



梅根悟著作目録未収資料『教育学概説』

加藤，優汰

(Citation)

研究論叢, 29:53-63

(Issue Date)

2023-06-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100482760>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100482760>



梅根悟著作目録未収資料『教育学概説』

加藤 優汰

(神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程)

はじめに

梅根悟(1903-1980)は、西洋教育史を専門とする日本の教育学者である。1927(昭和2)年に東京高等師範学校を卒業した梅根は、岡山県師範学校(以下、「岡山師範」とする)教諭として教鞭を執りながらロシアの教育改革をはじめとする教育学研究に没頭していった。東京文理科大学に入学する1930(昭和5)年頃から本格的に執筆活動を開始し、これ以降、数多くの著作や論文等を残している。

現存する梅根の著作目録として最も充実したものは、和光大学附属梅根記念図書館『梅根悟著作目録』(和光大学、1984年)である。梅根記念図書館には梅根の蔵書が寄贈されていることもあり、掲載された著作は1,331点を数える。

筆者はこれまで、梅根研究を進めながら梅根に関する史資料や著作物の収集活動および著作目録の作成を並行して行ってきた。その過程で、上に挙げた著作目録に未収録の梅根による著作物を十数点発見した。本稿では、梅根悟研究の発展に寄与するべく、そのうちの一つを紹介する。

1. 紹介資料について

今回紹介する資料は、『教育学概説』(岡山県師範学校専攻科教室教育研究会、1928年)である。先述したとおり、梅根は1927(昭和2)年4月から岡山師範で教諭を務め、3年間教鞭を執っている。『教育学概説』がどのような経緯で、何を目的に執筆された書物なのかについて詳細は不明であるが、その表紙には「岡山県師範学校梅根悟教諭述」とあ

り、また、梅根が同校で専攻科を受け持ったと後に語っていることなどから¹、梅根が岡山師範時代に執筆したものであると思われる。

同書が書かれた頃、梅根は岡山師範で教育学の講義を担当していた。教育学の講義は、「ほとんどテキストによらないで、まあ自分で若干ノートを作ったりしてやりましたね、そのときは。教育学よりも、やはり教育史の方に傾斜をかけて調べもし、教えもした」と述べている²。この間、梅根は教育学の講義を行いながら、教育史を中心に教育学全般について調べ、学びを得ていたと思われる。そして、岡山師範で教育学を教えた経験は、研究者としての梅根にも大きな影響を与えている。梅根は、次のようにふり返っている³。

だから、やっぱり高等師範時代はさっきいったように教育的アカデミズムじゃなくて、教育外的アカデミズムでしたよね、ぼくとすれば。せいぜいまあルソーという一人の偉大な恋人がでただけかな。それ以上に教育について、特に何かに熱中したということはないし、教育学関係の本もあまり読まなかったですね。／それが岡山に行って、教育学を教えるようになって職業上の必要から一挙に教育学にのめりこんだわけですね。しかし、それはただの職業的ネセシティだけではなくて、それまでした地としては培われていたものが一挙に噴出した、ということでしょうね。／それでこれまでの話では触れなかったけど、ぼくののちの生活教

育運動につづくことになる大正期の新教育運動についての目ぼしい文献に一応眼を通したのもこの岡山時代だったし、それからのちの文理大での卒業論文につながる西洋教育思想史研究への芽生えもこの岡山時代ですね。

この間、授業を行うために行った教育史を中心とする教育学の学びが、東京文理科大学の卒業論文をはじめとする後の教育思想史研究へとつながっていったと考えられる。

先に挙げた『梅根悟著作目録』（和光大学、1984年）によると、岡山師範時代に発表された著作物は、以下の表1のとおりである⁴。

表1. 岡山師範学校時代の梅根の著作物

1927（昭和2）年	
試験地獄今昔物語	『嚶鳴』第126号
ロシアの教育現状 1	『備作教育』第256号
1928（昭和3）年	
ロシアの教育現状 2	『備作教育』第257号
ロシアの教育現状 3	『備作教育』号数不明
ロシアの教育現状 4	『備作教育』第263号
ロシアの教育現状 5	『備作教育』号数不明
紙魚漫録	『嚶鳴』第127号
1929（昭和4）年	
生長と教育（エルンスト・ク リーク）	『協明』第2号
徳川時代に於ける個性教育論	『協明』第3号
幕末に於ける学校改革運動	『嚶鳴』第128号
1930（昭和5）年	
第二紙魚漫録	『嚶鳴』第129号

教諭を務めながらこれだけの著作を発表していることは驚くべきことであるが、表1から分かるとおり、岡山師範で講義したような教育学の概論に関するようなものは見られない。したがって、本稿で提示する『教育学概説』は、岡山師範時代に梅根が得た教育学の知見やそれをふまえて形成された梅根の教育思想など、当時の梅根の学びと主張とがあらわれている貴重な史料であると考えられる。

2. 資料紹介

今回紹介する『教育学概説』の構成は以下のとおりである。

第一章 教育の基礎及限界

第一節 素質の問題

第二節 遺伝の問題

第三節 本能の問題

第四節 環境の問題

第二章 教育目的論

第一節 歴史的考察

第二節 現代に於ける教育目的論の趨勢

附録

第一 昭和三年度文部省検定教育科（予備、本試）試験問題

第二 （下山田教諭指導）現今小学校に於ける体操科教の欠陥と其の救済策

なお、今回の紹介では、梅根の記述ではない「附録」の部分は省くこととする。また、本論文の記述および引用部分について、旧かなづかいは新かなづかいに、漢字の旧字体も新字体に直した上で記載している。

第1章 教育の基礎及限界

第1章では、「素質」、「遺伝」、「本能」、「環境」の四つの側面について研究状況を概説し、そこから得られる知見をもとに教育の基礎および限界について考察を行っている。

第1節 素質の問題

第1節では、「素質」の問題が取りあげられている。我々が子どもを教育する際にまず考えさせられることは、我々の手に委ねられた子どもの持っている様々の性質である。子どもはみな1人1人違った性質を持っており、身体づくりが十人十色であるように心のづくり、気だて、頭の働きも十人十色で、1人として同じ人間はいないという。

こうした個人差が生まれる所以についての解釈は2種類ある。一つ目は、「この差異は生まれ落ちてより後の様々の外からの影響が個人個人によって異なるところから来るのであるという説」、二つ目は、「人の生まれ落ちる前からきめられた差異すなわち生まれつきであって、生まれて後の影響によるのではないという説」である（1頁）。前者は「人性に関する経験論」、後者は「先験論」である。

「経験論」に代表されるのはロック（J. Locke）であり、人の生まれつきは白紙のようなもので生後の経験がこれに模様を描くとした。また、日本では幕末の志士、林子平（1738-1793）などが先天的な素質の差異を問題としない教育論を展開した。

一方、「先験論」の代表例として、アリストテレスを挙げている。彼は、教育の要素として天賦と習慣と教授とを挙げ、人は天賦の限界を越えて教育することはできないと述べている。

また、支那では、人の先天性に差別のあることは孔子によってすでに明言されていたが、しだいに道徳性の普遍性と道徳教育の万能論が広がったことで素質の無差別が信じられるようになり、後世の儒者の多くはこの平等の方面のみを力説し差別の相を忘れがちであったという。そしてこれと同じく、わが国の儒者も多くは教育の万能、人生の平等を説くばかりで、差別相を力説するものはなかったとしている。

そんな中、伊藤仁斎（1627-1705）および荻生徂徠（1666-1728）は、素質の教育上の意義に注意し進んで個性教育論を主張した。梅根は、「徳川時代一般の学校教育がすべて画一的な厳格教育を施した中であって異彩を放っているもの」であり、「今日の進歩せる個性理論に相近いものである」と彼らの教育論について評価している（3頁）。彼らの理論をふまえ、梅根は、「教育の任務は特殊

な気質に従って特殊な才能を築き上げることであって方法においても内容においても個別的な点がなければならない」としている（4頁）。また、その他の個性教育論者として細井平淵（1728-1801）の名も挙げており、「素質及び個性の問題は必ずしも西洋の学者の専売品ではない」と主張している（4頁）。

また、西洋の自由教育論者としてルソー（J. Rousseau）やエレン・ケイ（E. K. S. Key）などが挙げられるが、これらは精密に素質を研究した結果ではなかったという。19世紀末からドイツのヴント（W. M. Wundt）の弟子の中から素質や個性を心理学的に研究する者が現れ、イギリスやフランスにもこの傾向が広がっていった。こうして、最近に至って科学的で精密な研究によって人間の心の能力や働きには先天的に甚だしい差異のあることが明らかになり、後天的影響のほとんど関係しないような実験によって個人の精神活動の差異が明らかにされたのである。

これをふまえ、梅根は「個人によって素質の差異があり能力の差別が先天的に存在する以上は教育はどうしてもこの差異を無視する訳にはいかない。どうしてもこれに立脚して行かなければならない。これが個別的取扱や個性教育の唱えられる科学的根拠である」という立場を主張している（5頁）。

ところが、個人によって発達の限界が決定されているということになると、教育の力は弱いものであるという見方が出てくる。すると、素質そのものを何とかして改善して、悪い要素を少なくし、いい素質の人間だけを後世に残すようにしなければならないという優生学または優生運動が生じてくる。そこで、教育の基礎および限界の問題として、先天的素質の差異が生じる原因へと論点は移っていく。この問題の中心をなすものは、次節で扱われる「遺伝」の問題である。

第2節 遺伝の問題

梅根は、子になるべき細胞が親の身体組織から離れて独立する際にすでに有していたある性質のためにその細胞が成長後親または先祖に似たものとなることを「遺伝」と考えている。ここでは省略するが、梅根は、遺伝学研究に新天地を開拓した学者としてメンデル(G. J. Mendel)を取り上げてその学説を引用しながら遺伝学の知見を丁寧に紹介している。その上で、遺伝の事実から教育上起こる問題について考察を行っている。

第1の問題は、「教育の効果と遺伝との関係」である。前節では、子どもが善くなるか悪くなるかを全く教育の力とみなす考え、すなわち「経験論」が述べられた。しかし、遺伝の立場からすると「教育の対象たる子供はいわば遺伝の塊であって同様な教育を施してもよい遺伝をうけた子と悪い遺伝をうけた子とでは教育の効果の異なるのは明らか」であり、「教育の効果の範囲は遺伝によって制限されていてこの制限を越えては教育は無効」である(14頁)。

すると、遺伝の力を重視するあまり、人の愚賢が遺伝によって定まるならば教育は全く無効徒勞ではないかといった考えが起こってくる。しかし、梅根はこれを明らかに誤った考えであるとする。すなわち、「如何に天才的な良素質の遺伝をうけてもこれに適当な教育を与えなければその素質は決して伸長開花するものではな」く、「反対に劣悪な素質例えば低能者といえどもこれを放任しておけば社会の徒勞者厄介者となるがこれに適当なる教育を与え適当なる職業的訓練を与えれば社会的に有為な人物として活動し得るに至る」という(14頁)。つまり、いかによい教育も遺伝の限界を越えることは不可能であるが、その限界内にあって遺伝形質を分化発達させ、可能な限り最善の形を与えるものは教育であり、最悪の形を与えるのもまた教育であ

るという。

これと関連して考えるべき第2の問題は、「獲得性遺伝の問題」である。獲得性がもし遺伝しないならば、教育の結果はその一代に止まり、次の代はまた元の木阿弥であって甚だ頼りないとも考えられる。

しかし、この点に関して、人類は他の一般生物と異なる特殊の事情を有しているという。それは、人が言語と文字を有して思想の交換伝達を行うということ、換言すれば精神生活を営むということである。人は一定の社会内に生活し、相互に教育しあい、影響しあって精神生活を営み、その結果いわゆる文化を生む。そしてそれらは、その社会の財産として保存され、文化財として長く次代に伝わっていく。つまり、「個人の活動の結果又は獲得性は客観的に遊離されて会社の財産となり次代のものはその産物の影響感化を受けこれを己がものとなして更に前代より一層高い程度の文化を創造していく」のである(14-15頁)。したがって、人類において獲得性は生物学的遺伝としては伝わらないにしても、文化財として社会的、精神的に伝わっていく。

そして、「この遺伝作用の媒介者となるものは実に教育作用であって、教育者は生物学的遺伝における染色体の如きものでこの遺伝形成を担えるもの」である(15頁)。教育者は決して個人の教育者としてのみ己を考えないで、この広範な社会的遺伝作用の染色体または核心として己を考えなければならない。

さらに、遺伝の事実によって、前節で考察した「素質」の根拠を明らかにすることができる。すなわち、各個人が打ち勝ち得ない先天的発達極限を有することは生物学的に明瞭であり、個性教育や個別的取扱いの理論もここに根拠を有する。梅根は、「生徒の努力の如何に着目せずしてただその成績のみを見てこれを一様に評価してこれに等級を付するがごときことは教育上の手段としては一考を要

するものである」という（16頁）。また、「我らは一面に学校教育者として児童の身体精神両方面の遺伝的特質をよく考察してこれに適應する教育を施すことに努力する」ことが必要であると主張している（16頁）。

第3節 本能の問題

前節において教育の基礎問題として考察した「遺伝」を受けて生まれた個体が出生後、外からの指教によることなく盲目的かつ合目的的に働く力である「本能」に考察は移る。

梅根の言うところの本能とは、「何等の経験及び練習を経ることなく又目的を予め意識することなくしてしかも合目的なる行動を営む生得的能力であって一切の人間行動の根源的中枢的なもの」である（16頁）。そしてそれは教育以前の力であり、したがって教育の基礎となるものである。

本能の起源については諸説あるが、それはいずれも生得の根源的傾向であって動物の全行動の基礎をなす。梅根は、一般動物の本能生活と人間のそれとの間に存在する著しい相違に注意する必要があるという。すなわち、動物の本能は初めから完成されていて個体は何等の思慮分別をすることなく本能のままに行動しているのに対し、人類の本能は初めから完全に出来上がったものとして備わって思慮、訓練なくして完全に行われるものは少ない。むしろ、不定不完全であって種々の影響によって完成、変化し得るという。つまり、「人類の本能は教育され得るものであり又教育されなければならぬもの」である（17頁）。

本能の種類には様々なものがある。それらはすべて将来一切の行動の根底となるものであるから、すべて教育的に重要であり教育の力で純化統制すべきものであるが、教育において最も重大なのは「機能上利己的、自己中心的傾向をもつ本能と利己的社会的傾向を持つ本能との交渉関係」である（17-18頁）。

梅根によると、「教育は根本的には道德教育でありよき道德的品性の陶冶を目的とするものであるが、元来道德の世界は要するに利己と利他あるいは個人中心と社会中心との二大原理の対立の世界」である（18頁）。利己的原理は「動物的自然的な本能力」、利他的原理は「本能とは全く無関係な理性、神性、良心等の働き」と考えるのが一般的である。

しかし、梅根は人の本性を本能に基づくものとこれと全く無関係のものとの二分する考えを「二元論的思索の残物」として批判する。両者はどちらも本能自体に根拠を有しており、「自己中心本能と社会的本能との対立」または「非道德的本能と道德的本能との対立」に基づくものである（18頁）。したがって梅根は、多くの学者の言うようにこの二者を本質的に異なったものとなす見地をとらない。梅根は、道德教育の基礎はこの二つの本能的傾向の統制にあると述べる。道德の問題は、いかによく社会人たり得るかの問題である。したがって、「道德的品性は社会的本能を基礎としこれを旺盛に発達せしめ、これと個人的本能との間に完全なる調和を形成することによって達せらるる」という（18頁）。これが教育の根本原理であり、「児童をして洗練されたる、強固なる社会的本能の所有者たらしむることは一切の道德教育の基礎」である（18頁）。

このように、道德教育の基礎は児童の本能生活の洗練にあるが、その中心である「個人的本能」と「社会的本能」は幼児期に発現する。しかし、それらの本能は発現の時期に適当な刺激と環境の条件がなければ減弱、消失して再び現れない傾向がある。教育においてとくに重要なのは、この「一時性」である。すなわち、「非道德的な本能又は人類の将来に害あつて益なき本能のごときはこれによって減弱又は消失せしめ反対に将来の道德生活の根底となる本能のみを発現時期によき条件

の下に発達せしめ」ることが必要である（19頁）。

以上のように、本能の洗練は「一時性」を利用して個人的本能と社会的本能とを調和して悪しき本能を排除し、よい本能を培うことである。この本能統制に大きく関係するのは「本能発現の舞台」、すなわち児童生活の「環境」である。そこで、教育の基礎の第3の要素として「環境」の問題へと考察は移る。

第4節 環境の問題

梅根の言う「環境」とは、生物の一個体または一集団の機能に影響を及ぼす外的条件の総和であり、個体を包む世界と見ることが出来るが、しかしその個体に影響を与えないものはその限りではない。

生物の生活機能はすべて個体と環境との交渉によってのみ営まれるため、遺伝的素質も本能活動もすべて環境からの刺激によってのみ具体的に発現するのであって、素質および本能も環境の作用がなければ無に等しいとしている。したがって、「素質及び本能等の先天的内的動向と外的動向たる環境との二者は生命発展の根本要件である」という（20頁）。

梅根は、環境を「意識的環境」と「無意識的環境」とに分けて考えている。前者は、人が個人に特殊の影響を与えるために意識的に構成する環境であり、後者は、無意識的に自ら影響を与える環境である。

人類は、古い時代には目的意識をもって「意識的環境」をつくることはしなかったが、次第に「意識的環境」をつくるとともに「無意識的環境」を一定の目的のもとに調整・改善し、これを教育のために利用するに至ったという。つまり、教育は「無意識的環境」の影響に一切を放任していた原始状態から、環境の多くの領域を意識的に調整してきたものである。このように「無意識的な力を意識の力によって支配していくこと」こそが「人間

文化の本質」であり、「教育の最高発達段階は一切の自然的社会的環境がすべて教育的見地より支配調整さるる様な社会である」としている（21頁）。

では、教育における環境の調整とは如何なるものか。一つ目は、「自然的環境の調整」である。梅根によると、気候風土、天災的自然現象の多少などは、各民族の素質の主要原因をなすものであり、それは教育の基礎であり、また限界であるという。したがって、日本の気候風土の影響によって成立した日本民族の民族性の基礎の上に立つと同時に、その限界内で気候風土の悪影響を改めていく必要があるとしている。

二つ目は、「社会的環境の調整」である。社会的環境の中で最も重要なものは家庭および家庭を取り巻く小社会であるが、これらは文明の進歩と共に次第に悪化していく傾向を持つという。すなわち、近代化によって生じた貧富の差のために、富者は豊かさ故に放縦不道德となり母親は子どもを他人に任して社交に浮身をやつすに至る。反対に貧者は貧しさ故に不道德となり母親は子どもをすてて工場に通わざるを得なくなるという。したがって、「託児所の設備、幼稚園の設備及在園時間延長」が「教育の基礎工事たる素質本能の洗練の為の環境調整上最も必要な事柄である」と主張している（23頁）。

さらに梅根は、子どもの社会的環境として注意すべきものとして、読物および興行物を挙げている。すなわち、教育的であるとされるものの中にも、出版者の営利的動機のために非教育的なものが存在する。愉快で健全なものが子どもたちに提供されるためには、国家またはその他の公共団体の手によって製作出版が行われる必要がある。したがって、「教育は社会国家の事業であるが故に国民教育の基礎事業たる児童の社会的環境の調整は国家の事業として行われるを至当とする。これが

行われざるは環境の調整が未だ真に自覚的意識的でないことを物語るのである」と批判的に述べ、この節を結んでいる（24頁）。

第2章 教育目的論

第2章では、教育の目的について歴史的考察を行った後、これをふまえて現代における目的論について論じられている。

第1節 歴史的考察

梅根は、教育の目的を論ずるに当たっては常に事実と理論との別を明瞭にしておく必要があると述べる。すなわち、「理論は実際の批判あるいは指導、変革を目的として生ずるもの」であり、「実際を見て然る後この実際に関して如何なる理論が生じたかを考察しなくてはならない」という（24頁）。

教育の目的を考察する際には、個々の具体的実際から離れて抽象的な教育目的を議論することが多いが、抽象的目的（例えば、完全人の養成）は、ある時、ある場所における具体的な教育活動に対しては何ら指導力をもたず、具体的教育を指導するものは具体的特殊な目的意識でなくてはならないという。したがって、教育の目的を考察する際には「教育の一般的目的よりも現代人は如何に教育せらるべきかの問題」、すなわち「我らが現に生活しつつある20世紀において、殊に我らの祖国たる日本に於いて教育は何を目的とすべきか」を考えるべきである（25頁）。

教育の目的を明らかにするためには「それ（教育）が過去において何から成立ち如何なる必要に応じていたかを観察するの外はない」というデュルケーム（É. Durkheim）の考えと同一の意図から、梅根は歴史的考察を行っている（26-27頁）。

考察は、4000年以上前の先史時代から始まる。この時代の教育の特質は、「有意的具案的でない」ということであり、これを「自然的教育」と呼ぶことができる（27頁）。こ

の教育では、普通、幼者が長者に伴って山野に出ることで自然に習得することを基本としている。つまり、そこには教えんとする意志も学ばんとする意志も現れていない。

こうした教育の無意識状態から意識的強制的な教育の誕生を導いた動因は、他の集団との接触争闘と集団内における生活資料獲得の困難化にある。前者は武術武力の訓練、形式的には意識的な集団愛および犠牲的服従的精神の養成として、後者は生産技術の意識的習得、形式的には同じく服従、勤勉、忍耐的精神の養成としてそれぞれ現れた。つまり、「外敵に対する社会自体の存続の必要と、生活資料獲得の必要とにより、武技と生産技術、勇氣と服従等が社会によって未成熟者に要求せらるるに至った」のである（28頁）。これは「社会の為の教育」であり、「意識的教育の初まりは実に社会自体の存続の必須条件として生じ、従って社会の要求に応ずる如き全き社会人を養成すること」が目的とされていたのである（28頁）。

族父制や氏族制の成立および初期家族制度の発生によって社会が基本社会と第二次社会との二重性を有するようになると、教育にもまた二重性が見られるようになる。すなわち、教育は等しく社会存続のために行われる全体のための教育であるけれども、教育の中心は次第に族父または家長に移っていった。つまり、子女の教育が家庭の名誉と関係するようになり、家族制度や私有財産制の確立によって、「家の為の教育」が「社会の為の教育」から分化して二重性が現われたのである。

この時代は、貴族・自由民・半自由民・奴隷といった階級制度から成立した社会、「貴族的社会」である。ここでは貴族を中心とする国家形態が現れ、他の国家と対立するために貴族や自由民といった中心階級の間に強烈な国家意識が生じる。同時に、この社会においては家族制度と私有財産制が確立している

ため、個人的自我が目覚めるのである。この社会の教育の特質は、「かなり明瞭なる目的意識の下に社会的教育が行われたこと」である（31 頁）。すなわち、社会生活の複雑化と他社会との交渉の増加によって「無意識的教育」では不十分となり、「意識的教育」が施行されるに至った。

このように、初期の「意識的教育」は「社会自体の存在の必要より起り、社会の目的に合する人の養成が教育の目的であった」が、これは「教育の基本的事実」である（32 頁）。こうした社会が一時的に安定を保ったときには修飾的な教育理想が生じることもあるが、これは社会的機能としての教育の本来の目的ではない。上述したように、この時代には自我は社会我と個我に分化しているため、社会我強調の必要が薄らぐとそこに個人的自我意識が強く現れてくる。ここに、家のための教育や個人的幸福を唯一の目的とする教育といった「個人主義的教育」が誕生した（32 頁）。

すると、在来の伝統的公民的精神と個人主義思想に対立が生じる。こうした公民思想と個人思想の両者を止揚することを目指したのはソクラテス一門の哲学者であるが、彼らにおいてすらその結論は「常に絶対個人主義の否定」であり、「教育は社会への意志教育を基本とし社会理想の陶冶を核心とするもので個人主義はただこの社会理想が一様にでなく个性的に具体化せらるるという点においてのみ意義をもつものとさせられた」のであるという（33 頁）。

例えばプラトンは、教育作用を社会的事象として考え、教育は個人の性能に応じて個人を社会の三階級のいずれかに適するように育成し、個人における徳と社会における正義とを並べおくことを目的としている。梅根は、これを「個人の完成が直ちに社会の完成となる境地」と表現している（33 頁）。こうしたプラトンの思想は、20 世紀に入ってナトル

プ（P. G. Natorp）によって現代化され、政治と教育は本来一なるものであるとする「政教一致の思想」を含む彼の社会的教育思想の背景的思想となった。

以上のように、貴族的社会においては個人の利益や幸福を目的とする教育や、修飾的な教養も行われたが、最も根本的なところには「社会の為の社会人の教育」が行われ、理論としても現れてきたという（34 頁）。また、貴族的社会の次に来る封建的社会においても、同じく社会的必要により社会的犠牲的精神の養成を主目的とする教育が行われた。

そして、イギリスの産業革命以来発達した大工業生産を中心とする近世資本主義経済組織の完成によって成立した近代国家社会における新思潮は、経験的態度と個人主義的傾向の二者であった。この二つの原理はアメリカの独立やフランス大革命を引き起こしたほか、自然科学の勃興や芸術における個性主義、自然主義となって現われた。

この結果生じたものは、「強大なる近世国家の対立」と「国際的経済競争」である（35 頁）。それは、一面に個人主義的経済組織による個人の生存競争の上に成立する社会であると共に、国家主義的列国対立による団結的国際競争の上に成立する社会であった。近代社会のこの二つの特質は、やがて現代に通ずる二つの思想傾向、すなわち「個人主義的傾向」と「集团的社会的傾向」の二重性を導いたのであった（36 頁）。

第 2 節 現代に於ける教育目的論の趨勢

教育目的論の考察は、歴史的考察をふまえて現代的教育目的論へと移っていく。現代は個人への努力と社会への努力とが対立する時代であり、現代的教育目的論は、「個人的思潮」と「社会的思潮」との対立、およびこの対立の止揚への努力であるという。

個人的教育学では、教育の目的を「彼独自

の個性の完成」とし、社会的教育学では、「社会への教育の必要」を説く。梅根は、「この両者を止揚せんとする教育学的努力」を「人格的立場」と「文化的立場」とに二大別している（37頁）。「人格的立場」では、人格という概念によって個人と社会との対立を統一することを目指し、「文化的立場」では、文化哲学的立場から文化の本質を明らかにし、文化および個性の新しい概念を用いて個人と社会の対立を止揚することを目指している。

「個人的思潮」について、18・19世紀は、絶対的個人主義の立場から無政府主義的社会を希求したルソーに代表される個人主義の思潮の時代である。この傾向を哲学的に表現したのは、ニーチェ（F. W. Nietzsche）である。彼の個人主義は、しばしば自己の快樂や幸福を最大関心事とする利己主義と見なされるが、梅根は「ニーチェの個人主義はむしろ利己主義と正反対の立場に立つもの」であり、「ニーチェが社会生活に於いて主張せるところは利己主義に非ずして、超人と名づけらるる若干の個人の出現によって実現せらるる人類の向上の爲の人類主義的個人主義である」と主張している（40頁）。

こうした個人主義的教育学は、児童の個性を焦点におき、その展開をあらゆる教育的活動の目的と見る。ここにおいては、生得的な個人的素質の価値が強調され、個人は生得的に各自の特殊性と独特の合法則性を持つとされ、これをただ妨げずに発展させることが第一義であるとする消極教育が志向される。

しかし、心理学的に見れば人間は決して生得的に固定され、内容的に決定された性質や能力をもつものではなく、生得的に存在するものは単なる傾向にすぎない。傾向とは一つの価値実現の可能性であって、外的要素によって実現にまでもたらされることで人格が形成されるのである。つまり、「生まれたままの児童は決して一の個性ではな」く、「そ

の傾向が内容を与えられ価値に向けらるることによって、それはやがて個性にまで育て上げらるべきものである。そしてこの働をなすものが教育作用である」としている（43-44頁）。

児童は、その自然性の自然のままの伸長に対する妨害を遠ざける消極的教育によっては決して個性的な人に育ち得ず、児童の性格に働きかけるような課題を通して初めて個性的な人となり得る。したがって、「自然的個人性を以て教育の目的となす考えは否定せられ、価値を求むるものとしての統一体たる個人、すなわち人格を以てこれに置き代うるに至った」のである（44頁）。

人格の概念は、社会の概念と密接に関係している。すなわち、「個人は他者と共に共通の目的王国に属し互にこの目的の実現の爲に影響しあい助けあうことによって初めて真の自我たり人格たり得る」ため、ここには個人主義的色彩は認め難い（44頁）。したがって、個人主義の思潮は、その本質においては個人的立場と社会的立場との統一を指示するものなのである。梅根は、「個人主義の思潮はそれが純自然主義に立脚する限り心理的にも社会的にも到底満足なる教育観とはなり得ない」と結論を述べている（45頁）。

次に、「社会的思潮」においては個人ではなく社会に絶対的価値を見出す。そこでの教育は、根本的または第一義的には社会への教育である。こうした見地による哲学的考察に基礎を置く教育説は、社会的教育学と呼ばれる。

ペスタロッツ（J. H. Pestalozzi）らに代表される社会的教育学において教育の目的となるのは、各々の現実の社会そのものではなく、理想的社会である。すなわち、不完全さや欠点に満ちた現実の社会形態ではなく、社会の倫理的理念である。

現代において哲学的社会教育論を代表する

のは、ナトルプである。ナトルプにおいては、社会の理念は何よりも根本的なものであり、これに比すれば個人はその独立の価値を失う。人間は初めから人としての性能を具えて社会に入り込むのではなく、むしろ社会なしにはそもそも人間となり得ないものである。

このように、ナトルプの理論的認識の世界においては、個人は法則的なものに従属すべきものであり、一般者と離れて独立性を主張し得ないものである。しかし、ナトルプは純理論的立場から実践的立場に移ることで、個人の積極的意義を認めている。実践の世界において、個人は理想的目的、すなわち理念への無限の向上の道において到達し得た各段階において積極的な価値を持つ。つまり、「個人は社会から切り離されるのではなく、個性は社会の裏に於いて社会に依ってのみ造らるる」のである（47頁）。個人と社会との関係は個別と普遍との関係として見るのではなく、個人は全く独立の個人として社会に入りこみ、社会は個人の社会として見なければならない。

こうしたナトルプの立場からすると、教育の焦点は個人の概念ではない。個人は社会のうちにおいて一般者に依存し、当為に厳格に結ばれることによって初めて重要な意義をもち、社会から離れて独立に存在する。したがって、「社会的教育学は自律的個人の基礎に成り立つ社会を主張し個性より成る社会を主張する。それは社会における個性の確立であり又個性のうちにおける社会の確立である」という（48頁）。このように、個人と社会との相関を把握しつつも重点はやはり社会の方に置かれているのが、ナトルプに代表される社会的教育学である。

ここまで「個人的思潮」と「社会的思潮」の二つの教育目的論を述べた梅根は、二つの立場を止揚し、統一する立場を見出している。

個人的立場は教育的な当為（理想）の没却

となり、社会的立場は一般的にすぎ、教育的には個人と社会との正しい関係が見出されない。梅根は、「教育の目的はこの中間に、すなわち存在と当為との結合の行わるるところ、単なる経験的現実の上にあり、しかも観念的先験的ならざる中間に求めらるべきであろう」と主張する。個人的教育学から進むならば、それを価値的見地によって深める必要があり、社会的教育学から進むならば、それを特殊の具体的なものにしないでなければならない。

個人的立場の深化は、自然のままの個人を核心とするのではなく、「個人的性質を有しつつも経験的自然的個人以上に出でて精神的価値的な態（すがた）の個人を中心とする点に見出さるる」という（51頁）。これは個性の人格への進展であり、「人格的教育学」と呼ばれる。人間を単なる自然的個人や社会の従属物と見ず、理想的な精神の人格価値として表した点は有意義であるが、客観的価値を確保し主観主義に陥る危険性がある。

梅根は、「教育目的論においては人は単なる個人とも単なる社会的存在とも見られてはなら」ず、その人格価値において「客観的生活、文化的関連と結合されねばならない」という（53-54頁）。したがって、「教育学は文化的価値に関する考察と密接に結ばなければならない」のであるが、こうした文化哲学に基づいて教育における文化価値の重要性を説く傾向は「文化教育学」と呼ばれる（54頁）。

「文化教育学」によれば、「人は決して社会から切りはなされた単なる個人として教育すべきでもなく、又広範な包括的人類社会を夢みて現実の社会形態を忘却し去る、かの世界の市民として教育すべきものでもない。むしろ人は人格として具体的な社会形態すなわち家族、国家等の一員であり、その社会内において、この社会のうちに内在している精神的文化的価値を見つめつつ行動すべき」である

（54 頁）。個人は、単にその社会の一員としてではなく文化進展の為に自由に協働し、現在の社会形態を理想に従って新しく改造し完成しなければならない。

このように、「文化教育学」の教育目的論では、個人と社会の新しい関係性を見出すことができる。すなわち、人格理想や社会理想のみを立てるのではなく、人格と社会の両者を理想的交錯の状態において教育の本質として理解することができる。「文化教育学」は個人的立場と社会的立場との対立を止揚する点では「人格的教育学」と同じであるが、その欠点を補い、「統一の立場として学的な完全さを有するもの」である（57 頁）。

梅根は、「理想的社会の要求と個性の主張とは真の対立ではなく」、「個性の真に自由なる主張は理想的協同社会の裏に於いて初めて望ましき満足を得る」という（58 頁）。そして、「根本的な教育問題は児童を社会に向かって教育すべきか、個性に向かって教育すべきか、にあるのではなく、かかる理想社会実現の為に如何にして児童の裏に理想社会の熱愛と、利己的物質的個人主義の克服とを成就するかにある」としている（58 頁）。

その上で、現代教育の目的は、「個性と社会の合致の可能なるべき理想社会への熱意に満ちた力強い个性的社会人を養成するにある」とし、「我らはたえず現実の社会に即しつつも、我らの若き次代人をして我らのよき社会への努力の、よき後継者たらしめなければならない」としてこの著を閉じている（59 頁）。

おわりに

本稿では、梅根悟が岡山師範時代に記した『教育学概説』の内容を概観した。梅根自身初の著作とされている『劳作教育論』（成美堂書店、1933 年）では、ケルシェンシュタイナー（G. Kerschensteiner）を中心とする

海外の教育思想から劳作教育の諸論を批判・検討し、これを整理・統合して「概論的な考察」を展開した⁵。今回紹介した『教育学概説』においても、西洋教育史の知見をふまえて教育の基礎および限界、目的についての各論を歴史的に整理し、批判的考察を加えていた。

梅根は岡山師範で教鞭を執りながら西洋教育史の研究を進めることを通じて、自らの教育学の知見を深めていったのであろう。では、梅根は、この著で引用した数多くの教育思想を如何に抽出・解釈して自らの理論に取り込んでいったのか。戦前からの梅根の教育史研究過程を明らかにすることを今後の課題としたい。

註

- 1 梅根悟『教育研究五十年の歩み』講談社、1973 年、91-94 頁。
- 2 同前書、90-91 頁。
- 3 同前書、109-110 頁。
- 4 和光大学附属図書館編『梅根悟著作目録』和光大学、1984 年、25-26 頁を参照。なお、この期間の著作には図書はなく、すべて論文である。
- 5 山崎昌甫「著作解説『劳作教育新論』」日本生活教育連盟編『生活教育』第 33 卷第 2 号臨時増刊号、1981 年 1 月、30-31 頁。