

クレッチュマルが、系統的教育學即ち哲學的教育學に代つて精密教育學が現れるといつても、彼は精密科學の何たるかについて説明してゐないので、其の正否を批判することが出来ない。只彼が、精密教育學が現れても在來の哲學的教育學が消滅しても、教育哲學が新たに出現してゐるかぎり、教育學と哲學との關係は未だ十分に解決されたと見ることが出来ないとする點より推察すれば、彼の所謂精密教育學は、科學的教育學であることは明かであるが、それと心理的教育學及び歴史的教育學との關係がどうであるか、否、所謂純粹に經驗的な事實學としての教育學と精密教育學との關係は如何、若しも兩者が同一であれば、事實學としての教育學が系統的教育學・心理學的教育學・歴史的教育學を三大分野とするとは何の義か。所謂系統的教育學は、一方から見れば哲學的であり、他方から見れば科學的であるが、何れが果して其の眞髓であるか、等の疑問が残るのである。殊に、最も怪訝に堪へないのは、彼が、本書に「教育(科)學發生史研究の成果」といふ副名を附しながら、「教育(科)學」(Erziehungswissenschaft)のことは、殆ど何等の説明も試みてゐないことである。

三 クレッチュマルにして、徹頭徹尾「哲學的教育學」を排斥し否定するのであれば、所謂「教育哲學」も排斥し否定すべきであり、さうでないかぎり、教育哲學は哲學的教育學と異なるものでなくてはならないし、随つて、其の本質を詳説して、一方、哲學的教育學との異同を闡明すると共に、他方、それと所謂事實教育學又は精密教育學との關係異同を明かにすべきである。蓋し、この點が闡明されてのみ、教育學の本質、殊に、其の中心問題たる教育學の科學的方面と哲學的方面との關係異同が闡明されるからである。況んや、クレッチュマルが、兎にも角にも教育哲學を肯認してゐる點から見れば、彼の眞旨は、教育科學を直ちに教育學と見、如何なる哲學的教育學をも絶対に排斥否定することに存するのではなくて、寧ろ、誤れる哲學的教育學を排斥否定することに存するに於てをや。

勿論、本書の標題は、明白に「哲學的教育學の終焉—教育(科)學發生史研究の成果」であるが故に、「哲學的教育學」を否定し、科學としての教育學の發生史を闡明しさへすれば、其の使命は一通果された譯であるが、苟くも「教育哲學」といふ名稱を使用してゐるばかりでなく、既に、「教育哲學」といふ用語が、前述の如く、米國は勿論、獨逸に於ても一個の學術語として使用されてゐるかぎり、これを、單に「個々の教育學の總括又は終點」であるとしただけでは足りないのである。少くとも、これは、「教育哲學」の創建を使命とする著者にとつては遺憾千萬である。哲學的教育學の否定は、著者も衷心より賛意を表する所であるが、それは只「教育哲學」の肯認創建を前提としてのみ、有意義なことだからである。別言すれば、哲學的教育學は、單に、科學的教育學の妨害であるばかりでなく、教育哲學の妨害でもあり、自ら教育學全體の妨害でもあり、随つて、哲學的教育學を排斥し否定するものには、當然(教育科學を肯認し且其の健全な發達を圖ると共に)「教育哲學」を創建する責任があり、倒にいへば、教育哲學の創建を歸結としなす哲學的教育學の否定は、否定のための否定に墮するからである。これ、クレッチュマルに止ることが出来ないで、リットを始め、彼に反對するものが續々出現する所以である。そしてこの點から見れば、「クレッチュマルには、『哲學的教育學の終焉』といふ標語は事實無根據少くとも欺瞞としなくてはならない」とするメッサ<sup>(三)</sup>の言は妥當である。

最後に一言すべきは、大學に於ける教育學についてである。クレッチュマルが、教育學を哲學より獨立せしむべしとするはよいが、これに二つの意義があることを忘れたのは遺憾である。即ち、大學に於ける教育學の講義を哲學教授の手から解放して教育學教授の手に歸せしめること、即ち、教育學教授又は教育學講座を哲學教授又は哲學講座より



解放して前者の獨立をはかることと、教育學其のものを哲學から絶縁することである。そして、前者は正しいが、後者は必ずしもさうではない。教育學を哲學から全然解放することは、教育學を純粹科學とすることはあるが、十分な意味で獨立學たらしめる所以ではないからである。否、極言すれば、教育學に眞に確乎たる哲學的基礎を附與することによつてのみ其の獨立性を完具することが出来、随つて、所謂科學的教育學又は教育科學も只確乎たる哲學的基礎を俟つてのみ成立するものだからである。勿論、教育學が純然たる科學であるならば、哲學の教授がこれを擔當することは有害である。併しながら、教育學が、著者の信するやうに、科學にして哲學であり、且教育哲學が可能にして必要であるならば、少くとも教育哲學の方面を哲學の教授が擔當することは不當でも有害でもないのである。但し、其の場合は、ヘルバルトやナトルプやデューイやスプランガー等のやうに、教育學に對する造詣が深いと共に、教育學の研究及び講義を片手間とはせずに、それに對して最善の努力を致すものたるべきことはいふまでもない。

四 これを要するに、クレッチュマルの見解は、種々の缺陷があるにも係らず、「哲學的教育學」の支持し難き所以と「教育哲學」創建の必要とを一通明かにした點に於て、彼の功績は不朽である。實に、教育哲學の創建が哲學的教育學の否定に即してのみ可能であるかぎり、教育哲學の研究者は、必ず何等かの形でクレッチュマルの踏んだ過程を通らなくてはならないし、随つて哲學的教育學の立場にあるかぎり、永遠にクレッチュマルを超越することが出来ないのである。事實、リットを始め、數ある哲學的教育學者だが、彼の非難を論駁し盡すことが出来なかつたのは、蓋し、これがために他ならない。斯くして、彼の後には、當然、教育哲學が擡頭しなくてはならない。そして茲にフリシユアイゼン・コエーラー等の使命の重大なる所以がある。

### 第三項 フリシユアイゼン・コエーラーの教育哲學觀

#### (甲) 要 旨

一 デイルタイ派即ち精神科學派は、今日相當に勢力を有し随つてこれに屬する學者も少くないが、其の最初の頭目は、フリシユアイゼン・コエーラー (Max Fricheisen-Köhler, 1878-1923) である。勿論、彼は、既に十數年前物故してゐるが故に、今日に於ては彼に優るものがデイルタイ派中に少くないが、デイルタイの最高弟であつたばかりでなく、其の學的業績によつて、不遇な初期のデイルタイ派を今日の地位迄育て上げた點に於ては、彼は正しくデイルタイ派の筆頭たる榮位を贏ち得るのである。少くとも、これを教育哲學の立場から見れば、彼とスプランガーとリットとは、デイルタイ派の三羽鳥として、斷然異彩を放つものであるが、而もリットは、夙に現象學又は辯證派に轉じてゐるので、彼とスプランガーとを、デイルタイ派の双壁と見なくてはならない。但し、嚴密には、コエーラーも亦純粹のデイルタイ派から遠ざかつてゐることは、ゴットラーが、彼を、メッサー・ホーニヒスヴァルトと共に新カント派中の「批判的實在論」者と見てゐることを始め、周知の事實である。併しながら、著者から見ると一層重大なことは、彼が、多士濟々のデイルタイ派中、卒先「教育哲學」を主張することによつて、其の發展に多大の貢獻を致してゐることである。實に、コエーラーは、哲學的教育學より教育哲學への橋渡しをした點に於ては、教育哲學史上の一殊勳者であると共に、デイルタイ派中には一人の比肩者もないのである。

二 思ふに、フリシユアイゼン・コエーラーは、其の個性及び經歷に於ては、かなり前記の諸家と趣を異にし、正しく絶好の教



育哲學者である。彼は、本来勝れた感情と理性・情熱と聰明又は著述家的素質と學者的天分とを併せ稟有し、體驗と論理・經驗と理念・歴史と體系・自然と文化・現在と將來、乃至現實と理想とを等しく尊重し、科學と哲學とを共に愛好した。そして最初は、數學及び自然科學就中化學及び生物學の研究に志して大學に入學したが、やがてヴィンデルマンの宗教講演を聴いて感服し、リッケルトを讀んだが歴史學に關する興味は未だ發動しなかつた。然るに、一度ディルタイに親炙するや、歴史に關する學眼が俄に開いて來たと共に、歴史の意味又は問題を深く考へるやうになり、茲に始めて、學徒としての彼の個性が形造られ、彼の考へ方又は傾向が確定した。そして彼の最初の研究題目(ドクトル論文)は『ホッブスの自然哲學』(Hobbes in seinem Verhältnis zu der neohe-nischen Anschauung, 1902)であつたが、彼は、これに先立つこと二年即ち一九〇〇年に『教師と生徒』といふ一文を草し、且、これに『教育の哲學の理念』(Meister und Schüler, Ideen zu einer Philosophie der Erziehung)といふ副名を附し、而もこれを生涯の研究主題としたればこそ、ノールもいつてゐるやうに、フリシユアイゼン・コエラーは、正しくディルタイの筆頭弟子となつたと共に、教育哲學の研究者として大なる功績を擧げ、隨つて高い地位を占めるやうになつたのである。「教師と生徒」の問題は、ディルタイが、彼の所謂精神科學的新心理學と教育學との新問題として提出しただけで、解決しなかつた問題だからである。そして彼が「教師と生徒」論を「教育の哲學の理念」と見たことは、論理的に見ても將た彼がハッレ大學の哲學及び教育學の教授であつた事實から見ても、等しく首肯し得る事象である。而もこれを教育哲學の歴史から見れば、極めて重要な意義がある。斯くして彼は、間もなく認識と體驗との關係に深い考慮を拂ふやうになつた。そして始めはこれをリッケルト流に解釋しようとし隨つて認識を重んじた。やがて、オイケンに轉じたが、彼に認識論的基礎の嚴密な方法が缺けてゐるのを發見したので、フッセル等の現象學派及びコヘン・ナトルプ等の論理的觀念論に於ては、何れも十分な一致を見出すことが出來ず、殊に後者は、體驗を全然蔑視する點に於て彼と正反對であることを感知した。代表作『學問と現實』(Wissenschaft und Wirklichkeit, 1912)は其の成果である。實に「學問と現實」こそは、彼の代表作の名稱のみでなく、彼の主要問題でもあり、且これを綜合するのが、彼の立場でもある。やがて哲學及び教育學の教授としてハッレ大學に轉任するや、始めて彼をして十分な意味に於ける「教育哲學」の研究者たらしめたのである。

尙、前述の如く一九〇〇年の論文の草稿に、特に、「教師と生徒・教育の哲學の理念」(Meister und Schüler, Ideen zu einer Philosophie der Erziehung)といふ文字を用ひてゐる點から見れば、彼は夙に「教育哲學」に關する自覺を持つてゐたものであり、それだけ、其の天折は惜しむべきである。而もこの論文は、單なる論理的思索の成果ではなくて彼の體驗の記録、殊に生徒・學生としての教師の追體驗―了解の記述たる所に、ディルタイ派としての彼の眞面目が現れてゐる。其の後彼は、實際的基礎の上に教育學を建てようとしたが、それは實現されなかつた。

彼は、前述の如く、天折したために、單行の著述は少く、前記『學問と現實』以外『現代の哲學』(一九〇七)『現實の問題』(一九一一)『陶冶と世界觀―教育理論序説』(Bildung und Weltanschauung. Eine Einführung in pädagogischen Theorien, 1921)が其の主なものであり、且この中、直接教育哲學に關係のあるものは最後の書のみであるが、幸、關係論文が『マクス・フリシユアイゼン・コエラーの哲學と教育學』といふ題でノールによつて出版 (Max Fricheien-Köhler, Philosophie und Pädagogik, Kleine Pädagogische Texte, Heft 2, herausg. von H. Nohl.) されてゐるが、これと前記の『陶冶と世界觀』とを併せ讀むことによつて其の教育學說の概要を理解することが出来る。そして『哲學と教育學』は『教師と生徒―教育の哲學の理念』『哲學と教育學』『教育學と倫理學』『實驗法の限界』『教育の限界について』『文化と教育理想』の六篇と、編輯者ノールの序文及び學友レーマンの弔詞が巻頭に掲げられてゐる。尙、『陶冶と世界觀』は、前記の『哲學と教育學』(一九一七年に『カント研究』第二十二卷に掲げられたもの)といふ論文を一九二〇年に「陶冶概念の根柢に横たはる世界觀的豫想を闡明する目的で」改訂増補したもので、序文・第一章經驗的教育學(一)コメニウスとルソー(二)心理學的教育學(三)生理學的社會學的教育學(四)歴史的教育學、第二章批判的教育學(一)プラトーン(二)フィヒテ(三)ヘルバート(四)ナトルプ(五)ヨナス・コーン、第三章思辨的教育學(一)ライブニッツとシャフツペリ(二)ヘルダー・ゴエーテ及びフンボルト(三)シュライエルマッヘル、結論から成つてゐる。

フリシユアイゼン・コエラーの學說も、天折のために未完成ではあつたが、其の輪廓は一通出來上つてゐた。彼は、哲學者とし



ては、勿論ドイツ學派に屬するが、教育學殊に教育哲學の研究者としては、寧ろシュライエルマッヘルに一層深い關心を持つと共に、其の學說をも紹介してゐるのは、彼の著述殊に前記の二者の明證するところである。

三 さて、フリシエアイゼン・コエラーの學說を述べるに際し、何よりも先に力説すべきは、彼の教育哲學觀である。前にも一言したやうに、彼は、既に其の最初（一九〇〇年出版）に於て、「教育の哲學」(Philosophie der Erziehung)といふ言葉を用ゐてゐるが、それは名稱だけでそれに關する説明は少しも試みてはゐない。而も、彼は、師弟論又は「可陶性」論が教育哲學の一主要問題であるといふ自覺は終始一貫して懷抱してゐたのである。然るに、「哲學と教育學」(一九一七年發表)に於ては、一層この自覺が明白となつてゐる。

勿論、彼は、本論文の大部分に於ては「哲學的教育學」(Philosophische Pädagogik)といふ語を用ゐてゐると共に、それと教育哲學との區別については何等の説明も試みてゐない。而もそればかりでなく、「教育哲學」といふ語も、前記の「Philosophie der Erziehung」(三)、「Erziehungsphilosophie」(四)とを混用して其の區別については特別な説明を試みてゐない。只彼は、教育學(Pädagogik)を二分して實際的教育學と理論的教育學とし、且後者を經濟學や法理學と同様で具體的な個人に於て構成的原理として役立つ普遍のみ取扱ふべきであり、而もそれは一層完全な體系の主要基礎建築に過ぎないし、且理論的教育學にはこの他理想に關する考察が可能であり、而も教育的現實は、何時も與へられるものと決して與へられないものとを溶解させようとしてゐるが、茲にこそ「教育哲學」(Erziehungsphilosophie)の課題が存するとしてゐる點から見れば、彼に於ては、教育哲學は理論的教育學の一部であるとしなくてはならない。そして、この意味の「教育哲學は、實際的教育學に、一定の而も充實した意味で、即ち在來心理學・論理學・倫

理學及び美學が要求されたものとしての哲學的假定を提供し、心理學・倫理學及び論理學の成果を使用し、且それ々の特色を失はしめないやうにするが、而も教育哲學は、これらを超越すると共に活關係に結合することによつて、教育的現實を其の中心より闡明するのである。(五)隨つて、教育哲學の對象は教育的現實詳しくは青少年論であると共に、これらの教育的現實の構成的原理となるのである。別言すれば、教育哲學は、雜多紛々たる歴史的现象から純正な理論を構成するものである。

四 さて、コエラーが斯くの如く教育學を二分したのは、彼の教育學及び教育、人間又は實在の本質觀に依存するのである。彼に従へば、人間又は實在は、論理(思惟)と經驗・理性と感覺・價值と存在・理想(理念)と現實(生)・文化と自然・普遍と個別との二面を有するものであるが、教育は、斯くの如き人生の二面を統一し高上させる人格的文化的現象であるが故に、二元的となるのは當然である。そして在來的教育學に於ける代表的な對立は、批判的・理念的的教育學(これに倫理的と認識論的と形而上學的と理念構成的との別がある)と經驗的教育學(これに、自然科学的・心理學的・生物學的・社會學的と歴史的との別がある)とであり、且兩教育學にはそれ々の價值があるが、何れも一面的であり且對立的であるが故にこれを統一しなくてはならないが、それはシュライエルマッヘルの教育學を代表とするライプニッツ・シャフツベリイ・ヘルダー・ゴエテ・フンボルト等の思辨的(人文主義・形而上學的理想主義・構成的合理主義)教育學である。(六)即ち、コエラーに従へば、教育は、理想と現實との統一又は客觀的文化の個人化即ち独自の精神からの文化財の若返りであり、(七)教育學は、歴史的現實的現象であると共に、一個の自律的文化作用又は構成的—系統作用で、其の本質に於て倫理的であると共に哲學的なものである。但し、教育學が哲學的なものだと



いふことは、彼に於ては、一般の哲學的教育學者のやうに、教育學が應用哲學だといふことではない。蓋し、彼に於ては、教育は、本質に於て哲學と深い關係があり、陶冶の概念は人生及び世界全體の哲學的意味に依存するもので、決して單なる經驗的概念ではなく、「陶冶問題は、それが十分に深く理解され且精察された時には、世界觀の問題に導くのは、教育史が既に到る所に世界觀が教育の形態に強い影響を與へてゐることを示してゐる」ことに徴して明かであるばかりでなく、更に前述の如く、教育學は哲學を出來合の儘で教育學に應用したものではなくて、「教育現實の闡明」といふ獨特な教育學の見地から哲學を應用すると共に、教育哲學以外に實際的教育學及び理論的教育學の一部を有する點に於て、自律學又は獨立學であり、隨つて普遍妥當學だからである。但し、彼は、文化教育學派の傳統に従ひ、教育學の普遍妥當性を絶對的のものとは見てゐないが、兎に角、教育學を哲學に關係させながら其の自律性・獨立性を肯認し論證したのは、彼をして教育哲學乃至教育學史上極めて重要な地位を占めしめる所以でなくてはならない。蓋し、教育學を哲學に關係させる時には、一般哲學的教育學のやうに、其の自律性・獨立性を損傷失墜しがちであるのに對し、哲學から分離せしめる時には、一般自然科学的教育學のやうに、其の十分な學術的基礎を破壊除去するに至るからである。そしてこの點では、彼は、教育學と倫理學及び心理學との關係觀に於ても、亦推稱に價する見解を懷抱してゐる。

フリシユアイゼン・コーラーも、ヘルバルト・シュライエルマッヘル及びディルタイに従つて、教育學を倫理學に依存すると見てゐるが、而も其のために教育學を倫理學の應用學であるとはしてゐない。蓋し、彼に従へば、「あらゆる他の學問の基礎となる學問は一つもなく、凡てが全體の單なる一部分を捕捉しながら而も常に全體に向つて努力し、

隨つて個別學は、何れもあらゆる學問の他の部分を豫想し、且全體への努力に於て自己を補充するものであり、そして教育學も亦さうだからである。」而もこれは、教育學と他の學問、例へば、心理學・生物學・社會學との關係に於ても同様である。即ち、「教育學はこれらの諸科學を活用するが、決して「應用心理學や應用生物學や應用社會學のやうな單純なものではない」のである。然るに、古來、倫理學と心理學とが教育學の基礎學か補助學かといふことに關して異論が存し、且古代に於ては政治學を教育學の基礎學と見、今日では教育學を國家教育學 (Staatspädagogik) とする見解さへ出現したが、而もこの點で最も重要なものは、依然として、教育學の倫理學及び心理學に對する關係である。蓋し、前者は、理念的理想的普遍的な學問であり、後者は、經驗的現實的實證的個別的な學問だからである。そしてこの點から見れば、コーンが、コーラーの見解を、教育學の基礎學としての倫理學に代ふるに、全體としての哲學を以てすべしとしたナトルプの見解に反すると斷じたのは、聊か早計である。」

五 さて、以上の略述によつても明かなやうに、フリシユアイゼン・コーラーの立場は、綜合的又は辨證的立場である。隨つて、彼に於ては、一面的なものは凡て不完全である。彼が、經驗的教育學があるがままな人間の自然性を主にするものとし、批判的教育學があるべきものとしての人間を主とするものとして排斥したのもこれがためである。倫理學及び心理學に對しても亦さうである。教育學は、理想の實行に關する學問であり、「全體觀に、即ち存在と價值・生と理想との交互關係に存する現實全體の理解に存するものであり、」そしてそのためには、理想學としての倫理學と實際學としての心理學とが共に必要だからである。然るに、この點で、教育學乃至教育哲學に重大な寄與をいたしてゐるものはヘルバルトである。ヘルバルトは、倫理學と心理學とを教育學の基礎學としながら、而も兩學の綜合點を



兩者以外の第三者即ち「美的判斷力の作用に於ける理念」<sup>(一五)</sup>に見出したからである。但し、美的判斷力即ち趣味は道徳の根本であるが故に、教育學の基礎學としては、倫理學が心理學よりも一段高次であるが、而も、彼が心理學に於て、被教育者其のものの研究よりも、被教育者と事實との關係即ち興味等の研究に従事したのは大なる功績である。

フリシユアイゼン・コエラーは、このヘルバルトの心理學に一步を進めてディルタイの所謂「類型學」を活用したが、而も彼は、教育學の辨證性を保持する上から、心理學を何處までも自然科学的のものと見ることにつとめ、ディルタイの如く精神科學的即ち哲學的に見ようとはしなかつた。彼は、前述の如く、「教師と生徒」との關係を教育哲學の重要問題として考察したが、而も單にこれを心理學的にのみ見ないで、寧ろ歴史的・文化學的に見たのも、即ち、人間を文化人としては先代と後代―文化の傳達者と繼承者との關係として見、随つて教師と生徒との關係に人間の眞髓が現れてゐるとしたのも、蓋し、これがために他ならない。而も彼に於ては、「教師は歴史を發展せしめる活きた人間即ち現實創造者であり」<sup>(一六)</sup>且「生涯青年を様々に生活し、青年の喜び又は將來の希望と老年の分別とを併せ持つものである」<sup>(一七)</sup>とし、且教師を教育者と見ると共に「歴史が教育する」<sup>(一八)</sup>〔Die Geschichte selber erzieht uns〕<sup>(一九)</sup>といつてゐるが、これは、確に卓見である。

コエラーの教育學説が、綜合的であり、殊に歴史と體系との綜合であることは、彼の『陶冶と世界觀』によつて直ちに理解し得るところであるが、彼の所謂「思辨的教育學」其のものが經驗的教育學と批判的教育學とを綜合した全體觀であることは、「人間の生命の分裂・自然と精神との對立を超越せんとする人間への憧憬に基づき…自然と精神・經驗と理想・現世的のものと神的のものとを綜合せんとする」<sup>(二〇)</sup>ものであり、更に「教育學は哲學と經驗との統一的基

礎の上に立つべき學問であり」<sup>(二一)</sup>隨つて、「教育學説は、何れも同時に具體的な教育の陶冶理想であることが必要であり」<sup>(二二)</sup>自ら教育學説の相違は、同一事實の種々の解釋の價值のみを所有するのではなくて、生活形態其のものの種々の構造に關する價值をも所有するのであり、教育學は、偏倚な假説に於ける同一出來事に對する後からの反省ではなくて、如何にして、成長する精神の陶冶が、即ち單なる自然的存在から文化的存在への高上が、一定の文化理想の意味の中に導き、且形造らるべきかについて意見を述べるものである<sup>(二三)</sup>とする彼の言によつても明かである。

コエラーが「哲學と教育學」の増訂本を『陶冶と世界觀』と命名したことは前に一言したところであるが、何故に彼は斯くしたであらうか。著者は、この改題に、彼の教育哲學に關する晩年の所懐が表現されてゐるやうに思はれてならない。即ち彼は、「陶冶」(Bildung)と教育(Erziehung, Erziehen)とを區別しようとしたのは、廣汎な見地、即ち、文化現象として教育及び教育學を見ようとしたものだからである。そして彼に依れば、陶冶が教育作用の根本概念であるが、而も教育より範圍が廣い。即ち、教育はいつも「有意的活動」を意味するのに對し、陶冶は必ずしもさうではなく、而も教育を包含する。随つて陶冶には活動としての方面と個人的所有としての方面とがあり、そして前者は、知的熟練又は知識を意味し且それを所有するものは特殊の地位階級に限られ、後者は、品性や道徳的人格に對する知的社會的習慣を意味する<sup>(二四)</sup>。斯くして、陶冶は「客觀的文化の個別化又は或る文化財を或る精神によつて新生させることである」<sup>(二五)</sup>。

これについて、彼が「哲學」を「世界觀」としたのは、彼が、體驗及び人生觀・世界觀を重んずるディルタイの文化哲學の影響を受けたためである。蓋し、ディルタイに従へば、「世界觀は單なる思惟の所産ではなくて生活經驗の表



現だからである。而もフリシユアイゼン・コエーラーに従へば、哲學的教育學は哲學的世界觀に密接な關係を有し、「教育學説は：倫理的及び宗教的—形而上學的理想として、其の根源を哲學及び世界觀中に有する」ものである。そしてこれは、彼が、同書に於て、ヘルダーやフンボルトやゴエーテに論及してゐることに徴して明かである。尙、コエーラーの世界觀隨つて其の陶冶觀には、神的なものと自然的なものとの一致觀が包含されてゐるので、多分に宗教的色彩がただよつてゐることを忘れてはならない。

最後に、フリシユアイゼン・コエーラーは、教育學の獨立を主張するものであるが、これと共に、彼は教育學の普遍安當性をも肯認し、而も彼はこれを絶對的のものとしなで相對的のものとしてゐる。蓋し、彼に従へば、陶冶說の特色ある世界觀への依存は、その學問的聯結を制限する一要因に過ぎず、其の他の各種の要因が協力して具象的な教育問題を普遍的な理論たらしめるからである。尙彼は、「實踐理性の卓越性は自律的陶冶說の中核であるが、これは批判的教育學が學的手段で發展した」ものと見てゐる。

### (乙) 批判

一 以上、簡單ながら、フリシユアイゼン・コエーラーの教育哲學觀の輪廓を描いたが、天折未完の學者の所説であるがために、何れも不十分で、いはば缺陷だらけである。それにも係らず、彼をして教育學史上特に教育哲學史上不朽の地位を占めさせるのは、前述の如く、彼が、教育哲學に關する明白な自覺を動力として哲學的教育學を教育哲學に轉成せしめる一基石を置いたために他ならない。即ち、彼は、單に「教育哲學」といふ語を用ゐたばかりでなく、辨證的・綜合的方法を始め、教育學の自律性・獨立性及び普遍安當性の問題、教育學と哲學・倫理學・心理學及び其の

他の諸學との關係問題、即ち教育學の基礎學及び補助學問題、師弟問題、教育現實の問題等、現代教育哲學の主要問題に關してそれ／＼價値ある所見を開陳することによつて、形式及び實質の兩面より教育哲學の成立と發達とに貢獻してゐるのである。殊に、ヘルバルトに始まり、シュライエルマッヘル及びディルタイを経て發達しながら、ナトルプのために邪道に導かれた綜合的・辨證的教育觀乃至教育學觀は、彼に依つて漸く軌道に乗ることが出来たのである。蓋し、前述の如く、彼は、教育の補助學としての心理學を、科學的心理學と見ると共に、彼は、これと生物學・社會學等の自然科學を倫理學・論理學・美學・宗教學等の哲學的學問と對立的な意味に於て教育學の補助學と見るとを始め、教育學及び教育に於けるあらゆる對立的要因を綜合統一しようとしたからである。只憾むらくは、彼がこの見解を教育學の分野觀乃至組織觀の中に發展させることに依つて、教育哲學と教育科學との關係を闡明するに至らなかつたことであるが、これも彼の天折の罪で、歲月を假しだにすれば必ずこの點に到達する可能性があることは、彼が教育學を理論的と實際的とに二分し、且教育哲學を前者の一部分とすると共に、他の一部分は(明言はしなかつたが)教育科學に該當すべき筈のものだからである。彼が *Philosophie der Erziehung* と *Erziehungsphilosophie* とを混用したのは姑く置き、教育哲學と哲學的教育學とをさへ混用したのは、勿論、許し難き缺點ではあるが、過渡時代の學者としては、蓋し止むを得ないことである。但し、嚴密には、教育哲學と哲學的教育學とは勿論、*Philosophie der Erziehung* と *Erziehungsphilosophie* とも亦截然區別すべきであるが、其の混用は、コエーラーばかりでなく、クリークに於てさへさうであるが、一般には、*Philosophie der Erziehung* は舊い用語であると共に哲學的教育學と混用されるもので範圍が廣く、寧ろ「教育の哲學」と譯さるべきであるのに、*Erziehungsphilosophie* は新しい用語であると



共に、一方、哲學的教育學に對し、他方、教育科學即ち *Erziehungswissenschaft* に對し、前者より範圍が狭く、「教育哲學」と譯さるべきで、兩者の關係は恰も *Pädagogik* (實踐教育學) と *Erziehungswissenschaft* との關係と同様である。そしてコエーラーに於ては、未だ嚴密な意味の「教育科學」が獨立せず、隨つて哲學的教育學から十分に超脱することが出来なかつたので、主として *Philosophie der Erziehung* を使用し、一九一七年「教育現實」を教育學獨自の對象とするに至つて *Erziehungsphilosophie* を用ゐた(八六頁)のは洵に妥當な措置で、この限りに於ては、*Pädagogik*, *Philosophie der Erziehung*, *Erziehungsphilosophie*, *Erziehungswissenschaft*, *Reine Erziehungswissenschaft* 等の諸語を混用することによつて、教育哲學と教育科學との別を不明ならしめたクリークにまさるといはなくてはならない。併しながら、これらの見解も單に結論的又は序論的のものに過ぎないのが缺點である。

殊にコエーラーに於て最も遺憾なのは、教育の本質に關する精到な論議が缺けてゐることである。そしてこれは、彼の所謂「教育現實」の分析記述と全體としての人生又は文化との關聯的考察とによつてのみ可能であるが、彼に於ては、前者は師弟論以外は全然着手されず、後者は歴史學的討究のみに止つて社會學的考察には單に一指を染めただけである。そして茲にもクリーク等の出現を促す動因があると共に、其の價值論も倫理學的方面以外が全く缺け、師弟論すら極めて狹隘なものであるところに、コーン・ホエーニヒスヴァルト・パウフ等價值哲學を根據とする教育哲學者の努力と、スニブランガー・ステルン等の類型學又は精神科學的心理學を根柢とする教育哲學者の努力とに俟たなくてはならない所以がある。

但し、コエーラーが師弟關係を教育本質論の中心問題と見たばかりでなく、これを心理學的に見ることに安んじないで、更に文化哲學的に見、且師弟關係を以て人間關係の眞髓と見たのは、斷じて卓見と稱しなくてはならない。蓋し、師弟關係は、歴史—社會的存在たる人間の具體的存在形態だからである。

二 以上の諸點から見て、著者は、フリシニアイゼン・コエーラーの教育哲學に對する功績及び其の教育哲學史上の地位を、かなり高く評價するものであり、隨つて、一般學界が彼を輕視して、クリークを始め其の他の教育學者を不當に推稱することを私かに遺憾とするものである。少くとも著者は、「教育の哲學」といふ用語を使用した點に於ては、コエーラーの功績は、クリークにまさると見ることを至當とするものである。勿論、前述の如く、獨逸に於て嚴密に「教育哲學」の文字を使用したのはクリークであるが、而もそれは一九二二年のことに屬する。但し、ノールに依れば、其の初版は一九二二年のことであるが、それにしても尙コエーラーの方が遙にクリークに先んずる。そしてこれを世界最初の教育哲學書といはれるホーンの『教育哲學』(*Horne, Philosophy of Education*) さへ一九〇四年の出版であるが故に、コエーラーが一九〇〇年に公にした「教師と生徒・教育の哲學の理念」といふ前記の論文よりは後れてゐるのである。勿論、本論に於ては彼は「教育哲學」に關して何等の説明も試みてゐなかつたから、これだけで彼を教育哲學の創建者と見ることが出来ないのは勿論、前述の如く「教育哲學」といふ語を使用したものも夙に十八世紀にあつた程であるから、「教育哲學」といふ語を最初に使用したものとさへも稱し得ないが、一九一七年の『カント研究』第二十二號に發表した「哲學と教育學」といふ論文に於ては、「教育哲學」といふ語も前記の *Philosophie der Erziehung* の他に *Erziehungsphilosophie* をも併用し、且前記の師弟論即ち所謂陶冶性論が教育哲學の主要問題であるといふことを明かにすると共に、教育學を實際教育學と理論教育學とに二分し、且後者の中に「教育現



實」(Die Erziehungswirklichkeit)を研究するものが Erziehungphilosophieであり、更に、教育學が「教育現實」といふ独自の對象を有する教育哲學を一分野とするかぎり、應用哲學ではなくて獨立學であり自律學であるとして、即ち、教育學は歴史的現實的現象であると共に、一個の自律的文化作用又は構成的體系的作用たる教育を對象とする學である點で、其の本質に於て哲學的であり、且教育現實の闡明を對象とする自律學であるとして其の普遍妥當性を肯認してゐるは、正しく彼が嚴密な意味の教育哲學を肯認し其の本質を闡明してゐるのである。蓋し、これは、教育學を哲學的のものと思へば應用學と見、現實の學とすれば科學的のものとしたがる通弊を超越したものだからである。而も教育學を自律學又は獨立學と見る見解の如きは、既に一九一二年に發表されてゐる(論文「教育學と倫理學」中)點から見れば、獨逸に於ける教育哲學の創建者はクリークに非ずして寧ろコエーラーであるといふべきであり、少くともクリークと共に其の功績を相頌すべきである。然るに、彼の功績が一般に認められないのは、以上の見解が何れも論文の形で發表され、且これを整理發展することなくして(一八二三年四十五歳で)夭折し、而も其の論文集すら、漸く最近出版され、前記の「教師と生徒・教育の哲學の理念」といふ論文の如きは一九二五年に發表された程だからである。

但し、これを其の内容的價值から見る時には、コエーラーは斷じてクリークに一籌を輸しなくてはならない。蓋し、クリークは、兎に角にも「教育哲學」と題する成書を公にしたのに對し、コエーラーの著述は何れも斷片的で、其の學説は畢竟過渡的產物であり、隨つて教育哲學の成立に對して單に其の基石を置いたに過ぎないからである。而も教育哲學の概念構成上の功績即ち哲學的教育學から教育哲學への橋渡しをした功績に於ては、前述の如く、リットを凌

駕することは疑ふべくもない。然るに、一般には、クレッチュマルとクリークとの中間を占めるものはリットであると見られてゐるが、これは斷じて不當である。リットの哲學と教育學との關係についての著述は、何れもコエーラーの前記の論文の後に發表されてゐるばかりではなく、辨證法の活用を始め多分にコエーラーの影響を受けた跡を見ることが出来るからである。但し、事實的には、クレッチュマルの「哲學的教育學の終焉」は、前述の如く、一九二一年の出版であり、コエーラーは、同年に公にした代表作「陶冶と世界觀」(Bildung und Weltanschauung)を最後の著述として世を去つたので、クレッチュマルの所論を批判辨駁する機会を逸したのに反し、リットは、前記「現代の哲學と其の陶冶理想への影響」に於てクレッチュマルの哲學的教育學に對する非難を論駁したので、彼に對する關係及び哲學的教育學と教育哲學との中間に占める地位がコエーラーのそれよりも明白となり、隨つて一層重要に思はれるやうになつたのである。



## 第四項 ヨハンゼンの教育哲學觀

## (甲) 要 旨

一 ラインの正統的教育學 (Pädagogik) とバウフの批判哲學・價值哲學乃至文化哲學とを併せ學ぶことにより、「純粹教育學」又は「批判的文化教育學」ともいふべき獨特の文化教育學又は價值教育學を主張すると共に、廣義の教育學又は教育研究に科學的及び哲學的の二面があることに注目して、これを教育科學及び教育哲學に二分し、且兩者の本質並に關係異同に就いて獨特な學的解明を試みることにより、斯くして、教育哲學隨つて教育學の發展に少からぬ寄與を致してゐるのは、イエナ大學員外教授ヨハンゼン (Hermann Johansen) である。

二 ヨハンゼンの代表的著述は、『教育の理』(Logos der Erziehung, 1925) 及び『文化概念と教育科學』(Kultur-begriff und Erziehungswissenschaft, 1925) であるが、教育哲學の立場から見れば、小卷(六十七頁)でこそあれ、後者が一層重要であることは、『教育學の哲學への一寄與』(Ein Beitrag zur Philosophie der Pädagogik) といふ副名が附されてゐることに徴しても明かである。隨つて、以下本書に依つてヨハンゼンの教育哲學觀を検討することとする。

さて、本書は、序文以下左の五章に別れてゐる。(一)文化概念の分析(二)文化概念と教育科學(イ)教育科學的現實の分析(ロ)陶冶概念と教育科學(ハ)共同社會概念と教育科學(ニ)自由概念と教育科學(三)教育哲學の他の哲學的諸學に對する關係(四)陶冶價值の他の諸價值に對する價值哲學的關係(五)學問體系に於ける教育學の哲學的地位が、即ちこれである。

三 本書には、一見明白なやうに、主眼點が二つある。「文化概念」論と「教育科學」論とが、即ちこれである。そして、ヨハンゼンが主力を傾注してゐるのは前者であり、且一般的には前者に一層多くの價值があるにも係らず、著者即ち教育哲學の立場から見れば、主觀的にも客觀的にも重要なのは、寧ろ後者である。隨つて、先づ、そして主に後者を検討の對象とすることとする。

ヨハンゼンに従へば、前述の如く、廣義の教育學には、「教育哲學 (Erziehungsphilosophie) と教育科學 (Erziehungswissenschaft) との二面がなくはならない。然るに、教育哲學も教育科學も、等しく純粹に理論的な學問で、前者は、可能に於ける教育の理論であり、後者は、現實に於ける教育の理論である。そして現實の秩序が、只教育の可能の構造の闡明からのみ理解されるものであるかぎり、其の深く方法的に明かに決定された構造に於ける現實の秩序の科學的表現としての教育學 (Pädagogik) は教育哲學に依る學的研究の一部である。教育哲學の範圍内、隨つて教育の可能に對する全問題複合に於て認識論的・方法的の問題が相並立する。教育の可能に對する問題と並んで、教育哲學的なものとしては、今日同様に餘りに著明な教育科學の可能の問題が提出される。前者に認識論的な對象問題が横たはれば、後者には方法的な構造問題が横たはり、且兩者は、一個の統一的關係の中で相關的並列のために、相互に助け合ひ相互に入り込むのである。」「『文化概念と教育科學』(二三頁) 斯くして、「教育科學の可能の條件が同時に教育の對象性の可能の條件であるならば、教育科學は、單に教育科學としてのみ十分に理解することが出来るのは明かであると同時に、他面に於てはまた、教育の對象の認識は、實證的專門學の事實的假定に不可欠な教育の對象性の認識、隨つて教育學が必要である。蓋し、經驗的教育科學に依つてのみ、教育哲學は、其の對象を批判的意識中



に持つことが出来るからである。随つて、教育科學的現實が教育哲學に對する事實的假定であるならば、教育哲學は、教育科學に對する批判的假定である。」(同書三頁)畢竟するに、教育的現實に關する専門學的な方法的自覺は、自己を越えて教育的可能的批判的自覺に達せんとする。即ち、科學理論であると同時に認識批判的に表現すれば、教育科學的對象としての教育的現實についての方法的に洗練された意識は、其の批判的可能條件を教育哲學の對象としての意味領域たる教育の批判的自覺に見出すのである。(二頁)

さて、教育哲學の内容は種々あるが、其の主要なものは、文化及び價值である。「文化概念と教育科學との關聯中に、綜合的結合に於て生じた哲學的教育學的問題が横たはる」(同書序文五頁)と共に、「教育哲學は一層高い全體に依存し、教育が一個の文化領域である如く、教育哲學も、他と並存する一個の専門學であり、」(三頁)、且「教育のあるところのみ文化があり、又文化について意味深く語られ得るところのみ、同時に教育もあり、而も、兩者は、「價值への愛」(Liebe)即ち「智への愛」たる哲學に於てのみ完成する」(六七頁)ものであり、随つて「文化哲學は教育哲學と事實的關係を有する」(四頁)ばかりでなく、兩者の關係は「緊密な相互關係」を有するからである。そして茲にヨハンゼンが「文化概念と教育科學」が同時に教育科學の哲學(einer Philosophie der Erziehungswissenschaft)に對する一寄與である」(四頁)とする所以が存する。

然るに、「文化概念と陶冶價值とは、只相互にのみ指定することが出来、随つて文化價值の特殊作用たる教育・陶冶は只一個の全體としての文化の中に於てのみ理解することが出来る」(六〇頁)が故に、「教育哲學は、只一個の先驗的—批判的價值論即ち歴史的文化の批判的透徹のための材料を準備する價值論としての文化哲學の上のみ可能であ

る。」(四五—六頁)而も、價值又は價值論は教育哲學と關係があるばかりではなくて、教育科學とも關係がある。少くとも、「哲學的假定の上に徹底的に考究された教育科學は、其自身教育學的價值論である。随つて、教育學的價值論は、教育學以外の特殊な独自の原素ではなくて、教育學と一緒に且教育學に依つてのみ意義あるものとなるのである。」(五二頁)而も「教育學的價值一般を見得る限り、それを規範的法則として主張したものであり、随つて教育學其のものを規範學と名づけたものである。」(五二頁)事實「教育學の科學(Die Wissenschaft der Pädagogik)は、それが實踐的であるかぎり理論的である。」(四三頁)「若しも一個の科學が理論的であればある程、實踐的であるならば、教育哲學も教育學の『實踐に於ける理性』を探求すればする程理論的であることが出来る。」(四五頁)

上述の如く、「教育哲學は、教育の概念と理念とを取扱ひ、随つて、歴史的・文化的構成體以内のあらゆる教育的なものの意味領域を一個の自己法則的關聯に構成する綜合的要素を取扱ふものであるが故に、自然主義の原理に於けるあらゆる教育學的問題に對しては聊かも期待しない。」(四〇頁)そしてこれは唯物史觀に對しても同様である。蓋し「教育の概念と理念とは、現實科學に基づいて認識されるものではなくて、只一個の批判的な意義科學からのみ認識し得るからである。」(四二頁)非合理主義又は反主知主義も「理」及び「知」の本質を理解せず、随つて「理」及び「知」があらゆる教育學的理論に必要であるが而もそれは實際を輕視しないことを、即ち、理論と實際との相關關係を看却するところに缺點がある。(四〇頁)

教育哲學は、他の哲學と種々の關係を有するが、それと道德哲學との關係は、教育の目的論の方面に存し、(四五—六頁)「歴史哲學の方面からは、教育哲學の方法的完成に於ける見解が生じ、」(四七頁)教育哲學と宗教哲學との「科



學的—哲學的關係は、「人間は生産的であればある程宗教的だ」といふゴエテの言の如く、教育哲學を宗教哲學中に引き入れることによつて、教育及び陶冶の理念内容論が最後の意義關聯論一般の理念内容論内に完成することが出来るといふが如きである。』(五一頁)

然るに、シュライエルマッヘルに従へば、哲學的即ち批判的教育學 (Pädagogik) は、思辨的でもなければ經驗的でもない。蓋し、シュライエルマッヘルにあつては、「あらゆる經驗的なものは、それが同時に思辨的でないならば非哲學的であり、又あらゆる思辨的なものは、それが同時に經驗的でないならば非哲學的であり、」思辨的要素と經驗的要素との結合こそ教育學にとつて特徴的なものであり、「教育の理論は、或る與へられた事實的基礎に於ける教育の思辨的原理の應用に過ぎない」からである。實に教育學は、純粹理性科學でもないと共に純粹自然科學でもなく、「教育の意味内容は、思辨的なものと經驗的なものと主観的なものととの結合中に横たはるのである。』(六三頁)

これを他面より見れば、「教育學は行爲又は實踐の理論であり」(六三頁) 超經驗的なものと經驗的なものとが統一的要素を構成するものである。然るに、教育學の實踐的方面を過重するものは、教育學を應用科學として其の理論と實際との關係を説明しようとするが、これは、兩者の關係中に横たはつてゐる、あらゆる教育學の目的的要素の分析の不徹底に基因する。(六三頁)「教育學は、何時も全體から内的形成及び構成を生ずる行爲の理論であるが故に技術ではない。』(六四頁) 教育は、陶冶共同社會及び自由原理に基づく特殊の價値實現即ち個人を人格に高めることである。随つて、教育學的行爲はいつも意味に關係する存在形態であり、教育も陶冶も意味的存在である。』(六五頁) 斯くして、「意味に關係ある存在の理論としての教育學は、純粹の存在學でも純粹の價値學でもなくて、あらゆる文化領域

たる意味の領域、即ち存在學と價値學との中間に其の論理的地位を占める一個の(獨立)學である。』(六五頁) この點はバウフの見解と同一である。

専門學としての教育學は、他の實證科學よりは一層密接に哲學と關係し、随つて「哲學的な學問」(philosophische Wissenschaft) と見ることが出来る。ホーニヒスヴァルトの『教育學の基礎に就いて』やベーターゼンの『教育の根源』は其の代表である。尙、哲學的學問としての教育學以外に實證的・經驗的科學としての教育學もあり得る。随つて、「批判的教育學は、一面的・實證主義的な教育學的理論でもないと共に、又一面的・論理主義的な教育學的理論でもなく、偏に教育の實踐に於て理性を把握せんとするものである。』(六七頁)

「あらゆる經驗科學が現實的なものに關係するやうに、教育科學も亦常に現實的なものの科學である。其の現實的なものは、今及び茲に横たはつてゐる教育其のものである。』(一三頁) そして「教育科學的勞作の起始及び出發點は、經驗的現實に横たはる教育である」が、其の標的はこの現實に於ては求められない。(一三頁)

然るに、教育の使命は、パウゼンやヴィルマンの語の如く、文化の傳達にある。即ち、「教育の歴史的—文化的使命は、文化哲學的理念の時間的—歴史的代表である。』(四五頁) これ、教育哲學と文化哲學との關係が密接な所以である。但し、實際教育は、精神的主観的文化によつて客観的文化を強化増大することである。精神文化の擔ひ手としての精神的人格は、同時に文化的進歩の實現者だからである。(四五頁) 随つて、「實際教育は、教育の文化哲學的理念から自己を限定した制度として要求されなくてはならない。學校の強制は何時も陶冶に對する義務である。學校の任務は文化存続の保存傳達及び補充である。實に、文化—教育—學校は、文化哲學的並に教育哲學的觀點に於ては、三



位一體を成してゐる。(四四五頁)

「教育一般の意味領域は、一の文化領域としては、歴史的・文化的世界に於ける文化の意味並に他の各の意味關聯に依存する。」(四九頁)これと共に、「文化の理念は、歴史的・文化的的生活に於ては、只人格及び國民にのみ實現されるのである。」(四九―五〇頁)蓋し、理性と人道とは價值批判的光景の下には同一の概念統一で、只前者は、純粹客觀的方面に對する價値の純粹體系であり、後者の概念は主觀的關係方面に對する價値の共同社會だ(五〇頁)からである。

要するに、教育學が哲學と深い關係を有し、且「其の課題の特色が、一個獨立的方法的透徹を要し、且それがたとひ哲學から「派生」したものでないにも係らず、其の最も深い假定に従つて、只哲學と共に解決され得るのである。この哲學的致思が教育哲學 (Erziehungsphilosophie) を成就する。そして、教育哲學は教育の哲學 (Philosophie der Erziehung) 並に教育科學の哲學 (Philosophie der Erziehungswissenschaft) であらねばならない、又あるべきである。」(六六―七頁)そして、「教育哲學 (Erziehungsphilosophie) にして教育科學以上のものたらんとするならば、一方、教育科學其のものを對象とし、他方、教育の意味及び意義内容を文化の全體並に他の文化領域との關係に於て把握することを課題としなくてはならぬ。」(一一二頁)

さて、實證科學としての教育學が科學體系の一部分であるが如く、教育の意味領域は精神界の全體から見れば、文化現實の一部分領域であり、(一頁)隨つて、文化概念と教育科學とは、無時間的・客觀的・無制約的要素の基礎の上に其の最後の綜合を見出す(五九頁)のであり、教育學は最も深い意味で、文化教育學的愛 (care) 其のものの批判的理論である。(六七頁)實に、教育

は文化領域全體に於ける一の文化領域である。

然るに、文化は、(一)自由から自己を限定する課せられた自然形態であり、(二)理性的主觀による課題の歴史的具現であり、(三)最後にして十分な意味で價値の一體系の精髓である。(一一頁)隨つて、文化は倫理的であり、そして「倫理的行為としての文化は何時目的關係であり、(六頁)おのづから「文化について語る人間は自然性を超越すると共に文化は超個人的である。文化と自然とは密接に結合してゐる。文化は自然に關して又自然の中に創造される。即ち文化人は自然の一部分でありながら自然を超越する。文化は自然でない所に存すると共に、又自然である所にのみ存する。隨つて文化は自然に於てのみ可能であるが故に、單に自然的なものではなくてその超越である。即ち、人間は自由理性的自覺的であつてのみ文化を創造するのである。隨つて、文化は自由から自己決定的にする課せられた自然構成である。(五一―六頁)

然るに、文化は一個の道徳的行為として常に目的關係である。即ち、文化は特殊的課題限定の意味に於ける法則性たる實踐的法則性に屬する。この特殊の限定を意識する理性的存在のみ文化を創造するのである。文化の法則性は存在の法則性ではなくて當爲の法則性だからである。そして理性的主觀一般の行為の舞臺は歴史であり、歴史的人間のみ文化現實的人間である。而も「歴史的人間は、單に一定の時代の人間として生れたがために歴史的人間ではなくて、彼に課された使命を識り、且それを果さうとするために歴史的人間であるが如く、彼が歴史的人間としても亦、彼が一定の文化領域の人であるがために文化現實的人間であるのではなくて、彼に課された行為行動を彼に對して時間的に與へられた短距離に於て歴史的に充實するがために文化現實的人間である。」(六頁)隨つて、「文化は理性的主觀に依る課題の歴史的體現であり、文化概念は顯著な歴史哲學的概念であり、自ら歴史の本質に於ける理解なくしては文化概念も理解されないのである。」(七頁)歴史は、理念に關係した意義ある生活形態である。この理念關係によつて、歴史的事實が系統的全體に組織される。隨つて、事實は、それに妥當する理念法則性の特別な豫想を充たす限りに於て歴史的人間である。」(八頁)「歴史上の人格は『理想的個性』として何時も價値に關係する個性であるためにのみ歴史的人間である。」(九頁)そして、「歴史の原理は又文化の原理でもある。文化は價値に關係する有意義な出來事としては、即ち又意義に充ちた存在



としては、只價值體系の豫想の下でのみ可能である。歴史的及び文化的現實は、理念即ち價值から發生したものとしてみ考へられる。(一〇頁)斯くして「歴史と文化とは最も緊密に指示し合ふのである。歴史がなければ文化がなく、文化がなければ歴史がなく、歴史の伸介に於てのみ文化が實現されるやうに、歴史も亦、文化は最後のそして最も十分な意味に於て價值體系の精髓であるといふ文化哲學的假定の基礎の上のみ可能である。(一〇頁)

「純粹な文化概念は、人格を基礎づけ陶冶する。随つて、人格は、純粹な價值概念との關係によつて價值個性として把握されるのである。人格は、文化哲學的光景の下では價值に關係する個性形態である。(一〇頁)「純な、深い、眞の生活は、歴史と文化との意味に於ける生活である。文化は何時も生活を意味するが、生活は既に文化であることを要しない。單に生物的過程としての生活は、文化生活として眞生活の實現の條件に過ぎない。(一〇一頁)

尙、如何にして文化の自然に於ける實現が可能であるかは、教育科學の概念を明かにすることによつて理解されるところと共に、教育學は文化概念と教育概念との内的關聯からのみ其の課題を解決することが出来るのである。(一三頁)然るに文化概念と教育科學との關聯の分析は、價值設定があらゆる教育學的事行を基礎づける「精神」を、教育の領域に於て完成することを指示する。即ちこの定位のみが、教育學は純粹な經驗科學たることが出来なくて寧ろ哲學の全意味と結びついてゐるものであることの深い認識を保證するのである。(六七頁)

然るに、「理念の世界なしには、價值は、教育も文化も與へない。(序文五頁)そして「教育的理念は、或るものが教育的であるかないかを認め得る最後最上の普遍的標準であり、(一五頁)且、「一個の自由な發達は、陶冶の普遍的法則に従つて結合し得るものを根據とするのである」が、「批判的・妥當的な教育の理念は、自由・社會及び陶冶の三原則中に横たはるのである。(同上)随つて「教育の意味は、存在者の認知に横たはるのではなくて、存在すべきも

の認知に横たはる。教育の意義は、實現に價する一個の課題の意義である。…教育するといふことは、意義内容を有する存在である。…自然科學的範疇と教育科學的範疇との差は、只、前者が、對象を其の存在價值 (Dasein, Wert) に於て可能にするのに對し、後者は、對象を其の價值存在 (Wert, Sein) に於て可能にする所のみ存する。そして、茲では、價值 (存在) は、何時も意義内容を持つ存在であるのに對し、存在 (價值) は、沒價值的・離價值的である。(一六頁)そして「教育學的範疇は、何時も價值内容を有する存在對象性の可能條件であると共に、「教育は、只客觀的價值的體系を認めることの基礎の上のみ可能であり、(一七頁)且、「教育は客觀的意味では陶冶價值作用である。(一八頁)

思ふに、「陶冶は、あらゆる教育學的行爲に對する妥當條件があり、價值普遍者である。…そして客觀的・批判的意味に於ける價值普遍者としての陶冶は、人格的個性形成の意味に於ける文化を建設する。(二〇頁)而も「價值普遍者としての陶冶は、あらゆる教育行爲に對する一個の文化批判的原理、即ち一個の文化哲學的原理である。陶冶は教育學的行爲其のものに文化價值を授與する。…陶冶價值は、教育理念の價值批判的並に文化批判的代表であり、且教育の意義は陶冶價值其のもの法則性の作用として理解される。即ち、客觀的意味に於ける教育は陶冶價值作用である。(二一頁)

然るに、「陶冶價值の概念には、凡ての事實的陶冶は、何時も一個の向上的陶冶を意味することが横たはつてゐる。(二三頁)そして、向上的陶冶の理念は正しく永遠の課題で、其の解決は常に新たに解決さるべき新課題の掲出であると共に、斯かる課題と解決とは價值の不斷の發展を意味する。随つて、「向上的陶冶の理念は、其の時間的表現として



は、辨證的特性の一過程を定量するのである。」(二四頁) 随つて、陶冶價值作用としての教育も、向上陶冶の理念に於ては、其の時間的發展が一個の辨證的過程であることが意味される。(二五頁) 即ち、陶冶は世代から世代、人類から人類への時間—論理的向上陶冶である。「世代の連続の形式に於ける時間的—論理的な辨證法の發展は、歴史に現れた文化の理念の時間的成果以外の何ものでもない。随つて、陶冶價值の教育學的原理は、客觀的價值の系統的統一の精髓たる文化理念の不變的法則性に基づく歴史内に發展する。」(二五頁)

陶冶價值は又教育の方法原理である。即ち、「(一)陶冶價值によつて構成された陶冶財の價值内容は、陶冶内容を意味すべきであり、(二)陶冶財は陶冶内容によつて充たされた文化財即ち教授財である。」(二七頁) 随つて「陶冶價值關係は陶冶財を文化財から區別する標準である。」(二八頁)「文化財及び教授財の陶冶内容は意義關聯並に生全體に於ける文化財の系統的排列を意味する。」(二八頁)

「陶冶其のものは、其の道德的意味に従へば、正に自由其のものである。而も教育學上の自由は常に義務充實のための自由存在である。義務随つて課題と價值との認知なき教育は無策的實驗に過ぎない」と共に、拘束も其の道德的意味に従へば、正しく自由其のものである。(三四頁) そして強制は教育の範圍では權威である。随つて「權威と自由とは最深の倫理的意味に於ては陶冶原理である。」(三五頁) 而も「自由なしには人格が考へられないと共に、人格なしには文化も考へられない。人格概念は社會概念と同様、一個顯著な教育學的概念だからである。人格は文化的であるが故に倫理的であると共に倫理的であるが故に又文化的である。更に兩者は教育學的には存在ではなくて生成である。(三五頁)「人格は、教育學的觀點から見れば、より高き陶冶の辨證法の人格的統一であると共に社會關係である。随

つて社會がなければ人格はなく、又人格がなければ社會はなく、兩者は深い文化的意味に於ける客觀的價值の擔ひ手である。併しながら、斯くの如き自由に基づく人格的教化は、只勞作によつてのみ實現される。勞作社會は、教育學的意味では、自由によつて規定される陶冶價值社會である。随つて、教育學的勞作社會は何時も教育學的價值社會である。」(三六頁) 勞作によつて文化的人間が自然的人間中に分娩され、随つて、勞作によつて價值は始めに教育學的傳達の對象となるのである。

### (乙) 批判

一 先づ、ヨハンゼンの教育哲學觀について見るに、兎に角にも、教育哲學の必要と可能とを肯認し、且教育哲學について、簡單ながら、獨自の意見を開陳してゐるのがよい。而も、其の教育哲學觀、即ち教育哲學は純理であると共に批判であると見るのも、大體に於て妥當である。殊に、教育哲學と共に教育科學の必要と可能とを肯認し、且兩者の關係異同に注意を拂ふと共に、教育哲學は教育科學に對する批判的假定であるとしてゐるのは推稱に價する。

併しながら、ヨハンゼンの教育哲學觀が、遺憾ながら徹底を缺いてゐるのは否むべくもない。事實、彼は教育哲學に對して *Erziehungsphilosophie*, *Philosophie der Erziehung*, *Philosophie der Pädagogik*, *Philosophie der Erziehungswissenschaft* の四語を混用し、且 *Erziehungswissenschaft* 以外は明確な説明を試みず、随つて相互の關係異同は殆ど全く等閑に附してゐる。尤も、主として、随つて最も多く使用してゐるのが *Erziehungswissenschaft* であるからよといへばそれまでであるが、嚴密には、教育哲學の本質を闡明し、随つて教育哲學を發展させる上に妨礙となることは疑ふべくもない。殊に、*Philosophie der Pädagogik* の如きは、標題の副名としてゐる程であるから、相當に



重大視されてゐる筈であるにも係らず、これについて殆ど何等の解明をも試みてゐないのは、斷じて許し難き弱點である。況んや彼は、以上の諸語と共に、*Erziehungswissenschaft* 及び *Pädagogik* の二語を併用し、且後者についての説明が一定してゐないに於てをや。實際、彼の教育哲學觀が曖昧なことは、本書の標題を「教育科學」としながら其の副名を「教育學の哲學」としてゐる一事だけに徴しても明かである。彼は、教育科學は、勿論、科學であると共に教育哲學と對立的補的なものであるとしながら、他方「教育科學の哲學」といふ語を使用し、且本書の内容其ものが教育哲學であることは、上文が明示するところであるばかりでなく、彼は、本書を明白に「教育學の哲學への一寄與」と呼んでをり、而も、謂ふ所の「教育學の哲學」と「教育哲學」との區別については、殆ど何等の解明も試みてゐないばかりか、更に、教育科學は價值論であると共に、教育學の一部分であるとし、且「文化概念と教育科學」が「教育科學の哲學」に對する一寄與であるとするによつて兩者の區別を益々曖昧にし、更に「教育學」といふ語も廣狹兩義を混用し、廣義には、前記「教育學の哲學」と「教育科學」とを包括するものと見、狹義には、教育哲學を基礎とする教育の科學的研究即ち教育哲學であるとしてゐるからである。

これは、内容の方面から見ても同様である。即ち、ペーターゼンは、教育哲學の主要内容は價值論又は文化論であるとしてゐるにも係らず、教育科學も其自身教育學的價值論であるとしてゐるのは、本書が教育科學と題しながら主として文化概念論即ち價值論であることが立證するところである。實際、本書は、其の方法から見ても内容から見ても教育哲學である。そしてこの點から見れば、ペーターゼンの所謂「教育科學」は、クリーク等と同様、實は教育哲學であり、そしてこれと狹義の教育哲學とが、彼の所謂「教育學の哲學」の二大分野を形造つて、教育の純理的方面を構

成し、これに對して彼の所謂「教育學の科學」は教育の實際的研究を司るとするのが本旨であると見なくてはならない。而も斯くする時には、前述の如く、「教育哲學」と「教育學の哲學」及び「教育科學」と「教育學の科學」との關係異同、並に廣義の教育學の本質を闡明すべきであるが、本書に於ては、全く等閑に附されてゐるばかりでなく、彼は「經驗的教育科學」の存在をも肯認し、且それについては何等の説明も試みてゐないのである。

この他、教育學は實踐的であればある程理論的だといふ觀方は、一個の卓見であるが、其の理由根據が十分に解明されてゐないばかりか、聊か理論過重の弊に墮してゐることは蔽ふべくもない。更に、教育哲學も教育科學も等しく純粹に理論的な學問だとするのはよいが、前者を可能に於ける理論とし、後者を現實に於ける理論とするだけでは足りない。同様に、教育科學は教育哲學に依存すると共に、教育科學は教育哲學に對象を提供するとし、兩者の關係を事實と批判との關係とするのはよいが、其の理由根據を、單に、現實の秩序は只可能の構造の闡明からのみ理解されるところだけでは足りない。但し、教育の可能問題と教育科學の可能問題とが教育哲學の問題だとするのは正しいが、認識論的と方法的及び對象と構造との關係觀は透徹を缺いてゐる。

教育哲學と他の諸哲學との關係觀は大體に於て妥當である。少くとも、教育を文化の一部分と見、教育哲學を文化哲學の一部分と見、且他の諸特殊哲學と並立的關係を有すると見るのは正しい。但し、文化哲學を價值論と同一視したり、哲學的假定の上に立つ教育科學が價值論であると共に規範學であるとしたり、教育哲學と政治哲學や經濟哲學等との關係が等閑に附されてゐる等は缺點といはなくてはならない。

教育學を行爲又は實行の理論と見ながら、これを應用科學とする見解を排すると共に、純粹の存在科學でも純粹の價



值科學でもなくて、其の中間に位する意味の學問であると共に、哲學的にして科學的・批判的にして實證的・人格的主觀的にして文化的客觀的な學問、即ち、教育の實踐に於て理性を把握せんとする獨立科學であるとするのは正しいが、他方で教育學は價值論であると共に、哲學的・批判的・理性的・文化的客觀的方面を重視するところに矛盾又は弱點がある。自然主義的教育學を排斥するのも、教育學は純粹經驗科學であり得ないとするのもよいが、教育學の經驗科學的方面を輕視するのは、極端である。

以上、要するに、ヨハンゼンの教育哲學觀は、教育哲學を肯認主張する點に於ては、教育哲學史上重要な地位を占めるばかりでなく、其の内容に於ても、部分的には示唆に富むものが多く、随つて、教育哲學の本質を闡明し其の概念を構成する上に寄與するところが少くないが、これを全體として見れば、矛盾扞格がかなり多い點に於て、其の功績は寧ろ問題を提示した點にあるとしなくてはならない。随つて嚴密に見れば、彼の學説は、遺憾ながら「教育哲學」ではなくて一個の「哲學的教育學」即ち「批判的教育學」であり、高々一個の教育哲學觀であるに過ぎない。彼が自ら「教育哲學」の標題を用ゐず、「教育學の哲學への寄與」と副名を添へたのは、正に自己を識るものといはなくてはならない。

二 次に、文化論・價值論及び教育論について見るに、これは、説かれたかぎりに於ては、大體妥當である。殊に文化と自然・存在と當爲・事實と價值・歴史と論理・現實と理想・人格と文化又は社會・自由と權威等の關係を綜合的に見てゐるのはよいが、文化随つて教育の本質を目的・道德的・當爲的・理性的・理念的・自由的のものと見てゐるのは、彼がカント派であることの證據である。教育を辨證的過程と見るのは正しいが、辨證的過程としての教育

の獨自性が闡明されてゐないのは遺憾である。教育を價值關係的事象とする觀方・文化財と陶冶財との關係觀・勞作の教育的意義觀等も肯綮に中つてゐる。而も、これらの觀方にも理性主義的又は高義の主知主義的色調が強く、随つて一面的であることは否み難い。教育の本質論が單なる概觀的又は斷片的に止まるのは、本書の性質上萬止むを得ないが、遺憾である。



## 第五項 ペーターゼンの教育哲學觀

## (甲) 要 旨

一 ライン派の穩健中正な教育學者として知られてゐたが、「イェナ案」を提唱するや「改革的教育家」の一人に教へられたものは、ペーターゼン(Peter Petersen, 1884—)である。随つて、彼は寧ろ實際家的教育學者であるが、其の所説が哲學的であり、「實在論的教育科學」を提稱し、且「教育哲學」(Erziehungsphilosophie)と云ふ語さへ使用してゐるので、其の所説を瞥見することとした。

ペーターゼンには、數種の著者があるが、『一般教育科學』(Allgemeine Erziehungswissenschaft, 1924)、『教育科學的探求に於ける哲學』(Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung, 1929)、『教育科學の本源』(Der Ursprung der Pädagogik, 1931)、『教育學』(Pädagogik, 1932)等が其の代表作であるが、茲では、後の二著について、其の教育學説を略叙することとする。

尙、『教育科學の本源』は、序言(教育科學か教育哲學か)(一)教育科學の形而上學的論點(教育的現實・評價と價值・個人と社會—陶冶と教育・教育科學の根本評價)(二)教育科學の實際的論點—教育科學の源泉(自由・權威等)等を主要項目とし、『教育學』は、(一)歴史的と(二)體系的部分とに二分され、後者には教育學の課題—教育的現實への關係・教育學及び教育科學に對する意味に於ける理想主義論争・教育學的根本態度・學としての教育學の發展・教育學の分派等に分れてゐるが、リーベルトによつて「實在論的教育學概論の典型」と推稱されてゐる。

二 さて、ペーターゼンに従へば、教育學には、狹義的教育學(Pädagogik)と「教育科學」(Erziehungswissenschaft)(又は「一般教育科學」と「教育哲學」(Erziehungsphilosophie)との別があるが、教育科學と教育哲學とは結局同一である。そして、教育科學の特色は、意味の解明を其の主要對象とするが、凡ての科學と同様、世界觀的基礎なしには考察されず、而も世界觀は哲學の單なる對象ではない。『教育科學の本源』(一四—五頁)詳しくは、教育科學は、教育的現實の問題の範圍で得られる認識の最上原理の下に組織されるものである。別言すれば、「教育科學は、全教育的現實、即ち、人間が其の中に自己の全生命を墓場まで存続させ、且それを人間から人間への自覺的教育としてのみ理解するものを對立とするのである。』(『教育學』四三頁)然るに「教育學(Pädagogik)は、『教導の學』(Wissenschaft der Pädagogie)又は指導の學、詳しくは、兒童及び青少年の意識的教育—有意的にして具案的な陶冶の學である」(同上)と共に「教育的現實の學である。』(同書一一九頁)更に、「哲學同様、現實の全體を包括しようとしてゐるのである。』(『教育科學の本源』一四—五頁)随つて、「教育科學は、其の最も純粹な教育陶冶の理念から教育學及び教授學に最高の價值と規範とを供給し、且それらに對し、教育的現實の範圍内で、過程を説明し且秩序を定めるものである。』(同書一一九頁)そして「教育科學の原理としての教育學は、何よりも先づ一個の記述科學で、それは、根本的にして多方的な事實的研究であり、』(同書一一〇頁)更に「一個の教育者の現象學」(eine Phänomenologie des Erziehers)である。(同書一一二頁)

但し、何れを問はず、「學は與へられものとして豫想する現實を模寫せんとするものである。』(同書一一八頁)而も凡ての學は哲學的照明を受けるのである。更に、學は、體系的のものであり、且體系は一理念に依る多方的認識であ



り、随つて眞の學的教育學は一個の體系である。(同書一二三頁)

この意味の教育學は獨立學であり、(同書一三〇頁) 自律學である。フィッシャー及びハンス・フライエルが教育學を心理學・史學・社會學と共に「現實學」(Wirklichkeitswissenschaft)の一種と見たのは、畢竟、教育學を獨立學と見る所以に他ならない。(同書一三一頁) 尙自律學として教育學は精神科學とも自然科學とも趣を異にするのである。そして自律的教育學が問題となつたのは、一九二〇年以來のことであると共に、この問題の解決に貢献したものは、先驅者としてベルゲマン・バルト・ライ・クレッチュマル等があり、現代にはノール・ロッホナー・ファンゼロー・ヨハンゼン・ストゥルム等があるが、教育學の基礎學問題が片付いたのは、フリシュアイゼン・コーラーに依つてである。(一三四―五頁)

三 さて、教育學の對象たる教育は、詳しくは、「兒童及び青少年の十分に具象的な指導としての教育的行爲は、あらゆる時及び所の人間に獨特なものであり、且何時も人間的精神化を蔽ふ無意識的・有機的な社會作用としての教育的なものの中に解け難く閉ぢ込められてゐる。」(同書一頁) そして教育は社會的同化による有機的生成であり、随つて「存在であり、所與である」(同書四三頁) と共に、「精神作用而も活動的精神作用であり、且本源的に生の作用であり發展であり、」(同書四五頁)「人生化即ち人間形成の透徹と完成とである。」(同書四四頁) 實に、「教育は、何時も且到る所で」精神と自由とに、最初のそして直接の關係を持ち、随つて教育に關する各科學は、存在及び人間の意義解明、即ち、形而上學又は本體論に還らなくてはならない。蓋し、教育科學は何が人間であるかを知らなくてはならないからである。教育科學及び教育學の體系は、凡て人間論に還らなくてはならない(五〇―五一頁) からである。

然るに、凡ての教育説は人間に對し自由界の存在を豫想する。随つて合理主義の教育説は妥當でない。それは方法萬能主義となり、教授主義となるからである。(同書六五頁) そして合理主義は反形而上學主義的態度を取る點で理想主義と關聯する。(同書六六頁) 理想主義は眞理と現實・價值と現實・思惟と存在・現實と思惟とを取扱ふが、次第に實在論及び存在論に近づいてゐる。カッシー・パウフ・クロナー・晩年のリッケルト等が其の例である。教育は、あらゆる理想主義及び其の絶頂たる人文主義に對して、最後の意味で、人間の自律的な仕事であり、随つて「教育は自己陶冶である」(同書七九頁)

ペーターゼンは實在論者である。そして彼に従へば、「實在論 (Realismus) は、從來、一般に、實在界の精神的物質的要素を同様の方法で評價し、且決して精神的一面を偏重することのない形而上學的傾向として理解されてをり、随つて實在論は、唯物論と唯心論との中央に横たはるのである。」(同書九二頁) 斯くして、「教育學的實在論によつて人間と素材とは、兩者同一方法で、新たに其の權利を獲、眞の妥當に達したのである。」(同書一一四頁) そして教育上の實在論は、現實の一部分としての「教育的現實」を重んずる立場である。然るに「現實」(Wirklichkeit)は絶對で、Dasein をも *Sein* をも包含する」(「教育學の本源」二四頁) が、人間の存在は一定の他人に屬し、随つて本質上何時も相對的で絶對的ではなく、「教育學」一一七頁) 而も「人間は、感情性に於て何時も世界即ち現實の全體に關係するのである」(「教育の本源」二三頁) 實に、人間は、其の感情性によつて直接に世界の根柢に到達し、且それは、人間に斷えず全體並に部分として新しいものを展開するのである。」(同書二五頁) 尙、空間と時間とは現實に屬しないで、個別化する随つて個人の精神の手段である。(同書四七頁)



一 ベーターゼンの教育學が、教育哲學的見地から見て有意義と思はれるのは、畢竟、(一)「教育哲學」といふ語を用ゐてゐること、教育科學と教育學との關係を検討したこと、(二)教育學を獨立學としたこと、(三)教育的現實を對象とする實在論的—形而上學的教育學を主張したこと、に歸着するが、而も、教育哲學を教育科學と同一視することによつて、教育哲學を實質的に否定し、哲學的教育學又は教育科學の主張者たるに止つたのは遺憾である。

これを詳言するに、何よりも先づ、ベーターゼンが「教育哲學」といふ語を用ゐたこと、隨つてこれを思索の對象としたこと其のことは、兎に角にも特筆に價する。縦ひ、解答が否定的になるとも、一旦問題を提示したことは、決して無意義とはならないからである。事實、ベーターゼンにあつては、其の否定的解答が不十分なものであるかぎり、問題は未だ解消されないのである。況んや、廣義的教育學をペダゴギク・エルツウィフングスヴィッセンシャフト及びエルツウィフングスフィロゾフィーに三分したことは、それだけでも教育哲學の發達に貢献するに於てをや。但し、これは、既に、クリーク等によつても試みられたことであるが故に、其の功績をベーターゼンに歸することは出来ない。殊にクリークにあつては、先づ教育哲學の建設に志し、其の結果が教育科學となつただけ、發展の順序が正しいが、ベーターゼンは、「教育科學か教育哲學」といふ問題を提示して而も教育哲學を否定し或は教育科學と同一視してゐる點に於て、實質的には、教育哲學の發達に寄與するところが尠いのである。最も遺憾なのは、彼の教育學の内容は明白に哲學的教育學、詳しくは形而上學的・實在論的な教育學であることである。彼には、哲學的教育學に關する自覺がないにも係らず、教育科學・教育哲學・教育學の別を立て、且教育科學を最も重要視すると共に、それは其の本

質上反形而上學的であるべきだとする點から見れば、彼は實質的には其の存在を否定した筈だからである。而も彼は一方、「形而上學は意味探究・意味決定の原理である」(『教育學』二四頁)とし、他方、實在論は形而上學であるとしてゐる點から見れば、彼の教育科學は、クリーク等の意味する認識論的なものとはかなり趣を異にするといはなくてはならない。事實、彼は、教育科學の對象は教育的現實であり且それは感情性によつてのみ接觸することが出来るとしてゐるではないか。斯くして、彼の教育學は、所謂教育形而上學少くとも哲學的教育學であるといふべきであつて、教育科學といふのは當らないのである。ベーターゼンが「教育學」(Pädagogik)を少青年の指導學とする點に於ては正しく、これを教育科學の一部分だとする點に於ては誤つてゐる所以に他ならない。

但し、彼が教育學を獨立學とし、其の對象を教育的現實であるとするのは、フリッシュアイゼン・コエーラー等の見解と共に正當である。併しながら、これを一方、形而上學的なものとしながら、他方、心理學・史學・社會學と同一視するのは不十分である。

實在論を主張することは必ずしも難すべきではないが、彼の實在論其のものが未熟なものであると共に、實在論と觀念論—理想主義との綜合を輕視した點が難ぜられなくてはならない。人間論が形而上學の精髓極致であるとしたのは正しい。教育を自覺的現象即ち有意的現象と見、人間の感情性を重視するのもよいが、單にこれだけでは、教育の本質も人間の本质も闡明し盡されてはゐない。彼の生活共同社會學校觀には、この運動の代表者だけ價值ある見解も少くない。



## 第六項 スガンツイニの教育哲學觀

## (甲) 要 旨

一 スガンツイニ(Carlo Stanzini)の『哲學と教育學—基礎構造論序説』(Philosophie und Pädagogik: Prolegomena zu einer Theorie der fundamentalen Strukturen, 1936) は、一九三五年五月八日にツェーリッヒの哲學會で試みた講演を印刷に附した小冊子であるが、一瞥の價值がある。

二 スガンツイニに従へば、現代は教育や陶冶の改革には適當な時である。而もそれは、現代の精神的危機の根本問題に對してだけではなくて、各精神的生活圏即ち全體としての生活に對してである。(同書六頁)そして、そのためには、哲學が必要であるが、それは眞の哲學即ち哲學の哲學又は哲學的思惟としての哲學である。即ち、「斯様な哲學の一つに於てのみ、今日、教育及び教育思想は、其のアルキメデスの點を見出すことが出来るのである。」(七頁)

さて、「教育は、態度又は活動力の本質的豫備條件の建設、即ち、結局眞の先取的な態度である」(二九頁)が、教育行為の目的と方法とは、生理學・經驗的心理學・經驗的社會學等の事實科學的基礎の上に立つべきものである。そして教育問題には、(一)再歸性(專心性)(二)原則性(原理反省性)(三)現實性(永遠不滅の新奇性と問題の本源性)を特色とする。(八—九頁)教育は、人間全體の舉動である。然るに、哲學は、「人間の存在の構成内容」(九頁)であり、根本的構造論又は範疇論及び批判論であり、且學としての哲學は、現象學及び人間存在の解釋學であり、(一〇—一一頁)數學的—自然科學的・精神科學的のものであり、基礎的論理學・基礎的存在論・基礎的人間學を包含する。

思ふに規準と現實とは、實在の人間に於ては不可離の關係を有することが、規範的要求(一五頁)である。經驗主義は現實から規準に向ひ、合理主義は規準から現實に向ふのである。現代の自然概念は正しく規準と現實との交換の絶好結合點である。(一八頁)規準は人によつて異なるのは、フィヒテのは倫理的な行我、ヘーゲルのは具體的概念又は具體的理性的形態、ベルグソンののは生の躍進・創造的進化であるが如きであるが、この間「理」を主とする主知主義(抽象的・形式的・靜的)と、神秘を主する主意主義(具象的・内容的・動的)との別があり、且ゼンティールの主知—主意主義のやうに、二者を兼ねるものもある。否、構造必然的全體關聯の要素としては、不合理的なものも合理的なものも、等しく必要なものである。(三四頁)教育上の學習學校と勞作學校・生活學校・體驗學校との對立もこれに基づくのである。而も、規準と現實との原則的混合は、現代教育學上並に政治學上の現象であり(二二頁)、且現代の特色は、目的問題と方法問題とを區別するに際して方法問題に力を集注することであり、(同上)其の極端なものは、方法問題を目的問題の代りとするのである。(二二頁)

三 然るに、教育説は、政治説に類似し、哲學即ち基礎的構造説の特殊分野に對する直接的成果である。そして、體系的原則的教育學即ち理論的考察としての教育學は、教育的二律背反の理論で、個體・自由・形式的陶冶・受容性と社會・權威・實質的陶冶・自發性との反對を統一すべきものであり、(二三頁)且それは教育的現實を原理とするものである。

これを他面より見れば、哲學の問題は、現實性即ち存在と可能性即ち理性とに別れるが、基礎的構造論即ち哲學に基づく教育學は、可陶性一般の實際的限界の明白精密な意識を供給する(二七頁)が、教育學的人文主義には基礎を



提供しない。」(二七頁)そして、斯くの如き、基礎的構造論(哲學)の一部分領域又は最初の應用分野としての教育學は、「教育の哲學」(Philosophie der Erziehung)であり、そして、教育的現實及び教育的イデオロギーに對しては、政治哲學が政治的現實及び政治的イデオロギーに對し、且一般に、文化哲學が歴史的文化的現實に對すると全く同様の關係を有する。哲學(純粹理論)が政治的現實及び政治的努力と意志とに對して何等の指圖もしないやうに、教育學は理論としては、教育の實際に對して、直接には何等の指圖もしない。そして、それは出来ないからではなくて、事象の構造意義からである。茲では、寧ろ理論は實際の本源的二律背反を確立するといふ使命を有するのである。…隨つて、實際的教育學や應用學としての教育學は學ではなく(二九頁)て實際を支配するものである。國民政治的教育イデオロギーは其の一例である。「教育の現實と教育のイデオロギーとは學としての教育學(Philosophie)に對しては、認識の客體即ち構造理論的範疇論に對する應用分野である。」(同上)理論は實際に永しへに必要な自己吟味及び自己描寫に對する支點を提供する。

### (乙) 批判

一 本書は、小冊であるにも係らず、教育哲學上重要な意義を有するものである。本書は、「教育の哲學」を是認し且極めて簡單ではあるが、「教育の哲學」の意義を限定し、其の學的地位を闡明し、而も其の所論は略肯綮に中つてゐるからである。

これを詳言するに、先づ、スガンツィニが哲學を基礎的構造説であるとし、且教育の哲學が其の特殊的部分であるとするのは正しい。教育學が教育的現實を原理とする二律背反の統一であるとするのもよい。教育の哲學が教育の實際に對して直接には何等の指圖もしないと見るのも妥當である。實際的教育學や應用學としての教育學は學でなく、寧ろ學の客體だとするのも妥當である。

併しながら、これらの所説は餘りに簡單であるために、單に序論又は結論に止るのは遺憾である。隨つて、嚴密に検討すれば、疑義は勿論、異議さへも皆無ではない。これを具體的にいへば、哲學が基礎的構造説であり、其の問題は現實性と理性だとするのは、餘りに大ざつぱである。教育學を政治學に類似するとするのも同様である。應用學としての教育學は學でないとしながら、教育の哲學を基礎的構造論(哲學)の最初の應用分野であるとしてゐるのは矛盾である。「教育の哲學」と他の哲學的教育學・教育學・教育科學乃至實際的教育學等との關係について何等の説明もないのは遺憾である。

二 これを要するに、スガンツィニの所説は、「教育の哲學」を肯認し、且簡單ながら、兎に角これに對する解明を試みたところに、其の教育哲學的價値を有するのである。



## 第六節 教育哲學の基礎

## 第一項 序 説

一 長い、而も餘りにも多岐に亙る紆餘曲折を経て、今や漸く、率直に「教育哲學」といふ語を使用し得る境地に到達した。「教育哲學」の山門をくぐつて一路其の殿堂に直往することが出来るやうになつた。「教育哲學成立へ」の行進曲は、今高らかに、廣漠たる學術の綠野に鳴り互つてゐる。

併しながら、一面に於ては、「教育哲學」の聲を聞くことが相當久しきに亙つてゐるにも係らず、未だ其の十分な成立が報ぜられない中に、早くも「教育科學」に關する論議が教育學界の主要關心事となりつつあるかにも思はれ、教育哲學の研究者に對しては、聊か不安の感を與へてゐるが、而もこれは所謂杞憂事に過ぎない。大まかに見れば、教育哲學は、既に成立してゐるからである。少くとも、教育哲學の名稱は、前述の如く、ヘルバルト以來存在してゐることは姑く措いて、「教育哲學」と題する成書の出版が既に數種に及び、而も教育界以外の學界からも着々其の存在が認められ、且、其の内容は刻一刻充實し發展しつつあるからである。そして、最近に至り、「教育科學」に關する論議が隆盛になつたのも、決して教育哲學が無用に歸したためではなくて、寧ろ、教育哲學の意義を明かにし、其の内容を充實するがためであり、隨つて教育哲學に無關係な論議としてではなく、寧ろ教育哲學の一内容一分野として取扱はれ、教育科學論がやがて直ちに教育哲學である點から見れば、教育哲學のためには、却つて喜ぶべき事象であると

いはなくてはならない。而もこれは、他面から見れば、教育哲學の意義乃至本質が未だ十分に闡明されてゐない證據であることを忘れてはならない。事實、現在の教育哲學は、内容が刻一刻充實し、瞬一瞬發達し、且殆ど完備に近づきつつあるのに對し、其の形式は依然として混沌紛雜を極め、其の概念が甚だしく不明であるために、未だ完成—眞の意味で成立したといふことが出来ないのである。勿論、一科の學の成立といふが如きは、恐らく難事の中の難事であり、隨つて、長年月と多數人の努力とを要することではあるが、それにしても、教育哲學が、他の同種の學問に比して、其の發達が著しく遲滞し、今日に於ても未だ其の十分な成立を見ないのは、遺憾至極なことである。少くとも、教育哲學の發達を念とするものは、斷じてこれを對岸の火災視することが出来ない。そしてそのためには、一方、教育哲學が哲學的教育學の桎梏より脱して、兎にも角にも教育哲學と呼ばれるに至つた過程を審にすると共に、他方、如何にすればこの出生した教育哲學を健全に成長發達せしめ得るかについて周匝な考慮を運らさなくてはならない。この見地から、以下先づ、前者についての考察を試みることにする。

二 さて、反復力説するやうに、「哲學的教育學よりの獨立」が教育哲學成立の消極的な意味であり、「教育科學との補合的對立」が其の積極的の意味であるが故に、教育哲學の成立に寄與するには、何よりも先づ哲學と科學との關係について正しき理解を持たなくてはならない。そしてこの點から見れば、教育哲學成立の過程を明かにするには、獨逸人の業績に就くのが最も便利であり又最も妥當である。英米人は、この點を殆ど等閑に附してゐることは、モンローがカントの教育説を説くに際し、「His philosophy of education」といふ表現を用ひ、ローゼンクランツの「System der Pädagogik」の英譯が「philosophy of education」となつてゐることに徹しても明かである。而もこれは、教育



哲學と教育科學との場合も同様で、兩者の關係異同について考察を試み且兩者を併用してゐるが、而も其の考察は表面的であるのが常である。これ、著者が「教育哲學」といふ標題を有する成書が早く且數多く公にされてゐる點では米國は獨逸に對して優つてゐるにも係らず、敢て米國の方を先にすると共に、獨逸の方を主とする所以である。尙、これまでの歴史的考察には、國家乃至民族上の區別はさして重大視しなかつたにも係らず、今、米國の教育哲學と獨逸の教育哲學とを截然二分するばかりでなく、更に其の間に横たはる先後又は主副の別を重視するのは、いふまでもなく、一つは、米國の教育哲學が頗る隆昌又は優勢になつたためでもあるが、實は、それにも係らず、嚴密な意味に於ける教育哲學は獨逸の教育哲學であること、又は獨逸流の教育哲學であるべきことを明かにしたいためにならな

50  
因に、米國に於ける代表作は、ホーンの『教育哲學』（一九〇四年）・マクヴァンネルの『教育哲學綱要』（一九二二年）・デューイの『教育哲學序論』（一九一六年）等であり、獨逸に於ける代表作は、クリークの『教育の哲學』（一九二二年）及び『教育哲學』（一九三〇年）等である。

以下、先づ、米國の教育哲學据礎の次第を検討し、然る後に獨逸のそれに及ぶこととする。

## 第二項 米國に於ける教育哲學の据礎

### (一) 概 説

一 前述の如く、教育哲學の代表國は獨逸である。そして米國の教育哲學は、獨逸に一步先んじて一通の成立を見たのである。而も、それは、當始より教育哲學に對する自覺を有し、隨つて堂々と「教育哲學」と銘を打ち、且大學に於ても獨立の教科となつてゐる。併しながら、嚴密に検討すれば、ホーン・マクヴァンネル等二三を除いては、廣義の教育哲學即ち哲學的教育學であり、且多分に科學的要素が混入し、ホーン等の教育哲學と雖も、其の形式（概念構成）に比して内容が貧寒膚淺であるのは蔽ふべくもない。そしてこれは、米國の「哲學」といふ語が「理論」「體系」又は「學」を意味する點から見れば、聊も不思議ではない。而も、これらが、何れも其の基調に於て經驗主義的又は心理主義的である點に於て獨逸の教育哲學と趣を異にし、隨つて教育哲學の本質的發達に對して寄與するところが少くない。少くとも其の形式的方面殊に教育哲學の概念構成の方面に於てさうである。但し、米國教育哲學形式的方面中、精妙な方法論を缺き、殊に教育科學と教育哲學との研究の順序を殆ど等閑視したために、哲學的教育學の過程を経過することなくして、教育哲學が出現し、隨つて其の十分な發展を見ることが出来なかつたのは、顯著な特色であると共に、又重大な弱點であるといはなくてはならない。

二 以下この見地から、米國に於ける教育哲學について検討を試みることとする。尙、ホーン・マクヴァンネル・デューイ・シレーヴス四氏の學說の詳細は、紙面の都合上、拙著『教育哲學の研究』に譲ることとする。



さて、米國に於て最も早く現れた教育哲學書は、ローゼンクランツの『教育學の體系』(Rosenkranz, System der Pädagogik, 1848)の譯書即ち『教育哲學』(A. C. Brankett, The philosophy of education)で一八八六年に出版されてゐる。これに次ぐものは、一九〇四年に公にされたホーンの『教育哲學』(The philosophy of education)(これは一九二七年に改訂版が出てゐる)で、これによつて、米國の教育哲學隨つて教育哲學其のものが不壞の一基石を置かれたのである。ホーンは、更に、一九二六年に『教育哲學講義要項』(Syllabus in the philosophy of education)、一九三二年に『民本主義的教育哲學』(The democratic philosophy of education)と題する書を公にしてゐる。一九一〇年には、ハイドの『教師の哲學』(William De Witt Hyde, The teacher's philosophy)、一九一二年には、パトリックの『發生的教育哲學』(George E. Partridge, Genetic philosophy of education)及びマクヴァンネルの『教育哲學綱要』が公にされ、一九一六年には、デュイの『教育哲學序論』、一九一七年には、シレーヴスの『教育の哲學的基礎』が現れ、斯くして、米國の教育哲學は一先づ其の態を成すに至つたのであるが、一九二二年には、シールズの『教育哲學』(E. E. Shields, philosophy of education)、やがて一九二八年には、フィンネーの『社會學的教育哲學』(Ross Lee Finney, Sociological philosophy of education)、一九二九年には、ラスクの『教育の哲學的基礎』(Robert Robertson Rusk, philosophical Basis of Education)、一九二三年には、キルパトリックの『教育哲學資料』(Kilpatrick, Source book in the philosophy of education)及びトムソンの『近代教育哲學』(G. H. Thompson, A modern philosophy of education, 1929)が現れ、近く一九三五年には、デミアシケヴィッチの『教育哲學序論』・キューナーの『教育哲學序論資料』及びメルヴィンの『新文化—教育の有機的哲學』(A Gordon Melvin, The new culture: An organic philosophy of education)、一九三七年

にはロッヂの『教育哲學』(R. C. Lodge, philosophy of education, 1937)等が公にされたが、後文に再述するやうに、これらは何れも教育哲學の發展に特殊な寄與を致すものではない。斯くして、米國の教育哲學は、結局、ホーン・マクヴァンネル、デュイ及びシレーヴス等によつて代表されるものと見ても大過がないのである。

## (二) ホーンの教育哲學

### (甲) 要 旨

一 ひとり米國に於てばかりでなく、全世界に於て、兎に角にも堂々と「教育哲學」の標題を附し、曲りなりにも體系を具へた教育哲學の成書を最初に公にすることによつて、「教育哲學」の創建者たる榮譽を擔ふと共に、教育哲學の成立乃至發達に多大の貢獻を致したものは、ホーンである。

ホーン (Herman Harrell Horne) は、北米合衆國のコロンビア大學の教授で、哲學史・教育史・教育哲學・道德及び宗教教育等の講座を擔任してゐる。氏の教育哲學に關する著述は『教育哲學』(Philosophy of Education, 1904)と『教育上の唯心論又は男女作成の第一原理』(Idealism in Education, or First Principles in The Making of Men and Women, 1910)とであるが、前者が主著であるから、以下同書について氏の教育哲學觀を検討することとする。

二 『教育哲學』は『自然科學及び精神科學との關係に於ける教育の基礎』(Being The Foundations of Education in the related Natural and Mental Sciences)といふ副名を有し、著者が、ダルトマウス大學の哲學及び教育學の助教授時代に公にしたもので、はじめ、一九〇〇年に、ダルトマウス夏季學校で試みた講演を基礎とし、(同書序文九頁)「解釋を主とし、隨つて洞察を與へる」(同上九一—一〇)ことを旨とし、一九〇三年に脱稿して、同四年三月に出版したものである。



本書は、八章に別れてゐる。即ち、第一章序論—教育の範圍・第二章教育の生物學的方面・第三章教育の生理學的方面・第四章教育の社會學的方面・第五章同上・第六章教育の心理學的方面・第七章同上・第八章教育の哲學的方面がこれである。尙増訂版（一九三七年版に依る）に「ジョン・デューイの教育的哲學」に特別に關係させたと斷つて、「プラグマティズムとアイデアリズム」の一章を附加し、且參考書名が増加した他には變りがない。

上記の章の別ち方から見ても明かなやうに、氏の所謂「教育哲學」には、廣義及び狹義の別がある。廣義の教育哲學は、一般の教育學即ち教育科學と同一であることは、本書の内容の明示するところである。狹義の「教育哲學」は、教育の生理學的・生物學的・社會學的・心理學的の四方面と異つたものとしての哲學的方面の研究である。そして、「教育哲學」といふものに意味があるとすれば、それは勿論、狹義のものでなくてはならない。随つて、ホーンの「教育哲學」に關する見解を明かにするには、主として本書の第八章教育の哲學的方面に就いて見るのが最も適當である。併しながら、これを本書の内容に徴するに、第一章も相當に重要であるが故に、氏の教育哲學觀を闡明するには、第八章を主とし第一章を副とすべきである。

然るに、第一章は六節に別れてゐる。即ち、第一節文明の諸動力・第二節成長の標語・第三節教育の廣狹兩概念・第四節教育研究の諸見地（一）教育史（二）教育科學（三）教育の實際（四）教育哲學・第五節此の研究の範圍・第六節範圍の區別がそれである。次に第八章は五節に別れてゐる。即ち、第一節哲學の方法・第二節教育哲學の問題・第三節二個の豫備的概括・第四節教育の諸意義（一）人間の起源（二）人間の性質（三）人間の運命・第五節教育の第五定義がこれである。

三 さて、ホーンの哲學的立場は、唯心的有神論 (Idealistic Theism) で、ロイスに負ふところの多いものであり、『教育哲學』序文（一頁）、且『教育哲學』は、「この哲學を、人生の最も重要な事件たる男女の教育に應用したものである」（同上（一頁））が故に、彼の教育學上の立場は「教育的唯心論」(Idealism in Education) とでも稱すべきものである。

これを詳言するに、ホーンに従へば、教育には廣狹二つの意義がある。廣義には、教育は人生の諸感化の總體が個人に及ぼす合成的結果で、文明の各動力即ち家庭・學校・職業・國家・教會がそれ／＼皆一個の教育である。（同書五—六頁）そして、これらは凡て文明への寄與を原理とする點に於て接を一にする。但し、家庭は從順・學校は發達・職業は相互依存・國家は正義・教會は公正を根本觀念とするのである。即ち、人生全體が教育である。更に別言すれば、生活が即ち學習、人生が即ち學校で、世界の神靈が即ち教師である。（同書七頁）狹義には、教育は、専門的に、即ち學校が個人の上に加へる感化である。そして學校は、其の種族内の成員をして自覺及び能力を極度まで發展せしめることを職能とする制度である。

この意味の「教育は贈與された恩物ではなくして獲得すべき戦利品であり」（同書二二〇頁）「受容ではなくて、活動であり、印象ではなくて表現であり」（同書二二二頁）「第一に兒童を或ることを爲すに適せしめることではなくて彼等を或るものたらしめることであり」（同書二二二頁）随つて「教育を受けたものは幸福である。幸福とは、自己の力を十分に所有し且活用することだ」（同書二四〇頁）からである。そしてこの意味の「教育の要素は、遺傳・環境及び努力である」（同書二五二）が故に、ペーコンが「教育は心意と事物との間の正當にして恰適した親密性の培養である」（同書二五二頁）といつてゐるのは妥當である。」

併しながら、他面から見れば、「教育は社會の一機能である。」（同書一六四頁）即ち「教育は、經濟や政治と同様、主として社會的研究である。」（同書一六四頁）そして教育の社會的意義は、過去の持續・現在の保存及び將來の進歩に存する。但し、教育が社會的現象だといつても「實際に教育されるものは、全體としての社會ではなくて個人である」



(同書一六九頁) こと、即ち「個人を社會と統一的關係にまで持ち來すことが教育の演ずべき役割である」(同書一〇〇頁) こと及び「社會學の見地から見れば、教育は精神的環境の再生である」(同上) ことを忘れてはならない。

斯くの如く、ホーンは、教育をいろいろに解釋してゐるが、本書に於ては、上述の如く、主として生物學的・生理學的・社會學的・心理學的・哲學的の五方面から考察してゐる。斯くして彼は、教育の定義として左の五つを擧げてゐる。即ち、第一定義は「教育は意識的人間が其の環境に十分適應することである」(同書五二頁)、第二定義は「教育は身的に發達した人間が其の環境に十分適應することである」(同書九五頁)、第三定義は「教育は身的に發達した意識的人間が其の知的・情的・意的環境に十分適應することである」(同書一五〇頁)、第四定義は「教育は身的及び心的に發達した意識的人間が其の知的・情的・意的環境に十分適應することである」(同書二五一頁)、第五定義は「教育は、身心及び心的に發達した、自由にして意識的な人間が、其の知的・情的・意的環境に於て現存したものとして神に十分適應することである」(同書二八五頁) 尙改訂版にはこの定義を「教育は、人間の知的・情的・及び意的環境に於て現れたものとしての神より優れた、そして部分的には適應を制御し得る身的及び心的に發達した、自由にして意識的な人間の永遠的過程である」(増訂版三一五六頁) と改めてゐる。

四 教育の研究も亦この教育の二義に順じて二つの見地から着手することが出来る。即ち、廣義の見地からいへば「教育の研究は、其の全體に於ける文明の研究である」(同書七頁) 但し、本書はこの方面に觸れるところが少い。

次に、狹義の教育の研究には、四つの見地がある。即ち、歴史と理想と實際と哲學とである。教育の理想は、教育の規範科學の説明する所であり、而も教育の歴史の結果である。教育の實際は、教育の理想を實現しようとする企劃

であり、「教育哲學は、歴史・理想及び實際中に實現されたものとしての全教育過程の意味を發見しようとする企である」(同書七頁) 即ち、教育哲學は、「前記諸見地の指示する包括的眞理を與ふべきものである」(同書七頁) 更に別言すれば、「教育過程全體の意味に關する根本的攻襲」(同書十一頁) が教育哲學で、教育の歴史・教育の科學及び教育の實際に次いで、最後に來るものである。曰く、「この教育、即ち、記憶及び反復の價值ある人間の歴史の極めて重大な部分を占め、其の理想を限定することが極めて困難であり、其の實施のために文明社會の最も優秀な人達の盡瘁を要し且年々無量の公財を消費する教育は、人間の幸福・進歩及び運命に對して何等か重要な意義を有するか否か。若しこれありとすれば、其の意味は何か。教育は、人間及び人間世界の究竟眞理に關して抑も何を意味するか。一言にすれば、教育の意味如何。これが教育哲學の職能上まさに解答すべき疑問である。件の解答は必ず前述の諸見地より來る諸眞理を統一しなくてはならない。それは我が宇宙の組織に於ける教育の位置を定めなくてはならない」(同書一一二頁) そしてこの意味に於ける「教育哲學」の代表作はローゼンクランツの『教育哲學』である。スペンサーの『教育論』(Spencer, Education, intellectual, moral and physical) も教育哲學に貢獻する所が少くはないが、兩書共に美の鑑賞を主眼とする感情教育を度外視してゐるのが缺點である。

思ふに、理論と實際とは人生の二面であり、且「眞理は理解された生活であり、生活は體現された眞理である」(同書一一〇頁) 然るに「教育は先づ術である。それは、それが其自身を普遍的原理に基づける時のみ科學となり、可教育的存在たる人間の科學から演繹してのみ凡ての個人に同様に適用し得るのである」(同書一〇頁) ジェヴォンスは「術は爲すことを教へ、學は知ることを教へる」としてゐるやうに、「吾々は、學に於て體系的知識を有し、術に於



て知識を使用し、」(同書一一〇頁)「教師又は教育者は或ることを爲し、教育は爲すことであり、術である。」(同書八頁)そして「教育の取扱方に於ける科學的見地は、教育は何であるべきかを明かにし、教育的理想を限定し、教育の術を科學に還元すべき企である。」(同書八頁)然るに、「科學は、實在に關する眞理を知らんとする心の努力の産物であつて、世界を解釋する知的活動の成果である」(二〇三頁)が、「教育科學の問題には二種ある。即ち、何が教育さるべき心身の性質であり、且彼等の性質に鑑みて如何に教育が行はるべきであるかといふことである。そして第一問に答へるために、教育科學は、生理學・心理學・論理學・美學・倫理學・社會學に求める。これらは、教育術の根柢となる科學である。第二問に對する解答は、ヘルバルトに遡源するもので、方法上の問題である。」(同書九頁)

然るに、「凡そ如何なる研究にせよ、哲學的思索の本來の特徴として、其の究極的たらんことを期し、事物の根柢に達せんと欲するならば、必ず二つの疑問に答へなくてはならない。第一は、現下考究しつつある事實は何であるかといふことと、第二は、其れは何を意味するかといふこととである。」(同書一三頁)そして第一問を研究するには、自然科學社會科學及び精神科學界を涉獵しなくてはならない。これは、教育の眞義に究極の解答を與へることに對して材料を供給するもので、經驗的哲學と稱することが出来るし、本書の第二章より第七章までが即ちそれである。第二問を闡明するには、吾々の蒐集した教育上の事實の一團から來る暗示諷告及び意義を追求して、これを或る終局的形式中に纏める他はない。そして、これが純然たる哲學的方法で、本書の第八章が即ちこれに該當する。

教育の性質を決定し、隨つて教育研究の方針を暗示するものは、教育の主體たる人間の性質である。然るに、人間の基本的な事實は生命であるから、教育研究は、これを以て其の出發點としなくてはならない。そして生命の知識を生物學と稱し、生命の實現する身體の知識を生理學、生命の群類の知識を社會學、生命を指導する知力の知識を心理學、生命の意味の知識を哲學と稱する。これ、本書が教育をこの五大側面から研究する所以であると共に、著者が教育の定義を五つ掲げてある所以に他ならない。

五 然らば、斯くの如き意味に於ける教育哲學は、教育科學とは如何に異なるか。「教育を論ずる科學的見地は教育の何ものたるべきかを述べ、教育の理想を説明し、教育の術を化して一個の科學たらしめようとする企圖である。」(同書八頁)「解剖學及び生理學は醫術の根柢となつてゐるやうに、普遍的に妥當な原理が教育術の根柢となつてゐるかどうか」(同書九頁)といふ問題に對して解答を與へ、以て教育術の依據することの出来る理論的基礎を發見しようとするものが教育科學である。

「教育哲學」は、方法と内容との二點でこの教育科學と趣を異にする。そして「教育哲學」と教育科學との區別は、畢竟するに、哲學と科學との別である。隨つて「教育哲學」の本質を明かにするには、哲學の何であるかについて一瞥することが必要である。

哲學には獨特の方法がある。即ち、「人間の經驗の或る範圍内に於て見出すことの出来る事實を捉へて、其の意味を決しようとする努力することである。」(同書二五七頁)凡そ人間の經驗は、斷片的のものである。そして其の斷片的な一つ一つの事柄に就いての事實なり關係なりを明かにするのが、即ち科學である。然るに、部分は全體を含み、全體の性質を暗示するものは部分の意味に他ならない。そして其の斷片的な人間の經驗の意味を全體の上から理解し構成して行くのが哲學の職能である。隨つて、哲學の取扱ふ事實は、人間の經驗のすべてであつて、其自身特有の新しい事



實は一つも持たない。單に其自身特有の新しい方法で舊い事實を考究するのが、其の職能である。換言すれば、人間の斷片的經驗から全體を見出さうとするのが、哲學當面の問題である。「吾々の現に知つてゐる斷片的經驗を首肯せしめるに足る究極的眞理は何であるべきか」が、哲學慣用の疑問である。そして其の道具は思惟である。要するに、哲學の方法は反省である。斯くして、「科學者は事實の發見者であり、哲學者は事實の解釋者である。教育の意味を解釋するのは教育の哲學的方面である。」(二五五頁)

「教育哲學」は、教育の意味を見出すものである(同書二五八頁)。即ち、教育哲學は、何等の事實をも提供することなく、教育的經驗を既定の事實として使用し、自分は、只人生に於けるこの重大なものの意味、即ち、關係諸科學が既に定義した教育の組織的性質に關して、其の究極的性質を暗示することである。教育に教育哲學のあるのは、恰も藝術・宗教・國家並に人間の行爲などに關して各一個の哲學があると同様である。

然らば、教育哲學とこれらの諸哲學との異同關係はどうであるか。「人生の他の諸部分と同様に、教育も亦其自身の諸事實を有し、且其の諸事實は又彼等の方途で、意味を暗示する。勿論、教育上の諸事實は、一體たる人生中に錯綜して存在するのは、諸他の事實と異なる所はない。そして、これらの諸事實が獨特の方法で暗示する意義も亦必ず他科哲學の既に解明した諸意義と調和適合しなくてはならない。一切の事實は結局同一事を意味するが、而もこれを意味するに各自獨特の方法を以てすることは、恰も、同一都府に到る各道路上の道標が同一目的を指すに種々の方途を以てすると類似する。實在は哲學の天都であり、教育は其の道標の一つである。」(同書二五八—九頁)

六 以上、要するに教育哲學は、教育の究極的意味を闡明するものであり、そして其のためには、(一)人間の起源

(二)人間の性質及び(三)人間の運命の三概念を研究することが必要である。

### (乙) 批判

一 ホーンの教育哲學觀は、大まかに見れば、若しくは、これを廣義的教育哲學として見れば、其の諒かれてゐる限りに於ては、缺陷が少い。即ち、廣義的教育哲學として必要な形式も内容も一通り具つてゐる。随つて、ホーンを以て教育哲學の創建者と見、其の教育哲學を以て教育哲學書の濫觴と見、一千九百四年を以て教育哲學成立の年と見ることが出来る。併しながら、斯くの如きは、極めて寛大粗雑な觀方である。嚴密な見地から検討する時には、ホーンの『教育哲學』には、隨所に疑問と弱點とを發見するからである。

それにも係らず、ホーンの『教育哲學』に於て、「教育哲學」の必要と可能とが示唆され、其の意義が限定され、其の對象と方法とが闡明され、其の體系が構成され、且これに堂々と「教育哲學」といふ名稱が附與され、斯くして、教育哲學の本質が一通明かにされ、其の形式即ち概念構成が一通完了してゐるのに加へ、其の内容に於ても、嚴密な意味で教育哲學たるに價するものを相當に包含してゐる點から見れば、本書を以て、教育哲學、少くとも米國に於ける教育哲學の嚆矢とすることは決して不當ではないのである。而もこれを獨逸的教育哲學に比べると、其の理論の精到さに於て劣るところがあるとしても、前述の如く、堂々と「教育哲學」の銘を打つた著述が公にされたのは、漸く一九二二年のクリークの『教育の哲學』が最初であることに想到すれば、本書の教育哲學の歴史に於ける地位は極めて高く、随つてホーンの功績は極めて大きいといはなくてはならない。今この見地から、ホーンの教育哲學の長短を批判することとする。



二 先づ、其の長所について見るに、第一に擧ぐべきは、反説したやうに、堂々と「教育哲學」の名稱を使用したことである。そしてこれは、米國の教育哲學者の共通特色である。獨逸の教育哲學者は、クリークを除いては何れも「教育の哲學的基礎」とか「哲學的教育學」とかと呼んでゐるにも係らず、米國の教育哲學者は、シレーヴス以外、極めて手軽に「教育哲學」といふ名稱を使用してゐる。そして茲に、米國教育哲學の短所が潜んでゐることを忘れてはならない。彼等が「教育哲學」の名稱を手軽に使用してゐるのは、一つは、「哲學」を廣義に解し、且哲學について徹底的な反省を試みてゐない結果だからである。併しながら、これらの危険があるにも係らず、ホーンが「教育哲學」の名稱を使用してゐること其のことは、正しく推稱に價する。學問に於ては、殊に新學問を創建するには、名稱は決して單なる空名ではないからである。而も、ホーンが「教育哲學」を「教育科學」と對立的補合的に使用してゐるのは確に彼の「教育哲學」が單なる空名でない證據である。教育哲學は、只教育科學と對立的補合的である場合にのみ名實完具の獨立學となることが出来るからである。随つて、ホーンが「自然科學及び精神科學との關係に於ける教育の基礎」といふ副名を附してゐることが示唆するやうに、哲學と科學とを斷えず對照的に考案してゐるのも亦妥當であるといはなくてはならない。

第二に、教育哲學觀及び哲學觀も、其の説かれた限りに於ては、大體妥當である。即ち、教育哲學は教育の新事實を提供するものではなくて、其の意味及び價値を闡明し、人生及び文明(化)に於ける地位職能を論究するものであり、哲學は意味の發見・解釋・決定を使命とし、實在即ち心又は神を對手とし、思惟を道具とし、反省を方法とするといふ見解は、大體妥當である。

教育哲學と共に藝術哲學・宗教哲學・國家哲學・倫理哲學の獨立を是認したのも正しい。

第三に、教育觀も大體に於て妥當である。即ち、教育を以て發展、詳しくは人性の實現であり、且神が人性の起源であり、不滅がその運命であるが故に、永遠に完成するものでないと共に、人生全體が教育であるとし、更に、人性の本質は自己活動性であるが故に、教育は心的努力であり、随つて其の範疇は「在る」ではなくて「成る」であるとしてゐるが如き、何れも穩健な見解である。

第四に、教育研究の出發點は生命であり、随つて、其の一部たる教育哲學の主要對象は人間の本性でありとし、且人間のみが唯一の教育的存在であると共に、教育的存在としての人間の問題は、起源としての神・本性としての自由・運命としての不滅でありとして、生命の五大分野に順する研究を試み、斯くして、教育に實在的形而上學的基礎を附與し、其の宗教的意義を闡明したことも亦其の一長所といはなくてはならない。實際氏の教育觀の一主要特色は、形而上學的であると共に宗教的などところに存する。而もこれは、遺憾ながら長所のみではなくて又短所でもあることを忘れてはならない。

三 次に、其の短所について見るに、第一に擧ぐべきは、其の教育哲學觀に間然するところが少くないといふことである。氏は、教育哲學に廣狹二義を認めてゐるが、これは明かに氏の教育哲學に關する理解が不完全不徹底な證據である。眞に價値ある教育哲學は、いふまでもなく、只一つ、即ち氏の所謂狹義の教育哲學のみでなくてはならないからである。事實、氏が教育哲學の中に包含した廣義の教育哲學、即ち、教育の生物學的方面・生理學的方面・社會學的方面・心理學的方面は、何れも嚴密な意味の教育哲學の分野對象ではなくて、寧ろ教育科學の分野對象である。



勿論、教育哲學の本質を十分に闡明するには、これらの諸方面と教育哲學との關係に就いて考覈することもたしかに必要なことではあるが、氏が本書に於てこれらの諸方面に就いて論議してゐるのは、決して上記の目的に於てでないことは、これがために費された頁数が本書の八割を占めてゐて、狹義の教育哲學其のもの論議に費された頁数が漸く本書の一割強に過ぎないことに依つても、又上記諸方面の論議の態度・方法乃至内容に徴しても、理解し得るところである。尤も、氏は、これらの諸方面を狹義の教育哲學即ち教育の意味を對象とする方面と區別し、第二章より第七章までを、教育の事實を對象とする經驗哲學の方面としてゐるが、而もこれを以てして尙其の弱點を蔽ふことが出來ない。事實を對象とするものは哲學ではなくて科學であり、且苟くも哲學であるかぎり、所謂經驗哲學と雖も單なる事實を對象とすべきものではなくて、事實の意味又は本質を對象とすべきものであると共に、哲學が統一原理又は究極原理の學であり、且教育哲學にして嚴密な哲學であるかぎり、其の一面が經驗哲學であり他面が先驗(唯心)哲學であるといふが如きは、斷じて不徹底の警を免れることが出來ないからである。そして、これは、畢竟するに、氏の教育哲學に關する理解否哲學及び科學に關する理解に間然するところが存するため他ならない。

實際、氏の哲學觀は不完全である。氏が、哲學的に思索するには、即ち、事物の究極根柢を闡明せんとするには、必ず現下考究しつある事實が何であるかといふことと、其れが何を意味するかといふことを闡明すべきものであり、そして前者は經驗的哲學であつて、前記生物學的・生理學的・社會學的・心理學的の方面に該當し、後者は狹義の哲學であつて、前記廣義の教育哲學に對應するとしてをり、且この見解は、事實と意味とを區別した點に於て價値を有するが、事實を單なる事實として考究することを直ちに哲學と見た點に誤謬が存する。哲學は、經驗哲學と雖も何處

までも事實の意味を闡明するものであり、事實其のもの即ち「事實が何であるか」といふことを闡明するのは寧ろ科學の任務であつて、斷じて哲學の職能ではないからである。斯くいへばとて、著者は、氏が「生命の意味に關する知識」を哲學とする見解を排するものではない。要は、あらゆる生命の研究、即ち生命の生物學的・生理學的・社會學的・心理學的研究を直ちに哲學であるとする見解を排するのみである。これらは寧ろ科學だからである。

これに次いで、氏の唯心的有神論又は神學的唯心論にも疑義又は異議がある。氏が神又は絕對心を實在と見ることは必ずしも不當ではないが、只遺憾なのは、氏の神が何を意味するかは、心的であるとか、絕對であるとか、不滅であるとか、自由であるとか、自己活動性であるとかいふこと以外には、殆ど知るよすががないことである。殊に、氏は、前述の如く、教育を生物學的・生理學的・社會學的・心理學的・哲學的の五方面からそれ〴〵詳細に考察してゐるにも係らず、宗教的乃至宗教學的の方面からは何等特別な考察も試みてゐない點、及び氏の教育觀が一面に於て個人主義的乃至自由主義的である點に想到する時には、氏の宗教的哲學觀が徹底を缺いてゐるといはなくてはならない。

尙、氏の「哲學は經驗を統一して有系自明な全一體たらしめる學」であるといふ定義にも明瞭を缺くところがないでもない。

第二に、氏の狹義の教育哲學觀に就いて見るに、これは遺憾ながら膚洩粗雜の非難を免れることが出來ない。蓋し、これによつては、教育哲學の本質が未だ闡明されないからである。そして、氏の教育哲學に關する理解の不十分なこととは、氏がスペンサーの「教育論」やローゼンクランツの「教育學體系」を以て教育哲學の典型とし、且、「美の鑑賞」を蔑視することだけが兩者の缺點だとしてゐることに徴しても明かである。



これを詳言するに、先づ氏の見解には、教育哲學の建設乃至獨立の必要と可能とに關する論議が缺如してゐる。尤も、氏は、教育哲學のあるのは、恰も藝術・宗教・國家並に人間の行爲等に關して各一個の哲學があると同様だといつてはゐるが、これは、單に教育哲學の獨立を是認する副次的根據に過ぎない。教育哲學獨立の必要と可能とを闡明するには、必ず其の必然性即ち論理的根據を論證しなくてはならない。然るに、氏には、この點に關する論議が全く缺けてゐる。

次に、教育哲學の學的性質即ち全學問體系に於ける地位が明かでない。事實、氏の教育哲學は哲學だと稱しながら其の内容に於ては科學と哲學とを混同してゐるのは前に一言した通りである。縱しこの點を看過するとしても、氏が、教育哲學が如何なる哲學に屬するか、全哲學體系上如何なる地位を占めるか、それと藝術哲學・宗教哲學・國家哲學・道德哲學等との關係如何等の問題に就いて何等の注意も拂つてゐないのは、斷じて見逃すことの出来ない缺點である。蓋し、斯くの如きは、教育哲學の性質を曖昧にするものであり、隨つて其の獨立を阻害し、其の學的價值を減殺する所以だからである。事實、氏によつては、狹義の教育哲學の性質も明かにされてはゐないし、又其の獨立も確證されてはゐないのである。

更に、これを教育哲學の内容觀について見るに、先づ、氏の所謂「教育事實の意味を明かにする」といふ教育哲學の定義は、表面的には大體妥當であるが、事實と意味との關係についての論議が甚だ不精到であるために、眞に學術的に充實した定義とはならないのである。別言すれば、哲學の對象は單なる科學的・經驗的・沒價値的事實と異つたものであること、及び、如何にすれば事實が意味になるか、即ち、事實から意味を見出し得るかを明かにしなくては

ならないのに、氏は、この點に關して十分な論議を試みてはゐないのである。尤も、氏は、事實に科學的と哲學的との別があることを認め、且科學的事實を以て斷片的・部分的・經驗的といふ言葉で形容し、哲學的事實を以て全體的乃至實在的といふ言葉で表現してゐると共に、哲學の意味は思惟によつて生起し發見し構成されるとはしてゐる。そしてこれは確に妥當な見解であるが、謂ふ所の全體の意味は部分的意味を明かにすることによつて構成されるといふ氏の見解は、斷じて謬である。部分の意味は全體によつて闡明されるが全體の意味は部分によつて闡明されないからである。然らば抑も何によつて全體の意味を闡明することが出来るであらうか。いふまでもなく、最も高い又は最も廣い意味の「思惟」によつてである。茲に於てか、哲學を論ずるものは必ず思惟について思を致さなくてはならない。隨つて、氏の場合に於ては、少くとも「思惟の全體性」を闡明しなくてはならない。如何にして思惟が全體即ち意味を理解し把握し得るかといふことを闡明しなくてはならない。然るに、氏は、この點に關して何等の自覺もなく、隨つて又何等の努力をも試みることなく、單に哲學の方法が思惟だといつてゐるに過ぎないのは、遺憾なことである。そしてこれは、氏の哲學の見解又は氏の哲學的造詣に間然するところが存するために他ならない。即ち、氏の哲學の見解は、上述の如く、形而上學的であつて認識論的でないことに由來する缺陷である。

全體と部分との關係はやがて價値である。隨つて、教育の哲學的意味を明かにするには、「價値」について攻究しなくてはならない。然るに、氏が本書に於て一言も價値に言ひ及ばなかつたのは、畢竟するに、全體に關する透徹した理解がなかつたからである。著者を以て見れば、哲學の使命は、實在の本質の觀明に存し、且本質には意義と價値との二面があり、隨つて教育哲學も亦教育及び教育學と稱する實在—人生の一部分的事象の本質即ち意義と價値とを闡



明しなくてはならない。然るに、氏は、教育の意義のみを闡明して其の價値は殆ど等閑に附してゐる。事實、氏が教育哲學の主要對象とする三個の主要問題、即ち人間の起源・性質及び運命の三問題は、「存在」の方面からのみ取扱はれて、價値の方面からは取扱はれてゐないではないか。而も、人間の起源・性質・運命のみを教育哲學の主要對象とすることも不十分であり、又これらの問題をこれらの問題として研究することは、一般哲學であつて教育哲學ではないことを忘れてはならない。

次に、氏の解する教育哲學の實質的意義觀にも間然するところが存する。前述の如く、氏の見解は、形而上學的一面に偏して認識論的方面を蔑視してゐる。氏に従へば、教育哲學は、教育の意味を明かにし、教育の根本問題を解決するものである。然るに、教育の意味を闡明し其の根本問題を解決することの中には、當然、教育科學の本質を闡明し、其の學的・論理的基礎を確立するといふことが含まれてゐなくてはならないのに、氏は、この點に關して何等の注意をも拂つてはゐない。随つて、氏の教育哲學に依つては、教育科學は論理的に何等の利益をも受けることが出来ない。斯くの如きは斷じて大きな缺陷である。教育哲學の一個の使命は、教育科學の本質を闡明し、其の論理的基礎を確立することに存するからである。そしてこれは、畢竟するに、氏が認識論的方面を蔑視した結果に他ならない。而もこの缺陷は、單に教育科學の本質を蔑視した點だけではなくて、氏の行論思索の全體に現れてゐる弱點である。

勿論、前述の如く、氏は、一般の教育哲學者に比べては教育科學に關して深い理解を持つてゐる方である。蓋し、氏は常に教育哲學を教育科學と對立的補合的に考察してゐるからである。併しながら、それにも係らず、著者が、氏の教育哲學に關する理解を以て不十分だといふのは、畢竟、氏の教育科學と稱するものが眞の教育科學ではないから

である。そしてこれは、氏が教育の生物學的・生理學的・社會學的・心理學的方面の研究を教育哲學中に包含してゐることと、教育科學の問題を被教育者論と方法論とに限つたことに徴して明かである。教育の生物學的・生理學的・社會學的・心理學的研究は、大體に於て教育科學に屬すべきものであり、教育哲學に屬すべきものは、社會學的方面及び心理學的方面中の單なる一部分に過ぎないと共に、被教育者論及び方法論が教育科學の問題として重要不可缺であるが如く、教育者論・教育の素材論等も亦教育科學上必須の問題だからである。否、實は、氏の教育科學觀其のものに缺陷が存するのである。

前述の如く、氏は、「教育を論ずる科學的見地は、教育の何ものたるべきかを述べ、教育の理想を説明し、教育の術を化して一個の科學とする企圖である」といつてゐるが、この定義には諸多の疑義又は異議がある。教育の何ものたるべきかを述べ、教育の理想を説明することは、氏の所謂「何であるか」を述べ事實をありのままに記す科學とは趣を異にし、寧ろ哲學に屬すべきものである。而も氏は、前述の如く、教育の生物學的研究等をも教育哲學と見てゐると共に、教育の理想を研究するものを規範科學としてゐながら、所謂狹義の教育哲學と廣義の教育哲學即ち經驗哲學と規範的教育學と教育科學との關係異同については殆ど何等の説明をも試みてはゐないのである。否、氏は、斯くの如き矛盾を含む學問の分類及び教育學の體系に就いては、到底妥當な説明が出来ないのである。更に、氏が、教育哲學と教育科學とを分離對立させながら、この兩者の關係異同についても、又この兩者を包括する最廣義の教育學についても、「教育學は術の基礎である」といふ程度以上には何等詳細にして妥當な説明をも試みてはゐないのである。随つて、嚴密にいへば、氏の教育學には、分野はあるが體系はなく、其の部分は攻究されてゐるが全體は闡明されてゐ



ないし、随つて、それは、未だ十分な意味の教育哲學と稱することが出来ないのである。哲學は體系的理論であり全體の學だからである。そしてこの點から見れば、氏の教育哲學が形而上學的方面に偏傾して認識論的方面が甚だしく缺けてゐることも亦一大弱點である。

實際、氏の教育哲學は、前述の如く、其の基調が形而上學的なところに其の特色―長短が存する。即ち、これを反面からいへば、其の態度・方法随つて理論内容が著しく反認識論的である。否、極言すれば、寧ろ餘りに常識的であり信仰的であるところに、其の弱點があるといはなくてはならない。氏が教育哲學の主要對象とする人性論即ち人性又は心の起源・性質・運命を神の觀念から演繹しようとするが如きは、其の好箇の證據である。事實、氏の論議の範圍では、人性の本質は、一向闡明されてゐないのである。少くとも、これによつて教育の本質が闡明されてはゐないのである。例へば、人性の本質は心だとするためには、心と物との關係とか、心の本質とかいふ難問を解決しなくてはならない。否、人性論をして教育哲學の主要對象たらしめるには、これを單なる人生論の範圍のみに止めしめないで、人生論乃至人生觀たらしめなくてはならない。心即ち人性の起源や性質や運命を説くと共に、心の客觀的價值的方面としての人生の目的理想意義價値をも攻究しなくてはならない。然るに、氏が、單に、人生は無限の可能性であるとか、不滅であるとか、神の顯現であるとかといつただけに止めてゐるのは、遺憾なことである。

これは、氏の所謂教育研究の四見地についても同様である。即ち、歴史・理想・實際・哲學を以て教育研究の四方面とし、教育の理想は、教育の規範科學の説明する所であると共に教育の歴史の結果であり、教育の實際は、教育の理想を實現しようとする企であり、更に、教育哲學は、歴史・理想・實際中に實現されたものとしての全教育過程の

意義を發見しようとするものであるとしてゐるが、この分類は、分類肢又は分類の標準を異にするが故に妥當を缺くものであるといはなくてはならない。蓋し、歴史に對立するものは論理であり、理想に對立するものは現實であり、實際に對立するものは理論であり、哲學に對立するものは科學だからである。

次に、氏の教育本質觀について見るに、氏が教育の價値を重大視してこれを人生の最要事とするのはよいが、而もこれを個人主義的・自由主義的に解し、更に、これを被教育者本位に解し、即ち教育を自己教育と見、被教育者の意志を教育の動力とし、教育の結果は被教育者の努力と正比例すると見るのは、聊か極端に走つたものと評せざるを得ない。氏が、教育を以て時間を假定とする進歩發達であるとし、更に、絶對心の實現・本體界から現實界に向ふ發展過程又は人間の自由の時間的發展であるとするのはよいが、これらは、寧ろ人生其のものの本質であつて、必ずしも狭い意味に於ける教育の本質ではないのである。殊に、進歩發達は價値の存在及び其の創造又は改造の可能を豫想するものであるが、前述の如く、氏には價値論が缺けてゐるがために、教育を進歩發達と見る見解も、遺憾ながら單なる抽象論に止らざるを得ないこととなるのである。氏が教育の研究は文明の研究であるといつても、氏に文明論が缺けてゐるかぎり、これまた單なる空論に過ぎない。

その他、氏は、教授や訓練等教育の方法論をも蔑視してゐるが、これも等しく氏が認識論を輕視する結果の現れに他ならない。増訂版に「教育的哲學」(Educational Philosophy)と云ふ語を用ゐる(同書三一六頁)ながら、これ及びこれと「教育哲學」との關係異同に就いて何等の解明をも試みてゐないのも不滿である。

四 以上要するに、ホーンの教育の哲學は、其の形式に於ても内容に於ても甚だしく不完全なもので、到底これを



以て教育哲學の代表と見ることが出来ない。只反説したやうに、これを歴史的見地から見れば、衆に先んじ、時代に魁して教育哲學の必要と可能とを認め、且兎に角にもこれに關する體系的見解を成書の形に於て堂々と發表したのは、偉とするに足ると共に、斯學の發達に對する貢獻が大きいのみである。

### (三) マクヴァンネルの教育哲學

#### (甲) 要 旨

一 マクヴァンネル (J. A. MacVannel) は、米國コロンビア大學の師範大學で「教育哲學」の講座に擔當する教授である。そして其の著『教育哲學綱要』(Outline of a Course in the Philosophy of Education) は、一九二二年の出版であるが、本來、大學に於ける講義案を増訂したものであり、そしてこれを最初に發表したのは、一九〇四年の九月で、師範大學紀要中に、『教育哲學梗概』(Syllabus of a Course in the Philosophy of Education) としてあり、(同書三頁註) これに次ぐものは一九〇六年の二月の「教育に關する大學教師國民協會」に於てである。随つて、一方から見れば、彼はホーンに先立つて教育哲學を主張したといふべきであるが、而も本書が成書として公にされたのは、ホーンの『教育哲學』の後であるが故に、彼は、嚴密な意味の「教育哲學の主張者」としては、ホーンに次ぐと見なくてはならない。

二 さて、『教育哲學綱要』の内容は、左の如くに別れてゐる。曰く、序論・第一章教育哲學・第二章教育の主要問題・第三章人間の經驗に於ける教育の地位・第四章教育の假定—人格と環境・第五章教育史の哲學・第六章個人と社會・第七章教育過程の制度的要因・第八章個人的發達の過程・第九章民主主義と教育・第十章社會制度としての學校。

### 第十一章學校の知的組織。

右の章目が明示するやうに、マクヴァンネルの教育哲學は、前記ホーンの教育哲學に比し、廣義の教育哲學的要素が遙に減少し、大體に於て狹義の教育哲學と見ることが出来る。殊に、劈頭第一章に於て教育哲學を主題とし、且其中で教育哲學と教育科學との關係を考究してゐることと、「教育史の哲學」の一章を特設したことは、其の内容は兎に角として、斷じて特筆に價する重要事であり、且大なる貢獻である。併しながら、これを嚴密な見地から見れば、本書も亦遺憾ながら、依然として廣義の教育哲學の境地を脱することが出来ない。前記、第一章・第二章・第三章・第五章・第六章のみが、狹義の教育哲學だからである。而もこれは、單に其の對象から見れば、其の方法から見ても亦さうである。本書の方法は嚴密な意味の哲學的方法ではなくて、寧ろ科學方法だからである。

以下、この見地から、前記五章を主として、本書の要旨を闡明することとする。尙、前記の中最も重要な第一章教育哲學は、(一)科學の哲學に對する關係(二)教育科學の可能(三)科學と教育哲學(四)哲學的方法の性質(五)教育哲學の内容の五節に別れてゐる。

三 劈頭先づ、マクヴァンネルの教育哲學の概念觀から檢するに、彼に従へば、「教育哲學は、精神哲學の一部分で、其の素材は人間の經驗であり、其の内容は教育的經驗に依存し、其の目的は、(一)人間の經驗に於ける教育の地位と意義とを發見し、(二)教育的經驗の假定及び結果を體系的に解明し、(三)科學が教育的經驗と關係することによつて假定し確定する原理を進歩的に組織し、(四)教育と他の文明活動との關係を攻究し、(五)教育の過程と實在の過程との關係を決定し、(六)教育的經驗の性質と發達とを檢覈し、(七)教育原理の體系又は組織を提供すること」(『教育哲



學綱要』一五—七頁)、略言すれば、「(一)教育の意義を、大體人間の進化への意識的・歴史的努力として攻究し、即ち教育と他の文明活動との關係を明かにし、(二)教育過程の意味と目的とを現在の廣い知的・社會的過程と人生・實在の一般的過程とに機能的に關係させて決定し、(三)教育的倫理學を形成することに存する。」(同書一七頁)一言にすれば、教育哲學は、「教育的假定の批判」(同書一五六頁)であり、「意識的進化の方法の漸次的組織」(同書二八頁)である。そして教育哲學は「其の素材を心理學・社會學・歴史學・經濟學・政治學・倫理學・認識論及び哲學から蒐集する」(同書四三頁)と共に、教育科學と對立するものである。然らば兩者の關係如何。

マクヴァンネルに従へば、「教育科學と教育哲學とは、全き教育的經驗の二つの段階で、教育科學は、教育が包含する範圍の主要特色を取扱ふものであり、教育哲學は、科學の境界及び知識の領域に於ける地位を取扱ふものである。科學は、組織するために分離し、哲學は、整合し解釋するために統一する。別言すれば、教育科學は、それだけで孤立するものとしての教育の理論に關係し、教育哲學は、教育の他の諸科學及び既知の世界一般に對する關係についての理論であり、論理的に、それが假定する諸科學の現實的過程と結紮するものである。随つて、教育科學と教育哲學との相違は、素材よりも寧ろ立脚地にある。」(同書九—一〇頁)即ち、教育科學は、素材の性質を明かにするのに對して、教育哲學は、素材の意味を明かにするものである。随つて、教育哲學は、人知に對して積極的實質的貢獻をいたすものではなくて寧ろ知識を組織するものであり、更に、教育科學は、教育の方法に關するものであるのに對して、教育哲學は、教育の意義に關するものであり、「意識的進化の方法を漸次組織するもの」(二八頁)である。尙研究法から見れば、教育科學の方法は分析的記述的であるのに對して、教育哲學の方法は綜合的批判的である。

斯くの如く、マクヴァンネルは、教育科學と教育哲學とを同位的補合的のものと見るものである。そして彼に従へば、「教育哲學が存在するかといふ問題は、(一)科學の性質と方法(二)科學の哲學に對する關係(三)從屬科學即ち教育史・生理學・心理學及び社會學に關する陳述を含むのである。人間の活動の形式としての科學は、吾々の經驗内に生起し、随つて教育的實踐の一機能である……と共に、教育科學は、教育の過程を益々統制し得る方法を獲得することを目的とするものである。」(同書八頁)

然るに、教育科學には、心理學的方面と社會學的方面との別があるが、就中後者が最も重要である。教育とは、個人と社會との關係を最も健全ならしめることであるばかりでなく、個人其のものが本來社會的なものだからである。別言すれば、教育は、社會進化の動力であり、随つて、それは社會的現象の一形式だからである。然るに、哲學は、科學の批判であり、随つて科學を其の素材とするものであるが故に、教育哲學も亦、教育科學は勿論、其の他の科學と密接な關係を有し、自ら其の進歩はこれら諸科學の進歩に制約されるものであるが、就中、教育哲學は教育科學を除いては社會學と最も密接な關係を有し、随つて其の進歩によつて最も多く制約されるものである。實に、「教育學説は、一層大きな社會學説の一不可缺的部分である。」(同書九九頁)そして教育哲學に對し、「社會學は(一)教育過程の社會過程に於ける地位(二)社會的生産の評価に對する標準(三)教育上の諸傾向を人間の努力の理想に變形させることの三問題を討究するのである。」(同書一〇〇頁)

尙、教育科學と教育哲學とを包括する教育の理論即ち教育學は、教育過程の意味及び目的を、一般知的及び社會的過程との機能的關係に於て決定せんとするものである。(同書二六頁)



四 上記、マクヴァンネルの教育哲學觀及び教育科學觀は、其の哲學觀及び科學觀に依存するものである。そして、氏に従へば哲學も科學も等しく合理的知識に向つて働くもの（同書一四頁）であるが、科學は、（一）知識即ち一定の方法に依つて獲た系統的判斷の一團であり、（二）事實の特殊的團體に關する吾々の判斷を制御する方法の一團としての知識であり、（三）隨つて、經驗の一段階から他の段階への仲介である。そして科學の進歩は、哲學の進歩と同様、素材の觀察と増加とに依存すると同様に、素材の取扱方の發達に依存するものである。（五頁）即ち、科學は、經驗上の問題を解明するもので、制御の道具であり、（八三頁）其の標準は有效實用である。これに對して、哲學は、經驗の反省的研究で、其の目的は、（一）經驗に現れたものとしての實在に關する包括的見解を供給し、（二）この普遍性・統一性及び綜合性の要素は、恐らく哲學の根本特質であらう（二）人間の經驗の假定に關する系統的解釋又は批判を供給し、（科學は眞の知識の可能を假定するのに對して、哲學—知識論としての哲學は、上記、科學の假定の眞實を闡明するものである。）（三）生活術を科學的原理の上に定めることにある。（同書五—六頁）別言すれば、哲學は、科學の境界又は知識界に於ける其れの地位を取扱ひ、適應し解釋するために統一し、事物の意味を闡明しようとする人間の不斷の欲求の產物で、理論的要求及び實際的要求に適合する宇宙觀を確立する所の「經驗の包括的理論であり、そして其の素材は、人間の經驗であり、其の道具は理性である。更に別言すれば、哲學は、思想の組織であり、思惟の方法であり、更に精神の態度であり、（六頁）其の問題は、理性生活の維持と助成とであり、未解決なものとしての人生の意識的實現である。（同書一一頁）これを他面より見れば、哲學は、人間の知的及び道徳的經驗を組織するもので、論理學・形而上學及び倫理學の再組織再構成である。そして哲學は科學の母であるが、哲學と科學とが分離した後には、相互に補合して發達したのである。科學も哲學も人間の經驗を取扱ふ點に於ては、揆を一にするが、只前者は經驗を部分として見るのに對し、後者は經驗を全體として取扱ふ點に於て趣を異にする。即ち、哲學は、諸科學の成果を齊整し、調和の原理を活用し、經驗過程の有機的統一を現さうとするものである。隨つて、哲學は、諸科學の單なる聚合ではないが、諸多の科學を機官とする思想及び知識の組織である。（同書六—七頁）隨つて、哲學は、諸事實を發見闡明するものではなくて、科學を批判することに依つて、それに意義を附與し、且諸科學を綜合すると共に、科學は哲學に生命と

具體性とを附與するものであり、本質的に經驗の批判（二五頁）「經驗の自己批判」（同書四六頁）又は「人間の經驗の進歩的批判」（一三頁）でもある。斯くして、科學の方法は分析であり記述であるのに對して、哲學の方法は綜合であり批判（批判とは、反省によつて部分的要素を全體としての經驗統一に調整させることである。—同書四六頁）である。

斯くの如き意味に於ける哲學には、觀念論・實在論・經驗論・自然主義・實用主義等種々の對立があるが、何れもそれ／＼獨自の長所特色を有すると共に、其の對立は絶對的のものでないから、單に其の一つのみを選むべきものではなくて、相互に協力すべきものである。因に、マクヴァンネルの哲學的立脚地は甚だしく曖昧で、嚴密な用語を以て形容することは困難であるが、強ひてこれを形容するならば、進化論者であるといふことが出来る。少くとも、氏が教育哲學の根據とするものは進化論である。但し、茲にいふ進化論とは、生物學のものではなくて、人文的のものであるが故に、社會的又は功利的進化論と形容する方が一層妥當であるかも知れない。尙、氏は、或る意味では、經驗論者又はプラグマティストと見ることも出来る。

五 マクヴァンネルは、前述の如く、「教育史の哲學」といふ一章を特設してゐるが、氏に従へば、「教育史の哲學」は、教育過程の性質と内容とを全體としての經驗又は人生といふ立場から系統的批判的に檢査するものである。隨つて、教育史の哲學の問題は、教育活動の連続性であり（同書八七頁）「其の目的は、（一）廣い社會過程の統一と連続とを指示し、（二）教育學說と一般哲學說との間の併行を考究することである。（八八頁）そして教育の過程は、知的・政治的・精神的生活の過程と相即すると共に、「教育史は、人間が環境に適應するための自覺的奮闘の記録であつて、兒童・既成文化及び兩者の仲介の三要因の相關的關係を取扱ふものであり、別言すれば、教育史は、人間的自己自身の進化を意識的に統制する企の記録である。（同書七八頁）隨つて、「教育史と哲學史とは、廣い文明史の兩面で、問題と其の解決の方向とを時代の一般意識の觀念及び實存の社會的必要から受容すると共に、其の時代に對して、件の必



要の明白深遠な實現と件の問題の解決に對する暗示とを與へる點に於て、兩者は其の揆を一にするのである。(同書八九頁)更に、教育史の哲學は、豫め科學によつて確知された事實の解釋を目ざすものである。科學は出來事の記録を重視し、哲學は出來事の意味の表明を企圖するものだ(同書一九〇頁)からである。この見地から、現代教育學說進歩の要因を擧げると左の如くなる。曰く、(一)ベーコンが科學的方法を定めたこと、(二)デカルト及びカントが哲學的方法を定めたこと、(三)社會哲學の新方法、(四)産業生活に於ける變化と新方法、(五)進化論。(同書九二頁)尙現代教育に於て最も重要な問題は實業教育の問題である。(同書九六頁)

六 以上の叙述によつても窺知し得るやうに、マクヴァネルの教育本質觀は、著しく進化論的であり、又社會的乃至社會學的である。事實、氏に従へば、教育的とは、人間的經驗の明白な雜多性を現し(同書二七頁)「教育學說の中心問題は、何時も『人間とは何ぞ』といふことである」(同書二五頁)が、然るに、「人間は世界の創造過程の成果であり、教育は、進化の最後にして最高の形式であり」(同書三九頁)「最も高い意味に於ける適應過程である」(同書四〇頁)と共に、「意識的革新である」(五三頁)而も教育過程は連続的であり、其の根本觀念は兒童をして知識や興味や社會生活の活動に十分に参加させることによつて自我を實現させる過程であるといふことである。學校は、教育機關としては、制度中最も完備したものである。學校教育の問題は、個人と社會とを均等ならしめることであり、且其の理想は「社會的人格」である。全體としての教育は、男女の活動及び經驗を理想的價値に浸潤せしめることを目的とするものである。學校生活の實在性は、其處に發見される社會的經驗の實在性中に存する。學校は大きな社會の特殊化されたものである。

七 人間の根本的及び倫理的必要は自己實現である。個人は治善を有する社會の一員となつてのみ自己を實現することが出来る。社會は人間の内生活の權化である。徳は、人間の意思の主觀的習慣であり、制度は其の外的體現である。個人は、徳や制度を通して自己を實現すると共に、他の自己實現を助けるのである。斯くして、道德は、個人的意志が自他交通をなす手段であると共に、社會生活の主要結帯は道德以外の何ものでもない。随つて、社會に於ては各個人は利己的であつてはならない。行爲は、社會の安寧や保存に聯關してのみ善とも惡ともなる。社會生活及び文明に於ける統一の結帯は、生活の正當である。

治善とは、其の社會の全成員の十分な發達を意味する。個善は治善であり、そして一個人の性質の完全な實現は、其の個體的善を普遍的善に合一させることによつてのみ可能である。社會的目的又は社會進化に於ける動的勢力としての人間的完全の觀念は、聯合の諸型式中に體現される。人間の歴史は、社會有機體の諸形式中に行はれた變化の記録である。自我實現は、自我が大きな社會の成員となることを通して十分に個體化される過程である。人格は、自制的元子體ではなくて、道德的秩序の意義を闡明し且これを調和する目的を遂行するものであり、更に、其の生活が社會的なものである。随つて、人格の責務は、單に自己を其の環境に適合させることではなくて、其の環境を、たれか目指してゐる所の高い理想に適合させることである。要するに、自我・人格は、自己活動的のものであり、創造的のものであると共に、斷えず孤獨的排他的境地を超越し、且對立的のものを通して自己を實現するものである。

人格的生活の實現即ち自我實現は、道德的理想隨つて教育の理想である。社會的進化と人格的進化とは、同一事實の兩面である。人格は社會過程の眞假定にして到達點である。進化過程に於ける進歩的努力は、個性内の長い訓練で



ある。ギンディングス曰く、「社會の職能は、意識生活を發達させ、人格を創造させることである。」

(乙) 批判

一 マクヴァンネルの『教育哲學綱要』は、上文に検討して來たやうに、教育哲學の發達に貢獻するところが少なく、随つて、「教育哲學」の名稱を附することは必ずしも不當ではない。少くとも、教育哲學の概念構成上又は教育哲學の本質闡明上寄與するところが尠少ではないのである。殊に、前述の如く、教育哲學を教育科學と對立的補合的のものとして見る點は、確に、卓見を以て評しなくてはならない。

併しながら、これを嚴密な見地から批判する時には、遺憾ながら、本書は、其の標題が明示する如く、結局、教育哲學の「綱要」(Outline)であり、其の序文が物語る通り、畢竟、教育哲學の「講義案」に過ぎないのである。蓋し、本書は、一見すれば、堂々と「教育哲學」と銘を打ち、且其の目次が示唆するやうに、一定の組織體系の下に教育哲學の定義・研究問題・研究方法を始め、理論と實際・科學と哲學・教育科學と教育哲學・教育の本質(詳しくは教育の意味・境界・文明との關係・經驗及び人生・世界に於ける地位)・教育史の本質・文明史の本質・個人と社會との關係等、教育哲學の重要問題が系統的に取扱はれてゐるが、これらの問題に對して試みられた解答は、結論としては何れも妥當なものであるが、而も、これらは凡て文字通の結論で、遺憾ながら、確乎たる論據と精到な論程とを缺いてゐるからである。随つて、本書が教育哲學の「綱要」で満足するかぎり、又は、一個の教育論としては相當の價値を具備するが、嚴密な意味の「教育哲學」としては、間然するところが少くないのである。それにも係らず、著者が本書を重要視するのは、前述の如く、本書の稿本が一九〇四年に出來てゐる點から見れば、教育哲學の提唱又は創建の

功績と榮譽とをホーンと相領有することとなるばかりでなく、而も其の學說内容に於てもホーンのそれにまさる部分も少くないためである。併しながら、少くとも本書が成書となつた時期に於てはホーンの『教育哲學』に一步遅れ、随つて、本質的にはホーンの學說にまさる彼の學說も恐らく前者より影響を受けてゐると思はれる點に於て、ホーンの『教育哲學』に一籌を輸することは否むべくもない。

以下、この見地から、忌憚なき批判を試みることにするが、狹義の教育哲學上重要な方面を主とすると共に、其の長所は大體前文に於て指摘して置いたから、短所の剔抉に重きを置くことを豫めて斷つて置く。

二 第一に、教育哲學の本質觀が不完全である。即ち、先づ教育哲學の學的性質就中其の學問體系上の地位が不明である。

マクヴァンネルが、教育哲學を以て「教育の批判」であるとか、「教育の假定の闡明」であるとか、「教育の意味・境界・文明との關係・經驗・人生又は世界に於ける地位の闡明」であるとか、「教育の理論と諸科學及び既知の世界一般との關係の闡明」であるとかといつてゐるが、これらは何れも結論としては妥當であるにも係らず、遺憾ながら、それに必要な内容に缺ける所がある。

これを詳言するに、氏にとつては、教育哲學は教育科學ではなくて哲學であるといふことは明かにされたが、それが如何なる哲學か、即ち、哲學體系に於て如何なる地位を占め、爾餘の哲學の諸分野と如何なる關係を有するかが明かにされてゐない。事實、氏は、一方では、教育哲學を以て教育科學の批判であるとしながら、他方では、教育的倫理學であるとしてゐるではないか。而も、氏の所謂教育的倫理學なるものの學的性質が曖昧模糊としてゐるに於ては



尙更である。氏の教育的倫理學なるものが、科學的性質のものであれば、それは勿論、斷じて教育哲學ではないし、たとひそれが哲學的のものであつても、これを以て教育哲學と同一視することは出来ない。況んや、事實、氏は時としては倫理學と社會學とを同一視し、(四五頁)且社會學を心理學同様の科學と解してゐるばかりでなく、氏の教育的倫理學の内容が社會的倫理學又は進化論的倫理學であることに徴して、氏の教育的倫理學なるものが、必ずしも純粹に哲學的のものでないことが明かであるに於てをや。尤も、哲學的倫理學・道德哲學乃至倫理哲學と教育哲學とは、其の形式に於ても内容に於ても、脈絡貫通する部分を共有するが、而も兩者は、其の名稱の異なるが如く、其の學的性質を異にすることを忘れてはならない。

更に、氏の教育哲學の本質觀の最大弱點は、教育哲學と教育科學との關係異同が不明なことである。前述の如く、教育哲學の本質、少くとも其の學的性質は、それと教育科學との關係異同を攻究してのみ闡明されるものであるのに、氏のこの點に關する努力は、未だ其の十分な成果を收めてゐないからである。例へば、氏は、教育哲學は精神哲學の一部分であるとしてゐるが、謂ふ所の「精神哲學」なるものが嚴密に何を意味するかについては何等の説明をも試みてゐない。或は、教育哲學は教育科學の批判であるとしてゐるが、如何にすれば、件の教育科學の批判が可能であるかといふことについては何等の解明をも試みてはゐない。或は、教育哲學と教育科學とは、教育研究の二段階であるといつてゐるが、件の二段階の區別及び關係が甚だしく曖昧である。更に、教育哲學と教育科學との方法の差異又は研究の順序等も十分明白にはなつてゐない。そして、これは、畢竟するに、哲學及び科學に關する氏の理解が不徹底な結果に他ならない。教育哲學と教育科學との關係は、要するに、哲學と科學との關係に他ならないからである。そ

してこの點に關する氏の理解が如何に不徹底であるかは、氏が、認識論 (Epistemology) と哲學 (Philosophy) とを區別してゐることを始め、本書は「教育の一般問題を哲學的精神に於て、而も科學的方法に従つて考察せんとするものである」(一頁)としたり、或は、教育科學を以て社會科學の一部とし、教育哲學を以て社會哲學の一部としたりしてゐることに徴しても明かである。

勿論、氏の哲學觀が全然誤謬だといふのではない。事實、氏が、哲學は經驗を全體として取扱ひそれを反省しそれを批判するものであるとしたことや、哲學は意味を表明するもので、其の手段方法は理性乃至思惟であるとしたり、哲學は實在の包括的見解即ち普遍性・統一性・綜合性を對象とし、科學の假定を闡明するものであるとしたり、或は、哲學は人間の經驗に關する系統的解釋又は批判であり、宇宙觀の確立であり、更に素材の意味又は性質を明かにするもので、其の方法は綜合・統一・批判であるとしてゐることや、科學はこの意味の哲學と對立的補合的であるとしたことは、何れも妥當な見解である。而も、以上の見解中に幾多の疑問が残るばかりでなく、矛盾さへも包含されてゐる。例へば「科學は哲學に生命と具體性とを附與する」としたりするが如き、即ちこれである。少くとも本書に表現されてゐるかぎりの氏の哲學は進化論的であると共に、嚴密な意味の認識論的基礎が缺け、且實有の本質も人生の本質も闡明されてゐない。哲學が論理學・形而上學・倫理學を三大分野とするといふ見解も妥當ではない。

而も氏が、哲學・科學及び兩者の關係に關する徹底した理解を缺いてゐることは、單にこれらの諸點にだけではない。本書の全體に於て現れてゐるのである。嚴密にいへば、本書は、哲學と科學との合の子であり、隨つて、教育哲學といふよりも寧ろ哲學的教育學といふ方が當つてゐるからである。事實、本書には、個人的發達の過程を始め、



隨所に、科學的要因が混在してゐる。

尙、この點に聯關して一言すべきは、氏が、教育科學乃至廣義の教育學を以て社會學の一種としたことである。著者は、氏が、教育を以て社會現象の一部分とする見解に對しては直ちに賛意を表するが、教育科學乃至教育學を以て社會科學の一部とし、教育哲學を以て社會哲學の一部とする見解に對しては、斷じて賛意を表し得ないものである。廣義の教育學は、教育哲學と教育科學とを包括するものであるが故に、これを以て社會科學とすることの背理は改めて説明する必要もないから、この點は姑く措き、教育科學を社會科學とし、教育哲學を社會哲學とする見解だけについて見るに、先づ著者は、「社會科學」といふ用語其のものが不當だとするものである。著者を以て見れば、「社會」といふ概念は、正當には「個人」といふ概念と對立すべきものであり、隨つて「社會科學」も亦正當には「個人科學」と對立すべきものであるのに、個人科學なるものは、勿論存在しない（少くとも氏は個人倫理學を否定してゐる——四五頁参照）から、氏の所謂社會科學なるものが自然科學に對立するものであるならば、今日の定説のやうに、これを文化科學又は歴史科學と呼ぶ方が一層妥當だからである。但し、ジムメル等社會學者の所謂「社會科學」といふものを肯定して、教育科學を政治學・經濟學・法律學・社會學と同類視するのであるならば、必ずしも不當ではない。更に、氏が教育哲學を社會哲學の一種と見るのも誤謬である。社會哲學は、教育哲學と同様、純正哲學ではなくて著者の所謂特殊哲學であり、隨つて兩者の關係は、包含的なものではなくて對立的なものだからである。そしてこの缺點も亦畢竟するに、氏の科學及び哲學に關する理解が徹底してゐないことに因由するものに他ならない。氏が哲學や科學について徹底した理解を持つてゐないことは、この他隨所に現れてゐるが、「教育史の哲學」といふ名稱を用ゐ

たり、社會學と倫理學とを同一視したりする點に於て特に顯著である。

それにも係らず、氏が、教育科學又は教育哲學を社會科學又は社會哲學の一種としたり、氏の學說内容が著しく社會的又は社會學的であつたりする點から見れば、氏の教育哲學は寧ろ「教育的社會學」であるとする事が出来る。少くとも、氏の所説は、社會的乃至社會學的の方面に關するかぎり、大體に於て妥當であり且時には卓見と見るべきものさへ少くないのである。例へば、個人と社會との關係觀や、學校觀や、制度觀や、環境觀等が、即ちこれである。

尙、氏の教育哲學の價值觀も不完全である。蓋し、氏は、教育哲學は、人知に對して、積極的貢獻を致すものではなくて、知識を組織するものに過ぎないとしてゐるからである。

次に、これを實質的の方面から見ても、氏の教育哲學の概念は依然として不明である。氏は、前述の如く、教育哲學の對象乃至問題、即ち實質的目的として、七項（又は三項）を擧げてをり、そしてこれは大體に於て妥當であるが、而も單にこれだけでは足りないところに缺陷がある。教育哲學は、少くとも教育・教育科學・人生・人性・實在・價值・認識又は知識・科學・哲學・社會・歴史・文化等の本質を闡明しなくてはならない。尤も、氏は、これらの諸問題の一部分に對しては、隨所に所見を發表してゐるが、それらは何れも科學的のものか常識的のものかであつて、到底嚴密な意味に於ける教育哲學の實質・内容とすることが出来ないものである。而も、本書の内容は、氏が教育哲學の實質・内容としたものと合致してゐないのである。即ち、前にも一言したやうに、教育哲學の内容として包括すべきもの、例へば教育の動力論等を逸してゐるばかりではなくて、其の内容以外の不當な要素が混入してゐるのである。例へば環境・教育過程の制度的要因・個人的發達の過程・社會制度としての學校・學校の知的組織等が、即ちこれである。其



の他、表面上、教育哲學の問題となるべきものも、其の論議の内容に於ては、即ち取扱方が不十分なために、嚴密な意味の教育哲學の實質内容とすべきものではなくて、寧ろ教育科學の實質内容として適はしいものもないではない。例へば、教育の主要問題・人間の經驗に於ける教育の地位・人格・個人と社會・民本主義と教育等に關する論議の一部分が、即ちこれである。然らば、これら本來教育哲學に適はしい諸問題が、其の結果に於て教育科學に適はしいものとなつたのは、果して何のためであらうか。一言にすれば、氏の取扱方―方法に缺陷が伏在するがために他ならぬ。實に、本書、即ちマクヴァンネルの教育哲學觀の一大弱點は、正しく其の方法が不完全なところに存するのである。

マクヴァンネルが方法を輕視してゐることは、本書の目次を一瞥しただけでも明かである。本書には嚴密な意味の體系がない。本書は、單に重要と思はれる問題を雜然と排列したに過ぎない。問題の取扱方に缺陷があることに至つては、本文中隨所に現れてゐる。或る時は哲學的方法を用ゐ、或る時は科學的方法を用ゐ、或る時は社會學的方法を用ゐ、或る時は心理學的方法を用ゐ、歴史的方法に依るかと思へば、論理的方法に従ひ、分析的方法を主とするかと思へば綜合的方法に傾くといふやうな有様である。そしてこれは、畢竟するに、氏が方法の價值を蔑視したためであるばかりではなくて、實は、氏が方法について正しい理解を持つてゐない結果である。事實、氏は、教育哲學の方法に關しては、批判であるとか、綜合的・統一的方法を用ゐよとか、理性や思惟が手段であるとかいつてゐる以外、何等の價值ある説述をも試みてはゐないのである。

三 第二に、マクヴァンネル氏の教育哲學の内容觀にも幾多の缺陷がある。氏が本書に於て最も力を注いだ點は、

教育を社會學的乃至社會的の方面及び進化論的の方面から解釋することである。隨つて、本書の價值は、いふまでもなく氏の社會乃至進化に關する理解に依存するのである。前にも一言したやうに、著者は、氏が、教育を社會的現象と解釋することを是認するものである。而も氏の社會觀は、大體に於て妥當である。殊に、氏が、社會的・社會學的の方面から觀察する人達のやうに、個人の價值を蔑視しないのと、社會及び社會と個人との關係を始め、人格と環境・自我と制度等諸多の問題を、經驗を出發點として、動的・進化的・統一的・具體的に説明してゐるのは、確に推稱すべきことである。只遺憾なことは、其の論議が、科學即ち社會學又は機能心理學の範圍に止つてゐる點が、教育哲學の内容としてふさはしくないことである。これは、氏の進化に就いての解釋に於ても亦同様である。氏は、其の進化觀を生物學的進化觀以上に高めようと努めてはゐるが、實際は成功してゐない。隨つて、進化其のものの意義及び氏が進化を以て原理とする論理的根據が明かになつてゐないのはいふまでもなく、これによつて教育の根本問題が解決されてもゐないのである。例へば、教育の意義・價值及び目的理想の如き問題が、何等の解答をも獲てゐないが如き、即ちこれである。自我・人格の説明の如きも、單に自己活動的であるとか、動的存在であるとか、或は、具體的經驗の一方面であるとかといつただけでは、未だ科學的範圍を超越することが出来ない。

更に、實在を心と見ることは正しいが、心其のものの本質が闡明されないかぎり、これだけでは不完全な見解である。著者が氏の教育哲學から聞きたいのは、これらの本質觀であり其の價值觀である。個人的發達の過程に關する論議も、極めて皮相な境地を徂徠してゐる。例へば、心身關係問題の如きは、單に物心を経験の兩面と見たり、物を心の道具としたりただけでは、問題の表面に觸れたに過ぎない。民本主義及びその教育的意義に關する論議の如き



は、デューイ等の見解に比べては、甚だしく淺薄である。

人生の本質又は目的理想を自我實現又は人格的生活の實現と見ることは必ずしも誤謬はないが、氏の自我に對する論議が科學的であつて哲學的でないために、其の見解が普通の科學的倫理學の範圍を一步も出てゐない。否、普通の倫理學少くとも自我實現論者(例へばグリーンヤマッケンヰー<sup>(一)</sup>やミニアヘッド等<sup>(三)</sup>)の見解よりも遙に劣つてゐる。例へば、自我は自然的社會的存在であるとしたり、自覺體即ち理想に従つて目的に行動するものであるとしたりするが如きである。最も遺憾なことは、氏の倫理觀には「善」(氏の所謂「治善」)即ち道德的價值に關する見解が殆ど全く缺けてゐることである。氏は、教育哲學は、教育的倫理學であるといひながら、本書の内容に於て見事にこの定言を裏切つてゐるのである。否、ひとり善についての解釋がないばかりでなく、價值一般についてもまた何等の論議も試みてゐない。斯くして、本書は、教育の目的理想を闡明する上に殆ど何等の寄與をもいたしてはゐないのである。そしてこれは、教育の本質觀に於ても略同様である。

尤も、マクヴァンネルが、本書に於て説いた教育の本質觀其のものは、大體に於て妥當であるが、要は未だ足りないのみである。例へば、教育を人間の現象と見、且教育は適應と革新とを二面とする進化の最終最高形式であり、社會制度であり、連續的自我實現の過程であり、文明の新活素を次代の生活中に體現するものであり、更に人格と環境とを二大假定とするものであると如き、即ちこれである。

文明を以て自然の支配と自覺の成果とであると見、且道德を其の精髓とし、學問・藝術・宗教を其の典型とするのは正しいが、藝術や宗教の本質に關する論議が缺けてゐるのは遺憾である。

あらゆる制度が教育の條件であるところを始め、制度や環境についての氏の論議は、著者を啓發するところが多かつたが、其の取扱方が科學であるために、幾多の疑問を残すこととなつたのは遺憾である。學校論も亦これと同様である。殊に、氏が學校を重視し、且これを社會的に解して同化の仲介者とし、且生活の準備であると共に形式であるとしたのは、妥當である。只著者が教育哲學に聞きたいのは、學校の意義よりも、寧ろ全體としての教育の本質―意義と價值とである。然るに、前述の如く、本書にはそれが缺けてゐる。教授論に於ても、教授の本質としての知識・認識等は全然度外視されてゐる。方法と教材との關係についての氏の見解は妥當であるが、更に一步を進めて教材の本質隨つて文化の本質を闡明しなかつたのは遺憾である。

教育の假定が人格と環境だと見ることは必ずしも誤謬ではないが、その假定の根據が不明であると共に、教育の假定としての人格についての解釋が餘りに簡單であつて、到底教育哲學の内容とすることが出来ない。殊に、教育動力論、即ち、教育者對被教育者の問題を逸してゐるのは大なる弱點である。教授については論じてゐるが、訓練の方面が殆ど顧みられるところがないのも缺陷である。

マクヴァンネルが、理論と實際・知識と生活とを一如的に見、且教育研究の使命を教育の改造であるとしたのは、プラグマティストとしては當然であるが、只問題の取扱方が皮相的・結論的なのは遺憾である。

四 最後に、マクヴァンネルが、「教育史の哲學」といふ一章を特設し、且この主題に關して相當な解明を試みたことは、前述の如く、確に嚴密な意味の教育哲學の成立に對して寄與する所の大きいものである。併しながら、この問題に關する氏の見解は、必ずしも特に推稱に價する程ではない。氏には、未だ確乎たる歴史哲學又は歴史觀が缺けて



をり、自ら其の論議は、例へば教育史の哲學の問題は教育活動の連続性であり、出來事の意味の解釋であるといつてゐることに徴して明かなやうに、常識的領域を脱してゐないからである。況んや、教育史の哲學の教育哲學に於ける地位及び教育哲學の他の部分との關係が、教育史と哲學史とは廣い文明史の兩面だといふこと以外殆ど不明であるに於てをや。

尙、「教育史の哲學」といふ名稱は妥當ではない。其の内容も亦單なる教育史乃至文明史であつて、教育哲學の一分野としての（著者の所謂）教育的歴史哲學が當然取扱ふべき、歴史の本質・教育史の意義及び價值・歴史科の本質又は歴史的方法等については何等の解明も試みてはゐない。只教育史と哲學史とは文明史の兩面であるとしたのは、教育哲學の一面を道破したもので卓見といふべきである。而も文明の解釋は一通は妥當であるが、それは、單に社會學的であつて哲學的でないために、新カント派の文化觀等には比ぶべくもない。

#### (四) シレーヴスの教育哲學

##### (甲) 要 旨

一 マクヴァンネルに次いで教育哲學の成立又は發達に貢献したものはシレーヴス (Roland Meritt Shreves) である。

シレーヴスは、北米合衆國ネブラスカ州立師範學校の心理學教育學主席教授である。其の教育哲學に關する著書は、一九一七年の出版に係る『教育の哲學的基礎』(The Philosophical Basis of Education) 及び、市川市郎氏の『教育の基礎たる哲學』と題する邦譯書がある。そして本書は、其の標題が示唆し、且著者が明言してゐるやうに、嚴密な意味

の『教育哲學』として執筆されたものではなくて、寧ろ、教育思想を明白ならしめることによつて、教育哲學の發達に寄與貢獻せんがために公にされたものである（同書序文八頁）と共に、専門學校や師範學校の教育哲學や教育學の教科書、又は、哲學・教育學・科學の參考書たらしめる企圖の下に執筆されたものであるから、嚴密な意味の教育哲學としては、間然するところが少くない。而も、氏は、隨所に「教育哲學」(Philosophy of Education) といふ語を用し且教育哲學に貢獻せんことを目的としてゐる點から見れば、教育哲學の獨立を肯認してゐるばかりではなく、本書の内容其のものが、「教育哲學」に關する特別な章節をこそ設けてはゐないが、廣義の教育哲學であり、少くとも、教育哲學の内容たるに價する部分が相當に包含されてゐる點から見れば、これを廣義の教育哲學書と見ることは必ずしも不當ではないのである。

本書の内容は次の如くである。一 序論・第一章科學の目的・範圍及び方法・第二章哲學の目的範圍及び方法・第三章科學と哲學との一般的關係・第四章哲學と教育との關係・第五章倫理的理想主義の教育的意義。この中で、教育哲學の見地から見て最も重要なのは、第四章であるから、其の細節を掲げることとする。曰く、教育の哲學的方面・教育の形而上學的方面・教育の認識論的方面・教育學說の論理學的方面・宗教哲學の教育的意義・教育學說の美學的意義・教育學說の倫理學的方面・回顧と希望が、即ちこれである。

二 さて、教育哲學から見れば、本書の價值は主として其の形式的方面に存する。即ち、教育と哲學と科學との關係及び教育哲學の各分野を明かにしたことである。但し、嚴密には、この分野は教育哲學其のものの分野といふよりは、寧ろ哲學の分野といふべきである。而もこれは、本書が嚴密な意味の教育哲學ではなくて、教育の哲學的基礎で



あるかぎり、萬止むを得ないことである。そして著者の眞意から見れば、本書の最も重要な部分は、寧ろ第五章であるといはなくてはならない。蓋し、著者の學說の根柢となるものは、理想主義精しくは倫理的・主意的理想主義即ち所謂自我實現論で、ロイス（本書は同氏に題寄されてゐる）やパーマーやミュンスターベルヒ等の說に負ふ所が多く、随つて教育と倫理學との關係、即ち倫理學特に主意的倫理學の教育的意義・教育的使命又は教育の倫理學的方面を明かにし、教育に倫理學的基礎を附與することを主眼とするからである。そして、茲に、本書の特色が存すると共に又致命的缺陷が存するのである。

然らば、何故に氏は主意的乃至理想主義的倫理學を以て哲學の中心としたかといふに、氏は、知と意とは、人生の二方面であるとしながら、而も人生の精髓を以て、理知又は思惟ではなくて寧ろ實行であると解し、且人生を意義あらしめるには、理想及び理想實現の努力が必要であると共に、人生の目的理想を啓示し、其の實現の方途を闡明するのが倫理學の職能だと信じてゐるがために他ならない。尙、氏は、哲學的理想及び社會的理想が教育の目的を決定し心理學が件の目的を達成する方法を考案するといふブラウンの說に賛意を表し、且教育の目的理想を闡明するのが教育的考察に於ける第一の義務であり、而もそれは、明晰にして深遠な思考を要するといふ理由から、哲學を教育上必要だとしてゐる。

氏は、斯くの如き見地から、本書を上記の如く五章に別つて、所謂教育の哲學的基礎を詳論してゐるのである。以下、序を逐うて、其の大意を闡明することとする。

三 (一) 科學の目的・範圍及び方法。科學の眞目的は、人間の經驗の完全にして正確な記述・説明であり、其の範圍は現象即ち時間・空間としての人間的經驗の全部であり、事實の世界であり、且觀察・分類・記述・説明等の段階を経るものであるが、これを可能ならしめる方法は、分析と綜合・歸納法と演繹法・實驗と内觀とである。そしてこれらの方法は、何れも併用さるべきもので、其の基礎となるものは觀察であり、就中實驗的方法が最も有效であり、内觀法は心理學獨特の方法である。

四 (二) 哲學の目的・範圍及び方法。哲學は、永遠的價值の世界を對象とし、目的と理想と價值との研究を目的とするものである。哲學は科學の止る所から始まり、科學の成果を材料として、全體としての人生の意味及び全體としての宇宙の眞相を闡明するものである。それがためには哲學は、人間的經驗の部分より全體を構成しなくてはならない。蓋し、全體は經驗には與へられなくて、只實在のみ與へられ（同書七四頁）ると共に、全體は部分の價值標準であつて、部分は只全體と關聯又は統一體の一部としてのみ價值を有するものだからである。別言すれば、科學は經驗の一部分のみを與へて全體を與へず（同書五六頁）且「部分は全體ではないが全體の組織に對して本質的のものである」（同書五六頁）と共に、「全體は部分にも時間にも表現されない」（五九頁）からである。斯くして、哲學は、全體に對する部分の意味を示すことによつて、人間の經驗の意味と價值とを決定するものである。随つて、哲學は、評價の學である。但し、記述の世界と評價の世界とは、同一世界即ち實在の二面であり、且この實在界は部分の角度から見れば時間的であり、全體の角度から見れば永遠的である。（同書五八頁）随つて、科學と哲學又は科學者と哲學者とは聊かも矛盾することはない。即ち、「哲學と科學とは素材を一にしたがら、其の方途と目的とを異にする」（同書六三頁）と共に、評價の世界即ち價值・目的乃至理想の世界が實在の眞體であるだけである。これ、哲學が科學の基礎たる所以である。要するに、哲學は、經驗を意義あらしめることを目的とし、且部分的經驗を全體に關係せしめることによつて、この目的を達成するのである。

哲學の範圍は、（科學の範圍が事實・現象であるのに對し）心物並に知行兩面に亘る人生又は經驗の意味と價值とである。以上、要するに、哲學の目的は、全體としての人生の目的又は意味と價值とを發見して、經驗を有意義ならしめることにあり、其の範圍は、人間的經驗の全部であり、其の方法は、反省である。



五 (三) 科學と哲學との一般的關係。以上の略述から見ても明かなやうに、科學と哲學との關係は、矛盾的關係ではなくて補合的關係である。即ち、科學と哲學とは全體としての人生の補合的の二面で、哲學は吾々に目的を提供し科學は吾々に手段を附與するのである。(同書二七三頁) 事實と意味・法則と實在・手段と目的・部分と全體との關係であり、人生又は現象の記述と解釋・評價との關係であり、秩序・結果・法則の發見と其の意味・探究との關係であり、觀察比較概括と反省との關係であり、外的關係と内的關係・外的意味と内的意味・凸面と凹面との關係であり、時間的方面と永遠的方面との關係である。

六 (四) 哲學と教育との關係——教育哲學の本質。學に科學と哲學との別があるやうに、教育學にも亦教育科學と教育哲學との別がなくてはならない。然らば、教育哲學とは嚴密に何を意味し、且それと教育科學との關係異同如何。凡そ教育の研究は、哲學を俟つてのみ、はじめて徹底的境地に到達するものである。蓋し、哲學は、吾々の教育的經驗の意味・價值及び吾々の目的に關與する(同書二七二頁) ものだからである。教育哲學の必要は各種の方面から立證することが出来るが、例へば、實際教育の方面について見るに、「吾々の實際教育は、今日、吾々の經驗の種々の事實を、其の全體としての人生に對する意味及び價值を明かにする確乎たる哲學を必要とし、(同書二三八頁) 又「吾々は常識の各部分の意味を明かにし、且それを因果關係の大きな體系に於て考察する教育哲學を必要とするのである。」(同書二四〇頁) そして、謂ふ所の「教育哲學」とは、一言にすれば、「教育の意味及び價值」(同書九三頁) 即ち「教育が何を意味するか及び何が其れの價值であるかを明かにするものである。」(同書九五頁) 別言すれば、「教育の問題を目的・意味及び價值の方面から見ると、吾々は人間的經驗の廣汎な哲學に關係し、(同書一七頁) 且、「人生哲學は人間の經驗に、其の(部分中に含まれる)全體に對する關係を明かにすることによつて、意味を與へようとするものであり、教育哲學は、同様の仕方で、部分から全體の意味を構成し、若しくは、全體としての人生に對する教育的經

驗の意味と價值とを明かにしようとするものである。」更に別言すれば、「教育哲學は、教育體系に於けるいはば權衡車の役目をするもので、それは、事實に代ふるに意味を以てし、外的關係に代ふるに價值及び目的を以てするものである。即ち、教育哲學は、吾々をして目的の觀念を心に保たしめ、且其れに従つて手段を選ばしめることによつて、吾々が矛盾した目的の下に仕事をする事がないやうにさせるものである。」(同書九四頁) この意味の「教育哲學は、形而上學・認識論・論理學・倫理學・美學・宗教哲學等、哲學の諸見地の教育に關するものを包括する」(同書九五頁) ものであり、且「形而上學的見地から、吾々は、吾々の教育的經驗を、其の全體としての實在との廣い關係に於て見識論的見地から、吾々は、知識の性質及び限界に關與し、論理的見地から、吾々は、眞理の究極的標準又は吾々の教育的經驗の廣い眞理關係に關與し、審美的見地から、吾々は、美の理想との關係に於ける教育に關與し、倫理的見地から、吾々は、教育を善の理想又は人生の最高目的との關係に於て考察し、宗教的見地から、吾々は、教育を單に一個の時空的過程としてではなく、時空との廣い關係に於て考察し、斯くして、吾々は、教育を、全體としての人生の廣い學說から分離することが出来ないものである。」(同書二七頁)

要するに、シレーヴスは、教育哲學を以て、教育の意味と價值とを明かにすることを目的とも使命ともすると見るものである。「廣義の人生哲學と一致すべきものであり、(同書二二〇頁) 且教育の研究に及び實際上著しく必要であるとしてゐる。然らば、教育の研究に於て、教育の意味と價值とを明かにすること以外の目的と使命とを有するものは果して何であらうか。氏に従へば、それは、いふまでもなく、教育科學である。隨つて、氏の教育哲學觀を明かにするには、氏の教育科學觀及び教育科學と教育哲學との關係觀を吟味しなくてはならない。而もこれは、畢竟するに、



氏の科學觀及び科學と哲學との關係觀と同様である。即ち、「記述的見地から見れば、教育の理論は教育科學となり、且それは、吾々の經驗を其の相互の外的關係に於て説明することによつて成立つものであり、哲學的見地から見た教育の理論は、科學が事物の因果的圖式に於て關聯させようと企てる所の經驗の意味と價值とを明かにする企である。」(同書二二九頁)

これらの見地から見れば、氏は、教育科學と教育哲學との兩立の可能と必要とを是認するものである。實に、氏は教育の研究は科學的のもののみでは足りないとするのである。換言すれば、教育哲學に限界があるとするのである。されば、曰く、「哲學は、吾々の教育的經驗の意味と價值、即ち吾々の目的に關係し、科學は、吾々がそれによつて教育の目的を實現する手段方法に關する」(同書二七二頁)と。又曰く、「吾々の教育的經驗の十分にして満足な説明は記述科學の見地からのみ與へ得るものではない。吾々は、教育を吾々の經驗の或る限られた一部分として見るべきではなくて、普遍的經驗の範圍内のものとして見るべきである。随つて、必然に教育の理論を人生の一層大きな理論の光で見ることとなる。教育は、單に全體としての人生の一部分であるから、教育哲學は、人生の一層廣い哲學の一部分であり、且記述科學の方面から見るとは、教育に關しても同様にいふことが出来るのである。随つて、吾々は、教育の目的を人生の目的といふ一層廣い分野に於て見出さなくてはならない。科學は、單に人生に於ける吾々の目的の實現を可能ならしめる限りに於てのみ、吾々に役立つのである。随つて、教育の哲學的方面は、教育の目的、吾々の教育的經驗の意味及び價值に關係してゐる。教育の科學的方面は、其自身人生に於ける吾々の理想價值を實現するための手段及び方法に關係してゐるものである。」(同書一九五—六頁)更に、「科學は教育に於ける手段としての重大

な寄與者である」(同書二二二頁)が、「科學は教育問題に對する大審院と見なすべきものではない。」(同書二二三頁)氏が、科學を單に教育の手段に關する方面に限定してゐることは、この他、氏が、「心理學は目的を確立した後でなければ、教師に對して手段及び方法を供給することさへも出来な」(同書二二二頁)としてゐることに徴しても理解することが出来る。

七 さて、教育哲學には、前述の如く、教育の形而上學的基礎・教育の認識論的基礎・教育の論理學的基礎・教育の宗教哲學的基礎・教育の美學的基礎・教育の倫理學的基礎の六方面があるが、この中で氏が最も重大視するものは最後のものである。即ち、氏に従へば、教育の倫理學的基礎又は教育的倫理學がやがて教育哲學なのである。而も氏が基礎とする倫理學は理想主義的倫理學詳しくは主意的な理想主義的倫理學即ち自我實現説である。人生及び人性の眞髓を意志と見、且自我實現を人生の目的隨つて教育の目的と見るのが、氏の教育哲學を一貫する基調である。勿論、氏の倫理學は、廣義乃至高義のもので、いはば倫理哲學乃至道德哲學と稱すべきものであるから、氏の見解を以て、教育的倫理學即教育哲學と見るものとするのは、聊か不當である。事實、氏は、本書を前述の諸方面に別つてのばかりでなく、更に、「哲學は一般的に教育と關係し、倫理學は特殊的に教育と關係する」(同書六八頁)といつてゐるではないか。

八 以上、要するに、あらゆる學術に、記述的説明的方面と規範的評價的方面、時空的方面と永遠的方面、因果的方面と目的方面、現實的方面と理想的方面、即ち、科學的方面と哲學的方面とがあるやうに、教育學説にも亦兩面がある。即ち、教育學は、一言に、「規範學であると共に記述學である」(同書二二三頁)そして、謂ふ所の教育學説の



哲學的方面とは、教育の目的即ち教育の意味と價值とに關係する方面であり、科學的方面とは、其の方法手段に關係する方面である。然るに、教育は、全體としての人生の一部分であるが故に、教育哲學は、廣義の人生哲學の一部分である。随つて教育の目的は人生の目的に求めなくてはならない。哲學には、形而上學・認識論・論理學・宗教學・美學及び倫理學等の諸分科があるが、其中、形而上學はあらゆる經驗の實有と存在とに關する學であるが故に、教育的經驗の意義を全然破壊することなしに、教育を形而上學的並に認識論的基礎から分離することは出来ない。吾々は又、教育的經驗を認識論的反省によつて考へたが、一切の實在（随つて教育）は可知的でなければ、それは吾々に對して無意義であることを明かにした。斯くして吾々は、教育的經驗の形而上學的並に認識論的基礎を確立したのである。吾々は、論理學・宗教哲學・美學及び倫理學と教育との關係を檢査することによつて、教育に眞・善・美及び宗教の理想的價值又は全體としての人生の理想を實現すべきもの、即ち、教育は、全體としての人生の準備となることを目的又は職能とすべきものであることを明かにした。そして、この有機的統一としての價值を表現する上に、個人的と社會的との二方法がある。前者に於ては、吾々は、自我實現の人生を人生の永恆的價值の有機的統一の最高表現と認め、後者に於ては、進歩若しくは社會的幸福を人生の最高理想と見るのである。

九（五）主意的理想主義倫理學の教育的意義。シレーヴスの立脚地たる理想主義に従へば、宇宙の實在性は、經驗其のもの、中に見出すべきものである。そして、吾々が、事實と法則とから全體としての人生の意味と價值とに到達するのは、唯、合理的反省と論理的推論とによつてのみである。随つて、理想主義に従へば、哲學の大問題は、各部分中に全體を見出すことである。即ち、事實と全體としての人生の意味との間に存する必然的關係を見出すことである。吾々は、有機的統一を考へることなしに、存在を考へることが出来ない。これを倫理學的に考察すれば、世界の主要問題は、吾々の經驗の各部分が大實在の一部分として見ること

である。吾々の各動作各行動が究極的實有に對して確乎たる意義を持つのは、唯この方法によつてのみである。人間の眞性に關する深遠なる研究は、目的及び理想の語によつて形容するべき其の最奥の實在を啓示する。斯くして哲學は、人間の經驗の意味と價值とに對する探究となる。そして倫理學は、人生の最高善の探究で、人生の目的・理想又は意味・價值の範圍に限定されるのである。

眞・善・美及び宗教は、人間のあらゆる意志を満足させる理想價值又は超個人的價值で、宇宙の最奥本質を構成するものである。其中、最高善は、目的又は意志を以て形容することが出来る。但し、件の意志は、超個人的普遍的意志即ち絶對である。個人的意志は、この普遍的意志と一致するかぎりに於て善である。人間は、自己の意志と絶對的意志との間の關係を探究することによつて、自己の生命の最深にして最永続的な熱望を實現し、満足することが出来る。人間の本性には、時間的方面と永遠的方面とがあるが、後者が其の精髓である。即ち、理想價值を實現する方面—目的・理想・意味・價值の方面が人生の精髓である。

自我實現とは、個人の内的目的の發達又は實現で、個人が自己の動作行動に於て其の深い目的と意味とを表現するのだから不可能である。そして、自我實現によつて到達すべき最高善は、超個人的即ち個人的にして普遍的なものである。即ち理想價值は何人に對しても價值であるといふ意味で個別的であると共に、人生の最高價值であるといふ意味で普遍的である。自我實現は、眞・善・美及び宗教に亞ぐ第五の價值ではなくて寧ろあらゆる價值の體系的統一及び組織であり、理想價值に忠實に奉仕する生命の表現であるが故に、それは唯眞・善・美及び宗教の理想價值を實現することによつてのみ可能である。そして、この意味に於ける自我實現は、人生の最高善であるばかりでなく、あらゆる人間の行爲の主要動機であり、更に、其れ故理想であると同時に實在である。

教育は、人生の最高目的と價值とを實現せんがために、社會によつて特設された制度である。（同書二一七頁）即ち教育は、人生の自我實現を可能ならしめる一孤立的過程ではなくて、根柢的過程であり、随つて教育の目的は、人生の目的に依存すべきものであり、自ら又自我實現が教育の最高目的最高動機でなくてはならないと共に、教育によつ



て、個人は普遍的なものを其の経験中に現實化するものである。現代の教育學には幾多の矛盾があるが、それは主として人生の一部分たる教育を全體と認め、且目的と手段との區別の失敗に因由する。この矛盾を一掃するには、哲學の力に俟たなくてはならない。即ち、哲學の力により、教育學說の規範・記述兩面間の混淆を闡明し、且倫理學が人生の目的を與へ、記述科學が手段を與へることを認めるやうにしなければならぬ。随つて、徹底的に教育を研究するには、一方、倫理學又は一般哲學、他方、心理學を活用しなくてはならない。そして、「教育の目的は全體としての人生の目的に適合しなくてはならない」(二二七頁)と共に、「教育學は廣い人生哲學と適合しなくてはならない」(二二〇頁)

## (乙) 批判

一 シレーヴスの『教育の哲學的基礎』は、其の著述の目的から見れば、大體に於て成功したものといはなくてはならない。即ち、専門學校の學生や師範學校の生徒や教育實際家等に哲學の一般概念を闡明し、且彼等をして哲學が教育に必要な所以を一通理解させるものとしては、大凡當を得たものである。そしてこれは、其の標題から見ても略同様である。教育に必要な哲學的基礎の略全體に亘り、平明にして率ね妥當な解明が試みられてゐるからである。併しながら、嚴密に検討する時には、本書は、未だ十分な意味で教育に哲學的基礎を附與してはゐないのである。況んや、これを「教育哲學」書として見る時には、一層多くの不満が感じられるのである。そしてこれは、本書は「教育の哲學的基礎」であつて「教育哲學」でないから當然だといへばそれまでであるが、必ずしもさうではない。教育の哲學的基礎が内容的には直ちに教育哲學であり、少くとも教育哲學の一分野を構成するものであるばかりでなく、シレ

ーヴスは、教育哲學をこの意味に解し、随つて本書は、實質的には彼の教育哲學だからである。但し、彼はこの點に關しては何等の説明をも試みてゐないから、彼が「教育哲學」と「教育の哲學的基礎」との關係異同に關して如何なる理解を懷いてゐたか、そして何故に彼は本書に「教育哲學」といふ標題を附ける代りに、「教育の哲學的基礎」といふ名稱を以てしたかといふことに關しては、何人も窺知することが出来ないものである。併しながら、著者を以てすれば、本書の標題は、主として便宜的理由に依つて選定されたであらうことは、一方、彼に先立つて、既にホーン・マクヴァンネル・デューイ等の「教育哲學」と題する著述が公にされ、且これらが何れもそれ〴〵好評を博してゐると共に、他方、本書が「教育の哲學的基礎」と題されながら、この標題に關する説明が全く缺如するばかりか、「哲學的基礎」といふ語さへ使用してゐないにも係らず、「教育哲學」といふ用語は勿論、項目さへ特設してゐることに徴して略察知し得るからである。そして茲に、著者が、本書を、其の標題に拘泥することなく、一個の「教育哲學」書と見、且これに對して嚴密な批判を加へる理由が横たはつてゐる。而も、この見地から對すれば、本書には相當の長所があるにも係らず、其の短所も亦少くないことは蔽ひ難き事實である。そして、これは、「教育の哲學的基礎」としてだに同様である。以下、先づ、其の長所を挙げ、然る後に其の短所に及ぶこととする。

二 本書の長所の第一は、其の形式が整備し、其の内容が率ね妥當であるのに加へ、其の文章が極めて平明なことである。

本書は、其の目次を一見しただけでも明かなやうに、哲學書にふさはしい體系を具備すると共に、前述の如く、其の見解が包括的で、必要と思はれる問題を略網羅し、且これを細かな章節に別けて各方面から滿遍なく考察し、而も



これを各章節の結末に於て撮要すると共に、重要な見解は隨所に反復縷述して讀者の理解を明確ならしめることに力めてゐるのも親切である。

これを内容の方面から見ると、前述の如く、教育の哲學的基礎が教育哲學だとする氏の見解は妥當である。そして教育の哲學的基礎を闡明するために、これを、形而上學的方面を始め六方面から考察してゐることも、又哲學（隨つて教育哲學）を必ず科學（教育科學）と對立的に考察し、哲學を規範評價の學・意味價值の學・目的理想の學・全體の學とし、科學を記述説明の學・事實存在の學・方法手段の學・部分の學とし、且人生の眞義は只前者によつてのみ闡明されるとする、其の哲學觀・科學觀共に略妥當なことも長所である。教育哲學と教育科學とを教育學の二面とし、且教育哲學の使命を教育の目的・理想・價值の闡明であると共に、これを俟つてのみ規範學にして説明學たる教育學は完成するとし、且在來乃至現在の教育學の缺陷は哲學を缺く所に存するが故に、將來はこれを重視しなくてはならないとし、更に、教育哲學を人生哲學の一部分と見、隨つて、實際教育の意味と價值とを全體としての人生の意味と價值とから見るのが、教育哲學の必要な所以であるとするばかりでなく、一般教育學説も亦人生の全體觀を背景とすべしとするが如く、凡そ部分觀は必ず全體觀に基づくべしとしたことも妥當である。そして、著者又は本書の根本思想たる主意主義的・倫理的理想主義も、本書に於て説かれてゐる限りに於ては、大體首肯することが出来る。著者の見方に、人生を永遠的絶對的に見ることをはじめ、宗教的色調がかなり顯著なこと、藝術の教育的意義隨つて美學的教育學的價值を重視すること、自我實現を眞・善・美・宗教以外の第五價值と見ないで、形式的に即ち理想にして實在であると解すること、教育の理論を重視したこと、教育の本質を主意的に解し、隨つて被教育者の自發活動及び

思惟を重んじ、且學校を被教育者をして人生の理想價值を求めしめ、自我を實現せしめる機會であるとする事、教育者を以て教育の最要因とすること、等は、何れも大體に於て妥當な見解であるといはなくてはならない。そして、これらの見解は、教育哲學の成立及び發達に對して少からぬ寄與を致してゐることも亦否むべくもない。それにも係らず、著者が、本書を以て十分な意味の教育哲學と見ることが出来ないといふのは、本書に於ては、未だ依然として「教育哲學」の本質が闡明されてゐないことを始め、諸多の缺陷が存するために他ならない。

三 第一に、本書の内容は甚だしく皮相低級である。前述の如く、本書の所説は平明であるが、それは、一つは、本書の所説が精到深遠を缺くがためである。尤も、本書の所説は、其の輪廓・傾向及び結論は、大體に於て妥當であるが、其の過程及び根據に缺陷がある。隨つて、其の論議は徹底的でなく、隨所に疑問が伏在してゐる。例へば、科學や哲學や教育の意義も、本書に論じられた限りに於ては、未だ闡明し盡されてはゐない。これは、一つは其の方法觀及び其の活用に間然するところがあるからである。尤も、氏が所謂反省法・評價法を以て哲學の方法とするのは必ずしも不當ではないが、只反省法・評價法に關する理解及び其の活用法に間然するところが存するのみである。事實、氏は、反省を以て思惟と見てゐるが、而も氏は、他方、實在を主意的に解釋してゐるばかりでなく、反省を評價とも内的關係法とも、乃至全體から見る方法とも解してゐるではないか。殊に、氏は、繰り返し、「部分から全體を見る」とか、「部分から全體を構成する」とかといつてゐるが、他面では、全體は與へられないとし、且反省によつては、全體から部分を見ること及び部分から全體を見ること、即ち、部分と全體との關係を理解することは出来るが、全體其のもの、即ち全體を全體として把握することが出来ないとしてゐる。隨つて、氏にして自己の根本思想たる主意の理



想主義に忠ならんがためには、反省法といふが如き知的消極的方法に依るべきではなくて、寧ろ、情意的・積然的方法、例へば、體驗法・直觀法・辨證法等に依るべきである。そして、この點から見れば、教育に哲學的基礎を附與するといふ本書の主要目的が十分に達成されないのも亦遺憾ながら止むを得ないことである。

而も、これは、單に氏の哲學的基礎付の方法上に缺陷があるかりではなくて、氏は「哲學的基礎」又は「基礎」といふことを十分には理解してゐないのである。そしてこの點から見れば、本書は「教育の哲學的基礎」といふよりも「教育の基礎としての哲學」といふ方が一層適切である。蓋し、教育に哲學的基礎を附與するには、教育又は教育學の假定又は根本問題を解明すべきであるにも係らず、本書は、哲學其のものの各方面各分野を一通解明することに主力を注ぎ、これら哲學の各方面各分野の教育的意義を單に申譯的に一瞥したに過ぎないからである。事實、本書には、教育に確乎十分な哲學的基礎を附與する上に必要な問題が少からず等閑に附されてゐるではないか。例へば、教育の本質を始め、教育者・被教育者・教科課程・教授・訓練・文化・社會・國家・國民性・價值・眞理・人格・人性・人生・教育科學及び教育學等の問題が、其の代表的なものである。

尙、この點に聯關して特に遺憾に思ふのは、全體としての教育及び全體としての教育學の本質—意味及び價值の闡明が輕視され、單に其的部分的な意味や價值が「反省」されたに過ぎないことである。別言すれば、教育や教育學と人生や他の一般哲學との關係を闡明することを主にし、其の差異を明かにすることを輕視したことである。そしてこれは、嚴密にいへば、本書の致命的缺陷であるといはなくてはならない。教育の哲學的基礎又は教育哲學に於て最も重要なのは、全體としての教育及び教育學の本質を闡明することであり、そしてそのためには、教育と人生及び哲學

との關係と共に異同を明かにしなくてはならないからである。而もこれ亦其の方法觀又は方法活用上の缺陷に因由することを忘れてはならない。

以上の他、教育の論理學的基礎を認識論的基礎以外に獨立させたことや、論理學・認識論・形而上學三者の關係異同及び倫理學と形而上學との關係異同が十分に闡明されてゐないことや、社會學や心理學等を全然科學と解し、隨つて所謂教育の哲學的基礎を闡明するに際して一顧瞥をも與へてゐないこと等も、亦見逃し難き缺點である。

第二に、著者の最も不滿とするのは、本書に於て「教育哲學」の本質が闡明されてゐないことである。シレーヴスは、本書に於て、反復「教育哲學」の文字を使用してゐるにも係らず、これに關する徹底的な説明は一度も試みてはゐないのである。事實、本書は、前述の如く、嚴密にいへば、「教育の基礎としての哲學」即ち「教育者のための哲學概論」に過ぎない。勿論、本書には、教育論もあるが、それは未だ嚴密な意味の哲學的な教育論ではない。少くとも教育哲學に關する論議は、遺憾ながら單に概念的・消極的・斷片的な境地に止つてゐる。即ち、一般哲學と一般科學との區別を明かにすることによつて、教育哲學と教育科學との差異の輪廓を描き、更に、教育の理論が教育科學だけでは足りない所以を明かにすることによつて、教育哲學の意味と價值とを消極的に暗示し、且時に應じて教育哲學に關する斷片的な説明を試みてゐるに過ぎない。少くとも、氏が反説してゐる教育哲學觀、即ち「教育哲學は教育の意味と價值、又は、教育と全體としての人生との關係を明かにすることを目的・使命とするものである」といふ觀方については、何等詳細な説明が試みられてはゐないのである。隨つて、本書に於ては、教育哲學と教育科學との區別は略明かにされてゐるが、教育哲學と爾餘の一般哲學及び特殊哲學との異同關係即ち教育哲學の一般哲學に於ける地位



又は哲學としての學的性質は一向明かにされてはゐないのである。事實、氏は、一方では、教育哲學と教育的倫理學とを略同一視しながら、他方では、教育的倫理學を教育哲學の單なる一方面・一分野乃至一要素としか見てゐないではないか。そしてこれは、氏の教育哲學に對する理解が不徹底なためであるのはいふまでもないが、一つは、前述の如く、其の研究法に間然するところがあると共に、學其のもの、少くとも學乃至哲學の分類に關する氏の知識が透徹してゐないために他ならない。事實、氏は、哲學と規範科學乃至氏の所謂哲學的科學とを同一視し、宗教科學と宗教哲學・倫理科學と倫理哲學・藝術科學と藝術哲學との區別を没却してゐるのである。

尙、この點に聯關して見逃すことの出来ない缺陷は、氏の見解が著しく形而上學的なことである。これは、ロイス學徒たる氏としては萬止むを得ないことであるが、其の見解の論理的價值を減殺することは、許し難い弱點である。斯くいへばとて、著者は、氏の學說を以て、徹頭徹尾形而上學的であるとか、全然認識論を蔑視するとか、若しくは教育哲學に形而上學が不要であるとかとするものではなくて、只、本書に現れたシレーヴスの見解及び問題の取扱方が餘りに形而上學的であるのと、氏の形而上學が多分に獨斷的要素を包含し著しく舊式であるのとを遺憾とするのみである。そしてこれは、氏の立脚地たる Idealism が、嚴密には認識論上の用語即ち「觀念論」であるべきにも係らず、氏に於ては寧ろ形而上學の用語たる「唯心論」Primitivism 否、「理想主義」に該當するものであり、而も件のアイデアリズムの内容が論理的に解明されてゐないことや、教育哲學の認識論的方面や論理學的方面の叙述が不徹底で教育哲學の認識論的問題即ち教育的認識論の問題として、當然、精到な解明を要する教育哲學の學的性質・知育・教授の根本問題としての認識・知識・了解・體驗・科學・眞理の本質等が一向闡明されてゐないことや、認識論的教育

的意義を、實際生活改善のために教育學說を改變する所に存することや、論理學の教育的意義を批判的思索の必要と注入主義の誤謬を正すことにあることなどに徴して明かなことである。そしてこれは、教育哲學を教育の目的・理想、教育科學を教育の手段方法に關することとするのも、等しく共通の弱點である。手段方法も亦、見方によつては、哲學の對象となり得るからである。

第三に、本書の一缺陷は、教育的倫理學を以て教育哲學とする點である。既に一言したやうに、教育哲學は、教育科學と補合的關係に立つものである點に於て、一種の哲學である。そして廣義の教育學に教育科學と教育哲學との別があるやうに、廣義の倫理學にも亦倫理科學と道德哲學との別があると共に、兩者の何れも教育哲學及び教育哲學と趣を異にする獨立の學問である。然るに、氏は教育哲學と倫理學とを混同して、倫理學—いはば教育的倫理學を以て直ちに教育哲學としてゐるのである。而も、件の教育哲學としての倫理學は、嚴密な意味の道德哲學ではなくて、普通の倫理學即ち倫理科學である。そして、斯くの如きは、實質的に教育哲學の獨立を否定する所以であり、隨つて斷じて謬見である。勿論、教育哲學と道德哲學とは、少くとも其の内容に於ては著しく類似交錯してゐるが、其の學問としての性質は甚だしく異つてゐる。即ち、教育哲學は著者の所謂方途的統一學であるのに對し、道德哲學は目的的統一學である。隨つて、道德哲學が教育の目的の闡明に寄與するところが多いといふだけの理由から、これを以て教育哲學と同一視するのは斷じて謬見である。苟くも、教育哲學の獨立を保持せんとするならば、必ずそれと道德哲學との別を明かにし、道德哲學を以て單に教育哲學の一補助學たらしめるやうにしなければならぬ。

假に百歩を譲つてこの點を度外視しても、氏の倫理觀其のものに是認することの出来ない缺陷がある。氏は、自己



の倫理觀を自ら主意的理想主義と呼んで、これを他の倫理觀から區別してゐるが、而も件の區別は未だ十分明白ではない。蓋し、氏の説は、一方では、理性・睿智又は知的意味の自覺を尊重してゐる點に於て、必ずしも、嚴密な意味の主意主義と稱することが出来ないからである。少くとも、氏の説が、嚴密な意味の主意主義と呼び得るには、意志の本質及び人性乃至人生の精髓が意志である所以を精細に論證しなくてはならないのに、氏の論議にはこの重大な點が缺けてゐるからである。而もこれは、主意的理想主義の骨子たる自我實現説に於ても亦同様である。自我實現だけで人生の本質を闡明し得ないのは姑く措き、本書に於ては、自我の意味も實現の意味も、哲學的には未だ闡明し盡されてはゐないのである。更に遺憾なのは、氏の所謂理想主義は、道德中心の人生觀でありながら、道德が人生の中心である所以も、善が最高價值又は理想價值の中核精髓である所以も、乃至は、道德の眞意義も、一向に闡明されてゐない點である。蓋し、これは、氏の倫理的理想主義をして有名無實ならしめる所以だからである。氏は又、人生の意味と價值とを明かにするのが哲學の職能だとしながら、本書に於ては殆ど人生の意味と價值とが明かにされてはゐない。更に、本書には、大切な價值論が缺けてゐる。氏が、善と美とは密接な關係を有すると見ながら、其の説明が缺けてゐるのも、哲學の最高目的が理想價值の實現であるといふ定言が單なる言葉に止つてゐるのも、等しくこれがためである。更に、氏は實在とか全體としての宇宙とか人格とかいふ語をも反復使用してゐるが、これらも亦何等徹底した解明が試みられてはゐない。氏の立脚地たる理想主義は、氏の學説の全體に靡ろげながらも表現されてゐるが、自我實現説又は主意説は、其の倫理觀以外には、餘り顯著有效に活用されてはゐない。自我實現を教育の最高目的であると共に人生の最高目的としただけでは、教育の目的の獨自性が没却されることとなる。而も氏が教育の最高目

的とする自我實現に、個人的實現と社會的實現との區別があるとしたのはよいが、前者を偏重するのは偏見である。實際、氏の觀方は、一體にして、抽象的な個別主義又は抽象的な普遍主義や永遠主義に傾いて、社會や國家や民族や時間等の特殊的象的方面を輕視してゐる。現代教育の弊が教育の個人的方面の輕視であるとしてゐるのも、少くとも今日では妥當でない。倫理觀を中心としながら、それと他の哲學の諸分野との關係が闡明されてゐないのも、倫理學と教育との關係問題の取扱方が妥當を缺くのも、或は、哲學の諸分野と教育との關係を論究する中、教育と宗教哲學及び美學との關係を論及する部分が他より見劣りするものも、著しく本書の缺點である。實際、本書に於ては、宗教的生活の意味が明かにされてはゐないし、宗教哲學と教育哲學とが人生哲學の一部であるとしただけでは疑問は残るし、更に、藝術の特質を單に「孤立」と見たり、美の理想を調和等としただけでは足りない。教育は全體としての人生の準備であるとしたのはよいが、單にそれだけでは常識論に過ぎない。教育を「制度」と見ることもよいが、制度の本質が闡明されないかぎり、これまた單なる言葉に過ぎない。訓練問題の輕視は、教育的倫理學が教育哲學だとし、主意的倫理的理想主義を根柢とする氏の教育學説としては、一大缺點といはなくてはならない。

四 以上、要するに、シレーヴスの『教育の哲學的基礎』は、教育哲學としては勿論、教育の哲學的基礎としてだに不完全である。そして其の原因には種々あるが、其の主要なものは、氏の學説の根柢を形造る哲學説其のものと、其れを教育に活用する方途とに缺陷があることである。氏にして、苟くも其の本來の目的を達成しようとするならば、其の倫理的理想主義に一層確乎たる認識論的基礎を附與すると共に、一般哲學と倫理科學及び道德哲學との區別を明かにし、一般哲學の上に立つて教育問題に對し、教育哲學の對象即ち問題を限定し、且これを包括的に而も體系的に



取扱ふことによつて、教育哲學の獨立を保つようにしなくてはならない。即ち、一言にすれば、「教育の哲學的基礎」を超越して眞に形實完具の「教育哲學」に到達しなくてはならない。

### (五) デューイの教育哲學

#### (甲) 要 旨

1 デューイ (J. Dewey, 1859—) は、數多い教育哲學の研究者中、其の資格の完備してゐる點では、ヘルバルト・ナトルプと共に、正しく「教育哲學史上の三羽鳥」とも稱すべきものである。否、一身にして一流の哲學者と教育學者とを併せ兼ねてゐる點に於ては、デューイは、ヘルバルト及びナトルプと揆を一にするが、而も、親しく實際教育に従事すると共に師範大學統率の責に當つてゐる點では、ナトルプは勿論、ヘルバルトさへ、彼には一籌を輸しなくてはならない。少くとも、米國、否、獨逸以外に於ては、彼程教育哲學研究の適任者は無いのである。

只遺憾なのは、彼には、「教育哲學序論」(一九一六年) 以外嚴密な意味の教育哲學に關する著述が缺けてゐるばかりか「教育哲學序論」(An Introduction to the Philosophy of Education) は「民本主義と教育」(Democracy and Education) の副名であるに過ぎないことである。而も二十六章に亘る目次を一瞥しただけでも明かなやうに、本書は、文字通に「教育哲學の序論」であつて、嚴密な意味の教育哲學ではない。即ち、嚴密な意味の教育哲學といふ見地から見れば、科學的要素及び一般哲學的要素が多分に混入してゐる。これを具體的にいへば、嚴密な意味の教育哲學と見るべきものは、教育哲學・知識論・道德論であり、これに次ぐものは、生活の必要としての教育・社會作用としての教育・指導としての教育・成長としての教育・教育上の民本的概念・教育の目的・經驗と思惟・教育上の思惟・方法の

性質・教材の性質・課程に於ける科學・教育的價值・個人と世界等の諸章である。随つて、以下、最後の三章を主とし、上記諸章を副として、デューイの教育哲學觀を檢討することとする。尙、この見地から見ても重要な第二十四章教育哲學は、批評的攷覈・哲學の性質・撮要の三項に別れ、第二十六章道德論は、内界と外界・本務と興味との對立・睿智と品性・社會的と道德的・撮要の五項に別れてゐる。

二 先づ、氏の教育哲學觀から檢するに、「教育哲學は、出來合の思想を、根本的に起源と目的とを異にする實行の系統に外的に適用したものでなく、現代社會生活の諸難問に關する正しい知的並に道德的習慣の形成といふ問題を明白に表示したものに他ならない」(同書三八六頁) し、又「教育哲學の解決すべき最大問題の一つは、無形式的・無意的教育對形式的・有意的教育の均衡を如何にして保たしむべきかといふことである」(同書二〇頁)

これを詳言するに、氏に従へば、哲學とは、要するに全體としての經驗を明かにするものである。別言すれば、「哲學とは、材料及び方法の或る全體性・一般性及び究極性を含むものとして一般に定義された。材料に關しては、哲學は包括せんとする企即ち世界及び人生の諸事項を或る單一の包括的全體に纏めんとする企である。……哲學は、經驗を出來るだけ統一し調和し完成せんとする努力である。この方面は「哲學」—愛智といふ言葉で言ひ現されてゐる。凡て眞面目に哲學を解釋すれば、それは人間の行爲を支配する智慧を完成することを意味する」(同書三七八頁) 但し、茲にいふ全體性とは、「量的のしめ高を意味するのではなく、寧ろ複雑な事實に關係して吾々が起す所の反應の様式の一致を意味し」(同書三七九頁)「連續を意味する」(同書三八〇頁) ものであり、「哲學の態度が一般的であるといふことは、如何なるものをも孤立的のものと思はないで、或る作用をば、その意味を構成するものとの前後關係中に置



かうとすることであり、「(同書三八〇頁)「究極性とは、經驗が終結し、消盡したといふ意味ではなくて、事物の内面に徹して其のあらゆる關係を發見せんとする傾向を指すのである。」(同書三七八頁)一言にすれば、「哲學に與へ得べき最も深刻な定義は、哲學は教育の最も一般的な理論であるといふことである。」(同書三八六頁)別言すれば、「哲學は、既知のものが何を吾々に要求するかといふことに關する思惟、即ちそれが如何なる感應的態度を吾々に要求するかといふことに關する思惟である。それは、可能なものに關する觀念であつて、完成した事實の記録ではない。隨つて、あらゆる思惟と同様に假定的なものである。將に成さるべきもの、將に試みらるべきものを吾々に示すものである。その價值は解決を與へるといふこと(これは實行によつてのみ全うし得ることである。)に存するのではなくて、寧ろ問題を確定し、且それを取扱ふ方法を暗示するところに存するのである。されば、哲學とは、自覺した思惟即ち經驗に於ける思惟の地位・職能及び價值を概括した思惟である。更に、哲學の全體的態度の必要なのは、人生に於ける様々な紛糾した興味を活動に於て統一する必要があるからである。若しも、其の興味が極めて皮相なものであつて、互に確執する程度に達しない場合には、哲學の必要は意識されない。……哲學の系統は様々な行爲の理想の相反せる主張が全體としての社會を動かし、且改整の必要が一般に感じられる場合に生ずるものである。」(三八一頁)そして哲學は、人間生活の不確實を反映すべきものであるが故に、多様の異説を生ずるのである。

斯くの如き意味に於ける「哲學には二重の任務がある。即ち、一つは、科學の現状に照して現存する諸目的を批判し、新方便を利用すると共に、廢れた價值を指摘し、諸價值は實現の手段を缺いてゐるが故に、單に感情的のものに過ぎないことを明かにさせることであり、一つは、個々特殊の科學の結果を將來の社會的事業と聯關させて解釋することである。」(同書三八四頁)斯くして

「新知覺に對して偏見なく敏感であり、且それを注意と責任とを以て結合せんとする人は、その限りに於て哲學的傾向を有する人である。哲學の通俗的意義の一つは、困難及び失望に對して冷靜堪忍の態度を持つることである。」(同書三八〇頁)

三 然らば、以上の如き意味に於ける哲學は、教育に對して如何なる關係を有するであらうか。デュイイに従へば教育と哲學とは、發生的に見ても本質的に見ても極めて密接な表裏的關係を有するものである。事實、「歐洲哲學はアゼンス人中に教育問題の直接壓迫の下に發生した。」(同書三八五頁)即ち、古代ギリシアに詭辯學派が起り、新知識論新道徳論を建設し、これを基礎として希臘青年の教育に従事した結果、社會を攪亂したことから哲學が起つたのである。知識と道徳・理性と行爲との關係・理論と實際との關係及びこれに伴生する各種の問題が、「教化中に、教育に對するそれらの本源的な實際的關係から引離され、獨立な研究科目としての哲學の問題となるに至つた。併しながら、歐洲の哲學思潮が教育學説として生起したといふことは、哲學と教育との親密な關係を最も雄辯に立證するものである。」(同書三八二頁)更にこれを他面より見れば、哲學が其の實行的方面に向ふと、何時も教育論となるのである。由來、哲學は、専門的術語を使用するために、一般社會に容易く理解されないものであるが、それが有力なものとなれば、必ず社會改造の動力となり、自ら教育と密接な關係を結ぶに至るものである。即ち、「教育は、哲學的論議が(専門的意義と異つた)人間的意義に徹する絶好の根據を供給するものである。單に哲學のための哲學研究ならばいさ知らず、苟くも吾々の心的傾向の方面から哲學に對し、其の哲學思想に基づいて教育を施すといふ方面からそれに対する場合ならば、その哲學説に具現された實人生の事情を閉却することは出来ない。若しも、哲學説が實際教育に對して何等の利益をも與へなかつたならば、それは不十分なものではなくてはならない。只、吾々が、これを教育的見地か



ら見てのみ哲學問題が那邊に發生發達し、那邊に落着き、且その採否が那邊に實際上の差異を來すかを直視することが出来るのである。」(同書三八三頁) 哲學的任務の遂行は、「何を爲すべきか、何を爲すべからざるかに關する教育的協力がなければ、到底不可能である。蓋し、哲學は、それが知的に構成する所の價值を實際に存在させることが出来るからである。……機械的の技術にあつては、科學は、事物を取扱ふ方法となり、その事物の力を利用して所期の目的を達するのである。そして哲學は、教育の術によつて始めて眞摯にして思慮ある人生觀に従つて人間の力を利用する方法を生ずるのである。教育は、諸多の哲學說を具象化し吟味する實驗室である。」(同書三八四頁) これと共に、現代生活に於ける教育の地位を廣く且同情を以て解釋し、斯くして其の目的及び方法を常に生命あるものたらしめることによつて、教育が單なる機械的・技能的のものに墮することなからしめるのが、やがて哲學の任務である。(同書三八四頁) 要するに、「教育とは、自然及び同胞に對する知的並に情的の根本傾向を形成する過程であるとするれば、哲學は、教育の一般的理論であると定義することが出来るのである。」(同書三八三頁)

四 さて、認識論には二元論が多い。先づ經驗的知識とそれよりも高尚な合理的知識との對立を認める二元論がある。經驗的知識は、日常の事件と關聯し、何等専門的知識を持たない凡人の役に立つものであり、彼の欲求を直接環境と關係せしめるもので、純然たる功利的のもの又は修養的意義のないものである點に於て、價値の低いものである。これに反して、合理的知識は、究極的に知的に實有に觸れたもので、それ自身のために追求せられ、純手たる理論的洞察となつて終結し、實行に適用されて其の價値を減殺されることのないものである。兩者の對立は、社會的に見れば、畢竟、勞働者階級の知識と生活苦のない知識階級の知識との對立である。これを哲學的にいへば、特殊と普通との區別である。蓋し、經驗は相互分離せる特殊の集合で、それを認識するにも相互別々にされなければならないのに、理性は、普通・一般原理・法則の如き具體特殊以上のものを取扱ふからである。これを教

育的に見れば、生徒は、一方に於て互に分立する一々の報導を學び、他方に於て一定數の法則や一般的關係を學ばなくてはならぬものと考へられてゐる。往々、地理は前者の知識を代表し、數學は後者の知識を代表するものとして數へられる。そして、實際上の目的に對しては、兩者は二つの獨立な世界を代表するのである。

第二の對立は、「學習」といふ言葉の二意義である。第一の見解に従へば、學習とは、既知のもの即ち書物や學者によつて傳達されたものの總額である。これは、外部的のもの又は知識の積集で、恰も倉庫に物品を貯藏するが如きものである。眞理は何處かに出來合に存在するものと見なされてゐるから、學習とは貯藏されたものを個人が引出す過程であると見做されるのである。第二の見解に従へば、學習とは、個人が學習する時に其のものが爲すところのものを意味する。即ち、それは發動的の事柄であり、個人によつて實行される事柄である。これらの二元觀は、外部的のものとしての知識即ち往々客觀的と稱せられるところの知識と純粹に内的・主觀的・心的のものとしての知識との對立である。一方に出來合の眞理の集團があり、他方に知る所の能力を持った出來合の心意があるとされてゐる。これを教育的にいへば、教育と方法との對立となり、社會的にいへば、教權に依存する生活と個人が進歩の自由を持つ生活との別となる。

第三の二元觀は、認識に於ける發動と受動との對立である。純乎たる經驗的物理的事物は、往々、感覺的印象によつて知られるものと盾做されるに對して、合理的知識即ち精神的事物の知識は、心意中に發する活動から生ずるもので、感覺や外的事物と沒交渉に行はれる活動から生ずるものと考へられてゐる。これを教育的に見れば、感覺練習・實物教授・實驗的練習と、書物の中に含まれ且奇蹟的な心的能力の結果たる純粹觀念との對立となり、これ



を社會的に見れば、直接に事物と交渉する興味によつて支配されるものと自由に自己自身を修養することの出来るものとの對立である。

第四の對立は、理知と情緒との對立である。情緒は、純粹に私的のもの個人的なものど考へられ、恐らく知的好奇心といふ一情緒を除いては、事實及び眞理を捕捉することに於ける純粹容知作用と何等の關係もないものと見做されてゐる。理知は、純粹の光であるが、情緒は攪亂する熱である。心意即ち理知は外に向つて眞理を求めるが、情緒は内に向つて只管個人的の利害得失を考へるに過ぎない。斯くして、教育に於ては、興味の價値を全然蔑視すると同時に、學習者に外的にして不適當な賞與を與へ、それによつて學習を激勵することを必要とするに至るのである。斯くして、教師は、試験や點數や及落や懸賞や賞罰等に頼る必要を固執すると同時に、興味に頼ることを排斥するに至るのである。

以上、各種の對立は、畢竟するに、認識と實行・理論と實際・活動の目的及び精神としての心意とそれの機關及び手段としての身體との對立である。斯かる對立の存在は、教育上有害であるが故に、必ずこれを打破しなくてはならない。そしてこれがためには連續の觀念に依る外に途がない。

五 道德は行爲に關するものであるから、心意と活動とを對立せしめる二元論は、必然的に道德にも現れなくてはならない。普通、如何なる教育說でも、品性の陶冶が學校の教授及び訓練の包括的目的であるとされてゐる。随つてこの目的の實現を妨害する如き睿智對品性觀を懷抱しないやうにすると共に、この目的の達成を幫助する種々の事情を提供するやうにすることが大切である。これに對して、第一に妨害となるものは、活動を内外的又は精神的と物理

的といふやうな、全然反對する要素に分離する道德觀である。この分離觀は、實は、心意と世界・精神と身體・目的と手段との二元觀の結果に過ぎない。そして道德に於ては、それは行動の動機と結果及び品性と行爲とを峻別し、且動機及び品性を純粹に內的のもの、即ち全く意識内に存在するものと見るのに對し、結果及び行爲を心意外のもの、即ち行爲は單に動機を遂行する運動に關係し、結果は單に結果として生ずるものに過ぎないと見るのである。

六 以上、本書の中、狹義の教育哲學の見地から見て重要な部分と思はれる最後の三章（前記の第四篇）の大意を紹介し、これによつてデューイの教育哲學觀の一般を闡明したが、尙参考迄に、前記三章以外の全卷の要點を記すこととする。

デューイは、第一篇（自第一章至第五章）に於て、教育の起源並に本質を攻究し、教育を以て社會的必要及び社會作用と解し、社會が自己の存続を確保するための必然的過程であり、經驗の不斷の更改であるとし、且いふ所の社會は民本主義的社會であるとしてゐる。第二篇（自第六章至第十七章）は、教育の目的・方法及び材料を取扱つたもので、教育は、社會的であると共に、個人の性能を増進し、以て經驗更改の指導力たらしめるのが、教育法の眞髓であり、隨つて、學習法は意識的に指導された經驗の材料の改造であるとし、教育方法と材料との統一を試みてゐる。第三篇（自第十八章至第二十三章）は、民本標準を現代社會に適用しようとする際に障礙となる事情を考察すると共に、其の排除法を論究したのである。

さて、生物と無生物との最も顯著な相違は、生物は不斷に自己を更改しつゝ、自己の生活を保持して行くのに對して、無生物には斯くの如き事實が認められないことである。隨つて、生物の生活とは、環境に働きかけて自己を更改して行く過程であるといふこ



とが出来ると共に、生物は外界のあらゆる力を制御するものであるといふことが出来る。然るに、個々の生物の生命は、不滅ではなくて死滅が其の運命である。而も、全體としての生物は永遠に生存するが故に、生活の保持とは不斷に環境を生物の必要に適合させることにあるといはなくてはならない。生活は経験の全體である。最廣義の「教育は、生活其のものであり」(同書四一七頁)この生活を社會的に保持して行く手段である。教育の必要は、個人の生死といふ事實に因由する。即ち、教育は、社會の生存發達から生起するものである。然るに、社會の保持は、傳達の過程によるものである。社會の生存發達のためには、前代のもの、経験を後代に傳へることによつて社會的生存を更改して行かなくてはならない。そして其の経験を傳承授受するには、はじめは交通即ち社會生活によるが、社會が進歩するに従ひ、これを一定の形式に構成し、これを傳へ易く又學び易からしめる必要が起り、其の機關として學校が設立され、教科が選定され、これに従事する教師が養成されることとなつたものであるが故に、學校は其自身社會的生活であり(同書四一六頁)社會生活の一形式であり、社會の縮圖でなくてはならない。

社會は未成熟者の教育によつて不斷に自己を更改するものであり、隨つて成長といふことが教育の本質で、飼育・養育・教養の過程を有するものである。教育は、型をつけ形成し陶冶する活動であると共に、経験の性質を變更して社會團體の興味・目的・思想に同化せしめることである。そして其の方法が環境を働かせて或る反應を喚起することに歸着する。即ち、未成熟者をして働かしめ考へしめ感ぜしめるやうな環境を提供することが眼目である。隨つて、教育は間接教育となるのである。然るに、環境とは生物の特色たる活動性の行使に關する全條件であり、社會的環境は、或る成員の活動性を處理することと結果する同類の活動性の全部であり、そして環境殊に社會的環境は、無意識的に、即ち一定の目的なしに一種の教育力を發揮するものであるが故に、狹義の教育即ち意識的有意的教育に於てはこれを活用するやうにしなくてはならない。事實、未開半開の社會に於ては、直接社會生活に參與することが兒童に

とつて唯一の教育である。環境の無意的影響は頗る強大であるが、就中主要なものは、言語の慣習・作法・高尚な趣味と美的鑑賞・價值判斷等である。尙、未成熟者の性能を育成する上に必要な特殊の環境は、(一)發達させようとする傾向の要因を單純化し、秩序づけること、(二)現存の社會的慣習を純化し理想化すること、(三)一層廣く、よく權衡のとれた環境を造ることである。

學校の起源は、社會的傳統が複雑になつて、其の大部分が文字に表現され傳達される時代にある。この學校が日常生活と異つて特に學校たることの職能には三つある。第一に、複雑な文化は一舉に同化し得ないから、これを單純化して兒童が反應し得る局面を選択し、難易を鹽梅し、易より難に進み、はじめに學習した要素が次の一層複雑な要素を理解する手段となるやうに順序立てることである。第二は、學校は出来るだけ現在の環境中の無價値な局面を排除し、不純な分子のない行爲の環境たるにある。即ち、教材から無駄なものや生命のないものや有害なものを排除して只將來の社會のためになるやうなものだけを保存し傳達することが必要である。第三に、學校は社會的環境の各要素の權衡をはかり兒童をして其の生れた社會的團體の種々なる制限を超越して一層廣い環境と生きた交渉をなし得る機會を持たしめることが必要である。

斯くして、教育に於ては、學校といふ特殊の統一ある環境の中で兒童の自然的衝動を指導して社會的生活に加入せしめるやうにしなくてはならない。即ち、其の形成される力を伸展して其の成長を幫助しなくてはならない。教育には、必ず指導・制御・幫助がなくてはならないが、就中指導が最も大切である。凡そ「刺戟はすべて活動を指導し、且一定の對象に向つて指導する」(同書二九頁)ものであるが、教育上價値ある指導は、同時的にして繼續的でなくて



はならない。そして集注と秩序とは指導の二面であり、且前者は空間的であり、後者は時間的であり、前者は的を射當てることを保證し、後者は、「他の行動に對して要求された均衡を保つものである。」(三〇頁)然るに、凡ての指導は再指導である。教育は、畢竟、成長を保證する要件を提供する企に他ならない。そして、學校教育の價値の標準は、繼續的發展に對する欲求を高め、且それを事實有效にする手段を提供する範圍如何といふことでなくてはならない。指導の様式に二つある。他人が吾々の欲しないことをしてゐる場合に吾々が直接意識的に他人を指導することと、不知識裡に他人を指導することであるが、いふまでもなく、後者が一層教育的である。

以上、要するに、生活が成長發展であり、教育も發展であるならば、教育は凡て發展を如何に解するかといふことに依存すると共に、教育は、其自身目的であつて、其の過程は、不斷の改造・改築・變形であるといはなくてはならない。随つて、生活其のものから學び、且生活の事情をば生活の過程に於て學ばんとする傾向を與へることが學校教育の最も優れた產物であると共に、兒童の如何なる衝動が今發動しつつあるかを理解することは、教育者にとつて極めて肝要なことである。

教育法に關する見解には、將來の準備又は用意だとする準備説と、兒童の内部から發展しようとする潛勢力を發展せしめるものだとする開發説と、心的能力を反復練習鍛鍊することによつて外部から人間を形成するものだとする形式的陶冶説とがあるが、何れも謬見である。そして「準備説の誤謬は、將來の必要に對する準備に重要を置くことに存するのではなくて、將來の必要に對する準備に現在の努力を主要源泉とする所に存する。」(同書六五頁)畢竟するに、「教育は、未成熟者を其の所屬團體の生活に参加させて指導し發達させる社會作用である。」(同書九四頁)別言すれば、

ば、兒童の成長を幫助して日常經驗の改造を爲さしめるものと見なくてはならない。そしてこの經驗の改造は、連續的であり、且社會的であると共に個人的である。

斯くの如く、教育は社會更改の原動力であるとすれば、社會生活の性質の相違に従つて教育の精神や標的や材料や方法に差異を生じ、随つて、民本主義國には民本主義國獨特の教育がなくてはならないのは明白なことである。

### (乙) 批判

一 本書は、これを、「民本主義と教育」として見るのと、「教育哲學序論」として見るのでは、其の價値にかなりの相違が生ずる。そして、公平な立場から本書を評價批判しようとするならば、當然、これを、正題通り、「民本主義と教育」として見るべきである。而も、本書を「民本主義と教育」として見る時には、確に、第一流の哲學者の著述たるに恥ぢない一個の名著である。併しながら、これを其の副題に従ひ、「教育哲學序論」として見る時には、かなり其の面目を異にし、幾多の不備を發見せざるを得ない。而も、本書は、教育哲學としてだに、其の形式即ち教育哲學の概念構成の方面に於てこそ缺陷が少くないが、其の内容の方面に於ては、其の論斷が率ね妥當であり、且隨所に斬新卓抜な見解も發見され、少くとも、米國に於て公にされた類書に比して斬然頭角を抜いてゐることは否み難き事實である。否、これを獨逸流の教育哲學と比べて見ても、其の兎角は形式的論理的に偏しがちな缺陷を匡補する點に於て、教育哲學に貢献するところが少くないのである。

特に、教育學と哲學との關係が極めて密接な所以を、著者一流の即ち實用主義的哲學觀及び教育觀から解明して、哲學は問題を解明するものではなく、寧ろ實行がこれを解決するものであり、且哲學が實行方面に向ふと何時も教育



論となり、随つて教育は哲學的論議が人間の意義に徹する絶好の根據を供給するが故に、哲學的活動の遂行は、何を爲すべきか爲すべからざるかに關する教育的協力を要すると共に、哲學は人生觀と直接親密な關係を有し、且將來に關する知識である點に於て科學と異り、而も教育をして活力あるものたらしめ、機械的に墮せしめないことを任とするものであるとし、斯くして、哲學は、教育の最も一般的な理論であるとしたことは、勿論、議論の餘地はあるが、傾聴すべき見解である。

この他、教育の實際及び理論に於ける對立、例へば、勞働と閑暇・功利と修養・職業教育實業教育と自由教育修養教育・論理と實際・知識と活動・自由と社會奉仕・學校と社會・個人と世界・人間と自然等を、綜合的に見ようとする態度や、教育を廣義に解して生活其のもの見たり、其の起源を社會的必要と見、其の本質を社會作用又は經驗の改造と見たり、指導・制御・幫助中、指導を最も重大視したり、學校を社會の縮圖、即ち社會發展の一機關としたりする教育觀や、職業教育の重視や、不斷の自己改造を其の本質とする生物觀や、具象的・統一的な教材觀等は、何れも嚴密な意味に於ける教育哲學の内容少くとも素材たるに價するものである。

二 併しながら、本書には、これらの長所があるにも係らず、「教育哲學序論」としては、缺點が少くないことは、蔽ふべからざる事實である。

第一に、本書は、縦ひ副稱であるとはいへ、兎に角「教育哲學序論」と銘を打ちながら、教育哲學の概念を構成し其の本質を闡明する上に殆ど何等の努力も拂つてゐない點に於て、嚴密な意味の「教育哲學」でないのは勿論、其の「序論」でさへもないのである。嚴密な意味で「教育哲學序論」といふ時には、少くとも教育哲學の概念、即ち、教

育哲學の必要・可能・意義・價值・方法・體系等を一通攻究解明することによつて、教育哲學の輪廓を明かにすると共に、全き意味の教育哲學を理解する準備となるものでなくてはならないのに、著者は、本書中隨所に「教育哲學」といふ名辭を使用してゐるにも係らず、其の語義すら嚴密には説明してゐないのである。但し、教育哲學が十分な意味で確立され、其の意義が一般に理會されてゐるか、但しは、著者が他の著述に於て其の解明を試みてゐるならば、それでも差支ないが、教育哲學は未完成の學問であると共に、教育哲學に關する氏の論議は、本書が其の最初にして且代表的なものであるかぎり、苟くも「教育哲學」を書名とする場合には、たとひそれが「序論」であるとしても、又はそれが副稱であるとしても、教育哲學の概念を闡明するのが當然の義務でなくてはならない。然るに、氏は、この點を蔑視し、教育哲學なる名稱を恰も自明のもの如くに使用してゐるのは、遺憾なことである。

勿論、本書は、教育哲學なる一章を設けて教育哲學の闡明に努めてはゐる。即ち、それは批判的考察・哲學の性質・撮要の三項に分れ、主として哲學の性質を明かにすると共に、哲學と教育との關係を一瞥し、最後に教育學に言ひ及び、且哲學の意義は一通闡明されてゐるが、而も其の分量は僅に十三頁であつて、本書（總頁數四百十八頁）の三十分の一にも當つてゐないばかりか、教育哲學其ものの意義は殆ど全く闡明されてゐないのである。

これを具體的に見るに、デューイは、教育哲學を出來合の思想を、根本的に起源と目的とを異にする實行の系統に外的に適用したものでなく、「現代社會生活の諸難問に關する正しい知的並に道德的習慣の形成といふ問題を明白に表示したものに他ならない」と定義してゐるが、これだけでは斷じて教育哲學の意義は闡明されない。そして、著者が本書に於て試みた教育哲學の解義は、この他には、前記、「教育哲學の解決すべき最大問題の一つは、無形式的・



無意的教育對形式的・有意的教育の均衡を如何にして保たしむべきかといふことである」とか、「プラトーンは教育哲學は革新的であつた」(同書一〇五頁)とかとあるだけである。

尤も、著者は、教育哲學の意義を間接的消極的には説明してゐる。即ち、哲學及びそれと教育との關係を闡明することと、本書全體を一種の教育哲學とすることによつてである。随つて、著者の教育哲學觀を批判するには、更にこの二點を對象とすることが必要である。

先づ、前者について見るに、氏に従へば、哲學は、要するに、思惟の自覺によつて全體としての經驗を闡明し改造することであつて、それは、可能又は將來を對象とし、其の問題を確定し且それを取扱ふ方法を暗示するものであり、随つて、假定的なものである。そして、哲學が科學と異なる所は、人生觀と密接な關係を有する點に於て實行的であると共に、矛盾對立の統一調和を任務とし、世界に對する一般的态度である點に於て全體的一般性であり、將來や可能や改造を旨とする點に於て要求本位である所に存する。そして斯かる意味の哲學は教育と極めて密接な關係がある。即ち、哲學は教育の結果として發生したものであると共に、哲學を具象化し實際化することによつて、それに生命を附與し眼睛を點するのが教育であるが故に、哲學は教育の一般的理論である。

以上の見解は、前述の如く、確に妥當である。少くとも、哲學と教育とは、發生的(事實的)にも本質的にも極めて密接な關係を有するものであり、随つて、教育の研究にも實行にも哲學は必要不可欠であるとする見解は、確に肯綮に中つてゐる。併しながら、教育と哲學とが密接な關係を持つてゐるといふことも、哲學が教育に必要なといふことも、其の儘では教育哲學の本質を闡明することさへも不可能である。蓋し、後文に再述するやうに、教育哲學は一

個獨立の哲學であり、随つて、其の可能を論證するには、少くとも其の學的性質を闡明しなくてはならないし、そしてそれがためには、必ず他の哲學及び教育科學との關係異同を攻究しなくてはならないからである。然るに、デュイイは、この點に關して何等の注意をも拂ふことなく、只漠然と「教育哲學」の名稱を使用してゐるのである。そしてこの點では、米國の代表的な教育哲學研究者の凡てに劣るといはなくてはならない。本書に於て教育哲學の概念が曖昧なのは、遺憾ながら、當然のことといはなくてはならない。

但し、氏の哲學と科學との關係に對する見解から推論する時には、必ずしも教育哲學と教育科學との關係、随つて教育哲學の學的性質の一面を窺知し得ないことはない。即ち、前記の哲學觀から推せば、教育哲學は人生觀を對象とする統一的・全體的思惟であり、且要求を本位とするものでなくてはならないが、果してさうであらうか。或る意味では確にさうである。併しながら、本書ではそれが未だ十分に事實化されてゐないのが遺憾である。

これを具體的にいへば、先づ、本書に於ては、民本主義は説かれてゐるが、而も、民本主義は、精々、單に一個の人生觀に過ぎず、随つてこれに於て眞に價值ある人生觀を見出すことが出来ない。而も民本主義其のものに幾多の缺陷があることは、周知の事實である。次に、本書は、前述の如く、全巻を通じて矛盾對立の調和統一に努め、且相當の効果も收めてゐるが、而も未だ眞に全體的一般的な境地には到達してゐない。全體や一般は、單に部分や特殊の對立を調和統一しただけで明かにされるものではなくて、辨證法を活用し其の調和統一の原理即ち本質を觀明することによつてのみ、明かにされるものであるのに、氏の論議は、單に、通例の意味に於ける調和統一の境地に止つてゐるに過ぎないからである。更に、全體とか一般とかいふものは、理性の基本要であるから、經驗主義に立つ氏によつ



て辨明し盡される筈がない。殊に、氏は、相對的價值觀を懷抱する點に於て、其の人生觀に確乎たる基礎を附與することも出来ないのである。

斯くして、氏の哲學觀から教育哲學の概念を推知することは不可能となつた。然らば、これを本書全體から觀たならば果してどうであらうか。著者は、この點に對しても遺憾ながら、否定的解答を下す他はないのである。

三 先づ、本書の内容について見るに、本書には、前述の如く、哲學的のものとは科學的のものとが雜然混入してゐる。例へば、興味と訓練とか、遊戯と作業とか、勞働と閑暇とか、自然的教科と社會的教科と知的教科と實際的教科とかいふやうな問題は、必ずしも哲學の對象でもなければ、又必ずしも科學の對象でもなく、其の觀方又は取扱方の如何によつては、其の何れともなり得るものである。然るに、これらの問題に對する本書の觀方・取扱方は、嚴密な意味では哲學的でない。勿論、本書は、全卷を通じて、氏の所謂思惟法即ち廣義の批判的方法を用ゐる點から見れば、これを以て廣義の教育哲學と見ることは出来るが、而も其の間に多分に非哲學的要素即ち科學的常識的要素が混入してゐるばかりでなく、哲學としての形式に即ち體系として缺けるところがあることは、否むべからざるところである。而も本書には教育哲學として必要な幾多の問題が逸脱してゐるのである。随つて、嚴密な見地から見れば、本書の少くとも半分は普通の教育學即ち教育科學に屬すべきものである。

方法又は形式上の缺陷はやがて學說内容上の弱點である。即ち、本書は、教育哲學隨つて哲學としては體系を缺いてゐるし、又原理論よりも方法論・應用論に傾いてゐるし、更に一面に偏してゐる。凡そ、嚴密な意味で教育哲學と呼ばれるには、哲學としての體系を具備してゐなくてはならない。然るに、本書は、前述の如く、大要四部に分れて

あるだけで、哲學としての體系即ち認識論的方面とか形而上學的方面とかいふやうな區分がない。哲學は科學に比して人格的であり人本的ではあるが、而も論理的(理論的ではない)である點に於ては科學に一步を進めてゐなくてはならない。これと共に、哲學は原理や理想目的の闡明を主とすべきものであつて、方法や應用を直接目的とすべきものではない。然るに、本書はこの條件を具へてゐないばかりか、更に、前に一言したやうに、教育哲學としては幾多の問題を逸脱してゐる。例へば、教育學の本質・人間の本质・人生の本質・實在の本質・文化(價值・歴史・社會)の本質等の問題は、殆ど取扱つてゐない。そして、これらの點から見れば、デュイイの理解する教育哲學は、所謂哲學的教育學と何等の差異もない。少くとも、本書は、教育哲學と呼ぶのは勿論、教育哲學序論と呼ぶよりも、寧ろ哲學的教育學と稱する方が一層妥當である。實際、本書は、プラグマティズム又は道具主義インストルメンタリズムの哲學の應用たる民本主義の上に立てられた教育說である。

然るに、第二に、氏の教育觀の根柢となる哲學觀其のものに缺陷がある。氏の哲學は、經驗論でありプラグマティズム又はインストルメンタリズムであり、一種の主知主義であり、進化主義であり、心理主義であり、認識主義であり、一元論である。哲學說としてのプラグマティズムや心理主義の弱點は、今改めていふを須たない。認識論に偏して形而上學を輕視し、而も件の認識論に於ても眞理論や價值論等に攻究の餘地がある。經驗、殊に直接經驗や睿智や創造性や繼續發達等に關する見解も、未だ精到を以て許すことは出来ない。謂ふ所の民本主義も、少くとも本書に於て説かれた限りでは、未だ哲學や人生觀と稱する域には達してゐない許りか、要するに、アメリカだけに妥當するもので、普遍性を具へてはゐない。社會本位の教育觀・學校觀も、大體正しいが、而も精到な社會觀や國家觀が缺けて



ゐる。哲學と科學との關係に關する見解も、哲學が假定的なものであるとか科學が根據ある知識であるとかいふ點から見ても明かなやうに、常識的獨斷的で、到底獨逸哲學に及ぶべくもないばかりか、マクヴァンネルやシレーヴスの見解にさへ劣つてゐる。一元論も單に二元的對立の調和統一の地位に止つて、眞に綜合的積極的な見解に乏しい。

第三に、其の他の内容にも幾多の缺陷がある。例へば、教育を廣狹二義に別ち、且廣義に傾いてゐるのは妥當を缺いてゐる。教育は生活の必要から生起するといひながら、生活の意義が十分に闡明されてゐなし、隨つて、教育の生動的・人生的意義が十分に闡明されてゐない。同様に、教育は社會作用だとか社會的指導だとかといつても、前述の如く、社會の意義が十分に闡明されてゐないから、教育の社會的意義も自ら明白にはならない。教育は其自身目的であるといふ見地から在來の所謂準備説を排するのはよいが、教育即生活と見て正しい意味の準備説をも排するのは、極端である。教育の目的は、教育者が持つべきものであり、且それは被教育者の個性の相違によつて異なるものであるとしたのは、一個の卓見であるが、一般的目的を排したのは、角を矯めんとして牛を殺すの極端に走つたものといはなくてはならない。そして、經驗論に立つかぎり、普遍的な教育目的の樹立は永遠に不可能である。教授法の本質論も、單なる方法論に偏して其の根本概念たる教授・認識乃至理解の本質等についての論究を缺くので、徹底的境地に達することが出来ない。教材や地理・歴史や科學等に關する論議も確乎たる根柢を缺いてゐる。教授論に精しく訓練論に粗であり、教育哲學の形而上學的方面殊に教育の藝術的宗教的方面の考察を輕視してゐるのも、等しく弱點である。

四 以上、要するに、デューイの『教育哲學序論』は、其の内容に於てこそ、教育哲學の成立に對して新問題と新

解釋とを提供してゐるが、其の形式、即ち教育哲學の概念構成又は本質闡明の上には殆ど何等の寄與をもなすことなく、隨つて、教育哲學の進歩を促進する大なる動力とはならない。そして、この點から見れば、デューイは教育哲學研究者として持つ稀有の資格條件を持ち腐れにしたといはなくてはならない。而もこれは、單にデューイの學說のみの弱點ではなくて、米國の哲學乃至教育學其のものに缺陷である。事實、前述の如く、米國には、デューイの『教育哲學序論』出版後にも尙二つ三の教育哲學書が現れてゐるが、其の形式的方面に於ては勿論、其の内容的方面に於ても、嚴密な意味の教育哲學の成立に貢献するところが至つて少いのは、遺憾なことである。

#### (六) 其の他の教育哲學

一 以上の諸家以外、米國に於ては、デミアシケウイチ・キューナー (Quincy A. Kuehner) の『資料に基づける教育哲學』(A Philosophy of Education based on Source, 1935)を始め、教育哲學の研究者は相當の數に上るが、其の大多數は、廣義の教育哲學であり、且其の所説が淺薄粗雑なのを常とするので、茲には、其の中で多少の特色を具へたものだけを瞥見するだけに止めて置く。

#### 二 デミアシケウイチの教育哲學

デミアシケウイチ (Michael Demishkevich) は、米國ジョージ・ピボデー師範大學の教育學教授で、ペトログラードの帝國歴史・言語學學院の卒業生である。そして其の『教育哲學序論』(An Introduction to the Philosophy of Education) は一九三五年の出版である。

先づ其の目次について見るに、本書は三部に大別されてゐるが、その主要部は、第一部教育哲學の源泉で、これは更に教育科學と教育哲學・諸教育哲學と哲學・哲學史を背景として見た近代教育哲學に別れてゐるが、この中、教育哲學の立場から見ても最重



要なものは、第一章教育科學と教育哲學であり、これに次ぐものは、第二章諸教育哲學と哲學であるが故に、以下、この二章を中心として著者の教育哲學觀を検討することとする。

さて、デミアンケウイッチに從へば、「教育哲學 (A Philosophy of Education) は、教授法及び學習法に意味を與へ、品性の理解と發達に寄與し、社會進歩の判斷に對して標準を提供し、國民主義的か國際主義的かといふ問題の現状を闡明すべき所に意義がある。」(同上) 別言すれば、「教育哲學の目的は、一般教育政策を決定する『合成物』(Resultant) を仕上げることであり、教育科學の一部門としての教育哲學の目的と仕事とは、教材・教科・課程・教師の訓練及び選擇・學生の分類・教授法等及び教育行政問題及び教育財政問題と關係ある、矛盾してゐるが而も價值ある諸見地を批判的に檢査した上で、これらを整頓調和しようとする所に存し、且學校系統並に Class Period の有效な組織及び管理も教育哲學を豫想し」(同書二八頁) 「教育行政家は學校の業績をこの教育哲學の原理に從つて整頓し指導するのである。」(同書二九頁) 畢竟するに、「教育哲學は、教育の理論及び實際の矛盾する諸傾向を整頓調和することを目的とするもの」(同書二四頁) で「教育戰略の一案内者である。」(同上) 隨つて、教師及び學校行政官は、それら一般人生哲學に依存し且それによつて支持される一定の教育哲學を持たなくてはならない。(四一頁) 尙、「教育哲學は、其の素材を教育(科學)の他の事實的部門からの報告と、一般人生觀及び哲學の教理に於て組織された其の價值から受取つた指導と激勵との二源泉から引出すのである。」(同書三一頁)

この意味の「教育哲學は、教育學 (A Science of Education) の一分枝である。」(同書二四頁) として、哲學は、(一)究極實在は何か、(二)それについてどれだけ知り得るか、この人智はどれだけ妥當であるかといふ二大問題に答へるもので、前者は形而上學又は本體論であり、後者は認識論であるが、この他に、人間の實際的價值及び人間の行爲を對象とする倫理學がある。(同書二四—五頁) 而も哲學は觀念の玉座ではなくて戰場である。(同書序文五頁) 教育哲學は教育科學の一部門であるが故に、即ち「一層完全な教育體系に於ける教育科學と教育哲學との關係を理解するには、何よりも先づ教育科學の性質を分析することが必要

である。(同書七頁) として、「教育科學は、學校衛生問題に關しては、自然科學の領域に屬し、隨つてこれらの科學の採用する探究法・監査法又は驗證法、即ち實驗法及び統計法によつて利益を得ることも出來又得なくてはならない」(同書一七頁) が、教育行政問題や教育機關問題を解決するには、社會科學の洞察法又は聽診法を活用しなくてはならない。(同頁) 斯くして、教育科學は、自然科學にして社會科學である。そしてこれは、二重の重要な結論即ち否定的結論を生ずる。否定的結論とは、教育は、自然科學であるよりも一層社會科學であるといふことによつて生み出されるものである。そして教育の社會科學的方面は、教育史・財政教育問題・教師の訓練及び選擇・課程問題・檢査試験等の機關を包括する。肯定的結論は、課程は、一方、數理科學と自然科學の方法及び内容、他方、社會科學の方法及び内容との間に適當に平均が保たれなくてはならない。

さて、教育には、社會遺傳の要求からの意味と、個人の生存競争に對する準備の要求からの意味とがある。前者は、種族・階級・宗教組織・國民等の立場から見たものであり、後者は、職業から見たものである。前者は系統的であり後者は非系統的である。(同書五頁) 教育の觀方には種々あるが、國民主義と國際主義との對立が重要なものである。但し、國民主義にも二種ある。第一は不健全・狹隘な國民主義即ち排外主義で、國民的矜持を誇張し、他國民の輕蔑又は狐疑乃至兩者を特色とし、自國民の短所及び他國民の長所を蔑視する傾がある。斯くして狹隘な國民主義は、他國民を學問的に研究することが困難であり、自ら道徳上不健全であるばかりでなく、政治的・經濟的にも不健全である。(同書三八頁)

デミアンケウイッチの『教育哲學序論』は結局、名詮自稱、教育哲學「序論」であり、而もそれは月並な亞米利加流の「教育哲學序論」に過ぎなかつた。隨つて、前記、ホーン・マクヴァンネル・デューイ等の著書に對して特に顯著な進歩の跡も推稱すべき獨創も見出すことが出來なかつた。只、流石に近著であるだけ、前著者と異つた時代的色調が全卷にたゞよつてゐることは否み難き事實である。殊に、それは、國民主義や愛國主義や國際主義に關する敘述に於て顯著であつた。而も、これらに關する見解其のものも大體に於て穩健妥當であつた。尤も著者は、露西亞系の人であり、且露國で學んだ人だけあつて、哲學を觀念の戰場と見たり、教育哲學を教育の戰術と見たりする如き、活動主義又は實生活本位の色調も現れてゐるが、而もこれらさへ穩健であり、且米國化



即ち實用主義化・民本主義化されてゐる。ベルグソン始め、歐洲大陸の哲學に一通の理解と興味とを懷抱してゐるのも、異色といへば、一個の異色である。

さて、本書の長所と見るべきは、第一に、教育哲學を肯定し、明白に「教育哲學序論」といふ標題を附してゐることである。第二に、教育哲學以外教育科學の存在を肯定し、且其の關係異同を哲學と科學との關係異同から闡明してゐることである。第三に、(前述の如く) 國民主義・愛國主義・國際主義に對する見解が大體に於て妥當なことである。

次に、其の短所として擧ぐべきは、教育哲學觀が酷だしく粗雑なことである。前述の如く、本書の第一部は、主として教育哲學に關する論議に充てられてゐるにも係らず、其の論議が甚だしく散漫で、結局、教育哲學の本質が闡明されないのである。殊に、遺憾に思ふのは、教育哲學が教育科學の一部門であるとする點である。尤も、氏は、普通「教育學」に該當すると見てゐる：「Education」といふ語は殆ど使用しないで、何時も「Science of Education」といふ語を使用し、且これを廣狹兩義、即ち普通の「教育學」及び(教育學及び教育哲學に對する)「教育科學」の兩義に用ゐてゐる點から見れば、前記の見解は教育哲學が教育學(Science of Education)の一部門の義と解することも出来る譯だが、而も、この場合には、當然、狹義の「教育科學」との關係異同が考慮されるべきであるにも係らず、全然それが缺けてゐる點から見れば、「教育哲學は教育科學の一分野である」と解すべきであるが、而も斯くする時には、教育哲學獨立の意義も根據も滅却してしまふのである。そして、これは、畢竟するに、哲學と科學とに關する理解の不徹底に因由するものである。少くとも、氏の實用主義的・實生活本位の教育哲學觀は幾分極端に流れてゐる。但し、これは、氏が、教育哲學は、教授法・訓練法・教材・教科・教育行政・學校系統等を對象とし、實際教育家や教育行政家にも必要有價値だとすることを難ずるのではなくて、寧ろ、教育哲學の使命及び價値を單にこの點だけに止め、一層純理的にして根本的な問題、即ち、教育學の本質・教育の本質・教育の目的等の問題を等閑にしてゐることを難ずるのみである。而も、本書によつては、これらの問題が殆ど全く解明されてゐないかぎり、斯かる非難を受けるのは當然といはなくてはならない。教育科學が、自然科學にして社會科學だといふ見解が餘りに簡略に過ぎてゐるのも遺憾である。

尙、氏は教育哲學に該當する語として「Philosophy of Education」以外「Educational Philosophy」といふ語も併用してゐるが、兩語の異同に關しては一語も費してゐない。

### 第三項 獨逸に於ける教育哲學の基礎

#### (一) 概 説

一 嚴密な意味の哲學を生み且育てたばかりでなく、道德哲學・藝術哲學・宗教哲學・政治哲學・經濟哲學・法律哲學・歴史哲學・心理哲學等諸多の特殊哲學を次々に生み且育てて學問乃至文化の發展に貢獻し、何時の間にか「哲學の國」といふ榮稱を恣にしてゐる獨逸が、我が教育哲學に對してのみ無關心であることは不可能な筈である。殊にカント以來、卓拔な多くの哲學者達が教育の考察乃至研究を試み、遂に、ヘルバルトに至り、「學」としての教育學の成立を見るに至つたばかりでなく、彼の教育學も亦大まかな意味では寧ろ教育哲學であり、而も彼は「教育學の哲學」といふ文字をさへ使用してゐる程であり、更に、爾後、教育學を哲學的に研究する哲學者及び教育學者が踵を接して現れてゐる點から見れば、教育哲學の成立の如きは夙に終了されてゐるべき筈であるにも係らず、實は、前述の如く、其の先驅の光榮を米國人の擔ふに任せざるを得なかつたのは、遺憾といふよりも寧ろ奇異といはなくてはならない。

勿論、學術は世界の共通文化財であり、其の發達の促進は何人の手に俟つとも差支ないことではあるが、而も、前述の如く、教育哲學は、其の本質上、米國人よりも獨逸人に適するばかりでなく、廣義の教育哲學は、在來、二百年に亘り、主として獨逸に於て發達の歩武を辿り、且其の根柢が十分に固められ、一朝慈雨に遭遇しさへすれば直ちに開花する境地まで生ひ立つて來た點から見れば、今世紀初期二十年間の獨逸教育哲學界の不振は眞に残念至極といはなくてはならない。勿論、この間にも、内容的又は部分的には斷えず堅實な發達を遂げつつあることは、前述の如く



である。斯くして今や待たるは巨匠の出現である。各種各方面の研究の成果を集大成して眞に教育哲學と稱するに價するものを建設する卓越した學者の努力である。

然るに、幸にして、今やクリークの出現が、この多年の渴望を醫すこととなつた。勿論、後文に詳述するやうに、嚴密には、彼に依つても尙教育哲學は其の完成を見ることは出来ないが、兎に角にも一通の成立を見ることが出来るのである。斯くして吾々は、教育哲學に關する不安を一掃し、多大な歡喜を以てクリークの教育哲學を検討することが出来るのである。

## (二) クリークの教育哲學

### (甲) 要 旨

一 數ある教育哲學の研究者中、最も嚴密な意味で「教育哲學」の研究者と稱し得ると共に、多年に亘る教育哲學の歴史に於て最も光榮ある地位を占めるものは、エルンスト・クリーク (Ernst Kriek, 1882—) である。彼は、哲學的教育學全盛の時代に於て、敢然教育哲學を提唱し、且一九二二年に堂々『教育の哲學』(Philosophie der Erziehung) と題する著書を公にすることによつて、搖ぎなき教育哲學獨立の礎を固めたと共に、小學教師の地位より一流學者に躍進したからである。而も、彼はこれを以て安んずることなく、更に一九二五年には『人間形成論』(Menschent-ormung)、一九二七年には『教育(科)學綱要』(Grundriss der Erziehungswissenschaft)、一九三〇年には『教育哲學』(Erziehungsphilosophie) と上梓する他、最近には、澎湃たる國民主義の潮流に乗じ、『國民的政治教育』(Nationalpolitische Erziehung, 1932) 等多數の著述を撰刊して、兎もすれば高踏的純理的抽象的一般的になりがちな教育哲學研

究者の通弊を脱却しようとしてゐるばかりか、更に民族的教育學・國民的教育學又は民族的教育哲學・國民的教育哲學を提唱することによつて、教育學乃至教育哲學の分化發展の契機となつた如きは、兎に角にも偉とすべきである。但し、嚴密に觀察すれば、彼の代表作は、依然として『教育の哲學』であり、彼の眞價眞績は、確に教育哲學の基礎者たるところに存する。殊に、著者が茲で彼を研究の對象とするのは、教育哲學研究の動機からのことであるが故に、教育哲學以外の部分は割愛することとする。

二 さて、この見地に立つ時には、勿論『教育の哲學』が主要材料となるべきであるが、これに次ぐものは『教育(科)學綱要』と『教育哲學』とである。蓋し、これらは、單に其の内容に於て彼の三部作であるばかりでなく、この三著の關係詳しくは歴史的及び論理的關係に、彼の『教育哲學』に對する理解が表現されてゐると共に、教育哲學其のものの重要問題が包含されてゐるからである。即ち、彼は、最初に先づ『教育の哲學』によつて教育哲學の根柢と其の全貌とを明かにし、然る後に教育哲學の二大分野たる教育科學と教育哲學とに應じてそれ〴〵の見解を公にし、而も『教育(科)學綱要』を『教育哲學』の先にした所に、彼の教育學觀即ち教育哲學又は哲學的教育學の通弊たる哲學過重弊又は科學貶視弊を自覺し、且これを匡救しようとする見解が暗示されてゐると共に、これが教育哲學其のものの重要問題だからである。尤も、クリーク自身は、始めからこの三著を公にしようとはしてゐなかつたので、三著の間には重複もあり矛盾もあるが、それだけ彼の學說の本然的變遷又は發達を理解するには好都合である。殊に、『教育哲學』に關する用語が一定しないために、其の概念乃至本質が闡明されないことを一大缺點とする在來の教育哲學にとつては、彼が Philosophie der Erziehung, Erziehungswissenschaft 及び Erziehungsphilosophie の三語を區別し



たと共に、在來使用されてゐた *Pädagogik* に甚だしい制限を加へて特殊な用ゐの方をただけでも、推稱に價することである。但し、この點に關する彼の見解には、内容的に異議乃至疑義を挟む餘地が多分に存在し、隨つて、彼の教育學說殊に教育哲學の本質を闡明するには、これらの用語について嚴密な検討を試みなくてはならないが、これに先立つて、前記三書の内容を一瞥することとする。

『教育の哲學』は五章から成つてゐる。曰く、第一章希望と回顧—第一節學問體系に於ける教育學の地位、第二節目的設定の批判、第三節個人主義の批判、第四節主知主義及び心理主義の批判、第五節進化論の批判、第六節概観。第二章自律的教育學の基礎—第一節精神、第二節共同社會、第三節成長、第四節發達、第五節概観。第三章教育—第一節要素、第二節教育學の體系。第四章特殊教育論(第三延長)—第一節根本機能・理念・生形式、第二節特殊教育論、第三節教育史、第四節教育工學。第五章結論・人道—第一節人性、第二節人類がこれである。

『教育(科)學綱要』は五章から成つてゐる。曰く、第一章 *Pädagogik und Erziehungswissenschaft*、第二章教育と成長、第三章教育の統一、第四章教育體系、第五章陶冶と學校がこれである。

『教育哲學』の内容は左の如くである。曰く、第一章歴史的序論—第一節精神史的 (*geistgeschichtlichen*) 假定、第二節概念史的 (*begriffsgeschichtlichen*) 基礎、第二章教育—第三節成長と教育、第四節文化と教育、第五節國民、第六節利益社會と教育、第七節歴史と教育、第八節強制的內容、第九節教育過程の分割、第三節陶冶、第十節陶冶の本質、第十一節陶冶過程、第十二節陶冶の原理、第十三節陶冶の目的、第十四節獨逸の陶冶目的、第十五節陶冶財、第十六節陶冶の方法、第十七節一般的陶冶と職業的陶冶がこれである。

(因に、本書は、*Handbuch der Philosophie* 中の「卷Ⅴ、*Philosophie der Mathematik, Philosophie des Geistes, Religion, Philosophie, Philosophie der Sprache, Gesellschafts- und Wirtschaftphilosophie, Rechtsphilosophie, Staatsphilosophie, Geschichts-*

*philosophie, Kulturphilosophie, Philosophie der Technik* 等が代表的なものである。)

三 以上の三書は、何れも廣義の教育哲學であるが、其の問題は、(一)教育哲學の概念構成の問題即ち教育學本質論と(二)教育本質論とに二大別することが出来る。そして、第一問に於ては、教育學の自律性即ち學的獨立性を確立するために、教育學は教育の理念の上に成立するもので、他の如何なる學問にも依存しない純乎たる獨立學即ち所謂「自律學」であるといふ見地から、教育學を在來の實用本位・實踐本位の「處方的」教育學又は複合學・應用學としての教育學即ち *Pädagogik* より區別して、*Erziehungswissenschaft* 又は *Reine Erziehungswissenschaft* であることを明かにしてゐる。そして、これは主として、『教育の哲學』及び『教育(科)學綱要』の二卷に於て取扱はれてゐる。

第二問に於ては、教育の本質を、始めは「成長」と解し、やがて「社會の根本機能」と斷するに至り、教育を普遍的必然的本源的な所與又は生起と見ると共に教育の範圍を全生涯的又は全人生的に見、學校教育と共に、社會教育(及び自己教育)を特に重視するやうになり、隨つて、教育と陶冶との關係異同についても相當の考慮を拂ひ、更に最近の世情の影響を受けるや、國民教育や政治教育に深い關心を持つやうになり、自ら、其の教育觀にも教育學觀にも變化を生じたので、彼の學說は、二期に分つて見なくてはならないやうになつたのである。

次に、教育の動力については、教育者を個人的に見る見解を排して、社會的に見、且これを「陶冶社會」と稱し、被教育者に關しては、人性の研究より出發し、所謂類型の問題に及んでゐる。教育の目的に於ては、成長・社會的同一化等を原理として考察してゐる。尙、教育の方法に關する哲學的考察は、クリークには缺けてゐる。

そしてこれらの問題は、主として前記二著以外『教育哲學』人間形成論』及び『國民政治教育論』等に於て取扱は



れてゐる。

クリークの研究の範圍又は分野は大凡三方面に互つてゐる。即ち、教育哲學又は教育學に關するものと、國民主義又は民族主義に關するものと、廣義の文化に關するものである。そして、勿論、第一のものが其の中心であるが、最近は次第に第二のものが優勢になりつつある。随つて、彼の學相にも變化があるのは免れ難いが、大體に於て、普遍主義より個別主義に、詳しくは、人道主義・文化主義より民族主義・國民主義に向ふと共に、分析的・形式的・論理的・主知的・科學的・政治的・生物學的・生理學的・存在(沒價値)的・實證的・事實本位・現實主義的・民族主義的・社會本位・機能本位である。但し、クリークの方法が、現象學から採用した本質直觀又は純粹記述を主とする點から見て、彼の學說を現象學的(三)教育學又は記述的教育學と斷するものもある。そして、彼の教育學の對象が所謂「教育現實」である點に於て彼を現實主義者と見るものもないではない。

四 さて、前述の如く、クリークの教育學の發達に對する功績は、教育哲學の據礎・詳しくは、在來の *Pädagogik* から *Erziehungswissenschaft* 及び *Philosophie der Erziehung* 又は *Erziehungswissenschaft* を區別することによつて、教育學の學的基礎又は學的獨立性を確立したところに存する。随つて、彼の教育哲學を闡明するには、彼の學・科學・哲學・教育學・純粹教育學・教育の哲學・教育哲學・教育科學・教育技術學又は實踐教育學等に關する彼の見解を檢討しなくてはならない。

然るに、クリークは、*Wissenschaft* といふ語を廣狹二義に用ゐてゐると共に、これを廣義即ち哲學と科學とを包括した「學」の意味に於て使用する場合には其の嚴密な意義を表明してゐない。そして、クリークが *Wissenschaft* を

科學と解する時には、何時もこれを、一方に於ては *Philosophie* 他方に於ては *Technologie* と對立的に區別して用ゐてゐるか、又は *exakte Wissenschaft* としふ形で用ゐてゐると共に、*reine Wissenschaft* とも併用してゐる。

然るに、クリークにあつては *reine Wissenschaft* の *reine* は一般の場合では必ずしもカント哲學に於ける「純粹」即ち全然感覺又は經驗を混じない先天的乃至先驗的の義ではなく、随つて、彼の *reine Wissenschaft* は、普通の科學と何程も異らないのである。而も彼は、時にはこの語を先驗的の義に解し随つて哲學と同視することがないでもない。例へば、「學は何よりも先づ……純粹眞理認識として立つ」(「教育の哲學」一頁)といふが如き、即ちこれである。

クリークに従へば、今や學界はあらゆる方面に於て危機に瀕してゐるが、これが救済策として現れたのが、やがて *reine Wissenschaft* の新形式である。そして、「各學問は、目標との結合に止り、各眞理は、其の生産力及び活動力に於て證明される。併しながら、純粹科學の課題は最早技術ではなくて陶冶、即ち、純粹法則性及び全生活の關聯の認識に依る人類の向上完成である。…其の最高目的は陶冶、即ち内的人間又は内的形式の技術である。」(同書一六八頁) 然るに、「科學 (*Wissenschaft*) の特徴は、理解される (*Verstandesmäßigkeit*) といふこと、即ち、嚴密な概念的方  
法と體系とである。併しながら、理解性も學的方法も等しく其自身では十分なものとなることが出来なくて、一層高いものに歸還するのである。そしてこの一層高いものは、人類の全體性で、彼等は、それから出發し、且再びそれに合流しなくてはならないのである。眞理と合法性とは本質的特徴として科學にのみ屬するものではない。即ち、藝術も哲學も宗教も亦眞理及び合法性の特殊の表現形式である。科學は概念的現示のみに適する。人間陶冶といふ目標も亦科學をして他の精神的根本機能に分與させる。而も其の特色も亦單に概念的方途に存する。これによつて吾々は、



純粹に理論的な即ちあらゆる技術學を度外視した科學の根柢に突入するのである。(同書一六八—一九頁)

「純粹科學の前段が神話に於て與へられ、そして神話は、理論的機能と同時に藝術的・宗教的使命に充たされてゐる。概念的教育が神話から最初に哲學を一個の獨立的形象として解放し、そして哲學が一個の生形式の技術學を理論的衝動と共に發生し、兩者が體系と方法とに融合した時に科學が成立したのである。」(同書一六九頁)尙將來は、政治(理科)學も可能にして必要である。「凡ての豊かな認識は、結局信仰と體驗とに憩ふものだからである。」<sup>(五)</sup>

五 然らば、クリークは「哲學」(Philosophie)を如何やうに解してゐるであらうか。彼に従へば、「哲學は、理念の全體及び其の本質的關係を明かにし、隨つて理念界を其の對象とするものであり、」(『教育の哲學』五三頁)「人間及び其の精神界の研究である。」(同上)別言すれば、「哲學は、爾餘の學問以外の一學問ではなくて、即ち、認識の一特殊領域ではなくて、寧ろ一種特別な認識であり、事物に對する一個の特別關係であり、隨つて各學問の目的を完全に充實さすべき必然的要素である。そして學問の經驗的部分は、經驗を蒐集し整頓するが、哲學的認識は、綜合的原理・普遍妥當なもの、最後の本源及び關聯を探究し攻襲するものである。」(同書一二八—九頁)これを他面より見れば、「哲學は精神生活の内容を概念的形式と方法とに於て表現しようとするものであり、」(同書六五頁)更に、「哲學の眞使命は、神話と發展とを眞の歴史に於て統一する相關作用を明かにすることである。」(同書一三七頁)一言にすれば、哲學は、人間及び精神の理念に關する概念的方法的知識であり、隨つてそれは人間學でなくてはならない。そしていふ所の「人間學は、意識と無意識・合理的なものと活現實、及び存在すべきものと自然的成長との綜合者である。」<sup>(六)</sup>

以上の略叙によつても明かなやうに、クリークは、哲學に認識論と形而上學との二面あることを肯認するものである。

るが、其の教育觀に現れたかぎりには、寧ろ形而上學に傾いてゐる。彼が *Entelechie* や *Geist* を反説するのも、學問の區分殊に科學と哲學・教育科學と教育哲學との區分に間然するものがあるのも、蓋しこれがためである。然らば、彼に於て形而上學とは嚴密に何を意味するであらうか。

クリークに従へば、「形而上學の目的と精髓とは精神の本質である。…形而上學の本質を事物の『背後』に分離した彼岸に於て求むべきでないばかりでなく、自然論の概念的要素や象徴、即ち、力・精力・原子系・エーテル波及び相對的時空系並に尺度系の變形に於ても求むべきではない。」(『教育の哲學』五五頁)そして「各理念・學問の各原理中に形而上學的内容が潜在するのである。」(同書五五頁)而も「形而上學又は精神の哲學は、證明されないで、寧ろ其の眞理内容を世界像への發展に於て證明すべき、次の原則に於て把握することが出来る。曰く、人性は本源的な精神的統一であり、そしてこの精神的統一は諸多の社會機構に發展實現する。社會の發展過程は歴史であり、其の構造及び永續的形式は文化である。」(同書六一頁)尙、形而上學即ち「精神哲學の機關は、論理學でも心理學でもなくて寧ろ形式と作用又は存在と生成との一般論である。」(同書八六頁)

六 これに次いで重要な區別は、*Philosophie der Erziehung* と *Erziehungsphilosophie* との區別である。これは、ひとりクリークにのみ限られたことではないが、日本語で「教育哲學」といふ場合には、上記の二語が混用され、そして何れかといへば *Philosophie der Erziehung* が比較的多く用ゐられてゐる。クリークも、前述の如く、最初はこの語を使用し、且これを其の主著の標題としたが、而もこの語に關して何等嚴密な説明を試みてゐないばかりか、これと共に *Erziehungsphilosophie* をも併用し、且兩者の關係異同に關しても論述するところが殆どない。隨つて、こ



の兩語の意義及び其の關係異同は、形式即ち語義からは理解する術がなく、只これを其の内容から想察する他には途がないのである。殊に、後に述べるやうに、これ等兩語の類語たる *Erziehungswissenschaft* 及び *reine Erziehungs-wissenschaft* に關しては、*Pädagogik* と比較して詳細な論議を試みてゐる點から見れば、クリークの「教育の哲學」及び「教育哲學」の兩語に對する熱意については、疑を挾まなくてはならないのである。そして茲に、著者が、クリークは「教育の哲學」又は「教育哲學」の著者ではあるが、寧ろ、彼自ら揚言する如く、其の十分な意味に於ける建設者ではなくて、寧ろ所謂「教育科學」又は「純粹教育學」の建設者であるとする一個の理由が存するのである。

勿論、クリークも「教育の哲學」又は「教育哲學」に關して全然何等の論述も試みてゐない譯ではない。事實、彼は其の「教育の哲學」に於ては、「*Philosophie der Erziehung*」の特別任務は、教育が、言語・宗教及び客觀的精神の全體が、本源的形式及び機能を現示するやうに、精神又は社會生活の一必然的即ち何時何處にも現存する原形式及び原機能であることを證明することであり、(同書六一頁)且、「教育の哲學と教育の歴史とは別々では考へられない」(同書二七三頁)とし、「教育哲學」に於ては「*Erziehungphilosophie*」は、生成中の概念的・哲學—歴史的人間學、即ち人間に關するあらゆる學問の嗣女たり完成者たる人間學への一寄與である」としてゐる。

更に、クリークは、一般的な教育の哲學と特殊な教育の哲學とを區別してゐる。即ち、彼に従へば「一般的な教育の哲學 (*Die allgemeine Philosophie der Erziehung*)」の任務は、教育の普遍妥當の合法性を社會の生活及び其の原人的基礎形式に於て呈示することである。これに對し、特殊的教育哲學 (*Die besondere Erziehungsphilosophie*) は教育的形式及び作用の現象學を供給しなくてはならない。即ち、それは、各形式の獨自の合法性を記述するのみではな

くて、國民及び歴史の生活に於ける其の特色並に關係をも記述しなくてはならない。(「教育の哲學」二三五頁)

これらの語に徴すれば、クリークに於ては、「*Philosophie der Erziehung*」は舊い用語であるのに對し、「*Erziehungsphilosophie*」は新しい用語であると共に、前者は、廣義に、即ち一般的普遍的方面を表現する語として用ゐられ、後者は、狹義に、即ち特殊の個別的方面を表現する語として用ゐられてゐると見ることが出来る。別言すれば、前者は、教育一般の研究を直接任務とするのに對し、後者は、其の一部即ち具象化され時間的空間的制約を受けた教育の研究を主要使命とする傾がある。そして、これは、前記のクリークの語以外、著述の内容に徴しても亦同様である。即ち、「教育の哲學」に於ては、學問體系に於ける教育學の地位・目的設定の批判・個人主義の批判・主知主義及び心理主義の批判・進化論の批判・精神・社會・成長・發達・教育の要素・教育學の體系・根本機能・理念・生形式・特殊教育・教育史・教育工學・人道・人性・人類等を内容とするのに對し、「教育哲學」は、精神史的假定・概念史的基礎・成長と教育・文化と教育・國民・利益社會と教育・歴史と教育・陶冶の原理・陶冶の目的・陶冶財・陶冶方法・獨逸の陶冶目的陶冶財・一般的陶冶と職業的陶冶等を内容とするのである。

但し、「教育の哲學」及び「教育哲學」の何れにせよ、「教育(科)學」は、倫理學・心理學・社會學同様、形而上學・認識論・自然論・歴史學に依存するところが少い。教育學は、これら凡ての學問と同種同權の基礎の上に相互關係を結んでゐる。(同書五三頁)これ、教育(科)學は哲學に基づくのではなくて其自身哲學即ち自律學だとされる所以である。

この點に聯關して注意すべきは、「教育哲學」と「自律的教育學」(*Die autonome Pädagogik*)との關係異同について



ある。クリークに従へば、「自律的教育學は教育の理念の上のみ成立するもの」(同書三四頁)であり、「教育を發達の助成手段としてではなくて、其の基礎的機能として理解する」(同書一〇頁)もので、他の如何なる學問にも依存しないものであり、随つて所謂複合學でも術でもなくて、純乎たる獨立學である。而もこの意味の自律學としての教育學は、科學ではなくて哲學に屬する。即ち、「教育學は、哲學に基づくものではなくて寧ろ其自身哲學で、人間及び其の精神世界を教育的理念に基づいた見方の下に研究するものである。」(同書五三頁)そしてこの意味の自律學又は哲學としての教育學を説いたものが『教育の哲學』である點から見れば、少くとも同書の限りに於ては、教育哲學が直ちに教育學であり、随つて嚴密な意味に於ける教育科學存在の餘地があり得ないのである。然るに、他書に於ては勿論、同書に於ても、クリークは斷えず *Erziehungswissenschaft* を使用してゐることに徴すれば、少くとも、同書に於けるかぎり、彼の意味する *Philosophie der Erziehung* は廣義のものであると共に、*„Erziehungswissenschaft“* も亦廣義のもの、即ち教育「學」に該當するばかりでなく、寧ろ教育「哲學」に近く、少くとも普通の意味に於ける科學ではないのである。ここに著者が、「教育の哲學」を「教育哲學」に比して廣義に解する理由の一つがある。

斯くして、クリークの教育哲學の本質を闡明するには、「教育の哲學」又は「教育哲學」に關する見解よりも、寧ろ *Erziehungswissenschaft* 又は *reine Erziehungswissenschaft* に關する見解に就かなくてはならない。

七 併しながら、「クリークが、教育哲學・教育科學又は純粹教育學を提唱する所以のものは、在來の教育學即ち *Pädagogik* に不満を感じるがためであるから、彼の教育學説を闡明するには、何よりも先づ彼のペダゴギク觀を檢討しなくてはならない。

さて、クリークに従へば、「ペダゴギクは今や重大な過渡的狀態にある。これまで、ペダゴギクは、多方的ではあるが、内的には關聯や統一の少い方法論であり、寧ろ個々の技術論の集合であつた。ペダゴギクの技術學的狀態は、到る所で其の入口に立つてゐる目的及び目的問題によつて明白に特徴づけられてゐる。」(同書二一三頁)實に、「教育ある僧侶が有目的・具案的な教授を行ふ學校を要求し、創造し、且學校及び教授の方法が、ペダゴギクを生んだ」(『教育科學綱要』五頁)のである。即ち、「學校は學問と實社會との橋となり、學校の必要がペダゴギクを生み出し」(同書六頁)たのであり、随つて、ペダゴギクは勿論、エルツィーフングスレーレも、これまでは、擴大された教授論に過ぎなかつた點から見ても明かなやうに、「ペダゴギクは、一個の技術學、即ち、教育及び教授の技術に關する一個の學説である。随つて、それは始めから實踐的目的即ち教育・教授の實踐に對する規則及び指導のために準備され、おのづから簡單な質問の範圍に於て動き廻つてゐる。即ち、それは最善の手段及び方途を發見し、且それによつて目的を達成するために、教育の目的問題から出發するのである。ペダゴギクの全問題は、『私は何を爲すべきか』といふ教育家の問題に總括される。この際、教育は一個自由な任意的事實であることが假定されてゐる。」(同書一頁)

別言すれば「ペダゴギクは『何を私が教育家として爲すべきか』の問を以て開始した。随つて、ペダゴギクの出發點は、學的であるよりも技術學的問題の提出であつた。即ち、ペダゴギクは、在來の當爲哲學の手段で研究され、且心理的に研究され、直接的な教育の實際から發生した經驗的素材を補ふ一個の技術學であつた」(同書五頁)し、又「ペダゴギクは、技術學としては、只自覺的な教育的意圖から發生し、随つて具案的に且技術的に實行し得る教



育道程の一部分を觀察したものに他ならない。〔『教育哲學』二七頁〕

斯くの如く、ペダゴギクは、畢竟一個の技術學である。然るに、「合理化又は經濟化の中にあらゆる技術の意義が横たはる」(同書一七七頁)と共に、「目的を缺く技術は、計畫や目的を缺く家屋の建築同様無意義である」(『教育の哲學』九頁)が故に、技術學としてのペダゴギクは、目的論を最初の且最も重要な問題とするのは當然である。事實、「ペダゴギクのあらゆる體系の眼目は、自覺的目的の確立に存し、且何よりもこの點に其の技術學的特質が立證される。目的陳述は、ペダゴギクの最初の課題である。」(同書八頁)

然るに、今やペダゴギクは技術學の地位を超越しようとしてゐる。然らば、如何にすればこれが可能であらうか。一言にすれば、*Erziehungswissenschaft* となることによつてである。別言すれば、「この状態は、エルツィーフングスヴィッセンシャフトが、目的問題を、あらゆる方法論的技術論と共に、一個の第二にして實際的な部分に割り當て、而もこれを一個の包括的な理念論で基礎づける時に、超越することが出来るのである。」(同書三頁) 技術は常に分離し區分する。…が、理念は、分離したものと及び純粹な人類即ち社會を結合する」(同書一七二頁)からである。但し、これは、「其の理念即ち哲學的意義の高さを缺いてゐる現下の状態では」(同書一七〇頁)困難であるが、必ずしも不可能ではない。然らば、それがためには何から出發すべきか。

「純粹教育學 *Reine Erziehungswissenschaft* は、最初にそして完全に自己に對して次の疑問を解決しなくてはならない。即ち、『教育は如何に行はるべきか、何が其の目的及び方法であるか』の代りに、『教育は、事實、到るところにそして何時でも如何に行はれるか』が、これである。そして、教育の永遠の理念は、『教育は到るところに、そして何

時でも、人類中に行はれる精神的根本機能だといふことである。實に、教育は、到るところに、そして何時でも一個の本源的な生起 *Geschehen* として存在するのである。随つて、*Erziehungswissenschaft* は、各々の技術的考察に先立ち、『何が永遠の教育であり、如何なる法則に従つてそれが行はれるか、如何に廣く且如何に深く其の機能が人間生活に行き渡つてゐるか』といふ簡単な問に對する解答で、一個の理念的下層建築を創造しなくてはならない。随つて、教育は、一個の必然的にして本源的な所與として假定されるし、そして恰も宗教や法律や言語や社會や國家のやうに、或る合理的・合目的な考察からではなくて、寧ろ人性に於ける精神的な本源の所與性から發生するのである。〔『教育の哲學』三頁〕

實に、ペダゴギクからエルツィーフングスヴィッセンシャフトに至るには、教育を課題と見ないで所與と見るやうにしなくてはならない。事實、本來の「教育學者は、教育は、彼等には、客體として與へられないで、基本要素として課せられてゐると思ふために、臆病になるのである。彼等は、存在への疑問で始める代りに當爲への疑問で始めなくてはならないと考へる。彼等は、在來の技術的な立場を脱離することが出来ないのである。」(同書一七〇頁)別言すれば、「教育學者は、何時も最初に實際教育家であり、而も理論に於ては、道具・目的・方途及び方法、即ち教育學の全客體を創造すべきものと考へてゐるのである。」(同書一七一頁)然るに、實際教育者は必ずしも教育學者ではない。蓋し、「知的愛即ち理念及び認識への惱みのみが科學者を指導し、實際教育の必要や教師の *Ethos* や *Pathos* では勿論ないからである。」(同書一七一頁)

斯くして、「吾々は、當爲及び目的の問題を以ては開始しない。吾々は、最初に教育的實行の規則即ち處方や指導に



向つては努力しない。吾々は、何よりも先づ凡ての技術學を片付けて専ら教育の本質・種類・段階及び教育過程の法則について、教育者としてではなく、寧ろ局外の檢視者及び研究者として、學的認識を獲ようとするものである。吾々の最初の目的は、純粹教育(科)學、即ちそれに教育課程が實踐的に課されたのではなくて、事實及び法則が研究の對象として與へられてゐるものである。この純粹教育科學は、其の目的が教育の實踐に存するのではなくて、寧ろ他の諸科學の如く、單に現實及び其の法則の認識に於てのみ存するのである。……教育(科)學は、何よりも先づ、其の對象即ち教育の本質を研究し、且それをあらゆる所及び時に於て適當する教育の合法性に於て確めなくてはならぬ。』(『教育科學綱要』一一—一二頁)隨つて、吾々は、『私は何を爲すべきか』の間で始めないで寧ろ最初に『何が教育であり、如何に教育が行はれ、何がその種類・段階及び法則であるか』を知らうとするのであり、……自ら、ペダゴギクは獨斷的であるのに對し、……教育科學の方法は批判的である。』(同書一二頁)そしてこの點から見れば、『教育者—教育過程—被教育者といふペダゴギクの根本圖式がこの教育科學に對しては全く凋落する』(一三頁)と共に、教育政策と教育技術學とを度外視すべきであり、隨つて『教育學の理論が教育の方途を變更することによつて、新しい人間を生産し、且歴史の新時代を生ぜしめることが出来ると思ふのは誤謬である。』(同書四八頁)

斯くして、Die reine Erziehunglehre は、教師や職業的教育家ではなくて、人間其のものに適當するのである。陶冶は、計畫ではなくて寧ろ各純粹科學の必然的な作用だからである。』(『教育の哲學』一七二頁)隨つて、『純粹教育論は、教授及び實際教育活動の技術學に直ちに合流してはならない。』(同書一七二頁)

思ふに、『Pädagogik』と『Pädagoge』との概念中には、いつも教育事象と其の學說、及び技術と技術學とが混流

する……純粹教育(科)學の可能に對し、教育は與へられたものではなくて課されたもの、即ち、對象ではなくて基本  
要求であるとして反對される。これは政治學に於ても同様であり、隨つて、教育學も政治學も技術學以外ではあり得  
ないとされるのである。併しながら、この主張は誤謬である。』(『教育哲學』一七二—一七三頁)純粹科學が切望するもの  
は、過去・現在・將來に對して同様に適當すべきもの、即ち、理性的なものであり、生一般に於ける永遠に人間的な  
ものだ(同書一七三頁)からである。隨つて、『純粹教育(科)學は、一般人間的なもの、永遠的にして必然的なもの、  
隨つて、教育過程の合法性と統一とを闡明しなくてはならない。』(同書一七頁)

然るに、『教育(科)學の切斷面が、心理學・倫理學・宗教學・言語學等の切斷面を切り過ぎるために教育(科)學の心  
理學的・倫理學的・宗教學的・言語學的細別が生ずる。倒まにいへば、教育(科)學の平面が他のものから切り過ぎら  
れるために、教育學的心理学や教育學的經濟學等が生ずるのである。』(同書一七三—一七四頁)

然らば、斯くの如き意味に於ける純粹教育(科)學の對象は果して何であらうか。それは、勿論、教育でありそして  
人間である。而も『Verhältnungslehre』に對しては、教育は、全然獨立的に與へられた、且完全十分な客體であり、而も  
それは、其の性質上他の學問の客體から決して本質的に區別されないものである。』(同書一七〇頁)そして『教育論  
は、あらゆる純粹學と同様に、一個の必然的な假構で始められるのである。即ち、教育論は、全然關與を許さない客  
體の『純粹』靜觀及び純粹に觀察する人間が可能であることを假定しなくてはならない。然るに、今やペダゴギク  
は、他のあらゆる學問から自己を區別し、而もそれに独自の客體が缺けてゐるために、決して純粹にして獨立な學  
問となることが出来ない」と主張するものがある。』(同書一七〇頁)そしてこれは、『ペダゴギクは、其の重心を、一



部は、教育の客體中に置き一部は、自覺的な目的設定及び目的活動中に置いてゐるのに對し、*reine Erziehungsweisheit* の主要研究對象は本源即ち人間である」(同書一七六―七七頁)ことを理解しないことに因由する謬見である。

教育(科)學の對象が教育及び人間であることは、「人間生活の形成に對する理性及び其の方法の技術的應用が教育と呼ばれる」(『教育哲學』九頁)ことに徴して明かである。而も「教育は、教育(科)學の對象であり、隨つて同時に根本概念である。即ち、この概念が其の研究及び認識の領域を限定し、この根本概念の上のみ教育科學が系統的に建設されるのである。……併しながら、教育科學は、單獨に、且自己に對して分離するのみではなくて、科學の一全體の部分であり人性の本質と共に、時々特別の立場及び理念からそれ／＼研究しようとするのである。」(同書八頁)

別言すれば、教育(科)學は、教育を直接對象としながら、而も「教育を社會に於ける生活の必然的成分又は人間性の精神の成果として、即ち其の成員及び發展相に於て無限に異り、而も亦到る所及びあらゆる時に、其の本質・根本形式及び根本機能が同一であり、それに教育が、言語及び宗教のやうに、必然的且本源的に附屬してゐるものとして理解しようとしてゐるのである。」(『教育科學綱要』一三―四頁)この點から見れば、寧ろ「教育(科)學は人間性の概念を其の出發點とする」(同書一四頁)といはなくてはならない。但し、教育(科)學の意味する「人間性の概念は啓蒙期の人道理念に比して一層少く情感的でありイデオロギッシュである代り、歴史的並に人種學的研究の成果であるために、一層精確に現實的に科學的によりよく基礎づけられてゐる。……人間性の概念は社會又は社會有機體の理念に基づくのである。」(同書一四頁)隨つて、「批判的教育(科)學は、言語學・經濟學・宗教學がそれ／＼言語・經濟・宗教の形式と法則とを全人間性に於て探究しなくてはならないやうに、教育の形式と法則とを人間性に於て探究しなくては

ならないやうに、教育の形式と法則とを人間性に於て探究しなくてはならないし」(『教育科學綱要』一三頁)自ら「人間性の概念が豊かになり、充實し、深くなればなる程、教育の概念も亦有力にならなくてはならない。」(同書一六頁)斯くして、「吾々は、プラトーンが、嘗て哲學一般に教へた道、即ち、多態的にして且流動する現象から理念の統一即ち人間及び事物の永遠不變の根本本質への道を行かなくてはならない。」(同書一六頁)蓋し、「發展及び正しい教育は其の協力に於て完全な人性最高の人類、即ち、各個人に表現として具現されてゐる人道に導く」(同書五頁)からである。

斯くの如く、純粹教育(科)學は、ペダゴギク、即ち技術學としての教育學と趣を異にするものであるが、而も「この技術學は、純粹教育科學の發生によつて、決して副次的なものにも贅物にもならない。それは寧ろ、應用教育(科)學として純粹教育(科)學と實際的教育過程との中間に仲介的に進入しながら、而も純粹に研究から出現した認識によつて、一個の構造變更を受けるのである。それは、將來は單に當爲及び直接經驗にのみ適應すべきではなくて、純粹教育(科)學中に確立する教育過程及び其の根源たる教育作用の合法性にも適應すべきであり、隨つて其の視野は廣められ且深められなくてはならない。」(『教育哲學』五頁)即ち、「斯くして理論的認識は目的によつて形成された目的行動といふ道程を経て現實に働きかけるのである。」(同書六頁)更に別言すれば、ペダゴギクは、應用教育(科)學であり、そしてこの「應用教育(科)學即ち教育的技術學は、純粹教育(科)學と教育過程の合理的に形成さるべき部分との間を仲介するのである。」(同書六頁)

この見地から、クリークが、彼の所謂「應用教育(科)學を除去し、單に純粹教育(科)學の基線のみを記述したもの



が『教育哲學』*Erziehungphilosophie* 一巻であり、そして其の内容が前述の如く、(一)歴史的序論(精神歴史的過程・概念歴史的基礎)(二)教育(成長と教育・文化と教育・國民・社會と教育・歴史と教育・結合内容・教育過程の分割)(三)陶冶(陶冶の本質・陶冶過程・陶冶原理・陶冶目的・獨逸の陶冶理想・陶冶財・陶冶法・一般的陶冶と職業的陶冶)である點から見れば、クリークの *Erziehungphilosophie* はやがて *reine Erziehungswissenschaft* であり、随つて、前者は「教育哲學」と譯して差支ないが、後者は純粹教育科學と譯すべきではなくて、寧ろ「純粹教育學」と譯すべきであり、そしてそれは結局廣義の(陶冶を含んだ)教育論であることを理解し得るのである。クリークが、「純粹教育學」について詳論しながら、それ以外に特に「教育の哲學」又は「教育哲學」について説述してゐないのも亦これがために他ならない。そして大まかにいへば「純粹教育科學」は哲學であると共に科學―哲學的教育學である。即ち「純粹」教育科學である點に於て哲學であり、純粹教育「科學」である點に於て科學である。而も其の意圖基調及び成果に於ては寧ろ哲學的であることは否み難い。そしてこれは、彼が「純粹教育(科)學」は……教育過程を、其の種類・段階及び合法性の凡てに於て探究し、認識し、且學的に叙述するものである。この純粹教育(科)學の任務は、他の純粹(科)學と同様、偏に眞理認識及び現實認識に存する。但し、教育は、限られた對象中の限られた對象ではなくて社會生活及び人間生活の全體中に組み込まれた一作用であるが故に、この教育的理念に基づく特別な立場の下に置かれた社會生活及び國民生活の全體を把握し探究することである」(同書五頁)としてゐることに徴しても明かである。

尙、斯くの如き「純粹教育學は、一方では、希臘古典哲學の全體説への原則的進行を意味し、他方では、等しく希臘人に導かれた當爲即ち合理的要求の構成的な哲學―哲學が教育學を現代まで全く支配したとすることから、同様に原則的且決定的に分離することを意味するのである。」(同書四五頁)そして斯くの如き「全體が部分の前にある」といふことは、アリストテレスの全體哲學から學んだものであり、而も全體及び歴史的世界像に關するプラトーン・アリストテレス的認識から十九世紀の精神科學が発生し、且それは、教育(科)學の一體系の現在の略圖の基礎を形造つたのである。」(同書八頁)

八 以上の略叙によつても明かなやうに、クリークに於ては、*Pädagogik* は、彼の所謂應用教育學、即ち、在來の實踐(際)的教育學又は處方的教育學であり、*Erziehungstheorie* は、最廣義的教育學即ち「教育論」又は「教育説」に該當し、*Erziehungswissenschaft* は、教育科學ではなくて寧ろ所謂「理論的教育學」即ち「教育哲學」と教育科學と的一部分を包括したものであり、随つて *reine Erziehungswissenschaft* は「純粹教育學」で略 *Philosophie der Erziehung* 即ち廣義的教育哲學即ち「教育の哲學」と同義であり、*Erziehungphilosophie* は狹義の「教育哲學」である。然るに、我が國の教育學者はこれらの用語について殆ど何等の考慮をも拂はず、教育學・教育科學及び教育哲學の三語のみでクリークの教育説を輸入し紹介してゐるのは遺憾である。殊に著者の最も憂慮するのは、*Erziehungswissenschaft* を如何なる場合にも「教育科學」と譯することである。若しもクリークの *Erziehungswissenschaft* が一般の意味で教育科學であるならば、彼の「教育の哲學」も「教育哲學」も等しく空名に歸するからである。況んや、實際に於て *Erziehungswissenschaft* は決して一般的意味に於ける教育科學と同義でないに於てをや。

そして其の證據とすべきは、第一に、クリークは、時々 *Erziehungswissenschaft* を *reine Erziehungswissenschaft*



即ち *Erziehungsphilosophie* と同義に使用したばかりかこれを哲學としたこと、第二に、彼の著書 *Erziehungswissenschaft* は *Philosophie der Erziehung* と *Erziehungsphilosophie* との中間に位すること、第三に、彼は *Grundriss der Erziehungswissenschaft* の序文で、「一層大きな著書『教育の哲學』に於て詳細に説述し基礎付けたものの略論及び其の一部分の發展である」といつてをり、且 (一) *Pädagogik und Erziehungswissenschaft* (二) 教育と成長 (三) 教育の統一 (四) 教育體系 (五) 陶冶と學校が其の要目であり、而も、前者に比して特に詳述され且價值ある部分 は、*Pädagogik* と *Erziehungswissenschaft* との關係異同を闡明した點と陶冶論とであると共に、兩者共に勿論嚴密な意味に於ける「教育哲學」の内容であり、且後者は、次の著書『教育哲學』の主要問題を構成するのに對し、第四項は、教科や制度に關するものであるが故に、純粹に哲學的のものではなくて、科學的部分は勿論、所謂 *Pädagogik* の要素も混在すること等である。これ著者が、彼の *Erziehungswissenschaft* と云ふ語は一義的には決定し難く、*Pädagogik* に對用する時には「教育學」又は「理論的教育學」と解し、*Erziehungstheorie*, *Philosophie der Erziehung*, 又は *Reine Erziehungswissenschaft* と對用する時にのみ「教育科學」と解すべしとする所以である。随つて、この語に直接十分に對立する語は、*Erziehungsphilosophie* ではなくて、彼が其の『教育(科)學綱要』の劈頭に於て、「盛行する *Pädagogik* と出發點・目的及び方途を全く異にする *Erziehungswissenschaft*」(同書一頁)といつてゐるやうに、寧ろ *Pädagogik* であり、自ら一般的意味に於ける教育科學と教育哲學との一部分を包含するのである。ストゥルム等が、クリークの教育學に、教育科學と教育哲學とが混流すると評したのは、妥當である。

九 教育學は、前述の如く、自律學であるが故に、文字通に他の學に依存することはないが、而もそれらと種々の關係を有し、且其の中で政治學と社會學とは特に密接である。蓋し、クリークに従へば、「古來 *Pädagogik* と政治學とは特別な關係を有する。兩者はプラトーンによつて密接な相互關係が造られた。……社會生活の外的形式の理論としての政治學が成員の内的形成又は陶冶の學としての *Pädagogik* を決定する。教育と政治とは、社會が其の規範充實に到達すべきであるならば、全く平行的に走り、若しくは相互に協力しなくてはならない」(『教育の哲學』一七二頁)と共に、教育の研究は「社會學と教育科學とに共通し、且其の解決は兩側から着手さるべきであり、随つて今日教育科學が社會學と結合しようとしてゐるやうに、社會學が教育問題に適用されることが必要であり、且この結合から、兩部分に對し將來豊かな成果を生ずるであらうからである。(『教育哲學』五七頁)

本來、斯くの如き見解を懷抱してゐるクリークは、祖國獨逸の國狀から刺戟されて益々深刻と複雑とを加へ、やがてそれが一九三二年に公にされた『國民政治的教育』(二)に於て、其の組織的な表現を見たのである。尤も、クリークは一九一七年に『獨逸國家理念』(三)を公にし、且其の見解の骨子に於ては兩著間にさしたる相違がないのである。即ち、同書はクリーク自らがいふやうに、「國家社會主義の哲學的透徹の最初の試み」(同書序文三頁)であり、そして「自由主義及び所謂理想主義を超越する」(同書四頁)「政治第一主義」(五頁)(*Primat der Politik*)であり、随つて「國家的將來への意志の陶冶」及び「政治的(科)學」(*Politische Wissenschaft*) (同書五頁)の成立が必要にして可能であるといふ立場から、國家の民族教育的使命を自覺するヒトラーの政策を肯認し、更に、「獨逸民族からプラトーンの訓練國家及び教育國家が人種的・民族的世界觀の基礎の上に及び新生の歴史觀の關聯中に建設されるであらう」(同書六頁)としてゐる。



一〇 最後に特殊教育哲學について一言する。特殊教育哲學は、教育の形式及び作用の歴史に於ける特殊の性質及び關係をも叙述するが、それは、やがて「教育の哲學と教育の歴史とは別々では考へられない」(『教育の哲學』二七二三頁)といふことを意味する。事實、「教育哲學は、教育の歴史に觀點・理念及び綜合原理を與へる。蓋し、教育哲學なしには、教育の歴史は科學の名稱に對する要求を提出し得ないからである。」(同書二七四頁)そしてこれは「歴史科學と法則との區別は内實的ではなくて立場及び方法上のことであり、認識し得る合法性が發展に於て豫想されないかぎり、歴史科學はなく、又歴史的研究及び經驗的素材の成績を豫想しない法則科學がない」(同書二七三頁)ことに想到すれば明白である。「歴史の哲學 (Die Philosophie der Geschichte) は、歴史的に確立し得る個性・各自性・實際的形成から出發し、且存在及び生成の合理性を目指すものである。然るに、本來の史學は逆の途を行くのである。即ち、發展の合法性から個々の實現及び個的形成に向ふのである。…隨つて哲學的基礎は歴史の各叙述中に見出されるのである。」(同書二七三頁)

さて、「教育の歴史は、其の使命及び性質上普遍的である。教育の歴史は、人間的生成及び本質の全體を教育理念の下に包括し」(同書二七四頁)且(一)包括的教育理念、(二)神祕的な上層の方法的・系統的形成、(三)教育制度の成立(四)教職の陶冶等を内容とする。そしてこの意味の「教育の歴史は、文化史以外の何ものでもなく、」(同書二七七頁)且「精神的動向及び生形式の歴史は同時に教育理念及び教育方法の歴史である。」(二七九頁)

尙、特殊教育哲學は、宗教及び精神・法律・言語・藝術・國家・經濟形式及びこれらと關聯する個々の職業乃至地位の教育機能を記述する(同書二二四頁)ものである。

一一 前述の如く、クリークに従へば、「教育(科)學の對象及び根本概念」(『教育哲學』八頁)は教育であるが故に、彼の教育哲學の本質を闡明するには、更に一步を進めて、彼の教育觀を検討しなくてはならない。

然るに、クリークは、教育を人生又は社會の根本機能と見、且其の本質を人生や社會と關聯的に考察するが故に、其の教育本質觀を闡明するには、豫備問題として可能態・精神・心意・人性・人類・人道・生形式・社會・成長・發展・創造・陶冶・技術等の概念を明かにしなくてはならないが、茲には其の餘地がないから、其の要點を略記するだけに止めて置く。即ち、クリークに於ては、實在は無限の可能態である(『教育哲學』八四頁)と共に、心身(物)二面を有し、且前者は精神と心意とに別れ(同書二一七頁)、精神は普遍的であるのに對し、心意は個別的であり、(同書五九頁)精神を本質とするもの即ち人性を動力とするものが人類であり、人道は人性の理想的状態であり、(同書二九九—三〇〇頁)生形式は其の價値的形式であり、社會は其の現實的狀態である。可能態の發現狀態の低い方即ち自然的・生物學的方面が成長であり、高い方即ち文化的人間學的方面が發展であり、(同書一四一頁)これを價値的に見たものが創造である。そして陶冶及び教育は、成長發展を幫助するものであり、且陶冶は、廣くも狭くも見られるが、『教育哲學』一七四頁)普通の場合には教育よりも其の範圍が狭く、(同書九〇頁)技術は、陶冶及び教育の一方法に過ぎない。

尙これらの觀方について注意すべきは、クリークにあつては、實在・人生・人間乃至社會は、二元の綜合だといふことである。詳しくは、所與と構成・存在と當爲・現實と理想・主觀と客觀・個別と普遍・心理と論理又は經驗と理念との綜合だといふことである。曰く、「全體は主觀と客觀との有機的交互作用から成立する。現實は全人であつて



Psyche にも Logos でもない。併しながら、人間の陶冶過程に、即ちあらゆる存在及び生成に、主観的特質と客観的規範・個人的意識と社会的精神・衝動と形式・任意と普遍的法則・Psyche Ratio との両面が必然的な力、即ち其の侵入からあらゆる陶冶と形象・あらゆる存在と生成とが発生する力として參與するのである。』(『教育の哲學』二六七頁)

併しながら、クリークにあつては、結局、理念又は *Ideas* 及び *Ratio* が一層高次である。『理念は將來を形成し、且吾々は理念を通して、形成力を持つのである。理念は吾々の前及び將來の前に道德的要求即ち當爲として立つて、將來を驅使するのである。』(同書一五六頁) 而も『歴史を作る理念は、國民並に個人の生活に於ける形式陶冶及び教育の大勢力であり、』(同書一五九頁) 更に、『積極的人道理念は、あらゆる人間の本質及び個人が其の成員となつてゐる社會の機構に於ける生成の必然的にして解き難き内的結合の意識に源由し、』(三六頁) 且『各生形式は肉體化された理念である。』(一八二頁) そして茲に、クリークが人生を單なる成長發展と見ないで創造と見る所以が存する。

但し、彼の綜合觀は、教育觀及び教育學觀にも及んでゐるが、而もそれは大まかな意味に於てで、即ち折衷調和であつて、未だ嚴密な意味に於て、即ち辨證的な意味に於てでなかつたことを忘れてはならない。

二三 さて、クリークにあつては、教育は、何よりも第一に、課題ではなくて所與であり、價值ではなくて生起 (*Ursachen*) である。彼が反復『教育は社會生活に於て到る所に且何時も現れる一個必然的な根本機能である』(『教育哲學』四頁) と力説するのも、『教育は、學に對しては、最初には課題でなくて所與であり、人間の生成に於ける精神及び共同社會の原機能であり、且本來本源的な歴史を作る力であり、あらゆる精神的存在及び成長の根本條件である』(同書五

頁) として、所謂「機能教育」(*die funktionale Erziehung*) (『教育哲學』六四頁) を主張してゐるのも、これがためである。随つて、『教育の有効な目的は決して理論的熟慮から生ずるものではなくて、寧ろそれは、人間が血統及び出生によつてそれと關與する生類型又は生形式によつて豫め決定されてゐるものである。』(『教育の哲學』二八頁) 但し、教育は所與であり生起ではあるが、それは何處までも精神的詳しくは人間的な所與であり生起であることを忘れてはならない。即ち、クリークにあつては、『教育は、一個の精神的原機能 (*Urfunktion*) であり、最高標準に於ては、合理化され、意識的に取扱はれ得るが、本源に於ては、意識及び目的活動からは發生しないものである。』(『教育の哲學』二一五頁) 別言すれば、『あらゆる教育の基礎は精神的機構中に横たはる。即ち、其の生活及び作用は必然的に教育であり』(同書一八〇頁) 『教育は、あらゆる生成に於ける精神的な形式原理であり、』(同書一九五頁) 更に、『自然生活に於ける成長と同様其自身精神生活の根本現象である。』(一一六頁) そしてこれは、『生形式は體系と方法によつて成立し、且それ自身何時も教育的形式及び作用であり、』(同書二九二頁) 『各生形式は、一個の永遠的な理念に基づくと共に自ら其の意義に於て教育的作用を行ふ』(同書四頁) といふ點から見ても、首肯することが出来るのである。

然るに、クリークに於ては、『精神的』はやがて『人間的』である。彼が教育を『人間形成』(*Menschenformung*) と形容し、『人間の形成があらゆる教育の意義である』(同書一八二頁) と斷じ、『精神的影響から生ずる人間の各種の形成又は陶冶である』(『教育の哲學』一七五頁) としてゐるのも、これがためである。實に、クリークにあつては、『教育の客體はいつも人間である。随つて教育(科)學の客體は、教育が人間に關與するかぎり、人間の本質と發展とである。併しながら、『人間』は、單に個々人の精髓であるばかりではなくて、其のあらゆる現象の種類、特に個々人の生成に



對する必然的假定たる精神機構に於ける人性及び人類其のものである。教育は各種の人間形成に關與する。成長には教育は單に補助作用となり得るだけであるが……精神的生成の過程に於ては、教育は基礎である。個人も社會も教育に依つてのみ、精神的存在となるのである。(同書一七五頁)

然るに、「一般發達史は二つの根本成分を有する。本源的に與へられて、他から引出すことの出来ない、内容としての素質と、必然的に附帶する外的條件とである。これらの條件から、今や教育(科)學は、精神的本源を有するものを其の獨特な客體及び研究原因として選出した。」(同書一七五頁)そして、「教育は精神的本源からの人間間の作用である。教育過程即ち其の本質、傾向及び標準に對して、本源が決定され、(同書一七六頁)且「教育過程は、精神的過程としては、他の精神的機能と同様の本源と本質とを有する。」(同書一七七頁)

一三 これを他面より見るに、クリークに於ては、人間的・精神的といふことは社會的といふことであるが故に、教育が人間的・精神的な出來事だといふことは、教育は社會的現象だといふことである。實に、クリークに従へば、教育は、「社會生活に於ける原機能であり、」(『教育の哲學』一二頁)隨つて、生及び社會の作用を透見すれば、あらゆる教育の秘密が明かになる。社會の本質中に教育の本質が十分に包含されてゐる。蓋し、教育は、必然的な生表現の一つ、即ち社會の根本機能以外の何ものでもないからである。『教育科學』二〇頁)但し、教育が社會の根本機能だといふことは、決して單なる根本機能だといふことではなくて、最も重要な根本機能だといふことは、彼が「教育は社會の最も深い一生機能である」(『教育哲學』七〇頁)としてゐることに徴して明かである。

然るに、クリークに従へば、「社會(Gemeinschaft)は本源的に與へられた」(『教育の哲學』三〇六頁)超個人的な「一個の精神的有機體である。蓋し、其の秩序及び統一は精神的結合及び内容によつて作られるものだからである。」(『教育科學』二四頁)そして社會は何よりも先づ人間の一定數の近接連續する共同生活であり、且「社會の成員は社會との調和及び相反作用に於てのみ完成され、社會の任務は成員の任務であり、社會の目標は成員の目標である。」(『教育の哲學』三〇六頁)即ち「成員と社會とは、只相互にそして様々に有機的結合を保つてのみ人道に到達する……社會がなくては人道もなく、個人の發展も内的成長もない。」(同書三〇六頁)一言に、「社會なくしては人間は本來無である。」(同書一九頁)

教育は、この意味の社會的現象である。但し、教育が社會的現象だといふことには諸多の内容が包含されてゐる。

第一に、これを其の範圍から見れば、横には(一)社會が社會を教育すること、(二)社會が其の成員を教育すること、(三)成員が相互に教育すること、(四)成員が社會を教育することを含む他に、これらの兩極として、(五)社會が社會自身を教育すること、(六)個人が個人自身を教育することをも含み、(『教育の哲學』四七頁)縦には、(一)無意識作用による形成、(二)目的活動ではあるが而も未だ意圖的な教育活動とはなつてゐない精神作用から起る形成、(三)完全に意識された意圖的具案的な教育をも含むのである。(同書四七—九頁)

第二に、教育が社會的現象だといふことは、教育は協力及び同化作用だといふことである。實に、「社會に於てあらゆる成員は相互に教育し合ふ」(『教育哲學』二九頁)と共に、「教育は、社會の規範及び秩序に對する成員の類型的同化であり、殊に社會繁殖の際の教育的同化が明瞭であり、」(同書二〇頁)「各社會は、其の成員を、最初に直接に其の規範及び内容によつて教育する」(同書三六頁)こと、即ち、「社會類型を未成年者に植えつけることである。」(同書一



九頁)別言すれば、「教育は、未成熟者を精神的・社會的組織、即ち社會の外的及び内的形式界に編入することを意味し、各個人の意識は、客觀的精神の法則に従つて形成されるのである。」(『教育の哲學』二二四頁)更に別言すれば、「人間を親密な和解・共同意識・意志陶冶乃至意志方向の同種類及び態度や行爲の一般に通用する規範に持ち來すと、即ち、一言に、成員として社會に適應させることが、あらゆる教育の意義である。」(『教育科學』二八九頁)要するに、「教育の原則は、各精神作用が人類を其の範圍で、手本及び力の陶冶法則に従つて陶冶することである。各精神的主體は其のあらゆる影響によつて客體を自己自身に準へて陶冶する。教育の主體は客體を自己の像に似せる。教育は一個の同化過程である。」(『教育の哲學』一八一頁)實に、一個の共同社會の成員に於ける一定の文化類型の表示こそは、教育である。」(同書一一頁)隨つて、「教育の目的は常に社會其のものの價值及び目的と共に與へられてゐるが故に、教育者が始めに特別な教育目的を探究する必要はないのである。」(『教育哲學』二九頁)事實、「社會の教育的使命は心意の成長に對する必然的豫備條件で、(『教育科學』二三—四頁)教育の意義も根源も只社會生活の全體中に存し、無意識中に發生し、或る段階に至るや始めて合理的に形成されるのである。」(『教育哲學』四頁)別言すれば、「人間は教育に委ねられたり、精神的形成や高い人類は教育からのみ生ずる。併しながら、教育は、教育論には、技術的企圖としては決して委ねられないで、寧ろ一精神的原機能としては、課題でなくて所與又は事實である。隨つて又、教育は目的設定で始めることは出来ない。」(『教育の哲學』一〇頁)勿論、一方から見れば、「教育は形成者であるが、而も教育論をも、又多少偶然的な目的設定をも基礎とするものではなく、教育は、人類其のものと同様に舊く、且本源的であると共にそれに對する學校も、教授も、技術的考慮も未だ無かつた時に、既に存在してゐたのである。」(同

書一一頁)

但し、クリークが、教育を社會の同化作用とすることは、決して教育に於ける個人と個人との感化影響及び個人の價値を全然没却する所以ではない。「教育は、社會による人間的成長の刺戟と形成とであり、汝による我の構成だ」(『教育哲學』二〇頁)からである。そして、これは、クリークが「人間としては私は他のあらゆる人間と同一であるが、人格としては私は他のあらゆる人間と異なる。私は生れるとから人間であるが、私は成長と教育によつて人格となる」(同書三五頁)といひ、更に「社會の成員化の過程は成長と教育との協力の結果であると共に、それは人格への成熟である。」(三六頁)といつてゐることに徴しても明かである。而も彼は、依然として、個人より社會、部分よりも全體を重視してゐることは、「全體からのみ、成長・教育及び陶冶が由來・生産及び繁殖と同様、十分な説明を發見することが出来る」(三七頁)といふ語に徴して明かである。彼が「教育は、本源的に全體から出でて全體に向つて働き、且個々人と集團との間に行はれる教育的過程は、常に只教育的作用と全體の教育的出來事とに關する部分的現象である」(同書六九頁)といつてゐるのもこの意味である。

これと共に、教育が同化作用だといふことは、單に社會的現象としての消極的方面を言ひ現したもので、これと共に積極的方面があることは、「社會による社會のための教育」といふ語を始め、「教育は、社會から出發し、且社會の法則に結合するやうに、常に社會に基づくのである。社會は、教育により、人格の交替に於て存續し、教育により、創造は其の保持及び繁殖を爲すのである」(『教育の哲學』一八一頁)といふ語に徴しても明かである。クリークが、教育の型式を保守的のものと革新的のものとに別ち、且、前者は既有的の生形式から出發する教育で、單に舊生形式の反



復模寫に過ぎないものであり、後者は理念から出發し、形成を志し、現存の形式に反對して進むもので、「其の意義は一個の未だ存在しないもの、即ち存在すべきものの實現である」(同書一八二頁)とし、且この二型式は教育の兩極で、其の間に無数の型式があるとしたのも、或は、教育を調和者又は仲介者として、「危機に對する教育の一般的使命は、調和である。凡ての危機は、終にして始だからである。……凡そ成果は、常に新しいものと、生きてゐる舊い力との仲介的形態である。斯くの如く、諸要素が新しい現實形式・均一及び調和に融合することは、個人の心的生活並に世代乃至國民の危機に於ける教育の一本質作用である」(同書一六二頁)としたのも亦これがためである。

以上の略述によつても明かなやうに、社會的現象としての教育の積極性は、畢竟、「教育は、精神的並に社會的生活の一個の必然的にして且何時でも行はれる根本機能であり、教育なしには心的成長はなく、人間は常に教育によつてのみ、言語・類型意志及び生活指導を有する社會の一員に成長する」(『教育科學』二八頁)といふことに存するのである。

併しながら、クリークは、嚴密には上記教育の積極性及び消極性に關して明確な自覺を持たなかつたことは、彼が一方、「創造的自己陶冶があらゆる文化及び教育の發端である。ここでは、教育は模倣ではなくて最初のそして本源的の創造である」(『教育の哲學』一八五頁)としながら、他方、「教育は、高々人格内容を覺醒し刺戟するもので生産するものではない。」(同書二七〇頁)としてゐることに徴しても明かである。而も、何れかといへば、クリークは、教育の消極性を積極性よりも重視したのは明かである。事實、彼は、前述の如く、教育を同化と解し、且保守的のものと見ると共に、「教育は、決して自分だけでは發生しないし、又生活形態の他の勢力と分離することもない。教育に對

する特別な制度や機關が組織されてゐるところでは、教育は社會の一生活機能である。随つて、教育の改造革新は、方法や機關の改善からは生じなくて、寧ろ生活社會其のもの革新からのみ起るのである。……教育の革新は、社會生活の革新即ち其の秩序と内容との革新を豫想する。國民が創造的な人間を通して新しい理念及び内容に到達した時には、教育の問題が同時に解決される」(『教育科學綱要』四七頁)といつてゐるのも、これがために他ならない。

一四 クリークが教育を人生又は社會の根本機能と見ることは、やがて教育を廣義に解することである。事實、クリークは、教育を精神又は社會の根本機能と見ることは、「教育は他の社會的機能と本源的に有機的結合を保つてゐる」ことであり、随つて又「教育の法則は、社會に於ける生の法則である」(『教育哲學』三一頁)と共に、「有機的生活及び社會の Dynamik は始めから教育であり」(同書一八九頁)「凡ての生形式は其の理念と共に、其の独自の Bildung と独自の教育原理とを有する」(同書九〇頁)と見てゐるばかりか、教育を全生涯的現象であると解すると共に、又必ずしも有意的であるを要しないと、随つて學校教育萬能觀を排してゐる。

先づ、教育が全生涯的だといふことから檢するに、クリークに従へば、教育は、生出の刹那に開始されるのである。蓋し、これと共に母體を離れたものが、其の獨立的生活過程を始めるからである。『教育哲學』二二頁)

これに次いで、教育は具象的であるが有意的ではない。「各生形式の教育的機能は、無意的に行はれるが、それだからといつてそれは無案的ではなく、案及び目的は、生形式及び其の機能に内在する」(『教育の哲學』二二二頁)からである。

斯くして、彼は教育に三層の別を附した。そして「教育要因の最下層は無自覺的影響即ち人間と人間との結合及び



關係から成立つてゐる。」(同書四七頁)「教育現象の第二層は、既に自覺的な目的活動に結合してゐると共に、自覺性及び形式に對して合理的に發展する生活界にも結合してゐるが、而も未だ十分な意味で自覺的な教師の活動ではない。」(同書四八頁)「第三層及び最上層は、教育的意圖・目的・方法・設備及び機關に因由する教育的影響から成立する。そしてこれは、廣義の教授であり、且これまで教育學の唯一の對象たりしものである。……この合理的教育は、決して單獨に成立しないで、非合理的な生活力と結合して生ずるのである。」(同書四九頁)そして、これらの第一層は、「社會生活の下層即ち、それに於て又それから全體と部分とが生ずる有機的構造の最も直接的にして最も強い結束を形造るものである。」(同書四七頁)第二層には、「親子間の關係の大部分が屬し、且この層は教育學がこれまで評價もしなければ、又一般に系統的に認識されも研究されもしなかつた。それは教育科學に對しては、最大延長の課題であつたらう。」(同書八頁)

この見地から、クリークは教育には自教育 (Selbsterziehung) と他教育 (Fremderziehung) との別があるとし、且教育の「兩極は、社會の自教育と個人の自教育とであり、其の中間に他教育の廣い範圍が横たはり、且成員の即ち我と汝の相互作用的他教育、社會に依る各成員の他教育、及び成員による社會の他教育とが横たはる。其の上に、尙他の社會による社會の教育、隨つて文化的・經濟的及び政治的種類の影響關係によつて外方に進むのである。」(同書五〇—五一頁)

勿論、クリークも、ノールがいつてゐるやうに、「他教育を第一と見<sup>(一四)</sup>てはゐる。彼が「全體及び成員の自己統制は恒常的に對立する影響隨つて他教育によつて完成され……自ら教育は、全體に於て一個の生活圈内の精神力間に於け

る永續的な相互作用及び相互形成である」(『教育の哲學』一九五頁)としてゐるのも亦これがために他ならない。

これを詳言するに、教育の主體と客體とは、いつも諸多の本質に配分されるものではない。この配分の行はれる時には他教育が存在する。この配分が同一の本質に對する其の影響と聯合し、隨つて一個の精神機能が独自の生命全體に指導と形成とを生ずる時には自教育である。別言すれば、自教育は兩性的花卉の自體受胎の如きものであり、他教育は其の他體受胎の如きであり、……更に自教育に社會の自教育と成員の自教育との別がある。」(同書一九七頁)

斯くの如く、クリークは教育を廣義に解する結果、學校を「教育の單なる一部分で決して基礎的なものではない」(『教育科學』六六頁)とし、且「學校は陶冶財を所有する教養ある人間と陶冶財を所有すべき教養しつつある人間との間に橋をかけるものであり」(同書六八頁)且「學校の仲介作用は廣く且歴史的に深く、即ち其の陶冶財を陶冶圈の凡ての成員及び後進に仲介する」(同書七一—二頁)もの、別言すれば、「學校の最初のそして本來の任務は、陶冶即ち社會に現存する陶冶財を成員の人格的陶冶有に方法的に運搬することである。併しながら、學校の方途は教授・指導で、徳育は間接的目的である」(同書六六頁)としてゐる。

但し、教育が學校の間接的目的だといふことは、決して有用が學校の眞目的だといふことではない。「學校の眞目的は寧ろ陶冶及び内的完全である。隨つて、人間的完全の最高目的たり本質たる人道も亦學校に依る陶冶の最高目的である。」(『教育の哲學』二八一—二頁)而も、「學校の教育的使命は教授によつて行はれ、」(同書二八一頁)隨つて、其の基調は、主知的である。

要するに、「學校は、其の由來及び法則上一面的であるが故に……教育の重點を學校に於て求めたり置かうとしたり



することは、何時も危険である(二八八頁)と共に、「學校を、其の社會的・政治的關聯から引離し、生活現象其のものとして觀察することも、誤謬である。學校は、何時も國家又は社會の機關及び制度であり、且機關の本質は、何時も只全有機體の本質からのみ理解されるのである。」(『教育科學』七三頁)

クリークの廣義の教育觀は、其の教育者觀にも及んでゐる。即ち、彼に従へば、「教育は一個の作用である。あらゆる作用の簡単な形式は擔ひ手又は主體から客體へ、一義的な流走關係に與へられてゐる。『教育者—教育作用—被教育者』といふ教育學の根本圖式は、論理的な根本形式の一個明瞭な應用である。」(『教育の哲學』一九二頁)

この教育觀に立ち、クリークは教育者を廣義に解し、それに兩親・教師・校長を包含させ、且其の屬性を老成者・高い教養あるもの・教育法の心得あるもの即ち教員であるとした。而も教育者はいふまでもなく社會の成員である。隨つて「『教育者自體』といふものがなくて、何時も只教育的關係又は教育的影響があるのである。併しながら、『被教育者』即ち教育の客體は何時も主體の交替と共に交替する。兩者は教育的影響即ち教育的關係の種類によつて決定される。而もこの教育的關係其のものは、教育(科)學に對しては原所與である。」(同書九六—七頁)

クリークは、斯くの如く、教育者を社會的に解すると共に、更に一步を進めて、「社會が眞の教育者である。社會が手本及び法則を與へるからである。所謂『教育者』は社會の道具又は其の委任者である。」(同書一八二頁)と共に、「社會の生活が其の成員に對する教育者であり、更に「あらゆる創造者は其の國民の教育者である。」(同書二九〇頁)としてゐる。

一五 教育を社會的現象だとするクリークの見解に關聯する重要な一義は、「民族(Volk)が社會の具體的な形態で

あり、(『教育哲學』三九頁)隨つて民族教育が教育の具體相だといふことである。而もクリークに従へば、「民族の問題は、教育の本質と同時にあらゆる他の根本機能及び根本形式を包括し、隨つて民族論は、人間生活の有機的機能に關するあらゆる學說の基礎であり中心點である。即ち、言語・道德・宗教・法律・政治・社會・經濟・教育及び陶冶に關する學問の出發點である。」(同書四五頁)

そしてクリークに従へば、「民族は個別的形態に民族的根柢性格を通して形成されたあらゆる機能及び機關を有する人類の社會全體であり(同書五七頁)「民族は、生の一全體、即ち一個の社會的全體である(同書四五頁)と共に、「民族はそれ自身其の個々國民と團體とを教育する(同書四六七頁)ものである。併しながら、民族だけでは教育はあり得ない。即ち、教育は、民族と個人との協力によつてのみ可能である。即ち、「あらゆる教育の意義と成果とは成員の内的形式と民族の外的秩序・人格的陶冶と超人格的機構とを調和及び一致に持ち來すことに成立するのである。」(同書五一頁)蓋し、「教育は自己保存と民族の繁殖の本質的媒介者だ(同書七一頁)からである。而も、クリークに於ては、「血と地とに……新教育に對する基礎が横たはり……血と地とに於て從者と指導者とが其の價値の序列と教育の方法を生ずるのである。」(一五)

クリークの民族本位の教育觀は、やがて政治教育觀である。ヘールマンがクリークを「政治的教育學の創造者及び據礎者」を以て形容するのは強ち不當ではない。少くともクリークは、政治に關し深い關心を懷いてゐる。そして彼に従へば、「歴史を造る要因としては、教育に對し政治は對極的關係に立つてゐる。即ち、政治と教育とは、種類も方法も反對であるが、而も兩者は交互に制限し要求して、其の相互影響に於てのみ一個の活全體を造るのである。更に



別言すれば、兩者は、生社會に於ける兩極作用である。政治は、公共の目的行動として、公共の力の手段による公共の生秩序の構成に向けられる。殊に、創造的な政治は、歴史を造る力の關係に應じ、國家及び社會の秩序に於ける新しい、生存の仕方を生み出すのである。教育と政治とが同一の目的に向ふ時には、教育は外的秩序に應ずる人類の内的形式を構成する。随つて、政治的といふことは、政治家等の直接に歴史を造る行動であるが、而もそれは、教育に對して立法的に影響を及ぼし、随つてそれ自身終審的に最高級の教育的意味を持つのである。政治の働きが永續すべき時には適當な教育の種類が必要である。蓋し、教育によつてのみ外的生秩序が内的確定と結合とを得るからである。併しながら、革新的政治に對しては保守的教育は堤防を築くことが出来るし、その結果は兩成分の動的關係からの對角線である。即ち、革新的政治は、歴史的發展に不安定を齎らすと共に、保守的教育は、連續の恢復即ち新しいものを傳統的に配列することに配慮するものである。〔『教育哲學』六七頁〕 例に革新的教育は政治の改造に寄與する。

要するに、「歴史の過程に於ては、政治的及び教育的作用は同じ生統一の兩極として相互に指示してゐる。即ち、或は、形態の變化が政治に於て起り、或は教育に於て起り、或は、政治が革新力で保守的教育中に對抗を見出し、或は關係が其の反對となる。政治の活動舞臺は外的生秩序と共に與へられ、教育の使命は人類の内的形式である。……そして歴史の動向は内的形式即ち理念と現實との對立及び不調和によつて始まり且進行するのである。……教育と政治とは、方法は異なるが、同一目的のために働くのである。即ち、兩者は、兩極に於て相對立し、且既にプラトーン以來この關係に於て理解し論議されてゐるのである。〔『教育哲學』六八頁〕

一六 以上、クリークの教育哲學の前期に屬するものを略述したから、次に、其の後期即ち近時のものを一瞥する

ことにするが、勿論、其の根本的見解には大體變化がないために、これからの叙述には、多少の重複は免れない。

前述の如く、クリークの教育思想は獨逸の國狀及び思想の變化に順じて最近極度に轉向した。即ち純粹教育學又は自律的教育學から國民社會主義的教育學・民族教育學又は政治的教育學〔『政治的教育學』眞の創造者はエルンスト・クリークである。〕に轉じ、一般的・抽象的・沒價值的・合理主義的・主知的教育學を捨てて特殊的・具象的・價值的・非合理主義的・主情意的教育學を主張するに至つた。そして、これは、彼が教育哲學を拋棄したかのやうに思はれるが、決してさうではなくて、彼の教育哲學の發展であることは、前文及び最近に於ける哲學の傾向に徴して理解し得るばかりでなく、クリークの右の教育思想に關する一代表作に『教育哲學に基づく國民社會主義的教育』といふ標題が附されてゐることに徴しても明かである。今彼の教育哲學を検討するに際し、其の所謂「國民社會主義的教育學」をも考察の對象とするのは、蓋しこれがために他ならない。

さて、クリークの「國民社會主義的教育學」の主張は、一九一七年頃に發芽し、一九三三年のナチス政權の確立と時を同じくして略成立し、且これに關する著述は相當の數に上るが、狹義の「教育哲學」の場合と異り、眞に其の代表作と認むべきものは未だ公にされてゐない。今左に、比較的纏つてゐると思はれる『國民政治的教育』及び『國民社會主義的國家に於ける教育』及び『基礎的教育』の三書によつて彼の主張を紹介することとする。

『國民政治的教育』は「國民社會主義の一個の哲學的透徹の試み」として(序文三頁)書いたもので、(甲)教育(乙)陶冶及び學校の二部に大別され、序論として政治科學の一章がある。『國民社會主義的國家に於ける教育』は、國家・政治及び教育以下十章より成つてゐる。『基礎的教育』は、教育の社會的概念・教育の支持者としての民族及び國家と教



育の三篇より成つてゐる。

一七 先づ『國民政治的教育』に就いて見るに、クリークに従へば、いふ所の「國民社會主義は成熟した獨逸民族即ち其の現實的境遇に對する専心及び其の自覺を成就する民族に對する名稱で、」(同書三四頁)「政黨・一般民族運動・民族的青年運動・國防同盟・青年同盟等を包括するものである」(同書三五頁)と共に、「政黨は政黨によつてのみ群眾は群眾によつてのみ超克することが出来るといふのが國民社會主義の使命でもあり方途でもある。」(三六頁)別言すれば、「國民社會主義は、運動の内容・方向及び意味を包含する名稱である。社會主義によつて、國民主義は、新内容を得るが、社會主義は、國民主義を通して實現の方向と可能性とを得るのである。國民社會主義は、革新的原理を表現する。……社會主義は、個人が其の態度・知識及び行動殊に其の良心を社會に於て結合することを意味する。即ち、各個人は、吾々に對して獨逸民族として實現される一個のより高き全體生活の自覺した成員となるのである。民族は、各個人が、其の中に、其の存在及び發展に必要なものを凡て見出す自然的―歴史的生活場所である。」(四二―三頁)教育學は、この傾向と一致するために、在來と趣を異にしなくてはならない。

思ふに、「學問は、單に過去又は既成のものについてばかりでなく、將來又は發展についても可能である。かやうな學問は、豫言ではなくて、寧ろ現在に於て生きてゐる、歴史を孕む力の正しき認識及び釋明にのみ基づくものである。」(序文四頁)蓋し、「豊富な認識は、凡て結局信仰及び體驗の力に基づく」ものだからである。別言すれば「民族・人種・宗教及び世界觀は、各眞認識の假定であると同時に、意味及び目的であるが、而も科學は現實的なもの發展に於ける段階であり、成分だ」(五頁)からである。これを他面より見れば、「科學の内容と意味とは、人類の形態及び意

味、民族及び人種、時間及び歴史と交代する。即ち(科)學の意味と内容とは、各人が世界と和解して得た自身、其の世界に對する地位、其の世界に於ける使命についての肖像の表現である。」(二頁)、少くとも、「科學は、今日、獨逸理想主義や中世紀及び希臘の學問とは異つてゐる。」(四頁)即ち、「純粹理性」の時代、「無假定的」及び「沒價值的」學問の時代は終り、學問は、自己の多方的假定の自覺を獲得した」(一頁)のである。

教育學もこの傾向に順じ、人種・民族及び政治學の制約を受けるやうになつて來た。蓋し、教育學は人間形成の學であるが、人間は「各其の歴史的场所各時代への發展・行動及び認識と結合してをり、」(序文三頁)且「教育は民族から出でて再び民族に向つて努力する」(八〇頁)のが常であると共に、「あらゆる教育は、態度・能力・智の三課題を豫想し、人間の眞中心は其の態度・其の鑄造された形式・品性・心術・確實な意志方向だ」(四〇―四一頁)からである。ヒトラーは、國家の國民教育的使命を十分に自覺し、且これを表現した。「教育科學は、民族的開拓運動の教育的意義と内容を自覺的教育活動の形式に置き換へると同時に、先驅する指導者の足跡に従はなくてはならない。斯くして、獨逸民族からプラトーンの訓練國家及び教育國家が種族的・民族的世界像の根柢及び一個の新しく生れる歴史像の關聯中に創造されるであらう。」(序文六頁)

思ふに、「國家と政治とは、人種の特權者に對する形式と表現とであると同時に、淘汰及び統治層に於ける訓練及び向上の秩序である。」(二五頁)そして人種と訓練とは高貴な人類の特色であり、(二四頁)且「人種は、目的ではなくて大きな歴史的使命の實現の基礎及び最高部であり、」(二七頁)單に歴史的發展の一個の永續的な自然的假定のみではなくて、同時にこの發展の内容及び課題であり、隨つて又それに関與してゐるものであり、(二七頁)更に、「人



種は、存在及び行動の典型である。(二八頁)

凡そ「全體は部分の前に存在し、生は、凡て個々人の發展及び一層高い生の全體に於て不調和即ち内的及び外的緊張から出發する」(二八頁)ものであるが、「各團體は、一個の有機體に結合された人類に對する生活領域であり、そして他の同種の生活領域の間に立つてゐる」(七九頁)の對し、「國家は社會の整頓者であり監督者であり監督長であるが、其の實行機關でないから財産及び經濟の國有化は拒否されてゐる」(四四頁)のである。「現代の國民革新運動は、結局政治的に制限され、」(一三〇頁)「獨逸史の次章の先導は、政治に横たはる。國民革新運動から登場した國民國家は、民族同士の教養たる民族の文化の主人となるのである。」(一三〇頁)「吾々の全民族は政治の優越の下に立つてをり、」(序文五頁)隨つて「政治科學の存在が必要である。」(全四頁)そして「政治は、始めは何時も外政であり、且其の方途は、協調又は、戰爭的勢力應用である。」(七九頁)而も「凡ての時代に亘り、創造的政治家及び政治思想家は政治と教育との全本質的關聯を理解してゐた」(八〇頁)し、獨逸に於ては、「指導者の權威と其の價值體系と共に束縛・形式・確乎たる秩序・訓練・共通の整頓及び舉動、即ち新教育の基礎と原理とが発生するのである。」(三七頁)

一八 次に、「國民社會主義的國家の教育」について見るに、クリークに従へば、「國民社會主義運動の目的は、獨逸國民が其の自然的基礎・人種・血液及び土地から更新される」(八頁)ものであり、「第三王國は、一個の新しい態度及び世界觀を有する獨逸人の内部に於いて完成する」(八頁)と共に、「第三王國は、發展する民族に於ては、無限の課題である」(二九頁)のである。而も、「國家は、教育によつて永續し、種族の交代に於て更新する」(七頁)ものである。別言すれば、「國家が基礎とする價值の序列は、國民の意志の方向・態度及び世界觀の中に教育によつて生氣あり

有效なものとしなくてはならない。」(七頁)そして「政治的創造は、訓練及び民族・教育・人種の更新並に人種的・政治的世界觀のための戰と密接に結合してゐるのである。」(一〇頁)

然らば、國民社會主義的見地から見た教育とは何か。「教育は、人間を、成熟した、有能な成員として民族社會に編入すると同時に、社會の歴史的發展過程に編入することである。」(一一頁)別言すれば、「各社會は、其の後進を、彼等の獨自の種類・品性・法則及び生活に従つてのみ教育することが出来るのである。」(一一頁)思ふに、「人間は社會的存在である。即ち、個人の生命及び發展は、上位にある生活社會の關聯即ち民族全體の成員に於てのみ、存在の可能・意義及び充實を持つもので、各個人は、其の人格的・人種的素質を以て生れるものである。」(一〇頁)そして教育は、必要な能力及び事實上の知識・態度・品性及び意志の方向乃至世界觀の形成を助けることを使命とする(一一二頁)ものであり、而も「直接的品性教育は、他の二種類の教育に對して必然に責を負ひ基礎となる」(一二二頁)のである。

翻つて思ふに、十九世紀の教育説は、個人主義的にして主知主義的であつたが、現代の「民族的—政治的教育科學」(一二三頁)に於ては、教育現實と教育科學とは内的的一致を保つやうになつた。そして國家に基づく教育者に關するプラトンの根本思想は、ヒトラーに於て肉體を有し、現實性を有するものとなつた。「國民社會主義的國家の文化政策に於て、プラトンの國家哲學—教育哲學 (Erziehungsphilosophie) が應用され實現されたのである。」(二七頁)即ち、「教育は第三王國の上に立つ大絶叫者である。蓋し、ヒトラーは、民族社會への指導者であり、第三王國の闘士だからである。」(二九頁)



而も、「國民社會主義的國家に於ては、教育過程に依る國防の内的改革が伴ふ」(二八頁)ものであると共に、「文化政策の中心問題は、學校改革である。」(二七頁)

さて、「吾々の世界観は、結局吾々の民族的な生活全體により、其の人類別・品性及び生活意志・其の必要及び使命に従つて決定されるのである。即ち、民族的世界観は、有意義な有機的統一である。」(三一頁)別言すれば、「世界観は、精神と全生活現實體との紐帶である。」(二二頁)而も、「宗教は世界観の樞軸である。」(三一頁)蓋し、世界観は世界の關聯即ち世界に於ける吾々の生活の意味及び地位についての有意義な直観であり(二〇頁)且宗教は、人間の神への門戸であると共に、神の人間への門戸だ(二二頁)からである。即ち、「生活全體は信條や教會ではなくて、民族である。随つて、結局、世界観及び宗教も亦民族的に制約されてゐる。信條は、民族的生活統一及び世界観統一の變化であり成分である。」(三一頁)

一九 最後に、「基礎的教育」は、僅々四十六頁の小冊子ではあるが、クリークの所謂「國民政治的教育學」の成立及び本質を理解するには、一個の好資料である。先づ其の教育の社會的概念に就いて見ると、クリークに従へば、「共同社會は、其の成員の全發達を包括し、随つて又教育の基礎であり決定力である。教育は、成員の未成熟者を成熟させることであり、類型化は教育の法則だ」(一七頁)からである。「教育は、其の本源及び本質に於て、具案的―統一的な過程ではなくて、極めて多面的な出來事であり、随つて、各個人は各方面から社會の一成員として育成される」(一八頁)べきである。別言すれば、「教育は、其の本質及び概念上自己類 (self-creating) で他から引き出し得るものではない。即ち、社會生活の根本機能で、他の諸機能と並んで獨自の意義と合則性とを有する」(一九頁)點に於て、(機能

的教育である。」(同上)別言すれば、「言語・宗教・經濟・法律・等が、何時も社會生活の全體に於てのみ意義を有し、且充實を見出すが、教育も亦これと同様である。これら社會生活の必然的諸機能は、凡て相からみ合ひ、制約し合ひ、依存し合ふものである。」(二〇頁)随つて所謂自律はない。教育は、何時も、成員が共同社會に於て十分に成熟すること以外には何にもない」(二〇頁)と共に、「教育は、何時も環境によつて制約され、教育する社會の態度・傾向・使命によつて制約される。そしてこの認識を、個々人中に完成し、随つて、孤立の上に立てられた教育學の自律妄想到結末を與へることは、教育科學の任務である。」(二〇頁)實に、「教育の使命は、人間の内的形式を社會の客觀的秩序内容及び課題と一致さす」(一七頁)べきである。但し、「社會的と歴史的と精神的とが關聯す」(八頁)ると共に社會には縦横の二面がある。随つて「教育も亦、あらゆる自然から與へられた人類を、歴史中に、即ち、過去と現在・既成と構成との調和としての現在に於ける緊張中に整頓し」(一八頁)なくてはならない。

要するに、「教育の特殊性と獨自の法則性とは、組織と手段とに限られて、法則や目的までには及ばないから、教育の現實に基づく教育學は、教育に何等の目的をも設定することが出來ず、」(二〇頁)自ら「教育は、天才や創造的な人間の爲し得ることではなく、又青年の將來を豫め決定し得るものでも、決定すべきものでもない。」(二二頁)

次に、「教育の支持者としての民族」に就いて見るに、クリークに従へば、「民族に於ては、人性が、其の實體を具體的な形態に發展させるのであり」(二八頁)「民族は、原理上、自律的にして獨裁的であり、」(同上)「超民族社會は、必然的に一面的であり、随つて又不完全である。」(二九頁)更に、「民族は、自然的であると共に精神的である。自然的面は、民族と土地・氣候及び種族の特性に結びつける。併しながら、形態と本質とは、創造と歴史とに依つてのみ發



展する。即ち民族性中に、民族生活の内容及び規範として、創造と業績・運命と出來事とが生ずる。随つて、民族は同時代に住む人間の超人格的統一となるばかりでなく、過去と將來とを結合し、各現在に独自の發展に對する地盤を準備する時間的空間的統一、又はあらゆる傳統の支持者となるのである。」(三〇頁)實に、「民族は生活の全體即ち社會的全體である。民族性は、社會の四肢の構成を其の秩序及び内容と共に決定し、包括し、随つて民族性は最高階級の哲學現實である。」(三二頁)

思ふに、「成長・教育及び陶冶は、民族社會に於ける生活の本源的にして必然的な表現であり、」(三一頁)随つて、民族は、他のあらゆる社會生活の根本機能と同様に、教育の本質を包含する。」(三一頁)實に「民族への奉仕中に、未成熟者のあらゆる教育の基礎的部分が行はれる。」(三二頁)即ち、「民族性は、個々人に、種族及び個性の如く、自然的に天來するものではなくて、教育によつてのみ培養され、結合されるものであり、教育によつてのみ、人間は、自然的存在から歴史的生活の流に於て立つ民族の成員となるのである。」(三三頁)そして、「教育が、民族社會によつて本質的に生ずるならば、目的に於ても亦民族社會によつて決定されるのである。民族性による教育は、民族性への教育であり、そして、それに於てのみ、個人は、人格の成熟及び民族性を越えて人道に發展することが出来るのである。民族社會は、あらゆる人間的成熟の必要な媒介である。」(三四頁)

「教育作用は、其の地位を政治作用即ち國家の根柢に近く占めてゐる。」(三九頁)「教育的と政治的とは、單に相互に指圖し合ふだけではなくて、他のあらゆる根本使命及び根本機能と極めて密接に結合してゐる。教育が、國家に本質的に課されてゐるのは、正に國家が教育に本質的に課されてゐると同様で、兩者の間には、一個の統一的な課題が介

在する。」(四〇頁)即ち、「同家と教育とは、協力して、民族に於ける成長する統一を自覺的にして實行的な統一に形成すべきである。」(四一頁)

### (乙) 批判

一 以上、簡單ながら、クリークの教育哲學を略叙したから其の批判に移ることとする。そして便宜上其の結論を先に述べれば、要するに、クリークの教育哲學は、在來又は爾餘の教育哲學に比して斬然頭角を抜いてはゐるが、而もこれを嚴密に檢覈すれば、其の實が名に伴はず、随つて彼は、教育哲學の名稱の使用者であり、「教育哲學」の著者ではあるが、其の大成者では勿論なく、其の創始者ですらなく、寧ろ其の據礎者而も消極的な意味の據礎者であるに過ぎないのである。そしてこれは、畢竟、クリークが、教育哲學の二根本問題たる概念構成(即ち教育哲學又は教育學の本質論)及び内容充實(廣義の教育本質論)の中、一般教育哲學研究者同様、前者を後者よりも輕視し、随つてこれに關する所論に間然するところが少くなかつたために他ならない。それにも係らず、彼の學說が一個の教育哲學と見られるのは、彼が、堂々と「教育哲學」又は「教育の哲學」の名稱を使用すると共に、兎に角にも、其の意圖が教育哲學の創建に存し、且其の所說中に、嚴密な意味の教育哲學に價する部分が少からず包含されてゐるがためである。以下、この見地から、教育哲學觀又は教育學觀と教育觀との二面に別つて批判を試みることにする。

二 先づ、彼の教育哲學觀即ち其の概念構成から考察するに、一般には、クリークによつて教育哲學が成立したかのやうに思はれてゐるが、著者は、必ずしもさうは思はない。勿論、彼は、前述の如く、堂々と「教育の哲學」及び「教育哲學」を公にしてゐる點から見れば、教育哲學の建設者と思はれるのも、強ち無理ではない。併しながら、其



の内容は其の名稱と異り、寧ろ彼の所謂 *Erziehungswissenschaft* に該當することを理解するものには、到底彼を嚴密な意味に於ける「教育哲學」の創建者と見ることが出来ない。そしてこれは、他面から見れば、嚴密な意味では教育哲學は未だ成立してゐないことを意味するのである。蓋し、少くとも在來に於ては、全體として、クリークの學說よりも優れた教育哲學説がないからである。そしてここに、教育哲學史に於けるクリークの地位が高く、其の學說の價值が大きい所以が存する。事實、教育哲學の十分な成立はこれを將來に期すべきであり、そしてそのためには、何よりも先づ教育哲學の概念構成に力を致さなくてはならないが、而もこれには必ずクリークの見解を参照することを要するのである。

この見地からクリークの教育哲學觀に對する時に、第一に遺憾を感じるのは、彼には明確な教育哲學觀が缺けてゐることである。別言すれば、彼が「教育哲學」又は「教育の哲學」と自稱してゐるものは、實は、教育科學否哲學的教育學であることである。但し、彼の哲學的教育學が在來のそれと趣を異にするのは、反説する如く、「教育哲學」「教育の哲學」又は「純粹教育(科)學」の名稱の下に説かれてゐるのに加へ、多分に科學的要素を混入し、部分的には一般的教育科學よりも遙に科學的であり、隨つて、所謂「科學の盡きる所に哲學が始まる」といふ語の如く、教育科學其のものの奥底に教育哲學成立の根據があることを示唆した點に於て、在來の哲學的教育學と其の選を異にするのである。これ、著者が、クリークを「消極的意味に於ける教育哲學の一据礎者」であり「*Erziehungswissenschaft*」の創建者である」と評する所以に他ならない。而も、件の *Erziehungswissenschaft* は、彼の理解する限り、嚴密な學術語となることの出来ない不純粗雜なもの、即ち哲學と科學との合の子である點に於て、彼は、寧ろ問題の提出者たるに過ぎ

ないのである。教育哲學の成立は、實踐的教育學より理論的教育學を區別し、更に、理論的教育學中の教育科學から教育哲學を區別することによつてのみ始めて可能であるのに、クリークは、實踐的教育學から理論的教育學を區別したに過ぎないし、而も謂ふ所の理論的教育學なるものは、只教育科學及び教育哲學を二分野としてのみ存在し、其自身では存在しない空名だからである。隨つて、クリークにして眞に教育哲學の創建を念とするかぎり、更に一步を進めて教育科學と教育哲學との別を明かにすべきであり、そして其のためには、彼の一愛用語たる *reine Erziehungswissenschaft* を手がかりとすべきものを、彼が、この學に出なかつたのは、洵に遺憾に堪へない。蓋し、彼がこの *reine* といふ語を、カント・コヘン・ナトルプ乃至フッセル流に使用することが出来さへすれば、彼の *reine Erziehungswissenschaft* は立所に教育哲學となり得るのに、彼は漫然これを *Erziehungswissenschaft* と混用することによつて、教育哲學成立の機を逸し、可惜千仞の功を一篋に虧くの憾を残したからである。そしてこれは畢竟、彼の哲學殊に哲學と科學との關係異同に就いての理解を缺くことに因由するが、それは何よりも彼の用語法の粗雜な點が證明するところである。

前述の如く、彼は教育哲學に關し、少くとも *Philosophie der Erziehung*、*Erziehungsphilosophie*、*Erziehungswissenschaft*、*reine Erziehungswissenschaft* の四語を文字通に混用してゐる。殊に、著者の怪訝不滿に堪へないのは、最初の二語をそれ／＼主著の標題としながら、而もこれらの意義に關して説述する所が極めて少いにも係らず、教育哲學關係書中最も小さく且講演筆記にしか過ぎない著述の標題とした *Erziehungswissenschaft* が他の二書にも最も多く且詳しく説かれてゐる點である。而もクリークの本旨が、在來の *Pädagogik* に代るに *Erziehungswissenschaft*



を以てしようとするに存するのを理解する時には、怪訝は拂拭されるが、教育哲學の研究者又は著者としての彼に對する不満は極度に達する。これは、畢竟、羊頭を掲げて狗肉を售ることに他ならないからである。實際、著者には、何故にクリークが始めから *Erziehungswissenschaft* 一本鎗で進まなかつたかが不思議でならない。この語と教育哲學とは、一般的用語としては、對立語である點から見れば、この語を専用することは、教育哲學と教育科學との關係問題に伴ふ煩累から免れ得る所以だからである。それにも係らず、彼がこの舉に出でなかつたのは、勿論、彼が教育哲學に對する關心を有するためではあるが、それならば、當然教育哲學の概念に就いて明白な説明を敢てすべきであるが、それも、*Philosophie der Erziehung* と *Erziehungsphilosophie* との混用が示唆するやうに、彼に於ては不可能である。勿論、彼はこの兩語について簡単な定義は下してゐるが、而も件の定義が教育(科)學及び純粹教育(科)學のそれと混淆してゐるために、彼の教育哲學に關する直接的解釋からは何等明白な教育哲學觀も發見し得ないのである。

勿論、見様によつては、彼の直接的解釋中にも彼の教育哲學觀を發見し得ない譯ではない。例へば、「教育の哲學の特別體驗は、教育が精神又は社會生活の一必然、即ち何時何處にも現存する原形式及び原機能であることを證明することであり、」<sup>(10)</sup>「教育哲學は、生成中の概念的・哲學歴史的人間學への一寄與である」といふ語の中に、彼の教育哲學觀が一通表現されてはゐるが、而もこれがやがて彼の教育(科)學及び純粹教育(科)學にも當て能得るものであると共に、所謂「人間學」に關する明確精細な論議が缺けてゐるかぎり、依然として疑問が残るのである。そして其の中最も大きな疑問は、いふまでもなく、教育哲學と教育科學との關係異同問題である。

三 前述の如く、教育哲學の創建乃至獨立を可能ならしめるには、一方、在來の實踐乃至應用本位の教育學と截然自己を區別すると共に、他方、教育科學との關係異同を明かにしなくてはならない。然るに、クリークは、この點を十分理解しなかつたために、前者にのみ主力を傾注し、後者には單に一顧瞥を與へたに過ぎない。事實、クリークの功績は、在來の *Pädagogik* の缺陷を爬羅剔抉したところに存し、且其の *Pädagogik* 評は、大體に於て妥當である。少くとも、技術學又は方法學即ち教育家が教育を行ふ際の手引としての教育學が直ちに全き意味の教育學ではなく、寧ろ其の單なる第二義的部分即ち純理と實際との仲介的部分に過ぎないのは、正にクリークの言の如くである。併しながら、在來の教育學の凡てが、この種の技術的教育學であつたとすることが偏見であると共に、彼が在來の教育學を超越せんがために、問題を「所與又は生起としての教育」の本質のみに限定して、斯くの如き教育的所與又は教育的生起が他の所與又は生起と如何やうに異り、且これを對象とする教育學が他の所與又は生起を對象とする學問と如何やうに異なるかを十分に検討しないのは不當である。そして、これを爲すには、何よりも先づ哲學及び人生に關する明確な理解が必要であるのに、クリークはこの點に關する造詣が至つて淺いのである。

斯くいへばとて、著者は、決して彼が、教育學の對象たる教育を所與又は生起として見ることを難するものではない。只、件の所與又は生起としての教育は、自然的な所與又は生起、即ち單なる存在と異り、其の本質に於て自覺的・目的的・價值的即ち課題的なものであることを見逃し、隨つて教育に於ける目的性乃至價値性を凡て正しき教育學から放逐しようとしたことが謬見だと難するのみである。蓋し、クリークのこの誤れる教育の純理觀こそは、彼の教育哲學觀と教育科學觀即ち教育本質觀と教育事實觀とを混同することによつて、教育哲學の獨立を阻害した動因だから



である。

繰り返していふ。クリーク教育哲學の長所は、在來の技術的教育學より純理學としての教育學を嚴別した所に存し、其の短所は、純理學に哲學と科學との二面があることを忘れると共に、純理的教育學と技術的教育學との關係を蔑にしたところに存する。事實、クリークは哲學と科學との區別に關して殆ど何等の考慮も拂つてゐないのである。而もこれは、教育哲學としては致命的缺陷である。前述の如く、教育哲學の形式的な積極的方面は、教育科學との關係異同を闡明することに存するのは、教育哲學が所謂哲學的教育學と似て而も異なる點が、前者には、科學的要素が微塵も混入してゐない許りでなく、教育科學の獨立及びそれとの對立的補合的協力が必然的條件であるのに對し、後者にはこの自覺が缺けてゐるところに横たはつてゐる點に徴しても明かである。そしてこの點から見れば、クリークの教育學は依然として哲學的教育學の境地を超越し切れないといはなくてはならない。それにも係らず、彼の教育學が兎に角にも教育哲學と認められるのは、前述の如く、彼が自ら「教育哲學」又は「教育の哲學」の標題を自著に附してゐると共に、爾餘の哲學的教育學に比して實踐的・技術的・當爲的・目的的・價值的・課題的要素が少いために他ならない。而も、後者は、彼の教育學に哲學的要素と科學的要素とを混入せしめた所以である點に想到する時には、彼が教育哲學と教育科學とを嚴別しなかつたことは、益々彼の教育哲學の弱點を大ならしめるものといはなくてはならない。そしてこれは、畢竟するに、彼の教育哲學の方法的缺陷に因由するのである。

四 クリークが教育學の學術性を重視することを以て、彼の教育哲學を直ちに認識論的と斷するならば、それは少くとも早計の警を免れることが出来ない。彼の教育哲學には、方法論上の缺陷が多いと共に、多分に形而上學的要素

が包含されてゐるからである。但し、彼の教育哲學に形而上學的要素が包含されてゐること其のことは、決して弱點ではない。彼の教育哲學の内容たる形而上學は舊い意味の形而上學即ち超越的存在としての *cosmos* の形而上學であるばかりか、更に自然科學的・生物學的要素さへも混入してゐるのが弱點なのである。實に、クリークの教育學は、實證主義的—社會學的・生物學的であつて眞に哲學的でない所に、根本特色と根本缺陷とが並び存する。そしてこれは最近彼が哲學に代ふるに *Anthropologie* を力説することに徴しても明かである。勿論、クリークは、この弱點を免れるために其の方法に特別な注意を拂ひ、現象學的方法を使用し、且、前述の如く、彼の所謂特殊教育哲學を教育的形式及び機能の研究であるとしてゐるばかりでなく、メッサラの如く、彼の學說を「現象學的教育學」を以て形容し、「クリークは、本質直觀の現象學的方法と關係させて、教育學を根本的なものとした」とするものさへあるのである。

併しながら、クリークの教育學を「現象學的教育學」と斷するのは、聊か不當である。少くとも、在來の業績に於ては、彼は、現象學を十分に理解せず、隨つて其の方法を十分に活用し得なかつたことは、彼が事實と本質、一般的意味に於ける所與と本源的所與、經驗と體驗、自然的現象と意識的現象、實證的方法と現象學的方法等の區別について明白な理解を持つことなしに混用してゐることに徴して明かである。隨つて、彼の立場は嚴密な意味の現象學ではなくて、寧ろ一種の實證主義である。クリークが、教育を目的や當爲や實踐的動機から見ないで所與又は生起として見、且これを如實に分析し記述しようとする態度又は方法には、正しく現象學的態度方法と一脈相通するものがある。併しながら、クリークが斯くして得た事實が自然的事實であり、隨つて、これに所謂現象學的還元を施してのみ本質を諦觀することが可能であることを忘れ、自然的事實の心理的直觀内容を直ちに本質と見たのは、正しくフッセルが似



而非なるものとして排斥した實證主義に墮したものだからである。彼が、教育の本質を「社會の根本機能」と見て満足したり、この意味の教育の「現實」及び法則を研究するものが純粹教育(科)學即ち教育哲學だとしたりするのも亦同様である。

五 いふまでもなく、學術殊に哲學に於ては、方法と對象とは相關的である。随つて、方法觀上の缺陷はやがて對象觀上の弱點でなくてはならない。少くとも、クリークの教育哲學に於ては、確にさうである。彼が、教育哲學と教育科學とを區別し得なかつたのは勿論、更に、一方で教育(科)學の對象たる教育を最も廣く解しながら、他方で價值的なものを全部排斥することによつて最も狭く解したりするが如きも、等しく其の證據である。殊に、著者の不思議に堪へないのは、彼が其の名著『教育の哲學』の特殊教育論で教育哲學の概念を取扱つてゐることである。彼の所謂「特殊教育論は、宗教及び敬神・法律・言語・藝術・國家經濟形式及びこれらと關聯する個々の職業及び地位の教育機能を記述するものだ」<sup>(二四)</sup>からである。彼が、技術學としての教育學を排斥することに熱中する餘り、教育の方途、殊に教授訓練等の方法を、教育政策同様、教育哲學に全然無關係だとしてゐるが如きも、亦等しく同一の根據から派生する謬見である。

六 併しながら、この點に關聯する一層重大な缺陷は、クリークの教育學の體系が不完全なことである。改めていふまでもなく、學が系統的知識であるかぎり、教育學も亦整然たる體系を具備しなくてはならない。殊に、教育哲學の如く、教育學の本質を其の一主要對象とするものに於ては尙更である。然るに、クリークは、この點に關して何等特別な注意を拂つてゐないことは、彼が *Erziehungswissenschaft* といふ語を廣狹種々に使用してゐる一事だけでも

明白である。事實、この語を教育「哲學」と解する時には、彼の教育學には、教育「科學」の存在する餘地が無くなるのに反し、これを教育「科學」と解する時には教育哲學が不用となり、更に、これを教育「學」と解する時には教育哲學と教育科學との關係が不明となるのである。然るに、彼は、前述の如く、少くとも其の意圖に於ては、これを教育「哲學」と解する方に傾いてゐるが故に、彼は、更にこれ以外、嚴密な意味に於ける「教育科學」の存在を肯定しなくてはならないが、彼はこれに關しては殆ど何等の考慮をも拂つてゐない代り、技術學としての教育學は廣義の教育學の第二義的な一部分を構成するとしてゐながら、而もそれが果して如何なる性質の教育學、即ち哲學的のものか科學的のものが不明であり、殊にこれと教育(科)學との關係が不明であるが如きは、大なる缺點である。

反説する如く、クリークの功績は、教育(科)學を在來の教育學から分離させ且これを以て廣義の教育學の精髓としたことである。併しながら、彼は教育學の非難と教育(科)學の獨立とに全力を注いだために、兩者の關係を考慮することを忘れたのである。勿論、彼も、教育學が廣義の教育學の第二義的部分であり、そして教育(科)學の應用學だとする程度の考慮は用ゐてゐた。併しながら、「應用教育學」といふ語其のものが既に妥當を缺くのは姑く措き、純粹理論學又は純粹事實學たる教育(科)學が、其の儘では實際教育の指導原理・規制原理となることが不可能であるかぎり、この兩者を結合するには別箇の證據が必要であるにも係らず、彼は、これに對して何等の努力をも試みてはゐないのである。そしてこれは、彼の考へ方の一特色たる「全體が部分に先行する」といふ觀方に矛盾するのはいふまでもない。實際、彼は、教育の本質觀に於ては、この觀方を有効に活用したが、教育學の本質觀に於ては全く失敗し、單に教育學に置き代へるに教育(科)學を以てただけに止つたのである。彼の教育學に體系が缺如するのは當然のことと



いはなくてはならない。そして彼にしてこの缺陷を避けるには、何よりも先づ、廣義の教育學の本質を闡明し、これに次いで、其の二面として、理論的教育學（彼の所謂 *Erziehungswissenschaft*）と實踐的教育學（彼の所謂 *Pädagogik*）とに別ち、更に、前者を教育哲學と教育科學とに二分しなくてはならない。然るに彼は、最廣義即ち全體としての教育學に對する理解が成立たない中に、在來の教育學に對して破邪の利劍を揮ひ、勢に乗じ、何等深い考慮をも拂ふことなしに「教育の哲學」又は「教育哲學」の名稱を使用しては見たものの、一度顯正の過程に轉するや、其の内容がこれらの名稱に恰適しないものがあることを發見したので、これに代ふるに *Erziehungswissenschaft* といふ名稱を以てしたが、これまた彼の心持とびつたりしないので *Reine Erziehungswissenschaft* をも混用したと見るのが、恐らく真相に近いことと信ずる。そしてこれは、一般的教育哲學と特殊的教育哲學との區別に於ても略同様である。彼は、折角「特殊的教育哲學」及び「特殊教育論」の語を使用してゐるにも係らず、其の本質、殊に、それと一般教育哲學及び一般教育學との關係異同に關して何等の注意をも拂つてゐなかつたために、ひとり教育哲學の體系を不備ならしめたばかりでなく、近時主張する國民主義的教育觀をして教育哲學の領域を逸脱せしめたからである。

そして、この點から見ても、著者が繰り返し遺憾に思ふのは、彼の *Erziehungswissenschaft* の亂用である。而も、これは教育乃至一般學術に關する造詣の淺く狭い彼に於ては萬止むを得ないことである。端的にいへば、彼には、教育哲學の建設者としての學的素養が缺けてゐるのである。教育哲學の研究者としては稀有の適任者であつたナトルプすら、結局「哲學的教育學」の桎梏を超脱することが出来なかつた程であるから、独自の哲學は勿論、確乎たる學術的教養を持たないクリークが教育哲學の建設に失敗したのは、遺憾ながら寧ろ當然のことといはなくてはならない。

そして教育哲學研究者としての彼の基礎的教育の不足は、ひとり、哲學的方面ばかりでなく、各種の方面に現れてゐる。

七 これを哲學の方面に就いて見ても、彼は、單に現象學に關する理解を缺くばかりではなくて、教育哲學の建設上特に重要な價值哲學乃至文化哲學等に關する造詣も深くないことは、彼の哲學觀を始め、隨所に現れてゐるところである。彼が、價値に關する考察を凡て非學的なものとして排斥したり、文化教育學の研究から發足しながら文化に關する理解が淺薄であつたりするのも、亦これがために他ならない。殊に、著者の最も異様に思ひ且不満を感じるのは、彼が甚だしく社會學を尊重しながら、極度に心理學を輕視したことである。尤も、彼の極力排斥する舊來の *Pilhofer* が、ヘルバルトを始めドイツ派の教育學者に其の例を見る如く、心理學を其の根據としたことに想到すれば、彼が心理學を輕視する動機を察知肯認することも出来ないではないが、現代の心理學が、一方、ヘルバルト時代の心理學と異り、純然たる「科學」的心理學であり、其の科學性は社會學の科學性に優るとも劣らない點から見ても、他方、スニランガー等の了解心理學や體驗心理學等が直ちに哲學である點で、クリークの *Erziehungswissenschaft* は、其の科學的方面に於ても哲學的方面に於ても、等しく心理學が必要缺くべからざるものであることから見れば、彼の心理學蔑視は誤解又は弱點以外の何ものでもないのである。そして、ここに彼がスニランガー等所謂精神科學派の教育學者と對立的又は補合的に視られる所以がある。尙、この點に聯關して見逃すことの出来ない缺點は、彼が倫理學を輕視したことである。

思ふに、哲學的教育學及び教育哲學の傳統的一特色は、プラトーンに依つて範を示された「倫理學の尊重」である。



然るに、クリークは、前述の如く、心理學を輕視すると共に倫理學をも度外視することによつて、全く、ヘルバルト以來の教育學の型を破つたのである。彼の教育學が「新教育學」と見られるのは、蓋し、當然である。而もこれは、彼に於ては長所ではなくて寧ろ短所であることを忘れてはならない。

勿論、クリークが、在來の技術學としての教育學の弊を避けるために、目的又は當爲から出發しないで所與又は生起から出發しようとしたのは正しい。併しながら、教育的所與又は生起は廣い意味で目的的—自覺的のものであると共に教育が所謂人生又は社會の根本機能であるといふことは、人生又は社會の本質を發揮し其の發展を圖る上に教育が缺くべからざるものであることを意味するかぎり、教育及び教育學の本質を闡明するには、人生又は社會の目的及び本質が考慮されなくてはならない。そして茲に、教育學の研究上倫理學が必要な所以が存する。但し、倫理學が教育學上必要だといふことは、決してヘルバルト等が考へたやうに、倫理學が教育學の基礎學だといふことでもなければ、又シュライエルマッヘル等が見るやうに、教育學が倫理學の應用學だといふことでもなくて、寧ろ、倫理學は教育學の補助學—素材だといふことである。倫理學の原理が其の儘直ちに教育學の目的原理となるものではなくて、それが教育學化—教育學的再構成を俟つてのみ、十分な意味に於ける教育學の目的原理となるものだからである。

然るに、クリークは、この點を理解し得なかつたために、倫理學を補助學とする時には、彼の所謂當爲又は目的より出發する結果、教育(科)學の純粹性を損傷し、隨つて其の自律性を失墜する所以であるとしたのは、洵に遺憾である。彼が人生の目的又は意味を生物學的又は社會學的にのみ解し、教育の目的を「社會的同化」以外に見出し得なかつたのも、蓋し當然といはなくてはならない。而もひとりクリークばかりでなく、社會學から教育の目的論を構成す

ることは、少くとも社會學が今日の状態にあるかぎり、即ち實證主義を基調とする自然科學であるかぎり、不可能なことである。クリークが、教育哲學を企圖しながら何時までも教育科學の領域を超脱し得なかつたのも、亦故あることといはなくてはならない。そしてこの點から見れば、クリーク教育説の長短は、等しく社會學の尊重を一要因とするものと評しなくてはならない。而も、クリークの社會學に關する造詣が必ずしも左程深くないに於ては、彼の教育哲學は益々其の價値を減ぜざるを得ないのである。

八次に、クリークの教育哲學の内容即ち廣義的教育本質觀について見るに、この方面に於て何よりも先に推稱されるべきは其の方法である。即ち、彼は、其の教育哲學の概念構成に於て失敗した、プラトーン・アリストテレースに學んだと彼が稱する全體觀、歴史に現れた教育は其の内容が異なるにも係らず同一類型を保つとする歴史的類型觀、及び所與の直觀に即する分析記述を主とする現象學的方法を併用して、教育の本源性又は本源的現象としての教育の相を或る程度まで如實に把握し闡明したことである。そして其の結果は、いふまでもなく、「教育は、何所でも何時でも凡そ人間の存在するところには存在する精神的な根本機能であり、且其の根本特質は社會の規範及び秩序に成員を類型的に同化することである」といふ觀方である。實に、彼のこの教育本質觀は、メッサーが、「彼は教育の本質を闡明し、且其の文化一般との本質的・必然的關聯を闡明することに成功した」と評したやうに、教育を、創造としての精神生活・人生乃至社會生活の普遍的永遠的な根本機能であると見ることによつて、其の基礎根柢を明かにすると共に、其の意義・價値乃至使命を高く評價し、更に、其の本質を社會的同化と見ることにより、其の社會的・客觀的方面を闡明し、隨つて社會教育並に社會的教育性を重んじて、學校教育萬能觀に制限を與へた點に於て、確に妥當な



見解である。

併しながら、これを嚴密な見地から見れば、クリークの教育本質觀にも間然するところが少くない。

第一に、前にも述べたやうに、クリークが、教育を單に所與又は生起と解するのは一面觀である。教育は、勿論、何よりも先づ事實であり生起である。併しながら、それは決して單なる事實又は生起ではなくて、價値的事實であり人間的即ち自覺的現象である。別言すれば、教育は、著者の所謂化的・辨證的現象、即ち所與と課題、生起と形成、存在と價値、現實と理想、經驗と理念、自然性と理性等の對立的要因を綜合する現象である。そして教育は、斯くの如き事實現象であればこそ、自然現象と趣を異にする一個の人生的現象又は社會的現象であることが出来るのである。然るに、クリークが、教育の本質から價値的・目的的要因を全然排去しようとするのは、教育學の純理性又は純粹學術性を重んずる餘り、事實存在といへば凡て沒價値的のものとする自然科學觀又は實證主義的觀方に墮したものである。彼が *Pädagogik* を徹頭徹尾實踐的なものとして所謂理論的教育學の埒外に放擲したのもこれがためで、畢竟、價値と評價又は價値の研究と價値の實現とを混同した結果に他ならない。別言すれば、教育の事實現象を價値的のものと見ても、研究法だけに正しければ、教育學の純粹學術性を損傷しないこと、即ち在來の *Pädagogik* に墮しないことを理解し得なかつたために他ならない。前述の如く、彼が、倫理學を輕視してこれに代ふるに社會學を以てしたのも亦同一の理由に依るものである。

第二に、クリークの教育觀は廣汎に失する。彼が、教育を人生又は社會の根本機能と見ること、社會教育を重視することもよいが、これを一生涯のこととし、且有意的でなくともよいとし、自ら彼の所謂「自教育」をも教育と見、教育と修養又は教養とを混同する結果、「教育自體」の存在を否定し、嚴密な意味に於ける教育の本質即ち彼の所謂「教育現實」の本質を曖昧ならしめたのは、斷じて不當である。そしてこれは、彼が教育を正しく理解しないばかりではなくて、社會をも人生をも理解しない證據である。社會も人生も、其の本質は廣義の意志だからである。少くとも、教育は有意的現象であり、向上精進であり、努勉協力である。教育を社會の根本機能と見ながら、自教育をも教育と見る彼の見解は明白な自家撞着で、今更改めて非難するに當らないであらう。

第三に、教育を社會的及び客觀的に見る結果、教育の個人的及び主觀的方面を輕視し、教育に於ける人格の意義と價値とを殆ど減却するに至つたのは、大なる誤謬である。教育は、勿論社會的現象であるが、それは何處までも人格的社會現象でなくてはならない。即ち、教育者と被教育者との敬愛的協力を單位とする社會的現象でなくてはならない。随つて、彼が、所謂「教育者社會」を重視するのはよいが、被教育者と直接に接觸するのは、個人的教育者であるが故に、「教育者自體」を否定するのは極論である。社會の無意的感化を廣義の教育と見るのもよいが、これを直ちに又はこれのみを教育と見るのも、偏見である。社會教育を重視する結果、學校教育を輕視することの誤謬は説明を要しないであらう。

第四に、教育を社會的同化と見る結果、受動的・消極的・保守的・規制的な觀方に偏し、<sup>(二六)</sup>其の發動的・積極的・進取的・創造的な一面、即ち人格の創造性を涵養助成することに即して文化又は社會の發展を促進する方面を輕視することも蔽ひ難き弱點である。

第五に、彼が社會を重大視する餘り歴史又は發展を輕視したのは遺憾である。彼が教育を受動的・消極的・沒價値



的に見たのも、師弟論を輕視したのも、等しくこれがためである。尤も、彼は、最近國民主義に傾いた結果、歴史をも重大視するやうになつたが、而も其の歴史觀は未だ極めて不完全な境地を脱することが出来なかつた。但し、彼が教育史の本質に注意を拂ひ、且兎も角にもこれに對して独自の見解を發表してゐるのは推稱に價することである。

第六に、目的論・方途論及び動力論が等しく輕視され、狹義の教育本質論のみに止つたのも缺點である。そしてこれは、依然として、彼が教育を最廣義に解し、單に人生又は社會の一本本動力とのみ斷じて、他の諸動力と異なる教育の狹義の本質を闡明せず、隨つて、人生の目的及び動力を直ちに教育の目的及び動力と見たと共に、方途の研究は技術學の任務であつて純粹(科)學の使命ではないとする誤解、並に教育其のものが高義乃至廣義の方途的現象であることを理解し得ないことに因由する謬見である。教育目的觀の内容を構成する精神・人性・人道・文化・社會等の意義が曖昧なことも亦彼の目的論の一缺點である。因に、クリークには、多くの類語を無雜作に混用する惡癖があるが、可能態と精神と心意と意識、形成と生成と成長と發展と創造、人性と人間と人類と人道等の混同は、其の顯著なものである。

第七に、彼が教育觀の基礎とする人生觀・人間觀乃至社會觀等に缺陷が多いのは否み難い。この中、多少共學問的價值のあるものは其の社會觀であるが、それすら異議又は疑義を挟む餘地の多いものである。人生や人間に關する彼の考察は生物學の範圍を出でず、「人間學」といふ文字こそ用ゐてゐるが、シェーラーやハイデッガー等現代の哲學的人間學徒の考察思慮する問題には全く觸れてゐないために、到底教育の本質を闡明するよすがとはならないのである。そしてこの點では、スニランガーやリットの見解が確に彼に一步を抜いてゐる。クリークの教育學に深みと潤ひとが

缺けてゐるのも、一つはこれがために他ならない。實際、彼には宗教や藝術や道德に關する深い理解が缺けてゐる。そしてこれは、彼が畢竟、理知の人であるがために他ならない。彼が結局 *Erziehungswissenschaft* の建設者であると共に、最近所謂政治的教育學の主張者となつたのも、決して偶然ではないのである。

九 最後に、彼の國民主義的教育觀、即ち彼の所謂國民政治的教育觀にも長短相混在する。

クリークが一般的・抽象的・沒價值的・合理主義的・主知的教育學から特殊的・具象的・價值的・非合理主義的・主情意的教育學に轉向したことは、必ずしも不當ではない。これは、哲學自體の發展であると共に現代哲學及び現代教育の基調だからである。但し、哲學は、縦し、如何なる立場に立つと雖も、結局學であり普遍妥當的知識であるかぎり、轉向にして眞に哲學的であるがためには其の根據及び過程に必然性がなくてはならない。然るに、クリークの右の轉向には、其の必然性が明白ではない。即ち、情熱が論理にまさり、必要が必然に先んじてゐるのは蔽ひ難い。事實、彼の所謂「國民社會主義」的教育觀には、幾多の疑問が残存する。例へば、普遍と特殊・人道(性)と國民性民族性人種・社會と國家・世界(國際)文化と國家(民族)文化・政治と教育等の本質並に關係について論明すべきにも係らず、彼は、これらの諸點については、概論的乃至序論的論議を試みただけに過ぎない。而もこれは、國民社會主義其のものの一共通性である。

併しながら、この主義は理論より事實が先に立つと共に、其の基調が非合理主義又は主情意主義であり、加ふるに其の成立後日尙淺き點から見れば、この缺點は必ずしも致命的であるといふことは出来ない。只、これをクリークの場合に限る時に、彼の過去に於ける「教育哲學」「教育の哲學」乃至「教育科學」の主張に比して、其の國民社會主



義的教育論は餘りに粗雑であると共に、國民社會主義的教育哲學の主張者としてはクリークが最適任者であり、更にクリークの影響は教育界以外にも及び、「彼の教育學は其自身特殊な意味で政治教育となつて」<sup>(二七)</sup>「ある點から見れば、この遺憾は特に多大である。

更に、これを其の細論について見ても、其の所説は、依然として學問的價值が低小である。例へば、其の學問觀にしても、謂ふ所の「民族科學」の意味は未だ闡明されてはゐない。主情意主義に於ても、氏には心理觀が殆ど缺けてゐるために、單なる言葉に過ぎないのである。價值的と沒價值的とに關する論議も、其の基礎となる價値論が不明なかりこれまた徹底しない。獨逸の將來は一流の専門學者ではないといふが如きも偏見である。主情意主義が宗教を尊ぶのはよいが、宗教が世界觀の樞軸であるといふ見解を一般に理解させるには、未だ説明が不十分である。少くも、宗教の本質及び其れと文化殊に民族文化又は政治との關係が闡明されないかぎり、問題はまだ残るのである。要するに、クリークの「國民社會主義的教育觀」は、其の着眼點は正しいが、學術的には未だ試論以外には一步も出てゐない。殊にこれを教育哲學の立場から見れば、前述の如く、彼が、一般的教育哲學と特殊的教育哲學との區分乃至關係について何等の自覺も持つてゐないために、彼の國民主義的教育論が其の内容に於て特殊教育哲學に屬し、且、今日特殊的教育哲學の發展が、教育哲學發展の一重要契機となりつつある點から見れば、極めて重要な價値を有するにも係らず、單なる教育論に止つてゐるのは、かへすも遺憾なことである。隨つて吾々は、少くも今日に於ては、教育哲學の見地に立つかぎり、クリークを、主として「教育の哲學」「教育科學綱要」及び「教育哲學」等の著者として見なくてはならない。

#### 第四項 日本に於ける教育哲學の成立

##### (一) 概 説

一 米獨兩國と鼎立して世界の教育哲學王國を形造るものは日本である。

但し、日本の教育哲學は、嚴密な意味では未だ成立してゐない。日本の教育哲學は、主として外國殊に獨逸及び米國の教育哲學の紹介に止り、眞に獨自なそして嚴密な意味の教育哲學の主張者が少いからである。併しながら、日本は「教育哲學」といふ文字の付いた單行書を世界で最初に出版した國であるばかりでなく、「教育哲學」と銘を打つた著書が比較的によく、又教育哲學と銘を打たなくとも實質的には教育哲學と見るべきものも少くないことを忘れてはならない。尙、教育哲學の形式の整備即ち概念の構成よりも内容の充實に力を注ぐのも、日本教育哲學の一特色である。

二 さて、日本に於て「教育哲學」といふ文字が初めて現れたのは、明治十九年(一八八六年)十二月出版の鈴木力氏譯述の『教育哲學史』二卷である。そして原著は、獨逸ロストック大學教授のクレッペルの『教育學史綱要』(Repetitorium der Geschichte der Pädagogik, 1878)であるが故に、勿論嚴密な意味の教育哲學史ではない。これに次ぐものは、明治二十年(一八八七年)五月二十日出版の鈴木力氏譯『教育哲學年表』である。本書は、獨人ユルウス・ヘロルドの原著の翻譯で四六版八十一頁の小冊子である。原著名は不明であるが、シュミットの教育哲學史、ラウメルの教育哲學史等といつてゐる點から見れば、『教育史年表』が原著名であるらしく、且前記の『教育哲學史』もこれと同様である點から見れば、「教育哲學」といふ語は鈴木力氏の創作と見るべきである。但し、「教育哲學」といふ文字



は書中數個所に用ゐられてゐるが、其の意義に關しては聊も説明する所がなく、只ヘルバルトの『教育學講義綱要』を『教育哲學講義』と譯し、「カント教育哲學について講義す」等とある點から見れば、譯者は教育哲學を教育學と同義に解したものと見るべきである。(因に、本書の現れた翌年に、ディルタイの『普遍妥當的教育學の可能性について』が公にされてゐる。)更に、同年十月には山縣悌三郎氏譯述ベンネット原著の『教育哲學史』が公にされてゐるが、これ亦原著名が不明であるが、「此最後の世紀中に於て教育哲學の大家を求むれば、蓋しベスタロツチ氏に過ぐるものなかるべし。」(同書五八頁)『教育哲學の創見家中に在りても高上の位置を占めたる人』はフレイヴェルである(六五頁)としてゐる點から見れば、これも教育史に過ぎない。

これに次いで、明治二十五年(一八九二年)に尾原亮太郎氏の『教育哲學』が現れてゐる。本書は、「教育の論據は從て哲學に求めざるを得ず。是れ此書を題して教育哲學といひ」といふ點から見れば、著者は、教育と哲學との關係について何等かの自覺を有し、隨つて本書は廣義的教育哲學と見ることが出来るが、其の内容は多少哲學的な色調を帯んだ教育學に過ぎない。翌二十六年(一八九三年)には、松尾貞次郎氏編述の『教育哲學史』が公にされてゐるがこれ亦普通教育史に過ぎないことは、魯氏やコンペーレ等に依つて編まれたと共に、「教育哲學史は古來歴史上實際に流布したる教育の諸體系を編述し、且其の諸體系を發生したる根本の理念(理想)を探求するに在り」(同書一頁)といふ著者の語に徴して明かである。

三 「教育哲學」といふ文字を使用してこれに説明を加へ、且學界一般の承認を要請したのは、文學博士谷本富氏が明治四十五年(一九一二年)に『教育大辭書』に於て試みたものである。そして谷本氏に従へば、「(前略)教育哲學

(Philosophy of Education, Philosophische Pädagogik, Philosophie d'enseignement)と稱する亦此等カント・ヘルバルト一流のものを斥して云ふと見て可ならん。併し乍ら既に教育哲學と謂へば、復た決して單に秩序あり系統あり根底あり統一ありと云ふのみにあらず、自ら別義あるべし、即ち寧ろ哲學的思索の上に建設せられたる教育學系と看るを可とすべし。果して然らば、夫のローゼンクランツの教育學の如きは、ヘーゲル派の哲學に基づけるものにて教育哲學なりと云ふを得べし。カントも其の純理批判に基づき、ヘルバルトも其の形而上學に根ざすと見て、始めて教育哲學なり。カント以後諸大哲學家相續きて教育學系の建設に手を染めたり、乃ち色々の教育哲學ある譯なり。將た又之を廣汎なる生物學に基づけ、或は複雑なる社會學に結付けて論究する時も、同じく教育哲學と呼ぼるべし。何はともあれ、所謂教育哲學は必ずしも教育原理・理論的教育學など同一視すべしとは限らざるなり。余輩は近頃我が新教育を唱導するに方り、先づ人間運命の歸趣を考へ、人生觀・世界觀を明かにし、又人類社會の本然をも攻究して而して立言せんとしたり。是れ即ち新教育の教育哲學なり。教育學は固より單に事實の穿鑿に非ず、現狀の説明に非ず、學制や法規の外に、哲學的研究の當體として教育現象は儼存すべき筈なり。但し教育哲學は又全然獨立別存にあらず、生物哲學・心理哲學・倫理哲學乃至社會哲學の力を假り、是れに資りて成るべし、即ち其の哲學體系上に於ける位置もこれに由りて自ら明瞭ならんか。」

以上の説明殊に獨逸原語が示唆するやうに、谷本博士の意味する教育哲學は廣義のもの即ち「哲學的教育學」で、恰もホーンの教育哲學に近似する。而も、「教育哲學」の文字を使用するばかりでなく、これに對して一通の説明を試みてゐる點で、谷本氏は、日本に於ける教育哲學の最初の主張者と見なくてはならない。



(因に、一九二二年は、マクヴァネル氏の『教育哲學綱要』の公にされた年である。)

翻つて思ふに、我が國に於ては、明治維新以來、科學的傾向が教育界の基調を形造つてゐたので、容易に教育哲學の成立又は發達を見ることが出来なかつたが、大正の初頭、哲學界にオイケンやベルグソンの哲學が輸入されて哲學の盛行を見るに至るや、其の影響が教育界にも波及し、それが故中島半次郎氏等の「人格的教育學」即ち哲學的教育の輸入提唱となり、斯くして教育哲學の一基石が置かれるやうになつた。やがて新カント派の哲學殊にナトルブ哲學の輸入は、其の哲學的教育學殊に『哲學と教育學』(一九〇九年出版)をも併せ輸入し、これがやがて所謂「八大教育思潮」の據頭(大正十年—一九二二年)と合流し、茲に教育哲學の基礎背景が略出来上つたのである。

この傾向と歩調を合せて、一方、米國の教育哲學の代表作、即ちホーンの『教育哲學』(一九〇四年出版—一九〇九年—明治四十二年邦譯)マクヴァネルの『教育哲學綱要』(一九一二年出版)、デュイの『教育哲學序論』(一九一六年出版、一九二四年、大正十三年帆足理一郎氏邦譯)、シレーヴスの『教育の哲學的基礎』(一九一七年出版)等が續々紹介された結果、教育哲學の發達が頗る促進されるに至つた。

四 この重要な時期に於て、教育哲學に關する纏つた見解を發表したものは、吉田熊次博士で、即ち大正六年(一九一七年)の三月に、哲學會で「教育哲學とは何ぞや」といふ標題で意見を發表し、『哲學雜誌』大正六年五月號掲載)次いで大正十三年(一九二四年)一月號の『教育研究』誌上で「教育哲學の概念及び研究法」といふ論文を發表した。この二論文は、我が國の教育哲學發達史上極めて重要なものである。我が國に於て教育哲學に關する系統的な見解が現れたのはこれが最初であると共に、これを實質的に見ても、日本教育哲學はこの二論文によつて基礎付けら

れたからである。而も、この點から見れば、日本の教育哲學は、西洋の教育哲學に比して僅に一步しか遅れてはゐないのである。只、遺憾なことには、吉田氏の見解は、一般學界に殆ど何等の影響も與へなかつたばかりか、氏自身も其の後教育哲學の發達に對してはさしたる努力を試みないために、其の進歩を見ることが出来なかつたのである。

尙、この間に、川合貞一博士(大正十二年發行の論文集『哲學から教育學』で、「哲學と教育といふ卷頭論文中—二頁—「教育の哲學」といふ語を使用してゐる)稲垣末松の諸氏を始め、多くの哲學者や教育學者達が時々哲學と教育學又は教育と哲學との關係について意見を披瀝したが、何れも、畢竟、哲學的教育論に過ぎなかつた。そしてこれは、ナトルブ教育學の研究者祖述者にして且独自の哲學的教育學即ち所謂批判的教育學の主張者たる篠原助市博士に於ても同様である。

然るに、著者は、大正七年(一九一八年—コローラーの『哲學と教育學』が公にされたのは一九一七年)に『教育者のための哲學』を公にし、次いで同一年(一九二二年、即ちクリークの『教育の哲學』が公にされた年)に、『教育哲學概論』同十三年(一九二四年)九月に『教育哲學の研究』の二著を公にして、嚴密な意味の「教育哲學」を提唱した。辻幸三郎氏の『教育哲學』が公にされたのは、大正十三年(一九二四年、メッサラの『教育の哲學的基礎』が公にされた年)十一月である。

五 やがて大正の末期より昭和の初期にかけて、ディルタイ・スプレランガー等、精神科學派の哲學的教育學が、其の哲學と共に輸入された結果、(この間デュイも輸入されたが、其の民本主義の方面に比し教育哲學の方面はさしたる影響を及ぼさなかつた。)頗る哲學的傾向の優勢を見、在來この傾向を排斥するかに見えた吉田・乙竹・入澤の諸博



士もこの傾向に合流し、更に、ドイツイ哲學の研究者たる勝部謙造博士等までも加はり、益々其の隆盛を見るに至つたが、而も依然として「教育哲學」の専攻者は一人も現れなかつた。やがてフッセル等の現象學の輸入に伴ひ、クリークを始め、リットやシェーラー等廣義の現象學派の教育哲學も輸入されたが、其の學說が難解であるのと、一般教育界の基調が既にかなり反哲學的・常識的・倫理(日本主義)的になつてゐたために、入澤・勝部・長田(新博士)諸氏の努力も殆ど報ひられる處がなかつたばかりか、寧ろ反哲學的傾向助成の一因とさへなつたのは洵に遺憾である。而もこれは、必ずしも一般教育界のみの罪ではなくて、教育學者にも亦一半の責があることは、例へば、クリークの教育哲學を紹介する際に、*Erziehungswissenschaft* を何時も「教育科學」と譯してゐることに徴しても明かである。

併しながら、實質的には、この間に日本に於ける教育哲學が次第に發達しつゝ、あつたことは、廣義の教育哲學と見るべき著譯書が續々現れてゐることが立證するところである。即ち、大正十一年(一九二二年)には篠原助市博士の『批判的教育學』、同十二年(一九二三年)には小原國芳氏の『教育の根本問題としての哲學』、同十五年(一九二六年)には乙竹岩造博士の『文化教育學の新研究』、長田新博士の『現代教育哲學の根本問題』、海後宗臣氏の『ドイツの哲學と文化教育學』、昭和二年(一九二七年)には吉田熊次博士の『教育學原論』、近藤壽治博士の『教育の基礎としての現代哲學』、石山脩平氏の『純粹教育學原論』、昭和三年(一九二八年)には勝部謙造博士の『最近教育哲學の研究』、海後宗臣氏の『リットの文化哲學と教育學』、伏見猛彌氏の『ヨナス・コーンの哲學と教育學』、山極眞衛氏の『シュライエルマッヘルの教育學』、同四年(一九二九年)には入澤宗壽博士の『現代的教育哲學』、『現象學的教育思想の研究』、『現代的教育哲學問題』、同五年(一九三〇年)には小西重直博士の『教育の本質觀』、篠原助市博士の『教育の本質と教育學』、同六年(一九三一年)には吉田熊次博士の『教育及び教育學の本質』、福島政雄博士の『プラトンの教育思想』、海後宗臣氏の『クリークの教育哲學』、伏見猛彌氏の『陶冶と世界觀』、同七年(一九三二年)には松月秀雄氏の『現代の哲學的教育的潮流』、同八年(一九三三年)には、近藤壽治博士の『人間學と國民教育』、稻富榮次郎氏の『プラトンの教育學』、同九年(一九三四年)には、石山脩平氏の『辨證的教育學』、同十年(一九三五年)には近藤壽治博士の『日本教育學』、同十二年(一九三七年)には、稻富榮次郎

氏の『教育哲學思潮』同十三年(一九三八年)には長田新博士の『最近的教育哲學』及び伏見猛彌氏の『教育現象學』が公にされた。

六 以上の諸家及び諸著述は、何れもそれ／＼教育哲學の發達に寄與をいたしてゐるが、而もこれを嚴密に検討すれば、多くは、狹義の教育哲學に關する自覺を缺くものであるのに加へ、歐米教育哲學の紹介であるが故に、これを以て直ちに日本教育哲學又は教育哲學と稱することが出来ない。其中で兎に角教育哲學に關する自覺を有し、且其れに關する見解を發表し、隨つて、狹義の教育哲學並に日本教育哲學に積極的の貢獻をいたしてゐる人としては、吉田熊次博士が、前述の理由によつて其の最大代表者であり、これに次いで、谷本・篠原・辻・長田・勝部・入澤・稻富(意見發表の時間的順序に依る)等の諸氏は、各獨特な意味で検討されなくてはならないが、紙面の都合上、吉田氏以外の諸家の見解は、遺憾ながら凡て本書の姉妹篇たる『日本教育哲學』に譲ることとし、茲には只これら諸家の教育哲學說の輪廓のみを素描することとする。そして、吉田氏のは、獨米、殊にカント派の理想主義・先驗主義・主觀主義とプラグマティズムとの折衷であり、篠原氏のは、ナトルプ流の批判主義を補ふにクリーク流の純粹記述主義を以てしたものであり、辻氏のは、米國流の教育哲學と價值派及び文化主義の教育哲學との綜合であり、長田氏のは新カント派・ヘーゲル學派・現象學派等の集成であり、勝部氏のは、精神科學派の教育哲學を補ふに現象學派の教育哲學を以てしたものであり、入澤氏のも、精神科學派を主としこれに配するに價值哲學派及び米國の教育哲學を以てしたものであり、稻富氏のはプラトーン哲學の活用である。そして、この點から見ても明かなやうに、諸家(特に入澤・長田・勝部三氏)の說は、大體歐米教育哲學說の輸入紹介又は祖述であり、而もこの中で「教育哲學」と銘を打つた著述を公にし(且多少獨自の見解を發表してゐるのは、辻氏一人のみであり、隨つて、嚴密には、辻氏の學說のみが教