

## 教育の目的について

久保田信之

—

教育とはそもそもいかなることを意味するのであろうか。これに答えることは決して容易なことではなく、固より論究の当初において期待すべき問題ではなくして、むしろその終結において達成すべき問題なのである。しかしながらこれから始めようとする「教育活動の目的はいかなるものであるのか、教育活動はいかなるところに、そのねらいをおくべきなのか。」等に対して、正しい方向づけを与えるためには、一応簡単にでもその意味を規定しておく必要があるのである。

古来教育の意味に関して下された諸家の定義を概観すると表現の夥しく異った命題のあることを知るのである。しかしこの多様性のなかにも、「人間を人間たらしめる働き、しかも助成的な働きであって、人間にのみ特有な、また人間生活を営むには不欠な働きである」と定義をくだすことができるのである。すなわちコメニウスはその著「大教授学」(Didactica Magna)のなかで「人は教育によってのみ人となる」と言明しているが、この言葉から教育の意味を規定すれば、「人間を人間たらしめ働き」とならざるを得ないであろうし、カントの「人間とは教育が人間から作り出したものに外ならない」と「教育学」(Pädagogik)のなかで言うのも亦、当然「教育とは人

間から人間を作り出す働きである」という定義へ導かれるのである。教育という活動が、人間にとって不可欠の要件とする、かかる定義は、「アヴェロンの野生児に関する報告と記録」を待つまでもなく、多くの科学的記録統出によって、何等疑うところなく、一応すべての人々に是認され、教育がいかに重要なものであるかを認識させることとなったのであるが、この場合でも、教育前の人間が漸次発展し成長するということは瞬時も止まることのない活動であり、それに従う教育という活動も亦、静止し固定したものであってはならず、常に流動し変転するといった性質を備えていなければならぬのである。しかしながら、かかる流動は単なる試行錯誤的あるいは盲目的なものであってはならず、教育活動が意義深いものとなり、よくその本質を表わすものとなるためには、その活動の目的方向、あるいは、なにをなさんとするのかを具体性を伴って明確に意識し、自覚することが強く要求されるところでもあるし、教授法、指導計画を作る際にも欠くべからざる支柱となるのである。

なんのために、どのような心構えで教育活動を実際におしすすめたらよろしいのかという「教育の目的」が明確でなかったならば、その教育活動は、あたかも羅針盤をもたない小舟が大海原に乗りだしたごとく、単に無益な徒勞を繰返すばかりでなく、時としては危険この上ない場合さえ予想できるのである。

一般的に言って、何のために行うのか、あるいは何を目当てに行ったらよろしいのか、といった問は、日常茶飯事においても存在するものであって、己れの行為を開始し持続させ意義深いものにせんとした場合には、常にその行為の目的、目標が問われるのである。問に対する答が与えられた時、一般に人間は安心感を覚えるのである。しかしながら、行為を開始する以前に得た答え、すなわち「この状態、この点まで行えればよろしい」「ここまで到達しよう」と必に描いたものが開始するや変貌して来、新なる問が生ずるといふ経験もわれわれはしているのである。換言すると、ある行為の目的なり目標といったものは、常に問われ常に変貌するといった性格を一面において

持っているのである。しかもこの変貌は、連続性のない突飛なものではなくして、開始前の目的が次の目的を必要とし、開始前設定したる目当によって次の目的の様相が変るのである。いいかえれば、一個の事件が他の事件へと導き、後の事件は前の事件が与えたものを受けとって次の事件のために働くのである、この意味において、目的なり目標は常に求められるべき性格をおびているし、現実的行為を開始させるためには強く要請されるのである。

従つて教育活動の目的を確立することは、毎日の教育活動に方向を与え、力をみなぎらせるために、是非とも必要であるし、これによって具体的方法を考察し得ることも事実なのである。かかる立場に立つがために、従来の教育理論においては教育目的論なるものがあつて、これで教育の向うべき所、進むべき方途を決定するような立論がなされていたのである。しかも、特に目的についての探究は重大であつたから、一般教育論書においては、本論の最初に目的論がとりあげられ、これを教育の出発点、支柱としてとくに深く論究しているのである。

しかしながら現在までの所、これ程までに深く広く論究されて来ていなが、教育目的論なるものが、はたして教育実践のすみずみまでを決定し、これに方向を与えるだけの現実的、具体的な力を備えていたであらうか。かかる疑問は、ここに改めて提出するまでもなく従来各方面より投げかけられて来たものなのである。現在までのところ、どの時代、どの社会にも通用するであろうな、いわば学問として必履な普遍性を備えた、しかも具体性をもつた教育目的論は、残念ながらあまり存在しているとはいえないのである。現在までの教育目的論がはなはだしく思索的なものであり、また一般的な表現で述べられていて、あたかも倫理学ないしは実践哲学を思わせる程であるがために、そのものとしては承認し得るとしても、これで現実の教育活動を指導することができるかというところの疑問がもたれていたのである。すなわち、目的論に基づきこれを具体化するために教育方法を作成しようとした場合、その接近の方法はほとんど皆無に等しかったのである。人により立場により幾通りもの解釈が可能であつたり一向

に權針盤的役割ははたされていなかったのである。従来の教育目的論にはこのような点について問題があったことをまず考えておく必要がある。

教育の目的としてたとえば人間を完全なものに育てることが結論としてかがげられて、これを目ざしこの実現のために教育活動はある、と規定した場合、完全なる人間という究極目的はなんびとも否定することのできないものであるが、現実からは程遠いものであるがために、これだけの目的からではいかにすべきかも決定できない、それは完全な人間がどのようなものであるのかを現実的に決定していないからであるといわねばならない。教育活動を行う際にあつて要請されるものはむしろ具体的な人間のどこをどうすればよいのかといった方法論に直結すべきものである。また人間を調和的に発達させることが教育の目的であるといわれて来ている。この思想はギリシアの教育思想のなかにも見られ近世にあつても特に十九世紀以降再び強調されて来た教育目的ではあるが、ここで意味する身体と知・情・意の調和、あるいはあらゆる性格が欠けるところなく発達した人間というのは具体的にどのような人間なのであるのか、さらにはこのように調和的な発達をした人間はどのような社会形態においてその生活を営んでいる人間とみたらばよろしいのであるか等々のより現実的な問題に關しては詳細に普遍的な段階にまで確立されていないのである。自然の理性化をもつて教育の目的であるとする考えでも、人格の完成という言葉を用いたりする場合でも、人間性を現わすように育てることが目的であると称しても、高い拠点から目的を論ずるのであつては、これを現実の教育にまで力をおよぼすことのできる目的論とみることはできないのである。

従来の目的論がとかく現実からあまりにも遊離しすぎていたがために、「今まさにわれわれが実践しようとする教育の現場における目標は、このように高い立場にとどまっていることはできない、もっと教育の現実にふれた目的のたて方をせよ」との要求が起るのは当然の結果であらう。すなわち換言するならば、教育の目的論なるものが、

理想の人間像求められている人間のあるべき姿をきわめて一般的に把束してそれを思索的に展開し、究極普遍の段階でとらえようとする、そこには人間性や人格についての哲学が裡代けとして提出されたり、価値や理念についての深い思索が重ねられて、教育目的論は、当初の要請であるところの現実的教育活動を指導する力を失い高い次元におしあげられたままになってしまふのである。それ故、改めて別の角度から教育の実際に向向を与えたり、学習の素材に教育的な意味を持たせるために、教育目的をより現実的なものとする要求、これを下の方へおろそうとする要請が生じて来るのである。「玉座の上にあっても、木の葉の屋根の陰にあっても常に変らざる人間」を求めようとしたベスタロッチ等の態度とは別により具体的なより現実性をおびた教育目的を確立しようとする態度をとるものがある。

教育の目的についてそれをより具体性のあるものにしよとの動きは、教育の歴史からすれば、決して新しいことではなく、むしろ普遍性を求める態度より古く、本来的に教育が持つ一つの側面として、社会が求める具体的な人間を育成するという任務を持っているのである。それ故、古代ギリシアにあつてはポリスの人間の育成が目的にされ、しかもスパルタの教育はスパルタの訓練の名称によつても広く知られているように、国実の統制下に服従忍耐、機敏等戦闘への参加に重点がおかれ、かかる要件を備えた人間が求められ教育活動の目的に挙げられたのに対して、ほぼ同時代のアテナイでは、肉体的訓練よりはむしろ身体各部の美的調和的發展にこそ目的がおかれたのである。スパルタの理想の人間像が武人であつたのに対して、アテナイの理想像は心身の調和的發展に基づく善美の人間であつたのである。しかもこれは非常に具体的現実的な性格を及びて教育界全体を指導したのである。しかしローマの教育にいたると教育の目的は十二銅表に掲げる徳目を実践することであり、その方法としては古代の英雄を模倣した同時代の偉大なる人々の実際の行為を真似ることであつた。したがつてギリシアにおけるような自由教

育の理念は影をひそめ、ローマ人はただローマ帝国の一員としてその維持に参加することによってのみ存在の意義が認められた。いずれにせよローマ固有の教育は家庭教育を中心にして政治的人間あるいは愛國的人物の育成にその目的がおかれたのである。

一方中世の社会にあつては、非合理主義的非現世主義的性格を持つキリスト教の影響によって神中心の宗教的人間が求められたのである。さらにルネッサンス時には教養人が、というように思想的転換、権力者、為政府者の交代は、教育の目的がより具体的現実的であればある程、大きな影響、大きな変革を教育の目的に与えて来たのである。各時代には各時代の要請があつて理想とする人間像が描かれ、その人間像に向つて教育活動は行われるべきであるとして、教育活動の目的は、かかる理想的人間像の具体化、実現化に他ならないと考えられたのである。

あらゆる時代をも超えた普遍的不変的な性格を教育目的がもとうとすると、あまりに抽象的になりすぎ現実に立脚すべき教育を指導する力を失う、この欠点を補うかかる具体的目的は、各時代の性格によつて特色づけられ、特定の社会が持つ特殊な要素に支配されるのである。人間生活に密着し具体的事実に基づいて目的を定めようとする場合この支配はまぬがれないのである。個人が属す社会が封建的色彩を多分に有するかあるいは近代的色彩のものであるか、さらにはその社会が特定の宗教なり思想なりに強く支配されているか等々、その社会の持つ性格の相違によつて、各個人はその生活理想に大きな変化を蒙るのである。従つて教育の目的は、時代・民族・文化・社会とというような種々な条件に規定される複合体として表現されるのである。そしてかかる目的は実際には各社会の支配階級によつて決定され指示される傾向が強かつたのである。

このように教育の目的は時代精神や民族精神に深く根ざしながら各社会の現実的要求によつて方向づけられる傾向があり、時代とともに、社会の変化に伴つて変転するものであるかのように見られていることも事実であらう。

革命、戦争等の社会的変化はそれまでの理想を大きく変え、その影響が教育の世界にも及び、新たな目的をもって活動が行われようとするのである。これをもしも進歩と名づける者がいるならば、彼は単なる歴史の傍観者であつて、教育活動を実践している者とはいえないのである。教育活動はいかなる時代が来ようとも変ることなく続けられ、またそれを総ての人々から要請されるものなのである。教育こそ、連続した性格を有し断絶することを許さない活動なのである。

「教育は人間を人間たなしめる働きである」。しからば「真実の人間とはいかなるものなのであるか」。かような論法に乗つて、人間の本質を追求し把握することが、教育字中の目的論研究の態度であるとされて来た。その結果は当然、普遍的、究極の人間像を確立しようとなるのである。しかし前述の如くかようにして求められた目的は、実践を指導する力を持つておらず、指導原理にはなり得なかつたのである。

一方、普遍的目的、しかも伝統的慣習的方法論より導かれた目的を背景に、より具体的性格を持たせようとの努力の結果得られたる現実的目的（これを目標という語で表現しようとする者もいる）は、同一の究極目的から出ながら、当時の為政者が、自己の世界観を実現するがためにのみ有利なように規定し、教育活動はその独自性を失つて、完全に政治活動の一環として見做される危険をおびることになるのである。目的を確立するがためといながらその実イデオロギー論争を展開するなど、この点に関する認識の不足という外ないのである。

## 二

以上概観した如く、教育活動の目的としては一面絶対性を要求されると同時に相対性が必要であり、普遍的な面と特殊な、具体的な面を持たざるを得ないのであつて、それらいずれか一方のみでは、決して充分なものとはなり

得ないのである。教育の目的としてはたしかに可変性が存在するが、単に変化し成長するものという面によってのみ充分意義づけをなすことはできないという非常に複雑な性格を含んだものである、このことは教育活動そのもののなかに宿す運命なのであって、教育が対象とする人間は瞬時も止まることなく生成しているため教育という働きも静止し固定した抽象的なものであってはならない反面、かかる流動が単なる盲目的なものであってはならないのである。また、過去の事実を教えながら未来へ進む力を養わなければならないとか、教育者が自己の持てる総てを与えながらいずれの日にか己れを否定し越えて行くことを期待していなければならないといったように、矛盾の上になりたった全体的な性格をもった活動なのである。

このような性格をもった活動の目標、ねらいを、時代や社会の変動にあっても振り廻されずに、しかも現実の教育活動のすみずみまでをも指導し得るような、羅針盤のごときものとして確立することはできないのであろうか。かかる間に答えるため、前述の二つの考え方、すなわち不変的な目的と可変的な目的とを設定する考え方を比較してみるに、表面上の相違と裏腹に、一つの共通した面を発見することができるのである。

たしかに「目的」という概念のなかには「獲得したいもの、あるいは、到達したい状態として意図され、行動を方向づけるもの」という意味が含まれているがために、不変的な目的を設定する態度からは、いつの世にも人間として求められる最高の姿、究極の理想像が出、可変的な目的を定める考え方からは現在の社会にあって、あるいは近い将来にあって求められる理想像が意図され、これらが教育活動を方向づけると考えたのである。すなわち端的に言うならば、これら兩者の考え方のなかには、目的なり理想像というものは現在から離れた、現在を越えたものとして設定し、それに向って、それを実現すべきものとして現在はある。われわれはただこのような方に置かれた目的のために行動すべきものだと見做すところにこそ、共通点が存在するのである。究極普遍の人間像を設定



する教育目的の不変性を説く立場は、往々にしてあまりにも現実を越えた抽象の世界で語られるがために、前述の如く、否定するところがないにもかかわらず教育活動を指導する力には欠けているのである。しかし後にも説くごとく、かかる抽象的な価値の世界に関しては教育活動をなす者、必ず配慮を怠ってはならないのである。しかしながら、かかる規範の学と教育学とを混同することは許されない点については繰り返し返すまでもなからう。一方現実性、具体性を追う立場、すなわち、或る時代にはポリス的人間という非常に具体的な人間像を教育活動の目的において、その実現養成に重点をおく立場にあつても、かかる人間が何故求められるかというに、それは、その社会の一員として、その文化の担い手として必要であるからというように、外的な原因に規制されているのである。

従来考えられてきた二つの立場からするならば、教育という現実的な活動は、いずれにせよ、外部に存する目的上の方に置かれた目的、あるいは現実離れた抽象的な到達点に従属したものととして考えられていることを明確に認識しなければならないのである。

解答が先ず与えられていて、その答えを適格に能率よく出させるのが教育活動であるかのように考えられているのである。デューイの言葉を借りるならば「教育がそれに従属するようなものとして、教育活動の外側(し)に」目的をおいているのである。前述の両者が共に不十分な問題点をもっており、普遍性を求めながらも実際には時代性や社会に振り廻わされてしまったり羅針盤の役割をはたし得ないのは、このような図式を無批判に受け入れ、この方式で目的を定めようとするからなのである。真の目的というものは、「教育活動を越えたところにあつて、その活動がそこまで導かれるというようなものであつてはならないのである」。

人間を対象にするがために、幸福とか善とか正義とかいふ問題を無視することは勿論できないが、それを確立した後それに従属しその実現に教育活動の目的があるのだとすることや、善・悪の規準あるいは普遍的善・最高の幸

福等々を明確にすることに教育活動の目的はあるのだとすることは大きな誤りであつて、これらは言うまでもなく、実践哲学ないし倫理学の問題であらう。又、現在又は近い将来いかなる人間が有用であるか、いかなる思想を持つことが適當であるか等を決定するのは社会学あるいは政治家の考えであらう。

教育の問題としてかかる規範を求めたりイデオロギー論争をするようになっては自己崩壊以外の何物でもなくなるのである。「教育の目的は倫理学が、方法は心理学が決定する」という言葉を文字通りに解釈したのでは教育の存在理由は薄弱となり無に等しくなる。われわれの求めるところのものは、たしかに多数の学問と密接な関係を保ちながらも、規範を求める態度とも異り、単なる説明科学とも異なる性格を附加しなければならないのである。現在の教育界の混乱を救い、学としての独自性を教育学が確立するには、以上の如き諸点を充分認識して、規範の学と異なり単なる自然科学とも異なる面を発見し確立すること以外にはないと思うのである。ヘルバルトの表現とは異り、倫理学の業績を材料に使い、心理学のそれを参考にして方法を定めながら実践活動をして行くという所にこそ、教育の任務が生ざれて来ると思うのである。それ故、上なるもの、外なるものに接近しようとする態度を捨て去り、常に「教育活動の内部から生じ、その中で働く」ようなものを指導原理にする態度を確立しなければならないのである。

### 三

真の目的、特に人間の行為にとつての真の目的というものは「行動の内部から生じ、行動の枠内に起るものであり、そこで機能を営むものである」、つまりそれは、「活動力を超えたところに横たわつていて、活動力をそこまで導いてゆくというようなものではない。」と述べているデューイの目的観をここで参考にしてみることにする。

周知のごとく、デューイ以前の伝統的な哲学の多くは、相互に反対な面を持った道徳理論であつても、目的を、

行動を越えたところに置くという点ではだいたい一致しているのである。目的とは何かという観念では相違しながら、等しい図式にたつて立論しているのである。功利主義哲学では、このような外側にあつて行動を誘発し指導するもの、あるいは行動の終局ともなるものとして、「快樂」をもつて来た。<sup>3)</sup>一方この功利主義を批判する立場の人々として、そもそも行動の終点としての目的、あるいは究極目標としての目的は存在するのだとする点では、だいたい一致しているのである。かれらは「快樂の」代りに「完成」もしくは「自己実現」という概念を外側の目標として置いただけなのである。

残念ながら、通俗的には「目的」ないし「理想」という観念全体に染み込んでいるものは、「われわれが目指すべき、活動力を越えたところにある、何か固定したもの」というこの概念なのである。

デューイはこれを批判するにあつて、目的の起りあるいは本性を次のように述べている。「人々は矢を射たり、ものを投げたりする。最初これは、なんらかの事態に対する“instinctive”ないし自然的な反応として為される。次にその結果が観察されると、活動力に新しい意味がつけられることとなる。それ以降、人々は矢を射たりものを投げたりするごとにいつもその結果を考えるようになる。理知的な行動、あるいは目的を持った行動になるのである。人々は漸次意味を得た活動力が好きになってめつたやたらに投げるのではなく、ねらうべき標的を探したり作つたりするようにさえなる。」目的をもつということが手段となつて、一つの活動力は盲目的にならず、無秩序にならないで、適応したものと成り、機械的に墮することなく、意味を得るといふのである。

デューイは目的という概念を“aim”（「民主主義と教育」や「人間性と行為」では、目的に関する論述を主題とした章の標題にこの言葉が使われている）、あるいは“purpose”という言葉で表わしているが、彼の理論の本質をもっと明確にしようとする場合には、“end-in-view”の語を用いている。しかも“end”よりも“in view”の方

に力点を置き、「end そのもの」「end それ自体」に対立させているのである、すなわち「外部的・超越的 end」に対立させようとしているのである。「目的とは、いかなる意味にあつても、行動の終局 (end) ではない。」「……厳密な意味で “end-in-view” は、現在の行動の上での一つの手段 (a means) であつて、現在の行動は、遠い先きにある目的にとつての手段ではない。人々が矢を射るのは、標的があるからではなく、投げたり、射たりすることが、より効果的な、意味深いものとなるように、標的を打ち建てるのである。」<sup>(4)</sup>

船乗りはたしかに港を目標にして航行をするのであるが、港に着いた時にも活動は終了したことにはならず、ただ、活動力の現在の方向だけが止まったにすぎないのである。港は現在の活動力の終点であるのとまったく同じように、今までとは別の様式の活動力の起点なのである。

具体的な連続した行動を反省してみると普遍的究極目的は明確な意識の上には昇つて来ず、行動を指導しているものは、果しなく移り変わるものであつて、新たななる活動力が新たななる結果を引き起すごとに、永久に生れて来るものなのであると考えるのがより現実的であろう。デュイも「果しのない目的」(Endless ends) という言葉を使ってこれを表現しようとしているが、いずれにせよ終局的普遍的目的というようなものは存在しないこと固定した自己包囲的な究極性 (fixed self-enclosed finality) などは存在しないこと、少なくとも具体的な世界にあつては存在しないと考える方が妥当であるといふのである。

改めて目標を打ち立てる過程を考えてみると、先ず最初に行動の挫折がある。すなわち何をしたらよいのか、どうすればよいのかと考える時が必要である。周囲の状況との間に何のへだたりもなく円滑に行われている間はいわば自己を忘れた状態であるからして、現在のなかに埋没している。しかし、行動が満足に周囲の条件と結びつかなくなつて来ると一つの情景を、つまり、もしそれが現在あつたならばさだめし満足感を味合うであらうと思われる

情景を想い描いて、そこに自分自身を客観化するのである。このような心に描かれた絵を、一般には目標とか理想とか呼ぶがこれらは気まぐれであり夢であり空中樓閣にすぎない場合が多いのである。これらが目標ないし目的となるためには、それを実現するにあたって利用することができる具体的な条件を伴って、すなわち手段と密接な関係になつてはじめてのことである。

このような変形は、観察によつて、すでに存在するものとわかっている事実を生み出し、また可能にしてくれる条件を研究することによつて行い得るのである。理想が単なる夢に終らず、理想主義という言葉がロマンティズムと幻想構築との同義語であるべきでないならば、そこには現実の条件と自然的事象の様式または法則についての、非常にリアリスティックな研究がなければならない。このことは、単なる想像上の、あるいは理想的な対象に、明確な形式と堅固な実体とを与えるがためであり、こうした対象に、実際性 (practicability) を与えて、それを作用的な目的 (a working end) にまでまとめあげるためである。

固定した目的そのものを受け入れるということは、人間が確実性という理想に身も心も捧げていることを表わしているし、確実性を愛する心とは、行動に先立つて保証を得たいという要求にほかならないのである。一方において固定した目的を持ち、他方においては固定した原理、すなわち權威ある規則を持つことが、安全感の支柱となり、臆病な人間の隠れ家となり、勇敢なものが臆病者を餌食にする手段となるのである。かかる実例は政治の世界を見ればいくらでもあることであつて真の目的を誤解して、aim の前に来るような end そのものを信じたり、われわれの心理的な働きにかかわりなく、それらを超越しているような end に信頼をよせているがためであるといえよう。デュエイの説く目的観はほぼこのようなもので、数行の言葉につくされてしまふが、われわれの内部で常に働き続けるものとは一体いかなるものであろうか、またその構造はいかなるものなのかという問題に移ることにし、

デュエーイの目的論ないし彼における教育目的設定の態度についての検討は後日にゆずることにしたい。

四

「成長としての教育」「Education as Growth」この標題程彼の立場を端的に物語るものは他にない。「民主主義と教育」のなかで「教育は全く成長に関することである」「学校教育の価値を判断する規準は、どこまでもそれが絶え間なき成長の意欲を創り、その意欲を実際に有効ならしめるためにいかなる手段を与えているかによって決定される」と述べ、他の著書のなかでも「教育される過程は能動分詞の (the active participle) 『成長しつつある』 (growing) という言葉で理解される成長と同一に扱われるべきである」<sup>(6)</sup>などと随所で、教育は成長を追い、成長をうながし促進すること以外には目的がなく、他に目的を設定してはならないことを説いているのである。しからば彼という「成長」とはいかなるものか、これを次に検討してみることにする。

成長の諸条件Ⅱ児童生徒を指導し教育するという活動のうちには、たしかに一面、広い意味での社会の影響が強く参与して来て人間の未来を決定すると同時に、社会自身の未来をも決定しているという性質を含んでいるのである。どんな時代でも、その時代の若者達が後の社会を組織し運営するのであるからして、後の社会の性格は、現に児童がうけている指導のいかんによって大きく変って来ることが多いのである。このように後日の社会を組織するであろうような世代を指導するという時には、将来を、過去を含んだ現在と同じ内容様相をもったものとすることは危険である。現在を絶対化し固定化して将来をもこれらと同じと見たのでは危険この上ないのであって、現在の上に立って動くものとして将来を考えるような能力、働きを養うことが必要なのである。「さまざまな態度、活動を積みあけていく運動が成長である」<sup>(7)</sup>という定義からもデュエーイのいう「成長」の意味が分るが、決してある量の知識を

記憶することではなくして、活動 (action) を累積させることなのである。このような成長の基礎条件としては先ず、未成熟 (immaturity) があるという。これは極く当然のことのように思われるが、彼は「未」という接頭語を、単なる空虚や欠乏というような否定的消極的な意味には解していないのである。そうではなくて逆に未成熟とは、成長の可能性・助成の可能性を意味するものという肯定的積極的な意味にとらえているのである。「それは現在積極的に存在している力すなわち発展の能力を意味するのだ。」<sup>(8)</sup>

一般に、人々は未成熟ということとを単なる欠乏と考え、そして成長ということとを、未成熟と成熟との間にあるギャップを埋めることと考えてしまうが、この傾向は、子どもの時期を本質的にみないで、比較的にみる考え方にもとづいているといえよう。「人はしばしば未成熟を欠如として取扱う、それは成年を一定の標準として測定するからだ。」<sup>(9)</sup>

このように成人と子どもとを比較して考える立場は、ある目的のためには正しいが、その考えが決定的なものであるとするとそれは非常な思い上りでありうぬぼれという他あるまい。

未成熟という可能性を消極的な性質のものと仮定するのは、成熟を標準として、静的な目的を設定しているのだということとを、われわれが反省してみれば、そういう仮定が重大な誤りをはらんでいることは明らかとなるのである。この仮定をなす人々は、成長しつくすことを完成した成長、すなわち最早それ以上は成長しないもの、従って非成長を意味すると解しているのである。どんな人間でも、おまえはもうここまでで止まってしまった。もうのびる可能性はないぞ、と言われて喜ぶものはあるまい。完成した成長というと聞えはよいかも知れないが、もしかりにこの状態がすべての面に現われてしまったとしたらどのような気持になるであろうか。この事実に照らしみれば、右のような仮説がいかに無益なものであるか明らかである。成熟を標準に考えるなどということは厳密に考え

た場合不可能なことであり、事実には反するといえよう。

比較の上にならば考察せずに、これを絶対的に見る時、未成熟とは積極的な力または能力すなわち成長する力を示していることは明らかである。しかも生命あるところには必ずこのような積極的な力としての未成熟があるのである。老人であろうと生ある限り成長しつづつあるのである。ある教育学説でいわれているように、われわれは子供から積極的な活動を引き出したり誘導したりする必要はないのである。前述の如く、生命あるところにはすでにそれだけで渴望的で熱烈ないろいろの活動がある。

以上の如く未成熟を積極的にとらえた場合その特徴としてあげられることは、(一) 依頼性 (Dependence) と (二) 可塑性 (plasticity) である。(一) 依頼性を積極的なものとして語ることは一般には不合理にとられようが、依頼性ということのなかに無力ということとしかないとすれば、およそ発展ということは起り得ないであろう。単なる無能力者は永久に他人の厄介になつていなければならないけれども、依頼性は能力の成長に伴なうものであつて、必ずしも常に寄生的傾向に進んでいくものではない。これこそ、他の者によつて庇護されることが成長を助ける所以でないことを語っている。

たしかに物質的世界の事に関して児童は無力無能であろう。生れた当座ばかりでなく、その後も長い間、自分で生計を営む力など持ち得ない、この面では完全に無力という他ない、獣の子にとうていかなうところではない。しかし、このように肉体的に無力であることを徹底的にしらべてみると、これを補う力のあることを知るのである。野生の動物の仔は生まれてまもないときから、自然的な諸条件にかなりよく適応しうる相対的な能力をもっている。しかしこのことは、これらの動物が、いわば、社会的な天賦の才能に欠けているがために自然的な才能が与えられているのではないか、社会的恩恵に欠けているが故に物質的性を無理にも使用せねばならぬのではないであろう。



か。これに反し人間の子は、社会的な能力をもちあわせているからこそ、自然的に無能力であっても生活していけるのである。子どもは社会環境にただ物理的に飛込んだり来たものであるかのようにしばしば考えられ、子どもを扶養する成人だけが、社会的な力をもっていて、子どもはそれを消極的に受け入れるものであるかのようにしばしば考えられている。しかしながら、子どもをよく観察してみると、子どもたちには社会的な交際に必要な基礎的なものが準備されていることが分るのである。すなわち自分達の周囲の人々の態度や行爲に対して心から共鳴し敏感に鋭く感動する能力を持っていることを知るのである。これらなどむしろ成人の方が欠乏している能力とさえいえよう。

児童の基本的な欲求や衝動などはすべて容易に社会的反応に導かれる。青年期以前の幼児はわがままで自己中心であると思われるが、たとえそれが真実であるとしても、それは児童が社会的な反応をとりやすいということと矛盾するものではない。それは児童の社会的反応性が彼ら自身のために用いられていることを示しているだけであつて、彼らには社会的反応性がないことを示しているのではないであらう。それはともかくとして、児童が自己中心であるということは正しくない。これは極く狭い心の大人が勝手につけた誘名であつて事實ではない。

児童が自己中心であるという結論を下す事例として、彼らが自分の目標を達成するのに非常に率直に行動することをあげているが、この飾り気なく率直に到達しようとする目標が、大人にとっては偏狭で、利己的であると思われるのは、ただ大人たちが、かつて子供時代に、現在の子供たちと同じように無我夢中になつてやつたがために知りつくし得たがために、現在はそれに興味を失っているからである。換言するならば、大人の自己中心性と異なる自己中心性を児童がもっているに過ぎないのである。子どものことがらには興味をもちえないほどに自分のことに熱中している狭い心の大人にとっては、子供はまさに子供自身のことから没頭しているものとしか考え

られないのであろう。

以上の如く社会的反応へは必ず導びき得るものであって、依赖性こそこれを可能にする力なのである。

第二の特徴として未成熟者が成長するための特殊な適応性あるいは可能性として可塑性があるが、この可塑性は、単に外界からの力によって変形する受容性ではない。それはある人々が自己自身の特性を保持しながら、他方では、周囲のものの色合に染まっていくというような柔軟な弾力性に近いものであるともいえようが、デュイイはここでいう可塑性に加えるにさらに深い意味を与えているのである。「本質的にいえば、それは経験から学ぶうる能力であって、一つの経験から、その後の経験の場 (situation) の困難さに対処するのに役立つものを獲得し保持する力の意味し、過去の経験の結果を基礎として今後の行動を変化させる力、すなわち性向を發展させる力 (the power to develop dispositions) を意味する。こういう力がなくては、習慣を身につけることはできない。」<sup>(10)</sup>

高等動物、とくに人間の子は、自分の本能的な反応作用を利用することを学ばなければならないことはいうまでもない、人間の子は他の動物のそれよりもっと多くの本能的傾向をもって生まれている。しかし下等動物の本能は、生後間もなく適切な行動をとるようになり完成してしまうのに反して人間の子のもっている多くの本能は、そのあるがままではほとんど役立たない。生れながらに特殊化されている適応力は即刻その効力をあらわすかわりに融通がきかない。しかし眼や耳や手足などを用いるために、それらの反応作用をいろいろと結合するように試みなければならぬ生物は、変化にとんだ自由自在の統御力を獲得することができるのである。たとえば一羽のひよこは、孵化後数時間で餌を正確にしばむことができる。このことは、見ようとすると眼の働きと餌をついばもうとする身体や頭の活動との一定の調整、あるいは回路がわずか数回のころみで完成することを示しているのである。これに対して、幼児が、見る働きと一致して物を捕える行為をやや正確に行うことができるようになるためには、ほぼ

半年はかかるのである。こういうことから次のことがいえるであらう。すなわち、ひよこは生れながらにもっているものを相対的に完成するだけであるが、人間の幼児は、たとえ本能的ないろいろの反応作用がお互にもつれあって一時は不利を招くことがあるが、本能的、試験的ないろいろの反応作用やそれらに伴う経験をたくさんにもっている点ですぐれているのである。本能行為を動物のように既成のものとして享受しないで、これを練習することによって、必要性に応じて、行為の要因をいろいろ変化すること、あるいは状況の変化に応じて、それらの要因の組み合わせを変えていくことを学ばなければならないのである。すなわち大脳生理学の業績が裏うちしてくれるように成人と同数に揃えられた脳細胞を可能な限り複雑にすると同時に幾通りもの回路を作っていくことを学ばなければならないのである。

依頼性と変化にとんだ統御力すなわち可塑性、この二つの事実が人間生活にとっていかに重要であるかは、幼年期の長さが他の動物に比して非常に長いこと、しかも社会生活が複雑さを増し時代とともに文化の累積が多くなるに従い、当然この傾向は増大すること、あるいはもつと一般的に眺めた場合、具体的な人間にとっては「完成」とか「終局」といったものは存在せず、絶えざる成長があり変化があるものであること、絶えず新しい状況に立たされ新しい問題の解決をせまられている存在であることを思えば、容易に理解することができるであろう。

## 五

以上のところで真の教育活動といえるものは、内にありながらしかも常に追い求める「成長」を唯一の目的におかれねばならないこと、成長を促進し可能ならしめるにはいかなる方策をいかなる順序で施行したらよろしいのかを問いつけるのが教育学の任務であること等が明らかとなったが、最後に以上の要点のみをまとめてみると、(一)教

育活動にあっては成長発展を促進し育成する過程そのものが目的なのである。そして(二)教育的過程は不断の改造・改築改組織であるということにつきると思うのである。

先づ第一の問題から改めて検討してみると一般には成長を追い求め促進するというだけでは不安を感じるようであるし、試行錯誤と同様、すなわちどこへ進むのかがはっきりしないという不満を感じるようである。しかし前述の如く、未成熟を成熟の欠乏と思うことや、固定した環境に無批判に適合することを習慣と考えたり、習慣を固定した不動のものと思えることが、成長発展の意味を十分に理解していないところから来るように、成長自身が目的なのであって、創造性を、その能力を獲得すること、育成することこそ最大の目的であることを忘れていたがための不満なのである。

成人の事情・環境を児童の標準であり手本であると見做すがために、児童生徒の持っている能力を理解し得なかつたり、新しい場面对処する独創力を発展させられなかつたり機械的な反復練習を重視することになり記憶させること中心の教育方法がとられてしまふのである。

このような誤った意見を抱く人々は、児童が持つ能力意欲を看過するか、あるいは障害だとしてこれを抑圧するか、どうかして外的の標準に一致させるよう取計らわなければならぬと思つたりする。適合し一致することが目的であるとした場合には、各児童の特殊な個性は没却して、これを悪癖や不規則の源泉だと見做すのである。したがって児童は、新奇な事物についての興味を失い、進歩を厭い、不確定ということを恐れるようになる。

成長の目的が成長の過程以外にあるとすれば、そこまで児童をひきあげ、ひきづって行かざるを得ないため、教育方法は機械的にならざるを得ないのである。

最早言うまでもなく、かかる結果が望ましいものではなく、教育の目的は成長の促進であり創造性の確立である

ことからすれば、児童の特殊な個性はこれに適し重要視しなければならぬ反面、いかなる状況にあつても成長し創造性を發揮できるためには、広い視野と素材とを与え状況の問題点を見抜くことができるよう訓練しておくことが必要なのである。このこととて、何のために、ではなくして、成長し創造して行く能力をのみ育成することで教育活動の目的は達成されるのである。道徳面にあつても徳目を最高の目標としてその実現を目指して教育が行われるのではなくして、徳目を材料として利用しながら、自己が直面する問題を処理して行く能力を養い身につけるといふ意味での成長なり獨創性なりを育成することこそ、教育活動の目的なのである。

(二) 教育的過程は無限に続くものであつて、学校を卒業すると同時に教育が終つたとみることには誤りである。学校教育の目的は、成長をいつまでも可能ならしめるように能力を組織的にし、教育的成長の継続を確実ならしめることに外ならない。学校教育も教育活動の一部になつて以上、断えざる成長を可能にすることを目的にせざるを得ないのである。実生活からできる限り多くのものを学びとる能力、あるいは生活の過程から学びとるように、すなわち断えず成長の糧を探し求め吸収できるように、生活の事情を改造してゆこうとする傾向をもたせることが、学校教育のめざすところなのである。学校教育の目的も原理的に言えば以上のようなことであるが、勿論、詳細に検討してみるべき問題が学校教育活動にあることは事実である。しかし、繰り返して言うならば、学校教育活動といへども、断えざる成長を可能にするためにその目的はあるのである。このような意味での目的は、決して外界から与えられたものでも抽象的なものでもなく、生命とは成長を意味し、過去を土台にして未来を切り開いて行くことを意味しているのであるからして、生命体にとっては最も具体的、現実的な側面でありながら常に追い求めるべき性格をもつたものなのである。

このように考えて来ると、成人が到達した技能なり現在までの業績を固定した標準にして児童を計り、児童とは

不十分なる存在、未成熟だと判断することは止めなければならぬし、同時に、未成熟とは成人達が期待する特性を持たざる状態であるという考も棄てねばならないことや、教育活動とは、単に、児童が持っているところの心的及び道義的な穴の中に知識を注ぎ込んで、この欠陥を充たすことでありと解釈することも止めなければならぬことが理解できると思うのである。

生命とは成長であり、生命には本質的に上下の差なく、いついかなる生命も尊く、ある時期の生命は次の生命の準備であるなどと考えることができない以上、幼年、老年の区別なく、常に同じような内的充実と同様な絶対的要素をもつて、真剣に積極的に生活をしているのが人間存在であるが故に、教育は年令の如何にかかわらず、常に成長を可能ならしめ、あるいは生活を充実させ得るような、すべての条件を供給する活動に外ならないのである。

これに反して伝統的な解釈によると、先ず児童の未成熟をできるだけ早く取り去らねばならないと考えるところから、あるいは未成熟を価値低き段階と考えるところから、少年期や青年期の持っている特殊性重要性を無視して来たのであるが、このような教育をうけて成人した人々は、ほとんど自分の少年期青年期を、能力を濫費してしまった時代として考えたり、機会を失ってしまった時代として、悲哀の情をもって回想するのである。

生活とはどの時期においてもその時代時代に充実した特質をもつたものであるべきであるから、このような回想を招くことは、不幸という外なく、あきらかに教育活動の目的のおき方が間違っていたのであるといえよう。生命は成長であるということも明確な姿において認識し得たならば、幼少年期を理想化してこれを羨望し、結局のところ成長を怠慢にしてしまうようなこともなくなるのである。今日絵画教育の分野などでこの種の誤解が多く、皮相的な行為や興味から出たものを目的そのものと見誤ってしまうのである。勿論皮相的な愚行と見えるようなものが、未だ訓練されていない能力の萌芽として考えてよいのか否かを識別することは容易ではないけれども、それ故、絵画

の指導者が言うごとく、児童の興味から出たもののなかに、真の能力の徴候があるのか否かをきめることは、たしかに容易なことではない。しかし、たとえ外的表現の内側に萌芽的徴候があるとしても、外界に表現されたものだけをとりにたてて、目的そのものと見做してはならないのである。外界に明らかとなったものは成長可能の徴候にすぎないのである。なぜならば、教育とは限りない成長を追い求める活動であつて、外界に表わされたものは、成長の手段となり能力を増進するための材料としての役割を持つものだからである。それ故、決して気儘に放任したり最終段階、最高の姿として止めてはならないのである。児童の活動の表面的なもの、あるいは外界に表われたものをことさらに大袈裟に考え、過度の注意を払うことは、たとえそれが奨励される場合でも逆に好ましくないとと思われる場合でも、連続を忘れてしまい、その表現を固定せしめ、発展、成長を休止させてしまう恐れがあるのである。

この点で自然科学であろうとする心理学の、すなわち靜止的に眺めようとする心理学の業績、あるいは態度は大變に危険な結果に教育者を追い込んでしまう懸念があるのである。児童にいかなる衝動が起つたから、かくかくの表現をとつたとか、かかる行動の原因はここにあるというように、児童の活動のみ外界に表われたもののみ過度の注意を払い、冷めたく冷やかに暴きたてるようなことは、発展をとめてしまい畏縮への道へと追い込んでしまふのである、行動の原因を説明しいかなる感情が生じたかということ、過去に重点をおき静止したものの完成したものとして現在を眺める態度であつて、まったく教育にたずさわる者のとるべき態度ではないのである。親たちや教師、いわゆる温く人間の成長を見守りそれに助力を与えようと願う人にとっては、いずれの衝動が彼を前進させるのか、絶えることなき成長発展を維持し促進させる意欲をかりたてる要因はなんであるかを探し求め、それらを知ろうとすることの方が重要なのである。教育活動の目的、あるいはそれにたずさわる人々の目指すところは、成長を円滑になさしめ、成長の意欲を創り、その意欲を実際に有効ならしめるためにはいかなる手段を採用したら

よろしいかを決定することなのである。教育はまったく成長に関する活動であり、教育は教育以外に目的を持たないものである。

- (1) Dewey, J.: *Democracy and Education* 1916 p. 117.
- (2) Dewey, J.: *Human Nature and Conducts* 1930 p. 223.
- (3) *ibid.*, 功利主義やカントの理論を中心としたさまざまな倫理学説の検討は、この「人間性と行為」のなかにもあるが、タフス (J.H. Tufts) との共著「倫理学」第二部で詳細に行われている。
- (4) *ibid.*: p.p. 225-226.
- (5) Dewey, J.: *Democracy and Education* 1916. p. 62.
- (6) " : *Experience and Education* 1963, p. 36.
- (7) " : *Democracy and Education* p. 49.
- (8) *ibid.*: p. 49.
- (9) " : p. 50.
- (10) " : p. 53.