

教育學方法論 (承前)

伊藤 猷典

二、教育學の特質

教育學をば學として取扱つた諸家の説は大體前號に掲載した史的考察によりて盡きてゐると思ふが、教育學方法論に對して猶他の立場を取つたものが、學としての可能性を疑つたものがある。故に教育學の特質を述べるには順序としてかゝる方面にも一應顧慮する必要があるから初づ其方面から取りかゝらふ。

イ、教育學の可能性

此の事に關してはテオドール・リット氏が論評されてゐるからそれによる事とする。

教育學の可能性が問題とされる時に常に操返へ

さるゝ根本事實は二方面ある。一面には教育思想並に其作用の非合理性、教育者が被教育者に對して示す思考過程の直觀的特質、教育的効果の依存する人格的要素、特に教育作用たるや生命の完成にあるが故に一回性のものである、從て科學的方法を立てる事が困難である事等である。從て教育はクンストと云はれておる。

他面には教育思想は文化環境に、歴史的條件に從屬すと云はれておる。かゝる關係あるが爲に教育的思考には學としての妥當價值がないと稱せられるのである。

すれば教育學の可能性は斷念すべきか。初づ後者の主張から檢して見よう。

成程教育學は其の目的は倫理學から教材（數學、國語、自然科學）は自然科學や精神科學から、體育や學校衛生は醫學から、學校組織は行政學から其の知識を借りるので全然文化環境に歴史的條件に依存して一定の對象、一定の方法なきが如きもモイマンが指摘した如くに統一した見方から此等の材料を眺め、特有の方法に依て之を統べておる教育學はあるが儘の哲學や倫理學、心理學や社會學を取るのではなくて教育に必要なものゝみを教育特有の方法に依て引出さんとするのである。從て文化環境に依存するから學として成立しないといふ事に當らない。

教育はクンストか、教育は本當の意味でのクンストか 今兩者を比較して見るに、其の類似點をあげれば形式と材料とを有する事、形式を作る際に材料に關する知識を要する事の二點は同じである。けれども次の點に於て重要なる差異がある

即ち藝術家は材料に加工する際に其の材料に關し技術上の可能性に關する特質を知る事は必要であるが其範圍内では形式は何を取らふとも自由である。換言せば材料に關する知識と形式を規定するものとは本質的に獨立してゐて、異つた思考の世界にある。所が教育の方面では形式と材料とは獨立してゐない、形式は成程材料其物の中には與へられてゐないが其中に素地を持ておる 形式を定めるには教育活動に這入る前に、材料其物に既に存する規定に従ひ、而して此の内的規定と結合する事によりてのみ、教育活動は其求むる形式を實現し得るのである。材料の智識は單に外形の技術的可能性に關係するのみならず形式の可能性に關係する。材料の智識と形式の智識とは互に關係する故に教育者の有すべき材料に關する智識は藝術家のそれとは全然性質を異にしておる、從て教育作用はクンストであるが故に學としての可能性を

疑ふ事は當らない。

教育學の可能性に關する二種の反對論據の取るに足らぬ事は明かになつた。けれども、れだからと云つて直ちに科學的思考圏内に於て地位を占むるといふ事はない。猶ほ他に注意すべき點がある斯かるものとしてリット氏の掲げたものは教育學は應用科學なりやといふ事である

ロ、應用科學なりや。

世人は云ふ教育學は應用心理學である、應用哲學である、應用倫理學である。蓋し科學には一群の應用方面をも含むでおる。所謂應用科學なるものが附いてゐる。應用科學の方法論的特質はそれが理論として一の作用に役立つべく定められてあるといふ事である。而して教育作用が一定の認識根據を熱望し、且此の根據を實際科學 (Wirklicher Wissenschaft) の意味に於て得んどの要求がありとすれば、換言せば教育の本來の性質は實賤

に理論を與へる事であるとすれば、かくて得られた理論が應用科學の列に入るといふ事は考へられる事である。而してそれが實際に於てかゝる範圍内に屬する時には純粹科學といふ事は出來なくなる。應用科學と云はなければならなくなる。果して應用科學か。リット氏は此に對して應用心理學應用哲學等の解釋が正當としたならば前項に於て明かにした教育作用の特異點が附加的のもの又は全然なくともすむものとして閑却されねばならぬ事は明かな事であると稱し、猶、應用科學の本質を明かにして教育論の所謂應用科學の圏内へ入らざる事を次の如くに説明した。

應用科學の本質を明にするには技術 (Technik) に於て最も完全に行はれる。詳言せば、

應用科學の役立つべき人間の作用を分類すると文化實在と自然界とに大別される。従て該作用は自然を取扱ふものと、それに對應した意味に於て

人間界を取扱ふものに別かれる。而して後者が如何にして、どれだけ範圍で應用科學の上に基礎づけらるゝかとの疑問は、前者を取扱つた場合に於て、人間の作用と科學的基礎づけとの間の關係を明瞭にし得た時に最も完全に決定される。何故ならば此の場合に於て最も明瞭に應用科學の方法的構造が表現されるからである。

技術のなすべき仕事は實在界に於て、それを取扱ふ人間に取て必要又は望ましいと思はるゝものゝ一定の變化を起す事であり、自然科學は實在を取扱ふ場合の知識を與へる、それによりて其の目的が外界實在に實現するのである。嚴密に言へば自然科學が原因と結果との關係として法則の形で確定したものを個々の場合の技術に對して手段と目的との關係に變ずる事である。

非常に立派な藝術的な技術の表現すらも既に發見された材料の結合、自然實在性の組織關係にす

ぎない。技術學は常に必然的に自然の現存せる材料、力、性質、支配法に制約されておる。技術的取扱ひに於ては自然の特性や、自然の支配法を枉けて用ゆる事は出来ない。從て自然にあるものを研究する事は技術に取て忽にすべからざる條件である。

技術學の本質には猶ほ他の一面がある。それは即ち目的を以てゐるといふ事である。自然實在界には價値の區別がない。それは價値の區別なく雜然としておる、技術學は雜然たる自然實在の中から目的の標準に順て撰擇するのである。純粹認識科學が常に且到る所で、 a が生起する時には結果 b があるといふに反し、技術學に於ては b が得られる爲めには a が存在せねがならぬといふのである。而して斯かる目的は自然其自體には全然ないものである、それは自然研究とは全然異つた範圍から生ずる。それは人間の内面から生ずる。人間が生々と

感ずる要求、願ひ、努力がそれである。それから全ての目的表象が起るのである。技術學は此の目的を規定しようとも説明しようともしない、何故ならば技術學の關係する實在界と目的設定の世界とは全然異なるからである。總ての技術作用はかゝる目的表象を生ずる所の内部と、此の目的の遂行の爲の材料を處理する外部との對立中に存するのである。而して此の對立こそは、總ての目的考慮から離れて、外的實在を純粹無關心に研究する事を以て目的とする純粹認識研究と技術とを區別するの要點である。

從て吾人の目前に展開する事件の全範圍は次の如く三分さる。即ち人間の確立作用(eine feststellende Betätigung des menschen) 換言せば純粹認識研究と、目的設定作用(eine zwecksetzende Betätigung) 換言せば人間の生きた要求の科學的説明と、兩者の中間に手段規定作用(eine mittelbestimm-

ende Bestimmung) 換言せば確定されたものを欲するものに役立たしめる爲に應用する事の三作用に分れる。從て「應用科學」てふ概念は、技術學が、その指導者たる目的設定作用より獨立して得た所の科學的法則をば、完成した結果として受取り且結合しながら利用するといふ事實によりて完全になるのである。

應用科學てふ概念は前述の如き迂回をして到着し得た。教育學は果して斯かる意味に於ての應用科學の部類に屬すべきか。之に對しては否と明言しなくてはならない。

何故ならば教育の目的が内界から發する事は論ずる迄もないが、其の實現すべき對象は技術の如く戸外にある材料を表はすのでなくて寧ろ身心本質として、精神物理的精神本質として、外界と同様に内界に屬するものである。換言せば教育の對象はその存在の特有の方法によりて、本來はそれ

自體では全然止揚せられない内外の對立を一致せしむるのである。故に教育にありては目的を與へるものと材料を與へるものと二元に立つのである。自ら目的を與へると共に自ら材料を與へるのである。猶且つ教育の實際を指導する目的設定はそれ特有の目的の方向を對象に於て認識し且それと協力して決定する時にのみ初めて眞の教育的目的設定として妥當し得るのである。目的設定の作用が主觀其物の中に見出された要求から起つたのではなくて却て材料其物の中に置かれたる目的方向を眺める事によりて得られるとすれば其作用は最早徹底的に「純粹認識作用」から獨立してゐることは云へない。應用科學の本質たるべき目的設定作用と純粹認識作用との對立がなくなるとすれば、應用科學としての存在がなくなる。

又應用科學にありては材料をば最簡單に分解されたものと、見そを結合する事がその仕事である

が、教育學にありてはそれと趣を異にし、其材料は既に結合したもの、各要素の復合したものと見てそれから教育作用の出發點を作るのである。

かく教育論は技術論の形式を種々の事情の下に採用する事不可能なるが故に之を稱して應用科學となす事は穩當でない。

以上リット氏の應用科學に關する所説に反對すべき點はないと思ふ由て其儘自己の者としたい。

粗略ながら以上の論述によりて學として教育論を否定する諸種の説の妄を辯し終つた、我々は更に積極的にその特質を明かにしなければならぬハ、對象の特質と研究方法

リット氏は教育の對象には形成力 (Formkraft) のある事、心身併行論の行はれぬ事、他人との交通によりて發達する事、理論と實際との關係が所謂應用科學などと類を異にする事、存在と當爲の兩面を含む事、對象の素質は生きた生成の流なる事

等を掲げ大要次の如くに云つておる。

形成力とは前記のクンストとの比較、並に應用科學にあらざる事の辨有の際、教育の特異點として殘されたるものである。教育てふ事は一にこれあるが爲に出来るのである。此の形成力は教育の對象に屬し生命あるものである。教育論の基礎としてはおかゝる生命を對象とするような科學のみが使用されうるように思はる。教育對象に存する多様な特質機能を一定の形式に成す所の内面的統一、かゝる形式に表はる目的設定も一に之の形成力によるのである。單にあるが儘の對象の取扱ひのみならず目的を持た形成につきても決定を與へるのである。而してかゝる根本思想はルツソー以來屢々説かれたるものと合致する。即ち被教育者の精神は固有な先天的生成衝動 (Verderischen) を持た有機的生命本質である、教育者とは此の生命本質中にある形成力をば注意深き保護によりて出

來得る限り完全に發達させる保護者である、園丁であるといふ思想と一致する。

だが植物と人間、園丁と教師との比較には注意を拂はんければならない。植物の種子はそが芽を出すや否や何處でも、又何時でも一定の種の一定の形體を出す。人間の身體の側は同様に行はれる精神の側も亦然るか。

精神的存在の形式も亦同様に素質によりて豫定せらるゝか。世人は思ふ、同一の人間本質が斯く斯くの種類の素質を持って、其發達中に人間の社會的文化的環境中に這入て來ると。けれども此處に取つた場合に同一の人格性とはならない。第一精神的發達に取りて環境は素材を供給するが、その素材は、そが其物自體にあるもの、詳言せば其自體に意義あるもの、物的内容、理想的妥當性として保持さるゝ時にのみ役立ちうる。

第二に、外物の同化が植物にありては一面的で

あるが人間精神は兩面的である。何故ならば精神的實在にありては材料と形式との概念が雜作なく其地位を換へうる。即ち精神は其中へ流れ込んで來た材料をば精神固有の發達原理に従て新たにすし、又精神自體では定まつてゐない、Verderlicheが流れ込で來たものによりて明かにされ且對象化される。斯く精神には他の植物如きものに於て見へざる特異の二點を有し、之あるによりて植物の發達の一義的なるに反し、精神の發達は多方面に行き得るのである。従て心身併行論は教育學に取ては問題の中核に入る事少ないのである。

教育の對象と他との交通によりて發達する事に就ては、ナトルプのいふ事と大差なきが故に此處では略する。

教育に於ける理論と實際との關係に就ては前述の「應用科學か」の頃に於て論せし如く、應用科學は根本科學から對象の認識を取り、且つ其對象

の認識からして取扱ひの規則を取り、此の規則に従て行うのである。所が教育の實際は、教育根本科學の對象に云はゞ附着しておるが故に、而して外から附加したのでなくして却て本質的要素として其物に附着してゐるが故に、教育實際の基底となり、それに取扱ひの規則を與へる如き教育學の純粹理論の根本科學なるものはあり得ない。従て教育事實の理論的釋、教育課題の實際適用の如きは教育一般問題の根本を論ずる際には第二次的のものである。根本に於ては一が他の結果となり又は他の應用となるといふ事はない。

教育の對象が當爲を有する事は先人既に説いたけれどもリット氏の云ふ所はナトルプなどは餘程趣を異にしてゐるから詳しく紹介しておこう。

一人間の精神内に含む所の事件は數に於て無限であり、様體に於ても無限である。同様に人から人に及ぶ影響も、數に於ても内容に於ても無限で

ある。教育學が其對象をば此の事件の全體内に求めんと欲するならばそれは無限に擴がり其の方法的規定も失はれるだろふ。教育學が一般科學たり得る爲めには其對象を限定せねばならない。教育てふ現象は磁氣學や電氣學の如くに判然たる境界の事實として出て來ない。其の對象の境界は他の精神科學よりも漠然としておる。其故に教育論が一の確固たる對象に達する爲めには總ての自然科學よりも一層多く、又他の精神科學よりも一層多く撰擇しながら、區別しながら、段階をふみながら内界の體驗全體の中へ這入らねばならない。且其過程中に、そは標準を適用せねばならない。此の標準は先きの繼起的のものに對比して云はゞ外界から持て來たものゝ如くに見へ、その適用は常に何等か力強きものを其自體に持てゐるものである此の選擇並に限界設定は次の事を前提とする、即ち觀察者は教育の過程をば課題の意味に於て、イ

デーの表現として、表はし理解せねばならない。教育のあるものは、教育のあべきものに就て既に一定の表現を持てゐるものゝ確定 (feststellen) にすぎない。吾人が内的形式の發展をば各教育過程の本質的要素と見做す時に、既に教育の意味の一定の意義を、教育課題の一定の理解を基礎に置いておる。從て吾人は教育の存在を理解するには其當爲を眺める事によりて初めて理解される。然しそは教育を事實として理解するの可能性は、個人の内面に入れられた教育作用の一定の理想を認めるといふ事に限るといふのでない。只次の事をいふのみである、即ち教育一般の文化職業の一般的根本理解を得る事は、事實としての教育を理解する上の必然的前提であるといふ事である。教育の存在は最も一般的な意味に於て其の當爲を知らないうで理解せんとする事は不可能である。同様に亦各種の教育理想實現の可能性を定める所の實在關

係に着眼しないで教育の當爲を決定せんとする事は不可能である。外から目的表象を實在に添加する事は間違である。實在に固有な生きた方のみが理想を實在の中へ運びうるのである。従て當爲の説明は存在の理解と密接に結合して初めて得られる。理想内容を人間から人間へ移す事を教育作用の任務と見做す時に於ても亦同様である、此の場合には教育作用に取ては文化實在の理解が根本となり、文化實在の建設が構成根本動機となる。而して此處に猶注意すべきは、教育問題を取扱ふ際には存在理解と當爲規定とが外から一緒に這入て來て一應用科學の中間作用によつて其結合を求めると見ないで寧ろ兩者は全く直接に一根元から生ずると見るべきであるといふ事である。

素質。教育者は被教育者が何であるかを確信すべく務める、教育者は此の被教育者の存在を熟知する迄は總ての教育計畫を差控へるであらふ。従

て此處に教育客體の理論的解釋についてなされねばならない、其結果初めて教育の實際に對する道行きが得られるのである。此の教育客體の理論的解釋は、最も包括的な意味での兒童に就てなされねばならない事は明かである。教育の標準は此の素質に應じて置かれなければならないからである而して園丁に取ては其對象は一義的に定まつておる。某種子から某樹木の生ずる事は一義的に確定してゐる。所が教育者に取ては其對象の素質は素質として無限に不確定であり、無限に意義が多様である。其の素質たるや生命統一のなされる際の總ての條件を自分の中に持てゐるのではない。恐らくは其素質は將來に於て外から其素質へ加はる所の理想内容と共に働く事によりて自ら形式を作り出し得るのである。此の内容が如何なる種類のものであるかに就ては素質は何事も云ひ得ない。教育者が無限な理想内容の中から何れを形成過程

中に入らしむべきかについて決定するのであるが素質を何かで表象し得る爲には教育者は現在の瞬間をみながら彼の届く限り未來の理想内容を知らねばならぬ、何故なれば、教育者の思想は兒童將來の方向に影響を及ぼすからである。素質は只教育者に取ては何者かに向ふ素質として見られる、即ち教育思考の達する範圍内に一般にある所の文化價值内容の全體に對する素質として見られる。だが其素質は文化價值内容の中の限られたる數に向つて行く。而して丁度此の制限が兒童の素質に關する明白なる表象を作らしめうる。此の制限並に此の明晰は、被教育者があるものを單に見ただけでは達せられない、それを達するには彼かなり得るもの、教育の意味で云へば彼からなるべきものをも見なければならぬ。觀察されたる教育目的は秩序原理(Ordnungsprinzipien)を與へるそれに從て、それ自體では無限に進む可能性を持

つ兒童の存在が統整されるのである。

次に教育目的を明かにする場合に、生徒が教師の面前に展開する状態を眺めるといふ事はどの教育者にも思ひ當る事である。何故教育者はかくなすか、それは具體的人間を教育すべき場合に教育者の視界内にある一般能力性の全體を迫窮する事は出来ない。それは純粹分量的見地から、教育者に托された教育方向の中で選擇をなすのである而して此の選擇に取りて標準となるものは、あるが如き兒童より外に何者もない。換言せば單に考へたか又は試験的に得た指示(種々なる價值方向への)に外ならない。且特に實際上の教育は、生徒をば外から集められた、抽象的に考へた、多様な價格傾向の保持者として教育せんとしないで寧ろ、教育過程の全體に通じ、人格の中心迄も關係せる、具體的生命全體に向て働く。其故に外的集合に作用するのでなくして内的形式に作用するのであ

る。兒童將來の精神發達を目的とした個々の表象が目的全體の表象と結合せる時初めて、特有な教育的空想を保證し、他の個々の技能に向けられた總ての努力を自分に従へさせる。而して此の空想の特有な想像力は、あるものでなくして、なるべきものである。教育者に明かにされた此の具體指導像 (Konkrete Teilbild) は兒童が嘗てあつたもの、今現在見ゆるものを外にしては得られない其故に此の存在が當爲を眺める事によりて説明される時には、反對に當爲は只存在を眺める事によりてのみ具體的決定を明かにする事が出来る。其故に此處では存在の理會と當爲の規定とは交互關係に立つておる。其關係は兩者が互に對立的に存在し且繼續的に分離してゐて其の特長を明かにし且豊富にするものとは考へられない。寧ろそれは *Einmal* から *Jetzt* へ、*Jetzt* から *Dererst* へ自ら進で行く、生きた生成の流れ (*Ein Strom Lebend-*

gen Verdans) を考へねばならない。此の流れは *Jetzt* を、其中へ流れ込んで來た *Einmal* と共に、*Dererst* を其の中に働き續けておる *Jetzt* と共に各、自分の所有とせんと務めておる。此の *Jetzt* は時間の繼起を超越して理會さるゝ生命全體であり、其生命全體も亦其の *Dererst* の中に單なる繼起を超越した優越性を示すであらふ。教育者はある者をば一定時に集められて固つたものと見ないで、嘗てありしものから出て行つて成るべきものへと進む所の運動とみなす、且教育者はなるべきものをばあるものから直接生じたものと認める。かゝる全然非機械的關係を明かにする事は如何なる言語や概念を以てしても不充分である。

從て總ての階段即ち、教育作用關係一般の最終な且最も一般的な構成關係と、具體的な教育實在の個々の場合との間にある階段をば追窮しない。從て次の事を示さねばならない。即ち個々の場合

に於て教育者に取り、教育すべき教育可能性の全範圍を、從て教育者に取て指導的な當爲の全體を規定する所の文化傾向の全體は抽象的な一般要求のシステムとして理解すべきでなく、寧ろ全然具體的内容として示さる事、且そはこの内容を一の包括的過程からうるのである。此の包括的過程は總ての部分に於て、存在理解と當爲規定との同一交互關係を基礎としてゐる事且、かくの如くにして總ての階段を通じて進む所の一般性を通じて遂に普通の構成關係に到るのである。此の事を觀察するに當て教育思想の歴史的條件に就て注意を拂はんければならない。

教育學の特質に關するリット氏の所説の要は以上の如くである。

氏の説の中、哲學的要素に於て、意識の發達には社會的條件を要する事を説きたる點に於てはナトルプ氏に。本質の認識をば教育活動其物につい

て求め、歴史を加味し、教育活動の解決方法を兒童學、教育史、理想價值と歴史との結付きに求めんとした點でケーラー氏、コーン氏に負ふ所の大なる事は容易に認知し得る所であるが。氏は單に祖述綜合したばかりでなく、更に一層の明晰な論理的追究を爲してくれた事に感謝する。特に彼の教育者と園丁との比較に於て、被教育者にありては素材と形式とが雜作なく其地位を變へるといへる點、教育の本質からみれば理論と實際とは第二次的の區別にすぎなき事、當爲は存在を眺むる事によりて、存在は當爲を眺むる事によりて完全に知り得る事。被教育者の素質は何物かへ向ふ素質である事。ナトルプの如くに教育の發達階段を説かないで、發達の各部分に於て當爲と存在との交互關係を認めていつた事、等に對しては特に感謝すべきでないか。ナトルプに對してケツセラールやケーラー氏等によりてなされた生活實在の看却も

此處に補填され其の存在價值が認識論的に證明された。モイマン⁹⁾氏の言つた「經驗的研究としての教育學の中には……社會上、文化上の問題と教育の仕事との關係などいふ問題もはいつて來る」てふ思想に哲學的根據を挿入する事によりて、氏に對する非難も除かれ、此處に難なく採用する事が出来るようになった。前號に於て論述した哲學的立場と經驗的立場はリット⁷⁾氏の見方によりて其契機點を見出したのでないか。氏⁷⁾が「吾人は教育事實の純粹觀察から出發すべきか、純粹理想的目的の設定から出發すべきか、理念と實在、存在と當爲の何れかを強迫する事なくしては兩者を結合する事が出来ない。世人は屢本當に實在を觀察する如く見ゆる場所で理想的に評價し、純粹理想的に構成せんと考へる場所で實在にたよらんとする必要があるのを見る。世人が最初に、本當の關係に反對して打碎いたものを後から結合すべく無益に

骨折るとは何たる奇怪ぞ。此の見込みなき環は次の事をする時に初めて終りを告げるであらふ。即ち教育論が自分自身にも多くは隠してゐた事物關係(Sachverhalt)を、只科學性の全然一面的の理想を打碎きうる爲に、單に公然責に任ずるのみならず、却て意識を以て正當に、教育學の方法論の基礎となす時に初めて終りを告げるであらふ」と云つた時に兩立場の争は其終告を告げたのでないか。ユーン¹⁰⁾が教育の方法は「Wertkonstruktion 2) Wirklichkeitsdeutung」との間をあちらうちら迷ふと云ふ事が生ずると」云つた懸念も起す必要なきに到つた。自分は之れ以上更に加ふる必要あるを見ない。

要之、教育の對象は其自體に形成力を持ち、嘗てありしものより、成るべきものへと進む歴史的流動と見なし、之を助成する作用を教育活動となし、教育學の出發點も繼續的對象も之に置き哲學

的追窮も經驗的調査も第二次に置く時萬事は解決するではなからうか。

三、結 論

長き迂回の後漸く左の結論に達した。

教育的思考はクンストではない。教育學は應用科學でもない。哲學から演繹するのでもなく經驗から綜合するのでもない。諸科學の綜合でもない其自身に獨自の出發點、獨自の對象を持た自立せる科學である。(之れが自然科學的一般性を持たないと云ふ理由で、科學と稱し得る爲めにリット氏のなした如き證明は此處でなす必要なからふ)

然らば此の科學が諸科學中如何なる地位にあるのか。グールランドやスタットラー氏は鮮かに之を示したが、立場の異なる自分はこれに組する事は出來ない。只怨む哲學體系を持たぬ自分には之の地位を明言するの能のない事を。(二月十五日)

- (1) Litt, Theodor. Pädagogik. (Systematische Philosophie-1921. S. 276 ff.) Die Methodik des pädagogischen Denkens. (Kant-Studien. Bd. XXVI Heft 1—2. 1921. S. 17 ff.)
- (2) Meumann, E. Abriss der experimentellen Pädagogik 1920. S. 4. ff.
- (3) Kant-Studien a. a. O. S. 31. ff.
- (4) Natorp, Paul. Allgemeine Pädagogik. 1913. S. 24. ff.
- (5) Kessel, K. Pädagogik auf philosophischer Grundlage 1920. S. 9.
- (6) Meumann, Abriss der experimentellen Pädagogik. 1920. S. 13.
- (7) Litt, Theodor. a. a. O. S. 45.
- (9) Lit. Kant-Studien XXVI. S. 48 66
- (10) Cohn, J. Geist der Erziehung. 1919. S. 87—88.
- (11) Kessel, K. a. a. O. S. 6.
- (12) Stadler, A.—Philosophische Pädagogik. 1911. 卷末