

地域づくり志向の社会教育における教育的価値

— 「学習・教育の手段化」批判論の基盤設定の必要性 —

片岡弘勝 奈良教育大学学校教育講座 (教育学)

The Educational Value in Social Education for Community Revitalization:

The Necessity of Founding the Base for Critical Theory
to “Utilizing Learning and Education as Means”

KATAOKA Hirokatsu

(Department of School Education, Nara University of Education)

Abstract

The purpose of this article is to clarify the educational value in social education for community revitalization, by focusing the necessity of founding the base for critical theory to “utilizing learning and education as means”. This study analyzed the research results of “*Creating the Value of Social Education for Community Development*” edited by The Japan Society for the Study of Adult and Community Education, particularly the introduction articles written by TAKAHASHI Mitsuru. Then this study clarified the following four points about the above-mentioned issue.

1. TAKAHASHI discussed the research subjects for clarifying the concept and value of social education for community development. Then he proposed five points, namely “grasping the double construction (control and reformation) of community development and social education”, “designing the ideal images of new society through criticizing the control policy”, “researching not only formal education and nonformal education but also informal education”, “approaching with evidence base by grasping the reality of facts”, “noticing marginal cases, e.g. minority groups”.

2. The biggest characteristic of above-mentioned TAKAHASHI’s proposals is to define the educational value from social standpoint. The final objects of social education that TAKAHASHI discussed are the quality of the relationship of learners and individual significance. TAKAHASHI defined these final objects from social standpoint.

3. However in TAKAHASHI’s discussion, the degree of definition of the educational value from individual standpoint is weak. Accordingly, his discussion and proposals have weakness and danger of promoting mind-control for the main current social-group values.

4. In the base of above-mentioned discussion context, this study proposed the necessity of founding the following three basic theoretical points for guaranteeing the educational value in social education. The first basic point is to notice the conflict of defining the educational value from social standpoint and individual standpoint. The second basic point is to notice the subjectivity that has immunity power against the mind-control. The third basic point is to notice the internal contradiction of the learner.

キーワード：地域づくり志向の社会教育，教育的価値，
主体性

Key Words : social education for community revitaliza-
tion, educational value, subjectivity

1. はじめに—問題意識と課題限定—

「社会教育とは何か」という問いは、社会教育の組織化（生成と展開）に関する歴史研究の中で深められてきた。日本の公教育としての社会教育史の主要画期が概ね次の五つに分節化されることは、ほぼ定説となっていると思われる。すなわち、それらは、20世紀初頭、内務行政所管の民衆教化事業に包摂されていた萌芽期、1910年代末～1920年代前半、「教育」としての性格を強めその母胎から離れ、文部行政事業（普通学務局第四課）の社会教育として独立した成立期、戦時動員下に「社会教化」に変質した戦時期、第二次世界大戦敗戦後に日本国憲法・教育基本法・社会教育法体制の下で再編された民主改革期、そして生涯学習政策が登場して展開した1980年代後半から現在に至る現段階である。このような経緯を見れば、日本の社会教育は、旧内務行政系の所管であったまちづくり、まちづくり、産業振興、社会事業および公衆衛生といった、今日でいう「地域づくり」の諸事業と密接な関わりを持たされてきたことが確められる。この点は、公立社会教育機関の首長部局移管問題が問われている2010年代末の今日、改めて再認識される関係性である。

したがって、「社会教育とは何か」という冒頭の問いを原理的に深めようとするならば、その歴史的母胎である「民衆教化」事業とどのように異なるのか、を問うことに向かわざるをえなくなる。より焦点化して言えば、「民衆教化」事業の代表的事例である地方改良運動の「自治民育」と戦後社会教育における「自治」との相違を説明することは、社会教育の本質を把握する上で不可避の課題となるのである。ところが、「自治民育」と「自治」との相違は、〈思想善導・操作・動員の客体形成としての前者〉と〈戦後の自由・民主主義・基本的人権社会の形成に関わる後者〉というイメージ理解に留まり、両者の本質的相違は、理論的には未だ十分に解明されていない⁽¹⁾。

地域づくりの政策と事業は、これまで時代状況の変化に応じて微修正されながらも継続されてきた。21世紀初頭の今日では、「地方創生」を旗印にして全国規模で官民により展開されている。このような渦中に、日本社会教育学会編『地域づくりと社会教育的価値の創造』（日本の社会教育第63集・東洋館出版社、2019年）が発行された。同書は、日本社会教育学会2016～2018年度のプロジェクト研究「地域づくりと社会教育」（以下、「プロジェクト研究」と略記する）の成果を総括したものである。プロジェクト研究代表兼同書編集委員長である高橋満は、同書「まえがき」で、プロジェクト研究の課題意識を次のように述べている。

『『地域づくり』は、現安倍政権下の中でもっとも重要な政策的課題（「地域創成」政策）」である。それは社会

教育の政策的課題にもなっている。しかし、『地域づくり』とは何か。『地域づくり』に社会教育はどのような貢献をすることができるのか。社会教育的アプローチの固有の課題と方法とはどのようなものか。あるいは、これまで前提としてきた社会教育の概念や価値そして理論的課題にどのような再検討が求められているのか。こうした諸点は詰められた議論が行われていない。[改行]社会教育学会は、プロジェクト研究として取組む中で、これらの諸点について改めて議論の深めることにした。[改行]「プロジェクト研究を推進するに当たっては、地域づくりという視点から社会教育の概念をどう再検討すべきなのか。社会教育の価値とは何か。それをどう再創造すべきなのか。公民館をはじめとする社会教育施設、及びそこで働く職員たちはどのような役割を果たすべきであるのか。こうした諸点を意識しつつ研究を進めてきた。」[傍点およびルビは引用者]⁽²⁾

傍点を記した「再検討」「再創造」という語に看取されるように、プロジェクト研究は、明らかに従来の社会教育研究の相対化を意図している。それでは、この意欲を持ったプロジェクト研究は、「地域づくりと社会教育」の関連構造及び「社会教育における教育的価値」をめぐる問題群にどの程度まで迫り得たのであろうか。本稿では、プロジェクト研究が相対化し批判的に乗り越えようとしている従来の社会教育概念・歴史研究が提起し懸案としてきた次のような基本論点に立ち返って、プロジェクト研究の成果を検証し、改めて社会教育の本質把握の視点と方法を考察する。その基本論点とは、冒頭に既述した課題意識に立つ次の二点である。

第一に、地方改良運動における「自治民育」と日本国憲法下の「自治」との理論的区別である。これは、「教化」と「教育」を区別する理論的指標の在処を探ることと同義である。明治維新以後の近代的な体制的思想操作作用は、例外なく「自発性・主体性」の涵養と利用を意図してきた。操作された「自発性・主体性」と操作に対する免疫力を有する「自発性・主体性」とを区別する論理は存在し得るのか、それはどのようなものか、が問われているのである。

第二に、これと関連して教育的価値をどのように見極めるのか、という点も検証される必要がある。筆者管見の限り、「社会教育的価値」は同書・プロジェクト研究が初めて提起した概念である。それは、これまで学校教育を含んだ上で議論されてきた「教育的価値」とどのような意味で異なる概念なのか、これまでの教育的価値をめぐる論議（教育本質論）をどの程度まで受けとめ、あるいは相対化し得ているのか、も検証することにする。

本稿の論述構成は次のとおりである。まず、高橋満が執筆した同書総論のモチーフと主張内容の要点を整理し、その特徴を浮き彫りにする。そこでは、社会関係開

題群の文脈上の立論あるいは社会学系の方法を採用して、地域づくりという社会活動に近接するか、あるいはその中に埋め込まれた教育的営為を見定めることによって、従来の社会教育概念を相対化しようとしていること等が主な論点となる。この発想に立って同書が編集されていることも確認する。次には、大きな特徴をもつこの研究発想が教育的価値の「社会的規定」（社会的見地）に傾斜しているために、もう一つの重要な「目的的规定」（個人的見地）が微弱となってしまっている点を指摘し、その問題性が「学習・教育の手段化」論と根を同じくする危険性を招くことを論じる。その上で、地域づくり志向の社会教育が必要にしてかつ十分な教育的価値をもち得る上で必要となる三つの基盤を提出することにする。

2. 日本社会教育学会編『地域づくりと社会教育的価値の創造』のモチーフと主要論点

2.1. 高橋満の執筆による巻頭総論の主張とその主要論点

巻頭の「まえがき」および「序：国家、地域づくりと社会教育」の二編は、ともに高橋満が執筆したものであり、同書の総論を展開している。これら二編は、同書・プロジェクト研究の主旨および中心論点が記されているという意味で、一括的性格を持つものである。

「まえがき」には、既述したような従来の社会教育研究の「再検討」を志向した総括的文書であることを踏まえて、「大切なこと」として次記する三つの課題を念頭に置くことが記されている。

第一に、地方改良運動・経済更生運動の例を挙げた上で、地域づくりが社会教育政策と結合して「支配の再編の手段として機能してきた側面」と、「新たな価値や理念を内包する地域社会の暮らしのあり方を実現する契機を含む住民の主体的な参加の過程として」の側面の両義的側面を持つことへの注意喚起である。故に、「政策そのものの批判的検討」と、「どのような地域社会をめざすのか、という将来社会論を展望する議論」が不可欠であるにもかかわらず、「ところが、これら二つの点を踏まえようとする研究はほとんど見られない」と述べて、従来の研究で残されている課題を指摘している。

第二に、社会教育実践の評価に関わって、「すぐれた事例と主観的に評価する実践の紹介にとどま」ることなく、「なぜ、『すぐれた実践』と言っているのか。いかにその実践をつくることができるのか。そこでは、社会教育の理論と実践がどのような意味をもつのか。」を検討する必要性を挙げている。また、同時に、「『地域づくり』の取組みの教育的意義を明らかにするためには、この運動の中での学習のプロセスを明らかにする必要」「学会で進められてきた学習論の転換をめぐる検討を、教室という場から解放し、住民の社会的活動への参加を捉える

ものとして発展させる」必要を指摘している。

第三には、研究の「切り口の設定」に関わって、「周縁性」すなわち、「産業的な衰退地区や挙家離村をへて解体しつつある農山村及び地方都市」「一人暮らし高齢者や障害者、外国籍市民など社会的にバルネラブルな人々を包摂する地域づくり」、更に、生産・労働とは異なるという意味に関連して「地域に根づいた伝統文化や生活文化にいたる多様な契機をとおした地域づくりの取組み」への注目を促している⁽³⁾。

以上を見る限り、従来の社会教育研究では不十分であった前記三つの課題を直視し引き受けた上で、地域づくりとの連動関係の中で社会教育の概念・価値を再検討するという大きな課題意識が表明されている。このように「地方創生」政策の今日的政策展開の渦中において、従来の研究に対する再検討の意欲を表明しその具体的課題を列挙していることが、「まえがき」の特徴となっている。

「序：国家、地域づくりと社会教育」（以下、「高橋論文」と略記する）は、既述した「まえがき」主旨を前提し、さらに「地域づくりと社会教育」の関連分析の対象、視点および方法を敷衍している。グローバル化の中の生涯学習政策の変化および社会教育政策において地域づくりが重視されてきた経緯と理由を述べた上で、同プロジェクト研究の分析課題として次記する四つを結論づけている。

「①『地域づくり』『地域創生』政策の政治的文脈に無自覚な研究や実践であってはならないということ、②社会教育固有の分析単位を明らかにする必要があるということ、③『なりゆきまかせの実践』ではなく、めざすべき社会的価値を明示化すべきこと、それをめぐる批判的議論や省察が不可欠なこと、④社会教育固有の評価の焦点に自覚的であるべきだということ」⁽⁴⁾

これら①～④の課題の要点は下記のとおりである。

①について＝「地域社会のあり方」に焦点を置いて「私たちの暮らしの新しいあり方、つまり、生産・消費・価値意識の変革に基づくものとして構想すべき」であるが、他方で「国家は、地域の仕組み、諸組織、私たちの暮らし・意識のあり方を統御する力をもって支配を貫徹する」ため、地域および社会教育がもつ「変革」の作用と支配の手段の作用の「力動」を注視すべきこと、国家による「支配の再編は、住民の『自発性』を包摂して進められる」こと、したがって、「国家がいかなる社会像を描いているのか、国民の参加を真に進めるものになっているのか」を問う必要性が導かれている⁽⁵⁾。

②について＝従来のノーマル・エデュケーションの意義を認めつつも、「課題そのものが変化し、流動的なとき」という理由からインフォーマル・エデュケーションを重視する必要性を説いている⁽⁶⁾。

③について＝「地域をめぐる問題を、経済のグローバル

化の中で進みつつある地域間の資本移動や収奪のプロセスとして理解すれば、こうした構造をいかに変革しうるのか、ということ志向することが大切になる」という理由から、「持続可能性を踏まえた『地域内経済循環』や「福祉（ケア）・エネルギー・食料の地域循環」を志向することの重要性が説かれている⁽⁷⁾。

④について＝「社会教育固有の課題」は、「地域内経済循環」や「FECの関係」をつくることではなく、「学びをとおして人々の関係を形成すること」ととらえ、「貧困・社会的弱者・マイノリティ・排除された人々の参加」等＝「社会正義」や住民自治、民主主義の問題を問うことを提起し、「プロセスにおける参加、エンパワーメント、平等、民主主義」というキーワードを挙げている。加えて、「活動における人々の関係性（相互作用）の質」、「最終的には個人の意味構成、理解に帰着する（「実践に参加した一人ひとりが、何をどのように学んだのかを明らかにする」）と結論づけている⁽⁸⁾。また、「社会教育実践の分析方法」に関する提案は、研究者や研究者コミュニティで「すぐれた実践」としてあらかじめ用意されている「先入観・思い込み」を伴った研究ではなく、「事実をリアルに把握すること」を「出発点」とする実証的研究の必要性を説いている⁽⁹⁾。

以上に挙げたすべての主要論点の一つひとつが従来の社会教育研究の弱点補強につながるという主張は、説得力を持って記述されている。

2.2. 高橋論文のモチーフと特徴

以上に概観した高橋による二つの論稿がとくに力説しているポイントは、端的には次のように整理される。

- 地域づくり・社会教育の二面的性格（支配の手段と新しい価値志向）から目を離さず、国家関与を含めて政策・事象の政治的文脈を把握する。
- 故に、政策批判を行い、それに対置する「新しい社会像・社会的価値」（＝「地域内経済循環」等）を構想・明示する。
- 「教室」という場に留まらず、インフォーマル・エデュケーションにまで視野を広げ、社会的活動の中に埋め込まれた学習・教育の動きを検討の俎上に上げる。
- 研究者の主観を排し、「事実をリアルに把握する」実証的アプローチを行う。
- 研究の切り口として「周縁性」を重視する。

既述した高橋論文の主張を総覧すれば、次記するようなモチーフと特徴を読み取ることができる。それは、狭義の教育的活動に固執することなく、社会活動そのものに近接するか、あるいはその中に埋め込まれた教育的営為を見定め、それを国家・政治からの関与・作用を含めた社会事象の位相に適切に位置づけることへの強烈な関

心である。

その主張内容にまで立ち入ると、国家による支配およびグローバル化する資本の収奪性を批判する見地から、「持続可能な地域内経済循環」やマイノリティ参加過程等の民主主義・社会正義を指標とした将来社会像を対置する論法を採用しつつも、こうした地域・社会創造活動自体を社会教育実践の最終目的としない点にも留意している。社会教育実践の最終目的をこうした活動における「学びをとおした」「人々の関係性（相互作用）の質」「個人の意味構成、理解」にしているのである⁽¹⁰⁾。この留意点は、後段で焦点的に論じる教育的価値論の立て方としてとくに注目されるのであるが、高橋論文の論法では、これまで重ねて言及してきた社会関係問題群の文脈から教育的価値を規定しようとしていることが、大きな特徴である。しかも、こうした論法を前提するならば、既述した高橋論文の主張の一つひとつは、従来の社会教育研究を補強する上で有効となることが説得力を持って語られていることももう一つの特徴である。

こうした、いわば社会学系の方法を駆使した実証研究によって、従来の研究（原理歴史的研究が想定されていると推察される）の弱点を乗り越えようとする強いモチーフが秘められている。同書の造語であると推測される「社会教育的価値」という新概念は、既述してきたような社会学系の方法から導かれたものと推測される。

2.3. 日本社会教育学会『地域づくりと社会教育的価値の創造』編集の意図

同書は、「まえがき」、「序：国家、地域づくりと社会教育」、第Ⅰ～第Ⅳの四部および「あとがき」等から構成されている。四つの章から成る第Ⅰ部「地域づくり政策下の社会教育」は、既述した課題①③に照応して、政策の対象化・相対化の議論が展開されている。なかでも章頭配置の「『地方創生』政策と地域づくり」（岡田知弘の執筆）では、「地方創生」政策群全般の分析、それらが内包する矛盾および高橋論文で重視された対抗軸としての「地域内経済循環・再生可能エネルギー」を対置する政策分析総論が展開されている。

三つの章から成る第Ⅱ部「周縁から生まれる地域社会教育」では、「まえがき」の第三課題および高橋論文の課題④に照応して「周縁切り口」として、周縁部農山村の「集落活動センター」、「学校統廃合」および「高度経済成長期の九州炭鉱地帯」の事例分析が収載されている。また、「集落活動センター」および「炭鉱地帯の識字運動」の事例分析は、高橋論文の課題②にも照応し、インフォーマル・エデュケーションにおける教育的価値を論じている。

三つの章から成る第Ⅲ部「暮らしと文化の継承・創造」では、チェルノブイリ原発事故という公害記憶の継承活

動、地域文化論および口承文化の伝承者という三事例研究が記載され、「まえがき」の第三課題の「地域に根づいた伝統文化や生活文化」を視野に入れた内容となっている。地域文化活動事例および口承文化伝承の取り組みは、高橋論文の課題②のインフォーマル・エデュケーション論の把握方法とも接合している。

三つの章から成る第四部「社会教育の新たな価値と可能性」では、地域づくり協同実践、学園都市住宅地の乳幼児家庭教育学級、「日常実践・日常意識」といった「暮らしの思想」が「生成する論理」を基盤にした「地域社会教育の学習論」構想が記載され、従来の社会教育研究の限界を超える可能性を議論している。これら三編は、生活に密着した次元からの学習・教育的価値を探求している。既述したインフォーマル・エデュケーション論や「周縁の切り口」の視点が盛られ、地域づくり協同実践論と「暮らしの思想」論では、「地域内経済循環」の視点も盛られている。

冒頭に記載された高橋による総論で示された諸課題が各章で受けとめられ、具体的に論究されていることは、以上の整理からも明瞭である。注目されることは、前述したとおり、複数の課題を負う論文が少なくなく、中でも地域づくりの社会活動に潜在するか、近接するインフォーマル・エデュケーションの営みに光をあてる事例が多いことである。この点にも、社会関係問題群の文脈からの立論・社会学系の方法という高橋論文の特徴的性格が多く記載論文で共有されていることを読み取ることができる。

3. 社会教育における教育的価値へのアプローチ —プロジェクト研究総論にみる「学習・教育 の手段化」批判論の問題性—

3.1. 教育的価値の「社会的規定」への傾斜

「2.」で整理を試みた高橋論文の最大の特徴は、政策に対抗する立場から、自らが理想とする地域づくり・社会像を対置した上で、それらに順接する一人ひとりの「人々の関係性（相互作用）の質」「個々人の意味構成、理解」を社会教育実践の最終目的と定めること、かつ、その最終目的を社会的に規定している点である。教育を論じる上で価値選択を前提すること自体は、不可避のことである。本稿はこの点に微塵の疑義をいだくものではない。ただし、高橋論文の論法では、自らが依拠し肯定する価値的立場からの地域づくりの必要性・要請という社会的見地から教育的価値を規定する論理が大変強い。反転して述べるならば、学習者個々人の成長・発達・自己形成の必要性・要請という個人的見地から教育的価値を規定する論理が欠落しているわけではないが、微弱であると考えられる。確かに、高橋論文「序：国家、地域

づくりと社会教育」の末尾に、「社会教育実践の目的」「社会教育固有の課題」を、「学びをとおした」「人々の関係性（相互作用）の質」「個々人の意味構成、理解」と主張し個人的見地にも言及している⁽¹¹⁾。しかし、その論法は、既述した社会関係問題群の文脈上の立論あるいは社会学系の発想をふまえた社会的価値観・「社会的規定」に順接した個々人の意識や学習が問われるのであって、教育的価値が社会的価値観・「社会的規定」に従属していると考えられる。

翻って、戦後教育学説による教育本質論争に立ち返れば、「教育とは何か」を規定する二つの見地・規定、すなわち〈社会的見地・「社会的規定」〉と〈個人的見地・「目的的规定」〉があり、そのいずれかではなく両者の「対立」こそが教育の本質であると把握し、その両見地・両規定の統合方法が議論されてきた。社会的見地とは、教育の概念構成において「社会的存在としての人間」の問題を社会的にとらえる「社会的規定」を重視した宮原誠一の立論（教育「再分枝」説）である。宮原は、「教育という社会の機能」は、「社会の他の基本的機能」（政治・経済・文化等）「のそれぞれの末端——最も実践的な末端でいともなまれるところの再分枝的な機能」であり、「政治の必要を、経済の必要を、あるいは文化の必要を、人間化し、主体化するための目的意識的な手続き、これが教育というものにほかならない」ととらえた。他方、勝田守一は、宮原の「形成と教育」「再分枝」「社会的規定」把握の重要性を認めつつも、「生物としての人間」、なかでも発達の可能態としての子どもの人権思想を重視する見地から「教育とは、個人の能力アブチチュードの可能性を、最大限にのばす過程だ」[ルビは原文]とする教育の「目的的规定」を重視する個人的見地を対置した。勝田は、その上で、「この教育についての二つの規定は対立し合うと同時に、かつその本質を示している」と述べ、両規定・両見地の対立の相において教育を把握する教育本質論を提起した⁽¹²⁾。

社会教育もまた教育である。成長・発達が著しい子ども・青年世代の教育を含み、成人の成長・発達、力量形成や自己実現という課題もまた個人的見地から要請されている。高橋論文が力説する〈社会的見地・「社会的規定」〉の重要性はその主張通り妥当性を持って受けとめられ得るものであるが、戦後教育本質論に照らすならば、〈個人的見地・「目的的规定」〉の側面が弱いことは認めない。「社会教育実践の目的」「社会教育固有の課題」を、「学びをとおした」「人々の関係性（相互作用）の質」「個々人の意味構成、理解」ととらえた高橋論文の個人的見地への言及論法は、言及しながらも〈社会的見地・「社会的規定」〉の作用を相対化する契機が弱い。この意味で高橋論文の言及論法は、社会機能論の発想を残しつつ政治・経済・文化等の社会の基本的諸機能の「必要を

人間化し、主体化するための目的意識的な手続き」[傍点は引用者]という表現中の傍点を記した箇所では個人的見地に言及した宮原説⁽¹³⁾の論法に近似している。勝田の側から見れば、宮原説における個人的見地への言及では充分ではなかったため、あえて対立する「目的的规定」を対置したのである。この近似構造を見れば、高橋論文では〈個人的見地・「目的的规定」〉が宮原説と同様に弱く、両見地・両規定の対立・葛藤の相において教育を論じることが封じられるか、微弱にならざるをえなくなると考えられる。

3.2. 「学習・教育の手段化」論と根を同じくする問題性

高橋論文にみる、こうした「社会的規定」への傾斜は、「社会教育とは何か」—「社会教育における教育とは何か」を規定する社会教育本質把握方法に関わって、重大な問題を孕んでいる。この問題性は、必然的に同書・プロジェクト研究が提起した「社会教育的価値」という新概念の内実にも関連することになる。このため、本稿では「社会教育的価値」という用語を控え、従来の研究の系譜を受けて、あえて「社会教育における教育的価値」という語を用いるが、その教育的価値は、学習・教育の内実と質に即して論じられる必要があることは申すまでもない。それでは、〈個人的見地・「目的的规定」〉を軽視し、両見地・両規定が生み出す対立・葛藤の相において教育を論じることが軽視する場合、学習・教育の内実・質にどのような問題が惹起されてくるか、について次に述べることにする。

教育を論じる場合、既述の高橋論文の指摘通り、価値選択を免れることはできない。したがって、国家による支配の再編および資本による収奪という現実を容認する価値的立場に立つ場合と同様に、この現実を変革しようとする価値的立場に立つ場合であったとしても、学習者の意識構造は採用された社会的価値観の影響を受けることになる。このため、何らかの相対化可能な契機がないならば、当該の支配的な社会的価値観（理想とする社会像）に順接した価値選択が受け継がれ、これらに従属する人間の再形成を促す性質を帯びざるをえない。ここで留意すべき点は、こうした社会的価値観の再形成の作用は、価値観やイデオロギーの別を問わないことである。高橋論文が肯定して主張する、持続可能な「地域内経済循環」やマイノリティ参加過程等の民主主義・社会正義を指標とした将来社会像を対置する論法であったとしても、学習者の意識構造については、社会的価値観の再形成作用を促すことは免れえない。その価値観がどのような意味で普遍的な広がりを持つものであったとしても、発達・学習・教育の相においては、学習者の内面意識の中で相対化されなくてはならず、この相対化を経て初めて「人間化、主体化」されていく道筋が拓かれる。勝田

が主張した教育的価値は、こうした意味での両見地・両規定の対立・葛藤の動態（ダイナミクス）を想定したものであった。

さらに議論を敷衍すれば、勝田が力説した教育的価値を想定しない場合、こうした社会的価値観の再形成は、「教育」の働きかけを加えて「自発性・主体性」を喚起し巧みに助長することによって、意識・思考・思想の操作作用（＝マインドコントロール）となり、価値観・イデオロギーの別を問わず、思想動員の機能を持つ危険性を孕む。高橋論文は、確かに「学びの手段化」を批判している⁽¹⁴⁾。高橋は、別の論文「地域に民主主義をつくる社会教育」（『月刊社会教育』編集委員会編集『月刊社会教育』No.736、国土社、2017年9月号号載）でも、同題目にある「地域に民主主義をつくる社会教育」や「社会正義の実現」、さらに「新しい経済社会の構想」として「持続可能性を踏まえた地域内経済循環」への志向性等、前掲した日本社会教育学会編『地域づくりと社会教育的価値の創造』収録の高橋論文とほぼ同主旨の内容を論じているが、その前段で、地方改良運動、農山漁村経済更生運動やコミュニティ政策を挙げて「地域づくりの歴史的教訓」を取り出すとともに、地域づくり政策が持つ「教育の手段化」機能を批判している⁽¹⁵⁾。また同時に、高橋論文は、戦前・戦後の地域づくりの歴史的展開を概観した後で、「支配の再編は、住民の『自発性』を包摂しつつ進められる」ことにも注目し、「自発性」の推奨に慎重な姿勢を堅持して、「政策の推進に無批判に加担すること」がないよう「政策を批判的に検討すること」の必要性を唱える⁽¹⁶⁾。これまでに述べたことを集約すれば、高橋は、「学習・教育の手段化」を批判し、住民の「自発性」の推奨について慎重な姿勢を堅持する旨を語りつつも、やはり民主主義・社会正義に直結する社会教育を肯定的に提唱するのである。

しかし、以上に述べたことにより、勝田が重視した〈個人的見地・「目的的规定」〉と〈社会的見地・「社会的規定」〉との対立・葛藤の相を捨象した場合、高橋論文が描く「地域づくりと社会教育的価値」像と地方改良運動等の体制的地域づくり運動とは、理想とする社会像をめぐる価値観が異なるとはいえ、学習・教育および学習者の内面意識構造の内実・質に焦点化するならば、当該の社会的価値観の再形成およびその文脈上の「自発性」喚起によるマインドコントロールを促すことに大きな差異はないのではないかと。少なくとも論者や実践者が支持する社会的価値観に順接する意識構造を相対化する契機が欠落するか微弱であるが故に学習・教育を手段化しているという意味では、両者は根を同じくしていると考えられる。

自由・民主主義を肯定的にとらえる価値観に立つ場合でも、このような意味でマインドコントロールと同根に

なる可能性が生じる問題については、社会科学分野でも次記するような重要な問題提起が行われている。このことも無視し得ない。戦後日本の自由・民主主義理念の普及を理論的に支えた大塚久雄（西洋経済史）の「近代的人間類型」論（「内面的尊厳の倫理」エートスに注目）および丸山眞男（政治思想史）の「近代的思惟」論（幕藩体制下・超国家主義体制下のイデオロギーを相対化）が、実は戦時下に形成された〈「自発性」「主体」の動員〉の発想を脱し得ないものであった（すなわち戦時動員と戦後啓蒙との連続性）ととらえる中野敏男の見解が示されている。しかも、その中野の見解では「動員の思想としての普遍主義」が注視されている⁽¹⁷⁾。自由・民主主義を社会的理念として共有する社会の中であって、多くの者が普遍性を有すると考えるこれらの価値観を志向する「主体性」でさえも、思想動員の対象となり得るといふ指摘を受けとめるならば、操作される「主体性」と操作作用に対する免疫力を有する「主体性」を区別する理論が求められることになる。

以上に述べてきた理由から、高橋論文が主張する「地域づくりと社会教育的価値の創造」の論法では、それが批判している地方改良運動をはじめとする体制的地域づくり運動の問題性を、教育論の見地から批判しきることができないのではないかと考えられる。高橋論文は、同書・プロジェクト研究が相対化しようとした従来の社会教育研究と同様に、「自治民育と自治」との理論的区別（本稿冒頭で既述）を解明する論理、すなわち社会教育固有の存在理由を説明する論理を持ち得ないのではないかと考えられる。

3.3. 〈社会的見地・社会的規定〉と〈個人的見地・目的的规定〉との対立を盛り込んだ収載論文

ただし、日本社会教育学会編『地域づくりと社会教育的価値の創造』には、総論である高橋論文とは異なり、〈社会的見地・社会的規定〉と〈個人的見地・目的的规定〉との対立・葛藤の契機や相を議論している論文も収載されている。その注目の度合いには強弱濃淡が見られるが、管見筆者が理解し得た限り、次記する宮崎隆志、内田純一および上田孝典の各論文がとくに注目される。

両見地・両規定の対立・葛藤の契機を最も強い度合いで想定している論文は、宮崎隆志「暮らしの思想の生成論理—地域社会教育の学習論—」である。宮崎論文のモチーフは、次の引用に集約されている。

「[前略] 地域づくりと社会教育の関連を問うには以下の諸点の解明が必要である。①日常性の再生産と学習との関連、②日常生活の再構成の実践としての地域づくりを支える学習の特質、③そのような学習実践を組織する実践としての社会教育実践における教育的価値。小論では、地域社会教育学の学習論を素描することにより、この課題に応答したい。」⁽¹⁸⁾

こうした学習論構想の展開の中で、例えば、次に引用する箇所（とくに下線部）に両見地・両規定の対立を見る眼が存在する。

「ここで求められているのは、自己形成の基盤を協働で構築するにもかかわらず、自己形成の基盤を喪失するリスクを背負い込む近代の矛盾を対象化するという関心に立脚した教育学理論であり、実践的には自己—他者間のマイクロなレベルで追求される精神的・身体的解放（＝発達）と、社会システムというマクロなレベルで追求される発展の両者を統一的に把握するモデルである」[下線部は引用者]⁽¹⁹⁾

「[前略] 相互に矛盾する自由・平等・能率の同時実現の可能性を拡張するか否かが方向性評価の基準となる。端的には、生活を創る生活の自由度を高めることが教育的価値である」[下線部は引用者]⁽²⁰⁾

「現代の地域社会教育に求められているのは、日常生活を集团的に再構成し、外部世界を維持する概念装置としての世界観を創造するような創造的学習である。それは日常生活を再生産するための省察的学習と協働の高度化を前提にしつつも、そのような実践がもたらす矛盾を意識化することによって、学習と実践の前提を再構成し、日常生活を収束させる基準を集团的に創造していく学習であり実践である。とりわけ焦点になるのは、世界を維持する概念装置を再創造することによる自由度の向上である。」[下線部は引用者]⁽²¹⁾

宮崎がこれまで集中的に論じてきた協働論・システム形成論の文脈の延長線上に、「近代の矛盾の対象化」「実践がもたらす矛盾を意識化」といった矛盾論を位置づけ、さらに自由を導く論理展開には、宮崎固有の発想が認められる。とはいえ、「日常意識の再構成」を基盤として協働の過程に地域社会教育における教育的価値を探る可能性を指摘している。

内田純一の論文「高知県における地域社会教育の展望—『集落活動センター』の設置をめぐる地域学習の契機—」は、集落活動センターの運営者が、「『資本の活動領域としての地域』と『住民の生活領域としての地域』との矛盾・葛藤を感じ得ている」ことに注目し、この「矛盾や葛藤を紐解いていく学習の中から自己も含めた地域の総体的認識のあり方を問い直し、人々の存在基盤、尊厳を回復していく」ことを指摘している⁽²²⁾。

また、若者が集落活動センターの商店を利用しない現実について、「利用しないと再び住み続ける仕組みが崩壊するからであるが、ここには利用しない自由とのジレンマがある」が、「若者が集落活動センターを利用しなくても、近所に住んでいたらお見舞いに行くけれど、大型量販店だったら買いものに来てありがたいとごさいますとは言うけれど、お見舞いには絶対に来てくれない。そうすることで集落は維持できると思う」という住民出資の

株式会社を立ち上げた経営者の発言を引用している⁽²³⁾。

少なくとも以上の二つの引用事例への注目は、内田論文が両見地・両規定の対立・葛藤につながる契機を注視していることを示唆している。

上田孝典の論文「地域づくりにおける公民館の役割一つくば市における乳幼児家庭教育学級の取組みを事例に一」は、乳幼児家庭教育学級の取組みが「日常的な実際生活」に即したこと、30年以上の年月をかけたことにより地域づくりに接続する意義を論じている⁽²⁴⁾。個々の母子の個人要求を基盤にした学級集団づくりの営みは、実際生活に即することで活動や学習の内発的なエネルギーを生み出し、「ゆるやかなネットワーク」づくりの中で母子が成長する事例である。この視点は、日常生活性を基盤にした個人々の要求や「ゆるやかなネットワーク」が地域づくりという社会活動を継続させる組織性につながるという意味で、両見地・両規定の対立・緊張関係が地域づくりに接続する契機と可能性を注視しようとしていると考えられる。

4. 「地域づくり志向の社会教育における教育的価値」論の基盤設定の必要性

4.1. 〈社会的見地・「社会的規定」〉と〈個人的見地・「目的的规定」〉の対立・葛藤

社会教育は、「政治」「経済」ではなく「宗教」でもない。故に社会教育は、地域づくり活動自体とも異なる。その異なる要素は、人間（個人および集団）の成長・発達を保障する見地とそれに接続する教育的価値（勝田説）を欠かすことができない点である。もとより、〈社会的見地・「社会的規定」〉と〈個人的見地・「目的的规定」〉は、教育の本質をとらえる方法であると同時に、教育実践づくりの営みの中に教育的価値を創造し、検証していくための理論的な概念装置である。地域づくりを志向する社会教育に即して端的に言えば、地域づくり自体の成果を追求する営み（甲）とその地域づくりを担う人間（個人および集団）の成長・発達・力量形成を追求する営み（乙）のいずれかが捨象される（実際には乙が甲に従属する）ことなく、甲と乙が安易に予定調和することもなく、対立・葛藤を抱え維持しながら、その動態（ダイナミクス）を伴って実践・事態が進行し、乙の成果を積み上げることにより一定の時間を経て甲の成果を展望する発想に立つことになる。

したがって、その過程で乙が甲に従属してしまうケース（「学習・教育の手段化」）は、たとえ甲の肯定的な成果が得られたとしても、それは教育という営みから逸脱することになる。この危険性がある故に、甲と乙を安易に予定調和させる選択肢も考えられかねない。しかし、あえてその選択肢を採らず、むしろ甲と乙の対立・葛藤

をそのまま残した上で両立させる哲学があり得る。たとえ乙を優先したことにより、甲の展開が一時的に妨げられる局面があったとしても、蓄えられた乙の力が発揮される時期を迎え甲の展開に質的変容・量的変容をもたらす可能性を展望するのである。キーワードで端的に表現すれば、低い次元での予定調和よりも、対立・葛藤こそが活性化を生み出すという哲学があり得る。

以上のことから、地域づくり志向の社会教育における教育的価値を論じる基盤として、まず第一に、両見地・両規定の対立・緊張の相を採り入れた発想論理を設定する必要がある。このことが本稿の結論の一つである。ただ、この指摘に止まるのであれば、高橋論文に対する疑義申し立てに終始することになる。このため、次にこの論点に関わって、従来の教育研究成果に再評価の光をあてて対案としたい。

今日求められるこのような発想論理が既に示されていた教育研究理論として、筆者（片岡）が研究を重ねてきた上原専祿の思想に言及したい。勝田や宮原も関与していた国民教育研究所における共同研究討議の中で、研究会議長・上原の指導的提起によって提唱された「ポリテイク（政治、政治論）とペダゴギーク（教育、教育論）の動的統一（高次の政治としての教育）としての国民形成の教育」論は、その「ポリテイク」を「地域づくり」に読み替えれば、同等に近い度合いで議論が地域づくり志向の社会教育論に相当する。「国民形成の教育」論に関する上原の説明のうち、端的な表現は下記の引用のとおりである。

「ペダゴギークには、それとして論理があり、ポリテイクにも、それとしての論理があることを充分承知の上で、やがてはペダゴギークとポリテイクとを統一的にとらえ、一体的に成り立たせる課題を望見しつつ、さしあたっては、ポリテイクの問題解決の基本的なかぎをペダゴギークの中に求めようとする、いわば高次の政治的発想に基づいて、『国民形成』の教育が問題になる、と私は考えるのである。」⁽²⁵⁾

同提起を少し補足すれば、一方では「ポリテイク」の場における「国民づくり」への要求に応えつつも、「ペダゴギーク」を「ポリテイク」に従属させようとするのではない発想に基づくものである。この提起の中の「ポリテイク」の語を「地域づくり」の語に読み替えれば、前記した甲と乙の対立・葛藤の契機をそのまま残した上で両立させる発想論理の一例となり得る。

更に言及すれば、この上原の「動的統一」論は、同時期、上原によって提起された独創的な「価値概念としての地域」論と相互に連動する関係にあった⁽²⁶⁾。そもそも高橋論文や同書収載の岡田知弘論文がくり返し言及している「地域の二面的性格」把握発想の由来は、1960年代初頭の上原地域論にまで遡及できるものである。ま

た、この指摘に留まらず、上原は「地域」の存在構造を「個人志向と集団志向が緊張対立関係の中で往還する動態性（ダイナミクス）」の相ととらえ、「その動態性（ダイナミクス）」を生み出す緊張力学」の重要性を認識していた⁽²⁷⁾。宮原と勝田が教育本質論を展開した時期とほぼ同じか直後の1950年代後半から1964年5月までの間、二人とともに国民教育研究所での共同研究討議に参加した上原は、その独創的な「地域」論を提起し続ける中で、すでに両見地・両規定を統一する方法を盛り込んでいたのである。すなわち、上原が1960年代初頭に提起した「価値概念としての地域」発想には、両見地・両規定の統一力学を含む教育的価値論が導入されていた⁽²⁸⁾。以上の論点に関わって、筆者（片岡）が社会教育における教育的価値に即して上原理論の特質と意義を考察した論文が、「上原専祿『主体性形成』論における『教育的』発想—社会教育における教育的価値把握のための視点—」（『奈良教育大学紀要』第63巻第1号、2014年に収載）である。ここでは、その結論のみを次に列挙する。

○上原は、〈個と集団〉、〈個人の個性的発達と社会化（秩序形成）〉、〈生活知性と科学知・体系知〉、〈個性化的認識〉と「法則化的認識」、そして〈政治と教育〉等の各々の両極を往還する動態性の中にこそ「教育的価値」を発見するという教育本質論に関わる独特のアプローチを採った。

○上原が政治や一般歴史等との比較対照によって教育的価値を明示した発想は、A「具体的現実性（リアリティ）と歴史的現実への認識の強調」（＝社会的見地系）、B「生き生きとした認識の形成・深化の重視」（＝個人的見地系）、及びC「長期の時間軸の設定」（両系の「動的統一」の条件）の三点である。

○上原は、教育的価値を対象化し得る理論枠組みに関わって下記する三つの視点を提供していた。D「人間の成長・発達や人間集団の変容の具体的な内実を対象化する強烈な関心と視点」、E「教育の社会的見地と個人的見地の緊張関係の想定とそれを対象化する関心と視点」（前記したAとBの統一）、さらに、F「『精神』の自由とその動態性を想定しそれを対象化する関心と視点」である。

○上原が発見した教育的価値は、「惑溺」から脱する精神の動態性（自由の見地）を洞察した点、長期の時間感覚を有する教育実践の累積の中にこそ、この動態性を見出す方法や感覚を洞察した点において、同時代の教育学にはみられない稀有の特質を備えていた⁽²⁹⁾。

両見地・両規定の対立・葛藤の動態性（ダイナミクス）を伴った「地域づくりと社会教育」の活性化の取り組みを長い年月を経た歴史過程としてとらえるならば、その長い年月にわたる人間（地域・民族）形成・教育の過程としての性格を持つことになる。こうした長い年月を見

据える時間感覚は、狭義の教育学者とは異なる上原の学識と識見に基づく独特のアプローチに由来していると考えられる。

4.2. 操作作用に対する免疫力を有する「主体性」

学習活動や教育実践における教育的価値の保障は、学習・教育の内実・質としての「学習の主体性」と連動している。地方改良運動において報徳思想を利用して強力に遂行された「自治民育」事業以来、産業振興・治安施策等で、住民の「主体性」が動員されて今日に至っている。繰り返し述べることになるが、「学習・教育の手段化」を批判し、「社会教育における教育的価値」を論じる場合は、少なくとも価値観・イデオロギーの区別なく、操作・動員された「主体性」とこの作用に対して抵抗し得る免疫力を有する「主体性」とを区別する論理を用意しなくてはならない。その理由の第一は、前者の「主体性」は教化的価値であり、後者の「主体性」こそが教育的価値であるからである。第二の理由は、後者の「主体性」によってこそ、4.1.で既述した両見地・両規定の対立・葛藤の動態性（ダイナミクス）と「地域づくりと社会教育」の活性化が生み出されるからである。以上のことから、操作作用に対する免疫力を有する「主体性」を探る発想論理が、地域づくり志向の社会教育における教育的価値を論じる基盤として設定される必要がある。このことが、本稿の第二の結論である。4.1.での結論と同様に、ここでも上原思想からの示唆に注目する意義に言及したい。

筆者（片岡）は、これまでほとんど顧みられなかった上原の「死者・生者」論を含めた上でその思想研究を重ねてきた。現時点でのその成果の要点は、絶対的な「他者」としての「死者」からの切迫を受けた「生者」が背負うこととなる有責性に由来する「主体性」が、世俗社会に存在し得ること、「近代」由来の自己回帰的な「主体性」が「死者」からの切迫を受けて動揺し分裂可能性状態に陥り、「死者のメディア」となり切ることによって、何者かが操作・動員する作用に抵抗することが可能な免疫力を有する「主体性」が生じ得るという理論（仮説）として読解してきた。上原の「死者のメディアとしての生者」論は、その独自の世界観が難解であるためか、教育研究界のみならず、人文・社会科学系研究界においても、これまで十分に受けとめられることはなかった。何者かによる操作作用に対する免疫力を有する「主体性」の在処が、世代交代を含む長時間軸から構成される「歴史」、その内の「被殺」経験の歴史的累積が刻まれた「地域」、 「歴史」の中の新しい世代による新鮮な取組を支える「教育的価値」、 「絶対的他者としての死者」という鍵概念と密接な連関を持って提起されている⁽³⁰⁾ため、正当な評価が行われる必要があると考えられる。

4.3. 「学習主体内在矛盾」の持つ意味

設定すべき基盤として指摘した4.1.の「〈社会的見地・社会的規定〉」と〈個人的見地・「目的的规定」〉の対立・葛藤および4.2.の「操作作用に対する免疫力を有する主体性」は、相互に連動する関係にある。両者とも、学習主体の内面意識が動揺する要素や、矛盾・葛藤が生じる事態となることが、否定ではなく、肯定的に構造化されていることが共通している。この意味では、宮崎隆志が、別の論文（「地域学習論の展開のために—『地域学習の創造』を手掛かりに—」（北海道大学大学院教育学研究科社会教育研究室『社会教育研究』第34号、2016年）で「諸個人・暮らし（＝活動）・地域（コミュニティ）の矛盾」、この「矛盾を対象化する知の形成」、「学習者・当事者のダブルバインド状態」等の議論を地域学習論に導入し「学習主体に内在する矛盾」に注目した⁽³¹⁾ことは卓見である。資本・権力による地域・生活支配政策と、それへの対抗運動という対抗図式枠（「上から・下から」、「外から・内から」「資本のシステム・対・地域」等）にのみとられる場合、問題・矛盾の原因を地域および学習者の外側にある外在要素に求める傾向が強くなる。人間（個人・集団）の成長・発達という教育的価値のあり様をも追求する教育学アプローチの見地に立つ場合、学習者（学習主体）自らの内面に潜む問題・矛盾が成長・発達の契機となるという理由から、学習主体が自らに内在する問題・矛盾を意識化する局面を対象化することが必要となる。したがって、学習主体内在矛盾への注目が、地域づくり志向の社会教育における教育的価値を論じる基盤として設定される必要がある。このことが、本稿の第三の結論である。

4.1.および4.2.での結論と同様に、ここでも上原思想からの示唆に注目する意義に言及したい。上原理論は、4.1.および4.2.で既述した文脈上、宮崎が指摘した学習主体内在矛盾に近い論理を備えていた。しかし、上原思想が想定する学習主体内在矛盾は、根源的には「近代システム」によって理不尽に殺されていった「死者からの切迫・有責性」（＝「死者が裁く」）に由来するものである。また、上原が考えた「地域」は、当該地域における、こうした「被殺・被抑圧経験の累積」（戦争、災害、虐殺、公害、交通事故、医療過誤、支配政策の犠牲としての自死・過労死等々）および、「死者の言葉との対話」を対象化・問題化する営みも含む概念である。同じく「学習主体に内在する矛盾」を重視してはいるが、上原は、このように宮崎の立論とは異なる矛盾と「地域」概念を想定していた⁽³²⁾。

5. 結び

以上に述べてきた内容の要点は、次の四点に集約される。

- ①プロジェクト研究は、従来の社会教育研究や社会教育概念を相対化する意識に立ち、本文で既述した研究上の諸課題を指摘した。総論を担当した高橋論文にみられるように、その最大の特徴は、地域づくりと社会教育の関係性に関する分析を深めて、その関係性に生じる教育的価値を社会関係問題群の文脈上の立論あるいは社会学系の方法で「社会的に規定」し（＝社会的見地）、「社会教育的価値」という新しい概念を提出したことである。
- ②ただし、総論である高橋論文は、その最大の特徴の裏面的特徴として、かつて勝田守一が重視したもう一つのアプローチである教育の「目的的规定」（個人的見地）が弱く、両見地・両規定の対立・葛藤の契機を軽視したと考えられる。
- ③この問題性を学習・教育の内実や学習者の内面意識に焦点化して吟味するならば、価値観やイデオロギーの別を問わず、論者や実践者が支持する社会的価値観に順接する価値観の再形成につながる思想操作（マインドコントロール）を促す点において、高橋論文が批判する地方改良運動や今日の地域・生活支配政策の発想と根を同じくし、「学習・教育の手段化」の機能を持つのではないかと考えられる。
- ④以上を検証した結果、「学習・教育の手段化」発想を批判し、社会教育における教育的価値の実現を追求しようとするならば、〈社会的見地・「社会的規定」〉と〈個人的見地・「目的的规定」〉の対立・葛藤を採り入れた発想論理、操作作用に対する免疫力を有する「主体性」を探る発想論理および「学習主体内在矛盾」への注目、という三つの基盤を設定する必要がある。

本稿は、従来の社会教育研究が築いてきた論点や懸案課題に照らして、日本社会教育学会編、前掲書・プロジェクト研究の到達に関する検証を試みた。その結果、〈社会的見地・「社会的規定」〉を重視する宮原説やその同系と思われる高橋論文の論点・論法ではなく、同見地・同規定と〈個人的見地・「目的的规定」〉との対立・葛藤を重視する勝田説に光をあてることになった。更には、宮原説と勝田説の統一方法を深めた上原思想の意義に言及することになった。

冒頭に掲げた本稿のテーマに照らすと、上原思想に盛り込まれた「個人志向と集団志向の対立緊張関係の中での往還を生み出す緊張力学」が「主体性」や「価値概念としての地域」のあり方を模索する鍵になる。上原思想は、他方で世界史的思考も有している。地域づくりの営みやそれを志向する社会教育の営みを仮に数十年あるい

は数百年の時間軸におき直した場合、上原思想は、この過程を個人志向と集団・社会志向の両契機が往還する動態展開として読み込む視点を備えていると考えられる。時に、非常時や緊急案件に対処せざるをえないケース（災害、重大な感染症拡大等）や局面では、集団・社会志向を強める必要が生じ、〈社会的見地・「社会的規定」〉の契機が有効性を強める可能性が生じ得る。長時間軸の視点と視野を備えた上原思想は、その長い年月にわたる歴史の変遷の中に埋め込まれた両契機の対立と往還を見据え、人間形成・民族形成・地域形成の諸価値を模索していた。

【註】

- (1) そのイメージの骨格を提出した代表的な研究が、小川利夫の日本社会教育「法と行政」史研究である。とくに小川『社会教育と国民の学習権』（勁草書房、1973年）および『小川利夫社会教育論集第三巻 国民の学習権と社会教育行政—現代社会教育行政入門—』（勁草書房、2000年）。
- (2) 高橋満「まえがき」、日本社会教育学会編『地域づくりと社会教育的価値の創造』（日本の社会教育第63集）東洋館出版社、2019年、1頁、3頁。
- (3) 高橋満、同前、同前書、2頁。
- (4) 高橋満「序：国家、地域づくりと社会教育」、同前書、19頁。
- (5) 高橋満、同前、同前書、8-9頁、13-14頁。
- (6) 高橋満、同前、同前書、17-18頁。
- (7) 高橋満、同前、同前書、14-15頁。
- (8) 高橋満、同前、同前書、18-19頁。
- (9) 高橋満、同前、同前書、15-16頁。
- (10) 高橋満、同前、同前書、18-19頁。
- (11) 同前。
- (12) 戦後教育本質論における宮原誠一と勝田守一の理論提起の典拠は、次記のとおりである。宮原誠一「教育の本質」（初出1949年。『宮原誠一教育論集 第一巻 教育と社会』国土社、1976年に収載、23頁）および、勝田守一「教育の概念と教育学」（勝田『教育学』青木書店、1958年、後、『勝田守一著作集 第6巻 人間の科学としての教育学』国土社、1973年に収載、その420-421頁）および勝田編『教育学論集』（河出書房新社、1960年）収載の「教育本質論・解説」。その後の教育本質論は、これら二つの規定をどのようにして統一的にとらえるかという点をめぐって展開されてきた。本稿では戦後教育本質論に言及した主な論稿としては、前記した宮原、勝田の論稿の他に次の論稿を参照した。五十嵐顕「国民教育の主体」（『教育』国土社、1966年3月号）、五十嵐顕「現代教育史における民主教育の発展」（五十嵐顕編『講座現代民主主義教育 第一巻 現代社会と教育』（青木書店、1970年）、小川利夫「『教育』の資本主義的性格」（五十嵐顕編『講座 現代民主主義教育 第一巻 現代社会と教育』（青木書店、1970年）、小川利夫「児童福祉と教育権論の課題」（日本教育法学会年報第6号『学習権実現の今日的課題』有斐閣、1977年）、小川利夫「現代社会教育理論の構想」（小川編『講座・現代社会教育Ⅰ 現代社会教育の理論』亜紀書房、1977年）、藤岡貞彦「社会教育実践と民衆意識」（草土文化、1977年）、小川利夫・柿沼肇編『戦後日本の教育理論』上・下巻（ミネルヴァ書房、1985年）、藤岡貞彦「教育的価値の社会的規定性（上・中・下）」（一橋大学『〈教育と社会〉研究』第8・9・10号、1998、1999、2000年）、鈴木聡「宮原誠一と勝田守一における『教育本質』論争」（東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室『研究室紀要』第16号、1990年）、井深雄二「人間形成の社会的基礎（その1）（その2）」（『名古屋工業大学紀要（学報）』第42巻・第45巻、1991年・1994年）、宮崎隆志「教育本質論における宮原誠一と勝田守一の差異について」（『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第83号、2001年）。
- (13) 宮原誠一、前掲「教育の本質」。
- (14) 高橋満「序：国家、地域づくりと社会教育」、日本社会教育学会編、前掲書、14頁。
- (15) 高橋満「地域に民主主義をつくる社会教育」、「月刊社会教育」編集委員会編集『月刊社会教育』No.736、国土社、2017年9月号。同号の特集「学びを核とした地域づくり」の巻頭論文として収載、3-11頁。
- (16) 高橋満、前掲「序：国家、地域づくりと社会教育」、日本社会教育学会編、前掲書、13-14頁。
- (17) 中野敏男『大塚久雄と丸山眞男—動員、主体、戦争責任—』新装版、青土社、2014年。
- (18) 宮崎隆志「暮らしの思想の生成論理—地域社会教育の学習論—」、日本社会教育学会編、前掲書、196頁。
- (19) 宮崎隆志、同前、同前書、198頁。
- (20) 宮崎隆志、同前、同前書、204頁。
- (21) 宮崎隆志、同前、同前書、204-205頁。
- (22) 内田純一「高知県における地域社会教育の展望—『集落活動センター』の設置をめぐる地域学習の契機—」、日本社会教育学会編、前掲書、89頁。
- (23) 内田純一、同前、同前書、90頁。
- (24) 上田孝典「地域づくりにおける公民館の役割—つくば市における乳幼児家庭教育学級の取組みを事例に—」、日本社会教育学会編、前掲書、181-194頁。
- (25) 上原専祿「国民形成の教育—『国民教育』の理念によせて—」（初出1960年）『上原専祿著作集14 国民形成の教育 増補』評論社、1989年、7-17頁。筆者（片岡）は、上原の「国民形成の教育」論と密着した「国民文化の論」における「ナショナルなもの」の発想の内部には、「庶民」の誇りに支えられた生活・生業の中に「人間性の尊厳」や倫理、集団に埋没しない個の存在主張につながる契機を見る視点があり、故に「日本国民」という表現にみられるような一体的包括性・内閉性を相対化する契機が存在することを指摘した（片岡弘勝「上原専祿『主体性』形成論における『国民文化』概念—『国民形成の教育』論にみる価値づけとの関連を中心に—」、『日本社会教育学会紀要』No.40、2004年、41-50頁）。
- (26) この相互に連動する関係については、片岡弘勝「『地域の教育力』概念における地域づくりと主体的学習の動態性—上原専祿『地域』論研究に基づく再構成—」（『奈良教育大学紀要』第64巻第1号（人文・社会科学）、2015年）で論証した。
- (27) この点は、片岡弘勝「主体的学習の環境条件としての『地域』概念—実践分析のためのモデル設計—」（『奈良教育大学紀要』第57巻第1号（人文・社会科学）、2008年）で論証した。
- (28) この点は、片岡弘勝、前掲「『地域の教育力』概念における地域づくりと主体的学習の動態性—上原専祿『地域』論研究に基づく再構成—」で論証した。
- (29) 以上の内容は、片岡弘勝「上原専祿『主体性形成』論に

- における『教育的』発想—社会教育における教育的価値把握のための視点—」(『奈良教育大学紀要』第63巻第1号, 2014年)で論証した。
- (30) この点は、筆者(片岡)の次の二編の論文で論証した。片岡弘勝「上原専祿『死者・生者』論における『主体性』発動の基盤と契機—『他者』としての『死者』からの『切迫』と『有責性』—」(『奈良教育大学紀要』第65巻第1号(人文・社会科学), 2016年)および、「上原専祿『死者のメディア』論における『主体性形成』の条件—『死者の言葉を聴きとる』方法の含意」(『奈良教育大学紀要』第66巻第1号(人文・社会科学), 2017年)。
- (31) 宮崎隆志「地域学習論の展開のために—『地域学習の創造』を手掛かりに—」, 北海道大学大学院教育学研究科社会教育研究室『社会教育研究』第34号, 2016年。
- (32) この点は、片岡弘勝「地域学習論における上原専祿理論の位置と射程—焦点としての学習主体内在矛盾—」(『奈良教育大学紀要』第67巻第1号(人文・社会科学)2018年)で考察した。