

日本近代体育の思想と実践（4）

保健体育科教育教室 入 江 克 己

はじめに

明治30年代における全般的な活動主義体育論の展開は、その思想的、理論的根拠を社会的教育学においていた。

本稿では、その社会的教育学の思想的特質と歴史的役割を明らかにするとともに、熊谷五郎、谷本富、樋口勘次郎、吉田熊次、中島半次郎、森岡常蔵等の社会的教育学思想とその体育思想を分析する。

4. 社会的教育学と活動主義体育論

1. 社会的教育学の基本的性格

(1) 社会的教育学興隆の歴史的背景

明治30年代に熊谷五郎、谷本富、樋口勘次郎、吉田熊次、中島半次郎、森岡常蔵等によって唱導された社会的教育学は、19世紀後半のドイツにおいて勃興したベルゲマン (P. Bergemann) やヴィルマン (O. Willmann) 等の社会的教育学 (Sozialpädagogik) の系譜をひくものであったが、その社会的教育学を生み出し、かつ支持した歴史的背景は、次の諸点にあった。

その第一は、明治30年代におけるわが国の義務教育の就学率のめざましい向上であった。その就学率は明治30年では66.59パーセントであったのに対し、明治39年には96.51パーセントに達しており、この就学率の上昇が教育の社会的機能に目を向けざるを得なかったこと。

第二は、産業革命の進行である。わが国の産業革命は、日清戦争後から日露戦争にかけて成立したが、この大工場生産の社会化の過程は、必然的に国内の階級分化と階級対立、貧富の格差を激化させずにはおかなかった。この国内の階級的矛盾は、労働者階級による労働運動の成立と社会主義思想の摂取となった。その結果、明治34年の「日本労働者大懇親会の決議」、「日本社会民主党宣言」等にみられるように、教育の権利とその無償による保障の要求となって現われた。

こうした労働者階級の要求に対して、支配階級は政策的にも、思想的にも対決せざるをえない状況を呈しはじめ、この対決の理論的立場がいわゆる社会的教育学の思想となった。したがって、社会的教育学は、「社会主義的運動と社会政策的、社会主義的思想と国家主義思想との相互対立の客観的諸条件の下で体制イデオログの理論的対応の産物¹⁾」にほかならなかった。

その第三は、明治30年代のわが国をとりまく国際状況である。それは、まさに欧米列強が帝国主

義的競争を激化させつつあった段階である。この状況の下でわが国は、市場分割競争に参加すべく軍備の拡張と対露強硬路線による排外主義的なナショナリズムを助長させていた。社会的教育学の基調をなしているナショナリズム・イデオロギーは、こうした国際情勢と支配階級の政策理論の反映でもあったのである。

これらの歴史的な条件のもとで成立した社会的教育学は、熊谷、谷本、樋口等がベルゲマン、ヴィルマン等の社会的教育学を摂取、受容し、当時のわが国の歴史的状況や要求に対応させ、いわば日本的に屈折させたものであった。上述の国内的、国際的状況のもとで教育行政官と教育イデオログとの分離という権力の機能分化が進行し、彼等、教育イデオログは、社会主義的勢力との理論的対決のために体制を擁護し、かつ合理化するための教育理論を体系化していったのである。その体系化されたものが社会的教育学であった。

このような要求のもとに成立した社会的教育学は、当然のことながら「国家主義に対する消極的抵抗の要素を内包していた⁹⁾個人主義的傾向との思想的対決を回避せず、この対決が社会的教育学の思想的課題でもあった。

こうした性格をもつ社会的教育学の具体的な理論特質について、汲田克夫は、次のように要約している。すなわち、(1)彼等はヘルバルト派教育学説の個人主義的倫理の側面と社会主義的理論とを共通の対決の対象としていたこと。(2)その対決のための理論的武器として社会（国家）有機体論と社会ダーウィニズムを採用したこと。(3)彼等の社会的教育学は、云うまでもなく反体制的、反資本主義的なものではありえず、天皇制国家の擁護と合理化のためのイデオロギーであった⁹⁾。

（2）社会的教育学の思想的特質

熊谷、谷本、樋口等の社会的教育学の理論的支柱となったものは、すでに指摘したように社会（国家）有機体論と社会ダーウィニズムであったが、基本的には、社会有機体論は「資本主義社会の疎外現象を陰蔽し、国家主義的統一を強化する側面と、帝国主義に移行する段階でのブルジョア民族主義を擁護する側面⁹⁾とをかねそなえており、また、社会ダーウィニズムは、「ダーウィニズムを歪曲して社会現象に適用した体制イデオロギー⁹⁾として三つのイデオロギー的機能を内包していた。

つまり、(1)国家を最も進化した社会有機体として国家の絶対性を合理化する機能であり、社会の実質的な進化を否定する。(2)社会の質的な反体制的変革運動とそのイデオロギーに対決し、社会の量的、漸次的な改良を自然的なものとして容認する機能。(3)人間を他の動物と同様に一個の生物的存在としてみ、人間と他の生物との相違を量的なものとしてとらえる生物学主義的、自然主義的人間観、ならびにそれを原理として人間を物象化する論理である⁹⁾。

こうした社会有機体論と社会ダーウィニズムの論理は、何も社会的教育学だけに属するものではなく、明治30年代以降の帝国主義的な世界観に共通したものであった。その一例を、浮田和臣の帝国主義的教育論にみることができる。同志社大学に学び、エール大学に留学し、キリスト教徒であり、政治学者でもあった浮田は、「帝国主義の教育」（明治34年）のなかで次のように述べている。

「帝国主義の外交政策を行ふに先んじ、帝国主義の教育を施さざる可からずとは吾人の宿論なり。

蓋し帝国主義とて、別に普通の教育と、全然異なるものあるべきに非ず。要唯だ教育の主義方針を遠大にして、個人的にも、社会的にも、将た国家的にも、世界的生存競争に適合すべき人民を養成するにあるのみ⁹⁾と。

そして、浮田は、今日の帝国主義は過去のそれのように領土侵略主義を旨とする帝国主義とは質を異にするものであると云い、さらに次のように主張している。

「今にして我が国民教育の精神を改善する能はずんば、幾多の大学を建設するも、実力ある人物を養成し、国内に於て、又世界に於て、生存競争に勝利を得べき国民を造らんことを期す可らざる所ならん。若し之を為さんと欲せば、須らく服従主義の道徳よりも、自由主義の道徳を奨励せざる可らず。

日本人民にして、苟くも亜細亜四億以上の人民を啓発誘導するの天職を有し、又南北亜米利加、及び南洋諸島に蔓延して、生活せざる可らずと為さば、自主独立の人格を養成するは、教育の主眼たらざる可らず、帝国主義の道徳は内部的道徳、精神的道徳たるを要す、被治的道徳ならずして、自主的道徳ならざる可らず。

吾人は服従主義よりも独立自尊主義を以て道徳の大本に近しとなし、且つ独立自尊は、武士道の精神にして、仁義忠孝の基本となることを主張する者なり。唯だ武士道に従来自由といひ、若くは独立自尊といふ言葉なかりしが故に、之を西洋の道徳主義なりと解するは、甚だ見当違ひなりと言はざる可からず。

今や吾人は帝国主義の教育を要するに当り、猥りに偏狭なる武士道を鼓吹するを欲せず、吾人は世界の上に處して、宇内的成功を為すの資格ある人民を造らざる可からず、国内の生活のみ適合せしむるを以て目的となさば、長上には唯々諾々として服従し、部下に対して傲慢不遜なる人民を養成するも不可なしと雖も、是の如き品性は国際上の生活に於ては、最も賤むべく且つ成功を為す可からざるものなり。⁹⁾

浮田は、また『国民教育論』(明治36年)を著わし、そのなかで帝国主義を侵略的膨張主義に立ち、政府的、軍事的な「侵略的帝国主義」と自然膨張主義であり、人民的で経済的な「倫理的帝国主義」に区分し、日本のとるべき立場は、後者の「倫理的帝国主義」であると述べている。

言い換れば、浮田は国民の自然的要求、なかでも人口の膨張と経済的膨張は人間の当然の権利であって、人口膨張の結果として、移住植民のための帝国主義の行使を擁護するのである。こうした帝国主義の実践者として、浮田は先に述べているように自由で、自律的、独立自尊的な人物の養成を帝国主義的教育の究極的な課題として設定し、そのために経済教科、手工、体育という「実学」を力説したのである。

体育について浮田は、帝国主義的競争の勝敗を決定する根本的な条件は身体の強健にあるととらえ、「生存の義務を以て倫理の大本となすときは、国民教育の第一義は体育及衛生にあることを知るべし。何となれば健全なる身体に寓し、生存の興味、生存の勇氣、一に其の源泉を身体の健康に発すればなり⁹⁾と述べている。

また、スペンサーの体育論を援用しながら、「人生における成功の第一要件は善良なる動物たるに在り。而して善良なる動物の国民となるは国民的繁盛の第一条件なりとす。戦争の事変が、しばしば兵卒の体力及び強硬によりて勝敗の運を転ずるのみならず、商業の競争も半ば生産者の肉体的忍耐によりて決せらるゝなり¹⁰⁾としているが、これらの独善的な論理には、膨張政策の対象として抑圧される他民族や国家に対する顧慮は、見事に欠落してしまっている。

このように「明治後期における帝国主義の理論は、きわめて素朴、現実的なもので、それは帝国主義列強の外圧に対する民族主義的反発を基盤とし、その侵略、膨張、戦争の理論的根拠を社会ダーウィニズムや有機体説に見出すという、まことに特殊日本的な理論¹¹⁾ではあったが、しかし、それは帝国主義的な体育を合理化するうえで、強固な思想的基盤を提供することになったのである。

以下、熊谷五郎、谷本富、樋口勘次郎、吉田熊次、中島半次郎、森岡常蔵等の社会的教育学とその活動主義体育論について論究をすすめてみたい。

2. 熊谷五郎の社会的教育学と帝国主義的体育論

(1) 進化主義と社会的教育学

ベルゲマンの社会的教育学を積極的に摂取し、かつ鼓吹していったのは熊谷五郎であった。熊谷は明治35年に『社会的教育学』を、また同年に帝国教育会の夏季講習会で講演した内容をまとめた『最近大教育学』を翌年の明治36年に刊行している。

熊谷は、ベルゲマンの社会的教育学に対する心酔ぶりをこう言い表わしている。

「古今東西教育学説の出づるもの何ぞ限らん、然れども社会進化主義を基礎とする学説の牢乎として抜く可からざるは最早争ふ可からず、而して従来欧米に於ても明治の日本に於ても教育を説くものは多くはたゞ多少教育の実際に與かれる人にして、學術には素人たるもの多し、(中略)一国の第一流の学者の眼より見れば教育場裡の論争は真に兒戯たるの觀なくんばならず、独りベルゲマン氏の社会的教育学要素は識見深刻甚だ見に足るゝ、⁹²⁾

ところで、既に指摘しておいたように、熊谷も社会有機体説と社会ダーウィニズムの立場に立っていた。

彼は、『社会的教育学』の冒頭で、「夫れ教育事業の目的目途に対する見解今や全く一変せり⁹³⁾と云う。では、その変化とは何か。それは世界観の変化にほかならず、「以前の世界観は所謂『個人主義』是れなり、今や此個人主義に代はりて『一般主義』現はれ来る⁹⁴⁾ことであると個人主義から一般主義への転換であると指摘し、さらに次のように述べている。

「今や人間は先きに個人主義に由て得たる中心の位置を萬有に譲らざるを得ず、即ち個人主義に由て昇れる無限自尊の王座を降りて、全体生活、全体過程、宇宙過程に於ける一平民とならざるべからず、人は自己の目的にあらずして、目的の手段とならざる可からず、是迄自明の理として永く遵奉せられたる個人の絶対的価値を承認するの説は今や其誤謬なるを発見せられ個人は己れ自身のみにては何等の価値を有せず、只集全体との関係に於て即ち部族社会、民族社会、民族聯合体、人類との関係に於いて価値を有するを発見せられたり、⁹⁵⁾

熊谷は、個人主義と一般主義とは「共通精神」、換言すれば、「民族精神」により統合されていると云う。つまり、個人と社会とは有機的な関係にあり、個人は、民族によって「外部に著しく共顕現するを見る⁹⁶⁾が故に、「或一の民族に於て表徴象感情、意志に共通の特質あるを認むるを得、此等共通の特質精神を形成す、(中略)此共通精神或は民族精神は精神の勢力及び緊張力の多面的に聯節せられたる体系⁹⁷⁾にほかならないと。

熊谷は、一方では「輒近の一般主義は決して個人を撲滅し、人々を平均し同一様ならしめんとするものにあらず⁹⁸⁾と弁明してはいるが、究極的には、「唯心主義の個人主義⁹⁹⁾と「自然主義の個人的思想⁹⁹⁾を否定する。

ところで、この有機体としての社会は、進化主義の原理にもとづいて開花、発展するものであると熊谷は次のように説いている。

「社会は人工的に生ずるものにあらず、又たとひ人工的に一時破壊するとするも人類と他の天然物との競争及び人類種族の競争によりて社会は直ちに現出し来たるものなり、而して吾人はたとひ任意に現在属する社会を離れて孤在するもたゞ其社会のものとの無意識若しくは意識的競争によりて須臾にして滅亡せんのみ而して此人類社会を全体より大觀すれば社会的有機体は一個の動物の発達の様如く発達すると共に又た初等の動物より高等の動物に進化するが如くに進化するものなり、¹⁰⁰⁾

一方、熊谷は、「自国を誇り他を嫌悪するの弊に陥り終に其国孤立して開花停滞腐敗するに至る¹⁰¹⁾

ような排外主義的な愛国主義や民族主義を排除してはいる。しかし、彼は、国家間における社会ダーウィニズムにもとづいた排他的な競争を全面的に肯定しており、この論理は、日露戦争前の帝国主義的侵略政策を正当化するに十分であった。熊谷は云う。

「今日は早い、平和的条約を結んで戦争をせぬと云ふ事も今日は出来ぬ、歴史上の感情もあるから自分の国の方の天子を第二に置いて世界の大王を別に置くと云ふ事は出来ぬ国と国の競争で併呑するより仕方がない、長い先きでなければ併合しても効がない、それで人類種族の為めには今日の国家的社会と云ふものを維持してそれを益々発達せしむると云ふ事が一番経済的な仕事である、他の事をやるのは凡て迂遠な事である。ナポレオンが仕事をやっても破れて後とへ国家的社会が出来て来るからさう云ふ事ならば初めから国家的社会を益々強くして益々発達せしむるが近い仕事である。」⁽²¹⁾

(2) 社会的教育学の目的

個人と社会、国家との有機的結合とそしてその進化主義的開花を説く熊谷の社会的教育学は、その目的を何においていたのか。

この点について熊谷は、「個人の本務は即ち個人の属する民族の本務たり、其民族の業務は即ち個人の業務たり簡単に云へば人は先づ其有する所のものを以て己れの民族に属し、次に直ちに民族の聯合体に属し、最後に全人類に属す去れば人は夫れ夫れ特殊の民族性を有し、民族的思考及び感情を有し、民族の限界外に横たはる問題をも民族的に観察思考するものなり、是れ実に児童を直接に如何なる種類の集全体のために養成すべきか又養成し得べきかを決する好指針⁽²²⁾であると述べ、この観点から、「今日の所におきまして矢張国家的社会と云ふものを維持してそれを益々強盛ならしめやうと云ふ事を唯一の目的とするが人類種族に利益であるから之れが各人の本務であつて、又教育の目的であらねばならぬ⁽²³⁾と云う。

そして、「教育と云ふものは形式的に言へば、人類種族と云ふものの開花の発達を促進である。之を實質的に言つた時は、経済的、政治的生活の発達と、宗教的、智力的、審美的の発達とを促さしむること⁽²⁴⁾であり、「直接に見れば被教育者の利益と云ふ事を目的として居る⁽²⁵⁾が、しかし、「更に進んで考へて見れば社会と云ふものゝ利益を眼中に置いて圧倒的に行ふ所の一作用である。決して自由契約の合意的のものではない⁽²⁶⁾と述べている。

したがって、熊谷が、教育の究極の目的に関して「児童を其民族及び時代の開花事業の適當なる共働者に養成し以て民族開花社会人類の有益なる一員とせよ⁽²⁷⁾と云い、さらに「種族保存の動向及び依属感情の強く発達した表象の社会的に養成せられたる健全なる人は何ぞ社会的に活動せざるを得んや、彼れは喜んで己れを社会に捧げ好んで社会の事業に共働すべし、而して一般的教育学即ち社会的教育学は実に這般の人間を養成して之れを世に送らんと力む⁽²⁸⁾と主張するのは当然の論理であった。この目的観から、熊谷は、その実現のために「人心の活動種々ありと雖も之れが原本的作用を尋ねれば智情意の三に歸する得⁽²⁹⁾と述べ、「智情意の平均的発達⁽³⁰⁾を教育の課題としたのである。

(3) 熊谷の帝国主義的体育論

知情意の総合的な発達を説く熊谷は、体育を意育の範疇においてとらえ、いわゆる意志教育は勢力、生活力を強化することであり、その方法手段として身体の健康を重要視する。このことを熊谷は、次のように云っている。

「意志教育に関して二箇の考察すべきあり、第一は生活力によりて制約せらるを思はざるべから

ず、(中略)而して意志強からざれば有効の行為生ぜず、而して吾人は実に能く剛強なる意志の生理的条件たる吾人の勢力に影響し得るか然かり、吾人は実に吾人の勢力或は生活力を強むるを得るなり、されど大体に於て然かするを得るのみ、即ち吾人は之れが手段を用ふるも勢力の強盛の動揺するを確実に予防する能はず、決して勢力の萎靡衰弱の生ぜざる、保證を與ふる能はず、吾人は勢力の萎靡衰弱を來たす種々の機会に遭遇して一々之れが救済をなすを得ざるなり、勢力を強むる手段は身体の健康是れなり、此故に教育は甚だ健康を養護維持するに力を用ふべし、教育は広義に於ける体操に重要な位置を與へ身体の養護に甚だ重きを置く⁽³¹⁾

これを前提にして熊谷は、「日本民族をして如何にして強盛ならしむる可きが⁽³²⁾と自から問い、それは「各個人をして健全なる性格を得せしむれば我が民族をして甚だしく勢力を増加せしむるを得べし、健全なる性格とは何の謂ひぞ判断の明敏（敏捷にあらず）と断案を實行し得るの能とを合はせ有するを云ふ⁽³³⁾と述べている。そして、「我国人の大欠点は感情盛にして皮相の見に陥り易きを久しき堪ふるの質に乏しきことにあり⁽³⁴⁾と指摘し、その根本的な原因が「体格の小なる體質の弱さ⁽³⁵⁾にあるとし、次のように云う。

「体格の矮小と體質の尪弱とは、終に矯正し得可からざるか體質の尪弱は滋養物の供給及び運動其当を得ば之れを矯正し得べきは世人既に之れを知らん而して身体の矮小に関しては我れ相撲力士を養成せる者の実験を聞きて食物と身体練習とに由りて之れを充分矯正し得べきを知るを得たり、邦人身体の矮小憂ふるに足らず幼より能く食物に注意し充分相撲等の身体練習を行はしむれば必ずや五十年を出でずして日本人全体の體質体格一変せん邦人日常の食物は今日概して滋養に乏しこれ先づ改善すべきものたり衣服交際等の見えの費を減少して断じて社会の後継者の実費を養ふべきなり、精神的文明に於ては日本は決して急に欧州と並肩し得べきにあらず、徐々として歩武を進むべきのみ俄かに此方面に於て欧州と相争はんとせば路半ばにして身体的方面に於て挫折し一国の勢力の源泉を涸さんのみ、⁽³⁶⁾

そして、熊谷は、養護には身体の養護と精神の養護があると云い、身体の養護について次のように述べている。

「身体養護に関しては、第一ドウいふ事が重要であるかと云ひますと、抑も身体は充分精神の用を務むる様にならねばならぬのである。而して十分に身体が精神の様になるには、身体が能く物に堪ふると云ふ事と、能く物を行ふことが出来ると云ふ事と、能く要求する所が少ないと云ふことが必要である。此等の事が身体養護に重要な件である。それからモウーツは身体の整備と云ふ事が重要である、即ち身体の養護には健康と云ふ事と強固と云ふ事と機巧と云ふ事と、整備と云ふことが重要である。⁽³⁷⁾

また熊谷は、「身体の強健と機巧と整備とを養成する⁽³⁸⁾のは広義の意味での体操であり、単に学校教育のみならず、「公共教育の一要素⁽³⁹⁾とすべきであるとともに、体育の内容に水泳や軍事教練的な内容を含めるべきであるとしている。

「今日まで学校に於て課して居る体操の種類と云ふものは余り狭きに過ぎて居る、水泳等を一の体操として行はしむるが宜しい、其他武備的の事をも行はしむるが宜い。(中略)即体操は兵役の一部の用をせねばならぬ、壮年の者を兵隊に取ると云ふことは一国の経済上甚だ損失である、殊に長く軍營に置くと云ふことをすると費用が多くなって来て人民の税が多様になって来る、それであるからして普通教育を受くる児童に軍備的の体操を行はしめて之を徴兵に取る年限を短くするか、若くは全く徴兵に取らないと云ふ方針にするのが宜いのである、且又古の希臘に於ける様に、国の祭

日と云ふ時に少年を集めて大なる運動遊戯を行はしめ、都府村落の人々をして之を見せしむると云ふ様な事とすると云ふと、甚だ社会の人々が思想感情を相和熟せしむる益がある、即ち人々が相集って楽しむと云ふ事と、凡ての階級身分の児童が一体に運動遊戯を行ふと云ふことは児童相互の思想をも相融和せしむる益がある、⁽⁴⁰⁾

ここには後の臨時教育会議の「兵式体操ニ関スル建議」の思想が、既に先取りされていると云えるが、熊谷は、さらに体操によって勇氣、自信、忍耐、用意周到、公共心等の徳育に有効であり、また特に、遊戯の価値を評価するとともに、身体の機巧の陶冶手段として手工をあげている。

「遊戯と云ふものは束縛的のものではない、自由活動である、此の点に於て他の仕事と差ふのである、次ぎに遊戯の価はドウいふ所にあるか、ドウいふ価を有って居るか」と云ふと、第一に遊戯は善い所の快樂を與ふるものである、元來快樂其のものと云ふものは人間に非常に有益のものである、(中略)兎に角、身体が能く順当に発達する、身体に故障のないと云ふことを快樂が保證するのである、(中略)第二、遊戯は身体或は精神の種々の力と云ふものを働かしむるから、之を発達せしむる利益がある、第三番目に遊戯は公德を養成するものである、即ち遊戯には自ら規則がある、それで一種の規則に人を引付ける、詰まり或る規則を遵奉せぬと云ふと遊戯は出来ない、又他の人間からして排斥せらるゝと云ふことになる、故に非常に公德の養成になる、⁽⁴¹⁾

以上のように熊谷は、ベルゲマンの『社会的教育学』を変容させ、国家、社会の「強勢」を養成するための帝国主義的な教育論とそのための体育論を鼓吹したのである。その結果、教育を経験科学としてとらえようとしたベルゲマンの社会的教育学における実証主義的な方法論は、捨象されることになった。⁽⁴²⁾

3. 谷本富の自学輔導主義と国家的体育論

(1) 谷本の国家有機体説と国家的教育学

明治20年代にヘルバルト派教育論と五段教授法の紹介、普及に中心的な役割を果たした谷本富は、明治31年に『将来の教育学——一名国家的教育学卑見』を著わして、ヘルバルト派教育論から一転して国家的教育学を標榜するに至った。

谷本は、この『将来の教育学』を刊行の後、明治32年から3年間欧州に留学し、明治35年に帰国の後、3年間は学位論文執筆のため講壇から離れていたが、明治38年に京都府市教育会の求めに応じて初めて講演を行った。その速記録が『新教育講義』(明治39年)であり、ここにおいて谷本は、新教育を唱導していったのである。その後、谷本は、各地での講演を『系統的新教育綱要』(明治40年)のほか、『新教育者の修養』(明治41年)、『新教育の主張と生命』(明治42年)として公けにし、「活人物」の養成とそのための「自学輔導」主義を唱導していった。

一般に、谷本の教育思想は、第一期、ヘルバルト派教育論の受容(明治20年代)、第二期、国家主義教育の主張(明治30年代前期)、第三期、新教育の提唱(明治30年代後期)、第四期、民本主義と実験主義に基づく教育の強調(明治40年代以降)、に分けることができる。⁽⁴³⁾

ところで、谷本が自らを「東洋のヘルバルト」と称するほど心酔していたヘルバルト派教育学から国家的教育学へと思想的転換をとげるに至った、その動機は、何であったのか。それは、ほかならぬヘルバルト派教育論における倫理主義、個人主義にあった。

ヴィルマンの『社会的教育学(Didaktik als Bildungslehre: 1882~1889)』の思想に拠ったとされる『将来の教育学』の「序言」のなかで、谷本は、自らの思想的転換を次のように語っている。

「米に、英に、佛に、独に、維新以来、教育学風の変遷に一ならず。今又將に一転せんとするの

機運に会せり。是れ併しながら必ずしも我が国に於てのみにあらざるなり。特に従来の学風、概ね個人的に偏して、国家的教育の本旨に於て欠如したるは、識者の竊に憾とせし所なり。但未だ奮って新に教育学の組織を試むる者を見ざりき。余の如きは浅学菲才、固より其の任に堪へざるは、自ら能く之れを知り。而かも會てヘルバルト派教育学の宣流に微力を盡くしたりし志は、更に余をして一步を進めて、いささか為すあらしめんとす。即ち茲に（中略）将来の国家的教育学に関する卑見を公にし、敢て識者の叱正を請はんとす。⁽⁴³⁾

では、谷本の云う国家的教育学とは何か。それは、決して「攘夷的教育学⁽⁴⁴⁾」ではなく、「一国家の維持と繁栄とを目的とせる教育⁽⁴⁵⁾」であると谷本は規定しているが、谷本の国家観も、明らかに有機体論に立つものであった。彼は、「国家とは一定の疆土を有し、主権に服従し、一個統一の全体を為せる人民の群団となり、是れが私の取る国家の定義⁽⁴⁶⁾」であると述べ、国家を身体に例えて、筋骨は国土、身体を秩序づける神経系は政府、栄養系は産業経済、そして防禦系は軍隊に相当するとしている。そして、その立場から国家と教育の関係を規定している。

「国家は一有機体として色々違った規制から出来、又生殖並に遺産の贈與がありとすれば、我々教育者は如何に注意すべきであるか、無論軍人独りで威張るべきものでもない、又学者のみが威張るべきものでもない、色々の規制発達調和して国家を繁栄せしめ、又我々は身体を健康にして子孫の繁殖を計り、然して教育によって祖先の物を後世に伝えて行くべきであることは之に由って分ります、有機体と国家と同じきものであると云ふ原則は教育の決して軽忽に見るべきものではないと云ふことがこれで分ります。⁽⁴⁷⁾

したがって、「国家的教育学は主として国家と有機体とが相似て居る点に重きを置きて立論する⁽⁴⁸⁾」教育学であり、国家有機体を構成する「個人は国家を離れて存在せず⁽⁴⁹⁾」、かつ「国家の品性勢力は個人の品位勢力に属す⁽⁵⁰⁾」るが故に、有機体としての国家における個人（＝臣民）の陶冶が国家的教育学の課題になると。

（2）活人物の養成と新教育

国家有機体論から国家的教育学を構想した谷本は、その基本的な課題を個人の臣民化、すなわち、国家的に有用な活人物の養成においたのである。

彼は、「国家的教育学に於ては人を教育するにも二つの方向⁽⁵¹⁾」があり、「其一は児童に国家従来の沿革を承け伝しめて、さうして国民と云ふ一人前の人に仕立てるのである、其の二は漸くして国民と云ふ資格を帯びた者を現在の国家と云ふ一大機関に於て適当なる位置を取らしめて之れに服従させるのである⁽⁵²⁾」と云う。

ここで谷本は、決して封建的で絶対的、もしくは奴隸的服従を主張したのではなく、「合同統一の意識⁽⁵³⁾」による「主権に対する自由の服従⁽⁵⁴⁾」を説いたのである。

谷本がこれらの資質を強調した背景には、日露戦争前後における危機意識が強く働いていた。例えば、彼は『新教育講義』のなかで日露戦争後の教育課題として(1)立憲政治の本質的理解と権利自由の伸長、(2)実業教育、道徳教育の奨励、(3)海外への雄飛と権利の拡張、(4)進取、(5)外交、をあげている。

谷本は、これらの課題を担う人物、言い換れば、「成るべく多くの自家活動性を有し善良に発達し、道徳上自由なる臣民⁽⁵⁵⁾」の養成を必要としたのである。つまり、谷本が「日本には忠孝と云ふ立派な道があるから充分だらうと云はれる人もあるかは知らぬが、如何にも忠孝は至極結構です、結構は結構ですが是れ迄言ひ来った風の忠孝の解釈だけではドウかと思ふ⁽⁵⁶⁾」と封建的道徳を批判している

ように、従来の封建的な忠孝の倫理、道徳のみでは、自から限界があることは十分察知していた。そうした限界を克服し、国家的課題を自から課題として主体的に認識し、その課題を実現していく「活人物」を理想像とし、その枠内において個性や自由、自治が尊重されるべきであるとしたのにほかならない。

この点について谷本は、「吾輩は挙国一致といふ事が日本教育の長所だと云ったが、其の挙国一致は無智の一致であるか有智の一致であるか、本当に道理が解って心から一致して居るのであるのか、戦争には夫れでも勝つ、勝ちをします、戦後実業教育を盛んにする事に至っては夫れでは出来るだろうか、其處で日本の長所でもあるらしいが、又短所らしき点もあると思へば、兎に角挙国一致、採長捨短で遺ると同時に個人性を重んじ自治自助の精神を養はんければなるまい⁹⁷⁾し、「卑屈怯懦を戒め又勇往邁進自家の長所を発展して以て国運の隆盛を計るべしと云ふのが私の理想です、此の自家発展主義がやがて新人物、活人物となるので、又国家の為めを計るは即ち自分の為めになり、自分の為め即ち国家の為めとなる所で大我小我が一所になる、夫れが所謂摂取である新教育、活動と云ふも何にも外にない⁹⁸⁾と述べている。

ところで、この谷本の活人物論には、フランスのヅラモン (J. E. Demolins) の「大国民」論の影響がうかがわれる。谷本は、欧州留学中にヅラモンの『英国民の卓越せる点』(1897)に接し、非常な共鳴を覚えたと言ふ。彼は、『新教育講義』のなかでベルゲマンやナトルプよりもヅラモンの方が日本の参考になると次のように記している。

「佛蘭西のドラモンと云ふ人の書いた(中略)『今日の佛蘭西』と云ふ書物を読み更に引続いて同氏の名著の(中略)『何等の点に於てアングロサクソンは優等なるか』を読みました。之れは巴里に行つて三箇月目であつた。此の書物は(中略)慶応義塾で翻訳されて『大国民』と云ふ標題で売出しているが、至極諸君がお読みになつて為になる本であります。ベルゲマンとかナトルプなどの教育書類をお読みになるよりは、教育の真精神を知るにはドラモンの『大国民』など読まれるがよいかと思ひます。(中略)非常によい書物です。私は此の書物を読んで感心したのは、オヤ佛蘭西といふ国は余程進んだ国であると思つて来た所が、矢張日本と同じ様な国で、矢張英吉利に負けて居る、アングロサクソンに負けて居る、負けるとしてみれば佛蘭西は英吉利に学ぼうとしている事が解る、是れは日本の地に帰つたならば、お土産に仕やうと思つて居た(中略)兎に角非常に日本人の弊を穿つたもので、佛蘭西の弊を打つたのが即ち日本の弊を打つたのになつてある⁹⁹⁾と。

(3) ヘルベルト派教育論と明治教育批判

活人物の養成とそのための国家的教育学、ならびに新教育を唱導した谷本にとって障碍になつたのは、皮肉にもかつて自らが信奉し、鼓吹したヘルバルト派教育論とその影響下におかれた明治教育であつた。

谷本は、「ヘルベルトの教育学が進歩の最頂点かと言へばそうではない、世間では‘Herbart = 谷本’など申さるさうだがそれは御免を蒙りたい、現に私の考はヘルベルトより進んで居ると思ふ、そうでなければ何も将来の事など言ふ用もあるまい⁹⁹⁾と述べるとともに、ヘルベルト派の心理学説は、修正されるべきであり、またその倫理学は、形式主義に陥っていると批判しているが、何よりもその根本的な理論的欠陥は、国家主義的視点の欠落であるとする。

「ヘルベルト派の教育学には、社会的思想はあるけれど国家的思想の乏しいことである。ヘルバルト派の教育学を、始より終まで精細に見て見ても国家と云ふことを重んずる点が十分見えない。

否国民の善良と云ふやうなことも、幾らか其中に兆して居るかも知らせぬけれども、兎に角国

家と云ふものゝ観念が、其の中に明瞭に見えないといふ点に不足を感じて、私は『将来の教育学』を説いたのでございます。(中略)私の『将来の教育学』の中には、どこまでも日本国民の思想を以て日本国民の精神を以て貫徹する日本国家を作らうとしたのであります。^[91]

そして、「扱て何が故にヘルバルト派に不足を感じたのであるか、何が故に将来の教育学なる新説を説き出したのであるか、其の当時に立帰って御話を致して見ますと必ずしもヘルバルト派の教育学が個人主義であるからと云ふ訳ではなかつたのでございます。併しながら矢張り個人主義であるから不足を感じたので、此説は能く御注意を願ひます、(中略)御承知の通りヘルバルト派の教育学は、五つの動念を立て教育の目的として居ることは諸君も百も承知でせう。其五つの動念は個人的動念である^[92]と述べて、ヘルバルト派の国家的観念の欠如が個人的な教育学となってあらわれていると批判している。

さらに谷本は、「有為の人物」の養成という新教育の目的からすれば、ヘルバルト派教育学では、「どうも新教育としては工合の悪い所があつて困ります。なぜかと云ふと自家発展と云ふことは何を発展するのぢや、自家とは何ぢや、と云ふとヘルバルト派では困る^[93]と云い、またヘルバルト派の管理論は「子供の天然の発動を切り払って、ソコを清掃することになる。此のコップで言へば先づ一旦此の中の水をアケて、一遍拭ふて、奇麗にして、それから水なり湯なりを入れる訳で、ヘルバルトの観念からはさうなくてはなるまいが、芽を伸すといふ自家発展は自らなくなるのであります^[94]と、その注入主義的な限界を指摘している。

ヘルバルト派教育論の個人主義的傾向とその形式主義をこのように批判した谷本は、明治教育の形骸化した現実に眼を向けていった。

谷本は、まず日本の短所として(1)「物事画一に過ぎて一個人の個人性を重んず事が少ない^[95]ことと、(2)「日本には自ら治めると云ふ精神、自ら助けると云ふ精神、即ち自治自働といふ精神が欠乏して居る^[96]ことをあげ、新教育が「自然に随ふ教育^[97]であるのに対して、従来の教育は、「児童を苛酷に取扱ふ^[98]教育であり、子どもの心理的、生理的要求を抑圧する「不自然の教育^[99]、さらに「万人に対して同一の要求をする^[100]鑄型教育、表面的教育と厳しい批判を加えている。そして、注入主義教育について「ドウか子供には余り長く注意させたり、又強いて温順くさせたりして、天性を柱げると云ふ事は慎んで貰ひたい、強いて天性を柱げればそれは誰がしても矢張り旧教育である、將た又教授法の上からお話をして、子供に注入教育を施すは不自然である、依つて之は断然排斥せねばならぬ^[101]と述べている。

また谷本は、「今の小学校令では国民教育は愛国心と云ふ事だけに偏して居って、国民の権利義務と云ふ事を知らしむることが無い、(中略)折角出来た憲法であり、折角出来た自治制でもあるから、小学校の中から憲法及び自治制の事は十分に教へて貰ひたい、教育勅語だけで無く其の中から出来て居る憲法及び自治制をも十分に知らしめて国民の権利義務を十分明かして貰ひたい^[102]と部分的にはあれ、教育勅語中心の教育体制に批判を加え、権利、義務に関する教育の必要を強調するとともに、膨張的國家の國民を陶冶するコア的な教科として忠君愛國と権利、義務の精神、ならびに經濟思想を内容とする「國民科」を構想したのである。

(4) 自学輔導主義の主唱と学校改造

ところで谷本は活社会に即応した新人物、すなわち、活人物の養成は「何處までも自然の法則に従ひ自然の順序に従つて生徒を奮發せしめ勉強せしめると云ふこと^[103]を教授法の基本原理にすべきであると述べ、「生徒を輔導して自ら学ばしむる^[104]自学輔導主義を提唱したのである。

この「自学」と「輔導」の関係について谷本は、輔導は自学のための方法手段であり、教授の究極的な目的は自学にあると云い、しかも、自学輔導による教授の個人主義化、もしくは個性化はあくまでも国家的、社会的価値を実現するための手段としてとらえるべきであると規定している。

この立場に立って樋口勘次郎の活動主義教育論は、「少々極端であって、事に依ったら自学に過ぎて、濫暴に走った気味がある。何事も無政府、無秩序では悪るい⁷⁹⁾と批判している。

この自学輔導主義の原則を谷本は、単に教授法の改造にとどまらず、学校改造の理念としてかかげ、具体的に10ヶ条にわたる改造理念を提示している。

「第一条 学校は根本的生徒のために立てられん事を要す

第二条 学校は一層平等にし一切の児童に均等の機会を與へんことを要す

第三条 学校は自然と合体せんことを要す

第四条 学校は能動的方法に依りて其事業を遂行せんことを要す

第五条 学校は遺伝、生得の能力及び傾向を承認し自動、創作、撰擇並びに自治のために機会を與へんことを要す

第六条 学校の画一の要求を離れ差別の教育の最大必要を承認せんことを要す

第七条 学校にては一切虚偽の勸奨を排斥し純粹の課業を友愛すること並びに其正道たるが故に是れを断行して、完遂することを主とせしめんことを採取することを要す

第八条 学校は身体、智力並びに道德共に通じて健全ならんことを催進することを要す

第九条 学校は既に其成立を得たる上は又其結果に就て責任を負はんことを要す

第十条 学校の産物は自由且つ奮励の精神にして觀察を怠らず、勤勞、創作的研究乃至美術の享樂等の良習慣を有し、活世界に立って創造者たるべく、自治思想の独立を有し且つ富強に貢献する公民たらんことを要す⁷⁹⁾

谷本のこの学校改造の理念は、実は、アメリカのサーチ (P. W. Search) の『理想の学校 (An Ideal School, 1901)』⁷⁷⁾によるものであった。谷本は、『系統的新教育学綱要』なかで、このほかローシュの学校、アボツツホルムの学校 (英)、リーツの学校 (独) を紹介しており、後の明治後期から大正期にかけての新教育運動、新学校設立運動の先駆をなすものであった。

『理想の学校』について谷本は、「兎に角是等の理想の学校は人間を中心とすることで従って共同生活の習慣と同時に自治の習慣を奨励するが肝要⁷⁸⁾であって、「将来の学校は天地自然を教育の対境とせんことを希望します⁷⁹⁾と述べている。

谷本が、「教授学校」から「生活学校」への改造を構想していたことは明らかである。

(5) 小学校令批判と国家的体育論

「天地自然を教育の対境」とした理想の学校への改造を志向した谷本が、体育に注目したのは当然であったと云えよう。谷本は、まず現実の体育を条件づけている「小学校令」をとりあげ、その第一条の目的観に関連して、次のように述べている。

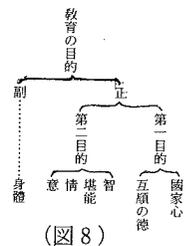
「今の小学校令には、第一条に体育と云ふ事が十分に書いて無いと云ふことです。即ち『児童身体の発達に留意し』と斯う云ふ事は書いてあるが、あれは体育では無い、且つ我々の眼から見ると児童身体¹の発達に留意するでは、意味が極めて薄弱であるから、此句は止めて貰って小学校は『体育を施す』と一番手に持って行きたい、すると諸君は恐らく言はれるでせう、谷本さんは會てヘルバルト派を遣り居った時は、体育は教育に這入らぬものだと言はれたが、今の説とは太だ違ふと言はれるでせうが、如何にも一種の論理上から言ふと体育は或は教育でないとも言はれるだらうが、

今はどうしても体育を教育に入れない訳にはいかん、之までの説は悪かったから爾来は止めます、矢張教育の中に体育を入れる事を希望する『体育を施す』と書いて貰ひたい、又教育と云ふものと体育と云ふものと、此の一つを兼ねたものが小学校だと云つても差支えない、小学校は教育と体育を施す所としても宜しい、私は従前からさう言つて居る。何にも教育の中に体育は這入らぬと云つたとて、小学校に体育を入れないでも宜いと云ふ、ソナ乱暴な事は私は未だ會つて言つた事は無い、將た又更に一步を譲つた所で、此の第一条には氣に喰はぬ所がある、何で身体の発達に留意すると云うて、身体の発達にのみ留意して心の発達に留意せんのか、現に施行規則の第一条に『何レノ教科目ニ於テモ其ノ教授ハ兒童心身発達ノ程度ニ副ハシメン』と云つておりながら本則の方では身体に留意するとのみある、若し身体だけに留意して宜しければ、兒童心理学は学ばんでも宜い事に為る、でありますから右の身体の発達に留意すると云ふ所は兒童心身の発達に留意すると書いて貰はんければ為らぬ⁽⁸⁰⁾と。

そして、彼は、私案として小学校令の第一条を次のように訂正すべきであると云う。

「小学校ハ兒童心身ノ発達ニ留意シテ体育、智育、情育、意育ヲ施シ殊ニ道德教育、国民教育、人道教育、宗教教育ノ基礎並ニ其ノ公民的生活ニ必須ナル普通ノ智識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス⁽⁸¹⁾

小学校令をこのように批判した谷本ではあるが、体育と教育を二元的にとらえているように、彼が教育領域に体育を明確に位置づけようとしたことを必ずしも意味してゐるわけではない。例えば、谷本は国家的教育学の目的を正副の二層に分け、正の目的——第一目的（国家心、互順の徳）、第二目的（智、堪能、意）、副の目的——身体、と規定し、この目的構造に対応させて教科の構造を一、基本的教科 二、附加的教科 三、副科の三領域に区分して体育を「副科」に位置づけ、その根拠について弁明ともとれる説明を加えている（図8参照）⁽⁸¹⁾



（図8）

「国家的教育に付ては私は先づ前述の第一目的を立て、夫から第二目的として此事を言ひます、所が斯く言ふとなぜ斯所に体育をも書かないかと云ふことをあなた方が問はれやうが、私は申します、我が今後説く所の国家的教育学に於ては、決して体育と云ふものを蔑ろにするものではない、体育は最も必要と信じます、けれども体育と云ふことは其物丈ではどうにも教育の目的とは云ひ兼ねる、夫はヘルバルト派で言ふのと同じである、体育其物丈ではいかぬ、困つて斯く云ふ風に説いたならば一番便利と思ひます、即ち此第一目的と第二目的を合はせて教育の主の目的とし、夫れに応じてこつちの体育は副のものであるとすればよからふ、勿論十分な教育をするに付ては、今言つた身体の養育、即ち体育と云ふことを希望するのであります、唯だ教育といふものの順序から言へば、其目的に主と副との区別があります、人は先づ身体と云ふものが健康で強壯で無ければいかぬとなれば、教育者は決して此事を度外することは出来ない、我々も国家的教育学に於ては、一人の身体を良くすることを目的とするのみならず、一国全体の人間の身体を能くすることを希望するは勿論であります、即ち此国家的教育学の体育は何かと云へば国民の身体を改良すると云ふことであります、⁽⁸²⁾

そして、谷本は、体育は形式的陶冶を主目的とし、強健、かつ機敏な身体の陶冶を国家的体育の目的としたのである。

「世の中にはどうも強い人は身体が重も〜しい様だが、如何に丈夫でも十分に機敏に動かなければ、兵隊にしても、何にしても、役に立たず、強くて而して機敏であると云ふことを形式陶冶上私は希望します、斯う言つたらば諸君はそれほど丈の範囲内でかと云ふ問がありませう、左様です所謂強健機敏は全身に付いて言つたのであります、併し体育には全身の体育と局部の体育

とがあると云ふことは忘れられない、局部の体育とはどう云ふことを言ふか、それは教育学の上から特に言ふのは五官機の養育であります、目とか耳とか五官機の鍛錬は即ち局部の体育であります、所で五官機の局部の体育はどうするが宜いかと云えば、矢張り強健機敏を望むで、目は少し位激烈なる刺激にも避易せず、成るべく遠方まで見えるが宜い、小さい物でも大きい物でもすっかり能く見えて、幾度見ても目が疲れぬやうに強健にして機敏にしたい、耳も大きな砲声を聞いても痛まず雷が鳴っても耳を押えぬと云ふ位強い耳は宜い、で、尚且つ音楽の微妙を感じ取る耳でありたい、鼻でも口でもさうである、要する所斯う云ふ様に形式的に完全して而して国家心あり、互順の徳があったならば実施に何しても当り障りはないものと思ひます、でありますから私は形式陶冶を主とすと申したのであります、⁽⁹⁴⁾

国家的教育学の観点から身体の強健と五官の機敏を力説した谷本は、そのための体育の内容として遊戯の奨励と手の発達のための手工をあげている。

以上のように、谷本も浮田と同様に、日露戦争前後の帝国主義的競争に意欲的に参加しようとする活動的人物の養成とそのための実用主義的な身体機能の陶冶を要求したのである。

谷本の国家的教育学は、家族国家主義とブルジョア・イデオロギーとの妥協の産物であり、全体的イデオロギーを補強する役割を果たしていったが、他方、国家的、社会的動向のなかで教育を把握しようとする谷本の国家的教育学や新教育論の論理は、ようやく観念的な教育からの脱却に向けて動きつつあった明治教育に強烈な衝激を与え、形式主義、画一主義といった教育勅語中心の教育体制に対する批判的礎地を形成していった事実も指摘しておかなくてはならない。

谷本は、自らの自学輔導主義教育論を京都、四国をはじめ各地で講演し、鼓吹していった。その結果、全国のほとんどの附属小学校が谷本の自学主義を採用したという。また谷本の活動主義体育論が次に論述する樋口と並んで、行きづまりを見せていた明治30年代の体育の改造論に重要な契機ともなったのである。

4. 樋口勘次郎の国家社会主義教育学と統合主義体育の実践

(1) 樋口の「国家社会主義」の概念

「余ガ教育ノ三大主義」(明治30年)のなかで明治教育を压制主義として全面的に糾弾した樋口勘次郎は、明治32年に『統合主義新教授法』を著し、その後『国家社会主義新教育学』(明治37年)、『国家社会主義教育学本論』(明治38年)を刊行し、統合主義教授法と国家社会主義教育学を唱導していった。

樋口は、上述の論文「余ガ教育ノ三大主義」のなかで、その三大主義を次のようにかかげた。

「第一、生徒ノ活動力ヲ発達セシムタメニ、其ノ自発活動ヲ重シ、

第二、統一アル知識ヲ形成セシムタメニ、諸学科ノ教授ヲ関聯セシム

第三、生徒ノ感情ヲ高尚温雅ナラシメン為メニ深く趣味ノ教育ニ注意シ熱血アル男子ヲ養ハシメニ感情ノ発作ヲ奨励シタリ

⁽⁹⁵⁾

樋口は、この三大主義を「統合主義」、「活動主義」と呼び、「第一、生徒ノ自発活動ヲ重スベキヲ⁽⁹⁶⁾」のなかの一節で、次のように述べている。

「児童には、知らむとし、感せむとし、意志せむとする、天賦の活動力充滿して、恰も鬱したる電気の如く熱したる蒸気の如く、常に発散の機を求めて、片時も静止するを得ざる者なり。(中略)教育は只此の天賦の活動力を益々発達せしむとする作用にて発達の方角も、速力も、分量も、皆此の活動力の性質、強弱、傾向に由りて決せらるべき者なれば、生徒の自発活動は教育者の最も重す

べきものなり。⁽⁸⁷⁾

樋口のこの教育論は、教育界に大きな波紋を投げかけ、これをきっかけに活動主義教育論争が巻き起ったほどであった。⁽⁸⁸⁾

樋口は、明治24年に長野師範学校を卒業後、一年間東筑摩高等小学校塩尻分校に勤め、翌明治25年に東京高師文科に入学した。明治28年に卒業と同時に、同校附属小学校訓導となる。明治33年にはフランス、ドイツに留学し、明治36年に帰国した。塩尻分校時代の樋口は、品行潔癖で、フランクリン(B. Franklin)に私淑し、その十三徳(摂生、沈黙、規律、決断、節約、勤勉、誠実、正義、中庸、清潔、平静、純潔、謙讓)をかたくまでに信奉し、風変わりなほど凡帳面に実行していたと云う。

『統合主義新教授法』は、東京高師附小訓導の頃の実践を理論化したものであるが、明治31年の冬、長野県上田での講演を東京高師の嘱託蘆田恵之助が筆記したものに、樋口が訂正、加筆したものである。樋口の統合主義教育論は、アメリカのフランシス・パーカー(F. W. Parker)に負う所が大きいとされている。樋口は、アメリカの教育雑誌を通して欧米の教育の動向をとらえ、なかでもランゲの心理学説の立場から活動主義教育を主張した。さらに樋口は、ヨーロッパから帰国後、『国家社会主義新教育学』、『国家社会主義教育学本論』を著した。

これらの著書は、ナトルプの社会的教育学、特にベルゲマンの社会的教育学に依拠するものであったが、わが国の教育学における最初の社会的教育学書とされ、樋口は、多くの講演を通じて小学校教師に国家社会主義教育学の思想を知らしめることになった。

ところで、樋口は、自らの教育学の支柱をなしている国家社会主義をどう規定しようとしたのか。

樋口は、教育を具体的な社会的事実、経験的事実としてとらえ、「故に吾等は常に社会の趨勢を見て、教育が向ふ所の方針を定めざるべからず。熟々社会進化の大勢を察するに、其の向ふ所は明かに国家社会主義にあり。此れ余が国家社会主義を標榜する所以⁽⁸⁹⁾であると述べているが、樋口は社会有機体論を信奉し、したがって、明らかに彼の国家社会主義の概念は、社会主義とは異質のものであった。

樋口は、「社会を極めて広き意味に用ぬ、政治的にもまれ、経済的にもまれ、若干の人民の団結—一只物理的集合ならぬ団結、換言せば心理的組織的なる団結ある所に社会の存在を見るものなり。されば家族も一小社会なり、町村も一小社会なり、各種の協会の類、政党、学会の類も一社会なり、国家も亦大なる社会なり⁽⁹⁰⁾と云い、それ故に国家社会主義は、「かかる社会が団結して事業をなし、感じ、行ふ主義をいふ。社会主義即共同主義なり、団結主義なり、即ち個人主義の反対なり⁽⁹¹⁾と結論づけている。

そして、樋口は、自らの国家社会主義をトーマス・マンやマルクスの社会主義とは明確に俊別し、彼等の社会主義を空想的で、哲学的な理想的社会主義、純粹社会主義であると断じ、それに対して、樋口は、自らの国家社会主義を実際的、理学的、経験的なそれであり、なかでも「歴史的要求を重んずるもの⁽⁹²⁾であると規定するとともに、次のように述べている。

「一国の形式は永き歴史の進化によりて結果したるものにして、急激に改革すべきものにあらざるを知るものなり。即ち単に理想を追求するものにあらずして、社会学の命ずる所に合するものなれども、彼の国の社会事情を基礎として組織せられたる細胞の、我国情に適せざるは明白の理。余が国家社会主義は、我が歴史、我が国体、我が現状の上に立つものにして、世間に流布せる直訳的社会主義にあらざるを信ず。⁽⁹³⁾

直訳的マルクス主義を排斥する樋口の国家社会主義は、あくまでも国家利益を優先し、個人の国

家利益に対する従属を説くものであった。

樋口は「国家社会主義は、社会主義のことなり、個人の自由、平等、正義等を出発して、国家の利益と進歩と発達とを目的とし、立脚地をなす⁹³⁾ものであり、「故に、国家社会主義は、出入損得を打算して、国家社会の利益となること明かなるときは、たとひ多数の人の自由を束縛することあるも、躊躇せずして之れを実行して可なりとす。人も知る如く、国家社会は如何なる個人よりも強大なる勢力を有するものなれば、所謂強者の権利を以て、個人の犠牲を要求して、而して之れを実行すべき實力を有するものなり⁹⁴⁾と公言して憚らなかった。

樋口の国家社会主義は、このように基本的には国家富強を前提にした個人の自由競争を理想とし、自由競争の敗者に対する慈恵主義的救済と有機体としての国家の分裂を防止する社会改良主義の立場に立つものであった。樋口は云う。

「国家社会主義は、個人的競争を絶対的に禁圧せむとするものにあらず、唯競争激烈に過ぎて、職を求めて職を得るあたはず、餓えて食なく、病みて医療なき不幸の徒の輩出するに至る如きは、社会の生産力を減するを以、国家の生命を短くする所なるを以て消極的に競争を緩和し、又団結を強くし、共同生活と分業組織とを改良し発達せしむるは社会の幸福を増進する所以なるを以て積極的に仁愛と有誼とを奨励せむとするのみ。是は決して進化説と矛盾するものにあらざるなり⁹⁵⁾と。

樋口は、国家的な管理のもとにおける経済競争を要求し、それによって、はじめて「天晴二十世紀の日本国民膨張的日本的たらしむる⁹⁶⁾ことができ、かつ西欧列強に対峙しようと主張する。

「若し我国にして外国と競争せむとせば益一致団結させざるべからず。此の必要に迫られて、吾も人も知らず識らず、社会主義の潮流中に進むなり。(中略)予の所謂社会主義或は通常称する所のものと同じからじ。余の社会主義は国家的社会主義なり。我国を以て他の社会に競争せむとせば、国内の社会主義を進歩せしむべしといふなり。外国に対すれば国家主義となり、国内に見れば社会主義なり。個人主義に対して国家の経営を推進せむといふなり。⁹⁷⁾

そして、樋口は「生存競争の鉄律は、古今を通して変ることなし、社会主義は奮に生存競争を排斥せざるのみならず、其れ自身、生存競争の爲めに発達せるものなること、前章に述べたる如し。只今日の競争は實力の競争にあらずして門閥の競争なり、富力の競争なり。天才あるものにして貧家に生れたるものは、競争上不利の地位にあり、爲めに生涯其の力を伸す能はざるもの幾百万人なるを知らず。是れ社会の爲めにあらず、国家の利にあらざるなり。社会主義は、只一切の国民になるべく平等なる地位と便宜とを與へて公平に競争せしむとするものなり⁹⁸⁾と述べ、西欧列強に対抗していくためには、貧富、身分的地位の差別を廃し、實質ともに個人の能力の自由な競争が保障されるべきであると主張する。

(2) 国家社会主義教育学の唱導

こうした社会有機体説と社会ダーウィニズムに論拠をおいた国家社会主義の思想を軸に、樋口は、自らの教育学を(一国家社会主義教育学)を「新教育学」と呼び、従来の哲学的教育学に対して、社会的事実を基礎とする理学的研究の上に成立する教育学であると説いている。

「教育は社会的事実なり。社会の爲めに社会の会員をつくるなり。即社会未来の要求に応ざるべからず。今日世界の大勢を觀るに、国家社会主義は既に大に発達し、將さに萬国に伝播せむとす。

進化と競争との鉄律を船とし、数学を磁石とし、社会学を船長とし、科学を運転手及機関として、五大洋を横行せむとするものは、今や天賦人權論にあらず、又自由平等の説にあらずして国家社会主義なり。教育者にして早く此の大勢を通し、業務の方針を定めずば、国家の進運爲めに阻礙せら

れざるを得ず。⁹⁹⁾

この立場から樋口は、谷本の国家的教育学は「明らかに教育の目的の国家にあるを認められたるなれども教育の事業が社会的又は国家的の事業にして、教育の理想及び方便によりて決せらるることをば説かざりき⁹⁹⁾と批判するとともに、従来の教育学は、哲学的にして非理学的であり、かつ個人主義的であると暗にヘルベルト派教育論を論難している。

すなわち、「従来の教育学が、個人主義の上に立ち、人生の目的を、倫理学に問ひ、教育学の方法を心理学に学び、教育の材料と歴史及び理化数学などに求め、以て教育の能事終れりとなせる為め、学校中に籠居して、其の本分を盡し得らるゝ者と思はしむる⁹⁹⁾に至っているが、しかしながら、「嗚呼、個人主義の教育は今日の世務に適せず、仙人的議論は時勢に用なし。是れ（中略）国家社会主義を標榜する所以なり⁹⁹⁾と。

こうした批判を通して樋口は、国家社会主義教育学の課題の第一に、優勝劣敗の競争原理による敗者を救済するための国民教育の普及をあげている。

「故に社会主義は、国民教育の精神なり。貧富を論せず、同等の教育を與へむとし、貧者には授業料を免し、学具を給せむとす。此れ社会主義の発現なり。古は子弟を父母の財産の如く思ひ、之れを売買したる時代さへあれども、今は之を社会の児童なりとし、一人にても無智のものなからしめむとす。而も其の力の相違の為に起る優勝劣敗は免るべからざる事なるを認むること論なし。

世の進むに従ひて劣敗者の次第に減し行くは亦進化論の示す所なり。（中略）此れ優勝劣敗の鉄律が、生物の単純より複雑に進むに従ひ、犠牲の数を減するを示すものにあらずや。社会主義が国民教育の普及をはかり、程度を高めむとするは、よく進化論と一致するものなり。⁹⁹⁾

その第二の課題は、国民教育普及のための教育制度ならびに教育内容の全般的な改造であると云う。

つまり、「社会が有機体なる以上、而して其の有機的組織が、制度、交通、印刷、教育のすゝむにつれて益々緻密となるに従ひ、正義の観念を益明瞭に、義務の実行も益々確実に、社会の制裁も益厳なるべし。此の有機的關係は、共同生活の関係を深く考ふるときは、社会の利害を顧みざる行為は愚の極なり。此の関係を知らしめるためには、公民的教科若くは猶広く社会的教科即経済学、社会学等の智識を修身、地理、歴史等の中にて授くるを要す。国民よく社会進化の理に通して始めて、平和に、迅速に社会主義の発達は見られるべし。⁹⁹⁾

（3）管理・教授・訓練論と三育主義批判

樋口は、彼の云う国家社会主義教育学の観点から、明治教育をさまざまに批判していった。樋口は、まず国家社会主義教育学の基本原則である社会的事実としての教育という立場から、従来の管理・教授・訓練といった分類や知・徳・体という教育の形式的な区分が経験的事実に即していないと批判する。

「従来吾邦に行はれたる教育説に二派あり。一はスペンサー、バイン、ジョホノット、ローゼンクランツ、コムペーレーなどの如く、教育作用を其の目的の方面より、智育徳育体育などに分ち、教授を智育の方便とし、訓練を徳育の方便としたる者、他の一はライン、ケルン、リンドネルなどヘルバルト派の教育学にして教育をその方法によりて管理、教授、訓練の三作用に分ち、管理を教授の準備とし、教授は生徒の思想界を形成して訓練の礎地を造り、訓練は生徒の徳性を涵養せむが為に施すものなりとす。今此の二者を比較するに、前派は三育を対立せしむるに反して、後派は道徳訓練は究極の目的とし、他は方便とするの差異こそあれ、教授を以て智識授與の作用となし、教育の目的及其の数多の方法に対して、単に一部分の価値を有するに過ぎざるとするは即ち一なり。余

は今此分類の法、論述が、果して経験上の事実と一致するや否やを検せむと欲す。余の見るところにては、智育、徳育、体育といふは哲学的思索の結果、分類せられたる区別にして、実際の事業にかかる区別にあらず。⁹⁵⁾

非現実的、かつ非実地的な教育領域論を批判した樋口は、さらに「而かも、世人の脳底にある教授の定義は、専ら智識の授與にのみ関するが故に、図畫、習字、手工等の所謂技能科は、教授論中に『継子あつかひ』せられ、理科修身等所謂思想科の驥尾に附してあわれなる地位を占むるのみ。されども思想科は技能修練を以て終るべきと同時に、技能的教科は智識を以て始むべきものなれば二者を区別するの要なきのみならず、之を区別するときは反て憂ふべき弊害を生ずること、恰も三育分離の結果に似たるものあり⁹⁶⁾と教授の範疇から技能教科を排除したヘルバルト派教育論を批判した。

そして、「此故に余は教授の釈義を広めて技能科をも包括たらしめむことを主張するもの⁹⁷⁾であると述べている。

ここで補足しておかなければならないことは、樋口は、単に三育という形式的な教育の類型化を問題にしたのではなく、それが管理・教授・訓練の本質的な意味を曖昧にさせ、子どもの主体性や自主性を抑圧する理論的な根拠になっている事実を批判したということである。その点について樋口は、次のように云っている。

すなわち、「罪惡の出現を恐れて法規を酷にし、監督を厳にするは不可なり。此れ其の学校全体をして社会的疾病に陥らしむるものなれば、学校生徒の死活に関する由々敷大事⁹⁷⁾であって、「学校にて管理の必要なきこと此の如し。然るに普通の教育書中堂々と管理の必要をとけるか為めに、世の教師は又之を迷信し、妄りに生徒を压制するは欺すべきことならずや。児童に守らしめんとする規則は、必ず其の理由を説明せよ。理由を説明し難き程高尚なる道德は之を強ふる勿れ。妄りに盲従主義を施さば、生徒は遂に器械人物となりをはらん。⁹⁸⁾

また樋口は、「我国の学校騒動なるもの亦類似の病根にあらざるか。虚言陰謀は薄弱と危懼のあひの子にして破則乱行は压制無訴の私生児なり⁹⁹⁾と述べて、学校騒動が盲目的な束縛、压制主義的な教育の結果にほかならぬと批判するとともに、さらにこう云っている。

「学校騒動の起る其の原因多々なるといへども、校規の厳に失し、束縛の酷に過ぐるに出づるもの多し。校規の厳、束縛の酷なるも、亦其の原因少からずといへども、多くは校長及び教員が一人にても命令に反し校則を犯すものあるを喜ばざるに因る。余は茲に於て、学校に多少の犯則者を出すことを決して憂とするに足らず。学校のあまりに平和無事なるこそ、却て病的状態にあるものなることを示さざるを得ず。夫れ遺伝、傾向を異にし、心身の強弱、活動性の多少等、種々様々なる児童及び青年をあつめて、之れを一堂におき、之れを一寄宿舎に容れ、画一の規則を以て、之を律せむとす。其の規則たるものなかるべなければ、普通一般の少年は其の羈絆の中に行爲して、何等の不平をも唱へず、何等の騷擾をも醸さざるべしといへども、屢々校規の範囲を脱することあるは当然のことなりとす。¹⁰⁾

(4) 統合主義、活動主義教育の唱導と飛鳥山遠足の実践

スペンサー流の三育主義、そして、ヘルバルト派の形式主義的な管理・教授・訓練論に対する批判から、樋口は、統合主義、活動主義教育を主張していった。

樋口は、「余が教育 三大主義」のなかで「余は教育の目的を、第一、善を愛し、善を喜ぶ、高尚温雅なる感情を有し、次に、自然と人事につき、豊富にして、統一ある知識を蔵し、且、感して言

はさるなく、言ひて行はさるなき、不撓不屈の活動力を蓄へ、其知識と感情とによりて、最善最美なる目的と、至正至確なる方法とを撰定し、其の活動力によりて、勇往直進する、善良にして、賢明、且剛毅なる人物を養成するに在り¹¹¹⁾と教育目的に活動的人物をかかっている。

この活動主義的な人物を養成するために樋口は、「教育の本領は、生徒天賦固有の活動を助長し、発達せしむるにあり、手足を動かして手足を発達せしめ、耳目を使用して耳目を鋭敏ならしむるが如く、推理を練習して推進力を養ふが如く、すべての善良なる活動力を活動せしめて、益之れを発達せしむるに在り¹¹²⁾と身体諸能力の総体的な発達を意図したのである。

この立場から樋口は、「第一、生徒の活動力を発達せしむるためには、其の自発活動を重し、第二、統一ある智識を形成せしむる為に、諸学科の教授を関聯せしめ、第三、生徒の感情を高尚温雅ならしめん為めに、深く趣味の教育に注意し熱血ある男子を養はん為めに感情の発作を奨励したり¹¹³⁾と活動主義教育を提起し、統合主義教育の理念を飛鳥山遠足の実践として具体化したのである。

「世界を大学校とし、艱難を良教友と観したる先賢を許さは、余をして効外は良教場なり、遠足は良体操なりといふを得しめよ。山攀ち、野を走り、新鮮の空気を呼吸し、四体を快活に運動す、是豈に良体操ならずや。

蒼天の屋、山林の壁、青草の席、岩石の床、自然を書とし、自然を筆とし、自然を紙とし、自然を硯とし、耳にきき目によましむ。是豈に良教室にあらずや。夫れ百聞も一見に如かず、況や想像の材料たる観察に乏しき幼稚生徒に於てをや、さればこそ実物教授は主張せられたれ。地理、博物等を講義のみにて教授するは、死せる教授法なり。図書の時代は勿論、標品の時代さへ既にすぎ去りぬ。すべて実地につきて実物を見せしめざるべからず。汽車の図を見せたりとて、汽車の観念を得しめ難く、米麦の標品、鳥獸の剥製、虫魚のアルコール漬なども、小学校には殆ど無用なり。何とならば、小学にては其他に於て得られるべき実物につきて教授すれば足ればなり。ある種類のもの之れを具へて害あることあり、教授をして之に依頼せしめ、得らるべき実物を示すを怠らしむることあればなり、小学時代にては、すべての物を、其社会の中にては、他の客員と相互関係の状態に於て観察せしめざるべからず。¹¹⁴⁾

森有礼以後、行軍旅行として軍事訓練的色彩を濃厚にしていた遠足を、体育的要素を含めた各教科の統合主義的教授の場としてその教育的機能をとらえ直し、かつ実践するとともに、生活学校の内容として位置づけようとした意義は、決して小さくない。

（5） 樋口の活動主義体育論

樋口の体育観は、すでに飛鳥山遠足の実践に、その一端を見ることができが、彼は、「余ガ教育ノ三大主義」を発表した明治30年に「遊戯教育論¹¹⁵⁾を『教育時論』に寄せているように、早くから体育に着目していたことがうかがわれる。

彼は、基本的には活動主義教育理念の立場から、従来のリーランドやジョホノット等の開発主義的体育論に特徴的な保健的体育論には批判的であった。彼は、教育を社会的事実として把握しようとしたように、体育に関しても社会的視点からとらえるべきであるとしている。

「教育学は社会学の一部にして社会の上の他の現象との因果の関係を知らざれば、一步も進む能はざるを見る。吾人身体発達の理を生理学に学び、体育の方便を飲食衣服住居等に求めて、而して茲に体育をとき、而して茲に体育を行ふにあらずや。

吾等は常に教育進歩の原因を、広く社会内に求め、其の妨害をも遠近にさぐりて之を避け、又社会の要求を遠く将来に見て児童をして、未来の社会に生活するに適せしめざるべからず。¹¹⁶⁾

この観点から樋口は「理学の示すが如く、吾人の心身はもと一体にして智徳体は親密な関係を有するものなれば、独り智を練り、独り徳を磨き、若くは身体を鍛錬することを得べきにあらず。仮りに修身の教授につきて考察せよ。徳育のみといふを得べきか、智育とのみをいふを得べきか。嘗に此二者をかねるのみならず、同時に体育をも含むものにあらずや、其道德上の規則ををしへ、道德的規範を示し、道德的判断をなさしむる点よりいはゞ徳育せしむべきこと勿論にして、其の事実を記憶し、道理を弁じ、結果を推理し、原因を判断するの智育も明かなるが、之れと同時に体育を兼ねるものなりといはゞ驚くものあらむ¹⁷⁾と観念的な三育主義を批判し、統合主義的な体育の教授を唱導したのである。

「余は五官を初め神経系統の鍛錬は、重要な体育たるを認め、従来単に心力の方便として考へられたる学科の教授が、すべて智育徳育たると同時に、身体教育の方便なることを信ずるものなり。之に反して、所謂体育なるものとして、体操遊戯を課するに当り、其の筋肉の名称を授け、運動の方法の種類を教ふるは、智育にあらずして何ぞ。

其の秩序に服せしめ、規律に従はしめ、団結の心、義勇の気等を養ふは、徳育にあらずして何ぞや。之れに由りて之を視れば、三育決して分立して対峙するものにあらず。智育即徳育体育にして徳育即智育体育なり。想像上抽象するは可能なるも、之れを分ち論ずるの要なく、むしろ之れに分ち論じたるが為めに、徳育は単に修身の時間に於てなされるべく、体育は体操法に於てのみ施さるべきが如く誤解せしめ¹⁸⁾られていると。

一方、樋口は、「管理」の概念に対する形式主義的な解釈が子どもの自発活動を抑圧し、かつ健康を疎外していると、厳しく指摘している。

「教授の準備したる管理の法と称せむより、むしろ児童の身体のため生理上の問題に属すべきなり。(中略)児童に適當の運動をなさしめ定量の食物をあたへ、定時の睡眠を許すは、教育上の要求を外しても必要とする處なり。之れを教授の為めの方とすればこそ、温順不活発なるか又は、教師の威力に圧せられて萎縮したる生徒に対しては、運動を奪ひ、光線を奪ひ、温熱を奪ひて顧みざる教師を生ずるなれ。生徒は如何におとなしくても、如何に永く静肅を忍ぶとも、之等の需要は満さしめざるべからずとせば、其の教授の準備たらざるや明なり。」¹⁹⁾

スペンサーやヘルバルト派の三育主義、あるいは管理論に鋭い批判を加えた樋口は、「身体は単に筋肉と骨格とにて組織せらるるものにあらず、脳及び神経系統も亦其の一部にして、而かも外界を知覚し、事理を思考し、筋肉を活動しむるに、最重要の機関なるを思はゞ真正なる体育は単に筋肉及び骨格の健康と発達を目的とするものにあらずして、同時に脳及神経系統の健全なる発達を意味すること、従って修身科のみならず、すべての学科が、体育の一部をなすこと自ら明かなり²⁰⁾と述べ、体育の目的は、大筋活動の鍛錬のみにあるのではなく、全体的な感覚運動機能の発達にあると説いている。

その立場から樋口は、従来の体育は「『身体を精神の奴隷とし、意思の命する所を、活発且つ従順に実行せしむることを目的せざるべからず、』強力と敏捷とを結合したる精巧なる身体を養成せざるべからざることを認めたる所なれば、運動神経の発達には留意せざりしにはあらざるべきも、感覚神経及び脳髓の発達などは、体育として認識せざりしが如し²¹⁾であり、「力士等の如く、骨肉筋力の発育せる身体は決して教育の望む所にあらず²²⁾と批判している。

活動主義教育を説き、感覚運動機能の統合主義的形成と、その全面的な発達に体育の存在理由を見出した樋口が、遊戯の教育的価値を高く評価したのは当然と云えよう。

樋口は、既述の「遊戯教育論」のなかで「遊戯は、ただに体育のみならず、智育にも、又徳育に

も、必要なる方便にして、其の価値たる、決して所謂学問の下にあるものにあらず^[23]と云い、その立場から、教育全般に批判を加えている。

「夫れ現今の教育は、ヘルバルト主義を奉して、品性陶冶、人物養成を目的とするにあらずや、品性を陶冶せんとすれば、主として強固なる意志の養成に力を盡さざるべからざるにあらずや。而して意志の基礎根源は、自発活動にあり。此活動を益々練習せしむることによりて、旺盛なる意志は養はざるべきものにあらずや。知識は意志の方向を決定すべきも、意志の原動力は、活動力にあり。今日の教育は、小学より中学に至り、中学より大学に通じ、生活の活動力を抑圧し、常に生徒をして受動的地位にあらしめ、唯講義をきき書物を暗誦するに慣れしめらるるを以て、或は益々其の研究を継続し、或は知識を応用し、或は断乎として其所信を強行する、勇往敢為なる活動的人物を生ずるを得ず。高等教育を受けたる者に、意気地無し多きは、主として圧制教育の結果なり。忍耐主義教育の結果なり。常に教師の意志を奉し、命令に従ひて、行動せしめられたるによりて、天賦の勢力を殺されたる者多きによれり。全国の大中小学、及各種学校にある四百萬の生徒の多数は、現に日々其の活動性を殺されつつあり。現今の教育の精神は、速に一新せざるべからずと信ず。^[24]

また樋口は、『国家社会主義新教育学』のなかの一節で、「リンドネル曰く、遊戯は児童精神を興奮し、之を陶冶するの力なかるべからず。之の目的に用ゐんには、フレーベルの遊戯法に若くはなし。フレーベルの遊戯の長所は、独り懶惰を制するのみならず、知らず識らず、感覚機関、運動機関、音声並に、音楽上又は幾何学上の直観を養成し、因りて直観、記憶、想像、趣味等の如き、精神作用の発達を促すにありと。此の種の遊戯は此の種の遊戯が適する時代の生徒に対して、一種の教授たり^[25]と遊戯の教育的意義を指摘している。

そして、「随意のことにて、而かも有益なることをなさしむるは、教育上最も有効なる教授法なり。生徒に適する興味ある材料に付きて教授するはよきことなるが、各自随意のことを撰みてなさしむるは、尚よきことなり。是むしろ最も適当なる教授法と云はざるべからず^[26]と興味を原理とした教材の選択と教育法への改造を要求している。

ところで、形骸化し、空洞化した明治体育に対する批判を通して唱導された樋口の活動主義体育論には、云うまでもなく国家社会主義の論理が貫かれていた。

樋口は、「体育も亦個人にのみ委る置くべきことにあらざるはいふをまたず。国民に一人の弱者あれば其れ丈け国家を弱くし、町村に一人の強壯なる者ある町村の利を増す所以なり。されば国家も町村も各其の会員の体育に注意せざるべからざること^[27]は明らかであると云い、国家富強の観点から体育の国家的、社会的組織の拡充、衣食住の改善、早婚・晩婚の弊害等を指摘している。

樋口の体育論が、社会有機体説と社会ダーウィニズムを内実とする国家社会主義的教育思想の枠内におかれていることは、これまで見た通りであるが、圧制主義、抑圧主義的な明治体育への批判を通して鼓吹された活動主義的体育論は、日露戦争後の自動主義、個別主義、さらには自然主義的な体育論の興隆とその実践に多大の影響を与えることになった。

5. 吉田熊次の社会的教育学と養護論

(1) 社会的教育学の提唱

熊谷、谷本、そして樋口等とともに、吉田熊次も明治37年に『社会的教育学講義』を著してヘルバルト派の個人主義的な教育理論を批判し、社会的教育学を唱導していった。吉田には、そのほか『実験的教育学』（明治41年）、『系統的教育学』（明治42年）、『訓練論』（明治43年）、『教育教授の諸問題』（大正2年）、『我が国民道徳』（大正7年）等の著書がある。

ところで、吉田は、教育の対象を社会的存在としての人間という事実に求め、そこから「社会的教育学」を提唱していった。吉田の云う社会的教育学の究極の目的は、あらゆる社会的状況に機敏に適応しうる機能的で、活動的な人間にあるとし、次のように述べている。

「唯社会の中に生活すると云ふことは経験的事実であって、人間の生活と云ふものは社会的生活に外ならぬのであるからして、個人は社会的生活に適用して行かなければならぬのである。またかくして社会のために働くのは社会の恩に報ゆる所以であるといふだけで十分であると思ふ。

然らば社会的生活に適応するとはどう云ふことであるかと云へばその時代まで発達し来った、社会のいろいろなる文化を能く理解して、且将来に向ってその文化を伝へると共に、亦その文化を改良進歩せしめて行くことにすることである。故に社会的教育学の根本原理は社会的人物を作ることである。健全なる社会的生活をなし得る人物をつくることである。活社会に立って活きたる社会を進歩せしむる人物をつくることである。社会を富まし社会を強うし、而して社会を進歩せしむる人物を作ることである。^{〔28〕}

そして、「社会的教育学は各個人をして社会的に有用ならしむることを主とするものであるからして其最も社会的関係の密なる範圍即ち国家よりして這入るといふことは当然のことであるので、少しも怪しむに足らぬことでもあります。それであるからして先づ以て国家的社会の繁栄進歩を図り又その国家に有用なる人間を造るといふことは社会的教育学の原理より云えば当然演繹し得るゝ結論である^{〔29〕}と個人に対する国家の優位を説いている。

(2) 社会的教育学と個性

日露戦争後の激動する社会が要求する活人物、社会的人物の養成を社会的教育学の課題としてとらえた吉田は、社会的教育学の中心に個性を据えている。吉田は、人格の概念を知情意の統一として把握し、その統一体としての人格は、社会的なものとして表現されるが故に、社会的教育学は、個人の人格性を抑圧するものではないと云う。

「智情意が一致して社会的に働いて行くといふことは決して個人の人格を無視することにはならぬのであって、唯人格の働く方向をして社会的に取るといふことに過ぎないのであります。社会的教育学は決して智情意の一致を無視するものではない。殊に社会に立て働くには、意志の力が必要である。且又社会に立て有益なる仕事を為すには智識が必要である。さうして社会に立て最も社会らしく生活を送る為には矢張極く細かなる感情といふものが需要であるからして、社会的教育学は無論智識感情及び意志の発達陶冶を希望するのであります。唯それ等のもの社会的に有害なる方向に向ふことを禁止することであって、決して個人の人格を社会的教育学が無視するのではない。^{〔35〕}

吉田が個人の人格を重視した背景には、「今日社会の沈滞して居る或は腐敗して居るといふのは社会的或は国家的思想が余りに発達して来て、個人の活動を無視する^{〔31〕} 国家主義的傾向に対する危惧があった。

しかし、吉田のこの言葉は、彼が必らずしも個人の国家ならびに社会に対する優位を意味しているものではない。何故ならば、吉田は究極的には「社会的教育学の要求する所は、単に各個人の活動をして大ならしむると共に、夫れが社会に有要なるものたれといふに止るのであって、人類全体に有用なることをなせ、国家を無視しても人類全体の為めになるやうに働けといふことを要求するもの^{〔32〕}ではなく、「その教育的事実を説明する原理の上から考えて見ても矢張国家要素が最も強いといふことは争ふべからざる事実である^{〔33〕}と述べているように、国家的、すなわち、具体的には天皇制にもとづいた国家的価値の枠内に個人が従属すべきことを説いたのにはほかならない。

（3） ヘルバルト派の訓育論批判

社会的な活人物の養成を課題とする社会的教育学を構想した吉田は、まず教育学を理論的教育学として規定し、(1)教育の目的論（倫理学）と、(2)教育の方法論（心理学）に分類したヘルバルト派教育論に対して、「これ教育学は倫理学と心理学との合同に依って成立するといふ考であるが、（中略）私はこれに同意することは出来ません^{〔34〕}と云い、あわせてヘルバルト派の三育主義について、「従来の教育学にては徳育智育体育に別け、徳育の部分にては倫理学を説き体育の部分にては生理学を説き、智育の部分にては全く心理学を説くと云ふやうな遣り方があった。併しながらこれは宜しくないと思ふ^{〔35〕}と批判している。

また、ヘルバルト派の興味論に関しても、「ヘルバルト氏の六種の興味論は如何にも巧みに説かれて居るのではあるけれども教授本来の任務は被教育者が社会的活動を為すに必要な準備として心意の分別的作用を開発するものであるから六種の興味といふものを挙げて、形式的にすべての教授を此の鑄型に入れるは却て教授本来の目的を害するの虞あるのであります。それであるからしてヘルバルトの六種の興味論の如きは深く眼中に置かずして可なることである^{〔36〕}とその画一主義を批判し、かつその訓育論についても形成主義的であるとしている。

「ヘルバルト派に於ては訓育的教授といふことを盛に唱導するが、これは果して正当であるか。（中略）ヘルバルト氏の考では教授は教育の目的を達する一つ的手段であつて、道徳的品性を造るはまた教授の任務である、道徳的品性の陶冶に効力なき教授は眞の教授ではないとするのである。而して道徳的品性の陶冶にまで効力のある教授は即ち訓育的教授であると唱へたのであります。かかる説もまた吾々が深く念頭に置かずして宜いことと考へるのであります。^{〔37〕}

何故ならば、「或は教授でも、或は運動でも或は遊戯でも皆多少道徳性の陶冶に関係を有つのである。吾々の経験に這入つて来るとは総て吾々の性格の上に多少の影響を及ぼすのであるからして、直接間接に悉く訓育的の意味を有つて居るといふことは云ふまでもないのであります。併しながら特に教授をして教育的にせねばならぬ、道徳的意志を陶冶する手段にせねばならぬと云つて、特にその方に教授を制肘するとは、却て教授本来の目的を害することになる^{〔38〕}からである。

そして、吉田は、教授過程において直観的想像と創造的想像を統一した総合的な想像力ならびに分析的思考を重視し、また教材については、(1)子どもの心意発達程度、(2)教材の本質によって構造化される必要があり、ヘルバルト派の「文明史的段階」説にもとづく教材の系統化の原理も「学理上左程重んずるに足らぬ^{〔39〕}と一蹴している。

（4） 吉田の「身体の養護」論

ところで、吉田の社会的教育学において体育は、いかなる位置を与えられているのか。

吉田は、教科の構造を(1)基本的学科——各時代を通して教授された教科（言語教科、数学教科、道徳教科）、(2)知識的教科——基本的学科の応用的教科（博物学、理化学、法制、歴史）、(3)技能的学科——技能の形成を目的とした教科（体操、音楽、図画）としてとらえたのである。

ここに見られるように吉田は、体育を技能的学科に位置づけたが、彼は、教育領域を教授・訓育（練）・養護に区分し、体育を養護の領域におき、社会的教育学の一領域である「養護の主なる目的は社会的人物たるに必要なる身体を造ること^{〔40〕}であるとし、社会的な活人物の基本的な要素として身体的な能力の形成を重視したのである。

吉田は、養護を消極的な養護と積極的なそれとに区別し、身体の「營養機関の系統」と「感覚機

関の系統」を発達させることが積極的な養護の課題であると述べ、その方法手段としての体操教材の価値を「体操は言ふまでもなく身体全部の发育を助け、姿勢を正しうし、筋肉を堅固にしその活動を敏活にするために課するものである。且注意して教授を致しますときは、或は勇気を養ったり、或は志操を養ったり、或は自信の念を強くしたり、或は規則を守る精神、忍耐、克己の習慣をつくる助けになることが出来る⁽⁴⁴⁾」と評価している。

また、遊戯の体育的意義については、「第一に筋肉の運動を敏活にする。同時に筋肉の運動を巧みにならしむる。第二には感覚機関を発達せしむる⁽⁴²⁾」ことにあると指摘し、なかでもその訓育的価値について「悦んで命令に服従するといふ道徳的習慣⁽⁴³⁾」、「或は規律正しくする、或は活発の精神を養ふ⁽⁴⁴⁾」ことができると述べ、「これ養護論の必要な所以⁽⁴⁵⁾」であると云っている。

このように体育の訓育的価値を認めた吉田は、「ヘルバルト氏は身体の養護と云ふものを教育学に於て特に論ずることをしない。即ち教育学の中より身体の養護と云ふことを取除いて、僅に児童の管理と云ふ所で身体について注意を述べて居る⁽⁴⁶⁾」にすぎないと批判している。

吉田の社会的教育学は、基本的にはベルゲマンの社会的教育学に依拠するものであったが、彼が社会有機体論の上に立って、教育目的における社会的適応を強調し、国家に従属する社会的人物の養成を説いた点で「社会主義・個人主義・コスモポリタニズム等という反体制・非体制イデオロギーとの対決の過程で構成された明治30年代後半の国家主義教育学説の一典型⁽⁴⁷⁾」であった。

6. 中島半次郎の社会的教育学と実用主義的体育論

(1) 社会的自我の陶冶

中島半次郎は、『普通教育学要義』（明治33年）を著し、そのなかで教育の目的を「社会的自我の完成」におき、その基礎に身体の教育を据えている。中島は、教育目的に関して心理的、倫理的、ならびに社会的側面からコメニウス、ペスタロッチ、ヘルバルト、ローゼンクランツ、プラトン、ロック、スペンサー、ナトルプ、ベルゲマン等の教育論に検討を加え、個人主義的教育学と社会的教育学を折衷するために、教育目的に「社会的自我の完成⁽⁴⁸⁾」をかかげたのである。

この点について中島は、次のように云っている。

「余は『教育の目的は、社会的自我の完成にあり』といふ。近時発生の心理学の證明する所に依れば『我』といふ中には、自ら社会的の傾向を有し、その社会の境遇に応じ、漸次に社会的自我を発達すといふ。而して他方に最近倫理学の指示する所に依れば、人生の目的は、社会の中に、理想的の自我を実現するにありといふ。而して又近時社会学の主張する所に依れば、社会は一の有機体にして、其有機体の各員が、各々相寄りて働くことによりて、以て社会の進歩を為すといふ。心理学よりは人の社会的傾向を指示し、倫理学よりは理想我の社会に於ける実現を要求し、社会学よりは、社会の有機的傾向を提示す。ここを以て、教育に於ては、倫理的に其人の社会的傾向を助長して、そが実現を有機的団体の中に於てし、以て其進歩を助けしめざるべからず。『我』は『我』として其生理的事情を整へ、其知情意の発達や、其倫理的品性を為すと共に、其身心、其倫理的品性は、自ら社会的傾向を帯び、『我』を投じて、社会の渦中に入れ、我が社会か、社会が我が、社会と我と、同一不二の境涯に進むること、これ教育の目的とする所ならざるべからず。自我なるものが、斯くの如く、倫理的に、又社会的に活動するに至りて、大いに其価値を高め来るべし。之を約して言へば、教育の目的は、心理的に可能なる社会的自我を、倫理的に又社会的に現実なる所の一の完成せる社会的自我と為すにあり。此故に此完成せる社会的自我を解剖すれば、此自我は、其根底として、健全強固なる身体を有し、明瞭に、天地人生を解して、社会に處し行く知見、利己的感情に制せら

れず、他と共同する高尚にして暖なる情操、及び己は己にて治め、内心自由なると共に、常に社会の進歩を助くる社会的の徳行を為す品性を具せるものにして、身を以て公に奉ずるを以て己の務と信じて働く所の人格なり。此人格を成す、これ教育の目的とすべき所なり。』⁴⁹⁾

この中島の教育目的論も、明らかに社会有機体論の上に成立するものであった。つまり、個人と国家、社会の利害は、決して相対立し、矛盾するものではなく、むしろ個は、国家と社会を有機的に結合する媒体（＝公民）として位置づけられる。

教育は、個をそうした媒体へと変容させる装置として規定しようと云うのである。

中島は、社会有機体論に立った家族国家主義の原理から、次のように述べている。すなわち、被教育者は、「家族に人と為り、公共社会に属すると共に、又其国家に従属せり。人の国家に対する位置を国民といふ。されば被教育者を名づけて第二の国民ともいふ』⁵⁰⁾と。

そして、「各個人は、其国家の保護を受け、恩恵に浴するにあらずば、其生命財産の安寧を得、教育を受け、其自身の自由と任務とを実現すること能はず。此故に、個人と国家の関係は道徳的となり、国家の危急の場合には、身を捧げるべからず。殊に国家には、それへの歴史ありて、其個性を為し、其開明を来せること、猶、家に家系ありて、それぞれの家風を為し、其所得を有せるが如くなれば、其国家に属するものは、恰も人々が、其祖先より、其家風と遺産とを継承し、以て益々其進歩を計らざるべからず。(中略)今、教育せらるる男女は、国家よりかかる恩恵を受け、遂には其国家を組織せざるべからざるを以て、教育は、男女をして、其国家的意識を体認せしめ、忠良なる国民となりて、非常の時には其国家を護り、平時には益其国家の品位勢力を高めしむることに十分の力を費さざるべからず。』⁵¹⁾

中島が主張するところの社会的自我とは、谷本や吉田等が説くのと同様に、国家、言い換れば、天皇制国家に対する自由な服従と互順の意識を意味し、国家的課題を自らの課題として認識しようとする人物の養成を標榜したのである。

（2）教授法の改造と自動主義

中島は、上述の意味における社会的自我の完成は管理・衛生・教授・訓練という教育の領域を結合し、統一することによって実現されると云う。

「第一の管理は、社会的自我を養成するに足る如き学校の設備を為し、及び秩序を付くる事業を言ひ、衛生は、其社会的自我の生理的基礎を固めて、其活動を盛ならしむるべき事業を指し、教授は、此社会的自我に、知識技能を付與して、以て明瞭に、天地人生を解して、社会に役立つ素質を得しめ、かねて其知見を開きて、感情を高潔にし、意志を確乎たらしむる事業を云ひ、訓練は、此社会的自我をして、身体に正しき習慣を得しめ、不当の感情欲望の起り来るを拒ぎ、一定の主義に依りて、其習慣を養ひ、以て社会的の倫理的品性を完成せしむる事業をいふ。

此四事業を完全に施すことに依りて、社会的自我は完成し、かくして成れる社会的自我は、強壯健固なる身体を有し、其倫理的品性を、社会進歩発達の中に発揮し、国家社会の用を為すべし、人として、此社会的自我を完全に発達せば、個人として見れば、修養ある倫理的品性を有せる人、国家社会の民として見れば、身を棄てて公に奉ずる人たるべし、人、こゝに到りて、初めて人類の光輝を発揚すべく、かくの如き人より組織せらるゝに至りて、国家、社会は、初めて生命の光ある完全の有機体となるべし。』⁵²⁾

そして、中島は、完全な有機体としての国家、社会に有用な社会的自我の養成という観点から、教授方法の改造を主張していった。

彼は、教授法の第一の原則に、「教授に於ては、直接には知識技能を附與することを務むべしといへども、間接に依りて以て其品性を練ることに資せざるべからず。(中略)此二個に達するを称して『教育的教授』という⁵⁵⁾と教授と訓育の結合をかかげ、また、教授法の第二の原則は、形式陶冶と実質的陶冶を統一することであり、有用な知識の教授と心力の練磨を結合することによって、「其一般の活力を練り、此活力を以て、かの知識技能を活かして、能く社会の千変萬化の事情に適合せしむべき⁵⁴⁾であるとしている。

さらに、中島は、その第三の原則として、子どもの「心意発達に従ふべきこと⁵⁵⁾をあげると同時に、注入主義を排して「一、教授は、感覚、知覚、記憶、想像、推理の諸心力の発達に応ずべし。二、直覚より概念に進め。三、近より遠、簡より繁、易より難、既知より未知に及べ。四、生徒の自己活動に訴ふべし。五、諸種の興味を誘発すべし⁵⁶⁾と述べ、教授法における自動主義、興味主義をあげている。

(3) 社会的自我と身体

中島は、「身体は社会的自我を完成する根底たるを以て、之に対しては、教授、訓練に於けると同様の注意を以て鍛錬すべし⁵⁷⁾と述べるとともに、教育の目的の第一に「身体の健全なる発達を計るべし」とあげ、社会的自我の基本条件である身体の健康を教育目的に加えるべきであると云う。

「身体の健全なる発達を計るべきことは、教育の目的中に含まれざるべからず。プレートーは『教育に於ては、身体と精神とに、出来得るだけの美妙と完全とを與うべし』と言へり。これ被教育者の身体を検したる所に言へる如く、身体は人間生活の基礎となるを以てなり。身体が人間生活の基礎なる以上は、之を以て最高の目的と為さざるまでも、少くも其目的の中に加へざるべからず。⁵⁸⁾

そして、身体が生活の根本であるが故に、「身体はここに社会に役立つ根底となり、知情意は皆社会的傾向を帯びて利己に流れず、すべてあらゆる利己的傾向を脱し、献身的に社会の為めを尽すと共に、自ら自己の自由を表現して、以て社会の進歩発達を助くべし⁵⁹⁾と身体の社会化を強調し、その立場からヘルバルト派の体育論に対して、強い不満を表わしている。

「然るにヘルバルト派は、身体の修練を教育の領分より排斥せり。一人ケルンは、世人が身体教育と言ひ習うは、教育の語を濫用せしものにて、身体教育に於ける関係は、第一、精神に力を用いんとする教育に於いては、其成功を遂ぐるの要素の第一として、強健なる身体を得むとすること、第二に、教育者の心の作用は、肉体の影響に左右せらるること、第三、人心と外界との聯絡は、肉体の感官、之が媒介を為すことの三条を除きては、左したる必要なく、被教育者は須らく医師に諮りて其欠を補ふべし。要するに、身体発育のことに於けるは、単に間接に感ずるのみにて、本来の目的とする所は、被教育者の精神にあるなりとせり。

ケルンの此言には矛盾を含めり。若し身体が、教育の成功を遂ぐる要素の一として健全なるを要すべきものならば、何故健全にする方法を教育学の研究以外に置き、教育の事業中より之を排斥するか。一方に要素の一といひながら、他方に攻究せずとも可といふは、自家撞着にあらざるや。而して又ケルンは、被教育者の心の作用は、肉体に影響せられ、人心と外界との聯絡は、感官之れが媒介を為すということ認めながら、さしも重要な肉体や感官の注意を、間接の事業と認むるぞ、肉体は人の自我の根柢なり、其感官は知識の窓なり。ペスタロッチは、即ち此感官を練ることを其教育の根本思想とせしにあらざるや。かかる重要な関係あるものの注意を間接の事業と言ひ去りて、之を医師に托せんとす、然るに医師の職務は、消極的、治療的にして、教育者が被教育者の身体を積極的に鍛錬せむとするとは、其領分自ら異なり。要するにケルンの見は、余りに精神と身体とを

別物視するに過ぐ。』⁶⁰⁾

（4）中島の訓育的遊戯論

ヘルバルト派の体育論に対する批判を通して、中島は「吾等の身体は、之を強壯にするため、其運動系統を種々に鍛錬することを要す。其鍛錬方法として第一に来るものは遊戯なり。遊戯は吾等の身体の組織及び活力より、必然に起り来るものにして、之に依り、吾等の身体は、漸次に其活力と強壯とを増加し来る。遊戯は実に内部の生理的努力が、外部に向って発表し、依りて以て更に其力を増さむとするものにして、同時に其心理的傾向を現はすものなり。（中略）殊に児童初めの間は、此遊戯に依りて、学問もし、道德上の訓練をも受くるを以て、教師は務めて其遊戯を奨励し之を教育的に指導することを怠るべからず⁶¹⁾と遊戯の教育的価値を高く評価したが、特に、訓育的観点から遊戯を重視して、次のように論じている。

「遊戯を正しく指導すれば、第一に、児童を自然界と交通することに導きて、其知識感情を高尚にし、第二に、協同一致の気風を養い、第三に、思想の発展を自由にし、其自信の念を高めしめ、第四に、他人との間に揉まるゝに依りて、自ら社会的の道德を了解し、第五に、其個性を延ばす⁶²⁾ことができると。

一方、中島は、体操に関してどのような見解をもっていたのか。その点について彼は、体操は「人間の遊戯的衝動を系統的に導かん為め、之を身体組織の理法に照し、之を心意訓練の目的に考へて立案したるものにて、身体の健康、強壯、熟練、優美とならむことを務む。体操は、今後の学校課程に於ては、十分に其価値を認め、其時間を多くせざるべからず⁶³⁾と一定の価値を認めながらも、筋肉運動の熟練という目的からは不十分であり、そのためには手工も内容化すべきであると述べている。

以上のような中島の体育論も、既に明らかなように谷本、樋口、吉田等の帝国主義的な体育論の系譜をひいており、帝国主義的要求を実現するための社会的自我の陶冶ならびにその身体資質としての強健、熟練を説く、極めて実用主義的な体育論であった。

7. 森岡常蔵の社会的教育学と「身体的理想」

（1）社会的教育学と自尊独立主義

森岡も、明治37年に『各科教授法精義』、明治39年には『教育学精義』を著し、自らの社会的教育学を唱導した。

『教育学精義』は、森岡が明治37年8月に熊本県私立教育会における講演をまとめたものであるが、彼が鼓吹した社会的教育学は、基本的にはドイツのルドルフ・レーマン (R. Lehman) の『教育及び教育者』を摂取し、変容させたものであった。

森岡は、その「自序」のなかでこう述べている。

「余の嚮に官命を奉じて独逸に留学するや、イエーナ・ルハン・ライプチヒの諸大学を歴訪し、新しくライン・フォルケルト・シルレ氏等の講筵に陪してその教育説を聴き益を受くること少からざりしが、私心猶ほ未だ満たざる所ありて煩悶之を久しうせり。偶々ベルリンに遊びてレーマン氏の著『教育及び教育者』といふ書を求め、之を一読せしに立論の旨趣大に余の意に適するものありしかば、爾来之を愛読して措かざりき。

帰朝の後未だ機ならずして明治36年の春、書肆金港堂より発行せる通信講義録『教育科講習全書』中の教育学を担当することとなりしとき、余は取り敢へずレーマン氏の所説の概要を紹介し且つ余

の意見を交へて筆を執りたり。而もその講義の冒頭には〔以下余が講述にかかるものは主としてルードルフ、レーマン氏の『教育及び教育者』に拠りてその綱領を定めたけれども多少自家の説を加へて取捨する所あり。〕と明記し置きたり。その講義はやうやう百頁に満たざる程なしが、余が教育学の根柢は正にこの時に定りて今猶ほ渝はることなし。』⁶⁴⁾

森岡の教育学説も社会的教育学全般に共通しているように、国家、社会と個人との関係を予定調和的に統一し、国家的臣民を教育するという論理を軸に成立している。その国家観、社会観は、云うまでもなく有機体論を原理としていた。例えば、森岡は、社会人と個人との関係を次のようにとらえている。

「猶ほ社会の要素たる各箇人はそれ自身もまた有機的統一体である。従つて箇人自身に目的を有して居ることを忘れてはならぬ。されば各箇人は決して単に国家の目的に対して方便たるに止まるものではない。社会全体が生命を有して居るのは要するに箇人の意識に依るからである。此意識は生物の組織に於ける細胞とは異なつて居ることを知らなければならぬ。何故なれば各箇人の意識は単に社会全体を成立する要素たるのみならず、社会といふ有機物の中に存して居る独立の力素である。故に之を単に生物組織に於ける細胞の如く見て、箇人から固有の目的を忘却する論者の説は誤つて居る。』⁶⁵⁾

森岡の場合、個人のある一定程度の主体性を認めようとしているが、では個人の目的と社会のそれとの間に対立、もしくは矛盾が生じた場合は、どうすべきか。その場合、「箇人の自由と社会の共同性との対立に就いては二者決して相衝突してはならぬ。却て互に相融和すべき⁶⁶⁾」であると森岡は云う。言葉を換れば、両者は有機的結合をなしているが故に、その対立、矛盾は、社会の一要素である個人の発達によって解決され、個人の発達は、国家の隆盛、社会の発展に連続しているとする。

「即ち教育者は各箇人の上に施すべきもので、教育者は有意・成案的の指導を以て箇人の発達を図らなければならぬ。而も社会を直接の目的とするのではない。併し社会が道徳的に有勢的にならうとするには唯箇人の道徳が高まり箇人の力量が進められた点に於て望むべきことであるが故に、箇人を教育することは自ら社会を教育する所以である。故に教育が直接に箇人の発達を期するからと言って、是を以て直ちに箇人教育主義を取つて居るものと診断するは間違つて居る。又ベルゲマン氏の教育学中にあるが如く、直ちに社会自身を教育しやうとするのも方法を誤つたものである。』⁶⁷⁾

森岡は、「学校の児童を社会的に仕上げると云ふことに依つて箇人の発達並に国家の隆盛を期することが出来る訳である⁶⁸⁾」と云い、ベルゲマンの社会的教育学に対して批判的立場をとっている。

森岡は、この立場から個人主義の教育と社会主義の教育を統合する原理を人間的本性としての「利己心」と「愛他心」に求めたのである。

森岡の教育論は、熊谷、谷本、樋口等のそれと思想的に対立するものでは勿論なく、単なる力点の置き方の相違にすぎない。彼は、「国家其他の社会に於ける根本的要素は箇人で、箇人なくして国家も其他の社会も成り立つことが出来ない。(中略)故に箇人の発達を助けるやうに教育しなければならぬと唱へるのである。尚ほこの主義は自主独立主義と云ふことも出来る⁶⁹⁾」と述べているが、森岡の云う自主独立主義的な人物は、究極において国家の隆昌、富強に従属すべきものであった。

森岡は、国家を最も高尚なる社会团体としてとらえ、個人は、その国家の庇護を受けているが故に、国家に奉ずる義務があると云う。

すなわち、「何故に国家が其通り高尚なる団体であるかと云ふに、其中に属している箇人がその生命をして価値あらしむるものは日常国家の力に依るが為である。日本国民として何處からも身体の危害を被らず、価値ある生命を保持し得るのは日本といふ国家のお陰である。つまり国民の生命の

価値は国家に依って存して居るが故に、一朝国家に大事あるに際しては生命をも犠牲にして盡すべき義務が生ずるのである^{〔70〕}と。

そして、最終的には「要するに私の所謂国家主義は現今の政体の有様の上から見て国家の繁栄を中心に置き其国家に属して各箇人をして完全に国民的生活を為し遂げんことを期するのである^{〔71〕}と述べている。

森岡が国家、社会と個人の融和を説き、個人の自主独立を国家的富強の延長線上においてとらえ、主張するにあたって、明治30年代後期における社会主義思想の摂取と労働運動の勃興といった社会的状況を念頭においていたであろうことは、以上の諸論から十分うかがうことができる。

（2） 社会的教育学と労働力の再生産

国家、社会と個人の有機的結合を力説した森岡は、他方において「元来国民の未来はその労働力の多少如何に関するものである。国民の労働力と云ふはその国が政治上の大をなし、経済上の富を来たし、及国民の独立・繁栄の因って生ずる所の資本である^{〔72〕}と国民を労働力としてみる経済合理主義の立場に立ち、教育を労働力の再生産機能としてとらえようとしている。

その観点から、森岡は、「私の所謂教育学は少年が将来国民団体に入り込んで文明的動作を営み、進んで精神的に経済的に貢献し得るやうに教育しやうと欲するのである。

是故に各箇人を教育すると云っても総ての方面に於て社会的条件に依らなければならぬことは明である。又之を反面から言へば社会生活の進歩は箇人の知識・力量に待たなければならぬことを意味するのである。それで教育は先づ各人に高尚な意味で己自身の為めに盡し又社会の為に盡すに十分なる価値を附興することを務めなければならぬ。かくしてその社会が進んで高尚になるを得るのである^{〔73〕}と述べている。

ここには、明治30年代後期から40年代にかけての経済教育論が反映されているが、森岡は、その立場から教育の目的を道徳的生活と国民生活の完成においたのである。

「教育は第一に被教育者をして道徳的生活を完成せしめることを目的としなければならぬ。第二に被教育者をして国民的生活を完成せしめることを目的とすべきである。併し帰する所は道徳的陶冶である。我が小学校令第一章第一条『小学校ハ児童ノ身体ノ発達ニ留意シテ道徳教育及国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』とあるのは、私のこゝに述べた所と同意義であると思ふ。道徳教育と云ふのは先づ道徳的品性を主とする教育と見て宜からう。それに身体の發育に留意することゝ生活に必須なる普通の知識・技能を授けることを加へれば、私の先に述べた道徳的生活を完成し得ることになる。

国民教育と云ふのはつまり国民的性情を造るための教育である。私の所謂国民生活を完成するには国民的性情を造る上に身体の修養・生活に必須なる知識・技能を授興することを含まなければならぬ。^{〔74〕}

（3） 森岡のヘルバルト派教育論批判

ところで、「箇人的・社会的両方面を結合した一つの教育学^{〔75〕}を主張した森岡は、ヘルバルト派教育論に対してどのような立場をとっていたのか。

彼は、ヘルバルトの教育学については「ヘルバルト氏の教育学に対しては世人往々にして箇人的方面に偏して居ることを言ふ。其基礎学とした所の倫理学及び心理学が共に箇人的傾向を有して居る、従つてその教育学も箇人的であると言ふ。成程氏の教育学に於ける教育者と被教育者との間の

関係は簡人的説明に偏して居る様であるが、さりとして決して社会的方面に考慮をめぐらさなかつたものと言ひ切ることは出来ぬ¹⁷⁶⁾と擁護するとともに、その根拠を次のように明らかにしている。

「先づ之を其倫理学の上から観察するに、倫理学は氏が言ふ如く教育に対してその目的を定むる所の基本学科として重んぜられては居るが、其説く所を見るに、嘗に簡人に対する規範に就いて述べたに止まらず、又社会生活に対する規範にも論及した。(中略)且つ氏の『教授学』は社会的要素を児童の心中に植ゑ付けることを目的として多方的興味を喚起すべき理を論じた。而も其興味の中社会的興味が殊に重要な位置を有して居るのである。総て教育の内容は必ず社会が伝来した財産から定められるのである。此点から見れば、ヘルバルト氏は決して純粹に簡人的方面に傾いたものではなく、寧ろ或点に於て社会的に思考をめぐらしたことも判る¹⁷⁶⁾と。

ヘルバルトの教育学に対しては、ある一定の理解を示した森岡も、ヘルバルト派、なかでもチラーの教育論には「チルレル氏の意見は極端に簡人的教育の立場を示して居る。氏は嚴格に教育の目的を簡人倫理学から取り、人格の理想的模範を被教育者に実施しやうと試み、将来被教育者が入らうとする社会から何等の制限を受けざらんことを欲した¹⁷⁷⁾とその個人主義な傾向を批判すると同時に、ヘルバルト派教育論の五つの道念には国家的、社会的要素が欠如していると指摘する。

「ヘルバルト派の倫理説は倫理学史上固より一地位を占めて居るが、其五道念は果してあらゆる意志関係を分析し盡したものであるか、この道念を養って置けば人は国家に対してもよく満足なる行為を現はすことを得て遺憾ないであろうかは疑問である。縦し五道念が凡ての意志関係を要素的に分析して遺漏ないものとしてもその道念なる者は余りに抽象的である、余りに形式的である。学者の議論としては美しく組織せられてあることが承認せられても、この道念のみを養って置けば人間種々の境遇に處して遺憾なく善い行為を為し得られるものと安心することが出来ないやうに思ふ。児童徳化の仕事は実質的に考へるを必要とはせぬであろうか。且つヘルバルト派では五道念の養成を以て直に教育の目的なりと論ずるが、その点に就いて私の不賛成である理由は『教育目的』論の條で詳論して置いた。¹⁷⁸⁾

(4) 形式的教科と体育

道徳的生活と国民生活を完成すべく自主独立の人物の養成を主張した森岡は、そのための教科の構造は(1)国家の要求、(2)人智の分量、(3)郷土的関係によって決定されるとし、その教科の構造を(甲)基本的教科、(乙)実質的教科、(丙)形式的教科に区分し、各教科を次のように位置づけている。

(甲) 基本的教科 (修身・国語・数学・外国語)

(乙) 実質的教科 (歴史・地理・理科・農業・商業・法制経済・家事)

(丙) 形式的教科 (体操遊戯・図画・唱歌・手工・裁縫)

そして、形式的教科の性格と体育の意義について、森岡は、次のように指摘している。

「体操遊戯・図画・唱歌・手工・裁縫の諸教科が之に属して居る。身体機関の鍛錬・熟達を主とし兼て観察を精密にし美情を喚起し勤勉・忍耐に慣れしめる等形式的に価値の多い学科である。形式的に価値の多いといふのは、例えば体操に就いていふに、徒手体操の順序とか其方法を其儘覚えて居てそれが吾人の生活に価値をなすといふのではなく、後に至りよし其順序や方法は忘れても、身体が強壮となり敏捷となり、又規律の嚴格とか果敢・剛毅の精神が得られたとすれば此科の目的は達したのである。これが形式的教科の名称ある訳である。これ等の教科は又或は技能と称して居る。固より実行的方面が主となって居るもので即ち体操では手足を動かし、図畫では眼及腕手を使用し、唱歌では耳及び音声を練習する等何れも身体の鍛錬が主なるものであるがさりとして精神的方

面の修養をも怠ってはならぬ。又技能であるといっても知識と比べて価値の下るといふ訳ではない。
 （中略）私が屢述べた通り身体の必要と精神の必要とは必要といふ点に於て差のあらう筈はない。
 体操遊戯が身体の強健・敏捷の上に大なる関係を有する以上は教科案上大に之を重んじなければならぬ。我が国の教則に依れば尋常小学より必須科目となつて居るのは此故である。^{〔79〕}

（5）明治体育批判と身体的理想

形式的教科として体育を規定した森岡は、「我が国に於ても佛教の為に身体の發育を精神のそれ程重んじない傾向が或部分に於て認められた。殊に維新後西洋の学問が入るに従つて、西洋に於ける中古以来の謬想を交へて居る思潮即ち精神のみを殊更に尊ぶ風が入り込んで、学校教育に於ても体操科は教科目中に列せられてあるに拘はらず、兎角之を疎かにするのであつた^{〔80〕}と明治維新以来の体育軽視の弊害を批判し、この批判の上に立つて「教育は被教育者をして現時の生活に應ぜしめ得るやうに第一にその心身諸勢力の發展を期さなければならぬ」と云い、教育は、「身体的理想」を実現することであるとしている。では、この身体的理想とは、何か。

森岡は、それは「肉体的勢力を修養して完全なる身体^{〔81〕}へと陶冶することであり、「美麗且つ完成せられた身体は真に貴ぶべきもので、猶ほ知識・道徳の尊重すべきと何等の差異あるものではない^{〔82〕}と述べるとともに、さらに、次のようにも云っている。

「身体的理想や善・真・美の理想は吾人の肉体生活及び精神生活上より発し来るもので、吾人は吾人の身体や精神に対する道徳上の義務を有するものである。何となれば宇宙の帰趣を悟る所からよく安心立命するの道を得て苟も非望を懷かず、自然・人界を正しく理解して迷はず、高尚な趣味を養つて劣等な感情を抑制すること並に健康にして姿勢の齋整なることは、吾人の身を持し世に處する上に裨益を與へ又必要でもあるが故に、これ等の務めは当然道徳の問題に帰するのである。^{〔83〕}

森岡が「身体的理想」を主張した背景には、ほかでもない社会ダーウィニズムの論理が一貫していた。

彼は、「理想こそは生存競争に真の内容を與へ人生に価値を與ふるものである^{〔84〕}と云い、熾烈な生存競争の現実に対して鞏固な肉体力を養成すべきであると、次のように述べている。

「現時代の有様を見るに社会に生存する人間は齊しく心身勢力を激烈に緊張しなければならぬ。肉体勢力の益多きことが必要となり、同時に精神勢力も益強きことが必要となり、同時に精神勢力も益強きことが入用である。又箇人としての勢力の強きを必要とするのみならず、社会的・団体的の勢力も益拡張せられんことを要求するのである。生存の競争は今や漸く強勢に進み、苟も社会に存する人は誰でも其度外に立つて安閑として暮して居ることが出来ぬやうになった。それ故に吾人は少年をして生活に堪能ならしめることを一層必要と感ずるやうになるのである。生活に堪能ならしめることが必然上教育の第一目的に立たなければならぬ。言ひ換へれば各箇人をしてこの烈しき競争に耐へて生活せんが為に諸力を出来るだけ高く發展せしむることは古より今日其必要が多くて教育上第一にこれを務むべきである。（中略）もし身体勢力の發達を務めなければ即ち今日の間人生活が一般に蒙る所の精神上の重荷に耐へることが出来ぬであらう。而も之に耐へることが出来なければ人間は忽ち衰滅に帰せなければならぬ^{〔85〕}

森岡は、この立場からヘルバルト派の体育論を批判していった。すなわち、ヘルバルト派は、道徳的品性の陶冶を主目的とし、その品性のなかでも特に「善良なき意志」の陶冶を主張し、身体の鍛錬ならびに日常的な知識、技能は、この道徳的品性を陶冶する単なる手段にすぎないと云う。

しかしながら、「人間の最も尊ぶべき点が善良なる意志にありとするのは誤つて居らぬにしても人

は実際に於て社会に出て生活しなければならぬものである。(中略)事実、人は生活しなければならぬとすれば単に善良なる意志のみで生活することは難しいのである。知識・技能は時には明かに道徳的品性を助けるが為に施す場合もある。併し実際に於て書を読ませ算を教へるのは道徳を目的として居るのでなく、多分は実地生活に資することが目的となって居る。ヘルバルト派が知識・技能の授與は道徳的品性を確立するための方便といふのは事実には合はぬ議論を云って宜い。要するにヘルバルト派が道徳的品性陶冶を主張するのは大に宜いが、又之と相並んで日常生活のための知識・技能を授與することも亦教育の目的とならねばならぬと思ふ。¹⁸⁶⁾

ヘルバルト派の体育論をこのように批判した森岡は、教育の領域を教授・訓育・養護に区分し、体育を養護におき、その目的について次のように述べている。

「私は教育の目的を定めて道徳的生活の完成にありとした。而して教授も訓育も此目的を達する為の方便である。甲は主として知識に訴へ、乙は徳性に訴へて教育の目的を達せんとするものである。知識は徳性と共に精神生活に関する事項であるが故に教授と訓育とは主として精神生活に関する陶冶であると云って宜い。尚ほ精神生活に関して身体生活に関する陶冶、詳しく云へば身体の健康を保持し、体力を発揚・錬磨することも務めなければならぬ。これが即ち教育養護の負擔すべき任務である。¹⁸⁷⁾

そして、その陶冶材として遊戯、体操をあげているが、特に、遊戯についてはフレーベル等の遊戯論を引用しながら、単に養護のみならず、訓育的な観点から自由活動性のほか、活力の養成、模倣本能の充足、団体の一員として団体に服従し、団体の規則を遵守する等の習慣形成にその価値を認め、その一節で次のように云っている。

「遊戯は訓育上より見れば第一に自働の習慣を養ふもので、自働は意志練習上大に必要である。

其他遊戯の際果斷・忍耐・剛毅等の諸徳を養ふ為の好機会を與へるものである。さて遊戯の際母の干渉の多きに過ぐるのは有害である。遊戯本来の性質は自由活動を主とするものであれば之を束縛し之を強制するは遊戯の遊戯たる性質を失はせるものと云はなければならぬ。児童の遊戯を監督する必要は固よりあるが、事情の許す限り児童をして自由に遊戯せしむる方針を執るべきである。¹⁸⁸⁾

また、体操については、「体操は人為的に或部分の筋肉を殊更に鍛錬し機械的に活動せしむる訳であって、之と同時に兵役の義務などと聯関して貴重なる意味を有して居るものである。¹⁸⁹⁾したがって、「私は遊戯を過重視して体操の意義を認めない議論と共に教育者の感情に依り遊戯の種類に価値を付して強ひて之を制限しやうとする議論は賛成せぬ¹⁹⁰⁾と述べ、遊戯と体操を並置すべきことを主張している。さらに森岡は、体育の教授過程にヘルバルト派の五段教授法を機械的に応用すべきではないと戒めている。

「体操・図畫・唱歌の通常技能科と呼ばれて居る教科の教授や修身科の作法、国語科の書き方などの教授にあつては、体操・筆勢・調音等に関する心得を與へるために時として五段を適用し得べき場合がないではない。併し小学校では体操・習字・図畫・作法等に関する理論を主として教へるのではなく、知識に関するものは単に実行上の心得に過ぎぬ。(中略)要するにこれ等の教授は主として身体機関の鍛錬を主とすべきものであるから多くの場合に於て五段の順序を履むべきものではない。予備の外心得を添へながら模範を示し(提示)、生徒がそれを反覆練習(応用)して其技能に堪能になれば宜いのである。故に連結・総括の二段は是等教科の性質上多くは用いないものと思ふ。要するに模範的教授たる五段の順序は実地適用に際しては何れの教科の教授にも常に悉く履み行はなければならぬ訳ではない。此順序を墨守せしむる必要を認めない。¹⁹¹⁾

ま と め

明治30年代以後における社会的教育学の興隆と多様な活動主義体育論は、これまで論述したように、明らかに日露戦争前後の帝国主義要求を積極的に受容し、体制に応えるべく新人物の養成とそのための体育方法の改造を志向するものであった。⁽¹⁹²⁾

その立場からヘルバルト学派の個人主義的な教育論や従来の一主主義、形式主義的な体育が批判され、ある一定の教育の自由化、近代化が提起されていったが、それらはなお一つの相対的な思想的潮流、もしくは啓蒙的な性格に止まるものであったと云えよう。しかし、やがて明治40年代の段階を迎えるに及び、単なる啓蒙思想の限界を超えて一つには戦後体育経営政策の思想的なバックボーンとして、二つには学校体育改造論として、そして三つには具体的な新学校設立のための教育理念に変容を遂げ、その実践的土壌を獲得するに至るのである。

補 註

- (1) 汲田克夫 「明治30年代の所謂『社会的教育学』の基本的性格について」 『愛媛大学教育学部紀要』 第8巻 第1号 昭和36年 P21
- (2) 同 前 P22
- (3) 同 前 pp22~23
- (4) 同 前 P23
- (5) 同 前 P23
- (6) 同 前 P23
- (7) 『教育時論』 第587号 明治34年8月5日 P24
- (8) 同 前 P24
- (9) 堀松武一 「国家主義教育の拡大と強化」 梅根悟監修 世界教育史研究会編 『日本教育史 II』 世界教育史大系2 講談社 昭和50年 P106
- (10) 同 前 P106
『教育時論』も「活動的進取的実行の人物を造れ」として、次のように論説している。
「各種の智識に富み、能く談じ能く論ずるものは多し、能く活動し、能く進取し、能く実行するものに至りては、寂々寥寥たり、是れ畢竟教育の方法、其直しきを得ず、徒に智識を詰込みて、脳髓を衰弱せしめ、亦徒に言論を弄し、世人を瞞着せしむるものを以て、当世の才子と、誤解せしが為に外ならず、然れども、我邦今後の国民は、最活動的、進取的、実行のたらざるべからず、即ち、清、韓、西伯利、及南洋諸島は、我國民が其主人及欧米諸國民と相競ふて各種の事業を經營すべき、第二の故郷なり、果して然らば、我國民たるもの、今日の如く、氣象狭小、意志薄弱、徒に蟻塚に堰塞し、翁に、池に唵喁するが如きは、断然之を打破し、須らく氣象雄大に、心魂壮快に、意思耐久に、身体健剛ならざるべからず、知らず今日の教育法、果して此種の人物を養成するを得べきか、吾等は、大学其他学校の卒業生の近状を觀、我邦将来の問題を察し、痛息流涕に堪へざるものあるを、嘆ぜずんばあらざるなり。」(第580号 明治34年5月25日 P44 傍点引用者)
- (11) 同 前 P103
- (12) 『社会的教育学』 金港堂 序 P1
- (13) 同 前 P2 傍点熊谷
- (14) 同 前 P3 傍点熊谷
- (15) 同 前 pp3~4
- (16) 同 前 P38 傍点熊谷

- (17) 同 前 P 31 傍点熊谷
- (18) 『最近大教授学』 同文館 P 118
- (19) 同 前 P 118
- (20) 『社会的教育学』 P 395
- (21) 『最近大教育学』 pp83~84
- (22) 『社会的教育学』 P 72 傍点熊谷
- (23) 『最近大教育学』 pp82~83 傍点熊谷
- (24) 同 前 P 71 傍点熊谷
- (25) 同 前 P 4 傍点熊谷
- (26) 同 前 P 4 傍点熊谷
- (27) 『社会的教育学』 P 91 傍点熊谷
- (28) 同 前 P 135
- (29) 附録 「智情意の平均的発達を論じて本邦教育の重点に及ぶ」 同 前 P 284 傍点熊谷
- (30) 同 前 P 284
- (31) 同 前 pp134~135 傍点熊谷
- (32) 「日本教育の三大急務」 同 前 P 345 傍点熊谷
- (33) 同 前 P 345
- (34) 同 前 pp345~346
- (35) 同 前 P 346 傍点熊谷
- (36) 同 前 P 347
- (37) 『最近大教育学』 P 315
- (38) 同 前 P 319 傍点熊谷
- (39) 同 前 P 321
- (40) 同 前 pp336-337
- (41) 汲田克夫 前掲論文参照のこと。
- (42) 例えば、堀松武一 「谷本富における教育思想の変遷」 『東京学芸大学紀要』 第21集 第1部門 1970
- (43) 同 書 六盟館
- (44) 同 前 P 18 傍点谷本
- (45) 同 前 P 21 傍点谷本
- (46) 同 前 P 66
- (47) 同 前 pp98~99 傍点谷本
- (48) 同 前 P 100 ○印谷本
- (49) 同 前 P 260 ○印谷本
- (50) 同 前 P 61 ○印谷本
- (51) 同 前 P 23
- (52) 同 前 P 23 傍点谷本
- (53) 同 前 P 75 ○印谷本
- (54) 同 前 P 75 ○印谷本
- (55) 『系統的新教育学綱要』 六盟館 P 51
- (56) 『新教育講義』 六盟館 P 125
- (57) 同 前 P 101
- (58) 同 前 P 152
- (59) 同 前 pp39~40

ツラモンは、フランスの社会学者で『英国の卓越せる点』(1897)、『今日の仏国人』(1898)、『新教育』(1898)等の著書で有名になる。それらの著述のなかの「新教育」論は、「ローシュの学校」の創設によって具体化され、生涯をこの学校の経営に打ち込んだ。彼は、生活現実から遊離した伝統的で形式的な中等教育の改革を企図し、セシル・レディ (C. Reddie) が経営するアボッツホルムの新学校 (1889年創設) を見学した。その

結果、フランスの教育が依然として、いかに旧式のものであるかを痛感し、勇敢、かつ实际的で、進取の気象に富んだ人物を養成しているイギリス教育の長所をここに見出し、アボッツホルムの学校をモデルに1899年にローシュの学校を建設した。

- (60) 『将来の教育学』 P 8
- (61) 附録 「所謂新教育とは何ぞや」 『系統的新教育学綱要』 P 8
- (62) 同 前 pp 6～7
- (63) 同 前 pp38～39
- (64) 同 前 P 40
- (65) 『新教育講義』 P 49
- (66) 同 前 P 49
- (67) 同 前 P 105 傍点谷本
- (68) 同 前 P 106 傍点谷本
- (69) 同 前 P 107
- (70) 『系統的新教育学綱要』 pp31～32
- (71) 同 前 pp109～110
- (72) 同 前 pp88～89
- (73) 『新教育講義』 P 594
- (74) 同 前 P 596
- (75) 『系統的新教育学綱要』 P 302
- (76) 『新教育講義』 pp722～723
- (77) 明治40年に大瀬甚太郎、山本源之函共訳で『理想の学校』（大日本図書）として出版された。
- (78) 『系統的新教育学綱要』 P 255
- (79) 同 前 P 255
- (80) 『新教育講義』 pp78～79 傍点谷本
- (81) 同 前 P 102 ○印谷本
- (82) 『将来の教育学』 P 148
- (83) 同 前 pp146～147
- (84) 同 前 P 156
- (85) 『東京茗溪会雑誌』 第172号 明治30年5月20日 P 12
- (86) 同 前 P 12
- (87) 同 前 P 12
- (88) 賛成論には、南海渙士「賓客的教授」（明治33年8月）、及川平治「教師の活動と児童の自発活動に関する批評」（明治34年2月）、脇田良吉「ヘルバルト氏とパーカー氏に於ける余の所感」（明治35年9月）が、反対論としては、青雲「所謂活動主義てふ教授法につきて」（明治32年3月）、深江熊蔵「活動主義の発達及び弊害を論ず」（明治33年4月）、佐藤善次郎「教授及教材配列意見」（明治33年11月）、求己生「修身科の教授における児童の活動」（明治34年4月）、杉浦学海「誤れる活動主義教授法を論ず」（明治35年12月）などがある。（久木幸男 鈴木英一 今野喜清編 『日本教育論争史録』 第2巻 第一法規 昭和55年 pp131～132）
- (89) 『国家社会主義新教育学』 同文館 P 338
- (90) 同 前 pp342～343
- (91) 同 前 P 343
- (92) 同 前 P 341
- (93) 『国家社会主義新教育学本論』 同文館 P 66
- (94) 同 前 P 88
- (95) 同 前 P 79
- (96) 同 前 P 104
- (97) 『国家社会主義新教育学』 pp362～363
- (98) 同 前 P 354

- (99) 同 前 「自序」 pp 2～3
- (100) 同 前 pp 6～7
樋口は、「哲学的教育学の無価値（経験的教育学建設の必要）」（『教育時論』 第676号 明治37年1月25日）のなかでも同様の主張を行っている。
- (101) 同 前 P 13
- (102) 同 前 「自序」 pp 2～3
- (103) 同 前 pp354～355
- (104) 同 前 P 367
- (105) 同 前 pp40～41
- (106) 同 前 P 52
- (107) 同 前 P 257
- (108) 同 前 P 61
- (109) 同 前 P 269
- (110) 同 前 pp242～243
- (111) 前掲誌 P 11
- (112) 同 前 P 13
- (113) 同 前 P 12
- (114) 『統合主義新教授法』 「飛鳥山遠足の記録」 梅根悟 海老原治善 中野光編 『資料日本教育実践史』 第1巻 三省堂 1979 P 216 傍点樋口
- (115) 同 誌 第431号 明治30年4月5日, 第432号 明治30年4月15日, 第434号 明治30年5月5日, 第436号 明治30年5月25日
- (116) 『国家社会主義新教育学』 P 15
- (117) 同 前 P 42
- (118) 同 前 P P 46～47
- (119) 同 前 P 62
- (120) 同 前 pp42～43
- (121) 同 前 P 43
- (122) 同 前 P 43
- (123) 前掲誌 第431号 明治30年4月5日 P 15
- (124) 同 前 P P 16～17
- (125) 同 前 P 63
- (126) 同 前 P 64
- (127) 『国家社会主義教育学本論』 pp301～302
- (128) 『社会的教育学講義』 金港堂 P 157
- (129) 同 前 P 127
- (130) 同 前 pp163～164
- (131) 同 前 P 168
- (132) 同 前 P 169
- (133) 同 前 P 172
- (134) 同 前 P 24
- (135) 同 前 pp24～25
- (136) 同 前 pp193～194
- (137) 同 前 P 194
- (138) 同 前 P 195
- (139) 同 前 P 272
- (140) 同 益 P 444
- (141) 同 前 pp264～265

- (14) 同 前 P 463
- (14) 同 前 P 391
- (14) 同 前 P 391
- (15) 同 前 P 444
- (15) 同 前 P 442
- (16) 汲田克夫 前掲論文 P 31
- (16) 同 書 開発社 P 105
- (17) 同 前 pp105~107
- (18) 同 前 P 73
- (18) 同 前 pp73~75
- (19) 同 前 pp116~117
- (19) 同 前 P 142
- (19) 同 前 P 145
- (19) 同 前 pp145~146
- (19) 同 前 pp146~147
- (19) 同 前 P 139
- (19) 同 前 P 87
- (19) 同 前 P 107
- (19) 同 前 pp87~89
- (19) 同 前 P 129
- (19) 同 前 pp209~210
- (19) 同 前 pp129~130
- (19) 同 書 同文館 pp 1~2
- (19) 同 前 pp129~130
- (19) 同 前 P 130
- (19) 同 前 P 131
- (19) 同 前 P 155
- (19) 同 前 pp240~241
- (19) 同 前 P 220
- (19) 同 前 P 245
- (19) 同 前 P 22
- (19) 同 前 P 128
- (19) 同 前 pp247~248
- (19) 同 前 P 145
- (19) 同 前 pp145~146
- (19) 同 前 P 147
- (19) 同 前 pp600~601
- (19) 同 前 pp322~323
- (19) 同 前 P 176
- (19) 同 前 P 198
- (19) 同 前 P 198
- (19) 同 前 P 230
- (19) 同 前 P 198
- (19) 同 前 pp193~194
- (19) 同 前 pp231~233
- (19) 同 前 P 637
- (19) 同 前 P 491

- (脚) 同 前 P 660
- (脚) 同 前 P 660
- (脚) 同 前 P 407~408
- (脚) 石川啄木は、「小学教師に告ぐ」(明治37年)の中の一節で、この国家社会主義教育学や国家的教育学を理論的背景とする明治後期の教育を厳しく批判した。
- 「諸君の事業は人民の教育にあり、然れども諸君の職務は国家の職務なり、而して国家は国家の爲めに其人民を教育せんとするも、人類として之を教育せんと欲せず、一国の民を造らんことを欲する也、世界の子を造らんことを欲せず、小なる〇〇道德を教へしめて大なる博愛道德を斥く、而して前の小なる教育を棄て、彼の大なる教育を施さんとするものあれば、直ちに国賊の名を以て放逐せらる、諸君の職務は実に斯の如きものなり、諸君の職務は人類を完全ならしめんが爲めに非ずして、之を不具ならしめんが爲めに存する也、且つや国家の威力を以て之を行ふ也、世に残忍なる、又た之より甚しきものありや、而も世は諸君を呼んで先生と言ひ、教育家と称す、何ぞ其甚だ無意味なるや、否な啻に無意味なるのみならず、先生とは一の輕蔑語となれるなり、新教育家とは無能者の一名称となれる也、」(『平民新聞』 第52号 宮原誠一・丸木政臣・伊ヶ崎曉生・藤岡貞彦編 『資料日本現代教育史』 第4巻 三省堂 1975 P 184)

参 考 文 献

- 井野川潔 川合章編 『日本教育運動史』 第1巻 三一書房 1960
- 梅根悟監修 世界教育史研究会編 『初等教育史』 世界教育史大系23 講談社 昭和50年
- 石戸谷哲夫 『日本教員史研究』 講談社 昭和53年
- 石戸谷哲夫・門脇厚司編 『日本教員社会史研究』 亜紀書房 1981

(昭和60年4月15日受理)

