

## 教育の一環としての

### 保育目的の一考察へ1

吉岡千秋

茲に暫く、教育の一環としての保育の目的についての簡単な一考察を企てて見たいと思ふ。

#### 八一V

保育とは茲に更めて説明するまでもなく、幼児を対象とした人間教育の謂にほかならない。

従つて、保育の問題に就いて考えを我々がめぐらして見る場合にも、当然それは教育の問題から離れて考える事は許されない筈である。即ち、保育は大きく人間教育の一環の問題であつて、決してそれは、教育から遊離して存在する問題ではないのである。

即ち、我々は保育目的についての明白なる理解を得んと欲するならば、当然教育の目的追求へ向つて肉迫しなければならぬ。更に又、教育目的への肉迫を企図するならば、必然的に教育の問題に迫らざるを得ないのであ

る。

例えば、近時、我が国教育界、乃至教育學界に於て、道徳教育の問題について、論議が花やかに展開されているのを見る。従つて当然、我々幼児の教育に関心を有する人たちにとつても又幼児の道徳教育について思いをいたさざるを得ないであらう。

即ち、幼児の道徳教育を如何に考えるべきかと。その様な問題を考へて見る場合にも、單に幼児の問題としてのみ考へる事は許されない筈である。

人間教育の根源的な問題に触れ得ずしては、それに対しての(即ち、幼児の道徳教育の問題)効果的な処方箋を望む事は不可能である。

徒らに、親を大切にしたり、目上の人を敬つたいする如き皮相的な觀察に止つてはならない。我々は、發熱を見たからと言つて、解熱剤を簡単に服用して能事畢れりとするであらうか。(幼児に対しての道徳教育の問題については、稿を別にして何れ考へて見たいと思つてゐる。)

#### 八一V

カントの言葉を侯つまでもなく、人は教育を離れては考へる事を許されない。

我々は、一個の人間としてその存在を考へる事が許されるが故に又、教育を考へる事が

許されるのであると言へる。

教育の問題を考察する事が可能であるのは、人間であるという一つの前提に立つたが故である。

プラトンの所謂「中間的存在者」であるところの人間にして、始めて教育の問題が存在する。神は万能であるが故に、そこには教育の必要性を認めないし、動物性は向上性、乃至陶冶性を考へられないが故に、神の場合と同様に其処には教育の介入が許されないのである。

即ち、人間は人間であるが故に、而してそこに可変性、乃至は可能性の存在を信ずるが故に、教育の介入が許される訳でもある。人間には神への可能性が考へられると共に、動物への顛落性を、従つて其処に人間の悲劇的性格が考へられるとも言へる。

従つて又保育、幼児教育の問題もさうである。

人間の可変性への信頼、即ち、人間は教育によつて善くもなれば同時に、悪くもなるのである。

その意味に於て、ジョン・ロック (John Locke, 1632~1704) の「精神白紙説」は正しい。幼児の心は全く白紙の如きものであつて、その純一無雜の白紙の如き幼児の心を黒くも且又白く、更には美しくも又醜くも、自

在になし得るのは教育の力であり、故に教育者の使命は実に重大である筈である。

教育者の使命の重大な事については我々は幾たびか聞かされて来た。然し、その事を、ただ脳裡に浮べた観念的な事ではなしに、我々の身近かなものとして、身に迫る「何か」として極めて深刻に考えて見た事があるか。我々は、このことを、わがものとして考えなければならぬ。

ひとごととしてでなしに、我がものとして考えるところに、迫力があり、骨にしみとおるものがある。

斯く考える時に、我々は「妄りに人の師となる」事をひたすらにおそれ、又「妄りに人をすべきでない」事が理解されるのである。

### △三 V

私は世界の教育の歴史を考えて見る時に、次の様に思う。即ち、我々は教育の目的的観点に立って、大別二つの流れに分けて考えて見る事が可能ではあるまいか

即ち、その一つは、教育の目的について、その時間的、空間的に超越し、普遍妥当な教育目的を思念する人達である。即ち、地理的、歴史的に永遠不動の教育目的を打ち立てんとする人びとである。

ルソーは、その空想児「エミール」に先ず「人間になること」を望んだのである。ルソ

ーがエミールに「学んで欲しく」思うのは、先ず「人間になること」であった。従って、エミールがルソーの手を離れた時には、エミールは「法律家でもなければ」又「軍人でもなく」又「司祭でもない」のであった。彼は先ず何よりも「第一に人間」になっていたのである。

これは、一個の教育的天才ジャン・ジャック・ルソーが、彼の頭の中に描いて見た教育的理想像——即ち教育の目的——であるが、同時にそれは、時間的にも空間的にも決して制約される事のない教育的理解像であるという事が出来るであらう。

即ち、「第一に人間になる」ことは、地理的、歴史的な限定を超えて普遍的に妥当する教育の目的であると言わなければならないであらう。つづいて、ベスタロッチーにしても、フレールにしても我々は同様に考えることが許されると思うのであるが、史実を例証として、事を説明する必要もないと思う。

総じてフマニスムス (Humanismus) に自己の哲学の足場を求める人びとは、同様であるという事が言えると思う。

更に、他の立場に立つ人々。即ち、永遠不動の教育目的は考え得ざるとする人々である。教育の目的というものは、時間的、空間的に超然たり得ないとするので

ある。教育の目的というものは、地理的にも限定されるし、歴史的に考えて見ても時代の制約を大いに受けるとするのである。

即ち、ソヴィエトの教育目的は、そのまま我が国の教育に妥当し得ないし、同様に我が国の教育目的は、そのままソヴィエトの教育に妥当し得ないとする。

地理的にもそうであるが如くに、時代的にもそうであるとする。例えば終戦を契機とする我が国の教育の実際に徹して見てもよい。それは全く、百八十度の文字通りの大転換であった。

このような教育目的観を有する人びとは、多く歴史主義に自己の教育哲学の足場を求める人びとにある。

一体、教育の目的というものは——従って当然、保育の目的も——猫の目の如くに、時代の波のまにまに浮沈する底のものであってよいであらうか。「朝に会して」「夕べにあらためる」式のものであって果して許されるべきであらうか。

歴史の転換期に立って、教育の空白が唱えられるのは当然である。斯くの如きであったならば、教育者が迷うのも無理はない。自己の立っている基盤が崩れ去ってしまうからである。一体、果してこれよりよいか。

(浪速短期大学)