HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「訓育」という翻訳語とそのエートス : 梅根悟『現代訓育思潮』（1936年）を手がかりに
Author(s)	蔡, 一諾
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 148, 1-17
Issue Date	2026-06-29
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.148.1
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/99988
Type	departmental bulletin paper
File Information	03_1882-1669_148_1.pdf.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

「訓育」という翻訳語とそのエートス

― 梅根悟『現代訓育思潮』（1936年）を手がかりに ―

蔡　　一　諾*

【目次】
はじめに
第一節　近代日本における「訓育」「訓練」概念の受容と形成
　１．「訓育」「訓練」の前史としてのdiscipline概念とその翻訳
　２．教育学的文脈における「訓育」「訓練」の術語化
　３．梅根と同時代の訓育研究
第二節　梅根による「訓育」「訓練」の翻訳
　１．『現代訓育思潮』について
　２．Erziehungを「訓育」として再構成する翻訳的枠組み
　３．「訓練学」の構想と教育的権威の再定位
第三節　翻訳の揺らぎと「日本的訓育学」の構築
　１．「訓育学」における「陶冶Bildung」の包摂
　２．Disziplin，Zuchtの訳語操作と「訓練」の再構成
おわりに
【キーワード】訓育，訓練，Erziehung，Zucht，梅根悟

はじめに

「訓育」は，日本近代教育学における重要かつ頻用される用語の一つである。その用例は，明治二五年文部省訓令に掲げられた「尋常師範学校ノ訓育教授管理等ニ関スル諸規程」[1]や，明治二六年勅令「陸軍士官学校条例」[2]に端的に示されているように，教育制度・行政・学校実践を横断するかたちで広く確認することができる。さらに戦時期には，「教授・訓育・養護ニ関スル実習」[3]の制度化や，「日本訓育連盟」の結成にみられるように，教育学研究の領域においても一定の理論的地位を占めるに至った。

先行研究においては，「訓育」という概念は主として二つの文脈から検討されてきた。第一に，戦後教育学における生活指導論との関係から，その思想史的系譜を跡づける研究である。1950年代後半，ソビエト教育学の「陶冶（образование）」および「訓育（воспитание）」概念の摂取を通じて「訓育」が再提起された[4]。その後の生活指導論争の中で，宮坂哲文が『生活指導の理論基礎』（1962年）において「訓育-生活指導」の思想的系譜を整理している。宮坂によれば，近代教育学において教授と訓練という方法体系を初めて体系的に論じたのはヘルバルト学

* 北海道大学大学院教育学院博士後期課程　学校教育論講座

DOI：10.14943/b.edu.148.1

派であり，ライン（Wilhelm Rein, 1847–1929）はヘルバルト（Johann Friedrich Herbart, 1776–1841）の訓練（Zucht）と管理（Regierung）を統合する概念として指導（Führung）を提出し，教授（Unterricht）と並行する教育作用として位置づけた。また，日本におけるヘルバルト学派の受容過程では，教授理論に対する訓練理論の不足や個人主義的傾向が批判され，国家的・社会的教育学の立場からそれを補完しようとする動向が生じた。その結果，日本では管理と訓練が結びつき，管理主義的性格の強い訓練観が形成されたとされる[5]。

第二に，道徳教育論および学校管理論の文脈から「訓育」の理論的背景を検討する研究である。宮田丈夫は，明治期の「管理論」がヘルバルト学派のRegierungだけでなく，英語のmanagementやdisciplineといった概念を含む広い意味領域の中で形成されたことを指摘している[6]。さらに，藤田昌士は森有礼文政下の修身科を中心とする教育実践を分析し，「訓育」および「訓練」が教室外の生活指導や習慣形成を通じて徳性を形成する教育実践として展開していたことを指摘している[7]。さらに近年では，disciplineそのものの翻訳過程に着目する研究も現れている。山本敏子はdiscipline概念の移入によって民俗語彙であった「しつけ」が現代教育管理における道徳的秩序維持の手段へと転化した過程を描き[8]，河合務は明治初期におけるdisciplineの諸訳語を抽出・比較し，その語に懲罰的管理主義的側面と徳育の側面の両方が併存していたことを明らかにしている[9]。

しかしながら，これらの研究の多くは，「訓育」の教育思想史上の系譜や制度上の展開を整理することに重点を置いており，「訓育」という翻訳語がドイツ語のErziehung，Zucht，Disziplin，英語のdisciplineといった複数の西欧語概念との対応関係の中でどのように構成されてきたのかという問題については，必ずしも十分に検討されてきたとは言い難い。実際，「訓育」という語はその使用頻度の高さにもかかわらず，意味内容が一義的に定まった概念とは言いがたく，翻訳的関係のもとで形成されてきた概念であり，その対応関係は時代や論者によって揺れ動いてきた。そのため，「訓育」はしばしば「訓練」と同義的に用いられ，あるいは両者を包括する概念として理解されてきた一方で，両語の差異や内在的構造についての検討は十分とはいえない。

本稿は，翻訳語としての「訓育」を主たる検討対象とするが，「訓育」と密接に関係してきた「訓練」，さらにはそれらの背後にあるdiscipline，Disziplin，Zuchtといった西欧教育思想史上の概念群を視野に入れる必要がある。したがって本稿では，「訓育」と「訓練」を区別しつつも，理論史的には相互に連関する概念として扱い，それらがいかなる翻訳実践と理論的再編を通じて教育学的術語として変容していったのかを明らかにする。

この問題を考える上で重要なのが，disciplineをめぐる理解の変容である。disciplineはしばしば外的行動規制や規律維持の技法として理解されてきたが，その語源であるラテン語disciplinaが示すように，外面（行動・身体）を通じて内面（精神・道徳性）に働きかけるという二重の性格を有している[10]。この外面と内面の緊張関係は，近代教育思想における規律，訓練，陶冶の位置づけを考える上で重要な論点であり，日本における「訓育」概念の形成にも深く関わっている。

以上の問題意識のもと，本稿は梅根悟『現代訓育思潮』（1936年）を主たる分析対象とする。梅根は同書において，Erziehung，Zucht，Disziplin，disciplineといった西欧教育概念を参照・摂取しながら，「訓育」と「訓練」という語の関係を再編し，独自の訓育理論を構築しようと試みた。本稿は，梅根による翻訳・訳し分け・概念操作の実践に注目し，それらの翻訳実

践がいかなる理論的構築を可能にしたのかを検討する。これにより，「訓育」という翻訳語に内包させられた理論的エートスと，近代日本教育学におけるその意味生成の過程を明らかにすることを目的とする。

第一節　近代日本における「訓育」「訓練」概念の受容と形成

第一節では，梅根悟による概念の翻訳と再編の行為に見られる彼の訓育論の独自性を明らかにするために，まず近代日本における西洋教育思想受容の文脈を踏まえつつ，従来踏襲されてきた「訓育」および「訓練」への理解を確認しておきたい。

1．「訓育」「訓練」の前史としてのdiscipline概念とその翻訳

近代日本において「訓育」という語が教育学的術語として定着する以前，学校教育の秩序形成や児童の行動統御をめぐる議論は，主として西欧の学校管理論に由来するdiscipline概念を媒介として導入されていた。もっとも，disciplineは明治前期の受容過程において，その制度的・管理的側面が前景化され，「教化」や「躾方」といった訳語によって理解されることが多かった。本節では，明治初期の学校管理論におけるdisciplineの受容とその翻訳語の変遷を整理することで，近代日本において「訓育」「訓練」という概念がいかなる思想的・実践的地盤の上に形成されていったのかを明らかにする。

明治初期の学校管理論書の中で，西村貞訳述『小学教育新編』は，明治10年代における代表的なものであり，欧米の学校管理論を集成したものである。第４巻「教化ヲ論ス」において西村は，ウィルムの議論を紹介しつつ，「ジシプリン訳シテ教化ト云フ」「エジュケーション訳シテ教育ト云フ」と述べ，ヴィルマンの所論に依拠しながら，教化は生徒を「整斉順従及ヒ勤勉ニ児童ヲ馴習」させることであり，「学校政治ノ警察ナリ，其期途ニ非スシテ，是ニ達スルノ手段ナリ」と述べている[11]。このような理解は，disciplineが授業の遂行を支える機能として把握されていたことを示しており，その管理的側面が前景化していた傾向がうかがえる。

一方，disciplineは伊沢修二によって「躾方」と訳された。彼の『学校管理法』では，「躾方（ヂスシプリン）」を「教授」と並び，「学校編制」における二つの緊要な要素として位置づけられている。伊沢は「編制ノ法其宜キヲ得サルキハ自ヲ生徒ノ躾方ヲ害シ遂ニ其悪習ヲ長スルニ至ル」[12]と述べ，「躾方」を生徒の行動や習慣を整える外的側面に関わる実践として理解していた。このような「躾方」という用語法は，明治10～20年代の教育書に広く見られる。例えば，小宮山弘道訳『学校管理法（奎氏）』には，第七章discipline or trainingを「躾方即チ訓練」と訳し，その「躾方」を生徒の「善良ノ秩序ニ従ヒタル行為ノ習慣」[13]の形成として説明している。さらに，能勢栄『学校管理術』においても，授業法と躾方は「車ノ両輪ノ如ク」重要視し，躾方は教育がその「実効ヲ奏セシムル」[14]ための補助的作用として位置づけられている。

明治前期の学校管理論において，disciplineの訳語は「教化」であれ，「躾方」であれ，児童の行動様式を整え，学校教育を円滑に運営するための実践的技法を指す点で共通しており，後に教育学的術語として成立する「訓育」や「訓練」の意味内容を準備する役割を果たしたと考えられる。しかし，こうした「discipline＝外的統制」の一面的な受容は，ラテン語disciplinaが本来的に含意していた，行動への働きかけを通じて精神へと至る教育的契機は十分に顧みら

れていなかった。

梅根は，『思潮』においてこのような規律中心の訓練観を批判しつつ，その性格をセネカの語を援用し「『non vitae sed scolae』の訓練」（人生ではなく学校のための訓練）[15]と呼んで退けている。梅根にとって問題であったのは，disciplineが単なる規律維持の技術として理解されている点にあった。彼はむしろ行動への働きかけを通じて人格形成へと至る教育作用としてdisciplineを再定位しようとしたのである。

2．教育学的文脈における「訓育」「訓練」の術語化

「訓育」および「訓練」は，いずれも漢籍に由来する語であり，以前から使用されてきた。たとえば，仏教典籍『釈氏要覧』における「同於父母，訓育恩深，例皆三年服」[16]や，『大日本史賛藪』における「訓練強兵」[17]というような用例が確認でき，明治期の西欧語翻訳において新たに造語されたものではない。

明治初期において「訓育」および「訓練」という語は，複数の語彙の訳語として用いられており，必ずしも特定の西欧語に一義的に対応する教育学的術語として成立していたわけではなく，教育作用一般を指し示す比較的広い意味領域をもつ語として用いられていた。こうした語の用語法は教育学関係の文献に確認される。たとえば，西村貞『小学教育新編』の編纂に参考とされたジェームス・カリー（James Currie, 1828–1886）の著作の邦訳『加氏初等教育論』においては，「訓育」が複数の語彙に対応する形で用いられる一方，必ずしも特定の英語原語に厳密に対応させられず，意訳的文脈の中で比較的自由に使用されている。なかには，「合理的訓育（rational discipline）」によって「常習」を「意志」へと転化させ，「動機ノ萌芽ト本分ノ感覚」[18]を生じさせるという，「訓育」の意志的動機の形成に関わる作用を指す用例も見出せる。このような初期の用例を整理すると，表１のようになる。

これらの例が示すように，「訓育」をもってより広義的教育作用，すなわち内面的観念の形成に関わる教育作用を指す理解は，当時すでに萌芽的ながら形成されつつあった。この点は，後に梅根が提示する見解とも呼応しているものである。

「訓育」および「訓練」が教育学的術語として体系的に用いられるようになったのは，明治20年代以降，ヘルバルト主義教育学の受容が進んだ時期以降であったと考えられている。ドイツ教育学の翻訳を通じて，これらの広い意味で教育作用一般を指す語がヘルバルト教育学の「管

表１　「訓育」「訓練」の用例

年代	文献	原語	翻訳語
1882	『教育辞林　第一冊』[19]	…**intractable** scholar	殆ド**訓育ス可ラサル**生徒
1884	『慕氏小学管理法』	**Zucht**	**訓練，訓育**
1885	『加氏初等教育論』[20]	…**under** whose **charge**…	（稚童ヲ）**訓育**セサル可カラサル
同上		…by a rational **discipline**	合理ノ**訓育**ヲ以テ
1887	『地理教授新論』[21]	…**instructive** exposition	**訓育的**ニ現示スル
同上		…should be sedulously **cultivated**	十分ニ之ヲ**訓育**セザルベカラズ
同上		The **training** of this capacity	能力ヲ**訓練**セントセハ
1888	ハウスクネヒト演説	Der **pädagogische** Zweck	**訓練**的目的
1893	『倫氏教授学』等	**Zucht**	**訓練**

理・教授・訓練（Zucht）」という枠組みにおいて術語として再編されていった。

比較的早い時期の用例として，堤駒二が翻訳した，ヘルバルト主義教育学の紹介者ハウスクネヒト（Emil Hausknecht, 1853–1927）の演説「教育学上ノ一二考案ヲ演ベ，併セテ日本中学校ノ歴史教授法ヲ論ズ」が挙げられる。ここでは，「道義的（sittlich）」および「実地的（praktisch）」という二側面が「訓練的目的（Der pädagogische Zweck）」に統合され，「訓練教授」が提唱されている[22]。ここでの「訓練的」は，ドイツ語のpädagogischに対応しつつも，「訓練教授」という語がヘルバルトのいうerziehender Unterrichtを想起させる。1890年頃にハウスクネヒトが編纂した『山口高等学校教則説明書』には，「日本国民的意識ノ観念」を「教授ニ於テ…造成セラル」ことを意味する語として「訓育的教授」が用いられている[23]。また，同時期の論説「訓育的教授ノ目的ニ従ッテ教科ノ編制ヲ論ス」においても，「教授」が「訓育」の目的を達成する契機として理解されている[24]。これらの内容から見れば，ここでいう「訓育的教授」という語は，ヘルバルト派教育学でいうerziehender Unterrichtを指すものと推測される。

また，ヘルバルト主義教育学の紹介書では，「訓練」をZuchtに対応させて訳出する例が多数見られる。たとえば，当時広く読まれ，たびたび版を重ねた『倫氏教授学』（1893年）は教育の方法として「管理・教授・訓練」を掲げている[25]。また，『格氏普通教育學』（1893年）[26]や『新編教育学』（1894年）[27]なども，いずれも同様に「訓練」をヘルバルトのいうZuchtに対応し用いている。さらに，Zuchtを「訓育」と訳す例も少数ながら存在する。『慕氏小学管理法』（1897年）では，Zuchtの訳語として「訓育」「訓練」が混用されている[28]。

明治30年代になると，「訓育」「訓練」は次第に「教授」と並立する教育作用を指す語として理解されるようになり，教育学的術語としての位置づけが定着していった。この背景には，明治初期の学校管理論においてdisciplineが「教授」と相対化される形で受容されていたことに加え，ヘルバルトの「管理・教授・訓練」という枠組みが，ラインによる管理と訓練を「指導（Führung）」に統合した「教授・指導」の体系の影響を受けて再編成されていったことがある。この過程においては，道徳形成に関わる教育作用全体を指す語として「訓育」を用いる理解も現れる。たとえば大瀬甚太郎『教育学教科書』では，「訓育」を「児童ノ感情及ビ意志ニ及ボス教育的勢力」と定義し，その内実を二側面に分けて述べている。一方は「不良ナル萌芽」を「未熟ノ時ニ抑圧」する「抑制的作用」，他方は「其ノ自由ノ発育ヲ進メントスル訓練的作用」[29]と説明されている。帝国通信講習会編『実用教育学初歩』にも「訓育」を「抑制的」と「養成的若くは訓練的」[30]という二側面から説明している。

3．梅根と同時代の訓育研究

前述のように，「訓育」と「訓練」はドイツ教育理論の受容とともにその意味を変容させてきた。「訓育」は，「訓練」とともにZuchtの訳語として用いられたほか，道徳意志の感化に関わる「訓練」と外的規律の教育手段を統合する概念として，または両者とともに道徳の涵養を指す語としても使用されていった。

1910年代以降，ErziehungやZuchtに対する訳語として「訓育」「訓練」が併用される例が増加していることが確認される。井上哲次郎らの『英独仏和哲学字彙』では，Zuchtに対応する日本語として「訓育，訓練」の両語を挙げられている[31]。また，森岡常蔵『現今訓練上の諸問題』においても，「教育上訓練といふ語は教授という語と相対して用ふるものである。時とすると訓練といふ語に代へて訓育といふを用ふる人もある」[32]と述べられており，両語の互換的用法

が明確に示されている。

このような理解は，梅根自身も『現代訓育思潮』の中で当時一般的であった訓育・訓練観を提示している。その中で，彼が「近年に於ける殆ど唯一の力作」[33]と高く評価したのが，小川正行『最近訓練原論』（1929年）である。小川正行は同書においても訓練の二層的定義を示している。第一に，トイシエル（Wendelin Toischer, 1855-1922）の定義を参照しつつ，訓練をZuchtと対応させ，「教化（Bildung）と同意義で，『訓練ある人』と云へば，教化を受けた人物を意味」するとしている。第二に，訓練には今日の意味で行為や礼儀の正しさを含む側面もあることから，「厳粛（Harte, Strenge）」や「厳酷（Straffheit）」といった第二次的意義を指摘している。こうした定義は先に述べたRegierungとZuchtを統合した見方と近似しており，訓練を単に受動的道徳を養成する圧制的なものに限定せず，その道徳的作用の直接性や，ヘルバルトの言う性格形成に対する「継続的作用」を強調している[34]。

ほかに挙げられた著作として，吉田熊次『訓練論』（1910年）においては，「訓練」を知的陶冶としての教授と並ぶ教育の二側面を構成している[35]。吉田自身は「訓練」の翻訳上の属性を明示していないものの，彼が参照したヂッテス（Friedrich Dittes, 1829-1896）およびヘルバルトの説を検討すれば，その用語がSchulzuchtやSchuldisciplin（学校訓練）[36]，Zuchtに相当するものである。同様に，寺内穎『訓育要義』（1907年）においても，ヘルバルトのいうZuchtに相当する教育作用が「訓育」という語によって説明されている[37]。

以上の梅根が挙げた既存研究から明らかなのは，第一に，当時の日本におけるドイツ教育学の受容にあって訓育・訓練がZuchtに対応させられるのが通例であったという点である。第二に，「訓練」と「訓育」の区別についての検討がほとんど行われていなかったという点である。梅根悟は，こうした同時代の議論を踏まえ，次節でみるように自らの訓育論を展開するにいたる。

第二節　梅根による「訓育」「訓練」の翻訳

1．『現代訓育思潮』について

本節では，梅根悟の訓育論を体系的に提示した著作である『現代訓育思潮』（1936年）を主たる分析対象とし，その基本的構成を確認する。『現代訓育思潮』は，大瀬甚太郎の監修のもと，梅根悟が企画した「現代教育学大系」全48巻の一冊として1936年に刊行された。構成は，序説のほか，「自由主義訓育論の発展」「現代訓育論の一般的性格」「訓育思想の新転回」の三章からなる。冒頭の序説において梅根は，まず「訓育」と「訓練」の基本的理解を提示し，「訓育」「訓練」の両語に対応する外国語概念の意味に即して区別することによって，その概念的範囲を構成し，限定している。この定義を踏まえ，第一章ではルネサンス以降の自然発達を重視する「自由主義訓育論」の系譜を跡づける。続く第二章では，「訓練の自己目的化」，「静的より動的訓練へ」，「生活訓育」，「共同社会的訓育」という四特質を抽出し「現代訓育論」を紹介しており，さらに第三章では，当時ナチス期ドイツにおいて教育界に広がった国民政治主義の潮流に即し，訓育論が自由から服従へと再転向する動向を指摘している。

なお，同書は1950年に明治図書から『現代訓育論』として復刻出版されたが，「日本的な訓育の建設」を掲げた旧版の序文，序説における訓育・訓練の概念規定，および第三章の「国民

政治主義的訓育論」は削除されている。このような削除にもかかわらず第一章および第二章の基本構成は維持されており，梅根が提示した訓育概念の基本的枠組み自体は戦後においても再利用可能であったことがうかがえる。本稿では，特に1936年『現代訓育思潮』の序説における「訓育」と「訓練」の概念規定，および後続章における「訓育」「訓練」に関する解釈に注目する。

2．Erziehungを「訓育」として再構成する翻訳的枠組み

梅根による「訓育」の定義を確認してみよう。彼自身の説明によれば，「ドイツ教育学では教育と訳されるErziehungと訓練と訳されるzucht（ママ）との関係は恰も訓育と訓練の別に相当」[38]する。すなわち，従来しばしば同義的に用いられてきた「訓育」と「訓練」を，梅根は明確に区別しようとするのである。彼の区別は「漠然たる語感」にもとづくものであり，「訓育」を「一般に道徳的なる品性の教養，育成を意味し，訓練に比して著しく広汎であり，且つその作用の内容に於いて著しく内面的であり，精神的」と規定し，これに対して「訓練」を「極めて外面的，身体的な行動様式の定型化作用，しかも機械的で且つ鍛錬的な作用を意味する」[39]と定義している。

第一節でも述べたように，明治20年代には，ヘルバルトのerziehender Unterrichtに対応するものとして「訓育的教授」という語が用いられていた。「erziehender Unterricht」とは，ヘルバルトにとって「思想や信念（Gedanken und Gesinnungen）」[40]に働きかけることを本質とする概念であり，「徳（Tugend）」を「教育目的の総合」[41]とみなす核心的命題を反映するものである。この概念は単に「求められる技能を教える（beibringt）」[42]一般的教授（Unterricht）と区別されている。このことは，「訓育」という語彙が広義の「教育」一般に相当しつつも，それ以上に強い道徳的ニュアンスを帯びていたことの証左である。実際，梅根自身が『思潮』において，「erziehender Unterricht」を教育的教授ではなく「訓育的教授」と訳した方が「知育」との対置構造がより鮮明になると述べている。

とはいえ，Erziehungを「教育」と訳すのが依然として一般的であり，それを「訓育」として捉え直そうとする試みを提示したのが梅根悟であった。当時の日本では，外面的「抑制」と対置される養成的側面をもつ「訓練」，あるいは「訓育」と「訓練」を道徳的涵養作用として混用する理解が存在していた。梅根はこれらの見解と一線を画し，「訓育」を品性陶冶として捉えつつ，それに対して「訓練」の外面的，身体的性格を強調した。

ドイツ語の理解においても，梅根の主張は従来の把握から多少逸脱している。例えば，藤代禎輔によるヘルバルト『教育学講義綱要（*Umriss pädagogischer Vorlesungen*）』の翻訳，『獨逸ヘルバルト教育学』（1895）では，「教育（Erziehung）の上より見れば概念の明化と猶監護（Regierung）訓錬（Zucht）とを必要なりとす，…教授（Unterricht）も必要なり」[43]と訳出されているように，Erziehungは監護，訓錬，教授を包含する上位概念として理解されていた。これに対し，梅根悟はErziehungを「知識の伝授」と対置される「品性陶冶」として捉え，両者を並行する教育の二側面として扱っているのである。

梅根のErziehung（以下は梅根に倣い「訓育」と訳す）理解の背後には，オットー・ヴィルマン（Otto Willmann, 1839–1920）『陶冶論としての教授学（*Didaktik als Bildungslehre*）』がある。ヴィルマンは，道徳的世界の二大現象，すなわち訓育制度（Erziehungswesen）と陶冶制度（Bildungswesen）とをそれぞれ対象とする教育学（Pädagogik）と教授学（Didaktik）

という二つの学問分野の存在を指摘した。この立論は反ヘルバルト的立場に立つものであり，ヘルバルト主義教育学が個人を超えた目的や動機，すなわち「歴史一般（Geschichte überhaupt）」や「社会的生活の更新（soziale Lebenserneuerung）」[44]に関与しえないという理論的欠点を批判するものである。ヴィルマンによると，陶冶（Bildung）は認識や知性の領域に営まれる[45]精神的（geistig）同化であるのに対して，訓育（Erziehung）は権威と服従の上に成り立つ倫理的（sittlich）同化である。両者はいずれも家庭・社会・国家といった共同体（Verbände）の中で，生成しつつある生命の倫理的形成（ethische Gestaltung，＝エートス形成）と，教養の諸価値（Güter der Gesittung）の伝承という二重の使命を担っている[46]。

この点からすると，ヴィルマンの枠組みにおいては，教育全体に道徳の社会的次元を付与しつつも，Erziehungそれ自体はあくまで広義の教育を構成する一側面として捉えられる。梅根が参照した篠原助市の訳語に従えば，Erziehungは「教育（狭義）」[47]に相当し，教育全体，すなわち「教育（広義）」の内部に包含されるものとして理解される。この理論に依拠しながら，梅根はErziehungを「社会的道徳性の形成」という狭義の教育に限定し，それを訓育として翻訳した。すなわち，「訓育」＝「Erziehung」＝（社会有機体における）道徳品性の養成として把握されたのである。

3．「訓練学」の構想と教育的権威の再定位

以上のように，梅根は訓育をヴィルマンのErziehung概念に即して把握し，ヘルバルト的な個人倫理学を乗り越えて，共同体的次元において再定義を試みた。その際，「訓育」と「訓練」の区別という課題が改めて浮上する。

ZuchtおよびdisciplineにおいてZuchtおよびdisciplineに相当する「訓練」は，しばしば外的行動規制や規律維持の技法として理解されてきた。とりわけ学校管理や制度的実践の文脈においては，児童の行動様式を直接的に統御する手段としてdisciplineが把握され，その側面が前景化されてきたといえる。しかし，このような理解はdiscipline概念の一側面にすぎない。語源であるラテン語 disciplinaが示すように，disciplineは，外面（身体・行動）と内面（精神・道徳性）を分断する概念ではなく，両者を連関させる実践的概念として成立してきた。この点は，近代教育思想における規律と人格形成の関係を考える上で重要である。

この外面と内面の媒介的構造は，カントの教育論においても確認することができる。カントは，児童の衝動的行為を抑制するための行動統御の実践をZuchtあるいはDisziplinと呼び，両者をほぼ互換的に用いている[48]。ここで重要なのは，カントにおいてZuchtやDisziplinが，単なる服従の強制ではなく，最終的には自律へと至るための前提条件として位置づけられている点である。行動への直接的介入は，それ自体が目的なのではなく，人格形成の過程における媒介的契機として理解されている。

これに対してヘルバルトは，カントにおいてZucht，Disziplinが担っていた行動統御の機能をRegierungに再配分し，Zuchtを内面的品性形成（Charakterbildung）に関わる働きかけとして再定義した。すなわちヘルバルトにおいては，外的・消極的な統御としてのRegierungと，内心（Gemüt）[49]に触れる教育的作用としてのZuchtとが明確に区別されることになる。この区別は，後の教育学における訓練，規律，陶冶の概念構成に大きな影響を与えた。

梅根悟は，ヘルバルトが「外形的訓練を単に管理の名によんで訓練の世界から閉め出し，之を以て（中略）訓練にのみ本来の意味に於ける教育作用を与えた」[50]と評価し，このような西

欧教育思想におけるdiscipline，Zucht，Regierungをめぐる概念史的差異を踏まえつつ，それらを日本語の「訓育」「訓練」という語のもとで再編しようとした。彼が「訓練」を外面的・身体的行動様式の定型化作用として限定し，「訓育」をより内面的・精神的な品性形成の作用として構成したことは，disciplineが有していた外面と内面の両義性を，日本語概念の区別として整理し直す試みであったと理解することができる。

その帰結として，梅根は「訓育学」の内部に，独立した「訓練学」という一部門の成立を示唆する。彼が参照したヴィルマンは，「教え（Lehre）」と「訓練（Zucht）」を枠組みとして教育的働きかけ全体を包含する体系を提示していた。一見すると，「訓練学」の構想は，ヘルバルトが区別した抑制的Regierung（管理）と養成的Zucht（訓練）を再び一体化し，教育領域に外的かつ強制的な権威を持ち込む「逆行」のように見えるものの，この動向を単純に「カント－ヘルバルト」の系譜からの後退と理解することはできない。ヴィルマンの学説において決定的なのは，ヘルバルトが十分に取り込めなかった社会的・共同体次元を強調し，Zuchtを通じて「若い世代は道徳生活（Sittenleben）へ導き入れられ，社会的共同体へ編入される」[51]契機を強調するものであった。梅根もまた，この共同的視座を継承しつつ，活動性を基軸とする内的訓練ないし「自律的服従」を「訓練」の語へ収斂し，「児童生徒の発達程度と，民族社会の歴史的伝統とに立脚せる真に妥当する訓練様式の確立」[52]を唱え，訓練を共同体的秩序と個人の道徳的形成とを結びつける教育作用として再構築したのである。

ヴィルマンの社会共同体説にその方向性はすでに示唆されていたが，梅根の構想する新たな訓練学は，さらにシュライエルマッハー（Friedrich Schleiermacher, 1768–1834）およびデュルケーム（Émile Durkheim, 1858–1917）の社会的視座を理論的基盤としている。日本におけるシュライエルマッハー受容は，「個人的教育に偏する傾に反対して，教育を社会と結付くることに力を尽したとは教育研究の新方面を開きたる」[53]と評価される流れの中で展開してきた。シュライエルマッハーは訓練（Zucht）が人間の道徳的志向（sittlich Richtung）[54]に働きかける教育学的要素（pädagogisches Element）であるのに対し，懲罰（Strafen）はその性格を有しない[55]とする。この区別には，個人の自然的発展と社会的規範化という二契機の対立を，教育によって調和させようとするシュライエルマッハーの構想が示唆されているのである。

他方，デュルケームも教育学における社会の優先性を強く主張した人物である。彼は道徳を，カント的な思弁的・普遍的道徳律に依拠するものとは捉えず，「行為を前もって決定しているところの規則体系」[56]，すなわち実在的な「特定諸規則の総体」[57]への帰属として理解した。社会を第一次的実在として把握する思想枠組みにおいて，訓練（discipline）は「ある種の欲望を抑制し，ある種の傾向を制限する」ことによって「道徳的に振る舞う」[58]ことを可能にする基本的契機であり，個人の社会化や社会的規範の内面化を促す道徳教育の中核的要素とされた。

以上のように，両者はいずれも訓練における「強制」と「自由」という二項対立を超克し，自由と規範を統合しようとした点で共通している。梅根の「訓練学」構想もその内部に自由と規律の緊張を内包する試みであった。彼は，訓練をZuchtやdisciplineの外的拘束とはみなさず，社会生活の自律的秩序を支える「内的訓練」として再定義する。

第三節　翻訳の揺らぎと「日本的訓育学」の構築

以上のように，『現代訓育思潮』において提示される訳語対応は，必ずしも固定的な翻訳関係を示すものではない。むしろ，欧米教育思想の諸概念を参照しながら，日本における訓育理論の枠組みを構築しようとする過程において，その引用や訳語の選択には一定の構成的意図が働いていると考えられる。『思潮』において引用されたものを原文と照合しつつ読むと，上記の対応関係が必ずしも一貫していない実例が少なからず確認できる。ここで問題としたいのは，翻訳上の瑕疵ではなく，むしろそこに見られる構築的意図である。以下では，具体的テクストの分析に即して，この訳語の揺らぎにみる梅根の理論構築の方向性を検討する。

1．「訓育学」における「陶冶Bildung」の包摂

梅根の『思潮』の序で述べた次の言葉から，本書全体を貫く基本的な問題意識を読み取ることができる。「教授はロゴス的なる世界に属し訓育はパトス的並にエートス的なる世界の事柄である。そして西洋の文化がロゴスの文化でありに対して我々のそれがパトス及びエートスのそれである…それ故に訓育の問題こそは，我々の文化的伝統の特質に属する問題であり（後略）」[59]。このような立場に立つことで，彼は西洋的理性（ロゴス）中心主義を相対化し，教育の焦点を「パトス」と「エートス」の問題へと転回させた。「パトス（πάθος）」は「情意」「情念」と訳されるように個人の内的感情の問題であり，これに対し「エートス（ἦθος）」は「エトス（ἔθος，習慣，品性）」と不即不離の関係にある「倫理・道徳（ethics）」の問題を構成し，ドイツ語ではSitteやsittlichで受けられる。梅根は東洋あるいは日本文化に固有と見做す情意と倫理を繋ぐ契機としての「訓育」を教育の中心に据えることで，日本の教育理論の独自性を構築しようとしたといえる。

しかしながら，ドイツ教育思想の伝統には，Bildungという文化的価値の内面化を通じて個体を共同体の成員へと形成（陶冶）していく概念があり，近代教育学の核心的枠組みをなしていた事実を看過することはできない。実際，『現代訓育思潮』は，「現代教育学大系　原論篇」という叢書の一編として位置づくものであり，「訓育」は，「教授」「陶冶理想」「陶冶財」などと並列される主題に属するものである。この編成自体がBildungを基軸とする文化教育学の影響下にあることを如実に示している[60]。ここから必然的に，梅根がBildungをいかに理解していたのか，またBildungとErziehungとの関係をいかに措定しようとしていたのかという問題が浮上する。

前節で述べたように，梅根悟は「訓育」を定義する際，ヴィルマンの体系，すなわち知性的・精神的な同化作用を指す陶冶（Bildung）と，意志的・倫理的な同化作用を指す訓育（Erziehung）という二元構造を採用している。事実，『思潮』において梅根は，Bildungを単に「徳育（訓育）に並行するものとしての知育に当る」ものとして理解し，「陶冶」と訳している。

しかし同時に，ドイツ教育理論におけるErziehungとBildungの関係は，単にヴィルマンのいうような二元構造として把握できるものではない。前述の通り，Erziehungという語は狭義の徳育的形成にとどまらず，広義には教育そのものを指示する包括的概念として用いられてきた。この点は，梅根自身が第三章「訓育思想の新転回」において，エルンスト・クリーク（Ernst Krieck, 1882–1947）の著作*National-politische Erziehung*を『国民政治的教育』[61]と訳している

ことからも確認でき，彼がErziehungの広義的用法を自覚的に理解していたことがうかがえる。

このようなErziehungの訳語には一定の揺れが見られるものの，梅根は「教授」を含む教育活動全体を「訓育」の名辞のもとに把握する傾向を示している。彼はヴァインストック（Heinrich Weinstock）の論文「過去及び現時の政治的訓育（Erziehung）」を援用し，「国民政治的訓育」を「政治的陶冶（教授）」と「政治的訓練（ツフト）」[62]という二側面から構成されるものとしている。ここでいう「政治的陶冶（教授）」は，後に第二節において「民族文化主義」として解釈され，郷土科・民族科に代表される教授改革論へと接続されていく。注目すべきは，この文脈において梅根は「教授改革論が一般に訓育観の変革に基き，それの当然の延長として生ずるものである」と明示し，「訓育思想は常に教授思想を支配するものである」[63]と述べている点である。ここから，教授（ロゴス）および陶冶（Bildung）は，訓育を中核とする教育秩序の下位領域として再編され，訓育は文化伝承・共同体統合・倫理的規範の内面化を統括する教育活動の総体を指し示す包括的名辞となるのである。

以上の考察から明らかなように，梅根は「教授」に比べて周縁化されがちであった「訓育学」および「訓練学」の地位を再編成し，「訓育に於ける真に日本的なるものの建設」[64]という時代の要請からくる名分のもと，翻訳と理論構成の双方を通じ，日本的訓育概念の文化的基盤を再定義しようとする方向性を示していた，と解することができる。

2．Disziplin，Zuchtの訳語操作と「訓練」の再構成

もう一つ，既存の訳語関係とは必ずしも一致しない例として挙げられるのが，DisziplinおよびZuchtの訳語である。ペーターゼン（Peter Petersen, 1884–1952）『教育学の根源』（*Ursprung der Pädagogik*）を引用する箇所において，梅根は次のように訳している。

「人間の自律的判断（autonome Beurteilung）の世界に絶えず迫って来，真の意味での自我に関係して来るものは無限の変化極まりなき課題を含んでゐるところの日常生活そのものである。かくしてのみ真の訓練（die echte Disziplin）は成り立ち正しく躾けられたる人間（der Mensch der rechten Zucht）は出来る。生命の抵抗も，かつては調教（Abrichtung）であり馴養（Dressur）であったものも，自我の意味に結合せしめられて，肯定（bejaht）され，希望（gewollt）され，したがって人格的存在（persönlichen Seins）の一部となる。だが世人は訓練された人（disziplinierten Menschen）とさへ言へば精神的存在だと言って日常平凡の事柄から超越し，そして交際にも躾がよく（sich in Zucht hat），きちんとしてゐる（Disziplin zu wahren versteht）のではないか。」[65]

この訳文が示すように，梅根はDisziplinを人格の内面的形成にかかわる概念として「訓練」と訳出し，他方でZuchtを「躾」と訳している。このことは，これらの訳語関係が必ずしも固定していなかったことを示唆している。ペーターゼンによれば，Zuchtは外面的に可視化される行動の秩序，すなわち「節度をもったかたち（gehaltener Form）」[66]を指す一方で，Disziplinはその秩序を内側から支える精神的自己統制の力を意味する。この箇所における語彙の使い分けは梅根自身が提示した翻訳の方針とは異なっており，あえて「訓練」と訳さなかったのだと考えられる。

前節で述べたように，梅根の定義における「訓練」は，道徳的涵養としての「訓育」の下位概念に位置づけられる。それは，「訓育」がもつ道徳性の強調と響き合い，伝統的な外的規律と自律的精神の双方を視野に入れる教育的手段である。この「訓練学」はヘルバルトの心理学

的三分法を相対化し，「感情・意志」の外部で作用するRegierung（管理）を独立的領域として扱うことを避け，Zuchtすなわち「訓練」の語へ再編・収斂させようとする試みであったといえる。換言すれば，梅根が「訓練」を構想した根底には，個人的倫理ではなく共同体倫理，エートス形成の優越を前提にしたところがある。

ペーターゼンの議論を参照すれば，訓練（Disziplin）はその外面性（Äußerlichkeit），世俗性（Weltlichkeit），公共性（Öffentlichkeit）に関わり，自律（Autonomie）は内面性（Innerlichkeit）にかかわる[67]。ここで調教（Abrichtung）や馴養（Dressur）のような消極的な外的強制手段を含みつつも，「訓練」と「自律」の間には緊張関係が存在する。しかし「訓練」は「肯定」や「希望」を通じて内面化され，「人格的存在」の一部へと転化する。ペーターゼンが示すのは，外的規範の内在化を媒介として自律的人格を形成しようとする精神科学教育学的アプローチである。

しかしながら，この「訓練」における強制力はどこまで許容され，いかなる範囲で作用するのかについては，梅根の翻訳方針から彼の考えの一端をうかがうことができる。梅根はペーターゼン原文による同段落の最後に置かれた一文――「まさにその点において，私たちはあらためて理解するのである。訓練（Disziplin）とは，人間に特有の精神的かつ道徳的営みであり，人間だけに属しうるものであることを。」[68]――を訳出せず，丸ごと省いている。この省略は，ペーターゼンが明確に区別しようとした「訓練」と動物的な「調教」と「馴養」との差異を弱めるものであり，「訓育」の下位に位置づけられた「訓練」の規制的・強制的側面をいっそう前面化させる意図を示唆する。換言すれば，梅根は「訓練」の外的・社会的機能を意識的に強調したと考えられる。

こうした考えは『思潮』刊行と同年に発表された文章「一つの警告」において，さらに鮮明に示されている。そこにおいて彼は訓練の本質を「客観的規範への絶対的服従」に見出し，「真の権威主義」，すなわち「自由主義の善果の上に立つもの」としての教育的権威を内包する新たな訓育観の成立を主張した。「日本精神の訓育」においても，「児童の心理性を活かし」，「訓育の権威主義的本質の徹底的な自覚」[69]を基底に据えたと述べられている。

その具現化として，『思潮』第二章で構想された「労作共同社会的訓育」がある。この構想は，梅根の1933年の初著書『労作教育新論』において示したケルシェンシュタイナーの価値共同社会論の受容を踏襲しつつ，訓練の自己目的化および動態化を伴って展開されたものである。ここで中核に置かれるものは，「労働的共同体」に対する「文化思慕の精神，それぞれの文化価値への忠実純粋なる帰依の精神」[70]である。しかしながら，梅根はこの義務・服従・思慕の対象となる「共同体」を「普遍人間的なる価値」[71]と説明しながらも，そこには民族国家的共同体として読み取られうる言説的な曖昧さを孕んでいる。この点は後章における「国民政治的訓育」へと収斂し，1936年当時の政治的動向と接続していく契機ともなった。さらに言えば，梅根が戦時下に著した『国民教育の新体制』（1941年）における「国家の立場を立場として意思決定」[72]するという強制的共同体観へと連続し，その権威主義的性格は具体的な政治体制の中で一層強化される結果を招いたのである。

おわりに

以上，本稿の検討から明らかとなったのは，梅根悟の訓育論が，当時一般に流通していた「訓育」および「訓練」の理解とは一線を画し，Erziehung，Zucht，Bildung，disciplineといった西洋教育関連概念を再編成することによって，「訓育」を教育理論体系の中心原理として再定位しようとする試みであったという点である。そこでは「訓育」は，広義には教育活動全般を統括する原理として把握される一方，狭義には道徳的意志形成を担う中核的作用として構想されるという，重層的な意味構造を帯びるに至った。

さらに，訓育の下位部門としての「訓練」は自由主義教育論に由来する自発性・自主性を一定程度継承しつつも，当時の教育に内在する強制的・権威的契機を担う装置として再構成されていた。こうした理論構成の射程の広さゆえに，梅根の訓育論においては広義の訓育と狭義の訓育，さらには訓練という諸概念が厳密に区別されることなく併存している。この概念的な曖昧さは，単なる理論的未完成として片づけられるべきものではなく，むしろ「訓育中心主義」とも呼びうる固有の視座に由来するものであったと解される。すなわちそれは，情意的かつ倫理的教育を基底とする日本的なエートスの形成を中核とする体系的教育理論を構築しようとする試みにおいて，道徳的作用を特定教科に限定することなく，教育の全領域に貫徹させようとする主張の帰結であった。

戦後1950年代，国家の自主的な再建という時代的気運のもとで『現代訓育論』が復刻された事実は，1930年代に形成された訓育概念は，その政治的文脈を切り離すことによって，戦後の教育学においても再利用可能な理論的枠組みとして存続した。この「訓育」に内在する多義性も，戦後における生活指導あるいは道徳教育の理論構造の中にも引き継がれていく。1950年代の学習指導要領改訂で生じた「道徳の時間」特設をめぐる論争は，道徳教育を学校の教育活動全体において浸透させるべきか，それとも特定の教科として制度化すべきかという対立を顕在化させたが，そこに訓育を広義に捉える立場と，狭義に捉える立場との緊張関係が重なり合う。

この点において象徴的なのが，梅根の「訓育＝Erziehung」という理解に対し，当時道徳教育振興を主導した天野貞祐と田中耕太郎らの「訓育＝Zucht」という理解の相違である[73]。梅根自身は，「道徳の時間」を「改悪教育課程」[74]と断じ，道徳科目の特設に対して一貫して批判的立場をとり続けた。しかしながら，本稿で検討したように，彼の訓育論は理念的には教育活動全般における道徳教育を唱道しつつも，その内実においては，「訓練学」にみられるような，道徳的自律性と緊張関係をなす権威性をも内包しており，結果として「道徳の時間」の設置を完全には排除しきれない構造を有していたといえる。このような「訓育」を起点とする概念の多義性が，戦後における道徳教育や生活指導に関する問題構制（problematization）において，いかなるかたちで作用し，同床異夢の論争を惹起していったのかについては，稿をあらためて検討することとしたい。

注

[1]「尋常師範学校ノ訓育教授管理等ニ関スル諸規程ノ制定，改廃等開申方」『官報』1892年７月11日，第2710号，120頁。なお，以下，史料の引用にあたり旧字体を新字体に改めた。

[2]「陸軍士官学校条例改正」『官報』1893年12月18日，第3142号，270頁

[3]「師範学校教授要目中改正」『官報』1937年３月27日，第3068号，付録12頁

[4] 小川太郎『教育と陶冶の理論』明治図書，1963年，30頁

[5] 宮坂哲文『生活指導の理論基礎』誠信書房，1962年，１-22頁

[6] 宮田丈夫「管理論としての“discipline”と方法論としての“Zucht”の交代」『教育学研究』日本教育学会，1961年，第28巻第４号，257-267頁

[7] 藤田，前掲書，239-253頁。この「実践的訓練」という理解は，『新教育学大事典』で藤田昌士編「訓育」項目へと継承された。藤田昌士「訓育」，細谷俊夫[ほか]編『新教育学大事典　第２巻』第一法規出版，1990年，563-565頁

[8] 山本敏子「明治期の学校管理法と『しつけ』の変遷（上）（下）」『駒澤大学教育学研究論集』2014年，第30号，53-79頁；2015年，第31号，39-81頁

[9] 河合務「生徒指導の源流と訓育概念の形成――明治前期の翻訳学校管理法書とdiscipline」『鳥取大学地域学部紀要』2019年，第15巻第３号，33-41頁

[10] 白水浩信「Disciplinaの系譜学―サン・ヴィクトルのフーゴー『修錬者の教導』を読む」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』2021年，第139巻，10-11頁

[11] 西村貞編訳『小学教育新編第４巻　学校管理法』金港堂，1886年，１－２頁

[12] 伊沢修二『学校管理法』丸善商社書店，1887年，４－５頁

[13] Amos M. Kellogg. *The new education : school management, a practical guide for the teacher in the school room*. E.L. Kellogg & Co, 1887, p.57（『学校管理法（奎氏）』小宮山弘道訳，牧野書房，1888年，127頁）

[14] 能勢栄『学校管理術』金港堂，1890年，134頁

[15] 梅根悟『現代訓育思潮』成美堂，1936年，100-104頁

[16] 道誠編『釈氏要覧』永田文昌堂，1875年，50頁

[17] 安積覚『大日本史列伝賛藪　列伝』平楽寺，1870年，巻三〇七

[18] ゼームス・カレー『初等教育論（加氏）』和久正辰訳，牧野書房，1885年，191頁（James Currie. *The principles and practice of early and infant school education*. T. Laurie, 1870, p.65）

[19] ヘンレ・キッドル等編『教育辞林　第１冊』, 小林小太郎, 木村一歩 訳, 文部省編輯局，1882年，128頁（Henry Kiddle. *The cyclopædia of education*. E. Steiger & Co., 1877, p.109）

[20] ゼームス・カレー『初等教育論（加氏）』和久正辰訳，牧野書房，1885年，７頁（James Currie. *The principles and practice of early and infant school education*. T. Laurie, 1870, p.vii）

[21] エー・ケイキー『地理教授新論』菊池熊太郎訳，丸善商社，1889年，160，226頁（Archibald Geikie. *The teaching of geography, suggestions regarding principles and methods for the use of teachers*. Macmillan & Co., 1887, pp.104, 145）

[22] 堤駒二訳「教育学上ノ一二考案ヲ演ベ，併セテ日本中学校ノ歴史教授法ヲ論ズ」『大日本教育会雑誌』1888年，第73号，190-192頁

[23]「山口高等学校教則説明書」，寺崎昌男，竹中暉雄，樽松かほる『御雇教師ハウスクネヒトの研究』東京大学出版会，1991年，245頁

[24]「訓育的教授ノ目的ニ従ッテ教科ノ編制ヲ論ス」『教育報知』1890年８月16日，第229号，７－８頁

[25] ゲ・ア・リンドネル『倫氏教育学』湯原元一訳，金港堂，1893年

[26] ケルン『格氏普通教育學 訂正再版』澤柳政太郎，立花銑三郎譯．冨山房書店．1893年

[27] 湯本武比古『新編教育学』普及舎，1894年

[28] ヨット・ボェーム『慕氏小学管理法』湯原元一，岩田巌次郎訳，金港堂，1897年，８頁（Johann Böhm. *Die*

Disziplin der Volksschule. C. H. Beck, 1884, S.23）

[29] 大瀬甚太郎『教育学教科書』金港堂，1898年，200–201頁

[30] 帝国通信講習会編『実用教育学初歩』帝国通信講習会，1899年，142頁

[31] 井上哲次郎ほか『英独仏和哲学字彙』丸善，1912年，178頁。しかし同書においては，英語Educationおよびドイツ語Erziehungの訳語として「教育，教養，養育，訓育」（41頁）が示されており，「訓育」が広義の教育を指す語として理解されていたことがうかがえる。のちに梅根が展開した訓育理論との一定の関連性を示唆している。

[32] 森岡常蔵『現今訓練上の諸問題』教育新潮研究会，1915年，１頁

[33] 梅根『現代訓育思潮』，２頁

[34] 小川正行『最近訓練原論 増訂』東洋図書，1937年，１－８頁

[35] 吉田熊次『訓練論』弘道館，1910年，２頁

[36] Friedrich Dittes, *Schule der pädagogik*. J. Klinkhardt, 1891, SS.524–525

[37] 寺内穎『訓育要義』金港堂，1907年，１－８頁

[38] 梅根『現代訓育思潮』，３頁

[39] 同上，３頁

[40] *Ibid*., SS.21–22

[41] Johann Friedrich Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Dieterichschen Buchhandlung, 1841, S.6

[42] *Ibid*., S.36

[43] ヘルバルト『獨逸ヘルバルト教育学下巻』藤代禎輔訳，成美堂，1895年，245–246頁（Johann Friedrich Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Dieterichschen Buchhandlung, 1841, S.173）

[44] Otto Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, Friedrich Vieweg & Sohn, 4, 1909, S.46

[45] *Ibid*., S.330

[46] *Ibid*., SS.16–17

[47] 梅根『現代訓育思潮』，５頁。ここで梅根は篠原助市『教育の本質と教育学』（1930年）を参照している。本書では，篠原がヴィルマンのErziehungとBildungをそれぞれ「教育（狭義）」と「陶冶」に訳し，さらにこの二契機を統合するものとして「教育（広義）」を提示した。篠原によれば，この「教育（広義）」こそが，一般的に用いられる「教育」という語の内容に相当するものである。

[48] Immanuel Kant. *Über Pädagogik*. Bey Friedrich Nicolovius, 1803, S.5（『教育学講義』勝田守一，伊勢田耀子訳，明治図書，1971年，13頁，一部改訳）

[49] Johann Friedrich Herbart. *Allgemeine Pädagogik*. Siegismund & Volkening, 1894, S.110

[50] 梅根『現代訓育思潮』，140頁

[51] Otto Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*. Friedrich Vieweg & Sohn, 1909, S.9

[52] 梅根『現代訓育思潮』，14頁

[53] 大瀬甚太郎解説『シュライエルマッヘル氏教育学』育成會，1900年，１頁

[54] Friedrich Schleiermacher. *Pädagogische Schriften II*. Ullstein, 1983, S.176

[55] *Ibid*., S.173

[56] エミール・デュルケーム『道徳教育論』麻生誠，山村健訳，講談社，74頁

[57] 同上，78頁

[58] 同上，107頁

[59] 梅根『現代訓育思潮』，１－２頁

[60]「現代教育学大系　原論篇」刊行予定巻には，精神科学教育学に関する研究でもよく知られる入澤宗壽や海後宗臣の論考が収められている。また，コラム名に用いられる「陶冶理想」および「陶冶財」という語は，シュプランガーが重視したBildungsidealとBildungsgutに相当する語として理解しうる。

[61] 梅根『現代訓育思潮』，212頁

[62] 同上，228頁

[63] 同上，231頁

[64] 同上，３頁

[65] Peter Petersen, *Ursprung der Pädagogik*. Walter de Gruyter & Co. 1931, S.209（梅根悟『現代訓育思潮』成美堂，1936年，151頁）

[66] Peter Petersen, *Ursprung der Pädagogik*. Walter de Gruyter & Co. 1931, S.216

[67] *Ibid*., S.198

[68] *Ibid*., S.209

[69] 梅根悟「一つの警告」『現代教育学大系月報』，1936年第８号

[70] 梅根『現代訓育思潮』，188頁

[71] 同上，188頁

[72] 梅根悟『国民教育の新体制』河出書房，1941年，51-52頁

[73] カント『純粋理性批判 下巻２』天野貞祐訳，岩波書店，1937年，14頁，田中耕太郎『教育基本法の理論』有斐閣，1961年，458頁

[74] 梅根悟『日本の教育改革』大月書店，1975年，107頁。さらに，道徳教育の教科化をめぐる問題は，梅根の戦後における教育課程論著においても，随所に指摘されている。たとえば，『教育の話』（ほるぷ出版，1984年）においては，道徳教育が制度上は非教科として位置づけられながら，実際には教科的な実施を伴わざるをえないという矛盾が論じられている。

The Translated Concept of Kun'iku and Its Ethos: Umene Satoru's *Gendai Kun'iku Shichō* (1936)

Yinuo CAI

Abstract

This study examines the formation and reconstruction of the concept *kun'iku*（訓育）in modern Japanese educational thought through a close reading of Umene Satoru's *Gendai Kun'iku Shichō*（1936）. While previous scholarship has situated *kun'iku* primarily within the intellectual genealogy of postwar "life guidance"（*seikatsu shidō*）, little attention has been paid to the processes through which its meaning was generated and transformed through the translation and reinterpretation of Western educational concepts.

Focusing on the reception of *discipline, Disziplin, Zucht,* and *Erziehung* from the Meiji period onward, this study demonstrates that *kun'iku* and *kunren*（訓練）emerged within a multilayered and unstable translation space rather than through fixed one-to-one correspondences. Against this background, the article analyzes Umene's distinctive attempt to reconstruct education by translating *Erziehung* as *kun'iku* and systematically subordinating instruction（*kyōju*）and *Bildung* to this moral-ethical core.

Drawing on the educational theories of Willmann, Schleiermacher, and Durkheim, the article further shows that Umene's concept of kunren was not conceived as mere external discipline but as an internalized form of regulation oriented toward communal integration and ethical subject formation. By examining inconsistencies, omissions, and semantic shifts in Umene's translation practices, this study argues that such deviations were not accidental but constituted deliberate theoretical operations through which a distinctly Japanese, kun'iku-centered educational framework was constructed.

Key Words

Kun'iku, Kunren, Erziehung, Zucht, Umene Satoru