

第三節 杏村の社会教育学

第一項 社会教育に対する杏村の批判

従来の教育を批判する杏村は教育の目的の再考を要求する。そして彼は、教育は学校教育から解放されてもっと社会的になるべきであると主張する。そのために提唱されたのが彼の社会教育学である。だが、それは既におこなわれていた社会教育を意味していない。それまでの学校教育と同様に、従来の教育観の中にある社会教育も杏村にとっては批判すべき対象であった。

教育の目的を人生の目的にすると、学校教育だけではその目的を達成することなどできない。学校に通う時期は、人生のはじめのほんのわずかでしかないからである。また、学校を卒業した後の社会教育にしても、学校教育の補完的な意味が強く、やはり人生からすれば短すぎる。そのため、杏村は「所謂社会教育といつてやつて居たどつち附かすのものゝ考ふ可き時が来たのであります」⁽¹⁾ というのであった。

だが、学校教育においても、被教育者のその後の人生が配慮されていないわけではない。学校教育は、卒業後のいわゆる実生活を視野に入れた教育とみなされている。しかしそこに問題があることを杏村は次のように指摘する。

社会の人達、殊に社会組織の重要地位に立つて居る人達は、教育に対して余りに多くの実用的見地を取つて居る。此れが何よりもいけない。其れだから彼等は、学校の教育は実生活への或る準備だと思つて居る。随つて教育なるものゝ目的は、全体的に実用にありと思つて居る⁽²⁾

学校教育中心の教育観では、学校が実用を目的とした場合、教育の全体もそれを目的にしていると考えられてしまう。また、学校教育は、被教育者の人生や生活を固定的にとらえた上での実用的見地をとっている。そのため、実生活の準備としての教育は学校で終えることができるし、たとえ終えられなくても社会教育で補完できると考えられている。しかし、人生や生活は固定的にとらえられるものではない。教育がそれらに対応するためのものであるならば、やはり教育も学校教育で足りることにはならない。そこで杏村は、「学校の教育は、教育の僅かに

一部であり、其の特殊のものである様にならなければならぬ」⁽³⁾ という。さらに学校教育が再考されべきなら、その補完的立場にあった社会教育も再考もされるべきで、そのために杏村は、「社会教育などといふ概念では狭ま過ぎる。従来補充の教育と考へられて居たものが正系の教育になり、学校の教育は其れの準備として考へられなければならぬ」⁽⁴⁾ というのだった。しかし杏村にとって、事態はさらに深刻であった。

彼は、教育が生活と結びつく場合の一つとして、教育と労働が結びつく場合を考えていた。労働しつつ学ぶことができる学校は、当然民衆の労働に支障をきたすものであってはならない。そのため、そうした学校は、各地に設立される必要がある。だが、労働と結びつくといっても、労働に直接役立つ実用的な知識を扱うのに終始しては其の学校は従来の学校と変わらない。また、その学校がたとえ講義の形式をとったとしても、教育者と被教育者の区別などは、従来のそれのような厳密なものではなくなる必要がある。労働力とむすびつく学校の内容や形式をこう考える杏村は、当時注目されていた成人教育の意義に関して次のように主張している。

生涯に亘る教育を従来は社会教育と呼んで来た。然るに私が今述べた様な主張は、現に成人教育の名称を得て居る。此処に重要なことは、我国の教育学者教育行政家が、成人教育の意義を理解せず、此れを従来の教育概念の下に包括して考察しつゝあることだ。彼等によれば、成人教育は所謂学校教育の延長だ。従来成人教育教育とか補習教育とか呼ばれて来たものゝ大いに整頓せられた形態だ。彼等は従来の学校概念を其俣に此の新概念の上へ適用するから、成人教育の意義を其れだけにしか理解し得ないのだ。成人教育の要求せられるに至つた根本原因は、教育に於けるデモクラシイの拡充だ。ブルジョア教化を打破する無産者教化の確立だ。成人教育の意義は社会教育や補習教育の其れとは断じて異なる⁽⁵⁾

学校教育に代わる新たな教育の可能性をもつ成人教育という考え方も、それが制度化される時には、結局従来の教育観にもとづいた位置づけがされてしまう。従来の社会教育は、学校教育を教育の本幹とみて、その延長とみられるものであった。そのため社会教育がなくなったとしても、学校教育がなくなる限り、教育自体がなくなったとは思われまいだろう。だが成人教育の場合はそうではな

いはずである。杏村は、「然るに成人教育は、教育の本幹だ。現在の所謂学校教育は其れへ入るまでの予備的意義を持つに過ぎない。教育及び学校概念は、彼れと此れとに於て全然転倒した」⁽⁶⁾として、成人教育を高く評価していた。

なぜ彼はそれほど評価していたのか。それは彼が成人教育を「教育に於けるデモクラシの拡充」とみなすからである。彼は、本来教育はデモクラシーの前提であり目的でもあると考えていた。デモクラシーの前提としての教育について、彼は次のように説明している。

デモクラシは、個人的に見れば、個々の人格が其の判断と行動とについて他より強制せらるゝところなく、完全に自律することを意味し、社会的に見れば、個人は其の個有する能力の凡てを完全に成長せしめ、個性的に社会の創造に参画することを意味する。此の意味のデモクラシには、当然或る前提が予定せられる、其の判断と実行とを通して完全に自己の人格を自律せしめ得る人格は、完全に自己を教養し、判断と実行とに於て自己決定をなし得る完全なる能力を持つて居なければならない。また次に、其の固有する能力の十全なる生長を通して社会的創造へ個性的に参画することの出来る人格は、また当然其の固有する能力へ完全なる教養を与へたことを予定しなければならない。此くしてデモクラシの要求が実現せられ得るためには、此を個人的に見るも又社会的に見るも、個々の人格は完全なる教育を経過した後のものなることを前提しなければならない⁽⁷⁾

次に、デモクラシーの目的としての教育については、次のように説明される。

デモクラシの目的は何処にあるか、個人的に見れば、各人は自己の人格を完全に自律せしむることより進んで、更に社会人としての自覚に立ち、能動的に他の社会人の判断と行動とへ協同することにより、すべての社会人の人格を自律せしむるやう行動しなければならない、次に社会的に見れば、前と同様に、個人は単に其の固有する能力の十全たる生長を通して、社会的創造へ個性的に参画するに止まらず、能動的に他の社会人の固有する能力の十全なる生長へ協同することにより、すべての社会人をして社会的創造へ個性的に参画せしむるやう行動しなければならない。然るに個人のかゝる能動的行動は、教育以外の何物でも無い、此くしてデモクラシの目的は、其の前提と同じく、教育そのものだと言はねばならない⁽⁸⁾

つまり杏村の観点からすると、デモクラシーは前節でみた彼の考える教育の目的と一致するのである。そして杏村は、本来成人教育の要求がおこったのは、こうしたデモクラシーの前提および目的としての教育が要求されたからであるというのだった。ところが、成人教育にはその本来の意義からはずれた見方がされている。杏村はどうしたのか。彼は社会教育を主張したのである。

これまでみてきたことからすれば、杏村は、従来の社会教育を批判して、それに代わる成人教育に乗りかえたかのように思われるかもしれない。しかしそうではなかった。といってももちろん彼は従来の社会教育を支持することなどあり得ない。当時の杏村にとっては、教育について論ずるのにかなり困難な状況があったと考えられる。

先にみた引用文（註5）で彼は成人教育の意義について述べていたのだが、これは1923年 5月のことである。その一年以上後の1924年 8月に刊行された『伊那自由大学パンフレット』において、自由大学の理念を述べた杏村は、

我々の自由大学の理念となるものは、〔中略〕デモクラシイの前提及び目的となつた教育の理念其のものに外ならぬ、自由大学の教育は、終生的の教育である、其れは社会的の教育である、其れは各人の固有する能力を完全に個性的に生長せしむる教育であるから、教育が社会の何人かに独占せらるゝことを否定知る、其れは本来社会的創造への参画を目的とするから、社会の労働を奪はず、却って其れの実現に参画しようと努める、其れは自己決定的の教育なるが故に、其の方法に於て自学的であり、其の設備に於て自治的である。此くして自由大学とは、労働する社会人が、社会的創造へ協同して個性的に参画し得るために、終生的に、自学的に、学ぶことの出来る、社会的、自治的の社会教育施設だといふことが出来るのである⁽⁹⁾

と記していた。なぜここで彼は、「成人教育」ではなく「社会教育」と書いているのか。その理由をさぐるヒントが、最後の文章の「自由大学とは」から「社会教育施設である」の間の長い説明にある。なぜ彼はこれほど長い説明の必要があったのか。自由大学という新しい教育施設を説明する時に当たって、一般の人に理解してもらうためには、当然ながら理解してもらええる言葉が必要となる。新しい教育として成人教育の考えは日本に入ってきているが、それは既に従来の教育観から位置づけられようとしていて、実際杏村自身がその本来の意義を説明すた

めの論文を発表する必要があったように、本来の意義を表す言葉として「成人教育」が一般化しているとは考えにくい。そこで、とりあえず、学校教育の延長の意味で一般的に用いられている「社会教育」という言葉を使わなければならない。しかし、杏村が伝えたい「社会教育」の意味が一般的なそれとはちがっていることを示さなければならない。こうして長い説明が必要になったと考えられるのである。

教育に関する言葉は従来の教育観にもとづいた言葉になっている。そのため、杏村が新しい教育観を示そうとして用いる言葉であっても、従来の教育観から理解されてしまう。おそらく彼はそうした事態にあったのであろう。その事態に対応するように杏村は社会教育学を提唱する。

第二項 「社会教育学講座」の特徴

杏村は、1926年から翌27年にかけて、『アルス文化大講座』の中に五回にわたって「社会教育学講座」を発表した⁽¹⁰⁾。その構成は以下のようになっている。

第一篇 教育概念と社会概念

第一章 社会教育学の意義

第二章 教育可能の問題

第三章 教育理想の問題

第四章 教育経過の問題

第五章 教育内容の問題

第六章 教育方法の問題

第七章 結論

第二篇 教育の意義及び理想

第一章 教育現象

第二章 文化的態度の啓発

第三章 教育的態度の意義

第四章 教育と歴史的社会的な生活

- 第五章 教育理想の三重性
- 第三篇 教育理想の歴史的実現
 - 第一章 歴史的決定の二面
 - 第二章 歴史的個性と教育的実現
 - 第三章 歴史的実現と教育的現実
 - 第四章 教育理想と現在社会
- 第四篇 教育制度及び教育方法
 - 第一章 教育制度の原理（一）
 - 第二章 教育制度の原理（二）
 - 第三章 教育方法の原理
 - 第四章 現下の教育諸問題

「社会教育学講座」というタイトルからすると、杏村はこの中で社会教育の概要を説明していると思われるかもしれない。しかし、この構成に示されているように、彼は、一般的な概論書にあるような、社会教育の運動、事業、組織、体制、施設、関連する各種団体などについての説明をおこなっていない。現在社会教育学の概論書でしばしば目にするそれらの説明がないことは、当時一般的なことだったのか。

杏村の時代に出されていた社会教育の研究書にもそれらの説明はみられる。たとえば「社会教育学講座」の五年前に発表された江幡亀壽の『社会教育の実際的研究』がそうである。その構成は以下のようになっている⁽¹¹⁾。

- 第一篇 社会教育改造と社会教育
- 第二篇 社会教育の意義に関する考察
- 第三篇 本邦社会教育運動の実際
- 第四篇 社会教育事業の概要
- 第五篇 社会問題の根本義と社会教育

これをみると、各篇のタイトルの中に既に運動と事業が含まれていて、それらが研究の対象になっていることが理解できる。

では、社会教育ではなく、社会教育学を論じたものではどうか。ところが、少なくとも私（古市）が調査した限り、そもそも杏村の時代に比較的まとまって社会教育学を論じた著書・論文が見つからない。これはおそらくその通りであり、これまで日本の社会教育史上最も初期的に「社会教育学」をタイトルにしたのは、1932年の春山作樹の「社会教育学概論」であったといわれてきた。そこで、春山の「社会教育学概論」をみると、その構成は以下のようになっている⁽¹²⁾。

第一章 社会教育

第二章 社会教育の目標

第三章 客体を本とした種別

第四章 基本的手段から見た分類

そして、この中の第三章および第四章において、事業、施設、団体などの説明がおこなわれている。以上のことから、運動、事業、施設その他、社会教育がおこなわれている現状について解説することは、当時から珍しくなかった。むしろ、概要を示すのであれば、それらの説明がされる方が一般的であったといえるかもしれない。

さらに、杏村の場合に特徴的なのは、「社会教育学講座」であるにもかかわらず、第一篇第一章「社会教育学の意義」以外では「社会教育」という言葉の使用がきわめて少ないということである。このことは、江幡や春山と比較しても杏村に独特のことであり、最も顕著な特徴である。

それでは「社会教育学講座」なのになぜ「社会教育」は使用されていないのか。

杏村は、これまで教育を研究する学問が教育学と呼ばれてきたことに疑問を呈する。そして、その呼称が適当なものではないことを論じ、別の呼称「社会教育学」をつけるべきであると主張する。つまり、彼によれば、社会教育学が教育学であり、社会教育が教育なのであった。それはどういうことなのか。杏村の「社会教育学講座」の中で特に重要と考えられる第一篇と第二篇を中心に考察することにしたい。

第三項 社会教育学が成立する根拠

なぜ「教育学」は「社会教育学」と呼ばれるべきなのか。

杏村によるその理由の説明はきわめて明晰であった。彼はまず教育についての研究を二つに分類する。それは、教育を哲学的に扱う研究と、文化科学的に扱う研究である。前者の研究は、社会概念による規定から離れて、教育概念の本質を研究するもので、既に一般的に教育哲学と呼ばれている。これに対して後者は、教育を社会的文化現象としてとらえた研究である。さらに後者の中でも、はじめから教育を肯定的にみて、社会生活に有用な教育をめざして研究しようとするものを杏村は「教育政策学」と呼んでいる。すると全体的な教育の研究の中には、教育哲学と分けられた文化科学の領域があり、さらに文化科学の中には教育政策学と分けられた領域が残ることになる。その最後に残った領域について、杏村は、「此の場合の教育学は、一定の歴史的、社会的、教育文化生活を前提しなければならない。此の教育学は社会教育学と呼ばれるのが至当である」⁽¹³⁾と主張している。

もっとも、こうした分類によって、杏村は、教育学の中に社会教育学の領域を確保しようとしたのではないのか。そうであれば、結局、杏村のいう社会教育学は、全体的な教育学の中に含まれることになるのではないかと考えられるかもしれない。だが、杏村は、「〔社会教育学は〕教育学の中に含められるべき或る特定のものでは無く、其のまゝ教育学の全部を意味する。社会教育学が即ち教育学であり、最も一般的な立場に立つた教育学が即ち社会教育学なのだ」⁽¹⁴⁾と断言する。なぜ彼はそういえるのか。

残された領域は、社会概念から離れることや、教育を肯定的に見ることなどの、一種の条件をつけておこなう研究を除いた領域、いわば、それは無条件の教育が残された領域だからである。その意味で、彼は社会教育学を「そのまま全部の教育学」としている。では、教育政策学における肯定的見方は一種の条件と考えられるとしても、教育哲学において社会概念から離れることがなぜ同じように条件になるのか。それは、本来、教育が社会概念から離れられないからである。

杏村によると、従来の社会教育学は一般的に次の三点で理解されてきたとされる⁽¹⁵⁾。個人本位的教育学に対しての社会本位的教育学。児童教育学その他に対す

るもの。学校教育学や家庭教育学などに対するの名称。つまりこれまでの社会教育学は、次の三点を基準に理解されてきた。個人重視か社会重視かという、教育の「目的」についてなんらかの見方を高調するもの。教育のはたらきかける「対象」について児童を対象とするのか社会を対象とするのかによる区別名。教育のおこなわれる「場所」を観点に教育学を区分したもの。こうした従来の理解は、おそらく、社会教育学が、既存の教育学に「社会」という言葉を加えたものとしてとらえられたからであろう。そして、社会教育学についての一般的な理解は、教育を研究するのは教育学であるから、わざわざそれに「社会」をつけるのは教育の中で目的、対象、場所などのなにか特定の対象を表しているからではないかという、自明の教育学に「社会」を加えることの意義についての解釈と同じであろう。

だが、杏村の社会教育学において、そうした一般的な解釈にあるような、「社会」を加える意義を考える余地はない。それほどまでに教育は「社会」概念と不可分だからである。このことについて彼は、(1)「教育可能」、(2)「教育理想」、(3)「教育経過」、(4)「教育内容」、(5)「教育方法」の五つの問題を考察している。そこでこれらの中で、(2)から(5)を概観したい。

(2)「教育理想」について。元来理想には、ある社会で理想を求めなければならぬなんらかの社会的必要が影響している。そのため、社会の理想や目的を純粋理論的に考察したと思っても、実際にはその中に社会的に影響した要素を析出できる。では、従来の教育学にはその理想論について社会的な観点がなかったのかということ、杏村はそうした観点をもっていたと考えている。しかし同時に彼は、その観点が十分に批判的だったとはいえないとも主張している。たとえば教育の目的に「生活への準備」を唱える教育論がある。だが、彼は、もしも生活への準備を教育の目的と認めたとしても、生活とは単に個人的な被教育者の実利的な生活だけではない。結局、教育の目的はいろいろな生活を含む社会的観点から律せられなければならないことになる。また、個人本位主義は必ずしも社会本位主義に対抗するものではなく、両者の背景にはひとつの社会的見地がある。その見地から見ると、一方は個人主義になり、他方は共同社会主義になっている。そのため、個人主義と共同社会主義とは、「真に絶対的の意味で、形而上学的の意味で、一は個人的観点に立ち、他は社会的観点に立つといふのでは無く、何れも

社会的観点を持つが、ただ其の『社会的』なる見方の内容が互に異なる」⁽¹⁶⁾の
あって、個人本位的教育学であってもやはり社会概念と無関係に成立することは
できない。

(3) 「教育経過」について。教育はどこかの場所でおこなわれる。場所とし
ての学校も家庭も一種の社会であるから、結局教育は社会においておこなわれる。
また、社会の中でおこなわれる教育経過自体が本来社会的なものである。教育は
教育者と被教育者との相互関係をもって成り立ち、二人以上の人格が相互関係をも
つならば、その相互関係が社会である。そのために教育現象は、社会現象の一
種となる。国家・公共団体・私人などもその意味での社会であり、教育の経営主
体である社会がどの社会かによって、教育の実質も異なる。そのため、教育の実
質を理解するためには、その教育の社会的経営の形態がどのようなものであるか
を顧慮する必要があり、教育の考察には社会概念と考慮せずには不可能である。

(4) 「教育内容」について。従来これには二つの見方があった。その一つは、
既成の文化の伝達であり、もう一つは被教育者の形式的陶冶であった。単に前者
の見方をとれば、教育は注入教育となる。この場合、社会概念から離れられない
ことはいうまでもない。一方、単に後者の見方をとれば、教育は開発教育となる。
だが、開発教育だけでは、被教育者は既成の文化のすべてをそのままに創造する
ことはできない。それら既成の文化の伝達と形式的陶冶という二つの見方の統一
は、教育の内容を歴史的社会的な文化と考えることで達成される。というのも、
教育の内容は歴史的、社会的なものであるため、長い歴史を通じて社会人の努力
により創造した成果だが、同時にそれは歴史的社会的なものであるために、社会
人はすべてその今後の創造に参画する義務をもつものということで、被教育者
の形式的陶冶は後者の見方に関連して意味をもつことができるからである。

(5) 「教育方法」について。従来の社会教育の方法は社会的であるが、学校
教育の方法も社会化されなければならない。これまで学校は、社会から隔絶され
た特殊な位置にあった。そのため、学校教育を実社会や実生活への準備とする見
方も不完全なものとなり、その見方の中に養われた教育学も社会的見地を欠いた
ものとなった。しかし学校は、本来一つの社会であるから、社会としての形式や
社会生活における精神をもつよう社会化しなければならない。そのため、第一に、
教育者自身が、学校と呼ばれる限られた社会の中だけのものとなって、学校以外

の社会に対して超越的にもつ地位を放棄しなければならない。第二に、教育者が被教育者を教授する方法が、専制的なものではなく、創造的・デモクラティックな方法とならなければならない。第三に、被教育者の品性を訓練する方法も、被教育者自身の自治を尊重したものにならなければならない。ただし、ここでいう学校教育の社会化とは、学校以外の社会と学校がともに社会であっても機能や構造が異なるために、また既存の社会が必ずしも理想的なものではないために、学校があるがままの社会を模することを意味しているのではない。そして学校をどれほど社会化しようとしても、ある社会は更にその上位の社会に所属するし、またそれと平行する他の社会と関係をもつものであるから、学校社会だけが理想的になることは不可能であって、学校社会の理想化には、同時に学校以外の社会の理想化が必要になる。

以上の分析によって、杏村は、(2)から(5)までの各問題において、ことごとく教育は社会概念なしにはありえない、ということを示そうとした。ここには杏村の多元的社会観が全てにわたって反映されている。従来の教育観は一元的社会観を基礎としていたが、杏村には既にその基礎からして転換されている。

そして、残りの問題、(1)「教育可能」がある。これは、杏村がおこなう一連の考察の中で、順番としては一番最初に置かれ、また量的にも(1)から(5)のすべての分析に費やすページ数の半分近くを占めている。そうした形式的なことはもちろん、内容的にも、杏村は、「教育可能」の問題を他の問題に対して先行する根本的な問題として考察していると考えられる。

(1)「教育可能」について。杏村は、これを「心的能力の薄弱な者の教育可能」、「普通の人々に対する教育可能」、「遺伝」、「教権可能」、「教育概念の可能」の五つの観点から分析している。それら五つの中で、はじめの三者()ではA「我々は他人を教育することが可能か」という意味での「可能」が論じられている。これに対して、「教権可能」ではB「我々は他人を教育する権利の根拠をどこにもつか」という意味での「可能」が論じられている。これら二つ(A・B)の「可能」について杏村はどのように考えているのか。

まず、A「他人を教育することが可能か」について。心的能力の薄弱な者の教育が可能かどうかの問題になるのは、教育によって達成されるべき数的な標準が社会的に設定されていて、彼らがその標準に達しないからである。逆に、その他

の人々に対する教育が可能かどうかほとんど問題にされなかったのは、一定の高さの教育内容を、要求するのも社会人であれば要求されるのも社会人だからである。つまり、教育可能の上限を問うのもそれに答えるのもやはり社会人であるから、標準はいくらでも変更され、教育は常に可能なことになる。また、遺伝が問題となるのは、遺伝がその人の個性や天性を決定していると考えられ、その結果、社会的に設定されている、教育の質的な標準に彼等が適合しないと考えられているからである。

次に、B「他人を教育する権利の根拠をどこにもつか」について。その根拠は、第一に、教育者と被教育者が共に同じ社会を構成する一員であるから、個人は他人に対して道徳的にはたらきかける要求をもっていることにある。そこには既に社会概念がある。さらにこうした要求が教育によって他人を強制し得る法的権利にまで達する場合は、教権は義務教育の強制という法的権利と理解され、やはりそこにも社会概念がある。第二に、その根拠は知識の伝達にある。教育の内容として伝達される知識が、将来的、絶対的に正しいものであるとは限らない。しかし、教育が社会的なものであるために、教育者は、被教育者を指導することで、共に歴史的社会的な文化生活の享受と創造に参加するという信念をもたなければならない。そのため、知識は、そうした文化生活がこれまでに達成してきた共同の財産であると考えられて、伝達されることによって意義をもつ。つまり、知識は、たとえ将来的には誤謬であったとしても、歴史的に社会の努力によって創作された歴史的社会的文化生活の共有財産として、後の者に伝達され、彼らにそれのより一層の生長のための努力を委嘱される。こうした二つの根拠から、はじめて教権は成立する。

このような「教育可能」についての考察の後、最後に「教育概念の可能」が説明される。そこでまず杏村は、人類には本当に教育という文化生活が存在するかという問題を設定して、「我々は究極的には存在するともしないとも論理的に証明することが出来ない」⁽¹⁷⁾と答えている。芸術、道徳、教育などの文化生活の存在は、一般的に論理によっては証明できない。それでは教育概念はどうすれば存在し得るのか。杏村は、われわれの確信に依拠するしかないという。その確信の内容としては、根本的に社会文化が発達生長してきたという確信と、その発達生長の動因のひとつが教育であったという確信の両方がある。杏村は「此の確信

こそは、教育概念の可能の根本的依拠点でなければならない」⁽¹⁸⁾という。ただし、それらの確信は単に個人的なものではない。というよりも、単に個人的に、それらの確信に達することはできない。なぜならば、それらは、歴史を通じておこなわれてきた社会的努力を確信することだからである。そして、確信の内容においても、また確信することにおいても、確信は社会的であるために、教育概念が存在し得るかどうかは、やはり社会概念なしには解決できないと杏村は考えている。

以上の五つの問題について杏村がおこなった考察の意味を考えると次のようにいうことができる。まず、(2)「教育理想」、(3)「教育経過」、(4)「教育内容」、(5)「教育方法」の分析で、杏村は社会概念なしには教育は成り立たないことを論じていた。そこで分析の対象になっている教育は、現実的な、既成の事実としておこなわれていることを前提とした教育であった。次に、杏村は、そうした教育が在り得る前提としての(1)「教育可能」について論じ、その中で、何をもって教育という行為の成立がはかられるのか、また、教育という行為を許す根拠はなにかを検討して、やはりそれらのことにも社会概念が関係していることを語っていた。そして、最後に、彼は、そもそも教育概念の成り立つ根拠はどこにあるのかを論じ、社会概念なしにはその根拠が考えられないと主張していた。つまり、杏村の観点からすれば、現実的な教育の成立およびその実行にも、また教育を可能にする根拠にも社会概念が不可分であり、それどころか教育概念自体が社会概念から切り離してはあり得ない。

杏村は、従来の社会教育学は二元的に理解されてきたという。それは、これまで、教育学がそれ自体の原理を得ることと社会的見地の原理を得ることが別々におこなわれ、これら二つの原理を相互に調和して教育学の原理を得るかのような理解がされてきたということである。しかし杏村は教育学としての、社会教育学はそうした二元的な理解がされるものではないという。彼は次のように述べている。

社会教育学に於いては、教育概念が社会的に考察せられるとか、或いはまた社会概念が教育的に考察せられると言つただけのものでは無く、教育概念自体は本質的に一の社会的なる概念である事が根本的に認識せられなければならぬのである。社会教育学は、本質的に斯く社会的である教育概念を基礎とし、それより体系的に、普遍的に、全く論理的の途を進むものである⁽¹⁹⁾

ここにおいて、杏村が、「凡そ教育学なる学問が成立するものならばそれは社会教育学」⁽²⁰⁾であると断言する理由が明らかである。

なぜ杏村は、これほど社会概念にこだわっていたのか。それは、「教育」という言葉が、本来の意味とちがう意味を表す言葉として一般化していたからである。では本来の意味とはなにか。教育は、杏村が考察した可能、理想、経過、内容、方法、概念などにわたって、社会との関係から規定される。そのため教育は、社会概念から離れることができない。ならば、社会概念が異なれば、教育も異なるはずである。これは当然のことと思われるかもしれない。しかし、一般的な教育観では、本当に当然のこととされているだろうか。社会概念が異なれば、価値観も異なり、教育は、たとえなんらかの問題をかかえようと、それ自体は本質的に良いもの、必要なものということもいえないはずである。だが、一般的な教育観では、その本質的な部分で教育を固定している。つまり、社会概念から離されている。これは従来の教育学においても一般化している。だからこそ、教育学と社会的見地はそれぞれ別に原理をみい出すことがおこなわれてきた。杏村が「教育概念自体は本質的に一の社会的なる概念」ということには、結局教育が、社会概念との関係から、現在のそれよりももっと多様多彩なものであると杏村が考えていることを表している。そして「教育」という言葉は、本来そうした教育を意味しなければならない。だが、教育を研究する学問が単に「教育学」とのみいわれた時、その「教育」という言葉は従来の教育観にもとづいて理解されてしまう。それどころか、そうした教育学は、従来の教育観をますます強化してしまう。杏村からすれば、教育は本来多種多様であるという意味を加えなければならない。そのために彼は、教育を研究する学問を表すのに「社会」という言葉が必要と考え、従来教育学と呼ばれてきた学問は本来は社会教育学と呼ばれるべきであるとの言明に至るのである。そしてそうした観点から社会教育学では、教育概念を体系的、普遍的、論理的に追求し直す。つまり杏村は、従来の教育観の転換を求め、そのための学問として社会教育学を提唱するのである。

第四項 教育の意義と理想

杏村は教育がきわめて複雑な構造の中に成り立っていると考えている。そして彼は、自身の哲学的立場からその構造における教育の意義と理想について分析している。以下では彼の分析の内容を詳細に見ることになるが、これは杏村の考える社会教育学を理解する上で欠かせない作業である。

1 教育現象について

こうして教育学は本来社会教育学であるべきと主張した杏村は、次に教育の意義と理想について現象学的に考察する。彼は、教育学の考察は、教育と呼ぶ「特殊の現象」から出発しなければならないといい、さらにそれを「社会的文化現象」の一つであるとも述べている。では文化現象とはなにか。それは、「人間の意志的行動に於ける意義賦与の作用」⁽²¹⁾と説明される。すると杏村のいう教育とは、社会的におこなわれる「人間の意志的行動に於ける意義賦与の作用」ということになる。では、そうした社会的文化現象としての教育は、なぜ特殊の現象とされるのか。それは教育が諸々の文化現象の中で他の現象と異なった性格をもつからであった。杏村は文化現象を三種類に分類し、そこで教育以外の諸現象と比較して教育がもつ特殊性を語っている。

彼は、文化現象として、科学、芸術、宗教、道徳、法律、経済、そして教育を考えている。ただし、同じ文化現象であっても、それぞれの現象は、それが成立する意義や文化としての性質がそれぞれちがうとされる。では、それらはどのようにちがっているのか。彼は文化現象を三つの種類に分けていた。

第一類、科学、芸術、宗教について。これらはの現象は「生活の実質の創造に関係し、直ちに其の創造の意味を語る」⁽²²⁾と説明されている。これらの現象では、現象としてもつ意義を発揮して実現することが直接的な「生活する事自身の意義」であり、またそのことは「我々の良心の直接の満足」を得ることでもある。科学的真理や芸術的創作など、科学や芸術として発揮されるべき価値は普遍的であり、しかもその価値の実現は各自の生活の場面で個性的に自由におこなわれる。ただし、宗教においては、やはり科学や芸術と同様に普遍的な価値を認められるものの、その文化的意義を体験する者が当事者である宗教的体験者のみであって、

その他の者には理解されない場合もある。その点で、宗教的価値の実現は最も個人的である。杏村は、こうした科学、芸術、宗教などの文化について、「それ自身を以て直接に完了し、自足する文化は人格生活の自足的意義を実現しつゝあるもの」⁽²³⁾と説明している。

第二類、道徳、法律、経済について。第一類の文化現象とはちがひ、これらは「其れ自身を以て直接に完了し、自足する事が出来ない。必らず其処には社会生活の存する事を予想しなければならない」⁽²⁴⁾と説明される。というのも、道徳、法律、経済のもつ文化的価値は、社会生活がなければその意義を発揮できないからである。ただし杏村は、それらの中で道徳には異なる性格もあるという。道徳は、社会生活を前提とした後にその価値の意義を得るというよりも、社会生活が成立するための基礎というべきである。そのために道徳は、個人の衝動的な生活についても成立して、科学その他の第一類の文化現象と同じく、それ自身で完了し自足するとも考えられる。しかし、そうした個人の衝動的な生活の場合においてさえ、道徳がはたらいた場合には、個人の意識的生活を「社会と同性質のもの」にするのであって、やはり道徳と社会との間には必然的な論理的関係がある。そのため杏村は道徳をこの第二類に分類している。では、道徳、法律、経済の社会的意義とはなにか。杏村は、この三者の根本的なちがひはそれぞれ現象の実現が個人的か普遍的かにあると考えている。道徳によって人は社会生活に入るが、道徳的行為は「直接に良心の満足する処」である。そこには芸術や宗教の場合と同じく創造的、個性的な性質が発揮される。そして、芸術的行為や宗教的行為が各人の自由に委ねられるのと同じく、道徳的行為もまた、それが価値的に妥当なものであるならば、やはり絶対に各人の自由に委ねられなければならない。だが、道徳によって創られた社会は、単に形式的なだけではなく、歴史的ななんらかの内容をもっている。そのため、芸術的行為や宗教的行為の選択の場合であれば各人の自由に委ねられることでも、道徳的行為の選択にはその内容にある程度の条件が加わり、既に歴史的に与えられている社会的な生活内容から無関係であることはできない。そのため道徳は、やはり社会生活が予定された上に成り立つかのように考えられるかもしれないが、そうではない。道徳がもつのは、生活の実質の「形式的整序」における生活意義であって、生活ごとに特質ある「内容的意義」をもつのではない。そのため、道徳的行為の実質となった生活は、更にその

「内容的意義」を發揮しなければならない。つまり道徳は、生活の「内容的意義」の「形式的整序」をおこなう、人格としての最も根本的な生活意義をもつ。このように考えた杏村は、道徳の意義を「単に形式の爲めに發揮せられる形式的意義換言すれば人格生活の純粹形式的意義」⁽²⁵⁾と説明する。これに対して、法律と経済もまた形式的なもの、社会生活を形式的に整序するものである。たとえば生活に必要な物質的資材の社会的消費生活的整序は、形式的意義を發揮して法律となる。同様に、その社会的生産生活の形式的秩序は、形式的意義を發揮して経済となる。法律も経済も、生活の実質的な意義ではなく、その形式的整序に関係した意義をもつ。こうして、道徳、法律、経済などに共通の文化としての意義は社会生活の「形式的意義」にある。ただし、同様の「形式的意義」をもつといっても、それら三者にはちがいがあがる。それについて杏村は、「道徳の実現はより個人的であり、自由であるし、法律と経済とのそれはより普遍的である。換言すれば道徳的行為の選択は、各人の自由に委ねられる処が多いけれども、法律や経済では既に其上に社会的の型が成立して居り、各人の自由裁量は多く許されない」⁽²⁶⁾と説明している。

第三類、教育について。杏村は、以上の二種類の文化生活の他に、第三類の文化生活として教育を位置づける。ここで彼は、教育について次のように説明している。

教育は、其の生活自身に実質的の生活意義が無く、それによつて取扱はれるものに実質的の生活意義があるから、直ちに其処に人格生活の自足的意義が發揮せられて居るとは言へないし、またそれによつて直ちに社会生活を形式的に整序するといふ事も無いから、其処には社会生活の形式的意義が發揮せられて居るとも言へない⁽²⁷⁾。

教育は、社会生活を前提にするという点では第一類の文化生活よりも第二類の文化生活に近い。また同時に教育は、社会生活の形式的整序よりも被教育者の個人的進展を目標とするために、その実現が個人的であるという点では、第二類の文化生活よりも第一類の文化生活に近い。そこで教育は、第一類と第二類の性格を併せもつということによって道徳に類似すると考えられる。しかし、道徳は、社会的文化生活そのものの成立する根本的な前提となつて、形式的に社会を成立させるために、道徳の人間へのはたらきかけもその意味も形式的なものである。それに

対して、教育は、社会における文化生活の実質に関係して、その実質の進歩にはたらきかける。つまり道徳が文化生活の形式的整序を目標とするのに対して、教育はその実質的進歩を目標とする。そのために杏村は、教育を社会的文化の創造についての行動的意義をもつ特殊の文化生活と考えている。

第一類の文化生活にもっぱら内容的意義を認め、第二類のそれに形式的意義を認めていた杏村は、教育のもつ意義を「行動的意義」と呼んでいる。そしてこうした教育は、ひとつの文化生活として、その他すべての文化生活に関係しそれらを自らの内容とするもの、と考えられている。杏村の観点からすれば、教育学は教育現象の考察から出発しなければならず、その現象は文化現象のひとつであった。しかし、教育現象のもつ文化的意義は、他の現象を自らの内容とする点で、「特殊の現象」と呼ばれていたのであった。

2 文化的態度の啓発

こうして、文化現象としての教育の性格を分析した杏村は、教育を次のように定義する。

社会人の文化的態度を啓発する人格的行動は即ち概念の最も一般的なる意味に於いての教育である⁽²⁸⁾

それでは、ここでいわれる「文化的態度」とはなにか。杏村によると、文化的態度があるために文化的行動が起こり、その行動の成果として文化が成立するとされる。したがって、社会的文化の創造には文化的態度が不可欠となる。文化の創造を根本的に支える文化的態度を啓発する人格的行動としての教育について杏村はさらに分析を進める。

杏村によれば、従来教育については注入教育と開発教育の対立関係が論じられ、理論としては、前者は誤謬であり後者が正当であるということが教育界の常識となっている。だが、教育の実際的な問題となると、それら両者の優劣は、容易に判断できない。もちろん杏村からすれば、注入教育に全面的に賛成することなどはできない。かといって、開発教育だけで十分なわけでもない。彼は、自由教育は開発教育を徹底しようとしたものだが、その「自由なる教育処置の中より他の

助けを借る事無しに生まれるものは価値的に見て甚だ貧弱」⁽²⁹⁾なものであると指摘している。では、注入教育と開発教育を適宜に交雑してその中庸をとればよいかということそうではない。中庸は必ずしも原理的に徹底したものではないからである。ここで杏村は、「教育の主体である人格の行動に主たる着眼を置き、教育的態度なる見方を取る事によつて二つの見方を統一し得る」⁽³⁰⁾と考えている。

教育には社会的文化の創造についての行動的意義があるが、その行動によって既成の文化が単純に伝達されるわけではない。伝達には、文化的態度が必要となる。というのも、文化は精神的産物であり、それを理解できるための文化的態度がなければ、伝達される文化にはその文化としての意義が認められないからである。そこで文化の伝達には、伝達と同時に、伝達された文化を理解することが可能な文化的態度の啓発が含まれなければならない。その意味で、杏村は、もしも注入教育の中に文化的態度の啓発を含むのであれば、いわゆる注入教育であっても単純に注入教育と呼ばれるべきではない。注入教育か開発教育かという問題以前に、教育の根底には文化的態度の啓発の有無が問われるべきであると主張している。

また、たとえ被教育者の形式的陶冶を主眼とした教育を開発教育と呼んだとしても、その陶冶が被教育者の記憶、想像、推理などの心理的活動を進め、その習慣を陶冶することを意味するのであれば、それは教育というよりもむしろ教練に近い。杏村は、「文化的態度は常に何等かの文化に対して実質的に反応する人格的態度であり、いかなる実質をも取り得る処の単なる心理的能性では無い」⁽³¹⁾と考えて、たとえばいかに推理力に長けていてもそれだけでは高等数学の難問を解くことができないように、そこには必ずなんらかの実質を含む文化的態度が必要であるという。

そして、教育は、こうした文化的態度を啓発するものであり、「心理的能性」（記憶力や想像力、推理力）を鍛錬するだけのものではない。仮に心理的能性の鍛錬をおこなったとしても、その教育的意義は、鍛錬がなんらかの文化的態度に表現されたときにはじめて発揮される。杏村は、文化的態度の中にこそ実質的文化が蓄蔵されていて、静的文化が態度的なものの中に入って動的になると考えている。そこで、彼は、文化的態度が発動するときには、実質的なそのすべての文化内容をもって動くと言っている。どのような既成の文化も、静的な文化産物と

して伝達されるべきではなく、それは文化的態度を動的に構成するものとして伝達されなければならない。そして杏村は、真の意味の文化伝達とは、文化的態度の新らたな建設であり、また文化的態度の新らたな建設とは、結局は文化産物の新らたな獲得であると述べて、文化的態度が文化の伝達や創造に不可欠であることを指摘している。

杏村からすれば、従来あった注入教育と開発教育の対立は、能性によって文化が捕捉できると考えられてきたことに原因がある。文化的態度を予定せずに被教育者の自発的活動を信頼することで、既成文化が被教育者に獲得されると主張する自由教育があるとすれば、それは、人類の長い歴史を通じての文化的努力を無視するものである。またそれとは逆に、もし教育者が、被教育者の自発的に獲得できなかった既成文化をそのままに伝達したとしても、そのとき文化的態度が啓発されていたならば、その教育は単なる注入教育ではない。さらに、文化的態度とは、啓発されるものであって、他律的に構成され得るものではない。というのも、文化的態度とは、生活のひとつの統一であって、その生活の統一は当事者である生活者自身でしか達成されないからである。そこで、文化的態度はその人格が自律的に建設するしかない。杏村は、教育は、教育者と被教育者の両方に文化的態度があると予定して、教育者は被教育者を啓発することと説明している。

では文化的態度の啓発とはなにか。それには、二つの方面がある。その第一は、被教育者が既にもっている文化的態度を一層純化進展させる啓発である。その第二は、被教育者が未だ適切な理解に達していない文化的態度へ向けてその生活態度を差し向ける意味での啓発である。杏村は、本来人間の教養とはこうした二方面に向かって自らの文化態度を進めることであるという。ただし、既に述べたように、文化的態度の獲得は、各人の自律的行動によるしかないので、物のように相手に渡すことなどできない。そのため杏村は、究極的に、教育者は自分の文化的態度を範例として、被教育者が会得することに訴えかけてその文化的態度を自得させなければならないと考えている。そして、自分自身が文化的態度をもたない教育者が、自身がもたない種類の文化的態度を被教育者に創ることなどできないということになる。

では、被教育者はどうすれば教育者の文化的態度を会得できるのか。杏村はそのためには二段階の順序があるとしている。その第一に、各人の生活は個性的な

もので、他人のそれとは格段に異なった生活の内容をもつが、「なほ其の生活内容の本来内を含む理想の方向を追求して此の内容を純化すれば、自らの中を含む理想は他人も亦これを含み、其の同一理想の統一の下に立つて自他の互ひに異なる個性的の生活内容はそれぞれの地位を得る事が出来、斯くして自他の生活内容は連続する」⁽³²⁾と説明される。そして杏村は、このことが、諸個人の生活の根本的予定であり、また根本的要求でもあるとしている。第二に、他人の生活を理解するとは他人の生活の統一点に立つてその全体的統一の様式を理解することである。もちろん知ることのできるのは他人の生活の要素に過ぎず、知識だけでは、要素以外のものに到達できないはずである。だが実際には、そうした要素にとどまらず、「要素を機縁として、夫等の要素を統一しつゝあるものを理解し、其の統一点によって率ゐられた之等の要素の統一を会得」⁽³³⁾することができると杏村はいう。なぜなら、彼は、他人の文化的態度が真に統一されたものであれば、その生活要素の理解だけではなく、文化的態度の統一そのものが理解される、と考えているからである。

3 教育的態度の意義

ここまでの杏村のおこなった分析からすれば、文化的行動はその根底に文化的態度をおき、教育もひとつの文化的行動である以上、やはりその根底に文化的態度をおくことになる。彼は、教育の根底にある文化的態度を「教育的態度」と呼んでいる。それでは、教育的態度は、生活態度としてどういう意義をもつのか。これについて杏村は、第一に、諸個人が他人に対して教育的態度をとることの意義、第二に、被教育者が教育されることにみいだす意義、の二つの意義を分析している。この時杏村は、便宜上、第一の意義と第二の意義の順番を逆に分析している。

まず第二の意義について。教育されるということは自己の文化的態度を啓発されることであるから、第二の意義は自己の文化的態度を啓発させることが生活態度としてどういう意義をもつかという意味になる。われわれが意義ある生活を送ることは、文化的態度を、杏村のいう文化的態度の啓発の二方面において純化進

展させることである。そこで、もしも自分自身の努力で自己の文化的態度を純化進展させることまでを広義にみて、教育と呼ぶならば、「生活とは結局は教育であり、教育とは結局生活」⁽³⁴⁾となる。そして、生活の意義がこうしたものである以上、自己教育の態度が生活として十分な意義をもつことになる。

ここで問題となるのは、教育者が十分な文化的態度を示すことが出来ない場合でも、被教育者は生活としての意義をもてるかどうかということである。杏村は、その場合にも教育は成立するし生活の意義をもてると考えている。教育者が完全な人格でない以上、その文化的態度も完全なものではない。しかし、その不完全な文化的態度の中にも完全な文化的態度への方向は含まれていて、この方向が被教育者を啓発することができるであろう、と杏村はいう。なぜならば、「教育の根基が元来被教育者の自律的な自己教育にある以上、教育者の人格的態度の不完全は其俛の姿を以て被教育者に伝達せられるものではない」⁽³⁵⁾と考えられるからである。そこで杏村は、どのように不完全な教育であっても、全く教育のないよりは優る見地をとり得るとしている。ただし、このことは、被教育者の年齢や既に身につけている文化的態度の深さが関係するため、無条件にあらゆる場合に通用するわけではない。

次に第一の意義について。この態度のもつ生活意義は、教育的態度が社会生活を予定しているところにあると説明される。杏村は、「〔教育的態度は〕最も高い程度での社会的態度を取るものなるが故に、生活として高い意義を持つ」⁽³⁶⁾という。「人格」は社会的態度を取らなければならない。そして、社会的態度をとることにおいて、「人」はその意味の道徳的態度を取り得る。そのため、法律的な態度や経済的な態度をとることは、生活としての十分な意義を発揮する。同様に、教育も他の人格に文化的態度をもって関係することであるから、それ自体が社会的態度をもつ。さらに教育的態度は、積極的に他人格に文化的態度を造ることを目標とするため、その意義は最も高い程度において発揮されている。つまり教育は、「地上に於けるすべての人格の文化的態度を最も完全に純化進展せしめる事自身を、自らの態度の直接の目的として取る処に意味を持つ」⁽³⁷⁾ために、それが生活として持つ意義は最も高く深い。

4 教育と歴史的社会的生活

教育には二人以上の人格の関係が予定されなければならない。そして、その人格的关系は社会を成立させる。人格的关系を離れては社会は存在しない。したがって、教育は社会を離れては成立しない。これは、杏村が、教育は社会教育であると説明するときに既にいわれていたことであり、また「社会教育学講座」以外の論文でも彼が指摘することである。だが彼は、教育が社会から離れられないことにより深い根拠を指摘する。

教育によって純化進展する文化的態度は、社会生活の中に位置し、その社会の社会的文化によって限定されているのであって、文化的態度はなんらかの点でその社会の「刻印」を受けている。こうして教育現象は、その根基である文化的態度の時点から社会生活と深い関係をもつことになる。だが、教育現象が関係するのは社会生活だけではない。

杏村は、教育現象は本来歴史生活と離れられない関係をもつということに、教育現象と社会生活が深い関係をもつ根拠があると考えている。社会生活は歴史性をもっている。どの時代にも共通の、不変の社会生活というものはない。社会生活である限り、それはいつかの社会生活である。そのため、教育現象は、いずれかの時代に確固とした部位を占めない現象ではあり得ない。文化的態度は進展する生活上の態度だが、進展する生活とはすなわち歴史であり、個人の歴史は社会の歴史の中にある部位を占める。生活の歴史性とは、全社会の生活進展の中に部位を占めることであって、どこにも部位を占めない生活は、具体的な生活ではない。

こうして教育現象は、それが真に具体的なものである限り、必ず社会性や歴史性をもつ。換言すれば、教育現象は、現実的な社会的、歴史的生活の中にその具体的な部位を占めるものである。

それでは、文化的態度と社会と歴史とは、どのような関係をもつのか。それら三者の論理的結合について、杏村は次のように説明している。

社会とはなにか。人格は自人格として自律しなければならず、自人格としての意識がなければ、人格は成立しない。では、自意識はどのようにして成立するのか。物に対しては人としての意識を得ることができると考えられるかもしれない

が、その意識は人格としての意識ではない。杏村は、「『物』は真に『自』人格に対するもので無く、単に人格の活動に資料的対抗をなし得るだけ」⁽³⁸⁾と説明する。それでは、自人格に対抗するものはなにかということ、それは他人格でなければならない。なぜならば、「他人格を無条件に容認し、其の他人格に対し、自然同一の人格的尊厳性を認めた時に、はじめて自人格は自人格としての自覚を持つ」⁽³⁹⁾からである。自人格とは、他人が外部から観察して、ある性格をもつから人格として容認できるというようなものではない。自人格には、自人格の自覚を必要とするものである。自人格が他人格を自覚の尊厳性をもつ主体として無条件的に容認したときには、自人格と他人格の両者に共通な人格の根拠がその共通の背後に容認されている。この共通の背景の前に立って、自他の人格は人格としての自覚を得る。では、人格としての意識に共通の背景とはなにか。杏村は、それを、人間のすべての生活の「理念」と考えている。自人格が自人格として自覚するということは、この生活の理念に対して自覚して、生活をそれに下屬することを意味する。そのため、自人格が他人格に対して自人格を意識することは、生活理念の下に自他の人格が同じ義務をもって属することを意味する。人格が人格として対立することの前提となるこの生活の理念を、杏村は「共同目的」と呼ぶ。そして共同目的の下に属して、その目的を意識しつつ活動する人格の活動的作用のことを杏村は「社会」と呼ぶ。そのため彼のいう社会とは、「人格としての自覚に、本来的なるものであり、人格が他人格を人格として容認した時、換言すれば自人格が自人格としての自覚を得た時に、既に無条件的に成立したもの」⁽⁴⁰⁾となる。社会とは、既に個々の人格があり、それが個々に活動している時に、他人格と関係したものではない。個々の人格としての活動のあるときには、既にその前提には社会の意識が存在している。こうして社会は人格の活動と論理的に離れられない関係にある。

それでは、社会と文化にはどのような相違があるのか。人格が共同目的の下に属し、共同目的を実現する行動をおこなったとすれば、その行動の全部は社会でもあれば文化でもある。だが、この共同目的作用は、さらにその作用とその作用の内容とに区別される。杏村は、人格が他人格に対して自人格としての自覚をもち、共同目的の下に属することの純粋な活動形式を社会と考え、その活動によって実現されたものの実質を文化と考えている。そのために、文化は社会の中にそ

の地位を占めることができる。また、諸個人の社会的行動は当然文化を生産せざるを得ない。ある文化が仮にどれほど個人的な行動によって生産された個性的な文化であったとしても、それが人格としての自覚にもとづいた活動によって生産されたものである以上は、他人格によって理解され得ないはずはない。そして、他人格の理解を得る以上は、その文化はやはり社会的文化であって、社会の中のものである。

こうして杏村は、社会と文化の違いを、人格の同一な共同目的作用の「形式」と「内容」についての見方の相違から生じたものと考えている。では、これらの活動の全部を単に全体的な人格統一の観点からみて、すべては人格が生活の理念にしたがって創造しつつあるものと考えたとすると、その全体的な創造行程はなにか。杏村はそれを「歴史」と考えている。彼は、歴史とは最も根本的な統一であり、その統一によって不断に生々的な生活の創造がおこなわれると説明している。ここで杏村の社会と文化に関する分析はさらに進展する。つまり、「歴史的生活創造の作用を形式的に見れば社会であり、社会の内容となつたものを実質的に見れば文化である」⁽⁴¹⁾と。すると、文化は必ず社会の中にその現実的な地位を得なければならないが、また、社会は歴史の中にその現実的な地位を得なければならないということになる。杏村の考える歴史とは社会や文化の地位の根拠であった。歴史において、生活は最も現実的、具体的になる。社会と文化はその地位を離れて単に抽象的な概念としても考えられるが、歴史はどうしても抽象化された概念とはなり得ない。なぜなら、歴史は生きて動く生活自身であり、観念的に取扱われる概念ではないからである。

こうして、歴史と社会と文化との論理的関係を説明した杏村は、さらに、教育的態度が社会及び歴史に対してもっている関係に言及する。教育的態度は、それ自体がひとつの文化的態度であり、その意義も文化的態度を啓発することにある。だが、文化的態度は、すべて「社会としての人格的行動」の中にある。ここで杏村はわれわれの価値的行動と社会的行動との関係は、本来論理的に密接不離なものと説明している。人格の社会的行動を離れては人格の価値的行動もない。ならば、文化的態度は、人格の価値的行動と社会的行動が結びついた人格的行動の中にあり、また、社会生活の中にあることになる。けれども、すべての文化的態度を包容したわれわれの社会生活は、そのまま歴史生活の中に包容される。そこで、

文化的態度、社会生活、歴史生活の三者は、文化的態度が社会生活へ、さらに社会生活が歴史生活へと、それぞれ包括される概念上の従属関係、要するに、互いに包摂の関係にあると考えられるかもしれない。たしかに、文化的態度も社会生活も、そうした見方だけでは抽象的な概念上のことにとどまるであろう。だがそうではない。歴史生活となってはじめてそれらの生活は具象的になることができる。歴史生活は、具象的な生活そのものであるから、必ずある「時」をもった生活であって、それは絶対的に個性的な生活である。そのため、歴史生活の中に包摂された社会生活、すなわち文化生活は、必ず確固としたある時の中に地位を占める個性的、具象的な生活である。

5 教育理想の三重性

杏村は、教育現象が歴史・社会・文化の関係の中にその地位を占めるため、教育理想について考察するにも、そうした関係を考慮に入れる必要があると主張する。そして彼は、教育理想には歴史・社会・文化と関係した「三重性」があるとしている。教育理想の要点は次の三つであった。

第一に、教育理想は「教育的態度の理想」として求められなければならない。教育的態度の目標は他人格の文化的態度の啓発にある。そのため、教育的態度の理想はすべての人格の完全に啓発された文化的態度である。また文化的態度自身の理想も人格の完全な純化進展である。そこで、教育的態度の理想はすべての人格のすべての文化的態度の理想と同じであって、教育的態度の理想を問うことは「文化的態度の理想」を問うことになる。

第二に、教育的態度は社会生活の中のものである。そのために、教育理想は「社会生活の理想」として求められなければならない。

第三に、教育的態度は社会生活を通して歴史生活の中のものである。そのために、教育理想は「歴史生活の理想」として求められなければならない。

教育現象の生活理想を求めようとすれば、教育現象は文化・社会・歴史のそれぞれに地位を占めるため、それは以上のような三重の関係の中の生活理想として求められる。

杏村は、従来教育理想を求める者は単に文化的態度の理想を求めることで満足

して教育現象の占める複雑な関係を閑却しようとしたと考えている。しかも、このことの影響は実際の教育に及んでいる。杏村自身は、その複雑な関係の中で教育理想の分析を試みる。そして彼は、教育理想がこうした三重の関係の中にあることを、「教育理想の三重性」と呼んでいる。この三重性に関しては、個別に異なった主張がなされるべきではない。なぜならば、本来文化的態度と社会生活と歴史生活とは同一の具体的生活についてそれぞれの観点からみた見方の相違に過ぎず、生活自体としては唯一のものであるため、それぞれ三つの生活の理想とも異なったものではないと考えられるからである。そして、教育理想には三重性があると指摘した杏村は、さらに詳しくそれら三重の理想について説明する。

第一に、文化的態度の理想について。文化的態度には、たとえば学問的文化生活における理想としての真、芸術的文化生活における理想としての美などがある。それぞれの分野の文化的生活の理想は、それぞれの生活に特有の価値の実現である。そして、文化的態度としての教育的態度の理想は「各価値の完全なる実現」である。杏村は、まずはそうした価値について文化生活の価値が残りなく数えられなければならない、次にその価値の実現について各人の能性と努力の許す限り最高の価値実現に達しなければならないという。これは、諸個人の「能性の然らしむる処に随ひ、それに適する、出来る限り多種類の文化価値を、出来る限り高い程度に実現しなければならぬ」⁽⁴²⁾ということを意味していた。要するに杏村は、価値実現のためのいわば量的・質的な二方向への努力には限界がないというのである。

第二に、社会生活としての教育理想について。第一の文化的態度の理想が生活の理想として実質的に求められるのに対して、この第二の教育理想は、生活の理想として形式的に求められなければならない。というのは、文化的生活の進展には社会的になんらかの形式的整序を受けなければならないからである。各人が人格として自覚するのは、社会生活を自覚をするからであり、人格としての自覚を高めるのは、社会生活としての自覚を高めるからである。そこで、各人は社会生活を完成しようとする理想を追求する必要がある。では、完全な社会生活とはなにか。杏村はそれを各人格の関係が正しく、完全であることと考えている。換言すれば、それは各人の行動が社会的統一の中でその正しく完全な地位を占めるということである。そのために、教育の社会的理想は、「社会的統一の中にそれ

の正当なる部位を占め、其の人格的行動によつて以て此の社会的統一を完成する事」⁽⁴³⁾となる。

杏村は、さらにこうした社会的理想を形式的な理想と実質的な理想の二つに分けて説明している。

形式的な社会理想について。この理想は、各人の人格が手段としてではなく自立した人格として扱われ、かつ人格の尊厳性が同等であり絶対的なことである。社会は、自人格と同等に絶対的な他人格に対し、同等の尊厳性をもつ自人格を意識することであるから、形式的に人格を同等で絶対的なものとして尊重することが、社会生活そのものに根本的に容認されなければならない。

実質的な社会理想について。この理想は、各人の文化行動が全社会生活の中に占める地位と意義を決定するということである。ここで杏村は、文化生活の中の芸術的価値として美価値を例に説明している。各人は人間として芸術的文化生活をもつべきであり、その生活においては、美価値の完全な実現に向けて努力すべきである。これは、価値の実現の「形式的見方」にしたがったいい方である。だが各人は、それぞれにちがった個性や、価値実現についてのそれぞれ違った能性をもつ。したがって、すべての価値実現に関与することはできないし、関与した価値生活においても、それぞれの個性・能性をつくした価値実現の生活をするしかない。そこで、美価値の側から各人の美価値実現の生活様式を見れば、「価値的精進をなしつつある各人は、其の価値の完全なる実現の点より、漸次に其の実現の完全度を減少せしめる無限数の点を連続せしめた其の一線の上の何れかの点に其の個性を以て位置する」⁽⁴⁴⁾ことになる。美価値の完全な実現を頂点として、そこには、芸術人としての各人の地位が確固として定められていて、芸術人としての社会が成立している。もちろんこの場合の各人の地位は、各人が現実的に占める地位ではなくて、占めるべき地位である。形式的に芸術的文化社会を考えれば、各人は、その地位を占めることで、社会生活の中にあるべき地位を占める。だが、実質的に芸術的文化態度を考えれば、各人の理想は、この地位に達することでその価値的精進の達すべき限りに達したものとみられる。こうして、文化的態度について得た生活理想は、社会生活について得た実質的な生活理想と一致する。杏村は、「各人が其の文化生活の各々に於いて価値的精進の限りを尽くすことは、各人が社会的文化生活の各々に於いて、其の価値の実現を極限点として望

む一線の上に其の個性と努力との限りを以て位置し、其の価値により率められた社会を構成すること」⁽⁴⁵⁾と説明している。

このように社会理想を二つに分析する杏村であるが、彼は、形式的見方と実質的見方を、「其の意味が全く同じいもの」という。それは、「ただ一つの理想の投影図形がそれ々の射影面によつて異るといふだけの事であり、理想としての不変体は之等の投影の結合により求められる」⁽⁴⁶⁾からである。実質的に見れば、各人の個性と努力との極限は、各人ごとに同一ではないため、価値実現の極点にむけて引かれた一線上に各人が占める地位も同一ではない。しかし、それが同一でないということは、各人はその当事者でなければなし得ない社会生活の一部位を担当したということである。またその地位が個性と努力との極限を發揮させたということは、各人の人間として果たしたものの意義が同一であったということである。こうして各人の生活を形式的にみれば、たとえその生活の実質は違っていても、人格として同一の意義を發揮しつつあったものと見なければならぬ。そこで、社会理想の形式的な見方と実質的な見方とは異なるものではないと杏村はいうのである。

教育理想とは、各人が個性と努力を尽くして諸文化価値を実現することによって、社会生活の中に固有な部位を占め、その社会の共同生活的統一の進展に参画することである。こうした理想を、杏村は「共同社会的理想」と呼ぶ。そして彼は、教育理想とは共同社会的理想であると主張している。

そして第三に、歴史生活としての教育理想について。われわれの教育的態度は歴史生活の中のものであるから、われわれが求める共同社会的理想は、歴史生活と結合しなければならない。もっとも、理想とは元来各人を普遍的に規定する形式的な目標である。そこで、共同社会的理想とは歴史生活の理想であり、さらに形式的に最も高い程度の普遍性を發揮した理想は共同社会的理想以外にない。もしも、歴史生活が歴史生活としてこの理想に対し固有に関与するところがあるとすれば、それは生活理想の形式的な見方においてではなく、その実質的な見方においてであろう。換言すれば、共同社会的理想は、歴史生活と結合して、まったく現実的・具体的なものでなければならないことを要求するであろう。理想のこの現実性・具体性の根拠が歴史生活である。そして、普遍的な共同社会的理想を最終的に統一するものは個性的な歴史生活である。この意味において、杏村

は、「共同社会的理想が教育的態度の理想となつた時には、歴史的共同社会的理想でなければならぬ」⁽⁴⁷⁾のであり、それが最終の教育理想としている。

以上のように杏村は教育の意義と理想を分析した。この分析が意味するのはなにか。

まず杏村は、教育を現象学的に分析した。これは現象学というあくまでもひとつの見方から教育を分析しているということである。このことから杏村は、教育をみる見方はひとつだけではないことを示してゐる。そしてその見方からすれば、教育は文化的態度の啓発をおこなう行動であつた。啓発というと、不確かな行動のように思われるかもしれない。しかし彼は、逆にその重要性を指摘し、そうした教育のもつ意義を最も高く深いものとしていた。このことは、従来の教育観に対して、教育の意義の評価に別の基準があり得ることを示すことになる。さらに彼は、教育が文化、社会、歴史の複雑な構造の中で相互に規定しながら存在することを示した。特にここで注目したいのは、杏村が歴史概念を導入したことである。これまで彼は、一貫して教育と社会の関係を考えなければならぬと主張していたが、その関係においては、教育は多様であらざるを得ない。ここに歴史概念が加わると、教育はより多様になり、個性的にならざるを得なくなる。そうした個性的な教育の理想は、当然のことながらひとつとところにとどまることはできないであろう。教育の理想は文化、社会、歴史の三重の関係のなかで考えられなければならない。以上のような杏村の分析には、従来の教育観に対して構造の転換を迫る意味があつたと考えられる。

第五項 社会教育学の根拠としての自由大学

教育は社会と離れられない。ならば教育は、社会的に一つの制度をもつべきと杏村はいう。では教育制度の原理はどこから与えられるべきか。彼は、やはり共同社会的理想から与えられなくてはならないという。教育制度は、統一的にこの理想によって批評され、またこの理想によって体系立てられる。そこで杏村は、「共同社会的理想が事実に具現せられた第一歩の形態は、教育制度となる」⁽⁴⁸⁾

と考えいた。

杏村が考える、教育制度の原理として論ずるべき主な点を列挙すると以下のようになる。

第一に、教育制度は、被教育者の心身の漸次的発達に準拠して、その発達を助けるものでなければならない。この教育では、その最終段階においてのみ意義があるのではなく、発達のすべての経過においてそれ自体の意義をもたなくてはならない。

第二に、教育制度は、全生涯的であると同時に、また全生活的でなければならない。つまり、生活のどこか特定の方面を発達させることを目的とするのではなく、全方面を発達させることを目的とする。

第三に、教育制度は、教育の自治を得ると同時に、教育とそれ以外の生活の部面と緊密に結合することも忘却すべきではない。

第四に、教育制度は、教育における自由性と社会的義務性との完全な一致を目標としなければならない。

これらの論点は共同社会的理想にもとづいているのだが、それは具体的にどういうことか。たとえば、第三の教育の自治についてみてみたい。

ここで杏村のいう教育の自治とは、「教育的社会が一の独立的なる社会として他の社会よりの支配を受けず、それ自体の統制を持つ事」⁽⁴⁹⁾である。そしてこのことは、社会生活が多元的に構成されることから必然的に生じる。社会には、教育的社会以外に、生産的社会、消費的社会、公務的社会等々の大きな社会群が成立しているであろうが、それらはすべて自律した社会として各々の独立した統制をもつ。これら全体の社会秩序は、全社会の協議によって決定される。ただし、一つの社会は、他の社会に対する統制権をもち得ない。教育的社会は、この意味での自治を得なければならない。さもなければ、教育は教育に固有の生活意義を発揮できない。同時に、教育的社会は、他の社会生活を無視してはならない。そもそも多元的に組織された社会であっても、実はわれわれの統一された生活のある部面を表現したものであるから、その表現に他の社会の投影図がみられない理由はない。特に、教育は、諸文化生活をその内容としているから、それら諸文化生活との関係を失うべきではなく、また実際に失い得ない。「教育的社会は教育的社会として完全に自治的になればなるだけ、他の社会生活との関係を密接な

らしめ、本質的たらしめることが出来る」⁽⁵⁰⁾。つまりこの論点は、多元的な社会において、各人が諸価値を実現することで社会生活の中に固有の地位を占めると同時にその社会の共同生活的統一の進展に参画するという共同社会的理想にもとづいている。

また杏村は、教育理想は教育制度となることで具現化するが、教育制度はさらに教育方法となってさらにその姿を具体的にするという。そしてこの教育方法においても、その根本的な原理が共同社会的理想によって導かれることになる。そこで彼が考える教育方法の根本的な原理を列挙すると以下ようになる。

第一に、教育方法は、自学的でなければならない。それも、生涯を通じての教育が自学的でなければならない。

第二に、教育方法は、社会群团的でなければならない。教育の内容や順序などのすべてのことは、講師と学習者との協議によって定められなければならない。

第三に、教育方法は、社会的生産の手段としての労働と結合しなければならない。

これらについても、共同社会的理想との関係をみてみると、たとえば第二の点については次のように説明されている。

現在のように、学校が独断的に固定した内容や方法を定めて、そこに入学する者は、それへ服従することを宣誓して入学するような様式は誤っている。学校はひとつの社会である。それなのに、学校だけが専制的に教育方法を定め、その社会の組成者によって批判されないということは、旧専制主義の残影をここにとどめているためである。学校教育は、その細部まで社会群团的でなければならない。ただし、社会群团的ということは、大量生産的という意味ではない。多数人を共通的に編成して、一律に教育することが、社会群团的ということのすべての意味ではない。「各人は個々のにその独りを楽しみつつ自学してゐたとしても、社会的といふは外形ではなくて、一つの意味的な関係であるから、それに於いてはなほ大いに自学的であることが出来るのである」⁽⁵¹⁾。つまりこの原理は、社会からの批判があるとともに、個々のな楽しみとしての自学ができるという共同社会的理想にもとづいていることになる。

こうして杏村の提出した教育制度と教育方法の原理をみたときに、興味深いことがある。というのも、これらの原理はすべて自由大学にあてはまるということ

である。するとどうということが考えられるか。

これまで、杏村は自由大学の理論的指導者と位置づけられてきた。つまり杏村の教育論にもとづいて自由大学は成立・運営されたとみなされてきたのである。もちろん、当時教育に関するものも含めて頻繁に社会改造論を発表していた杏村であるから、自由大学の設立に際して彼の教育論やその他の改造論からの影響は大きかったであろう。そうなると、前もって杏村が用意していたプランがそのまま実行されたも同然のこととなり、教育論を支える杏村の教育観もその時点で確立していたことになるが、はたしてそうだろうか。

本節でみてきた「社会教育学講座」の発表は1926年から翌27年にかけてのことである。それに対して自由大学の開講は1921年である。この21年から26年までの間にも、杏村は従来学校教育や社会教育を批判する論文を発表している。だが、社会教育としての教育の言明に至ったほどに彼の教育論が定型化され、従来一般的な教育観に真正面から反省を求める新たな教育観が示されたのは「社会教育学講座」においてのことである。するとこのことから、彼の教育観は自由大学とのかかわりを経て形成されたと考えられる。そして、こうした理解が正しければ、これまで杏村を自由大学の理論的支柱と位置づけてきたことには修正が加えられなければならないといえるであろう。彼の教育論は単なる空論ではなく自由大学という実践の裏付けがあったと考えられるのである。

第六項 杏村に関する先行研究の現状 - 教養主義の問題をめぐる -

現在杏村に関する先行研究が少ない状況で、それでも比較的多く研究されてきたのが、自由大学における教養主義と杏村の関係の問題である。これまで自由大学が終末を迎えた原因としては、生糸価格の暴落による養蚕不況のために経済的基盤が揺らいだこと、主要講師の何人かが海外留学などによって自由大学にかかわれなくなったこと、聴講生が社会運動に参加して自由大学から離れたこと、杏村の思想に内在する教養主義的傾向が学習から実践への経路を妨げたこと、杏村の病状の悪化と死、などがあるといわれてきた。これらの原因の中で、最も初期に、自由大学に教養主義的性格があると指摘したのは宮原誠一であろう。彼は、

自由大学がほんらいもっていた教養主義的・人格主義的性格は、運動の大衆化をさまたげ、「一部の好学徒の研究・修養機関」たるにとどまらせる原因であり、それは労農階級の社会的解放に必要な武器としての理論を提供する民衆教育機関にはなりえなかった⁽⁵²⁾

と考えていた。そして、宮原の考えをうけたかたちで、宮坂広作は、

〔自由大学は〕労働と教育との関係を単に外的に結びつけるだけで、〔中略〕結局、生産労働に内在する問題と講義内容とが遊離するところから、一種の教養主義に転落してしまった。教養主義とは、つまるところ理論と実践の分離であり、社会を変革することと人間を変革することとの不統一としてあらわれる⁽⁵³⁾

と主張している。さらに宮坂は、自由大学における教養主義の原因を、杏村の思想さらには新カント派の哲学にあると考え、

「大正文化」の理論的基礎となり、杏村の世界観の根拠となった新カント主義〔の〕〔中略〕価値哲学は、〔中略〕経験的認識による「事実判断」と、純粹理性による「価値判断」とを峻別して、《価値》の超越性を説き、《文化》・《教養》の形而上的意義を強調した。〔中略〕だが、この立場では、価値とは現象・事実を越えた理念の世界のものであり、純粹自我＝哲人の目を以てしなくては、認識しえないものであった。真理を検証しうるのは実践ではなく、普遍妥当的な認識の主体は、先験的・絶対的な《人格》なのである。こうして、教養主義は《実践》を見ずて〔た〕⁽⁵⁴⁾

と分析していた。そしてしばらくは、こうした宮坂の見解に対して特に反論はなく、むしろ杏村を宮坂のいう教養主義と位置づけた研究がみられた⁽⁵⁵⁾。

だがこれで決着したわけではなかった。その後、佐藤忠男は新聞に発表した文章の中で、教養主義の性格という観点から、

教養主義は、権威ある教養と引き換えに社会的な地位を保証してやるというような学歴制度と結びついているかぎり、まことにいやらしいものであると言わざるを得ない。しかし土田杏村がそこでめざしたのは、学歴制度などによって民衆の知性が他律的につくりあげられてゆくことに対抗して、民衆が真に自律的な知性をもつようになることを助けることであった⁽⁵⁶⁾

と述べていた。また黒沢惟昭は、日本の教養観がドイツ新人文主義の教養観やイ

ギリス紳士教育的教養観と深くかかわるものであり、

〔西欧の〕教養は「過程であり達成であると同時に『はたらく教養』であるべきものとして構想されまたそれが確信をもって主張されていた」のに対して、教養の達成内容それ自体が教養観の実体と化したわが国で、教養は「文化の創造による社会の進歩という観点から遠ざかった『はたらかない教養』になって、それが固定化していた」のであるが、この後者の教養の疎外態をひとまず「教養主義」と規定してよいのではあるまいか⁽⁵⁷⁾

と論じていた。こうした佐藤と黒沢の考えは、宮坂のそれへの異議といえるであろうが、三人ともが教養や教養主義の一般的な意味から論じている点では共通していると考えられる。教養主義についての彼ら評価について、山野晴雄は、

教養主義を問題とする場合、教養および教養主義の内実について明確な概念規定がなされなければならないのはいうまでもない。その点で、これまで概念規定が必ずしも明確に行なわれないうまま評価が下されてきたことも事実である。したがって、明確な概念規定がなされなければならないが、より重要なことは、自由大学の学習が地域にどうかかわっていったのかを具体的に明らかにしておくことである⁽⁵⁸⁾

と述べている。ここで山野は、教養および教養主義の概念規定の必要と、「より重要なこと」としての、学習と地域のかかわりの研究の必要を指摘しているのだが、実は二つの必要は同じと考えられる。つまり、求められるのは、学習者にとっての教養および教養主義の概念規定であるし、学習した教養および教養主義と地域とのかかわりであると考えられるのである。

そして、こうした観点から教養主義の問題の再考を求める論文が出された。石津靖夫は「教養主義の形式よりもその時点における教養主義の意義役割という実質を問わなければならない」⁽⁵⁹⁾いい、杏村の教養主義は学歴主義の教養主義に対抗して民衆の自律形成をめざしたものと指摘している。ただし、石津論文では杏村の教養主義の意義を述べるにとどまり、それ自体の分析はおこなわれていない。その後、杏村の教養自体を分析したのが山口和宏であった。彼は、まず杏村にとっての教養の意義を分析し、

杏村にとって「教養」とは、自己の人格を「自律」させるとともに他者に対する「理解」を深めるものであった。「教養」とは本来このようなものである

からこそ、すべての人間にとって「教養」を得ること、「自己教養」することそれ自体が「生活の目的」であり「真の生活の喜び」であると杏村は考えたのである⁽⁶⁰⁾。

と述べている。また山口は、杏村にとっての自由大学の意義に言及して、「『深いところから人間性の睡夢を呼び醒』し、『全体性の理念』に照らして個人と社会の『全体的な完成を追求する』ような『教養』を形成しようとするものだった」⁽⁶¹⁾と論じている。さらに山口は、実際に自由大学を受講した人々にとっての自由大学の意義に目を向け、学校を出たばかりの農村青年にとって第一に重要であったのは、地域変革よりも自分自身の人生観を確立することにあつたと分析し、

自由大学が受講生にとっても講師にとっても純粋に「学問」する場、〔中略〕として受けとめられ、〔中略〕「真の意味の大学」として実践されたことが、受講生であった農村青年たちの視野を広げ、「学問する喜び」と「学問の広さ」を知らしめて「本を読む」ようにさせるという成果をもたらしたとすれば、自由大学運動は〔中略〕全体として「教養主義」であつたことこそ意義を見出すべきではないだろうか⁽⁶²⁾

と結論している。これらの山口論文をもって、自由大学の教養主義に関する問題はひとつの決着をみたといえるであろう。

ただしそれは、正確には教養についてであつて、教養主義についてとはいえないかもしれない。というのも、あえて実学的な科目よりも教養的な科目を設定した自由大学には、そう選択した根底に、「プロレツトカルトの結果、アナキストにならうとボリシエーヴィキにならうと」という、杏村の「教育的態度」があつたと考えられるからである。教養を通じて学習者が個々に判断し各自の人生観を形成する、そのための刺激以上をおこなわないからこそ教養を中心とするのが教養主義であるならば、そうする態度自体からも学習者はなにかを学び得るのではないだろうか。このことについてはまだ十分に研究されていないと思われる。

- 1 土田杏村「階級自由教育の新潮流」(『創造』、1922年 8月)、18ページ。
- 2 土田杏村「教育設備の改造」(『文化』第四巻第四号、1922正年 9月)、1ページ。
- 3-4
同前、2ページ。
- 5-6
土田杏村『社会哲学原論』、内外出版、1925年、初出1923年、390ページ。
- 7 土田杏村「自由大学とは何か」(『伊那自由大学パンフレット』、1924年、8月)[自由大学研究会『自由大学研究第四号』、1976年]所収、51~52ページ。
- 8 同前、52~53ページ。
- 9 同前、53~54ページ。
- 10 『アルス文化大講座』は「学術篇」「特別講座」「現代篇」「生活篇」からなっており、杏村の「社会教育学講座」は「学術篇」の中に含まれる。なお「学術編」には、杏村のそれ以外に、西村眞次「世界文化史講座」、石原純「自然科学講座」、北沢新次郎「社会思想史講座」、森数樹「一般統計学講座」、吉江喬松「外国文学講座」、田邊尚雄「日本音楽講座」、安部磯雄「社会主義講座」、新明正道「社会学講座」、永野芳夫「論理学講座」、小泉丹「進化学講座」、安田徳太郎「精神分析学講座」、山口剛「日本文学講座」、高橋亀吉「経済学講座」、佐野勝也「宗教学講座」、仲田勝之助「東洋美術講座」などがあつた。
- 11 江幡亀壽『社会教育の実際的研究』 目次、博進館、1921年。
- 12 春山作樹「社会教育学概論」 目次 (『岩波講座・教育科学』、岩波書店、1932年。
- 13-14
土田杏村「社会教育学講座」(『アルス文化大講座第一巻』、アルス、1926年、7ページ。
- 15 この説明は、本論第四章第二節第四項でみた社会的教育学についての杏村の説明と同じであるが、杏村の社会教育学を理解するのに欠かせない部分なので、あえてここでも触れることにする。また、ならば、杏村の社会教育学は社会的

教育学と同じなのかという疑問が生じるが、これについては今後検討を要する。
ただ、たしかに社会的教育学からの影響はみられるものの、杏村が自身は、
「社会教育学講座」の中で、ナトルプの社会的教育学を自分のいう社会教育学
の一つとして理解していることを述べている（30ページ）。

16 同前、19ページ。

17 同前、15ページ。

18 同前、16ページ。

19 土田杏村「社会教育学講座」（『アルス文化大講座第三巻』、アルス、1926
年、30ページ）。

20 同前、29ページ。

21-22

同前、32ページ。

23-24

同前、33ページ。

25 同前、34ページ。

26-27

同前、35ページ。

28 同前、36ページ。

29-30

同前、37ページ。

31 同前、38ページ。

32-33

同前、40ページ。

34-35

同前、42ページ。

36-37

同前、43ページ。

38-39

同前、45ページ。

40 同前、46ページ。

- 41 同前、47ページ。
- 42-43
同前、49ページ。
- 44 同前、50ページ。
- 45-46
同前、51ページ。
- 47 同前、52ページ。
- 48 土田杏村「社会教育学講座」（『アルス文化大講座第五巻』、1927年）、70
ページ
- 49 同前、74ページ。
- 50 同前、74～75ページ。
- 51 同前、80ページ。
- 52 宮原誠一『教育史』、東洋経済新報社、1963年、255ページ。
- 53 宮坂広作『近代日本社会教育史の研究』、法政大学出版局、1968年、460ペ
ージ。
- 54 同前、486～487ページ。
- 55 たとえば、松村憲一「自主的成人教育活動としての『上田自由大学』運動と
その限界」（早稲田大学社会科学研究所プレ・ファシズム研究部会編『日本の
ファシズム - 形成期の研究 - 』、1970年）。
- 56 佐藤忠男「思想史を歩く - 土田杏村と自由大学（中）」（『朝日新聞』、19
73年 8月 6日付）
- 57 黒沢惟昭「自由大学研究についての覚書 - 教養概念をめぐって -」（一橋大学
一橋学会編集『一橋論叢』、1974年 5月）、73ページ。
- 58 山野晴雄「自由大学研究の現段階と課題」（自由大学研究会『自由大学研
究』第2号、1974年）、16ページ。
- 59 石津靖大「補・土田杏村のプロレットカルト論」（『女子聖学院短期大学紀
要』第9号、1977年 2月）、65ページ。
- 60 山口和宏「土田杏村における『教養』の問題」（日本教育史学会紀要編集委
員会編『日本の教育史学36』、講談社、1993年）、83ページ。
- 61 山口和宏「土田杏村における『教養』の問題」、84ページ。

62 山口和宏「自由大学における『教養主義』再考」（日本社会教育学会『日本社会教育学会紀要30』、1994年）、82ページ。