

教育学におけるさまざまな学的態度について

金 築 忠 雄 (教職研究室)

Tadao KANETSUKU

A Study on various Attitudes in Pedagogy

この表題の教育学 (pedagogy) というのは、いわゆる教育科学 (educational science) と称するものをも含む広義のものである。したがって、後に述べるように、教育科学 (Erziehungswissenschaft) を主張する Ernest Krieck (1882~1947) や、教育の科学 (science de l'éducation) を教育学 (pédagogie) と峻別する Emile Durkheim (1858~1917) などの立場も含めて、学を称するすべての教育学の学的性格を明らかにし、それぞれの学的態度の特質とともにその抽象性を自覚しようとするのが、本論の本来の目的である。

1. 二つの類型

教育学の学的性格の問題は、今日においても、価値観的立場と、科学的客観性との関係の問題である。この学問の学的体系づけを試みた最初の人 **Johann Friedrich Herbart (1776~1841)** であるとされているが、周知の如く、彼は、教育目的を倫理学に、方法を心理学に依存せしめた。ヘルバルトの教育学は、個人主義的な観念論であり、普遍妥当な規範を求める、いわゆる「哲学的」教育学であると評されている。しかし、存在の価値化、逆に、理念の現実化を窮局においてめざしている学問である教育学が、この二つの方向——存在と価値の世界に関する学問であることを、十八世紀後半から十九世紀初頭にかけてのドイツ理想主義という思潮の中においてであるが、われわれに示したものとして、ヘルバルトの示唆は高く評価されるべきであろう。ただ、この二つつ領域に脚をもつそのもちかたが、実は問題なのである。それは、それぞれの領域に個有な法則と規範とを、並列的に、しかも同時に満足させることだということにも考えられようし、価値的なもののなかに契機として存在を止揚的に包む、あるいは反対に、現実の底に価値をみるといつた弁証法的立場で、二つの領域を統一することも考えられる。まことに教育学史は、この存在と価値との統一において、より具体的であろうとつとめた学的探求の跡をたどるものにほかならぬといえよう。しかしこの小論では、この両域の関係の仕方については、ただ間接に暗示的に触れるにとどめたい。

教育的現実を、より具体的に把握しようとしてきた多くの教育学説が、いずれも具体的全体的

であることを求めながら、どちらかといえば存在の側に傾いた教育学と、価値の側に重点をおいた教育学とになつていくとわたくしは考える。前者として、ドイツの Ernst Meumann (1862~1915) の実験教育学 (experimentelle pädagogik) や、クリークの純粹教育科学、フランスのデュルケームが唱える「教育の科学」などがあげられるが、さらに、educational engineering の性格をもつていられるといわれるアメリカの educational research も、やはり、この系列に属すると思う。それに対し、後者に属する教育学として、思弁的哲学的教育学といわれているヘルバルト、Paul Natorp (1854~1924) などのドイツの理念の教育学、さらに、Wilhelm Dilthey (1833~1911) にはじまる、いわゆる歴史学派の人々の精神科学 (Geisteswissenschaft) に基く文化教育学 (Kultur Pädagogik) をわたくしはあげたい。その理由は後に述べる。さらに、いかにも荒つぽい奇異な組み合わせと思われるかも知れないが、ソヴェットの教育学を、この流れの中に入れることが妥当のように思う。教育学を社会科学であるとし、史的唯物論の立場から、極めて明快に、この学問の歴史的階級的役割を主張するソヴェットの教育学には、新しい社会における新しい価値の創造を望む理想主義がある。「科学的」であることを自認するマルキシズムを理想主義的と評することは、新酒を古ぼけた革袋に盛るものであると異論もあろうが、すでに全世界のまえに、厳然と、その実力を誇示している共産主義の教育を指導する教育学には、いわゆる政治的中立性の偽装もなく、急テンポの建設への意欲がよみとれる。すこしの疑いもないかのように、明日への確信を語る教育学は、まことに偉大な理想主義的教育学であると思うからである。

わたくしはしかし、いたずらに多くの教育学説をここに羅列し、それを二つの類型にまとめあげ、その折衷なり総合なりにおいて、教育学の学的性格をみようといつたことを、これから試みようとしているのではない。教育的現実はまだ没価値的な事実や物としてのみならず、同時に価値的歴史的な現実として、いわば力動的に (dynamic) 把握されなければならず、教育学は、そのような力動的な教育的現実に迫る学問となつてはじめて、真に果りの多いものとなるはずであること、いいかえれば、「いかに生くべきか」という問いに、たしかな perspective で裏づけされた答を与えるのでなければ単なる事実や現在の、いわゆる科学的観察や記述や分析だけでは、強力で有効な指導性を発揮する教育学にはならぬだろうことをいいたいのである。

2. 事実の学とみる立場

デュルケームは *Éducation et Sociologie* で、こう述べている。教育 (éducation) とは、⁽¹⁾「親たち及び教師たちによつて、子供たちの上に行われる作用 (l'action)」であるが、教育学 (pédagogie) は、このような作用において成立するのではなく、理論 (theorie) ⁽²⁾において成立する。したがつて、教育は今日まで継続的に行われてきたにもかかわらず、教育学は、途切れ途切れにしかなかつた。ギリシャにおいては、Pericles (499-429 B. C.) 以後に、Platon (420-347 B. C.), Xenophon (430~425-352 B. C.), Aristoteles (384-322 B. C.) に教育理論を認める

ことができるが、ローマでは、教育学は存在したとはいえない。さらに、中世においては、すべての人が同一の様式で思惟し、感ずるように要求されたから、教育に対する反省 (*la reflexion*) の必要はなく、教育学は育ちようがなかつたのである。ルネサンスに至つて事情は変つた。そして、十八世紀になると、教育学は急速な伸びを示した。Jean-Jacques Rousseau (1712~1778)、Johann Heinrich Pestalozzi (1745~1827) の教育学は、彼等の時代の教育に反省をうながした理論であつた。このような教育学は、しかし、実践的理論 (*theorie pratique*) というべきものの一種で、政治の理論、戦術の理論に比すべきものであり、所与の現実を、忠実に客観的に示すことを意図する教育の科学 (*la science de l'éducation*) と明らかに区別すべきであるという。

デュルケームが一般に、科学 (*science*) と称しうるための要件としてあげたのは次の三点である。

- 1) 対象は、後天的に現実的に、観察に供される諸事実であること。 (*les faits acquis, réalisés, donnés à l'observation*)
- 2) この事実は、同一の範疇内に分類されるために、同質性 (*homogénéité*) を、相互に示しているものでなくてはならぬこと。
- 3) 利害を超えて、ただ識るために (*seulement pour les connaître*) 研究されること。

すなわち、科学は、あるところのこと (*ce qui est*)、諸物の実状 (*ce que sont les choses*) を攻究するのであつて価値判断とは無縁であると考ええる。

特定の時期において、特定の社会に行われる教育は、他の多くの社会的事実 (*fait sociale*) と同じような現実性をもつた慣行、作用様式、習慣の総体 (*un ensemble de pratiques, de manières de faire, de coutumes*) である。それは、恣意的もしくは人為的に結合したものでなく正真正銘の社会的制度 (*institution sociale*) である。このような教育的慣行といつたものは、われわれを強要する強制力をもつており、勝手に変化できないものである。それは、集合観念と情緒の雰囲気 (*une atmosphère d'idées et de sentiments collectifs*) の中に生きている。それは、われわれに対抗する (*résister*) 物 (*la chose*) である。このような社会的事実としての教育は時と所によつて差異はあつても、本質的な共通点をもっている。すなわち、一世代が次の世代に対して、次の世代がそのうちに生活しなければならぬ社会的環境に適合させようとして行うものであり、すべての教育的慣行は、結局、この根本的な関係の種々な様態 (*modalité*) である。それは、同一種の事実であり、同一の論理的範疇に属するもので、同一の科学、すなわち、教育の科学の対象たるべきものである、と。

デュルケームは、さらに、前述の実践理論としての教育学は、このような教育の科学に、まずその基礎をおくべきであり、すすんで、社会学、心理学及び歴史学の助けを得て、われわれの陥るであろう危険を予防するという実際的な役割を果すべきであるという。

デュルケームが説くように、ルソーやペスタロッチは、同時代の教育的慣行に反抗し、それが自然的基礎をもたぬことを指摘し、その改革を要求した。彼等は、将来あらねばならぬものを

説くに急で、現在あるもの、もしくは、かつてあつたものを記述し、説明する客観的科学性を缺いていたといえるであろう。彼等は、実践理論的であり、教育学的 (pédagogiques) ではあつたが、教育の科学の立場を理解できなかつたともいえよう。教育を、社会的物 (choses sociales) として、客観的に観察し記述することをすすめる デュルケームの態度には、たしかに深く学ぶべきものがある。われわれは、没価値的な教育の科学の立場を強調する彼のフランス風の合理的態度の明快さに感嘆もするが、同時に何か生ける現実の流れをせきとめているような static な性格に、さむざむとしたものを感じず。最初に述べたように、「いかに生きべきか」という価値的立場は、実践理論といつたかたちで、わずかにその片鱗をのぞかせてはいるが、事実をふまえながら、価値の世界に正面からとりくむ態度の缺如は否定できないように思う。

クリークの純粋教育科学 (Reine Erziehungswissenschaft) も、当為や目的の探求をめざさず、実践の指導をも目的としないという立場をとる。教育科学は、ただ、教育の本質、種類、段階を明らかにし、教育過程の法則を認識する純粋科学であるべきだと考える。彼はまた、専ら実践的課題にこたえる技術学にすぎなかつた教育学を、客観的社会事象としての教育事象の認識の学にあためるとともに、学校本位の個人的観点にたつ教育学の狭くするしさを脱して、社会全体の関係において教育を見直すという広い視野をも与えた人である。しかし、周知のように彼が考えた社会は、個人の上位にある、部分に対する全体であつた。そこでは各個人の全生活を、民族という共通な生活の中へ沈潜せしめること、すなわち「没我献身」が要求され、服従こそ最大の美德とされたのである。このような考え方は、社会という全体を固定し絶対化することにはかならず、このような立場は歴史的な社会から隔離された抽象的な個人の立場にたつ個人主義がおかしたと同様な過誤をくりかえすことになることは、理論的にも明らかであるが、⁽⁵⁾ 厳粛な歴史そのものがすでに裁きを与えたところでもある。自国の民族精神乃至民族文化を絶対化し、それへの類型同化を説く結果は、保守的な自国文化の伝達に重点をおくことになり、異質的なものをも摂取することによつて創造し発展していくという積極面が見失われることとなつた。彼は価値をも固定化し、伝統あるいは既成の事実とみることによつて、ドイツ民族の指導をあやまる結果になつたのである。いわゆる科学的態度が国をあやまらしめたのである。デュルケームも指摘するように、ルソーやペスタロッチーの、将来あらねばならぬもの (ce qui doit être) を説くに急であることの非科学性は、肯定されねばなるまいが、彼等が生きた時代の、またその地域の課題にこたえた進歩性、その健康さに、無限の教訓を受けとるべきであろう。事実や、伝統を動脈硬化症から救うものは、健康な夢である。創造的な理想に導かれぬ盲目な科学の横行は人類を死に至らしめるであろう。

現状に一応満足し、これを肯定し、たかだか、その改善か、より能率的であることを願つているアメリカにおける教育の科学的研究 (scientific study of education) は宗像氏が述べていられるように、これまで述べてきたような教育科学論ではなく、「⁽⁶⁾ 広汎な一つの機運であり、

潮流であり、運動である。」それは机上で教育科学という知識の体系をでつちあげることもなく、実験室で実験結果を集積するだけのものでもない。教育の実践に計画性を与え、実践をより合理的能率的にしようとする目的をもっている。要は、実践的問題の解決に役立つかどうかということが問題なので認識そのものをめざす科学の樹立が目的ではない。そのような態度から必然に生れてくる学的性格は、技術性であり、実用性である。彼等が、科学的であると標榜する研究法に、実験的方法 (experimental method) や規準調査法 (normative survey method) が含まれるのはわかるが、歴史的な方法 (historical method) や資料を集めるだけではどうにもならず、それらの中に一貫したものを見るという洞察力を要求する事例研究のような因果関係分析の方法 (Analysis of causal relationships) まで、教育の実際に有用であれば、包含させる。ときには、哲学的方法 (philosophical method) と称して、推論的演繹的な解答が、問題解決に役立てられ、それもまた科学的 (scientific) であるといわれるのである。

前述の歴史的な方法の底にある思想は、過去の教訓を現在に役立てようという実用主義であるが、それには、過去の教訓が直ちに現在に役立つものだという前提が必要である。過去と現在、現在と未来との間の非連続性を認めぬ立場、量的改善はあるが質的改革を認めぬ立場をわれわれはそこに見ることができる。歴史的現実には、単純に一本調子に、より能率的に発展していくと考えられているのである。さらに normative survey method がまたきわめてアメリカ的であることにもわれわれは注目すべきであろう。規準調査法は、「研究対象として選ばれた事例の一群においてごく普通に認められる事情を確かめることであり、本質的に、その一群の一般的特徴を量的に記述する方法 (a method of quantitative description of the general characteristics)」である。すなわち、現状において最も normal な (規準的もしくは標準的) ものが何か、一般的ないしは主要な傾向が何かを、量的に把握しようとするのである。そのような一般傾向の把握をめざす考え方の底には、一般規準的な普通なものは規範 (norm) にもなりうるということ、したがって、量的に多いことは、ただちに価値あることだという考え方がひそんでいるようである。さらに、その量的処理をすすめる態度は、物理的科学の方法を、教育研究の中にもちこむものであり、人間を一個の mechanism と見る態度にはかならぬ。ここにアメリカにおける教育研究の特徴があるとすれば、アメリカの教育学は educational engineering たりとうとしているとの評も、当たっているといわねばなるまい。

われわれは、アメリカ教育学の pragmatism の立場に、多大の共感を覚える。しかし、normal もしくは prevailing なものが、直ちに規範であり得、あるいは、価値をもちうるという暗黙のうちの了解は、大いに問題であると思う。そこには、mechanical なものを対象とする scientific な態度はあるが、それとは次元を異にすると考えねばならぬ別な態度、いわば、philosophical な態度の缺如が指摘されるであろう。真の教育学は、科学的であると同時に、正しい意味で、哲学的であることが要請されているというべきであろう。

3. 価値の学とみる立場

次に、わたくしが最初に述べた、より価値的立場に重点をおくと考えられる教育学について述べる。

ヘルバルトは、目的の認識を倫理学に、その目的を実現する方法もしくは準則に関する知識を心理学に依存しようとした。彼の倫理学は形而上学的な理念の学であり、心理学は経験科学であることをめざしながら、まだそれに徹しきれない能力心理学であり、「記録さるべきもの (Description) と説明さるべきもの (Erklärung) との誤つた混合物」であつた。この心理学においては、「意識は一つの舞台の如きもので、呼声に応じて楽屋から機智や悟性や記憶能力が現われ、あるいは相互に斗い、あるいは助けあい、時には一致し、時には反対の意見にわかれ、ある時は独白し、ある時は二部、三部の合唱をし、やがて再び楽屋に消えてゆく。」ものとされ、このような能力を取扱う教育は、たかだか、この能力は発展させよ、しかし偏してはいけぬ、誤り用いてはいけぬ、といった全く実用的でない形式的なものになり、その教育理論はせいぜい「すぐれた通俗性」(edle Popularität) をもつたものとなるだけであつた。このような倫理学と心理学の上に立つ、普遍妥当的教育学が、いわゆる「哲学的」として排斥せられるのは、当然のことである。ヘルバルト教育学の普遍妥当性は18. 19世紀に現われた、人間社会のすべての目的々生活を原理から規制しようと考へたあの自然主義体系に認められるそれであり、そのような教育学は、自然法学や自然神学の姉妹学であつた。それは理念を産み出し、その理念は国家権力に結びついて、行政をも産み出すいわゆる理念教育学なのである。

理念の力が全く無くなつたわけではないが、教育を歴史的事実としてみなければならぬこと、人間の目的は歴史的に把握しなければならぬことを教えたのは、デイルタイである。彼は次のように考へる。人間は何であるか、は数世紀を通じての人間の本質の発展のうち知られるのであつて普遍妥当の概念のかたちでは知られない。ただ「人間の全本質の深みから発する体験において」(im Erlebnis, das aus den Tiefen seines ganzen Wesens stammt) 知られると。したがつて、教育の目的も公式にまとめるわけにはいかない。このように自然論的体系に認められる普遍妥当性をもたず、しかも、学(Wissenschaft)である教育学とはいかなるものか。「教育という目的の聯関(Zweckzusammenhang)の特徴の一つは、そこにある因果関係(Kausalbeziehungen)が、明かに目的論的な原理(teleologischen Prinzipien)と関係づけられることである。こうして規範(Normen)を導き出すことができる。規範は、個々の過程(Einzelvorgänge)と、それらの因果聯関(Kausalzusammenhang)とへ分解すること(Zergliederung)から生じてくるから、教育という仕事に効果がある。それ故、規範は誤つて普遍化され、不完全な命題として展開されているとはいえ、従来の教育学からも得られる。教育学のこの部分は、従来の教育学へも結びつくことができる。しかし、全目的聯関の因果的分解は、新しい教育学によつてはじめて行わるべきであり、また目的論的原理に対する関係は、これによつてはじめて純粹に確立されるべきである。」と彼はいう。

デイルタイは、自然科学的認識 (Erkenntnis) に対して、精神科学的理解 (Verstehen) の立場、すなわち、体験・表現・理解という迂路を通じて生の現実に迫る 解釈学的、生哲学的 (hermeneutisch, lebensphilosophisch) 立場をとる。それは、いうまでもなく客観的・学的であることをめざしているが、主観的体験の立場にとどまる内在論であると評されていることも周知のごとくである。

デイルタイにつづく Edward Spranger, (1882~), Theodor Litt (1880~) は、今日なお健在で、ドイツにおいて昔ながらの指導的位置を占めている。これらの文化教育学者は、第二次世界大戦後の悲惨きわまりない祖国の危機を、単なる敗戦の帰結とは考えずより深い現代の文化の問題とみた。すなわち、現代を支配している実証主義は、人間の直線的進歩を信ずる立場であるが、その進歩も知性の改善、社会的秩序の改善についてだけ考えており、いわば人間の技術的側面は捉えられているが、人間性の全体が問題にされていない。また現代人は、大きな機構の中で踊らされている。この機構を離れては、人は何事もできず、その機構の中で、いつの間にか支配者の意の如く動く人間になっている。このような世界の桎梏から人間を救う力は、単なる日常的な世界の中には求められず、形而上学的なもの、宗教的なものとの触れあいによつて与えられると考える。——もしそうだとすれば、これまでわれわれが価値的といつてきたものは、単に哲学的であるだけでなく、宗教的なものにまで深められねばならぬこととなる。それはエロスに対するアガペの立場といえよう。

実存的危機にとり組むよう運命づけられたドイツの教育学は、必然に、政治につながらねばならなかつた。政治教育を通じて、他の政治的権力の主張をも理解しようとする寛容の態度のとれる政治的自制力と自己批判力のある精神を培うとともに、歴史意識をめぐませて、「何処より何処へ」の間に、主体的に答えうる人間にまで教育しなければならない。絶滅に導くような科学に奉仕する人間を形成してはならない。このような主張の中に、われわれは、ぬきさしならぬ歴史の実存の中で、現実的政治的に運命の打開をはかる勇氣と決意をもつた人間の形成、ただ主観的な自己の体験の立場に退却することのない逞ましい意欲的な人間形成の意図を窺みとることができる。デイルタイが生きた時代よりもはるかに複雑で厳しい現実に鍛えられたこれらの学者の教育学説が、より具体性をもつてきたことは疑えない。長田博士は、しかし、これら現代ドイツの文化教育学者がなお「何処より何処へ」という問に対して、社会科学的に自明とも考えられる答を、直截明快に与えていないこと、そこから、生命哲学的意味での具体化の不徹底がもたらされると断じていられるが、「何処へ」との間に最大の自信と誇りをもつて答えている、ソヴェットの教育学を最後に考察してみよう。

ソヴェットの教育学は、社会科学であるから、社会科学の一般的方法論としての史的唯物論がその方法論となる。史的唯物論の諸法則は、教育学研究の出発点であり、研究過程における案内者である。ソヴェットの高等師範学校の教育学教科書は、次の如く述べている。「マルクス主義

唯物論哲学の基本的命題は、つぎのことに帰着する。すなわち、世界はその本質において物質である。それはわれわれの意識から独立して存在する。物質が一次的であつて、意識は二次的であり、それは存在の反映である。われわれをとりかこむ世界は認識されうる。……教育学の現象と問題を研究するにあつて、われわれは普遍的精神や絶対的イデオロギーからではなくて、社会発展の物質的基礎から出発する。ただこの条件においてのみ、教育学は眞の科学となり、それは教育の発達⁽⁷⁾の合法則性をあきらかにする。」物質的生産諸関係の変化にともなつて、社会的諸関係の総体が変化し、教育の形式も内容もまた変化する。すなわち、「原始社会の胎内から奴隷制社会が生れ、奴隷制社会は封建社会に、封建社会は資本主義社会に、資本主義社会は社会主義社会にとつて代つていく。社会の社会経済機構の変化とともに教育も変つていく」この社会発展の過程において、いつも支配階級は自らのためにのみ教育を行う。支配階級は経済的政治的生活を支配するとともに、文化と教育の全領域を支配し、支配階級の利益にこたえ、その世界観に相応する方向を、それらに与えるのである。したがつて科学や教育が超階級的であるというブルジョア教育学者の主張は虚偽であり偽善である。「ブルジョア国家はそれが文化的であればあるほど洗練されたうそをつき、学校が政治の外に立ち、社会全体に奉仕することができると主張し、実際には、学校はブルジョア階級の階級支配の道具となり、よく奉公する奴隷と実務的労働者とを資本家に提供することとなる。」このような階級斗争の分野の一つとして、教育の理論である教育学は、政治学の従位的一分枝であり、経済政治学・国際政治学・軍政学などと同列にある政治学⁽⁸⁾の一分野である。かくして、科学としての教育学は、その本質において党派⁽⁹⁾的である。実に、マルクス・レーニン主義的教育学の課題の一つは、教育学におけるニセ物の非政治性と無党派性に、仮借なき斗争をすることであり、「偏狭な党派的世界観からの解放という思いあがつた美辞でお化粧している階級的教育理論の面相を曝露すること」である。

マルクス主義教育学は、モイマンやデューイのような経験主義教育学を、またこう批判する。彼等は教育の本質を社会の階級構造と、その構造からくる社会的諸関係から切りはなし、観察される児童の本性、児童の心理学を基礎として理解しようとする。眞の哲学のかわりに心理学が教育学の基礎となつている。しかし、教育の基礎としての哲学には全く無縁であるわけにはいかない。かくして、折衷主義の通俗な無原理的哲学がもちこまれ、これが教育学の諸問題の解決に当ることになる。しかし、社会的関係としての教育の本質は、児童の本性といつた観念によつては決して明らかにならない。彼等の教育学は、資本主義に協力する教育学である、と。また、教育学を応用の学であるとする立場、たとえば、哲学又は社会学にその根拠を求める実践的科学と考える立場は、いうまでもなく排斥される。このような立場は、教育の分野における社会的諸関係の独自の表現が教育学であることを認めず、理論と実践との間には、越えがたい深淵が存在するような錯覚を与える。一方に高級な理論的科学があり、他方に下級な実践的科学があることを認めるような考え方であり、このような通俗理論は、いうまでもなく許しがたい観念論だといふのである。

ところで、人間の成長過程において、基本的な重要な影響力をもっているのは、社会的諸関係

の総和であるという主張は上述によつて了解されるかと思うが、この成長過程における生物学的基礎をも忘れるわけにはいかない。そこで生物学的諸科学・心理学・児童の発達と行動に関する法則の学としての児童学が独自の立場で協力する。これらの科学は成長の特殊な要因、条件を明らかにするが、教育学は、この成長を一定の社会階級に従属させ、この成長を占有し、この方向を一定の社会的階級的軌道の方へ向けさせる特定の社会関係を研究する。教育学は、あたかも生物学が物理学の法則を自らの中に含むように、人間成長の法則を、止揚されたかたちで含んでいると考える。すなわち、教育学は、人間成長の法則性、いわば没価値的事実の科学をふまえて、社会主義社会の建設に奉仕する歴史科学であると考えられている。

上述によつて「何処へ」の問に対する答は歴史の証明によつて自明であると確信されていることも理解されたと思う。しかし、今日では、全く純粋な資本主義国は存在しない。「修正」資本主義もまた人類進歩の一つのかたちであろう。ボルシェヴィズムだけが正しく、メンシェヴィズムは不具載天の敵であるというのは、政治の冷厳な現実的性格からは理解できるようにも思うが、同時に、真の歩みよりを不可能にし、あらゆる人間活動の前提たるべき平和をおびやかす危険を思わざるを得ない。政治学にあやつられる教育学、政治と教育とのこのような無媒介的結合、それは強力ではあろうが、甚だしく寛容性を缺くものとなる。質の相違はあろうが、資本主義国において指摘されると同様な主体の人間性の喪失が生ずる。きわめて明確な科学性、必然性を称する「何処へ」に対する答はあるが、立場を異にする人からは、その答も依然社会科学上の仮説と認められるだけであろうし、旧来の理念的教育学と同じような大言壮語だと評せられるであろう。

4. む す び

以上、わたくしは、教育学を真の学問として確立しようとした教育学史上注目すべき人々の教育学に対する考え方をたどつてみた。荒つぽいが、かなりはつきり立論できそうな類型一存在を極とする教育学、価値を極とする教育学、の類型論を試みた。きわめて大雑把な素描ではあるが、以上の論述によつて人間形成の学としての教育学の歴史性風土性の如きものに想到されたであろう。教育学のような社会科学における学的態度には、それを支えている背後の世界観が反映しているのである。したがつて、採長補短、あの花のみを摘み、この果実だけを集めて、学的体裁を整えても、無力なよろめく教育学ができあがるだけであるということ、とくと考えてみる必要があると思う。

わたくしは、教育学における学的態度として二つの方向があることを言わうとした。すなわち、没価値的事実の世界に関与する科学的態度と、価値にあずかる真の哲学的態度とがそれぞれである。後者は、価値を超えながら、しかもそれをなりたせる宗教的態度にまで徹底せざる得ぬことも述べた。教育的視座 (perspective) における、このような科学的態度と価値的宗教的態度との結びつきにおいて、教育的現実の力動的把握は可能となり、真に具体的な学としての教育学は樹立せられるであろう。

- 註 (1) 1922年、デュルケームの死後門弟たちによつて公刊された。彼の社会学的教育説は、フランスの教育学界に極めて大いなる影響を与えている。邦訳に田辺寿利訳「教育と社会学」（昭和13年富山房刊）がある。
- (2) Durkheim, E. *Éducation et Sociologie*, 1934 P. 74
- (3) 村井実：教育学の科学的性格について，*教育学研究*22 (6), P. 9 1956, この論文の中で村井氏は、このような教育学を教育思想——教育学的直観と本質に関する意志的決定との結合したものとよぶべきであるという。実際ルソーやペスタロッチーは、すぐれた教育学的直観をもつてはいたが、その内容を明晰に語ることができず、いたずらに概念的混乱を露呈した。このすぐれた教育思想家たちは、教育学的直観を社会的歴史的立場で十分分析することができなかつたといえよう。
- (4) Durkheim, E., *op.cit.* P. 76
- (5) 前田博著「教育科学」P. 57 昭和15 弘文堂刊
- (6) 宗像誠也著「教育研究法」P. 154 昭25 河出書房刊
- (7) Good, & others, *The Methodology of educational Research*, 1935
- (8) Good, *op. cit.* P. 286
- (9) Dilthey, W., *Pädagogik—Geschichte und Grundlinien des Systems. (Gesammelte Schriften IX Band)* 1934 S. 172 この第九巻は1884年から10年間ベルリン大学で行つた講義が基になつて、彼の弟子達によつて編纂されたものである。この外、教育学に対する彼の見解を知りうる論文として、わが国にも早く紹介された“Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft” (1888) がある。第九巻の翻訳としては白根孝之訳「教育史・教育学概論」理想社刊がある。
- (10) Dilthey, W., *ditto* S. 172
- (11) *ditto* S. 172
- (12) *ditto* S. 173
- (13) *ditto* S. 180
- (14) Spranger, Litt の最近の思想は、長田新博士の「現代ドイツ教育学の課題」*教育学研究*23 (6), 1956の紹介によつた。
- (15) 上掲論文 19頁
- (16) オゴロドニコフ、シンピリョフ共著（勝田昌二外訳）「ソヴェト教育学」42頁 訳本1953年版 青銅社刊
- (17) 上掲書 48頁
- (18) 上掲書 48頁
- (19) 矢川徳光著 ソビエト教育学の展開 1950 63頁 春秋社刊
- (20) 上掲著 64頁