



TITLE:

<論文>ドイツ社会的教育学の受容
と社会教育 --熊谷五郎の教育論か
ら

AUTHOR(S):

倉知, 典弘

CITATION:

倉知, 典弘. <論文>ドイツ社会的教育学の受容と社会教育 --熊谷五郎の
教育論から. 京都大学生涯教育フィールド研究 2018, 6: 3-17

ISSUE DATE:

2018-03-12

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/233665>

RIGHT:

【論文】

ドイツ社会的教育学の受容と社会教育
—熊谷五郎の教育論から

倉知 典弘

Introduction of “Social Pedagogy” from Germany and Syakai-Kyouiku
-on Goro Kumagai’s Theory of Education

KURACHI, Norihiro

1 はじめに—本研究の目的と課題

社会教育の定義を巡っては様々な立場が存在している。社会教育を機能論で捉えるのか、あるいは領域論として捉えるのか、はたまた自己教育運動に着目し「運動論」として捉えるのか。その多様性が社会教育の議論及び実践を活性化させている一方で社会教育の定義の差異が議論を混乱させもする。筆者はそのような状況の中、改めて社会教育という概念がどのような要素を含み／削ぎ落して形成されてきたのかを検討している⁽¹⁾。

社会教育という言葉の用例を振り返ると、その成立は明治維新期にまで遡る。確かに社会という言葉も教育という言葉も、もともと日本に存在していた言葉ではあったが、societyの訳語としての「社会」の成立及びeducationの訳語としての「教育」の成立は明治維新期のことである⁽²⁾。そして、「社会教育」という言葉の用例は浮田和民が公演のタイトルに用いた時(1882年)まで待たなければならなかった⁽³⁾。その後社会教育という言葉は「社会による人間形成力」を指すものとしてあるいは学校教育・家庭教育・社会教育という三分法として徐々に用いられるようになってきた。この「社会教育」という言葉を最初に漠然とした概念としてではなく、理論化の過程においたのが山名次郎である。山名は英米型の社会進化の議論を下敷きとして「社会教育」の理論化⁽⁴⁾を図ったのである。山名の場合、社会教育論の根幹をなすのはアソシエーションとしての社会であり、そのような社会によって支えられる「社会教育」であった。彼によれば、社会教育と国家教育(学校教育)は、別個のものであり、社会教育は国家教育を補翼するものとして位置づけていたのである⁽⁵⁾。その後佐藤善治郎など多様な人々が社会教育の理論化を図ることになる。本論は、その「社会教育」の理論化過程を明らかにするためのものである。

ところで、「社会教育」の理論化の過程では様々な社会科学の知見などが導入されている。特に「社会有機体説」や「社会進化論」の影響は非常に大きいものがある。また、大串も指摘しているように「社会と教育をその国の言語で結びつけたことは、他の国もあった」⁽⁶⁾こともあり、西欧諸国における類似概念の影響も大きい。この中でも社会教育の理論化に大きな影響を与えることとなったのが、「社会的教育学」の議論であろう。そこで、本論では「社

会的教育学」の導入が社会教育の理論化に与えた影響を考察する。

日本における「社会的教育学」の受容において重要な役割を果たしたとされるのが吉田熊次であるが、ほぼ同時期に「社会的教育学」を日本に紹介した人物がいる。それが熊谷五郎である。熊谷は早逝したこともあり、その著作は必ずしも多くないが、「社会的教育学」の翻訳書などを手掛けている。また、「社会的教育学」の議論の過程で「社会教育」にも触れており、その意味で社会的教育学と社会教育の関係を明らかにするためには検討が必要である。彼の社会教育論は宮坂広作等によって検討はされているが⁷⁾、論説の紹介に過ぎないものであり、熊谷の思想との関連などについて触れられていない。そこで、本論では熊谷の思想を参考にしながら、「社会的教育学」の受容が「社会教育」の理論化にどのような影響を与えたのかを明らかにしたい。

2 「社会的教育学」受容の背景

(1) 「社会的教育学」の誕生の背景

「社会的教育学」の枠組みはドイツにおいて成立した。一般的に「社会的見地に立つ教育学」と「社会教育」という意味を持つとされている⁸⁾。社会的教育学という言葉は1850年の段階で初めて用いられたとされる。

この「社会的教育」がプロイセンで誕生した19世紀前半はプロイセンにとっても激動の時代であった。1803年から15年まで続いたナポレオン率いるフランスとの戦いでは1807年のティルジット条約によって領土と人口が約半分になった。フランスによって支配されたドイツではフィヒテの「ドイツ国民に告ぐ」というナショナリズムを喚起する演説が行われ、プロイセンを中心とするドイツ統一運動も始まった。1815年にはワーテルローの戦いでナポレオンを下し再び大国へと変貌を遂げたが、自由主義的な潮流は弾圧されシュライエールマッハーが追放されるなどの事態となった。経済面では、1834年にドイツ関税同盟が結ばれることでドイツ経済圏が成立し、工業国へと本格的に歩み始めた。1848年には3月革命が勃発し、言論の自由、結社の自由が認められ、自由主義的な内閣が成立した。しかし、小ドイツ主義と大ドイツ主義の対立など革命側の混乱を突き、反革命勢力が勢いを取り戻し革命は失敗に終わる。

このような時代背景の中、プロイセンは初等教育の義務化に向けた政策の展開、中等教育の整備などがすすめられ、「身分制社会から資格業績社会への移行を可能にする公教育制度を推進」していく⁹⁾。この公教育体制の整備は、教育の議論が宗教勢力から解放される一方で、教育の議論が経済発展や社会秩序の維持の観点から議論されるようになっていく。このように社会とのかかわりで教育を議論し、構想するようになったことが「社会的教育学」を生み出す背景にある。実際、最初の社会的教育学は青年世代の貧困や社会問題に目を向けるようになり、社会という観点から教育を構想する思想的潮流を生み出すことになる。

19世紀の後半に入ると1871年にはドイツ帝国が樹立され、ドイツは新しい時代に入る。この時代はナショナリズムが高揚するとともに重工業を中心とした産業革命の時代であり、科学技術の進展による生活環境の変化の時代でもある。また、帝国主義化における軍国主義化が進展する時代である。産業革命が進展していくと都市に人口が集中する等の問題がドイツでも起こり、それは生活環境の悪化を招き、工場における過酷な労働が問題視されるよ

うになる。このような中、社会主義運動が盛んになるのは世界共通の事象である。ドイツは「社会主義者鎮圧法」で社会主義運動を取り締まると同時に社会保険制度の整備、上下水道の整備などを行うようになる。この時代は国民の健康管理まで国家が関与・管理する時代の到来を意味する。この国家の関与・管理の拡大が教育政策でいえば、学校外の教育の整備が行われ、様々な趣味の団体の活動に関与するようになる。学校教育に通っている少年層は学校を通じて関与・管理することも可能であるが、学校を離れてしまった青年層には学校を通じた関与・管理が不可能になるため、このような学校教育以外の教育活動の組織化が生まれるのである。ナトルプやベルゲマンのような著名な「社会的教育学」の論者がその理論を現したのはこのような時期であった。そのため、「社会的教育学」の著作の中には学校外の教育制度などについての言及が含まれていくことになると考えられよう。

(2) 日本におけるドイツ(プロイセン)の教育思想

維新政府は国民育成のため公教育制度を成立させたが、その理論的基盤は西欧のそれをモデルとしたものであった。しかし、どの国の制度や思想を導入するかは絶えず論争的であった。最初の公教育制度である学制はその範をフランスに求めたが、教育方法においてはアメリカから招へいされたスコット (Marion McCarrell Scot 1843-1922) によってアメリカにおいて実践されていた一斉教授の方法が師範学校において教えられた。このような状況が大きく変わっていくことになったのが、1882 年前後のことである。特に、当時の日本の知識人に大きな影響を与えたのがローレンツ・シュタイン (Lorenz von Stein, 1815-1890) であろう。シュタインと日本の知識人との書面を通じた交流は 1870 年代から始まっていたようであるが、実際にシュタインとあつて講義を受けたりするのは伊藤博文 (1842-1909) が憲法調査のため欧州にわたってからである。1882 年から 1890 年にシュタインが死去するまで、伊藤のみではなく浜尾新、西園寺公望、陸奥宗光など多種多様な人々がシュタインのもとを訪れ、教を乞うている⁽¹⁰⁾。また、文部省の手によってシュタインの著作“Handbuch der verwaltungslehre(1876)”が『行政学教育篇』として翻訳されるなど、シュタインの見解をベースとした行政論が展開されようとしていた⁽¹¹⁾。

平松秋夫は明治時代の小学校教授法を時期区分する中で 1890(明治 23)年から 1900 (明治 33) 年を「ヘルバルト主義時代」としたが、この「ヘルバルト主義時代」の成立の背景には①ドイツ学風の崇拜、②人文主義的学風の台頭、③徳育の重視、④教育勅語の渙発、⑤小学校令の改正、⑥儒教主義の復活、⑦科学的教育学の要求、⑧教授法の改善、⑨教師中心主義の強調、⑩アメリカの影響があるとしている⁽¹²⁾。なお、アメリカの影響というのは、アメリカを経由したヘルバルト主義が日本に流入したという意味である。政府は 1887 年にはエミール・ハウスクネヒト (Emil Paul Karl Heinrich Hausknecht, 1853-1927) を招聘し、ドイツ語、教育学を教授させた。彼は、東京帝国大学においてヘルバルト主義の教育学を教授し、その教え子の中には谷本富、湯原元一、大瀬甚太郎らがいた。ヘルバルト主義は様々な教育要求にこたえることができる思想・方法として日本全国に広まることになる。ただし、日本に広まったヘルバルト主義は教育目的の紹介は特になくまた教育内容は国家が定めたものが所与としてあったためヘルバルト主義は教材の伝達手段にまで切り詰められたものであり、ヘルバルトの道徳性の涵養という目的を儒教的に解釈するなどかなり変容したものであったことは留意が必要である⁽¹³⁾。

また、1893年に文部大臣に就任した井上毅の影響も否定できない。彼は、短い在任中に実業教育及び実業補習教育の振興に尽力したが、この実業教育及び実業補習学校の成立の背景にはケルシェンシュタイナーの教育改革に対する着目があった。実業教育や実業補習学校の振興は「工業教育の父」と呼ばれる手島精一も唱えていたが、彼はプロイセンが小国であるにも関わらず工業的に成功しているとしてプロイセンに着目していた。

しかし、このヘルバルト主義全盛の時代にも終わりがくる。ヘルバルト主義に対する批判は多様であったが、画一主義、注入主義、暗記主義に対する批判及び子どもの個性、自発性尊重という方向性とヘルバルト主義が持つ個人主義的傾向への批判である。前者が大正自由教育運動へとつながっていく一方で後者は社会を重視する「社会的教育」へとつながることになる。

以上のように、日本においてはドイツ（プロイセン）を教育のモデルとして捉えることが「崇拜」とも呼べる状況にあったこと、そして主に教育方法・目的に対するヘルバルト主義への批判が新教育の影響などもあり起こっていたこと、この両者が社会的教育学の日本への流入を促すことになったといえる。

3 熊谷五郎の社会教育論の検討

(1) 熊谷五郎について

熊谷五郎は1869（明治2）年に生まれ、東京大学哲学科を1895（明治28）年に卒業後、1902（明治35）年にドイツに留学するも1904（明治37）年に帰朝を命じられる。その後、精神を病みなくなったとされる。彼の活躍の時期は短く著作もそれほど多くはない。しかし、ドイツの「社会的教育学」の翻訳・紹介を行っており、「我が国における社会的教育学の先駆者として、教育史上没することのできない人物」⁽¹⁴⁾と評価されている。熊谷の主要著作は【資料1】とおりである。

熊谷の著作及び論文をみていくとその範囲が多様であることが理解できる。本論では後に検討する『社会的教育学』と『最近大教育学』の著作を除き、彼の思想傾向を考えることのできる著作を簡潔に見ていく。

時系列に著作を並べてみるとベネケという哲学者の論攷の紹介が最初である。「ベネケ」は、心理学は経験的であり、観念的なものではないとして実験心理学を打ち立てた人物である。熊谷はベネケを「心理学に基づいて形而上学其他一切の哲学的科学を建設」した人物として紹介している⁽¹⁵⁾。ベネケの心理学を詳細に検討したのち、教育論の検討を行っているが、ここで注目すべきは、この論説の中でヘルバルトに対する批判を繰り返し行っていることである。ベネケをヘルバルトの「好敵手」とみなしたうえでベネケの考えにより高い評価を与え、ヘルバルトの教育方法については「無法」とまで切り捨てるのである。しかし、ここでは社会教育に関する指摘は見られない。なお、哲学者に関する論及は「十九世紀に於ける哲学者の教育説」⁽¹⁶⁾にも見ることが出来る。

次の著作は『近世教育学史』⁽¹⁷⁾である。これは西欧の「近世教育史」を「合理的教育の初期」（コメニウスからルソーまで）「独断実在的自然主義」（ペスタロッチーからローゼングラントツまで）「批評実在的自然主義」（ヘルバルト以降）3つに時期区分し述べたものである。ただし、この著作では「合理的教育の初期」に関する著述のみである。「合理的教育の初期」

は「客観的自然主義」(コメニウス)「主観的自然主義」(モンテーニュ、ロック、ルソー)に更に区分される。「客観的自然主義」とは「人間の本性」に従って教育をするべきとする主張であり、「主観的自然主義」とは「教育の原則を人間の個体を取る」主義のことであり、「主観的固有性及び個人の禀賦を発達」⁽¹⁸⁾させることを目的とする教育のことである。この著作が完成していれば、構想段階ではヘルバルト以降も含まれていたため、熊谷の社会的教育に関する評価をより明確にすることが出来たであろう。それぞれの教育論者の経歴を述べた後、その理論の概要及び評価を述べたものであるが、社会教育や社会的教育学に関する指摘をみることはできなかった。

その後、「批評 教育學術界を評す」⁽¹⁹⁾及び「批評『教育學術界』を評す」⁽²⁰⁾を著す。これは「教育〔学〕 術界の詭〔弁〕」⁽²¹⁾とセットの論攷であるが、これは樋口勘治郎が公刊した『教育學術界』について批評した文章である。この論攷では『教育學術界』の発行団体である教育会に対する異議申し立てから始まり、掲載された各論文の批評を行っている。特に社会的教育学を取り上げた論考に対する批評はすさまじく、最終的には「ナトルプらの著作を読み」であるという表現が現れる。ここでは社会教育に関する指摘は表れてこないが、「社会的教育学」に対する意識の高さを垣間見ることが出来る。

1900 年になって本格的な教育論を執筆することになる。特に『キルマン氏教化学』⁽²²⁾はウィルマンの著作を解説したものである。熊谷はウィルマンの「教化学」について「未だ能く個人と社会との関係を十分に矛盾なく解釈して居る」とはいえず、「教化」の内容についても「国家主義」ではなく「世界主義」である、「国と国との間の区別を左程重く見ずして不知不識世界一統の方に急に走らんとする」傾向がある、心理学を用いているけれどもその心理学は「古の哲学的心理学」の傾向を帯びていること、歴史を重んじすぎる事⁽²³⁾と批判を行う。心理学に対する批判は最初のベネケの心理学に対する評価の反映である。また、国家主義という観点からウィルマンの思想を批判することは国家ごとに教育のかたちがあるべきであるとする視点を熊谷が持っていたことを示しているとも考えられる。

ちなみに「批評 新刊寄贈書目新体欧州教育史要と将来の教育学」⁽²⁴⁾では、ウィルマンの社会的教育学によったとされる谷本富の「新体欧州教育史録」と「将来の教育学」に対する批評であるが、熊谷の批評はタイトルがウィルマンの意図に沿うものではないといった批評を行うなど谷本の「社会的教育学」理解について様々な批判を行う。

その後、1901 年には『教育学』⁽²⁵⁾を出版する。この『教育学』は「プラアグギムナジウム教授、博士エンテリン、トイセル氏の「理論的教育学及び普通教授学」」をベースに述べたものであるが、「トイセル」が「プラアグ」の著作を参考に述べていることにも触れており、主な内容は「プラアグ」によるものであることが示されている。この中で熊谷は「ヘルバルトの如くたゞ生徒と教師の単純なる関係を眼中に置く個人的立脚地は之を放棄し社会的視点即ち世代の継続の考察を取るべし」⁽²⁶⁾といったように社会的見地から教育の制度等を講究することが重要であることを繰り返し主張し、また教育の目的は「公共的」であり職業に代表される「役割」の獲得に置かれるべきとする主張も述べている。その意味で「社会的見地に立つ教育学」という意味での社会的教育学の立場を強調するものであった。同書は主に学校教育の制度や教育内容・方法を概説的に述べたものであり、「社会教育」について記述は特に示されていない。

以上のように彼はドイツ(プロイセン)の社会的教育学を根底に置きながら様々な教育論

を展開しようとしていたことが示される。熊谷の初期の社会的教育論は執筆出版されたものでいえば、大半がウィルマンの社会的教育学であった。その段階においては学校教育に関する主張が大半であり、学校外や成人教育に該当する記述は見られなかった。

(2) 「社会教育と社会学科」の検討

以上のように熊谷は「社会教育」に関する著作よりも圧倒的に学校教育の教授論などを「社会的教育学」の視点から述べるが多かった。しかし、「社会教育」に関する議論も数は少ないが行っている。「社会教育と社会学科」は宮坂が検討している論文である。宮坂は後述する『社会的教育学』の付録として掲載された論文をもとに検討しているが初出は明義雑誌社より刊行されていた『明義』第2巻第1号（1901年）である。

熊谷は倫理学者教育学者が「個人主義の見解を捨て、人の行為は社会有機体の健全なる発達を目的とする」という見解を持つようになり、「個人と社会との間に密着の相互作用あるを認めて教育の方法を講ずるようになった。そして「人をして社会的品性を有するものたらしめんことを望み一般の学校の教科に社会的学科を入れて人の思想を社会化せんことを要求」するようになった。また、教育学者が「為政家」にさまざまな要求をするようになったので、自分も「社会教育と社会学科とを論述し政法学者の参考に供」するためにこの論文を書いたと、論説の目的を述べる⁽²⁷⁾。

熊谷は「社会教育の施行を説くべし」とし、国家の位置及び役割を以下のように述べる。「国家は之れを外面的に観察すれば社会を具案的に組織する勢力にして、内面的に観察すれば組織されたる社会其ものなり、而して一切の社会の勢力を統括するものとしては国家は社会の統一なり」

「国家は種々の精神生活、開化生活の頭はるゝ場所にして顕著なる開化の発展し得る唯一の地面たり」

「公共の教育事務を組織し之れを管理するは先づ国家の任務の一つにして家庭教育固より国家の監督に服せざる可からず」

ここでは国家＝社会ととらえるような視座を示し、「家庭教育」をも含む教育政策を「国家の任務」に位置付ける。加えて、熊谷は「学校のみを考察するにあらず」として「自由なる集会所を設置し、一切の身分階級の少年、種々の学校の生徒をこゝに集めて共に遊戯し共に遠足し共に講義を聴かしめ其他共に体操及び手工を練習せしめむるを要求す」⁽²⁸⁾と学校以外の集会所を青少年教育の機関として要求する。そして、「不具者の教育」に注意すべきとのべる。もっともそれは「国家経済上廃物利用」とされるものではあった。さらに「児童の心身を安全ならしむるを目的とする保護規則を設けることを主張する。熊谷の「社会教育」振興の主張には、上述のように集会所の設置、特殊教育の振興、児童保護という3つの領域が含まれていることが了解できる。

以上のような論述の後、熊谷は以下のように成人に対する教育機会を要求する。

「成年者の教育の必要を打算に入る施設あるを要求す。即ち国民的高等学校、公共の書籍館、朗読、演劇の夜会、博物館、絵画会等を開き、また此等の集会に於て事物の授け、説明を

與ふべきを要求す。」

この要求は「人々共通の教育を受くるの時始めて一国の開化の健全なる発達」が望めるからである。そして最後に「社会教育」の重要な論点として「新聞雑誌の取締」が主張される。新聞雑誌は「人々の品性上に思想上に影響するところ決して甚少ならざるなり」として新聞雑誌が意識的あるいは無意識的に影響することを主張し、これを教育に活用すべきとする。熊谷が主張した取り締まりが紙面の統一、新聞記者の資格化である。このような措置をとることで内容がふさわしくない記事が社会にあふれることを防ごうとしたのである。これは資格化という点にプロイセンから学んだ新しさはあるものの、従来使われていた風俗改良的な社会教育観あるいは通俗教育観と同じものであるとあってよい。

(3) 『社会的教育学』の検討

『社会的教育学』はベルゲマンの「Aphorismen zur sozialen Pädagogik」を翻訳し、かつ熊谷が様々な雑誌などに寄稿した「社会的教育」にかかわる論考を付録として加えたものである。先述した「社会教育と社会学科」もこの付録の中に含まれている⁽²⁹⁾。

さて、この著作で「社会教育」は「第 26 章社会教育の要点」と題された章に「社会教育の組織に要用なる二三の規準を述べんとす」(118 頁)という形で現れる。この章では、まず国家と社会の関係を以下のようにとらえる。「同一の観念及び自明の表白にして集全意識の品性を集全意志として最も明らかに顕はす集合意識の形成は国家」であるとし、国家は「社会を具案的に組織する勢力」であると同時に「組織せられたる社会」そのものである。そして、「国家は種々の精神生活開化生活の顕はるゝ場所にして顕著なる開化の発展し得る唯一の地面」であると国家の意味を改めて提示する。国家の存在があるからこそ精神生活があるのとらえ、「公共の教育事務を組織し監理すること」は「国家の任務」(119 頁)である。それゆえ、国家は家庭教育の監視を行うこと、子どもの教育ができない「父母」に代わり「公共の教育所」に入れて教育することがまず指摘される。その後、「社会的教育学」は「学校のみを考案する」だけではなく、「自由なる集会所を設置し一切の身分の少年種々の学校の生徒を此所に集めて共同に遊戯し共同に遠足し共同に講義を聴かしめ其他共同に体操及び手工を練習せしむる」ことを要求するとして、「少年」に対する学校外教育の重要性を指摘する(120 頁)。なお、これ以外にも「不具者の教育」に注意すべきこと、児童保護のための「保護規則」の制定を要求する。

また、「一国の人民の教化に同一の点存するの時、即ち知識に於いても道德、宗教及び美術に於ても人々共通の教育を受くるの時始めて一国の開化の健全なる発達」が起りうるとして、「社会的教育学はまた固有の意義に於ける教育の範囲を脱して国民教育の範囲に進み而して成年者の教育の必要を打算に入るゝ」ことを要求するとして、「成人教育」に該当する施策の実施を求めている。その後、「国民高等学校、好況の書籍館、音楽、朗読、演劇の夜会を設け各人に都合好き時間に博物館絵画会を開き又之等の集会に於て事物の知識を授け説明を與ふべきを要求す」と具体的な措置についても言及する。

以上が「社会教育」と題された文章であったが、「社会教育」という言葉について何ら説明することなく、この文章が進められている。この『社会的教育学』には同時期に同著からの翻訳が『社会的教育学綱要』として稲垣末松の手による解説がつけられた形で出版されている。その著作は熊谷のものとは目次構成が若干異なるが、熊谷が「社会教育の要点」と

して示した個所は「社会主義に基く教育全般の施設」⁽³⁰⁾とされており、引用した「社会教育」の用例も「社会教育」ではなく「社会的教育学」という言葉が用いられている。この点から見ると、『社会的教育学』の翻訳個所における「社会教育」は「社会的教育学」の誤訳であった可能性が高い。

また、内容を見てもわかるように『社会的教育学』の内容は「社会教育と社会学科」とほとんど同一の内容である。熊谷がベルゲマンの強い影響下に置かれていることを指し示す具体的な事例であるといえよう。

(4) 『最近大教育学』⁽³¹⁾の検討

本書は、1902年に実施された帝国教育会の夏期講習会で行った講義をもとに作成された。ただし、社会教育に関する記述は熊谷の私邸において速記を行い完成されたものである。熊谷は凡例の中で「ベルゲマン氏の叙説に従へる所あり、またほとんど彼れに従はざる所あり、…多少自己の見解に遠かれる所あり」(凡例)と述べていることから分かるように「ベルゲマン」の著作をベースにして述べたものである。同書の目次は【資料2】②のとおりである。この目次からもわかるように「社会教育と社会学科」及び『社会的教育学』では一括されていた児童保護と社会教育が明確に分かれて記述されている。

なお、この著作については、樋口が以下のように記している。

『ドイツ』のベルゲマン (bergemann) 氏『帰納法による経験理学としての社会的教育学』(Sozialpädagogik auf erfahrungs=wissenschaftlicher Grundlage und mit hilfe der induktiven Methode) を著したるを、熊谷氏講訳し『最近大教育学』と題して既に読者の前に在り⁽³²⁾

この樋口の述べたことをもとにすると『社会的教育学』とは異なる著作を底本として用いたことがわかる。また、熊谷以外の人物にもこの著作もまたベルゲマンの著作から非常に大きな影響を受けていることが理解されていたことが理解できる。

本書で熊谷は以下のように社会教育を定義する。

「社会教育とは既に学校教育を受けて社会に出た大人に、知識、審美心、道徳及び宗教心を促し進める教育をいうのである。即ち、社会教育は社会の大人を教育するものである。」

すなわち、「社会教育」＝「成人教育」という従来の図式である。異なるのは、前記2つの著作が「社会教育」という言葉を用いずに述べているのに対して、明確に「社会教育」という概念で「成年者」の教育をとらえたことである。そのうえで、その「社会教育」には「知育」「美育」「徳育」の3つがあるとする。

a) 「知育」について：「一国の人民が如何なる点に於いても十分児童の適当なる指導者、教育者たるに適する様になる為めには、其の各々の大人が学校教育を受けた後に自分の知識の増進する機会を得ることが必要」であり、学術が進歩するので「此の進歩に後れぬ様にしやうとするならば、学校を出た後に書物などを読むことが必要」である。このようなことを可能とするための「制度の存在すること」(476頁)が必要不可欠である。このような観点から設置が要求されたのが「公共の書籍閲覧所」「書籍館」「学術講演」の3つである。

最初に「一種の党派的偏見に支配せられない書籍閲覧所及び図書館」は社会教育にとって有用であるとして図書館について記述を始めるのだが、ここで熊谷は労働環境を変えることが「物質的基礎」として必要不可欠であるとまず指摘する。具体的には「一国の一般人に

善き生活を送ることが出来るだけ賃金を與ふる事と、書物などを読むことが出来る余裕の時間を與ふること」(479 頁)である。しかし、熊谷は「吾々が主張する所のものは…将来の良き社会を予想して言をたつる」(480 頁)と述べているように、すぐに実現できるものであるとの認識を持っていたわけではないようである。また、以下のように示した部分についても重要である。

「社会的教育学は、その理想とする所の教育を行うて、社会民人の経済的事情を善くするものである。即ち社会の団結心を喚び起し団結心を強くする教育を施して、社会の人々の経済的人情を善良ならしむるものである。社会的教育学は社会の一切の児童、固より上流社会の児童にも社会的精神を養ひ、此等の児童に社会全体に対する義務を教へ込み、社会全体の幸福を増進することを行はしむる様にする、依て社会的教育学者は社会の経済上の方面の改革を作り出すものである。即ち一種の社会改善者たる用を為すものである。」(480 頁)

以上のように知育における図書館の意義及び前提条件を述べたうえで、図書館の運営方針について述べる。まず「公共の書籍閲覧所及び図書館を建つるに當て、其の備へ付ける書籍を定むるには不偏不党であること」と“政治的中立”の原則である。二つ目が「何人にも無料で使用せしめなければならぬ」とする“無料の原則”、および「持帰らしむるにも官符的面倒のない様にせねばならぬ」と誰にでも貸し出しを行うことが示されている。3 つ目には「小さい土地」に設置する場合には周辺の土地が連合して図書館を設置したうえで、その本拠地を持ち回りとし、本等を持ちまわる形式(巡回図書館のようなもの)を想定することが、4 つ目には「書籍目録」の出版があげられている(480 - 483 頁)⁽³³⁾。このような「公共の書籍縦覧所及び国民図書館を立つることは甚だ其国に利益ある事であるから、国家及び市町村は之を設置することを自分の本務とせねばならぬものであり、予算を十分に配分することが求められる。図書館にお金をかけることは「貧民救助」に役立ち、犯罪の抑止力にもなるとも述べ、知育以外の社会政策上の役割も期待されている。

その後「公共の書籍閲覧所及び図書館の設備」について述べる。熊谷は図書館は「一つの倶楽部の設備でなければならない」として、クラブの中に書籍閲覧所・図書館を設置し、併せて展示施設や講義室、講堂、飲食のスペースの設置など複合的な施設を設置することを求める(492 頁)⁽³⁴⁾。

次に知育の観点から熊谷があげるのが「通俗講演会国民高等学校」である。「通俗講演及び講習会の任務は全く唯々高等の知識を通俗的に他人に伝えるためのものであり、教えるべきものは「歴史、社会学科、地学、自然科学等」、「審美学上の知識及び倫理学上の知識」であり「教育学上の知識」である。特に最後の「教育学上の知識」については先述した通り「社会教育」の対象者たる「成年者」は児童を教育する存在であり、「若い人を教化すべき方法等を理解して」(494 頁)いなければならないのである。このような通俗講演会を実施する主体となるのが「国民高等学校」である。「国民高等学校」は「高等の学校」に位置付けられているものである。熊谷の構想では、この「国民高等学校」へ通うのは、初等学校である「普通国民学校」(8・12 歳)を卒業したもののうち「才能の最も劣れる者」が「国民学校」(13-16 歳)、「補習学校」(17-20 歳)を経由して入学するものである(386-393 頁)。すなわち、社会の中でも下位におかれるであろう人物の教育を担う学校に於いて実施されることが想定される。さらに「国民高等学校」の活動事例を紹介した個所を確認するとアメリカの「大学教授拡張運動」が西洋諸国に広がっているという認識を熊谷は示している⁽³⁵⁾。

この通俗講演会を実施する組織について熊谷は「講義所の本部及び支部」を置くこと、「適当なる教員」を育てること、「適当なる時間を選定する」こと、「教授法」を確立することの4点に留意を促す。講義所の設置個所については高等学校がある地域が中心となるべきであり大学との連携を試みてもよい・講義の時間は夜間が望ましい（通信教育や夏期講習会も可）とする。この時間と場所以上に熊谷が重要視したのが教員の養成と教授法である。

国民高等学校の教員は大学の教員とは異なり、十分な学力を持つだけでなく「聴講者の思考及び自己研究」（499頁）を促しうる能力を持った人材であることが重要である。このような人物は大学の教員では見つからないだろうから、大学の中でその人材を養成することを求めている。

通俗講演の教授法は「大学に於けるように享受しなければならない」が、大学の講義とは異なり「講義の終わりに問いを発して答へしむるとか、文を書かせる」といった“振り返り”をすることが求められ、かつ授業に於いては平易な表現で「直観的叙述」に努めることが教授法の一例として挙げられている。

大正期には乗杉のようにその通俗性の否定から社会教育の用語を選択する人物もいた。しかし、熊谷は知育についてその通俗性を重視していたようである。

b)「美育」について：知育の次にあげられるのが、美術（芸術）の教育である。「小児の生活に遊戯が必要であるように、大人の生活には美術が必要である」と子どもの遊戯に該当するものとして、美術を取り上げる。子どもにとっての遊戯は「自由活動」であるという性質をもつもので、「善い所の快樂を與ふる」価値があり、「身体或は精神の種々の力と云ふものを働かしむる」ものであり、「公德心を高める」ものである（336 - 337頁）とする。この遊戯と結びついていたのが芸術である（338頁）。この芸術として音楽、美術などが取り上げられる。遊戯が芸術につながったという認識から大人に対して美術という構想が生まれてくることになる。

そもそも「人間には生まれ乍らにして遊戯の動向がある」ので、大人の「遊戯の動向」を満足させるために「美術の美を楽しみしむる機会を與へなければならない」とする。美術の効果は、「心を放散する」こと、「人間の生活感情を強める」ことである。また、「美術は人間の目を理想に向はしむる、即ち人間を理想の世界に入れるものであり」、「美術は人間の道徳に良い影響を與ふる」（521 - 522頁）のものであると道徳教育としての側面を強調する。

「美術心が欠ける時」には「意志と思考とを結びつけて居る連鎖が欠ける」ため「人間が円満な発達をせずして偏僻なるもの」になってしまう。そのため、「一切の種々の美術を国民に味はしめなければならない」のであり、「美術を楽しむことが欠けて居ることは教化の上に欠陥のあることを意味」（523頁）することになる。「美術心を養成し、美術上快樂を與ふる設備と云ふものは寄席、音楽会、朗読会、演劇、博物館、展覧会等である。」（523-524頁）

以上のように大人に対する「美育」は子どもに対する遊戯と教育の目的は大きく変わらないものとしてとらえられているものの、どちらかといえば「道徳教育」としての側面が強調される。

c)徳育について：最後に道徳である。特に宗教との兼ね合いに熊谷は留意をする。つまり、「国家は未成年者の教育に関して相当なる設備を設け、又大人の為めに心を用ひ、市町村も此点に於て国家を助けて社会教育を行はざるべからざる者であるが、倫理宗教上の社会教育に関しては事が聊か異なるものがある」（532頁）として、国家が知育などについては行

うものとしてきたが、大人の道德教育の担い手としては国家以外のものを想定する。それが「小さな宗教団体」である。熊谷は、「欧羅巴に於ける如く大なる寺院が存在して居ことは唯々開化に有害であるだけである。…自由の発達を妨害するのである。」(534 頁)と大規模な宗教団体が持つ拘束性を批判的にとらえている。しかも、従来の宗教を信仰しない等新たな宗教上の渴望が生まれてきている段階では「新しい渴望を満足せしむることを今までの寺院に要求した所が駄目である。寧ろ新しい宗教団体を作り出すほうがましである」(533 頁)し、「小さい宗教団体が沢山あることは寧ろ有益である」(535 頁)。熊谷は「小さい宗教団体」の持つ特性を「宗教の規則などを団体の諸の人間の感情に適合するように拵へることが出来る」、「各々の人間の思想に適合する様に宗教上の教義を形くることが出来る」(536 頁)「人々の差別に応じて宗教上の感情、思想、規則と云ふものを作ることが出来る」(536 頁)と組織の柔軟性に見て取る。この組織の柔軟性ゆえに「倫理宗教的社会教育を行ふことは此の小さい宗教団体の事業である」(536 頁)という見解が生まれてくる。熊谷は「自由の発達」を阻害しない宗教団体である「小さな宗教団体」に「倫理的社会教育」を任せようとする。

しかし、熊谷は「純然たる人間的倫理が存在することが出来る。宗教なくして道德が存在することが出来ると云ふことは疑ひがない」(536 頁)として、宗教以外の道德教育の在り方を志向し、「吾人は宗教と道德を余り密に結び着けることに反対せざるを得ない」(538 頁)とも述べている。というのは、「道德は他律的のものではなくして自律的のものでなければならぬ」(539 頁)のであり、宗教は善を将来や神の為と他律的に規定してしまうためである。それゆえ、今までの宗教とは違う「普遍的傾向」を持つ新たな宗教と宗教団体が発達する必要があり、それに応じて「道德的社会教育を本務として居る倫理上の団体が生ずべきが正当である」(540 頁)。「国家の社会上に対する権力をますます増長させるのは宜しいのである。即ち宗教上の団体とか道德上の団体とか云ふものが自由に発達することが出来る様に、其の妨害を取り去る為めに国家は力を尽くさねばならぬ、又宗教団体が公共の安寧平和を害しない様にさせる様に国家が力を尽くさねばならぬ、倫理宗教上の社会教育に関しては、国家の本務は自由、開明、寛容、平和の保護者たるにあるのである」(540-541 頁)

このように大人の道德については、「自律的」であることが求められることから、小規模な宗教団体、「倫理上の団体」つまり結社による柔軟な活動が重要視されている。国家の役割はそれらの結社が自由に発達し、かつ社会の秩序(安寧平和)を維持できるように「保護者」の役割を果たすことと“限定的に”とらえられているようである。このような小規模な結社を重視し、その結社に徳育をゆだねるという発想は熊谷に独特なものというわけではない。むしろ、山名が社会教育という言葉を冠した著作をあらわした時期から隆盛していた社会有機体説に典型的にみられていた議論である。

4 おわりに — 熊谷五郎の「社会教育論」に対する評価

熊谷の「社会教育」について主要著作の記述をもとに見てきた。彼の著作の大半は学校教育や西洋の教育思想に関するものであった。また、熊谷は最初ウィルマンの社会的教育学を紹介したが、彼はその後ベルゲマンの社会的教育学に基づいて「教育」論を展開しつつあった。そのベルゲマンの社会教育学への傾斜が彼の「社会教育」論を生み出したといえる。

その中で「社会的教育(学)」の“誤訳”として「社会教育」を用いたことは確かであった。この段階での「社会教育」には成人の教育と児童保護が含まれていた。しかし、『最近大教育学』の段階では「社会教育」は『社会的教育学』とは異なり、児童保護は「社会教育」の範疇に入れておらず、「社会教育」＝成人教育の図式でとらえている。その論の中で熊谷の社会教育論の特徴を成人教育的にとらえ、多様な西欧の社会教育施設が紹介しているが、それはベースとなったドイツにおける「社会的教育学」が青年層あるいは成人層をも関与・管理の対象としようとしたものであったことの反映であろう。そのうえで、知育・美育については国家が積極的に関与すべきものとして、国家の進展にかかわるものとしてとらえられる一方で道徳は自律・自由が重要視され結社の働きが重要視されている

ところで、熊谷はベルゲマンの社会的教育学を積極的に用いていることを示してきたが、同様にベルゲマンの社会的教育学を受容したとみられる人物がいる。それが吉田熊次である。吉田熊次は社会的教育学を用いながら教育学の体系化を図った人物であるが、社会教育に関する著作も出している。この吉田の議論は熊谷の議論とどのように関わり、あるいは関わらないのか。このことを明らかにすることは社会的教育学の社会教育論への影響を考える上で重要な意味を持つと考えられる。今後の課題である。

<註>

本論は日本社会教育学会第 64 回研究集会で行った自由研究報告「『翻訳的社会教育論』の再検討—明治期の著作を中心に—」を大幅に加筆修正したものである。また、本研究は吉備国際大学共同研究費の助成に基づいて実施した研究の一部である。

- (1)社会教育の概念が形成される過程については研究の蓄積はかなり豊富ではある。松田武雄は多くの用例を集めて検討を行っている。(松田武雄『近代日本社会教育の成立』九州大学出版社,2004 等) また、佐藤三三は繰り返し初期社会教育の議論を検討している。(佐藤三三「社会教育の誕生：時期・意味・歴史的事情の検討を中心に」日本社会教育学会編『社会教育学研究』51(2), 2015,35-43 頁等)
- (2)久木幸男は社会という用語と教育という用語の成立・普及から社会教育という用語の成立可能性を 1875 年以降とみている。久木幸男「『社会教育』遡源」佛教大学教育学部『教育学部論集』3号,1991,1-20 頁参照。
- (3)国生寿「『七一雑報』にみられる社会教育の概念とその萌芽形態」同志社大学人文科学研究所編『『七一雑報』の研究』同朋舎,1986 等参照
- (4)ここでは「社会教育」の理論化を「何等かの形で近接の人文科学・社会科学を援用しながら、社会教育の意義や方法などを根拠づけるもの」として捉えている。
- (5)山名次郎の社会教育論は倉知典弘「山名次郎『社会教育論』の再検討—山名の思想を参考に—」『日本社会教育学会紀要』No. 37, 2001, 91-100 頁参照
- (6)大串隆吉「『社会福祉国家の中の社会教育—ドイツ社会教育入門』解説」フランツ・ハンブルガー著、大串隆吉訳『社会福祉国家の中の社会教育—ドイツ社会教育入門』有信堂,2013,17 頁
- (7)宮坂広作『近代日本社会教育史の研究』法政大学出版局,1968 及び吉川弘「熊谷五郎」『社会教育』35 (3) ,1980,41-45 頁

- (8)教育思想史学会編『教育思想事典増補改訂版』,勁草書房,2017 等
- (9)眞壁博幹編『西洋教育史』慶應義塾出版会,2016,538 頁
- (10)瀧井一博『ドイツ国家学と明治国制—シュタイン国家学の軌跡』ミネルヴァ書房,1999
- (11)倉知典弘「教育令期における教育行政の展開と「職業教育」「社会教育」-『国家生理学』と『行政学教育篇』を中心に—『吉備国際大学研究紀要 人文・社会科学系』第 26 号,2016,63-75 参照
- (12)平松秋夫『明治時代における小学校教授法の研究』理想社,1975
- (13)橋本美保「大正新教育・再訪」橋本美保、田中智志編『大正新教育の思想 生命の躍動』東信堂,2015,10-11 頁
- (14)渡部政盛『日本教育学説の研究』大同館 1920,69 頁。「帰朝後間もなく精神病に罹り廃人となって死んだ」という記述がある。
- (15)熊谷五郎『社会的教育学』金港堂,1902 所収
- (16)「十九世紀に於ける哲學者の教育説」『児童研究』3(2),日本児童学会 1900
- (17)『近世教育学史』,哲学館,1898
- (18) 同上 p.80
- (19)「批評 教育學術界を評す」日本児童学会『児童研究』2(4),1899
- (20)「批評『教育學術界』を評す」哲学会編『哲学雑誌』14(154),有斐閣,1899
- (21)「教育〔学〕術界の詭〔弁〕」『児童研究』2(6),日本児童学会,1900
- (22)『キルマン氏教化学』,育成会,1900
- (23) 同上 194-195 頁
- (24)「批評 新刊寄贈書目新体欧州教育史要と将来の教育學」『児童研究』2(5),日本児童学会,1900
- (25)『教育学』,博文館,1901
- (26) 同上 11 頁
- (27) 熊谷五郎「社会教育と社会学科」『明義』第 2 卷第 1 号,1901,8 頁
- (28) 同上 9-10 頁
- (29) 熊谷五郎『社会的教育学』金港堂,1902。なお、この節の同著作からの引用は本文中に括弧で頁数を示す。なお、同書の目次は【資料 2】①に示す。
- (30)パウル・ベルゲマン著、稲垣末松解説『社会的教育学綱要』大日本図書、1905
- (31)熊谷五郎『最近大教育学』同文館,1903。なお、この節の同著作からの引用は本文中に括弧で頁数を示す
- (32)樋口勘次郎『国家社会主義新教育学』同文館,1904,1 頁
- (33)この記述の後に「ドイツ教育会」が設置した書籍閲覧所の利用実績などが触れられている。その対象はドイツにとどまらずイギリス、スイスなど多岐にわたる。
- (34)なお、これ以外にも諸外国の事例として「児童遊戯施設」「美しい庭」などが設置されている事例や「唱歌部、朗読部、体操部、速記部、英語部、仏語部」を持っている会が設立した事例などを紹介している(492-494 頁)。いずれにしても、図書館を複合的な施設としてとらえ、かつ他の活動と併せて利用されることを前提とした図書館像を熊谷は提示しているとみることができよう。
- (35)もっともこの学校へは最初の普通国民学校を除き義務制としてとらえられているわけではない(393 頁)。なお、この学校系統については熊谷が「ベルゲマン」の構想を日本に適合するよう修正したものである旨が述べられている(386 頁)。
- さらに、ここでは教授内容や授業時間数について具体的に示されている。例えば、補習学校は 1 週間の授業時間は学術科(倫理、社会学科、歴史及び地理、国語、理科、算術及び幾何)が 10 時間、唱歌 2 時間、体操 3 時間、工業図画(女子は家政及び手工)3 時間

とされている。これに加えて、教育学と女子には「教育の実地練習」が別枠で挙げられている。これは教授の前提として「養護」をあげる熊谷（というより、熊谷が摂取した社会的教育学）にとって将来「親」となりうる人物に「子育て」の作法を教えることが重要な課題であったことを反映している。

【資料1】熊谷五郎著作一覧（国立国会図書館所蔵分）

①翻訳書

パウル・ベルゲマン原著『社会的教育学』, 金港堂, 1902

デッテス原著『教授法』, 大日本図書, 1902

②編著書

1. 『近世教育学史』, 哲学館, 1898

2. 『キルマン氏教化学』, 育成会, 1900

3. 『教育学』, 博文館, 1901

4. 『近世教育学史』, 哲学館, 1901

5. 『弗蘭克林』, 博文館, 1902

6. 『最近大教育学』, 1903

③雑誌掲載論文等

1 「ベ子ケの學説」『教育壇』(18), 開発社, 1898

2 「ベ子ケの學説(承前)」『教育壇』(23), 開発社, 1898

3 「批評 教育學術界を評す」日本児童学会『児童研究』 2(4), 1899

4 「批評『教育學術界』を評す」哲学会編『哲学雑誌』14(154), 有斐閣, 1899

5 「教育の目的」哲学会編『哲学雑誌』15(161), 有斐閣, 1900

6 「前説の補充と加藤博士に對する答辯」哲学会編『哲学雑誌』15(166), 有斐閣, 1900

7 「批評 新刊寄贈書目新体欧州教育史要と將來の教育學」『児童研究』 2(5), 日本児童学会, 1900

8 「教育〔学〕 術界の詭〔弁〕」『児童研究』2(6), 日本児童学会, 1900

9 「十九世紀前半に於ける實際的教育學者の教育論」『児童研究』2(10), 日本児童学会, 1900

10 「十九世紀に於ける哲學者の教育説」『児童研究』3(2), 日本児童学会 1900

11 「社會教育と社會學科」『明義』2(1), 明義雜誌社, 1901

12 「ベルゲマン氏の教育の意義及可能（教育講習会に於て）」『仏教講話録. 明治34年仏教講話集』, 大日本仏教青年会, 1906

【資料2】『社会的教育学』及び『最近大教育学』目次

①『社会的教育学』目次

第一章 新世界觀の出現/第二章 新世界觀の科学的説明/第三章 新一般主義と旧一般主義との差異/第四章 個人主義の起原/第五章 歐洲古代及び中世の偏局的な一般主義/第六章 近世に於ける個人主義の傾向の出現/第七章 十八九世紀に於ける個人主義の成立/第八章 紛乱主義は個人主義の必然の結論にしてまた反動なり/第九章 集全精神實在の証明其一/第十章 集全精神實在の証明其二/第十一章 集全精神實在の証明其三/第十二章 個人意

志の実在/第十三章 輓近一般主義は進化主義なり/第十四章 精神生活進化の科学的説明/
第十五章 道徳の進化其一/第十六章 道徳の進化其二/第十七章 道徳進化の緩慢/第十八
章 集全体を目的とする新教育/第十九章 教育の二個の本務/第二十章 一般主義と個人
主義との教育史上の消長/第二十一章 個人的教育学と一般的教育学との教育の目的の差異
/第二十二章 教育の主要なる手段自然界と社会/第二十三章 情育/第二十四章 智育/第二
十五章 徳育と宗教教育/第二十六章 社会教育の要点/第二十七章 学校系統/第二十八章
意育

附録

一 倫理学説の概評 (ラント氏) /二 ハルトマン氏の宗教哲学論/三 精神物理学及び実験
心理学/四 海外留学生の派遣を増加すべし/五 教育者の精神/六 独国教育学の瓦解/七
ベーコンの教育学/八 儒教の性質を論ず/九 基督教論/一〇 知情意の平等的発を論じて
本邦教育の重点に及ぶ/一一 ベネケの学説/一二 日本教育の三大急務/一三 教育学術界
を評す/一四 「新体欧洲教育史要」と「将来の教育学」/一五 教育学術界の詭弁/一六 十
九世紀前半に於ける實際的教育学者の教育論/一七 教育の目的/一八 十九世紀の教育/一
九 前説の補充と加藤博士に対する答弁/二〇 社会教育と社会学科

②『最近大教育学』目次

第 1 編 教育学の基本概念: 第 1 章 教育の意義及可能/第 2 章 教育の限界/第 3 章 教
育の必要/第 4 章 教育の永続時期/第 5 章 教育の目的/第 6 章 一般的価値を有する
教育学の不可能/第 7 章 教育機能

第 2 編 教育学の社会学上の基礎: 第 1 章 個人主義の不完全、個人の生活の社会的制約
/第 2 章 社会的生活圏の成立および発達/第 3 章 社会生活の産物及び共同財産として
の開化/第 4 章 社会生活の機動力及び其目的/第 5 章 社会精神の構造、組織、機能

第 3 編 社会的教育学の理論一般: 第 1 章 家庭教育と公共教育/第 2 章 教育の主体即
ち担保者/第 3 章 教育の客体/第 4 章 養護及び臨機教訓/第 5 章 練習/第 6 章 遊
戯/第 7 章 訓練/第 8 章 公共教育制度/第 9 章 教授の形式的段階/第 10 章 教材の
選択及び配列

第 4 編 児童保護及び社会教育: (第 1) 児童保護: 第 1 章 児童の糊口の仕事の其の知力
上道徳上及び健康上に及ぼす危険/第 2 章 其他の社会の弊に伴ふ危険

(第 2) 社会教育: 第 1 章 知育 (第 1 項 公共の書籍閲覧所及び図書館/第 2 項 通俗
講談、講習会、国民高等学校)/第 2 章 美育 (寄席、展覧会)/第 3 章 徳育及び宗教教
育