



Title	北海道総合開発と「城戸教育計画論」の展開 : 戦後教育計画論のひとつの原点
Author(s)	鈴木, 敏正
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 103, 79-112
Issue Date	2007-12-29
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.103.79
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/30336
Type	departmental bulletin paper
File Information	103_79-112.pdf



北海道総合開発と「城戸教育計画論」の展開

—戦後教育計画論のひとつの原点—

鈴木 敏 正*

Comprehensive Developmental Plan for Hokkaido and Kido –Theory of Educational Planning :

A Starting Point of Educational Planning Theory in the Postwar Japan

Toshimasa SUZUKI

【要旨】 教育改革時代の今日、教育計画論はもっとも必要とされている教育学の領域であるが、もっとも遅れている領域でもある。まず戦後の教育計画論の総括が必要であるが、その重要な原点のひとつでありながら、ほぼ忘れ去られようとしているのが城戸幡太郎の教育計画論である。城戸教育計画論は、①北海道大学教育学部創設にかかわる「城戸構想」として、②具体的に北海道総合開発にかかわっていく中で、そして③戦前からの「教育科学」の発展として展開してきたところに大きな特徴がある。本稿では、①をふまえ、主として②について、できる限り具体的な検討を行い、それらを通して城戸教育計画論の性格、その意義と残された課題を考えてみる。

まずⅠにおいて、課題に必要なかぎり「城戸構想」を振り返り、それと北海道総合開発との関係を明らかにする。教育計画論は「城戸構想」のアルファでありオメガであった。このことを前提としてⅡでは、北海道総合開発の経過と特徴を整理し、その中に城戸教育計画論がいかに位置付けられるものであるかを検討する。その際に、初期の同開発構想に大きな影響を与えたと考えられる地域開発理念として、TVAとくにその理事長であったリリエンソールの開発思想とのかかわりに着目する。

次にⅢにおいて、北海道開発で重視された「総合性」とそれにかかわる文化厚生計画を検討する。そこでは、国家が推進する「総合性」と北海道側とくに城戸らが考えた「総合性」の差異を示しながら、そこにおける文化厚生計画の独自の意義を指摘する。そして、Ⅳでは、この文化厚生計画の一部である「教育計画案」、とくに城戸によって提案されたその内実をみる。そこには、城戸教育科学＝教育計画論の特徴がよくあらわれている。

この「教育計画案」は北海道開発計画には採用されなかったのであるが、実践的には一定の展開がみられる。Ⅴにおいては、その北海道レベルの例として「北海道教育課程」の策定とその内容、Ⅵにおいては町村レベルの例として、城戸らが指導し、かつその実践から学んだ上士幌高校における「農村地域社会学校」の実践を分析する。それは、城戸教育計画論が地域における実践に移された場合にどのような形をとるのかを具体的に示すものである。

以上の検討をふまえてⅦでは、総合開発にかかわる城戸の教育計画論の特徴と性格を検討する。それは、今日においては地域の内発的発展にかかわる「地域創造教育」の一環として発展されるべきものである。「まとめに代えて」では、北海道の内発的な開発の動向に影響をあたえた

* 北海道大学大学院教育学研究院教授

TVA開発論のその後をふまえつつ、教育計画論への示唆を考えてみる。TVAモデルに影響を受けた総合開発にかかわる教育計画論は全体として改良主義的なものであったが、そこから革新主義的・改革主義的な実践の要素も生まれた。新自由主義的改革が支配的な今日、これらの実践モデルの螺旋的展開を生み出すような教育改革を推進する教育計画論が求められていると言える。

【キーワード】教育計画論、城戸構想、北海道総合開発、TVA、北海道教育課程、農村地域社会学校、地域創造教育

はじめに

本稿の課題は、戦後教育計画論のひとつの重要な原点として城戸幡太郎の教育計画論（以下、「城戸教育計画論」）の性格を明らかにするために、北海道大学教育学部創設に際してのいわゆる「城戸構想」にはじまり、北海道総合開発にかかわっていった城戸教育計画論の展開とその性格を検討することにある。

「戦後教育計画論のひとつの重要な原点」と言ったが、今日、そのことが学界における共通理解になっているわけではない。その理由としては、城戸の教育科学と教育計画論がユニークなものであり、しかも戦後は、北海道という周辺地域の課題に密接にかかわって展開されたこと、さらには、日本における教育計画論そのものの展開が不十分であることなどを挙げることができよう。

そうした中で、これまでに城戸教育計画論の重要な位置づけをしたものとして、藤岡貞彦『教育の計画化』（1977年）がある。藤岡は、教育計画論の原型を（1）マンハイムに代表される「生涯教育論の源流」、（2）大田堯が指導した「本郷プラン」に典型的な「教育主体の論理」（地域教育計画論）、（3）城戸および宮原誠一による「生産主義的教育計画論」の3つに整理して、城戸教育計画論を第3の原型に位置づけている。そこで城戸の教育計画論は、「教育目標として生産の人間を措定し、その方法として生産教育を構想し、総合技術教育を中核とした教育計画によって全教育体系を一元化する、ということにつきる」¹とされている。

たしかに「生産主義的教育計画論」は城戸教育計画論の重要な側面であり、今日でも引き継ぐべき内容をもったものであるが、藤岡の評価は、多分に宮原誠一の理解に引きつけられたものであるという側面がある。城戸教育計画論は「生産主義的教育」に限定されるものではなく、藤岡の言う（1）や（2）の側面も含みつつ、宮原教育学とも異なる城戸教育学＝教育科学全体に大きな位置づけをもっているものである。あらかじめ結論的に言えば、城戸教育計画論の特徴は、第1に、北海道大学教育学部創設にかかわる構想（「城戸構想」）において中核的位置づけを与えられたこと、第2に、具体的に北海道の「総合開発」を推進する一環として考えられたこと、第3に、戦前からの教育科学運動を通して彫琢してきた教育科学の発展として具体化されたものであること、という3つの点にある。

本稿は、第1の点をふまえつつ、主として第2の点から城戸教育計画論の性格を解明しようとするものである。それは地域開発、より正確かつ積極的には地域の内発的発展とかかわる教育計画論の意義を検討することにつながる。そうした視点は、戦後教育の理念と体制を大きく転換するような「改革」が振興している今日において、教育の理論と実践を発展させるために、さらにはグローバルな視野から地域社会の発展を考える上でも、あらためて振り

返って考えてみる価値のあることであると考ええる。

以下、【要旨】で述べた構成にしたがって順次検討していく。

I 「城戸構想」と北海道総合開発

城戸幡太郎が北海道大学（以下、北大）教育学部の事実上の初代教育学部長であったことは周知のとおりである（実際に教育学部長となったのは1951年6月）。城戸の北大教育学部創設にあたっての構想は「城戸構想」と呼ばれてきたが、その中心にあるのは城戸の教育計画論であり、城戸構想は教育計画論の展開そのものであると言える。

城戸はみずからを振り返って、北海道とくに北大に関心をもったのは、戦前に年下の盟友・留岡清男と北海道の農村地域を視察した際に、北大を見学し、クラーク博士の「ボーイズ・ビー・アンビシャス」の記念碑を見たときからであったと言う。その時浮かんできたのは、戦前の「教育科学研究会」活動、戦後の文部省教育研究所長や教育刷新委員会委員などを通して一貫していた、次のような教育改革についての考え方であったと言う。すなわち、「日本はもちろんですが、とくに北海道での教育改革は上からの命令ではなく、下からの農民の野心によるべきで、教育はその野心に理想を与える力を養うことであり、これが大学の使命でもあろう」ということである²。「野心に理想を与える力」の意味について今は措くとして、まずはボトムアップの教育改革が考えられていたことに注目しておこう。

さて、戦後CIE（連合軍民間情報教育局）からの勧告にもとづき、旧帝大にも教育学部を設けることが国立学校設置法（1949年）で決められたが、北大にも教育学部創設委員会が設けられ、城戸は事実上の教育学部長としてその委員会に参加することになった（1948年12月）。その際の城戸の基本的な考え方は、「これまでの教育学の体系からでなく、教育科学の立場から、とくに北海道の教育計画を問題として学部の構成を与えてみよう」というところにあった³。「教育科学の立場」というのは、戦前の教育科学運動からのもので、とくに、教育の「生活主義と科学主義」という立場のことである。北海道の教育計画を問題にするということは、次のように説明されている。すなわち、「戦後の北海道は日本のホープとして総合開発が計画されていましたが、かつての植民地の開発のようなものではなく、道民みずからの力で、道民のための開発をしなければならないのではないか」、そのような開発に「教育はどのように貢献できるかを北大教育学部で研究し教育してみよう」ということである。地域住民（道民）主体の開発に教育はどのように貢献できるのかということが最大の関心事であったことがわかる。

以上のように、ボトムアップかつ地域住民主体の北海道開発にかかわろうとしていた城戸は、北大に教育学部が創設されたのは「北海道の開発にとって教育学が重大な使命を有する」からであり、教育学部の指導目標は「北海道開発のための教育計画の研究とその実現」でなければならないとしていた。その理由については、次のように説明されている⁴。

すなわち、「開発は科学、技術の問題であると同時に、それらを開発の目的に利用する人間の教養が問題である。大学は全体としてそれを問題としなければならないのであるが、特に教育学部の任務は専門の科学者や技術者による研究の成果を一般道民に理解させ開発に従事するものの労働力と生活力との文化水準を高め、開発精神を昂揚して日本の政治的、経済的独立に協力させることである。これが北海道における社会教育と学校教育の任務であると

思うが、それらの教育を担当する指導者なり教員の養成が北海道大学の教育学部に負わせられた使命であるとわれらは自覚している。従って教育学部の指導目標は北海道開発のための教育計画の研究とその実現でなければならないと考えている。」と。

ここに、北海道総合開発に貢献するための教育計画研究を軸として、北大教育学部創設の「城戸構想」が打ち出されたことが明白にあらわれている。もちろん、大学の研究と教育のすべてが一方的にその存在地がある地域の「開発」に貢献すべきだと言っているわけではない。そこには、「地域総合開発」とそれにかかわる教育と「教育科学」に対する城戸なりの理解がある。ここでは、北大教育学部創設にあたっての「城戸構想」にそれらの特徴をみておこう。

まず、北海道の総合開発、実際の政策としては「北海道開発法」（1950年5月、改正51年、52年）にもとづく「第1期北海道総合開発計画（1952～1961年度）」（さらに具体的には、その第1次5カ年計画）にかかわって打ち出された「城戸構想」がどのようなものであったか、とくに「教育計画」の位置付けを中心に振り返っておこう。

城戸幡太郎は1948年12月に北大に設置された教育学部創設委員会に参加し、1951年6月に同学部長となったが、その前年、50年10月の雑誌『北海道教育評論』に「北大教育学部の構想」を載せている。そこで彼は、北海道の教育は「北海道の総合開発事業と連関して計画されなければならない」と言い、北大教育学部は「北海道の教育計画に科学的基礎を与えることを任務とすべき」だと述べている⁵。それは、北大教育学部創設委員会での審議をふまえ、将来は大学院を設置することをも考慮し、研究者と指導者の養成、とくに（北海道学芸大学＝現北海道教育大学との関係も念頭において）高等学校の教員養成を企図したものとされている。

具体的には、主として教育の研究者および指導者の養成を目的とする第1部と、とくに高等学校の特殊技能を教育する教員の養成を目的とする第2部から構成されるものとされている。第1部は「教育科学」を研究・教育するものとされ、教育史学、教育計画、教育課程、教育方法、教育施設、教育衛生、特殊教育、社会教育、教育行政の10講座、第2部は「教育技術」にかかわるもので、体育学科（講座数4）、芸術学科（同5）、職業学科（同4）、家政学科（同5）の4学科に分かれたものであった。城戸は「教育技術」を重視し、とくに北海道の総合開発事業を推進するためには高等学校の職業教育、職業に関する総合的理解をすすめるような職業教育が重要であるとして、総合大学の教育学部に職業学科を設置すること、さらに生活文化の向上のために北海道の生活刷新運動を促進するような家庭科の教育の充実をはかる必要性を強調している。

実際の1952年度概算要求では、第1部は教育史学、教育計画、学校計画（学校課程と教育方法の統合）、社会教育、教育施設、教育制度の6講座に縮減された「教育学科」とされ、これに第2部に相当する体育・音楽・職業・家庭・養護の5学科を加えたものとなった。教育衛生と特殊教育は養護学科にまとめられたかたちの要求書となっている⁶。関係者には周知のように、文部省大学設置委員会が認めたのは「教育科学」の部分で、「教育技術」は総合大学にふさわしくないものとされた。

ここで重要なことは、これらの講座編制を城戸がどのように位置付けていたかということである。城戸は、北大教育学部はこれまでの教育学の体系からでなく、「教育科学（生活主義と科学主義）の立場から、とくに北海道の教育計画を問題」として、「開発に教育はどう貢献することができるか」を教育し研究しようとしたと述べている。そして、それぞれの講

座については、のちにふりかえって、次のように説明している⁷。

すなわち、「教育の生活主義は道民の生活を問題として、それをどう科学的に設計して道民生活の向上と発展をはかるかが北海道の教育計画の課題であって、このためには『教育計画』を研究する学科が必要となります。この教育計画のためには、北海道の開発史を教育の立場から、そして外国の歴史とも比較して研究する必要があるので、『教育史』研究の学科を考えました。そしてこれからの北海道の地域開発としては農業を主体としての産業の開発であるから『産業教育』の学科、…それとの関連から『生活教育』…。そしてそれらの教育を普及徹底するためには道民教育としての『社会教育』と、将来の道民となる子どもたちのための『学校教育』…。これらの教育計画を実行するためにはその制度化が必要なので『教育制度』…。北海道にも障害児はやはり相当数いるわけですし、また北海道のような未開発地域の多い山村僻地には教育が普及徹底していないために学力不振の子も多いので、この子らに適性な教育をするための『特殊教育』…。」、と。このほかに上記のような学科（ないし講座）が構想されたのであるが、ここに登場する8つの学科が、その後「講座」に縮小された上で、実際に年次計画にそって実現された8講座となるものである。1951年度に3講座（教育計画、教育史、社会教育）、52年度に2講座（特殊教育、産業教育）、53、54、57年度に1講座ずつ（生活教育、学校教育、教育制度）である。

講座体制以外にも、文部省には正式に認められなかったが、実際的に進めたさまざまな取り組みがあった。重要なものとしては、①北海道の文化振興のための音楽専攻（音楽学科が認められなかった。音楽専攻はのちに北海道学芸大学に移行させられる。）、②体育専攻（体育学科は認められず、北大内部でも一般教育としての体育を専門教育から分離するという立場であった）、③幼児教育の実践と研究の場としての「幼稚園」の創設（当初は精神薄弱児を含めた混合保育）、④穂別町の定時制高校を利用した付属実験学校、⑤北海道の総合開発のための教育計画を研究する「北海道教育開発研究所」などである。これらは、のちに、正式に講座となったもの（②）、乳幼児発達臨床センターや産業教育計画研究施設のように制度化されたもの（③、⑤）、あるいは、音楽専攻や僻地教育研究所など、城戸が北大定年後学長として就任した北海道学芸大学（のちの北海道教育大学）において展開したもの（①、④）もある。

以上を含めた「城戸構想」に、「教育計画」を出発点＝基軸とする相互の研究・教育領域の関連についての城戸の理解をみることができる。それらの全体が、北海道の総合開発に貢献する「教育計画」を研究するための諸領域として位置付けられたのである。城戸にとって「教育計画論」は、教育学展開における最大のキーワードというのにとどまらず、いわば「マスターワード」であり、アルファでありオメガだったのである。

Ⅱ 北海道総合開発計画とTVAの理念

さて、教育がほんらい未来に向けた活動であるとするならば、どのような教育活動であれ、必ずなんらかの「教育計画」を伴う。したがって、教育計画に一般的性格があるとしても、その本質を理解するためには、いつ・どこで・誰が・誰に対して・どのような条件のもとで策定しようとした計画であるかという歴史的な性格が問われなければならない。ここではまず、城戸教育計画論の歴史的な性格を考えるために、城戸がもっとも重視してかかわっていった北

海道総合開発の経過を振り返り、その内実を検討してみよう。

第2次大戦後の日本の再建にあたって、北海道の開発には大きな期待がよせられていた。第1に、北海道には未開発の広大な大地があり、日本経済再建に必要な食料と資源の開発のもっとも大きな可能性があると考えられたからである。第2に、それと並んで緊急な課題とされた、戦地からの引き揚げ者をはじめ、敗戦直後の膨大な過剰人口を吸収することが可能な開拓地をもっとも多くかかえている地域と考えられたからである。

もともと北海道は、日本資本主義の「辺境」として位置付けられていた⁸。戦前から「内地植民」が政策的に推進され、終戦時まで続く計画としては、1927年にはじまる20ヵ年計画としての「第2期北海道拓殖計画」（1946年度終了）があった。戦時下に財源計画もたたなくなつたこの計画が終戦後に機能するわけもなく、政府は、とくに食糧難に対応するための「緊急開拓実施要項」（1945年11月）を閣議決定したが、その実施は49年度で10%にも充たないきわめて低い達成率となつた。こうした中で、より長期的・組織的・計画的な地域開発計画が求められていたのである。

その見本はあつた。占領軍となつたアメリカで経験済みのTVA（テネシー川流域開発公社）である。周知のようにTVAは、1929年に勃発した大恐慌への対策として33年に始まるニューディール政策の目玉である。とくに発展が遅れていて打撃が大きかつた地域社会を救済するために設立された地域総合開発公社として、「多目的ダム体系の建設により、河川全体を管理して洪水制御、水運の改善、発電を中心に、農村電化による住民生活の向上、レクリエーション地の造成、住民に対する社会教育・啓蒙活動の普及など総合的な地域計画の実践」を試み、地方分権の思想にもとづき「草の根民主主義」の発展を図つたものである⁹。したがって、とくに敗戦後の危機的状況と戦後改革の中で、残された未開の地としての北海道を開発するのに適合的な方式と考えられたのである。

GHQとその意向を受けた日本側の官僚の中では、TVA方式による開発に期待をよせるものが多かつた。敗戦直後の日本経済復興案としては、いずれも1946年に公表された、外務省特別調査委員会報告『日本経済再建の基本問題』や内務省の「復興国土計画要綱」などが知られているが、とくに前者は北海道開発にかかわって、TVAのような「組織的科学的的方法」による開発事業を考慮すべきだとしていた¹⁰。TVA方式が期待されていたのは北海道開発に限らず、「国土総合開発法」（1950年）は、1960年代以降の「全国総合開発計画」とは異なり、TVAを念頭において、特定地域の流域開発のための重点的・総合的地域開発計画を意図していたと考えられている。財政危機の中で効果的に国家資金を投入するために、奥只見地域や北上地域などで、当時の緊急課題であつた電力開発とそれによる地域の産業と生活の総合的發展をめざしていたからである。

しかし、それらの意図は実現したとは言えない。鈴木誠はその理由として、①政府内部の力学（とくに旧内務省系官僚の巻き返し）が重点的・総合の開発を形骸化したこと、②地方の政財界からの圧力（指定地域の争奪戦がおこり、51地域が名乗りを上げ、22もの地域が指定された）、③アメリカの対日圧力（「経済的自立」のためのダム開発など、電源開発のみが突出した）をあげている¹¹。もちろん、1950年代の日本における地域開発政策の動向は北海道にも反映している。こうした中で、北海道においてTVAの理念が取り上げられたのは、むしろ政府主導で成立した北海道開発法（1950年）に批判的に対置されるものとしてであつた。

北海道の「総合開発」（以下、当時「総合」とされているものも「総合」と表記する）に

については、1947年4月に閣議決定されたがGHQの反対で日の目を見なかった「幻の北海道開発庁構想」をはじめ、北海道開発法（1950）をめぐる国会審議においても、範とすべき事業方式の在り方としてTVAがしばしば言及されている。とくに同法にもとづく体制ができる前に検討された独立行政委員会としての「北海道開発委員会」案はTVAをモデルとしたもので、具体的に石狩川流域の開発などが考えられていた。

北海道側にとっては、それは単なる事業方式の在り方にとどまらない、開発の理念や主体にかかわる問題でもあった。北海道の民選知事として再選された田中敏文は、1951年5月31日、北海道開発法の一部改正についての参議院における内閣・人事・地方行政・大蔵・農林など10委員会の連合委員会に参考人として出席し、TVA理事長のリリエンスール（引用文ではリリエントール）がかかげる理念を引用しながら、次のように述べていた。

すなわち、当面の北海道総合開発の在り方は、「総合開発と言いますが総合と申しましても単にいわば自然科学的な資源の有機的な総合に止まることなく、これをより深く文化、科学的な、いわば住民文化との立体的な自治行政の面との総合にまで結合して、アメリカのTVAにおけるあのリリエントール氏が言われておりますように、資源の開発は自然自体の立体性によって支配されなければならないということ、民衆が開発に積極的に参加しなければならないという、この二つを北海道開発におきましても基本理念としてこれを堅持すべきものでありまして、又これなくしては本当に北海道の総合開発の正しい実現は期待することはできないと私は考えている次第であります。」¹²、と。

しかし、政府が主導しようとした北海道開発の現実とは、自然と人間の一体性や民衆参加の地方分権というような、長期的視野にたった組織的・科学的な開発方式にはほど遠かった¹³。それまで北海道開発を担当してきた内務省と農林省さらには大蔵省や自治省など政府内における各省庁間の主導権争い、さらにはGHQの意向¹⁴、北海道庁の対応とのかかわりがあり、それらを調整して、北海道の長期的開発に責任を持って推進する体制ができなかったことが大きな理由である。1946年11月の内務省の北海道開発局案にはじまり、その後さまざま案が生まれては消える迷走を重ねた上に、50年に「北海道開発法」が制定され、52年度から「北海道開発総合計画」がスタートするまで、北海道開発は「無計画状態」にあったのである。もっとも、わずか25日の差であるが、「国土総合開発法」（1950年）に先立って北海道開発法が公布されたことは、具体的に「全国総合開発計画」が出発したのが1962年、「北海道総合開発計画」の10年後であったこととあわせて、北海道の国策上の位置の高さを示しているとも言える。

いずれにしても、こうした経過から生まれた「北海道総合開発」の体制には大きな問題があった。そもそも同法にもとづく北海道開発庁は、予算一括計上や事業実施の権能をもたない「企画官庁」となってしまう、「骨抜き」¹⁵と批判されるようなものになった。そこから必然的に生まれる省庁間の縦割りの問題に加えて、より大きな問題となってきたのは中央政府主体論と北海道主体論の対立である。その後今日に至るまで問題を引きずることになる北海道開発の「二重行政」問題である。具体的には「北海道開発庁—北海道開発局」と北海道との、対立を含む入り組んだ関係である。最近では、こうした体制を、国土開発をめぐる中央と地方との協調と対抗が錯綜する「領域対機能」の関係として捉え直すような研究もあるが¹⁶、とくに北海道知事が「革新知事」であった1950年代には、この「二重行政」問題は厳しい状態にあった。

「北海道開発法」は、「北海道における資源の総合的な開発」に関する基本的事項を規定したもので、それを進めようとする「北海道総合開発計画」は「国民経済の復興及び人口問題の解決に寄与する」ために、「北海道における土地、水面、山林、鉱物、電力その他の資源を総合的に開発するための計画」とされている。この法案の作成にあたった北海道総合開発審議会の「北海道開発法案要綱」（1949年12月）の目的条項案にはあった「住民の生活の安定および文化の向上」（とくに北海道側からの要求が強かった点）が削除されたことに示されるように、北海道という地域の内発的な発展や地域住民の生活向上のためというよりも、戦後の国策的課題を解決するために、「資源開発」を最大のキーワードとしたものであることが明白である。

もちろん、こうした法律の枠内においても、北海道側の総合開発計画に向けての努力は続けられた。ここではそれを、知事の諮問機関である「北海道総合開発委員会」が作成し、知事に答申し（1951年2月）、内閣に提出された「第1次5カ年計画案」¹⁷にみておこう。

その「基本理念」においては、日本経済の復興と人口問題の解決という全国的課題に寄与するところ甚大であることが強調されつつ、北海道に即しては、旧来の「拓地植民的傾向」を脱する必要が強調されている。すなわち、各種資源の開発・高度利用と第1次産業振興に加えて、産業を高度化し集約的収容をし、その必然的結果として、「北海道の所得水準、生活水準が高まり、言葉の真実の意味において、国民の居住地として快適であり、投資地としても有利な環境が形成されなければならない」、と。そして、当面もっとも遅れている「基礎施設」の拡充強化、すなわち①電源の開発、②交通の整備、③食料生産の増強、④魚田開発と漁港の整備、⑤地下資源の調査、⑥治水利水の一貫性実施、⑦造林と奥地未利用林の開発、⑧調査研究機関の拡充、そして「これらの開発の目的であり手段でもあるところの道民の生活文化の確立向上」をあげている。

ここでは、北海道開発は北海道開発法にもとづいて「総合的性格」が付与されたとしながら、まず第1にあげられている「電源の開発」について、次のように述べていることが注目される。すなわち、石炭確保のためにも電力が必要であるから、石狩川・十勝川水系を中心とした「河川総合開発計画」を進めるべきことを強調しながら、「T.V.A.のごとき河川を中心とする総合開発は本道においてはじめて実現可能」であるとしていることである。ここにも、TVAをモデルにした上での主張をみることができる。

「計画の輪郭」では、生産施設、交通施設、国土保全施設、民生施設、の4つに分けた計画があげられ、その後各章でそれぞれについて述べられている。生産・交通計画だけでなく、国土保全施設も位置づけ、「河川を中心として治山、治水、砂防と一貫した河川総合的な計画」を樹立したとしていることには、TVA方式の影響が明らかである。しかし、この計画案においてもっとも特徴的なことは、やはり、北海道開発法にはない「民生施設」計画が位置づけられていることであろう。それは、①都市計画、②水道、③住宅、④学校、⑤厚生、⑥観光、⑦調査研究機関から成る。同計画書「第6章 民生施設」では、これまでの開発方式が「道民をして定住せしめる施設に十分の考慮を払わなかったために、諸産業の振興はあまりみられなかったのである」という批判的総括からはじまっている。そして、あらゆる民生施設の不十分さを指摘しながら、「最も緊要と思われる住宅、衛生、学校施設に重点」をおいて立案したとされている。

保健所の整備拡充、無医村対策、結核対策（北海道は結核死亡率第1位）、医育計画の4

つに重点をおいた厚生（衛生）計画などにその緊要性はあらわれているのであるが、ここでは、本稿の課題からして、学校計画に注目しておこう。まず小中学校では、6・3制に対応した校舎不足解消が、高校では進学率向上と（北海道開発に対応できる）実業教育課程の整備、大学では既存大学の充実と相互関連の整備が重点とされている。これに加えて、小中学校では「盲聾学校」の整備、高等学校では「中堅技術者」の育成、大学では、医科大学拡充・函館大学設置、そして「その他」として博物館・図書館・公民館・体育施設等の社会教育施設の設備があげられている。

TVAにまで範を取らずとも、ほんらい、これらが含まれてはじめて「総合」計画といえるのであろう。「結語」では、とくに「生活水準の向上は道民の生活改善の努力にまたなければならない」と述べながら、あらためて、上述のリリエンソールの2つの理念が引用され、「この含蓄にみちた言葉は、そのまま北海道総合開発の実施についても、適用されるべきものであろう」と結んでいる。

なお、「はしがき」では、今後留意すべきこととして、次の点をあげている。①この計画では「基礎施設」の整備強化に焦点をあてているが、第2次・第3次産業を含めた「産業開発計画」が必要なこと、②地域的・年次的計画にまで踏み込んだが、さらに、産業生産計画とマッチした「地域計画」¹⁸が調査立案されなければならないこと、③できる限り弾力性を付与したが、今後の情勢変化に対応するためにも、より完璧な基礎資料の整備によって「科学性と合理性」が付与されるべきこと、④国土総合計画の一環として考えたが、「地方自治ならびに地方経済の開発の立場よりする主張も新しい民主主義のもとにおいては、大胆にとり入れられるべきことを主張するものである」こと、⑤現に行われつつある各種の施策と「総合的に調整推進」されなければならないこと、である。

以上のような『北海道総合開発計画第1次計画書』の提案は、北海道開発の総合性と現実性を確保するために「基礎」的に必要なことであった。しかし、「二重行政」のもと、財源不足もあり、それらの実現は困難を免れなかった。実際に、北海道開発法にもとづく第1期第1次5ヵ年計画で対象となったのは、電源開発・石炭開発にはじまり、道路・港湾・河川整備、食糧増産、地下資源開発といったものであった。当然のことながら、革新知事のもとにある北海道からは、地方自治の精神にもとづく北海道の主体性を基礎に、住民の生活と文化を含めた「総合的開発」が要求されることになる。ここに北海道開発についての、特に第1次5ヵ年計画の評価をめぐってのいわゆる「開発論争」¹⁹が展開される背景がある。

城戸幡太郎が北海道の「総合開発」にかかわって、生活主義と科学主義の立場から教育計画を推進しようとした背景としては、以上のような経過を無視することはできない。また、城戸が「北海道総合開発計画」策定のための北海道総合開発委員会文化厚生部会に参加し、とくにその教育分科会で中心的な役割を担おうとしたことの意味も明らかにできないであろう。ここでふまえておくべきことは、同じ「総合開発」と言っても、政府や北海道開発局が進めようとする「資源の総合的な開発」と、城戸らがいう「総合開発」では「総合」の意味が大きく異なる点であろう。それは、北海道総合開発委員会における「文化厚生部会」の位置づけにもかかわる問題である。

節をあらためて、これらについて検討してみよう。

Ⅲ 開発の「総合性」と文化厚生計画

北海道総合開発における総合性の重視、そこにおける生活文化とくに教育の重要性については、以前から指摘されていた。前節でみた北海道総合開発委員会「第1次5カ年計画案」

(1951年)は、48年9月に知事に答申された北海道総合開発調査委員会『北海道総合開発計画書』(いわゆる「10カ年計画案」)の理念にもとづいて策定されているとされている。同計画書は「アウトルキー的色彩が強い」ということで政府とGHQの承認を得られなかったとさえ言われているものであるが²⁰、過剰人口収容・経済復興といった全国的課題の中に北海道開発を位置付けながら、「北海道総合開発計画樹立の基本方針」として次のような点をあげていた²¹。

①「日本再建の一環」として最も強力に行われるべきこと、②開発の根本は人の移住と資本の導入であり、「国民の居住地として快適であり、投資地として有利な理想形態を形成することに基本理念を置くこと」、③国は積極的施策によって「国民の定住と投資の誘致」に努めること、④その効果は「経済、社会、文化各種より考察して最も合理的なもの」であるべきこと、⑤拓地植民から資源開発へ重点を移すこと、⑥原料生産地の性格を脱却して「工業的高次生産地」たらしめること、⑦開発計画は、「各種開発事業相互の関連性と作用性を考察し、更に其の緩急軽重の度を考慮した総合的、合理的なもの」たるべきこと、⑧日本再建の目的に副って、10カ年の目標を定めること、である。

総合的視野にたち、生活文化に重要な位置づけをあたえていることは明らかであろう。実際の「北海道総合開発の施設」においても、運輸交通・治山治水そして「総合開発の調査研究機関」と並んで「文化厚生施設」が位置付けられており、前節で見た北海道総合開発委員会「第1次5カ年計画案」と同様な計画案がみられる。北海道総合開発を科学的・合理的に進め、「寒地的生活」を確立するために「文化的施設、特に科学的教育の普及を図り道民の文化水準を高め、その生活を向上すること」が重視され、「北方生活科学研究所」設立を計画していることも大きな特徴である。

生活文化とくに教育の重視はすでに、「第2次拓殖計画」に次ぐ新計画策定のために1946年7月に北海道庁長官の諮問機関として設置された「北海道総合開発調査委員会」の動向にみることができる。同調査委員会は47年3月26日に北海道総合開発の「中間答申」を提出している。それは、3月20日に文部省の「学習指導要領」が発行された直後、同31日に教育基本法と学校教育法が制定される直前であった。こうした情勢下にあったこともあろう、北海道総合開発調査委員会「文化厚生専門委員会」の中間答申では、まず学校教育関係・社会教育関係の計画があげられ(実際の答申ではこの後に別に「体育関係」が位置付けられている)、次いで福祉関係・保健衛生関係・住宅関係(附説 労務関係、答申では独立され、さらに「観光関係」が加わっている)という構成になっている。

その学校教育関係の「序説」では、日本の教育制度は「今や画期的且全面的改革の時期」にあるということをふまえ、その新制度の趣旨に添いつつ、「本道開発の立場よりその地域的、産業的、文化的諸事情を充分考慮して特色を発揮し、教育の実績をあげるよう計画されなければならない」とされている。具体的には、貧困な学校教育の制度・設備を6・3・3・4制に対応したものに整備することと同時に、その教育内容では「個性の開発、道義心並に政治意識の高揚及び保健衛生思想の徹底、並びに本道開発の基礎としての科学的技術的教育等」が重視され、北海道の実情に即した教材と科目を提供する「一般的教科」と、農業・水産・

工業・医学を位置付けた「実業科目」から成るとされている。

社会教育の「目標」としては、北海道の総合開発のため「民主主義を浸透会得させ、次第に各人の人格をたかめ教養を深くし、一日も速やかに先進各国に遜色なき公民のひとりひとりをつくる」ことが述べられている。その方法においては、「過去の誤まれる錬成的方式や訓戒的指導をやめ合理的にして快適な方法」で進められる必要があるとし、とくに「公民館」（集会室、図書室、産業室〔作業場〕、ところにより託児所、授産場の附設）の設置、公開講座や講義による成人教育（とくに婦人や余暇に恵まれない勤労者を対象、父兄教師会の組織、労働組合組織との連携）による民主主義の普及と北海道総合開発の基礎である科学知識の普及などが計画されている²²。

このような「中間報告」が出された直後、1947年4月3日には第1回統一地方選挙が実施され、田中敏文が北海道庁長官に当選し、同5月3日には地方自治法の施行により、同長官は北海道知事となった。この後、50年4月に北海道開発法が施行され、6月から北海道開発庁が発足するが、その一方で、51年4月には田中知事が再選され、北海道の自主性や特性がより強調されていくことになるのである。城戸幡太郎が北海道大学教育学部創設委員になり（48年12月）、同学部長となる（51年6月）のは、上述のような過程で「二重行政」状態が明確になっていく時期であったのである。

こうした経緯と情勢変化（朝鮮戦争と単独講和など）をふまえて、北海道総合開発委員会文化厚生部会は、1952年、「北海道総合開発計画文化厚生計画の基本構想」を発表した。同構想は、（1）講和条約発効後の「容易ならざる経済的社会的諸条件を克服し、新しい民主的な地域社会を建設するために」、北海道の環境に即応した生活文化施設を拡充すること、（2）衣食住に関して「最も合理的な生活様式」を確立することが「道民の自主的活動を通じて」展開されなければならないとしている。ここで注目すべきことは、「文化厚生施設の整備拡充と、生活文化の確立向上とが実現される場合においてこそ、総合開発の目的である国民経済の復興と過剰人口問題の解決に寄与」することができると主張していることである。その主張は、かなり説得的であったと考えられる。同構想にもとづく「文化厚生計画の基本方向」の内容をみておこう²³。

そこではまず、一方で北海道開発法にもとづく「北海道総合開発」の動向を見ながら、他方で「地方自治の本旨に基づく地域住民の行政への積極的参加」に注目し、「総合開発と道民生活の安定向上、この両者の関係が如何にあらねばならないか」が基本問題となってきているとしている。そして、なぜ「道民生活の安定向上」が強く要請されるのかと問い、ひとつに、住宅の問題に端的にあらわれているような、現実の道民生活の貧困、ふたつに、それ以上に、これまでの開拓政策が「生活の直接的具体的基盤に配慮することなく」進められてきたことを問題にする。「道民の生活に直接関係のない資源開発であったことに対する歴史的社会的反省」である。

重要なのは、そのことが北海道経済の「後進性」、構造的な劣弱性と言われるものをもたらししているという指摘である。北海道経済は「第一次産業部門の原料資源基地」ととどまっていて「不均衡」な産業構造にあり、他方、「府県経済の完成品、半製品の商品市場」として、消費においても地域外依存度が高いという性格をもっている。これらのことには、「北海道の経済活動の勤労の果実が安い価格で道外に持ち出され、さらに道外の価格の財貨を移入することによって、道民の経済活動が圧迫されているということが暗示されている」のである。

これらの指摘は、最近にいたるまでの北海道経済の基本問題（「北海道価格」問題）を言い当てているということができよう。道民一人一人の所得の低さや、生活の不安定性や劣性、それらとかかわる公共の文化厚生施設や民生施設の低位は、これらの北海道経済の構造的性質の結果でもある。

かくして、北海道の総合開発の基本課題は、「現実に道民の生活水準を高めるような、均衡のとれた経済循環の可能な経済構造を設定すること」でなければならない。そもそも、「開発事業に参加従事する道民の生活水準の確立向上なくしては所期の開発事業の目的を達成することはできない」であろう。何よりも北海道が居住地として快適であることが必要であるが、「開発の原動力としての労働力を常に維持培養」するためには、「労働力の再生産施設としての文化厚生施設」を整備することが総合開発の重要な目標である。この上に、北海道の生活文化の創造、「北方の自然と風土に制約された衣食住の問題の合理的解決、生活様式の確立」がなされなければならない、と言うのである。

以上のような視点にたって、「文化厚生施設の整備拡充と生活文化の確立向上」が実現されてこそ、総合開発の目的（国民経済の復興と過剰人口問題の解決）に寄与することができることが指摘されている。そして、この脈絡において、厚生事業（住宅、公衆衛生及び医療、社会福祉、労働者福祉）とともに、「北海道的生活様式確立のための実践的な北海道人の育成」を中心的な課題とする教育が位置付けられるのである。「文化更生計画の基本方向」の末尾では、それらを通して新しい北方の「精神的文化」を創造するような内実を形成する努力が「道民自らの主体的実践力」によってなされなければならないことが強調されている。これらも、現在に至るまでの北海道の基本問題であると言える。

こうして文化厚生計画部会における教育計画の重要性が確認され、「教育分科会」を設置して教育計画案を作成することになったのである。次に、その内容を検討しよう。

Ⅳ 教育計画への提案

北海道の教育計画案を作成するにあたって、北海道総合開発委員会文化厚生部会はそのための資料調査を北海道大学教育学部教育計画研究室（教授は城戸幡太郎）に依頼した。実際には留岡清男教授、木村謙二助教授、佐々木隆介講師が中心となり、これに研究生等が協力して資料作成にあたった。この資料にもとづいて城戸学部長が、北海道の教育の問題点について報告している。その内容が、教育計画研究室名で『北海道大学教育学部紀要』第1号に掲載されている²⁴。

まず「はしがき」では、北海道の教育は北海道の総合開発を目的として計画されなければならないとした上で、開発の「総合性」は「自然と人間の一体化」という視点で、とくに「道民の生活安定と文化の向上とを目標とするものでなければならない」ことを強調している。文化厚生計画の基本方針がふまえられていると言えるが、その際に、これまでの総合開発計画の「盲点」ないし「未開拓」の点を克服すべきことが指摘されている。すなわち、第1に、「道民の資質と技術とを育成する計画」を準備すること、第2に、「生活と社会の機構と機能」の計画を開拓すること、第3に、計画の樹立・遂行のための「絶えざる研究と調査の能力を蓄積」すること（研究調査機関の設置）、である。これらは総合開発のための教育計画に対する城戸らの基本的な立場であると言える。

問題点の指摘は、1) 義務教育、2) 産業教育、3) 二・三男教育、4) 女子教育、5) 生活教育、6) 教育財政、7) 教育行政、の7つの領域にわたっている。報告の最後に、これらは教育の形式的な制度の問題であるが、今後は内容を問題にしなければならないことを指摘している。すなわち、北海道の総合開発を目標とした「学校教育及び社会教育のカリキュラム改造の研究」である。教育目標と教育課程づくりが次の課題とされていたのであるが、そこに「社会教育」も含んだ広い視野のものであったことが特徴的である。

上記の調査報告は『北海道総合開発文化厚生計画篇 教育計画(案)』（1952年、以下、「教育計画案」）²⁵に反映されていると思われる。すなわち、「教育計画案」では、北海道教育の「特殊事情」として、①教育人口の増加、②教育施設の不備、③教員の不足と無資格教員の増加、④単複（単級複式）学校の夥多、⑤教育費の増高、⑥教育機会の不均等、⑦職業教育の不振をあげている。そして、北海道教育の現状を1)「義務教育」（就学前教育、普通教育、特別教育）、2)「産業技術教育」（高等学校、大学、職業補導および技能者養成、各種学校、試験研究機関、3)北海道人教育（学校教育、社会教育、生活改善）をあげている。これらの内容は、かなりの程度、北大教育計画研究室報告と重なっている。

もちろん、そこには強調点の差異があるし、異なった角度からの問題指摘がある。北大の調査報告では、過剰人口問題の代表としての二・三男教育や、新たな教育行政・教育委員会制度のあり方にかかわる行財政問題にまでふれていることに特徴がみられる。他方、「教育計画案」では、学校教育・社会教育・生活改善を含んだ全体として推進する「北海道人教育」を課題としていることが注目される。

さて、このような問題点や課題の指摘をふまえて城戸は、教育分科会で次のような点について提案している。すなわち、(1) 教育人口と学校計画、(2) 総合開発と集落計画、(3) 教員養成と指導者養成の計画、(4) 北海道大学に開発技術向上のためのモデル工場設置、(5) 実施の方法、(6) 教育調査と産業教育研究所設置の必要性、である²⁶。この提案の趣旨は、雑誌『産業教育』1952年6月号に述べられているので、その内容をみておこう²⁷。

城戸はまず、北海道開発庁で策定された第1次5カ年計画の実施計画と北海道総合開発委員会で立案したものとの差異についてふれ、次のように言う。すなわち、開発庁の実施計画はまず産業開発を行い、次いで文化厚生計画を樹立しようとするものであるが、北海道で策定したものは、「産業開発と同時に文化厚生計画を実施」しようとするものである、と。それは「文化厚生計画」が言うように、それまでの「拓殖政策」、つまり、「生活に直接具体的な面に配慮することなく、単に北海道に存在する資源開発の立場」に対する反省があるからである。北海道の開発と言わず日本の国土開発は何よりも「国民の生活安定と生活文化の向上」を目標とするものでなければならない。そこには、教育とはもっとも広義には「生活設計」であるという城戸独自の理解がある。

城戸は次のように言う。「新しい教育は生活中心主義の教育であり、新しい学校は生活中心の学校でなければならない。そして現代の生活が生産を基礎とするものであるかぎり、生活教育の中核をなすものは生産教育であり、生産教育の重心となるものは産業教育である。」と。ここには「生活主義と科学主義の統一」という戦前からの教育科学運動の理念をひきつぎつつ、生活中心主義→生産教育→産業教育と展開する城戸の教育理解がある。したがって、国土開発において産業開発が重要であるとしても、その前提である「生活中心主義→生産教育」を欠落させることは本末転倒なのである。このことをふまえた上で教育は、「国土開発

と生活安定という循環的關係を矛盾なく發展させていく方法として計画されなければならない」のである。

このような基本的な理解の上に、上記のような教育計画への提案が生まれてくるのである。以下、それぞれを具体的にみていこう。

(1) (教育人口と学校計画) : ここでは、予想される人口増加に伴う学校増設計画が問題となるのであるが、それは幼稚園から高等学校、養護学級・学校まで至り、とくに不足している幼稚園教育の充実が強調されている。

(2) (総合開発と「教育協同体」としての集落計画) : 北海道とくに僻地・開発地では、社会資本の充実を基礎とする「集落計画」が必要であるが、そこで特に重要なのは「集落生活の文化厚生計画であり、それは教育を中心として計画すること」が必要である。そこでは学校は「生活中心の地域社会学校」として、集落は学校を中心とする「教育協同体」となるように運営されなければならない。とくに単級複式学級の改善が当面する課題であるが、具体的には、①学校を地域社会のセンター(生活文化の総合施設)とする、②保健センター(診療所)とレクリエーション・センター(公民館)と共同作業場を学校に総合して設置する、③生活中心の教育課程を作成し、生活指導に重点をおく、④中学校に定時制高等学校を併置する、⑤定時制高校は職業家庭科を中心とする総合高等学校とし、共同作業所を実習場として利用する、といった提案である。

(3) これらの計画を実施するために提案されていることでは、以下のことが注目される。すなわち、第1に、教員と指導者の養成が必要であるが、職業・家庭科のような「総合技術」の教育を必要とするものは総合大学の教育学部での養成を計画することが必要だとされている。それには産業試験所や保健所との協力が必要であるが、とくに工業技術についてはそれだけでは不十分だから北海道大学に総合的な「モデル工場」を設置する必要があるとされているのである。

第2に、総合計画によって「適当な行政区」に分け、それぞれに教員養成機関を設置することである。その際、北海道に特有の「支庁」は適当ではなく、学芸大学は地域的に独立させるべきだとされている。

第3に、計画実施の順序にふれていることが、具体的な展開方向を示すものとして注目される。それは、①新教育計画に应ずる教員養成機関の充実、②地域計画を立て、単級複式学校の改善、③青年の労働力と生活力を高めるための男女共学定時制高等学校の増設、④指導者養成とともに、開発地域に公民館または夜間学校を設置、⑤高等学校の増設、とくに職業・家庭科の充実、⑥開発にともなう生活文化向上のために、とくに女子の高等教育拡充、である。

(4) 最後に、調査研究活動の重要性である。教育計画実施に関しては「教育調査」が不可欠であるが、地域計画実行にあたっては、開発精神高揚と開発技術の改善・開発のための「産業教育研究所」の設置と、学校教育のみでなく社会教育の計画を樹立することが必要である、とされている。

これらの提案は、教育分科会の報告にどのように取り入れられているのであろうか。「教育計画案」は、その基本的方向を(1)教育水準の向上と義務教育の拡充、(2)技術水準の向上と産業技術者の養成、(3)生活文化の確立と女子教育の振興におきつつ、「計画実現のための諸方策」として、次の7つをあげている。すなわち、①教員養成のための育英資

金、②屋内運動場整備の立法化、③教育財政の確立、④産業教育モデル地区の指定、⑤科学振興のための助成、⑥技能者要請に対する措置、⑦教育調査研究機関の強化、である。そして、その「結語」では、「総合開発の進行とともに考えられねばならない教育」として、1) 教育人口増加にともなって直ちに対策がとられていかなければならない義務教育、2) 将来の総合開発に参加する産業技術者の養成教育、そして3) 社会教育と学校教育との関連において考えられなければならない北海道人の養成、とくに女子教育の重視と生活文化のセンターとしての公民館の充実、をあらためて強調している。

基本的方向の理解は同様であるとしても、城戸の提案が「教育計画案」に比べてもより具体的で実践的であることがわかっていく。しかし、以上のような城戸の提案と教育分科会報告書は、北海道の総合開発計画に取り入れられることはなかった。それはⅡでみたような北海道の開発行政そのものの展開によるものであるが、その事情を城戸は次のように説明している。すなわち、「ところが北海道開発法では総合開発といってもそれは産業開発のためで、教育、文化に関する開発は除外されていたので、その報告書は無駄ということになった。それは甚だ遺憾というよりも総合開発としては無計画な政策であると思って田中知事にも教育計画を推進するように勧告したが、駄目で、その報告書は一片の作文に終わった。」²⁸と。

実際に、北海道開発法が制定されて北海道開庁が発足し（1950年）、それらとの調整がはかられていた『北海道総合開発第一次計画書』（1951年1月）では、「民生施設計画」の7つの項目の中に「学校」が位置付けられているものの、城戸提案はもとより、既述の『北海道総合開発調査委員会（9）文化厚生委員会答申』（1948年9月）に含まれていた「学校教育関係」の計画は縮減され、「社会教育関係」・「体育関係」を含む計画は削除されてしまった。総合開発は「経済面のみならず文化面を考慮」しなければならず、「先ず生活の全分野にわたる科学的調査研究」が必要であるとして計画されていた「北方生活科学研究所」建設（同答申、p.30）も、「北海道の合理的な開発を促進」するための科学的・総合的研究を行う「北海道総合開発研究所」設立（同第1次計画書、p.116）に変化している。それらは「労務関係」の削除とあわせて、アメリカ占領軍の対日政策の変化、とくに朝鮮戦争下で北海道ばかりでなく日本の政策が変化したこととも無関係ではないであろう。

V 北海道教育課程刷新への取り組み

それでは城戸の提案は、まったく「無駄」で「一片の作文」にすぎなかったのであろうか。「報告書」の取り扱われ方としてみれば、そのとおりかも知れない。しかし、その歴史的評価は、城戸の提案した内容が当時の状況でどのような意味をもっていたのか、その後の北海道の教育現場でどのように扱われ展開したか、そしてそれらの今日の意味は何かなどについての検討をとおして評価すべきであろう。北海道の総合開発へのかかわりに限っても、城戸の活動はこの「報告書」づくりに限定されていたわけではない。北大教育学部長としては、文部省科学研究助成金を獲得し、とくに焦点となる高校の問題にしばって「教育段階における高等学校の地域の研究」という研究プロジェクトに取り組み、北海道開発に関する調査研究を進めるために「北海道教育開発研究所」を北大に設置するように働きかけたりしている（この提案は、のちに北大教育学部附属「産業教育計画研究施設」として実現される）。

それらの中でも、当時において直接的に開発政策にかかわるものとして重要なものは、北

北海道産業教育審議会の会長としての活動であろう。それは、彼の生産主義的教育の考え方を具体化する場であった。同審議会は、1951年の産業教育振興法制定にもとづいて、52年に設置され、各種実業高等学校長を中心とした15名の委員で構成され、城戸が初代委員長となった。その第1の仕事は「産業教育総合計画」の策定であり、それにもとづいて担当指導主事の配置、現職教員の国内留学、産業教育施設整備北海道基準の策定、産業教育研究校の指定などが推進されていった。しかし、その委員構成や、法規による拘束などがあって、城戸がついに怒りだし、「もっと本質的な総合計画の審議ができるよう」文部省に規則改正を申し込んで欲しいと言ったというエピソードも伝えられている²⁹。城戸の情熱とともに、行政的審議会で「本質的」なことを検討することの難しさを示していると言える。

ただし、それは教育計画に関する城戸の提案が受け入れられるような基盤が教育行政の内部にはなかったということを意味しない。ここでは、教育現場に新しい教育実践を展開する際に鍵となる「カリキュラムづくり」にかかわって、北海道教育委員会で進めた「北海道教育課程」づくりの活動をあげておきたい。

戦後新教育の普及は、北海道でもI F E Lの講習を受けた指導者による普及が中心となっていたが、1949年度末には北海道に固有な教育課程編制の必要性が北海道教育委員会でも課題とされ、50年度にはそのための「企画委員会」が開催された。当初は「コアか広領域か、範囲や系列はどうかといった論議」が中心で、具体的な企画にはならなかったが、これらをふまえて「北海道教育課程編制協議会」が設置された。協議会委員は各学校代表を中心に指導主事・行政担当者を加えた67名で、これとは別に「常任委員会」（委員長は星園高校の戸島保治および曙小学校の斎藤七郎治）が設けられて41名、さらに、札幌市内の小学校・中学校・高等学校の教員からなる「専門委員会」（委員長は柏中学校の竹田秀夫）が63名である。各地区の指導担当者と教員代表を中心としながら、北海道学芸大学、北海道教育研究所、同教育委員会指導課の関係者を加えたもので、現場性を重視したかなりおおがかりなものであったことがわかる。

その最初のテーマは「教育目標設定」であり、議論は「北海道が理想として描く人間像」に焦点化されていき、そのまとめとして「5つの観点」が立てられた。それは北海道の歴史的・地理的・文化的事情をふまえ、とくに当面する北海道総合開発計画に関連づけ、それに寄与するような観点が重視された。第1次草案が「北海道総合開発に貢献する学校教育目標」とされたことにその性格があらわれているが、さすがに「教育が政治の方便視されるおそれ」があるということで「北海道学校教育目標」とされたという経緯がある。その目標が最終的に決定されたのは、1951年6月の同教育委員会においてであったが、この間に全道各地区協議会のカリキュラム編成が飛躍的に促進されるようになったと評価されている³⁰。いずれにしても、城戸が考えたような、北海道の総合開発に貢献する教育計画を具体化する教育課程という基本方針は明確である。

とはいえ、教育目標というからには、一般的目標とくに新しい憲法・教育基本法がかかげる教育目的との整合性が問われる。「北海道教育課程」ではそれを次のように説明している。

すなわち、まず、国の教育目標は「よい個人、よい職業人、より社会人」という3領域に整理される。これらは「生活の場」から考えられた目標であり、それらの場をとおして望まれる「地域社会の教育」が考えられなければならない。人間は「個人性と社会性」をもったものである。そして、個人は「心身一体的存在」であるからその両面を考える必要があるが、

心は「情意的なもの」と「知的なもの」に区別しなければならず、とくに知的なものについては「生産的な知」と「消費的な知」を分けて考えるべきである。こうして生まれてくるのが「5つの観点」である。つまり、①「身」に対応する「北方生活に適応する健康の増進」、②「情意」に対応する「強じんな開拓精神と豊かな情操のかんよう」、③「生産的な知」に対応する「科学的に生産を高める技術の形成」、④「消費的な知」に対応する「北方生活文化の創造」、そして⑤「社会的」人間に対応する「進取的な民主社会の建設」である³¹。

人間の全面的発達、「人格の完成」という教育基本法のエデュケーションの精神をふまえながら、北海道が抱えている具体的な課題に対応するようにかなり工夫された再解釈であると評価することができよう。そこで強調されている「地域性」には、いわゆる地域的特性というよりも城戸教育科学が重視してきた教育の在り方が生きているということができる。とくに特徴があらわれている③では、北海道が「科学生産的な総合開発の時代」に移行しているという時代認識のもと、とくに「技術教育」の重要性を強調している。それは、まさに科学主義・生産主義的教育そのものであろう。④では北方生活文化、「衣・食・従の生活」の創造が強調されているが、それはまさに「生活教育」の具体化であろう。さらに⑤では北海道は「一面において進歩的であるが、他面いつの間にか、落ち着くにつれて保守的な小社会が、各地に形成されないでもない点」に留意したものであるが、それは民主国家・文化国家・平和国家の建設という国の理想と決意に矛盾しない教育目標だとされている。これも城戸が主張していた民主教育＝平和教育につながるものであろう。

もちろん、こうした教育目標だけでは直接的に現場の教育に生きてこない。『北海道教育目標』では、5つの観点をさらに45の細目に具体化して「道目標」とし、それをさらに「小学校目標」「中学校目標」「高等学校目標」に具体化している。それはいわば「北海道版学習指導要領」であり、当時の学習指導要領については文部省設置法付則第6項にある、当分の間、学習指導要領を初等中等教育局で作製するが「教育委員会において学習指導要領を作製することを妨げるものではない」としていることを受けたものである。総合的開発にかかわる北海道の独自性をふまえ、主体的に考案されたものであるところに意義があるであろう。

Ⅵ 地域教育計画づくりの実践 ―上士幌高校の場合―

城戸の教育計画案は北海道段階では採用されることがなかった。しかし城戸は、当面の焦点としての高等学校改革をめざした研究を進めながら、地域レベルでの教育計画の推進を考える。実際にかかわった事例の中で、のちに城戸が重要なものとしているのは、女満別町と上士幌村の教育計画づくりである。とくに上士幌高校については、次のように述べている。すなわち、高等学校の研究は北海道の総合開発に貢献する教育計画をたてることをめざしたものであったが、「この研究に協力してもらおう実験協力校を募りました。これに積極的に応じてきたのが上士幌の農業高校で、わたしは留岡教授の協力を得て、その地域の教育計画を計画しました。」³²、と。そこで本節では、上士幌高校での教育計画づくりについてみておこう³³。

なお、城戸は北大教育学部に付属実験学校を設けようとし、当時その存廃が問題になっていた穂別村立高等学校（1951年度に定時制として開校、53年全日制開設、63年道立高校へ移管）を運営しようとしている³³。産業教育と生活教育の総合的活動を推進する計画で、

食品加工場の設計までして、北海道教育委員会も説得したのであるが、文部省が認めず計画だけに終わっている。1940年代末から50年代はじめの穂別村では、①電源開発、②スクール・バス運行、③公民館新設という「3大事業」をはじめ、横山正明村長を先頭に、「穂別村開発期成会」を設立して、52年には「新生活モデル村」に指定されるなど、総合的な地域づくりを推進していた。村立高校創設はその一環であった。それらの仕上げとして考えられたのが、TVAにならった「穂別TVA計画」による電源開発事業であった³⁵。それは村単位でTVA型総合開発に取り組んだものとしてきわめてユニークかつ挑戦的で、注目されるものであった。ただし、村営事業にはじまり「電気利用農業協同組合」（組合長は横山村長）の経営に移されたが、電源開発は難工事による大幅赤字で、村財政破綻（1953年）の大きな原因となる。村立高校が存廃の危機に立たされたのはこうした経過からであるが、「穂別TVA計画」などによる総合的開発の方向に城戸が共感したであろうことは間違いのないであろう。

さて、上士幌高校は、1950年、川西農業高校の分校として開設された夜間定時制高校である。51年には村立の北海道上士幌高校として独立が認可され、普通科・農業科各1学級の募集がはじまった。ブロック建ての校舎が竣工したのは53年、落成したのは56年である。次第にその特色ある学校づくりが知られるようになっていったが、58年に皇太子が視察にきたのは地域の大きな行事であった。60年には普通科2学級の設置が認可され、63年には道立へと移管されている。70年代に入ると農業の相対的地位は低下し、74年には全日制普通科1学級の増加が認可されると同時に、定時制農業科は募集停止、さらに77年には定時制課程が閉課となる。しかし、78年に、「学校教育と農業改良普及事業との連携を推進し、優れた農業後継者の振興に寄与した」として、北海道知事感謝状を受け取っている。この後、新校舎建設などによる条件整備が進む一方、過疎化の進行とともに生徒数の減少があり、90年の9学級から93年の6学級への削減があった。その後の多様な取り組みによってこの学級数は維持されてきたが、2006年度の生徒数は114、教職員は教諭14をはじめとして23名となっている。

概要以上のような歴史をもつ上士幌高校は、大雪山麓の僻地校であるが、それゆえに設立当初から地域の公的文化センターとして、また、地域農業の発展と生活文化向上に果たす役割が期待されていた。その学校づくりは、農業改良普及事業と連携した「全村教育＝地域社会学校」として特徴づけられる。その実践は、道立へ移管する前の山花豊校長（1957年度まで）はじめ教頭・教職員の熱心な活動を中心にして成り立ったのであるが、上士幌高校は1951年度末に北大教育学部の「研究指定校」となり、校長・教頭が北海道大学教育学部に「留学」している。こうした経過から、とくに城戸幡太郎北大教育学部長と留岡清男教授による、地域協同体学校論と生産主義教育論の影響がみられたのである³⁶。

実際の活動の特徴としては、①校内に「農村教育研究部」を設け、2年間にわたる地域実態調査（上士幌町の現状、将来の開発の方向、村民の意識、青少年などの現状、新しい学校の在り方を研究するための具体的資料の収集・作成）を行っていること、②生徒ばかりでなく、学校に地域住民が参加できるようなレイアウトをし、さらに村内女性・青少年などに特別なコースや講習を開設するなど社会教育的活動を行っていること、③地域社会で活躍している技術者を非常勤職員として発令し、教育活動に協力してもらっていること、④学校教育と普及事業の連携のモデル・スクールとなっていくこと、をあげることができる。田島重

雄らは、上士幌高校の「全村教育」の成果と教訓を次のように整理している。すなわち（１）地域社会調査方式を考案・実施したこと、（２）生徒家族の土壌調査とその村役場・普及所などにおける活用、（３）火山灰ブロックの研究・製造・普及など生活改善への貢献、（４）教育学的・社会教育的・地域社会サービスの・美学的見地からの学校建築およびレイアウト、（５）総合農業のカリキュラム、とくにホーム・プロジェクトの実践、（６）学校教育と普及事業の協力、である³⁷。

総合農業教育、農業クラブ、農業工作、ホーム・プロジェクトといった考え方は、連合軍のＣＩＥ（民間情報局）によって導入されたアメリカの農業教育法であったが³⁸、それらを「新教育」として取り入れた日本の教育の現場では多くが形式化・形骸化されていった。そうした中で上士幌高校では、城戸がその教育計画論において追求してきた方向と結びつき、それらが地域の実態に即して具体化されたということができよう。前節でみたような、地域を「教育協同体」とし、学校を「生活中心の地域社会学校」にするという理解や、総合学校としての定時制高校、社会教育や関連機関との連携といった城戸の提案が生きているのである。実際に、第１年次から第３年次は、教育計画樹立のための「教育調査」に力を注ぎ、それをふまえて教育の目標・内容・方法が考えられていったのであるが、山花校長はその際に城戸と三井透教授の指導が大きかったと言っている³⁹。

「教育調査」は、①「地域社会は如何なる教育的要求と、それを可能にする人的・経済的能力をもっているか」という視点からなされた、村の概況、人的基盤、産業、文化と生活、経済力、そして教育行政の調査、②「村内各学校の教育は如何に行われているか」という視点からなされた、小・中学校、高等学校（生徒の実態、職業、通学方法、ＰＴＡ、学校建設に対する村民の意思などを含む）の調査、③「社会教育は如何に行われているか」という視点からなされた、社会教育機関、社会教育施設、社会教育団体、成人の学習状況、村民の永住意思の調査、から構成されている。これらをふまえた基本的な「教育課題」は、次の５つに整理されている⁴⁰。

１）安住心の涵養と開拓精神の振起。これは、山麓高冷地で緩急傾斜地が多く、水利も不便であるといった自然条件と、もともと皮革会社の仕事のための一時的出稼ぎとして入植したという歴史から、定住意思があるものが４分の１しかいないといった実態をふまえたものである。２）寒気と労働に適應する健康の獲得。健康状態や医療費の実態をふまえたものである。３）農業の合理化。農業の条件不利地域であることから、家畜・山林をあわせ、科学的知識・技術を駆使するような農業者の養成がもとめられているという実態がある。４）農産加工から家具・工芸品など、２次・３次産業の促進。第１次産業だけでは人口を支える力が弱く、とくに二・三男問題に対応するためにも必要なことであった。５）進取的な民主社会の建設。全体としての村民意識の「封建性」に加えて、市街地と分散農家との意思疎通が不十分であるという実態からくるものである。

ここでは、これらの調査をもとに立てられた「総合農業教育」の特徴をみておこう。それは、農村の定時制高校における教育の中心をなすというだけでなく、「地域の課題のうち農村として最も緊迫した問題であり、農村の生活に近く、然も毎日毎日なされている農業の生活」を取り上げたものである⁴¹。この「総合農業教育」がまとめられて提起された『農村地域社会学校としての高等学校の在り方（第三報）』（北海道上士幌高校、1955年３月）でまず目をひくのは、報告書の扉に「専門家であるということはそれ自体が終局の目的ではな

い」というリリエンスールの言葉が大きく書かれていることである。それは、終局の目的は「河域の住民の福祉という共同目的」であり、個々の技術は資源の開発・保全をする仕事という「総合された知識の一部」とであるという主張⁴²の一環として述べられたものであったが、リリエンスールの理念は、北海道の僻地高校の教師にも届いていたのである。

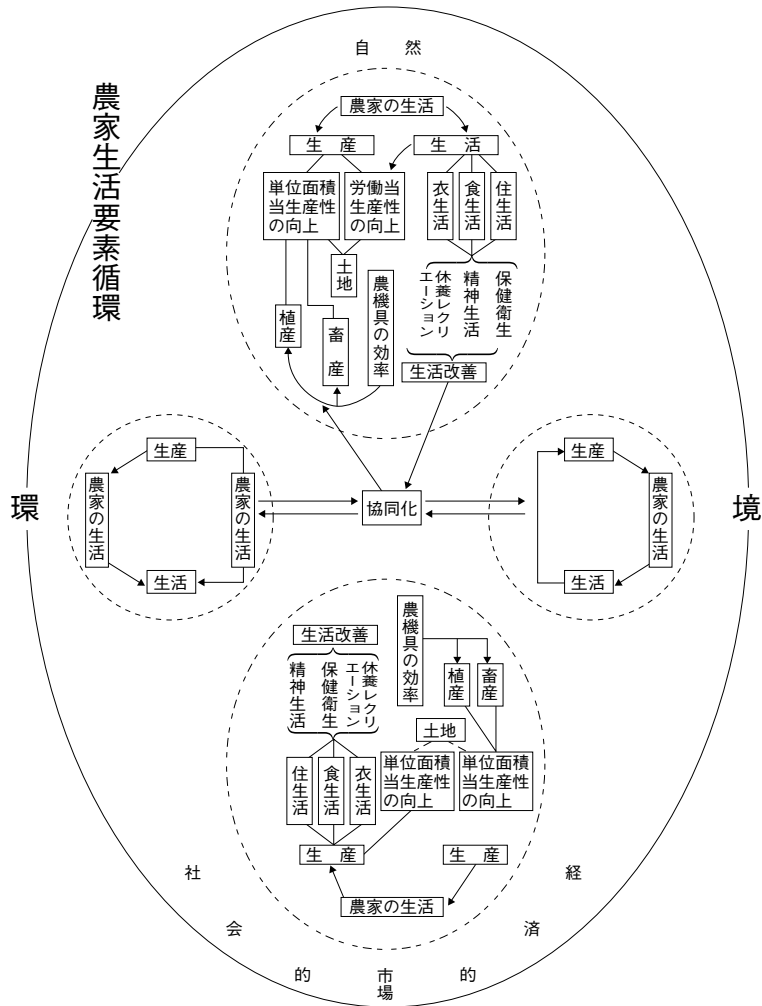
リリエンスールは専門家を事業経営者や行政官などを含めてひろく捉えているのであるが、専門家は「公私の利害関係の調和をはかるための中心的存在であるばかりでなく、現代生活のあらゆる方面においてもまた中心的存在」であり、「民衆と専門家、この両者の間の関係こそは、現代的な民主主義の発展に最も重要なもの」とであると言っていた⁴³。彼は専門家と民衆の関係を改善するために、何よりも「専門家と民衆が一緒になること」、とくに専門家（技術者）が民衆の住んでいるところに住むことを提起している。そのことによって、専門家は民衆の要求に直面し、民衆の希望を知ることができる。民衆は、専門家とその勧告を信用するだけでなく、政治的・党派的攻撃から専門家を保護し、専門家の利益を増進するための協力をするようにさえなるであろう。

かくして、専門家は自分の専門のことを進歩発達させる喜びや、自分の専門領域での名声を高めるためだけではなく、民衆の日常生活を向上させることに努力し、そのことを民衆が理解し信頼するとともに、自分自身もそのことに充実感を得ることができるのである。リリエンスールは、専門家は「日々の平凡な問題にとりまかれて生活したり仕事をしている場合」にかえって専門性を発揮できるとし、さらに民衆と何らかの関連をもつ多様な専門家が一緒に仕事をし、「自分たちが得たいろいろな結論を総合する」ことの重要性も指摘している。こうした専門家と専門性の提起が、上士幌高校の教師たちに対して、教育における専門性発展の方向についての重要な示唆をあたえたことは想像に難くない。実際に、上述したような上士幌高校の実践の特徴はそのことを示しているであろう。

さて、上記報告書は教育調査によって明らかにされた地域の性格と教育要求にもとづいて、「教育計画を生産計画に適応させなければならない」ことを確認し、次のような「学校方針」を立てている。すなわち、①すべて郷土の自然や社会と生徒の実態から出発する、②行うことによって学び、学ぶことによって行う教育につとめる、③学校の施設をつとめて郷土産業の発展に役立たせる、④学校の施設を町の小学校や中学校の教育に役立たせる、⑤学校は町の造形美の中心として永久性ある施設とする、の4つである。これらの基本的方針に、上士幌高校が「農村地域社会学校」としてめざす方向が明確になっていると言える。なお、これに加えて個性・文化・健康・公民性・産業の5つから成る「学校教育の目標」があるが、それらは既述の「北海道教育課程」における「5つの観点」にもとづくものである。

生産と生活の総体を捉える「総合」農業教育という場合、その前提となっているのは、「教育調査」にもとづく「農家の生活要素循環」の理解である。それは、＜図一1＞に示されている。1）生産ばかりでなく、保健衛生・精神生活・レクリエーションまでを含む農家の生活の総体、2）生産と生活、あるいは経営・生活と自然との循環過程、そして3）個別の農家だけでなく農家間の関係、とくに「協同化」の活動が位置付けられていることがわかる。

「総合農業教育」の「教育課程」はこうした理解の上で構成されている。その「構成方針」は、次の6つである。すなわち、（1）地域の発展のために、農業経営および生活様式の「北方型」への移行を考える、（2）そこで経営と生活を合理化するための教育が必要である、（3）科学教育を進めるために、低学年では一般教育を重視して基礎固めをし、高学年で「科



＜図－１＞ 農家の生活要素循環

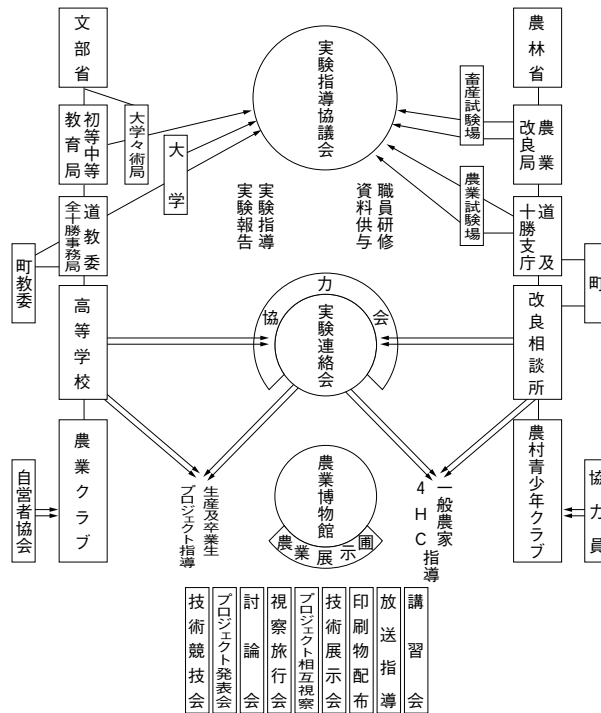
（出所）『農村地域社会学校としての高等学校のあり方

（第３報）——総合農業教育の展開——』北海道土幌高等学校、1955、p.5

学の経営化と生活化を図るための職業教育」を進める、（４）原則として５月から１０月は定時制、１１月から４月までは全日制とする、（５）教師はそれぞれ専門的な人を重視する、（６）農村の発展のために、農業協同組合活動の主旨の普及・徹底をはかる、である⁴⁴。

この中で（４）は、農家の季節的生産・生活循環を考えた上のものであるが、夏期は「ホーム・プロジェクト」を中心とした学習とし、冬期はそれを「広く深く」発展させるような多様な指導方法を取り、「農業経営と密着させた専門教科毎の体系による協同学習」を基本とするとされている。履修単位は４ヵ年で３８単位であるが、そのうち８単位は現場実習、３０単位は学級ごとの「協同学習」とされている。また、「学校農業クラブ活動」を推進し、

上士幌高校の実践の重要な特徴は、それが父母や地域組織の協力を得て進められ、関連諸機関とくに農業改良普及所との連携において展開されたということである。ここでは、1955年度から始まった実験の連携事業の例をみておこう。通常の農業改良普及事業と学校農業教育は対象とする者の年齢も事業内容も異なる。この連携事業では、前者が地域的・技術的でありながら教育的たらんとし、後者が基本的・人間形成的でありながら地域的・具体的技術的たらんとしていること、あるいは、前者が社会形成の側にたって個人形成を配慮し、後者が個人形成の側にたって社会形成を配慮していることに基本的差異を確認しつつ、協同の可能性をみている⁴⁵。その実験事業の推進体制は、〈図-3〉のようである。



＜図—3＞農業高校教育と農業改良普及事業との連携実験の組織体制

(出所) 『農村地域社会学校としての高等学校の在り方 (第4報)』
北海道上士幌高等学校、1956、p.33。

これにもとづいて、①ホームプロジェクト・農家指導の連携、②農業研究活動に関する施設設備の相互供与、③農業に関する特別講座の開設運営、④学校農業クラブと農村青少年クラブの協同活動（プロジェクト学習、研修、審査競技会からイベント・レクレーションまで）、⑤関連する農林省関係の資料提供、⑥教員研修に対する農林省関係機関の協力、などの連携事業が実施された。これらは生徒・農業青年そして教師・普及員にとって大きな意義がある実践であったが、同時に財政問題や通常業務との調整、さらには社会教育関係団体や農業協同組合の教育事業との連携など、具体的に解決し発展させるべき問題も多かった⁴⁶。しかし、

この連携はその後定着し、道立移管（1963年）の時期まで、上士幌高校の実践を特徴づけるものとなっていった⁴⁷。

以上のような総合農業教育を展開する「農村地域社会学校」の実践には、これまで見てきたような北海道総合開発にかかわる城戸の教育科学が生きていると言えよう。

VII 「総合開発」と教育計画 ―地域づくり教育の方へ―

さて、北海道の「総合開発」のための教育計画にかかわってきた城戸は、どのような教育計画論を展開していたのであろうか。この視点からみた場合、城戸が直接的に教育計画論を展開した論稿は少ない。

城戸の喜寿を祝う記念出版として、2巻にわたる城戸の論文集が1970年に出版された。戦前の21篇を集めた『文化心理学の探究』と、戦後の29篇を集めた『日本の教育計画』である。このタイトルに戦前と戦後における城戸の主たる関心がどこにあったかが明確に現れている。しかし、第Ⅰ編 教育研究の方法、第Ⅱ編 日本教育の課題、第Ⅲ編 日本教育の反省、第Ⅳ編 日本教育の自覚、第Ⅴ編 日本教育の動向、という構成から成る『日本の教育計画』の中に、「教育計画」そのものを題名に含んだ論稿はみられない。「総合計画」とのかかわりで直接的に関連があるのは、第Ⅱ編に位置づけられた「国土開発と教育」（1955年）である。その前後で、新教育の理念、産業開発と職業教育、生産教育と生活教育、総合技術教育・科学技術教育などを扱った論文も教育計画に関連する論文であるが、この「国土開発と教育開発」が城戸構想直後（北海道総合開発第1期第1次計画期）の教育計画論をもっともよく示していると思われるので、焦点化して取り上げてみよう⁴⁸。

全体的にみて、この論文には、終戦直後から城戸が展開していた平和主義・生産主義・生活主義・科学主義といった教育理念が具体化されていると同時に、これまで見てきたような、北海道開発のための教育計画にかかわってきた経験が生きていると言える。それらは今日の時点でも重要な指摘を多く含んでいるが、教育計画論を考えていく際に重要な点は、以下の点であろう

まず第1に、日本の戦後復興、日本の政治的・経済的自立が大きな課題であったこの時期、「国土の開発も世界の平和と人類の福祉に貢献することによって意義が認められる」ことが表明されている。もちろん、朝鮮戦争と単独講和を経て冷戦体制に巻き込まれていった日本が抱える課題はその後大きく変化してきている。しかし、戦争への反省と批判をし、「戦争ほど無駄な消費をするものはない」と言いつつ、「世界の平和と人類の福祉」に貢献することによってはじめて日本の国土開発も意義が認められるという点は、グローバリゼーションが展開する今日、あらためて考えられなければならないことであろう。とくに21世紀の知識基盤社会でどの国でもそれぞれの意味において教育を重視してきているのであるが、グローバリゼーションの時代は「大競争の時代」であり、その競争に打ち勝つために1国レベルでも、その内部においても競争主義的な新自由主義的政策が進められている⁴⁹。日本でもそうした傾向が強く、とくに2006年末の教育基本法改定にはそうした志向性が強く表れているだけに、ユネスコなどで推進されている「世界の平和と人類の福祉」のための教育とのかかわりで日本の教育計画を考えてみることは大きな意味をもっているであろう。

第2に、国土開発が国家的政策のもと、具体的には都道府県における「総合計画」として

進められている動向をふまえつつ、その総合開発の目的が明確でないことを批判し、それがほんらい国民生活の安定と生活文化の向上を目指す民主主義社会の計画であれば、何よりもまず「開発は人民のための、人民による開発」でなければならない、と言う。これはリリエンソールの理念と響きあうところであるが、単なる住民の参加や協力というのではなく、「人民による開発」の重要性を指摘しているところに城戸の主張があるであろう。それはまず、TVA開発がアメリカの民主主義のために大きな役割を果たしたことを評価しながら、（後述のように）そのエネルギー資源が軍需生産のためにも利用されたことをもふまえて、「生活のためか、戦争のためか」という国土開発の目的にかかわるものであった。それはまた、開発主体＝計画主体をめぐる問題であり、民間企業の資本というよりも「国民の意思」による「国家の事業」を重視したものであったが、その後の先進国における高度経済成長時代の国土開発、あるいは第3世界において展開された国際的開発の動向をみるならば、重要な原則であると言えよう。

たとえば、国際的開発でも、「人民のための開発」から「人民による開発」への転換の必要性の理解と実際の転換は重要な教訓であった。「人民のため」と言いながら、実際には資金を提供する「開発主体」のためであったり、第3世界の支配層のためのものであったりしたことが批判され、地域住民の「参加型」あるいは「参画型」開発の多様な経験を通して、真の意味での「人民による開発」が求められてきた。『第3世界の農村開発』や『参加型開発と国際協力』といった著書が日本で翻訳・紹介されてきた著名な国際開発研究者＝実践者であるR. チェンバースは、これまでに「最後の者（開発の対象）を最初の者（開発の主体）に」、あるいは「最初の者を最後の者に」といった主張を続け、「人民による開発」の手法を開発し普及してきたが、それらの経験をふまえて、最近では開発にかかわる者すべての「責任ある豊かさresponsible well-being」の重要性を指摘している⁵⁰。こうした経緯をふまえて、今日あらためて城戸の主張の意味を考えてみる必要があるだろう。

第3に、「総合」とは「自然と人間の一体化」（自然が人間の生活環境または行動環境として人間に利用されること）を意味するものであり、その具体的な目標によって必要な方法が採択されなければならないと言っていることである。この主張も、既述のリリエンソールの理念に影響されたものであろう。もちろん、戦後の高度経済成長を経て地球的規模で問題となっていく環境問題を城戸が当初からふまえていたわけではない。20世紀の最後の4半世紀、「環境にやさしい開発」や「持続可能な開発」が主張されてくるようになったが、城戸がたんに「自然の一体性」（リリエンソール）というだけでなく「自然と人間の一体化」という場合、自然と人間の共生だとか環境保護といった一般的理解を越えて、何よりも地域住民の生活や行動の現実的在り方をふまえたものであったと言てよい。それは、のちの「内発的發展」論⁵¹につながるものであると言えよう。

そのような開発は、人間と自然の相互交渉によって生まれる「実体としての風土」を大切にしたものとして、発展させられるべきものであると考えられる。そうした思想や理論は、今日において環境問題を考える哲学や文化論によって主張されてきているものである⁵²。筆者は、自然教育や生活環境教育の理論と実践を超えて「環境創造教育」や「地域環境教育」を考える際に、そうした理解が重要であると考えてきた⁵³。地域づくり（土地利用計画と労働力利用計画を基盤とする）と結びついた地域教育計画を進める際に、今後発展させられるべき重要な実践領域であると言えよう。

第4に、それゆえに具体的な開発は、その目標に即して「総合的」に計画されなければならないとしていることである。これは城戸が教育計画の研究は総合的・学際的でなければならないとしていることと符合するが、ここではとくに「総合開発といってもなにに重点がおかれ、なにから開発されるかの計画がたてられなければならない総合の目的がはっきりせず、無駄の多い計画になってしまう」としていることから、具体的開発計画における総合的かつ選択的価値判断の重要性が指摘されていると言えよう。

1970年代以降、第3世界や先進国における「総合開発」あるいは「統合的開発」は、それまでの経済開発中心主義やインフラ整備主義に対する批判として提起されてきた。社会開発や文化的開発が主張されたのち、人間的開発へ、さらに地域開発の過程を教育学的に位置づける「地域社会発展教育community development education」へと展開する重要な媒介項となったものである⁵⁴。城戸自身はこのような意味での「地域社会発展教育（地域づくり教育）」を提起することはなかったが、地域住民を開発の主体と考えることから（国策的政策とは異なる意味で）「総合開発」の重要性をしていたことは、われわれとしても引き継がねばならない観点であろう。

さて、以上のような理解をふまえて城戸は、実際に「総合計画」として展開されているものにおいては、全体的に文化や厚生、とくに教育のことが軽視されていることを批判している。それら「総合計画」は主として開発事業の総合であっても「それらの事業を遂行する人間の労働力や生産力」そして「生活力」の問題があまり考えられていない。せいぜい、開発に伴っておこる教育人口の問題への対応にすぎず「国土計画を計画し、またそれを実行するために必要な産業人」、日本の独立と世界の平和のためにどのような国土計画を樹立しなければならないか（「普通教育の大きな課題」）を考えることのできる国民の育成が含まれていない、と言うのである。それらは、只見川開発などの大規模開発や地域開発とくに北海道開発などに具体的にみられることであり、開発が「人民のための開発」であるならば、地域社会の生活を犠牲にしないことはもちろん、開発の利益は何よりも「地域社会の住民」が受けるべきで、「人民による開発とは開発に地域社会の住民が協力すること」であり、そのことが「草の根からの民主主義」を保障することでもあること（アメリカのTVA開発に学ぶべきこと）が理解されていないことに問題があるとされている。

具体的に北海道開発における問題としては、その歴史における植民地的性格、開発の無計画性、北海道開発法による開発事業における国と道をはじめとする開発主体の不統一、産業構造および地域構造の歪み（第2次産業の立ち後れと僻地問題など）、そして北海道における「生産様式の非科学性と生活様式の非協同性」などが指摘されている。その上で、教育開発の重要性が強調されているのである。それは、日本の独立と再建にむけた産業編制や地域編制の在り方にもかかわるものであるが、具体的に北海道において「人民による、人民のための」総合計画を推進する際にも問われることであった。

まず第1に、広い意味での社会教育の展開である。計画を誤りなく遂行するためには「国土開発に関する国民の理解と協力」が求められる。城戸は、そのためには、公民館や青年学級を中心とする社会教育はもちろん、北海道の各地で結成されている「総合開発期成会」⁵⁵のような運動を教育運動にし、開発のための産業青年隊のようなものを教育的に組織することも必要となると言う。

第2に、学校教育とくに職業・家庭科で、とくに生活や生産技術にかかわる開発課題を取

り入れることである。そこでは、「教材はむしろ地域社会の生活から選び、それを中心として地域社会の生活を問題とし、生産技術や生活技術を通じて生活問題の解決を考えさせること」が教育方法にならねばならないとしている。まさに、上士幌高校の教育実践で取り組まれたことである。

第3に、教育制度改革で、とくに産業教育を推進するために、高等学校に国土開発に必要な基礎産業に関する基礎技術教育を主とする専攻科を設け、「コンミュニチ・カレッジとしての五年制高等学校」とすることなどを提案している。かくして、「国土開発の計画に応じて、それを実行するに必要な近代社会人としての一般的教養と専門的技術を学ばせることで、その教育計画は小学校から大学に至る教育段階を通じて発展するもの」でなければならないと言うのである。

以上のように展開する城戸の教育計画論には、藤岡貞彦が指摘したように、宮原誠一と響き合う「生産主義教育論」の側面があるということもできよう⁵⁶。たしかに、ソビエトから生まれた「総合技術教育（ポリテフニズム）」⁵⁷の影響も含めて、産業教育・技術職業教育の重要性を主張する城戸の教育計画論には生産教育的側面がある。実際に城戸は、「生活教育は生活中心の学校を計画するのであるが、現代の生活は生産を基礎として設計されなければならないから、生活教育は同時に生産教育であり、生産中心の学校でなければならない」⁵⁸と述べている。

しかしその際、生産計画は「国民生活の安定のためか、国土防衛のためかの岐路」にたっているが、生産の目的はあくまで消費生活にあり、生産は「消費生活との合理的な均衡を保つ計画的な生産」でなければならないと言う。そして、事物に即して「存在の構造を理解する能力」を養うのが生活教育であり、基礎学力も「生活から抽象しては学習させ難い」のであるから、職業・家庭科の学習で知識が低下するといった考え方は本末転倒であり、そのカリキュラムを「生産教育に対する生活教育として改造することが先決問題」であると主張しているのである。生活教育→生産教育→産業教育→職業・家庭教育という方向が、城戸の考え方の基本線であり、それゆえ、これらを統一した「総合的」教育を問うているのである⁵⁹。

その上で、その「総合開発」論とのかかわりで主張している教育計画論をみるならば、地域住民を主体におきながら、地域に根ざした教育の展開によって地域社会の発展を考える「地域社会発展教育」としての側面、日本においては「地域づくり教育」あるいは「地域創造教育」論として発展させるべき方向性を持っていたといえることができるのではなかろうか。とするならば、われわれには、地域開発や地域づくりの過程における学びを「地域をつくる学び」として捉え直し、それらの発展を援助・組織化する「地域創造教育」として展開するという理論的・実践的課題が残されていたと言えよう⁶⁰。

むすびに代えて — T V A その後と教育計画論への示唆 —

これまでみてきたように、北海道側からの総合開発計画は、ニューディール政策の一環としての T V A 開発とそれを支えたりリエンソールの理念が重要なよりどころとなっていた。それは、田中敏文知事の国会での参考人意見や『北海道総合開発第1次計画書』（1951年）、さらには村単位で T V A 型総合開発をめざした穂別村や、「農村地域社会学校」をめざした上士幌高校の場合でみられるように、地域自治体や学校の教師にも影響を与えていた。そし

て、その影響はそれらにかかわった城戸幡太郎の教育計画論にもみることができた。もちろん、これまでみてきたように、北海道での実践や城戸教育計画論には独自の展開がみられるのであるが、ここでは、TVAとリリエンスールの理念を媒介にして、北海道の総合開発にかかわる教育計画論の性格についてふれておこう。

リリエンスールの理念をキーワードとして言えば、①自然の一体性、②地方分権、③住民参加の「草の根民主主義」であった。彼がこれらを、「無縫の織物—土・水・人の一体性—」、「地方分権は率直に多様性を助長しようとし、中央集権は画一化と標準化を求めている」、「市民の参加ということが民主主義の生命」といった表現で述べていることにはこれらのキーワード以上の含意があり、そのことがTVAの実績とともに、彼の思想が米国内だけでなく国際的に広範な影響を与えた理由のひとつとなっている。そして、計画と実行を「一つの連続した行為」と考え、そうした過程で発展する草の根の民主主義とは「徹頭徹尾市民の自学自習」であり、「あらゆる人間がこの共通な道徳的目標の意義に目覚めること—それが民主主義の計画の活きた原理である」と述べていることなどは⁶¹、本文でふれた専門家論などとあわせて、現代における教育計画を考える際にも重要な示唆を与えるものとなっている。

しかし、彼が『TVA』初版で「理念」として述べたことは、1953年の第2版では、TVAの経験を総括して「仕事を効果的にやる最善にしておそらく唯一の方法」として、「自然の一体性を認識し、民主的な方法を取り、民衆自体を日々積極的に協力させなければならぬ」とされている⁶²。「理念」とされていたところが仕事を効果的にするための「方法」に変わっていることには、用語の変化以上のことが含まれている。リリエンスールは第2版で新たに加えた「第20章 外国で生きたTVAの考え方」で、TVA方式が世界にひろまり、その資源・産業開発に貢献していることを誇っている。彼自身が世界をまわってその普及活動をしており、日本でも「指導的な産業資本家、技術者、そして経済学者と、TVAのやり方にそって、日本の自給自足と経済復興を行うための15年にわたる多目的河川開発の計画と希望」について話し合ったとしている。その際、単なる資源・産業開発を越えて、TVAがとくにアジアにおいて「共産主義の流れを押し戻す有力な力となるべき理想」（最高裁ダグラス判事の言葉）をもっており、TVAの巨大な電力は「米国の原子爆弾の蓄積」に向けられ、それは「ソ連の力による世界征服の前に立ちふさがる最大の妨害物」となるであろうと言っている。戦後の冷戦体制の深化、とくに朝鮮戦争を契機とする国際情勢の変化、それらとかかわるアメリカ国内でのニューディーラーの立場の変化が背景となって、「理念」を「方法」=手段に変えたのであろう。

もともとTVAの第3代理事長であったリリエンスールは、初代理事長A. E. モルガンが「(地域)計画派」、第2代理事長H. A. モルガンが「農業派」であるのに対して、「電力派」として知られており、その権力はH. A. モルガンとの同盟関係によって成り立っていた。小林健一の実証的研究によれば、TVAは1933年の設立当初「電力公営」と「地域計画」を2つの柱にしており、とくにA. E. モルガンは地域計画事業を重視し、①広域公有地化による林業・農業コミュニティ育成、②田園都市建設と再定住プログラム、③協同組合方式による小工業育成、を展開するものであった。しかし、それらは公有地化を前提とするために、私的所有を前提にする農業派や、広域電力事業を推進しようとする電力派に反対されて頓挫する。その結果、1938年以降のTVAは「多目的開発を基礎として、電力事業を中心とし、農業改善事業によって補完される公企業」として確立することになった。したがって、リリ

エンソールが理念として強調し、日本でも高く評価されてきた「総合開発（多目的開発）」は、初めから「地域計画ほどの総合性・包括性」はなく、「草の根民主主義」は初めから「草の根保守主義」だったと小林は指摘している⁶³。

都留重人はリリエンソールの『TVA』第2版の邦訳書に「TVAその後」という文章を寄せ、とくに1960年代以降のTVAは「環境への影響を軽視して電力を安く供給するという政策思考が顕著」になり、石炭露天採鉱やダム開発をめぐる住民運動との対立もあらわれ、草の根民主主義と自然環境重視という精神はTVA当局者のあいだで薄れてきていることを指摘している⁶⁴。都留は、そうした中でも、住民福祉のための「ニュータウン」建設や過疎地の近代化にTVAらしさが残されていること、さらには住民運動にもTVAの歴史的遺産をみている。テリコ=ティンバレーク・プロジェクトによる田園都市・リゾート建設などは、1950年代における露天掘り石炭を使用した火力発電の展開が生み出した公害・環境問題に対する批判に応えようとして、60年代の民主党政権下でTVAがあらためて取り組み始めた地域計画事業である。しかし、それは大規模な火力発電所増設とそれに続く急速な原子力発電化の推進と併行していた。そして70年代には、ニュータウンも民間主導のリゾート型開発になるなど地域計画事業も変質し、原発はさまざまな安全・品質管理上の問題を引き起こし、むしろ80年代における深刻な経営危機の主要原因となっていた⁶⁵。

こうした経過は、リリエンソールらが主導したTVA的开发方式そのものがもっていた限界をも示しているであろう。それらをまとめれば、（1）自然環境重視と言っても実際には環境問題を引き起こし、今日ではダム撤去などが進展しているように、歴史的・技術的な限界もあったこと、（2）ニューディール政策は、地方分権を進める以上に国家権力を強化する中央集権の志向性をもっており、したがって国際的・国内的政治動向に左右されがちだったこと、（3）開発の成果は住民福祉や地域産業以上に大企業の産業開発、あるいは戦争のための資源・エネルギーとして利用されたこと、（4）総合的開発といっても電力開発を基盤にしたために、化学・金属工業など電力多消費型で素材型の「重厚長大」産業を中心とした産業開発になったこと、（5）「民衆」の参加と言ってもその内実には階級・階層的な偏りがあり、とくに下層農民や底辺労働者・民族的マイノリティの立場は軽視されたこと、などをあげることができる。たしかにニューディールは、それまで「忘れられていた人々や地域」にも目を向けるものであった。しかし、水力にはじまり火力さらには原子力による電力開発に中心を移していったTVAの事業は、必ずしも「真に忘れられていた人々や地域」にまで届くものではなかったのである。

ここでは、（5）の点についてとくに教育の在り方にかかわらせてふれておこう。1929年に始まる大恐慌の時代、教育の領域でも新たな対応が求められていた。それは、アメリカ教育学の主流となってきた進歩主義教育の「転回」に端的にあらわれている。一般的には、児童中心主義から社会改造主義への転換、実践的には実験学校から「コミュニティ・スクール」への発展として理解されてきたものである。

早くからこの「転回」に注目していた宮原誠一は、進歩主義教育を代表するデューイのそれまでの「現代の社会生活の必要と進歩を典型的に代表する小社会としての学校論」から、「子どもが社会の改造に参加することによって社会を科学的に理解する能力」を養う場としての学校論への「転回」であるとした。それは、ニューディール政策に影響された「公共的ソーシャルリズム」の立場にたち、社会変革において教育が果たす重要な役割を主張するもの

であり、「教育的な社会」の建設をめざすものである。宮原の整理によれば、それは「公共的な目的のために実験と計画とが不断におこなわれるような社会」、不断に計画されてゆく社会、社会それ自体が共働的・教育的になり、一つの教育機関となって、「社会の全制度・全機関がいとなむ事実上の教育的作用と専門の教育機関が目的的におこなう教育的活動が相つうするような社会」⁶⁶である。

こうした理解は宮原の教育計画論の基本にあったと言えるが、さらに宮原は上記の「転回」を担ったものとして、それまでの進歩主義的教育の社会階級的性格、すなわち「中産階級上層upper middle class」の自由主義的思想を自己批判し、「人民の共通利益」を増進する方向をめざしたカウンツの社会改造主義を加えている。カウンツがめざしたものは共産主義や社会主義ではなく、あくまでアメリカ民主主義の再構成に教育を積極的に参加させるということであり、その目標は「アメリカの豊かな資源と高度に発達したテクノロジーとを公共の福祉のためにソーシャル・プランニングのもとにおく社会」、「公共的な計画と共働との社会」である。宮原は、こうした社会改造の方法を、外的な統制としての政治ではなく、「内的な心的改造、すなわち教育」に求めるという点でデューイとカウンツは一致していると言う⁶⁷。

しかし、アメリカでこそ可能であるとされたこうした目標にも、現実のコミュニティ・スクールの運動にもいくつかの限界があった。その前提となったニューディール政策とTV Aの問題点については上述のようである。コミュニティ・スクールが展開したのは主に農村地域であり、失業者があふれるような都市的地域ではなかった。たしかに、TV Aの活動が発展に展開された農村地域では、生活や生産に結びついた地域社会学校が拡大していった。ここでは、農業や農村生活の改良事業と連携し、あるいは農民協同組合運動を推進する学校づくりも行われていった。それは、本稿でみてきた上士幌高校の活動の原型となるものであると言える。しかし、これらの活動は基本的に「農業の資本主義的経営を発達させる線」にそったものであり、「市場に売り出すために生産する農民」の要求を反映するものであった。

鈴木秀一はこうした動向を分析し、例外としてテネシー州のサマーフィールドにおける地域社会学校、「ハイランダー・フォークスクール」をあげ、しかし、それらが激しい迫害と圧迫を受けたことなどを指摘しながら、「一応の進歩性をもったニューディールに支えられながら生成した地域社会学校を、アメリカ資本主義の意志は、きわめて温和な改良主義的なものに規制した」としている⁶⁸。今日では、このような歴史的経験をふまえ、地域社会学校のもつ二面性を念頭におきつつ、現代教育計画論を再検討してみることが必要である。とくに、「コミュニティスクール（地域社会学校）」が政策的に進められている「教育改革」のひとつとして制度化されてきている日本の今日の状況を考えると、重要な意味をもつであろう。

「ハイランダー・フォークスクール」はコミュニティスクールという以上に、社会的に排除された人々による成人教育運動という性格が強い⁶⁹。筆者は、「ハイランダー・フォークスクール」やカナダの「アンティゴニッシュ運動」（協同組合運動と結合した成人教育運動）などの歴史的経験に学びながら、現代において人民のための学習運動を展開しようとしてきたイギリス・北アイルランドの「アルスター・ピープルズ・カレッジ」の実践を紹介し分析したことがある。その際に地域組織モデル、地域開発モデル、文化行動モデル、地域行動モデル、地域づくり学習モデル、社会行動モデルという6つの地域社会教育計画モデルの展開

として整理してみた⁷⁰。これらは直線的に発展するモデルというよりも、相互に関連しあい、それぞれが独自の意味をもつ実践モデルであり、実践を展開する諸条件と実践の到達段階に応じて当面する重要性が異なるものと考えられるであろう。筆者は最近では、一般に教育改革にかかわる理念として自由主義・改良主義・革新主義・改革主義の4つを提起し、それらの螺旋的展開（民主的スパイラルとその逆スパイラルの対抗関係）として現実の教育改革の構造を捉える必要があると考えている⁷¹。

こうした視点からすれば、TVAモデルから生まれた教育計画論、そしてそれに大きな影響を受けた北海道総合開発にかかわる教育計画論は、全体として改良主義的なものであった。しかし、それがTVAの実際とは異なるとはいえ、「人間と自然との一体性」や「地方分権」、「住民参加の草の根民主主義」といった理念をあげて展開されたがゆえに、地域での実践の中においては、革新主義や改革主義の実践モデルの契機も含んで展開されていたと言える。今日においては、そうした実践にも目を向けた教育計画の展開が求められていると言えよう。

課題は、TVAや北海道開発の経験をふまえつつ、これらの契機を明示的・積極的に位置付けるような教育計画の理論と実践の展開である。

- 1 藤岡貞彦『教育の計画化——教育計画論研究序説——』総合労働研究所、1977、p.70。
- 2 城戸幡太郎『教育科学 70 年』北海道大学図書刊行会、1978、p.181。
- 3 同上、p.183。
- 4 城戸幡太郎『北海道開発のための教育計画について』『北海道大学教育学部學報』第1号、1952、「説苑」。
- 5 城戸幡太郎『北大教育学部の構想』『北海道教育評論』第3巻第7号、1950、p.12-3。
- 6 原正敏「生産教育」城戸幡太郎先生 80 歳祝賀記念論文集刊行委員会編『日本の教育科学』日本文化科学社、1976、p.285、参照。
- 7 城戸幡太郎『教育科学 70 年』前出、p.183-4。
- 8 北海道辺境論については、田中修『日本資本主義と北海道』北海道大学図書刊行会、1986、第1章、小池勝也「北海道辺境論の基本的問題」大沼盛男ほか編『北海道開発政策の課題』大明堂、1983、など。北海道を「辺境」として捉えることの意味、辺境論そのものの展開にはなお残されている課題があると思われる。さしあたって、拙稿「『辺境論』の論理段階について」北海道大学教育学部社会教育研究室『社会教育研究』第5号、1984。
- 9 宮本憲一ほか編『地域経済学』有斐閣、1990、p.123-4（佐々木雅幸稿）。
- 10 小田清『地域開発政策と持続的発展—20 世紀型地域開発からの転換を求めて—』日本経済評論社、2000、p.101-2。
- 11 鈴木誠「第3章 地域開発政策の検証」岡田知弘ほか『国際化時代の地域経済学 第3版』有斐閣、p.139-141。
- 12 『北海道開発庁及び開発局設置関係会議集録』北海道開発局官房総務課、1952、p.175。なお、リリエンスールの言葉を引用した田中の基本理念は、1951年6月5日の本会議でも改正案（施行日を52年4月とすること、および憲法第95条にもとづく住民投票に伏すこと）を提案した日本社会党の若木勝蔵の発言でも引用されている（同書、p.293）。また、北海道総合開発委員会事務局がその開発推進体制を周知させるために作成したパンフレット「北海道の総合開発機構について」などでも田中のこの見解が掲載されている（なお、そこでは「自然自体の一体性」となっており、議事録の田中発言で「立体性」となっているのは誤記であると思われる）。リリエンスールの言葉というのは、日本でも翻訳されていた同著『TVA——民主主義は進展する——』（和田小六訳、岩波書店、1949、原著1943）にあるもので、人間が自由と平和のうちに生活できるように、科学の成果と民主主義の制度を少数の人ではなく多くの人々の利益のために発展させるといった道徳的目的の実現に、絶対に必要な「2つの理念」として述べられていたことである（同書、p.9）。
- 13 その経過については、小田清『開発計画と地域政策——北海道の現実から——』日本経済評論社、1995、第1章、および小磯修二『戦後北海道開発行政システムの形成過程』北海道開発協会、2003。
- 14 GHQの中でも、天然資源局と民政局との間に考え方の差異があり、TVAの精神を受け継ぐニューディーラーたちは後者に多かったとされているが、北海道開発の実質的な交渉相手は、食糧問題に関する権限をもっていて、農林省に近い関係にあった前者であった。小磯修二は、TVAの開発思想と北海道総合開

- 発が結びついたなら「戦後の北海道開発政策は異なる展開をみせていたかも知れない」と言っている。小磯修二『戦後北海道開発システムの形成過程』前出、p.15、小磯修二・山崎幹根編『戦後北海道開発の軌跡——対談と年表でふりかえる開発政策——』北海道開発協会、2007、p.96。
- 15 『北海道新聞』1950年2月9日付「社説」
 - 16 山崎幹根『国土開発の時代——戦後北海道をめぐる自治と統治——』東京大学出版会、2006。
 - 17 『北海道総合開発第一次計画書』北海道、1951年1月、以下、同計画書による。
 - 18 この計画では、4地域11地区の区分がなされている。その際、最も古くから開発されている「道南」、現在開発の最盛期にある「中央」、漸く開発期に入らんとしている「道東」、未開発に残された部分が多い「道北」というように、開発の歴史的到達段階をふまえた「開発上の地位」が考えられているのが特徴的である。同上計画書、p.19。
 - 19 小田清『開発計画と地域政策』前出、第1章第5節参照。
 - 20 三島徳三「緊急開拓事業の展開と北海道開発をめぐる混乱」農政史研究会編『戦後北海道農政史』農山漁村文化協会、1976、p.61。
 - 21 『北海道総合開発計画書』北海道、1948年9月、pp.1、121、139。
 - 22 『北海道総合開発調査委員会中間答申（九）文化厚生専門委員会』北海道庁北海道総合開発調査委員会調査室、1947年3月、p.1-6。
 - 23 北海道総合開発委員会文化厚生部会「北海道総合開発計画文化厚生計画の基本構想」同部会、1952年。
 - 24 以下、教育計画研究室「北海道の教育現況とその問題点」『北海道大学教育学部紀要』第1号、1953、による。
 - 25 北海道総合開発委員会文化厚生部会『北海道総合開発計画（文化厚生計画篇）教育計画（案）』同会、1952。
 - 26 城戸幡太郎「北海道開発のための教育計画について」前出、p.1。
 - 27 城戸幡太郎「北海道総合開発と教育計画」『産業教育』1952年6月号。
 - 28 城戸幡太郎「教育科学と教育計画」前出、p.51-2。
 - 29 田島重雄編『北海道農業教育発達史』日本経済評論社、1980、p.172。北海道産業教育審議会の活動については、同書参照。
 - 30 北海道教育委員会学校教育課編『北海道教育課程——目標とその解説——』北海道教育委員会、1952、「教育課程の編成について」（北海道教育委員会学校教育課長）および「まえがき」。
 - 31 同上、p.8-9。以下、「北海道教育課程」については同資料による。
 - 32 城戸幡太郎『教育科学70年』前出、p.190-1。
 - 33 なお、女満別の教育計画づくりに中心にかかわったのは、留岡清男である。それは農村総合開発を真に農民のためのものとするために、「手弁当」で、地域住民と共同しながら実施した地域調査活動からはじまった。その際に留岡は、その調査が農家の人々のものであり、その暮らし向きがよくなり、貧しさから解放されるための調査であり、そのための問題点と方法を引き出すためのものであるから、彼らに手渡し、それらを自分たちの手で解決していく実践のための足がかりとなるものである、と説明している。留岡清男「むらづくりとひと」『北海道大学教育学部紀要』第5号、1957、p.3-4。教育計画づくりにつながる調査研究の基本だと言えるが、その評価については別の機会とすることにしたい。
 - 34 城戸幡太郎『教育科学70年』前出、p.190。
 - 35 穂別町史編纂委員会編『新穂別町史』穂別町、2001、pp.622、628、632。
 - 36 城戸は、とくに第1次大戦後の国際的な生産教育の展開をふまえながら、社会における学校の機能には、①ドイツの新学校として計画された「生活協同体学校」と、②アメリカの公立学校として計画された「地域社会学校」があるとし、前者は理想主義的、後者は実用主義的な色彩が濃いが相互に関連しあっており、わが国の生活学校・全村教育・全村学校とのかの構想は両者を兼ねたものであったと言っていた。そして、戦後の日本のような「未完成の民主主義社会」では、アメリカ型の地域社会学校というよりも、「社会を民主化する役目を帯びた生活協同体学校のような構想」が必要であり、とくに「日本の復興を目標とする勤労青年のための定時制高等学校を地域社会の生産学校として計画することが必要」であるとした。城戸「生産による教育の改造」城戸幡太郎『日本の教育計画』国土社、1970（初出1950）、p.152-3。この生活協同体学校＝地域社会の生産学校を具体化した定時制高校が上士幌高校にほかならないと言える。
 - 37 田島重雄編『北海道農業教育発達史』前出、p.186-7、p.192-3。
 - 38 高山昭夫『日本農業教育史』農山漁村文化協会、1981、p.354-9。
 - 39 上士幌高等学校農村教育研究部『農村地域社会学校としての高等学校の在り方（第2報）——実態調査の再吟味と吾校の課題——』北海道上士幌高等学校、1954、「序」。
 - 40 同上、p.170-2。
 - 41 上士幌高等学校農村教育研究部『農村地域社会学校としての高等学校の在り方（第3報）——総合農業教育の展開——』北海道上士幌高等学校、1955、「はしがき」。以下、「総合農業教育」については同報告書による。

- 42 D. E. リリエンスール『TVA——総合開発の歴史の実験——〔原著第2版〕』岩波書店、1979、原著1953、p.100-1。
- 43 同上書、p. 173-4。以下、リリエンスールの専門家論については、同書「第12章 専門家と民衆」による。
- 44 以上の「学校経営の方針」「学校教育方針」そして農業科カリキュラム「構成方針」は、1951年度の調査にもとづいてたてられたものからほとんど変わっていない。上士幌高等学校農村教育研究部『農村地域社会学校としての高等学校の在り方（第1報）——実態調査と農業教育カリキュラムの構成——』北海道上士幌高等学校、1952、p. 33-4。
- 45 『農村地域社会学校としての高等学校の在り方（第5報）——農業改良普及事業との連携——』北海道上士幌高等学校、1957、p.1。以下、この連携事業については同報告、および農村教育研究室「農業高等学校と農業改良普及事業との連携を図る実験計画の概要」『同上（第4報）』、1956、を参照。
- 46 上士幌高等学校・上士幌町農業改良相談所「農業教育と普及事業の連けい実験活動報告」『農業技術普及資料』第1巻第2号、1957、および只石暢昭「普及事業との連携の問題点について」『農村地域社会学校の在り方（第6報）』北海道上士幌高等学校、1958。
- 47 花江純俊ほか『農業近代化に対応する定時制農業教育』北海道上士幌高等学校、1964。とくに「関係機関との連携の在り方」参照。
- 48 城戸幡太郎『日本の教育計画』国土社、1970。以下、引用は同書第Ⅱ編の二。
- 49 もちろん、そうした中でも各国の教育改革は多様である。さしあたって、大桃敏行・上杉孝實・井ノ口淳三・上田健男編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房、2007。
- 50 ロバート・チェンバース『開発の思想と行動——「責任ある豊かさ」のために——』野田直人監訳、明石書店、2007（原著2005）。
- 51 鶴見和子・川田侃編『内発的発展論』東京大学出版会、1989、など。
- 52 たとえば、オギュスタン・ベルク『風土学序説——文化をふたたび自然に、自然をふたたび文化に——』中山元訳、筑摩書房、2002（原著2000）。筆者が賛同できるところが多い包括的な風土論としては、亀山純生『環境倫理と風土——日本の自然観の現代化の視座——』大月書店、2005。
- 53 鈴木敏正・伊東俊和編『環境保全から地域創造へ——霧多布湿原の町で——』北樹出版、2001、序章参照。
- 54 この点、筆者はヨーロッパの辺境＝北アイルランドにおける農村開発の動向に即して、「貧困対策から統合的開発をへて地域づくり教育へ」という流れで整理したことがある。拙著『地域づくり教育の誕生』前出、第Ⅱ部第1章を参照されたい。
- 55 1949年2月発足の「檜山開発協議会」から、54年1月に結成された「後志総合開発期成会」まで、54年10月現在で各支庁単位に14の開発期成会があった。『北海道総合開発委員会について』北海道総合開発委員会事務局、1954、巻末資料。
- 56 藤岡貞彦「城戸＝宮原教育計画論の構造素描」城戸幡太郎先生80歳祝賀記念論文集刊行委員会編『日本の教育科学』日本文化科学社、1976。
- 57 言うまでもなく、思想的にはクルプスカヤの提起からはじまるとされているものである（クルプスカヤ『ポリテフニズムと教育』市来努ほか編訳、明示図書、1978）。日本における動向については、諏訪義英『総合技術教育の思想——児童・婦人労働と教育——』青木書店、1980、など参照。城戸らが総合技術教育を位置づけた生産教育論としては、城戸幡太郎・宮原誠一・野瀬寛顕『生産教育の技術』小学館、1950。
- 58 城戸「生産教育と生活教育」城戸幡太郎『日本の教育計画』前出、初出1953。
- 59 北大教育学部における生活教育論の流れの中で城戸生活教育論にふれたものとして、小林甫「《生活教育》研究とく生活社会学」『北海道大学教育学部紀要』第65号、1995、がある。しかし、そこで戦前に始まる生活教育論として主に取り上げられているのは留岡清男であり、城戸は留岡に対して、「教育立地論」をもっているという特徴があったが、児童教育に見られるように「現実性に乏しく」抽象的規定性にとどまっており、そのことは戦後における「過去の総括」の差異となってあらわれているとされている(p.11)。この点は別に吟味すべきことであるが、この理解を前提にして言うならば、戦後北海道開発にかかわることによってその特徴は活かされ、弱点は克服されたと言える。
- 60 日本における「地域創造教育」については、拙著『「地域をつくる学び」への道——転換期に聴くポリフォニー——』北樹出版、2000、同『生涯学習の構造化——地域創造教育総論——』北樹出版、2001、を参照されたい。
- 61 リリエンスール『TVA——総合開発の歴史の実験——』前出、pp.86、197、209、236、283、285。
- 62 同上書、p.8。
- 63 小林健一『TVA実験の地域政策の軌跡——ニューディール期から現代まで——』御茶の水書房、1994、pp.128、138-9。もっとも、地域計画事業は実験農業事業に取って代わられたと言う小林も、それが上層農家における農業の近代化（畜産・酪農業への転換）をもたらす一方、電力事業による重化学工業は、下層農家の過剰人口を吸収し兼業農家として維持することを可能とし、「TVAは地域政策としてかなり成功を収めた」ことを評価している（同上、p.198）。

- 64 話題となった『地域開発はこれでよいのか』（岩波新書、1973）でTVAを高く評価していた宮本憲一も、『環境経済学』（岩波書店、1989）では、原子力発電の基地化や「草の根官僚主義」といった批判を取り上げている（同書、p.88）。
- 65 その経過については、小林健一『TVA実験的地域政策の軌跡』前出、第8、9章を参照。
- 66 宮原誠一「進歩的教育——アメリカ教育学の反省——」『宮原誠一教育論集』第1巻、国土社、1976（初出1952）、p.330。
- 67 同上書、p.340-1。
- 68 鈴木秀一『教育方法の思想と歴史——経験主義理論の批判を中心に——』青木書店、1978、pp.134-5、138-9、142。
- 69 くわしくは、Frank Adams with Myles Horton, *Unearthing Seeds of Fire; The Idea of Highlander*, John F. Blair, 1986.
- 70 拙著『平和への地域づくり教育——アルスター・ピープルズ・カレッジの挑戦——』筑波書房、1995、pp.72-3、251。
- 71 拙著『教育学をひらく——自己解放のために——』青木書店、2003、第Ⅲ章、同『教育の公共化と社会的協同——排除か学び合いか——』北樹出版、2006、第Ⅲ章、を参照されたい。