

【論文】

吉田熊次の教育学におけるニーチェ受容とその特質

松原岳行

はじめに

本稿の目的は、吉田熊次（1874-1964）の教育学においてニーチェ（Friedrich Nietzsche, 1844-1900）の思想がどのように扱われたのかを明らかにし、その特質や意味を考察することである。

1874年2月27日、農家の長男として山形県に生まれた吉田熊次は、山形中学校、第一高等学校（1894年に第一高等学校へ改称）を経て、1897年には帝国大学文科大学哲学科に入学した。後に岳父となる井上哲次郎からは哲学を、中島力造からは倫理学を、そして大瀬甚太郎から教育学を学んだ吉田は、卒業論文「倫理法の必然的基礎」を執筆し、1900年に同大哲学科を首席で卒業した。

帝大卒業後は大学院に進学し、東洋大学の前身である哲学館や大正大学の前身である浄土宗高等学院で教育学や倫理学の講義を担当した。そして1901年には文部省嘱託の起草員として小学校の修身教科書編纂に携わることになる。この経験を踏まえ、吉田は1903年に『倫理学講義』、1904年には『社会的教育学講義』、『社会的倫理学』などの著作を刊行する傍ら、雑誌『教育学術界』にも「修身科教授の精神を論じて所謂国定修身書の註解に及ぶ」と題する一文を発表し、教育学者としての第一歩を踏み出すことになる。

1904年、女子高等師範学校兼東京高等師範学校教授を拝命するが、同年から1907年まで倫理学研究のためにドイツとフランスへ留学し、帰国後は東京帝国大学文科大学助教授として教育学講座に着任、1916年には教授に昇任し、1934年に定年退官を迎えるまで文字通り日本を代表する教育学者であり続けた。また1934年以降は国民精神文化研究所の研究部長となり、教育勅語体制における国民道徳論のイデオログとしての姿も見せることとなった。

吉田熊次の功績について先行研究者らは以下のように述べている。たとえば高橋は、「東京帝国大学の教育学科の拡大に彼【引用者註：吉田熊次】が寄与したことは、単に一大学の事情にとどまらず、明治期に主に師範学校で教授される学問にとどまっていた教育学を、大学にお

ける人文社会諸科学の一つとして明確に位置づける基盤を与えたものであり、彼を教育学の興隆の代表者たらしめた」（高橋 2005、57-58頁）と述べる。また森田は、「吉田は明治後期に、それまでの輸入・紹介にとどまっていた教育学を革新する担い手として登場して以来、大量の著作を刊行して研究者から一般教員にまでわたる幅広い読者層をもっただけでなく、研究組織者としても卓越したリーダーシップを発揮して、わが国の教育学研究の水準を一気に引き上げるのに貢献した」（森田 2014b、21-22頁）と評価する。さらに日隈は、「吉田は1907年10月、東京帝国大学文科大学哲学科教育学講座初の専任教員として助教授の職に就き、その後1934年3月まで東大教育学の首領としてあり続けた、名実ともに日本の教育学の中心にいた人物であるといつてよい」（日隈 2021、160頁）と述べている。

つまり吉田熊次は、近代日本の教育学形成期においてもっとも重要な教育学者のひとりであり、いわば教育学のオーソドキシイとしての役割を果たした人物なのである。しかしながら、あるいはむしろ、そうであるからこそ、これまで吉田熊次が非教育学的なニーチェ思想に対してどのような反応を示したのかは全く明らかにされてこなかった。

以上のような問題関心から、本稿では、まず明治期の諸著作から吉田の教育学構想を把握し、続いてニーチェ思想に対する吉田の態度や発言内容を時系列的かつ網羅的に確認する。その後、吉田と同時代を生きた中島半次郎と篠原助市という教育学者によるニーチェ受容の特徴を概観し、彼らと吉田がニーチェに対して異なる評価を下した理由を探るべく、大正期以降に流行しつつあった教育哲学や人格的教育学に対して吉田がどのような反応を見せたのかを考察する。さらに、一般の思想や哲学が教育学に受容されることに関して吉田がどう考えていたかについて検討し、吉田教育学の特質を総括する。これらを踏まえ、最後に、吉田熊次の教育学におけるニーチェ受容の特質と意味を検討する。

1. 吉田熊次の教育学構想（1904～1911年）—吉田におけるニーチェ受容前史—

森田尚人によれば、「明治の元号が大正へと変わる頃までに、吉田熊次教育学の全体構成はほぼ固まっていた」（森田 2014b、106頁）という^{註1}。そこで、本節ではまずニーチェに言及する以前の時代に目を向け、吉田熊次の教育学構想を把握しておきたい。

（1）普遍性追求／新教育批判

教育学の確立を目指す吉田にとって根本的な問いとなったのは、普遍妥当的教育学が成立するか否かという点であった。「而して教育学は教導訓育に関する理論に過ぎるを以て、各時代

を貫き各国民に共通なる教育上の原理なるもの果して存在し得べきか」(吉田 1904d、87頁)。吉田はこのように問い、次のように述べる。

「若し其取る所の主義よりすれば、ヘルバルト氏は個人主義に傾き^マデルタイ氏は社会主義に近きを以て、両人の取るところ互に小反対なるにも拘らず、教育学は普遍的科学に非ずといふ点に於て相一致するあるは、真に斯学の大患と言はざるべからず。是れ宜しく吾人の精査細考を要する所以なり。」(前掲書、88頁)——このように、吉田は教育学の普遍性を認めなかったヘルバルトとデルタイを明確に批判し、普遍的科学としての教育学の可能性を模索することを自身の課題として設定した。

教育学は複合性の科学にして其完成の域に達せんが為には多くの補助学科の完成を予想せざるべからず。従て今日の教育学は未だ此域に上らざるのみならず、其程度甚だ幼稚なるものにして、決して其任務を十分に盡し居るものとなすべからず。然れども^マデルタイ氏の如く教育学をして教育政策の研究となすが如きは独り其本質を誤解せるのみならず、又其順序に於て転倒せるものなり。而して如何なる目的を以て教育学の目的となすかは其教育学の性質をあらはすものにして、其効験性の最も広く最も長きものは教育史上に於て最も優勢なる位置を占有すべきのみ。余輩は此る教育学の一日も速に確立せんことを希望して止まず。然れども未だ之を得ざるが為めに教育学は普遍的科学にあらずとの謬見は一刻も其存立を許容すべきにあらざるなり。(前掲書、99-100頁)

吉田の見るところによれば、教育学が普遍的科学であるか否かを即断することはできないが、その可能性を否定したヘルバルトとデルタイの見解は明らかに誤謬である。こうして吉田は普遍妥当的教育学の構築を志向しつつ、その対極に位置する諸種の新思潮に対して鋭い批判を展開する。「近時、内外に於ける教育学研究の趨勢を察するに、諸種の新思潮なるもの勃興せるが如し。或者は生理的心理学医学等の根拠によりて経験的実験的方面を鼓吹し、或者は文学的独断的態度を取りて、多くの学術的名辞を陳列して以て所謂新教育学を唱導す。然れどもこれ等の新思潮なるものは、果して教育学そのものが正に解決すべき問題を解決し、正に論究すべき事項を論究せるや否やに於て、余は大に疑ひなき能はざるなり。」(吉田 1909a、序言2頁)

1909年著作『系統的教育学』の「序言」において吉田はこのように述べた。教育学研究の分野に流入しつつある諸種の新思潮と普遍的科学としての教育学とを吉田が峻別していることは明らかであろう。「真理は数年の間に變動すべきものにあらず」と考える吉田にとって、真理

るのである。個人の発展は如何なる方針に依つて行かなければならぬかと言へば、社会的に発展させて行かなければならぬと言ふのであります。(吉田 1909a、158-159頁)

以上からも明らかなように、吉田は決して個人を全否定する訳ではない。むしろ個人の発達進歩という点においては個人主義に賛同している。ただ、吉田にとっていわゆる個人主義は無条件に首肯されうるものではなかった。なぜなら、人間が社会的存在である以上、個人の人生もまた社会的規範に依拠しなければならないからである。こうして吉田は自らの立場を「社会的個人主義」と特徴づけ、個人に対する社会の優位性を強調するのである。

『現今の教育及倫理問題』の中で吉田はこう述べている。「教育とは人を教導訓育することなり。然るに人は全く社会を離れて生存持続し得べきものにあらざるが故に人を教導訓育するとは、或る特殊の社会の一員たらしむる義に他ならじ。」(吉田 1904d、87頁)——吉田に言わせれば、そもそも人間は社会を離れて生活することはできないがゆえに、教育も「個人」の自己実現ではなく「或る特殊の社会の一員」の養成にほかならない。吉田は教育をまさにデュルケムのような「社会化」のイメージで捉えていたのである。

(3) 国家観および国民道徳論

吉田にとって「社会」は決して抽象的概念ではなく、具体的実体でなければならなかった。こうして吉田は、社会生活の最高形態として「国家」の意義を強調し、教育勅語を基盤とした国民道徳論を積極的に説いていく。

1910年3月に公刊された『教育的倫理学』の「序言」において吉田はこう述べる。「夫れ本邦固有の道徳は家族主義にして国体本位なり。欧米より伝来せる倫理思想は主我主義にして個人本位なり。元より同じく欧米の倫理思想といふ中にも諸説を混入し各種の主義を抱容すといへども、思想の根柢は大に我が国民道徳と趣を異にするものあり。而して我が教育界は本邦固有の道徳によりて徳育の方針となすも、学术界にありては欧米より伝来せる倫理思想を貴ぶが如し。此の二個の思潮が如何にして相融和し得べきかは我が国民道徳の根本問題たらずんばあらず。」(吉田 1910a、序言1-2頁)

日本固有の道徳は国家本位の家族主義によっていわば社会的に規定されているが、欧米から輸入された倫理思想は個人主義的であり、この両者をどう調停するかが問題となる。しかし、個人よりも社会の優位を強調する吉田にとって結論は明らかであった。「我が国民道徳の大方針は前にも屢々申しましたやうに、決して個人主義ではない、団体主義共同主義である。」(吉田 1910 前掲書、140頁)——そして、この団体主義共同主義の基盤となるものこそが国家であ

り、その具体的方針が教育勅語にほかならなかった。「所謂修身教授なるものは、教授として正当なる内容を有ち、正当なる方針を有つて居るものでなければならぬ。何を正当とするかと言へば、全体の立場より見て正しく人生を指導して行く道が即ち正当なる修身の教となる訳であります。而して此は教育に関する勅語と全然一致する性質のものであつて、決して矛盾する訳のものではないのであります。」(吉田 1909a, 386頁)

こうして吉田は、いわば修身教授の国産化を強く訴える。たとえば『現今の教育及倫理問題』において吉田はこう言う。「日本の修身教授の任務は倫理修養運動の希望して居るのと同じであらねばならぬのであるからして、其方法の如きは決してヘルバルト派のやつてをるものを直ちに真似して出来るとは言へぬ、欧羅巴でも言ふ通り日本人は真似好きでありますから他のやつたことを直ちに真似して表面だけ整へて満足して居ることが多く有るやうであります。併し修身教授法の如きは我国が独立に研究して其原理を定めねばならぬので之は我国教育界の宿題として十分に考窮せねばならぬ大問題であります。」(吉田 1904d, 398頁)

また1911年の著作『国民道徳と教育』では次のように述べている。「我国の修身科は言ふまでもなく、教育に関する勅語の御趣旨に依つて居るのでありまして、教育に関する勅語の御趣旨なるものは、今日一般学説の進歩と少しも矛盾するものではないのであります。又我国の歴史的発展と極めて調和して居るものでありますからして、是に依つて思想の統一を保つことが出来ぬと云ふ嫌ひは毫もないのである。寧ろ国民精神の統一、或は今日の一般知識を統一して行く側から申しますならば、我国の修身科の如きは、外国の基督教を基礎として居る宗教科よりは極めて優良なる位置にあるのであります。外国の宗教の教義なるものは次第々々に知識の進歩と相容れない傾向を有つて居るのであるのに、我国の徳育の中心、即ち修身科の根本となつて居る教育に関する勅語には少しもさう云ふ心配はないのであります。」(吉田 1911a, 102頁) ——すなわち、日本の教育勅語と修身科は諸外国の宗教科に比して優れているというのである。

教育学の理論という点においてはベルゲマンの社会的教育学など欧米の教育学に学んだところも少なくないが、吉田にとって修身教授はあくまでも日本固有の問題であつた。この意味で『系統的教育学』における以下の発言は象徴的である。「世の中の人々は公然国家の目的に応じて教育せねばならぬと説くものに対して、如何にもシミツタレのやうに思ひイクジのない様に考へて、それに反抗して強がるものもあるが、斯る俗気は教育学といふ様な真面目な学問の大禁物である。若しも公平に事実を観察すれば、国家の進歩発達と云ふことを以て教育の主義と為すべきことは当然のことであつて、少しも怪むに足らぬことであると私は信ずるのであります。」(吉田 1909a, 157頁)

まさに「家族国家観を中核とする国民道徳論の代表的イデオログ」（平田 1991、83頁）や「教育勅語体制のイデオログ」（森田 2014b、109頁）といった肩書きに相応しい見解であろう^{註2}。吉田に言わせるなら、国家の目的に応じて教育を行うことなどは当然のことであり、教育学という真面目な学問を構築する上で欠くことのできない大前提なのである。

（４）理論と実際の架橋

吉田の社会的教育学が国民道徳論と通底していることは以上から明らかであろう。見方を変えるなら、吉田の社会的教育学【理論】と国民道徳／修身教授【実際】は、いわば社会生活の最高標準たる国家において架橋されているとも言えよう。「教育学と云ふものは、教育の事実の基礎の上に立つべきものである、又教育の実際は教育の原理に依つて為さるべきものであると云ふことを申上げるのであります。」（吉田 1909a、78頁）——この発言からもうかがえるように、吉田は教育学の構築に注力する一方で実際の学校教育にも常に関心を向けていた。実際、吉田は次のように述べている。

「これを歴史について考ふるに教育の実際は教育学に依つて始められたものではない。教育と云ふ事実が先づあつて然る後に教育に関する理論的研究があつたのである。教育に関する理論的研究が先づあつて然る後に教育と云ふ事実があつたのではない。これは確かなる事実である。」（前掲書、59-60頁）——歴史的に見ても、教育は事実の方が先に存在し、事実の後に理論が登場したことは疑いを容れない。その点については吉田も認めている。しかしながら吉田は「教育に関する理論的研究は教育の実際に用が無いと云ふ論にはならない」（前掲書、60頁）と述べ、理論の意義を強調する。

さて、吉田の『系統的教育学』が公刊された1909年は、沢柳政太郎の『實際的教育学』が出版された年でもある。従来の教育学に対して容赦ない批判を繰り広げた沢柳に対して吉田は、『教育学术界』に掲載された「沢柳氏の演説に就て」において、「只今沢柳前文部次官のお話がありましたから教育学研究者の一人と致しまして、教育学の為に一言の弁明を致したいと思ふのであります」（吉田 1909b、30頁）と述べ、教育学研究者の立場からコメントを寄せた。

吉田はまず「沢柳前次官の御説の通り教育学の今日までの進歩と云ふものは、未だ極めて不完全なるものである」（同上）ことを認めつつ、「今日の教育学は甚だ幼稚なるものであると云ふ御議論に対しては、私は大体に於て同意であります」（同上）と沢柳の意見に同調する。学としての教育学構築を目指す吉田にとって、これまでの教育学が満足のゆくものでないという認識は沢柳と共有されていたのである。

しかし、教育の実際を重要視するあまり教育学構築の可能性を否定的に見る沢柳とは異なる

り、吉田はあくまでも教育学理論の可能性や重要性を主張する。「私の希望はどこまでも教育と云ふ事実全体は皆一般の学理に依つて包括さるべしと云ふのであります」（吉田 1909a、681頁）。ここに教育学研究者としてのプライドを認めることができよう。沢柳が力説するように、教育において事実や実際は尊重されなければならないが、吉田に言わせれば、事実や実際に関する理論もまた重要であり、その意味で理論と実際は互いに密接不可分の関係になければならないというのである。

「教育に関する今日までの研究と云ふものは、極めて不十分なるものであると云ふことは、是亦認める所でありますけれども、従来の教育学は、只今前次官の言はれた様に効力がないのであるか、又教育学と云ふものは果して前次官の考へて居られるやうにならなければならぬものであるか、どうかは研究問題と思ふのであります。此点に関しては私は前から前次官と御約束を致して置きましたので、『實際的教育学』の公になりましたときに批評を致して見たいと思ふのであります。唯今の御演説を其ま、諸君は信用なされ、従来の教育学は少しも値打のないものであると云ふ御考ならば或は意外の失策もないとも限らぬと思ふ。」（吉田 1909b、31頁）——沢柳の言うように、従来の教育学は教育の実際と没交渉であったため効力も疑わしかったが、だからと言ってこれまでの教育学上の努力を全否定することは拙速だと吉田は指摘し、実際の教育事実にコミットする教育学理論の構築を決意したのである。

では、このように特徴づけられる吉田熊次の教育学においてニーチェの思想はどのように取り扱われたのだろうか。

2. 吉田熊次によるニーチェへの言及

(1) ニーチェアーベント参加記

管見の限り、吉田熊次が最初にニーチェの名前を出したのは1913年3月公刊の著作『社会教育』においてである。

独逸に於きましては、秋より春にかけては、所謂交際の時期でありまして、此時期に於ては音楽会、演奏会等は最も盛であること、演劇の場合と同一であります。而してそれらの時期になりまするといへる種類の音楽会が催される。伯林に就て申しまするならば、ヒルハルモニーを始めと致しまして、多数の音楽館があつて、連日演奏会を開いて居る外に、昔からの有名なる音楽者の為に、特別に演奏会を開いて居ります。例へばストラウスアーベントとか、シユベルトアーベントとか、ワグナーアーベントと云ふやうなものを開

きまして、それらの人々の曲を奏するのであります。独り音楽者を記念する為に演奏会を開くのみならず、詩人の為にも音楽会を開くこともある。ゲーテアーバンドであるとか、ニツチエアーバンドであるとか云ふやうなのはこれであります。而して斯う云ふやうな場合には、どんなことをするかと言ひますと、単に音楽を奏するばかりでなく、其人の伝記等について話をすることもあるのであります。今千九百六年の二月二十八日に、伯林の動物園の大広間に於て開かれましたニツチエアーバンドの有様を申して見ますと云ふと、次の通りであります。先づ初めにパウル・フリデルヒと云ふ人は、抒情詩家としてのニツチエといふ講演を致しました。次にゲオルゲ・アルミンと云ふ人は、ニツチエの書いた詩の、或るものを朗吟いたしました。それから暫く休憩を致しまして、ニツチエの書いた詩を、或は唄ひ或は之を音楽として、楽器に合はして奏したのであります。是は伯林のワグネル会の催しでありまして、斯ふ云ふ種類の会を、冬の間折々開くことになつて居るのである。是等は音楽に関する趣味を、国民に伝播する上に於て、非常に効力のあるものであることは疑ひを容れぬ所であります。(吉田 1913b, 478-480頁)

ニーチェへの言及といつても、吉田自身がニーチェ思想の内容に触れているわけではなく、留学中の1906年2月に顔を出した「ニーチェアーベント」というイベントについて紹介しているに過ぎない。ただ、吉田が留学中にニーチェをテーマにした音楽イベントに参加したこと、また当時のドイツにニーチェ愛好家とも言うべき人々が一定数存在していたことをうかがう証言として、一定の価値があると言えよう。

(2) 極端なる個人主義の代表者

続いて吉田がニーチェに言及するのは1913年11月の『国民道德の教養』であるが、ここでは、個人主義的な色彩を帯びつつあった当時の倫理思潮の代表的存在としてニーチェの名を挙げている。「十九世紀に在りては、功利説を唱ふる者でも、直覚説を唱ふる者でも、大体に於て従来の道德を、是認して居つた。彼等は共に利他主義的傾向を帯びて居つた。ところが、輓近に於ける倫理思潮は、それに反対して居る。ニイチエの如きは、その最も好き代表者である。彼は従来の道德を根本的に改造しようと企て、極端なる個人主義、利己主義を主張して居る。彼は超人を以て理想となし、従来の道德を以て、弱者の戯言ズヘゴトとして居る。」(吉田 1913d, 413頁)

このように、吉田はニーチェを極端な個人主義者ないし利己主義者と見なし、「超人」を弱者の戯言たる従来の道德を改造するために掲げられた理想と捉えた。そして、ニーチェ思想を歴史的に意味づけようとする。吉田が目にしたのは、ニーチェがもともとギリシャ・ラテン語

の文献学者であったという事実である。「ニーチェは、元来古典語の教授であつた。彼は、本来希臘、拉甸語学者である。而して希臘、拉甸語の中には、科学的思想よりは、文学的思想が多く、物質的思想よりも、精神的思想が多い、さうして、ヘレーネ時代の希臘哲学とクラシック時代の拉甸文学とに於ける思想は、元々個人の主張を根本として居るものである。それ故に文芸復興以後の、欧米の思想家には、多かれ、少かれ、ニーチェ的の思潮が存在して居つた。」(前掲書、417頁)

吉田に言わせるなら、いささか極端なニーチェの個人主義的主張もそのルーツはギリシャ哲学やラテン文学に求められ、またルネサンス期にはニーチェのような文学的かつ精神的な思想が確認できるという。「如何にして、ニーチェが、西欧の天地に生れたかに関しては、本書の序文に於て、千葉君の見解もあるが、予の見る所に依れば、之れは、希臘以来、殊にヘレーネ時代と云はれたる希臘の後半期に於ける思想と、それが羅馬に伝つて作り出された所のクラシックの拉甸文学との間に養はれたる思想に淵源するもので、文芸復興以来、近世の欧米思想界には、絶えず流れて居つたところの思潮が、表面に現れて来たに過ぎないのである。」(前掲書、416-417頁)——後期ギリシャ哲学やラテン文学において醸成された個人主義的思想は、ルネサンス時代を経て近世の思想界にも連綿と受け継がれ、最終的にニーチェ思想というかたちで顕在化することになった。つまり、ニーチェの個人主義が流行したのはある種の必然だと吉田は考えたのである。

後の考察との関連で興味深いのは、吉田がニーチェと学問との関係性に言及していることである。吉田も言うように、ニーチェはもともと古典語の教授であり、ギリシャ・ラテン語の文献学者でもあった。科学性や物質性よりも文学性や精神性を重視するニーチェの基本的立場はまさにこのキャリアを通じて形成されたわけだが、このことは同時にニーチェを学問研究の世界から遠ざけることにもなった。「ニーチェは、如何にもある時期に於て、進化論を遵奉したと云ふことである。併しニーチェは、決して科学者ではない。又彼の思想は、科学的でもない。千葉君も云はれて居る如く、ニーチェの言は、寧ろ詩の言として見る方が面白い。彼は科学者よりは、それと正反対なる文学者肌の人である。従つて、彼は物質主義の人と云はんよりは、或る意味に於ける精神主義の人と見ることが出来やうと思ふ。」(前掲書、416頁)——吉田は、ニーチェが科学者でないこと、ニーチェ思想が非学問的であることをはっきりと認識していたのである。

また、ニーチェがなぜ超人という謎めいた言葉で極端な個人主義を唱えたのかという問いについては、「尤もニーチェをして、超人を説くに至らしめたのは、当時の独逸の社会状態、並にニーチェの個性的特質にも由つたものとも思はるゝけれ共、其真の原因は、更に一層深遠な

る所にあると思はれる」(前掲書、417-418頁)と述べ、「超人」にはより深い意味があるはずだとし、その真意に興味を示す。ところが、結局のところ吉田が「超人」の真意解明に挑むことはなかった。それどころか、まとまったかたちでのニーチェへの言及はこれが最初で最後であり、これ以降は吉田自身がニーチェを取り上げるのではなく、別の人物や思潮に付随するかたちでの言及が散見されるにとどまる。

(3) 間接的なニーチェ受容

たとえば1915年1月発行の『哲学雑誌』に掲載された論文「教育の基礎としての人生観を論ず」で吉田は次のように述べている。「そこでリール教授は『人生観の問題』の次に於てシヨーベンハウエルとニーチェの哲学を評論して其悲観論に関する批判を試みて居られる。これによつて見るとリール教授の人生観といふことは感情と意志の方面より規定せられたる人生観の価値といふことで、其の内容は悲観論とか楽観論とかを指すものと見なければならぬ、」(吉田 1915c、42頁)——ここでは、新カント派の哲学者アロイス・リール^{註3}がニーチェ哲学における悲観論について批判的に検討したことを指摘しているのみで、吉田自身がニーチェに関心を向けているわけではない。

また1915年5月の著作『現今教育思潮批判』においては、ベルクソンとともにニーチェが主意主義の代表的存在として捉えられている箇所^{註4}と、エレン・ケイがルソーやロックとともにニーチェの影響も受けていることに触れた箇所^{註5}が確認できるが、ここでも吉田自身のニーチェ解釈が示されているわけではない。

1923年発表の論文「精神に関する哲学的見解の新傾向」では、「シュタイネル氏の思想はニーチェ主義に近いものとなつて居るが、其の哲学的基礎は理想的自我と現実的自我とを一元的に見る点にある」(吉田 1923f、11頁)というように、ルドルフ・シュタイナーの教育思想に対するニーチェの影響について言及があり、1933年の論文「哲学と教育学」では、「リットは次に生命哲学及生命教育学又は生活教育学 (Lebenspädagogik) と題して、ニツチェとデイルタイ、ベルグソンとジムメルとをあげ、更にカイゼルリングとスベンゲラーとを引き会に出して居る」(吉田 1933c、11頁)というように、リットのニーチェ理解に関して若干の言及があるが、やはり吉田自身がニーチェに関心を示しているわけではなく、間接的なニーチェへの言及そのものほとんど見られなくなっていく。

実際、1922年10月発表の論文「現今教育思潮整理の要諦」や1923年2月刊行の著作『新教育思潮の批判』では、エレン・ケイに関する叙述はあるものの、ここではルソーの影響について触れられるのみで、もはやニーチェの名前は見られない。ニーチェの思想や哲学は教育界の誰

かに受容されることはあっても、吉田熊次という教育学者に影響を与えることはなかったのである。

(4) キーワード提供者としてのニーチェ

もうひとつの受容形態は、文脈に応じてニーチェの言葉を都合よく借用するというものである。たとえば1921年の著作『倫理上より観たる我国体』では、マキャベリの国家論の文脈において、「ニイチエ杯の道德のやうに強者の道德、権力の道德、力の道德と云ふやうなことを主としますれば、同じやうに、国家と道德とは離るべからざるものとなる訳である」(吉田 1921a、122頁)と述べ、国家と道德が密接に結びつくケースを「力」に基づくニーチェの道德概念になぞらえて説明している。

また、1921年の著作『現今教育学説の根本思潮』では、「又或るものは力の欲求(是はニツチェ氏の哲学を指すのであらう)、力にまでの意志、即ち力強い意志と云ふものに依て内界を統一しようと試る者もある」(吉田 1921b、176頁)というように、やはり「力」という概念の典拠としてニーチェの名を挙げているが、ここでは控えめに括弧内で追記されるにとどまっている。

さらに、1925年の『教育の根本概念』や1926年の『倫理学概論』においては、「何からの自由」と「何にまでの自由」というニーチェの用語を取り上げた箇所があるが、それぞれ一度だけ触れられているだけで、以下に示すように、内容的にも「自由」概念の検討材料に使用されているに過ぎない。「理想主義的哲学的見地より主張せらるゝ所の自由といふ観念は、如何なるものであるかを研究することは此の問題の先決問題である。而して哲学、特にカント哲学で力説する所の自由の観念は經驗的自由とは全然別種のもので、寧ろ其の正反対のものであるといふことは吾人の明白に理解すべき点である。哲学者のニツチェは自由の観念を区別して「何からの自由」と「何にまでの自由」との二種類とした。「何からの自由」とは、前にも述べた通り外部からの干渉と束縛とを受けざることを意味する。然るに「何にまでの自由」とは理想を追求することで、即ち自我の本性を發揚することを意味するものとするのである。」(吉田 1926c、404-405頁)

「何からの自由」と「何にまでの自由」というニーチェの言葉について一文ずつ説明は添えているものの、その詳しい意味内容の考察やカント哲学における「自由」概念との比較検討などは行われぬ。まさに「ニーチェの言葉をかりて言へば」(吉田 1925c、68頁)というフレーズが象徴するように、吉田はニーチェから言葉を借用しただけであって、その意味でニーチェは単なる「キーワード提供者 (Stichwortgeber)」(Prondczynsky1998, S.70) だったのである。

* * *

以上に見たように、吉田の著作論文におけるニーチェへの言及は、①留学時に参加したニーチェイベントの描写、②極端な個人主義者としての紹介、③吉田以外の人物や思潮によるニーチェ受容への言及、④キーワード提供者としてのニーチェ利用など、多種多様なかたちで行われているが、吉田自身がニーチェ思想について主体的に語っていると言えるのは②ぐらいで、全体を通じた印象としては低調と言わざるを得ない。②の1913年著作『国民道徳の教養』で示唆されていた「超人」の真相解明という課題意識も立ち消えとなり、ニーチェへの直接的な言及も見られなくなっていく。

教育学者が非教育学的なニーチェの思想を受容しないのはむしろ当然かもしれない。しかし、筆者によるこれまでの研究成果を踏まえる限り、教育学者がニーチェ思想を肯定的に評価する事例は決して少なくない。こうした事実を鑑みれば、吉田熊次のニーチェ思想に対する態度はある意味で異例であり、そこには相応の意図や意味があったと考えるべきである。なぜ吉田はここまでニーチェを避けたのだろうか。次節では、後の考察のために、吉田と同時代を生きた教育学者のニーチェ受容の特徴を確認しておくことにしよう。

3. 同世代の教育学者におけるニーチェ受容

(1) 中島半次郎のニーチェ受容——「個人的教育学」としてのニーチェ思想

一人目は中島半次郎（1871-1926）である。中島にとってニーチェ思想はもともと教育学の圏外に位置する「不健全なる教育思想」でしかなかった（1905年『戦後の教育』）。しかし、1910年以降のドイツ留学中にヨーロッパ教育界に対するニーチェの影響力を目の当たりにし（1912年『独逸教育見聞記』）、その思想の魅力や意義に気づきはじめて中島は、帰国後、ニーチェ思想を個人的教育学として高く評価することになる（1914年『人格的教育学の思潮』）。ところが、日本の教育学や教育実践へのニーチェ思想の具体的適用を企図した中島は、非教育学的性格を帯びたニーチェ思想の限界を知ることとなり（1915年『人格的教育学と我国の教育』、1917年『教育学』）、最終的にはニーチェ思想に対して両義的な評価を下すことになる（1921年『教育思潮大観』）。

1914年の著作『人格的教育学の思潮』では「教育者でも教育学者でも無く」（中島1914、58頁）と、また1921年の著作『教育思潮大観』では「純粹の意味にて哲学者でもなければ、教育学者でもない」（中島 1921、228頁）というように、中島はニーチェ思想の非教育学的性を明確に自

覚しながら、それでもニーチェ思想の教育学の意義を主張しようとした。中島にとって課題となったのはニーチェ思想の非教育学性をどうクリアするかという点であるが、中島が出した解決策は、ニーチェ思想そのものを教育学の「学説」として直接的に評価するのではなく、ニーチェその人の「人格」や「影響」という次元においてその思想の教育的意義を間接的に示すというものであった。

実際、中島の著作を見てみると、教育に関するニーチェの発言はいずれも「教育観」や「教育論」などと表示され、「教育学」や「教育学説」といった呼称は几帳面に回避されていることがわかる。また、たとえば「折に触れて教育論を試みた」（前掲書、237頁）とか「彼が折に触れて発表せる教育観の如き能く独逸教育の弊を指摘し、独逸文化の短を發き、兼ねて一般教育思想界の反動的氣運を激發せしめた」（前掲書、229頁）のように、もともと教育学者ではないニーチェがあえて教育について発言し、一定の成果を収めていることを中島は強調する。教育学者が本来クリアすべき諸条件を免責し、ニーチェ思想に対する要求水準をあらかじめ下げることによって、その意義を相対的に高めようとしているとも言えよう。「当時の唯物主義及び実証主義の自然科学的方法は偏に事物の外的關係の研究に専らにして、人心内奥の精神生活を没却し、実験心理学は只管抽象的なる実験室の研究に汲々として是れ亦人心の神秘を忘却し、何れも知識一点張りに偏して、本能、衝動、感情、意志を無視又は輕視するの傾向があつたから、尚ほ更らニーチェの思想が反抗的態度を採らざるを得なかつたのである。斯かる背景の下にニーチェ一流の文章と情熱と悲痛なる人格及び不遇の一生と相複合して、非常に目ざましき影響を一般思想界に波及せしめた。」（前掲書、243-244頁）

貴族主義的なニーチェの個人主義は、教育学が許容し得ないような反抗的性格を帯びているが、それには相応の背景や事情があるのであって、教育学的でないという理由だけでニーチェの意義が消失するわけではない。むしろ、自らを精神崩壊にまで追い込んでしまうほど徹底的に考え抜いたニーチェの悲痛なる人格には教育的意義が見出せるのではないか。中島はそう考えた。中島は、内容的にも形式的にも問題の多いニーチェ思想の歴史的背景や同時代的意味を明らかにしつつ、その過激性や脆弱性をニーチェの「人格」のうちに包摂することによって、「個人的教育学」としてのニーチェの思想を、人格的教育学という教育学の新思潮に取り込むことができたのである^{註6}。

（2）篠原助市のニーチェ受容——「教育者としてのニーチェ」

二人目は、『教育哲学』（1951年）という著作の中で「教育者としてのニーチェ」というフレーズを用いニーチェの教育学の意義を評価した篠原助市（1876-1957）である。

もともと篠原は1922年の著作『教育辞典』に「ニーチェ」の項目を掲載するなど比較的早い時期からニーチェに関心を示していたが、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、『教育辞典』における「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、519頁）というコメントが象徴するように、その限定性が明らかとなる。理論的教育学の構築を目指していた当時の篠原にとって、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』までは消極的なものだったのである。

ところが、実際的な教育学を志向しはじめた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。この時期の篠原にとっては、理論的教育学と実際的な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であり、理論的教育学と実際的な教育学とを包括しうる新たな教育学こそが「教育哲学」にほかならなかった。

『教育哲学』の中で篠原は次のように述べる。「教育学と哲学は以上のように密接な関係をするが故に、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 1951a、212-213頁）

このように、篠原は教育学と哲学の密接不可分性を強調しつつ、ニーチェをペスタロッチにも比肩しうる教育者として認めているわけだが、こうしたニーチェ受容が晩年の著作『教育哲学』において示されたことは興味深い。というのも、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いるからである。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、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 1951b、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示唆であった。「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」（前掲書、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」——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。いずれにせよ、「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^{註7}。

* * *

以上に見たように、中島半次郎も篠原助市もニーチェ思想の非教育学性を十分に自覚しながら、最終的にはその教育学的意義を評価していることは明白であろう。もともと教育者でも教育学者でもないニーチェを教育学的に評価することができたのは、彼らが人格的教育学や教育哲学を自らの教育学の基盤としていたからである。では、吉田は人格的教育学や教育哲学に対してどのような反応を示したのだろうか。

4. 人格的教育学に対する態度

(1) 人格的教育学への理解

吉田は1915年11月に発行された雑誌『新日本』に「大正年間の教育界」と題する一文を寄せ、当時の教育界の状況について次のように述べる。「大正年間の教育思潮界は極めて多事多忙なりき。公民教育労働教育の思潮は明治時代の末より伝はりて愈其の声を高め美的教育人格教育の思潮は少しく後れて我が教育界を風靡せるの観あり。」(吉田 1915g, 236頁)——吉田の見たところによれば、大正期はじつに多種多様な新思潮が教育界を席捲したわけだが、なかでも吉田が目にしたのは「人格教育」であった。

1915年1月発行の『教育学術界』に掲載された論文「教育上に於ける人格の価値を論ず」の中で吉田は次のように述べている。「教育上に於て、人格本位の説をなせるものは、必ずしも近年に起つた訳でないのであります、教育上に於ける個人主義なるものは、直接間接に、人格本位の思潮の流を汲んで居るものである、特に人文主義は今日いふ所の人格主義の教育学に外ならぬのである、併がら近年に至りまして、所謂人格的教育学なる熟語を生ずるに至りましたことは、一層著しく教育界に於ける人格観念の波及を思はしむるものである。」(吉田 1915a, 2-3頁)——このように、人格的教育学を個人主義の系譜において捉える点などは、まさに中島半次郎の人格的教育学理解と一致するわけだが、具体的に吉田は人格的教育学に対してどのような反応を見せるのだろうか。

じつは上述の論文「教育上に於ける人格の価値を論ず」に対しては、中島が「吉田博士の人

格論を読む」というコメント論文を寄せている。中島のコメントがあからさまな批判ではなかったため論争に発展することはなかったが^{註8}、吉田は1919年の著作『軌近教育問題の研究』の中で「私の「教育学上に於ける人格の価値を論ず」と云ふ論文の主意を明瞭にして置き度い」（吉田 1919b、88頁）と述べ、吉田自身、人格の尊重や品性陶冶の重要性に関して反対意見を表明しているわけではないことを強調する。

「私は教育上人格を尊重すると云ふ意見に反対する者で無い事は、幾度も繰り返して前の論文に述べて居る通りであります。況んや、品性の陶冶とか、性格の顧慮とか云ふ事の教育上大切な問題であるといふ事に就ても、私は秋毫も異論を挿さんで居る者では無い。品性の陶冶の問題は当然含まる可き教育上の一大問題で有りまして、又それを重大なる問題と見るべきことも始めから明かな事である。従つて品性の陶冶とか、道德教育とか云ふ事に就て、今後益々研究を進めて行かねばならんと云ふ事は、総ての教育学の共通の事実であります。」（同上）

むしろ国民道徳論を説く吉田にとって品性の陶冶は重大なテーマであって、その意味でも人格の価値は決して低いものではなかった。それゆえ吉田は「所謂人格的教育と云ふ名に依つて主張せられて居る實際教育上の改良意見等に就ても、私は必ずしも悉く反対するものではない」（同上）と述べ、「多くの其等の主張は私共も積年唱へて居る所の事柄であります」（同上）として、人格的教育と自らの教育学的主張との共通点をも認めている^{註9}。しかし、「学術上の問題として人格と云ふ概念を基礎として教育上の議論をする以上は、先づ概念を判然と定め、其概念より論理的に導き出されたる議論で無ければならない」（前掲書、89頁）。こうして吉田は、何よりもまず「人格」という鍵概念を学術的に定義づけるべきことを訴えるのである^{註10}。

（2）人格的教育学への批判

吉田の見た現状は、「人格と云ふ概念の内容を、常識的に或は独断的に、勝手気儘に定めて置いて、それから勝手に教育論をする」（同上）といったものだった。これに対して吉田は「学術上の議論として当を得たるものでない」（同上）と批判する。たとえば1915年5月公刊の『現今教育思潮批判』の中で吉田はこう述べる。

自我とか人格とか個性とか云ふやうな主観其の者の中に、教育の最高原理を求めやうとするものは、唯単に被教育者の要求を顧みずして、勝手に夫等の根本概念を決め、勝手な教育の方針を決めるものであつて、教育其の者の要求に矛盾して来る虞れがある。殊に主観の中に具体的原理を求めやうとする人は、直接若くは間接に、太古未開の時代に於て想像

的に立てられたる靈魂說的觀念を、基礎として居るものであると、余は思ふ。即ち今日の學術の進歩よりすれば、既に破棄せられなければならぬ所の、一種の想像説が根柢をなして居る者と思ふのである。斯る想像的憶説を基礎として、人の一生を支配する所の教育の方針を、独断的に決めると云ふやうなことは、學術の研究上許すべからざることであると思ふのである。故に教育の根本原理に関しては、吾々は今日の學術の研究と社会の實際と云ふものとを顧みて、活きた社会に於て価値ある人生を作る人、といふ者を養成するに適當なる原理を、客觀的に規定して往かなければならぬのであると、斯う思ふのである。(吉田 1915d、223-224頁)

吉田は、「人格」概念も巷間流布しているような主觀的説明ではなく、學術研究や実社会を踏まえつつ客觀的に規定すべきであるという。なぜなら、吉田にとって客觀が主觀にまさることは明白だからだ。「教育学の根本原理を決定するに際しては、主觀主義に依るべきか、客觀主義に依るべきかと云ふことが、先決問題である。而して吾人は簡單明瞭に、客觀主義に依るべきものであると答へるのである。何故にさうであるかと云へば、教育と云ふ事實は客觀世界に於ける事實であつて、教育の客体となつて居る所のものは、是亦客觀世界の存在物である。」(前掲書、223頁)

もっとも吉田は、「教育の根本原理として客觀主義を採ると云ふこと」(前掲書、229頁)が「決して主觀を無視することを意味するものではない、又人格を否認するの意味でもない」(前掲書、229-230頁)と述べ、人格的教育学に対して一定の理解を示している。しかし、いわゆる主觀主義的教育論者が唱えているのは、学理を無視した空想的靈魂説に過ぎず、到底学問と呼べるものではない。こうして吉田は、現状の人格的教育学を批判し、想像的憶説に基づく常識レベルの議論を「教育学」という學術の俎上に載せようとするのである。

5. 教育哲学に対する態度

(1) 教育哲学・哲学的教育説への理解

吉田は1917年5月発行の『哲学雑誌』に「教育哲学とは何ぞや」と題する一文を寄せた。この中で吉田はまず哲学ブームとも言うべき当時の状況を次のように描写している。「十九世紀の末殊に二十世紀に入つてから哲学が復興して來たと云はれて居ります。大体は哲学其ものが復興して來たと云ふよりは寧ろ哲学趣味若くは哲学熱が復興して來たと云つて宜いかと思はれますが、兎に角哲学を云々する者が多くなつた結果と致しまして教育論などの上にも哲学的

の考方が行はれる様になつて来ました。随て或は哲学的教育説といふやうなことを言ふ人もあり、又は教育哲学と云ふやうな題に就いて論文を書いたり単行本を著したりする人も往々有るのであります。」(吉田 1917a、1頁)

当時の哲学ブームは、厳密な意味での哲学というよりもむしろ哲学趣味とか哲学熱と特徴づけられる非学術的な現象であったが、吉田はこの現象が教育界にも波及してきたことを指摘し、教育哲学や哲学的教育説と言われるものの中身や概念を整理しようとする。「私が今晚教育哲学とは何ぞやと云ふやうな題を扱いました理由も其処にありまするので、何うかしてもう少しハッキリした概念を此に就いて得たいと云ふ希望なのであります。何故に此問題が漠然として居るかと申しますと、畢竟するに教育哲学或は哲学的教育説といふやうな論を致しますのには、一方に於ては教育学に関する概念の定まつて居る必要があります、他の一方に於ては哲学に関する概念が定まつて居らねばならぬ。要するに教育哲学といふことを云ふ場合には哲学と教育学との関係と云ふことが根本の問題になるのでありますから自然難かしい問題なのであります。」(前掲書、1-2頁)

吉田によれば、教育哲学ないし哲学的教育学というものについて議論するためには、まずもって教育学に関する概念と哲学に関する概念^{註11}がそれぞれ明確であり、両者の関係性についても予め整理しておく必要がある。では、哲学と教育学はどのような関係性にあるのだろうか。

1920年の著作『教育大意要義』の中で吉田は「特に教育学の如き人生に関する科学にありては哲学との関係一層密接なりとす」(吉田 1920、12頁)と述べ、両者が扱うテーマの親和性を指摘している。また1933年の論文「哲学と教育学」の冒頭では、哲学と教育学をめぐる歴史的経緯について次のように述べる。「教育学は哲学と不可分的関係にあるとなすことは独逸に於ける学界の伝統的見解である。これには歴史的因縁があるので、既に十八世紀の末に哲学講座担任の大学教授が義務として時々教育学を講じたのである。カントの教育学書も同様の講義の筆記を門下生がカントの没後に編纂したものである。カントの後任者としてケーヒニスベルグ大学の哲学講座を担当したヘルバルトが教育学に関する講義をなし、且つ特に教育学に関する研究に興味を持つたのも右の如き事情に誘導せられたものと思はれる。(…略…)かくして十九世紀に於ける独逸学界の伝統は哲学と教育学とを不可分的のものとなした。」(吉田 1933c、1頁)——つまり、吉田は哲学と教育学の両者が密接な関係にあることを認めているのである^{註12}。

実際、吉田は教育哲学そのものを決して否定はしない。「爰に予め申述べて置きたいことは、私は教育哲学と云ふもの、存在を認めて居る者であるのです。独り其存在を認めるのみな

らず又其必要をも大に認めて居る者であります。」(吉田 1917a、2頁) ——このように、吉田はありうべき教育哲学の意義や可能性をむしろ認めてもいる。ただ、吉田に言わせれば、哲学と教育学の関わり方には注意が必要だという。「教育哲学と云ふことになると教育に関する概念に根本的解明を与ふると云ふことが其の任務である。或意味から言へば私の謂ふ教育哲学なるものは一種の応用哲学と云つても宜いでありませう。併し其応用と云ふのは哲学的概念を振廻すと云ふことではない、唯教育に關係する根本仮定に哲学的解決をすることでありませう。」(前掲書、32頁)

吉田の見るところによれば、教育に關係する根本仮定を哲学的に解決することこそが「教育哲学」本来の姿であつて、哲学的概念を振り廻すだけの教育的議論は教育哲学とは呼べない。個人と社會の關係性と同様、吉田は哲学よりも教育学を優位に据え、その限りにおいて教育哲学の存在意義と可能性を認めたのである。

(2) 教育哲学・哲学的教育説への批判

「唯、私が問題として研究したいと思ひまする事柄は、今日在るが如き形に於て教育哲学といふものゝ存在することが果して正当であるか何うかと云ふ点であります。即ち教育哲学其ものに就いて疑を挟むのではなくして現在教育哲学と云はれて居る論に対して疑問を有する者であります。」(前掲書、2頁) ——人格的教育学の場合と同様、吉田は、教育哲学を自称する現状の教育的議論に対して批判を展開する。では、具体的に吉田が抱いた疑問点はどのようなものだったのであろうか。

1923年1月発行の『教育研究』に掲載された論文「教育哲学の概念及び研究法」の冒頭で吉田はこう述べる。「輒近我国の教育界に於て哲学の問題の研究が盛んになつたことは大いに慶賀すべきことではありますが教育哲学とは何を指すのであるかと云ふことに関しては恐らく未だ茫漠たるものがあるであらうと思ふ。私は、先年外国の教育哲学に関する著書を調べて見たことがあります、それらに依つて考へて見ても、教育哲学の概念が極めて不明瞭でありました。」(吉田 1923a、58頁)

吉田はこのように述べ、あらためて教育哲学を以下のように定義づける。「教育哲学は一種の哲学その者を教育に応用したものであつてはならない。教育の土台の上に立つた所の哲学でなければならぬのである。即ち教育事実を元として帰納的に教育に關係ある根本原理と云ふものを研究し而して総ての教育の理論を包括し演繹し得るものでなければならぬのである、若し然らずして一種の哲学説と云ふものを先づ以て設定してそれより教育問題を演繹的に決定するならば教育に関する經驗的科學的研究の進歩と云ふものと逆進するのであつて、単り時代錯誤

的の教育哲学を見るに至るのみならず此種の教育哲学を元とする限り教育学及び教育事実の進歩と云ふものは期待することが出来ないと考へる。」(前掲書、62-63頁)

吉田によれば、本来の教育哲学は、教育事実を出発点としつつ帰納的な研究を行った上で教育理論を包括的に演繹できなければならないが、現状の教育哲学は、ヘルバルトの著『教育の目的から演繹された一般教育学』のタイトルのように、いわば頭の中で想像した哲学説から演繹された時代錯誤的教育論であり、教育学に何ら資するところはない。なぜなら「哲学的教育哲学説は、目的論に於いて強味を持つて居るが、方法論に於いて一般に弱味を持つて居る」(吉田 1931b、168頁)からである。

実際、1927年の著作『教育学原論』において吉田はヘルバルトを次のように批判する。「例へばヘルバルトの教育学と云ふものについて見ても、ヘルバルトは哲学者である。彼は心理学や哲学などを研究した人ではありますが自分の頭が本になつて学校の教授法と云ふものが編み出されて居る。多少経験の要素と云ふものも入つて居りますから、全く生徒の頭に合はない事ばかりでないのでありますけれども大体は哲学的である。今の考へ方から云ふとそれではいけない。」(吉田 1927b、126頁)

興味深いのは、吉田がヘルバルトを教育学者ではなく哲学者と特徴づけている点であろう。吉田は哲学をいわば机上の空論のようなイメージで捉え、従来の思弁的教育学を哲学的であると批判した。「凡そ哲学問題と云ふものは無形のものを取扱ふものであり之を實際に徴して真偽を決定することの出来ないものであるが故に、最も慎重なる研究法に依つて最も根本的研究を積んだものに信頼するにあらざれば、図らざる誤解を来たし又は誤つた観念を取入れ、而もそれを除く途がないと云ふやうな弊害も生じ安い。それ故私は教育界に哲学研究の盛になつたと云ふ事を喜ぶと同時に浅薄な哲学説が教育界に流布する事のない様にしたいたいものであると考へる。」(吉田 1923a、65頁)

吉田の見るところによれば、哲学は目に見えない無形のものを取り扱う学問であり、事実には照らして真偽を確かめることのできない一種の観念論である。こうして吉田は、浅薄な哲学説が教育界に流布しないよう警戒すべきことを訴えるのである。「教育学を「哲学的科学」となすのは、或意味に於いては稍正当なる見解に近いのではあるが、陶冶科学の概念にまで到達せざれば、完全なる教育学が生れて来ぬと思ふ。余は此処に教育学の独立科学性を発見せんとするものである。」(吉田 1927b、317頁)

吉田に言わせれば、教育学は哲学的科学ではなく陶冶科学であつて、ここに教育学の自律性が確約されるというのである。このように、教育哲学の可能性や意義を否定しないと言いつつ、結局のところ吉田は教育学から哲学を閉め出そうとするわけだが、こうした吉田の態度は、

一般の哲学思想を教育学に受容する行為への批判にも直結することになる。そこで次節では、ニーチェと同様、新思潮として教育界から注目されたベルクソンを例に、吉田の立場や主張を確認してみよう。

6. 思想家・哲学者の教育学受容について

(1) 教育学へのベルクソン受容批判

吉田は1927年の著作『教育学原論』の中で「ベルグソンの哲学と教育学との交渉する有様に就いては、色々な見方が立てられ又立ち得る事と思ふ」(前掲書、340頁)と述べた上で、「先づ我国に於いて、ベルグソンの哲学と教育学説、若しくは教育思潮との関係が何う見られて居るか」と云へば、其の間には頗る密接な関係があると見られて居るらしい(同上)と現状を描写し、たとえば「かの創造教育と云ふことを新しい教育学説として唱へる人々の一派には確かにベルグソンの哲学に基礎を置いて居る者がある」(同上)とか、「最近に至つては体験教育乃至生活学校と云ふ教育思潮もあるが、それにも幾分ベルグソンの哲学を土台として居る者もあるやうに思はれる」(同上)などと述べ、創造教育や体験教育といった新教育に対するベルクソン哲学の影響を指摘する。

こうした現況に対し、吉田は「或る意味からするとベルグソンの哲学なるものは新しい教育思潮に哲学的基礎を与へるものと云ふ事も出来ようと思ふ」(前掲書、341頁)として、ベルクソン哲学と教育学との関係可能性について一定の理解を示している。しかし吉田はこう続ける。「所がベルグソン自身の書いて居る物の中に、教育論は未だ曾つて見当らない。少なくとも私の知る限りでは出て居ない。ベルグソンの哲学を組織的に述べて居る所謂創造進化論(Creative Evolution)に於いても、教育論は少しもなされてない。」(同上)——つまり、ベルクソン自身は教育論を書いていないという事実を吉田は冷静に指摘するのである。

では、「ベルグソン自身が教育に関して何等学的意見を出して居らないに拘らず」(同上)、なぜベルクソンの哲学が注目を浴び、その教育学的意義が強調されているのか。吉田の見るところによれば、それは「他の人々がベルグソン哲学を担いで新教育説を云々して居る」(同上)からにはほかならず、「余は疑ひを起さざるを得ない」(前掲書、341-342頁)と不信感を募らせる。

…教育に於いては知的内容の陶冶を主とし、或は棒暗記させたり或は試験勉強に陥らしめたりして来たのである。最近に至つてそれでは困る、精神の作用、活動、応用が大事であると云ふことに気付いて来た。それはベルグソン哲学とは関係なく教育其者の理論から説

が變つて来たのである。故に其の事柄に、就いては何等異論を挟むのではないが、ベルグソン哲学から此かる教育論を、導き出す事が正しいか何うか。斯かる結論はベルグソン哲学と必然的關係を有するや否や、是が學術上問題なのである。ベルグソンは何も教育の仕方如何を眼中に置いてエラン・ビタルを説いたのではない。彼は實在としての意識の本性は斯く見なければならぬと云ふのである。(前掲書、355頁)

主知主義的教育に対する反動からか教育界でも精神的な作用や活動が注目されるようになってきたこと自体に異論はないが、それは教育界内部の思想變動であつて、ベルクソンの哲学とは無關係の現象である^{註13}。ベルクソンでなくても導き出せる結論を用意し、教育論を意図したわけではないベルクソンの哲学思想をベルクソンの教育論として描き出す行為はいかがなものか。こう吉田は批判する。

「然るに今日ベルグソン哲学を担ぐ人達は勝手に自分一個の社会観人生観に基く内容をベルグソン哲学其の者の内容なるが如き外觀を装はしめるのである。」(前掲書、362頁)——吉田に言わせるなら、ベルクソン哲学を教育学に受容しようとする論者は、自分の個人的見解を「ベルクソン」の名で理論武装しているに過ぎない。こうして吉田は、教育学に対する哲学の安易な受容を戒めるのである^{註14}。

(2) 教育者としての西村茂樹

教育学以外のものを教育界から徹底的に排除しようとする吉田は、その一方で、西村茂樹(1828-1902)を「教育者」として高く評価する。

1933年4月発行の『教育』創刊号に吉田は「教育者としての西村茂樹」と題する論文を寄せ、その冒頭でこう述べる。「西村茂樹翁は普通の意味に於いての教育者ではない。翁は寧ろ学者であり経世家であり憂国者であり倫理運動者であつた。併し乍ら若しも輓近に盛んになつた社会教化を以つて社会教育と呼び、社会教育をも教育の一分野となすならば、翁は正しく社会教育者であり、特に倫理運動に関する社会教育者としては明治時代の第一人者であり、今日の思想善導運動の先覚者であつたのである。」(吉田 1933b、89頁)

このように、吉田はまず西村茂樹が「普通の意味に於いての教育者ではない」(同上)ことを認めつつ、憂国者や倫理運動者としての活動をもって「社会教育者」と評価し、「思想問題の声の囂しき現下の時局に際して教育者としての西村茂樹翁を追懐することは実に意義深きものあるを思はざるを得ない」(同上)と述べる。では、吉田は西村茂樹のこういった言動や態度を「教育者」として評価したのだろうか。

1942年10月に日本教育先哲叢書第20巻^{註15}として刊行された『西村茂樹』の中で吉田は次のように述べている。「西村茂樹翁の明治教育史上に於ける意義は幾多の方面より考察することが出来る。翁の本来的使命は狭義の教育者ではない。翁には纏つた教育学なる著述は無い。組織的な教育方法論とか学校管理論とかも無い。又親しく教室に立つて教鞭を執られたことも無いであらう。併し乍ら、明治二年に家塾を東京に開きて漢学と英学とを教授し、明治六年には文部省に入りて編書課長の要職に就き、公務の余暇を以つて幾多の教育関係書を翻訳又は編著せられたのであるから、教育家たることは明である。且つ其の間、或は地方の学校教育を視察し、或は教育意見を発表せられて、明治教育史上に大なる足跡を印せられたる点に於いては、大なる教育家と言はねばならぬのである。」(吉田 1942c、緒言1-2頁)

このように吉田は、家塾を開いたこと、文部省に務め教育関係書の翻訳や著述に従事したこと、地方の学校教育を視察したこと、また時に教育に関する意見を発表したことなどをもって西村を「教育家」と評価する。注目すべきは、西村に教育関係の体系的著作も教育実践の経験もないということを吉田が認めている点であろう。なぜなら、すでに確認したとおり、吉田は、バルクソンに教育論の業績がないことを理由に、バルクソン哲学の教育学への受容可能性を否定しているからである。教育論の業績がないにもかかわらず、なぜ西村は教育者と評価されたのだろうか。

たとえば吉田は次のように述べる。「輓近の教育者は技術に於いては大に長じたる所もあり、其の知識に於いても範囲の広きを致せる長所を持つて居る。けれども生徒を指導し国民を感化する人格的気魄と教育的熱愛とに関しては、或は個人に及ばざるもの無きを保し難いのである。教育者としての西村翁こそは此の方面に於ける模範的人物であつて、武士的教育者の面目の粹を最も良く發揮せる、理想的指導者教育家の典型と言ふべきであると考へる。本書が日本教育先哲叢書中の一巻として世に公刊せられ、本邦教育界に裨益する所以は實に是等の諸点に存すると思ふのである。」(前掲書、緒言2-3頁)——このように、吉田は西村を「理想的指導者教育家の典型」として高く評価しているわけだが、注目したいのは、学術的な概念の使用を強く要求し想像的憶説や空想的靈魂説を徹底批判していた当の吉田が、人格的気魄や教育的熱愛など非学術的なワードを使用していることである。「教育者としての西村茂樹」の気魄や愛情を強調したい吉田にとって、学術的用語はかえって不都合だったのであろう。これは「教育者としての○○○」という定式の非教育学性とも整合する興味深い点である。

ただ吉田は、「教育的精神の旺盛なる点」に加え、西村の道德教育論が「我が国民道德論の白眉として永く本邦の教学史を飾るもの」とであると高く評価し(前掲書、緒言2頁)、「教育者」としてだけではなく「教育学者」としての功績も賞讃しようとする。

西村茂樹翁は幕末より明治時代に於いて活動せられし思想界学界の偉人である。翁の本領は学者にして政事家を兼ねるにあつて、必ずしも教育家又は教育学者ではない。併し乍ら、或る意味よりすれば偉大なる教育家であり、又卓越せる教育学者でもあつた。何故に必ずしも教育家でないかと言へば、翁は教職を奉じ教鞭を手にしたことがないからである。或時期には数年に亘つて華族女学校長の要職に居つたのではあるが、教室に立つて直接に生徒を教授せられたのではない。故に所謂職業的教育家とは称し難いのである。又翁の論著は量に於いて頗る多く、その範囲に於いても甚だ多方面に亘つて居るのではあるが、教育に関する学的研究を旨とせられたのではない。翁の学者としての天地は広義の哲学、特に道德倫理の領域にあつて、教育論は寧ろその応用と見るべきである。けれども翁の志す所は徳教の普及にあり、其の究むる所は治国の要道であつた。故に翁の如きは広義における大教育家であり、大教育学者であつたこと、恰も希臘のソクラテス、支那の孔子と同様である。(前掲書、1-2頁)

吉田自身も繰り返し述べているように、西村茂樹はいわゆる教育家や教育学者ではなく、その意味で非教育学的存在である。しかし、教育的精神という点では偉大なる教育家であり、国民道德論という点では卓越した教育学者でもある。ニーチェやベルクソンとは異なり、西村茂樹には教育学的意義があると吉田は評価したのである。

7. 吉田熊次教育学の特質

以上に見たように、西村茂樹こそ教育界へ招き入れようとした吉田だが、それ以外の非教育学的なものはいっさい拒絶しようとした。このあたりの事情については、人格的教育学や教育哲学に対する批判的態度やベルクソン哲学の教育学受容批判など、これまでの考察である程度明らかになったと言えるだろう。しかし、非教育学的なものをことごとく排除しようとする吉田教育学の全体像についてはまだ十分に解明できていないと言えない。そこで最後に、吉田熊次という教育学のオーソドキシイが構築しようとした「教育学」の特質を総括し、ニーチェに対する吉田の態度の意味を検討する手掛かりを得ることにしたい。

(1) 藤原喜代蔵による評価

まずは同時代人による吉田教育学の評価について見てみることにしよう。ここで取り上げた

いのは、辛口の教育評論家として知られる藤原喜代蔵（1883-1959）である。1942年11月刊行の『明治・大正・昭和思想学説人物史第1巻：明治前期篇』巻末の著者略歴によれば、藤原は鳥取県出身、20歳で上京し、学業中途にして日露戦争に従軍した。その後、1907年に読売新聞社に入り、主として教育学芸方面を担当したことから、「我が国新聞界に於ける教育評論家の鼻祖」（藤原 1942、著者略歴1頁）と称される。では、藤原は吉田の教育学をどのように評価したのだろうか。

藤原は1909年の著作『明治教育思想史』においてこう述べる。「彼【引用者註：吉田熊次】は帝国大学出身の教育学者中にありては、最も後進者の一人にして、年齒尚若し。然りと雖も、頭脳明晰にして、論理的判断に富み、前途最も有望なりとせらるゝ新進学者也。」（藤原 1909、619頁）——端的に言えば、吉田は前途有望な新進気鋭の教育学者ということになる。このように、吉田に対する藤原の評価は高い。

1909年3月に吉田が『系統的教育学』を出版していることを踏まえれば、藤原の吉田評もおそらく『系統的教育学』に依拠したものと考えられるが、藤原によれば、吉田は「教育学を^{〇〇}の独立科学として研究し、教育的事実の全体に亘りて、之れに科学的説明を加へ、之れを総括し且つ支配する普遍の原理を確定せんとの希望を有する」（前掲書、617頁）教育学者であり、それゆえにまた「彼が哲学的、演繹的教育学を信奉せざることは明か」（同上）というのである。

前途有望と予言していた吉田が学位を取得したことを受け、藤原は1913年の著作『人物評論学界の賢人愚人』の中で「彼【引用者註：吉田熊次】の閱歴、性格、修養等に顧み、將た彼の学者としての態度、活動等に顧みれば、彼が博士として十全の真価を有するは疑ふべくもあらざるなり」（藤原 1913、561頁）と述べた上で、こう続ける。「彼れ【引用者註：吉田熊次】博士となりて、我国の教育学界に又一博士を加ふ。他の一博士谷本は京都大学に抛り、新博士吉田は東京大学に陣して両々相對峙す。而して谷本は過去の教育界に独歩して、天下に声名をはせたりと雖も、現今は稍衰頽に向ひつゝあり。吉田は新進有為の教育学者にして洋々たる未来を有す。谷本は又従来屢々其説を変更したれども、吉田は社会的教育学を主張して以来、着実に科学的根柢を力説して動かざる美点を有す。而して谷本は傲慢にして狭量、屢々世の忌憚を受くれども、吉田は剛直にして徳操堅固、行上の非難を受くること甚だ稀れなり。知らず両雄何れが未来の覇者たるべきや。」（前掲書、561-562頁）

ヘルバルト教育学の紹介者として名を馳せた谷本富を引き合いに出しながら、吉田を高く評価していることは明らかであろう。栄光が過去のものとなりつつある谷本とは異なり、吉田には未来があり、頻繁に学説を変転させる谷本とは異なり、吉田の学問的態度には一貫性があり、性格上しばしば非難を浴びる谷本とは異なり、人徳ある吉田はほとんど批判されることはな

い。谷本富に対する藤原の酷評ぶりとは対照的に、吉田はきわめて高く評価されている。「彼【引用者註：吉田熊次】今や齡不惑に近く、修養発表の時代は漸く去つて、当に熟練の時代に入らんとす。我輩は我学界の為に彼の大成を望んで已まざるなり。」（前掲書、562頁）——こうして藤原は吉田の今後に期待するのである。

そして1943年4月に刊行された『明治・大正・昭和 教育思想学説人物史第2巻：明治後期篇』の中では、その後の吉田の活躍が次のように語られる。

これまで帝国大学出身で、教育学を専攻したものは、その数必ずしも少くはなかつた。最も著明なものばかりを列記しても、日高真実、大瀬甚太郎、谷本富、湯原元一、稲垣末松、溝淵進馬、熊谷五郎、下田次郎、吉田熊次、小西重直、野田義夫等がある。（…略…）これ等の人以外にも、教育学を研究したものが絶無といふわけではない。福岡孝季、国府寺新作、沢柳政太郎、牧瀬五一郎、立花銚三郎、村上俊江、林博太郎、杉山富槌等はその例である。然しこれ等の人々は、何れも初めから教育学者にならうとして、教育学を研究したのではない。ただ教育に対して、比較的深い興味を持ち、もしくは時世の要望に応じようとして、教育書を研究し、または翻訳したに過ぎなかつたのである。それ故に是等の人々を、いはゆる教育学者と呼ぶことは必ずしも妥当でない。しかし、吉田熊次に至つては、徹頭徹尾、真剣な教育学者であり、教育学の確立のために、全生命を打込んだ学者である、彼はその後、世の流行思想の外に超然として社会的教育学の日本の建設のために努力を続けて文学博士となり、東京帝国大学の教育学教授として、益々不動の地位を築き、国民精神文化研究所員として広く精神文化の振興を任としてゐる。しかし彼は今なほ社会的教育学を發展せしめ、陶冶学としての教育学の組織に精進してゐる。（藤原 1943、714-716頁）

藤原によれば、他の教育学者とは異なり、吉田は最初から教育学者としての自覚を持って教育学の確立のために全生命を懸け、東京帝国大学の教育学教授として陶冶学としての教育学を構築しつづける「真剣な教育学者」である。こうして藤原は「我が国教育学者中の第一人者」（前掲書、716頁）と吉田を絶賛する。吉田との交友関係があるとはいえ^{註16}、辛口の藤原がこれだけ高く評価するのは、吉田の教育学がそれだけ完成度の高いものだったからだろう。吉田は同時代人からも「教育学」の権威として高く評価されていたのである。

(2) 教育学者としての自負・決意

注目すべきは、吉田自身も教育学の第一人者としての自覚を持っていたことである。1930年1月発行の『教育学術界』に掲載された「三十年前の思出」と題する回想録の冒頭で、吉田はこう述べている。

「三十年前といへば西暦の千九百年に当り、丁度私共が大学を卒業した年である。その当時に於ける我国の教育界は今日の様に複雑なものでなかつたのであつて、教育に関する研究等もまだ専門的に分れてはゐなかつたのである。私自身は大学に在学中から教育の方面の研究に当る事を考へてゐたけれども、まだ教育学科といふものは、独立して居らないのみならず教育学を担任する教授もできてゐなかつた。その頃丁度外国から帰つて来られた大瀬甚太郎氏は講師として一週二時間宛講義をされて、私共は卒業の年にその講義をきいたのである。」(吉田 1930、5頁)——この証言を信じてよければ、まだ教育学という学問分野が確立していなかつた時代に、吉田は大学在学中から教育学の研究者になることを決意していたことになる。これは、他の教育学者がいわば成り行きで教育学の道を選んだのに対して吉田は当初から全身全霊で教育学の確立を目指したという藤原の評価とも一致する。

吉田が教育学のいわばファーストペンギンだとすれば、当然、吉田には参照可能な前例も依拠すべきより所もないことになろう。実際、吉田は1953年、雑誌『教育技術』掲載の対談「これからの教育をてらすもの—教育学の体系化をめぐる—」の中で、「一体教育学という学問は、言葉では日本で非常にはやつているけれども、学問としてまだほんとうの体系は立てられていなかつたのです」(吉田 1953、11頁)と述べた上で、教育学研究に従事しはじめた当時の心境を次のように回顧している。

「ドイツでは教育学を講義するものが各大学に一人ずつおるけれども、ただ教育学を講義するだけで教育学を専門に研究しているのではない。であるから厳密に言うと私どもが勉強するころには学問としての教育学というものは、まだどこにも認められたものじやなかつたのです。そういうわけで学問として教育学を研究する場合、まだ自分のより所となるものはないという感じを持つたのです。」(前掲書、12頁)——このように、吉田は当初から、教育学が未確立であるという問題意識と同時に、自らが教育学の第一人者になるという覚悟を有していたわけだが、「専門に研究」とか「学問として」といった言葉が象徴するように、吉田がこだわったのは学問としての専門性や体系性であった。

先の対談において編集部から「教育の科学性ということについてはどうお考えになりますか」と尋ねられた吉田はこう答える。

私は科学性尊重です。科学によらないものはすなわち常識で、常識ならだれがやつてもいい。特別に研究しなくてもいい。健全なる良識を持っている人ならば自然に判断がつく。学問というものとはそうじゃない。その基礎がちやんとなればいかぬと思う。(前掲書、15頁)

このように、吉田は科学と常識を峻別し、教育学は、誰もが自由に語れる常識論ではなく、確固たる基礎の上に特別な研究を積み重ねた科学でなければならないことを強調する。「私は科学万能論者です。すべて科学的にやることを希望している。」(同上)^{註17}——このように態度表明をする吉田は、科学性を尊重した教育学を「教育科学」と呼ぶこともあった。

1934年1月発行の雑誌『教育』に寄せた一文「余及び余の教育学」の中で吉田はこう述べている。「かくの如く考へることは従来の教育学の上に如何なる変動を与へるかといふと、その変動は実に甚大なるものと思はれる。従来の哲学的教育学は当為科学の世界より教育を眺め下して、言はゞ教育に関する哲学的常識論に過ぎない。自然科学的教育学も亦同様に存在科学の世界より教育に関する自然科学的常識論を述ぶるに外ならない。少しも学的価値を主張し得る教育論ではない。是等の教育説は時としては偶然的に真理に合することもあらうが、一般的信頼性を持ち得ぬものである。これ実に従来の教育学のその価値を疑はれたる所以なのである。余の提唱する教育学は他の科学即ち存在科学や当為科学と同等の信頼性を有する教育科学たらんとするものである。従つて此の教育科学よりする時は、教育問題の取扱と解答とに於て従来の教育学とは別種の性質のものとならねばならぬのである。」(吉田 1934a、70頁)——すなわち、吉田は学問の仮面を被った単なる常識論を教育界から排除し、学問としての教育学構築の必要不可欠性を強く訴えたのである。

では、そもそもなぜ吉田は教育学の確立にこだわったのだろうか。これを果たすことで最終的に吉田は何を目指そうとしたのか。

(3) 吉田熊次における理論と実際の関係性

注意しなければならないのは、吉田が教育現実から遠く離れた地点に教育理論を打ち立てたのではないこと、つまり実際的教育学を否定して理論的教育学を構築したのではないということである。

たとえば吉田は1938年11月に出版された『教育目的論』の中で次のように述べている。「従来の教育界に於ける最大恨事とも言ふべきは教育学上の目的論と教育法規上の教育目的との対立である。かくの如きは実に許容すべからざる病的現象と言はざるを得ない。教育学は實際教

育を指導すべき理論の究明を旨とするものであり、教育法規は、実際教育の活動の指針でなければならぬ。然らば両者は決して互に背反するが如きことのあるものではならぬのである。」(吉田 1938c、序1-2頁)——このように、吉田は理論と実際の対立を「教育界に於ける最大恨事」(前掲書、序1頁)ないし「許容すべからざる病的事象」(同上)と特徴づけ、その是正を訴える。「教育学は実際教育を指導すべき理論の究明を旨とするもの」(同上)という言葉が象徴するように、吉田はむしろ実際の教育に対して積極的にコミットするために教育学を構築しようとしたのである。

1931年10月に出版された『教育及び教育学の本質』の「序」の冒頭で吉田は次のように述べる。「明治四十年に欧州より帰朝し、東京帝国大学に於いて教育学を講ずることとなつてから、既に二十五星霜を経た。此の間、教育学に関する諸種の問題を考究し乍ら、常に不満に感じたることは、教育に関する理論なりが、教育の諸問題に対して解決と指導とを適切に与へ得ざることであつた。依つて多年省慮の結果其の病源を教育及び教育学の概念の正当ならざることに発見したのである。そこで教育及び教育学の見方に根本的改造を試むることは予の不満を解く唯一の道たることを信ずるに至つた。此の見地よりして教育学の体系を叙説することは、予の学究生活の結尾でなければならぬ。」(吉田 1931b、序1頁)——東京帝国大学に着任して以来、吉田が一貫して教育や教育学の概念にこだわり、体系的かつ学術的な教育学の確立を目指したのは、理論が実際の諸問題を解決すべきとの強い信念からであった。

しかし、吉田自身も不満を募らせているように、当時の教育学は「教育の諸問題に対して解決と指導とを適切に与へ得ざる」(同上)状態にあるどころか、「教育思想の混乱」(前掲書、2頁)という事態を招いていた。吉田はこれを「教育学の無力を示すもの」(同上)と端的に指摘する。

先年来、我が国に於ても頻りに教育に就ての種々の新思想が起り、所謂思想界の動揺と同じやうに、教育思想の方面に於ても動揺を見て居る。是れは一般思想界と同様、一には世界の社会的経済的動乱に伴ふ思想の変動の影響に基くものであるが、それ等の思想変動の波が教育界に波及し来つた際に、実際教育上之に対して如何なる態度を執るべきかと云ふ決定は、どうしても教育の根本概念の確立に俟たなければならない。私は教育思想の混乱は、教育学の無力を示すものであると考へる。若し教育学が確立し教育学概論がはつきり出来上つて居たならば、斯様な混乱は起らない筈である。此の意味に於て、教育及び教育学の性質を判然と認知することは教育問題の解決に対する根本的態度の確立の基礎となるものであると思ふ。(同上、2頁)

実際教育を担うのが教師であるとするれば、教育学者は、実際教育に資する理論としての教育学を構築すべきであろう。やや逆説的な言い方になるが、実際教育における諸問題の根本的な解決や具体的指導が重要だからこそ、実際教育に浸透しやすいキャッチーな新思潮や常識論ではなく、教育の根本概念を基盤とした学問としての教育学を確立することが必要なのだ。吉田に言わせるなら、真の教育学が確立しさえすれば、新思潮や思想の動揺による教育界の混乱などは起こるはずもないのである。

(4) 戦時下の国民道徳論

では、吉田が思い描いた理想の実際教育はどのようなものだったのか。これこそが、国家や教育勅語を基盤とした国民道徳教育論にほかならない。

社会的教育学の性格を有する吉田教育学にとってもっとも重要だったのは「国家」である。1920年9月出版の『教育大意要義』において吉田は国家の重要性を次のように強調する。「国家は社会生活の最高標準なり。国民は国家の保護を受け又国家の制裁に服す。国内に於ては安らかに其の業務に従事することを得、国外に出でては妄りに他より侮辱を蒙らざるが如き、すべて国家の保護あるが為なり。されば国家は現世的生活の中核といふべきなり。」(吉田 1920、24頁)——吉田に言わせれば、国家こそ「社会生活の最高標準」にして「現世的生活の中核」であり、国民は国家の保護下にあつてはじめて生活することができるというのである。

個人よりも社会を重視する吉田にとって、国民よりも国家が優先されるのは当然のことであった^{註18}。しかし、それは決して国民を国家に従属させようと言うのではない。「国民は国家の要素にして、国民の教育は国家隆昌の基本なり」(同上)という見解からも明らかなように、吉田は国家と国民の関係性を相即不離のものと考えていた。実際、1918年3月の著作『我が国民道徳』には次のような見解がある。「学問をすると云ふことは一方より観れば自ら身を立つる財本であります。一生懸命に勉強するのは即ち自分の立身の資本である。併ながら他の半面より観れば学問は世の為め人の為めにするのである。立身出世は何の為めにするのか、要するに立身出世をして身分相当の働を為し国と家との為めに御奉公をします。」(吉田 1918c、205頁)——このように、吉田は国民一人ひとりの修養や立身出世が結果的に国家に貢献することになるという、いわば国家と国民のWin-Winの関係をイメージしていたのである^{註19}。

では、その国民教育はどのように行ふべきか。吉田は1932年の著作『国民理想の確立』において「少くとも制度の上から見ても、教育の方針から考察しても、我が国ほど明確に国民思想の向ふ処を示して居る国は他にない」(吉田 1932b、1頁)と述べ、学校教育における修身教授を通して国民理想を修養させていくことが重要であると述べる^{註20}。1938年1月発刊の『明治以

後詔勅謹解』でも「明治以後の詔勅に示されたる聖旨を奉戴して躬行実践することが、現時に於て国体の本義を徹底せしむる所以となるのである」(吉田 1938a、73頁)と述べているように、吉田にとって、教育勅語に代表される明治以降の詔勅はある意味で普遍的存在であって、時局の変化や諸種の意見に惑わされることなく、国民理想に基づいた教育を行うことが重要だったのである。

1940年8月に発行された講演録『教育制度の発達と其の要因』の中で吉田は次のように述べる。「この度昭和十二年以来設けられて居る教育審議会も、亦今日の事情からして恐らくは非常に必要であらうと思はれることは、我が国の歴史上、未だ曾て無かつた所の東亜新秩序建設といふ大業を達成する為には、それに応ずる所の、それに順応する所の教育制度なり、教育内容なりと云ふものを調査することは大に必要であるかと思はれます。併ながら全体としましては、教育の改革といふことは慎重の上にも慎重に為さるべきものであると思ひます。果せる哉教育審議会に於ても、学校制度上には余り大なる変革は致されぬやうであつて、最も力を入れて居る点は皇道主義教育の徹底と云ふ方面であるやうに思はれます。これは時勢の要求を反映するもので極めて適切なるものでありますが、実は既定の我が国の教育国是であつて、改革といふよりは徹底にあるのであります。世間では教学刷新といふことを誤解して我が教学国是を変革することのやうに考へる者もあるやうであるが、それは危険なる誤謬であつて、我が国の教学の根本は教育勅語に一定して居ることは、言を俟たぬ所であります。」(吉田 1940a、54-55頁)^{註21}

また、1944年2月刊行の『教育的皇道倫理学』においてはこう述べている。「我が国民道徳と我が国の道徳教育とは何を基礎として居るかと云へば言ふ迄もなく教育に関する勅語であります。而して教育に関する勅語の中の道徳思想は何を本として居るかと申しますれば、我が国の歴史及び伝統を根拠として居るのであります。それであるから我が国民道徳は伝統的道徳である。我が国の道徳教育は国民的伝統的道徳を基礎として居ることは争ふべからざる事実であります。」(吉田 1944、28頁)

以上からも明らかなように、普遍的科学としての教育学の構築によって吉田が目指したのは、日本の歴史と伝統を根拠とした教育勅語に基づいて道徳教育を行い^{註22}、東亜新秩序の建設を担うに相応しい優秀な国民を養成することだったのである^{註23}。

* * *

吉田の教育学を総括するならば、理論的側面においては普遍的妥当的教育学の構築を目指しつつ、実際の側面においては社会生活の最高標準たる国家を基盤とした国民道徳論を展開した

と言えよう。吉田は、個人よりも社会を、実際よりも理論を重視してはいたが、その社会的教育学は「社会的個人主義」に基づくものであったし、体系的教育学構築の諸努力も「教育学は実際教育を指導すべき理論の究明を旨とする」（吉田 1938c、序1頁）という信念に裏打ちされたものであった。吉田熊次の教育学において理論と実際は常に往還しているのである。

片桐芳雄は1909年の著作『系統的教育学』に着目しつつ、吉田熊次の教育学の特徴を7点挙げている（片桐 1999、204-207頁）。片桐の指摘する7つの特徴を要約的に示せば、①教育学確立への強い志向と使命感を生涯貫いたこと、②主体的に自らの教育学を体系化しようとしたこと、③その前提として西洋における教育の歴史と理論を学ぶことの必要性を強調したこと、④厳密な意味で教育学の対象は学校教育であると認識していたこと、⑤教育学の確立のために教育理論の普遍性究明の重要性を主張したこと、⑥普遍的な教育理論を追求しつつも現実の教育が時代と社会によって規定されていることを強調し、社会的教育学の流れを汲む国家主義的な教育観を構築したこと、⑦教育研究における経験的・実証的・歴史的・比較的研究の重要性や必要性を説いたこと、である。また森田尚人は、「明治のはじめに支配的だったヘルバルト派教育学の個人主義的傾向を批判して、教育の社会的機能を強調する社会的教育学の立場を主張したこと」を「教育学説史上の吉田の独自の意義」として評価する（森田 2020、237-238頁）。

これらの指摘と本稿の考察結果はほぼ一致しており、筆者としても先行研究による吉田教育学の捉え方に全面的に賛同する。特筆すべきは、第1節で確認した明治期の教育学構想（1904～1911年）と第4節以降で考察してきた吉田教育学の全貌（1915～1953年）が内容的にほぼ一致している点であろう。「彼【引用者註：吉田熊次】の四十余年にわたる学者的生涯を貫くものは、社会的教育学の建設であつた。そこに学者としての彼のひたむきな性格がある。」（藤原 1943、718-719頁）——同時代を生きた教育評論家の藤原喜代蔵もこう言うように、吉田熊次の教育学は終始一貫していたのである。

さらに、本稿では先行研究者らの見解に加え、以下の点を吉田教育学の特徴として指摘したい。第一に、教師による人格的修養が重要だと認めつつ、新思潮の人格的教育学には否定的だったこと、第二に、教育学と哲学との密接不可分性を歴史的に確認しつつ、新思潮の哲学的教育説や教育哲学には否定的だったこと、そして第三に、哲学者や思想家が唱える新思潮がそのまま教育学に流入・侵入してくることに徹底抗戦したことである。では最後に、これらの特徴を踏まえ、吉田教育学におけるニーチェ受容の特質や意味を検討することにしよう。

おわりに

端的に言って、吉田教育学におけるニーチェ受容は低調であったと言えよう。ニーチェへの言及こそ全時期を通じて散見されるものの、全体を通じた印象としてはきわめて消極的と言わざるを得ない。単独の論文はおろか、ニーチェを論じた小節も見当たらず、「吉田熊次の教育学におけるニーチェ受容とその特質」というタイトルが成り立たないほど、吉田はニーチェ思想を受容していない^{註24}。実際、吉田自身がニーチェ思想について主体的に言及している箇所では極端な個人主義というラベリングが見られるものの、それに対して価値判断をすることはなかった。また、個人よりも社会を優位においていた吉田が個人主義的なニーチェ思想の教育的意義を認めることがないのは当然としても、吉田はニーチェ思想を貴族主義的だと批判することもなければ、その非教育学性や危険性に警鐘を鳴らすこともなかったのである。

では、ニーチェ思想に対して吉田が無関心を貫いたのはなぜか。それは、ニーチェ思想を含む新思潮が教育界に流入し、教育学が非学術的な新教育思想に墮してしまったと考えたからであろう。吉田は1928年1月発行の『教育研究』に寄せた論文「明治維新の教育主義に還れ」の中でこう述べている。「若しも平等主義と個人主義とを直線的に徹底することが危険思想となるならば、先以て平等主義と個人主義とを社会より取除くべきである。それを取除くと言つても警察や法律の手で思想を取締ることは出来ないのであるが、学校教育だけなりとそれを克服するだけの確乎たる方針の下に行はなければならぬ。然るに明治大正の御代に於ける教育思潮なり教育主義なりの変遷を見ても、独り危険思潮の繁栄を妨止する用意のなかつたのみならず、所謂新教育なるものは、その当初より個人主義で平等主義であつたのではないか。」(吉田1928a、45頁)

吉田の見るところによれば、そもそも平等主義や個人主義にはある種の危険性が潜在しているのだが、明治大正期の新教育関係者はこうした思潮の侵入を阻止するどころか、自ら進んで受容してしまった。こうして吉田は、「明治大正の学校教育を支配せる学説は根柢に於て自由平等主義であつたとするならば、今日思想問題に苦しんで居るのは自業自得と言はねばならぬ」(同上)と述べ、新思潮を無批判に受容した明治大正期の新教育そのものに責任を負わそうとするのである。

注意しなければならないのは、吉田が、ニーチェも含めた新思潮に飛びつく同業の教育学者たちの軽率な姿勢に対して批判的態度を示していたのであって^{註25}、ニーチェ思想そのものを批判しているわけではないという点である。むしろ吉田はニーチェ思想の可能性や意義を予感していたかもしれない。だからこそ、極端な個人主義の代表者としてニーチェを紹介した箇所

でも、古代ギリシャ時代にまで遡及し、いわば歴史的アプローチ^{註26}によってその思想の真価を冷静に見極める姿勢が見られた。最終的にその個人主義的な思想の新奇性は否定され、それ以降、ニーチェへの直接的な言及は見られなくなるが、吉田は新教育に関わった他の教育学者とは異なり、教育史という学術的手法^{註27}を用いてニーチェ思想を冷静に評価し、その結果、ニーチェ思想から距離をとるという判断を下したのである^{註28}。

このように考えれば、吉田の批判的視線はやはり新教育に向かっていると見るべきであろう。『人格的教育学の思潮』を著した中島半次郎も、『教育哲学』を著した篠原助市も、人格や哲学者といった非教育学的存在に寛容な態度を示したため、「教育者としてのニーチェ」や「個人的教育学」などとニーチェ思想の教育学的意義を高く評価することができた。しかし、吉田はこれを許さない。なぜなら、ベルクソン哲学の教育学受容がそうであるように、哲学や思想を教育学的に援用することは教育学者の恣意的な理論武装行為であり、その結果として示される教育論もほとんど哲学者本人の意図せざる内容だからである。つまり吉田は、新思潮そのものではなく、それらが無批判に受容する学者としての自覚を欠いた教育学者たちを批判したのである^{註29}。

賛美も非難もせず非教育学的なニーチェ思想を静かに遠ざけ、無関心でいること。これこそが吉田教育学におけるニーチェ受容の最大の特徴であり、新教育という非学術的な流行現象とは一線を画そうとする吉田熊次の教育学者としてのプライドであり戦略だったのである^{註30}。

【註】

註1 森田はこのようにも述べる。「本章では、生い立ちからはじめて、吉田の教育学の全体像が一応かたちをとって現われる大正初期までの頃、つまり四〇歳前後の時期までに対象範囲を限定することにしたい。それまでに吉田は、社会的教育学の立場から教育学の体系化を試み、さらに教育勅語を拠りどころに国民道徳論についても独自の議論を展開するようになっており、吉田の学問の基本的構図が確立していたとみなすことができるからである。」(森田 2014b、24頁)

註2 平田は次のように述べている。「倫理運動との交流を基軸とした吉田の留学体験は、彼の国民道徳論の提唱に対して確実なステップとなったのであり、彼の道徳教育論のいわば「国際化」が同時のその「国粹化」への傾斜を強めていくという、皮肉な現象を生じたといえる。」(平田 1991、89頁)

註3 なおアロイス・リールは1897年に“Friedrich Nietzsche, der Künstler und der Denker”を公刊している。

註4 言及の具体的内容は以下のとおりである。「其の他ショーペンハウエル氏の後に出て居るニイチエ氏、及びベルクソン氏の如き思想家も、亦主意主義者であつて、十九世紀の後半に於ける思想界は、どちらかと言へば主意主義の思潮に富んで居るのである。」(吉田 1915d、88頁)

註5 言及の具体的内容は以下のとおりである。「如何にもエレンケー女史は、屢々ルーソーとかロックとか云ふ教育者を、其の主張の引合に出して居るのであるが、又時にはニーチェ氏なども引用して居るのである。女史は、一切の過去の教育史は焼棄るべきものであるが、唯モンテンと、ロックと、ルーソーの教育書

だけは除外例たるべきものである、と云うて居る。」(吉田 1915d、127頁)

註6 詳しくは松原 2020aを参照されたい。

註7 詳しくは松原 2020cおよび松原 2021aを参照されたい。

註8 このあたりの事情について吉田はこう述べる。「学友中島君は「教育学術界」第四号に掲げてある私の「教育学上に於ける人格の価値を論ず」と云ふ論文に就て、「吉田博士の人格論を読む」と云ふ論文を同誌第五号に掲げられました。中島君の論文は特に、私の論旨を批難して居るゝと云ふ様でも無いのでありまして、寧ろ私と見解を異にして居る所を述べて居られる様に思ふ。それでありますから、中島君に対して特に答弁を要する事も無いと考へますが、折角批評を恵まれたのでありますから、私の論旨を明かにする為に、二三の点に就て一言して置かうと思ふ。」(吉田 1919b、87-88頁)

註9 吉田にも教師の人格を重視した発言は少なくない。「例へば青年が、ちよつと一つの書を読んでも非常に感激して仕舞つて、一も二もなく其を信奉することがある。又或は一人の教師に私淑し全然其の人の性格を真似るやうになることもある。而して其の読んだ書や私淑した人は果して其れだけの価値ありや否やを冷静に調べもせず、又それを調べても判定がよくつかぬのである。而して青年の評価は著しく感情的であるから、些細なことが非常な変化を起すことがある。此の時代は感情の時代であつて、知の時代でないからして、理屈だけでは到底動かすことが出来ない。感情の強いものを動かすには矢張り感情でなければならぬ。これ青年を取扱ふには特別の注意が必要である所以である。教育者は大人であるから自己には一定の定見がなければならぬ。併し其の定見に依て青年を導く所の方法手段は被教育者の心理事情に依つて変つてゆかねばならぬ。而して感情を最も多く動かすものは言ふ迄もなく人格の力であるから、品性陶冶の一切の秘訣は教師其人の人格如何に關すと云ふことになるのである。」(吉田 1910a、355-356頁)

註10 1932年の論文「教育者としての人格について」の冒頭で吉田は次のように述べている。「教育者と言へば必ず人格者といふことが連想され、教育者の修養と言へば必ず人格の修養といふことが思ひ起される。併し教育者として人格とは何ぞといふ問題を提起する場合に於ける解答は聊か判明を欠くの感がある。」(吉田 1932a、65頁)

註11 これに関連して吉田はこう述べている。「斯かる問題に就いては私が卑見を述べると云ふことは非常に困難な事でありまして、教育学の事は兎に角研究をして居るのでありますから、哲学殊に輓近の哲学に關しては全くの門外漢であるのでありますから、私の申上げる事も同様に或は漠然として居るかも知れず又或は不正確であることを免れぬかも知れぬと考へますが、兎に角大事な問題と考へまするに依つて卑見を述べて御批評を仰がうとする次第であります。」(吉田 1917a、2頁)

註12 パウルゼンも哲学と教育学との密接不可分性を主張したが、吉田は疑義を示す。「故に十九世紀末に大学に教育学の講座を設置すべしとの議が起つた時に、パウルゼン教授を始めとして大学教授連は極力両者の分離すべからざることを主張し、遂に哲学及教育学といふ講座となしたのである。其の人達の主張の理由は、教育理論特に其の目的論的側面に於いては世界観・人生観を離れて健全なる基礎を持ち得ない。然るに世界観・人生観の研究は哲学の司る所であるから、哲学と分離せる教育学は成立し得ないといふのである。斯る理由に關しては幾多の疑問を提出することが出来やう。」(吉田 1933c、1-2頁)

註13 これに関連して言えば、吉田はプラトンにおける哲学と教育論の関係性についても次のように注意を促している。「哲学と云へば何人も直ちに最大権威者の一人としてプラトーンと云ふ名を想ひ起すでありませう。プラトーンは一面に於ては教育の議論も沢山して居る人でもあります。尤も組織立つた教育学といふものはプラトーンにはない。併しそれと同時にプラトーンには今日の意味に於ける組織立つた哲学説といふものもないやうにも思はれる。兎に角プラトーンの教育説といふものはプラトーンの哲学説といふものとは殆ど関係が無いとも言ひ得るのです。(…略…) 随つて理想の国を造出す手段としての教育論と云ふものはアイデア即ち理念といふものの実現の手段とも考へる訳ではありますけれども、プラトーンの教育論の立方は斯の如き概念的論理的見地よりされたものにあらずして、寧ろ當時に於ける希臘の伝統的教育事実を土台としまして、それに多少の取捨選択を加へたものに過ぎない、寧ろ経験的常識論なのである。随つてプラトーンに於ては哲学と教育との

関係と云ふやうなことが問題になつて居らぬやうに思はれる。」(吉田 1925a、1-2頁)

註14 吉田もベルクソン哲学と教育学との関係可能性を全否定しているわけではない。「最後に然らばベルグソンの哲学と教育とは永劫に交渉点がないであらうか、といふと決して然りといふことは出来ぬ。何故ならば哲学は事物の根本原理に就いての説明であるが故に、一切の経験的活動は哲学と無関係であると云ふことは出来ない。総ての哲学説は何等かの形に於いて教育・倫理乃至政治等に関係せざるを得ない。けれども哲学其のものが直ちに経験上の問題に解決の鍵を与へるものと見るべきではない。」(吉田 1927b、360頁)

註15 本書の「緒言」冒頭で吉田は次のように述べている。「明治五年の学制に依つて創建せられたる明治時代の教育は、輒近に至つて痛烈なる批判の対象となつた。然るに既に学制頒布の当初に於いて其の教育方針に疑問を提起せる者は実に西村茂樹翁であつた。翁は明治九年に修身学社を起して忠孝仁義の道德運動を創めたのも実は当時の教学方針に対する反抗であつたのである。西村茂樹翁こそは最近に於ける教学刷新運動の先駆者であり、明治新教育批判者の元祖と言ふべきである。故に明治教育史を正確に理會せんとする者は、翁の活動と志操とを等閑に附してはならぬのである。これ本書が日本教育先哲叢書として欠くべからざる一環をなす所以である。」(吉田 1942、緒言1頁)

註16 実際、本書の「推薦の辞」は吉田が執筆している。この冒頭で吉田は「藤原喜代蔵君は、三拾余年来の旧知である」(吉田 1942d、推薦1頁)と述べ、教育評論家としての藤原の業績を賞讃している。「我が東京帝大教育学研究室には、君の前著「明治教育思想史」が備付けてあり、若い学徒は皆必ず一度はこれを熟読するのであるが、読めば必ず感銘を受け、十人が十人まで「此続篇が欲しい……、誰れか大正以後の教育史をこの筆法で書く人はないかなァ……」といふのが例である。それほど君の教育史は、長い間其続篇が渴望せられて居たのである。けれども終ひに誰れもこれを書かなかつた蓋し誰れにも書けなかつたのである。唯だ史料を修纂し、史実を記述するだけの教育史なら、誰れにでも書けるが、君の前著のやうに、感激と情熱を以て、惻々人を動かし、指導精神を以て、烈々、人の魂に迫る教育史は、なかなか書けるものではない。恐らく、教育界に人多しと雖も、君の他にその書ける人は稀であらう。少くとも君が其第一の適任者であり、或は唯一の適任者であるかも知れぬ。」(吉田 1942d、推薦2-3頁)

註17 吉田は科学性が欠如しているとして唯物論や政界を批判する。「ただし唯物論的なものが科学だという観念は、私から見ると非科学的です。心の働きと物の働きはある種の法則に支配される点においては共通であるけれども人間というものは単なる肉体ではない。精神は精神として、そこに独自の法則なり本質なりがあるわけだと思ふ。それを公平に見きわめる、精神と物質との違つた点をはつきりする、類似点があるならばどこに類似点があるかをはつきりするのが科学的だというのが、私の科学観です。科学によらないものは文化に遅れているものだと言へる。文化に遅れているものうち、最も顕著なものは今の政界です。科学性があるやうにも思へない。」(吉田 1953、15頁)

註18 吉田は青年に対して国民としての自覚を促すような発言をすることもあった。たとえば1918年2月発行の雑誌『学生』に掲載された一文「軍国青年の活動を憶ふ」の冒頭には次のようである。「軍国といへば我が国も其の中に数へねばならぬが、新年なぞの賑を見ては誰も軍国とは思ふまい。吾等が斯く太平を戦時中にも享け楽しむことの出来るのは、全く皇恩の辱けなきに依るので、特に感謝の情に堪へぬのであるが、遙に西方の我が同盟軍諸国の有様を想ふ時は、独り苟安を貪るべきでないことを覚るのである。」(吉田 1918b、33頁)——その上で、「本邦の青年たる者は、此間に惰眠を貪ることなく遙に想を欧州の青年の活動に寄せて大に奮励すべきではあるまいか」(前掲書、35頁)と吉田は奮起を促している。

註19 吉田は続けてこう述べる。「個人主義から言ふと此方面のことを全く認めないのでありますが、其れは間違つて居ると思ひます。何人であつても公の職を奉ずると私の仕事をするとに拘らず、其仕事を十分に仕果うせて所謂成功すると云ふことは自分の立場から見れば利己に違ひないのでありますけれども、国家全体の上から観て行くと其人が立身すればする程国家の爲めに大なる奉公をすることになるので即ち利他であります。」(吉田 1918c、205頁)

註20 修身科の教育方法について吉田は次のように私見を述べている。「漫然唯忠だとか孝だとか言つて居つて

もそれでは修養に関する問題の解決にはならない。而して私は忠と云ふことは一切の徳と同じやうに実行を主として居るのですけれども、主なるものはやはり感情であると思ふ。感情は忠の主なる要素であると思ふ。総て忠の教養の方法は感情を陶冶する方法に依らなければならぬ。それは何うするかと云ふと、即ち学校教育に於て、学校生活に於て出来るだけの機会を利用して児童自身に直接に君国に対する敬虔の情を直覚させることである。直接にそれを児童の身に行はしむることである。それには何うするかと言へば祝祭日等には、君に対し国に対するの感情を先づ教師自らが新にすると同時に、児童自身をしてそれ等の印象を身の中に直覚さすべきものと思ふのです。」(吉田 1910b、345-346頁)

註21 普遍の原則としての国家や教育勅語を基盤としつつ、ときに吉田は時局に応じた発言も行った。「唯其の目的を達する為に如何なる点に重きを置くべきかに関して或時期には欧米文化の輸入に偏したり、我が国の皇道を忘れてきた過誤を訂正すれば宜しいのであります。要は東亜新秩序建設の為に、教育行政なり、教育内容なり、学校制度なりを如何様に改善すべきかを決定することが目下の急務であります。これ等の点こそ、教育審議会に於いて最も慎重に審議せらるべき問題であらうかと考へるのであります。」(吉田 1940a、55-56頁)

註22 1928年の論文「明治維新の教育主義に還れ」において吉田は次のような自国中心主義的発言を行っている。「西洋の道徳にも学ぶべきものがあり、東洋の学術にも襲踏すべきものがある。知識を世界に求むる以上は、孰れの方向に於ても世界的に調査討究を進めねばならぬ、併し乍ら如何なる場合に於ても自国の文化を中心とすることを忘れてはならぬといふ大方針は実に天地の公道にして動かすべからざる真理を含むものである。」(吉田 1928a、47頁) また1942年の著作『教育方法論』においては次のように述べている。「教育方法の価値は教育目的に依存することは前節に述べた通りである。従つて我が国に於ける教育方法は我が国に於ける教育目的に適合するものでなければならぬのであります。即ち教育方法の結果が我が国の教育の根本原理に適合するやうな効果を挙げるか何うかといふことが我が国に於ける教育方法の価値を決定する訳であります。而して我が国の教育の根本原理は教育勅語の聖旨に外ならぬことは言を俟たざる所であります。」(吉田 1942a、199頁)

註23 吉田はたとえば次のようにも発言している。「今や我が国は大東亜の指導者としての新日本の建設と云ふ大使命を荷負ふことになつたのであるが、其の使命を達成する所以の道は我が国本来の眞の精神と容相とを確認することが前提とならねばならぬ。而して我が日本教育には実に世界の文化を摂取すると共に、之れを統括するに皇道を以つてする所の天地の公道が真髓をなして居るのである。この日本教育の本義を十分に理解し把握することこそ新日本建設の基礎でなければならぬ。」(吉田 1942e、序2頁)

註24 吉田と同様、小西重直のニーチェ受容も全体を通して低調であった。ただ、1917年のニーチェ論は特筆すべきである。なぜならこの論文は、ニーチェの具体的な教育観を解明するために敢えてニーチェの一作品に考察対象を絞り、その内容を詳細に検討した上で、教育学者として誠実かつ厳格にニーチェの思想を評価する、当時の教育界では珍しい単独のニーチェ論だったからである。詳しくは松原 2022aを参照のこと。

註25 種々雑多なものを教育学に受容することを吉田はこう戒める。「何も彼も取り入れて、而して漠然たる概念を独断で定めて、いろへのことを云ふことは學術上の論としては、極めて忌むべきことである。なぜならばこれは真理に達する所以の道でないからである。」(吉田 1919b、94頁)

註26 吉田は歴史研究の重要性を次のように訴えている。「昔の人もそうだけれども今の人は過去の事実を歴史的に考えるということあまりしない。無理もないと思う。現場に臨んでいる人は目先の問題が大切だから過去なんか振り返るひまがない。そこでそれを仕事としているものが学究というものじゃないか。教場にも立たないからひまのあるものが歴史なり理論なりを提供して行くべきものだ。けれども現在の人間は目先の問題に忙しくて、ほんとうの研究をやつていないような気がする。私は満足していません。」(吉田 1953、15頁)

註27 1919年の著作『西洋教育史概説』の「序言」において吉田は次のように述べている。「教育史は各時代に於ける教育の理想と経験との記録とも云ふべきものにして、之を十分に咀嚼するときは教育の研究上裨益す

る所極めて大なるは言を俟たず。」(吉田1 919a、序言1頁)

註28 吉田に言わせれば、新思潮と呼ばれるものであっても、そのルーツは意外と昔に求められるという。「今日新思潮と称せらるゝ所のものも、其の由来を尋ねれば幾百年若くは幾千年の古に源泉を有し、其の時々の社会事情に応じて消長し来れるに過ぎざるを常とす。故に同一種類の学説と称せらるゝものにして実は思潮の系統を異にするものあり、又全く反対の主張をなすもの間に却つて思潮の伝流を同じくすることもあるなり。若し其の学説の背後に潜在する所の根本思潮を窮明することなくば思想界の鎮定は永久に望み難く、學術の進歩は遂に中止するに至るべし。」(吉田 1921b、序言1-2頁)

註29 「私は積年熱心に唱道して来たやうに、所謂新しい教育主義とか、新しい道徳思想とかに対しては、最初から学術的な命名法で無いと、さう考へてをる」(吉田 1919b、36頁) と述べ、吉田はいわゆる新教育の非学術性を批判している。

註30 1906年の論文「実験的教育学とは何ぞ。」の中で吉田はこう述べる。「余は確く信ず、直訳的模倣の時代は既に去れり、吾人は欧米の学説を盲信すべからざると共に、一切古今の文書も盲信することなく常に己を空し、誠意誠心、これを事実[○]に徴して真理を求むべきなり。」(吉田 1906a、489-490頁) —— 諸外国の新思潮を無批判に直輸入したり、新教育という流行に惑わされたりすることなく、目の前にある事実に基づいて教育の真理を追求し、普遍的科学としての教育学を国産することこそが、吉田熊次の生涯を貫く課題であった。

【参考文献】

○吉田熊次の著作論文

- 吉田熊次 1903 『倫理学講義』 富山県私立教育会。
 吉田熊次 1904a 『社会的教育学講義』 金港堂。
 吉田熊次 1904b 『社会的倫理学』 友朋館。
 吉田熊次 1904c 「修身科教授の精神を論じて所謂国定修身書の註解に及ぶ」『教育学術界』第10巻第1号、30-32頁。
 吉田熊次 1904d 『現今の教育及倫理問題』 金港堂書籍。
 吉田熊次 1905 『普仏戦争ト独乙一般教育』(報告) 文部省普通学務局。
 吉田熊次 1906a 「実験的教育学とは何ぞ。」『教育学術界』第13巻第2号(臨時増刊)、481-490頁。
 吉田熊次 1906b 「中学校に於ける修身教授と法制経済科」『教育学術界』第13巻第3号、77-79頁。
 吉田熊次 1908a 「教育上より見たる独仏大学における哲学研究の現況」『哲学雑誌』第23巻第253号、1-26頁。
 吉田熊次 1908b 『実験教育学の進歩』 同文館。
 吉田熊次 1909a 『系統的教育学』 弘道館。
 吉田熊次 1909b 「沢柳氏の演説に就て」『教育学術界』第18巻第6号、30-31頁。
 吉田熊次 1910a 『教育的倫理学』 弘道館。
 吉田熊次 1910b 『訓練論』 弘道館。
 吉田熊次 1911a 『国民道徳と教育』 目黒書店。
 吉田熊次 1911b 『女子研究』 同文館。
 吉田熊次 1913a 「『哲人主義』と教育」『哲学雑誌』第28巻第311号、32-52頁。
 吉田熊次 1913b 『社会教育』 敬文館。
 吉田熊次 1913c 『教育教授の諸問題』 目黒書店。
 吉田熊次 1913d 『国民道徳の教養』 弘道館。
 吉田熊次 1915a 「教育上に於ける人格の価値を論ず」『教育学術界』第30巻第4号、1-13頁。
 吉田熊次 1915b 「二十世紀教育十五年史」『新日本』第5巻第1号、146-155頁。
 吉田熊次 1915c 「教育の基礎としての人生観を論ず」『哲学雑誌』第30巻第335号、39-59頁。
 吉田熊次 1915d 『現今教育思潮批判』 日本学術普及会。

- 吉田熊次 1915e 『独逸の教育』 富山房。
- 吉田熊次 1915f 『教育学教科書』 目黒書店。
- 吉田熊次 1915g 「大正年間の教育界」『新日本』 第5巻第11号、233-236頁。
- 吉田熊次 1917a 「教育哲学とは何ぞや」『哲学雑誌』 第32巻第363号、1-34頁。
- 吉田熊次 1917b 『教育史教科書』 目黒書店。
- 吉田熊次 1918a 『教育の米国』 富山房。
- 吉田熊次 1918b 「軍国青年の活動を憶ふ」『学生』 第9巻第2号、33-35頁。
- 吉田熊次 1918c 『我が国民道徳』 弘道館。
- 吉田熊次 1919a 『西洋教育史概説』 目黒書店。
- 吉田熊次 1919b 『輓近教育問題の研究』 天佑社。
- 吉田熊次 1919c 『国民道徳とデモクラシー』 目黒書店。
- 吉田熊次 1919d 『各科教授法教科書』（大庭儀三郎との共著）目黒書店。
- 吉田熊次 1920 『教育大意要義』 目黒書店。
- 吉田熊次 1921a 『倫理上より観たる我国体』 明治出版社。
- 吉田熊次 1921b 『現今教育学説の根本思潮』 目黒書店。
- 吉田熊次 1922a 『本邦教育史概説』 目黒書店。
- 吉田熊次 1922b 「現今教育思潮整理の要諦」『教育学術界』 第46巻第1号、193-198頁。
- 吉田熊次 1922c 『子供を良く育てる法』 日本児童協会。
- 吉田熊次 1923a 「教育哲学の概念及び研究法」『教育研究』 第251号、58-65頁。
- 吉田熊次 1923b 『新教育思潮の批判』 教育研究会。
- 吉田熊次 1923c 『最近教育思潮』 教育研究会。
- 吉田熊次 1923d 「教育上に於ける自由概念の考察」明治教育社編『自由教育厳正批判』 啓文社、1-20頁。
- 吉田熊次 1923e 「国際教育及国際道徳」国民教育奨励会編『教育及道徳』 民友社、176-246頁。
- 吉田熊次 1923f 「精神に関する哲学的見解の新傾向」『哲学雑誌』 第38巻第437号、1-25頁。
- 吉田熊次 1923g 『世界に於ける最近の教育思潮』 鳥根県教育会。
- 吉田熊次 1924 「教育思潮と人間の本性に関する観方との関係」初等教育研究会編『教育研究臨時増刊（教育思想研究号）』、9-27頁。
- 吉田熊次 1925a 「「哲学即教育学」を論ず」『哲学雑誌』 第40巻第455号、1-18頁。
- 吉田熊次 1925b 『輓近の教育及教育学』 教育研究会。
- 吉田熊次 1925c 『教育の根本概念』 都村有為堂。
- 吉田熊次 1925d 『国体と倫理』 富山房。
- 吉田熊次 1926a 「道徳教育の原理」国民教育奨励会編『修身科』（師範大学講座第一集）、1-52頁。
- 吉田熊次 1926b 「教育学の現在及び将来」東京帝国大学教育学談話会編『教育学談話会紀念講演集』 目黒書店、1-20頁。
- 吉田熊次 1926c 『倫理学概論』 目黒書店。
- 吉田熊次 1927a 『教育史綱要』 目黒書店。
- 吉田熊次 1927b 『教育学原論』 教育研究会。
- 吉田熊次 1928a 「明治維新の教育主義に還れ」『教育研究』 第332号、43-48頁。
- 吉田熊次 1928b 『教育学綱要』 目黒書店。
- 吉田熊次 1929a 「最近教育思潮と道徳教育」『小学校』 第47巻第1号、45-48頁。
- 吉田熊次 1929b 『陶冶と価値』 目黒書店。
- 吉田熊次 1930 「三十年前の思出」『教育学術界』 第60巻第4号、5-10頁。
- 吉田熊次 1931a 『女子教育の理念』 同文書院。

- 吉田熊次 1931b 『教育及び教育学の本質』 目黒書店。
- 吉田熊次 1932a 「教育者としての人格について」『教育研究』 第382号、65-66頁。
- 吉田熊次 1932b 『国民理想の確立』 青年教育普及会。
- 吉田熊次 1933a 『思想問題と学校教育』 文部省。
- 吉田熊次 1933b 「教育者としての西村茂樹」『教育』 創刊号、89-96頁。
- 吉田熊次 1933c 「哲学と教育学」『哲学雑誌』 第48巻第560号、1-19頁。
- 吉田熊次 1934a 「余及び余の教育学」『教育』 第2巻第1号、61-71頁。
- 吉田熊次 1934b 「信念教養の原理」『教育研究』 第413号、84-88頁。
- 吉田熊次 1934c 『社会教育原論』 同文書院。
- 吉田熊次 1934d 『教育勅語渙発以前に於ける小学校修身教授の変遷』（海後宗臣との共著）日本文化協会出版部。
- 吉田熊次 1934e 『教育学説と我が国民精神』 目黒書店。
- 吉田熊次 1934f 『国民精神の教養』（国民精神文化類集第二集）国民精神文化研究所。
- 吉田熊次 1935a 「大瀨博士の古稀を祝す」東京文科大学教育学会編『大瀨博士古稀祝賀記念論文集』 宝文館、223頁。
- 吉田熊次 1935b 『国民理想と教育』 青年教育普及会。
- 吉田熊次 1936a 『教育問題雑感』 日本文化協会出版部。
- 吉田熊次 1936b 『我が国体と教育勅語』 日本文化協会出版部。
- 吉田熊次 1936c 『日本教育の理念』 北海出版社。
- 吉田熊次 1937a 『修身教授と国民道徳』 弘道館。
- 吉田熊次 1937b 『事変と教育』 国民精神文化研究所。
- 吉田熊次 1938a 『明治以後詔勅謹解』（日本文化第十三冊）日本文化協会。
- 吉田熊次 1938b 『ファシスト・イタリアの教育改革』（渡邊誠との共著）国民精神文化研究所。
- 吉田熊次 1938c 『教育目的論』 目黒書店。
- 吉田熊次 1939 『日本教育の理念』 啓文社。
- 吉田熊次 1940a 『教育制度の発達と其の要因』（講演）啓明会事務所。
- 吉田熊次 1940b 『教育勅語と我が国の教育』（教学叢書第九集）教学局。
- 吉田熊次 1941 『国民学校教育論』 教育研究会。
- 吉田熊次 1942a 『教育方法論』 目黒書店。
- 吉田熊次 1942b 『ソ連邦に於ける教育改革と教育思想』（国民精神文化研究所紀要）畝傍書房。
- 吉田熊次 1942c 『西村茂樹』（日本教育先哲叢書第20巻）文教書院。
- 吉田熊次 1942d 「推薦の辞」藤原喜代蔵『明治・大正・昭和と教育思想学説人物史第1巻：明治前期篇』 東亜政経社、推薦14頁。
- 吉田熊次 1942e 『教育日本』 教育研究会。
- 吉田熊次 1944 『教育的皇道倫理学』 弘道館図書。
- 吉田熊次 1953 「これからの教育をてらすもの—教育学の体系化をめぐって—」（対談）『教育技術』 第8巻第5号、10-15頁。

○吉田熊次に関する著作論文

- 片桐芳雄 1999 「日本における近代教育学の成立と教育史研究の位置—吉田熊次の場合—」『日本の教育史学』 第42号、203-209頁。
- 高橋陽一 1997 「「皇国ノ道」概念の機能と矛盾—吉田熊次教育学と教育勅語解釈の転変—」『日本教育史研究』 第16号、1-30頁。
- 高橋陽一 2005 「吉田熊次教育学の成立と教育勅語」『明治聖徳記念学会紀要』 第42号、57-68頁。

- 日隈脩一郎 2021 「行為から陶冶へ—吉田熊次の学問構想に関する一考察—」 東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室編『研究室紀要』第47号、159-169頁。
- 平田諭治 1991 「吉田熊次の道德教育論形成過程における留学体験の意味—倫理運動との交流を中心にして—」 『広島大学教育学部紀要第一部・教育学』第40号、83-90頁。
- 平田諭治 1996 「20世紀初頭ドイツにおける日本教育の紹介—吉田熊次の教育勅語講演を事例として—」 『比較教育学研究』第22号、167-179頁。
- 藤原喜代蔵 1909 『明治教育思想史』 富山房。
- 藤原喜代蔵 1913 『人物評論学界の賢人愚人』 文教会。
- 藤原喜代蔵 1942 『明治・大正・昭和教育思想学説人物史第1巻：明治前期篇』 東亜政経社。
- 藤原喜代蔵 1943 『明治・大正・昭和教育思想学説人物史第2巻：明治後期篇』 東亜政経社。
- 森川輝紀 2002 「吉田熊次論ノート (1)」 『埼玉大学紀要：教育学部 (教育科学)』第51巻第2号、43-51頁。
- 森川輝紀 2003 「吉田熊次論ノート (2)」 『埼玉大学紀要：教育学部 (教育科学)』第52巻第1号、27-38頁。
- 森田尚人 2011 「吉田熊次と〈現代〉教育学の誕生——教育研究における哲学と歴史の位置づけをめぐる——」 『教育哲学研究』第104号、1-35頁。
- 森田尚人 2014a 「戦後教育学の来歴を語り継ぐために」 小笠原道雄・田中毎実・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、1-19頁。
- 森田尚人 2014b 「若き日の吉田熊次——社会的教育学と国民道徳論と」 小笠原道雄・田中毎実・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、21-128頁。
- 森田尚人 2020 「戦後日本におけるソヴィエト教育学の受容——矢川徳光のマルクス＝レーニン主義教育学を中心に」 小笠原道雄・森田尚人・森田伸子・田中毎実・矢野智司『続・日本教育学の系譜—京都学派とマルクス主義—』 勁草書房、229-301頁。

○その他の参考文献

- 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。
- 沢柳政太郎 1909 『実際的教育学』 同文館。
- 篠原助市 1922 『教育辞典』 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 1951a 『教育哲学』 富士書店。
- 篠原助市 1951b 『哲学新講』 宝文館。
- 中島半次郎 1905 『戦後の教育』 目黒書店。
- 中島半次郎 1912 『独逸教育見聞記』 目黒書店。
- 中島半次郎 1914 『人格的教育学の思潮』 同文館。
- 中島半次郎 1915 『人格的教育学と我国の教育』 同文館。
- 中島半次郎 1917 『教育学』 早稲田大学出版部。
- 中島半次郎 1921 『教育思潮大観』 東京堂書店。
- 松原岳行 2020a 「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 2020b 「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 2020c 「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。
- 松原岳行 2021a 「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』を中心に一』『九州産業大学国際文化学部紀要』第77号、63-92頁。

松原岳行 2021b「田制佐重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78号、27-55頁。

松原岳行 2022a「小西重直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79号、1-37頁。

松原岳行 2022b「渡部政盛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80号、1-35頁。

松原岳行 2023a「明治期のニーチェ主義と教育学（1）—非学問的なニーチェ思想の学問化—」『九州産業大学国際文化学部紀要』第81号、15-38頁。

松原岳行 2023b「明治期のニーチェ主義と教育学（2）—高山樗牛と坪内逍遙の教育的対決—」『九州産業大学国際文化学部紀要』第82号、21-54頁。

松原岳行 2024a「明治期のニーチェ主義と教育学（3）—ニーチェ主義者＝登張竹風の教育観—」『九州産業大学国際文化学部紀要』第83号、1-28頁。

Prondczynsky, A.v.1998: Historische Konstruktionen. Zur Rezeption Nietzsches in „Geschichten der Pädagogik“. In: Nietzsche in der Pädagogik?, S.56-79.

【付記】

本研究はJSPS科研費JP21K02275の助成を受けたものです。

