

# 教育哲學の要綱

伊 藤 猷 典

Die Deutsche Schule の本年二月號の報告欄に、  
エルンスト・クリーク氏が本年の耶蘇復活祭にハ  
ンブルグに開かれたる教育學會の爲にものし、  
Deutsche Blättern für erziehende Unterricht, Nr. 45  
—46に發表されたものと、同紙 Nr. 49—50に發表  
されたエルンスト・ウエーバー氏の反對説との要  
綱が載せてあつた。

## 一、クリーク氏の説

### A 教育の本質と意味に就て

一讀せらるれば容易に氣付かれる如くウエーバ  
ー氏はクリーク氏を誤解せりと思はるゝ點あり、  
從て批難も當つてゐない所もあるやうだし、且ク  
リックの説は同氏の著「教育の哲學」を讀んだ人に  
は或る意味に於ては全然用をなさないが、要を摘  
る。

1、教育とは何處に於ても亦如何なる時代に於  
ても社會生活に於て自然に行はるゝ根本作用であ  
る。

2、人間より人間に與ふる精神上の感化は總て  
假令それが意識されなくとも又企圖されなくとも  
必然に教育的形成的効果を有する。意識され企圖

された教育活動は常に單なる教育作用の完成せる形式にすぎない。

3、教育は他の精神作用、又は意味作用と同様に、存在すると同時に要求せられるものである。存在であると同時に價値であり、實在であると同時に理念である。

4、爾餘の精神作用又は社會構成作用に於けると同様に教育作用に於ても必然に人々を互に接近させ相似させ、人間相互の間に理解を求め親交を得んとの努力が存する。此の傾向は既に無意識な無企圖な教育作用中に存す。意識的具案的教育は單に完成の度のより大なるものを持來たすといふにすぎない。

5、各社會はその社會員間相互の關係、交互作用によりて相似たる内面構造を、共通な陶冶規範を、典型を生ずる。教育作用の最高なるものは社會の各員並にその子孫をして完全なる社會員たら

しめ且彼等に具體化された型のついた教育規範をば理想典型に近づかしむる事である。そは目的を外から押付けるといふ事ではなくして教育其物に本來内在せる意味の確立にすぎない。

6、典型的な完全な社會員といふ概念の中には確定した宗教的道德的人格といふ概念が必然に含まれておる。その本質から云へば宗教と道德とは社會の楔機であり、人格と社會員の有する社會の價値と規範に適へる内面の構造であり、教育規範である。

7、教育の一般妥當的目的としての宗教的道德的人格の純粹に形式的である事は恰も倫理法の定言命令の純粹形式的である如くである。教育目的の内容は生命社會の求むる所の價値と理想典型によりて規定される。

8、個性は教育の目的たりえない。個性は最も内面的なる規定運命である。そは外から與へられ

もしないし外から貰うわけにも行かぬ。單なる素材として不可知なるものである。個性が相互に作用しうるのは多様の意味に於てははなくして、相補足し合ふ、相調和する、一段高き立場から統一をするといふ意味に於てはある。

9、型を超越した創造的個性は教育の目的たりえない。何故ならばかゝる人格性はその存在以前には何人もその概念を持ちえないし且かゝる最高の人間に取りては如何なる教師を以てしても不充分であり、其人自ら自己を教育せねばならぬから。

### 3 純粹教育科學に就て

10、教育科學の對象は教育作用とそれによりて作用される典型構成とである。

11、教育科學の研究の範圍は人間生活の全般に即ち空間的民族的秩序の廣さにも歴史的の深さにも亘つてゐる。この點に於ては人事に關する他の科學との區別點はない。

12、研究の緒口は教育理念、社會生活に於ける根本事實並に根本意味の理解とである。(第三項參照)

13、先きに云へる教育學の「自律」といふ事は次の事を意味する。即ち教育科學の他の一又は數個の科學に對する關係は一面的な從屬といふ關係に於てははなくして、總ての他の科學と相對立的に與へもし取りもするが然し全然自己特有の原理に立つてなすのであるといふ關係にあると云ふ事を。

14、如何なる科學も教育に目的を與へ得ない。如何なる他の科學も教育科學に對し方法を規定し得ない。教育科學は教育に對し外から置かれた目的から構成されえない、却て教育の一般人間的事實並に理念からのみ構成されうる。當爲に就ての科學なるものはない。あるのは存在に就ての科學のみである。

15、他の科學と同じく教育科學も亦統一的最高原理と經驗の廣野との中間から生ずる。教育科學は演繹的に原理から經驗の支配へ行くか又は歸納的に經驗の秩序から最高原理へ進むかである。

16、演繹的方法は哲學的方法である。他の科學と同様教育科學も亦その對象を哲學的に取扱ふべき義務を有する。教育の哲學は從て方法を意味する、けれどもそれ自身に成立せる哲學の科學からそれ自身に成立せる教育科學を引出す事を意味するのではない。

### C 教育學 (Erziehungstechnologie)

に就て

17、純粹教育科學と教育技術との中間に必要な中間階段として教育工學、教育學 (Pädagogik) なるものが存する。

18、教育學の本職は科學的研究によりて合理的教育の最も合理的な手段を確定し且かくする事に

よりて教育をば出來うるだけ完全になすにある。

19、合理的 (有意的且具案的) 教育に對しても亦如何なる科學も目的を與へえない。目的は寧ろ最高價值並に理想に於ての社會から得られる。教育學の可能性は、置かれた目的に對する最も目的に適つた手段に關する問題によりて決せらる。

20、教育の合理的に作られた部分即ち技術も亦肆意に屬せない、却て總ての必然的働作の如く合法則性に屬する。其故に合法則性の研究は、研究的、純粹認識論的教育科學の一部分をなしておる。

### D 教育技術に就て

21、無意識的並に無具案的教育作用は常に教育技術の基礎をなすが然しそれによりて置きかへられないし、又それから支配される事も出來ない。

それはその結果から科學的に研究されうる。

22、生命型は各々特有の教育技術を有し、教育

技術は特殊の前階段並に教授階段となり、第二の生命型として一定の自立性を有する。斯かるものととして掲ぐべきは、職人の徒弟時代、騎士又は祕密結社の教育時代、僧侶の弟子時代等の如きである。

23、學校も亦かゝる教育技術、即ち教育階段として或程度迄自立的な、特有の法則的になつた第二の生活型である。

24、學校はその基礎として組織された知識を、ヒルシテム教案を有する。その教育作用は、それが合理的形體を基礎に有する限り必然に教授を通して行はれる。學校は他の教育技術の典型的先知的前階又は補足である。學校は學者を養成する所の大學グレムゲンシュレとなりて最高の自立性を要求する。この學校にありては知識は目的であり課題であつて他の目的に對する手段ではない。

25、學校が特有の法則性、自立性を要求する限

りこは一定の自立的支配、組織、並に方法體メトデングスタルケンクに於て表はれる。けれども特有の法則性といつても、生活型、並に學校に對し最後の根據を規定する所の委任者から離れる事を意味するのではない。國家、教會、地位は自律である。それらによりて設立された學校は常に前階、第二の生活型である。

26、學校は必しも獨立してその教育内容を生ずるのではない。學校はその本質上中介の設備である。教育内容に就て社會から與へられたものに從て働くのである。學校がその組織に於て決して自立的でないと同様に方法體に於ても亦自立ではない。教へらるべき科學の教材は、それ自身の内に既に組織的方法的構造を有し、兒童に適應して教へる爲にその構造の解體されるといふ事はない。

## 二、ウェーバー氏の説

## A 哲學と教育學。教育學の根本科學の問題

1、哲學は勿論教育學に取つて「根本機能」である。けれども哲學は職務を定めたり (Funktionellen) 又は方法を規定したり (Methodischen) する事だけが本職ではなくて常に哲學特有の課題を有してゐる。哲學的思考並に哲學的方法は演繹的思考並に演繹的方法と同一ではない。

2、教育學は單に「教育エルヂー工學フングステクノロギ」であるのみならず目的論並に教育教授の哲學的基礎づけをも含む。教育學は「合理的教育」に局限されてはゐない。何故ならば教育學は主知主義と同意ではないから。哲學並に教育學の概念に就てのタリーク氏の定義は、前記の理由からして一般妥當的解釋になつてゐない、許し難き狹隘なる解釋をなしてゐる。

3、哲學と教育學とは「互に取りつ取られつ

關係にあるが而も全然特有の原理に立つてゐる。」(タリーク、十三項) 哲學はその特有の課題として「總ての科學の前提の研究」並に「新らしき個々の科學の豫備個々の科學的認識」(キユルペ)を有する。哲學は教育學がその目的を定め、その標準を基礎づける場合に補助する。哲學は教育學に對して教育學が自分自らは生じえなきもの、而も科學としての特質をうる爲に無條件的に必要なるものを與へる。かゝる理由からして吾人は哲學をば、「教育學の根本科學」と名づけるのである。

4、この關係は決して一面的な從屬を規定するものではない。何故ならばその自然に與へられた限界内に於て教育學は—他の總ての科學と同様に—自律的に存するから。他の如何なる科學も教育學を拘束する如き規則を與へえない。人間陶冶の教育教授の法則は教育學から出てくるので他の教育學以外のものから出てくるのではない。

## B 教育學の目的論。目的設定の權利

5、教育は生徒に對し教育理想の方向を知らしめ且自學自修の出來うるやうな風にせん事を務める。先きの理想が各個人に取りてどれ程迄に到達せらるゝかは生徒の個性に依屬する。個性は決して教育目的ではなくして却て自然的所與である。教育理想と自然的所與たる個性との間に距りがあつて教育者はそれに橋を渡さねばならぬ。クリークは斯かる場合の橋として「社會」によりて作られたる「理想型」なるものを使用した。クリークも亦目的を認めてゐる。だがこれは教育學的規範科學に依つてははなくして「社會」に依て確定される。吾人はこの「型」をば——吾人がそれを個性と比較する限り——抽象と見る。何故ならば自然に與へられた個性のみが實在と云はれうるのだから。クリークの要求は狹隘な且型に箱つたものとならねばならぬ、自然に與へられた實在の無限な多様性に代

ふるに形式的な型をば教育標準の出發點とせねばならない。

6、同様にイデーの層から發した教育理想は常に變化する「社會」より置かれたる「教育規範」よりも一層高く評價されねばならない。社會から置かれた教育規範は決してクリークの主張した如くに宗教的・道徳的特質を保證しない。何故ならば總ての社會が必しも必然に最高價値の人格概念を自ら生ずる事はないから。

7、吾人が現實に與へられた人格性を理解せんと欲する限り、教師は「生徒の存在以前にありて」生徒の將來の人格性に就ての概念を持ちえなき事恰も自分の生徒が他日社會に出て印する如き型を豫め規定しえないと同様である。たゞい創造者が全能の智を以て將來の社會型も亦——人格と同じく全然——生成し且常に變化して確定しえなき將來の出來事として存せねばならないといふ風に努力し

たのではないとしても文化の進歩は前記の型の教育以外に出ずるであらう。

8、クリークによれば「當爲の科學」なるものはなくて只「存在の科學」のみであると。従て單に事實上の所與即ち「社會」のみが目的を定めうる。自分はこの考へに反對し當爲の世界の内にも亦特有の存在を認め、且社會が正當な方法に於て目的と名づけられうるのは、そがその理想並に最高價値をば、右の精神的に向けられた當爲の世界から取出す場合に於てのみである事、従てクリークのいふ社會がその目的の基本を今日と明日とによりて變化する事ないとしても、最終の目的は教育學の規範科學から得ねばならないといふ意見を持つてゐる。

### ③ 教育學の「自律」。自由と拘束の問題。

9、クリークの「自律的教育科學」は教師を委託者に從屬させる事によりて教育者を奴隷にする。委託者は單に目的のみならず教師並に教授者の技

術並に方法をも規定し且學校をば他の教育技術の典型的主知主義的前階又は補足となし、第二の生命形式に、單なる中間階段となした。

10、自分はそれに反對して次の如き考を持つてゐる。即ち教育教授も亦自然に與へられた構造を所持し、そは國家又は教會、政治上又は地位上の事を顧慮しない事はない又は全然支配される。けれども教師は徹頭徹尾かゝる力又は社會の下に立つといふのではない、最終の目的は教育學上の理念に役立つにある。教師は委託者の單なる意志のない道具ではない、教師は最高の根據として理想の世界を認めてゐる、今日支配し明日は覆へる如き人間社會を標準としてゐない。教師は教育學的良好心に從ひ、日雇人の如く雇主の氣まぐれに從はないといふ所に教師の職の尊嚴が存する。教師は最終目的をばその教育學的確信に從はせる事によりて同時に人間文化社會の理想目的をも充たす。教師は社會と共に教へる人であつて社會の奴隷ではない。