

近代日本公民教育思想と社会教育  
— 戦後公民館構想の思想構造 —

---

目 次

序 章 研究の課題と方法 .....	1
第1節 研究の目的と課題	1
A 研究の背景と目的	1
B 課題の設定	4
1 公民教育の振興と社会教育の組織化	4
2 社会教育史観の見直し	8
第2節 先行研究の検討	11
A 社会教育史観の再構築と本研究の位置	11
1 従来の社会教育史研究の枠組み	11
2 社会教育史観の再構築	12
3 社会教育史研究における本研究の位置	15
B 公民教育史分析の視点	17
1 公民教育史研究の潮流と社会教育の観点	17
2 公民教育の内的構造への着目	18
3 公民教育の両義性という視点	20
4 本研究における公民教育分析の視点 — 重層性という視点 —	24
第3節 研究の方法と対象	27
A 研究の方法	27
B 研究の対象	29
C 公民教育としての社会教育の思想分析の視点	33
1 ペダゴギークとポリテイク	33
2 講壇的立場と実践的立場	37
第4節 時期区分と構成	39
A 時期区分	39
B 本書の構成	42

# 第 I 部 戦前における公民教育の形成と展開

## — その特徴と構造 —

第 1 章 公民教育の形成と展開	49
第 1 節 公民教育の登場と形成	50
A 明治期における公民教育の登場	50
1 二つの「公民」概念の登場	50
2 二つの「公民」概念の共存と結びつき	52
3 もう一つの「公民」概念の登場	53
B 1920 年代における公民教育の本格的形成とその特徴	57
C 公民教育の組織化—「公民科」の成立—	61
D 公民教育としての社会教育の組織化	65
第 2 節 公民教育の展開	69
A 政治社会情勢の変化と公民教育の展開	69
1 学校教育における展開	69
2 社会教育における展開	71
B 「公民」概念の変容とその構造	74
章括	78
第 2 章 公民教育論の形成	81
第 1 節 講壇的論者の公民教育論	81
A 関口泰の公民教育論の体系	82
1 公民教育論の提起に至るまで	82
2 公民教育の必要性	84
3 公民教育の展望	85
4 公民教育の方法	88
5 公民教育の内容	90
6 公民教育から教育改革へ	93
7 まとめと考察—関口の公民教育論の本質—	95

B	蠟山政道の公民教育論の体系	97
	1 公民教育論の提起に至るまで	97
	2 政治思想と「公民」観念の変遷	99
	3 「公民」と「市民」の分離の克服	101
	4 公民教育と公民政治	102
	5 まとめと考察 — 蠟山の公民教育論の本質 —	104
C	前田多門の公民教育論の萌芽	107
	1 公民教育論の前提	107
	2 労働問題への関心	109
	3 地方自治への関心と公民教育	110
	4 都市生活と公民教育	113
第2節	田澤義舗の公民教育論と教育実践	114
A	田澤の公民教育論の体系	114
	1 公民教育論の提起に至るまで	114
	2 公民教育と政治教育	117
	3 実業補習学校と公民教育	120
	4 社会教育における公民教育の重視	122
	5 全一論に基づく国家観と道義国家の提唱	123
B	教育実践を通じた「公民」の育成	126
	1 青年団教育の実践	126
	2 労働者教育の実践	128
	3 農村振興・郷土自治と公民教育	130
C	まとめと考察 — 田澤の公民教育論の本質 —	132
第3節	下村湖人の公民教育論と地域青年教育の実践	135
A	下村の教育論の体系	135
	1 教育論の提起に至るまで	135
	2 塾風教育の広がり と 下村による批判	137
	3 生命生長の原理を基調とした教育観	140
	4 理想とする教育の方法 — 友愛感情の深化と組織化 —	141
B	教育実践を通じた「公民」の育成	144

1	日常生活の深化と協同生活訓練	144
2	青年団講習所の実践	145
C	まとめと考察—下村の公民教育論の本質—	149
第4節	公民教育論の体系化とその構造	151
第3章	公民教育論の展開	157
第1節	戦時下における講壇的公民教育論	158
A	関口泰の公民教育論の展開	158
1	時局と公民教育論の展開	159
2	公民教育論の葛藤	164
3	青年教育と公民教育	168
B	蠟山政道の公民教育論の展開	172
1	戦時下における蠟山の軌跡	172
2	戦時体制への参加	173
3	政治教育の主張	177
C	前田多門の公民教育論の体系	180
1	立憲政治と公民教育の必要性	181
2	公民教育の意義	183
3	国家と公民	185
4	公民の権利と義務	188
5	まとめと考察—前田の公民教育論の本質—	190
第2節	戦時下における実践的公民教育論—田澤義鋪と下村湖人の戦時体制 への参加と抵抗—	192
A	田澤・下村の戦時体制への参加	193
1	田澤による国体擁護と総動員体制への協力	193
2	下村による国体擁護と煙仲間運動の展開	196
B	田澤・下村の戦時体制への抵抗	199
1	戦時下における田澤の抵抗—軍部批判を中心に—	199
2	戦時下における下村の抵抗—指導者層への批判と教育理想の追求—	203
C	戦時下における田澤・下村による教育実践の探求	206

## 第Ⅱ部 公民教育としての社会教育の展開

— 戦後教育改革と公民館構想 —

### 第4章 戦後教育改革と公民教育の展開 ..... 219

#### 第1節 戦後教育改革と公民教育 220

- A 戦後直後における時代認識と教育改革 — 公民教育の再生 — 220
- B 公民教育の展開と公民科構想 222
  - 1 公民科構想の展開とその特徴 222
  - 2 公民科構想の終焉と社会科の成立 226
- C 旧教育基本法の成立と「公民教育」— 第八条「政治教育」成立過程をめぐって — 228

#### 第2節 戦後社会教育の再建と公民教育 231

- A 戦後直後における社会教育施策の展開と公民教育の振興 231
  - 1 公民教育を核とする社会教育の再出発 231
  - 2 公民教育刷新委員会答申と社会教育 235
  - 3 公民啓発施策の展開と公民館の発想 237
- B 公民教育としての社会教育の展開 242
  - 1 公民館構想の具体化 242
  - 2 公民科構想と公民館構想 247
  - 3 社会教育の枠組みの形成と公民教育 251

#### 章括 255

### 第5章 戦後教育改革と公民教育論の展開

— 戦前自由主義的知識人たちの戦後 — ..... 258

#### 第1節 戦後教育改革と前田多門・関口泰 259

- A 戦後直後の公民教育の振興と前田多門 259
  - 1 文相への就任と公民教育の振興 259

2	日本的民主主義と公民教育	261
B	戦後教育改革と関口泰の公民教育論	265
1	時局認識と民主主義観	266
2	公民教育の論理と内容	268
3	教育勅語の廃止の主張	270
4	戦後改革期以降における政治教育論の展開	273
C	戦後改革期において関口泰が果たした役割	278
1	青年期教育の改革案の提起	279
2	社会教育の枠組みの形成への貢献	282
第2節	終戦後の蠟山政道と下村湖人	285
A	戦後民主主義と蠟山政道の教育論	285
1	戦後の蠟山の軌跡と教育論の展開	285
2	日本的民主主義と国体論	286
3	政治と教育の関係性	289
4	政治教育論の展開	291
B	戦後民主主義と下村湖人の教育論	293
1	日本的民主主義と新教育の理念	294
2	地域社会における村民教育の構想	298
3	農村社会教育の構想	300
章括		302

## 第6章 公民教育論と公民館構想

— 戦後初期社会教育観の形成と公民教育論 —	……………	305
第1節	公民教育論から公民館構想へ — 寺中作雄の公民教育論の展開を中心 に —	306
A	寺中の軌跡と分析の視点	306
1	戦前から戦後における寺中の軌跡	306
2	寺中の評論活動の特徴と分析の視点	307
B	公民館発想の論理	310
1	時局認識と民主国家の建設	310

2	民主主義観と公民教育の振興	311
3	公民教育の三つの特徴	314
4	公民教育の振興と公民館の発想	318
C	公民館構想の具体化と公民教育論の展開	322
1	CI & E との協議から次官通牒へー公民教育論の深化ー	322
2	公民館論の体系化ー『公民館の建設』の検討を中心にー	324
D	社会教育観の形成と公民教育論	327
1	公民教育から社会教育へ	327
2	公民教育から自己教育へ	330
第2節	公民館構想の思想構造と戦後初期社会教育観の再解釈	332
A	公民館構想の思想構造ー寺中の公民教育論の思想構造を中心にー	332
1	寺中の公民教育論の本質と公民館構想	332
2	寺中の公民教育論者としての位置と公民館構想ー寺中と関口・前田の関係ー	335
3	田澤・下村と寺中の一定の乖離ー寺中と鈴木健次郎ー	339
B	戦後初期社会教育観の再解釈	344
1	戦後初期社会教育観の捉え返し	344
2	公民館構想批判の構造と戦後初期社会教育観	347
3	民衆教育としての公民教育と社会教育	349
終章	本書のまとめと今後の課題	354
A	本書で明らかにされたこと	354
B	今後の課題	362
注		365
主要参考・引用文献		396
あとがき		407



# 序 章

## 研究の課題と方法

### 第1節 研究の目的と課題

#### A 研究の背景と目的

20世紀後半以降、政治、経済、文化、メディアなど様々な分野におけるグローバル化の進展、さらに、価値やアイデンティティの多様化による多文化主義の台頭などによって、国民国家という枠組みが揺らいでいる。

国民国家とは、単一民族ないし同質的集団からなる人々が、国家を構成する国民として共通のアイデンティティを共有し、それまでの絶対主義王政下の君主に代わる主権者と位置づけられた枠組みであり、19世紀以降、ヨーロッパ諸国が主導する形でつくられていった。そして、国民国家を建設していく上で重要となったのが、国旗や国歌等の国民統合のシンボルの創造、言語の標準化、主権者意識の育成などを図るための一連の教育であり、公教育制度（学校制度）の組織化、さらには「学校以外の場で、青少年及び成人を対象として行われる組織的な教育活動」を意味する「社会教育」<sup>1)</sup>の組織化が進行していった。

こうして建設された国民国家は、20世紀後半まではリアリティをもっていたが、近年、その枠組みが揺らぐ中で、国民国家のもとで形成されてきた近代的な教育を、新たなシステムへと組み換えていくことが模索されている。各国の教育改革において、その構成員としての教育のあり方として、国家・社会の形成に主体的に参画する市民の形成を図るべく、「市民性教育」(citizenship education)<sup>2)</sup>が注目されているのは、こうした状況を示す極めて顕著な動きといえよう。日本

においても、市民性教育への関心は高まっているが、個人と国家の二項対立的な把握を前提に、個人が国家に対して義務を果たすという側面に重点がおかれ、個人が国家の意思決定に参加して、そこで政治的判断力を行使する側面が軽視されている傾向も見られる<sup>3)</sup>。

こうした二項対立的な把握は、国民国家の形成過程において、国家権力から自由な市民としての個人が育成されてきた欧米諸国に対して、国民国家が天皇制国家として、強固なナショナリズムを理念としてもちながら形成されてきた日本においては、そうした自由な市民としての個人が育成されてこなかったとする<sup>4)</sup>、欧米との比較発達史観に基づく理解からくるものである。しかし、日本の場合、「前近代社会において、均質な文化、生活様式が存在しなかった日本では、分散性と多様性を残したまま国民国家が創られていった経緯があり、近代社会になってからも、国民国家への帰属が、地域の共同体への帰属と重なり合い、相互に浸透し合うというファジーな関係があった」<sup>5)</sup>とされるように、個人が農村共同体としての地域社会に参加することが、国家へ参加していくことにも通じていた側面もあり、個人と国家は必ずしも二項対立的な関係をとっていたわけではないと捉えられる。

したがって、市民性教育を基調としながら、新たな教育システムへと組み換えていく上での基盤となる個人と国家の関係について、二項対的に捉える見方をいかに克服していくかが重要となる。そして、そのことは同時に、日本の歴史的文脈に即して、個人の政治参加それ自体が国家や政治体を構成するというような、個人と国家が相互に浸透する関係を含んだものとして捉え直していく<sup>6)</sup>ことをも意味している。こうした中で注目されるのが、1920年代から戦後改革期にかけて振興された公民教育である。以下では、公民教育に着目する理由について、国民国家建設の上で公民教育が重視されてきたことと、公民教育と市民性教育とが相関性をもつことの二点から説明する。

まず、第一の視点であるが、国民国家では、国家の権力を制限し、国民の権利・自由を擁護することを目的とした近代的立憲主義の政治原則に即して、国民の政治参加が承認されるという、いわゆる近代的な国家統治の原理が適用されることで、人々が、国家の統治権の下で国権に服する地位にある「国民」<sup>7)</sup>にとどまるのではなく、国政に参与する地位にある「公民」<sup>8)</sup>として、国家の統合に

積極的に参加する担い手となることが期待された。したがって、公教育制度のもとで始まった、国民として必要な知識・技能・態度などを養うことを目的とした「国民教育」<sup>9)</sup>は、社会生活の意義を体得し、それを正しく実践するために必要な知識・態度などを習得させることを目的とする「公民教育」<sup>10)</sup>を基調としながら、国家の統合への積極的な参加と結びつけられて展開されていくこととなったのである。

公教育制度のスタートと同時に、その内部に、公民教育のための教科（＝公民科）が設けられたことは、国民国家建設の上で、公民教育が重視されていたことを端的に示すものである<sup>11)</sup>。明治維新を経て大日本帝国憲法の制定に至る流れに見いだせるように、19世紀後半に国民国家が成立した日本においても、1872（明治5）年に学制が公布されて学校制度が成立すると同時に、道徳・天皇制を中心に学ぶ「修身」が登場し（1881年の改正教育令に基づく小学校教則綱領では筆頭教科となっている）、帝国憲法制定後には、法制度、経済を中心に学ぶ「法制及経済」が1901（明治34）年に登場しているように、公民教育のための教科が早い段階から設置されている。

そして、国際的にみて、公民教育の必要性が強く主張され、本格的に振興されるようになったのは20世紀初頭である<sup>12)</sup>。資本主義の進展によって帝国主義化した列強諸国によって、植民地獲得をめぐる争いも激化し、1914（大正3）年には第一次世界大戦が勃発した。列強諸国は、国民的アイデンティティのさらなる強化を図るべく、公民教育を本格的に重視するようになるが、それは、第一次大戦後におけるデモクラシー思想の世界的広がりによってもたらされた自由主義思想や社会主義思想の高まり、及び、労働運動や農民運動の高まりへの教育的対応をも意味していた。日本もこの時期に本格的に公民教育の振興が図られるようになったが、日本の場合には、さらに敗戦後の転換期である戦後改革期にも公民教育の展開が見られた。

次に第二の視点について説明する。日本において、“citizen”、“citizenship education”の訳語として、それぞれ、「公民」「公民教育」ではなく、「市民」「市民性教育」が主にあてられるように、一般的には、「公民」及び「公民教育」は、戦前において使用された歴史的概念として理解されることが多い<sup>13)</sup>。

しかし、「公民」と「市民」は、本来、その性質は極めて近い。公民には、天

皇に直隷する臣民と、立憲制下における権利主体という二つの意味が内包され<sup>14)</sup>、市民には、権力に加わり、共同体の公的関心や共同利益を重視する「シヴィック」(civic)と、権力から離れ、私的権利・自由を重視する「シヴィル」(civil)という二つの意味が内包されているように<sup>15)</sup>、両者は、個人と国家の関係において、類似した二つの相対立する理念を内包しているという点で共通性を帯びている。

さらに、政治学者の岡野八代が、近年の市民性教育の「市民」について、T・H・マーシャルの説を援用しながら、「有機体的な統一への帰属意識」と「国家に依存しない独立した個人」という相対立するかのような二つの要素が絡み合いながら、歴史的に形成されてきた「公民」も視野に入れて捉えているように<sup>16)</sup>、両者に内包される二つの意味は、個人と国家とが相対立しつつも絡み合うような相互に浸透し合う関係を有しているという点で、両者は相関的な関係で捉えられることが分かる。

このことは、近年の市民性教育で求められている国家・社会の担い手としての「市民」と、日本で歴史的に展開されてきた公民教育で重視されてきた、国家の統合に積極的に参加する担い手としての「公民」との間には重なる部分が多くあり<sup>17)</sup>、国民国家が揺らぐ中で市民性教育のあり方を考えていくにあたって、国民国家が建設されていく中で重視された公民教育がいかなる特徴を有していたのかを捉え返すということが、重要な課題であることを示唆している。

このように、公民教育に着目して、公民が国家を前提としつつも、国家を内包した関係性の概念として捉えられるという視点を重視しながら、その歴史的展開を捉え返すことは、市民性教育をめぐる議論の基盤となる市民と国家の関係を考察していく上での手がかりを提供するものと思われる。

## B 課題の設定

### 1 公民教育の振興と社会教育の組織化

本研究では、この課題を、1920年代から戦後改革期における社会教育の形成と展開に即して考える。その理由は、国民国家が農村共同体を基盤とした地域社会の振興と結びつきながら形成されていった日本においては、公民教育の振興

と、地域社会の振興を基調とした社会教育の組織化とが結びついていたという特徴が見られ、個人と国家が相互に浸透し合う関係を内包した公民教育の歴史的特徴を、より精緻に捉える上でも有効であると考えられるからである。以下では、日本的な国民国家の特性をおさえた上で、そのもとで公民教育が重視され、社会教育が組織化されてきた過程について説明する。

第一次大戦前後に、日本においても国民国家の強化をはかるべく、義務教育6年制の実施（1907年）、臨時教育会議（1917～1919年）等を通じて、公教育制度の普及拡大が進行していったが、その過程で、学校教育だけでなく、地域社会における青年や一般大衆の教育のあり方に国家も大きな関心を示すようになった。その背景には、先述のように、国民国家への帰属が、地域共同体への帰属と重なり合い、相互に浸透し合うというような関係性を内包させながら日本の国民国家が形成されていったという特性がある。

内務省主導のもとに、日露戦争後の疲弊した町村を振興し改良していくために展開された地方改良運動は、まさにこうした日本的な特性が反映された運動であり、地域共同体を媒介させながら国家を強化していくために、町村民の「自治心」「公共心」「共同心」を涵養すべく自治民育という教化が重視された。つまり、国民的一体性の意識を共有し、国民が国家への統合に積極的に参加する上で、その基盤である町村において、町村民が一体性をなし、生産事業や地方自治の振興に積極的に参加していくことが重視されたのであった。そして、町村民を動員していく不可欠の手段として、「公共心の育成」を中心とする教育が重視され、それが公民教育として徐々に概念化されていったのであり、ここに日本における本格的な意味での公民教育の登場をみることができる<sup>18)</sup>。

このように、地域共同体の振興を基底にすえて国民国家が建設されていったことは、公民教育がこうした特性を内包しつつ、日本において浸透していったことをも意味している。戦前日本における代表的な教育学者である春山作樹が、当時、公民教育について、国民教育と区別して、「国民としての心得」として、「共同生活を理解せしめ、共存共栄に対して各自の有する連帯の責任を完くせしめるに適当な精神的態度を養成すること」と捉えている<sup>19)</sup>ことは、そのことを端的に示している。

そして、地方改良運動期における公民教育の登場は、以下のように社会教育の

組織化をもたらした。地方改良運動における公民教育の形態は、「学校中心自治民育」と呼ばれたように、小学校及び小学校教師が、町村民への教育にも関わっていくというのが中心であったが、学校における児童だけでなく、地域社会における全住民が教育の対象として位置づけられることによって、社会教育の組織化を先鞭づけていくこととなり、青年団をはじめとした地域社会を基盤にもつ教化団体の官製化が、この時期から急速に進められていった<sup>20)</sup>。なお、この時期に、公民教育を基底にすえた社会教育観が形成されていったことは、当時、内務官僚であった田子一民の認識からもうかがえる。田子によれば、「日露戦争以前」は、「社会教育と云ひ、通俗教育と云ふも」「小学校教育の目的を達する一部分たるに過ぎ」なかったが、「日露戦争以後」は、「公民教育を實行せん」とする「新しき意味を有するに至」ったとされる<sup>21)</sup>。

地方改良運動期を、日本における本格的な意味での公民教育の登場期とするならば、1920年代から30年代はその展開期と位置づけられる。日本資本主義の独占資本主義への転化と労働者階級の量的拡大、都市人口の増大、労働・農民運動の展開といった状況は、強固な国民国家を構築していく上で、国民に対する公民教育を一層必要とさせた。

国民国家を支える基盤としての地域共同体が重視された日本においては、地域社会における組織の官製化も一層進行していった。町内会組織の本格的な整備が開始されるのもこの時期で、それまで各地域で任意の地域住民組織として活動していたものが、町内会組織として整備・規格化されることによって、行政の末端を担う組織として位置づけられた。特に、人口集中が進み始めた東京、横浜、名古屋などの大都市部では、主に小学校区を単位とした町内会の結成が進み、組織化されてまもない自治体の社会教育行政も規約や準則づくりに関わったとされる<sup>22)</sup>。

そして、公民教育の本格的な展開を促す上で、特に大きな要因となったのが普通選挙制の成立であった。日本における立憲主義は、1889（明治22）年に公布された大日本帝国憲法によって、天皇を中心とする政体を意味する「国体」と共存する形で位置づいていくこととなるが<sup>23)</sup>、議会制によって、選挙が行われるようになったことは大きな変化をもたらした。高い納税要件などもあり、当初、有権者は限られていたが、1925（大正14）年に制定された普通選挙法によって、

納税要件が撤廃され25歳以上の男子全員が選挙権を有するようになった。ここにおいて、広範な国民諸層の政治参加への要求に応じつつも階級的対立の激化を回避するための、国民的団結・国民共同の意識を形成するための政治教育としての公民教育、いわゆる立憲思想の涵養も大きな課題となったのである<sup>24)</sup>。学校教育においては、実業補習学校において成立をみた公民科が、実業諸学校、中学校、高等女学校、青年学校へと普及していった。一方で、急速に組織化が進んだ社会教育においても、青年団や婦人会をはじめとした地域の教化団体による啓蒙活動、文部省が各地の学校で委嘱開設した成人向けの各種講座などを通じて、積極的に公民教育の振興が図られていった。

国際的にみても20世紀初頭から前半は、学校教育を終えた成人を対象とした社会教育の文脈でも公民教育が重視された<sup>25)</sup>点に大きな特徴がある。図書館の普及、大学開放、労働者教育機関の設立等によって、すでに社会教育をある程度組織化させていた欧米諸国に対して、ほとんど組織化がなされてこなかった日本では、まさにこの時期に、本格的な公民教育の登場及び展開と結びつく形で、その組織化が進行していったのであり、その特徴は、青年団をはじめとした地域社会の教化団体を重視したものであった<sup>26)</sup>。

そして、日本においては、戦時体制が進行する1930年代半ば以降、国民教育のさらなる再編が生じた。国民の戦意を高揚させ、国家総動員で戦時体制を強化していくにあたり、国民的アイデンティティの一層の強化を図るべく、公民教育はより重視されていったが、その特徴は、それ以前のものから変容を余儀なくされた。それまで公認学說的地位を築いてきた天皇機関説に対する弾圧が高まり、立憲自治に基づき日本において根付きつつあった政党政治も終焉を迎え、軍部が権力を掌握していく中で、立憲自治の民を意味する近代的市民としての「公民」よりも、天皇の臣民としての「皇民」が重視されるようになった。それにともなって、学校教育、社会教育双方における公民教育の内容も、日本精神や国体明徴などが重視された戦時色が強いものへと変容していくとともに、教育制度の抜本的な再編も進められ、1941(昭和16)年4月には、それまでの尋常小学校及び高等小学校が改組されて、「皇国民の錬成」を理念に掲げる国民学校が発足した。

敗戦国となった日本では、戦後の新しい国家を構築していく上で、国民教育の再編が求められたが、その際に、ファシズム体制以前の1920年代から30年代

前半に立ち返って、当時展開をみた公民教育を基底にすえて進めていくことが重視された。戦後教育改革は、GHQ（連合国軍総司令部）の影響を受けて進められたが、日本側から自主的に戦前の公民教育、特に戦時体制以前の大正から昭和初期にかけて展開された公民教育を核にすえた教育改革が進められた側面もある<sup>27)</sup>。学校教育においては、戦時下に廃止された公民科を再び設置しようとする動きがあり、社会教育においては、戦時下に解体した社会教育行政を再生し、その中核として、公民教育を振興する目的で、公民館という施設構想が提起された。戦後改革期は、公民館の登場や社会教育法の成立など今日の社会教育の基盤が確立された意味でも、社会教育史において特に重要な位置を占めるが、その基礎的な部分は1920年代に形作られており<sup>28)</sup>、20世紀初頭から半ばにかけて、その基底に公民教育をすえながら、社会教育の組織化が図られていったといえる。

## 2 社会教育史観の見直し

ここまで、社会教育の形成と展開を公民教育の視点から述べてきたが、地域共同体の振興を媒介させながら国民国家が形成された日本においては、地域共同体の振興とも結びついた公民教育が展開されていく過程において、社会教育の組織化が促されたという構図があり、公民教育の特徴をより精緻に捉える上でも、社会教育に着目することは重要であるといえよう。こうして、本研究においては、近代日本における社会教育の形成と展開において、その基底にあった公民教育の特質を分析することに主眼がおかれるが、こうした検討を行うことは、個人と国家の二項対立的把握を前提とした公民教育把握（公民教育の展開とも密接に結びついていた戦前の社会教育に対しては特にその傾向が見られる）に基づいた従来の社会教育史観を見直していくことにつながる。以下では、この点に関して、社会教育史観の見直しがそもそもなぜ必要なのかという点も含めて説明する。

日本における戦前から戦後の社会教育史観として、広く定着してきた理解は、戦前においては、終始、絶対主義的官僚が社会教育組織化の主導権をにぎり、教化の対象としての個人ないしは民衆の行動及び生活は体制目的に占有されたとする、いわゆる「官府的民衆教化」という特徴がみられ、それが、戦後改革期にも継承されたというものである<sup>29)</sup>。戦後の公民館構想に対しても「歴史的イメージとしての公民館」<sup>30)</sup>として評価されるように、その戦前的影響が否定的な意味



で位置づけられている。

こうした社会教育史観は、ヨーロッパにおける社会教育の歴史的展開過程と比較する形で導き出されたものである。つまり、ブルジョアジーによる市民文化の勤労階級に対する慈恵的分与としての社会教育、勤労階級自らの手による社会教育施設・形態の創出など、社会教育組織化の主導権をめぐる緊張がみられたヨーロッパに対して、後発近代国家の日本においては、こうした緊張を経ることなく、絶対主義的天皇制政治権力の主導によって、社会教育の組織化が図られたという理解である<sup>31)</sup>。このような比較社会教育発達史の観点から導き出された特徴は、一定の説得力はもつが、地域共同体を重視してきたという近代日本の国民国家の特性をふまえれば、日本の特性に即して、より精緻に理解していくことも求められる。

この点に関わって注目されるのが、戦後改革期において、教育基本法の起草にも大きな影響を及ぼした哲学者の務台理作が提起した視点である。務台は、ヨーロッパ諸国がゲゼルシャフト的な契約国家であるのに対して、日本は農村共同体的な面識共同体が同心円的に拡大した共同体国家であり、その全体の内部に分枝した民族社会が媒介し合うことで国家が統一すると、その日本の特殊性を強調している<sup>32)</sup>。こうした特殊性ゆえに、各地域の帰属性が、重層した大小の地域圏のなかで、多様に存続し、国民国家への帰属が、地域の共同体への帰属と重なり合うというファジーな関係を作り出すこととなり、国民の帰属意識の中に、国家対民衆という明確な関係が成立しなかったといえる<sup>33)</sup>。

なお、個人と国家の関係が、民衆と国家の関係に置き換えられているが、このことは、国家との関係において、個人が自由な市民としての概念として歴史的に形成されてこなかった日本の場合、地域共同体を媒介しながら国民国家が形成されてきたという実態に即して、個人を地域共同体における生活者としての民衆と結びつけながら、国家との関係を見ていくことが、個人と国家の関係を相互浸透的なものとして捉え返していく上で重要であることを意味している。

したがって、ヨーロッパと比較した時に、日本の社会教育が国家主導で組織化されたという特徴が見いだせるとしても、国家対民衆という明確な関係が成立しなかった日本においては、それは必ずしも全面的な国家主導を意味しているわけではない。特に、民衆にとって、身近な地域共同体への帰属は、民衆が主体的に

参加して、地域を振興していくという側面もあったと考えられる。このことは、日本の社会教育の特徴を、教化する側の国家と教化される側の民衆といった二項対立的な構造で、官府的民衆教化と捉えるのではなく、国家と民衆がどのように相互に浸透し合ったのかという、その内的構造をふまえた分析が重要であることを意味する。

その意味では、社会教育が組織化される過程において、まさにその基底をなしてきた公民教育の特徴をどのように捉えるかということは、こうした分析を進めていく上で有効となる。社会教育史において、公民教育は戦前における天皇制国家を支える教化の論理として理解されるのが一般的であるように<sup>34)</sup>、官府的民衆教化を特徴づけるそのものであるとして自明視されてきた。しかし、次節で述べるように、近年、公民教育史を捉える視点も変容しつつあり、その内的構造をふまえた分析の視点も提起されており、このことは、社会教育史観もより精緻に描き直されなくてはいけないことを意味している。

以上の議論をふまえると、本研究における課題は次のように整理される。それは、近代日本における社会教育の形成と展開において、その基底にあった公民教育の特質を分析することを通じて、戦前的なものを戦後初期には継承しつつも（官府的民衆教化）、戦後の民主化運動や外在的要因（占領軍）によって、戦後民主主義と結びついた社会教育観が形成されていったという一般的な理解<sup>35)</sup>そのものを見直し、従来の社会教育史観をより精緻なものへと描き直すということである。そのことが、国家と相互に浸透し合う関係にある市民が、学校教育、教科の次元にとどまらない地域社会を中心とした社会という場における学びを通じて、「国家の意思決定に参加してそこで政治的判断力を行使」していくという、社会教育をも視野に入れた市民性教育のあり方を創造していく上での基盤の構築へとつながっていくものと思われる。

## 第2節 先行研究の検討

本節では、本研究と関わる先行研究の検討を行う。A項では、従来の社会教育史観を生み出してきた分析枠組みを見直す動きがある状況をふまえて、それらの先行研究の検討を通じて、社会教育史研究における本研究の意義を明確にする。そしてB項では、公民教育史研究として社会教育を扱うことの意味を述べた上で、公民教育史研究において、公民教育を捉える新たな枠組みも提起されつつある状況をふまえて、それらの先行研究の検討を通じて、本研究における公民教育史分析の視点を明確にする。

### A 社会教育史観の再構築と本研究の位置

#### 1 従来の社会教育史研究の枠組み

近代日本における社会教育の歴史、特に戦前期のものをどう捉えるかをめぐっては、長い間、支配的階級による上からの国民教化（行政社会教育）と、それに抵抗する労働者・農民による教育・学習活動（自己教育運動）とを対抗させる枠組みが定着してきた。そのため、これまでの社会教育史研究は、一方で、国民教化と関わる行政、政策、思想の特質を批判的に分析する研究が展開され、他方で、国民教化政策に対抗する民衆の自己教育運動の歴史的意義を明らかにする研究が展開されるという傾向がみられた。

つまり、公民教育の登場に代表される国民統合の論理に貫かれた社会教育政策と、国家権力に対峙しながら教育実践を展開していった自己教育運動とが対立構造をなしていたという構図<sup>36)</sup>によって、社会教育史が描かれてきたといえる。社会教育史の中から、国民の自発的で主体的な教育・学習活動を探求する場合には、国家に抵抗する民衆の自己教育運動を中心に分析することが自明視されてきたように<sup>37)</sup>、社会教育史研究においては、公民教育と自己教育は対立するものとして位置づけられてきたのである。

そのことが端的にあらわれているのが、戦後改革期に、公民教育を振興する目的で生まれた公民館構想の基底にある思想に対する評価である。公民館構想は、

当時、文部官僚であった寺中作雄によって提起されたこともあり、寺中構想と呼ばれることも多く、寺中の思想分析も一定程度行われてきた。そして、その多くは、戦後社会教育の本質とされる自己教育論の出発点に寺中を位置づけた上で分析するものであり、評価に関しても、寺中の自己教育論の根底には、戦前の公民教育の影響がみてとれるというものである。それは、寺中の「権利」観、「民主主義」観は、日本国憲法にある国民主権・基本的人権の精神とは異なり、戦前、戦中にみられた天皇制国家再建の課題を自己の責務ととらえ、その責務を自主的創造的に果しうる主体へ自覚的に「自己を充実」させていく「公民」を育てることを目的とするような天皇制イデオロギーを支える公民教育に他ならなく<sup>38)</sup>、その公民教育の文脈から生まれた公民館は、「戦前の日本独自の公民教育を施す機関の統合であり、機能も戦前の天皇制イデオロギー教化と同質のもの」<sup>39)</sup>であるとする捉え方に代表される。

こうした見方は、戦後の日本国憲法、教育基本法体制のもとで構築された社会教育観に基づくものであり、社会教育の思想そのものの論理構造をリアルに把握したものとは言い難い。そのため、自己教育の観点から公民教育について言及する際には、従来の分析枠組みに即すれば、公民教育に対しては否定的な評価が導き出されるのであり、そこでは、公民教育そのものを内在的に掘り下げようという志向は弱かったといえる。

## 2 社会教育史観の再構築

しかし、近年、長らく定着してきた枠組みを見直す研究が進展しつつある。手打明敏は、社会教育史において、戦前社会教育の地域的基盤であった農村の農民が、教化される対象として描かれてきたことに疑問を呈し、農事改良を担った上層農民の教育・学習活動の分析を通じて、農民の自発的で主体的な教育・学習活動が農村に存在していたことを解明している<sup>40)</sup>。このことは、自発的で主体的な教育・学習活動は、国民教化に抵抗する民衆の自己教育運動の中においてだけでなく、上からの国民教化に括られる官製的社会教育の中にも実態として存在していたことを示唆している。

そして、松田武雄は、上からの教化（政策）と下からの自己教育運動を二項対立的に捉えるのではなく、両者を合流・混在させて捉える、つまり、民衆の実態

的な教育・学習活動の矛盾や多様性と、政策や理念との結節点に、社会教育を捉えようとする方法論に基づき、明治初期から大正期までの時代を通じて、近代日本における社会教育の成立過程を明らかにしている<sup>41)</sup>。

松田は、大正期まで使用されていた通俗教育、及び、それ以降使用されるようになった社会教育という用語に注目して、思想史と政策・行政史と地域における活動史の相互規定関係に着目しながら、その全体像を明らかにすることによって、従来とは異なる社会教育史像を描くのに成功している。ただし、松田自身も自覚的だが、全体的には、いわゆる「上からの教化」としての社会教育の中に多様な可能性があったことに対する分析が中心で、下からの非官製的な自己教育運動を含んだ全体構造まで視野に入れた考察は、十分になされているとはいええない印象は残る。それでも、こうした方法論的立場をとることによって、以下のように、従来の社会教育史観を支えてきた枠組みの根幹に位置する公民教育と自己教育とを二項対立的に捉えるという見方に対して、再考をせまる契機を提起している点は注目される。

松田は、大正期の創設期社会教育行政において中核的な役割を果たし、自己教育としての社会教育論の体系化を行った川本宇之介の社会教育論を考察しているが、その特徴について、「民主主義の原理に基づく社会教育（行政）の近代的な組織化の文脈に位置づきつつも、その行政官としての立場から必然的に社会教育（行政）の組織化過程の国家的な統合に収斂されるものでもあり、「その民主主義的な性格にもかかわらず、国家に奉仕する公民精神の育成を目的とした公民教育の理論としても形成された」としている<sup>42)</sup>。つまり、川本の自己教育論の基底には、公民教育論が存在していたのであり、自己教育論の前提である社会教育論それ自身も公民教育論として論じられていたことが明らかにされたといえる。そして、このことは、これまで二項対立的に捉えられてきた公民教育と自己教育が、相互浸透的な側面も有しており、公民教育自体も、一面的に国家による教化という側面からだけでは捉えられないことを意味している。

本研究では、上からの国民教化の象徴として特徴づけられてきた公民教育に着目して、社会教育の形成と展開を捉えていくことに考察の中心をおくため、地域社会における民衆による社会教育の実態、いわゆる下からの自己教育は直接的な検討対象には含めていない。しかし、近年、手打や松田が実証しているように、

上からの教化とされるものにも、自発的で主体的な教育・学習活動につながる側面も内包されていた可能性があり、その内的構造をふまえた分析が重要となるのである。

この点に関わって、倉内史郎による社会教育理論の観点からの公民教育把握にも着目する必要がある。倉内は、社会教育の理論を、統制理論、適応理論、自発性理論の三つの機能から把握した上で、それぞれの理論について次のように説明している。倉内によれば、統制理論は、国家的要請・社会的要請に基づく社会統制技術の一つとしての社会教育のあり方を指し、公民教育はそこに位置づけられる。自発性理論は、統制理論とは反対の地点から社会教育を捉えようとする、つまり、学習者の側から、学習者を中心にアプローチする理論で、自己教育・相互教育が位置づけられる。そして、適応理論は、統制理論と自発性理論との中間に位置する、つまり、一方では個人の外部から課せられる諸要求と、他方では個人の内的欲求との調整を援助するところに社会教育の役割をみようとするもので、発達課題説などが位置づけられる<sup>43)</sup>。

ここで、公民教育が位置づけられている統制理論について詳しくみしてみる。倉内は、統制というと、戦前的な思想善導に結び付けられやすいが、戦前戦後を問わず、人の行動や意識に影響を及ぼすことによって、社会的秩序の機能を確保しようとする機能は社会教育にもあり、社会教育の社会統制作用は、リアルな問題としてもっと重視されてよいとする<sup>44)</sup>。こうした特徴は、英国の成人教育史の展開にも見いだせる。倉内は、英国の成人教育史上において重要な報告書として知られ、1924（大正13）年の成人教育規定（Adult Education Regulation）の制定を促したとされている「Final Report」（1919）では、成人教育の自由とイギリスに伝統的なボランタリズム（voluntarism）の原則が、成人教育に活力を与える基礎的な条件として重視されると同時に、成人教育を深く国家的要請に応える活動とみる見解が明らかにされていると捉えている。倉内は、そのことを、英国の伝統的な成人教育の「自由」の原則に対する国の「干渉」とみるべきでなく、成人教育がひとたび国の教育制度の一環に位置づけられるかぎり、それが国民統合の装置として機能することが期待されるのは、むしろ必然と考えられるべきだとしている<sup>45)</sup>。そして、社会教育研究が、社会教育の社会統制作用にあえて目をつぶってきたことを批判し、現実の社会教育を、統制、適応、自発性の三

つの理論によって総合的に捉えていく必要性を提起している<sup>46)</sup>。

このように、倉内は、公民教育に国民統合的な論理が内包されていることを必ずしも否定的に捉えるのではなく、それを本質的な特徴として捉えるという視点に立つ重要性を提起しているのである。倉内の見方は、従来の社会教育史観にみられた自己教育と公民教育を対置させる見方とは異なるものであり、公民教育の視点から社会教育の形成と展開を考察していく際にも、こうした公民教育の本質をふまえた視点が重要となってこよう。

そして、これまでの社会教育史観を捉え返していく上で、大きなポイントとなるのは、戦後改革期をどう評価するかという点である。二項対立的な構図は、社会教育史における戦前と戦後の断絶を生み出してきたが、その結節点にあるのが戦後改革期であり、その評価をより精緻に行うことを通じて、公民教育と自己教育とが対立するものであるという前提に立つ社会教育史観からの解放の道筋がみえてくるものと思われる。

従来、戦後改革期における戦前からの影響は、戦後改革期の政策や思想の分析をもって、戦前の官府的民衆教化の継承がみられるとされてきたが、本研究においては、時系列的に戦前から戦後の流れを分析し、その上で、その構造、特に社会教育の基底にあった公民教育がどのような内的構造をもち、戦後改革期に継承されていったのか、という観点から分析を行う。具体的には、戦後改革期において、戦前からの公民教育の影響も受けて登場した公民館構想に着目する。したがって、本研究における課題は次のように明確化される。

社会教育の基底にあり、社会教育を規定してきた公民教育の特質をとらえつつ、それが社会教育における公民教育の実現態である公民館を主体とする戦後社会教育の構想にどうつながっているのかを検討することを通じて、従来の社会教育史観を捉え返し、新たな社会教育史観を構築していくことを目的とする。

### 3 社会教育史研究における本研究の位置

ここまで、社会教育史観をめぐる近年の新たな研究動向の分析を通じて、本研究の課題を明確化したが、以下では、社会教育史研究における本研究の位置について、二つの観点から説明する。

第一が、戦前（特に大正期）と戦後改革期との関連性について、実証的に解明を試みる点である。戦後社会教育の原型とされる大正期（1920年代）と戦後改革期との関連性について、いち早く問題提起を行ったのが小川利夫である。その後、1980年代から90年代にかけて、小川と新海英行を中心とする名古屋大学の研究グループによって、精力的に研究が進められたが、その成果は大きく次の三点からまとめられる。第一が、大正デモクラシーの思想的影響下に形成された社会教育（行政）論の思想的特質の分析、第二が、乗杉嘉寿、川本宇之介、小尾範治ら文部省社会教育論（児童保護論、感化教育論を含む）の歴史的意義と限界に関する分析、そして第三が、占領文書の検討を中心とした、占領政策としての社会教育政策の形成過程の分析である<sup>47)</sup>。

ただし、戦前と戦後改革期とが別々に検討されてきたがゆえに、大正期と戦後改革期との関連性については、まだ実証的には解明されたとはいえない<sup>48)</sup>。本研究では、社会教育の組織化が本格的に始まった大正期・昭和初期（1920年代から30年代前半）から、戦時下（1930年代半ばから40年代前半）を経て、その組織化の一つの到達点である戦後改革期（1940年代半ばから後半）を時系列に即しながらトータルに捉えることで、いまだ十分に深く考察されていない戦前（特に大正期）と戦後改革期との関連性について、公民教育という観点から検討する。

第二が、社会教育の概念理解と直結するような社会教育の本質を問うという点である。近年においても、社会教育史研究はそれなりに行われているものの、特定の人物の思想や理論の研究、個別具体的な歴史的事柄に関する研究が中心で、それらは実証的な蓄積にはなっているものの、社会教育の概念理解に収斂していくような研究は少ない<sup>49)</sup>。こうした状況において、松田が、社会教育史を捉える新たな枠組みを提起し、歴史的に一貫した社会教育概念の把握を試みようとしているが、社会教育の基底に位置づいていた公民教育に着目しながら、従来の社会教育史観の再解釈を試みようとする本研究もそうした潮流に位置づくものである。



## B 公民教育史分析の視点

### 1 公民教育史研究の潮流と社会教育の観点

公民教育の歴史に関する研究は、戦前（特に1920年代）と戦後改革期初期を主に対象にすえて展開されてきたが、その背景には、両方の時期において、「公民科」を設置または構想する動きがあったことが関係している。そして、それらの研究は、社会科教育研究の観点から、戦後「社会科」の前身としての「公民科」の検討を行うものと、教育史（特に教育政策史、教育思想史）の観点から、公民教育の検討を行うものと大別できるが、基本的には、学校教育を主な対象としている点に特徴がある。

もっとも、公民教育の登場が、近代国民教育としての学校教育制度の成立と関係しており、公民科という教科として具現化されてきたことを考えれば、学校教育を対象とするのは必然的な流れにもみえる。しかし、地域共同体を媒介させながら国民国家が強化されてきた日本においては、その過程で、社会教育の組織化が公民教育の本格的登場と結びつきながら促されてきたことをふまえば、公民教育を検討するにあたって、社会教育をも視野に入れていくことが求められる。実際に、公民教育は、戦前においては、青年組織・婦人組織等の教化団体の育成・指導を通じて、あるいは成人を対象とした公民教育講座の開設によって実施されてきたし、戦後改革期においても、公民啓発運動が展開され、公民館構想が提起されたように、社会教育においても重視されてきたという歴史的事実がある。

この点に関わって、従来の公民教育史研究に対して、「公民」をどう捉えるかという視点から、社会教育研究の側からも問題提起が出されている点は注目される。渡邊洋子は、公民教育史が、教科の歴史や国家政策史としてではなく、国家と民衆のダイナミズムの歴史として描かれる必要があると指摘し、社会教育も視野にいれた研究の展開の必要性を提起している。渡邊は、従来の公民教育史研究における「公民」の捉え方が、日本国籍をもつ男性（選挙民）に無意識のうちに限定してきたことにより、女性や植民地民への視点が欠落してきたことを課題としてあげ、国策としての公民教育が、女性や植民地も含めた民衆の生活実態の中

にどのように浸透していったのかを解明していく手がかりとして、中間指導者に着目し、天野藤男を例として、その思想と果たした役割を分析している<sup>50)</sup>。また、「公民」としての女性という視点を重視したものとして、女性解放の立場から婦人問題を論じたことで知られる河田嗣郎の公民教育論に着目し、女性を政治・経済生活の主体者としてとらえ、男性と同じ「公民」と位置づけるジェンダー平等思想の論理を明らかにした亀口まかの研究も存在する<sup>51)</sup>。

渡邊や亀口の研究は、公民教育における「公民」を捉える上で、男性だけでなく女性も視野に入れることで、「公民」を有権者としてのみでなく、生活者としての民衆へとリンクさせるものであり、公民教育の特徴を明らかにするためには、学校教育のみならず社会教育にも着目しなければならないということを説得的に示すものと位置づけられる。

学校教育の場合は、主たる対象が児童のため、「未来の有権者としての公民」という視点が重視されるが、社会教育の場合には、広く地域社会の住民が対象となるため、労働や地域の諸活動に従事している「生活者としての公民」という視点も重視される。したがって、社会教育の観点もふまえて公民教育を捉えていくことは、地域社会における住民が、自主的・主体的な学習活動を通じて、地域を振興していったという日本的な国民国家の特質の一端を明らかにすることにもつながる。そして、こうした視点に立つことで、渡邊がいう「国家と民衆のダイナミズムの歴史」としての公民教育史を描く道筋もみえてくるものと思われる。

## 2 公民教育の内的構造への着目

公民教育史研究は、社会科教育研究、教育史研究を中心にそれなりに存在するが、以下では、本研究とも関わる公民教育をどう捉えるかという点に焦点をあてて先行研究の検討を行い、公民教育には両義的な性格が内在しており、そうした本質をふまえた分析が重要であることを確認する。

日本における近代的な意味での公民教育の登場について、これまでの研究においては、二つの対立する評価が提起されてきた。一方は、教科として登場した「公民科」を天皇制公教育の一教科として、「修身科」と相補的な関係に立っていたとその反動性を強調するもので<sup>52)</sup>、社会教育の基底にある公民教育に対する評価、さらには社会教育史観にも影響を与えてきたといえる。他方は、当時の教

科に支配的であった固定的な知識の注入主義を乗り越えるべく、「公民科」の教育内容と方法には進歩性があったとするものである<sup>53)</sup>。

こうした相対立する評価が並立する状況を克服し、より精緻な評価を提起するためには、歴史社会的な構造の中でどのような役割を果たしたのかという、公民教育の内的構造を意識した分析が求められる。この点に関して参考となるのが、日本の公民教育の特質を構造的に整理し、その後の公民教育分析にも大きな影響を与えてきた堀尾輝久の所説である。

堀尾は、日本における「公民」の概念が、「絶対主義 → 大正デモクラシー → ファシズム」という社会構造の転換に対応して、「臣民 → 公民 → 皇民」へと変化していったと位置づけることによって、公民の臣民に対する進歩性を示唆するとともに、公民が皇民へと転化せざるを得なかったという限界性（反動性）を示唆することで、公民教育には、進歩性と反動性の両面が内在していたという視点を提起している。ただし、進歩性と反動性の両面を示唆しつつも、最終的には、天皇制国家の枠の中で、臣民、公民、皇民の三者いずれもが絶対主義的性格において重なり合い、公民教育も「国民の政治意識の空洞化、思想善導のイデオロギッシュな装置」として機能したとして、その反動的性格が強く打ち出される形となっている。その理由は、堀尾自身も自覚的だが、堀尾の分析が、公民教育が果たした政治的役割の分析、つまり政策側の意図の解明に力点が置かれていたためと考えられる<sup>54)</sup>。

続いて着目すべきものとして勝田守一の所説がある。勝田によれば、公民教育は「一定の国における一定の時代の教育観によって、それぞれこととなった目的と内容とをもつ」と時局に基づく性質をもち、そこには、「国家に対する忠誠や義務の観念をつくりあげる意図」と「市民としての基本的権利の自覚と自治の原則の上に、公共性生活をみずから組織する市民の形成をめざす意図」が内在しており、後者の面が強化されるほど、公民教育はより民主的な性格をもつとされる。そして、日本における1920年代の公民教育論の登場に関して、「支配者側からの、穏健な選挙民を育成して、彼らの既成的秩序の安全を維持しようとした点」と、「真面目な識者による、政治の腐敗が政治的・公民的教育の欠如によるとし、国民の政治意識の低調を訴え、民主的な議会政治や自治精神の強化を、公民教育の実施によって達成しようとする点」の両側面から捉えられるとしている<sup>55)</sup>。

勝田は、堀尾のように、必ずしも歴史社会的な構造をふまえた分析を行った上で、こうした両義的な性格を浮彫りにしたわけではない。しかし、堀尾が最終的に、反動的性格を強く打ち出していたのに対して、勝田は、両義的な性格を、「国家に対する忠誠や義務の観念をつくりあげる意図」と「市民としての基本的権利の自覚と自治の原則の上に、公共性生活をみずから組織する市民の形成をめざす意図」という表現によって具体化させた点が注目される。

### 3 公民教育の両義性という視点

そして、堀尾や勝田の指摘をふまえつつ、公民教育が両義的な性格によって特徴づけられることを説得的に示したのが齊藤利彦である。齊藤は、公民教育を「反動的」、あるいは「進歩的」というように、一義的にのみ捉えるのではなく、公民教育がそもそも両義性をもつということをふまえた上で、公民教育における多面的な契機を析出し、その構造連関を検討するという方法的な認識に立つことの重要性を指摘している<sup>56)</sup>。

齊藤は、近代教育史上において、各国において成立をみた公民教育が一義的ではなく、多様な実態をもつものであったことを指摘している。齊藤によれば、その両極を形成していたのが19世紀末から20世紀初頭のドイツにおける公民科と、20世紀初頭のアメリカにおける公民科であるとされる。ドイツでは、当時公民教育の第一人者であったケルシェンシュタイナーの諸説に基づき、教科内容の中核概念に「国家」がすえられ、国家に対する祖国愛と奉仕の観念の育成を目指す、いわば「国家意識養成への公民科」が掲げられた。それに対して、アメリカでは、公民科が「Community Civics」と呼ばれたように、「地域社会」(Community)における「メンバーシップ」(membership)の育成が最大の眼目とされ、教科内容の中核概念には、種々のレベルでの「社会」(地域、家、州、連邦)がすえられ、それらおのおのの社会集団と個人との関係理解を学習課題とする、いわば「社会意識養成への公民科」が掲げられた<sup>57)</sup>。

このような一見相反するかにみえる公民教育の展開も、それを成立させ展開させた共通の本質的契機があったことを齊藤は重視している。その契機とは、近代国家・社会の形成に対してその成員たる諸個人をどう参与させるのかということ、そしてその課題の一端を、教育がさらに一つの教科がどう組織的・系統的

に担うことができるのかということである。したがって、近代教育史に登場した公民教育は、それがいかなる内容構成をもつものであれ、およそ国民個人（生徒）に何らかの意味での政治意識の養成を不可欠の与件として成立し、そのことによって国家・社会に対する個人の参与を実現しようとしてきたことを最大・共通の特徴とするのであり、強烈な国家意識養成を内容としたドイツの公民科ですら、単なる国家への絶対的服従の教育であったのではなく、一定の政治意識養成を媒介とした国民の自発的な政治参与を前提としたものであったとされる<sup>58)</sup>。

そして、斉藤は、近代的立憲主義の教育的保障形態として登場する公民教育には、「イデオロギーとしての公民科教育」と「理念としての公民科教育」の二者が絡み合いながら存在していたとその両義的性格を捉えている。前者は、体制維持のイデオロギー教育の一環として国家への忠誠心の養成を軸として展開されるもので、その内実は、国民の政治参加を名目とし形式的には政治主体とされた国民も、実質的に体制内に受動化され政治の客体として馴化されるものであった。後者は、前者の否定の上にたち、国民の政治参加を、真に全社会的規模で実現するために、「市民としての基本的権利の自覚と自治の原則のうえにたって公共的生活をみずから組織する市民の形成」をめざすものであった<sup>59)</sup>。

斉藤がいう「イデオロギーとしての公民科教育」と「理念としての公民科教育」は、それぞれ、勝田が提起した「国家に対する忠誠や義務の観念をつくりあげる意図」と「市民としての基本的権利の自覚と自治の原則の上に、公共性生活をみずから組織する市民の形成をめざす意図」に呼応するものである。

日本の公民教育は、近代公教育の体制そのものが天皇制絶対主義国家体制の強力な支柱であったことは事実であり、このような歴史的状況に制約される中で、「体制維持イデオロギーの形成」（＝イデオロギーとしての公民科教育）が主流であったことは否めない事実として斉藤も認めている。しかし、視野を民間における公民教育論に広げた場合、そこに一定の限界を含みながら、「基本的人権の自覚と自治の原則」（＝理念としての公民科教育）と結びついた側面もあり、斉藤は、こうした現実をふまえて日本の公民教育の歴史を捉える必要性を提起している<sup>60)</sup>。具体的には、日本における公民教育を歴史的に分析する際の方法として、「オオミタカラとしての公民」と「近代立憲国民としての公民」という、二つの概念を分析軸として設定し、この二つの概念を内在させながら、公民教育が成立

し展開していった歴史的過程を明らかにするという方向性を示している<sup>61)</sup>。

その他に、公民教育の両義的な性格に着目したものとして、松野修の研究にも言及しておきたい。松野は、日本の公民教育の歴史的特徴について、明治初期を起点とし、青年学校で修身及公民が必修科目とされた1935（昭和10）年までのほぼ60年間を視野におさめ、その間の公民教育の成立と変容を、特に「自由」「法」「競争」など社会科学の基礎的概念が、修身・法制及経済、公民科等の教科書の中でどのように説明されてきたかを中心に分析している。分析にあたって、松野は、公民教育を、「修身科」に代表される天皇制神話を通じて国家への忠誠心を情緒的に高揚させようとした「天皇制家族国家観に立脚する公民教育」と、「法制及経済」「公民科」に代表される近代社会の原理を系統的に理解させようとした「自然権論を基調とする公民教育」の二つに類型化しているように、その両義的な性格を意識している。松野が分析の中心にしているのは、後者の「自然権論」の方であるが、それはさらに、「社会秩序の正当性を何らかの超越的権威から導出する社会实在論」と「社会秩序は各人の自由な行動を基礎として形成されるとみる自由主義」の二つの潮流に区分され、「天皇制家族国家観」と「社会实在論」が大きな潮流を占め、「自由主義」は主流とはならなかったと位置づけられている<sup>62)</sup>。

図表1で示すように、松野のいう「天皇制家族国家観に立脚する公民教育」と「自然権論を基調とする公民教育」は、それぞれ、勝田の「国家に対する忠誠や義務の観念をつくりあげる意図」と「市民としての基本的権利の自覚と自治の原

図表1 公民教育の両義的性格

	修身科	法制及経済・公民科
勝田守一	国家に対する忠誠や義務の観念をつくりあげる意図	市民としての基本的権利の自覚と自治の原則の上に、公共性生活をみずから組織する市民の形成をめざす意図
斉藤利彦	イデオロギーとしての公民科教育（オオミタカラとしての公民）	理念としての公民科教育（近代立憲国民としての公民）
松野修	天皇制家族国家観に立脚する公民教育	自然権論を基調とする公民教育 <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding-left: 5px;">           キリスト教的社会实在論の立場            自由主義経済の立場         </div>

（筆者作成）

則の上に、公共性生活をみずから組織する市民の形成をめざす意図」に、斉藤の「イデオロギーとしての公民科教育」（オオミタカラとしての公民）と「理念としての公民科教育」（近代立憲国民としての公民）に呼応するものである。松野の独自性として、後者の「自然権論」の部分をさらに二つに区分した点にあり、このことは、公民教育が両義的な性格を有しつつも、その内部においては、さらに複雑な構造を有していた可能性を示唆している。

ちなみに、社会教育研究においても、こうした公民教育の両義的性格は指摘されている。森口兼二は、日本における社会教育の本質を歴史的に探究する過程で、社会教育論の類型の一つとして、公民形成の社会教育（公民教育としての社会教育）に着目している。森口は、社会の成員たるに適應する資質・能力の形成は、家庭教育や学校教育の課題でもあり、社会教育の独占領域ではないとしつつも、1920年代に隆盛する近代的な意味での公民教育は、普通選挙法の実現を間近にひかえ、初等教育しか受けていない多くの社会成員に対して、政治参加をするにふさわしい資質・能力を付与するべく社会教育の中心領域として特に重要視されたことを指摘している。

そして、1920年代に誕生した公民教育としての社会教育論には、吉田熊次に代表される「国家のための公民教育論」と、森口繁治<sup>63)</sup>に代表される「権利としての公民教育論」の二類型があったとしている。森口によれば、前者は、国家が主体となり、国民を国家形成に能動的に関わらせようとする国民統合の論理に基づいていて、後者は、権利としての政治参加を行うための自治能力を高める必要性という論理に基づいていたとされる。このように二つの類型があるとしながらも、普通選挙法成立（1925年）前後に各地で展開された一連の公民教育に関する講習会において、講師の大半は「国家のための公民教育論」に傾いており、「権利としての公民教育論」が前面に出てくることはなかったとされる<sup>64)</sup>。

このように、森口が、公民教育としての社会教育論の中に「国家のための公民教育論」と「権利としての公民教育」の二つの潮流を見いだしているように、社会教育史の文脈においても、公民教育の両義的性格が一定程度意識されてきたといえる。そして、森口は後者の潮流を積極的に位置づけ、「立憲政体の下で自治能力と権利意識をもった公民育成を必要と考えた講師が、大正末期から昭和初期の公民教育講演会に招かれていた例も紹介したとおりである。したがって、主流

ではないが、民主的公民教育にも戦前と戦後の連続性は認められるのである」<sup>65)</sup>と、戦前の公民教育論には、戦後民主主義の下での教育観につながる視点があったことを指摘している。

#### 4 本研究における公民教育分析の視点 — 重層性という視点 —

先行研究の検討を通じて、公民教育史研究において、公民教育の内的構造を意識した研究が蓄積されていく中で、公民教育が両義的な性格によって特徴づけられ、そうした本質をふまえた上で、公民教育を捉えていくという方法的な認識が広がりつつあることが確認できた。

公民教育にこうした両義的な性格が内在していたことは、国民国家における国家統治原理を絶対主義王政との関係の中で捉えることによって、より鮮明に浮かび上がってくる。国民国家における統治原理は、国民的一体性の意識の共有が求められるとともに、近代的立憲主義に基づいて、国民が自発的に社会的秩序の形成に参加していくことが求められるという構造をとっていたが、そこでは、絶対主義王政における、国王（君主）の支配権を絶対的なものとする王権神授説にかわって、すべての人間は生まれながらにして自由で平等であるとする、自然権の論理に立脚した天賦人権論が重要視される。

国民国家形成のために、そうした自然権の論理を、国家も否定することができなくなるが、そこでは、必ずしも国家の権威と国民主義の論理が対立したわけではなく、広範な国民の自発的で意識的な同意によって、国家の権威はむしろさらに強力なものになっていったとされる<sup>66)</sup>。このことは、政治史、法制史研究において、初期近代の国民国家が絶対主義王政の随伴現象とみなされてきたように<sup>67)</sup>、絶対主義王政で重視された国民支配の論理は、近代における国民国家の形成の段階においても、自然権の論理を媒介させながら継承されていったことを意味している。

こうして、国民国家は、常に国家を統合し、国民を支配しようとする統合の論理と、市民が自治的に国家を治めていこうとする統合の論理という二重の統合の論理が働くことによって形成されていくこととなり、そのことが、まさに公民教育の両義的な性格を生み出したといえるだろう。

本研究においては、公民教育の両義性という視点をふまえつつ、公民教育の重



層性という視点に着目する。その理由は、大きく次の二点から説明できる。

第一に、公民教育に内在する二つの性格は、国民国家の形成過程において、国民を統合しようとする論理と、市民が自治的に治めていこうとする論理とが、並存し交錯しあう関係をとっていたように、必ずしも相対立するものではなかったと考えられるからである。したがって、二つの論理が相対立している状況を連想させる両義性という言葉よりも、二つの論理が相対立しつつも相互に浸透し合う状況を連想させる重層性という言葉の方が、公民教育に内在する特性を表すのに適した表現であるといえる。

第二に、松野も公民教育が両義的な性格を有しつつも、その内部においては複雑な構造を有していたことを示唆しているように、公民教育に内在する性格は、日本の国民国家の特徴をふまえると、二つの特徴のみで表されるほど単純ではなく、複数の特徴がそれぞれ相互に浸透しながら重層的な関係を取りながら内在していたと捉える方が、その実態を反映していると考えられるからである。

それでは、具体的にどのような重層的な性格が内在していたのだろうか。それは、以下に示すように大きく三つの特徴から構成されていたと考えられる。

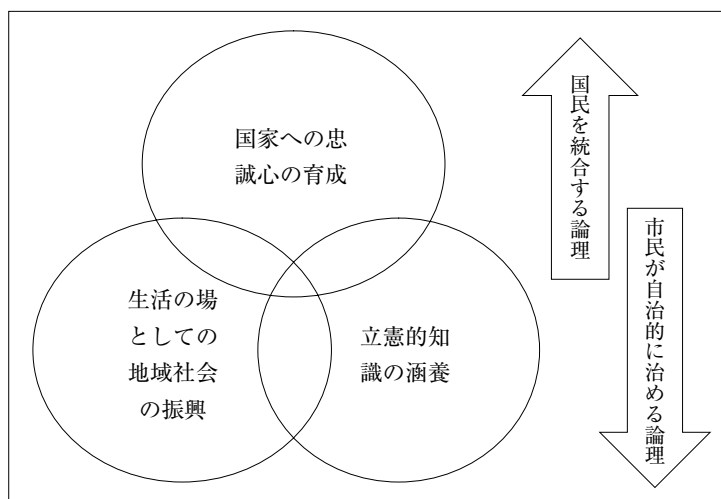
日本における国民国家の形成においても、いわゆる二重の統合の論理はみられるが、戦前日本の国家が「天皇制絶対主義国家」と位置づけられてきたように、国民を支配しようとする論理が天皇制（君主制）と強固に結びついていた点に日本の特徴がある。したがって、日本においては、国民を支配するための体制的なイデオロギーと結びついた公民教育が主流であり、近代的立憲主義に基づき市民が自治的に治めていこうとする公民教育は傍流にとどまっていたと捉えられる。しかし、それでも、近代的立憲主義と天皇制とが矛盾をきたさずに共存するという日本の立憲主義とでもいうべき形態をとることで、公民教育における「天皇のオオミタカラとしての公民」と「近代立憲国民としての公民」という二つの概念が、後者が前者に包摂されるという形で前者が強い力関係を有していたものの、相互に浸透し合うという関係をとっていたと考えられる。

そして、日本の国民国家の場合、地域共同体を媒介させるという大きな特徴をもっていたことにあらためて注目する必要がある。地方改良運動期において重視された自治民育には、「国家への忠誠心の育成」と「生活の場としての地方社会の充実」という緊張関係に立つ二つの論理が内包されていたが<sup>68)</sup>、この時期に

公民教育の概念化がもたらされていったことをふまえれば、この二つの論理は、公民教育を構成する論理の基盤とも位置づけられる。このことは、日本においては、市民が自治的に治めていくという論理は、近代的立憲主義の観点からのみでなく、地方改良運動期の自治民育の観点もふまえて捉える必要があることを意味している。近代的立憲主義の場合は、立憲的知識の涵養や一定の政治参加を通じて、国民が自治的に治めていくことが重視されるのに対して、自治民育の場合は、地域社会における生活を基盤として地域を自発的に振興していくことが重視されている点に相違があり、日本の公民教育においては、これら両方の特徴が内在していたと理解すべきである。

以上の議論をふまえれば、次のようにまとめられる。日本における公民教育は、国民を支配しようとする統合の論理と結びつく「国家への忠誠心の育成」が位置づく一方で、市民が自治的に治めていく論理と結びつく「立憲的知識の涵養」と「生活の場としての地域社会の振興」が位置づくという、大きく三つの特徴を内在させていたと捉える必要があり、こうした特徴は、生活者としての公民という視点とも結びつく「公民教育としての社会教育」という関係から見るから

図表 2 公民教育の重層的性格



(筆者作成)

こそ捉えられる特徴であるということである。こうした公民教育の重層的な構造は図表2のように示される。

ここまで本研究が、これまでの社会教育史研究、及び公民教育史研究との関連でどのように位置づけられるのかを整理してきたが、「公民教育の視点から社会教育の形成と展開を捉える」ことを骨子とする本研究は、「公民教育としての社会教育」研究として、両方の研究領域を統合するものとして位置づけることが可能であり、こうしたアプローチをとることで、「生活者としての公民」という社会教育の観点もふまえた「国家と民衆のダイナミズムの歴史」として公民教育史を描くことが可能となるとともに、国家と民衆の相互浸透の関係をふまえたより精緻な社会教育史観を構築していくことが可能となるのである。

### 第3節 研究の方法と対象

本節では、本研究における課題にせまっていく上で、どのような方法を用いるのかについて、その対象と視点も含めて明確にする。A項では、思想分析という方法を中心にすえることが妥当であることを明示する。B項では、具体的な思想分析の対象について、その理由と妥当性も明示しながら、複数の論者を選定する。そしてC項では、選定した論者たちの思想分析を行う際の視点を明示する。

#### A 研究の方法

本研究では、社会教育の基底にあった公民教育を、その重層性という特徴を捉えつつ、それが公民館を主体とする戦後の社会教育構想にどうつながっているのかを検討することを通じて、社会教育史観の再解釈を行っていくわけだが、こうした課題にせまっていく上での方法として思想分析を中心にすえる。なぜ、思想分析という方法をとるのかという点について、以下で、重層性という公民教育史分析の観点と、社会教育史観の再構築という観点の両面から述べる。

公民教育の重層的性格を捉える上で、なぜ、思想分析が有効なのかといえば、実際に、日本において政策や事業として展開された公民教育は、体制維持イデオ

ロギーの形成という側面が支配的で<sup>69)</sup>、公民教育の内的構造を意識して分析することは容易ではないからである。つまり、政策や事業の分析においては、公民教育が果たした政治的役割や政策側の意図の解明に力点を置かざるを得ないため、どうしても、公民教育の反動的性格を前面に出す評価に収斂しがちで、そこから公民教育の重層的な性格を捉えようとする志向は後退することとなる。

こうした中で注目されるのが、各論者が提起していた公民教育の思想である。公民教育が本格的に展開されていく中で、多くの論者が公民教育について論じたが、それらは必ずしも政策や事業に反映されたわけではなく、このことは、各論者が提起した公民教育の思想には、公民教育の重層的な性格が、より見えやすい形で内在していた可能性を意味している。

したがって、公民教育の重層的な性格を捉える上では、その思想を分析するという方法が有効になってくるのである。特に、各論者が、公民を育成するにあたって、どのような国家観、立憲主義観のもとで、天皇制と立憲主義の関係について考えていたのかという点と、地域社会における民衆の生活の向上と国家の発展との関係をどのように結びつけていたのかという点は、日本型国民国家のもとで生成・展開された公民教育の重層的な思想構造を明らかにする上でも重要な課題となる。

ただし、本研究で設定した公民教育の重層的な性格を構成する三つの特徴について、論者によって、その構成のバランスは多様であり、その意味でも、特定の論者に絞って分析を進めていくだけでは不十分であり、複数の論者に焦点をあてることが重要となってくる。そうすることで、各論者の相互の関係、内的構造のより精緻な分析も可能になると考えられる。

また、本研究が、公民教育に着目して社会教育の形成と展開を捉えていくことを考察の中心にしている以上、社会教育史分析の観点においても、必然的に公民教育分析の観点を踏襲して思想分析を中心にすえる必要があるが、社会教育史観を再構築していく上での社会教育史研究の方法論としても、思想分析が有効である点にも着目する必要がある。

この点に関して、注目されるのが倉内史郎の研究である。松田武雄によれば、倉内の研究は、資本主義の確立過程における構造的な要因として社会教育の本質を分析するのではなく、それぞれの社会教育の思想や社会教育観をそれ自体に即

して検討することにより、その時代の社会教育の思想や社会教育観の特質を明らかにし、それぞれのずれや多様性を描いている点に方法的な特徴があるとされる<sup>70)</sup>。従来の社会教育史観が、特定の価値観や戦後に構築された教育史観によって描かれてきた傾向が強いことをふまえれば、倉内にみられるように、社会教育の思想そのものの論理構造をリアルに把握するという方法は、より精緻な社会教育史観を描いていく上でも重要な手法となる。

さらに、研究を遂行する上で、現実的な状況からも思想分析が妥当であることは説明できる。社会教育の組織化以降、社会教育においても公民教育事業は一定程度展開されたが、その実態はほとんど明らかにされていない。その背景には、学校教育における公民教育が、「公民科」の教科書や各種政策文書として、それなりにまとまった資料が存在しているのとは対照的に、社会教育に関しては、資料がほとんど残されていないことが大きく関係している。そのため、事業や政策に重きをおいた時系列的な分析は困難を極めることが予想され、その点からも思想分析が有効となる。

以上の議論をまとめれば次のようになる。それは、戦後社会教育の構想にも影響を与えた複数の論者を、戦前から戦後にかけて、その公民教育論に着目して思想分析を行うことが、本研究における課題にせまっていく上で、最も有効な方法となるということである。

## B 研究の対象

そして、具体的な思想分析の対象として、複数の論者を選定する必要があるが、その条件として、以下の三つの視点を重視する。

第一が、公民館を主体とする戦後の社会教育構想に影響を与えている点である。第二が、戦前において、学校教育における公民科だけに収斂しない、社会教育をも視野に入れた公民教育論を提起していた点である。そして第三が、提起していた公民教育論において、重層的性格を見いだすことができるという点である。これら三つの条件を満たす論者として注目されるのが、戦前における自由主義的知識人に括られる関口泰（1889-1956）、田澤義鋪（1885-1944）、下村湖人（1884-1955）の三人である。

関口は、戦後改革期において文部省社会教育局長を務めた後、教育刷新委員会委員なども歴任し、戦後の教育政策形成にも関わっているが、社会教育局長時代には、部下であった寺中作雄が社会教育局公民教育課長として、公民館構想を提起した関係にあり、寺中にも大きな影響を及ぼしたとされる<sup>71)</sup>。寺中も後の回想の中で、戦前から公民教育・政治教育論者として名高かった関口が、社会教育局長就任に際し、社会教育の中心が公民教育で、それを恒久的なものとして発展させるために公民教育課を設置したことを述べている<sup>72)</sup>。

戦前における関口は、公民の原理など公民教育の理論的な議論を展開する一方で、学校外における公民教育の方法や公民教育論を軸にすえた教育改革案を提起していたように、実践的な議論も展開していった。その特徴は、「大正デモクラシーにおける最も良質な理論を受けつぎ、教育における平等と権利の原則を基底にも」ち、「一定の限界を含みながら、基本的人権の自覚と自治の原則と結びついたものであったと評価されているように<sup>73)</sup>、関口の思想において、公民教育における「市民が自治的に治める論理」（特に、立憲的知識の涵養を中心としたもの）も明確に内在していたと考えられ、公民教育の重層的な性格を捉える上でも重要な検討対象として位置づけられる。

一方で、青年団指導者として知られる田澤と下村も、寺中に影響を与えた人物として社会教育関係者の間では広く知られてきた。戦前日本の社会教育は、戦後の公民館のような施設がほとんど存在しなかったこともあり、「農村中心」「団体中心」「青年教育」等によって特徴づけられるが<sup>74)</sup>、これらの特徴をすべて合わせ持っていた典型的なものが青年団であり、社会教育史研究においても青年団研究は特に精力的に進められてきた<sup>75)</sup>。そして、戦後の公民館構想は、特に、小野武夫、下村湖人、田澤義鋪、鈴木健次郎らの戦前日本の青年団指導者たちの「村づくりの発想」に基づいていたとされ<sup>76)</sup>、実際に、田澤や下村の影響を受けた鈴木が、寺中とともに公民館の普及にあたったこともあり、公民館構想との関連でも、田澤と下村は常に言及されてきた。

戦前における田澤と下村は、特に農村青年を対象として、地域社会に根ざした「公民」の育成を、教育実践を通じて、よりリアルなものとして創出していこうとしたように、公民教育を学校（教科）だけに収斂させずに、広く地域社会における生活者としての公民育成まで視野に入れていた。したがって、両者の思想に

において、公民教育における「市民が自治的に治める論理」（特に、生活の場としての地域社会の振興）も明確に内在していたと考えられ、両者も関口と同様に、公民教育の重層的な性格を捉える上での検討対象として重要な位置を占める。

このように、本研究における思想分析において、この三人は重要な位置にあるが、三者の関係は次のように整理できる。関口は、どちらかといえば講壇的な立場から、「立憲的知識の涵養」を重視した公民教育論を提起していたのに対して、田澤と下村は、どちらかといえば実践的な立場から、「生活の場としての地域社会の振興」と結びつけた公民教育論を提起していた点に特徴がある。

それ以外に注目すべき論者としてあげられるのが、前田多門（1884-1962）と蠟山政道（1895-1980）の二人である。戦前から地方自治や立憲自治の観点から公民教育論を提起していた前田は、関口や寺中と同様に、戦後教育改革に関わったが、前田の場合、文部大臣という立場から、公民教育を柱とする教育改革を進めようとした点に特徴がある。一方で、戦前から著名な政治学者・行政学者として知られる蠟山は、政治と教育の原理的探求に基づく体系的な公民教育論を提起するとともに教育評論も積極的に展開し、戦後も政治学の立場から公民教育を基底にすえた教育論を展開し続けた点に特徴がある。前田と蠟山は、教育実践家というよりは評論者としての特徴が強く、また、社会教育をも視野に入れた「立憲的知識の涵養」を重視した公民教育論を展開した点で、関口に近い立場であったといえる。

以上、具体的な思想分析の対象として五人を選定したが、これ以外にも取り上げるべき論者は存在する。例えば、1920年代から30年代における社会教育行政創設期において、官僚の立場から社会教育の組織化に関わった乗杉嘉寿や川本宇之介、同時期に教育学者の立場から、社会教育の理論化を図ろうとした春山作樹などがそれにあたる。

彼らを取り上げない理由は、本研究では、社会教育の形成過程において、その基底にあった公民教育を捉えることに力点をおいており、彼らのように社会教育に正面から関わり、その中で公民教育を論じた人物よりも、公民教育を論じ、あるいは実践しようと試み、その中で学校外の教育（社会教育）への視野を持ち合わせていた人物を考察の中心に置く方が、研究課題に即しているからである。ただし、川本などは、戦後の教育改革にも関わり、また、戦前において特に体系的

な公民教育論を論じている点では無視できない存在でもあるので<sup>77)</sup>、本研究においては、直接の思想分析の対象としては位置づけてはいないものの、必要に応じて、本研究で主要に取り上げる論者との比較考察という観点から言及する。

本研究で着目する自由主義的知識人たちは、戦後初期社会教育の形成との関連で、その名前こそたびたび言及されてきたものの、これまで十分に考察されてきたとはいえない。前田に関しては、戦後直後に文部大臣を務めたこともあり、教育史研究を中心に、一定程度分析がなされてきたものの、関口と蠟山に関しては、ほとんど分析がなされてこなかったとよい。一方で、田澤と下村に関しては、青年団史の文脈で考察は一定程度なされてきたが、戦後初期社会教育との関連では、深い考察がなされないまま、例えば次のように理解されてきた。それは、戦後初期の社会教育施策・行政を中心的に担った関口泰、寺中作雄、鈴木健次郎らは、戦前体制内のリベラル派の田澤義鋪、下村湖人につらなる人々であり、このような人的つながりが、戦前の田澤・下村の「国家に奉仕する国民」を育成しようとする「公民」像（＝天皇制絶対主義の理念に結びつくもの）との連続性を生み出してきたというものである<sup>78)</sup>。

このように、戦後初期社会教育の基底にある公民教育論、とりわけ公民館構想の基底の思想については、寺中に影響を与えたとされる自由主義的知識人たちの思想との比較考察も十分に行われないうまま、人的つながりをもって、「国家に奉仕する国民」を育成しようとする「公民」像という解釈が導き出されてきたのであり、それは、長らく定着してきた社会教育史を捉える二項対立的な枠組みに依拠するとともに、公民教育の重層的性格をふまえないことによって、結局のところ、戦前の天皇制家族国家観に収斂させるものとなってきたといえる。

本研究においては、戦前自由主義的知識人たちの公民教育論を社会教育との関係も意識しながら、公民教育を歴史構造的な公民教育の機能（天皇制絶対主義の論理）に収斂させずに<sup>79)</sup>、彼らの思想形成過程に即して内在的に分析する。そして、公民教育の重層的性格を捉えるとともに、戦後初期社会教育の基底にあった思想、具体的には、公民館構想の基底に位置づいていた公民教育論にどのように結びついていたのかを、戦前自由主義的知識人同士、及び、寺中との比較考察を行うことを通じて明らかにする。そのことで、戦後初期社会教育の基底に存在した公民教育論が重層的な構造をなしていたことが浮き彫りになり、従来の社会



教育史観をより精緻に捉え返すことが可能となる。

## C 公民教育としての社会教育の思想分析の視点

公民教育分析の視点として、本研究において、その重層性に着目することは述べたが、本研究の主題となる公民教育としての社会教育の思想分析を行っていく上で、さらに「ペダゴギークとポリティーク」「実践的立場と講壇的立場」という二つの視点に着目する。

### 1 ペダゴギークとポリティーク

小川利夫は、時代背景も視野にいれて、大正期の社会教育思想を「教育的デモクラシーとしての社会教育」思想と位置づけ、同時期に興隆した公民教育論との関連に着目している。そして、公民教育としての社会教育論を検討していく上で、歴史学者の上原専禄が国民教育論の中で提起したペダゴギーク的発想（教育学的発想）とポリティーク的発想（政治学的発想）に着目している。

ここで、「公民教育」と「国民教育」の相違をどのように捉えるかという問題に直面するが、この点に関して小川は、「公民教育論は多かれ少かれ“国民教育論”でもあるからである。いいかえるなら、その意味で公民教育論には新しい国民教育論としての性格や色彩がつけまわっているからである。その理由はほかでもない。それは公民教育論というものが、何よりも時代の変化にともなう国民的ないし国家的要請にもとづくものであったからである」<sup>80)</sup>と、公民教育と国民教育の同質性を指摘している。

実際に、公民教育論が一大教育思潮を形成し始めた当時の論者たちも、公民教育と国民教育が非常に近い概念であると理解していた。例えば、戦前において哲学者の立場から自治公民について論じ、戦後改革期には教育刷新委員会委員も務めた大島正徳は、国民教育は、初等教育や中等教育など教育全体を含めている点で広い概念であり、そこに公民教育も含まれるが、当時の立憲自治の制度の下では、国民の具体的な現実生活は、まず自治体を中心として公民の意義を明らかにし、議会政治に参加する資格としての参政権、つまり、政治生活上の公民としての意識を明瞭にすることが重要であり、公民教育という文字を用いて、立憲自治

の国民たる自覚を促すことが適切だとしている<sup>81)</sup>。また、戦前に奈良女子高等師範学校付属小学校で主事を務めた眞田幸憲は、国民と公民の違いとして、国家という組織の下に、自己の立場を認める場合が国民であり、国家の中に組織されているそれぞれの団体それ自体の目的を認識し、団体の一員として、自己の立場を意識している場合は公民となるとして、同一の社会人が、団体の目的と成員としての立場を意識する場合に生ずる観念の違いであるとしている<sup>82)</sup>。

このように、国民教育に比べると公民教育は、地域社会における所属組織や日常生活と結びつけられている点に特徴があり、その意味では国民教育の方がやや広い概念といえるが、立憲国家の一員として責任を果たしていくという目的は共通しているように同質的に捉えられることが分かる。そもそも、公民教育が国民国家の形成と展開の中で登場してきたことを考えれば、公民教育と国民教育を同質的に捉えるのは妥当な見方といえる。それでは、以下で、小川が、上原専禄の国民教育論から、どのような公民教育としての社会教育思想分析の視点を引き出していったのかをみていきたい。

上原専禄は、国民教育論について論じる中で、「国民づくり」の教育としての「国民教育」が要請されてくる流れとして、「人間づくり」の教育としての「人間教育」の抽象性、恣意性、遊戯性をどう克服するかという問題視点に立ったペダゴギーク（教育、教育論）そのものの問題領域と、今日の日本の政治、経済、社会、文化の一切の問題を「政治的に」どう解決するかという問題視点に立って、それらの問題をにないうる実践主体としての「国民」を造出する意味でのポリテイク（政治、政治論）の問題領域の二つをあげ、それぞれの時代の、それぞれの社会における歴史的・現実的問題をにないうる新しい「人間」を造出する仕方において解決していくことが志向されているかぎり、「教育」はやはり高い次元における「政治」にはかならないとしている<sup>83)</sup>。

小川は、上原の考え方を援用して、公民教育としての社会教育論を区分している。ペダゴギーク的と位置づけられているのが、春山作樹、川本宇之介であり、一方でポリテイク的と位置づけられているのが、関口泰、蟬山正道、社会学者・経済学者であった高田保馬、法律学者であった森口繁治である<sup>84)</sup>。前者は教育学理論、社会教育学理論の形成に貢献し、教育機会の均等、社会教育の充実など教育改革を提起していた人物が主に位置づけられ、後者は教育学以外（特に

政治学)の学問領域で、政治改革、社会変革を提起していた人物が主に位置づけられている。

なお、小川があげている論者は、川本は教育機会の均等を、関口、蠟山は政治制度の民主化を、森口繁治は国民の権利としての政治参加を提起していたように、デモクラシーの思想を基底にすえた公民教育論を展開していたという意味では共通点がある。実際に、小川は、蠟山の公民教育論に言及する中で、「しかし、そのような(蠟山の※筆者加注)公民教育の『真の姿』はもちろん現実ではなかった。現実には、それとは文字通り対照的な公民教育が政治過程のなかにまさに『融合』される形で国家主義的に組織化されていった」<sup>85)</sup>と述べているように、小川が、取り上げた公民教育論が、現実に行進していた国家を統合する論理の側面を強く帯びた公民教育に抵抗する性質を帯びていたと捉えられる。その意味では、小川が取り上げた論者は、先に言及した森口兼二の公民教育としての社会教育論の二類型でいえば、「権利としての公民教育」の文脈に位置づく論者に近いものといえ、小川は意識的に、公民教育論の中に、いわゆる「市民が自治的に治める論理」とつながる系譜を見いだそうとしていたことがうかがえる。

そして、ペダゴギーク、ポリティークという観点に着目して、これまでの社会教育研究、特に思想史研究をふりかえるならば、総じて、ペダゴギーク論者に重点がおかれてきたといえる。春山は、戦後の社会教育研究の第一人者である宮原誠一の世界教育論との関係を問う視点から、川本は戦前における社会教育行政の成立との関連で常に言及され、それぞれの公民教育論の一端も明らかにされてきた。その一方で、蠟山、関口といったポリティーク論者に関しては、その存在が言及はされるものの、本格的に分析した先行研究はほとんど存在してこなかった。

春山が遺した「社会教育とは家庭学校以外に行われる教育的活動で組織化の道程に入り来りつつあるものを指す」<sup>86)</sup>という言葉にあらわされているように、戦後社会教育の原型が形成されつつあった大正期から昭和初期において、社会教育の組織化に直接的に貢献した文部官僚や教育学者、つまり、ペダゴギーク論者に関心が注がれてきたのは、ある意味必然的ともいえる。ポリティーク論者は、ペダゴギーク論者ほど、正面から教育論を論じておらず、むしろ、国家と公民の関係を中心とした政治学的な議論を中心に行っていたこともあって、これまでそ

れほど関心が寄せられてこなかった。

ところで、社会教育はしばしば、教育と政治の中間に位置するといわれるが、この点について、小川利夫は、戦後改革期において、連合軍総司令部経済科学局公衆健康衛生課長であったG・F・ローリッヒ（George F. Rohrllich）の社会教育観にも明確に見いだし、社会教育の普遍的な特質として位置づけている。ローリッヒは、文化や与論を変化させることは、教育の問題ではなく政治の問題であるとして、その場合、「正規の教育の課程」である学校教育はあまり役立たず、むしろ社会教育（成人教育）が必要であるとする。そして、社会教育（成人教育）の特徴を、「政治と教育との間に、両者の限界に近い領域」をなし、その形式と名称は教育的であるが、その内容と機能は、教育というよりもむしろ「与論指導」ともいべき「多くの指導方法をそのうちに含んで」おり政治的であるとする。その上で小川は、ローリッヒの指摘は、伝統に反対したりこれを改革（政治的な過程を通して）したりする可能性を多く含む社会教育（成人教育）が、多くの場合、社会の要求によりよく従うことよりも、自分自身の希望に従って社会を形づくることに興味をもっている成人を、主な対象としていることにも関係しているとまとめている<sup>87)</sup>。

このように社会教育が、学校教育以上に、政治との関連で捉える必要性がある以上、上原専録がいう、政治、経済、社会、文化の問題を「政治的に」どう解決するかという問題視点に立って、それらの問題を担いうる実践主体としての「国民」を造出するポリテイクという視点が、社会教育を捉える上でも重要な視点となってくることが分かる。実際に、社会教育は、学校外における広い意味での教育を包含し、学習者主体という論理も強く働き、ノンフォーマルな教育をも視野に入れ、また、社会的課題、地域課題、生活課題と結びつく学習内容が強く志向されてきたという意味では、学校教育以上にポリテイク的視点が求められるともいえる。

したがって、公民教育としての社会教育論においても、ポリテイク論者にも注目することが求められる。特に、戦後初期社会教育の基底にある公民教育論の検討にあたって、その背景にある国家観、公民観をどう評価するかを問う際に、ペダゴギク論者だけでなく、国家と公民の関係についての議論を展開したポリテイク論者の思想にせまっていくことは重要となる。

本研究で取り扱う論者を、ペダゴギーク、ポリテュークという区分に即して大まかに整理を試みるならば、田澤と下村は、教育論の文脈から公民教育を提起していた側面が強く、二人とも地域における青年団教育にも実際に関わっていたという意味で、ペダゴギーク論者として位置づけられる。一方で、関口、蠟山、前田は、民主的な議会政治や自治精神の強化という政治学的な文脈から公民教育を提起していた側面が強く、特に国家と公民の関係などに関する議論も展開したという意味で、ポリテューク論者として位置づけられる。

ただし、小川も指摘しているように、両者は機械的に明確に区分できるものでなく、「公民教育」から公民政治へというアプローチ（ペダゴギーク）と、「公民政治」から公民教育へというアプローチ（ポリテューク）という二つの発想が常に葛藤していると捉える方が妥当である<sup>88)</sup>。その意味では、このような大まかな区分を留意しつつも、取り上げていく論者において、ペダゴギーク的側面とポリテュークの側面がどのように内在し、相互浸透していたのかを問う視点も重要となってくる。

このことは、田澤を例にあげれば、これまでの社会教育研究においては、青年団論、教育方法論の観点から分析されてきたが（つまり田澤のペダゴギーク的側面が特に着目されてきた）、彼が関わった選挙粛正運動、政治教育活動など、ポリテュークの側面からの分析も必要であることを意味する。実際に政治史研究、近現代史研究においても田澤に関する先行研究は多岐にわたって存在するので、それらの知見もふまえた考察が必要となってくる。

## 2 講壇的立場と実践的立場

寺中に影響を与えた五人の論者は、官僚や評論家として、あくまで公民教育の必要性を説くことに力点を置いていた講壇的立場と、教育実践を通じた「公民」育成にも関わった実践的立場という二つの立場に大きく区分できる。関口、蠟山、前田は、講壇的立場として位置づけられるのに対して、田澤と下村は、実践的立場として位置づけられる。

講壇的立場の関口、蠟山、前田の三人は、政治の場面にも参加し、政策形成にも関わったという点で共通項がある。蠟山は、戦前戦後を通して、政治学者の立場から公民教育について論じつつ、選挙制度や議会制度等の政策審議の委員への

就任、戦時下には政策研究団体である昭和研究会への参加を果たしている。一方で、関口と前田は、戦前には東京朝日新聞社の論説委員を務めるなどジャーナリストの経験を持ち、戦後改革期には、文部省に入り、公民教育政策を提起したという点で共通項がある。したがって、関口、蠟山、前田における思想の相違や、寺中への影響の度合いなどに関する考察も重要となってくる。

実践的立場の田澤と下村は、主に地域の青年団を対象とした「公民」育成に直接関わっている。出身が同郷（佐賀）であり、熊本の旧制第五高等学校時代から交流をもち、下村が青年団教育に関わるようになった背景には、田澤の存在が大きく関わっており、田澤と下村の思想の比較分析も重要な課題となる。

ところで、民衆の下からの要求とそれに対する支配的階級の上からの対応策を合流・混在として捉えるという、社会教育史分析の新たな方法的枠組みを提起した松田武雄は、合流・混在の結節点に位置づく象徴的なものとして、戦前日本の社会教育活動において重要な位置を占めていた社会教育関係団体、その中でも特に代表的な青年団に着目する必要性を提起している<sup>89)</sup>。

したがって、本研究では、いわゆる上からの国民教化に位置づけられる公民教育に着目するわけだが、民衆の下からの要求と支配的階級の上からの対応策との結節点に位置する青年団を中心に、公民教育を実践的に展開しようとした田澤と下村は、より見えやすい形で、「上からの教化」（＝国民を統合する論理）と「下からの要求」（＝市民が自治的に治める論理）の結節点にいたとも位置づけられ、公民教育の重層的な性格について掘り下げて検討していく上でも特に重要な位置を占めるといえるだろう。このことは、彼らの思想分析の際には、農村青年に対してどのような公民育成を行おうとしたのかという観点からの検討も重要であるとともに、講壇的立場の論者とは一定程度距離をおきながら考察をしていくことも重要であることを意味している。

ちなみに、先に述べた「ペダゴギークとポリティーク」という視点とつきあわせると、「実践的立場＝ペダゴギーク論者」「講壇的立場＝ポリティーク論者」というようにカテゴライズもできそうで、一見すると、二つの立場の間には、大きな断絶があるように見える。しかし、ペダゴギーク的側面とポリティーク的側面が機械的に分けられないのと同じように、実践的立場と講壇的立場も機械的に分けられるわけではない。実際に、同じ公民教育に関心をもつ人間として、二つの

立場の間には人的交流もみられた。例えば、田澤は、戦前に内務官僚を務め、選挙粛正運動に関わったという点では前田と共通項がみられるし、戦時下の政策研究団体である昭和研究会にも参加したという点では蠟山や関口とも接点があった。その意味では、実践的立場と講壇的立場と大きく区分はできるが、思想的基盤や戦前からの動きには共通性も見いだせることが分かる。

このように、二つの立場は完全に分けられるわけではないが、公民教育の重層的な性格を捉える上では、区分することの意義は認められるし、また、本研究のように、複数の論者の思想分析を同時に扱う場合には、ややもすれば、各論者の思想分析がそれぞれ別個に展開され、全体の思想構造に関する考察が不十分となりかねないことをふまえれば、比較的共通の基盤にある論者同士をくくった上で考察した方が、全体の思想構造の把握につなげていく上でも、有効になると考えられる。したがって、本書では、大きく講壇的と実践的という二つの立場に分けた上で、それぞれの立場内における相違や、立場を超えた相違も浮き彫りにしながら、各論者の思想の展開過程を、「公民教育の重層性」という視点と、「ペダゴギークとポリティーク」という視点に着目しながら考察する。

## 第4節 時期区分と構成

### A 時期区分

本研究が対象とする時期は、社会教育が組織化されていった大正期から戦後改革期であるが、研究課題の考察を進めていくにあたっては、いくつかの時期に区分した上で、それぞれの時期の特徴を捉えつつ、時系列な変化を追っていくことを重視する。本研究において、どのように時期区分を設定するかにあたって、以下では、先行研究、具体的には、公民教育史研究及び社会教育史研究における戦前（明治時代以降）から戦後の時期区分を体系的に整理したものを取り上げた上で、それらと違った角度から時期区分を設定することを明示する。

公民教育史研究においては、学校教育における公民教育と関連する教科目の歴史の変遷を重視した時期区分が一般的である。その代表的なものとして、学校

教育における公民教育の展開と社会思想の変遷を関連づけながら体系的な通史をまとめた松野修の整理があげられる。松野は、戦後改革期までは対象に入れていないものの、明治期から昭和戦前期を対象に、第一期（1872～1890年）「明治啓蒙主義と修身教育」、第二期（1891～1919年）「立憲帝国主義と法制及経済」、第三期（1920～1937年）「大正デモクラシーと公民科」の三つの時期に区分している<sup>90)</sup>。

本研究と関わるのは第三期であるが、第三期は、実業補習学校で本格的に実施され始めた公民科が、中学校、高等女学校、実業学校など各種学校段階に拡大普及し、公民科が廃止される1937（昭和12）年までの時期が位置づけられている。実際に公民科が戦前において廃止されるのは、1943（昭和18）年の「中等学校教科教授及修練指導要目」によってであるが、松野が1937（昭和12）年までとしたのは、公民科の本質を完全に変えたとされる「公民科教授要目」の改訂によって、「公民」に代わって「皇民」という言葉が推奨されるようになり、1920年代にいち早く公民科が設置された実業補習学校において、「公民科」の名称そのものが「修身及公民」へと変質した事態を重視してのことである<sup>91)</sup>。

一方で、社会教育史研究における代表的なものとして、社会教育の政策・行政の展開過程に基づいて時期区分を行った『日本近代教育百年史』（国立教育研究所編）における時期区分と、小川利夫による社会教育の思想的展開に基づく時期区分があげられる。前者は、社会教育史における極めて体系的な通史として知られているが、①萌芽期（1868～86年）、②通俗教育期（1886～1911年）、③社会教育期（1911～29年）、④教化動員期（1929～45年）、⑤社会教育法体制期（1945～60年）と区分している<sup>92)</sup>。後者は、①明治期における社会問題としての社会教育思想（1860年代～1907年）、②大正期における教育的デモクラシーとしての社会教育思想（1907～29年）、③昭和ファシズム期における教化としての社会教育批判の思想（1930～45年）、④戦後における権利としての社会教育思想（1945～75年）と区分している<sup>93)</sup>。

両者に共通するのは、明治、大正、昭和戦前期、昭和戦後以降と元号を意識して時期区分がなされている点である。特に、本研究と関わる点では、大正デモクラシーの影響を、戦前社会教育行政の組織化の到達点ともいえる、文部省内に社会教育局が設置された1929（昭和4）年までとしている点に特徴がある。



これらの公民教育史、社会教育史の時期区分に対して、本研究では、国民国家の形成と展開の中で、公民教育が重視され、社会教育が組織化されてきたという過程をふまえた時期区分を設定する。

国民国家と国民教育の相互連関的な形成を世界システムの変動との関係をふまえて、日本の近代教育を区分したものとして注目されるのが佐藤学による区分である。佐藤は、19世紀後半の国民国家と国民教育が成立する第一期、1930年代においてその再編が進む第二期、冷戦構造崩壊後に再編される第三期の三つに区分している。以下では、本研究とも関わる第一期、第二期について詳しくみてみたい<sup>94)</sup>。

佐藤によれば、第一期は、1872（明治5）年の学制被仰書から始まって、1900（明治33）年の小学校令によって、全国の学校で、均一の時間に均一の内容を均一のシステムで遂行される国民教育が確立したとされる。第二期は、世界的に見れば、スターリン的な社会主義国家、ケインズ主義的な福祉国家、ファシズム国家のいずれかの進路をとるかが問われる中で、日本がファシズム国家として邁進していくこととなった1930年代が起点とされる。戦後の六・三・三・四体制の基礎となる中等教育、高等教育の拡充や<sup>95)</sup>、終身雇用制、年功序列制、労使協調など企業における「日本的システム」は、戦時下にその基礎ができたこととされ、第二期は、1930年代から、戦後改革期、高度経済成長期を経て、冷戦構造崩壊に至るまでの時期が一体的に捉えられている。

本研究が主に対象とするのは、上記の区分でいえば、第一期の後半期、つまり、学校制度がある程度確立して社会教育の組織化が本格的に始まる時期から、第二期の途中にある戦後改革期までである。ただし、本研究の起点となる第一期の後半期は、地方改良運動期における自治民育の振興、1920年代以降の公民教育の振興など、本格的な意味での公民教育が登場及び展開した時期にあたるように、1930年代以降の国民国家の再編へと連なる時期として、つまり、第一期から第二期への移行期として理解する必要がある。

したがって、本研究が対象とする時期は、国民国家と国民教育の再編の中で、公民教育の登場と展開、そして社会教育の組織化がもたらされたという意味で、一体的に捉えられるわけであるが、本研究では、上記の第二期を、初期のファシズム期（1930年代半ばから終戦まで）と戦後改革期とに分けることによって、

以下のように大きく三つの時期区分を設定する。

まず、社会教育が公民教育を基底にすえて組織化されていった1920年代から30年代半ばの時期である。次が、戦時体制の進行下において、それが継承または変容していった1930年代半ばから終戦までの時期である。そして最後に、公民教育としての社会教育が公民館構想という形で本格的に組織化された戦後改革期である。

## B 本書の構成

本書は、第Ⅰ部、第Ⅱ部、終章から構成される。第Ⅰ部（第1章から第3章）は戦前を対象とし、第Ⅱ部（第4章から第6章）は戦後改革期を対象とする。先の三つの時期区分に即すると、1920年代から30年代半ば、30年代半ばから終戦までの二つの時期を第Ⅰ部で扱う。そこでは、社会教育を規定してきた公民教育の特質を、社会教育の形成も意識しつつ、その重層的な性格を捉えることに力点をおく。戦後改革期を扱う第Ⅱ部では、社会教育における公民教育の実現態である公民館構想の思想構造に関する考察に力点をおく。

このような大きな枠組みのもとで各章が構成されるが、各章の説明に入る前に、本書全体の構成及び分析に関わることとして、次の二点について言及しておきたい。

第一に、本研究においては、思想分析が中心となるが、公民教育、社会教育に関する政策や事業の展開についても考察の対象に含めるという点である。戦前を取り扱う第Ⅰ部に関しては、社会教育を規定してきた公民教育の思想分析が中心だが、その背景となる政策・事業との関係もふまえた考察を行っていく上で、政策や事業に関する検討も求められる。戦後を取り扱う第Ⅱ部に関しては、社会教育における公民教育の実現態である公民館構想の思想分析に重きをおくので、必然的に、戦後初期の公民教育政策、社会教育政策、公民館に関する施策に関する動向は、ある程度詳しく追っていく必要がある。

第二に、本研究は、社会教育に焦点をあてるわけだが、学校教育との関係も視野に入れながら考察を進めるという点である。その理由は、社会教育における公民教育と学校教育における公民教育とが、連動しながら展開してきた過程を見い

だすことができるからである。このことは、宮原誠一や小川利夫によって提起されてきたように、社会教育の成立及び形成が、近代学校制度の成立とも密接に関係していることを意味している。つまり、宮原は、社会教育の発達形態論を、「学校教育の補足」「学校教育の拡張」「学校教育以外の教育的要求」という三つの視点から捉え<sup>96)</sup>、小川は、宮原論においては、中等教育との関係を問う視点が弱いとして、「学校教育の代位」という視点を強調している<sup>97)</sup>。第I部に関しては、社会教育の組織化が進行した1920年代から30年代において、学校教育においても公民科が成立し普及していった経緯をふまえて、公民科の成立及び展開過程についても検討する。第II部に関しては、戦後改革期初期において、公民教育を核にすえた教育改革が展望され、その中で、学校教育においては、公民科を再び設置するという公民科構想<sup>98)</sup>が、社会教育においては公民館構想が展開されたという構図があったことをふまえて、公民科構想の展開過程の検討、さらには公民館構想との関係についても検討を行う。

以上の二点もふまえた上で、公民教育史分析における重層性という視点と、公民教育としての社会教育の思想分析における二つの視点（ペダゴギークとポリテイク、講壇の立場と実践の立場）に着目しながら、本研究における考察は進められる。以下では、各章において明らかにすべき課題を説明する。

なお、政策や事業として学校教育及び社会教育において展開された公民教育は、その内的構造をめぐって、公民教育の思想とは違った特徴を有していた可能性があり、思想分析と同時並行的に検討を行う場合、議論が拡散していくおそれもある。したがって、思想分析を中心に行う章とは切り離れた上で、戦前に関しては、第I部の最初の第1章において、戦後改革期に関しては、第II部の最初の第4章において検討を行うこととする。第1章及び第4章において得られた知見もふまえて、思想分析を行うことで、議論が複雑化することなく、実際に展開された公民教育の構造との関係など、より深い考察も可能となる。

第1章では、戦前における公民教育の展開について、1920年代から30年代半ば、30年代半ばから終戦期と時期区分に即して、次の二つの観点から考察を行う。第一に、公民教育の重層的な構造が、どのように形成され展開されていったのかを、政治社会的文脈や公民概念の思想構造に着目することを通じて明らかにする。第二に、こうした重層的な構造をとりながら、公民教育が具体化され展開

していった過程について、学校教育に関しては公民科、社会教育に関しては、町内会、講座型事業、選挙粛正運動を中心に明らかにする。

第2章では、公民教育の本格的形成にもなって、1920年代から30年代半ばに形成された体系的な公民教育論について、講壇的論者と実践的論者とに大きく区分した上で、その特徴を考察する。具体的には、各論者における思想の内的構造の特徴と論者間の相違、さらには、実際に展開された公民教育の構造との関係を明らかにする。

第3章では、政治社会情勢が変容し戦時体制となっていく、1930年代半ばから終戦期における公民教育論について、講壇的論者と実践的論者とに大きく区分した上で、その特徴を考察する。具体的には、各論者がどのような思想の内的構造を有して戦時体制と向き合ったのか、そしてそれは1930年代半ば以前の各論者の思想や、この時期に実際に展開された公民教育の構造の特徴とどのような関係で捉えられるのかを明らかにする。

第4章では、戦後教育改革が、特にその初期においては、公民教育を基底にすえて進められていったことを、政策の展開過程を中心に考察する。特に、公民教育刷新委員会答申、学校教育における「公民科」設置構想、社会教育における公民館構想に焦点をあてる。

第5章では、戦後改革期において、戦前自由主義的知識人たちがどのような公民教育論を提起し、教育改革及び教育実践に関わっていったのかを、大きく戦後教育改革に直接関わった前田と関口、直接は関わらなかった蠟山と下村とに区分して、その特徴を明らかにする。

第6章では、戦後初期社会教育における公民教育の具現化でもある公民館構想に焦点をあてて、その生みの親とされる寺中作雄の公民教育論の特徴を公民館構想の展開ともつきあわせながら明らかにするとともに、戦前自由主義的知識人たちとの比較考察を行うことを通じて、公民館構想の思想的背景が、重層的なものであったことを明らかにする。そして得られた知見をふまえつつ、戦後初期社会教育観の再解釈を試みる。

終章では、本書を通して明らかになったことをまとめるとともに、今後の課題を提示する。

なお、本書作成にあたっては、各論者の思想分析に関しては、各論者の著作

集、代表的な著作、雑誌原稿を中心に、戦前の公民教育に関する事業に関しては、文部省発行の文書を中心に資料収集を行った。それらは、全国の大学図書館、公共図書館、国立国会図書館に所蔵されているもの、全国の古本屋に散在しているものと多岐にわたっている。また、関口泰、田澤義鋪、下村湖人、戦後改革期の社会教育施策に関しては、以下の貴重な資料も活用している。関口に関するものは、遠山茂樹最終講義の講演記録も含めてその多くが、関口が晩年に学長を務めた横浜市立大学図書館に、田澤と下村に関するものは、青年団関連資料を中心に日本青年館と小金井市文化財センター（浴恩館）に、そして、戦後改革期における GHQ の社会教育施策に関するものは、名古屋大学教育学研究科の図書室にその多くが集積されている。なお、引用にあたって、仮名遣いは原文のまま、旧漢字は新字に改めている。