

## 教育學の論理

辻 幸三郎

—

戦後の教育を如何にすべきやの問題は、歐洲大戰勃發後幾何ならずして、世界列強の國民意識に重要なる課題として思ひ浮べられた。戦塵收つて、各國民は今や其實行期に入つた。教育上の論議は、到る處に甚盛である。然し乍ら翻つて學問の領域を見れば、教育學が、今日、尙甚不安定の地位にあることは、又驚くべきことである。古來學問の分類を試みた學者は決して少くはないが、吾人は其中に一回も教育學なる名稱を見出し得なかつたのである。O'shea は “It is not fit to be seen in the company of its proud sisters, so it is relegated to the chimney corner.” と諧謔を云つて居る。諸々の學問の基礎附の基を開いた Kaut は “Erziehung ist das grösste Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden.” と云うて居る。然し其教育論は彼の先驗哲學の歸結で

は無いと云はれて居る。かくて教育學は他の諸科學の列に其自身の地位を要求する權利を有たないのであらうか。“proud sisters”の仲間入りが出来ないで、永久に室の隅で己が不遇を嘆じて居なければならぬのであらうか。

茲に於て「科學としての教育學は可能なりや」の疑問が繰り返されざるを得ない。而して若し可能とせば「如何にして、其根據如何が問題になる。先づ科學としての教育學の成立を疑ひ、或は否定する主張を調べて見やう。

「教育學の研究は日尙淺い、加ふるに教育の問題は甚だ複雑困難なものであるから、容易に科學として確立せられない」。成る程 *point* へ教育は最も困難だと云うて居る程であるから、教育は非常に困難な問題に相違ない。然し問題の簡單、複雑や困難、容易と云ふところが科學成立の可能不可能の理由として充分のものであらうか。既に成立して居ると認められて居る諸科學と雖、常に夫々困難なる問題に遭遇して居る。何れの科學の問題は容易で、何れの科學の問題が困難であると云ふ様なことは云へない。又何れの科學に於ても容易な問題もあれば困難な問題もある。して見れば問題が複雑困難であるから科學が成立しないと云ふ理由は甚だ薄弱である。問題が複雑且つ困難と云ふ言葉は尙曖昧である。教育學成立の困難は、教育問題の解決

が實際上困難なものであるからと云ふことに存せずして、教育學の認識目的認識對象を決定することが困難であると云ふ所に存せねばならぬ。若し教育學に特有なる認識目的認識對象が定まつて來なければ、今後何程教育の研究を進めて行つても教育學の學的確立は望み得ないであらう。之を望むは恰も百年河清を待つ如きものであらう。

「教育理想とか教育目的とか云ふ様なものは不斷に流轉する。今日の眞理も明日は疑問となる。此處に於てのは、彼處に於ての非である、それ故に教育學上の法則は普遍妥當性を有たない」。此主張に對して批評すべき點は種々あるであらうが、此處では只次の様に云つて置けば足りると思ふ。即ち此非難は教育學に向けらるゝと同時に倫理學に對しても向けられるものである。それ故此非難にも拘らず倫理學が可能であるとしたならば、それと同等の權利を以て教育學も可能でなければならぬ。

「教育は術である、それ故科學にはならない」。成る程教育活動は一個の術と考へられる。然しそれだから科學の對象にならないと云ふ結論は出て來ない。教育の實際が術ならば道德の實際も亦術である。此非難にも拘らず、倫理學が可能であると

したならば、教育學も可能であらねばならぬ。又藝術そのものが術であることは最も明瞭である。然しそれにも拘らず藝術學は可能であるとしたならば、教育學も可能であらねばならぬ。教育は術であるから科學にならないと云ふのは何等の理由にならない。

「教育學は應用學である。教育學は他の科學の應用に過ぎない。其故に此應用せらるゝ換言すれば教育學に貢獻を致す諸科學を除いては、教育學自體なるものは在り得ない」。成る程 Herbart は教育學の目的論は倫理學に依りて與へられ其方法論は心理學に依りて與へらるゝと云つた。輓近、生物學や社會學の勃興につれて其等の科學の應用と稱せらるゝ生物學的、教育學とか社會學的、教育學とか云ふ風のものも現はれて來た。然し之等の生物學とか社會學とかの學的性質が學者の間に充分一致して居ないのであるから、假令、教育學が之等の科學の應用であると云つた處で、其意味は甚漠然たるものたるを免れない。今、かりに倫理學、心理學、生物學、社會學等の學的性質が確定せるものとして、而して教育學が之等の諸科學の研究成果の應用であるとして――扱吾人は一問を發しなければならぬ。應用々々と云ふが一體之等の諸科學の研究の成果は何に應用せらるゝのか。云ふ迄もなく其應用目的は教育

でなければならぬ。然らば其教育とは何か。之が問題である。而して此教育の概念を明にすることが教育學の根本問題ではないか。而して此根本問題を解決することに依りて教育學は確立するのてなからうか。

次に教育學は科學として成立すると主張する側では教育現象の研究に自然科学的研究法を用ゐることに依り、教育學を建設し得ると考へた實驗教育學がある。Layの云ふ所に依ると、彼の有名な教育學者に依りて考へられた様に教育學が今日に於ても尙應用倫理學應用心理學に過ぎないものと考へられて居る限り、教育學者が基礎科學や補助科學から引き出す事許り考へて居る限り、教育學は科學として充分に認められないであらう。従つて之を守り立て發展させて行く事も六ヶ敷い。従つて又教育の實際にも教師の地位にも不利益を與へる。教育學は實驗教育學として獨立な科學となり、他の科學から與へらるゝのみならず彼等にも與へるものとなることが出来る」(Didaktik. s. 46)。「教育學が其知識をたゞ他の科學—Herbartに依れば心理學と倫理學とから引き出して居る限り、又倫理學、美學、宗教の要求が如何程迄一般の子供の個々の發達段階に適應せしめられ得るやを、自身の研究に依りて示さねばならぬことを教育學が悟らざる限り、其は科學として一般に認められないであら

う」(Did. S. 53)°。然し乍ら Lay の所謂「eigene Forschung」なるものは「*either naturwissenschaftliche Forschungsmethode* に依り被教育者の心理過程を *Ursache u. Wirkung* 或は *Reiz u. Reaktion* の關係に於て理解せんとするものである。此の如くして吾人の豫期し得る所のものは自然科學としての心理學に過ぎない。彼は「實驗心理學は之れ在らん然し實驗教育學なるものは存せず。實驗教育學は實驗心理學に過ぎざらん」と云ふ攻撃に答へて「此主張に對しては斯様云つたらよからう。實驗は心理現象の研究に效ありとせばそれは又教育の實驗的見地から見られた心理現象に應用することも可能であらねばならぬ。實驗心理學或は兒童心理學が決して實驗教育學にあらざるとは吾人既に明にした」(Did. S. 80)と云ふて居るが吾人は不幸にして彼の著述を通じて是以上に此區別を明にして居る個所を發見し得ない。尙彼は「Exp. Pädagogik」の卷尾並に「Exp. Did. S. 77」には「吾人は確信して居る——今や世界に現はれて來た實驗教育學に對する作業の協同は益々有益なものであることが明になつて來た。又實驗教育學は地上に於ける諸文化國民をして益々親密ならしむるの効能を有つて居る。更に又純粹人道主義、地上に於ける天國の理想と共に「*Weltpädagogik*」が可能であり其實現に努力せねばならぬ」と云ふて居るに至つては、吾人轉た彼の樂觀的な

るに驚かざるを得ない。彼が如何に辯解するも吾人の見る所では彼のやつて居る所のものは心理學である。I<sup>1</sup>は教育は心理學の應用である限りに於ては獨立の科學となる能はずと云ひ乍ら自ら進んで心理學の研究をやつてそれで獨立の教育學が出来たと考へたのである。然し心理學者がやらうと教育學者がやらうと乃至物理學者がやらうと心理學は何處迄も心理學である。學問の性質は其認識目的に依つて決定されるのであつて研究者の誰彼に依つて決定されるのでは無いから。吾人はI<sup>1</sup>が専門の心理學者の研究にのみ依頼せず自ら進んで教育に關係ある心理現象の研究に努力し教育上有益なる多くの paper を提供したるを多とする。然し金輪際それが獨立の教育學を樹立したとは思はない。

## 二

「教育學者は從來心理學者や倫理學者や社會學者の研究の成果を集める事にのみ腐心して居た。教育學者自身の研究として誇るに足るものか幾何あらう。之ではいけない、教育學者は自ら進んで倫理學なり社會學なりの研究をやらなければならぬ。かくありてこそ教育學が始めて獨立の一學科たり得るのである」と云ふ様な考

は多少の程度の差はあれ、頗る廣く行き互つて居るやうに思ふ。然し之は學問研究に於ける作業上の獨立と論理上の獨立とを混同した考である。吾人の目下當面の問題は作業上の獨立と云ふことには關係なく、教育學が如何なる論理に依りて他の如何なる科學よりも獨立なる *raison d'être* を主張し得るであらうかにある。然らば教育が其存在理由の論理的根據となるものは如何なるものであらうか。かゝる論理的根據は其性質上他の如何なる科學よりも導き出されざる底のものたるを一つの要件とする。然らば吾人は如何にしてかゝる論理的根據の探求を企て得るであらうか。吾人は茲に教育學の概念構成方法に就いて若干の認識論的批判を必要と感ずる。

「教育學は教育現象を考究する學なり」と云ふ定義は一應の満足を與へる様に見える。蓋し教育現象は常識的に *being* に認められて居るものであるから與へられたもの、大體解つたものと考へられて居る。そこで學問としては種族保存の欲望とか社會團體維持の欲望とか知識欲とか云ふ如きものに依つて之を發生的に説明することも出来る。然し乍ら翻つて考へて見ると如此説明の最初の出發點たる教育現象に於て既に教育の概念が前提せられて居りはしないか。然らざれば或現象を取

りて特に教育現象なりとし他を排して教育現象にあらずと云ふ區別を立てることは不可能である。吾々は日常深き反省なしに或現象を取りて教育現象なりと考へて居るが其教育現象をして教育現象たらしむる所以の根據を論理的に溯つて行くと遂に一切の教育現象以前の或物に到達する。論理的順序から云へば教育の根本概念の一定したものがあつて始めて一切の教育現象が考へられるのである。此一切の教育現象に前提せられ豫想せられて居る教育の概念とは如何なるものであらうか。此原理の探求は之を俟つて始めて可能なる教育現象の研究に依りて完成されないとは明である。世に教育書と稱するものを取つて檢べて見ると教育に關する語の辭書的語義即語原とか慣用法を調べ之等を概括して教育の定義を定むるのを多く見取ける。即 Erziehen, Lehren, Bilden, Pädagog, teach, educo の語義を尋ね「教育」の語の起原を孟子の三樂に見出すの類である。吾人は決して斯様の業を無益と云ふのではない。たゞ此の如き方法に依りて得られたる概念は到底教育學の Grundprinzip となり得ないと云ふのである。吾人は此場合如何なる根據に依りてかゝる概括が可能なりやを問はねばならない。之等の諸語の意義の總和に於て或ものが本質的として取り入れられ他のものが非本質的として捨てらるゝ其根據は點邊に存する

や、又定義を便宜に基く約束と考へて「若干の經驗的事實を基礎とし、教育現象の定義を作つても甲者は甲者の定義に依り乙者は乙者の定義に依ると云ふ風であつたならば、教育學の普遍妥當性は望まれない、且つ其等の定義に於ても其根據如何が矢張問題になりその根據が明にならなければ其價值如何を判定するに由もない。之を要するに從來多數の教育學の論理は經驗主義に立脚して居る。即其出發點に於て漠然たる教育の概念を以て進み、之を基礎として多數の小概念を作り、かくて此過程が微に入り細を穿つ程教育全體の概念が明確になつて來ると考へて居るのである。吾人をして之を評せしむれば此迂餘曲折を経て贏ち得たるものは疑問點附なる教育諸概念の混沌たる集合のみ。此偉大なる勞作の結果作り上げたと思惟せらるゝ教育概念が正しきや誤れるやは其自身に於ては永久に判定することが出來ないのである。それにも不拘、見よ此處に「教育的眞理あり」と云ふならばそれは獨斷論に過ぎない。又若し自身以外に *fast* を求むるならば「實際に役立つものこそ眞理なれ」と云ふ *pragmatism* の信條を奉じて之に依つて存亡を決するの外は無い。以て *Wissenschaft* たることを要求する權利はない。

依是觀是教育學が科學として可能なる爲には其研究對象が定まらねばならず其

研究對象が定まる爲には教育の根本原理が定まらねばならぬ。此根本原理に依つて教育者、被教育者、教授、訓育學、校、教育組織其他一切の教育諸概念が意味を獲得する様にせねばならぬ。此の如き根本原理は一切の教育經驗以前のもの従つて教育經驗に依つて基けられぬもの、却つて教育經驗をして教育經驗として成り立たしむるもの即教育概念の *a priori* として示されねばならぬ。經驗を超越すと云つても單に個人的な確信とか信仰とかであつてはならぬ。確信信仰と云ふ言葉も種々の意味に解せらるゝであらうがそれが何等かの意味で普遍妥當性を有つて居なければ科學上の原理となることは出来ない。然らば教育概念の *a priori* とは何であるかそれは如何なる意味に於て普遍妥當性を有するや。此問題の解決如何は教育學の可能不可能の分るゝ所である、吾人は之を教育學第一の根本問題と考へる。然しかゝる問題を取扱ふのは明に科學の事にあらずして哲學の職分である。吾人は、かゝる問題に想到する時、教育學は其序論として必然的に若干の教育哲學の一部問を伴はなければならぬことを悟る。而して其教育哲學の第一の根本問題は此教育學の論理の問題であると思ふ。

## 三

吾人は此問題を論ずるに當り勢、學問全體の認識論的體系の考察に互らねばならないがそれは此小論文のよくすべき事でない。又吾人の本意でもない。それ故に吾人は Rickett に依りなされたる自然科学と歴史科學との區別を以て今日に至る迄に試みられた學問分類の中、最論理明瞭なるものと考へ、其所論を便りに議論を進めて行く。規範とか目的とか云ふものなしに教育は考へられないとするならば、教育現象が道德現象や宗教現象等と共に文化現象であることは明かである。然らば教育現象の學たる教育學は文化科學即 Rickett の historische Kulturwissenschaft でなければならぬ。尤も Rickett は科學の内容と形式とを引き離して考へ自然科学的方法は文化範域にも適用し得るから歴史的文化科學のみ存在すると考へてはならぬ。naturwissenschaftliche Kulturwissenschaft も存在し得る (Naturw. u. Kulturw. S. 17) と論ずるが吾人は教育學の認識對象たる教育の意味は自然科学的方法に依りて明にし得るものでもないと考へる。さう云ふ方法に依りて得られた成果の中には結局「教育的」なるものは存在して居ない。今一步を譲りて自然科学的文化科學としての教育學

と云ふ様なものが存在するとしても既に Day の實驗教授學や實驗教育學を評して云つた如く結局それは心理學に過ぎないもの、高々、教育心理學と稱し得らるゝもの、學問の性質上心理學の一部を形成するものに過ぎない、此意味に於ては教育生理學、教育衛生學、教育醫學と云ふ様なものも存在し得、又大に必要である。然し學問の認識論的性質の上から、獨立な教育學は此方面には見出すとが出来ぬ。然らば教育學は文化科學の中に於て自己の占むべき地位を見出し得るや。凡そ文化科學が文化現象を對象とするとは勿論であるが文化現象は單なる現象ではない。或る現象が文化現象として研究の對象となるのはそれが一定の文化價值に Deziellers せられる時、一定の意味を有つからである。それ故文化科學は單なる現象を對象とするのではなく現象の上に現はれた文化價值を對象とするのである。従つて文化科學が可能ならんが爲には此價值が必然的と普遍妥當性を有することを要件とする、換言すればさう云ふ文化價值は客觀的のものでなければならぬ。然し價值は事實でない、評價に關するものであるから皆主觀的である。處で主觀的に二種ある。單なる欲望と云ふ如きものに基く價值は個人々々に依り妥當するともあり妥當しないともある。同一の個人に就いても場合に依つて違ふ。之に反して道德的價值善と云ふ様なも

のは誰にでも必然的妥當する、即必然性と普遍妥當性を有つて居る、主觀的であり乍ら客觀性を有つて居る、自分の事であり乍ら自分の我儘にはならない。それ故前者を主觀的價值と云ふなら後者は超主觀的價值である。此超主觀價值が歴史的文化科學成立の要件である。教育學を可能ならしむる爲には教育的價值が道德的價值等と同様に一つの超主觀的或は先驗的價值であることが示されなければならぬ。若し此事にして成就せらるゝならば教育學は之を原理として可能となる筈である。

#### 四

「一」の「二」に於て論じた事を綜合して見ると次の様になる。「二」の終りに於ては一切の教育現象の原型として教育の先驗概念が要求せられた。吾人は之を假りに形式原理と名付ける。次に「三」の終りに於ては教育的價值の先驗的根據が要求せられた、吾人は假りに之を價值原理を名付ける。孰れにしても此の如きものを探求する爲に吾人は今や先驗概念の世界に入らねばならぬ。吾人は先驗哲學に於て決定せられた種々の先驗概念を結合し演繹することにより教育の先驗的意味を明かにし、かくすることに依りて教育的價值の先驗的根據を示すことが出ると思ふのである。

文化生活の概念は純形式的には先驗的價值と自然との結合として考へられる。而して先驗的價值は眞善美聖であると普通に *enumerate* せられる、然し四つに限ると限つた譯ではない、立場の取り様に依つて色々に考へられると思ふ。自然は因果の世界として觀念せられる。兎に角文化生活は先驗的價值と自然との結合と考へられる。然し之等の價值は超越的であり自然は因果の現象界である。兩者の間には到底越ゆるこの出来ない溝渠が横はつて居る。超越的と考へられる價值は如何にして現象界に交渉を有し來るか。若し此兩者の結合原理が無いとしたならば文化生活と云ふものも *undenkbar* であらねばならぬ。茲に於て價值の實現者として人格的なる意志と云ふ様なものが必然的に想定せられざるを得ない。勿論意志と云ふても自然的な意欲とは根本的に異なる純粹意志である。超越的價值實現の *agency* と考へられるものである。之を文化生活への意志 *Wille zum Kulturleben* と呼ぶことが出来る。それは諸の文化諸生活を可能ならしむる *apriori* よりも一層高次の *apriori* と考へねばならぬ。扱此の如き文化生活を要求する意志から文化生活恒久化 *Verewigung des Kulturlebens* の要求が演繹せられる——何者後者を否定することはやがて前者を否定することになる故に。之を文化生活恒久化への意志とも云へやう——恰も

眞理への意志と云ふ如く、吾人の文化生活が槿花一朝の榮えを見た後、再永劫の暗黒に歸るといふ如きは文化生活への要求と到底融和の道なき所である。絶對要求として文化生活が考へられるならば、又絶對要求として文化生活の恒久化が考へられねばならぬ。而して吾人は考へる、此の如く考へられた文化生活の恒久化こそ教育の先驗概念である。而してそれは先驗的なる意志の要求として考へられる。此意志の要求が根據となつて居る限りに於て、教育的價値は必然的にして又普遍妥當的であらねばならぬ。吾人が前に教育の形式原理として求めたものは、文化生活の恒久化であり、教育の價値原理として求めたものは、文化生活恒久化への意志である。文化生活恒久化への意志は、其根據を文化生活への意志に有つ。即教育は絶對意志の發動に依る文化生活の恒久化である。

此文化生活恒久化の理想は文化生活と其運載者 *Träger* としての人類の肉體との永久的結合の普遍的なる信念に關聯して居る。人類の肉體は生滅的暫有的なるものと考へられて居る。此有限の生命を以て永遠の文化生活の理想を實現せんとす。其處に文化生活恒久化の努力が起らざるを得ない、それが教育である。其故に教育は文化生活を不斷に更新せんとする生活である。絶えざる *Verjüngung des Kulturleben*

である。人類の生活が永久に老いず常に若き清新の氣を呼吸し得るは一に教育に依りて然るを得るのである。「恒久の青年」の理想は此の如くして始めて可能となるのである。若し此の如き教育生活が止むならば文化生活は必然的に滅亡せざるを得ないであらう。

## 五

吾々が教育を文化生活の恒久化への努力として教育を觀念し此 *Gesichtspunkt* から人類の歴史を眺むる時、或特殊なる價值を味ふことが出来る。之を倫理的藝術的、宗教的等の範疇に入れて見ると無理が出来る。所詮、教育的價值は教育的である。眞の教育は教育の爲の教育である。根本的には文化生活の爲めの教育即人生の爲めの教育である。教育の價值は眞とも善とも美とも聖とも云へない特殊なる性質を有つて居る。強ひて此等の範疇に當てはめるならば善と美に近い。而して或場合には神聖の感が伴うて来る。然しそれは此等の價值に還元し難い一種の價值である。吾人は以下に少しく吾人の所謂教育的價值の性質に就き論述するの必要を感ずる。従來教育價值 *pedagogical values* と云へば教育目的、或は教育理想のみを聯想

し教育生活其ものゝ價值に殆んど想到せざるは教育生活を手段視し其價值は畢竟結果如何に依りて判定せらるべしてふ切利主義的イドラの致す所ではなからうか。輓近、教育生活の獨立性を有せざるべからざるとが漸く教育學者の間に認識せられ來つたが此イドラは尙甚強い。例を國家組織に採れば上に最高至上の絶對統治權があり其下に立法司法行政の三權あり、此三權は皆絶對統治權の原理には従ふが各互に相侵すとは出來ぬ。立法は立法の原理に、司法は司法の原理に、行政は行政の原理に従ふ。三權は相互の關係に於ては各獨立である。文化生活に於ける有らゆる權利の組織即價值の組織に於ても正に此如きものがなくてはならぬ。教育生活の原理は文化生活全體の原理には従ふが他の諸文化生活の諸原理に對しては獨立を主張する。何事もごつちやにして常識で判断すると云ふ立場ならば格別然らざる以上此如き原理の組織を認めねばならぬ。但し眞善美聖と云ふ如きものゝ中孰れかの一を文化生活全體の最高絶對原理と考へる立場ならば、教育の原理はそれに従ふことを拒むものではない。今歴史の哲學は諸文化價值の分立と相互の平等獨立權を認める立場に立つ。さうすれば吾人の觀念する如き意味に於ての教育生活の原理は他の諸文化生活の諸原理に對して自己の獨立權を主張する。換言すれば人類

の多様な教育的經驗はたゞく、教育的立場に依りてのみ觀察せられ評價せられ批判せらるべきである。小學校の幼童に教授せらるゝ或る事柄は純科學的見地より見れば或は妄誕取るに足らぬ事であるとしても教育的見地より見れば大に意味を有する場合があります。St. Hallの説く様に信心深い基督教徒を養はんが爲めに兒童には原始民族の自然崇拜、多神渇仰の神話を教へると云ふことも、教育の論理を知らない宗教家は眞先に攻撃するかも知れないが、教育的見地より見ることにより大なる意味——“pedagogical truth”の存することゝ思はれる。玩具を破壞する子供を教育を解しない親は一概に叱るが、考へ深い教育精神は頬笑んで或意味を眺めて居る。變聲期の青年の群集する所に起る喧囂たる雑音は美的見地よりは決して結構なものではないが、本當に献心的な教育家の耳には教へ子の健かな發育を象徴する一種美妙な交響樂とも聞こえやう。懣軻不遇に終始した Pestalozziの生涯と事業に何等かの偉大さがあるとするとすればそれは實に教育的偉大ではないか。

斯様に考へて見ると教育は根本的には文化生活の爲めの教育であるから其内容として文化價値の全體を取り入れねばならぬが、それだからと云つて文化價値全體が直ちに教育的價値であると考へるのは間違つて居る。文化價値全體は教育その

もの、性質上必然的に教育の内容に取り入れられるがその取り入れる教育意味に於て始めて教育的意味を有つて來るのであつて、それ自身はたゞ文化諸價値であり人生價値であり社會理想である。小學生を集めて Einstein の相對性原理を説いた所でそれは殆んど教育的意味をなさぬであらう。寧ろ非教育的として其の愚を笑はれるであらう。科學的見地から見て大きな價値を有つものも其丈で教育的價値を構成するものではない。教育意志の原理に於いて始めて教育的價値となるのである。よく「社會が自分を教育した」「自然が吾を教へた」と云ふやうなことが云はれるが單に偶然的とか云ふ意味ならば吾人は斷然之を教育現象の範圍外に排除する。然し前者の場合に於て社會の教育的施設一般が教育意志の發動と思惟せられる限りに於ては、被教育者に其意志が意識せられて居なくとも之を教育現象の範圍内に入れる、教育現象をして教育現象たらしむる教育意志原理を逸して偶然的なもの迄教育現象とする考へ方の誤謬は畢章、教へると「學ぶ」とか云ふ言葉の慣用の不定無方針に起因したものと思はれる。又一定の經驗的な社會に於て社會生活と教育生活とを目的と手段との範疇と考へることも色々な害を働いて居る。第一それは傳統的社會を造る。何者そこには教育意志の自律性は失はれ教育は其社會の成人圈

に存する理想に服従して行かねばならぬことゝなるから教育に依りて更に進んだ社會を造り出すことが出来ない。傳統に終始する所には進歩はない。進歩の無い所には文化生活は無い。文化生活は畢竟不斷の價值創造を意味する。教育意志の自律を認めないのは即文化生活を否定する事である。理性的生活を否定することである。それ故に教育意志の自律性はどうしても認めねばならぬ。教育意志は場合に依つては其時代の社會理想を否定する權利を有する。Rousseau の教育論の如きはそれで若し彼の説いた所に何等かの眞理即正當さがあつたとするならばそれは教育意志の自律性の根據に依りて是認されるのである。之と反對に文化生活其ものを否定することは出来ない。何者教育意志の獨立も文化への意志の原理に根據附けられて居るのであるから Rousseau も所詮は文化生活を肯定したと見ねばならぬ。文化生活は絶対に否定出来ない。彼が文化生活を否定した様に見えるのは或る文化生活を否定したのであつてそれはやがて他の文化生活を肯定したのである。文化生活其ものを否定すれば必ず自己矛盾に陥る。第二の害は教育準備説の誤謬となつて現はれて居る。教育準備の迷見に就つては Dewey が Dem. & F. pp. 63-65 に於て論評して居る所が委曲を盡して居ると思ふから吾人は論述の此 digression か

ら早く脱れる爲に省略して置く。然し教育的價值に關する吾人の所信を一層明にする爲に教育と藝術との比較的考察を少し試みやう。藝術に於ては内容と形式とが區別せられ、内容如何は餘り藝術の價值には關係せず、少し位不道德な内容を取扱つてもその取り扱ひの形式に於て優れた點があれば藝術的價值はそれに依つて評價すべきであると云はれる。處で藝術は快活であるが教育は嚴肅である、教育は其内容の選び方に於て藝術の如く *license* は許されない。然し今此 *analogy* に依つて教育を内容と形式とに分けて考へて見る。教育の内容素材を呈供するものは何かと云へばそれは人類の過去の經驗に依つて創造せられ來つた文化的遺産が若き *generation* の周圍に存在して居ると云ふ丈では何等教育的意味をなさぬ、之が教育的意味を有し來る爲には何處かに教育意志の働きが考へられて始めて始るのである。即教育者の意志が被教育者に對して一定の態度を以て働き、被教育者が之に呼應し、かくて兩者共同の生活過程に於て教育者の人格に於て經驗せられて居るもの——即教育者のものとなつて *master* せられて居るものが被教育者に *participate* せられて行くのである。扱此場合被教育者に依りて *participate* せられる經驗は教育其物の本質上文化生活諸價值全體に亘るべきである、吾人は之を教育の内容價值と呼ぶ。次

に右の教育過程そのものゝ關する形式價值が考へられる。即教育者が自己に於て經驗せられて居る價值ある經驗を被教育者に participate せしめんと意志し、其方法を工夫し、遂行し、成就する。その過程が理想的に行はれて居るかどうかと云ふ其價值である。藝術に於ては殆んど此形式の方面のみで價值が決定せられる。教育に於ては形式價值と内容價值とが固く結びついて居る。然し教育生活の考察に於いて視點を被教育者に置くときは内容價值が第一次的に考慮に入り、視點を教育者に置くときは形式價值が第一次的に考慮に入る、教育は文化生活の恒久化であるから、此原理より教育生活の全體としての價值が決定せねばならぬ。教育者の意志に於て、工夫に於て、遂行に於て、成就に於て、理想的であつても根本に於て偉大なる多方面の文化價值經驗を經驗して居なければ被教育者を偉大ならしむることが出来ない、即内容價值が不充分となる。従つて全體として其教育過程が評價せらるゝ場合滿點は與へられない。偉大なる教育活動の起る爲には教育者が先偉大なる文化人でないければならぬ。然し教育現象を考へる際何時でも吾人の見失つてならない原理は教育意志である。教育意志の embody せられたもの——個人或は社會——が教育者である。それ故に吾人は教育現象の觀察に於て常に此の如く觀念せられたる教育者を

觀察の焦點としなければならぬと思ふ。従つて教育の形式的價值が第一次的に考慮に入る。但し形式的價值と云つても技術の巧拙と云ふ淺薄な意味ではない。文化の恒久化てふ理性的要求を根據とする價值である。教育意志を根據とする價值である。かゝる意志を思惟するにあらずんば教育現象は斷じて考へられない。

## 五

扱吾人は以上に於て教育の先驗概念、教育的價值の根據を先驗的自我の世界に求むることが出来たと思ふ。文化科學として教育學を可能ならしむる爲に要求せられた要件は之に依りて満足せられた。かくて吾人は教育學を論理的に基礎附け得たと思ふ。即此普遍妥當性を有する教育的價值を選擇原理となし人類の雜多なる經驗素材を之に照合することに依り、研究對象を見出し、それが個人的であれ社會的であれ其一々の場合に就き一回的個性的なる特殊相に於て觀察せられ、叙述せられ、説明せられ、又批判せらるべきである。勿論それは與へられたる歴史現象を *as such* に記載するもの歴史なりと考へる朴素實在論の見地に立つ *Geschichtsschreibung* と全然異なつたものであるべきである。

斯様に觀念せられたる教育學は文化的教育學と呼ばるゝを最適當であると思ふ  
 が或は又社會的教育學と命名するも亦妨げない。然しそれは個人的に對立したる  
 社會的でない。文化生活及其恒久化としての教育生活も凡て先驗的なる自我の根  
 據に於て論せられる。此意味に於て而して此意味に於てのみ教育は文化的社會的  
 でなければならぬ他であつてはならぬのである。文化主義の教育と云ふ様なもの  
 もそれが時代の趨勢とか個人の單なる確信とかに基けらるゝならば單に一つの理  
 想を提唱したと云ふに過ぎないから他の主義の教育も拒み得ず、かくて際限もなく  
 何々主義の教育と云ふ様なものが出て來て、夫々獨斷論を以て自己の存在を主張し  
 乍ら割據する。然しかゝる教育も仔細に検査すれば其の實際方面にもせよ、論理の  
 方面にもせよ、特殊な事情の下に相當の經驗的な理由を以て居るものである。たゞ  
 問題は普遍的なる究極根據より *berechtigten* し得るや否やにある。されば吾人の立  
 脚地は個々の特殊な民族性、特殊な時勢に制約せられたる例へば國民教育論と云ふ  
 如きものを建設することゝ少しも矛盾するものではない。否大に其研究の要を認  
 めるものである。教育の故郷は實踐の世界にある。單に國民教育論と云はず教育  
 に關する一切の智識は現在我は如何にせば正しき教育をなし得るやと問ふ教育意

志に對して何等かの満足を與ふるものでなければならぬ。それ故現在に立脚して特殊な教育的計畫を立案することも必要である。その爲には現在の環境狀態の性質を理解する爲に心理學と云ふ如き事實科學の智識が要求せらるゝ。たゞ如此は一つ plan である。國民教育論の建設を云ふ如きは一つの偉大なる計畫である。然しさう云ふ計畫は普遍妥當性を有たないからそれ丈で科學となることが出来ない。現在に於てさう云ふ計畫が幾つも出來て居るとすればそれ等を叙述説明し批判すると云ふことも教育史學の任務である。尤も教育史學と雖研究者の個人的な主觀や誤謬が入り込まぬとは限られない。然し其根底には普遍妥當的な成果を期待し得る論理的根據を有する。果して見る可き成果を擧ぐるや否やは研究者の努力の問題であり斯學の進歩の問題である。以上は教育學の論理に就いての考察であるが教育の根本問題は之に止らない。教育の故國は實踐の世界にある。吾人は他日更に眼を此方面に轉じ教育意志、教育的價值の本質を一層深く究明し教育者の責任にも論及し度いと思ふ。之は寧ろ教育哲學の形而上學の方面である。或は此方面の考察に依り認識論の方面で述べた處の不備を補ひ得やうとも思ふ。論者は深き認識論的素養を有するものでない。以上の議論も其不完全なる所あらんことを恐

れて居る唯教育の重要事なるを痛切に感じ従つて又其科學的研究の閑却すべからざることを知る。惟ふに科學的思惟の前には一切疑問であるとするも、其研究の出發點に於て目的地が「望み」として科學的思惟其物に宿つて居なければならぬ。唯模索之努め昨日は東——今日は西せる如くんば畢竟徒勞のみ。教育學研究の現状亦之に髣髴たるものあるを思ひ一片耿々の心論者をして此小論文を草せしめた。世の識者に依り批正せらるゝならば幸である。