

「通俗教育」の登場と展開

—乗杉嘉壽の社会教育観を焦点として—

板橋政裕

はじめに

文部省（現 文部科学省）の管掌事項として、「通俗教育」という言葉が初めて明示されたのは、1885（明治18）年の「学務二局処務概則中改正」においてであるが、翌1886（明治19）年の「各省官制」も引き続きこれを踏襲し、以後、1921（大正10）年の「文部省官制中改正」によって、通俗教育が「社会教育」と称されるようになるまで官制の中に置かれた¹。このような歴史的背景をもつ社会教育という概念は、日本独自のものであり、欧米でいうところの「成人教育」と共通する面をもちながらも、まったく同一のものとして取り扱われてはいなかった。もちろん、成人にたいする教育を意味する場合が多かったが、時には「社会的形成」、「教化」、「社会政策」等を意味することがあったためである²。さらに、社会教育という言葉自体は、1890年代から民間においては使用されており、ある時は通俗教育の同義語として、またある時は通俗教育をも内包する広義の概念としても用いられていたという事情もあり、社会教育という概念はいつしか不明確なものになっていたのが実情であった³。

本稿では、明治末期から大正期にかけて行政官として、社会教育の制度的な近代化に従事した乗杉嘉壽（1878-1947）の社会教育論、とりわけ未成年者にたいする就学機會の保障という観点に着目して、彼の論説を通して考察していきたい。乗杉における社会教育論の特質をあらためてふりかえることによって、様々な社会矛盾に直面している現代の教育について論及する上での一助にしたいと考えるからである。なお、上述したように、通俗教育と社会教育という言葉は、多様な概念として用いられているため、本稿においては文脈上適宜使い分けていくことを、あらかじめことわっておきたい。

1. 通俗教育登場の歴史的背景

既述のように、1885（明治18）年、文部省事務章程中の学務局第三課において、「通俗教育ニ係ル事」を分掌するべきことが定められた。当時の通俗教育における最も主要な課題は、親権者及び成年者に教育の重要性について認識させることによって、未成年者の学校教育への就学を促すことであった⁴。なお、当該時期において「通俗」という言葉は、福沢諭吉による通俗民権論や通俗国権論に代表されるように、学問的に高度な知識内容を民衆が理解できるように十分に咀嚼されたものという意味合いがあり、啓蒙的な見地からしばしば用いられた言葉であると言われている⁵。

周知のとおり、翌1886（明治19）年には文部大臣森有礼が「帝国学校令」、「中学校令」、

「師範学校令」,「小学校令」などを次々に公布したことによって、日本における近代的な学校教育制度の基礎が確立されることとなった。このような趨勢の中で学校教育, とくに義務教育を補完すべきものとして通俗教育は登場したのである。なぜならば、就学率が低迷するなか、その向上を期するためには親権者に教育とは何か、学校とは何かということを理解させることが急務とされていたからである⁶。当時、すでに多くの教育会が結成されていたとみられており、それらの教育会に所属する教師たちを中心として、就学を奨励するための有力な手段として、親権者を対象とする通俗教育が実施されていた。通俗教育懇話会という名称が最も一般的であったとされているが、その他通俗教育会・通俗教育衛生談話会・幻燈会など地域によって様々な名称が用いられており、その実施方法や内容等についても多少の差異はあったとみられている。しかしながら、いずれの会においても就学の奨励を目的として開催されていたことについては共通していたという⁷。

2. 通俗教育調査委員会設立の経緯

前項でみてきたように、日本の行政において、「通俗教育」という言葉が用いられるようになったのは、1885(明治18)年に太政官制度が廃止され、内閣制度が発足する際に示された官制においてであった。官制の第10条、学務局の処務については、「師範学校小学校及通俗教育ニ関スル事務ヲ司ル」という文言が見受けられる。続く1887(明治20)年の官制改正時においては、普通学務局の規定の中に通俗教育が図書館や博物館と並列されており、このことから通常の学校教育とは異なった社会教育として位置付けられていたことが推察されるという⁸。しかしながら、1890(明治23)年に「教育ニ関スル勅語」が發布され、国民の思想統一の規範とされてゆくのに従い、以後、通俗教育に関連する施策は日本の歴史上、しばらくの間登場することはなかった⁹。

このような状況のなか、1911(明治44)年に至って、通俗教育が再び脚光を浴びる契機となったのが、日露戦争後の民衆に対する思想的、経済的な善導という課題と前年に発覚した大逆事件(1910(明治43)年)の対策があげられる。まず第一に、日露戦争の勝利は、民衆にたいして世界の大国を打ち破ったという自負と、列強国に加わろうという高揚感をもたらすものであったが他方においては、この戦争は民衆の生活に深刻な影響を及ぼすものであった。すなわち、増税や多額の国債発行、さらに外債への依存によって、多くの民衆の生活は非常に困窮していたのである。そのため、賠償金なしの講和に民衆の不満は爆発し、社会主義思想の拡大や民衆暴動として露呈していくこととなった。以上のような社会状況を懸念した政府は、1906(明治39)年、文部大臣牧野伸顕によって、訓令「学生生徒風紀振興元氣振興」を発して、いわゆる不良図書禁圧と社会主義思想の浸透を防止することを表明し、さらに同年3月には「通俗教育の拡張に関する通牒」を発するに至った。このことにより、通俗教育は通俗教育懇話会という形式で具体的に実施されることになっていったのである¹⁰。

次に、大逆事件を契機とした通俗教育の導入については、1908(明治41)年から文部大臣に就任した小松原英太郎が大きく関係している。小松原は、就任当初から通俗教育の普及に多大な関心を払っており、教師が学校教育の枠をこえて地域の青年に働きかけることの必要性や、学校という場においてのみ教育が行われるという見解は間違いであるとの

観点から、通俗教育の発展が急務であることを論じている。実業教育や生活上必要な知識の獲得をも包摂していた小松原の通俗教育であるが、その関心は、次第に「青年の風紀維持」という徳育的な面に向けられていくことになる。そして、大逆事件の発生によって、通俗教育においては徳性の涵養を重視するという傾向をますます強めていったのである¹¹。

小松原は、大逆事件後に「刻下の急務」として次の三項を内閣に提出したと述懐している。「第一、速に小学校教員中の無資格者を廃止し、代ふるに完全なる資格を有する者を以てし、且師範教育に改善をへて良教員を養成すると同時に小学校教員優遇の途を開くこと 第二、実業補習教育及び低度の職業教育を奨励し普及せしむること 第三、社会教育を奨励し之が興隆を図ること」『小松原英太郎君事略』（1924（大正13年））¹²

彼によれば、上記の三項のうち、第一及び第二項は社会主義思想の防止を図るものであると言う。このことによって、教員における思想的な統制と、適当な職が得られないために不平不満を抱く者が増加することを防ごうと考えていたのである。また、第三項については、文学における自然主義の流行や社会主義思想の浸透に対する策として、「善良にして風教に益ある」読み物を奨励し、「劇場寄席の興業活動写真等」を健全なものとするを目的としていたのであった¹³。そのため、小松原が想定していた通俗教育調査委員会は、大逆事件を契機とする国民思想の健全化のための社会教育の奨励を目的に組織されていたのであって、かつて小松原自身が論じていたような、実業教育や日常生活を送る上での有用な知識の普及という事柄は、この時点においては、もはや考慮に入れられていなかったとされている¹⁴。結果として、1911（明治44）年には「通俗教育調査委員会」、「文芸委員会」が設置され、文部省は両委員会によって民衆にたいする思想対策に積極的に取り組み始めるようになっていった。この両委員会の設置以後、文部省は同年中に「通俗教育施設奨励のための教育資金使用に関する通牒」、「高等師範学校長に対する通俗教育施設に関する通牒」、「通俗教育のための学校開放に関する通牒」、「通俗図書館審査規程」、「幻燈映画活動写真『フィルム』審査規程」、そして「図書館書籍標準目録」の刊行など、次々に通俗教育に関する行政的措置を講じていくようになるのである¹⁵。

かくして、小松原の意向により通俗教育調査委員会が文部省に設置され、通俗教育に関する取り組みが講じられるようになった。それでは、同委員会の内実はいかなるものであったのか。次にみていくこととしたい。

3. 通俗教育調査委員会の内実

通俗教育調査委員会を設立する際の構想では、ドイツの「通俗教育拡張会」などが模範とされ、通俗図書、幻燈・活動写真、通俗講演に関する三部会を設けて事業の調査、施策の検討に当たるといったものであった¹⁶。

同委員会は、委員長岡田良平（文部次官）、幹事田所美治（文部省普通学務局長）のもと、手島精一（東京高等工業学校長）、新渡戸稲造（第一高等学校長）、正木直彦（美術学校長）、湯原元一（音楽学校長）、小泉又一、山崎直方（高等師範教授）、田中館愛橘（理科大学教授）、横井時敬（農科大学教授）、浜野虎吉（東京府学務課長）、重田定一（文部省官吏）、井上友一（内務省神社局長）、千頭清臣、桑田熊蔵（貴族院議員）、三土忠造、荒川五郎（衆議院議員）、湯本武比古（帝国教育会主事）、巖谷季雄、坪谷善四郎（博文館記者）、原田

豊次郎（中央記者）、小山完吾（時事記者）、高木信威（やまと記者）、上島長久（報知記者）、草野門平（国民記者）、相島勘次郎（日々記者）、笹川潔（読売記者）、杉村広太郎（朝日記者）という顔ぶれで構成された。ここで着目したいのが、委員26名のうち10名が新聞記者であることである。新聞記者が委員に多数選出されたということは、通俗教育調査委員会が行おうとしている事業と新聞界の深い関係性を象徴するものであり、当時、新聞が果たしていた世論の指導者、形成者としての役割に期待し、かつ通俗教育が民衆の思想的動向に規制を与えることを主たる目的としていたことを物語っている¹⁷。

以後、同委員会の策定した方針に従って、通俗教育施策が推進されていくこととなる。この施策の要点は、地方教育会を主要な機関とし、通俗講演・幻燈・活動写真・通俗図書・学校の展示会などの方法による社会活動であった。既述したように、小松原の意図は、これらを通じた国民思想の健全化にあったが、一方では通俗教育の主旨は、その言葉の発生当初に目されていたような、学問的成果の通俗平易な方法による普及活動にあるとする意見も根強かった¹⁸。結局、通俗教育調査会は、委員の任期3年を待たずに、1913（大正2）年に廃止されることとなるのであるが、いずれにせよ、すでに文部省の所管事項の中に通俗教育が設けられながらも、実際に行政施策として本格的な取り組みがなされたのは、小松原が文部大臣に在任していた当該時期においてのみであった。以上、日本における通俗教育、社会教育を巡る歴史の変遷を追ってきたが、次項からは行政官としての実務や欧米への視察・留学経験を通して形成された、乗杉嘉壽の社会教育観について、考察を進めていくことにしたい。

4. 乗杉嘉壽の略歴

乗杉嘉壽は1878（明治11）年、富山県砺波郡（現 砺波市）の僧侶乗杉嘉貞の次男として生まれた。石川県第一尋常中学を卒業後、石川県立金沢第一中学校、旧制第四高等学校を経て東京帝国大学文科大学哲学科に入学し、実践哲学を研究した。卒業後は大学院に入学するものの、実際に在籍したのは2ヶ月ほどで、その後、文部省に1904（明治37）年に入省することとなる。¹⁹入省後の乗杉は、普通学務局への配属を契機として、以後、1924（大正13）年に松江高等学校長に任命されるまでのおよそ20年間にわたって通俗教育（社会教育）の発展に寄与した。乗杉の使命は、日本の社会教育行政の近代的な形成を図るための国家的な施策を立案し推進することであり、その仕事は、日露戦争後の最初の青年団に関する通牒（1905（明治38）年）の起草に始まり、第五高等学校や満州（現 大連）への出向を経て、1913（大正2）年に帰国し、文部省督学官となって以来、本格的なものになっていった。なかでも、1915（大正4）年に「時局に関する教育資料調査委員」となり、事実上の責任者となったことは、同委員会が明らかに第一次大戦後の教育改革について審議答申した内閣の教育諮問機関である臨時教育会議（1916-19（大正5-7）年）を前提とするものであったため、乗杉の社会教育観の形成に大きな意味をもったとされている²⁰。なお、1916（大正5）年と翌1917（大正6）年には、貴族院の要請により同院で「第一次世界大戦後の教育のあり方」について報告する機会を得ることになり、その報告内容が高く評価されたことによって、1917年から1918（大正6-7）年にかけて、欧米で調査研究する機会を得たことにより、社会教育に関する見識を深めていくこととなった²¹。視察中の乗

杉は、特にアメリカにおける教育活動に注目している。滞在中にはJ. デューイとの交流や学校教育を直接見聞するといった経験を通して、教育についての認識を新たにしている。以後、乗杉は日本の学校教育や社会教育の現状に関する批判を展開していくことになる²²。

5. 乗杉嘉壽の社会教育観

ここでは、乗杉が社会教育をどのようなものとして認識していたのかを明らかにしたい。彼は、教育という言葉について、日本人の考え方には昔から三つの大きな過ちがあったと指摘している。その内容としては、まず第一に教育の対象を年少者に限定してしまい成年者を対象としていなかったこと。次に教育が場所や方法、固定的な人間関係のもとで行われるべきであると考えていたこと。そして、何よりも教育という営為を、社会生活を送る上での諸能力を身に付けるのではなく、単に立身出世の手段であると考えてきたことであると論じているのである²³。

このような観点から乗杉は、「社会教育概論」の冒頭において、「社会教育とは個人をして社会の成員たるに適應する資質能力を得せしむる教化作業である」²⁴と定義している。なお、日本において社会教育と学校教育との対比に着目することによって、両者の関係性について検討することを始めて提案したのは、乗杉であるとされている²⁵。前掲論文「社会教育概論」²⁶においては、既に欧米において社会的要請に対応するために、学校教育の運営形態が複雑化多様化していることに言及した上で²⁷、学校教育について「厳密なる意味の学校教育に於ては、其の対象となるものは大体一定の児童生徒であり、又其の教科課程も大凡一定せられたもので、加之此の教育を授くる人は教師である」と論じている²⁸。

その上で社会教育については、「其の対象となるものは殆く社会であつて今少しく詳しくいへば、社会を作れる諸有階級及種類の人々、家庭、又各種の団体等であつて、此の点に於て学校教育に比べて、其の範囲が至って広汎であつて、且学校教育では、教育の衝に当るものは、教員であるけれども、社会教育では、教員でも、宗教家でも、乃至芸術家でも、如何なる種類の人でも、苟も社会の教化に当り得る一切の人が、其の任に当たるべき」と主張している²⁹。また、学校教育の目的については、「其の教育を受けるものの将来に於ける實際生活の準備」として行うことと定義していることにたいして、社会教育に関しては、「社会の成員たる各人又は団体の實際生活その物に就て、之を改良し指導し、以て社会其物を全体に向上し進歩せしむること」を主たる目的であるとの認識を有していたのである³⁰。

さらにここでは、社会教育は、学校教育にたいして二様の意義を生じて来るものであるとしている。まず第一は、学校教育の延長または補充することであり、第二には学校教育にたいして「特別の刺激を与え且新味を加へ」ることによって、その内容や教育方法を向上させることにあると論じている³¹。この点に関しては、家庭教育にたいしても同様であり、「家庭教育に対して之を延長し補充すると共に、家庭教育其の物の改善上進を図る点に於て二様の意義を有つておるものといはねばならぬ。³²」と述べている。つまり、このことは社会教育の成否によって、学校や家庭における教育を左右するものことを意味しており、乗杉における社会教育は教育を補完するという意味合いにおいて、学校教育、家庭教育に比べてより重要なものであるとの認識に至るのである³³。また、1922（大正11）

年に執筆された論文「学校教育の過信を難ず」においては、社会教育を「家庭の教育を補充し、且つ延長し、又学校教育を補充し、延長し社会をして一つの大きな学校となさしむるものである。」というように、「社会の学校化」を実現させるために欠かすことの出来ない要素であると定義した。さらに、他方においては、人々が学校教育の効果を過信している点を指摘するとともに、学校のみが教育の全責任を負うものではないとして、「教育を只学校教育とのみ考へて居る時代は最早過ぎ去り、次にこの誤謬を破つて、学校以外の教育施設を行ふ必要を切実に感ずる時代は迫つてきた³⁴」と自身の見解を述べている。また「社会教育と家庭教育」(1922(大正11)年)という論文においては、「今までの教育といふもの、籠城主義なのを世の中に開放して、益益この共同社会の生活を向上発展させよう、特にその方面に向かつて別段の努力をなさうといふのをいふのでありまして、又他の方面からこれを見れば、家庭教育の拡張、学校教育の仕上げとも見られるのであります。³⁵」というように、教育活動を行なうにあたっては、学校外との連携・協力体制を構築することが必要であるとの観点を有していたのであった。

乗杉における社会教育論は、既存の教育内容、方法にたいする外部からの批判という観点からも論じられている。1922(大正11)年の論文、「学校教育に対する批判としての社会教育」では、社会教育の役割として、広義の意味合いにおける教育という観点から学校教育を批判し、その短所や欠点を見極めることによって改善策を講じるということも含まれるのだと論及している。学校教育の欠点は上述したような「知識の籠城主義」であって、そこで与えられる知識が社会生活を送る上でどのような価値を持つのかどうか顧慮されていないこと。次にその内容が知識偏重になってしまっていること。また、学習意欲があったとしても、経済的な事情により高等教育への門戸が閉じられてしまうことがあるというように、就学を支援する体制が十分でないこと。そして、計画的な教育機関であるがゆえに、学習者個々人の状況に配慮した上で教育内容に弾力性をもたせるというようなことができないのだと指摘している³⁶。

それでは、教育の内容や方法についてはどのような考えを有していたのであろうか。乗杉は自身の教育観について、デューイの教育思想を論拠として以下のように述べている。「『教育は過程の総和なり』と云う様に児童生徒の一生を通じての生活の過程を最も順序よく、能率ある様に生活せしむることである、それが精神の発達であろうが身体の健康の増進であろうが乃至彼等の行動云々の慣習であろうが、それは全生活の過程を最も順当に運ばせて、各其の進行する所に向はせる丈の事である。』。(『学習と教育』(1920(大正9)年))³⁷

さらに、彼は日本人の欠点として、「コーポレーション 共同の精神と云ふことが甚だ欠けて居る。」といった気質について指摘した上で、既に論述したように、社会教育の目標は知識偏重となってしまうように配慮しつつ、「我国運の進展、社会の進歩と云ふ未来の問題に頭を向け手を染めるといふことに依て、始めて教育の本義を充し得るものである」という見解を示していたのであった(『欧米の教育的努力と日本』1921(大正10年))³⁸。また、1911(大正10)年に執筆された論文「欧米思潮と我が国の現状」においては、教育行政が他の行政にたいして従属的な地位にあり軽視されていることや、教育費の公的支出が少ない点、また、教育方法が形式的注入主義に陥ってしまっていることなどについ

て批判的見解を示しており、彼が現代に通じる課題に直面していたことがうかがえるのである³⁹。

6. 救済事業としての社会教育

明治から大正にかけて、日本の救済事業は、慈善事業から感化救済事業を経て社会事業へと展開した。それは単なる用語の変更だけを意味するものではなく、その内実の変化に対応するものであった。とりわけ、救済事業における教化あるいは教育を巡る問題はこの変化を促す主導的役割を果たしたという⁴⁰。明治中期以降、産業革命に伴う社会矛盾により民衆の貧困化が深刻な問題となっていた。このような事情を背景として、1908（明治41）年に「感化法」が改正されたことを皮切りに、行政による救済事業への取り組みが本格的になされるようになっていったのである。感化救済事業は、狭義の感化事業である不良・犯罪行為を行う未成年者の感化のみに範囲を限定するものではなく、貧困層全体を対象とするものであった。また、その特徴としては、第一に不良・犯罪行為を行う未成年者の対策を手がかりとしながらも生活に困窮する未成年者全体を問題とする保護事業が重視されたこと。第二に救貧事業から防貧事業へと次第に力点が移行していったこと。そして、第三に広く民衆を把握するために行政が後ろ盾となった団体の育成が進められたことにある⁴¹。こうした流れを受けて、感化救済事業が一般に社会事業と呼称されるようになったのは大正中期以降であった。1911（大正10）年、中央慈善協会が中央社会事業協会と改称し、その機関紙も『社会と救済』から『社会事業』となったことは、そのことを象徴していると言えるであろう⁴²。

このような救済事業の展開は、社会教育の様相にも変化を及ぼすものであった。乗杉は、生育面で過酷な環境下におかれている未成年者にたいする行政の対応について、次のような見解を示している。

日本の教育制度は専ら学校制度に力を注いできたものの、その学校教育も実際には「父兄又は児童が、其学校教育を受くる事の出来る者丈に是を施すと言う程度」というのが実情であって、「貧困の為に子弟を通学せしめ得ない父兄があつたり、或は児童自身が病気の為に普通の子供と同様に授業を受け得ないと言ふ様な者に対しては敢て是を顧みなかつたと言ふのは過言かも知れぬが、是等に対して甚だ不親切」というものであった。すなわち、行政においては、様々な事情により就学が困難な子どもにたいする配慮が著しく欠けていたことを指摘しているのである。また、「貧困な父兄の為に執つた態度としては僅かに授業料を免除する程度のものであつたり、甚しきに至っては就学を猶予したり免除したりする規定すらあつて」というように、行政の消極的な姿勢について批判的な見解を示している。その上で、「是等の児童は将来国民の一員として世に起つべきものなるに拘らず、国家は是が救済に何等の意を用ふる事無しと言ふは、他の文明国に於ては殆んど見る事の出来ぬ現象である。」として、日本が諸外国から立ち遅れているということを主張したのである（「民衆の教化運動」1920（大正9）年）⁴³。

また、乗杉は社会教育の必要性について、「社会教育概論」において、救済事業と関係するものとして、「特殊児童の保護教育」という観点から論じている。彼によると「特殊児童」とは、「頗る広い意味で、乃ち精神上にか、身体上にか、又その両方に欠陥のある

児童、或はかゝる欠陥がなくとも家貧にして就学が出来ぬ児童等」や「不良少年」を意味するものであって、これらの未成年者にたいする保護教育は社会教育の主要の仕事であると述べている。そして諸外国の状況として、「特殊児童の教育保護は当然教育の主要なる要務として普通の教育事務と相並びて、之が行政は勿論その実際も一切教育関係者の事務となつてをるので、我邦の様な教育といへば学校と考へる単純なものではなく、是等の特殊児童の教育は全然普通の教育と一緒に教育家の仕事として取扱はれてをる」と主張している⁴⁴。このような乗杉の論調は、「社会教育の目標」（『社会教育の研究』所収1920（大正9）年）、「貧困児童就学奨励金御下賜について」（『社会教育』1924（大正13）年）、「義務教育の延長と社会教育」（『社会教育』1924（大正13）年）などの論文においても一貫している。すなわち、「特殊児童」にたいする教育は、義務教育の普及徹底という見地からしても大変意義深いものであるとの認識から、当事の日本が国際的に極めて立ち遅れているという状態を危惧していたのである⁴⁵。以上のように乗杉の主張は、「特殊児童」にたいする救済事業としての側面も有していたのであった。

おわりに

乗杉嘉壽は、1924（大正13）年に普通学務局第四課長から松江高等学校長に転任させられたことにより、社会教育に携わる機会が失われることとなり、以来、乗杉自身も1947（昭和22）年に没するまで社会教育については直接何も語ることもなかった⁴⁶。すなわち、1924年の時点で、乗杉における社会教育論は実現することはなく、途中で挫折してしまつたといえるであろう。しかし、教育の目的を達成するためには、学校・家庭・社会が積極的に連携・協力していくべきであるとする彼の先進的な思想は、現在進められている教育改革に示唆を与えるものであると言えよう。また、社会教育を様々な理由により、就学することが困難になっている未成年者の救済方法としてとらえる観点は、社会矛盾が顕在化している現代においても十分な説得力をもつものであり、今日の「教育を受ける権利」に通じるものとしてとらえることができるであろう。

最後に、本稿では乗杉における社会教育論の形成過程や、その思想が学校教育にもたらした影響等について論及するには至らなかった。このことについては、今後の課題としていきたいと考えている。

¹ 国立教育研究所『日本近代教育百年史7』教育研究振興会1974年 p.415。

² 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 p.212。

³ 同前。

⁴ 前掲『日本近代教育百年史7』p.382。

⁵ 同前書 p.382。

⁶ 同前書 p.396。

⁷ 同前。

⁸ 吉川正通「明治末期『通俗教育調査会制度』の一考察（社会教育観と社会福祉観）」『社会問題研究』大阪府立大学社会福祉学部1979年 p.19。

- ⁹ 同前書 p.20。
- ¹⁰ 同前。
- ¹¹ 倉内史郎『明治後期社会教育観の研究』大空社 1992年 pp.48-49。小松原の社会教育観については、1906（明治39）年以降、1919（大正8）年に没するまで務めていた「産業組合副会頭」という地位も深く関係しているという。なぜならば、小松原が説明するところによれば、産業組合と教育の密接な関係に着目したことによって、社会教育の必要性について関心を払うようになっていったと指摘されているのである。同前書 pp.8-9。
- ¹² 同前書 p.20。
- ¹³ 同前書 p.21。
- ¹⁴ 同前書 pp.21-22。
- ¹⁵ 前掲『日本近代教育百年史 7』 pp.412-413。
- ¹⁶ 同前書 p.418。
- ¹⁷ 前掲『明治後期社会教育観の研究』 p.53。
- ¹⁸ 前掲『日本近代教育百年史 7』 p.421。
- ¹⁹ 小川利夫・新海英行編『近代日本社会教育論の探究』大空社 1992年 pp.111-112。
- ²⁰ 同前書 p.115。
- ²¹ 同前。
- ²² 松田武雄『近代日本社会教育の成立』九州大学出版会 2004年 p.270。
- ²³ 乗杉嘉壽『社会教育の研究』「社会教育と家庭教育」同文館 1923年 pp.403-404。
- ²⁴ 同前書「社会教育概論」 p.1。
- ²⁵ 前掲『近代日本社会教育史の研究』 p.38。
- ²⁶ 『社会教育の研究』に所収されている論文のうち、「第一章 社会教育」については、執筆された日付について疑問が残るとされている。先行研究によれば、当該論文が執筆・発表された日付は「大正二・六」とされているが、正しくは「大正一一・六」なのではないかとの指摘がなされている。なお、本稿で取り扱っている『社会教育の研究』の第一章に所収されている論文は、「社会教育概論」「社会教育と学校教育」「社会教育と家庭教育」の3報である。前掲『近代日本社会教育論の探究』 pp.131-133。
- ²⁷ 具体的には「巡回学校 (movable school)」「機会学校 (opportunity school)」「学校拡張事業 (extension)」として紹介している。前掲『社会教育の研究』「社会教育概論」 p.6。
- ²⁸ 同前。
- ²⁹ 同前書 pp.6-7。
- ³⁰ 同前書 p.7。
- ³¹ 前掲『社会教育の研究』「社会教育概論」 p.7。
- ³² 同前書 p.9。
- ³³ 同前書 p.10。
- ³⁴ 前掲『社会教育の研究』「学校教育の過信を難ず」 pp.204-209。
- ³⁵ 同前書「社会教育と家庭教育」 p.407。
- ³⁶ 同前書「学校教育に対する批判としての学校教育」 pp.214-220。

- ³⁷ 同前書「学習と教育」 pp.181-182。
- ³⁸ 同前書「欧米の教育的努力と日本」 pp.598-599。
- ³⁹ 同前書「欧米教育思潮と我が国の現状」 pp.580-581。
- ⁴⁰ 前掲『近代日本社会教育論の探究』 p.63。
- ⁴¹ 同前書 pp.63-64。
- ⁴² 同前書 p.64。
- ⁴³ 前掲『社会教育の研究』「民衆の教化運動」 pp.173-174。
- ⁴⁴ 同前書「社会教育概論」 pp.26-27。
- ⁴⁵ 小川利夫『学校の変革と社会教育 小川利夫社会教育論第四巻』 亜紀書房 1995年 p.21。
- ⁴⁶ 前掲『近代日本社会教育論の探究』 p.118。