

Title	教員養成は社会教育史研究から何を学ぶるか：米山光儀君の御退職を機に考える
Sub Title	
Author	小林, 大□(Kobayashi, Daisuke)
Publisher	慶應義塾大学教職課程センター
Publication year	2024
Jtitle	慶應義塾大学教職課程センター年報 (Annals of the Teacher Training Center Keio University). No.32 (2023.) ,p.15- 44
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10203872-20240831-0015

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教員養成は社会教育史研究から何を学ぶうるか ——米山光儀君の御退職を機に考える

小林 大祐

(教職課程センター准教授)

1. はじめに

慶應義塾大学教職課程センターの米山光儀君が2021年3月を以て定年退職された。米山君は、慶應義塾大学大学院社会学研究科博士課程を退学した直後の1983年4月に、大学助手として教職課程センターに着任。専任講師、助教授と昇任を重ねて、1996年10月に教職課程センターの副所長に就任した。1998年に教授に昇任すると、その翌年からは大学院社会学研究科委員も兼任しながら、退職まで計38年間の長きにわたって教職課程センターの専任教員として力を尽くされ、様々な時局の課題に対応してこられた⁽¹⁾。

ところで、慶應義塾における教員養成の歴史は古く、中等教育段階の学校教師の輩出に関しては、明治時代の初めにまで遡ることができる。慶應義塾では、そうした歴史を継承しつつ、1946年の憲法改正と国体刷新に伴う教育制度改革の後には、教育職員免許法の規程にも沿うように、大学および大学院の各学科・専攻に「教職課程」を整備してきた。そうした中で、慶應義塾における教職課程を全塾的（全学的）に運営することを目的として、1982年12月の「教職課程センター規程」の制定を以て開設されたのが慶應義塾大学教職課程センター⁽²⁾である。

このように照らし合わせてみると、大学教員としての米山君と、慶應義塾大学教職課程センターは、共にあったと言うことができる。とりわけ、1996年度から2010年度までの14年間に限っては、米山君は教職課程センター副所長であると同時に、同センターの学習指導主任も務められた。教職課程センターにおいて、副所長は所長⁽³⁾と共にセンターの業務全般の統括に当たるが、特に、センターの事業の中長期的構想を立てたり、学内の他部局や学外との連絡・折衝を行ったりすることに関しては、センターを代表する立場の所長を補佐しながら自らも重要な役割を担うこと

が多い。また、学習指導主任は、教職課程センターの諸業務のうち、特に、学生に対しての教育に直接的に関わる業務において、責任のある判断を日常的に下し続けなければならない役職である。国家行政権力によって猫の目のように変えられる教職課程認定の諸規程と、各授業科目担当者の様々な事情の両方に即応しながら、学習指導主任は毎年度・毎学期、教職課程上にある開講科目を維持・再編するための方策を考えなければならない。またその一方で、学習指導主任は、実に多様で時に繊細な個別事情を反映した学生たちからの相談に対し、履修規則等の柔軟な運用の範囲内で最善の助言を探して、それに応じなければならない。それらの仕事はもちろん教職課程センターの全所員によって分担され、判断に迷うようなケースに関しては所員による合議の下に対応されるのだが、学習指導主任はそうした合議のプロセスにおいても中心的な役割を果たすことが多い。副所長と学習指導主任を同時に務めるとするのは、このように一人で何人分もの働きをしてセンターの屋台骨を担うことである⁽⁴⁾。米山君の仕事と教職課程センターが共にあったというのは、単なる時間の上での重複に止まらず、教職課程センターの設立以来、その事業に対して米山君が非常に重要な働きをしてこられたことを意味する⁽⁵⁾。

第1節 本稿の課題

上述のように、教職課程センターの専任教員として慶應義塾大学における教員養成に多大な貢献をしてこられた米山君であるが、研究者としては社会教育史を専攻していた。教員養成と言えば、一般的には、学校教育に従事するための資格を有する人材の育成が期待されよう。一方、社会教育と言えば、辞書的には、〈学校教育以外の領域において組織される教育の総称〉である⁽⁶⁾⁽⁷⁾。法律においても、社会教育は、「学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動」と定義されている（社会教育法第二条）。学校教育に従事することを期待される人材の育成に対して、学校教育以外の領域の教育を専攻する研究者が重要な働きを以て貢献してきたのである。これは興味深いことではないだろうか。

誤解を防ぐために急いで書き足すと、筆者はここで、辞書的な意味や法律上の定義を持ち出すことによって、学校教育と社会教育のあいだに徒に排他的な線引きを施そうというのではない。そもそも、米山君は自身の専攻について次のように言っていた。

「私の主な研究は、近代日本社会教育史に分類されますが、私〔の関心〕は必ず

しも社会教育そのものにある訳ではありません。社会教育の領域で展開されてきた「教育」は、学校教育への批判を含むものもあり、そこに学校教育改革の可能性を見出すことができるのではないかと考えてきました。その意味では、私の関心は、学校教育にあると言ってよいと思います。最近では、慶應義塾史に関わることも研究対象とし、自分の足下を見つめる作業をしています。」⁽⁸⁾

米山君の働きぶりを近くで見てきた者ならば誰でも知っているように、米山君はほぼ何事においても、対象についての辞書的な意味や法律上の定義に精通したうえで、それらのものによって設けられた境界の内側には決して閉じ込められようとしなない御人である。上に引用した自己紹介文においても、米山君は、自身の関心が社会教育史研究を介して学校教育の方へ向いているということを表明していた。より忠実になぞるならば、〈社会教育史を研究することによって明らかになる教育の原理で以て学校教育を作り替える〉というのが米山君の志向であった。

慶應義塾大学教職課程センターには多様な下位分野の教育研究者が集まって働いているが、それらのスタッフは、米山君の存在を通じて、社会教育史研究からの視線を常にどこかで意識しながら、教員養成の仕事に従事してきたのである。本稿は、そのどこかで何となく意識されていたものを、米山君の退職を機に、言語化しておこうという試みである。

もっとも、米山君が典型的な社会教育史研究者であるとは限らないから、わたしたちが意識していたものを「社会教育史研究からの視線」と簡単に言い表してしまうのは、語弊のあることかもしれない。また、本稿に書くことは、あくまでも筆者の捉え方であって、教職課程センターで働く研究者たちの集団的な意識の全貌ではない。米山君と関わりを持たれたたくさんの方々为本稿を叩台の一つとして批判してくださったり、あるいは本稿とは別の角度から御自身の捉え方を表現してくださったりすれば、これからの教員養成に携わる者が米山君から引き継ぐものは、それだけ豊かになるのだと思う。

第2節 出発点としての自由大学運動研究とその展開

——社会教育史から生涯教育史へ

慶應義塾大学のメディアセンター（図書館）には、大学院生たちの提出した修士学位論文が所蔵されている。それらの論文は、三田キャンパスでは、メディアセンター新館の地下4階の移動書架に年代順に収められている。比較的古い時代に提出された論文はすべて、原稿用紙に書いた論文をハードカバーで包んで製本した形になっ

ているが、その判型は不揃いで、背に表題を書いたものもそうでないものもあって、その一冊一冊が書き手の存在を思わせる。それらの中の一冊に、米山君の修士学位論文がある。米山君の論文は、周りに並べられている論文の中では比較的厚く、それを探し出すために訪れた者に対しては一定の存在感を放っているようにも見える（もっとも、使用されている原稿用紙も提出者ごとに様々なので、製本の仕上がりが厚いからと言って他の論文よりも字数が多いとは限らない。また、外形に由来する存在感と内容の優劣はそもそも別のことである）。

若き日の米山君が 1979 年度に慶應義塾大学大学院社会学研究科へ提出した修士学位論文の表題は、『タカラ・テルと自由大学運動——上田自由大学を中心として』である。慶應義塾大学論文用紙という 200 字詰の原稿用紙に青いインクで書かれた全 443 頁のこの論文は、短く言うと、上田自由大学の理念と実態について論じた作品である。

「上田自由大学」とは、1920 年代に長野県上田市の辺りで展開された農村青年による自己教育活動のことである。程なくしていくつかの地域にも同様の試みが波及して、いずれも短期間の活動ではあったものの、「自由大学運動」と総称されるようになった。上田自由大学を含む自由大学運動については、1970 年代末には既にかかなりの数の先行研究が存在していたが、米山君の修士学位論文の特徴は次の点にあった。すなわち、米山君はこの修士学位論文で、自由大学の理念を明らかにするだけでなく、その理念が現実において誰によってどう実践されたかということを併せて問い、史料を用いてそれに答えた。その内容を細かに辿ることは敢えてせずに、全体の構成だけを紹介しておくのと次のとおりである。

はじめに

第一章 自由大学運動研究史

第二章 上田自由大学の周辺

第一節 上田小県地方の経済状況

第二節 上田小県地方の青年運動——自由大学開始まで

第三章 自由大学の理念

第一節 土田杏村の場合

第二節 講師たちの場合

第三節 農村青年たちの場合

第四章 上田自由大学の現実

第一節 前期自由大学

第二節 後期自由大学

第五章 タカクラ・テルの思想的変化と自由大学

第六章 自由大学の影響

あとがき

参考文献

この論文で修士号を取得した米山君は、博士課程を経て教職課程センターに着任してからも、自由大学運動の史実に関する研究を継続した。そして研究の進展とともに、その対象は、学校教育制度の外に発生した多様な民衆教育組織へと広がっていった。米山君がこの分野に残した研究業績としては、教職課程センターの『年報』に発表された論文だけでも、以下のものを挙げることができる。

- 「伊那自由大学とタカクラ・テル」(『年報』第1号、慶應義塾大学教職課程センター、1986年)
- 「自由大学の影響に関する一考察——長野県下伊那郡大下条村の場合」(『年報』第2号、慶應義塾大学教職課程センター、1987年)
- 「成人教育協会に関する覚書」(『年報』第3号、慶應義塾大学教職課程センター、1988年)
- 「生涯教育史研究についての覚書——大正・昭和初期民間成人教育運動を素材として」(『年報』第4号、慶應義塾大学教職課程センター、1990年)
- 「大正期における大学改革と大学拡張運動——慶應義塾を中心として」(『年報』第5号、慶應義塾大学教職課程センター、1992年)
- 「慶應義塾における大学拡張運動の展開——地方巡回講演を中心として」(『年報』第6号、慶應義塾大学教職課程センター、1993年)
- 「生涯教育史についての覚書2——戦前の義務教育政策・勤労青少年政策を中心に」(『年報』第10号、慶應義塾大学教職課程センター、1999年)⁽⁹⁾

論文ごとに解説を付す余裕はないが、これらの論文をすべて読んだうえで総合してみると、米山君の教育史研究に関しては、この時点でおおよそ次のような枠組みを構えるに至っていたことが分かる。すなわち、米山君の教育史研究を構成する第1の要素は、1920年代前後の日本における民間の成人教育に関する史実の掘り起こしである。具体的には、自由大学運動の他に、大学拡張運動ならびに成人教育協会の活動と、独立労働者教育運動（労働学校）が調査の対象とされている。第2の要素は、

それら一つ一つの史実に対して、〈民衆の自己教育として発展する可能性を有していたか否か〉という観点からの評価が試みられていることである。そして、第3の要素は、生涯教育という上位概念を立てて学校教育と社会教育（および家庭教育）の統合を展望し、その視座から各史実の再評価を課題として掲げていることだ。

3番目の点に関しては、少しばかり補足が必要だろう。本稿第1節の冒頭で筆者は、米山君の専攻を社会教育史であると書いた。しかし、実は、米山君は教職課程センター着任後10年目くらいの頃までには、社会教育史研究を超えて生涯教育史研究へ踏み出すことの必要性を、はっきりと自覚して、ある程度体系的に主張するに至っている。そうしてみると、米山君の専攻については、あるいは生涯教育史と紹介すべきなのかもしれない。第1節では、こうした事情よりも、米山君本人が自身の専攻を社会教育史と説明していることの方を、一先ず重んじた次第である。

さて、米山君がその後も自身の専攻を「社会教育史」と説明し続けた理由については、別に機会があったら考えてみることにして、ここでは、もっと手前の方にある問題へ目を向けることにしたい。その問題とは、米山君が学校教育と社会教育の統合をどのように展望したのか、ということだ。先に引用した自己紹介に沿って結論の一部を先取りすると、学校教育と社会教育の統合について米山君が考えるとき、それは、社会教育史研究を通じて確信した〈真の教育の在り方〉をぶつけることによって学校教育に変化をもたらそうということだったはずだ。その際、米山君が確信した〈真の教育の在り方〉とは何だったのだろうか。

第3節 学校教育と社会教育はいかに統合されるべきか

——米山君の提起した問題

米山君にとって生涯教育という上位概念は、おそらく、きっかけにすぎない。そのことは論文「生涯教育史研究についての覚書」の次の一節に現れている。

「これまで自由大学、大阪労働学校、成人教育協会を生涯教育史の中に位置づけることを念頭に置いてみてきたが、それらはそれぞれに生涯教育をめざして実践を行っていたことは確認できた。しかし、それらが既存の教育体系、とりわけ学校教育に対してどのような視点を持って運動を展開したのかということの違いが、それぞれが構想した新たな教育体系の内実や、その体系実現の方法の違いとなつてあらわれていた。生涯教育構想を持った教育運動とは言っても、既存の家庭教育・学校教育・社会教育をどのように包摂しようとしたのか、その視点からそれぞれの運動をみるのが、それらを生涯教育史に位置づける重要な視点にな

るのではないだろうか。そしてそれは社会教育の分野の運動を研究対象としながらも、社会教育史ではなく、生涯教育史を構築していく上で、ひとつの不可欠な視点となると私は考える。」⁽¹⁰⁾

米山君はこの論文で、自由大学、大阪労働学校、成人教育協会を生涯教育の先駆的事例として扱い、〈学校教育や官製の成人教育事業に対してどのような関係を築こうとしたか〉というところに焦点を合わせて、各事例が三者三様だったことを明らかにしている。つまり、生涯教育という上位概念を立てて学校教育と社会教育を統合すると言っても、米山君にとっては、その統合の仕方こそが重要な問題なのである。上に引用した一節には、米山君のそうした関心が表出している。

だから、この論文の最後に書かれたことに関しても、言外に提起されている問題の方が読み取られるべきだろう。すなわち、この論文の最後には、「私は生涯教育の理念を教育改革、とりわけ学校教育改革の理念であると考え、本稿でわが国における生涯教育史に関わる試論を展開した」⁽¹¹⁾と書かれているけれども、そう書くことによって米山君が言いたかったのは、〈生涯教育の理念は一種類ではないのだから、そのいずれが学校教育改革の理念に相応しいのかという問題をこそ考えよう〉ということではなかったか。

さらに言うと、米山君は自ら提起したこの問題に対して、敢えて明言しないものの、既に一定の答えを持ち合わせていたように思われる。3つの事例の中から選ぶとすれば、米山君が最もよく共鳴するのは、結局のところ、次のようなスタンスを取った自由大学だったのだろう。

「自由大学は、教育の本義から導き出された教育組織であり、既存の学校教育、社会教育への批判を持ちながらも、それらを内側からではなく、外側から間接的に改革していくことによって、生涯教育体系を創っていかうとしていたのである。実際の自由大学は、1930年には農村不況や弾圧などにより講座を開催することができなくなってしまうが、その未発の可能性には豊かなものがあり、生涯教育史における位置は重要であると言わざるをえない。」⁽¹²⁾

成人教育協会のように学校教育や官製の成人教育を補完しようとするのではなく、大阪労働学校のようにそれらのものからの隔絶に終始するのではなく、それらのものを批判的に再創造するという意味での改革的な態度こそが、米山君の選好に一致する。そう判断してよいことが、こうした所の書きぶりから窺えるのである⁽¹³⁾。

そして、この選好に関わってさらに注目すべきは、上に引用した件にあるように、米山君がそうした改革を、「教育の本義」を実際上に押し広げていくこととして捉えている点だ。したがって、米山君の提起した問題（学校教育と社会教育の統合の在り方如何）を次のように分解したうえで、それぞれについての答えを順に尋ねるのは適当なことだろう。すなわち、第一に、何を以て教育の本義とするか。第二に、それをどのようにして実際上へ押し広げるか。

まずは、米山君が何を以て「教育の本義」と考えていたのか、ということから尋ねていこう。

第4節 〈人格の自律性を確立させること〉を教育の本義とすること

——米山君の用意していた答え(1)

何を教育の本義と認めるか。それは教育学にとって最初の問いであり最後の問いであろうと筆者には思われるのだが、そのような問いに対して、米山君は或るところまでの答えを持っていた。米山君がどのような答えを持っていたのかということを確認したうえで、その答えに普遍的な妥当性が伴っているかどうかについても考えてみよう。

(1) 教育の本義としての人格確立論

自由大学運動の研究において最も重要な研究対象とされる当事者の一人に土田杏村がいる。在野の評論家であった土田は、農村青年からの求めに応じて上田自由大学の始まりに関わり、講師集めや聴講生集めのためにその理念を手際よく言葉にした。米山君も、自由大学運動の理念を特定するにあたって、多くをこの土田杏村に拠っている。

ただし、自由大学を基礎づけていたと米山君が認めるところの「教育の本義」について、先に引用した論文「生涯教育史研究についての覚書」では、あまり多くのことは示されていない。この論文では、米山君はただ、土田の考えを次のように要約してみせるだけである。

「杏村は教育の目的を人格の自律性の確立とし、その実現は自己教育によってのみ可能としていた。彼は自己教育をあらゆる活動の基礎に据え、教育を「デモクラシイの前提及び目的」と定義した。」⁽¹⁴⁾

高度に要約されているので、土田の考えを米山君がどう咀嚼したのか、この一文

だけで理解することは難しい。特に、教育がデモクラシーの前提でもあり目的でもある、とはどういう論理なのか。

それを知るには、米山君の別の論文「土田杏村の生涯教育論構想」(『日本生涯教育学会年報』第3号、1982年)を読む必要がある。修士学位論文の第3章第1節を基にしながら土田杏村の自由大学論を主題として執筆されたこの論文で、米山君は、土田の筆になる文章を詳しく抜き書きしている⁽¹⁵⁾。抜き書きされた部分を中心に整理すると、教育をデモクラシーの前提とも目的とした土田の考えは、次のように分節化できる⁽¹⁶⁾。

1. 個人と社会の関係には消極的側面と積極的側面がある。その両方を言わなければデモクラシーの十分な説明にはならない。
2. 消極的側面を強調すると、デモクラシーとは、すべての個人が誰からも強制されない自律した人格でいられることである。同じことを別の仕方と言えば、それは、すべての個人が固有の能力を遺憾なく発揮して個性的に社会に参加できることだ(デモクラシーの消極的定義)。
3. ところで、教育とは人格の自律性を確立していくことである(教育の定義)。つまり、前項との関係で言えば、デモクラシーが成り立つには、それ以前に教育が完遂されていなければならない。
4. 教育がデモクラシーの前提であるとは、以上のことを言う。
5. 積極的側面を強調すると、デモクラシーとは、自分だけでなく他者をも自律した人格にさせることを目的として諸個人が相互に協力することである。同じことを別の仕方と言えば、それは、自分だけでなく他者をも個性的に社会に参加させることを目的として諸個人が相互に協力することだ(デモクラシーの積極的定義)。
6. ところで、教育とは人格の自律性を確立していくことである。つまり、前項との関係で言えば、デモクラシーにおいて目的にされるのは教育である。
7. 教育がデモクラシーの目的であるとは、以上のことを言う。

そして、このような考え(本稿ではこれを土田の「人格確立論」と呼ぶことにする⁽¹⁷⁾)を述べた後で、土田は、「我々の自由大学の理念となるものは、実に右に論じたデモクラシーの前提及び目的となった教育の理念其のものに外ならぬ」⁽¹⁸⁾と明言する。

米山君は、この人格確立論にいくつかの要素を加えたうえで、その全体を土田の自由大学論と捉える。それらの要素とは、いずれも土田の筆による趣意書から取り

出されたもので、〈生涯にわたる自己教育〉〈教育と労働の結合〉〈教育と宣伝の区別〉である⁽¹⁹⁾。だが、それらはすべて、人格確立論の延長上に出てくるものであり⁽²⁰⁾、人格確立論を各方面へ展開する際に肉付けされた説明のようなものだから、米山君の言う「教育の本義」は、つまるところ土田の人格確立論を指していると見てよいだろう。

(2) 人格確立論の問題点

このように、土田が彼なりの人格確立論を開陳し、米山君はそれを以て教育の本義と認める。しかし、土田の人格確立論に関しては、その妥当性に疑義のあることを指摘しなければなるまい。そこではいくつかのことが曖昧なまま不問に処されているか、暗黙裡に解決済みとされているかであるように見える。

第1に、〈人格の自律性の確立〉を教育の定義としているが、なぜ、そのように定義するのか。別の定義からでも教育を論じることができる。たとえば、〈祖国 (patrie) を前提として、その存続を絶対的な価値と信じて疑わない市民 (citoyen) に人間を錬成すること〉を以て教育の定義とし、その上に議論を組み立ててみることも可能だ。米山君が修士学位論文の前に研究していたルソーは、そのようにして教育を論じた者の一人だった⁽²¹⁾。どのような定義から始めても同じ結論に至るというのならばそのことを示す必要があるし、そうでないならば、なぜ他を退けて特定の定義を取るのか、その理由を明らかにする必要があるだろう⁽²²⁾⁽²³⁾。

第2に、デモクラシーの定義についても同じことを指摘できる。デモクラシーは、権力の在り方を捉えるための概念として、〈国家や社会集団の構成員が等しく権力を所有してその権力を自らのために行使する政治形態〉のように定義することもできよう。しかるに、土田の人格確立論においては、人格の在り方に着眼してデモクラシーが定義されている。敢えてそのような定義を取る理由は何か⁽²⁴⁾。

もっとも、これら2つの事項はあくまでも定義をめぐる問題である。定義自体が矛盾を含むなどして破綻しているわけでなければ、それを受け容れて議論を続けることもできる。誰にとっても納得できる議論になるかという問題は残るかもしれないが、それらの定義から始まる一つの体系として人格確立論が確かに成立するのであれば、それが一定の範囲で意味を有するということは認めても構うまい。

ここではそのような姿勢で検討を続けてみたいが、そうすると、土田の人格確立論に関してはさらに、以下のようなことについても不問のままにされているか、暗黙裡に答えが用意されているかであることが見えてくる。

すなわち、第3に、デモクラシーを消極的側面と積極的側面の両方から定義しな

ければならないのはなぜか。

その理由について、土田は、「進んで積極的に他の人格に働きかける人格の能動的自由の側面は〔消極的自由の概念に頼るだけでは〕閑却せられ易い」⁽²⁵⁾ からだと言っている。しかし、ここで聴きたいのは、もう一步踏み込んだ答えだ。消極的自由と積極的自由が互いに他を損ないかねないことは土田も分かっているはずであって、その土田に訊きたいのは、それでも敢えて他の人格への働きかけに光を当てるのはなぜか、ということだ。

土田にとって大切なのは消極的自由の方だったからだろうか。消極的自由が侵害されることを予防するために、〈自由の意味はややもすれば積極的自由に転換してしまいがちだ〉ということを知らしめたかったのだろうか。否、少なくとも、土田の書いた2つの趣意書からそのような意図は読み取れない。それではいったい、なぜなのか⁽²⁶⁾。

また、第4に、デモクラシーと教育を語として別物にしておく必要がどこにあるか。

AがBの前提でもあり目的でもあるという主張には不明確なところが依然として残っているが、仮に次のことを言っているのだと解釈してみよう。すなわち、〈Aが成り立たつにはBが必要であり、かつ、Bが成り立つにはAが必要である〉ということを、AもBも未だに成り立っていない状況の下で言っているのだとして考えてみよう。このとき、AとBはどちらも永久に成り立つことがないように思えるかもしれないが、実はそうではない。AがBである場合には、A（および、AであるB）は上の命題に従いながらも何か別のCによって成り立つことができる。

そうしてみると、土田（および、土田に同意した米山君）は、デモクラシーと教育が同一であることを認めて、どちらか一方の語を消去すべきではないか。徒に語を増やして無用の錯誤を招きやすくすることよりも、むしろ、デモクラシー（あるいは、デモクラシーである教育）を成り立たせる第三項（C1）が何であることを明らかにすることの方に注力すべきではないか⁽²⁷⁾。

あるいは、デモクラシーと教育はあくまでも別物だと言いたいのであれば、〈教育はデモクラシーの目的である〉ということの意味を、もっと精確に説明する必要があるだろう。つまり、その場合は、教育が成り立つには必ずしもデモクラシーは必要なくて（したがって、上で試みた仮の解釈は誤りで⁽²⁸⁾）、デモクラシー以外の何か（C3）によって教育が成り立つことも可能である、と主張することになるはずだ。デモクラシーと教育が別物であることを主張したいのは、それを可能にするこのC3を浮かび上がらせたいからではないか。2つの語を区別しておく必要があるのは、このC3を明らかにするという課題を提起するためであろう。しかしながら、土田の人格

確立論において、C3 が何であるかは明らかにされていない。

第5節 教育の本義の押し広げ方について

——米山君の用意していた答え(2)

〈学校教育と社会教育の統合については、「教育の本義」を實際上に押し広げていく仕方で構想しよう〉という米山君からの呼びかけに対して、前節では、何を以て教育の本義とされるのかという点を問うた。そして、米山君がその答えを土田杏村の人格確立論に見出していること、および、土田の人格確立論がいくつかの問題を詰めないままに残していること、この2つのことをわたしたちは明らかにできたと思う。

このように吟味し尽くされない問題を含みながらの「教育の本義」ではあるが、米山君は、それを實際上に押し広げていく際の道筋についても、自由大学運動研究の知見に拠りながら以下のようなことを主張している。

(1) 相互作用としての教育実践

一つは、「教える者が教えられる者となり、教えられる者が教える者となるという相互作用」⁽²⁹⁾の中で教育を実践する、ということだ。

米山君による自由大学運動研究は上田自由大学を主な素材とするものだが、その上田自由大学は1921年に開講した後、1926年に一度中断して1928年に再開している。中断の原因は農村不況による聴講者数の減少（経営破綻）などであるようだが、ここで大事なのは、米山君が再開後の上田自由大学に「教育の質的发展」⁽³⁰⁾を見ていることだ。米山君は、この論題に関わっては、教職課程センター『年報』第1号に収録された前掲論文の他に、次の3本の論文を発表している⁽³¹⁾。

- 「上田自由大学の理念と現実——タカラ・テルの教育的営為」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』第21号、1981年
- 「タカラ・テルの半生——大衆から学んだ知識人」『紀要』第12号、山手英学院、1982年
- 「自由大学の発展的継承とは何か——上田自由大学を素材として」『自由大学研究』第8号、自由大学研究会、1983年

土田杏村は病気のために運動から既に離脱しており、上田自由大学の再建を担っ

た中心人物はタカクラ・テルだった。タカクラは、京都帝国大学における外国語・外国文学研究の職を辞してこの地域に移り住み、自身の創作活動と自由大学の仕事に打ち込もうとしていた。米山君の言う「教育の質的发展」は、このタカクラ・テルの存在に重ねて以下のように説かれる。

上田自由大学の講師は、その趣旨に共鳴した大学人たちによって務められた。タカクラを除く講師たちは、本務である大学勤務の傍ら上田へ来て講義を行っていたわけだが、前期自由大学（米山君は中断に至るまでの上田自由大学をそのように呼び、再建後の上田自由大学を後期自由大学と呼ぶ）における最大の限界は、それらの講師が「既成の大学で育まれた学問」⁽³²⁾に手を加えることなく、自身にとっての普段どおりの講義を実施していたことにある、と米山君は言う。米山君の言葉を引こう。

「自由大学が家事を継がなければならない青年たちの高等教育に対するあこがれを満たすために設けられたものでない以上、そこでは、被教育者の学習要求に基づく教育が行なわれなければならなかった。しかし、講義は聴講者が講師に希望を出すというよりも、講師の得意とするところを聴講者に計って行なわれており、講師不足の折から、聴講者たちが卒直に自分の希望を述べることなどほとんどできなかった。自由大学の講義に不満な者は、そこを去る以外になかったのである。」⁽³³⁾

「〔前期〕自由大学の講義は農村青年たちの学習要求をくみとることができず、農村不況の中で未来を真剣に模索する彼らに閉塞状況打開の手だてを示すことができなかったのである。教育は被教育者の学習要求をくみとることからしか始まらないことを考えると、自由大学のこの欠陥はきわめて重大なものとなる。」⁽³⁴⁾

前期自由大学の経営破綻は、当該地域の経済状況の直接的反映として説明されるよりも、聴講者にとっての切実な課題（農村不況の打破）と結ぶところのなかった講義の不必要性によってこそ説明される、というのが米山君の見解である。そして、独りタカクラのみがこの限界を克服しようとしていたのだと、米山君は言う。

タカクラは、前期自由大学にその最初の学期から一講師として協力し、次第に組織運営の面倒まで見るようになって、農村青年たちとの交流を深めていった。そうした交流を通じてタカクラはこの地域の青年の要求を知り、その要求に彼なりに応えようとして、自由大学における講義の内容を変え、自身の創作活動においても主題や表記法を変えた。「農村生活の中で彼〔タカクラ〕は抽象的な人生問題でなく、生活と密接な社会問題に取り組むことになる」⁽³⁵⁾のだった。

米山君は、上に挙げた諸論文において、タカクラにおけるそうした変化を、先行研究やタカクラ自身による回想によって裏付けている。そうした裏付けの強度を検査することもできようが、それよりも、ここでは次のような論旨を押さえておきたい。すなわち、米山君によれば、人格確立論を本義とする教育は、〈教育者が被教育者からその学習要求を教わること〉を含む必要があるものであって、その意味においてそれは相互作用でなければならないが、前期自由大学はその点において理念を十分に実現するものでなく、タカクラの働きによって質的發展を遂げた後期自由大学において初めて理念は実現に近づいた、というのである。もう一度、米山君の言葉を引こう。

「タカクラのみが聴講者の要求を把握し、それに応え、同時に教えることによって教えられたのであった。タカクラは自由大学を媒介として思想的に変化した。自由大学はタカクラに教育として作用したのである。そして、タカクラの努力によって自由大学は聴講者に教育として作用したのである。大学教育に対するあこがれを満たすことは厳密には教育活動とは言えないのであるから、このタカクラの努力があつてはじめて自由大学は教育を行なったことになる。まさにこれこそが自由大学の質的發展であった。」⁽³⁶⁾

なお、米山君は、後期自由大学に認められるこの相互作用を、教える側から見て「学問と教育の結合」⁽³⁷⁾とも表現している。教わる者の学習要求を本位とするならば、教える者はまず、自身の学問がそれに応えるものか否かを反省し、必要に応じて学問を改造（ないしは解体・創出）することから始めなければならない。そして、その学問の改造は、誰かの手によって為されるのを待つのではなく、教える者が自ら手掛けなければならない、と言うのだ⁽³⁸⁾⁽³⁹⁾。この時に改造されるのは学問だけではない。相互作用というところに引き戻して言うと、学問の改造は教える者にとっての〈経験の改造〉に他ならない。

このように、相互作用的な実践こそが教育の本義を現実のものにするのだと、米山君は主張する⁽⁴⁰⁾。

(2) 社会教育から口火を切ること

教育の本義を實際上に押し広げていく際の道筋に関する米山君のもう一つの主張は、社会教育から始めてその影響を間接的に学校教育へ及ぼしていく、ということだ。

たとえば、人格確立論の系を成すところの〈教育と労働の結合〉について、米山君は、

それが今日でも実現されるに至っていないとしたうえで、学校教育における勤労体験学習などの試みに関しては、「人間存在の基盤としての労働を通して、その社会における人間のあり方を問うような教育とはなっていない」⁽⁴¹⁾と断じて、その不十分さを残念としている。そして、次に引くような仕方で改革の展望を語ってみせる。

「それ〔教育と労働の結合〕を現在の学校教育の中だけで実現しようとすることは不可能であろう。学校教育以外の教育領域においても積極的にそれと取り組む必要があろう。いやまずは労働過程から離れていない人人を対象にした教育の中でこそ、その問題は取り組まなければならないであろう。その中で労働過程から生ずる問題意識に十分に対応できる教育内容を形成すること、それが教育に携わる者の課題となろう。もちろん、その教育内容は学問的裏付けがなされていなければならない。その意味では民衆の生活の中での諸問題に対応できる学問の形成が現在「教育と労働の結合」を実現するひとつの鍵となるであろう。民衆の生活、とりわけ労働生活に根ざす学問の形成は、学校教育の内容や方法にも影響を与えることになる。」⁽⁴²⁾

このように、「学校教育における「教育と労働の結合」は現段階においては間接的たらざるをえない」⁽⁴³⁾のであって、〈学校以外の領域で開始された実践こそが、学問の改造を通じて学校教育にも影響を与える〉というのが、米山君の主張だ。

このような米山君の主張をめぐっては賛否の両論があるだろうが、ここでは、それが〈制度化された教育としての学校に対して土田杏村の下した鑑定〉に倣った主張であるということを、指摘しておきたい。

既存の学校教育に対する土田の鑑定は、評論「木崎村事件と将来の農村学校」⁽⁴⁴⁾の中によく表れている。木崎村事件とは新潟県木崎村の小作争議のことであり、特に、争議に伴って小作人たちの実行した同盟休校と無産農民学校（1926年）について、土田は批評している。

地主連中と小作人たちとの対立は村の生活全般に及んでいて、学校では地主の子供を優遇する教育が行われていた。争議の最中、小作人たちは子供を村立尋常小学校へ通わせることを拒否し、寺や民家を教場として自分たちで教師を集め、子供たちにそこで授業を受けさせた。小作人たちはさらに、分散する教場を一か所に集めべく自前の校舎まで建設して、これを無産農民学校と称するに至った。結果的には、同盟休校は約4か月（校舎完成から同盟休校解除までのあいだは1週間程）で終了したものの、木崎村の小作人たちのこの取り組みは村外からも注目を集めた⁽⁴⁵⁾。

木崎村の小作人たちの行動は、既存の小学校教育の階級性を告発したものであり、土田はその点を肯定的に評価する。しかし、土田はその一方で、「其れ〔階級性〕は小学教育から大学教育に至るまでを一貫しての教育の一つの特質なのである」⁽⁴⁶⁾から、その体系の中に留まって独り小学校教育だけを改革しようとしたところで、それには現実的な成功の見込みがないのだと言う。土田によれば、正しい展望は次のようである。すなわち、「成人教育を本幹とした我々の教育体系」⁽⁴⁷⁾を打ち立てて、その影響力の中に学校教育体系を置くことができたときにこそ、既存の各学校は「我々の教育体系」を補完するものへと性格を変えることになるのだ、と⁽⁴⁸⁾。

米山君は、土田によるこうした鑑定に倣おうとして、同じ評論からの引用を次のような仕方で繋いでみせている。

「『我が国では初等教育は同時に義務教育であるから、其れには厳格なる国家的監督が伴ふ。其の施設についても、教材や其れの取扱い方についても、国家は一々其の実質を厳格に規定し、苟しくも初等教育に携はるものは学校の公立であると私立であるとを問はず、此の規定から寸毫も他へ逸れてはならない』から『現在のところでは、初等教育に於ける所謂自由教育を中心として現代教育の改造を達しようと思つても、其れは全然不可能の事』であるというのが杏村の考えであつた。彼は初等教育からの改革をめざすのではなく、成人教育の充実によって圧力をかける方法で初等教育改革をめざす。」⁽⁴⁹⁾

米山君はさらに、〈「我々の教育体系」を確立するための初手として、土田が既に自由大学運動に取り組んでいたこと〉を指摘したうえで、土田の主張を「単なる批判に終わらない、創造的な批判であつた」⁽⁵⁰⁾とも評価している。このように、米山君は土田の主張を参考にして、自身が教育改革の展望を語る際にもそれを下敷きにしているのだ。なお、土田の下した鑑定を米山君が参考にするその仕方においては、既存の学校教育の階級性が国家的監督によって相当堅固に保守されるものとして捉えられている。次節での考察のために、ここでそのことを指摘しておく。

第6節 若干の考察

以上のように、米山君は、生涯教育という上位概念を借りて学校教育改革の在り方についての問題提起を為すとともに、自由大学運動の研究を通じて得た知見によってそれに自答した。米山君の示した答えを改めて概括しておく、次のようである。

1. 土田杏村の人格確立論を以て教育の本義と認め、教育改革はその本義の実現であるべきこと。
2. 教育の本義を実現するには、教育実践は相互作用的でなければならないこと。
3. 相互作用的な教育実践はまず社会教育において開始され、その影響に学校教育が服するようになることによって、全体の改革は成し遂げられる。その意味で、学校教育改革はさしあたって間接的なやり方で進められること。

さて。〈教職課程センターに関わりを有する者たちが米山君の存在を通じてどこかで意識してきたもの〉の内容を言語化すること。それが本稿の試みてきたことだった。そしてその目的は、ここまでの論述によって或る程度まで果たされたのではないかと思う。ただ、わたしたちは、米山君からの視線をただ受動的に感じていたわけではない。それに対して何かを考え、問い返し、半ば表現しようともしてきたはずだ。わたしたちの意識してきたものはその辺りにまで及んでいるのであって、最後に簡単にではあるが、その部分についてもいくらか述べておきたい。

米山君の主張を裏から読めば、今日の学校は次のように批判されていることになる。すなわち、学校における教育実践は相互作用的でなく、「教育の本義」を損なっていて、その点が〈学校教育が依然として階級性を帯びていること〉の要因の一つである、と。この批判に関して、筆者は以下のように2つのことを考える。

(1)「教育の本義」をめぐる——特に人格の概念について

1つは、「教育の本義」をめぐる議論はもう少し精緻に組み立てられるのではないか、ということだ。そここのところが原理ないし基礎を成すのだとすれば、その部分の不安定さは教育学のあちらこちらを揺るがす原因にもなるだろう。

日本の教育基本法第一条（1947年）や国際人権規約の社会権規約第十三条（1966年採択、1976年発効）⁽⁵¹⁾にも見られるように、教育の目的が人格の完成にあるとする考え方は、既に相当に広い範囲で影響力を持っている。しかし、人格という名辞によってどのような概念を表そうとしているのかということになると、各人各様、なかなか厳密な一致は見られない。異説を一切残さないような一致は敢えて求めない方がよいのかもしれないが、それでも、人格の概念に相互性の契機を認めてそれを重んずるか否かくらいのことは、どうにかしてそのレベルでの一致へ近づけられないものか。

たとえば土田杏村の人格確立論を読み直してみると、それは不十分ながらも、人格の概念を本質的に相互的なものとして表そうとしていたようだ。〈諸個人は自分

ばかりでなく他者をも自律した人格にさせるべく協力し合うものだ」と土田は言う。消極的自由との兼ね合いを考慮すれば、〈その協力は飽く迄間接的な条件整備に止まるべきだ〉という説明がそれに続くことも考えられなくはない。しかるに「進んで積極的に他の人格に働きかける」ことを土田は重んじるのだった。それは、〈他者の人格の自律性を確立させることを通じてでなければ自己の人格の自律性を確立することは本質的に不可能だ〉と土田が考えていたことを、窺わせる⁽⁵²⁾。

この分野には沢山の研究があり、土田の人格確立論の如きものはその中に投げ込んで鍛えなければなるまい。視野を広く保ちながら、傍目には鈍足に映るとしても着実に進めていきたい⁽⁵³⁾。その際、人格の概念をめぐる諸議論がキリスト教神学を一つの源流としてきたことについては、その経緯を正しく踏まえる必要があるだろう。しかし、そうした経緯ばかりに執着するならば、国民一般や人類一般といった規模での問題の広がりやを考慮しなければならなかった現在では却って建設的な議論の妨げになりかねない⁽⁵⁴⁾。その点には注意深くありたい。

(2) 教育改革の展望をめぐって

それから、米山君の学校教育批判を承けて筆者が考えることのもう1つは、そのような学校へ通って来てしまう今日の子供たち、明日の子供たちのために（あるいはそれらの子供たちと共に）、学校の教師たちができることは何か、ということだ。

確かに、学校教育には支配的社会集団にとって都合よく機能しているところがある。それは学説としても既によく知られたことだ⁽⁵⁵⁾。だから、その点に関しては、筆者は米山君の学校教育批判を理解する。また、〈どちらかと言えばそのように機能することの方が学校教育の基調を成している〉という現状の捉え方に関しても、おそらく米山君と感覚を共有している。しかし、そうした学校教育の在り方を変革しようとするときに、さしあたって学校教育は先進的な教育実践の影響が外部から及んでくるのを待つ必要がある、と主張される点（間接的改革）については、どうだろうか。

この点について筆者が大事だと思うのは、内破の試みを止めないことである。

米山君の諸論文をよく読めば、学校教育の改革は外部からの影響が及ぶのを待つしかない、とは書かれていないことに気づく。たとえば、前節の最後に引用した件の少し後で、米山君は次のように力点を微妙に変えて、土田杏村の主張を捉え直している。

「杏村は初等教育の階級性を十分に認識しつつも、それを初等教育内だけで解

決しようとするのではなく、自由大学を中心とする成人教育の実質的な充実という教育環境をつくることによって、間接的に漸次解決していこうとしたのである。」⁽⁵⁶⁾

つまり、米山君は、それを前面に押し出して書くことこそしないけれども、〈学校教育内部の奮闘努力だけでは変革を成就できないからと言って、学校教育内部に変革を志向する実践が何もなくてよいというわけではない〉と考えていたに違いない。筆者はそこを重視したい。

アルチュセールの概念を借りれば、学校教育は国家のイデオロギー装置であり、行政機関・警察・軍隊・裁判所・刑務所といった国家の抑圧装置とは区別される⁽⁵⁷⁾。学校教育をめぐって仔細に張り巡らされた諸規程とそれを守らせるための物理的強制力は、教師の裁量を制限するけれども、蟻の這い出る隙もなく完全に教師の言動を統制できるわけではない。学校教育は、それらの統制を受けながらも、物理的強制力とは形態の異なるイデオロギーを優越的媒介として機能するからこそ、国家の装置として機能するのであって、しかも、イデオロギーというものの特性からして、支配的社会集団と雖もその中ではそれほど簡単に自陣を確保したり拡大したりできるわけではない。つまり、学校教育には変革を志向する実践の余地が常に存在する。そうであるならば、わたしたちの仕事は、〈そうした変革志向の学校教育実践が、その意図にもかかわらず、どの部分で、どういう仕方で、現状の再生産に加担してしまうのか〉を研究することであり⁽⁵⁸⁾⁽⁵⁹⁾、その成果を踏まえることによって、〈「自由な」教育実践が支配的秩序を補完するメカニズム〉に狂いを生じさせることだろう⁽⁶⁰⁾。

さらに言うと、社会教育についてもまた、これと同様のアプローチを考える必要があるだろう。確かに、社会教育は学校教育ほど仔細に抑圧装置から介入を受けるわけではないかもしれない。しかし、それでも介入を受けていないわけではないし、そもそもそれ自体がイデオロギー装置であることにも違いはない。また、筆者にはこの点が一層注意を要するところだと思えるのだが、抑圧装置による直接的弾圧だけが問題なのではない。教育は、マスメディアやマスカルチャーといった他のイデオロギー装置との干渉・共振によっても、その在り方を変える⁽⁶¹⁾。だから、抑圧装置による締め付けが比較的緩いというだけでは、学校教育よりも社会教育の方が変革志向の実践を展開しやすいとは限らない。変革志向の実践の余地を持ちながら、その余地から生まれる実践が支配的秩序の再生産に意図せず加担してしまいかねない危うさを含んでいるということに関しては、社会教育も学校教育と同じだろう。

したがって、〈新しい教育体系を社会教育の方に先に打ち立ててから、次に、その

影響に服させることで学校教育を変革する」という順序には、必ずしも拘らなくてよいのではないか。再生産論的な視点を持った研究によって事の顛末をできる限りで見極めながら、実践の領域における試行錯誤を繰り返すこと。学校教育に従事する教育者も社会教育に従事する教育者も、そのような試行錯誤を重ねながら、それぞれの側から学校教育と社会教育の境界に穴を空け、変革志向の実践どうしが結び合うこと。そして、その穴の数を増やし、穴の大きさを広げていくこと。変革の道筋に関しては、差し当たりこのくらいの展望でよいのではなかろうか⁽⁶²⁾。

おわりに

以上が米山君の社会教育史研究に関して筆者の考えることである。〈教育と宣伝の区別〉や、米山君御本人の成育事情など、時間をかけて論ずべきことが他にもあるように思うが、この機会に果たせなかったのは残念だ。

〈教育と宣伝の区別〉に関して言えば、米山君は修士学位論文のあとがきで、「教育」を把握しきれず、まとまりのない論文になってしまった」との反省を記している。〈教育と宣伝の区別〉は、その米山君が後に視点を定め直すにあたって、特に強調したかったところではないかと思う。うまく行論の中に収められなかったのは、筆者の技量不足である。また、米山君の成育事情というのは、大学院社会学研究科で担当していた演習の最終回（2021年3月6日）に、少人数の聴き手に囲まれたところで御本人が自伝的に語った内容を指している。それは、幼少の頃から身近に接してきた方々についての記憶とその方々への想いを中心に語られたもので、米山君の諸論文に書かれたことの含意をよく理解するには、非常に貴重な語りである。しかし、その辺りの事情を一々公然と添えるのは筆者には難しかったし、また機会を別にするのがよいように思われた。

はじめに断ったように、本稿に書いたことは飽く迄も筆者による捉え方でしかない。ただし、根拠のないことを書いてきたつもりはない。願わくはこれを叩き台の一つとして、米山君の手掛けてこられた研究を振り返りつつ、本学における教員養成の、あるいは学校教育の進む道を討論されたい。

[註]

- (1) 米山君はその他に福澤研究センターの要職も兼任してこられたが、本稿では、その方面のことについては割愛する。
- (2) 教職課程センターを置く大学は、当時はまだ珍しかった。同じ名称の組織が今日

では幾つもの大学に見られるようになっているが、本稿に言う「教職課程センター」は、基本的にすべて慶應義塾大学の教職課程センターを指す。単に「センター」と言う場合も同様である。

- ③ 教職課程センターの歴代所長は、教職課程を有する学部専任教員によって務められてきた。このことは組織の性格からして合理的であり、これまでに例外は一度もない。
- ④ 単純に業務負担の点から言うだけでもそれは大変な働きである。その後は副所長に2人を配置するのが基本となり、副所長と学習指導主任を兼ねることについても2016年を最後として例を見なくなった。
- ⑤ 米山君が副所長になる前の期間について補足すると、教職課程センターの所員の数は、1983年度は松本憲副所長と米山君の2名、1984年度から1989年度までは内田満君が加わってそれでも僅かに3名という状態だった。そのような条件の下では、センターの（事務以外の）業務のすべてを所員全員で分担しながら行うしかないわけで、役職云々によらず米山君にも早くから重要な仕事が任されていたことは、想像に難くない。
- ⑥ 本稿では句などの始まりと終わりを明確にする目的で山括弧を用いる。特に、一文の構成が複雑になってしまうときには、この山括弧を積極的に用いることにする。
- ⑦ 社会教育という語の辞典における説明は、たとえば次のとおりである。「学校以外場で、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。」（『広辞苑』第6版、岩波書店、2008年）。「学校以外場で、青少年・成人・高齢者を対象として行われる組織的な教育活動。」（『明鏡国語辞典』第3版、大修館書店、2021年）。「家庭教育・学校教育を除いた、社会という場において行われる教育。」（『精選版日本国語大辞典』小学館、2006年）。なお、『現代教育学事典』は「社会教育とは何か」という項目を設けて、「正規の学校教育「以外」の教育を社会教育ととらえる学校教育主義的なとらえ方」には問題があると説明している（青木一他編、労働旬報社、1988年、当該項目の執筆者は小川利夫）。
- ⑧ 慶應義塾大学教職課程センター「センターの概要－専任教員」（http://www.ttc.keio.ac.jp/gaiyo_tc.html 2009年3月16日閲覧）。亀甲括弧内は引用者による補足（以下同様）。
- ⑨ この論文は、戦前日本の勤労青少年に対する教育政策を扱い、小学校－青年学校－兵役－在郷軍人会という形である種の生涯教育（国家権力による支配の手段）が完成するまでの過程を描いている。その限りでは、他の論文とは性格が異なるように見えるかもしれない。しかし、民間に自生した成人教育の諸例を論文全体のネガ

として強く意識しながら書かれていることは読めば明らかなので、この論文も一連の業績に含めて数えよう。なお、この論文を最後として、以後、米山君は教職課程センターの『年報』には論文を投稿していない。

- (10) 米山光儀「生涯教育史研究についての覚書」『年報』第4号、慶應義塾大学教職課程センター、1990年、28-29頁
- (11) 同前、30頁
- (12) 同前、25頁
- (13) 米山君の選好は別の論文ではいっそう明瞭に示されている。自由大学運動の重要人物であった土田杏村を挙げて、米山君は、「私は土田杏村の生涯教育論構想の批判的継承こそを現代生涯教育論構想の基礎とすべきであると考える」（米山光儀「土田杏村の生涯教育論構想」『日本生涯教育学会年報』第3号、1982年、286頁）と書いている。
- (14) 米山光儀「生涯教育史研究についての覚書」前掲、23頁。なお、教職課程センターの『年報』に発表された他の論文にも、「教育の本義」を一から説明した記述は見出せない。
- (15) 米山光儀「土田杏村の生涯教育論構想」『日本生涯教育学会年報』第3号、1982年、278頁。そこでの米山君は、自由大学運動の最中に土田杏村によって書かれた趣意書である「自由大学に就て」（1923年）と「自由大学とは何か」（1924年）を、なぞるようにして引用している。
- (16) 土田杏村「自由大学に就て」『信濃自由大学の趣旨及内容』1923年（『自由大学研究』第3号（自由大学研究会、1975年）に所収の復刻版に依った）。同「自由大学とは何か」伊那自由大学『自由大学パンフレット（1）——伊那自由大学とは何か』信濃時事印刷部、1924年。これらの趣意書の全文を読み直したうえで、米山君による引用の仕方を参考にしつつ、論理構成が明快になるように冗長な表現に剃刀を当て、不足を補い、箇条書きにしたのは筆者である。この箇条書き部分に誤りがあるとすれば、それは筆者に帰責される。
- (17) ただし、ここで土田の言っていることは、さしあたり人格の自律性が確立するということである。それは必ずしも人格の完成を意味するわけではない、ということにも注意しておきたい。
- (18) 土田杏村「自由大学とは何か」前掲、3頁
- (19) 米山光儀「土田杏村の生涯教育論構想」前掲、279-280頁
- (20) それぞれの要素は次のようにして説明できる。
 - (1) 人格の自律性が確立するものならば、それは、一定の年齢に達したことや一

定の教育期間を経たことを以て確立するのではない。個人の人格がいつどのように確立するかは、一人一人の生涯に即して見て取られるものである。そして、何を以て自律的な人格の確立とするか、そこへ至るまでに何を学習する必要があるかといったことは、本人の納得（自己決定）を抜きに決定できるようなことではない。このようにして人格確立論から〈生涯にわたる自己教育〉が導出される。

(2) 他人を食い物にするのは人格の自律性を損なうことだから、わたしたちが暮らしを立てるにあたっては自ら労働（ないしはそれを置き換える何か）をすることが基本になる。したがって、生涯にわたる自己教育は内容に関しても期間に関しても労働と切り離すことができない。このようにして人格確立論から〈教育と労働の結合〉が導き出される。

(3) 宣伝はその受け手に対して、送り手の望む方を向かせるためのものであり、他律を仕組むための巧妙な手法である。教育は人格の自律性を確立していくことなのだから、それを宣伝と混同してはならない。このようにして人格確立論から〈教育と宣伝の区別〉が出てくる。なお、土田は、特定の政治的主張や社会運動団体との関係をめぐって自由大学に掛けられた疑いを晴らすという文脈で、このことを書いている（土田「自由大学とは何か」前掲、5-10 頁）。米山君はそうした事情を踏まえて、〈教育と宣伝の区別〉を、経済や政治といった他の活動からの「教育の自律性」というふうにも言い換えている（米山「土田杏村の生涯教育論構想」前掲、280 頁）。

(21) 米山光儀「フランス分割地農民とルソーの教育思想」『紀要』第 1 号、山手英学院、1979 年。この論文で米山君は、ルソーに 2 つの教育論があること認めている。すなわち、〈個人をその個人（の内にあるもの）以外の何ものにも囚われることなく自然のままに育てる教育〉を論じた教育論と、〈祖国を前提とした市民の教育〉を論じた教育論である。ちなみに、米山君のルソー論は、ルソーの描いた未来展望に考えを巡らせることに依って、それら 2 つの教育を整合的に結び付けようと試みるものである。

(22) ここまでの行論で触れる機会のなかったことだが、米山君には、〈大正デモクラシーがどのようにして天皇制ファシズムへ変節したか〉という問題への関心があった（米山光儀「自由大学の発展的継承とは何か——上田自由大学を素材として」『自由大学研究』第 8 号、自由大学研究会、1983 年。米山光儀「自由大学研究の動向と課題——自由大学研究と私」『三田教育学研究』第 27 号、三田教育学会、2019 年）。おそらくは、〈その問題を解くには、とにかく個人の自由を称揚するところから始

めてみる必要があった」というのが、米山君にとっては、この定義から始めることにした理由ではなかろうか。

- (23) ところで、米山君による引用には含まれていないが、土田は次のようにも書いている。すなわち、「我々は個人の自律に出發する。個人の自律とは、我々の内なる全体性の理念を生かすことだ。此の二つは結局同じものを意味する」（土田「自由大学に就て」前掲、2頁）と。そのすぐ後に続けて、「我々の社会は、全体性の理念に導かれつつ、下より上へ、個人の積層的集団を造って行かなければならない。断じて天降りの概念を上より注入せられる可きものでは無い」（同前、2頁）と書かれているところに注意すれば、ここでの土田の意図は、〈自発的な民意に基づく社会〉と〈特権的な地位にある者からの強制によって集成された社会〉との違いを説明することにあつたものと考えられる。だが、その説明は十分だろうか。人格についての説明の中に「内なる全体性の理念」などという無規定な観念を潜り込ませることは、抑圧的状况への「自発的」な服従を都合よく弁解することにもなりかねないのではないか。

- (24) 「杏村は普通選挙による形式的なデモクラシーの実現にとどまらず、教育による実質的なデモクラシーの実現を考えたのである」（米山「土田杏村の生涯教育論構想」前掲、278頁）という指摘を、この点に関する短い説明として読むことができるかもしれない。

- (25) 土田杏村「自由大学とは何か」前掲、2頁

- (26) 土田は、別のところでは、新カント学派のヴィンデルバントに負いながら、経験的意識からの規範意識の独立性を指して「消極的意味の自由」と呼び、規範意識による自己立法を指して「積極的意味の自由」と呼んでいる（土田杏村『現代哲学概論』第一書房、1928年、59頁）。このように、土田において消極的・積極的（もしくは能動的）ということは、個人と社会のあいだの関係の性質をめぐって言われるときもあれば、規範意識そのものの性質について言われるときもある。土田による思索の全体の中で、これら2種類の消極性・積極性のあいだに何らかの論理的関係があるのか否か。あるのだとすれば、それはどういう関係か。本文で指摘した問題は、実はこうした広がりをも有するものであって、到底、件の趣意書だけを手掛かりにして答えを見つけ出せるようなものではない。このあたりについては別に機会があれば改めて論じてみたい。なお、土田は、新カント学派についての解説を書き進める中で、「人格」の定義を次のように述べている。すなわち、「先験的意識の根底に潜み、価値判断のすべてに主観となる絶対究極者を、我々は人格（*Persönlichkeit*）と呼ぶ」（同前、43頁、圈点は原文のとおり）と。

- (27) 〈デモクラシーと教育は同一の何か（C2）の別の側面を指すものであり、そのために語として別物でなければならない〉と主張すれば、議論を逸らすことはできるかもしれない。だが、その場合も、デモクラシーと教育の他に明らかにすべきもの（C2）があるということに変わりはない。
- (28) この場合、先に試みた仮の解釈は、「A が成り立つには B が必要であり、かつ、B が成り立つには A が必要である」ということを言っているのだと考えたところが誤りだったことになる。ところで、先に試みた仮の解釈は、「A も B も未だに成り立っていない状況」の下で言っているのだと考えたところにも、誤りを含んでいる可能性がある。大観としては A（あるいは B）の成り立ちがたい状況であっても、その中で局所的に A（あるいは B）が成り立っているというのはありえることだ。土田は、〈局所的に見れば教育は既に成り立っている〉というふうに状況を捉えたうえで、それを広く全体に行き渡らせるための道筋を考えようとしていたのかもかもしれない。
- (29) 米山光儀「上田自由大学の理念と現実——タカクラ・テルの教育的営為」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』第 21 号、1981 年、15 頁
- (30) 同前、16 頁
- (31) 3 本の論文はいずれも修士学位論文の内容を基に加筆されたものだが、この時期の米山君はそれら一連の加筆作業を通じて、研究対象と向き合う視座を確立し直そうとしていたものと思われる。本項ではその中でも特に上田自由大学の質的变化を捉えた視点に対して光を当ててみても、米山君の視座はそれのみによって確立されようとしていたわけではない。特に 1983 年の論文では、大正デモクラシーから天皇制ファシズムへの変節の問題を強く意識した書き方が為されていて、一回り大きな教育史研究へ進み出ようとする意欲も示されている。
- (32) 米山光儀「上田自由大学の理念と現実」前掲、18 頁
- (33) 同前、15 頁。圈点は原文のとおり。
- (34) 同前、15 頁
- (35) 米山光儀「タカクラ・テルの半生」『紀要』第 12 号、山手英学院、1982 年、79 頁
- (36) 米山光儀「上田自由大学の理念と現実」前掲、17 頁
- (37) 米山光儀「タカクラ・テルの半生」前掲、88 頁
- (38) 同前、88 頁。米山光儀「自由大学の発展的継承とは何か」前掲、5 頁、13 頁。なお、米山君にとって学問の改造は、既成の学問の系統性を打破すること、延いては、その系統性を後ろ盾とする差別的・階梯的な学校制度を改革することによ

で繋がるべきものとして考えられている（米山「自由大学の発展的継承とは何か」前掲、6-7 頁）。

(39) 〈教育と労働の結合〉を論題とした別の論文でも、米山君は次のように述べて、〈教育者が自ら学問改造を手掛けるべきことの必要性〉を主張している。すなわち、「それ〔民衆の労働生活に根差した学問〕は誰れかが創造して与えてくれるものではない。教育者はそのような学問を形成する一翼を担っていることを自覚し、それに積極的に参加していく必要がある。」（米山光儀「労働と教育の結合に関する一考察」『紀要』第 16 号、山手学院中学・高等学校、1986 年、122-123 頁）

(40) 〈相互作用としての教育〉という主張に関しては、次のことを付記しておきたい。すなわち、「教える者が教えられる者となり、教えられる者が教える者となる」と聞くと、慶應義塾に関わる者は直ちに「半学半教」という言葉を想起するかもしれないが、米山君の言おうとすることはそれとは違っている。強いて言うならば、米山君の言う〈相互作用としての教育〉は、「半学半教」という言葉に新たな意味を加えてそれを修正しようとするものだ。

現在の慶應義塾は「半学半教」に次のような説明を付したうえで、これを塾草創期からの理念の一つとして公式ウェブサイトなどに掲げている。

「【半学半教】 教える者と学ぶ者との師弟の分を定めず、先に学んだ者が後で学ぼうとする者を教える。教員と学生も半分は教えて、半分は学び続ける存在という、草創期からの精神です。」（慶應義塾「慶應義塾について／理念」<https://www.keio.ac.jp/ja/about/philosophy/> 2023 年 7 月 25 日閲覧）

「半学半教」という言葉は今では全く使われない用語であるが、江戸時代から明治初年にかけての教育機関ではよく使われたもので、特に経営基盤の弱い民間の私塾においては、最も一般的な教育形態であった。というのは、この生徒にして同時に教師でもあるという両棲動物の様な地位は、教育制度が未発達な段階でのみ許される形態であって、教育担当者がその塾の経営者ただ一人である様な小規模な私塾においては、塾主の担当し得る生徒の数は知れたものであり、入学者が増えた場合は、教育の一部を塾生中の先進者に任せざるを得ないことになる。ここに学生にして教師を兼ねるという「半学半教」の仕組が出来上がるのである。……「半学半教」はあくまでも学科課程が未整備の段階で、教員の資格についての法的規制がゆるい時代のことであり、かつ財政基盤の弱い私学がやむをえず行った教育方法であって、これはもちろ

ん好ましい状態ではなかった。しかしこの仕組の根底には、学問は上達すればするほど奥深く、それを究める事は一層難しくなるもので、学問の完成とか成就ということは永遠の課題なのだという考え方、すなわち福澤先生が好んで揮毫した「愈究而愈遠（いよいよきわめていよいよ遠し）」の思想が潜んでいることを見逃してはならない。」（慶應義塾「慶應義塾豆百科 No.16 半学半教」<https://www.keio.ac.jp/ja/about/history/encyclopedia/16.html> 2023 年 7 月 25 日閲覧。——この文章の初出は『塾』通巻第 159 号（慶應義塾、1990 年 2 月）。初出時の記事の末尾には「駁」と記されているが、これは慶應義塾高等学校教諭（兼福澤研究センター所員）の佐志傳の筆名だったことが、後に明かされている。山内慶太「佐志傳君著作目録」『近代日本研究』第 38 巻、慶應義塾福澤研究センター、2022 年、267 頁以下）

これらの説明から分かるように、現在の慶應義塾はその広報活動において、「半学半教」について次のような見解を示している。すなわち、第 1 に、「半学半教」という関係自体については、法的規制の緩かった時代に財政基盤の弱い教育機関がやむなく採用した教育方法にすぎず、好ましいものではない。第 2 に、慶應義塾が理念とするのは、「半学半教」という言葉から嗅ぎ取られるニュアンス（〈学問は上達するほど奥深くて、それを究めるにはどこまでも学び続けなければならない〉とか、それゆえに〈究極の真理の前には、教員も学生も等しく未完成である〉とかといった意味合い）の部分である。

このように、「半学半教」を苦肉の教育方法として説明する見方においてはもちろん、「半学半教」という言葉から広報用に引き出されたニュアンスにおいても、〈被教育者の学習要求に教育者が学ぶこと〉を半面とする相互作用の意味合いはほとんど窺えない。もし、米山君の主張をこの点に結びつけることができるのなら、それは、〈教師と学生のあいだの相互作用に身を投じることこそが、学問の奥深さを究める途の一つである〉という内容を新たに加えて、「半学半教」の意味を修正するものになるだろう。

(41) 米山光儀「労働と教育の結合に関する一考察」前掲、122 頁

(42) 同前、122 頁

(43) 同前、123 頁

(44) 土田杏村「木崎村事件と将来の農村学校」『地方』第 34 巻第 10 号、帝国地方行政学会、1926 年 10 月。後に「農村争議と将来の農村学校」と解題されて、土田杏村『農村問題の社会学的基礎』（ロゴス書院、1928 年）に再録。

- (45) たとえば『東京朝日新聞』はこの出来事を連日のように報じ、匿名記者によるコラムも連載した。「無産農民学校を訪ふ」『東京朝日新聞』1926年8月12日～16日。
- (46) 土田杏村「木崎村事件と将来の農村学校」前掲、72頁
- (47) 同前、78頁
- (48) 同前、78頁
- (49) 米山光儀「土田杏村の生涯教育論構想」前掲、281頁。二重鍵括弧内は米山君による土田杏村「農村争議と将来の農村学校」からの引用。
- (50) 同前、283頁
- (51) 国際人権規約の前には世界人権宣言第二十六条（1948年）がこうした考え方を表していた。
- (52) 土田杏村の人格確立論を、人格の概念に相互性の契機を認める議論の一つとして理解することは、米山君のタカクラ・テル論を補強する材料にもなるだろう。そして、その場合、米山君の言う「教育の本義」は、〈他者の人格の自律性の確立に寄与せずには為しえない自己の人格の自律性の確立〉というふうに更新されよう。
- (53) たとえばルソーは、〈人間がその自然的性質において社会的であるのは疑いえないこと〉だとしながらも（「サヴォワの助任司祭の信仰告白」）、その半面において、人格における相互性の契機を厭わしいものとして扱うところがあった。曰く、文明化された社会では交際相手の人格がありのままには見えず、その不安から解放されるには、ただ自らの心の内奥に響く良心の声を聴くだけで十分なのだ（『学問芸術論』）。こうした考え方もまた、他人からの同調圧力に抵抗すべくして形成されたという点では一理を認めうるものであって、それを軽々に退けることはできない。件の問題をめぐっては、このように一人の思想においてさえ分裂的になりうるところ、広く社会的に合意される答えを出そうと思えば尚のこと、拙速な解を避けなければなるまい。
- (54) たとえば、教育基本法の制定に関わった田中耕太郎の次のような考え方は、田中自身のカトリックとしての信仰の吐露ならばともかく、国民的規模や人類的規模で合意を得られるものではないだろう。曰く、「要するに人格の完成は、完成された人格の標的なしには考えられない。そうして完成された人格は、経験の人間には求め得られない。それは結局超人間的世界すなわち宗教に求めるほかはないのである。」（田中耕太郎『教育基本法の理論』有斐閣、1961年、79頁）
- (55) 1960年から70年代にかけて欧米では学校教育と社会的不平等の關係に注目した

研究が多様に為された。それらの諸研究は、支配的社会集団の利害に沿って学校教育が機能していることを様々な角度から明らかにし、そのメカニズムを説明する理論（文化的再生産論）を構築した。少し遅れて日本で翻訳出版された主な研究成果には次のものがある。ピエール・ブルデュー／ジャン＝クロード・パスロン『再生産——教育・社会・文化』宮島喬訳、藤原書店、1991年。バーンステイン『言語社会化論』萩原元昭編訳、明治図書、1981年。S・ボウルズ／H・ギンタス『アメリカ資本主義と学校教育Ⅰ・Ⅱ——教育改革と経済制度の矛盾』宇沢弘文訳、岩波現代選書、1986-1987年。ポール・ウィリス『ハマータウンの野郎ども——学校への反抗・労働への順応』熊沢誠・山田潤訳、筑摩書房、1985年。これらの研究動向に触発されて日本でも、予てから蓄積されていたSSM調査のデータを活用したり、新たに工夫を凝らした調査を実施したりして、〈日本の学校教育に関しても同様の実態があることを改めて検証する研究〉が数多く行われた。なお、こうした研究において取り上げられるのは経済階級間の不平等に止まらず、人種、民族、性差などを軸とした不平等と学校教育の関係についても同様の研究が広がっている。たとえば、マイケル・W・アップル『学校幻想とカリキュラム』門倉正美／宮崎充保／植村高久訳、日本エディタースクール出版部、1986年。マリー・デュリュ＝ベラ『娘の学校——性差の社会的再生産』中野知律訳、藤原書店、1993年。

- (56) 米山光儀「土田杏村の生涯教育論構想」前掲、281頁。圏点は引用者による。
- (57) ルイ・アルチュセール「イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置——探求のためのノート」西川長夫訳（ルイ・アルチュセール『再生産について——イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置』西川長夫／伊吹浩一／大中一彌／今野晃／山家歩訳、平凡社、2005年所収）、335頁以下
- (58) したがって、わたしたちは、既存の学校教育に対する土田杏村の鑑定を十分に精確なものと受け止めてはならない。誤解を恐れずに言えば、学校教育の階級性の問題をめぐっては、自由な教育実践が国家の抑圧装置によって直接的に弾圧されることよりも、弾圧を掻い潜って為された教育実践が意図せず支配階級を利することの方に注意深くあらねばなるまい。当時は今よりも露骨な仕方で抑圧装置が作動していた所為かもしれないが、土田の注意はほとんど前者にしか向いていない。
- (59) 米山君は、〈タカクラ・テルが農村青年との交流を経て彼なりの学問の改造に挑んだこと〉を高く評価する一方で、そこに次のような危うさがあったことも指摘している。すなわち、タカクラは大原幽学に接近して農村改造の手法を研究するのだが、〈大原が天皇制ファシズムによる表彰の対象にもなること〉については無

警戒だったと。米山君曰く、「彼〔タカクラ〕は農民の要求である生産力向上をめざすあまり、銃後の生産力を高めようとするファシズム体制を徹底的に批判することができなくなってしまった」（米山「タカクラ・テルの半生」前掲、82頁）。つまり、筆者はここで、米山君に再生産論的な視点が欠けていたと言いたいのではない。

(60) そうした研究は、「自由な」教育実践によって支配的秩序が補完される機構を狂わせることを意図するが、その研究自体もまた、その意図に反して支配的秩序の補完物になっていないかという批判を受け続けなければなるまい。つまり、研究の自己批判は、〈そうした批判の反復の中に敢えて踏み留まるか、それとも、そうした反復をどこかで切断しうるような批判を目指すか、という判断の問題〉に至ることを避けられまい。そのとき、わたしたちが考えるべきことの一つは、実践という語によって表す概念をどう定めるかということだろう。

(61) 子供や若者を巻き込んで生み出されるサブカルチャー（あるいはポピュラーカルチャー）にも、学校教育と同様に、支配的社会集団を利するように機能しているところがあること。教育実践が支配的秩序の変革を志向するならば、それらのものと学校教育との関係に大きく網を張る必要があること。これらのことについては、たとえば次の文献に詳しい。Henry A. Giroux and Roger I. Simon, et al., *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*, Massachusetts: Bergin and Garvey, 1989. Henry A. Giroux, *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*, New York: Routledge, 1994.

(62) 註 60 に書いた問題が「実践」という語に伴っている以上、この展望はいずれ吟味し直されることを必要とする。

[付記]

本稿は、慶應義塾大学教職課程センター「第8回研究交流会 《社会における教師》の過去・現在・未来——慶應義塾と教師教育」（福澤研究センターおよび三田教育会との共催、2024年3月3日）に向けて、口頭発表の準備を進める過程で生まれたものである。研究交流会当日の発表は本稿に基づくものだったが、時間の制約により割愛せざるを得ない部分の方が多かった。ここに全文を収め、改めて批評を請うことにした次第である。