HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	地域教育計画論研究の系譜と計画主体
Author(s)	千田, 忠
Citation	社会教育研究, 15, 37-54
Issue Date	1995-07
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28505
Type	departmental bulletin paper
File Information	15_P37-54.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

地域教育計画論研究の系譜と計画主体

千田　忠

I　課題の設定

わが国において，地域レベルの教育計画のあり方が問わた最初の時期は，戦後新教育体制下においてであった。よく知られているように，1940年代後半～50年代にかけて海後宗臣，太田尭，山田清人，宮原誠一等によって，各地で地域教育計画や全村学校の計画がつくられた。この中には，地域の生活課題に立脚したカリキュラム編成とともに，「成人教育計画」が「教育計画のための民衆組織」(1)として位置づけられるなど，教育計画の主体として住民が成長していく設計が位置づけられていた。しかし，とくに社会教育の研究と実践において「教育計画」が本格的な課題として登場したのは1970年代以後である(2)。地方自治法の改正（1969）にかかわって，地方自治体が中・長期の総合計画をつくり，自治体市町村における基本構想策定―決定―長期計画―実施計画という計画行政のサイクルが基本的に作動し，このなかで社会教育計画の位置と比重が増した。藤岡貞彦氏によると，70年代以後の「現代社会教育計画」の特徴として(3)，第1に，策定主体のあり方が問われ，〈市民参加〉〈住民参加〉が模索され，参加の過程じしんが市民・住民の学習そのものであることが認識されたこと，第2に，住民の学習要求にそくした社会教育施設の再編―統合がもとめられたこと，第3に，社会教育と学校教育の再編が計画の中心にすえられるようになっこと，が指摘されている。

その後，コミュニテイー政策の一環としての地域教育計画と生涯教育計画がすすめられ，さらに80年代後半以後，生涯学習政策が展開されてきたが，国が推進する教育政策と国民が求める教育計画との間の対抗的構造のなかで，基本的に問われてきたことのひとつは「計画主体」の問題であったと言える。本来，教育計画のみならず社会計画は一般に国家，自治体の機関から住民にいたるまで，さまざまな主体の複雑な重層構造のなかで策定され，実施されてきている。計画の策定・実施過程においてそうした計画主体の構造をどう理解するかは教育計画論の重要な論点の一つである。

近年，学会レベルにおいても，今日の自治体の生涯学習計画の策定過程に関して，社会教育委員会による審議，計画策定を目的とする住民参加の審議会の設置，住民が広く参加できる公開の場の設定など多様な住民参加方式が工夫されてきていることが注目され，計画づくりへの参加がたんに

住民意思の反映という点にとどまらず,住民参加の過程じしんが住民と職員の共同学習の場であり,計画化への主体形成の場である点があらためて注目されてきている(4)。しかし,政策批判,権利論,条件整備論にとどまっていた従来の計画論の枠組みからは,ここで問題とする「計画主体」にかかわる考察は十分なされてこなかったと考えられる。

今日,住民主体の地域生涯学習の計画化が実践的・理論的課題となっている現状において,計画化の展開構造にかかわって「計画主体」の実践的・理論的解明が課題となっており,地域生涯学習計画化における社会教育実践論的内実,すなわち住民参加の下での計画化における住民の自己教育活動と社会教育労働の展開論理を事例にそくして明らかにし,それらをふまえた一般理論として明らかにすることが固有の課題として求められていると考える。

本稿では,以上のような問題意識をふまえて,地域生涯学習計画化における計画主体と計画化の構造を明らかにするための基礎的考察として,戦後における地域教育計画論の系譜を計画主体に焦点をあてて検討をこころみることを課題とする。

戦後教育計画論についてはこれまでくり返し論議されてきたが,ここであらためてとりあげる理由は,従来の議論において提起された計画主体をめぐる問題がいまだ十分解明されていないと思うからであり,また,何よりも上述したように,今日生涯学習振興法体制下の地域の生涯学習計画化の動向のなかで,現実の実践にかかわって計画化と計画主体をめぐる問題が,問われていると考えるからである。

地域教育計画研究が戦後教育史において焦点化した時期は,おおむね4つの時期に分けてとらえることができよう。第1は,1940年代後半～50年代前半の「地域教育計画運動」が活発に展開された時期である。この時期には,コミュニテイ・スクール論にもとづく〈地域の改造計画〉としての市町村・地域学校を主体とした地域教育計画化や生産教育論に基づく地域教育計画化が各地で取り組まれた。第2は,1960年代の「長期総合教育計画」の時期である。所得倍増計画にもとづく高度経済成長下の教育政策として,計量と予測による国家・自治体主導の教育計画策定が推進された。第3は,1970年代～80年代にかけて「地域と教育」が教育の課題としてすえられ,一方では60年代末からの地域住民運動と教育運動の展開の中で,教育権・生存権を保障する教育の計画化が地域教育の問題となり,「破綻」が明らかになった「長期教育計画」論に代わるあらたな計画論が模索された。他方,高度経済成長の終焉,低成長下で「地方の時代」がとなえられ,政策として「コミュニテイづくり」が展開され,地域と教育のあり方が問われた。「生涯教育政策」はこの動向のなかで展開された。第4は,1980年代後半から現在にかけて「生涯学習政策」が具体化し,それが地域段階まで下りて「地域生涯学習計画」として具体化されるようになってから以後の時期である(5)。以上の時期を通じて,計画主体がどうとらえられてきたか明らかにするのが本稿の課題である。

戦後期から70年代にいたる教育計画論の批判的検討については,すでに藤岡貞彦氏による総合的研究が行われている(6)。氏は「60年代教育計画論の廃墟」のうえに,地域教育計画論の現代的復権

論に立つ新たな計画論を提唱したが，その基調は，「教育計画の主体形成」の視点であった。藤岡氏の所論はその後の計画論研究の発展にとって重要な意義をもつものであったと考えられる。本論での，上記の第1から第3の時期の地域教育計画論の検討においては，藤岡氏の研究に負うところが大きいが，同時にここでは，70年代以後における藤岡氏を含む計画論研究も検討の対象としている。

なお，第4の地域生涯学習計画化段階についての検討は，第1から第3の検討においてふれることとし，現段階の計画化にかかわる実践的・理論的課題と計画主体そのものの検討は，別の機会にあらためて行うこととしたい。

II　戦後教育計画と「計画主体」

戦後，もっとも早い時期に「教育計画」論を提起したのは，宮原誠一であった。宮原は，戦後社会教育研究の基本方向を提起した有名な「社会教育の本質」(1949) をさかのぼる2年前に，「教育の計画化」(1947) を発表している。雑誌「教育と社会」に書かれた時評であるこの小論において宮原が提起した論点は「生産主義教育論」にもとづく「産業再建のための人材養成のための計画化」に集約できる。ここでは，産業再建のための教育の計画化が説かれ，生産と結びつき，産業に取り組む理論と実践，研究と作業の着実なコースに青少年たちの生活が導きいれられなければならないことが主張されている。

1940年代の宮原の教育論の基調は「平和と生産のための教育」とそれへ向けての「教育の計画化」と概括できるが，「生産の復興」のための教育を論じた主要な論文である「生産主義教育論」(1947)「生産教育の概念」(1952)では，「日本の産業の近代化を中心に日本社会の改造と日本教育の改造を結びつける立場」を生産主義教育と規定している。宮原は，「生産主義教育論」の冒頭において「生産主義教育論」の要点として，日本の復興を経済力，資源力，技術力，労働力を合理的に調整するソーシャルプランニング的方向で行うべきであること，教育の課題は新しい産業の秩序を作り出すものであること，身体的労働と精神活動の「二元論的分裂を止揚する」課題に応える生産の教育であること等を主張している[(7)]。

宮原による生産主義教育論にもとづく教育計画論は，たんに理論として提起されたばかりでなく，地域における具体的な「総合教育計画」として実践に移された。以下では，この実践の経過に，「教育計画の主体」がどのように構想され組織されたかを見てみよう。

群馬県佐波郡島村において展開された「島村総合教育計画」(以下「総合計画」) は，宮原研究室の「実験」として位置づけられ，学校教育と社会教育とを総合的にとらえるアクション・リサーチがこころみらる。「総合計画」のねらいについて行った講演記録である「全村教育の新旧―教育の社会計画について」(1953)[(8)]では，この「実験」に託されたねらいは，学校教育と社会教育の総合化による「総合的な教育体制を作り出す社会計画」であり，国の段階，府県の段階，市町村の各単位

に作られる「教育計画」の最下部の基底に位置づく「総合教育計画」策定のこころみであったと述べている。計画では「町民の自発的な活動を足場にして，下から徐々に育て上げられるべき」ものとして「下からの計画化」が構想され，同時にそれは「全国的・国際的視野に立った全村教育，全町教育」として位置づくものであった(9)。

総合計画では，大学と村との連絡調整機関として「調査会」（のちに「事務局」）が作られ，さらに「調査会」「教育委員」「村議会代表」「青年団，婦人会，PTA代表」等により構成される「島村総合教育委員会」が組織される。このいわば公的組織に対して，「総合教育活動をおしすすめていく」うえでの実質的な力として期待されたのがサークルであり，その連絡組織である「サークル協議会」であった。これらを通じて総合教育計画が民衆の諸要求を基礎とし，民衆自身の自覚的な活動をもりたてていくことが期待された。生産と生活に密着したところで学習活動を組織し，村民の個別要求に基づく継続的なサークル学習を意図的にすすめながら，計画の主体的組みかえ，推進を可能とする自主的な組織の創出が期待された。サークル活動は計画「主体化」の過程であり，総合教育計画の「真実の発足を準備する，村民の意欲の醸造所」ととらえられた。しかしながら，このような構想の下にすすめられた計画化の実現は事実上きわめて困難であった。

島村総合教育計画は，のちに木下春男によって一定のまとめ(10)が行われているが，住民的基盤をもった「総合教育計画」の構想は，村内の公的な組織としての「総合教育委員会」と自発的な学習活動への援助・組織化をになった「サークル（協議会）」を総合化・構造化するにいたらなかった。サークルが自己完結的な系としてではなく，集団における個人の認識の発展，思想の形成・変革が本質的な意味をもつ「運動」として十分な組織的配慮と指導体制が意図されるべきであったにもかかわらずそこまでいたらなかったと総括されている。当初の構想における公的組織＝総合教育委員会と「下からの」住民組織・活動は構造化されないまま，「島村総合教育計画」は短期間で終息をむかえるにいたる。

宮原計画論，およびその具体的「実験」である島村総合教育計画の実践にそくして，そこに内在していたいくつかの問題点を指摘することが可能であろう。計画化の主体形成とのかかわりという点に限定して検討するなら，全村計画＝ソーシャルプランニングという目標と，それを「下から」可能とする自発的な学習活動への援助・組織化の過程，すなわち村民の学習過程の展開とその構造化について当初から明確に見通しとしてえがかれていなかったと言える(11)。この結果，村民の「サークル活動」の展開としては一定の注目される実践となっているが，計画化に向けて村民の自己教育活動を組織化し，構造化することにおいて意識的な追求が必ずしも十分なされず，またその指導体制＝「社会教育労働」の展開のあり方，さらに公的機関との関連も十分明らかにされなかったと言える(12)。こうして，「下からの計画化」すなわち住民内部からの計画主体の組織化の展望が，一方で村内の公的な組織としての「総合教育委員会」に依拠し，他方村民意欲を組織する「サークル（協議会）」に二極構造化し，この双方を関連づけ，組織化するにいたらなかった。

こうした点で，島村の総合教育計画は「初発のサイクルにとどまている」と評価されるが，しかし戦後初期において地域教育計画化の住民的基盤を求めて熱い情熱をもって取り組んだこの実践から，今日あらためて継承・発展すべき課題は少なくない。

宮原とは異なる方法で，40年代後半に，アメリカにおいて1930年代～40年代に提唱されたカリキュラム改造運動や地域社会学校論の影響を受けた「地域教育」の実践が研究者の参加と指導の下で展開された(13)。この教育計画の実践と研究の中心課題は，住民自身の課題発見と参加にもとづく地域社会改造のための教育計画であり，教育の場に地域社会の改造を求めるものであった(14)。この計画論においては計画化の「主体」としての地域住民が重要な位置づけをもっていた。

太田尭のいわゆる「本郷プラン」は，40年代後半期における地域教育計画の典型的実践であった。この教育計画は，敗戦後成立した地教委・教育委員会法や地方分権化の諸法令を制度的枠組みととらえ，それを支える「民衆的土台」としての「教育主体としての地域社会」の形成を課題とし，「教育主体による積極的な教育計画化」(15)をこころみた点に特徴があった。太田計画論において公選制委員会のもとで下からの教育計画の立案の鍵（キー）をなすのが，教育計画のための民衆組織である〈地域教育懇話会〉である。地域教育懇話会は「計画主体」として組織的な要であるばかりでなく，それは「地域の生活改善」の組織であり，「地域社会の再編の組織」であり，同時に成人の「自己教育の組織」としても位置づけられるものであった。

太田構想においては，教育計画のための民衆組織とは別個のものとして成人教育計画が考えられている。当時の社会教育，成人教育を「上から作られた成人教育」としてこれを批判し，「成人教育は民衆自らの社会設計の過程にそくして成立する自己形成」であり，「地域の民衆が出くわしている共同の解決課題を，共同的，社会的に処理してゆく過程に即して，新しい民衆の社会秩序の成因としての実践力と知性が培われてゆく」(16)ことに意義があることが強調されている。そこで，具体的には計画化に向けて組織される民衆組織の中に位置づく専門的組織（専門部会）が，それぞれの領域の中で生産的な実践課題をつかまえ，民衆の参加をもたらすように仕組むことが要求される。

太田の教育計画論にある「計画主体としての成人組織」「計画過程自体が成人の自己教育」という考え方は，住民の自己教育活動を基盤とし計画化を住民自身の社会教育実践過程としてとらえる今日の我々の視点と共通するものを見出すことができると言える。

太田が実践を通じて提起した「計画主体」形成の論理，成人教育計画と地域教育計画との関連，地域教育計画における行政，自治体，国家の問題等は，今日的視点からも計画論として重要な問題を含んでいる。これらの問題の解明こそ，その後の教育計画論研究の主要な課題とすべきものであったと考えられる(17)。

しかし，太田の追求したこうした「下からの教育計画」の道は，結果的にはわずか数年で　中断にいたる(18)。太田は，懇話会の組織方針が「修正された近代主義」にもとづくものであり，「下層の大衆の活力をもっとも有効に組織することに失敗した」(19)としている。近年における太田の総括に

よれば[20]，計画化が敗戦後の国家的官僚機構の一時な停止状態という条件，地域の民衆の願望にねざしているというよりは中央（東京）からの情報への依存，「旧来の『国家』との連続した意識」「国勢的な教育観」，下からの変革のエネルギーを組織していく民衆主体の未成熟があったことをあげ，いわばその時代的限界を指摘している[21]。

以上瞥見した太田，宮原に代表されるの戦後期における「地域教育計画」のこころみは，全国的に多様なかたちをとって展開されたが，そのいずれも1950年代には終わり，その実践は初発の段階にとどまり発展することはなかった。しかし，これらの戦後教育計画の先駆的試みで問われたのは，地域教育計画化の「主体形成」の問題であり，その基礎をなす住民の自己教育活動，それらを組織化する社会教育と住民組織の問題であったことが確認できるであろう。

今日ふたたび地域において教育の計画化が実践的課題となっている状況のもとで，戦後地域教育計画が提起した問題をあらためて検討することは重要である。戦後期において提起された教育計画の理論的，実践的課題の今日的継承・発展こそ戦後期以後現在にいたる教育計画論の課題であると考える。

実践としての地域教育計画は終焉するが，戦後教育計画の理論と実践を通じて提起された問題は「教育計画論」として研究がすすめられる。そうした研究の到達点の一つとして三井透編「教育計画」(1957)をあげることができる[22]。戦後教育計画論のひとつの到達点として，この書の今日の理論水準からの再吟味が求められていると言えよう。戦後教育計画論において提出されたこれらの諸課題は，理論的実践的成熟を見ないまま，わが国の教育と政治をめぐる客観的情勢の変化の中でやがて「人的能力開発」をかかげた「長期教育計画」論にとってかわられていく。

III　「政策科学」としての教育計画と「計画主体」

1960年代の「長期総合教育計画」論は，Iで述べた50年代の「地域教育計画論」を全面的に否定した上に成立した。すでに批判しつくされた感のあるこの計画論について，あらためて「計画主体」に焦点づけて問題点を概括しておく。

まず，この計画論が登場する背景を確認しておこう。60年代において，わが国においては「所得倍増計画」をはじめとする経済開発，経済成長政策が展開され，その一環としてこれに見合った全国的な規模の「教育計画」の必要，すなわち経済発展のための教育の計画化の意義が強調された。国際的には，第二次大戦後における国家独占資本主義段階の資本蓄積への積極的な国家的介入・指導，政策技術の一環として「教育計画」が位置づけられたが，「長期総合教育計画論」はそのような国際的動向のなかでわが国の急速な経済成長に見合う教育計画として展開されたものである。

「長期教育計画」路線は，60年代～70年代にわが国の有力な社会教育学者によって唱えられ，国，都道府県主体の計画化と結びついた「政策科学」として展開された。

産業経済の発展のための労働力養成に応える「人的能力開発政策」のもとで「長期教育計画」論をかかげた計画論者は清水義弘に代表される。清水は，教育計画を「「量的に表現された教育目標を達成するための手続きの総体」と定義し，教育計画の「主体」を「国・地方公共団体・一定の国家群」に限定する(23)。このように計画主体を限定することによって「明確な目標の設定，社会変化の予測，計量作業の実施」にもとづく計画化が可能となると主張する。

清水が教育計画の「主体」をこのように限定する理由は，極めて単純である。すなわち，教育は社会の一つの機能に過ぎず，「教育は，みずからその目的を規定する力も資格もない」とされる。したがって「教育の目的を規定するのは，現実の社会的諸力であり，なかんずく時代の要請する社会的力である」(24)。具体的には「経済の高度成長」を求める資本の要求こそ「社会的要請」であり，それを実現するためには目標の設定，現状分析と将来予測とにもとづく戦略が必要であり，その戦略をもち得る計画「主体」はおのずから行政的・財政的条件をもったものに限定されることになる。

今日，再び国家・行政主導の下で生涯学習計画政策がすすめられ，一部研究者が政策浸透過程に重要な役割をはたしつつある現状で，以下の点を確認しておくことは無意味ではないであろう。

第1に，「長期教育計画」を唱える清水らの教育社会学者は「高度経済成長」政策の一翼を担う政策科学を標榜し，各県段階の「長期教育計画」策定に対し，「指導」を通じて積極的に関与していったことである。教育計画は，各県の経済計画の「下位計画」としての位置をもち，行政主導の計画化が全面的にすすめられた。

第2に，この政策の展開の中で重視すべきことは，国民・住民の教育要求と教育計画との断絶，および教育実践・教育労働と教育計画との間に乖離が生じたことであり(25)，やがて生じた教育問題の社会問題化のもとで，それを解決する国民・住民の主体形成を困難なものにしていったことである。

第3に，「長期教育計画路線」にもとづく教育政策の全国的展開は，能力主義による競争の激化と学校の序列化をもたらし，わが国教育に激しい矛盾を生み出すものとなった。(「教育荒廃」を結果した60年代「教育計画」論の破綻を前にして，清水自身がやがて(26)，長期教育計画論の「破綻・挫折」を自ら表明するにいたる(27)。)

60年代に教育社会学者によってとなえられた人的能力開発論に基づく「長期教育計画」論は，わが国の教育の深刻な病理を結果するものとなったが，同時に，教育計画を国家の手による政策体系化の手段と化し，教育計画の主体を「国家・都道府県」等の行政に限定することによって「教育計画」を教師と国民から「疎遠なもの」とし，教育労働者と住民による計画化の実践を困難にし，その結果，教育計画論の理論的，実践的前進を阻害するものとなったのである。(Ⅳ参照)

教育計画が国家による政策体系化の手段と化したこの時期は，「教育計画論」は「批判」に重点をおいたものになる。60年代「教育計画」論に対するそうした批判のうち，ここでは早い時期に問題を呈示した持田栄一と城戸幡太郎の論点を確認しておく。

持田は戦後の「地域教育計画」は教育のプログラム編成に重点がおかれていたのに対し，「長期教育計画」は地域の経済計画と結びつきを強めている段階では「長期総合行政計画」であるととらえ，そこでは自治体の「公共的性格」が問われるとした。他方，「教育行政論」を正しく位置づけていない「国民教育運動」を「理念的な教育行政制限論」として批判し，「現在におけるわれわれの課題は，現実の地域開発にみられる大企業の要請する経済合理性を制限し，それを国民福祉保障を基礎として再編成する」ことであるとし，「国民教育運動は『下から』の『地域開発』のプログラムを自治体の行政計画，国民の要求運動の組織化の両面において明らかにしていくこと」(28)が必要であると述べている。

持田は自治体のもつ「二面性」を指摘し，「自治体闘争」の問題を国民教育運動の一環に位置づけることを強調したものであったが，住民運動における学習の展開論理，教育の計画化と地域関連労働の構造を含む「計画」の内実に関しては十分展開していない。

城戸幡太郎は，「技術としての教育計画」(29)を早くから強調していた論者の一人である。「教育の計画は教育の目的を達成するための方法であり，その方法を確実なものにするためには計画が科学的に研究されなければならない」とし，教育計画の技術性という立場を前面に提起している。城戸は「人づくり論」に立った「長期教育計画」論を「科学技術と教育」の関係から強く批判している。「現代における科学技術の問題は教育原理や訓練が産業政策によって決定されるか，また教育の理念や価値は経済的価値かどうかである」と指摘し，「現在うちだされている『人づくり』は全くの経済主義のそれも資本主義の高度合理化にみあう発想でしかない」「そこには21世紀に向かって生きぬかなければならぬという日本人のちからを創造的に発達させようとする識見と気迫はまったくみられない」(30)と述べている。城戸の批判は，計画における経済主義に向けられると同時に，教育社会学のあり方，社会教育のあり方についても論じたものであった。

Ⅳ　教育計画論の復権と教育の計画化の主体形成

70年代において，社会問題として教育問題が深刻化していくなかで「長期教育計画」論に対して全面的批判を展開し，あらたなる「地域教育計画論」の構図を提起したのは藤岡貞彦氏であった。

藤岡は60年代「教育計画」論を国際的・歴史的文脈において批判・検討し，「教育の国際化」「総合化」「長期化」「現代教育計画の『階級的性格』とその役割」等の視点から克明に分析を加え，それが「破綻・転調せざるを得ない必然性」を明らかにし，「地域教育計画論」の現代的復権の課題を提起している。

「地域教育運動に支えられて，日本各地で〈子ども・青年の発達における労働・生産・技術の役割〉の研究をつうじて学校のあり方と教育の目標の再定立をはかっていく，ここに，太田，城戸，宮原らの教育計画論の今日的継承の線がみえすえられる」(31)

藤岡教育計画論の骨子は，70年代以後のわが国の教育が「長期教育計画論の廃墟の上に立っている」という現状認識に立って，戦後地域教育計画論の「現代的復権」を説くものであり，その現実的根拠は60年代～70年代の地域教育運動とそのなかでの国民の自己教育運動の展開に求められた。それは「新全総」下の地域開発の下で「地域再建」取り組む住民運動のなかから構想される「地域計画」の一環として位置づけられた。

藤岡の計画論の主題は「教育の計画化の主体」の問題であり，教育計画化の主体は地域教育計画運動，地域住民運動における住民がになうものであった。

藤岡が提起した教育計画化の核心にある「教育計画化の主体」にしぼって，以下その論点を見てみよう。「地域教育運動」の中に地域教育計画復権の可能性をみた藤岡は「地域教育運動が父母・住民の集団的な教育意思を自治的に組織し得たとき，はじめてそれは公共的性格をかねそなえ，個々の運動目標の即時的な解決をこえて地域教育計画の展望をもちはじめる」とし(32)「個別領域の即時的解決要求」がいかにして「地域課題の問題解決」と「教育要求の公共化」つながるかを提起している。地域教育運動が公共性を主張し「教育における正義の原則」（ランジュヴァン＝ワロン計画）にもとらぬことを主張するためには「少なくとも3つの条件」が必要であるとする。

第1は「父母・住民の教育要求が社会化されていくこと」であり，地域教育懇談会形式のミニマムな運動組織単位が「要求を社会化する第一次集団」であり，そこに「教育要求の水路の源流」があり，そこからより多くの住民の教育要求の〈普遍化〉〈公共化〉〈一般化〉〈集団化〉の原型がある(33)。第2は，教職員集団と父母住民が〝教育計画とは何か〟を集団思考し，教育的価値のあり方を共有すること，住民が教育問題については教育条件整備にとどまらず，教育内容までふみ込んで検討していくことが必要である。教育の内容についての要求の提起自体が「父母住民の学習＝自己教育に裏うちされること」「住民の計画主体への道は，成人自身の学習＝自己教育によって舗装」されることを必要とする。第3に，地域教育運動内部において，教育要求がもろもろの生活上の諸要求と関連していくことによって，教育運動がさまざまな生活擁護の住民運動・自治体民主化運動との結節点を見出し，（環境・地域・生活の破壊にたちむかった）住民運動の高揚に触発されて課題と要求の解決の見とおしを示唆され，地域教育運動の展開があり得る。

藤岡は，こうした条件を内に含んだ運動のかなたに，教育要求の結合体である地域教育運動が地域教育計画を展望するにいたる道程があるとし(34)，地域における教育の要求の諸運動と住民運動の結合，住民運動が地域形成を展望する過程で教育問題を射程におさめていく二方向において，地域計画化と教育計画の成立を展望したのであった(35)。

「教育運動」が教育計画化へ発展する道筋について，藤岡は，教育運動が地域教育計画へ発展する契機は，教育権の自覚化と教育要求の公共化，公共化された一般意思への発展であり，「幅広い住民の参加と協力，そのための自己教育と自己形成」(36)による計画主体の形成をまってはじめて可能となる，とする。この点にかかわって，藤岡が「教育要求と教育の計画化」(37)において示している「教

育運動→地域教育の計画化」の展開は，筆者の読みとりによれば，図式的には次のようなプロセスとして整理することができよう。すなわち個別領域の即時的要求運動(地域教育運動)→教育権の自覚化と教育要求の公共化・教育要求の公共化された一般意思への発展→教育計画の主体形成→生活圏としての地域コミュニテイの総合計画の形成への展開である。

藤岡は『教育の計画化』の最終章に「自己教育の設計」をおき，60年代に各地でさまざまに組織された民衆大学や労働者教育の組織化，民衆意識の変革につらなる新しい社会教育実践の進展を土台にした勤労人民の自己教育のみずからによる計画化の対峙をかかげている(38)。

各地の教育運動および地域開発にかかわる住民運動など幅広い教育・住民運動から教育の計画化の論理を実践的かつ体系的に論じた藤岡の以上の構想は，破綻と荒廃の淵にあった日本の「教育計画」を根底から問い直し，その「再生」の展望を示したものとして説得力がある。しかし，藤岡計画論においても，なおそこで構想されている「住民を『主体』とする教育の計画化」の具体的現実的展開の内実は必ずしも十分に展開されているとは言えない。計画主体としての「住民の自己教育と自己形成」が展開する契機，住民を主体とする計画化の展開論理の解明は課題として残されている。この課題は，計画化を住民の自己教育活動を基盤とし地域教育計画化にいたる社会教育実践過程として分析することによって，実践的・理論的に解明されるべきものであった。

藤岡が「教育の計画化」において提起した論点を，あらためて体系的・集約的に論じたのが「教育計画の主体と課題」(『講座日本の学力4　教育計画』1979　所収の中内敏夫と共筆論文。「日本の学力」の独立した一巻として編まれた「教育計画」の書は，15人の筆者により70年代末における「教育計画の総合的討究」をこころみたものとして，その今日的再検討が課題である一筆者）であり，引き続いて，「発達を保障する教育運動と教育計画」『岩波講座　子どもの発達と教育』(1979)が同じ両氏の分担執筆により書かれている(39)。この二著・論文を通じて提起されている重要な論点は「計画主体」の問題であった。

小川利夫は，70年代において，教育計画論の問題を「計画主体」の側面を重視する考え方として提出した論者の一人である。小川は，教育計画と教育の計画化との概念上の区別に立って，教育の計画化問題において「もっとも核心的な問題」は計画主体の問題であるといい，次のように述べる。

「一連の政府・財界の教育改革構想によれば，それらの教育計画はきわめて行政主導型であり，その直接的な担い手はいわゆるテクノクラート（技術官僚）にゆだねるべきだとされている。国民は計画の担い手としいよりも受け手であるにすぎない。そこでは，少なくとも計画主体としての国民・教育計画化の国民的な主体形成のすじ道は不明確である」(40)

教育計画論の課題を「計画主体」の問題として提起した点は，すでに検討した藤岡の論と重なるが，「計画化の国民的な主体形成の筋道」は小川においても同様その重要性の指摘にとどまっている。

海老原治善は「地域教育計画論―子ども・地域に開かれた学校づくり」において「上からの教育計画」に対抗する「運動としての教育計画思想とその実践方向」を，地域開発と教育の計画化，地

域教育計画思想と実践の探求という視点から提起している。〈政策対運動〉の対抗図式に立った計画論の視点は重要であるが，住民的基盤に立った計画論の構想をせまく限定してしまうおそれがあるとも言えよう。

V　教育計画への社会学的接近

70年代から80代にかけて「教育社会学」におけるあらたな教育計画化の理論動向として，松原治郎による「生涯学習社会論」をあげることができよう。

松原は70年代後半に，コミュニテイ・エデユケーションという地域教育の再編・統合論を打ち出している。それは，「生活構造論」「コミュニテイー成論」をベースにしながらアメリカのコミュニテイ・エデユケーションの実践把握(1976年)と長野県上田市における地域教育総合調査(1978～80)を媒介として具体化されたものである。松原の共同研究者であった久富善之によると，(1)地域を　イ　人々の学習要求，学習活動が展開する場　ロ　人々の学習にかかわる機関，集団，人間関係が無数にあり，実際に機能している場として位置づけ，地域社会こそ学習社会が具体的に展開すべきフィールドであるとした「地域学習社会」の提唱。「生涯学習論」にかかわって〈イ〉垂直的統合に対して，人々の生活構造の分析をとおしての「水平的次元での統合化」の重視，〈ロ〉その統合の内実を決める概念としての生活・生活システム全体に対応するかたちで統合された教育条件の必要〈ハ〉「生涯(生活)学習」を全体として教育的に整備する文脈に（＝生涯教育体制）の「外枠」つまり空間的意味としての「地域社会（コミュニテイ)」という筋道と枠組みを示した—「地域生涯学習」と「地域生涯教育」の提唱。(2)学校を「地域生涯学習社会」におけるもっとも身近で普遍的でかつ有力な教育資源（施設・設備・専門スタッフ）として地域統合の中核として位置づける。学校教育が〝地域性〟を再建し，地域社会に開かれたものとしていく。(3)学校教育の開放・地域性再建を中軸としつつ，地域全体を一つの統合的システムとして計画する[41]。

松原の「地域生涯学習論」に対しては「今のところ研究者の理想像」(伊藤三次)[42]という評があるが，「計画主体」の問題とかかわってするどく問題を指摘したのが藤岡貞彦氏であった[43]。藤岡は松原の言う「生涯学習社会」は「だれがどの方向で」システム化していくのか，その場合の改革の国レベルの主体，地域における教育計画の主体はどこに求められるかと「計画化主体」にかかわって批判を提出した。藤岡の批判の中心点は松原の「システム化」に対して「地域教育の主体を問いつめることなしに，軽々に『システム化』論に左袒することはできない」という点にあった[44]。これに対する松原との論争が行われたが，松原が病によって他界したため議論は中断にいたった[45]。(この論争に関して久富善之が一定のまとめを行っており，「計画化の主体」をめぐって論点が出されているが，ここでは指摘するにとどめる。注記46参照)

80年代に入って，教育社会学の陣営から教育計画論研究の新しい地平を拓いた論者として久冨善

之氏をあげることができる。久冨は，「60年代『長期教育計画』論批判が，今や『総括問題』に移行している」との認識から，教育社会学研究を通じた教育計画のあり方を体系的に論じた。(『現代教育の社会過程分析』1985)[46]。久冨がその「計画論」において中心的論点としたのは「計画化の主体形成」の問題であった。

かって，わが国の「教育計画論」を自らの専有物とした「教育社会学」に対して，久冨は同じ教育社会学の側から「そこには教育計画の社会学が欠落していた」との認識から，「長期教育計画論」の本格的総括をこころみ，その上にたってあらたな「教育計画の社会学」の構想を提起している。久冨の上書のテーマは，「現代においては〝教育計画〟というひとつの領域を考えようとする者にとって，〝社会過程〟がどのような意義を有しており，その分析がいかなる有効性を発揮し得るか，を明らかにする」ことにあり，それは教育計画の目的（課題），方法（手段・技術），主体（組織・制度）の三側面を貫いて，社会過程に関連させ社会過程の意義を明らかにする形で果たさなければならないと述べている。久冨は清水義弘，天城勲，中内敏夫，天野郁夫，海老原治善らの諸論を検討しつつ，マンハイムの「民主的計画論」に依拠して「『教育計画』の社会学」の「確立」の方向を検討している。

久冨がマンハイムの民主的計画論に依拠して主張している中心点は以下の点にある。すなわち，社会計画としての教育計画の目的は，「現代社会をますます『荒廃』へといざなっている社会的メカニズム(それは国家政策問題だけではない。教育社会の人々の社会関係の敵対的展開を通して，人々の意識と行動にまで浸透した問題の悪循環構造）を解明し，その関連要因を見通し，とりおさえ，組み替え，転換させて，協同的民主主義的社会関係と民主主義的人格とを形成・回復することに第一義的におかれなければならない」[47]。そのような計画化の「主体」は，今日の矛盾構造に悩み，その解決を求めてやまない人々の意志と力が組織されることが必要であり，そこにおける意識性，意図性は，教育行政のそれをはるかに上回り，「全体構造を見通し，集団的主体の内部の民主主義そのものを高めおし拡げつつ，地域社会の問題解決をめざす改革・再建の戦略を効果的に遂行する，そのような科学性と社会力とを併せ有した教育計画の真の主体が登場する。それが学校を拠点とするか，公民館を拠点とするか，また職員組合やその設立した研究所等を拠点とするか，またある場合には地方教育行政そのものを拠点とするか，はたまたそれらの連合体が母体となるか，は地域の諸条件に左右される」[48]。

このような教育計画主体の社会的形成とその力量の発揮とが，どのような社会的・制度的保障を持つべきか，そのような保障の中で，「計画力量形成」「計画主体析出そのもの」がわれわれの社会の知恵としてどう計画されるべきか（「計画主体そのものの計画化」）こそ，近年議論の多い「教育における参加」というテーマの重要問題であると久冨は強調する[49]。「教育計画を担う人間主体の個人的・集団的析出は，地方自治体レベルにとどまらず，家庭で，地域で，学校で，問題の解明と克服をめざして日夜努力している数知れない個人，組織の意図性としてあらわれる」とし「それらの

意図性が相互に折り重なって，支え合って，協同的な社会関係を形成・再建しつつ，ついには地域教育全体を見通す計画主体」となりゆくと展望している。

こうした久冨の所論は，現代社会の「荒廃」とその社会的メカニズムを自覚する個人・組織が「全体社会の教育制度，教育政策を見通す主体として組織されてゆく」道筋を社会過程の動態と民主主義の課題として解明することを提起した点で(50)，70年代に藤岡の示した「計画化の主体形成論」にかかわる議論を一歩進めるものであったと言える。しかし，久冨においても「計画化の主体形成」論は，なお抽象的段階にとどまり，その計画化の「主体」として例示されている「学校」「公民館」「教職員組合」「研究所」による計画化の具体的実践の展開過程まで掘り下げて論じたものではない。久冨は「計画主体の析出」の解明が計画論の鍵として呈示しているが，久冨計画論で重要なタームとして措定されている〈協同的社会関係の形成〉〈計画化主体そのものの計画化〉は抽象的構想として示されているのであり，その実践的理論的解明は課題として提示されているにとどまっているのである(51)。

以上，60年代「教育計画」論とこれに対する批判的検討，70年代～80年代における「地域教育計画論」をめぐって一貫して中心的課題として問われてきたのは，「計画主体」の問題であり，その形成・発展をどうとらえるかという点であった。要約的に論点をふりかえるなら，60年代～70年代の地域と教育の荒廃のもとで，「現代教育計画の廃墟」克服の方向を，地域教育運動と「新全総」における地域開発の下で「地域再建」取り組む住民運動と国民の自己教育運動の展開に求め，その中から「地域教育計画」の住民主体が形成されると考えるものであり（藤岡）「協同的社会関係の形成」の展望するなかで「教育計画化の主体形成」「計画化主体そのものの計画化」を計画化の社会学的解明の課題中心に据えて議論を展開するもの（久冨）であった。しかし，すでに指摘したようにいずれも「計画化の主体」形成を課題・構想として提起しているが，計画化の主体が析出される現実的過程を具体的実践から分析し，その内的展開構造を解明するにいたっておらず，この点は「課題」として提起されるにとどまっている限界を有していると言える。

Ⅵ 小　　括

今日，地域生涯学習計画が「住民主体」の下で現実化されつつある段階において，戦後教育計画期以降，とりわけ70年代，80年代における「地域教育計画論」研究において提起された課題があらためて問われている。すなわち，それは計画「主体」である住民の自己教育活動の展開論理を明らかにすることであり，自己教育活動を基盤として成立する地域教育計画化の展開過程を自治体における計画策定過程までふくめて実証的・理論的に解明することである。

80年代以後のわが国の生涯学習政策を特徴づけるのは，すでに多くの指摘がされているように国民の増大する生涯学習要求に応ずる公的保障・条件整備ではなく，民間事業者・資本への生涯学習

事業の利益確保のための産業基盤整備，産業立地を促進整備することに重点がおかれ，同時に既存の教育制度を抜本的に再編・整備する方向ですすめられている。80年代半ばに臨教審によって打ち出された「生涯学習の体系化」は，「生涯学習振興整備法」（1990年）によって法制度の整備段階に入り，この過程で国家政策としての生涯学習政策と国民が学習・実践を通じて求める地域生涯学習計画との間にするどい矛盾・対立が生まれている(52)。

生涯学習政策が市町村段階における施策化の段階に入った現在において，「生涯学習を基本的に草の根の民衆の生活の地点から，あるいは生産・労働の現場から，つまり地域や職場の現実のなかから，具体的には民衆の手によって創り出していく」(53)ことが求められている。地域生涯学習策定の主体は地域の現実の中で生活している住民自身であり，地域の諸課題の解決にむけての学習・実践と結合した計画化が実践的に求められている。その中で，あらためて計画化における計画主体を軸にすえた地域生涯学習計画化の構造の解明が問われている。

本稿における概括的検討で明らかなように，戦後における地域教育計画論において一貫して問われたのは「計画主体」の問題であり，その形成発展をどうとらえるかという問題であった。住民の自己教育活動の展開をふまえた，「住民主体」の地域教育計画化の展開構造の解明であった。しかし，すでに指摘したように，「計画化の主体」形成を課題ないし構想として提起したにとどまり，計画化の主体が析出される具体的契機から出発して，その展開構造を解明するにはいたっていない。

今日求められている教育計画論の中心課題は，「計画主体」としての住民の自己教育活動の展開論理を明らかにすることであり，自己教育活動を基盤として成立する地域教育計画化の展開論理を明らかにすることである。この点に，地域教育計画の現段階としての地域生涯学習計画研究における「社会教育学的研究」の主要な課題が存在しているのである。

注記

(1) 計画主体としての「民衆組織」を意識的に追求したのは，太田による「本郷プラン」であった。本論IIにおける検討を参照。

(2) 藤岡貞彦「社会教育計画と住民の学習権」『社会教育の計画と施設』，社会教育学会年報24集，1980，p.6

(3) 同上，1960年代には，総合社会教育計画にもとづく「総合社会教育」が推進された。これは行政主導による地域開発の意図を社会教育行政と連携して住民に普及徹底させることをめざしたものであり，70年代以後のあらたな社会教育計画化の動向とは区別される。

(4) 松田武雄「自治体における生涯学習の計画化に関する検討―計画化における概念の問題と参加・合意形成の問題」『地方自治体と生涯学習』，日本社会学会年報38集，1994，p.74～75

(5) 「地域社会教育計画」が社会教育の固有の課題として登場したのは，ここでの第1の時期における「地域教育計画運動」のなかで，地域成人教育組織として「教育懇話会」（太田堯「本郷プラ

ン」）が位置づけられた先駆的事例を除けば，1970年代以後である。

(6) 藤岡貞彦『教育の計画化』総合労働研究所，1977，戦後教育計画論の再評価から60年代長期教育計画にいたるまで，総括的な検討がなされた。

(7) この詳しい論点は『社会教育の本質』の最終節で「教育の社会計画」として展開されている。

(8) 島村総合計画発足に際しての講演記録であるが，この計画についてくわしい記録は残されていない。木下春男によるまとめが出されるが，宮原自身の総括は明確に示されていない。

(9) 宮原の計画論に対する最近の評価として，社会教育基礎理論研究会編著『叢書　生涯学習Ⅴ　社会教育実践の現在(2)』，雄松堂出版，(p.19～63)がある。ここでは「基本的な枠組みとしては『上から』の計画化の発想を越えていない」としている。

(10) 木下春男「島村における青年・婦人の学習活動」『東京大学教育学部紀要第4巻』，1959　島村における総合教育計画の全体的な総括はなされていない。計画化において村内の公的組織としての「総合教育委員会」が重視され，他方「下から」の組織化として「サークル（協議会）」の役割が期待されている。しかし，この双方が構造化され得ず，「計画化」実践としては初発のサイクルにとどまっているといえる。

島村に研究室から常駐した藤田秀雄による記録『島村サークル活動　サークル活動の方法』(1959.12　プリント版）がある。

(11) 城戸幡太郎，宮原誠一らの教育計画論の理論的再検討は，それ自体今日的課題であろう。この点は，戦後期における日本における教育計画論の評価にかかわる点と，この時代の教育計画論が，のちの「長期教育計画」論への批判の仕方との関係においておおいに重要な意味をもつと考えるからである。

(12) 〈注16〉の木下の「まとめ」によると，サークルが自己完結的な系としてではなく，（集団における個人の認識の発展，思想の形成・変革がサークル活動において本質的な意味をもつ）運動として十分な組織的配慮と指導体制が意図されるべきであると理解されると述べている。

(13) 小川利夫「新教育の展開と変容」『教育学全集3　近代教育史』小学館，1967　小川によれば，1940年代のカリキュラム改造運動，地域社会学校の実践と理論は，3つの系譜—①「文部省指導要領型」　②コア連「生活教育」　③「地域教育計画」論に分岐していった。

(14) 1930年～40代のオルセン（F. G. orusan）クック（L. C. cook）らによって提唱されたコミュニティスクール論の影響を受けた「地域社会学校コミュニティースクール論」を展開したのは，海後宗臣，石山修平，矢田新，山田清人，太田堯をあげることができる。

(15) 太田堯『地域社会と教育』金子書房，1949，p.53

(16) 太田　同上，p.11

(17) これらの課題は充分な展開をみせることなく，教育計画論の重点は，「政策科学」を呼号する60年代「長期教育計画論」のもとで，政策批判に重点がおかれていく。

(18) 藤岡は前掲書（p.68）において，40年代から50年代にかけての主体的条件の欠落と教育の地方分権化の凍結という政治情勢によって懇話会はついに〈教育の民衆統制〉の思想と結びつくことはできなかった，と述べている。

(19) 太田「地域教育計画」『講座　教育』第4巻，岩波書店，1952，p.217

(20) 太田『教育とは何かを問いつづけて』岩波書店，p.47～55

(21) 太田の教育計画論の積極的意義を明らかにし，その今日的継承・発展を検討する上で，この総括は外在的であり，また清算主義的傾向をもっていると考える。むしろ，太田計画論の実践にそくした内在的批判と総括が必要である。

(22) 三井透編「教育計画」（城戸幡太郎還暦記念刊行，国土社，1957年）は，「教育を計画化するための教育計画の概念の究明」「経済・労働・家庭の領域，または地域社会の領域で，教育に要請する問題や，その解決をうながすための社会的・経済的の諸条件」を明らかにすることを目的として刊行されたものであるが，この時点におけるわが国計画論の理論的到達点として検討する必要があるが，本稿では紙数の関係で省略した。

(23) 清水義弘「教育計画」『教育社会学辞典』，日本教育社会学会，1967，p.213～215「教育計画とは，量的に表現された教育政策の目標を達成するための手続きの総体である。教育計画の主体は，行政的，財政的条件から，国・地方自治体，さらに一定の国家群（たとえばOECDなど）に限定される。」

「教育計画は，狭域の単位から広域単位へ移行している。産業構造の変化，社会移動の激化などから計画主体は市町村から府県へ，府県から国へ，さらに国際単位（カルチプラン，OECD経済発展計画など）への移行もみられる。」

(24) 同　『20年後の教育と経済』東洋館出版社，1962，p.59～63

(25) 『講座　日本の学力　4　教育計画』日本標準，1979，p.6～7

(26) 「総括　低成長時代の教育計画」『清水義弘著作集』第一法規，p.353～368　清水は，ここで「60年代は大衆化路線の勝利であったといってよい。マンパワー計画は破綻し，多様化政策は挫折した」と述べる。

(27) ここには，多様化路線と能力主義教育政策の下で生まれたわが国の深刻な「教育病理」の問題が，自ら唱道した「教育計画」との関係で認識されてはいない。清水は，「政策科学」を標榜し，県レベルの長期教育計画化を指導し，その結果70年代に日本の教育病理を生み出すこととなった教育計画の結末を「教育の合理化をたかめようとする科学」の合理的・計画的意図に反して，これに不合理にも抵抗した「日本の教育病理」の責によってひき起こされた」と考え，まるで「他人事のように」憂い，やがて「地域教育論者」へと転身していくのである。注(46)参照

(28) 持田栄一「教育計画と国民教育運動」『日本の教育計画』三一書房，1965，所収　持田は地域開発政策の下ですすめられている「総合社会教育計画」に対する批判も行っている。

(29) 城戸幡太郎「教育政策と教育計画」三井透編『教育計画』国土社，1957，p.36～39

(30) 同上，p.33

(31) 藤岡　前掲書，p.82

(32) 同上，p.89～123

(33) 藤岡はその具体的な例として「三多摩高校問題連絡協議会」「杉並区立 PTA 連絡協議会」「川崎子ども白書づくり」運動をあげ，この運動の中でとくに調査活動に基づく住民の学習が「教育要求公共化の手がかり」となることを指摘している。

(34) 同上，p.120

(35) 同上，p.121　地域教育運動がたんなる教育政策批判から一歩進み出て，地域教育計画を展望し，射程におさめつつある事例として，藤岡が具体的にとりあげているのは，高校増設運動，保育所設置運動，学校統廃合反対運動，社会教育施設づくり運動などである。これらのなかで，「住民の手で，国民の教育権を守る地域レベルでの教育施設計画を要求し，建設していこうとする思想が形成されつつある」「学校を地域に開くにとどまらず，子どもの校外施設や生涯にわたる青年・成人の学習を保障する教育・文化環境の計画化が形成されつつある」としている。また，教育と福祉，文化の全面にわたる「生活圏としての地域コミュニティの総合計画」が必要となることを強調している。

藤岡はまた，70 年代の「地域教育運動」の中に，教育権の自覚の過程をとらえ，そのなかに地域教育計画の新しい国民的「主体」形成の可能性をみているが，同時に，そのなかにある「受動的・防衛的性質」の限界も指摘している。「運動内部の『守り』にとどまる性質をのりこえることが時代の要請」であり，「地域における教育権の自覚から一歩すすんで，地域教育計画を設計しようとする努力」を課題として設定することによって，はじめて地域教育運動は「国民主権と教育の地方自治原則にそくした地域レベルでの教育の建設に展望をもつことができる」。すなわち，「地域教育運動」から自然発生的に地域教育計画化」が可能となるのではなく，それを実現する主体的「努力」によってはじめてその実現の展望をもつことができることを強調している。(同書　p.249)

(36) 藤岡　同上，p.121

(37) 藤岡　同上，p.89～123

(38) 藤岡　同上，p.267

(39) この論文において，中内は 60 年代教育計画が単に上からの政策として「押しつけられた」というだけでなく，「現代の全階級にわたってあらわれてきた親たちの意識にそれなりにこたえ，これを一定の見とおしを持つ社会計画として組織し得た」点は人類史の今日的発展段階を根拠をもつこと，それ故に「その提唱者たちが自ら誇ったように，日本の教育の様相を一変するほどの力をもち得た」(中内　同書　p.287) としている。したがって，「長期教育計画」が単に「国

家主義」や経済優先主義という点から批判されるだけでは不十分であって「工業社会と公教育制度との結合を伝統的な国家主権の立場から構想したものが『長期教育計画』論であるとすれば，そのもう一つの結合のあり方―国民主権の立場からの結合を前提にもつ計画論とその実現の可能性をさぐることこそが課題であろう」としている。久冨注(46)p.230～231 参照

(40) 小川利夫「社会教育の計画化」『現代教育学の基礎知識』(2)，有斐閣，1976　p.371

(41) 久冨善之「社会計画と人間主体」『地域開発と教育の理論』，大明堂，1985，p.174～178

(42) 伊藤三次の松原の書に対する書評『国民教育　60号』，1984

(43) 松原治郎「教育計画教育発展の過去と将来の展望――」『教育委員会月報』，1967．4
同，「地域社会と学校教育―地域生涯学習システムと学校の役割」『教育展望』，1979．3

(44) 藤岡の批判は，「地域形成の法社会学的考察」『講座　教育法1　教育法学の課題と方法』総合労働研究所，1980，p.250～252　および「1980年代と社会教育実践」『月刊社会教育』，1980.11増刊，No.283 参照

(45) 論争誌は上記書と松原治郎「生涯教育と地域社会――生涯学習の形成――」日本教育社会学会編，『教育社会学研究第35集　生涯教育と人間発達』，1980
両者の論争は久冨善之により「地域教育計画の目的と主体―k，マンハイムに学びつつ藤岡批判に答える」松原治郎・久冨善之編著『学習社会の成立と教育の再編――長野県上田市――』(1983　東大出版会所収)（p.483以下）にまとめられている。

(46) 久冨善之『現代教育の社会過程分析―教育における敵対的競争を協同へ』，労働旬報社，1985

(47) 久冨　同上，p.253

(48) 久冨　同上，p.254

(49) 久冨　同上，p.252～256

(50) 久冨　同上，p.255

(51) 久冨は〈計画主体形成のメカニズム〉の解明を〈課題〉として提起したのであり，その具体的展開は住民の具体的な実践と自己教育の展開過程において明らかにされることが求められたのである。（このような課題意識をもって久冨が呼びかけた「〝地域と教育〟研究会」が中心となって「実証研究」を行ったのが長野県上田市を対象にした調査であり，その結果は松原治郎との共編著「学習社会の成立と教育の再編」1983（注記44参照）にまとめられている。この書は10人の筆者による膨大な労作であるが，久冨が述べる「計画主体の形成のメカニズム」解明の方法論にかかわって十分吟味する必要があると思われる。

(52) 山田定市，鈴木敏正編著『地域生涯学習の計画化』上・下，筑波書房，1992，1993

(53) 小林文人，藤岡貞彦『生涯学習と社会教育の条件整備』エイデル研究所，1990，p.24～41