

第五章 杏村の社会教育学

既に述べたように、杏村は、文化主義や理想主義の立場から社会改造を論じていた。そして彼の改造論には、たとえば『社会哲学原論』に示されていたように、政治、経済、産業、社会思想その他多方面にわたる改造が主張されていた。その中でも彼が力を注いだのは、教育に関する改造、および、教育、特に社会教育による社会改造であった。杏村にとって、文化主義にせよ、理想主義にせよ、それらの立場を支えるのは自律した人格であり、そのために諸個人における人格の形成が教育や社会教育に期待された。しかし、従来おこなわれてきた教育も社会教育も、彼の期待にこたえ得るものではなかった。そこで教育も社会教育も改造すべき対象であり、杏村は、人格の形成を期するにふさわしい教育を新たな社会教育として、それを彼の社会教育学において提出する。ただし、これは教育全体の中の一分野としての社会教育ではない。彼が考えた社会教育はすなわち教育なのであった。それはどういう意味か。本章では、その意味が明らかにされる杏村の社会教育学を検討し、そこに示された教育観の転換の構造を分析したい。以下それにあたっては、第一に杏村が社会教育学の提唱に至るまでに発表していた彼の教育論に示される、当時の日本の教育に関する彼の批判的認識について、第二に彼が教育の前提条件と考えるプロレットカルトについて、そして第三に彼の社会教育学について、これらの順番に考察したい。

第一節 教育に関する杏村の批判的認識 - 教育目的論の必要 -

杏村は教育に関する論文を多く発表しているが、その当初から社会教育学を提唱していたのではない。それらの論文は主に1920年代前半に集中的に発表されている。そして社会教育学が出されたのは26年から27年にかけてのことであった。教育に関する彼の論文がほぼ毎月のように発表されていた、その最終的な時期に社会教育学が発表された。それでは、社会教育学を提唱する以前に、彼は教育についてどのような論文を発表していたのか。そこには従来おこなわれていた教育

に関する杏村のいくつかの批判をみることができる。そしてそれらの批判に共通して、彼は教育の目的の再考を訴えていた。

第一項 杏村の批判的社会認識

1921年に杏村が発表した諸論の中でも、「ホルムスの自由教育論（一）」および「此の境遇と此の教育と」には、当時の日本のブルジョア資本主義にもとづく社会状況とそこでおこなわれている教育についての彼の認識が端的に示されている。「ホルムスの自由教育論（一）」で杏村は、

すべての人間が其の無限の個性を伸ばして行つた世界は、少くも人間が機械となり、量を以て計られて居る社会では無い。其れは資本主義の跋扈する社会とは全く別なるものである。資本主義は此の種の教育を甚だ恐れなければならない。そして人間をすべて「実用」といふものゝ鑄型へ押し込まなければならない⁽¹⁾

と述べていた。人間が「量を以て計られて居る社会」とは、価値さえも量的に計ることが可能と考えられている社会といつてもいいであろう。そうした社会では、個性も量的に計られ、生産に役立つ「実用」的で画一的な人間が求められる。そして、測定が可能で外的に決定された価値観を詰め込むために、諸個人を「鑄型」に押し込むような教育がおこなわれている。

しかも、そうした教育、さらには画一的な価値観には正当性が与えられてもいる。「此の境遇と此の教育と」において、杏村は、

ブルジョアはブルジョアのデモクラシイを以て真のデモクラシイであると呼ぶ時代だ。制限せられた選挙制の上に立つ議員が普通選挙に反対するが故に、国民は全体として普通選挙に反対して居ると抗言する時代だ。国民は官僚的当路者に取つては甚だ都合の悪い新思想を取り、あらゆる方法を以て其の官僚的旧思想を打破せんと力め、又其の思想を宣伝し居るが故に、国民は危険思想にかぶれて居ると侮告せられる時代だ⁽²⁾

と述べている。ブルジョア資本主義社会は、単にひとつの経済システムとして、経済的な価値観を中心に据えた社会ではない。それは、ブルジョアのイデオロギ

一を制限された選挙で選ばれた議員が支持し、また、自分たちと対立する思想を「危険思想」と位置づけることで民主的なそれとすり替え、ブルジョア本位の階級的な価値観を一般化しようとしている社会でもある。そのために、ブルジョア資本主義の価値観は、法や政治を通じて正当性を与えられ、制度化されてもいる。

以上の二つの引用文からすると、杏村は、当時日本のブルジョア資本主義社会を、現実的な側面と理念的な側面の両方で二重に諸個人を拘束した社会、と考えていたと理解できる。そして彼は、このような社会において、社会の維持強化のみを目的とした教育が主流になっておこなわれていると考えている。このことに関して彼は、教育についての具体的な諸問題を指摘していた。ではそれらはどのような問題だったのか。

第二項 教育の諸問題

まずは教育者についての問題がある。当時の教育において被教育者に課せられる目標を、杏村はしばしば「偉い物(者)」や「英雄」と表現している。そして彼は、一種の同情を示しつつも、次のように教育者を批判している。

「偉い物になれ」主義の教育は現代の教育の隅み々々まで行き亘つて、其の害毒を流し、教育者自身は此れが即ち教育といふものであると考へて何の反省も無い。無理は無い。社会自身が、社会の資本家的精神が、此れを教育に要求して居るのであるから。教育者といへども一の労働者である。教育といふ人間の生産を人間の消費者から差図せられ、注文せられて居るのである⁽³⁾ 社会は資本家精神であふれ、その精神が教育を求めている。それは「社会の『実用』といふ物尺、『結果』といふ度盛り〔中略〕、子供に強いて其の標準に則る様、服従を要求して居る」⁽⁴⁾ 教育であり、「偉い物」とはその標準に則った既存の社会に有用な目標であった。そして労働者としての教育者は、そうした教育をおこなわざるを得ないが、同時に彼らには自らの行為に「何の反省も無い」。

社会改造をめざす杏村にとって、ブルジョア資本主義社会を支えるべく、こうした目標を掲げる教育が批判の対象となることは当然であり、無反省な教育者もその対象になる。しかし杏村は、教育者が単にブルジョアを否定してプロレタリ

アの側に立つべきとは考えていない。杏村は次のように述べている。

互ひに其の利害を主張し合ふ階級闘争だけから、新社会は建設せられない。利害の主張はブルジョアとプロレタリアと五分々々になつて了ふ。而して其の多くの場合には、プロレタリアの敗北に帰する。新社会は教育家の理想追求的人間改造によつて翹望せられる。教育は単に漠然と個々の人間を育て上げる為めの責務を持つのでは無い。社会改造の為めの一大要具だ。其れには教育者もつと其の精神を解放し、自由な気分に呼吸することが必要だ。瑣末の教育方法論は、今問題にならない。教育理想論の研究第一、教育者自身の自由なる精神解放は第二だ、新しい教育は其処から生れて来る⁽⁵⁾

杏村は、「利害を主張し合ふ階級闘争」の構図にもとづいた教育ではなく、そうした構図を乗り越える教育を求める。そしてその教育は、社会改造につながる、理想を追求した教育であり、そのためには第一に教育理想論が教育者に必要とされる。つまり杏村が教育者に求めるのは、階級闘争を越える目的をもった教育であり、それは理想主義的な教育であった。

次に、被教育者への信頼の問題がある。教育者には教育理想論だけが必要なのではない。彼らに必要なものを、杏村は「勇気」や「大胆さ」と表現して、次のように述べている。

教育者は、子供の魂の中に、実現せられる事を待つて居る無限の能力ある事を知らない。いや其の能力を信頼しようと欲する勇気を持たない。『子供のより善き、より高き性質は、子供の真の性質である』といふ『仮定』を教育の根本に置く大胆さを持たない。教育者は子供の立場になり切る事が出来ない⁽⁶⁾

このように主張する杏村自身には被教育者に対する信頼がある。これまでは、一種の性悪説を基本とした教育がおこなわれてきた。その場合、被教育者は信頼されず、彼らは、既存の社会に好ましい価値を基準として鑄型に押し込まねなければならない。しかし、杏村は、被教育者には無限の能力があり、本来の教育とは「此等無限の能力に実現の機会を与へる」⁽⁷⁾ ことであるという。

それでは具体的に、杏村はどのような教育を求めているのか。それは、たとえば「詩」を教えることに示されている。彼は、綴方教授の初歩は文法を教えることよりも詩を教えることであるという。ここでいう詩とは、ひじょうに広義のものであり、「和歌とか俳句とか長詩とかいふ形式を必要としないのであります。

たゞ単に詩であります」⁽⁸⁾と説明される。といっても、杏村は文法を軽視しているのではない。文法は文章表現において必要な一つの約束である。ただし、綴り方を芸術教育のひとつとみた場合、その教育の本来の目的は芸術を体得することにある。そのため彼は、「文法といふ形式で無い。芸術品としての形式を得させる事には、順次高級に進むに随つて努力させて行かせなければなりません。つまり内容から這入つて順次に其の内容にふさはしい形式を得させて行くのであります」⁽⁹⁾という。ではなぜ詩なのか。それは、詩の教育が、「兎に角子供に直観的な自然を受け入れて、其れを卒直に表現させることを稽古させる謂」⁽¹⁰⁾だからである。つまり、自然のうけ入れ方と表現の仕方の両方に関して被教育者がもつ能力の発達成長こそが第一であり、そのために表現の文法的誤謬などは第二義的な問題となる。

ではなぜ芸術教育なのか。杏村は、「一体人生の意義は食ふといふ事だけであるか。苟くも教育は人間に人生の意義を教へるものでなければならぬ。〔中略〕〔従来の教育は〕人間を単に動物として育て上げる事許りに腐心して居る」⁽¹¹⁾と述べて、単に動物として育てるだけではない教育の一つとして芸術教育が必要と考えている。だが、芸術教育の提唱に対しては、食べることができずにながが芸術か、という反論があるかもしれない。これについて杏村は、「実生活への準備などは学校の力許りを用ひずとも、学校以外の家庭や社会でいくらでも教へられる機会がある」⁽¹²⁾と一蹴している。

さらに、制度的な問題がある。たとえば、いわゆる「義務教育年限延長問題」がその一つである。当時、社会生活構造の高度化と国家体制強化の進展によって、国民に必須の教育内容が量的にも質的にも増大したことに対応するために、初等教育の義務就学年限の延長が重要な政策課題となった。そして、1922年には、教育評議会に六年から八年への二年間の延長が諮問され、翌23年には具体的な延長案が文政審議会に諮られた。

これに対して杏村は、一般的に教育の充実をめざすという意味で単なる抽象論としての年限延長ならば反対ではなく、それどころか、

私案を言へば其れは六年とか八年とかの、僅か一二年の期間を争ふべきものでは無くて、少くとも其れは満三十歳に達するところへまで延長せらるべきものでらう。更に其れ以後といへども義務教育はまつたく解除せられたものでは

無く、（中略）満六十歳に達するまでは、其れ々々の年齢に従ひ減少せしめる
ところの教育義務を以て、社会に対し、また国家に対し、教育を受くべき義務
を負担するやうな、さうした規模の制度をさへ考へて居る⁽¹³⁾
と語っている。しかし彼は、政府当局がおこなおうとしている延長には反対して
いた。それはなぜか。

杏村は、反対の理由として以下のことをあげている。第一に、延長に対応した
学校設備の充実が不可能なこと。第二に、質と量の両方の点でいかに教員を補充
するのかということ。むしろ、師範教育の充実や教員の待遇改善こそが急務なの
ではないのか。第三に、現状でも不就学児童が増加しているのに、延長すればさ
らに不就学が増えるであろうこと。第四に、八学年を通しての教育理想はあり得
ないこと。これについて彼は、「児童の成長年齢を加へて考慮するに於ては、初
等教育は、略ぼ六個年を以て其れの目的を達するものであり、七学年八学年は其
れとは別個の理想により統一せられなければならない」⁽¹⁴⁾と述べている。第五に、
青年期に入ろうとする少年の労働を延長で奪うことは、農村には耐え難いこと。
第六に、教員の補充がまにあわず、結局は現在の教員の負担が増加することにな
るであろうこと。そしておそらく杏村にとって最も大きな反対の理由として、第
七に軍隊との比較がある。軍隊は老年に達するまで、軍隊教育をおこなう権利を
もち、予備役の国民軍を臨時招集できるため、逆に教育年限の短縮の方針をとり
つつある。そこで杏村は、「国家は何故一般の国民教育に於ても、其の義務年限
を満六十歳へまで延長し、段階的、組織的なる成人教育を実行しないのである
か」⁽¹⁵⁾と主張する。本当に延長が必要ならば、二年といわず、六十歳までの延長
でもよいはずであろう。結局当局は、現状の教育制度を国家の目的達成のための
手段として、都合よく変更しようとしているに過ぎない。

そして、「教育」と「宣伝」の問題がある。杏村は、以前は詰め込み主義の教
育、実用主義の教育などに対する不満を現代の教育に対する不満と考えた時期も
あったという。ならば、自由教育のように歓迎すべき教育の新潮によって事態は
解決すると思われた。ところが、不満の声は消えずにむしろ盛んになっている。
すると、これは教育自体の問題ではなく、問題は別のところにあるのではないか。
このように考えた杏村は、「現代教育に対して教育者の持つあらゆる不満の眼目
は、『教権』其のものだと思ふ。国家が絶対の権力を以て、自分の膳立てした教

育内容を国民の上へ強制する、其の『教権』自体だと思ふ」⁽¹⁶⁾と述べている。

学校をみると、そこには、日清戦争の戦利品が展示され、教育勅語や陸軍大将の書いた本などが備えられ、国家宣伝のための道具がならんでいる。

〔それらの中にある〕争はれない、厳然たる威力を以て我々に望むものは、中世カトリックの蒙昧なる政権を以て信者に望んだと全く同じところの、宗教的帰依を我々に要求するところの、其の国家の『教権』である。一体、『教育』と『宣伝』との間には截然たる区別を置き難いものである。併し其の区別の曖昧なること、もつと正しく言へば、『教育』が身を隠し、『宣伝』が正面へのさばり出たこと、今日の教育の如く甚しいものは稀れであらう。其れで居て教育者自身も余りよくは其れに気付かず、教育為政者は勿論永久に気付く筈は無く、国家は当然其れに気付くことを必要として居ない⁽¹⁷⁾

現在の国家は、歴史の中に現れた社会形態の一つである。しかし、その成立の理論的根拠はどこに求められるべきか。たしかに、国家の地位はこれまでのそのように「宗教的帰依」の本体として理解されるのではなく、科学的に研究され、合理化されはじめている。杏村自身、それを最高の社会形態とするのではない国家観や社会観を論じていた。それでも彼は、「とに角現代教育にあつては、国家は一切の理論的批判を超越した、我々の生活の根本的帰依点だ。〔中略〕国家だけはとに角我々の絶対に触つてはならないもの、触れば、早速に悪い反応の来るものと定められ、信ぜられて居るのである」⁽¹⁸⁾と主張していた。

こうした国家による宣伝は、学校に通う子どもたちに対してだけおこなわれているのではない。各地の郡や県では、夏期講習を開催し、地方の青年が教育をうける機会を提供している。しかし、そこに招かれるのは、せいぜい温穩な、むしろはなはだ古い国民道徳学者であつて、彼らに説教をしてもらい、郡や県は青年たちの新思想をせき止めようとしている。こう考える杏村は、

利益を受ける集団の人達は、成るべく自分に都合のよい様な宣伝をし、民衆をして其れを不都合で無いものだと思ひ込ませ、さて其の御都合説を社会の『道徳』にまで昇進させ、永い間の社会的遺伝により、びくとも動かぬ民衆の信念に化骨させた⁽¹⁹⁾

と主張する。さらに彼は、学校に限らず、社会における教育的内容には、「常に正しい意味の『教育』と、利益を受ける特殊の集団御都合説たるの『宣伝』との

二つが含まれる事になった。併し後者の宣伝は断じて教育ではない。元来教育といふことは、人間の理性を喚び覚まし、其れの自律的活動を促がすことであるから、教育に『強制』は禁物な筈である」⁽²⁰⁾というのであった。こうした現状では、実質的に宣伝をおこなう教育者も教権にしばられ、教育の目的はあらかじめ決められ、自分の手を加える余地があるところとしては方法の部分しか残されていない。そこで杏村は、「今日の教育を毒しつゝあるものは、実は其の教権自身だ。教育は却て其の教権の価値を批判し得る人格を養ふ事だ。親分が子分を拵へ上げることで無く、自分の信念に反抗するものを創り出して行く事だ」⁽²¹⁾と主張して、教育と宣伝の峻別を要求している。

以上のように、杏村の教育論は、被教育者への信頼から成り立っている。彼の観点からすれば、「此の様な無限の能力を養ふ事が教育の仕事であるといふ時に、従来の教育は余りに子供を信じなさ過ぎた」⁽²²⁾ということになる。能力を養うどころか、その反対の、鑄型に押し込める教育が当然のものとされ、教育は宣伝になっている。そして、そうした教育を活かす制度が整えられ、教育者もそれにしがたっている。そこで、先の引用文（註3）にあった「教育者自身は此れが即ち教育といふものであると考へて何の反省も無い」ということが重大な問題になる。杏村からすれば、従来の一般的な教育観は転換されなければならないのだった。そして、

すぐれた教育は、参観に行つた時に、或る特別の教育方法をやつて居て、参観者のどぎもをぬいたという風のものであつてはならないと思ふ。〔中略〕新しい教育とはたゞその教育の精神が新しいのだ。教育目的のつかみ方が新しいのだ⁽²³⁾

と記されていたように、杏村がおこなう教育批判の中心は教育の目的についてである。従来おこなわれてきた教育の目的をそのままに受け入れている教育者について、杏村は、「今日の政治を改造し得るのは所謂経済家では無い。今日の経済を改造し得るのは所謂政治家では無い。同様にして今日の教育の改造は所謂教育論者の手に実は重荷に過ぎるのだ。時代は清新を要求して居る。此の滞留を許さない」⁽²⁴⁾と語って、半ばあきらめを示している。しかし、教育の重要性を認める杏村は、従来の教育者を諦観しても、時代の「清新」として教育の改造をめざし、これからの教育者には教育の目的の再考を求めていた。そして、このことについ

ては、

教育の方法論偏重の時代はもう過ぎ去つた。今や時代は教育目的論の問題に集中して居る。教育の目的は人生の目的の外には無い。然らば我々は如何にしても哲学的に人生の理想の何なりやを高察せざるを得ぬ。教育者は益々哲学を要求しなければならぬ。そしてより一層現今の社会思想に敏感とならなければならぬ⁽²⁵⁾

と述べて、人生の目的を教育のそれにすべく、教育者が哲学や社会思想に注意を払うことの必要を主張していた。

第三項 教育目的論の必要 - 目的の独特な性質 -

教育の目的の再考。杏村が求めるこのことは、当時おこなわれていなかったわけではない。杏村自身、再考の動きを評価して、

何所へ行つても教育の目的論が問題になつて居る。甚だ結構の事だ。昔だと何所へ行つても教育の方法論許りが榮えて居た。言はゞ教育の技術の事だけが問題になつていたのだ。〔中略〕今では文化科学の意味も余程に明瞭になつて来て、教育学をも同じ眼で見ようとする事になつたのは甚だ結構だ。此は何といつても近頃の文化科学の発達から来たのであらう。随つて教育といふ一文化の目的が問題になつて来た⁽²⁶⁾

と語っている。そして、たとえば自由教育などは、教育の目的の再考を含んだ新しい教育である。だが、杏村は既におこなわれている再考に満足しているのではなかった。それではなにが問題なのか。

教育の目的を考えるに際してはなにが必要か。杏村は著書『自由教育論』の中で教育概念を定義している。それは次の から であった。

教育とは、教へられることの出来る人間の上へ、此の人間を形成し尽くさうとする目的を以て、継続的意識的影響を為す事である⁽²⁷⁾。

現にある人間を、当にあるべき人間に進ましめようと加へる影響⁽²⁸⁾。

甲人格の自由活動を目的とした、乙人格の甲人格への影響⁽²⁹⁾。

甲人格の自由化を目的とした乙人格の甲人格への影響⁽³⁰⁾。

甲人格の自律を目的とした乙人格の甲人格への影響⁽³¹⁾。

ここに五つの定義があるからといって、教育も五つあるわけではない。定義が五つあるのは、 から順に言い換えがおこなわれた結果であって、もともとは同じ教育なのであった。ではどのように言い換えられたのか。杏村は、 の定義について、

此処に一つ注意して置かなければならぬ事は、此れだけの言葉の中で何れが最も大切な要素かといふ事です。此の定義を知つたからといって、〔中略〕字句を分体して、第一、教へられることの出来る人間、第二、此の人間を形成し悉さうとする目的、といふ風に並列的に示して見たところで、其れでは何のやくにも立たぬ⁽³²⁾

という。そして彼は、従来は並列的に示すことが常識化していたともいう。

ここにある「大切な要素」とは、たとえば の定義の「ある」と「あるべし」のことである。それは「存在」と「当為」に相当する本来対立する二概念であるために、この場合、「ある」から「あるべし」への影響は、必ず継続的、意図的であろう。そこで にあった「継続的意識的」という条件語は省略された。さらに、「ある」と「あるべき」の主体を追求したとき、杏村は、人格概念の必要に至って、 は の定義に言い換えられ、以下 と言い換えが続いている。そして杏村は、「根本に取る可きものは間違いの無ひ教育の意義」⁽³³⁾であって、その意義を他の場合にどう言い換えるかを考えればよいといっている。そうした個々の言い換への妥当性についてはともかく、杏村によれば、概念の定義、その概念の意義をみるのが、教育の目的を研究するときにはまずおこなわれる常識的なことであつたし、彼自身それをおこなっていた。

しかし杏村は、著書『教育の目的及教育者』（《全集六》では『教育目的論』に改題）の中で、自分がおこなっていたそのことがまちがいであったかのような説明をしている。教育の目的を研究する際に、はじめに概念を定義するのは、論理的には順番が逆であるというのである。

杏村は、概念の意義と目的とでは、論理的に目的が意義に先行するという。そのため、意義を先に研究して、次に目的を論じることは本来できないことであるという。このことについて、彼は鉄道为例にして次のように説明する。ここに一本の鉄道があるとする。「この鉄道は鉄からできている」といっても、それで鉄道の意義をいい尽したことはない。鉄からできているものは、それ以外に

も、ナイフでも鉄砲でもなんでもあるからである。それよりも肝要なのは、その物の目的である。鉄道ならば、「どこへ行く汽車の線路である」ということがその鉄道の意義を明らかにする。つまり、その目的によってその意義を正しく定めることができるはずである。

だがこのことは、物である鉄道の場合にはあてはまっても、物ではない教育の場合にもいえるだろうか。つまり、教育という概念の意義がわからずに、その目的をいうことができるだろうか。杏村は、こうした疑問が生じることを認め、

議論はここに至つてどうどう廻りして了ふ。教育の目的といふからには、どうしても先づ教育そのものの意味を知らなければならぬ。その意味を知るには、教育の目的を定めなければならぬ。この矛盾の中に掛かつて居れば、何時になつても浮び上がることが出来ません。それ故私達は先づ俗の遣り方を取つて、最初に教育の意義を研究して来ました。併し論理の道理の順序としては、それが出来る出来ないに拘らず、目的は意義よりも先に立つべきものだと申さなければなりません⁽³⁴⁾

という。では、教育の意義と目的についてはどのような研究の方法があるのか。彼は、「実際に研究してみれば、教育意義の研究と教育目的の研究とは、實質に於いて何の相違もありません。徹底的になつて見ると、両者は同じことをやつてゐるのであります」⁽³⁵⁾と述べて、意義の研究と目的の研究は實質的には同じことであるという。

研究には、その基礎となる資料が必要である。だが、それは厳密なものではなく、むしろ曖昧なものであることを諒解しなければならないことを、杏村は次のように説明する。

教育の概念を決定すると申しまして、予め独断を持ち出しては何の役にも立たない。教育の基礎の研究に或る前提を持ち出すことは大禁物であります。けれども何も無いところからどうして研究をはじめることが出来るか。私達はやはり何等かの材料を持ち出すのであります。その持ち出されたものといふのは、通俗常識的に考へてゐるやうな曖昧な、まだそれへ厳密な分析解剖を行つたことのない、ほんの資料であります。資料には過ぎないが、その曖昧な概念の出来上るためにも、長い人類の歴史を必要としたことであり、やはり長年の年の効だけは加はつてゐる。無下に輕蔑することは出来ない⁽³⁶⁾

そして、この資料について「吟味」する。吟味を試みるのは、その問題を正しく設定する目的をもってのことである。杏村は、この吟味のことを「批判」と呼んでいる。つまり、第一に吟味のできない資料をもちだして、第二にその上に批判を加える。このように批判の資料となった不確かな概念を、彼は「前哲学的概念」⁽³⁷⁾と呼んでいる。

では、教育の意義と目的の両方の研究に対して、「前哲学的概念」はどう関係するのか。

教育概念の考察をしようと思つてその前哲学的概念を持ち出し、次に教育の目的の考察をしようと思つてその前哲学的概念を持ち出したとする。徹底的に考へて行くと、この前哲学的概念は、両者に決して別々のものではない。又その上に現に試みつつある批判も亦両者に全く別々のものではない。又その上に現に試みつつある批判も亦両者に全く別々のものではない。〔中略〕結局出来上がった二つのものは、表面に違つた名前をこそ付けてみますが、それは単に外見上のことであつて、内実は少しも違つたものではないといふことが分かります。それですから、「教育の意義」といつたのが、実は「教育の目的」であつたのです⁽³⁸⁾

こう説明する杏村は、彼がおこなっていた から の定義のすべてに目的という意味が含まれているという。たとえば、「目的」という言葉が使われていないの定義であっても、そこに記される「あるべき」人間とは「目的としなければならない人間」のことであつて、やはりそこには目的の意味が含まれている。こうして杏村は、「教育の定義は教育の目的によつて定まる」⁽³⁹⁾と結論する。そして、現に「ある」人間を「あるべき」人間にすませるとは、つまりすすみつつある人生そのものであり、教育の目的は人生一般の目的に依存することになる。人生一般の目的とは、学問、芸術、道徳、宗教、法律、経済などの目的、文化生活のすべての目的である。そうすると教育の目的とは、学問その他の目的と同じものになる。そのため教育には独特の目的がないことになる。しかし杏村は、「却つてそのことが、教育の目的と他の目的との相違する、教育の目的に独特の性質」⁽⁴⁰⁾であると考えている。

教育の目的が人生一般の目的に依存するならば、文化現象の中で、教育という現象はなくなるのか。学問、芸術、道徳などの文化生活が教育と呼ばれる文化現

象なのか。教育を広義に理解して、「人生は教育であり、教育は人生である」⁽⁴¹⁾といった場合、そうした見方は間違いではない。しかし、教育には、教育者と被教育者の二人格の対立があることが重要な条件であり、その条件は教育の目的にも含まれる。そこで杏村は、もっと狭義に理解して、「教育者被教育者の二人格の対立することを、教育と呼ぶ文化現象の固有の性質だと見たい」⁽⁴²⁾と述べている。そして、教育の目的は、人生一般の目的に依存すると同時に、それは二人格の対立する関係において達成されるものとなる。つまり教育の目的は、常に二人格の対立する関係においてのことであるために、教育以外の文化生活の中にもその達成の機会があるが、逆に教育以外の文化生活は常にそうした人格の関係があるわけではない。ここに教育の目的に独特の性質があるということになる。そしてこうした目的は、従来の教育の目的よりもはるかに広範囲の文化生活にかかわることになる。杏村にとって従来の教育の目的は、こうした目的として再考されなければならなかった。

第四項 日本の教育思潮に関する批判

教育の目的は、当時の日本の教育界における諸主義でも論じられている。しかし、目的を以上のような性質をもつものとして再考することを求める杏村からすれば、諸主義も批判の対象となる。彼は、諸主義をどのように認識していたのか。それは、値段の高さで含まれる成分がちがうが実際の効力に大差ない薬になぞらえて、

我国の教育思潮は其れと同じいものさ。リッケルト、ジェームス、ナトルブ、ヘルバルト、ベスタロッチなどいふ主剤を適当に配合して、其れへ某々主義のレッテルを貼り、お手前口上の効能書を並べれば、其れで立派に一大教育主張が出来上る。同様に二大、三大となるのだ⁽⁴³⁾

と説明されていた。つまり、レッテルはちがうが内容は同じ薬のような諸主義が流行しているというのである。しかも事態はこれだけではない。杏村は次のように続けている。

製薬本舗は広告と売捌とに一生涯懸命で、原料品の精選の方をしつかりとやら

ないものだから、今ではどの大主張も時勢後れになりつゝある。さうなるとダルトン案だとか、何々学校案だとか、何々式だとかいふ特效薬が現はれて来て頻死の病人を誘惑する。まあ此んな手順だと思ふ⁽⁴⁴⁾

諸主義の中に含まれるリッケルト、ジェームス、ナトルプその他の「主剤」自体に効果がないわけではない。しかし、それらの「精選」が怠られているから、「主剤」を活かしきれないままに主張が時代遅れのものとなる。そしてそれに代わる具体的な諸教育案という方法によって対処しようとする「特效薬」が有効にみられはじめる。

杏村は、日本の教育思潮の中には主義と呼ぶのにふさわしいものがあるのか疑問に思っていた。たしかに、価値主義的傾向のものとプラグマティズム的傾向のものはある。両者の相違は、教育の目的を価値とみるものと実用とみるものとの相違である。しかしそれ以外になにがあるというのか。一般的に議論されている社会改造論には、資本主義対社会主義、社会主義対アナキズムなど、主張としてまったく反対の立場に立って、それぞれの目的をもち、両者が合一することの可能な共通点が、ひとまずそれらの主張自体の中にはみいだせない対立がある。

此の場合と同じ位重要な対立が教育説の中に認められるならば、其れは立派に某々主義として対立し得るが、遺憾ながら教育界の主張の対立はさうでは無いよ。〔中略〕現に我国で主張せられて居る自由主義、自学主義、創造主義、全人主義、此等のものゝ間に、主張的にどれだけの相違があるといふのだ。磁石の針の南と北を指すほどの対立が其の間に認められるだらうか⁽⁴⁵⁾

杏村からすれば、日本の教育の諸主義には、主義として他と対立するほどのものはほとんどなく、それは主義と呼ばれるのに値しないものであった。価値主義的傾向のものとプラグマティズム的傾向のものを除けば、まったく反対の教育の目的をもって対立するほどの主義はそこになかったのだった。

杏村は、自由主義、自学主義、創造主義、全人主義などにもとづく教育について、主義としてはこのように批判する。ただし彼は、鑄型にはめる教育としての注入教育に対抗する、個人の能力を伸ばす開発教育には基本的に賛同している。そのため、注入教育か開発教育かという区別では後者に属する、これらの教育にしても否定しているわけではない。彼は、大正自由教育を高く評価し、自由教育

運動が盛んだった千葉県で教育についての講演をおこなったり、その運動に影響を与えた篠原助市、小西重直、中村半次郎、小原国芳などを顧問や賛助員として千葉師範学校附属小学校から発行されていた『自由教育』に何度も論文を発表していた。また杏村は、全十二巻からなる『内外教育叢書』（内外出版）の企画・編集に携わっているのだが、この叢書には、河野清丸『自動教育論』、及川平治『動的教育論』、小原国芳『理想の学校』、稲毛詔風『創造教育論』が入っている⁽⁴⁶⁾。周知のように、この中で、河野、及川、小原、稲毛は、「大正自由教育主張の代表的遺産」⁽⁴⁷⁾といわれる「八代教育主張」をおこなったうちの四人である。このように、大正自由教育を支持していた杏村は、しかしまた、次のような評価もおこなっていた。

世の自由教育を唱ふるもの、其の態度必ずしも自由で無く理論的、形式的には誤らざる自由教育を説くも、其れは一の哲学的知識としてゞあり、自らの生活態度の上に於て社会の問題の批評眼に於て、教材の意味の考へ方に於て何等の人格の自由を得て居るものが無いといふのだ。僕は教育の基礎に哲学的態度の必要なことを主張した。併し一の固定した知識として哲学を持てと言つた積もりは無い。然るに世の多くのものは、教育の實際的、内容的方面を見ないで、徒らなる觀念の遊戯に耽つて居る⁽⁴⁸⁾

自由教育論者は、自由教育に重要な哲学的基礎論をだれもが理解し得るようには説明せず、有効な学説であるから鵜呑みにするようにと、官僚的、専制的に押しつける。また、自由教育論を聞いたり読んだりしている者もまた、それを近来重要な学説であると疑わずにうけ入れ、一つの知識として頭にしまい込んでしまう。新しい教育として自由教育が歓迎されている状況には、こうした実状があるという杏村は、「説者聞者すべて此れ不自由なり。其等の人の上へこそ自由教育を施す事が必要だと僕は感じたのだ」⁽⁴⁹⁾と述べている。たとえ自由教育が注入教育に代わる新たな教育としての可能性をもっている、それが教育者と被教育者のあいだだけのことであっては、その可能性は半減する。また、自由教育を迎え入れるときの、教育の現場に限らない教育学者や教育者を含めた全体的な環境、社会生活が、注入教育のときと同じであって、自由教育といってもそれは結局不自由なものになる。そこで杏村は、

社会人のすべてが、あらゆる外的なる指揮に煩らはされず、自分で健全な判

断をする様になる。其の時までは自由教育が勝利を遂げたとは言へない。哲学的に自由の真義が分つたなら、何故此れを自らの實際生活、特に社会生活の上に就いて実現しないのだ。大体今の様に教育者が、或る流行へふらふと動いて行く其の態度が自由では無いのだ。すべての問題は其所に籠つて居る。やはり独り自ら精神を鍛錬することだね。〔中略〕自由教育の真義は、教育者がしつかりと腰をすゑつける時から發揮せられ始める⁽⁵⁰⁾

と語り、新しい教育思潮と社会生活の関連が希薄な状態を問題視していた。杏村の観点からすると、教育の目的は人生一般にかかわり、当然社会にも関係する。自由教育は、その目的を被教育者にとってのみ意義のあるものから社会全般にとって意義のあるものにしなければならないのだった。

こうして、教育者、制度、教育の研究者、自由教育などに対して、教育の目的という点から批判していた杏村は、目的の再考のために、教育と社会概念の結合を唱える。それはどういうことか。次節では教育の目的の再考に関してさらに広がりを見せる杏村の考えと、学校教育か社会教育かに限らず、教育の前提条件として杏村が主張したプロレットカルトについて分析したい。

註

- 1 土田杏村「ホルムスの自由教育論（一）」（『芸術自由教育』、1921年、3月）8ページ。

この論文は『芸術自由教育』で1921年3月と4月の二ヶ月にわたって連載された。その際誌上では論文名に区別する表記がされていないのだが、本論では、区別のためにそれぞれの論文名に（一）（二）をつけている。

- 2 土田杏村「此の境遇と此の教育と」（『日本及日本人』、1921年5月）、113ページ。

- 3 土田杏村「ホルムスの自由教育論（一）」、8～9ページ。

- 4 土田杏村「ホルムスの自由教育論（二）」（『芸術自由教育』、1921年4月）、3ページ。

- 5 土田杏村「現代教育家に対する希望」(『現代』、1921年 6月)、24~25ページ。
- 6 土田杏村「ホルムスの自由教育論(二)」、2ページ。
- 7 土田杏村「ホルムスの自由教育論(一)」、8ページ。
- 8 土田杏村「詩を中心としての綴方教授」(『創造』、1921年 6月)、80ページ。
- 9 同前、81ページ。
- 10 同前、80ページ。
- 11-12
土田杏村「芸術教育論」(『芸術自由教育』、1921年 8月)、8ページ。
- 13 土田杏村「義務教育年限延長せらるべきか」(『教育の世紀』、1924年 7月)、5~6ページ。
- 14 同前、13ページ。
- 15 同前、16ページ。
- 16 土田杏村「教育と宣伝」(『教育の革命時代』、中文館書店、1924年、初出1923年)、46ページ。
- 17 同前、48~49ページ。
- 18 同前、50~51ページ。
- 19 同前、55~56ページ。
- 20 同前、56~57ページ。
- 21 同前、62ページ。
- 22 土田杏村「ホルムスの自由教育論(一)」、10ページ。
- 23 土田杏村「地方教育雑感」(『芸術自由教育』、1921年 9月)、17ページ。
- 24 同前、15ページ。
- 25 同前、15~16ページ。
- 26 土田杏村「教育学界近況」(『芸術自由教育』、1921年 7月)、50ページ。
- 27 土田杏村『自由教育論』、内外出版、1922年、180ページ。
- 28 同前、184ページ。
- 29 同前、213ページ。
- 30 同前、214ページ。

- 31 同前、218ページ。
- 32 同前、180～181ページ。
- 33 同前、183ページ。
- 34-35
土田杏村『教育目的論』（《全集六》）、初出1924年、25ページ。
- 36 同前、26ページ。
- 37-38
同前、27ページ。
- 39 同前、29ページ。
- 40 同前、47ページ。
- 41 これは杏村が参考にしていたホルムス（Holmes, Edmond）の言葉である。なお、杏村の個人雑誌『文化』（第二巻第一号、1921年）で、ホルムスの社会改造論を紹介する特集を組んでいるほど、当初ホルムスに対する杏村の評価は高かった。
- 42 土田杏村『教育目的論』、49ページ。
- 43-44
土田杏村「我国の教育諸主義批判」（『教育の革命時代』、中文館書店、1924年、初出1923年）、94ページ。
- 45 同前、95～96ページ。
- 46 これら以外には、榑崎浅太郎・三木知一『教育心理学』、入沢宗寿『新教育法の研究』、下中弥三郎『万人労働の教育』、佐々木秀一『道德教育論』、小林澄兄『芸術教育論』、葛原『童謡と教育』、畠山源三『体育論』、岡田道一『学校衛生』があった。
- 47 小島勝「大正自由教育の展開」（池田進・本山幸彦編『大正の教育』、第一法規、1978年）、347ページ。
- 48 土田杏村「自由教育の功過」（『教育の革命時代』、中文館書店、1924年、初出1923年）、83ページ。
- 49 同前、85ページ。
- 50 同前、88ページ。