

モーグの教育作用説

伊藤 猷 典

Geschichte der neueren Pädagogik & Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart と題する著書によりて一般初學者に教育學の研究の方途を明かにしてくれたモーグが本年一月の Zeitschrift für Pädagogische Psychologie に於て、「教育作用の本質に就て」(Vom Wesen des pädagogischen Aktes) と題する論文を發表して教育學建設への道を更に明かにしてくれた。内容は一見するとリットが嘗て「カント研究」に發表せるものゝ一部分に酷似せる如きも、委曲を盡せる點に於て數段の長所ありと信するが故にこゝに譯して世人に紹介する事とした。

科學の特質は必しも單なる素材によりて規定されるものでない、同一素材も異つた見方から異つた科學的加工を受けうるから。單なる方法も亦科學の本質を規定するに足りない、方法はそれだけでは空なものである、方法が意味をうる爲には、既に合認識的に作られたる對象を必然に前提せねばならないから。

方法自らが對象を創作シヤッフエンもしないし、生産エルクツォイゲンもしない、科學に於ては對象と方法とは互に關係しあつてゐる。對象が科學の一般可能的對象たらんが爲には合認識的形式に於て成立せねばならない、従つて單なる素材ではない、對象が規定された科學

の規定された對象となるのは、それがそれに十全な方法論的科學的加工を受け、且當該科學の理念又は課題に從屬する事に依つてである。科學の特質は論理的認識論的に云へば規定せらるゝ對象に對する關係の仕方にて表はる。もつと現象學的に云へば智識の領域は總て本質に即せる見方 (*Wesenhafte Einsichtung*) の特殊の方法によりて、全然規定された特色ある作用によりて、そして今一つはそれに相應して作られた對象によりて特長づけられる。作用と對象とは必然的な相關々係をなす。藝術、技術、實踐生活も亦右の方法に依り、それに特有なる作用と對象とを規定する事によりて各々の特質を知りうる。

教育學も特有の表徴を有し、その領域の他の理論的並に實踐的領域に對する關係は殊に研究に値する。教育學の特殊性を他の影響から切離し、その純粹本質を引出す事は、容易の業と思へない。

理論としての又實踐としての教育學は、古くから教育學上の原理其物から發しないで他の何處からか借りて來たる種々の前提要求に附隨して作られてあつた。教育學は新時代になりてやつと漸次に一定の自立性を獲得するに到つた。而もこの自立性なるや今猶問題とされてゐる。その故を以て教育の作用並に教育の對象に就きて論じうるか否か又それ等を明かにする事によりて教育學の本質に就ての規定を知りうるか否かといふ問題は痛切に感せられる。恐らくこれは教育概念の曖昧不正確の爲にこの領域に於て現象學的本質の規定を、科學性に對する要求をなしうる事が餘りに忽諾に付せられてあつたが爲であらう。

教育の本質を明かにする爲には教育作用の概念と教育對象の概念とを明かにする事が必要の如くに思へる、其故にこゝでは教育作用に就て二三の規定をなし且その特有性を他の科學の作用の特有

性と對比して見様と思ふ。斯する事によりて教育の本質を洞察しうるのみならず學としての教育學をば他の科學の領域と區別して規定しうるから。

教育作用の本質を理解するには他の作用と比較して見るがよい。特に世人は藝術的態度又は技術的態度と教育的態度との間の類似點を發見し、從て教育學に對し科學としてよりも寧ろ藝術又は技術の地位を與へた。事實上教師は時として兒童の精神を形成するを本職とする教育藝術家であり、教授學課は美的法則に従ふ藝術品でならねばならぬと云はれてゐる。けれど實踐教育家が科學者であるを要しない事は正しいがその理由で以て實踐教育家を藝術家と呼び、その人の活動によりて教育的藝術品が出さるゝかといふ事は疑問である。成程教師は形成能力を所有せねばならない、教材をば兒童に適合して生かし形らねばならぬ、兒童の精神の上に作用し型にはまつた精神生命を作ら

ねばならぬ、けれども教育家の活動と藝術家の創作との間には本質的の區別が存し教育家の合法則性と藝術家のそれとは同じではない。教育家の形成能力は特殊な藝術的能力であるを要しないし、立派なる教育家にして藝術的の素質藝術的理解の痕跡をすら有せぬものも存しうる。そは寧ろ教育才能として示しうる特殊の態度である。此の教育的態度は純粹理論的科學的態度と區別さるゝと同様に藝術的態度とも區別さる。ジョウジ・ケルシエンスタイナーは次の如くに述べて科學者藝術家教育家の區別を試みた。「科學者は現象の内容の客觀的理解に、藝術家は現象の形式の主觀的形成に於て表はれ、教師は特に小學校教師は價値の運載者として生徒に對する愛の内に生活せねばならない。これぞ三種の完全に異つた精神的根本立場である」世人はこれ以上に嚴密に區別しうるけれどもこの區別は存在するものとして證明される事、

且教育の生命形式が獨特の構造に於て明かにされた事に意義がある。藝術家は美的立場から自由に作り、美的價値を自由に創作し、それが藝術品に於て客觀的形體を得、觀賞に於ては體驗されうる之に反し教育家の活動は教師の課題によりて規定される。

右の區別は藝術家の作用の特質と教育家の作用の特質とによりて一層明白に規定される。教育家の活動は時として藝術家の形式で動きうる。けれども教育家の活動としてはその全體の方向から云ふと藝術家的ではない、それに即せる美的要素は單に第二次的の意味しか有せない。藝術家の作用は美的價値を創造する所の藝術家と、此の價値の客觀化される藝術價値に對する關係と、客觀化された美的價値が觀賞者によりて把握されうる可能性との三者を前提とする。教育家の作用にありても亦三様の要素が存する、教師と教材と生徒と、け

れども此等三要素の關係は藝術家の活動の場合とは異つてゐる。教師は藝術家が美的對象を構成する如くに自由には作らない、美的對象はカントに従へば目的の表象なくして合目的性の形式を示すけれども教育家は豫め一定の目的によりて束縛され且この目的を顧慮して働かねばならぬ、教育家は一種の藝術作品の中へ價値を客觀化するのではない、客觀的に存在する價値をば他の人(生徒)の内へ主觀的に活動させるのである。美的價値は藝術作品内に作られる事によりて初めて超個人的妥當性をうる。教師は超個人的に妥當する價値をば生徒に對す個人的財となすのである。教材は藝術家の場合の死せる材料と比較出来ない、教育にありては單なる材料の内へ新らしき理想美的價値を表現する爲に當該材料を加工するのではない、却て教材は其内に既に客觀的價値を含み、精神的價値領域の一つの切斷面を示すのである。教師の課

題は正しく選擇し且教育的に選ばれた價值をば適當なる形式に於て生徒に傳へる事にある。此客觀的價值を傳へるといふ特有なる方法は教育家の作用の本質をなすものであるが丁度此の事が藝術家の作用には缺けてゐる。藝術家は美的價值を觀賞者に對して傳へるといふこともこの場合に傳へるといふ事は全然異つた意味に解される。藝術家の活動は美的價值をば藝術作品の内へ作る事を直接目的とする、而も價值が誰からか後になりて觀賞されるか否かといふ事は本來の藝術家の意欲に取りては又價值の藝術的妥當に取てはごうでもよい事である。從て藝術家によりて價值を直接に享樂者に傳へるといふ事に就ては何等論せられない、藝術作品は其自身に纏まりたる中間者である、藝術家の創作は藝術作品の中へ完結せる像として現はれる、その次に更に新たな動作として觀賞者による理解が表はれる。けれども教育家に對しては

價值が存してゐる、簡單に教材の準備をするといふ事は出来ない、教師の活動全體は生徒の個々の特性を顧慮し、それから生じた要求に從つて選擇に形成を定めねばならぬ。從つて活動の中心點は藝術家の創作の場合よりも全然異つた點に存する。且その態度はそれに依て全然異つた特質を有する。

教育家の作用中第三の者たる生徒に比較すべきものは藝術家の作用中には何もない。生徒の精神が作られねばならないといふ事が云はれるとるとき、兒童の精神をば藝術品の素材と見做し、教材をば加工の單なる道具と見做すといふ事になりうる。けれどもそうは行かない、何故ならば教材は丁度藝術家の形式に入れられ、藝術品を表はし得る、丁度それは生徒の關係を有すべき客觀的價值を含む。けれども世人が生徒をば藝術觀賞者と比較するならばそれも亦正しくない、何故ならば

生徒は教師と直接な實際的關係に立ち、その役目は單なる觀賞ではない、寧ろ教育家の作用は個別的に生徒の上に向けられねばならない。けれどもこの場合に兒童の精神が單なる素材の如くに作られるのではなくして、個別的な精神生活が作られ且この作られるのは生徒の生きた能動的の協働なくしては一般に不可能である。審美的作用にありては觀賞者による追感は——藝術家から見れば——第二次的のものであり、且心理學的には種々雑多の方法に於て追感されうる。反之教育作用によりては生徒によりて個別的に採用され個別的に加工される事が教育活動其物の出現に取ての本質的要素をなす。

教育者の立場と藝術家の立場との本質的の特有性は否定し得ない。世人が教育者の活動をば藝術家の活動として、教師をば教育藝術家と見る時は誤つた推論になる。従て美學も亦教育學の根本

科學たるの地位を否定される。世人は例令藝術の教育價値を高唱しやうとも美學から即産に教育の規範は出てこない。縦し教育の合法則性と藝術の合法則性が時として自然的に一致しうるとも教育活動は自己特有の合法則性に従つて美學の合法則性には従はない。天才的な方法で藝術品を觀賞者に對し躍動せしめうる藝術教育家も亦教師の一種類であつて、その活動も特に教育的であらねばならぬ。其場合既に教育者の態度の概念が前提せられてゐて、藝術家の態度の概念では説明されない。藝術家の態度が教育的にどれ程價値があり、有效であるかといふ事は教育の立場から決定されねばならない。陶冶可能性、教育教授等の如き教育の根本概念は美學と何等關係がない。

教育と藝術との間に比較が成立する限り少くとも、教育にありても亦直觀的創造的人格性が、蓋し教師の人格性が前面に現れねばならぬ如くに想

像する時には亦誤まれる表象に陥る。主知主義や偏型、偏規主義に對しては躍動せる人格的影響を高唱する事は意義あるも、それだからと云つて總ての教育上の根本法則、規則をば放棄して教師の主觀性に萬事を委ねるといふ事は出来ない。規則が悪く且狭く解せられてもそれでも猶規範方法たるの價値は否定されない。客觀的な教育上の合法則性は無くては仕事は出来ない。如何なる種類のものでも主觀的人格性の獨裁する事は、縱しそれが肆意を宣するものでないにしても危険なる過失の源泉を鑿く事になる。人格的要素を高潮する事の意義のあるのは規範並に方法を活躍させ個別化せんと努力する限りに於てである。理想的な天才的教育家も亦簡單に主觀的な自由を以て仕事するのでなくして又客觀的な教育の合法則性を總て無視して居るのでなくして、寧ろ教育の生きた法則を自己の中に有し、直接にそれを實現するといふ

事によりてのみ天才教育家たる事を示すのである。且方法は材料に投げかける所の、外から持來されたる概念網たるを要しない、却てそれは形式化された内容の合法則法をば教育目的を顧慮して活かさせ、教育内容の内在的構造をば教育の合法則性に應じて開展させる事を意味する。従つて此處にも亦根底に深く存する教育の合法則性の問題、規範並に方法に對する問題も存する、上述の理由によりて教育者の人格性と創造的な藝術家の人格性との區別も明かにならねばならぬ。

教育と藝術との比較は不充分なものであるといふ事は明かになつたが、次に教育をば技術として、而して教育作用と技術作用との類似點を摘出せんとする人がある。それによれば教育學に於ける實際的技術的方面は顧慮され、科學的基礎づけの可能性も亦否定されない。教育學にありても亦技術に於けると同様に一面に先天的又は生得

的の堪能を重んじ他面に理論の高下は實踐に役立つ程度に由て決定される。教育學は技術的の規則を集成せるものでその檢證並に保護は實踐に存せねばならぬ。教育學は教育の技術を示すものである。

技術並に技術的作用の特有性を知る爲には技術の理論的の領域に對する、又實踐的の領域に對する關係を見なければならぬ。純粹理論の領域は最も一般的な論理的對象の領域であつて、從てまだ何處にも經驗的には存するものと見做されないエドムンド、フツサールが云へる如く理論的學科が規範的學科の根底をなすと云ひうる。規範は何事に就て斯く／＼の如くあるべしといふ要求を含む。價値の妥當に關する理論的判斷は前提としてこの事を含有する。夫故に吾人は論理的規範を包括する所の規範的論理學を假定しうる。こほその基礎づけは純粹理論的論理學に於てなすが、か

くして當爲を假定することは理論から作られた理想的價値評價を意味しうる。けれども當爲が目的とされ、現實の行爲がそれに向けられ、事實上實現されねばならぬ場合には稍越を異にする。其時に初めて規範は實踐上要求されたもの、實現されるものとなる。フツサールに從へば實踐的の學科又は藝術學は規範的學科の根本規範が一般の實踐的目的を成就する時に成立つ特殊の場合である。夫故に例せば規範的論理學も亦それが直ちに實踐學科であるといふ事はない。規範が思考の過程に對する實踐上の規則となり、實踐上正しく思考するには如何にすべきかの手段方法を與へる時に初めて論理學が應用された實踐學科又は藝術學となるのである。

技術も亦實踐内に其席を有する。實踐に取りて特長となるものは經驗的目的並に目的關係に向ふ方向であるが技術に取て特長となるものは前提と

された經驗的目的に必要であり且適當なるものと
して示されたる手段に對する關係である。技術の
問題は手段を正しく利用するといふ問題に盡きて
ゐる。この手段は特殊な道具や機械等に於けるが
如くに簡單な思想や言葉で實際上の働作で表はし
うる。この意味に於ての技術は種々な領域に於て
意味をうるし又得ねばならぬ。技術的過程は單に
本來の經濟の範圍内に於て必要なるのみならず、
各種の藝術、各種の抽象的の科學も技術的要素を
實際上應用する。實踐と技術とは事實上は經驗的
に分離した部分にあるのだから却て同一人間に
ありて同一行爲にありて只論理的に區別さるゝ方
面又は契機として表はるにすぎない。實踐も技術
も同一の科學的な思想系に屬する、只其場合には
該傾向は全然理論に向ふが故に従屬的の意味しか
持たぬ如くに思へる。反對に實踐の場合には理論
的基礎づけは外見上屢々退けられる。技術の表面

に出る場合は實踐的目的に對し手段の秩序選擇が
特に必要の場合である。この手段は特に自然から
取られる。テオドル・リットが「技術は自然への適
應であつて屢々主張される如き自然の征服ではな
い、それは自然の内で見出されたる素材、力、
特有性仕方に局限され、見出されたものを結合す
るのである、存在しないものを創造作用によりて
作り出すといふのではない」と云へる事は正しい
技術とは自然の法則を利用する事を意味する事は
その經驗的材料の性質によりて明かである。技術
は經驗の素材をば實踐的目的に對する手段として
加工すべきであるが故に、與へられたる自然とそ
の性質とに頼らなければならぬ。

技術が正確なる形になりうるのは、それが自然の
法則性に基き原因と結果との必然の關係を引出し
手段として用ひうる場合である。それには技術が
當該目的領域に關する限り、自然の法則性を――

或は文化生活の一定の構造關係を——知る必要がある。従て技術に即して理論的方面が生じ、それは自立して直接に科學的形體を保有し、且その最終の根據を理論科學に於て基礎づけられねばならない、即ち技術學が生ずる。技術は自然科學から出發する時最も完全に形式化せらる。何故ならばこの場合に技術は直接に科學的結果に依頼し、この結果は因果的自然の結合に關係し且經驗的應用は適當せる材料によりてなさねばならないから。それ故に技術は自然科學と特に密接なる關係を有し、且自然科學的技術は、例令技術の唯一のものでないとは云へ最もよく發達した事が解される。文化の進展分化するにつれて技術は自立的の領域となりうる、けれども如何に磨きをかけても技術の本來の特質は依然として保有される。

技術の特有の領域は、作用に於て特殊の心理的能力を有するといふ事、詳言せば限定された實踐

目的に對する敏捷な且出来るだけ適合した材料上の手段を利用する事を保證するの能力を有する事に於て表はれる。従てそれには手段並に過程を正しくなす爲には本能的直觀的熟練が必要であり、更に又技術の意味に於ての手段關係を早く見出す結合能力が必要である。技術的素質をば他の種類の素質と比較して心理的分解をなしても亦技術の中間性が明瞭に現はれる。

さて技術と教育學とは如何なる關係にあるのか教育學の領域が技術の特徴によりて包括されない事は少し綿密に調べる事によりて容易に洞察しうる。技術がそのあらゆる形式に互りて特長とする所の中ミツテルカラクタイ間性なるものは教育には存しない。勿論教育學にありても技術的要素は存する、けれどもそれは其場合には原則として從屬的な役目を演ずる。教育學の理論的並に規範的の部分は技術學の意味を有しない、何故ならば其場合にありて問題

となるのは應用さるべき材料的手段に對する關係ではなくして教育の目的の限定であるから。實踐教育學も亦決して技術ではない、其際に實踐的目的的活動が前面に表はれるにすぎない。實踐教育學も亦決して前提とされた目的に對する手段の加工に向はない、單なる手段の適應とか評價とかを問題としない、目的といふ立場が嚴として存する。而して手段としての單なる素材は教育學上全然本質的のものではない、內在的目的を開展し精鍊する事が教育の課題である。教育者の活動は技術的過程の如くに手段として役立つべき所の自然に即した又は文化に即した素材に關係しないで生徒の人格性に關係する。生徒の人格性は外部に存する目的に對する手段ではない。それはそれ自身の中に開展を希望する所の目的を保有する。而して教育が意味を有するのは、それが機械的技術的の材料の加工——その場合には一定の目的に對する單なる

機械となる——とならないで、人格性の有機的發達並に形成を促進する場合のみである。

人若し技術の命令をば「汝は(この技術の範圍内に於て)總てを前提とされた目的に對する手段と見做して行動せよ」と云ひうるとしたならば教育學の命令は「汝は生徒をば決して單なる手段と見做さないで常に其の中に存する目的を注意するやうに行動せよ」と云はねばならぬ。丁度この目的がその上に向けられたる教育活動によりて純粹に且完全に表はれなければならない。勿論この場合に目的を充分に意識して作れる生徒の人格性は目的關係(文化、國家、人類)内に置かれてある事を無視するものではない、寧ろそれは必然の歸結として生ずる。人格性はかゝる生きた目的關係内に於て目的自體として大なる全體の目的の必然的の一部分として存する。カントは倫理學を提唱した人間は決して物ではない、從て單なる手段として

は使用されえない、人間はその行動に際し常に目的自體と見做されねばならない。従てカントは倫理的行為に對する實踐命令をば次の如く形式化した、「汝は汝の人格に於ても又他の何人の人格に於ても人間をば常に目的と見做し決して單なる手段として使用しない様に行動せよ」と「技術の範圍に於ては斯かる倫理的命令は何等の意味を有せない、何故ならばこの場合には、機械的な技術的な單なる手段として使用され得且手段として全然目的に適應せねばならない様な材料を加工すと事が主なのであるから。技術的過程は本來倫理的規範や法則には全然關係を有せない、却てそれは個人々々に取りては經驗的な自然に即したと見做されるやうな自然法則性や文化の構成關係に關係する技術は人間を遇するに人格性を持つたものとはしない、又倫理的種類の要求をもなさない。人間の力が技術に役立つ場合として外見上素材として

取扱はれる場合に重要視されるのは決して人間其物でなくして、人間に即して表はれ、且人間から技術的過程に寄與される所の一定の自然に即せる力である。その場合の特殊な人間的のものは偶然のな或者である事は、人間の方が即座に機械によりて置換られうる事によりて明かである。

反之教育學にありて重要視されるのは原因と結果との機械的な自然に即せる關係でなくして意欲と當爲との關係である。技術に於て度外視さるゝ倫理的法則性は教育にありては本質的の役目を演ずる。教育にありては全體としての人間がその人格性に於て認められ、單なる手段とは見做されず倫理的命令が完全に行はれねばならない。只暴君のみが非倫理的方法に於て人間を單なる手段として取扱ふとする。けれどもそれは人間の尊嚴が低下され、破壊される事によりてのみ達せられる。積込主義の教育に對して、教育によりて人間は機

械となる單に善良な國家の官吏を目的とした群居人間となると世人が手厳しく非難するのも尤もある。人間を機械化する事は不道德なるが故に理性的には教育の目的としては決して許されないし又從來も許されなかつたといふ事を別問題として見ても斯く人間を殺す事は教育學的には全然許されない。我國の高等の學校——事實上に當らないが——が單に平均的な國家の官吏を養成する事を目的せる場合ですらも、それは單なる技術の方法に依つたのでは目的を達しえないであらう、人間の機械にするといふ事を問題としてゐないであらう。教育によりてのみ一定の性向が作られ、知識も傳達され、かくする事によりて出来るだけ同じ様な態度の人間が得られるであらう。けれどもそれは決して單なる機械的な作用を意味しないであらうし又單なる技術の手段によりては達せられない。勿論そこには生徒の個性が壓迫されねばなら

ないであらう。けれどもこの壓迫は素材の技術的加工ではなくして、人格性其物への強き影響である、特に否定の方面に於て要求されたる。この場合に於ても亦目的は外から人間に壓付けえない、人間中に平素下位に存する一定の目的追窮が一部分に於て鼓舞され、他部分に於て撃退されるのである。一定の外面的結果を願慮する時ですらも問題となるのは意欲と當爲との關係であつて、機械的因果的關係ではない。或事柄に役立つ際に如何に無條件的な自己の態度が要求されてあつても、其際に死を賭しての服従が要求されてあつても、それは單なる機械化によりては達せられない、人格性の教育によりて達せられるのである。

教育者の態度は上述の言によりて明かなる如く人間の人格性を取扱ふ方面に於ては技術的過程としては示されない、技術は教育學に於ては決して本質的の意味を有しえない。けれども恐らく人々

は信ずるであらう。教材の加工が技術的立場のから行はれ且この事が教師特有の仕事である限りは技術的過程と教育的過程との間に比論が成立しうる。この場合には教師の要素が教へらるゝ要素に比して退けられ、且生徒でなくして教材の方が材料と見做されてゐる。授業は勿論技術的方面を有する、けれども教育作用を分解して見るとこの場合にも亦技術が主要な役目を演じてゐない事が判る。技術の場合の本質をなすものは確定せる目的に對する材料を巧みに利用し、要求された外面の結果をば自然法則的方法に於て引出す事である従て問題は外的手段を自然に即して取扱ふ事に存する。目的は與へられたものとして確定してゐる。只原因を引出す事によりて必然に引出さるゝ結果を意味する。手段が正しく整へられさへすれば技術家の人格性は問題とならない且外面に表はるゝ結果が經濟的に保證されるれば手段はそれで正しい

のである。教育作用にありては全然それと越きを異にする。技術作用は單に二種の要素からなるにすぎない、技術者は加工者として材料に相對立する。目的は加工の意圖と共に一定の方向に於て前提され、必然の目的を作るける、けれども技術作用其物の特殊の要素ではない。反之教育作用は三種の要素よりなり而も三種は互に密接なる關係に立ち、その中の一として本質的ならざるものはない、第一に教育者又は教師、第二に教育によりて傳達せらるゝ、財、第三に生徒である。傳達さるべき財が教材として示さる時、それによりて單に外面的方面のみが高唱される。教育財又は教師は技術的に加工される如き死せる材料ではない、それは一般に單に加工されるのみならず、教師の手を経て生徒に十全なる形式に於て傳達されねばならない——これぞ技術的過程との本質的差異點である。教育に於て問題となるのは目的とせる結果を

得さへすればその取扱ひはごうでも構はないといふ様な外面的な手段や道具を引出すといふ事である。この價値は材料的價値を傳へるといふ事である。この價値は材料の如くに、外から來た目的に對して簡單に使用されうる如くに加工されえない。そはその内面の價値性質に於て躍動され傳承されねばならない。そは教師の人格の精神的の生きた部分であらねばならぬし、又生徒の人格性の精神的に生きた部分とならねばならぬ。そは價値であつて單なる「物」ではない、そは物の如くに直觀的に想示するを要しない（そは全然精神的内面的のものでありうる）。價値を精神的に活躍させる事、特有な本質的内容を引出し且傳へる事——こは決して技術的過程ではない。

上述の如くこの點を考へて見ても教育と技術との比較は成立たない。教育の技術に即して必要なものはその主要な成素をなし得ない、從屬的の

意味を有し、且必然に教育の範疇の下に立つ。

教育作用の本質は教育者の態度と他のものゝ態度とを區別する事によりて明かにせられた。それと同時に哲學的學課としての教育學の特有性が明かにされた。こゝでは教育作用をば藝術家や技術家の作用を區別する事を目的とした。教育的心理學は教育作用の心的構造をばその三種の要素に於て示さねばならない。教育作用は教師と生徒との常に變化する個別的な偶然的な關係ではなくして却て一般的な精神關係に依存する、只具體的形態のみは個別的に要求された自然的に多様な變化によりて異なるが。教師と生徒との關係はその個別的な補充を除外して見ると典型的な心的構造の合法則性に組立てられうる。夫故にこの場合には單に決疑的實踐的觀察のみならず差異心理學や特に典型心理學の問題となる。

モークの説は右で終つてゐる。今リットの説と比較するに、リットが藝術活動と教育との差異點として前者にありては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る、後者にありては形式と材料とは獨立してゐなき事を指摘せるのみなるに反し、モークは右の點を一層詳細に論及せる上に更に、教師は價値の創造者でなくて運載者である事（勿論この點はケルシエンスタイナーに負へるのであるが）藝術觀賞者と被教育者との比較、天才的教育家作用の分析等に於て委曲を盡し、次に教育と技術との比較に於て技術の中間性を説く所は大體リットの根本思想と同一なるも、技術の作用に於ける特殊な心理的能力の分析せる點に於て、教育作用に中間性なき事、技術に於ける目的と手段との關係、教育に於ける意欲と當爲との關係、教材取扱ひの作用の分析等の詳細を極める點に於て、最後に典型心理學の事を暗示

せる事等に於て後人を益する事甚だ多きを覺ゆ。氏は更に「教育對象に就て」論ずる由。余はその出現を鶴首して待つ。（七月九日）