

哲學研究

第百十二號

第七十卷

現代に於ける教育學の基礎付け(三)

長 田 新

一

教育の目的が、認識論と倫理學とを以て美學とに依て、いはゞ三重の基礎付けを受けるとするならば、人間教育に於ける目的の統一は、爲めに脅かされる憂はなからうか。斯かる憂慮の對策として、道德的目的を教育の唯一直接の目的として第一におき、凡て他はこれに對する單なる手段として從屬させようとするのが、歴史を通じて見得るところの、而して古代に於てはアリストに、近代に於てはヘルバルトに最も鮮かなりし教育の理想論である。斯かる見解は、竟に教育の目的は倫理學これを獨裁し、認識論と美學とは教育の手段又は方法の考察に與かるといふ結果になる。此見

解には單なる誤謬の外に、耳傾むくべき教説を少からず含むようであるから、吾々は進んで稍詳細なる吟味を續けることにしよう。

プラトリーの教ゆるるところに依れば、吾々は「理念」のうちに精神生活の中心點を見るのであるが、この中心點から様々の方向が發展し、其方向に従つて意識はその内容を充實する。理念は夫れ故必然的に教育學の中心點に入り來らなくてはならない。而してプラトリーの意味の、廣義の理念は、道德的法則と共に論理的法則と美的法則とを抱括する。けれどプラトリーはまた理念に於いて、すべての他の理念に優越したる最高の力を「善の理念」とした。意識の三つの根本方向を明かに區別したカントも亦其間にありて、實踐理性即ち道德的理性の「優越」を主張した事は、今改めて云ふまでもない。ナトルプも亦早く道德目的の價位を説いて「余は道德的目的をば最後の終局目的として物語り、そして此道德的目的に對して、知的及び美的の陶冶目的の一定の、併かし單に相對的の獨立を主張する……」¹⁾云つてをる (Neue Untersuchungen über Herbart's Grundlegung der Erziehungslehre, Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik von P. Natrop zweite Aufl., 1922, 3 Heft s. 24) 道德目的の優越とは何か。惟ふに理解は存在に關するといふ意味に於て、存在認識 Seinserkenntnis であり、従つて有限的な制約的な存在の認識に外

ならない。然るに道德的意志は經驗的な、従つて有限的な制約的な、吾等の一切行動に對する尺度としての無制約的當爲の「理念」に向上する。道德的意志が優越的な位置を占める根據は茲にある。然らば道德的目的の優越を前提する全體としての教育目的の統一とは、如何なる關係を意味するであらうか。凡そこの統一といふことは「原理の固定的單數」の意味ではなくて、共同的に作用する有機的な「多の一」と解さなくてはならない。吾々が精神的本質の統一は、多くの並び存するところの、又互に相反對するところの諸力のうち、その一つのみが命令し、他はたゞ、命これ従ふといふが如きものではない。故に斯かる豫想の下に立つて始めて理解され得るところの道德的目的が、一切の他を獨裁するといふ統一は棄てなくてはならない。吾々の身體といふ有機體が、一つの統一をなすのは、凡ての各の根本作用が、互に影響し、各が同時に他を助け、その助けることを通して自己を表はすところにある。同様に人間陶冶といふ有機體にありては、凡ての本質的作用は互に密接なる相關關係に立たなくてはならない。従つて其處には相互間の征服も無ければ屈服もなく、又獨裁君主國に於けるが如く、唯一人が命令し、他は命これ従ふといふのではなく、其關係は恰も眞の共和政に見る機能にも比すべきである。夫故其處には機關の分派もあれば支配

と從屬との關係もあるが、其關係は唯一個のものが他の凡てを排するのではなくて、實に一切が相寄つて一全體をなし、其全體に對しては凡てが同時に必然的であるといふ關係でなくてはならない。

目的がなければ吾々の努力の目ざすところも無いのであるが、既に目的を問題とするからには、その目的は最後の統一を求めらるるもので、此最後の統一に向つて吾々の活動のあらゆる特殊的方向は、恰かもものが一つの頂點に集中するが如く努力すべきであつて、三目的の分離といふようなことがあつてはならない。目的とは元來ものゝ歸一するすがたである。眞理や道德や藝術が分離して雜然存在するが如きことあらば、それは價値の單なる陳列であつて、人生の從つて又教育の目的を構成するわけに行かない。目的といふ以上、其處には様々の方向に走る力の多様性といふことはあらうけれど、而かも其等の力は一箇の頂點に集中し、若しくはその頂點より發祥する底のものでなくてはならない。何故なれば、若し理念が一面に於て目的であるとするならば、それはまた他面に於て眞の出發點でもあるので、詳しく言へばそれは單なる起始ではなくて、多方的なる意識のあらゆる方向の根源である。凡そ多様の萌芽を自らの中に含み、且つそれを發芽せしめるような統一でなければ眞の統一とは

云ひ難い。斯く考へると、人間陶冶の目的に就いては本來三方向ありなど云ふべきではなくて、たゞ一個の「目的の三位一體」[Dreieinigheit des Zieles]といふことのみが云はれねばならない。而して此の「目的の三位一體」の中にあつて、道徳が比較的上位、カントの口物を學ぶなら「優越」を占めるといふに過ぎない。上位又は優越といふは、前にも云つたように物の相互間における關係の上位又は優位といふことであつて、獨裁又は專制といふことではない。ナトルプは斯かる關係を諧音に於ける調音に譬へて巧妙に説き明かしてをる。諧音に於ける一々の調音は各自固有の價值を有するのであるが、而かもそれは他の調音との關係又は協調に於て始めて始めて固有の價值を發揮する。而してその中一つの基調が協調の性質に對して特殊の意味あることは云ふまでもない。けれど此基調以外の如何なる調音といへどもこれを缺く時若しくは他の調音を以て入れ代へる時、全體としての諧音は根本的に破られる。吾等は基調と調音との間にある斯かる關係に、目的及び手段といふ範疇に當てはめてはならぬ。何故なれば基調以外の調音は、見方に依ては手段であり構成要素であらうけれど、而かもそれは一基調の爲めの手段又は構成要素ではなくて、實に基調と共に全諧音に對する手段又は構成要素であるのである。而して此諧音にありては基調がたゞ

他に優るといふことであつて、基調が獨裁的に諧音を決定するといふのではない。人間の陶冶も亦正に此種の關係に比すべきである。即ち人間陶冶といふ諧音に於ける基調は道德的理念であるが、その道德的理念が獨裁するのでもなく、又人間本質の他の部分が道德的理念に對する單なる隸屬的手段であるといふのでもない。

ラインは會て戯曲に於ける役割の統一といふことを以て、教育目的の統一を説明した。その着想はよかつたが、不幸にしてその意味するところに誤があつた。惟ふに一個の戯曲に於ては、様々の登場人物の性格と運命とは、一主人公の性格と運命とに依て決定されるようなことがあつてはならない。即ち凡ての人物はたゞにその相對的の獨立性を有するばかりでなく、實に主人公に對して鋭い對比をさへ示さなくてはならない。主人公以外の人物の運命は、目的に對する單なる手段として無條件的に主人公の運命に附屬すべきものではなくて、主人公を抱擁して一全體としての制作を成すべきである。然るにラインに依れば、教育には一つの最高目的といふものがあり、此最高目的はこれに従屬する目的を以て一體系を形作るのであるが、さてこの從屬する目的は最高目的に對する必然的手段要素であるといふのである。こゝに最高目的とは倫理的な目的であり、從つて論理的な目的と美的な目的とは、倫理的な目

的に從屬する手段要素であるといふことになる。これ倫理的目的の優越を倫理的目的の獨裁と解するところから來る偏見であつて、論理的倫理的及び美的の三目的は、人間陶冶といふ全目的に對してこそ共に從屬關係を有するのであるが、論理的目的と美的目的とが、倫理的目的に從屬するといふは當らない。併かし世人はなほ、人間性に於ける三大根本力の斯かる統一こそは最後の道德的要求ではないかと云ふかも知れない。斯かる統一が道德的に要求されることは疑ふべくもない。けれどもそれは又同時に論理的にも、また美的にも要求せらるべきではなからうか。人間性に於ける三大根本力の統一は一般に陶冶の概念に依て要求される。詳しく云へば斯かる統一はたゞ各方面から特殊的に要求されるばかりではなくて、一般には人間的本質の最後の統一の爲めに要求されなくてはならない。而して此要求の内容を決定するものは、一切の立法科學 *Gesetzgebende Wissenschaft* であり、從つてその最後の基礎は全體としての哲學に俟たなくてはならない。蓋し此全體としての哲學は、密接に相關係せる論理學、倫理學及び美學といふ三つの基礎科學を通してその立法機能を營むのである。而かも理論的悟性作用と實踐的目的設定と而して美的構成作用とが、各自その特色を保持すべき機能なることは云ふまでもなく、從つて意識内容陶冶

の此三大傾向は、何れもその獨立性を失ふことなくよく調和的に發展しなくてはならない。たゞその調和的發展の間にありて倫理的傾向の獨裁ではなく、カントの所謂優越が認めらるべきは云ふまでもない。

教育の目的を若し論理的倫理的及び美的といふ人間性に於ける三大傾向の調和的發展にありとするならば、近世の教育史は何等かの形に於て斯かる教育目的を追求して來たかの觀がある。たゞその道程に於て久しく三大傾向の何れか一つを偏し求めて居た恨はあつた。即ち文藝復興時代には美的目的が支配權を有して、倫理的及び知的目的は從屬的地位に置かれ、宗教改革時代には宗教的な道德目的が專制して他を壓し、啓蒙時代には知的目的が獨裁君主として全人文を沒了するの有様をさへ呈した。然るにカント、シルラー、及びベスタロッチに代表される新人文主義の時代に及んで、理論的倫理的及び美的といふ三つの根本力の調和的發展といふことが要求され、而かも其一つが他を脅かすの風情は絶えて表はれなかつた。斯かる麗はしき全人間性の諧音が、道德的調子のみよく與へ得る基調に依て奏で出されたことも新人文主義の特色である。吾等が別してカントに負ふ所以のものは、カントが一面人間意識の三大傾向を明かに區別してその各の相對的獨立を決定しつゝ、他

面よく此等諸傾向の必然的合一性をば、道德的傾向の優越の下に主張したことである。斯かゝる時代の精神を独自の生涯に於いて捕へ、且つこれを人間教化の土壤に實驗したのがベストタロットチであつた。

—

教育學の基礎としての哲學が全體としての哲學又は全體としての哲學の本質的分派でなくてはならぬといふことは、前既に述べた。即ち教育の目的を決定するものは倫理學の外、論理學と美學とが加はらなくてはならない。そして次ぎに教育の手段方法は全體としての心理學に俟たなくてはならない。茲に於てか吾等は、一面に於ては純粹法則科學としての論理學、倫理學及び美學が、他面に於ては心理學が、教育學の基礎付けに對して如何様に其役目を演ずべきかを明かにしなくてはならない。蓋し法則科學としての論理學、倫理學及び美學が教育の目的を決定し、心理學がその方法を決定するといふが如き通俗的見解に止まつては、今尙ほ教育學基礎付けの根本が明かにされたとは云ひ得ない。惟ふに法則科學は教育の目的を決定するばかりではなくて、或意味に於ては教育の方法をも決定しなくてはならない。法則

科學としての論理學、倫理學及び美學の役目は、理論的認識の世界、道德の世界及び藝術構成の世界といふ三つの客觀世界を夫れ々々決定することにあるから、吾々は此等の法則科學を純粹客觀科學 *Reine Objektwissenschaft* と呼ぶことが出来る。而して此等客觀科學の任務は、人間陶冶の内容を決める基礎的原理を明かにする事にある。然るに心理學の役目は此等客觀科學のそれと著しく意味を異にしないでなくてはならない。心理學は、主觀の起伏する體驗 *Jeweilige Erlebnisse des Subjektes* を取扱ふ學である。心理學はかく主觀の學なるが故に、理解の内容又は對象として科學の眞を取扱ふものではなくて、たゞ或るものを眞なりと理解する道行又は出來事、言ひ換へれば精神の體驗を取扱ふ。意志を取扱ふにしても、心理學は意志の内容としての善を取扱ふのではなくて、意志を一つの精神的體驗として取扱ふ。美に就いても心理學は美の體驗を取扱ひ、宗教に就いては神又は聖的對象を取扱はずして、たゞ精神内に於ける心情の宗教的興奮狀態を取扱ふに過ぎない。かくて論理學、倫理學及び美學といふ法則科學は、人間意識の客觀的内容をその對象とし、心理學はこの内容を吾等が體驗する限りに於ける主觀性を對象とする。故に教育學の理論的基礎付けに於ける純粹客觀科學の役目は、教育せらるゝ凡ての主觀に一樣に適用さるべき客觀的基礎を

明かにすることであり、主觀の學としての心理學の役目は、教育さるべき個々の主觀、從て種々雜多なる主觀を明かにするにある。

たゞ茲に一つの問題は、教育の目的及び手段の基礎付けに對して、此等二種の科學が如何に相關係するかといふことである。目的は共通であるが、その目的に向ふ進路は個々の主觀に依つて全然別個のものであるであらうか。目的が共通ならば、それへの進路も亦共通でなくてはならないとも考へられる。教育學は古來教育の共通目的を明かにしたばかりではなくて、實に共通の進路をも明かにしようとしたではないか。教授の方法の研究といふことは、進路が事實共通であり、從つて普遍的に決定されるといふことを物語る。斯くして教育目的の普遍的決定が純粹客觀科學に依るといふことの外、教育の方法も亦普遍的に決定される以上、純粹客觀科學に依らなくてはならないといふことになる。たゞ併かし、普遍的に決定されたる教育の方法が、具體的なる各人に對し個性に應じて特殊化されなくてはならぬ場合に於ては、教育さるべきものは直接には各個人なるが故に、心理學の助力に俟たなくてはならない。約言すれば教育の手段方法も亦普遍的のものたる限り、これが決定は心理學の問題ではなくて、純粹客觀科學の問題でなくてはならない。例を數學教授に取

るならば、數學を教授しようとするものは先づ數學そのものを理解しなくてはならない。而して數學は論理學の法則に依て成立するものなるが故に、數學教授の全進路全過程は、徹頭徹尾論理的である。夫れ故論理學の光に照さるゝことなしには、數學教授は考へられない。獨り數學教授ばかりではなく、如何なる類の教授にありても、純然たる内容的考察が、教育の目的の外、全進路即ち方法を決定する。要するに如何なる教授にありても、苟くもその目的と方法とが客觀的に決定されんが爲めには、客觀的なる普遍的法則に決定されなくてはならない。この普遍的法則は、理論的認識の範圍に於ては論理學の法則であり、倫理的認識の範圍に於ては倫理學の法則であり、美的認識の範圍に於ては美學の法則である。かくして客觀科學は教育の目的を、主觀科學としての心理學は教育の方法を決定するといふが如き傳統的の考は、今や維持するを得ない。そもく目的の決定と方法の決定との間には根本的の區別は不可能である。人間の陶冶に於て絶對の目的といふものはない。陶冶の道程は無限である。相對的なる一々の目的は、畢竟するに其方法の一點に外ならぬもの。換言すれば一々の目的は方法詳しくは普遍妥當の方法に依つて決定される。終局目的といふも、實は方法又は進路の基礎的傾向に外ならないといふことは、例へば數

學に於ける無限遠の點が、單に進路傾向を意味するに外ならない様なものである。教育上目的の決定と方法の決定とを全然區別し、而して相對立する科學に依つて其の名を別々に基礎付けようとするが如きは支へ難き謬見である。然らば心理學が教育學の基礎付けに對して演すべき本來の役割は何處にあるか。

三

陶冶の標準は客觀的に規定されなくてはならないが、吾々は標準的の人間を捕へて教育するのではない。吾々は、限定された自然的傾向を有し而かも一定の境遇の下に生活する與へられたる特殊な個人を、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變轉する事件に依て無限の微妙さを以て影響される個々人を教育しなくてはならない。然らば陶冶の普遍的法則を吾々は如何にして、此の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であらうか。言ひ換へれば陶冶の普遍的法則は如何にして特殊化するを得るか。心理學が教育學の基礎付けに與かる義務も權利も此點にある。一般に心理學的基礎は客觀科學的基礎と著しく異なるものではあるが、而かも互に密接に結合しなくてはなら

ない。心理學的基礎と普遍的基礎とを外面的に峻別して、其間何等相通するところなしとするが如きは斷じて不可。前者と後者とは淀みなき水路にも譬ふべき親密を以て互に相通するものと考へられなくてはならない。教育の仕事は一方に普遍的一般的規定を置き、他方に特殊的個別的規定を置くといふが如きものではない。個人的なるものはたゞ一般的なるものからして、そして特殊化の段階過程に於て正しく理解される。客觀的立場の職分は、一步も自らの地點を離るゝことなく個人化の立場を容れようとして絶えず自らの地點を引き締めるところにある。いま一例を示して純内容的考察が如何に心理的又は個性心理的の問題に入り込むかを説いてみよう。個人的稟賦を認知するに方つて、心理的見方によるべきか、内容的見方によるべきか、それとも兩者の結合によるべきか。通常個人的稟賦は心理學の決定すべききものと考へられてをる。然るに吾が子を音樂家にすべきか數學者にすべきかといふ實際問題に逢着する時、父なる人は心理學者に尋ねずして、音樂家又は數學者に、一口に云へば専門家に尋ねるのが普通である。これ専門家にして始めて豊富になりゆく内容を構成すべき發展の可能性を初歩の萌芽中に明かに讀むことが出来るからである。生來の稟賦は知識なり技能なりに於て、従つて内容的形態に於て現

はれる。故に専門の知識や技能を有し、内容的形態を生せしむる所以の法則を完全に處理し行く人にして、始めて稟賦の判断も出来る。たゞ併かし斯かる過程が心理學と沒交渉であると云ふのではない。蓋し陶冶の仕事が特殊化し個性化するに従つて、内容的考察は複雑微妙の關係を以て心理的考察と融合する。けれどこの個性化の階梯に於て稟賦を判断するに方つて内容的考察が心理的考察を遙かに凌ぐ概あるは事實である。今教育の實際に就て考へて見るに、教育上一般に如何なることを獲得せしむべきの問題に比すれば、今此場合果して何を獲得せしめ得べきか、問題である。是に於てか教師と兒童との間に於ける精神的關係の身體的基礎の研究といふようなことが屢々必要になつて來る。教育の基礎としての生理學的方面、従つて又實驗心理學的方面の研究がこれである。兒童に對する教師のあらゆる精神作用は、兩者間の一定の外部的なる即ち時間的及び空間的なる、従つて又因果的に決定さるゝ相互關係に依つて制約される。即ち教師と兒童との兩者は互に自らを外化しなくてはならないのであるが、さてこの外化たるや複雑多端であつて、神経系統わけても神経中樞の系統を通過する。これを研究するは生理學、別して神経及び腦生理學の任務であつて、言語の生理學もこゝに入る。然るに生理學や實驗心理學は、

人間一般に關する最も外部的なる方面に對しては重要な教訓を與へるのであるが、吾々が直面してそれに働らきかけなくてはならない具體的な一定特殊の人間に就いては物語らない。少くとも今日の生學學が死人の頭腦及び神經系統から生命ある神經系統の活動如何を極めて曖昧にしか論せぬは人のよく知るところである。故に謙遜なる眞の生理學者は、何れも從來の決論があげて不正確極まる假説に過ぎないといふことを告白する。かくて實驗心理學は愈々純粹なる内觀を伴ふことにならなくてはならぬ。勿論一般的の結論が無價値であるといふのではない。一般的のものからのみ個別的のものは認識される。たゞ教育者が實際これを兒童に適用せんとするときには、自ら兒童を觀察し實驗しなくてはならない。幸なことに、教育の實際は此種の心理的實驗や觀察をさ迄必要としない。教育者は腦髓や神經系統を眼中に置くことなく、よく生命ある全人を見る。事實に即し事實より流れ出づる直接の問題を考察するといふ自然的實驗のみに依つても、優に吾等は生命ある全人の内面に就いて十分知ることが出来る。堪能なる教師は直接教育に従事しつゝ、必要に迫られて優に觀察者ともなり實驗者ともなつて居る。ペスタロツチの偉大はこゝにあつた。彼はまがひもなき實驗教育學者であつた。たゞ彼が使用した實

驗の方法は死人の頭骸や神經細胞に據つたのではなくて、生ける人間そのものに據つた。彼は自らの魂を以て兒童の魂を直視した。彼の實驗方法は愛と魂とに基礎を有つ人格的な方法であつた。ナトルプが曾てペスタロツチの此方法を讚美して、「これ實に經驗を探究する一つの甚だ新らしき道であり、彼以前の何人も其處に足を踏み入れず、又何人もそれに就いて考へなかつたところである。……此意味に於てペスタロツチは吾等が師匠でなくてはならない」と云つたのは、正しく此邊の消息を打ち洩らしたものと解すべきである(P. Natorp; *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik* 1907, s. 288)。

然らば此種の自然的な實驗は如何にして行はれるであらうか。兒童の適切な反應發表を喚び起さうとして、教師は何等かの發表作用に依て兒童に一定の作用を及ぼす。これに對する兒童の反應作用は再び教師に一定の作用を及ぼし、斯くて兒童の内的状態の反映が教師の心裡に直接感銘される。同感的に又は協動的に教師は兒童を理解するのである。斯くして兒童の心的状態は、最も簡單ではあるが併かし又最も確實な方法に依て解される。聰き世の母は朝夕斯かる實驗を我が子に施しつつ、自らは敢て心理學や生理學を標榜しない。けれどそれは心理學そのもの以外

ならない、少なくとも教育に必要な心理學である。固よりそれは心理學の理論的研究に依て準備さるべきではあるが、事柄の核心が常に必ず兒童との生きた直接の交渉にあるといふことを忘れてはならない。此直接の交渉から、又それが供する雑多の相互影響から、自づと自然的心理學が生じて來る。かゝる心理學は、兒童に對して絶えず愛に満ちたる交渉を保つことに依て深められるものであるが、それが吾等が嘆美の的たる史上の優れた教育者が屢々人類に遺す貴き贈物であるのである。これ實に教育者獨特の心理的技術に其基礎をおくもので、自己が他人の心意状態に働らきかけ、その作用が的確に他人の心意状態に命中し、次いでその反作用に依て他人の心意を認知するといふ術である。凡そ理解といふことは、吾が心が他の心に觸れて他人の内面的状態が直接我れに傳はつて吾が心に印象するといふことである。これは決して謂ふところの理論的方法に依て明かにされ得るものではない。教育ばかりではなく一般に實際上の熟練といふものは、單なる理論的研究から來るものではない。従つて眞に教育者に適切な理論的心理學は所謂自然的心理學、詳しく言へば教育法の自然的心理學より發展し來るものでなくてはならない。然らば斯かる心理學は如何なるものか。

人のよく知る如く、理論的心理學は一定の心的初步條件の下に一定の心的要素や經驗が——例へば單一感覺の如きものが——現はれ、又一定の複雑な心的條件の下に一定の諸印象の複合が——例へば表象、思惟、意志、複雑感情、情緒などが——現はれるといふ様な事實を明かにすれば十分である。而して此等の心的生活の典型的形態は多くは各自の經驗に依つて認知される。たゞその嚴密なる概念は嚴密なる學的取扱に俟つこと云ふまでもない。けれど吾々に必要なのは表象や感情や意志を解剖することではない。各の心的状態は何れも表象、感情、意志の三成分を含有するものであつて、表象作用も感情作用も意志作用も此見地から説明しなくてはならない。具體的な吾々の經驗を全體として而かも如實に表現するといふこと、即ち心的綜合といふことが吾々に必要である。斯かる心理學が初めて教育法の自然的心理學に價値がある。吾々に必要なのは實に心的諸現象の結合關係である。

そも——心理學の原理は、他の學理同様に一般の心的ものであるが、吾々の最後の個人的ものは一般に學理を構成するを得ない。心理學最後の仕事は直接意識の經驗を全體に纏めて再造することである。併かし吾々に於ける個人的ものは、既に述べた様に如何なる學理ともなし得ないから、吾々の直接の經驗は學的學理に再造

することが出来ない。蓋し學的學理に於ては吾々の經驗は純粹の内面的狀態としてあらはれることは出来ない。學理に現はすと云へば、それは既に一つの抽象であり従つて具體的の直接經驗個人的の直接經驗を離れた一般化である。吾々の心意はこれを説明すれば最早如實の心意ではない。故に純然たる内的經驗を表現するといふことは心意の内的性質従つて又心的特質を没却することになる。けれど心意の經驗にしてこれを捕へ得る以上表現に依て、又は客觀化に依て——すべての表現は客觀化である——主觀的なる經驗を理解すべきであらう。たゞその爲めに吾々の求めた主觀性を如實に觀察することが不可能になりはせぬか。併かし又客觀的とか主觀的とか云ふことは、もと觀察の方向の相違に過ぎない。客觀的の觀察と云つても、それは主觀的經驗の内容と同一材料を取扱ふものである。吾々は直接なり間接なり各自の經驗内に起伏するもの以外の事に就ては語り得ない。この意味に於て一切は既に心理的のものである。逆に主觀的の觀察も内面的經驗の事實を學的に確立するためには、内面的經驗の外的表現即ち客觀化に依るの外ない。たゞ觀察の方向が依然として前者と對立するといふまでゝある。客觀的の觀察、即ち主觀的なるものを客觀的に決定しようとする觀察は、直接の個人的經驗よりして合法的な

る普遍へと進み、逆に主觀的の觀察は此の普遍から出發して主觀の直接經驗に於ける最後の奥底までそれを導きかへさうとする。主觀的觀察は豫め客觀的即ち合法的普遍的の方向に於て觀察されたものを、一步一步と主觀的經驗の中に逆戻りさせようとするものである。斯く考へて全教育作用の心理學的觀察が、純客觀科學即ち論理學、倫理學及び美學に對する關係が始めて明かになる。吾々が意識の客觀世界と呼ぶところの科學、道德、藝術は、これを心理學の方面から見れば確立されたる意識の構成に外ならないものであつて、内容的價値の強さ深さに依て意識の中に持續し、從つて又本質上同種類のものゝ再現が、如何なる時如何なる人に取つても可能なものである。これを他面より見れば、かく構成する共通の意識世界——それは個々の瞬間に於て個々のものに現はれるのであるが——の單なる偶然的の斷面に外ならない。

超個人的な客觀的な意識世界は、實在界にありてはたゞ具體的な個々人の意識の中に個々の瞬間に於て現はれるより外現はるゝに由ないことは改めて云ふまでもない。吾々は内容的考察と心理的考察との間にだゞ漠然區別があるなど考へてはならない。兩者は一步一步しかと抱き合ひ、教育の實際にあつては直接相提携して進むものである。故に教育の學理を確立するに方つては、内容的考察と心理的考察と

は、これを引き離さずして、如何なる個々の場合にも密接に兩者を結合しなくてはならない。たゞ教育學の理論を説くに方つては、客觀的内容的方面と主觀的心理的方面とは明かに意識されなくてはならない。客觀化と主觀化とは本質上互に對應關係に立つといふのが吾等の主張でなくてはならない。然るに從來の教育學にありては、客觀的内容的の考察が主觀的心理的考察の爲めに著しく陰に蔽はれ居たるが故に、今や一層此方面を明瞭に努力しなくてはならない。これは教育學に對する心理學の職分を少しも割引するものではなくて、一方にのみ置かれた重心を他の方にも移すといふことである。

尙最後に教育の客觀的内容的考察の方面に於ては、内容構成の世界として學術道徳、藝術の三世界があり、従つて夫れ々々論理學、倫理學、美學といふ三つの純客觀科學があるのに、主觀的心理的考察の方面としての心理學は唯一個しかないのは何故かといふことに就いてゐる。惟ふに主觀化の方面は、相互に密接な交錯を營むものであつて、表象や努力や感情は、時を異にして互に優位を意識の流の中に占めるのであるが、併し吾等の直接經驗にありては決して嚴密の區別の立つものではない。具體的の意識にありては、努力の交はらざる表象活動もなければ、表象の交はらざる

努力もなく、又努力と感情とは概念上の區別に止まつて、具體的の經驗にありては到底分離すべくもない。吾々は極く通俗の意味に於て、人間精神に思惟と感情と意志との三つの根本力を區別するのであるが、感情と意志とは密接なる一つの統一をなすもの。意志とは感情の完成状態に外ならない。故に未だ意志たらざる感情は熱情に缺くる感情と云ふべきである。意志の中には又必然的に目的方向への統一といふことを含むのであるが、さてこの目的方向への統一は、目的意識といふ意識の事實であるといふ意味に於て、意志は認識から切り離すを許さない。思惟と努力又は情意とも、夫れ故同様に密接に結合し、云はゞ意識の最後の根本力より現はれ來つた異なる射光に外ならない (P. Natorp, *Der Idealismus Pestalozzis* 1919 参照)。要するに心理的考察は、客觀化的考察と違つて本來上にのべたような直接經驗の上に置かれ且つ具體的統合への方向なるが故に、客觀化の世界が論理、倫理、審美の三世界を有するに拘はらず、心理學といふ唯一個の世界を有するのである。

四

以上述べ來つたところに依つて、吾々はナトルプの代表する哲學的立場に立つ教

育學の基礎付けの概要を明らかにした。教育理想の設定に方つて、此一派は、ヘルバルトが倫理學のみに偏したことを鋭く攻め立て、そして全體としての哲學に依ることなしに、人は教育理想の設定をなし得ないとした。ヘルバルト教育學の體系に於いて、僅かに教育方法論の一隅に追ひのけられて居た論理學や美學が、倫理學と共に教育理想の設定に加はるべき至當の職分を明かにしたことは、教育學基礎付けの歴史に於けるナトルプ學派の一つの大きな功績であらう。教育理想設定に對する論理學や美學の職分を新たに主張しようとして、ナトルプはヘルバルト教育學の體系に強い反抗を試みてはをるが、而かも彼れが飽く迄も倫理學の職分の優位を認め、自らも余は道德的目的をば最後の終局目的として物語り、そしてその道德的目的に對して、智的及び美的の陶冶目的の一定の、併かし單に相對的の獨立を主張する……と云つてをるところから推せば、ナトルプは屢々公言したことほど左様にヘルバルトと相隔絶するものとは云はれまい。教育學基礎付けの長い一つの歴史から見て、ナトルプ一派はヘルバルトの教育學體系を承けこれに一つの大きな改訂を加へたものと私は云ひたい。そしてナトルプの云ふように、ヘルバルト教育學の病が、若し倫理獨裁に陥らうとするところにありとするならば、ナトルプ教育學の病は、彼がいふ目

的の三位一體が、目的の「共和政」に於いて如何にして可能なるかの根據に就いての説
 明が不足する點にあると私は附け加へたい。假令音楽や戯曲を實例とするナトル
 プの比喩そのものが如何に巧妙であらうとも。かくて吾等が此一派に謝すべき一
 つの中心問題は、教育理想設定に於ける論理學と美學との職分を創唱し出したとい
 ふことで、倫理學の優位を認めつゝ「目的の三位一體」が可能な根據其物については自
 から別に大いに考ふるところがなくてはなるまい。

ナトルプ一派の教育學は、屢々心理學を疎んずると云はれてをるが、しかし此批評
 の支へ難いことは、さきに述べ置いたところから十分明らかである。ナトルプは自
 らも公言してをるように「教育學に對する心理學の職分を少しも割引したものでは
 なく」却つて從來曖昧であつたところの、教育學に對する心理學の本分を明かしてく
 れた一人の恩人であつたのである。實に純粹客觀科學に依つて規定された法則を、
 個性化し特殊化することに——この個性化と特殊化となくんば、教育活動はあり得な
 いのであるが——對して心理學が独自の、貴重な、そして無限の領土を有つことは、ナト
 ルプの力説するところ。加ふるに教育學の基礎たるべき心理學の本質に就いて彼
 の説くところも意味深長と云はなくてはならない。即ち彼はたゞ徒らに分析をこ

と、し、甚しきは「死人の頭骸や神經細胞から生命ある人間精神を取扱はうとするよ
うな」あらゆる過去の心理學を呪咀して、吾々に必要なのは、表象や感情や意志を解剖
することではなく、具體的なる吾々の經驗を全體として而かも如實に表現すること、
即ち心的綜合といふことであると云つてをる。

斯くナトルブ一派は、教育理想の設定が全體としての哲學に據るべきを明かにし、
單なる倫理獨裁を戒しめ、又教育學に對する心理學本來の職分を明かにし、且つ教育
學の基礎たる心理學が心的綜合に立脚すべきを教へて、教育學體系の學理的樹立に
數々の貴重な暗示を與へたのではあるが、翻つて考へて見ると、教育學と哲學との關
係を説くに余りに忙がしかつた爲めか、教育活動そのもの、中心生命を明かにする
ことに於いて缺くるところがあつた憾がないでもない。教育學の基礎付けは、教育
活動そのもの、中心生命を遠ざかつてはならない。教育活動の中心生命をおろそ
かに、たゞ教育學と哲學との關係を力説するの結果は、ナトルブ一派の教育學をして、
竟に一種の應用哲學たるかの觀を呈せしむるに至つた。教育學は一個の應用哲學
ではない。眞理や道德や藝術などの諸價値の本質進んでは此等諸價値の内的相互
關係は哲學に依つて明かにされるであらう。價値の本質や價値の内的相互關係が

如何に明かになつても、教育學は今尙決して明かになつたとは云ふを得ない。教育學と哲學との關係に就てのナトルブ一派の見解が妥當を缺くと云ふのではない。教育學の本質を明かにする爲めには、吾々は教育學と哲學との關係を吟味する外、更らに具體的なる教育活動そのものゝ本質を明らかにする所以の學理的根據を探究しなくてはならない。具體的なる教育活動そのものゝ本質を明かにしつゝ、教育學の學理的根據を探究しようとする努力を、吾々は現代に於ける文化教育學徒に於いて見るのである。

(文化教育學が如何なる道程を辿つて産れ來つたか、又その立場が何處にあるかに就いては、「哲學研究」天正十二年十二月及び大正十三年一月の兩號に載せた拙著「文化教育の出づるまで」を参照されたい。)