

徳育教育に見る日本人の生活における思惟方法

— 篠原助市の著作に見られる教育と生活の関係性からの一考察 —

A Japanese thought on the notion of life based on moral education

— Systematic analysis of the relation between education and life
by Sukeichi Shinohara's writing —

高良ひろ美**・石井 勉*
Hiromi KORA, Tsutomu ISHII

要旨：本稿では篠原助市の一般教育学論に関する著作を基に、教育、人間そして社会の関係性を導き出すことだけではなく、それら諸概念と1920年代に西洋の新教育運動の影響の下で確立したとされる日本の新教育概念成立条件の再考を試みる。これに基づき、日本では当時の科学としての教育学論と新教育論が西洋のそれとは本質的な面で異なる点が、日本の道德観に基づいた徳育思想に帰することを証明する。

キーワード：徳育教育、篠原助市、新教育

1. はじめに

先行研究においても既に様々な視点から、教育勅語、修身教科書、教育制度の変遷等に見られる徳育教育とその思想が考察されているが、本稿が目的とするのは、そのような徳育教育が西洋との関係が如何にして「(日本) 国民」としての意識形成を築き上げるための役割を果たせたのかを、「生活」、「教育」そして「人」の関係性から明らかにすることである。同時に、現在無意識に用いられている諸概念の成立前提条件見直しを提言することも、本稿の意図に含まれている。本稿の意図および目的をより明確にするため、まず始めに「生活」の定義を明確にしなければならない。教育学の辞典において「生活」そのものに対する独立した項が見られないため、本稿の研究対象である篠原助市の思想を体系化する前に、『教育辞典(増訂)』(1935)から「教育即生活」という項を引用し解釈を加えることで、「生活」とは何かを教育との関係で考察したいと思う。

「……生徒将来の社会生活に対する完全なる準備と与ふるを教育の目標にするものに対し、

** こうら ひろみ フリードリッヒ・シラー大学イェーナ(ドイツ) / 教育文化学研究所博士課程
* いしい つとむ 文教大学教育学部

教育は将来の生活の準備にあらずして、却って生活其のもの life itself なりと説くもの。詳言すれば、生徒現在の生活（現在の環境に於ける）を刻々に充実し、これを意味ある生活となし行くこと、是れ即ち教育にして、かく現在の生活を充実することにより始めて、夫れはおのずから将来の生活のとなる、蓋し、将来は現在の懐ろより発展し、将来は現在の延長なればなり、と主張するもの。教育即生活論はかく、生徒の現在を尊重するものなるを以て、夫れは必然に、児童中心主義と密接に関係し、……」¹

はじめにここで留意すべきことは、教育目標が社会生活に対する準備という未来へと向けられたものであれ、教育そのものは、現在の環境における生活を児童または社会双方にとって意味ある形にしていくもの、とされている点である。引用文中の「将来は現在の延長になるからだ」という根拠の節からも読みとることができるよう、篠原の説から考えれば、教育の作用は一見未来志向的（after life）に見えながらも、極めて現在という時の瞬間（life itself）に中心が置かれたものだと言える²。またそれだけではなく、「教育」と「社会化」の概念を児童という対象を基準として区分化を図ろうとしているとも考えられ、ここにおいて当時の「新教育」の影響も見受けられる。しかし児童も教育の基準対象化したとは言えど、「生活」とは果たしてそのように児童個々人の現在の状態に合わせて意識的に区分し、客観的に一元化することが可能なものか。その際教育とは、生活全般ではなく、ある場所や発達過程（現在位置、すなわち生活）の範囲内でのみ作用するものなのだろうか。またその場合、一体何故か。このような根本的な問題について、篠原は『批判的教育学問題』（1922）で、自由教育論が掲げるような社会を無視した形で現れた個性の表層性を批判し、規範学と心理学との関係性から成立する教育学の問題点を、ベルグマンやデューイの所説等と比較しながら表していく。その上で彼は、社会や個人、つまり二元的に捉えられている対象をそれぞれ非連続的に発展・変化するものであると捉え、固定することなく弁証的方法によって別のものとし、現在に一元化することで、西洋の自由教育論の問題点に答えようとしている。

特にここで注目すべき点は、篠原が意識的に教育という行為の世俗化も試みていることである。この篠原の試みは、徳育論争に関連し、新教育においても影響力を更に強めた「宗教」に対する意識として反映されていると言える。また当時の「新教育」と「宗教」との相互関係性を概観させ、篠原における教育がすべきとされることから、「新教育」の定義を再考する必要性が浮き彫りとなる。西洋における「新教育」との共通項を「児童中心主義」以外にも見出し、概念再考の必要性を要しないと考える立場は、恐らく、例えば篠原の「人格的教育学」や「教育的価値」の論究における彼の教育的見地から、篠原においても宗教は教育に一貫する対象として見なされていると言える、と主張するかもしれない。その点は確かに正しいのだが、既にドイツ教育学における宗教の位置づけに対する解釈の違いないし篠原による意識的な教育に関する一考察が、彼の理論に現れていることに注意しなければならない。その違いとは第一に、宗教が教育の特殊の材料、すなわちある価値に従って行動する力とはなりえないと篠原によって規定されることにより、宗教が教育の範囲から明確に区分されているという点³である。そして第二に、篠原は道徳と倫理の間にも境界線を引き、「道徳（社会的）」のみを教育的見地で扱うことのできる範囲として取り上げる。その結果として彼は、宗教的価値を根底とし、当為という絶対的な義務を伴った「倫理」を意図的に用いることを避けた教育概念を用いている⁴。また同時に篠原は、自らの提言する人格価値の教育と関連させながら、教育材料の面でアメリカの新教育主義者のような「社会的標準」を絶対化することはしない。その代わりに、各々の本質的価値の内在的本質に

応じた存在を認めることで、教育理想を適応させながらも各種の教育材料が自らの価値を実現させる、という理論を立てる⁵。以上の点に、この当時「新教育」と称された教育理論に特有の構造が見受けられるものの、同時に再考されるべき点も十分に反映されていると言えよう。

つまり、「教育」、「人」、そして「生（活）」とは何かを教育的見地から考察しようとする場合、現在何が問題として生じているか、そしてそれをどのように解決すべきかという作業だけではなく、同時に、何故そのような問題や思想が生じたのか、何のためにそれらが現在にある形へと変化を成し遂げたのか、という問題提起や作業が今日における研究ではもちろんのこと、教育という現象が起こる日常においても必要である。とりわけ本稿の中心となる「徳育」は、近代⁶以降はまさにそのような世俗と反世俗の間の境界から教育によって世俗へと移され、西洋における「モラル教育」の影響を受けつつも、全く異なった形へと発展したものだといえる。また、一概に西洋教育学において定義された「新教育」、そして「教育」と「生活」をそのまま「児童中心主義」として当然のように用いることに対しても、改めて再考する必要性も説いているといえる。これら二点について本稿で論究するに当たり、我々は日本における徳育の成立背景には当時の社会・歴史背景はもちろんのこと、篠原にも見られるような、二元的に捉えられている対象をそれぞれ非連続的に発展・変化するものであると捉え、それらを固定することなく弁証法的方法によってそれら別のものを現在の状態へと連続的に同化しようとする、という独自の思惟方法も関係していると推測する⁷。したがってこの推測を基にし、本稿にて以下のテーゼを証明したいと思う。

「日本的思惟における「徳育」および「生活」とは、現在に一元化されたものではなく、むしろ道徳観を基に現在にある世界観へと同化、そして日本化されたものである。その際「徳育」は、人（児童）の内在的な面から意思的・自発的に人の目標・理想である徳へとできる限り同化できるように導く行為である」

この考察を進めるに当たり、1920 から 30 年辺りまでの時代を、研究対象範囲として設定することにする。それは、篠原助市の主要文献から捉えられる新教育に関する論と、ほぼ同時期に平行に起こった大正新教育と宗教との関わりを概観しながら、資料解釈をすることが可能であると考えるからだ。そして、歴史的・社会的・思想的背景を考慮した上での解釈学的方法により資料解釈を行う。これらの解釈から教育学の意義を得るために体系化するに当たっては、以下の手順を踏む。

- ① 誰が、何が人を教育するのか（Who/What）
- ② 何故、何のために人を教育するのか（Why/What for）

2. 何が「新教育」なのか

本章では前章で明確化したよう、日本の近代以降、「徳育」を中心に变化した「教育」と「生活」の関係性を通じて、双方の関係性およびそこから生じた「新教育」の概念を篠原助市の主要文献を手がかりに再考することに重点を置く。その前に、先行研究を参考に 1920 年辺りの日本の教育に関する歴史的背景を概観したい。

小笠原（2011：17）や中江（1982：63）らの先行研究によれば、1920 年前後の大正デモクラシーにおける教育学の主流は、近代教育学説とされる自然科学的・実証的傾向に対する批判、そして近代教育に対する理想主義的解釈（すなわち自然と文化という研究対象を対峙）に基づいた

上で、教育に関する理論や理想を教育現実および社会的観点から考察する方法であった。さらにその際、篠原はナトルプの教育思想を中心としながらこのような教育学理論の立ち上げに大きな功績を果たした、とされている。しかし日本の新教育学 (Reformpädagogik) と新教育 (Neu Education/Neue Erziehung) に関し、例えば Imai (2000: 393) が指摘するよう、当時の天皇制によるイデオロギー支配という社会的実情から、近代的教育思想を批判的に考察することなく教授法の問題にのみ重点がおかれていた、という問題点もあげられる。

19世紀末のヘルバルト主義批判以降、日本の教育界では科学としての教育学の成立、同時に学校における徳育と知育の関係性についての議論も盛んに行なわれ、全国的に幾度にも渡る教育制度改革も実施された。このとき本稿で既に指摘したよう、仮に篠原が「社会的基準」に絶対化されることなく、児童の人格形成につながる「教育即生活」という過程の実現を最終的に目指していたとすれば、当時彼が意味した「社会」や「教育」とは一体何であり、それらはどこで生じ、そして何のためにあったのかという、以上の点を見ていく必要がある。これらに対する論究は結果として、先行研究どおりに篠原が日本における「新教育学」の先駆者として貢献したといわれる場合、一体何が篠原において「新教育」ないし「新教育学」としてカテゴリー化される必要があったのかを再考する過程へと導くことにもつながる。

2.1. 教育と社会とは：人として「あるべき」状態へと導く精神的交互関係発展条件

篠原の「社会」に関する定義は、「教育」の定義に視点を置くことではじめて教育的見地から捉えることが可能となる理由⁸から、ここでは「教育」とは何かを考察することで、教育的見地における篠原が定義した「社会」の概念を導き出したいと思う。

『(改訂) 新教育学概論』(1948)の内容を基に簡潔化すると、篠原における教育は、広義的教育の意味では、社会にいるすべての人が教育者かつ被教育者として生涯に渡り持続する無意識的な影響を指す。そして狭義の意味では、先に述べた広義的教育を分化・合理化させた教育と解される。しかし、これらが段階的な形で明確に区分されることはない。というのも彼によれば、この双方の教育の相呼応するところにこそ教育の、つまり個人および社会のあるべき発達⁹が望まれるとされているからだ¹⁰。これは換言すれば、篠原でいう個人と社会とは全く異なるものであれども密接不離の関係だ、ということである。さらにこの点を教育的観点に基づいた社会から詳細に見ると、篠原における教育と社会の関係がより明確なものとなる。そしてこの関係性により、教育とはどのような営み方か、そして人であるとはどういうことなのか、という二点の問題に帰結することとなる。

まず始めに、篠原において教育とはどのような営み方か、という点を概観していくことにする。彼によれば、教育関係とは教育者と被教育者が能力等の条件的理由から、たとえ理念上では友人関係や家族関係のように人として同位の関係にあるとされても、実際に制限が生じる。だが、教育者に現れている人間性でもって被教育者のまだ内在的な人間性(広義的教育かつ教育の原点であり終点)を精神生活へ導びこうとすること(狭義的教育)を互いに自覚そして自制すれば、相手に対する敬愛と信用または信頼で、人間性をより高い理想の段階へと助成しようとする二者の精神的結合関係が築かれる。ここで特筆すべき点は、このような敬愛による奉仕の精神が道徳的優位性に基づいた上で成立する一切の教育の根底であるとされていることだ¹¹。このことは結果として、その他の人間関係と本質を同じくしながらも、人間性のより高い理想の段階への形成を意識的そして意図的に正しく助成することが、教育的行動としての確実性、一貫性および

統一性の形を現すことにつながる。また、篠原における「精神的」という形容が、「無意識に行動する自然状態を象徴する社会を乗り越えたという意味での社会的」はいうまでもなく、根底には「道徳的」だということを示していると言える¹²。

これに関連して人であるとは何かという点について、どのように解釈されているかという点について考察をしていく。「社会から離れた生活は人としての生活でない」¹³というように、広義の教育が狭義の教育の土台として捉えられている点はもちろんのこと、篠原が彼の「教育」の定義で用いたとされる「自然の理性化」そして「個人の歴史化」¹⁴という概念からもわかるよう、篠原は自然科学的な観点から人を「種族」としての「ヒト」として捉えるのではなく、それをも包括したとされる精神科学的における文化概念の「民族」としての「人（間）」を教育的見地による「人」の条件として取り上げている¹⁵。この点に関しては、一般的に自然科学的な方法にて必要条件となる環境や個人の素質が異なる点を考慮しつつも、基本的に篠原は「人間性」という同一の権利によって人としての本質が保証されていることを強調している点¹⁶からも明らかとなる。したがって彼は、自然科学分野と精神科学分野の不離関係を認めつつも、後者における、特に道徳的価値の実現に基礎を置く教育学の確立を目指したと考えられるだけでなく、この見解は『批判的教育学』における一般的教育学と特殊的教育学との区分問題に関する基礎¹⁷にも十分関連していると言えよう。そして特にその中で不離関係にある人と社会は、教育によって「人間性」の形成という抽象的な理念を目標にしながら、できる限り自然的に同位であれ精神的に異なる位置にある人が理念に近づけるための理想へ、道徳的交互関係発展へ自発的に向かうのである。

2.2. なぜ・何のために人を教育すべきなのか

前節における篠原による教育と社会、そして人であるとは何かをを踏まえると、以下にあげる問題を考察する必要がある。

確かに教育とは一方では篠原の主張するよう、人（間）と社会間の「作用」であるといえる。しかし同時に他方では、特に精神的生活の内容の継承方法または意味によって、教育は人（間）と社会による偶然的と自発的からなる混同で生じる「原因」と「結果」にもなりうる点が考慮されるべきである。というのも、篠原における教育の目的および意味は、簡潔に述べるならば、「個性の限界内において、なるべく完全な人格を育成する」¹⁸という点に尽きるが、さらに重要な点は、教育という「作用」の限界に関する問題に対し、彼がいかなる解釈を加えているか、ということである。

篠原は、「教育が無力であるか、それとも万能であるかは始めから問題にならない」¹⁹と言述しているよう、教育そのものに対するよりもむしろ、「遺伝と環境、内なる要素と外なる要素の、人の発展に対する分け前」²⁰という、篠原でいう「客観化」や「自然の理性化」という人が人になる過程が示される状態に対して関心を示していると言える。果たして教育の目的および意味、すなわち精神的な意味での人間性形成とは、篠原が述べるよう、単に機械的發展論に関する批判的観点に基づいた根拠のみで自然的發展から区別されるべきものだったのか。このような問題提議を基とし、この節では篠原による教育の目的、すなわち人を人へと教育する意味についてを扱う。

『(改訂) 理論的教育学』(1933/1949)にて、篠原は精神的素質のあり方は自然的発達をもたらす素質とは異なり、内外の相互的な刺激により完全への意志が生まれることではじめて発動するという点を強調し、その上で、特に環境や遺伝が素質の内容、形式、方向性へと影響を及ぼすと

定義する。つまり、種族的素質を環境の影響に応じてのみ変化する受動的な発展と、自身に具わる発展の動向に一定の形式と内容を得た結果として現れる陶冶性の合一で、個別的素質へと持ち上げられる過程に広義的教育は存在する²¹。そしてそれを基礎に、篠原による狭義の意味の教育がはじまる。これゆえ、自然科学的見地、とりわけ進化論や機械的發展論に基づく領域が扱うことのできる種族的素質に関しては、篠原の述べる広義的教育に該当する可能性はあれど、狭義の意味における教育では扱われないことが推測できる。この点にさらに関連付けられうる見解が、以下の引用文である。

「人の人たる所以の生活は、前にも言った通り、生活において生活以上のものを求め、自然の生活を超越した、即ち理性の要求に応じた精神的生活を営むところに存する。生の拡大充実は最も強い要求であるが、人は又道德、科学、芸術等精神的価値を実現したいとの要求をも有する。それ等は神に似せて造られた人間の、父なる神に近づきたいとの一種の郷愁であるとも言えよう。……しかし人である以上、何人も精神的な生活から離れることはできないし、離れた即座、それだけ動物的となる。動物には人に見られる如き道德も科学も芸術も存しない。従って生活の改善なるものもない。自然の生活を正しく導き（道德）、之を合理化し（科学）、之を浄化し（芸術）、要するに、自然の生活の改善向上は偏に生活精神の致すところであり、ここに自然の生活はその動物性を脱却して人間的なものに高まりえるのである。これこそ真に幸福な生活ではなからうか。」²²

この引用文からも読み取ることができるように、篠原における教育は、自然の生活（種族的素質から個別的素質へと無意識および偶発的に営まれるもの）から精神的な生活へという、いわゆる「生活において生活以上のもの」を自発的に求めるところに人が人になることを助成するものである。特にこの生活を正しく導く道德が、精神的な生活の向上に当たって大きな役割を果たしていると同時に、篠原における科学としての教育学の目的は、この導く過程を合理化すること、つまり、道德的価値の実現にあるといえる。しかしながら本節冒頭にも述べたように、人と社会による偶然的と自発的の混同からもたらされる可能性も否めなくてはならないであろう「原因」と「結果」が問題となる場合、機械論および進化論批判に対して用いられる篠原の「自然」概念と人の内在的本質との間にて矛盾が生じる。

その根拠として、篠原の教育概念は「生命の起源は昔も今も同じく解き得ない謎」²³という前提の下ではじまることが関係している、と考えられる。実際、彼の教育的観点による人の発展を「精神的発展」へと限定することにより、種族的素質の存在を広義的教育概念にて認めているものの、彼の厳密な意味での教育概念使用の射程範囲からは除かれている。確かに「人の発展は『素質と歴史的に与えられた文化条件との交互関係に依存する。否、人の全本質は歴史的な文化条件にその根源を有する。』」²⁴、ともあるように、身体に対する精神の優位性の下で論を展開することで、道德性が人としての根底にある必要性については明らかにしたと言えるだろう。しかし、種族的素質においても見られうる広義的教育の起点および終点である内在性、すなわち道德的人間性の絶対性を支える拠り所を篠原の著作内の脈絡から捉えるに当たり、例えば一体誰または何によって人間性の同一の権利が保障されているのか等、不明瞭な部分が多い。このように篠原による一貫性を捉える難しさは、我々の見解からすれば以下の二つの引用からも明らかとなる。

「然り、事実上自然と理性とは人性に於いて或程度に融合して存在している。が此の二者の融合して存在してあるといふこと夫れ自身が、二者を概念的に（事実的でなく）分離せしむるの動因となるので、かく概念的に分離することによって、我々は一層明らかに二者の性

質と其の相互の関係を定めることが出来る。……詳説すれば、所謂自然といふ一平面の何処かに理性が存するのではなく、自然の平面とは異なった、言はば一層高い平面に於いて始めて自然と理性との融合が存在するのである。自然いふ平面に理性と円錐体を倒まに立て、自然の平面が円錐体を切断しつつ、其の底に上がり行く様を、或は寧ろ円錐体が自然の平面に一步一步食入る様を、私は教育の具体的象徴と考えたい。」²⁵

「人は之を「児童本位」と呼び、従来の「教師本位」に対立せしむる。この根本的に異った二様の見方をわれわれは已にキリスト教に発見し得る。……翻って問ふ。この相互に対立する新旧両様の態度はどこまでも調和し得ないものであるか。或は一層高い立場に止揚せられ得るか。止揚せられえとは如何なる姿においてか。之に対し先ず次の二つの答案が予想せられる。その第一は児童における現実的なものと理想的なものを区別し、その各に適当な地位を与ふ立場である。児童には児童固有の多くの欠陥はあるが、他面大人の及びもつかない長所を有する。欠陥は欠陥としてもとより矯正しなければならぬ。この意味で彼らは教育の客体である。しかしそれ等は児童としての欠陥であり、その多くは成長と共に自然に弱まり、若しくは消失するから、之が為に児童に具はる理想的な性向を見失ってはならぬ。反対にどこまでも児童としての独自の価値を尊重し、之に追随すべきで、この意味において児童は教育の主体である。……即ち現実としての児童は教育の主観である（理想的な意味で）と同時に客体（欠陥の面）である。」²⁶

一つ目の引用から、自然と理性は事実的には融合して存在しているが、それぞれの性質を明らかにするため、概念的に区分する必要があることがわかる。そして篠原によれば、理性は一般原理として捉えられる一方、他方で自然は特殊原理としてあるため、理性に導かれるという条件下ではじめて自然に関して一般原理的に考究することが可能となる。また、自然すなわち自然的精神としての個性は、生物学や心理学の法則の下で生長発展が可能であり、理性により自然界の法則に支配された因果性を克服することができるという点、そして個性の有する特異性も目的の見地に立つ統一との不可分性により真の個性に到達することができるという点からも、篠原の教育学の目的を改めて確認することができる（すなわち、自然科学的な観点から人を「種族」としての「ヒト」としてではなく、それをも包括したとされる精神科学的における文化概念の「民族」としての「人（間）」を教育的見地から見、その実現を目的とする教育学）。

二つ目の引用からは、「新教育」との関連性の中で、篠原による人と社会をめぐる教育理論を把握することができる。「古い教育の誤りは児童をいつまでも客体として取り扱へるに存し、ルソーを始め多くの教育改革の迷妄は始めから之を自由の人格と見るところに存する」²⁷と述べているよう、主にキリスト教のアンビバレントを帯びた人間観が現実で合一した形として現れるには、如何なる方法があるのかという問題提議がされるが、聖書に見られる人の起源としての脈絡や科学的考察がなされることのないまま進められていく。その上で篠原は、教育の目的を教育者と被教育者（児童）各々が主体でもあり客体であることを自覚し、児童の長所短所を認め、彼等を正しく導くことが肝要だと結論付ける。この時彼は、児童と大人との違いについて自我の有無をあげ、児童は彼等の個性に基づいた上での児童としての権利を所有はしているものの、まだ自我を有しないことが問題だとする。そして、児童が自身に内在する理想を自覚し、それを形成していくことができるようにするためにも、児童を現実的な面と理想的な面に分けて捉えることが、結果として児童の主体および客体性が教育によって正しく助成されることにつながる²⁸。

以上の点をまとめると、篠原における教育の目的は道徳的価値によって正しいとされる、すな

わち自然における生活以上の生活、精神的な生活を実現していくことであると言えよう。そしてこの点からも、彼の述べる「生活即ち教育」の構造もより明らかとなる。

3. 今後の課題

本稿における篠原の教育的観点からの人と社会に関する理論を包括的にすると、篠原における自然は自然科学で対象とされる種族的な「ヒト」でもなければ、西洋（特にドイツ）教育学の基礎ともいえる「人の起源」、つまりアンソロポロジー的な見地からの「キリスト教」と「進化論」による教育論および科学としての教育論ではないことが明らかとなった。篠原における教育論は、そのような西洋からの科学論争、国内における徳育論争や教育と宗教の関係などの影響を受けつつも、日本における徳育教育で重要視された忠孝思想、祖先崇拜等に基づいた道徳思想が強く根付いていると考える²⁹。篠原の「自然」という概念が、自然科学的な「ヒト」ではなく、道徳価値観に基づいた「人間」へと統合されている点も、この我々の見解に対する根拠の一つとなるだろう。さらに、本稿のはじめにの章で既に述べたよう、宗教に見られるような絶対的価値による人、社会、そして教育に関する判断を下すことを避け、それら対象を道徳的社会的領域へと制限を加えたことを考慮すれば、本稿のテーゼにあげられたような思想が、篠原の定義する教育に含まれているのではないかと考える。

しかし篠原に残る問題は、教育による理想の人格形成のために如何に道徳性が重要かの説明を我々に示してはいるが、一体なぜそれが篠原の教育学の根底として成立するに至ったのかという、いわゆる教育学成立はもちろんのこと、教育、社会そして人間の成立に対するある意味絶対的な問いに対して答えていないことである。「一般と特殊との関係如何といふ哲学上の最も根本的な問題は、故に教育を論ずるに当たって予め解いて置かねばならぬ先決問題である。が、私は今此の大問題に触るの余裕を有せぬ」³⁰という彼のこの見解が、何よりもこの問題および課題を如実に表しているといえるだけでなく、この問題に取り組まない限りは、何でもって彼が「新教育」としたのか、そして日本における一般的教育学における「新教育」の定義も不明瞭なままになってしまう。

今後の研究課題は、教育、社会、人という基本概念はもちろんのこと、新教育という概念を篠原の著作やその他文献を手がかりに、より明らかにしていくことである。

注

- 1 篠原助市 (1935)「教育即生活」『教育辞典 (増訂)』宝文館 pp.209.
- 2 篠原助市 (1921)『批判的教育学の問題』宝文館 pp.50.
- 3 篠原助市 (1949)『改訂理論的教育学』協同出版 pp.235.
- 4 同上 pp.235 以降
- 5 同上 pp.255.
- 6 教育学における近代の定義について本稿では追求しないが、以下の論文が教育学分野においても参考となる。磯前順一 (2010)『近代日本の宗教言説とその系譜 宗教・国家・神道』岩波書店、Schamoni, W. (2014): Wie übersetzt man 近代 kindai? Anmerkungen zum Begriffsfeld "Moderne" im Japanischen, In: Meyer, H. (Eds.): Begriffsgeschichten aus den Ostasienwissenschaften. Fallstudien zur Begriffsprägung im Japanischen, Chinesischen und Koreanischen, München: Indicum, pp.208-246.

- 7 この場合、西洋哲学による影響（生の哲学等）のみだけではなく、井上哲次郎ら西洋哲学と東洋哲学を融合させる形での「哲学」の体系化や、これにより成立した「現象即実在論」などにも留意する必要がある。井上（2009：56）の論文が参考となる。
- 8 篠原助市（1948）『新教育学概論』富士書店 pp.72-73、篠原助市（1949）『改訂理論的教育学』協同出版 pp.74.
- 9 篠原助市（1921）『批判的教育学の問題』 pp.199.
- 10 篠原助市（1948）『新教育学概論』富士書店 pp.12-13.
- 11 同上 pp.40.
- 12 同上 pp.42 以降
- 13 同上 pp.12.
- 14 この二つの概念についての詳細なる研究は米沢（2012）の論文を参照のこと。
- 15 篠原助市（1948）『新教育学概論』富士書店 pp.19、篠原助市（1921）『批判的教育学の問題』 pp.201 以降
- 16 同上 pp.15-16.
- 17 篠原助市（1921）『批判的教育学の問題』 pp.1.
- 18 同上 pp.21.
- 19 篠原助市（1949）『改訂理論的教育学』協同出版 pp.113.
- 20 同上 pp.113.
- 21 同上 第三章「教育の限界と陶冶性」参照のこと。
- 22 篠原助市（1948）『新教育学概論』富士書店 pp.22-23.
- 23 篠原助市（1949）『改訂理論的教育学』協同出版 pp.115.
- 24 同上 pp.119.
- 25 篠原助市（1921）『批判的教育学の問題』 pp.202-203.
- 26 篠原助市（1949）『改訂理論的教育学』協同出版 pp.187-189.
- 27 同上 pp.191.
- 28 同上 pp.190 以降。
- 29 鈴木（1986）と米沢（2012）（特に篠原の国民教育論への考究部分）の論文を参照のこと。
- 30 篠原助市（1921）『批判的教育学の問題』 pp.205.

参考文献

- 井上克人（2009）「明治期アカデミー哲学の系譜とハイデッガーにおける形而上学の問題」『Heidegger Forum』3 pp.56-87.
- 小笠原道雄（2011）「日本における Th. リット教育学受容の研究：日本教育学説史再考の試み」『広島大学文学部紀要』1 pp.15-27.
- 押谷由夫（2011/2012）『道徳性形成・徳育論』放送大学教育振興会
- 貝塚茂樹（2012）『文献資料集成 日本道徳教育論争史—第Ⅱ期 修身教育の改革と挫折—』第9巻 修身教育と宗教教育 pp.9-16.
- 佐々木英和（2008）「自己実現思想における個人主義・国家主義・神秘主義—人格概念の多元的展開に関する試論的考察—」『宇都宮大学教育学部紀要』1（58） pp.265-280.
- 篠原助市（1921）『批判的教育学の問題』宝文館
- 篠原助市（1933）『理論的教育学』同文社
- 篠原助市（1935）「教育即生活」『教育辞典（増訂）』宝文館 pp.209.
- 篠原助市（1948）『新教育学概論』富士書店
- 篠原助市（1949）『改訂理論的教育学』協同出版
- 鈴木美奈子（1986）「天皇制下の国民教育と宗教—大正～昭和を中心として—」伊藤彌彦編『日本近代教育再考』昭和堂 pp.219-256.
- 中江和恵・近藤真庸・藤木雅己・草野滋之（1982）「篠原助市の教育思想研究—明治以降日本教育学説史研究（その1）」『教育科学研究』1 首都大学東京 pp.63-72.

- 宮野安治 (1995)「篠原助市の教育関係論」『教育学論集』24 大阪教育大学教育学教室 pp.7-30.
- 米沢正雄 (2012)「京都帝国大学・同大学大学院在学中の篠原助市における「批判的教育学」確立とデューイ教育思想批判との関係の解明」『アジア文化研究所研究年報』47 pp.215-194.
- Hörster, R.(2010): Pädagogisches Handeln, In : Krüger, H./Helsper, W. (Eds.) (2010⁹): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Opladen&Farmington Hills : Verlag Barbara Budrich, pp.35-44.
- Imai, Y.(2000): Entwicklung der Erziehungswissenschaften, In : Haasch, G. (Hrsg.) (2000) : *Bildung und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Berlin : Edition Colloquium, pp.365-409.
- Koerrenz, R.(1997): Reform-Pädagogik-Theologie, In : *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 4, pp.384-396.
- Koerrenz, R.(2010): Religion als kulturelle Grundierung pädagogischer Reform, In : Wermke, M.(Eds.) (2010): *Religionspädagogik und Reformpädagogik. Brüche, Kontinuitäten, Neuanfänge*, Jena : IKS Garmond, pp.15-30.
- Krüger, H. (2010) : Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne, In : Krüger, H./Helsper, W.(Eds.) (2010⁹): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Opladen&Farmington Hills : Verlag Barbara Budrich, pp.337-344.