

現代に於ける教育學の基礎付け (二)

長 田 新

教育學の本質が、理念と生活との間を縫ふべきであるといふ彼のシュライエルマッヘル的の見解が、是認せらるゝ以上、理想的要素と現實的要素とが、共に均しく抱攝せられねばならぬといふ、教育學の方法上の二面性も亦是認されなくてはならない。ケーラーが教育學體系の方法として、經驗と理念との綜合を要求し、從て教育學に於ける偏した經驗的基礎付けと理想的基礎付けとを、共に斥ぞけたのは、正當である。然るに教育學基礎付けの歴史を見ると、始め久しく經驗的實證的の傾向を帶び、次いで稍々鋭ぎき理想的哲學的傾向が、いはゞ反動的の勢をさへ示しつゝ發展し、最近に至つて漸やく此等二方向を綜合統一せんとする第三の立脚點が暗示されるやうになつた。暫らくこの道行を辿るとに依つて、私は先づ現代に於ける教育學基礎付け

の諸相を明かにして見やう。教育學に對する理想的哲學的基礎付けの試みらるゝ以前は久しく教育史學や心理學や生物學や社會學に立つて、教育學を體系しやうとした。教育學の純歴史の基礎付けは、別して其勢力を比較的通俗の教育社會に恣にし、人は何等妥當の批判的標準なく、たゞ教育學の歴史的過程の間から、光彩ある學說を端的に導入し來つて、教育學を組織しやうとした。此種の教育學は、プラトール曰く「ルッソー曰く」「ベスタロッチ曰く」の陳列であり、従つて、其得るところは一種モザイクの折衷論に過ぎない。斯かる歴史の折衷論 *Historischer Eklektizismus* と相並んで、教育學基礎付けの古い様式は、心理學的觀察にその足場を置く者である。心理學的觀察を以て批判的價值標準にすることも、久しく教育學體系の方法に於ける、極めてポピュラーの事柄であつた。遠くアリストテレス迄溯らないにせよ、ヘルバルト及びヘルバルト學派に依て教育教授が心理化 *Psychologisierung* されて以來、學者はヴァント其他の新心理學に立脚して、恰も彼のシュテルの試みた様に、記載的兒童心理學から、教育活動の法則を導き出ださうとした。心理學的教育學の一派として人の知るライ、モイマンの徒は、實驗的方法よりして教育學の眞に進み得るものと信じた。斯る心理學的基礎付けに比すれば、生物學と社會學との影響は、一層廣汎に及んでをるとも云

ひ得やう。わけてもエレン・カイやグルリットやモンテソリーやに依て代表された一種自然主義的な個人主義 *naturalistischer Individualismus* は、斯かる立場に教育學的原理を求めやうとする時代の一風潮をさへ誘致した。ゲーランドの謂ふ「通俗的社會的的教育學」の立場に立つベルゲマンは、さきにも述べたやうに、生物學と社會學とを教育學の基礎として、種族の保存と完成とを教育課題として解かうとした。瑞西の社會的教育學者ザイデルは又社會學的考察法に結合するに歴史的考察法を以てし、教育史の研究は、教育目的が既に社會の要求に依て社會學的に決定されてをるといふことを示すさへ方説した。教育學の方法的見地から見て此の同じ埒内に入るものは、漸やく最近擡頭して來た社會主義教育學 *Sozialistische Pädagogik* の一系統で、此一派は全然經驗的に決定さるゝ彼の資本主義より社會主義への推移が、經濟生活の全面を變じたやうに、人間教育を變じやうとする。

要するに經驗的な方法に依て基礎付けらるゝ經驗的教育學 *die empirische Pädagogik* のうちには、ケーラーも指摘してをるやうに「心理學的教育學 *die psychologische Pädagogik*」
 「生物學的社會學的的教育學 *die biologisch-soziologische Pädagogik*」及び「歴史的的教育學 *die geschichtliche Pädagogik*」の三部門を數へるものが出來る。(M. F. Köhler: *Bildung und Weltan-*

schauung, 1921 参照)。けれど經驗的立場に立つ教育の考察は、人間陶冶の標準を規定することは出来ない。凡そ陶冶の標準は客觀的に規定されなくてはならない。たゞ吾々の教育する人間は標準的の人間ではなくて、限定された自然的傾向を有し、一定の境遇の下に生活する所與の特殊の個人を、而かも其等の個々特殊の性向境遇、社會的交渉を通じ、甚だしきは刹那々々に流轉する事件を通じて無限の微妙さを以て影響さるゝ個々人を教育しなくてはならない。是に於てか、吾々は如何なる標準に依て、人間陶冶の普遍的法則を、與へられたる状態に於ける、與へられたる個々人に適用すべきかを明かにしなくてはならない。心理學的教育學にせよ、生物學的社會學的教育學にせよ、乃至は歴史的教育學にせよ、總じて經驗的教育學の意味は、人間陶冶の普遍的法則が、如何にして與へられたる状態に於ける、與へられたる個々人に適用せらるべきかといふ課題に答へんとするところにある。言ひ換へるならば普遍的法則の特殊化といふ事が、謂ふところの經驗的教育學の使命であつて、人間教化に於ける普遍的法則其物の決定は、經驗的教育學の企て及び難い彼岸に横はる。(P. Natorp: Philosophie und Pädagogik. 2 Aufl. 1923. S. 34—35 参照)

夫れ故經驗的教育學の諸部門は、教育價値を實現する術としての教育作用に、有效

な資料は提供したが、教育價值其物の決定に對しては、何等の眞理標準を賣いで居ない。總じて、眞理は、個人生活なり社會生活なりの事實のうちに現はれるものであるが、而かも其れに由來するものではない。カントも云つたやうに「すべての吾々の認識が經驗と共に始まる」といふことに、何の疑點が無いにせよ、乃至は「經驗に於てのみ眞理がある」にもせよ、認識や眞理は、經驗に由來し、經驗に決定されるものではない。斯くの如きは、恐らくは、經驗的・實證的の立場に立つ、あらゆる教育學の基礎付けに對して、ひとしく與へらるべき警告でなくてはならない。蓋し吾等は歴史のうちに、自らの欲するもの、自らの立場とするところのものを、自在に見出すことが出来るので、かくして彼のザイデルは、教育史中に彼自らの形而上學的立場を選び出した。けれども世人は、その同じ教育史のうちに、自らの哲學的見解からして、これと全く異なる認識を選び出すことが出来る。夫れ故、凡そ原理なしには、人は、歴史的考察に依て、教育學に對する何等妥當の認識を捕へ得ないので、原理に依る考察にして始めて經驗論的立場も全きを致すことが出来ること云ふべきであらう。心理學的基礎付けに對しても、その理は一つであり、從て意味なき事實科學 *Tatsachenscience* としての心理學が、價值科學 *Wertwissenschaft* の階級を冒かすが如きことあらば、教育學の蒙むる禍は大きい。

蓋し資料供給以上のことは、心理學にはいはゞ僭越であつて、心理學的實驗や教育學的實驗は、教育學的認識への單なる「奉公人」として働らくべきである。ゆゑに精神測定や心理記述法 Psychographik のやうな心理觀察から教育學的認識を得やうとするは、吾等の本質が精神の自律にあることを忘れたものである。心理的經驗の「合法性」に従つて、吾々を裁判^サかうとするものは、吾々の行爲がすべて心理的「合法性」の上立つと見るものである。吾々の權威は、單なる心理的法則より異なつた何物かから生じて來るといふこと、約言すれば、自律といふことにある。教育學的基礎付けの意味を明かにした吾々には、この心理學的基礎付けの特徴を一層鮮明に表はしてをる彼の生物學的基礎付けに就いては、最早や考慮の必要はない。

凡そ教育學者には、その背後に必ず何等かの理想論がなくてはならない。ベルゲマンはたゞ社會學的に人間教化の理想を決めやうとしたとき、詳しく言へば「文化課題」を解くに方つて、社會の「堪能な市民 tüchtige Bürger」役立つ成員 nützliche Glieder」を捕へたとき、誤つた。文化そのものゝ概念が先づ確立されて、後始めて文化課題が明かになるからである。「社會の」堪能な市民「や」役立つ成員」は、經驗が派生し得ない價值標準を豫想するところの評價である。斯くてベルゲマンも實は無意識的に、彼が功利主

義的原理の外に、超功利的なる何等かの理想的原理を導入せざるを得なかつたのである。唯物史觀に立つ彼の社會主義教育學に於ても同様、所謂唯物史觀はその血液の中に自らヘーゲルの即ち理想主義的の緯^{コイト}を織り交せてをる。言ひ換へれば、經濟的推移のうちに、發展進歩乃至は向上を主張する間、自ら一種有目的な從て理想的な價值論を考慮に入れてをる。社會主義と云へば、夫れ故マルクスの學說に立ち、ポルシェヴァイズムと云へばツロッキの學說に立つ。斯くて又社會主義教育學に於ても、何等かの意味に於ける理想的要素が働かなくてはならない。ケーラーも云つたやうに教育學の誕生それ自身が既に教育學者の人生觀の反映であり、精神生活の要求であり、從て教育學說の種々相は、同一事實に對する異なる説明の様式を物語るものではなくて、自己の生命構成の様々の構造の表はれである。教育學は異なる假說からして同一出來事に加へられた追加的反省ではない。(M. F. Köhler: *Bildung und Weltanschauung*, 1921, *Einführung* 參照)

二

以上述べ來つたところに依て、教育史も心理學も生物學も社會學も、それ自身教育

學を基礎付け得ないといふことが明かになつたのであるが、吾々は此等様々の方法と全く異なる合理的演繹的方法に依る教育學の基礎付けに就て考へなくてはならない。合理的演繹的方法に於ては、理性、トレルチの口吻を學べば、理性に於て構成的に基礎けられたる統一といふ一般的理想に依てすべてが支配される。従て教育學は、たゞすべての上に置かれたる理念に依て可能となる。理念は、しかし、歴史的な、心理學的な、生物學的な、又は社會學的な方法を以て、經驗的に求むるを許さない。論理的演繹の方法に依て、理念は、飽く迄も、理想主義的に求めらるべきであるからである。斯くて教育學が人間陶冶の道を示す理想的法則は、哲學の發展するところではなくてはならない。これナトルプの代表する一派の教育學であつて、此派にありては、教育學の方法は、認識の方法と同様、それ自身何等の理性内容を有せざる經驗状態を顧ることなく、すべてを哲學的諸學から規定する。ケーラーは斯かる立場を定式化して次のやうに云つてをる。「凡そ人間的なるものは、畢竟するに、意識のうちに、従て認識のうちに根ざし、そして人間發展のすべての歩武は、結局意識の歩武なるがゆゑに、陶冶の法則は、認識が批判的に定式化せねばならない唯一の認識の根本法則に溯らなくてはならない。而して認識の此根本法則こそは、人間陶冶のすべての方面と方向

とに進展して、陶冶活動の組織と教授の方法論とを決定する。教育學の方法論は、事實全然認識の方法論と一つであり、そして哲學的に認められたる認識のこの根本法則が、教育上の仕事の全體を、各々の方向に従ひ、又最後の要素に至るまで抱括し、斯くして教育學の全根本概念を確乎たる演繹から導き出ださうとするのである。」

合理的演繹に依る教育學の基礎付けは、ナトルプにも明らかなるが如く、あらゆる經驗論的方法の齎らす誤謬を避けやうとして、鋭い原理に訴へて、經驗論者の遠く企て及ばない本質的改善を、教育學の基礎付けの上に施した。ナトルプにありては、哲學的基礎付けなしには、學としての教育學は不可能である。けれど斯かる合理的演繹の基礎付けに對する反對説も決して少なくはない。蓋し合理的演繹の方法は一種の煩鎖哲學に墮するが上に、屢々教育活動の對象としての生命ある人間を脅かす。教育活動は生命ある人間を取扱はなくてはならない。生命ある人間を取扱ふとは、自ら教化内容を同化し、自らの中に理想的精神世界を構成するところの精神的存在としての兒童を取扱ふといふことである。文化教育學徒も云つてをるやうに、陶冶は「人格の滲み出でたる、特有な滋味ある生命の呼吸に満ちたる、靈化されたる精神の態度である。」陶冶はそれ故また「固定し凝結したものであるのではなくて、生々自展する

ところの形相である。「陶冶はまた断えず廣汎なる材料を攝取する」ものであり、從つて「人格の中心點から常に新たな年輪中に生長して行くところに、陶冶の特質がある。陶冶の生産力は、靜止することを知らない吾人精神的生類の價值要求の中に横つてをり、より大なる内面的充實と多様性を自らに與へんとして、不斷に客觀的價値の増加を要める。」かるがゆゑに「陶冶は畢竟するに客觀的價値の人格的獲得である。言ひ換へれば文化財中に實現し居る客觀的價値の人格的獲得が陶冶である」文化は實在化せる客觀的價値の王國である。人間の文化は、人間の個人的狀態から決定されたる、そして此の價値財との人格的の關係である。「そして文化價値のあらゆる體験と創造とが、一面に於て陶冶である。」故に眞の陶冶は、個々人の生命そのものと直接關係すると同時に、歴史的條件と關係しなくてはならない。斯くて陶冶の本質は「自己發展的なる精神の素質と生活範圍との關係の中におかれ得るあらゆる客觀的價値を、全一なる、客觀的に活動する能力ある、そして自己自身歡喜に滿ち鑑賞するところの人格の目的を以て、此人間の體験と確信とそして創造力とのうちに、生々發展せんとする同化である。」(E. Spranger: Gedanken über Lehrerbildung, 1920, S. 3—6) 是に於てか吾々は、被教育者及びこの被教育者に於ける自然的生長に就いての考慮なし

に、陶冶内容を決定する法則よりして、被教育者の主觀性を決定する陶冶の法則を支持するを得ない。しかも新カント學派の彼の形式的な理想主義は、心理的内容と歴史的内容とを看過し、從て生命に満ちたる實在の代りに頻りに組織や形態を追求する。これマールブルヒ學派の社會的教育學などが、總じて教育に於ける個人的條件を輕視し、心理的實在を威脅するわけである。從て合理的演繹法による教育學にありては、往々兒童の自由と獨立とが壓倒されるのであるが、これ要するに、兒童の特質が、單なる客觀性に依ては支持し得られないといふ理を見逃がしてをるからである。斯くて吾等は、生命ある實在を顧みざるこの論理主義的教育學を補ふに、教育學と生命との本質的關係を以てしなくてはならないといふのが、合理的演繹法に對して、人格教育學徒や文化教育學徒の、ひとしく加へつゝある最近の批評である (K. Kesselner: Pädagogik auf philosophischer Grundlage, 1921 參照)。けれど、此種の批評は、私の見るところでは、新カント學徒の教育學に對する理解の不足から出てをる部分が、少なくないやうである。わけても、マールブルヒ學派の教育學が總じて教育に於ける個人的條件や心理的基礎を無視してをるといふが如き批評は、此學派の立場に對する正しき理解の缺損を物語るものと云はなくてはならない。吾々は斯かる批評の眞價を明かに

するといふ、いはゞ副次的の目的をも加へて、こゝに先づマイルブルヒ學徒に依て代表さるゝ合理的演繹の立場に立つ教育學基礎付けの輪廓を素描しなくてはならぬ。

三

ルッソーは曾て、生活とは人間に取つて意識を意味すると云つたが、ルッソーの此言にして眞なりとすれば、眞の教育は、最高の意識性を要求するものでなくてはならない。教育は普通、兒童を育て上げると解されてゐるが、育て上げるとは、未だ成熟せざるものを成熟させるといふことであり、そしてこゝに成熟とは云ふまでもなく意識の成熟である。成熟が意識の成熟であるならば、教育活動は結局意識の本質を明かにする[學]に俟たなくてはならないといふことになり、従つて眞に教育活動を支配する原理は、[學の學]としての哲學に俟たざるを得ないといふことになる。言ひ換へれば、未成熟者を成熟者たらしめやうとする一切の教育活動を、內的に綜合するところの學的統一は、唯一切認識の綜合統一に依て始めて可能となる。こゝに認識とは、人間精神の全領域を含み、従て認識の客觀的内容と主觀的經驗との兩面を抱擁する。而し

て認識の斯かる綜合統一は、聽て哲學の課題であり、謂ふところの科學とは、かゝる綜合統一の中心點としての哲學から派生し來るいはゞ末梢的諸部分を分け前するもの。此意味に於てナトルプは、教育學の中心的綜合的統一的指導者は、學の學としての哲學でなくてはならないとした。(P. Natorp: *Philosophie und Pädagogik*, 2. Aufl. 1923 參照)

ナトルプに依れば、學としての教育學の課題は、これを哲學との關係に於て見るとき、既に史上に於て事實明かにされて居た。即ち古代希臘のソフィスト一派は、人間教化のことを、本來の學的討究の課題とした光榮ある最初の學徒であつて、彼等が哲學を實際的要求に應せしむることに對して、意識的な努力を仕拂つたことは、聽て教育學の哲學的基礎付けに對する彼等の業績を物語る。けれど哲學と教育學との統一は、プラトーンに至つて始めて眞の深味に入つたと云ふべきである。プラトーンこそは、史上哲學と教育學との學的基礎付け者たるの權利がある。哲學、然り全哲學は、プラトーンに取つては、本質的に科學の方法であつたと同時に、人間陶冶の方法でもあつたのである。これを他方面から云ふならば、彼にありて、眞の教育は、全社會秩序、從て人間の社會生活を抱擁するものであり、且つ哲學、プラトーンの口吻を學べば智への努力、及び人間の最高の力としての理性や科學を現實化し、全人間生活を支配すること

である。かゝる仕事は、しかし、定式化こそせざれ、事實既に、プラトリーの師ソクラテスに依て營まれた。ソクラテスとプラトリーとが共に、教育學への門口を倫理學のみに求めずして、これと同様に、否なこれに先立ち、またこれより一層根本的に、論理學に於て教育學への門口を求めたことは、わけて吾等の注意に價する。國家學の體系中に教育學を收めたことに於て、アリストテレスは一見プラトリーと甚だしく相接近して居たにも拘はらず、アリストテレスの國家學は哲學的基礎を離れて居たところから、その教育學も亦僅かに彼れが哲學の全體系中に、いはゞ一つの小さな附録として編み込まれた。夫れ故アリストテレスにありては、教育學と哲學との關係は、寧ろ偶然のものであつた。近世教育の鼻祖と呼ばるゝコメニウスの最大の缺陷は、その教育學に妥當な哲學的基礎を缺く點にある。ロックは哲學者であると同時に教育學者でもあつたのであるが、その哲學は不幸にして彼が血液中に滲潤すること淺かりしが爲めに、竟に教育學に徹するところが乏しかつた。ルッソーには教育學の根本的基礎付けに對する熱烈な要求があつたばかりでなく、社會哲學もあれば、宗教に對する倫理的基礎も有つたのであるが、論理學や、心理學の論理的方面に根本的の新生を缺いた爲め、教育學に對する統一的基礎付けは未しであつた。然るにペスタロッチに

ありては、統一への衝動は、その思想を通じて極めて熾烈のものがあつた。彼の教育學がカント哲學への對畫として評價されたのは至當である。ペスタロッチの教育學は、カント哲學同様、本來的なる方法的理想主義を呼吸して居た。ナトルプは「ペスタロッチの理想主義」に於て、幾回となくペスタロッチをプラトニーに比し、吾等が歴史に有ち得る「二大理想主義者」の一人をプラトニーとし、他をペスタロッチとしてをる。ナトルプは「古來の教育思想家、プラトニーを外にしては、ペスタロッチと相軒するものあるを知らない」のであるが、さてそのナトルプは、曾て教育學の困難と責任とを論じて、ペスタロッチがこどに及び、忽然として語をなして曰ふ。「斯かる困難と責任とに對して、ペスタロッチといふ一人の天才の出現せるは、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ッチ以外、他に教育學の天才あるを知らない。」(P. Natorp: *Identismus Pädagogis*, 1919 參照)。たゞ併かしペスタロッチ自らは深く自己の教育學に横はれる哲學を、自ら明瞭に捕へ且つ十分にこれを發展するの性能を具へて居なかつた爲めに、彼にありても教育學の嚴密なる學的基礎付けの課題は未解のまゝ後進に残された。

降つてヘルバルトは、哲學者にして教育學を本業とし、且つ教育學を自己の全哲學

體系中の主要部とした點に於て、一見プラトーンにも比すべきである。けれどヘルバルトはプラトーンに見るが如く、教育學と哲學とを完全に結合することが出来なかつた。蓋し哲學はもと吾等が精神世界に於ける不可分の全體でなくてはならないのに、彼はその不可分の全體としての哲學の上に、教育學を築かずして、倫理學及び心理學といふ僅か二個の哲學的科目の上に、強ひて教育學を建てやうとした。ヘルバルトの見解は、惟ふにその根本に於てアリストテレスへの復歸である。ヘルバルト及びヘルバルト學派にありては、アリストテレス同様、論理學と美學とは、教育學に對して倫理學に見るが如き密接なる關係を結ばない。ヘルバルトが心理學を以て教育學の一基礎としたのは、打ち見るところアリストテレスとその趣を異にするかのやうではあるが、併かしアリストテレスにありてはその倫理學が飽くまで心理學的であつたので、斯かる意味から心理學は彼が教育學に重大の役割を演じた。又論理學はヘルバルトの教育學に必ずしも缺けたのではなくて、僅かながらも教授の段階説といふ片隅には存したのであるが、美學に至つては、竟に彼が教育學の基礎付けに與らなかつたと云ふことが出来やう。かくして吾等は此問題に於てはプラトーンに歸らなくてはならないといふのがナトルブ一派の主張となる。プラトーンに歸ると

は、全體としての教育學は、全體としての哲學の上にその基礎を置くべきであつて、かりそめにも倫理學及び心理學といふ哲學の二個の引き裂かれたる斷片の上に教育學の基礎を營んではならないといふ意である。

教育學の基礎が全體としての哲學になくしてはならぬといふことは、哲學を若干數に分割することが、哲學そのものゝ意味を拒むといふことを想起すれば、十分である。認識のあらゆる特殊方向の最後の中心的統一といふことを外にしては、哲學には何等本然の課題はない。哲學はもと一であり、然らざれば哲學は一般に何物でもない。哲學を分割するは、哲學を放棄することである。蓋し哲學は認識の統一、内的中心的統一、言ひ換へれば一切の部分に先立たち而かもその基礎をなすところの統一を意味するもの。外部的末稍的は哲學の本義に悖る。斯くて若し吾等が全體としての哲學から引き離したる若干の分科の上に、教育學を築かうするならば、それは斷じて哲學の上に教育學を基礎付けする所以でない。近世以來教育社會を支配し來つた學説は、斯かる非難を遁がれない。ラインに依て最もよく代表されてをるやうに、從來、教育學の基礎は全體としての哲學の上に置かれずして、倫理學と心理學との上に置かれた。此種の風潮の由來するところを見ると、其處には少くとも一應の理がある。

即ち人間生活の當爲又は理想に關する學としての倫理學が、教育活動の目標を示し、教育活動がその上に影響せんとする人間の心意の性質を明かにする心理學が、教育活動の方法を決定する基礎學たり得るといふ思想は、一應何人に取つても受け容れ易い考方である。けれど倫理學が教育の目的を決定し、心理學が教育の方法を決定するといふ考は、果して無條件で維持することが出来るであらうか。實踐理性の優位を認めることは、何人も躊躇するところではない。けれど優位は獨裁のシノニムではない。且又目的と方法、目標と進路とは、互に對應し合一しなくてはならない。一科學が同一活動の目的を示し、他の科學がその活動の方法を示すとするならば、此等二科學は、互に對應し聯關しなくてはならない。假令此等二の科學がその研究の方向を異にするとも、研究の對象又は範圍に於ては合致しなくてはならない。倫理學は吾々の精神に於ける意志の規範や法則を決定するのであるが、心理學は此意志の外知識や感情をも研究の對象とする。而かも此意志以外の對象は、倫理學と並ぶ他の哲學的科學の研究に俟たなくてはならない。詳しく云へば倫理學が意志の法則を明かにするやうに、論理學又は認識論は吾々の思惟や認識の法則を明かにし、美學は自由創造的なるフアンタジの法則を明かにしなくてはならない。倫理と相

並ぶ認識論と美學とは、教育目的の決定に分け前すべきではなからうか。ローリー教授は教育の理想を論じて曰つた。「教育の理想的目的は人生そのもの、理想的目的に依て明かに決定せられねばならない。此優越なるとして支配的なる目的は、倫理的な生活である。そこですべての教育の優越なる目的は倫理的な目的である。この目的とを以て目的を達する條件との決定が教育の理論と方法論とを組立てる。……倫理的なるものはすべてに入り込んで行く。此普遍性こそは、倫理的なるもの優越なることを示すに十分であらう。」(S. S. Laurie: *Institutes of Education*, 1909, P. 17 参照)。人生の理想が教育の理想を構成するといふこと、その人生の理想に於て倫理的な理想が優越な從て支配的な位置を占めるといふことに、異存をさしはさまうとするのではない。倫理的な理想が優越な位置を占めるといふことは、人生に於ける他の理想に對する關係が優れてをるといふことである。すべて優劣といふことは關係的のことであり、相對的のことである。倫理的な理想が他の理想に優れてをるといふことは、直ちに善が眞や美を決定するといふことではない。眞や美の法則は倫理學以外の法則科學に依るの外決定せられない。たゞ他の法則科學に依て決定された眞や美を善と關係させて人生を考へんとするとき、其等諸理想の間にいはゞ優劣主

従といふやうな關係も自ら生じて來るのである。吾々は全人をその活動のあらゆる本質的方面に従つて陶冶せんとする教育の課題を解くに方つて、認識論や美學を基礎學とせずして従來の教育學のやうに倫理獨裁主義を果して、其まゝ支持するこゝとが出來るであらうか。(つゞく)