意義を明らかにすることにある。

社会教育施設の戦後の展開は図書館でも博物館でもなく、戦後あらたに社会教育専門施設として位置づけられた「公民館」を中心に拡充整備されてきた。この「公民館」は住民の自主的学習の拠点として多様な機能を期待されると同時に、図書館や博物館などとの連携によって、より学習援助の効果をあげるはずであった。戦後改革期よりすでに40年余りが経過した。しかし実態は、他の社会教育諸施設との間に相互の連携もほとんどなされないまま、公民館も一貫して館内事業・活動に終始する傾向が強かった。一方、急速な科学技術の進歩による「高度情報化社会」の出現は、学習の方法を変え、それに伴って社会教育の施設設備の内容をも大きく変えつつある。しかし'70年代後半より「生涯学習」政策のもとで進められてきた施設・設備の整備は、地域における縦割り状況を克服しないまま、広域的な施設間のネットワーク化の方向で進められている。拠点的に高度な設備を整えた大規模施設が建設されると同時に、住民の学習に最も身近な地域施設や職員の「合理化」を伴うこれらの方向は、ただちに住民の日常的学習条件の改善であると評価することはできない。住民自身の求める、生活と直結した学習課題、あるいは学習主体である住民の具体的把握抜きに、画一的に進められる構想は、学習内容抜きの学習方法の追及にもつながるもので、単なる技術論に墮する危険性が大きい。

社会教育施設の実態が、今日的課題に答え得ないとの認識は、行政がわにもある。'88年12月、文部大臣は、社会教育施設が「21世紀に向けた生涯学習体制」の整備にとって重要であるとして、社会教育審議会に対し「新しい時代に向けての社会教育施設の整備・運営の在り方について」諮問している。審議会は、多種多様で高度化する学習ニーズに対応した社会教育施設の充実に必要な諸条件の整備方策、社会教育施設相互及び他の学習関連施設との連携など、施設の整備・運営の在り方について検討し、平成2年春には答申を出すことになっているという。ここでは、情報

化の進展に伴う施設間のネットワーク化がひとつの焦点となっており、既存の社会教育施設と学校、職業訓練や厚生福祉などの関連施設、民間教育機関などの諸施設の連携の在り方が検討課題となっている。

昭和初期、社会教育が国家政策のなかで位置づけられ、整備され始めた頃、川本は、おなじく、社会教育が、「人間の一生」に関わるべきものであり、意識の発達過程に即してその機関施設が体系的に整備されること、更にそれに関係を持つ広汎な関連諸機関の連携の必要性を説いていた。しかも学習活動は生活や労働と密接に関わるものであり、自由意志による自己教育を基本理念としつつ、画一的にはなく、多様な存在の「個々人」に即して整備されるべきであるとしている。この彼の発想の中には、たしかに戦後改革の当初目指された理念に受けつがれながらも、歴史的展開のなかで忘れ去られて来たもの、しかも今日の問題状況に示唆的な多くを含んでいると思われる。

戦後改革による「近代的社会教育の中軸としての社会教育施設」中心主義（戦前の「集団の権力の指導を中心とした社会教化」に対するものとしての）をめぐってなされた議論は、既に'60年代後半に終わったとされている<sup>(1)</sup>。しかし社会教育施設整備が焦点となっている今日、戦後改革にもかかわらず今日のような施設の問題状況を生むに至った要因を明らかにしていく必要がある。すなわち、地域に密接に結びつき自己教育を基本に据えた戦後改革の構想にもう一度立ち戻り、「施設中心主義」の意義を再検討してみる必要がある。ここでは特に、「戦前否定、戦後出発の発想の基盤となった」と言われている、あるいは、戦後の「施設教育」重視の政策展開に大きな影響を与えたとされている<sup>(2)</sup>さきの川本宇之介の「社会教育体系」と「施設観」を取り上げ、その今日に受けつぐべき視点の検討を試みる。

## 2. 川本宇之介の社会教育（施設）体系

川本宇之介に関しては、これまで、「創設期の社会教育行政に独自の役割を果たした」「行政的社会教育論者の一人」として扱われており、「社会教育の特質を示す原理をおさえていた」<sup>(3)</sup>、「教育学としての社会教育学の建設」に努めた人<sup>(4)</sup>として評価されている。すなわち、社会教育の教育理念を原則的に捉え、社会教育は「一生にわたる過程」であり、「自己教育」を社会教育の根本原理としていること、更に教育の機会均等を主張したことなどにその積極的側面を見ている。また、川本の図書館を中心とした社会教育論を自己教育論の系譜の中に位置づけ、「社会教育施設型自己教育論」<sup>(5)</sup>であるとするもの、訪米などによって培われた「社会教育の近代的思考」の性格をもっていることを評価し、戦後改革期の「行政担当者」（関口泰、川本宇之介、寺中作雄）の中に戦後出発の発想の基盤（自己教育を基本とした公民館中心の方向性）があったとして川本を評価しているもの<sup>(6)</sup>もある。しかし、川本の積極面は、なかでも行政内部から自己教育を基本とした「社

会教育体系化」を提起していることと、そこに於ける「社会教育施設」の教育的意義を積極的に位置づけていることにあり、その点にこそ今日の問題状況克服への示唆が含まれていると考える。

ここでは、まず川本の最も体系的な社会教育論である『社会教育の体系と施設』（昭和9年）を中心に、彼の社会教育（施設）体系を見ていく。近代資本主義社会のひとつの所産としての社会教育行政は、戦前日本においては、大正期から昭和初期にかけての日本資本主義の再編、帝国主義段階への移行と共に整備されてきたが、川本はちょうどその時期に社会教育行政内部で活躍した一人であった。明治初年の社会教育の「萌芽期」<sup>(7)</sup>をへて「通俗教育」が文部行政上定着しつつあった大正期、卒業論文をもとに『公民教育の理論及び実際』（大正4年）を出版した川本は、その後文部省に入り（大正9年～11年、普通学務局、第4課、調査係長）、行政の場面で活躍するようになる。社会教育に関する基本的な理念の把握は、当時、社会教育、青少年教育、盲聾啞教育の調査に従事し、更に『社会と教化』の編集主任として社会教育に関する情報、調査・研究の紹介を行なう中で形成されてきたと思われる。特に、その後生涯にわたって尽力することとなる「特殊教育」への関心はこの時期に培われ、「教育の機会均等」と言う社会教育の確固とした基本理念となっている。また訪米などにより広く世界の成人教育を視察して回った成果も大きく、特に図書館の実態を視察してきた川本は、図書館が自己教育の手段として最も適した施設であるとの認識を得、更に図書館の内実を支える施設職員が重要との認識から、1921年の図書館職員教習所の設立に尽力することとなる。また当時の日本の社会教育が、自己教育の観点に欠けていること、そして全く体系性を欠いており、しかもその「全体系の中心となる機関に対する明白な観念が薄い」と批判の目を向ける。その様な当時の実態に対し、人間は「無限の被教育性を持つ」ものであること、それ故社会教育とは「継続的に施す自己教育である」とする根本観念を強調する。その観念に合致するように社会教育を体系づける必要があるし、「人間の心理的発達」に即して、「組織に生命」を与えねばならないと考えた。これが『社会教育の体系と施設経営』執筆の動機であった。まず本文に即して川本の世界観を整理する。

#### 〈社会教育の教育学的理念〉

社会教育の教育学的理念については、次の6点を挙げている。

①教育とは一生涯にわたる過程であるべきこと。「人間の理性は無限に発展する可能性を有する」<sup>(8)</sup>ものである。学校教育は大学卒業者といえども所詮基礎的知識を身に付けたにすぎず、実生活のなかで「更に進んだ修養、啓示及び精神的発展を不断に図る必要がある」<sup>(9)</sup>と説く。②体験と新知識の契合、すなわち新しい知識、識見などはその実経験や切実な要求と合致していること。「成人になって後、実際の職業上の活動、人生での経験、見聞の拡張などにより、多くの人は種々の疑問とか向上の希望とかをおこ」<sup>(10)</sup>す。これをかなえるのが「社会教育機関」であるとするのである。③成人の被教育力の種々層。「——社会教育を要求する声」が大きく、「社会教育一般の理

想が高くなる」<sup>(11)</sup>としても、個人個人に即して考えたばかり、そこに差異があることを忘れるべきではない。すなわち、年齢性別ばかりでなく、教育程度、生活経験、境遇、地位、職業などまさに千差万別であり、出来るだけそれらに適應する機関施設を講ぜねばならないとする。④自由意志に基づく自己教育<sup>(12)</sup>。これが社会教育のもっとも基本的な概念であるとしているものであり、これに「学的根拠を置く」ことによって始めて教育が一生涯の継続過程であるという考察も事実も生じてくるとする。川本は、ナトルプの意志の發達段階にそくし、「衝動—意志—理性意志」の三段階に別けて捉え、前二者を家庭教育、学校教育が関わるべきものとし、最後の理性意志の發達に関わるのが社会教育であるとする。この理性意志は、「經驗的な欲望や目的意識より来る「かくあるべき」にその根拠を与えるところの先見的な理性」<sup>(13)</sup>をさすもの、すなわち単なる意志の如く、義務感に束縛される「あるべき」ではなく、これを純化し、束縛を感じない自己衷心の叫びとなり行為となるものであるとする。それ故その段階への教育は教師と児童生徒が対立している関係や指導的立場を重視する教育ではなく、「自由意志に基づく自己教育という理念を強くもった教育」<sup>(14)</sup>でなければならないというのである。ただし、ここでの「自由」は、倫理的自由をさすのであって「自由意志に基づく義務遂行を意味する。——放任、放恣、無規律というように解してはならない」と述べ、「政治的観念から自由」<sup>(15)</sup>であることにも否定的である。⑤教育的並びに文化的デモクラシーが、社会教育の思想的根底を成していること。「政治生活その他のデモクラシーの完成の為に、——社会教育ことに成人教育が必要となって来た」し、逆に「デモクラシーの思想が教育的デモクラシーの思想を生み、教育の機会均等を——要求するに至った」<sup>(16)</sup>という二つの側面から考察している。⑥余暇の賢明なる善用。時代は「余暇」が労働の必要のない階級の「余暇」だけではなく、広く労働者に対して、「労働の報酬」として与えられるようになった。従来は教育的にほとんど着目されてこなかったこの「労働の報酬たる閑暇を、いかにして善用すべきかが、教育上正に大いなる問題」<sup>(17)</sup>となっているとして、社会教育の、余暇対策としての側面を指摘している。

#### 〈社会教育の体系〉

以上のように社会教育における教育学的理念をおさえた上で、社会教育の体系化を試みている。まず社会教育を、社会教育の機関施設と社会教育的影響をあたえる機関施設、すなわち、目的を意識して社会教育作用を及ぼすものと、社会教育を直接目的としてはいないが、第二義的第三義的に社会教育的作用を及ぼすものの大きく二つに分類する。第一の分野については、その内容から、知、徳、体、美、技、聖の6分野に分け、それぞれに対応した主要機関施設を考えるが、さらに物的設備を伴うもの（図書館、博物館など）と伴わないもの（指導促進、または修養団体など）、対象により分類した機関施設（少年、男女青年、女中、見習い徒弟、主婦など）、社会事業機関とされているが内容から社会教育と見なされるもの（隣保事業およびその中心機関たる隣保

館市民館)など、多面的な整理を試みている。しかし、社会教育の機関施設は非常に複雑で「かれこれ相交わり、しかもそれが互いに連絡をせねばならぬ事が少なくないから、更に一層複雑性を増す」<sup>(18)</sup>。それ故、それぞれが孤立しては教育効果が薄いとて、その相互の連携の必要を指摘する。第二の社会教育的影響をあたえる機関施設については、新聞、雑誌、劇場、活動写真、講談落語等を挙げる。すなわち社会における一事一物、共に社会教育的影響を与えないものはないが、これら教育的影響感化を与えるところの現象も、教育的指導、ないしは、消極的、積極的取締と「教育的価値への指導奨励」<sup>(19)</sup>が必要であり、その中で特別意義あるものとして上記のものを挙げているのである。

### 〈三大中心機関施設〉

社会教育の全体的な体系を、以上のように広く把握しているが、その中でも取り分け重要と思われる社会教育の中心機関施設を三つ挙げている。

第一に重要とされる機関施設として川本があげるのは「図書館」である。図書館は、「自由意志による自己教育」という社会教育の基本理念を最もよく実現しうる、「社会教育の根幹」「社会教育の永久的施設機関」の第一のものであり、さらに先にあげた教育理念の「教育は一生涯にわたる過程」であり、「教育的並びに文化的デモクラシー」あるいは「余暇の賢明なる善用」などの実現に有効な施設機関であるとする。第二の中心機関施設として挙げるのは「成人教育機関」、「成人学校」など。第一に挙げた図書館は、極度なまでに自由意志に基づくものであるが、利用者の立場からすると、必ずしも十分図書館を利用出来る力を持った者ばかりとは限らないし、たとえ利用する力を持った人にとっても、「人格的指導」<sup>(20)</sup>は、より有意義なる教育が期待されるとして、この成人教育機関を挙げている。第三の中心機関施設は、「社会教化中心施設」である。これは「種々の要求に応じて、時々その希望要求を満たすところの機関」<sup>(21)</sup>と考えており、自由意志による自己教育に合致した感情教育や趣味教育に関わるものとして、各種展覧会、討論会、講演会、演芸会などを列挙している。以上の総合的三中心機関は、「三者あいまって社会教育の本質を最もよく達成すると共に、その対象の為にも、実質及び形式においてもその特色のある内容をもってのぞみ、その精神力、物質力に応じて、そのとるにまかせる所基だ深き意義ある」<sup>(22)</sup>ものと考えている。

## 3. 川本社会教育論の積極面

以上、川本宇之介の社会教育論を概観したが、ここで、その積極面のうち、今日の社会教育施設論として重要と思われる点を整理する。ただしあらかじめ断わっておかなければならない事は、川本の場合の「施設」、「機関」の理解が、今日一般的に使用されている内容とは逆であるか、ないしは「施設」概念が、今日のような「物的営造物」を伴った概念として定着していないという

ことである。先の社会教育体系の整理の中では、「物的設備すなわち設営」を伴うもの、例えば図書館や博物館を「機関」と言い、物的設備を必ずしも伴わないもの、例えば、指導促進、または修養団体などを「施設」というふうに用いている。ここで「社会教育施設論としての積極面」という場合は、もちろん現在用いられている意味での「施設」、即ち、人的側面と同時に物的営造物としての施設・設備を含むものとしての「施設」を念頭においている。

#### (1) 学習方法（形態）としての「施設」の位置づけ

まず積極面として第一に挙げられる事は、「団体中心」の教育形態とは区別して、自己教育の媒介としての「施設」による教育形態に意義を見出している点である。言いかえると戦後社会教育改革は、団体をとうした「教化」を否定し、自己教育を基本とする「施設中心主義」の立場をとったが、川本の理論はまさにその戦後改革の理念に通じるものであった。すでに大槻宏樹氏は、自己教育と施設の評価を評価して、川本を「社会教育施設型自己教育論者」と整理している。しかしその場合、教育方法ないし形態として「自己教育と施設」の関係をも明らかにして置く必要があるだろう。具体的に川本の記述の中から「施設」教育の意義を見る。

施設の中でも、最も「自由意志に基づく自己教育」の実現に適したものとして、まず「図書館」を挙げている。すなわち図書館は、児童、青年より老人に至るまで、その最も都合の良い時に、その学力、職業、希望に応じて自由に知識や技術思想を提供出来る点で、自己教育活動に適しており、またそれは余暇善用、教育の機会均等の理念からしても重要であるとしている。読書をとうした自らの学習、研究は、「その発表力を練り、創造構成力を磨かせ、判断力を発達」<sup>(23)</sup>させるし、また、専門的な理解力、例えば「電気や化学などに関する理解力と判断力を獲得」させるといふ。また施設としての図書館を利用すること自体についても、副次的に相互の公民道徳の訓練場となる利点を挙げている。

博物館については、実物による知識の供給をとうした教育的働きかけを評価している。すなわち「直接目や手に訴える知識」<sup>(24)</sup>は記憶されやすいという特質をいかし、「直観的、直感的」に知識や情意に大きな影響を与え、陶冶を図るもので、それは、最も心の働きを旺盛にするものであり、観察力が鋭敏になり、更に追及的興味が引き起こされ、自己教育の欲求が大きくなるとしている。それ故、博物館は、必然的に学習や調査研究が更に発展することを予測して、図書室や講堂、美術館や音楽堂なども備えた総合的なものであるべきである、と見ているのである。

このような彼の施設教育の評価は、当時の学校教育が余りにも自己教育理念から逸脱しているという実態に対する批判にもつうじている。すなわち、教育のタイプには、教育者と被教育者の関係を、教育教授の主体は教師、児童生徒は客体とするドイツ型と、教育教授作用の主体を児童生徒、客体を教師（主体の作業、学習、行動を指導する）とするアメリカ型があるとし、前者の傾向の強い日本では、教師が権威をもって生徒にむかい、詰め込み、命令禁止が多く、他律的東

縛の弊に陥っているとみる。川本はむしろ児童中心主義を評価するが、児童中心主義偏重の弊害にも触れ、その弊害に陥らないためには、あくまで適当な教材、環境、施設などの条件が必要であるとしている。さらに「作業教育、自学自習教育そのほか新しき教授の原理を、学校に実現せんとすれば、学校内に於ける図書館博物室の設備、ことに社会教育機関の充実を、その条件とせねばならない」<sup>(25)</sup>と指摘するのである。

以上のように川本においては、施設を媒介とした学習が、自己教育を基本とする学習過程すなわち学習者の認識の発展過程で重要な位置づけを与えられており、この、学習者の認識を軸とした施設の意義の追及やその体系的把握という観点は、今日の、学習主体や学習内容をおき忘れた安易な施設の乱立、縦割りの施設の実態に対する批判をも充分に含んでいると思われる。

## (2) 社会教育施設体系と「地域」(=生活の場)の重視

次に川本の社会教育施設論の積極面としての第二点目は、社会教育を非常に広く捉えて整理し、その中での施設間の連携を説いている点である。それ故その体系は、個人の生活の場である地域を重視したものとなっている。一点目においては、「自由意志に基づく自己教育」を実現するものとしての「施設」の意義をとりあげたが、ここではさらにそれを実現するための社会教育体系化の試みに現われた積極面についてのべる。

川本は体系を整理するに当たってまず直接教育的働きかけを目的するものと、さらに二次的・三次的に教育的な作用を持つもの(社会事業、あるいは報道を目的とする新聞、雑誌その他)にわけ、その全体を視野に入れて、体系化を試みている。しかもそれら機関施設は複雑に関連しており、諸機関諸施設が、相互に密接な連携をとる必要があることを強調し、特に三大中心機関施設は、「三者あいまって」はじめて社会教育の本質を最もよく達成しうるとされている。

また、地域での生活を重視する視点については、まず三大中心機関施設の第三「社会教化施設」に現われている。上記の成人学校や図書館を通じての社会教育と並行して、「もっと手軽に、もっと気安く、またもっと容易に社会教化の使命を果」たす機関施設が必要であると考えている。すなわち「各人の家庭により近いところにあり」、「お互い心易く楽しみ語り合う機会」<sup>(26)</sup>を得られ、出入りをなるべく自由に集まる人々の希望や意志や感情などが自ら反映し協力しあえる施設、具体的には、小学校の通学区域ないし寺院の檀家の単位での施設などを考えている。この地域での最小単位が向上して初めて国家社会の向上となると考えていたのである。さらに、農村の社会教育施設の連絡系統を具体的に例示している個所にも、明らかに地域住民の生活を重視する視点が現われている。すなわち、地域にある施設の連携の在り方については、「比較的小地域に、社会教育が理想的によく行なわれて、更に大地域全体のそれが進展する」と考えており、生活課題と結びついた学習教育活動を軸とした場合、社会教育機関施設の連携が、「村当局者、学校さらには各種の社会施設並びに産業施設」<sup>(27)</sup>をも含めた広い範囲に及ぶとしている。このように、住民生活により

近い「地域」を重視する関連構造は、まさに学習主体に即した体系化であり、「自己教育・相互教育」を原理とする社会教育実現の可能性を含んでいるといえる。

### (3) 教育の機会均等と社会教育行政の役割

第三点目は、行政面において、自己教育を基本とした社会教育の体系的整備が必要である事を説いた点にある。すなわち、「社会教育」とは社会を構成する個々人の生存に関わるもので、それゆえ公的性格を持つものであるという観点にたっていたことである。

『社会教育の体系と施設経営』の執筆理由にもみられる様に、川本は、当時の社会教育行政が体系性に乏しく、しかも中心となるべき機関も不明確で、学習者の要求とかけ離れたものとなっているという認識をもっていた。しかし、成人教育機関というものは「全公共社会にその興味をもって、またその個人に対する義務の重要部分として、一齋的に且つ系統的に設けられるべき」<sup>(28)</sup>であることを述べる。社会教育の理念の「教育は一生涯にわたる過程」の項目では、「必要なる施設機関は国家がこれを備え」<sup>(29)</sup>るべきとしている。さらに「体系と新知識との契合」の項目では、「実際の職業上の活動、人生での経験」上の諸疑問に答えるのが「社会教育機関」であると述べ、そのためにも「その実経験や切実なる要求と合致」<sup>(30)</sup>した、すなわち、生産・生活に根差した一生涯にわたる社会教育という視点にたった、行政施策の面からの体系化を目指している。ここでは「生存権」という言葉こそ用いていないが、人間が生きていく上で不可欠の社会教育は、公的に保障していくべきという観点にたっている。これは、障害者に関しても例外ではなく、むしろそのハンディキャップゆえに、一層手厚い対応が必要であり、国家はその義務を負うと考えていた。彼によると、そもそも障害者を、健常者と区別して捉えるべきではなく、単なる個人差として捉えるべきであり<sup>(31)</sup>、その個性にそくして発達を保障する必要があると考えていたのである。「社会教育」から、障害者の自立を目指す「特殊教育」問題へと彼を駆り立てたのは、両者に一貫しているこのような人間観（＝価値観）だったのであろう。

川本は、体系性に乏しい社会教育行政の現状は、理論的追及が欠如していたことに原因があるとして、理論的な裏付けを持つ体系、すなわち人間の「意志の発達段階」に即してその教育方法や手段も整備されねばならないことを指摘する。しかし当時の行政における社会教育は、個人の自立即ち人間の発達という基本的視点にたつてなされるよりは、むしろ国家政策の手段として位置づけられ、「自由意志による自己教育」よりは「社会への適応」を優先するものとして整備されてきた。それゆえ障害者に関しては、社会のお荷物として、社会教育ばかりか学校教育の場面においてさえ排除されていた時代である。障害者への対応は、当時はむしろ、民間有志団体による社会救済事業としてなされており、行政面においては、大正初期における社会教育行政の「確立期」<sup>(32)</sup>以前、まだ社会教育そのものの概念が確立せず、社会事業と一体的に捉えられていた時期

に、障害者への対応を含んでいた。社会教育が行政的に整備される過程は、社会発展に役だたないと言われた障害者問題の切り捨てられる過程でもあり、社会教育が、体制の求める人間教育の手段に一面化していく過程でもあり、また、学習者の生活を基盤とし、発達に即した体系化の方向が見失われていく過程でもあった。川本の指摘する社会教育行政の欠陥は、単に人間の発達に関わる「理論的研究」の欠如というレベルの問題をこえ、近代国家の「行政」そのものがかかえる独自の問題に根差すものであった。

#### 4. 川本社会教育論克服の視点

これまで、川本の限界性については、社会体制の枠内での発想にとどまり、体制批判までいたらないという「ブルジョアイデオロギーの露呈」<sup>(33)</sup>する側面、あるいは「大正デモクラシーに共通な限界性」<sup>(34)</sup>が指摘されてきたし、最近では柳沢氏により「自己教育」に即して批判がなされている。川本の場合、「自己教育」を強調しながら、その公民教育の理解、すなわち社会と個人との関係が一方向的にしか捉えられず、大正期の自己教育概念である「人格的尊厳の相互承認の社会的理想にたつ主体的自己形成」<sup>(35)</sup>が、「所与の社会的規範を内面化した個人の自律的学習」に矮小化されていると指摘している。

しかし前にあげた川本の施設論としての積極面との関りでいえば、まず第一に、施設を媒介とした教育において、「自己教育」がどこまで徹底して捉えられていたかを問う必要がある。すなわち、学習内容、学習方法、学習条件整備（施設の運営）のそれぞれのレベルで、だれが主体（担い手）であるかが問われねばならないが、川本の場合、それぞれの場面で学習者の主体としての位置づけが不十分であり、具体性に欠けていた。川本は、学習（自己教育）の援助者として、図書館における人格的指導者や博物館における解説員等、社会教育施設職員や、社会教育行政の役割の必要性を指摘するが、そのばあい職員は「指導者」<sup>(36)</sup>、「社会教育課の仕事」はその「指導」のために必要な「統制」<sup>(37)</sup>として位置づけている。その場合、「指導」の中味は学習内容との関りで、統制的役割を果たす危険性があるし、学習者との関係の性格も問われねばならない。川本自身は、成人教育の指導者に関して、出来るかぎり教育的理念にそくし、学習者の自立性を重視し、自学自習、自由討議の機会を多くするよう努めるべきとし、むしろ指導者の人格的感化に期待している。しかし、先にも挙げたように、そこにおける「自由」の理解には、明らかにこれまで指摘されてきた問題性が現われている。政治的自由には否定的で、倫理的自由がその内実であり、「所与の社会規範」への「適応」という色彩がつよく、「自己教育」の主体の位置づけは不十分と言わざるをえない。また、行政の役割としての「統制」についても、教育内容、方法に何処まで立ち入るのが大きな問題であり、社会教育行政の仕事そのものの具体的吟味が必要である。最後の、学習条件整備（施設運営を含む）における主体としての学習者の位置づけについては、

行政側の考える学習者のための条件整備の在り方に限られており、施設運営の主体として学習者を位置づけるところまでは勿論触れられていない。

第二に、川本の社会教育施設体系化の柱ともなるべき「主体の発達過程」における「認識の発達」の具体的認識内容の問題である。それは、主体的自己形成が、「所与の社会的規範を内面化した個人の自立的学習」に矮小化せざるを得なかったことそのもののメカニズムの認識の欠如の問題ともいえる。発達段階論（衝動—意志—理性意志）において成人教育の担当する「理性意志」の段階、その具体的内容は、先に見たように、まずあるべき倫理観があり、「自ら自発的にそれを行なうようになった」段階を意味しており、個々人がその段階において成長すれば、社会の諸矛盾を克服出来ると考えている。社会的諸矛盾そのものの要因の追及（社会と個人、公民と市民の分離に根を持つそのメカニズム、あるいは社会発展の歴史的法則性の認識とも関る）、それとの関りで個人の抱えている問題をどう認識し、克服していくかといった視点はない。それ故、例えば当時世を騒がせた「危険思想」<sup>(38)</sup>は、知識の低さや閑暇、生活不安、不公平への多数民衆の不平不満の現われであり、それへの対処は、多数民衆の知識の啓発、正しい道徳的、社会的精神の寛容、生活向上、生き甲斐ある生活を作り出すことだということになる。また社会的疾病は、無産労働者の反権威、反資本家的思想の増大と各種運動の極端化によるもので、種々の保護施設や、労働法、工場法などはかえってその遊惰を刺激したり思想を荒廃させしめることにもなりかねないから、その意味でも労働者の成人教育が必要なのだとしている。ここではあくまでも既成の社会体制の枠内でいかに適応していくかという認識の形成にとどまっている。

しばしば指摘された川本の以上のような限界性にもかかわらず、「施設」を媒介とした自己教育の展開は、その限界性を克服する可能性をもっていると考えられる。すなわち川本自身が指摘している様に、施設を媒介とした自己教育が、新しい知識や技術の提供ばかりでなく、科学的認識にもとづく理解力、判断力から更に創造力を養うものとして機能するならば、川本自身の発達観の限界に関わらず、それを乗り越えて、より広い科学的認識へと展開することもあり得るであろう。施設を媒介とした学習が、学習者のどの様な認識を、どの様に発達させようか、より具体的な検討は今後の課題である。

また、柳沢氏は、川本の「自己教育」に関する認識の限界性について、「大正時代に自治運動と関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とき」<sup>(39)</sup>不可避のものであったと述べている。しかし、資本主義を原則とする近代国家の行政そのものの体質を持つ本質的性格が、自己教育論の限界性を「不可避」なものとしていたと言える。その意味では教育行政が管理体制を強め、国家独占資本主義の現段階に見合ったものとして再編されつつある今日も、この「自己教育」の概念が川本の時代と同じような変質を起しかねない状況にある。確かに、社会を構成する個人の認識のレベルは異なっており、世界大戦と戦後改革、更に、その後の地域運動、住民運動を体験した今日の段階では、むし

ろ、社会教育行政を積極的に、住民の「自己教育」を援助するものとして位置づける力量が育ちつつあるといえる。しかし近代国家における行政管理機構の形成過程は、国民の共同業務の遂行という衣をまといつつ、支配機構の確立を目指す側面を持ち、必然的に抑圧の機能を伴うものであり、地域的、時代的にその後の展開は多様であっても、資本主義国家体制のもとでは、その本質は変わらない。「自己教育・相互教育」としての社会教育を実現するには、この「行政」のメカニズムを科学的に認識する主体の形成が求められるであろう。

## 5. お わ り に

以上、戦後社会教育改革の「施設中心主義」の基盤になった川本宇之介の社会教育論の検討から、今日の施設状況に対する批判ともなり、なお学ぶべき点の多い事が明らかとなった。第一は、社会教育活動において「施設」の持つ独特の機能を明らかにすることの必要性を再確認させている点であり、第二は、社会教育の基本理念の確認が、社会教育の体系的把握を可能にし、社会教育施設の連携を促していること、第三に、基本理念中、特に、社会教育とは、社会を構成する個々人に関わるもの、生きる上で不可欠のものであるという観点からその「公的性格」を認め、行政上体系的に整備すべき事を主張している点、などである。

更に彼のもっている限界性は、戦後社会教育施設展開を規定した条件にも通じるところがあり、施設改善の展望を与えてくれた。すなわち「自発性に基づく自己教育」を、より具体的に実現する条件を考えていくうえで、学習主体の明確な把握と、その主体に即して、今日取り分け求められている学習内容の明確化、すなわち、学習課題として学習者の抱える諸矛盾の科学的解明が必要である。同時に学習方法として川本の提起した「社会教育施設」の教育的意義を、学習過程分析をとうして更に具体的に追及する必要がある。

最後に川本の社会教育観と共通した人間観にたつ障害者教育へのかかわりは、社会教育が社会事業から自立化し、行政的に整備されてくる過程が、人間観の最も基本的な部分を置き忘れて来た過程でもあったことに気付かせてくれた。この過程は、行政による社会教育施設の整備過程が、その本来の目的とは離れていく過程とも共通している。社会教育の本質（「自己教育・相互教育」）にそくした「社会教育施設」を実現していくためには、特に社会科学（個人と社会の関係）、中でも「社会教育行政」に関する科学的認識の形成が求められている。この点に関しては、別稿で、社会教育施設に即しさらに検討を加えたい。

注.

- (1) 日本社会教育学会編『現代社会教育の創造』P.489
- (2) 姉崎洋一「戦後社会教育行政成立に関する研究ノート」(名古屋大学教育学部大学院『教育論

- 叢』1977) P.64
- (3) 宮坂広作『近代日本社会教育史の研究』法制大学出版局 1968. P.339～
  - (4) 小川利夫「現代社会教育思想の生成」(小川利夫編『現代社会教育の理論』亜紀書房 1977.) P.104
  - (5) 大槻宏樹『自己教育論の思想と構造』1977。
  - (6) 姉崎洋一前掲論文 P.64
  - (7) 戦前社会教育の時期区分についてんはとりあえず『日本近代社会教育百年史』(社会教育)の時区分によった。
  - (8) 川本宇之介『社会教育の体系と施設経営』1934. (前編P.204)
  - (9) 同前 P.204
  - (10) 同前 P.206
  - (11) 同前 P.208
  - (12) 同前 P.209
  - (13) 同前 P.211
  - (14) 同前 P.213
  - (15) 同前 P.216
  - (16) 同前 P.217
  - (17) 同前 P.225
  - (18) 同前 P.362
  - (19) 同後編 P.151
  - (20) 同前 P.6
  - (21) 同前 P.8
  - (22) 同前 P.8
  - (23) 同前 P.286
  - (24) 同前 P.27
  - (25) 同前 P.295
  - (26) 同前 P.328
  - (27) 同前 P.363
  - (28) 同前 P.231
  - (29) 同前 P.204
  - (30) 同前 P.206
- (31) 川本宇之介『総説特殊教育』青鳥会 1954. P.167 ほか  
同書のなかで(P.172)川本は、大正9～11年文部省普通学務局第四課に席をおいていたころ、

特殊教育振興のため特殊教育調査会の設置を提案するなど積極的な働きかけを行っていたが、理解を得られなかったことを回顧している

- (32) 「社会教育行政」の時期区分については、姉崎洋一「社会教育行政の歴史と思想」（小川利夫編『社会教育の法と行政』所収）を参考にした。
- (33) 宮坂前掲論文 P.345
- (34) 小川前掲論文 P.34
- (35) 柳沢昌一「近代日本に於ける自己教育概念の形成」（山田正行他編『自己教育の思想史』雄松堂'87）P.51
- (36) 川本前掲書前編 P.364, 後編 P.27,187  
社会教育体系の中の「指導者援助者」として前編P.364 では次のような広汎な人々を挙げてい  
る～村民有力者, 識者, 婦人指導者, 中央地方官吏, 学者実家, 学校教師, 篤農家, 技術  
家, 図書館員, 神官僧侶, 青少年指導者, 村長助役議員等
- (37) 同 前編 P.364  
先の注 36 にもみたように, 指導者援助者の中に中央地方官吏や村長助役, 議員などが含まれ  
ているし, 更に, 同じく P.364 では「統制者」として次のように記述している～文部省社会教  
育局, 府県社会教育課係, 村社会教育係及び委員会
- (38) 同前 P.303
- (39) 柳沢前掲論文 P.52