

篠原助市の教育思想に関する一考察

——「自然の理性化」から「個性の歴史化」へ——

岩 本 俊 郎

序 論

戦後日本の教育学研究における社会科学的アプローチの興隆は、なによりもまず、戦前日本の、ドイツ観念論を基軸とした教育学研究に対する批判をその背景としていた。そのような意味からすれば、「戦前わが国の教育学アカデミズムの最高水準を示⁽¹⁾」していたといわれる篠原助市（1876～1957）の教育学が極めて厳しい批判の対象とされたことは当然のことであったといえるであらう⁽²⁾。

しかし戦後のそうした状況の中で、篠原の教育学的遺産を正しく捉えようとする試みが皆無であったわけではなかった。例えば勝田守一は教育学研究における社会科学的アプローチの意義を認めつつも、「教育のまわりから教育にせまっていくというやり方では、いつまでたっても教育の問題にゆきつかず、すべて政治や経済の問題に帰着させてしまう」危険に陥りがちであることを早くから指摘していたのであったが、彼は右のような社会科学的アプローチに多くの人が目を奪われていた時期に篠原助市について次のように述べているのである。「教育哲学といわれる領域で、観念論的立場から展開される教育本質論は無数にある。しかし、私たちは、教育作用の本質に迫って、理論を構築し、文化価値を人間形成の作用に即して構造づけようとする努力において篠原の所論の上に出るものがないように思われる。」⁽⁴⁾

(30)

勝田の右のような積極的な発言が、篠原教育学に対する戦後最初の再評価であったか否かは定かではない。しかし、勝田がここで言及している篠原の論文が、教育作用の本質を教育の主体及び客体としての自我の弁証法的発展として捉えようとした「教育の根本原理としての弁証法」(『批判的教育学の問題』大正11年所収)であったことは、教育についての、社会科学的アプローチに対する勝田の批判的視点とその篠原教育学への関心の所在をうかがううえで重要な意味を持っていると思われる。

ところで篠原教育学は、勝田による右のような高い評価を得たにも拘らず、以後体系的分析の対象となることは稀であった。それが日本の教育学的遺産の再評価の試みとして本格的にとりあげられるのは、1970年代に入ってからのことである。なかでも、篠原が東京文理科大学在任以来直接その指導を受けて来られた梅根悟氏による篠原の『批判的教育学の問題』の解説は、委曲をつくしてしかも篠原教育学の全貌にも及ぶ行き届いたものであるが、梅根氏はその中で「彼(篠原)ほどに深く教育の本質に向かって哲学的探求のメスを入れ、そのことに命をかけた学者はいなかったように思われるし、その生み出した教育学的業績の量と質においても彼に匹敵する人はいなかったと考えられる。その人の、その国での教育学史における地位としてみるなら、彼の日本におけるそれは、ドイツにおけるヘルバルト、アメリカにおけるデューイーに比すべきものであるかもしれない」(5-219) (括弧内岩本)と述べ、先の勝田と同様篠原を極めて高く評価すると共に、更に篠原の数多い著書の中から特に『批判的教育学の問題』を取り上げる理由として次のように述べるのである。

『批判的教育学の問題』は、……当時あたかも日本の教育界にはなばなしく展開されつつあった新教育運動にかかわる原理的問題を、理論的、哲学的に究明しようとした、わが国で最初の教育哲学的労作と云っていいものであった。……日本における教育学の歴史という観点からみるならそれはエポックメーカーな代表的著作と云っていいものである。そしてそれ

は篠原の全著作中もっともエネルギーで戦闘的でさえある、気魄にみ
(5-244~5)
 ちたものである。」

我々は、勝田、梅根両氏がいずれも、いわゆる篠原教育学の出発点たる『批判的教育学の問題』に対して重要な意義を見い出していることに注目したいと思う。なぜなら、篠原の学的努力の最も重要な意義が『批判的教育学の問題』に存するとすれば、それは篠原教育学の一応の完成を見たとされる『理論的教育学』(昭和4年)及び『教育の本質と教育学』(昭和5年)と如何なる関係を有するのか、更にはまた彼の実際的教育学の構想の中で著された『教育学』(岩波全書、昭和14年)及びそれ以降の著作と如何なる関係を有するかという問題が生じてくるからである。確かに梅根氏が言うように、『批判的教育学の問題』は「日本における教育学の歴史という観点からみるなら、……のちの体系的な大作以上の歴史的意義をもつ」(5-244)ともみうるであろうが、しかし篠原教育学の持つ全体的意味を歴史的に位置づけるとするならば『批判的教育学の問題』の持つ意味を彼の教育学の体系との関係において確認することは依然として重要であるといわねばならない。すなわちこの問題は篠原教育学の本質の解明の必要性を意味するのであって、我々はそれを次のような立場から追究しようとするのである。

周知のように、「自然の理性化」はいわば前期篠原教育学の体系を解くキイ・ワードであり、同時に「自然の理性化」をキイ・ワードとすることによって篠原教育学は少くとも日本の教育学史上に消すことのできない足跡を残していることも事実である。しかし篠原教育学について更に注意しなければならないことは、「自然の理性化」という論理的なそして抽象的なキイ・ワードが篠原の歴史的理性によってやがて「個性の歴史化」という概念にまで具体化されたということである。

「自然の理性化」から「個性の歴史化」へという移行は、篠原教育学を全体として理解する上で決して見逃すことのできない問題であり、篠原はこれらと関

連しつづ教育学の自立の問題に激しく迫ろうとしたのである。それは処方的教育学を否定して体系的教育学の確立という篠原の学的努力の中に一貫して現れているものであり、理論的教育学から実際的教育学へとその歩を進めるに当っても変るところはなかった。篠原教育学を全体として理解するためには、右のような篠原教育学における転換と統一をその歴史的展開においてみる必要があるであると思うのである。

いまここで便宜上篠原教育学を極めて大まかに前半と後半に分けて考えるとすれば、『批判的教育学の問題』から『理論的教育学』、『教育の本質と教育学』等を経て『教育断想』（昭和13年）に至るまでを前半とし、後半を『教育学』（岩波全書、昭和14年）以降とすることもひとつの分け方として考えることができるであろう。前半は主として理論的教育学構築の時代であり、後半は主として実際的教育学にその努力が集中された時代である、それはまた「自然の理性化」と「個性の歴史化」という二つのキイ・ワードによって各々導かれていた時代とほぼ並行しているといっても良いであろう。もとよりこれは篠原の学問的業績上の区分であって、彼の生涯の教育生活上のそれではない。しかしそれは右にあげてきたような篠原教育学の中に動く様々な問題について考察する上から見て無意味な区分ではないであろう。

本小論は、篠原教育学の理解のためのひとつの試みとして、これらの問題をめぐって主として篠原の学的努力が前半から後半へと移行行く時期に多くの関心を払い、その移行と発展の中で篠原教育学の本質を追究し、それが最初の『批判的教育学の問題』にあらわれた篠原の思想と理論をどのように継承するものであったのかということをも明らかにしようとするものである。

I 批判的立場から教育学の自立へ

(a) 自由教育の問題

『批判的教育学の問題』に収められている「最近の教育理想」、「デューイの教

育論」(いずれも大正7年)から「教育の根本原理としての弁証法」(大正11年)に至る11編の論文は、篠原が京都帝国大学大学院在学中から後の東京高等師範学校在任中の期間を含めてのおよそ5年間にわたる労作であり、一貫して教育理想の批判的追究が目ざされている。あらためていうまでもなく、彼が依拠した立場は新カント派ナトルプ (P. Natorp 1854~1924) の理論に基づくのであって、彼はナトルプの立場を次のように説明する。

「ナトルプは……時間的意識と超時間意識とを甄別し、後者の特質をその統一性(多様な現象を統一する作用)に求め、これをもって認識のよるべき牙城と定めた。そしてこの統一こそ彼が称して理想となすものである。いわく『理想は最後の統一、認識の最後の視点にほかならない』⁽⁵⁻³⁴⁾と。」

ところでこのようなナトルプの主張についての篠原の説明は同時にまた彼自身の主張を表わすものに他ならなかったのである。すなわち「理想は自然科学から(従って心理学からも)えられるのではなく、ただ批評哲学からのみ演繹し⁽⁵⁻³⁴⁾えられる。」と彼は断言する。

この批判的態度は当然デューイの生活教育論に対しても仮借するところなく、「ただ、経験によってえた習慣はおのずから将来向うべき道を示唆する力を有⁽⁵⁻²¹³⁾すと説いただけでは私は満足しえない」として、デューイのプラグマティズムとの対決を明瞭にしている。この批判的態度は同時にまた当時の日本の教育界を賑わしていた自由教育論に向けられている。あるいはむしろ篠原の批判的態度はまず当時の日本の自由教育論に対して向けられていたと見るのが妥当であるかもしれない。篠原が自由な教育を求めてきたことは『批判的教育学の問題』の中のどの論文によってみても直ちに明らかである。それは大正自由主義教育の一翼を担ってこれを指導した篠原としては当然のことであって、例えば、「創造的⁽⁵⁻⁵⁷⁾活動は本質上自由そのものである」とし、「社会的教育学」こそ「真のデモク⁽⁵⁻⁸³⁾ラシーの教説」であるとする彼の宣言はそのことを最もよく示していると言って良いであろう。

(34)

しかし、篠原と自由教育論との関係は単純には展開しなかった。それは篠原とその教育学に関心を寄せる者にとって、従来謎に包まれた部分とされ、あるいは不審の点を含む部分とされていたようである。例えば梅根氏は、篠原が『批判的教育学の問題』において、「ここに説く自由教育説は近ごろ我が国に唱えられている自由教育とは全く違った立場にある」と述べているにも拘らず、他方、当時の自由主義教育運動の一方のリーダーたる手塚岸衛が『批判的教育学の問題』刊行と同じ年に公刊した『自由教育真義』に対して序文を与えていることを指摘し、次のように疑問を呈しているのである。

「批判的教育学の問題」のはじめに収められている論文「最近の教育理想」の中で篠原は「自由教育説」について論じているが、そこには「ここに説く自由教育説は近頃我が国に唱えられている自由教育とは全く違った立場にある。後段『自由と創造と教育』を参照せられよ」という注記をつけている。「近ごろ我が国に唱えられている自由教育」と言えば、手塚の、千葉の自由教育だけとは限らないけれども、当時の教育界では、千葉の手塚のそれが代表的とされていたのであるから、この注記で篠原は明らかに手塚の自由教育は自分の考えとはちがうのだということを宣言しているわけである。この注記はもちろんこの論文が最初に雑誌「哲学研究」にのせるつもりで書かれた時にはなかったもので、「批判的教育学の問題」という本の中的一篇として、他の論文と共に出版するに当って、すなわち大正11年2月にアメリカに向って出発する直前に書き加えられたものである。従って事実上、大正9年のはじめに千葉の自由教育の顧問を引きうけた篠原は、同じ大正11年に出た2冊の本のうちの一つ、すなわち手塚の「自由教育真義」に対して（推薦を惜しまぬ）序文を与えながら、いま一つの自分の著作では、それを自分の考えとはちがうのだと否定的に評価しているの(5-248)である。そのような事実を一体どう理解したらいいものであろうか。（括弧内岩本）

これが梅根氏の疑問である。この点に関して大浦猛氏は、篠原が『批判的教育学の問題』の中で注記している「ここに説く自由教育説とは、ルソー、E.ケイ、モンテッソリーなどの自然的自我の立場に立つ自由教育説を指しているのであり、また「近頃我が国に唱えられている自由教育」とは篠原が主張し、また手塚もそれに依拠しようとした理性的自我を重視する、いわば「よい意味での自由教育説」であるから、その点においては当時の篠原にあっては矛盾はないが、しかし篠原がその自伝の中で「手塚君の言う自由と私の平素考えている自由との間には大きな開きがある」と手塚の死後、語っているのは、手塚の運動がルソーやケイの主張に従うものであると篠原自身が明確に述べていない以上は不可解であるといふのである。⁽⁶⁾

いずれにしても両氏が指摘するのは自由教育、特に手塚のそれに対する篠原の不鮮明な態度である。しかし我々はこの問題から却って篠原教育学の本質を明らかにするひとつの重要な手がかりを得ようとするのである。

すなわち篠原は、ルソーに始まる自由教育論を自然的自我の立場に立つものとしておさえ、批判主義的社会的教育学による自由教育を積極的に主張しているものと考えられるのであるが、篠原はその批判主義の立場に立って純粹自我の理性の自由を徹底することによって、手塚の自由教育をも含めて当時の日本の自由教育、あるいはその理論的根拠に対して批判的になっていたと考えられるのである。篠原は、純粹自我における理性の自由を徹底させようという点からみて、現実の自由教育の実践一般にあき足りなくなったのであり、同時にそのような実践一般が依拠している理論的根拠の詭弱さを危ぶんだのであろう。篠原はそこにとどまることができなかつたのである。⁽⁷⁾ しかも当時の自由教育の実践が十分な理論的基礎づけを欠くということに対する彼の不満には、むしろ篠原自身の従来⁽⁷⁾の活動を含めての批判と反省をも窺うことができるであろう。「自由教育説を徹底すれば、その教育は単に児童の自然的性情を研究し、これを応用するにすぎないこととなり、その教育学は児童心理学の応用におち、全く

(36)

規範の性質を失うに到るであろう。……自由教育論者はこれをしも単なる杞憂として排しざるであろうか⁽⁵⁻²³⁾」と篠原が言う時、そこで自由教育論者と言われているのは、先の彼の言葉からして当時の日本の自由教育論者とは異なるようにも読みとれるが、しかし内容的にみて当然これを含まなければならないであろう。

篠原が何故に当時の自由教育に対してこのように批判的立場をとることになったのかということは、篠原教育学の本質、そして篠原によって求められた教育の本質を明らかにするうえで重要な意味を持つであろう。当時の千葉師範附属小学校の手塚の自由教育に対する前後矛盾した篠原の態度は結局篠原の保身のための変心とみるのは梅根氏の穿った推測であるにしても⁽⁵⁻²⁵¹⁾、なお他面においてはまた篠原の教育学研究の原点を探ることによって明らかにされる側面もあると思うのである。

(b) 哲学的沈潜

いったい、福井師範学校附属小学校の主事として、既に当時の教育界に有力な地歩を固めつつあった篠原が如何なる動機であらためて京都帝国大学への進学を決意するようになったのか。彼の自伝によってみても、「その頃から、もう少し勉強したいとの意識が湧きあがった⁽⁵⁻¹⁵²⁾」というだけで、何を勉強したくなったのかということすらも告げていない。しかし、仕事にも、家庭にも恵れ、しかも40歳に近づいた働き盛りの人間に更に進学を決意させたものはかなり具体的であったに相違ない。

篠原はこの時代に既に福井県教育雑誌や教科書等の執筆活動を始めていたが、これらの執筆領域は教育あるいは教育学の殆ど全領域に及ぶものであった。従ってこれについて真剣に取り組もうとすればあらためて根本的な勉強を思いたたざるを得なかったのは当然である。根本的に、基礎的に、そして理論的に問題を深め追究すること、これが篠原に進学を決意させた根本的な動機とみることとはそれ程不当ではない。またそれが大学在学中を通しての彼の一貫した研究

態度でもあったのであって、哲学が彼の心を捕えたのもそのような理由によるようである。

篠原の意図は本来的には当時の教育の現実を最も根本的に指導しうるような理論を求めようとするところにあったに相違ない。篠原のこの念願は教育学への探求という形で深化されて行くのであるが、彼が「教育の実際界から身を退いて、哲学的な思索の世界に沈潜することになった」⁽⁵⁻²⁷²⁾ 経緯をそこに見ることができであろう。

これが篠原の学的生活の出発点であったとすれば、彼はこの基本的態度を一貫して終生変えることがなかったのである。しかし、教育という実践に対する篠原の態度は、この進学の決意を転機として大きく変化したものというべきであり、実践から理論へ、現実から理念へという意味では、それは180度の転換であったといって良い。『批判的教育学の問題』はまさにその転換によって生れた著作であり、篠原はここで、教育実践に対する直接的指導の立場から、実践を一般的に批判するための理論を追究することになったのである。すなわち、實際を離れた哲学的思索の中で教育理想の批判的追究を試みることによって、篠原はまず自由を自律的な知識の創造活動に求め、「『ある』状態より『あらねばならぬ』状態にひきあげる働き」⁽⁵⁻¹²⁹⁾ としての教育を自然の理性化として捉えるに至ったのである。篠原はこの自然の理性化の問題を、「社会的教育学の概念」(大正10年)なる論文において更に一層具体的に展開することを試みているのであり、彼がこの論文の中で追究しようとしたことは、「一方では主観の自律と合法的創造を高唱し、他方ではその社会に依存するものなることを極力主張する」⁽⁵⁻⁶⁵⁾ という一種の矛盾をかかえた社会的教育学がどのようにしてこれを解決したかということを一層明らかにすることであった。そしてその追究は結局次のように結ばれている。「個人も社会もともに経験的所与としては分離の原理である。しかるに批判主義社会的教育学は意識の無限の連続によって、これらの分離をうち破って、人の理性的結合を説き人を人間に高めようとする。」⁽⁵⁻⁸³⁾ と。

すなわち篠原の教育に対する根本的図式は、「教育は意志相互の関係であり、意志相互の関係は根本合法性に基づく意識の無限の連続によりて成るとみて、意識の自律と社会への依存とからおこる矛盾を解き、……意識の無限の連続より見た理想としての社会（そしてこの場合にはまた理想としての個人である。それは人^{メンシエンツーム}間という概念において合一するから）の立場より、経験的に与えられた、個人と社会との対立を一元的に解釈し、その結果、ともに教育は自然の人を真人間に高むるにある、個人の中に、社会の中に人間の理想を実現する(5-74~75)にある」という彼の言葉によってほぼ明らかにされている。

主観の自律と合法的創造が社会的立場へと統一される方法を個人の意識における無限の連続的発展の中に求めようとするナトルプの立場は、教育の実際界から退いて思索の世界に入った篠原にとっては、まさにそれによって教育の本質観に迫りうる最も基本的な立場として映ったのである。教育作用を根本的に基礎づける理念としての教育の原理を示すもの、それが篠原のいう「自然の理性化」であった。このようにして『批判的教育学の問題』をまとめた時点で篠原には教育学者としての一定の理論的展望が開けると共に、同時にまた新たな使命感の自覚が生ずるに至ったのである。すなわち既に見たように、当時の自由教育の現実にあきたりなかった篠原は、それを理論的に解決しようとした、あるいはむしろその解決を理論の内部に求めたというべきかもしれない。しかしそこでは、現実の自由教育を根本的に批判し真の自由教育の理念を求めたという意味において『批判的教育学の問題』は生き生きとした教育現実との触れ合いを示しているのであって、梅根氏がいっているように時にそれは「戦闘的」ですらあった。しかし主観の自律と社会的立場との統一を社会的実践にではなくて、意識の無限連続の発展の中で追究を始めた以後の篠原の関心は、それによって教育の実践一般を、そして一切の教育現実をその本質にさかのぼって根本的に説明し、指導し得るところの教育理論の体系的構築という仕事に向けられることになったのである。

『理論的教育学』と『教育の本質と教育学』は正にこのような意図の下に生れた彼の主著であり、体系的労作なのである。

II 教育学の自立の問題

篠原はその『教育の本質と教育学』において、現実の人生と無関係な哲学が空虚であるように、現実の教育と無関係な教育学が空虚であることを強調して^(9-414~5)いる。そのような篠原にとって、教育学の自立という一見極めて概念的な問題が何故差し迫った問題として解決されなければならなかったのかということについては既に I において触れてきたところからほぼ明らかであると思う。

一般的に言えば、篠原自身が言っているように「教育学の自立は教育学における関心の⁽⁹⁻⁸⁾焦点」となっていたという現実があったのであろう。それは教育の目的を倫理学から、方法を心理学から借りてきている従来のヘルバルト (J. F. Herbart 1776~1841) 派に対する批判にその関心が集中していた当時の状況の中⁽¹⁰⁾では当然であったのであろう。そして恐らくそれらは、既に述べてきたような教育を根本的に、一般的につまり理論的に指導しうるような体系をつくりあげるといふ彼自身の意欲と結びついていたと考えられるのである。

このことは現実の教育に対して、単に常識的な、あるいは処方的な発言が容易に罷り通ることに対して篠原が批判的であったということ、まためまぐるしく^(11-序3)移り変わる教育思想がその時々⁽¹¹⁾にそれぞれ臨機の発言をしていると篠原が考えていたであろうということと深く関係している。そのような意味において、教育学の自立を課題とした『教育の本質と教育学』及び『理論的教育学』は彼の学的努力の発展の中で『批判的教育学の問題』の後につづいて位置づけられる必然性を持っているのであって、前者における現実の自由教育に対する活発な批判が後者においては理論的体系の完成への追究となっているのである。すなわち教育の単なる技術的知識の寄せ集めではなく、教育についての体系的認識に基づく理論的教育学へ、これが篠原の念願となったのであって、『教育の本と

『質教育学』の序に述べられているように、そこでも「先験的立場」が堅持されようとしたのは当然である。

『批判的教育学の問題』から『教育の本質と教育学』へという篠原の学的努力の発展はすなわち批判的立場から教育学の自立へということであり、処方的教育論ではなくして理論的教育学をとということであったのである。

教育学の自立は理論的教育学の確立を待たなければならないということ、そうして教育学の自立的な立場なくしては実践への確固たる指針を与えることはできないというのが篠原の確信となったのである。『理論的教育学』の序文の中で篠原が次のように言っていることは、上に述べたことを明らかに示しているし、また理論的教育学そのものの性格を示すものであろう。

「本書に於て、私は教育といふ現象の純粹な姿を把捉しようとの努力から出発した。自然の理性化として、価値と存在との両界に跨り、二者を結合し、寧ろ自然から価値に高まり行く教育現象を如実に眺め、教育の『対象性』を確立することから出発した。次ぎに、教育現象の要素たる価値と存在との各々に亘って、教育的見地から、夫れ夫れ一応の考察を試み、再び綜合して、ここに根本意志の教養と精神的作業の原則といふ、私の教育学の根本概念——私が信ずる、一切の教育活動の中核をつきとめ、最後に之から演繹して、教育的価値実現の可能条件としての教育方法上の原理にまで論及した。」
(11-1~2)

既に述べたように、この時期の篠原において教育学の自立が緊急の課題となったが、しかしそれは究極的目的ではなくして、実践に不動の指針を与えるためのものであったのであり、篠原が自ら言うように実際的教育学の確立が当然その次の課題であったのである。

篠原の言う実際的教育学とはすなわち後に著された『教授原論』(昭和17年)、『訓練原論』(昭和25年)に他ならないから、『理論的教育学』において彼が教育学の自立を求めた時、当時既に抬頭しつつあったクリーク (E. Kriek

1882～1947) の教育科学の自律性の主張に強い関心を寄せながらも、教育作用の本質を根本意志の陶冶という意図的な作用に求めることによって、クリークの言う社会的機能としての教育をその考察の範囲外に置いたのは当然である。

篠原における教育学の自立は生起 (Geschehen) としての、すなわち存在としての教育についての科学的考察ではなくて、当為にかかわる教育学の自立であったのである。従って篠原によって求められた教育学の自立性は、教育の理念の自立性という性格をもっている。そのことを再び篠原の次のような言葉によって確かめることにする。

「理論的教育学は、先づ教育の理念としての陶冶価値、教育の範疇としての社会、自由、客観的精神、及び時代の四者を、教育の理念からの立場に立って研究する。……理論的教育学の、次ぎの任務は、之を教育の客体たる被教育者の精神的状態に結合し、総合的演繹によって、教育の一般的原則を定立するにある。」
(9-344~6)

III 篠原教育学の展開

(a) 「自然の理性化」から「個性の歴史化」へ

知られているように、理論的教育学から実際的教育学への移行に際して、篠原教育学には、「自然の理性化」から「個性の歴史化」へというある意味で必然的な、またある意味で重大な転換がある。

その必然的転換の跡は『理論的教育学』及び『教育の本質と教育学』の後に書かれた論文集『教育断想』によって明瞭に辿ることができる。特にその中の「民族と教育」(昭和7年)及び「自由と愛」(昭和8年)の二つの論文は、彼が実際的教育学を書くにあたって教育の実践を具体的に考えるためにつきあたった問題を明らかに示している。抽象的な教育の理念を単に実践一般の指針とするにとどめないで、そこから具体的な教育経験を指導しようとする時、教師や子どもの具体的な歴史的な在り方が問題となるのは当然である。
(11-64)

(42)

篠原はそのことを既に『理論的教育学』の中で理念の立場から現実の立場への具体化として考えていたが、^(11-57~8) 実際^(12-27~8)的教育学を構成するこの時点で彼は民族の一員としての人間の在り方を強調することになった。すなわち、文化の民族的性格に目を注ぎながら、教育の理想が民族的であることを主張し、「具体的な人格からはなれた民族精神は単なる抽象にすぎない」^(13-10~11)という道すじを経て、「民族社会のみ言葉の最深の意義に於ける歴史を有する」と考え、「『人は社会の一員としてのみ人である。』『人は社会に於てのみ人となる。』との社会的教育学の命題に含まる『社会』は、まことは『民族社会』と書き改めらるべきであらう」^(13-10~11)と述べることになった。すなわちかつての社会的教育学における意識の無限連続の統一は歴史における民族的統一に変わったのである。そこに自然の理性化から個性の歴史化への転換が行われる理由があるであろう。その点について篠原は次のように述べている。

「従来の理想主義教育学では教育の課題性が尖端化せられ、其の結果所与性の方面があまりにも軽視せられている。……教育は所与であって同時に課題であり、寧ろ——逆説と聞ゆるであらうが——所与であること夫れ自身課題である。私自身亦嘗ては教育の課題性を重視し、『自然の理性化』といふ一語で教育を定義したが、この定義は、以上の見地から、まさしくは『個人の歴史化』と書き改められねばならない。」⁽¹³⁻⁵⁶⁾と。

そもそも篠原が理論的教育学を確立しようとした時点において教育作用の本質と考えたものは、価値に対する恒常的振起であった。この作用をその教育的考察の中心問題とする限り、既に述べたようにクリークにおける社会的機能としての教育作用や、あるいは自己陶冶の概念をそこから除外しようとしたのは当然である。そのことは社会的機能としての教育という概念が既に大きな意味を持って登場してきた当時においてかなりの勇気を必要としたかもしれないが、それは最初に述べたような篠原の問題意識の強固さを物語るものであり、またそれは問題を限定する上に意味を持っていたばかりでなく教育という固有

の作用の本質に迫るための必要な方法であったかもしれない。

しかし同時にそこには大きな問題が残された。すなわち、そこで除外された社会的機能としての教育作用と、篠原の言う教育の本質的作用としての助成作用との関係が明らかでない。篠原としてはそれを自然の理性化による個人と社会の統一とみたのであろうが、しかしそれは要するに人の中に人間性を顕現せしめるという程度の抽象的理論となって主張される他はなかった。我々はそこに自然の理性化から個人の歴史化への移行の必然性を見ることができるのであろう。

以上のような篠原教育学の転換において重要な意味を持つものと目されるころの彼の論文「民族と教育」は1932（昭和7）年、「愛と自由」はその翌年に各々脱稿しているが、新カント派理想主義の哲学を思索の世界において克服しようとしていた篠原にとっては危険な歴史的状態が迫っていたのである。

既にその頃（昭和7年4月）、科学としての教育学を根本的に志向していた山下徳治が、篠原の『批判的教育学の問題』をその名に価しない（真に批判的の名に価しない—岩本）⁽¹⁻²⁵⁸⁾として厳しく批判したことは篠原教育学の立場に対する重大な批判の一石を投じたものといって良いであろう。また篠原教育学に対する批判が教育の実践場面から佐々木昂によって提出されていることも注意されねばならないが、篠原は、これらの批判に対して自然の理性化を個性の歴史化として具体化することによって克服しうると考えていたのである。

(b) 実際的教育学の構想

「自然の理性化」から「個性の歴史化」へという転換は、実際的教育学への構想を進める段階で重要な転換であった。ただし実際的教育学の構築においても彼が単なる処方的教育論にとどまることに甘んじなかったことは明らかである。篠原はその実際的教育学の輪郭を示そうとした『教育学』（岩波全書）の序において、「本書が果して実際的教育学と称し得るに足るか否かを知らない。けれども以上二・三の点に於て類書と多少趣を異にせるものが存するであらうことを

窃かに信じ、若し之によって教育的指針の羅列に止まる所謂『処方教育学』から体系的な実際的教育学へと、短くとも確実な歩みを運び得たとしたら、夫れで以て私は満足しなければならぬ。」と言っている。

すなわち処方的教育学から体系的教育学へ、これが理論的教育学以来一貫して変らぬ念願であったのである。では、このような一貫した念願は、「自然の理性化」から「個性の歴史化」への転換の中でどのように充たされて行ったのであろうか。この点をめぐってまず第一に考えられることは、右のような転換にも拘らず彼が一貫して理想主義の立場に立っていたということである。自然の理性化から個性の歴史化へという転換は、いわばカント (I. Kant 1724~1804) からヘーゲル (G. W. Hegel 1770~1831) へと言い得る程の転換である。すなわち「カントの開いた道を歩まうとする」篠原から「自覚せる道徳的理性的な神(13-21)的意志」(ヘーゲル)を歴史的現実の理念とみた篠原への転換であったのである。このことは新カント派の立場を克服する立場をフリッシュアイゼンケーラー (M. Frischeisenköhler 1878~1923) を介して生の哲学に求め、「唯物史観の如きは、歴史の見方として、極めて偏狭であるとして、始めから棄ててかか(9-64)ってある」篠原にとっては必然的な道ゆきであった。そしてそれはまた当時の日本における思想的アカデミズムの一般的な特徴でもあったのである。篠原は、上のような最も根本的な意味で、「自然の理性化」から「個性の歴史化」への転換においても変るところのないものを維持していたのである。

第二に、篠原が教育の本質を規定するにあたって一貫して意図的、計画的教育、彼の言葉で言うならば「教育の文化形式」に限定していることに注意する必要があるであろう。篠原の念願である体系的教育学の確立もそこで大きな意味を持ちうるのである。

ところで以上の二つの問題、すなわち教育の理念において「自然の理性化」から個人の歴史化へという転換と、教育作用の本質をなす「文化の伝達」という二つの問題は、篠原において相互に独立し得る体系を持っていたのである。

すなわち教育の目的におけるカントからヘーゲルへという理想主義の発展と、教育の方法におけるペスタロッチ (J. H. Pestalozzi 1746~1827) 及びヘルバルト (J. F. Herbart 1776~1841) の理論の継承は彼の『教育学』の随所に見うるように一貫して篠原教育学の全体を支えてきたと考えられるのである。⁽¹⁴⁾ しかしこれら二つの問題が篠原において無関係に存在していたのではない。前者の問題を教育の目的の問題に関するものとし、後者の問題を教育の方法に主として関すると考え、それぞれが相対的に独立しうるとしても、それらの究極的統一なくしては篠原のいわゆる体系的教育学はなりたち得ないということは明らかである。篠原の場合その統一を媒介するものとなったのは、恐らく初期ヘルバルトの再評価とシュライエルマッヘル (F. E. D. Schleiermacher 1768~1834) の思弁的教育学に新たな眼を開くことを教えたフリッシュアイゼンケーラーであったのである。しかしそれはむしろ後期篠原教育学の問題として詳細に論じられるべきであって、ここでは「自然の理性化」から「個性の歴史化」への転換の中で、篠原における教育作用の本質がどのような規定を受けているかを考えてみなければならない。

(c) 教育の本質観

教育学の自立を主張するにあたって篠原がその教育学の対象としたのがすなわち「自然の理性化」という現象であった。しかし篠原の意図するところは、彼自身言っているように、子どもから成人への発達において子どもを単に自然的存在と見ることでもないであろうし、教育の成果が理性そのものであるということでもないであろう。

篠原においても、「教育者も生徒も共に教育の主体であると共に客体であり、……上下優劣の区別は存しない」^(13-158~9)とされているのである。そうだとすれば、自然の理性化における自然と価値の具体的内容とその関係はどのように考えられていたか。篠原はそのことを、被教育者の発達と、教育者を媒介する一般者としての第三者を求めることによって解決しようとした。すなわち教育の理想と、

(46)

愛と、方法をその第三者としての一般者を構成するものと考え、特に篠原は価値に対する愛を教育作用成立の根本的契機とみたのである。⁽¹¹⁻²⁸⁾そしてこのことは、真、善、美に対する普遍の愛を青年教師に向けて説いた「愛と教育」(大正10年、『批判的教育学の問題』所収)以来、後年の「愛の権威」を説く実際的教育学の構想に至るまで変⁽¹³⁻¹⁴²⁾っていない。

ナトルプがそうであったように、篠原もまた価値に対する愛を教育における究極の拠り所として、プラトンのエロスによって教育の本質を基礎づけようとしたのである。それについては彼の師小西重直からの少なからぬ影響を無視し得ないであろうが、例えば「シュタンツ便り」に見られるようなペスタロッチに依拠しようとする念願が常にその根底にあ⁽⁸⁻⁴¹⁶⁾ったのである。従って先に述べたように、教育者と被教育者とに共通の第三者として、これを介して「自然の理性化」を可能にする一般者としてまず教育の根本動機である愛、ペスタロッチに見られるところの愛があげられているのは当然であるが、同時にまたそこであげられている「方法」の中でヘルバルトとの深い関係を見逃がすことができないのである。このことは篠原が師範学校で初めて教育学、あるいは教授論に接してから、東京高等師範学校に学んだ時代を経て、後の京都帝国大学に入学するまで、すなわち1893(明治26)年から1916(大正5)年頃までの日本の教育学界、あるいは教育界の状況を見ればほぼ明らかであろう。篠原の伝記に見られる次のような叙述はそのことを生き生きと伝えている。

「私が教育学を学び始めた頃は既にスペンサーやジョーホットに代ってヘルバルトの全盛時代であり、ヘルバルトの学風は实际的、実証的ではなく、心理的であったにしろ、その根柢は哲学的であった。明治22年、大学卒業生を高等中学校、尋常中学校の教師たらしめんが為に、帝国大学に教育学科特約生を募り、独逸からハウスクネヒト(E. Hausknecht 1853~1927)を聘せるにより、始めてヘルバルト教育学は、我が教育学者に伝わったのである。ハウスクネヒトの我国滞在は明治19年から同22年までであ

るが、門弟には谷本富、湯原元一等の俊秀があり、特に谷本は高等師範学校教授として筆に口にヘルバルト教育学の宣伝に力め、『谷本富、マイナス、ヘルバルト、イコール、ゼロ』(久津見蕨村)と皮肉られたほどである。……彼の声望はいや高く、彼の弁舌と著書が英米の学風を一掃したと言っても過言ではあるまい。^(8-24~5)

これが師範学校在学中のころについての篠原の感想であり、師範学校を卒業して始めて教職についた彼が当時全盛の「ヘルバルト派の指揮棒を全国にふるっていた谷本富の『自学輔導』に心を傾け」⁽⁸⁻³⁶⁾たのは当然であったろう。彼が師範学校で学んだ教育学はヘルバルト派であってヘルバルトではなかったが、谷本富らによってヘルバルトへの関心は深められたのである。福井師範学校附属小学校主事として県教育雑誌に寄稿した最初の論文「先づ其の形を去れ」(明治39年)の中につけ加えた次のようなレーマン(R. Lehmann 1855~1927)の言葉も、彼が高等師範学校で学んだものが結局ヘルバルトを如何に克服するかということであったことを示している。

「凡そヘルバルトの教育的価値は、其の組織や形式ではなくて、当時の唯理論に反抗した直覚的、感情的な内容に存し、これこそヘルバルトの教えとその全組織を一貫せるものである。」⁽⁸⁻⁷⁸⁾

篠原は、「当時の教育思想の大勢は『ヘルバルト及びその一派の主知的、受動的傾向に対する主意的発動的な反抗』なる一語に要約せられるであろう。」⁽⁸⁻¹⁰⁰⁾と回想しているが、しかし篠原がヘルバルト理論の克服を目指して苦闘するのは、福井を去って京大に学んでからであろう。それは先に述べたように、彼が教育の実際界から退いて哲学的思索に沈潜した時期に始まると言って良い。

大正8年、篠原は「生活準備と連続的發展」(『批判的教育学の問題』所収)の中で既にヘルバルトの「教育の主要任務としての世界の美的表現」に触れ、また同年の「創造的自由活動と類化」(『批判的教育学の問題』所収)においてヘルバルトの表象の力学を「学習は対象の取り入れではなくて、その根本的構

(48)

成である」というナトルプの立場に立って止揚している。それはいわば篠原の⁽⁵⁻¹²⁸⁾哲学的訓練の成果であったと言って良いであろう。後の『理論的教育学』では、篠原は更にヘルバルトの類化説の本質を心理的発展段階の説明にあるのではなくしてむしろ「純粹に論理的な基礎」の上に「認識の内部的構成に於ける論理的見解を教授の方法に適用したもの」とするナトルプの主張に依って、ヘルバルト派の心理主義を批判しているが、そこでもまた一定の制限を加えながらもヘルバルトに対する高い評価を捨てようとはしなかった。⁽¹⁵⁾

実際的教育学に移るに当って篠原がその教授論を一層具体化する必要に迫られたことは当然であり、彼はその根本的構造を受動と発動の統一と考えたので⁽¹³⁻²⁵⁴⁾ある。そして、精神発展における「活動から閑散へ、再び閑散から活動への移行」というヘルバルトの思想をとりあげ、学校における受容的側面の重視を当然と考えるに至っている⁽¹³⁻²⁵⁸⁾のである。そこではヘルバルト派のアンチテーゼとしての自由教育に対する批判から、再びヘルバルトを大きな支柱とするに至る篠原の思想の大きな発展がある⁽¹⁶⁾のである。

ナトルプやシュライエルマッヘルを内に含むことによって、篠原の教授論は受動的発動という形式に達し、特に学校教育における伝達の側面を重視することを明らかにすることによって、教授論における受容、つまり発動的受容が主張されるのであり、そこに篠原におけるヘルバルトが大きな意味を持つことが指摘され得ると考えられるのである。そのことは、彼の『教授原論』及び『訓練原論』において一層具体的に明らかにされ得るのである。⁽¹⁷⁾

以上の問題は篠原教育学の本質に触れる重要な問題であり、そこには目的論の転換と方法論の同一性の持続という一種の矛盾も見得るのである。それはまた、当時におけるフリッシュアイゼンケーラーへの篠原の新たなる傾倒と如何なる関係を有しているかという問題に連なってくるのであり、後期篠原教育学へのアプローチは、以上の問題を含めて稿を更めて論じられることを必要とするであろう。

〈註〉

- (1) 稲垣忠彦編『教育学説の系譜』25頁, 1972, 国土社.
- (2) 例えば柳久雄他編『近代日本の教育思想』戦前編, 昭和37年, 黎明書房.
- (3) 勝田守一『教育と教育学』6頁, 昭和45年, 岩波書店.
- (4) 勝田守一編『教育学論集』49頁, 昭和35年, 河出書房新社.
- (5) 篠原助市『批判的教育学の問題』, 明治図書版『世界教育学選集』第55巻, 尚, 以下本文中引用番号の次の数字は, 引用書の頁数を示す.
- (6) 篠原助市『欧洲教育思想史』(下), 玉川大学出版部版, 519~520頁(大浦猛氏解説).
- (7) 例えば篠原は, 手塚の『自由教育真義』に与えた序文において, 当時の「自由教育は, まだ問題解決の端緒を握っただけ」であり, いっその理論的深化を必要とすることを述べている.
- (8) 篠原助市『教育生活五十年』昭和31年.
- (9) 篠原助市『教育の本質と教育学』昭和5年.
- (10) 他方にはまた, 未発達な教育学という研究領域に足を踏み入れた篠原自身の使命感もあったであろうし, あるいは大学における教育学という講座の権威を高めたいという身近な要求もなかった訳ではないであろう. 篠原助市『教育生活五十年』第二部, 第3, 5, 6章.
- (11) 篠原助市『理論的教育学』, 昭和4年.
- (12) 篠原助市『教育断想』, 昭和13年.
- (13) 篠原助市『教育学』, 昭和14年.
- (14) 例えば篠原助市『教育学』80, 82, 83, 88, 91, 94頁等を参照.
- (15) 篠原は『理論的教育学』において, たとえば方法上の原理としての興味を論じてヘルバルトの興味論の受動的性格を批判しながらも(493~6頁), 教授における直観の意義を正確にとらえることによってヘルバルトの教授段階説を深化することに多くの努力を払っている.(同書391~413頁).
- (16) 実際的教育学への篠原の発展において, ヘルバルトに対する関心の深化については, 篠原『教育生活五十年』346~7頁を参照.
- (17) 但しそこでは, 教授の本質を論じる際に陥った教授作用の矮少化の問題も指摘されうるであろう. 篠原助市『教授原論』143~4頁, 昭和28年, 玉川大学出版部.