

## 教員養成に関する比較発達史研究の試み (3)

### — ドイツ教育書を読む明治期日本の小学校教師 —

梶井 一暁 ・ 尾上 雅信 ・ 高瀬 淳 ・ 小林万里子 ・ 平田 仁胤

近代日本の国民教育とそれを支える教師の養成教育は、日本に独自のであり、同時に世界的動向の影響のなかに展開されるものであった。日本の教育は、西洋の教育をどう摂取したのか。とりわけドイツの教育の影響について、その一断面を、明治期の地方の一小学校教師が所持したドイツ教育書の内容と、その読書の跡の分析を通じて明らかにする。この事例の検討から、国民教育の実践者としての教師が、ヘルバルト主義教育に接し、その日本的受容を果たしていたことを示す。

Keywords : 近代日本, 小学校教師, ドイツ教育, ヘルバルト主義教育, 読書

#### 1. 関心の所在

##### (1) 考察の視角

教育の近代化が進行する明治期、地方の一小学校教師が手にする一冊のドイツ教育書があった。教師は徳島県板野郡の天野尚義といい、教育書は尾原亮太郎が著した『教育哲論』(再版, 1893年)であった。天野の蔵書のうちに、ヘルバルト主義教育書と評価される同書が残されており、彼が印を付けながら読んだ跡が認められる。この天野の読書を事例に、日本の小学校教師による西洋教育の摂取の実態について、そのごく一端であるが、若干の検討を試みようとするのが、本稿の課題である。

ここで西洋教育というとき、とくにドイツ教育に着目したい。高等教育における「ジャーマン・インパクト」は、すでに論じられてきているところである<sup>1</sup>。森有礼が「学問」と「教育」を区別するところの「教育」<sup>2</sup>、すなわち国民教育を担う教員の養成教育において、ドイツ教育の影響はどのようにみられるのか。筆者らはドイツ教育の影響が、日本だけでなく、フランス、ロシア、イギリス、アメリカ、中国など、諸国の教育の近代化過程においてどのように現出したかを比較考察する関心から、全体的な研究構想を有している。その一部として本稿は、日本の状況について言及するものである。

ドイツ教育の日本教育への影響は、無論、ペスタロッチ主義教育やヘルバルト主義教育の影響について、これまで研究の蓄積は分厚い。その教授の理論や方法など、学説史的研究は豊かである。先行研究に学びつつ、本稿で筆者がとくに光を当てようと思うのは、教育の理念や制度の側面というよりは、その実態としての、教師個人の営為の側面である。小さな窓口であるが、地方の一小学校教師と彼が読んだドイツ教育書を手がかりに、近代日本の教師がドイツ教育にどう接したのか、その一断面を探りたい。

##### (2) 日本へのドイツの影響

日本教育の近代化は、ほぼ西洋化と同義であったといわれることもある。単純にそうとはいえないにせよ、西洋教育の影響が大きかったことはたしかである。中国を中心とする東アジアの儒教文化圏にあった日本は、その伝統を下敷きに、西洋へ関心を傾けていく。その関心の目線が、西洋諸国のうちの一国に限定されるのではなく、フランス、イギリス、ドイツ、オランダ、アメリカなど、複数諸国におよぶものであったことは、よく知られている<sup>3</sup>。特定の一国をまねた、いわばミニチュア国家となるのではなかった。西洋化とはいえ、近代日本は一定の自律性を有しつつ、自国に必要な情報を選び、西洋教

育を受容するものであった。西洋教育を選択的に受容することは、近代日本の基本的態度であった<sup>4</sup>。教育制度、教育方法、教育内容、高等教育、国民教育、産業教育、そして教員養成など、諸領域において参照された国は違い、近代化過程における時期によっても異なった。

このようななかで、日本の教育関心が、強くドイツに傾斜することがあった<sup>5</sup>。とくに教育学ないしは教授学の分野でいえば、帝国大学でドイツ人教師のハウスクネヒト (Hausknecht, Emil) が教育学を講じ、ヘルバルト主義教育を日本に伝えた<sup>6</sup>。彼の建議による特約生教育学科の設立は、注目される業績であった<sup>7</sup>。特約生であった谷本富をはじめとする門下生らは、ヘルバルト主義教育の日本における普及と定着に役割を果たした<sup>8</sup>。また、高等師範学校でも野尻精一や波多野貞之助らがドイツに留学し、とくに波多野はライン (Rein, Wilhelm) に師事し、ヘルバルト主義教育を持ち帰った<sup>9</sup>。

まず、ペスタロッチ主義教育の導入がアメリカ経由で進み、次いで、ヘルバルト主義教育が隆盛していく<sup>10</sup>。日本でドイツ教育の流行がつづくのであるが、それは「明治10年代におけるペスタロッチ主義の本格的な導入と普及」から「明治20年代以降におけるヘルバルト主義の導入と普及、教授法の定型化の進行」への展開と把握することができる<sup>11</sup>。

本稿で扱う天野の例は、明治20年代以降の状況に位置づく。フランスを考察した尾上らがペスタロッチ主義教育と開発主義教育の潮流を確認した1880年代につづく、1890年代の時期に当たる<sup>12</sup>。日本の一学校教師のなかでドイツ教育は、どのように受け取られたのか。日本に届くジャーマン・インパクトの一隅を、以下に具体的にみてみたい。

## 2. 事例の設定——ドイツ教育書を読む小学校教師

### (1) 小学校教師

天野尚義は徳島県板野郡明神村（現在の鳴門市瀬戸町）の人である。履歴書などが残らず、生涯の詳細は不明であるが、1853（嘉永6）年の生まれと推定され、農家の出自である<sup>13</sup>。

徳島師範学校に入学し、卒業は1882（明治15）年であったようである。卒業後に天野が記しはじめた日誌によれば、「師範校ニ在ルトキヤ、夜八午前第一時過キ迄勉強シ朝八午前第四時ニ起キ勉強シ褥ニ就ク間僅ニ二時間ニ過キザリキヤ、今日自由ノ空気が得ルニ至リ小成ニ安ンジ貪眠スルハ何ゾヤ、是レヲ思フテ茲ニ至ラバ自ラ愧ゾルコト甚シ、茲ニ於テ自ラ誓テ曰ク、夜八午後十時ヨリ早く臥ス可カラズ、朝起午前第五時ヨリ遅クル可ラズ」との記述が

ある<sup>14</sup>。師範学校生時代につづく、真面目な教師気質がうかがえる。

天野は板野郡内の黒崎小学校、堂浦小学校、島田小学校などで校長を勤めた<sup>15</sup>。師範学校卒の正規教師として、順調なキャリアであったと思われる。1910（大正9）年、57歳で没した。

天野の墓碑（図1）が現在、鳴門市内に残る。「天野先生之碑」の記銘



図1 天野尚義の墓碑（師匠塚）、鳴門市瀬戸町明神

があり、「門弟中」による建立である。没後、1926（大正15）年に建てられた近代の墓碑であるが、近世から近代初頭までに、特色的にみられた師匠塚（筆子塚）の種類のものである。師匠塚は手習塾（寺子屋）などの師匠の墓碑であり、門弟らが師への報恩の念から建立した。天野家は近世において代々、手習塾の師匠を勤める家であった<sup>16</sup>。しかし、尚義が小学校勤務の傍ら、私的に手習塾や私塾を開いていたことは確認できず、この「門弟」は近代学校で教えを受けた卒業生（児童）を指しそうである<sup>17</sup>。詳細は判明しないが、いずれにせよ、教え子が師を慕うその念の表象として、この墓碑を捉えれば、天野の人柄や功績が偲ばれる遺物であるといえる。

### (2) ドイツ教育書

#### ① 『教育哲論』の所持

天野家文書193点（断簡含む）が伝存する<sup>18</sup>。近世分と近代分を含み、近代分のうちに、尚義関係分が36点確認される。日誌（明治期）や教案（主に大正期）とともに<sup>19</sup>、『教育哲論』1冊がある。確認される彼の蔵書中、教育書はこのドイツ教育書のみである。

天野が所持したのは、尾原亮太郎『教育哲論』（哲学書院）の再版であり、1893（明治26）年の刊行である。初版は前年に刊行さ



図2 天野尚義所持の『教育哲論』（再版、1893年）

れている。再版は「全版ニ於ケル一ニノ誤字ト二三ノ煩句ヲ訂正シ以テ再版ニ附ス」ものであり、初版から内容に関する特段の変更はない<sup>20</sup>。なお、管見のかぎり、天野と尾原は、直接の交際関係はない。

## ②『教育哲論』の評価

同書は日本人の手になる最初のヘルバルト主義教育書といえるものである。久木は「『教育哲学』という表題をもつ論文・単行書はそれぞれ1887年・91年に出ているが、いずれも翻訳である。日本人の著書としては、尾原亮太郎『教育哲論』（1892年1月）が管見の範囲では最も早い。尾原は東大哲学科出身で各地の中学教師、後に岡山の関西中学校長を勤めた人物である。在学中にヘルバルト教育学の日本への導入者E・ハウスクネヒトの講義を聴講している。この著書もヘルバルト教育学の一応の祖述だが、日本人の手になるヘルバルト教育書としては最初のものである。有名な本荘太郎・谷本富の著作に先立つが、現在はほとんど忘れ去られて了った」と指摘している<sup>21</sup>。

たしかに、『教育哲論』以前に、ベンネット著／山県悌三郎訳『教育哲学史』（普及舎、1887年）、クレッペル著／鈴木力訳『教育哲学史』前・後編（博文堂、1887年）、ローゼンクランツ著／松尾貞治郎訳『教育哲学』（普及舎、1891年）などがあつたが、それらは翻訳書であつた。

また、本荘や谷本はハウスクネヒトの開設した教育学科の特約生であり、彼らがヘルバルト主義教育の普及に果たした役割は大きかつた。本荘には『歴史教授法』（博文館、1892年）、谷本には『実用教育学及教授法』（六盟館、1894年）や『科学的教育学講義』（六盟館、1896年）などがある。とくに谷本の前者は、教授理論を説明するだけでなく、教科指導を段階的教授法で例示する周到な内容の著作である<sup>22</sup>。尾原の著作はそのような内容は含まない概説書であるが、刊行は先んじた。この尾原もヘルバルト主義教育の普及の担い手のひとりであつたことは、たしかである<sup>23</sup>。どのような人物であつたか、以下にみよう。

## ③尾原亮太郎

尾原は島根県土族（旧松江藩）であり、1867（慶応3）年の生まれである。経歴の詳細は定かでないところがあるが、1883（明治16）年、松江中学を卒業している。

1888（明治21）年、帝国大学文科大学選科哲学科に入学し、1890（明治23）年まで在籍している。1年次は「哲学史、倫理学、史学、英語、地質学、

日本歴史」、2年次は「哲学史、心理学、社会学、東洋哲学、生理学、精神物理学、史学、日本歴史」を修めており、3年次は科目は不明である<sup>24</sup>。

周知のように、ハウスクネヒトは帝国大学に1887年から1890年まで在職している。その間、尾原が選科哲学科1年生のとき、谷本は同科3年生（全科）として在籍している。尾原が2年生の翌1889（明治22）年、谷本や本荘らは特約生として教育学科に入学している。特約生は1回で終わっており、尾原は教育学科に入学していない。しかし、久木が指摘するように、具体的な内容は不明ながら、哲学科在籍中にハウスクネヒトの教授を得たこととなる。

大学卒業後、尾原は主に中等教育現場で活躍した。高知県尋常中学校（1892〔明治25〕年～）、熊本県尋常中学済々黌（1897〔明治30〕年～）で教諭を勤めた。校長としても福井県福井中学校（1898〔明治31〕年～）、北海道庁立札幌中学校（1902〔明治35〕年～）、鳥取県立鳥取中学校（1911〔明治44〕年～）に勤務した<sup>25</sup>。さらに私立学校でも関西中学校（1911〔明治44〕年～1913〔大正2〕年）で校長を勤めた。

なお、関西中学校（現在の関西学園関西高等学校）は岡山市に所在する私立学校である。写真は同校の学園史に掲載されるものである<sup>26</sup>。鳥取中学校から関西中学校への異動は、尾原において何か「自由中等教育制度」に関する志があつたようであるが、関西中学校在職は短期で終わった。同校離職の背景には、学校運営上の教師との対立の問題があつたようである<sup>27</sup>。学園史には詳しい記述はなく、現在、同校における史料の伝存もほとんど認められない。

関西中学校後の職歴は詳しく追えないが、内務省に勤務していたようである<sup>28</sup>。

また、尾原は単に現場での教育者であるだけでなく、研究者としての態度も保持したようである。『教育哲論』以外にも著作や論文が複数ある。著作では、『新独逸』（同文館、1916年）<sup>29</sup>や、マロック（Mallock, William Hurrell）の著作を翻訳した『社会主義批判』（大日本文明協会、1922年）などがある。論文では、『哲学会雑誌』（東京帝国大学哲学会編、1892年）に連載された「儒教組織論」<sup>30</sup>や、『弘道』（日本弘道会編、1907年）に連載された「孔子の教義及人



図3 尾原亮太郎（関西中学校9代校長時代）

格に就て」<sup>31</sup>などがある。尾原はドイツ論を専門とし、儒教思想についても積極的に論じており、『教育哲論』の背景をうかがうことができる。

尾原は学位請求論文も提出している。「思想問題研究」と題した論文を1920（大正9）年、東京帝国大学に提出した。その「参考論文」として上記『新独逸』も付されている。しかし、文学部教授会での審査の結果、1925（大正14）年、学位授与の資格を有しないと判断され、文学博士不授与の決定がなされている<sup>32</sup>。その詳しい経過や理由は明らかでない。

#### ④『教育哲論』の内容と性格

尾原の『教育哲論』（以下、再版による）は、「緒言」と「目録」につづき、本論として「教育ノ目的」（pp.1-21）、「教育ノ主義」（pp.22-54）、「教育ノ方法」（pp.55-148）が構成され、そして「結論」（pp.149-154）が記される。全154ページの著作である<sup>33</sup>。

本論の3章の構成を、見出しで示すと、つぎのとおりである<sup>34</sup>。

1章「教育ノ目的」は「人性ノ構造」「教育ノ意義」「教育学ノ定義」「教育学上ヘルバルト氏ノ功勞」「教育ノ理想目的」「教育ノ効力ハ有限ナルコト」「道心」「教育實際上ノ目的」「智識ト意思ノ関係」「智徳並立論ノ誤謬」「美ノ標準ニ依リテ徳ノ標準ヲ定ム」「ロックノ徳育論」「益軒ノ徳育論」「心身関係」「三育ハ徳育ニ統一スヘキコト」である。

2章「教育ノ主義」は「個人性」「国民性」「人類性」「三性ノ區別関係」「国家的生活ト世界的生活」「国家教育」「国家教育ニ於ケル個人性ノ啓蒙即個人教育」「国家教育ニ於ケル国民性ノ啓蒙即国民教育」「国家教育ニ於ケル人類性ノ啓蒙」「教育ノ形式上及具体上ノ主義」「人民ト国民トノ區別」「日本ト欧州諸国ト国家教育ニ関スル意義ノ差異」「善ノ觀念ト之ニ対スル国語国文ノ関係」「国家道徳」「日本道徳主義」「儒教」「主義ト目的方法ノ関係」である。

3章「教育ノ方法」は「方法ハ一定系統的順序ニ依ルヲ要スルコト」「身体精神ノ発達成熟」「ヘルバルト氏ノ教育方法」「予制」「教授」「訓練」「予制ノ意義」「益料ノ予制」「予制ト教授訓練ノ関係」「養育」「作業」「示教」「監督」「命令」「命令ニ要スル条件」「命令ヲ行フニ要スル条件」「威嚴」「慈愛」「懲罰」「予制ノ終期」「教授ノ意義」「道智ニ存スル活動力」「ヘルバルト氏ノ所謂興味」「興味ノ生スル心理上ノ次第」「興味ノ種類」「多方不偏ノ興味」「経験ト交際」「教授ノ材料」「理科及史料」「チレル氏ノ求心的配列法」「求心的配列法ヲ日本ノ教育ニ適用ス」「児童ノ思想ノ発達」「教科分別ノ次第」「教授法ノ分段」

「知識ノ客観部ト主観部」「分析教授法」「示述教授法」「開発教授法」「教授術ノ四体」「教育的教授及非教育的教授」「訓練ノ意義」「道徳的品性ノ成立スル心理上ノ次理」「品性ノ客観部ト主観部」「品性ノ客観部ノ動機タルベキ刺激」「熟練」「教育者ノ注意」「児童ノ僻質」「其矯正法」「家庭訓練」「学校訓練」「選択」「訓練ニ用フル賞罰」「忍耐心ノ鍛錬」「所有心ノ鍛錬」「活動心ノ鍛錬」「精神ノ定静」「選択力ハ道徳的ナラサルベカラサルコト」「訓練ト教授トノ関係」「訓練ト予制トノ差異」「訓練ノ終期」である。

「結論」は「普通教育ト専門教育」の見出しのみである。

『教育哲論』の内容から、同書の基本的性格をみると、第一は、ヘルバルト主義教育の概説書性格である。「教育ノ方法ヲ系統的ニ編成シ、其全体ヲ総括シ整頓シ、各部ヲ関結連合セシメ、以テ教育学ヲ科学ノ地位ニ上ケタル空前ノ大業ハ実ニ独国ノ哲学者ヨハン、フルードリヒ、ヘルバルト氏其人ノ功ナリトス」（p.7）と述べ、教授論、興味論、品性論などを一通り、説明している。久木が評するところの「ヘルバルト教育学の一応の祖述」という性格を認めることができる。もっとも、尾原において完全なヘルバルト主義教育の理解があったかについては、この「祖述」的著作としての同書を対象に論じるのは当たらないであろう。

第二は、「国家教育の書」の側面である<sup>35</sup>。尾原は「緒言」で「教育ノ関スルハ形而上ノ靈性ニアリ」、「微志ノ期スル所実ニ我国家教育ヲ揮フニ足ルヘキ活理ヲ述ヘントスルニアリ」と述べている（p.2）。そして、「靈性」を「国民的思想」に置き換え、ヘルバルトの個人性と人類性は「国家教育」、すなわち天皇を中心とする教育勅語体制の教育に収斂すると主張していく。同書には教育勅語の全文引用がみられるし、教育勅語を「求心配列法ノ中心」（p.97）に適用した説明も試みられている。ヘルバルト主義教育に依拠した「国家教育」の根拠づけは、ヘルバルト主義教育が隆盛する明治20年代、論理の手法に違いはあるが、谷本らの著作にもみられていく傾向のひとつであった。

第三は、「国家教育」と関連し、ヘルバルト主義教育の儒教的解釈の視点である。「教育トハ人性自然ノ生育ヲ助ケテ之ヲシテ完全ノ発達ヲ遂ケシムルノ謂ナリ。孔子儒教ノ趣意亦タ実ニコ、ニアリ」（p.3）と述べる尾原は、孔子や孟子、貝原益軒や新井白石らを引用しながら説明を進めていく。ヘルバルトの思想を、孔孟の思想との類似性を強調しながら説明する仕方は、単なる翻訳的紹介を脱する明治

20年代半ば以降、やはり他の論者にもみられるようになる傾向だった。ヘルバルト主義教育が「日本的受容」を果たしていく過程において<sup>36</sup>、尾原はそのさきがけに位置する例であったといえるだろう。

3. 事例の検討——天野尚義による『教育哲論』の読み

(1)紙片を貼りながら読む

尾原の『教育哲論』を手にした天野は、赤い紙片を貼りながら、同書を読んでいる。図4～6はその例である。図4では、見出し欄の「ヘルバルト氏ノ所謂興味」という箇所、赤い紙片が貼ってあるのがみえる (p.80)。図5では、「予制」「訓練」「責罰」という用語の右上に (pp.116-117)、図6では、「国民」の上に (p.32)、それぞれ赤い紙片が貼ってあることがわかる。

図のような紙片は、全78箇所が確認される。

紙片を貼るのは、当たり前のことながら、天野が同書を所蔵しただけでなく、読んだことを表している。そして紙片は、天野が重要だと思ったり、気になったりした箇所には貼られているとみてよい。現在もしばしば付箋を貼りながら読書する。

ペンや鉛筆で書き込むのではなく、紙片を貼るのは、まず、紙面を汚したり、痛めたりするのを避けたためだと思われる<sup>37</sup>。また、同書は天野だけでなく、他の教師からも読む機会があったかもしれない。紙面を汚し、個人のメモがあからさまであることは、はばかれたところもあったかもしれない。紙面を汚さずにメモを書く方法は、たとえば、角筆が知られる<sup>38</sup>。近世においてもみられる伝統的な方法であるが、角筆は使われていない。

図4の「ヘルバルト」の右に紙片があるのは、見出し欄の箇所である。「ヘルバルト」の用語だけでなく、該当する下欄の本文4行を、およそ重要な内容だと捉え、天野は紙片を貼っているとみえる。

図5の「予制」「訓練」「責罰」という用語の右上に紙片があるのは、右ページの最初の箇所は「予制ト訓練トハ」につ

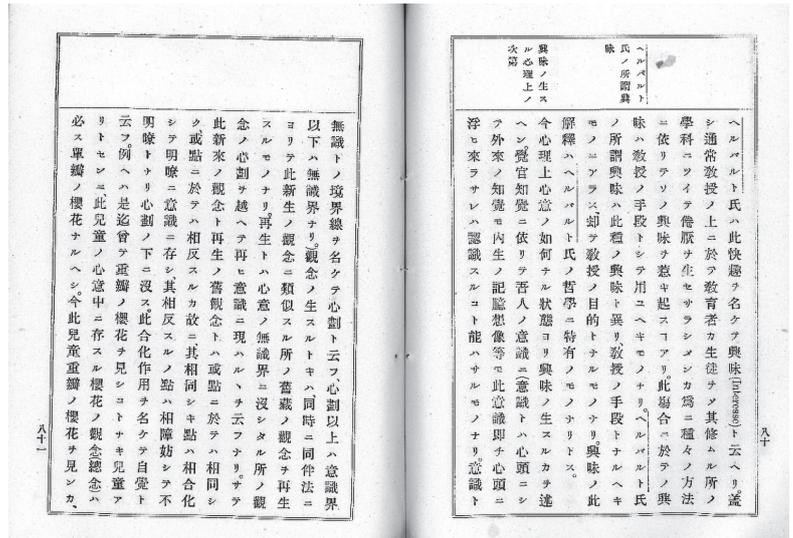


図4 「ヘルバルト氏ノ所謂興味」

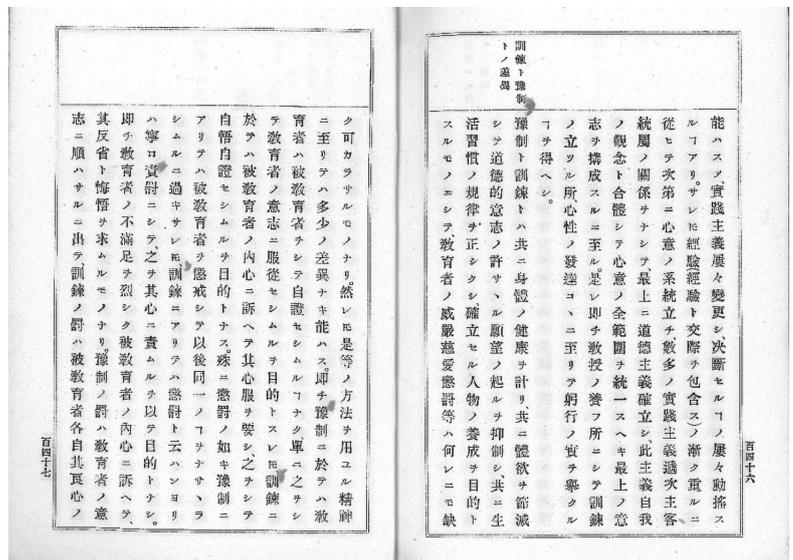


図5 「訓練ト予制トノ差異」

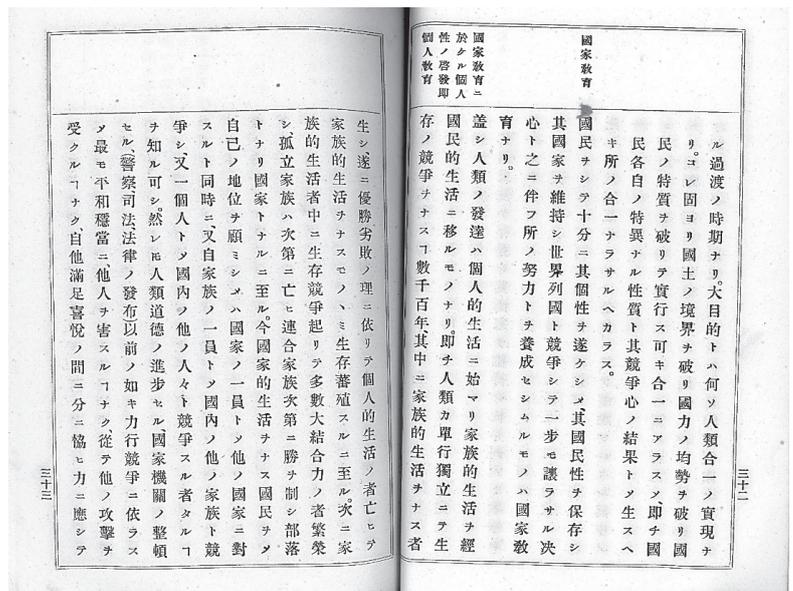


図6 「国家教育」「国家教育ニ於ケル個人性ノ啓発即個人教育」

づく最初の一文を概要として押さえ、左ページの4つの箇所はとくに重要用語とその説明文として押さえ、印をつけているのだろう。

図6の「国民」の上に紙片があるのは、「国民」という用語だけを強調するのではなく、「国家教育」を説明する「国民」以下の4行の内容を指すものであろう。

紙片は用語を指すように貼られたり、文章を指すように貼られたりするが、いずれにせよ、その箇所は天野が『教育哲論』を読み、重要だと思ったり、気になったりした内容を示しているものと受け取ることができる。

天野はどの部分に留意しながら読んだのか。表1に紙片の貼られた箇所と該当する文章を書き抜き、整理した。

## (2)若干の考察

表1をふまえ、天野が『教育哲論』を読んだ様子をたどると、第一に、1章「教育ノ目的」(7箇所)から、2章「教育ノ主義」(9箇所)、3章「教育ノ方法」(60箇所)、「結論」(2箇所)まで、継続して紙片の貼りつけのあることが認められる。これは天野が『教育哲論』を通読している基本事実を表している。目次や見出しをみて、関心のある内容だけを拾って読んだのではなく、全体を読み終えている。たしかに、後述するように、読書したことと理解したことは、同じでない。だが、ともあれ、天野による同書の通読は、ヘルバルト主義教育の概要が地方の小学校教師に受け取られている事例として、捉えておくことができるものである。

紙片の貼りつけが3章「教育ノ方法」に多いのは、まず、その章のページ数自体が多いことがある。加えて、教育現場での実践者としての天野が、どう教育を組織・実施するのか、という教授論に対し、より関心を傾けるものであったことがうかがえるだろう。

第二に、「国家教育の書」の側面が指摘される『教育哲論』について、天野においてその側面の吸収もあったようである。図6から「国家教育」の箇所への紙片の貼りつけを認めることができるが、他の「国家教育」に関する内容の箇所でも紙片が貼られている。尾原は同書において、国家は個人を含む全体であり、「国家教育」に「個人教育」は収斂することを説き、「個人教育」を「(国家的)個人教育」と表現している。「(国家的)個人教育」を「道德教育」と呼んで差し支えないとも述べる(p.35)。この「国家教育」に関する尾原の一連の説明を、天野は紙片を貼りながら読み進めているわけである。

そして、尾原の『教育哲論』は、久木が指摘するように、国家有機体説を取り込んだ立論となるところに、谷本らとは区別される特色がある<sup>39</sup>。「国家」は「形体ト精神」を具備する組織体であり、「国民」は「其細胞」である。とりわけ「精神」は「細胞ノ有機々能ノ集合結果」であり、「普通教育ハ国家ノ精神ヲ養成スル礎」となるものであると(p.152)、尾原は論じている。「国家教育」を国家有機体説にもとづいて意義づけていく叙述についても、天野は紙片を貼って読んでいる。

たしかに、紙片を貼るのはその箇所に留意するからであるが、その留意は納得や賛同を表すのか、批判や留保を表すのか、判断の余地が残るところである。しかし、少なくとも天野は、尾原が展開する「国家教育」に関する説明に対し、無関心ではなく、一定の関心を保持するものであった。

天野はヘルバルト主義教育の素直な受容者だったのか。天皇を中心とする「国家教育」の根拠づけに利用される側面も含め、その教育を素直に、あるいは慎重に吸収する者であったのか。やはりここでは単純には判断できないが、少なくとも日本の解釈ないしは変容を経たヘルバルト主義教育の内容が、国民教育の現場に立つ教師に伝わっていた事実を押さえておきたい。

第三に、ヘルバルト主義教育の儒教的解釈との接触である。のちの谷本らにもみられる視点であるが、尾原の『教育哲論』でも『論語』『大学』『中庸』『孟子』などが引用され、説明が加えられている。「儒教」(p.52)の見出しも立てられている<sup>40</sup>。「徳性」を「仁」に置きかえて説明する箇所や、「予制」を貝原益軒の「予制」(p.61)に引きつけて解説する箇所などもみられる。

儒書からの章句の引用は、儒教思想が教育勅語の趣意に親和的であるとともに、教師が漢籍に慣れ、漢学的素養をもつため、理解の助けになると考えられたからであった。天野も寺子屋師匠を代々勤める家の出身であり、たとえば、日誌に漢詩を詠むこともあるところをみると、漢学的素養を備えたはずである。

ただし、天野は儒書の引用箇所に、とくに目を配り、紙片は貼っていない。その箇所を無視しているわけでないだろうが、想像すれば、ドイツ教育の理解に当たり、わざわざ遠回りになる儒書による追加説明は、それほど留意を要しない内容と判断されたのだろうか。

とすれば、谷本らにもみられる儒教的解釈にもとづくヘルバルト主義教育の理解(誤解)の問題が、これまで指摘されてきているが<sup>41</sup>、別の視点からの

表1 天野所持の『教育哲論』(再版)における紙片の貼りつけ箇所と当該文章  
(◆で紙片の位置を示す。全78箇所)

章	番号	見出し	紙片貼り箇所の抜き書き	備考
目録				
緒言				
教育ノ目的	第一	人性ノ構造		
		教育ノ意義	教育ニハ上之ヲ教ユル者ト下之ヲ学ブ者トノ二人アルコトヲ要ス。何◆トナレハ教育トハ現在ノ靈性発達ノ程度ヨリハ更ニ高等発達ノ程度ノ望ムヘキアリテ、二人ノ中何レカ之ニ近キカ故ニ、其遠キ者ヲ導キテ近キ者ニ似セシメントスルノ意ヲ含蓄スレハナリ。(p. 5)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。
		教育学ノ定義		
	第二	教育学上ヘルバルト氏ノ功勞	心理学ノ認メテ人性最高発達ノ状態トナス所ノモノハ決行◆スル所ノ意思ト善悪ヲ判断スル所ノ明智トノ相調和シ、我志ス所行フ所凡テ皆我明智ノ判別シタル所ニ合スルノ謂ニシテ之ヲ名ケテ徳ト云フ。(p. 8)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。
		教育ノ理想目的		
		教育ノ効力ハ有限ナルコト	◆此故ニ教育者ハ被教育者ヲシテ熱心ニ自カラ徳ニ向ツテ進マントスルノ奮勵心ヲ起サシメ、教育ヲ受ケテ卒ハリテ後モ永ク動作進退凡テ此奮勵心ニ合スルコトヲ勉メシムルノ習儀ヲ作ルコトヲ以テ満足セサル可ラス。(p. 11)	
	第三	道心	◆斯ク常ニ志ヲ誠ヲ思フテ己マサルノ奮勵心ヲ名ケテ道心ト云フ。教育ヲ施コシ其結果トシテ望ム所ノモノハ道心ヲ以テ心意ノ全体ヲ統一シタル人ヲ得ルニアリ、心意トハ觀念ノ集合及其相互ノ關係ノ總稱ニシテ是等ノ觀念ヲ一定ノ形ニ連合シ、各部ノ間ニ密接ノ關係ヲ作りタルモノヲ名ケテ觀念界又ハ思念界ト稱ス。(p. 12)	
		教育實際上ノ目的		
		智識ト意思ノ關係	◆觀念ヲ与ヘテ觀念界即チ拡張スルハ知識ヲ増進スル所以ナリ。全レトモカク思念ヲ拡張シ知識ヲ増進スルハ畢竟是等ノ知識ヨリシテ剛強ノ意思ヲ作ランタメナリ、知識心意ニ入りテ活動ヲナサレハ其知識ハ毫モ貴シトスルニ足ラサルナリ、人ノ人タル所以ハ其知識ニ存セシテ其知識ヲ揮フニ足ルヘキ意思ニ存スルモノナリ。(p. 13)	
	第三	智徳並立論ノ誤謬	◆徳ノ智ニ於ケルハ繪画ノ顔料ニ於ケルカ如ク然リ、顔料ト趨向ト相合シテコトニ繪画ノナルアリ。誰カ顔料ト繪画トノ輕重ヲ顛倒スルモノアラシヤ。然ルニ近世歐洲ニ於テ理事長足ノ進歩ヲナシテ以来、宗教トノ間ニ大撞着ヲ來タシ、之カタメ宗教道徳ノ統一ヲ破リ。只ニ智徳ヲ以テ並立スルモノトナスノミカ、甚シキハ智ヲ以テ徳ノ上ニ置クニ至リ。(p. 15)	
		美ノ標準ニ依リテ徳ノ標準ヲ定ム		
		ロツクノ德育論		
		益軒ノ德育論	教育ト云ヘハ直ニ德育ヲ指シ智育ハ則チ德育ノ方◆便ニシテ、德育ヲ離レテ別ニ智育ナルモノアルニアラサルナリ。(p. 19)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。
		心身關係		
	教育ノ主義	第一	個人性	先天ト後天ト相合シテ之ヲ◆個人性(ルビ:インヂビヂュアリテー)ト云フ。個人性ノ構造ヤ夫レカクノ如ク複雑ナリ、則チ具体上テ差違別ヲ生スルコト固ヨリ怪ムニ足ラズ。而シテカクノ如ク◆各人ニ個人性ノ生スルト同一ノ理ニ由リテ國民ニ國民性ヲ生スルアリ。(p. 24)
國民性			其相互異ナル個人性ヲ有スヘキ◆コト勿論ナレトモ、之ヲ色硝子ニ例ヘンニ、何レノ硝子板モ其特色ハ皆青色ナランニハ、其中或ハ多少赤ヲ帯フルモノアリ、黄ヲ帯フルモノアリ、紫ヲ帯フルモノアリ、薄キアリ、濃キアルモ、之ヲ重ネテ透視スルトキハ其個々ノ異点ハ失セテ独リ其同点ノミ存スヘシ。相異レル個人性中ニ國民性ノ存スル亦カクノ如キモノアリ。(p. 28)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。
人類性				
第二		國家教育	◆國民ヲシテ十分ニ其個性ヲ遂ケシメ、其國民性ヲ保存シ其國家ヲ維持シ世界列國ト競争シテ一歩モ讓ラサル決心ト之ニ伴フ所ノ努力ヲ養成セシムルモノハ國家教育ナリ。(p. 32)	
		國家教育ニ於ケル個人性ノ啓蒙即個人教育	是レ國家教育ニ於テ發揮ス可キ第一面ナリ、之ヲ名ツケテ◆(國家的)個人教育ト云フ。或ハ狭意ニテ之ヲ道徳教育ト云フモ可ナリ。(p. 35)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。
		國家教育ニ於ケル國民性ノ啓蒙即國民教育		
第三		教育ノ形式上及具体上ノ主義	◆教育ノ主義ハ形式上ニ必ス道徳的ナルト同時ニ、具体上ニ必ス國家的ナルサル可ラス、(p. 39)  ◆教育ノ目的ハ円満完全ノ國民ヲ養成スルニアリ。円満完全ノ國民トハ個人性ヲ完全ニ発達シ、円満ナル國民タルノ公私徳ヲ具フル人物ヲ謂フナリ人民ト國民ト同一ナル我國ニ於テハ個人教育ト國民教育トハ表裏一致單ニ公私内外ノ區別ニ止マレトモ、人民ト國民ト其範圍ヲ異ニスル歐洲諸國ニ於テハ、完全ナル一國民タルノ私徳ヲ養フ所ノ個人教育ト、其公徳ヲ養フ所ノ國民教育トハ十分表裏一致スルコト我國ノ如クコト能ハサルモノアリ。(p. 39)	①:①②はつづく文章。引用冒頭の「教育」に紙片貼りあり。  ②:①②はつづく文章。引用冒頭の「教育」に紙片貼りあり。
		人民ト國民トノ區別	天合ノ關係ヲ有スルモノハ人合ノ關係ヲ作ル◆コト易ク、天合ノ關係ヲ有セサルモノハ人合ノ關係ヲ作ルコト難キカ故ニ、人民ト國民トハ常ニ相一致スルノ傾アルモノナレトモ、事情ノ許サレハ場合ニ於テハ同一ノ人民分レテ數多ノ國民トナルコトアリ。(p. 40)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。直前の文章は「何ヲカ天合ノ關係ト云フ、其祖先ヲ同クシ從テ其風俗言語宗教等ヲ同クスルモノヲ云フナリ、何ヲカ人合ノ關係ト云フ、其主權者ヲ同クシ一定ノ土地ニ掘リテテノ國家体ヲ構成スルモノヲ云フナリ」。
		日本ト歐洲諸國ト國家教育ニ關スル意義ノ差異	◆私徳ハ人民ノ道徳ニシテ公德ハ國民ノ道徳ナリ。國民ト人民トノ範圍一致セサル獨國與國ノ如キ場合ニ於テハ大ニ國家ノ觀念ヲ強メテ個人教育ヲ制限シ、其之極端ニ施スヨリ生スヘキ國民中ノ感情ノ背馳ヲ防カサル可ラス。(p. 42)	
第四		善ノ觀念ト之ニ對スル國語國文ノ關係		
	國家道徳			
	日本道徳主義			
	儒教			
		主義ト目的方法ノ關係		

第一	方法ハ一定系統的順序ニ依ルヲ要スルコト											
	身体精神ノ発達成熟	今心理学上心意発達前後ノ状態ヲ述フレハ、 一心意ハ其初ニ当リテハ無覚受働的ノモノニシテ、外作用ニ依リテ変更左右セラルヘモ ノタルコト。 ◆心意ハ一定ノ発達ヲ遂クルノ後ハ有覚自働的ノモノトナリ、外作用ノタメ容易ニ動 カサレサル所ノ強固ナルモノトナリ得ヘキコト。(p.57)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。									
	ヘルバルト氏ノ教育方法											
	予制ノ終期											
	教授◆	第二段ハ児童ニ普通ノ知識ヲ与ヘ、其觀念界ヲ整頓擴張セシメ、之ヨリ道心ヲ生シテ觀 念界ノ全体ヲ統一スルニ至ラシムモノニシテ、之ヲ教授 (Unterricht) ト云フ。 (p.58)	見出し欄の「教授」の左下に紙片貼り。この「教授」横に黒丸の印もあり。「教授」が「第二段」に相当。									
訓練	◆即チ予制ハ教授ニ先テ、教授ハ訓練ニ先ツヘキモノナリトス。(p.59)											
(一) 予制												
第二	予制ノ意義 益料ノ予制											
	予制ト教授訓練ノ関係	訓練ノ時ニハ児童ニ一定ノ道徳的意志ノ存在ヲ認ムルカ故ニ、此時ニ於テハ教育者ノ命 令ハ児童ニ於テ◆自証合点スルコトヲ要スルナリ。(p.63)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。									
第三	養育											
	作業	抑モ活動力ノ充滿ス◆ル児童ヲシテ無事ニ苦マシムルハ必ス悪戯ヲナルノ源トナルカ故 ニ、作業ヲ与ヘテ其心身ニ存スル活動力ヲ過当ニ消費セシムルコト極メテ切要ナリ。 (p.65)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。									
	示教	◆遊戯郊外散歩体操唱歌動物採集手工図画ノ如キハ此目ニ合スルモノナリ。又此間 ニ自カヲ経験ト交際ヲ広ムルカ故ニ示教ノ手段トモナル。(p.66)										
第四	監督	◆(監督) 児童ノ種々ノ欲望ノ左右セラルヘテ禁制シ、適当ニ養育ノ功ヲ遂ケ、之ニ作 業ヲ与ヘ、教授ヲ施サンニハ監督ノ事必要ナリ。教育者ノ威愛兩ツナカ行ハルヘ場合 ニ於テハ一々児童ヲ禁制スルニ及ハス、只タ児童ノ名ヲ呼フカ、又ハ単ニ目ヲ揺カン指 ヲ拳クルノミニテ十分ノ監督タルコトアリ。(p.66)										
	命令	其形三アリ、 一命令 (若クハ禁止)、 ◆二願望ノ形ニ和ラケタル命令 (若クハ禁止)、 三肯 (若クハ否)、 (以下、略) (p.69)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。									
	命令ニ要スル条件	一命令ハ成ルヘク簡單ニ且ツ明確ナラサル可カラズ。 二命令ハ一事項ニ關スルコトニ限ルカ、仮令數事項ニ關スルモ同一様ノモノトナラサル可 ナラス、一時ニ數多ノ事項ニツイテ數條ノ命令ヲ下スハ混雜ヲ生スル◆ノ本ナリ。 三命令ハ擬ノ辞ヲ含ム可ナラス、若シ擬ノ辞ヲ用トキハ児童ヲシテ抵抗シ得ヘントノ念 ヲ生セシム。 四命令ハ之ヲ与フル前ニ於テ十分考案シ一旦出セル命令ハ故ナク之ヲ取消スルカ如キコト アル可カラズ、若シ之ヲ取消スルカ如キコトアルトキハ児童ニ監督者ノ命令ノ抵抗シ得ヘ キコトヲ知ラシメ、堅ニ其欲望心ノ増長ニ依リテ抵抗ヲ試シムルニ至ル。(p.70)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。									
	命令ヲ行フニ要スル条件	一威嚴、 ◆二慈愛、 三懲罰、 (以下、略) (p.71)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。									
	威嚴											
	慈愛											
	懲罰	◆予制ニ用フル懲罰ト訓練ニ用フル懲罰トハ其精神ヲ異ニス。予制ニ用フル懲罰ハ単ニ 苦痛ヲ感セシメテ懲戒スルノミ、訓練ニ於ケルカ如クニ依リテ内心ニ生スル悔心ヲ満 足セシムル目的トスルモノニアラス。(p.73)										
	予制ノ終期	◆予制ハ教授及訓練ニ先テ始マリ、教授訓練ト暫時並ヒ行ハレ、而シテ二者ニ先テ 終ル。即チ道徳的意志ノ立ツニ至レハ、予制ハ復タ其用ナキナリ。(p.76)										
(二) 教授												
教授ノ意義		単ニ如何ナルコトハ善ナリト云フコトヲ知ルノミニシテ、更ニ之ヲ実行スルノ活動力ヲ 有セサル死智識ハ道智ニアラス。カク◆ノ如キ死智識ヨリハ道志ノ生スルモノニアラ ス。教授ノ与ヘントスル智識ハ心意ニ入りテ道智トナリ、其必然ノ結果トシテ道志ヲ生 シ、其善トスル所ヲ決行スルノ活動力ヲ有スルモノナラサルヘカラス。(p.77)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。									
		殊ニ人々個性ノアルアリテコノ個性ニ從フテ其人ニ適ス◆ル職業ヲ選ハサル可カラサル ニ、其個性ノ十分ニ現ハレサルニ當リテ狭小ナル智識ヲ与フルニ於テハ、後來児童ノ生 長スルニ至リテ十分ニ選択ノ自由ヲ得ス、從テ其人ノ能所ナル職業ニ就クコト能ハサレ ハナリ。カク普通ナル道智ヲ養成スルハ即チ教授ノ目的トスル所ナリ。(p.78)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。									
第六	道智ニ存スル活動力											
	◆ヘルバルト氏ノ所謂興味	ヘルバルト氏ハ此快趣ヲ名ケテ興味 (Interesse) ト云ヘリ。蓋シ通常教授ノ上ニ於テ 教育者カ生徒ヲシテ其修ムル所ノ学科ニツイテ倦厭ヲ生セラシメンカ為ニ種々ノ方法 ニ依リテソノ興味ヲ惹キ起スコトアリ。此場合ニ於テソノ興味ハ教授ノ手段トシテ用ヘキ モノナリ。ヘルバルト氏ノ所謂興味ハ此種ノ興味ト異リ、教授ノ手段トナルヘキモノ ニアラス、却チ教授ノ目的トナルモノナリ。興味ノ此解釈ハヘルバルト氏ノ哲学ニ特有 ノモノナリトス。(p.80)	紙片は見出しに貼られており、当該文章全体を指すと思われる。									
	興味ノ生スル心理上ノ次第	カクノ如ク新觀念ト旧觀念ニ類化シ之ニ依リテ旧觀念ヲ増大スルコトヲ名ケ◆テ自覚作 用ト云フ。若シ此作用容易ニ且ツ快滑ニ行ハルヘトキハ必ス愉快ノ感情ノ之ニ伴フモノ ナリ。即チ其作用ノ終リシ後モ度々此作用ヲ反覆思考シ、更ニ進テ此作用ヲ新ナル所 ニ適用セントスルノ念ヲ起シ、之ニ対スル注意ヲ亢盛スルニ至ル。此愉快ノ感情ヲ指シ ◆テ興味ト云フナリ。(pp.83-84)	「自覚作用」と引用末尾の「興味」の2箇所紙片貼りあり。									
	興味ノ種類	◆宗教的 <table border="0" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td rowspan="2" style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">{</td> <td>道徳的</td> <td rowspan="2" style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> <td rowspan="2" style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> </tr> <tr> <td>私交的 公共的 信仰的</td> </tr> </table> <table border="0" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td rowspan="2" style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">{</td> <td>經驗的</td> <td rowspan="2" style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> </tr> <tr> <td>交際的</td> </tr> </table> 興味 (p.89)	{	道徳的	}	}	私交的 公共的 信仰的	{	經驗的	}	交際的	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。
{	道徳的	}		}								
	私交的 公共的 信仰的											
{	經驗的	}										
	交際的											

教員養成に関する比較発達史研究の試み (3)

第七	多方不偏ノ興味	児童ニ普遍ノ智識ヲ与ヘ之ニ就テ多方不偏ノ興味ヲ惹起セシムルハ即チ教授主眼ノ目的ナレトモ、教授ハ只ニ之◆ヲ以テ足レリトセズ、更ニ進テカク惹起セル多方不偏ノ興味ヨリシテ道徳的意志ヲ養成スルコトヲモ其目的トスルナリ。蓋シ多方ノ興味ヲ惹起スルハ教育全体ヨリ云ヘハ章口手段ニ属シ、最終ノ目的ハ道徳的意志ノ確立ニアリ、道心ヲ以テ心意全体ヲ支配スル人物ヲ養成スルニアリ。(p.90)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。「ヘルバルト氏及ヒ其派ノ教育者力唱道スル多方ノ興味 (Vielseitigkeit des Interesses) トハ則チ此謂ナリ。」につづく文章。
		一児童ヲシテ其得タル所ノ智識ヲ新奇ノ場合ニ応シテ活用スルノ能力ヲ発達セシメ、且ツ自ラ此活用ノ能力ヲ有スルコトヲ知ラシムルコト。 ◆二児童ヲシテ其得タル所ノ智識ヲ相互連続結合セシメ、完全ナル一組織体ヲ構成セシムルコト。 三 (一) 及ヒ (二) ノ合体結果トシテ思想界ノ中心ニ道徳ノ觀念ヲ発生シ、此觀念ヲシテ心意全体ヲ支配セシムヘキ一ノ活動点タラシムルコト。(p.91)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。
第八	経験ト交際	我レ局外ニ立チテ事物ヲ観察スル場合ト、我レ局内ニ入りテ事物ト応体スル場合トニアラサルナシ、観察スル場合◆ヲ名ケテ経験ト云ヒ、応対スル場合ヲ名ケテ交際ト云フ。春花ヲ観秋月ヲ眺メ、疾雷ノ轟クヲ聴キ雪花ノ翻ヘラ見、或ハ田ヲ耕スヲ見テ農夫タルヲ知り家ヲ建ツルヲ見テ大工タルヲ知ルカ如キハ経験ニ属シ、又両親ニ対シテハ孝心ヲ感シ、兄弟朋友親戚ニ対シテハ同情ヲ感シ、其他事ニ触レ物ニ接シテ喜憂好悪慕憤怨等ヲ感スルカ如キハ皆交際ニ属ス。経験ハ主トシテ吾人ノ智力ヲ長シ、交際ハ主トシテ吾人ノ感情ヲ長ス。(p.92)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。
	理科及史料	而シテ人事ノ智識ヲ与ヘ、◆交際ノ興味ヲ惹起スルニ適スルモノニハ史料アリ、自然ノ智識ヲ与ヘ経験ノ興味ヲ惹起スルニ適スルモノニハ◆理科アリ。(p.94) 史料ト理科トハ事ノ両輪ノ如ク相俟テテ円満ノ思想界ヲ構成スルモノニシテ、教授上一欠ク可カラサル所ノモノナリ、史料ハ直接ニ感情ヲ養フモノナレトモ、理科ハ只タ間接ニ感情ヲ養フモノナルヲ以テ、道徳的意志ヲ確立スル教育ノ目的ヨリ云ヘハ、史料ハ◆理科ヨリハ特ニ重ミヲ置クヘキナリトス。(p.95)	「交際」「理科」の2箇所に紙片貼り。 上の「…理科アリ」につづく文章。
第九	チレル氏ノ求心的配 (マ) 列法		
	求心的排列法ヲ日本ノ教育ニ適用ス	独リ我ニ國体ノ美ナク万民一血族ニ属シ、王室ハ其宗家、臣民ハ其庶庶、而シテ四千万◆ノ蒼生其祖先ヲ尋ネテ前代ニ追遊スレハ、美ニ明德昭光古今ヲ貫キ六合ニ溢ルノ所ノ天祖ニ帰スヘシ。人天合体シ歴史ハ宗教ト一致ス。「我皇祖皇宗國ヲ肇ムルコト宏遠、徳ヲ立ツルコト深厚、」ノ勅語、美ニ求心配 (マ) 列法ノ中心タルモノナリ。(p.97)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。
	児童ノ思想ノ発達	◆理科ハ分レテ理学科 (理化学動物植物学等ヲ包含ス) 数学科等トナリ、史料ハ分レテ歴史科倫理科等トナル。(p.99)	
	教科分別ノ次第	芸能ニ属スル図画科体操科ノ如キハ初メ◆理科ニ附属シ、国語科唱歌科等ノ如キハ初メ史料ニ附属シ後分レテ各一科ヲナスニ至ルモノナリ、而シテ史料ト理科トヲ連結スルモノハ地理科ナリ。(p.99) ◆説話 { 理科 { 理学科 数学科 地理科 史料 { 歴史科 倫理科 (p.100)	
第十	教授法ノ分段	其方法ニ二段アリ、 ◆第一児童ノ有スル思想界ヲ分析整頓スルコト、 第二新知識ヲ与ヘテ其思想界ヲ拡張スルコト、 此二段ハ理論上ノ區別ニ止マリ實際に上テ分ツヘカラサルモノナリ。(p.103) サテカク分析シテ後注入スル所ノ知識ニハ二種ノ區別アリ、 ◆一旧知識ノ材料ト異リタル新材料、 ◆二旧知識ノ間ニ存セル關係ト異リタル新關係、 カクノ如ク教授ノ方法ハ返テ分析スルモノト進テ包含スルモノトノ二大別アリ。(p.103)	
		◆教授 { 分析教授 (一) 示述教授 (二) 包含教授 { 開発教授 (三) (p.104)	
	知識ノ客観部ト主観部面	◆蓋シ知識ニハ客観ノ部面ト主観ノ部面トアリテ客観トハ材料及其關係ヲ云ヒ、主観トハ心意ノ形式ヲ云フ、知識ハ形式ヲ以テ材料ヲ攝持スルニ依リテ生ス。(pp.105-106) 教授トハ教育者力被教育者ニ適當ノ教材ヲ与ヘテ心意ノ形成ヲ充◆実シ、其知識ヲ養フコト猶ホ食物ヲ与ヘテ諸機官ヲ充実シ、身体ヲ養フカ如キモノナリ。故ニ教授ハ教育ト云フモノナリ。(p.106)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。
第十一	分析教授法		
	示述教授法	其法ニアリ、 ◆一実物ヲ示シ若シクハ実物ニ接セシムルコト、 二代表物ニ依リテ実物ヲ見実物ニ接スルカ如キ感觸ヲ起サシムルコト、 第一法ナル実物ヲ示スコトハ左程困難ナラスシテ、(以下、略) (pp.108-109) 凡ソ教授ヲ施スニハ初メニ実物ヲ示シ、次ニ其代表物ヲ示シ、既ニ代表ノ法ヲ知りタラハ此代表法ニ依リテ更ニ他ノ物ヲ知ラシム◆可シ。新奇ノ物ヲ教授スルニ初ヨリ代表物ヲ示ス可カラス。是レ模型図画記号言語文章ニ通シテ等シク皆然リトス。(p.110)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。
	開発教授法	◆開発教授ハ生徒ノ自働力ヲ養成スルモノナリ、生徒ヲシテ深思考熟旧知識ノ中ニ新關係ノ存在ヲ認め、此新關係ヲ自覚類化シテ旧知識ノ範圍ヲ増大セシムルモノナリ。(p.112)	
第十二	教授術ノ四体	◆一講演体、 二講話体、 三問答体、 四課題体、 講演体トハ教師講述シ、生徒只タ之ヲ聴聞スルヲ云ヒ、(以下、略) (p.114)	
		教授ノ妙ヲ得ニハ、 第一其教授セントスル学科ニ通曉スルコト、 ◆第二心理学上ノ知識ヲ有スルコト、 第三生徒各個人ノ面容ニ依リテ其心状ヲ洞察スルコト、 第四時ノ事情ヲ知ルコト、 必要ナリ。(p.116)	
教育的教授及非教育的教授			

(三) 訓練			
第十三	訓練ノ意義	一言二◆シテ之ヲ尽セハ訓練ノ目的ハ道徳的品性即チ◆徳性ヲ涵養スルニアリ。(p.118)	「一言二」のあとと、「徳性」の2箇所に紙片貼り。
	道徳的品性ノ成立スル心理上ノ次理(77)	然レトモ若シ之ヲ実現シ得ルコトノ十分ナル自信◆ルトキハ、願望ハ変シテ意志トナル。更ニ之ヲ詳解スレハ意志トハ願望ノ目的物(水)ト其主タル自己トノ間ニ因果ノ關係ノ存スルヲ知り、己シ動ケハ之ヲ得ヘシトノ断定明カナルトキニ生ス。(p.119)	
	品性ノ客観部面ト主観部面	品性ノ客観部面ノ動機タルヘキ刺激ハ、 ◆(一) 其人ノ潔性即チ其精神身体ニ於ケル遺伝性、 (二) 其人ノ生活上ノ状態、 (三) 其人ノ思念昇形成ノ結果、(即チ教授ニ依リテ惹起セル多ク方若クハ一方ノ興味)、 等ニ依リテ生スルモノナリ。(p.123)	
第十四	品性ノ客観部面ノ動機タルヘキ刺激	◆(一) 其人ノ潔性即チ其精神身体ニ於ケル遺伝性、 (二) 其人ノ生活上ノ状態、 (三) 其人ノ思念昇形成ノ結果、(即チ教授ニ依リテ惹起セル多ク方若クハ一方ノ興味)、 等ニ依リテ生スルモノナリ。(p.123)	
	熟練(77)	◆品性ヲ養成確立スルノ法ハ熟練ニアリ。即チ心中ニ存在スル道徳主義ヲ不断履行シテ良習慣ヲ作ルニ依リテ生ス。(p.124) ◆予制ノ時ニアリテハ児童ニ未ダ道徳主義ノ存在ヲ認めサレトモ、訓練ノ時ニ至レバ児童ニハ縦令微弱ナリトモ道徳主義ノ存在ヲ認定スルモノナリ。只履履行シテ習慣トナスコトノ足ラサレハ、假令心中ニハ道徳主義ノ全ク欠乏スルナキモ品性ノ確立ハ期ス可カラサルモノナリ。(pp.124-125)	この文章の後に「益軒氏慎思録ニ曰ク」とつづく。
	教育者ノ注意	其被教育者ニ対スルノ◆態度応接ハ始終一様ニ出テ、聊カモ一時ノ発情激昂等ニ支配セラルハカキコトアルヘカラス。児童ノ同一ノ所行ヲ今日ハ厳責シ明日ハ寛假スルカキコトアル可カラス。(p.126) カ◆クノ如ケレバ児童ハ自然ニ教育者ノ人トナリヲ知り、其言フ所行フ所皆定見ノアルヲ信シ、如何ナルコトヲスレハ教育者ノ満足ト賞賛ヲ得、如何ナルコトヲスレハ其叱責ヲ受クコトヲ知り、其満足ト賞賛ヲ得ンコトヲ勉メ、其叱責ヲ受クコトヲ避ケ、之ヲ尊敬シ、之ニ依順スルニ至ル。カク教育者タルモノハ自ら道徳上ノ模範トナリテ児童ヲシテ其品性ヲ養成確立セシメンコトニ勉ムヘキモノナリ。(p.127)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。
第十五	児童ノ僻質	◆軽躁ハ多血質ニ多ク懶惰ハ精神質ニ多シ。二者皆品性ノ確立ヲ妨クルモノナリ。(p.127)	
	其矯正法	◆第一ニ児童ノ身体ヲ健康ニシ、夫ヲシテ活動力ヲ引キ立タシメ、又之ニ左程困難ナラサル作業ヲ与ヘ、一タヒ之ニ従事スレハ容易ク成功シ得ルヨリ自ら之ニ向テ快趣ヲ感スルニ至ラシムヘシ。殊ニ教授ハ多方面ノ興味ヲ惹起シ、道徳的活動心ヲ養成スルモノナルカ故ニ、特ニ此目的ニ合スルモノナリ。(p.129)	
	家庭訓練	カクノ如クナレハ◆方ニ於テハ個慢心ヲ増長セシメ、一方ニ於テハ独立心ノ確立ヲ妨ケシ。世間ニハ身元賤カラスシテ生活ノ不運ヨリ婢僕ニ零落セルモノ其例多シ。児童タルモノ其婢僕ニ接シテ多少同情スルコトナル可カラス。然レトモ同情ヲ感スルノ切ナルヨリ遂ニ婢僕ニ昵近スルニ至ルカキコトアル可カラス。是レ児童ヲシテ卑賤ノ悪風ニ染マンメ、兼テ両親ニ対スルノ愛ヲ割クノ恐レアレハナリ。(p.133)	紙片は当該文章上部の見出し欄に貼られており、当該文章全体を指すと思われる。
第十六	学校訓練		
	選択	第一、選択ノ当否ヲ論セス、先ツ以テ何レカ選択スル◆ナカル可カラス、不決断ノ間ニ彷徨シ終ニ時運ニ任カスカキコトアル可カラス。 第二、選択ハ正当ナルサレ可カラス、即チ正当ナル標準ニ依リテ判決セサル可カラス。児童ヲシテ正当ノ選択ヲナサシメンニハ其選択ヨリ起ル所ノ結果ノ如何ヲ知ラシムルニアリ。(p.137)	「訓練ニ於テハ必ス児童ヲシテ選択ヲナサシメ、教師ハ傍ラヨリ之ヲ助クルニ止マリ、決シテ之ニ代リテ選択ヲナスコトアル可カラス。サテ児童ノ選択カヲ養フニハ二条ノ要素アリ」の後につづく文章。
	訓練◆二用フル賞罰	選択ヨリ生スル所ノ結果ノ知識ヲ一層明ナラシメンタメニ教育者ハ自然結果ノ直チニ生セザル場合ニ於テハ、自然結果ニ擬シテ人工結果ヲ立ツ。訓練上ノ賞罰懲罰是ナリ。(中略)賞罰ノ事ハ教育者ノ厚ク注意セヘキコトナリ。(p.138)	見出しの「訓練ニ用フル賞罰」に紙片貼りがあり、この見出しの当該文章全部(「選択ヨリ…注意セヘキコトナリ」)に留意していると把握される。
第十七	忍耐心ノ鍛練	◆道徳的意志ヲ確立スルハ訓練ノ最大要務トスル所ナリ。凡ソ事ヲナスニ当リテハ多少ノ困難辛苦ニ堪ヘ、安楽愉逸ヲ抛タサル可カラス。児童ヲシテ剛毅ノ心ヲ長シ、懦弱ノ風ヲ抑ヘシメサル可カラス。是レ忍耐心ノ鍛練ナリ。(p.140)	
	所有心ノ鍛練		
	活動心ノ鍛練		
第十八	精神ノ定静		
	選択カハ道徳的ナラサルベカラサルコト	◆致知格物ハ即チ教授ニシテ克己復礼ハ即チ訓練ナリ。(p.144)	
	訓練ト◆教授トノ関係	普通ノ智識ヲ与ヘ、多方ノ興味ヲ惹起シ、之ヨリシテ徳ニ向テ進マントスルノ奮励心即チ道心ヲ養フハ教授ノ勉ムル所ナリ。道心ヲ確立シテ之ヲシテ心意全体ヲ統一スルノ活動力ヲ有セシムルハ訓練ノ勉ムル所ナリ。教授ハ道徳主義ヲ内心ニ養ヒ、訓練ハ道徳主義ヲ内心ニ立ツ。二者ノ関係ハ之ヲ養ヒテ立テ始ムルニアラス、從テ養ヘハ從テ立ツルナリ。(p.144)	見出しの「訓練ト教授トノ関係」に紙片貼りがあり、この見出しの当該文章全部「普通ノ智識ヲ与ヘ…躬行ノ実ヲ學ブコトヲ得ヘシ」に留意していると把握される。
第十九	訓練ト予制トノ差異	◆予制ト訓練トハ共ニ身体ノ健康ヲ計リ、共ニ体欲ヲ節減シテ道徳的意志ノ許サハル願望ノ起ルヲ抑制シ、共ニ生活習慣ノ規律ヲ正シクシ、確立セル人物ノ養成ヲ目的トスルモノニシテ、教育者ノ威厳慈愛懲罰等ハ何レモ欠ク可カラサルモノナリ。(p.146) ◆予制ニ於テハ教育者ハ被教育者ヲシテ自証セシムルコトナク、単ニ之ヲシテ教育者ノ意志ニ服従セシムル目的トスレトモ、(p.147) ◆訓練ニ於テハ被教育者ノ内心ニ訴ヘテ其心服ヲ要シ、之ヲシテ自信自証セシムル目的トナス。殊ニ懲罰ノ如キ予制ニアリテハ被教育者ヲ懲戒シテ以後同一コトヲナサハラシムルニ過キサレトモ、(p.147) ◆訓練ニアリテハ懲罰ト云ハヨリハ寧ろ口(p.147) ◆責罰ニシテ、之ヲ其心ニ責ムルヲ以テ目的トナシ。即チ教育者ノ不満足ヲ烈クシテ被教育者ノ内心ニ訴ヘテ、其反省ト悔悟ヲ求ムルモノナリ。(p.147)	①:①②③④はつづく文章。引用冒頭の「予制」に紙片貼りあり。 ②:①②③④はつづく文章。引用冒頭の「訓練」に紙片貼りあり。 ③:①②③④はつづく文章。引用冒頭の「訓練」に紙片貼りあり。 ④:①②③④はつづく文章。引用冒頭の「責罰」に紙片貼りあり。
	訓練ノ終期		
	普通教育ト専門教育	◆普通教育トハ心性ヲ開展シテ完全ノ徳ニ達セシムル目的トスルモノニテ本書ニ於テ論シタルハ則チ普通教育ノ原理ナリ。然レトモ人ニハ形体ノ伴アリテ形体ヲ維持シ生存ノ道ヲ得ルコト必要ナルカ故ニ必ス相当ノ業務ニ就カサル可カラス。個人生活ノ時代ニ於テハ食ヲ求ムル所以敵ヲ防ク所以其他万般ノ事凡テ人ニアルカ故ニ、コノ時代ヲ以テ云ヘハ普通教育ハ同時ニ職業教育タルナリ。(p.149)	
結 論	普通教育ト専門教育	国家ハ形体ト精神トヲ具ヘ、列国相對峙スルコト恰モ◆一個人ノ如キモノニシテ、国民ハ猶其細胞ノ如キモノナリ。而シテ細胞ノ人体ニ於テハ營養機官或ハ循環機官神經機官等ヲ組織スルカ如ク、国民ナル者モ亦農工(營養)ノ如キ商売(循環)ノ如キ官吏(神經腦脊髄)ノ如キ其他等ニ附屬スル所ノ医者學者宗教家ヨリ労働人ニ至ル迄各部分業其職務ニ従事シ、以テ国家ノ形体ヲ組織スルモノナリ。(p.152)	

検討も加えられる必要があるかもしれない。というのは、教育勅語や儒教思想との類似性を重視したヘルバルト主義教育の理解があったという従来の指摘は、研究者らの著作レベルではそうであるが、学校教師らの読書レベルでみれば、必ずしもそうでないかもしれない。読者は良くも悪くも、著者の意図どおりに、その叙述を辿るとはかぎらない。明治20年代にヘルバルト主義教育の学校現場への浸透があったとして、しかしそれが、教育勅語と儒教思想の組み合わせが奏効した結果であると一面的に捉えるのは、単純すぎるかもしれない。天野による『教育哲論』の読みは、天皇制にもとづく「国家教育」を捉えつつも、それは儒教的解釈の説明に、それほど依拠していない。ヘルバルト主義教育の日本的受容の問題を考えると、「教育界」といっても、著書や論文の叙述にみられる研究者ら書き手のレベルと、それを受け取り、教育現場で実践に従事しようとする学校教師ら読み手のレベルとで、その理解の仕方や観点の置き方に違いがないだろうか。両者を視野に入れた検討の必要があるのではないだろうか。天野の読書の事例は、この後者のありかたに缺をいれる必要を思わせる。

#### 4. 今後の課題

ここまで1890年代における日本教育へのドイツ教育の影響を探る作業の一端として、ヘルバルト主義教育書の初期の1冊である尾原亮太郎が著した『教育哲論』に対する、天野尚義という小学校教師の読書の様子を追ってきた。

天野の師範学校生時代は、教育令とその改正期である。日本帝国憲法と教育勅語の発布以前である。教育学の潮流でいえば、明治10年代のペスタロッチ主義教育の時代にあたる。ヘルバルト主義教育は天皇制教育を根柢づける理論として使われ、明治20年代末までに隆盛することが指摘されているが、天野はこのヘルバルト主義教育を師範学校生として学んだのではなく、現職教師としてそれに接したわけである。新しい教育情報を摂取する機会として、天野の蔵書に師範学校で開催された講習会の筆記録も残されているから<sup>42</sup>、講習会への参加もあったが、この『教育哲論』を読むことも、その機会のひとつであった。ドイツ教育の影響が、地方の一学校教師におよんでいたことは疑いない。

天野はドイツ教育、とりわけヘルバルト主義教育の標準的な受容者であったのか。校長まで進んでいる経歴を考慮すれば、天野は一定の能力をもつ教師であり、また特異なタイプの教師でもなかったとみてよいと思うが、下記の指摘に留意しておきたい<sup>43</sup>。

ヘルバルト学派の教育学説は、たゞ我が教育界を風靡したのみならず、実際教育上にもまた大なる影響を及ぼした。この新学説が我が教育学の進歩と教育教授の発達に貢献した功績は、何人もこれを否定することが出来ない。…けれども、深くその学説の真意を十分に解する事の出来ない者が、半解の知識を以て、これを実際教授に適用すれば、弊害を生ずるのも当然である。我が国の小学教師や、その他の実際教育家には、勿論学識の優れた者もあつたが、中には僅かに常識的教育の素養を有してゐるのみに止まり、ヘルバルトの学説の真髓を了解し得ない者も多かつた。

これはとくに天野個人を指すものではなく、「小学教師」や「実際教育家」の一般的状況を述べたものである。また、「教育学界」でも「ヘルバルトの学説の真髓を了解し得ない者」はあつたわけである<sup>44</sup>。

天野には教案簿4冊（年不詳含む）が残り、段階的教授法（予備・教授・約習・応用など）を用いた教授案を作成していることが認められる<sup>45</sup>。「小学教師」のひとりとしての天野が、段階的教授法を「実際教授」に適用するのは、「形式」にとどまるものだったのか、「実質」をとまなうものだったのか<sup>46</sup>。ヘルバルト主義教育が教育現場で段階的教授法に偏って関心を集めるものであったことは、これまで指摘されてきているところである<sup>47</sup>。『教育哲論』を通読した天野は、「教育ノ方法」の章に関心を寄せる向きがうかがえたが、ヘルバルト主義教育のなかの、「教育ノ方法」のなかの、段階的教授法ばかりを切り取り、新しい教育情報の摂取に満足していたのか。おそらく、そうではない。かといって、天野が「真髓」の了解に達していたかどうかは、残された史料が限られ、公正な考察はかなわない<sup>48</sup>。

1890年代の日本におけるヘルバルト主義教育の受容の状況、換言すれば、教育勅語体制下におけるその日本的変容の状況を検討するにあたり、今回の天野の事例は、現場教師のその実態の提示というには、彼の読書の経過や背景を煮詰めることができていない。今後、天野の事例を手がかりに、国民教育の現場に立つ実践者により近い視点をおいた考察を進め、ドイツ教育の日本教育への影響の実態的側面を探る努力をつづけたい<sup>49</sup>。

#### 註

<sup>1</sup> 潮木守一『京都帝国大学の挑戦』名古屋大学出版会、1984年、pp.21-23。

<sup>2</sup> 森有礼「宮城県庁において県官郡区長及び学校長に対する演説」、大久保利謙編『森有礼全集』1、

- 宣文堂書店, 1972年, p.539。
- <sup>3</sup> 井上久雄『学制論考』(増補), 風間書房, 1991年, pp.140-145。竹中暉雄『明治五年「学制」——通説の再検討』ナカニシヤ出版, 2013年, pp.106-126。
- <sup>4</sup> もっとも, その選択的受容の態度は, 近代にかぎらず, 前近代から, 日本に伝統的なものともいえる。日本は古代以来, 東アジア社会のなかにある。大陸から海を隔てた島国であるという地理的条件も背景に, 日本は中国文化の受容に際し, 単なる強要や強制ではなく, 選択と決定を繰り返し, それを行ってきている。社会状況に応じて文化や学問を摂取し, あるいはその摂取を止める判断を下したり(遣唐使のように), また意図をもって制度や政策を借用し, あるいはそれを部分的に改変したり(律令制度のように)してきているのは, 受容における選択性や主体性を表しているといえる。Phillips, D., & Ochs, K., eds., *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*, Oxford: Symposium Books, 2004, p.9。
- <sup>5</sup> ドイツと日本の教育学説史を研究する木内陽一は, 日本で「ドイツ一辺倒」の時期があったことを指摘している。「図書紹介——森川潤『明治期のドイツ留学生』」『教育学研究』76-3, 2009年, p.57。また, 日本のドイツ傾斜の背景として, 周知のように, 1885(明治18)年, 伊藤博文は最初の内閣を組織し, 森有礼は初代文部大臣に任命された。それに先立ち, 伊藤と森のあいだで, ドイツをモデルに日本の国家建設を図ることが話しあわれていたという(マーガレット・メール著/千葉功・松沢裕作他訳『歴史と国家——19世紀日本のナショナル・アイデンティティと学問』東京大学出版会, 2017年, p.199)。普仏戦争に勝利したドイツ(プロイセン)は, 後発資本主義国であり, 同様の日本にとって, その成功は魅力的なモデルとなった。ドイツは立憲君主制を敷き, 軍事, 経済, 生活などの諸領域における国家の管理を特色とした。教育も同じであった。森は就任翌年の1886年(明治19)年, 帝国大学令, 師範学校令, 小学校令, 中学校令と諸学校通則を定め, 教育制度の確立を進めた。教育を国家の強い関心と管理のもとにおき, 教育を通じた国民国家の発展を企図したのであった。伊藤の主導で制定が進められた大日本帝国憲法は1889(明治22)年, 黒田内閣下での発布となった。
- <sup>6</sup> 寺崎昌男・竹中暉雄・榎松かほる『御雇教師ハウスクネヒトの研究』東京大学出版会, 1991年, 参照。また, エミール・ハウスクネヒト「小学校ノ編制」『教育報知』191-192, 1889年, 複製版, 1986年, 竹中暉雄「エミール・ハウスクネヒト——日本滞在の以前と以後」『桃山学院大学人文科学研究』24-3, 1989年, 同「ハウスクネヒトが残した中学校教員資格勅令案」『教育学研究』67-3, 2000年, 参照。
- <sup>7</sup> 「特約生教育学科規則摘要」『帝国大学一覽』1889年, pp.159-165(国立国会図書館所蔵)。
- <sup>8</sup> 谷本富『実用教育学及教授法』六盟館, 1894年, 滝内大三『未完の教育学者——谷本富の伝記的研究』晃洋書房, 2014年, など, 参照。
- <sup>9</sup> 木内陽一「日本におけるヘルバルト派教育学の受容と展開——ヴィルヘルム・ラインを中心に」, 林忠幸・森川直編『近代教育思想の展開』福村出版, 2000年, 参照。
- <sup>10</sup> 大瀬甚太郎『欧米教育史』(最近世の部), 成美堂書店, 1933年, ヘルバルト著/藤代禎輔訳『独逸ヘルバルト教育学』成美堂, 1896年, ヘルバルト著/三枝孝弘訳『一般教育学』(世界教育学選集13) 明治図書出版, 1980年, など, 参照。
- <sup>11</sup> 仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編『近代日本教科書教授法資料集成』3(教授法書3), 東京書籍, 1982年, pp.6-7。明治20年代末には「ヘルバルト学派の大洪水」と揶揄的に捉えられるほどであった。「時事寓感(教育上の混乱時代)」『教育時論』406, 1896年, 復刻, 雄松堂書店, 1981年。
- <sup>12</sup> 尾上雅信他「教員養成に関する比較発達史研究の試み(1)——フランスの事例を中心に」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』176, 2021年, 参照。
- <sup>13</sup> 天野家の身居は郷付浪人であり, 元武士身分の家筋であるが, 明神村で姻戚関係を形成し, 土着した。鳴門市編『鳴門市史』中巻, pp.170-174。
- <sup>14</sup> 日誌, 1882(明治15)年7月12日条。天野家文書。
- <sup>15</sup> 現存する小学校は黒崎小学校(鳴門市)のみである。同校で史料調査を行ったが, 職員録や履歴書について, 天野の校長在任時期(1887[明治20]年~1900[明治33]年)を含む明治期と大正初期のものは欠き, 当該分の保管が認められなかった。主に昭和期の職員録が保管される。また, 鳴門市役所において旧撫養町役場文書および旧瀬戸町役場文書の保管はなく, 関連史料を探し出せなかった。
- <sup>16</sup> 同地に天野尚義以前の師匠塚も残されている。祐作(1972[寛政4]年没), 周助(1807[文化4]年没), 宅兵衛(志勇, 1834[天保5]年没), 祐作(節郎, 1877[明治10]年没), 才三(1905[明治38]年没)のものである。なお, 『日本教育史資料』9(1892年, 文部省, p.279)の「寺子屋」には, 天

- 野才三（才蔵，1838-1905）が掲載されている。開業は1865（慶応元）年で廃業は1872（明治5）年，教師は男1人，身分は農民である。生徒数は男40人，女10であり，小規模の手習塾である。
- 17 学校現場で薫陶を受けた若手教師の可能性もある。
- 18 天野家文書の一部が鳴門教育大学に寄託されており，同大学所蔵分である。近世分は主に手習塾関係の往来物や漢籍などである。
- 19 日誌は主に明治期のもので26点，教案は主に大正期のもので4点が伝わる。
- 20 「緒言」，p.10。なお，管見のかぎり，天野は蔵書目録や読書記録は作成していない。同書の購入は刊行後すぐだったのか，どのような経緯で購入したのかなどは，不明である。また，後述の谷本富，本荘太郎，湯本元一らの著作を含め，他の教育書は，蔵書に含まれていない。これらの著作は小学校で所蔵されるものだったかもしれないが，いずれにせよ，尾原の著作のみが天野個人の蔵書に残されたのは，理由があるのか，偶然なのか，今はわからない。
- 21 久木幸男「世紀末の教育哲学」『教育哲学研究』65，1992年，p.94。
- 22 今野三郎「明治20年代のヘルバルト主義教育思想——ハウスクネヒト・門下生の著作の検討を中心に」『教育学雑誌』17，1983年，pp.47-49。
- 23 稲垣忠彦は，教育学科特約生とともに，文科大学生としてハウスクネヒトの講義をうけた沢柳政太郎，大瀬甚太郎，さらには湯本元一，尾原亮太郎らの存在があったことに触れている。しかし，尾原についての具体的な言及はない（稲垣忠彦『明治教授理論史研究』増補版，評論社，1995年，p.148）。同様の指摘が山本正身にもある（山本正身「日本におけるヘルバルト派教育学の導入と展開」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』25，1985年，p.70）。なお，湯原には，『普通教授新論』（金港堂，1892年）があり，尾原の『教育哲論』と同年の刊行である。尾原と湯原の著書については，田甫桂三「ヘルバルト教育学の導入過程——明治25・26年を中心として」『東京学芸大学大学院教育学研究集録』1，1971年，参照。
- 24 『帝国大学一覽』1888～1890年（国立国会図書館所蔵）。
- 25 『官報』1897～1902年（国立国会図書館所蔵），『任免』1900～1901年（国立公文書館所蔵）。1900（明治33）年，「福井県福井中学校長兼教諭」の尾原は「正七位」に叙されている。「福井県福井中学校校長尾原亮太郎以下十五名叙位ノ件」1900（明治33）年7月10日付，『明治三十三年叙位』（国立公文書館所蔵）。
- 26 関西学園120周年編集委員会編『関西学園120周年』関西学園，2007年p.87。関西学園編『関西学園100年史』関西学園，1987年，参照。
- 27 尾原亮太郎「数藤君の逸事の一二」，数藤斧三郎君遺稿出版会編『数藤斧三郎君——遺稿と伝記』三島宇一郎，1918年，p.385。
- 28 1922（大正11）年に下記の翻訳書を出版しており，内務省勤務の旨が記されている（「例言」，p.2）。William Hurrell Mallock 著／尾原亮太郎訳『社会主義批判』大日本文明協会，1922年。
- 29 高田早苗と沢柳政太郎が「序」を書いている。沢柳の「序」によると，尾原は同書の草稿を沢柳に示し，沢柳は上梓を勧めたという（p.4）。なお，沢柳は1887（明治20）年，帝国大学本科哲学科3年として在籍しており，尾原の入学の前年である。
- 30 3編が5冊60号，6冊61号，6冊63号に連載された。なお，61号掲載分は，井上哲治郎「朱子ノ窮理ヲ論ズ」（巻頭論説）と並んで掲載されている。
- 31 3編が184号，185号，186号に連載された。
- 32 「尾原亮太郎文学博士不授与」1925（大正11）年10月19日付，『学位称号雜載第二教育門そ七 自大正十三年至昭和四年』（国立公文書館所蔵）。
- 33 初版は全155ページである。
- 34 本文の見出しの表記をあげた。「目録」（目次）の表記と一部，異なる項目があるが，意味は変わらない。「排列」（目次）と「配列」（本文），「智識」（目次）と「知識」（本文），「次第」（目次）と「次理」（本文），「訓練上」（目次）と「訓練」（本文）などである。
- 35 前掲，註22，今野（1983），p.44。ヘルバルト主義教育の政治性については，竹中暉雄『ヘルバルト主義教育学——その政治的役割』勁草書房，1987年，参照。
- 36 前掲，註23，田甫（1971），p.7。
- 37 1箇所だけ，黒ペンで丸が記されている箇所がある（58ページの見出し「教授」の箇所）。
- 38 小林芳規『角筆のひらく文化史——見えない文字を読み解く』岩波書店，2014年，原卓志「近世地方寺院における僧侶の修学と角筆使用」『訓点語と訓点資料』112，2004年，参照。
- 39 前掲，註21，久木（1992），p.95。
- 40 ただし，天野はこの箇所に紙片を貼っていない。「益軒ノ予制」の箇所にも紙片の貼りつけはない。
- 41 前掲，註22，今野（1983），註23，田甫（1971），山本（1985）。
- 42 天野尚義「教授学講習筆記」（1冊），1899（明治

- 32)年8月。講師は徳島尋常師範学校の村田宇一郎。
- <sup>43</sup> 藤原喜代蔵『明治・大正・昭和 教育思想学説人物史』1 (明治前期編), 東亜政経社, 1942年, 湘南堂書店, 復刻, 1980年, p.701。
- <sup>44</sup> 谷本でさえそうであることを, 久木は指摘している。前掲, 註21, 久木 (1992), p.95。
- <sup>45</sup> 「教案簿」1918 (大正7)年, 「教授案」1918 (大正7)年, 「各科教案簿」(年不詳), 「教案」(年不詳)。なお, 「教授」と「約習」の用語は, ペスタロッチ主義教育時代の教育書である若林虎三郎・白井毅編『改正教授術』(1, 普及舎, 1883年, p.4)でも, 「教授ノ手続」の「区分」として, すでに示されている (復習・教授・演習・約習の4区分)。
- <sup>46</sup> ヘルバルト主義教育の「教師」の受容のあり方について, つぎのような指摘もある (横山英次「初等教育の実際」国民教育奨励会編『教育五十年史』民友社, 1922年, p.198)。  
ヘルバルト派の教育説が, 我初等教育の進歩に効果のあつたことは, 何人も否認することの出来ない所であると思ふが, 之に伴つて生じた弊害も少なくない。其一は形式を整へることに行き過ぎて, 内容実質の之に伴はざる傾きのあること, 其二は画一の弊に陥つたこと, 其三は教師の教へる方面をのみ極め込んで, 生徒の学ぶ方面を顧慮することの少かつたこと等である。
- <sup>47</sup> 田甫桂三「明治におけるヘルバルト教育学批判」『日本の教育史学』16, 1973年, p.37, 山本正身『日本教育史』慶應義塾大学出版会, 2014年, p.205。
- <sup>48</sup> ヘルバルト主義教育の「弊害」として, その「真髓」を了解しない「半解」のため, 横山 (前掲, 註46)による評価にみられるように, 「形式」化や, 「教師の教える方面」偏重による「生徒の学ぶ方面」軽視などの問題があつたことが指摘される。しかし, 教育の影響 (impact) や移転 (transfer) の観点からすると, それが強制や支配の関係において行われるのでないならば, 丸ごとすべての移植とはならず, その導入や借用が受け手側の状況に応じた選択的・意思的な要素を含むこと, 換言すれば, 在地化 (indigenisation) の過程を経ることは, 当然のことである。とすれば, 明治20年代の日本の教育現場において, ヘルバルト主義教育のなかの教授論, とりわけ段階的教授法が好んで取り込まれることがあつたのは, 学校教師らの「半解」による「弊害」だといえようかもしれないが, 学校教師ら受容者におけるその「半解」の態度は, 教育の影響や移転における選択性や意

思性をうかがわせる一断面として, 捉え直すこともできないか。Phillips, D., & Ochs, 'Researching Policy Borrowing: Some Methodological Challenges in Comparative Education', *British Educational Research Journal*, Vol.30, No.6, 2004, p.779.

<sup>49</sup> もう少しいえば, 横山は同じく「初等教育の実際」(前掲, 註46)のなかで, ヘルバルト主義教育について「理論としては如何に明徹してをつても, 之を各科教授の実際に適用すべき具体的の方法に至つては, 甚だ覚束ないものであつた。それは其の筈である, 本家本元である独逸に於てすら, 此の点に関してはまだ成功してをらないのに, 我国に於て之を紹介した人士は, 多くは純然たる学者であつて, 小学校に於ける教授の實際を知らない人たちであつた」(p.196)と述べている。このように, 1890年代当時, 「本家本元」のドイツと受容側の日本は, ヘルバルト主義教育, とりわけ段階的教授法を「如何にして実際に適用すべき」という問題において, 同時進行的な状況にあつた。加えて日本では, ヘルバルト主義教育を紹介する「学者」とそれを適用する「実地教育者」のあいだ, 換言すれば, 「理論」と「教授の実際」のあいだで, 乖離の生じる状況があつた。とすれば, 学校教師の実態に光を当て, 日本におけるドイツ教育の受容のありかたを考察することは, 教育の影響と定着の動向が, 一方向的な移植や単純な模倣の問題として捉えうるものではないこと, すなわち, それはもっと多面的で複雑な問題であり, 屈折や歪曲の側面を含みながら適用の努力がなされ, 借用されていく, 変容的なものであることを明らかにする作業となるであろう。1890年代の日本でヘルバルト主義教育に対する「誤解」があつたとして, しかし, それを単なる「結果」としてみるのではなく, 「過程」として捉える視点が重要となるのではないか。

#### 付記

なお本稿は, 共同研究「教員養成の思想と制度に関する比較発達史——20世紀の国際関係を視野に入れて」の一環として, 執筆者一同による共同企画と検討にもとづき実施した教育史学会第63回大会コロキウムにおける共同発表の一部である。また, 本研究はJSPS 科研費 JP16H03764の助成を受けたものである。

史料調査に際し, 黒崎小学校 (鳴門市) と関西高等学校 (岡山市) から協力を賜った。記して謝意を表したい。