

1920年代における赤井米吉の教育思想

—— 宗教的・神秘的、かつ社会改造的思想を中心に ——

李 舜 志

はじめに

本稿は、1920年代における赤井米吉の教育思想を、宗教的、神秘的かつ社会改造的思想に注目することによって明らかにすることを目的としている。本稿において取り上げる宗教的、神秘的な教育思想とは、教義を教えることや聖典を暗唱させることを意味するのではない。赤井は「私たちの知はどこまでとどるか、私たちの力はどれだけのことが出来るか」と教育者について問うた。その結果、教育者の「無能さ」とは、避けることのできないものだという結論に達した。しかし、赤井はその無能さに絶望するのではなく、無能である自己を知ることを理想的な教育の、理想的な社会の、実現する契機としたのである。このような、教育する者としての無能さを思い知りながら、それでも教育へと向かっていく赤井の情熱の根底にある原動力こそが、本稿で取り上げる宗教的、神秘的な教育思想なのである。それは同時に、教育を通した社会改造へと向かう原動力でもある。

赤井米吉についての先行研究は、ドルトン・プランについての研究で軽く触れられているものを除くと、第一に中野光によるものが挙げられるであろう。中野は、『教育改革者の群像』所収の「沢柳精神の継承者」という論考において、赤井の生い立ちから成城学校での教育者生活、小原国芳との友情と反目、ドルトン・プランとの出会い、明星学園の創設と経営に際しての苦悩、戦時下でのふるまい、戦争協力のかどで公職を追放された戦後の活動など、赤井の生涯を丹念に追っている¹⁾。また中野は『大正自由教育の研究』においても何度か赤井に触れているが、明星学園での教育における労働や自然の重視、郷土教育への傾倒、ファシズムへの順応をもたらした歴史観・世界観などが、赤井の著作や論考から引用された形で示されている²⁾。

次に、足立淳によるものが挙げられる。足立淳は

「成城小学校におけるドルトン・プラン受容をめぐる対立の構造」において、沢柳政太郎の自学論の内実の検討と、それを踏まえたうえで奥野庄太郎と赤井米吉の言説を比較分析することによって、両者の教育の目的観の対立を示している。足立はこの論考において、沢柳やその自学主義を継承する奥野らと対比するかたちで、赤井の（沢柳や奥野とは異なる）ドルトン・プラン解釈を明らかにしている³⁾。また、足立は「1920年代日本におけるドルトン・プランの批判的摂取—赤井米吉の宗教的教育思想に着目して」において、赤井の思想におけるキリスト教や西田哲学からの影響に着目し、「デモクラシーの精神に立脚し、教育改造の実際的プランを求める教育家である赤井米吉」という従来の理解の根底に、宗教家としての赤井米吉像を据えている⁴⁾。

本稿は、まず、赤井が成城小学校へ赴任する以前の、またドルトン・プランを受容する以前の思想を概観する。次にそのような思想背景をもつ赤井がどのようにドルトン・プランを受容したかを、仕事・自由・協同という三要件と、それらを総括する根本原理としての社会に焦点を当てて明らかにする。そして、以上のドルトン・プラン解釈がすでに宗教的、かつ社会改造的な役割を担うものとして捉えられていた証左を示すため、宗教的でなく、社会改造的でないという理由からなされた赤井によるパーカー批判を参照しつつ、その宗教的・神秘的かつ社会改造的な教育思想を取り出す。そして最後にまとめとして、宗教的・神秘的かつ社会改造的思想の持ち主であった赤井が、1920年代において、実際に教育に携わり、またドルトン・プランと出会い、どのような教育思想をつくりあげていったのかを示す。

1. 赤井の思想背景

赤井は幼少の頃から熱心なキリスト教徒であり、九歳の頃から村の日曜学校へ通って讃美歌を歌い、

聖書の言葉に耳を傾けたとされる。洗礼を受けたのは十五歳の時であった。また高等師範学校二年の時、同室の友人が急死したことによって、死の恐怖と信仰の揺らぎを感じたという。そして一晩中煩悶した挙句、夜明けごろに「はじめに神天地を創りたまへり」という聖書の一句を聴き、それによって一切の疑惑が氷解し、歓喜のあまり校庭の真ん中で膝まづき神への感謝と祈りを捧げた。以上からわかるように、思想だけでなく赤井の人格形成においてキリスト教が重要な役割を果たしたのである⁵⁾。

また赤井は1919年(大正8年)にバッカムの *Mysticism and Modern Life* を翻訳し『神秘主義と現代生活』として刊行している。その訳者序文において赤井は、宗教とは個人の改心から国家、社会の革命まであらゆる変革の原動力であるとし、「科学・芸術・哲学の極致であり、人生の最終目的」であると論じる。神秘主義とは、ここで言われている宗教の核子なのである。赤井にとって、現代青年教育の最も重大なる任務とは、「彼らの宗教的要求を、最も熾烈ならしむること」⁶⁾である。つまり、赤井にとって神秘主義とは「隠遁者流の瞑想」⁷⁾だけを意味するのではない。宗教の核子だとされた神秘主義とは、国家や社会の革命に力を与えるものであり、人生の最終目的なのである⁸⁾。

以上のように、赤井にとって宗教と、その核子である神秘主義とは、教育という営みに力を与え、国家や社会をよりよいものに変えていく原動力なのである。ここですでに、宗教あるいは神秘主義と、国家や社会の改造とが結びつけられていることが確認できる。

以上の赤井の思想は、1920(大正9年)年に発表した論考「教育的創造―師範教育の任務―」において本格的に語られる。そこで赤井は「子弟を教育することは子弟を創造することではなければならぬ」⁹⁾と述べている。創造とは、芸術家が作品を意のままに自由に創造することと同じ意味だとされる。そしてドイツの哲学者ニコライ・ハルトマンを参照し、教育家には第一に、人間創造に対する極めて力強い衝動または愛がなければならない、と主張する¹⁰⁾。衝動や愛こそが、教育家の内心の理想を生み出す原動力となるからである。

しかし赤井は教育が工業に墮落していると述べ、「彼等には創造衝動がない。彼等には理想がない。何で出来あがった子弟に理想があらう」¹¹⁾と喝破する。

赤井にとって教育という営みとは、ただ知識を伝達するだけでなく、内心の自己の理想を実現するものとして、創造的な営みなのである。赤井は教育的創造の真髓について、以下のように述べている。

教育家の内心の自己も理想も畢竟は大宇宙の根本なる力、即ち神でなければならぬ。従ってその作者は自らの作品にして然も作者自身も解き難い無限の意味があつて崇高偉大極まりなく、彼の芸術家が屢自らの作品の前に跪つく様に教育家も自らの教育せる子弟の前に跪びき体拝することがあるのである。この様にして『真理とは何ぞや』と言ふ哲学的認識の問題を科学者は科学的創造の世界に求め、芸術家は芸術的表現の世界に求める様に、教育家は教育的創造の世界に求めねばならぬのである。かくて教育家は神が今に至るまで働き給ふ様に、今も常に創造の道に進むのである。彼は実に神の共働者である、否神その者であるべきである¹²⁾

以上のように、赤井にとって教育家とは内心の自己や理想の実現に邁進し、創造的であらねばならないのである。そして自己も理想もすなわち神であるため、教育家は神と共に創造する。

このような教育的創造論に対して、沢柳は「子弟は如何なる意味に於ても教育者の作品ではない。又決して教育家の意のまゝに創造さるゝものではない」¹³⁾と批判する。これに応える形で、赤井は「再び教育的創造を論ず」という論考を発表する。そして沢柳による批判は、「意のままに自由に」についての解釈の相違から生じたものだとして推察する。赤井は、芸術を例に出して、自ら述べた「自由」を以下のように解説する。

蓋真に自由なるものは必然である、自由と必然とは別物ではない。無暗な空想に入るのは反って不自由である。私が『意のまゝに自由に』と云ふのはかゝる意味を借りてきたのである¹⁴⁾

以上のように、赤井にとって自由とは必然を意味する。よって、意のままに「子弟」を創造するとは、「(中略) 普遍の实在を特殊の個人に発現せしむるので、矢張必然の働に従ふ意味である」¹⁵⁾。先述したように、教育とは神と共に創造する作業であったため、

自由とはやはり必然の働き（神の働き）に従うことなのである。

次に赤井は、芸術上の作品の完成と教育上の「子弟」の完成とは異なるのではないか、という沢柳による指摘に対して反論する。

実に人は常に完全にして、常に不完全なものである。否人のみではない、万物皆然りである。何故か、思ふに一つは絶対の相であり、他は相對の相である。絶対の見地から見れば物皆独立自全のものである。然し相對的に見れば物皆他の手段準備たるを免れない。(彼の児童生活の独立自全性を高潮して、手段、準備たることを強く排斥せむとする一派の人々は深く思をこゝに致さねばならぬ。)されば小学教育を以て一先完成したものと見ることは差支はないが、それで中等教育は施しやうがないなどとは言はれまいと思ふ。そこへ行くと私はむしろ永久の未完成を高潮したいと思ふのである¹⁶⁾

つまり赤井は、人間に限らず作品も、相對の相から見ればすべて未完成である、と述べる。もちろん小学教育という限定された期間において「完成」したと言うことはできるが、それは中等教育という次の段階が必要ではないことを意味するのではない。このような捉え方において赤井は、芸術も教育も、永久の未完成であると主張する。

そして「芸術作品」と「子弟」とは、教育的活動の根本が、教育者（「子弟」ではなく）の人格の完成だという点において、同一視されると述べる¹⁷⁾。教育とは、通常教育を受ける人間の人格の完成が目的だとされる。が、赤井は教育する人間の人格の完成こそが、教育的活動の根本だとしている。このような主張は、当時の児童本位の教育に対する批判が含まれている。赤井は、「教育が次第に児童本位になって行くことは甚だ賀すべきことであるのは私も十分に之を認める」のであるが、子弟の自主性を尊重するあまり、教育者の怠惰や無責任を招いてしまうことを批判する¹⁸⁾。「子弟」が落第しようと、退学しようと、それは子弟の自主性を尊重した結果である、と教育家は居直ってしまう。

このような問題に対して赤井は、様々な理由が考えられるとしながらも、我と彼とを対立させる二元的な考えが、その第一の原因だと述べる¹⁹⁾。そのよう

な考えにおいては、彼、例えば「子弟」の落第や退学も他人事として捉えられてしまう。しかし赤井によると、他は我の一面であり、「子弟」は教育者の反面である。よって、「子弟」を教育することは自己を教育することとなるのである。

以上、本章で明らかになったことをまとめよう。『神秘主義と現代生活』の序文において赤井は、宗教とその核子である神秘主義を、教育と、それによる国家や社会の革命の原動力であるとする。次に赤井は「教育的創造について」という論文で、教育とは子弟を自由に創造することであると論じる。ここで自由とは、勝手気ままではなく必然の働きに、神の働きに従うことであった。そして創造とは、子弟が芸術作品と同様永遠に未完成であるため、終わりなき営みである。このような教育的創造は、子弟の創造であると同時に教育者の自己実現でもある。このような教育観は、我と彼を対立させる二元的な考えとそれに基づいた、児童本位を標榜する当時の教育における、教育者の無責任を克服するものとして提示されたのであった。子弟を教育するとは自己を教育することでもある。よって赤井は教育者中心の教育学を考えてみたい、と述べる。

本章でまとめたドルトン・プラン受容以前の赤井の思想は、次章から検討するように、より洗練され、体系化されていく。宗教・神秘主義と社会改造、(芸術的)創造と未完成とが、赤井の教育思想において枢要な地位を占めることとなる。

2. 赤井米吉にとっての自由・協同・仕事

第一次世界大戦後の欧米視察を終えて帰国した沢柳政太郎や長田新らによって紹介されたドルトン・プランは、すでに「特別研究」と呼ばれる自学法の開発を進めていた成城小学校の教育者たちに、自学法の発展に資する方法として大きな関心を寄せられた²⁰⁾。例えば、成城小学校における赤井の同僚であり、同校のドルトン・プラン受容に大きな役割を果たしたとされた奥野にとってドルトン・プランとは、国家間の生存競争に勝利しなければ幸福を得られない時代において、あくまで優秀な個性を伸ばすための方法であった。これは欧米諸国との国際競争に対応する手段として自学主義教育を構想していた沢柳政太郎と共通するところがある²¹⁾。このような自学に偏ったドルトン・プラン受容は、山下徳治によっ

て以下のように批判される。山下いわく、協同と言っても実際には「研究室の出入りは静かにせよ」「他生徒の研究の邪魔をするな」といった訓練となり、結局は「排他的な個人主義的傾向」さえ示したと述べ、その原因として「この生活の機能のないところで、生活の機能によってできた教育法を適用したところに無理があったのである」と述べる²²⁾。

以上のような個性化や自学に焦点を当てたドルトン・プラン理解と同様に、赤井も当初はドルトン・プランを自学の方法として捉えていた²³⁾。が、1924(大正13年)年にパーカーストが来日して以来、ドルトン・プランの原理とは「学校の社会化」であるとし、自学の方法とする従来の見解を否定した。赤井は自身のドルトン・プラン理解をまとめた『ドルトン案と我が国の教育』において、以下のように述べている。

ドルトン案が最初我が国へ伝えられた時私たちはこれを自由教育の方案として迎えた。(中略)今もそれとして研究し、批評している人は少なくない。(中略)しかし私の見るところによればこれは自由教育の方案と言われない。若し自由が第一の要件で、その他の要件がこれに従属したものであるならばさういってよいが、ドルトン案の他の要件、すなわち協同、仕事の二要件は決して従属的要件ではない。三者同格の要件である²⁴⁾

以上のように、赤井のドルトン・プラン理解は、当時の成城小学校においてなされていた理解とは異なっていた²⁵⁾。それだけでなく、そこには赤井独自の解釈がなされている(よって赤井は後にドルトン・プランの発案者であるパーカーストさえも批判するようになるのだが、それについては次章論じる)。それでは赤井のドルトン・プラン理解を、ドルトン・プランにおける「仕事」「自由」「協同」という三要件から見ていくことにしよう。

(1)「仕事」

まず「仕事」とは、「児童の学習事項を児童の生活目標としこれに向かって努力せしめようと云ふ」²⁶⁾と言われる。しかしこれを課されたものではなく児童自身の活動にするにはかなりの工夫が必要であり、「かのドルトン案の成敗はかかって細目編成の如

何にあると云はれる理由はここにあるのである」²⁷⁾。課された「仕事」にドルトン案の成敗がかかっているのは、「仕事」の内容よりも、「仕事」をなす人の自覚の問題だとされる。

或る理想主義の人々はこれを学習の労役化とか云って非常に嫌っている。然し仕事が労役となるかならぬかは、これをなす人の自覚の如何によって定まるので、小分けにして一つづ、片付けて行くから労役だと考へるのは余りに形式に囚はれた考へ方である。既に云へる如く仕事を自覚して着手せしめる以上は児童が主となり、仕事が従となるのであるから、かゝる心配は無用であらう²⁸⁾

また、自由教育を主張する人たちの、ドルトン・プランを不自由な教育だという論難²⁹⁾に対し、ソクラテスやキリストを引き合いに出し、「真の自由はそれが与えられた仕事であるとか、自ら好む「仕事」であるとか云ふことで決せられるのではない。これを我がものとして責任を感じ、自覚をもってやるかやらぬかにある」³⁰⁾反論する。つまり、赤井にとって、ドルトン・プランにおいて「仕事」が教育者によって与えられたか、児童が好むものか、といった区別は意味をなさない。責任を感じ、自覚をもって取り組むことができるか否か、といった点が重視される。そしてそれは上記した「真の自由」に関わるのである。

それでは赤井にとってドルトン・プランにおける「自由」とはどのようなものなのだろうか？

(2)「自由」

赤井にとって、「自由」とは放縦ではなく、与えられた人生の義務を果たすための手段であった³¹⁾。そのような「自由」において障壁となるものとして、赤井は時間割を挙げている。時間割は各児童間の差異を無視し、また興味を中斷させるものである。

第一要件の仕事によって児童に仕事を十分理解し、自覚を以て従事することを企てたが、第二要件のこの自由によっては児童に自己を知るの機会を興へることを目的とするのである。一斉的時間割制度の下では児童は終に自己を知る機会を得られない。それは凡ての児童を同一平面

に立たせて、同一に歩ませようとするのである。児童は常に他と同一ならむことをのみ念として自己の長所と短所を反省する機会が与えられない³²⁾。

以上からわかるように、赤井にとって「自由」とは自己を知る機会としてある。そして「然しかくの如き自由を興へると共に又こゝにこれに附随した道義的要求が現れて来る。それは責任である。時間を自由に用ひることを許された児童は当然責任をもつてこれをよく処理しなければならぬ」³³⁾とあるように、ここには「仕事」と同様責任が現れてくる。

(3)「協同」

しかし以上述べたような「自由」は児童を他者から遠ざけて、孤独にすることではない。赤井は現行のドルトン・プランの結果、児童の間で互いを排斥するような行動が見られることに嘆息をもらし、それならば家庭教育者につく方が得策である、と述べる。赤井は「協同の要素をとったらこの案の価値はおそらく悉く失われてしまうだろう」³⁴⁾と言うように、ドルトン・プランにおいて「協同」を重要な要素としてとらえていた。そして優秀な生徒がそうでない生徒を援助することを損失だと考え、優秀な者は他の者を顧慮せずにはずんずん進み行くことが望ましいと思っている人がいると述べ、以下のように反論する。

学校の社会化の主要件は又この協同にある。児童をして互いに協同して学習研究をなさしめること、互いに他人の問題に対して興味をもつこと、而して互いに相助け合ふこと、かくて児童は実験室内では互いに語り合ふことを十分に許されねばならぬ。教育者一人が教育者ではない。凡ての友は皆教育者である。上級生も同級生も然して時に下級生も教育者である。然してそれらは又皆向上の一路をたどる伴侶である。一人もあとに残るべきものではない³⁵⁾

赤井にとって「協同」とは、先述した山下の批判のように消極的な「協同」ではなく、お互いが助け合い、教え合うものなのである。そこに真の人格の発展があり、自我の完成がある³⁶⁾。

そしてこの「協同」においても、やはり責任感が

必要だと言われる。なぜなら「協同作業に於ては一人の失敗は全体の失敗になる」³⁷⁾からである。

(4)社会的＝倫理的

以上からわかるように、また赤井自身も述べるように、以上の三要件を貫く要求は「責任感」である³⁸⁾。よって、「実に社会的とは倫理的の意である。社会的生活の教育は道徳的訓練の教育である。さればドルトン案は学習の方法ではない。児童生活の方法である」³⁹⁾。つまり赤井にとってドルトン・プランは、知識や技術を習得する方法だけではなく、社会的生活、様々な人々と共に生活すること、理想の社会を実現する方法としてあった。そしてそのような理想の社会の実現のために、教育者が率先して仕事、自由、協同の三要件を満たしていなければならないとされる⁴⁰⁾。

これまで見てきた赤井のドルトン・プラン解釈をまとめるよう。ドルトン・プランにおける仕事、自由、協同の三要件は(1)我がものとして自覚し引き受ける仕事、(2)自己を知る自由、(3)お互いが教え合う協同として解釈されている。そしてこれらが実現される社会が、理想の社会であり、学校はそのような社会を目指すべきだとされる。

次章では、赤井のドルトン・プラン解釈がメリオリズムに基づけられていたことを、赤井によるパーカースト批判から明らかにする。

3. 赤井の思想 パーカーストとの決別

私 「貴女の宗教は何か。」

女史 「私は宗教はない。父さんはメソジスト派の信者、母さんは長老派の信者、お祖母さんは監督派の信者、私は誰につけばよいかわからぬ。」

私 「だが真の教育は宗教がなくては出来ぬと思うがどうか。」

女史 「教育の精神は伝統である。宗教とはいわれない。」

私 「いや宗教だ。貴女は宗教と宗派を混合していないか。」

以上のように、パーカーストが精神的でないことを知った赤井は⁴¹⁾、ドルトン・プラン自体にも次第に批判的になる。そして宗教的でない、とは赤井にとつ

て社会改造を志向しない、ということの意味していた。それでは赤井によるパーカースト、ドルトン・プラン批判を見ていこう。

赤井がパーカーストを批判する点として、子どもが取り組む「仕事」が挙げられる。赤井は野口援太郎の批判、ドルトン・プランは決まった教育課程を子どもに強要するといった批判に対し、パーカーストが現実の社会を模倣、例えば児童の作業と労働者の労作とを同一視すること、仕事を創造する契機が少ないことに苦言を呈している⁴²⁾。そして以下のように述べる。

仕事そのものも児童に創造せしめる方面をもっと濃厚にしなければ面白くない。学校の教育には社会への準備の職分もあるが、更に社会改造の職分もある。与えられた仕事を自由にやる方法も必要だろうが、それ以上に仕事を創造して行く方面はより必要であろうと思う⁴³⁾

つまり強要されるのではなく、児童自らが「仕事」を創造すること、それによって社会に適応するだけでなく社会を改造するような教育が可能となると赤井は考えていたのである。赤井にとって、仕事の創造と社会を改造することは結びついているのである。そして、教育とは社会への準備だけでなく、社会を改造する役割も担っている。よって、概ね好意的に捉えられていたドルトン・プランですら、社会改造的ではないため批判されなくてはならなかったのである。

また、赤井はドルトン・プランにおいて室内作業が多いことを批判している。できるだけ「緑の木陰や青い芝生の上で温かい陽の光を全身に浴び、清らかな空気を胸いっぱい呼吸しながらやるべきではないか」⁴⁴⁾と述べ、そもそも学校自体を郊外に建てることを提案する。そしてドルトン案が大学生の実験室における研究状態を模したことは、小学校教育においては致命的短所であると指摘する。

以上のような批判、すなわち仕事を創造する側面が少ない、社会改造的でない、室内作業が多いという批判は、赤井の宗教的・神秘的思想に基づいてなされたものだと言えるだろう。それでは赤井による以上の批判を参照しつつ、ドルトン・プランを独自に解釈し形成した赤井自らの教育思想を明らかにしたい。

(1) 世界が未完成であること

1926年（大正15年）に刊行した『体験の教育』において赤井は「世界はまだ完成しない」、また「一切のものは未完成である」と述べる。しかしそれはただちに素朴なニヒリズムを意味するものではなく、赤井は「凡ては完成への途をひたむきに進んでいる」「憧れる者は必ず成る」とも述べる⁴⁵⁾。赤井によると、未完成ながらも、美、偉大なもの、あるいは光によって人間は導かれるのであり、そのように導くことが、教育という営みなのである⁴⁶⁾。

以上のように、赤井にとって教育とは常に理想の実現への途上にある、社会改造的な営みなのである。これは終わりのなき営みである。なぜなら理想とは静態的なものではなく「変わりつつある理想と変わりつつある現実に対する深い洞察なくして、如何にして人間生活の教育が出来ようか」⁴⁷⁾とあるように、変わりゆく現実において捉えられた理想だからである。そして理想への邁進は、以下のように論じられている。

世界は神の表現である。その芸術である。日月星辰、森羅万象はその建築であり、絵画である。(中略)一切が美はしく、聖く、正しい。然もこの芸術は未だ完成されてゐない。実に『神は今に至るまで働き給ふ。』而して神はその共働者として人間を造り給ふた。さればこの世界の完成の為に働く人間の一切の行動は、神との共働である。それが人間の道德であり、宗教である⁴⁸⁾

つまり、世界とは神の表現であり、神は依然世界を創造し続けている。よって理想への邁進とはただ啓示を漫然と待つことなく、神の働きを知り、神との共働によって可能となるのである。そしてそれが道德であり、宗教なのである。このことから、赤井が教育において「働くこと」を重要視しており、かつそれは道德的、宗教的だとされることから、そこには赤井独自の解釈がなされていることがわかる。それでは室内作業が多い、仕事を創造する側面が少ないという批判から、赤井による労働論を検討しよう。赤井は、「万人労働の教育(1)」、「万人労働の教育(2)」において、神との関係において、労働を論じており、仕事を創造することの意義も労働論において詳細に論じているからである。

（２）神を知り、自己を知る労働

まず室内作業が多いという批判についてであるが、『体験の教育』において赤井は「更に教育は校舎、教室のみで行はるべきものではない」と述べ⁴⁹⁾、自然とは「凡ての美と真の大教師」であり、「最も善き教育場」とであると述べるように、自然の中での活動を重要視している⁵⁰⁾。しかし「自然の教育と自然科学の教育を混同してはならぬ」⁵¹⁾とするように、赤井は自然の中での教育をカリキュラムの一環として捉えているわけではない。

若この時代の幼児を十分に自然に親めるならば、彼等はこの間に真に神の力と光と摂理とを感じ、やがて蔽はれ、歪められ、造られた人事の中にも神の力と光と摂理が十分に行はれていることを明瞭に見る視力を取得するに到るであらう⁵²⁾

以上のように、赤井にとって自然とは、神を知る場としてある。そしてそれは敬虔な態度によって可能となるのである⁵³⁾。赤井は「謙遜とは真実なことである。高慢は虚偽である。自己欺瞞である。（中略）汝は自然に従ったときのみ汝の力を働かせ得たのではないか」と述べ、人間の非力さを強調する⁵⁴⁾。しかし自然の中での活動の意義は、子どもが自らの非力さを思い知ることだけではない。人間が自らの非力さを認めた時、神の表現、啓示を認識しう⁵⁵⁾。神の啓示や表現とは前節で述べたように、よい善い、より美しい、より偉大なもの、つまり未完成で不断に追求すべき理想のことであるから、赤井にとって自然とは向かうべき理想を知る場としてあったのである。よって室内作業の多いドルトン・プランは批判されるのである。

また、赤井は自然と同じように「労働」も神を知る契機とする。赤井は労働や実用という言葉の現代における意味が歪められているとし、以下のように述べている。

彼らは労働を以て物質生活の為であり、物質的活動をもってのみそれをなすのであると考えている。かくて労働と精神とを分裂せしめたのが現代生活の大破綻の因であった。そして現代の教育はこの破綻的思考へと立てられている⁵⁶⁾

以上のように、赤井にとって労働とは物質的生活の為だけでなく、また物質的活動のみを指すのでもなかった。なぜなら赤井にとって労働とは、最高段階において芸術となるような、それによって己の人生を觀照しうることを目的とする営みだからである⁵⁷⁾。「そして労働と精神とが一致した奉仕において、人々は真に自己を知り、神と自己との関係を知り、隣人との関係を知り、初めて自らの生命を獲得するのである」⁵⁸⁾とあるように、精神と分離していない労働において、自由と協同が実現するのである。それは、赤井にとって労働とは、宗教的な意味合いを持っていたこと、すなわち社会改造へと力を与えるものとして捉えられていたことを意味している。

以上論じたような赤井のパークースト批判は、相互に関連している。未完成である世界を完成せしめるのは神であり、人間は労働によって、その最高段階としての芸術によって、神の働きを知り、神と共に働くこと、すなわち神と共に創造することが可能となる。ここから、赤井の標榜する社会改造的な教育が、神と共に創造することを意味していたことが明らかになる。

芸術という創造的な営為と神の働きとの関連は、ドルトン・プラン受容以前から、第一章で確認したように1920年に発表された「教育的創造について」においても論じられていた。赤井は、以上論じた労働こそが「新しい時代の教育の方針」となると述べ、ナトルブが社会主義を理想社会主義あるいは社会理想主義と論じたことを深く考えねばならない、と論を結んでいる。紙幅の都合上、本稿では論じることができないが、1930年代以降の赤井の社会主義への接近は、以上の労働論から理解されなくてはならないだろう。

さて、以上の労働論において、赤井が「自己を知る」ことと「神を知る」ことを結びつけていることが確認できる。それらが結びついていることこそが、赤井にとって教育という営みへと教育者を向かわせしめる原動力なのである。

（３）「自己を知る」ことと祈りの心

赤井は、1925年（大正14年）に発表した「児童の為に祈る」という論考において、ペンシルバニアの初期植民地で教員を務めたクリストファー・ドックスの伝記の中のあるエピソードに着目する。

ドックスは毎夜児童を帰らせてから（彼の学校は夜学であった。）一人教室に居残って祈るのが常であった。児童の出席簿を前に開いて跪座して、児童に対して行った過失、怠慢の罪を神に謝し、更に児童一人一人の名を呼んで、彼等が行く末を神に祈った。1771年の秋の或夜、彼はいつもの時間に帰宅しなかったので、探しの者が行ってみると彼はいつもの様に教室に跪座したまま死んでいた。彼は児童のために祈りながらその美しい愛と奉仕の生涯を経たのである⁵⁹⁾

赤井はこのエピソードを気に入ったらしく、現代の教育に忘れられている、最も大切なものを示していると述べる⁶⁰⁾。

また、『体験の教育』の冒頭、「母の祈り」と題した節において、以下のように述べている。

母は嬰兒に対して善きことは凡てこれを行はうとしてゐる。その為には如何なる労苦も厭はない。然し母は自らのなすことが嬰兒において一切であるとは考へない。母はこの真に新たなる嬰兒の行末を思ふとき、その涯しなき前途に対して自らの全く無能であることを謙遜に認識してゐる。謙遜とは自らを卑くすることではない。真に自らを知ることである⁶¹⁾

ここでは、無能であることを認識することが謙遜であるとされ、それは真に自己を知ることであると述べられている。そして自らを知るとは単に自己を反省的に捉えることに終わるのではなく、児童と自らの上に働く聖なる力、すなわち神の導きを知ることでもある⁶²⁾。教育という営みにおいて児童と向かい合う際、あるいは児童の行く末を案じる時、教育者は自らの無能さに直面する。しかし赤井はそのような教育者の無能さを非難することはない。反対にそのような無能さを教育の本質的な契機として捉え、自らの無能さを知り、自らを超える力に対し祈る、そのような教育者こそを理想としたのである。「教育、教授の一切を通じて働く教育精神とはつひにこの祈りの精神でなければならぬ」⁶³⁾。あるいは「親心なき教授、祈りなき教育は行き詰るのが当然である」と赤井は述べている⁶⁴⁾。

以上引用した文章からわかるように、赤井にとっ

て「自己を知る」とは自らの限界を知ることであり、その果てに神を見ることである。

併し私たちが自己を厳正に批判するならば、思ひの限りをつくして行ったならば、自己の力の如何に小さきかをいかに知り、又未開人の如く神を呼ばざるを得ぬと思ふ。それは決して迷いではない。如何に否定せんとしても否定しえぬ神秘の事実に逢着したのである。それは決して卑教ではない。真に自己の姿を見つめる、最も大胆にして、真真正直な心である⁶⁵⁾

そしてこのような祈りの心があらゆる活動の底流をなしており、忘我の境地にある児童との活動においてもこの精神（祈り、自己の限界、神）があらねばならない、と赤井は述べる。しかし以上のような形で「自己を知る」ことは、何も教師や母などの教育者に限定されるものではない。先に述べたように、赤井にとって教育者とは児童生徒に先だって理想を描き、その実現に邁進していかなければならない存在であった。「自己を知る」ことも、教師がまず率先し、それによって児童生徒を感化しなければならないのである。教育者が詰め込みや強要ではなく、自らの内なる姿を児童に示すとき、「児童は今や自らの言語と理知をもって、教育者のそれを自らの内に翻訳するであらう」⁶⁶⁾。祈りの精神は、児童に受け継がれていくのである。

まとめと今後の課題

本稿で明らかになったことをまとめよう。赤井は宗教やその核子である神秘主義こそが、教育や社会改造に力を与えるものとした。その力は、芸術的な創造としての教育において、教育者が自己の根底にある神の働きを知ることによって、与えられる。神は常に世界を創造しており、そこで神と共に働くことこそが、赤井にとっての教育の本質なのであった。そこでは生徒も世界も未完成だとされる。

このような教育観は、ドルトン・プラン受容に引き継がれていく。赤井において仕事とは、ただ他人を蹴落とし自分が優位に立つものでもなく、また押し付けられたものでもなく、自覚して引き受けるものであった。それが可能となるためには自己を知るための自由が必要とされる。それによって、協同が

達成されている社会の実現へと導かれる。しかし仕事→自由→協同と図式的に成り立っているわけではなく、それらはあくまで相互連関であり、循環的にある。そして、赤井は教育者自身が三要件を満たしていなければならないこと、あるいは常にそれらが満たされるような理想を抱いていなければならないことを強調する。教育者が児童を感化することによって、仕事、自由、協同を「教育」することができるのである。

以上のドルトン・プラン受容は、実社会に順応させることだけを目的としているのではない。また具体的な作業の知識や工程を学ぶことを目的としているのでもない。それは自己を知るための契機であり、理想の社会への不断の邁進そのものである。他者との協働の仕事を通して、理想の社会を実現するためには自分はどういう存在であるのか、いかに生きるべきかを知ること、このような思想が根底に据えられていたために、赤井はドルトン・プランを肯定し、自らの教育思想に受容したのである。

しかし、赤井は社会順応的であり、仕事を創造する側面が少なく、室内作業が多いとして、ドルトン・プランを批判する。なぜなら赤井にとって、教育とは国家や社会を改造するものであった。改造とはここでは、未完成である世界を創造し続ける神と共に働くことを指す。そのような労働の最高段階として、赤井は芸術という創造的な営みを挙げる。そのような創造的な労働において、また自然という教場の中で、神の意志や働きを人は知ることができるのである。そして、決して完成しえない創造という労働を引き受け、教育へと向かう者の心を赤井は「祈りの心」と名付ける。自己の小ささと無能さ、それと同時に神という自己を遥かに超えた力をそれぞれ知ること、すなわち祈りの心が、常に未完成である教育の根底に流れていなければならない、と赤井は述べる。

今後の課題として、以上本稿が論じた赤井の思想を足がかりに、いまだ研究のなされていない1930年代以降の赤井米吉の思想について明らかにすることが挙げられるだろう。もちろん、赤井が全体主義的な思想の持ち主であり、それゆえ当時の総力戦体制を容認し、大東亜共栄圏イデオロギーと癒着していたことは疑いようがない⁶⁷⁾。が、当時の教育政策を批判し、また言論の自由や教員の自由の確保を訴えていたこともまた事実である。赤井米吉は結局、ファ

シズムに迎合的であり国家主義的であった、と結論付ける前に、赤井独特の思想とその展開を詳細に見ていく必要があるだろう。

註

- 1) 中野光『教育改革者の群像』国土社、1976年。
- 2) 中野光『大正自由教育の研究』黎明書房、1998年。
- 3) 足立淳「成城小学校におけるドルトン・プラン受容をめぐる対立の構造」『日本教育方法学紀要』第35号、105－115頁。
- 4) 足立淳「1920年代におけるドルトン・プランの摂取：赤井米吉の宗教的教育思想に着目して」『教育学研究』第78巻、2011年、251－262頁。足立自身が指摘しているように、ドルトン・プランを受容する以前から赤井は宗教的・神秘的思想をもっており、パーカーストが宗教的でないことに失望した。それならばドルトン・プランも、宗教的・神秘的に、かつ社会改造に資するようなものとして捉えられていたはずであるが、先に挙げた『成城小学校におけるドルトン・プラン受容をめぐる対立の構造』同様、その点が看過されている。足立自身が示した、沢柳・奥野と対立する教育思想を持つ赤井と、宗教的・神秘的で社会改造的な思想を持つ赤井は、依然として乖離したままである。
- 5) 大日本学術協会編『現代教育学大系』第五巻、モナス、1927年、215－218頁。
- 6) ジョン・ライト・バックサム著、赤井米吉訳『神秘主義と現代生活』磯辺甲陽堂、1919年、4頁。
- 7) 同上。
- 8) 以上のように、赤井が『神秘主義と現代生活』を翻訳した背景には、「発展」や「活動」が喧しく叫ばれていた当時、「発展」や「活動」の意味を明確にする、という意図があった。また、ここで述べられている国家や社会の改造とは、後の章で検討するように、赤井の定義する「創造」的な労働によって可能となる。従来、大正新教育において「創造」という言葉は、国家の産業基盤確立のために提唱されたものであり、人間的成長や全面的発達を保証するような「創造」の本来的意義は顧みられなかった、と指摘されてきた。が、赤井における創造概念は、国家の産業基盤確立のために導入された概念ではない。また、1941年に発行された『新世界観と教育』において赤井は、創造力の発展に対する無理解を理由に、当時の全体主義的な教育政策を批判している。以上のような赤井における「創造」概念の独自性は、生徒や社

- 会、世界が未完成であることと結び付けられており、その根本には赤井における宗教的・神秘的かつ社会改造的思想がある。
- 9) 赤井米吉著「教育的創造—師範教育の任務—」『教育問題研究』第4号、1920年、21頁。
- 10) 同上論文、22頁。
- 11) 同上論文、24頁。
- 12) 同上論文、25頁。
- 13) 沢柳政太郎著「教育的創造について」『教育問題研究』第6号、1920年、33頁。
- 14) 赤井米吉著「再び教育的創造を論ず」『教育問題研究』第8号、1920年、68頁。
- 15) 同上論文、69頁。
- 16) 同上。
- 17) 同上論文、70頁。
- 18) 同上論文、71頁。
- 19) 同上。
- 20) このあたりの経緯は北村和夫『大正期成城小学校における学校改造の理念と実践』成城学園沢柳研究会、1977年、また前掲論文足立「成城小学校におけるドルトン・プラン受容をめぐる対立の構造」参照。
- 21) 前掲論文足立「成城小学校におけるドルトン・プラン受容をめぐる対立の構造」参照。
- 22) 山下徳治「明日の学校」『世界教育学選集』第76巻、明治図書、1976年、101頁。
- 23) 紙幅の都合上、この点について詳述することはできない。詳しくは前掲論文足立「成城小学校におけるドルトン・プラン受容をめぐる対立の構造」参照。
- 24) 赤井米吉『ドルトン案と我国の教育』、集成社、1924年、57頁。
- 25) 詳しくは前掲論文足立「成城小学校におけるドルトン・プラン受容をめぐる対立の構造」参照。
- 26) 前掲書赤井『ドルトン案と我国の教育』68頁。
- 27) 同上。
- 28) 同上書、69—70頁。
- 29) 同上書、70頁。
- 30) 同上書、71—72頁。
- 31) 同上。
- 32) 同上書、83頁。
- 33) 同上。
- 34) 同上書、89頁。
- 35) 同上。
- 36) 同上書、90頁。
- 37) 同上書、91頁。
- 38) 赤井は「責任」および「責任感」についてここで具体的に論じてはいないが、責任感に貫かれているがゆえに倫理、道徳、社会を可能にすると書かれてあることから、ここで責任をあるべき協同を可能にするもの、として定義しておく。
- 39) 同上。
- 40) 同上書、92頁。
- 41) ヘレン・パーカースト著、赤井米吉訳『ドルトン・プランの教育』明治図書出版、1974年、200頁。また、ここで赤井は「想像していたほど精神的ではなかった」ためにパーカーストに失望したと述べている。しかし、同時に「現実社会を範にしようとする」ことにも失望しているため、ここで「精神的」とは、すなわち宗教的、神秘的であることを指すと判断した。
- 42) 同上書、195—196頁。
- 43) 同上書、197頁。
- 44) 赤井米吉『ドルトン案と我国の教育』集成社、1924年、201頁。
- 45) 赤井米吉『体験の教育』集成社、1926年、157頁。
- 46) 同上。
- 47) 赤井米吉「万人労働の教育（1）」『教育論叢』第3号、1925年、63頁。
- 48) 前掲書赤井『体験の教育』150頁。
- 49) 同上書、92頁。
- 50) 同上書、41頁。
- 51) 同上書、110頁。
- 52) 同上書、39頁。
- 53) 同上書、44頁。
- 54) 同上書、42頁。
- 55) 同上書、44—45頁。
- 56) 同上書、157頁。
- 57) 赤井米吉「万人労働の教育（2）」『教育論叢』第4号、1925年、23頁。
- 58) 同上論文、24頁。
- 59) 赤井米吉「児童の為に祈る」『教育問題研究』第63号、1925年、94頁。
- 60) 同上。
- 61) 前掲書赤井『体験の教育』15—16頁。
- 62) 同上書、17頁。
- 63) 同上書、17頁。
- 64) 前掲論文赤井「児童の為に祈る」98頁。
- 65) 同上論文、95頁。
- 66) 前掲書赤井『体験の教育』14頁。
- 67) 前掲書中野『大正自由教育の研究』262頁。