

哲學研究

第百廿五號

第十一卷
第八冊

教育學の性質につきての一考察

伊藤 猷 典

一、問題の分解

「鯨は哺乳動物である」といふ説明断定は問題とせる鯨を既に知られた概念哺乳動物の中に收めて出來たものである。更に語を進めて言へば鯨の直上類概念は何であるかといふことゝ、種差は何であるかといふことゝが判明して後初めて出來たものである。即ちかゝる断定が成立するためには、それ以前に動物一般が如何様なものであるかといふことゝ、鯨の本質とが知られてゐなければならぬ。鯨の本質が動物一般中に於て地位を確保しうる時始めて「鯨は哺乳動物である」といふ判断が成

立するのである。これと同様に「教育學は〇〇科學である」といふ判断が成立しうるためには教育學の本質と、科學一般とが先以て知られてゐなければならぬ。故にこの場合に於て學者の研究課題は二方向に大別される。一は教育學の本質を知る方向であり、他は科學一般を知る方向である。

教育學の本質は如何様であるか、他の學問と如何なる點が異なるかは、その對象と方法とが他の科學と如何なる點に於て異なるかを精査することによりて明かにされるのであるから、教育學の本質を明かにするには先以て教育學の對象と方法とを限定する必要がある。

さうして教育學の對象の直上類對象は何であるか、教育學の方法の直上類方法は何であるか、その種差は何であるかを斷定するには科學一般と照合することによりて最も明快に限定されうと信ずるが故に科學一般について先づ檢べて見やう。

一、科學一般

純正哲學の研究者でない自分は科學一般についての基本的研究をなすの能力もなく、又時間も許されないが故に暫く先人の蹤を追従することゝする。さうしてこ

のことに關しては超論理的^{メタメソロジック}方法によりて論述したテイリヒの科學體系 (P. Tillich: Das System der Wissenschaften 1923) が一方に偏せずしてよく一切の科學を包容し説明し別して教育學の如き新しい議論の多い學問に對して、よくその地位を明かにし、同時に研究の方途を明示し得たと信ずるが故に、同書に含まれたる内容の中、本問題に必要な部分のみを摘録しつゝ論歩を進めることとする。

我々の「知る」といふ作用の中には二種の要素が含まれてゐる。即ち知る作用と知られる内容とである。知られる内容は更に別ちて、所謂知の向ふ對象と、知る作用それ自身の反省とに分れる。第一を思考^{デンケン}と名け、第二を存在^{ザイイ}と名け、第三を精神^{ガイスト}と名ける。諸科學は右の三要素の中の何れを對象とするかに従つて三種に大別される。(イ)認識が思考の限定する内容から離れて思考其物を對象とする時には、換言せば凡ての内容を包攝するところの思考の一般形式にのみ向ふ時には、思考科學を生じ、(ロ)内容のみに集中し、且思考其物に内在せる形式の限界内に於て内容を把捉する時存在科學を生ずる。思考科學に於ては思考は自己自身に留まるが存在科學に於ては思考は自己自身を超へて内容に向ふ。思考は前者に於ては自己の純粹形式を觀察するのであるが後者に於ては自己と異つたものを把捉するのである。(ハ)思考が現

象として換言せば他の存在と並列せる存在と見做され、研究の對象となるとき精神科學を生ずる。精神科學の對象となる思考は産出的であり、創造的であり、法則の施與者である。精神科學の對象となる思考は創造であるといふ點で單なる存在とも區別せられ、單なる思考形式とも區別される。吾人の精神生活に於ける創造的要素に對して規範といふ言葉を適用するならば吾人はこの精神科學をば又規範科學とも稱しうる。

次に存在科學はその認識目的が法則であるか、形態であるか、繼續であるかに從つて、法則科學、形態科學、繼續科學の三種に大別される。即ち法則科學にありては個々の存在をば、一般形式に於て捉へ、多様性や個性を除かんと求める。個々を一般に止揚せんとする認識目的は即ち法則である。繼續科學にありては、個々を捉へて一の關係をつけるが併し法則科學の場合の如く一般に止揚せずして、個々の特性を表現するのである。繼續の概念の中には時間的要素を含んでゐる。法則の概念もその法則の適用が時間的である限り時と關係を有し、従つて法則を作る場合に時間を無視することは出来ない。けれどもこの時間たるや、法則にとりては言はゞ空間の方向にすぎない。新らしいものを作るの力を有せない。繼續を認識の對象とする場

合にありては、時の本質は新しいもの、發展、歴史の範疇であり、従つて個體の存在に即せるものゝ形式ある。時間が指導的地位に現はれ、單なる空間面でなくして創造の形式である場合には存在は思考のなすが儘とはならない。法則關係の代りに繼續關係が表れ、空間の代りに時間が表れる。

右の法則科學と繼續科學とは既に一般に知られたことであるから特に詳しく論ずる必要はないが形態科學は新しい見方であるから少し詳しく解説する必要がある。テイリヒは大要次の如くにのべてゐる。

法則科學に對立して歴史科學を設立したことはリツカート學派の效績であるがしかし、これで以て現存する科學の全體を包括しうるか否かの疑問が生ずる。兩者の見方の何れかで以て完全に言ひ表はしうるやうな科學は殆ど現存しない。而も他の異つた見方を必要とする科學が無數にある。かゝることは思考と存在の根本關係から來てゐる。

法則といひ、繼續といひ共に抽象にすぎない。法則の概念も繼續の概念も共に形態といふ概念を前提としてゐる。形態は凡て個々であると同時に一般であり、その個別の特長によりて他と區別すると同時にその形態法則によりて他の同種の形態

凡てに對する標準となる。故に形態は法則と繼續の兩者を一身に包有してゐる。形體が法則や繼續と異なる點は右の二重性にある。法則科學は一般過程を、繼續科學は特殊過程を認識するのであるが、その過程たるや決して完結した形態ではない。その對象は未完成の形態(化學的過程、歴史的繼起)である。そが作るどころの關係は言はゞ直線的である。無限から起つて無限に行く。これに反し形態關係は言はゞ環狀をなし、完結した組織をなしてゐる。形體概念は凡て法則であると同時に繼續中の一員である。形體の概念が包括的であればある程益々一般法則概念に近いて來る。宇宙形體概念は同時に宇宙法則であるであらう。形態概念が具體的であればある程一層個別的な繼續概念に近いて來る。絶對的な具體的形態は無限な小時間に於ける一回的な個人であらう云々。

即ち氏は從來の所謂自然科學と歴史科學との外に更に形態科學なるものを説いた點に特色を有してゐる。

形態科學は有機科學と技術科學とに二大別される。

技術は目的に従つて實在を構成することである。技術科學はその對象を目的形態として研究する。技術的形態の各部分は各形態の一部としての意味を有し、形

態を離れてはその意味を失ふ。有機と技術との區別點は前者にありては目的は存在中に内在してゐると想像されてゐるが後者に於ては目的は存在に外から置かれてあるといふことである。

技術は更に變形的技術と啓發的技術とに分れる。例せば木にて机を作る場合の如く、樹木としての形態を破壊し、變形して机といふ新しい形態を得るやうな技術を變形的技術と稱し、所謂教育の場合に於けるが如く、形態の内面的傾向と調和したる目的のみを實現せんとし、従つて有機的存在の形態を破壊せずして而もよく目的を達しうる場合を啓發的技術と稱する。

テイリヒの科學體系中教育學の地位を理解するに必要な部分は甚だ粗略ではあるが右に摘録し終つたから次は本問題に移ることにする。

三、科學體系中に於ける教育學の對象の地位

テイリヒは教育學の地位をば科學體系中啓發的技術の中に於てとらしめた。さうして氏の論述の主要目的は科學一般の體系を定立することであつて個々の科學に互つて詳細に論ずることではなかつた。教育學に關しても論ずるところ僅かに

半負にすぎず。教育學專攻のものにとりては到底充分なる満足を得るに與へられない。教育學者としてこの問題を取扱ひ、教育學者としての満足を得るためには殆ど創作に等しい努力を要する。

抑、教育學の對象課題につきては學者各、その立場を異にするに従つて異なるものであるから假令テイリヒの根本精神に立つてなしても各部分に互つて符節を合するが如くにはなし得ないであらう。けれども教育學者としての満足を得る程度に自分が今迄に懷いてゐた思想をば氏の立場から組立て論歩を展開して見ようと思ふ。

教育の概念につきては自分は嘗て左の如くに論定した。(龍谷大學論叢第二六六號)教育學建設への第一歩「哲學研究第八卷第十冊」。「教育概念の基礎づけ」(參照)

「教育とは甲が乙に對し價値を實現せしめるために、自覺的に繼續的に内面的に影響を及ぼし、その力を發展せしめんとする作用にして、その場合に甲を教科者、乙を被教育者と稱する。」

と。而して教育學とは右にのべたやうな作用の原理方法を科學的に論定する學問をいふのである。教育學の中心問題は作用其物であつて目的の妥當性や方法の

普遍性などは第二次的のものである。教育作用そのものの中に他の文化作用とは異つた特有の點が存し、特有の認識方法を有してゐることが立證せられるならば學としての獨立性は得られるのである。

教育作用は價値を實現せしめるためになす促進作用、助成作用である。而してかゝる作用の構成要素としては教育者、被教育者の對立があり、作用の方向として價値の實現がある。教育者、被教育者價値の實現の三者は教育作用中の見逃すべからざる要素である。かゝる對象は諸科學中如何なる地位にゐるか、爾餘の科學と如何なる點に於て異なるかその方法は如何様であるかを檢べてみよう。かゝる作用は思考科學の對象たる思考領域に屬するか、存在科學の對象たる存在領域に屬するか或は精神科學の對象たる精神領域に屬するか。右三種の内何れに屬するかを初第一に決定しなければならぬ。

A 思考科學と教育學 教育作用は云ふ迄もなく思考領域には屬せない。何故ならば教育作用は論理學や數學の如くに内容、存在を離れた思考の一般形式にのみ向ふのでなくして内容に關係し、存在に關係することを主目的とするのであるから、従つて教育學は思考科學といふ類概念の中へは包攝されない。

B 精神科學と教育學 教育作用は精神科學の對象たる精神領域に屬するか。教育學は人間の理想的形態に就ての科學でなくして、かゝる形態の實現の助成方法を講ずるの科學である。そは兒童の本質や法則を認識し存在を構成しなければならぬ點に於て生産的であり、その點で精神科學に似てゐる。教育學が常に存在を理解するのみならず、或意味に於て存在を定立する點に於て教育學と精神科學とは合一し、教育は創造的精神作用であるかの如くに思はれる。ナトルプが教育學は單に倫理學のみならず、一般哲學的法則科學に關係し、而も此等の法則科學が教育學の基礎科學であると説いたのも理由のないことではない。さりながら兩者の間には見逃すことの出来ない本質的の區別がある。即ち教育に於ては精神は自分自身を決定せずして自分とは異つた兒童といふ存在を規定するのである。而して教育には目的が置かれるが、この目的形態は兒童の現實の存在を知らずしては確立することは出来ない。普遍的な目的の定立は一般法則科學によりて規定せられるが、その實現は兒童の形態の存在構造に従屬してゐる。認識の對象は精神科學にありては創作せられるのであるが教育學にありては既に存在するものゝ中から見出されるのである。故に教育學はテイリヒの意味に於ての精神科學には屬しない。勿論モ

モーグが指摘したやうに、教育學と哲學との關係は數學や自然科學が哲學に對して有するよりは遙かに濃厚ではあるが、しかし第一次的の關係ではない。従つてモーグのやうに教育學を哲學的學科と稱することは稍穩當を缺くやうに思はれる。(Vergl. Moog, W: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, 1923, S. 27 ff)

これと類似の疑問が倫理學に對して置かれる。教育學は倫理學の一部分である。又はその應用を論ずる學問であるとの説も起りうる。けれどもこのことに就てはモーグが指摘したやうに次の數種の點に於て教育學と倫理學とは本質的に區別せられる。即ち教育作用中に存する三種の要素は倫理には存しない。

(イ)教育者は教育學に於ては特殊な本質的要素として前提され、教師は單に倫理法則を具體化したものではない。教師は人格性として働き、價値を傳へ、且價値を生かさなければならぬ。倫理にはこれに相當するものはない。

(ロ)教育作用によりて傳へらるべき價値は純粹倫理的價値(そはその特有な法則性によりて特長づけられ、且その規範的妥當によりて存在に對立してゐる)と異なり、人格性價値並に文化價値でなければならぬ。一般當爲の領域内に存し、且規範として、言はず實在の前面に浮遊する所の價値(従つてその妥當から言へば一定の意味に

於て常に先驗的である)にあらずして、兒童の存在の構造から始めて生ずるところの價值であり、社會生活や文化生活の特殊の對象性を前提としてゐる。かくしてこそ始めて人格性が有効に開展し、且繼續的開展が起りうるのである。價值關係は教育の場合にありては本質的のものであるが、しかし、倫理的妥當に對比すれば教育に於ては存在の條件が一層強く表れて來る。従つて教育學の對象は倫理學の對象に比較すれば實在性が一層濃厚であり、一層複雑であり、一層社會化され具體化されてゐる。教育作用は純粹倫理の當爲の平面に於ては生じない。純粹倫理の當爲にありてはカントの場合に於けるが如く絶對の要求性を有してゐる。定言命令の *es soll sein* は恰も經驗的實在には一度も起らないかの如くに妥當する。之に反し教育にありては當爲と存在との結合は本質的であり、當爲と存在とは内容の充されたる形式に於て把握せられる。教育上の本質的存在は決して純粹思考存在ではなくして、精神的・文化的生命の具體的存在である。

教育學に於て高唱されるものは倫理的本質ではない。その多くのものは教育的顧慮をなしつゝ開展されなければならぬ。倫理學からは直接に引出されない所の特殊な教育學的原理に従つて選擇され、變容されなければならぬ。倫理的當爲

の規定は、それが理性によりて正當と見做されることによりて妥當する。けれども倫理に於ける存在と當爲との一致は、希望された事柄が事實上既に何處かに存し且それからのみ、抽象されるといふやうな方法に於て存在するのでなくして、希望された事柄の實現の可能性が少くとも存在の中に存在する(何故ならばさうでなければ當爲とは意味をなさないから。)といふやうな方法に於てのみ存する。倫理上要求せられた事柄の實現は原理上不可能でない、又は矛盾してゐないといふことで充分である。それが事實上既に完成せられてゐるか又は一定の現在の關係内に於て完成されうるか否かといふことは純粹倫理價値に觸れない問題である。倫理學は一般哲學的對象界に屬し、且當爲の規定をば一般法則性内に於て示し、價値關係に於て記述し、基礎づけることを求める。教育學はこれと稍趣を異にし、單に純粹倫理當爲を問題としたり先驗的妥當を要求するのみならず、内容上の前提がなされなければならぬ。教育學に於ては理性に適つた倫理的規範が妥當し、且その實現の可能性が矛盾なしに存するといふことだけでは不充分である。對象的關係の構成に對して一定の動作が必要である。倫理では盗んではならないと命令を下すだけであるが教育では盗まないやうに人間を育てるには如何にすべきかを講ずるのである。

この點に於て教育上の作用は倫理上の作用と本質上異つてゐる。

(六)教育作用の第三の本質的要素たる被教育者は倫理作用中には存しない。教育作用中には生徒に存する受働的要素、他の人格性(教師)によりて傳へられること、影響を與へられるといふことが本質的作用として存するけれども倫理にはかゝる他律的作用はない。よしあつても第二義的のものである。倫理にありては倫理的法則性を充すことが第一義的作用であつて、教育並に教育の目的は第二義的作用である。

以上三要素に互りて論述せることによりて明白となつたやうに教育學は倫理學の一部分をも又從屬關係をもなさない。教育學は先驗的な倫理學の原理を簡單に適用したものではない。教育學はそれ自身に獨自の構成法則を有する獨立の科學と見なければならぬ。

x

x

x

x

教育學の對象が科學としての特有性を有してゐて而も思考領域にも精神領域にも屬しないとすればそれは存在領域に屬するの外はない。

C 存在科學と教育學 教育學の對象たる教育作用の研究に際して思考は内容

に向ひ、自己と異つたものを把握するのであり、又精神作用の如くに創造でなきが故に教育學の對象は存在領域に屬すると云ひうる。然らば存在科學中の何れに屬するのか、法則科學に屬するか、繼續科學に屬するのか、それとも形態科學に屬するのか。

D 法則科學と教育學 教育學に於ても法則科學に於けると同じやうに、與へられた個々のものを觀察し、一般化して教育上の原理を見出し得られる如くに思はれる。けれども法則科學的觀察方法と教育學的觀察方法との間には混同すべからざる根本的の差異がある。

抑、法則科學(所謂自然科學)にありても體驗し得た對象を個々物として取るのではない。個々物を列べても一般妥當的法則性は得られない。自然科學的對象は對象として豫め一般法則的内容を有するが故にその精確なる規定を出しうるのであり、一般化の方法がその上に適用されるのである。自然科學に於て演繹法が有効に使用せられるのは、それが經驗的知覺並に體驗から生ずるのでなくして、寧ろ一定の數學的自然科學的前提に従屬してゐるがためである。而してこの方法を教育學に用ひても存在として見た教育の作用に對する基礎が得られるのみである。單なる因果的機械的、唯物的過程を觀察しても人間に特有なる内面の生活、意志と目的との關

係は理解出來なき。(Verg. Moog, W: Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, S. 19, ff. Dilthey Schriften, I. S. 4 ff.)従つて教育學の對象がこの領域にあるとは考へられない。猶モ一
 グが教へてくれたやうに教育者が兒童の「自然性」を發達させよといふときでも、かゝ
 る場合に用ひられる自然といふ概念の内には單なる生物的存在を意味するのでな
 くして意欲の向ふべきところの理念當爲を意味してゐる。自然に即せる經驗的出
 發點を指さずして、完成の理念規範を意味してゐる。故にこの場合の自然といふ概
 念は因果法則的必然的存在概念でなくして、目的論的規範の理念であり、外面的な原
 因・結果の系列を問題とするのでなくして、内面の目的意欲・目的實現を問題としてゐ
 るのである。「教育に於て自然の過程を模倣すべし」「自然は教師である」といふとき
 その根底には自然は神の啓示である、自然界そのものは本來善なるものとの新プラ
 トン派の自然觀が含まれてゐる。それは自然法則的であれといふことを要求する
 のでなくして、それによりて神の理念に向つて、理念の規範法則に向つて全體として
 統一的に開展せよと要求するに外ならない。この場合に自然の全體性・法則性を理
 想と見做してゐるのである。エレンケイが「教育の最大秘決は教育しないといふこ
 との内にある。」「兩親は星の運行に對して強制すべき力も權利も有しないと同様に、

子供に法則を定めるべき力も権利も有しない」と主張した場合に於てのみ、個人は自然に卽した與へられたものとして、豫め完成したものとして、自然法則的に發展する要素と見做され、精神の發達は死せる自然過程とは異つたものであること、教育の場合には「あるもの」の法則を標準とせずして、人間の精神に對して置かるべき要求、意志に對するの課題、當爲の法則を標準としてゐることを看過してゐる。

教育學の領域へ前述の法則科學的方法を最も多量に持來たしたものは實驗心理學であつた。實驗心理學的方法の教育上に於て占むる地位、並にその限界等についてはフリツシャイゼンケーラーの説を嘗て(本紙第九卷、第九冊、第百〇貳號)紹介したが故にこゝで再說することを避ける。

E 繼續科學(又は文化科學)と教育學　グインデルバンドやリツカイトがなしたやうに科學を自然科學と文化科學とに二分すると、教育も亦個別化を方法とするので文化科學に屬するかの如くに思へる。

教育作用の學が歴史的文化的所産と見做すことが出来るといふ意味に於ては教育學は文化科學と稱しうるであらう。歴史的文化的條件、種々に變化する時間的條件が教育の實際に又教育學體系の研究に多大の影響を與へることは事實であり、こ

れを研究することは教育學上必要な課題である。一定の社會文化内に於ける教育の機能を精確に規定するためには社會學的・文化史的研究が必要である。さりながら、かかる研究が如何に必要であり又如何に效果があるにしてもそれは倫理學が教育學にとつて必要なものと同じ程度に於てゝあつて、それが教育作用の中心點をなすのではない。中心點をなすものは幾度が云つた實現の助成作用である。従つて教育學一般の對象がこの領域にあるとは考へられない。この部分の研究は教育學の體系中重要な部分を構成するであらうが、而もそれは教育學の立場から見るときにのみ、重要となるのであつて、教育學が社會科學又は文化史的立場に立ち、それから教育學の原理を構成するのではない。従つて教育學はこの領域にも屬せない。教育學が自然科學的法則科學にも屬せず、又歴史的繼續科學にも屬せない、教育學がその原理をば自然科學から引出さないと同様に文化科學からも引出さないとしたならば、教育學は三種の存在科學中の形態科學に屬し、それから原理を引出すものと見做さなければならぬ。

F 形態科學と教育學。教育作用が凡て個々であると同時に一般であり、その個別的特長によりて他と區別すると同時にその作用特有の法則によりて他と同様の作

用凡てに對する標準となり、法則と繼續の兩者を一身に包有してゐる點に於て形態科學の特質を有してゐる。さうして形態科學には有機科學と技術科學との二種がある。教育學はこの二者の中何れに屬するか。

G 有機科學と教育學。古來から被教育者は植物に、教育者は園丁に教育作用は培養作用に比せられてゐた。けれども嘗てリットが指摘したやうに植物の培養の場合と兒童の教育の場合とは本質的に異つてゐる。即ち植物の場合には發達の規準は先天的に内に存し、適當の培養を得さへすれば母體と同様になりうるのであるが教育に於てはこれと異なり發達の規準は被教育者の外にある超個人的客觀的價值であり、單なる有機的植物的の培養を受けて母體と同様になつただけでは未だ教育とは稱せられない。

同じ有機體ではあるが植物の場合よりも一層廣く一般生物を觀察してそれによりて教育作用の原理を究めんとしたのもあつた。生命を單なる部分の機械的結合と見ずして、それ自身にて獨立した一全體をなし、自ら作用し、それ自身の衝動と意志とを有すると見做す點に於て、又種々なる生命本質が互に影響しあい、先代者の後代者に對する影響環境の影響等が重要な作用として働いてゐると見做なす點に

於て、別して生物中如何なる動物でも既に經驗を作り、一定の能力や知識を獲得してゐると見做す點に於て、人間のなす教育作用と類以の點の存することは認められるが然し眞の意味の、さきにのべたやうな嚴密なる意味に於ての教育作用が存するとは考へられない。何故ならば動物に於て行はれるこれらの作用は本能によつて行はれるか、又は一定の自然素質に基いて一定の結果を引起すのであつて、これらの作用は依然として因果的、物理的自然關係内に存する。素質は動物の物理的組織によりて與へられ、身體的要求、營養性衝動を發し、それは又或程度迄は環境に適應するため變容される。環境に適應するためには學習といふことが必要である。けれどもかゝる場合の學習には限界がある。條件としての出發點、原因、結果は確定してゐて自然必然性を以て現れる、手段も亦自然に即して環境中に與へられてゐる。何等新らしいものはそこに現れない、特有なる發達といふものは得られない。不斷の敎養に對する努力、文化に對する努力なるものは存在しない。只身體的欲望が習慣的方法に於てか又は環境の新關係に適應せんどの一定の方法に於て一定の満足を希望するのみである。この場合には因果法則的自然關係を超越したものは何もない。それは目的を果すために環境に向ひ、適應するけれども一定の限界内に於てゐる。

そが生命に即し可能的に有するものは外界の條件の異なるにつれて、異つた態度をとりうるが而もこの變化は自然法則的規定其物に對しては何者をも變化しない。又因果的要素中に目的論的要素の挿入せることを意味しない。老動物が若動物の有する欲望を満足するために豫め定められたる一定の衝動を使ひこなすことを、衝動に従つて促進するといふことだけである。客觀的價值に従つて自由に開展し、それによりて益々發展し、それによりて始めて生徒の内面的形式を保持するといふやうな教育作用の本質的要素は缺けてゐる。先祖代々同じ生活を反復してゐる動物には改造も進歩もない。他の動物を食ふ猛獸には何時まで經つても善も惡もないが、人間の世界では人を傷けることすらも罪惡とされてゐる。即ち人間以外の動物の世界に於ては形式は有機的組織として固定してゐる。動物の場合に於て必要なことは價値を體驗した人によりて價値を精神的に傳へるといふことでなくして現存せる條件の下に因果關係を定立するといふことである。この場合に學ぶといふことは母親又は乳母が子供に足をうまく運ぶことを教へる場合の如き意味に於てのみ採用される。單に技術の練習をなせばよいのであつて本來の教育作用に於けるが如くに特有な三種の動作があつてその各が唯一の内面的關係に立つといふこ

とはない。只原因と結果、衝動と満足との確定せる關係が、只この關係が外界の事情に相應じて多少平易に爲し遂げることが出来るといふにすぎない。教育の本質をなすところの當爲、規範の實現は全然存しない。

勿論人格はケルシエンスタイナーが云つたやうに動物と共通に有する生物學的部分と人間のみの有する理智的部分の二要素からなつてゐるから全體としての人間を教育するには生物學的部分、有機的部分も閑却してはならない。有機體の保護の方面として醫術、促進の方面として體操の二者も教育作用中に重要な地位を占めてゐるが然しそれは理智的部分に從屬してゐると見られるのが普通である。故に教育作用は生物學的な見方だけでは理解出来ない。人格の中の理智的部分は、所謂教育上の價值促進の作用は人間をば單なる生物的な自然物以上に高揚することを包含してゐる。

右の如くに見る以上教育學の對象の中心點は有機的領域に屬しないといふことが明かになつた

II 技術科學と教育學 目的に従つて存在を構成することを技術と稱するとしたならば、而してテイリヒがなしたやうに變形的技術と啓發的技術との二種を認める

ならば教育作用は當に啓發的技術と稱することが出来るであらう。何故ならば教育作用は一般人間の認めた客觀的價值を實現することを助成する作用であるからである。而して啓發的技術といふ技術を新たに承認するならばリットやモーグがなしたやうに教育作用非技術論に力瘤を入れる必要はなくなるであらう。〔Verg.: Litt., T.—Die Methodik des Pädagogischen Denkens (Kant Studien, XXVI, Heft 1—2, 1921.) Moog, W.—Vom Wesen des Pädagogischen Aktes (Zeitschrift für Pädagogische Psychologie Jan. 1925)〕目的の定立が中心問題でなくして、被教育者の價值の實現を補導誘液することが中心問題であるとすれば、教育作用は啓發的技術作用であり、従つて教育學の對象はこの領域に存すると見なければならぬ。

四、教育學の方法

テイリヒのなした一般科學方法の四項目に準して教育學の方法を限定するならば次の如くに云ひうるであらう。

イ、認識の目的。教育學の認識目的は思考科學の如き命題でもなく精神科學の如き意味でもなく、初つ第一に理想と現實精神と身體の四世界に住する有機的形態

を捉へ、次に一般法則の面と具體的個別的の面とを捉へることである。

ロ、認識の態度。教育學に於ては數學に於けるが如く自己自身の中に存する形式に向ふのでなく、寧ろ自己を離脱して、自己と無限の距離にある他の内容に向はなければならぬ。更に個別的具體的教育作用に即せる價值體驗を把へるためには感情移入又は體認作用に依らなければならぬ。一言して云へば合理的知覺的體認の態度をとらなければならぬ。

ハ、認識の方法。數學の如くに論證によるのでなくして記述によらなければならぬ。各種の教育作用の一般性や特殊性を記述しなければならぬ。而して價値實現の補導誘液は追創造的體認と構成によりてのみなしうる。即ち追創造的構成的記述の方法をとらなければならぬ。

ニ、認識の確實性。主客が全部合一することなきが故に數學に於て見る如き明證性はない。その確實性は蓋然的であり、體認によるが故に同時に確信性とを併有してゐる。

教育學の方法を右の如く見ることに於て誤りが無いとすれば教育學の方法は啓

發的技術的科學の方法と同一である。(Verg. Tillich—Op. cit S. 62—63)

五、結 論

教育の本質、教育學の對象をば(三)の始めに於てのべたやうに解し、その方法が(四)にのべるが如きものとして誤りがないとすれば、テツリヒのなした科學體系中に於てその地位を求めらば、氏が指摘したやうに教育學は啓發的技術的形態科學と稱することに於て誤りないであらう。別して形態科學といふ特殊領域を創設することによりて、ブルノー、バウフ [Br. Bauch—Über die philosophische Stellung der Pädagogik in System der Wissenschaften (Vierteljahrsschr. f. phil. Päd. I. 1917)] がなしたやうに教育學の領域は價值科學と存在科學との中間領域であるといふやうな又フリツシャイゼンケーラーがなしたやうに教育學の領域は理想價值と經驗的實在との會合する領域である。(M. Frischsen-köhler, Philosophie und Pädagogik (Kantstudien XXII. 1917. s. 67.))といふやうな不鮮明な領域を指示するの陋を逃れ而も適確に教育學の地位を指示しうるではなからうか。シュプランガーやエー・シュテルンの高唱する生活型の教育學もかゝるタイプの科學と見做されないであらうか。(七月十一日)