

# 教育學方法論

伊藤 猷典

## 序

(こゝ)に云ふ方法論とは普通に云ふ目的に對する方法論を指すのでなくて教育一般に對する研究方法を指すのである)

モイマン<sup>1)</sup>の云ふ如くに人間の目的(倫理的、宗教的、文化的、科學的、個人的、社會的等あらゆる人間の目的)は單に人間の實生活及努力に就きて經驗的研究をする事によりてのみ知り得るのか、それともベルゲマンやデューイ、ルーディガー<sup>2)</sup>の云ふ如く生物學的社會學から出發するのか、バルトの如く更に歴史を加味するのか、或はナトル

プのいふ如く、目的も方法も哲學から來るのか、教育學は哲學の應用にすぎないのか、ローゼンクランツの云ふ如く哲學や經驗科學の集合にすぎないのか。

我國に於ても數年前から新進氣鋭の八名士によりて唱導さるゝ八大教育說なるものが流布せらるゝに到り、學徒は眞に岐路亡羊の歎をもらし、實際家は其去就に迷はされておる。我等は一體何れに従てよいか、暫く古人の跡を追ふて其長短を匡して見よう。

## 一、史的考察

諸家の立場はフリッツシャイゼン、ケーラー氏の

論文中に巧みに分類され、叙述されて且批評されてゐるから、大體それを骨子とし、自分の理解し得たものと、私意とを混じてのべる事とする。

諸家の立場は大別すると經驗的のそれと哲學的のそれとに分れる。初づ前者からとりかゝらう。

### (イ) 經驗的立場

嘗てはストアによりて唱へられた *ὑποφωτιστικῆς ὁδῆς φησὶν ἔργα*、十六世紀の末葉以來諸學の基礎が *lumen revelatum* より *lumen naturale* への轉換は教育學に於ても採用された。西班牙の人文主義者ヴィーヴェス、佛國の通俗哲學者モンテーニウを経てラトケに到り旗幟鮮明に *Omnia iuxta naturam naturae* と高唱された。更にコメニウスによりて客觀的自然主義に迄、ペスタロッチーによりて主觀的自然主義に迄開展されて行つた事は普通史家の教へてくれる所である。

等しく經驗より立論せるものゝ中でも其經驗の

範圍の廣狹の差によりて其學說にも種々の差が生ずる。今其狹きより漸次廣きに移りて羅列せん。

ケーラー氏が掲げた最初の人は<sup>6)</sup> ユー・エス・ミルの品性學とモイマンの實驗教育學とである。後者は前者の大體立案したものを實現したものと云ひうる、後者は其の法則をば精神生活の一般法則から導き出した點に於て差あるのみである。彼等主張の要點は一般技術に於けると同様に教育に於ても其技術の選擇には初づ第一に其の技術の結果を理論的に知る必要がある。其知識は自然現象に於ける、換言せば因果關係に於ける總起の關係を研究する事によりて得られる。從て教育手段は各種の教育作用と被教育者の先天的素質內的條件との相關々係を知る事によつて得られるとなすのである。

彼等の主張は此の點だけは正しい。何故ならば教育學は常に與へられ且常に妥當すべき筈の目的

が果してその實現すべき筈の對象の性質に應じて實現せられうるや否やを試さねばならぬ。總ての教育作業は被教育者の特質に、性質に、適應せねばならない。總ての教材、教科書、教授法等全教育は常に被教育者の一定の發達階段を顧慮し之に適應せねばならない。かくして初めて事實的關係の根本的研究が教育の規則規範の科學的基礎を可能ならしめるのである。而して教授法並に一般改革案の價値に就て、そが生徒に及ぼす效果の最後の決定を與へるのは此の實驗的研究であるから。獨斷的の教育者の傾き勝ちな高い望や、因習に固着せる教授法を撤回するの好固の武器を與へるのは此の實驗に基礎を置く兒童學であるから。けれども被教育者に取て何等役立つ手段、方法を除くべき地位にあるといふ故を以て更にそれ以上に出て自餘の問題をも解決すべき地位にあると速断してはならない。數學は幾歲から、自然科學は幾

歲から道徳教育は幾歲から課すべきか、記憶はどうかの方が早いかなどいふ事はステルンやネチャイエフやロブジエン、カンチ、スメッドレイ氏等の研究によりて明かにされるであらふ。けれども何故に自然科學を何故に道徳學を兒童に授けねばならぬかといふ理由は實驗心理學によりては得られない。ターマンやホイップルの知能測定によりて職業選擇の規矩は得られるであらふ。けれども一步進で斯かる職業は何故に必要か何故に従事すべきかといふ問題は之れによりては説かれない。一般的に云へば實驗心理學の教ゆる所は周邊的問題に關してのみであつて教育の中心問題には役立たない。<sup>29)</sup>カーネット氏の思考の五法則も果してどれだけ役立つか。

次に又實驗教育學で教へてくれた所に従ひ兒童の現實の要求に悉く適應せねばならぬと主張する爲めには猶他面に科學的證明を要する。教育が兒

童の爲にのみあるといふ事、總ての方法制度、成熟者、教師も結局は被教育者に適應せねばならぬといふ事は決して自明の眞理ではない。幸福とか活動の容易さ、愉快さが人生に於ける、從て被教育者の生活に於ける最重要の價値をなすものであるといふ事も自明の眞理ではない。小供の方から成熟者に適合して行くといふ事も少くとも問題となりうる。フレーベル<sup>10)</sup>は故意に知能を早く發展させようとした。故に我等は科學的教育學を建設するものに取ては特別の理論的證明ない限り之を採用する事は出来ない。此事の批評、科學的基礎づけをせんとすれば經驗をすて、價値問題へ入つて來る。ナン氏のいふホルム、ムネメに對しても同様の批評が適用されると信ずる。

も一つ注意すべき事は我等の精神の發達は身體の發達と單に併行するものではないといふ事である。吾人の精神の内には從て兒童の精神の内には

身體の發達とは全く別な方法で其の周圍の環境から、周圍の理想界から種々な要素を取入れておる從て教育學は此等精神的外界から、理想界から獨立して論ずる事は出来ないといふ事である。

モイマン一派の立場には前記の如き利益はあるが、又前記三種の缺陷を具へておる。これだけでは完全なる教育學といふ事は出来ない此の等缺陷を補ふにはどうしても目的てふ觀念を取入れねばならない。所謂因果科學から目的科學に移らねばならない。

而して斯かる目的をば哲學からではなくして經驗から得られるとした一群の學者がある。例へばスタッドラー氏は教育の目的を幸福にありとし幸福は人間が生れつき欲するもの、満足にあり、即ち各人の爲さんと欲するものを何時にても爲し得るようにする事にありとした。此の目的設定の方法が充分なる明哲さ、確實さを持つてゐるとは何人

も思はないであらふ。幸福てふ概念の取るに足らぬ事はコーンが鋭く説いた（哲研、本年四月號拙稿參照）

兒童の將來の發達を定めるには素質だけでは充分でない。兒童の精神生活の教育に取て意義あるものは文化過程の全體である。この下にありて兒童の教育が完成されるのである。氣質の差異の如きは先天的のものである。だが榮譽の概念や懺悔の概念は先天的に與へられなくて、歴史的社會の條件の下に得られる。歴史的社會の條件の下に於てこそ具案的教育活動があり、意義ある授業があるのである。従て理想や價値を持た精神界に關係しないでは人間の「眞」の幸福と稱せらるゝものを確定する事は出來ない。

猶、此の立場に就て非難すべき事は何故に幸福が唯一の或は少くとも第一の目的として妥當なのか。何故に社會を顧慮する事が同様に重要でない

のか。スタッドラーが幸福論的根本原理に加ふるに更に理想的原理を認めた事は注意すべき點である。而して此等の事は經驗からは得られない。従て此の點に氣付いた心理學者は幸福、希望等の爲に特に骨折らずして、寧ろ現代文化を基底とし、時代の認めた要求理想から出發して種々の目的の内  
で總ての者に對し、最も一般的な前提として認められうるものをば心理的の條件に従て實現せんと勤めた。ミュンスターベルヒの主張せる精神工學<sup>13)</sup>は吾人のいふ目的課題の論争には容喙しない文化教育の要求に賛否を議論を吐かない。只最後の種々の課題に屬する直接目的に關係するのみである。

經驗的基礎には猶他の道が開けておる。即ち生物進化に基礎を置く學說である。即ち自己保存と種族保存とを主張するスペンサーの個人主義的教育學、ベルグマンの社會的教育學とである。兩者共に吾人が無條件に従はねばならぬ様な歸結を得

なかつた。ベルゲマンは生物學だけでは行かなかつたので社會學的觀察によりてそれを補はんとした、曰く教育の目的は世人の主張する如く宗教や倫理學からは得られなくて却て生物學から引出されねばならない。自然より欲せられたる全人の關係すべき目的は生活一般特に種の保存と發達とにある。種の發達の概念は同時に人間にありては文化に關係する。其故に教育者は健全なる活動力ある人間を教育し其時代の國民の文化問題の解決に協働し得る様な能力を與へてやらねばならぬと。同様な方法で他の生物學的方向に行つた教育學者<sup>16)</sup>ギョウも生物學から社會學に轉じ、人間の文化生活を引入れた。右二氏が文化の概念を人種の概念中へ引入れる事によりて單なる經驗とは懸離れたる世界を挿入した。デューイに關して批評された篠原君の言葉は此際デューイに對して同様に繰返されうと信ずる。而して文化として話し得るもの、

認識は經驗的研究の性質を持たないで歴史哲學的性質を有する。生物學に立脚しなくとも社會に適應、又は社會生活てふ事に立脚せる教育説に所謂國民教育なるものがあつた。古代のスパルタの教育、近代の自治制に適應せんとする公民教育の如き之である。此等は政治學の一部と見做すべきであらふけれども此際に注意すべきは被教育者を單に社會に適應させるといふ事で盡きてゐないといふ事である。そが一定の社會組織に關係する限り、そは又當然社會の形成てふ事に關係する。嘗てシュライエルマツヘルが言つたように「教育とは被教育者をばそがある如き國家に有爲な、且適當な様に教育することであると云つても、それによりて得る所のものは、不完全が永久化され、且全然進歩も入れられないといふ事にすぎない。事實上自覺ある人は常に將來に道を開き新時代を惹起すべし使命を信じてゐたのである。世界史の大なる變

化は總て教育本質の徹底的激動から起つたのであつた。現存の制度に對する批評、與へられたる地位の價值判斷は教育の本質的醸母である。社會に適應てふ事は一般的に云へば理想によりて社會の特質内容を把握し、常に適應以上のものを狙ふといふ事によりて初めて完くされると信する。

吾人が經驗的觀察中の此の過剩的要素を得んと欲するならば吾人は社會の横斷面や縱斷面を研究する一般社會學を超越して具體的歴史現象に就き、其中で積極的の教育理想が人間をして當時の水準を越さしめんとして有効に働いた様を知らねばならぬ。歴史は方向は異なるが兒童學や、實驗教育學がなすよりも多様な教育手段を示す(實驗教育學も近代は單なる兒童自身を越へて文化を背景にしたもの迄も取入れた、けれども依然として周邊問題しか解かれない)歴史的教育學は兒童學とは異つた方法で教育手段をば大教育理想に關聯し且

之に従屬せしめて評價し得る。又多様な教育目的を吾人に展開し得る。而してそがかくなすことによりて抽象的社會學の缺陷を補ふ。兒童學が一般法則から出發して而も歴史の觀點を採用せねばならぬと同様に一般社會學も亦教育の目的の爲に國民の特別の社會制度に近寄りんとする時歴史の見方に近付いて來る。此意味に於てバルトやエドワルド・スプランゲル(自分はまた見ないが)が歴史を以て補はんとした。

リツケルトに従へば歴史は只一回限りのものを取扱ふといふ。すると過去に一回限り起つたものがどうして新問題に關係しうるかの疑問が直ちに生ずる。けれどもバルトが嘗て論じた様に歴史の内に一定の法則を見出し得ると信する。單なる個人概念や一回性記述に制限されてゐる必要はない從來の教育學者が理想論を説く前に歴史に表はれた幾多の理想を比較した事は意味あることゝ信す

る。

經驗的立脚地は單なる個人の因果的説明から目的論へ、個人の立場から社會へ、而も歴史的社會に、價值問題に頭を入れずには居れなくなつた。

要之、經驗的立脚地では個人の因果的説明では人生の中心問題の解決は得られなかつた。經驗論に立つ幸福論では眞の幸福の意味が解せられなかつた。生物的社會學から出發しても價值問題に頭を入れずに居れなかつた。歴史迄來なくてはならなかつた。此處で吾人は勢ひ經驗界を一度去つて超驗界を一瞥する必要がある。

### (ロ) 哲學的立場

歴史に表はれた幾多の教育説が世界觀や人生觀に基礎を置いて居た事は少しく詳細に研究すれば明白なる事である。自然に従へどあれほど八釜しく言つたコメニウスも神の肖像たる事を理想とせし如き、近くは惱細胞の構成から立論し、所謂思

考の法則五ヶ條を立てたカーネット<sup>21)</sup>が最後に神を擔き出せるが如きこれである。

哲學に基礎を置く教育學説が其方法並に内容が其人の哲學體系に從屬し、且その上に立脚せる事は自明の事である、斯かる教育説の種類多様な事は哲學説の多様なと同様に多様である。然しながら哲學的に基礎づけられた教育學の總ての企圖に共通なる一點はそれが教育的經驗主義から區別するてふ事である。教育目的は總ての經驗から獨立し而も教育活動並に其組織に對して規範を與へるものとなす點にある。蓋し理想は肆意で作つたり、認めたりしたものでなく必然的のものでして人間の哲學的規定から、人間の本當の課題の認識から、本當の性質、理念から導いたものであつて、理念の理念として生命に意味と方向とを與へるのである。それは超經驗的な、超感官的な永久な理念である、それによりてのみ人間は自然的存

在の形式を超へるのである。従て教育は精神物の理的個人の看護や、發展を司るものと見做すことは出来ない。教育の支導的原理は精神生活の建設を規定する所の根本原理から取らねばならぬと主張するのである。

此の立場から教育論を作るに當て注意すべき事は、それが自然と如何なる關係を取るかといふ事である。經驗的教育學は自然を源とし、そこから眞理性を得んとした。哲學的教育學はやがて形を取るべき教育事實と如何に關係すべきか。經驗知が哲學的教育説に於て要求する所の分前、哲學との結合方法如何等の事が問題となる。

而してケーラー氏は哲學的基礎と經驗とがどれだけ、どんな風に關係してゐるかによりて教育學説を通覽して經驗の影響を極少に限らんとするものから順次に次の如くに列べた。

經驗の影響を極少に限らんとしたものはフイヒ<sup>22)</sup>

テである。氏の教育理想は既に與へられたものとしての、存在するものとしての世界を目的とはしなかつた。却て將來なるべき世界、先驗的な、そこに將來あり、永久に將來繼續すべき世界を目的としてゐた。而して氏は此の超驗の世界と感覺の世界とを結合させる要素として愛を説いた。此の愛の力により理想界は現實界に引卸され得るとなした。

フイヒテの原理を追窮したのがナトルプであつた。氏は人間の精神は精神内容の世界を自己の内作る事によりて自己を教育するのである事、此世界の形成は全然固有な内的法則に依らなければならぬといふ根本原理から出發してゐる、此法則は經驗法則ではないし、又有り得ないそれは最後は自覺の統一に根據を有する純粹觀念的客觀的法則であるとした。眞の人間教育はかゝる法則科學の上に立つとした。而して單に目的のみならず方

法も決定されるとした。此處に於て教育學は應用哲學の形を取つた。而して氏は屢タクトと稱するものを稱へた。タクトにて行けなき場合には心理學にて行け、哲學が一般化の方向を示すに反し心理學は個別化の方向を示すと。けれどもケーラー氏はナトルプ氏の心理學は再構成の心理學にて經驗科學ではない。兒童學や、實驗教育學のなすものとは根本的に異つたものと評してゐる。

吾人が前記二氏の教育說に就て注意すべき事はかくして建てられた、教育内容を哲學的に組織し一般妥當的法則を立てるとしても、それによりて特殊的教育問題が解決されるかどうかといふ事である。此の解決の契機として提唱した愛の說、再構成の心理學が役立つや否やといふ事である。(自分はこの點に就ては猶ほ機を得たらば一層深く研究して見たいと思ふ。暫くケーラー氏の儘を掲ぐ)

ケーラー氏は哲學的立場の第二の例としてミュ

ンスターベルとバルトとを掲げた。(此點も自分は充分に研究してゐない、只ケーラー氏の説の紹介として記しておく) 彼等は超驗と經驗の二元に立つたのである。一面は理念の科學の上に、一面は實在法則の科學の上に立つたのである。此の二氏により教育學特有の問題に對し經驗的研究に一層の注意を拂ふといふ事が著しく表はれたとは云へ哲學的前提に本質上それとは異つた他の前提を附加へる事によりて此問題を明かにはしかけたが充分解決が出来てゐるとは云へない。吾人は單に甲乙の場合の事實上の區別に頼るのみならず理論的基礎迄も究めんと欲するならばそれを完成するの手段を見出さねばならぬ。而してそれは最初から理念界に關係して企圖する時にのみ有效である。同様に哲學的基礎も、そはたとい抽象的な超時間に妥當する法則又は價值から出發しようとも單に外的同化のみならず内的融合の方法で經驗界との結

合を見出さねばならぬ。教育學は理想内に於ける進歩を取扱ふのみならず特に理想へ向ふ進歩を取扱はねばならぬ。理想は星の如く地上の出來事を超越して天上に高く輝くわけには行かない。要するに前記二氏の説では一般的に考へた價值から具體的實際生活への移行きの直接の道が開けてゐない。若し此の道を開くとしたならばそれは恐らく歴史であらふ。(後に説く)

哲學的教育學の側から經驗に結合する事は如何にして内部的に準備せられ且可能であるかを解決せんと務めたのが、哲學的教育學の第三の型として示されうる。其代表者としてヘルバルトの説がある。氏はフィヒテの場合の愛に相當するものとして美的判斷を提唱した。生活の最終目的は道徳性中にある。然しこのものが教育の目的として理解されるには、その概念の擴大せらるゝを要する即ちその事の眞の可能性の條件としてその必然的

前提を指示するを要する。此事は兒童をば意識的人格者に迄引上げ、兒童自ら善を撰び惡を棄てるものとして自分を思ふ時にのみ成立する。只道徳世界を美的に支配するといふ事からしてのみ純粹な慾望を離れた勇氣と聰明とを併せ兼ねた、善に對する溫情を起す事が出來、それによりて眞の道徳性が品性に迄固められるのである。とした。從て教育者の課題は道徳性に對する教育の一般形式から、美的理解に對する情操の感受性を教育するてふ特別の形式に迄轉じた。從て所謂知識の教授も教育的教授として示されうるものでなければならなかつた。

氏の教育論は偏智主義と貶せられてゐた。けれども二種の世界を結合させる契機として美的判斷を提出した事、生徒に特定の知見を起さしめんとした事は意義のある事である。何故ならば方法的に作る事の出來る知見によりてのみ感官的のもの

と超感的のものと、現實の世界と理想の世界との關係が確められるからである。此の點に關して氏の云ふ事が果して實行上可能なりや否やの問題も起り得、けれども其の責任は前提となりし哲學の負ふべきもので、教育學其物の負ふべきものではない。

氏の説が吾人生活の一面に偏してゐる。もつと完全に近いものをとならば、それはシュライエルマッヘルの教育論である。氏は目的を倫理學に求めたが其の實現の方法は歴史に求めた。善の實現は結局人間の歴史的動作の中にのみ見出さるうとした。教育學をば倫理學に對する試金石とした。(氏は教育學をば倫理學の應用科學とし政治學と併立するものとしたのである) 従て氏は善の實現の爲めには、人間の生長後行くべき歴史的に經驗的に存する四種の社會に適應するように人間を教育せなければならなかつた。所謂社會的教育學の端を

開かずには居れなかつた。

氏の説には教育學を應用倫理學と見た點に難點はあらふ。けれども歴史的社會を認めた點に於て成績ありと云はねばならぬ。

此處迄論し來る時<sup>24)</sup> ヨーナス・コーンが其組織中に歴史を持來たした事、歴史的文化社會を將來した事、ケッセラ<sup>25)</sup>が教育學の科學的特質を述べし際に生活を高唱した事兩氏が共に一般目的の次に特殊目的として國民教育を擧げ來りし事、篠原君が「教育一般の形式的目的は理性の哲學が之を與へ、其特殊なる具體的目的は國史の研究と相待て決定せらるべきである」と論じられてゐるのはやがて超驗と經驗との契機點を暗示するものでなきか特に注意すべきは前項に掲げし經驗論から出發した教育論の歸結が文化史に到着した事である。

方法論の史的考察は之で終つた、我等は次に我等の取るべき道を明にせんければならない。(未完)

- (1) Meumann—Abriss der experimentellen Pädagogik. 1920. S. 10.
- (2) Ruediger, W. C.—The Principle of Education p. 7.
- (3) Natorp, Paul—Allgemeine Pädagogik. 1913 S. 5—7.
- (4) Rosenkranz, J. K. F.—The Philosophy of Education. p. 1.
- (5) Max Frischeisen Köhler—philosophie und Pädagogik. Kand Studien. Band XXII. Heft 1. 2. 1917.
- (6) J. S. Mill.—A System of Logic. 8 th. Edition 1874. p. 526 ff.
- (7) Meumann, a. a. O.
- (8) Meumann, a. a. O. S. 93 ff.
- (9) Tenman—The Measurement of Intelligence. 1916.
- (10) Whipple, G. M.—Manual of mental and physical Tests 1910.
- (11) Froebel, F.—The Education of Man. p 79.
- (12) Stadler, A.—philosophische Pädagogik. 1911. S. 50 ff.
- (13) Münsterberg, H.—Grundzüge der psychotechnik. 1914
- (14) Spencer, H.—Education: Intellectual, Moral, and Physical.
- (15) Bergemann, Paul—Sozial Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven methode als universalistische oder kniun-Pädagogik. 1900.
- (16) Guyan, M.—Education and Heredity 1891
- (17) 篠原市助著、批判的教育學の問題、20頁以下
- (18) Barth, Paul.—Die Geschichte der Erziehung in sozialoogischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung.
- (19) Spranger, E.—Der Zusammenhang von Politik und Pädagogik in der Neuzeit. In der Monatschrift. Die Deutsche Schule 1911—15.
- (20) Schmidt, Raymond—Die Deutsche Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen. 1921,
- (21) Cornett, M.—Education and World citizenship. An Essay toward a Science of Education 1921. p 314, 316
- (22) Fichte—Reden an die deutsche Nation.
- (23) Natorp—philosophie und Pädagogik. 1909. Allgemeine Pädagogik in Leititzen zu akademischen Vorlesungen. 1913,
- (24) Cohn, Geist der Erziehung.
- (25) Kessler Pädagogik auf Philosophische Grundlage. 1921.
- (26) 篠原市助著、前掲. p 48
- (27) Nunn, T. Percy—Education : its Date and first Principle 1920.
- (28) Cornett, M. a. a. O. S. 289.