

教育目的の相対性について

岡 本 道 雄

一、まえがき

歴史上のどの様な時代をとって見ても、また数ある社会のどれをとって見ても、およそ教育という現象乃至は活動があるところでは、教育の「目的 Ziel」や「理想 Ideal」もまた存在するといえるであろう。なぜならば、どの様な教育であれ、それが人間の教育を意味する限り、カントの「人間は教育によってのみ人間になる」という言葉からも容易に知り得る様に、「人間を人間たらしめる教育」、換言すれば、生まれたままの自然状態における人間を、何らかの意味での理想的人間たらしめる教育であるからである。そしてこのことは、どの様な教育にも、何らかの理想的「人間像 Menschenbild」が教育の目的乃至は理想としての存在することを意味するのである。

しかも、この様な教育目的乃至は理想的人間像がみられるのは、必ずしも通常「教育」という言葉と同一視される「意図的な absichtlich 教育」に限られるものではない。勿論、今日までの歴史を通して発達して来た種々の意図的教育機関（学校や中世の寺院等）が、常にある型の理想的人間の形成を目的としていたことは言うまでもないが、しかし私は、通常無意図的な (unabsichtlich) 教育と言われるものの中には何らかの教育目的乃至は理想が見出せると思うのである。

かつてアリストテレスが、人間は「ポリスの動物 *zoon politicon*」であると言った様に、人間がある特定の時代及び社会の被造物であり、時代や社会によって規定され、形成されるものであることを認めるならば、逆にこの様

な時代及び社会は、ある型の人間像を求めているのであり、たとえ無意味図であれ、社会の何らかの機能をもって、その形成を目指していると言うことができよう。ある時代のエートスやある社会の慣習や習俗が、その時代や社会に適合する型の人間の形成を求めたことは、今日われわれが逆にこの様な時代や社会を探ってみると、例えばポリスの人間、教会人、近代人等といった人間像が取出せることから、明らかになるであろうし、また慣習や習俗をつかって特定の文化が、その文化内の人間を、ある行動様式に如何にして適合させようとしているかに關しては、近來の文化人類学の成果に明らかである。

しかしながら、この様な教育目的乃至理想は、すべての教育現象乃至は活動にあらわれるだけではない。ヨーロッパにおいては、プラトンの『理想国（ポリテイア）』以来、世々の優れた哲学者や教育思想家達は、夫々の「教育論」をあらわし、教育は如何にあるべきかについての知恵を展開して來た。そして同時に、教育の目的とは何か、またどの様な理想の人間像を目指せばよいかという問題も、積極的、意識的に取り上げられて來たのである。

勿論この様な優れた哲学者や教育思想家も、時代の子であり、ある社会の一員である。それ故、彼等がうちだす積極的、意識的な教育論も、また時代的、社会的制約をまぬがれることはできない。しかし、彼等の思想や知恵が、歴史をへだてた今日まで価値をもつことは、彼等が単に時代の子であり、ある社会の一員にとどまらないことを示している。そして彼等がうちだした教育目的乃至は理想も、一面では、歴史や社会を超えて、あるいは、歴史や社会に先立って、永遠や未来に生きる理念を志向しているとも言えるのである。

しかしこの様な教育論は、優れた知恵に満ちてはいたが、未だそれ自身では科学（Wissenschaft）の形をとってはいなかった。そして、これを普遍妥当性をもつ科学になそうとする試みがみられるのは、十七世紀のコメニウス（Comenius, J. A. (1592—1670)）以来であり、十九世紀のヘルバルト（Herbart, J. F. (1776—1841)）——至って一応の体系化をみたのである。そしてここでの問題は、比較的科学的形をとりやすい教育方法学に対して、教育目的論

を、どの様に科学的、客観的に扱うかということであった。そして彼等は、優れた哲学者や教育思想家が目指した様な理想の人間がもつ諸特性、換言すれば倫理学で見出される様な理念的諸特性を選び出し、これに観念的形式を与えて、科学的に位置づけようとしたのであった。

以上の簡単な叙述からでも、われわれが容易に知りうる二つの点がある。その第一は、教育の目的乃至は理想は、すべての教育現象、教育活動、教育思想にあらわれるものである故に、極めて多様性に富んでいるということである。そしてこの観点からは、教育目的乃至は理想は、それが成立する時代及び社会の数に応じて存在すると言い得るのである。

しかし、第二にわれわれはまた、世々のすぐれた思想家達が、時代や社会を超えた人間の本来の在り方を求めて理想の人間像を追求したことをも知るのである。そしてさらに、近代の科学的教育学は、この様な時代や社会を超えた理念を普遍妥当的なものとして位置づけようとしたのである。

より簡単に言えば、教育目的は、相対的なものと考えられる場合と、普遍妥当なものに考えられる場合の、二つの相反する観点に分かれて追求されるということである。では、われわれが教育目的について考える場合、この二つの観点のいづれを選べばよいのであろうか。われわれは次節において、普遍妥当な教育目的を打建てようとした近代教育学の試みを、今少し詳しく検討することを通して、この問題を考えてみよう。

二、普遍妥当な教育目的は可能か

ヨーロッパの教育史において、教育現象乃至は教育活動への科学的な探求が始まったのは近代であり、先に述べた如く、コメニウスからヘルバルトに至る期間であるが、これらの努力において最初に目立つ傾向は、教育目的論の追求よりも教育方法学の探求が先になされたということである。

コメニウスの『大教授学 Didactica Magna』にみられる如く、またバスターロッチ Pestalozzi, J. H. やフレーベル Fröbel, F. の教育実践にみられる如く、またルソーの『エミール』にみられる如く、そこには当時の科学精神を指導理念として、方法論の科学的探求乃至は、實際上、空想上の教育実験が行なわれたのである。そしてこの方法学の探求は、当時起って来た経験的心理学に基礎づけられ、急速の進歩を遂げることになったのである。

この様な状況にあって、教育の目的乃至は理想には、当時の時代精神 (Zeitgeist) がそのまま受入れられていた。具体的な目標としては、当時の科学的新知識を得させることが目指されたが、究極的な教育目的としては、近世初頭においては、中世より受継いだ教会の理想がなおそのまま、目指されていた。やがて、家庭の社交界の発生と共に、教会の理想と並んで、完全な宮庭人、有閑なしかもこの上なく技巧に富んだ宮庭人が教育の究極的な目的とされ、さらに十八世紀に至って、優れた知識階級の興隆と共に、完全な社会人―自らに満ち足りた美しい人格を教育の目的とみる様になったのである。

この様な状況の中で、ヘルバルトに頂点がみられる様な、体系的教育学 (systematischen Pädagogik) への努力がはじまった。ここにおいて、教育方法学だけでなく、教育目的論をも含んだ教育学を、近代科学がもつ、客観性、体系性をそなえたものに組織し、普遍妥当な教育学を樹立しようとすることが目論まれたのである。そして、教育目的の科学的な基礎づけのためには倫理学を用い、この様にしてあきらかにされた目的に対応する方法は、これを心理学を用いて基礎づけたのである。

ヘルバルトのこの様な努力は、それまで、主観的、断片的であった教育論や、あるいは、科学性をもっていたが、単に教育方法の追求に留まっていた教育学を、とにかく体系化したという点で、偉大な功績を有するものである。^⑧

しかし、ここでわれわれは、ヘルバルトを中心とする普遍妥当な教育学樹立の運動が、はたして、教育目的論を科学化し、普遍妥当な教育目的を樹立するのに成功したか否か、さらには、より一般的に言って、はたして、客観

的、科学的に扱えられる様な普遍妥当な教育目的は存在するか否かを、二つの点から問題にしたい。すなわち、その第一は、歴史学派乃至は文化教育学の祖として知られるディルタイ Dilthey, W. (1833—1911) が、普遍妥当なる教育学及び教育目的論は不可能であるとした、その主張に耳をかたむけることであり、第二は、戦前のわが国の教育界を決定的に規制した「教育勅語」が、その成立当初において、内容的には、普遍妥当性を持つ様な道德目標の選定に留意しながらも、その成立の動機と、発布後の一義的な解釈によって、如何に普遍妥当たり得なかったかということとを明らかにすることである。

ディルタイは、『教育学概論 Grundlinien eines Systems der Pädagogik』(1884 から 10 年間の講義の一部)において次の様な批判を展開している。彼によれば、ヘルバルト及びその一派の普遍妥当な教育学 (die allgemeine pädagogische Wissenschaft) を樹立しようとする試みは、特にその教育目的の認識において誤っていると考えられる。つまり、彼等が求めようとした教育目的は、いわば、「道德生活に咲く花 (超經驗的理念)」を巧みに結び合わせて、美しい花束をつくり」またこれに概念的形式を与え、これを凡ゆる民族・時代とに普遍的に妥当する教育目的として掲げたものであるが、それは決して彼等が考えていた程、普遍妥当なものではなく、多分に時代及び民族の氣風の反映であり、また、それらを理想としてかかげる倫理学の立場上の相違と制約に無関係なものではないのである。——例えば、理想主義の立場では道德的人格が強調されるのに対し、功利主義では幸福が強調される様に。

教育方法の基礎づけを与える心理学は、たとえそれが現状においては不完全なものであっても、それが扱う領域は、因果的関連の領域であり、経験に依じての修正により、なお無限の發展を約束されるものであり、それ故、科学性を保つことができるのである。

しかし、教育目的を基礎づける倫理学に、これと同様な科学性を期待することはできないのである。つまりディル

タイによれば、倫理学が描く目的の内容をなすものは、たとえそれが超経験的な理念であり、永遠につながるものであっても、決して、時代、社会と無関係なものではなく、「人間活動の領域に行なわれる目的的活動の表現として、自然にそこに発生する」ものであり、換言すれば、個々の歴史的存在の深みから発生する様な、歴史的生の表現なのである。それ故、それは、夫々の民族や時代、あるいは個人が、個別的な体験を表現したものである。そしてまたわれわれが、この様な目的を理解しようとする場合にも、われわれはそれを客観的な普遍妥当的な概念形式で理解することはできず、理解は、夫々の歴史的・生を、自己の全本質の深みから体験することを通してのみ可能なのである。

結局、デイルタイの立場からは、上の様にして、教育目的は、それが超経験的な理念であっても、その普遍妥当性は否定され、これに代わって、教育目的の歴史性・社会性、乃至は相対性が主張される様になるのである。そしてこの様な立場は、デイルタイ及びその学派においてだけでなく、その後の欧米における教育史研究の推進を通して保たれ、さらに教育社会学や、社会的教育学の流れの中で、より強力に主張される様になるのであるが、われわれは、これらに立入るに先立ち、上の第二の問題、すなわち、普遍妥当的な教育目的と教育勸語との関連について述べたいと思う。

註① しかしヘルバルトにおいて教育目的の基礎づけのために用いられた倫理学は、形而上学に基礎をおくものであり、超経験主義の立場に立つものである。歴史的、社会的規定をうける経験的価値をになう人間像が目指されたのではなく、超経験的な価値をになう人間像が目指され（誠実・完全・好意・正義・報償という五つの理念をになう人間）普遍妥当性は、ここに根拠をおいて考えられたのである。尤もヘルバルト自身の倫理学には一面、ウーリッヒ Ulich, R. が認める如く、「良き趣味」を持つ人間とか「調和感」を持つ人間とか、経験的に扱えられる様な理想への考慮もある。また超経験的な倫理学が経験的な世の事物に対する輕蔑の念を引起すことを恐れている。（ウーリッヒ『教育思想史History of Educational Thought』）しかし、一般的に言えば、ヘルバルト前後の普遍妥当的な教育目的を求める試みは、概して教育目的を超経験的な理念におき、あらゆる時代、民族を通じての普遍妥当性を主張して来たのである。

三、教育勅語と普遍妥当的教育目的

明治以来、終戦に至るまでのわが国の教育を約半世紀にわたって規制して来たのは、周知の如く、明治二十三年に發布された「教育勅語」である。

そしてこの「勅語」は、戦前においては、たんにわが国教育の方針を定め、目標を与えるものであっただけでなく、そこにもられている徳目（道徳目標の内容）は、「古今ニ通ジテ謬ラス之ヲ中外ニ施シテ悖ラ」ぬ普遍性と価値を有するものだと考えられていたのに対し、戦後においては、その評価は一変し、戦前のわが国の儒教主義的、国家主義的、軍国主義的教育を招来したという汚名をその一身にあつめていたのである。そして、そこにもられた徳目も、決して普遍的な価値を有するものではなく、儒教主義的、国家主義的な道徳（忠孝を中心とした上下の倫理）をあらわすにすぎないと考えられる様になったのである。

この様に「勅語」の評価は、戦前と戦後とは全く一変している。そして今日では一般に、戦後の評価が自明なことであり、受容れられている。しかし私は、この節において、「教育勅語」の成立前後の状況、及び内容の特徴点を簡単に振り返ることを通して、二つの点を指摘したい。すなわち、第一は、「勅語」は確かに戦後の評価が示す様に、その成立の動機と成立後の解釈において、極めて、儒教主義的、国家主義的性格を濃厚に持つものであったが、しかし第二に、それは少くとも文字面においては、一義的に儒教主義的・国家主義的な徳目が排列されたのではなく、徳目は、ある程度は普遍的な性格をもつものであったということである。そして問題は、単に儒教主義、国家主義的な色でぬりつぶされていた教育目標（徳目）が、同じ色合いでもって解釈され、施行されたのではなくて、この様に、少くとも文字上は普遍的性格をもち、内容的にもある程度は普遍性を持っていた教育目標が、その様に普遍性を装い

ながらも、やはりその背後にある儒教主義的、国家主義的な、一義的な解釈のみを許容することになり、この解釈にもとづいて、わが国の教育を規制した点にあるのである。つまり、私は、ここにおいても、いかに普遍妥当性が装われているようにも、教育目的は、結局時代及び社会の要求から起こるもの、すなわち、歴史的生の表現であることを再認識し、その実例を見ることができるのである。

「教育勅語」の成立をうながした時代の要求というべきものは、明治十年代からの政府の欧化政策に対する国民及び儒教主義者達の非難であった。特にわが国の経済活動を促進させ、わが国を「富国」たらしめんとして自由競争が放任されたことは、個人の私利私慾の追求を容認することになり、これが専制政治になれた国民や、元々明治政府の行き方に反対であった儒教主義者達に、道徳退廃を非難しこれを規制する、上からの道徳目標を求める気運を生み出させたのであった。この間元田永孚を中心とする儒教主義者達は、早くから、「仁義、忠孝」を中心とする儒教倫理にもとづいた道徳教育の計画をたてていたが（「教学大旨」（明治十二年）「幼学綱要」（明治十五年））しかしこの計画は、伊藤博文の反対にあつて容易に実現せず、かつて軍人勅諭を作り、教育界にも同様なものを望んでいた山県有朋が首相になるに及んで、その国家主義的、軍国主義的な政策を遂行する一環として、遂に、天皇の名の下に、「勅語」の形においてこれを実現することになり、元田永孚と井上毅がその文案の作成にあたつたのである。それ故、結局「教育勅語」は、その成立の動機において、欧化政策に反対する国民の気運に支えられ、その上に元田等の儒教主義的意図と、山県、井上等の国家主義的な意図が結びついて成立したと言えるのである。⁴

元田や井上が、「勅語」の作成にあたつて目指したことは、天皇に対する国民の崇敬の念を利用して、道徳教育の効果をあげようとしたことであつた。しかしここで注目すべきことは、勅語の立案者達は、特殊な道徳基準を天皇の名において国民に押しつけようとしたのではなかったのである。その様なことは、かえって天皇の権威が傷つけられることになるのであり、それ故、天皇の名において示される道徳基準は、絶対的真理であつて批判の余地のないもので

なければならぬと考えられた。それ故、「勅語」の内容には、さほど儒教主義的、国家主義的な徳目ばかりが選び出されているとは言えないのである。慎重な検討の結果、「勅語」にふさわしいで普遍妥当性をもつものだけが選び出されたのである。⁵⁾

この様に「勅語」の内容は、儒教的とも言えれば、キリスト教的とも言え、また封建的であるとも言えれば、近代的とも言える様な徳目が折衷され、平板的に並べられたものであり、この意味では、「勅語」は一つの立場に偏したものでなく、確かに「之ヲ古今ニ通シテ謬ラス之ヲ中外ニ施シテ悖ラス」といった普遍妥当的な性格を、ある程度持っていたと言えよう。

しかし、この様に、その作成においては慎重であり、また内容においてある程度の普遍妥当性を持っていた「教育勅語」も、それが元々儒教主義的、国家主義的な動機から成立して来たものであっただけに、それが実際に発布され、各学校にて下布され、国民教化の中心的手段として用いられる様になってくると、それは、一義的に儒教主義的、国家主義的解釈を引起し、それ以外の解釈を許さない様になる。「勅語」成立の直後、時の東大の哲学教授井上哲次郎の『勅語衍義』をはじめとする種々様々な解釈があらわれてくるが、ここにおいて、井上等の国家主義的な解釈が正統とされる様になるのである。そして特に、いわゆる内村鑑三の不敬事件（一高における勅語礼拝拒否事件）以来、この井上と当時のキリスト教思想家達との間で激しくにたかわされた論争、いわゆる「教育と宗教の衝突」論争において、井上は、キリスト教が、世界主義的であって国家主義的ではなく、また愛国心に水をかける様な無差別愛を主張するものであり、さらに、天皇を現人神と認めないものである故に、「勅語」の精神とは相容れないものであると主張し、キリスト教を非難、攻撃すると共に、「勅語」の国家主義的解釈を益々強めて行くのである。そして同時に、天皇をして単に政治的権威に留まらしめず、これを超えた国民の精神生活を支配する宗教的権威へと高めて行き、天皇を神格化する手段として、この「勅語」を用いて行くのである。⁶⁾

結局、この様な考察を通して見た様に、普遍妥当性を目指す教育目的は、その動機及び解釈の性格により色づけられ、内容においては可成りの普遍性を持っている場合でも、やがては、その普遍性を失ってしまうのである。換言すれば、「勅語」はその普遍妥当性の装いにもかかわらず、結局は、国家の要求の反映にすぎなかったものであり、その方針に従って国民を教化する役割しかはたせなかったのである。

註④ 尤も元田等の儒教主義的意図の背後には、単に欧化政策とその結果への批判があっただけでなく、当時、キリスト教や自由民権思想の隆盛によって力を弱めていた儒教の、失地回復の意味もあったと思われる。

註⑤ 勿論、そこにあらわれている「父母ニ孝ニ」「兄弟ニ友ニ」「夫婦相和シ」「朋友相信シ」といった徳目は、確かに儒教倫理で強調されているのであるが、一方「恭儉己レヲ持シ」「博愛衆に及ホシ」等のキリスト教倫理で強調されている徳目もある。また「学ヲ修メ」「業ヲ習ヒ」「智能ヲ啓発シ」「徳器ヲ成就シ」「進テ公益ヲ広メ」「世務ヲ開キ」という諸徳目は、近代社会においてはじめて要求される様になった倫理であり、さらに「常ニ国憲ヲ重シ国法に遵ヒ」という徳目は、立憲国家の倫理であり、また「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」という徳目は、他国家ト対立関係にある限り、どの様な国家の国民にも適用されるものであったのである。（坂田吉雄『明治文化史3 教育道徳編』）

註⑥ ここでわれわれに興味深いことは、先に見た普遍妥当性を目指すヘルバルトの教育学、倫理学が、この時代にドイツ帰りの井上哲次郎及び、東大で教育学を講じたハウスクネヒトによって導入されたことである。そして井上等は、ヘルバルトの五つの道徳的理念すなわち、五道念（誠実・完全・好意・正義・報償）が、丁度儒教の五倫（仁・義・礼・智・信）に対応するものだと解釈し、これを、「勅語」の流布に援用し、「勅語」の儒教主義的、国家主義的性格が、普遍妥当性に通じるものであることを主張しようとしたのである。そしてこのことがまた、わが国でヘルバルト学説が大いに歓迎された一つの理由でもあるのである。

四、教育目的の相対性

先にわれわれは、普遍妥当な教育目的を求める試みが、デイルタイによって厳しく批判され、彼が教育目的の歴史性、社会性、また相対性を主張するのをみたのであるが、この同じデイルタイによって書かれた『教育史 *Geschichte der Pädagogik*』(1884 年から十年間の講義の一部)の中に、われわれはまた、ギリシャ以来の教育が、如何に多様な形において、夫々の時代、民族、個人の生の表現としての教育目的、乃至は理想を生み出して来たかに関する見事な分析に出会うのであり、換言すれば、教育目的の歴史的相対性の実証をここに見ることが出来るのである。

彼以後になされた教育史の研究は、彼によってたてられた基礎の上に、夫々の研究成果を展開したものといえようが、これらその後の教育史研究の成果を通して、教育目的が歴史的相対性を有することは益々明らかにされていると言えるのである。私はここで、デイルタイの『教育史』の内容、またその後の教育史の研究成果に立入ることはできないが、教育史研究によって明らかにされる二つの点を指摘しておきたい。すなわちそれは、教育目的は大きく言うて二つの形に分かれてあらわれてくるということである。

その第一は、多くの教育史の書物が、優れた哲学者や教育思想家の列伝の形式を採って来たことから知られる様に、多くの教育の目的乃至は理想は、これらの優れた思想家達の理想形成の能力によるものであり、彼等が提出する理想や信念の形であられるということである。それらはある場合には、時代や社会の気運を反映するものであったが、ある場合には、時代や社会に逆らって提出されたり、また同時代を超えたものとして(時には超経験的な理念として)提出されたりするのである。そしてそれ等は、ある場合には、同時代の教育活動を指導するものとなっただけでも、ある場合には、同時代には受容られず、後世になってはじめて認められ、受容され、その教育活動を指導す

る様になったのである。

しかし、第二にわれわれは、教育の目的乃至は理想が、今までもしばしば述べて来た様に、その様な優れた個人によって生み出されただけでなく、否それにもまして、時代及び社会の要求として生み出されて来たことを知るのである。前節における「教育勅語」の成立事情の考察は、日本教育史上の一例であったが、西洋教育史においても、このことは、直ちに明らかにされる。例えば、古代ギリシャにおける教育の目的は、まず最初に、政治形態としての都市国家を、維持、発展せしめる必要から生み出された。つまり、ここでは、特にスパルタにおいて顕著である如く、多数の被征服者を支配し、少数の市民によって都市国家を維持発展させることが可能になる様に、有能な市民、特に男子においては有能な兵士が、理想の人間像として要求されたのである。そしてこの様な時代、社会の要求はたんにギリシャに留まらず、ローマ、中世、近世のいずれの時代にも、見られることである。

この様に、教育史の研究は、教育目的が、二つの面、すなわち、優れた思想家からと、また時代及び社会の要求からあらわれて来るものであることを示すのである。しかし、後者の点は、教育史の研究だけから示される事実ではない。

『教育と社会学 Education et Sociologie』(1922)を遺稿として残したデュルケーム Durkheim, E. (1858—1917)は、その中で次の様に言っている。「教育の目的は、全体としての政治的社会、また個人に対して特に予定されている特殊環境が、子供に対して要求する一定数の肉体的、知的、及び道徳的諸状態を、子供の中に現出させ、又発達させることである」^⑨（傍点筆者）。簡単に言うならば、教育の目的は、社会の要求を子供の中に現出させるということであり、ここでもまた、社会の要求が強調されている。

しかも、デュルケーム及びその流れを引いて発達した教育社会学及び社会的教育学の立場では、教育史の研究においてよりも、一層徹底した立場を取り、教育は「社会の一つの機能 a social function」以外としては認められず、

教育の目的は専ら社会の要求や必要から生じたものであり、それ故また、教育目的は社会の数に対応して存在し、極めて相対的であると考えられ、またそのことを実証せんとしているのである。^⑤

われわれが、教育を意図的教育と無意図的教育とに分けて考えるならば、意図的な教育としての学校教育も、この立場からは、勿論、社会的機能であり、その研究の重要な対象である。しかし、この立場が、特にわれわれに新しい事実を示し、その特色を発揮するのは、どちらかと言えば、無意図的な領域、すなわち、社会や文化そのものの形成力と、その形成の目的（方向）に關してである。

ルース・ベネディクト Ruth Benedict による『文化の様式 Patterns of Culture』に關する文化人類学的研究は、現代文化への研究を志向しながらも、現代文化が複雑であり、評価が細部にまで行きとどかない故に、より単純な環境として未開文化を選び、これの研究に終始しているが、私は、この研究が、特に三つの点を通じて、われわれに多くを教えて呉れると思う。

すなわち、第一は、それが、文化の形成力を生き生きと描き出していることである。つまり、ここでは、文化の形態や民族の慣習が、如何に構成員の生活に影響をあたえ、構成員の行為の様式にあずかっているかが示されており、これは又同時に、無意図的教育の豊富な実例を示すのである。

また、第二にそれは、文化の多様性、文化目的の多様性を見事に描き出している。つまりそこでは、文化が異なれば、そしてまた時には同一文化内でも、同様な慣習がいかに異なった意味をもつかが示されており、又これがいかに構成員達を異なった多様な目的に向かって形成し、教育して行く手段になっているかが詳しく語られている。

さらに第三は、文化の統合性に關してである。つまり、この様に文化は多様であり、文化の目的も多様であるとしても、夫々の文化には、その文化内の多様な行為の様式を、その文化が欲する独自の教育目的に向かって統合して行き、その文化に独特の「全体としての特質」を作って行くことが示されているのである。

そして、われわれは、これらの三つの点を通して、無意図的教育の目的の多様性と相対性を知らず共に、同時に、その様な多様性と相対性にもかかわらず、そこには、その様な多様性に統合をあたえる「文化の様式」が存在し、ここで目的の統合も、ある程度可能になることを知るのである。

註⑥ Durkheim, E.: *Éducation et Sociologie* (田辺寿利訳 一〇四—五頁)

註⑧ この様な教育社会学及び社会的教育学の特色を第一に、教育史研究の立場(歴史的相対主義)との比較においてみるならば、先のデイルタイが、社会よりも、どちらかと言えば歴史を重視し、教育の時間的な把握に力を入れたのに対し、この立場では逆に社会を重視し、社会の空間的分析に重きが置かれている。そして、また、教育史研究で認められる様な、すぐれた個人の意義は、ここではさほど重視されない。この立場に立つてマンハイム Mannheim, K. は歴史的相対主義を批判して次の様に言っている。「歴史的な見地は、最初は、相対主義でもって出発するが、やがて絶対的な見地に達する。なぜなら、歴史的な見地は、その最後の形において、歴史そのものを絶対化するからである。」(『知識社会学 (Essays on the Sociology of Knowledge)』)そしてまた、この様な立場のもつ第二の特色は、従来の規範的な上からの教育学に対し、社会そのものの形成力を重視し社会中心に教育を考える点で、下からの経験的教育学としての性格をもつという点である。

五、結 語

われわれは、ここまで普遍妥当的な教育目的乃至は理想を求める十八・九世紀の近代教育学の検討を起点として、教育目的乃至は理想が普遍妥当的なものか、それとも時代及び社会によって規定される相対的なものであるかを問題にして来た。そしてデイルタイによる普遍妥当的な教育学及び教育目的に対する批判、またこれを裏づけるわが国の「教育勅語」成立事情の歴史的概観を通して、教育目的の相対性を認識し、さらに、デイルタイ以後において、この様な教育目的の相対性を実証し、また主張する教育史研究及び教育社会学(社会的教育学)の立場について言及し

た。

それ故、この様な考察を通して、われわれが、一応の結論を下すとすれば、それは、教育目的乃至は理想が、相対性と多様性をもつものであるということが認められねばならないことである。そして、この様な相対性と多様性の前に謙虚であり、自己の描く教育目的が如何に高遠なものであらうとも、それが普遍妥当的なものであることを装った、さらにはそれを絶対化してはならないということである。

しかし、この様な相対性を充分に認識した上で、なおそこには残る問題がある。

それは、われわれが教育目的の相対性をどこまで認めればよいかと言う問題である。われわれは先に、教育の目的乃至は理想が、時代や社会の要求によって生じて来ることを述べたが、もし、われわれがこの様な時代及び社会を細かく区切って行けば、時代や社会の数は無限に拡大するのであり、われわれは無数の教育目的をもつことになる。そして、この様な相対性の徹底化は、教育目的の無秩序と混乱をもたらし、われわれがこの前に立って意図的な教育実践を行なう場合は勿論のこと、これの理論的な検討を行なうとする場合にでも、われわれは、懷疑と絶望におちいねばならないのである。

しかし、この様な懷疑と絶望を避ける道は、相対主義の中にも用意されている。それがベネディクトの「文化の様式（または類型）」の範疇であり、マンハイム Mannheim, K. の「思考の様式 style of thought」の概念であり、またデイルタイの「類型 Typus」概念である。そして、これらは、いくらか異なった意味を持っているけれども、大まかに言って、夫々がいずれも、生の多様性を充分認めた上で、それらをいくつかのまとまりに分け、把えていることに共通性を有していると言えるであらう。

教育学固有の領域において、この様な類型化をなさそうとしているのはブランメルド Branneld, T. である。彼は、文化人類学の立場を援用しながら現代の教育哲学（したがって教育目的を含む）を四つの類型において把え、この類

型相互の関係、また類型内における多様性を抱えようとしているのである。^⑨（「教育哲学の諸類型 Patterns of Educational Philosophy」）

われわれが、教育の問題を考える場合、教育目的の多様性と相対性に直面して、これから起こる混乱と懷疑と絶望を救うものとして、確かに類型化の方法は、相対性を生かしながら、それに秩序を与えるものとして、有効な方法であろう。そして、この様な手続きを取ることによって、自己の立場から描かれ、考えられる教育目的が、多くの教育目的の一つであり、それが如何なる可能性と限界を持つかを学びとることができるのである。

しかし、われわれが教育実践を予想し、またそれをなそうとして、教育の目的乃至は理想を考える場合、そこにはなお問題が残るのである。すなわち、今日の教育的状況においては、先の類型で抱えられる様な教育学の立場が、現代の世界観・人間観の分裂乃至は対立を反映して相互に競い合っているのである。そしてまた、超経験的な宗教的・哲学的理念・また政治的理念を教育目的に反映させるいわゆる「規範的教育学」と、経験的な事実から帰納的に教育目的を考えるいわゆる「経験的教育学」とが対立している。そして、結局この様な対立によって夫々の立場は、意識的・無意識的に自己の立場の絶対化を行なっていると言えるのではないだろうか。つまり「規範的教育学」は意識的に自己の立場が、何らの絶対的な理念の反映であるとして、絶対性を主張し、また「経験的教育学」は、無意識的に自己の立場が相対的であるという主張堅持することによって相対主義そのものを絶対主義化しているのではないだろうか。

しかもこの様な状況の中で、われわれは教育実践を行なわねばならないのである。そして、この様な実践においては、多様な目的の中から、何か一つの目的が、教育者の決断と共に選びとられねばならないであろう。われわれには相対性に留まり得ず、ある一つの目的を少くとも自己にとっては真なるものとして選ばねばならない瞬間がある。そしてここにおいては、教育目的は、教育者の主体的信念、乃至は世界観と関わりをもつであろう。そしてかかる信

念なしには、そこには、教育目的を生かす教育的情熱も生まれない。しかしここに注意するべきことはこの様な場合でも、教育目的は、決して固定化され、固定的に絶対化されてはならないことであろう。それは決断の次の瞬間には、相対性のふるいにかげられ、その目的がもつ相対的な意味における意義と制約を日々新たに、再認識しなければならないのである。

註⑨

ちなみに、ブランメルドが取上げている現代の教育哲学の四つの立場は、進歩主義、本質主義、永遠主義、改造主義である。しかし、これは、アメリカの教育哲学の代表的な立場ではあるが、ヨーロッパ及びソビエト等の共産圏の教育哲学を無視したものである。われわれは、少なくとも、これにマルキシズム、デイルタイの流れを引く生の哲学（文化教育哲学）、実存主義及び先のマンハイム等の社会的教育学（進歩主義もしくは改造主義に含め得るかも知れないが）の立場を加えねばならないであろう。これ等の立場は、さらに大きく区切ってみると、教育目的乃至は理想を、帰納的に、生活経験乃至は時代や社会の要求との関連において設定する「経験的教育」と、教育目的を、超経験的な理念を含んだ形において設定する「規範的教育」とに区別しうる。前者の立場の代表としては、二十世紀の前半の世界の教育界に最も大きな影響をあたえたジョン・デューイ John Dewey の進歩主義の教育目的観があるが、これは、簡単に言うならば、（一）外在的な目的観を否定して、内在的、経験的な目的を考え、（二）目的を手段乃至は方法との連関において考え、（三）目的を固定的なものではなく、認知的、仮説的なものと考え、換言すれば、（四）環境との相互作用の中での、個体の経験の連続的な成長の過程そのものが教育の目的であるとする様な目的観である。（デューイ『民主主義と教育（Democracy and Education）』）これに対して、後者の立場からは、例えば永遠主義者に数えられるジャック・マリタン Martin, J. 等の厳しい批判がある。そしてマリタンによれば、（一）デューイ等の内在的、経験的目的観は、人間の超越性を無視したものであり、人間の内的自由が目指す、超越的、超経験的目的を含まない故に、また、（二）目的と手段を同一視し、目的を手段化している故に、目的観そのものを失っているのであり、（三）「より進んだ成長の彼方にある目的」を持たない、単なる成長を考える教育は、丁度、材料だけが新しく、建築の目標については何らのアイディアもなく、無方向に行なわれる建築の様なものだと批判するのである。

（『人間教育論 Education at the Crossroad』）

On the Relative Character of the Educational Purpose

Résumé

My intention in this paper is to clarify the relative character of the educational purpose through two examples found in the history of Western, as well as Japanese, education.

In the West, Herbart's attempt to establish a science of education with universal validity was refuted by Dilthey, who pointed out that under the alleged universality of the educational purpose lies the impact of social and historical life, which is rather temporary and local. Dilthey and his followers argued that the aim of education reflects the ideals and needs of the particular age or particular society.

In Japan, the Imperial Rescript on Education, published by Emperor Meiji in 1890, represents the case in that it sums up the traditional and modern ideals of education, again, under the disguise of universal validity. Yet, against the background of modern Japanese history, we find that the Rescript played a central role in orienting Japanese nation toward more militaristic and totalitarian country.

From these discussions I am led to conclude that the aim of education has always a relative, not absolute, character, however superbly it is formulated in a universal make-up. It is always influenced by the ideal or needs of the society. This fact, in turn, has a variety of impacts on the technique and practice of education.