

哲學研究

第百九號

第十卷
第四冊

現代に於ける教育學の基礎付け

長 田 新

一

教育活動の本質を明かにしようとする意圖と相並んで、世紀末から二十世紀にかけては、教育學の學的基礎を究めようとする努力が、各方面から仕拂はれた。第十九世紀の中葉以前、僅かに彼のヘルバルトが、教育學の學的基礎を打ち樹てようとしたのを例外として、近世教育學の始祖と呼べる、コメニウスも、教育に就いての若干の考の著者としてのロツクも、エミール^ルの著者としてのルツソーも、ゲルト^ルドは如何にして其子を教ゆるか^の著者としてのペスタロツチも、たゞ教育意見を羅列したまで、あつて、教育學の學理的基礎を究めようとはしなかつた。世紀末以來漸く甞ならんとして來た、教育學基礎付けの歴史を一瞥すると、曾て教育學は自然科學的の

立場から、其基礎を興へられようとした。第十九世紀の中葉に張梁した自然科学、自然科學的方法、又は自然科学的世界觀は、直接に若しくは間接に、教育學に影響して、生物學や進化論の立場から教育學を發展しようとした人々が少なくはなかつた。ベルグマンに依て代表される所謂「通俗的社會的教育學」(die populäre Pädagogik)が生物進化論を基礎としてをることは、人のよく知るところである。斯かる實證主義的の傾向は、二十世紀に於て實驗的教育學の一系統を發展した。單なる演繹的な從來の哲學的教育學から、教育學を解放して、精密科學としての教育學を建設せんとする意氣は、固より或度まで壯とすべきであらうが、教育學がもと理想の學である限り、而して實驗教育學の基礎とする心理學が、心理學としても一方面であり、且つ全體としての心理學も、以て人間教育の理想を設定し得ないといふ意味に於て、ライやモイマンやシュテルンの努力は、教育方法の實際に若干の資料を提供し得たのみであつて、學としての教育學の建設といふことは、實驗教育學に取つては僭越の企であつたといはなくてはならない。

教育學は曾て又倫理學に依てその基礎の根本を興へられようとした。人も知る如く教育學の學的建設者としての彼のヘルバルトは、教育學の理想論を倫理學に依

つて打ち樹てた。實踐的規範を對象とする倫理學が、認識や美の規範に發言し得ないといふ意味に於て、ヘルバルトの立場が其まゝ許容し難いといふことも明かである。「實踐理性の優越」といふことは、實踐理性の獨裁といふことのシノニムではない。教育理想の設定に對して、實踐理性の優越を認めつゝ、吾等は尙ほ認識論や美學の教育理想設定に對する重要な役目を不問に附するわけには行かない。斯かる見解に發足したナトルプ一派は、世紀末以來ヘルバルト學徒の倫理一元的な教育學風に、一大反旗を翻した。一面にはナトルプ一派の此種の態度に暗示され、又他面には教育學の獨立性を確かめようとして、最近に至つては論理學に依て教育學原理の本質を明かにしようとする運動が起り、一千九百十七年にはブルノー・パウフやケーラーが、一千九百十八年にはムーグやヘーニヒスワルドが、教育學の論理的認識論的討論に深入りした。尤も教育學に對する哲學的基礎付けの運動は、斯く論理的認識論的の範圍に限られたのではなくて、價値の學 *Wertlehre* としての哲學や、文化哲學としての哲學に依る教育學の基礎付けといふことも、最近少からず發展した。シュブランガーやリットやイー・シュテレン等に依つて代表さるゝ「文化教育學 *Kulturpädagogik*」、乃至はヨースコーンやヘーバーリンに依て代表さるゝ教育學の系統は、正に此方面

に屬するものと云ひ得よう。斯く觀じ來れば、現代に於ける教育學基礎付けの問題は、甚しく廣汎の領域に亙るようである。吾々はいまこの廣汎の領域に入るに方つて、先づ教育學の學的性質そのものに就て一言しなくてはならない。

一

教育學が一個の學なりや否やといふこと、若しくは少なくとも科學たり得るや否やといふとに就ては、幾多の懷疑的見解があるようである。その懷疑的見解の重なるものゝ一つとして、教育を以て一個の藝術 Kunst と見ようとする立場がある。此立場に立つ人等は、吾々をして教育者たらしむる所以のものは、概念的認識や知識の體系ではなくて、寧ろ却て神の恩寵に基づく人格の非合理性 Irrationalität であり、言ひ換へれば藝術家が自己の内觀の深味から制作活動を營むように、教育家も自己の内觀の深味から教育活動を營まなくてはならない。夫れ故人は藝術家を外から學び得ないように、教育者を學ぶといふことは出来ないといふのである。制作活動が常に藝術家の内觀性から發するようには、教育活動も亦教育者の人格の深味から發して來るといふことに異存はない。世には又理論に長じて實際に拙いものもあれば、實際

に長じて理論に疎いものもある。又教育の社會にありては、理論に長じて實際に拙ないものよりも、理論に疎く實際に長じたものゝ望ましいといふことにも一應の理はある。けれど斯かる見解は、何れも教育理論の存在の理由を拒むものではない。蓋し制作活動が藝術家の内觀性から發し來るといふことが、美學や藝術學の存在を拒む何の理由ともならないように、教育活動が教育者の人格の奥底から發し來るべきであるといふことは、教育學の成立を拒む何の理由ともなり得ない。また理論に長じて實際に拙いものと、實際に長じて理論に疎いものとの存在するといふこと、約言すれば理論と實際とは屢々一致を缺くといふ世態は、吾々をして理論と實際との接觸の必要を痛切に感せしむる理由とこそなれ、理論の存在の理由を脅かす何等の口實ともならないのである。良き理論が良き實際に結び付くといふことが、常に望ましき一般の要求でなくてはならない。斯くして教育を以て一個の藝術なりと見る立場も、遂に學としての教育學を拒むを得ない。否な教育が假りに一個の藝術であるとするならば、吾等は其の藝術の理論としての教育學、云はゞ「教育藝術の美學 *Ästhetik der Erziehungskunst*」としての教育學の存在を許さざるを得ないといふことになる。

學としての教育學に對する第二の懷疑説は、教育を以て一種の術 *Technik* と見る主張

である。此の主張に依れば、教育學は要するに教育者が自己の意志に被教育者を引き付けようとする大小様々の術の集合である。教育を術と考へ、教育學を教育者が自己の意志に被教育者を引き付けようとする術の集合と見ようとする立場は、考へ方に依ては、意味深長であり、且つ教育學の存在を否定するものではない。蓋し術の概念はこれを高尚な意味に解することも出来るので、オスカー・クツツナーの如きは、教育學を「文化の術 *eine Technik der Kultur*」と定義し、文化を目的とする方法手段と解してをる。吾々は教育學の學問的性質を拒むことなく、此種の見解を許容することが出来る。蓋し術としての教育は、一般に學なしに術が考へられないといふ意味に於て、正しく學としての教育學を要求する。教育學の學問的性質に對する第三の懷疑説は、教育上の命題は一々實際から取り來るべき純然たる經驗的のもので、何等の高級原理より導き出さるゝものではない、従つて教育のことは決定的な體系としての一般的原理論に立脚するものではないといふ主張である。教育上一般に學理が輕んぜられ、實際が重んぜられるといふ傾向は、一面極めて自然のようにも考へられる。蓋し學理の討究には完結といふことが無いにも拘はらず、實際は事實として吾等の眼前に横はり、到底拒み難い絶對要求として、吾等に迫つて來る。是に於てか、竟に完

結することを知らない學理に無頓着に、只管眼前の事態に没頭しなくてはならないと云ふことを、現實は吾等に囁くのである。斯かる必要の罪惡は何時しか、吾等を驅つて、學理は實際に無用であるといふ觀念を懷かせ、吾等は學理を辨へずして優に實際に従事し、その業務を遂行し得ると信じしめるようになる。けれど凡そ教育と云へば文化の傳達發展を豫想する。而して教育が次代から次代へと傳達發展しなくてはならない文化其物が、絶えず進展し須臾も息むを知らないとしたならば、教育活動はたゞ當面の事態に没頭して他を顧みずに居るといふことを許さない。斯くして遠き目的を決定せんとする基礎的原理の討究が起つて來る。教育上經驗的要素の重んずべきは云ふまでもない。「すべての吾々の認識が、經驗と共に始まるといふことに全く何の疑もない以上、又……經驗に於てのみ眞理がある以上、眞理の討究に對して、經驗の重んずべきは云ふまでもない。けれど經驗が認識を、眞理を決定しないといふことも亦云ふまでもない。經驗的要素は、惟ふに吾々に價值あるものとされなくてはならないのであるが、吾々が經驗的要素に何等かの影響を與へて、これを吾々に價值あるものたらしめんが爲めには、教育は規範を必要とする。けれど規範は經驗的要素から抽出すを得ない。規範は經驗的要素とは、全然没交渉に決定

せらるべく、其現範に從て此等の經驗的要素を決定しなくてはならない。凡そ教育と云へば、個人意識なり社會文化なりの發展を目的とする。而かも發展の條件は自由にある。而して學理の本質は一言に盡くせば、ナトルプも云つたように精神的自由といふことに歸着する。學理の究局目的は實に發展の條件たるこの自由にある。學理を顧みずして、たゞ當面の現實に没頭するといふことは、聽て發展の行詰りを來す。メフィストフェレスはその弟子ファウストに向つて「友よ一切の學理は灰色である」と云つてをるが、此語は自由の理想が學理に依ては達せられないといふことを述べたものである。けれど學理の眞の生命は精神的自由にある。眞の精神的自由に達しない學理は、生命ある學理ではない。メフィストフェレスの罵つた學理は、灰色の學理であり、生命なき學理であり、自由なき學理であつて、眞の學理ではないのである。

三

さて教育學が科學でなくてはならないといふ思想は、最近に至つて各方面から強調されるに至つたのではあるが、斯かる主張そのものは、既にカントに依て第十八世

紀の七十年代に述べられてをる。カントは曰ふ。「教育に於ける機制は、科學に變せられねばならない。然らずんば教育のとは、竟に聯絡ある努力とはならない。」かく主張したカントは、世界の大學に於て教育學を講じた先驅と呼びなされてをる彼のハツレ大學のトラップに先立つこと三年、即ち一千七百七十六年以來しばらくケイニヒスベルヒの大學に教育學を講じた。後年リンクの手に依つて出版された「カント教育學 [Kant über Pädagogik]」がそれである。其説くところ、彼が批判的哲學と相通ふ節もあれば、實踐理性の優越の上に立つ教育論もないではない。けれどこれを以て、カントを哲學的科學としての系統的教育學の建設者に擬するが如きは、過分の讚辭と云はねばならない。たゞしかし、教育研究のことを科學にまで進めるべしとの主張を、彼れの懐いて居つたといふこと、そしてこの主張に對してたとへ一歩なりとも彼自らの進んだといふことは、教育學の學的發展の史上に見逃がしてはならない。カントに次いで教育學の學的建設を要望した、ベスタロツチは曰ふ。「教育術は、本質的に且つ又すべてのその部分に於て、人間性の最も深い知見より出發し、そしてその上に打ち樹てられねばならぬ一個の科學にまで向上せられねばならぬ。」ナトルブも云つてをるように、吾々は「古來の教育思想家のうちで、プラトウを外にしては、ペ

スタロツチと相軒軽するものあるを知らない。「教育學の建設は世に最も困難な而かし人文の發展に最も責任ある仕事である。」「かゝる困難と責任とに對して、ペスタロツチといふ一人の天才の現はれたのは、誠に一大出來事と云ふべきである。余は敢て彼を教育學の天才と呼ぶ。そして余はペスタロツチ以外、他に教育學の天才あるを知らない」とは、ナトルプが「ペスタロツチの理想主義、彼れが教育説の哲學的基礎の新研究一九一九年」に於て、ペスタロツチの教育學的努力を讚美した文字である。

(P. Natorp: *Idéalismus Pestalozzis, Eine Neuntersuchung der philosophischen Grundlagen seiner Erziehungsgelchre*, 1919, S. 43) ペスタロツチは分析的の思想家ではなく、ヘルダーの口吻を學べば「本能」に依つて物を直覺するといふ型の思想家であつた。けれどペスタロツチは分析といふことを侮蔑もしなければ、また無用不合理のものともしなかつた。否な分析的方面に或度の努力もしたのではあるが、その本性ゆゑに竟に没頭することは出来なかつた。言ひ換へれば彼は世の最も深き分析法の見出すものを、只管自らの内部に、そして綜合のうちに求め得た。加ふるにペスタロツチの教育説には、ナトルプも云つてをるように、カント哲學と同じく方法的なる理想主義の精神も貫流してをる。たゞペスタロツチは自らの思想を貫流せる方法的理想主義や、自らの思想の

底流を成す哲學を、意識的に發展したり、定式化するといふ舉には出でなかつた。これ彼が教育學の科學的建設を要望し、科學的建設への諸條件を内に具へつゝ、尙ほ教育學の嚴密なる學的基礎付けの課題そのものを解かず、後に殘した所以である。

ペスタロツチと同時代に出で、最も探求的の態度を以て、教育學の學的性質を明かにし、且つ教育學が科學の體系中に占むべき位置を示したものは、シュライエルマツヘルである。教育史上内に偉大なるものを藏しつゝ、今尙ほ其眞價を認められないのは、恐らくはシュライエルマツヘルであるであらう。ヘルバルトが好んで自らの立場を物語り、且つその物語るところが、容易に理解され、進んでは人を動かすスタイルをさへ具へて居たのに反して、シュライエルマツヘルは、自らの立場を發表しようともせず、偶々教壇に於ける講説も、澁解無秩序であつた爲めに、ヘルバルトが學派を作つたのに對して、シュライエルマツヘルはナトルプも云つてをるやうに、教育學者として學派を作らなかつた。今日に至るまで彼が教育説の外面的の缺陷を矯正せんとする正當の敘述も缺けてをる。教育學者としてのヘルバルトに就ての文獻が書物なり論文なり幾百を以て數へられをるにも拘はらず、シュライエルマツヘルの畢生の事業の永久に價値ある部分に就ては、意味ある研究は極めて僅かである。多

くの點に於て互に相並ぶ兩哲學者の間に、斯くも大きな外的相違あるは抑々何れより來るか？ シュライエルマツヘルがその思想を發表した親しみ難き表現法は、少くも其れに對する責任の一部を負ふものと考へらる。」(P. Natorp: *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik*, 1927, S. 208) シュライエルマツヘルは、教育そのものに就て驚嘆すべき多くの思想を残してをるばかりではなく、凡そ教育學が科學の王國に占むべき正當の位置に就て、史上稀に見る卓見を懷いて居た。教育學を基礎付けして、その獨立の學たることを明かにする爲めには、吾々は先づ科學の體系中に教育學の占むべき特有の位置を明かにしなくてはならない。そして此課題に先づ答へたものがシュライエルマツヘルである。

シュライエルマツヘルに従へば、存在するもの即ち現實を、思惟的に即ち理想的に理解するためには、現實的及び理想的の兩作用が協働しなくてはならない。理想的作用としての思惟なくんば、吾等はたゞ渾沌状態に止まり、現實的作用としての存在するものなくんば、吾等は單なる抽象に止まらなくてはならない。直觀なき概念は、カントも云つたように、空虚であり、概念なき直觀は、盲目である。かくしてシュライエルマツヘルにありても、思惟と存在とは同一 *identisch* であり、此同一は精神的なるも

のと物質的なるものとの交錯であつて、意識する限りに於て其れは精神であり、意識さるゝ限りに於て物質又は自然である。意識さるゝ限りに於て自然であるところの斯かる存在の知識即ち因果的思惟の外に、あるべきの知識目的概念の表象或ひは目的的思想といふものがある。前者は既にあるの存在に關係するものであり、後者はあらんとする存在に關係する。斯くして思惟の二重性は、自然と精神との存在の二重性に對應する。人間は自然であり精神であるといふ意味に於て二重的本質である。斯かる見解に出發して、シュライエルマツヘルは、學問體系を打ち樹て、また其學問體系に於ける教育學の位置を明かにした。自然と精神との相分かるゝところから自然科学と精神科學とが區別され、そして此等兩分野の各々にまた經驗的な取扱と思辨的な取扱との両面がある。經驗的の取扱に依る自然科学としては自然科学Naturkunde を生じ、思辨的の取扱に依る自然科学としては自然哲學を生ずる。又經驗的取扱に依る精神科學としては歴史を生じ、思辨的の取扱に依る精神科學としては歴史哲學即ち倫理學を生ずる。而して歴史といふ經驗的な歴史科學と倫理學といふ思辨的な歴史科學との間に、様々の技術的の學問や批判的學問が位し、教育學も此處に配屬する。蓋し教育學の課題とするところは、道德的理想の實現、自然の理性

化、「理性の自然化」、さては科學的理想の實現である。教育學の課題に就ての斯かる見解を如何に見るかは、しばらく別問題として、シュライエルマツヘルが、如何なる意味に於て教育學を學問體系中に位置付けようとしてをるかは明かである。即ち彼は自然科學と歴史科學とを區別し、教育學を以て、その特有の文化的規範が、假令シュライエルマツヘルとは異つたように打ち樹てられねばならぬにせよ、兎も角文化科學の側に屬せしめようとするものであり、従つて經驗と思辨との方法上の結合を、教育學に於て主張するものである。

如何なる科學にも規範といふものはある。即ち自然科學には法則があり、文化科學には理念があつて、これを以て吾々は科學する。各科學の課題は、實在を捕へること、詳しく云へば、所與の無秩序なるものを、秩序立て、整理し、組織として捕へるにある。自然科學は此課題を解くに「計算 *Berechnen*」し、文化科學はこれを爲すに「理解 *Verstehen*」する。文化科學の獨立性は、抑々彼のヘルダー乃至浪漫主義時代より絶えず明かに示されて居る。即ち吾々の歴史的な生活、詳しく云へば、吾々の歴史的な生活の内容や動機や目的を理解する道は、たゞその歴史的な生活に浸つて、歴史的な生活に作用し居る力を、自己特有の内觀性よりして理解するにある。文化科學の何れの領域を對象とする

も、理は一つであつて、哲學にあれ、藝術にあれ、宗教にあれ、此の同じ理解の法則が支配する。何れの場合に於ても、研究主觀の文化意識——哲學的意識、藝術的意識、乃至宗教的意識——が、これに對應する哲學的動機、藝術的動機、乃至宗教的動機を、其等が歴史に作用しをるまゝに、又は歴史的事實の中に表現されをるまゝに、純粹に捕へて、始めて哲學的、藝術的乃至宗教的の文化の本質を解することが出来る。文化科學としての教育學は、實に斯かる方法に依てのみ研究される。教育學は法則を以て活動するのではなく、理念を以て活動しなくてはならない。教育學は、其れ故、計算するものではないか。教育學の歴史は、如何にして人間陶冶の理念、然り自律的なる教育學的理念が、自己の實現と存續とそして發展の爲めに戰つて來たか、又現に戰ひつゝあるかといふとの、極めて包括的なる一大證明である。而して此戰は、研究主觀が自己の内觀性に依て、その實現せんとして戰ひつゝあるものゝ何たるかを「理解するに非ずんば、その内容その本質を捕へ得ない。斯くして教育學は文化科學であるといふシユライエルマツヘルの見解は至當であり、従つて教育學の理念は、計算すべきものはなくて、「理解」さるべきものである。

次に考ふべき問題は、シュライエルマツヘルのように、教育學を、道德的理念の實現、「自然の理性化」、「理性の自然化」、言ひ換へれば、經驗的なる歴史の中に、倫理的原理を適用し、從て現實生活の中に倫理的理念を實現せんとする科學として、史學と倫理學との間に位置付け得るや否やといふことであるが、此問題に就ての討究はしばらく後に譲るとして、シュライエルマツヘルが教育學に二重の立場、一層適切に云へば、二重の基礎を認めたとのは、如何なる場合に於ても眞理の様である。教育學は理念の世界に對すると同様、生活といふものに對しても亦密接の關係に立つ。教育學は理念の世界に於て、斯くあるべしといふ理想や要求や命令を發しつゝ、而かも生活に於いて此の理念や要求や命令が、如何にして、また如何なる程度に於て實現せられ得るかを明かにしなくてはならない。教育學は其れ故理念に對して生活を揚言するのであるが、其の生活をたゞ與へられたるものとして考へるのではなくて、「構成するもの」として考へる。斯くして教育學は生活に理念を實現する科學である。此定義は他の文化又は科學に對する教育學の自律性を確立する。少くとも根本條件の核心をなす。教育學は、一個の應用哲學ではなくて、存在の原理と當爲の原理とに依て均しく決定さるゝところから、云はゞ存在科學と價值科學との間を縫つて走るところの一

個の文化科學である。ゆゑに又教育學は上にも云つたように、生活のうちに理念を實現する科學であるといふことゝなる。教育學は生活に實現せらるべき理念如何をその問題とする外、如何にしてその理念の實現が可能なるかを問題としなくてはならない。斯かる立場からして、理念の世界と現實の世界とをひとしく討究せんとする教育學の方法を先づ決定し、これと聯關して、更らに價值と實在とが教育學體系の建設に如何に分け前するかを明かにしなくてはならない。蓋し教育學に對して學問組織中の一位置を頌ち與へたとて、問題は未だ解決されては居ない。吾々は進んで、如何なる特有な自律的教育的認識が、此位置を擴充するかを明かにしなくてはならない。その爲めに吾々は又教育學體系の方法を、科學的に明かにしなくてはならない。經驗論や合理論や先驗主義などに於ける方法上の諸問題は、何れも教育的方法の問題に、密接の關係を有つであらう。けれど統一的な學的研究法が無ければ、その得るところはモザイクな教育學的意見たるに終つて、到底歸一せる教育學的認識たるを得ないであらう。更らに又教育學は一面生活に座席しなくてはならないとしても、其生活に個人的生活と歴史的生活との兩面ある以上、此等兩面が、如何なる條件の下に教育學に結合すべきといふことも明かにしなくてはならない。

ヘルバルトが倫理學と心理學とに依て教育學を建設したのに對して、ナトルプ一派は意識の本質上全體としての哲學に俟つに非ずんば、教育學の基礎付けは不可能であるとした。此種の暗示に基づいて教育學と哲學との接觸運動は、現代に於て漸やく盛んなるに至つたのであるが、哲學上の諸命題を教育學に移植したりとて、獨立の科學としての教育學の成立に基礎付けするを得ない。斯く考へ來れば、教育學の學的性質を明かにし、且つこれを基礎付けすることは、極めて複雑の課題となるのである。(つづく)