

# 大正初期の地方教育会雑誌にみられる西洋教育思想理解

## — 大正新教育前夜の思想風景 —

後 藤 篤 奈良教育大学学校教育講座 (教育学・教育史)

### A Study on Understanding of Western Educational Philosophy in the Journal of Local Educational Society during Early Taisho Period : Previous Stage of Taisho New Education

GOTO Atsushi

(Department of School Education, Nara University of Education)

#### Abstract

This study aims at examining understanding of Western educational philosophy in “Journal of Local Educational Society” during early Taisho period. Previous studies have claimed that Taisho New Education was accepted by teachers throughout from the late 1910s to the 1920s. Although these studies mention the rise of concern about “lives”, they do not analyze the changes before the First World War. Then this study sees a confused situation of teachers’ thinking over the educational philosophy in the early 1910s.

As conclusion, this paper points out two things. First, “Personality” became the issue in the educational studies during that time. Second, local educationists uniquely interpreted Western educational thoughts to look at the controversy over Japanese education objectively since 1900s.

These points were succeeded to New Education as the point at issue in an important educational study after the First World War.

キーワード：西洋教育思想,大正新教育,人格主義

Key Words: Western Educational Philosophy,  
Taisho New Education, Personalism

## 1. はじめに

### 1.1. 問題の所在

本研究は、第一次世界大戦(1914.7-1918.11)後、日本各地の小学校現場で実践が試みられた、大正新教育前夜<sup>1)</sup>の思想史的位置を導くことを目的として、大正初期の地方教育会雑誌にみられる西洋教育思想理解についての検討を進めるものである。

従来の日本教育史研究において大正新教育は、主として教育方法史と教育運動史のアプローチから研究が進められてきた。そこでは、第一次世界大戦後のデモクラシー・国際的な教育思潮の影響を受け、明治期以来の画一的な教授法に対する子どもの個性尊重と、自発的活動を原則とする教育方法改革の展開として肯定的に評価される一方で、「ブルジョワ的性格と思想の脆弱性によっ

て、体制に抗しきれなかった限界」(橋本美保)が指摘されてきた<sup>2)</sup>。

対して、近年の思想史研究からのアプローチは、上記の研究を教育/社会の二分法的理解として批判するとともに、「日本の新教育論とヨーロッパ・アメリカの新教育において分有されている根本思想」を導き出すことが意図されている(田中・橋本2015)。ここで析出されているのは、「生命」という語によって表象される、子どもという存在そのものへの志向性である。このような大正新教育研究の新動向は、現時点で「新教育の受容史」へと展開し、大正新教育を理論的に牽引した教育者たちの思想受容の実態が示されるに至っている(橋本2017)。

上記の教育思想史研究に学びつつ、筆者もまた鳥取県の小学校教師・峰地光重を主たる対象として、大正新教育の時代のなかで生まれ、戦後日本においても教員文化

のなかで継承されてきた「生活指導」と呼ばれる実践と、その思想についての研究を進めてきた（後藤2017）。

しかしながら、これらの教育思想史研究の成果は、新教育がいかなる時代思潮のなかで主張され、実践されるに至ったのかについての言及に関して、従来の教育方法史の研究成果の範囲内に留まっている。そのため、全国的に展開した大正新教育の実践とその受容が、歴史・社会構造的に示されているとは言い難い状況にある。このような研究状況は、先に中内敏夫の危惧していたところの「再び称賛をこととする教育の美談メーカーに先祖がえりする」危険性を孕んでいるのではないか（中内2000）。

そこで本稿ではまず、研究視角としての「受容の思想史」を援用する<sup>3)</sup>。端的に言えば、画一的な教授法から子どもの個性尊重や自発的活動の原則による教育改革への移行期にあたり、どのような西洋教育思想理解のもとで、いかなる問題意識が練り上げられていたのかに関する、基礎的な検討を進めていくのである。

以上のような先行研究に対する課題設定をもとにして、本稿では大正初期の地方教育会雑誌に確認される西洋教育思想理解に焦点化してみる。

## 1.2. 研究の対象と方法

本稿が検討対象とするのは、鳥取県教育会の機関誌『因伯教育』である。教育会は、教員の専門性・社会的地位の確立にあたって生まれた私立教育団体の一つである<sup>4)</sup>。

教育会は、明治から昭和戦後直後にかけて全国的に活動し、「戦前の教員・教育関係者の価値観と行動様式を方向づけ、さらに地域住民の教育意識形成に大きな作用を及ぼした」と位置付けられている（梶山2007）。具体的には、歴史的位置や地域社会の実情を反映させながら教員養成・研修や機関誌（教育会雑誌）の編集等を行い、教員や教育行政関係者を組織していたことで知られている。

鳥取県教育会と『因伯教育』に関する先行研究は、明治期の結成過程とその組織構成を論じた白石崇人の研究のほかに、『因伯教育』の誌面内容を断片的に整理した篠村昭二の研究がある（白石2012, 2015 篠村2011）。しかしながら、大正初期の誌面上での議論を日本教育思想史上において検討した研究は、管見の限り見当たらない。

さて、本稿が大正初期の鳥取県教育会『因伯教育』を対象とするにあたって、その後景に見据えておきたいキーパーソンが二人いる。一人は教育学者・入澤宗寿（1885-1945）であり、もう一人は峰地光重（1890-1968）である。

入澤宗寿は鳥取県日野郡宮内村（現日南町）出身。鳥

取県第二中学校（米子中学校）から第一高等学校を経て、1908（明治41）年7月に東京帝大文科大学哲学科に進学。1918年に東京帝大助教授に就任。大正新教育期にプロジェクト・メソッドを日本に紹介したことや、文化教育学の研究で知られている教育学者である（遠座2012）。また、1920年代に入ると入澤の指導のもと、鳥取県倉吉町成徳小学校の「文化科」と呼ばれる合科学習の実践が進められていった。同実践については、教科教育学の視点から注目されてきた経緯を有する（永田2000）。

一方の峰地光重は鳥取県西伯郡光徳村（現大山町）出身。1911（明治44）年3月に鳥取師範学校を卒業したのち、鳥取県西部の小学校訓導となる。その後、鳥取県教育会『因伯教育』誌上に綴方（作文教育）論を中心に精力的に論文を投稿し、1922年の著書『文化中心綴方新教授法』において「綴方における生活指導」を提起。その後鳥取師範学校附属小学校訓導を経て、「大正自由教育の到達点」（中野光）とも評される池袋児童の村小学校訓導になると、子どもの要求から時間割・カリキュラムをつくりだす生活学習論を提唱していく（浅井2008）。他方で日本の民衆宗教の一つである、黒住教の影響を受けた自生的〈教育〉論者としても知られている（中内2000）。

入澤が成徳小の教育実践に理論的に関与し、峰地が県下の綴方実践を牽引していった1910年代後半から1920年代前半にかけての鳥取県教育界。その前夜において、どのような教育論議が展開されていたのか。

以上のようにみたとき、大正初期の鳥取県教育会『因伯教育』は、先に述べた意味での大正新教育の思想史、受容史の研究課題を検討するうえで、注目されるべき対象であることが浮き上がってくる。また上記の点に関連して、当該期の鳥取県教育会『因伯教育』「思潮」欄において、西洋教育思想についての見識を有する地方教員社会の知識人層（中学校教諭等）がその時代的動向を整理し、批評していたことは見逃せない。

本稿でとりあげる鳥取中学校教諭の勝島林蔵（？～？）は、1911（明治44）年4月に広島県師範学校教諭を休職し、東京高等師範学校に入学<sup>5)</sup>。この間、佐々木秀一（1874-1945）に指導を受けたものとみられる。その後、1913（大正2）年6月から中学校教諭の肩書で「最近西欧の教育思潮」を2号にわたって連載、同年10月からは鳥取中学校教諭の肩書で「現今の三大思想」を3号にわたって連載している（表1）。この経過を鑑みるに、明治44年に設置された東京高等師範学校専攻科の2年間を経たのち、鳥取中学校に着任したものと推察される。

勝島はその後、1915年（大正4）年10月に倉吉中学校校長、1919（大正8）年4月に米子中学校校長に就任している。このことをふまえてみても、鳥取県下の教員社

表1 鳥取県教育会『因伯教育』「思潮」欄 記事・執筆者名一覧（1912.10～1914.5）

内容種別	号数	年	月	記事名	執筆者名
思潮	210	1912(大正元年)	10	現代思想界の指導	福来友吉(東京帝国大学, 文学博士)
思潮	211	1912(大正元年)	11	教育批評眼連発の害毒	遠藤隆吉(東京高等師範, 文学博士)
思潮	212	1912(大正元年)	12	教訓の質量	仁保亀松(京都帝国大学, 法学博士)
思潮	213	1913(大正2年)	1	小学校教員の常識	下田次郎(東京女子高等師範学校, 文学博士)
思潮	214	1913(大正2年)	2	近代思想の解剖	樋口龍峽(明治大学, 文学博士)
思潮	215	1913(大正2年)	3	家族制度の基礎を述べて国民道徳の説明に及ぶ	藤井健次郎(『帝国教育』再録)
思潮	215	1913(大正2年)	3	サイチス博士の天才教育論	木村久一(『心理研究』再録)
思潮	216	1913(大正2年)	4	ケルシェンシュタイナー氏の教育説を評論す	乙竹岩造(『教育学術界』再録)
思潮	218	1913(大正2年)	6	西欧最近の教育思潮(一)	勝島林蔵(中学校教諭)
思潮	219	1913(大正2年)	7	西欧最近の教育思潮(二)	勝島林蔵(中学校教諭)
思潮	222	1913(大正2年)	10	現今の三大思想 其の一 プラグマチズム	勝島林蔵(鳥取中学校教諭)
思潮	224	1913(大正2年)	12	現今の三大思想 其の二 オイケンの思想	勝島林蔵(鳥取中学校教諭)
思潮	225	1914(大正3年)	1	現代文明の精神と国民教育	三澤糾(広島高等師範学校教諭)
思潮	226	1914(大正3年)	2	現今の三大思想(承前) 其の三 ベルグソンの思想	勝島林蔵(鳥取中学校教諭)
思潮	227	1914(大正3年)	3	モンテツソリの教育主義	福井勝蔵(西伯郡光徳尋常高等小学校訓導)
思潮	227	1914(大正3年)	3	義務教育費の金額を国庫の支辨とすべき最近経済学上の理由	福田徳三(『普通教育』再録)
思潮	228	1914(大正3年)	4	人種改良と政治	勝島林蔵(鳥取中学校教諭)
学術	229	1914(大正3年)	5	マツバガニの解剖的研究	黒川多三郎(鳥取師範学校教諭)
学術	229	1914(大正3年)	5	鞆近の科学思潮	池岡直孝(米子中学校教諭)

鳥取県立公文書館県史編さん室（2010）「鳥取県教育会発行雑誌掲載記事一覧②」を参考に筆者作成

会に影響を及ぼした教育者であることは間違いない。

上記の対象に即して本稿では、知識人の思想理解に注目した日本政治思想史研究の方法論を参照してみたい。

飯田泰三は、土田杏村や野村隈畔をはじめとした大正知識人が、同時代の哲学の基本動向に関して、いかなる問題関心から概念整理を行っていたのかについて検討している（飯田2017）。このような検討を経て飯田は、明治から大正にかけて、自我と国家、自我と社会のはざまにあった知識人たちに共通に確認されるものの考え方（＝思想風景）を描き出すに至っている。

つまるところ本稿は、現代教育哲学・思想研究の成果をもとに、当時の論者たちの整理の成否を明らかにすることを目的とするものではない。また、現代的な問題関心から（直裁的に）大正新教育思想の可能性を析出しようと試みるものでもない。あくまでも、西洋教育思想の時代的動向とのあいだで苦悩した地方教員社会の知識人として勝島を対象とし、彼の思索を跡付けていきたい。

このような思想史の方法を採用することで、大正新教育前夜にみられる西洋教育思想理解について焦点化していくことにする。

## 2. 鳥取県教育会『因伯教育』における「思潮」欄の歴史的位

### 2.1. 鳥取県教育会『因伯教育』の誌面構成

鳥取県教育会の機関誌（教育会雑誌）の初号は、1895（明治28）年6月に出された『山陰之教育』である（No.1～87）。その後『鳥取県教育雑誌』（No.88～149）を経て

『因伯教育』（No.150～595）として定着する。現時点で『因伯教育』については、1944（昭和19）年の5月号までが確認されている。

鳥取県立公文書館県史編さん室（2010）の整理からは、時代ごとに誌面構成に変更がなされていることがわかる。なお大正初期には、論説/思潮/雑録/文苑/雑報/新刊紹介/叙任辞令、といった内容種別が見受けられる。

さて、本稿で対象とする「思潮」欄についてであるが、同時代の思潮を中心に取り扱う内容種別であり、1907（明治40）年7月の『鳥取県教育雑誌』147号の「時代思潮」という内容種別の登場に起源をもつ。同年9月の149号および12月に名称変更した『因伯教育』150号では「思潮界」、151号では再度「時代思潮」が確認される。

その後、「時代思潮」欄は姿を消すが、1909（明治42）年5月の『因伯教育』168号にて「思潮」という分類が登場すると、この内容種別が1914（大正3）年7月の同誌231号まで続くことになる<sup>6)</sup>。しかしながら、第一次世界大戦の影響もあってか、同年9月号から同誌において「思潮」欄が消滅。代わって「研究」という内容種別が登場し、以降同欄にて、同時代の哲学思想や教育学説の新動向についての紹介や批評が行われていったことが推察される。

大正初期の「思潮」欄において注目すべきポイントは次の点にある。明治期の「時代思潮」「思潮界」「思潮」には、主に文部大臣の演説要領、東京高等師範学校および東京高等女子師範学校、各帝国大学をはじめとする中央の学者、文部省視学官の雑誌論文等が再録されていた。対して先に示した表1からは、教育学者・乙竹岩造や経済学者・福田徳三らの雑誌論文の再録と合わせて、

後年になるにつれて鳥取中学校教諭・勝島林蔵や光徳尋常高等小学校訓導・福井勝蔵といった執筆者名が確認できる。つまり、「思潮」欄は大正期に入ると次第に、鳥取県の教員たちによる執筆の場へと変化していったのである。

明治末期から大正初期にかけて、「思潮」欄の誌面内容が変化していくなかで、鳥取県の教員たちは西洋教育思想に対していかなる理解を示していたのだろうか。次章ではまず、当該期の鳥取県教育会内で提示されていた教育研究上の論点をつかみだしておきたい。

### 3. 教育思想界の混迷

#### ―鳥取県教育会総会での一場面から―

##### 3.1. 谷垣邦義「論説 教育思想界の情気を一掃すべし」

そこで、鳥取県教育会『因伯教育』の「論説」欄に載せられた谷垣邦義<sup>7)</sup>(岩井農業学校教諭)の「教育思想界の情気を一掃すべし」(大正2年1月号)を確認してみる。同論文によると、本論は「近時県教育総集會での席上での演説」に基づくものであり、「近時我が教育界の情勢を顧みて倍々其所感を痛切するのに余り」掲載に至った背景を有する、という。以下、論旨を跡付けてみる。

同論説では、その前半部に「我邦現時の道德は、大は国家社会より小は一般家庭に至るまで、新旧思想の衝突が甚だしく」、国民の思想全般において弊害が生まれてきていると論じられている。ここにおいて「国民の思想界に健全なる生気を吹き込み、その進むべき方向を定めて、益々国運発展の精神的素地を開拓する所の大任務」は、「国民教育者の努力を待つの外、道はあるまい」という。

しかしながら現在「教育界における中心思想の基礎が不確実」である。いわく、ヘルバルト派教育学隆盛の時期は「教育思想界に活気があり、教育の学と術とは大いに研究すべきものであると云ふ信念が、全般に行き亘って」いたのだが、「其の後ベルゲマン一派の社会的教育学やら、ナトルプ等の新カント派の主張やらが現はれ、又最近に、ライヤ、モイマンの実験教育学がもてはやされ、之と同時に、ゼームス等の所謂プラグマティズムの思想が世界の思想界を風靡する様」になると、その影響を受けて「實際的傾向」に進んできた。

確かに教育研究の「實際的傾向」自体は、喜ぶべきことでもある。しかしながら「教育上の論議には何とも面倒な哲学的の詮索などは要らぬ」というような風潮が出てきて、「之が為に教育思想の權威は失墜し、研究態度が甚だ輕薄に、又不真面目となって来たよう」に思われる。このような状況においては、教育行政と教師の思想

との「調和統一」も「徒らに外觀の美や形式の末」に気を取られてしまい、意思疎通が充分に行われていない。

このような現状では今後、教育論議の場である「私立教育会」もまた「行政上の施設であるかの如き観」を呈し、「教育思想界は日を追ふて惰氣満々たる有様となる」のではないか。果たしてそれで、「立憲国の新時代を經營するに足るべき、第二の国民」「世界の一等国民としての國務を負担するに堪える、真正の愛國者」を育てることができるだろうか。可能ならば「教育の行政系統と教師の思想系統との分野」を明確に分け、「行政上干渉すべき所は嚴密に干渉し、又教師の人格なり主義なりを重んじて、之に信任すべき所は信任」していくようにすべきである。同時に、教師たちも「国民教育の本義」を理解し、自らが国家に忠実な教育者であるかを問わなければならない。

このように「教師をして事々確固たる主義、見識を以て処理せしめるように」にすれば、教育思想界には「常に清新潑刺の活気」が生まれるだろう。

以上が、「教育思想界の情気を一掃すべし」の論旨である。ここでまず、同論説に確認される三つの論点について確認しておくことにしよう。

一点目は、新旧思想の対立に関する問題である。

教育のみならず「道德、宗教、政治、經濟、文芸」の方面においても問題となっている新旧思想の対立は、何れもが「不健全なる」思想の一面を導いている。

その事例として、上記道德のほかにも「信仰上の權威」を失った宗教界、「立憲制の根本である所の選挙が神聖を欠いた政治界」、「国民の腦裏に刻みつけられた幸徳一派の極端なる社会主義」を引き起こした經濟界、「現実的、平凡的、自然的を標榜する新文芸」によって「国民精神の墮落」を生み出した文芸界が挙げられている。上記のような思想状況に対しては、「健全なる生気」を吹き込む必要がある。谷垣は、その国家的使命を教育に求めていくのである。

二点目は、教育研究の實踐的傾向に関する問題である。

ヘルバルト派教育学隆盛の時代にあった「教育思想界の活気」に対して、社会的教育学、新カント派の教育学が現れたのち、実験教育学およびプラグマティズムの影響を受けて、實踐的な教育研究が進展してきたことを谷垣は一面では評価している。他方で、「教育思想の權威は失墜し、研究態度が甚だ輕薄」になっていると指摘する。そして、このような状況下で学校經營(「施設事項」)が「無主義、無理想、無統一」になっている、と批判している。

三点目は、教育思想と教育行政に関する問題である。

先の二点目に関連して、「無主義、無理想、無統一」のもとで、教師たちが外見や形式（「外観の美」「形式の末」）に終始してしまい、「真に国家的精神的の協合」に欠けている。これでは、新時代を生きる「第二の国民」「真正の愛国者」を育てることはできない。その為にも、教育行政は、教師への干渉を出来るだけ避けるべきである。

しかしながら同時に、教師たちも先に確認したような国家的使命を背負っていることを自覚すべきである。このようにして、教師たちの人格や主義にもとづく教育論議が進められることで、新旧の対立を超えた教育思想の刷新が可能になるのではないかと提起されている<sup>8)</sup>。

本稿の課題に即してみると第二の論点、すなわち西洋教育思想の影響を受けて、実践的傾向を帯びた教育研究の弊害に注目すべきであろう。ここで谷垣は、「教育思想界の惰気」のなか「実際の傾向」を帯びた教育研究が進展していった先に待ち構えているのは、形式主義に堕した教育の実態である、と警鐘を鳴らしていた<sup>9)</sup>。

このとき同時に、教師の人格への信頼を前面に押し出すことで、対案を導いていることにも注意しておきたい。つまり谷垣は、「形式」に対して（教師の）「人格」を対置させる論理（次章で確認する人格主義）によって、教育思想界の混迷を突破しようというのである。

上記内容を有する演説が、鳥取県教育会総会の一場面で行われていたこと、それが教育会雑誌の論説（巻頭）に載せられていたことは、興味深い事実ではある。

とはいえ本稿が注目すべきは、教育研究の「実際の傾向」に対する谷垣の問題意識と、同年6月から『因伯教育』『思潮』欄に連載された鳥取中学校教諭・勝島林蔵における西洋教育思想理解との関係性についてであろう。この点に関しても以下、次章と終章を通じて検討していくことにしたい。

#### 4. 「思潮」欄にみられる西洋教育思想理解 —勝島林蔵（鳥取中学校教諭）の場合—

##### 4.1. 勝島林蔵「最近西欧の教育思潮（一）（二）」

鳥取県教育会の『因伯教育』218号（大正2年6月）、219号（大正2年7月）と連載された勝島林蔵「最近西欧の教育思潮」は、次のような一節から始まっている。

凡そ何の思潮たるを論せず、絶対的に新しく漲り来るものはあらず。必ずや何等かの所縁により、過去に関係を有するものなり。最近の教育思潮に於ても亦然り。

昨今展開している教育思想の新動向もまた、絶対的に

新しいものではない。過去の思想からの系譜上にある。このような視座から同論文の冒頭では、歴史的系譜にもとづく思想整理のカテゴリー4つが設定されている。

- 1) 欧州中世における国家と教会に圧迫された状況、それに対して個人の解放としての教育を論じたルソー（自然主義）、ゲーテとヘーゲル（新人文主義）、ペスタロッチに至った、個人主義の系譜。
- 2) 産業革命によって教育（個人）と社会の接続をめぐる問題が起こり、学校を社会改良の場とする進歩主義に至った、社会的教育主義の系譜。
- 3) 「知識主義に対する意志主義」の主張を経て、「美を享受し得る能力の育成」へ至った、美育主義の系譜。
- 4) 教育の形式主義的傾向に対して、教育を一般的理論に回収する立場として批判、教育の実際は「美学上の法則」に基づくべきである、とした人格主義の系譜<sup>10)</sup>。

なお、これらのあいだには確かな差異が存在するが、「近代的着色」のなかで「能動を重んじて作業を尊ぶ」点と「主意主義」の傾向を共有している、と説明されている。

本章では以下、個人主義/社会的教育主義/美育主義/人格主義というカテゴリーにもとづく、西洋教育思想理解とその批評について、跡付けていくことにしよう<sup>11)</sup>。

##### 4.1.1 個人主義

表2 勝島林蔵の西洋教育思想理解（個人主義）

分類	個人主義
代表者	エレン・ケイ (Ellen Key), ルドウィッヒ・グルリッド (Ludwig Gurliitt), トルストイ (Tolstoi), モンテッソーリ (Maria Montessori), フリードリヒ・ヴィルヘルム・フェルスター (Friedrich Wilhelm Flitner), フリードリヒ・パウルゼン (Friedrich Paulsen)
総括・批評	エレン・ケイ:「時弊の刺激剤としては参考すべきも全体としては破壊が主にして何等組織的建設的の部分なく甚だ不充分のものなりといふべし」 グルリッド:「一様主義を悪む結果絶対に少年の自然性に任せよといひ苛酷を嫌ふ結果今日の学校を牛の学校と罵る。皆時弊に反動して出で来れる激言と見るべきなり」 トルストイ, モンテッソーリ:「上記の極端なる個人的教育主義は(中略)西洋にては所々に此の主義に従って実際の教育を行はんとする企あるなり」 フェルスター, パウルゼン:「彼は前二者(エレン・ケイとグルリッド)と異り、頗る穩健なる個人主義の教育論者なり」「伯林大学の教授たりしパウルゼンも亦畧之と同様の意見なりし」

個人主義の代表者に挙げられているのは、エレン・ケイ（スウェーデン）、グルリッド（ドイツ）、トルストイ（ロシア）、モンテッソーリ（イタリア）、フェルスター（ドイツ）、パウルゼン（ドイツ）である。

エレン・ケイは、教育の目的を「子供を出来得る限り平和なる状態にあらしめ、常に子供の有する自然の権利を損害せざる様にし、以て其の自己発展の力を充分自由に伸さしむる」ことであると論じる。ここでは、子どもの示す悪しきと思われる行為は「善きものを内に包める堅き殻の如きもの」とされる。

グルリッドは、すべての人が目的とするような「一般的なる理想生活」は存在しない、という前提にたち、教育の目的を「各自天賦に応じたる自然的生活を発現せしむること」であると論じる。しかしながら今日の学校は、不必要に子どもに課業を与え、無邪気な子どもの生活を疎外している。このことから「まじめくさつて笑はざるものは牛なり、今日の学校は人を牛にする学校なり」という。

上記2者の個人主義に賛同したトルストイは、自らで学校を経営し、一切の規律的訓練を退けた教育実践を試みたことで有名であり、近年多くの日本の教育雑誌で紹介されているモンテッソーリも、幼児教育においてこの主義を実行している。

対してフェルスターは、前二者（エレン・ケイとグルリッド）に対して、自由な教育は必要であるが、彼らが個性と人格を混同していることを指摘したうえで、両者のあいだに区別をつけるべきであると論じる。続けて、フェルスターが「個性は所詮雑然たる混同的なものにして、人格は此の混同物にみがきをかけ」たものであるといい、教育の目的を個性と人格との「二者の中後のもの」と定めていることに注目し、このような主張はベルリン大学のパウルゼンも同様である、と論じている。

以下、上記の整理に付随した勝島の批評を取り上げる。

まず、エレン・ケイに対しては「時弊の刺激剤としては参考すべきも全体としては破壊が主にして何等組織的建設的部分なく甚だ不充分のものなりといふべし」といい、グルリッドには「一様主義を悪む結果絶対に少年の自然性に任せよといひ苛酷を嫌ふ結果今日の学校を牛の学校と罵る。皆時弊に反動して出で来れる激言と見るべきなり」と、両者に否定的な評価を与えている。また、このような「極端なる個人主義」を実践する者として、トルストイやモンテッソーリを位置づけている。

一方で、フェルスターに対しては「近時西欧に盛となりつつある倫理運動にも関係し（中略）前二者と異り、頗る穏健なる個人主義的教育論者」とであると肯定的な評価を与えている。フェルスターは、教育の目的を渾然とした個性に磨きをかけ、人格を研ぎ澄ましていくことにあると論じている。同論は、従来の学校が「一様敵にして厳格なることは」単に否定すべきものであるのみならず、「人格を研ぐ要件」にもなり得るという主張である。

換言するならば、個人主義ゆえに、画一的な教育を強いることもまた必要である、という主張である。

勝島における個人主義についての評価は、アンビバレントなものである。「極端なる個人主義」（エレン・ケイとグルリッド）に対しては批判的であるが、「穏健なる個人主義」（フェルスターとパウルゼン）に対しては、受容すべき点を見出すのである。

#### 4.1.2 社会的教育主義

表3 勝島林蔵の西洋教育思想理解（社会的教育主義）

分類	社会的教育主義
代表者	ケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner), ジョン・デューイ (John Dewey)
総括・批評	「見るべし、ケルシェンシュタイナーの思想と。其の帰を一にして、極力共同作業の必要を高潮し居ることを。理論は兎も角、実際の上に於て、従来の学校のやり方は個人主義的の着色多かりしは事実なり。而して学校教育の終極の目的は、何等か社会の進歩に寄与する人を養成するにありとせば、二氏の所論は、多大なる参考を供給すといふべし。而し作業の意味に就きては異論なきにしもあらず（中略）作業は精神的のものなりや、筋肉的のものなりやとの論起り来る。」「余は、二者共に作業なり、原理としては一なりとの説に従ふ。成る程幼少のものには筋肉的作業が適當にして、且之が確実なる知識の基を為す、ものなることは明なり、さればとて、あらゆる作業を総て肉体的のものなりとなすは、甚だ極端なり。作業は原則として、全ての課業に適用せらるべきものにして、地理にも歴史にも作業を為すべき機会多く、のみならず、かかる場合の作業が最も価値あり、全然教科と分離して単に作業を作業として課するが如きは作業の教育的価値大に減却すべし」

社会的教育主義の代表者に挙げられているのは、ケルシェンシュタイナー（ドイツ）とデューイ（アメリカ）である。

ケルシェンシュタイナーは、教育の目的を「単なる個人の完成にあらず、公民の養成」と論じている。ゆえに、将来社会の中で身につけるべき内容は、学校において用意されていなければならないはずである。しかしながら「従来の学校にては、共同作業といふこと殆ど無し。此の点に於て、従来の学校は大きな改良を施されざるべからず。則学校の多くの仕事は、生徒相互に相助けて働く」ようにすべきである、と主張している。

デューイもまた、ケルシェンシュタイナーの主張と共鳴しており「従来の学校は、一には社会に対する義務の上よりして、二には生徒に対する真の必要及び年少子弟の特質上より来る要求よりして、大改良」されなければならない、という。またこのような視点から「教室に於ける一斉教授は、個性の観察に資すること少なく、個性に適したる教育を施し悪し」とも論じている。そのうえで最終的に社会的教育主義は、次のように総括される。

見るべし、ケルシエンシュタイネル<sup>11)</sup>の思想と。其の帰を一にして、極力共同作業の必要を高潮し居ることを。理論は兎も角、実際の上に於て、従来の学校のやり方は個人主義的の着色多かりしは事実なり。而して学校教育の終極の目的は、何等か社会の進歩に寄与する人を養成するにありとせば、二氏の所論は、多大なる参考を供給すといふべし。

ここから社会的教育主義が、共同作業を通じて、社会の進歩に寄与することを目的とする主張であることがわかる。また、勝島が社会的教育主義について、(個人主義とは異なり) 全面的な高評価を与えていることがわかる。その際に念頭にあるのは、従来の学校が個人的なものに力点を置きすぎていて、社会的な性格を帯びていなかったことへの課題意識であろう。このような課題意識のもとで、参考すべき点を見出そうとしているのである<sup>12)</sup>。

#### 4.1.3 美育主義 (美的陶冶主義)

表4 勝島林蔵の西洋教育思想理解 (美育主義)

分類	美育主義
代表者	ヨハネス・リヒター (Johannes Richter), ユリウス・ラングベーン (Julius Langbehn), コンラド・ランゲ (Konrad Lange)
総括・批評	「以上三人者の諸説とも、等しく、ショーペンハウエルが美的解説の思想の感化を受け居るは争はれざる事実なり。而して三人者の中リヒターの所説最も参考とすべき点多きも、ラングベーン。ランゲ二人者の所説に至りては余りに極端に走せ奇矯に失せりといふべし。」 「美的陶冶に関する最も穩健なる考は大体下の如くなるべし。従来の美的陶冶は模倣一天張にして詰込主義なり。此の教授法は是非改良せられざるべからず。只単に手本を模写するといふ事のみならず、自ら工夫を凝して作り出すと言ふ方面に一層の注意を払はざるべからず。」

美育主義 (美的陶冶主義<sup>13)</sup>) の代表に挙げられているのは、リヒター (ドイツ)、ラングベーン (ドイツ)、ランゲ (ドイツ) である。

リヒターは、知識の獲得に偏向している従来の教育には、情意の陶冶が伴っていないと論じる。この傾向は、19世紀に入ってからの分業及び自由競争の結果、生まれた貧富の差にある。「美術心の降下、趣味の墮落は、人間情意の荒廃なり。其の結果は必ず、酒色等の感覺的肉欲の激しき追求」となって文化を破壊していくことになりかねない。それは「人類の退歩」ではないか、と論じている。

このような状況に対してラングベーンは、個人主義と芸術教育の結合を意図する立場であった。彼は「個人主

義にあらざれば芸術は発展せず、国家も隆盛なる能はず美術にまでの教化にあらざれば、真の教化にあらざ」と論じている。

ランゲは、近年の教育が主意主義にもとづき「美的性質」を帯びてきたことを「時代精神の一大変動」であると評価したうえで、課題として芸術が一般の人 (「凡人」) のものになっていない点を指摘する。ゆえにより一層「美術に依り、美術にまでの教育」が必要である。このとき美術品の鑑賞とは、「悟性上の観察」にとどまらず、「美術と一致融合」することである。しかしながら、このような境地に至るためには、単に「美的製作品を受動的に見聞する」のではなく、自ら工夫して何かを「作る力」を身につけるが必要である。ここでいう「作る力とは、別言すれば能く材料を支配する力にして、美的鑑賞力の進むる外に、人格を強め、人格を自由にし、生活上の幸福を増す上に寄与する」ものである。

以上から教師たちは、子どもたちを「或程度まで未来美術家」として見つめなければならない、と主張している。

上記のような整理を経て勝島は、美育主義を次のように批評する。リヒター、ラングベーン、ランゲの諸説は、紛れもなくショーペンハウアーの美学論の影響を受けたものである。しかしながら、ラングベーンとランゲの諸説は、「余りに極端に走せ奇矯」である、と。

そこで、次のような「穩健なる考」を提示する。

美的陶冶に関する最も穩健なる考は大体下の如くなるべし。従来の美的陶冶は模倣一天張にして詰込主義なり。此の教授法は是非改良せられざるべからず。只単に手本を模写するといふ事のみならず、自ら工夫を凝して作り出すと言ふ方面に一層の注意を払はざるべからず。

これまでの芸術教育は、子どもたちに美術品を鑑賞させて模倣させることばかりを行う詰め込み主義であった。このような教授法は改良されなければならない。その際には、自らが工夫を凝らして作り出すという方向に一層注意を向ける必要がある。しかしながら、知識の獲得や道德性の発達を妨害しない範囲においてなされるべきである。このような「穩健なる考」によって勝島は、美育主義のあるべき方向を見出そうとしている。

以上のような総括を鑑みるに、勝島は美育主義について、先の個人主義と同様のアンビバレントな評価を与えていることが受け取れる。

つまり、従来の知識偏重の教育に対する批判として、美育主義の有する情意へのアプローチを肯定しつつ、ラングベーンやランゲに確認される「美的陶冶」一辺倒で

人間形成を論じる立場には、批判すべき立場を明確に示しているのである。

#### 4.1.4 人格主義

表5 勝島林蔵の西洋教育思想理解（人格主義）

分類	人格主義
代表者	エルンスト・リンデ(Linde, Ernst)
総括・批評	「此の思想は、其の後多くの誤解を招き、一部には、人格さへよろしければ、理論も方法も何も入らず、其れだけで立派に教育し能ふものなりとの極端なる考を生じ、之に対せる批判も合せてリンデに向けらるるに至り(中略)リンデは次ぎて「當今ニ於ケル教育上の掛争問題」なる一書を公にし、前書『人格主義ノ教育学』に於て述べたる自説を、多少制限するに至れり。曰く人格的教育学は、決して理論、乃至方法を軽ざる性質のものにあらず、人格が方法を代理すというにもあらず、方法か人格か二者の一を選べといふにもあらず、人格及び方法といふ意味なり。人格、方法二者何れも欠くべからずといふ意味なり」「教師が其の個性を發揮することも、生徒の個性を尊ぶことも必要なり。されど其には勿論制限なかるべからず、無制限なる個性發揮は決して立派なる人格を構成するものにあらず。教師も大に己を押へる必要あり、生徒も止しき理性に従順なるやう導かれざるべからず(後略)頗る穩健なる説となれりといふべし」

最後に、人格主義の代表に挙げられているのが、リンデ(ドイツ)である<sup>14)</sup>。

1898年に『人格主義の教育学』という著作を公刊したリンデは、教育を「一の術」にして、「術は一般の理論に基ける」方法において成し遂げられるものではなく、「特殊の力量」が求められる、と論じている。

続けてリンデは、理論は概括的なものであるのに対して、教育の実際は必ず「個々の事情、特別の性質」に応じなければならない。このとき「理論は何等の補助」をも与えてくれない。ゆえに、個別具体的な場面への対応が求められる教育の術を構成していく上では「美学が提出する新しき規則」に従うことがよい、と論じる。

美学の知見から「教育術の要素」である所の「教育的人格の特質」を挙げてみると、「第一、生徒に対する温き愛情。第二、個性明確にして熱心、誠実なること。第三、自由なる活動性、自ら創むる創造性。第四、確実なる所ありて抵抗力に富めること」がある。これらの性質にもとづく「教育的人格」に依拠することで、子どもの人格を構成していく教育を進めていくことができる。

以上の点をふまえた勝島の批評は、下記の通りである。

此の思想は、其の後多くの誤解を招き、一部には、人格さへよろしければ、理論も方法も何も入らず、其れだけで立派に教育し能ふものなりとの極端なる考を

生じ、之に対せる批判も合せてリンデに向けらるるに至りしかば、リンデは次ぎて「當今ニ於ケル教育上の掛争問題」<sup>マ</sup>なる一書を公にし、前書『人格主義ノ教育学』<sup>マ</sup>に於て述べたる自説を、多少制限するに至れり。曰く人格的教育学は、決して理論、乃至方法を軽ざる性質のものにあらず、人格が方法を代理すというにもあらず、方法か人格か二者の一を選べといふにもあらず、人格及び方法といふ意味なり。人格、方法二者何れも欠くべからずといふ意味なり。

上記引用から確認されるのは、人格主義の思想が誤解を招く事態に陥っていたことである。一部では、教師の「教育的人格」があれば、理論も方法もいらぬ。それだけで教育の実際を構成することができる、という極端な考えも生まれてしまった。

このような事態に対して、リンデは自説を修正し、理論や方法を軽視するものではないと論じ直した。すなわち「人格的教育学」とは、人格と方法の二者択一を迫るものではなく、それらいずれも欠いてはならない、という主張である。

続けて、教育は個性的でなければならない、という提起についても、「無制限なる個性發揮は決して立派なる人格を構成するもの」ではなく、教師も個性を抑える必要があり、子どもも「理性に従順なる」ように導かれなければならない、と論じ直した。

加えて、美学の知見から導かれた、教師は「芸術家の如き仕事をなす」べきという提起についても、極端に考えてはならないとし、教育においては先んじて「教材は常に其の真相に触るる様に了解」されなければならない。「教師の人格」が教材の前面に出てくると、教材の価値が損なわれてしまう恐れがある。ゆえに場合には「教師の人格が退き」、子どもが冷静に教材と向き合うように働きかけることが重要である、と論じ直した。

以上のように修正された人格主義に対して、勝島は「頗る穩健なる説となれりといふべし」と評している。

このようにみると、勝島はリンデの「人格的教育学」が修正されてきたことをもって、人格主義に可能性を見出している。理論や方法の軽視へと向かいかねない危険性を注視した上で、修正されてきた人格主義が提示する人格と理論、方法、個性、教材との関係について整理し、それを「穩健なる説」として評価するのである<sup>15)</sup>。

上記の論点は、先に谷垣邦義が見据えていた、実験的教育学やプラグマティズムの影響を受けた教育研究の「實際的傾向」を理論的な視野に入れたものではないか。すなわち、谷垣は「教育思想界の惰気」に対する打開策として「人格」を導き出した。しかしながら教育の実際



は、「人格」のみによって成立し得ない。勝島の整理は、このジレンマを明らかにしているように考えられるからである。

以上の意味において、人格主義というカテゴリから論じられている西洋教育思想の内容が、同時代の教育論議にも通底するものとなっていたことがわかる。

#### 4.1.5 まとめ—全体的総括

前述のような西洋教育思想理解をふまえて勝島は、論文の最後に次のような全体的総括を加えている。

此の大略を脳裏に印して、さて、我が国教育界に於ける過去十年間の思潮を回顧すれば、其の過半は、皆西欧の思潮と気脈を通じ居るものなることを見るなり。記述の際に加へ来れる短評は移して以て過去十年間に於て我が教育界に押し寄せ来れる新思潮の批評と為すべきなり<sup>16)</sup>。

先の4つのカテゴリを念頭に置きつつ、日本教育界における「過去十年間」の思想を眺めてみるならば、それらの多くが対応関係にあることを理解することができる。

西洋新教育思想の受容を所与のものとしてきた大正新教育研究の立場から、上記のような勝島の総括が意味するところを掴み出すことは困難であるに違いない。しかしながら、本稿でこれまで検討してきた内容に即してみるとき、次のように論じることは可能であろう。

すなわち「押し寄せ来れる新思潮」が時代を席卷するなかで、当時の教師たちは「教育思想界の惰気」（谷垣邦義）に埋没し、無条件に新たな教育研究を受容していきかねない状況に置かれていた。その渦中で勝島は、西洋教育思想の系譜を整理し批評を進めていき、同時代の教育論議までを理論的な視野に入れようと試みたのであった。以上の内容に即してみるならば、上に引用した勝島の総括とは、時代思潮への対峙を意味しているといえよう。

時代思潮への対峙——鳥取県教育会『因伯教育』「思潮」欄における勝島林蔵「最近西欧の教育思潮」には、大正新教育前夜の教員社会の実情が見据えられていたのである。

### 5. おわりに —大正新教育前夜の思想風景—

本稿ではここまで、大正新教育前夜の思想風景を導きだすべく、大正初期の鳥取県教育会『因伯教育』にみられる西欧教育思想理解とその批評について跡付けてきた。以下、本稿の成果と課題について記しておくことに

する。

谷垣邦義が教育思想界の混迷を論じていたことから分かるように、大正初期は社会的教育学、新カント派、プラグマティズム、実験教育学をはじめとした新たな教育思潮が「走馬燈」<sup>17)</sup>のごとく展開していた時期であった。

本稿では、以上のような時代を眼前にした鳥取中学校教諭・勝島林蔵の西洋教育思想理解に注目し、その試みが、当時の日本教育界の教育論議を検討する視座を導き出そうとするものであったことを明らかにしてきた。

このことに関連して勝島は、本稿で取り上げた「最近西欧の教育思潮」の脱稿後、「現今の三大思想」と題して、「其の一 プラグマティズム」「其の二 オイケンの思想」「其の三 ベルグソンの思想」を、「思潮」欄に連載している。しかしながらこれらの論文では、本稿で確認されたような勝島自身の批評は入っておらず、その内容の整理が徹底されている点に大きな違いがある。

「現今の三大思想」を連載する前段階において、西洋教育思想理解をもとに「過去十年間」の日本教育界の思潮を捉えようとしていたことは、何を意味しているか。それは、眼前に流入してくる新教育思想を受容するにあたっての問題意識を練り上げ、思想的基盤を固めていこうとする試みであったと言えるのではないだろうか。

上記の意味において本稿の成果は、過去から現在を眼差しつつ未来を見据えていこうとする、大正新教育前夜の思想風景を析出した点にある、と結論づけられよう。

同時に本稿は、いくつかの検討課題を残すものとなっている。さしあたり、以下2点を提示しておきたい。

第一に、本稿が跡付けてきた勝島の西洋教育思想理解とその批評が、同時代の教育学研究とのあいだでいかなる性格を帯びたものであるのかを明らかにする必要がある。特に、東京高等師範学校専攻科在籍時に勝島が師事したものと推察される佐々木秀一からの影響が明らかになることで、大正初期の教育学研究と地方教員社会の知識人との関係構造が浮き彫りになるに違いない。

第二に、本稿で注目した教育研究をめぐる「实际的傾向」と「人格」に関する教育論議の歴史的意義を明らかにする必要がある。その後、中島半次郎や篠原助市、入澤宗寿らによって「人格」に関する教育哲学研究は進展していくことになるが、それらが教育研究全体における「实际的傾向」とのあいだにいかなる関係性を結ぼうとするものであったか。この点が明らかになることで、大正初期の「人格」に関する議論が有する、教育思想史上の意義を導くことができるかもしれない。以上2点について検討していくことを、今後の課題としたい。

## 註

- (1) 大正新教育は一般的に、児童の個性尊重や子どもが本来的に有する（とされる）自発性、学習意欲に即した教育のあり方を追求する教育改造の動向を指す。ここでは、従来の画一的なカリキュラムや教授法改造、国家主義的な教育目的の相対化が進んだ。このような動きは、1910年代前半に胎動がありつつ、主に第一次世界大戦後（1918.11）を契機に全国的な展開を見せている。このことは、近年の大正新教育を題する研究の多くが、1910年代末から1920年代前半に集中している現状からも推察される（渡辺2018他）。そこで、本稿の検討対象とする時期（1913.1-1914.7）をさしあたり「前夜」と称すことにする。
- (2) 田中・橋本（2015）参照。実のところ、大正思想史研究にも似たような構図が見受けられる。大正期を「束の間の小春日」とみるか、大衆社会の登場からファシズム期への移行をみるか、である。この点に関しては、坂部（2008）及び子安（2016）参照のこと。
- (3) 黒田昭信のいう「受容の思想史」は、「外来思想の受容のされ方を問題にする思想の受容史ではなく、その受容の仕方そのものの中に一つの思想的態度が精練されてくる過程を追う」というものである。それは、中内敏夫が日本の新教育思想を捉える際に用いる、内発/外発の枠組みと重なる研究視角でもある。黒田（2013）及び中内（2000）を参照のこと。
- (4) 鳥取県教育会は1884（明治24）年6月に「因伯私立教育会」として発足、1893年8月に「私立鳥取県教育会」と名称変更された。「私立」を略して「鳥取県教育会」と呼ばれることが多かった。白石（2015）参照のこと。
- (5) 文部省「広島県師範学校教諭勝島林蔵退職ノ件（任免裁可書、明治44年4月28日）」国立公文書館デジタルアーカイブ（最終確認、2019/05/05）
- (6) 1914年（大正3）年5月号において、例外として「学術」という内容種別が登場する。
- (7) 明治期には、論説「教育の総合的研究を論ず」（『鳥取県教育会雑誌』No122.123、明治38年7.8月）雑録「余が児童観」（『鳥取県教育会雑誌』No148、明治40年9月）論説「国民教育の宗教的基礎を論ず」（『因伯教育』No.199、明治44年11月）をはじめ、多くの論考が確認できるが、大正期の論稿は「教育思想界の惰気を一掃すべし」のみである。
- (8) なお、同論説では「近來政府や民間の一部が、国民道徳の問題」に力を入れていることは重要であるが、「国民道徳も余り偏狭に解釈すると（中略）現代思想を統一する上に大きな欠陥」を生み出してしまおうのではないかと、この危惧も同時に表明されている。
- (9) 大正新教育が「外観の美」や「形式」にとらわれた教育実践であった、と評価するつもりはない。とはいえそれは、「実際」が重視されていく以後の新教育に対する批判においても、通底している論理でもある。その一例として、峰地（1924）を参照のこと。
- (10) 人格主義の紹介者、代表者としては、東京高等師範学校助教授（当時）の佐々木秀一（1874-1945）が挙げられている。なお、勝島林蔵の東京高等師範学校（専修科）在学時、同校の倫理学の講義を担当していたのが佐々木であった。前野（1962）参照のこと。
- (11) 以下勝島論文に登場する人物名は、入澤（1914）を参考に特定を行ったうえで、現代表記に直している。
- (12) デューイの「一斉教授は、個性の観察に資すること少なく」という主張に言及していることから、勝島がデューイの個人主義（児童中心主義）的側面を見落としているわけではない。しかしながら、ケルセンシュタイナーと同じカテゴリーを用意することで、このような矛盾的な理解を内包してしまったのである。
- (13) 勝島林蔵「西欧最近の教育思潮（一）」（『因伯教育』No.218、大正2年6月）においては、美育主義というカテゴリーが設定されているが、勝島林蔵「西欧最近の教育思潮（二）」（『因伯教育』No.218、大正2年7月）では、美的陶冶主義に変更されている。
- (14) 田中智志の整理によると、「人格」は「パーソナリティ」の訳語であり、それはカントの「ベルゼンリッヒカイト」に起源がある。「人間の完全性」を論じる思想の影響を受けた「ベルゼンリッヒカイト」は、person（人間/ベルズン）を「道徳的完成」に導く理性・良心をさしている。この「ベルゼンリッヒカイト」の形成を論じたのが勝島の紹介するリンデヤ、ブッダ（Budde Gerhart）であった。田中（2018）を参照のこと。
- (15) 「穏健」をいかなる含意として読み取るかによって、評価の仕方が分かれるかもしれない。しかしながら、その他のカテゴリーを論じる際に用いられている「穏健」が、現実的な方途を意味していることは間違いない。大正初期の「人格的教育学」の動向に関する検討を経て、批評の真意を再論してみたい。
- (16) 勝島林蔵「西欧最近の教育思潮（二）」（『因伯教育』No.218、大正2年7月）p45
- (17) 勝島林蔵「現今の三大思想 其の一 プラグマチズム」（『因伯教育』No.222、大正2年10月）p26

## 参考文献

- 浅井幸子（2008）『教師の語りと新教育—「児童の村」の1920年代』東京大学出版会
- 飯田泰三（2017）『大正知識人の思想風景「自我」と「社会」の発見とそのゆくえ』法政大学出版局
- 伊藤敏子（1999）「原罪と童心—近代教育における心情陶冶の系譜—」三重大学教育学部『三重大学教育学部研究紀要人文科学』No.50
- 今井康雄（1999）「芸術教育と映画批判—コンラート・ランゲの場合—」東京都立大学人文学部『人文学報』No.298
- 入澤宗寿（1914）『近代教育思想史』弘道館
- 遠座知恵（2012）「入沢宗寿によるプロジェクト・メソッドの受容：情報収集の実態と研究の特質」東京学芸大学『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』No.63
- 大井令雄（1984）『日本の「新教育」思想—野口援太郎を中心に—』勁草書房
- 大西勝也（2002）「フェルスターとヴィヘルン—フェルスターのヴィヘルン評価について—」神奈川大学人文学研究所/人文学会『人文研究』No.145
- 黒田昭信（2013）「講演録 思想史の方法論—思想の受容史から受容の思想史へ—」国際井上円了学会編『国際井上円了研究』No.1
- 梶山雅史（2007）「序章 教育会史研究へのいざない」梶山雅史編著『近代日本教育会史研究』学術出版会
- 後藤篤（2017）「生活指導の思想史序説—1920-30sにおける生命主義の問題—」一橋大学〈教育と社会〉研究会『〈教育と社会〉研究』No.27
- 子安宣邦（2016）『「大正」を読み直す—幸徳・大杉・津田、そして和辻・大川—』藤原書店
- 坂部恵（2008）「束の間の小春日和—大正時代の哲学思想—」日本哲学史フォーラム編『日本の哲学9 特集 大正の哲学』昭和堂

- 篠村昭二 (2011) 『とっとり教育事情』 今井書店
- 清水修全 (2016) 「芸術教育の新たな地平を求めて—ドイツにおける美的・感性的教育の新たな展開をめぐる幾つかの対話から—」 東亜大学『東亜大学紀要』 No.23
- 白石崇人 (2012) 「明治期鳥取県教育会の結成と幹部」 広島文教女子大学『広島文教女子大学紀要』 No.49
- (2015) 『鳥取県史ブックレット16 鳥取県教育会と教師—学び続ける明治期の教師たち—』 鳥取県
- 田中智志・橋本美保編著 (2015) 『大正新教育の思想 生命の躍動』 東信堂
- 田中智志 (2018) 「『人格の完成』の思想的含意—何が「パーソン」と呼ばれるか—」 平和政策研究所『IPP分析レポート』 No.27
- 鳥取県立公文書館県史編さん室 (2010) 「鳥取県教育会発行雑誌掲載記事一覧①②③」とりネット/鳥取県公式ホームページ (<http://www.pref.tottori.lg.jp>) (最終確認, 2019/05/05)
- 中内敏夫 (2000) 『中内敏夫著作集Ⅶ 民衆宗教と教員文化』 藤原書店
- 永田忠道 (2000) 「大正自由教育期における『文化科』の開発：鳥取県成徳小学校の総合的特設教科の実践」 日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』 No.23
- 橋本美保編著 (2017) 『大正新教育の受容史』 東信堂
- 濱崎一敏 (1995) 「『郷土芸術』の思想史的背景-J.ラングベーンとA.バルテレス」 長崎大学教養部『長崎大学教養部紀要 人文科学篇』 No.36
- 前野喜代治 (1962) 『佐々木秀一先生 その生涯・学問・人格』 私家版
- 松原岳行 (2009) 『教育学におけるニーチェ受容史に関する研究—1890-1920年代のドイツにおけるニーチェ解釈の変容』 広島大学教育学研究科 学位論文
- 峰地光重 (1924) 「『児童の村』に入るまで」 『教育の世紀』 No.10
- 渡辺由美子 (2018) 「1920年代前半における茨城県教育会と大正新教育」 一橋大学〈教育と社会〉研究会『〈教育と社会〉研究』 No.28

### 謝辞

鳥取県教育会に関する資料調査、鳥取県教育会『因伯教育』の文献複写にあたっては、鳥取県立図書館郷土資料室の皆様にご協力をいただいた。この場をお借りして感謝申し上げます。

なお本研究は、平成30年度公益財団法人上廣倫理財団研究助成を受けて行った研究成果の一部である。

