

結論

杏村の思索の特徴は、徹底的に超越的になることにある。ただし杏村にあって徹底的に超越的になるとは単に観念的であることを意味しない。というのも、超越的な観点はあくまで現実に対する批判の立場だからである。その意味で彼の思索は常に、あるがままの複雑な現実から乖離せず、しかし現実には埋没もせず、それを批判分析するために超越的になるのであった。

ここで本論を振り返っておきたい。

本論第一章では、杏村の教育観の転換が過去のことではなく現代的意義をもつことをイリイチの例からみた。

イリイチのスクーリング批判の中心は、スクーリングが諸個人の自律性を他律性に一元化することだった。それを象徴するのが「価値の制度化」である。価値の制度化とはどういうことか。その内容には次の三点があった。まず、スクーリングを経てのみ人は社会的に大人になれるということ。次に、学校以外で教えられたことには価値〔value〕がないということ。そして、学校以外で学んだことには価値〔worth〕がないということ。イリイチはこれらをスクーリングのもつ「潜在的カリキュラム」と呼んでいる。価値の制度化とは、諸個人の価値観を一元化することが制度化されることによって一元化に正当性が与えられているということであった。一元化の内容としては、使用価値的な‘worth’が交換価値的な‘value’にとって代わることが指摘されている。そしてイリイチは、価値の制度化こそがスクーリングのもつ本質的なカリキュラムと考えて、それを「潜在的カリキュラム」と呼んでいた。諸個人の自律的な価値観を他律的な価値観に一元化することが、生活に役立つ制度としておこなわれている。イリイチの観点からすれば、それがスクーリングの実体だった。

このようなスクーリングは、たとえば、「諸個人に独自の人生観を成長させること。諸個人が人間の共同体の中に蓄積されている諸々の記憶へ接近すること。その記憶の利用を増やしつつ互いに協力しあって進んでいく関係性を諸個人が築くこと」と説明される、彼が考える「あるべき教育」ではない。スクーリング批判の時点でイリイチが批判の根拠にするのは、あるべき教育、または本来の教育

だった。あるべき教育をもとにして考えれば、スクーリングと教育は決別すべきなのに、一般的にスクーリングが教育と同一視されている。さらに、彼がスクーリング批判をいくら徹底させても、スクーリングと同一視された教育までは一般的に問題とされない。換言すれば一般的にスクーリングこそ問題視されたとしても、教育は根本的に良き営みとして自明視されている。

スクーリング批判を展開することで、イリイチは、教育について議論する以前に、議論の前提となっている教育の自明性を検討する必要を認識する。そこで彼自身が、それまでの彼にとって批判の対象でありまた批判の根拠でもあった教育を対象化する。その時に問題になるのは、既にいろいろな意味が付与される「教育」という言葉がもともと何を意味していたのかということだった。イリイチからすれば、教育について議論しようとも、議論以前に「教育」という言葉自体が意味論的に成立していないのだった。

そしてイリイチは、教育の歴史性へ目を向け始める。「教育」という言葉の意味を考えた時、彼は、それが学校によって生産された「教授的諸行為」という意味に限定されていると言明する。教育をその意味での教育としてとらえ直し過去をさかのぼれば、ネプリハに関する歴史的事実は教育であり、一般的に最も初期に学校教育の体系を考案したといわれているコメニウスにも教育はみられる。イリイチは、そうした歴史的研究を通じて、教育を教育としてその必要性を自明のものとする人間のあり方をホモ・エデュカンドスと呼ぶ。彼のスクーリング批判は、ここに至って、教育を教育として諸個人の生活に必要な自明のものとする人間のあり方を問題視したホモ・エデュカンドス批判にまで深化したのであった。

こうしてイリイチの思索の跡をたどると、教育概念を分析する時に従来の概念の「外部」の視座の必要が示されていることが理解できる。イリイチがスクーリング批判にとどまらずホモ・エデュカンドス批判へ至ったのは、どれだけ全否定的な批判をおこなっても、その批判が従来の自明の教育の枠の中で位置づけられてしまうことへの疑問を覚えたからであろう。そして彼は、既成概念の「外部」を獲得する必要を感じ、ネプリハやコメニウスなど教育の歴史的研究へと向かったと考えられる。ここでいう歴史的研究とは、教育を自明の良いものとして日常性や非歴史性の中に埋没させたまま、以前からあったはずの自明の良い、そ

して必要な教育として発掘しようとするものではない。そうした、因果図式にもとづいたなんらかの教育の記述は、たとえそれが反教育的であったとしても、部分的には教育にそうした面もあるとして、結局は総体的な教育に吸収され、教育に関する全体的な言説を強化することになると考えられる。

だが、視座としての「外部」獲得はどうすれば可能だろうか。既になんらかの教育概念を身につけている諸個人にとって、それとまったく無関係に概念を分析するための決定的な座標軸のようなものがあるとは考えられない。また仮に「外部」を獲得できたとしても、それが現行の教育に与える影響も疑問である。イリイチがおこなう教育の自明性の歴史的研究は、おそらく「外部」獲得の可能性をもっているであろう。しかし、仮に彼の研究が成功して、教育の正当性が否定されたとしても、それで教育は否定されて終わるのであろうか。

こうした疑問に対する一つの解答が日本の社会教育史上にあったと考えられる。それは杏村の社会教育学および、それに至る経緯にみられる教育観の転換の構造である。杏村は、ちょうどイリイチに示される 教育 と同様の事態に直面するが、イリイチのように歴史的研究に向かわず、教育が 教育 に限定されるのではなく、多様にあらざるを得ないことを追求したのだった。

第二章では、後に文明批評家となる杏村がどのような幼少年期から青年期を経てきたのかを概観した。というも、その経緯の中に、彼が批評家となるきっかけ、さらには従来の一般的な教育観の転換を主張するようになるきっかけがみられるからである。

地方の比較的裕福な家庭で厳格にまた文化的雰囲気の中で育てられた杏村は、幼少年時代周囲から他の子どもたちとはちがう神童のようにみられていた。彼は、学校の成績がきわめて優秀で、順調に新潟師範学校に進学する。その時彼は、単に学校の授業を理解するのに優れていただけでなく、懐疑的な思考をおこない始め、既成概念への懐疑を自らの思索の出発点とするようになる。

その後東京高等師範学校に進学した杏村は、社会問題に目を向け始めて「社会ノ改革者」になることを志す。ところが同時に彼は、既に自分なりの考え方、ものの見方をもっており、それからすれば学ぶ価値がないと思われる、教員、授業、学友など「他ヲ軽視スル」杏村でもあった。このような彼には大きな転換期が訪れる。東京高等師範学校卒業から京都帝国大学進学までの間、彼は学校の寄宿舎

を出て間借りをする。彼はそこを自分の「審美的要求」にそった空間として生活するが、一步外に出れば一般的な生活は貧しく苦しく、彼のいう「無智の世界」「醜の世界」が広がっている。間借りを始めた当初、彼はそうした世界を嫌い、自分で築いた完全な世界に安住しているつもりだった。しかしやがて彼は、外の世界に住む人々こそが世の「絶対多数」を占める人々であり、外の世界がそのまま自分の生活のみが審美的であることなど不可能と考え始める。そして「絶対多数」の人々と同じく自分も結局は「不完全な世界」に住むことに気づいた杏村は、「彼の人達の生活を改造してやる。彼の人達の境遇を整頓してやる。それは実に予言者の尊い仕事である。義人の気高い事業である。私はその尊い仕事に自分の血を流して見たい。その気高い事業に額を破つて見たい」と考えるようになる。

ただし杏村は社会運動に身を投じるような行動に移らなかった。社会の現状を考え直した彼は人々の「客観的の状態」と「主観的生活」のちがいに注目する。たとえ社会改造の運動が成果をあげて「客観的の状況」が改善されても、彼らの「主観的生活」が以前と同じなら本当の社会改造にはならない。杏村は、従来のものの見方だけがすべてではない、もっと自由なものの見方があり得ることを提示することによって社会改造に迫る必要のあることを理解する。ただしこの理解に達した時、杏村は自分のアイデンティティーの危機に直面する。ものの見方が多様であることに気付いた彼は、それまで自分自身がもっていた独我論的な見方を反省しなければならなかったからである。そして杏村は、自分は世間の人々の仲間に加わらなければならないと考え始める。自分だけの世界から現実の広い世界へ踏み出し、もっと自由な見方を提出する。それによって人々に理想を与えることを自らの「使命」ととらえた杏村は、使命の自覚によってアイデンティティーを再構築する。彼は、自由な見方の提出のために、その前に自分自身のものの見方を鍛え直すことを決心し、京都帝国大学へ進学して西田幾多郎の門下に入った。そこで杏村は、哲学的にもものの見方を磨き、それを自らの評論活動に反映させていった。

第三章では、杏村の社会問題をどのように認識し、その解決のために彼が提唱した文化主義がどのようなものであったかを分析した。

第一節では、当時の杏村が学んでいた新カント派の哲学を中心として、大正期

の日本のアカデミックな哲学界の状況を概観した。その上で杏村がカントやヘーゲルの哲学のどこに注目していたのかを確認する。杏村は、存在、換言すれば客観的現実を観念的に規定する時の論理的根拠や規定の限界を彼らにみている。

第二節では、杏村の原初的な問題意識と二つの基本姿勢を確認した。彼にとって観念と存在は無関係ではなく、両者には一致点がある。しかし当時一般的には、観念論、抽象論、概念論などは、現実の問題解決には役に立たない空論的なものという見方がなされていた。また他方で学問としての哲学においては、厳密な認識論が追求されてはいるが、それは問題解決に必要な形而上学的な要求を排除することで厳密化が図られるものだった。社会の改革者たらんと欲する杏村には、一方で常に現実の具体的な社会問題の解決を目指す姿勢があり、もう一方で常に哲学的にみることによってその問題の本質や解決策を考える姿勢があった。この二つの姿勢が生涯彼の基本姿勢となっている。そして彼からすれば、アカデミックな哲学における従来の認識論では不十分であり、また現実としての体験についての一般的な理解も十分なものではなかった。

第三節では杏村が唱えた「神秘的象徴主義」と著書『象徴の哲学』に示された彼の認識論を考察した。当時は自然主義的、自然科学的な現実認識が優勢だった。しかし杏村は、それらの認識は特殊な解釈や見方に過ぎないという。彼は、それらの認識ではとらえきれないもっと多様で複雑な体験の世界を考える。そこで彼が提唱したのが「神秘的象徴主義」だった。これは個性的な体験についての諸個人の認識と、認識した内容の表現の両方ともがやはり個性的におこなわれるという彼の考えにもとづいて、当初もっぱら文芸評論において彼がとった立場だった。だが文芸のことにとどまらず、彼は「神秘的象徴主義」を哲学史上に位置づける。そして個性的な体験を「あるがまま」に認識する、彼の認識論が示されたのは『象徴の哲学』においてであった。彼の認識論は、認識する「我」とされる「対象」、主観と客観が相互に作用しあう関係の上で認識が成立すると考えるものだった。従来の自然主義的、自然科学的見方からすれば固定的な認識の対象であっても、杏村の認識論からすればそれは決して固定的なものではない。そのために、対象についてのものの見方にしても、従来の見方よりももっと多様であり得るはずであることを杏村は主張していた。

第四節では杏村の文化主義を考察した。杏村は文化主義を提唱し、これまでの

先行研究でも彼の思想は文化主義であったと位置づけられている。ただし先行研究でいう文化主義とはいわゆる大正文化主義であり、彼もその提唱者の一人とみなされてきた。そこでまずは、一般的な大正文化主義認識として、現在と同じく当時からそれが超越的、普遍的価値としての文化価値の実現をめざすものと考えられてきたことを確認し、代表的な文化主義者といわれている桑木巖翼と左右田喜一郎の文化主義を検討した。彼らの文化主義は、「事実以上」を目指すための文化を提唱するものであった。次に、なぜ杏村が文化に注目したのか、その理由を当時一般的に価値と存在が分裂してとらえられているという彼の「現状」認識および、結果的にそうした現状を把握しきれていないという彼の「学問」認識にみた。さらに、それらの認識から文化が注目される。この時彼がどのような「文化」概念をもっていたかをみた上で、彼の文化主義について考察した。彼の文化概念は、普遍妥当的なものであり、普遍的な文化の実現は常に个性的におこなわれるというものだった。彼の文化主義は、事実以上を目指すことについては桑木や左右田のそれと基本的に同じといえる。ただし、杏村の文化主義は、彼らのそれ以上に社会改造論としての性格が強い。杏村は文化主義によって、自然主義的世界観に対抗する世界観があり得ることを示そうとしていた。対象を存在的にみるか価値的にみるか、その後者の見方に重きを置いたのが文化主義だった。したがって彼の文化主義の立場からすれば、対象を存在的にみる唯物論や唯物史観に立った社会改造論も批判の対象になる。つまり、一般的なものの見方と当時有力な改造論における見方の両方が批判の対象になるのだった。だが彼のとる二元論は、存在に対して常に価値を優位に位置づけるものではなかった。彼の文化主義には、それを根底から支える「人格」概念があったからである。

第四章では、杏村の社会改造論の根底にある人格主義と理想主義を分析した。杏村は文化主義以外にも、しばしば自分は人格主義でもあるし理想主義でもあると述べている。これまで、それら杏村の三つの主義の関係を分析した先行研究は皆無である。そこでまず第一節では杏村の人格主義を分析した。彼は、文化主義を提唱するものの、常に存在よりも価値が優れていると考えていたのではない。文化に対しても、時には価値的な見方が必要であり時には存在的な見方が必要である。ではそれらの見方を統一するのはなにか。それが人格だった。当時人格主義を唱えたことで有名だったのが阿部次郎である。杏村は存在一元的な風潮の中で、人

格の意義を説く阿部に共感する。しかし、杏村からすれば、阿部の人格概念にはそれが成立する論理的根拠、特に社会概念と人格概念との関係が十分に考慮されていない。そのために阿部の人格概念は社会改造の根本原理にはならない。だが杏村の人格概念は、社会概念との関係からその論理的根拠が示されるものであり、社会改造の根本原理であった。

第二節では杏村の社会概念と国家概念を考察した。当時社会への注目が集まっていたにもかかわらず、杏村は社会概念の不在を指摘していた。そして彼は、人格概念の論理的成立をみるときにそこにあるのが社会概念と考えている。また彼は、国家は社会の究極的な形態ではなく社会のひとつの形態であることを分析している。そうした社会と国家の関係が示されるのが、彼の「多元的社会観」であった。杏村は従来の社会観を一元的社会観と呼び、それに対して彼は、諸個人が個々に同時にいくつもの社会に所属していることを意味する多元的社会観をとっている。だが彼にとって、多元的社会は理想社会ではなかった。

第三節では杏村の理想主義を分析した。一般的に理想社会というと、将来の実現が望まれる社会と考えられるかもしれないが、杏村はそれを現在の社会に対する批判の観点として考えていた。究極理想社会を追求すると、そこは「自分自身で考へ、自分自身で判断する」世界であり、いわゆる社会ではない。そのため、理想社会からすれば多元的社会さえも論理的には消滅することが求められるのだ。さらに彼は、理想を現実に対する批判の観点として考えていた。現実の社会を批判することから始まる社会改造論の根底にはすべからく理想主義がなくてはならない。それでは文化主義と理想主義はどちらがうのか。文化主義はもっぱら事実についての存在の見方に対する価値的見方を示すものとして提唱されていた。だが、理想主義では、見方の問題というよりは、見方にもとづいてどのような判断や行動の選択をおこなうかということに重点が置かれていた。そして、見方についても、また行動の選択についても、それをおこなうのは自律した判断の主体としての人格である。そのため、杏村の人格主義は、文化主義と理想主義のそれぞれの根底にあるといえる。では個々の人格の形成はどうするのか。杏村はそれを教育に期待するのだった。

第五章では、杏村の社会教育学を分析している。人格の形成を教育に求めるといっても、杏村からすれば、現行の教育はそれを期するのに値しないものだった。

第一節では教育に関する杏村の批判的認識をみた。彼は、教育者の問題、被教育者への信頼の欠如、制度の問題などを論じ、結局学校教育は現在の一元的社会に有用な人間を造るべく「鑄型」にはめ込むようなことを教育としておこなっていると指摘する。杏村からすればそうした教育の目的からして再考されなければならない。また、自由教育のように、従来のつめ込み教育ではない教育の新思潮もあるが、それは教育の範囲内の新思潮であり、教育の目的を人生一般の目的と重ねるところにまでは至っていない。つまり彼は、従来の教育観では教育を特別な領域内のこととしているが、教育を人生や生活の一部として生涯にわたるものとみなした新たな教育観に転換しなければならないと考えていた。

第二節では杏村が導入しようとしたプロレットカルトについて考察した。杏村が考える教育の目的とは、社会概念から離れることの不可能な教育の目的だった。教育は社会を固定的にとらえた上でその目的が設定されるようなものではない。教育と社会の双方がもっと批判的に検討されなければならない。そこで彼は、ヨーロッパで議論されていたプロレットカルトに着目する。プロレットカルトのカルトとは教育よりも広範な「教化」に近い意味であり、いわば教育以前のこととして、それは教育という特定の行為でなくとも日常の生活の中で諸個人が与えあう影響の意味であった。そのため、プロレットカルトは、学校教育のように制限されたものではなく、全人格的、全生活的なものだった。教育という行為を支えるこの広範な領域の前では、教育は限られた特殊な行為であり、さらに学校教育など教育の一部に過ぎない。

第三節では杏村の提唱した社会教育学について分析した。これまで学校教育以外の教育としては社会教育がおこなわれてきた。しかし杏村からすれば、それは学校教育の延長もしくは補完であり、新たな教育観にもとづくものではない。そこで彼は「社会教育学講座」において社会教育学を提唱した。この講座は大別して三つの部分から構成されている。第一に杏村は、教育概念が社会概念なしには成立し得ないことを指摘し、教育は本来「社会教育」と呼ばれるべきであることを論じる。この時彼は、従来の社会教育という言葉とは全く別の意味を表す言葉として「社会教育」を用いている。これは彼が、「教育」という言葉の意味論的成立を追求した結果であった。新たな教育観を示すにしても、そのために使用する「教育」という言葉が既に従来の教育を意味する言葉として定着してしまっ

いる。そこで、「教育」という言葉の再定義からしておこなわれなくてはならないと彼は考えたのだ。第二に杏村は、現象学的に教育の成立を分析した。彼は、教育が文化、社会、歴史の複雑な構造の中で成立することを説明し、教育の理想もその構造の中で考えられるべきであることを指摘している。特にそこで注目されるのは彼が歴史概念を導入したことである。これによって杏村は、教育の成立する構造が固定的なものではなく、常に個性的なものであることを提示することになる。また彼は、教育は被教育者にとって刺激にとどまらなくてはならないと考えて、教育に必要なのは刺激をおこなう「教育的態度」であるという。このために、彼は教育を消極的な行動としてみている、と思われるかもしれない。だがそうではなく、「教育的態度」はむしろ積極的な態度と考えられる。というのも、教育の基盤として広がるプロレットカルトからすれば、刺激にとどまる教育であっても、それは十分に積極的、意図的な行為だからである。また、人格の形成が結局は「鑄型」にはめ込むようなことになってはならないため、やはり「教育的態度」は必要となる。さらに重要なのは、杏村が現象学的に教育を分析しているということである。現象学という一つの見方からみただけでも、従来の教育観とは異なる教育観が示される。その事実が、従来の教育観の転換を迫ることになる。そして第三に、彼は教育制度が、被教育者の心身の漸次的発達に準拠すること、全生涯的であると同時にまた全生活的であること、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、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するべきことなどを主張する。またその方法は自学的、社会群团的であることや労働と結合することを主張する。制度や方法に関するこれらのことは、単に論理的な帰結として論じられているのではなかった。これらすべてが杏村のかかわった自由大学において既に実践されていることだった。その意味で、杏村の社会教育学に示された教育観は、空論ではなく、実践の裏付けがある新たな教育観であったと考えられる。

以上本論で述べたように、杏村は、現実の見方は多様であることに気づいていた。そのことは彼の認識論である神秘的象徴主義にあらわれている。それをより具体化したものが文化主義、理想主義であり、それら両主義の現実に対する超越的な見方を根底で支えるのが人格主義である。杏村は現実に対する批判の必要性、

また現実に対する認識の多様性を訴えつづけることで、自身の哲学的思索を、社会改造にむすびつけようとしていた。そのひとつの試みが、一元的社会観に対する多元的社会観の提示である。

そして、実際的な社会改造は教育によってなされねばならないと考えていた杏村にとって、まず必要だったのは従来の教育観の転換であった。そこからさらに進んで、彼は教育の根底にある広範な領域としてのプロレットカルトを見出した。

プロレットカルトを導入しようとした時点で、既に杏村は彼自身従来の教育観から解放されていたと考えられる。それは、たとえ現行の教育には問題があるとも教育自体は人間に必要なものという、拘束的な教育観からの解放の意味である。彼は、コオンやナトルプの所説に賛成しながらもその後彼らと同じ学問的な領域においてのみ教育を論じてはいなかった。また彼は、批判的教育学を評価しながらもそれに満足せずに、プロレットカルトにまで至った。それは、学問的に教育を批判してその目的を追求する意義を認めつつも、それだけでは従来の教育観の転換につながらないからではないのか。彼のプロレットカルトは、教育を社会改造運動に結びつける思想であったが、同時にそれは、実際には半ブルジョアカルトとして実行されることを予定した、実践的なものであった。

杏村は、社会改造としての教育改造の立場にあったが、この立場をとり得たのはプロレットカルトを見出したことからであろう。おそらくその発見の過程において従来の教育観から解放されたからこそ、彼はより一層教育に対して自由な見方、多様な教育という味方ができるようになったのである。その自由な見方が具体的・体系的に提示されたのが彼の社会教育学においてのことであった。

さらに、彼の思想にはたとえば自由大学での経験のような実践的な裏付けがある。ふりかえてみるに、彼が社会の改革者になることを決心したきっかけは若き日の民衆との出会いにあったが、その頃から一貫して、杏村は現実に向き合いつつ自身の哲学的思索をおこなっていった。彼が民衆に与えようとした理想、それは、各人が自律した人格になることによって自由なものを見方を獲得するということであった。

重要なのは、教育を見直す視座をどこに置くかという点である。本研究が検討してきたことから、その視座は「外部」にもとめられるべきであるということができよう。ただし外部といっても、固定した教育観の座標軸を自分以外のところ

に求めるということではない。教育を見直す視座は、実践を通して、現実への批判を続けながら、それをおこなう自分を反省的に見つめなおすことで獲得される。その際、自らの教育観から離れることは、視座をいったん外部に求めることであるが、そこから教育観を再構成することによって視座は結局各々の内部に獲得される。そのため、継続してこのような外部と内部との往復を自ら保ちつづけることによって視座が形成されるのではないだろうか。

こうして、杏村に示される教育論・社会教育論は、イリイチがたどった道程と深いところで関連していると考えられる。イリイチは学校教育を考える中で、従来の教育観を変更しなければならないと思い始めていた。その際、学校観を変換するだけでは不十分である。なぜなら、学校観だけを変更しても結局その根底にある教育観が変わらなければ、教育そのものも変わらないからである。そこから、イリイチは歴史研究に向かった。おそらくイリイチは、教育の歴史を検討することで、その根底にある観点がどのようにかたちづくられてきたのかを認識しようとしたのである。それに対して、現行の教育を改造するために必要なこととして、杏村は全体的な教育観の転換を試みた。いうまでもなく、これはさらにその先に社会改造という目的をもったことである。ただし社会改造といっても、杏村は個人よりも社会を重視していたのではない。杏村にとって改造の基本は自由な判断の主体としての人格の形成にある。さらに彼が考える究極的な理想社会がアナキーな世界であることから、彼のめざす改造の核心は、やはりもっと自由なものの方ができて、自由に判断や行動のできる人間の形成であり、そうした人間による社会の構成が唱えられていた。

周知のように、現在日本では、一方で学校教育のあり方が問い直され、他方で生涯学習が推進されている。しかし、まだ学校教育と生涯学習の関係が明確になり、両者を含めた全体的な教育観や学習観の革新に至ったとはいえないであろう。しかも現行の見直しには、たとえば労働のような日常生活に深く関わった諸々の要素と教育や学習の関係がどれほど考慮されているか疑問が残る。杏村が労働しつつ学ぶことを当然のこととしてそれを可能にするべく実践した自由大学にみられるような、生活と教育や学習の両立する教育観、それゆえに各学習者のおかれているそれぞれの状況から多様にあらざるを得ない教育という教育観は、学校教

育を本幹としてその延長に学校外教育が位置づけられるような教育の体系ではない、学校教育も生涯学習も含んだ総体的な教育観を示すひとつの例として、ひじょうに今日的意義をもつといえるであろう。その意味で杏村は、生涯学習の考え方の基礎となった生涯教育を1965年に提唱したことで有名なユネスコのラングラン（Lengrand, P.）よりも以前に、日本において教育観の転換を図り、しかも実践もおこなった、生涯学習の先駆者といえるのではないだろうか。