

学校教育と社会教育の総合的計画としての宮原誠一

「教育の社会計画」概念

一戦後初期におけるその生成・検証過程に着目して一

村上 友香

はじめに

学校教育と社会教育¹⁾の関係を問い、地域におけるそれらの総合的な計画の編成を主要な課題の一つとした理論として教育計画論がある²⁾。鈴木敏正『現代教育計画論への道程－城戸構想から「新しい教育学」へ－』（大月書店、2008年）は、同書の課題を「戦後日本における教育計画論の展開に学ぶべきものを整理して、その現代的意味について考え、それらを通して、現代教育計画論とそれを不可欠の一環とする『新しい教育学』のあり方を提起すること」³⁾として、「戦後教育計画論の原点」に城戸幡太郎を位置づけ、城戸、持田栄一、藤岡貞彦、海老原治善の教育計画論を中心にその系譜を辿っている。しかし、教育計画論の主要な課題として学校教育と社会教育の総合的な計画の編成があったとすれば、宮原誠一の「教育の社会計画」論は十分に注目される必要があったと考える。

その理由は、第一に、宮原が戦後直後日本の新たな教育体制をいかにすべきか、という根本的な議論から出発し、そのなかで学校教育と社会教育の関係を歴史的に捉え直している点である。第二に、「教育の社会計画」論の実証的検証として、学校教育と社会教育の総合的な教育計画編成の実践にも携わっており、より実践的根拠に基づいている点である。

これまで、宮原の教育計画論といえば「生産主義教育計画論」⁴⁾が着目されることが多く、あるいは「教育の社会計画」論と「生産主義教育計画論」とがあまり区別されず、「教育の社会計画」論そのものに対する評価は十分にされてこなかった⁵⁾。そのなかで大島英樹は、宮原の教育計画論を学校教育と社会教育の2つの領域に分けて分析し、「前者では生産の復興を論じ、後者では地域教育計画をむしろ実践的に展開した」として、「生産主義教育計画論」と「地域教育計画」論に二分している⁶⁾。また、この2つの領域における教育計画論の関係について、「時期の重なる部分はあるものの、生産教育論に代わって宮原の教育計画論の中心に位置づいていったのは地域教育計画の概念である」とし、時代によってその重点の推移があったことを示している⁷⁾。

しかし、大島論文にはいくつかの問題があると考えられる。第一は、対象が島村総合教育計画の事業発足に際しての講演記録のみに留まっているために、なぜ島村総合教育計画のような学校教育と社会教育の総合的な教育計画を編成する試みが必要とされたのかが明らかにされていないこと、第二は、学校教育と社会教育という領域的区分をとったことで、大島が「地域教育計画を実践的に展開

した」とする時期の宮原の教育計画論を「社会教育における生産学習」として、社会教育の視点からしか評価していないことである⁸⁾。大島が「地域教育計画の概念」が中心に位置づいていったとする教育計画論が、本稿で検討する「教育の社会計画」論であるが、後に示すように、この理論は学校教育と社会教育の総合的な教育計画を構想するものであり、そこに宮原の「教育の社会計画」論の意義があると考ええる。以上を踏まえ、当時宮原が、①なぜ学校教育と社会教育を総合的に捉える必要があるとしたのか、②学校教育と社会教育を総合的に構想する際の手段として、なぜ教育計画を必要としたのかを明らかにすることで、宮原の「教育の社会計画」論の今日的意義を見出すことが可能となると考える。

したがって、本稿では、宮原の「教育の社会計画」論に着目し、戦後初期における理論の生成・検証過程から「教育の社会計画」概念を分析し、それを通じて今日の文脈における理論の意義を考察することを目的とする。

具体的には、第一に、宮原の「教育の社会計画」論の理論的前提として、①なぜ学校教育と社会教育を総合的に捉える必要があるとしたのか、②なぜ教育計画を必要としたのかを示す。このとき、①を宮原自身の学校教育と社会教育の「再調整」論、②をアメリカ進歩主義教育運動におけるプラグマティズムについての言及、に基づいて整理する。第二に、それを踏まえ、「教育の社会計画」が何を意味し、宮原がどのように具体的実践を構想していたのかを明らかにする。第三に、第一、第二で示した宮原の「教育の社会計画」論が、島村総合教育計画の実践を通してどのように検証され、それによって「教育の社会計画」論にどのような変更の必要性が生じたかを分析する。そして最後に、こうした作業を通じて、宮原の「教育の社会計画」論の今日的意義を考察する。

1. 「教育の社会計画」論の理論的前提

(1) 学校教育と社会教育の「再調整」の必要性

まず、宮原は、なぜ学校教育と社会教育の関係を見直し、それらの総合的な教育の構想が必要であるとしたのであろうか。それは、「社会教育本質論」(1949年)⁹⁾、「社会教育の本質と問題」(1949年)、「社会教育の再解釈」(1950年)、「社会教育の本質」(1950年)における社会教育概念の検討の過程で論及されている。宮原は、「社会教育は近代的学校制度と相対するものとして発達してきたが、いまや学校教育と社会教育とはその関係を根本的に再調整されるべき段階にきている」¹⁰⁾として、「学校教育の再検討」と「全成人の全面的学習」の2つの側面から論じている。

「学校教育の再検討」の側面から、宮原は、「学校は、従来のような学校教育の形態をつづるかぎり、現代の社会において有効な教育的機能をはたしえない」として、その「根本の問題は依然として学校と社会との関連」にあり、「そしてこの問題の核心は、要するに人間は学校によつて形成されるよりも、社会そのものによつていつそう根本的に形成されるという、平明な事実にある」と述べる¹¹⁾。このような見方は、以下のような学校教育の歴史的把握に基づいている。

「学校というものはもともと、生活のための基本的な知識や、理解をあたえるために設けられたものではない。洋の東西をとわず、民衆のための学校は貨幣経済の発達にともなつて、読み書き算の学校としてあらわれたものである。生活のための基本的な学習は、家庭および近隣において行われたのであつて、学校はこれをおぎなう文字的教育を担当すればよかつたのである。資本主義経済の発展とともに、生産活動が家庭およびその周辺から遠ざかり、社会生活の主要な機能が大部分、子供の日常の生活経験から遮断されるようになってはじめて、生活のためのもろもろの基本的な教育を、学校がひきうけなければならなくなつたのである。」¹²⁾

しかし、このような学校も「けつきよく、温室は温室であり、まねごとはまねごと」であり、青少年の「生活学習」の場であつた地域社会は、「かつてのように社会生活の主要な機能の全過程を、青少年の眼前に展開して、彼らを観察と参加とにまねくこともなく、しかも他方、あらゆる非教育的要因にあふれて」おり、「学校がいかに孜孜として青少年の教育につとめてもだめ」であるとして、この問題を解決する方策を「社会をよくする仕事にただちに青少年を参加せしめること」とした。

さらに、「そういう体制をつくりだすために学校、家庭、社会の三者が協力しなければなら」ず、①生産機関および社会的施設の青少年の学習への開放、②家庭および地域社会の諸機関・諸団体と学校とが協力して社会の悪影響が青少年に及ぶことを防止し、青少年自身がその悪影響と闘うこと、③学校が地域社会における生活学習の計画・整理・指導の場となり、青少年の生活学習のセンターとなること、④青少年の社会奉仕活動を学校の正規の課程とすること、⑤学校施設を開放して成人と青少年の組合せのさまざまな文化的活動を展開することが必要であるとした。そしてこのような条件が満たされれば、「学校と社会とは完全に結合され、学校教育と社会教育とは一体化される」としていた¹³⁾。

宮原の「学校教育の再検討」についての議論を要約すれば、以下のようになる。学校教育は結局のところ「生活」についての教育の場としては、「温室」であり「まねごと」でしかないのであつて、子どもが「生活」を学ぶためには、ふたたび地域を「生活学習」の場とすることが有効な方策であり、そのために、「社会をよくする仕事にただちに青少年を参加せしめること」が必要であつた。そして、このような体制がつくられていく結果、学校と社会が結合され、学校教育と社会教育が一体化されると述べていた。翻つて見れば、「社会をよくする仕事にただちに青少年を参加せしめる」ために、「学校教育と社会教育の一体化」が必要であると考えていたことがわかる。この「学校教育と社会教育の一体化」の具体的内容としては、学校施設を開放して成人と青少年が学習する場を共有し、成人と青少年がともに学習することが読み取られる。

また、ここには宮原の学校観も表れている。宮原にとって学校は、地域社会における生活学習の計画・整理・指導を行い、青少年の「生活学習」を組織する場であつた。しかし、学校教育の社会的機能や、学校で子どもは何を学ぶ必要があるのか、などの学校教育論の展開は見られない。

次に、「全成人の全面的学習」の側面からは、冷戦による世界的緊張が高まる中、さらなる戦争の諸条件を取り除いて平和を維持するためには、「各国民の知恵と労働とによつて、環境を変改し、

さらに変改し、二つの世界の平和的な再調整に成功しつづけること」が不可欠であると述べられている。このような状況下で、「いまや世界をあげて全成人の全面的学習が行われなければならない」のであり、このような要求はこれまでの「一種の恩恵的、慈恵的観念がつきまとっていた」社会教育を覆し、「こんにち社会教育はあらゆる階層のすべての人びとの、全面的な学習活動に関する概念として確認されなくてはならなくなつた」ことを示しているとする¹⁴⁾。

以上のように、宮原は学校教育の視点から、学校教育を「生活」と結びつけるために、学校施設を開放して成人と青少年の学習する場を一体化し、成人と青少年がともに学習するという意味における「学校教育と社会教育の一体化」が必要であるとした。一方で社会教育、特に成人教育の視点からは、それまで「恩恵的、慈恵的観念」と不可分であった社会教育を、学校教育の補足・拡張に留まらない社会教育独自の必要が生じてきていることを示すことで、学校教育との関係を問い直そうとしていた。

しかし、そのなかでは、学校教育と社会教育の対象が年齢層によって区別されていた。つまり、「学校教育と社会教育の一体化」は、学校を施設開放し、学校教育と成人教育としての社会教育とを組み合わせることであったし、社会教育独自の必要も成人教育の視点から論じられており、これには、学校教育と社会教育の主要な対象を、それぞれ子どもと成人とする見方が表れていると考えられる。

(2) 教育計画の必要性

次に、学校教育と社会教育を総合的に構想するにあたって、宮原はなぜ計画を必要としたのであろうか。これについて、鈴木はアメリカ進歩主義教育運動の影響を指摘している。運動を代表するデューイの「教育的な社会」、つまり「『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』、不断に計画されていく社会、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つて、『社会の全制度・全機関がいとむ事実上の教育的作用と専門的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』」が、「宮原の教育計画論の基本にあつた」と述べている¹⁵⁾。この鈴木の見方に基づくと、宮原が日本において教育計画論を展開したのは、こうした社会のあり方が日本においても必要だと考えたためであると言える。

では、なぜ宮原は、デューイの言う「教育的な社会」のあり方が日本において必要だと考えたのであろうか。それは、「プラグマティズムと人間の教育」(1946年)から読み取ることができる。宮原は、「現代の社会的必要に応じる」ことについて、「この問題は原則的にはわかりきつたことのやうでありながら、これまで長い間われわれが自分達や子供達の上で経験してきた教育のどの一片を取つてみてもこの原則に対しては実は失格の教育であつたのであつて、われわれは教育のこの原則的な要求に対してはきはめて怠慢であつたことをみとめざるを得ないのではなからうか」として、それまでの日本の教育が「現代の社会的必要に応じる」教育を行つてこなかったことを指摘している¹⁶⁾。

プラグマティズムを主張するデューイらにとって「現代」は、「すべての生産的活動は見上げるやうな建物の内部や遙遠幾千里の鉄路のかなたに隠され」、「自分達の衣食住を支へてゐる生産の仕

組や状態を理解するための条件」が家庭にも地域にも学校にもない時代であり、それらが子どもの生活の身近にあった自然経済の時代からの重要な変化として捉えられている¹⁷⁾。そして、宮原は、このような「現代」において、自然経済の時代におこなわれていたような教育を「計画的に、組織的に行はう（ママ）とする努力」が、プラグマティズムを主張する人々の試みであったとする¹⁸⁾。

先述のように、宮原も日本で資本主義経済の進展によって生産活動と子どもの生活が切り離されたとの同様な変化を見出し、地域社会を再び子どもの「生活学習」の場とする必要があるとして、このような問題の存在が、宮原が学校教育と社会教育の「再調整」を論じる根拠の一つであった。資本主義経済の進展による生産活動と子どもの生活の乖離という問題に対し、プラグマティズムの立場に立つ人々が「計画的・組織的」に取り組んでいたことが、宮原が教育計画を必要とした、あるいはデューイの言う「教育的な社会」のあり方を必要とした理由の一つであると考えられる。

なお、アメリカ進歩主義教育運動の影響がどのように宮原の「教育の社会計画」論に反映しているかを後述するために、必要な範囲で宮原が学び取った点を整理する。第一は、教育を「現代の社会的必要」に応じるものとするためには、教育は学校や教育者によるのみでは不可能であり、社会のあらゆる機関が教育において責任を負わなければならないという考え方である¹⁹⁾。第二は、社会全体が教育に責任を負うような社会を実現するために、まず「社会の各成員」の「知性の増大」を必要としている点である。社会全体が教育に責任を負うような教育のあり方と、「社会の各成員」の「知性の増大」を、今日的な用語として「教育への参加」と「主体形成」として言い換えるのであれば、つまり、「主体形成」が社会全体についてなされなければ「教育への参加」は実現されないという宮原の見方があることがわかる²⁰⁾。第三は、日本がアメリカ進歩主義教育運動について注目すべき点は「教育の科学研究」であり、それはつまり、「現実の社会に存在してゐる諸々の教育的必要を客観的に調査測定して、これによつて教育の実践に科学的な基準をあたへようとする教育的努力」であるとした点である²¹⁾。

2. 1949年、1950年における「教育の社会計画」論の確立

前章で見た理論的前提を踏まえ、「教育の社会計画」はいかなる概念として確立されたのであろうか。宮原は、前出の「社会教育の本質と問題」（1949年。以下、「論文『社会教育の本質と問題』」）と「社会教育の本質」（1950年。以下、「論文『社会教育の本質』」）において「教育の社会計画」の理論化を試みている。本章では、前章で示した「教育の社会計画」論の理論的前提と照らし合わせつつ、これら2つの論文から、「教育の社会計画」論の特質について、①「新しい次元における社会教育」の「総合的・系統的」計画、②学校教育と社会教育の再編成原理、③編成の単位と手法の3つの視点から分析し、それらを総じて「教育の社会計画」とは何かを明らかにする。

(1) 「新しい次元における社会教育」の「総合的・系統的」計画

宮原は、論文「社会教育の本質」における「教育の社会計画」の項の冒頭で次のように述べている。

「さて、以上によつて明らかなように、こんにち学校教育と、社会教育とはその関連を根本的に再調整されるべき段階にたちいたつている。われわれは近代的な学校教育と社会教育とを通過して、いわば異なる次元において、ふたたびかの教育の原形態としての社会教育にかえろうとしている。しかし、それはもとよりの素朴な教育形態にかえるのではない。家庭や近隣や職場における、分散的な訓練と教育のむかしにかえるのではない。まったく逆に、社会の教育的必要を総合的、系統的に計画化することが、ここにいう新しい次元における社会教育の課題である。」²²⁾

まず、「近代的な学校教育と社会教育とを通過して」かえる「教育の原形態としての社会教育」とは何を意味するのであろうか。これは、同論文の「未開社会の血縁集団の内部で、父家長制の家族およびその近隣で、中世の都市の手工業の職場で、勃興しつつある商人の店舗の中で、僧院で、宮廷で、あらゆる時代のあらゆる社会生活の局面で、教育活動は行われてきた。それは、社会生活の存立のためにも、個人の生存のためにも、どうしても行われなければならないしつけや仕込みとして行われてきた」（傍点は、本文のまま）とされる教育を指していると考えられる²³⁾。しかし、宮原は続けて、こうした教育のあり方そのものに立ち戻ろうとするのではなく、「新しい次元における社会教育」を志向することを述べている。つまり、前章に述べたように、資本主義経済の進展によって、生活と教育が切り離された当時において、「教育の原形態としての社会教育」に立ち戻ることは不可能であり、その一方で、生活と教育とを結びつけることが当時においても求められることから、「現代」において志向される生活と密接に結びついた教育として「新しい次元における社会教育」としたものと考えられる²⁴⁾。

次に、当時新たに展開される「新しい次元における社会教育」の課題を、なぜ「社会の教育的必要を総合的、系統的に計画化すること」としたのであろうか。「社会の教育的必要」に応じることの重要性は、宮原がアメリカ進歩主義教育運動から学びとった点の一つであり、それは客観的に調査され、教育実践の科学的根拠となるものであった。また、その「社会の教育的必要」を「計画化」することも、生活と教育との密接化という同様の問題に取り組むプラグマティズムから宮原が学び取ったことであり、「新しい次元の社会教育」を目指す上で不可欠のものであったと考えられる。

そして、「社会の教育的必要」の「計画化」を「総合的」に行うことは、宮原の学校教育と社会教育の「再調整」論に表れていたように、現在の学校教育と社会教育にとらわれずに教育総体として「社会の教育的必要」に応じて「計画化」することを意味する。「系統的」な計画の編成に関しては、当時系統主義と経験主義をめぐって論争があったことから、宮原がいかなる意味で「系統的」という言葉を用いたかは重要な点ではあるが、本稿の課題を超えるためここでの言及は避ける²⁵⁾。

(2) 学校教育と社会教育の再編成原理

前節で述べたなかで、本稿の主要な関心と関連させると、現在の学校教育と社会教育にとらわれず、それらを総合的に編成することの具体的手続きについて疑問が生じる。そのため、次に、宮原が学校教育と社会教育をいかにして再編成しようとしていたのかを見てみたい。

「かりにいちど現在の学校教育、社会教育のいつさいをご破算にして考えてみるとしよう。そして現代の社会にいかなる教育的必要があるかを総ざらいし、それらの必要に応じて教育の施設と活動を編成することを考えてみるとしよう。そうすれば、まず第一に、そこにあるものは児童の教育であり、青年の教育であり、成人の教育であろう。そしてこのいずれについてみても、さまざまな教育の目標が立てられ、それぞれの目標に応じて学校的方法を適当とする場合もあり、非学校的方法がえらばれる場合もあり、また両方の方法を、ある割合で結合するのを可とする場合もあろう。そして学習の必要に応じて書物、映画、ラジオなどコミュニケーションのさまざまな手段が使用され、図書館、博物館、動物園、植物園などはもとより、研究所、工場、農場、病院、劇場などさまざまな社会機関が利用されよう。この意味においては要するに社会の全教育が社会教育であり、この社会教育をいかに系統化し計画化するかが、教育政策の課題となるのである。もちろん、一定の教育のプログラムの計画と実行には本拠があるのであつて、その本拠は多くの場合学校であろう。…（中略）…

しかしながら、右のように学校教育と社会教育とを一体化することを原理的に承認するとしても、なおかつ、全日的な教育を受ける者と実務に従事する者とのあいだには、おのずから一線が画されるであろう。いつそう端的にいえば、義務教育修了の段階を一線として、上級学校に在学する者と実務に従事する者との二つの立場からの教育的必要が分化するであろう。…（後略）…」²⁶⁾

ここに表れている学校教育と社会教育の再編成の構想を要約すると、①「現在の学校教育と社会教育のいつさいをご破算」にして、②現代の社会における「教育的必要」を「総ざらい」し、③「教育的必要」に応じて施設と活動を編成するということになる。特に活動は、「児童の教育」「青年の教育」「成人の教育」について目標を立て、その目標に応じて「学校的方法」と「非学校的方法」、あるいはそれらを結合するといった「方法」を選び、学習のための具体的なツールや施設を選択する。

ここで、活動の編成についての論及の際、「学校的方法」と「非学校的方法」という表現が用いられていることに留意したい。学校教育は、歴史的にみれば「特別」な教育のあり方であり、歴史的観点を重視していた宮原にとって「学校的方法」と「非学校的方法」との選択とは、そういった「特別」な形態をとるか否かということであったと考えられる²⁷⁾。しかし、その具体的な意味が、学校教育と社会教育の選択を指すのか、あるいは学習形態・方法の選択を指すのか明言されていない。前述のように、宮原は学校教育と社会教育の主要な対象をそれぞれ青少年と成人として区別していることから、学校教育と社会教育の選択を指すというよりも学習形態・方法の選択を意味すると言える。ただし、「学校的方法」の特別性やその意味については言及されておらず、具体的に「学校的方法」と「非学校的方法」が選択される基準も不明瞭である。

以上のように考えてみると、「教育の社会計画」論において、学校教育の社会的機能を問う視点の弱さが見受けられる。教師論やPTA論は、宮原の教育論のなかでも重要な位置を占めており、宮原の教育論に学校教育論がなかったとは言い切れない。しかし、学校教育と社会教育の再編成の

手続きとして、学校教育の社会的機能を問い直し、それによって改めて社会教育の社会的機能を問い直す段階を「教育の社会計画」論に位置づけることで、より現実性のある理論となりえたのではないだろうか。

(3) 編成の単位と手法

このような方法によって編成される「教育の社会計画」は、どのような単位で、誰によって編成され、どのような内容によって構成されるのであろうか²⁸⁾。

まず、編成単位について、宮原は直接言及していないが、論文「社会教育の本質」にそれが読み取られる箇所がある。そこでは、「社会の全教育」としての「社会教育」を「いかに系統化し計画化するかが、教育政策の課題」であり、「一定の教育のプログラムの計画と実行には本拠があるのであつて、その本拠は多くの場合学校であらう」とされている²⁹⁾。「教育のプログラムの計画と実行」の「本拠」として学校を設定していることから、その単位の一つとして学校区など学校を中心とする地域が想定されていたことがわかる。また、論文「社会教育の本質と問題」では、「わが国においては教育は全国的規模において計画化され、財政的にも国としての負担と操作とが大幅に行われなければならない」としており、さらに当時各地方自治体に設置されつつあった教育委員会を「斡旋役」として作成される「地方教育計画」についても言及がされていた³⁰⁾。以上のことから、全国レベル、地方レベル、地域レベルにわたる重層的な教育計画が構想されていたことがわかる³¹⁾。

次に、編成主体については両論文で明示されていないが、特に地方レベルの計画に関しては、論文「社会教育の本質と問題」における地方社会教育計画についての言及からそれが読み取られる。同論文で宮原は、「地方教育計画の一環としての社会教育の地方計画」の作成のために、「教育委員会の斡旋のもとに、広く関係方面の人々より成る委員会が組織されることが望ましい」としている³²⁾。ここから、地方社会教育計画の編成は、教育委員会のみによって編成されるのではなく、教育委員会と各教育関係者によって構成された、地方社会教育計画編成のための組織が想定されていたことがわかる。ここでの「社会教育」は、「地方教育計画の一環としての社会教育の地方計画」とされていることから、法制度上学校教育に対置される社会教育を指している。そのため、「地方社会教育計画」と、学校教育と社会教育の総合的な計画である「教育の社会計画」とは同一のものではないが、地方レベルの「教育の社会計画」に関しても、同様な組織が編成主体として構想されていた可能性がある。

最後に、計画の内容は、前節でみたように、教育施設の編成から教育目標、その具体的活動の方法等にまで多岐に及んでいる。ここで問題となるのが、教育計画が編成される単位である。宮原の記述には、これらが国から地域レベルのどの単位での計画内容なのかが示されていない。つまり、教育施設の編成は、国家から地域レベルのいずれの計画内容であるのか、あるいはすべてに含まれるのか、教育目標はどのレベルにおける目標を指しているのかは不明であり、具体的活動の方法についても同様である。国家による中央集権的画一主義を否定する宮原が、計画内容のすべてを国家レベルで統一することを想定していたとは考えがたい³³⁾。しかし、どこまでが国あるいは地方レ

ベルで定められるべき内容であり、どこからが地方あるいは地域レベルの裁量に任されるのかは、教育計画の編成において重要な問題であるにも関わらず、等閑視されているといえる。

(4) 「教育の社会計画」とは何か

以上を総括すると、「教育の社会計画」とは、まず、資本主義の進展した戦後直後の時代において生活と教育の密接化を目指す「新しい次元における社会教育」に不可欠であり、客観的な調査によって把握される「社会の教育的必要」を科学的根拠とする。その際、現在の学校教育と社会教育は「ご破算」にされ、「社会の教育的必要」に基づいて「総合的」かつ「系統的」に教育は再編成される。「教育の社会計画」論は、国レベル、地方レベル、地域レベルで学校教育と社会教育の関係を問い直し、教育を総体として実践的に再組織するための提起であったといえる。

そして、その再編成の具体的な手続きは、「児童の教育」「青年の教育」「成人の教育」について、それぞれの教育目標を立て、それに応じて「学校的方法」と「非学校的方法」のいずれか、あるいはそれらを結合するといった学習形態・方法の選択をし、学習のための具体的なツールや施設を選ぶ。ただし、宮原の「教育の社会計画」論において、学校教育は「児童の教育」、社会教育は「成人の教育」が中心であり、実質的には年齢層によって学校教育と社会教育の区別がされていた。

さらに計画の編成主体は、特に地方レベルにおいては教育委員会のみでなく、教育委員会をはじめとする教育関係者によって組織された、教師や住民らに開かれた組織が想定されていた可能性が高い。

しかし一方で理論的課題もあり、①「教育の社会計画」論における学校教育論の展開と、それによる社会教育の社会的機能の相対的な問い直し、②「学校的方法」と「非学校的方法」の具体的な意味、あるいはその判断基準、③国レベル、地方レベル、地域レベルの各単位における「教育の社会計画」の特徴とその関係性、といった点において不明瞭であった。

以上のような理論化の後、宮原は島村総合教育計画によって「教育の社会計画」論の実証的検証を試みている。ここでは、どのように「教育の社会計画」論が実践化され、①から③の点はどのように具現化されたのであろうか。また、島村総合教育計画による検証を経て「教育の社会計画」論はどのように補強・修正・具体化がされたのであろうか。

3. 「教育の社会計画」論の実証的検証

(1) 島村総合教育計画

①事業の構想

1950年代はじめ、宮原の研究室では、千葉県や群馬県の村で農民の意識調査や社会教育実態調査を行っており、現地の社会教育活動に参加しながら研究調査を進めたいと考えていた。その際対象とする「社会教育活動」は「学校教育と社会教育とを総合的にとらえる全村教育的なもの」で、それと合致したのが、斉藤喜博が島村小学校で行っていた母親の共同学習や青年のサークルづくり

であった³⁴⁾。

1953年の群馬県佐波郡島村での総合教育計画の事業発足の際、宮原は講演を行っている。そこには、「教育の社会計画」論の実践化の構想があり、「教育の社会計画の体制を、われわれは新しい意味において全村教育、全町教育とよぶことができる」としていた³⁵⁾。この講演では、事業と関わって町村レベルでの「教育の社会計画」の主体方法についてより具体的に述べている。

まず編成主体は、「地域の各層を代表する有志の人のびとから成る調査研究機関」とし、「有志は誰でも参加できる」ものとすべきとしていた³⁶⁾。このような組織を編成主体として構想した意図は、第一に、過去の全村教育が全体主義的傾向をもち、上からの号令によって編成されるものであった反省から、「町村民の自発的な活動を足場にして、下から徐々にそだてあげられてゆく全村教育」とすることがあった。第二に、過去の全村教育が「学校教員万能主義」であり、「熱心な教員は一人の肩に千人の重荷を背負い、しばしばおそろしい疲労にたえていた」問題を解消することがあったと考える³⁷⁾。

編成方法については、基礎調査の一つとして各年齢層の全人口についての調査が加わっていることと、「教育の社会計画」の編成主体である「調査研究機関」の全体で「町全体の教育体制の大筋」を立て、「細部」については「各部門ごとの分科的な調査と研究と立案」によるとして具体化されている³⁸⁾。

②実践の展開と成果及び課題

この宮原の構想を基本として、3年を目途に島村総合教育計画の事業は開始した³⁹⁾。島村総合教育計画の事業については、宮原他「島村における青年・の学習活動」や斉藤「全村総合教育」によって報告がされているため、本項では課題に必要な範囲で言及しておきたい⁴⁰⁾。

第一に、事業費を捻出する過程に注目したい。事業費については、東京大学と島村から13万円ずつを出し合う方針をとったが、そのときにはすでに村議会で新年度の予算が決定されており、追加予算や予算変更が不可能な状況にあった。そのため、斉藤は「社会教育費から出し、不足分は小学校費をけずってあててほしい。社会教育費もだめなら、全額小学校費からけずってくれてもよい。全村がよくなることによって、学校教育もよくなる」「村のなかの小学校であり子どもなのだから、少しぐらい設備が落ちることより、村全体が学習し高まることによって、学校や子どもにあたえる利益のほうが大きい」と交渉し、最終的には、村長の支持や他の議員からの積極的な意見もあり、社会教育費から5万円、小学校費から5万円、中学校費から3万円だしてこの事業費に充てたとされている⁴¹⁾。これは、事業費の捻出を契機に村全体の教育を考え、どこが課題となっているのかについて現場の意見を取り入れながら判断し、限られた予算の枠内でどこに重点的に予算を配分すべきかを決定したという点に意義を見出すことができる。

第二は、島村総合教育計画の3年間の事業のなかでサークル活動に重点を置いたことである。「総合教育計画そのものは、民衆の諸要求を基盤として、あくまで民衆自身による自発的な活動をもりたててゆくことを基本方針」としていたため、「村民各層の個別的要求にもとづく(ママ)継続的

なサークル学習」を「計画の主体化の過程」（傍点は、本文のまま）と捉え住民のサークル活動に重点を置いた⁴²⁾。この背景には、宮原がプラグマティズムから学び取ったことがあると考えられる。前述のように、宮原は、プラグマティズムを主張する人々の実践的努力から、生活と密接に結びついた教育を実現するには社会全体が教育において責任を負うことが不可欠であり、そのためには、社会各成員の「主体形成」が必要であるとしていた。ここから、サークル活動を通して「計画の主体化」を図り、村全体が責任を負う教育のあり方を目指していたと考えられる。しかし実際には、「サークル結成の対象となった青年・婦人層においてもなお、総合教育は上から導入された所与のものとしてうけとめられ、計画遂行に主体的に参加する一まずなにより学習活動への参加の意欲を醸成させているとはいえない状況であった」⁴³⁾と総括がされていることから、「計画の主体化」は十分になしえなかったものと思われる。

第三は、「活動の計画推進」をする機関として「総合教育委員会」が設置されたことである。この委員会は、教育委員、村会議員、教師、青年団、婦人会、PTA、部落代表、役場職員、村長、郵便局長、保育園長、蚕種製造施設組合、農協、消防団等の代表から構成されていた。委員会は毎年数回開催し、総合教育の状況報告がされた⁴⁴⁾。教育関係者や団体のみで構成されるのではなく、各種産業従事者の代表も委員に含まれていることが特徴的であり、宮原の目指す社会全体が責任を負う教育に通じていると思われる。しかし報告によれば、委員会は「島村における農民の文化的要求をくみあげ、総合教育の基本的方針を決定するための組織というよりは、総合教育活動の実情を伝え、村の代表者の承認をうるためのもの」であり、また、基本的方針の立案は事務局会議が担っていたとされており⁴⁵⁾、3年間という短期間で宮原の構想を実践化することは困難であったことが想像される。

以上のように、島村総合教育計画は、事業費捻出の際に学校教育と社会教育の総合的な計画の可能性が見えつつも、サークル活動による「計画の主体化」や総合教育計画の中心組織となるべき「総合教育委員会」を機能させることに困難があり、また、他にも「学校教育と青年・婦人・成人の学習活動との関連統一」を十分に実践し得なかったという反省点を残した⁴⁶⁾。さらに、前章で触れた①から③の点についても、事業についての報告からは、それらを具現化することは困難であったと考えられる。

このように、宮原は、十分ではないにせよ島村総合教育計画によって「教育の社会計画」論の実証的検証を試みた。では、こうした検証を経て「教育の社会計画」論はどのように補強され、修正され、具体化されたのであろうか。

(2) 「教育の社会計画」論の補強・修正・具体化

宮原は、島村総合教育計画に参加していた1954年、『家庭と学校』で「教育の社会計画」の項を設けて論及している⁴⁷⁾。ここでの「教育の社会計画」論は、「現実のいくつかの町村のうごきを組み合わせてつくってみた図式」であるとされており、島村総合教育計画もそのなかに含まれていたものと思われる⁴⁸⁾。

家庭と学校の関係に主眼を置いたこの著書のなかでも、宮原は学校と社会の関係について、それらが結びつかない原因を、①現実の社会が非教育的であること、②社会が対立的・論争的な問題にみちていることに見出し、「わるい社会をつくりかえるしごとに教育が直接に参加」し、「わるい社会をつくりかえるおとなの力・子どもの力をやしなうような教育をやりはじめる」ことが解決策として述べられていた⁴⁹⁾。そこでは、特に成人と青年の学習体制の必要性が強調され、そうした成人と青年の学習が保育園、小学校、中学校の教育にも効果を及ぼすとしていた⁵⁰⁾。ここには、子どもの教育としての学校教育を社会と結びつけるために、成人・青年の学習活動としての社会教育が必要であって、それによって学校教育が支えられるという学校教育と社会教育の関係性を見ることができると述べている。

以上のような「教育の社会計画」論の内容には、1950年までに確立された理論のうち、特に「学校教育の再検討」との関係で論じられていた「学校教育と社会教育の一体化」からの変質が見受けられる。つまり、成人と青少年が学習の場を共有し、ともに学習することの強調から、成人・青年の学習が子どもの教育にとって重要であることの強調への転換である。こうした転換は、鳥村総合教育計画の中心的役割を果たしていた斉藤や実践に携わる人々との交流を通じて生じた可能性がある。

おわりに

宮原が戦後初期に確立した「教育の社会計画」論は、資本主義経済の進展した「現代」において生活と教育の密接化という課題に、実践的にいかに取り組むことができるのかを具体的に示すものであった。また、この理論は、「教育の社会計画」の編成にあたって現在ある学校教育と社会教育を「ご破算」にする必要を主張することで、国レベル、地方レベル、地域レベルで、学校教育と社会教育の関係を問い直し、教育という全体的営みを実践的に再組織することを提起するものであったと考える。ただしそこでは、学校教育は「児童の教育」、社会教育は「青年の教育」と「成人の教育」が中心であり、年齢層によって学校教育と社会教育の区別がされていた。

そして、その再編成の具体的な手続きは、①「児童の教育」「青年の教育」「成人の教育」についてそれぞれの教育目標を立て、②それに応じて学習形態・方法としての「学校的方法」と「非学校的方法」、あるいはそれらの結合を選択し、③学習のツールや施設を選ぶというものであった。

こうした計画の編成主体は、鳥村総合教育計画に見られるように、教育行政関係者、一般行政関係者、学校教育関係者、社会教育関係者、地域の自治組織の代表、地域産業の関係者など、社会の各成員によって構成される組織が中心となり、その中心的な担い手としては住民が想定されていた。その計画編成の担い手としての住民の「主体化」は、サークル活動を通じて実現しようとしていた。また、こうした住民の学習活動が学校教育にとって重要であることは、鳥村総合教育計画からも学び取られ、それが宮原の理論にも反映されていた可能性がある。

以上のことから、宮原の「教育の社会計画」論は、本稿の冒頭において言及した鈴木⁵¹⁾の著書で整

理されている城戸らの教育計画論と比較して、学校教育と社会教育との再編成をより実践に即し、具体的な編成過程を提案した点において、その意義を認めることができる⁵¹⁾。

このような宮原の「教育の社会計画」論は、今日的な視点から改めて注目され、新たな理論展開が求められると考える。その理由の第一は、近年学校教育と社会教育の連携が盛んに言われているが、そのなかで、社会教育概念とその機能の矮小化、さらには「学校支援」、学校制度の不備を補うものとしての社会教育の位置づけについての危惧が指摘されているためである⁵²⁾。一方で、1970年代に藤岡によって、1990年代に姉崎洋一によって批判されているように、学校教育領域において学校教育と社会教育の関係を問い直し、それらを総体として構想する視点が十分に持たれていない現状がある⁵³⁾。

宮原の主要な問題関心の一つに、社会教育に関する「恩恵的、慈恵的観念」の払拭があった。そのため、当時における社会教育の独自の機能を「全成人の全面的学習」に見出し、それと学校教育との関係を問おうとしたのである。ただ、数度にわたり指摘したように、宮原の理論には、学校教育論の展開に弱さが問題の一つとしてあった。宮原の「教育の社会計画」論を踏まえ、さらに今日的に社会教育の社会的機能が改めて問い直されるとともに、宮原の理論上の弱さでもある学校教育の社会的機能を同時に問い直すことが必要であり、このような研究が学校教育領域においてもなされることが求められる。

第二は、2006年「改正」教育基本法に教育振興基本計画（第17条）に関する条項が新設され、各地方において学校教育と社会教育の総合的な計画が求められているためである。国レベルあるいは地方レベルで、教育全体の方針や構想を持たずに条件整備の計画は成り立ち得ないのは明らかであろう。この条件整備計画が学校教育と社会教育を通じた教育全体を対象としている以上、国あるいは地方レベルにおいて、学校教育と社会教育の関係をどのように捉え、教育全体をどう構想するのが考えられなければならない。その際、宮原が重視した、学校教育と社会教育を歴史的な視点から捉え、それらの関係を問い直す過程や、客観的な調査研究によって「社会の教育的必要」を明らかにし、それに基づいて教育全体を構想するという発想は、今日学び取られてよいと考える。

このように、今日的な視点から見ても宮原の「教育の社会計画」論は重要であるが、さらに追究が必要な点として残されていることもある。改めて確認すると、①「教育の社会計画」論における学校教育論の展開と、それによる社会教育の社会的機能の相対的な問い直し、②「学校的方法」と「非学校的方法」の具体的意味、あるいはその判断基準、③国レベル、地方レベル、地域レベルの各単位における「教育の社会計画」の特徴とその関係性、といった点が不明瞭であった。今日的な文脈に応じて新たな究明が求められる。

最後に、宮原の「教育の社会計画」概念とその意義をより一層明確化するために必要と思われる課題を5点挙げておきたい。第一は、今回踏まえることができなかった、教育計画論以外の宮原の教育論に関する先行研究を踏まえ、今回明らかにしたことを再検証することである。

第二は、島村総合教育計画についてのより詳細な調査・検証である。この事業について、今回は限定的な資料をもとにして分析しているために推測の域を出なかった。事業そのものやその時期の

宮原の思想的変遷をより詳細に追う必要がある。

第三は、宮原の「教育の社会計画」論の立論・検証過程における、民間教育研究団体や教育労働組合との関係である。例えば、日本教職員組合の研究大会では、「学校教育と社会教育の関連統一を如何にするか」をテーマとした分科会で講師を務め、教師らと総合教育計画について討論をしている⁵⁴⁾。こうした民間教育研究団体や教育労働組合との交流のなかで、宮原の「教育の社会計画」論は立論され、検証されていった。宮原と各団体がどのような関係のもとで何を議論したのか、それによって宮原の「教育の社会計画」論にどのような影響があったのかを究明することが求められる。

第四は、宮原の戦前の教育計画論との関連と、1950年代に一定の立論・検証過程を経た「教育の社会計画」論の1960年代における継承についてである。宮原の教育計画論が戦前から用意されていたことは既に指摘され、戦前・戦中の宮原の教育計画論が持っていた問題性が戦後克服される過程は明らかにされているが、今後そうした点が「教育の社会計画」論にどのように反映しているかを見る必要がある⁵⁵⁾。この課題に取り組むにあたっては、宮原の教育論における「教育の社会計画」論と「生産主義教育計画論」の位置づけと、それらの関係を問う視点が不可欠であると考え。また、1960年代に入ると後期中等教育問題が注目され、「青年の教育」をめぐる戦後初期とは異なる学校教育と社会教育の関係が考えられる段階に達する。こうした状況下で、これらの問題に関心を払っていた宮原が、1960年代において「教育の社会計画」論をいかに新たに展開したのかも注目される。

第五は、1970年代における学校教育と社会教育の再編成論との比較検討である。1970年代には、藤岡らに代表される学校教育と社会教育の再編成を問う議論が高まりをみせた。そこでの議論の時代的背景やその特質を考察し、宮原の理論と比較することで、改めて戦後初期に展開した「教育の社会計画」論の特質を明らかにすることができる。また、1970年代の学校教育と社会教育の再編成論が、宮原の理論に残された課題をどのように克服しているのか、あるいは克服されずに現在にも課題として残されている点は何かを明確化することも求められる。

〔注〕

- ¹⁾ 社会教育概念をめぐるのは、現在も論争点になっていると思われるが、本稿では便宜的に学校以外の場で行われる公的・私的教育活動の全体を指すこととする。
- ²⁾ 鈴木敏正によれば、「一般に、地域教育計画論においては、学校教育と社会教育の統合と再編成が問われる」とされている（鈴木敏正『現代教育計画論への道程－城戸構想から「新しい教育学」へ－』大月書店、2008年、193頁）。
- ³⁾ 同上、23頁。
- ⁴⁾ 藤岡貞彦によれば、「生産主義教育計画論」とは、「敗戦後、一九四〇年代後半から五〇年代にかけて、城戸幡太郎と宮原誠一によって主張された生産教育を中軸とする教育計画の構想」とされている（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年、68頁）。
- ⁵⁾ 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年）、佐藤修司「教育計画論における『資本主義的計画化』概念の考察」（『東京大学教育行政学研究室紀要』第9号、1989年）、佐藤広美「宮原誠一における教育計画論の軌跡—戦時下の特質と戦後の再出発—」（東京都立大学教育学研究室編『教育科学研究』第10号、1991年6月）など。

「教育の社会計画」論について言及しているものとしては、まず藤岡と中内敏夫の共著論文がある。そこでは、宮原の「教育の社会計画」論が引かれ、当時の状況を「今日、地域と教育の双方のゆきづまりが誰の目にも明らかになったからこそ、私たちはもう一度、『教育の社会計画』の遺産をほりおこし、その批判的検討をへて＜発達を保障する教育計画＞を考えあう地平に達したといえる」としている。しかし、ここでは宮原の「教育の社会計画」の「定義」に触れられているのみで、宮原が「教育の社会計画」に関してどのような構想を持っていたのかは十分に示されていない（藤岡・中内「発達を保障する教育運動と教育計画」大田堯他『岩波講座 子どもの発達と教育7 発達の保障と教育』岩波書店、1979年、310-312頁）。

鈴木も、「教育の社会計画」論について言及しているが、その目的が城戸の「教育の社会計画」論との比較検討であったため、宮原の学校教育と社会教育の関係に関する見方や、その意義や課題等は触れていない（前掲書、鈴木『現代教育計画論への道程』、148-151頁）。

また、千田忠は宮原が携わった島村総合教育計画に言及しているが、本事業を村民の自己教育活動と捉え、学校教育と社会教育の総合的計画化の視点からは評価していない千田（『地域教育計画論研究の系譜と計画主体』北海道大学教育学部社会教育研究室編『社会教育研究』1995年、37-54頁）。

⁶⁾ 大島英樹「教育計画論とその批判」（佐藤一子他「宮原誠一教育論の現代的継承をめぐる諸問題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第37号、1997年、323-326頁）。

⁷⁾ 同上、324頁。

⁸⁾ 同上、323-326頁。

⁹⁾ 宮原誠一「社会教育本質論」（社会教育連合会編『教育と社会』1949年9月号・12月号）、同「社会教育の本質と問題」（同著『教育と社会』金子書房、1949年）、同「社会教育の再解釈」（全日本社会教育連合会編『社会教育』1950年3月号）、同「社会教育の本質」（同編『社会教育』光文社、1950年）。

¹⁰⁾ 前掲、宮原「社会教育の本質と問題」、168-169頁。

¹¹⁾ 前掲、宮原「社会教育の本質」、48頁。

¹²⁾ 同上、48頁。

¹³⁾ 同上、49-51頁。

¹⁴⁾ 同上、53-55頁。

¹⁵⁾ 前掲書、鈴木『現代教育計画論への道程』、86頁。

¹⁶⁾ 宮原誠一「プラグマティズムと人間の教育」『人間』1946年2月号、目黒書店、114頁。

¹⁷⁾ 同上、116頁。

- 18) 同上、120 頁。
- 19) 「プラグマティズムに立つ人々が行つてゐるのは、教育を現実の社会の条件と雰囲気の中で行はう（ママ）とする努力」であり、「かういふ教育が、学校とか教育者とかいふものみの力では行はれる筈はな」く、「政治や産業や文化」などの「すべての機関が教育を自分自身の本来の仕事の一つとするやうにならなければならない」との記述に依っている（同上、120 頁）。
- 20) 社会全体が教育に責任を負うような教育のあり方について、「人間の幸福を増進する社会生活の進歩は社会の各成員の知性の増大によつてもたらせられるものであり、それは実際に可能であるといふ信念が生活の気風として社会の隅々にまで浸透し、社会全体が教育といふ仕事に対して意欲と情熱をもつてゐるやうな社会においてのみ可能なこと」であり、「プラグマティズムと民主主義とが、教育の領域においても不可分一体」であるとの記述に依っている（同上、120 頁）。
- 21) 同上、115 頁。
- 22) 前掲、宮原「社会教育の本質」、55-56 頁。
- 23) 同上、29 頁。
- 24) ただし、ここでなぜ「教育」ではなく「社会教育」としたのかについてはより一層の分析が必要となると思われるが、これについては今後の課題としたい。
- 25) プラグマティズムは、1950 年代半ば前後に、主に①無体系性、無計画性、②実用主義的、行動主義的、といった批判を受けた（船山謙次『戦後日本教育論争史－戦後教育思想の展望－』東洋館、1973 年、112-114 頁）。宮原は、戦後いち早くプラグマティズムを紹介したことからも、その影響を受けていることがわかるが、以上のように指摘されるプラグマティズムの問題を先見的に指摘し、それを克服しようとしていた。第一は、プラグマティズムを日本において解釈し直す際、実用主義の「実用」が、「実利実益というような右から左にすぐ役立つ眼に見えて効能がある、そういう卑俗な実利以外には人間に役立つという意味が考えられない」ことを問題視し、この問題を克服する手がかりとしてプラグマティズムの実験主義を打ち出したことである。第二に、プラグマティズムでは「方法としての知識が問題で知識の体系のことは気にかけない」ことが弱点とされていた（丸山真男・宮原誠一「教育の反省」『教育』1948 年 9 月号、世界評論社、11-14 頁）。

以上のことから、宮原は、プラグマティズムに影響を受けつつも、その持つ問題性を克服しようとしながら自身の教育論を構築したものであると思われる。それが、「教育の社会計画」論についてどのように表れているかは、今後究明が必要な課題であると考えられる。

- 26) 前掲、宮原「社会教育の本質」、56-57 頁。
- 27) 同上、27-31 頁。
- 28) この枠組みは、鈴木が「ほんらいの教育計画の主体、目的、内容、方法、組織のあり方、つまり『教育計画論』そのもの」としていることに依っている（前掲書、鈴木『現代教育計画論への道程』、13 頁）。鈴木「組織のあり方」は計画の主体となる組織のあり方を指すものとして

捉え、ここでは「主体」に含んで整理する。また、鈴木はこの枠組みについてこれ以上の言及をしておらず、これら5つの観点が十分に明確化されていない。特に「目的」が、教育計画を編成する目的を意味するのか、教育計画を編成する際に設定される教育の目的・目標を意味するのかは定かではない。そのため、本稿では、前者の意味における「目的」はすでに述べているものとして、後者の意味における「目的」は教育計画の「内容」に含んで言及する。なお、編成単位は、計画の「内容」との関係で必要な枠組みであると考えられるため付け加え、「方法」は前節において述べたものとして本節では割愛する。

- ²⁹⁾ 前掲、宮原「社会教育の本質」、56頁。
- ³⁰⁾ 前掲、宮原「社会教育の本質と問題」、182-183頁。
- ³¹⁾ これらのうち、特に強調されていたのは全国レベルの教育計画であった。宮原は、戦後日本の民主化のために地方分権が進められ、これにともない「地域社会」が教育の中心概念として強調された当時の状況に対して、「中央集権的な画一主義を打破することや、地域社会が青少年の生活の場として、したがって教育の場として再確認され、教育が地域社会にしつかりと足をおろすようになることは、教育の民主化のためにきわめて適切かつ必要なことである」としながらも、「この傾向が反動的に行きすぎ」、「しばしば教育地方分権は教育の地方分断として受け取られ、教育はせまい地域社会に閉じこもろうとする」ことを問題視していた。そして、そこで「教育の全国的計画化の必要」が生じる理由を、①地方の経済力の格差が教育の地方差となることを防ぐ、つまり教育の機会均等の担保、②日本民族の独立には日本経済の自立的再建という民族的必要にもとづいた教育計画の必要の2つの視点から説明していた（同上、181-182頁）。
- ³²⁾ 同上、183頁。
- ³³⁾ 注31など。
- ³⁴⁾ 宮原誠一「『島村総合教育計画』のこと」同著『宮原誠一教育論集』第6巻、国土社、1971年、378頁（初出は、『斉藤喜博全集』第15巻2月報、国土社、1971年）。
- ³⁵⁾ 宮原誠一「全村教育の新旧－教育の社会計画について」（群馬県佐波郡島村における総合教育計画発足（1953年）に際しての講演記録）同著『宮原誠一教育論集』第2巻、国土社、1977年、49頁。
- ³⁶⁾ 同上、48-49頁。
- ³⁷⁾ 同上、49-50頁。
- ³⁸⁾ 同上、48-49頁。
- ³⁹⁾ 宮原誠一他「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』1960年、105頁。
- ⁴⁰⁾ 同上（99-137頁）、斉藤喜博「全村総合教育」『斉藤喜博全集 第11巻』（国土社、1970年、244-252頁）。
- ⁴¹⁾ 前掲、斎藤「全村総合教育」、247頁。
- ⁴²⁾ 前掲、宮原他「島村における青年・婦人の学習活動」、134頁。

- 43) 同上、135 頁。
- 44) 同上、106 頁。
- 45) 同上、106 頁。
- 46) 同上、106-107 頁。
- 47) 宮原誠一「家庭と学校」同著『宮原誠一教育論集 第四巻』国土社、1977 年、120-133 頁（初出は、同著『家庭と学校』岩波書店、1954 年）。
- 48) 同上、129 頁。
- 49) 同上、121-123 頁。
- 50) 同上、124-128 頁。
- 51) 城戸らの教育計画論については鈴木の前出の著書における整理に依っている。まず、城戸の教育計画論は、生産教育を軸として学校教育と社会教育それぞれを再組織するかが主眼にあり、学校教育と社会教育の関係を問い直すことには重点が置かれていないように思われる。このため、城戸の教育計画論と宮原の「教育の社会計画」論とを比較することは困難であるとする（前掲、鈴木『現代教育計画論への道程』、34-82 頁）。また、鈴木 of 指摘によれば、持田の理論には実践論が欠落しており、海老原の理論は学校教育計画のみを検討対象をしていたことに問題があるとされている。こうした持田と海老原の理論のもつ問題についても、宮原の「教育の社会計画」論では十分に考慮されていた（同上、199-206 頁、213-218 頁）。

藤岡の理論は、1970 年代において、高度経済成長期の経済計画に従属した長期総合教育計画に対する批判的検討の上に新たな教育計画を構想するもので、特に学校教育と社会教育の再編成については、宮原の学校教育と社会教育の「再調整」論に影響を受け、その「否定の否定」の段階に達したと述べていた。宮原が学校教育と社会教育を、子どもの教育と青年・成人の教育として捉え、それらの「再調整」を問題としていたのに対して、藤岡は、青少年期の教育では学校教育と学校外教育を、高等教育年齢段階以降の教育では定型的大学教育と成人教育の再編成という、各年齢層における学校教育と社会教育の再編成を問題としていた（同上、206-213 頁）。ここから、宮原の「教育の社会計画」論は、藤岡によって 1970 年代の状況に合致する形で再解釈がされたが、こうした 1970 年代の理論展開の出発点として、宮原の「教育の社会計画」を位置づけることができると考える。

ただし、鈴木 of 整理は教育計画論全般にわたる系譜を辿るものであり、学校教育と社会教育の再編成に焦点化されているわけではないため、それぞれの教育計画論の原典をたどり、学校教育と社会教育の総合的な教育計画の理論としての視点から比較検討を行う必要がある。

- 52) 姉崎洋一「社会教育法制改革と教育法的研究課題」（日本教育法学会第 39 回大会 第二分科会「教育法制をめぐる問題状況」、2009 年）。中山弘之「社会教育法改正と地方教育行政」（日本教育法学会第 8 回若手研究者の集いにおける報告、2009 年）。
- 53) 藤岡は、「宮原提起以降、社会教育の世界から両者の再調整・再編成が提言されることはいくたびもあったが、学校教育の側からそれに応じる気配はまったくなく、提起は結実をみないま

まにおわっていた」としている（前掲、藤岡『教育の計画化』、214頁）。また、姉崎も同様に、「社会教育論を欠落させた学校論への自戒は、これまで少数の人々の指摘に止まってきた」としている（姉崎洋一「学校のスリム化と地域－社会教育・学校教育をつなぐ地域教育政策の動き」『教育』1998年6月号、国土社、35頁）。

姉崎の指摘を受け、石井拓児は学校教育の立場から「全体性をもった改革の分析」を「『教育経営学』の課題として認識」することの必要性を提起しているが、このような視点からの分析は未だなされておらず、また、これは政策分析の視点としての提起であり、学校教育と社会教育の再編成理論を必要と主張するものではない（石井拓児「現代日本社会と90年代『教育改革』－『教育改革』における学校経営論の構造的把握－」名古屋大学教育学部教育経営学研究室編『教育におけるアドミニストレーション』第2号、2000年、9頁）。

⁵⁴⁾ 日本教職員組合編『教育評論』臨時特集号、1952年、236-289頁。

⁵⁵⁾ 佐藤広美『総力戦体制と教育科学－戦前教育科学研究会における「教育改革」の研究－』大月書店、1997年、175-195頁。

ABSTRACT

**The Concept of “Kyoiku no Shakai-Keikaku” of Miyahara Seiichi as the total planning of
School Education and Social Education:
Focusing on the process of creation and verification in the early Post World War II period**

MURAKAMI Tomoka

The purpose of this paper is presenting the significance of “Kyoiku no Shakai-Keikaku” of Miyahara Seiichi through illustrating the concept according to his articles in the early Post World War II period.

The first way to achieve it is showing the reason why he asserted the necessity of reorganizing school education and social education and of planning about education as the premises; the former based on the theory of reorganization of school education and social education, and the latter based on the reference about the Progressive Education Movement. The second is giving consideration to the meaning of “Kyoiku no Shakai-Keikaku” and to his design of the planning. The third is showing how his theory was verified by Total Planning of Education in Simamura.

He struggled to have education more closely related to the peoples’ lives in the capitalistic society. And school education and social education are comprehensively reorganized as the whole in each sphere: a nation, districts and communities. In the procedure of planning “Kyoiku no Shakai-Keikaku”, first, the aim of each age group is decided. Second, the form and way of learning are chosen like a school or not like a school. Third, the tools and institutions are selected. He assumed that the plan is framed by a population.

We found the significance of this theory at proposing the concrete and practical approach on the total reorganization of school education and social education.