

【論文】

篠原助市の教育学におけるニーチェ受容とその特質 (2)

— 1930年以降の著作『教育の本質と教育学』, 『増訂・教育辞典』,
『独逸教育思想史』, 『教育哲学』を中心に —

松原岳行

はじめに

教育家でも教育学者でもないニーチェ (Friedrich Nietzsche, 1844-1900) の思想が近代日本を代表する教育学者の篠原助市 (1876-1957) によってどう受容されたのかを解明することは、ニーチェ思想の教育学的意義を検討するための指標を得るという意味でも、また日本の教育学成立過程の一端を学説史的に解明するという意味でも、きわめて興味深い課題である。しかしながら、そもそも日本の教育学におけるニーチェ受容史研究がほとんど未開拓の領域だったため、篠原教育学とニーチェ思想との関係はこれまで全く解明されてこなかった。以上の問題関心から筆者は、篠原助市の教育学におけるニーチェ受容とその特質について検討することを研究課題として設定し、その成果の一部をすでに『九州産業大学国際文化学部紀要』第76号掲載の前稿「篠原助市の教育学におけるニーチェ受容とその特質 (1) — 1920年代の著作『批判的教育学の問題』, 『教育辞典』, 『理論的教育学』を中心に—」(松原2020-c) において発表したところである。

前稿においては、1920年代の諸著作に着目し、教育学者デビューを果たしてまもない篠原がニーチェの思想にどのような反応を示したのかを明らかにした。具体的には、①『教育辞典』に「ニーチェ」の項目を掲載したように篠原がニーチェに対して必ずしも無関心ではなかったこと、しかし②体系的かつ独創的な理論的教育学を構築するという自らの課題意識を前に教育学者としてニーチェ思想に厳しい評価を下したことなどを解明することができた。「されど其の教育説は特に独創的と称すべき程のものにあらず」(篠原1922-b, 519頁) という評価が象徴するように、少なくとも1929年著作『理論的教育学』執筆時の篠原においては、ニーチェの教育論が教育学的意義を獲得することはなかったのである。

ところが、『理論的教育学』が出版された翌年、篠原は『教育の本質と教育学』の中で突如「教育者としてのニーチェ」という表現を用い、ソクラテスやペスタロッチとニーチェとを同等に評価する(篠原1930, 418頁)。篠原のこうしたニーチェ評価の変化はなぜ起きたのか。理論

的教育学を基盤としつつ実際的教育学への展開を計画していた篠原教育学の確立期において、篠原は非教育学的なニーチェ思想とどのように向き合ったのか。この点を明らかにするために、本稿では1930年代以降の著作群を資料としながら、当時の篠原によるニーチェ受容の実態とその特質を解明することとしたい。

具体的には、まず「教育者としてのニーチェ」という表現がはじめて用いられる1930年の著作『教育の本質と教育学』の考察を行い、続いて1930年代に発表された著作群における篠原のニーチェ受容の具体的内容と傾向を分析する。次に、1947年著作『独逸教育思想史』下巻に収録された第7章第1節第2項「ニーチェと「超人」の教育」を取り上げ、ニーチェ思想ならびに新教育に対する篠原の評価が1920年代とは異なっていることを明らかにする。さらに、1951年著作『教育哲学』を手がかりに晩年の篠原におけるニーチェ評価を確認し、「教育者としてのニーチェ」が篠原教育学におけるニーチェ受容を象徴する解釈モデルであること、また「教育者としてのニーチェ」という解釈モデルの成立背景や意味を考察する。そして最後に、前稿と本稿の考察結果を総括し、篠原教育学におけるニーチェ受容とその特質について検討する。

1. 1930年著作『教育の本質と教育学』

—「教育者としてのニーチェ」という解釈モデルの登場—

1930年の著作『教育の本質と教育学』は京都帝国大学に提出された学位論文を書籍化したものであり、篠原教育学を構成する重要な柱のひとつである。たとえば木内は次のように述べている。「すでに示唆したように、一九三〇年は、日本の教育学説史にとって画期的な年といえる。それは篠原助市の『教育の本質と教育学』という、教育学の方法論と自立的教育学の構築というテーマに関して、現在からみても、注目に値する大きな著作があらわれたからである。篠原は、教育の概念規定を行うとともに、教育学の学問的性格を、当時のドイツ教育学に依拠しながら、精緻に論究した。篠原の体系的教育学は、教育の理念を論ずる「理論的教育学」と、歴史的に規定され、教育実践への具体的な指針を示す「実際的教育学」から成り立っている。」(木内2008, 77頁)

実際、篠原自身も「本書は別著理論的教育学及び将来刊行せらるべき実際的教育学と共に、私の教育学全体系の一部を形成する」(篠原1930, 序1頁)と述べている。なお林博常によれば、学位論文『教育の本質と教育学』の執筆開始は、ちょうど前作『理論的教育学』がほぼ書き終わった1927年4月頃からで、約半年で書き終えたという(林博常1981-d, 84-85頁)^{註1}。

1929年著作『理論的教育学』と同様、『教育の本質と教育学』の主眼もやはり教育学の自立

であった^{註2}。「教育学の自立は現下の教育学の最も重要な問題の一であり、各方面からの問題の集中する、言はず、焦点であるかの観を呈してゐる。そして夫れは同時に又私の年来の最も大なる関心であつた。」(篠原1930, 序3頁)——篠原はいまだ自立的科学とはなり得ていない教育学を「まだ極めて幼稚な教育学, 恐らく一切の精神科学中最も幼稚な, 併し夫れだけプロミシングな教育学」(篠原1930, 序4頁)と特徴づけ、先験哲学的なスタンスに立ちながら、体系的教育学の構築を目指した。では、本書においてニーチェはどのように登場するのであろうか。

本書においてニーチェが登場するのは2箇所である。ひとつ目は、「教育の第一歩は、教師の意志によつて、生徒の意志に働きかけ、生徒を、より高き意志に目覚めしむることである」(篠原1930, 251頁)という篠原自身の持論の傍証として、ニーチェの言葉を援用した箇所である。

模範は、言はず、自己の心底の尊き声を聞く為の合図であり、我々を自由ならしめる道案内者である。模範夫れ自身自由なるが故に我々を自由に導く。教師は、先づ第一に教育者でなければならぬ、人格者でなければならぬ。自ら自由なることによつて、自由の道案内者とならねばならぬ。「汝の教師は汝を自由ならしむること以外に何者をも成し得ぬ」(ニーチェ)。(篠原1930, 250-251頁)

「汝の教師は汝を自由ならしむること以外に何者をも成し得ぬ」とは、ニーチェの初期著作『反時代的考察』第3論文「教育者としてのショーペンハウアー」における言葉“deine Erzieher vermögen nichts zu sein als deine Befreier” (汝の教育者は汝の解放者以外の何者でもありえない)を指している。篠原によれば、生徒を「より高き意志」に目覚めさせる最も有効な手段は「教師の模範」(篠原1930, 250頁)であり、理想の教育は、教師が生徒に対して具体的に何かを教授するのではなく、「教育者」や「人格者」としての模範を示すことによつて生徒自身の成長力を待つことである。教師から生徒への強制力を排除し、生徒自身の自己成長力を促進するという教育観を、篠原はニーチェと共有したのである。

ふたつ目は、哲学と教育学が密接な関係にあることを示すために、哲学者であるニーチェを「教育者」と特徴づける箇所である。篠原によれば、教育学は哲学の応用科学ではなく、一個の自立した学問でなければならない。しかし、教育学には哲学的基礎が必要不可欠である。否、むしろ「哲学の哲学としての価値は、夫れが教育に対し、如何なる深い意義を齎らすかによつて或程度迄決定せらるると言はれ得よう」(篠原1930, 415-416頁)。こうして篠原は「哲学者＝教育者」という見方を示す。

教育学と哲学と爾く、密接の關係を有するが故に、哲學者は同時に人生の教育者である。ソクラテスは言ふ迄もなく、プラトーンもカントもフィヒテも共に人生の偉大な教育者である。我々は「教育者としてのペスタロッチ」について語ると共に、又「教育者としてのショーペンハウエル」「教育者としてのニーチェ」について語り得る。同じく、凡ての眞の教育者は、小なりと雖も一の哲學者である。何等かの姿に於て宇宙觀を有しない教育者は、教育者の名に値しないであらう。(篠原1930, 418頁)

ソクラテス、プラトン、カント、フィヒテ、ショーペンハウアーといった哲學者とともにニーチェが「教育者」と称され、その意義がペスタロッチのそれと同定されていることは明らかであろう。ペスタロッチという教育思想史上きわめて重要な人物を引き合いに出すことで篠原は、非教育学的なニーチェの思想にも一定の教育学的意義があることを示そうとしたのである。

2. 1930年代前半の著作群におけるニーチェ受容

(1) 1932年論文「民族と教育」、「ケルシェンシュタイネルの教育思想」

1930年に母校である東京文科大学に着任した篠原助市は、實際的教育学の構築を目指し、教育と研究に勤しんだ。この時期の研究成果は、東京文科大学教育学研究室の機関誌として発刊された『教育学研究』^{註3}に次々と掲載され、後に『教育断想：民族と教育其の他』(1938)として出版された。とりわけ1932年の論文「民族と教育(特に教育理想としての民族精神)」は、『教育学研究』創刊号に掲載されただけでなく、1938年著作のサブタイトルにも採用されていることから、この時期の篠原にとって決意の論文であると目される^{註4}。

1938年著作『教育断想：民族と教育其の他』に収録された論文を順に挙げれば、「民族と教育(特に教育理想としての民族精神)」(1932)、「ケルシェンシュタイネルの教育思想」(1932)、「ケルシェンシュタイネルの教育思想(承前)」(1932)、「方法主義の限界」(1932)、「体育私言」(1932)、「ディルタイと文化教育学」(1932-33)、「習慣と其の限界」(1933)、「自由と愛一再び民族と教育につきて一」(1933)、「「問」の本質と教育的意義」(1933)、「ジェンティーレの教育思想」(1936-37)、「教育の両極」(1938)などとなる。これら以外には、たとえば「オヴィド、ドクロリー人と事業一」(1933)、「「全体的」といふこと」(1934)、「教科、教材の統合」(1940)、「義務教育年限の延長」(1940)、「国民学校教育の本旨」(1940)、「心身一体の教育」(1941)などの論文もあるが、ニーチェへの言及が見られるのは1932年に発表された「民族と教育」、「ケルシェンシュタイネルの教育思想」、「ケルシェンシュタイネルの教育思想(承前)」だけで、その後の諸論文においては登場しない。また、ニーチェへの言及がある3論文も、そ

の受容レベルはきわめて限定的と言わざるを得ない。

たとえば「民族と教育」において篠原は、「民族各員が我と汝との境を撤し、民族精神に於て完全に融合する状態」(篠原1932-a, 49頁; 篠原1938, 16頁)を「最も内部的な統一」と特徴づけたうえで、次のように述べる。「即ち愛と理解による統一は、まさしくは献身的な没入による統一である。逆に言へば社会的統一、其の最深な、最も内部的な統一は「精神の一滴をも自らの中に残さない」(ニーチェ) 残りなき献身によつて始めて全い。」(篠原1932-a, 49-50頁; 篠原1938, 17頁)——ここでは、「精神の一滴をも自らの中に残さない」というニーチェの言葉がいささか唐突に援用されている。また、2部作となった「ケルシェンシュタイネルの教育思想」では、ケルシェンシュタイナーがニーチェの個人主義の影響を受けたことを指摘した箇所(篠原1932-b, 49頁; 篠原1938, 327頁)^{註5}と、「価値の価値転換(価値の評価変え)」というニーチェの言葉をケルシェンシュタイナーから再引用している箇所(篠原1932-c, 59頁; 篠原1938, 360-361頁)^{註6}が確認できるのみで、さほど重要な役割を果たしているとは言えない。

(2) 1934年著作『増補・批判的教育学の問題』

1934年の著作『増補・批判的教育学の問題』は、言うまでもなく1922年の『批判的教育学の問題』の増補版である^{註7}。したがって、エレン・ケイの『児童の世紀』にニーチェ思想の影響が認められること(篠原1934, 6頁)、リュールマンがニーチェ思想によるドイツ国民への悪影響を憂慮したこと(篠原1934, 30頁)、さらには、ニーチェの「超人」思想を無際限の価値相対主義の権化として批判したことも含め(篠原1934, 99頁)、ニーチェ受容のパターンは1922年刊行当時のまま引き継がれている。では、増補された部分ではどうか。

増補版に追加された2論文のうち、ニーチェへの言及があるのは1928年2月に脱稿となった「近時に於ける社会学と教育学との関係」である。具体的には、後にナチスの御用教育学者となるクリークの教育哲学をエトリンガーが「ニーチェの倫理的個人主義の現代的改造」と特徴づけつつ「生命哲学を基礎とする、現代教育上の最も重要な一文献に数えた」ことの指摘(篠原1934, 285-286頁)、また矛盾を解決することによって統一を目指すという文脈において、篠原自身が次のようにニーチェの言葉を引いている箇所である。

矛盾を解決し矛盾の中に自己を支持することによつて、始めて、他の統一は成る。矛盾の中に支持せられない統一は、統一でなくて、単一である。ヘラクレイトスの言へる如く、又近時ニーチェによつて高唱せられた如く、「戦ひ(矛盾に根ざす)は万物の父」である。即ち個性は矛盾と否定を通して、矛盾を解決することによつて、次第に大なる統一に高まる。(篠原1934, 311頁)

「今回増補した最後の二論文は、書いた年次から言つても、其の内容から言つても、夫れ以前の論文とはかなりの隔りがある。敢えて之を附加したのは、私自身の思想の動向を多少なりとも暗示したいとの微意に外ならない。」(篠原1934, 序2頁)——篠原はこのように述べ、増補版に追加された2論文が自身の教育学形成過程にとって一定の役割を果たすことを示唆している。

たしかに1932年論文「民族と教育」や1934年著作『増補・批判的教育学の問題』収録の増補論文におけるニーチェへの言及は、民族精神の統一や戦争といった新たな文脈^{註8}においてニーチェの言葉を援用するパターンであり、篠原教育学におけるニーチェ受容の新たな展開、場合によっては篠原によるニーチェの戦争利用と見ることもできなくはない。ただ、受容の仕方は依然として散発的かつ間接的であり、篠原教育学に決定的な影響を与えるほどニーチェは重要な役割を果たしているわけではない。ニーチェにできたのはせいぜい「キーワード提供者(Stichwortgeber)」(Niemeyer1999, S.226)^{註9}としての仕事であった。

3. 1930年代後半の著作群におけるニーチェ受容

(1) 1935年著作『増訂・教育辞典』

『批判的教育学の問題』と同様、篠原は1922年出版の『教育辞典』も増補改訂版を出版する。それが1935年出版の『増訂・教育辞典』である。「初版発刊以来、年を閲すること十有三、この間、教育の思想は目まぐるしき迄に発展し、諸説錯綜を極む。今回の改訂に際しては、補遺と共に、なるべく新語を網羅し、稍詳細なる説明を加ふるに主力を注ぎ、且つ初版に於ける項目中、重要なものは大部分書き改めたり。」(篠原1935, 増訂版凡例1頁)——こう篠原も言うように、『増訂・教育辞典』は可能な限り新語を盛り込むという方針のもとで編纂されたため、ボリュームが「初版の約一倍半」に達したという。なお林博常によれば、増補のための執筆は1934年6月頃から行われたというから(林博常1982-a, 50-51頁)、新たに加えられた用語の執筆や大幅な書き直しは当時の最新情報に基づいて行われたであろうことが推測できる。

さて、まずはニーチェの項目がどうなったのかを確認しておこう。結論から言えば、出生地と名前の表記が1箇所ずつ修正されている以外はまったく書き直しがなく、1922年当時の内容がそのまま転載されているかたちである。「されど其の教育説は特に独創的と称すべき程のものにあらず」(篠原1935, 717頁)という最後の一文も変わりはない。増訂版の凡例において「初版に於ける項目中、重要なものは大部分書き改めたり」と篠原が述べていることを踏まえれば、大幅な加筆修正がなかったニーチェはさほど重要ではないと判断されたとも言えよう。しかし、他の項目においてニーチェが登場する回数は初版よりも増えており、この点だけをもっ

て篠原のニーチェ評価を評価することはできない。

例えば、今回追加された新語のうち、項目内でニーチェへの言及があった人名や用語として、「ヴィネケン」、「ケイ」、「シュタイネル」(シュタイナー)、「生の哲学」などを挙げることができる^{註10}。具体的に示すなら、ヴィネケンは「ニーチェに結合して青年期を偏重し、貴族主義、反歴史主義に傾き、且つ教育の要素として芸術を重要視す」(篠原 1935, 52 頁)と説明され、ケイの場合は「人格の尊厳と世代の神聖とを極力主張せしはダーウィン・ミル・ニーチェ・イブセン・トルストイ等の影響に基く」(篠原 1935, 274 頁)という点を、シュタイナーについては「ニーチェに興味を有し、その思想を研究せり」(篠原 1935, 442 頁)という情報を、また「生の哲学」の項目においては、ゲーテやショーペンハウアー、ベルクソン、ジェームズ、ディルタイ、オイケン、キェルケゴールらとともに「其の代表哲学者」(篠原 1935, 551 頁)と称されている。初版に比べニーチェの影響力や存在感が増していることは明らかであろう。

だが、さらに注目すべきは、「権力意志」^{註11}という具体的なニーチェ思想の用語が新たに辞典項目として追加されていることである。以下にその全文を引用してみよう。

権力意志 *Wille zur Macht*

ニーチェの用語。彼は一切の事物の本質を権力意志と見、世界は権力即ち「勢力を得、且之を高めんとする傾向を有する」意志より成立すと説く。権力意志は忝に感情及び行為の根源なるのみならず、又思考及び認識の根源なり。従つて最高、最有力の権力意志こそは生活の最高理想にして、此の最高理想の人格化を超人 *Übermensch* と言ふ。而してこの超人の自らに課する道徳は即ち君主道徳 *Herrenmoral* にして、夫れは、飽く迄自己の意志を肯定し、他を圧倒して自己の権力を増大せしむるによつて成る。かくて彼は又彼の謙讓・慈愛・平和・自足を重んずる基督教の道徳をば「奴隷道徳」と嘲り、奴隷道徳を棄て、君主道徳を確立し、「一切の価値の転換」の行はるべきを絶叫せり。
(篠原 1935, 304 頁)

ニーチェの用語である「権力意志」の解説という体裁をとってはいるが、実際には「権力意志」についてのみならず、「超人」、「君主道徳」と「奴隷道徳」、「一切の価値の転換」など、ニーチェ思想の全体像が把握できるような叙述となっている。『教育辞典』であるにもかかわらず「教育」の文字が一度も用いられていないことにも注目すべきであろう。ここには、ニーチェの思想を教育学側に引き寄せようといった意識や姿勢はほとんど見られず、むしろ教育学者の篠原がかなりニーチェの側に歩み寄り、あくまでも哲学者としてのニーチェの思想をできるだけ未加工のまま紹介しようという意図がうかがえる。最後の「絶叫せり」という表現は、晩年

のニーチェが発狂昏倒し精神の闇を彷徨ったことや思想の過激性をほのめかすために用いたものと思われるが、それ以外はいたって淡々とニーチェ哲学を概説していると言えよう。ニーチェを強引に教育学者として捉えようとするのではなく、独創的な哲学者として評価しようとするスタンスは、「教育者としてのニーチェ」という解釈モデルを提示した1930年著作『教育の本質と教育学』から一貫している。

(2) 1939年著作『教育学』

その後の篠原は、『理科教授原論』(1936)、『教育と教育的精神』(1937-a)、『国民精神作興叢書』(1937-b)などの著作を相次いで出版するが、ニーチェへの言及は一切ない。1935年の『増訂・教育辞典』以降、篠原が再びニーチェに触れるのは、岩波書店から出版された1939年著作『教育学』においてである。

『教育学』の「序」において篠原は次のように述べる。「本書は現在私の意図にある実際的教育学の要項を簡単に叙述したものである。」(篠原1939-a, 序1頁)——1929年著作『理論的教育学』や1930年著作『教育の本質と教育学』においてすでに予告・宣言されていたとおり、篠原はいよいよ理論的教育学から実際的教育学へと歩みを進めようとするのである。では、本書の篠原はどのような文脈でニーチェに言及したのだろうか。

1939年著作『教育学』におけるニーチェへの言及は、以下に示す1箇所のみである。

教育的に生徒の中なるより深い精神を呼びさますことは出来るであらうが、覚めるものは生徒自身である。更に我々は生徒の自由の生産を助け、助けて生産せしむることは出来るであらうが、生産するものは生徒自身である。そしてこの目覚めしめ、助けて生ましむる所に教育最深の意義は宿る。教育者は教へるものでなくて「覚ます人」「Wecker」であるとか、「汝の教育者は汝の解放者以外の何者でもない。」(ニーチェ)とかは之を意味する。ソクラテスも夙に教育者を精神に於ける産婆と考へてゐた。(篠原1939-a, 118頁)

教師から生徒への強制力を排除し、生徒自身の自己成長力を促進するという、1930年著作『教育の本質と教育学』で示された理想的「教師-生徒関係」があらためて強調され、ここでもニーチェの初期著作『反時代的考察』第3論文「教育者としてのショーペンハウアー」における言葉“deine Erzieher vermögen nichts zu sein als deine Befreier”(汝の教育者は汝の解放者以外の何者でもありえない)が——「汝の教師は汝を自由ならしむること以外に何者をも成し得ぬ」から「汝の教育者は汝の解放者以外の何者でもない」へと訳文を修正するかたちで—

一 援用されている。ニーチェへの言及はわずか1箇所のみであり、しかもニーチェの発言を引用しただけで篠原自身が具体的にニーチェ評価を行っているわけではないが、知識伝達型ではなく生徒のポテンシャルを最大限に伸張させる人間形成型の教育を重視するという点で、1930年代の篠原は明らかにニーチェと見解の一致をみたのである。

「汝の教育者は汝の解放者以外の何者でもない」という文章は、教育学が通常想定する教育行為を否定している点において文字通り非教育学的なメッセージであり、その意味においてもニーチェを教育学者と評価することはやはりできない。しかし、発言それ自体が教育学的でないとしても、その発言が教育学の根幹を築いたり、教育学に刺激を与えたり、教育学者に反省を促したりする可能性は十分にあるだろう。やや逆説的ではあるが、ソクラテスがそうであったようにニーチェも、平凡な教育学者ではなく独創的な哲学者であったからこそ、教育学的な意義を獲得することができたと言えるかもしれない。ニーチェは、その教育論によってではなく、まさにその独創的な哲学によってその意義を認められ、この時期の篠原教育学に受容されたのである。

4. 1947年著作『独逸教育思想史』におけるニーチェ受容

その後の篠原は、『シュライエルマッヘル』(1939-b)、『改訂現代教育学』(1941-a)、『改訂近世教育史』(1941-b)、『教授原論：特に国民学校の授業』(1942)を出版するが、これらの著作中にニーチェは登場していない。次に篠原がニーチェに言及するのは、第2次世界大戦後の1947年に創元社から出版された2巻本『独逸教育思想史』においてである。

(1) 出版経緯

『独逸教育思想史』(上・下巻)は、高橋勝が自らの先行研究と位置づけた1950年著作『欧州教育思想史』(上・下巻)の底本ないし初版とも言うべき書籍である。篠原自身、1947年著作の「序」の冒頭で次のように述べている。「本書に於て私はドイツ教育思想の発展を問題史的に叙述しようと試みた。しかし誰もが知るとおり、西欧一国の文化を他国の文化から切り離して考察することは不可能である。(…中略…)従つて本書は一層適切には「ドイツを中心とせる西欧教育思想の発展」とも称し得られるであらう。」(篠原1947, 上-序1頁)

『独逸教育思想史』が出版されたのは1947年のことであるが、実際の執筆時期はもう少し早かったようである。本書の出版経緯について篠原は次のように述べている。「本書は昭和十七年十二月初旬に稿を起し、筆を措いたのは同十九年十月十五日であつた。極端な統制下、煩瑣な

手続を経、校正其の他一切の準備を整へたとき、あたかも本土は相次ぐ空襲にさらされ情勢日に陰悪であつたので、其の後約二ヶ年の今日、漸く之を公にし得るの機会に恵まれた。」(篠原1947, 上-序4頁)——つまり、実際の執筆時期は第2次世界大戦真っ只中の1942年から1944年にかけての時期であったが、終戦後2年ほどの期間を経てようやく出版の目処が立ったということである。

篠原は、第2次世界大戦後にあえてドイツを論じる理由と本書の叙述範囲について次のように述べる。

愚かしき大戦の終末はまことに悲慘の極みである。先づドイツは無条件に降伏し、まもなく我国もポツダム宣言を受諾した。この場合、何の為のドイツ教育思想ぞ。と人は難じもするであらう。けれども、率直に語らう、ナチスドイツの教育形態は本来ドイツ的なものと何のかかはりもない一種異教的ヘレティカルなものであつた。異教的でありながら、しかも逆にオーソドックスなものを強押し、名のある教育学者をつぎつぎに教壇から追放し、ドイツ民族の誇りであつた「自由」すらをも根こそぎにふみにじつたのである。かるが故に私は大凡一九三〇年に於て本書の叙述を打切り、ナチスの教育には触れなかつた。我国でどうであつたかは説くにも及ぶまい。苟くも外来思想とおぼしきものは一切之を遮断し、「皇国ノ道」を旗印しとせる、或は神話を典拠とせる教育のみが日本教育の名の下に強行せられたのである。本来のドイツ教育思想はさやうに偏狭なものではない。(篠原1947, 上-序2-3頁)

「愚かしき大戦」という言葉からは、戦争に対する篠原の強い憤りや批判精神をうかがうこともできるが、ちょうど本書を執筆していたはずの1943年には、日本諸学振興委員会が編纂した雑誌『日本諸学』第3号の特集「大東亜建設と諸学の在り方(二)」に「教育の現実性」という論文を寄稿し、「皇国の指導の下に、諸民族各々その所を得しめ、各々その地位に於いてかやうな人倫体の実現へと、世界史の舞台に登場せしむること、それこそ東亜共栄圏の理想であらねばならぬ」(篠原1943, 62頁)などとも発言している。一貫性のある教育学者として名高い篠原もまた、決して時代の制約から自由ではなかったことを物語ってしよう^{註12}。

いずれにせよ、戦後の篠原が見る限り、「皇国ノ道」や「神話」に依拠する戦時中の「日本教育」と同様、ナチスドイツは本来のドイツ的なものとは全く無関係の異教的存在であり、いわばドイツの敵ですらあつた。それゆえナチス政権下における教育については今回の論述対象から除外し、1930年頃までのドイツにおける教育思想史を活写することにしたと説明する。第2次世界大戦から距離をとることによって教育の歴史を語る事が可能となり、また、教育の歴史を語る事が第2次世界大戦、あるいは戦争に荷担した自分自身を反省することをも意味し

ていたのである。では、本書『独逸教育思想史』の構成はどうなっているのだろうか。

(2) 全体構成

本書の全体像について、篠原はこう述べる。「本書は之を上下両巻に分ち、上巻は古代より十九世紀末に及び、特に近世に於ける大教育家の思想を中心に叙述を進め、下巻は十九世紀から二十世紀への過渡期に筆を起し、大凡一九三〇年代に至る教育諸問題を、主要の方向に従つて類別し、各々、代表的教育学者の意見に照しつゝ、解明し、之が相互連関に対し、大なる注意を払つた。」(篠原1947、上-序5頁)——上・下巻の目次はそれぞれ以下のとおりである。

上巻の目次

- 第1章 中世の教育
 - 第1節 古代の教育形式
 - 第2節 中世前期の教育
 - 第3節 中世後期の教育
- 第2章 人文主義及び宗教改革と教育
 - 第1節 ルネッサンス
 - 第2節 文芸復興と人文主義
 - 第3節 人文主義の教育学者
 - 第4節 宗教改革と教育者としてのルテル
 - 第5節 宗教改革と人文主義の総合＝メランヒトン
- 第3章 宗教改革以後の教育
 - 第1節 新教の教育
 - 第2節 エスイタ派の教育
 - 第3節 新教育の先駆者＝ヴィーヴェス
 - 第4節 啓蒙時代へ
- 第4章 啓蒙時代と教育
 - 第1節 啓蒙時代の特色
 - 第2節 教授学者としてのラトケとコメニウス
 - 第3節 ロックと其の影響
 - 第4節 ドイツの啓蒙運動とライプニッツ及びヴォルフ
 - 第5節 敬虔主義とフランケ
 - 第6節 ルソーと啓蒙の超克
 - 第7節 ルソーと汎愛派
- 第5章 新人文主義の教育
 - 第1節 新人文主義の特質
 - 第2節 新人文主義の発展
 - 第3節 レッシング及びヘルデルと歴史的原理
 - 第4節 シルレルと美的教育
 - 第5節 ゲーテと新人文主義の超克
 - 第6節 フンボルトと全体性

- 第6章 十九世紀に於ける教育学の発達
 - 第1節 ペスタロッチと社会的教育
 - 第2節 フレーベルと幼児の教育
 - 第3節 ヘルバルトと科学的教育学
 - 第4節 カント及びフィヒテの教育思想
 - 第5節 ヘーゲルと国家的教育
 - 第6節 シュライエルマッヘルと弁証的教育学
 - 第7節 シュライエルマッヘル以後

下巻の目次

- 第7章 過渡期の教育
 - 第1節 個人主義的反動
 - 第2節 改革的教育学
- 第8章 二十世紀（一九三〇年に至る）に於ける教育思想の発達
 - 第1節 序説
 - 第2節 個人と社会
 - 第3節 存在と当為
 - 第4節 文化と教育
 - 第5節 教育学の限界
 - 第6節 教育学と心理学=教育の客体
 - 第7節 陶冶財=教育の内容
 - 第8節 教育者=教育の主体
 - 第9節 芸術教育運動
 - 第10節 作業学校
 - 第11節 「田園教育舎」
 - 第12節 道德教育運動と性格の陶冶
 - 第13節 教授の方法の改良

(3) 下巻第7章第1節第2項「ニーチェと「超人」の教育」

では、本書における篠原のニーチェ受容はどのようなものだったのだろうか。上巻でも、イタリアのルネサンスにおける美德が「力」や「勇敢」を意味していたという文脈で、「夫れはニーチェの「優者の道德」を我々に想ひ起さしめる」（篠原1947、上-46頁）と言及されているが、それ以外は全て下巻である。とりわけニーチェへの言及が集中的になされるのは、第7章「過渡期の教育」である。その第7章の具体的構成は以下のとおりである。

- 第7章 過渡期の教育
 - 第1節 個人主義的反動
 - 1. 時代の特徴
 - 2. ニーチェと「超人」の教育
 - 3. ラングベーン及びラガルデと個人主義

第2節 改革的教育学

1. ケイと「児童の世紀」
2. グルリットと教育の改革

たとえば第1節第1項「時代の特徴」の冒頭で篠原は、「十九世紀最後の四半世紀に於て、教育上、ニーチェを頭目とする個人主義的反動が現れた。しかも夫れは、一面、当時の社会情勢を反映せる一つの歴史的必然である。」(篠原1947, 下-1頁)と述べ、ニーチェを「個人主義の予言者」(篠原1947, 下-3頁)と特徴づけている^{註13}。このように、ニーチェは第7章全体を貫くひとつのテーマともなっているが、目を引くのはやはり第1節第2項として「ニーチェと「超人」の教育」というタイトルの論考が用意されていることであろう。通史の域を出るわけではないが、これを篠原のニーチェ論と見なすことは許されるのではないか。第1節第2項「ニーチェと「超人」の教育」の書き出しは次のとおりである。

ニーチェ Friedrich Nietzsche (1844-1900) はボン、ライプチッヒ等の大学で言語学を修め、哲学上ではショーペンハウエルの感化が特に著しい。一八六九年バーゼル大学の言語学の講師となつたが、辞職(一八七九年)後は世に誤解せられ、友には見離され、剩へ晩年には狂者となり、鬱鬱不遇の生活を送つた。体系的な思索家ではなかつたが、処女作「悲劇の誕生」(一八七二年)から、*ゾラ* ママ *ラ* (一八八三-九一年)、「反キリスト」(一八八八年)に至る多くの著作に現れた思想は教育学の領域に於ても大きな影響を及ぼした。(篠原1947, 下-3頁)

ニーチェの略歴紹介については1922年の『教育辞典』をほぼ踏襲しているが、ニーチェ思想の教育学的意義については評価を改めている。すなわち、『教育辞典』では「其の教育説は特に独創的と称すべき程のものにあらず」(篠原1922-b, 519頁; 篠原1935, 717頁)と否定的に評価していたのに対し、ここでは、ニーチェ思想の非学問性を認めつつ、初期から後期に至る「多くの著作に現れた思想は教育学の領域に於ても大きな影響を及ぼした」(篠原1947, 下-3頁)として、間接的ながらニーチェ思想の教育学的意義を認めようとしているのである。

さらに篠原は、これまでになくニーチェ思想そのものの直接的な教育学的意義を指摘していく。たとえば篠原は次のように言う。「ニーチェはかくて知識と陶冶とを同視する在来の誤つた陶冶概念と、其の結果としての知的な「俗物」を完膚なきまでに攻撃し、凡ての改革的思想家がさうである如く、消極的な破邪の方面に於て著しく光る。けれども彼は唯の消極的破壊に止まらないで、進んで積極的に真の陶冶の何たるかに論及した。」(篠原1947, 下-5頁)——ここでは真の陶冶について積極的に検討を重ねたニーチェの教育学者的姿勢が評価されていると

言えよう。篠原によれば、ニーチェが考えた陶冶の真の目的とは「「権力意志」の一切の拘束を絶した発展」であり、それは「俗物」の対極に位置する哲学者、芸術家、宗教家のような「天才」の生産、「超人」の教育によって果たされる（篠原1947、下-5頁）。

「超人」と言えば、かつて篠原が「最早争ふべき何物をも有せぬ」（篠原1922-a, 142頁）として縁を切った非教育学的思想の象徴であるが、ここでは、肯定も否定もされず、ニーチェ思想におけるひとつの教育理想として淡々と説明されている。篠原はこう続ける。

かやうな世界発展の目的たる「超人」の教育を唯一の真の陶冶と見るニーチェは一般群衆の教育をば全く教育の埒外へと放逐した。のみならず群衆の教育は却つて文化の水準を低め、現代の誤つた陶冶を永遠化する以外の何者でもないと難ずる。彼の立場は民衆的ではなくて貴族的（地位からではなくて精神的な意味で）である。彼は一般の国民教育をも、強制教育をも認めない。謙譲、同情、畏敬等を重んずる道徳的、宗教的教育も無用である。無用であるのみでなく、有害でさへある。更に諸能力の調和的發展といふ如きも固より教育の目的には属しない。生徒に固有な能力をなるべく早く認め、この能力の発展にのみ教育者の努力は集中せらるべきである、と主張する。（篠原1947、下-6頁）^{註14}

1922年の『批判的教育学の問題』においてはニーチェの「超人」思想が篠原によって教育学の埒外に追いやられていたが、ここでは一般群衆の教育がニーチェによって「教育の埒外」へ放逐されているのであって、篠原が「超人」を放逐しようとしているわけではない。それどころか、ニーチェの貴族主義が現実世界における階層制度を要求するような主張ではなく精神的な意味において主張されていることを弁明したほか、生徒の個性伸張を重視するニーチェの教育観を積極的に読み取ろうとしている。また、ニーチェが「自己発展を妨ぐる一切の拘束から生徒を解放し、彼等を自由ならしむる」ことを「教育者の任務」と見なしたことに触れつつ、『反時代的考察』第3論文の例のフレーズ「汝の教育者は汝の解放者以外の何者でもない」を援用する（篠原1947、下-6頁）。さらに、「精神を意識の領域に限定しないで、夫れよりも一層根源的な衝動の、自我の形成に対する意義を発見し、この無意識的な、暗い根源からの創造について力説せるは心理的探究の分野に一生面を開いたものとして、影響する所甚大である」とした上で、「此の如きは単に彼の問題であつたのみでなく、今日尚我々の問題でもある」と述べ、心理学の領域におけるニーチェ思想の現代的意義をも指摘したのである（篠原1947、下-7頁）。

(4) 新教育の歴史化

以上が第1節第2項「ニーチェと「超人」の教育」の概略である。繰り返しになるが、篠原はニーチェの「超人」思想を教育学的な意味において肯定的に評価しようとしたわけではない。しかし、このときの篠原を支配していたのは、1922年に出版された『批判的教育学の問題』の頃のような、教育学に直輸入できないものとは縁を切るという批判的姿勢ではなく、非教育学的なものであっても独創的な哲学として教育学の自立に役立ちうるのであれば可能な限り積極的に評価したいという寛容の態度であった。

こうした篠原の態度変更の背景には、やはりドイツ新教育運動におけるニーチェ受容という事実があったと考えるべきであろう。実際、第1節第3項以降は^{註15}、ラングベーンやラガルデ、エレン・ケイ、ヴィネケン^{註16}らに対するニーチェ思想の影響がしばしば指摘される。ただ、ここで想起しなければならないのは、かつて理論的教育学を構築していた篠原が「時代の潮流に従つてさまよふ教育学は、まさしくは教育学と名づけらるべきでない」(篠原1929, 序3頁)という立場から、新教育運動と一線を画していたという事実である。すなわち、少なくとも1929年著作『理論的教育学』執筆時の篠原にとっては、新教育もニーチェ思想も体系的教育学には受容され得ないものだったのである。しかし、以上に考察したとおり、1947年著作『独逸教育思想史』においてはニーチェ思想も新教育もかなりの紙幅を割いて詳述されており、以前のような距離感や拒否反応は見られない。それはなぜか。

第一に考えられる理由は、時間の経過であろう。1929年当時には現在進行形の運動として展開されていた流動的な新教育が、1947年の時点では過去の教育実践として歴史化されたことにより、「教育的論争の渦に巻き込まれない」(篠原1929, 序2頁)ことが確約されたからである。また、第二の理由として見落とされるべきでないのは、ノールの影響である。たとえば篠原は、先に紹介した1943年論文「教育の現実性」の中で次のように述べている。

ノールは古来の教育運動を三つの段階に区分し、第一段では「人格」が、第二段では「社会」が、第三段——それは古代ではソクラテスとプラトーン、近代ではフィヒテ、フレーベル及び現代の教育運動によつて代表せられる——では「奉仕」が其の合言葉になつてゐるといふが、若し然らば奉仕に於いて人の人たる所以を、従つてこゝに教育の本質を認むるは今に始まつたことではなく、古くから筋を引いた、そのかぎりかなり鞏固な地盤に立つものと見做され得るであらう。(篠原1943, 49頁)

周知のとおり、ノールは1935年に『ドイツにおける教育運動とその理論』を出版し、その中で青年運動に対するニーチェの影響力を強調したほか、流動的かつ散発的に生じたさまざまな

教育運動を統一的に捉える視点として、「人格 (Persönlichkeit)」→「共同体 (Gemeinschaft)」→「奉仕 (Dienst)」という3段階からなる教育運動の展開法則を示したが、『独逸教育思想史』執筆中の篠原はまさにこのノールによる新教育運動の歴史記述をリアルタイムで参照していたのである。

1929年の篠原が見た「新思潮」はまさに現在進行形の運動であり、「教育的論争の渦」や「時代の潮流に従つてさまよふ教育学」、「めまぐるしい迄に興つた教育上の新思潮とか革新運動」などの表現が象徴するように、この先の行方も見通せない流動的なものだった。しかし、時代が経過したことに加え、ノールらが新教育運動の歴史記述を試みたことで新教育が歴史化され、新教育運動におけるニーチェ受容も、単なる一過性の流行からひとつの歴史的事実となった。流動的だった新教育が固定的な史実となったことによって、篠原は新教育やニーチェ思想に対する見方を改めたのではないか。

篠原が1947年著作『独逸教育思想史』に「ニーチェと「超人」の教育」というタイトルの論考を掲載し、これまでよりも一歩踏み込んでニーチェ思想の教育学的意義を語ることができたのは、理論的教育学や教育学説に直接受容できない新教育やニーチェ思想を歴史化し、教育思想史という限定的枠組みのうちにニーチェを取り込むことに成功したからにほかならない。

5. 篠原助市の教育学におけるニーチェ受容の特質

(1) 1951年著作『教育哲学』におけるニーチェ受容

1947年著作『独逸教育思想史』出版後の篠原は、『新教育学概論』(1948-a)、『民主主義と教育の精神』(1948-b)、『家庭教育の話』(1949)、『訓練原論』(1950-b)などを著すが、これらの新刊にニーチェが登場することはなかった^{註17}。また、1947年『独逸教育思想史』の新訂版とも言うべき1950年の『欧州教育思想史』(上・下巻)(1950-a)も、「ニーチェと「超人」の教育」が収録されているが、内容は1947年版とほぼ同一である^{註18}。自らの教育学形成過程の最終段階に突入した1950年代の篠原は、果たしてニーチェ思想に対してどのような評価を示すのだろうか。

ここで注目したいのは、1951年に出版された『教育哲学』(1951-a)および『哲学新講』(1951-b)である。というのも、これ以降に出版される『教授原論：学習輔導の原理と方法』(1953)や『新教育学概論〔新訂増補版〕』(1957)にはニーチェへの言及が見られず、事実上、これらが篠原による最後のニーチェ受容事例となるからである。

『教育哲学』の「序」において篠原は「教育の本質如何と教育学の自立性とは、永い間、私

の教育的思索の中心問題であつた」(篠原 1951-a, 3頁) と述べているが、新教育の歴史化によって、篠原教育学の対象領域は自ずと拡張されることとなった。それは、1947年著作『独逸教育思想史』における新教育やニーチェ思想への言及率を見ても明らかであろう。この時期の篠原にとっては、理論的教育学と実際的教育学がいわば弁証法的に止揚されるような教育学が必要だったのである^{註19}。実際、篠原自身もこう述べている。「要するに、教育思想の歴史的探究において私は教育過程の弁証的性格を、私なりにではあるが読みとり得たのである。」(篠原 1951-a, 3頁) ——理論的教育学と実際的教育学とを包括しうる新たな教育学こそが「教育哲学」であった。『教育哲学』におけるニーチェへの言及は以下に挙げるとおりである。

教育者は教え授けるものではなくて、「覚ます人」であるとか、「凡ては凡てに存する。叩いて呼び覚ませば宜い。」とかはこれを意味し、ニーチェが「汝の教育者は汝の解放者以外の何者でない。」と言つたのも同じ意味においてである。(篠原 1951-a, 50頁)

教育学と哲学は以上のように密接な関係を有するが故に、哲学者は同時に人生の教育者である。ソクラテスは言うまでもなく、プラトンもライプニッツもカントも人生の偉大な教育者である。われわれは「教育者としてのベスタロッチ」について語ると共に、又「教育者としてのショーペンハウエル」「教育者としてのニーチェ」について語り得る。同様に、凡ての真の教育者は哲学者である。大なり、小なり自分の哲学を有たない教育者は真に教育者であると言われ得ないであろう。(篠原 1951-a, 212-213頁)

ひとつは、生徒に自己教育を促すような理想の教育者を特徴づけるために、ニーチェの初期著作『反時代的考察』第3論文「教育者としてのショーペンハウアー」における言葉「汝の教育者は汝の解放者以外の何者でもない」を援用したケース、もうひとつは、教育学と哲学の密接不可分性を主張しつつ、篠原自身によってはっきりと示された「教育者としてのニーチェ」という解釈モデルである。言うまでもなく、前者は1939年著作『教育学』中の発言(篠原 1939-a, 118頁)、後者は1930年の『教育の本質と教育学』(篠原 1930, 418頁)とはほぼ同じ内容となっており^{註20}、ニーチェの取り上げ方や評価内容それ自体に特段の新奇性があるわけではない。しかし、こうしたニーチェ解釈モデルや受容パターンが晩年の著作『教育哲学』において示されたことは興味深い。というのも、本稿で考察してきた1930年以降の著作において篠原は、ニーチェを教育学者としてではなく哲学者として捉え、そうすることによってニーチェ思想に一定の教育学的意義を付与してきたからである。

さらに注目したいのは、篠原が『哲学新講』の中でケルケゴールとニーチェを「実存哲学

の先駆」と見なしつつ^{註21}、実存哲学を「科学としての哲学であるよりも、寧ろ道德の、及び宗教の哲学である」と特徴づけている点である（篠原1951-b, 46-47頁）。篠原が哲学者ニーチェに求めていたのは、科学としての体系性ではなく、道德や宗教など人間の生に直結する哲学的テーマであった^{註22}。「ニーチェにおいても、その時代の文化と、時代の説き難い矛盾が異常な着想と、巧みな比喩と逆説的な対立において、文学的に表現せられている」（篠原1951-b, 48頁）と篠原は指摘する。「異常な着想」, 「巧みな比喩」, 「逆説的な対立」, 「文学的に表現」——ニーチェ思想には通常の科学では許されない要素が満ちあふれているが、それゆえにこそニーチェは「哲学者」ないし「人生の教育者」として大きな意義を獲得することができたのである。

(2) 「教育者としてのニーチェ」という解釈モデルの成立背景とその意味

以上を踏まえれば、「教育者としてのニーチェ」という定式が篠原教育学におけるニーチェ受容を象徴する解釈モデルであることは間違いないだろう。では、なぜ篠原は「教育者としてのニーチェ」という表現を用いたのだろうか。ここでは、「教育者としてのニーチェ」という解釈モデルの成立背景とその意味について検討する。

背景として考えられるのは以下の諸点である。第一に、19-20世紀転換期のドイツ教育界においては、いわゆる人格的教育学の隆盛に伴い、「教育者」という用語が重視される傾向にあったことである。とりわけ当時ベストセラーとなったレーマンの著作『教育と教育者』では、知識伝達型の「教師 (Lehrer)」との対比において人格形成型の「教育者 (Erzieher)」の重要性が明確に示されており、「教育者」の優位性を示す根拠と見なされていたという。われわれにとって興味深いのは、篠原も大瀬甚太郎の授業で『教育と教育者』を講読して以来^{註23}、レーマンのこの著作を熟読していたという事実である。生徒の自己教育を促すような「教育者」の意義を強調する篠原自身の教育観は、こうした背景のもとに醸成されたのである。

上述の内容とも関連するが、第二に指摘できるのは、当時のドイツにおいては「教育者としての○○○ (~ als Erzieher)」という表記それ自体が流行していたという事実である。その直接の契機となったのは、篠原自身もしばしば言及しているラングベーンの1890年著作『教育者としてのレンブラント』であるが^{註24}、ここで付言しておかなければならないのは、当時のドイツでは実際に「教育者としてのニーチェ」と題する著作や論文が相次いで発表されていたということである (Lauscher1908, Hammer1914, Riedel1914, Gurlitt1914, Köhler1917, Havenstein1921, Havenstein1922, Adelman1927)。もっとも、これらの「教育者としてのニーチェ」論の存在を篠原が知っていたかどうかまでは確認できていない^{註25}。ただ、篠原の

ドイツ留学が1922年だったことを踏まえれば、「教育者としてのニーチェ」論のタイトルぐらゐは目にした可能性もあるだろう。いずれにしても、篠原が「教育者としての〇〇〇」という定式が流行していた最中のドイツにしばらく身を置いていたことは事実である。

第三に言えるのは、ドイツの新教育運動に対する哲学者ニーチェの影響が甚大であったという時代背景があったことである。前稿でも確認したように、篠原はもともと新教育から距離を確保していたし、エレン・ケイやヴィネケンらの教育論におけるニーチェ受容について語る際もしばしば批判的スタンスをとっていた。しかし、篠原自身の個人的見解とは別の次元で、新教育運動は当時のドイツを代表する教育学者ノールらによって歴史化され、その過程で哲学者ニーチェにも教育学的な眼差しが向けられることとなった。新教育を背景に、「教育者としてのニーチェ」という解釈モデルが成立する地盤が着実に形成されていたのである。

篠原が「教育者としてのニーチェ」という表記を用いた背景には、以上のような諸要因があった。では、このようなニーチェ解釈モデルを採用した篠原自身の説明論理や意図はどうだったのだろうか。

もっとも重要なポイントは、「教育者としてのニーチェ」という表記を用いることによって、非教育学的なニーチェの思想を教育的に意味づけることが可能となったことである。先にも述べたように、新教育運動に携わった教育家たちにとってニーチェは、具体的な教育学説を提供する教育学者としてではなく、各論者の教育観を根底から揺り動かすような哲学者としてこそ大きな意義を獲得したわけだが、哲学者ニーチェの影響を受けながら自らの教育理論を展開したという意味においては、ケイもヴィネケンもみなニーチェの教え子であった。「哲学者は同時に人生の教育者である」(篠原1930, 418頁)という篠原自身の言葉を待つまでもなく、ドイツ新教育運動においては、哲学者ニーチェが多くの教育学者や教育家にとって文字通り「教育者」としての役割を果たしていたのである。

ニーチェは哲学者のままでもいい。否むしろ、教育学者ではなく哲学者であるからこそ、多くの人にとって人生の教育者たりうる。こう見なすことによって篠原は、ニーチェを強引に教育学の俎上に乗せる必要がなくなった。「教育者としての〇〇〇」という定式の流行、哲学者ニーチェが教育的な影響を与えた新教育運動という史実、哲学者=教育者という篠原自身の教育観——これらの諸条件を背景に誕生した「教育者としてのニーチェ」という解釈モデルは、教育学者として評価することができない哲学者ニーチェの思想に対して一定の教育的意義を付与することのできるきわめて好都合な手段だったのである^{註26}。

おわりに

前稿で明らかにしたとおり、1922年の著作『教育辞典』に篠原が「ニーチェ」の項目を掲載したことは、ある意味ではニーチェ思想の教育学への積極的受容と見なすことができるかもしれない。しかし、辞典項目も含め、1920年代の篠原によるニーチェ評価の具体的内実を探っていくと、「其の教育説は特に独創的と称すべき程のものにあらず」（篠原1922-b, 519頁）という一文が象徴するように、その消極性が明らかとなる。理論的教育学を構築していた時期の篠原にとって、非教育学的なニーチェの思想は、教育学説としてそのまま教育学に受容可能なものではなく、また教育学にあえて受容するほどの価値もないものと見なされた。篠原教育学におけるニーチェ受容は、少なくとも1929年著作『理論的教育学』までは消極的かつ限定的なものだったのである。

ところが、本稿で考察したように、1930年著作『教育の本質と教育学』では一転、「教育者としてのニーチェ」という肯定的な評価が篠原の口から発せられることとなる^{註27}。1935年の『増訂・教育辞典』からもうかがえるが、この時期の篠原は、非教育学的なニーチェ思想を強引に教育学的観点から評価しようとするのではなく、ニーチェを彼本来の姿である哲学者として捉え直し、そのことによって、やや間接的ながらニーチェ思想の教育学的な意義を認めようとした。ニーチェ思想に教育学的意義があるとするならば、それは哲学者ニーチェのうちにごそある。実際、ニーチェは教育学者としてではなく、哲学者として多くの教育関係者に影響を与えた。その意味で、ニーチェは哲学者であると同時に教育者でもある。「教育者としてのニーチェ」とは、非教育学的なニーチェ思想を拒絶することなく、そのありうべき教育学的意義を最大限に評価することが可能なニーチェ解釈モデルだったのである。

では、篠原教育学におけるニーチェ受容をどう評価できるだろうか。誤解してならないのは、篠原によるニーチェ受容が質的にも量的にも決して積極的なものではなかったということである。実際、これまでの考察からも明らかなように、ニーチェに対する言及が全く見られない著作も多く、そうでない著作でもニーチェが登場するのは1~2箇所程度というケースが少なくない^{註28}。つまり、篠原自身の人生や考え方を左右するほどの影響をニーチェ思想が与えたとは考えにくいのである^{註29}。篠原本人にとってニーチェが「教育者」となることはなかったのである。

ただ、ニーチェ思想の影響を受けたからこそこのような篠原教育学が構築されたというような因果関係は成立しないとしても、両者のあいだに一定の相関関係は認められるのではないか。たとえば、理論的教育学構築期の篠原は、教育学理論の体系性や独創性を重視していたがため

に、ニーチェ思想の非教育学的性格を受け容れることができなかつたのに対し、実際の教育学の検討を経て教育哲学の構築期にあった篠原は、教育学の自立にとって哲学が必要不可欠であるとの洞察に加え、新教育が歴史化されたという認識から、哲学者ニーチェの独創性と新教育運動に及ぼした影響の大きさを評価し、そのことによって非教育学的なニーチェ思想の教育学的意義を認めることができた。このように考えれば、①篠原教育学の形成過程と②ニーチェ思想に対する篠原の姿勢や評価内容は相互に関連していると言えよう。諸科学に比べて幼稚な教育学を自立的科学として確立したいという篠原の課題意識そのものは一貫していたが^{註30}、教育学にとってマージナルな位置にある多種多様な思想に触れる中で篠原は^{註31}、ニーチェ思想に代表される非教育学的なものに対する態度決定を行い、そのことによって自身が構想する教育学のディシプリンを見定めていったのである^{註32}。

最後に、篠原教育学におけるニーチェ受容とその特質を明らかにした本研究が、教育学とニーチェ思想との関係可能性やニーチェ思想の教育学的意義を検討する今後の研究にとっていかなる意味を有しうるのかについても、一言しておくべきであろう。

鍵を握るのは、近代日本を代表する教育学者の篠原助市が「教育者としてのニーチェ」という表記を用いて哲学者ニーチェの教育学的意義を認めていたという、高橋も含めこれまで誰も指摘してこなかった事実を解明したことである。というのも、篠原のニーチェ受容についてほとんど何も知られていなかったにもかかわらず、不思議なことに、その後の教育学的なニーチェ論は、ニーチェを「教育者」として捉えたり(清水1980, 宮澤1993, 阪本1994, 阪本1996, 相澤1998, 石井2004), 『反時代的考察』第3論文「教育者としてのショーペンハウアー」における「教育者=解放者」図式を援用したりするなど(高橋1982, 黒柳1994, 宮澤1991), 篠原のニーチェ受容を踏襲したものが少なくないからである。

篠原に先見の明があったと評価することもできるが、逆の見方をするなら、後に続く世代が研究上の使命や責務を十分に果たせていないとも言えよう。何より問題なのは、自らの先行研究に当たるはずの篠原教育学におけるニーチェ受容に目を向けてこなかったことである。たとえば「教育者としてのニーチェ」という解釈モデルを踏襲するのであれば、先行研究の存在を明らかにした上で篠原の仕事と自らの研究との差異化を図るべきであろうし、全く異なるニーチェ解釈モデルを示すのであれば、自らの結論が「教育者としてのニーチェ」以上に妥当性を主張しうることを論証しなければなるまい。本研究によって篠原教育学におけるニーチェ受容とその特質が明らかになったいま、近代日本を代表する偉大な教育学者^{註33}による先行研究を避けてニーチェ思想の教育学的意義を検討することはもはや許されないのではなからうか。

【註】

- 註1 なお学位が授与されたのは1930年9月のことだったという。
- 註2 木内陽一や矢野智司は本書を篠原の名著と位置づけ重視する。
- 註3 この『教育学研究』は後に日本教育学会（1941年創設）の機関誌として存続することとなった（梅根1970, 263-266頁）。
- 註4 梅根は次のように指摘する。「…『教育学研究』の創刊号に彼【※引用者註：篠原】があえて「民族と教育」という論文をのせたのは、彼が、理論的教育学の世界から実際的教育学の世界へ移り、そして在来の新カント派的立場とはちがった立場から教育を考えるという新しい出発をすることを宣言する場を、この創刊号に求めたものであるといていい。」（梅根1970, 264頁）
- 註5 「広くは、哲学に於けるマックス、シュテイルネルやニーチェの個人主義、狭くは教育学に於けるリンデヤガウディヒの人格的教育学の空気に包まれたケルシェンシュタイネルは最早今迄のやうに、個人の人格的価値に眼を背けることは出来なかつた。」（篠原1932-b, 49頁；篠原1938, 327頁）
- 註6 「無条件的な価値の証明に於て、ケルシェンシュタイネルは、カント以来、独逸の哲学が歩んだ道、即ち意識の法則性といふ道を取つた。言ひ換へれば、意識の法則性に存するアプリアリこそ、無条件に妥当する価値の証明に対する必然の予想である。よし価値を担ふものとしての文化財、——例へば経験科学に於ける個々の内容——については絶えず「価値の評価変え（ニーチェ）が起り、是等の内容に対する超時間的な妥当は考へられない」にせよ（…後略…）」（篠原1932-c, 59頁；篠原1938, 360-361頁）
- 註7 『増補・批判的教育学の問題』の「序」で篠原は次のように述べる。「大正十一年批判的教育学第一版を出版してから、図らずも江湖の歓迎を受け、版を重ねること十数次に及んだ。今回改版に際し、増補をなし、装丁を改め、新しい姿で以て之を世に送ることにした。」（篠原1934, 序1頁）
- 註8 篠原の戦争への接近について、木内は次のように述べる。「ナチズム期に活躍した教育学者であるクリーク（Kriek, E., 1882-1947）やペーターゼン（Petersen, P.）に関して、篠原は一九三〇年の著作では、ただ一章のみを費やしていたに過ぎなかつたが、それ以降、集中的に取り組んでいる。一九三〇年以降の篠原の論述には、同時代の超国家主義やファシズムと多くの共通点が見られるのである。」（木内2008, 80-81頁）
- 註9 ニーマイヤーは、ドイツ精神科学的教育学派が「民族」問題を論じる際にしばしばニーチェを利用した点に触れ、シュブランガーにとってニーチェが「キーワード提供者」としての役割を果たしたと指摘する（Niemeyer1999, S.226）。
- 註10 ニーチェへの言及がない新語としては、ヴェーバー（ヴェーベル）、オイケン、改革教育学（改良教育学）、青年運動、ツィーグラ（チーグレル）、ラングベーンなどがある【括弧内は原文表記】。
- 註11 現在では「力への意志」と表記するのが通例であるが、当時は「権力意志」と翻訳するのが一般的だったようである。
- 註12 たとえば天皇について篠原は次のように述べる。「…我が国では肇国の始めより天皇は現人神にあらせられ、歴代の天皇祖宗の神意を承けて政をしるしめされる。即ち祭と政とは一つである。国民も亦皇室を大宗教と仰ぎ奉り、皇室の赤子として神意のまにまに働き死するを無上の光榮としてゐる。即ち万民輔翼である。かくて我が国では一切が神ながらである。そしてかやうに一切が神ながらであるところに、我々は我が国体の精華を仰ぎ得るのではなからうか。だから同じく一致団結といはれるにしても、それは或目的のために、例へば戦争に勝たんがために団結するといつた如き民主主義なる英米に見られるもの——それは結局個人主義的なるものに過ぎない——とは全然異なつた、万民輔翼のおのづからなる現はれであり、すべてが「御稜威の下」にである。団結ではなくて一億一心である。又同じく全体主義といはれるにしても独逸に於ける如く、民族意識を中心とし、民族的世界観に立つ全体主義とは異なり、上、蒼生をして各々その所を得しめ給ふ大御心と、下、皇運を扶翼し奉らうとの臣民の赤誠との一つに融け合つたものであつて、単に個から全体への立場の転換といつた如きものとは天地と懸隔する。」（篠原1943, 53-54頁）
- また戦争に対して果たしうる教育の意義について篠原は次のように述べる。「光は東方からである。すべ

てが東方からの光を喜び迎へ仰ぎたゝへるに至つたとき、その時東亜共栄圏の大理想は諸民族の前につつきりと立ち現はれ、すべては足並み正しくこれに向ひ行くであらう。そしてかやうな気運は已に熟し、已に動きつゝあるのであるが、これを内面的に培ひ、永遠に發展せしむるには主として教育の力を俟たねばならぬ。まことに教育は百年の大計であり、世紀の事業である。」(篠原1943, 64頁)

註13 「かやうな一般的傾向としての客観主義が主観的な、言ひかへれば個人主義的な反動を喚び起すは自然の勢である。人々は一八七〇-七一年の普仏戦争以後、精神文化の向上を期待したのであるが、事實は之に反し、却つて泡沫社氾濫時代を現出し、極端な唯物主義と利己主義が瀰漫した。そして、之が救済を教育に求めようとする人々は、従来の教育に鋭い批判を向け、しかも夫れは一樣に客観主義に対する主観的反抗の形式を採り、著しく個人主義的な色彩を有する。其の最初の挑戦者は言ふ迄もなく、「個人主義の予言者」ニーチェであり、之に次ぐものとして特にラングベーンとラガルデが挙げられる。」(篠原1947, 下-2-3頁)

註14 この引用箇所と同様の内容が、中島半次郎の1921年著作『教育思潮大観』にも見出せる。「斯くニーチェが当時の科学者及び言語学者が只管枝葉末節の研究に耽り、従つて何等の教養何等の文化の存せざることを説けるは勿論正当であるが、彼が文化及び教養の育成場を何処に求むるかに至つては頗る非実行的のものたるを免れなかつた。ニーチェは将来の学校、即ち教育的設営としては少数の優秀者が偏に教養文化に到達せんが為めに参集するが如き特定の設営を建つるに在りと考へたのである。ニーチェが若し事実上所謂超人の一団を会せしむることを得たならば、彼等が社会民衆と隔絶する特殊生活に於て或る程度まで自己を実現するであらう。蓋し彼等はニーチェ一流の教育の目的に従つて選ばれたものであり、且つ斯かる特殊の方法に於て最も善く自己を実現し得る類ひの一団である。彼は斯くの如く超人を造就するやうに教育を改造すべきことを主張し、社会的影響から人生を解放し、之が自由の發展を為さしめ、群衆に対する個人の絶対的自然性を全うせしむるを教育の目的と爲し、飽くまでも自己主張、自己実現を以て人間の第一の義務と看做せる一個の貴族主義を採つて居るが、其の貴族主義は社会的地位上の貴族主義ではなく、全く精神能力上の貴族主義である。而して彼は社会的地位又は財産の力に依りて教育を受くる特権を定むる反対して居る。又、ニーチェは所謂普通平凡の教育を排し、教育は児童の個性に応じて極力之が伸張を計らねばならぬとし、又其の個性には長所と短所とありて、其の短所を矯めんとして偏頗なく發達せしめんよりも寧ろ長所を十分に伸ばせば、これまで現はれざりし力を伸ばさしむることが出来ると考へたのである。」(中島1921, 239-240頁)——とくに下線部に類似点を見出すことができる。木内によれば、篠原は早稲田大学の講義録を通じて中島半次郎の教育学にも触れているというから(木内1992-a, 111頁)、篠原が中島のこのようなニーチェ解釈を参考にした可能性もある。

註15 第7章以外でも、「アポロン型、ディオニュソス型」(篠原1947, 下-280頁)、「権力意志」や「一切の価値の顛倒(評価変え)」(篠原1947, 下-294頁)など、ニーチェ思想のキーワードが散発的に援用されるケースはある。篠原も含め多くの教育学関係者にとってニーチェの思想は、使い勝手のよい身近な用語集ないしデータベースとして機能していたとも言えるのではないか。

註16 ヴィネケンによるニーチェ受容について篠原は次のように述べる。「リーツが自己の郷土たる農業地の具体的地位から出発したに対し、ヴィネケンはドイツ理想主義、特にフィヒテの理想主義に立脚する。しかもこの理想主義を彼は個人主義的、芸術的に、ニーチェ流に転釈する。此の如きは明かに一つの矛盾である。そしてこの矛盾の故に、彼の思想に於ては客観主義と主観主義とが交錯し、纏まつた体系を成すに至らなかつた。」(篠原1947, 下-418頁)

註17 ニーチェの名前は出てこないが、『新教育学概論』(1948-a)にはニーチェ思想の「権力への意志」を思わせる「〇〇への意志」という用語の使用が認められる。

註18 第6章に第8節「英国における教育思想」と第9節「フランスにおける教育思想」が追加されたほか、第7章の第2節が「改革的教育学」から「自由主義」へ、第8章の第5節が「教育学の限界」から「弁証法と教育学」へ、タイトルがそれぞれ変更されているが、ニーチェに関する発言に加除修正は見られない。

註19 「篠原の教育学は、一方で新教育を支え、他方で新教育を批判していたが、篠原からすれば、民衆か国家か、あるいは児童か社会か、という二項対立図式こそ批判されるべきものであり、こうした課題から新教育運動

に対する両義的な評価を示したのだった。」(江口2001, 184頁)——江口によれば、篠原は新教育に対して両義的な姿勢を示したという。ならば、理論的教育学か実際的教育学かという二項対立図式も当然止揚されるべきとも考えられよう。

註20 1930年著作『教育の本質と教育学』においてはフィヒテとなっていた箇所がライブニッツに変更されているが、それ以外はほぼ同じ内容である。

註21 『独逸教育思想史』において篠原は、リットに依拠しつつ、ディルタイやジンメルらとともにニーチェの思想を「生の哲学」と捉え、青年運動やその後の新教育運動への影響力の大きさを指摘していたが(篠原1947, 下-195頁), 『哲学新講』においては、ディルタイがそのまま「生の哲学者」と捉えられているのに対し、ニーチェはケルケゴールとともに「実存哲学の先駆」と見なされている(篠原1951-b, 50頁)。

註22 哲学の意義について篠原は1930年著作『教育の本質と教育学』において次のように述べている。「総じて、哲学説は、例へば、化学に於ける定理の如く、実験により其の正否を検するを得ないから、之に対する吟味は、広く、人生に於て求められねばならぬ。人生に与ふる意味によつて定められねばならぬ。」(篠原1930, 415頁)

註23 レーマンの『教育と教育者』を講読したという大瀬甚太郎の授業について、篠原は次のように回顧している。「…ツィーグラの「一般教育学」は夏休中に自習していたので、第二学期にはレーマンの「教育と教育者」R. Lehmann: Erziehung und Erzieherを読むことにした。生徒は私一人。一人の為に大家がわざわざこられるのは勿体ないことである。或日のこと私が十分ばかり遅刻して教室に入ると、大瀬先生はカイゼル髭をひねりつつ、じっと待って居られたのである。私は頭を下げたおわびをした。そして「ふん」とかすかに言われたのを一寸耳にして、すぐ講読にかかったのである。読み易くて、進みは早かった。」(篠原1987, 65頁)

註24 「ラングベーンもラガルデも教育的個人主義の主張に於て、将た一般的陶冶の排撃に於て、そして其の限り、教育史上、ニーチェの後継者に属する。」(篠原1947, 下-7頁); 「ラングベーンは「教育者としてのレンブラント」“Rembrandt als Erzieher”(1890)の著者としてあまりに有名である。始め「一ドイツ人」といふ匿名で出版したのであるが、異常の歓迎を受け、ドイツの精神界、特に教育界に大きな波紋を巻き起した。」(篠原1947, 下-8頁)——もともとラングベーン自身はニーチェの影響を受けており、その意味では、本稿でも何度か登場しているニーチェの『反時代的考察』第3論文「教育者としてのショーペンハウアー」のタイトルが「教育者としての○○○」流行の土台を築いたと言えるかもしれない。

註25 グルリットについては新教育運動の文脈で、またハーヴェンシュタイン(ハーフェンシュタイン)については国語教育の文脈で触れられているだけで(篠原1942, 90頁, 199頁, 212頁), いずれも「教育者としてのニーチェ」論の著者という位置づけではない【括弧内は原文表記】。

註26 「教育者としてのニーチェ」(篠原1930, 418頁; 篠原1951-a, 212頁)もそうだが、「革命の哲学者」(篠原1922-b, 519頁; 篠原1935, 717頁; 篠原1947, 下-4頁), 「個人主義の予言者」(篠原1947, 下-3頁), 「詩人=哲学者」(篠原1947, 下-7頁), 「徹底的個人主義者」(篠原1947, 下-7頁)など、ニーチェを「○○者」と把握する傾向(=ニーチェ思想の人格化)も、篠原に特有のことではなく、たとえば長田新やハーヴェンシュタインなど、教育学におけるニーチェ受容史全体を象徴するひとつの解釈パターンであると言える。なお、長田新のニーチェ受容については松原2020-bを、ハーヴェンシュタインのニーチェ受容については松原2011を参照されたい。

註27 日本において「教育者としてのニーチェ」という表記を用いたのは篠原が最初ではない。研究の途上にあるため断定的なことは言えないが、現時点で判明しているもっとも初期の使用例は、田制佐重の1925年著作『文芸家教育論集』(新訳世界教育名著叢書第11巻)の第9章として収録された「ニーチェ」の第1節「教育者としてのニーチェ」である。ただ、田制による「教育者としてのニーチェ」という表記は、哲学者ニーチェの思想が教育的作用を及ぼすという意味での「教育者」ではなく、教育や教育学とは無縁であるはずのニーチェにも教育観や教育思想が散見されることを紹介するという意図以上のものではない。

註28 平野は、1929年著作『理論的教育学』と1930年著作『教育の本質と教育学』における外国教育思想家の引用回数を表にして示した。それによれば、『理論的教育学』において10回以上引用された思想家は、ヴェント、

篠原助市の教育学におけるニーチェ受容とその特質 (2)

カント、ゲーテ、ケルシェンシュタイナー (31回)、コーン、ジェイムス、シュテルン、シュプランガー (28回)、シュライエルマッヘル (22回)、ジンメル、ディルタイ、ナトルプ (31回)、バークレイ、フリッシュアイゼン・ケーラー、ペスタロッチー (26回)、ヘルバルト、モイマン、ルソー (22回)、デューイ (21回) であり、『教育の本質と教育学』において10回以上引用された思想家は、ヴィルマン (24回)、カント (20回)、クリーク、シュプランガー、シュライエルマッヘル (25回)、ディルタイ、ナトルプ (29回)、プラトン、フリッシュアイゼン・ケーラー、ペスタロッチー、ヘルバルト (31回)、ラインである。括弧内に数字が示された思想家は20回以上引用された篠原にとっての重要人物であるが (平野1962, 63頁)、これらの引用回数と比較すると、ニーチェへの言及回数がいかに少ないかがわかる。

- 註29 たとえば、理論的教育学と実際的教育学とを弁証法的に止揚して教育哲学を構築するという篠原教育学にとって決定的な示唆をほかならぬニーチェから得たといったことが主張できるわけではない。
- 註30 たとえば稲葉は次のように述べる。「篠原助市の教育学研究にとっての一つの重要課題は、自らが研究する教育学の学問としての自立性・自律性を明確にすることにあつた。」(稲葉2004, 80頁)
- 註31 多種多様な思想家に触れるなかで篠原が自らの教育学構想を練り上げたことについては、多くの論者が指摘するとおりである。たとえば矢野は、篠原が「さまざまな哲学者や思想家のテキストを縦横に駆使して自らの教育学を論じて」いることを指摘している (矢野2014, 148頁)。また大浦も次のように述べる。「彼【※引用者註：篠原助市】は常に、一人の思想家ないし一派の教説のみによって、すべての問題を全面的・決定的に解き盡くし得る、とは考えず、いつも同時に相当数の、やや異なった側面を含む思想家群に注目しながら、それらを相互に補い合わせつつ、結論を導き出していた。どの時期のどの著作においても、彼にとって唯一・絶対の偶像はいなかった、と言ってよい。そのために、彼の著述活動は、比較的多作であったにも拘わらず、極端な屈折の過程に陥ることを免れ得たのである。」(大浦1975, 5頁)
- 註32 多種多様な思想の影響を受けながらも、単なる外国思想の紹介や寄せ集めにとどまらず自身の教育学を構想したことについて、たとえば矢野は、篠原の教育学に「欧米の教育学のたんなる解釈や咀嚼にとどまらない、日本オリジナルな教育学 (教育哲学) の誕生を見るべき」(矢野2014, 197頁) と評価している。また、こうした篠原教育学の独自性については、すでに同時代人からも一定の評価を得ていたようで、たとえば志垣は次のように述べている。「多くの教育学者は海外の教育諸説を紹介するを以て第一の任務としてゐる。やゝすゝんだものでも所謂之を批判する事を最後のつとめとしてゐるに對し、彼【※引用者註：篠原助市】はその中に自己の信ずる学説を主張するに勇である事は嬉しい。」(志垣1927, 43頁)
- 註33 篠原教育学に対する高い評価を示す例は枚挙に暇がない。たとえば、同時代人の渡部政盛は次のように述べている。「篠原氏の理論的教育学は、今日の教育学中、その深さに於て、その論理性の透徹してをる点に於て、崇峻さに於て確かに随一たるものがある。その名に辱かしくない。」(渡部1937, 227頁) また平野は、「大正末期から昭和初期にかけての学問的水準の低い紹介教育学にすぎなかった日本の教育学も、篠原助市の出現によって新しい時代に突入する」(平野1962, 60頁) と評価した。さらに稲葉によれば、篠原助市の教育学者としての功績は、沢柳政太郎、谷本富、小西重直、吉田熊次、長田新などのそれを優に凌ぐほどであるという。「篠原は自らの教育学研究を通じて、自律的学問としての教育学、科学としての教育学を確立することに努力したということが出来る。明治以降の日本の教育学において、篠原の教育学程に、学問・科学としての体系性と論理性をもった教育学は存在しなかった。むしろ、近代日本においては、篠原助市の教育学のみが学問としての組織性をもっていたといわなければならない。このことは、近代日本における代表的な教育学研究者、例えば、沢柳政太郎、谷本富、小西重直、吉田熊次、長田新等々の教育学と比較した場合、際立って明確な学問的事実として我々に迫ってくる。」(稲葉2004, 80頁)

【参考文献】

○篠原助市の著作論文（単著）

- 篠原助市1918「最近の教育理想」 尼子止編『最近教育学の進歩』早稲田同文館, 45-84頁。
- 篠原助市1922-a『批判的教育学の問題』宝文館。
- 篠原助市1922-b『教育辞典』宝文館。
- 篠原助市1922-c「教育即生活論」教育論叢編集部編『教育即生活論』文教書院, 79-116頁。
- 篠原助市1926-a『教育学綱要』宝文館。
- 篠原助市1926-b『哲学綱要』宝文館。
- 篠原助市1929『理論的教育学』教育研究会。
- 篠原助市1930『教育の本質と教育学』教育研究会。
- 篠原助市1932-a「民族と教育（特に教育理想としての民族精神）」東京文科大学教育学会編『教育学研究』第1巻第1号, 31-64頁。
- 篠原助市1932-b「ケルシェンシュタイネルの教育思想」東京文科大学教育学会編『教育学研究』第1巻第2号, 34-70頁。
- 篠原助市1932-c「ケルシェンシュタイネルの教育思想（承前）」東京文科大学教育学会編『教育学研究』第1巻第3号, 39-82頁。
- 篠原助市1934『増補・批判的教育学の問題』宝文館。
- 篠原助市1935『増訂・教育辞典』宝文館。
- 篠原助市1936『理科教授原論』東洋図書。
- 篠原助市1937-a『教育と教育的精神』文部省社会教育局。
- 篠原助市1937-b『国民精神作興叢書』青年教育普及会。
- 篠原助市1938『教育断想：民族と教育其他』宝文館。
- 篠原助市1939-a『教育学』岩波書店。
- 篠原助市1939-b『シュライエルマッヘル』岩波書店。
- 篠原助市1941-a『改訂現代教育学』中等学校教科書株式会社。
- 篠原助市1941-b『改訂近世教育史』宝文館。
- 篠原助市1942『教授原論：特に国民学校の授業』岩波書店。
- 篠原助市1943「教育の現実性」日本諸学振興委員会編『日本諸学』第3号, 42-64頁。
- 篠原助市1947『独逸教育思想史』（上・下巻）創元社。
- 篠原助市1948-a『新教育学概論』富士書店。
- 篠原助市1948-b『民主主義と教育の精神』宝文館。
- 篠原助市1949『家庭教育の話』宝文館。
- 篠原助市1950-a『欧州教育思想史』（上・下巻）創元社。
- 篠原助市1950-b『訓練原論』宝文館。
- 篠原助市1951-a『教育哲学』富士書店。
- 篠原助市1951-b『哲学新講』宝文館。
- 篠原助市1953『教授原論：学習輔導の原理と方法』玉川学園大学出版部。
- 篠原助市1957『新教育学概論〔新訂増補版〕』理想社。
- 篠原助市1987『教育生活五十年』（相模書房出版部1956）大空社。

○篠原助市の著作（共著）

- 小川正行・佐藤熊治郎・篠原助市1910-a『教育学』宝文館。
- 小川正行・佐藤熊治郎・篠原助市1910-b『心理学』宝文館。

篠原助市の教育学におけるニーチェ受容とその特質 (2)

- 小川正行・佐藤熊治郎・篠原助市1910-c『論理学』宝文館。
小川正行・佐藤熊治郎・篠原助市1910-d『近世教育史』宝文館。
小川正行・佐藤熊治郎・篠原助市1910-e『各科教授法』宝文館。
小川正行・佐藤熊治郎・篠原助市1910-f『小学校管理法』宝文館。
小川正行・佐藤熊治郎・篠原助市1912-a『新撰教育学』宝文館。
小川正行・佐藤熊治郎・篠原助市1912-b『新撰近世教育史』宝文館。
小川正行・佐藤熊治郎・篠原助市1921『普通教育学』宝文館。
篠原助市・小川正行・佐藤熊治郎1922『輓近教育学』宝文館。
篠原助市・小川正行・佐藤熊治郎1923『輓近各科教授法』宝文館。
篠原助市・小川正行・佐藤熊治郎1927『輓近近世教育史(改訂版)』宝文館。
榊崎浅太郎・篠原助市1921『新撰女子教育学』宝文館。

○篠原助市に関する著作論文

- 出雲俊江2007「戦前における生活教育論に関する一考察—篠原助市「教育即生活」論の観点から—」中国四国教育学会編『教育学研究紀要 (CD-ROM版)』第53巻, 13-17頁。
- 稲葉宏雄2004「篠原助市教育学における「理論的教育学」と「実際的教育学」」『龍谷大学教育学会紀要』第3号, 79-102頁。
- 岩本俊郎1978「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—」『立正大学文学部論叢』第61号, 29-49頁。
- 梅根悟1970「解説・篠原助市とその教育学」篠原助市著／梅根悟編『批判的教育学の問題』(世界教育学選集55)明治図書, 219-287頁。
- 江口潔2001「篠原助市の新教育に対する両義的評価について」『中央大学大学院研究年報』第30号, 175-186頁。
- 大浦猛1975「篠原助市における教育学形成の特質—欧米教育思想摂取の態度を中心にして—」『教育哲学研究』第31号, 1-7頁。
- 柏木正1981「篠原助市の教育思想研究Ⅲ—『教育断想』『教育学』を中心にして—」『関西教育学会紀要』第5号, 25-29頁。
- 柏木正1983「篠原助市の教育思想研究Ⅳ—『教授原論』を中心にして—」『関西教育学会紀要』第7号, 49-52頁。
- 木内陽一1992-a「福井県師範学校附属小学校主事としての篠原助市の教育実践について」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第7巻, 109-132頁。
- 木内陽一1992-b「篠原助市のヘルバルト派教育学批判について」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』第6号, 1-8頁。
- 木内陽一1993「篠原助市の論文「最近の教育理想」(1918年, 大正7年)について—一本文分析の試み—」『鳴門教育大学実技教育研究』第3号, 107-116頁。
- 木内陽一1994「実験教育学から新カント派哲学へ—明治末年・大正期における篠原助市の外国教育学との取り組みについて—」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第9巻, 27-43頁。
- 木内陽一1995「篠原助市における「実際的教育学」の成立過程—1930年代の篠原教育学に関する覚え書き—」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第10巻, 21-43頁。
- 木内陽一2001「篠原助市教育学と朝永三十郎の西洋哲学史研究」『比較思想研究』第28号, 82-89頁。
- 木内陽一2005「新教育と教育学説の関係を考える」教育思想史学会編『近代教育フォーラム』第14号, 107-114頁。
- 木内陽一2008「学問性と実践志向のあいだ—近代日本教育学の展開—」(第2章第1節)小笠原道雄・森川直・坂越正樹編『教育学概論』福村出版, 67-82頁。
- 北川典子1976「教育の本質についての原理的研究—篠原助市の教育学について—」『中央学院大学論叢』第11号, 87-122頁。

- 高良ひろ美・石井勉2015「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—」文教大学生生活科学研究所編『生活科学研究』第37集, 135-144頁。
- 小西純1980「福井時代の篠原助市」『関西教育学会紀要』第4号, 54-58頁。
- 駒込武1994「篠原助市の「教育科学」論—教育学説史研究ノート—」お茶の水女子大学人間発達研究会編『人間発達研究』第19号, 39-42頁。
- 志垣寛1927『教育界の新人旧人』教育研究会。
- 下程勇吉1959『魂の教育者の連峰—近世日本教育史研究—』刀江書院。
- 田中耕治1979「篠原助市の教育思想研究Ⅰ—『批判的教育学の問題』の時代—」『関西教育学会紀要』第3号, 35-39頁。
- 田中耕治1980「篠原助市の教育思想研究Ⅱ—『理論的教育学』『教育の本質と教育学』の時代—」『関西教育学会紀要』第4号, 59-63頁。
- 田中耕治1981「篠原助市の教育思想研究Ⅲ—『理科教授原論』を中心にして—」『関西教育学会紀要』第5号, 30-33頁。
- 中江和恵・近藤真庸・藤木雅巳・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）—」東京都立大学教育学研究室編『教育科学研究』第1号, 63-72頁。
- 林博常1981-a「篠原助市に関する研究」昭和女子大学近代文化研究所『学苑』第494号, 65-87頁。
- 林博常1981-b「篠原助市に関する研究（2）」昭和女子大学近代文化研究所『学苑』第500号, 30-47頁。
- 林博常1981-c「篠原助市に関する研究（3）」昭和女子大学近代文化研究所『学苑』第503号, 37-46頁。
- 林博常1981-d「篠原助市に関する研究（4）」昭和女子大学近代文化研究所『学苑』第504号, 74-86頁。
- 林博常1982-a「篠原助市に関する研究（5）」昭和女子大学近代文化研究所『学苑』第507号, 48-60頁。
- 林博常1982-b「篠原助市に関する研究（6）」昭和女子大学近代文化研究所『学苑』第516号, 41-49頁。
- 林博常1983「篠原助市に関する研究（7）」昭和女子大学近代文化研究所『学苑』第524号, 45-51頁。
- 林博常1984「篠原助市に関する研究（8）」昭和女子大学近代文化研究所『学苑』第534号, 58-65頁。
- 平野一郎1962「講壇教育学者の教育思想—外国の教育理論の受けとり方と高踏性—」柳久雄・川公章編『現代日本の教育思想：戦前編』（第2章第2節）, 黎明書房, 55-79頁。
- 福山太一2003「篠原助市の徳育論とその実存性について」『関西教育学会紀要』第27号, 11-15頁。
- 宮野安治1995「篠原助市の教育関係論」大阪教育大学教育学教室編『教育学論集』第24号, 63-76頁。
- 森信明2003「昭和初期教育学説における牧口価値論の特質—篠原助市における価値概念との比較を中心に—」創価大学教育学部編集委員会編『創大教育研究』第12号, 61-77頁。
- 八木浩雄2011「篠原助市のW.vonフンボルト解釈について—フンボルトと「陶冶」の理論の関係を中心に—」『総合社会科学研究』第23号, 51-59頁。
- 柳久雄1973「教育学研究の遺産—篠原助市の教育学について—」日本教育学会編『教育学研究』第40巻第4号, 329-335頁。
- 矢野智司2014「京都学派としての篠原助市—「自覚の教育学」の誕生と変容」小笠原道雄・田中每実・森田尚人・矢野智司『日本教育学の系譜—吉田熊次・篠原助市・長田新・森昭一—』勁草書房, 129-212頁。
- 米澤正雄2009「篠原助市における教育学理論の形成・展開とデューイ思想受容との関係の解明—永野芳夫の場合との対比を念頭において—」東洋大学アジア文化研究所編『アジア文化研究所研究年報』第44号, 28-43頁。
- 米澤正雄2011「篠原助市における「国民教育」論としての教育学理論の形成・展開とデューイ思想の受容・評価との関係の解明—福井師範時代（一九〇六年四月～一九一二年九月）における「新教育」思想受容と「児童の歴史化」の問題化—」『日本デューイ学会紀要』第52号, 1-12頁。
- 米澤正雄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」東洋大学アジア文化研究所編『アジア文化研究所研究年報』第47号, 18-39頁。
- 米澤正雄2014「篠原助市「批判的教育学」と彼の国体観との関係の解明—「自然の理性化」の、「社会による教育・社会の為の教育」としての展開—」『東洋大学文学部紀要（教育学科編）』第40号, 145-154頁。

- 米澤正雄2015「篠原助市は何故に自らの教育規定を転換したのか?—『教育の本質と教育学』(1930)における『理論的教育学』の構想と『理論的教育学』(1929)の論述内容とのズレに着目して—」『東洋大学文学部紀要(教育学科編)』第41号, 43-54頁。
- 米澤正雄2017「戦後における篠原助市「批判的教育学」の再構成—『民主主義と教育の精神』(一九四七年)と『批判的教育学の問題』(一九二二年)とにおける理論上の異同に着目して—」『日本デュイ学会紀要』第58号, 97-106頁。
- 林昌鎬1991「篠原助市におけるシュライエルマッハー教育学受容に関する一考察—篠原の教育本質論における「助成」概念を中心に—」『広島大学教育学部紀要』第1部, 第40号, 31-39頁。
- 渡部政盛1937『日本現代の教育学』啓文社。

○その他の参考文献

- Adelmann, J. 1927: Nietzsche als Erzieher. In: Die Scholle 3, S.784-787.
- Gurlitt, L. 1914: Friedrich Nietzsche als Erzieher. In: Das freie Wort 13, S.130-136.
- Hammer, W. 1914: Nietzsche als Erzieher. Leipzig.
- Havenstein, M. 1921: Nietzsche als Erzieher. In: Oehler, M.(Hrsg.): Den Manen Friedrich Nietzsches. Weimarer Weihgeschenk zum 75. Geburtstag der Frau Elisabeth Foerster-Nietzsche. S.91-108.
- Havenstein, M. 1922: Nietzsche als Erzieher. Berlin.
- Hoyer, T. 2002: Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption. Würzburg.
- Köhler, F. 1917: Nietzsche als Erzieher. In: Pädagogische Studien 38, S.225-249.
- Lauscher, A. 1908: Nietzsche als Erzieher. In: Kölnische Volkszeitung, Literarische Beilage 49 Nr.20. S.149-151.
- Lehmann, R. 1901: Erziehung und Erzieher. Berlin.
- Niemeyer, Ch./Drerup, H./Oelkers, J./Pogrell, L. v.(Hrsg.) 1998: Nietzsche in der Pädagogik? Weinheim.
- Niemeyer, Ch. 1999: Volkserziehung und Popularisierung. Zum merkwürdigen Verhältnis von Freude und Zorn des Pädagogen gegenüber dem Populären am Beispiel Nietzsches und der Nietzsche-Rezeption. In: Drerup, H./Keiner, Ed.(Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim, S.215-230.
- Niemeyer, Ch. 2002: Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung. Weinheim u. München.
- Nohl, H. 1957 (1935): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main.
- Riedel, O. 1914: Nietzsche als Erzieher. In: Führerzeitung 2 Nr.3. S.66-67.
- Weber, E. 1907-a: Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. Leipzig.
- Weber, E. 1907-b: Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche im Zusammenhang mit seiner Welt- und Lebensanschauung. Leipzig.
- Weber, E. 1907-c: Nietzsche, Friedrich Wilhelm. In: Rein, W.(Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik Bd.6. Zweite Auflage. Langensalza, S.281-287.
- 相澤伸幸1998「『ツァラトゥストラ』にみるニーチェの自己形成思想」『教育哲学研究』第78号, 1-16頁。
- 石井慎一郎2004「日本の教育思想とニーチェ—美育あるいは芸術教育について—」筑波大学外国語センター編『外国語教育論集』第26号, 11-20頁。
- 黒柳修一1994「F. W. ニーチェの教育思想についての一考察—「生涯学習論」との関連で—」『武蔵野美術大学研究紀要』第25号, 113-119頁。
- 小西重直1917「ニイツエの学制論」京都哲学会編『哲学研究』第16号, 56-74頁。
- 阪本恭子1994「F. ニーチェの教育観—<Zucht>の概念を手掛かりにして—」大阪大学文学部編『待兼山論叢(哲学篇)』第28号, 29-43頁。
- 阪本恭子1996「F. ニーチェにおける子供・道徳・教育」日本道徳教育学会編『道徳と教育』No.290・291, 311-315頁。

松原 岳行

- 清水本裕1980「ニーチェの教育観—三つの側面から見た教育者ニーチェ—」渡辺二郎・西尾幹二編『ニーチェ物語—その深淵と多面的の世界—』有斐閣, 267-269頁。
- 高橋勝1982「F. W. ニーチェ『自己教育』思想の開拓者—」天野正治編『現代に生きる教育思想 第5巻 (ドイツ②)』ぎょうせい, 13-47頁。
- 田制佐重1925『文芸家教育論集』(新訳世界教育名著叢書第11巻) 文教書院。
- 中島半次郎1921『教育思潮大観』東京堂書店。
- 松原岳行2011『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—』風間書房。
- 松原岳行2020-a「中島半次郎の教育学におけるニーチェ受容とその特質」『九州産業大学国際文化学部紀要』第75号, 113-136頁。
- 松原岳行2020-b「長田新の教育学におけるニーチェ受容とその特質—生の哲学者としてのニーチェ像の意味—」『九州教育学会研究紀要』第47巻, 49-56頁。
- 松原岳行2020-c「篠原助市の教育学におけるニーチェ受容とその特質 (1) —1920年代の著作『批判的教育学の問題』, 『教育辞典』, 『理論的教育学』を中心に—」『九州産業大学国際文化学部紀要』第76号, 45-69頁。
- 宮澤知江美1991「ニーチェにおける自己教育—学校教育を包括するものとして—」『関東教育学会紀要』第18号, 53-59頁。
- 宮澤知江美1993「ニーチェにおける言語と自己形成の問題」『教育哲学研究』第67号, 86-99頁。