

263.6-278

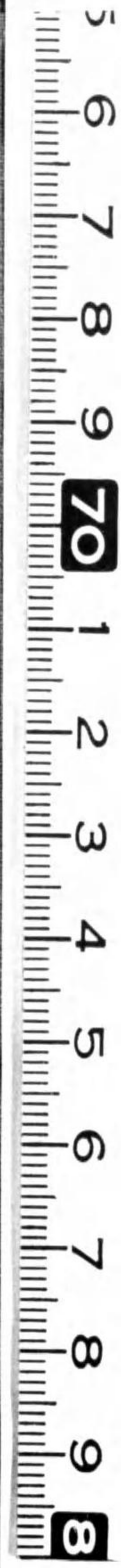


1200701759670

263.6

書叢究研育教

278



始



書 叢 究 研 育 教



東京高等師範學校教授
文學士石山脩平著

鄉
土
教
育

藤井書店刊行



263.6-278

序言

最近、我國に於ける教育に關する學術の進歩に伴つて、月に年に公にせられる教育上の著書と論文の數は極めて多く、その旺んなことは恐らく世界にその例のない所であらう。而してそれ等の出版物によつて理論家は反省の機會を得、益々研究の興味を促がされ、實際家は新しい内容と正しい方向とを指示せられて、實際教育上裨益する所が少くないことと信ずる。併し、右の如き効果のあるのは、著書論文の内容が比較的によく、讀者の批判力が割合に優れて居る場合のことであつて、時としては「良書を得なければ讀まない方が却つて良い」といふ言葉の意味を強く感ぜしめられることがある。殊に我々の甚だ遺憾とする所は理論家で實際を無視して、單に觀念の遊戯に終るか又は蛇足をそへて迂遠の謗を免れ得ないものがあり、實際家で理論を疎外するか又は一面的な理論に捉はれるもの或は事實を正視しないものの少くないことである。

右の如き事情を顧みて、比較的良い著書を提供して日本の教育改善に對して多少の貢獻

をしようといふ念願の下に、此度、藤井書店主の乞を容れて「教育研究叢書」刊行の企を援助することを諾したのである。而して本叢書の監輯に當つては理論と實際との協力といふ所に着眼點を置くのである。即ち、理論家の立言は實際に即して、教育理論の進歩に資し、實際家の所論は理論に導かれて、教育實際の向上を促がす様にと努力するつもりである。幸に此の學に賛成して執筆を快諾せられた方々は皆それ／＼の方面に於ける權威者であつて、十分に我等の企圖の實現を期待し得ることは監輯者としての私の最も欣幸として大に感謝する所である。

尙、本叢書の卷數は最後には恐らくは壹百卷に達するであらうが、その收める所は教育理論に關するもの、教育心理に關するもの、教科による教育に關するものから經營法に關するもの等に至るまで、苟くも教育の改善上必要なと考へられるものは悉く之を網羅して、縦横、上下、あらゆる觀點からの論述を公にするつもりであつて、これが完成の上は一大教育百科全書の壯觀を呈するであらうと信ずる。而して今までの處で、執筆者の定まつて居るのは僅か二十種に過ぎないが、今後、教育思潮の進歩と教育實際の動向とを省察

しつゝ、徐ろに問題と著者を選んで順次發表するつもりである。幸に大方の後援によつて、所期の目的を達し得る様にと祈る次第である。

教育研究叢書第一冊の刊行に當つて

昭和十年九月十五日

田中寛一識す

著者自序

郷土教育は今や流行思潮としての皮相的魅惑を失つたけれども、眞摯なる教育實踐に深く根を下し、新しき教育理論の根本契機たる地位を確保せんとしてゐる。輕薄なる一部人士が、次々と出沒する教育思潮を玩弄しつゝある間に、文部當局が毅然として數年來の熱意を持し、府縣師範學校を通じて、郷土教育を國民教育の地盤に永住せしむべき努力を續けられてゐるのは誠に力強い。人が祖國を負ひ郷土を忘れぬ限り、そして教育の具體的運営が常に祖國を地盤とし郷土を直接の足場として行はれる限り、國民教育を前提とせる郷土教育の把握と實踐とは、吾等の光輝ある宿命的課題でなければならぬ。この課題を果すためには、郷土教育は狂信的に宣傳せられる代りに、冷靜妥當なる批判と穩健にして強靱なる實踐とを要求する。別言すれば、郷土教育論が數多の教育思潮の中に如何なる地位を占め、教育理論の體系構成上に如何なる契機を成し、教育實踐の全野に於て如何なる領域を占むべきかが明かにせられねばならぬ。この問題の論究こそ私が本書に託した中心使命

である。

右の使命を實現するために、私は先づ第一章に於て、最近教育思潮を辨證的に考察し、その中に占むる郷土教育論の地位を論定した。この章は郷土教育そのものに對しては必要以上の範圍にまで擴充されたけれども、最近教育思潮の全體的把握はそれ自身重要な意義を有するが故に、これに關する本書独自の考察を讀者が忍耐強く検討せられんことを切望する。

第二章から郷土教育本論に入り、先づ郷土の意義を、最近の哲學及び心理學の見地より究明し、次に郷土教育の任務即ち目的を、教育學上の諸原理に基づいて規定した。この章は郷土教育の基礎的理論であり、本書の中樞部を成すのであるが、私は力めて論旨の明晰を期し、讀者の端的なる理解に訴へんことを意圖した。

第三章は郷土教育の方法論または實際篇とも謂ふべき部分である。ここでは先づ郷土教育そのものを目ざして行はるべき施設や行事を系統的に列擧し、次で各科教育と郷土教育との交渉關聯を論究した。この場合にも、郷土教育のみを徒らに誇張することなく、むしろ

ろそれが日常普通の教育實踐の中に至當の位置を占めて根強く働き続けることを祈念しつつ論述を進めた。

以上は本書に寄せた計畫と念願とであるが、それは實は數年來の關心事として私の胸底に藏せられ、既に部分的には随時に發表もして來た。即ち昭和八年六月、モナス社が『現今八大教育思潮』を刊行するに當り、私は同僚諸氏の勸請によつて「郷土教育論」を擔當した。本書中の第二章全部と第三章前半とはその際に素描的敘述を得たものである。その後建文館の師範大學講座中の『數學教育』及び『理科教育』に「最近教育思潮」の項目を擔當し、大體本書第一章に相當する部分を執筆した。これらの豫備的勞作に修補加工し、更に第三章後半部を新に書添へ、全篇を通じて新體系に整頓したものが即ち本書である。

田中寛一先生の内命により、教育研究叢書中の一卷として「郷土教育」を執筆することを承諾してから、出版主の激しき督勵にも拘らず、身邊の多忙に紛れて荏苒二箇年を経過した。また本書の印刷は舊臘中に開始せられながら、私の病氣其他の故障のために幾度か中斷し、僅々二百頁が百餘日にして今日漸く校了した。かゝる事態の下に、謂はゞ著者自

らが専心没頭すること能はずして、辛うじて本書が出来上つたといふことは、私の良心の最も慚ぢ悩む所である。その計畫念願のみ過大にして結果の甚だ貧弱なるは、具眼の士の叱責を免れぬ所であらう。若し具眼の士が同時に好意ある批評家として、本書の内容を是正せられ、延いて私自身の内的生活が高められるならば、唯そのことによつてのみ、惱める良心は慰められるのである。

昭和十一年四月十日

石山脩平

郷土教育 目次

第一章 最近教育思潮に於ける郷土教育論の地位	一
第一節 最近教育思潮の概観	一
一 最近教育思潮の辨證的考察	一
二 客觀主義教育思潮	七
(一) 理想主義(人文主義・論理主義)教育思想	七
(二) 文化教育學	一五
(三) 民族國家教育論	三
三 主觀主義教育思潮	七
(一) 兒童中心主義(心理主義・經驗主義)	七

(二) 生活教育論……………四〇

(三) 勞作教育論(作業教育論)……………五

四 主客兩主義の辨證的止揚……………五

(一) 辨證的止揚の意義……………五

(二) 客觀主義教育思潮の主觀化……………六

(三) 主觀主義教育思潮の客觀化……………七

第二節 郷土教育論の地位……………七

一 郷土教育論勃興の史的事情……………六

二 最近教育思潮に於ける郷土教育論の地位……………八

第二章 郷土の意義と郷土教育の任務……………八

第一節 郷土の意義……………八

一 郷土の意義決定の立場……………八

二 郷土の土地と體驗……………七

三 郷土體驗の構造……………八

四 郷土體驗の成立條件……………九

五 郷土體驗の深化と擴大……………一〇

第二節 郷土教育の任務……………一〇

一 生起としての郷土教育と課題としての郷土教育……………一〇

二 教育の出發期に於ける郷土教育……………一〇

三 郷土との關聯に於ける一般教育……………一七

四 郷土體驗の啓培……………一九

五	郷土教育の哲學的基礎……………	一三三
六	郷土教育と國民教育及び國際教育……………	一三六

第三章 郷土教育の方法……………一三六

第一節 郷土教育の施設及び行事……………一三六

一	郷土教育の方法の意義……………	一三六
二	郷土調査……………	一三七
三	郷土の教材化……………	一三九
四	郷土室(郷土博物館)……………	一四〇
五	郷土讀本……………	一四三
六	郷土教育の特別行事……………	一四七
七	郷土教育と教師……………	一四九

第二節 郷土教育と各科教育との關係……………一五〇

一	郷土教育と道德教育……………	一五〇
二	郷土教育と國語教育……………	一五一
三	郷土教育と數學教育……………	一六四
四	郷土教育と理科教育……………	一六八
五	郷土教育と地理教育……………	一七五
六	郷土教育と歴史教育……………	一七九
七	郷土教育と表現的技能的教育……………	一八二
八	郷土教育と實業的教育……………	一八六
九	郷土教育と體育……………	一八八

引用文獻……………	一九三
-----------	-----

索引……………101

目次終

郷土教育

第一章 最近教育思潮に於ける郷土教育論の地位

第一節 最近教育思潮の概観

一 最近教育思潮の辨證的考察

すべて新興教育思想を正しく理解し有効に實踐するためには、それが諸々の新教育思想の渦巻く潮流の中で如何なる地位を占めてゐるか、乃至は教育の全野の望みゆたかな開拓

石山脩平著

に於てそれが特に如何なる領域を指示してゐるかを、先づ省察しなければならぬ。郷土教育論は、その發生地たる獨逸に於ても、況んや流行思潮の送迎に慌しい我が國に於ては、既に新興教育思潮に數へらるべき清新さを失つてゐると言はれるかも知れない。しかし眞摯な教育者の眼光は、餘りに近視眼的な世論の限界よりも今少しく打ち擴げられた年月を達觀し、皮相的な魅惑の消え去つたあとに一層根強い底力を新たに洞察しなければならぬ。この意味に於て私は郷土教育運動をばなほ新興の氣運にあるものと見做し、それが新教育思潮の中に占有する位置を明かにしたいと思ふ。

悠遠な過去の歴史にその源流と原型とを負ひながら、しかも主として二十世紀初頭から新しい形と力とを以て唱へ出された諸々の教育思潮を、一括してこゝに「新教育思潮」と名づける。それ等は既に最近三十餘年間にそれ自らの歴史をつくり、多少は新舊の序列に配置せられ得るけれども、しかしいづれ劣らぬ役割を現代教育の領域に演じつゝあるが故に、むしろ「現代教育思潮」の名に於て同時的視野の中に取容れることができるであらう。讀者は最早幾度かの機會に、様々の人と著作とを通じて、かくの如き教育思潮を見聞

せられ、乃至は自らも主張し實踐せられつゝあるに相違ない。新世紀に「兒童の世紀」の福音を冠して提唱せられた革新的教育思潮を初めとして、經驗主義的（生物學的及び實驗的）教育思潮、理想主義的（批判的）教育思潮、精神科學的（文化的）教育思潮、民族主義的（國家主義的）教育思潮、郷土教育思潮、勞作教育思潮、生活教育思潮、現象學的的教育思潮、教育科學思潮等々——と十指を屈すべき潮流がそこには思ひ浮べられる。これ等の中には、教育の本質の單なる學的考察乃至は教育學の學的性格に關する論議に止まつて、その性質上、教育實際界にはさほどの影響を及ぼし得ないものもある。現象學的的教育思潮や教育科學思潮の如きはその例であらう。然るに其他の教育思潮は、或は教育の目的設定に、或は教材の採擇や取扱の上に、或は教育方法の建設のために、至大の影響を及ぼし、實踐教育家の切實な關心を繋いでゐる。これ等の謂はゞ實踐的新教育思潮こそ本書を分擔した私に於ても當面の關心事であるが、しかしその各々を羅列的に紹介することは固より本書の意圖する所ではない。所謂新教育思潮は、今や單なる紹介宣傳の時期を過ぎ、眞面目な批判とそれに基づく實踐とを要求してゐる。批判と實踐化——それを新教育

思潮の大部分に亘つて概観的に試み、特に郷土教育思潮について詳しく行はんとするのが、本書の課題である。

さて批判 (Kritik) とはらつても (特にカント以來)、その嚴正な意味に於ては、二つの任務を有つてゐる。第一はその基礎づけ (Begründung) であり、第二はその限界づけ (Begrenzung) である。換言すれば、第一にそれが (こゝでは特定の教育思潮が) 如何なる根據、如何なる權利を以て、主張せられた存立し得るのであるか、即ちそれは何故に正當なる叫びであるのか、第二にしかしそれは果して教育の全領域を残りなく擔當し得るであらうか、それによつては爲し得ざる領域が、従つてそれ自らの限界が、存するのではないか。要するにそれは何故に正當であり、何處まで權利を有するのであるか。この二つの問題に答へるのが批判の任務である。しかも二つの任務は互に他を豫想し、他を前提とすることによつて、一つに結合する。特定の教育思潮が「何を正しく爲し得るか」の根據を明かにすることは、まさにそれが「何を爲してはならないか」の限界を明かにすることに外ならぬからである。

かくして根據と限界とを檢討せられた教育思潮こそ、日々の教育實踐に安んじて適用することができる。根據なき實踐は無力であり、限界を知らぬ實踐は暴舉である。教育思潮の理論は實踐の觀照であり、實踐の自己反省であることの故に、常に必ず教育の實踐を素材として行はれねばならぬ。そのためには絶えず實際教育の全野を眼前に直視し、教育體験をできるだけ豊富に生動的に彷彿せしめ、それに照して、各々の教育思潮が如何なる特徴を有し、その本來の性質上、特に如何なる領域に對して最も貢獻し得べきか、従つてまた如何なる點に自らの缺陷を有し他の教育思潮による補正を必要とするか、を吟味しなければならぬ。かくして教育思潮の批判と實踐化とは、また相互に依存的であり、二にして一なる任務である。

上述の如き意味の批判と實踐化は、何等かの見地に立ち、何等かの方法によつて、行はれねばならぬ。しかもこの場合選ばれる見地とは、見え透いた成心や偏見や我執であつてはならぬ。それはむしろ教育そのものゝ本質に立脚する見地——まことの教育を求めぬ念願——でなければならぬ。私はかくの如き見地を辨證的見地 (Dialektischer Gesichtspunkt)

punkt)と名づける。端的に言へば、教育そのものを、現實の個別的な兒童といふ主觀の極と、永遠の普遍的な價值若しくは理念といふ客觀の極との、對立的止揚として把握するのが辨證的教育本質觀である。蓋し兒童は教育を受ける當の主體 (Subjekt) である意味に於て主觀の極と呼ばれ、理念は兒童から見れば究極の彼方に投射 (Objecto) された目標であるが故に客觀の極と呼ばれ得るからである。そして多くの教育思潮をばその中核的特徴により、兒童に即する主觀主義に屬するものと、理念に近き客觀主義に屬するものとに分ち、否むしろこの兩極の間に配置して、各々がその屬する一極を如何に代表し、その對極と如何に對立し共軛してゐるかを考察することが、教育思潮の辨證的考察である。かくしてのみ、各々の教育思潮はさきに約束せる批判と實踐化——それ自らの基礎づけと限界づけ——とをなされ得るであらう。私は今やこの見地、この考察方法を、更に立ち入つて解明しなければならぬ。

二 客觀主義教育思潮

教育の目的と内容と方法を考へるに當り、個々の兒童に附纏ふ特殊な條件を顧慮して個別的、具體的にこれを定めんとすれば、兒童中心主義若しくは主觀主義となり、それに反してあらゆる兒童に共通な、従つて時代や環境を超越して、一般に永遠に妥當なるべき形態に於てこれを定めんとすれば客觀主義の極點を示すことになる。私は便宜上後者の立場から考察しよう。

(一) 理想主義 (人文主義、論理主義) 教育思想

客觀主義に立てば、先づ教育の目的は人間一般が追求すべき客觀的・普遍的價值によつて規定せられる。即ち眞・善・美・聖乃至權力・功利・健康等あらゆる人間が共通に憧れる諸々の價值に向つて子弟を陶冶するのが教育の使命である。この場合に價值方向の種類やその等級・序列に關しては學派により多少の異同があるとしても、超個人的・超時間的

なる絶対價值——個人の素質や境遇や時代の動向などに拘らずして一般に妥當すべき價值——を教育の目ざす標的とする點に於て、この立場は價值哲學（各々の價值の本質やその相互關係を論究する哲學）に立脚してゐる。そしてかくの如き絶対價值はまた理念(Idee)でもあるが故に、價值の實現を目ざす立場は、同時に理念への關與を目ざす立場であつて、それを理想主義(Idealismus)と呼ぶことは至當である。蓋し理想(Ideal)とは理念(イデア)にあやかれるもの——プラトン流に言へばイデア(idea)を分有(participate)せるもの——の義に外ならぬからである。教育の目的としての理念は、あらゆる價值を完全に具有せる人であり、假令それは現實にはあり得ないとしても、究極の永遠の目標として教育が追求すべきものである。カントは全くこの意味に於て、「人間性の完成」を教育の普遍的・永遠的なる目的とし、それを理念と名づけた。そして彼によれば「理念とは經驗に未だ存せざる所の完全性の概念に外ならぬ」ものであり、「兒童は人類の現在の状態にまでではなくて、未來に於て可能なる、よりよき状態にまで、換言すれば人間性の理念にまで、そして人の全き本分に合致して、教育されねばならぬ。」故にかくの如き理念は一定の時間内に

實現し得るものではなく、世代を逐うて、無限の道程に於いて、それに近接するものである。「教育の背後には人間性の完成といふ大なる秘密が藏せられてゐる」。かくしてカントは、古のプラトンと共に、單にその哲學に於いてのみならず、否まさにその哲學の故に、その教育思想に於いても典型的なる理想主義者である。新カント學派の名に呼ばれて前世紀末葉より今世紀初頭にかけて思想界に活躍した人々は、多かれ少かれ、このプラトンの・カントの立場に立つて教育を考察してゐる。ナトルプの如きは就中顯著なる代表者であつて、彼もまた「存在する何物かの概念ではなく、存在すべき何物かの概念を、吾人は一般に理念と名づける」と言ひ、「陶冶とは事物をその固有の完全性にまで持來す」ことであるが故に「陶冶又は教育の任務は、人間の精神的本質を、その一切の本質的方向に於て、調和的に發展せしめることである」と斷定してゐる。要するに教育の究極目的は、經驗的人間には存在せざる所の（現實には到達せられざる所の）「完全なる人間性」であり、現實の人間が幾分づつそれに關與し、歩一歩それに近づき行くべき理念であつて、この理念を究極の視點とし永遠の方向として、教育全體を統一し基礎づけた所に「理想主義

「教育學」——それは又カントの批判哲學に基づくが故に「批判的教育學」とも呼ばれる——の不朽の功績が存する。

教育によつて完成せらるべき人間性は文字通りフマニタス (humanitas) ——人間の人間たる本性の義であり、「人文」又は「人道」と譯せられる——であるが故に、それを目的とする教育思想は「人文主義」(Humanismus)と名づけることができる。これは言葉の歴史的起源に於ては、文藝復興期の思想家達が、中世の宗教的・神的・來世的理念に對立して、希臘・羅馬の人間の・現世的理念を指したものであり、それはやがて希臘・羅馬の古典を教科内容として尊重する特殊の教育思想となつたけれども、本來の意義に於てはむしろ各個人の素質や環境に係はりなく全人類に共通なる人間の本質、人間性の實現を理念とするものであつて、まさしく前述の理想主義と一致する。ナトルプの如き理想主義教育學の代表者がそれを掲げるのみならず、後述の如きシュプランガー一派の「文化教育學」に於てすら、苟も教育の普遍的・究極的目標としては「人文理念」(Humanitätsidee)を立ててゐるのである。⁴⁾

理想主義若くは人文主義の教育は、第二にその内容即ち教材として、理論的・道德的・藝術的・宗教的乃至は政治的・經濟的・身體的の價值を具へた文化内容を求める。この場合の教材は、人文理念の超個人的普遍性、超時間的永遠性の故に、特定の時代や社會に制約された文化内容であつてはならない。教育史上の人文主義が希臘・羅馬の古典を教育の内容としたのも、本來は希臘・羅馬といふ特定時代、特定國民の文化内容を尊重したのではなく、古典に宿る普遍的人間性を尊重したのである。純乎たる人文主義の前には國境がなく、一般に特殊の社會的・歴史的制約がない。この立場を最も端的に明示したのはルソーである。ルソーの人文主義的教育理念は自然人 (l'homme naturel) の名をもつて、社會人 (l'homme civil) と對立せられてゐる。社會人とは特定の歴史的社會に制約された人であつて、その社會との關係に於ける相對的價值を有する人——ルソーの語を借りるならば、その社會を分母とする分數的單位 (unité fractionnaire) ——に過ぎない。故に別の社會に行けばその人の價值は變つて來るのである。然るに自然人とはそれ自身に於て價值を有つ人であり、特定の分母に制約されざる絶對完全體 (entier absolu) である。

特定社會のための人——それは國民 (Patrie) とか市民 (citoyen) とか呼ばれるのであるが——はルソーの意圖する目的ではない。「國民と市民、この二つの言葉は近代の言語から抹殺されねばならぬ。」彼の目ざす所は自然人である。「自然秩序の中では人間は凡て平等であつて、その共通の天職は人間としての状態である。そして人間として立派に教育された人は、何に向つてもできないといふ事はない筈である」⁵⁾。かゝる意味の人間陶冶を主張する思想は、教育の目的・内容に於ける國家的制約を超越して世界主義 (Kosmopolitanismus) となりそれは同時にまた個人主義である。世界を國とする人間は何れの國の國民でもないからである。人間性の完成を教育の理念としたカントが、教育は世界主義的でなければならぬと言ひ、學校は特定の國家權力が經營すべきではなく、人道の理念に燃えた私人が經營すべきであると主張したのは、(歴史的には彼がルソーと共に啓蒙時代の子であることを示すのであるが) 一般に人文主義と世界主義との結合を表明したものに外ならぬ。⁶⁾ 理想主義教育者に取つては、學問・藝術・道德・宗教等の文化は、國境を超越して唯それ等の有する客觀的・普遍的價値の故に教育の内容となる。

最近の理想主義教育學者は、教育と社會との不離の關係を力説し、「個人の陶冶は、そのあらゆる本質的方向に於て、社會によつて制約せられ、逆にまた人間社會の形成は、その社會に参加すべき個人の、それに適合する陶冶によつて根本的に制約せられる」こと、従つて「陶冶の社會的制約と社會生活の陶冶制約」とは、社會的教育學の主題であること⁷⁾を斷定する。ナトルプのかゝる卓見もかしながら、教育と社會との一般的・本質的關係を把握したものであつて、特に彼の祖國たる獨逸國家との關係に於て國民教育を説いてゐるのではない。假令彼の著作の中には、例へば大戰直後の獨逸の更生のために往年のフィヒテを偲ばせる熱情を以て建策し獅子吼してゐる所の『社會理想主義』⁸⁾の如きものがあるとしても、彼の本來の教育學は時と處とを超越して永遠普遍の原理を確立することに主たる關心を置いてゐるのである。

第三に教育の方法に於ても理想主義は客觀的價値法則に即せる教育を主張する。換言すれば教材はそれ自身の(子弟の主觀に係はらざる)客觀的陶冶價値を内具し、従つてそれ自身の客觀的法則に規定せられた構造を有するが故に、この客觀的法則によつて子弟の精

神を形成して行くことが教育の方法に外ならない。この事を最も代表的に主張してゐるのは、やはりナトルプである。彼によれば、教育の目的を規定する純粹法則科學（論理學・倫理學・美學及び宗教哲學）は同時に教育の方法を規定する。「何故なれば精神の陶冶とは、客觀世界即ち科學・道德・藝術及び宗教の世界を、精神自らの中に形成することに外ならず、しかもそれはこれ等（客觀世界）の固有の法則（それがまた精神自らの法則であるが）に従つてこれ等を精神の中に形成することを意味するからである」。例へば「數學的陶冶の規範的過程は、論理學の法則によつて規定されてゐる所の、數學自身の構造から導き出され、音樂的陶冶の規範的過程は、音樂の理論が美學の法則に基づいて發展させた所の音樂自身の構造から導き出される」。かくして一般に教育の方法を規定する原理は、子弟をしてその目ざせる理念・價値の——従つてまた教材に内具せる理念・價値の——普遍的・客觀的法則に即して活動せしめることに存する。そこでは教育の目的と内容と學習過程とを個々の子弟の經驗的現象としての（それぞれ特殊の素質と環境とによつて個別化する）心意（Psyche）にまで引寄せる代りに、却つて凡ての子弟の心意をば教育の目的

内容を普遍的に規定する先驗的規範としての法則（Logos）に合致せしめることが方法上の要諦である。このロギスへの傾倒の故に理想主義教育思想はまさに論理主義（Logikismus）の教育思想と呼ばれ得るであらう。

要するに理想主義・人文主義・論理主義等の名に呼ばれるべき教育思想は、教育の目的、内容及び方法をば、個々の子弟の主觀的事情を超越した客觀的側面に求める。子弟の主觀に對立する客觀的なるものとしては後述の如く種々の層を數へ得るけれども、就中最も客觀的なるものは、諸々の絶對價値とその價値を成立せしめる普遍的法則とであり、それを確立し固執する所に理想主義・人文主義・論理主義の特色がある。故に私はこの教育思想を以て、新教育思潮の中の、否むしろ教育そのものを構成する契機の中の、客觀的なる極點にあるものと見るのである。

（二）文化教育學

シュライエルマッヘルよりディルタイへ、それよりシュプランガーやリットへの傳統を

引ける精神科學派が、文化哲學及び精神科學的心理學に基づける教育説を提唱し、それが所謂「文化教育學」(Kulturpädagogik)¹⁰⁾の名を以て最近十數年來獨逸並びに日本の教育界に喧傳せられたのは世上周知の事である。この文化教育學は、前項に客觀主義の極點として述べた理想主義教育思想に比べれば、一步を主觀主義の方向に進めたものである。何故ならば、文化教育學の中心概念たる文化(Kultur)——その個々の内容に關して言へば文化財(Kulturgüter)——は、超個人的・超時間的なる、従つて特定の歴史的社會に依存せざる、絶對價值ではなくて、まさにかゝる價值が特定の歴史を通じ特定の社會に於て具體的に實現された所の精神生活に外ならぬからである。例へば眞理そのものは絶對價值であるが、特定の時代に特定の人々によつて唱道せられ又は支持せられてゐる學説は歴史的社會的精神生活としての文化財であり、同様に美そのものは絶對價值であるが、ヴェーバー・ツェン¹¹⁾の音樂やミレーの繪畫や法隆寺の建築などは、美の具體的實現たる文化財である。要するに超個人的なる價值が特定の個人によつて具體的形態に創造せられ、それが特定の歴史的社會の人々によつて承認せられ共鳴せられるものとなつたのが文化財であ

り、個々の文化財を總括して文化と名づけるのであつて、それ故に文化は特定の人々に依存し、その意味に於て客觀的價值の主觀化せるものである。

文化教育學は上述の如き文化をば——一層適切には文化財を教育的見地より選擇し整頓せるものとしての教材をば——子弟の心意に理會體得させることを教育の本質となし、それをシュプランガーは文化蕃殖(Kulturfortpflanzung)と名づけてゐる。天才の創作や發明の如く自己(主觀)の價值體驗を文化財として形成すること即ち文化創造(Kulturschaffen)は主觀の客觀化であるが、かくして客觀化された文化財を子弟の心意に消化吸収せしめること、この意味に於て主觀化することが即ち文化蕃殖としての教育である。勿論それはやがて子弟をして、より高き文化財を創造せしめるためであるから、間接には文化創造にも連なるのであるが、しかし教育の直接當面の使命は上述の意味の文化蕃殖に存し、客觀的文化財の主觀化に存するといふのが、シュプランガーを代表とする文化教育學の教育本質觀である。¹¹⁾

かくの如く歴史的社會的に制約された精神生活としての文化を教育の中心概念とするこ

とによつて——詳言すれば文化の蕃殖を介して文化を創造することに教育の本質を見出し、これをなし得べき人にまで子弟を陶冶することを教育の目的とし、そのために文化財を選択整序せるものを教材とし、それを理會體得させる方法を教育の方法とすることによつて——文化教育學は客觀主義の極點から一步を主觀主義の方向に近づけてゐるのであるが、それにも拘らず文化教育學は全體としては依然として客觀主義の特徴を帯びてゐる。文化は客觀の極たる絶對的價値が歴史的社會的に、即ち特定の時代と人々とに於て、具現せるものとしては、一步を主觀の側に進めたものではあるが、それでもなほ「歴史的社會的」といふ特徴がまさに個々の主觀を超えた客觀性を意味してゐる。實に文化財は社會の共通財寶として、また歴史を貫く傳承の財寶として、個々の人々（主觀）の生滅去來を超えて——この意味に於て客觀的に——存在する。シュプランガーがヘーゲルの思想を承けて文化を客觀的精神（Objektiver Geist）と名づけたのはこの故である。勿論かゝる文化は、當代社會の個々の人々の精神生活即ち主觀的精神（Subjektiver Geist）の外に遊離して存するのではなく、個々の人々によつて理會せられ共鳴せられ遵奉せられ支持せられる

限りに於てのみ存在し得るのであるが、¹²それにも拘らずかゝる文化は所謂先人の業績として、慣習・信仰・法制・輿論・通説等の形態に於て、客觀化されて居り、次々と生れて來る個人——特に年少未熟の子弟——に取つては、自己（主觀）に對して客觀的なるもの（他者）として存立してゐる。さればこそ文化教育學は、文化と子弟との對立を前提とし、客觀的文化を個々の子弟にまで主觀化することを教育の本質と見るのである。しかもこの場合に教育の本質を文化蕃殖と名づける心持の中には、客觀的文化を若き子弟の新鮮なる地盤に植付けることによつて、文化の枯涸を防ぎ長く生々發展せしめるといふ意味が含まれて居るのであつて、これはまさに兒童中心主義の反對に文化中心主義と名づくべき立場である。即ち兒童のために文化を榮養に供するのではなくて、文化のために兒童を奉仕せしめるものであり、別言すれば兒童のための教育ではなくて文化のための教育がそこに考へられてゐるのである。シュプランガーが「あらゆる文化領域は一種の自己蕃殖衝動を自らの中に含んでゐる」と言ひ「一切の新しき認識は若き頭腦への影響を願ひ」「すべての藝術的巨匠は門下の子弟を得んことに努力する」ことを指摘して「凡そ高級の職業に

して教育的形態を有たぬものは何もない」と断定してゐるあたりは、教育を文化の保存繁榮の手段と見る心持が多分に暗示されてゐる。これが文化教育學の教育本質觀に於ける——延いては教育目的觀に於ける——打消し難い客觀主義の色彩である。¹³⁾

第二に文化教育學はその教材論に於ても客觀主義に立つてゐる。客觀的文化財を教育的見地から選擇整序したものが陶冶財即ち教材であり、この場合の教育的見地には兒童の心意——教材を理會體得し得べき能力——が顧慮されてはゐるけれども、しかし未だ「兒童から」即ち兒童の要求によつて教材を決定するといふまでに主觀主義化せずして、むしろ客觀的文化領域の區分、その各領域の法則、その法則に規定されたる文化財の構造、といふやうに「文化から」教材を導き出すのが文化教育學の本領である。殊に文化財の構造 (Struktur) を、精神活動の一般的法則の組合せとして、若干の類型に分つて考究し、それを以て教材研究の基礎たらしめてゐる所は文化教育學の最大の特徴であつて、この客觀的文化の構造的見方に於て、文化教育學の教材觀の客觀主義が覗はれるのである。

第三にかくの如き教材を理會させる方法としての教育方法は、文化教育學が所謂「解釋

學」(Hermeneutik)として大いに開拓した所であるが、こゝでもまた客觀主義が強調せられてゐる。客觀的文化の理會・解釋は、子弟の獨斷、我執に禍せられて悪しき意味の主觀主義に墮落してはならない。同時にまた客觀的文化財をば、その創造者、原作者の主觀に遡り、それとの關係に於て理會する必要もない。むしろ文化財はそれ自身獨立自存の客觀的精神として、一方では子弟の主觀から解放せられ、他方では創作者の主觀から解放せられて、客觀的に理會・解釋されねばならない。「對象的理會」「對象的解釋」として強調せられてゐるのが即ちそれである。詳言すれば、子弟の現實の主觀を括弧にくゝり、十人の獨斷を棄て、沒我的態度、素直な態度を以て、ひたすらに對象たる教材の成立つてゐる客觀的法則に従つて心意を働かせること、更に他方では、原作者の素質や境遇や創作當時の心境などを先づ知つて、それとの關係に於て文化財の特質を理會する所の「心理的解釋」を排斥し、端的に文化財そのものに當面し、その構造に即して理會すること、かうした二重の意味に於ける對象的理會、對象的解釋がシュプランガー¹⁴⁾やリット¹⁵⁾やフライア¹⁶⁾等によつて強調せられてゐる。これが即ち文化教育學の方法論に於ける客觀主義的色彩

である。

かくの如くにして文化教育學は、その教育本質觀及び目的觀に於ても、教材觀及び方法論に於ても、文化を客觀的存在として、それ自體の構造を尊重し、それを子弟に引寄せ代りに、むしろ子弟をそれに傾倒せしめることを本領とするのであつて、こゝに客觀主義教育思潮に數へらるべき特徴が存する。約言すればそれは文化を歴史的社會的精神生活と見る限り、理想主義に比すれば客觀主義の極を去つて主觀主義の方向に一步を近づけてゐるのであるが、なほ未だ個々の子弟を超越せる客觀的文化に力點を置く限り、客觀主義教育思潮の中に位置づけられるのである。

(三) 民族國家教育論

教育の客觀的極點を代表する理想主義から一步を主觀的方向へと近づけて文化教育學を論述して來た私は、今や更に一步を同じ方向に進めて「民族國家教育論」を取扱はねばならない。民族國家教育論とは、特定の民族が組織せる國家即ち「民族國家」(Volksstaat

oder der volkische Staat) を立場とする教育であつて、それは文化教育學に比して更に具體性・特殊性を加へ、その限りに於て個々の子弟即ち教育の主體に近づいて來たものであるが、しかもなほ全體としての特色に於ては、客觀主義に屬するものである。私はこの事態を今少しく立入つて説明しなければならぬ。

教育の目的を「人間性の完成」といふ超經驗的理念に求め、教育の内容をば人間性が具すべき諸々の價值に求め、教育の方法をばかゝる價值の實現が則るべき規範的法則に求めたのは、理想主義(人文主義・論理主義)教育思想の特徴であつた。然るに現實の教育を成立せしめる目的・内容及び方法は、かくの如き超歴史的・超社會的なるものではなくて、それが特定の歴史と社會——更に具體的には、特定の歴史を負うて發展し來れる特定の社會としての歴史的社會——に於て具體化するものである。まさにこの點に注目して、歴史的社會的精神生活としての文化を教育の中心概念とした所に文化教育學の功績は存した。しかしながらかくして教育の歴史的社會的制約を論究しても、それが一般的な論究である限り——即ち一般に教育は歴史的社會的生活としての文化に關する點に於て歴史的社

會的規定を受けるといふことを強調しただけでは——未だ真に具體的な教育に觸れることはできない。それは結局歴史的社會の諸形態たる國家・郷土・家庭等によつて更に精細に規定せられねばならぬ。而して今日までの人類が形成して來たあらゆる社會の中で最も完全有力なるは國家である。國家以下の小社會——例へば市町村や産業組合や學藝の諸團體など——は國家の統制と支持とによつて始めて存立し得るものであり、また空間的には國家以上の大社會と見える國際社會も、實は國家を構成單位とし、國家の協力支持により、國家の存立と個性とを危くせざる限りに於てのみ成立し維持せられるのである。

國家はかくの如く有力な社會であるが、しかしそれを構成する國民が優秀な一民族であるか（この事は現實の問題としては殆んど不可能である）若しくは國民の大部分を占める中心的指導的民族が優秀な一民族である場合に、その國家は特に有力な、個性の鮮明な、存立の鞏固な國家となる。劣弱な一民族が一國家を成してゐても絶えず滅亡の危機にさらされ、また幾つかの同等の勢力を有する民族が構成する國家は内訌分裂の危機を藏して常に弱勢である。故に優秀鞏固な一民族が中心となつて他の諸民族を統制し指導しつゝある。

國家が、真に現實に頼もしき民族國家であつて、それが同時に最も望ましき國家形態である。

遡つて民族とは何か。民族は多くの個人の集團には相違ないが、それは如何なる特徴を具へた集團であるか。第一にそれは共通の祖先から血を分けた所の血縁團體であり、従つて體格や體質や血色や皮膚の色に共通性を有し、精神的素質に於ても多くの共通點を具へてゐる。第二に民族は特定の地域を本據とする地域團體であり、従つて共通の自然的環境に圍繞せられ、且つ相互に接近して緊密なる交渉に置かれてゐる。第三に民族は共通の自然に共通の精神を以て働きかけることにより、衣食住の生活習俗を始めとして、各種の文化を共有する所の文化團體である。第四にかゝる文化は長き歴史を通じて創造せられ傳承せられるが故に、文化團體たる民族は必然に共通の歴史を負へる歴史的團體である。第五に以上の諸點と密接に關聯して、民族は同一の言語を有する所の言語團體である。言語の共有こそは民族の最も顯著なる表徴であつて、民族の言語は民族から生れたものであると共に翻つて民族をして真に民族たらしめるものである。同一の言語を修得し使用しつゝ生

長することによつて民族は益々緊密なる文化的歴史的團體となる。

かくの如き緊密なる團體としての民族が、特定の主權を中心として法的秩序に結成したものが即ち民族國家である。國家は單なる法的秩序によつては成立せず、むしろ本來の結合團體としての民族が固有の理想と個性と結合形式とを有し、その理想に合し個性に適し結合形式に即して明確な法的規定が成立することによつて、始めて眞の國家となる。しかし法的規定を有せざる民族はその本來の理想も個性も結合形式も不斷に崩壞の危機にさらされて眞に鞏固なる民族となり得ない。故に國家は民族を基礎とすることによつて鞏固に成立するのであるが、翻つて民族は國家を結成することによつて本來の結合を更に鞏固にせられるのである。それが即ち民族國家に外ならない。

扱て上述の如き民族國家は子弟を圍繞する最も有力な環境であつて、それが子弟の發達に及ぼす影響はそれ自身既に意圖なき教育である。この意圖なき教育こそ、最近の所謂「教育科學」(Erziehungswissenschaft)が教育の本質として把握せる最深の教育層である。即ち成熟者が未成熟者に對して意圖的具案的に與へる影響としての教育——學校や教

師によつて爲される教育——は「課題」(Aufgabe) 若くは「指導」(Führung) としての教育であるが、かくの如き教育の根柢に「生起」(Geschehen)としての教育即ち意圖なく計畫なくして自然に行はれる社會的同化としての教育が存することを力説し、そこに教育事實の本質を捉へ、かゝる教育事實の記述を以て「教育科學」の任務とし、それをば課題としての教育に指針を與へる所の「教育學」(Pädagogik)と對立せしめることは、クリークやペテルゼンを代表とする所謂教育科學派の立場である。

クリークによれば、教育は社會の根本機能としての同化 (Assimilation) であり、それは社會生活の存する限り、何時何處でも必ず現はれる所の「生起」である。彼に於ては社會は一つの精神的有機體であつて、個人の目的の總和的結合として後から組織されたものではなく、却つて個人の一切の活動の根柢を支へてゐる所の全體者として最初から(根源的)に存するものである。個人はかゝる社會に生れ、その影響によつて發達する。社會の各員が相互に順應し及び社會に存する客觀的秩序と規範とに順應することは、社會の根本法則であり、それが同時に教育の根本原則である。教育は實に社會に於て「人と人とが

相互に形成し合ふ交互作用であり、「すべての人は何時でもすべての人を教育しつつあるのである。」かくの如き社會の根本機能としての教育の本質、種類、段階及び教育過程そのもの、法則を求めるのが「純粹教育科學」(Reine Erziehungswissenschaft)であつて、從來の「教育學」は今やこの純粹教育科學に轉向せねばならないといふのがクリークの主張である。¹⁷⁾

ペテルゼンによれば、教育とは人が精神化 (Vergeisterung) する過程であるが、人の精神化は社會への順應によつて行はれる。「教育は順應の一般的過程であり……社會的同一化による有機的生成である。」「社會はその無数の姿に於ける生活によつて自然に無意識に教育する。」「これを特に意圖的・具案的に遂行するのは「指導」としての教育であるが、その根柢には意圖なき計畫なき「生起」としての教育が存するのである。そしてかゝる生起としての社會的同一化を研究する科學が即ち「一般教育科學」(Allgemeine Erziehungswissenschaft)であつて、指導としての教育に關する「教育學」はこの「一般教育科學」の一部に過ぎないとペテルゼンは説くのである。¹⁸⁾

教育の本質に關する上記の人々の見解は、やがて民族國家教育を先づ生起の教育として基礎づける。まことに人間は先づ人間そのものであつて然る後に特定社會の人となるのではなく、最初から特定社會に生れ育つて人となるのである。ルソーが「社會人」に先立つて「自然人」を作らんとしたことの本質的誤謬はこゝに存する。カントは「人は教育によつて初めて人となり得る」と言つたけれども、現實には「人は特定社會の教育によつて初めて人となり得る」のである。而して人が屬する社會の中で最も有力完全なるは民族國家であるが故に、人が人となるのは何よりも強く民族國家の成員としての特色に彩られて人となる。ルソーが「國民」といふ語を近代の言語から抹殺せよと絶叫しても、事實上——欲すると否とに拘はらず——人は何れかの民族國家の「國民」としてより外に人となり得ないのである。吾々は祖國の同胞と同じき血統を受けて共通の身體的並びに精神的素質を以て生れ、祖國の地盤山河によつて同胞と共通の刺戟を受けつゝ生長し、祖國の歴史を通じて發展し來れる文化を榮養として育成し、祖國の國語に即して同胞と共通の教養を修得し、外國の言語や文化すら國語を介して理解する。かくの如く民族國家がその成員を生れ

ながにして同化して行く作用こそ教育の最深の基底であつて、そこには子弟を民族國家の一員にまで陶冶すべき目的と内容と方法とが、無意的に働いてゐるのである。

意圖なき作用に意圖を帯びさせ、計畫なき運営に計畫を與へ、渾沌不純なる自然の成行に洗鍊と統制とを加へることによつて、必然の「生起」は當爲の「課題」となる。民族國家の無意的機能たる民族國家教育は、意圖的に強調せられ、計畫的に遂行せられ、不斷の吟味によつて洗鍊統制せられることにより、課題としての民族國家教育となり、そこに民族國家教育は初めて鮮明に浮び出る。

課題としての民族國家教育は、その中にまた恒常的課題と非常時的課題との二つの層を分つことができる。第一の層は民族國家が教育方針として不斷に恒常的に把持する所のものであつて、それは法令化され制度化され慣習化されて、日常の教育生活に於ては宛も當然自明の課題として、殊更に強調せられることもなく行はれてゐる。例へば我が國の教育は、小學校令に於て「國民教育ノ基礎」を授くべきことを明示し、大學令に於て「國家ニ須要ナル學術」の教授と共に「國家思想ノ涵養」を力説してゐる如く、教育の全段階を通

じて國家的關心を常に把持してゐる。更に言へば、小學校令に「道德教育及國民教育ノ基礎」とあり、大學令に「人格ノ陶冶及國家思想ノ涵養」とある如く、人間としての道德的人格を陶冶すると共に、特に日本民族國家の一員としての教養、即ち國體や國民性の特質に立脚せる知能及び情意を修養せしむべき意圖が明示せられてゐるのである。

かゝる民族國家的教育方針は、すべての教科の要旨として浸透してゐる。假令それが各教科の教則の上に必ずしも明記せられてなくとも「國民教育ニ關聯セル事項」は、道德教育のそれと共に、「何レノ教科目ニ於テモ常ニ留意シテ教授」すべきことが、總括的に要求せられてゐる。特に修身科に於ては「よい日本人」たらしめることを最高の目標として「よい人間」たるに必要な一般道德と併せて特に「日本人」たるに必要な諸徳を教材として居り、國史料に於ては「國體ノ大要ヲ知ラシメ」「國民タルノ志操ヲ養フ」ことを眼目として、徹頭徹尾民族國家の關心より教材が選擇配列せられてゐる。即ちここでは國民生活、民族文化が、諸外國より刺戟と内容とを受容しながら、しかもそれを國情と國民性とによつてよく日本化し、皇室中心の國體觀念によつて國家的統一を維持しつゝ發展して

來た道程を學ばしめ、それを通じて忠誠愛國の至情を益々旺盛に培はんとするのである。

國語科に就いては教則の上で特に國民教育を意圖することは明示せられてゐない。けれどもその素材に於て修身科や國史科と同一趣旨を有するものが多く、しかもそれ等は國語教材となることによつて一層敷衍せられ力附けられてゐる觀がある。しかしながら國語科はその素材の如何に拘はらず、むしろ國語そのものが民族國家の本質的要素であることによつて、すべての國語教材が民族國家教育の重要使命を擔當してゐると見られねばならぬ。吾々は日本人なるが故に日本語を學ぶのではなく、逆に日本語を學ぶことによつて日本人となるのである。特に洗鍊され醇化された國語を學習し、その國語に盛られた独自の國民的情操に感化せられることは、眞正の日本國民たるに必須の要件である。

其他の教科目に於ても例へば地理が「本邦國勢ノ大要ヲ理會セシメ兼テ愛國心ノ養成ニ資スルヲ以テ要旨」とし、理科や數學すら國民生活の認識と反省と改善とに資せられ、實業科目が祖國の自然的文化的特性に制約せられた産業を基準として教授せられ、藝術教育が國民性の美的特質を背景として特色づけられ、體育が國民體位の向上と國民的意氣の振

興とを目ざして行はれる如く、何れも民族國家教育を恒常的に實行しつゝあることは疑ふ餘地がないのである。かくの如くにして子弟は祖國に順應すると共に、祖國を一段と向上せしむべき忠良有爲なる國民にまで陶冶せられる。

以上は恒常的課題としての民族國家教育であるが、次に私は非常時的課題としての民族國家教育を考へねばならない。恒常的課題は、凡そ恒常的なる刺戟の一切が意識の順應性によつて鈍らされ消失させられる傾向のある如く、何時の間にかその本來の重要性を意識せられざるに至るものである。故にそれが再び意識の上層に浮び出るためには、異常の強刺戟を必要とする。この異常の強刺戟によつて再認識せられた民族國家教育が非常時的課題としてのそれである。課題としての民族國家教育はこの場合に最も鮮明な形態を取つて現はれて來る。

然らば謂ふ所の異常の強刺戟とは何であるか。それは民族國家本來の特徴たる内部的團結と對外的獨立とを危機にさらす所の事態である。換言すれば民族は本來の自然的並びに文化的結帯によつて緊密に融合し、更に法的秩序によつて鞏固なる國家を形成してゐるの

であるが、その内部に階級的對立や黨派的争鬭や利己的傾向等が増長して、民族國家の團結統制が紊れて來るとき、人々は今更に民族國家本來の面目に歸らんことを求めて、こゝに課題としての民族國家教育を再認識するに至る。他方また民族國家はその國家的個性を發揮しつゝ永久に存續發展すべきことを本來の根本的要求としてゐるのに對して、外部の干涉壓迫の故にこの要求が遂げられざるとき、奮然起つて自らの存立と對外的抵抗とを強調し、こゝに民族國家教育は非常時的課題に取上げられるのである。かくの如き内外兩面の危機と對策とは事實上兩面相結合して生ずる。外來の危機が内部的團結統制を希求せしめ、内部的危機が對外的危機を誘致しまた痛感せしめる。故に内を固めて外に當り、外に當らんがために内を固めるといふ對策が非常時的課題の定型である。それは實に民族國家本來の面目の正當防衛的發現である限りに於て正當であり、まさにこの點に非常時的課題としての民族國家教育の根據も存するのである。

非常時的民族國家教育は恒常的民族國家教育の情勢的鈍感さを刺戟してその課題を再認識せしめるものであるが、しかしそれは單に從來の恒常的民族國家教育を意識的に把持せ

しめるだけでなく、その上に新なる契機を加へ、より高く昂揚されたる民族國家教育を生み出す。これがやがて制度化し慣習化することによつて、新しき恒常的課題としての民族國家教育となるのである。

以上に私は生起としての民族國家教育、恒常的課題としての民族國家教育並びに非常時的課題としての民族國家教育といふ三層を述べて來た。それ等を通じて民族國家教育の目的と内容とが略々覗はれるであらうが、更に民族國家は教育の方法としても特色を具へてゐる。それは約言すれば子弟をして民族國家の雰圍氣と運営とに接觸參與せしめる所の方法であるが、更にこの方法は個々の子弟の自由なる去就を許さずして、むしろ統一的に、特定の形式をすら要求して、それ故に動もすれば劃一に流れ易き仕方に於て、行はれるのが常である。一定の信條の遵奉、一定の儀式行動の實踐、共同一致して團體的統制に服する態度、凡そかうした特色は、主觀主義とは反對の極を反映する。本來民族國家はそれ自身超個人的なる精神的有機體であり、それは個々の成員の好惡去就を超えて一定の理想を有し、一定の文化内容を有するが故に、その理想を陶冶理想とし、その文化内容から陶冶



財を取る所の民族國家教育は教育の目的及び内容に於て既に超個人的客觀的なるものを有するのであるが、更にその教育方法に於ても上述の如く個々の成員の主觀の跋扈を許さぬことを特色とするのであるから、結局民族國家教育は客觀主義の色彩を帯びてゐることが明かである。現に民族國家教育の強調される時代には自由よりも統制が、個人よりも全體が、強調せられ、主觀と我執とが極度に排撃せられる時代である。まさにこの點に民族國家教育の長所が存するけれども、しかし長所の反面には同時に陥り易き弊害が潜んでゐる。この弊害を警戒するために主觀主義教育思潮への傾聽を必要とするのであるが、それは次項に論述するであらう。ともあれ私は教育の客觀主義的極點たる理想主義から、歩一步主觀の側に近づきつゝ、文化教育學と民族國家教育論とを述べ、しかもそれ等が全體としてはなほ客觀主義の側に屬することを論結した。郷土教育は民族國家教育から更に主觀の側に歩を進めて、つひに主觀主義教育思潮に屬する位置を占めるに至つたのであるが、これを明かにするためには、むしろ眼を轉じて主觀主義教育思潮そのものを先づ一瞥することが必要である。

三 主觀主義教育思潮

(一) 兒童中心主義 (心理主義・經驗主義)

主觀主義教育思潮は一言にして兒童中心主義である。兒童こそ教育を受ける當の主人公即ち主體 (Subjekt) であり、教育上の一切の運営は「兒童から」(von Kinde aus)、「兒童中心的」(child-centric) に行はねばならぬといふのがその主張である。人間陶冶を強調したルソーが同時に兒童への關心を力説し、教師は何よりも兒童を知らねばならぬと言ひ、兒童の現在を不確實な未來の犠牲に供してはならぬと警め、兒童自身のために、兒童自身に必要な限りの知能が、兒童自身の活動によつて得らるべきことを教育の要諦としたことは、注目すべき創見である。¹⁹⁾ 教育史上に於けるルソーの功績 (近世教育思想の父と讃へられる彼の偉業) は、人間陶冶の高調にあるよりも、むしろこの兒童中心主義の確立に存し、彼に負はされた「コペルニクスの轉回」の榮譽もまさにこの點に係はつてゐる。

まことにルソーは、それ以前の長き傳統が教育の中心を兒童以外のもの——例へば大人とか國家とか職業とか——に置いて來たのに對して、兒童そのものに中心を置きかへることによつて、天文學上のコペルニクスや哲學史上のカントに比肩すべき大事業を敢行したのであるが、この原理は、二十世紀を『兒童の世紀』²⁰⁾として教育革新を提唱したエレン・ケイ女史を初めとし、所謂「革新的教育思潮」によつて繼承せられ、更に現代の新教育運動の一大指導者たるデュロイによつて科學的・哲學的に基礎づけられ、發展させられてゐる。

それにも拘はらず、ルソーが念頭に置いた所の兒童は、特定の歴史的社會から抽象して野に連れ出されたエミールであつて、このルソー的抽象化は訂正されねばならぬ。現實の具體的兒童は、人間そのものではなくて、特定の自然的環境と歴史的社會的環境との中に存する個々の兒童である。兒童中心主義とはそれ故に、教育の個別化、具體化の原理である。この點をば、理想主義・論理主義の代表者たるナトルプすら明かに把握してゐる。ナトルプは前述の如く、教育の目的・内容及び方法を、その規範的・一般的なる側面に於

て、客觀的價值とその法則への傾倒に歸し、その研究を純粹法則科學の任務としたけれども、かゝる一般的・客觀的原理を個別化し主觀化するために心理學の必要を唱へた。心理學こそは子弟の個別的なる心意を認識して、「教育活動を個別化すること」を任務とする。それは「主觀性の科學」であり、「教育の一般的過程に於てではなく、與へられた個々の事態に即して働くべき指針を與へるもの」である。²¹⁾教育の客觀的一極としての論理主義に對立する主觀的一極は、かくして「心理主義」(Psychologismus)と名づけることができる。それはまた經驗的存在に論理的に先立つ所の理念に眼を向ける代りに、經驗的存在としての兒童の心意に眼を向ける意味に於て、先驗主義・理想主義に對立する「經驗主義」(Empirismus)「現實主義」(Realismus)である。

最近の教育界は、かくの如き主觀主義に立脚して各種の新教育思潮を生み出した。就中注目すべきものは、「生活教育論」である。そこでは兒童の生活經驗が重視せられ、兒童の生活の中に教材を發見せしめ、乃至は所與の教材をも兒童の生活に結合して興味あらしめ、そして教材學習の結果を兒童の生活の向上に資せしむべきことが強調せられてゐる。

生活に出發して生活に還ること、一言にして教育の生活化、否「生活即教育」がその標榜する所である。この場合に生活はその主たる舞臺を、兒童の直接環境たる郷土に見出すが故に、それは同時に「郷土教育論」と結合する。また生活はそれ自身能動的であり、自律的であり、自己活動に立脚し、心身一如の勞作として現はれるが故に、生活教育論はまた「勞作教育論」（作業教育論）とも結合する。かくの如くにして最近の主觀主義教育思潮は、生活教育論、郷土教育論、勞作教育論等の形態を取つて來たのであるが、その中で郷土教育論は本書の主題であるが故に、後に項を改めて論述することとし、こゝではその背景として、生活教育論と勞作教育論とを概観することにしよう。

(一) 生活教育論

生活教育論は、教育が生活と離れ、特に學校が學校のための學校となつて實生活から遠ざかる時に、その匡救策として主張せられる。この意味の生活教育論の古き代表者を吾々は羅馬帝政時代の思想家セネカに見出すことが出来る。セネカは當時の學校教育が徒ら

に外面的・非實用的なる知的教授に偏し、博學者・術學者をつくりつゝあるのを慨嘆して、「吾人は生活のためではなく學校のために學んでゐるのである」(Non vitae sed scholae discimus) と非難し、これより後「學校のためではなく生活のために學ばねばならぬ」(Non scholae sed vitae discendum) といふことが、生活に役立つことを目的とする教育の標語となつた。

セネカのかゝる主張はしかしながら、實社會に出でからの有用な教養を、豫め學校に於て準備するといふ意味に解するならば、所謂「生活準備説」であつて、眞の生活教育論ではない。若しまた知育の偏重を警めて情性の陶冶、徳性の涵養を勸奨したものであるならば、それは眞の生活教育論の一部分ではあるが、その全幅ではない。何れにしても彼の主張は、こゝに吾々の論ずる生活教育論への手懸りにはなり得ても、その本質には觸れて居らないのである。

眞の生活教育論は、子弟の現在生活それ自身を全體として指導することに教育の任務を求めたものであつて、これを明かに主張したのは、既述の如く近世教育思想の父ルソーで

ある。彼こそは教育の關心を大人から子供に、未來から現在に轉移せしめ、子弟の現在の必要に基づく自發的、自律的、勞作的活動を以て教育の要諦とせる人である。ルソーの生活教育論は、その後ベスタロッチ、フレーベル、ヘルバルト等に於ても、それぞれの意味と方向と領域とに於て發展させられたけれども、最近に至つてそれを最もよく吟味し、組織し基礎づけたのはデュロイである。それは「實用主義」(Pragmatism)の哲學に基づき、「生活即教育」の立場に立ち、生活の本質を人と環境との交互作用たる經驗に見出し、その經驗の不斷の改造によつて生活を連續的に發展せしめることを教育の使命とするものであつて、「ドルトン案」(the Dalton plan)や「プロジェクト法」(the project method)の如き新教育方法も、そこから必然に導き出さるべき底の教育理論である。故に私は以下の生活教育論の主張をば、主としてルソー及びデュロイに依據し、それに最近の教育實際家の提唱や實踐を加へて叙述したいと思ふ。

扱て生活教育論は、教育の本質を將來の生活に對する準備に求めずして、現在生活の指導に求める。生活準備説にあつては、兒童が未來に於て到達すべき大人の狀態乃至は大人

として爲すべき活動を、豫め目的として想定し、教育百般の施設運營をば、この目的への方便として行ふ。故にそこでは兒童の現在生活そのものは独自の價值があるのではなく、唯未來の目的への方便としてのみ價值があり、従つて兒童の現在の要求や興味による活動を許さないで、未來の目的への顧慮によつて現在生活を規制し、必要あらば苦難と犠牲とを強要する。かくの如き生活準備説に敢然反對したのは周知の如くルソーである。彼に従へば、人生は無常であつて何時まで生き永らへるか分らない。故に吾々は「現在を不定の未來の犠牲に供する残酷な教育」を止めねばならぬ。喜ばしかるべき子供時代を、涙や懲戒や威嚇や奴隸的生活の中に過させてはならない。子供は子供として取扱ふべきである。……この主張は兒童に對する抑へ難き愛情に發したものであり、この限りに於ては多少感傷的な溺愛的な氣分がないでもない。しかしこの事は凡そ兒童の現在生活を未來の目的への方便として考へる親達か、若し不幸にして兒童を喪つた場合に、何時でも痛感する悔恨である。「あんなに若くて死ぬ位なら、せめて若い間を思ふ存分に楽しく過させてやりたかつた」といふのがその甲斐なき述懐である。ルソーの思想にはたしかにかうした一

面がある。だから少年を少年として充實した生活の中に送らせることが、彼に於ては少年期の必要にして、且つ十分な、しかも悔なき教育である。彼は言ふ。「萬一禍の鎌がエミールの頼もしい花を切り落しても吾々は更に後悔する所がない。」「エミールは少くとも少年期を充實して樂んだ。吾々は自然が與へるものを彼から何も奪ひ取らなかつたのだから」と。²³⁾

兒童期を成人期の準備とする思想は、それを一步押し進めたならば、デュロイの言つた如く、大人の生活はまた天國生活の準備であるとの歸結に達せざるを得ない。²⁴⁾ かくして生活準備説は、結局現世の全生活を來世の準備と見る所の中世的人生觀を根底に潜めてゐる。現在生活に苦難と犠牲とを要求する教育には、假令明かに自覺せられなくとも、たしかにこの中世的（非近代的）人生觀が働いてゐるのである。

生活教育論はまさしくかくる準備説に反對して、現在生活そのものに独自の價値を認め、その充實を人生の目的——従つて教育の目的——と考へる。そこでは教育の本質は遠き未來の目的に對する現在生活の規制ではなくて、兒童が現在の「地位」(situation)

に於て——即ち兒童の自我と環境との兩契機の交渉によつて生ずる刻々の事態に於て——問題とする所を解決せしめ必要とする所を充足せしめ、興味の方向に全我を傾けて活動せしめることに存する。従つてそこでは、教育の目的は現在の地位と隔離した彼方にあるのではなく、現在の地位に於て解決を要する問題、現在の地位から直接に生れて來る要求として、現在の眼前一步の所に在るのである。そしてその眼前の目的が到達せられることによつて、自我と環境とのよりよき順應が得られると共に、かくして生ぜざる新しき地位は更にその眼前一步に新しき問題や要求即ち目的を生み出し、その解決到達によつて更に新しき目的を生んで行く。それが即ち地位の不斷の向上であり、環境と自我との交渉としての「經驗」(experience)の絶えざる「再構成」(reconstruction)であつて、人はそれによつて飛躍なく間隙なき連續的發展をなし得るのである。要するに生活準備説は教育の目的を兒童の現在から離れた遠い所に、しかも略々固定した形——大人の生活や職業の形——に於て設定するのに對して、生活即教育説は、兒童の現在生活に即した所の、まさにそれから生れた所の、眼前一步に設定し、しかもそれをば不斷に到達せられ不斷に更新せ

られる所の流動的・連続的なる形に於て捉へるのである。

生活教育論に於ける教育の本質は、それ故にかゝる連続的目的への連続的發展を指導することに存する。然らば指導とは何をなすことであるか。デューイに従へば、吾人は兒童に直接に知識や情意や能力を授與することはできない。吾人の爲し得る所は唯兒童を適當なる環境に置くことだけである。適當なる環境とは即ち吾人が兒童に啓發せんとする機能を喚起し得べき刺激の總體である。そこには自然的環境も社會的環境も含まれてゐる。兒童はかゝる環境に置かれることによつて——即ちかゝる地位に置かれることによつて——そこに問題を發見する。問題とはこの場合には、自我と環境との乖離であり、環境の不如意、自我の不順應に外ならない。それを解決せんがために兒童は思考を働かせて解決の方途計畫を立てる。教師はそれが果して適切であるか否かに就いて吟味し、適切ならしめるやうに暗示若しくは明示する。この事自身が環境調整である。かくして得たる方途計畫によつて兒童は問題を解決し、その結果により成績によつて更に方途計畫を改善し、かくして一方に生活の向上を圖ると共に他方にその思考を検證し確定して行く。これが凡そ生活

の指導である。ここでは生活とは畢竟自我と環境との交渉を通して自我の要求を遂げて行く過程であるが、それは地位の不斷の向上として行はれ、地位の向上は經驗の再構成によつて行はれ、經驗の再構成は思考作用によつて行はれる。而して思考作用とは知識の作用であり、知識とは思考作用の一定の體系である。こゝに於て生活教育論は當然知識に関する論究を自らの根據とせざるを得ない。これが即ち生活教育論の哲學的基礎としての實用主義認識論である。

實用主義認識論はその中にまた若干の分派が存するのであるが、就中生活教育論の基礎をなすものはデューイやムーア²⁵⁾によつて代表せられてゐるシカゴ學派のそれである。その第一の特色は知識をば生活の道具と考へる所の「道具主義」(instrumentalism)である。知識は知識のために求められるのではなく、生活の道具として、即ち經驗の再構成、地位の向上の道具として、經驗の中に入り込んで働くのである。故にそこでは知識よりも一層深い生活意志が知識を働かせてゐる。従つてまた知識の運用によつて生活の要求を充たした時には満足の感情が必然に生れる。かくして知識はそれ自身によつて働くのではな

く、意志に働かされ感情に伴はれて働くのである。この謂はゞ情意的知識観が道具主義の必然の特色であつて、経験の再構成を思考の導きに歸する場合に、その思考とは情意的知識観に立てる思考であり、従つてそこには結局全我的活動による経験の再構成が意味せられてゐるのである。この事はまた思考作用を行動に即して考へる所の「行動主義」(behaviorism)にもなる。情意に結合せる思考は必然に外的行動に現はれるからである。知識はそこでは、行動に現はれると共に行動によつて検証せられ確實にせられる。「爲すことによつて學ぶこと」(learning by doing)は實にこの行動主義知識観より演繹せられる鐵則である。生活教育論が必然に勞作教育論に結合する所以もこゝに存するのである。

實用主義認識論はまた發生的見地に立つ。ここでは知識は地位の連続的發展のための武器として、地位と共に向上發展するものである。知識は如何にして發生し發展したかといふことの考察が、そのまゝに知識とは何ぞやといふ本質觀であつて、發生觀と本質觀とは同一である。これを區別するが如きは、デュイイによれば「生物學以前」(ante-biological)

の時代に屬する舊思想である。實用主義認識論は實に生物學、進化論、社會史等を根據とし、その點に近代科學的性格を誇るものである。デュイイの論理學は従つてまた思考發生の心理學に外ならない。²⁰⁾一般に教材の——故にまた知識の——論理的秩序を心理的過程に還元することが教育の公式と考へられるとき、この發生的知識観が教育理論として如何に有力なるものとなり得るかは容易に推察せられるであらう。

最後に實用主義認識論は知識の價值即ち眞理の妥當性を、實際的效果に依存せしめる所の相對的知識観に立つてゐる。ここでは眞理のために眞理があるのではなく、生活のために眞理があるのであり、生活の必要を充たす限りに於て眞理たり得るのである。故に眞理の價值は人により場所によつて異なるべく、また地位の變化に應じて不斷に改造せらるべきものである。かくの如き相對的知識観は、道具主義・心理主義等の特徴と必然に結合せる様相であると共に、教育の課題を常に子弟の要求・程度に依存して設定せんとする主義教育論に取つては大なる魅力を有するのである。

上述の如き哲學的基礎に支へられた教育目的論を更に具體的に示すために、私は特に知

識の本質に關係の深い數學教育及び理科教育の目的論を一瞥しよう。生活教育論に立脚せる數學教育は通常「生活數學」の名を以て主張せられてゐる。それは何よりも先づ數學のための數學を排して生活のための數學を強調する。換言すれば數學教育の目的をば、生活の數量的(空間をも含めて)理解と改善との指導に置くのである。即ち自我と環境との交渉の問題を數量的方面より捉へしめ、それを解決してその方面より生活の合理化、向上を促さんとするのである。この立場は前述の實用主義認識論を數理的知識に適用することによつて直ちに導き出される。數學といふ儼然たる知識體系は、今日に於てこそ學(Wissenschaft)の典型として、主觀から獨立に、生活から解放されて、客觀的なる眞理の殿堂を成してゐるけれども、それは本來、學である前に術(Technik)であり、生活の必要に拘束せられ、生活に奉仕させられたものであると主張する。埃及に於ける農民の手より僧侶の手へ、更に希臘の學者の手へと移るに従つて、測地術が幾何學にまで發達した如く、凡そ術より學への進展が文化の發達過程であり、そして教育はまさに子弟をしてこの發達過程を辿らしめることを任務とするが故に、數學もまた生活の理解及び改善の術として考へられねばならぬといふのが、生活數學の目的論である。

へられねばならぬといふのが、生活數學の目的論である。

理科教育に於ては、生活數學よりも更に早くから、生活指導のための理科が主張せられ實行せられて來た。そこでは純粹科學としてよりも應用科學としての面目が優り、「人生ニ對スル關係及び之ガ應用」といふ點が特に強調せられる。自我と環境との交渉より起る問題——例へば氣候や動植物や其他の自然現象並びに自然因果的に見られる限りの人間活動及び業績——が沒價值的・因果的に把握せられ、その因果關係を翻して技術關係とし、望ましき結果(目的)を獲得するために必要な原因(手段)を供給することが工夫せられる。かくして近世自然科學の恩人たるフランシス・ベーコンが言つた如く、「知識は力であり、」(Scientia est potentia)「自然は服従することによつて征服せられる」(Natura parendo vincitur)といふのがその信條である。即ち自然の認識に基づいて自然を利用することが、實用主義的知識觀の、生活教育論的理科教育の必然の目的である。

上述の如き教育の本質論及び目的論より演繹せられる教育内容即ち教材は何であるか。

それは一言にして生活内容であり、自我と環境との交渉によつて、自發的に全我的に、しかも價值的に活動する所の、その活動自體が教育の内容である。これを私は更に具體的に見るために、前述の引例を承けて、こゝでも數學や理科に於ける生活教育論の主張を聽かう。

先づ生活數學は純粹數學の指導精神から生れる教材を排斥する。即ち數理自身が數理のために生み出す問題とその解答——元來數學的思考はその本質上經驗を俟たずしてそれ自らの論理的必然性より眞理を生み出す所の「純粹意識の生産作用」を代表するものであるが、かゝる所産としての數理——をば、生活との無關係の故に排斥し、専ら生活が要求し、生活が生み出す問題のみを教材とせよといふのである。従つてここでは必ずしも數理の體系を——體系こそは純粹意識の生産の必然的な序列であるがそれを——重視せずして、むしろ生活の要求するまゝに、手當り次第の數理を含む所の生活教材を採用しようとする。第二に生活數學は形式陶冶といふ舊い偶像を破棄せよと叫び、推理力・計算力・記憶力等の機能を修練するために設定せられた問題——例へば架空的な事實問題、複雑な計

算問題、繁分數や餘りに高次多元の方程式等——をすべて排斥する。然らば積極的に如何なる教材を採用すべきかと問へば、先づ時間的には子弟の現在生活に關係ある問題を選べといひ、次に空間的には子弟の直接環境から教材を求めよと主張する。郷土教育論が生活教育論と結合するのも、家庭や學校を含めての郷土が、子弟の直接環境であり、生活の直接舞臺であるからである。そして結局數學の問題は數學の立場からではなく、生活指導の立場から選定せよと説き、所謂「生活題目」(life subject)——例へば學藝會、運動會、旅行、祭典、買物、町村の戸口・納稅・産業、學校の校地・建物等々——を教材として、それ等の數量的理解と改善とを問題とせよといふのである。かゝる見地に立てば、從來の數學教材は子弟に取つて無用且つ過重の負擔であつたことが分り、それ故に今後の數學教材は質と量を低減せねばならぬといふのが、生活數學の教材論の歸結である。知識の價値はそれ自身にあるのではなくて、生活の要求を充たす程度に依存するものであり、従つて數理的知識も子弟の生活に必要な限りの程度と分量とで十分であるといふ思想——即ち知識の絶對的價値を否定して相對的價値のみを認めんとする實用主義認識論——がこゝで

も根源となつてゐることは容易に看取せられるであらう。

理科教材に就いてもまた純粹自然科学的教材を去つて生活理科ともいはるべき教材を選ぶことが主張せられる。科學としての自然科学は純粹科學と應用科學とに截然と分けて研究せらるべきであるが、教科としての理科は應用科學的特色を主としてそれに純粹科學的要素をも加へ、更に自然に對する愛好・親熟・驚嘆といふが如き趣味や道德的宗教的態度をすら交へて、渾然たる生活教科をなしてゐる。また自然科学の内容はそれ自身の學的體系に於て成立してゐるが、理科の内容は兒童の發達程度と環境とに依存する所の非體系的なる序列——強ひて言へば生活に即しての體系——を成してゐる。更に自然科学はその中に多くの分科があつて益々専門的に細かく深くなつて行くが、理科は力めて綜合的に取扱はるべきことを要求する。中等學校に於て一般理科 (General science) が理科教育の出發點に置かれたのはこの故であり、その後の分科的取扱に際しても、できるだけ一般理科的取扱を顧慮すべきことが要求せられてゐるのである。

以上の如き教育本質論、目的論及び教材論を主張する生活教育論は方法論として如何な

るものを主張するか。それは要するに生活そのもの、如實の進行、換言すればさきに經驗の再構成として概説した所を基調とするのであるが、こゝでも前例に従ひ、數學及び理科に於ける方法を以て、その具體的姿態を代表させよう。生活教育論は方法論として先づ作問主義を取る。數學でも理科でも問題は與へらるべきではなくて、子弟自らに發見せしめ、構成せしむべきであり、假令教科書其他から與へられた問題でも、それを子弟の現在生活と直接環境とに還元して、新問題にまで再構成せしめねばならぬといふのがその主張である。次に問題の解決方法に就いては、勞作に訴へ全我活動を傾注せしめよといひ、圖表化・模型製作・實驗・實測等々の心身一如の勞作が授業を賑はし、潑刺たる氣分を横溢させる。蓋し知識の探求は單なる知の作用ではなくて、情意に動かされた全精神活動であり、更に身體を動かし、物質に働きかける所の靈肉一致・物心一如の活動であるといふ實用主義的知識觀が、知識修得作用の勞作化を導き出すのは當然だからである。かくして第一に目的の自覺、第二に計畫の樹立、第三にその實現、第四に結果の反省、そしてそれが同時に次の高次の目的の自覺に連なるといふ勞作過程は、そのまゝに生活過程であり、從

つてまた生活教育論に於ける學習過程となるのである。かうした立場は吾々をして同じく主觀主義教育思潮に屬する所の勞作教育論の考察に向はしめる。

(三) 勞作教育論(作業教育論)

私は前項の生活教育論の中に既に屢々勞作教育論を挿入した。それは兒童中心主義としての主觀主義教育思潮を最も包括的に代表する生活教育論が當然勞作教育論を含むからである。それにも拘らず、勞作教育論は最近教育思潮中に特筆せらるべき大思想であり、しかもそれを主觀主義教育思潮の中に數へるに就いては若干の解説を要するが故に、私は専らこの觀點から勞作教育論の特色を述べようと思ふ。

勞作教育論の主張として第一に擧げらるべきものは、自己活動 (Selbsttätigkeit) 若しくは自發的・能動的活動である。これは舊き學習學校 (Lernschule) が受動的・注入的學習を面目としたのに對立し、新しき勞作學校 (Arbeitschule) の生命とする所である。受動的學習は學習すべく與へられた教材を前提とし、その教材の客觀的陶冶價值と客觀的構造とを

尊重し、兒童をばそれに従ひそれを受容れるものと考へる點に於て客觀主義に立つてゐるのであるが、能動的學習は兒童自身を中心とし、兒童のために兒童によつて教材が求められ見出されることを本旨とし、假令他から與へられた教材でも、兒童の自發的・能動的勞作によつて眞に兒童に取つての陶冶價值を發揮し得ると考へる點に於て、兒童中心主義即ち主觀主義に立つてゐるものである。

第二に勞作教育論は舊き學習學校の印象偏重に對して、新に表現尊重の旗幟を掲げる。ライターの主張した如く、從來の學校は與へられた教材を観察し、それを自らの中に取り入れるといふ印象 (Eindruck) を偏重したのに對して、新しき學校は兒童自らの體驗の表現 (Ausdruck) に力點を置く所の行動學校 (Tatschule) でなければならぬ。この立場から發表的 (表現的) ・技能的教科は特に尊重せられ、觀察的・鑑賞的・知的教科に於ても可及的多量の表現に訴へしめんとする。かくしてリットが指摘した如く、勞作主義は「教育的表現主義」 (pädagogischer Expressionismus) である。²⁸⁾ 自己活動はそれ故にやがて自己表現であり、それはまた自己創造である。自己表現・自己創造——そこにも勞作教育論の主觀

主義的特色が捉へられる。リットが文化科 (Kulturkunde) の原理と勞作學校の原理とを對立關係に置いたのは、前者の客觀主義と後者の主觀主義とに着眼したからである。²⁹⁾

勞作教育論の主張する自發的・能動的・表現的・創造的活動は、同時に全我活動である。即ちそれは先づ心身一如・靈肉一致の活動であり、更にあらゆる價值活動の全一的に結合せる活動である。この全一的活動こそは、生活題目の全一性、合科主義的教材の全一性、郷土體驗の全一性等と相通じ、この意味に於て勞作教育論は生活教育論、合科教授論、郷土教育論等と結合する。そしてかゝる全一的活動は、客觀的價值方向の抽象的區別に着眼せずして、主觀的活動の具體的姿態に着眼することによつて捉へられるものであるから、この點に於て勞作教育論は謂はゞ主觀的全一性に立脚するものであり、こゝにも主觀主義教育思潮の特色を現はすのである。

更に勞作教育論は勞作の結果よりも過程を尊重する。未熟なる兒童、職業人ならざる兒童に、勞作の結果の十全を望むことは無理である。唯その過程(目的・計畫・實現・反省)の段階並びに靈肉一致・物心一如の活動さへ眞面目に行はれたならば、結果の成否優劣は

敢て問ふ所ではない。これが特に經濟的勞作に對立して教育的勞作を力説する勞作教育論の主張である。故に客觀的に見て如何に無價値な勞作でも、兒童の主觀に於ては十分に教育的價值を發揮してゐると見る所に勞作教育論の主觀性は表明せられるのである。

かくの如き主觀主義教育思潮がそのまゝでは教育實踐の全き指導原理となり得ないことは容易に看取せられる。しかしこの點は客觀主義教育思潮に關してもまた同様に注意せられねばならぬ。まさにそれ故に私は今や主客兩主義の辨證的止揚として本節の結論を述べようと思ふ。

四 主客兩主義の辨證的止揚

(一) 辨證的止揚の意義

以上に私は最近教育思潮の主要なるものを客觀主義と主觀主義とに大別して論述した。即ち一方では教育の究極目標たる理念に即する理想主義教育思想を客觀の極とし、他方で

は教育の直接當面の主體たる兒童に即する兒童中心主義教育思想を主觀の極とし、而して文化教育學及び民族國家教育論をば、(理想主義に比すれば次第に主觀の方向に近づきながらも、なほ全體としては)客觀主義に屬するものとして取扱ひ、生活教育論及び勞作教育論をば、(その基調に於て兒童に即することを特色とするこの故に)主觀主義に屬するものとして取扱つた。

かうした取扱に於て私の目ざした論點は、各々の教育思想がその屬する客觀若しくは主觀の一極を如何に代表するか、またその限りに於て如何なる權利を有し、何故に正當であるかを明かにすることにあつた。換言すれば各々の教育思想の本來の特徴と、それに伴ふ當然の長所とを、それら教育思想自らの主張として叙述することがこれまでの課題であつた。

然しながらまことの教育は、客觀と主觀との共輓・綜合・止揚の中に求められねばならぬ。主觀の側に屬する個々の兒童に、その現實の生活に、勞作的活動にまで具體化せられぬ限り、理念も文化も民族國家の要求も空に漂ふ夢に過ぎない。また個々の現實の兒童の

生活活動も、その屬する民族國家に統一せられ、歴史的社會的文化に規制せられ、更に超個人的永遠的なる理念に志向するのでなければ、單なる恣意放縱の自己満足に墮する外はないであらう。かくして諸々の教育思想は、それ自らの長所を有すると共に、自らの主張のみを以てしては一面的偏局性を免れず、まさにこの點に各々の教育思想の自覺すべき限界が存し、警戒すべき短所が存するのである。この短所を補正するためには、自らの反對極に志向し、對立的契機の中に包攝することによつて、自己の立場を一段と高揚し擴充しなければならぬ。即ち客觀主義に屬する教育思想は主觀主義の教育思想に傾聽し、その主張を取容れて自らを現實的個別的なる兒童の中に具體化し、主觀主義に屬する教育思想は客觀主義の教育思想を顧慮し、その要求に聽從して自らを普遍化し價值化し理想化しなければならぬ。かうして反對極を自らの中に攝取するためには當然自らを抑制し或る意味に於ては自らを棄却することが必要である。しかもそれはまことの教育原理たらんがための要件であるが故に、實は自らを抑へて却つて自らを高め、自己を棄て、眞に自己を生かす所以である。かくの如く自己がその本來の主張(Thesis)を保持して、反對の主張(Antithesis)

と對立し、而して反對の主張を自らの中に取容れて兩者を含める綜合的主張 (Synthesis) にまで高まることが所謂辨證的綜合である。それは一見する所己れを抑止するかの如くに見えてしかも自らを高揚し、自己を棄却してしかも自己を舉揚する。辨證的に止揚し又は揚棄する (aufheben) とはまさにこの事態を指すのである。元來辨證法 (Dialektik) とは、對立して (Geg) 語り合ふ (Auseinand) 所の方法 (Weisheit) 又は技術 (Kunst) の義であつて、宛も裁判に於けるが如く、互に反對の主張を有する者が、自己の立場を主張しながらも、反對の主張を自らの中に取容れ、それによつて兩者の主張を綜合せる結論に到達することの謂に外ならない。私は今かうした辨證的止揚を既述の諸々の教育思想に就いて企てたいと思ふ。そしてこの事は、客觀主義教育思潮の主觀化と、主觀主義教育思潮の客觀化といふ名に於て行はれる。

(二) 客觀主義教育思潮の主觀化

客觀主義の極點に立つ理想主義教育思想は、教育の永遠普遍の目標として諸々の絶對價

値——それ等を完備せる全き人間としての人文理念——を立て、教育の内容をもこれ等の價值に關與せるものとして意義づけ、教育の一般的規範的方法をもこれ等の價值の實現が當然に則るべき法則に基いて規定する所に、その特質と長所とを有する。それはまことに一切の教育的運營の究極の根據であり、最高の指標であり、永遠の原理である。教育の現實の姿態が如何に多様に展開し多岐錯雜を極めようとも、それが眞に教育の名に値するためには、結局は理想主義教育思想に統制せられ支持せられねばならない。

然しながら究極の最高の永遠の原理は、直ちに具體的實踐ではない。そして具體的實踐にまで浸透せぬ限りは、如何なる價值・理念も超越的な高踏的な、それ故に無力な夢に過ぎない。價值が眞に價值として發揮せられるためには、個々の兒童の現實の生活の中に內在的價值として作用しなければならぬ。理念が單なる觀念の遊戯に終らないためには、それは眼前の兒童の具體的な活動の中に生きて働かねばならぬ。例へば美的價值は美學の規定する法則に止まらないで、兒童各自の美的活動そのもの、中に生動化せられ、善の理念は倫理學上の概念に止まらずして、兒童の刻々の道德生活そのもの、中に追求せられねば

ならぬ。要するに超越的價值は個々の兒童の生活に内在化せられ、永遠の理念は兒童の刻々の活動に具現せられることによつてのみ、それはまさしく教育的價值となり得るのである。完全なる人間としての人文理念は、不完全なる現實の人間の中に、しかも不斷に完全へと近づきつゝある人間の中に、その倦まざる努力精進の中にこそ、まことに生きて存在するのである。教育の領域は單なる究極の理念にも、單なる現實の兒童にも存せずして、兩極が互に緊張し共軛しつゝ理念を現實化し現實を理念化とする所の辨證的事態にのみ存する。故に理想主義教育思想はその對極たる兒童中心主義を綜合し、對極の中に自己を没して、しかも眞に自己を生かす底の辨證的止揚を遂げねばならぬ。理想主義の代表者ナトルプが、理念の生活化、勞作化、直觀化を高唱し、また心理學による教育方法の個別化を説いてゐるのは、全くこの趣旨に合致するのである。

次に客觀主義の第二線に立つ文化教育學は、第一線の理想主義教育思想に比べて一步を主觀の方向に進めたものであることは既述の如くである。それにも拘らず、歴史的社會的精神生活としての文化が個々の人々の生滅を超えて存在する客觀的精神であり、またその

文化を理會する方法も、理會者の主觀を棄て、對象そのもの、客觀的構造に傾倒すべきこと故に、文化教育學は全體として客觀主義的色彩に優つてゐることも既に指摘した所である。

然しながら現實の教育に於ては、かうした客觀性が同時に主觀性と結合しなければならぬ。客觀的精神としての文化財を教材（陶冶財）とするためには、兒童の精神即ち主觀的精神を顧慮し、兒童が何を要求し、何を理會し得るかといふ條件——兒童の要求と程度——に合致するやうに再構成せられねばならぬ。如何にすぐれた榮養食でも、これを食する者に食慾がなく消化力がないならば、その榮養價値は無に等しい。文化教育學はそれ故に、教材を提出しその理會の方法を指導するに當つて、主觀主義教育思潮に耳を傾け、兒童の生活、兒童の活動に即して、文化を理會體得させることを圖らねばならぬ。客觀的文化が兒童各自の生活に體現せられて主觀的教養となり、客觀的に與へられた教材が兒童各自の勞作を通して勞得せられるとき、初めてシュプランガーが教育の本質とした所の「客觀的文化の主觀化」が實現するのである。

最後に民族國家教育論は教育の歴史的社會的制約を、更に特定の最も有力なる歴史的社會たる民族國家によつて制約したものであり、そこに一層の具體性・現實性を加へ、それだけ主觀的方向に歩を進めたものである。然しながらこの民族國家教育論も未だ個々の兒童に對しては客觀的色彩が優つてゐることは、既に指摘した通りである。故にそれは更に個々の兒童の生活にまで個別化せられることによつて眞に主觀化を全うし得る。換言すれば民族國家の理想は個々の國民の素質と境遇とに應じて特殊化せられ、國民各自の陶冶理想とならなければならぬ。また民族國家の文化も、個々の國民の夫々特殊なる生活に於て具體的に實現されねばならぬ。更にかうした實現は個々の國民の自發的要求と能動的活動とによつて勞得されねばならぬ。總じて民族國家教育は國民の個性の自由なる伸長を容認し促進するものでなければならぬ。その意味に於て教育の劃一的內容と注入的強制的方法は眞正の民族國家教育の敵である。劃一的教育内容は國民文化の貧窮を來し、注入的強制的教育方法は國民性の弾力を失はしめる。豊富なる國民文化は國民の多様な個性によつて擔はれ、強靱なる民族國家は弾力ある國民性によつてのみ形成せられる。かうした文

化的豊饒と弾力ある國民性を培ひ得るものは一言にして自由主義の教育である。即ち自由なる雰圍氣の裡に創造的精神が燃え、自己活動が榮えるとき、初めて多方面の文化が國に充ち、弾力ある國民が國を支へる。自己を正しく認識してその本分を盡し、長き苦難にも屈せずして常に新しき進路を開拓する所の頼もしき國民は、自由主義の下に於てのみ養成せられる。主觀主義教育思潮に屬する生活教育論や勞作教育論は實にかゝる意味の自由主義を基調とするものである。要するに民族國家教育は自由主義と矛盾するとき忌むべき劃一主義・強制主義の教育となつて、結局民族を萎縮せしめ國家を硬直窮乏せしめる。むしろ自由主義を自己の中に包攝し、文化への熱意と個性の自覺と弾力性融通性を具へたる國民を養成することによつてのみ、民族國家本來の希求を實現することができる。これが即ち民族國家教育論に對する主觀化の要請である。

(三) 主觀主義教育思潮の客觀化

客觀主義教育思潮の主觀化を必要とするのと同じ理由により、即ちまことの教育を念願

することの故に、主観主義教育思潮は客観化せられねばならぬ。現實の個々の兒童は、たしかに教育の直接當面の主體であり、それを中心として一切の教育的運営が行はるべきである限り、兒童中心主義は永遠不動の權利を有つてゐる。けれども現實の個々の兒童は同時に民族國家の一員としてのみ陶冶せられ、歴史的文化を榮養としてのみ成育し、超個人的普遍的價值への志向によつてのみその生活の意義を保證せられ、その教育の指標を與へられる。故に兒童中心の主観主義は、苟も兒童の教育に關する立場である限り、その教育の目標としても内容としても方法としても、現實の個々の兒童を超越した所の客観的なるものに關係させられねばならぬ。私はこの意味に於ける客観化を、生活教育論及び勞作教育論に就いて述べよう。

生活教育論は兒童の現實生活を尊重するのであるが、その現實生活とは實は單なる現實ではなくて、價值に關與せる、理念に志向せる現實でなければならぬ。教育が問題とする人間らしき生活とは、單なる動物的生存ではなくして、價值を追求する所の自發的・全我的活動である。即ちそれは直接には民族國家の文化内容に内在する價值——延いては超歴

史的永遠的價值——に憧れ、それを歩一步實現せんとして自發的・自律的に、しかも心身の全活動をそれに集中する所の生活でなければならぬ。

而してかくの如き生活は、その内容に於ても、價值方向の多様に應じて豊富に擴充されることを要する。所謂實用主義が往々にして誤解され易いやうに、單なる實利的・經濟的生活のみを生活として、それに教育の關心を局限するならば、それは生活教育の自縛自縛である。むしろ文化教育學が「生活形式」(Lebensformen)の名の下に展開せしめた各種の生活を教育の目標として、それに該當する各種の教材を教育の内容とし、その各種の生活の構造に即して兒童を活動せしめることを教育の方法とすることによつて——換言すれば生活教育論を文化教育學に結合せしめることによつて——その立場を高め廣めねばならぬ。

更に生活教育論は生活の意義を時間的にも擴充する必要がある。兒童の現在を尊重し、そこから問題(教材)を探るといふ場合の現在とは暦や時計で區劃された機械的現在であつてはならぬ。今日の事象、今年の出來事のみを教材とせよといふのは、機械的現在觀に

よる生活教育論の自縛自縛である。まことに現在とは最近の哲學が克明に検討し力説してある如く、精神的現在であり、體驗としての現在である。換言すれば、兒童の精神に生きた關心を以て現存する事象が現在の事象である。それは従つて過去を負ひ未來を含んでゐる。過去の回顧的事件も未來の想像的事象も、兒童の精神に生動的關心を以て現存する限りは現在である。これに反して生動的關心を惹かぬものは眼前足下の事實と雖も現在ではない。かくして兒童の現在生活を尊重する生活教育論は、兒童の關心の及ぶ限り、遠き過去にも未來にも教材を求めねばならぬ。更に言へば、兒童の將來を顧慮して教師や國家が與へる教材をも、方法上の工夫により、兒童の關心に結合せしめ現在化することが必要であつて、こゝでも生活教育論は客觀主義教育思潮を綜合し得るのである。

同様の事態は、生活の意義の空間的擴充をも要求する。兒童の環境を尊重する生活教育論が、その環境を機械的に限定された空間と解し、家庭學校を含めての郷土にのみ教材を採れといふのは、後にも再説するであらう如く、やはり無意義な自縛である。こゝでも要點は精神的空間ともいふべきもの即ち兒童の生動的關心の範圍に存する。萬里異郷の事象

と雖も兒童の強き關心に取容れられる限りは、無關心な郷土事象よりも遙かに生活的な教材である。郷土教育が主張せられるのも、實は世界や祖國の事象が郷土との關係に於て取扱はれるとき、最も生動的な關心を喚び起し得ることの故に、郷土をこの關心の媒介に利用するといふ點に一半の趣旨が存するのである。要するに人間一般の見地や祖國全體の立場から選定せられた教材をも、兒童の關心との結合によつて、生ける環境の教材たらしめる所に、理想主義教育思想や民族國家教育論と綜合せられた生活教育論の正しい立場が築かれるのである。

生活教育論の客觀化と共に勞作教育論もまた客觀化せられねばならぬ。先づ第一に勞作教育論が自己活動を強調し、兒童の自發的・全我的・能動的・表現的活動を力説することは永遠に正しい。それなしには内在的陶冶性の開發に立脚する教育の本質は失はれ、教育の目的とする自律的人格の養成も覺束ないであらう。然しながら自己活動が單なる自己満足に終り、漫然たる自己表現それ自身を求めるやうになつては、主觀主義の缺點を暴露するに過ぎない。これを防ぐためには、自己活動が客觀的價値に志向して行はれ、全我的・

能動的活動が専ら客觀的價値の實現を目ざして統制せられ、表現的活動がその表現成果の客觀的價値を尊重して努力せられねばならぬ。換言すれば勞作によつて創り出される事物、成し遂げられる仕事は、勞作者の主觀的な趣向よりも、その事物自體、仕事自體の客觀的條件を満足せしめることが必要である。例へば机を製作する者は、机が机として十分に用を辨じ、よりよき机であるやうに、あらゆる努力を拂ふべきであつて、この要件に缺ける所があれば、製作者の如何なる個性や天分の表現も無價値である。また悲しみを表現すべき綴方にあつては、作者の悲しいといふ心持や悲しいといふ文句を押付けることをしないで、書かれた事柄そのものが悲しいやうに書けばよいのである。要するに主觀を振廻さないで、客觀的事物そのものへの忠實を期する所の「即物的態度」(Sachliche Einseitigkeit)または「即物性」(Sachlichkeit)が尊重せられねばならぬ。しかもかうした態度は、勞作教育の根本精神たる自己活動を抑壓するものではなく、却つて眞の自己活動を遂げしめる所以である。小さき自我を去り、獨りよがりの自己を棄てて、事物そのものを尊重し、事柄自體に没頭し、その客觀的價値を發揮せしめんとする態度は、實は眞の自我

を發揮し、大なる主觀を顯現する所以である。仕事を自己に引寄せ代りに自己を仕事自體の要求に献げることによつて、その仕事の普遍的・客觀的價値の故に、實は己れ自らが普遍的・客觀的價値を帯びるのである。自己を殺すことによつて眞に自己を生かすこと、この献身的奉仕こそは、勞作教育の主觀性を客觀化する途であり、同時に主客兩極を綜合止揚する所以である。

第二に勞作教育論は勞作の過程を尊重するのであるが、これも結果を全然度外視して、單なる過程を過程として尊重し、そこに自己満足を求めるならば、忌むべき主觀主義と謂はねばならない。最近の眞摯なる教育論者は——例へばケルシュンシ、タイナーに於ける如く——かうした誤れる主觀主義を警めて、むしろ結果の完成を要求し、完全なる結果にまでの遂行達成を力説し、その意味に於て「完成價値」(Vollendungswert)といふ指標を新に掲げた。何事でもあれ、それをそれとして完成することは、一種の高貴なる價値である。勞作教育は特にこの完成價値を體驗させなければならぬ。然しながらかくの如く完成價値を力説すること、勞作の過程を尊重することとは、實は矛盾なく綜合せらるべきで

ある。結果の完成を目ざす過程のみが眞に價值ある過程である。最初から結果の十全を無視し、結果はどうでもよいと思つて行ふやうな仕事は、その過程が既に生命を失へるものである。充實せる過程のみが完全なる結果を生む。故に結果の完成を期し、完成するまでは飽迄も努力する堅忍不拔の勞作が奨励せられねばならぬ。完成價値の高調はかくして過程の充實を必然に將來するのである。それにも拘らず、人間のすべての不完全さ、わけても兒童の未熟さは、希求されたる結果の完成を容易に實現し得るものではない。しかもこの事は最初から完成を希求することの無益さを意味すべきではなく、却つて人事を盡して天命を待つ底の敬虔さを以て、飽迄も最善の努力を拂はねばならぬ。沒我献身の態度と完成價値の希求とは、かくして結局敬虔なる勞作態度に歸着する。敬虔なる勞作こそ、そのまゝ、靈肉一如の境地を實現し、人間最高の生活を充たし、人を神にまで結びつけるのであつて、勞作教育論の主觀性はこゝに客觀化せられ、止揚せられるのである。

最後に勞作教育論の主觀性は、個人勞作を共同勞作へ進めることによつて客觀化せられる。自己活動・自己表現を特徴とする勞作が、若し個人の孤立的活動として營まれるなら

ば、そこに獨善と無責任とが生れ易く、主觀主義の弊害が暴露せられ易い。故に近代的勞作教育はむしろ個人勞作よりも共同勞作を力説し、個人が共同團體の一員として勞作することにより、狹隘なる主觀を棄て共同の責任のために沒我的態度を取することを重視する。近代社會機構の發展、殊に産業の大規模の經營は、事實上往昔の個人勞作を驅逐して、共同勞作を必然に促進してゐる。假令事柄自體の性質上個人勞作となる場合にも、その個人は自らが社會の一員たることを自覺し、社會のために自己の個性を發揮するといふ奉仕的精神を以てその勞作を行はねばならぬ。しかも事實上の共同勞作すら勞作者の個性の抑壓であつてはならない。却つて共同勞作によつて益々明確に個性が自覺せられ、個性の意義が發揚せらるべきであり、且つこの事は可能である。自己獨自の立場と使命とは、孤立的自己によつてではなく、共同勞作團體の一員としての自己によつてのみ眞に自覺せられる。翻つて共同勞作もまたそれに参加せる各員が單に機械の一部分の如く盲目的に動くのではなく、自己の長短や責務を自覺して、自律的に活動することによつてのみ、共同の成果を價値あらしめることができる。共同社會を離れては個性の眞義が解し得られず、個性を無



視しては共同社會は發展し得ない。これは實に個性と社會との辨證的關係の一般原則であつて、私はこの事を既に民族國家に於ける自由主義の尊重として力説した。勞作教育に於ける個性と共同勞作との關係もまたこの一般的原则の適用によつて辨證的に把握する外はないのである。

第二節 郷土教育論の地位

一 郷土教育論勃興の史的事情

上述の如き最近教育思潮の中で、郷土教育論は如何なる地位を占めるかが吾々の論究の主題であつた。私は今これに答へるに當つて、先づ郷土教育運動の勃興した事情を史的に概観しようと思ふ。蓋し特定の文化運動の特徴は、その發生事情によつて最もよく覗かれるからである。

西洋及び日本の教育史を遠く遡つて、郷土教育的側面を摘出し、一篇の郷土教育史を物

することは、この小篇の意圖する所ではない。吾々の關心は日本現下の郷土教育運動の直接の動因を、極めて近き歴史の中に探求することに存する。顧ふに明治以前の日本の教育は、封建制度といふ政治機構に制肘せられて、特に意圖するまでもなく、必然に地方的特色を帯ばされ、期せずして郷土教育をなしつつあつたと見ることが出来る。然るに明治維新以後、國家は國民的統一を以て指導精神とし、中央集權制の確立と共に、教育もまた全國一様の根本方針と形態とを以て行はれるに至つた。尤もかゝる統一的國民教育の進展の間にも、郷土への顧慮が、方法的原理として、絶えず留意せられて來たことは注目しなければならぬ。若林虎三郎氏が明治十六年に『地理小學』を著はし、先づ郷土の地理に關して基礎觀念を與へ、而して後日本地理に進む所の綜合的教授の順序を確立してから、郷土は地理教育上重要な豫備材料と認められることになつた。明治二十四年に制定せる教則大綱は、地理・國史・理科の各科に於て郷土より出發すべきことを定めた。即ち「尋常小學校ノ教科ニ日本地理ヲ加フルニハ郷土ノ地形、方法、兒童ノ日常目撃セル事物ニ就キテ端緒ヲ開キ」、「尋常小學ノ教科書ニ日本歴史ヲ加フルトキハ郷土ニ關スル史談ヨリ始メ」

更に當時の高等小學校の教科目たる理科に於ても「最初ハ主トシテ學校所在ノ地方ニ於ケル植物、動物、礦物及自然ノ現象ニ就キテ兒童ノ目撃シ得ル事實ヲ授ケ云々」と規定せられることゝなつた。この教則大綱が改正せられて出來た現行の小學校令施行規則には、郷土といふ言葉は除去せられたけれども、しかし「土地ノ情況ニ依リ」教材や方法の上に斟酌を加ふべきことは、殆んど全教科に亘つて注意せられてゐる。一方また地理教授の準備的階梯として「郷土誌」が、理科教授の準備的階梯として「直觀科」又は「觀察科」が有志者によつて以前から引續き實行せられて來たのである。

かゝる情勢にも拘らず、明治教育の根本方針が國民的統一に存したが故に、教育は事實上劃一的に流れる弊風を脱却し得ず、それが次第に識者の憂慮を増して來た。こゝに於て教育の劃一打破、地方化の叫びは次第に高まり、郷土教育の基調は漸く積極的に醗酵せられて來た。他方國民思想が矯激に走り荒廢に傾き、特に都會集中の熱に煽られて郷村を棄てること益々この思想的惡化を助長するものと觀ぜられるに及んで、郷村への復歸は思想對策上にも強調せられるに至つた。

上述の如き日本國內の情勢に強い刺戟を與へて、つひに郷土教育といふ教育運動を形成せしめたのは、獨逸の郷土教育運動の影響である。元來獨逸は多くの州 (Heimatprovinz) から成れる聯邦であつて、各州が夫々に地理的特色と歴史的傳統とに基づく特徴を有し、各種の文化がこの意味の地方色を濃厚に保存し、發揮しつゝあるのであるが、かゝる基調は、國家的統一政策の進展、物質文明の進歩、人心の荒廢等によつて、次第に稀薄にされる傾向がある。こゝに於て一九〇一年エルンスト・ルドルフは率先して郷土愛護の必要を絶叫し、これに響應する者が甚だ多く、一九〇四年には「郷土愛護運動」(Heimatschutz-Bewegung) のために一大聯盟を組織するに至り、田園の自然や史蹟の破壊を防止し、名勝風景の冒瀆を抑制し、進んで社會に郷土愛護の精神を養成せんことに努力し、その趣旨の機關雜誌まで發行するに至つた。かゝる動向はやがて教育運動となつて展開し、全獨逸の小學校教員から成立する「全獨逸小學校會議」は一九二〇年、その第八回總會を伯林に開き、郷土教育の必要とその具體的方法とに就いて數箇條の決議文を發表した。かくて同年リーグニッツ小學校長ブルノー・エレメンツの首唱で「郷土學校聯盟」を設立し、機關

誌を發行し、次いでこの聯盟は左の如き宣言を發表した。「(一)吾々の教授に於ては、郷土は出發點であり、中心點であり、終結點でなければならない。(二)郷土教授は凡て現代の教育思潮——勞作教育・文化科・合科教授・行動教育——が統合される所の核心である。」

この原則はつひに教育法規の上に具體化せられ、獨逸各州は郷土教育を基礎とせる教科課程を制定するに至つた。一九二一年三月プロイセン州が發布した「基礎學校教案決定大綱」(Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule)に於ては、基礎學校の第一年に全體教授(合科教授)を行ひ(その中に勿論郷土教育は含まれてゐる)第二年より第四年までは「郷土科的初歩教授」即ち郷土の事象に結合して行ふべき讀方・話方・書方・圖畫・算術等の初歩教授と、舊直觀科の進歩せる「郷土科」即ち地理・歴史・理科の準備を目的とする郷土科と、更に「國語科」との三科が合して廣義の郷土的教科を形成し、それが全教科目の中心的地位を占め、總時間數の半分近くをそれに配當してゐる。他の獨逸諸州も略々これに倣ひ、また埃太利に於ても同様の趣旨が實行せられてゐる。

る。一方獨逸の教育學者も盛に郷土教育の重要性とその向上とを論議し、これ等の發刺たる情勢が日本の教育界に至大の影響を與へて、こゝに日本の郷土教育運動を勃興せしめたのである。

上述の如き内外の事情によつて惹起せられた郷土教育運動は、しかしそれがかくも速かに、かくも強く日本の教育界に普及するためには、他の重要な條件が參加してゐた。それはさきに擧げた獨逸の「郷土學校聯盟」の宣言の第二條にある如く、郷土教育が他の諸々の新教育思潮を統合し得るがためである。日本に於ては既に新教育運動の旗幟が賑々しく掲げられ、合科教授論や勞作教育論や生活教育論等が盛んに唱道實踐せられてゐた。これ等は何等かの點に於いて郷土教育論と合致し相助けるものであるが故に、郷土教育論は謂はゞこれら新教育思潮の流入歸着する湖の如くに、多くの契機を吸收綜合し得たのである。

最近に於ける民族國家教育論の勃興は、一見する所、郷土教育運動に背馳するかの如くに見えるけれども、その實は眞正の民族國家教育が郷土教育と結合せねばならぬ所以が認

識せられ、郷土教育は今や流行的狂熱を脱して、眞面目に恒常的に教育の領域に根を下さんとしてゐる。昭和五年以來文部省は各府縣師範學校に補助金を交附して郷土研究を奨勵した。この補助金は永久的なものではあり得ないにしても、文部省のこの方面に對する關心は一貫して動かぬ所であり、改正せらるべき師範學校教科課程案には、必修科として、「地方研究」又は「郷土研究」なる一科を特設すべきことが傳へられてゐる。師範學校に對するこの用意は、やがて普通教育全般に適用せられ、郷土教育は國民教育の恒常的契機として、將來永くその生命を續けるであらうことは容易に推定せられるのである。

二 最近教育思潮に於ける郷土教育論の地位

上述の史的概観は同時に最近教育思潮に於ける郷土教育論の地位を暗示してゐる。即ち民族國家教育論がなほ個々の子弟から見れば一般的・普遍的・客觀的なる教育を目ざし、動もすれば劃一の弊にすら陥り易いのに對して、教育を一層個々の子弟に近づけて具體化し特殊化し地方化せんとするのが郷土教育論である。故に郷土教育論は主觀主義教育思潮

の側に屬する。換言すれば理想主義教育思想より文化教育學へ、それより更に民族國家教育論へと、漸次に主觀化の方向を辿つて、今一步を進めるとき、そこに郷土教育論が生れるのである。

従つて他方主觀主義に屬する諸々の教育思潮は郷土教育論と密接に結合する。即ち生活教育論は、兒童の生活の最も具體的なる舞臺として郷土を見出すが故に——更に言へば自我と環境との交渉に成立する生活は、その最も直接的なる環境として郷土の自然及び文化を見出すが故に——生活教育論は、生活の舞臺、生活の環境といふ側から、特に郷土教育論となり易いのである。また勞作教育論も、兒童の勞作がその地盤として、材料として、郷土の事物を用ふること最も多きが故に、おのづから郷土教育論と結合する。要するに兒童を中心とする主觀主義教育思潮は、兒童がその具體的なる姿態に於ては郷土に制約せられてゐることの故に、郷土教育論を必然に生み出すのである。

かくの如く主觀主義教育思潮に屬する郷土教育論は、まさにその點に長所を有すると共に、客觀主義に志向し客觀化することによつてのみ、その偏局性を免れ、正しき教育論と

なることができる。それは既に主観主義教育思潮一般に就いて論究した所であるが、私は郷土教育論に於てもまたこの點を強調したいと思ふ。そのためにはしかし郷土教育論自體を詳しく展開させなければならぬ。それが次章の課題である。

第二章 郷土の意義と郷土教育の任務

第一節 郷土の意義

一 郷土の意義決定の立場

郷土教育が主として問題となつてゐるのは普通教育に於てであり、且つ本書の讀者の大部分は普通教育の實踐家であるが故に、私は専らこの點を念頭に置いて、端的に郷土の定義を述べよう。

普通教育上に於ける郷土とは、子弟が其處に生れ、又は其處に移つて幼少の時期を過し、その土地の自然及び文化の全體的意味を體驗しつゝある所の範圍である。

右の可なり錯雜した外見を有する定義に於ては、第一に専ら普通教育上の見地から郷土を

考へてゐること、第二に郷土の本質をば客觀的側面たる土地と主觀的側面たる體驗との不可分の結合に於て把握してゐること、第三にかゝる郷土の成立條件をも併せ考へてゐること等の諸點が含まれてゐる。私は今これら諸點を順次に解明しつゝ、郷土の意義を決定して行きたいと思ふ。

思ふに郷土教育論が第一に遭遇する難關は郷土の意義の多様である。そこには實に多くの立場、様々の視點から見られた郷土觀が羅列せられ論議せられて、郷土教育の實踐家は先づその出發點に於ける理論の紛糾に當惑し退轉してしまふかの如くである。そこでこの難關を突破するためには、一面に於て多様の郷土觀を洗鍊整頓し、それらを本來同一なるべき郷土觀の必須の様相として結合すると共に、他面に於ては飽迄も普通教育實際家としての自己の立場を固守し、その見地から無用の多義錯雜を排除することが必要である。世の普通教育者がかゝる固有の立場を忘れて一般に郷土の意義を求めんとし、しかも何時の間にか議論のための議論に陥り、殊更に特例や例外を引用し、視野を多角的に歪めて、自他を困惑に導くことは、郷土教育論を紛糾させる主要原因であると思はれる。故に本書に

於ては、常に普通教育の見地から、しかも實際教育を豫想して、郷土の本質を求め、その成立條件を考へ、且つ常に大多數の常例を念頭に置き、少數の特例を除外して、論究を進めたいと思ふ。

二 郷土の土地と體驗

郷土の意義に關して、一方には誕生地・成長地・居住地等の地域を以てこれを定めんとし、他方には所謂郷土感情・郷土體驗等の心理状態に着眼してこれを定めんとする所の、兩郷土觀が對立してゐることは、多くの學者の所論に於て明かな所である。前者は郷土が人々の心から離れて、謂はゞ彼方に投出 (objecto) されたもの即ち客觀化されたものとして、それ自身に實在すると考へる點に於て客觀的・實在論的郷土觀であり、後者は郷土をその主人公 (subject) たる人々の身についたもの即ち人々の心の中に體驗として存在するものと考へる點に於て主觀的・體驗的郷土觀である。

しかしながらこの兩郷土觀は對立乖離すべきものではなくて、むしろ郷土の本質の主客

両面として結合統一せらるべきものである。現象學が解明する如く、一般に意識はその對象に對し志向的關係に於て結合してゐる。意識作用 (noesis) と意識對象 (noema) とは同一實在の兩側面であり、意識作用の統一中心たる自我と意識對象の本質とは互に離るべからざる關聯の兩極である。故に特定の土地——その自然的事象とそれの上に成立する人間社會及び文化——は郷土の客觀的側面であり、それらを對象として成立する意識——感情・意志及び認識——は郷土の主觀的側面である。この場合に郷土の意識を「郷土體驗」(Heimaterlebnis) と呼ぶことができる。體驗とは實に自我と對象との交渉關聯が内に意識されたものであり、郷土といふ對象(自我の環象)が自我の意識の内容として内化されたものが郷土體驗に外ならぬからである。故に郷土がある所には同時に郷土體驗がなければならぬ。或る土地が或る人の郷土であるためには、その人がその土地に對して郷土體驗を有つことが必要である。郷土體驗のない所には、シュプランガーの言へる如く、單なる環境があつても郷土はない。しかしまた特定の環境によることなしには郷土體驗は成立し得ないのである。「郷土を有つことは、人がその土地と、その土地に生じたる一切の自然

的・精神的なるものと共に、内的に生長することによつて始めて可能である。」³⁰⁾ 土地と體驗とのかうした相關關係を前提として、私は今や謂ふ所の郷土體驗が如何なるものであり、また如何にして生長するかを吟味したい。この事が郷土の意義を内面的・本質的に決定する途であると思ふのである。

三 郷土體驗の構造

郷土體驗は前述の如く、特定の土地の自然的並びに文化的事象に對して生ずる意識内容であるが、それは意識作用の三機能たる知情意に對應して表象と情調と理念との三方面から成立つてゐる。私はこの事を一般に體驗の構造 (Struktur) として先づ略説したいと思ふ。

體驗構造に於て考察の便宜上第一に着眼せらるべきは、自我が如何なる事象を意識してゐるかといふことである。即ち意識されてゐる事實・事柄・事態・現象である。これは外的に(對象の側として)見れば事象であるが、内的に(意識の側として)見れば表象であ

る。事象はプラトンが用ひたプラグマ (pragma) の語によつて最も適切に表はされる。プラグマはプラッティン (prattin) 即ち「なす」といふ動詞から來た名詞で、「なされる事柄」を指すのであるが、それは一般に自我の志向乃至は關心の對象、自我にかゝりはりをもつ事象と解し得るであらう。これを意識の「内容」と言つてもよいのであるが、しかし理念や情調をも含めて體驗全體をば廣く内容と呼ぶのが至當であるが故に、こゝではそれとの混同を防ぐために、體驗の一契機として、對象側には「事象」、作用側には「表象」といふ名を用ひて置く。表象を成立せしめる心的機能は知性である。それは要素的には感覺であるが、現實の作用としてはその結合に成れる知覺、知覺に基づいて構成せられる記憶、想像、聯想等——要するに對象が「何であるか」を意識せしめる作用である。これらによつて把握された事象が、即ち體驗の構成契機としての表象である。表象は要するに知的作用によつて成立するが故に、また「認識」と呼んでも差支ないであらう。

第二に體驗はかゝる表象を得るに當つて何等かの焦點を具へ統一方向を有つてゐる。こ

の焦點・統一方向の故に事象が特定の秩序に纏められ特定の意味を帶ばされる。體驗のかゝる焦點は畢竟自我の向ふ價值方向であつて、私はこれを「理念」と名づける。この意味の理念をばギリシヤ語のイデア (idea) 又はエイドス (eidos) が最もよく指示する。それは何れも「見られた姿」の謂であり、觀照せられた真相、直觀せられた本質である。換言すれば對象が焦點づけられた姿、意味を帶ばされた姿であり、同時に自我の向ふ焦點、自我の希求する價值方向、従つて自我の作用が統一せられる方向である。かくの如き理念を成立せしめる機能は「價值感」(Wertsinn) と名づくべき情意、即ち價値感受性、價値希求力である。それは精神全體の指導力たる意味に於て最深の意志と呼ばれることができる。ストア學派が「指導力」(προνοια) と名づけた理性、ナトルプが「理性意志」(Vernunftwille) によつて意味した所のものがそれに相當するであらう。

第三に體驗は、理念が幾多の事象を統一して展開し、幾多の事象が理念に導かれて起伏するに當つて、そこに何等かの調子——精神の流動の高低・遅速・強弱——を形成する。それを私は體驗構造の第三契機として「情調」と名づける。情調はギリシヤ語のパトス

(Mas) によつて適切に指示せられる。パストとは精神が何等かの刺戟によつて影響を受けたる——パスコ(engye)せる——状態である。即ち自我が事象に即して(理念に意味づけられたる事象に即して)動かされる感動であるが、それは同時に対象に移入せられ、対象が具へてゐる情調として感得せられるのである。體驗のかゝるパスト的契機を形成する心的機能は言ふまでもなく感情である。それは要素的には快不快・興奮沈静・緊張弛緩の所謂簡單感情であり、それらの複合によつて喜怒哀樂等の情緒が成立し、それが更に特定の高低・遲速・強弱を以て起伏變轉しつゝ連続して、こゝに體驗全體の情調を形成するのである。

體驗はかくの如く、その對象的側面より言へば、事象と理念と情調との全一的關聯であり、その作用的側面より言へば、表象(認識)と最深の意志と感情との全一的關聯である。そしてこの兩側面は相即不離のものであるが故に、一方に與へた呼稱を以て他方をも兼ねしめることができる。私は以下の論述に於て屢々この事を行ふであらう。何れにせよ、體驗一般の構造を上の如くに把握して置くことは、次に郷土體驗の構造を郷土認識と

郷土意志と郷土感情との三契機から把握するための好都合な前提である。

〔扱て郷土體驗の敘述に於て、私は便宜上先づ郷土感情(Heimatgefühl)から始めたいと思ふ。それは郷土に對する人々の心持を最もよく代表するからである。フイッシャーによれば「郷土感情の初期の現れは、知られた事實、慣れた事柄、日常ありふれた事件に對する安易さ(Beruhigung)である。即ちそれは恒常的環境に對して、生活と反應とが、隔てなく順應してゐることから来る安全感(Sicherheitsgefühl)である。』³¹⁾異郷に對して感ぜられる「よそよそしさ」(Fremdheit)に對立せしめること、郷土感情の特質たる「心安さ」は特によく理解せられるであらう。異郷に於ては、知人は僅少であり、慣習には不通であり、氣候風土には不馴れであり、要するに環境と自己とが十分に融合してゐないために、「よそよそしさ」を感じるのであるが、郷土に於てはこの融合が十分に行はれてゐるために獨特の「心安さ」を感じるのである。フートはそれ故に、郷土感情の根底をば自己と環境との「内的一致」(Innere Kongruenz)に求めた。³²⁾

自己と環境との内的一致は、誕生以來無意識の間にも徐々に行はれてゐるが故に、所謂

安全感としての郷土感情は、それ自らが明かに自覺せられることは少く、却つて郷土を離れ安全感を失つたときに、初めて自己と郷土とを結ぶ不斷の心安さが如何なるものであるかを知るのである。幼兒は他家へ連れて行かれると、半日か一日ですぐに自分の家に歸りたくなる。それは即ち他家に於ては自己と環境との内的一致が缺けてゐるために、何となく落着きを失つて焦燥の感に襲はれ、いつもの心安さを求めて自宅へ歸りたく思ふのである。

同様の心持は一般に異郷に於て故郷を戀ひ慕ふ所の懷郷の情として體驗せられる。しかもこの懷郷の情は、故郷の價値を客觀的に（他の地方と比較し）すぐれたものと評價して、それを愛するが故に生ずるのではなく、たゞ本源的に、無條件的に、故郷が戀しく、この感情が基礎となつて、客觀的には價値の乏しき故郷が高價に評定せられるのである。かうした懷郷の情は餘りに明白な周知の體驗であるが、その最も舊き典型を吾々はホメロス詩篇のオデュッセウスに見ることが出来る。放浪の人オデュッセウスが岩の多い荒涼たるイタカ島を、如何なる秀麗豊饒の國よりも、魅惑ある美女の國よりも、更に懷しく慕ふの

は、それが彼の故郷であるといふ外に理由はない。キケロもオデュッセウスのかうした心持を承認し共鳴し、そして自らも大ローマの大政治家、大雄辯家となつた後に、なほ故郷アルピヌムをば、第二の故郷ローマ市以上に尊び親しみ、機會あらばアルピヌムの人々のために盡さんことを希つてゐた。³³⁾

かくの如く郷土に對する親愛の感情は、自己と環境との本源的な——無意識の裡に形成せられた——内的一致（順應）に基づくのであるが、この事はしかし、單に環境の刺戟を受容れ、そのまにまに自己が順應するといふだけの意味ではなくて、環境への能動的順應をも含んでゐる。フイッシャーの言へる如く、郷土感情は自己が郷土から何物かを受ける（Passio）方面の外に、郷土に對して「感情的に干與し參劃する」所の感情活動（Gefühlsakten）ともいふべき方面を兼ねてゐる。そしてこの事は吾々の觀點をば郷土感情と密接に結合せる郷土意志に向つて轉ぜしめる。フイッシャーが郷土感情と呼んでゐるものの中には、實は郷土意志をも含んでゐるのである。

郷土意志は一言にして郷土への關心であり、この關心の中核をなすものは、フートの語

を藉りて言へば「郷土的價値の擁護」である。かうした郷土意志も、初めはそれとして明かに自覺せられるのではなく、既に述べたやうに、郷土への親しみの情の中に含まれてゐるのであるが、やがて郷土に對する自覺が現はれ、批評的態度が芽生えて來ると、そこに明瞭な意識として郷土評價に基づく郷土意志が働き初める。ここでは郷土のことを冷淡に放任するに忍びず、常に心づかひを餘儀なくせられ、郷土の光を喜び誇り、郷土の暗い影に怒り嘆く。所謂「愛郷心」(Heimatliebe)とは、この郷土意志が前述の郷土感情と結合せるものである。

郷土意志もまた單に郷土から自己に要求する所——郷土の人々、郷土の文化がその成員たる自己に向つて與へる何等かの當爲——に對して服従するといふだけでなく、翻つて自己の希求を郷土に投げかけ、郷土を自己の理想に従つて形成し向上せしめる所の能動的方面を具へてゐる。しかもこゝに交換せられる彼我の要求は、互に乖離争闘せるものゝ間に行はれる要求ではなくて、郷土感情によつて相結ばれたものゝ間に投げ交はされる要求である。即ち郷土體驗は、環境と自己との融合より來れる親愛感、心安さを根底としなが

ら、その上に、郷土への關心が環境と自己との對立を生ぜしめ、この對立に於て彼我の間に「與へ且つ取る所の關係」(give and take relation)としての辨證的交渉が行はれ、その交渉を通して彼我の綜合融和は益々深く築かれて行くのである。若し異郷に於ける自己であつたならば、その異郷の反價値的暗黒面を冷淡に看過するか、又はそれを厭つて他郷に逃避するであらう。然るに郷土に對しては、根底に於て自己と深く結合してゐることの故に、看過や逃避ができずして好意ある是正に向ふのである。

郷土への情意と共に郷土に關する認識が生ずる。この郷土認識は、初めはその土地の自然及び文化の個々の事象に對して起り、やがて個々の事象の全體的關聯に對して起る。これは一般に認識の發達が個別的對象より關聯的對象に進むことに照應してゐる。發達心理學の示す所によれば、通常滿十歳頃までは個別的認識の特徴が目立つ。而して嚴密に郷土認識と言はるべきものは、個々の事象を全體的關聯に於て把握する所に初めて成立する。異郷に就いては、自分の地位や職業や趣味などに關係ある限りの事象を斷片的・個別的には可なり精しく知ることを得ても、それ以外の一切を含めての事象を、全體的・綜合的に

知り得ない。そこに異郷に對する「よそよそしさ」が感ぜられるのである。郷土の土地と人、自然と文化との不離の關係が知られ、また郷土の人々の相互に結ばれた全體、郷土の文化のすべての領域の相互的制約が知られることは、實に郷土認識の本質的特徴である。

以上に私は郷土體驗を構成する三機能を分析記述したのであるが、郷土體驗とはこれらの機能が渾然融合した全一的精神生活である。更に言へば、特定の土地の自然的並びに文化的事象の一切を有機的に織り成せる全體を對象とし、それに對する感情・意志及び認識の全一的に結合せる意識が郷土體驗である。郷土とは實にかゝる全一的對象と全一的體驗との相關に於て成立する。さきの定義に「その土地の自然及び文化の全體的、意味を體驗しつゝある範圍」としたのは、この全體的對象と全體的體驗との結合を指したものである。

四 郷土體驗の成立條件

郷土が土地と體驗といふ客觀的並びに主觀的兩面の相關によつて成立するとすれば、特定の土地に繼續的に住むこと、それによつて上述の如き感情・意志・認識を得ること、は、郷土を有つための必須條件である。然るに土地の自然及び文化から郷土體驗の基調を獲得する時期は、精神發達の段階から見ても、大多數の人々の生涯の過程から見ても、幼年期及び少年期である。故に特定の土地に幼少年時代を住み続けることは、郷土體驗成立の必要且つ正常なる條件である。詩人アルントの歌へる如く「神の目かげの、初めて汝を照せる所、そこに汝の愛があり、そこに汝の祖國がある。人のやさしき眼なざしの、初めて汝の搖籃を打ちまもりたる所、そこに汝の愛はあり、そこに汝の祖國がある。」³⁵⁾

人は通常祖先墳墓の地、或は少くとも父母の生活する土地に生れ、且つ幼少の時期をそこで過す。生れて間もなく他に移つた兒童は、その移つた土地に於て誕生地と同様の郷土體驗を獲得する。故に郷土は必ずしも誕生地たることを必要としないが、少くとも幼少年期の居住地たることを必要とする。蓋し幼少年時代は人生全體の發達過程より見て、環境への順應を根本特色とする時期である。彼等の豊かな陶冶可能性、その清新無垢な心、未

だ眞の意味に於ける自我の自覺がなく、従つて、内奥からの深刻な我執も反抗もなく、大體従順を本領とする態度は、環境の影響を最も素直に受容れ、環境との調和を最も自然に遂げ得る。換言すれば、環境と自己とは未だ明瞭なる對立を意識せしめざる程によく融合し、所謂主客未分の裡に、彼等の生活の安固なる基底が築かれて行くのである。幼少時代は實に人が土地に根を下し、生涯の活動の地盤を固め、人生觀・世界觀の無意識的根基を形成し、後日何れの地にさすらひ出ても、魂の安息所として、常にそこを慕ひ、そこに歸り行くための根據地を獲得する時期である。幼少時代そのものを放浪の裡に過し、何處の山河にも何處の人里にも根を下す暇のなかりし人々は、郷土を有ち得ざりし人々であり永遠に失樂園の寂寥に呪はれたる人々である。³⁷⁾

かくの如く幼少時代に繼續して居住することは、人がその地を郷土として獲得するためのも最も正常恒例の條件であり、それなしには人は郷土を有ち得ないのである。世人は青年期以後の永續的居住地を第二の郷土と言ひ、郷土教育論者もまた往々にして第二第三の郷土の獲得を強調する。しかし第二第三の郷土といふ概念は、それ自身既に第一の郷土を前

提として居り、第一の郷土に劣らざる郷土體驗を第二第三の郷土に於て得よとの主張を含んでゐる。故に第一の郷土——幼少の時期と深く相結びたる郷土——を有せざる人々は、所謂第二第三の郷土に於ても眞實の郷土體驗を獲得するか否か疑問である。放浪の習慣、^{コスモポリタン}世界主義者的なる非安住性は、幼少時代の無郷土性の延長として、彼等の生涯を不斷の焦燥と利那的生活の荒寥とに逐ひ立てるであらう。假令また青年期以後の居住地が眞實の郷土體驗を得させるとしても、それは今吾々が問題としてゐる普通教育上の郷土とは縁が遠いのである。幼少年期の郷土を當面の眼界に置かざる郷土教育論者は、少くとも普通教育の領域からは身を退かなければならない。さきに私が郷土の定義の中に「子弟が其處に生れ又は其處に移つて幼少の時期を過し」といふ一句を入れたのは、この主要條件を考へたからである。

五 郷土體驗の深化と擴大

上述の如き條件によつて形成せられる郷土體驗は、次第にその深さと廣さを増す。即

ち郷土體驗は不斷に深化と擴大との過程を辿りつゝあるものであり、それに應じて郷土は常に益々廣大なる郷土、一層郷土的なる郷土にまで創造せられつゝあるものである。

郷土體驗の深化とは、その土地の自然及び文化の全體的意味が、益々正しく認識せられ、益々親しく感得せられ、益々熱意ある關心を促して來ることである。即ちその認識は、斷片的事象より關聯的事象へ、皮相的なる意味より根底的なる意味へと深まり、その感情は自己と環境との間隙を益々減少して彼我融合の度を加へ、その意志は郷土價値の擁護と啓培とに愈々熾烈なる關心を加へて行くのである。かうした深化は郷土に生活しながらその精神が發達して行くことによつて、特に郷土が意識的に反省せられ批評せられることによつて、おのづから現はれるが、他方また異郷を放浪し若しくは異郷に居住して郷土を振返つて見るときにも、郷土體驗は深化する。故に幼少時代に形成された郷土體驗が青年期以後の自覺または離郷によつて深化せられるのが常例である。

次に郷土體驗の擴大とは、上述の如き體驗に照應する對象の範圍が、自己を中心として同心圓的に廣まることである。この事は郷土を表現する言葉の語義の擴大によつても裏書

せられてゐる。周く知られてゐる通り、獨逸語の郷土即ちハイマート (Heimat) という語は、第十世紀乃至第十二世紀頃にはハイムオテ (Heimoth) 又はハイマート (Heimate) と書かれた。それはハイム (Heim) より來た語で、ハイムとは「家の中の寢床」或は「休息の室」を指し、轉じて「家」そのものを意味するに至つた。この「家」の意義が更に擴大して「家の周囲の界限」をも含むに至つたのである。國語の「さと」も本來は「狭處」の義であり、國や郡に比して狭き村里——人家約五十戸ある地——を指してゐた。要するに郷土の語源は、自己の身に最も近き小範圍を指してゐたものであつて、それが自己の成長に伴ふ活動舞臺の擴張によつて、他面また交通の發達、人文の開拓によつて、次第にその範圍を廣めて行くのである。

現今の文化状態に於ける大多數の兒童の場合を想像すれば、就學期以前頃には家庭及びその周囲の小地區——常に遊戯し見聞する近隣——が郷土であり、小學校入學後は家庭と學校とを二個の中心として、その周囲及び中間に次第に郷土が廣められ、小學校卒業頃までは、自己の市町村を中心として、自然的並びに文化的にそれと密接に關聯せる範圍が

郷土となる。府縣全體とか祖國全體とかが郷土體驗に入ること、通常の場合、大多數の人々に於ては殆んど考へ得られない。

郷土教育を論ずる人々——特にそれが偏狹なる愛郷心に墮する危険を虞れる人々——は、往々にして祖國こそ郷土であると主張する。祖國への愛が郷土愛の擴大によつて得られることは後述の如くであるが、しかし狭き郷土を超えて直ちに祖國を郷土として取扱はんとすることは、今日の郷土教育論が從來の國民教育の缺陷を補償するために起つて來た所の趣旨を全然抹殺するものである。郷土教育を特に力説する以上は、祖國よりも更に狭き郷土、府縣全體に比べてさへ、より狭き郷土を當面の問題としてゐることは明瞭である。

要するに郷土は、郷土體驗の擴大と深化とによつて絶えず成長しつゝあるものであつて、さきに郷土の定義に於て、「その土地の自然及び文化の全體的意味を體驗しつゝある範圍」といふ進行形の言葉を用ひたのは、この意味を含めたものである。シュプランガーが「郷土とは何か」(Was ist Heimat?)といふ問を「郷土とは如何にして生ずるか」

(Wie entsteht Heimat?)といふ問に變へて答へ、そして「人は誕生地を遠く離れた所に於ても郷土を創造し得る」と説いたのは、單に所謂第二第三の郷土の獲得を意味するだけでなく、第一の郷土の深化と擴大をも意味すると解すべきであらう。

第二節 郷土教育の任務

一 生起としての郷土教育と課題としての郷土教育

前節に於て私は、郷土の本質が土地と體驗との相關に存することを前提として郷土體驗の構造を記述し、そしてかゝる體驗は特定の土地に幼少年時代を過すことを條件としての基底が築かれること、並びにその不斷の深化と擴大とは郷土を常に創造せしめつゝあるものであることを論述した。

若し最近の所謂教育科學の見地(既述の如くクリークやベテルゼンによつて代表せられる立場)に立つて、意圖なく計畫なき社會的同化といふ根源的事實——社會生活そのもの

から必然に起つて来る出来事即ち生起 (Geschehen) としての同化——を教育の本質と認めるならば、郷土社会が人々におのづから郷土體驗を具有せしめて行く事實こそ郷土教育であると言ふ外はない。しかしかゝる生起としての郷土教育は、少くとも今日力説勸奨せられてゐる郷土教育ではあり得ない。力説し勸奨するといふことは、既に意圖を含み努力を豫想してゐる。そして郷土教育の目的若しくは任務が論ぜられる今の場合には、當然その意圖的努力としての郷土教育、換言すれば課題 (Aufgabe) としての郷土教育が問題となつてゐるのである。

生起としての郷土教育は不純渾沌たる郷土事象への無批判的同化順應であるが、課題としての郷土教育は、郷土事象をば、教育の目的に照して洗練し純化し整頓し秩序づけて、それに順應せしめること、即ち批判的に順應せしめることを特色とする。また郷土體驗の廣さと深さに關しても、課題としての郷土教育は子弟の意識に郷土體驗が自然の廣さと深さに於て成長して行くまゝを見守ることではない。寧ろ子弟の發達程度に應じて、彼等が有つべき郷土體驗の廣さと深さを豫め想定し、これを現實に所有せしむべく、意圖

的・具案的に努力しなければならない。即ちその土地の自然的並びに文化的特質と子弟の程度とに應じて、その時々々の發達段階にある子弟の有ち得べき又有つべき郷土を豫定し、これを彼等が自ら體驗するように教師が助成するのである。こゝに子弟の「有ち得べき又有つべき」郷土としたのは、教育の目的設定の一般的原理に關聯して注目し値する。人は教育をば、あるがまゝの現實狀態即ち存在 (Sein) より、あるべき理想狀態即ち當爲 (Sollen) への指導であるとし、當爲を教育の目的として設定するのであるが、この場合の當爲は究極の目標・永遠の方向としての理念 (Idee) に立脚しながらも、それを刻々に實現し得べき理想 (Ideal) として、具體的に、手の届く範圍に、設定されなければならない。即ち教育は、あり得べきもので而も未だ現にあらざるものを、あるべき目的として設定し、これを現にあらしめるように努力するのである。かくして課題としての郷土教育もまた可能的郷土を目的として掲げ、これを現實的郷土たらしめることにその任務を見出す。換言すれば生起としての郷土教育を靜かに精密に觀察してそこに存在としての郷土體驗を把握し、それを地盤としてその上に一步を進めたる當爲としての郷土體驗を可能態に

於て設定し、それを實現することをば課題としての郷土教育の任務とするのである。

上述の意味に於ける可能的郷土——子弟に體驗せしむべき郷土の範圍と深度——は、一般に教育の理想が然る如く、その環境と子弟との具體的特色に従つて具體的に設定されなければならぬのであるから、こゝに論定することは不可能であるが、何れにせよ、郷土教育はかゝる可能的郷土を現實的郷土たらしめるために次の如き任務を有する。これが本節に郷土教育の任務として吾々の規定せんとする所である。即ち

郷土教育とは、教育の出發點として並びに教育のあらゆる段階を通じて、郷土の材料を一層多く利用すること及び郷土そのものゝ纏まつた體驗を教育の重要目的の一とするものである。

上の定義に於て、郷土の材料を利用するといふ點は、一般教育の目的に對する方便として郷土を利用する意味であるから、謂はゞ方法的意義に於ける郷土教育であるが、本來の郷土教育は、郷土そのものゝ纏まつた體驗、即ち前節に述べた郷土體驗を得しめる點に存し、これが目的としての郷土教育である。即ちこゝでは第一に郷土が教育の出發點となる

べきこと、第二にあらゆる教育が郷土に關聯させらるべきこと、第三に郷土が教育の歸着點となるべきことの三方面が規定されてゐるのであつて、既述の如く、獨逸の「郷土學校聯盟」の發した宣言の第一條の趣旨即ち郷土は教育の「出發點であり、中心的であり、終結點でなければならぬ」といふ主張がまさにこれに該當するのである。今日普通教育の實際家が爲しつゝある所、また爲すべき所は、右の三方面の郷土教育であるから、私は次にこれ等の各々に就いて一層立入つた論究を試みたいと思ふ。

二 教育の出發期に於ける郷土教育

第一に郷土教育は先づ教育の出發期に於て郷土を舞臺とする教育を行ふ。この事は教育の極めて自然的なる出發方法であつて、從來と雖も期せずして行はれてゐたのであるが、これを一層意圖的・具案的に郷土教育の自覺の下に行はんとするのである。

出發期に於ける教育——家庭教育・幼稚園教育及び小學校の低學年教育——の特色を規定するものとして諸々の原理が擧げられるけれども、就中主なるものは、第一に教材選擇

の地盤としての郷土主義であり、第二に教科排列の形式としての合科主義であり、第三に教授・學習の方法としての直觀主義及び勞作主義である。郷土主義は元來教材を兒童の直接する環境から選擇せんとする環境取材主義が、偶々郷土教育思潮と結合して發展せるものである。合科主義は特定時間による分科學習を兒童心理に適合せざるものとして、同時に多くの教科の綜合的學習を行はんとするものである。直觀主義は、こゝでは主として感覺的直觀に訴へる學習を指すのであるが、それは單に受容的直觀だけでなく、能動的直觀としての勞作を含むが故に、新興の勞作主義と結合して主張せられる。

これらの諸原理は勿論教育の全段階を通ずる根本原理であるが、特に教育の出發期に於て、又それに適はしき意味に於て、力説せられるのである。但しこれらは全然同一の外延を有するものではなく、多少づゝ喰違つた關係に立つてゐる。例へば郷土に教材を取らなくとも、合科主義や直觀主義・勞作主義は行はれ得べく、また分科學習に於ても郷土主義や直觀主義・勞作主義は適用し得られるであらう。しかし教育の出發期に於ては、これら諸原理が相蔽ふ領域が特に多く、従つてその何れか一つの主義を徹底させることが、おの

づから他の主義をも實現させることとなる。而して吾々の場合には郷土主義の中に合科主義や直觀主義・勞作主義を包攝せしめんとするのである。

郷土主義は、前述の如く、出發期の教育原理として最も自然的・常識的なる立場を示してゐる。即ち先づ家庭教育に於て、家庭を中心とする近隣の小郷土の自然的並びに人事的諸事象を、兒童の日々の生活に即し、親の健全な常識によつて、直觀的・勞作的・合科的に學習せしめることは、教育の極めて自然的な且つ望ましい出發點である。「よき家を有たぬ者は決して郷土を有たない」(Wer kein gutes Heim hat, der hat auch keine Heimat) 家庭を中心として見聞き感動し意欲し勞作する所の體驗こそ郷土體驗の基底である。次に幼稚園時代及び小學校入學後の一二年間は、學校及びその近隣の郷土を舞臺として、やはり合科的・直觀的・勞作的に學習せしむべきである。かくすることによつて、兒童は後年のあらゆる學習の核心となり地盤となるものを體得すると共に、家庭生活より學校生活への轉換を急激ならしめてはならないといふ教育上の要求も兼ね充たされるのである。

幼稚園の郷土教育を論じたプレシユル女史も言つてゐるやうに、「健全な子供は自分の手

の届く限りの環境の事物を、鋭い感覺を以て發見し征服するために、全力を盡す。學校が教授により知識によつてそれを意味づけるよりも遙かに以前から、子供はそれを探り出し、聽き出し、引捉へ、彼獨特の仕方ですそれを把握してゐるのである。」そしてこのやうな「前からの體驗が強く且つ感情的に強調されて居れば居るほど、學校の教授が活潑な聯想を喚起し完全な再生産を行はせるのである。」³⁹⁾しかも郷土に於ける幼少年期の體驗の重要性は單に認識の領域に限られるのではなく、情意的にも鞏固な基底を形成し、後年の一切の體驗の基調をなすのであつて、それはゲーテを初めとし、多くの人々の自叙傳がひとしく證明する所である。家庭教育及びそれを補ひ代行すべき幼稚園教育は實に期せずして郷土教育を實踐し、それによつて全生涯の萌芽を、地盤を、基調を、形成する時期である。

我が國の現行制度に於ては小學校の教育上に合科教授も郷土科も表面には現れてゐないが、しかし教育上の手段としてこれを加味し、寧ろこの原理に従つて全教育を行ふことが可能であるのみならず、有益である。獨逸の教科課程に於ては、既述の如く基礎學校の第一年に合科教授を行ひ、第二年より第三年迄は「郷土科的初步教授」即ち郷土の事象に結

合して行ふべき讀方・話方・書方・圖畫・算術等の初步教授と、舊直觀科の進歩せる「郷土科」即ち地理・歴史・理科の準備を目的とする郷土科と、更に「國語科」との三科が合せる廣義の郷土的教科が全教科目の中心的地位を占め、總時間數の半分近くをこれに配當してゐる。この規定を公布するに當り、時のプロイセン文部大臣の名によつて發せられた告示によれば「初步教授に對しては、教科目を特定時間に應じて嚴密に區別することを規定せず、むしろ合科教授を許し、その中で各種の教授題材が自然に交替するようにすべきである。この合科教授の中心點に立つものを郷土科的初步教授 (Heimatkundlicher Anfangsunterricht) で、その中に話方・讀方・圖畫・書方・算術・唱歌が組込まれ、更に宗教及び道德に關する最初の教授もそれに關聯して行はるべきである。」⁴⁰⁾獨逸の教育に於ては實にツェッパの代辯せる如く、郷土科は最初の二學年に對しては、多くの教科の中の一教科であるのではなく、全教科の中心であり且つ關節である。⁴¹⁾

奥太利の國民學校もまた第一二學年は合科による直觀教授を、第三四五學年は郷土科並びにその分化せるものとしての地理・歴史・博物・理化を主要科目として課してゐる。そ

の他米國例へば紐育に於ける「自然研究」(nature study) 又「都市教授」(civic instruction) 露西亞の所謂「複合法」(complex system) に於ける自然と労働と社會とを原理とする教材の取り方等も、實質的には郷土教育の主義を多分に發揮せるものと見るべきである。

小學校入學頃の兒童はなほ所謂「質問期」(Fragealter) に屬し、その身の周りにある現實的事物に關して、活潑に質問する。そして又この時期の兒童は大部分はすぐれた觀察者で、成人も看過し勝な緻密な點を事物に就いて觀察する。讀書を覺えるやうになつてから、特にそれと結合して想像力が發達すると、往々にして本來の事物觀察力が鈍らされ易いのであるが、これを鈍らせぬやうに注意することが、學校の重要な任務でなければならぬ。郷土科的合科教授の大部分は實にこの趣旨に適合する所の「觀察教授」(Beobachtungsunterricht) である。そして事物の觀察は、兒童の記憶表象を不斷に是正する。「抽象的なものは兒童を殺し、唯具體的なものは生動的ならしめる。」⁴³⁾ Das Abstrakte tötet, nur das Konkrete macht lebendig) 小學校の低學年に於て郷土教育の強調せられるのは、

實にかうした兒童心理と教育的識見とに基づくのである。

しかも低學年の郷土教育は、後年のあらゆる教育の基礎をなすといふ點に於て、益々その重要性を加へる。ベルゲマンによれば「他の一切の教授は必然に郷土科の教授を前提としてゐる。これなしには他の如何なる教授も不可能である……基礎としての郷土科なしには、すべての教授は空に漂ふであらう。何故ならばそこには直觀性が缺けて居り、空虚な概念の遊戯のみが行はれねばならないであらうから。後年の全教授の一切の概念に對する直觀的基礎は、郷土科の中に置かれてゐる。それは謂はゞ後年のすべての教授の萌芽の中に含んでゐるのである。」⁴³⁾ 又ルーデがフイッシャーの所説を引用してゐる如く、郷土科によつて「兒童は異郷の理解のための、正しき直觀、明晰なる概念、豊富なる類化資料を得るのである。」⁴⁴⁾

この場合に郷土の事物は、兒童に餘りに親熟し過ぎてゐて、彼等の好奇心の對象とならず、却つて興味ある學習のためには不適當であるとの非難も生じ得るであらう。しかしステューグリッツの言つたやうに「事物は假令重要性を有つてゐても、それ等が同様の程度

に於て吾人の好みを喚覚ますものではない。吾人は自らの體驗の力を以て初めて事物（の意味）を豊富ならしめ、それらを吾人の精神の特殊の寶として取入れるのである。⁴⁵⁾ 不斷に見慣れ聞慣れたる郷土事象と雖も、その着眼點を多方面に且つ次第に深く誘導することによつて、絶えず新鮮なる好奇心——學習興味——を喚起し得るであらう。要するに郷土の事象が教材として興味と價值とを發揮し得るか否かは、一にその取扱の仕方に關係するのであつて、まさしくこの點に郷土教育實行上の手腕が存するのである。

教育の出發期に於ける郷土主義は、かくの如き重要性を有するにも拘らず、それは未だ嚴密なる意味の郷土教育であり得ない事情にある。何故ならばこの時期の兒童は未だ心理的には、郷土の全體的體驗を得難き段階にあり、而して郷土教育の目ざす所謂郷土體驗の本質は、まさしくこの全體性に存するからである。故に出發期の郷土教育は、フートの説ける如く、唯郷土事象の個別的體驗に制限されねばならぬ。⁴⁶⁾ しかも郷土事象を——よし個別的にせよ——認識せしめ、それに伴つて情意を涵養することが、後年の一切の教育の基底として重要性を有することには何等の變りもないのである。

要するに教育の出發期に於ける郷土教育は、將來の教育の基礎を養ふことを任務とする。而してこれが眞に教育の基礎となることは、その後の教育の全段階が眞に有效に行はれんがためには郷土との不斷の關聯を必要とするといふ事實によつて裏書せられる。

三 郷土との關聯に於ける一般教育

郷土教育の第二の任務は、郷土以外の事象を教材とする教育を、郷土事象との關聯に於て行ふといふ點に存する。一般に新教材の學習は既習教材を類化の地盤とし、抽象的思考は具體的直觀を基礎とし、分科的に學習せる事象の意義は綜合的全體に結合して初めて眞に理解せられる。小學校の中學年・高學年並びに中等學校に於ては、廣く國民教育乃至は世界人としての教育の見地から、大部分郷土に於て直觀し得ざる事象を教材とし、且つ次第に分科的に學習することが行はれる。この場合に非直觀的材料は、郷土の感覺的直觀を基礎として、少くとも想像的直觀にまで具體化せられる。また分科的に而も斷片的に學習せる異郷異國の事象は、郷土の全體的な事象から類推して、全體的關聯の下に把握せられ、

それによつて個々の事象の眞實の意味が理解せられる。要するに郷土教育は、こゝでは、郷土以外の教育を具體的ならしめることによつて効果を收めんとするものであり、而して具體的ならしめんがためにはできるだけ直觀的綜合的ならしめることを要し、直觀的綜合的ならしめることは郷土に關聯せしめることによつて遂げられるのである。

人は往々にして狹隘・平凡・單調なる郷土を引合に出し、廣汎・多様の一般教材が、如何にしてかゝる郷土に關聯せしめ得るかを危ぶむ。事實この意味の郷土教育を行はんがためには、郷土を相當に廣く取る必要があるけれども、他方また郷土との「關聯」といふその「關聯」の意味をできるだけ廣く解することによつて、この場合の難點は救はれ得るであらう。關聯とは實にその意味する所が廣い。即ち郷土に類似せる材料はこれより類推せしめ、郷土に反對せる材料はこれに對立せしめ、郷土と程度を異にせる事象はこれと比較せしめ、郷土と事實上關係ある事象はこの關係を辿らせる。かくの如く廣汎なる仕方にて、異郷の教材は郷土に關聯せしめられるのである。

郷土が教育のあらゆる段階を通じて常に利用せられるとは實に上述の意味に於て、あ

り、今日我が國の郷土教育が行ひつゝある仕事の大部分をなす所の所謂「教育の郷土化」とは主としてこれを指すのである。

四 郷土體驗の啓培

以上二點に於ける郷土教育の任務は、郷土を他の教育目的に對する手段として利用するものであつて、謂はゞ方法的意義に於ける郷土教育であるが、本來の郷土教育は、寧ろ郷土を纏まつた對象として體驗せしめることを教育の一重要目的とする所にその面目を表はす。そこに扱はれるのは目的としての郷土であつて、所謂「郷土科」(Heimatkunde)はこの任務を負へる教科である。方法としての郷土の利用は全教科に互つてなさるべきであるが、目的としての郷土體驗は特定の教科としての郷土科を必要とする。勿論方法的意義に於て郷土の事象を利用しつゝある間に、おのづから郷土そのものゝ理解も促されて來るが、しかしこの限度の郷土の理解は、なほ漠然として明確を缺き、斷片的であつて統一を缺いてゐる。郷土そのものを一個の全體的對象としてその體驗を目ざす特定の努力が行

はれなければ、郷土教育の眞實の意義には徹底し得ないであらう。

特設教科としての郷土科は、舊來の直觀科の變形としては小學校三四年頃に設置するのが適當であるけれども、こゝに吾々の意味してゐる全一的體驗の意圖的・具案的啓培を任務とする場合のそれは、高學年に於て設置するのが一層有效である。蓋し既述の如く、對象の全一的關聯の把握は、相當に發達せる精神段階でなければ不可能であるからである。なほ高學年の郷土科は職業指導や就學指導と結合することによつて益々よくその使命を發揮する。郷土に留まる者も異郷に出る者も、郷土の情勢・特色を基礎として、それとの關聯に於て職業を選択し、上級學校入學の方針を決定することは、甚だ有效であり常に郷土を忘れざる健實なる生活態度もそこに養はれるのである。

郷土體驗の啓培とは、前述の構造論に立脚して、郷土感情と郷土意志と郷土認識との深化及び擴大を促すことであるが、この場合に認識の獲得に傾き易き弊害を警告して、情意の陶冶を力説するのは、近時の郷土教育論の注目すべき基調である。この點を明示するために「郷土教授」(Heimaterunterricht)と「郷土教育」(Heimaterziehung)とが區別せられ、

前者は郷土認識を、後者は郷土への情意を目ざし、而して認識を前階として情意にまで及ばねばならぬことが主張せられる。エーベルの『教育辭典』によれば、「郷土教育の意義は、それが教育の問題である限りは兒童に郷土愛を喚起することであり、それが教授の問題である限りは郷土認識を發達させることである。」⁴⁷⁾又ルーデの所説によれば、「郷土よりして、地に即した教育が行はねばならぬ。曾て吾人は郷土の認識を目的とする郷土教授を以て満足してゐたのであるが、今や新學校の郷土教授は郷土教育の一部分と考へる。吾人に於ては郷土の知識は一つの前提に過ぎない。本來の陶冶目的は郷土の喜びと郷土愛とである。」⁴⁸⁾要するにフイッシャーの言へる如く、「今日の郷土教育思想は、教科的思想(Lehrplan-idee)から、包括的な、目的設定さへも變更せしむべき教育的思想(Erziehungsidee)への轉向をなしてゐるのである。」⁴⁹⁾

郷土體驗の自然の成立に於ては、郷土認識は郷土への情意よりも先立つものではないが、郷土教育の仕事としては、差當り郷土認識を得させ、その前提の上に郷土の情意を得させる外はあるまい。他方また意圖的・具案的な努力としての教育活動が、最もよくなし得

る領域は認識の啓發であつて、情意の涵養は、多くの場合、意圖なく計畫なき自然の醗酵に於て行はれる。この間の事態を最も明確に把握せる人として吾々はこゝにベルゲマンの言葉を引用しよう。「學校はそれ故に子弟をして郷土を徹底的に認識させる義務がある。何故ならば、人は正しく知れる事物のみを永く眞に愛することが出来るからである。」「人は自ら愛好し尊重するものに對してのみ眞の感激と没我的活動とを見出し得る。而も人は、その長所並びに恐らくはその短所までを自ら知り、その長所の發展と短所缺點の除去とが、自らに托せられるに至つた所のみを愛好し尊重するのである。」⁵⁰⁾

屢々繰返して強調したやうに、郷土教育の本來の使命は、全一的對象としての郷土を、全一的體驗としての自己に結合せしめることに存する。土地と自己、客觀と主觀との不離の結合、しかも全體を以てする全體への結合、そしてかかる結合の意圖的・具案的促進、これが郷土教育の本質的任務である。シュプランガーの名著『郷土科の陶冶價值』は、この點を最も念入りに最も深く論究してゐるものであるから、以下に私は多少の冗長を忍んで、その要旨を略述しよう。⁵¹⁾そしてこの事は同時に郷土教育の哲學的(世界觀的)基礎を

探ることにもなるのである。

五 郷土教育の哲學的基礎

郷土は土地と人との深き意味關聯に於て成立するのであるが、この意味關聯は必ずしも明瞭に意識されてゐるとは限らない。寧ろそれは漠然たる感情として、何となしに郷土に引かれる親しみ・心遣ひとして、意識の基底に存するに過ぎぬ場合が多いであらう。この謂はゞ「隠れたる意味關聯」を發見することは、意識的な郷土感情へと導く。こゝに郷土研究の使命即ち、科學的郷土科の任務が存する。科學は體驗されたもの、究極の深みにまでは到達し得ないにしても、郷土に關する正しき知識は吾人をして、その體驗されたるものに向つて更に一步を近づき進ましめる。この事のために郷土科は同時に「教育の手段」
ともなる。即ちより深き、より豊かなる郷土體驗へ導くものとして、教育の目的に役立つのである。

シュプランガーのこの所説はさきのベルゲマンと共に郷土の認識より郷土への情意に導

き、教授的意義より教育的意義に進まんとする思想であるが、これは同時に彼の所論が「科學的郷土科研究會」の發會式に於ける講演であるため、先づ郷土の科學的研究の價値を述べ、次いでその教育的意義に及ぼんとする順序を示せるものである。かくして彼は——精神科學派の根本思想に立脚しつゝ——郷土科の陶冶價値を次の如くに論究して行く。

郷土と自己とを關係せしめる結合帶 (Band) は人間の體驗の諸方向に應じてまた多樣である。即ち郷土は、或は自分に食物を供給する田畑であつたり (經濟的結合)、或は美的な喜びの對象であつたり (藝術的結合)、或は郷土現象が研究心を刺戟したり (理論的結合)、或は郷土が過去の人間生活の記念に充ちてゐたり (歴史的結合)、或は郷土が全く獨特の地方的な神々を有つてゐたり (宗教的結合) する。そしてこれら様々の結合が、更に「一つの究極の全體の意味」に集中して、そこに宗教的體驗を形成する。(このあたり彼の『生活形式論』を髣髴せしめる。)

郷土はかく多様の意味體驗を以て自己に結合するものであるが、一方またそれは、自然

と文化との最もよき結合を示してゐる。郷土科に於ては、先づ郷土の地勢・氣候・動植物等が自然現象として一つの獨特の纏まり方をしてゐることを知り、次に文化をも、謂はゞ自然の一層高き發達段階として、人々の定住形式や、經濟状態や、傳統・慣習・社會形態・世界觀・信仰形式等について研究する。そして第三に自然と文化との結合の最も明かなる姿を郷土に於て理解する。即ち一般に自然と文化とは離れ難いものであつて、自然自身は既に客觀的精神として把握せられ、文化はそれが自然に制約された状態に於て初めて全き理解を得る。この一般的相互關係をば、郷土研究ほど明かにするものはない。郷土研究は精神的なるものが全然自然に基づいてゐることゝ、自然の精神化してゐることゝの兩面を教へるのである。」

上述の關係を自己の郷土に於て意識に持來するとき、あらゆる學科はこの郷土を中心として集中し、一切の科學はこゝでは郷土科の精神科學となる。かくして郷土科は多様の意味體驗が認識主觀に於て集中し有機的に結合してゐる方面と、認識對象たる郷土が自然と文化との一切を一つの有機的關係に結合してゐる方面との兩面に着眼してこれを強調する。

即ち一方に於てそれは「主観的有機體たる體驗構造」と、他方に於て「客観的有機體たる世界構造」とを高調するのである。

かくの如き特色を有する郷土科は、一言にして、各科學が抽象的に分化し分離して行く弊害を除くに最も有効である。「眞の陶冶は常に精神生活の全體と結合とに向けられてゐるが故に」まさしくこの點に郷土科の陶冶價值が存するのである。そしてこの陶冶價值は、次の如き世界觀によつて基礎づけられてゐる。

その世界觀の第一の命題は、「世界自身が一つの客観的有機體であり、一つの全體的生活體である」といふことである。この世界觀は中世のスコラ哲學者ボセイドニオスや新プラトン派より發し、近世に於てはライプニッツやシャフツベリーにその典型的代表者を見出す。彼等の見解によれば、宇宙は一つの調和的な、それ自らに段階づけられ分岐されたる全體であり、一個の藝術作品である。而も宇宙は生命を有し、生命を生み出すが故に、それは單なる藝術品以上に、一つの生活統一體である。この生活統一體の中にあつては、一切は一切に對して、法則的な關係に立つてゐる。かゝる世界觀の類型を「調和的・法則的

關係の形而上學」と名づける。

第二の命題は、上述の客観的有機體が主観に映つた所の知識の有機體を指示する。即ちシェリングの教説に現はれた様に、知識は一つの有機體であり、その中には、あらゆる分岐が孤立し得ざるものとして他の分岐に關係し、それに制約せられてゐる。この命題は、單に知識が論理的關係に於て一つの統一體をなしてゐることを意味するだけでなく、知識は全く「實在的有機體の觀念的對象」(Ideale Gegenbild des realen Organismus)であることを意味するものである。

第三の命題は、人間そのものが小宇宙として、上述の世界及び知識の有機的全體をば、自己獨特の姿に於て、自己の中に取容れ映し出してゐるといふことである。「體驗し並びに探求する人間自身は、この生活及び眞理の有機的關聯の中に織込まれてゐる。」「故に人間はこのあらゆる方面の生活の絲を辿り、そしてこの全體性を感知する機能を自らの中に發展させた時にのみ、世界に於ける自己の位置を知り、自己自らを理解する。」「而も彼は小宇宙として——彼の限定された立場に於て、それ等すべての方向を捉へた時にのみ、上の

理解をなし得るのである。「そしてかゝる事物關係及び認識關係の形態を、最も純粹に與へるものは郷土科である。」この點にこそ郷土科の陶冶價值は存する。それは實に人をして、全體の中に於ける自己の位置を知らしめ、全宇宙を獨自の姿に於て映す所の單子^{モノイド}たらしめるものである。

以上はシュブランガーによる郷土科の陶冶價值とその形而上學的基礎づけとであるが、この見地はやがて、郷土教育論の遭遇する大なる難問——郷土教育と國民教育及び國際教育との關係——を解決するための原理をも提供する。私は次にこの點を考察しなければならぬ。

六 郷土教育と國民教育及び國際教育

以上に私は郷土教育の任務を説き、それが強調せられることの意義・價值を、教育學的並びに哲學的に基礎づけた。これは要するに郷土教育論の權利を認めその正當さを論證する仕事であつた。しかしながら郷土教育論は反面に陥り易い缺點を有し、その點に於て自

らの限界を有することを自覺しなければならぬ。そしてこの自覺に基づき、自らの長所に加ふるに、その反對極に立つ教育思潮の長所を以てし、彼我の綜合によつて、自らを、より高き、より正しき立場にまで擧揚しなければならぬ。この事は、郷土教育論が民族國家教育論を綜合し、更に理想主義に立脚する國際教育論をも綜合すべきことを意味する。

事實上、郷土教育論に對しては、世人の眞面目な疑問乃至警告が發せられてゐる。曰く、「郷土教育は偏狹なる愛郷心を養つて國民一般の情操たる愛國心を損ひ、國民的統一を害する處はないであらうか。又それは徒らに保守狹量の心情を固めて、新しき世界に活躍する明朗なる世界人、諸外國との融和協調を目ざす進歩的國際人たることを妨げるものではないか」と。

吾々はこの問題に答へるために、先づ一般に郷土と異郷との關係を考へ、そして郷土の理解は異郷の理解と相即不離の關係にあることを主張したい。人と人との關係に於ても、自己の理解と他人の理解とは相互に條件となる。吾々は自己を基底として他人を理解し、他人との關係・對照に於て自己を理解する。同様の關係が郷土と異郷との間にも存する。

郷土の理解は異郷の理解の具體的基底となり、異郷の理解は郷土の理解の必須の背景となる。「吾人が郷土を有すること、並びに郷土に於て何を有するかは、吾人が郷土を離れたとき始めて意識せられる。シュテーンが強調してゐる如く、「人は自らの郷土を見出すまでに如何に遙けくさまよはねばならぬことか。」地理學者ラツェルは合衆國から歸つたとき叫んで言つた。「余は今にして郷土の何たるかを知り、そしてそこに一種の寶を見出した。それは余を富ましめ、それを所有することによつて余は決して再び貧しくはあり得ない」と⁶²⁾。かくして一般に郷土教育は、郷土を従来よりも、一層重視するにかゝはらず、否、まさしくそれ故に、郷土以外の事象を教材とする教育に益々重要性を認める。郷土教育は非郷土教育と相俟つて始めてその効果を擧げるのである。この新興教育思潮への狂熱から、教育的努力の大部分を郷土教育に費すが如きは、却つて郷土教育それ自身を破滅に導くものであらう。

次に祖國と郷土との關係は、單なる異郷と郷土との關係ではなくて、全體と部分との關係である。全體は部分より、部分は全體よりといふ循環的關係は、精神的・有機的對象の

理解の一般原則である。郷土の理解を基礎とし出發點とし、それを擴充して祖國の理解に及ぼし得べく、また翻つて祖國の理解を前提とし、祖國に於ける郷土の地位よりして始めて眞に郷土を理解し得るであらう。こゝに理解 (Verstehen) とは、言ふ迄もなく、單なる知的認識ではなくて、情意をも共働せしめての全體的體驗である。故に郷土と祖國とのかゝる關係は、所謂愛郷心と愛國心との關係に移すことが出来る。ベルゲマンの言へる如く「狭き郷土に對する愛なくしては祖國愛は單に輝かしき假象 (Glanzender Schein) に過ぎない。そこには健かなる生命の温かき脈搏が缺けてゐる。何故ならば、眞實の愛は常に關心 (Interesse) に基づき關心とは然るにロツツに從へば、注意 (Aufmerksamkeit) であり、更に吾人が嚴密に言ふならば、類化的注意 (Apperzeptive Aufmerksamkeit) である。しかし類化群 (Apperzeptionsnasse) として前以て存在せねばならぬ所の表象が缺けてゐるならば、如何にして祖國への關心が生ずるか。それによつて (その類化表象があることによつてのみ) 新しき表象は地盤を得ることが出来る、それによつて最も異なる種類の想像的觀念も最も好都合なる仕方に於て發生し得るのである。」⁶³⁾このベルゲマンの意味

する所によれば、郷土の表象は祖國を理解するための類化の地盤であり、この地盤あることによつて祖國を理解せんとする注意が起り、その注意が祖國への關心であり、この關心が祖國愛の根柢である。以上は郷土愛と祖國愛との相關の心理的基礎であるが、更に郷土と祖國との現實の關係を認識することによつて、一層的確に兩者への愛を共に深めることが出来る。ツェッパはこの事を地理教授の例によつて説明してゐる。「地理教授の目的の一つは祖國の精確なる認識の賦與と祖國愛の基礎づけとである。……この事はしかし既に郷土科の教授に於て、兒童と郷土の土地及び人との特殊なる關係が培はれてゐるとき始めて遂げられる。經濟地理の教材はそれ自體では無味乾燥なものであつて、郷土の考察と結合し、郷土に根を下させることによつて始めて生命を得る。狭き郷土に於てこの結合を殘らず見出すことは困難であるが、稍々廣められた郷土に於ては、この關係が全く缺けてゐる場合は決してない。吾人の任務は、常に到る處で、如何なる異郷の經濟活動が、吾人の郷土にまで及び來り、また郷土から出て行つてゐるか。如何なる原料や食品を異郷の人が吾人に提供してゐるか、そしてまた吾人が吾人の郷土からそれらを提供してゐるかを示すことである。」⁵⁴⁾

である。」⁵⁴⁾

以上は郷土と祖國との關係に立脚して、郷土教育が國民教育と矛盾すべきでないことを論證したのであるが、同様の關係は郷土教育と國際教育との間にも適用せられる。元來郷土教育運動は、國家主義が帝國主義となり、國民の關心が世界的に擴大するにつれて、民族國家固有の特色を失ひ易くなつたことの反動として起つたものであり、その點に關する限り、郷土教育の敵對する所は、帝國主義的世界教育である。⁵⁵⁾然るに一方理想主義教育思想によれば、教育の究極目標たる人文理念は、郷土は勿論國境をも超えて、人間一般としての完全を目ざし、そのために提供せられる教育内容は、やはり超國家的文化であり、それを修得する方法も、その規範的・一般的なる公式としては、如何なる主觀性にも制約されざる客觀的・普遍的法則に規定せられる。かうした立場が世界主義的教育思想となるべきことは、既に第一章に於て詳述した所である。他方また最近に於ける世界の情勢は、一國家のみの孤立的存在をも利己的發展をも許さず、眞に正しく大きく存續發展するためには、國家は國際社會を背景とし、國際協調の上に、自らの國家的個性を發揮せねばなら

ぬ事態に置かれてゐる。苟も偏狹固陋なる國粹主義者、反動的擬裝的愛國運動家にあらざる限り、國際教育の必要を痛感せぬ者はない。こゝに於て、郷土教育を一面には誤れる帝國主義(世界侵略主義)教育に對抗せしめると共に、他面には正しき國際教育と結合せしめることは、目下の急務である。しかもこの事は可能であり、且つ眞摯なる郷土教育論者によつて主張せられてゐる。ベルゲマンによれば、「郷土教育の目的は、嚴密に規定するならば、團體(Kollektivwesen)への愛着と献身とに外ならない。この愛着は、家庭の結合を除いては、三つの基本形態に現はれる。即ち郷土への愛(基本的なるものとして)と祖國愛及び人類への献身(派生的なるものとして)である。郷土を通して吾人は國民及び祖國と結合し、郷土と祖國とを通して人類と結合する。故に吾人は郷土教授の主目的をば、祖國愛の源泉たる郷土即ち誕生地若しくは居住地とその界限との狭き郷土に對する愛の喚起及び強化として確立するのである。」「眞の國家主義(Patriotismus)と世界主義(Kosmopolitismus)ともまた狭き郷土への愛を前提とする。何故ならば、郷土が祖國の一部分である如く、郷土と祖國とは共に地球の一部分であり、人類の大なる住家の一部分であるか

らである。自らの生長期に於て自己と郷土及び祖國との關係を明かに意識せる人のみが、地球の上に心安く、人類の一員として、自己を感じる事ができるのである。そしてこの體驗を起さしめることこそ、吾人がこゝに考へてゐる郷土科の任務である。」⁵⁶⁾

要するに郷土愛と祖國愛と人類愛とは、郷土と祖國と世界とを眞に理解し、それらの相關的緊密性を考へることによつて、同時に、相互の制約に於て、養はれるものである。假令現實に於けるそれらの關係が矛盾衝突を呈露しつゝあるとしても、それ故に教育の理想としての上述の關係は否定せらるべきではなく、却つて益々教育の重き課題と執拗なる努力とを要求するのである。郷土教育は、かくて國民としての教育及び世界人としての教育と乖離せざるのみならず、それらを俟つて始めてよりよくその任務を全うすることができ、シュプランガーの指示に従つて吾々は、小宇宙としての自己の體驗の中に郷土の全體的構造を映すのみならず、更に祖國をも全世界をも自己の中に包攝するものとならねばならない。従つて郷土教育のみが決して教育のすべてではなく、却つて國民教育・國際教育の振興が、まさしく郷土教育そのものゝ振興のためにも、要請せらるべきである。

第三章 郷土教育の方法

第一節 郷土教育の施設及び行事

一 郷土教育の方法の意義

前章に述べたる任務を遂行する順序・仕方、それに必要な方便・施設等を廣く郷土教育の方法の中に含ませることができる。これまでの所説が所謂理論の領域であるとするれば、以下には所謂實際上の諸問題を取扱ふべきであるが、しかし文字通りの實際は、郷土教育の實踐そのものであつて、實踐の方法に就いての反省・論述はやはり理論と言はねばならぬであらう。故に本章の問題も結局は實施上の理論であり、郷土教育實施上なされるべき仕事の整頓序列とその基礎づけが當面の課題となる。

かうした意味に於ける方法論は、第一に郷土教育それ自身を目的として計畫せられる各種の施設及び行事を擧げ、それらの本旨と實施上の注意とを、既述の論旨に關聯せしめて考察しなければならぬ。この問題は狹義の郷土教育即ち纏まつた郷土體驗の啓培を目的として案出せられる方法である。第二に一般教育の方法的原理として郷土を利用し郷土に關聯を求めるといふ立場から、郷土教育の方法論が考察せられる。これを私は郷土教育と各科教育との關係として最後に論述したいと思ふ。

二 郷土調査

郷土教育の基礎的なる仕事は「郷土調査」(Heimatsforschung)である。これは郷土教育運動とは無關係に、若しくはその前階として、既に早くから各國に行はれてゐたものである。即ち歴史研究が勃興し、その研究が次第に精細に赴くに從つて、特定の地域——自己の郷土——に就いて適用され、そこに郷土史が開拓せられた。更に生物學や地理學の研究も郷土に加へられ、次第に包括的な郷土研究運動となつて來た。しかもこの運動は單

なる學究的動機からではなくて、郷土の特色を保存擁護し、それを郷土人の思想生活の上に顯揚せんとする實踐的要求によつて促され、かくて一方では郷土藝術 (Heimatkunst) を産出し、他方には郷土擁護運動 (Heimatschutzbewegung) を發展せしめた。⁵⁷⁾ かくる大勢に教育的見地が加はり、郷土教育の基本事業として、新しき自覺の下に行はれてゐるのが、こゝに所謂郷土調査である。

郷土調査の着眼點は、(一)郷土の自然(地勢・天體・氣候・動植物等)、(二)郷土の文化(交通・産業・風俗・道德・政治・教育・學藝・宗教等)、(三)自然と文化並びに文化諸領域の相互關係、(四)これら諸項の現狀を中心とする過去の回顧と未來の展望等である。而してこれらの調査は精確を期するため細目に分けて行ふのが至當であるけれども、郷土の郷土たる所以は自然及び文化のあらゆる事象の纏まつた全體に存するが故に、細分されたる調査項目に就いて常に相互の關聯結合が重視されなければならない。

なほ郷土調査の擔當者は第一に教師、第二に郷土の研究者・専門家である。各地方には土地の故老若しくは好事家で、早くから郷土研究に興味を抱き、相當の業績を擧げてゐる

人々が往々にして存する。また郷土の各文化領域にそれぞれ専門家があつて、各自の領域に精通してゐる。この種の研究者・専門家は、郷土調査に有力なる參畫者・補助者として利用されねばならぬ。しかしこれ等の人々は多くはその研究領域が偏して居り、且つ教育的見識を十分には具へてゐないから、教師が中心的指導者となり、教育的見地から、諸方面の調査を偏破なからしめ、且つ統一あらしめるやうに努力すべきである。なほできるだけ児童生徒をも郷土調査に参加せしめて、郷土教育の第一歩たらしめるがよい。児童生徒に「郷土調査票」を交附し、調査の要項及び各項の着眼點を明示若しくは暗示して、不斷にこれを携行記入せしめることが有効である。更に郷土以外の人士からその土地に關する印象・見解・忠告等を聽くことも有益である。渦中にある郷土人よりも異郷人の觀察によつてその郷土の特色が明かに捉へられることもあり得るからである。

三 郷土の教材化

調査せられた郷土事象が、そのまゝ直ちに郷土教育の材料ではない。すべて自然及び文

化の事象は、それが教育の目的と、子弟の發達程度とに照して、有效適切なる形態に洗練せられ整序せられて、初めて陶冶財即ち教材となり、陶冶價値を發揮し得る。そしてこの事は専ら教師の任務であり、こゝに教師の存在理由がある。郷土調査は、前述の如く、教師が中心となつて擔當すべきであるとはいへ、場合によつては教師以外の人々に委任せられることがあり得るであらう。然るに郷土の教材化は、絶対に教師の責任に於てなすべきであり、また教師のみがなし得るのである。

教材化された郷土事象は、各教科及び各學年に配當して、郷土に關聯を有せる教科課程案にまで整序せられると共に、また郷土科の纏まれる教科内容として、以下に述べるやうな諸々の形態に統一されなければならぬ。

四 郷土室（郷土博物館）

教育的見地より選擇せられた郷土事象に就いてその實物・標本・模型・繪畫・寫眞・圖表・説明書等を一定の場所に集めて學習に便ならしめるのが、郷土室又は「郷土博物館」

(Heimnuseum) である。

郷土教育の特色は、現實の郷土事象に直接相觸れしめる所に存するとすれば、郷土室の如き、兒童と郷土との中間物を設けることは郷土教育の本旨に矛盾するかの如くに見られぬこともない。しかし現實の郷土事象は餘りに複雑であつて、その個々の事象の本質的特色並びにそれらの全體的脈絡を、明確に且つ一望の裡に把握することの困難な場合が多い。故に郷土事象の洗練、單純化、模型化、體系化によつてこの難點を救ふことが必要であり、こゝに郷土室設置の意義が存するのである。但し郷土教育の本領はやはり直接の郷土接觸であつて、郷土室はその補助手段であることは言ふまでもない。

郷土室に蒐集する資料は、できるだけ多方面に互り且つ代表的典型的資料たることを要する。また郷土以外の資料にして郷土資料と關係し若しくは對照に意義あるものはこれを蒐集すべきである。その陳列・展覽の仕方は、郷土のありのままの状態といふよりも、前述の趣旨に従つて、むしろ郷土教育上の要點を明示することを原則とすべく、各事象の本質的特色とそれらの有機的關聯とを明瞭ならしむべき工夫を要する。また單に郷土の過去

を示す骨董品的色彩に墮することなく、生ける現状と、未來への展望とを（寫眞や統計などを活用して）、力めて明示すべきである。

郷土室は各學校毎に設置するのが活用上便利である。一都市に數箇の學校が存する場合の如き、併せて一個の郷土博物館をその都市に設けることも屢々行はれるけれども、これは往々にして博物館そのものゝ整備に終つて、日常の教育に運用され難き實情を示す。多少の不完全を忍んでも、各學校が自己の郷土室を創り、自力の限り充實せしめ、不斷の運用に努力すべきである。

五 郷土讀本

郷土事象の全一的形態を學ばせるためのテキストが所謂「郷土讀本」(Heimatsebücher)である。それは單なる讀本ではなくて、郷土地理・郷土歴史・郷土理科・郷土藝術・郷土道徳・郷土宗教等々のテキストである。しかも郷土教育の本質たる全一的郷土體驗の啓培を意圖して、これら諸方面の内容を一冊に綜合したものでなければならぬ。

郷土讀本もまた直接の郷土學習に對する補助手段であつて、その存在理由は、前述の郷土室と同様である。即ち直接に接觸する郷土事象に就いては、その本質觀・全體觀が明かに得られ難いとき、特定の描寫解説によつて、これを得させるのが郷土讀本である。而して「郷土室」に對する「郷土讀本」の固有の使命は、前者によつては十分に得られざる郷土感情と郷土意欲との涵養に存する。換言すれば、「郷土室」は沈黙して語らぬけれども、「郷土讀本」は聲を發して語り訴へ誇り慨く。「郷土室」は郷土認識の資料を提供する點に於ては大いに有力であるが、郷土への感激や鑑賞や希望や決意などは、生命の躍動した文章によつては容易に表現せられ得ない。これが實に郷土讀本の中心使命である。この中心使命を念頭に置きながら、しかも郷土學習の綜合的テキストとしての使命を顧慮し、更に既述の郷土體驗の構造を前提として、吾々は以下に郷土讀本の具ふべき要件を列挙したいと思ふ。

第一に郷土讀本は郷土の自然的並びに文化的事象の中から、各方面に互り偏破なく選定せる代表的・典型的教材を網羅しなければならぬ。單なる「郷土地理」や「郷土歴史」に

偏してゐるは総合的テキストとしての使命に適合し得ないからである。

第二に、従つて、総合的テキストとしての郷土讀本は、一冊の中に各教科に相當する教材を網羅すべきであつて、教科別に分冊とすべきではない。郷土體驗は本來全一的なる精神構造であつて、その中の郷土認識だけに就いて見ても、個別的對象よりも全一的對象の把握を特質とするのであるから、各方面の事象、各視點より見られたる描寫が、一冊の中に記されることが必須條件である。換言すれば「郷土地理讀本」や「郷土歴史讀本」や「郷土理科讀本」が別々に作らるべきではなくて、すべては「郷土讀本」の中に綜合せらるべきである。

第三にしかし、横にすべての教科を綜合せる面目を有する郷土讀本も、縦に子弟の發達段階を考へれば、その程度に應じて學年別に編纂せらるべきである。若しそれが困難な場合には、せめて低學年用・中學年用・高學年用の三種位は是非分たるべきであらう。而して學年の進行に伴ひ、一方には郷土體驗の擴大に應じてその教材を採擇する範圍を擴張すると共に、他方には郷土體驗の深化に従つて同一事象の見方・描き方を深めて行かねば

ならない。

この場合に低學年兒童が未分化的心理状態にあり、中學年兒童が分化的心理を有ち、高學年兒童が分化と統一との心理を有することに對應して、郷土讀本も低學年には合科的記述を用ひ、中學年には分科的記述（我が村の地理、我が町の歴史といふが如き）を用ひ、高學年には特に各項目の關聯統一に重きを置いた記述を用ひるのが至當であらう。

第四に郷土讀本は多くの場合に陥り易い懐古的色彩を警戒しなければならぬ。郷土教育は郷土の現状を教へ未來を展望させるのが主であつて、過去への關心はこの現在と未來との關心の背景として從屬すべきである。故に恰も郷土室が骨董品陳列場であつてはならない如く、郷土讀本は徒らに故事來歴の敘述に墮してはならない。殊に低學年及び中學年の兒童には未だ嚴密に歴史的意識と呼べるべき心理状態は發達して居らず、過去の事象をも現代的に理解する傾向が強い。常に清新な現在に生きることは兒童心理の著しき特徴であつて、それに次いで未來の展望が、更にやがて過去の回想が生ずるのである。故に高學年用を除いては、一般に郷土讀本から懐古的記事をできるだけ除去すべきであり、假令歴史

的事件を採用する場合にも、その敘述は所謂歴史的現在の時相を以て生々潑刺と現在の的に記さるべきである。

第五に郷土讀本一般に通じての表現手段は、既述の如く、総合的テキストたる使命に従つて、できるだけ多様に用ひられねばならぬ。即ち各種の文體を以てせる文章が、挿繪・寫眞・地圖・統計・グラフ等の豊富な直觀的資料と結合し且つ調和して記されることが必要である。「多様の統一」といふ美的法則は、就中郷土讀本に於ける表現方法の要諦である。そしてこの場合に「統一」を期するためには、その取扱ふ各種の題材の間に彼此相照應する關聯を失はぬこと、並びに、郷土認識を與へる方面と郷土感情を培ふ方面と郷土意欲を指導する方面とが矛盾なく調和することに注意すべきである。

最後にしかしながら郷土讀本の特有の力は既述の如く郷土への情意を養ふに適してゐる點に存し、そして情意に訴へることは、すぐれた文章の力に俟つのであるから、何を措いても郷土讀本は文章の上に十分の洗練を加へねばならぬ。すぐれた文章とは勿論感傷的な文章や所謂文藝的な文章のみを指すのではない。その取扱ふ材料と讀者の心理とに即して

最適の表現をすることが最上の文章を書く所以である。まさしくこの點に郷土讀本が「讀本」として具ふべき要件があり、同時に郷土讀本が國語教育に對して負ふべき特殊の責任が存するのである。

かくの如き要件を具へて編纂せられた郷土讀本は各科の教授に於て郷土事象を利用するときに用ひ、また特定時間を設けてこれを用ひる。特設郷土科なき我が國の現行制度に於ては科外時間に副讀本としてこれを課するのが最も便利であり、また次に述ぶるが如き遠足・見學等の機會にこれを用ひることも有益であらう。

六 郷土教育の特別行事

各科教授時間及び特設の郷土科の時間に於ける仕事の外に、特別の行事によつて郷土教育は行はれる。その第一は遠足及び見學である。それは郷土内の事物を對象とする場合の外に、郷土以外の旅行見學の機會をも利用し、異郷との對照・關聯によつて郷土の理解に導くことを怠つてはならぬ。

第二は郷土生活への参加である。即ち子弟をして郷土の産業・公益其他の文化事業に協力せしめ、或は祝祭・慶弔等の行事に教育的意圖を以て参加せしめることが有効である。この事は郷土への順應と共に、また郷土の改善をも意圖して行はるべきである。

第三は郷土講話である。これは郷土讀本の使命として強調せられた情意陶冶のためには、特に重要な意義を有する。明快なる解説、情緒豊かなる感激、鋭利深刻なる教訓は、生ける言葉と身振・表情とを通して、最も有効に働き出るであらう。郷土講話には郷土の人士と共に、郷土以外の人をも講壇に立たしむべきである。

第四は郷土學藝會及び郷土展覽會である。それは特に郷土生活のみを題材とするか、或は一般の學藝會及び展覽會の中に、郷土的題材を混じて行はしめるかの何れかであるが、後者の場合の方が却つて對照比較の便利を得て有効と思はれる。且つ郷土展覽會を背景として郷土學藝會を同時に開催するのがよいであらう。郷土展覽會は郷土室とは趣を異にして、成る可く兒童自身の研究物・製作品・蒐集物等を内容とすべきである。

七 郷土教育と教師

最後に、教育の効果が總じて教師その人の人格・手腕に依存する如く、郷土教育の効果も結局は教師その人の適不適に關係する所が多い。教師は郷土教育を有効に行ひ得るためには、何よりも先づ自らが、その土地の郷土體驗を得なければならぬ。然るに幼少時代を特定の土地に暮すことが、郷土體驗形成の條件であるとすれば、郷土に教職を得る場合の外、一般には教師は郷土體驗なき地に職を奉ることとなる。そこで已むを得ず、その奉職地を力めて第二の郷土たらしめる外はない。しかし數年ならずして頻々と轉任しつゝある現状では、この第二の郷土さへも容易には得難いであらう。こゝに郷土教育實施上の最深の矛盾が存在する。故に爲政者は、若し郷土教育を徹底せしめんとするならば、教員の轉任を今より少くし、何處の地にも安住し得るだけの公平なる待遇を與へ、安住しても沈滞せざるだけの優秀なる人材を教育界に充實し、各々の教師をしてその教職にある地を即ち墳墓の地として生涯の活動をそこに傾注せしめねばならぬ。況んや教師自身が僅少の利

害を打算して轉々とその奉職地を變へるが如き輕學に出るならば、郷土教育は永久に空しき標榜たるに過ぎないであらう。教師その人が深く土地に根を下す所、そこに初めて郷土教育は眞實の生命に榮え得るのである。

第二節 郷土教育と各科教育との關係

一 郷土教育と道德教育

郷土教育と修身科乃至廣く道德教育（宗教教育をも含む）との關係を考へるに當つて主たる問題となるものは、（一）修身科の教材を郷土化すること、（二）郷土生活に即して子弟の道德實踐を指導すること、（三）郷土の道德そのもの、批判改善を指導すること等である。

元來修身科の教材は、子弟の「徳性ヲ涵養シ道德ノ實踐ヲ指導スル」ための資料として選定配列したものであつて、單なる理解の對象ではない。目的は徳性の涵養、道德の實踐

指導にあるのであるから、本來この目的に最も適切な教材が選ばれるべきである。低學年修身書の大部分を占める所謂生活教材は、この趣旨に最もよく適合する。而して生活とは具體的には郷土生活であるが故に、生活教材の理解及びその實踐は當然に——むしろ期せずしておのづから——子弟の郷土生活を題材としてゐることになる。例へば學校や家庭の生活が教材となつてゐる場合に、子弟は自らが屬する所の學校や家庭即ち郷土の學校や家庭を念頭に置いて、そこに説かれてゐる道德を理解し實踐するのである。「公民の務」とか「衛生」とかの所謂文化教材に就いても、その正しき理解と實踐とは、郷土の自治や衛生状態の實情に照して、その内容を具體化することによつてのみ可能である。

所謂人物教材即ち或る徳目を模範的典型的に體現した所の古今東西の人物を、例話として提出してある教材に於ても、それを具體的生動的に理解するためには、子弟の體驗が基底とならねばならない。而して子弟の體驗は郷土に於て形成せられる郷土體驗であるが故に、この郷土體驗を基底として例話を理解する限り、その教材は郷土化されるのである。

この場合に郷土體驗を基底にするとは、換言すれば郷土に關聯づけて教材を理解するこ

とである。そして關聯といふ意味が頗る多様であるべきことは既に第二章第二節（一一八頁）に説いた所である。

一般に従來の修身教材は、概して無趣味であり、兒童を題材とせるものが少く、現代の人物や事實が少く、境遇の異なる人物教材が多く、郷土の人物や事實は極めて稀であるといふやうな諸點から非難せられてゐる。これらの缺點は、上述の如き意味に於ける教材の郷土化によつて、大部分救ひ得られると思ふ。

上に私は修身教材の理解及び實踐が郷土との關聯に於て行はるべきことを説いたのであるが、就中實踐に關しては郷土生活に即する外にその途はない。實踐は何時でも具體的行動であり、具體的行動は眼前足下の具體的事情に即して行はれる。そして眼前足下の具體的事情こそは郷土といふ舞臺である。故に道德の實踐は必然に郷土を舞臺として行はれる。

異郷にある者の道德生活は、若しその異郷を第二の郷土と見るならば、そのまゝに上述の意味に於ける郷土の道德生活である。若しまた異郷にあつても、第一の郷土を忘れず、

出身地の名譽を思ひ、郷黨に對する責任を思ひつゝ、その身を修めその行を慎むとすれば、それもまた郷土に即した道德生活と言ひ得るであらう。しかも第一の郷土を忘れるやうな人は、決して第二の郷土に於ける道德生活をも全うすることができない。吾々は「無郷土」(heimatlos)といふ言葉によつて、單に心理的な寂寥を感じるだけでなく、道德的無責任をも聯想する。道德の實踐は如何なる意味に於ても「無郷土人」には期待し得ないのである。

最後にしかながら、郷土に即した道德生活とは、郷土の傳統的風習、それに基づく郷土人の現實の生活様式に順應するといふだけの意味ではない。盲目的他律的生活に對立する批判的自律的生活こそ道德の本質である。故に郷土の現實の生活を批判し、その價值ある部面にはその價值を自覺して實踐し、價值に反する部面には更新改善を加へて實踐することが必要である。修身教材を郷土に關聯づけることの中にも、單に郷土を利用して修身教材を具體化し生動化するといふだけでなく、翻つて修身教材の趣旨を利用して郷土の現實の生活を批判し向上させるといふ方面を含まねばならぬ。勿論人の道德生活は段階を逐

うて發達するが故に、最初から批判的自律的態度を望むことは不可能であるが、他律より自律へ、盲目的服従より自覺的服従へ、順應より批判更正へと、次第に本質的なる道德生活に向つて指導しなければならぬ。

何れにせよ郷土生活を洗鍊し純化し向上させることは郷土教育の重要使命であつて、そのためには力めて子弟を郷土生活に参加せしめ、また郷土生活を學校生活に取容れ、純眞なる子弟——教師の教導しつゝある子弟——をして謂はゞ郷土の道德を濾過し淨化する機關たらしめることが望ましい。

郷土の道德生活の中には郷土の宗教をも含んでゐる。蓋し宗教は一般に道德の根柢となり背景となつて、道德を支持してゐるものであり、そして子弟が具體的に接觸する宗教は郷土生活に結合した宗教であるからである。故に宗教教育の出發點となり具體的姿態をなすものは郷土の神社佛閣等に於ける祭禮其他の宗教的行事である。しかし郷土の宗教は（宗教一般が然る如く）往々にして不純の要素を含み、所謂淫祠邪宗の側面を有することが多い。これを純化して眞正の宗教たらしめることがまた郷土教育の重要使命であること

は言ふまでもない。

二 郷土教育と國語教育

郷土教育と國語教育との關係が問題とせられるのは、國語が民族國家に制約された言語であると共に、更に具體的には郷土といふ地方的制約の下に立つてゐるが故である。そして言語の國家的並びに郷土的制約は、一般に言語が社會的現象であることに基つき、しかも一層根本的には人間のあらゆる表現作用が人間の社會的存在に根據を有するといふ事實に立脚してゐる。

人はその體驗——意識内容——を必ず外に表現する。そして表現によつて、自らがより明かに自己を知ると共に、他人に自己を知らせる。表現の意圖なくしておのづからに行はれる表現、即ち所謂「表出運動」としての自然の表情や心臓の鼓動や呼吸の状態なども、それによつて自らが如何に在るかを知ると共に、他人に自らの在り方を知らせるのである。言語表現の最も幼稚な形態、例へば思はず發する叫び聲や獨り言なども、それによ

つて自己の恐怖や悲哀や歡喜や憤怒等の體驗を他人に傳達して、救ひを求めたり喜怒哀樂を分つたりするために行はれるものである。況んや意圖を以て行ふ言語表現は、自己の體驗を整理し明瞭化して他人に傳達することを當面の機能としてゐる。かくして言語は體驗の傳達を本質的機能とするのであつて、それは人が孤立的生物でなく社會的生物であることの必然の現象である。故にハイデッガーは、人が「世界の中に在り」(in-der-Welt-sein) しかも他人と「共に在る」(mit-sein)といふ在り方に規定せられて、世界(對象・體驗内容)に就いて語ることは同時に他人に對して語ることであり、言語表現は同時に傳達であることを説いた。而して傳達(mitteilen)することは相手に體驗を分有(mitteilen)せしめることであり、換言すれば相手と自分が世界の意味を共有(teilen)することである。この精神的共有——體驗即ち世界の意味の共有——こそは、相手と自分との内面的結合であり、眞の社會(Gemeinschaft)に外ならない。人間をば「言語を有する生物」(Словъ обладающъ)と呼んだギリシヤ人の定義は、人が言語によつて自らの體驗を他人に共有せしめ、自己を社會的ならしめることを意味する。故に「言語を有する生物」と「政治的生物」

(Словъ обладающъ) 即ち「社會的生物」といふ人間命名の兩種のギリシヤ人的呼稱は、同一の人間的特徴の不可分の兩相を指したものである。更に言へば、人間は言語を有することの故に就中すぐれて社會的生物たり得るのである。

かくの如く人を社會的ならしめる所の言語は、その社會即ち言語集團に屬する人々の間の共通の表現手段たることを要件とする。詳言すれば、言語組成の三要素たる音聲と意義と文字とが、その言語集團の成員によつて共有せられること——同一の言語に就いては、その發音の仕方も意義内容も文字の書き方も同一であること——が必要である。そしてこの同一化・共有化は、一面には本能的模倣により他面には教育によつて行はれる。社會生活それ自身が成員同化の機能を自然に果してゐるのであるが、言語もこの同化といふ社會的機能によつて社會共有の表現手段となる。故に言語を修得することは必ずその言語集團の成員にまで同化することであり、従つてこゝでもまた「言語的生物」となることは「社會的生物」となることに外ならない。かくして人は社會生活をなすが故に言語を修得し使用するのであり、翻つて言語を修得し使用するが故に社會生活をなし得るのである。

社會と言語との一般的關係は民族國家と言語との關係に於て最も強く明かに顯現する。蓋し民族國家こそは今日までの人類が形成せる最も有力なる社會であるからである。民族は共通の祖先から血を分けた血縁團體であり、特定の地域を共通の本據とする地域團體であり、共通の文化を有する文化團體であるが、更に同一の言語によつて緊密なる精神的結合に支へられてゐる言語團體である。言語の共有こそは民族を特色づける最も著しき表徴であつて、民族の言語は民族から生れたものであると共に、翻つて民族をして眞に民族たらしめるものである。同一の言語を修得し使用しつゝ成長することによつて、民族は益々緊密なる精神的結合に置かれる。古來言語の分類や系統が民族の分類や系統を知る基礎とせられたのは、言語と民族との根源的結合に因るのである。

かくの如き緊密なる團體としての民族が特定の法的秩序によつて國家を結成したものが即ち民族國家である。そして民族國家が教育上如何に重要な地盤であるかは既に第一章に於て詳述した。

民族國家といふ社會が共通の表現手段として有する言語は即ち國語である。人が言語を

修得して社會化することはそれ故に具體的には、國語を修得して民族國家の成員にまで同化すること即ち國民化することである。吾々は言語一般を先づ知るのではなくして、最初から祖國の國語を知り、國語を語る人となり、その國語に即して同胞と共通の教養を修得し、外國の言語や文化すら國語を介して理解する。國語はまた「母國語」(Muttersprache)と呼ばれるけれども、それは文字通り「母の言葉」と解することによつて一層よくその本質を彷彿せしめる。吾々は通常、母を通して最初の言葉を教へられ、母の口から最も基本的な言語教育を受けるのであるが、その母の日用語こそ國語に外ならない。例へば母が「パパ」「ママ」といふ言葉を使つてゐる家に生れた子供に取つては「パパ」「ママ」は外國語でなくて國語である。母から受ける自然の言語教育——同様の自然さを以て祖國の同胞一般から受ける言語教育——これは人が敢て意圖することなく、國民生活それ自身から自然に惹き起される國語教育である。所謂生起としての教育層に於ける國語教育はこれに外ならない。

無意識なるものを意識に上らせ、計畫なきものに計畫を與へ、渾沌不純なる自然の成行

に洗鍊と統制を加へることによつて、必然の生起は當爲の課題となる。民族國家の根本機能としての民族國家的同化作用は、意識的に高調せられ、計畫的に遂行せられ、不斷の吟味によつて洗鍊統制せられる時に、課題としての民族國家主義教育となる。

課題としての教育層に於ける國語教育は、民族國家の言語を洗鍊し整理して標準化し、この標準語を普ねく國民一般に修得せしめ、それによつて國民の内面的統一融合を促進することを任務とする。一言にして國語の統制による國民の統制が課題として意圖せられる國語教育の使命である。

意圖なき生起としての國語教育は、更に具體的には、そのまゝに郷土教育である。吾々が國民となるのは特定の郷土人として國民となるのであり、従つて吾々が國語を修得するのは特定の郷土に行はれる國語を修得するのである。郷土の國語とは即ち方言である。方言は通常標準語ならざる地方語を指すのであるが、本來は國語それ自身が世界全體から見れば方言であり、また地方語は國家全體から見れば方言である。所謂標準語——例へば東京地方の中流階級の用語——もそれが標準語となる前には方言であつたのである。かうし

た廣義の方言は、要するに地方語の謂であつて、人は言語を修得するに最初はすべて地方語即ち方言を修得するのである。

郷土教育もまた意圖的課題として行はれる前に自然的生起として行はれる。即ち人は郷土——そこに生れ又はそこに育つた地——から認識を獲得し、郷土への愛護・親熟・希望・熱意等の情意を涵養せられることによつて、不知不識の間に郷土體驗を形成するのである。而してこの郷土體驗は郷土の言語を介して得られまた表現せられるが故に、郷土體驗の形成はおのづから郷土言語の修得使用を包含する。

郷土教育が課題として意圖的に高調せられる場合には、郷土體驗即ち郷土を對象とする知情意を計畫的に深化し精密化し向上せしめることを任務とする。そこには郷土の理解、郷土への順應のみが意圖せられるのではなく、郷土の批判、改善が促され、郷土を地盤としながらも郷土を超越して廣く國家的・世界的に活躍すべきことが奨められる。かゝる課題的郷土教育に於ては、國語教育に關しても郷土的なるものが意識的に強調せられたり是正せられたりせざるを得ない。

第一に國語教育を一層有效適確ならしめるために郷土體驗が活用せられねばならぬ。國語は生きた内容——特定の事象と情調と理念(價值希求)との結合せる想内容——を表現するものであるが、かうした想内容は直接には郷土體驗を以て充たされるものであり、假令異郷の體驗が想内容となる場合でも、それは郷土體驗の媒介なしには形成せられない。國語を理解せしめ、また使用せしめるに當り、空虚なる抽象的概念の玩弄に墮せしめずして充實せる具體的内容を把握し表現せしめるためには、郷土體驗の生動を常に促さねばならぬ。一般に國定教科書としての讀本は、全國一様に妥當すべきことを條件とするが故に、固有名詞の不足、方言の缺如等の形式的特徴に關聯して、内容の具體性、生動性が甚だ乏しい。それを具體的生動的に理解するためには、例へば普通名詞としての山や川の内容に固有名詞を以て表現せられる郷土の山川を代入して具體性を與へ、標準語を方言に翻譯して生動性を與へる底の用意が必要である。況んや話方、綴方としては郷土の言語表現を使用せしめることが望ましい。郷土藝術、調べる綴方、方言重視の綴方等が叫ばれるのは要するに空虚な淺薄な浮動した表現を拒避する運動に外ならぬのである。

しかしながら第二に國語教育は、郷土の克服、方言の矯正をも重大なる使命とする。國語統制による國民統制の指導精神は、封建的な郷土割據と方言使用とを許容することができない。この矛盾を如何に解決すべきであるか。先づ郷土體驗を國語の具體的内容として活用することは、國語を郷土によつて曲解することではなく、郷土體驗といふ資料を自由に驅使し融通して、國語の素直なしかも充實した理解と使用とを期することである。國語を郷土に引寄せるのではなく、郷土を國語に奉仕せしめるのである。次に方言の問題も國語教育の指導精神と矛盾してはならない。標準語の理解の方便として方言を媒介たらしめることは、方言を固執するためではなくて、却て標準語の意味を具體的に把握せしめ、方言を漸次に除去するためである。そして郷土的特色を發揮する目的を以て方言を使用する場合にも、それが方言であることを自覺して使用しなければならぬ。標準語ならざる方言を方言と知らずして使用することは、方言を使用するといふよりも寧ろ方言に使用せられると言はねばならない。方言は標準語によつて克服せられ、克服せられた後に於て、更めて自覺的に、その用途に應じて、使用せらるべきである。故に自覺なくして使用せられた

る方言はこれを標準語によつて矯正し、自覺を以て使用せられたる方言に對しては、それが果して方言使用の独自の効果を發揮してゐるか否かを検討しなければならぬ。

郷土教育と國語教育に關係して當然問題となるのは既に述べた所の郷土讀本である。元來郷土讀本は國語の副讀本の如き性質のものではなくて、郷土教育全般のテキストであり郷土地理・郷土史・郷土理科・郷土文藝・郷土修身等々の総合的なるテキストである。しかし、それが文字文章を以て書かれてゐる限り、特に國語教育に緣故の深いのはまた當然である。郷土人が日夕見聞し接觸する事象を素材とし、郷土人の意志と感情とをそれに盛込んだ所の郷土體驗を想内容とする郷土讀本は、言語と想内容との緊密なる關係を如實に示して、言語の理解と使用とを最も有効に指導し得る筈である。標準語の親熟も方言の自覺的活用も、郷土讀本によつて模範が與へられ、讀方教育及び綴方教育の重要な基底がそこに築かれるであらう。

三 郷土教育と數學教育

郷土教育が數學教育に關係する主要點は、(一) 數理修得の事實内容として郷土事象を利用すること及び(二) 郷土體驗を數量的方面から啓培することの二點である。第一は數學のために郷土を利用する方面であり、第二は郷土のために數學を利用する方面である。

數學自體の本質は數理に存し、數理は人間の思考形式の一體系であつて、その眞理性は個人を超え郷土を超え國境を超えて、普ねく全人類に妥當すべきものである。故に數理自體の本質に關する限り、郷土は何等の意義も有し得ない。しかしながら數理を理解修得せしめ、子弟を數理的に訓練するためには——約言して數學教育を行ふためには——何等かの具體的事實内容に即して、それを數理的に解決することの必要乃至興味を感ぜしめ、その方法を理解せしめ練習せしめねばならぬ。そしてこの場合の具體的事實内容は最も自然に郷土の自然現象や文化現象から取られる。既に生活教育論の主張として解明した如く、知識はその成立過程から言へば、自我と環境との交渉によつて生ずる問題を處理するための思考作用として起るものであり、數理的知識もまたこれに外ならない。而して自我に取つて——殊に幼少年期の兒童に取つて——最も自然に問題を生む環境は郷土である。所謂

生活算術が郷土算術となるのはこれに因るのである。

我が國の小學校令施行規則には「算術ノ問題ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項及土地ノ情况ヲ斟酌シテ日常適切ナルモノヲ選ブベシ」と規定せられてゐるが故に、具眼の士は既に早くから土地の情況に即して適切なる問題即ち郷土的教材を選んでゐたのであるが、最近の郷土教育論はこれに明確な自覺を與へ強い拍車を加へた。今日苟も進歩的氣魄と研究的熱意とを有する教育者は、或る數理を理解させ修練するに當つて、その出發點たる事實問題若しくはその歸結點たる應用問題（雜題）として、できるだけ郷土の事象を利用し、假令異郷の事象を教材とする場合にも、力めて郷土との關係に於て取扱ふことを工夫してゐる。單に小學校の算術に限らず、代數や幾何に就いても、また中等學校以上の數學一般に就いても、その事實内容として郷土の事象乃至それに關係ある異郷事象を利用することの教育的意義は毫も輕視せらるべきではない。

以上は一般教育としての數學教育に郷土を利用する方面であるが、次に郷土體驗の啓培のために——郷土を認識し愛護し向上せしめるために——郷土事象を數量的に考察せしめ

ることがまた重要な一面である。數量的考察は差當り郷土の事象を正確明瞭なる認識に齎らすのであるが、この明確なる郷土認識がやがて郷土愛を強め、郷土の開拓の具體的實踐的熱意を培ふのである。郷土の面積・地勢・氣候・動植礦物等々の自然的方面並びに産業・交通・納税・教育・公益事業等々の文化的方面を理解し、更に兩者の關係を理解することは、郷土認識の内容であるが、これらは數量的に考察せられ、統計、グラフ等に表はされることによつて、益々明確に把握せられる。最近の數學教育がかうした方面に驚くべき進歩を示してゐることは世上周知の事實である。

但し數量的考察を必要とする對象は決して郷土のみに限られず、國民教育及び國際教育の立場から、祖國及び全世界がその對象とならねばならない。しかもこれらの教材すら、できるだけ郷土と關聯せしめて——郷土と比較し對照しまた事實的關係を究めて——學習の生動的關心を喚起すべきことは、既に述べた所であり、こゝに依然として郷土教育の意義が存するのである。

四 郷土教育と理科教育

郷土教育と理科教育との関係を密接ならしめる理由は、理科教育が就中自然の事物及び現象の直観的経験を尊重し、郷土教育もまた郷土事象の直観的経験を重視するといふ點にのみ存するのではなく、寧ろ理科教育が自然の事象の「相互及人生ニ對スル關係」の認識を強調し、而してかゝる全一的關聯的認識こそ郷土認識の本質的特徴であるといふ點に存するのである。

理科教育は本來兒童の身邊に存する自然物及び自然現象を教材とすべきものであつて、この事は理科教育に關する法令の歴史に徴しても明かである。即ち明治二十四年に制定せられた「教則大綱」は地理や國史と共に理科が郷土より出發すべきことを明示してゐる。「最初ハ主トシテ學校所在ノ地方ニ於ケル植物、動物、礦物及自然ノ現象ニ就キテ兒童ノ目撃シ得ル事實ヲ授ケ云々」といふのがその規定である。この「教則大綱」が改正せられて現行の「小學校令施行規則」となるに及び「理科ハ通常ノ天然物及自然ノ現象ニ關スル

知識ノ一班ヲ得シメ其ノ相互及人生ニ對スル關係ノ大要ヲ理會セシメ兼テ觀察ヲ精密ニシ自然ヲ愛スルノ心ヲ養フヲ以テ要旨トス」ることとなり、そこに郷土との關係は明示せられて居らないが、「土地ノ情況ニ依リ」教材や方法の上に斟酌を加ふることは、各科を通じての根本的注意であり、特に尋常小學校の理科は「主トシテ兒童ノ目撃シ得ル事項」を授くべきことが教則第二項に記されてゐるが故に、郷土事象が多く教材に採擇せられることは當然の情勢である。しかし現行の施行規則に於て特に注目すべきは、自然の事象の「相互及人生ニ對スル關係」といふ強調點であつて、こゝに理科教育と郷土教育との密接な交渉が生れざるを得ないのである。

既に述べた如く、郷土體驗は郷土感情と郷土意志と郷土認識との全一的結合に成立し、而して郷土認識の特徴がまた郷土の事象の全體的關聯の把握に存する。人は異郷の事象をば個別的・斷片的にしか知らないのに對して、郷土の事象をばその相互の關係交渉に於て全一的に知つてゐる。これがやがて郷土に對する親熟の感情や郷土の愛護・向上の熱意に繋がるのである。勿論郷土認識と雖も初めは個々の事象の斷片的認識であり、漸次に全體

的關聯的認識に發達するのであるが、この發達を助成するのがまさに課題としての郷土教育の任務である。所が郷土事象の全體的・關聯的認識とは、理科の要旨に示された所の「相互及人生ニ對スル關係」の認識に外ならない。郷土の認識の特徴は、郷土の自然物及び自然現象が如何に密接なる相互關係を有するか、またそれらが郷土人の生活と如何に交渉してゐるかを知らねば存する。例へば一つの植物を取つても、それを土地の氣候や土質などと關係せしめてその生態的認識を得、更にその植物が土地の動物と如何に關係し、また土地の産業や其他の生活と如何に關係するかを知ることができるのであつて、かうした全體的・關聯的認識は異郷の事象に就いては殆んど望み得られないのである。

これを反面から言へば、理科教育がその要旨に適合して行はれるためには、力めて教材を郷土に取る必要があり、また折角郷土に取つた以上は、單なる自然の事象として、自然科学的認識領域に止めないで、それを郷土の自然及び人生の全事象と關聯せしめ、藝術的・道德的・宗教的其他各種の文化領域に擴充して取扱はねばならない。かくしてこそ理科の意圖する「自然ヲ愛スルノ心」を養ひ得るのみならず、郷土教育の目ざす郷土感情及

び郷土意志を啓培することができるのである。吾々はしかし理科教育と郷土教育とのかうした密接な關係を、更に理科教育の方法上の考察と共に、一層具體的に論究しなければならぬ。

理科教育の方法として最も基本的なるものは直観である。郷土教育の觀點からこれを見るとき郷土教育の主要特徴もまた直観に存することの故に、それは就中理科教育と方法的に接近する。ベルゲマンの言つた如く郷土教育の重要性は異郷の教材を學習するための直観的基礎を與へることに存する。基礎としての郷土科なしには、すべての教授は空に漂ふであらう。何故ならばそこには直観性が缺けて居り、空虚なる概念の遊戯のみが行はねばならないであらうから。後年の全教授の一切の概念に對する直観的基礎は、郷土科の中に置かれてゐる。それは謂はゞ後年のすべての教授の萌芽の中に含んでゐる。こゝでは郷土教育が教育の出發段階として重要な所以を指摘し、その論據を直観的基礎に置いてゐるのであるが、理科教育の方法としては、直観はすべての段階を通じての基礎である。所謂「直観科」は事實上、初步の理科教育乃至低學年の理科教育の意義を以て——即ち理科

教育の出発点として——試みられて居り、それ自身決して不當ではないが、しかし中學年以後の眞の理科教育と雖も直観がいつも基礎とならねばならぬ。直観的事實はそれがそのまま整理せられ概括せられて概念や法則に達する場合でも、或は直観を説明する概念や法則が直観的事實とは異なつたものとして考へ出される場合でも、ともかく概念の確立、法則の發見への必須の刺戟である限り、その重要性を失はない。故に理科教育に於ては、力めて實物・實驗により、己むを得ざれば繪畫・標本・模型等によつて直観に訴へることを怠つてはならない。

郷土教育が重視する直観は理科教育のそれよりも着眼點が廣く、地理的にも歴史的にも藝術的にも乃至は言語の理解のためにも、直観が尊ばれるのであるが、理科教育に於ては、何よりも當面の關心をば自然のありのまゝの精確なる觀察と、その因果的關係の把握とに向けなければならない。即ち理科教育は直観をば自然科学(記載的若しくは説明的自然科学)の方向に於て出発點とし刺戟とするのである。假令それに關聯して文化科學的關心(人生の價值活動への關心)が尊重せられるにしても、それは自然のありのまゝの事態

とその因果關係との理解の基礎に立つての人間活動の把握であつて、謂はば「自然の認識」に立脚せる「自然の支配」が問題となるのである。この意味に於て理科教育がおのづから郷土事象を教材とし、その理科的取扱を當面の任務とすることは、別言すれば郷土體驗に冷靜確實なる自然科学的基礎を與へ、郷土感情と郷土意志とに合理的根據を提供することになる。郷土の事象の科學的理解なくして、徒らに郷土を讀へ郷土の向上を念じても、それは單なる感傷であり空想である。この點に於て理科教育の重視する方法——直観とその因果的推究は——同時に郷土教育の方法の一面として重視されねばならない。

次に理科教育は決して郷土事象のみを教材とすべきではなく、廣く國民一般、人類一般としての教養のために異郷の事象をも學ばしめる必要がある。しかし異郷の事象の理解に働く想像作用が、成る可く空想に陥らずして確實なる想像であらんがためには、郷土事象の直観像によつて規制せられねばならぬ。この場合に郷土事象の直観像に規制して異郷事象を正しく想像するといふことは、必ずしも異郷事象を郷土事象に引付けて想像するといふ意味ではない。かうした想像は却つて眞實を歪める危険を含んでゐる。異郷事象にして

郷土事象に類似せるものはこれになぞらへ、郷土事象と反対せるものは反対を強調して想像せしめ、程度を異にせるものはその程度を考慮して想像せしめるといふやうに、異郷と郷土との多様の関係を正しく利用して、郷土を異郷の理解に資するのである。この趣旨に於て、理科教育が異郷事象を教材とするにも拘らず、否まさにそれ故に、理科教育と郷土教育との方法的關係が肯定せられるのである。

最後に理科教育の究極の目標は自然の利用厚生と自然への愛情喚起とに存すると思はれるのであるが、かうした目標に達する方法としてもまた郷土教育と密接に關係する。既に述べた如く自然の征服(利用厚生)は自然の認識に基づくのであるが、しかし自然の如何なる性情と法則とが如何に巧みに人生の用に供せられるかは、親しくその事實を目撃せねばならぬ。しかも單に皮相的な觀察に止まらず、その根柢・裏面にまで立入つて、如何なる自然が如何なる人生を形成してゐるかを洞察しなければならぬ。かうしたことは自己の郷土に就いてなければ眞に十分には行はれ得ない。そして郷土に於けるかうした事情の理解がやがて異郷に於ける自然と人生との關係を理解するための基礎となるのである。

自然を愛しこれに親しむの情に關してもまた同様の事情が考へられる。元來親愛の感情は認識や實踐と密接に結合してゐる。吾々はよく知つてゐるものに親しみを覚え、共に働き自らの力をそれに注ぎその力を自ら用ひた所のものにこそ愛着を感じる。故に自然を知り自然を利用することによつてのみ眞に自然への愛情は培はれる。郷土の自然に對する無條件的な親愛感にも、實は不知不識の間に、かうした熟知・利用といふ條件が充たされてゐるのである。故に理科が自然の認識と自然の利用とを通して自然への愛情を培はんとする方法的意圖は、そのまゝ郷土教育が郷土の認識、郷土の開拓を通して郷土への愛着を深めんとする方法と一致する。それは宛も神の認識、神への奉仕が、神の信仰と密接に結合してゐるといふ宗教的體驗にすら似通ふものである。

五 郷土教育と地理教育

あらゆる教科の中で、その性質上から郷土教育に最も關係の深いのは地理科である。地理科こそは「地球ノ表面及人類生活ノ状態ニ關スル知識ノ一斑ヲ得シメ」ること、換言す

れば自然と人文とを、しかもその相互關係（所謂地人相關）に於て、理解せしめることを、當面の任務とするものであつて、それは郷土教育が郷土の自然と文化をその相互關係に於て全體的に把握させることと、全く趣旨を同じくするものである。ヘルバルトが地理學を「聯合科學」(Assozierende Wissenschaft)と稱し、諸種の知識を綜合せる知識と考へたことは、そのまゝ、郷土認識の全體性にも當嵌まることである。しかも地理科がかゝる認識に結合して「本邦國勢ノ大要ヲ理解センメ兼テ愛國心ノ養成ニ資スル」といふ國家的・實踐的目的を意圖してゐると同様に、郷土教育もまた小にしては郷土愛を、それを擴充して祖國愛を涵養することを意圖するのであつて、この點も地理科と郷土教育との本質的密關を指示する。かゝる事情は、教育の歴史に於ても現状に於ても、郷土教育の代表的主張者及び實行者が主として地理教育者であるといふ事情によつて裏書せられてゐる。

但し地理教育に對する郷土教育の關聯は、子弟の地理的教養の發達段階に即して更に入つた論究を必要とする。こゝで問題となるべき主要點は（一）地理教育の出發點としての郷土地理、（二）日本地理及び外國地理の學習に際してその基底となるべき郷土地理、

（三）地理教育の歸結點としての郷土地理といふ三點に分ち得るであらう。

第一に地理教育の出發點としての郷土地理は既に周ねく知られ行はれてゐる。教育史上でこの試みの代表者とされてゐるのはイフェルテンのペスタロッチー學校に於けるトブラーである。當時の一生徒フリーミンの報告によれば、トブラーは先づ生徒をイフェルテンに近き一峽谷に連れ出し、その地勢を直觀させて粘土で高低模型を作らせ、この仕事を反復してその峽谷の完全なる認識を得させた後、初めて地圖に移らせ、その理解を容易ならしめた。當時偶々（一八〇七年）その學校を參觀した獨逸の地理學者カール・リッターは、會て自らが汎愛學派の一學生であつた頃に頭に浮んだ思想が、眼のあたり實行されてゐるのを見て大いに驚嘆し、これに刺戟せられて地理教育の方法を改善したのである。⁵⁾ペスタロッチー學校の郷土地理は主として自然地理に關してゐたのであるが、これを人文地理にも及ぼすこと、否まきに地人相關の理を郷土に就いて如實に把握せしめ、これを以て一般に地理的考察の修練や讀圖力の養成などを行ふ所に、地理教育の出發點としての郷土地理の使命が存する。そしてこの事は、尋常四年や三年に限ることなく、入學當初から直ちに、

否むしろ入學前から、あらゆる機会を捉へ、程度を逐うて、實行せられねばならない。

第二に日本地理及び世界地理を學習する途上に於ても、その學習を効果あらしめるためには、不斷に郷土と關聯せしめ、郷土地理を基底として利用すべきである。最近の地理教育は、地理區を單元とする學習、その有機的理解、景觀的把握といふやうな諸原理を強調してゐるのであるが、郷土こそはそれ自身一つの小地理區であり、その自然及び文化の全體を有機的關係に於て理解し、その景觀を明かに把握することのできる對象である。故に日本地理及び世界地理の學習に際しても力めて郷土の現實を念頭に浮べて、それからの類推や、それとの對比や、それとの關聯に於て、千里萬里の異郷をも生動的に具體的に把握することが必要である。

最後にかくの如き日本地理、世界地理を背景として、再び郷土そのものを纏まつた全體として、前よりも一層的確に深刻に理解することが、地理教育の歸結點であらねばならぬ。これは一般に國民教育と國際教育とが郷土教育の背景となるといふ原則を地理科に適用したものである。自己の認識を出發點として他を理解し、他の理解を背景として自己を

よりよく認識するといふことは、實に郷土教育と國民教育及び國際教育との關係を規定する根本原則である。小學校に於ても上級兒童に對しては、この意味に於ける郷土地理を尊重し、彼等の卒業後の活動方針に關聯せしめて、所謂「完成教育」の實を擧げることが望ましいのである。

六 郷土教育と歴史教育

郷土教育と歴史教育との主たる關係は、(一)郷土の材料に就いて史的觀念の基礎を養ひ、歴史教育の準備を行ふこと、(二)國史及び世界史の學習を郷土との關係に於て有效ならしめること、(三)郷土そのものを纏めて史的に考察せしめ、郷土の現状の理解と將來の開拓とに向はしめること等である。

史的觀念の基礎となるものは人間生活を時間的發展に於て見ることに、更に言へば現在の生活を過去の成果として理解し、同時に過去と現在とを基底として未來を展望することである。かうした史的觀念は兒童に取つては容易に得られない。兒童が昔嚙を好んだり、過

去の英雄の物語を好んだりするのは、決して史的觀念があるからではなく、むしろ浪漫的
心情に優り、奔放な大膽な而も生動的な想像力に富んでゐるからである。時代の推移への
關心や過去現在未來の連続性に對する理解といふやうな眞の史的觀念は、郷土に現存する
史蹟遺物を通して、またそれらの實證する郷土の過去を郷土の現狀に關係せしめることに
よつてのみ、確實に得られる。この場合に材料となるべき郷土事象は必ずしも相互に連絡
せしめられて居らなくてもよい。幾百年を経た一本の古木、祖先や先輩の靈の眠る墓地、
鎮守の社に奉納せられた記念品、町村の傳統的祭禮——これらの各々に就いて前記の如き
史的觀念を養へばよいのである。

第二に國史及び世界史の學習は、その目的から言へば、むしろ偏狹な郷土的關心を打破
して、祖國民の一員としての、世界人類の一員としての宏大な精神を養ふことを主眼とせ
ねばならぬ。殊に普通教育としての國史教育は、日本の國體の特異性を理解せしめ、國民
的志操を涵養することを主眼とし、世界史の學習すらこの國民教育的見地の背景として從
屬的地位に位する。一言にして民族國家教育の立場に立つのが普通教育としての國史教育

の本領である。しかしながらかうした國民教育の方法上の要件として郷土が有効に利用せ
られることが望ましく、こゝに郷土教育の歴史教育に對する貢獻が存する。即ち先づ國史
及び世界史の教材の中で郷土に關係ある史實、就中郷土の偉人が國史上及び世界史上に役
割を演じてゐる舞臺に關しては、これを特に詳しく取扱ふことによつて、國史及び世界史
への關心を強めることが必要である。但し往々にして國史及び世界史の内容がそれに關す
る郷土の傳説と矛盾してゐることがある。この場合には、若し明かに郷土の傳説が誤つて
ゐるならばこれを訂正すべきであり、若し何れが正しいのか不明ならば、郷土の傳説をも
一説として肯定しておくのがよいと思ふ。

第三に國史及び世界史を背景として、更めて郷土全體の纏まつた歴史を把握することが
必要である。こゝでは郷土事象が斷片的でなく全體的關聯に於て、しかもその時代的推
移に於て、考察せられねばならない。そして郷土史の全體は、より大なる全體としての國
史及び世界史を背景として、初めてその意義が理解せられるのである。この史的理解に基
づいて郷土の現狀を考へ未來を望み、着實有效なる實踐原理を生み出すことは、郷土教育