

Title	昭和40年前後の社会教育理論について：〈枚方テーゼ〉を中心として
Author(s)	遠藤, 和士
Citation	大阪大学教育学年報. 5 P.257-P.268
Issue Date	2000-03
Text Version	publisher
URL	https://doi.org/10.18910/4507
DOI	10.18910/4507
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

〈研究ノート〉

昭和40年前後の社会教育理論について — 〈枚方テーゼ〉を中心として—

遠藤和士

【要旨】

本論の目的は、梅棹忠夫氏が文化行政論を唱えるに至った背景を明らかにするために、昭和40年前後の社会教育における重要な言説として、主として「枚方テーゼ」を取りあげ、当時の社会教育理論の特徴を分析することである。

「枚方テーゼ」を中心とした考察の結果、当時の、特に民主的な社会教育の理論においては、次のような特徴があるのではないかと推測できる。

民主的な社会教育の理論においては、民主的な原則が保障された社会教育、および民主主義を確立するための社会教育の両者が志向されている。しかし、特に後者に重点がおかれたために、政治的な問題に偏った記述がなされ、かえって社会教育における学習内容を、政治的なものに限定するような傾向があった。そのことによって、同時に、民主的な原則を保障し得ないような理論になってしまっていたのではないか。

本論で述べたことは、あくまで仮説にすぎないが、もしこの仮説が正しければ、梅棹氏の文化行政論は、このような理論的状況を危惧してのものだと考えることもできる。

はじめに

筆者は以前、梅棹忠夫氏の文化行政論についての考察から、社会教育の理論や実践における文化活動の適切な位置づけを考えるためには、社会教育の理論において、〈教育〉という価値規範がどのように定義されているのかを検証する必要があることを指摘した¹⁾。そこで本研究では、今後この問題を考察するための前段階として、梅棹氏が文化行政論を唱えるに至った時代的背景を明らかにするために、昭和40年前後の社会教育における一貫した理論としての言説を概観し、そこにみられる特徴を、ひとまず明らかにしておきたい。

この目的のために、まずはじめに〈枚方テーゼ〉を検証する。〈枚方テーゼ〉とは、大阪府枚方市の教育委員会社会教育課が発行した『枚方の社会教育』No.1～5という5冊のパンフレットのうち、昭和38に出された第2集『社会教育を全ての市民に』第1章「社会教育とは何か」の中で提示されたものを言う。そこでは6項目にわたって、社会教育について述べられており、それが社会教育研究者の目にとまり高い評価を受けた。例えば、小川利夫氏は〈枚方テーゼ〉について、次のように述べている。

一九六〇年代の社会教育、つまり、小論でいう現代「社会教育」にとって象徴的な輝かしい金字塔のひとつは、いわゆる枚方テーゼである。それは現実にはすぐれて実践的なテ

一ゼとして（ともいうべき形式をとって）あらわれた。しかし、そこには元来テーゼというものが一定の実践的背景とともに理論的背景をもともなわずには成立しえないものであることが同時に如実にしめされている。（昭和48 初出 昭和44,144頁）

この〈枚方テーゼ〉はその名の通りテーゼであって、それそのものは厳密には一貫した理論を記述したものではない。しかし、小川氏も指摘するとおり、それは一貫した理論を伴っている。その理論とは、〈権利としての社会教育〉に関するものである。このことは小川氏も指摘しているし、また、次の記述からも指摘できる。

「権利としての社会教育」という理念が積極的に提唱されたのは七〇年代にはいつてからのことである。六〇年代は、（中略）法改正後の社会教育のあり方が模索された一〇年であった。この時期には、（中略）自主活動の拠点としての社会教育施設の重要性がしだいに認識され、地域の変貌と生活の変化に結びついた学習が重視されるという、社会教育活動の発展があった。

そして同時に職員の自覚の高まりがあった。(1)地域民主主義運動による社会教育への接近の根拠と方向を示した「枚方テーゼ」（一九六三年）、公民館職員の役割と性格を示した「下伊那テーゼ」（一九六五年）、多様な住民の教育要求にこたえる公民館の重層的機能を示した「三多摩テーゼ」（一九七三年）が実践のなかから生みだされた。（中略）

こうした構造的変化に対応した社会教育の地域的創造の努力が、七〇年代初頭に「権利としての社会教育」の理念を形成したといえよう。（以下略）（井上 昭和57,110-111頁）

以上のように、〈枚方テーゼ〉は当時の社会教育理論にとって、かなり重要なものだと考えることができる²⁾。そこで、まずはじめに〈枚方テーゼ〉を検証することによって、当時の民主的な社会教育の理論がどのようなものなのかについての、おおまかな見取り図を描くことができると考えられる。

なお、〈枚方テーゼ〉の6項目は以下のとおりである。

- 1.社会教育の主体は市民である
- 2.社会教育は国民の権利である
- 3.社会教育の本質は憲法学習である
- 4.社会教育は住民自治の力となるものである
- 5.社会教育は大衆運動の教育的側面である
- 6.社会教育は民主主義を育て、培い、守るものである

以下、本論においては、上記の6項目を順にテーゼ1、テーゼ2のように呼ぶことにする。

第1章 〈枚方テーゼ〉の内容に関して

〈枚方テーゼ〉において述べられていることを簡潔にまとめれば、6項目のテーゼということになるのだが、この各テーゼにはそれぞれ説明文が付されており、これをもとにまずこの6項目で何を述べようとしているのかを詳細に見ていこうと思う³⁾。

テーゼ1 「社会教育の主体は市民である」

テーゼ1は一見極めて明解なようでいて、実は「社会教育の主体」とはいったい何を指すのかという点に関して曖昧さを残している。

このテーゼ1の説明文の中に、「社会教育を行うのは教育委員会で市民は参加させられていくという意識が強い」という現状に対する批判的な記述がある。このことから「社会教育の主体」の内容は、おおよそ次の2点であることが推測できる。第一に社会教育は、その提供者が市民以外である場合にも、市民の主体的参加のもとに行われなければならないということ、第二に社会教育を行う側の主体が市民だということ、である。

先の現状に対する批判的な記述の後、さらに社会教育の対象（客体）として市民が想定されることを批判していることから、最終的には、このテーゼ1は後者の意味、つまり、社会教育を行う側の主体は市民である、という意味だと考えられる。

テーゼ2 「社会教育は国民の権利である」

テーゼ1をもとにテーゼ2を考えれば、テーゼ2は社会教育を受けることではなく、行うことが国民の権利であるということを描べているのだと考えられる。だが、その一方で「幸福追及権に付随した教育権」に関して、「教育をうける権利にしても恵与的な把握になっている」との批判的認識があり、この前後の文脈から、教育権にはする権利と受ける権利とがあること、そして「受ける権利」に関しては、それを恵み与えられるものとして消極的にとらえるという自覚の低さが問題とされていることがわかる。ということは、テーゼ1についても、社会教育を行う主体としての市民という考え方を強調するためのものであって、社会教育を受ける側としての市民という考えも、単純には否定されていないのだと解釈できる。ただ、社会教育を受ける側の市民という考え方、つまり「教育をうける権利にしても恵与的な把握になっている」ということに対する批判的記述から考えて、教育は受けるものであるという考え、およびそれを恵与的なものとして把握することを問題視しているのだろう。これらのことを考慮に入れるなら、テーゼ2は、社会教育をうけることと、行うことはいずれも国民の権利である、ということを描べたものであるといえる。

テーゼ2の説明文の中に次のようなくだりがある。

しかし、形式的に教育が国民に開放されたとしても、実質的に国民のための教育が実施されておらなかったということが問題であります。教育の内容は政府の強い統制の下におかれ、教育方針はすべて政府が決定し、教育は政治権力の道具となっていたのであります。それはもはや教育の名に値しない単なる政府の伝達機関に過ぎなかったと云えましょう。

これは教育の歩みを振り返る中での明治期の学制制定以降の教育史全体への評価である。この引用の第一文を見ても、教育を行う側の主体が市民であると単に述べているのではないことがわかる。もしそうなら、「国民のための教育が実施されておらなかった」ことへの批判は当然行う側の主体である市民に向けられるはずである。しかしここでは、その批判は政府に向けられており、市民はその政府が行う教育をうける側だと想定されている。その後の説明でもこのことが確認できる。

さて、この引用文での要点は2点、つまり教育が実質的に市民のためのものではなかったということ、および教育が政治権力の道具と化してしまっていたことである。前者は、テーゼ1および2で述べるように市民こそが社会教育の主体であり、市民にはその権利があるのだが、にもかかわらずそれが、市民がその権利を行使することができないような疎外状況におかれていることを批判したものである。後者に関してはテーゼ2の説明文において福尾武彦氏の文章を引用しながら次のように述べられている。

国民が「それぞれの生活体験を持ちよってその中から自分たちの生活をしばっている諸条件を見出し、共通せる問題から取上げて、改革を考え合せ、それを実践に移していくこと、そうした行動を通じて、各自の物の見方、考え方、生きる態度を伸ばしていく」ところの社会教育は当然国民の権利として確認されるものであります。

テーゼ3 「社会教育の本質は憲法学習である」

テーゼ3は社会教育の本質について述べたものである。しかしテーゼ2の説明文の中に、「国民の」「幸福になりたいという願い」が、「生活要求として表われ」、そこでの課題解決の必要性から、「教育要求が派生して起ってくるのが必然的」である。「このような学習意欲、教育要求が国民自らの自己相互教育、相互指導という形態をとることは当然のことで、このような教育こそ社会教育の本質である」と述べられている。ということは、つまり社会教育の内容は市民の課題解決要求の中から生じるものだが、その本質は形態的には自己相互教育、相互指導であり、内容面での本質は憲法学習である、ということになるだろう。つまり、社会教育において憲法を学ぶことの大切さを唱えたものである。

そしてテーゼ3の説明文に、「幸福になりたいという国民共通の願いは」「生活要求として表われ」、「生活要求は政治への要求となる。そのために「政治に」「関心を持ち」、「行財政のしくみを知」り、「その時々々の政治」の善し悪しを「批判できるだけの政治的教養を身につけることが大切であり、憲法学習は同時に政治学習と結びついて民主主義の基盤を築き上げるものである」と述べられている。このことから、社会教育の内容面での本質が憲法学習である、とここで述べられている意味は、まさに、社会教育においては憲法こそを学ばなくてはならないのだということを表しているのだと考えられる。直接的に憲法を学習することの大切さを訴えているものと考えられる。

ただしこれは、社会教育のあらゆる場面で、憲法を学ばなければならないということを書いたものではない。説明文では、「教育基本法は」「日本国憲法の理想の実現が」「教育の力にまつべきものであることを明示しており」、「社会教育がこの課題に応えるためには、「憲

法学習を中核として出発せねばならない」、と述べられている。つまり日本における民主主義の確立のための社会教育においては、憲法を学ばなくてはならない、ということである。

またこの説明文の最後には、権利や自由を守る「運動を進める学習活動は憲法学習を中核としていくことである」と述べられている。この記述からもテーゼ3が、憲法を学ばなくてはならないということを述べたものであり、それは権利や自由を守るためという目的においてのものである、ということが確認できる。

テーゼ4 「社会教育は住民自治の力となるものである」

このテーゼ4に対しては、住民自治の力にならないものが社会教育に含まれてはならないのか、という疑問が生ずるが、「社会教育行政が政治的な問題を避けて教養主義に陥っていた」ことに対する批判があることから、あまりの偏りが問題とされていることがわかる。つまり、住民自治の力になるようなものを置き去りにしてきたことへの批判からこのような表現をとっているのであって、当然社会教育には住民自治の力にはならないようなものも含まれると解釈できる。だとすれば、テーゼ4は、社会教育は住民自治の力となることができる、ということを書いたものだと考えられる。

テーゼ5 「社会教育は大衆運動の教育的側面である」

テーゼ5は社会教育と大衆運動の関係についてのものである。その説明文は次のように結ばれている。

まことに運動は学習を要求し、学習は運動において不可欠のものであります。

学習は運動と切り離して考えられるのではなく、大衆運動の教育的側面であると云えます。

この引用において、第一文から第二文が帰結するのだとすれば、第二文は次のようになるはずである。運動は学習と切り離して考えられるのではなく、大衆運動には必ず教育的側面があると云える。つまり、第一文において述べられているのは、運動にとっての学習についてであって、だとすれば、第二文もそのような観点から記述されるべきだろう。テーゼ5の説明文は一貫して、運動にとっての学習という観点から記述されており、この観点から考えればテーゼ5は、大衆運動には教育的側面が必ず備わっており、これは社会教育に他ならない、というものになる。

また、テーゼ5の説明文においては、学習もしくは教育にとっての(大衆)運動については考察されていない。そのため、大衆運動に関わらない社会教育については、少なくともテーゼ5の説明文においては、取りあげられていない。

テーゼ6 「社会教育は民主主義を育て、培い、守るものである」

テーゼ6の説明文では文部省発行の『社会教育の方法』が引用されており、その引用の前に、次のように述べられている。「“社会教育の方法”の中で社会教育が正しい意味での民主主義を育て、培い、守るものとしての立場を選ばなければならないことを強調しています」。

テーゼ6では、この文部省の立場は否定されていない。逆にテーゼ6そのものが、この文部省の立場を表している。この点に関しては、文部省の見解は積極的に肯定されている。

また、最後に3つの条件が出され、この3つの条件を満たすものが社会教育であって、「社会教育こそまさに、民主主義を育て、培い、守るものといえよう」と締めくくられている。このような記述から、正しい意味での民主主義を育て、培い、守る立場に反する立場、もしくはそうでない立場のものは社会教育ではないということが読みとれる。

テーゼ1および2は、社会教育全体の原則として一応理解できる。しかし、テーゼ3から6はいずれも社会教育の内容を限定するものである。しかもこれらのテーゼは、「憲法学習」「住民自治の力となるもの」「大衆運動の教育的側面」「民主主義を育て、培い、守るもの」など、そのほとんどが政治的なものに限定されている。それが当時の社会教育のおかれていた状況を克服するためのアンチテーゼとして、一定の役割を果たしたことは重要だとしても、政治的なものだけを取りあげることから自ずと矛盾が生じるのではないだろうか。つまり、ここでは端的に社会教育の目的が定められており、この目的に反するものを含めて目的に沿わないものは否定されている。しかし、このこと自体がテーゼ1および2で述べられたことと矛盾していると考えられる。次章でこの問題についての考察を試みよう。

第2章 〈枚方テーゼ〉による〈枚方テーゼ〉批判

第1章では、〈枚方テーゼ〉における各テーゼの個々の内容を出来るだけ詳しくみた。前章の最後で述べたように、以下では、〈枚方テーゼ〉が抱えている矛盾について考察する。

この目的のために、〈枚方テーゼ〉のうちに述べられた主張を拠り所として、〈枚方テーゼ〉そのものに対する批判的考察を試みる。拠り所とする主張は、具体的には前章のテーゼ2に関する節の終わりで引用した部分、および、テーゼ6の説明文での『社会教育の方法』からの引用部分である。後者について、少し長くなるが、以下に抜粋する。

かくて、求められる社会教育は民主的な社会そして、国家を築くためにつねによりよき技術と方法を提供し、理論を展開してゆかなければならないのである。とくに今日の民主主義との関係においてこれを見る場合はあくまでも正しい意味での民衆相互の間からその芽を育てあげるところに焦点をしばってゆかなければならないのであり、いかなることがあったとしても上から与える乃至は押しつけるそれであってはならない。もしそのような傾向が二度と再び現われるとしたなら、戦後の脚光を浴びて登場した舞台から寂しく退場してゆかなければならないであろう。

ここで述べられているのは、社会教育はまさに権利であって、学ぶかどうか、何のために、何を学ぶのかは自らで設定し、他者が学ぶことそのものや、学ぶ目的、内容等を設定し、それを強制するような状況があってはならないということである。

1 非教養分野への偏り

さて、この視点を確認したところで、まず第一の問題は〈枚方テーゼ〉が非教養分野、特に政治的な問題に偏った記述がなされているということである。これはテーゼ3～6および各テーゼの説明文を見れば確認できる。ただし、前章でも述べたようにこれはそれ以前の社会教育があまりにも教養分野に偏っていたことへの批判として〈枚方テーゼ〉が書かれていることから生じた問題である。したがって、作成者側の問題としてよりもむしろ〈枚方テーゼ〉を読む側の問題として、〈枚方テーゼ〉が社会教育における教養的なものを否定しているわけではないという点に留意しておくべきである。〈枚方テーゼ〉が作成された時代的背景や、作成者の問題意識を押さえておく必要がある。

同時に非教養的分野へのあまりの偏りに対しても批判的な視点を保持することが求められる。というのは、何を問題とし、何を学ぶのかは、まさに学習者自身が設定すべきであり、それを他者が押しつけることがあってはならないということが、先に確認した〈枚方テーゼ〉の主張だからである。

2 学習内容の限定

次にテーゼ3が批判的に捉え返されることになる。テーゼ3は先に確認したように、日本国憲法の理想の実現のための社会教育においては憲法を学ばなければならないということを選べたものである。しかし、何のために、何を学ぶのか、さらには、学ぶこと自体を選択するかどうかというのは個々人の決定する問題である。つまり、日本国憲法の理想を実現することや、それに付随して憲法を学ぶことがア prioriに前提条件とされてはならない。また前章のテーゼ2に関する部分で取りあげた引用を考えれば、たとえ民主主義をめざすものであっても、またたとえ国家という権力ではなくても、一つの政治権力が学ぶべき内容を定めることは許されないし、その政治権力が志向するものの宣伝媒体として教育が利用されてしまうことも許されない。

同様のことがテーゼ6についてもあてはまる。かつテーゼ3に対してよりもテーゼ6に対しての方により大きな批判が向けられることになる。テーゼ3においては、日本国憲法の理想の実現のためという目的が設定されているが、テーゼ2との関わりからそれを目指さないことがあり得ることを想定することは可能である。しかしテーゼ6においては、「社会教育が正しい意味での民主主義を育て、培い、守るものとしての立場を選ばなければならない」ことが前提とされてしまっている。このこと自体が、社会教育の主体は市民であって、市民にはその権利があるということに対する侵害に当たるのではないだろうか。ここでは主体である市民が決定する権利を無視して一つの立場が選択されているのだ。

また、これが文部省発行の『社会教育の方法』からの引用であるということを考え合わせれば、教育の主体である市民が疎外され、教育が一つの政治権力の道具になっていたことに対する批判が直接あてはまるだろう。「正しい意味での民主主義を育て、培い、守る」社会教育のみを社会教育であるとし、それ以外のものが社会教育から排除される状況は〈枚方テーゼ〉そのものによって批判されることになる。

3 主体の形成

テーゼ5の説明文に、民主団体、労働組合のものを含む大衆運動は「問題に応じた運動の主体を作り上げる努力を怠」ってきたという記述がある。この記述自体は大衆運動に限ったものであるが、しかしこのような記述も〈枚方テーゼ〉自身によって批判されている。〈枚方テーゼ〉の中で大衆運動は政治的な運動であることが強調されているが、このような運動の中で、問題に応じて、運動の主体を作り上げることは当然否定されるべきなのではないだろうか。先の原則から考えれば、運動に参加するかどうかや、どのような運動をするかは、主体である市民が決定すべきことがらである。

また、テーゼ1において市民はすでに主体であるはずなのだが、運動の主体は、ある（政治的）目的を持つ団体などの他者によって作り上げられるのだと、ここでは述べられている。このこと自体がテーゼ1と矛盾することは明らかである。

4 権利を持つのは誰か

もう一つ、民主的社会教育の理論に関して、筆者が重要だと考える問題を指摘したい。枚方テーゼにおいて、テーゼ1には市民という表現が用いられており、テーゼ2では国民という表現が用いられている。各テーゼの説明文の中には、市民、国民、大衆などという言葉が用いられているが、基本的には国民という言葉を中心にして用いられている。例えばテーゼ2では「社会教育は国民の権利である」と述べられている。

国民という言葉を用いた場合、社会教育の権利を持つ人が限定されてしまうという問題がある。国民という言葉を用いる場合、それは日本国籍を持つ者という意味だろうから、無国籍の者も含めて、日本国籍を持たない者が、そこから排除される。また、厳密には市民、大衆などという言葉についても同様に、そこから排除される者がいないかどうかの検討が必要である。この点については、〈枚方テーゼ〉において市民、大衆などの言葉が明確に定義されていないため、問題を指摘するに止めたい。

このことは、仮に社会教育の主体や、社会教育の権利を持つ者を限定するのだとしたら、誰が、どのような権利によってそうするのか、というきわめて重要な問題とつながってくる。

第3章 民主的な社会教育の抱える矛盾

前章で、社会教育の主体は市民であって、何を、どのように学ぶか、そもそも学ぶことを選択するかどうかは市民が決めるべきであり、それを他者が押しつけてはならないという〈枚方テーゼ〉の主張を拠り所として〈枚方テーゼ〉そのものを批判的に検討した。しかし、これとは逆の検討もあり得る。つまり、社会教育は「正しい意味での民主主義を育て、培い、守る」ものでなければならないという主張を拠り所として、〈枚方テーゼ〉を検討することである。この視点に立てば、主体である市民は上記のように規定された範囲内においてのみ、何を、どのように学ぶかを決めることができ、逆に社会教育において「正しい意味での民主主義を育て、培い、守る」立場に反するものを学んだり、「正しい意味での民主主義」でな

い学び方をすることは否定される。その意味で、どちらの立場に立つかによって〈枚方テーゼ〉に対する読みもかなり変わってくる。

では、なぜこのような事態が生じるのか。それは2つのレベルの〈民主的な社会教育〉が混在しているからである。そしてある意味では〈民主的な社会教育〉には不可避的にこの2つのレベルが混在してしまうのだ。

まず第1の民主的な社会教育とは、主体である市民が、何を、どのように学ぶかを決定して行うことであると言える。そこでは、そもそも学ぶこと自体を選択するかどうかという判断も市民に委ねられている。〈枚方テーゼ〉で言えば、テーゼ1および2にあたるものである。もう一つの民主的な社会教育とは、まさにテーゼ6で述べられているような、民主主義の確立のためのものである。そこでは、一見社会教育に見える活動であっても、民主主義の確立を目指さないもの、例えば、純粋に楽しみや自己表現を求めた活動は社会教育であるとは見なされない。簡単に言えば、前者は民主主義の原則が保障されたもとでの社会教育であり、後者は民主主義確立のための社会教育である、と言えるだろう。

ここでは仮に前者と後者をそれぞれ〈原則保障の社会教育〉〈確立のための社会教育〉と呼ぶことにする。さて、この両者の関係からまず明らかなのは、〈確立のための社会教育〉の目的として〈原則保障の社会教育〉が想定されているということである。主体である市民が、何を、どのように学ぶかを自分自身で決めることができ、それを他者によって阻害されることがないような状態、つまり民主主義が実現し、維持される状態を確立すること、これが目的である。もし、このような〈原則保障の社会教育〉を目指さなければ、〈確立のための社会教育〉は端的に必要な。しかし、先に述べたように〈確立のための社会教育〉は、それ自体が学ぶことそのものや、学ぶべき内容、学ぶ目的などを押しつけることになるために、〈原則保障の社会教育〉に反するものでもある。

では、〈確立のための社会教育〉がなければ、〈原則保障の社会教育〉が達成されることになるのか。そうではない。〈原則保障の社会教育〉が成り立つためには、〈確立のための社会教育〉は不可欠なのである。というのは、もし〈確立のための社会教育〉がなければ、おそらく諸個人の権利が尊重されるような状況を作ることができないからである。民主主義を守るという立場をとらないということは、場合によっては、他者の権利を侵害することを厭わない、ということも含んでしまう。このような民主主義を守る立場をとらないという状況では、一つの権力が、学ぶ目的、内容、方法を設定し、人々にそれを強制してしまうことも考えられる。しかし、これはそのまま〈確立のための社会教育〉の不可避な特徴でもある。

つまり、民主的な社会教育というものは、不可避に非民主的要素を含まざるを得ない。また、このことは、〈枚方テーゼ〉に限られたことではない。例えば、第2次世界大戦直後の寺中作雄氏の公民館構想に対する小川利夫氏の指摘がある。

寺中氏はその著書の中で、公民館設置の理由として「第一に民主主義を我がものとし、平和主義を身についた習性とする迄にわれわれ自身を訓練しよう」と述べている。また、「公民館の構想は文部省の創案にかかるとはならない。終戦後の混乱たる世相の中から、これではいけない、なんとかせねばならぬとして起ち上ろうとする人々の胸の中に期せずして湧き上る鬱勃たる建設の意欲が漠然と公民館を求める心となったのである」と述べている。(平

成7 初出 昭和21 185,178頁)

しかし、小川氏は、「ここでも『下から』の民主化の必要性を『上から』説くという戦後民主化に共通した矛盾はさけられなかった」(昭和40,8-9頁)と指摘する。また、この小川氏の指摘からは、民主的な社会教育の持つ矛盾が広範に表れていたことが窺える。

また、「民主的な社会教育」を「民主的な諸原則が最大限に保障されているもの」と規定した後、「公民館主事の性格と役割」について論じた、長野県飯田・下伊那主事会の〈下伊那テーゼ〉と呼ばれる提案(昭和40,176-187頁)に対しても、次のような指摘がある。

運動の中での教育宣伝活動と社会教育の学習活動とを区別して考えてはいないようである。その結果、当然の帰結として、運動の中での教育イコール社会教育である、という立場で論を進めているようである。(中略) 運動の中での教育宣伝活動の対象は、当面の運動にとってすぐに戦力になりそうだと判断されるものに大体限られる。さらに、その内容は、当面の運動を推進するために直接関係あるものに限られる。これに対して、社会教育はかなり趣を異にする。(中略) 運動に参加している人たちからすれば、かなり遅れたこと、関係ないことでも、それが現在の主要な関心であり、興味の対象であるなら、それをそのまま社会教育の学習内容としてとりあげ、その段階でのものの感じ方、すじみちの考え方を明らかにしていく。そこに社会教育の独自の大切さがあると考ええる。(東京都三多摩社会教育懇談会 昭和40,198頁)

この指摘では、〈下伊那テーゼ〉が運動にこだわるあまりに、社会教育の領域から取り残されるものがあるのではないかとということが指摘されている。

同様の指摘は〈枚方テーゼ〉に対してもなされている。

主体的に生きようとし、考え、学び、運動し、要求を達成しようとするその実践過程こそが教育権の内容を形成するのだというテーゼの考え方からすれば、学習課題は誰によっても特定されることがあってはならない。社会教育活動だと私たち職員がとらえている市民の活動にとって、枚方テーゼは重要な意味をもつと思うが、かと言って、「枚方市民にとって、社会教育の本質は枚方テーゼの学習である」と言うのであれば、「大きなお世話」ということになるだろう。憲法であれ枚方テーゼであれ、必要であれば学習する——というのでいいのであって、その判断は、学習主体が行えばよい。学習の動機や課題は、外から与えられてはならない。(渡辺 昭和59,226頁)

これらの指摘はいずれも、学ぶべき内容やそこに至る動機を押しつけてはならないことを指摘したものだと言える。しかし、指摘されたものはいずれも、〈民主的〉であることを志向しているものである。これらの例からもわかるように、民主的社会教育の理論は〈原則保障の社会教育〉および〈確立のための社会教育〉の両者を含んでいると考えられる。

まとめにかえて

ここまで、民主的な社会教育の理論にみられる特徴を、仮説的にはあるが提示することができたと考える。当時の、特に民主的な社会教育の理論においては、おそらく民主的な原則が保障されたもとの社会教育という概念と民主主義確立のための社会教育という概念が混在していたのではないか。しかも、その内容が後者に偏っていたために、学習内容が政治的なものに限定されることによって、かえって民主的な原則が保障され得ないような理論に陥っていた可能性がある。この仮説が正しければ、梅棹氏が文化行政論を唱えたのは、そういった理論が支配的である状況を危惧したためだ、と考えることもできる。

ただし、ここまで述べてきたことがそのまま、当時の民主的な社会教育の理論すべてに、またそれにつながる〈権利としての社会教育〉に関する理論に当てはまるかどうかについては、検討の余地がある。実際、昭和47～49年に作成された〈三多摩テーゼ〉と呼ばれる東京都教育庁の『新しい公民館像をめざして』は、一貫して〈原則保障の社会教育〉の立場で記述されている。

本研究で述べたことは、取りあげた文献がほんの少数にすぎないため、現時点では、あくまで仮説として考えられるにすぎない。今後も引き続き研究を行い、あらためて別の機会に取りあげたい。

<註>

- 1) 遠藤和士・友田泰正.平成13.「社会教育に対する文化行政論からの問題提起について」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』26掲載予定
- 2) このような、各テーゼの重要性は、日本社会教育学会編『現代社会教育の創造 社会教育研究30年の成果と課題』においても指摘されている。(姉崎 昭和63,221-222頁)
- 3) 本論における他の文献からの引用部分で、特に編著者、ページ数などを付していないものは全て、枚方市教育委員会、昭和38,1-7頁からのものである。

<引用文献>

- 姉崎洋一. 昭和63.「社会教育計画と住民の学習権」日本社会教育学会編『現代社会教育の創造 社会教育研究30年の成果と課題』東洋館出版社;218-225頁
- 枚方市教育委員会.昭和38.『枚方の社会教育No.2 社会教育をすべての市民に』
- 井上英之. 昭和57.「社会教育行政の構造と課題」 島田修一・藤岡貞彦編『社会教育概論』青木書店;103-122頁
- 長野県飯田・下伊那主事会. 昭和40.「【提案】公民館主事の性格と役割」 日本社会教育学会年報編集委員会(代表小川利夫)『日本の社会教育第9集 現代公民館論』東洋館出版社;176-187頁
- 小川利夫. 昭和40.「歴史的イメージとしての公民館」 日本社会教育学会年報編集委員会(代表小川利夫)『日本の社会教育第9集 現代公民館論』東洋館出版社;6-39頁
- 小川利夫. 昭和48 初出 昭和44.「都市化と社会教育論の再検討」『社会教育と国民の学習権』勁草書房;117-156頁
- 寺中作雄. 平成7 初出 昭和21.『社会教育法解説／公民館の建設』国土社
- 東京都教育庁. 昭和49.『新しい公民館像をめざして』

東京都三多摩社会教育懇談会. 昭和40.「運動と学習と施設」 日本社会教育学会年報編集委員会 (代表小川利夫)『日本の社会教育第9集 現代公民館論』東洋館出版社:197-200頁
 渡辺義彦. 昭和59.「枚方テーゼを読む」 枚方市教育委員会『《資料》枚方の社会教育』212-236頁

〈Research Notes〉

A Study of the Theory of Syakai-kyoiku about 1965 from an Examination of “Hirakata-theses”

Chikato ENDO

This paper intends to explore features of the theory of Syakai-kyoiku(adult education and out-of-school education for youth) about 1965 which can be considered as a background of UMESAO Tadao's Bunka-gyosei-ron(a theory of cultural administration). “Hirakata-theses” , presented in 1963 by the Board of Education in Hirakata city,Osaka,have been considered as one of the most famous and important discourses by scholars and practitioners in the field of Syakai-kyoiku .

From the examination of “Hirakata-theses” , it appears that there are two types of ‘democratic Syakai-kyoiku’ .One is Syakai-kyoiku that assures of principles of democracy and the other is to establish a democratic society.

But these two concepts are contradictory to each other because the latter tends to limit the contents of learning within the field of Syakai-kyoiku by giving a priority to matters related to politics and conflicts over people's right to decide whether to learn or not, what they learn for, and what they learn about.As a result,principles of democracy are not truly respected by ignoring the needs of people to seek amusement and enjoyment.

Although this paper presents just a hypothesis at the moment because of the limited amount of materials being examined ,we may argue that UMESAO was worried about the situation that undervalued the significance of amusement and enjoyment in Syakai-kyoiku. The author will continue to study in order to explore this issue.