

272

201



\* 0050735000 \*

0050735-000

272-201

国民学校教育論

吉田熊次・著

教育研究会

昭和16

AHM



190



文學博士 吉田熊次著



國民學校教育論



株式會社 教育研究會 發行



## 緒言

本書は最近に於ける著者の論文を集録せるものである。しかも第一篇の「國民學校教育論」だけが未發表のもので、他は何等かの形に於いて、既に世に公にせるものである。第二篇の「國民學校教育と皇國の道」は昭和十五年に國民學校教則案が發表せられた際、雑誌教育研究に掲載せるものであつて、教則案に對する一批評とも見るべきものである。第三篇の「國民學校教育と臣道實踐」は臣道實踐の教育と題して雑誌日本教育に掲載せるもので、國民學校教育も臣道實踐の教育に外ならざるを以つて今之を採録した。第四篇「國民學校教育と新體



制」は文部省主催の教育勅語換發五十周年記念講演會に於いて教育勅語と新體制と題し、大阪市にてなせる講演速記を訂正せるものである。第五篇「國民學校教育と科學振興」は日本精神と科學振興と題して雜誌新若人に寄稿し、我が國文教の二大標語たる日本精神の發揚と科學振興との關係を論じたるものであるが、國民學校教育に關しても重要な課題でなければならぬと思ふ。第六篇「教育思想の轉換期」は嘗て國民精神文化研究所發行の雜誌國民精神文化に載録せるものに訂正を加へたものであり、第七篇「蘇聯に於ける最近教育の動向」は東京帝國大學教育學研究室より發行せる教育思潮研究の特輯號に掲載せるものであつて、共に國民學校教育の最近教育思潮に於ける地位を明かにするに役立つものと思ふ。最後の三篇は東洋大學紀要第一卷に日本

教育學の性格と題して纏めて發表せしものに改訂を加へたものである。

以上の如く是等の諸篇は第一篇の外は時と所とを異にして既に世に公にせられたものであるが、或者は特殊の機關紙に依つて極めて限られたる讀者にのみ頒布せられ、或者はパンフレットとして同じく一部にのみ配布せられたるものであつて、廣く著者の所見を我が教育界に問うに至らなかつたのである。諸篇の内容に關しても、必ずしも悉くが直接に國民學校教育を論じたものではないが、孰れも皆それと何等かの關聯を有するものなのである。國民學校教育の目的なり方法なりに關して、根本的にこれを理解し、其の本義を把握すると共に、その教育思潮並に教育學說上の基礎を闡明せんが爲には、本書に論述



せられたる範圍の諸問題は、これを究明する必要があると考へる。これ敢て本書を刊行する所以であつて、若しも國民學校教育の健全なる發達に幾分なりと資する所あらば幸甚とする所である。

昭和十六年十月七日

吉 田 熊 次

國民學校教育論 目次

緒 言	一
一、國民學校教育論	一
二、國民學校教育と皇國の道	三
三、國民學校教育と臣道實踐	五
四、國民學校教育と新體制	七
五、國民學校教育と科學振興	九
六、教育思想の轉換期	二〇
七、蘇聯に於ける最近教育の動向	二六



八、日本教育學とは何ぞ……………一八三

九、日本教育學の目的論……………二三五

十、日本教育學の方法論……………二五九

# 一、國民學校教育論



今般實施をみるに至つた國民學校に就いて、その大綱を考察し、曾ての小學  
 學校教育に對して國民學校が根本的刷新を加へたと稱する所以のものに關して若  
 干の考察を加へてみたと思ふ。全體としての國民學校の性格を知る爲に先づ  
 採らなければならないものは、昭和十五年八月の學校放送テキストである。是は同年  
 七月に發行せられた「教養放送」第八十七號であつて、「國民學校講座——國民  
 學校教則要項」といふ副題がある。これは「國民學校教則案説明要領」として  
 國民學校に關する文部省の見解が述べられてあるものである。これは國民學校  
 法規の草案を土臺とせる説明であり、實施せられた國民學校令・同施行規則と



は多少相違もあるが、其の草案であるだけに最初當局が國民學校に就いて如何に考へてゐたかがより卒直に表明されてあるから、國民學校の性質を究明するに當つて先づ注目を寄せらるべきものと云つてよいと思ふ。その「總論」には「國民學校の特質」として、次の如く述べて居る。

教育審議會に於ては先づ「學制全般ノ礎石タル初等教育及幼兒保育ノ問題」及「之ト密接不離ノ關係ニアル師範教育」について検討したのであるが、今回の國民學校案はこの教育審議會の決議の精神に則りつつ、教育の理論と實際とを考慮して立案せられたもので、茲に多年の要望であつた八箇年の義務教育制度は確立せられ初等教育史上一大轉期を劃するに至つた。

即ち國民學校とともに誕生をみた八箇年義務教育制度のことが高く掲げられてある。又語を次いで「併しこれよりも一層重要なるは内容全般に互る根本的刷新である。」となし、國民學校實施によつて齎さるべき内容上の根本的刷新に就

いて次のやうに記されてある。

我が國體に淵源せる教學の精神を徹底し、教育の全般に互りて皇國の道を修練せしむることによつて教育の方向と歸趨を明にし、從來動もすれば分離に傾かんとせる「教科ヲ統合シテ教育ノ徹底ヲ圖リ」、「國民精神ノ昂揚、智能ノ啓培、體位ノ向上ヲ圖リ、産業並國防ノ根基ヲ培養シ」、「以テ内ニ國力ヲ充實シ外ニ八紘一字ノ建國精神ヲ顯現スベキ次代ノ大國民ヲ育成」しようとするのが今回の改正に於ける大眼目であり、之が方法としては知育の徹底を期すると共に實踐を重んじ、知識と實行、精神と身體とを一として國民を鍊成し、學ぶ所凡て人格の力たらしむるにこれ努めしめ、學校を擧げて全一的なる國民的人格を陶冶し、「國民鍊成ノ道場」たらしめようとしたので、これによつて、始めて我國固有の、即ち世界に未だ類例を見ない教育方針と内容が確立せられたのである。學校の名稱を國民學校と改めた如きも「名實共



ニ國民教育ノ面目ヲ一新センコトヲ期シタリ。ために外ならない。即ち内容上世界にその類例をみない根本的刷新を爲す所以のものとして、

- 一、教科の統合
- 二、國民精神の高揚徹底
- 三、身心一如の鍛練と知徳一如の陶冶
- 四、國民學校なる名稱

の四點が擧げられるのである。かくて、國民學校に就いて我々の考察を進むべき問題は、一方に於いては八箇年の義務教育制度に就いてであり、他方に於いては右四點に互る内容上の刷新に就いてでなければならぬ。以下、この五問題に關して検討を進めることとする。

八箇年の義務教育制度が國民學校令の一つの誇とされることは上述の如くで

あるが、昭和十三年十月八日付の教育審議會の答申である「國民學校、師範學校及幼稚園ニ關スル件答申」に、其の冒頭にもこのことが次のやうに讃えられてある。

國運未曾有ノ伸張ニ伴ヒ、東亞竝ニ世界ニ於ケル我が國ノ地位ト使命トハ愈重大ヲ加フルノ秋ニ當リ、教學ノ本旨ニ則リ、時代ノ要望ニ應ジ、教育ノ内容及制度ヲ全面的ニ刷新センガ爲先ヅ國民全體ニ對スル基礎教育ヲ刷新シ其ノ擴充整備ヲ圖リ、新學制ノ根柢ヲ確立スルト共ニ克ク皇國ノ負荷ニ任ズベキ國民ノ基礎的鍊成ヲ完カラシムルコト最モ根本ニシテ極メテ緊要ノ國策ナルヲ認ム。依テ茲ニ義務教育ヲ八年トナシ、其内容ニ刷新ヲ加ヘ、皇國道ノ修鍊ヲ旨トシテ國民ヲ鍊成シ、國民精神ノ昂揚、智能ノ啓培、體位ノ向上ヲ圖リ、産業竝ニ國防ノ根基ヲ培養シ、以テ内ニ國力ヲ充實シ外ニハ八紘一字ノ肇國精神ヲ顯現スベキ次代ノ大國民ヲ育成センコトヲ期セリ。



ここに注意を要することは、義務教育八箇年制と國民學校修業年限八箇年との關係である。瘋癲・白痴・不具・癱疾等就學不可能と認められた場合を別とし、全國民が悉く國民學校に入り八箇年間此處で學業を修むべきものとせられたのならば、義務教育八年制と國民學校教育とは不可分のものとなるのである。換言すれば國民學校が國民の義務教育を獨占的に擔當するのならば、國民學校八箇年制の實施が文字通りに根本的一大刷新と謳歌せられて然るべきであらう。しかるに、實際に於いては、國民の義務教育即ち全國民の等しく修むべき教育課程は、修業年限六年の初等國民學校に限られ、其の後の二年間の義務教育は必ずしも國民學校に於いて修むるのではなく、中學校・高等女學校・各種實業學校等に於いて修めても宜しいことになつて居る。かくては國民學校八箇年制と國民の義務教育制とは必然的に關聯を持たぬのである。然るに國民學校と義務教育八年制とを必然的關聯を有するかの如くに説いて居るのは正當ではない

と言はねばならぬ。翻つて思ふに、國民學校制度と義務教育年限とは別個の問題であると考えられる。例へば、現在のドイツに於いては、義務教育は八年であるが、その八年を通じて教育をうくべき學校を一つに限定してはゐない。全國民の等しく修了すべき國民學校は最初の四年だけであり、其の後の義務教育は國民學校の上級でもよければ男女の中等學校でもよいのである。獨りドイツに於いてのみならず、何れの文明國に於いても、國民學校又は小學校と義務教育との間には不可分的關係はないのである。教育學上の理論よりすれば、六箇年の初等教育の修了を以つて教育の一分岐點と爲すことは正當とせられて居る。曾てアメリカ合衆國はドイツに模して初等教育八年を修了した後に初めて他の學校に入學せしめることとなし、初等教育八年中等教育四年といふ形式を採つたが、今世紀に入つて初等教育六年の上に下級中學校即ちジュニア・ハイスクール三年、その上に上級中學校即ちスイニア・ハイスクール三年の制度



に改めるに至つた。歐洲諸國の如きは國民の義務教育は八年でも、中等學校に入學する生徒は最初から中學校の豫備教育を國民學校又は小學校以外に於いて受けたのである。然るに我が國の國民學校を説くのに、それと義務教育八年制とが恰も不可分的なるものとなして居るは事實にも合しないし、理論としても人を誤らしむる恐れなしとしない。義務教育年限を六年より八年に延長したことは如何にも我が國では劃期的であらう。しかし、これを國民學校制度に關聯づけ、そのことの故に國民學校を劃期的なものとなすことには、思考に混亂ありとの謗りを免れないと思ふ。これがまた國民學校教育の本質を誤つて解せしむる危険もなしとせぬのである。

次に「小學校」といふ名稱が、「國民學校」といふ名稱に代へられたことも或は根本的改革と云ひ得るかも知れない。しかし、在來の小學校と雖も、其の名

稱を離れてその實質を檢查するならば、所謂「國民學校」と言つても宜しいものであつたと考へられる。國民學校といふ名稱は、ドイツのフォルクスシウレ Volksschule の翻譯に當るのであるが、在來も一部の教育者の間には小學校を改めて國民學校と呼ぶべしとの主張があつた。蓋し、ドイツのフォルクスシウレは西曆千九百十八年の革命以前にあつては寧ろ庶民學校と呼ばれるに應はしく、上流社會の爲の高等學校系統のものとは全然別個の系統を形作つてゐた。然るに我が國の小學校は明治五年の學制以來その實質に於いては國民全體の初等教育機關であつて、全國民が身分職業の別なく等しく國民としての基礎教育を受くべき機關であつたのである。即ち、名稱は小學校であつたが、その實質に於いては文字通りの國民學校であつた。ドイツのフォルクスシウレ即ち國民學校とは凡そその性質を異にするものであつたのである。然るに、新制國民學校は我が國の從來の小學校と全然異なるものであるかの如く、宣傳することは



當らないと思ふ。寧ろ從來から國民學校であつた小學校を改稱して名實相叶うやうになしたと解すべきであると思ふのである。

國民學校に於ける内容上の根本的刷新とせられる所以のものに就いて、吾人がさきに問題として取りあげた第二、第三のもの、即ち「國民精神の高揚徹底」と「身心一如の鍛錬と知徳一如の陶冶」の問題は、畢竟するに小學校令若しくは國民學校令の第一條に關するもの故に、一括してこれを取り扱ふこととする。明治二十三年以來の小學校令第一條には、

小學校ハ兒童身體ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育ノ基礎並其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス

とある。これに對して國民學校令第一條には、

國民學校ハ皇國ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ國民ノ基礎的鍊成ヲ爲スヲ

#### 以テ目的トス

とある。この小學校令第一條は獨逸諸邦の小學校令の參酌に成るものであり、特に西曆千八百七十五年のザクセン・マイニンゲン公國の國民學校令の翻譯に近いものである。尤も、我が國の小學校令に於いては獨逸では「宗教的・道德的、國民的陶冶の基礎並に市民的生活に必須なる一般的知識及び技能を授く」とあるに對して、我が國の小學校令に於いては、「道德教育及國民教育ノ基礎並其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授ク」と改められてはあつたが、全體として直譯的であつて非日本的なるものが完全に拂拭せられてゐないことは争へないであらう。然るに、國民學校令第一條はこの點に關しては全く自主的に規定されており、條文そのものの上に於いては正しく根本的改革を遂げたものと云つてよからう。しかし、明治二十三年に教育に關する勅語が換發されて以來は、我が國の教育は一に 聖勅の奉體を以つて目的として來たのであつて、その



ことは取りも直さず皇國の道に則ることに外ならなかつたのである。即ち小學校令第一條は獨逸の教育法規の直譯ではあつたが、その規定の解釋及び之に基く運営に至つては皇國の道に則るべきものとされて居たのである。明治三十三年の小學校令第一條も明治二十三年の小學校令第一條をその儘繼承したものであるが、明治二十三年當時に文部省參事官としてこの小學校令の起案に參與した江木千之氏の解釋は次の通りである。先づ第一條全體に就いて

本章の規定に據れば、小學校の務むべき所は、兒童の身體の發達に留意して（第一）道德教育の基礎を授け（第二）國民教育の基礎を授け（第三）其將來の生活上に必須なる普通の知識技能を授くるに在り。而して、法文に於て、故らに之を明記せずと雖、此事業を舉ぐるには、宜しく訓育、教授及練習の三者に依るべきこと多言を俟たず。今本規定中、特に解説を要する點に就き、其梗概を辯明すべし。（『江木千之翁經歷談』卷上・九六頁）

と述べ、次に道德教育・國民教育に就き次のやうに解釋を與へてゐる。

### 第一、道德教育

抑も小學校に於ける道德教育の要は、兒童をして 皇室に忠にして國家を愛し、父母に孝にして長上を敬し、兄弟に友にして卑幼を慈し、朋友に信にして自己を重んずる等、凡て正道の綱領を理會し、之を躬行實踐せんとするの徳志を修養せしむるに在り。故に此教育を行ふには、獨り教場に在りて修身上の講談を爲すを以て足れりとすべからず。宜く常に兒童の言行に就きて勸懲し、且常に己が身を以て模範と爲り、兒童をして徳性に薰染し、善行に感化せしめんことを務むべきなり。

（同上書九六頁——九七頁。）

### 第二、國民教育

茲に一家族一會社あれば、自ら其家族其會社の特性なるものありて存せり、



故に、今一家族一會社にして、其存在及昌榮を圖らんとせば、先づ之を組織するに其特性に通應する所の分子を以てせんことを務めざるべからず。苟も否らざらん歟、遂に其特性を毀損して、其存在又昌榮を期すべからざるに至るや必せり。國も亦然り。夫れ宇内に國を爲すもの、其數枚擧に違あらずと雖も、皆其特性を存せざるはなし。されば、今一國を組織するの分子にしても、苟も其特性に適應せざるが如きあらば、遂に其存在及昌榮を期すべからざるに至るや、猶一家族一會社に於けるがごとくなるべきは、理の當に然るべき所なり。然るに、一國を組織するの分子をして、其特性に適應する所のものたらしめんとする歟、必ずや一國の特性に關する教育、即ち國民教育をして闔國に普及せしめざるべからず。而して、此教育をして闔國に普及せしめんとせば、大に普通教育に頼る所なかるべからず。是れ國民教育を以て小學校事業の一大要部と爲さざるを得ざる所以なり。謹で按ずるに、我帝國は、

紀元以還實に二千五百有餘年の沿革を經、其言語習俗氣風制度國體等、皆本邦特有の性質を存せざるはなく、而して其宇内に於て特に比類なきものは、萬世一系の 天皇を奉戴するの最大榮譽と最大幸福とを有することはなり。然らば則、國民教育の殊に我帝國に緊切にして、隨て小學校事業の一大要部たらざるを得ざるは、瞭然として火を睹るが如し。國民教育の目的たる、既に陳ぶる所の如くなれば、今其實効を奏せんとせば、須らく兒童をして、本邦の言語文字を能くせしめ、本邦の沿革に通せしめ、本邦の地勢物産を知らしめ、本邦の氣風に染ましめ、本邦の習俗に慣れしめ、本邦の國歌を解せしめ、本邦建國の體制を明にせしむる等、凡て本邦の特性に適應するの地を做さしめんことを務めざるべからず。乃ち小學校に於て授くる所の讀書、習字、作文、歴史、地理等は、皆に知識教育の材料たるべきのみならず、亦國民教育の一大要具たらざるを得ざる所以を見るべし。(同上書九八頁——一〇〇)



右の解釋によつてみられるやうに、江木千之氏によつて考へられてゐた小學校令第一條は、教育に關する勅語に「斯ノ道」と仰せられてあるところに則らんとするものであつたと云ひ得る。なほ明治四十四年七月一日付の文部省訓令第十三號「小學校令並小學校令施行規則中改正ノ要旨」には、高等小學校に關して、

高等小學校ノ目的ハ義務教育ヲ終リタル兒童ニ對シ更ニ進ミタル普通教育ヲ施シ國民道德ヲ涵養スルト共ニ生活ニ必須ナル知識技能ヲ授ケ卒業後各種ノ事業ニ從事スルニ一層適切ナル性格ヲ得シムルニ在リ

とあり、ここでは所謂道德教育とは國民道德のことであると判然と規定されてある。國民道德とは教育勅語に示されたる皇國の道に外ならぬのであります。

さらに昭和六年一月十日付の文部省令第二號「中學校令施行規則」には「生徒

教養ノ要旨」の第一として、

教育ニ關スル勅語ノ旨趣ニ基キ學校教育ノ全般ヨリ道德教育ヲ行ハンコトヲ期シ常ニ生徒ヲ實踐躬行ニ導キ殊ニ國民道德ノ養成ニ意ヲ用ヒ我が建國ノ本義ト國體ノ尊嚴ナル所以トヲ會得セシメ忠孝ノ大義ヲ明ニシ其ノ信念ヲ鞏固ナラシメンコトヲ期スベシ

とのべられてある。是等は皆、我が國の教育は教育に關する勅語の奉體を目的とすることを規定して殆ど餘すところがないのである。かくて教育法規の解釋及び法規の改正の都度に示された當局の訓令によれば、我が國在來の教育は紛ふ方なく皇道主義である。少くとも勅語が喚發せられた明治二十三年以後は此の點に關して疑ふ餘地がないのである。この度の國民學校令第一條は、右のやうな傳統を判然條文に書き上げた點に於いて根本的改革とも云ひ得るが、實際に於いては寧ろ從來の趣旨を明記したに過ぎないのであつて、我が國の初等教



育の方針がこれに依つて根本的に改革されたものでは決してないのである。此の點に關して我が國民教育者は明確なる理解を持つことが必要であると思ふ。

さて國民學校令に於ける「皇國ノ道」であるが、この成句は教育審議會の答申以來國民學校の目的としてあげられてあるが、これの具體的意味規定に關しては當初は漠然として居た。然るに「國民學校教則案説明要領」には

ここに「皇國ノ道」とは教育に關する 勅語に昭示し給へる「斯ノ道」を指す。

と判然たる説明を與へ、現行「國民學校令施行規則」にも

第一條 國民學校ニ於テハ國民學校令第一條ノ旨趣ニ基キ左記事項ニ留意シテ兒童ヲ教育スベシ

一 教育ニ關スル勅語ノ旨趣ヲ奉體シテ教育ノ全般ニ互リ皇國ノ道ヲ修練セシメ特ニ國體ニ對スル信念ヲ深カラシムベシ

と規定してある。これは國民學校令第一條の規定を説明敷衍したものとて當然のこととせねばならぬ。世には、ともすればものの装ひを新にすることを以つて根本的改革となし、又在來のものを根底より革むると叫ぶことを以つて快とするが如き傾がある。併し乍ら我が國の如く萬古不變の國體に立つ教育にあつては、かくの如き風潮の存することを遺憾とせざるを得ない。又我が國の教育が皇國の道に即することの肝要なるは勿論であるが、之を解釋するに抽象的に流れ、勝手に自己の哲學なり神學なりを振り廻して一種の偏狹なる精神主義に陥るが如き危險に對しては十分な警戒が必要である。即ち教育勅語の「學ヲ修メ業ヲ習ヒ以テ智能ヲ啓發シ德器ヲ成就シ」と仰せられある聖訓を奉體し、知徳の教養に十分なる考慮と努力を拂ふことを忘れてはならない。かやうな點に關して吾人に參考となるものはナチス・ドイツに於ける教育當局の態度であると思ふ。即ちナチス國家は一方に於いてはドイツ民族主義を強調すると共に、



他方に於いては基礎的の智能の教養を高調し、後者にして完きを期することこそ前者への道の最大なるものとせられて居るのである。一九三七年にドイツ教育當局が「教授指針概説」として發した通牒には、このことが次のやうに述べられてある。

獨逸諸學校の任務は、諸他の國民社會主義的教育機關と協同して、而もそれ自身に適切なる手段によつて、我が民族の青少年を身體的、心情的及精神的に、健全なる男女たらしめるにある。此の健全なる獨逸人とは、郷土及民族性に足を下ろし、夫々自己の地位に於て、總統及び國民に對し、進んで完全なる忠誠を捧げ得るものを云ふ。此の任務の埒内に於て、國民學校は次の如き課題を持つてゐる。即ち、青少年をして基礎的知識技能の武器を握らしめ、夫により民族共同體に於てその力を竭し、我が民族の文化生活に参加する事を可能ならしめるといふ事である。

又教授に關しては、次のやうに指針が與へられてある。

民族共同體に於て此の任務を果さんが爲に、兒童にその武器を與へる、と云ふ事が、國民學校の教授活動の目標である。この目標に到達せんが爲には、國民學校は、兒童の身體的、心情的、精神的諸力の完成陶冶を保證し、實際生活に携つてゐる民族協働者の夫々に對する、生活に不可欠なる基礎的知識技能の賦與を、保證するものでなければならぬ。それ故性格陶冶の最も本質的な手段は教授であるが、教授の結果は又同時に、學校の成果に就いての規準である。確實なる叡知と能力とを前提としてのみ、實果ある職業生活への參加も出來、國防奉仕に於ける義務遂行も可能なのである。

我が皇國の道は極めて廣汎なものであるから、國民學校としても右のやうな點に對する深い注意が肝要であると思ふのである。



次に教科の統合に關する問題であるが、この教科の統合といふことは教育審議會の答申中にも大いに力説され、これが根本的改革の一なるかのやうに謳歌せられてゐるやうに見える。「國民學校ニ關スル要綱」の第四に

國民學校ノ教育ハ左ノ趣旨ニ基ヅキ國民ノ基礎的鍊成ヲナスモノトスルコトとしてその(一)に

教育ヲ全般ニ互リテ皇國ノ道ニ歸一セシメ、其ノ修練ヲ重ンジ、各教科ノ分離ヲ避ケテ知識ノ統合ヲ圖リ其ノ具體化ニカムルコト

とある。又同要綱の第五に

國民學校ノ教科ハ前項ノ趣旨ニ從ヒ、之ヲ縦ニ統合シテ別紙記載ノ通トシ、各ノ統合ノ精神ニ徹底セシムルト共ニ一面其ノ特色ヲ發揮セシメ、窮極ニ於テハ是等ノ教科ヲ國民鍊成ノ一途ニ歸セシムルコト

とある。ここに教科を縦に統合するとは、別紙に

國民科 修身(禮法ヲ含ム)・國語・國史・地理

理數科 算數・理科

體鍊科 武道・體操(教練、遊戲及競技、衛生ヲ含ム)

とあるやうに縦に統合するとの意であらう。然るに「國民學校教則案說明要領」に於いては、

各教科並科目ハ其特色ヲ發揮セシムルト共ニ相互ノ關聯ヲ緊密ナラシメ之ヲ

國民鍊成ノ一途ニ歸セシムルコト

とされ、統合の文字を使用してゐないが、國民學校令施行規則規定もほゞ同様になつて居る。抑此の問題は教育審議會に於ける幹事試案に端を發したもので、最初の幹事試案にあつては、統合とは次のやうに文字通りに統合であり、極めて徹底したものであつた。

國民學校教科案(現在ノ尋常小學校ニ當ル)



○低學年(一、二、三、四學年)

- 一、皇民科 || 修身教材、國民教材、國土教材、國語教材、東亞及世界教材
- 二、自然科 || 算數教材、理科教材
- 三、訓練科 || 禮法、行事、體操、教練、遊戲、衛生、習字、作文、唱歌、圖畫、手工

○高學年(五、六年)

- 一、皇民科 || 修身教材、公民教材、國民教材、國土教材、東亞及世界教材
  - 二、自然科 || 算數教材、理科教材、地理教材
  - 三、體育科 || 體操、武道、教練、衛生
  - 四、訓練科 || 禮法、行事、書方、作文、音樂、圖畫、作業、家事、裁縫
- かやうに、教科の下に在來の教科目を廢し、それに代ふるに教材を以つてするならば、教科の統合といふことも根本的改革と稱し得るであらう。しかし、か

やうな改革は實に革命的改革であつて、其の結果は如何に恐るべきものであるかは蘇聯の初期の教育改革の結果が實證して居るのである。

さて統合といふことであるが、學科目別を廢して綜合的に教授せよとの主張は必ずしも新しいことではなく、古くからあつた主張である。そして、此の主張は教授に關して時間割を廢止すべしとの論と相關するものであり、畢竟するに兒童自身の生活に即して自發的興味に基き教授をなすべしとの思想に發するものである。かかる教育思潮はルソーに源を發するものであり、徹底的な個人主義自由主義に屬するものであることは、教育思想史上の常識となつて居るのである。尤も獨逸の帝政時代の自由主義的教育にも又ワイマル憲法時代の獨逸教育にもかうした兒童本位主義的教育が見出されるのであるが、その最も顯著な例はアメリカ合衆國の教育である。右の幹事試案なるものは教育審議會の採用するところとはならなかつたが、妥協案ともいふべきものが成立して、教



科目を四つの學科に分つことになつたのである。これは前の統合教授に關する理論とは別箇に成立したものである。教育審議會は國民科・理數科・體鍊科・藝能科の四科目をたて、しかも國民科の下に修身・國語・地理・歴史といふ科目を認めることとしたが、國民科・藝能科等の四教科目を取り去れば在來の學科別制と何等變るところがないのである。かくの如く、學科の上に教科を立てる行き方は世界に殆ど類例がない。ナチス・ドイツの高等學校規定に外觀上之に類似の分類はあるがこれは全く性質を異にするものである。しひて之を求むればソビエト・ロシアが新經濟政策時代にとつた自然・勞働・社會なる三教科に統合する行き方にやや相類したものを見出し得るのである。但し蘇聯に於ける此の統合は幹事案に近く、教科の下に科目の獨立を認めないものであつた。而して蘇聯に於いてはこの教則は有能なる人物を養成する所以でないとの理由を以つて五箇年計畫時代には廢されたのである。かくの如く國民學校に

於ける四教科の行き方は他に類比がなく黒とも白ともつかぬ徹底を缺いたものである。特に國民科といふ名稱は大いなる問題を殘すものであると思ふ。國民科として修身・國語・歴史・地理だけに限らなければならぬ理由はどこにあるであらうか。國民科は國民として必須なる教科とか國民的精神を教養する學科と云ふのであるならば、その程度に差はあるにしても原則的には一切の教科一切の科目が皆國民科の下に立たしめらるべきではあるまいか。

次に問題となるのは綜合教授である。教育審議會の答申には、

第一學年、第二學年ニ付テハ周到ナル監督ノ下ニ全部又ハ一部ノ教材ノ綜合教授ヲナスコトヲ認ムルコト

となし、幹事案が「從來分離的ニ取扱ハレタ各教科目ノ綜合、知識ノ具體化」を試みんとしたのに比し大いに緩和されることとなつた。然るに「國民學校教育案説明要領」に於いては「各教科目ハ其ノ特色ヲ發揮セシムルト共ニ相互ノ



關聯ヲ緊密ナラシメ之ヲ國民鍊成ノ一途ニ歸セシムルコト」と記して、綜合乃至は統合の文字をもさけて居る。又所謂綜合教授に就いては、「初等科第一學年に於ては周到なる監督の下に全部又は一部の教科の綜合教授をなすことを認められた」となし、これを第一學年のみに限つたのである。さらにこれが施行規則の規定には次の如くになつて居る。

各教科並ニ科目ハ其ノ特色ヲ發揮セシムルト共ニ相互ノ關聯ヲ緊密ナラシメ之ヲ國民鍊成ノ一途ニ歸セシムベシ(施行規則第一條ノ五)

第一學年ニ在リテハ學校長ニ於テ地方長官ノ認可ヲ受ケ全部又ハ一部ノ教科及科目ニ付綜合授業ヲ爲スコトヲ得(同上第二十七條)

これに依つて見れば、文部省當局が綜合教授乃至は教科の統合といふ問題に關し極めて慎重なる態度をとり、國民學校案當時に於けるラディカルな考が漸次緩和せられて實施の運びに至つたことが看取されよう。想ふに、兒童本位の

自由主義個人主義教育にして許容せられるならば、綜合教授に於いても徹底を期し、以つて根本的改革を爲し得るであらうが、かかる改革が我が國に許容せられ得べき性質のものでないことは敢へて喋々するまでもなからう。尤も教育勅語奉體の目的を達成する手段方法として、適當の場合にかかる教育方法を參考にするといふことは、自ら別個の問題であらう。これは教育上のイデオロギ―とは別で、單に方法として綜合的取扱を便宜とする場合のあることは云ふまでもない。各種の知識經驗が綜合的に收得せられてゐる家庭生活より、學科別に分離的教授がなされる學校生活への過渡期にありては、教育上特別の取扱をなす必要あることは勿論である。これ初等教育の第一學年第二學年位は各學科は嚴密に分離せざるを可とするとの主張が、心理學者教育學者の間に提唱されて來つたのはこれが爲である。獨逸のカイザー時代に於ても、ベルリン市等では直觀科として第一學年では未分科教授を行つて居た。それがワイマール憲法



時代には個人本性のデモクラシー思想に基くイデオロギーより教育上の一般原則として主張せられ、國民學校の全學年に互り生活本位の未分科教授を行ふべしとの説も盛んに唱へられた。所謂レーベンス・シューレ（生活學校）の運動はこれなのである。併しこれも實際上の功過より反省がなされ、行き過ぎが次第に是正されて、最初の一・二年少くとも三・四年迄を限つてかかる未分科教授が許されることになつた。ナチス時代に入つてもなほ國民學校の一・二年では許容されて居るが、次第に其の聲が消えかかつて來た。我が國の國民學校規定に於ける綜合教授の問題も、大體に於いては穩當な所に歸着したが綜合教授に對する考へ方に於いて猶ほ判明を缺くものが皆無とは云へない。従つてこの綜合教授の故を以つて根本的改革と誇稱するが如きは極めて不穩當であることは勿論である。

なほ一言附け加へらるべきことは、體育の高調であるが、これとても我が國

の初等教育に於ける質の變化と云はんよりは寧ろ量の變化といふべきであり、根本的改革と稱せられるよりは改善乃至は徹底と稱せらるべきものであると考へる。

要するに我が國のやうな萬古不動の國體を有する國の教育方針には根本的改革といふことはあるべきでない。輕々しくかかることを喋々するは所謂革命思想を培養するものとして擯斥せらるべきである。今回の國民學校令の如きも吾人の觀る所を以つてすれば、必ずしも根本的改革などと稱し得べきものではなく、從來の我が國の教育方針を徹底し改善せしものと見るべきである。新制度の實施に際して、これが徹底を促進する爲の手段として政策的に根本的改革を云々するのならば、深く咎むるには足らぬのであるが、眞率なる我が國民學校教育者が、これが爲めに誤らるるが如きことがあつては實に邦家の一大事であ



るが故に深く注意を促す所以である。

## 二、國民學校教育と皇國の道

昭和十五年三月一日國民學校教科調査委員會第二回總會決定案に依ると國民學校教則案の國民學校令第一條は次の通りである。曰く『國民學校ハ皇國ノ道ニ則リ國民ニ必須ナル普通教育ヲ施シ皇國臣民タルノ基礎的鍊成ヲ爲スヲ以テ本旨トス。』此の條文の中には三個の重要な概念が含まれて居る。其の一は『皇國の道』であり、其の二は『普通教育』であり、其の三は『基礎的鍊成』である。而して是等は平等の價値を以て併立するものであらうか、それとも其の間に上下の順位があるのであらうか、もしそうであるとすれば孰れが主位を占むるものと解すべきであらうか、といふことが問題とならねばならぬ。文章の構



造の上よりすると、『皇國ノ道』は全體にかかる根本原理であつて、『普通教育』と『基礎的鍊成』とは共に『皇國ノ道ニ則』りて爲されなければならぬのであるから、『皇國ノ道』こそは國民學校の最高の指導原理となるべきである。況んや『普通教育』の上に『國民ニ必須ナル』といふ形容詞が付せられてあり、『基礎的鍊成』の上にも『皇國民臣タルノ』といふ限定語が冠せられてある所を以つて見れば、愈々『皇國ノ道』が國民學校全體の根本原理と解せねばならぬ。かかる解釋が正しいとするならば、教育勅語と國民學校との關係は何うなるのであらうかの問題が起らざるを得ない。

國民學校令施行規則案に依ると『第〇條國民學校ニ於テハ國民學校令第一條ニ據リ左記事項ニ留意シテ兒童ヲ教育スベシ』とあり、其の第一項には『教育ノ全般ニ互リテ皇國ノ道ノ修練ヲ旨トシ國民精神ヲ涵養シ國體ニ對スル信念ヲ鞏固ナラシムベシ』と記されてある。此の項の規定と國民學校令第一條とを比

較すると、『皇國ノ道』といふ概念の含まれて居ることだけは共通であるが、他の二概念は施行規則の文面には出て居ない。従つて『國民精神ヲ涵養シ國體ニ對スル信念ヲ鞏固ナラシム』ることは『國民ニ必須ナル普通教育』といふ中に含まれるのか、『皇國民臣タルノ基礎的鍊成』といふ中に含まれるのか、それとも、此の項は『皇國ノ道』だけの説明なのか不明である。次に同條の第二項には、『我國文化ノ大要ヲ會得セシメ其ノ特質ヲ明ナラシムルト共ニ東亞及世界ノ大勢ニツキテ知ラシメ皇國ノ地位ト使命トノ自覺ニ導クベシ』とあるが、此の項の規定の國民學校令第一條との關係についても、第一項の場合と同様の問題が提起せられざるを得ない。しかも此の二項中にも教育勅語については遂に言及せられて居らぬのである。

國民學校令施行規則案に教育勅語といふ文句が唯一ヶ所だけに出て居る。それは『國民科修身ハ教育ニ關スル勅語ノ旨趣ニ基キテ國民道德ノ大要ヲ會得セ



シメ其ノ實踐ヲ指導シ皇國臣民タルノ徳性ヲ涵養スルモノトス』といふのである。國民學校教則案に於いては、國民學校全般の任務を規定する國民學校令第一條にも教育勅語といふ文句がなく、同施行規則案の全般的規定の條文にも亦これがなく、國民科修身の條に至つて初めて『教育ニ關スル勅語ノ旨趣ニ基キテ』と規定し居るのであるのは如何なる理由に依るのであらうか。これを單に文章の上より解釋する時には、國民學校教育の全般に互る指導原理は『皇國ノ道』であつて、國民科修身だけが『教育ニ關スル勅語ノ旨趣ニ基』きて爲さるべきこととならねばならぬ。これが果して明治二十三年以來一定せる我が國の教育國是と一致するであらうか。若し國民學校令が教育勅語は我が國の教育全體の淵源であり根本であり、指導原理であるといふ教育國是を變革せんとする趣意を含むのならばこれ實に由々敷大事と言はねばならぬ。

傳聞する所に依れば、文部當局は『皇國ノ道』とは『教育勅語』に示されてあ

る道』のことであると解して居るといふことである。現に教育審議會の委員長の報告演舌中にも左様に説明されてあるといふことである。これは如何にもそうなくてはならぬことと考へる。併し若しそうであるならば何故に、國民學校令第一條に明白に左様に規定せぬのであるか。これ私の極めて遺憾とする所である。元來教育の徹底には明確なる目的規定が最も肝要である。我が國從來の學校教育が我が國の國是國策にピッタリと合致し得なかつたこと、従つて其の成果に於いて我が國運の發展に寄與せる面もあつたが、我が國體に適合せざるものもあつたといふ非難を蒙る所以のものは、實に其の目的規定が教育勅語に歸一することの趣旨の不徹底なりしが爲であると思はれる。小學校令第一條の規定の如きも此の點に於いて大なる缺陷があつた。その中には『道德教育』と『國民教育』とを併立せしめ、且一言も教育勅語に言及しては居ないのである。此の條文は教育勅語換發以前から存在したものであつたから、一層教育者をし



て誤解せしめたのである。國民學校令第一條の規定は、前の小學校令第一條に比しては、此の點に關する限り、大に進歩の見るべきものがあるが、それを徹底せしめて、教育勅語が我が國の教育の根源たることを明白に爲さぬことを遺憾とするものである。『皇國ノ道』といふ成語は、教育審議會の答申にては中等學校令にも高等學校令にも大學令にも現はれて居ることを思へば、一層其の感を深くせざるを得ぬのである。

『皇國ノ道』といふ成語は非常に感じの好い詞ではあるがそれが何を意味するかが明白でない爲に、教育の目的を的確に示さざる缺點がある。先年の國民道徳要領の試験問題の中に『皇國の道とは何ぞ』といふのがあつたが、其の答案には茫漠としての確なる内容が示されてないのが非常に多かつた。茫漠たる目的の下に行はるる教育にして的確なる効果を擧ぐることは期待すべくもないのである。然るに教育勅語に示されたる道が即ち皇國の道であると限定する時に

は、其の内容は極めて明白となるのであるから、教育の目的が的確となる。教育勅語に示されたる道とは我が臣民の遵守すべき『父母ニ孝ニ』より『以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スベシ』までの道であつて『斯ノ道ハ實ニ皇祖皇宗ノ遺訓ニシテ子孫臣民ノ俱ニ遵守スベキ所』と仰せられて居る所の道である。之を一語を以て要約すれば天壤無窮の皇運扶翼の道である。其の内容には、『孝』、『友』、『和』の如き徳を守りて家庭生活を完うする道も、『信』、『恭儉』、『博愛』等の如き社會生活を完うする道も、『學ヲ修メ業ヲ習ヒ以テ智能ヲ啓發シ徳器ヲ成就シ』て自己の修養を完うすることも、『公益』、『世務』、『國憲』、『國法』に對する務を盡して日常國家社會に奉仕する道を完うすると共に非常時に際しては義勇奉公に努むべきことも皆其の中に備つて居る。かくの如くにして『以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼』し奉ることが即ち皇國の道となるのである。これが即ち我が國の教育の根本であつて、國民學校の目的も此の外に存在する譯はないので



ある。かかる目的規定よりして我が國の學校教育の教科課程も教科學科の任務も教授訓練の方法も施設も決定せられねばならぬことが明瞭にせられねばならぬのである。

國民學校令第一條にある『普通教育』なる概念も右に述べたるが如き意味の『皇國ノ道』に則つてなされるものなることを自覺せねばならぬ。元來普通教育といふ概念は専門教育とか職業教育とかに對立する概念であつて、西洋に於ける教育思潮よりする時は個人主義の見地に立ちて人格一般若くは人間一般に共通なる教育と解せられて來た。即ち人の人たる所以の教養を以て普通教育となし、知情意の圓滿なる發展とか性能の調和的發達とかを以て普通教育の標徴となし來つたのである。かくして普通教育にありては或る特殊の専門に屬する修養とか或る特定の職業に關する教養とかは除外せらるべきものと解すると共に、或る特定の國家社會に屬する特殊の傳統の如きものは、普通教育の概念中

に包容すべからざるものとの見解を取る教育學説が多かつたのである。併し乍ら國民學校令に依る『普通教育』はかくの如き意味のものと解してならぬことは明白である。教育勅語に示されたる『皇國の道』は我が國の歴史的傳統に基く道であつて、又我が國独自の道であるのである。尤も此の道は『之ヲ古今ニ通シテ謬ラス之ヲ中外ニ施シテ悖ラス』と仰せられてある所のもので言はば天地の公道とも申すべきではあるが、これが如實に行はれて居るのは實に我が國に於いてのみである。國民學校令第一條に『國民ニ必須ナル普通教育』と形容詞のついてあるのは蓋しこれが爲であつて、我が國民に必須なる教育勅語に基く國民一般に共通なる普通教育の意味に解しなければならぬ。尤もそれは知情意の發達とか、性能の調和的發達とかを拒絶するものではないが、それ等は教育勅語に示されたる道に則つてなされなければならぬのである。同じく第一條にある『基礎的鍊成』といふ概念も亦、單に人格を人格としての基礎的鍊磨育



成などと解すべきではなく、『皇國臣民タルノ基礎的鍊成』と明記せられてある通りに、我が國民に必須なる普通教育と全然其の内容實質を一にするものと解すべきである。かくの如く解して初めて第一條に示されたる國民學校の目的規定は渾然一體をなすものとなるのである。

國民學校令施行規則案第〇條に於ける國民學校全般に關する留意事項の第一項及び第二項は『皇國ノ道』の注解と見るべきである。即ち教育勅語の注解に外ならぬものと見るべきである。第一項にある『國民精神ヲ涵養』とは、『國民精神作興ニ關スル詔書』にある『國民精神ヲ涵養振作スル所以ノ宏謨ニ非サルナシ』の御趣旨に基いて解すべきである。而して詔書の『國民精神』とは教育勅語と成申詔書とに示されたる道を奉體することであることは同詔書の文意に依つて明であると思ふ。『又國體ニ對スル信念ヲ鞏固ナラシムベシ』といふ文句の意味も教育勅語の聖旨を奉體實行せしむること以外にはあり得ない。第二項

にある『東亞及世界ノ大勢ニツキテ知ラシメ皇國ノ地位ト使命トノ自覺ニ導クヘシ』も、時局に即應して教育勅語に示されたる『世務ヲ開キ』て『天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼』し奉る所以の手段と解すれば、極めて其の意味が明確になると考へるのである。

國民學校令施行規則案に國民科、理數科、體鍊科、藝能科、實業科の各教科並に各科目につきて一々其の要旨を示して居る。是等は皆『皇國ノ道』に則りて授けらるべき事柄には相違ないが、條文の上のみよりする時は其の趣意が判然せざる場名が少くない。國民科一般並に國民科各科目の規定には教育勅語を思ひ起さしめるやうな熟語が加へられてはあるが、其の他の教科並に科目には、それが頗る不明瞭である。『理數科算術ハ……數理思想ヲ涵養スルモノトス』とか、『理數科理科ハ……科學的精神ヲ涵養スルモノトス』とかあるが、それ等と『皇國ノ道に則り』との關係は如何になるのであらうか。尤も理數科一般に關す



る規定として『理數科ハ……合理創造ノ精神ヲ涵養シ國運ノ發展ニ貢獻スルノ素地ニ培フヲ以て要旨トス』とあり、又『我が國ニ於ケル科學ノ進歩ガ國家ノ興隆ニ貢獻スル所以ヲ理會セシムルト共ニ皇國ノ使命ニ鑑ミ文化創造ノ任務ヲ自覺セシムヘシ』ともあるが、是等の場合に於いても教育勅語の『天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ』との御訓を基本とすることが一層適切であるのではあるまいか。體鍊科、藝能科、實業科の規定に關しても大體同様の感なきを得ない。殊に理數科と實業科とのみに『國運ノ發展ニ貢獻スルノ素地ヲ培フヲ以て要旨トス』とありて、他の教科の要旨に之を缺けるは果して如何であらうか。『天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼』し奉るとあれば、各教科ともに之を要旨の大本とせねばならぬことは極めて判然と分るのである。我が國の教育全體が、従つて國民學校の教育も、教育勅語を基本とする精神が徹底すれば、かくの如き不統一が自ら除去せられ、教育全體の歸一する所が明確となつて、其の効果の上に及ぼす影

響も極めて大なるものがあると考へる次第である。

國民學校令の實施に關して特に考慮すべき方法上の問題が二つあると思ふ。其の一は『皇國ノ道』を狹隘に解釋して或は排他的獨善主義に陥つたり、知育を輕視又は蔑視したりすることを避くることである。かくの如き謬見に陥つてならぬことは『青少年學徒ニ賜ハリタル勅語』中に『古今ノ史實ニ稽ヘ中外ノ事務ニ鑒ミ、其ノ思索ヲ精ニシ其ノ識見ヲ長ジ』と誠められてあることに依つても明白である。又國民學校令施行規則案の理數科、實業科等の要旨に顧みても疑うべき餘地はないのであるが、日本精神論者の中には偏狹なる見解を所持する者も少くないことを忘れてはならぬ。是等の論者は國民學校令に『皇國ノ道』とあるのを見て直ちに自己流の教育觀が是認せられたとする恐なしと爲ない。我が國の教育が日本精神の涵養を主とすべきは言を俟たざる所であるが、それは決して偏狹なる日本精神であつてはならない。否、其の内容實質に於い



ては世界に卓越し、八紘一宇の大理想を實現し得る底のものでなければならぬのである。換言すれば『教育勅語に示されたる皇國の道』を奉體すること眞の日本精神なのである。此の點よりしても國民學校令第一條に教育勅語を基本とすることを明記し、かかる誤解を豫め避けしめることが望まじき次第なのである。

第二の問題は國民學校と綜合教授との關係である。教育審議會の『國民學校要綱』中には『第一學年第二學年ニ付テハ周到ナル監督ノ下ニ全部又ハ一部ノ教材ノ綜合教授ヲナスコトヲ認ムルコト』とある。國民學校教科調査委員會にありても分科會主査聯合會の附帶決議に『第一學年ニ於テ全部又ハ一部ノ教科及科目ニツキ綜合教授ヲナスコトヲ得』との『項ヲ加フルヲ適當ト認ム』とある。國民學校教則案には綜合教授といふ文字は現はれては居ないが、毎週教授時數第二號表には第一學年第二學年にては國民科中、修身と國語とを合併して

時數を示し、理數科にありても算數と理科とを合併して時數を示して居る。是等の教授時數表のみより推考すると、依然として綜合教授を採用して居るかの如くにも見える。然らば綜合教授とは果して何を意味するか又それと『皇國ノ道ニ則』る教育主義と如何なる關係を有するか、といふ問題は明確なる解決を要求せられねばならぬ。抑綜合教授とは何を意味するかは從來の教育學說上未だ一定せる概念が定まつて居ない。傳うる所に依ると文部當局は之を未分科教授と解して居るといふことである。蓋し未分科教授とは各科目に分つて教授する以前の教授といふことで、從來教育界に使用し慣らされて居る合科教授と其の實體を一にするものであらう。合科教授といふ成語は恐らく獨逸語のゲザンムト・ウンテルリヒトの譯であらうが、ゲザンムトといふ語義は必ずしも既に分科せられたる科目を合せるといふことを意味するのではない。それは總體とか總計とかを意味するのであるから、未分科教授と譯しても差支はないのであ



る。蘇聯露西亞にありては、それと略同様の教授法をコンプレックス・メソッド即ち複合法と稱して居る。是等の教授法は單に之を教授方法上の形式として見る時には、教材の排列方に關する一種の様式であつて、必ずしも教育上の主義とか主張とかと必然的に聯關するものではない。故に此の教授法はワイマール憲法時代の自由主義資本主義獨逸にも行はれ、共產主義社會主義の蘇聯にも採用せられたのである。けれども合科教授の教育思潮的背景をなすものは個人主義・自由主義的世界觀・人生觀であつて、先年——全世界に流行した所謂新教育運動の一翼をなすものであることは明かなる事實である。故に個人主義・自由主義的世界觀・人生觀を肯定し、それを背景とする教育國策の遂行を念とする場合には、かかる教授法を採用することは最も有效適切であり合目的々であるに相違ないが、かかる世界觀・人生觀を拒否する教育國策を遂行する場合には教育目的に反するものである。従つて有害なる結果を招來する教授方法

とならねばならぬ。而して『皇國ノ道ニ則』る國民學校教育は果してかかる教授法を採用して可なりや否やは容易に判定し得る問題であらうと思ふ。然るに從來より自由主義・個人主義的教育思潮を鼓吹し來れる、所謂新教育運動者は、國民學校案の上述の如き間隙に乗じて積年の自己主張を全國的に宣傳せんとする形勢の存することは大に警戒を要する大事件であると思ふ。凡そ教育として最も大切なるものは教授訓育の實際である。教育の實際といへば、教授及び訓育の實行であつて、其の内には教材の選擇と訓育の要綱との外に教授方法及訓育方法が含まるるのである。若しも其等の實際的施設が教育全體の目的なりと一致せざる場合には、それが效果的であればあるだけ教育全體の目的及び方針と背馳する惡結果を持ち來すものである。從來の教育界に於ける最大の缺陷は實に目的と方法との聯關に關する考慮の足らざりし點にあると信ずる。國民學校令に依る教育方法は須らく其の第一條の目的規定を實地に具現



する上に最も良く適合するものでなければならぬことを特に強調せねばならぬのである。

合科教授は個人主義・自由主義的世界觀・人生觀を背景とするといふ主張に對しては次の如き反對論が起るかも知れぬ。合科教授の教育思潮は所謂生活學校論のそれと同一であり、生活學校とは兒童の生活に即して未分科的教授を施すことである。然るに生活學校はたとひそれはワイマール憲法時代に全盛を極めたとはいひ、全體主義のナチス・ドイツに至つても依然として存續して居り、國民學校の初學年に於いては一般に未分科教授となつて居る。これに依つて見れば、合科教授は必ずしも個人主義・自由主義的背景を有する教育思潮と見るべきではないではないかといふ議論が起り得るのである。併し乍ら此の議論はナチス・ドイツの採用せる生活學校をワイマール憲法時代の生活學校と同一であることを前提としての論である。生活學校は學校教育の仕方の一様式である

から、其の中にワイマール・憲法イデオロギイを盛ることも、ナチス・イデオロギイを盛ることも可能である。故にナチス・ドイツの生活學校とワイマール時代の生活學校とは其の名目は同じでも内容を異にして居ることは疑を容れざる所である。併し乍ら、それよりも重要な事は、ナチス・ドイツは未だ教育目的と教育方法との聯關を反省考慮するに暇なかつたが爲に、暫定的に舊來の生活學校法を踏襲したといふことである。生活學校はナチスの教育主義を實現するに適當なるが爲に之を採用したのではなく、未だ適切なる教育方法を案出するに暇がなかつた爲に在來のものに部分的訂正を施して採用したに過ぎないのである。換言すれば其のナチス・教育學が未だ建設せられなかつた爲に生活學校に依る合科教授を許容したに過ぎないのである。現に最近漸く在來の教育の缺點がナチス政府の間にも自覺せられ、漸次に改善が行はれつつあるが、其の方向は生活學校主義や合科教授主義を變更するにあるのである。西曆千九百



三十九年末に發表せられたるナチスの改正國民學校教則にありては合科教授とか生活學校とかの文句が其の影を没して居るのである。蘇聯の教育施設の如きも革命當初より今日までに幾變遷を経て居る。革命當初の戰時共產主義時代に於ける教育法は、實は歐米自由主義國家の間に行はれたる新興教育運動の主張を殆んど其のままに輸入したのである。コンプレックス・メソットの如きも其の一例に外ならない。然るに五ヶ年計畫時代よりスターリン獨裁時代に入るや、教育方法も亦次第に變革せられ、自由主義的教育方法の不成績なるに顧み、コンプレックス・メソットの如きも廢止せらるるに至つて居る。尤も蘇聯の正體にはなほ判明を缺くものがあり、従つて蘇聯に行はるる教育の眞價如何は嚴密なる批判を要する次第であるが、少くとも合科教授の一變形たるコンプレックス・メソットなるものは一時蘇聯にも流行を極め、後それが非能率的として排斥せられたることは事實である。國民學校教育に於ける教育方法の決定は専ら

其の目的規定に適合すると否とに依つてなさるべきであつて、それには慎重なる理論的考慮を要すると共に古今東西の經驗を資料となすべきである。此の場合に於いても國民學校の根本的指導原理は教育勅語に示されたる皇國の道でなければならぬことを忘れてはならぬのである。現行「國民學校施行規則」にありては第一條第二項に「教育ニ關スル勅語ノ旨趣ヲ奉體シテ」の文句を搜入することに草案を訂正して發令せられて居るのは私が本邦教育界の爲に最も悦ぶ所であります。



### 三、國民學校教育と臣道實踐

我が國の教育は大・中・小を問はず臣道實踐を目的とし、又それを實行して居るべきであることは論ずるまでもなき自明の國是である。何故ならば、我が國の教育は皇國臣民に對する皇國臣民にまでの教育に外ならぬからである。然るに昨今俄然として臣道實踐といふことが各方面の問題となり來つたのは、昭和十五年十月十二日に於ける大政翼賛會の發會式に於いて、近衛總裁は本運動の綱要を「大政翼賛は臣道實踐といふことに盡きる」と挨拶されたのに起因すると考へる。而して大政翼賛會の準備委員會に於ける基本國策要綱中に「國體の本義に透徹する教學の刷新と相俟ち自我功利の思想を排し、國家奉仕を第一



義とする國民道德を確立す」とある所よりすれば、臣道實踐の教育とはかくの如き國民道德を確立する教育といふ意味でなければならぬ。若し果してかくの如く解して誤りなしとせば、それは何等新しい教育でもなく、又今更特に問題とさるべきものも存在せぬ筈である。然るにも拘らず、それが現下の大問題となり得る所以は何に依るのであらうか。

抑々臣道實踐とは皇國臣民たる者の道を實踐することである。皇國臣民たる者が如何なる道を實踐すべきかは、國民周知の事柄であつて、詔勅の中に屢々昭示せらるゝ所である。就中、教育に關する勅語には親しく「爾臣民」と御呼び懸けになり「父母ニ孝ニ」以下の道を訓諭し給ひ「以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」と宣へ給うたのである。これこそに我等皇國臣民たる者の實踐すべき國民道德の大綱なのである。教育勅語が我が國教育の大本であることは、國

民學校令并に其の施行規則を見ても中等學校に關する法規を見ても、高等學校并に大學の規定を見ても柄として明なる所であつて、臣道實踐が我が國教育の根本であることは、少くとも明治二十三年以後では確立不動の國是であるのである。それに氣づかずして今更の如く臣道實踐の教育を問題とせねばならぬは何故であらうか。こゝに眞の問題が伏在するのである。

我が國の教育は臣道實踐の教育に外ならぬといふことを失念せしめし罪過は先づ之を従來の教育學說に歸せられねばならぬ。我が國の教育學は明治以後に於いては専ら歐米より輸入せられたものである。之を概言すれば明治二十年までは主として英・米の教育學說が輸入せられ、それ以後は主として獨逸の教育學說が紹介せられたのである。是等の教育學說にありては、經驗主義たると理想主義たるとを問はず、専ら個人の自由と平等とを最高原理とする感性的乃至理性的人格の完成を以つて教育の最高目的であると説いたのである。かゝる自



由主義・平等主義の世界觀よりすれば臣民の道とか臣道の實踐とかいふが如きことは教育の本義に無關係の事柄となるのである。かくの如き教育學説を奉ずる教育は臣道實踐の教育と全く背馳するものであることは明白である。然るに我が教育界にありては法規の上に於いては教育勅語の奉體を教育の根本と定めながら、教育學説に於いてはそれと背馳するが如き理論が横行濶歩して居たのである。かゝる矛盾に心づかさざりし我が教育學界は先づ第一に其の罪過を自覺せねばならぬのである。勿論、過去の總ての教育學説は悉くかくの如きもののみであつたといふのではない。中には夙に右の如き個人主義・自由主義に反對を叫んだ教育學説もあつた。又直接に臣道を云々せずとも、その背景となり得る一般原理を唱道したのもあるけれども、從來の教育學が臣道實踐の教育を明確に理論づけなかつたといふことは重大なる過誤であつた。これ今後に於いて先づ第一に改善せられねばならぬ缺陷である。若し此の點にして改善せら

れずに今後も亦從來の如き状態に放置せらるゝならば、決して臣道實踐の教育は徹底し得ないのである。これ吾人が教育學説の改善を以つて臣道實踐の教育の前提となすことを主張する所以である。

臣道實踐の教育學説の建設は決して容易の事業と考へてはならぬ。何故なればこれには人生觀の問題が背後に潜在するからである。從來の教育學説は一般思想界并に一般學界の思想を背景として成立せるものであつて、臣道實踐の教育學の建設には學界・思想界の建て直しが先決問題とならねばならぬのである。近年切りに日本精神の聲が學界・思想界に高まつて來たのは最も喜ぶべき現象であり、これを背景として勃興せる日本教育學の研究も亦大に歓迎すべきである。けれども學界・思想界の建て直しが堅固なる學的基础を有するに至らざる限り、永續性ある新人生觀が確立し得ない。従つて眞の日本教育學は從來の自由



主義的個人主義的教育理論を完全に克服し得るだけの學的根據を有するものでなければならぬのである。臣道實踐の教育を徹底する爲めには我が教育學界は一段の奮勵努力を必要とすることと考へる。

臣道實踐は我が國の教育界の既定の方針であるにも拘らず、それが實績に於いてまだ満足すべきものこれなき理由の他の一大原因は、教育の内容と方法との上に此の教育原理が徹底しなかつたことにあると思はれる。教育勅語が我が國の教育の指導原理であることは、教育者の等しく信じて疑はざる所である。けれども此の指導原理に適合する教育内容は如何あるべきか、此の指導原理を具現する所以の手段方法を如何にすべきかに關する反省と研究とは從來極めて不十分であつたと考へられるのである。若しも此の方面の缺陷が依然として存續する限り臣道實踐の教育は斷じて徹底し得ないと信ずる。如何にも從來の法規を制定する際には、皇國臣民たるに必要なる知能の啓發と徳器の成就とを意

圖したのであらう。學校教育の事實上の全内容を構成する所の教科目の選定と各教科課程の選擇とに關しても常に意を此に致した筈である。又初等教育に於ける國定教科書の編纂、中等以上の學校用教科書の檢定、又各學校に於ける教科書の選擇等の場合にも一應は皇國民の養成に適切なるものたるべしとの考慮は拂はれたに相違ない。けれども各教科目の選定は教育勅語に示されたる臣道實踐と如何に聯關するか、又それが教科課程に關しては如何との説明は未だ嘗て當局より十分に明確になされたことがないのである。又これに關する實際教育家并に教育理論家の研究にも學的信頼性を十分に有するものあつたことを聽かないのである。教育のことは總ての人の關心事であり、又何人にも一應の意見が立て易い所より、多くの場合には眞劍なる研究なしに所謂常識的に思ひつきのまゝの世論が横行するのである。これは獨り我が國に於いて許でなく、他の文明諸國に於いても同様であつて、眞摯なる教育學者の等しく痛歎する所



である。若しもかゝる状態が何時までも改善せられざる限り、即ち教育問題の決定に關する態度の一變せざる限り、眞に我が國是・國策に適應する臣道實踐の教育は行はれ得ないと信ずる。かゝる新なる態度に基く眞劍なる研究を基礎とする教育内容の決定があり、それに應ずる教科書の編纂と教科書の採擇とがあつて、始めて臣道實踐の教育が其の實績を擧げ得るのである。此の方面に關しても、世人が一般に考へて居る以上に重大なる問題が残されて居ると考へる。

以上臣道實踐の教育内容に關する主張は、一層聲高く教育方法に關して強調せられねばならぬ。元來方法は目的を達する爲の方法である。其の方法が適當なるか不適當なるか、正しいか正しくないか、價值があるか價值がないかは、目的との聯關に於いて初めて決定せらるべきである。然るに従來我が國の教育界に於ける教授・訓練の方法を決定する場合に果して教育勅語との聯關が眞劍

に考へられたであらうか。中には此の點を十分に考へた教育實際家もあつたであらうが、その場合に根據となすに足る學的研究を果して發見し得たであらうか。従來の教育學に於いては皇國民たるの臣道實踐方法に關する學的研究は殆んど無かつたと言ふも過言でないと思ふ。如何にも獨善的なる獨斷論は此の場合にも決して少くはなかつた。けれどもそれ等は一般常識的教育論以上に信頼性を有しないものであつて、それに依據することは寧ろ危險なる結果を招致するものが多かつたのである。國民學校令の制定せられたる際に、それに便乗せる教授法并に訓練法に關する意見中にも同様の情況を見ることが出来たのである。それ等の中には本來的に又本質的に「皇國の道」を基本とする國民學校とは全然主義を異にする所の自由主義的個人主義的教育思潮に屬するものが、國民學校教育の教育方法として唱道せられたのである。而して此のことは多くの實際家理論家にも發覺せられざりしのみならず、文部當局者にも氣付かれざり



しかの觀ありしは實に危險なる出來事であつたと思ふのである。かくの如き教育現象は實に外國にも往々に發生する所であつて、今日の教育學研究の缺陷に歸すべきではあるが、臣道實踐の教育を徹底する上に於いては最も慎重に考慮すべき問題でなければならぬのである。

元來問題の發見と問題の解決とは自ら別個の事柄であつて、それぞれ眞劍なる研究を要するものである。近年教學の刷新の聲が高まると共に刷新せらるべき點が何處にあるかに關しては略一般に承認せらるるものが發見せられたと思ふ。併しながら如何にして教學刷新の實を擧げ得べきかの方法に關する研究は殆んど爲されて居ないと言ひ得るではあるまいか。此の場合に於いても思ひつきや常識的意見はないのではない。否寧ろ其の多きに苦しむのである。けれども其れが果して教學刷新の目的を達成するに役立つや否やが確定せられざる限

りは、寧ろ徒ろに混亂を醸すに過ぎぬのである。然らば臣道實踐の教育方法は果して如何あるべきであらうか。

最近の教育論の傾向の一は行の教育の尊重である。併し乍ら所謂行の教育と臣道實踐の教育とは如何なる關係を有するかを究明することは臣道實踐の教育方法論上の問題でなければならぬ。臣道實踐の教育は、其の文字が示すが如く臣道を實踐する國民を養成するにあるのであるから行即ち實行即ち實踐を重んずべきは論を俟たざる所である。唯問題は如何なる行を如何様にして行せしむべきかが問題なのである。此の場合に於いても其の行すべき行は臣道の實踐でなければならぬのであるから『行の爲の行』であつたはならぬ。臣道の爲の行であり臣道を行するでなければならぬことは自明の事柄である。然るに行の教育を主張する論者の中には此の重要問題を閉却するが如きものの往々にして存



在することは誠に危険千萬と言はざるを得ない。最近の教育論の中に於いて最も行の教育を主張せるものはマルキシズムの教育説であると思ふ。彼等は現存社會の改革を目的とし、實行運動に依つて其の志を達成せんとする所より革命運動の實踐に参加せしむることを以て主要なる教育方法となすのである。若し單に行の教育といふ觀點よりすればマルキシズム運動に参加せしむることも行の教育に屬するものである。臣道實踐の教育はかくの如き教育法を是認すべからざることは言を俟たざる所であるが、然らば臣道實踐の教育法は如何なる行を行ぜしむるものでなければならぬかが、重要問題とならねばならぬのである。而して如何なる行を行すべきかを決定する爲には單なる行即ち盲目的行に依るべきに非ずして國體意識に基く思慮判別に基く行でなければならぬ。換言すれば明知に基く正しき行を行するに非ざれば臣道實踐の教育方法とはなり得ないのである。然るに行の教育を主張する論者の中には一概に知育を輕視し、中に

は之を排斥せんとする者すら少くない。かくの如きは臣道實踐の教育上危険至極と言はねばならぬのである。

或論者は此の疑問に對して左様なる問題は「言擧げする」迄もなく明々白々たる事柄であつて、凡そ日本人たる者は皆直覺的に判別し得る所であると答へるかも知れぬ。けれども問題はしかく簡單なるものではあり得ない。「天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」との聖勅に對しては日本人たる者は悉く直覺的に遵奉の念を起すとしても如何なる行を如何様に行することが聖旨に應へ奉る所以なるかに關しては明確なる意識を有せざる者が頗る多いのである。日々の新聞紙上に報道せらるる國民の非行惡事は、皆臣道實踐の道に反する國民の行なのである。闇取引・闇相場の横行して息むことなきも亦臣道實踐に反する國民の行なのである。故に臣道實踐の教育方法論としては如何なる行を如何なる生徒に如何様にして行ぜしむべきかを考究することが最も肝要なのである。此の點に關して



教育方法論の研究は臣道實踐の教育目的を達成する爲めに極めて重要となるのである。

最近に於ける一種の流行的教育法とも言ふべきものは道場教育法と稱し得るものであると思ふ。所謂、農民道場に於ける教育法は蓋し其の先驅をなせるものと考へられるが、最近では普通の學校教育に於いてもこれが採用せらるる傾向がある。殊に教員や官吏の再教育などには殆んど常に、しかも重要な教育法としてこれが採用せらるるやうである。かかる風潮を招致せる所以のものは、恐らく從來の學校教育は知育に偏せるが爲めに、それを矯正せんとの意圖に出たものであらう。教育は全人格の陶冶であり、我が國の教育は全人格を皇國民々ならしむるにあるが故に知育の一方に偏することは教育理論に合致しないことは、従前より教育學上の定説となつて居たのである。唯實際教育に於いて此

の定説に反する傾向があつたが故にそれを矯正せんが爲に道場的教育法の勃興せることは極めて正當なるものと言はねばならぬ。けれども我が國の教育は臣道實踐の爲の教育であつて、決して坐禪堂に於けるが如き行の實踐を目的とするものであつてはならぬ。従つて其の教育方法も亦坐禪的行に止まつてはならぬのである。臣道實踐の行は世間道の行でなければならぬ。所謂公益優先の行であり、職域奉公の行でなければならぬ。教育勅語に示されたる「進テ公益ヲ廣メ世務ヲ開キ」「以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」との聖旨に副ひ奉る行でなければならぬ。それが爲には「學ヲ修メ業ヲ習ヒ以テ智能ヲ啓發シ德器ヲ成就シ」の聖旨を奉體する所の行でなければならぬのである。若しも坐禪的行を精神修養の爲の手段として採用するのならば、成人乃至青年の教育上の一方法としては是認せらるべきであらう。併し乍らこれに萬能藥的效果を期待するが如きは斷じて臣道實踐の教育目的を達成する所以で無いと思ふのである。此



の場合に於いても「其ノ思索ヲ精ニシ其ノ識見ヲ長ジ」との聖旨を奉體することに意を致すべきであると考へる次第である。

#### 四、國民學校教育と新體制

國民學校教育は教育勅語に示されたる皇國の道を體得せしむるにある。而して所謂新體制とは教育勅語の聖旨を奉體することに外ならぬと考へるのであります。先づ第一に教育勅語の本義と新體制の本質との上よりみまして、兩者の間に不可分的關係のあることが分かる。なほ又教育勅語御下賜當時の事情などを顧みます時に、教育勅語は單に學校教育における生徒の奉體すべき教に止らざるものがあるといふことが察せられる。更に又教育そのものの有つてをる任務と政治そのものが有つてをる任務とに鑑みましても、兩者の間には不可分の關係がなければならぬと考へる。私はこれらの諸點に關し卑見を陳述致しま



して御參考に供したいと思ふ。

教育の本義はどこにあるかといふことについては、教育勅語煥發五十餘年の今日において今更問題とする必要のないことは言ふ迄もない。それを簡単に申して見ますならば、教育勅語は教育の淵源をお示しになつたものでありまして、教育の淵源は國體の精華にあると仰せられてあるのであります。而して國體の精華とは皇祖皇宗の肇國樹徳と臣民の忠孝一心とであつて天壤無窮の皇運扶翼といふことに歸着するのであります。勅語の第二節には「斯ノ道ハ實ニ我カ皇祖皇宗ノ遺訓ニシテ子孫臣民ノ俱ニ遵守スヘキ所」と仰せられてある「斯ノ道」は、教育勅語の眼目でなければならぬと思ふのであります。が、「斯ノ道」の本質であり骨子であるものは、その前の節に「以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」と全體を總括してお示しになつたところにあるものと思ふ。それ故に教育勅語の御趣旨の最も肝腎なる點は、天壤無窮の皇運扶翼にあると拜察して然るべき

である。

然るに所謂新體制の本義がどこにあるかといふと、大政翼賛會發會式に近衛總裁が挨拶された中に、「本運動の綱領は大政翼賛の臣道實踐といふことに盡きる」とあります。而してこの「大政翼賛の臣道」とは何かといふと、これは近衛總裁の演説中にもあるのであります。大政翼賛會準備委員會において決定せられた「基本國策要綱」といふものに明らかに示されてをるのであります。この「基本國策要綱」の根本方針と題してあるところのものを見ますと、「皇國の國是は八紘を一字とする肇國の大精神に基き世界平和の確立を招來することを以て根本とし、先づ皇國の核心とし日滿支の強固なる結合を根幹とする大東亞の新秩序を建設するに在り」とあります。即ち「國策要綱」の根本となるものが、皇國の國是、即ち八紘一字の肇國の大精神を本とするにあるのであります。これは我が國の國體の本義を本として、さうして東亞の新秩序を建設し



ようといふのでありまして、それは我が國體の本義、即ち我が國體の精華として教育勅語にお示しになつてをる所の天壤無窮の皇運扶翼の道といふものと別のものである譯はない。況や「基本國策要綱」の中において、「國內態勢の刷新」といふ項の第一に、「國體の本義に徹底する教學の刷新と相俟ち自我功利の思想を排し國家奉仕を第一義とする國民道德を確立す」といふことが掲げられてあります。この項の趣旨は、完全に教育勅語にお示しになつてをるところの天壤無窮の皇運扶翼の道といふものを教學の上に徹底せしめる趣旨にほかならないと考へる。細々しく例證する迄もなく、新體制といふのは要するに國民各自がその分に即し、その務に即して天壤無窮の皇運を扶翼し奉るといふことに歸着することと考へる。而してこの事たるや既に五十年前において教育勅語に昭示し給へるところのものにほかならぬと考へるのであります。

世人は動もすると新體制運動は昭和維新であるとなし、昭和維新とは明治以

來のものまでも悉く改廢刷新するといふことを本義とするかの如く誤解して居るものもあるかのやうである。併し乍ら近衛總裁の挨拶並びにその他の決議事項等に依つて考へて見ますと、全くそれとは逆でありまして、我が國本來の國是を發揚することこそ新體制の本義でなければならぬのであります。五十年前にお示しになりましたところの教育勅語の精神を徹底せしめることそのことが即ち新體制であるのであります。我が國民性には動もすると只新しきに奔り古きを捨てようとする傾向が有るやうであります。今日東亞新秩序の建設といふ大使命を擔ふ國民としては、かかる輕薄なる態度に陥つてはならぬと思ふ。要するに教育勅語と新體制との間に不可分的關係の存することは明白であるのであります。

次に教育勅語換發當時の事情を考へて見ますと、教育勅語は單に學校生徒の爲の教に止るものでないといふことがはつきり分かると思ひます。大正五年



の事ですが、教育勅語の解釋に關して、山縣公爵のお話を拜聴したことがある。東京小石川の椿山莊に公爵を訪問致しまして勅語御下賜の事情をお聴き致したのであります。餘談ではあるが、教育勅語の解釋を國定教科書に掲載するやうになりましたのは明治四十三年頃であつたと記憶してをります。その頃には官制に依る教科用圖書調査委員會といふのがありまして、その委員會において國定教科書を編纂致したのであります。尤もその中には文部省編纂官であつて、専ら教科書編纂のことに當つてをられた方もあります。修身書の方は森岡常藏君が編纂官として専ら修身書の起草に當つて居られた。外に例話の選擇等の爲に三宅米吉博士も同起草委員の一人となり、私も同起草委員の一人でありました。更にその當時の圖書局長渡邊薰之介といふ方も絶えず起草委員會に出席されましたから、修身教科書の原案はこの四人で拵へたのであります。それを第一部會即ち修身の委員會の議に附して協議し、更に修身・國語・歴史の各委員

を綜合したところの總會にかけて決定したのであります。さうして山縣公爵を、お訪ねしたのは修身の起草委員と、特に熱心なる第一部委員とであつたのであります。修正小學修身書は明治四十三年頃に通り出來上りましたが、更に六年毎に改訂致してをつたものでありますから、それを改訂する時に山縣公爵のお話を承らうといふことになつたのであります。丁度その時第一部長をしてをられましたのは江木千之翁であります。この方は長州出身の方で山縣公爵と前からお知合であつた關係上、内々打合せをして頂きました。その當時山縣公爵は多くは小田原におゐるであつたのであります。時々目白の椿山莊にお歸りになるので、其の節にお伺を致したのであります。山縣公爵は、前以て私共の意向を知つて居られたので、書附を手にして話をなされました。尤も大體は記憶の儘で話されたのであります。重要な事項に關しては書附を見て話されたのであります。そのお話の内容は既に世の中にも知られてをつた事もありまし



たが中には新しい事實もありました。少くとも私共は最も肝腎なる資料として公爵の御話を承り、大いに啓發せられたのであります。

山縣公爵が言はれるのには、教育勅語は最初から勅語として奉戴するといふことであつたのではない。明治二十二年の暮か二十三年の春であつたと山縣公爵は言はれたと思ふのでありますが、文獻によつて調べて見ますと、明治二十三年二月のことです。その時地方長官會議が開かれましたところが、地方長官の中から、道德及び教育に關する方針を政府においてはつきり示して呉れといふ議が起つたのであります。これは地方長官會議の席上において議が起つたのみならず、直接山縣公爵を訪問して熱心にそれを主張した人もあつたといふことであります。それで、山縣公爵の言はれるのには、これは地方長官會議の席上で議に上つたことであるから、内閣としても黙つてをる譯にいかないので、閣議にこの問題を上提したといふのであります。ところがその當時の

閣議には何時も、明治天皇陛下が親しくそこに御臨席遊ばされたものださうであります。當時の閣議は謂はば御前會議であつたといふことであります。御前會議においてこの問題を話し合つたのであります。最初は内閣において徳教の基本となるべき箴言を示して呉れといふ要求であつたから、内閣で何かさういふものを編んで、學校生徒などにもそれを讀ましたり暗誦させたりするとの出来るやうなものを作らうかといふことであつたといふのであります。それについては、其の方面に素人である閣員がどうしようがないから、その道の學者の意見を徵する方がよくはあるまいかといふ議が起つて、閣員一同もそれは至極よからうといふことに議が一決しました。そこで閣議に御親臨遊ばされて居りましたところの 明治天皇陛下に山縣公爵がお伺ひ致しました所が直ちに、それでよろしいといふ御許可が出たといふことであります。そこで文部大臣が中心となりまして、その準備を致したのであります。かくの如く、こ



の議が地方長官會議の席上で起り、内閣がそれを閣議として取り上げたといふことは、重要な政務國策としてこの問題が起つたことが分る。又明治二十三年といふ年は改めて申す迄もなく、我が國において憲法政治が始めて實施せられた年であります。従つて地方長官にはその年に行はれる第一回の衆議院選舉のことや我が國における憲法政治の實施といふやうなことが最も心配の種になつてをつたことと思ふ。かく新しい政治形態が實施せらるるに當りまして、國民の精神並びに思想の指導といふものを如何にすべきかといふことが、恐らく當時の地方長官の最も頭を痛めたところであつたのでありませう。即ち教育勅語に關する議が起りました事その事が最初から政治に聯關して居ると解釋して然るべきであると考へる。私は徳島市の芳川顯正伯の遺徳顯彰會の講演會において、三十年間も芳川顯正伯に仕へてをつた四宮桂といふ老人のお話を拜聽して參りましたが、翁の御話の内にも芳川伯は政教の不可分なることを説かれて居

たといふことであります。

とにかくかういふ事情で最初教育勅語の議が起つたのでありますが、當時の法制局長官は井上毅といふ方であります。内閣からかういふ箴言なり訓令なりを出すといふことになる法制局長官が職務上その議に參畫するのは當然であります。さうして愈々この議が進んで行きますといふと、内閣から徳教の方針を示すといふだけでは、内閣が變る度に動搖しないとも限らないから、どうかして勅諭としてこれを頂戴致さなければならぬ、徳教の根本は永遠に變ることのないものにしなければならぬといふ議が起り、教育勅語の奉戴といふことになつたといふことであります。これは山縣公爵がハッキリ申されたのであります。明治二十三年二月の地方長官會議當時の文部大臣は榎本武揚子でありましたが、その年の五月であつたと思ひますが、内閣に一部改組がありまして、榎本子は他に轉ぜられ、内務次官であつた芳川顯正伯が文部大臣に親任せられ



たのであります。其の親任式に際して、陛下から芳川文部大臣に、徳教の箴言を編むやうにとの勅語があつたのは實に前例のないことであると山縣公爵は話されました。又山縣公爵はかういふことを言はれた。榎本といふ男は理學のことには熱心であつたけれども、文學の事には餘り熱心でなかつたといふことを話された。勿論それ故に文部大臣の交迭を奏上したとは申されませんが、私共はこの話によつて内閣更迭の趣意が分かつたと談り合つたのであります。ところで芳川顯正伯が果してかかる大任に當る適材なりやといふ批評も元老院議員の間などで起つたが山縣公爵は信んずる所があつて、辯護に力められたらしいのであります。芳川伯の遺著等について見聞致しますと芳川伯はなかなか文學に長じて居られた方であつて、文教に關する翼賛には適任者であつたらしく思はれるのであります。芳川伯は若い時から漢學をよくなされた。其の家業は醫者であります。幼より非常に英邁で十五、六歳の時に普通の漢籍を讀破

せられたさうであります。後に長崎へ行き洋學を研究せられ、そこで伊藤公その他の人達と知合になられたのであります。三十年も芳川伯に仕へられた四宮翁のお話によりますと、實に驚くべき文才を有つてをられたらしいのであります。詩も巧みに作られるし、文章なども非常にうまかつたさうであります。とにかく芳川伯が教育勅語の御下賜に際して文部大臣であられたことには深き理由があつたやうであります。しかも内務次官が文部大臣になつたといふ點だけを見ても、政治と文教との間に連絡を持たせるといふ考があつたのではないかと思ふのであります。

かういふ風にして教育勅語の議が起つたのであります。愈々これを勅諭として陛下から賜はるといふ議が決した以上は、それからのことは文部大臣の仕事であり、文部大臣が直接陛下にお伺ひして決定を仰ぐべき事柄であるから、内閣の手を離れたと山縣公爵はハツキリと云はれました。ところが後に芳



川伯が書かれてをる勅語御下賜當時の事情によりますと、その前にこの勅諭についての草案が出来てをつたが、明治天皇陛下の思召によつて再び奏上するやうになつたやうにも思はれます。又山縣公爵が持つて來られた書附に依りますと、勅語の中の「國憲ヲ重シ國法ニ遵ヒ」といふことに關しまして色々議論があつたが、それを強く主張したのは山田司法大臣であつたといふことであります。これは勿論芳川伯が文部大臣になつてから奉つた草案についてであります。傳聞するところによりますと、元田永孚翁が侍講として御下問に接した際に法律と道德とは別のことであるから、道德の教訓の中に「國憲ヲ重シ國法ニ遵ヒ」といふことはなくてもよくはないかといふ意見を出されたいのであります。併し山田司法大臣なり井上法制局長官などは、立憲政治實施のことも考慮せられてのことと思ひますが、一般國民に是非かういふ心得が必要であるといふので、これを主張されたいのであります。このことなども、丁度明

治二十三年といふ年と思ひ合せることによつて、よくこの問題が起つたこと並びにそれに對して議論の分かれる所などが了解されるやうに思ふのであります。私はこのことについて、これは全く私個人の感じであります。實に明治天皇陛下の御英明と申しますか、御盛徳と申しますかに感泣致すのであります。元田翁は侍講として久しく御奉公申上げ明治天皇陛下の元田永孚翁に對する御信任は實に厚かつたのであります。これは國民精神文化研究所から刊行されて居る教育勅語渙發關係資料集等を御覽になればはつきり分かるのであります。又三宅米吉博士から聞いたところによりますと——三宅博士は明治天皇御傳記編纂に關係致してをられたので、世間には公になつてをらない文書を見てをられるのであります——元田永孚翁が薨去せられる時に、明治天皇陛下は早く元田に爵位をやれと言つて御催促になつたことが數度に及んだといふことであります。爵位を授けるといふことは、大抵内閣より奏上して御裁可を



仰ぐのが慣例であるさうであります。元田翁の場合には、陛下御自身元田に早く爵位をやれよと何回も御督促遊ばされたといふことであります。それは恐らく翁が瞑目される前に爵位を御授けなされたかつたからの事であらうかと恐察致されます。これ程元田翁に對する、陛下の御恩寵が深かつたのであります。然るに政務に關しましては、御信任の厚き元田翁の意見を排して内閣側の意見を御採用遊ばされ、國憲國法のことを教育勅語の内に御加へ遊ばされたのであります。これなどもつまり道德と法律とは不可分のものであり、憲法政治下においては道德と法律とは協調して行かなければならぬとの大御心に出でたのではないかと拜察されるのであります。とにかく左様なことを考へますといふと、教育勅語そのものに我が國の政治なり、文教なりの指導原理をお示しになるといふ大御心が含まれてゐたのではないかと恐察せられるのであります。況んや明治維新當初以來、我が國の國情の推移、政治の變遷、又更に明治二十三年前

後における我が國の思想界・學界等の狀況を合せ考へますといふと、教育勅語は單に教室内における、小さな子供や青年のみの教へではなくて、日本國民全體の遵奉すべき思想なり、學問なり、教育なりの國是をお示しになつたものと考へられるのであります。この點からしても教育勅語は今日の新體制といふものと密接不離の關係を有つてをるものであると思はれる。

なほこの事に關しまして四宮桂といふ方が筆記してをる文書があります。これは文部省が教育勅語關係の資料展覽會を催しまするにつきまして公開された文書であります。今では藤田男爵家にありますが、それにはかういふやうに書いてあります。

芳川從二位曰、我國嘉永安政年來外交漸々ト開ケ明治維新ニ至テ大ニ變展セリ天下皆富國強兵ヲ期ス各國ト敵對角立ス而シテ從前ノ教育ハ專ラ道德ヲ主トシ往々固陋迂怪ニシテ時情ニ通セス世人之レヲ厭フ西學ヲ言フモノハ皆知



育ヲ尙トヒ哲學教體先ヲ爭ヒ競進シテ適從スル所ナシ歲月ヲ歴ルコト久シ老成學者モ前後ニ歿シテ殆ント道德ヲ談スルモノナシ忠孝ハ人道ノ先ニスル所ニアラストシ詭辯從横甚シキモノハ父母ヲ孝養スルハ人ノ子ノ義務ナルカ否ヤヲ疑フニ至ル……識者先覺者ハ之ヲ憂ヒ以テ國ノ大患トナス或ハ曰ク耶蘇ヲ拜スヘシ或曰ク佛陀ニ歸スヘシ或曰ク儒教ヲ傳フヘシト其說紛々然トシテ一ナラス而シテ文部省未タ曾テ示教スル所アラサル也是ノ歳二月地方官東京ニ會シ皆言フ今時學校教授ハ知育ニ偏シ其弊甚シ吾等教育ノ責アリ今日學校教師ハ徒ラニ各自カ私淑スル所ノ學說ヲ偏執シテ道德ノ本源忠孝ノ如何ナルカヲ知ラスヤ一定ノ方針ナシ之レ一日モ忽諸ニ附スヘカラサルコトナリ何等カノ指命アレト文部省ニ迫レリ總理大臣大ニ之ヲ患ヒ乃チ諸ヲ 天皇陛下ニ奏ス 陛下諸大臣ヲ内閣ニ會シ其察スル所ヲ陳セシム諸大臣議シテ曰ク人生ノ教育尤モ幼童ヲ急ニス宜ク一部ノ箴言ヲ編シテ之ヲ幼童ニ授ケ夙夜誦讀シ

テ其心ニ記セシムヘシト議決ス乃チ文部大臣ニ草案ヲ擬セシメ以テ獻セシム時ニ榎本武揚子文部大臣タリ命ヲ受ケテ數月未タ果サス内閣更迭アリタリ顯正之ヲ文部大臣ニ承ク總理大臣勅ヲ奉シテ之ヲ申命ス吾レ命ヲ拜シテ恐懼極ナシ感激極リナシ……陛下本日此レカ爲ニ御深慮アラセラル未タ御意ノ如クナルヲ得ス顯正奉ル所ノ一書御覽遊ハサレテ親シク御批正アリ侍講ニ下タシ交々之ヲ討論セシメラル顯正屢參内シテ其議ヲ獻替ス既ニ決セラレ之レヲ内閣ニ附シテ更ニ妥議セシム云々

これは明治二十五年即ち勅語が換發せられて僅に二年後に、芳川伯が官を退いてをられた時に、四宮桂翁の質問に對して芳川伯は右の様に説話されたのであります。これを見ますると、教育勅語の換發には最初から重大なる文教及び思想の根本方針を決定するといふ意味があつたやうである。とにかく芳川顯正伯は非常に苦心されて幾度か 陛下に奏上したり又は御下問に預かつたり致し



まして、これが決定を見、教育勅語として賜はるやうになつたのであります。序ながら附加へて置きますが、私の非常に不可解不可思議に感じますことは、教育勅語の御精神によつて、我が國の徳教の方針はちやんと極まつてをるのでありますから、この外に國民の指導精神といふものはや存在せざる筈であります。ところが、往々にして日本國民には生活を指導する信念が缺けて居り、國民の生活といふものにしつかりした指導原理がない、これではならぬからして、何か國民の信念の據り所を求める必要があるといふ論を時々聞くのであります。我が教育界のうちにもまた、國民の信念を養ふために何ぞ宗教とか哲學とかの力でも借りることが必要ではないかとの説も耳にする。併し宗教には宗教としての特殊領域があり、哲學には哲學としての特殊領域がありますから、それによつて特殊的信念を與へることも必要でありませうけれども、我々日本人として日常生活を指導する原理に關して今更彼此申すといふことはない筈で

あります。即ち我々國民がそれによつて生き、それによつて死ぬべき指導原理は教育勅語にはつきりと示されてをるのであります。天壤無窮の皇運扶翼といふことが日本國民の最高の指導原理でありまして、直接若しくは間接にこの原理に合するやうに生活して行けば、それで安心立命が出来る筈なのであります。言ひ換へれば教育勅語の精神といふものが國民に十分徹底するならば、我が國民の間に生活の指導原理に關する信念がないなどといふ聲が起る筈がないのであります。教育勅語發以來五十餘年を経た今日において、なほかくの如き聲を聞くといふことは實に痛嘆に堪へない所であります。これは只痛嘆したつてしようがない、お互が各々その分に即して過去の至らざりしところを顧み、今後においてそれを補ふべく努めなければならぬのであります。世界の教育史上においてどの國にも日本の教育程はつきりとその指導原理が與へられてをる國はありません。その根本原理となるものが教育勅語であります。それにも拘



らず國民に信念がないといふことは何事であるか。私はこれに對して教育に係するものは勿論、國民全體が本當に恐懼して自分を反省し、それを改むることに専念しなければならぬと思ふのであります。

最後に一般教育なり、政治なりの本義の上から見ましても教育と政治といふものは不可分のものでなければならぬと思ふ。我が國において過去の文教の方針でありました儒教にありては、明瞭に政治・道德・教育といふものが一體をなしてをつた。教育の目的は即ち治國平天下に役立つ人間をつくり上げるにある。治國平天下は、聖人の道に則つて政治を行ふことである。故に道德、政治、教育の三者は不可分のものである。ところが後世においてこの關係といふものが忘れられ、殊に明治維新以來歐米に發達したところの教育・學問を輸入してからは、教育と政治との關係は自覺に上らなかつたのである。ヨーロッパにおける學校と學問との發達なるものは、殆ど現實の社會生活と關係なしに出來た

のであります。概言すれば、ヨーロッパの學校はヨーロッパの中世の修道院又は教會から起つたものであり、専門學者もまた同様である。従つて近代的國家生活といふものとはかけ離れた所がある。然るに政治なり經濟なりは近代の現實生活に即して發達して來たのであります。かくして文教といふものと政治といふものとは、ヨーロッパにおいては別々に發達して來てをるのであります。かかる事情よりして教育はなるだけ政治より超然としてゐるべきもの、眞の學者といふものは社會生活や政治生活に無關心であるべきものといふ觀念が植ゑ附けられたのである。勿論研究それ自體の上においてはかくの如き態度でなければ本當の研究は出來ないであらうから、その面から言ひますれば政治と教學とは離れることがよいといふこともありませうが、我々の現實生活は右を向けば政治生活、左を向けば教學生活といふやうに別々の世界に分かれてをるものではありませぬ。具體的人間生活と致しましては、政治といひ、學問といひ、



教育といひ、道德といひ、皆一體でなければならぬのであります。東洋の道德、東洋の教學といふものは政治と一體をなしてゐる。勿論研究の上の便宜よりしてはそれが分離して行はれることも時としては必要でもありませんけれども、教學の本義、政治の本義においては両者は決して分離すべきものではないのである。近頃になつてヨーロッパでもそれに氣づきまして、ナチスなどにおいては政治教育といふことが非常に聲高く叫ばれて居る。政治に關係のない教育、政治に關係のない學問はナチス、ドイツには用がないといふが如きことが叫ばれて來てをります。それに對して所謂舊體制に屬するところの自由主義・個人主義の人達は、それは恰も學問を侮辱し、教育を輕視するものであるといふやうな感を持つのであります。併し政治・道德・教育といふものが一體になることにおいて始めて完全なるものとなるのであります。さういふ風に考へますと、廣い意味の政治を離れて教育なく、廣い意味の政治を離れて道德がある譯はな

い。道德といふものは人の道であり、人といふのは臣民であり國民である。それが國民の道である限り、その國の政治、その國の國是と無關係であつてよろしいといふ道理がない筈であります。併し政治教育といふことを口にする人中には、ナチス・ドイツにおけるものを手本とし、機械的にそのやり方を模倣し、これが政治教育そのものであるかのやうに言ふ者がありますが、かくの如きは本質的に教育と政治との關係を考へないところから起る過ちである。今日において我が國の學問界・思想界においても政治的傾向が盛んであるが、この場合の政治なるものも、本當の意味の政治にあらずして、或辯のある政治、甚だしきは所謂政争の具に使はれる黨派的政治といふやうなことに連關せしめて、さうしたものが本當の教育であり、本當の學問であると考へて居る者も出て來てをるやうであります。これらは何れも教學及び政治の本義を顧みざるところより起る謬見であります。本當の意味の政治と教學との關係は、教育勅語



の御趣旨を學問にも、教育にも、思想にも、徹底せしめ、これによつて我が國民が生き、これによつて我が國民が死ぬべき信念を有つことではなければならぬ。國民學校教育にありても一般國民生活にあつても此の根本原理を忘れてはならぬと思ふのであります。

## 五、國民學校教育と科學振興

最近に於ける我が思想界言論界に最も廣く流布せる標語の重なるものとして日本精神と科學振興との二つを擧げることが出来ると思ふ。しかも此の兩者は政府當局に於ても殆ど國是國策として之を強調せられて居るが如き感があるのである。従つて兩者の間には何等かの點に於て脈絡の聯關する所がなければならぬ。然らざれば國是・國策の間で相矛盾衝突して自己崩解を來すべきが故である。然らば兩者の關係は果して如何であらうか。これ筆者が論議の對象となさんとする所なのである。

坊間に行はるる日本精神論と科學振興の主張との間には、思潮に於て全く相



背馳する傾向があるやうに見える。

先づ第一に日本精神論者は歴史傳統を重視し、一般に懷古主義に傾いて居る。即ち日本精神といへば「やまと心」とか「やまと魂」とかと解し、「やまと心」といへば先づ以て本居宣長の歌を聯想すると共に國學とか古神道とかを追懐し、更に遡つては肇國の精神とか國生み國造りの古傳説とかを祖述せんとするのである。然るに科學振興論者の主張は、合理主義であつて道理を主とする所より、歴史とか傳統とかは寧ろ之を輕視するのである。これは西曆第十七、八世紀の歐洲理性主義と其の思潮を同じくするものであつて、歴史・傳統を尊重する十九世紀思潮とは正反對の立場にあるものである。果して然りとせば、日本精神と科學振興とは氷炭相容れざるものではあるまいかとの疑問を生ぜざるを得ない。

如何にも日本精神論者中には合理主義を目の仇の如く排斥する者もある。我が國は言靈の幸はふ國であつて言擧げせぬ國柄であるとは是等の人々の好んで復唱する所である。かかる考へ方は眞淵や宣長等に依つて熱心に主張せられ、これが日本精神の本質的規定であるが如くに解せられ來つた。蓋し是等の國學者が主として古語古典の研究を旨とせる所より起つた傳統的思想の産物と思はれるのであるが、最近の日本精神論者にも、かかる思想傾向が多分にあるやうに思はれる。

然るに科學振興を説く論者は、科學思想を尊重するのであるが、その多くは自然科學を主として居る所より、言語よりは實物即ち事實を重視するのである。而して言語主義と事實主義とは思想界に於ける互に相反する二大思潮であるのであるから、上述の如き見地よりする時は日本精神と科學振興とが兩立し得ざるもの如くに思はれるのである。



果して然りとせば日本精神を作興するが爲には、科學思想を抑壓すべきであり、科學振興の主張を徹底する爲には日本精神を撲滅せねばならぬこととならざるを得ない。若しも兩者の關係が必然的にかくの如くあらねばならぬものならば、我が國是・國策として教學の方針を決定する上に於ても兩者の中孰れか一を擇び、他を排除せねばならぬ道理である。併しながらかくの如きことは我が國の教學に於ては許容せらるべきではないと思ふ。然らば其の錯誤は果して何處に存在するのであらうか。

日本精神と科學振興との關係を正しく把握せんが爲には、日本精神の本質と科學振興の眞義とを闡明せねばならぬ。徳川時代の國學者の意味せる日本精神は果して日本精神の本質を把握せるものであるか、坊間に行はるる科學振興論の意味せる科學概念は果して科學の眞義を掴み得て居るものであるか、これが

吾人の検討すべき根本問題なのである。

如何にも日本精神とは日本固有の精神を意味すべきであるが故に、國學者等の主張するが如く唐心からこころとか佛意とかと異なるものでなければならぬ。即ち日本固有の思想と傳承とに依據するものでなければならぬのである。換言すれば「神ながらの道」こそは日本精神の本質でなければならぬ。けれども「神ながらの道」を把握するのには所謂言語主義に依らねばならぬといふ理由は何處から來るのであらうか。

一般に「ものごと」に關する正しき把握の一面には言語的考察よりすることもある必要であらう。けれども事實に徴して其の眞義を把握することも亦極めて重要な研究方法でなければならぬ。國學者自身も亦儒教の道德説を目して言語主義に偏するものとして非難し、我が國の「神ながらの道」は言説を主とするのではなく、神々の御行蹟の中に現れて居ると説くのである。果して然らば言



靈を信じ古語古典の言語的解釋のみに依つて「神ながらの道」即ち日本精神を把握せんとするは研究法に於いて全きものと言ふことは出来ぬのである。かくの如く解する時には日本精神を事實に即して研究する事は所謂科學的精神とは決して矛盾するものではないのである。國學者が儒者の道德説を斥くる爲に「言擧げせぬ」ことを以て「神ながらの道」の本質となし、一切の合理的思辯的考究を排除せんとせるは、實に不當なる行き過ぎであつて、決して日本精神の本質となすべきではないのである。

日本精神は決して論理を排し合理を輕んじ、獨斷妄信を主とするものではない。此の事は天壤無窮の神勅を奉體する上よりするも、神代に於ける神集かみつどの傳説に顧みても、また明治以後の詔勅に徴しても明々白々たる事柄である。明治元年の御誓文には「智識ヲ世界ニ求メ大ニ皇基ヲ振起スヘシ」と明示せられ、青少年學徒に賜はりたる勅語には「古今ノ史實ニ稽ヘ中外ノ事勢ニ鑒ミ其ノ思

索ヲ精ニシ其ノ識ヲ長シ」「以テ負荷ノ大任ヲ完クセムコトヲ期セヨ」と仰せられてある。是等の聖旨に基いて「神ながらの道」を把握すべきであり、是等の聖旨を奉體することこそ眞の日本精神と解すべきである。

最近に於ける我が國教學の國是・國策としての日本精神の本義を解釋するに際して、徳川時代の國學者の解釋を超越することを怠つてはならぬのである。

所謂科學振興の意義を解釋する上に於いても坊間の世説を再検討することが必要であると思ふ。世間の多くの用例よりする時は科學とは自然科學に限られて居るやうである。如何にも時艱克服等の爲には我が國に於いて最も世界の文明國より劣つて居る所の自然科學の振興を必要とすることは當然である。けれども科學振興の意義を解して、自然科學のみの振興と解し、精神科學の振興を無視して宜しいと解すべきではない。況んや自然科學のみを萬能視して精神生



活を無視するが如きことがあつては決して相ならぬのである。

自然科学の活用は精神の働に依らねばならぬことは言を俟たざる所である。又自然科学の振興それ自體も精神の力に依らなければ出來得ぬのである。此の意味に於て科學振興と精神活動には不可分の相互聯關を有するものなのである。

然るに科學と言へば自然科学に限るものと解し、科學振興と言へば精神生活を無用視せんとするが如きは全く科學の眞義を誤解するもの致す所である。かくの如き誤解は全く西洋に於ける近世學術の發達史に依る傳統的誤謬に外ならぬのである。此の點に關しても吾人は坊間に於ける科學即ち自然科学思想を超越しなければならぬのである。

元來科學とは分科せる學の義である。學とは常識とは異なり、組織せられ論

證せられたる知識すなはち信頼性のある確實なる知識の意味である。しかも、それが科學と稱せらるる所以のものは、其の研究對象は或る特定の範圍に限られるからである。且つ其のものは經驗的事實乃至現象として客觀的存在を有するものに限らるるのである。

自然現象を研究の對象に持つ科學は自然科学であり、精神現象を對象とするものは精神科學である。又自然科学の中でも、更に其の對象を同じ性質のものに限局して動物學とか植物學とか礦物學とか物理學とか化學とかに區別せられる。精神科學にあつても心理學とか社會學とか倫理學とか教育學とか政治學とか法律學とか經濟學とか史學とか文學とかに區別せられるのである。然るに科學といへば自然科学のみを指すものであると解するが如きは獨斷も甚だしと言はねばならぬ。況んや自然科学は物的現象を研究の對象となす所より物質主義となり、科學尊重とか科學振興とかを解して物質尊重又は物質文化振興と解し、



精神活動を輕視乃至無視するが如きは、全く學的考察の足らざるより來るものであつて、教學の國是・國策としての科學振興の本義に合せざるものである。

歐洲に於ける近世の學界の進歩は特に自然科學の方面に顯著であつたが爲に、科學といへば先づ以て自然科學を指すが如き慣習を招致した。而して自然科學の研究法は精密なる觀察と實驗とを主とする所より、自ら分析的思索と事實的實證を重んじ、是等を指して科學性の本質と考ふるに至つた。併し乍ら、かかる意味の科學性は獨り自然科學に於てのみではなく、精神科學に於ても尊重せらるべきであり、かかる精神科學の振興には物質尊重とか精神無視とかいふものとは正反對の思潮を伴ふものである。

然るに歐洲近世の學界の進歩は自然科學に偏したると社會主義共產主義の一派が科學概念と自然科學概念とを混同し、しかも科學尊重を力説したるが爲に、世間の人々をして科學といへば自然科學を意味し、科學振興の爲には精神生活

を否認せざるべからざるもの如き誤解を生ぜしめたのである。これ科學振興と日本精神とは氷炭相容れざるが如き謬見を生ぜしめるに至つた所以である。

東洋思想の特徴は綜合的直觀に富めるにあり、西洋思想の特徴は分析的思考に長するにありとは一般に唱へらるる所である。而してそれは又大體に於いて眞理であるかと思はれる。それと同時に東洋思想の短所は分析の精しからざる點にあり、西洋思想の短所は全體を直觀することを欠く點にあると言ひ得るであらう。尤も西洋思想といふ中にも獨逸理想主義などに於ては本質直觀とか直覺とかを主として居るのであるが、自然科學の方面に於ては分析と抽象とが主となつて居る。東洋思想の中にも分析的思辯が全く行はれて居ない譯ではないが、其の主なるものは道德とか政治とかに關する精神科學的方面のものであつて、分析と抽象とに於いて一般に精しからざる缺點が多かつたのである。



將來に於ける我が學界の進歩は是等の缺陷を補正し、自然科學と精神科學とが互に相補充して完全なる學的研究を遂行するにあると考へる。即ち日本精神に對しても科學的考察を加へ、科學振興に關しても精神生活を重視すべきである。かくの如き研究こそは所謂「科學性ある新日本文化」を建設する所以の要道であつて、世界の文化を促進する所以の方向であると信ずる。國民學校教育にありてもよく此の理を辨へて國是國策に即應せねばならぬ。

## 六、教育思想の轉換期

今日一般思想界が轉換期に際會して居るといふことは改めて云ふまでもないことと思ふ。而して教育はその性質上その時代の思想並に社會の狀勢を背景として居るものであるから、教育思想も自ら一般思想界の動向に支配せられることを免れぬ。而してこれは或意味に於いては正當なことである。この意味に於いて教育思想に關しても亦現代は正に轉換期に臨んで居るといふことは自然の勢と云はねばならぬ。而してその轉換せらるべき方面は凡そ三つの點に於いて顯著に表れて居ると思はれる。その一つは教育の根本主義に關するものであり、その二は教育の手段に關するものであり、その三は教育の概念即ち教育概念の



範圍に關するものであると思ふ。而して最も顯著に現代の思想傾向を反映するものは第一の教育主義に關するものでなければならぬ筈であるが、意外にもこの點に關しては今尙ほ未完成の域にあつて、確固たる思想的基礎が未だ論理的に樹立せられて居らぬ様に思はれる。第一の教育主義と第二の教育の手段との聯關に關しても亦同様に論理的聯關が確立せられて居らぬやうに見えるが、教育事實に現れたる手段・方法に關しては、從來の考へ方と全く異つた方面に重點が置かれて居ることを見るのは些か不可思議の現象と云ふべきであらう。而して第三の教育概念の範圍を獨り學教教育に限定することなく、之を社會教育の方面にまで擴大させることに關しては、例外なしに行はるる所の新しき傾向と見ることが出来るのである。

「現今の一般的思想傾向といへば、從來の個人主義的なる考へ方に對して全體主義といふことが強調せられ、從來の自由主義に對して統制主義といふことが

強調されて居る。又從來の觀念主義乃至主知主義に對し、實踐主義乃至行動主義が力説せられる。又進んでは從來の主知主義の餘弊として表れた抽象主義に對し、歴史の尊重による具體主義といふことも力説される。而して是等の一般的思想傾向はその儘教育主義の上にも反映して現代及び將來の教育思想の轉換面を指示して居るのである。

所が是等の新舊教育主義の對立に關しても、現今の教育事實に現れたる所に於いては、その根本となつて居る思想的背景に於いて必ずしも一致しては居ないと思はれる。如何にもイタリアのファッシズムに於いては國民主義を強調し、ドイツのナチスに於いては民族主義を主張して居る。是等は何れも全體主義・統制主義・實踐主義・行動主義・具體主義といふやうな思想傾向を表示するやうに見えるのであるが、ファッシズムの思想的背景となつて居るジエンティレ (Giovanni Gentile) の哲學は、唯心論的・理想主義的であり、ナチスの民族主義



の思想的背景をなす所のものは寧ろ人種學的・生物學的のもので、云はば自然科学的思想傾向を有つて居るといふことが出来ると思ふ。果して然らば兩者の間に於いても、その根本となつて居る思想的動向に關しては必ずしも同一ではない。且又、ジェンティレの思想の土臺をなせるフィヒテ (Johann Gottlieb Fichte) ヲーゲル (Georg Wilhelm Friedrich Hegel) の理想主義哲學なるものは必ずしも一義的に全體主義・統制主義を産み出すものといふことは出来得ないと思ふ。何となれば、ドイツのナチスの人々が口を極めて攻撃する自由主義・個人主義の代表的思想と目せられて居るものは、カント (Immanuel Kant) よりフィヒテ、ヘーゲルを経て發達したドイツの理想主義哲學であるからである。又ナチスの思想的背景となつて居る人種學・生物學なるものも、必ずしも一義的に全體主義・統制主義を導き出すものではない。その證據には、自然科学・生物學といふものの中から個人主義・自由主義も生まれて居るからである。而して

ロシアのソヴェート主義に至つては、その外形に於いては寧ろ極端なる劃一主義・統制主義となつて居るが、その思想的根據に關しては個人々々の利益と幸福とを基礎とする所のもので、結局は一種の理性主義的個人主義である。而して社會階級を前提として階級闘争を當然の原理とする所の考へ方のごときは、決して完全なる全體主義といふことは出来ぬものであるが、その思想的根柢が自然科学的・生物學的であるといふ點に關しては寧ろナチスの思想的背景と共通なるものがあるやうに思はれる。果して然らば、現代の一般思想界の眞の根據となるべきものは何處にあるか、従つて現代の教育の轉換期を代表する思想根據が何處に存すべきか、といふことが攻究を要する問題でなければならぬ。而して是等は今後に於ける學的研究によつて決せらるべきものであるが、その爲には現代に於ける新しい教育主義の思想的背景を明確に調査して見る必要であると思ふ。



第二の現代教育の新傾向と見るべき教育の手段・方法は如何といふに、これは従來の教育が餘りに觀念的であり、主知的であり、抽象的であつたのに對し、實踐と行動とを重んじ、具體的なる生活事實に即した教育方法を探らねばならぬといふのである。かかる傾向はイタリアのファッシズムに於いても、ドイツのナチスに於いても、ロシアのソヴェートに於いても、大體共通であるといふことが出来る。所がこの點に關しても、その基礎となる教育主義とかかる教育方法との思想的聯關に就いては頗るまち／＼である。前にも述べたるがごとくに、イタリアのファッシズムの教育主義は一種の理想主義である。この理想主義的思想背景と實踐的・行動的・具體的なる教育方法との間に果して如何なる論理的聯關があるか。又ドイツのナチスの教育主義の思想的背景をなせる人種學・生物學的考へ方と實踐主義・行動主義・具體主義とは如何なる聯關を有つか。又ロシアのソヴェートの教育主義とその實踐主義・行動主義・具體主義

とに如何なる聯關があるか。或は又是等の教育方法は何れもの教育主義より、即ち何れもの思想的背景より一樣に導き出されるものでありや否や、是等の點に關しても、以上の現代諸國に於いて行はれて居る教育の實際と教育の思想との聯關を明白に研究・調査することが必要であると思ふ。

第三の教育といふ概念を獨り學校教育のみに制限することなしに、廣く之を社會教育にまで擴大するといふことに關しても、以上の三國に於いては共通の事實であるが、かかる考へ方と教育思想との理論的關聯如何を決定することに於いても、先づ以つて現在、是等諸國に於いて考へられて居る事實を究明する必要があると思ふ。

かくのごとき觀點よりして、イタリア・ドイツ・ロシアに於ける現時の教育の思想及び實際を考察して見ようと思ふのであるが、かくのごとき大問題は一篇の小論文を以つて論じ盡し得べきものでないことは言を俟たざる所であるか



ら、ここでは唯その概略を述べて將來に於ける研究・調査の問題の所在を究明するに止めるのである。

ファッシズムの教育理論はジエンティレの思想・學說によつて居ることは前に述べしごとくである。従つてファッシズムの教育主義を明確に把握する爲には、ジエンティレの思想の概要を理解する必要があると思ふ。

ジエンティレは西暦千八百七十五年、シシリ島のカステルヴェトラノ (Castelvetrano) に生まれ、千八百九十八年より千九百六年までカンポバッソ (Campobasso) 及びナポリ (Napoli) の官立高等學校 (Triceo) の哲學の教授をして居た。彼は元來哲學の教授であり、哲學者であるのである。而してこの間最後の三箇年は、ナポリ大學の講師となつて居たが、千九百六年にパレルモ (Palermo) 大學の哲學教授に聘せられた。千九百十四年ピザ (Pisa) 大學に轉任し、千九百十

七年に更にローマ (Roma) 大學に轉任して哲學を教授して居た。而して彼の哲學思想はドイツ理想主義に屬するものであり、フイヒテ及びヘーゲルの思想を受け繼いで居るものである。然るに如何にして教育方面に活動するに至つたかといふに、彼はその當時のイタリアに行はれて居た教育思想がドイツ理想主義とは反對の立場にある所の實證主義的・自然科學的のものであつた爲に、それに不満を抱く所よりして、教育の革新に志すに至つたのである。

二十世紀初頭に於けるイタリアの教育界は大體に於いて實證主義的な思想に基く個人主義・快樂主義的のものであり、宗教に對しては獨り冷淡であるのみならず、寧ろ之を排斥せんとする傾向を有して居た。それと同時に教育界の間には勞働運動に類似せる社會運動が行はれ、教師にもストライキのごとき忌しき事件が起り、學生・生徒のストライキなども珍しくなかつた。既に千九百年に中等學校教員の組合が成立し、千九百五年に一般の教員組合が起り、而もその



指導精神たるや十九世紀末の理性主義的自由主義・個人主義に屬するものであつた。大學教授の間にも政治運動に参加するものが多く、又他の大學その他に兼務することの爲に、自己の屬する大學に於ける講義は一年を通して僅かに十五回内外に止まるを普通とするといふ有様であつた。ジエンティレはかくのごときイタリアの教育界の状態に對して不満を感じたもののやうに思はれる。特にジエンティレの當時の教育界に對して不満を感じしめたものは宗教教授の問題であつた。宗教教授の問題は十九世紀末からイタリア教育界に起つたが、千九百四年以後は所謂世俗學校 (Scuola laica) と稱し、學校教育より宗教教授を除外することとなつた。ジエンティレは之に關して最も不満であり、千九百七年にナポリに開かれた中等教員會の席上で宗教教授の必要を主張した。然るに當時の中等教育者の多數からは少しも顧みられることなきのみならず、却つて嘲笑を以つて迎へられたのである。そこでジエンティレはコデイニョラ (Erasmo

Codignola) 及びロンバルド・ラディチェ (Giuseppe Lombardo-Radice) 等と教育運動を起して自説を主張したのである。千九百十九年にピザの教員會議の席上に於いてコデイニョラはジエンティレと同様の意見を述べたが、是亦嘲笑を以つて一般教育者に迎へられたに過ぎなかつた。それ故、コデイニョラ、ジエンティレ等は別に「國民教育團」(Fascio di Educazione nazionale) を作り、自己の教育思想の主張・宣傳に努めた。ムッソリニ (Benito Mussolini) のファッシスト運動起るに及んで、初めてこの團體がそれと合同することとなつたのである。尤も千九百二十年には同じくドイツ哲學の流を汲むイタリアのヘーゲル學徒と云はれるクローチエ (Beneditto Croce) が文部大臣となつたこともあるが、教育改革は行はれなかつた。後ジエンティレ等がムッソリニのファッシスト運動と合同するに及び、クローチエはジエンティレ等と分離するやうになつたのである。千九百二十二年の十月三十一日即ちムッソリニがローマへ進軍した第三日にジエ



ンティレは文部大臣に任命せられ、翌千九百二十三年に教育全般に關する改革を斷行した。かくてイタリアのファッシズムの教育は、理論的にも實際的にもジエンティレ及びその同志の配下に歸することとなつたのである。

ジエンティレの哲學は所謂精神主義に屬する。ドイツ語のガイスト (Geist) を基礎とするものであつて、この點に關してはカント以後のドイツ理想主義派の哲學と同一である。殊にヘーゲル哲學に於いてはガイスト即ちロゴス (Logos) を實在と考へ、一切の事實はロゴスの自己展開と見る。オイケン (Rudolf Christoph Eucken) の哲學も精神主義を力説するのであつて、この點に於いてはジエンティレの哲學と其の立場を同じうするものである。而してオイケンの精神主義にあつてはガイスト即ち精神の創造的自發的活動を強調し、精神の自由活動といふことを大に尊重するのである。ジエンティレに於いても精神の自發創造と自由活動とを重んずる點に於いてはオイケン哲學と全く同様である。唯カ

ント及びオイケンの精神主義なるものは現實の世界といふものとは對立關係にある實在の世界を根柢とするものであつて、その意味に於いて二元的立場をとるのであるが、ジエンティレは之に反して思考活動に於ける現實の絶對的具體として、即ち内在的實在として、精神を眺めるのである。それ故に彼の哲學説は一元的であり、現實的理想主義と呼ばれる。ドイツで Aktualer Idealismus と稱せられるのはこれが爲である。従つてジエンティレにあつては自我の現實的活動そのものを實在と見、その中に精神即ちガイストの本質を認め而もその本質は自由活動であり、創造活動であるとするのである。又物質は雜多であるが、精神に統一である。統一的なる精神の創造的・自由的活動は其の本質で、之を發展せしむることが即ち教育の目的であるといふのである。換言すれば教育とは精神の本質的陶冶であり、而もその陶冶は精神自體の法則に従つて爲さるべきものであるといふのである。この意味に於いて教育は精神の本性に即せる發



展であると見るのである。故に教育とは精神の自己自身の陶冶である。而して精神そのものが自由を本質とするものなるが故に、精神の本性に即せる自由なる自己發達、而もそれが精神固有の法則に従つて爲される自己發展が教育の目的と見られる。かくて教育とは要するに自己教育であり、精神的成長であり、始めなく又終なきものであると見るのである。

かくのごとき哲學説が如何にしてファッシズム的な教育理論を産み出すのであらうか。即ち全體主義・統制主義、而も國家主義・國民主義なる教育主義が如何にしてジエンティレの精神主義の哲學より生まれ來り得しか。これは一つの大なる問題でなければならぬ。何となれば、カント哲學を基礎とするヘルバルト (Johann Friedrich Herbart) の教育説は個人主義的の教育説なりと云はれ、又オイケン哲學を基礎とする所謂人格教育學なるものも一種の個人主義に屬するものとして、ナチスの教育理論家によつて非難せられて居るからである。然

るにジエンティレはそれ等と同類の精神主義的哲學の立場よりしてファッシズムの教育理論を産み出して居る。茲に研究を要する問題があると思ふ。然るにジエンティレに従へば、精神そのものが統一を本質とする。統一は即ち全體主義となると考へるのである。次にジエンティレの理想主義は現實と對立する抽象的のものにあらずして、具體的精神生活そのものの中に精神の本質を認める所よりして、その當然の歸結として歴史を尊重する。かくしてイタリア國民といふ意識、即ちイタリアの中に展開する具體的精神生活の所産としてのイタリア文化・イタリア國家意識といふものを精神の本質的具現と見るのである。かくてイタリアの國民であるといふ意識そのものを所持することが具體的精神生活と見るのである。かくして具體的なる現實生活の諸形態と見るべき家庭・學校・社會・國家等はそれ／＼精神生活の具體的實現と考へ、それに即して精神自體の本質的發展を遂げることが教育であると考へる。かくてナチスに於いて非難



攻撃されて居るドイツ理想主義哲學に屬するジエンティレの精神主義哲學がナチスの教育主義と同じく國家主義・國民主義・全體主義を採り得るに至つたのである。

次にジエンティレの教育主義に基く教育の實際は如何。即ち千九百二十三年にジエンティレがその同志と共に制定した教育改革に於いて如何なる特色を示して居るか。この點に關し最も顯著に表れたものは宗教科を再び復活して、小學校にあつては各學級に毎週一時間半或は二時間宛之を課することとし、中等學校以上に於いても宗教科を課したことである。而して宗教科を尊重するといふことは、彼の現實理想主義哲學と如何なる論理的關係あるかも研究を要する問題であると思ふが、同時に所謂全體主義・統制主義・具體主義の教育が必ず宗教科を必修とし、之を尊重するといふ結論を生じ來るや否やも研究すべき課題である。少くともドイツのナチス、ロシアのソヴェートでは、それと全く反

對の現象を示して居るのである。ジエンティレにあつて宗教科を尊重するといふことは、それ以前のイタリアの教育思想が自然科学主義に基いて極力宗教を排除したことに對する反動であり、これは又精神主義なる名の下にローマン主義的、従つて又文藝的・神祕主義的思想を採り入れ、それとイタリアに於ける國民的信仰の歴史的事實とを土臺として宗教教授を尊重するに至つたものと思はれる。併しその宗教教授なるものは、一面に於いては狹義の宗教教授として、キリスト教的信念とキリスト教的宗教情操とを深め且新にするといふことも含まれるが、廣義の宗教教授としては一切の教科に於いて宗教教授を行ふべしとなすのである。歴史科及び國語科等の教授は云ふまでもなく、數學及び自然科学の教授に於いても亦廣義の宗教教授を施すべきであるといふのである。而してかくのごとき廣義の宗教教授は果して宗教教授といふ名目に適合するものなりや否やは一大研究問題でなければならぬ。



ジエンティレの教育改革に於いて第二に注意すべき點は、大に藝術教授を尊重したことである。藝術教授も亦各學年に授けることとせられて居るが、この場合に於いてもイタリアの國民的藝術を尊重するわけであるが、特に藝術教授の教育上價值ありとせらるる所以のものは、主として精神の自由なる創造的活動が藝術的活動の上に於いて最もよく表現せられ、陶冶せられるが爲であるやうに思はれる。この場合でも、狹義の藝術教授に屬する圖畫・音樂等の他に、読み方・書き方或は文學教授といふものも藝術教授の中に含めて考へて居る。而して是等は特に精神活動の所産としての文化に屬するが故にジエンティレの精神主義の立場より尊重せられるわけではあるが、所謂現代の一般的思想傾向の基調ともいふべき全體主義・統制主義・民族主義といふ立場よりすれば、必ずしも一義的に藝術教授を尊重すべしといふ結論には到達せぬ場合もあるのである。現に二十世紀初頭にドイツに勃興せる藝術教育運動のごときは寧ろ統制

主義とか全體主義とか國家主義とかに反對する自由主義的・個人主義的教育思潮に屬するものであつたのである。故に此處にも考究を要する問題が残されて居るのである。

第三にジエンティレの教育改造に於いて最高の指導原理と考へられたるものは哲學教授である。哲學教授は精神の批判的眼力を開くもので、教育の眞髓に屬するものであると見る。併し乍ら、高等教育は別として、初等教育等に於いては之を獨立の學科として居る譯ではない。唯一切の教授即ち總ての學科の教授は根本に於いては彼の精神主義的哲學と聯關を有つべきものといふのである。即ち精神の自由なる創造的・具體的自己發展といふことを一切の教育の最高目標と爲すべしといふのである。且又哲學を授くる場合に於いても、或一つの若くは多くの固定せる哲學大系を授くるにはあらずして、所謂哲學すること、即ち精神の本質的發展を體驗せしめることを哲學教授の本質と考へて居るので



ある。而してかくのごとき哲學主義の教育は果して常に國家主義・民族主義・全體主義・統制主義の教育となるや否や、或は又それと一致・調和するものなりや否やも確に研究問題でなければならぬと思ふ。少くともドイツのナチスの民族主義の教育、ロシアのソヴェートの統制主義の教育にあつては、かくのごとき哲學を前提として居らぬのである。この他に、千九百二十三年の小學校の改正では、第四學年以上には博物・物理及び生物學を授け、又五年以上には法制・經濟の基礎觀念をも授けることになつて居るが、是等の教科の教授とジェンティレの具體的精神主義の教育並に哲學教授とが如何なる論理的關聯を有つかといふことも問題でなければならぬ。

此の他イタリアのファシズム教育にありては小學校より各學年に亘つて體操を課せるのみならず、學校教育以外に於いて十三歳までの兒童の屬するバリッラ (Ballila) の運動があり、又略々同時期の女兒にはピッコレ・イタリアネ

(Piccole Italiane) の運動があり、而もそれ等に屬する人數が殆ど小學兒童の數に匹敵するといふがごとき盛況を呈して居るといふ。更に進んで十四歳から十八歳までの男子はアヴァンガードイステイ (Avanguardisti) なる團體に屬し、女子はジョヴァニ・イタリアネ (Giovani Italiane) とする團體に屬することとなつて居る様である。而して是等は果してジェンティレの教育主義と如何なる論理上の關聯を有するかも研究問題でなければならぬ。ファシスト・イタリアに於いて是等の學校外の運動を重視する點に關しては、ドイツ及びロシアに於いて行はれて居る教育活動と共通なもので、是等は教育といふ觀念を學校教育のみに限定せずして廣く之を擴大するといふ現代の教育動向の一面を示して居るといふことは事實である。是等の運動は直接にジェンティレの教育改革とは關係なきものであるが、是等の教育活動は主として情意的な人格陶冶に關係して居る點に於いて、精神主義と一致し得る點の存在することは認め得ると思ふ。ジ



エンティレの教育改革に於いては學校教育内に於いては是等の社會教育に於けるがごとき意味に於いての行動主義・實踐主義は採用されて居なかつたと思はれる。ジエンティレはこの意味に於いて尙ほ、ドイツの勤勞學校・人格教育の初期の一派の人々と同様に舊式の精神主義的であり、従つて本質的には尙ほ依然として主知主義的であつたと思はれる。

ドイツのナチスに於ける教育思想はイタリアのファッシズム教育に於けるごとく唯一人の代表者を有つて居るわけではない。即ちドイツには未だジエンティレのごきを代表的教育思想家はないと云つてよい。勿論ドイツでも、ナチス的教育思想を主張する人は居る。例へばクリーク(Ernst Kriek)のごとき又ペーターゼン(Petar Petersen)のごときそれに屬するのであらう。けれども是等の人は大學に於ける一教授たるに止まるのであつて、ナチスの教育を左右する

る實權を有つて居るわけではない。ナチスの教育を左右する人々としては寧ろ前にプロイセンの文部大臣たり、現在は中央政府の文部大臣たるルスト(Rust)及びバイエルンの文部大臣シエム(Hans Schimm)等であつて、彼等はナチスの教育界を支配して居るといつてよいと思ふ。而して是等の人は教育學者でもなければ教育理論家でもない。故に全般的に考察する時には、ナチスに於ける教育思想を代表するものはクリーク及びペーターゼン等であると云つてよいと思ふ。又ドイツのナチスには今日まで千九百二十三年に於けるイタリアのごとき全般的教育制度の改革は行はれては居らぬやうであるが、部分的には幾多の改正が次々に行はれて居ることは、よく知られて居る通である。而してそれ等はルスト又はシエム等の考に基くものであつて、その間には自らドイツのナチスの教育の實際的傾向が窺はれるのである。

ナチスに於ける教育の實際的傾向は、ナチス以前、殊にワイマル憲法時代に



於ける教育の實際と比較して見ることによつて最も明瞭になると思ふ。ワイマール憲法時代は所謂社會民主主義の時代であつて、自由主義・個人主義的思想背景の上に立つて居るのである。一切の市民に對して教育に關する自由と平等とを與へるといふ主義の下に、所謂基礎學校なるものが創立せられ、又各個人の良心の自由・信教の自由を尊重する所から、又社會民主主義が經驗主義・感覺主義を本として人間を解釋する所から、宗教教授を除外する世俗學校即ち人生觀學校の設置を認めた。又學校自體を教師及び生徒の集合團體と見、之に學校教育に關する利害關係者たる父兄團を加へ、學校の教師及び生徒と父兄とが平等の立場に立つて學校教育の行政なり管理なりを合議すべきであるとなし、所謂學校自治體なるものの設置を文部省より督促するがごとき狀況にあつたのである。之に反してナチスの教育方針なるものは、飽くまで民族主義・全體主義を標榜し、その主義・方針の下に全國の教育を劃一的に統制せんとするのである。

ナチスに於ける教育方針の一大特色は政治と教育とを不可分のものとなすことにある。即ち政治教育學といふものを以つて教育理論の根本となし、その政治教育學とは歴史と傳統とを有する具體的なるドイツの現狀に即する教育理論たることを意味するのである。ナチスの理論よりすれば、ナチス以前の所謂自由主義者・所謂人道主義者なるものは具體的現實生活に即せざる抽象主義・日和見主義であつて、何等の生命も實力も持ち得ざるものとなすのである。現實の事實としては、現實の國家的・政治的關聯を有せざる一般的人間といふがごときものは存在しない。即ち實際の國家及び政治に關する畫然たる態度を保持することは、眞に人間を人間たらしむる所以の條件であつて、自然的・政治的人間こそは眞の人間の實在であると見るのである。かかる立場よりして教育は現實の生きた人間を教養するものとし、一定の世界觀・人生觀の下に行はれ



なければならぬと言ふのである。而してその世界観・人生観は國家の主義・方針によつて決定せられるものでなければならぬ。何等の歴史的背景なき抽象的・一般的人間といふがごときものを教育の理想とし、それを教育の目標とすることは排斥せられねばならぬとする。ここにナチスの教育の全體主義・統制主義・具體主義が成立するのである。この點のみよりすれば、イタリアのファッシズムの教育と極めて近似するものはあるが、併しその思想的基礎は決してドイツ理想主義に屬する精神主義ではなくして、寧ろ經驗主義・實證主義に基くものである。換言すれば、ジエンティレのごとき精神主義の哲學より生まれ出でたるものにあらずして、ルストといひ、シエムといひ、又ヒットラー (Adolph Hitler) といふ實際政治家の現實政策より出でたるものと考へられるのである。

ナチスに於ける教育主義の他の顯著なる標識ともいふべきものは民族主義の教育といふことである。これも哲學的理論より生まれたといふよりは現實のド

イツ國民生活といふものを本として考へられたものであつて、理想主義哲學よりは現實主義的・經驗主義的・自然科學主義的思想に基くものであると思ふ。即ちナチスにあつては、人間を精神體と見るよりは寧ろ自然的存在と見る。換言すれば生物的存在と見るのである。それ故、ドイツ人としての血族的關係を持續せよといふことを主とする所より、他民族を排斥し、所謂血統の純潔といふことを力説する。かくして學校教育でも、或は人種學、或は民族學、或は生物學、或は遺傳學等の教授を強調して居る。この點に關してはイタリアに於けるジエンティレの精神主義とは全く反對の思想傾向に屬するものと云はねばならぬ。併し乍ら所謂全體主義的であり、國家主義的であり、統制主義的であるといふ點ではイタリアより一層徹底して居るがごとく感ぜられる。尤もナチスの教育主義としても、ドイツの古き神話を復活するとか、古代の北方人の精神生活の中にドイツ國民の理想を求めるとか云ふ點に於いてはジエンティレの理想



主義的哲學觀と極めて近きものがある。例へば勇氣・犠牲的精神・義務に忠實なる精神をドイツ民族の徳性となし、その教養を力説するが如きは精神主義に屬するものといふことが出来る。けれども他の一方に於いては、人間の生物學的方面を力説し、それと併せて體育を尊重するが如きはジェンティレの精神主義よりは一層よく論理的關聯を説明し得るやうに思はれる。

教育の概念を擴大して之を社會教育にまで及ぼすことに關しては、ナチスの教育にあつては最も明白に宣言されて居る。教育を從來のごとく學校教育に限るといふことは、知育本位の教育觀に基くもので、眞の教育は學校と家庭と社會との協力に俟たねばならぬと説く。従つて從來の學校教育に於いて殆ど省みられなかつた青少年運動即ちヒットラー青少年運動 (Hitlerjugend Bewegung) を教育の本質的要素と考へ、學校以外に於いて之を行ふ外に、小學校にあつても一週間の中土曜日を割いてこの方面の運動と訓練とに充て、更にその他の曜日

の中の半日を割いてそれに充てることにして居る。この他、或は勞働奉仕 (Arbeitsdienst) とか、田園家塾 (Landheim) とかの施設を致して、ナチス的人格の眞の修養場として居る。従つて是等の場合に行はれる教育は、主として情操的方面の陶冶に關係を有つものであり、而も民族主義・協同生活主義・ドイツ國家主義なる指導精神によつて統制せられて居る。

かくのごとく教育の概念の擴大と教育の手段・方法の革新とに關しては極めて明白なるものがあるが、さてその教育主義の理論的背景に關しては必ずしも一義的に明瞭であるといふことは出来ぬ。前にも述べたるごとく、クリーク及びペーターゼン等の教育學説は大體に於いてナチスの教育主義を代表するものであるが、是等の人々の思想傾向並にその思想的背景は必ずしも同一でない。且又是等の人々が、ナチス政府の樹立以前に於ける思想學説とその後のそれとの間にも推移・變遷を示して居ると思はれる。



クリークは千八百八十二年に生まれ、久しくマンハイム (Mannheim) に於いて小學校教師をして居たが、ハイデルベルク (Heidelberg) で名譽ドクトルの學位を得、『教育哲學』(Philosophie der Erziehung) とする著書を出した。後にフランクフルト・アム・マイン (Frankfurt-am-Main) の師範大學の教授となつたが、社會民主黨の政府より思想上の理由を以つて田舎の方に轉任を命ぜられ、クリークはそれを快しとせずして辭職した。愈々ナチス政府が成立するに及び、フランクフルト・アム・マインの大學の教育學の教授となり後ハイデルベルク大學の哲學の教授に榮轉し、同大學の總長に任命せられた。而してクリークの最初の教育哲學なるものは、人によつては之を現象學派の哲學説に基くものといふのであるが、何れにせよ、ドイツの理想主義哲學と同じく精神主義であり、又その精神の自發創造と自由活動とを土臺とせるもので、大體に於いてはナチスの思想家が非難・攻撃するドイツ哲學に基く自由主義的のものであつたので

ある。尤もその前に既にドイツ國家理想に關する著書を出して居るから、ドイツ精神主義とも云ふべき方面もあつたことは事實である。その後に至り『人間形成論』(Menschenformung) を出し、又種々の小冊子に於いて民族主義・全體主義を主張してゐるが、その理論的基礎としては寧ろ社會學的・歴史的方面に立脚して居るのであつて、彼の最初の現象學的精神主義と如何なる關聯ありやは明瞭でない。

ペーターゼンに至つては、彼の最初の教育主義なるものは寧ろ純乎たる社會民主主義的なるものであり、又その運動にも參加した經歷を有つて居る。ペーターゼンは千八百八十四年に生まれ、社會民主主義的教育運動が新教育・實驗學校・共同生活學校等の名に於いてハンブルクに勃興せる際に、その一つの代表的の學校であつたりヒトワーク學校 (Tichtwarkschule) の校長をして居た。それよりエナ (Eina) 大學の教育學教授に轉じたが、彼の最初に出した『一般教



育科學』(Allgemeine Erziehungswissenschaft) のときは矢張り社會民主主義的な個人本位の自由主義・集團主義であつたのである。然るに最近には盛にナチス的の教育論を振り廻して居るが、彼の思想背景に關しては未だ明白なる學的基礎が示されて居ないと思ふ。

かく考へて來るとナチスの教育に於いても、教育事實としては民族主義であり、全體主義であり、統制主義であることは明白であり、又その手段・方法としては實踐主義であり、行動主義であることも明白であるが、その教育主義に關する理論的根據に關しては極めて不確實のもののごとく思はれる。學校教育の實際方面の改革に關しては、漸次に部分的に改革が行はれたが、或は歴史教授に關するもの、或は國語教授に關するもの、又は藝術教授に關するもの等に於いてドイツ民族主義・北方ドイツ人主義を標榜し、ドイツの上代に於ける神話を尊重するとか、北方ドイツ人の特性を謳歌するとかいふ方面は教育の實

際の上に行はれて居るやうであるが、教育理論に關しては、政治教育學なる主張の他には確固たる理論的基礎が樹立せられて居らぬのである。

ロシアのソヴェートの指導精神はイタリアのファシズム及びドイツのナチスの指導精神と對角線的對立をなすものなるは改めて云ふまでもない。ファシズム運動は共產主義の撲滅を目標として起れるものといふことも出来るしナチスの政策中にも共產主義の撲滅といふことを最も重要な一項として掲げて居る。従つて共產主義的指導精神に基くロシアのソヴェートの教育主義とは俱に天を戴き得ざる仇敵の關係に立てるものと云はなければならぬ。それにも係らず、ソヴェート・ロシアに於ける教育の實際的施設を見るとときには、イタリア又はドイツのそれと極めて相近似せるものがあることが明白に窺はれる。先づ第一に教育概念の擴大について云へば、ソヴェートの教育は從來の學校



教育よりも寧ろ社會教育的方面に最も力を用ひて居る。これは勿論ソヴェートのイデオロギーを國民に宣傳するといふ目的の方便として最も適切なるものと考えた爲でもあらうが、ソヴェート政府の創立せらるるや、先づ以つて從來のブルジョア階級の場所たりし高等教育並に中等教育の程度を引き下げて労働者及び農民の教育に最も力を用ひ、又それに多大の便宜を與ふるの方針をとつた故に、從來の學校教育を輕視せることは自然の勢でなければならぬ。且又、ソヴェートの學校教育に於いては労働科といふものを國民教育の基本科となし、學校の兒童等をして傍ら實際の労働に参加せしめんとするのであつて學校教育自體に於いても在來の知識本位の教育を捨てて勤勞作業的教育を最も重視した。従つて作業主義の教育理論もロシア教育の指導原理と爲されたのである。是等は一面より見れば皆在來の抽象的理論を本とする主知的教育を排し、具體的現實主義の實踐的教育を採用したわけである。而もその主義をソヴェート聯

邦全體に劃一的に徹底せしめんとする手段をとつた點については最も極端なる統制主義、最も極端なる全體主義、最も極端なるソヴェート國家主義といふことも出来るのである。尤もソヴェートの教育は第一期の五箇年計畫を終る頃から次第に變更を見るに至つた。而して在來の餘りにも知的教養を輕視し、試験制度を全廢し、學級制度を廢止する等の制度を改めて、一般文明國で行はれるやうな學校教育に接近して來たのであるが、是等は一面に於いてはソヴェートの基本的指導原理である所の個人主義・自由主義を訂正したことはなるが、それと同時に統制主義・全體主義を愈々徹底せるものといふことが出来ると思ふのである。

かくのごとき統制主義・全體主義・國家主義の教育が、ソヴェート主義の根本原理である個人々々の利益と自由とを目的とし、労働者本位の階級闘争を主張する世界觀・人生觀と如何なる論理的關聯を有するかは大なる問題でなけれ



ばならぬ。けれども最近に於ける教育の動向の特質たる全體主義的、従つて或意味の國家主義的なる指導精神と、知育よりも情意的・行動的方面を力説することと、教育概念を擴大し學校教育のみによつて教育の目的を達せんとする在來の考へ方を變更せることとの三點に於いては、イタリアのファツシズム、ドイツのナチスと同様に教育思想轉換の針路を標示するものといふべきであると思ふ。

かく考へ來れば、久しく文明國間に行はれたる教育思想が轉換期に際會して居るといふことは明白である。而してその方向は個人主義・自由主義を捨てて、全體主義・統制主義に傾き、知識偏重主義を改めて情意的陶冶を重視することとなり、又教育概念を擴大し、學校と家庭と社會との協力を要求するに至つたのである。而して是等は獨り最近のイタリア、ドイツ及びロシアに於いて見ら

るのみならず、其の他の文明諸國の教育界も多かれ少なかれ、この方向に轉換しつつあることが窺はれるのである。唯その最も重要にして且最も明白なるべき理論的基礎に關しては未だ極めて混沌たる状態にあること前に述べし通りである。而して是等の教育傾向の根本主義の理論的基礎を確立するためには、更に一段の思想的飛躍が要請せられるのである。而してこの方面に關してこそ、古來東洋に行はれたる人生觀・社會觀が重要な役目を果すのではあるまいか。我が國民精神主義のごときは、この方面に於いて最も重要な役割を果たさねばならぬと考へる。

最近我が國の教育動向を決定的に表現せるものは、昭和十四年三月に決定し



發表せられたる中等學校及び高等學校の文科關係の改正教授要目であると思ふ。この教授要目改正は之を教育史的に眺めても種々の點に注目すべきものがある。先づ第一にその改正が極めて大規模の下になされたといふことである。その改正に關する委員の數から見ても頗る多く又それに參加せる委員には省内の人々の外に大學、高等學校、專門學校、中等學校等の各方面の教職員が居る。このことは我が國に於ける教授要目改正に關し恐らく新記録を作るものであり、外國に於いてもこれ程大規模の下に行はれたる改正は少ないであらう。尤も米國の全國教育協會 (National Education Association) 等に於いての教科内容の調査には更に大規模のものもあるが、それは單に教授要目改正といふことに限定せられたるものではなく、その調査範圍が遙に廣汎に互つて居るのである。又更に驚くべきは今回の教授要目改正が極めて短時日間になし遂げられたといふことで、これこそは世界的新記録であらうと思ふ。尤もこれが準備は恐らく

文部省内に於いて餘程前から着手せられて居たのであらうと思ふが、愈々委員の任命を見たのは前の年の冬になつてからである。その後、僅か二三箇月の間にこれ等の教授要目に斯様な改正を加へたことは恐らく世界教育上に珍らしい事例と思はれる。且この度の教授要目の改正に關しては、大體の原案ともいふべきものを文部省が自ら立案したのであつて、之を基本として委員會の評議が行はれた。尤もこれは主として高等學校の教授要目改正の場合であつて、中等學校のそれに關しては、文部省は原案を示さなかつたといふことであるが、併し乍ら高等學校に於ける改正要目は前に出來上つたので、自ら中等學校に於けるそれぞれに相當する要目の原案のごとき姿となつて居るから、結局委員會そのものの改正方針は文部省案が基となつて決定せられたと見てよいと思ふ。而してその原案の指導精神はやがて最近に於ける教育の動向の波に乗つて居たのであり、それがためにかくも急速に改正が遂行し得られたのであると見るべき



あらう。而もその指導精神は即ち國民主義・全體主義的のものであり、我が國では日本精神・國民精神と呼ばれて居るものであると思ふ。この動向が支那事變により一層社會的に事實的に背景づけられて來たのであつて、先年の夏以後の事變關係により一層これが我が教育界の實際方面の動向を決定的に支配するやうになつたと思はれる。それ故に、少くとも我が國に於ける最近の教育動向は日本精神・國民精神に基づく方向をとつて居ると見るべきであつて、而もこれが世界的に勃興しつつある國民主義的・全體主義的動向と脈絡貫通するがごとく考へられるのである。

先年來我が國に盛に唱へられた日本教育學なる思想は、一面から見れば勿論我が國獨自のものであつて、他にそれと共通なるものがある筈はないが、之を廣く教育に關する思想・學說として眺めて來るときには、その間に自ら共通の流が世界の教育界に存するといふことは争ふべからざる事實である。即ちヨ-

ロッパに於ける最近の國民主義的教育・民族主義的教育乃至國家主義的教育といふものは一般教育思想界の一つの類型であつて、過去に於ける所謂個人主義的・自由主義的教育思想に對立する特殊の一類型を形成する。而してかかる教育の理論なり實際なりの動向が我が國の特殊的地盤の上に榮えて來る時、そこに我が國獨自の歴史的・社會的背景が内容として入つて來るのであつて、その具體的な姿が日本教育學となるのである。尤も日本教育學なるものも、それを説く人、考へる人の立場なり思想背景なりによつて限定せられるのであるから、必ずしもその總てが同一であるといふのではない。教育の思想類型としては同一のものに屬するが、又それぞれの立場と考へ方とによつて具體的には人毎に異なる形態をとつて居る。而して我が國に於ける日本教育學なるものは最近に起つたものであるが故に、それ自體としても未だ圓熟せざるものもあり、又或一方に偏して居る點もあることは勢の免れざる所であつて、之をヨーロッパに



於ける國民主義の教育、民族主義の教育乃至國家主義の教育と比較すると著しく異なる點もないとは云へぬ。けれども大體の上より觀察すると教育思想類型としてはそこに共通なものがあると思ふのである。そこで我が國に於ける最近の教育の動向を確實に把握し認識する上よりして、先づ一般に國民主義の教育、民族主義の教育が教育上に有する特殊性を明瞭にし、それと我が國に於ける日本教育學的思想との異同の點を究明して見ようと思ふ。

元來教育は之を事實として考察して見れば、必ずその民族なり社會なり國家なりを支配するエトスによつて決定せられて居る。けれども最初は無自覺的に行はれるのであつて、教育に關する反省が加へられるやうになると、そこに教育に關する思想・學說が建設せられる。此の場合には自ら別種の教育觀も生じて來るのである。これは宛も一般人間の思想發達に就いても、本質的にはその民族なり社會なり國家なりによつて決定せられるものでありながら、所謂思想

として獨立する場合には、それ等の背景とは異なる世界觀・人生觀が發生することのあるのと同様である。尤も孰れの場合に於いても何等かの意味で民族なり社會なり國家なりのエトスの影響が加はつては居るが、而もエトスをエトスとして全面的に體認し、それを基礎とするよりは我々の思想そのものの獨自性から獨自の思想形態を打建てるに至るのである。かくて教育思想も次第に國家とか社會とか國民とか民族とかのエトスから或意味に於いて獨立せる形態を樹立するやうになつて來る。而してヨーロッパの近世に於いては、思想發達の變化に伴つて種々の教育思想或は教育學說が生れて來たが、全體として之を眺めるときには、西曆第十八世紀以後の歐米に於ける支配的なる教育思想は所謂自由主義的・個人主義的なるものであつたのである。即ち教育の本質は人間各自の人格の内面の中に具備せる人の人たる所以のものを發展せしめて行くにありとなし、これを教育の本義と考へ來つたのである。この内面的本質觀に就いて



も、ドイツ理想主義哲學のごとく、現實的慾望や欲求に向ふことに反對する理念的要求が各個人に先驗的に内在すると考へ、それを發展せしめて行くことが教育の本義と見るものもあり、又主として英米に行はれた思想學說のごとく、人間の先天的本性は感覺的なる慾望を追求し、之を満足するにあるとの見解をとり、出來得る限り最大の慾望を最大多數に満足せしめることを以つて人生の本義と考へ、かかる人格にまで陶冶することを教育の本質と考へたものもある。孰れにせよ、これ等は共に如上の意味に於いて個人主義的であり、自由主義的であると云ひ得る。

かかる個人主義的・自由主義的教育思想は、廣く思想史の上から見ても、又教育史の上から見ても教育の本義に關する考へ方の類型の種別である。従つてかかる考へ方も相當の理由があることは容認し得ると思ふが、而も又或種の制限を有すべきことを知らねばならぬ。而してこの種の類型に屬する教育思想の

外に他の類型が一般に存在し得るし、現に存在して居たことも學問的に承認しなければならぬ所である。それは即ち國民主義・民族主義と呼ばれる教育思想である。この種の考へ方が最近に於いて特にドイツ及びイタリアに盛になり、又現にこれ等の諸國を實際的に指導する力ある教育思想となつて居るのであつて、これも教育に關する考へ方の一類型たることは争ふべからざる事實といふべきである。けれどもこの種の教育思想の動向は必ずしも突如として最近に至つて新に發生したものではない。西曆第十九世紀初頭以來のドイツ思想家の中にもフイヒテやヘーゲル等のごとき矢張り國民主義的・民族主義的思想を多分に有する教育思想も見られるのであるし、古くギリシア上代の教育思想の中にも最も力強くかかる教育思想が働いて居たのである。就中プラトーンの教育思想のごときは、これこそ近代的意味に於ける個人主義・自由主義とは對蹠的關係に立つもので、極端なる國家主義的教育思想であるといへよう。ヨーロッパ



の中世に就いて考へても當時の武士社會を支配せる教育思想のごときは矢張りこれと同類型に屬するものであり、支那上代の教育思想にしても、我が國の上代の教育思想にしても、大體に於いて同一類型に屬するものといへると思ふ。即ちこれ等の教育思想は個人主義・自由主義に對して國家主義乃至全體主義と呼ばるべきものであつて、一種の教育思想類型をなすものである。この種の教育思想が實際上には何時の世にも或程度まで教育界に勢力を有つて居るのであるが、教育に關する思想學說としては近世に至つて無視せられて來たのである。それが最近に於ける社會事情・國家事情・國際事情に刺戟されて再び復活し自覺せられ、その土臺の上に全體主義の立場から教育を眺め、教育の理論及び實際を指導することとなつたのである。日本教育學といふものも、我が國に最近叫ばれる教學刷新の指導精神も、大體に於いてかかる種類の一つの思想類型に屬するものなることを確認すべきである。換言すれば、國家的教育、國民的教

育を基とする教學刷新が我が國だけに起つた獨自的なるものではなく、それは人類文化史の上に現れる一つの思想類型に屬するものと見るべきである。従つて之を一時的・偶然的乃至反動的の思想と見るべきではなく、教育思想に關する常住的な一つの思想類型の勃興と考へねばならぬ。この意味に於いて日本の教育界を支配せる日本精神なり國民精神なりは、ドイツ或はイタリアの國民主義或は民族主義と共通なるものあることを認識し、最近の教育思想の動向は我が國でもこれ等の諸國と同様に過去に於ける一つの教育思想類型たる個人主義・自由主義に對し他の類型たる國民主義・全體主義の教育思想の勃興と考ふべきである。

以上の如く考へることにより、最近に於ける我が國の教育動向が世界史的に共通なる一つの思想動向の現れであることを確認すべきであつて、決してそれが日本限りのものと考ふべきではない。尤も我が國に行はれる日本教育學若く



は日本精神的教育學はその中に我が國独自の歴史と傳統とが土臺となつて居るから、この點に就いては他國の全體主義的教育思想と異なる所があるわけである。同じく全體主義的教育思想とは云へ、ドイツに於ける全體主義的教育思想の背景にはドイツ民族主義、従つて血統とか遺傳とかいふがごとき生物學的論據に重點が置れて居る。又イタリアに於ける全體主義的教育思想は國民主義と呼ばれ、イタリア文化・イタリア國家といふ精神的方面に重點を置いて居る。併しながら、孰れにせよ、この全體主義的教育思想は、それが國民主義と呼ばれることによつても考へられるごとく、飽くまで歴史と傳統とを重視する。即ち人間は歴史的・社會的なる具體的傳統を本質的内容として具有するといふ考へ方を基とし、かかる歴史と傳統とを土臺としての人間及び人間生活を實現せんとする所に教育の本義を認めんとするものである。それ故、この種のエデュケーションの特質は、歴史的・社會的傳統を人間の本質的な内容と考へて、それを基として

教育して行かうとするにある。換言すれば歴史的・社會的傳統の成果を持続すると共に愈々その成果を永遠に發揚せんとする所に、この種の新しい教育動向があるのである。従つて一方に於いては飽くまで故きを温ねて之を尙ぶ懐古的精神態度が働くと共に、現在及び將來に愈々その精華を發揮せんとする進歩的思想も充分含まれて居ねばならぬ。若しも然らずして單に太古の未開の時代にのみ憧れ、それに復歸せんとすることにのみ努め、自國の現在及び將來の發展を考量しないならば、かかる考へ方が教育の指導精神となることはそれ自體一種の矛盾である。教育は飽くまで將來の世代を對象とする仕事である。然るに、若しも將來が如何になるべきかといふことを考慮せずして唯過去をのみ回顧するのであるならば、それは教育といふものの本質と矛盾することとなる。即ち教育はどこまでも一面には現在及び將來を考慮するのでなければならぬ。従つて全體主義・國民主義乃至民族主義の教育といふも、この點では自由主義乃至



個人主義の教育と何等異なるものではない。現にドイツ及びイタリアの教育思想も常に現在及び將來を基として説かれて居る。この點は我が國の日本主義の教育、日本精神の教育、國民主義の教育といふ場合にも同様でなければならぬ筈である。何となれば我が國に於いて日本教育學とか日本精神の教育とかいふ場合にも、それ等は教育に關する考へ方の一類型であつて、それ自體の中に現在及び將來の考慮を必然的に豫想すべきであるからである。然らずんば教育思想としても教育の實際としてもその本質に勃ることとなる。

然るに我が國に於ける最近の教育動向は、未だ右に述べた點に於いて圓熟せざるものがある様に思ふ。それ故に、教學刷新も動もすれば昔に復り古を尙ふといふことに偏し、現在及び將來の我が國の發展を忘却する傾向がないとは云はれない。尤も先年三月に決定せられた教授要日の改定に關しては、この點にも意を用ひて居るが、我が國の教育界并に思想界の中には未だそれが十分に徹

底せずして、過去に於ける歐米の個人主義・自由主義の教育の弊を矯めることに急なるの餘り、古の我が國の指導精神に復るといふことにのみ注意が奪はれ、現在及び將來に於ける我が國の發展を忘れがちになるのである。かくのごときは日本教育學も教育思想・教育學說の一類型たることを忘れ、教育學說そのものに必然的に具有すべき現在及び將來性を考慮に入れることを怠る結果と云はざるを得ない。これ我が國の教育界・思想界の未だ圓熟せざることを示すものであると思ふ。將來に於ける我が國の教育の思想並に實際の動向は如上の缺點を訂正して行かねばならぬと思ふ。我が國の指導精神の根源たる天祖の神勅には嚴として天壤無窮の皇運を御示しになつて居る。この皇運を扶翼し奉る國民を如何にして教養すべきかは實に我が國教育の永劫の課題であつて、これを現時に具現する方策の徹底的究明こそは現在及び將來に於ける我が國教育學の動向でなければならぬのである。



最近に於ける蘇聯の教育事情は判然とは分らない。蘇聯の一般教育事情に就いては、教育思潮研究第十一卷の第一輯第二輯第三輯に連載されてゐる外務事務官法學士三浦和一氏の論文は極めて要領を述べられて居ると思ふ。而して其後の教育事情に關しては斷片的なる報道の外に殆んど手には入らない。元來最近の蘇聯は全く鎖國的であつて、學校教育の如きも一般には公開せられず、其の參觀の如きも特別に指定せられたるもの外は許可せられないやうである。されば、蘇聯の學校參觀記ともいふべき實情報告は多くは西曆千九百二十年代のもので、所謂新經濟政策時代のものである。此の時代は蘇聯教育發展史の上

## 七、蘇聯に於ける最近教育の動向



よりすれば、第二期に屬するもので、第一期の戦時共産主義時代を受けて、教育の制度も内容も整頓されたのである。けれども、戦時共産主義時代の教育思潮といふものは、ツァー時代の舊體制を打破することを旨とせる自由主義的のものであつて、蘇聯の根本的思想なり世界觀なりと、如何なる聯關を持つかは不明である。此の時代に於ては蘇聯が仇敵視する資本主義と戦時共産主義時代の教育思潮とは少くとも脈絡の貫通するものが存することは争ふべからざる事實である。さればこそニアリングとかドゥイとかの米國教育家が口を極めて蘇聯の學校教育を稱讚し、ドルトン・プランとかプロゼクト・メソッドとか生活學校とか生徒の自治とかの如き、英米の資本主義自由主義國家の内に繁榮せる教育法が、其のままに蘇聯の學校教育に採用せられたのである。尤も資本主義・自由主義の思想動向中に社會主義・共産主義的思想動向と共通なるものがあつるが爲に、資本主義・自由主義的國家内に行はれる教育法中に、社會主義・共

産主義的國家の學校教育に採用せらるべきものが存するといふ見方も確かに一理あるのであるが、表面上、資本主義國家の破壊を標榜する共産主義國家たる蘇聯が、英米並に獨・佛の自由主義的教育法を輸入して己がものとするといふことは、不可解事と言はざるを得ない。孰れにせよ戦時共産主義時代の蘇聯の學校教育は大體自由主義的のものであつたのである。新經濟政策時代に入りては社會各般の情勢も稍整頓し、教育法規なども此の時代に統一的に制定せられたのである。けれども、其の内には依然として戦時共産主義時代のもものが多分に包含せられ、蘇聯的特色は甚だ稀薄と言はねばならぬ。尤も、教育制度としては特權階級の獨占物たる歴史を有する中等及び高等教育と初等教育との連絡に努めたり、一般民衆にあらゆる教育の門戸を開放する意味に於いて一切の入學試験を撤廢したりせるが如き、或る種の劃期的改革もないではないが、教育思潮とか教育方法とかに關しては依然として英米式の自由主義が横溢してゐた



のである。殊に新經濟政策其のものは或る意味に於いては自由主義・資本主義への轉向と言ひ得るものであつて、共產主義的經濟政策は著しく緩和せられたのである。尤も此の時代は三浦氏が職業教育期と呼ばれて居るが如く、新經濟政策に呼應して大に實業教育を奨励したのであるが、それを以て直ちに蘇聯の特色とすることは出来ぬ。職業とか勤勞とか勞作とか勞働とかを奨励することは、十九世紀以後の學校教育の一般的動向であつて、それは自由の權化たるデモクラシー思想の代表的教育思想の一つなのである。それは決して蘇聯独自の教育思想ではなく、寧ろ自由主義資本主義的教育思潮に淵源するものと言ふべきである。されば蘇聯國家の特質に即應する學校教育は第三期の第一次五年計畫時代、第四期の第二次五年計畫時代及びそれ以後の第五期に入つて初めて顯現せらるべきである。如何にも是等の時代に於いて教育改革の行はれたることは事實である。特に千九百三十一年即ち第一次五年計畫時代の末年には教育政

策の根本方針に一大轉換を加へ、翌千九百三十二年並に第二次五年計畫時代の千九百三十四年には新な教育令を發布するに至つた。然るに是等の改革と、その結果とに關しては斷片的報道しか傳へられて居ないので、詳細を具體的に叙述することの出来ないのは極めて遺憾である。けれども改革の大體の方針は、是等の斷片的報道に依つても窺知することが出来るのであるから、それ等に依つて、與へられたる課題たる蘇聯に於ける最近教育の動向を述べようと思ふのである。

蘇聯的教育の性格を決定するには、先以て蘇聯國家其のものの性格を明瞭にせねばならぬ。其の譯は蘇聯的教育の性格は蘇聯的性格を具備する人間を陶冶する目的に最もよく適合する教育でなければならぬからである。元來蘇聯國家其のものの性格は實に頗る明瞭を缺くものがあるのである。蘇聯國家は言ふまでもなく社會主義的國家である筈である。又共產主義國家でもあることを、少



くとも理想とし目的として居るのである。如何にも蘇聯憲法の條文の上より判断すると、さうなつて居るかの様にも見える。然るに現今に於ける蘇聯國家といへば、何人も直ちにスターリンの獨裁國家であると解する。従つて蘇聯的資格を有する教育とは何かと言へば、獨裁國家的國民を教養する目的に適合する教育と解すべきであらう。が、蘇聯憲法の條文には獨裁國家的性格が少しも現はれてはゐない。是は獨り千九百十八年の『ロシア社會主義聯邦ソヴェエツト共和國憲法』に於いてのみならず、スターリン政權の確立後に於いて制定せられたる千九百三十六年の『ソヴェエツト共和國聯邦憲法』に於いても同様である。それにも拘らず後者はスターリン憲法と呼ばれて居るのであつて、何が蘇聯國家の正體であるのか愈々以て不可解なのである。これ蘇聯の教育を研究し批判する上に非常なる困難を感じる所以である。

元來社會主義國家の性格は自由主義的なりや獨裁主義的なりやは、教育國策

決定上先決問題でなければならぬ。若しも蘇聯國家が自由主義的性格のものとするれば、其の教育國策等も自由主義的であるが當然であり、獨裁主義的であるならば教育も亦獨裁主義的でなければならぬ筈である。蘇聯の建設者レーニン思想には多分に自由主義的のものがあつて、ソヴェエツト・ロシアの『ソヴェエツト』といふ語も委員會の意味であつて所謂自由主義國家の代議政治と同一なる政治形態を聯想せしめるものである。唯其の委員を選舉する資格者を無産階級に限り、所謂搾取的階級を除外せる所より、實際に於いては無産階級の獨裁政治となるのである。此の點に於いて自由主義的代議制とソヴェエツト的委員制とは全く趣を異にし、前者は自由主義に屬し、後者は獨裁主義となる譯である。併し乍らソヴェエツト委員其のものは労働者階級の間において自由平等に選出せらるべきであるが故に、ソヴェエツト制其のものは決して獨裁主義的性格を有すべき理由は無いのである。唯其のソヴェエツト制を運用する上



に於いて、共産黨が獨裁権を振ふことのある場合に於いて共産黨の獨裁といふことが事實の上に於いて行はれるに過ぎないのである。蘇聯に於いてはレーニンが言明せるが如く、共産黨は憲法上其の表面には現はれて居ないが、憲法の法律的及び事實的本質をなすものであつて、共産黨は蘇聯に於ける唯一の政黨であり、ソグイェットの政治は共産黨政治である。而して蘇聯の共産黨なるものはスターリン獨裁制である場合に於いて初めて蘇聯國家が獨裁的性格を持つに至るのである。かくして蘇聯憲法の性格と、スターリン國家の性格とは全く別種のものとなるのである。蘇聯的教育性格とは果して孰れに歸屬するものと決定せらるべきであらうか。

千九百三十六年の蘇聯新憲法の第一條に曰く『ソグイェット共和國聯邦は労働者及び農民の新社會主義的國家なり』と。千九百十八年の蘇聯憲法第一條にも『露西亞は労働者、兵士、及び農民の各代表委員より成るソグイェットの共

和國なることを宣言す』とある。元來社會主義理論よりする時には、國家なき社會を理想とするものであつて、社會主義は本質的には個人主義なのである。社會主義の思想的兄弟關係にある無政府主義にありては最も明白に個人主義的自由主義を表明するものであるが、蘇聯國家は最初より國家主義であり、決して無政府主義ではない。従つて徹底せる個人主義でも自由主義でもない。スターリン憲法もなほ依然として當初よりの蘇聯的國家主義を踏襲するものであることは新憲法の條文に依つて明白である。其の第二條には『ソグイェット共和國聯邦の政治的基礎は地主、資本家群の權力顛覆及びプロレタリアートの征服獨裁の結果發展強化せる勤勞代表ソグイェットに依つて構成せらる』とある。此處に初めて獨裁といふ語が出て來るが、それはプロレタリアートの獨裁であつて、階級的獨裁ではあるが、個人的獨裁を意味するものではない。單に勤勞代表ソグイェットが蘇聯の政治的基礎であるといふ趣意に外ならない。されば



同第三條には『ソヴァエット共和國聯邦の全權力は勤勞代表者ソヴァエットの形式を採る都市及び農村の勤勞者群に歸屬す』とあつて、決してスターリンにありとも、共産黨書記長にあるとも書いてはない。且つ第三十條には蘇聯政權の國家最高はソヴァエット共和國聯邦ソヴァエット最高會議とすと規定し、其の立法權も亦同最高會議に依つてのみ實現すると規定してゐる。而して其の聯邦會議は人口三十萬に就き代表一人の割合を以つて蘇聯市民に依つて選擇せられるのである。尤も蘇聯國家指導機關としては聯邦人民委員會といふものがあるがそれは最高會議に對して責任を負ひ、それに從屬することとなつてゐるが故に、憲法の條文よりする時には蘇聯は何處までも委員制即ち代議員制と見るべきであつて、根本に於いては個人主義自由主義と見るべきものと思はれる。かく考へ來る時に、戰時共産主義時代並に新經濟政策時代に於ける蘇聯の教育の性格が自由主義であつたといふことは、必ずしも理由のないことではないと言ふべきである。

きである。

蘇聯國家はすでにレーニン時代から獨裁主義的であつたと言ふことは出來よう。けれども彼は、これは過渡的現象に過ぎぬものであつて、目的は社會主義社會の實現にあると辯解した。新經濟政策時代とても同様であつたが、レーニンは恐らくは、心底から左様に考へ、又實際に於いても若干の同志をブレン・トラストとなし、協力者ともなして絶對的獨裁ではなかつたと思はれる。然るにスターリン時代に至りそれは大いに趣を異にしたのである。レーニン他界後に於ける蘇聯は當然の勢として部内に勢力の對立と争闘とを起し、肅清騒動等を経過して愈々スターリン獨裁制が建設せられたのである。故に憲法上に於ける蘇聯國家は舊態依然たるものがあるが、現實に於ける蘇聯國家は次第に個人的獨裁主義となり、強烈なる國家主義統制主義となつたのである。かくして蘇聯最近の教育動向は此の方針を取り來たつたものと解すべきである。



蘇聯の教育は制度に於いても内容に於いても、また其の指導原理に於いても幾多の特色を持つて居る。蘇聯は共產主義國家として社會の階級的差等を排し、労働者農民層のみの社會たらしめんとする。従つて普通教育に於いては初等教育と中等教育との區別を撤廢せんとした。かくて普通教育としては所謂統一労働學校の一本建としたのである。千九百十八年にルナチャルスキー文相の下で制定せられたる教育制度は八歳より十七歳までの九年制を以て統一労働學校となした。併し實際には其の中にも二階段があつた。第一階段は最初の五年で終り、第二階段は其の上四年を加へ全體で九年制となるのである。そのみならず、當時としては止むを得ない事情に出でたといへ、實際は四年制の統一労働學校が大多數であつた。故に事實上にありては普通教育の中にも初等教育と高等普通教育との區別が存在して居たのである。けれども、何處までも平等主義と階級主義とを標榜せんとする蘇聯は孰れも統一労働學校と呼び、普通教育

は之を一本となし、其の上に専門教育として職業學校、大學等を置いたのである。然るに其の後に至り此の平等主義が次第に變更された。新經濟政策時代の學制に於いては公然と九年制學校と七年制學校との區分を認め、第一次五年計畫時代の改正制度にありては四年制學校と七年制學校と十年制學校とを擧げてゐる。そのみならず、四年制學校の普及が第二次五年計畫の主要課題として取り上げられたのである。七年制學校と十年制學校とは共に中等學校であるが、十年制といふのは九年制の上に一年の實業補習科を加へたものである。且是等は四年制初等學校の上に繼續するのではなく、第一年より別個の系統に屬する教育を授くるが故に或る意味に於いては歐洲大戰以前の歐洲諸國の中等學校と同じく初等學校と連絡なき特殊の學校となる觀があるのである。孰れにせよ蘇聯の學校教育は其の制度の上よりするも最初の平等主義が次第に失はれ、一般文明諸國のそれに接近し來るに至つたのである。此のことは教育内容



に就いても同様に言はれるのである。尤も教育制度として一般的陶冶を輕視し、大學教育の如きも職業教育、専門教育と同一視せんとする點に於いては、蘇聯教育の特色と視ることが出来ようと思ふが、此の點に關しても次第に緩和せられ、一時は全然大學及び専門學校の入學資格を撤廢し、何人も自由に入學を許可せしのみならず、労働者には優先權さへも與へ、且つ労働者大學を設けて無差別に入學せしむる制度なども設けたが、次第に入學資格を定め、場合に依つては入學試験をも課し、労働者大學の入學者にも一般的豫備的修養を要求することとなつた。即ち此の場合に於いても次第に平凡化し來つたのである。

前にも述べた通り、戦時共產主義時代の教育目的は自由主義的のものであつて、調和的人格の發達を理想とした。其の名稱は労働學校即ち勞作學校であつたが、其の中にはトルストイ流の自由教育をも包容せられ、其の教育理論としてはドゥイとかライとかケルセンシユ、タイネルとかの外に、歐洲の新學校たる

エコール・ナクテフとかシユレー・デア・タートとかに依據したのである。否そのみならず、是等の自由主義的教育以上に出でて、一切の試験や考査を全廢し、學級を撤廢し、及第落第といふことなく、全然兒童の自由活動に依り、眞に生活即教育の教育法を採つたのである。新經濟政策時代に入りては、經濟的能率を高むるために、實業教育を獎勵したのであるが、其の教授法は依然として自由主義的のものであつた。即ちコムプレククス法と稱する合科教授に依つて、多方的作業能力の開發を旨とし、少しも生産的能率が擧らなかつたのである。千九百二十三年の教則に依れば、普通教育を施す學校にありては労働を中心とし、それに自然と社會との二欄を加へ、一切の教授は此の三欄内に於いて合科的に取扱はれることに規定せられてある。然るにかかる教育法に對する不満は既に千九百二十五・六年頃より起り、學校兒童は讀書算の力が足らないと共に自然及び社會に就いても明確なる認識を缺くことを訴ふる聲が高くな



り、國語・地理・文學を獨立の學科としてコムプレックス以外に置くべしとの決議を見るに至つた。第一次五年計畫時代の末千九百二十七年の新教則にては大學入學に關して一般的學科を試験し、高等の學校に入學する者にも國語、數學、博物及び地理の知識を要求することとした。又各教科を獨立せしめ、一定の教授時數を定めたのである。但しコムプレックスの形跡はなほ全く取り除かるることなく、勞働作業の爲には特に勞作時間が新設せられた。第二次五年計畫時代に入りては公然と普通教育を三類とした。千九百三十四年の新學制に依ると、普通學校は初等學校、準中等學校、中等學校となつてゐる。初等學校は四年制、準中等學校は七年制、中等學校は十年制である。初等學校は獨逸の基礎學校に準中等學校は其の國民學校に、中等學校は其の高等學校ハイベルン・シューレに略々相當する譯である。又同規定中に第一學年より第十學年に互りて、「グループ」を「クラス」と改稱し、準中等學校卒業者は實業專門學校プロフェッショナルに入學する優先權を有し、

中等學校卒業者は大學及び高等研究機關に入學する優先權を有することとしてある。又永く禁止されて居た學級主任制を復活し、主任教師及び校長の權限を強化し、學校内に於ける生徒の自治制にも制限を加へた。生徒の自治制に關しては戰時共產主義時代以來、米國等に行はるるものよりも更に廣範圍の自治を生徒に與へ來つたのである。コムプレックス法の後に行はれたるプロジェクト法も米國より輸入せるものであるが、またもや、學校に於ける教授の能率が低下せりとの非難は千九百三十年頃より次第に高まつた。千九百三十一年の共產黨大會に於いてはプロジェクト法の如き自由主義教授法を廢し、マルクス・レーニンの精神に基いて學制を改正すべきこと、國語、算術、物理、化學、地理、歴史等の個々の一般陶治的學科につき系統的組織を與ふることを重視すべきこと等決議がなされた。それと同時に蘇聯の建國以來の教育思想家シュルギン及びクルプスカヤ等を排斥することとした。千九百三十二年及び翌千九百三十三年



の共産黨大會は一層右の傾向を顯著に表明し、プロジェクト法を禁止するのみならず、尙殘存せる分團法をも止めて固定せる學級を作り、固定せる時間割に依つて教授をなすべしと決議し、教授に關しても系統的にして秩序的に教科書に依つて授けらるべしと決議してゐる。ルナチャルスキーに代りて文相となつたブブノフも亦プロジェクト法は米國の教育法であるとして非難してゐるが、彼はドン地方を視察せる結果、四年制の村落學校の上級生が簡易なる書取に誤謬のなかりしものは僅か四バーセント、中等の成績のものは四十一バーセント強、全然不十分なりしものは五十四バーセント強であつたと報告して居る。千九百三十四年よりはピストラクの教育學教科書に依り學級本位主義の教育學が一般に採用せられることとなつたのである。なほ蘇聯にありては最初より社會科學として共産主義的イデオロギイの教授に力を用ひて來たが、次第にそれを減じて一般的陶冶に關する學科の教授を復活する傾向に歸るに至つたのである。併

し共産主義イデオロギイは蘇聯の倫理でもあり哲學でもあるのであるから、それを全廢するものでないことは言を俟たざる所である。勞働作業に關しても略略同様のことが言ひ得るのである。

最近に於ける蘇聯の教育的動向として特に注目すべきものは二つある。其の一は歴史教育の振興であり、其の二は愛國精神の鼓吹である。蘇聯國家は新國家であり革命國家であるが故に歴史教授は最も困難を感ずる所である。少くとも古きロシアの歴史即ちツァー時代の歴史は蘇聯の學校教育には採用せられ難いのであるから、舊來の歴史教授を變更したのである。然るにスターリン蘇聯が漸く其の基礎を固うするに至つて、漸く歴史教育の必要を切實に感じて來た。千九百三十四年五月十六日ロシアの各新聞は蘇聯人民委員會議長モロトフ及び共産黨中央委員會書記長スターリンの名に依つて國民歴史の教授に關する決定を發表した。即ち多數の新歴史教科書編纂委員が任命せられ、千九百三十



五年六月までに新歴史教科書を作成することとなつたのである。其の理由として次の如く述べられてゐる。『聯邦人民委員會及共産黨中央委員會ハ「ソ」聯邦ノ學校ニ於ケル歴史ノ教授方法ガ不完全ナルコトヲ認ム教科書及教授方法ハ抽象的表解的性質ヲ有シ居レリ國民歴史ニ付重要事件及事實ヲ編年體ニ叙述シ歴史的人物ノ特徴ヲ擧ゲテ生氣アリ興味アル形式ニヨリ教授スルコトナク生徒ニ對シ社會的經濟的形態ニ關スル抽象的ナル定義ヲ與ヘ斯シテ國民歴史ハ連貫セル叙述ニ代フルニ社會學的表解ヲ以テシ居レリ』生徒ガ歴史科ヲ十分習得スル爲最モ重要ナル條件ハ歴史的事件ノ叙述ニ付史傳的・編年的順序ヲ守リテ主要ナル史的現象・史的人物・編年の月日ヲ必ズ生徒ノ記憶ニ刻マシムルニアリ云々』これを以つても最近の蘇聯の教育の動向を窺知すべきである。所定の期日内にはスターリンの所望する歴史の教科書は得られなかつたが、其の後スターリンが一人の歴史家に託して所期の歴史教科書を編纂せしめ、之を全國に採用

せしめることとなしたのである。愛國心の養成に關しては千九百三十九年の十月社會主義革命二十二周年祝賀席上に於けるモロトフの演説中に次の如き文句がある。『己が國に於てはソヴェットの愛國心の基礎が置かれてゐる。此の愛國心こそ我が赤軍及び聯邦諸國民のすぐれた特性であるのである。……地球上に於けるソヴェットの愛國心に鼓舞されて、教育といふ社會主義的勤勞に突き進んだのである。』『インテリゲンチヤの育成に關する配慮を更に強化し、彼らが文化の點に於て何人にも劣ることなく、且ソヴェット國民及び社會主義國家に完全に身を獻げる如くせねばならぬ』

蘇聯の教育が右の如き動向を取るに至つたのは何を意味するであらうか。また如何なる教訓を我が教育者に與へ、又我が教育學界に寄與するであらうかは、極めて興味あると共に重大なる課題でなければならぬ。私は是等の課題の解決の一資料として此の小論を提供するに止むる次第である。



## 八、日本教育學とは何ぞ

最近日本教育とか、日本教育學とかいふ聲が頗る高い。これには論著も澤山出て居るが、何と言つても、最近に教育界の問題として提起せられたのであるから、その意味の如きも説く人によつて異なり多種多様である。従つて先以つて私の意味する日本教育學とは如何なるものであるかを、明かに致さなければならぬと思ふ。他の人の使つて居る日本教育學と、私の意味する日本教育學とが違つて居るならば、その所論に於て違ふべきは當然のことなのである。併し、その場合に於ける兩者の相違は、問題の對象の相違にあるのであるから、必ずしも教育學的意見の相違といふことにはならぬ譯である。故に私は日本教



育學の性格といふ問題を取扱ふについて日本教育學とは何を意味するかといふことを最初に述べやうと思ふ。進んで私の意味する日本教育學といふものは何んなものであるか、同時にそれは果してさうあるべきものであるか、若しさうあるべきものであるならば、その基礎が何處にあるかといふことを明かにし、然る後に其の性格に論及したいと思ふのである。

先づ第一に日本教育學の意味を決定するに際して私の態度を明かに致したいと思ふ。若しも日本教育學といふ言葉を最も廣義に解釋するならば、我が日本國內に、過去に於てなり或は現在に於てなり——それが我が教育實際界に影響を與へ、又は我が教育學界に行はれたものであるならば、皆これを日本教育學と呼ぶことが出来ると思ふ。例へば我々が獨逸の教育學と申す際には、獨逸國內に於て實際に行はれ教育界の信頼を受けて居る教育學を指すのである。米國の教育學といふやうな場合に於ても、同様な意味で使はれるのである。獨逸の

教育學と、米國の教育學との相違といふやうなことを論ずる際にも、斯様な漠然たる意味に於て使はれることがあるのである。それと同じやうな意味を以て日本教育學といふものを解するならば、教育學として我が國の過去及び現在に行はれたるもの、即ち幾多の人の共鳴を得て、一種の流行といふやうな傾向を持ち來したものであるならば、總てこれを日本教育學といふことが出来ると思ふのである。

けれども斯の如き日本教育學なる概念規定の無用なることは説明を俟たずして明瞭であると思ふ。何故ならば明治十年代に於ける我が國の支配的教育學説は何であつたかといふと、スペンサーの教育學、又はそれを中心とする所のもの即ちページとかデヨホノットとかの教育學であつたのである。今のやうな意味に於て日本教育學といふと、これ等の英米教育學も日本教育學の中に入らなければならぬ。又明治二十年代になると、フランスのコンペレーの教育學と



いふやうなものも行はれ、二十年代の終りにはフランスのフイエエの教育學といふやうなものも行はれたが、二十年代の中頃以後に於て支配的勢力を我が國の教育界に於て占めたものはドイツのヘルバルト派の教育學であつたことは周知の事實である。これ等の教育學を一括して日本教育學と稱することは何等の意味も持ち得ないことは改めて申す迄もないことと思ふ。

一々申し述べることは略すが、明治三十年以後に於て、或はドイツから輸入せる社會的教育學とかアメリカから輸入せる實用主義的教育學とかが次々に我が教育界を支配し、明治時代の末年より大正昭和にかけては主としてドイツの理想主義哲學に基く教育學説が教育者間に支配的勢力を持つやうになつたのである。それ故にこれ等のものを總稱して日本教育學となし、其の性格を規定することは寧ろ不可能事である。故にかかる意味の日本教育學といふものは無意味のものと謂はなければならぬ。けれども、この場合に於ても尙ほ或意味に於

て孰れにも共通なる日本的なるものを認めることが出来るとも思はれる。少くともその間には日本的といふ或特質を感じた人は、少くとも一人は居るのである。その一人といふのは、現在ハンブルク大學の日本學の講座を擔當して居るドクトル・グンデルト氏である。グンデルト氏は日獨文化協會主事等をして多年我が國に滞在せられ、單に日本語が巧みに話せるのみならず、日本の文章も自由に讀まれるのであるからして、日本の事情を解せずして日本を評するのではないのである。そのグンデルト氏は或時私に向つて『歐米諸國は教育學研究の爲に日本に留學生を送る必要がある』といふことを話された。私は其の言の意外なるに驚き、『併し日本の教育學といふのは歐米の教育學説の輸入に過ぎないのぢやないか』と問ひ返した所が、グンデルト氏は『恰度その事が日本に留學生を送らねばならぬ理由である。即ち日本は歐米のあらゆる教育學説を一樣に採入れて居るのであるから、その間に於て公平に各種の教育學説が比較され