

# 教 育 試 論

## —— 教育の構造要因についての考察 ——

佐 藤 良 吉

### 1. 生活のなかの教育

教育を広い概念で考えた場合、表面上は目立たないが、日常的に、かつ広範囲に、しかも底深い力をもった教育のあることに気づく。それは「生活のなかの教育」である。われわれは教育といえば、往々にして学校の授業や、そのほかせいぜい、親が家庭で、子どもを躾ける場合などを思いうかべる。われわれは、教育をいつの間にか、そのような狭い枠内で、考えることに慣れてしまっている。しかし教育は、何も学校や家庭だけで行われているわけではない。教育はわれわれの生活の到るところ、あらゆる時を問わず、いつでも、どこでも行われている。Rousseau, J. J. (1712-1778) もいっているように、教育は人が生まれた瞬間から、人間が生きるかぎり、生活の到るところで、四、六時中行われているとみなくてはならない。生活のなかの教育は、このようにわれわれの生活のなかで、しぜんに行われ、教育の意識なしに、知らず知らずのうちに行われている。この場合「教育」は、ほとんど「生活」と同じ意味に、理解されていることに気づかえられる。

生活のなかの教育は、このようにわれわれの生活のなかで、教育の意識なしに、知らず知らずのうちに行われる。ところで、ここで教育の意識がないというのは、教育以外の意図をもって行われる生活が、結果的に、教

育の機能を伴っていることを指しているといえる。このことはたとえば、古代社会の生活について考えれば、いっそうよく理解することができる。古代社会の生活は、古事記、日本書紀、万葉集などで知るかぎり、農耕生活が中心であった。また日常の必需品も、自ら得ていたとされている。したがってかれらが生活するためには、まず何よりも農耕技術や、自給の方法を知る必要があった。それを知らなければ、生産をあげることが出来得なかったからである。しかしかれらは、それを特別の方法で、学んでいたとは思われない。特別の訓練や、意識的教育を経て、身につけたとは考えられない。日常生活を繰り返しているうちに、生活のなかで、知らず知らずのうちに、身につけたと考えるほかない。さらにこうしたことも考えられる。農耕生活は共働労働である。したがって生産をあげる為には、相互に協力しなければならない。かれらはしぜんに協調したに違いない。生産生活の共働性が、かれらを意図なしに、そのように教育したということができる。祭祀も、またかれらに多くの影響をあたえたと考えられる。祭祀は農耕生活の中心として、自然の推移、四時折々に行われる農耕上の行事であった。これらの行事は、生活の中心となるとともに、さらに精神生活の拠りどころともなった。豊穰の祈りにつらなるとともに、精神に安息をあたえる働きをした。こうした数々の生活は、かれらを知らない間に、古代社会人にふさわしく形成した。かれらはこのような生活を通して、しぜんに生活のなかで教育されていたということができる。

生活を通して行われる教育は、しかし何も古代社会だけのことではなかった。中世、近世は勿論のこと、現代においてすら、同じようになされているとみることができる。それは人間生活の基礎をなす、言語、習慣、行動様式、思考形態等、その大部分が、生活のなかで学ばれていることをみればわかる。さらにわれわれをつつむ生活環境が、いかに大きな教育力をもっているかをみれば、一層よく理解することができる。事実われわれは、われわれをつつむ生活環境から、はかり知れない影響を受けて生活してい

る。この影響力は、目立たないが底深く、それだけかえって大きいということができる。

たとえば、われわれをつつむ環境としての自然をみても、その影響力の大きさに、あらためて驚ろかされる。自然はわれわれの生活をつつみ、あらゆるところに忍びこんで、われわれを支配している。自然はわれわれの生活を支える母胎という意味で、われわれは自然から逃れることはできない。われわれの生活は、自然との交渉を断っては成り立たない。このような自然が、われわれを形成する要因とならないはずがない。自然と人間との関係について、Dilthey, W. (1833-1911) は、「地球は 人類の 学校である。」といい、「人間は自然の生徒である。」ともいっている。

生活のなかには、またわれわれをつつむ事物という環境がある。事物もわれわれの生活のなかにあって、われわれに影響をあたえている。それはわれわれの日常生活のなかで、事物が果している 役割について考えればよくわかる。たとえば、われわれは 毎日テレビを みたり、時には 映画を鑑賞して楽しんでいる。ラジオやレコードを聴いて、喜ぶこともある。楽器を奏で、絵を描いて、慰められることもある。道具を使って、制作の喜びを経験することも少くない。しかし考えてみれば、これらの経験は、すべて事物の働きを通してなされている。テレビを楽しむといっても、その楽しみをあたえるものは、テレビという事物である。音楽を奏でるといっても、そこに楽器という事物がなければならない。制作の喜びを経験するといっても、道具という事物がなくては不可能である。しかもこれらの事物は、われわれの生活のなかにはいりこんで、われわれの生活と密着して生きている。われわれはこれらの事物を、生活から排除することはできない。事物の手助けをかりなくては、一日も生活することはできない。こういう意味で、事物の働きは、生活そのものの、働きとみることができる。われわれは生活のなかで、こうした事物との交渉のなかで生きている。事物がわれわれに、大きな影響をあたえることは当然である。Rousseau は、

「子どもを事物の世界にのみおけ。」と「エミール」のなかでいっている。事物の教育力が、いかに大きいかかわかる。

人間もまた環境の一部である。人間を環境の一部とみた場合、その教育力は、ますます大きくなるということが出来る。われわれの生活は、ふりかえってみると、人間によってつくられている。われわれの生活は、つきつめれば、実は人間と人間との交渉にほかならない。事実、われわれは誕生の時から、死ぬまで、あらゆる場所、あらゆる時に、人と交渉して生活している。こうした人と人との生活が、相互に影響しあわないはずがない。そう思わないとすれば、それはそのことに気づいていないだけのことである。風俗や習慣、言語や生活様式も、直接、間接に人間によって形づくられたものである。風俗は人間がつくった、流行の所産である。習慣は日常生活の振舞いのなかで、身につけられたものである。言語に至っては、発声の仕方、抑揚、アクセントまで、人間を通して学ばれている。

文化も、またわれわれの生活のなかで、われわれを教育している。その形成力は、自然や、事物や、人間に優るとも劣らない。それは文化が、われわれの生活に密着して、生きていることを意味している。事実、文化はわれわれの生活の隅々にまで、ゆきわたっている。われわれの生活の、あらゆる領域に結びついて、われわれの生活を支配している。学問、芸術、道德、法律、政治、経済、宗教、教育など、どれひとつとっても、生活と結びついていないものはない。われわれの生活は、文化を除外しては成り立たない。われわれは、文化の外に出ては、人間ではなくなる。文化の形成力が、いかに大きいかは、これらのことを考えてみても否定できない。

生活のなかの教育は、このようにわれわれのあらゆる生活の領域で、不断にわれわれを形成している。われわれは実は自分で気づかないまま、生活のなかで教育されているということが出来る。Pestalozzi, J. H. (1746-1827) は、このことを「生活が陶冶する。」といい、Fröbel, F. (1782-

1852)は、「人間および人類の生活全体は、教育という一つの生活である。」と述べている。Herbart, J. F. (1776-1841)は、「世界および自然は全体において、一般に教育（意図的教育）のなすと誇り得るものよりも、児童に対してより多くのものをなす。」といている。何れも生活のなかの教育に注目し、その形成力の大きさを指摘したものといえることができる。そこには明らかに、生活のなかの教育という思想がみられる。このように考えると、生活のなかの教育は、普通われわれが考えている以上に、大きな意味と地位をもっていることがわかる。「生活のなかの教育」は、つぎに述べる「意図的教育」とともに、教育構造の重要な一つの柱であることは疑い得ない。

## 2. 意 図 的 教 育

生活のなかの教育を、教育構造における一つの柱とみれば、もう一つの柱は、ここで述べる「意図的教育」である。意図的教育は、生活のなかでなされている教育を、教育の目的意識によって、再構成した教育である。教育ということをあらためて自覚し、そこに責任を感じ、相手に望ましい影響をあたえよう、望ましい人間に形成しようとしてなされる教育である。したがってそこでは、教育の目的が明確にされるとともに、教育の内容、方法の構案もなされている。こういう設備をつくり、こういう内容を選び、こういう手段、方法で行うということが、具体的に計画されている。

意図的教育の典型は、学校で行われる計画的教育である。学校はこうありたいと希う教育を、最も合理的、計画的に行い得るよう考えられた教育機関である。学校はこのため、教育目的、内容、方法をふくめて、最も整備された教育条件をそなえている。たとえば教育目的についてみると、学校は普遍的な教育目的をもつと同時に、具体目標としての、下位目的ももっている。普遍的な教育目的は、憲法に基づいて、教育基本法で明らかにされている。教育基本法では、「人格の形成をめざし平和的な国家

および社会の形成者を育成する。」と定めている。そのためには「(1)真理を愛し、(2)個人の価値を尊び、(3)勤労と責任を重んじ、(4)自主的精神に富んだ、(5)心身ともに健康な人間に育成する。」と規定している。小学校、中学校、高等学校では、さらにこれに基づく、下位目的を定めている。学校教育法はこれを、小学校では「心身の発達に応じ初等普通教育を施す。」と規定している。中学校では「小学校の教育を基礎に、中等段階の普通教育を行う。」と定めている。高等学校、大学でもそれぞれの教育目的をもっている。実際に当っては、いっそう明確な具体目標を定めているのが普通である。学校教育はこのように、すべてが定められた目的をめざして、教育がなされるよう計画されている。

教育内容についてみても、そこに意図的、計画性のあることがわかる。教育の内容は、教育の目的と、教育の方法を考慮して、それにふさわしくきめられている。選択に当っては、学習者の(1)興味、(2)生活における有用性、(3)問題解決の能力を身につける、(4)社会の課題に応じる、(5)科学、道徳、芸術などの体系を考慮することなどが基準にされている。Dewey, J. (1859-1952) は、(1)社会的本能、(2)探求の本能、(3)表現的芸術本能、(4)制作本能などを基準に選択した。Spencer, H. (1820-1903) は、(1)直接自己保存の活動、(2)必要なものを確保する活動、(3)子孫を育てる活動、(4)社会関係を維持する活動、(5)趣味や感情を満足させる活動などを中心に選択した。内容の配列も、漫然と行われているわけではない。どのように精選された内容でも、無秩序、無原則に配列したのでは、効果をあげることはできない。教育内容の配列は、いくつかの原則に基づいて行われる。(1)興味を中心に、という原則もその一つである。かつてヘルバルト派の人々は、開化史段階に基づいて内容を配列した。個人の発達は、人類進化の過程を繰り返すから、子どもの発達に応じて、人類の文化史段階を学ばせれば、子どもの興味に応じ得る、と考えたのである。Ziller, T. (1817-1882) がその代表者であるということが出来る。内容配列の原則は、ほかにも考え

られる。(2)必要性あるものから、という原則も重要である。そこには子どもの必要なものを、優先して教えるという考えがある。そのほか(3)能力の発達に合わせて、という原則もある。どんなによい内容のものでも、能力に適合していなくては、効果的な学習をなし得ない。(4)個人差や能力差に応じて、という原則も考えなくてはならない。(5)学習に系統性をもたせる、ということも大切になってくる。学習に系統性がなくては、計画的な学習を行うことはむずかしい。また重複や学び落しが生まれ浪費も多くなる。(6)簡単なものから複雑なものへ、(7)年代順に、ということも重要になってくる。学校では、これらのことを細かく考えたうえ、教育課程を編成している。教育課程には、いろいろな型のものがある。教科中心のカリキュラム、相関カリキュラム、広領域カリキュラム、経験カリキュラム、生活中心のカリキュラム、コア・カリキュラムなど、目的に応じて、いろいろな型の教育課程が構案されている。教育の目的や、内容、方法によって、異なった型の教育課程が生まれるのは当然である。しかし教育課程が、学校における意図的教育の予定図であり、プログラムであることには変りがない。

学校ではさらに、方法についての工夫もなされている。教育の目的や内容がどんなに立派でも、方法が拙劣では、意図的教育は実現されない。教育の方法は時代が進むにつれ、著しく改革されてきた。教師中心の学習から、児童中心の学習へと転換も行われた。一方的な知識の教授から、個別化された自学の方法も考えられた。学級内の活動を重視する、クラス型の方法も生み出された。教材、教具の改善も著しく進んだ。実験、制作教材も、学習の各分野に多様に導入されている。このほか機械、器具類の開発、改良も工夫されている。昔からあった黒板、チョークのほか、マイク、スピーカ、テープレコーダ、スライド、映写機など、視聴覚機器の開発も著しい。最近では、オーバヘッドプロジェクタ、リスパンスアナライザーなどの、現場導入も試みられている。またテーチングマシンなどで代表され

る，教育のプログラム化が，教育工学の発達と結びついて進行している。学校の教育方法はこのように，教育器材などの開発に伴って，今後ますます進むに違いない。

学校はさらに，教育を遂行する教師団をもつという，特徴をもっている。教師団は，学校教育を，意図的に推進する責任者であり，主体者である，ということができる。教師はこのため，教職を遂行するに必要な技術，経験を身につけている。専門分野の知識をもつと同時に，それを教授する方法を知っている。学ぶものの心理や発達について，理解をもっている。教育を意図的に遂行することに，興味と責任を感じている。学習者の側もこれに対応して，学習を効果的に成立させ得るよう，学級集団として編成されている。同年齢の適正規模に編成された学級は，学習効果を高めるための要件となる。学級集団はこの意味で，教師と児童がつくり出す，ゲームンシャフトであり，ゲゼルシャフトであるということができる。

学校教育はこのように，明確な教育意図と，内容，方法を整備して，最も効果的な教育条件のなかで行われる。すでに述べた，生活のなかの教育にはみられない，数々の特徴をもっている。学校は生活のなかの教育がなし得ない分野で，意図的に重要な教育の役割を果している。そうした意味で「意図的教育」は，「生活のなかの教育」とともに，教育の構造を支える重要な柱であるということができる。

### 3. 人間形成の要因——自然

人間形成ということばを最初に使用したのは，Kriek, E. (1882-1947) であった。Kriekはこのことばを，人間が人間に意識的に行う教育と区別し，社会が無意識的に，人間におよぼす作用として理解した。しかし人間に変化をあたえるという意味では，無意識的教育（生活のなかの教育）の場合も，意図的教育（学校での教育）の場合も，ともに人間形成の作用とみることができる。人間形成ということばをこのように広く解した場合，そこ



に教育構造上の四つの要因のあることに気づく。

その第一は、「自然」であるということが出来る。自然はわれわれを形成する要因として、はかり知れない影響をあたえている。和辻哲郎はその著「風土」のなかで、自然が人間を形成することについて、およそつぎのような興味ぶかい論述を行っている。それによればユーラシア大陸は、風土的に三つの地帯に分けられる。第一がモンスーン地帯であり、第二が砂漠地帯であり、第三が牧場地帯である。

モンスーン地帯は、アジアの東南部にあたる。モンスーンは季節風であり、特に夏の季節風であって、熱帯の太洋から陸に吹いてくる風である。それは暑熱と湿気の結合を特徴としており、それがこの地帯の陸に住む人々に、自然の恵みとして作用する。それはモンスーンが、太洋の水を陸に運ぶ車の役割をし、その湿潤が、この地帯の陸地に植物を繁茂させるからである。湿潤はこの地帯に住む人々には天恵となり、自然にむかって人間を対抗にかり立てることをしない。人間はむしろそれを、恵みとして受容する。モンスーンが作用して、人間をそのように受容的に形成するのである。しかし湿潤は、天恵としてではなく、自然の暴威として働くことがある。暑熱と結合して、人間に襲いかかることがある。その力は巨大であって、人間に対抗することをゆるさない。それは人間をただ忍従的にするのみである。自然の暴威が、人間に忍従を強要するのである。したがって、モンスーン地帯の人間は、一般に受容的であるとともに、忍従的であるということができる。

アジアの西南部は、砂漠地帯である。砂漠地帯には、われわれの通常概念での山野はない。生氣、活力感、優しさ、清らかさ、爽やかさ、壮大さ、親しみやすさなどは露ほどもない。あるものは、たゞ物凄い暗い感じだけであり、荒涼とした砂山である。それはこの地帯が、著しく乾燥した気候のためである。アデンにおいては、強い日照にも拘わらず、雨は年に四、五回しか降らない。印度洋にモンスーンが吹き荒れる頃でさえ、ここ

では遙か高い空が、薄白く曇るだけである。日光を遮えざるものは何ひとつなく、大地は徹底的に乾き切って、そこには露ほどの湿潤もみられない。人工的に町なかに植えられた少しばかりの樹木をのぞいて、地上は悉く乾燥した荒野である。この乾燥が陰惨な山をつくり、物凄い砂原となり、自然は必然的に人間に対抗して、否定的に働くようになる。そこでみられるものは、「生」ではなくて「死」である。こうしたところで生きるためには、人間は自然と闘うほかはない。不毛の土地に、闘争を挑むほかはない。人間は好むと好まざるとに拘わらず、対抗的、戦闘的にならざるを得ない。自然がこの地帯の人間を対抗的、戦闘的に形成するのである。

ヨーロッパ地帯は、牧場地帯である。モンスーン地帯が湿潤であり、砂漠地帯が乾燥であるのに対して、この地帯はその何れでもない。否、湿潤であるとともに、乾燥なのである。湿燥と乾燥の総合といってもよい。夏の乾燥、冬の湿潤、ここでわれわれは牧場的なものに出逢う。ヨーロッパに雑草がないのは、夏が乾燥期だということである。雑草は家畜にとって栄養価に乏しいだけでなく、繁殖力が旺盛で、やわらかな牧草を忽ちのうちに駆逐してしまう。この雑草が、ヨーロッパでは夏の乾燥によって成育しない。草は主として冬草であり、牧草である。この冬草が冬の湿潤によって、暑熱を必要としないで成育する。そしてやがて野原を覆い、岩山を埋めつくし、シチリアの南部は、見渡すかぎり、緩やかな山々が頂上まで緑草に覆われるようになる。夏の乾燥が雑草を駆逐し、冬の湿潤が緑草を育てた結果である。したがってこの地帯では、雑草との戦いは考えられない。自然は勞せずして、全土を牧場にしてくれる。土地の場合でも同じであって、一度開墾されると、いつまでも従順に人間に従ってくる。農人は耕やした土地に小麦や牧草を蒔いて、あとは成長を待っていさえすればよい。農耕に不要の手をかける必要がない。自然が合理的に、生産に役立ってくれるのである。したがってここに住む人間は、モンスーン地帯のように、忍従する必要もないし、砂漠地帯のように、対抗的、戦闘的になる必

要もない。自然は決して人間を脅かすことはない。適度な看護によって、いつまでも人間に服従してくれる。こうした風土では、人間が技術的、人工的になるのは当然である。この地帯の風土が、人間をそのように形成するのである。

自然が人間に影響をあたえる例は、このような「風土」の場合に限らない。東洋、日本における自然観についてみても、そのことはわかる。東洋、日本では長い間、自然を西洋と異った見方で眺めてきた。西洋の自然観が、自然科学的自然観であるとすれば、東洋の自然観は、形而上学的自然観であった。西洋の自然が人間に対立する自然であるとすれば、東洋の自然は融和の対象となる自然であった。東洋ではこのように、自然を人間と対立する対象としてではなく、人間がそこへ還帰すべき、生命の根源としてみてきた。自然を常に精神的内面世界から眺め、自然を崇拝し、自然と和し、自然に融けこむ方向でみてきたといえることができる。仏教、儒教、易教、老荘などは、すべてこの傾向で説かれた思想であった。このような自然が、人間に影響をあたえないはずがない。自然が人間形成の重要な要因であることは、これらのことから知ることができる。

#### 4. 人間形成の要因—社会

人間形成の要因として、第二に考えられるのは「社会」である。人間は出生と同時に、社会に成立している生活様式、習慣、風俗などを学ばなければならない。それでなくては、われわれは一日も生活し得ないだけでなく、社会の成員となることもできない。このようないわば社会への同化は、家庭という社会の、父母の教育によって始められる。出生した子どもは、父母の手によって養育され、その過程で躰けられ、生活の様式、習慣、風俗を身につける。社会への同化は、さらにこのほか、言語、感情、思考、行動様式などについても行われる。しかしそれらも、初歩的には、すべて家庭という社会のなかで行われる。家庭という社会は、このように子ども

を社会へ送り出す基礎的に重要な役割を果たしている。

いっそう成長すると、子どもは家庭という社会から、さらに広い社会へ出ていくようになる。ここでは社会集団の働きが、家庭の教育にとって代わるようになる。社会には社会生活を維持し、発展させるための統一的な考え方、行き方がある。これがなくては、社会生活の共同的な基礎が失われるだけでなく、社会を維持し、発展させることができなくなる。社会はその必要から、その成員を必然的に統制するようになる。これを社会統制の努力といってもよい。このような努力は多くの場合、社会的規範を強要するという形でなされる。これは社会の側からの拘束力ともみられるが、社会のもつ教育機能ということもできる。Durkheim (1858-1917) は、社会は常に個人に対して、「威圧を加え強制する特性をもつ。」と述べている。実際われわれは、このような強制をうけて生活している。法律に違反すれば、刑法や民法の制裁を受ける。道徳に違反すれば、世論の批判や反発を免れない。また風俗を無視し、習慣に反すれば、嘲笑と疎隔を覚悟しなければならない。われわれは、また生活のなかで自国語を使い、自国の貨幣を用いている。これを拒否すれば、日常の用さえ足すことができなくなる。しかもこれらを改めようとすれば、不可避免的に抵抗にあう。社会がわれわれを統制し、拘束しているからである。しかし実はわれわれはこのような統制を受けることによって、逆に社会への同化を促されているともいえる。われわれは社会から統制されることによって、社会にふさわしく形成されているといってもよい。社会が人間形成の重要な要因であることは、これらのことから明らかである。

しかし社会からの働きかけは、このような消極的な方法だけで行われているわけではない。社会は積極的、能動的にわれわれに働きかけ、われわれをその社会にふさわしく形成している。たとえば社会は、神話、政治、道徳、思想、学問、芸術など、社会の規範を示すことによって、個人の生活に方向や目標をあたえ、意図的に統制、教育しようとしている。神話

は民族の共同遺産として、人間を民族として団結させる。政治は体制のイデオロギーによって、民衆を政治的に教育する。道徳は、人間相互の関係を道徳的に規制して、人間を社会化する。学問、芸術は、またそれぞれの仕方でわれわれを教育している。何れも社会維持のための努力のあらわれである。われわれはこのような社会の機能を通して、その社会にふさわしく形成されているといえることができる。社会が人間形成の重要な要因であることは、これらの例からも理解される。

社会が人間を形成するという認識は、かなり古くからあったといえる。ヘルバルト派の Hartenstein, G. (1808–1890) は、「社会はその組織によって、生活の様式によって、成員に活動の機会をあたえ、また拒否することによって、評価または批判の材料を提供し、教育的、もしくは非教育的に作用する。」と述べている。また Petersen, P. (1884–1952) は、「教育は適応の過程、すなわち社会生活のなかにはいりこむという一般的な過程であり、社会生活のなかへひきいれられる過程、社会的同化による有機的な生成、文化世界の財、および諸形式のなかへ生活しこむこと、さらにその価値のなかへ生活しこむ過程である。」と述べている。Dewey は、教育を社会機能として捉え、社会生活は、「永続のための教授と学習を必要とするだけでなく、共同生活の過程そのものが教育する。」と述べている。社会が教育の重要な要因であることは、これらの所説からも知ることができる。

## 5. 人間形成の要因—文化

自然が人間を形成し、社会が人間を形成したように、「文化」も、また人間を形成する。人間の未開の時代には、まだ文化はなかった。したがってその時代には、子どもは親の本能だけに頼って育つほかなかった。しかし人間にある程度の文化意識が生まれると、人は未開の生活に耐えられなくなり、道具を使い、絵を描き、閑暇を見出し、楽器を奏でた。文字を発明して知識の武器とした。こうして人間は、他の動物と区別される文化を

自分のものにすることができた。文化を手にいれた人間は、それを愛護するとともに、さらにそれを後世々代に伝える努力をした。伝達された文化は、ますます蓄積されるとともに、人間生活に浸透し、人間にはかり知れない影響をあたえることになった。

たとえば文字についてみると、文字は相互の意志を伝える便益をあたえてだけでなく、頭脳に概念を定着させ、論理的、創造的思考を発達させた。また文字の記録性は、文化の伝達と分播に、有力な武器として働いた。Paulsen, F. (1846-1908) のいう、後世々代への文化の伝達を促進するとともに、Willmann, O. (1839-1920) のいう、精神的遺産をゆずり渡す渡し守となった。いまでは文字の恩恵に浴さないものは、ひとりもいない。文字は、ますます人間を、文化的に形成しているということができる。

文化の所産である科学の場合を考えても、同じことがいえる。科学は人間をますます文化的に形成している。たとえば衣食住の生活についてみても、生活科学の発達、人間の生活様式を著しく変えてきた。通信、交通の発達は、すべて科学の進歩に負っている。こんにちわれわれは、居ながらにして、世界各地と交信することができる。交通機関の発達は、空間世界をますます縮小しつつある。新聞、テレビ、雑誌など、情報交換の仕方も、情報科学の進歩によって、その様相を急速に変えている。科学の発達はこのように、人間の日常生活を変革するだけでなく、人間の精神構造まで変えている。そのことは最近の宇宙科学の発達が、短時日のうちに、人間の視野を宇宙的に拡大したことをみてもわかる。こうした傾向は、今後ますます促進されるに違いない。21世紀には人類共同体や、世界国家が構想されるといわれている。科学の発達が人間の生活を変え、人間の精神構造をも変革しつつあるためといえる。

文化の一面である芸術も、人間の形成に大きな役割を果たしている。芸術の教育作用には二つの方面がある。芸術を理解し、観賞する方面と、芸術

を表現し、技能を巧みにする方面とである。前者は受動的であり、後者は能動的である。われわれは前者の影響によって自らを高め、品性を和らげ、社交的性格を形成し、感情を培っている。後者において、われわれは創作の喜びと苦悩を経験し、創造的性格を形成している。芸術は総じて人間を純化する。その教育力は全人格に浸透し、奥深い影響をおよぼす場合が多い。

文化の一領域である宗教の影響も、想像以上に大きいといえる。仏教、キリスト教、マホメット教など、歴史的に成立した宗教は、芸術と同様文化財である。文化財としての宗教は、価値への宗教、信仰への宗教の契機ともなる。宗教の文化財には、永遠の生命と、つきない価値とが宿されている。人間はそれと交渉することによって、聖なるもの、永遠なるものに触れる。崇高な感情を経験し、信仰の泉に汲むことができる。また生きることへの勇気を知り、謙譲や憐人愛を学び、幸福を発見することができる。宗教は人間を内面から支え、魂に平安をあたえる役割をする。宗教の教育力は、はかり知れない。宗教は人間を宗教的に形成する力強さをもっている。

道徳も文化の一領域である。道徳の影響力も極めて大きく、人間形成の要因であることに間違いない。道徳は生活における行為の規範として、われわれを拘束する。われわれは内心の発露である、良心の規範に従って価値判断し、行為し、道徳的に行動しようと努めている。Kant, I. (1724-1804) は、道徳は理性の命令として、われわれに働きかけるといった。道徳がなかったら、健全な社会は成り立たない。また人間関係も正しくは保持されない。道徳は人間生活の指針ともなり、潤滑油ともなる。このような道徳が、人間に影響をあたえないはずがない。道徳は知らず知らずのうちに、われわれを道徳的に形成しているといえることができる。

このように文化は、いろいろな領域で、人間形成の要因として働いている。学問、技術、慣習、儀式、法律、政治、経済、教育など、その他万般

の文化が、それぞれの領域で人間を形成している。学問は人間に真理を教える。技術はわれわれに、生活の変革を学ばせる。慣習は社会への適応を容易にする。儀式はわれわれを社会化する。法律はわれわれの生活を保護し、政治はわれわれを体制化する。経済はわれわれの富を増大し、教育はわれわれを人間にまで形成する。このように文化は、それぞれの領域で、直接、間接にそれぞれ個有の仕方人間を形成している。文化が、人間形成の重要な要因であることは間違いない。

## 6. 人間形成の要因—人間

人間形成の要因として、これまで「自然」、「社会」、「文化」の場合を考えたが、第四にその要因として、「人間」そのものをあげることができる。人間が人間形成の要因であることは明らかである。親が子どもを、ある方向に教育したとする。それは親という人間が、子どもに試みる人間形成の努力である。兄姉が弟妹を躾ける工夫をしたとする。それは兄姉という人間が、行う、人間形成のいとなみである。教師が児童を教育したとする。教師という人間がなす教育の活動である。このほか成人が子どもに社会の『規範を教え、芸術に親しませ、宗教に触れさせ、風俗、習慣になじませることがある。成人という人間が行う生活のなかの教育である。

社会が人間を形成するという場合でも、その背後に人間がひかえていることがある。たとえば風俗、習慣についてみると、風俗や習慣は、人間の為に、人間によってつくられたものである。風俗は人間がつくった生活の様式であり、習慣は人間が定型化した行動にほかならない。言語についてみても、同じことがいえる。言語は文化であるが、それは人間が作り出し、人間が用いるという意味で、人間を除くことはできない。道徳の場合にも、このことは当てはまる。道徳は人間関係の規範であるが、人間がいなくては、道徳そのものさえ成り立たない。道徳は人間があって、はじめて存在の価値をもつようになる。したがって人間が道徳的影響を受けると



いう場合にも、その背後に人間がひかえている。

また事物の影響についてみても、同じことがいえる。事物をつくり出したのは人間であり、それを用いるのも人間である。玩具や、道具やレコード、テレビなど、すべて人間がつくり、人間が用いている。それが影響をあたえるという場合でも、溯れば人間の影響とすることができる。

自然からの影響という場合でも、その間に屢々人間が介在していることがある。自然に直接触れ、自然の美しさに心を打たれたという場合には、もはやそこに人間の介在する余地はない。しかし同じ自然に触れるという場合でも、他の人の示す反応に共鳴したり、反発して見ていることがある。文学作品や芸術作品の影響をうけて、自然を見ている場合も少くない。こうした場合には、自然のほかに、人間の影響がはいっている。

社会のなかで、みんながみんなを教育しているという場合には、いっそう人間が形成の要因となる。われわれは社会をはなれて、生活することはできない。社会生活は、家庭や近隣や、学校や職場での人間関係である。こうした関係のなかで、人間は直接、人間と接触して生活している。ある時は意識的に、ある時は無意識的に影響しあっている。成人、子どもの別なく、老若男女を問わず、互いに影響をあたえあっている。成人が子どもを教育するだけでなく、子どもが成人を教育していることもある。われわれ成人が、子どもに教育されていることは、決して珍しいことではない。

人間が人間を直接教育するという場合には、さらに人間が形成の要因となる。人間が直接教育する場合の教育意図はまことに強い。教育が能動的で、計画的になる。家庭で親が子どもを養育する場合には、親という人間が、教育の主体的要因となる。学校で教師が教える場合には、教師という人間が能動的要因となる。人間が人間に直接働きかける場合には、その形成力は大きく、影響力も決定的でさえある。たとえば子どもに接する親の態度によって異った子どもの性格が形成されるといわれている。Symonds, P.

(1893-) や Grant は、親の態度が拒否的な場合には、子どもの性格は攻撃的、適応困難、神経質に形成され、溺愛的の場合には、幼児的、退行的、服従的、嫉妬ぶかく形成されるといっている。教師の場合でも、民主的な教師のもとでは、子どもの性格は安定し、温みのある、よく社会化された、思慮に富んだ傾向に形成され、専制的な教師のもとでは、情緒不安定、反抗的、敏感な性格に形成されるといわれている。拒否的で冷めたいと感じられる教師に対しても、屢々、児童は反抗し、不公平にも敏感となり、對抗的にさえなるといわれている。自主性を認めないで、干渉すぎの場合には、いっそうこの傾向は強くなる。自由行動や欲求を制約する場合にも同じことがいえる。これらのことからわかるように、親や教師という人間が、人間形成の重要な要因になることは明らかである。

このほか、人間が人間にいっそう深い影響をあたえている場合がある。相互の理解が深まっている場合である。相互に愛情をもち、互いに尊敬と敬愛を抱きあっている場合である。教師と児童との間に、深い理解があれば、その理解の深さだけ影響力は強まる。愛情の深さだけ、形成力は強く働くようになる。尊敬し敬愛があれば、その影響力ははかり知れない。友人相互の場合でも、こうした傾向が顕著にあらわれる。深い友情には、相互理解と敬愛がある。こうした友人同志の場合には、屢々、人生観、世界観の形成、将来の進路や生き方にまで影響をあたえることがある。人間が人間形成の要因であることは、これらのことから知ることができる。

## 7. 形成要因の構造

人間形成は、人間と形成要因との、からみあいのなかで行われる。それは生活のなかの教育の場合も、意図的教育の場合も同じである。そこには必ず何らかの形成要因が働いている。その主なものは、すでに述べた「自然」、「社会」、「文化」、「人間」の四つであった。これらの要因は、ある時は単独で、ある時は複合して人間を形成する。たとえば人が自然の美

に打たれ、敬虔の心に誘われたとする。雄大な自然の景観に触れて、畏敬の念を抱いたとする。この場合は主として、自然が単独で人間に影響をあたえているのである。絵をみて感動し、音楽を聴いて心を深めたとする。絵画や音楽は文化の一領域である。絵画、音楽という文化が、この場合、人間に影響をあたえたのである。しかし絵画は人間によって描かれ、音楽は人間によって作られたという意味で、その背後に人間がいることは明らかである。したがってこの場合には、文化と人間が複合して、人間に影響をあたえているといえる。このほか文化と社会、さらに人間が同時に複合して、形成要因となっていることもある。このように形成要因のからみあいは、単純なものから複雑なものまで、いろいろあるということが出来る。

形成要因は、さらに別な角度からもみることができる。形成意図の強い弱いという角度から考える場合である。形成要因には、形成意図の強いものと弱いものがある。形成意図の強さという点からみれば、その意図の最も強いものは人間である。形成意図が積極的で、能動的であるといってもよい。それは学校教育の場合をみれば、いっそう明らかである。学校の教育は、教師という人間によって遂行されている。児童中心という場合でも、教師の意図の強さは同じである。児童中心という方法をかりて、教育意図を実現しようとしているにすぎない。学校ではまた教育の目的が明らかで、方法、内容も工夫されている。教育の環境、教育の条件も可能な限り整えられている。これらはすべて、教師がその意図を実現するための手段にすぎない。すべて教師が、教育の意図を実現するために整備したものである。学校教育にはこのように、教師という人間の、強い教育意図がみられる。親が子どもを躾ける場合も同じである。躾けは、親という人間が主体になって行う形成作用である。厳しく訓練しようとする場合には、その意図はいっそう強くなる。奨励し、激励するという場合でも、意図の強さは変わらない。方法が異なるだけである。人間の形成意図は直接的、積極的で

まことに強いということができる。

人間の形成意図が直接的であるのに対し、文化の場合は間接的である。人間の場合が積極的であるのに対し、文化の場合は消極的である。間接的、消極的であるという意味で、文化の場合の形成意図は、人間にくらべて弱い。たとえば思想という文化の場合について考えてみてもよい。その思想は、文字によって書きあらわされていたとする。宗教の教典を想像してみてもよい。その思想は深く高遠である。汲めどもつきない人生の知恵を宿している。人生の道標となり信仰の源泉ともなる。それは人間にとって、貴重な価値をもっている。しかしそれ自体、いかに貴重な価値のある思想でも、それは人間と交渉なしでは人間に影響をあたえることはできない。いかに深い思想であっても、そのままでは人間に無縁である。それは人間の座右におかれ手にとられ、読まれてはじめて影響をもつ。人間に触れられて、はじめて人間に影響をあたえるにすぎない。それに触れれば人間以上の影響力をもつものでも、触れないものには、何んの形成力ももたない。文化はいかに価値があるものでも、人間と触れなくては意味をもたない。文化の影響はこのように、間接的、消極的であるという意味で、形成意図は人間に劣る。

つぎに考えられるのは社会である。社会は、人間や文化のように、人間によびかけない。訴えることをしない。社会はひとつの制度であり、その存在が人間を形成するにすぎない。社会は人間の生活の場所であり、われわれは社会をはなれて人間として生きることにはできない。人間のあらゆるいとなみは、社会を通して、社会のなかで実現されるほかない。人間は生まれ落ちてから死ぬまで、社会を故郷として生きている。このような社会が人間を形成しないはずがない。人間は社会からの形成の働きを通して、人間にまで成長する。Natorp, P. (1854-1924) もいっているように、人間はただ人間的な社会を通してのみ、人間となることができる。しかし社会が人間にとってどのような重要な意味をもっているにしても、その形成

意図は、人間や文化にくらべて低い。

自然の場合には、さらにその形成意図は低くなる。低くなるというよりも、自然には人間形成の意図はみられない。自然は人間の誕生の時から死ぬまで、四、六時中影響をあたえている。山も河も草も樹も、自然は人間をそのふところに抱いてはなさない。風土は人間を風土的に形成している。人間は自然の子であり、自然をはなれて人間として生存できない。しかし自然がいかに関人を形成しようとも、自然は物理的存在にすぎない。それ自体形成意図を持つことはできない。

以上のように、形成要因は、形成意図の強い弱いという角度からもみられるが、またそれは形式意図の時間的、空間的ひろがりの角度からもみられる。人間形成の時間的、空間的な影響の最も長く広いものは自然である。自然は形成意図の強さという角度からみれば、形成の意図はないが、人間への影響という角度からみれば、時間的に最も長く、空間的に最も広い。人間は誕生から死ぬまで、自然の手のなかにいる。人間は生まれた瞬間から自然の児となる。成長し青年となり、壮年となり、老年まで自然の支配をうける。人間は生涯の長さだけ自然の影響をうける。人間はどのように試みても、自然の外へ出ることはできない。どこへ行っても、そこには自然がある。人間の移り住む場所、ゆく先々に自然が待っている。人間は生きる限り自然から離れられない。人間は自然から時間的、空間的に離れ得ないという意味で、自然の形成力は、最も長く広いとみることができる。

社会も人間と密接に結びついているという点で、時間的に長く、空間的に広い。人間は社会的動物である以上、社会から離れて生活することはできない。社会は人間生活の場所であり、生産の場所であり、人間交渉の場所である。アヴェロン（Aveyron）の野生児の例が示しているように、人間は孤立しては人間として成長することはできない。アヴェロンの野生児というのは、1795年フランスのアヴェロンの森で捕えられた、11—12歳

と推定される少年のことである。この少年は森のなかで、社会から隔離されて成長したらしく、言語はなく、ただうなり声を出すだけであり、精神的機能も現われず、ほとんど野獣のままの少年であった。このことは人間が社会をはなれ、隔絶された環境のなかでは、ついに人間として成長することの不可能であることを示している。

このように人間は、社会と交渉を絶って生活することはできない。しかし絶対にできないというのではない。でき難いというだけのことである。アヴェロンの野生児の場合は極端にしても、しようと思えば、現在でも、家庭を去って孤独を楽しむこともできる。旅に出て、社会を棄てることもできる。研究に没頭して、社会と没交渉にすごしたという例もある。ロビンソンクルーソーのように、一人で孤島に生活することも考えられる。こういう意味では社会の形成力は、自然とくらべ時間的に短かく、空間的広がりも狭い。

文化の場合は、時間的にいっそう短かく、影響の広がりも狭くなる。たとえばここにすぐれた芸術作品があると仮定してみてもよい。絵画でも音楽でもよい。われわれが絵画に触れ、音楽を聴く時間は、普通、決して長くはない。またいつでも、どこでも、誰でも触れられるというわけではない。美術館や音楽会は、どこでも、いつでもあるわけではない。また誰でも出かけられるとも限らない。時間的にも、空間的にも制約がある。現代はマスコミュニケーションの時代であり、文化の大衆伝達の方法は著しく進んだ。いつでも、誰でも、どこでも、テレビを見、音楽を聴くことができる。しかしそれでも見ようとしないもの、聴こうとしないものをどうすることもできない。どのようなマスコミの攻勢も、それに触れようとしないものにはなんの影響もあたえ得ない。文化の影響が、自然、社会の場合にくらべ、時間的に短かく、空間的に狭いのは当然である。

人間の場合には、さらに短かく狭くなる。たとえば親が家庭で、子どもを教育する場合を考えてみてもよい。親は家庭で、それぞれに子どもを教

育している。教育の意図は強く、積極的、能動的である場合が多い。しかし誰でも、つきっきりで教育しているわけにはいかない。父母はそれぞれに仕事をもっている。特に父親は社会に出て働かなければならない。母親も母親としての仕事をもっている。子どもを教育するだけが、父母の仕事ではない。どのように熱心な親の場合でも、子どもに直接触れて教育する時間はまことに短い。一日のうちに何時間もない。父親の場合には、全くない場合さえも考えられる。時間的に短いだけでなく、空間的広がりも狭い。親が教育できるのは、せいぜい自分の子どものわずか数人にしかすぎない。隣近所の子どもにさえも手は届かない。まして未知の子どもにまで、範囲を広げることは不可能である。

学校は意図的教育の場所である。それには専門職の教師がおり教育を担当している。しかし教師という人間が教育する場合でも、時間的、空間的制約は大きい。教師が担当する教育の時間は、一日の生活の一部分にすぎない。またそれは生涯の長さにくらべれば、極く短期間の間だけである。人数にも制約がある。一学級せいぜい四、五十人にすぎない。こう考えると、人間による人間の影響は、時間的にいちばん短かく、空間的にいちばん狭いといえることができる。

## 8. 素 質 と 環 境

人間の成長発展は、素質と環境の相互作用によって行われる。このうちのひとつを欠いても教育は成り立たない。人間の教育は、素質と環境を基礎条件にして成り立つという意味で、この両者はともに教育構造上の基本要因といえる。この両者のうち、何れがより重要であるかについて、古くから論争が繰り返されてきた。素質論と環境論、生得説と経験論の対立である。素質論は人間の成長発展は、素質によって決定され则认为、環境論は環境要因を優先して考える。

素質論をいっそうすすめたものが、素質万能論である。素質万能論は、

人間の身体的、精神的特質は、一切が生得的に決定されていると考え、生後の環境、教育の形成力は全く無力であるとみる。素質がすべてであって、それ以外の条件を無視する。教育も無力であるという意味で、教育悲観論が生まれる。そこには一種の宿命論がみられる。素質論の代表に、Galton, G. (1822-1911) の見解をあげることができる。Galton は直ちに素質万能論者ではないが、かれは教育の限界と可能性について、科学的見解を提示したことで知られている。かれの見解は、天才家系の研究結果から、統計的にみちびき出された。かれは約1,000名の学者、芸術家など、著名な人材について、その輩出の実状を調査した。一方、普通家系の調査も行って、それと比較し、人材は優秀な同一家族の血縁関係に多く生まれ、普通家系では、1,000人に1人しか出ていないことを確かめた。かれはこのことから、およそつぎのような素質論的結論をみちびきだした。

- (1) 傑出した人物は、本来の素質、天分がなくては出現しない。
- (2) 本来の素質が傑出しておれば、社会条件（環境）がいかに不利益でも、結局障害に打ちかって、表面にあらわれる。
- (3) 一国ないし、社会の政治的、社会的条件が自由で、人材の出現に都合がよい時でも、傑出した人物は、そのため多数あらわれることはない。

Galton とともに、Goddard, H. H. も家系研究をしたことで知られている。Galton が天才家系の研究をしたのは対し、Goddard は精神薄弱家系について研究した。かれは Kallikak という男が、精神薄弱婦人と結婚し、その間に生まれた子孫について調査した。その結果、1780年頃から1912年までの間に、468人中141人が精神薄弱者として生まれていることを確かめた。このように素質を重くみる考え方は、ほかに Pearson, T. などの見解にもみられる。Pearson の研究によれば、人間の身体的、精神的特性は、親子、兄弟姉妹の間に、およそ0.51から0.54の相関がみられるとされている。親子、兄弟姉妹の間に、かなりの類似のみられることは、常識



でも知られている。素質論はこのように人間の遺伝、生得的条件を重くみて、生後の環境条件を軽視するという特徴をもっている。そこには、生後の環境条件がいかによくても、素質のうえで一定の限界があるという考え方があ

る。こうした素質論に対して、環境的要因を重くみるのが環境論である。環境論では、人間の特質や能力は、素質よりも環境の力により多く負っていると考える。こうした考えをいっそうすすめたものが、環境万能論、教育万能論といわれるものである。ここでは素質がいかに優秀でも、環境条件が悪くては、本来の素質はあらわれないと考える。天才、優秀児の素質をもっている、身体的障害や、精神障害があっても、低い知能の状態におかれると考える。反対に素質がよくなくても、生後の環境がよければ、素質以上の成果をあげ得ると考える。こうした環境論を、典型的に拡大したのが、Lysenko, T.D. (1898-) の場合である。Lysenko は現代ソ連の農学者、生物学者である。かれは農植物の品種改良から、遺伝の研究にすすみ、植物の遺伝は、環境によって、後天的に変化させうることを立証した。かれのいわゆる新遺伝学説ということがきる。Lysenko の学説は、人間の場合には直ちに適用できないにしても、世代の継続という観点からみれば、今後いっそう注目される見解になる可能性をもっているといえる。

素質論と環境論は、このように相対立する立場から、種々論争を繰り返してきた。しかし素質と環境の何れがより重要であるかを、一方的に、直ちに決定することはむずかしい。長く続いたこの論争に、Stern (1871-1938) は輻輳説をもって終止符をうった。すなわち人間の成長は、遺伝か環境かの何れか一方によるものではなく、この両者の輻輳の結果生ずる――ただし内的性質と外部事情の輻輳には、程度の差はある。しかしどちらか一方だけを予想することはできないというのである。いいかえば、人間の形成は、素質と環境の相乗積として示されはしても、それを因数にまで、分解し得ないということである。

これを因数にまで分解しようとする試みが、双生児法といわれるものである。双生児法の方法論は、一卵生双生児を同一素質とみて、これを異った環境で育て、その結果を比較する。そうしてその結果に著しい相違があれば、環境の力が大きいと考え、結果が類似しておれば、素質の力が強かったと考える。しかしこうした双生児法によっても、なお解明しつくされない問題が数多く残されている。最近の研究では、遺伝か環境かの対立論争の時代は終わったと考え、これら何れの要因も重要であるとみる傾向が強い。

## 9. 教育の可能性と限界

人間の成長発達には、素質と環境の何れからも制約される。素質がいかにすぐれていても、環境条件が悪くては、本来の素質を伸ばすことはできない。また環境条件がいかによくても、本来の素質が劣悪では、じゅうぶんな成長発達を期待することはできない。このように人間は、素質と環境の、何れからも制約をうけて形成される。人間は素質と環境の何れからも制約されるという意味で、素質と環境は教育を成り立たせる基本要件であるといえることができる。

このように考えると、教育は素質と環境の制約のうえに成り立つ営みといえることができる。したがってわれわれは、教育に当って、教育の可能性と限界について、正しい認識をもっている必要がある。教育の可能性について、正しい認識があれば、教育の可能な分野を、徒らに放置しておくこともなくなる。また反対に、教育の限界に正しい認識があれば、教育の不可能な分野に、無駄な労力を費やすことも防止し得る。教育の可能性と限界に対する認識は、このように教育を有効に成立させる必須の条件となる。

素質と環境を基礎にして、教育の可能性と限界をさぐってみると、つぎのようなことが考えられる。まず教育の可能性についてみると、心理的な

側面や精神的な側面は、比較的素質の制約をうけず、生後の環境によって変えることができる。即ちこの領域は教育の可能性の幅が、比較的広い分野であるということができる。たとえば性格、性質は環境によって、明るくも暗くもすることができる。伸々と育てることも、歪んで育てることもできる。人間の性格は家庭や親子関係、周囲の環境条件によって影響されることが多い。Symonds もいっているように、家庭の親の行動型と子どもの行動型（性格）には相関がある。たとえば親の型が拒否的の場合には、子どもの性格は、服従的、攻撃的、適応困難、加虐的、神経質になる。溺愛的の場合には、子どもは幼児的、退行的、嫉妬ぶかく形成される。

このほか精神的機能の一面である、言語の能力についてみても、環境の影響が強いことがわかる。学習能力を支配するのは素質であっても、どんな言語を、どのように話すかは、環境の力が支配している。日本人であっても、外国に育てば、外国語を話す。外国人も日本に育てば、日本語を話すようになる。イントネーションやアクセントは、同一国語の場合でも、生活している地域社会の影響をうける。このほか芸術的天分といわれるものでも、天分は素質であるが、天分の発揮の仕方は、環境の支配をうける。学問、技術、道德、慣習、儀式、宗教など、風俗をふくめて、文化の受容の仕方は環境によって異ってくる。これらは生後の環境、教育の仕方によって変えることができる。教育の可能性の比較的大きい分野であるということができる。

これに対して、環境によって変え得ない、素質的要因の強いものがある。体格、容貌、体質、皮膚、眼、髪の色、血液型などは、親子、種族、民族の素質的制約をうける。たとえば体格、体質、容貌などは親子の間に著しい類似がみられる。皮膚の色については、種族の影響が大きい。そのことは黒人を温暖、または寒冷の地に住まわせても、その色は変らないことからわかる。日本人を外国人の間に住まわせても、日本人は黄色人種でありつづける。血液型も両親の遺伝によって決定される。それを後天的

に変えることはできない。後天的に変え得ないものは、素質に規定される要因の強いものである。こうした素質を変えようとしても、教育的に意味がない。教育の限界がそこにあるということがわかる。

このように人間は、素質と環境の両面からの制約をうけて形成される。しかし人間の場合には、他の生物と異った特質をもっていることに注意しなければならない。それは人間にとって、素質も環境も、つねに一定不変の固定的なものではないということである。たとえば人間は、自分の素質に自覚をもち、反省を加え、努力し、素質を越える試みをすることができる。素質に恵まれていない場合でも素質を補う工夫をすることができる。環境が悪ければ、環境を改変する努力を続けることもできる。能動的に、環境に挑戦して、変革の工夫をつみかさねることもできる。これは人間のみにあたえられた、人間の特権であるといってもよい。これを自己教育の工夫とみれば、ここに新しい教育の分野が成り立つ。自己教育とは、素質と環境の制約を越えるための永続した努力である。自己教育は、この意味でその必要をいくら強調しても、決して強調しすぎることではない。こう考えると、教育構造上の究極的主柱は、この素質と環境の制約に挑戦する、自己教育にほかならないともいえる。

## 参考文献

- |                   |                   |             |
|-------------------|-------------------|-------------|
| (1) 教育学原論         | 原 田 実著            | 港出版合作社      |
| (2) ヨーロッパ近世教育史    | 原 田 実著            | 牧 書 店       |
| (3) 経験と教育         | デ ユー イ著<br>原 田 実訳 | 春 秋 社       |
| (4) 原田実博士教育学記念論文集 |                   | 早大教育学研究室    |
| (5) 教育学概論         | 小 林 澄 兄著          | 福 村 書 店     |
| (6) 教育心理学         | 西安谷謙堂共著<br>岡 竜 太  | 慶 応 通 信     |
| (7) エミール          | 押 村 襄訳            | 玉川大学出版部     |
| (8) ルソー           | 押 村 襄著            | 牧 書 店       |
| (9) 教育学原論         | 赤 堀 孝著            | 早稲田大学出版部    |
| (10) 現代教育原理       | 山 本 敏 夫著          | 明 治 図 書     |
| (11) 教育原理要論       | 石 山 修 平著          | 金 子 書 房     |
| (12) 教育原理         | 石 山 修 平著          | 誠 文 堂 新 光 社 |

(13) 教 育 原 理	教師養成研究会編	学 芸 図 書
(14) 教 育 原 理	伏 見 猛 弥著	日 本 放 送 協 会
(15) 教 育 原 理 研 究	伊 藤 和 衛編	明 治 図 書
(16) 教 育 原 理	長 田 新監修	御 茶 の 水 書 房
(17) 教 育 原 理	林 田 不 二 生著	法 政 大 学 出 版 局
(18) 学 校 教 育 の 原 理	今 野 喜 清著	国 土 社
(19) 教 育 原 理	海 後 宗 臣著	朝 倉 書 店
(20) 教 育 原 理	下 程 勇 吉編	法 律 文 化 社
(21) 風 土	和 辻 哲 郎著	岩 波 書 店
(22) 教 育 の 過 程	ブ 佐 ル 藤 一 三 郎著	岩 波 書 店
(23) 平 和 の た め の 教 育	リ 周 一 郷 下 著	岩 波 書 店
(24) 家 族 の 心 理	依 田 新 博 訳 新 編	培 風 館