

戦前期日本におけるコメニウス言説再考 5

相馬 伸一

[Abstract]

This thesis is a part of comprehensive survey of discourses of J. A. Comenius in prewar Japan. When national education system, one of the main agents of the formation of nation state was established in mid 19th-century Japan, Czech thinker in the 17th century, Comenius was introduced as a precursor of modern education. More detailed examination on the process is expected for the deeper understanding of the acceptance of Western education in Japan.

Through examining the books and magazines mainly concerning education published up to 1945, the author discovered more than 20 articles about Comenius, which have not been mentioned in the previous survey. In this series of theses, the author lists them up and reconsider the process in which the interpretation of Comenius changed and diversified. This thesis deals with the articles and books appeared in the period from 1929 to 1930, and pays special attention to Tasuku Kamatsuka (1896-1985), pedagogue and educational administrator.

キーワード：コメニウス, 西洋教育受容, 教育思想史, メタヒストリー

はじめに

本稿は、『佛教大学教育学部論集』第31号(2020年3月)所収の拙稿「戦前期日本におけるコメニウス言説再考」、『佛教大学教育学部学会紀要』第19号(2020年3月)所収の拙稿「戦前期日本におけるコメニウス言説再考2」、『佛教大学教育学部論集』第32号(2021年3月)所収の拙稿「戦前期日本におけるコメニウス言説再考3」、『佛教大学教育学部論集』第33号(2022年3月)所収の拙稿「戦前期日本におけるコメニウス言説再考4」の続編である。

17世紀チェコの思想家ヨハネス・アモス・コメニウス (Johannes Amos Comenius, 1592-1670. チェコ語表記では、ヤン・アーモス・コメンスキー (Jan Ámos Komenský)) は、教育以外でも神学・哲学・自然学・歴史・文学・言語・政治等にわたって重要な事績を残してい

る。しかし、欧米各国で国民教育制度が成立した19世紀、教員養成の教科書として書かれた教育史(教育思想史)において近代的な教育の先駆者として記述され、コメニウスは日本でもっばら教育家としてあつかわれてきた。ここには、歴史が書かれるのにもなう歴史的問題、いわばメタヒストリーの問題がある。本研究は、明治からおおよそ1945年までに発行された書籍や雑誌記事に現れたコメニウスに関する言説を現れた順に再構成し、調べがついた限りで概要等を付して若干の考察を加えるものである。井ノ口淳三氏(追手門学院大学名誉教授)によって日本教育学学会紀要『教育学研究』第44巻第3号(1977年)、『追手門学院大学人間学部紀要』第8号(1999年)及び日本コメニウス研究会年報『日本のコメニウス』(第1号, 1991年~第20号, 2010年)に発表された目録に未収録の論考については「*」を付す。また、教育史(教育思想史)の通史テキストのように、コメニウスを中心的にあつかったもののうちで紹介に値すると考えられるものは「番外」としてあつかう。(この段落は、理解の便宜のために、各連載に共通している)

本稿では、1929年から1930年までで確認できた論考をあつかう。2020年春からの新型コロナウイルスの感染拡大により、公共図書館や大学図書館の閉鎖や入館制限が続き、調査の進捗は思うにまかせない状態が続いている。このため、調査未了の地方教育会誌等には本稿があつかう期間から以前の未確認の論考や記事が存在するかもしれないが、それらについては次稿以後で補い、いずれ整理することしたい。

番外 笠井義夫、『教育偉人と其中心生命(西洋之部)』、駸々堂、1929年3月。

冒頭に著者の詩が掲載され、ソクラテスには「青年の恋人」、ルソーには「一代の革命児」、ベスタロッチには「人類愛の化身」、モンテッソーリには「輝ける一女性」といったキャッチコピーが付き、文学的な印象が強い。あつかわれているのは、ソクラテス、プラトン、アリストテレス、クインティリアヌス、キリスト、ダンテ、ルター、メランヒトン、コメニウス、ロック、ルソー、ザルツマン、カント、ベスタロッチ、フィヒテ、フレーベル、ヘルバルト、シュライエルマッハー、スペンサー、アーノルド、エレン・ケイ、モンテッソーリ、ナトルプ、デューイ、文化教育学者(ディルタイ、シュプランガー、リット、シュテルン)、パーカースト、キルパトリック、ウォッシュバーンであり、芸術教育や特別支援教育(当時の特殊教育)の項目も立てられている。

「近世教育の鼻祖コメニウス」の章は、肖像と「すべてのものをもってすべてのものを教えよ。訓練なき学校は水なき水車の如し」という『大教授学』の引用に続いて始まるが、JohannのところはZohannといきなりの誤植がある。没年は1670年、『世界図絵』は『世界図説』と訳されているのはよいとして、「史家デヴィドソンの言」として「彼の教育史上の地位はロック、ルソー、ベスタロッチ等の先哲に影響を及ぼした」とされているのは妥当とはいえない。これは田制の著作における要約的な引用をさらに要約した結果ではないかと思わ

れる。コメニウスの自然観が客観的自然主義であるという当時流布した解釈も受け入れられている。そして、辻訳の『大教授学』の第1, 2章の抜粋が続いており、やや散漫な印象は免れない。

著者の笠井義夫の生没年の調べはつかなかったが、『思潮を汲める理想的学級経営』（共著、駸々堂書店、1926年）や『甲種小学書方手本解説』（明治図書、1933年）等の書写教育に関する著作がある。山梨大学の清水文博氏より、笠井義夫は習字科の文部省師範学校中学校高等女学校教員検定試験（文検）出身者で、広島高等師範学校教育科に在籍し、その後、天王寺師範学校教諭等を務めた旨、ご教示いただいた〔清水1977:169〕。

番外 眞行寺朗生、「コメニウスの体育観」、『体育の基礎としての哲学』、日本体育学会、1929年6月。

分量は少ないものの、体育および体育哲学という分野でコメニウスがとりあげられるのは21世紀から振り返っても稀な事例であるため、ここにとりあげることにした。同書は、「教育上に於ける体育の位置」と「体育の基礎としての哲学」の2部構成で、前半では、古代から20世紀に及ぶ教育思想史における体育の位置づけが概観されたあとで、「歴代教育家の体育観」として、古代ギリシア全般、プラトン、アリストテレス、ルネサンス全般、ヴェルジェリオ（Pier Paolo Vergerio, 1349-1428）、ヴィットリーノ（Vittorino da Feltre, 1373/1378-1446）、ヴェギオ（Maffeo Vegio, 1407-1458）、ミルトン、ラブレール、モンテーニュ、コメニウス、ロック、ルソー、バゼドウ、ザルツマン、カント、ベスタロッチ、フレーベル、エレン・ケイがとりあげられている。

コメニウスの紹介は約4ページだが、没年は正しく1670年となっており、オーストリアのメーレン（モラヴィア）出身とされ、「近世教育の父祖」と紹介されている。彼の現世的な教育目的論に対しては、「伝統的人生観を脱していない」と評される一方、以下のような評価を与えている。

「コメニウスの教育上の功績はすこぶる偉大である。これを体育上よりみるも、幼者の身体発育の自然状態を精細に観察し、健康と活発なる精神その両者の調和と並行とを企図し、過度の勉学の身心の上に不良の結果を来すを慮り、教授時間を制限し、十分なる休養と運動や遊戯を奨励して身体教育を正しい位置に返した等その著しき点である。」

眞行寺朗生（1882-1939）は、千葉県に生まれ、日本体育会体操学校（現日本体育大学）に学び、東京の小学校に勤務するかたわら、日本体育会機関紙『体育』の編集に関わり、そのうち、1924年に日本体育学会を設立し、月刊誌『学校体育』を発刊して、体育教育の実践と研究を指導した〔恩田1990:326-327〕。著作には、『最新体操集成』（共著、隆文館、1917年）、『自動主義、遊戯の革新』（自動教育研究会、1918年）、『近代日本体育史』（共著、日本体育学会、1928年）、『現代日本体育学の建設』（啓文社、1940年）等がある。自動主義は大正自

由教育の八大主張に数えられるが、この時期から昭和初期にかけての眞行寺は硬直した体操教育を批判し、遊戯の価値を擁護し、生涯にわたる健康な生活のための体育の意義を論じた[同:310-111, 315-316]。しかし、『学校体育』を発刊した1929年頃からは、国家主義と自動主義の狭間で悩みながら、次第に国防体育運動に関わるようになり、積極的に「思想性のある体育」を唱道するようになった[同:296-304]。

鎌塚扶, 『八大教育家の思索と其事業』, 教育文庫6, 光学堂, 1930年11月。*

コメニウス, ロック, ルソー, バゼドウ, ペスタロッチ, ヘルバルト, フレーベル, ホーレス・マンがとりあげられ、付録としてイギリスのローリーが紹介されている。全292ページのうちコメニウスが23ページを占めており、本編に入れることとした。

コメニウスは、「ジャン, アモス, コメンスキー」と紹介されている(Janはヤンではなくジャンと書かれている)。出身地はニヴニツェとされているが、没年は1671年になっている。修学したヘルボルの学校がルゼラン(ルター派)というのは誤りであるし、祖国を離れ落ち着いたのが「レッツノーのポリッシュ市」というのは「ポーランドの街レシノ」の誤訳だろう。また、コメニウスを後援したルイ・ド・イエールがポーランドのエルブロンクにいたという記述も間違いである。

しかし、この時期の他の啓蒙的な紹介書には見られない視点もある。『開かれた言語の扉』が難解であるという声に応え、コメニウスが『前庭』を著し、さらに上級教科書として『アトリウム』や古典古代のテキストを盛り込んだ『宮殿』を執筆したという記述がある(ただし、アトリウムが広間という意味のところ、入門という意味だとされている)。コメニウスが教授学を構想するにあたって参照した教授学者の名も丁寧にあげられており、『大教授学』が1657年に至るまでラテン語に翻訳されず、チェコ語による『教授学』が出版されたのはコメニウスの死後1世紀半を経てからだったことも触れられている。さらに『遊戯学校』は『学校遊戯』, 『母親学校の指針』は『母親学校要覧』として紹介されている。トランシルヴァニアでの教育活動の紹介も詳しい。ちなみに、『世界図絵』は、『図示された感覚対象の世界』と訳されている。また、コメニウスが提唱した4段階の学校体系は、「万人に開放されたるすなわち幼稚園より大学に至るまでの教育に真の階梯的基礎を与えたものであってハクスレーが後年学校体制を考えるにも大いにこれを参考としたもの」と評価し、それはコメニウスの宗教的態度によってもたらされたとしている。そして、とくに目を引くのが次の言及である。

「コメニウスはそのあらゆる点において現実的、実在論的傾向であったにもかかわらず帰納的方法を用いなかった。それは彼があらゆる真理をもって感官を通すことによるのみ得らるるものでないということ、伝統的に意識していたからである。彼はベーコンの方法でさえも全世界に適用され得るものでないということ述べた。」

コメニウスは、確実な認識には感覚・理性・啓示という「神の三書」が調和的に働くこと

が重要であると考えており、鎌塚の説明は妥当といえる。コメニウス自身がベーコンを称えたことで、19世紀に成立した欧米の教育史テキストにおいてコメニウスはベーコンの徒として位置づけられたが、この時期にこうした紹介が啓蒙書でなされていたことは注目してよいだろう。コメニウスの後代への影響についても、「汎知的理想狂者」と見られたために忘れさられたが、「19世紀の中頃、ドイツの教育研究者によって、コメニウスの事業は再び光明を放つように」なったという指摘も適切といえる。

前稿でとりあげたように、著者の鎌塚扶(1896-1985)は、戦前期において、コメニウスの『大教授学』の最も長い翻訳を活字に残している。戦前に帝国大学や高等師範学校の教壇に立ったような指導的な教育学者とはいえないが、むしろ逆に、理論と実践の架橋という教育の宿命的な課題に対峙した人物ともいえ、日本の教育学史の一面を考えさせてくれる存在と思われる。長くなるが、鎌塚の経歴、教育実践および教育(学)的主張について見ておくことにする。

鎌塚は北海道新十津川町に生まれた。周知のように、この町は、奈良の山懐に抱かれ、勤王の伝統を有する十津川村が1889年に大水害に見舞われ、生活の困難に陥った人々が移住を認められたことによって生まれた。彼は札幌の北海道師範学校を卒業して附属小学校の教諭となり、1919年には文検(教育科)に合格し、1920年から23年にかけて函館師範学校教諭を務めた。函館での在職当時、北海道では僻地における複式教授の改善が問題になっていたが、彼は『北海道教育』(大正9年3月)に「三級二教員の適用と自習の研究」を発表している[北海道教育研究所1963:413]。しかし、向学の思いやみがたく、1923年に広島高等師範学校徳育専攻科⁽¹⁾に入学した[徳育専攻科十三年史刊行会1973:91-92]。

高等師範学校の専攻科は、高等師範学校卒業と同等以上の者に精深な学修を施すことを目的とした2年課程で、1918年、東京高等師範学校に国語・英語、広島高等師範学校に徳育の専攻科が開設され、1929年、高等師範学校を基盤に東京と広島に文理科大学が開設されるまで存続し、13年で11期生が輩出した。広島高等師範学校の徳育専攻科は、国民道徳と教育一般の研究課程とされ[同:15]、卒業生には学士号が認められるとされたこともあり、学生は高等師範学校の新卒者だけでなく、師範学校の奏任教諭や附属主事を務めた者もいた[同:11]。妻帯者も少なくなく、6期生の鎌塚もその一人だが、『徳育専攻科十三年史』からは当時の苦心の生活ぶりがうかがわれる[同:86]。専攻科の主任は西田幾多郎と並ぶ倫理哲学界の重鎮であった西晋一郎(1873-1943)であり、授業担当者の中には、木村素衛(1895-1946)、長田新、辻幸三郎らがいる。9期生の松岡重三郎は、「固定された一つの教室に二十人程の学生が互に顔を見合わせ、教え、教えられつつ勉強した。…いやでも親しく、心融け合わざるを得ない。…専任の八人程の教授の部屋はすぐ隣りであった。時に教授と小茶話会を開いて、楽しく談笑し、時に気安く質問にゆき、また時には試験の範囲をまけて貰いにゆき。全く教授と、生徒は和気藹々であった。」と回想し、「私と言う人間を或る程度作り変えてくれたのは、

専攻科であった」と記している [同:128]。もっとも、教育課程はきわめて専門的であり、ドイツ語や英語の原典講読は厳しいものだった。しかし、前稿でとりあげた鎌塚と同期の大槻正一などは長田新から渡されたケルシェンシュタイナーの原著を2、3日で翻訳するほどの語学力を有しており、長田はヨーロッパの最新の研究を学生に翻訳させ、中央の学術雑誌に掲載するように計らっていた [同:88]。

鎌塚は、高等師範学校卒ではなく文検合格者であったため、ライブニッツの『モノドロジー』、カントの『純粹理性批判』、ルソーの『エミール』の英訳テキストで語学力を試されて合格し、長田新から贈られたロバート・オーウェンの孫グレース・オーウェン (Grace Owen, 1876-1950) の著作を2か月で翻訳して長田に届けたところ、長田は長田監修、鎌塚訳として『幼児教育の新研究』(世界教育教授新潮叢書第10編、モナス、1925年) という表題で出版したという [同:37-38]。以来、長田との師弟関係は続き、1925年に卒業すると長田の推薦で京城師範学校教諭となり、哲学と教育原理を担当した [同:91]。高等教育機関として後発であった広島高等師範学校は新設校を学園形成の前進拠点としたという指摘があり [片岡・山崎1990:204]、「外地」も「教員ネットワークの拡大」のためのフロンティアであったと考えられる [山本2017:3]。彼の朝鮮半島におけるキャリア形成には、こうした外的要因もあったのかもしれない。彼は、京城師範学校の教諭・附属小学校主事、京城帝国大学助手、京城師範学校講師、清州師範学校長、朝鮮総督府編修官、京城高等商業学校教授、朝鮮総督府視学官を務めたが、この間、哲学科と倫理科の高等学校教員検定試験(高検)に合格している。鎌塚が朝鮮に赴任した1925年、朝鮮教育会の雑誌は『文教の朝鮮』に改題されたが、彼の寄稿は27回に及ぶ⁽²⁾。この回数は朝鮮美術審査委員会書記などを務めた岩佐彦二(生没年の調べつかず)⁽³⁾の43回、海軍大将、朝鮮総督、総理大臣を務め二・二六事件で暗殺された齋藤實(1858-1936)の34回に次ぐ。また、彼は、前稿でとりあげた『北海道教育』をはじめ、奈良女子高等師範学校の『学習研究』⁽⁴⁾、さらに『教育学研究』や『教育学術界』といった本土の雑誌に数多く寄稿している。

1927年はスイスの大教育家ペスタロッチの没後100年であったが、この年、中央と地方を問わず、多くの教育雑誌がそれを特集した [寺岡2006]。それはペスタロッチの教聖化を意図したキャンペーンというべきレベルだったが、鎌塚も『文教の朝鮮』に「ペスタロッチ先生を憶ふ」と題して寄稿している(第18号、1927年2月)。その後、同誌には3回にわたって、「生活を解釈し現代の教育思潮に及ぶ」が掲載されている(第55号、1930年3月、第56号、1930年4月、第57号、1930年5月)。これは、当時の教育学界でとりあげられた学説を検討し、ヴィルヘルム・ヴィンデルバント(Wilhelm Windelband, 1848-1915)やシュプランガーに依拠した文化哲学的考察であり、後に続く鎌塚の哲学観や教育学観がうかがわれる。とくに、スペンサー、アメリカの教育学者アイラ・ハワーズ(Ira Woods Howerth, 1860-1938)、アメリカの社会学者のレスター・ウォード(Lester Frank Ward, 1841-1913)などの所論を「教育

上の自然主義」として一括しているのが目を引く。鎌塚は、人間を徹底して生物学的存在と見なし、教育を環境への順応ととらえ、その方法は「唯一々の場合ぶつかつて繰り返している中に類似の事柄に適応する手続きを盲目的に会得する」試行錯誤であるという自然主義的教育論は、教育がいかに存在の世界に関係しているとしても不十分であるとした〔鎌塚 1930a: 25-26〕。

朝鮮半島でのキャリアを積むなかで、鎌塚の活動の重心は実践や行政に移っていったが、彼には、『現代教育諸相の由来と批判』（島田牛稚⁽⁵⁾と共著、寶文館、1926年）や『存在より価値への教育』（教育研究会、1932年）といった教育理論についての業績もある。ただし、そこにも強い実践的志向性が見出される。『現代教育諸相の由来と批判』の序には、「間断なく起って来る思潮の波に捲き込まれたと思う時は、いつでも思い切ってその思潮の底むぐりをして見るに限る」〔島田・鎌塚 1926: 序 2〕と記されているが、そこには新思潮を「唱導するものは、いたずらその名の顕われんことを競うて偏向奇怪の言を弄し、これが採用実行に努めるものはその正否、真偽を反省することもなく、ただ所謂新思潮の幻影を吾先にと追うて、時代の先駆をなしたと誇り顔をなすものがはなはだ多いではなからうか」〔同: 2〕という当時の学術状況への懐疑があった。同書では、19世紀末から20世紀初頭に日本に流入した、個人主義、主知主義、国家主義、社会主義、主意主義、人格主義、公民教育、芸術教育、自由教育、宗教教育の教育思想の特質が要約され、批判が加えられている。末尾の「教育精神」があつかわれた附録には、「東洋に薄く西洋に厚き今日の教育史教科書は、分量に内容に東洋の部はただ決算報告的の叙述であつて、古聖の生活なり思想を如実につかまざる事は出来ぬ」、「よってフレーベルやペスタロッチからは教育精神の何たるものかを暗示されても、孔子や仁齋からは精神上得る所がない」〔同: 265〕といった西洋偏重への批判も見られる。こうした言及には、西晋一郎をはじめ、ペスタロッチ研究と並行して仏教や吉田松陰に教育学的にアプローチした福島政雄（1889-1976）や玖村敏雄（1896-1968）が近くにいたことが影響しているに違いない（玖村は徳育専攻科の7期生）。

『現代教育諸相の由来と批判』の第三篇は「自我拡充の教育」と題され、ここに鎌塚らの教育学的主張が集約されている。彼らは、西洋から流入した各種の新思潮も、「結局言わば、一切は皆「我」の生活全体、すなわち現実及び超現実の両部に亘る生活を全からしむる為」にあるとし〔同: 187〕、「一切は「我」の拡充である」とする。そして、「思索なき我は狭小であり、実行なき我は空虚である」がゆえに、我の拡充は、「反省」で満足できるものではなく、「実現」に至らなければならないという〔同: 188〕。その過程で重要とされたのが「我の自覚」であったが、それは「思惟によって自己を主客に分ち、その主をまた考えるものと考えらるるものに分かつという風にして分離的に求められるべきものでなくて一切を総合するものとして、もっと言い換うれば今まで他なりと考えていたものの中にも自己を見出すという風にして一切に及ぶこと」〔同: 191-192〕であるとされた。ゆえに我の体現がめざされる生

活は「価値意識に基づく能産的世界」でなければならず、ここで価値への注目が払われる。この結果、「教育の目的はその内的方面より見れば価値意識の実現にありというべく、その結果より見ると文化の創造にあり」[同:201]と言われ、「真理を愛し、真理を追究して止まない」人間、「美を愛し、美を構成して倦まざる人間を造れ、善を愛し、善を実行して止まざる人間を造れ」[同:210]と訴えられることになる。

こうした主張を、鎌塚が理論的に再検討したのが6年後に出版された『存在より価値への教育』である。同書は、総説に続いて、第2篇で「存在の世界」、第3篇で「価値の世界」が論じられ、第4篇で「陶冶論」があつかわれている。同書の考察で鎌塚が主として参照したとして挙げている書は以下の11である。

① Hermann Harrel Horne, *The Philosophy of Education*, 1927.

ヘルマン・ホーン (1874-1946) は、教育への観念論的宗教的アプローチを重視したアメリカの教育哲学者。

② William Bennett Bizzell & Marcus Homer Duncan, *Present Day Tendencies in Education*, 1876.

ウィリアム・ビゼル (1876-1944) はオクラホマ大学第5代学長、マークス・ダンカン (1877-1956) には *Effective Teaching: A Manual for Teachers and Supervisors*. 等の著作がある。

③ Kurt Kessler, *Pädagogik auf philosophischer Grundlage*, 1921.

クルト・ケセラール (1884-1945) はドイツの哲学者・哲学史家。

④ デューイ, 『学校と社会』

⑤ デューイ, 『民主主義と教育』

⑥ James Quayle Dealey & Lester Frank Ward, *A Text-Book of Sociology*, 1905.

ジェームズ・ディーレイ (1861-1937) はアメリカ社会学会第10代会長を務めた社会学者。

⑦ シュプラランガー, 『生の諸形式』

⑧ スペンサー, 『教育論』

⑨ キーティング訳, コメニウス『大教授学』

⑩ ハワース, 『教育の理論』

⑪ ヴィンデルバント, 『哲学序説』

同書の序は松月秀雄 (1892-1993) が記しているが、松月は東京帝国大学哲学科に学び、ドイツ・ハンブルク留学を経て、イギリス、フランス、アメリカを遊学した後に京城帝国大学教授となった。そのもとで助手を務めた鎌塚は、当時の英米独の教育学を幅広く学ぶことができたろう。松月は、鎌塚が「激務のために病を得、一夏を家族と共に元山の海岸に静養」した時にも、「ドイツ文典研究の唯一事に傾注し」、翌年にはシュプラランガーの『生の諸形式』をとりあげた演習に参加したと記している [鎌塚 1932: 序 1, 2]。当時、日本の哲学界では新カント派の価値哲学が注目され、そこに立脚した文化教育学も、本連載でとりあげた土田杏村や辻幸三郎らによって紹介されていた。鎌塚は当時の教育学論議における存在と価値の間

題を原典にさかのぼって考察した。しかし、やはり理論次元の考察にとどまることはなかった。総説の第6章には「実際の問題」として、存在と価値の関係を教育実践においていかに実現するかが論じられている。第4篇の「陶冶論」では、机上の学問にとどまりがちな形式陶冶説に対して、「一般陶冶とか、人間としての教養などの美名に迷わされて職業的陶冶を遠ざけ、生活人としての教養から疎んぜられた人間は結局社会に役に立たない多くの高等遊民として浮浪せざるを得まい」[同:271] という厳しい批判が見られ、デューイの興味論をはじめ、モンテッソーリ、スタンレー・ホール、パーカーらの新教育の実践が検討され、作業による陶冶の意義が強調されている。ただ、鎌塚は、「作業を遊戯に見せかけて子供を導くことは、人生において相対立する性質のものを混同せしむる悪しき態度を養成することになる」[同:238] として、「すべてのことを遊戯のつもりでやらせることはいつまでも幼稚にとどまらせるようなものである」[同:237] とも言う。鎌塚はすでに1930年に『文教の朝鮮』に寄稿した「職業的労作による人文社会の理解」で、デューイのオキュペイション、シュライエルマツハー、ケルシェンシュタイナーの労作教育を引いて、「形式陶冶から職業による教育への転回」の必要性を説き、「職業的労作の中に於いて、職業的労作そのものによって練られた品性こそは真の人生に於てほこり得る品性である」と主張していた[鎌塚1930b:45]。

同書におけるコメニウスへの言及についても触れておこう。コメニウスは、「存在の世界が直ちに教育の領域と一致すると見られた」歴史的事例と見なされ、「客観的自然界の法則を直ちに教育の世界にあてはめようとした代表者」に位置づけられている[鎌塚1932:24-25]。客観的自然主義という評価には問題があるにしても、コメニウスの実在論的側面を的確にとらえているといえる⁽⁶⁾。次いで第3篇では、「あらゆる知識を含む百科辞書たるよりも、むしろ知識を得る必要にして適切なる方法を弁えた有力な心の持主たることを希うべきである」と記され、「すべての人にすべての知識を知らしむる方法を企てたコメニウスの計画は」、「ただ彼の計画としてのみ終わった」とやや否定的な評価が加えられている[同:188-189]。コメニウスが博識主義であったというのはコメニウス当時にもあった批判だが、コメニウス自身は、パンソフィア研究を深めるにつれて、むしろ鎌塚が言うような「有力な心」について考察するようになった⁽⁷⁾。第4篇では、「子供の学習目的もまず児童生活のその中から必然に生まれ出てこなければならぬ」と論じられるにあたって、「コメニウスは人生の窮極的理想は現世超越の神の世界にありとしたけれども、彼は一足飛びにそれに達せよとは教えなかった」[同:282]と書かれている。そして、『大教授学』第4章の趣旨を、「現世における人間の任務を「自己認識」と「汎智」と「神による自己支配」の三つに帰した」[同]と要約しているが、この点はコメニウスの実在論的関心や発達の関心を的確にとらえた理解といえる。前稿で紹介したように、鎌塚は1926年から翌年にかけて『大教授学』の翻訳を『北海道教育』に連載したが、『存在より価値への教育』を送り出す間、彼は京城師範学校教諭・講師、京城帝国大学助手を務めている。担当した授業でコメニウスをとりあげる機会があったと思われるが、朝鮮

半島におけるコメニウス受容について書かれることがあれば、鎌塚の存在はその一コマとなるはずである。

さて、『存在より価値への教育』は、『現代教育諸相の由来と批判』で示された「自我拡充の教育」という主張を再確認し、「人生は価値創造の永遠の行脚となる」[同：348]という言葉で結ばれている。同書には広島高等師範学校時代の恩師であった長田新（1887-1961）も序文を寄せ、「最も良き意味における、また進歩した形態の文化教育学」,「学と人生との融合一致はこの著においてほとんど完全に企図されている」,「もしこの著が朝鮮総督府の一編修官の手に成るものでなくて、大学教授、文学博士の手に成るものなら、恐らく学界に教育界に一大反響を与えるだろう」と惜しめない賛辞を送った[同：序2, 2-3]。長田の序にはやや大言壮語的な表現も目立ち、記述をそのまま受けとるべきではないだろうが、鎌塚が目じた、「価値」、「創造」、「自覚」といった概念は、アカデミズムにおける新カント派やベルクソン等の生の哲学の流行、大正自由教育の隆盛、そして西洋思想の受容から再び東洋の伝統への参照も重視されたという、この時代の思潮と呼応している⁽⁸⁾。鎌塚の貢献は、この時代の教育学論議を実践家の視点からリアルに考察したことにあるだろう。

とはいえ、朝鮮総督府編修官および視学官を務めた鎌塚に対して、「朝鮮の皇国民化教育を徹底させた人物」[里見 2003: 44]という評価があることに触れないわけにはいかない。『教育学術界』第70巻第2号（1934年）に掲載された「一朝鮮人教員が真の国民教育者となるまで」には、朝鮮総督府の教育行政に携わった彼の働きぶりの一端が示されている。京城師範学校在職中、道知事の選抜によって送られた学生に再教育を行っていた彼は、優秀ではあるが注意人物視されている文鳳效なる人物の指導を託された。国旗や朝鮮人教員への差別待遇への不満をもらした文に対して、鎌塚は、「差別待遇の如きも、これから先永久にこのまま続くであろうと考える所から不平になったりするのではないか」、「時代が推移し、民度が高まり、穏健中正な国民的資質を備えた後もおそのことが依然として行われるときこそ、その非を慣らしてもよい時であろう」、「優秀なる天分を恵まれた朝鮮人が、普通の朝鮮人の抱いているような境地を超越して、意義ある併合の大理想に同じ、現在における風俗習慣制度の上における相違、それに伴う些々たる利害や感情の隔たりなどを解決するのに忍従の時をすら待つという心持になれば一切は心底から解決されるのではかならうか」[鎌塚 1934a: 78]等と強く語ったと記している。同記事には、以後、文通を重ねるなかで、文は校長事務取扱（朝鮮人は「事務取扱」という特称を付けられて任用されていた）として精励し、「部落巡回講話に出かけて民心作興運動に心を砕く」[同：80]くようになり、北九州地方の模範部落および農村の視察に派遣されるまでになった経過が綴られている⁽⁹⁾。教育学者の小沢有作（1932-2001）は、鎌塚の行為を「脅迫の方法」[小沢 1966: 15]と評しているが、一喝した後には諄々と語って聞かせるのは、のちの広島大学附属中高等学校時代や北海道教育長時代のエピソードにも共通して見られる。

鎌塚の残した論考を年代順に見ていくと、彼の言説には明らかな変化が見られる。1931年の「現今教育の弊を叙し其改善点に論及す」(『文教の朝鮮』, 第73号)では、近衛文磨を中心とした教育研究会が当時の教育の欠陥としてあげた、機会均等の遅れ、学校の受験準備機関化、教育全体の画一化、知育偏重、学歴主義の5点をあげ、失業防止委員会対策部特別委員会の答申を踏まえて、教育の地方化、学校教育の生活化、勤労と教育の結合の必要性を論じている[鎌塚 1931]。翌年の「修身科各種教材取扱上の主眼点」(『文教の朝鮮』, 第78号, 1932年2月)では、修身科教育の実際において、教訓を早く表面に出すような指導が繰り返し戒められ、児童の境遇や生活との連関が強調されている。同年の「生活による教育の概説」(『文教の朝鮮』, 第86号, 1932年9月)は、ほぼデューイの主張に則りながら上述の職業的労作の意義が強調されている。1933年の「朝鮮に於る公民科要目に就て」(『文教の朝鮮』, 第90号, 1933年2月, 原稿は前年7月)には、「忠孝の美德と愛国の至情は今の世に於て益々緊要を加えつつあることは言うまでもないことであるが、現代の人はもっと近い関係に於て多くの人々と多種多様な関係を結びつつ生活せねばならなくなっている。それ故、昔のままの賢哲例話主義で説かれる修身教授のみでは、現代人の生活が指導し尽くされない」[鎌塚 1933: 14-15]、「公民科が、その大小要目の選定に当たって、朝鮮の特殊事情を考慮に容れるということは何等の不思議もない」[同: 17]といった文言が見られる。同年の「修身及操行の考査査定に関する研究」(『文教の朝鮮』, 第99号, 1933年11月)では、修身の成績と操行(普段の行い)の評価が一致しないという問題が率直に考察されている。

『教育学研究』に掲載された同年の「併合精神の再認識と内鮮間の理解に就いて」は、鎌塚の併合認識が示されている点で重要である。彼は、ヨーロッパ連合の父とされるリヒャルト・クーデンホーフ＝カレルギー (Richard Coudenhove-Kalergi, 1894-1972) の構想を引き合いに出しながら、時代の趨勢が国家連合にあることを論じ、「東洋の盟主日本帝国の隆盛をはかり、欧米の東洋に対する不平等観を是正し、欧米人と等しき立場において世界人類のために貢献する、これが内鮮打って一丸となった日本帝国の使命とする所であらねばならぬ」[鎌塚 1934b: 93]と記している。こうした認識のもとで、彼は、「帝国の好意ある施政施設にも好意が持てず、いちいちこれを曲解し、反抗さえなさんとする新同胞」も「併合の前途に不安を懐きなれば失望し、はなはだしきは手段を尽くさずして一も二もなく強圧手段に出て服従を要求するより他に道を知らない」日本人もともに遺憾であるという[同: 90]。朝鮮語で同等あるいは少し年下の相手に使う呼称の「ヨボ」が日本人によって侮蔑的なニュアンスを込めて用いられていることに注意を促し、「風俗・習慣・言語の相異は決して人の優劣高下を分かち標準とはならない」[同: 91]と強調している。彼が同化論者であったかはこの問題の論点だろうが、この記事の末尾には、「人間の真の融合は結局心の理解から来る」のであり、「人間の理解融合はすべてを灰色に化することではなくて、個性の発揮による全体社会の調和」にあり、「むしろ異なる風俗習慣制度を持ったままに心の理解をはからねばならぬ」と書か

れている [同:98-99]。

1933年、ヒトラーがドイツの政権を掌握し、国際連盟を脱退した日本が国際的孤立を深めていく年だが、鎌塚の言説に変化が見られるようになるのはおおよその頃からである。たとえば、「国体国家に関する観念の明徴に就いて」(『学習研究』第13巻第1号、1934年)には、「国の成り立ち神のはからいの中に兆して、不知不識の間に成立し、その一統固有の主権は、いかにも自然に、具体的に、人民に働きかけ、そこに領土と君民の不離一体をなしている」[鎌塚 1934c: 13]とある。また、「古来、他国の勝れた思想や制度をとり容れて国に固有な思想や制度に同化し、それによって国に固有の思想を深化し、制度を拡張合理化して来た」ことによって、「我が国の文化は世界の文化の上に傑出し得べき立場を有し、ついに世界文化の指導的立場にさえ立たんとしている」とし、日本の文化的優越性が主張されている [同:24-25]。同年に『文教の朝鮮』に寄稿された「聖旨を奉戴して感激を語る」(第107号、1934年7月)では、満州事変は「欧米勢力を恃まんとする支那旧東北軍閥の錯覚から起ったもの」[鎌塚 1934d: 75]とされ、「満州事変の勃発を機に東洋的なものを奪還せんとする態度に変わったことは不幸中の幸いといわねばならない」[同:77]と記されている。

こうした主張は、「皇國精神考」(『学習研究』第14巻第6号、1935年)で、さらに先鋭化している。上述の「国体国家に関する観念の明徴に就いて」では、まだ「東洋的なものに復古することのみを知って西欧的なものの長所を忘れる時は固陋涸渇に陥って再び生気を失う」[鎌塚 1934c: 24]といった留意が見られるが、「皇國精神考」では、第一次世界大戦以降の西欧における近代批判に欧米学界の「分析的行き詰まり」[鎌塚 1935a: 23]を認め、それに対して、「我が国の場合に限って、吾々国民の生活が国家に依存して成立している」という「全一の實在」としての「国体の特異性」が称揚されている [同:28]。「個人主義、自由主義の行わるる欧米各国に見るが如き、小さな人為によって主権を取り替う国体と同日に語らるるにはあまりに尊厳な我が国体」[同:29]であるとも記されている。

同様の趣旨で『文教の朝鮮』に発表されたのが、「旧教育に対する反省より日本の教育の確立へ」(第170号、1939年)である。「満州事変勃発以前における我が国民の精神は」、「文弱に流れ、志気振るわず、どうもすれば外来の悪思想に染んで、我が国本来の醇美・清明・強力な皇國精神を忘れ、我が国家体制の世界に冠たる所さえ見失わんとする不見識に陥った者も少なくなかった」[鎌塚 1939: 52]と、「欧米翻訳教育による人物育成上の弊害」[同:53]が強調され、満州事変を機に、政治・経済・学問・宗教にわたって、「古くてしかも新しい精神を新時代の情勢に適応するように用いはたらかさんとする大勢に変わって来た」のを「頼もしいことではないか」と激賞している [同:54]。そして、「心の奥底に潜む魂の目を呼び醒まさんとする教育、いな外から触れるよりも内から働かさんとする教育、実践せずにはいられないように仕向ける教育、全身全霊を挙げて大いなるもの、すなわち臣道に随順し、これを行じ、その間に皇國に値打ちあるものを一つ一つ発見せしめて行く教育」[同:58]が行

われなければならないという。

鎌塚は、職務として朝鮮各地の学校を視察しているが、1935年の視察記は、「冷酷なる監督の目を放つよりも温き同情誘掖の手を延ばし、あるいは校下の父兄をして教師の心労苦を思わしめ精神的慰安と各種施設に対する物的援助にも及ばしめ、彼等教師をして失望せしめることなく、益々献身的活動をなしめ、以て本施設所期の目的を達成せしむるに万遺憾なからしむること、こそ大切なれと自己反省を附する次第なり」〔鎌塚 1935b: 136〕と結ばれている。しかし、翌年の「修身科質疑ニ対スル回答事項」では、修身科の実践に関わる各校からの質問に対して、「教科書を使用せしめざるは不可」、「悉く完了すべきを本体とす」、「教育に関する勅語」は徳教の淵源、国民徳の大本なるを以て、最初は機械的暗誦に流るるも致し方なし」といった紋切り型の回答が見られる〔鎌塚 1936: 45, 49〕。修身と操行の関係についても、「修身の成績と操行の成績は決して乖離せしむべきものに非ず」とされている〔同: 53〕。1940年の「佐藤信淵の思想に現れた八紘精神の奉礼=主として「混同秘策」に於ける=」、『文教の朝鮮』、第176号、1940年4月）は、幕末期に日本至上主義を唱え、満州、朝鮮、台湾島の領有を主張した佐藤信淵（1769-1850）をとりあげ、八紘一字の思想的先覚者として高く評価している。

戦争末期、朝鮮総督府視学官となった鎌塚は、「学校視察を了へて」（第226号、1944年9月）で、「時局に背き、中には戦局の危機に乗じて民族的野望をさえ遂げんとする」〔鎌塚 1944: 33〕学生も現れるなかで、思想や風紀の取り締まりの強化が必須であると論じた。学校勤労働員への現場の抵抗感に対しては、「学校という特別に構えられた城郭内に立て籠もって、活きた社会すなわち歴史的にしてかつ生命的なる国家の第一義的生命活動からかけ離れて抽象的概念を唯一の材料とし、それを言葉という道具を介して総合・分解・伝達をこれ事とする従来の所謂「学校らしい学校」が、今の決戦国家にどれほどの貢献をなし得るか」と述べられ、「一切の教育を勤労働員化してこそ、決戦国家の要請にも応え、我が国教育の真姿にも立ち還ったといえる」とまで書かれている〔同: 36〕。

1945年、博多に着いた鎌塚は、長田新からの電報を受けとり、広島高等師範学校教授兼附属中学校主事（学制改革により広島大学教授、附属中高等学校主事・校長）となった⁽¹⁰⁾。その後、1952年9月から1955年3月まで第3代北海道教育長を務め⁽¹¹⁾、その退任後は、成城大学、トキワ松学園女子美術短期大学（現横浜美術大学）教授を務めた。

北海道教育長に就いたのち、広島大学附属中高等学校校長時代を回想して著した『光を求めて』（1953年）には、新学制に加え原子爆弾の惨禍で荒廃した広島を舞台に苦闘したエピソードが赤裸々に綴られている⁽¹²⁾。占領下の教育の民主化政策で新設された教科である社会をいかに実のあるものにできるかにも相当に注力した様子が読みとれる〔鎌塚 1953: 86-87〕。上京した際に、私淑していた作家の吉川英治の奥多摩にある邸宅にアポイントメントもとらずに訪問したというエピソード〔同: 142-147〕からは、やや直情径行な傾向を見ることができる

かもしれない⁽¹³⁾。

北海道教育長に就任した翌年の1956年は、不幸なことに道内の高等学校が7件もの火災に見舞われた。北海道議会では、「教育長はこの次どこの学校を焼く予定になっていますか」という議員の意地の悪い冷やかしに対して、「教育のことは少しも緩めることはできないのです」、「火災防止について、私は、今後全責任を負う覚悟を決めました」と誓い、「満場水を打ったように静まった」という〔北海道教育庁管理部総務課 1979: 149〕⁽¹⁴⁾。また、北海道の総合開発が電力や産業に偏っていることを痛烈に批判し、とくに教育面については、人口増のもとでの教育施設の不足、教員不足と無資格教員の多さ、単級複式編成の学校が多いこと、通学費等がかさむことによる教育費の負担増、全国平均からみた教育機会の不均等（高校入学率が全国比で14%低い）、職業教育の不振を課題としてあげ、それらに対応した予算編成を進めたと記している〔鎌塚 1954: 34-36〕。

敗戦から10年を経て、鎌塚は、『拓殖大学論集』に「外地生活の反省から新生活への示唆」を寄稿した。彼は、朝鮮に対する政策を、「一視同仁」の大方針がかざされたにかかわらず、その実は徹頭徹尾極端とも言うべき母国延長主義の同化政策が推し進められた」と記し、「内鮮は民族的にもその起源を一つにしているとの同根同種説」を歴代の総督が援用し、文化、信仰、言語の特色を認めなかったと記している〔鎌塚 1955: 392-393〕。文鳳效が不平を漏らしたという「官公吏の任用とその待遇上の差別」〔同: 395〕も問題としてあげ、長谷川総督下の武断政治、齋藤総督下の文化政治、宇垣総督下では農山漁村の振興重視による職業教育の重視と変転し、皇民化運動が強調された南総督下では、「神社参拝」「大麻の各戸奉祀」や口頭で「皇国臣民の誓詞」を斉唱せしめると直ちに鮮人を皇民化し得る如き浅薄な政策にそのまま追随した〔同: 397〕と指摘している。朝鮮の中学生のなかには、「自製の無電機を用いて外国放送の傍受をする等の動きさえあった」〔同: 397〕という記述は視学官としての実体験を伝えるものだろう。歴史的な経過については、日清戦争と日露戦争の「勝利から身分不相応な思い上がりとなり、国家的民族的に不当な自惚れ根性を増し、戦争によることが国を発展させる唯一の道の如き誤った賭博根性を胚胎させ、偏頗な軍力によってかえって国を敗退に陥らしめたことは至極残念である」としている〔同: 398〕。ただ、「明治維新の当初一時的ながら開けた開国闊量の気宇をさらに発展させて一種の絶対愛にまで育て上げ、他国他民族に対してもその気持ちで触れ親しみ、交わり、事を共にするの態度に徹したであったならば、恐らく今次のようなみじめな日本を現出しなかった筈である」〔同: 398〕とも綴られ、戦前をすべて否定しているわけではない。「いかに巧妙な擬装をもってしても相手への絶対愛のない偽善は直ちに相手の感知する所となり、その偽瞞の程度に応じて相手はその教育者から離れ背き、ついに教育によって最後に得んとしたものを失ってしまう結果となる」〔同: 394-395〕という記述は、熱烈無私な実践者であった鎌塚の痛烈な認識だったに違いない。

戦後10年を経た赤裸々な反省が綴られているにしても、鎌塚の皇民化政策への関与は否定

できない。しかし、視学官という立場にあった限り、旗幟を鮮明にしない態度などとり得なかつただろう。いわゆる講壇にあった教育学者は、この時代、多かれ少なかれ、政策への同調とも精いっぱい抵抗とも読みとれるようなレトリックを用いており、そこには戦争責任の評価にも幅が出るような曖昧さがある〔里見 2003: 44〕〔矢野 2021: 486-496〕。長田の賛辞に見られるように、鎌塚はアカデミックな地位に就くのに十分以上の学識を有していた。にもかかわらず、実践分野の、それもきわめて多くの矛盾を抱えた環境をみずから選んだ。そのこともまた否定できないだろう。

最後に、鎌塚が戦後新教育をどのようにとらえていたかに触れておく。彼の戦後の著書として、『新教育の方向と方法 新教育総論』（修文館、1947年）、『新教育の原理と方法』（大洋図書、1949年）がある。前者は、戦後2年も経たない1947年6月に広島高等師範学校附属中学校で実施された「新制中学の研究講習会」に向けて準備された原稿をもとにしたもので、110ページほどの著作である。後者はその2年後に出版されたものだが、前者の焼き直しなどではなく、序論、新教育の方向、環境と教材、学習者の心意、方法上の基礎、カリキュラム、指導・教師・学校運営、結論と、教育原理、生理・心理、教育課程、教育方法、学校経営を網羅したもので、全体で371ページに及ぶ。前述の『存在より価値への教育』の内容との重複が多く見られ、同書は、戦後の状況への適応を図りつつ、それまでの実践と思索を集大成したものと見なしてよいだろう。

占領による民主化を「敗戦の齎した餘恵」、「普通ならば国内に血腥き惨事を見ても不思議はない筈であったのに、これまた連合軍の管理下にあったが為に極めて平静裡に遂げられた」〔鎌塚 1947: 8〕というのは、戦中の発言と大きく乖離しているのは否めないが、鎌塚は当時の教育局長であった日高第四郎(1896-1977)の発言を引きつつ、日本教育の欠陥は、とくに「極端な軍事教育や軍隊化された一般教育における非教育」〔鎌塚 1949: 3〕にあるとした。そして、日本国憲法や教育基本法の理念を学校教育においていかに具体化するかについて、教育基本法第1条と学校教育法の各条との関係を図示して、詳細に論じている〔同: 30-35〕。

第2編「環境と教材」には第2章として「人類の文化」が設けられ、教育内容の各論を所与のものとして論じるのではなく、『存在より価値への教育』でも依拠していた新カント派の価値哲学に基づいて考察されている。第3編「学習者の心意」は、児童中心主義に対応した生理・心理学説の紹介になっている。第6編「指導・教師・学校運営」では、職員会議、生徒会、PTAといった教育の民主化にともなう問題も扱われている。

鎌塚は戦前から生活や作業を原理とした教育を重視していたが、それが一貫したものであったことは、北海道教育長退任後に成城大学に移ったのちに「〔生活〕特に〔労作〕に依る教育」(『成城大學經濟研究』、第16号、1962年)と題した論考を著していることからわかる。そうした彼の戦後新教育に対する好感は、次のような文言に示されている。

「人々はしばしば新しい教育が児童生徒の実力を低下させるといって憂えたり非難したりす

る。しかし、その実力とは何であるか。それが単に学校生活をうまく切り抜けるのに価値のあるもの、実社会に用をなさないものであったなら、そんな学校的実力は社会的無力を意味しまいか。(中略) 新しい学習に於いて児童生徒等はわれわれがかつてなし得なかった多くのことを、しかも彼ら自身の要求と社会の要求とを同時に果たしつつある。」[同:232-233]

しかし、鎌塚は、新教育ブームが教育方法の表面的な適用に終わらないように戒めてもいる。たとえば、「討論法」の流行に対しては、「児童生徒の理性に訴えて論理の筋道を辿りつつ事の真偽を弁別せしめるような場合」[同:204-205]に有効であり、無原則に適用すべきではないとした。さらに、フィヒテやヘーゲルを引き、「在る」ことを本領とする感性に対して、「何等の抵抗とか反対のないところには自我の自覚もその発展もない」[同:205]と述べ、討論が行われる目的を問うている。「学級学習たるにも拘わらず、往々にして二、三人ずつの討論が勝手ばらばらに、学級内にとどまるに、多中心的に行われているのを処理もせず、收拾もしないのは討論法の本旨に反する」[同:207]という指摘は、附属学校長としての実体験から発したものであろうが、現在のアクティブラーニングにもなう問題への指摘としても読めそうである。

教育や学校の社会化という新教育の理想についても、言葉で言うように簡単ではないことを、鎌塚は戦前の労作教育への関心と実践からすでに認識していた。

「かつても縷々教育は生活の現実に即せねばならぬといって工場に、事務所に、農場にと子供等連れ出し、遂に学校の無用論や教科書の無用論まで行われたこともないわけではなかった。しかし、反省と工夫のない現地現場の学習は停頓する。現に今日の経験学習・単元学習が既にその弊に陥りつつある現状に鑑みて大いに警戒し、その長所を汲みとる上の工夫がいる。」[同:235]

「生徒たちは始業前や教科学習のあいまあいま、さては放課後等において遊戯・運動・交際から、各種のクラブ活動等において多種多様の社会的交渉を持つが、それはおおむね自然のままの放任であって、学校側からすると、そこに計画的な社会生活の指導らしいものをほとんど見ない。したがって生徒の人間性や社会性は野性のままに放任されて醇化される機会に乏しく、ゆえに一科一能に秀でる者は狡知にたけたり、利己主義者になったり、実行力を欠いたり、巧言令色家になって、およそ新教育のねらう民主社会人とは縁遠い者になりがちである。」[鎌塚 1953: 251]

『新教育の原理と方法』第4編「方法上の基礎」では、パーカー、ホール、パーカースト、キルパトリック、モンテッソーリ等のいわゆる新教育の群像が引かれる一方で、明治初期に盛んに参照されたジョン・バルドウィン (John Baldwin, 1799-1884) やアメリカにおける代表的なヘルバルト主義者チャールズ・ド・ガルモ (Charles De Garmo, 1849-1934) も引かれている。鎌塚にとっては、新教育は、旧教育の単なる否定ではなく、旧教育をも含みこんだ総合としてとらえられていたといえよう。そのうえで、彼が、新教育の方向を基本的に受け入

れながらも、それがともすれば児童生徒の放任に陥りがちであることに批判的であった背景としては、ヨーロッパの観念論（理想主義）の哲学への傾倒があっただろう。教養主義がいわゆる教養に終わらず実践にまで展開されたひとつの例を、彼の内に見ることができるのではないだろうか。

(未完)

〔謝辞〕

本稿を成すにあたって、佛教大学附属図書館参考調査係の尽力で、本稿で紹介した各論考のコピーを入手することができた。笠井義夫の経歴について山梨大学の清水文博氏よりご教示いただいた。鎌塚扶の函館時代の経歴については、北海道教育大学附属図書館函館館の進士晃良氏、「広島高師卒業生データベース」を構築している鹿屋体育大学の山本一生氏からは、鎌塚扶、島田牛稚の経歴についてご教示いただいた。また、鎌塚扶のご令孫の鎌塚康氏から、種々のご教示とご理解をいただいた。記してお礼申し上げる。

〔注〕

- (1) 広島高等師範学校徳育専攻科は、日本の教育学の研究と教育の場として少なからぬ影響をもったといえよう。10期生の恩賀一男は次のように回想している。

「徳育専攻科は僅か十三年間というあえない短期間の存在であったが、そこに乗り出し者は皆ある期間実際教育の体験を持ち、そこに教育と人間について深いアポリアに苦しみ、笈を負って再度母校に來た真剣な教育探求者ばかりであった。それらの人々は各地にて、同じ心で日本教育界に活動を致し、日本の教育に深さを与えた。教育に哲学を与えた。さらに申せば広島高師創立以来の精神と特長が専攻科において結実したと云ってよいのではなからうか。」〔徳育専攻科十三年史刊行会1973: 59〕

この他、『徳育専攻科十三年史』には、個人情報に厳しい今日では書かれ得ないような記述が散見されるが、歴史的資料としての価値はあるといえよう。
- (2) 本稿で引用していない『文教の朝鮮』への鎌塚の寄稿は以下の通り。
 - ・「道德愛の考察」, 『文教の朝鮮』, 第63号, 1930年11月。
 - ・「人の力」, 『文教の朝鮮』, 第64号, 1930年12月。
 - ・「二宮翁が印した貧民救済の跡」, (一), 『文教の朝鮮』, 第67号, 1931年3月。
 - ・「二宮翁が印した貧民救済の跡」, (二), 『文教の朝鮮』, 第69号, 1931年5月。
 - ・「一つの簡易学校につきその開校前後の模様を紹介す」, 『文教の朝鮮』, 第107号, 1934年7月。
 - ・「二宮尊徳」の遺品に就いて」, 『文教の朝鮮』, 第116号, 1935年4月。
 - ・「内鮮共用新「初等修身巻六」につき特に御諒解置き願ひ度き点」, 『文教の朝鮮』, 第165号, 1939年5月。
 - ・「近来の一関心事＝飄々洒脱の一指圧者」, 『文教の朝鮮』, 第174号, 1940年2月。
 - ・「[教育に関する勅語] 著作考」, 『文教の朝鮮』, 第183号, 1940年11月。
 - ・「時局下当面の生活倫理」, 『文教の朝鮮』, 第186号, 1941年2月。
- (3) 岩佐の経歴については、<https://db.history.go.kr/item/level.do?itemId=jw&types=1927-12-215> を参

照した。

- (4) 本文で引用していない、鎌塚の『学習研究』への寄稿は以下の通り。
- ・「徹底して社会を学習の舞台とせよ」, 『学習研究』, 第9巻第11号, 1930年。
 - ・「現代教育法の進歩」, 『学習研究』, 第11巻第12号, 1932年。
 - ・「修身の学習は自律学習を以て終始すべきこと」, 『学習研究』, 第12巻第5号, 1933年。
 - ・「読方や歴史の取扱に似た修身教授より生活学習の修身指導へ」, 『学習研究』, 第12巻第6号, 1933年。
 - ・「道徳陶冶と心理」, 『学習研究』, 第12巻第10号, 1933年。
 - ・「生の統一への教育」, (一), 『学習研究』, 第13巻第5号, 1934年。
 - ・「生の統一への教育」, (二), 『学習研究』, 第13巻第6号, 1934年。
 - ・「公共生活に適應する品性陶冶の問題」, 『学習研究』, 第14巻第4号, 1935年。
 - ・「修身教育指導要諦」, 『学習研究』, 第15巻第4号, 1936年。
- (5) 島田牛稚は愛媛県出身で、鎌塚と同じく広島高等師範学校徳育専攻科に学び、大阪府視学、同視学官(学務課長)を経て、朝鮮総督府学務局編輯課長を務めた。国語(日本語)常用運動に主導的な役割を果たしたことがうかがえる[熊谷 2006: 56]。島田には、戦前には地理・歴史分野および生徒指導、戦後には家庭教育に関する著作がある。主なものをあげておく。
- ・『小学校に於ける歴史教材の敷衍と附説』, 上下巻, 目黒書店, 1918年。
 - ・『国民精神の史的考察と吾等の覚悟』, 編著, 大阪府督学課, 1928年。
 - ・『校外に於ける学生教護の実際的研究』, 寶文館, 1932年。
 - ・『母親読本』, 千代田出版社, 1948年。
 - ・『時代に歩む母』, 大阪教育図書, 1960年。
 - ・『これからの家庭教育: わが子とともに』, 大阪教育図書, 1965年。
- 熊谷は、戦前の朝鮮半島における国語常用運動において、「罰札」が用いられたことを紹介している。その実態はさまざまだったが、咸鏡北道では、児童間での会話で日本語を使わなかった場合、「国語常用違反章」を首からさげさせられ、違反章を首からさげさせられた児童生徒は、他の違反者を見付けて違反章を首に下げさせることができたという[同: 61]。罰札は、ヨーロッパ諸国による植民地教育でも行われたが、この淵源としてイエズス会学校が考えられることを指摘しておきたい。
- 16世紀の宗教改革をうけた教育熱のもと、イエズス会は対抗宗教改革の一環として学校教育に力を入れ、当時のラテン語学習のニーズに応えた中等教育を無償で展開し、大きな成果をあげた。大英図書館のスローン・コレクションには、イエズス会学校の教育実践を記したと考えられる『海外の学校の記述』(*A Description of a Transmarine Schoole*)という手稿が収められている(この書誌については[相馬 2001: 149-150])。この手稿には、ラテン語ではなく母国語を話している生徒が見つかるかと木べらが渡され、渡された生徒は他のラテン語を話していない生徒を見つけては木べらを渡すことが繰り返され、最後に木べらをもっていった生徒が叩かれるという記載がある([相馬 1993: 122-123] この手稿の全訳あり)。
- こうした実践については、ゲーム的な要素もあったという指摘がある。また、当時、ラテン語は依然として学術界や行政界における事実上の公用語であり、教育機会を無償で提供された生徒の社会的成功のためという教師たちの思いもあったと見ることもできるかもしれない。この工夫が植民地主義下の同化政策にヒントを与えたのだとしたら、皮肉なことである。
- (6) コメニウスは『人間に関する事柄の改善についての総合的熟議』(以下、『総合的熟議』と略記)第3部『パンソフィア』で、世界を8つの段階を認め、神的光が下降して再び上昇に転ずる運動としてとらえた。第1段階が可能界であり、下降の運動の終点にあるのが自然界・物質界である[コメニ

ウス 2020]。コメニウスは、合理論的（観念論的）側面と実在論的側面を統合した世界理解を構想した。

- (7) 『総合的熟議』第4部『パンパイディア』の第3章には人間の基本的な願望が12あげられ、その実現に向けた教育が論じられている [コメニウス 2015: 41] [相馬 2020: 72-73]。
- (8) 矢野智司は、「1910年代後半から1960年代まで、「自覚」は確実に教育学の中心的概念であったにもかかわらず、戦時期の京都学派への否定的批判的評価もあって、ほとんど無視され忘れ去られた概念である」[矢野 2021: 15]と指摘し、日本教育思想史における「自覚の概念の消息」をたどっている。西田幾多郎が『自覚に於ける直観と反省』（1917年）を著した当時、そのもとには東京高等師範学校出身の篠原助市（1876-1957）、務台理作（1890-1974）、土田杏村（1891-1934）がおり、広島高等師範学校出身の長田新や小原國芳（1887-1977）も西田の講筵に連なっていた [同: 54]。広島で長田の教えを受け、京城帝国大学でも松月のもとでシュブランガーを研究した鎌塚も、自覚の教育学の影響圏内にいたと考えられるかもしれない。戦後においても、鎌塚はヘーゲルを引き、「歴史は結局人類における自覚過程の記録である」[鎌塚 1949: 63]と記しているほか、「個人の本質は「決意性の主体」に在るといふべきである」[同: 257]とも述べている。

尋常小学校校長を務めつつ地理教育や郷土教育の研究にとりくんだ牧口常三郎（1871-1944）が『創価教育学体系』（第1巻）を発刊したのは、鎌塚の『存在より価値への教育』に先立つ1930年であった。当時のアカデミズムにおける「価値」と「創造」への関心は、牧口や鎌塚のような実践的理論家にとっても無視できない問題であっただろう。

- (9) 文鳳效は、『文教の朝鮮』に2度寄稿している。
- ・「内地学事視察所感」、『文教の朝鮮』、第102号、1934年2月。
 - 文は、体操の取り組みで成果をあげた下海部郡大在尋常高等小学校（現、大分市立大在小学校）や職業教育で注目された別府南尋常高等小学校（現、別府市立南小学校）を訪問している。
 - ・「農村学校経営の実際」、『文教の朝鮮』、第110号、1934年10月。
- (10) 鎌塚の広島高等師範学校附属中学校（改組により広島大学附属中等高等学校）主事（校長）就任の経緯については、里見志朗の指摘がある [里見 2003: 44,47]。同氏の論考が掲載された『広島大学史紀要』は6号（2004年）以降の続刊がないようだが、組織内部の人事問題がかなり赤裸々に記されているのは驚きである。
- (11) 鎌塚の北海道教育長就任の経緯は『北海道教育誌』で言及されている [北海道教育庁管理部総務課 1979: 147-148]。
- (12) 『光を求めて』には、子弟を名門附属中学に入学させたい関係者が鎌塚に金品を持参して来るのを一喝したこと [鎌塚 1953: 3]、不合格者の家に出向いて訓戒し、入学できなかった学生とも文通を続けたこと [同: 12-13, 18]、カンニングをした生徒の処分にあたって諄々と論じたこと [同: 128-131]、盗癖のある女生徒の家庭を訪れて論じたこと [同: 133-141]、鎌塚が下級生に対して上級生を悪しざまに言ったということで上級生から主事排撃の運動を起こされるが、誠心誠意に対話して解決したこと [同: 165-195]（一連の経緯が30ページにもわたって綴られている）、生徒指導のための内面調査（アンケート）を実施したこと [同: 196-232]などがあげられている。アンケートの内容紹介は当時の中学生の一面をうかがえる貴重な資料といえる。この内容は1951年に広島大学で開催された日本教育学会のシンポジウムで紹介されている。このアンケートには高校生性の性の悩みが記されているが、鎌塚は、同年に『青年期の健全な経過のために——性衝動のコントロールを主として高等学校男子用』（広報図書）を出版している。
- (13) 鎌塚は、朝鮮在住時に国内出張を命ぜられた際、広島高等師範学校時代に教えを受け、皇子御養育掛長を務めていた藤井種太郎（1881-1968）への面会を希望し、呉竹寮を訪ねている [鎌塚 1938]。

- (14) 鎌塚は、北海道の高校長会議を招集して「今後は学校火災の責任を全教職員に負わせませう」と訓示し、「在任中学校火災は発生しなかった」という〔北海道教育庁管理部総務課 1979: 149-150〕。

〔引用 (参考) 文献〕

*注のなかで表題をのみをあげた文献は除く。

井ノ口淳三, 「コメニウス関係文献目録 (2000年7月～2001年6月)」, 日本コメニウス研究会, 『日本のコメニウス』, 第11号, 2001年。

コメニウス 2015. 『パンパイディア 生涯にわたる教育の改善』, 太田光一訳, 東信堂。

コメニウス 2020. 『パンソフィア 普遍的知恵を求めて』, 太田光一訳, 東信堂。

小沢有作 1966. 「同化教育の歴史」, 『朝鮮研究』, 第56号, 日本朝鮮研究所。

恩田裕 1990. 「真行寺朗生の体育思想」, 成城大学法学部『教養論集』, 第8号。

片岡徳雄・山崎博敏 1990. 『広島高師文理大の社会的軌跡』, 財団法人広島地域社会研究センター。

鎌塚扶 1930a. 「生活を解釈し現代の教育思潮に及ぶ」(二), 『文教の朝鮮』, 第56号。

鎌塚扶 1930b. 「職業的労作による人文社会の理解」, 『文教の朝鮮』, 第61号。

鎌塚扶 1932. 『存在より価値への教育』, 教育研究会。

鎌塚扶 1933. 「朝鮮に於る公民科要目に就て」, 『文教の朝鮮』, 第90号。

鎌塚扶 1934a. 「一朝鮮人教員が真の国民教育者となるまで」, 大日本学術協会『教育学术界』, 第70巻第2号, モナス。

鎌塚扶 1934b. 「併合精神の再認識と内鮮間の理解に就いて」, 『教育学研究』, 第3巻第9号。

鎌塚扶 1934c. 「国体国家に関する観念の明徴に就いて」, 『学習研究』, 第13巻第1号。

鎌塚扶 1934d. 「聖旨を奉戴して感激を語る」, 『文教の朝鮮』, 第107号。

鎌塚扶 1935a. 「皇國精神考」, 『学習研究』, 第14巻第6号, 1935年。

鎌塚扶 1935b. 「簡易学校視察記」, 『文教の朝鮮』, 第115号。

鎌塚扶 1936. 「修身科質疑ニ対スル回答事項」, 『文教の朝鮮』, 第127号。

鎌塚扶 1938. 「皇子御養育掛長藤井種太郎博士を呉竹にお訪れした」, 『文教の朝鮮』, 第158号。

鎌塚扶 1939. 「旧教育に対する反省より日本の教育の確立へ」, 『文教の朝鮮』, 第170号。

鎌塚扶 1944. 「学校視察を了へて」, 『文教の朝鮮』, 第226号。

鎌塚扶 1947. 『新教育の方向と方法 新教育総論』, 修文館。

鎌塚扶 1949. 『新教育の原理と方法』, 大洋図書。

鎌塚扶 1953. 『光を求めて』, 日本教育社。

鎌塚扶 1954. 「総合開発と教育行政」, 教育技術連盟『教育技術』, 第9巻第1号, 小学館。

鎌塚扶 1956. 「外地生活の反省から新生活への示唆」, 『拓殖大学論集』, 第9巻。

熊谷明泰 2006. 「賞罰表象を用いた朝鮮総督府の「国語常用」運動—「罰札」, 「国語常用家庭」, 「国語常用章」—(1)」, 『関西大学視聴覚教育』, 第29巻。

里見志朗 2003. 「河野通匡と広島の理科教育史」, 『広島大学史紀要』, 第5号。

島田牛雅・鎌塚扶 1926. 『現代教育諸相の由来と批判』, 寶文館。

清水啓十郎 1977. 『犀水書話』, 日本習字普及協会。

相馬伸一 1993. 「ジョン・デュアリ『海外の学校の記述』(1645)」, 筑波大学外国教育史研究室年報『西洋教育史研究』, 第22号。

相馬伸一 2001. 『教育思想とデカルト哲学 ハートリブ・サークル 知の連関』, ミネルヴァ書房。

相馬伸一 2020. 『オンライン教育熟議オン・コメニウス』, 晃洋書房。

- 寺岡聖豪 2006. 「1920年代日本におけるベスタロッチの影響」, 『福岡教育大学紀要』, 第55号, 第4分冊。
徳育専攻科十三年史刊行会 1973. 『徳育専攻科十三年史』。
北海道教育研究所 1963. 『北海道教育史』全道編一, 北海道教育委員会。
北海道教育庁管理部総務課 1979. 『北海道教育誌』, 北海道教育委員会。
矢野智司 2021. 『京都学派と自覚の教育学』, 勁草書房。
山下達也 2017. 「『外地』中等教員ネットワークと広島高等師範学校—朝鮮における師範教育界の事例に着目して—」, 平成26-28年度科学研究費補助金報告書(挑戦的萌芽研究) 『『外地』中等教員ネットワークの形成過程—広島高等師範学校を中心に—』, 40-48頁。
山本一生 2017. 「広島高等師範学校卒業生の『外地』転出動向」, 平成26-28年度科学研究費補助金報告書(挑戦的萌芽研究) 『『外地』中等教員ネットワークの形成過程—広島高等師範学校を中心に—』。

【付記】

西洋思想史, 西洋教育史等で一般的に知られている人物の原語表記と生没年は割愛した。読みやすさの便を考慮し, 旧字体と旧仮名づかいは新字体と新仮名づかいに改め, 引用文中の傍点は省いた。また, 漢字表記を仮名表記に改め, 送り仮名も現行のものに変えたところがある。

本研究は, 科学研究費補助金・基盤研究(B)「教育思想史のメタヒストリー的研究」(17H02673) および科学研究費補助金・基盤研究(C)「西洋教育思想の受容過程の検討をとおした教育思想史像の再構築」(21K02205) による研究成果の一環である。

(そうま しんいち 教育学科)

2022年10月20日受理

