

教育方法論の本質

——その目的論的合理性について——

大谷光長

一九六〇年に発表した論文⁽¹⁾で、教育技術の母胎を感覚の中に求めた。元来、技術と構想力は密接な関連を有する。というのは、近代科学の提供する諸々の科学的知識を本来の技術的なものに形造るのが構想力であるからである。さらに、技術は目的論的合理性のものであって、それはカント(I. Kant, 1724~1804)の所謂物を見る立場での判断力に依拠するものではなく、物を作る立場での構想力によるものである。従って技術の論理は必然的に構想力の論理であった。ところで、構想力は形成的であり、創造的であり、その限り想像に直結していると考えられる。リット(T. Litt, 1880~)の「教育者の想像の創造力」は「存在するということではなくて、まずもって生成すべきである全体を達観し、かつ何といつてもそこに存在しているものの中で、全体を直観するもの」であったが、この概念は所謂構想力の教育学的展開概念と見ることではできないであろうか。そして、この概念こそ教育活動及び教育学的立場一般の本質を明らかにする唯一の立場ではなからうか。

教育者の想像の創造力に関し、リットの立場から離れ、私のなし得る限りの思惟をもって、その必要な要素二つを明らかにした。シュ

プランガー(E. Spranger, 1882~)の所謂「心理学的感覚」がその一つであり、ケルシェンシュタイナー(G. Kerschensteiner, 1854~1932)の所謂「教育的こつ」が他の一つである。多少の危険をおかして、これら両者の重層的統一体として私のいう教育学的感覚の概念を提示した。勿論、教育技術の論理は技術の論理に合致し得ない。このことは、いわば教育技術の発生源である生命有機体相互の関係からしても容易に理解できる事柄である。しかし、それにもかかわらず、これら両者は、その根底に、一は構想力といい他は教育学的感覚とも、いわば共通の広場をもっている。しかし、教育技術の合理性の問題はどうであろうか。所謂技術の目的論的合理性で余蘊なく説明しつくされるものであろうか。

一

教育技術の目的論的合理性は教育方法の主要な問題であり、従って、この問題の解明は所謂教育活動の本質を明らかにすることでもある。教育は、それが特に学校教育に関係する限り、常に目的論的構造を有するということは警言を要しまい。その構造づけられた目的がそれに

適応した教育方法とあいまって、実現されて行く過程は、恣意的であるべきではない。常に意図的でなければならず、その限り具案的であり、その意味で合理的な歩みをとることを要する。しかし、教育活動にあつての合理的な歩みは、常にある種の不安と期待に伴なわれ、シユプランガーの所謂「心理学的感覚」とケルシェンシュタイナーの所謂「教育的こつ」の支えを必要とする。その所以のものを前論文で一応明らかにしたつもりである。この間の諸問題を教育方法論的見地から検討し、あわせて教育活動の原理を究明することがこの論文の主要テーマである。

一般に、教育方法を理解するには三通りの仕方があると思う。第一は歴史的発展的アプローチというべきものであつて、ブルーバツハー(J. S. Brubacher)の研究がその代表であり、第二は人間の形成理念を追求し、それを現実化しようとする過程に教育活動を位置づけ、その限り目的論的合理的教育方法を明らかにするアプローチで、その典型的代表をケルシェンシュタイナーの学習理論に見ることができよう。そして、第三は社会哲学史的アプローチともいふべきものであつて、キルパトリック(W. H. Kilpatrick, 1871~)の研究成果が教えてくれるものである。

さて、第一の立場にたつて思考するに、学習者の未知なる事柄を理解へと導くことは、教育史の長い過程を通して教育者の最も意を注ぎ、持続的に探究してきた教育問題である。簡単にいって、この問題は学習者に各人の行為様式を *one's ways of behaving* 変容させるために、教師のなし得る最も有効な事柄を決定する形式をとつてきた。そして、

より一層進歩した国では、学習者が彼の行為様式を変化するだけでなく、彼のなすところのものを十分に理解するよう説明方法を a method of exposition 苦心して成就する形式をとつてきた。この教育方法の問題はまた他の形式で、学習が容易に生じ、かつ記憶されるよう、学習を動機づけるべき様式を工夫する事柄であつた。しかし、ブルーバツハーの主張する如く「先立つ諸段階を通して教授方法の発達は、独立して生ずることはなかつた。反対に、教育の他の局面の発達に極めて依存してきた。暗示されるように、教授方法はいかにして学習が生ずるかといった心理学的理論における変化に対して、異常な程敏感であつた。しかし、それと同時に考えなければならない有力な他の諸要素がある。このようにして、人間の本质に関する哲学的概念及び人が生きる世界についての哲学的概念が、教授方法の同様に有力な決定要素である。教育目標、及び子供がその下で養育される社会的政治的組織の特殊な形式もまたそうである。これらの要素のいずれかを変化させよ。そうすれば教授の方法もそれに従つて変化するに違いない。」^三この観点にたつて、彼は教育史の流れに沿つて一時代一時代に想を寄せ、そこに特色づけられた教育方法の型を、発展的形式を想定して明らかにする。その中で、我々は人間の生と教育の相即性を、ある程度読みとることが出来る。すなわち「素朴な文化及び初期の文明化された文化の主な切望は、生存のためであり、そこでの教授の方法は模倣と「記憶によつて」*imitation and memories* に終始し、「ギリシャ人の自由にして批判的態度は、その教授方法として対話法を Socratic Method 生み、「ローマ人は教育方法にあつて改革者ではなく、進化的文

化の中での模倣と「記憶によって」imitation and memoriter in an advanced culture が専らであり、「これに続く世紀は、イエスの登場をまっつて、その教育方法としてキリスト教的及びスコラ哲学的方法 Christian and Scholastic Methods を生じ、」そして「高度の言語的性情を傾向として有する中世の諸大学にあっては、講義方法が the lecture method 習慣的となり、この方法が当時の教育方法の一切であった。」「やがて来るルネサンスの生の息吹きを受け、次の世紀の教育方法は、教授の人文的方法 humanistic method of instruction の途をたどることになり、「宗教改革の訪れと共に、このヒューマニズムの教授は最高の輝やかしい局面を呈し、講義 the prelection が教授方法の中心の特長となった。」「教授方法の歴史的発展は、やむに教授構造或いは説明の順序 the structure of the lesson or the order of exposition に重点をおくに至り、特に訓練規則 rules of discipline を考慮するに至った。」「この方法は生徒に困難で氣にいらぬことさえある教科を学習させることにより、そしてさらに、生徒が彼の精神の価値ある訓練を達成することを期待して、それら教科を充分にマスターするまで厳重に生徒を釘づけすることによって、最高度に生徒の各能力を酷使することへと発展し、ここに教授の訓練方法が the disciplinary method of instruction 確立された。」以上は十七世紀までの発展経過の簡単な問題史的素描である。ついで、感覚的実学主義の方法が the method of sense realism 確立され、十八世紀に入るや「人間の感情の局面が重要視されて浪漫的 방법이 romantic method 脚光をあびるに至り、」そして、それは当時の生んだドイツの偉大な教育学徒等によって、対象授業

object lessons が明らかにされることになり、「これはイギリスやアメリカの教育界に多大の影響を与えて、同時的或いはモニター的方法 the simultaneous, or monitorial method を生じ、」またドイツではヘルバルト的方法 Herbartian Method のすぐれた成果をもたらし、「それはまた、自己活動 self-activity を重視する教育方法を考えだすに至った。』そして、十九世紀の中葉以後は、アメリカにあっても歐洲の各国にあっても、それぞれ民族問題をかかえて自国の教育方法の発展に忙しかった。その中で、問題方法 the problem method とか、プロジェクト・メソッド the project method とか或いは単元案 the unit plan ないし社会的復誦 the socialized recitation さらに個人教授 individualized instruction 被管理的研究 supervised study 等が重要な教育方法の形態としてさながら百花撩乱の観を程するに至った。^(四)

以上は、ブルーバッチャーの教育方法に関する問題史的説明のごく簡単な概要である。勿論、この思惟の背後には、すでに引用した如く、その時代その時代に関する鋭い歴史哲学的背景のあることはいうまでもない。しかし、彼の説くところを仔細に吟味すれば、よしんば問題史的説明の通弊とはいえ、教育方法の類型に関し異常なまでの関心が払われ、その結果各教育方法の時代的民族的必然性の所以がなおざりにされている感がしないでもない。教育方法の類型の発展的概念の落いりやすい陥穽ともいえよう。従って、われわれの当面の立場である具体的な教育方法の目的論的合理性という観点から考察すると、何といっても不満を感じることは否定できない。

これに対して、ケルシェンシュタイナーは、すでにふれた如く、人間形成そのものの本質論から、その必要とする陶冶過程を目的論的に措定し、その実現を企図する意味で教育方法を思想的に想定する。その概要は以下の如く理解できる。彼は「状態としての陶冶」を考え「陶冶が決してその完全なる終結に至ることはないということ、陶冶は事物的財と同様人格的財において精神的諸価値の絶えず前進する実現を意味するということ、或いは陶冶は客観的精神の、主観的精神の中への絶えざる変化であるということ」⁽⁹⁾の中に彼の所謂陶冶の構成的特長を見出した。そして、いかにしてそういった状態へ導きいかれるかということを追求し、「ある精神的状態としてわれわれによって提出された陶冶の概念に従い、仕方としての陶冶はただ文化財の援助を得て、一方では個別の心意の個人的本質に相応し、他方においては客観的に妥当する価値を所有するそういった価値形成へと、精神の固有な生長を助け得させるという意味を持つことができる」といふ。彼によれば、一般に教育的行為は二つの歩みの系列の中に生ずるといふ。すなわち「教育活動の第一の歩みは、教育的影響のために、生徒の中なるそのつどの心意的事実の把握において実現される」⁽¹⁰⁾ものであり、教育者の意図はこの事実を理解することにあり、そしてこの理解の上に陶冶の仕方の計画を思考実験のうちに立てることにある。ついで「この最初の歩みの系列から、第二の歩みの系列が、つまり遂行的教育活動が *die ausführende pädagogische Tätigkeit* 生ずる。」⁽¹¹⁾この第二の歩みの系列の中には種々なる様式の様式が精神活動が含まれており、所謂創造

してゆくこの過程は、良い目的へと導かれ、生徒の中にある意味的
思考像を客観的形式へと生成する。

しからば、この良い目的とは一体どのように理解されていたか。彼はこのことに関して数多くの著書の中でのべている。しかし結論的にいって以下の二点に集約されるものと考えられる。すなわち、その一は「全ての陶冶の究極目標は倫理的自律的人格 *die sittlich autonome Persönlichkeit* であり、しかも人格はただ個性の発展形式であり得る」といふこと、その二は「陶冶の仕方の究極の意味は、われわれにとって生徒の個別的に組織づけられた価値形成である。この生徒の個別的に組織づけられた価値形成は、しかしただ社会の相応せる価値形態によって保証される」⁽¹²⁾ということである。つまり、彼の教育目的の意味するところは、倫理的自律的人格であり、そしてこの人格はあくまでも個性に即した価値形成であるということ、及びこの価値形成が社会の相応せる価値形態によって保証されるということである。彼の「状態としての陶冶は文化財によって生産され、個々別々に組織された価値形態であり、かつこの価値形態と結合された価値志操である。……この目標はどんな様式においてにせよ、個々の批評家が主張する如く諸々の有能な公民 *brauchbare Staatsbürger* を教育しようとする目的に矛盾しない」といふ言葉がこの事をはっきりと物語っている。⁽¹³⁾

しかし、この論理は彼の所謂個性概念と教育方法論上の原理的理解をまっぴら始めて明らかにならう。「全ての人間は事物及び人間の世界に反応すべき独自の唯一の様式を所有している」と深く確信していた彼は、シュライエルマッヒャー *Schleiermacher* バーンゼン *Barnsen*

ジークワルト Sigwart Ribot フイレ Fouillee 等の、個性を心理的諸機能の自発性、受容性、経過速度及び発展速度による独自の機能結合体であるとする所謂「心理学的意味における個性」に批判的立場をとり、さらにまた、個性を客観的精神によって一定の方向の中ですでに形成された意味組織——この意味組織は論理的意味でより一層個性的であり、この意味組織の中にはある一定の様式の対象的把握の客観化が発展されている——であるとするシュプランガーの「生活形式の意味における個性」にも満足することなく、個性概念について彼独自の見解を主張する。

まず、われわれ各人の固有な経験から、事物及び人間に対する心意的態度二つを区別する。その一つは瞑想の状態 *Zustand der Kontemplation* であり、他の一つは能動の状態 *Zustand der Aktivität* である。前者は、外部からの一切の作用を断念し、少なくともある活動を自己から構成し他のものへ作用しようとする意図をもっていない。ただ、人格の内面に入りこんでいる、或いは先立って侵入されている外面的世界を、向自的にかつ単に精神的に形成する。瞑想の活動の中には単なる受容性の活動が共に含まれているがその逆であることはなく、また瞑想的態度の様式は所謂形成的であり、創造的であり、そしてこの意味において活動的であるということが出来る。彼が本源的生産的かつ全くもって客観化する過程における能動性 *die Aktivität im original-erzeugenden und vollständig objektivierenden Prozess* というのがこれであって、所与の諸形式について把握すること、或いは理解することが問題となるや、この第一の客観化の歩みが始まる。所与のも

のを価値関連の中で生気づけ、主観的精神の構造関連の中へ整理する働らきをする。就中、このことが彼によれば、一切の真なる学習の本来的な学習であり、学校教授の根本態度でなければならぬ。

つぎに、能動的態度とは心意的活動、つまり各意識の単なる発動的帰結ではなくて、形成すること、すぐれた対象的事態を外へ出すことを意味する。この態度はさらに二種類に分れる。第一の種類の反復的或いは模倣的活動 *eine wiederholende oder nachschaffende Aktivität* であり、この活動自体さらに二つに分類されて、純粹に機械的形式の中に反復し模倣してゆく活動と瞑想的に熟慮された形式の中に反復し模倣してゆく活動に分けられる。第二の種類の新たなものを形成する、すなわち創造的な活動 *eine Neues gestaltende oder schöpferische Aktivität* であり、この創造的活動はまず主観意識の内部で経過する。創造する人間のその生命緊張において、その作品の中へ入り客観化する一切のものが、彼に依属するというのではなくて、いわば客観的形式として彼に作用する。

一般的にいつて、個々の人間は週期的に瞑想的かつ能動的に行爲する。彼の瞑想は、模倣的理解的に、及びその限りにおいて単に受容的であるか、或いはまた特殊な素質の所有者にあって、創造的、新たに生産的、根源的な対象関係を構成する活動かその何れかであり、彼の能動性は機械的に模写し合習慣的な反復の中に生ずる外部へさしむけられた活動か、或いは有機的形成的な新しい対象関係を構成する活動か、その何れかである。一般に、態度のこの四種の活動は根源において、客観化の活動を受有する。これが第一の特長である。瞑想の場

合は最初の客観化の歩みへ制約され、意識の内部で実施されるのを常とし、能動性の場合には第二、第三の客観化の歩みが始まり、所謂客観的形式 *eine "objektive Form"* 形象 *eine Gebilde* 記号 *Zeichen* 道具 *Gerät* 等が現象する。尤更に、第二の特長として、すべてこれら四種の活動は急速に相互に分離し得るし、その反面また、長い間統一的のままにあり得るといふことが考えられる。

しからば一体、瞑想はどのようにして惹起され得るであろうか。つまり、いかなる目的関係によって、瞑想は喚起されるであろうか。このことは移して、瞑想的態度が事物及び人間の諸現象の領域における諸関係に及ぶ時、事態が實在問題を措定するか、それとも措定しないかの問題となる。さて、事態が實在問題を措定し、従って事物の實在に関して配慮する時、瞑想は二重の方向で活動し得る。その一つは純粹に理論的態度として、単に実存の様式、単なる存在及び生成それ自体を省察しようとし、従って本質、事物の発生と消滅を固定化しようとする。その二は目的論的、すなわち価値的、理論的態度として、事物の目的（利用、損害）、意識、意味、事物の価値等を調査しようとする。つぎに、瞑想にあって妥当性、實在及び非實在への問題が措定されない場合であるが、ここでは客体と主体の分離が依然として意識の中に保持され、形式と内容の分離が中止する。人はある内容をおよそ反省といった活動によって捉えるというのではなくて、直接的に感情の中でその内容を体験する時がある。この精神態度がそれであって、審美的態度として、特長づけられる。さらにこの両者以外に、精神的態度の全く他の様式がある。つまり、それへと素質づけられている若干

の人々において、超越的關係の直観の中に生じ得る場合がそれである。ここでは、客体と主体の一体化が理解されるのであって、この状態は結局極めて拡大された意味での瞑想として、つまり客体の省察として特長づけられる。恍惚の状態 *der ekstatische Zustand* がこれであり、宗教的神秘的態度 *das religiöse-mystische Verhalten* と名づくべきものである。

さて、すべての意識的能動的態度はどうか。思うに、この態度は人が自らに措定する諸目的によって喚起される。そして、目的は能動的態度の中で捉えられ、或いは生産された財の表象に附着されている一定の価値体験から意欲される。また、一定の価値感情の中へ溶解された表象は、行為の原動的動機である。一般に、行為は目的を実現し、かつそれと共に価値感情を満足させる手段である。行為が直接的に自己に対して所有する価値の中で、或いは他人の満足に対して所有する価値の中で生ずる時、能動的態度に二種類が考えられる。第一の種類は自己中心的態度 *das egozentrische Verhalten* であり、それが自己の所有にかかわる時、自己中心的物質的態度 *das egozentrisch-materielle Verhalten* となり、自己の存在に關係する時、自己中心的理念的態度 *das egozentrisch-ideelle Verhalten* となる。この態度の心理学的主要根源は自己保存衝動と自己主張の衝動である。第二の種類は心理学的主要根源を同情と愛着に求める利他的態度 *das altruistische Verhalten* 及び社会的態度 *das soziale Verhalten* である。「純正な教育的態度は常に能動的利他的態度であり、或いは能動的社会的態度である」⁽¹⁷⁾とケルシェンシュタイナーの説明する如く、この態度の生産する財は人格

財であり、その限り倫理的な人格価値の運載者である。最後に、如上の両者と区別されて、非社会的実践的態度、das asoziale praktische Verhalten「つまり即物的態度、das sachliche Verhalten」が存する。自己及び他に対しての影響を顧慮することなく、その事柄自体のために存する態度、すなわち正義のための正義、認識のための認識、美のための美等を追求する能動的態度がこれである。

さて、人間の理論的哲学的態度、審美的態度及び宗教的態度は、ただに心意の瞑想的態度として現われるだけでなく、なお三種の能動的諸形式の中の全ての形式に侵透することができ、かつそれ故全体の心意に、ある一定の構造を与えることができる。そして、単に瞑想的人間も、また単に能動的人間もとにかくその可能な三形式に限定されて存在することはない。全ての個々の心意は、いわば六種の精神的根本態度の数このものが、混合されているそういった中間形式、eine Zwischenformを採る。そして、すべてが三種の瞑想的根本態度の中の一つによって、調和的な統一へ、つまり理論的、審美的及び宗教的に形成された生の形式に適合されている態度が最もよしとされる。ケルシエンシュタイナーが、生命根源によって人間の統一的構造が規定されると主張する所以がここにある。^(二六)

以上の個性概念に依拠し、ケルシエンシュタイナーは、個々の個別的心意がいかなる文化財を把握するのか、またどのような文化財において彼の心意がその可能な高さにまで形成され得るのか、さらにまた、いかにして所謂文化財から陶冶財が生ずるのかという「陶冶過程の諸問題」を追求する。彼の主張する如く、理論的人間にあつては一

切が存在に方向づけられており、また実践的人間においては目的へ全てが方向づけられており、さらにまた、審美的人間にあつては思惟と行為があげて形式へ、そのような存在へ auf die Form, auf das Sein 関係されている。陶冶過程では、まずこういった個々人の心意の体制ないし精神構造が注目される必要がある。彼が「文化財は同様の音に調子合されている心意の例の弦のみのかなでる音を響かす^(二七)」というのはまことに意味深い。従つて、彼が陶冶過程の根本公理を説明して「個人の陶冶はただ例の文化財——この精神的構造は全体的或いは部分的に個々の生活形式の、そのつどの発展段階の構造に適合されている——によってのみ可能となる^(二八)」というのは、理論的帰結^(二九)という他はない。しかし、いうところの文化財とは何であるのか。普遍的な観念に妥当する諸価値は勿論、客観的に妥当する諸価値を内に有する諸財——人間の精神はこういった諸財の生産のために活動してきた——、さらにまた、われわれが人格の中に所有する諸財がこの概念の中に包含される。そして、すべての文化財の中には、それら財が依属する特殊価値のいりこんでいるのみならず、なおまた陶冶財としての特殊価値のいりこんでいることが考えられる。教育にあつては、就中この後者に注目せざるを得ないのであつて、ケルシエンシュタイナーが「陶冶財の内在的陶冶価値」der immanente Bildungswert des Bildungsgutes というのがそれである。従つて、彼が「すべての文化体系の文化財の、これら内在的な陶冶価値に精通することが、科学的教育学の最も重要な課題の一つである^(三〇)」^(三〇)というのは自然の勢いというべきである。

以上説明した陶冶過程論は、すでにのべた教育目的実現のためのも

のであることはいうまでもない。しかし、如上の論理は「個性に即した価値形成」であるということを示すに得ても、その公民との関係において倫理的自律的人格を形成する意味を充分説明していない。思うに、この説明は、彼の「権威と自由」の教育方法論上の原理をまっつて、始めて容認され得るものであらう。

彼は「倫理的な自己規定への道程は、また社会の権威を通して最もよく素質づけられている人々に赴く。つまり倫理的規定を経由する」と主張する。思うに、すべての倫理的自己規定は、ただ心意の中にすでに樹立された客観的価値によってのみ生じ得る。しかし、われわれはこの客観的価値をただ社会財において——この社会にそれら価値は附着し、或いはよりよくいつて諸価値がその社会の精神的構造を形成する——体験する。しかし、すでにのべたところから理解されるように、すべての陶冶の仕方が完全に客観的に、すなわち個性に目的づけられている時、その場合のみ正しい陶冶の仕方とすることができる。従って、個々特殊な個性に対し、その固有な唯一独自の倫理的な人格へと援助する一切のものを行為するという事、及びある人格にあつて一定の素質が不足している時、その素質が少なくとも倫理的共同体への社会発展の独自様式に妨害とならないという点まで導き、そして実際生徒一般の中なる可能なものの中への愛情深い沈潜の下で、すべて如上のものを行為するという事、このことのみが純正な陶冶の仕方とすることができる。

さて、ケルシェンシュタイナーによれば「権威とは固有な要求或いは社会の規定そして習慣に依拠する、及び全ての個々人が自由意志的

に或いは強制されてそれに服従する、そういった価値運載者の妥当 Geltung eines Wertträgers である。」⁽¹¹⁾従つて、教育的に考へると、権威の運載者は常に価値運載者であり、或いは何といつても、理念によつて存在すべきものである。彼は個別的な主観的妥当価値 die individuell-subjektiv geltende Werte 或いは一般的主観的妥当価値 die allgemein-subjektiv geltende Werte の価値運載者と、客観的妥当価値の運載者 die Träger objektiv geltender Werte とを區別して考へる。しかし何れにしても、この両価値運載者は決して無制約的ではなく、無時間的でもなく、また継続的財でもない。これに反して、全くもつて本来的に客観的諸価値が存在する。それらは、無限定的であり、無時間的な妥当性を有するものである。一般に、真理といわれるものがこれである。なお思考するに、こういった権威は、価値運載者の有する権威に対する感受性とも見るべき権威感情を、さらに権威感情から権威信仰を、その上何時でもそしていかなる場所でも権威的諸力の保持のために作用しようとする精神的全体態度として権威志操を生む。そして陶冶過程にあつて、就中権威志操と同様権威感情のある形式が、つまり一方においては畏怖の念或いは内面的に体験された諸価値から発生する形式が、他方においては秩序感覚から生ずる形式が重要となる。思うに、教育作用が行なわれる限り、権威は三重の機能で活用される。その一つは「全ての陶冶の仕方は、生徒の、価値運載者への、すなわちその精神的構造は客観的諸価値によつて規定されている、そういった人格と同様諸財、諸事物への権威的な誘導によつて実現する」⁽¹²⁾の

であり、その二は「今までに到達された価値実現段階の伝達によつて、

生徒が無時間的な価値の体験へといたらされるならば、それ故正しい人格的かつ事物的運載者達は、より一層ひとりでに理想及び模範として作用し始める。^(三三)最後に「未熟なる者による社会生活の流れに對する抗力としての權威の中に、決局この陶冶原理の第三の不可欠の機能が示される。^(三四)しかし、かく陶冶原理として不可欠の權威も、軽率な或いは過度の適用によって、正しく容易ならざる危険を生ずる。彼が個性の平均化の危険 die Gefahr der Nivellierung der Individualitäten と思惟、意欲そして行為における無自主性の危険 die Gefahr des Unselbständigwerdens im Denken, Wollen und Handeln と財における価値表現の石化の危険 die Gefahr der Versteinierung der Wertverrichtungen in Gütern を考慮しているのは、この場合妥当であろう。

何故か。例えば、厳格な權威教育は受動的な意志能力（忍耐、従順、勤勉、不撓不屈、几張面さ、正確さ等）の發展にとつて何一つ妨害するところはない。しかし、能動的意志能力（主動性、大胆さ、道德的勇氣等）の展開に寄与するところは少ない。能動的意志能力の發展にあたっては、誤謬、自己吟味、自己決定、誤れる自己決定に際して一切の自己修正の可能性を伴なう行為等における充分の自由を必要とする。ここに陶冶処置における自由の原理の重要な所以が存する。ところで、ケルシェンシュタイナーの意味する自由原理の根本思想は「自由に行為し得るといふ意識は全ての人間の生命要素であるといふこと」Das Bewusstsein, frei handeln zu können, ein Lebensmoment jedes Menschen ist. ^(三五)であり、この意識には不可避的に四表象が依属している。すなわち、その一は、われわれの諸傾向及び願望の根

源の上での自由選択が、われわれの固有な行為の道程及び出発に對する条件であるといふ表象であり、その二は、行為することの自発性に對して、すでに以前共に意志の中に受けいられていない柵は、何一つ指定されないといふ表象であり、その三は、かつて把握された決定は、固有な考慮によって実施され、かつその実施及び手段選択にあって、変革され得るといふ表象であり、その四は、他規定によることなく、或いは全く強制基準なくして、固有な洞察、確信、活動それ自体の根拠で、自己意欲された作用の原因たるべきだといふ表象である。そして、われわれの行為の中で、この四表象の中の一つでも欠く場合には、必然的に、それだけその行為にあって大きな力と喜びが欠けるであろう。

元來、倫理的自由とは自由と組織が矛盾するといふのでなくて、相互的に制約されていることを意味する。つまり、個人的価値組織が、一つの或いはそれ以上の客觀的に妥当する価値によって規定されている、そういう人間を倫理的自由と名づける。「倫理的自由な人間は、彼の意志の中に神性を受けいられている、すなわち彼は當為の叫びの中に告知される意識法則性の無制約的妥当を肯定し、かつそうすることによって、ますます彼の二重存在の内面的矛盾から自由になる。」^(三六)従つて、倫理的自由は正しい權威を拒否するものでなく、かえつて、組織として価値意識の、つまり意識一般に内在している例の価値意識の実現をまつて自足たるものであり、この意味での外面的な社会制度であれば、倫理的自由の達成にとつてまた不可欠のものといふことができよう。ケルシェンシュタイナーが「教育者は單なる權威的な他規定

に着手することはできない。というのは、教育者は特殊な固有かつ独自の個性を、注視せねばならないから」とか、「教育者は、個性をより高次の価値の体験へと余儀なくすることはできない。人はただ彼の最内奥の本質から自由に把握するものを、体験するにすぎない」とか、「しかし、われわれの価値体系がわれわれの個性によって組織されることにより、正しくこの割合で、自由の意識がわれわれの中に入りこむ」とのべ、さらに個々の社会の中に全く同じ現象を観察する。

「ここにおいても自由は決して制度なくして存立し得ない。…全ての個々人の自由の領域は、正しくすべて共通している価値と関心を包括する。そしてこれら価値と関心の下で、社会生活の秩序に方向づけられている関心が、第一のものである。秩序なくしては、何一つ現実的な社会は存しない。…秩序はしかし、社会の組織なくしては、考えられ得ない。ただ組織のみが秩序を作り、ただ制度のみが秩序価値を実現する」とのべる時、この間の事情を充分理解することができる。思うに、ここにケルシェンシュタイナーの倫理的自由の形成と公民の相即不離の論拠が秘められている。

ケルシェンシュタイナーが学習の二重の方法 *der doppelte Weg des Lernens* を提示し「個々人の全ての学習は、行為であり、行動であり、かつ被暗示的な権威的学習 *ein suggeriert autoritatives Lernen* か、自由に意志された実験的学習 *ein freigevolles experimentelles Lernen* かの何れかである」とのべているのは、彼の如上の教育方法原理の具体的提案と見てよい。しからは、彼のいう被暗示的権威的学習とは何であろうか。再生産的なものであり、伝達されたものの批判的吟味は

習慣的に不必要とされ、科学及び技能知識の精神的な受容と貯蔵をことし、さらに学習されたものをそのまま適用することを意味する。これに反して、自由意志的実験学習は、ある他のものを作る実験によって、知識習得が *ein Kenntniserwerb* 考えられるのではなくて、固有な自由意欲のかつ自由選択的労作における知恵獲得及び技能完成が *ein Wissenserwerb und eine Fertigkeitdurchbildung* 他の制約的指標によらずして、常に探究の転換、ないし変更へと準備されており、常に失敗と誤謬にさらされ、しかし常にまた、自己の着手した吟味根拠の上で、自己探究的改善へと傾向づけられている。そして、この学習は、何といっても生産的である。それは形式及び内容により、少なくとも生徒にとって、新しいものを生産するという意味において生産的である。成程、この学習は権威的な学習と同じく範型を求める。しかし、それは模写としてではなくて、刺戟として生徒に役立つ意味においてである。思うに、全ての実験的学習は、何といっても権威的に学習されたものを予想する。彼は「権威的な学習の道程を、できるだけ速やかに、実験的学習の道程にもとさないことは愚かであり、一切の学習を指導なく、模範もなく、模倣もせず、教授を最初から等しく実験的に始めることは、愚であり、或いは前者より一層愚かといえよう」ともいう。しかも、ケルシェンシュタイナーの場合、すべての陶冶における重要な事柄は「生徒をして、内在的な無時間的価値の中に根ざしている偉大な文化財（形態、社会形式、人格）の意味を、体験せしめることであり、そしてそれ故、文化財の中に潜在せる意味を、生動的な意識の中に現実化することである」という主張に見られ

るのであって、いわばこの一点に如上の一切が焦点づけられるべきものである。この事実を軽視しては、折角の彼の教育方法の論拠も宙に浮くものと断定してよいかと思う。

さて、以上のケルシェンシュタイナーの教育方法論は、ブルーバツハーのそれと異なつて、当面の我々の課題の解決に多くのものを示唆する。しかし、謂ふ所の「倫理的自律的人格」、さらにまた「公民」なる概念は、普遍的であつて、その限り超時代的超歴史的に妥当するものと思考される。勿論、この問題に関しては、それを中心とする他の彼の著作を通して、吟味されることを必要とするであらう。しかし、多少の危険をおかしていえば、私の理解する限り、この概念は余りにも公式的である。たとえば、より現実的であるべき生活形式と個人との関連について見てもそうである。^(三三)ところで、今日、我々は具体的な社会体制の下に生きることを余儀なくされている。好むと好まざるとにかかわらず、民族の追求する社会体制の理念が我々を導いているのが現実である。従つて、社会の変化が、一面において、我々を形成している事実を確認する必要がある。普遍妥当的概念は、それ自体抽象の翼にのつて飛翔しない限り、現実を指導する原則的理念であることはいふまでもない。しかし、それが現実の姿へと、つまりそこに存する社会体制の現実のまただ中で生きる真実の姿へと移行するには、体制そのものへの直接的接触が必要である。この意味で、教育方法に社会哲学的検討を加え、自国のデモクラシーの政治体制の下で、それに適応した教育方法の諸原理を明らかにしたキルパトリックの理論は、我々の当面の課題解決により一層多くのものを寄与するものとい

えよう。

三

キルパトリックは「角逐的諸価値 competing values の問題となつているところは何処でも、若し選択が賢明であるべきであるならば、哲学することが philosophizing 必須である」という確信にたつて、角逐的諸価値の含まれている「各教授—学習の場」every teaching-learning situation にあつて、「哲学すること」の重要な所以を特に力説する。何故かというに、ただ教えられるべき主題、及びその制限された教授の型を、いかに最善に取扱うかといつた彼の所謂方法の狭隘な問題が the narrow problem of method 核心テーマではなく、彼の所謂方法の広領域の問題 the broad problem of method が、つまり問題視されている多くの価値 the many values at stake すなわち題材価値、形成されている態度及び性格、民主的生存における影響、地域社会価値及び特殊な場に内在する他の一切、に關係する教育方法が当然問題となるからである。

一般に、彼の主張をまづまでもなく「その社会の青年に対して、社会によつて欲求される教育の型は、目標、価値、その社会の哲学によつて変化する」^(三四)ものである。例えば、全ての独裁君主或いは独裁専政者が、青年の中に従順と服従を docility and conformity 發展させようと欲求するならば、必然的に社会はそういった特長の教育を開始するのであらう。若しまた、社会が何かそれとは全く異なつたもの、例えていえば思慮深いこと、自己管理、人格的自由、知性の自由な活動 thoughtfulness, self-directiveness, personal freedom, free play of intelligence を欲求するな

らば、社会はこれら諸目的を生産すべく意図された教育の型を開始することはいうまでもない。かくて、キルパトリックは社会哲学の機能 *the operation of the philosophy of the society* を吟味し、根本的に異なる二者を比較して、諸習慣と諸制度の中ではっきり具体化された、包括的かつ根本的に相異なる狙いが、教育をしていかに根本的に相異なる生及び性格の類型へと導いたかを究明している。彼はその最初の原型をスパルタとアテネにおいて考察し、これら二つの文明を文化的目的及び相関的制度的配列の、二つの強力な対照的類型の自然の結果として対立させる。その教育にあって、前者においては、青年をして良き臣民 *good subjects* たらしめることであり、青年に戦時の苦痛と困苦に耐えることを教えることが核心であったという。というのは、スパルタにおける支配的有力な目標は、*the Perioeci* 及び *the Helots* の被征服民族を常に服従状態におき、またどのような外的攻撃的脅威からもスパルタを防禦し得るということであつたからである。これに對して、アテネにあっては、その支配的目標は、個人の豊かにして自由な生 *the rich, free life* に影響することであつた。このためアテネにおける教育では、少年は全く一人の人格を有する者として取扱われ、学習の及び生きるべき最善の方途を発見しようとする愛を、形成するよう指導された。この二つの対立的立場は、キルパトリックによれば、その後中世を経て、さらに産業革命前に、明確に二つの階級の姿となり、一つは筋肉的、かつ一切の些細な仕事をなすべく義務づけられた下層階級と、他は財産を有する上層の階級とに生長し固定化したという。この結果、下層階級は無知と満足の中にはおりこまれ、反面上層

階級は、一切の公的事柄を支配するに至つた。そして、この対立的な二つの立場が、世界史の流れの二つの争点であることを深く認める。そして、人々を取扱う種々なる様式がいろいろな態度を形成し得るといふ、いわば「そこに含まれた心理学」*the psychology involved* を問題とすることなく、より一層根本的な「そこに含まれた生の哲学」*the philosophy of life involved* を問題とした。このような思想的背景を以って、彼は基礎的な人類命題を「人は思考することによって、人生に影響し得る」と規定し、苦し人々がこれらの目標とそれらをなしとげるに適切な方法との關係について、及び彼等の社会的目標について充分に意識しているならば、我々の根本的に欲しているものへある程度近づき得ると考えた。

さて、アメリカにあっては、彼自身ものべているように「たいいていの人々が、デモクラシーこそ人生の最も有望な哲学を構成し、人々の幸福、及び人々の最も充分なる可能性への発展が、彼等の助長すべく欲する狙いである」というふう^(三)に信じられている。若しもデモクラシーが選択であるべきであるならば、その時各学校に對する第一の目標として、知識の伝達を *the imparting of knowledge* それ自身において及び一人でに考えるか、或いは民主的生活によつて要求されたその種の性格形成を、つまりキルパトリックのいふ包括的性格 *inclusive character* を個人の生活の中で及びグループ生活の中で、一個の人格として、或いは一個の市民として行為すべき個々人の包含的諸傾向を考えるか決定せねばならない。思うに、この性格はすでにのべたところから明らかであるように、上から支配されるよりはむしろ、個々人の自己管理を形成

する種類のものであらねばならない。このことは、必然的に人々の及び社会の必要に敏感であり、これらの必要に基づいて行為することの義務に対して、敏感であることを要請する。さらに、知識があり、聡明であり、思慮深くあらねばならないことを予想し、個々人は多くの知識を、しかしまず第一に、より良き思考に対し、及びその結果より良き行為に対して用いられる知識を、所有せねばならないことを意味する。これらの目標を達成する手段として、キルパトリックは「我々が何を生きるかを学ぶこと」that we learn what we live を学習理論の中核にすえる。従って、ここで必要とされる諸々の性格的特質が——主動性、自己管理、責任、道徳的自己統禦、探究的傾向、自我のための思考的傾向——生活されねばならない。このことは、さらに具体的にいって、(i) 学習者が彼の方で、そういった行為を要求するある現実的な生活の場に直面して、多くの経験を所有せねばならず、(ii) 学習者は彼によるそういった行為を、その生活の場が要求するということ、彼の中の感ぜなければならず、(iii) その要求を感じて、彼はその生活の場を満足させる彼の様式として、反応の特殊な類型を彼自身受容し、主動的かつ批判的に思考することにより、自己管理的に反応することを要するのである。従って、学校にある人々は、彼等が生きてくるところのものを学習することとなる。かくて、キルパトリックは「学校は子供の生活の各連続的段階において可能な、最も良美にして富める生活 the finest and richest living を提供する」^(三五) よう主張する。以上は所謂キルパトリックのいう living and learning method の核心であつて、所謂 the Alexandrian School 若しくはソ

ーンダイク (E. L. Thorndike 1874~1949) の所謂 the silent, motionless, memorizing school の教授方法と判然と区別されなければならないものである。

しからば、彼のこの学習理論は実際の教授にあつて、どのような問題設定をするであろうか。思うに、さまざまな種類の教授は多岐に青年に影響する。このようにして生じたいろいろな反応は、多くの学習の型を喚起し、その結果青年の中に多岐的な性格を形成するであろう。従って、教師は学習者を取扱ふ全ての様式の中、最善の可能な学習と性格影響を約束する、そういった様式を選ばねばならない。そして、学習の成果は、それが人生の認識された諸理想を助長する性格を養ふその程度において、評価されなければならない。就中、キルパトリックの思考する良い教授 good teaching とはデモクラシーによって要求される若干の基礎的な理想、すなわち人格への尊敬、良く生きることの生、社会的影響によって決定される道徳性 respect for personality, the life good to live, a morality determined by its social effects 等を保持するものである。教授過程は、こういった望ましい性格形成指導の過程でなければならない。従って、こういった見地にあつては、望ましい包括的性格及び人格を、特にそういった性格の力動的質に関して、発展すべく援助することに力点のおかれるのは、自然の勢いというべきである。つまり、教えられる人は、全体的な人格として生長するということ、教授の結果として、彼は彼の周囲の人生に内在する諸々の可能性に対して、これらの可能性を効果多く把握するために、より一層の敏感さを生長させるということ、彼はこれらの事

柄を有効に達成するよう、より一層傾向づけられて生長するということ、彼はその努力において、より一層持続的であるということ、彼はその間に、彼の従事する事柄に関して、より一層啓蒙され、かつより賢明になるということ、彼はそのアプローチにおいてより創造的になるということ、彼は思慮深く彼のなすところのものを考慮すべく、現在及び過去から適当な知識を有するということ……こういった個人的力動的性質の形成に考慮が払われる。

そして、これら個人的力動的性質を展開しつつ、同時により一層有効的に社会的になることが、考慮されるべきである。すなわち、彼の行為によって影響される他の人の権利及び感情に対して、より以上敏感的であるということ、彼はその社会的決断において、このことをより一層またより良く斟酌するということ、彼はいやまして彼の単なる人格的欲望を、広い生活の場の適当な要求へ従属させるということ、彼はいやまして現在の、及び単に人格的衝動を、全ての長期の善へ従属させるということ、彼は共通善のために働らくべく、より以上傾向づけられているということが要求される。

さらに、そして最後に、より以上有効な教授から期待されるべきものを、キルパトリックは考える。これら個人的及び社会的特長が展開されている一方、他方では学習者がより一層情緒的に安定して内面的に生長すべきだという主張がそれである。学習者はよりよく内面的な平静を發展させるということ、学習者が不可欠の試みと失望をある一貫した、そしてそれらを防禦できる生活の型に調和する時、情緒的な混乱をさけることができるという、そういった中のある見解、及び

適当な標準と理想を伴って、人生に関する綜括的な見解を發展させるということ等が要請される。「人生に関するこの総括的な見解に沿って、そういった調和的人格性の發展こそ、良き教授が求めねばならないものである。It is such all-round personality development along with this inclusive outlook upon life that good teaching must seek.」⁽¹⁰⁾とキルパトリックはいう。

以上の事柄は、決局学習における行為を問題とすることである。されば、キルパトリックも「教授は……良い生活の最も充足的な意味における行為することを、目標としなければならない」と断言する。⁽¹¹⁾そして、教授と究極的に要望された行為の間に三つの中間的学習過程を考へ、(1) 生活 living (2) その結果生ずる学習 consequent learning (3) その結果生ずる性格形成 consequent character biding を明らかにする。つまり、教授は究極的に望ましい行為を發展するために、直接的に、生長している人の生きるべく援助することを狙わねばならない。学習者自身の真実の生活において、そして彼自身の心臓の刺戟からそれを生きることによって、正確に学習されることにより必要とされる性格を形成するある内容、及びある性質を、生きるべく援助することを狙わねばならない。かくて、教授は直接的かつ究極的に、生きることを目標とする。換言すれば、直接的には、構造として性格の中へ形成されるべき適当な性質と内容の、現在の現実的生活と行為を目標とし、間接的には、究極的に望ましい種類の行為と生活を約束する性質を目的とする。

各生徒が彼の生き、そして直ちに性格の中に形成されるところのも

のを学習するのが、教授の本来の意味である限り、その生徒の生活への性質は、教師にとって直接的、本質的かつ重要な目標となる。従って、教授は良き性質の生を、つまり永続的な性格の中へと形成されるべき適した性質の生を、勇気づけ、そして発展させる、*encourage and develop* ことが主要課題となる。「良きそして固有な及び富める生の質」は *the quality of good and proper and rich living* 決して強制、*coercion* の手段によって生ずることはない。実際、勇気づけることの策は *a policy of encouragement* 特に発展的興味に関与して、偉大な効果をもたらすものである。成程、強制手段は、外面的な行為を防禦すべき応急策として、かなりの効果を有するといえども、往々にして抵抗的思想、及び感情を挑発することがある。これでは望ましい性格発展は、望むべくもない。この間の消息を、キルパトリックの説くところに従い、以下の七項目によって明らかにしよう。

1 教師は、彼の職業的準備の本質的部分として、諸価値の地図 *a map of values* と呼ばれるべきものを所有しなければならない。この地図の中には、彼の希望、狙い、理想、一層包括的にいって、一切の批判的価値が記入されていなければならない。特にまた、教師が生徒達に対して、彼等のためにできるだけ、富みかつ美しく生きるために学習するよう、希望する一切のものが包含されていなければならない。2 教師は、まず何処に学習者が存在するかを、認識しなければならない。というのは、最善の学習にとって必要である「傾向とレディネス」を *the set and readiness* 考慮しなければならず、生徒がなすべきであり、及び学習すべきであるものの中に、生徒の能動的興味を

参加させねばならないからである。つまり、この学習にあつては、常に生徒の真実の興味から始まり、生徒の人格的に管理された活動を活用しようとして、生徒が何処に存在するかで出発する。

3 (i) 求められるべき可能な諸価値を心に留め、(ii) そのクラスの、明らかに開始された学習活動のより一層有望な線を見出し、(iii) そのクラスの興味、及び素質の若干の概念を明らかにしなければならない。このようにして、その学習の場の必要を満足させるために、(i) クラスの興味を充分重要視し、(ii) 生徒達の最善の努力に挑戦すべく充分困難であり、かつ失意を脅迫する程困難ではなく、(iii) 諸価値の地図の上で有望な項目の中に、すなわち過去とよく調和し、そしてよく未来の中へと導く項目の中に高く位置する選ばれた活動 *the activity chosen* が中心となる。

4 生徒は不可欠に、彼自身がその活動を、或いはその課業を、或いは保証された経験を受容するその程度で学習するから、個々の学習者、ないし全体としてのクラスに、教師がグループ・ディスカッション及び選択の過程を通して選ぶその活動を、ゆだねるよう心がけねばならない。これが彼のいう *learner commitment* である。

5 教師はこの種の活動を通して、生徒の中に、思考に基づく自己管理の責任行為を形成すべく奨励する。各人の自己行為を責任深く感ずること、そしてそれ故、現在なされている事柄を創造すべく援助すること、そしてこのことを、他から尊敬を受けるといふ様式でなすことが、関心事とならなければならない。これが彼のいう *responsible learner creating* である。

6 一切の学習において、最善の学習結果をもたらすものは、生徒が彼自身でなすところのものであるということを知らねばならず、このことに関し、キルパトリックは、逆接的に「教師の狙いは、できるだけ少なく援助を与えることである」と主張する。

7 しかし、このことはかえって、教師の仕事の量を増大することである。すなわち、教師は学習者の努力の各段階にわたって援助する。ということとは、(イ) まず目的を形成すべき或いは選ぶべき活動を始め、(ロ) どのようにその活動を前進させるかを計画し、(ハ) その計画を実行し、(ニ) その活動の過程、及び最後の結果を評価し、(ホ) 学習者を激励して暗示を考察させ、そして注目させ、或いは新しい他の仕事へと導き、(ヘ) この諸々の暗示を形成すべく援助し、(ト) 中途或いは終末に、学習者の思考を批評するのを援助し、(チ) 最後の成功ないし失敗から未来の教訓を包含する重要な学習を拾いあげ、そして固定化すべく全過程をふり返る必要があるからである。

キルパトリックがアメリカの教育について語る際の「我々が発展しようとして欲しているのは、知性ある人間と責任ある市民 *intelligent persons and responsible citizens* である」という言葉、「再び我々の欲するところのものは、批判的研究と思想の独立 *critical study and independence of thought* を陶冶することである」という主張に注目するならば、彼の抱く教育の目的がなへんにあるか、我々は明察することができる。そして、すでに見てきた如く、この目的を達成しようとして、如上にのべた教示多き学習過程論を明らかにした。思うに、彼の最も嫌悪するものは、指導する年長者達の考えたところのものを、子

供もまた考え、そして信ずべきだとして、子供の中に固定化する教育の仕方、つまり *indoctrination* であった。というのは、この教育のあり方は、社会の二階級の他の、今日的であってはならない階級に通ずるからである。換言すれば、生徒の中に彼自身で思考する傾向、及び能力を樹立することを期待し得ない教授はどんなものでも、彼の人格を尊敬し、かつ特に彼を助けて民主主義のため必要な性格を形成することはできない。「*to indoctrinate in democracy* は言葉の矛盾であり、かつ我々が教えるようとしているその当のデモクラシーの否定でもある」とさえ主張する。そして、ただひたすらに生活の場の中で、その生活の必要とする高度の性質を、自己の性格へと構造づけそして形成しようとした。このことはすでに考察した通りである。その過程は、決して教育技術の思いつきによらず、また教師の一人舞台に頼らない。 *to encourage and develop* の教育方法の概念がこのことを示している。彼自身もいう如く「真の教師は彼の庇護の下にあるそういう人々を、彼及び彼等が努力し得る最善の独立的思考へと教育せねばならない。我々はようしゃなく、教育方法及び民主的教授の哲学に關する、我々の研究によって、この結論へと導かれるように思える。」ここに、キルパトリックの学習理論の目的論的合理性の所以を、確認することができる。しかし、教育にあつては、技術の目的論的合理性とは異なり、教育方法の目的論的合理性の背後に、以下のキルパトリックの確信が常に潜んでいることを知らねばならない。すなわち「最善の生の哲学の光りの中で、我々是我々の教育方法を見出し得るし、形成し得るし、援助して性格を形成することにより、我々の思考し得る最も良美

なる生を、できるだけ良く実現するよう、我々の教育方法を行使せねばならない。その努力は、いかに充分に成功するであろうか。完全にゆくまい。生の如く、かくも複雑な事柄の中では、我々が完全に成功することは決してない。我々は我々のなし得る最善のことをなさねばならない。」教育はかくも困難であり、難事中の難事という他はない。その目的論的合理性は、一筆の勢いで解決のつくものではない。「教育を必要とする唯一の存在」である人間の教育を志す世の教師は、このことを須臾も忘るべきでない。

(この研究にあたっては、岡山県、並びに本大学後援会の研究費に負うところ極めて大きい。ここに記して深くお礼を申し上げます。)

(Literature)

(I) (I) 拙論「教育技術の根本基底」(1960. 岡山県立栄養短期大学研究紀要第4号) 参照
 (II) J. S. Brunbacher, A History of the Problems of Education, 1947, P. 165.
 (III) Ibid, P. 165—248.
 (IV) G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung, 1926, S. 227.
 (V) Ibid, S. 249.
 (VI) (VI) Ibid, S. 238.
 (VII) G. Kerschensteiner, Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze, 4 Aufl., S. 106.
 (VIII) G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung, S. 249.
 (IX) G. Kerschensteiner, Autorität und Freiheit, S. 118.
 (X) G. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, 9 Aufl., 1955, S. 77.

(XI) G. Kerschensteiner, Charakterbegriff und Charaktererziehung, 2 Aufl., 1915, S. 41—77.
 (XII) G. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, S. 37—38.
 (XIII) Ibid, S. 56.
 (XIV) Ibid, S. 39—61.
 (XV) Ibid, S. 68.
 (XVI) Ibid, S. 71.
 (XVII) Ibid, S. 74.
 (XVIII) G. Kerschensteiner, Autorität und Freiheit, S. 13.
 (XIX) Ibid, S. 28.
 (XX) Ibid, S. 53.
 (XXI) Ibid, S. 54.
 (XXII) Ibid, S. 89.
 (XXIII) Ibid, S. 83.
 (XXIV) (I) (II) Ibid, S. 80.
 (XXV) Ibid, S. 81.
 (XXVI) Ibid, S. 90.
 (XXVII) Ibid, S. 92.
 (XXVIII) G. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, S. 76.
 (XXIX) G. Kerschensteiner:
 Die Seele des Erziehers, 7 Aufl., 1955, S. 34—56.
 Charakterbegriff und Charaktererziehung, S. 1—39.
 Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, S. 37—38.
 (XXX) W. H. Kilpatrick, Philosophy of Education, 1957, 6 print., P. 283.
 (XXXI) Ibid, P. 285.
 (XXXII) Ibid, P. 295.
 (XXXIII) Ibid, P. 297.
 (XXXIV) Ibid, P. 301.

- (E1) Ibid, P. 304—307.
- (E2) (E3) Ibid, P. 310.
- (E4) Ibid, P. 309.
- (E5) Ibid, P. 311.
- (E6) Ibid, P. 298.

Summary

The essence of the educational methodology.

— on its teleological rationality —

It is said that an educational activity must be planned objectively, intentionally and concretely. As far as this is concerned, educational methodology makes much of the process to realize its accomplishment according to the right educational aim. The process, therefore, as far as the right educational function is performed, must be teleologically rational. But what is the teleological rationality of the educational method? With regard to this problem, I want to clarify three approach-types: J. S. Brubacher's, G. Kerschensteiner's, W. H. Kilpatrick's approach. Each approach has its characteristics. But we, living in this present century, have to consider in what social organization we should live, what kind of people should be necessary to develop this social organization and what methods should be adopted to educate the people for the social organization. W. H. Kilpatrick's educational method answered these problems. But the life which surrounds us is complication itself. To make people grow up teleologically, rationally and perfectly, is, therefore, difficult. As long as people live, the educational activity must be operating. So we should do the best we can.
