

小西重直における教育学の生成

稲 葉 宏 雄

On the Forming of Educational Thoughts of Konishi Shigenao

INABA Hiroo

(一) 人間小西重直

大正2年（1923）年8月4日、小西重直は京都帝国大学総長、沢柳政太郎の要請に応じて、第七高等学校造士館長から京都帝国大学文科大学教育学教授法講座第二代目の担当教授に就任した。それは所謂京大沢柳事件によって、同講座初代担当教授谷本富が依願免官になったことにより、小西が同講座担当を引きつぐことになったのである。谷本の免官は、実際には沢柳総長による罷免であった。当時、教育学者として会名高かった谷本は、東京帝国大学での同窓であり、又同じ教育学を専攻した沢柳によって帝国大学を追われたのである。この事実の経緯については、既に『谷本富と沢柳政太郎—教育学の相克—』（京都大学教育学部紀要 第38号 平成4年3月）で触れた。その原因については谷本の乃木大将の殉死批判その他のことがいわれるが、唯一点明らかなことは、そこに谷本の教育学に対する沢柳の学問的批判が大きく作用していたということである。沢柳は『教育学批判』（明治40年）において谷本の概説的な教育学著書—特に『系統的新教育学綱要』（明治40年）—を露骨に且つ辛辣に批判した。それが教育学者沢柳の谷本の教育学に対する評価でもあった。沢柳が谷本を切った場合、そこにそうした学問的評価が存在していたということは否定することができない。その限り、沢柳が谷本を大学から追放した際、学問的な意味では彼に何のやましさもなかった筈である。

この点、谷本富とその講座を引きついだ小西重直は、学問的に又人間的に対照的であった。人間としての又学者としての谷本については毀誉褒貶甚だしく、時には悪罵に近い人物評がなされたというのも事実である。例えば、藤原喜代蔵は谷本の人間について次のように批評している。「谷本は如何にも当代稀有の大学者たるに似たり。然れども吾人はかかる意味を以て、彼を以上の如く論評したるにはあらず。吾人は彼を以て寧ろ実力の名声に伴はざる、一種の誇張学者と信じて疑はざる者、何ぞ彼を一代の大学者なりといはんや。」⁽¹⁾「谷本が世の俗物の歓迎を受けて、名声を博するに至ったのは、彼の功名心が常人以上に旺んで、極力自己を広告したのに起因するが、しかし彼が先輩識者の反感を買って、容易に栄達しなかった所以も亦この一事に起因する。」⁽²⁾

他方、藤原は小西重直の人物については次のようにいっている。「小西は教育学者としても堅実な立場を擁して斯界の権威となったが、彼がかくも大成したのは、その学殖よりも人柄の善い

ところにある。彼の如きは、教育学者と呼ぶよりは、教育家としての典型と云ふべきであらう。』⁽³⁾教育学者、教育者としての小西重直が備えていた滋父のような人格の魅力については、彼の直接の弟子を含めて実に多くの人々が語っている。人間小西重直については加藤仁平『小西重直の生涯と思想』（黎明書房 昭和42年）に詳しい。私の直接的な体験としては、師としての小西に直接教えを受けた、恩師故片岡仁志京都大学名誉教授、鯉坂二夫京都大学名誉教授が、小西重直について語る時、いつも示されたあのなつかしげな眼差しが彷彿として思い浮んでくる。

小西の直接的な弟子ではない人間による、彼の人格についての人物評価の代表的なものとして次の文章をあげることができる。「小西博士は温良重厚、穏健と円満を以って知られ、着実なる教育学者として等しく世の尊敬する所である。また氏は実に教育者である。京大文科就中教育科の学生にして、氏の人格的感化を受け、これを敬慕せざるものは一人もない。単に直接氏の薫陶を受けたもののみならず、僅か数日の講習を受けたに止る如きものでも、その徳を慕ふものが尠くない。現に渡部政盛氏の如き、現代の教育学者中、真に衷心から『先生』と呼び得るものは博士小西あるのみであると言ってをる。』⁽⁴⁾

事実、大正・昭和期に独学の教育評論家として健筆をふるった渡部政盛は、「先輩であって友人、友人であって先輩、而していはゆる先輩ではない先輩に小西重直先生がある。』⁽⁵⁾といている。他方、小西も、「渡部氏は教育評論の天才であり、教育学の組織者であることは世間周知の事実であるが、而も氏は自学主義の大なる体験者である」⁽⁶⁾といて、渡部に心ゆるし、その独学による活躍を自学主義の実践として評価していた。

ともあれ、渡部は小西を師として仰ぐことの理由を次のようにいっている。「文学博士小西重直、彼れは第一に申分のない立派な人だ。人間としての小西重直、それは学者としての小西重直以上であるとともに、決してそれ以下でもない。予はかなり圭角をもった人間であると自覚してをるが、博士小西に対してのみは心の底から安心と尊敬を以て先生と呼び得る。予には今日幾多の友人知己があるが、真に敬服して『先生』と呼び得るものは二人しかいない。一人は曾根松太郎氏で、一人は実にここに月旦せんとする博士小西重直だ。（中略）予が博士に対して何等の儀礼感・不快感をいだくことなく直に真率に『先生』と呼び得るのは、彼れが実に人間性の持合が豊かで、教育者としての人格に富み、先輩としての資格を、多分に備られてをらるるが故である。予は何となく博士小西が好きだ。』⁽⁷⁾この「何となく小西が好きだ」という言葉が、ある意味では、小西のもっていた人格の慈味を巧妙に語っており、彼と人格的触れ合いをもった人間が、小西の人格について感じる微妙な深みを表現しているということもできる。

渡部自身、自分と小西とは郷里山形を同じくする同郷人以上には、親戚でもなければ、師弟でもなく、何らの深き関係はないと語っている。にも拘らず、渡部が小西を「先生」と呼ばざるをえなかった所に、人間小西の人格的特質があったといいうる。渡部の言葉は彼が小西の直接の弟子ではなかっただけに、余計に強い説得力をもって我々に迫ってくる。渡部は続けて次のようにいっている。「先輩でないとは、自分は先生から直接教へを受けたこともなく、学校等を同じくした事もなく、また先生から就職その他で世話になったこともない。その点に於ては全くあかの他人でいささかの関係もないからである。にもかかはらず自分がひとりぎめに先生を先輩として崇敬してをるのは、間接に先生から思想上、人格上少なからぬ影響感化を受け、また自分の良心が、何等の義務感や儀礼感を伴ふところなく、氏を『先生』と呼び得る程それ程全人的に先生を

自分が好いてをるが故である。』⁽⁸⁾

渡部は、実際に小西に会ったのは四、五日位のものだという。それにも拘らず、小西に関してはもう百日も会ったような気がするというのである。小西の著書論文はその殆んどを読んでいるにしても、人間としての小西がこれ程に好きになる理由は、時々小西について思い出してみても、その原因がさっぱり分らないともいっている。彼によれば、学者という人間は、会うことが重なれば重なる程、彼の人間としての又学問上のあらが見えてきて、幻滅を感じずる場合の方が多いものであるが、「然るに博士小西のみは全くその反対だ。一回毎に親しみと敬愛の念が増していく。予はこの体験を不可思議に思ふ。(中略) 彼はアノ通りの人だ。いつ会っても同じだ。素朴な、質実な、無技巧な、真実な、情誼の厚い、本当に自然な生得的の文化人だ。予はさう思っている。『博士小西は質であってその中に文を蔵し、野であってその中に雅を含み、自然であってその中に文化を体現してをるところの具体一元者である』と。』⁽⁹⁾

更に特筆すべきは、しばしば多くの人が語っているように、小西は教育学者であると共に天性の教育者であったということである。彼は本来的に教師であると共に、彼が理想とした教師像に向かって自分自身が絶えざる修養と修行を重ねた人間であった。彼に教えを受けた人々は、学者としての小西以上に教師としての小西の人格を敬慕したのである。この点渡部政盛も次のようにいっている。「博士小西！彼れは天生の教育者である。(中略) これまで一度もその弟子知友の非を挙げたことはない。その態度は如何なる人に対してもさうだと云ふことである。予はここに人としてまた教育者としての小西氏の人と為りを十分にうかがふことが出来ると思ふのである。』⁽¹⁰⁾「然り、博士小西は、天生の教育者である。京都大学の文科（教育科）の学生乃至卒業者の多数が、いかに彼を敬慕してをるか。思い半ばに過ぐるものがある。この点多くの教授や学者が卒業と同時にサヨナラされるのと天地宵壤の差がある。実に小西は学者にして偉大なる教育者であるのだ。』⁽¹¹⁾

他方、小西に直接教えを受けた弟子達は、師としての、教育学者・教育者としての小西をどのようにみていたのか。そうした人々の小西についての追憶は、加藤仁平『小西重直の生涯と思想』に詳しいので、それを参照されたい。ここでは、由良哲次が、「小西先生の指導下に教育学の研究を進めた長田新博士、篠原助市博士は、あたかも小西先生教育思想史研究と教育理論研究とを、両々相俟って継承発展した観がある」⁽¹²⁾といった、その一人篠原助市の小西についての思い出をとりあげることにする。

篠原は、大正元年9月、晩学の徒して、福井師範学校長から京都帝国大学文科大学哲学科に入学した。篠原と小西との関係は、彼が哲学科を卒え、「教育哲学」専攻のため大学院学生として副手に任命された頃から親密なものになっていく。彼は、「それ以来、いつも先生の並々ならぬ御恩情に浴したのである」⁽¹³⁾と述懐している。当時の小西について、篠原は次のように書いている。「(先生は) 口で語るのではなく精神で話されたのである。』⁽¹⁴⁾「先生は我国近代の大教育学者い大教育家であると言えよう。先生は実に頭脳で語られるのではなく、一句一語が脈管の脈動として心身全部から血肉として表現せられるのである。黙してその音なき声を聞かれよ。自然に聖者のおもかげが髣髴と浮び上がるであらう。』⁽¹⁵⁾と同時に、篠原は小西の研究が当時極めて学究的であったことと学問的厳密性をもっていたことを指摘している。彼は、小西にあっては理知的と体験的とが一つになっている所に、その特色が想見せられるのであるといっている。

篠原によるこうした小西についての回想は、彼に教えをうけた弟子達に共通な小西の人間像を語っているということもできる。小西は学者であると共に教育者であった。弟子達は単に彼の学者としての学識だけを尊敬したのではなく、師としての小西の人柄・人格を敬慕したのである。そこには、小西の教育学研究者の「人格の修養」という考えが強烈に作用していたからであるといえる。彼は教育学研究を通じて常に教育者としての人格の修養を志し、それを実践したのである。彼には、「自己一身の上より考ふれば生涯は即ち修養にして修養の終るときは即死期の来るときである」⁽¹⁶⁾という信念があった。彼にとって己れの生涯は修養の生涯であるべきであった。教育学はそうした生涯にわたる自己修養の内容を決定し、又その目的方向を明確にするべき学問であった。

小西にとって、教育学研究者は就中自らの人格の修養に努めるべき義務と責任をもつ研究者・学者であった。人格の修養なくしては、教育の学理的研究を行うことなど全く不可能だという確乎とした所信がそこに存在したのである。「教育上の学理といふものは実際に応用せらるべき筈のものであって、特に其中心は訓育に関する方面などもあることであるからして、学理を研究する人の人格も立派なものであらねばならぬ。」⁽¹⁷⁾小西は、「神聖にして極めて真面目なるべき此教育いふ働」⁽¹⁸⁾を対象とする教育学という学問研究を通じて、教育者としての己れの人格を自ら立派なものにしようと修養したといえる。自己自ら絶えざる修養に努めた小西の学者としての又教育者としての存在の姿そのものが、人々を人格的に魅了し、その心をうったのである。

小西にとって、教育学は「人を教ふる学」に止まらず、「自己の内面的生活の学」であらねばならなかった。それは教育者の内面的生活に確固とした信念と指針を与える学問であるべきであった。彼は、教育学研究を、没価値的禁欲的に客観的科学的な学問研究としてのみ行ったのではなく、自己の内面的生活の深化或いはその自覚の徹底を追求するものとして行ったといえる。「教育は結局人格者と人格者との交渉である以上、教育学の理論的研究其ものは単に児童を教育する上に真理であるのみではなく、教育者其人の内面生活に対し信念を与ふる程のものであらねばならない。(中略)教育学は人を教ふる学のみではなく、自己の内面生活の学である。否な真に人に教ふる場合には、自己の内面生活の改造が必要であるからして、教育学が徹底する所は即ち教師自身の内面生活の学となるべきものである。将来の教育学は斯かる意味に於て革新され、實際家にも教育的信念と自己生活の安心とを与へねばならぬと思ふのである。」⁽¹⁹⁾小西にとって、教育学は学問研究としての学理の追及を志向すると共に、教育実践者の内面的信念と知見の修養にかかわる内容をもたねばならなかった。むしろそこにこそ彼の独自の「教育学論」があったといえる。

(二) 小西重直の学問と生涯

小西にとって、教育学は教師・学徒にとっての、就中自分自身にとっての内面的修養の学であった。彼における教育学的学理の学問的論究は、同時に、人格的な内面的修養の追求という意味をもっていた。彼にあっては、教育学という学問研究における学殖の深まりは同時に平行して人格的内面性の深化を伴うべきものであった。ここに小西の構想した教育学の独自の性格があった。その教育学を、当時の東京帝国大学の教育学講座担当教授吉田熊次の教育学と巧妙に対比したの

が渡部政盛である。両者は共に山形県米沢―小西は本来は会津―の出身であり、小西は吉田に一年遅れて明治8年（1875）に生れ、一年遅れて東京帝国大学を卒業（明治34年―1901）し、吉田に一年遅れて欧州に留学し、一年遅れて博士になった。教育学者として小西は京都帝国大学教授となり、吉田は東京帝国大学教授となった。大正・昭和年間両者は西の小西、東の吉田と併称されたのである。

渡部によれば、吉田は智の人、リアリストであるが、小西は徳の人、ロマンチストである。吉田は経験的実証主義的な学風の所有者であるが、小西は多分に理想主義・形而上学的な学風を持しており、前者の基本は社会的教育学であるが、後者は主意的労作の人格的な教育学を鼓吹しているといっている。即ち、「学者としての博士小西重直は奈何。現在に於けるその学風は理想主義的であり人格主義的である。また文化主義的である。自由主義であり創造主義である。この点東大の吉田熊次氏と反対の対立をなす。博士吉田は人も知る如くに経験主義・現実主義の教育学者である。その唱ふる社会的教育学はナトルプなどの言ふ如き理念としての社会ではない。実在としての社会である。博士吉田は『人格主義』や『哲学的理想的教育学』には頭から同情をもてない傾向の人である。それ程彼れはリアリストである。この意味に於て博士吉田には夢やローマンスはさほど貴く美しいものでないかも知れない。然るに博士小西はそれとは全く異なる。彼れはローマンチックを愛し、夢を追い、神を求めて止まぬ傾向の男である。」⁽²⁰⁾ 結局の所、小西の教育学は生命的体験的であり、吉田のそれは理性的批判的であると渡部はいうのである。

この点、「博士小西は、出来上ったいはゆる世の『学者』ではない。彼れは学を愛慕してをる老学徒である。（中略）博士小西は第一に人で第二に教育者で、その本業たる学者は第三の順序である。かう予は観てをる。博士吉田はその正反対だ。彼れは第一に飽くまでも学者で、第二第三がほとんど同程度位で人であり教育者である。」⁽²¹⁾ こうした両者の性格・学者の相違は自然とその支持者・信俸者の層まで異らしめていることが面白いと渡部はいう。即ち、「吉田氏は官僚・老識者（例えば江木千之文相）に好かれ、小西氏は反対に青年や教育新人に敬慕されてをる。かやうな訳で、小西氏は確かに青年教育者の父である。」⁽²²⁾

更に、小西・吉田両者の著書の数と比較した場合、吉田のそれが等身大に達しているのに比すれば、小西の著書論文は遙かに少ないといわなければならない。にも拘らず、「小西氏の著書には腐らぬものが多い。それは小西氏の著書には、人をして全人格的に動かすものがあるためである。熱と信念とがそれだ。また精神的な理想的なロマンティックな点のあることも確かにその原因の一と言へよう。」⁽²³⁾ それは小西の文章に存在する独特の「熱」であり、「真実」であり、「誠意」である。渡部によれば、それは小西の文章に含まれる「道義性」である。それが小西の文章を読む人の心をうつのである。

但し、一つの教育学説としてみた場合、吉田の教育学説が「社会的教育学説」というカテゴリーに帰属せしめられるのに対し、小西の教育学説は、当時の大瀬甚太郎、森岡常蔵、溝渕進馬の学説と共に「調和的教育学説」というカテゴリーに分類される場合が多い。「小西氏は学者にして人格者である。学風は其の人格的傾向の然らしむるが如く、穏健にして中正である。故に一口に言へば調和的教育学説派に属すべき人である。けれども其の間に、独自の思索より来る独創的意見がある。故に世の所謂可も無く不可も無き折衷的学者とは同一視すべきでは無い。」⁽²⁴⁾ 小西が自らの教育学説を世に明らかにしたのは『学校教育』（明治41年―1908 博文館）と『現今教育

の研究』（明治44年—1911 同文館）においてであった。この両者が小西の教育学研究上における最初の成果であった。渡部によれば、前者は小西の一般的教育学説を発表したものであり、後者は問題本位の研究であって、その問題に関連して幾多の教育学的意見—小西は自ら「中正穩健なる研究」⁽²⁵⁾といている—を吐露したものであった。

『学校教育』は明治40年前後当時における小西の教育学概説、いわば「組織的教育学」⁽²⁶⁾であった。一彼がわざわざ『学校教育』という表題を使用して、当時ようやく日本の教育学研究を踏えて出揃うことになった「教育学概論」という名称を使用しなかったことの原因については後述—それは、その後日本近代教育学説史の上から、「理論的教育学・一般的教育学としても永久に価値あるもの」⁽²⁷⁾、或いは「この一書（『学校教育』）で先生は教育の体系的学者として、優に一家の風貌を確立せられたのである」⁽²⁸⁾と評価されたのである。渡部は別の視点から『学校教育』に次のような評価を与えている。「小西の旧著（にして永久の新著）『学校教育』（明治41年発行）が未だに絶版されずに一渡部がこの文章を書いたのは昭和4年である—読書子に相当愛読されてをるのは、その内容（学説）よりは寧ろ氏の生活と人格の染み出があるためであらう。それ故予は常に言ってをる。『小西の「学校教育」は理論の衣を纏った小西の第一期的自叙伝である』と」⁽²⁹⁾他方、『現今教育の研究』についても、「後学の徒を益すること甚だ大なるものがある」⁽³⁰⁾と評価されたのである。

以上のような意味において、明治末期40年代に著わされた『学校教育』と『現今教育の研究』は、小西における「教育学生成」の時期の所産ということが出来る。本論考は、この二冊の本の時代の小西教育学の特質を、近代日本教育学説史の上から明らかにしようとするものである。この時期を出発点として、小西の教育学研究は、その死、昭和23年（1948）まで続くことになる。こうした小西教育学の生成・発展の時期区分を加藤仁平は次のように語っている。

(i) 第一期小西教育学成立の時代—大正2年（1913）、小西（39歳）が谷本富の後をうけて京都帝国大学文科大学教授（教育学教授法講座担当）に就任した時期である。

(ii) 第二期小西教育学成立の時代—大正12年（1923）、丁度この年に小西（49歳）は欧米の教育思想研究の集大成『教育思想の研究』を出版している。これは彼が大正2年京都帝国大学教授に就任して以来の研究成果の公刊という意味をもつ。ちなみに、この大正12年、谷本富は彼の最も体系的な教育学概論『最近教育学大全（上下）』を出版し、その前年大正11年、小西の弟子篠原助市は処女著作『批判的教育学の問題』を上梓している。いずれも近代的教育学説史上からいって看過することのできない重要文献である。

(iii) 第三期小西教育学成立（小西教育哲学完成）の時代—昭和8年（1933）、小西（59歳）が京都帝国大学を依願免本官となり、京都帝国大学名誉教授の称号を受けた時期である。この小西の定年前の京都大学教授退官には、昭和8年に生起した日本ファシズム下の大学における「学問研究の自由・大学の自治」に深く関連する「京大滝川事件」がかかわることになる。小西は昭和2年（1927—53歳）4月京都帝国大学文学部長になり、昭和8年3月には京都帝国大学総長に選出された。彼が総長として直ちに直面した問題が所謂「京大滝川事件」であった。彼は京都大学総長として、又人間小西として事件に誠実に対応したということが出来る。しかし、政治権力の論理は冷酷であり、彼の人格主義・理想主義的な配慮と処置は蹂躪されることになった。事実、彼の総長としての事件についての文部省或いは法学部・大学全学に対する対応の仕方には様々な

批判が寄せられ、その間の行政的処理にも多様な評価がなされることになった。この間の事実の経緯及びそれに対する小西の対応の在り方については、近代日本、特にファシズム抬頭期における「大学における学問研究の自由」「大学の自治」の問題として、又その渦中にあった誠実な大学人の信念と生き方の問題として、別途に論究されるべきであり、ここではこれ以上は触れない。ともあれ、京大滝川事件における大学側の敗北—法学部滝川幸辰教授の京大からの追放（体職発令—5月26日）—の後、小西も京都帝国大学総長を辞任（6月30日）したのである。

(iv) 第四期小西教育学成立の時代—この時期は、小西が京都大学を辞任後還暦を迎え、それを記念して『小西博士全集—全五巻—』が玉川学園出版部から刊行（昭和10年—1935 小西61歳）された時代であり、他方では、あの日中戦争・太平洋戦争を経て、敗戦を迎えるという期間である。この間、昭和11年（1936）小西は京都から東京成城に転居している。

(v) 第五期小西教育学成立の時代—この時期は、戦後昭和20年（1945）から彼の死（昭和23年1948 7月21日—74歳）に至る時期である。この間、小西は新日本建設と民主教育について考え、「感謝の生涯」という形で自らの生涯を回顧している。

加藤仁平は、小西の死の時期に第六期小西教育学への萌芽があったと考えているようであるが、彼の著書に示された思想・学説の内容からすれば、全五期という区分で小西の教育思想発展の全体像は把握できると思われる。又この五期による小西の教育学発展史の区分は、教育学説史の観点からも妥当なものと考えられる。

ここでは、この理論発展についての時期区分に依拠しながら、各時期における小西の著書に触れ、それぞれの時期における小西教育学の学説・思想の特質について再度検討しておきたいと思う。第一期を代表する著書が『学校教育』『現今教育の研究』であり、第二期の主要著書が『教育思想の研究』であることについては既に触れた。特に『教育思想の研究』は、教育学教授法講座担当の京都帝国大学教授として過ごした小西の40歳代の研究と思索の成果という意味をもつ。それは近代日本教育学説史の上からも重要な位置を占める文献であり、日本における教育学発展史の視点からも分析考察されることが必要である。特にそこでは小西における「一元的教育学」の見地が明確にされたといえることができる。しかし、その教育学の特質については別途に検討されなければならない。

小西教育学の第三期—加藤仁平はこの時期を「小西教育哲学完成の時代」といっている—を代表するのは『教育の本質観』と『労作教育』（共に昭和5年—1930—玉川学園出版部）である。事実、この時点において、小西教育学の哲学的根拠となる「天地人を貫く至誠・真実心、その表現としての敬・愛・信の立場」が確固としたものとして樹立されたのである。小西にとっては、敬・愛・信が人間精神の本質であり、文化・創造の源泉であった。それは同時に民主社会や世界平和の基本精神たるべきものでもあった。そして、「労作」は、そうした真実心—敬・愛・信—を実践し、実現すべき教育の方法論的過程を構成する要因であったのである。

『教育の本質観』と『労作教育』は小西教育学の到達点を示すものであり、ここに彼の教育哲学—教育的世界観の完成があったということもできる。それは彼の思想・理論発展の頂点に位置するものであり、その後の彼の理論活動は、彼のよって立つ真実心—敬・愛・信—という根拠を踏えて展開されることになった。いわば、それ以後、小西は敬・愛・信を立証し、敷衍する営為として己れの教育学的思索を遂行したということもできる。この小西が辿りついた思索の頂点につ

いて、篠原助市は次のようにいっている。「まことに敬・愛・信は先生の真面目であり、先生御自身の体験の自然の放射であると言えよう。(中略)この論文(『教育の本質観』)だけでも先生は我国近代の大教育学者、いや大教育家であると言えよう。」⁽³¹⁾

『教育の本質観』と『労作教育』は共に昭和5年(1930)、小西(56歳)が京都帝国大学総長として滝川事件の渦中に巻きこまれる直前の著作である。その後、昭和8年(1933)—59歳で京大を辞任するまでに次のような著書が刊行されることになる。『教育理想の内容』(玉川文庫、玉川学園出版部 昭和7年—1932)、『教育原理と自由』(玉川文庫、玉川学園出版部 昭和7年—1932)—これは『教育思想の研究』所収の論文『教育思想に於ける「自由」の観念』の再刊—。『思想千秋』(永沢金港堂 昭和9年—1934)。特に『思想千秋』は『教育の本質観』『労作教育』についての小西自身の解説と発展として読まれるべき内容のものである。又この書において「日本精神」「教育勅語」等既に小西に示されていた日本の教育的伝統への関心が更に深められていくことになったのである。

昭和8年(1933—59歳)京大辞任後、小西は東京に転居(昭和11年—1936 62歳)し、昭和20年(1945—71歳)終戦の年まであの日中戦争、太平洋戦争の時代を生きぬくことになる。この間、小原国芳を通じて顧問その他として深い関係をもっていた玉川学園との関係を断ち、昭和17年(1942)5月からは興亜工業大学(現千葉工業大学)の理事・学長を昭和21年(1946)まで務めた。この時期に公刊された著書としては、先ず『小西博士全集—全五巻』(玉川学園出版部 昭和10年—1935)があげられる。小西の還暦を記念したこの全集には、それまでの彼の主要著書が殆んど収録されることになった。この全集の刊行によって、現在でも我々は可成り容易に小西の理論・思想に触れる機会をもつことができるのである。なおこの時期、一般的な啓蒙的教育書として『母のための教育講話』(第一出版社 昭和12年—1937)が出版され、又小西の教育学的言説を編集したアンソロジー『小西重直教育読本』(沢柳礼次郎編 第一書房 昭和13年—1938)が刊行されている。

昭和12年(1937)9月、日中戦争が始まった年に『教育精神の研究』(明治図書)が出版された。ある意味からすると、この本は、あの苛烈な戦争の時代を小西が如何に生き、如何なる方向において自らの教育学的思索を展開しようとしたのかという、その方向を予示するものであったということもできる。そこには三つの方向が示されていたと思われる。

一つは「教育の本質と生活即労作教育」という形での、小西が到達した教育哲学的見地についての更なる反省思索とその深化の追求である。二つは、「教育者としての広瀬淡窓先生」「日本の自覚と教育」といった論稿の表題が示すように、広瀬淡窓、細井平州、山鹿素行等の研究を通じて日本教育の伝統的精神を明らかにしようとした方向である。そうした日本の思想家への関心は、この時期『広瀬淡窓』(文教書院、昭和18年—1943)、『鷹山公と平州先生』(同文社、昭和19年—1944)、『嚶鳴館遺草(細井平州文集校訂)』(宮越太陽堂、昭和19年—1944)等として具体化されることになった。それは「東西の相互参照において、敬・愛・信の三相一元の御持論を立証」⁽³²⁾しようとするものであった。

そして、三つは「親心」に示されたような総力戦体制、或いは「国民学校」の発足(昭和16年—1941)といった緊急の時局とその下での教育体制に対する、教育勅語理念の下で育った明治人、愛国の士としての小西の積極的で又切実な発言である。この時期の小西の時局に対する発言を、

現在、「教育学者の戦争責任」（長浜功）として断罪することは余りにも容易である。しかし、それはある意味では、あの時代の教育の真実、時代と学校を貫ぬいていたきびしい雰囲気と緊張感に全く無知、無感覚であるが故にいう、浅薄極まる発言であるかも知れないのである。真実、あの時代を教師として又生徒・学生として生き、太平洋戦争下の教育を身をもって体験した者にとっては、事態はそれ程単純ではない。一例えば「学徒出陣」をみよ—国民学校教育を小学校4年生から6年生まで三年間実際に体験した私にとって、あの時代的狀況の中での小西の発言には共感しうるものが余りにも多いのである。私は、昭和16年（1941）から昭和20年（1945）まで実施された「国民学校」教育自体が、そこでの教育体験をもった者自身によって再評価されなければならぬ—山中恒の試みはその一つである、しかし、あれが国民学校の総てではない—と考えるものである。さもないと、「国民学校」の果たした真の教育的歴史的意味は明確にはならないと思う。又、国民学校を施行した当の責任者である、東條内閣における文部大臣橋田邦彦の教育的見識—一例えば、戦時体制下における「科学する心」「道としての教育」「行としての科学」「学道としての学業」「道場としての教室」等々のもっていた、或いは、もっている現代に通ずる教育学的意義—と教育課程にかかわる教育行政—一例えば、一つの総合学習としての「郷土の観察」「自然の観察」をとりあげた場合、ある意味では現在の「生活科」の実践はこうした戦時下国民学校での教育実践の二番せんじである—の歴史的意味は更に再検討されなければならない。

ともあれ、小西のこうした戦時下の時局への切々たる発言は、『教育精神の研究』における論考「親心」を受けついで、先ず『天地の大道と親心』（教学叢書第二輯、昭和13年—1938）として示された。この論文は、これまでの教育学研究を総括するような形でなされた、戦時下における小西の最も重要な発言であった。この点について、「至誠真実の精神、至誠真実心の三相としての敬・愛・信を、親心と至誠真実の精神、親心と敬、親心と愛、親心と信との三相一心について精説されている」⁽³³⁾と篠原助市は語っている。事実、この時期、特に国民学校教育論を中心に述べて小西の教育的論説—『時局と教育の本質』（玉川学園出版部、昭和14年—1939）、『国民教育と親心』（玉川学園出版部、昭和16年—1941）、『国民教育の基本的研究』（永沢金港堂、昭和17年—1942）—には、『天地の大道と親心』の観点が貫ぬかれていた。そこでは「親心」という観点からする特異な国民学校論が展開されることになったといえることができる。

昭和20年（1945）8月、小西は71歳で終戦を迎えることになる。昭和23年（1948）7月21日、74歳で小西が自らの死を迎えるまで、残された時間はもう余りなかった。この期間に彼は二冊の著書—『民主教育の本質』（永沢金港堂、昭和22年—1947）（ここでも敬・愛・信の真実性が民主教育の根柢になっている）と『新日本建設とペスタロッター』（西荻書店、昭和23年—1948）—を公刊している。それは明治・大正・昭和の三時代を生きた、誠実で真摯な教育学者小西重直の戦後教育への遺言ともいえるべきものであった。

なお、教育学者小西重直について特記すべきは、彼はその生涯を通じて己れについて語ることが可成り多い学者であったということである。その点、学問については語るが、己れについては何も語らない学者とは対照的であった。こうして、小西の場合、自らの生涯、己れの思想・研究の歴史について語った自叙伝に類する書物或いはエッセーが何種類か存在している。その代表的なものが、彼の死の直前、昭和23年（1948）5月に上梓された『感謝の生涯』（永沢金港堂）である。—絶筆『感謝の生涯』続篇があるそうであるが、私は未見—この本の序において小西は自らの74

年の生涯を回顧して、「学校生活や、社会に於ける生活に於て、困厄や苦難に陥る毎に、絶対者の恵みによりて、思いがけない救いの手に抱かれた。私の生涯は実に感謝の生涯である」⁽³⁴⁾と述懐している。宗教的信の立場に立ってしかいえない「感謝の生涯」という言葉を、己れの生涯について何のためらいもなく、素直にいう所に人間小西の面目があったという思いがする。よくいわれるように、当時、彼は既に宗教的聖者の域に達していたのかも知れない。

なお、小西の自伝的回想としては、京大辞任後に雑誌『教育』（岩波書店 昭和9年—1934—1月号）に書いた『私の教育思想を辿りて』、昭和10年（1935）6月宮崎県教育会から講演記録を基にして刊行された『私の生活と教育思想』—これを小西は自らの自伝教育学といている—及び『教育研究の懺悔』（『学校教育』昭和3年—1928—1月号—小西博士全集第五卷所収）がある。これら小西自身の手になる自伝的記録によって、我々は小西の人間としての内面的な自己形成史或いは思想形成の過程を知ることができる。それは、明治・大正・昭和という激動の時代を誠実に生きた優れた—教育学者の精神史の記録としても興味深いし、又、教育学者として、自らの教育体験が生起した、それぞれの時代における（学校）教育の現実の事態、実相を語るリアルな教育史としても面白い。

（三）明治末年期における日本の教育学研究の動向

小西の学問的出発点に位置づく『学校教育』『現今教育の研究』が出版された、明治末年期における教思想・教育学説の動向を、藤原喜代蔵は明治教育学説期の第四期（明治35年—1902～明治42年—1909）として、次のように特徴づけている。

第四期	{	教育原理	=	社会的教育説
		教授学説	=	活動主義
				実験的教授説
				個別的教授説

これは明治末年期における教育学研究動向の性格づけとしては略々妥当なものであり、更に付言すれば、そこでのもう一つの特徴は、各々の教育原理・教育学説を根拠とした日本的な「教育学概論」「教育学概説」が公刊されるようになったということである。即ち、「日清日露の両戦役を経て、日本の自覚に到達した教育界は、この時期に於て欧米教育思潮に対しても批判的となり、日本の教育学の建設に一步を進めたのである。」⁽³⁵⁾

こうした教育学研究の時代的動向を、『社会的教育学講義』（金港堂、明治37年—1904）、『実験的教育学の進歩』（同文館、明治41年—1908）、『系統的教育学』（弘道館、明治42年—1909）といった著書において表現した一人が、東京帝国大学教授 吉田熊次であった。「吉田は教育学を一の独立科学として研究し、教育的事実の全体に亘りて、之れに科学的説明を与え、之れを統括して普遍の原理を確立せんとする努力と希望とを有せり。」⁽³⁶⁾これが吉田の学風であった。

当時、吉田と共に社会的教育学の傾向に立って教育学概論を公刊したのは熊谷五郎であった。『教育学』『最新大教育学』（共に同文館、明治36年—1903）がその主要著書であるが、前者はトイセルの、後者は科学的社会的教育学者ベルゲマンの教育学説を基にした教育学概説書である。その他、同じ社会的教育学説の傾向に連なる教育学概論として、樋口勘次郎の『国家社会主義新

教育学』（同文館、明治37年—1904）、『国家社会主義教育学本論』（同文館、明治38年—1905）及び田中義能の『科学的教育学』（同文館、明治42年—1909）をあげることができる。これらはその学問的質の如何を別にすれば、広い意味での「国家社会的教育学」⁽³⁷⁾というカテゴリーに包括される教育学説であった。

他方、これと同時代、渡部政盛によって「調和的教育学説」と名づけられた立場からの教育学概説書が出現することになった。彼によれば、小西の『学校教育』『現今教育の研究』もこの調和的教育学説に属するものと考えられていた。この立場に立った教育学概論として先ず大瀬甚太郎の『新撰教育学』（成美堂、明治41年—1908）、『改訂教育学講義』（成美堂、明治45年—1912）をあげることができる。「穩健中正の学説を持す。随って発見發明新機軸を案出する学者にあらずと雖、而も先輩諸家の学説を涉獵咀嚼して、冷靜公平に記述するの長所を有し、以て永く我が教育界の後進を導けり。氏が我が教育思想界に於ける一方の重鎮たる所以も亦実に茲に存す。」⁽³⁸⁾これが渡部の大瀬甚太郎評であった。小西も大学時代大瀬の指導をうけている。その他、調和的教育学説を根拠とした当時の教育学概説書として、森岡常蔵『教育学精義』（同文館、明治37年—1904）、溝淵進馬『教育学講義』（富山房、明治42年—1909）をあげることができる。森岡については、「レーマン氏の学説を基本とし、之れに他の二三の学説を參酌して論述したる折衷的教育説にして穩健なる点より見れば本邦有数の書なり」⁽³⁹⁾といわれている。篠原助市は、谷本富の後任に小西重直と共に当時第四高等学校長であった溝淵もその候補者の一人にあがっていたと回想しているが、藤原喜代蔵は彼の『教育学講義』について、「その内容の充実と、所説の妥當なる点に於て、後までも教育学上の良著と賞讃せられた。彼が若し専心教育学の研究を続けてゐたら、大瀬甚太郎、吉田熊次等と比肩する教育学者となつてゐたことは、何人も斷言し得るところであらう」⁽⁴⁰⁾と評価している。

明治40年（1907）前後、ドイツのライ（W.A. Lay）、モイマン（E. Meumann）の「実験的教育学」が導入されるようになり、日本でも教育実践の場における実験一疲労、知能、知覚、直観、個性等について観察・統計・実験・測定という方法を用いての実験的研究が教育学上の論題となった。小西もライの『実験的教授学』（Experimentelle Didaktik 1903）から大きな示唆を受け、それを特に「筋肉運動主義」という形で教授論の世界で展開することになる。この世界の教育学における新傾向としての「実験的教育学」は、日本では主として、吉田熊次『実験教育学の進歩』（同文館、明治41年—1908）乙竹岩造『実験教育学』（目黒書店、明治41年—1908）によって紹介導入された。しかし、当時、沢柳政太郎は乙竹の『実験教育学』を、「大部な書物でありまするが、余程欠点の多いものであらうと思ふのであります。（中略）今日實際の教育家を利益する如きものは一もないと思ふ。（中略）乙竹君の書物について云ふと、是れは非常にわかり悪い書物である」⁽⁴¹⁾というように酷評していた。他方、乙竹の功績をそれなりに評価している次のような乙竹評もあったのであり、両者をみなければ乙竹にとって不公平であらう。「（乙竹の場合）実験的教育学を唱道普及したるを以て、第一の功績とすれども、熾くが如き熱誠は、彼をして広く欧米の教育書を涉獵せしめ、絶えず我が教育界に斬新なる学説を提供したる功績も、亦大なりとせざる可らず。（中略）唯惜い哉、自己独特の教育学説を発表せざる故に『紹介学者』なりのとの評あり。然れども之氏が少壯有為の学者として、我が学界に囑望せられつつあることを、知らざるものの妄評なり。」⁽⁴²⁾

最後に、この時期に刊行され、現代の教育学に対しても、現在なお一つの学問上での挑戦的意味をもっている沢柳政太郎の『實際的教育学』（同文館、明治42年—1909）に触れておく。この書は当時の「日本の教育学」に対する根本的批判を展開したものである。藤原喜代蔵によれば、それは「教育界に与へたる宣戦の布告」⁽⁴³⁾であった。それは如何なる意味での「宣戦布告」であったのか。明治42年当時、彼はその意味を次のように理解していた。「沢柳の主張する所を聞くに、従来の教育学は凡て是れ空論たり、学者の呾語なり。斯の如き教育書は、幾度繰り返して読むも、教育家に取りて何等の益を与ふる者にあらず。教育家は之を読まずとも、人の児を教育するに、何等不自由を感じずるものにあらず。今後の教育家は須らく實際の事実立脚して教育を研究せざるべからずといふにあるが如し。吾人をして直言せしむれば、沢柳の『實際的教育学』は未だ新らしき体系を具へたる学説にはあらず。然りと雖も、従来の教育学に対する不満の声と、学界に新しき研究問題を提供したとの二点は、吾人十二分に認めて以て、之を多とし壯とする所、今後若し我教育界の氣運を回轉せしむるに至らば、吾人は沢柳の功績の少からざるを認めて、之を称揚するに憚らざるなり。」⁽⁴⁴⁾

藤原は、上記の発言から略々40年後、再び『實際的教育学』について次のようにいっている。「これは沢柳が従来の理論的教育学の徹底的改造を企図したものであった。もとより、これは概論的なもので、實際的教育学の大綱を示し、研究の領域を提示したに止まったところもあるが、従来の教育学の如く架空の臆説を排し、教育の事実を重視し、学校論、学級論、教師論、児童及び生徒論から教材論、教具論、教授細目、教授効果、寄宿舎、儀式等に至るまでを教育学的に論述した、あくまで實際本位の教育学である。しかも、かかる實際的な教育学は明治・大正・昭和を通じて、おそらくこれが唯一の研究書ではあるまいか。現代の『教育方法学』とも違った広い實際教育の研究である。そしてかかる研究が明治末期の教育界にあらはれたといふことは、教育学者の實際教育への進出として重視されるべきであり、ここにその時代の特色がある。また教育学が書齋から出て實際教育の面に着眼したといふことは、これは教育学の社会化と見ることもできるであらう。沢柳の『實際的教育学』は、この意味では一種の社会化した教育学とも云ひ得るであらう。」⁽⁴⁵⁾

事実、沢柳はこの書及び同時期の『教育学批判』（明治40年—1907）において、同時代の小西重直を除いた殆んど総ての教育学者の著述を、空漠とした抽象性の故に、又實際の教育的現実を踏えない、単なる観念的思索の羅列等々の故に、手きびしく批判した。この場合、その批判に無視しえない重味があったのは、沢柳が京大沢柳事件によって京大総長を辞任した後、成城小学校で實際の小学校教育の理論的実践的な改造に取りくんだことから結果した、体験に裏づけられた自信と信念があったからである。そこから彼は「大正自由教育の進むべき方向を実践的に切り拓いていったのである。彼の教育学批判は単なる批判のための批判ではなく、實際の教育を指導する教育学的理論を創出するための批判であった。その批判には、学校教育の改造を現実遂行しようとし、又遂行したことを根拠とするリアリティがあったのである。その故に、その批判は、当時の観念的で翻訳調を脱しきれなかった教育学への批判として痛切な意味をもって迫ってきたのである。その批判はある意味では的を射ていたものであり、正鵠であった。その批判が正鵠であったが故に、逆に彼の『實際的教育学』に対する反批判にもきびしいものがあった。

例えば、渡部政盛は沢柳の『實際的教育学』が展開した批判の欠陥について、「①其の由来す

る所は、氏の教育学に対する僻見の然らしむる所、②氏の議論には往々議論の為めの議論と強弁があること、③三百代言の議論が書中幾らも発見されること」⁽⁴⁶⁾をあげている。指摘されているこれらの点は真実である。事実、沢柳の『實際的教育学』『教育学批判』の批判をみた場合、そこには、しばしば学問的に妥当でない、単にレトリックのあやにすぎないような、あげ足通りの批判が随所にみられるのである。一特に『教育学批判』における谷本富の『系統的新教育学綱要』に対する批判をみよ—そこには沢柳の学問的良心を疑わしめる言辞と論理がないとはいえない。こうした教育学者としての沢柳—しかし渡部はなお沢柳を「学究的学者、所謂講学的学者にあらざる、識見高邁の、偉大なる教育的論客」⁽⁴⁷⁾であるという—の教育学者谷本富への学問的評価が、京都帝国大学総長として谷本罷免を惹起したことの一因になったと推測することもできる。

結局の所、渡部は沢柳について次のような総括的批判を行っている。「氏の実際的教育学は、其の形式から言っても内容から言っても、『学』などと称し得る類のものでは無い。言はば『實際的教育学序説』、又は『實際の見地より見たる従来の教育学の批評』とでも云ふべき性質の長論文に過ぎぬものである。而して此の意味に於ては殆ど申し分無き程までに成功した本であると言って宣からうと思ふ。要するに氏は学者では無い。高等批評家である。少し野次性の豊かな論客である。」⁽⁴⁸⁾沢柳と何らの世俗的連がりのない、在野的教育評論家として、渡部の沢柳批判は仮借がない程に鋭くきびしい。そこには何の遠慮もないだけに、その批判は真実の一面を正確についていたということもできる。同じ人による小西と沢柳に対する人物評価の違いも興味深い。それはそれ程に小西の人格は、人々を心服せしめる内面的深みをもっていたことの証拠でもあるということである。

ともあれ、既述のように数多くの教育学概論が日本の地盤において生み出されるようになった明治40年前後当時、その日本の教育学の空漠性、観念性、抽象性、非現実性、翻訳調を批判し、学問としての教育学の非生産性を鋭く指摘したのが沢柳の『實際的教育学』であった。それが提起した問題—それはある意味では現代の教育学批判にも通ずる重大問題である—の諸側面を、渡部政盛は、「第一、従来の教育学は余りに空漠であること。第二、従来の教育学は余りに実際と没交渉なること。第三、従来の教育学は其の説く所余りに区々たること。第四、従来の教育学は教育上の大問題に触れないこと。」⁽⁴⁹⁾という四点に要約している。

彼は、更に、その各点について、沢柳がいわんとしたことを次のように説明している。「第一の非難は、従来西洋・日本の学者に依て唱へられた教育学を見るに、孰れも其の概念・体系がまちまちで要する所空漠だと言ふのである。(中略)第二の非難の意味は、従来の教育学の論究題目と云ひ、其の議論の内容と云ひ、今日実地に行はれてをる教育上の活問題と、余りに交渉し、関係し、これを説明する所が無く、随て余りに實際教育に貢献する所が尠いと云ふことである。

(中略)第三の非難の意味は、従来の教育学は、多く学者の独断—自己研究・自己思索—に依るもので、確固たる教育事実の実験的研究で無きが故に、説の殆ど大部分が、人に依て区々、一定する所が真とに尠いと謂ふことである。(中略)『実に従来の教育学は学者の一家言である』(沢柳)

(中略)第四の非難の意味は、実際の教育には色々と重大なる問題が存してをる。然るに従来の教育学は、殆どかかる活問題に触れぬ。」⁽⁵⁰⁾以上の四点の指摘に関しては、渡部も教育学批判として妥当であり、むしろ痛切な批評であることを認めている。

この批判を踏えて、沢柳は、「第一、教育の事実は研究を要する一大現象なること。第二、教

育の事実是一大系統をなしてをること」⁽⁵¹⁾を明確に自覚して、それを研究する教育学を『實際的教育学』として定立しようとしたことができる。それは同時に沢柳における「科学的教育学」樹立企図の意志的表明でもあった。その限り、その意図実現の方向に沿って、『實際的教育学』が行った現在の教育学に内在する欠陥、問題についての指摘には強く同感することができると渡部もいうのである。即ち、「第一は、該書は我が国現代の教育学書の短所弱点を剔出して殆ど余蘊無きことである。即ち現在の教育学なるものは、学問としては最も幼稚なるものの一つである。

(中略) 就中自明なるかの如き實際問題中に横る、非学理的独断の教えを指摘し、これが学術的研究を促せし点の如きは、氏にして始めて可能では無いかと思はしめるやうなものがある。(中略) 第二は、教育学研究上新に討究すべき方面を知らしめ、更に幾多的研究的暗示を与へたことである。(中略) 第三は、實際的教育学の見地よりすれば氏の非難の大部分は全くの真理として肯諾するに足ることである。(中略) 實際の見地からは、全く氏の思想する如き教育学が建設されねばならぬのである。』⁽⁵²⁾

しかし、問題は、渡部によれば、これらの批判が妥当なのは「實際的教育学」の見地からのみであって、他の教育学の立場—特殊教育学乃至實際的教育学から離れた一般的教育学の立場—からすれば、沢柳のいう「實際的教育学」のみが「科学的教育学」であるという主張は、彼の学問的独断の最たるものと非難されることになる。「實際的教育学と云ふものの立場から見れば確かに従来の教育学は、非實際の一空漠・迂遠—である。これは誰しも肯定せねばならぬ所と思ふ。併しながらそれは、飽くまでも實際の見地から見てのことたるを忘れてはならない。随て實際の見地からの非難は必しも本質的なものと言ふことは出来ない。』⁽⁵³⁾

この点において、渡部は沢柳の主張—その批判と非難—には、幾多の問題点があることを指摘するのである。即ち、「第一、氏の企図する教育学の根本的改造は本書に於て達せられてをるか、尠くも其の主要部分が積極的に構成樹立されてをるか云ふに、余の見る所では何等實現されてをらぬのである。(中略) 従来の教育学は確かに氏の見地から氏に由て十分に論破されたが、而も氏の考ふる如き『科学的教育学』は、積極的に何等構成樹立する所が無いのである。(中略) 第二に、氏は教育学なるものに就て根本的な誤解を有ってをる。それは何であるかと云ふに、一般教育学と實際教育学との混同である。而してこの混同が著しいからこそ、氏は従来の教育学に対して、彼のやうな不当な非難を下したのである。即ち沢柳氏によれば、教育学は實際的教育を規制し指導し得るもので無ければならぬ、と云ふのである。(中略) けれどもかくの如き教育学のみが本当の教育学で、又科学的教育学で、他は非科学的な本当の教育学で無いとはせない。随て存在の価値の無いものとする事も許さない。其の訳は、前者が後者に対して、何等の拘束力も有たぬものだからである。換言せば、前者と後者とは各カテゴリを異にするものである。特殊教育学乃至實際的教育学を離れて、立派に一般的教育学が成立し、且つ其の存在の理由も十二分に在るのである。(中略) 否、余の見る所では、實際的教育学は、一般的教育学に依て、始めて其の深遠なる基礎を与へらるるものと確信するのである。』⁽⁵⁴⁾

事実、實際的教育学と一般的教育学＝理論的教育学の間に存在の違いについての渡部の論議には、首肯するところが多い。沢柳にとって、教育理念、教育理想、教育目的・目標、教育価値等の研究を追及する理論的教育学・教育哲学の学問的位置づけがどうなっているかは、必ずしも明確ではない。谷本富も、沢柳への批判として、既に上記のような意味での一般的教育学＝理論的

教育学の存在—その固有の任務と役割—を無視して、むしろより多く教育実践の指針の提起にかかわる実際的教育学でもって、教育学全体を代表せしめようとしたことを指摘していた。更にいえば、日本における最も優れた教育学者としての篠原助市は、一方では、「理論的教育学」の体系を構成することに自らの力を傾注すると共に、それと車の両輪となって学問発展を推進する「実際的教育学」—その主要内容として篠原の場合には『教授原論』（昭和17年）、『訓練原論』（昭和25年）をあげることができる—の構築に己れの学問的使命を見出していたことが想起されなければならない。沢柳のように、「実際的教育学」のみが教育学であるという主張は、教育学の科学性、学問性をめぐって論争されてきた、ヘルバルト以来の学問論からいっても多くの問題をもつといわなければならない。

最後に、沢柳が『実際的教育学』において展開した批判は、教育学批判としては極めて鋭いものであったということが記憶されなければならない。何人もその鋭さを認めるにやぶさかではないし、その論議のシャープさによって、教育学を研究する者各人が、自らの教育学のもつ問題性を自覚せしめられ、反省せしめられることがあったのである。しかし、そこで武器として使用された批判の論理には、いつの場合にも妥当なものであったとはいいがたい側面があったのも事実である。沢柳の教育学批判の論理がもつ学問的科学的な意味での不当性については、私も既に指摘したことがある。「明治末年期における谷本富の教育思想」（京都大学教育学部紀要 第37号 平成3年—1991）参照—渡部政盛も「沢柳一流の僻論、コジツケ議論」⁽⁵⁵⁾ といって酷評している。確かに沢柳の論理には、このように貶值的に評価されても仕方の面があったのである。この点、「実際的教育学は斯くの如き価値を有するものであるが、併しながら真の反面には大いなる根本的誤想と、不当なる誇大的妄想と、論理的の矛盾と、遊戯的議論と、学としては何等の内容を有たぬこの種々の欠点短所がある」⁽⁵⁶⁾ というように渡部の批判は痛烈である。従来、沢柳の『実際的教育学』のもつ学問的意義・価値については、一つのオーソリティーとしての沢柳への考慮もあってか、それへの積極的肯定的評価のみが著しく突出していたきらいがあった。しかし、学問は権威に阿ることなく公正でなければならない。この点、大正から昭和にかけての時代に、渡部が行ったような沢柳批判—『実際的教育学』への問題提起—があったことは、日本の教育学発展のためにもよくよく記憶されておかれなければならない。

更に、小西重直の教育学との関係からいえば、沢柳の『実際的教育学』は明治40年前後における日本の教育学概論或いは教育学概説の一つの代表的著作であるが、この本によって、日本の教育学概論が通例踏襲することになる、内容構成における一つの形式が作られることになったという事実が指摘されるべきである。『実際的教育学』の後半部分は①知識・技能の教育 ②徳性の教育 ③身体教育によって構成されているが、それは他の教育学的概念で表現すれば①教授論—知育論 ②訓育論・訓練論—徳育論 ③体育論・養護論ということになる。これ以後、概念としての表現には多少の相違があるにしても、いずれの教育学概説書もが、教育における知育、徳育、体育にかかわる領域或いは機能を、その内容として位置づけることになった。但し、その前提をなす「教育への見方—教育観」或いは教育を研究する学問としての「教育学論—教育学々問論」については、その概説書を書く当事者の教育を見、考える視点の違い、即ち教育的世界観・教育哲学的見地の如何によって、各人の個性的な独自性が示されてくることになる。例えば、『実際的教育学』の前半部分は、沢柳の「実際的教育学の構築」という観点・意図からして、①

教育の事実 ②教育の目的 ③教育の制限 ④学校論 ⑤学級論 ⑥教師論 ⑦児童及生徒論といった内容によって構成されており、正に教育に対する実際的アプローチが明確に展開されることになっていた。そこに一つの教育学概説としての『実際的教育学』の特質があったといえることができる。

当時の他の教育学概説書は如何なる内容構成を特徴としていたのか。吉田熊次の『系統的教育学』（明治42年）は、①教育学と実際教育との関係から始まって、②教育目的論 ③教師論—教育の主体論 ④児童生徒論—教育の客体論 ⑤教授論—教授科目論（内容論）、方法論 ⑥訓育論 ⑦美育論 ⑧体育論 ⑨学校論によって構成されていた。

森岡常蔵の『教育学精義』（明治39年）は、第一部の概論部分では ①教育の意義・限界 ②教育学論—個人教育学と社会教育学が扱われ、第二部では教育目的論が論究されることになる。第三部が方法論であり、それは、①教授論 ②訓育論 ③養護論によって構成されることになる。

溝淵進馬の『教育学講義』（明治42年）は、緒論で①教育の意義・効果 ②教育学研究の必要が扱われ、本論は①目的論から始まって、②方法論となる。そして、この方法論が、④教授論 ⑤訓育論 ⑥養護論で構成されている。この溝淵の本の内容構成が当時の教育学概論の形式を典型的に代表していたということもできる。

大瀬甚太郎の場合には、『新撰教育学』（明治41年）では、①教育と教育学 ②教育目的論 ③教育方法論—④知育論 ⑤徳育及び美育論 ⑥学校論という構成になっている。又、『改訂教育学講義』（明治45年）では、①教育の理論と実際（意義・時期・効力）から始まって、②目的論に至り、次いで、③知識と技能の陶冶 ④美的及び道徳的陶冶でその内容が構成されている。

以上が小西の『学校教育』『現今教育の研究』に前後して出版された当時の代表的な教育学概説書—谷本富の著書については既に論究したので触れない—の大まかな形式的な内容である。その理論の実際と学問的内容については、別に検討されなければならないであろうが、ここではこうした内容構成を踏えて、小西の上記二冊の教育学的著作の教育学說的意義を明らかにすることが差当たりの課題である。

四 小西重直における教育学の生成

小西における教育学の生成は、先ず『学校教育』（明治41年）から始まったのであるが、その序・凡例において彼はこの『学校教育』が扱う内容は普通「教育学」と呼ばれているものの内容と同一であることをことわっている。所謂「教育学」が研究対象とする教育は、「家庭教育」「学校教育」「社会教育」といわれるもののうち、多くの場合、「学校教育」であるので、自分の教育学研究にも「学校教育」の名を附したと述べている。なお、学校教育には管理上の方面と教育内容の方面との二面があり、その両者を全体的に攻究した場合には、そこに「学校教育学」或いは「科学としての学校教育」が成立することになる。しかし、小西は自らの「学校教育」についての研究が管理的方面に触れない「教育の内容方面」からのみのものであり、しかもその考察が「整頓せる体系」をなしていないので、「学校教育学」という名前をはばかって「学校教育」と名づけたと述べている。彼によれば、それは未だ自らの考える「科学」には達していないといっているのである。小西の学問的出発点には、一つの学問的自覚として「科学としての学校教育学」という意識が

あったのである。

更に、教育を研究対象とする教育学研究という学問の立場にあって、小西にとっては、教育という事実或いはその営為は一つのザッヘ（社会的事物）として没価値的客観的に研究分析されるべき単なる物的対象ではなかった。彼には、教育について「神聖にして極めて真面目なるべき此教育といふ働」⁽⁵⁷⁾という独自の自覚と意識があった。従って、教育を対象として、学理的に教育学的研究を遂行する人には「卓技なる学識」⁽⁵⁸⁾と「深く且つ広き経験」⁽⁵⁹⁾が備っていることが必要であると考えたのである。更に、教育研究の中には訓育論の追及も含まれることになるので、「(教育の) 学理を研究する人の人格も立派なものであらねばならぬ」⁽⁶⁰⁾と小西は主張することになった。それは小西が教育学者としての自らに求め、又教育学研究者一般に求めた人格的特質であった。そこに、教育学者に秀れた学識と共に絶えざる人格的修養に努めることを求めるという、小西に固有な「教育学者論」が成立することになった。しかも、この教育学者に求められた人格的修養は、彼の全生涯の教育学研究に独自な形で貫ぬかれることになった。小西にとって、「生涯は即ち修養にして修養の終るときは即ち死期の来るとき」⁽⁶¹⁾であった。そして、この彼の学的出発点となった『学校教育』という著作を公刊して、人々の批評と指導を受けることは「自己修養の炉火の薪」⁽⁶²⁾を頂くことになると考えられたのである。

以上のような立場から、『学校教育』も形式的な内容構成としては、当時の多くの「教育学概論」同様に、第一篇で①教育の意義、その可能・限界・必要、教育の動機を検討し、②それらを研究する学問としての教育学論を扱い、第二篇では、教育理想論という形で教育目的論を考察している。そして、第三篇は身体の養護及び鍛錬論（養護論・体育論）であり、第四篇は教授論（知育論）を扱い、第五篇は訓育論（徳育論）ということにたっている。ここでは『学校教育』の展開の論理を踏え、又『現今教育の研究』の成果を考慮しながら、四「小西重直における教育学の生成」において、(1)『学校教育』への評価 (2)教育の意義 (3)教育学の学問的性格 (4)教育理想・目的と教育勅語 を考察し、(五)「小西教育学の特質」において (1)養護論・体育論・鍛錬論 (2)教授論 (3)訓育論 という順序で、小西教育学の学的特質を考察検討することにする。

(1)『学校教育』への評価—沢柳の『教育学批判』—

小西の『学校教育』を沢柳政太郎は「教育学批判」の立場からどのように評価していたのか、それをみておくことも「教育学論—教育学についての学問論」として無駄なことではあるまい。『実際的教育学』という言葉が示すように、沢柳の教育学批判の一つの意図は、それが実際の教育を改革し、現実の教育実践を推進する際に、有効な理論的示唆と実践的指針を与えるかどうかということにあった。従って、沢柳には教育学（書）は、学者の立場から読まれるよりは、むしろより多く実際教育者の立場から読まれるべきだという意識があった。「諸君が実際教育家たる自分の立場から教育学を眺めると云ふことは、少しも差支へのないことである。自分の立場から眺めて、人の書いたものは自分に何等の裨益を与へぬから間違っていると云ふことは云へぬ。併し此の書物は一向利益を与へなかった、参考にならなかったと云ふ断定は必ずしも誤っていると云ふことはないのです。」⁽⁶³⁾そして、実際の教育者という立場から現在の教育学書を繙いてみた場合、唯そこにはこの説がある、あの説この説もあるということを知るだけに止って、実際の教育を進めるに当って、利益をえた、参考資料をえたということは、むしろ少ないのではな

いかと沢柳は危惧するのである。彼にとって、それは実際教育家の読み方が悪いのではなくて、「教育学」の方が悪いといわざるをえなかったのである。そこに「実的教育学」からする教育学の不毛性があった。けれども、教育に従事する者が教育の書を読み、教育学書を研究するのは当然である以上、「諸君が教育学書を読むことに向って、私は止める考へは少しもないのでありますが、どうも従来^{（64）}の教育学書と云ふものは、諸君に対して余り大なる利益を与へることはないであらうと思ふ。それ故に諸君が研究するなら研究するだけの価値ある教育学書が、成るべく早く出でん事を望み、敢て此の批判を試みた次第であります。若し教育家としての精神を養ひ、人格を養ふと云ふやうなことになりますならば、私は余りよい書物がないうちに思ひます。」

ここで沢柳がいった、「教師の精神を養ひ、人格を養うような教育学（書）」をこそ、小西は自らの教育学研究の所産として意図していたといふことができる。その点、沢柳と小西は志を同じくしていたのであり、そうした点からも、沢柳は小西の人格と学問を高く評価していたということもできる。事実、既述のように、小西にとって、教育学は「自己の内面的生活の学」であり、又教育学者自身の内面的修養の所産であると共に、「教育者の内面的生活に教育的信念と自己の生活への安心^{あんじん}を与えるもの」でなければならなかった。

以上のような見地を根拠にして、沢柳は当時の代表的な教育学者—谷本富、森岡常蔵、大瀬甚太郎、吉田熊次、田中義能等—の著書を批判した。例えば、吉田の『系統的教育学』については、「全篇を読んだ上で失望せざるを得ぬのであります。抑々、何れの部分が教育上の実際問題を解決するのと云ふ事を著者に向って聞きたいのである。例えば、教育の目的と云ふ段に説いてゐる所のものも甚だ教育の実際とは縁遠い殆ど無関係のもので、又極めて漠然としてゐる」^{（65）}というように、その批判は痛烈である。更に、田中義能の『科学的教育学』の場合、その一章としての胎教の所をとりあげて、それは胎児の発達についての「学としての科学研究」が述べられているのではなくて、「妊婦の心得」^{（66）}が説かれているにすぎないという。それは学問といえる程のものではないと辛辣である。「系統的教育学」「科学的教育学」と抱負は大なるものがあるが、「少しもその抱負に適って居らない」^{（67）}というのが沢柳の評価であった。沢柳のこうした教育学批判の激しさと鋭さは、谷本富の『系統的新教育学綱要』批判において一しかし、そこには多分に論理のある種のこじつけがあり、又独断・専断による独善的な内容についての歪曲があったといわざるをえない—遺憾なく示されたといふことができる。

こうした批判の中であって、沢柳は小西の『学校教育』だけは「教育学書中の白眉」^{（68）}と高く評価した。その理由は何処にあったのか。その一つは、これまでの日本の教育学概説（書）といわれるものは、教育学者の独自の研究と思索によって自らのものとして構成されるよりは、外国の教育学著書の翻訳或いは精々その翻案に近いものであり、その内容が知的に十分に消化されていない生硬なものが多かった。そこには日本における教育学発展の水準の問題もあり、致し方ない面があった。しかし、それは学問の未発達の状態を露呈するものであって、教育学にとって望ましいことではなく、外国語文献を研究する場合にも、日本の教育現実との対応関係において、日本の教育の改善・進歩に示唆を与えるものとして理解されることが必要だという考えが沢柳にはあった。この点、「此の著書（『学校教育』）は実に能く西洋の学者の意見と云ふものを噛み砕き消化して述べて居るかとは私は信ずるのであります。（中略）其の他何れの部分を取って見ましても、決して西洋の学者の説をただ鵜呑みにして丸で吐き出して居ると云ふやうな跡はない。十分に著

者が自分の頭で消化の出来るだけは消化して居るやうに思ふのであります」⁽⁶⁹⁾と沢柳は小西の学問的姿勢の確かであることを認めていた。

日本における教育学の学問的水準からして、日本の学者が多年研究してきた西洋の学者の理論を紹介することの必要を認めることに、沢柳は決してやぶさかではない。彼にとっての問題はその紹介の仕方にあった。彼は小西との対照において、当時最も広く読まれた森岡常蔵の『教育学精義』と二十年来教育学を講じてきた大瀬甚太郎の『教育学』をとりあげ、その生硬未熟を批判している。例えば、両者とも「教育の目的」を説く際に、レーマンの著書によっているのであるが、森岡の場合は、全くの不消化で、読んでみてもその真意を解するのに苦むような呈のものであり、又大瀬の説き方と森岡の説き方は甚だ一致していない点があり、それは両者がレーマンを十分に徹底して理解・解釈していないことに由来するといわざるをえないと沢柳は批判している。こうした点からしても、「教育学書として日本に現はれた書物の中に於ては、此の『学校教育』と云ふ書物は最も善良なる書物であると云ふことを信じて、諸君の十分に研究せられんことを希望致す次第であります」⁽⁷⁰⁾と沢柳は『学校教育』を高く評価している。

第二の小西の著書の卓抜した点として、沢柳は「教育目的論」の具体性をあげている。小西は、「教育の理想は、意志を本体とする所の精神作用及意志の命に従ふ所の身体の動作によりて、善良にして価値ある目的を実現し得る力を有する国民を作り上げることである」⁽⁷¹⁾と規定した。そして、彼の場合、「善良にして価値ある目的」は「教育勅語」として確固として具体化されていた。ここで教育目的としての「教育勅語」の可否は別として、小西が「教育勅語の趣旨を実現するような意志の力を養成するのが教育の目的である」という場合、沢柳は「それは『教育の目的』と云ふものを最も具体的に述べて居ることでもあります。(中略)斯くの如くに具体的に教育の目的を述べた人はないのである」⁽⁷²⁾というように、小西の主張が「教育目的論」として群をぬいた具体性をもっていただことを指摘している。

この小西の「教育目的論」と対比した場合、例えば谷本富では教育目的として、やれ実用主義である、倫理主義である、宗教主義である、国家社会主義であるというように、種々雑多な立場が提起されているだけであって、結局その目的は具体的にははっきりしていないと沢柳はいう。又、森岡常蔵の教育目的論をとりあげてみると、彼は「教育は第一に被教育者をして道徳的生活を完成せしむることを目的としなければならぬ。第二は被教育者をして国民的生活を完成せしむることを目的とするのである」といっているが、沢柳の立場からすれば、道徳的生活並びに国民的生活とは一体何であるかということについては余りに漠然としていて、その内実は一向に明瞭でないといわざるをえないのである。沢柳のこうした批判は更に大瀬甚太郎の「教育目的論」にも向けられることになる。大瀬は、教育目的として、個人の方面からみた目的、社会の方面からみた目的をあげ、或いは教育には実質的な目的と形成的な目的があるといったり、教育は現在と未来を調和することを目的としなければならぬといったりして、幾多の目的をあげてはいるが、沢柳からすれば、それらは教育の目的としては余りにも漠然としていて、現実の教育の指針たることにはなりえないといわざるをえない代物であった。

更にもう一人、沢柳は吉田熊次の「教育目的論」をとりあげ、それを批判している。吉田は「教育学というものは、教育の実際を指導しなければならぬ。實際家に向かって一つの指南車を与えるようなものでなければならぬ」と主張していた。そして、そこから導出されてきた教育目的は、

個人の人性を完成するということであつた。この場合、彼は人性を完成するためには、大いに且つ正しい所の人生を送らなければならぬ、そして、大いに且つ正しい生活を送ることは社会を標準にするのであると結論している。しかし、沢柳によれば、「是れは申すまでもなく甚だ空漠なものであつて、骨を折つて教育の目的は是々であると云ふて見ても、如何に教育者に向つて其の向ふ所を示すのであるが、殆ど解し難いことであらうと思ふのであります」⁽⁷³⁾ということになる。

以上のような空漠たる「教育目的論」と対照した場合、小西の提起した教育目的は具体性をもっており、それへの到達、その実現を予期することができると沢柳は考える。設定された教育目的はそれへの到達、或いは、それが実現されてこそ教育目的としての意味があるからである。「元来、目的を定めると云ふことは即ち其の目的を実現する為である。実現することが出来ないのは、是れは目的と云ふことが出来ぬ。又目的を定める甲斐もない訳である。目的を定めるのはそれを達しやうと云ふ為めに定めるのであります。小西君のやうに目的を定めますれば、稍之れに到達することが出来やうと思ふ」⁽⁷⁴⁾と小西の立場に共感を示している。

しかも、小西は、単に善良にして価値ある目的を実現するのが教育の目的だといっているのではなく、更に実現し得る力を与えるのが教育の目的であるといっている。この点の見識を沢柳は評価するのである。小西が、「小学教育の場合でも、ただ知識・技能を授けたばかりでなく、其の児童が卒業して将来勅語なら勅語の趣旨を実行せんとする気力—努力の精神—を与へる」⁽⁷⁵⁾という場合、沢柳は人間の生涯において、それを実行する力の養成ということになれば、それはできないことではないといっている。それが完全に実現しう否かは別として、そうした気力、努力の精神を形成することは教育上最も必要なことなのである。この点、「小西君の書物を見ますと、それを為すに就いては努力と云ふものの強さと云ふものも必要である。持続力も必要である、調和的に働くやうにと云ふ具合に説いてある。実際の教育上に当嵌めて見て、甚だ適切なことであらうと思ふ。斯くの如くにして始めて教育の目的を定める要点を得て居るものであらうと思ふのであります。」⁽⁷⁶⁾と沢柳は小西の教育目的論の学的妥当性を支持している。ここから、沢柳は、小西の『学校教育』は日本の他の教育学書に比して頗る欠点が少なく、「教段価値のあるものだ」⁽⁷⁷⁾或いは「他の書物は無関係なことが誠に多い。徒に自己の博学を示すやうなことが多い。然るに本書に於ては其の無関係なことも殆どないと云ふてよからうと思ふのであります。諸君も十分に攻究せらるれば、必ず得る所大なるものがあらうと信じますから推奨する次第であります」⁽⁷⁸⁾と結論するのである。

(2) 教育の意義

教育の意義を述べるに当つて、小西の『学校教育』は甚だ刺激的な言葉で始まっている。即ち、「教師は子供の奴隷である。教育学は奴隷学である。教育は奴隷の仕事である。(中略)教育学は児童指導学である。教育は即ち指導の仕事である。」⁽⁷⁹⁾勿論こうした発言の背後には、ギリシャ・アテネにおける自由民子弟の教育が「子供の指導者」としての「奴隷」、即ち「パイダゴゴス」によって行われていたという教育史的事実が踏えられていた。小西にとって、教育者は子供の御伴、子供の随行者として奴隷的でなければならなかった。「然し教育上に於ける奴隷乃至随行者は理性的である。感覚的ではない。(中略)子供をして凡て自らはしめ、此を後から見居て居る其活動を正しい方向に向はせる為めの注意を与ふるのが即ち理性的奴隷、理性的随行者

である。(中略) 子供の自発的活動を正しく輔導することが即ち教育の働である。」⁽⁸⁰⁾ この文章によって、小西の教育観は可成り明瞭な形で示されることになった。一つは、教育の対象としての子供は自ら活動する自発的存在だということであり、二つは、そうした子供の自発的活動の理性的指導が教育であるという見解である。

この見地は次のようにも敷衍される。子供の側からすれば、「学校に於ても子供自らをして凡て最初に発動せしめ、其次に教師の力によりて此を輔導し指導すべき筈のものである。斯くの如く子供の自ら発動的に行ふことは即他の意味より云へば彼自身の工夫である。彼自身の鍛錬である。開花的の発展である。」⁽⁸¹⁾ 子供の教育的形成と発展—工夫・鍛錬・開花—は、本来子供自身の力によって自ら行われるべきものであった。その点、「教師の理性的隨行は固より子供の後に付き従うことが本体である。子供が自ら発動的に活動する場合に其後より此を輔導するのが常道である。」⁽⁸²⁾

この教師と子供との関係は、学校教育の場においては、文化遺産の教授・伝達とその学習・継承をめぐる成熟者と未成熟者の人格の関係として再定立されることになる。即ち、「学校の教育的活動に於ては教育者と被教育者との二つあって、教育者とは比較的成熟の域に達し、或る程度まで已に教育せられ、自ら被教育者の模範となり、其人物を自己以上のものとなさんとして骨折ると同時に、又自ら進んで自己の完成を務むるものである。」⁽⁸³⁾ この自己修養を自らの課題としながら、己れの任務としての教育活動に専念する教師に対応して、自己活動を通じて自らの人間性の開花に向かって専心努力する主体が子供である。即ち、「被教育者とは、意識的目的意識的理想及此理想に向って努力する所の精神の萌芽を有する、所謂未成熟の者にして之よりまさに教育せられんとする者、教育せらるる資格を有する者、教育せらるることを欲する者、又当然教育せられねばならぬ者である。」⁽⁸⁴⁾

この教師と児童の性格規定の中に、我々は学校教育の場における成熟者としての教師と教育されなければならぬ未成熟者としての子供の性格的特質、そして一つの人格的關係としての両者の教育の人間關係の固有の在り方をみることができる。それが小西に独自の人間理解と学校教育の把握であった。

彼は学校の本質的性質として、「第一に人間の本来なる理性的要求と第二に社会生活よりの要求と第三被教育者の自然の要求」⁽⁸⁵⁾ を措定していた。第一、第二は教育者の側からの理性的要求であり、第三は子供の側からする自発的な意図的要求といえることができる。従って、「学校教育は一面に成熟者が未成熟者をして社会の文化的遺産に順応せしめ、他面に於て此の遺産に修正を加へ、更らに又新しき文化を創造し建設する等の素力を養ふべき本質的性質を有して居るのであって本来社会的なものである。此を時間の範疇より見れば、学校教育は価値ある過去を永遠に存続せしめ、現在及将来の生活を一層有価値的に改造する活動であって、其中に社会の過・現・未の三界が統一されて居らねばならぬ」⁽⁸⁶⁾ というように、小西にとって学校教育は社会的歴史的であると共に發展的創造的な性格を具現すべきものであった。それは、「教育者と被教育者の発達意志即ち現在に満足せずして發展向上せんとする意志活動の表現である。(中略) 学校教育は実に発達意志の連続を意味するものである」⁽⁸⁷⁾ と考えられなければならなかったのである。

このように、学校教育は個人や社会の価値生活の無限の發展の源泉地であるので、そこに生じられた「発達意志の表現」⁽⁸⁸⁾ は、教師の場合には、「自己の修養に力むるにあり」⁽⁸⁹⁾ 或いは「教

師の修養は児童生徒の教育並に社会教育の源泉なり」⁽⁹⁰⁾といった形で具体化されることになる。しかもこの場合、小西は教師の修養の一つの大切な内実として、「教職を楽しむ」⁽⁹¹⁾ということをあげている。それは教師が教育活動に従事する時、それに「趣味」—小西の「趣味」概念にはかなり独特の意味がこめられている。それは「情意的美育」に近いものであり、「訓育論」に関連して「趣味の教育」について考察することになる—を感じているということである。教育が「趣味」であるが故に、教師は何の邪念に煩わされることもなく教育実践に専念することができるのもいいうる。教育活動は、小西のいう「初一念」⁽⁹²⁾を出発の根拠とすべきものである。そして、この「初一念」の精神をできる限り発展させて、「吾即教育、教育即吾といふ様な教育趣味の絶対に達すべきが理想である」⁽⁹³⁾といわれるのである。これは、小西にとって、正に教師の自我の拡張、自我の発展、自我の充実と考えられるものであった。

他方、「被教育者も此精神を確認し、無限の発展的進化の道途にあることを意味すべきである。生徒を怠惰に放任するは学校教育の意識を破壊するものである」⁽⁹⁴⁾と述べ、小西は被教育者自身に自らを積極的に訓練する鍛錬主義的な在り方を求めた。彼らは学校で「個人や社会の発達上社会の有価値的文化を伝達し又之を改造し建設し創造する素力」⁽⁹⁵⁾を培われねばならないのである。それは当時における小西の意志陶冶を強調するという意味での自己陶冶主義、主意主義、鍛錬主義の鮮明な表明であった。「吾人は今日では練習工夫鍛錬に重きを置かねばならぬ。引き出し導き出したりするのみではなく、此を練習せしめねばならぬ」⁽⁹⁶⁾と彼は主張した。

以上のように、教育的趣味の主体としての教師と鍛錬的意志の主体としての生徒の人格的關係によって構成される学校教育そのものを、小西は「人格の教育」⁽⁹⁷⁾として把握していた。即ち、「学校夫れ自身は人格完成の素質を有する児童と相当に熟せる人格を有する教師の人格とが結合する所の統一的人格体であるべきである。」⁽⁹⁸⁾事実、小西によれば、学校がこの統一を欠如する所から学校騒動が惹起されるのであり、この力が学校に微弱である所から教育の不徹底が生起することになる。従って、学校騒動は学校的人格の分裂の表現であり、教育不徹底は学校的人格の異常虚弱の兆候といわなければならない。「吾人は尚内面的に進みて人格発展の要求に基きて学校教育の進歩を図らねばならないのである。」⁽⁹⁹⁾これが小西の学校教育をみる基本的立場であり、同時に彼の確固とした信念でもあった。

そこには児童生徒は外界の影響、即ち学校・教師の影響を受けて心身の成長・発達を遂行することができるという意味での（学校）教育の可能性への小西の信頼が示されていた。従って、彼はそうした「教育の可能性」を否定する立場、即ち人間の一切の活動は宇宙の運命によって支配されているという「運命説」も、人間の自由意志活動も認めないで、人間が必然的な因果律によって支配されているという「宿命説」も却けた。「運命説や宿命説はたとへ如何なる権力を以て吾々を圧倒すると、吾々教育事業の研究者及実行者は此学説を信じてはならぬと思ふ。」⁽¹⁰⁰⁾それに代って、「吾々の向上努力に積極的価値あることを信じて精進せねばならぬと思ふ。（中略）吾々は教育の結果、自力的独創的で、外界の影響を受けず、完全なる自律的自由を得るやうな人間を作ることが出来れば、それこそ吾々の本懐であるのである。所謂超絶的自由を体認して居る人間を作るのは、吾々の大に望む所である。」⁽¹⁰¹⁾これが小西の教育的確信の吐露であった。

小西の教育学研究の出発は、こうした意味での教育の可能性を、①体育—養護論・訓練論 ②知育—教授論 ③徳育—訓育論において論究することにあつたということもできる。事実、体育

によって、子供の身体の成長・発達が可能であるし、又その肉体的機能も巧妙・精巧になっていく。知育—教授によって、子供の学習する知識の分量が増加するのみではなくて、知識の正確・確実・精密等その性質の側面も進歩していくのである。これらはいわば教育活動が前提とする自明の事実であるべき筈のものである。教育によって子供の身体的発達が退歩し、知的成長が後退退行するならば、それは最早教育ではない。徳育—子供の精神的訓育によって、彼らの道徳的品性・徳性が向上していくことは「実験上の事実である」⁽¹⁰²⁾と小西は考える。「仮令万一可能でないといふ人があるとしても—例えばショウベンハウエル（彼は人間の本性は不変であって、悪人を善人にすることは不可能だという）—吾々は可能であると確信して、此事業の成功に努力せねばならぬと思ふ」⁽¹⁰³⁾この立場から、小西は「教育の限界」にかかわる一つの問題として遺伝の問題をとりあげている。確かに遺伝は人間の才能・素質・能力の問題に関して消極的及び積極的の二方面において教育の働きを多少とも制限するのであるが、「吾々は大抵の事は教育の力によりて出来得るものであるとの確信を有して努力せねばならぬのである」⁽¹⁰⁴⁾というのが小西の解答であった。勿論、彼は教育の可能的な力が絶対的で無限であるというようなことを主張したのではない。しかし、「教育の力は実に比較的可能といふてもよからうと思ふ」⁽¹⁰⁵⁾という信念が「実に」小西の立場の根拠になっていた。そこから、「要する所、吾人は遺伝性と云ふものを練習と適応の二つの作用によりて改変することが出来るものである。殊に練習が大切である」⁽¹⁰⁶⁾という結論が導出されることになったのである。

(3) 教育学の学問的性格

上記の教育観をみる限り、渡部政盛がいうように、小西の教育学は「理想的文化的人格のの学風」⁽¹⁰⁷⁾に立脚するものであった。それは正に「理想主義」「人格主義」の教育学であったといえる。その教育学は社会的であるよりは人格的であり、科学的であるよりは哲学的形而上学的であったし、現実的であるよりは理想主義的であった。再度小西の言葉を引用すれば、「教育は結局人格者と人格者との交渉である以上、教育学の理論的研究其ものは単に児童を教育する上に真理であるのみではなく、教育者其人の内面生活に対し信念を与ふる程のものであらねばならない」というのが、彼が教育学に抱いていた学問的信念であった。

こうした信念の本、教育学は如何に研究され、又如何なる学問的信念をもつべきものであったのか。この場合、小西は自分の研究する教育学が「学校教育の一般原理の研究」⁽¹⁰⁸⁾を行う「学校教育学」であることを明言している。これは、「学校に於ける教育の意義、未成熟者・被教育者を教育する動機を初として、彼等を如何なるものに教育すべきかといふやうな教育の一般の目的理想及目的理想に到達すべき一般の方法を研究する学問」⁽¹⁰⁹⁾であるといっている。これは又所謂「理論的教育学」といわれてもいい学問であるが、それは現に学校で遂行されている実際の教育活動とは区別されるべきものであって、両者は混同されてはならない。「学校教育学・理論的教育学」は「原理原則の詮索の進行であって之れは即ち科学と称すべきものである」⁽¹¹⁰⁾このように小西にとって教育学は科学であった。しかし、科学としての教育学が研究対象とする教育事実、教育現実、教育活動は、その科学的研究がなされる以前に、実際の教育実践として現に存在しているものであった。そして実際活動を推進しているものは、教育上における「術」であった。小西にとって、本来、「術と科学乃至実際と理論とは免に角各独立の領域を有して居るもの

である」⁽¹¹¹⁾と考えられていた。しかし、「自然の順序よりすれば、実際の術は理論的科学よりも以前に存在して居るのである」⁽¹¹²⁾というのが当然である。教育学の学的研究なしに術は術として存在しうるし、その術を基礎にした教育活動の展開も可能であろう。しかし、その術は教育学研究の学理的成果を踏えない限り、教育を進歩せしめる力にはならないのである。その限り、小西からすれば、「実際の教育活動は常に教育学研究の一般原理に基づくべきものである」⁽¹¹³⁾ということになる。

教育活動上の術が術としての本来の意味と機能を発揮することになるのは、「教育学で研究し規定した所の一般の原理を實際上個々の場合に応用する」⁽¹¹⁴⁾ことによってである。教育実践における「術」は理論的科学としての教育学に媒介されなければならない。「吾々は如何にしても学理上の一般原則に従ひ、之を基礎として教育を施さねばならぬ。原理を基礎として居らぬ所の術は、丁度個々の大工が板を削ったり、木を切ったりすることばかり巧であるといふやうなもので、一般には家屋全体を構成する能力がないものである。要するに「術」は勿論大切であるけれども、吾々は科学としての教育学を基礎としなければならぬと繰り返して言ふのである。」⁽¹¹⁵⁾

この場合、科学の価値は、科学的真理解明のために科学を科学として研究することにあるのであって、科学の成果が何らかの形で実際に応用されることによって、その価値が規定されるのではないという議論も十分な説得性をもって成立する。科学の応用は単なる術でしかないからである。しかし、科学としての教育学の場合には、それは「教育の術」と無関係であることはできない。教育学の成果は、現実の教育活動、教育実践を推進する「術」に応用されなければならない。その限り、「教育学は実際の応用を目的として居って、此応用が出来なければ教育学の値は無いのである」⁽¹¹⁶⁾と小西もいうことになる。しかし、彼は更に次のように主張する。「成程、教育学は応用の学であるけれども、勿論それを直接に応用するのではない。即ち、個々の一々の場合の実際の応用に指導方針を示し、又教育家の教育的精神を練る事を以て教育学の応用的役目は充分とするので、教育学夫れ自身は決して実際の仕事ではない。」⁽¹¹⁷⁾教育学はあくまでも科学としての学であって、応用を主とした単なる「術」では断じてないというのが小西の主張であった。

更に、次には、教育学の学問としての独立性・自律性が問題となる。「目的は倫理学に、方法は心理学に」というように、ヘルバルト以来教育学の学問・科学としての自律性・独立性に関しては、小西の当時は勿論、或る意味では現在に至るまで、教育学に固有の論議が存続してきた。この点に関して、小西は当時、明確に教育学の学問としての独立性・自律性を主張していた。

「教育学は即ち人間の未成熟者を其研究の対象として居るのである。即ち教育学は亦夫れ自身の特種なる研究事項を有して居るのであるから、心理学や倫理学の中で攻究する訳には行かぬ。即ち教育学は一個の独立の科学として別に存在する必要があるのである。」⁽¹¹⁸⁾この場合、一般に人間の道徳的関係を研究対象とする倫理学と一般の人間の心の活動を研究対象としている心理学は、教育学の論議に不可欠の「補助的学問」と考えられるべきであったのである。

しからは、学問的に自律的な独立科学としての教育学は如何なる科学であるのか。例えば、人間の身体とその機能の成長・発達を研究対象とする教育学における体育に関する側面は、生理学・解剖学・衛生学に類する自然科学としての性質をもっているように思われるし、又未成熟者の精神・意志・情意の研究に係わる側面—知育・徳育・美育の側面—は精神科学であるということもできる。しかし、小西の場合、教育学において体育を研究する根本の目的は、人間の精神に

従って身体を自由に活動せしめることにあるので、「教育学の根本の攻究の対象は精神に帰着するのであるから、吾々は矢張教育学を精神科学の一と見做すのである。」⁽¹¹⁹⁾と結論される。

更に、精神科学の中には説明的科学と規範的科学の二種類があるが、教育学はそのいずれの科学に属することになるのか。前者—説明科学としての教育学—は、心理学のように人間の精神活動の状態を研究して、その事実を説明することに止るものである。それは教育的事実の客観的・価値的研究であって、それが教育活動・実践に応用され、教育の術—技術—として或いは実践を効果的に進める理論的武器として、有効な成果を産出するかどうかは問われないことになる。しかし、小西の構想した教育学は、そうした教育実践とは無縁の「純粹教育科学」としての教育学ではなかった。これに対して、規範的科学としての教育学は、倫理学と同じく、人間の実行の標準、実行の規範を攻究する学問である。小西は、人間に行為の教育的規範を与えるという意味での規範的科学として教育学を定立しようとしたとすることができる。そこでは、事実の客観的説明は規範確立のための前提、準備と見なされなければならない。「教育学は心理学の如き説明的科学の補助を得て或る度までは大に事実の説明的・解釈的部分でもあるのであるが、併し必竟それは規範を構成する準備に過ぎぬのである。教育学の本体はどこまでも規範的である。」⁽¹²⁰⁾従って、「教育学は教育的活動の当になすべきことを論定する科学」⁽¹²¹⁾というべきなのである。

明治40年（1907）前後、小西が教育学の学的性格を説明科学として、或いは、規範科学として明瞭ならしめようと苦心していた時、彼は時代のライ、モイマンの「実験教育学」から大きな影響を受けていた。それは特にライの『実験的教授学』からの示唆の下に、筋肉運動主義という立場を根拠にして教授論を展開した場合に顕著であった。日本の「実験的教育学」というと、すぐに乙竹岩造、吉田熊次の名前があげられてくるのであるが、その単なる紹介に止ることなく、その理論的主張を十分に消化して、日本に独自の教育学理論の展開という点からすれば、藤原喜代蔵がいうように、むしろ小西が実験教育学の正当で発展的な受容者であり、又継承者であったということもできる。

説明的科学としての学問は、ベーコン以来の自然科学において典型的に発展した。そして、それは小西によっては次のような学的性格をもつものとして理解されていた。「吾人は今日に於ては自然科学にありては客観的に存在する事実・現象を力めて観察又は実験等の方法に依りて研究し、学者の主観的的感情其他偏見を恣にせざらんことを力む。」⁽¹²²⁾そして、教育学における當時の実験教育学が、こうした客観性を志向する教育学研究を代表していたのである。それは教育的事実を、①観察 ②実験 ③統計 ④測定といった方法によって研究しようとした。事実、こうした方法を用いて、児童の「知覚」「観念」「精神的労作—宿題」「疲労」等についての所謂「客観的研究」がなされた。この場合、規範的科学としての教育学に立つ小西は、学における人格的修養の追求を自らの使命とする教育学固有の課題と任務という観点から、実験教育学の限界を鋭く指摘した。事実、実験教育学の研究方法による研究によって、教育学は正確なる科学となりうる便宜をうる面があるかも知れないが、しかし教育の研究が人間の人格を対象とする以上、自然科学における物質上の研究とは異って、みだりに実験することは教育上憂うべき結果を惹起することがあると警告している。実験教育学の成果は、小西にとっては、主として「教育の方法論に活用—筋肉運動主義をみよ—」⁽¹²³⁾されるべきものであった。しかし、その場合にも、全面的ではなくて、ある種の限界を設けてであるといっている。

このように教育に関する限り、実験的研究が不正確である場合には、その効果も疑わしいものとなるので、実験教育学上による研究—観察・実験・統計・測定という方法・手法による研究—は慎重に実施されなければならぬということになる。「実験教育学なるものは、其研究の結果、今日未だ教育上確実の参考となすの力なく、吾人は唯之によりて大体の傾向を察し、尚研究を進むるの材料となすに過ぎざるの時代にして、其研究の結果よりは寧ろ其研究の方法に於いて、吾人の反省を促がすこと大なるものあるは事実なり」⁽¹²⁴⁾というのが、実験教育学についての小西の総括的評価であった。むしろ、この場合、これに続く次の提言の中に小西の真意があったというべきである。「教育の事を研究する場合に於いても、個人の私心、偏見、独断に陥らず、力めて友人、先輩の経験を尊重して、建設的意義に於いて其不足を補修し、広く東西の思想を咀嚼して、我国教育に適切なる原理を攻究せざるべからず。」⁽¹²⁵⁾

この原理の問題は教育実践にかかわる規範の問題である。小西は一つの精神科学としての教育学、即ち自らの依拠する規範的教育学の立場から、教育上の「原理」として、如何なる教育的規範を導出しようとしたのか。これが次の問題である。例えば、説明的科学の場合には、客観的世界を貫く法則・原理・原則を明らかにすれば、その学問的任務は十分に達成されるのであって、その原理・原則は説明的科学の研究主体の人格の権威とは殆んど何の関係もないのが当然である。しかし、規範的科学の場合には、そこに導出される規範の権威は、その学問の研究主体の人格の権威と深く内的な連関をもたざるをえないというのが小西の信念であった。正に、「規範的科学なるものは現在の状態に満足せず、唯『かくある』という事実的説明に満足せずして、事実に基き、事実以上に進み、『事実は斯く斯くであるから、斯くあるべき筈である』という様に、一種の超現在の理想を実現することを迫るのである。而して『斯くあるべき筈である』と主張するのは、単に知識作用ばかりではなく実に人格の力である。」⁽¹²⁶⁾ 規範は人格の権威を根拠にしなければならぬというのが小西の見解である。

従って、小西にとっては、倫理的規範を構成する倫理学者が同時に倫理的人格を備えること、美学的規範を構築する美学者が美的人格の具現者でなければならぬということは当然であった。学問と人格の一致、これが教育学者としての小西の求めた理想であった。そうした理想を、人間としての、教育者としての、学者としての自己修養を通じて生涯求め続けた所に、小西の人々を惹きつけた人格の魅力があったし、その求道の姿が多くの人々の心をうったのである。彼は教育学者について次のようにいっている。それは教育学者としての己れに対する自らの語りかけでもあった。「教育的規範を作り出す教育学者は同時に教育的人格を備へて、人格の権威と規範の権威との間に矛盾のないやうにせねばならぬ。否、人格に権威のないものが作り出したる規範には何等の権威もないのである。此故に、理論的教育学を研究する人と雖も常に其人格の修養をつとめて立派な人格より規範を生み出すでなければ、折角の規範も権威を失ひ、生命を失ふこととなるのである。」⁽¹²⁷⁾

教育的規範の最も鮮明な表現は「教育の理想・目的」にある。小西のいう「学校教育学」は精神科学に属する一つの科学であり、又一つの規範的科学である。その教育学という学問上の規範の立場から、小西は如何なる「教育理想・目的」を設定することになるのか。

(4) 教育理想・目的と教育勅語

教育理想本論という形で、小西は先ず次のように主張する。「教育の理想は此を一口にと言ふならば、意志を本体とする所の精神作用及意志の命に従ふ所の身体の動作によりて、善良にして価値ある目的を実現し得る力を有する国民を作り上ぐることである。」⁽¹²⁸⁾そして、ここで小西が「善良にして価値ある目的」といっているものの内容は、「我邦においては、教育勅語の御聖旨即ち此れである」⁽¹²⁹⁾と断言された。日本の教育目的として小西は『教育勅語』を設定した。正にここに小西の教育理想・目的論の独自性と共にその問題性があった。

設定された教育目的は教育活動を通じて実現されなければならない。その実現の条件として小西が最も重大視したのは、児童各人における精神の集注である。その集注の様相は、目的実現に向かって活動せんとする決心の強度、活動の性質、活動の分量、即ちその太さ、活動の持続力、活動の調和的狀態等によって測られることになる。それはいわば児童における意志の強弱の問題であり、小西は教育理想・目的論を、教育勅語と関連して、意志教育（主義）、意力主義、意思的実行主義の立場から論究しようとしたのである。「教育目的は未成熟者が凡て価値あり且つ善良なる目的物に向って、強く、太く、丈夫にして、持続力に富みて、而かも調和的に全心を込めて活動する様に導いてやることである。而して此活動力の中心は意志作用である」⁽¹³⁰⁾これが教育目的規定及びその実現のための方法・手段についての小西の結論であった。

そして、この意志的活動力の向かう所の対象的価値、実現されるべき善良なる目的として、小西は「教育勅語」を位置づけたのである。教育勅語の精神の実現を教育理想とした小西は、目的としての教育勅語のもつ意義を、個人的精神と国家・社会的精神との調和という観点から明瞭にしようとした。即ち、一つの立体的構造をもつ教育の各側面が、知育・徳育・体育・美育等として考えられる場合、それは教育が人間の身体的・知性的・道德的・情操的・審美的・宗教的・超越的な側面と深く内的に連関していることを示している。小西は、そうした教育活動の有機的連関、その「調和の大標準」⁽¹³¹⁾は、日本の場合、「教育勅語」によって準備されると考えたのである。「教育上一切の活動の標準は皆これ教育勅語に帰せねばならぬのである。」⁽¹³²⁾教育勅語は一切の教育活動を調和する教育理念であった。

従って、教育理念としての教育勅語は、個人の発達が社会の力を予想し、社会の発達個人の力を予想するという、個人主義と社会主義・国家主義が相即している現代にあっては、正に個人主義・社会主義・道德主義・実利主義・国家主義・世界主義の利害対立を調和する教育的な原理根拠として作用することになると小西は主張した。先ず、彼は教育勅語が国家の教育的意志の表現であるという「国家的性格」を明確に宣言する。「教育勅語は即ち我国の教育の大方針を示し玉ひたるのみではなく、此の勅語の精神は実に我国家の精神であり、我国民全体の精神であらねばならぬ。（中略）教育勅語は即ち我国の諸般の発展的活動を起し来る所の精神の動力を御示しになったもので、所謂国家発展の基本的動力に対する国家の意志と解釈しなければならぬ。」⁽¹³³⁾この教育への国家的意志に、国民各個人の教育的意志を対置することができる。我国の場合、この教育に対する国家的意志と個人的意志が対立相克するのではなくて、調和融合する所にその特質があると小西は考える。そのことによって国家的教育も又個人的教育も完成したのであり、「個人々々の活動と個人々々の意志作用といふものは国家の意志作用と相融合して一団となりて活動した」⁽¹³⁴⁾所に、明治維新以来の日本の近代化が成功したことの所以があったと小西

は考えた。

正に、「個人々々の活動の根本的動力なる意志作用は此国家の意志活動と当然融合せねばならぬ。斯くせぬならば、個人々々の発展は勿論国家の発展も期することが出来ぬのである。」⁽¹³⁵⁾ 国民各個人の心の集注力、その活動力が教育勅語の精神と一致することによって、我国の国家的教育も個人的教育も完成することになるのである。これが日本の教育の特質であり、その独自性の根拠を確固として定立したのが教育理念としての教育勅語であった。小西によれば、正に「此個人の活動の根本的精神と国家の活動の根本精神とが立派に麗はしく相融合する点」⁽¹³⁶⁾に、我国の国家教育の大原義があり、日本精神の特質としての大和魂が存在する所以でもあった。

かくて、日本教育の場合、「千種万様の個人々々の向ふ中心は常に勅語の御精神をはなるべきものではない。我邦の国民教育の大活動も実に勅語の御精神に向って集注せねばならぬのであって、是に個人々々の教育も出来又国家的の教育も出来、道德主義や実益主義の教育も適當の割合には完成するのである。(中略) 勅語の御精神は個人的教育主義と社会的教育主義の調和、国家主義・世界主義の調和及実益主義と道德主義との調和の大標準である。」⁽¹³⁷⁾ 日本国民は最早抽象体としての単独なる個人ではなく、日本国という具体的な国家社会の国民としての一員である。その限り、国民としての各個人の活動力の向かう目的は勅語の精神でなければならず、国民に対する国家的教育は、彼らの活動が勅語の精神に一致する基礎を与えるものでなければならない。ここに明治人小西重直の日本人としての真面目があった。彼によれば、ベスタロッターも、スペンサーも、ヘルバルトも、ウイلمانも、ナトルプも、ベルゲマンも、教育勅語の前では喧嘩ができぬというのである。教育勅語はそれらの思想家を越えて屹立するものであるからである。

教育勅語が教育目的の内容を明示しており、それによって教育における個人主義と社会主義が調和され、実用主義と倫理主義も調和されうるという小西の主張について、沢柳政太郎は確かに教育目的論としては一歩進めており、日本人としては甚だ愉快ではあるが、「如何にして是れが個人主義・社会主義を調和して居るか」と云ふ説明が甚だ不十分であると思ふのであります」⁽¹³⁸⁾と批判している。更にいえば、教育勅語が善良にして価値ある目的を示しているという場合、その理由をなお一層明瞭に示すべきだと沢柳はいうのである。「日本に於ては教育勅語が教育の目的の内容を示して居ると云へば先づ大体に於ては異存がないけれども、理屈の上に於てどう云ふ訳で、それが価値ある目的の内容を示すやうになるのであるかと云ふことの筋道を明らかにする必要があると思ふのであります。」⁽¹³⁹⁾これが教育勅語をその内実とした小西の教育目的論に対する沢柳の批判であった。

他方、渡部政盛も、沢柳と略々同じような意味あいで、「教育勅語」を日本教育の目的とする小西の見解を、教育勅語の内容を教育目的論の立場から全然とっていい程に分析・検討していない小西の形式的独断性として批判した。小西が、個人主義的教育、社会的教育、国家主義的教育、世界主義的教育、実利主義的教育、道德主義的教育を調和融合する教育的標準として、「教育勅語」を設定したことを、渡部は「明白に『日本主義』に立脚したる道德中心の主意的教育と云ふことになる」⁽¹⁴⁰⁾と云うて、小西教育学の学性格規定を行っている。しかし、そこでは「朕惟フ」から始まって「御名御爾」に終る教育勅語についての教育目的論からの内容分析も、又それが何故対立する諸々の教育の目的原理を調和する標準になるのかの学的理由についての論究も十分に行われたとはいいいがたい。むしろ、教育勅語がそうした調和の標準たりうるという主張が、

学的根拠なしに独断的に提起されているといわれても仕方のない面があったのである。ここから、渡部は、「極めて安価に教育勅語を持来り、其の上何等勅語の学理的根拠を闡明するのでもなく、これ我が国教育の大理想なりと指示するのは、まことに学者としては軽率であり、不見識であり、随て其の結論もいかがわしきものとならざるを得ぬ」⁽¹⁴¹⁾という形で可成り手きびしく小西を批判している。

更に、彼は、もしも小西は十分な学理的基礎に立って、合理的説得的な論理を踏えて教育勅語を實際教育上の目的とするならば、それに敢て反対するものではないともいっている。しかし、「小西氏の如く殆ど何等の理論的考察もなく、これをふりかざすことには学徒として反対せざるを得ぬのである。(中略)換言すれば、教育勅語の出し方が早過ぎたのである。もっと教育学の原理たるべき一般的理想の形式と内容とを学術的に論じ、然る後に日本教育の理想として勅語を持出すべきだったのである。」⁽¹⁴²⁾元来、小西の人間を敬慕し、その教育学に深い理解と共感をもっていた渡部は、この点、小西の論説として甚だ遺憾だとその学性的性急さを惜しんでいる。

しかし、こうした批判にも拘らず、当時、「教育勅語」を日本の教育目的として提案することにおいて小西は意気軒高たるものがあつた。「我邦に於ては、国家の發展の大方針たる勅語の御精神は吾々の心の集注力、活動力の向ふ所の目的物であつて、此点に於て吾人は吾邦の教育の目的に関して多く論議するの必要なく、個人と国家的社会の最も調和せるものを我邦に見ることを得るのであつて、将来又此調和を維持し又益化を完全なるものとなすのは教育者の働であると信ずる。」⁽¹⁴³⁾これは、正に、明治後半期、日本資本主義發展期における個人の成長・発達と国家の發展・近代化との予定的調和を信じ、又それを志向する楽天的な教育宣言でもあつた。

この宣言から、小西は二つの方途を導出して来る。一つは、ここでいわれた「教育者の働き」によって作り出されるべき「国民的人間像」の問題である。それは教育における個人的原理と国家的原理との調和、即ち「個人の特色を發揮する活動が自然に国家的たらん」⁽¹⁴⁴⁾とする、日本独自の教育的原則に立った国民の育成である。この国民の育成について小西は次のようにいっている。「我邦に於て教育上たとへ色々の目的が立ち或は道德的品性と言ひ、道德的生活と言ひ、心身の調和的発達と言ひ、社会の一員としての貢獻的活動といふとも、凡ては必竟我邦の国家的精神と融合するのであると信ずる。否な当然融合せねばならぬものである。」⁽¹⁴⁵⁾教師は自らの教育活動を通じて、目的としての教育勅語の下、道德的意志を内に確固としてもつ個人的精神と国家貢獻への国家的精神を調和統一する国民を育成しなければならない。それが教師の働きとして最も強く期待されることになる小西は主張した。即ち、「我邦の国民は其個人々々の特色を發展し發揚せねばならぬのであるが、此れが自然に国家目的となるのは我邦の最も誇るべき所である。我邦教育の大長所である。吾人が世界の大舞台に立ちて、国家的社会の個人として奮闘的活動を敢へてする所の国民を養成せねばならぬのである。」⁽¹⁴⁶⁾

第二には、「教育勅語」にもられた教育目的を如何にして實現するかという教育方法の追及が問題となる。我国の教育の大理想が教育勅語の聖旨にあるということから出発して、更に小西は次のように誇らしげに主張している。「此教育の大理想は独り我邦の教育界にのみ適用する許りではなく、恐らく世界各国の教育に於ても此を其大理想とすることが出来る。否な文明国は已に此を希望して居るのである。」⁽¹⁴⁷⁾沢柳が甚だ愉快な主張といったように、小西は教育勅語の教育理想を欧米に輸出せよというのである。「吾人は此れ迄、米国より、英国より、独逸より乃至端

西より、仏蘭西より種々の教育理想を輸入したのであるが、今度は我邦のを輸出するのである。

（中略）教育の大理想、其根本主義については我邦の教育界は諸外国の教育界を指導する程になりはじめたのである。」⁽¹⁴⁸⁾明治40年（1907）代として、これは意気壯なる発言であった。しかも、小西はそれに心底から確信をもっていた。何故なら、彼にとって、教育勅語の聖旨は普遍的客観的な道徳的価値をもち、科学としての教育学における教育目的としても妥当と考えられたからである。小西は、教育勅語によって日本教育界の大理想は既に明瞭に確定されたのであり、その理想を教育目的論の見地から更に攻究する必要は最早なくなったと断定する。残された唯一の課題は、それを実現する方法（論）を明確に立案することである。かくて、「外国より如何なる教育理想が入って来ることがあっても、夫れは我邦の教育の大理想となることが出来ない。夫れは唯だ其大理想を実現する方法となるべきである。若くは副理想として成立すべきである。然れども現今の我邦に於ては、此副理想の研究よりも大理想や副理想を実現する方法の研究が急務である。此点に於ては吾人は広く世界に材料を求めて大いに研究を積む必要を感じるのである。」⁽¹⁴⁹⁾ということになる。こうした主張の主旨は明治最後の年の前年（明治44年—1911）に出版された『現今教育の研究』においても一貫している。ここでも彼は次のようにいっている。「我国教育の大本既に確立し、吾人の帰趣する所は教育勅語の御聖旨を貫徹するにあり、而して、吾人は常に此大本を実現する方法の攻究を怠るべからず。」⁽¹⁵⁰⁾

かくて、小西は教育理想論・目的論として「①終極の大理想と②副貳の理想」⁽¹⁵¹⁾という二つを提言することになる。前者は、個人の活動と国家の活動が一致融合して両者の発展を図り、その価値を増進せんと努力する国民の育成を通じて教育勅語の趣旨を実現しようとするものであり、後者（副次的理想）は第一の大理想に到達する大方法を論究するものである。この方法の内核は、「主として個人の意志活動の各条件を完全に養成するにある」⁽¹⁵²⁾と小西は考えた。それは「意志の修養」⁽¹⁵³⁾に重点をおいた意志教育、意志的実行主義教育の主張であった。

小西にとって、意志の鍛錬・修養を基礎とする全体的人格の修養は、本来その修養・人格的努力によって到達されるべき無限の精神的理想との関係において生起すべきものであった。理想が理想である場合、それは常にそれを実現すべき努力を必然的に内在しなければならない。この実現への努力を含まぬ理想は単なる空想である。正に理想あるが故に人間は努力して修養に努めることができる。理想は人間に進歩への恒常的態度を惹起し、又意志的努力を伴った全人格的修養を追求せしめる源泉となるのである。日本教育の場合、この理想が「教育勅語」であった。従って、ここから、「教育の理想は意志を本体とする所の精神作用と意志の命に従ふ所の身体の動作によりて、善良にして、価値ある目的を達する所の国民を養成するのであって、我邦に於ては此の如き心の作用と体の動作によりて、教育勅語の御聖旨を体認し、実行し得る所の国民を作らねばならぬ」⁽¹⁵⁴⁾というように、教育勅語の理想実現の方法論として「心の作用と体の動作」にかかわる知育・徳育・体育が位置づけられたのである。それを小西に従って敷衍すれば、「感情・知能・動作等を整理し、統一して、（教育勅語の）御聖旨に従ひて活動する意力の鍛錬」⁽¹⁵⁵⁾として提案されるものであり、その具体的方法論として「第一、事に当りて意志の発動・制止の働に於て迷はざるの力 第二、学校教育を了りたる後も尚自ら修養を持続するの精神」⁽¹⁵⁶⁾の涵養が説かれたのである。それは明らかに方法論としては、意力主義・意志教育主義に立つ教育上の鍛錬主義の主張といえることができる。

確かに意志的努力を根柢とする鍛錬主義は、道徳的品性の陶冶にかかわる徳育について語られる場合が多い。しかし、小西の場合は、その鍛錬主義を、「意志の修養」を基盤として体育（養護論）、知育（教授論）にも一般的原理として展開しようとするのである。「教育界の健全なる指針としては意志教育の実行に在することを疑はず」⁽¹⁵⁷⁾、「知識に於ても確実ならんとせば、意志の実行の方法—筋肉活動主義—に依らざるべからず」⁽¹⁵⁸⁾というのが小西の確信であった。従って、徳育における鍛錬主義、訓練主義によって活動的徳性を養い、次いで徳性を根本とする身心の活動力を育成することが重要となる。我々は道徳的品性の養成から、それを基礎として作用する心身の活動力の涵養に進んでいかなければならない。それが徳育から知育・体育に至る場合の教育の真実の論理なのである。

かくて、小西にとって、その教育方法論の中核は、意志教育を通じて、生徒各人に修養の持続的精神を確固として樹立することにあったといえる。「学校は何れの学校を問はず、基礎基本の教育にして、其完成及適切なる活用は、学校の教育の了りたる後、社会に出でて尚修養を怠らざるにより、初めて成し遂げらるるものにして、如何に専門教育にせよ、学校に於て有らゆる實際上の知能を尽く授け得るものにあらず。完全無欠の品性を作り上げらるるものにあらず。（中略）学校教育の目的の緊要なるものの一として、児童生徒に対し、彼等が将来社会に出でたる後に於いても、学校教育を基礎とし、更に自ら進んで常に修養を継続するの精神を涵養せざるべからず。」⁽¹⁵⁹⁾修養の継続は、自らの個性的で独自の学習方法論並びに永続的な学習態度の獲得によって可能となる。そのためには、それを推進し、動機づける強固な意志教育が基礎になければならない。小西の場合、知育・徳育・体育の全体を強固で主意的な意志的鍛錬主義が貫くのである。「意志の教育は極めて必要なり。特に現今の状態に於いては其発動・制止の働が、事に臨んで迷はざるの意志を鍛錬するは、更に一層必要にして、斯くの如き精神の下に知識・技能・動作等を整理し統一して活動する人間は、吾人の理想に近きものなるべし。」⁽¹⁶⁰⁾小西は、教育勅語理念を志向する意志の鍛錬を根柢において、知識・技能・動作・品性・情操の陶冶にかかわる教育活動の分野・機能として、①身体の養護及び鍛錬—身体の保護・発達 ②教授—知識・技能等精神的能力の発達と形成 ③訓育—意志の訓練と鍛錬、品性・情操の陶冶 を位置づけた。それは形式的には、養護・教授・訓育の三部門を含むことにおいて当時の教育学概論の内容構成を踏襲していたのであるが、内容的にはそこで小西独自の教育学理論が展開されることになった。

- 1) 藤原喜代蔵：明治教育思想史 624頁 富山房 明治42年（1909）
- 2) 藤原喜代蔵：明治・大正・昭和 教育思想・学説・人物史 第一巻 明治前期篇 674頁 東亜政経社 昭和18年（1943）
- 3) 藤原喜代蔵：同上 第二巻 明治後期篇 756頁
- 4) 現代日本教育学大系 第四巻 1～2頁 モナス 昭和2年（1927）（日本図書センター復刻版）
- 5) 渡部政盛：若き教育者に与ふる書 261頁 啓文社 昭和4年（1929）
- 6) 現代日本教育学大系 第二巻 303頁
- 7) 渡部政盛：若き教育者に与ふる書 265頁
- 8) 前同書 263頁
- 9) 前同書 266～267頁
- 10) 前同書 267～268頁
- 11) 前同書 268～269頁

- 12) 小西元子 由良哲次編：小西重直教育思想全集 283頁 富士書店 昭和27年 (1952)
- 13) 篠原助市：教育生活五十年 425頁 相模書房 昭和31年 (1956)
- 14) 前同書 172頁
- 15) 前同書 429頁
- 16) 小西重直：学校教育 2 頁 博文館 明治41年 (1908) (小西博士全集 第一卷 玉川学園出版部 昭和10年 (1935) を使用)
- 17) 前同書 1 頁
- 18) 前同書 1 頁
- 19) 小西重直：最近の学校教育 382頁 同文館 大正 9 年 (1918) (尼子止編：最近教育学の進歩)
- 20) 渡部政盛：若き教育者に与ふる書 270頁
- 21) 前同書 271～272頁
- 22) 渡部政盛：日本現代の教育学 133頁 啓文社 昭和12年 (1937)
- 23) 前同書 133頁
- 24) 渡部政盛：日本教育学説の研究 227～228頁 大同館 大正 9 年 (1920)
- 25) 小西重直：現今教育の研究 2 頁 同文館 明治44年 (1911) (小西博士全集第二巻を使用)
- 26) 渡部政盛：日本現代の教育学 134頁
- 27) 日本現代教育学大系 第四巻 3 頁
- 28) 篠原助市：教育生活五十年 426頁
- 29) 渡部政盛：若き教育者に与ふる書 272頁
- 30) 日本現代教育学大系 第四巻 3 頁
- 31) 篠原助市：教育生活五十年 629頁
- 32) 前同書 430頁
- 33) 前同書 429頁
- 34) 小西重直：感謝の生涯 2 頁 永沢金港堂 昭和23年 (1948)
- 35) 藤原喜代蔵：明治・大正・昭和 教育思想学説人物史 第二巻 757頁
- 36) 渡部政盛：文検・西洋・東洋・日本教育史 802頁 大同館 大正 7 年 (1918)
- 37) 渡部政盛：日本教育学説の研究 124頁
- 38) 渡部政盛：文検・西洋・東洋・日本教育史 805頁
- 39) 前同書 805頁
- 40) 藤原喜代蔵：明治・大正・昭和 教育思想学説人物史 第二巻 709頁
- 41) 沢柳政太郎：教育学批判 361～366頁 明治40年 (1907) (沢柳全集 I 沢柳全集刊行会 大正14年 (1925))
- 42) 渡部政盛：文検・西洋・東洋・日本教育史 806頁
- 43) 藤原喜代蔵：明治教育思想史 706頁
- 44) 前同書 706～707頁
- 45) 藤原喜代蔵：明治・大正・昭和 教育思想学説人物史 第二巻 758～759頁
- 46) 渡部政盛：日本教育学説の研究 377頁
- 47) 渡部政盛：文検・西洋・東洋・日本教育史 808頁
- 48) 渡部政盛：日本教育学説の研究 377頁
- 49) 前同書 349頁
- 50) 前同書 349～352頁
- 51) 前同書 353頁
- 52) 前同書 370～371頁
- 53) 前同書 357頁
- 54) 前同書 371～373頁
- 55) 前同書 350頁
- 56) 前同書 371頁

- 57) 小西重直：学校教育 1 頁
- 58) 前同書 1 頁
- 59) 前同書 1 頁
- 60) 前同書 1 頁
- 61) 前同書 2 頁
- 62) 前同書 2 頁
- 63) 沢柳政太郎：教育学批判 369頁
- 64) 前同書 369～370頁
- 65) 前同書 371～372頁
- 66) 前同書 342頁
- 67) 前同書 315頁
- 68) 前同書 313頁
- 69) 前同書 317頁
- 70) 前同書 318頁
- 71) 小西重直：学校教育 139頁
- 72) 沢柳政太郎：教育学批判 320頁
- 73) 前同書 321頁
- 74) 前同書 321～322頁
- 75) 前同書 323頁
- 76) 前同書 323頁
- 77) 前同書 331頁
- 78) 前同書 332頁
- 79) 小西重直：学校教育 3 頁
- 80) 前同書 4 頁
- 81) 前同書 5 頁
- 82) 前同書 7 頁
- 83) 前同書 9 頁
- 84) 前同書 9 頁
- 85) 小西重直：最近の学校教育 354頁
- 86) 前同書 353頁
- 87) 前同書 357頁
- 88) 前同書 357頁
- 89) 小西重直：現今教育の研究 21頁
- 90) 前同書 20頁
- 91) 小西重直：東西小学教育の過去及現在 59頁 同文館 大正4年(1915) (最近思潮 教育夏季講習録)
- 92) 前同書 60頁
- 93) 前同書 60頁
- 94) 小西重直：最近の学校教育 358頁
- 95) 前同書 358頁
- 96) 小西重直：学校教育 15頁
- 97) 小西重直：最近の学校教育 370頁
- 98) 前同書 370頁
- 99) 前同書 370頁
- 100) 小西重直：学校教育 18頁
- 101) 前同書 18～19頁
- 102) 前同書 22頁

- 103) 前同書 22頁
- 104) 前同書 34頁
- 105) 前同書 35頁
- 106) 前同書 35頁
- 107) 渡部政盛：日本現代の教育学 14頁
- 108) 小西重直：学校教育 57頁
- 109) 前同書 57頁
- 110) 前同書 57頁
- 111) 前同書 57～58頁
- 112) 前同書 58頁
- 113) 前層書 57頁
- 114) 前同書 57頁
- 115) 前同書 58頁
- 116) 前同書 62～63頁
- 117) 前同書 63頁
- 118) 前同書 63～64頁
- 119) 前同書 65頁
- 120) 前同書 66頁
- 121) 前同書 72頁
- 122) 小西重直：現今教育の研究 44頁
- 123) 前同書 48頁
- 124) 前同書 51頁
- 125) 前同書 51頁
- 126) 小西重直：学校教育 67頁
- 127) 前同書 63～68頁
- 128) 前同書 139頁
- 129) 前同書 139頁
- 130) 前同書 190頁
- 131) 前同書 120頁
- 132) 前同書 120頁
- 133) 前同書 152頁
- 134) 前同書 152～153頁
- 135) 前同書 152頁
- 136) 前層書 153頁
- 137) 前同書 153頁
- 138) 沢柳政太郎：教育学批判 324頁
- 139) 前同書 324頁
- 140) 渡部政盛：日本現代の教育学 142頁
- 141) 渡部政盛：日本教育学説の研究 250頁
- 142) 前同書 250～251頁
- 143) 小西重直：学校教育 155頁
- 144) 前同書 160頁
- 145) 前同書 160頁
- 146) 前同書 162頁
- 147) 前同書 162頁
- 148) 前同書 162頁
- 149) 前同書 163頁

稲葉：小西重直における教育学の生成

- 150) 小西重直：現今教育の研究 55頁
- 151) 小西重直：学校教育 163頁
- 152) 前同書 164頁
- 153) 前同書 168頁
- 154) 前同書 168頁
- 155) 小西重直：現今教育の研究 71頁
- 156) 前同書 72頁
- 157) 前同書 63頁
- 158) 前同書 61頁
- 159) 前同書 68～69頁
- 160) 前同書 68頁