

入澤宗壽の神道教育

——神道教育の類例化への試み——

中 道 豪 一

はじめに

本稿は入澤宗壽（いりさわそうじゅ…一八八五～一九四五）が、大正から昭和にかけて実践した神道教育の事例を明らかにした。入澤の特徴は、実践にあたって祝詞や古典などを教えるのではなく、学校教育を通して神道的思考や神道を発展させる思考を培う事であった。そうした事例の理論的支柱が「文化教育学」という教育学説であり、実践の場となったのが神奈川県川崎市の田島小学校（以降田島小）であった。

当初の入澤には神道色が殆ど見られないが、昭和に入り『日本精神への道』（明治図書 昭和九年）『日本教育論』（同文書院 昭和九年）等で神道と研究、実践の連なりを明確にする。田島小校長、山崎博の『日本文化教育学』（三友社 大正一五年）等も神道色を明確にしたもので、文化教育学

と神道と実践の関連を裏付けするものとなっている。

入澤のポイントは、教育実践を分析すると神道にたどり着く点にある。そうした一連の実践を、入澤の神道論、それを活用させた教育論、さらには運用した実践論の側面から見ることで構造を明らかにした。

その結果、従来の神道教育研究で扱っていた神道家、国学者達の事例と異なる点を指摘。教育技術の観点から神道教育を「直接型」「間接型Ⅰ類」「間接型Ⅱ類」の三つに類型化し、神道教育と神道教化の違いを論じた。

一 神道教育研究の実状と本稿の方向性

神道教育という用語は、神道学において必ずしも一般的ではない。唯一の研究書として、昭和三七年に明治図書から刊行された岸本芳雄の『近世神道教育史―江戸期における神道の社会教化的意義―』（以後、岸本研究）が存在する

が、必ずしも神道教育のアイデンティティーを確立した研究と言ひ難いと思われる。岸本研究は近世期の神道に見られる国学者の教育論や吉田、垂加神道の神道伝授などの教育的事例を紹介、整理しているが、神道教育を単純に「神道を教える、伝える」といった意味で用いており、実質的な神道教化との線引が為されていない。自身も著書の中で「神道が果たしてきた社会教化的意義を説明しようとする意図から出たものにほかならないのである」と教化の語を用いているように、岸本研究における神道教育の用例は、教育研究の枠内で神道教化を扱う意味に限定されよう。よって同時代の神道教化を扱った河野省三の研究書『近世神道教化の研究』と比較しても、内容において神道教育が神道教化と判別し難いのは、そうした背景に起因すると思われる。よって岸本研究は神道教育の名を冠しているが、実質的に神道教化研究と見るのが妥当であろう。ただし教育の名で教化を扱った研究構成において、岸本研究が持つ先駆的意義は大きいと言えよう。そして岸本研究を見守った河野省三が「而もまたその空白を今後いよいよ充実にして行つて、その研究調査の精微に進展して、この方面、即ち神道乃至国学の教育的な活動や機能の面を解明すべき衝動と指標とを暗示し促進している処に、また本書の価値性が存する」と言うように、神道教育研究の課題を暗示した意

味においても大きな価値を持つていけると言える。

岸本研究が実質的な神道教化研究である可能性を述べたが、その一方に教育現場で「神道を教える」必要から為された研究がある。大正から昭和にかけて為された「神祇教育」などである。これらは主に義務教育における教育実践を意図しており、実際に使用する国語読本、国史、地理、修身等の教科書に掲載されている神道関連の記述箇所を元に、その項目の詳細を論じる傾向がある。いわば教師の手引書、参考書であり、以下のようなものがある。

○國井順二『小学校に於ける敬神的教材の研究』（明誠館 大正一〇年）

○齋藤要『小学全科神社教材の解説と研究』（厚生閣 昭和一三年）

○國井順二『神祇教育の徹底』（神祇教育研究会 昭和一四年）

○大倉邦彦『神祇教育と訓練』（神祇院教務局指導課 昭和一七年）

○石川県内政部教学課『国民学校初等科 神祇教育資料』（昭和二〇年）

以上先行研究を示したが、岸本研究、神祇教育とも、神道教育に対して間接的スタンスであることが指摘できる。前者は教育史研究の視点から神道教化を扱った研究だが

「神道を教育する」具体的方法を探る意図は薄い。国学者や神主たちの教育的活動は確認できるが、肝心の「どのように教えたか」という教育実例は十分と言い難い。また後者は、教育を実際に行う教師を対象にしていることから、岸本研究より神道の教育法への志向が明確と言える。しかし「どのように教えるか」という方針が前面に出ているものの「どこでどのように教えたか」という実例が記されていない研究が多い。実際に実践されたのか確認不能で、間接的と言わざるをえない状況である。

いずれの研究も間接的傾向にあると述べたが、岸本研究は、神道が近世社会に与えた社会教化の影響を調査、神祇教育は教師の助けにする目的を立てているのだから、その範囲内で目的は達成されており、ここでいう間接的という批判は当たらないかもしれない。⁽⁴⁾しかし、神道教育研究のアイデンティティーを考えると画竜点睛を欠く観は否めない。ではこうした先行研究等の間接的な態度が何に起因するかというと、研究対象となる「どう教えたか」という具体的事例が明らかになっていない現状が指摘できる。本稿における入澤実践の解明は、そうした分析に拠っている。

入澤は大々的に神道教育を謳わないが、その教育実践の中で主張する日本精神において、神道教育を表面化させた人物である。その点において神道家や神主の実践事例とは

一線を画している。入澤は神宮皇學館で教鞭を取り、心学者の書物を含む江戸時代の書物に触れ、文化教育学の理論を元に教育と神道の関連性を示唆、田島小において山崎博校長との連携で実践を果たした。先行研究の問題点である実例を十分に備えている。

また入澤の、神道自体を教えるのではなく、神道を受け入れる素地を養う点に重きを置くスタンスを明らかにした事で、神道を敬う点で神道教化と機を一にするが、技術や方法から見ると一線を画す事を確認、神道教育を教育技術の観点から三つに分類した。

本稿は先行研究の問題点「実例の少なさ」「教育と教化の混同」を踏まえ、実践を分析、その実例から「神道教育の実例」「神道教育と教化の関係」にアプローチした点が特長である。

二 入澤宗壽とその立場について

入澤は大正から昭和にかけて活躍した教育学者である。⁽⁵⁾一八八五（明治一八）鳥取県に生まれ、一九四五（昭和二〇）に東京で六一年の生涯を終えている。東京帝国大学の大学院を修了後、一九一四（大正三）神宮皇學館の教授に就任、一九一九（大正八）に東京帝国大学の文学部助教教授、一九三二（昭和七）には同大学文学部教授の職歴を持つ。よつ

て彼の足跡は神道学ではなく教育学に顕著であり、神社新報社『神道人名辞典（平成三年改訂版）』（神社新報社 一九九二）や國學院大學日本文化研究所編『神道人物研究文献目録』（弘文堂 二〇〇〇）には殆ど記述がない。自伝「私と私の教育学の生ひ立ち」（『教育』二一一 一九三四）、命中の評伝である為藤五郎編『現代教育家評伝』（文化書房 一九三三）、大日本学術協会編『日本現代教育学大系』第四卷（モナス社 一九二七）、没後の「入澤先生の業績」（入澤先生の追憶）（『教育学研究』十四一一 一九四六）、また唐澤富太郎『図説教育人物事典（上）』（ぎょうせい 一九八四）、日本近代教育史事典編集委員会編『日本近代教育史事典』（平凡社 一九七二）などの事典に事跡を見なければならぬ。これを見ると現時点で入澤は教育学で評価されている人物ということになる。



入澤宗壽

〔教育〕 2-1 1934 80頁

では教育学から如何なる評価を受けた人物か。そこからは、非常に広範にわたる研究業績と、理論のみならず実践に寄与した人物像が浮かび上がってくる。

その研究は、皇至道が「入澤宗壽氏の教育説を批判

す⁶⁾」で「入澤氏の教育学研究上における関心は、凡そ教育学の取扱ふべきあらゆる領野にわたつてゐると言つても強ち過言ではあるまい」とあるように極めて広い。皇の分類によると「教育の理論に関するもの」「教育の歴史及び思潮に関するもの」「教育の実際に関するもの」に分けられ、それに従うと本稿で扱う文化教育学は「教育の理論に関するもの」「教育の歴史及び思潮に関するもの」、それを実践した田島小の成果は「教育の実際に関するもの」に該当する。文化教育学研究については乙竹岩造、小林澄兒、勝部謙造といった著名学者に並ぶ紹介普及者として認められており、評伝や自叙伝などにおいても代表的業績として挙げられている。

また海後宗臣は、入澤を原著作に当たる研究方法を採用したと評価する。当時、研究者の著作で論じられていた教育思想史研究の風潮と一線を画していたと指摘している。⁷⁾ そのスタイルは一九二九（昭和四）に『汎愛派教育思想の研究』として結実。汎愛派と呼ばれる一派の研究業績で、日本初の西洋教育史に関する問題別研究の成果と評価されている。⁸⁾

著作は、一九一四（大正三）の『最近の教育思潮』を皮切りに多数上梓しており、本稿で注目する文化教育学は、一九二五（大正一四）の『文化教育学と新教育』、一九二六

(大正一五)の『文化教育学と体験教育』といった書物で成果を挙げている。その他、一九三四(昭和九)に満州国へ出張、一九三五(昭和十)に教学刷新評議会委員、一九四〇(昭和一五)に、日本諸学振興委員会教育学部臨時委員、常任委員、さらには学術研究会議研究班員として学術研究指導に当たるなど、教育学者として活躍した人物と言つて過言ではない。

さらに入澤の特筆すべき点は、実際教育への強い関与である。それは海後が「入澤先生の教育思想史研究は単なる歴史に終らずにこれを現代の教育思想特に教育方法革新の原理たらしめようとしたのである。そのため大正年間からの新教育方法の思潮に投ぜられ思想史研究の業績をこの方面へ転回せられ、新思想家として指導的役割を果されたのである。この方面の業績は教育實際へ向かわれたものとして特に注目せらるべきである」と述べ、皇が「實際入澤氏の全著作を一貫して流れているものは、厳密なる理論的透徹でもなければ、慧眼なる歴史的把握でもなく、実に日本教育の現状を如何に革新すべきかという実践的関心に外ならない」と評し、入澤自身が「著者は一面欧米教育の發達的研究に従事し、列国の教育精神を注視しているものではないが、それは一に以て我が教育の革新に資せんとするに外ならない」と『日本教育論』の序文で述べている事から

も理解できよう。

そうした入澤と神道の接点だが、まず幼少時における精神的感化が自伝等から伺える。成人後は神宮皇學館時代に江戸時代の儒者や心学者の本に触れた事に始まり、河合清丸などの三教一致思想への注目、神道の現代的指針としての北畠親房を挙げるなど関与を強めている。これらは昭和四年の『日本教育論』で日本精神の表現として神道を挙げ、昭和一四年の『日本教育の本義』(大日本図書 一九三八)などで深く踏み込む等、後期の特微的な業績である。前掲の岸本も入澤に教えを請うた跡が見える。

神道への浅からぬ造詣は了解したとして、著書の方面から見た神道論は、昭和九年の『日本教育論』『日本精神への道』を嚆矢とした、日本精神を涵養する日本教育研究の中で顕現する。皇が「かくして『日本精神への道』及び『日本教育論』の出現に至つて入澤氏は始めてその来るべきところに来られたかの観がある」と評価し、入澤自身がこの時期を恩師の合理主義を越え、自身の道を歩むようになった時期だと述べているように、神道に関しても、自身の教育研究においても、この二書は転換点であったと言える⁽¹³⁾。換言すればこの二書以降の研究は、実践的関与を重視する入澤にとって、今まで培ってきた文化教育学を始めとする教育研究と、神道との集大成という観がある。

以上、神道の素養や共感を持ちつつ教育研究を重ね、その帰結として神道へ行き着いた全体像を確認した。入澤に神道公布の意図があつたのか不明だが、教育者として日本精神と関連させた神道を教育改革に用いようとした立場は確認でき、そこが神道教化者と異なる所以と考えられる⁽¹⁴⁾。

このように入澤は、神宮皇學館以来培ってきた日本精神の研究、そして文化教育学的の研究を結合させていくが、その時代背景に触れておく。入澤の活躍した大正時代は、旧来の教育からの脱却を目指す新教育運動が高潮した時期であり、沢柳政太郎の成城学園、小原国芳の玉川学園、羽仁もと子の自由学園など独自の教育実践を展開する学校が次々と出現した時期である。文化教育学に基づく実践も、こういった潮流と無縁と言えない。

また無味乾燥な国民道徳論の克服と充実という背景もある。「私は常に主張して居る。世界大戦は一時国家主義の思想を表面に現わしたけれども、内実には各国とも民族主義・国民主義へ集中して行つた。然るに大戦の舞台から離れて経済的僥倖をも克ち得た我が日本は国民主義への教育を考えることが少きに過ぎると。(中略)由来我が『国民道徳』は倫理学的にのみ考えられて、その道徳的要素のみが云為せられるが、私を以つて見ればその中に幾千年の風習的要素と宗教的要素とが含まれて居り、それを培養す

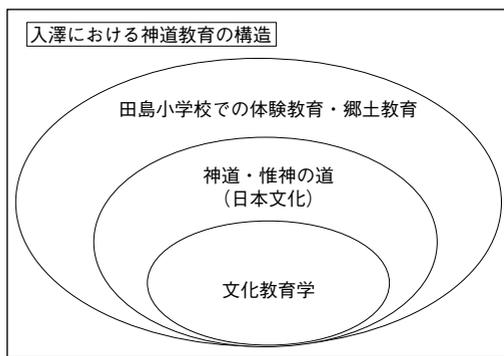
ることによつて始めて国民精神が体得せらるべきことをこの書に主張した⁽¹⁵⁾」とあるように、第一次世界大戦後は、世界的に国民精神が必要とされ始めた時期である。日本でも国民道徳の研究と実践が盛んになったが、それは入澤にとつて十分なものであつた。特に神道非宗教は神道本来の価値を損ね、その克服の必要性を説き、「国民道徳の宗教化」をさかんに述べており、『国民教育の思潮(修身教育の根本問題)』(東京教育研究会 一九二三)などで詳しく述べている。このように実践における神道は、国民道徳論の充実もその背景に関係している⁽¹⁶⁾。

このように入澤の「教育革新」の為に研究を行う背景には、「新教育運動の高潮」「国民道徳論の克服と充実」がある事を確認した。

三 入澤における神道教育の構造

入澤は文化教育学を日本に紹介した教育学者の一人であつた。この学説は神道と教育の間に新たな局面を切り開いたと言われている。よつて実践の構造を考察するには、学説の吟味を欠かすことはできない⁽¹⁷⁾。

まずは入澤と文化教育学の関係を追つて行こう。自伝によると、文化教育学に注力し始めたのは東京帝国大学助教就任後の一九二三(大正一二)頃だと言う。その年か



ようになり、ついには一九三二（昭和六）に参観停止措置を講じるまでの盛況を見せた。¹⁹ こうした一連の流れを見ると、入澤と山崎校長による文化教育学の実践は成功の部類に入ると見てよいし、極めて短期間のうちに爆発的に成長した事例と言えよう。

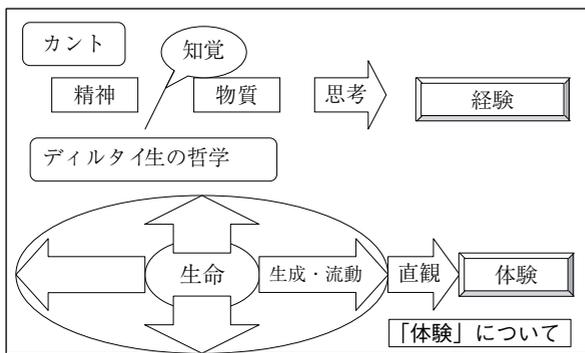
ではこの実践を支えた文化教育学はどのような学説か。²⁰ それは一九世紀後半～二十世紀にディルタイを中心とした生の哲学に依拠する教育学説であり、シュプランガー、

ら翌年にかけて、一九二二（大正一一）に交流を始めた山崎博が田島小学校に赴任し実践を開始する。その結果、実践開始後一年を経た頃には、全国から見学の教師がおしよけると

いう広まりを見せ、その様子は「教育者の巡礼地」と評されたと言う。田島小には入澤の学生が足を運び、実験学校として名を馳せる

リット、シュテルン、フリッツシュアイゼンケラー、ケルシエンシュタイナーといった哲学者、教育者が主唱者として発展させた学説である。当時、理想主義教育の対抗者としてプラグマティズムという思想が発展したが、文化教育学はその現実的すぎる欠点を補完する学として流行したと言われている。「非合理」「感情の哲学」と称されるのは基礎となる生の哲学が概念の哲学に対立する背景がある為である。²¹

文化教育学は、この世の根源的な存在たる「生命」と「生命から派生したもの」を「体験 (Erfeben)」することを重視する。この「体験」は当時、カントが主張した、世界を「精神」と「物質」に分類して世界を認識する「経験」と対照を為すと言われている。「経験」とは世界観の認識法の一つだが、それは知覚によって「精神」と「物質」に区別したものを、思考によって統一させる方法だった。一方ディルタイによる「体験」とは、世界を「精神」と「物質」に区別することなく、事物の真の状態、そのままの状態、即ち主もなく客もなく、知識と対象が全く合一した状態で受け取ることをいう。その合一した状態こそ「生命」「生命から派生したもの」そのままの姿であり、「体験」とは、それを認識できる状態であり、認識する行為である。それは主観と客観、自我と対象、彼と我、物質と精神が相



対していない意識内容を指し、日本的に言うところ知行合一に近似すると言われている。⁽²²⁾

こうした「体験」を重視すると「物事を知る行為」は「単純な知的作業」ではなく「知情意の全人的活動によって体得する作業」と意義付けられる。九九であれば、全てを覚えるだけでなく、それが用いられている生活現場を知

り、自分も九九を使つてなんらかの行動を起こすまでが「物事を知る行為」とされるようである。つまり子どもにとって「わかる」とは、九九を通して生命を体験し、それを用いて自らも生命の生成・流動活動に参画するという行為となる。正確に言うならば、この世界が本来あるべき状態を認識、確認したうえで、自らもその流れに連なっていく

行為といえよう。文化教育が知識つめこみの単純作業を否定、「体験」を重視した方法を奨励、そして現場で郷土を重視した教授法が研究されるのはこうした背景がある。⁽²³⁾ よって「体験」重視の指導は、学習内容を根源的生命の現われと意義付け、単なる暗記事項として扱わない。学習内容である文化は、注入されるものではなく、それ自体の価値を表現し発展させるものとされるからである。歴史を例にすると明治天皇や西郷隆盛は、単なる暗記事項ではない。過去の事項である以上に根源的生命の流出であるから、人物の精神や思想を学習することは、現代の文化を創造する為のケーススタディーとしての意味を持つ。

すると入澤の「徒らに国史・国語の内容を注入するのでなく、日本精神へ導くこと、日本精神・日本文化の想像力をつくること」という言は容易に理解でき、彼の神道教育のポイントである、神道の思考や神道を発展させる思考を培うといった構成も了解できよう。「体験」を重視した場合の学習内容が、現代に於ける文化価値を構成するための媒介として位置づけられ、そこに神道教育の必然性が生じるわけである。⁽²⁴⁾

「体験」とは「知情意の全人的活動によって体得する作業」「生の内面的直接経験の事実」⁽²⁵⁾だが、こうなると次に「体験」すべき「生命」は何かという疑問が起こる。文化

教育学によると、「生命」自体は目に見えず認識しづらいが、「生命から派生したもの」である「社会」「歴史」は目に見え認識できるといふ。⁽²⁶⁾ そうした「生命から派生したもの」が「文化」であり、文化教育学の名の所以ともなっている。そして典型的方面である「学問」「道徳」「芸術」「宗教」「政治」「経済」という文化価値を「子どもが自己の生活から出発して受容し、生活のなかに価値を実現して行くことを目指す」といふ。⁽²⁷⁾ 発祥地ドイツでは、「生命」への架け橋としてドイツ文化がその任に当たった。日本では日本文化がその役を担い、そこに神道が姿を現し、山崎との共著『日本文化教育学』などに現れるのである。ここにおいて神道は、文化教育学の核である「生命」に至るための架け橋としてその姿を現すのである。

入澤の神道教育の構造をまとめると以下のようになる。文化教育学の最重要事項は、根源的生命を悟ること、つまり「体験」することにある。そして根源的生命に至るには、そこから派生した「文化」の助けを借りねばならず、日本では神道がその役目の一つということである。そしてこうした入澤の理論に基づく実践が、田島小で為されたのである。

ただしここで注意すべき点がある。入澤の研究時期における神道の温度差だ。後年、入澤は「おしえ」「おしえ方」

という表現をするが、この区分に従えば、初期段階において「おしえ方」の考察として西洋教育学説研究、後年において「おしえ」の内容である日本精神研究を実行していることになる。よって初期段階では、当然ながら神道自体が教育実践を左右する存在とはならない。文化教育学が核となり、その学説を実践に活用した際に神道は姿を現している。よって入澤の文化教育学を研究した『文化教育学と体験教育』『文化教育学と新教育』『デルタイ派の文化教育学説』に神道の名は殆ど見られない。神道はその後、「おしえ」の部分、即ち海後が「入澤先生の教育思想史研究は単なる歴史に終らずにこれを現代の教育思想特に教育方法革新の原理たらしめようとしたのである」と評す過程で、文化教育学の理論と共に現れたと言える。

では神道の語が文化教育学と関連して入澤の著作物に現れ始めたのは何時頃か。それは「体験」に注目し、実際の教育への関与が熟成し始めた『日本精神への道』『日本教育論』を著した頃である。いわば日本精神・日本教育の名において研究を始めた時期である。

また現場における実践研究は、根源的なもの、そこから流出する文化を「体験」させる為の技術論研究が主体となるため、神道の名が前面に出すぎることはない。教育現場では神話、神社参拝など現在で言う神道を教育しているが、

それ以上に惟神道、広義の神道、いわば日本文化を發展させるような考えの育成が中核を為していたと言える。つまり入澤実践は、現場を見ても神道を組み込みながらも、神道の名が表出しにくい構成をしていると言える。思想と実践の過程を細かく見た上で、神道がどのように現れているかを見ないと、存在を見落とす危険性が高く、今まで注目を浴びなかった原因はここにあると思われる。

また入澤は、現在でいう神道を「惟神道」「神道」と區別して用いている。「惟神道」は文化教育学でいう「生命」にあたり、「神道」は、それが文化の一方面である「宗教」的方面に發展、活動したものと把握している。ただしこれも場合によっては広義と狭義の神道といったように使い分けているので、用語として必ずしも一貫したものとはいえないが、内容把握においては一貫している。現在の神道学でいうところの神道が、二つに分類されて用いられている点に注意が必要である。これについては次項で詳述する。

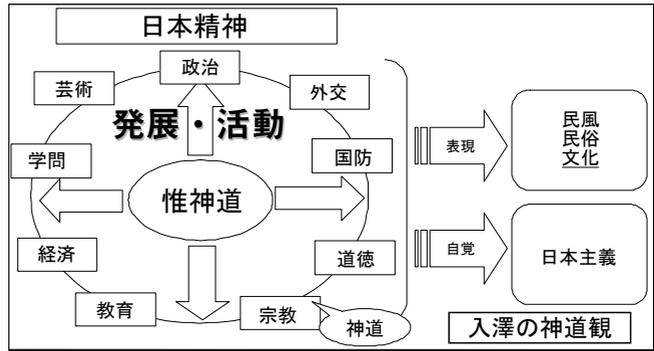
四 入澤の神道観

文化教育学を根源的な「生命」「そこから派生したもの」という二構造から論じれば、前者には「惟神道」「神道（広義）」が、後者には「神道（狭義）」があてられる。文化教

育学では根源的な「生命」が發展、活動して文化を形成するが、その過程で「学問」「道徳」「芸術」「宗教」「政治」「経済」に分かれる。入澤によると「惟神道」は「神ながらの道、おのづからなる神の道として日本固有の神世からの大道として日本精神の中核をなすもの」⁽²⁹⁾で、「道徳」は度会延佳の日常坐臥全てが神道というもので、「政治」はまつりとまつりごとの関係、「芸術」は神社建築や奉納、「学問」は教義神道として現れると例示している。そうすると現在使用される神道という用語が、入澤において「生命」と、その現れとしての「宗教」という二義性を持つ事となる。

そうすると入澤の「体験」すべき対象は、神社に限定される「神道」に止まらず、日本文化の根本存在を指す「惟神道」まで視野を広げねばならない。ここに文化を形成する一要素である「神道」はその他「政治」「経済」等と同じく、を通して根源的生命である「惟神道」を体験する架け橋という図式が確立し、入澤の神道観における俯瞰図が明確となる。入澤の神道教育における教材論や、国民道徳の宗教化の主張は、こうした神道観による。こうした神道理解は『日本教育論』に確認できる。

入澤と神道の接触を文献上で初めて確認できるのは、敬神家たる養父の教育である。後『玉勝間』の講義が楽し



かった等の記述が随所見られるが、本格的には神宮皇學館で江戸時代の儒者や心学者の書物に親しんだとあるのが初めてであろう。⁽³¹⁾ 入澤は後年、三教一致の伝統に注目しており、入澤の重要視するところに成長するが、それはこの時期に萌芽すると考えられる。

心」に立ち返る為に、神道や儒教、仏教といった諸教を始め、様々な俗言、書物などを用いた学派である。入澤の心学理解は、参前舎一二代舎主、山田敬齋氏が『石門心学講話』で入澤の言を認めているように心学の実践者からも評価を得ているが、入澤の注目したのは心学教学というより

もむしろ三教一致の事実である。⁽³³⁾ ただし石門心学が入澤の神道観に影響を示した可能性は大きい。心学者各自のレベルから見れば、神道を重んじた大島有隣、仏教を重んじた中沢道二など個人差はあれども、おおむね神道、儒教、仏教を心を磨く磨ぎ草として把握している。さらに開祖である梅岩が、神道を重んじた態度をとっていたこともあり、神道は仏教や儒教を含めた生活自体を發展させるものとして把握される傾向があった。つまり、心学者達にも神道を、祭祀や神社という現象に止まらず、日常生活を含めた日本全体を發展させる根源として把握する傾向があったと言える。よって入澤の神道観は、これに類似する点が多く、石門心学の影響は否定できないものがある。⁽³⁴⁾

心学とは石田梅岩によって創始された石門心学のことであり、庶民教育において、人本来の状態である「本来の状況である」(35) ことと「神道は常に發展していくもの」(36) の二点である。入澤のスタンス・背景に「教育改革」「国民道徳論の克服と充実」があることを先に述べたが、氏の神道観はそれらの欲求に答え得るものとして顕現しているといつてよい。入澤の神道論は、神社に見られる祭祀儀礼に拠る論ではなくして、それらを成り立たせている根源的思想を衝いたと言える。

入澤によると神道は「日本固有の道、日本人の生活様式に即して立てられた思想⁽³⁷⁾」であり、排他的、非包括的なものは、その本旨から逸脱していると見る。そうなる入澤にとつての神道は、過去において儒教仏教を取り入れ日本文化を醸成した「大きな心」であるから、その「大きな心」を現代に活かせば当然の帰結として「神道は常に発展していくもの」という神道観が生まれてくる。故に入澤が神道教育の教材や教法を論じる際に「宗教、道徳、政治と云つたような狭隘な部分のみに限らず、進んで経済其他百般の学問芸術の方面からも採入れるようにせねばならぬ⁽³⁸⁾」と言ふのはこういった理由であろう。よつて神道は過去の事例を現代に活かしてこそ、つまり現代社会への実践を伴つて初めて全体像を明らかにし得ると考えている。

以上の神道観からすると入澤の実践が、歴史的な神道事跡を教える行為に限定されない事は明白である。歴史的な神道を尊重しつつ、その根源にある精神を発見、それを文化教育学の元実践しているのである。入澤の言葉を借りれば「神道思想、神道形式を豊富にしていく⁽³⁹⁾」事が神道教育であり、神道思想、神道形式を伝えていく事が神道教育では無いのである。よつて「神道教育の教材及び教法」で述べるとおり「それが日本精神に同化総括されてゐるもののでさえあれば、単に宗教、道徳、政治と云つたような狭隘な

部分のみに限らず、進んで経済其他百般の学問芸術の方面からも採入れるようにせねばならぬ⁽⁴⁰⁾」と言ふ教材論は当然である。

また狭義の神道は「生命」に至る文化の一要素であるから、その内容充実を主張するのも当然で、入澤は当時の神社神道を「官僚の取扱上の便宜から歪曲せられ、それと儒仏両教との交渉より成る教義神道は無視せられ、民衆教化の力となつて居る方面が閑却せられて居る文化の典型的方面の一たる宗教を考慮するならば、教育に於ける宗教的陶冶の方向を注視するならば、『をしえ』の内容に關して『をしえ』方に關して好んで無力なる道を選んで⁽⁴¹⁾」三教を統合したような広い大きな心の神道に立ち返る必要性を述べている。当時叫ばれていた国民道徳に關しても、入澤はこうした「宗教」方面の發展である神道要素が含まれている事を強く主張し、「国民道徳の宗教化」「宗教的要素の注視」等の主張はそれに起因する。「我が『国民道徳』が単に道徳でなく、風習的要素及び宗教的要素を含み、その根底に立つことを自覚しなければ、国民道徳の教養に全きものでない。これ吾人の国民道徳の宗教化を説く所以である⁽⁴²⁾」と述べている通りである。

入澤の文化教育学理論における神道観の大枠から、石門心学からの影響の可能性、その神道観から来る主張をまと

めた。こうした主張は大正期に既出しているが本格的には『日本教育論』以降、その旗色を強化しており、後期の著作『日本教育の本義』等その傾向が顕著である。総じて彼の神道観は問題意識、スタンスに関連している傾向がある事を確認した。

五 神道教育の実践

次に入澤の理論を实践した田島小の姿を明らかにしたい。田島小は、入澤の文化教育学理論が体験教育という名で実践された背景から、田島体験小学校と呼称された。⁽⁴³⁾この名称は日常生活を重視する「体験」を最善とする考えに起因する事は勿論、算国理社などの科目を合わせて一科目とする郷土科、文化科などの新教育実践を象徴するものだった。⁽⁴⁴⁾算国理社等の科目を横断したものを合科と言うが、田島小では郷土科、文化科といった合科目だけでなく、算国理社等の科目指導においても科目横断的な配慮があった事が判明している。現行教育の視点から、それら諸指導を見ると、社会科学の郷土教育内容を中心に各教科の内容が配列されている構成を分析でき、地域生活に密着した教育を提供した工夫が伺える。⁽⁴⁵⁾これは当時の田島町が労働者子弟を多く抱えた地域で、従来の学校教育を超えた教育実践が求められていた環境と無関係ではあるまい。そうした環境と、

子どもの生活全体を価値あるものにせんとする山崎の意図、それを実現させる文化教育学理論はまさに時を得たものだった。⁽⁴⁶⁾

現場は入澤が月一回訪問する形をとり、山崎校長が発想をリード、それを教師達の討議研究で運用する形態だった。⁽⁴⁷⁾理論の運用においては教師の自由な活動を基本としており、実験においては首席指導の福田正造が音頭をとり、約三十名の教員が実践に当たったという。これは「また生活科（郷土科）による郷土体験が各学年とも系統的に行われたことも特筆に価いする」と評価され、まさにシユプランガーの言う、単なる自然としてでない、精神の働きによって体験的に得られた自然、いわば全く個人的に着色された自然としての郷土を体現するものだった。⁽⁴⁸⁾目指すは「生活により生活への教育」であり、その下において郷土は文化教育学の理論に沿った物質的、物理学の範囲に止まらぬものとして扱われた。⁽⁵⁰⁾

「生命」の顕現の場である郷土を「体験」する田島小の授業は、先述した通り各科目指導にもその意図が徹底していた形跡が見える。尋常小学校三年の算術の細目を見ても「九月数学的生活の指導」の題目に従い、「生活事実の数量的解決（事実算）」を挙げ、「郷土中心作業化（又ハ遊戯化）方案」として「夏休み、震災記念日、九月行事曆、月見、

体育会、蟬取り、川崎市中見学」などの題材を挙げている。

こうした実践には、体験には直観―研究―直観の三段階を踏む教育理論が背景にある。最初の直観は、学習動機を喚起させ体験対象(客観的文化)を分析させる段階。その際に単純化することで、中心的意義をつかませるのがポイントという。その後、把握した意義の部分と全体の関係性に注意しつつ本質を掴むのが研究の段階。それを実際に行動・表現するのが体験であり、この段階を二回目の直観としている。一年生の修身における「教師が、掛図を修繕するつもりだということ子どもたちも自分の持ち物の破損に気づいて修繕したいという気持ち誘い、実際に修繕していく(道徳的価値が行動となって、実現される)」といった実践は、まさにこの理論に沿ったものといえる。また実践を支えた教育技術に、生徒個人に合った対応をする個性化教育という側面がある。ここは『新教育の教授段階 体験教育の理論と実際』(東京内外書房 大正一四)『個性及び個性教育の実際』(東京内外書房 大正一四)等に詳しく、指導案作成、座席表編成も各生徒の性格分類によっている。まことに驚愕すべき内容であり、研究公開授業では数百人普通の日でも二十、三十人の参観が押し寄せ、昭和六年に参観停止に至った理由が察せられる。

こうした教育理論が体験教育として結実、それが必然的

に地場を重視する郷土教育を充実、そして郷土を成り立たせている日本文化に注目する日本文化教育学へとつながっていく。こうした理論と実践の流れは山崎の『日本文化教育学』(日本田島に於ける新教育の実際)(日本教育学会 昭和二)に詳しい。

田島小は内地留学生や海外からの長期研究員も受け入れており、こうした活動は国際的にも評価を受けている。昭和四年にデンマークで開催された世界新教育会議では、入澤が「日本における体験学校と田島小学校の个性的教育方法」という題目で、昭和七年にフランスで開催された世界新教育会議では山崎博が「日本における郷土教育」という題目で講演をしている。この山崎は教師として実践畑を歩んだ人物であり、著作からも関心が窺える。⁽⁵²⁾

入澤にとっての神道教育が「神道思想、神道形式を豊富にしていく」であり神道思想、神道形式を伝えていくことではないことを述べたが、入澤はこの実践法として、「実生活に密着した教材」と「個性に応じた教育法」を提案している。「予は、以上の理由に依つて、感情化、生活化(即ち行動化)個性化することに依り、初めて教育の効果を徹底せしめ得るものと信ずるのであって、神道思想を教化に使ふ場合に於いても亦其の方法に依る外はないと考へるのである」⁽⁵³⁾との言が田島小との関連下にあることは想像に

難くない。

以上「根源的生命」である「惟神道」の展開する「学問」「道徳」「芸術」「宗教」「政治」「経済」という文化価値を「体験」する田島小学校での「体験教育」「郷土教育」の実践について述べた。

六 おわりに — 教育技術による類型化 —

以上入澤が教育革新という動機の元、その実践で神道にたどり着き、実質的な神道教育を為したことを確認した。ここで入澤の事例から実践形態を考えると、神道教育をいくつかのパターンに分類する仮説が立てられる。これは「一」で述べた研究上の課題、神道教育と神道教化の線引に関わる問題であり、神道教育研究のアイデンティティーに関わる問題でもある。

まず入澤の実践は文化教育学という教育学説を、田島小で運用することで神道教育が成立している。そこには教育者と被教育者の間に教育学説、学校といった要素が介在しており、それを機能させた山崎らの教育技術の存在を指摘できる。

当然ながら、入澤の実践舞台である学校は神道の専門教育機関ではない。特定の教育目的が定められた施設であり、国語や算数などのカリキュラムを通しての神道教育技術が

求められる。すると神道は間接的な取り扱いをされていると言える。

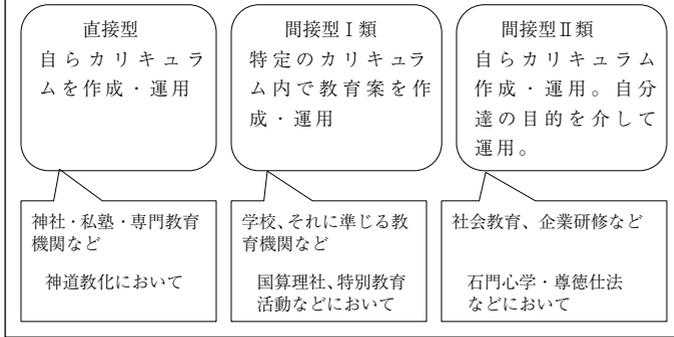
一方、岸本研究に見られる、国学者・神道家が神社・私塾で行った教化・教育活動は直接的と言える。専門教育機関は、国語・算数などのカリキュラムを媒介とする必要がないからである。技術的には、カリキュラムの運用のみならず、それ自体を作成することが要求されるわけである。

神道教育と神道教化は、神道学において現代への関与が濃い分野である。しかし「教えた」事実が先行し「どう教えたか」という技術分析が成熟していない傾向があると言える。教える行為は細かい技術の集積によって成立している事実がある。ならば技術を使用している認識の有無に関わらず、教育技術の観点からの分析は重要な意味を持つのではなからうか。

神道の取り扱いが間接的なパターンを「間接型」、直接的なパターンを「直接型」と呼称するならば、いわゆる神道教化研究の多くは「直接型」の事例と言える。ここでもう少し深く切り込むならば「間接型」にさらなる分類が可能と思われる。

それは石門心学や尊徳仕法のように、カリキュラム編成の自由度の高い事例である。これらは学校以外の社会現場、寺子屋など学校以前の教育場所などで活動を展開した。こ

教育技術における神道教育分類図



れらを「どう教えたか」という観点からすれば、神道の専門教育機関ではない、学校のようなカリキュラムもない、教育者の目的の下で神道を扱っている特徴を挙げることができ。つまり間接的ではあるが、学校等とは異なる教育技術

術の存在を指摘することができるので、これを「間接型Ⅱ類」と呼称し、学校等の事例を「間接型Ⅰ類」として分類するならば、現時点で神道教育には三つの分類が成立することになる。

こうしてみると先行研究の主力対象とされたのは「直接型」で、石門心学や尊徳仕法を含む

「間接型Ⅱ類」は副次的扱いであり「間接型Ⅰ類」に至っては極めて稀だったと言える。

神道教化・神道教育は活発な研究状況と言えない。それは実践において必要な教育技術が異なるにも関わらず、一義的視点で見つめていたことに起因するのではなからうか。学校における教育と、神社や私塾での教育は、必要な技術も環境も全く異なる。その差異を一樣に把握してしまつては、教育事例の実態に迫ることは困難と思われる。

神道を教える行為が神道教育ならば、今必要なのは「直接型」「間接型Ⅰ類」「間接型Ⅱ類」といった分類などで、教え伝える行為を精緻に分析し、各方面が必要とする事例や技術を蓄積することではなからうか。この類型からすると、入澤のケースは「間接型Ⅰ類」の好事例である。以降、現場の授業記録等を参考に入澤実践の深みを究めていきたい。

注

- (1) 『近世神道教育史—江戸期における神道の社会教化的意義—』（以降『神道教育史』）十頁
- (2) 昭和三十年に自費出版の形で出版された。『神道教育史』の三〇〇頁以降に出版に至る事情が記載されている。発行は國學院大學の宗教研究室。
- (3) 『神道教育史』二九六頁

(4) 例えば大正十年に國井順二が著し、本稿で扱う入澤が校

閲した『小学校に於ける敬神的教材の研究』の「はしがき」に「世に神道書多く、神祇に関する書此頃多く出版され、金言玉条亦多し然れども之を読む者、専門家に多くして、一般小学校教師諸賢に読まるるもの少なきを遺憾とす」など。

(5) 入澤の年表と主要著作のリストは以下の通りである。

年表

- 一九一一 (明治四四) 東京帝国大学分科大学哲学科卒業、大学院進学
- 一九一二 (明治四五) 特選給費学生に選定
- 一九一四 (大正三) 神宮皇學館教授、心学者の書物を研究
- 一九一九 (大正八) 東京帝国大学文学部助教
- 一九二二 (大正一一) この頃山崎博と交流が始まる
- 一九二三 (大正一二) 文化教育学に注力。田島体験学校ができる。
- 一九二四 (大正一三) 山崎博が田島体験小学校に赴任
- 一九二五 (大正一四) 文化教育学が注目をあびる。
- 一九二九 (昭和四) 『留学(獨、伊、米諸国)』『汎愛派教育思想の研究』で文学博士の学位取得
- 一九三〇 (昭和五) 婦国、新教育協会を創立
- 一九三二 (昭和七) 東京帝国大学文学部教授
- 一九三四 (昭和八) 満州国に出張
- 一九三五 (昭和十) 教学刷新評議会委員
- 一九四〇 (昭和一五) 再度満州国に出張。

主要著作

- 一九一四 (大正三) 『近代教育思想史』『最近の教育思想』
- 一九一五 (大正四) 『現今の教育』
- 一九一七 (大正六) 『教育的論理学』
- 一九二〇 (大正九) 『欧米教育の新潮』
- 一九二一 (大正一〇) 『最近教育学』『教育新思潮批判』
- 一九二三 (大正一二) 『国民教育の思潮』『新教育の哲学的基礎』
- 一九二四 (大正一三) 『新教育法講話』『教育史概説』
- 一九二五 (大正一四) 『文化教育学と新教育』
- 一九二六 (大正一五) 『ディルタイ派の文化教育学説』
- 一九二七 (昭和二) 『文化教育学と体験教育』
- 一九二九 (昭和四) 『現今教育思潮』『現代教育思想概説』『教育者と教育精神』
- 一九二九 (昭和四) 『欧米教育思想史』『現象学的教育思想の研究』『現代の教育哲学』

一九四一 (昭和一六) 日本諸学振興委員会教育学部臨時委員、常任委員、学術研究会議研究班員等として学術研究指導に当る。

新教育協会の活動を停止

四月十三日、戦火に罹り蔵書消失。

五月六日、小石川帝大病院分院で逝去。享年六十一歳。特旨を以て位一級を陞叙、幣帛を下賜される。

- 〔汎愛派教育思想の研究〕
一九三〇（昭和五）
『新教授法原論』『文化教育學と文化科教授法』
- 一九三一（昭和六）
『最近教育の理論と實際』『教育学概論』『現代教育思潮大観』
- 一九三二（昭和七）
『入澤教育辞典』『新郷土教育原論』
- 一九三三（昭和八）
『新郷土教育各論』
- 一九三四（昭和九）
『日本精神への道』『日本教育論』
- 一九三五（昭和十）
『世界に於ける新教育の趨勢』
- 一九三六（昭和一一）
『全体観の教育』『現代教育学の根本思想』
- 一九三七（昭和一二）
『日本教育の伝統と建設』『新教育の廿五年』『教育通論』
- 一九二九（昭和一四）
『日本教育の本義』『合科教育原論』『教育哲学』『日本教育学』
- 一九三三（昭和一八）
『国民学校概論』
- 線部は入澤が稲富栄次郎氏宛ての私信で、重要な著作と指摘しているもの。（ただし昭和十年頃までのものに限る）皇至道の「入澤宗壽氏の教育説を批判す」（『教育』四一—一九三六）による。
- (6) 『入澤宗壽氏の教育説を批判す』一二七頁
- (7) 海後宗臣「入澤先生の業績」『教育学研究』一四—一九四六 五十二頁
- (8) 海後宗臣、仲新『教育学研究入門』（東京大学出版会 一九六八）七十頁
- (9) 『入澤先生の業績』五二—五三頁
- (10) 『入澤宗壽氏の教育説を批判す』一三六頁
- (11) 『近世神道教化の研究』の「はしがき」
- (12) 『入澤宗壽氏の教育説を批判す』一三六頁
- (13) 入澤宗壽「私と私の教育学の生い立ち」『教育』二・一九三四 九十二頁
- (14) 『日本精神への道』の序文に「日本精神の内容がいかに詳細に検討されても、それに涵養方法が考へられない限り、それは教育の事実及び思想とはなつて来ない。（中略）本書はこの日本精神をいかにせば涵養し得らるるかの方法を述べようとするものである」とある。
- (15) 『日本精神への道』二頁
- (16) 「三教の伝統と各科教育」（『日本教育の伝統と建設』目黒書店 一九三七 六四頁）や「教学刷新の秋—形式よりも内容を—」（同書一七六頁）に記述がある
- (17) 「獨逸的国民文化の教育は、やがて我が國の古典、國語、國文、國史の研究への新しい目を開くこととなり、神道と教育の關係を研究する機運を作つた。」藤原喜代蔵「明治大正昭和思想學說人物史」第四卷（東亜政経社 一九四三）三一—頁
- (18) 「私と私の教育学の生い立ち」九一頁
- (19) 「田島小学校には、当時の東京帝大教育学部の学生が、參觀と研究に毎年きていたが、これは入沢教授の実験学校であつたからである。そのほか、内地留学の名目で、一、二週間滞在して研究していくものもあり、朝鮮、佐賀、宮城などからの長期研究員もあつた。このように、田島小学校は、教育者の巡礼地ともなつたのであつた」小原国芳編『日本新教育百年史』第四卷（玉川大学出版

部 一九六九) 四七〇頁

(20) 文化教育学の理論に関しては『日本精神への道』『新郷土教育原論』(明治図書 一九三三)『日本文化教育学』『日本近代教育史事典』『図説教育人物事典(上)』の所説を採った。

(21) 『日本精神への道』 十八頁

(22) 『図説教育人物事典(上)』 四七八頁

(23) 『同前』 四七八頁

(24) 『日本精神への道』 八頁

(25) 『体験教育の理論と実際』 四頁

(26) 『同前』 一四頁

(27) 『図説教育人物事典(上)』 四七七・四七九頁

(28) 『入澤先生の業績』 五二頁

(29) 『日本教育論』 五頁

(30) 『日本教育の本義』 六頁

(31) 「伊勢にあること五箇年三ヶ月、西洋教育史の研究をつづけると共に日本教育思想史の方へも力を致した。特に徳川時代の儒者、心学者等の書物から教育思想を討究することとした」 「私と私の教育学の生い立ち」 八十八頁
人間本来の状態を「本心」と呼称したのは石田梅岩の弟子、手島堵庵以降である。梅岩自身は「性」と表現している。

(32) 山田敬齋『石門心学講話』(道義昂揚推進会 一九五四)

(33) 一六三頁

(34) 「田島体験学校として実際化される入沢の体験重視の思想は(中略) 神宮皇學館時代に、徳川時代の儒者や心学者の書物を研究するという学術的基礎があつて、そこに、

より哲学的に洗練されているドイツの文化教育学に触れることにより確立されていったものといえよう」 『図説教育人物事典(上)』 四七七頁

(35)

外國的のエレメントでも、それが日本化されておさえれば、決して排斥する必要はなく、採択して以つて神道思想、神道形式を豊富にしていくのが神道の広い大きな心である。だから今茲に現代の神道教材を採るに当たつても、それが日本精神に同化総括されてあるものでさえあれば、単に宗教、道徳、政治と云つたような狭隘な部分のみに限らず、進んで経済其他百般の学問芸術の方面からも採入れるようにせねばならぬ。「神道教育の教材及び教法」 『現象学的教育思想の研究』 二七七～二七八頁

(36)

ところが舊時代の諸家は兎も角、現代の学者でも、輒もすれば惟神の道といふ語の表面的意義に拘泥して、古きま、のものでなければ神道の教材には出来ないと考へてゐる人が、可なり多いのはどういふものであらうか。予が既に繰返して述べたやうに、神道思想又は日本精神なるものは絶えず変転発達しつゝ、あるものとするならば、単に過去の事実を見るばかりでなく、現在の立場からも又更に進んで将来の立場からも観て、初めて其の全体を得るのである。単に過去にのみ即したのでは、其の思想は死滅の思想である。(同前) 二七八頁

(37)

「神道教育の教材及び教法」 二七七頁

(38)

「同前」 二七八頁

(39)

「同前」 二七八頁

(40)

「同前」 二七八頁

(41) 「日本教育の本義」二頁

「我が「国民道徳」が単に道徳でなく、風習的要素及び宗教的要素を含み、その根底に立つことを自覚しなければ、国民道徳の教養に全きものでない。これ吾人の国民道徳の宗教化を説く所以である」（『国民教育の思潮』一一頁）の他にも以下の記述がある。

①なるほど今日の修身科は教育に関する勅語の御精神とその徳目を以て編纂されて居るけれども、その徳目の根底にある神の道が欧米倫理学のために、そして又上述の原因を以てして希薄になってゐる。こゝに我々はこの根底、背後にある敬神崇佛の歴代御詔勅の精神を注視することから始めねばならない。忠孝も、仁義も、五倫五常も、個人社会の道徳がそこに根柢を得なければならぬ。国民道徳の宗教化、即ち宗教的要素の注視なのである。

「三教の伝統と各科教育」『日本教育の伝統と建設』六四頁

②「神道による国民道徳の充実、国民道徳の宗教化」で危機克服

宗教教育に関しては私の十数年来唱道し來つた国民道徳の宗教化の問題がある。茲に国民道徳といふは祖先崇拜、敬神愛国、忠孝仁義の道等広義の神道をいふのであつて、それは内務行政上宗教でないとしても、宗教的なものであることは明らかである。

(43) 「教学刷新の秋」形式よりも内容を——『同前』一七六頁

玉川学園の創始者小原國芳が『日本新教育百年史』第四卷 関東 四六四頁に「田島小学校における体験教育なるものは、山崎博が教育主張として創めたもので、東京

帝国大学教授入澤宗壽博士の実験学校として發達した。」と評しているもの。

(44) 「新郷土教育原論」八頁

(45) 『日本新教育百年史』第四卷 四六六頁

(46) 山崎博が昭和四年の「神奈川県教育」二十六号に掲載した一文が参考になる。「田島町は、四大工業地区の一角にあつて、一万五千人の人口を有していた。そこには殆ど全国から工場労働者が集つていた。その労働者の教育、それをただ上塗りするのは、私の教育良心が満足しなかつた。社会の実生活に触れない教授や、觀念的な訓練で、どうしてこの土地の教育が徹底しようか。形式的な学校行事を繰り返して、どうして内容ある教育が進められようか。もつと、生活に徹した教授、訓練を実施していかなねばならない。ここに生活を生活する教育、すなわち社会の実生活と、教育が一体となつて組織化された教育が考えられねばならない、と考えたのである。

一方、体験教育は、当時の思想の流れからみて、当然の帰結でもあつた。やがて来るべき教育の思想が、文化教育の哲学の上に立つべきことが推知せられたのである。」

また『日本新教育百年史』第四卷 四六五頁にも記述がある。

(47) 『図説教育人物事典（上）』四八〇頁

(48) 『日本新教育百年史』第四卷 四六八頁

(49) 「新郷土教育原論」八頁

(50) 『同前』九頁

(51) 『図説教育人物事典（上）』四八〇頁

(52)

『新教育の教授段階 体験教育の理論と実際』

大正一四 東京内外書房

『個性及び個性教育の実際』

大正一四 東京内外書房

『日本文化教育学』

大正一五 三友社

『日本田島に於ける新教育の実際』

昭和二 日本教育学会

『学校学級経営の研究』

昭和四 明治図書

『学習と生活指導 参観と批評の要諦』

昭和五 教育実際社

『小学校教育の破壊』

昭和五 郁文書院

『低学年に於ける遊戯化教育』

昭和五 教育実際社

『研究と批判 郷土教育の再吟味』

昭和六 教育実際社

『郷土教育のカリキュラム構成』

昭和七 人文書院

『わが校の体験教育』

昭和七 教育実際社

『実践労作教育』

昭和八 教育実際社

『小学校における公民教育の実際』

昭和八 明治図書

『日本精神の新農村教育』

昭和九 明治図書

『高等小学校の革新研究』

昭和一一 三成社

『神道教育の教材及び教法』二九三頁

(國學院大學大学院博士課程後期)

(53)