

戦後日本社会における社会教育論に関する考察

—宮坂広作の社会教育論を手掛かりに—

相 庭 和 彦

0 はじめに

本論は、戦後日本の社会教育学研究の第一人者である宮坂広作の作品を読み解くことを通してその時代が抱えていた教育問題を社会教育的視点から描いてみようとするを基本的な課題とする。宮坂の作品は社会教育分野にとどまらず、広く学校教育までを検討対象にしており、それ故に時代教育問題に対する社会教育的思考の特徴を色濃く表出していると考えられるからである。

戦後教育学説についての作品は膨大な数になり、また戦後教育の圧倒的多くの論説が学校教育制度に集中しているにもかかわらず、社会教育分野の研究者に注目し、それを通して戦後教育問題の特徴を描くとなると少し説明がいるであろう。

まずその第一の理由は、教育—特に学校教育に傾斜した見方を少しマイナーな視点からとらえてみようというものである。例えば不登校などの教育問題を例に挙げると、学校教育は子供（学習者）が学校へ必ず来ることを前提とするから、「登校しない」ことが大問題になる。しかし、社会教育では講座で人が集まらないことは確かに問題ではあるが、学校教育と問題の立て方が異なる。子供が学校に来ないという事象を問うとき、まず学校教育では子供の側に注目する。社会教育では教育する側に注目する。この違いは学習者と教育者の関係の理解の仕方が異なるからである。また高等教育にしても生涯学習の視点から改革を見つめると大学の卒業証明を廃止し、資格などの基準を導入するほうが有効であるという改革論などはこの典型例である。このように戦後の教育問題を歴史的に考察することと社会教育学説（生涯学習論を含め）検討することは戦後教育の批判検討に新たな視点を見出すヒントになると考

えられる。

第二の理由として、今日教育改革論が「チーム学校」「主体的学び」「地域との連携」などの用語に象徴されているように「教師⇄子ども」関係を旧来の「教える→教えられる」関係から対等な学習支援の関係へと転換しようとしているように見えるからである。教育者と学習者の関係を「教える→教えられる」として固定的にとらえていく思考にこだわっていると学校の外的変化が見えにくくなる。学習者理解が進まないのだから当然ではあるが、学習支援者（教育者）の側に自己の教育支援の方策を批判検証する機会を見出せなくなるのである。社会教育の視点で今日教育改革をとらえると、学校教育がようやく学習者の視点を真剣に取り入れようとしているように見える。学習者である子供の生活環境が多様化し、教師の想像を超えて子供たちが主体的な生活を求めようとしており、それと教師側の教育支援がうまくかみ合っていないと見えるのである。戦後社会教育学は、学習者理解をいかに深めるかという課題と真正面から取り組んできた。だから、戦後社会教育学の苦闘の中に今日の学校教育が乗り越えていこうとする手がかりが存在するといえるのである。

第三の理由として社会教育学の成果が、教育改革に反映されることが少なく、にもかかわらず他方で現代の教育改革がその成果を利用する時代状況に直面しているとの認識が筆者には強くあることである。たとえば教員の専門職性の議論で取り上げられる「reflection in action」などは成人教育分野で深められてきた概念であり、決して新しいものではない。また、教職員の研修で利用されている「ファシリテーション」もすでに社会教育の現場では広く活用されてきていた。社会教育研究の成果が普及しないことはもとより、日本社会教育学会の教育学研究全体で

の位置を表しているといえなくはないが、今日社会教育学研究が時代との緊張関係をもち合わせていないという点にも求められると考える。戦後社会教育研究は、国家、権力、教育改革などを批判対象に据えてきた。戦後社会教育の理論的リーダーたちは、社会教育の視点からその批判を展開してきた。だが今日の研究状況を概観するに、このような視点が十分に継承されていないのではないかという危機意識が、筆者には強くあることが理由である。

以上3つの理由から社会教育学研究者でありながら、時代の教育的課題と向かい合った教育学者である宮坂廣作の著作を手掛かりに本論の課題に迫ろうというものである。宮坂の研究業績はかなりの数に上る。したがってそのすべてを検討するとなる筆者の力量を超えることはもちろんのこと、時代の変化と彼の主張の交差する点が不明確になる可能性があるため、単著に限定し、その時代を反映した作品を手掛かりとして論を進めたい。代表的な作品とその分類を以下のようにあげておきたい。

代表的作品（単著を手掛かりに）

- ①宮坂廣作教育学の基礎認識—教育の歴史的理解
近代日本社会教育政策史（1966年 国土社）
近代日本社会教育の歴史
（1968年 法政大学出版局）
風土の教育力—三沢勝衛の遺産に学ぶ
（大明堂 1990年）
生涯学習の遺産（明石書店 2004年）
自己形成者の群像（東信堂 2007年）
- ②日本社会の変遷と教育改革
生涯教育と社会教育（教育開発研究所 1974年）
日本社会の変動と教育（潮新社 1976年）
転形期の社会教育（共同出版 1978年）
現代日本の社会教育—課題と展望
（明石書店 1987年）
社会教育の政治学（明石書店 1991年）
生涯学習の創造—理論と実践—
（明石書店 2002年）
- ③市民社会の理解
親と教師の連帯を求めて（新評論 1974年）
PTA改革論（明治図書出版 1976年）現代家庭教育新書
PTAの再建（明治図書 1979年）現代家庭教育新書
消費者教育の創造（ウィ書房 1989年）
共生社会への教育—生活主体の形成をもとめて
（ウィ書房 1991年）

消費者教育の現代的課題—原理と実践の諸問題
（たいせい 1995年）

④宮坂の教育改革論

高校教育改革論（明治図書出版 1976年）

教育改革論—受験偏重教育をいかに改革するか—
（1979年）

教育改革の地平（教育開発研究所 1988年）

⑤宮坂教育学の基礎概念—自己形成—

生涯学習と自己形成（明石書店 2010年）

⑥比較成人教育史と日本の社会教育

イギリス成人教育の研究ⅠⅡ（宮坂広作著作集
1994年）

近代日本の青年期教育（宮坂広作著作集）

近代日本の社会教育（宮坂広作著作集）

I 激動の時代と向かい合い、学問でその時代の学習課題と取り組んだ教育学者

高度成長に伴い、社会教育の需要がかなりの広がりを持っていたことを確認したい。1952年サンフランシスコ講和条約により独立をとりもどしてから10年後、日本の経済成長は著しく、国民の所得は上がり、教育への関心は高まり高等学校進学率が上昇、より文化的な生活を希望する人々の要求は高まっていった。「国民総中流化」との認識は現実と遊離して広がりを持ち、50年代の「政治の時代」から60年代「経済の時代」へと時代を転換させるためにも社会教育政策は文部行政の重要な一翼に根差していた。文部省編纂の「我が国の教育水準」という資料を読んでもみると、60年代後半から70年代にかけて既存の学校教育の変革と社会教育の役割への期待がよくわかる。

「今日、世界の各国の教育に対する熱意と努力には、なみなみならぬものがある。わが国においても、教育の普及と充実のためには長年努力を重ねてきており、特にその普及面では高い水準にあるが、近年におけるわが国の社会・経済の著しい発展と、そこから派生している諸問題を考えると、教育の一層の改善充実を図ることはきわめて緊要なことである。この意味で、このたびの教育文化週間にあたり、わが国の教育の実態を主要国との比較においてはあくし、その水準を明らかにすることは意義深いと思われる。本書がわが国の教育の現状を知り、将来の発展を考えるうえで、教育関係者はもちろん、広く国民各位の参考となれば幸いである。」

この中で社会教育については以下のように記されていた。

「第2章 教育内容・方法の改善

6 社会教育の内容・方法の多様化・高度化

社会教育の内容は、学習者の要求の多様性に応じ、多岐にわたるが、現在、社会教育の内容とされている事項を大別すると、教養・趣味に関するもの、体育・レクリエーションに関するもの、家庭生活(家庭教育を含む。)に関するもの、職業・生産に関するもの、市民生活・国民生活に関するもの、その他にわけられる。

近年、産業の高度化、人口の都市集中、平均年齢の延長、家庭生活の変化などの社会的変化により、生涯の各時期に次のような教育的課題が生じており、このような課題に対処するための内容が重視されつつある。

- 1) 乳幼児期については、親の学習を奨励し、また幼児の集団的な遊びを促進すること。
- 2) 少年期については、少年期の教育のあり方について親の理解を深め、少年に対して自然や遊びと集団生活の機会を与え、不良雑誌、映画等を追放するとともに、マスコミに対する選択能力を養うこと。
- 3) 青年期については、心身ともに独立の成人となることを助けるため、都市流入青年に対しては、都市生活への主体的な適応策を考慮し、青年が自らのあり方を反省し、思索し視野を広めることを促し、余暇時間の計画的な活用をすすめる、社会連帯感を強調すること。
- 4) 成人一般期については、技術革新や情報化に対応する方策を講じ、人間としての主体性を回復する措置を考慮し、家庭教育に対する関心を喚起すること。特に婦人については、家庭生活に関する学習を充実させ、ボランティア活動を促し、その能力の積極的な開発を図ること。
- 5) 高齢期については、高齢者の生き方に関する学習活動をすすめる、職業的な訓練を奨励し、その他充実した生活を送ることができるようにすること。

社会教育の方法について参加形態を中心にしてみると、通信教育、教育放送の活用、図書館の利用などのように個人学習の形態をとるもの、講演会・音楽会・スポーツ大会・講座などのように学習の主題に応じて、希望者がそのつど自由に参加する集会的な学習形態をとるもの、青年団・婦人会・青年学級・婦人学級などのように参加する人々が一定しており、構成員の間に共通の意識を育てる意義をもつ集

団的な学習形態をとるものがある。

学習内容の多様化や個性の伸長の要請に応じて個人学習の必要性が増大しているが、学習内容の専門化、高度化の要請に応じて、集会形式の学習も必要であり、都市化の進行に伴って、地域社会のもつ共同体意識がうすれ、人々の連帯感が失われつつあることにかんがみ、集団学習も強化されなければならない。」⁽¹⁾ 文部省『我が国の教育水準』(文部大臣官房 1970年度版) 参照。

1960年代半ば、高度経済成長の真ただ中、具体的な社会教育政策が展開する状況下で、日本社会教育学会には社会教育政策の形成過程を検討した研究はあまり多くなく、ましてや社会教育の特質を歴史的に考察する基本的な研究はほとんどない状況であった。社会教育政策の体系的な通史にいたっては存在しなかった。そんななか宮坂の研究は社会教育史の成立過程を内務省の国民統治政策が教化政策へ変遷してくる過程と捉え、その具体的な展開を日本資本主義の発展過程に即して克明に追っていったものである。しかし、その過程は単に政策が権力と権威を背景に展開するとみるのではなく、社会教育という少なくとも「教育」という外套をまとわなければならない歴史をつかみ出そうと読める。その知的葛藤のためには先人が社会教育をどのように理解しようとしたのかをつかむ必要があった。それが宮坂廣作の社会教育史研究のモチーフである。

宮坂の問題意識は60年代に検討した近代日本社会教育の歴史研究を土台にしつつ、70年代にPTAと学校の連携、新しい教育論としての生涯教育論へと広げられていく。そして社会教育と学校教育の関係に強い関心を抱いていた宮坂は、生涯教育の紹介にとどまらずその特質の批判的接収をしていく。そして生涯教育への批判的関心は日本の生涯学習構築への関心と拡張していくのである。

また、PTAへの関心は後の消費者教育、後年では金銭教育へと広がりを持って行くと同時に、生活主権者と生活協同体の可能性へと進化していくものである。生活者への注目は同時に地域社会の文化と教育への関心を高め、市民の主体形成、自己教育論の批判的構築をへて、自己形成論へと連なってゆく。自己形成論は宮坂歴史学では、生涯発達史の研究という形をとっていった。

宮坂の社会教育学は、学習概念ひとつとっても「教室の中の学習」とか「講座の中の学習」ではない。社会とのかかわりで生まれてくるさまざまな諸問題を

個々人が克服していく過程に学習の原基形態を見て取っていくのである。それ故に研究の端々に「権力批判」や「資本主義社会批判」、あるいは「既存の秩序に対する批判」が現れるが、その箇所だけを取りあげ、その立ち位置を評価することはできない。あくまでも宮坂は同時代と向き合う個人の自己形成を中核に人間存在の在り方を社会教育・生涯学習の視点で探求する教育学者なのである。

Ⅱ 社会教育史へのこだわり

宮原誠一の影響は宮坂の教育史研究によく反映している。宮坂本人が宮坂の生活を心配した宮原が仕事をくれたと語っていた。だが、宮原の『教育史』（東洋経済新報社1963年）は宮坂の協力なくしては成立しなかったと僕はみる⁽²⁾。宮坂は宮原に依頼され、教育史資料を収集し、宮原邸でその成果を講義するという役割をしていた⁽³⁾。このことは宮坂の社会教育政策史を支える基礎となる。

社会教育政策史研究と社会教育史の研究を宮坂は区別していたのではないと思われる。というのは戦後の社会教育を構想する場合、まずその基礎理解が問題となるが、社会教育法の規定からもわかると通り、社会教育の定規が明確であるとは言いがたい。社会教育法の規定に従えば学校以外で行われる教育文化活動をすべて社会教育と考えることもできる。すでに展開している社会教育政策を批判するにしても、その性格が明確化されないと不可能である。宮坂は宮原の社会教育概念を引き継ぎ、それを批判的に緻密化することに向かうのである。戦後復活し発展を遂げつつある日本資本主義のもと打ち出されてくる教育政策—とくに社会教育政策に注目するとき、その本質的解明をするためには近代日本の資本主義発展と関係の中で社会教育政策を解明する必要があった。

宮坂の研究は当時の教育学者、文部官僚たちがどのように社会教育を理解し、その普及に努めたかをまとめた仕事になるが、しかしその成果はすぐには公表しなかった。なぜか。概念を理解するためにはそれを必要とする現実が存在する。その時代の現実を解き明かす歴史分析、言い換えると政策史が必要であったが、それが存在しなかった。そのため近代日本の社会教育政策史をまず書かねばならなかった。その歴史理解が戦後高度成長下で展開する社会教育批判の土台となっていくのである。その意味で以下の2つの作品は日本の社会教育政策批判と社会教育の創造ための基礎となっている。二つの作品と

は以下のものである。

- 1 近代日本社会教育政策史（1966年 国土社、以下「政策史」）
- 2 近代日本社会教育史の研究（1968年 法政大学出版局 以下「研究」）

「政策史」の中でも言及されていることであるが、日本の社会教育の特色について春山作樹が社会教育の非組織性を捉え、近代教育制度の進展により学校教育に包摂される制度との理解を示していた。これにたいして宮原誠一は「近代教育制度の一翼を担う制度」「近代学校教育が成立した後に成立し、学校教育の補完的機能、学校教育では充足することのできない教育要求に応えるべく整えられた」との理解していた。宮坂は宮原の春山批判と「近代学校教育が成立した後に成立する」という視点を基本的には継承している。そしてまた宮原の「学校教育の補完的機能、学校教育では充足することのできない教育要求」という点を近代日本の資本主義発展に即して深め、社会教育史の検証対象にすえる。宮坂は総括として次のように述べている。

「近代日本にあって、「社会教育」ということがうまれ、したがってその概念が成立したのは、啓蒙時代から天皇制絶対主義確立期への移行段階、資本の本源蓄積の段階にあたる明治10年代のことであるが、その時期から明治時代を通じて、むしろ「通俗教育」ということが官庁用語であり、「社会教育」が官庁用語としてオーソライズされたのはようやく大正期半ばにおいてからである。だから、日本の社会教育、とくに官的社会教育の歴史は決して古いものではない。我が国の社会教育は、日露戦争後の「大逆事件」を直接の契機として、「戦後経営」方策の一環として本格的にその政策樹立が志向され、その精度化・組織化が着手されはじめた。

日本の社会教育政策は、日本資本主義が帝国主義段階に移行しつつあったこの時点で、天皇制絶対主義の補強・再編成のためのイデオロギー対策の主要な一環として登場した。学校教育の側で天皇制教育体制がほぼ完全に確立したこの時期は、同時にその矛盾が表面化し、教育界に動揺が生じた時期でもあった。都市の発達した資本主義は、己を培養した農村に食いついて、古き村落共同体を解体しようとし、都市には社会問題が避けがたく発生していた。」

⁽⁴⁾『政策史』の目次を見ると以下のように時代区分がなされている。

序章 近代以前の「社会教育」

1 近代以前の「社会教育」

- 2 石門心学の系譜
- 3 報徳教の農民教化
- 4 封建制下の若者集団
- 第1章 明治維新と社会教育
 - 1 大教宣布運動の展開
 - 2 文明開化の社会教育
 - 3 教化団体の成立
- 第2章 絶対主義体制の確立と社会教育
 - 1 明治前期の社会教育政策
 - 2 明治前期の農政と農民指導
 - 3 青年の学習活動と組織化
 - 4 実業補習学校制度の発足
- 第3章 帝国主義と社会教育
 - 1 日露戦争と社会教育
 - 2 青年教育の動向
 - 3 教科団体の活動
 - 4 地方改良運動の展開
 - 5 学校中心自治民育の実践
 - 6 通俗教育調査委員会の成立
- 第4章 大正デモクラシーと社会教育
 - 1 大正期社会教育政策の基調
 - 2 社会教育行政機構の整備
 - 3 成人教育の施策
 - 4 労務者教育の様相
 - 5 農村社会教育の実態
 - 6 生活改善運動の展開
- 第5章 軍国主義と青年教育
 - 1 青年団の官製化
 - 2 実業補習教育の実態
 - 3 青年訓練所の発足
 - 4 少年団運動の登場
- 第6章 日本資本主義の危機と社会教育
 - 1 教化総動員運動の展開
 - 2 社会教育行政機構の再編成
 - 3 教化団体の活動
 - 4 自力更生運動の展開
 - 5 自力更生運動と教化運動
 - 6 青年団体の動向
 - 7 家庭教育振興政策
 - 8 児童校外生活の統制
 - 9 ラジオ放送と社会教育
- 第7章 日本ファシズムと社会教育
 - 1 昭和10年代の社会教育政策
 - 2 社会教育行政機構の変容
 - 3 国民精神総動員運動の展開
 - 4 成人教育講座の実態

5 労務者教育の実態

第8章 戦時体制下の青年と婦人

- 1 昭和10年代の青年団運動
- 2 青年学校の成立
- 3 青少年団体の統合
- 4 戦時下の婦人運動—愛国婦人会の場合—
- 5 戦時下家庭教育の「刷新」
- 6 婦人団体の統合

終章 決戦下の社会教育

はくは、この時代区分と社会教育政策の性格規定が以後の宮坂の教育学研究を規定していくとみる。というのは社会教育史の検証からその発展法則をつかみだそうとする宮坂は、まず何が主動輪で社会教育が成立していたかを問いかけていく。本書では明治維新以降、資本主義の発展により民衆の統治体制が揺らいできた点が重要である。

資本主義社会の発展はその過程において貧困階層を大量に生産する。特に近代日本資本主義の場合、構造上その特質は顕著で得ある。他方、資本主義は「人民」の階級的自覚をも生産する。日本の場合も例外ではない。日露戦争を契機として資本主義社会が発展したにもかかわらず対外戦争政策は多くの国民に犠牲を強いたが、その成果が国民生活に反映されることがなかった。民衆の生活への不安、また戦争動員とその対価への不満は、政府への批判となった。1905年9月5日これらの不安と不満は日比谷焼き討ち事件となって表出したのである。また地方では、学校制度の普及により不十分ながらも初等教育を受けた青年たちが成人に達し、中央政府の統治客体から脱皮し、自らの意思を表明し始める。教育が普及し国民の識字率が上がることは文字が読める国民が増えることであり、合理で新しい知識が普及することでもあった。階級意識を目覚めさせる社会批判の思想も、文字とそれを学ぶ訓練が基礎となり普及する。

これらが社会教育政策を成立させる基本要因である。体制批判の思想を抑え込み、その維持に内発的に協力する「国民」の形成は学校教育のみでは不十分で、様々な社会組織を必要とした。それが青年団、婦人団体や報徳会などの教化団体であった。そしてその方法も学校教育を卒業した大人が主な対象であったため、かなりの工夫を必要としたのである。「政策史」はこの歴史を克明に記述していく。ここで描き出された時代状況が、社会教育の「実践」とそれを支える「理論」必要としたのである。実際の政策として社会教育が展開される歴史過程を分析す

るために「社会教育論」の研究が必要になる。次に『近代日本社会教育史の研究』を見てみよう。

② 近代日本社会教育史の研究

宮坂の記述によると、この原稿のほうが先に完成していた。「政策史」は研究の副産物というべきものであった。本書は2部構成をとり、第一部が若き宮坂の近代日本社会教育全体の構成とみるべきものである。政策史が先に世に出ているが、本書こそが宮坂社会教育学のコアであるといえる。

第1部 近代日本社会教育の歴史的認識

第2部 近代日本における社会教育論の系譜

第3部 近代日本における社会教育運動の思想と実践

第一部が宮坂社会教育学外的構造をなし、第2部および第3部がその内的構造を形成している。そして2部と3部が対の構造となっている。宮坂の教育学研究は彼の執筆作品全体を見ると社会教育・社会教育史研究だけではなく、広く市民社会論（市民教育論）、消費者教育論あるいは高校改革論からPTA教育論・教育改革論から教育政策批判論までありで多様性に富み、やや乱雑評論集のようにも見えるかもしれない。しかし、この『研究』をひも解くと、宮坂の研究総体は極めて論理だてて体系的であることがわかるのである。

第1部

第1章 社会教育の歴史的認識

第2章 学校教育と社会教育

1 学校教育と社会教育の関係

2 学校拡張

第3章 社会教育の教育形態論

1 講演論の系譜

2 小集団学習論の系譜

第4章 社会教育の施設

1 戦前における社会教育施設の基本的性格

2 図書館・博物館の問題

3 公民館構想の史的オリジン

4 公民館の前史形態

5 青年の家の前史形態

第5章 社会教育の団体—とくに青年団について—

1 青年団の歴史的な性格

2 社会教育団体論の系譜

第2部

第1章 文明開化の啓蒙思想

第2章 社会改良的社会教育論

第3章 地方改良的社会教育論

第4章 翻訳的社会教育論

第5章 行政的社会教育論

第6章 講壇的社会教育論

第7章 民間社会教育論

第8章 ファシズム下の社会教育論

第3部

第1章 自由大学運動

第2章 図書館運動

第3章 近代日本の社会教育運動における科学と芸術

第4章 国民文化運動の展開

以上の目次を見ていくと、第1部第1章社会教育の歴史的認識の箇所が、実は政策史となっていることがわかる。宮原誠一の「歴史的洞察力の鋭さ」「社会事象における本質的なものをつかみ出す眼のたしかさ」に感嘆しながらも宮坂は、「社会教育の歴史的な本質は十分明確にされたといえない」との問題意識のもと、戦前日本の社会教育の解明について次のように述べている。

「第1次世界大戦後の社会教育について把握をこころみようとするばあい、大正デモクラシーと社会教育のかかわり、昭和初年の経済恐慌と社会教育、満州事変（1931年）を指標とする戦争とファシズムへの移行期における社会教育、教学刷新評議会（1935年）を指標とする高度国防国家体制化の社会教育、さらに太平洋戦争下の社会教育といった、日本の社会体制（日本資本主義発展の諸段階および政治体制の諸様式）の各段階における社会教育の具体的様相を認識し、可能ならば社会教育の発展法則を探究しなければならないのである。」⁽⁵⁾

「研究」は以下、文部省の社会教育史の段階区分を検討し、続いて宇佐川満「現代社会教育論」三井為友「近代社会教育のあゆみ」（吉田昇・田代元弥編『社会教育学』を丹念に検討し、具体的な社会教育史像を「それを（社会教育を）生み出した近代日本の社会及びその規定をなす日本資本主義の発達にかかわらしめつつ、歴史的に把握」した歴史構造を簡潔にまとめている。⁽⁶⁾

学校教育と社会教育についても第2章でその性格規定を行っている。宮坂にとって学校教育の研究は社会教育の研究無くしてその本質は見抜けないと考えていた。「大まかにいえば、明治期における社会教育論は、初等教育から脱落者もしくは機会喪失者に対する教育的救済として、大正期にあつては、中等教育に代替するものとして、社会教育の意義が強調された。」川本宇之助の論理を基にまとめ、これについて宮坂は「学校教育欠陥論とその上に立つ社

会教育必要論は、近代学校というものの本質に対するラディカルな批判にさらされていないので、結局は学校教育の欠陥に寛容であり、免罪してしまい、学校教育の不備を補うために献身する侍女の役割を社会教育は脱しえないことになる。学校教育側の欠陥は、学校教育に内側で解決されなければならない。中等教育機関の不足は正規の中等教育機関を増設することによってのみ克服される。」⁽⁷⁾と述べる

高津の本質的な批判を援用することで、宮坂は学校教育が内包する本質的な問題批判の視点を打ち出すのである。この視点はのちに学歴社会批判となる。近代学校批判をとおして新しい学校教育が見いだせると同時にそれとのかかわりにおいて新しい社会教育の独自の存在意義が明らかとなると宮坂は展望する。宮坂のこの視点は1970年代の教育改革批判の起点でもある。宮坂は社会教育研究において一貫して日本の教育総体を検討してきた。

Ⅲ 日本社会の変動と教育—1970年代の教育と社会—

高度成長期が終焉し、不況と新しい生活の登場する1970年代の日本の教育を宮坂はどのように見ていたのか。『日本社会の変動と教育』そして『転形期の社会教育』は宮坂が1970年代をどのように見ていたかを讀みとることのできる作品である。前者が社会教育史研究者である宮坂が学校教育も視野に入れた教育学者として知見を開示した作品であると僕は見ている。やや長くなるが引用したい。

「戦後の日本は、新憲法理念のもとに社会の近代化・民主化をおしすすめ、政治・経済・文化・教育の各方面で大きな発展をとげた。戦災によって国民の受けた打撃は、物心両面で深刻なものがあつたけれども、生活向上の要求に支えられ、文化の発展と平和の実現を望んで、日本人は勤勉に働き、経済の復興を成しとげ、とにもかくにも平和と民主主義を維持しつづけてきた。教育の面では、戦争による国土の荒廃と国民の生存を脅かす飢餓の中で、六・三制が曲がりなりにも実現され、当初空想的に思われた9年間の義務教育制度がみごとに定着した。戦後日本社会の再建は教育から、という理想が国民に支持されたことが、こうした成功の大きな理由であろう。・・・60年代のいわゆる高度経済成長政策は、この国の社会の構造、国民生活の様相を大きく変化した。日本資本主義の急速な発展期にさいして、教育もまた急激な進展の時代を迎えた。高校への進学率が90パーセントに達し、大学へのそれも30

パーセントを超えた。・・・数字だけから見れば、いかにも文運隆昌の観があるこの高度成長時代は、しかし日本の教育の矛盾が最も激化し、危機が深化した時代にはかならなかった。明治のこのかた、つまり資本主義体制の発足以来、この国の社会と学校にまつわりついていた学歴主義的性格は、資本主義が高度に成熟し、近代市民社会が大衆社会・情報化社会・管理社会に到達したこの時点で、さらにいっそう強化され、極端なものになった。学歴主義は学校間格差を大きくさせ、受験競争を激化させる。受験体制のもとでは、下級学校はすべて上級学校への進学予備校となつてしまい、そこではほんらいの人間教育が不可能になってしまう。受験競争で落後することを恐れる親と子は、正規の学校のほかに学習塾や家庭教師、さらには通信教育に依存しようとする。入試の合格を唯一の目的とし、成績の向上だけを願う学習の結果は、しばしば所与の問題を解くテクニックに長じていても、深く物事を省察し、問題の本質を探りだし、事態の抜本的解決のための知恵を見出すといった、創造的・批判的・実践的知性を備えていない次代の国民をつくりだすことになりかねない。・・・高度経済成長の破綻はGNP信仰に対する反省を国民のあいだに浸透させたはずであった。物質的な繁栄に浮かれて、資源を浪費し、自然環境を破壊し、人間の生命と健康を損なつてしまつたことについての自己批判はいくら深刻であっても過ぎるということはない。人間の真の幸福とは何か、生活の真の豊さとはなにかについて、われわれは真剣な探求を行わなければならない。教育がいたずらに政治や経済の道具となり、その時々政策に支配されて、人間形成というほんらいの任務から逸脱してしまうことを今こそ自戒しなければならない。変動と混迷の時代は、教育に関わる経営や実践を困難なものにしがちである。しかし、それは旧来の体制や通念が持っていた欠点や誤謬を克服し、新しい価値を目ざして転換をはかる好機でもある。日本社会の今後の方向性を模索しつつ、日本教育の指標を求める作業は、まさにすべての日本国民の課題でなければならない。」

「こんにち、文教政策の重点は、経済不況のしわ寄せによって無残に削減されつつあ養育予算を少しでも増大させ、日ましに悪化する教育条件を改善し、教育水準を低下させないようにすることである。さらには、受験競争の緩和、学校間格差の是正のために有効な施策を考案することが重要であるが、現在提案されているような国立大学の共通一次テストな

どは、おそらく大した改善策にはならないであろう。生涯教育の理念をふまえて、学歴主義＝受験体制に対する抜本的な改革を行うべきであり、そのためにはかなり大胆な学制改革の必要がある。卒業証明書を少なくとも大学段階では廃止し、これに代わる各種の資格認定試験制度が制定されるべきであろう。」⁽⁸⁾

本書は以上の問題意識のもと編集されている。特に生涯教育の理念に注目し、そこからの学制改革への批判はラディカルなものである。資格認定制度などは実際40年後の今日大学入試の英語などで注目されてきているが、なぜこの時代に見通せたのか。それは本書全体をみるとわかるが、生涯教育の基礎的理解と生涯教育が構想する多様性に富む民主主義社会との関係にある。以下、目次をみていみよう。

I 現代の社会と教育

- 1 民主主義と教育
- 2 教育多様化の論理と現実
- 3 生涯教育の本質
- 4 学校と社会教育
- 5 価値観の転換と教育
- 6 高校入試と高校生活
- 7 入試制度の改革
- 8 学歴主義の将来

II 地域社会の変貌と教育

- 1 地方自治と教育
- 2 地域社会と学校の問題
- 3 巨大都市と学校
- 4 農村社会と学校教育
- 5 過疎地域の学校教育
- 6 地方都市と学校教育
- 7 地域開発と教育
- 8 家庭教育の変貌と教育
- 9 子どもの地域生活と教育
- 10 コミュニティ形成と学校教育
- 11 経済危機と教育—おびやかされる地域の教育
- 12 市民運動と学校教育

以上の目次を概観して明らかなことは、本書で宮坂が70年代の教育全体が抱えてきた問題をその社会構造との関係でトータルに把握し、高度経済成長以降の教育改革論を提示しようとしていたことである。生涯教育は学校教育を対象化することに大きな影響力を持つ。学校教育が想定する期間は多くの場合、子供期が前提である。それに対して、学校を卒業した後も教育機会を保障するとする思想は、学校

教育卒業後も学び続けるということでもある。その学びを支える課題意識を地域社会の変容及び市民運動の現実とかかわらせて構想する宮坂の社会教育論は、その歴史研究ゆえに学校教育との比較にウエイトを置いたところに特色があった。

そのため、生涯教育論の提起は、学校教育と社会教育の関係を批判的に結び付けてゆくための有効な視点であった。宮坂はP・ラングランの生涯教育論を正確に理解しつつ、その限界をもおさえ、ラングランの論理をラディカルに発展させて、70年代学校教育を批判していった。この視点は当然社会教育研究にも反射し、あらたな社会教育像の模索となる。それが1978年に出版された『転形期の社会教育』（共同出版）であるといえる。

この書は宮坂自身が行政委員として、また市民として社会教育実践に携わり、そこで「実感」として習得した社会教育の意義をいかに論理化するかという問題意識に支えられ書かれている。「はしがき」には「日本の社会教育はいまひとつの「転形期」を迎えつつある。それは官製の社会教育から、住民・学習者を主体とする社会教育への転形発展である」との主張があった。戦後の社会教育は社会教育法の問題からすると「行政の任務は住民の自主的な活動を助成するための環境醸成」であったが、これまでの社会教育は建前であることが多くあったと宮坂は指摘する。都市問題、公害問題、環境破壊問題など住民の生活課題と重なり市民運動が発展してきた状況下、自主的な学習活動が展開されるようななかで、この住民の動きに対応する民主的な行政とはいかにあるべきかが課題となってきたと述べる。⁽⁹⁾このような状況下で社会教育の現状と問題点を描き出すとした作業が、本書である。

I 生涯教育と社会教育

- 1 生涯教育—その課題と展望
- 2 生涯教育政策の具体化
- 3 人間性の回復と生涯教育
- 4 大衆運動と生涯教育
- 5 生涯教育と大学

II 地域社会教育計画論

- 1 住民の学習要求
- 2 学習内容の変遷
- 3 学習計画の主体
- 4 社会教育計画の策定—計画の構造化
- 5 社会教育計画と市民参加

III 社会教育学習論

- 1 市民講座の論理—市民によるプログラム編

成の問題

- 2 婦人問題と社会教育
- 3 消費者教育と消費者運動

IV 社会教育組織論

- 1 集団と生涯教育
- 2 PTAの組織論

V 学校教育と社会教育

- 1 学校教育と社会教育
- 2 学校教育・社会教育・家庭教育
- 3 学校教育と社会教育の再編
- 4 社会教育と特別活動—教育改革の原点を示唆するもの

本書は目次からも推察がつくように、社会教育全体像を検証し、生活者主体の生涯教育へと「転形」していくものでもあった。社会教育と学校教育の連携を考察するものでもあった。1970年代後半から80年代にかけて地域教育改革が叫ばれ、学校評議会などの構想が自治体単位で提起される中、市民運動と社会教育と教育改革をつなげていこうとする試みはPTA組織の見直し、より具体的な市民の学習運動としての消費者教育や婦人問題へとつながる学習論も展望していた。またここで展開した生涯教育論の成果は中曽根康弘内閣で組織される1985年から87年まで開催された臨時教育審議会の生涯教育論に対する批判の土台になっていくのである。

IV 1980年代以後の理論的發展—生涯学習論の広がり—

1980年代は世界的な教育改革の時代でもあった。アメリカで発表されたアメリカ連邦教育省長官諮問委員会『Nation at Risk』（『危機に立つ国家』1983年）がそれである。以後アメリカはこの報告書に書かれた教育の危機的状況を突破するために様々な教育改革にのりだすことになる。この改革はアメリカ国内のとどまらず、世界全体に波及していった。新自由主義政策の流れと軌を同じくする改革は、イギリスではマーガレット・サッチャー首相が、日本では中曽根康弘内閣が自由主義陣営の理念という旗印のもと大きな改革の波となった。中曽根内閣直属の臨時教育審議会もこの流れの中にある。同時に、この時決められた基本的な教育方針は、21世紀の教育改革の方向性を規制していくことになる。

新自由主義政策の一翼としての教育自由化論は、学校選択制度、受益者負担を原則とする機会均等など教育を受ける側の自由裁量を拡大する一方で、国家の教育統制を強め、そして教育の理念としては学

齢期を超えて教育を受ける機会を保障する意味での生涯教育・生涯学習を強調した。ここに1980年代後半から教育理念の主要な一翼として生涯学習が位置づけられたのである。

だがもともと生涯教育・生涯学習は、P・ラングランの主張のように変化の激しい社会に適応するためのもので、80年代ME革命の見られる情報化の進展に適応するなどの資本主義社会におけるスムーズな労働者の移行を想定したものであった。だが、世界資本主義の展開に対応するには周辺国である第3世界の人々の生活権を支えることが重要で、そのために「読むこと」「書くこと」「話すこと」などの基礎学力の補償こそ要であるとの認識が世界的に広がっていった。ユネスコ委員会でP・ラングランの後を継いだのがE.ジェルビであった。かれは生涯学習は権利であることを前面に押し出し、学習から排除されている人々は人間的な生活を送ることができない現実を批判した。1985年ユネスコパリ会議で採択された学習権宣言はその到達点であった。

宮坂生涯学習論は1980年代の教育改革論の延長線上に存在するといえる。『社会教育と生涯学習』『生涯学習の理論』（明石書店）の2つの作品は、生涯学習と主体形成を研究のメインテーマとして展開されてきたものである。これが宮坂の最終著書『生涯学習と自己形成』とつながる一つの契機であるとはよくは読んでいない。1970年代まで資本主義体制批判の現実的支柱であった社会主義はその現実的展開において多くの社会学者や変革者たちを失望させてきた。体制の変革が人間観を変革していくことと容易に結びついた批判理論は90年代を展望するとき役に立たない。1989年ベルリンの壁の崩壊から始まる社会主義諸国の崩壊過程は、一人一人を重視する人権理念を克服することができず、また貨幣に代わるべき人間社会の評価基軸を創り出すことができなかったことを露わにした。生涯学習理論において主体性とは何か。宮坂の研究はその検討から進められることになる。

この書ではテーマである「主体形成」について、福尾武彦の主体性理解を批判し、ミードおよびエリクソンの主体概念をふまえつつ、以下のように述べる。「民主的進歩的集団の中であってさえ、社会化作用が行われるわけであり、その前提として集団規範への過剰同調がおこなわれ、個人の主体性が否定され、集団としての創造性が失われてしまうことは、ありえぬことではない。それを思えば、高島善哉の提起する、「主体（S）と客体（O）」との緊張関

係」にかかわるマルクスの見方とウェーバーの見方との異同にも留意しつつ、あらためて自己と他者とのかかわりのあり方について深く考察しなければならない。そのさいエリクソンにおける「相互関係」、シュッツにおける間主観性問題、ハーバーマスのコミュニケーション疎外の問題への探求が多くの示唆を与えるはずである。さらに・・・フレイレの「対話」を通じての主体・他者形成＝変革論の実践的問題提起を重く受け止めねばならない。・・・われわれはかかる探求の旅路に出立するのにさいして、組織や多数者によって公認された定説のオーソリティから、まずわれわれの主体性を救い出さなければならない。」⁽¹⁰⁾

「イデオロギー的教化の必要からではなく、人間の自己変革の可能性と、その実現のための道筋を考察することで、人間存在の尊厳性についてふかく学び、人間への信頼を回復・拡充すること、さらには自己自身の変革についての示唆をうけること、それが人間変革論研究の基本的立場である。だから、他者の意識変革を目ざしてどのように教育的介入を行うかという手だて、技術的ノウハウを発見し、社会教育実践のさまざまな局面に適用しようなどという実用的な意図は存在しない。研究の現段階、その水準が、そのような実践的な適用への関心を許すものではないという現実的制約も確かにあるが、それ以上に、この研究は本質的に教育技術的なスタンスでおこなわれるべきものでなく、人間の自己形成・自己変革のための多様な努力の過程について謙虚な学習を要請するものなのである。」⁽¹¹⁾

宮坂の人間変革論キーワードは「成熟と社会化」「風土と人間形成」「競争社会と差別意識」「情報化社会と民衆意識」であった。そしてまた消費社会と消費者意識であり、意識の根底にあるものへの注目であった。そして、それが人間の自己変革への展望であった。自己変革のための「多様な努力の過程について謙虚な学習」はその研究に必要な姿勢だけではない。21世紀のグローバル化社会を生きる日本人すべてに求められる厳しい学習課題ともいえるものである。宮坂の指摘は現代に生きていと読める。

このように「社会教育と主体形成」主題にせまったあと、「Ⅱ社会教育と生活者・市民の自己形成」を考察していく。「『自己教育』self-educationというのは、欧米の成人教育史の伝統的概念で言うと、・・・社会における被抑圧者、たとえば勤労人民や労働者階級が、支配的勢力から提起される学習機会を拒否して、自分たちの手でつくり出した学習・教育の機

会を指して使われる言葉であった。つまり、個人の主体的学習というよりも、コレクティブな概念だった・・・(略)・・・自己教育運動の歴史には、負の遺産も少なからずあるのだが、第二次世界大戦後、新しい形態と内容とによる自己教育の運動が、欧米諸国および第三世界で発生・発展してきている。とくに第三世界でうまれた識字教育におけるラディカルな政治教育の実践と理論が、先進諸国におけるラディカルな自己教育の運動の創出に与えたインパクトには実に大きなものがある。・・・(略)・・・筆者が本稿で「自己形成」と呼んでいるのは、上記のような「自己教育」運動における、ひとりひとりの学習者の自覚的な学習活動への取り組みのことである。意識化された、主体的な学習活動のことであり、それは狭い意味の学習行為のみに限定されるものではなく、政治的・経済的・社会的諸活動と深い関連を持ち、市民・職業人・家庭人としての発達に貢献しているのである。」⁽¹²⁾

以上のように宮坂は自己形成概念を「生活者・市民」の生活世界の中に位置づける。そして宮坂は「社会教育における労働と学習の結合」の章において主体と労働の関係を考察していく。この章は宮坂のマルクス労働論の解釈を示すもので、大変興味深いものであるが、それより、金銭教育論に連なる作品として位置づけていくほうが宮坂教育学全体から見ると座りがいいと思える。経済的成長により曲りなりにも市民社会が成熟していく中、人々の多くは生活世界を意識し始める。食の安全や環境などへの関心は経済的豊かさの生活世界への具体的反映である。宮坂の生協の活動への注目は社会教育学者として市民の学習活動を捉えようとする独自の視点が見いだせるのである。

V 宮坂「生涯学習論」の深化—21世紀を見通して—

①『生涯学習の創造—理論と実践—』

本書はタイトルが示している通り、前半を生涯学習の理論を、後者はその実践を批判的に論じたものである。特に理論では、生涯学習がバブル期に興味娯楽と結びつき、生活課題や社会問題と距離のある学習活動としての展開されてきたことを批判し、バブル期以降、趣味娯楽型生涯学習の衰退期だからこそその意味が問えあれる時代であるとし、生涯学習の意義を原理的に深めている。そして実践では地方自治体の生涯学習政策と制度を批判検討しているのが本作品である。

「生涯学習ブーム」と「自己中心主義」以下のよ
うに興味娯楽型学習を述べる。

「生涯学習ブームの中で女性に人気のあるのは、
趣味・スポーツ・文化・教養のような分野だという
ことです……このようなタイプの学習活動が、
基本的には個人主義的なものだとは言えるよう
です。こういう見解に対して、いや、趣味の学習だ
って、仲間といっしょに学び、仲間で支えあって学
ぶから面白いのであって、集団的に学び、人間関係
を大切にするから、「社会的」な性格を持っている
のだという反論もありましょう。……しかしながら、
学習の中には、より積極的に、社会そのものと密着
したものがあります。たとえば、職業生活上の必要
があってコンピュータを学ぶとか、社交生活上の必
要からワープロを教わるとかいったものは、明らか
に社会的思考の学習といえるでしょう。……」

「社会志向の学習というのは、なにも自分の願
望を抑えつけ、世のため人のために学習しようなど
という、自己抑圧、自己否定の学習活動ではありま
せん。自分の幸せのためものだといっても、少しも誤
りではありません。私たちは社会的存在です。つ
まり、他の人とかかわりあいの中で生きていま
す。……自分だけ幸せになることは困難です。社
会に生きている人間が、幸せな生活を送ろうと思え
ば、社会そのものを人間にとって住みよいものにし
なければならぬはずだ。」⁽¹³⁾

「男と女と共生的・協力的・親和的・人間的一
な関係で生きていく社会は、どんなに素晴らしいこ
とでしょう。……しかし、それは現在の社会には
まだ存在せず、萌芽のかたちでしか見ることができ
ません。このユートピアを実現するためには、何を
すべきでしょう。何ができるでしょう。「学習」と
いうのが、手とりばやくてしかもほんとうに有効
な方法ではないかと思われます。この学習は「男女
共同参画社会」なぜ理想的な社会といえるのか、こ
の社会の原理と具体的な在り方は、といったもつも
基本的な問題についての学習と、それを実現する
ためにはどうしたらよいかという方法論の学習に大
別できると思います」⁽¹⁴⁾。

本書では学習の性質を男女共同参画社会の学習活
動をてがかりとして、論じたのちに、より実践的な
学習活動の進め方と学習プログラムの利用法を展開
している。そのうえでテーマの理解、何を学ぶべき
なのかをより具体的な実践とかかわらせて論じてい
る。

この期の宮坂学習論は趣味娯楽型学習と課題解決

型学習の分け方を批判し、学習の持つ社会的性格を
明らかにしていく手法をとる上記の宮坂の論述は、
その特色が典型的に表われたところである。趣味娯
楽型＝個人、課題解決型＝社会のため（個人否定型）
ではない学習＝社会的志向型学習を探索していく。
その典型的課題が男女参画社会創造の学習であっ
た。基本的人権を中核とし、様々な社会運動が内包
する学習に注目してきた研究成果はより具体的に市
民の生涯学習の持つ可能性をより社会的方向性から
光を当てようとしている。この点が特徴である。そ
れは歴史研究でも進化していくのである。

② 『生涯学習の遺産—近代日本社会教育詩論—』 —人間変革論の成果

本書は宮坂70歳の時の書である。序章が特に面
白い。以下に目次を示したが、序章は宮坂の社会教
育史家としての自己規定である。ここで宮坂は大学
院時代からいかに社会教育史を自らの研究の基礎に
据えてきたか、そして宮坂の師である宮原誠一の社
会教育史研究に大きな影響を受けたかをつづってい
る。比較社会教育史とくに英国成人教育と日本の社
会教育の比較を行うことで我が国の社会教育の在り
方を描き出そうとする問題意識を明らかにしている
と読める。全体構成は以下のようになっている。

序章 生涯学習の遺産発掘と生涯発達史研究—社
会教育史家の回顧と展望—

- I 大正期の社会教育論—近代日本における社会教
育イデオロギーの発展形態
- II 労働者教育の遺産—とくに近代日本における大
学の関与と労働学校
- III 農民教育の遺産—和合恒夫の生涯と行学
- IV 近世・近代における社会教育の遺産
- V 女性論・母性論の歴史的諸形態

付章 市町村合併と生涯学習—地域史の研究・学習
と社会教育行政の課題—

この書の特色は、序章にある「生涯学習に遺産発
掘」と「生涯発達史の研究」にある。宮坂はこの章
で自らの社会教育史研究とイギリス成人教育研究を
振り返る。そこで彼はイギリスでの留学経験をもと
に日本社会において大学教育がいかに社会発展に貢
献してこなかったかをつづっている。

「第二次世界大戦後、日本社会は急速に工業化・
都市化し、福祉国家へと発展し、大衆民主主義に
到達した。日本の経済発展は、世界の人々を驚か
せ、……1980年代以降に在外研究や国際会議に出
かける著者に、外国人の研究者がしばしば発した質
問は、日本の経済の高度成長には成人教育がどの程

度貢献しているかということであった。……ところが、先方の期待にこたえうような知識を、残念ながら筆者は持っていなかった。なにしろ日本の大学は戦後社会教育史の中で、ほとんど存在感を持ちえなかったのである。……日本の大学が高度経済成長に貢献したのは、比較的良質な若年労働力を養成して、経済界に送り出したという点であり、成人教育の分野で見べきものはなかったと思う。筆者がそう答えると、西欧の研究者たちは不審な面持ちをし、また落胆した。……とにかく、経済振興を図ろうというのであれば、高等教育機関による Refresh Education や Recurrent Education の振興をめざさなければならない。こういったものについて、日本にその遺産というものが少しでもあったなら、筆者は喜んでそれを取り上げ、紹介していたであろう。……筆者が取り上げた諸例はあまり実用的価値のないものがほとんどである。……さすがに大学関係者の間では、状況認識は厳しくなっている。サッチャー政権下のイギリスの大学のように、そのソーシャル・アカウントビリティが問われるようになったからである。社会的貢献をなしえない大学は、すべからず舞台から退去すべしというサバイバル危機に直面して、各大学は構造改革を迫られ、成人教育・大学拡張の分野でも面目一新の努力をしなければならなくなった。時代は大きく変わりつつある。大学成人教育は革新期を迎えている。こうした動きに対して直接示唆を与えるような「遺産」を提示できないのは、残念である。」⁽¹⁵⁾。

宮坂のこの問題意識は、日本の社会教育がその重要性にも関わらず、あくまでも「学校教育の補完的役割」に位置づけられ、それ故に学校教育制度の「最高学府」である大学とあまりにかかわりを持たなかった歴史を批判的に見抜いたものである。本書で宮坂は大正期の社会教育の生成過程を自らの歴史研究の蓄積の上で確認し、その遺産を少しでも掘り起こそうとする。しかしその痕跡は極めて少なく、労働者教育の歴史へと分析視点を展開する。そこで大阪労働学校や自由大学運動などでの大学人の貢献を、その学問と姿勢に注目しつつ明らかにする。その分析は同時に今日の大学人の社会とのかかわりへの批判として展開されている。

宮坂のイギリス成人教育研究の成果をふまえて、日本の社会教育を見ていると、日本の社会教育・成人教育のゆがみが見える。大学での学問の成果が十分に市民社会に還元されない。生涯学習時代と指摘されて以来、今日社会人入学者や専門職大学院など

新たな試みが展開されているが、法科大学院や教職大学院などが成功しているとはとても思えない。また社会人学生数は増えておらず、学部学生の年齢構成は、ほぼ変わらない。生涯学習の視点に立てば、急速に変化していく現代資本主義社会の現実には、当然新たな知を身につけた人々を養成することが重要になるが、日本ではそうはいっていない。即効性のある対処療法的「学問」はまだ注目されているが、「市民社会の思想」を鍛える学問はほとんど注目されていない。宮坂の作品はこの状況が社会教育の危機として現れていると読めるのである。

宮坂は労働法制の末広厳太郎、民法の穂積重遠らの帝大セツルメントへの貢献などに注目しつつ、市民と学問を結びつける努力を評価する。確かに彼らの労働者教育への貢献は大きな影響力があったとはいいがたいが、大学から出て市民と学問（生産された知）が向かい合うということの意味は大きい。学問は市民社会との相互批判の関係で発展する。学問の成果と普及は人々を自由にする。が同時に自由になった人々はその学問の限界を破る生活世界を実践的に造り出し、自分たちを自由にした学問を古いものにしてしまう。学問の生産地である大学はまた新たな「知」を創り出す。その関係を保障する場が成人教育の実践の場でもあり、日本では社会教育がその場であるはずであった。それが学校教育の補完機能とみなされ、市民の教育権を保障する機関との位置づけが崩れていた。だから今日大学政策として専門職大学院や社会人入試など展開しても広がりを持たないのである。

VI おわりに一個人と社会関係を捉える視点・『生涯学習と自己形成』一

『生涯学習の遺産』において宮坂は、時代の中で奮闘した先人の足跡を生涯学習方法論の視点から取り出そうとしていた。まさに生涯発達史研究を深めようとした試みである。「自己形成」を中核概念とした『生涯学習と自己形成』は、宮坂教育学の到達点である作品で、歴史家としての宮坂が歴史学習の意義を真正面から論じている作品である。歴史と自己形成とタイトルを打ってもいいかと思う作品であるが、宮坂は「自己形成」にあえてこだわり、それゆえ生涯学習を外さなかった。このタイトルに宮坂教育学の執念を感じさせるものであった。本書については既に書評として書いているので、ここでは『生涯学習と自己形成』の「と」の意味について記して稿を閉じたい。

宮坂の研究は社会体制の中で個人がそれに流されず、自己の人生を「人間として」生き抜いていく過程に生涯学習や社会教育がいかなる影響を及ぼしていったかを中核として構成されている。だから社会教育政策史研究だけではなく社会教育史の研究であり、成人発達史研究であった。宮坂は極めて簡潔に以下のように社会教育研究と生涯学習研究について述べる。「そもそも社会教育なり生涯学習なりの研究をする目的をどう考えるべきであろうか。それは社会教育や生涯学習にはどんな意義があるかという問いと同じである。つまり、社会教育や生涯学習そのものに価値があるからこそ、それらを研究することに意義があるのである。」そして、様々展開している生涯教育事業や生涯学習事業に参加してくる人々を見ると「窮乏に苦しみ、病氣やリストラに悩み、どう見ても不幸な人生と見える人々がいっぱいいる。・・・そういった挫折や困難に直面しながら、なおかつ人間として毅然たる生き方をした人々は景仰に値する。・・・なぜにそのような人々は自立・自律して生き、人間性の高貴を保ちえたのであろうか。その自己形成の営みはいかに展開されたのか。その営みに、官・民の実施する社会教育・生涯学習事業はどうかかわり、どんな貢献をなしたか。」⁽¹⁶⁾これが宮坂社会教育研究の核心であるといえる。

宮坂の「自己形成」に生涯学習がどのように関係しているかという問いが、宮坂の「社会教育史の研究」と同値であるといえる。日本の社会教育政策に関わった人物だけではなく、地域でその社会のために努力奮闘した人物一人一人の自己形成史に関心を向け、そこでの自己形成と学問・生涯学習の意義を明らかにしていこうというものである。今日の社会はインターネットやスマートフォンの普及により多くの情報が飛び交い、だれでもその情報が好きな時に入手でき、また発信できる。その意見は国内にとどまらない。だからかつてないほど国民一人一人の社会観・歴史観が問われる時代である。「自己形成」とはこのような時代であるからこそ極めて重要な概念である。宮坂は「自己形成」を以下のように記している。

「自己形成とはふるい自分から新しい自分へ、今の自分からもっとすばらしい自分へと、自己変革により自己実現を目指すものである。それは、新しい社会を創造できる歴史的主体として、自分を高めるための活動である。・・・歴史創造の主体としての責任を自覚し、そういう生き方をするために真摯に学ぼうとするのが自己形成である」⁽¹⁷⁾。

「歴史を創造する主体」として一人一人がいかに自己形成していくか。これは現代日本人に課された歴史的課題である。自己の国の歴史を学び、新たな社会を創造すること。このことに生涯学習はいかに貢献できるのか。だから宮坂最後の書はタイトルを「生涯学習と自己形成」としたのである。⁽¹⁸⁾本書の内容もそれにこたえるものとなっている。

註

- (1) 文部省『我が国の教育水準』（文部大臣官房 1970年）参照。
- (2) 実際『教育史』は宮坂の執筆分がかなりあり宮原構想を宮坂が書き表した作品とも読めるのである。宮坂の担当は、全七章のうち、分担部もふくめ、第一章から六章までになりおよそ半分以上であった。なお本書は村田泰彦、那須野隆一との分担であり、全体を宮原がまとめている。
- (3) 宮坂廣作『生涯学習と自己形成』（明石書店 2010年）268頁。
- (4) 『近代日本社会教育政策史』（国土社 1966年）「はじめに」。
- (5) 宮坂『近代日本社会教育史の研究』（法政大学出版局 1968年）4頁。
- (6) 同前書、26～34頁参照。
- (7) 同前書、47頁。
- (8) 『日本社会の変動と教育』（潮新社 1976年）6～7頁。
- (9) 宮坂『転形期の社会教育』（共同出版 1978年）1頁。
- (10) 宮坂『生涯学習と主体形成』（明石書店 1992年）46頁。
- (11) 同前書、52頁。
- (12) 同前書、137～138頁。
- (13) 宮坂『生涯学習の創造—理論と実践—』（明石書店 2002年）224頁。
- (14) 同前書、225頁。
- (15) 宮坂『生涯学習の遺産』（明石書店 2004年）36～37頁。
- (16) 『生涯学習の遺産』（明石書店 2010年）43～44頁。
- (17) 同前書、3～4頁。
- (18) なお本書についてのより詳しい書評は相庭和彦『現代市民社会と生涯学習論—グローバル化と市場原理への挑戦』（明石書店 2016年）第8章参照。