

経験主義的教育目的論

金 築 忠 雄 (教職研究室)

Tadao KANETUKU

On the Empirical Aim in Education

はじめに

国民の総意によつて、教育理想を明示したわが国教育史上画期的な法律である教育基本法は、昭和二十二年制定された。同法第一条に、教育目的をかかげているが、その前文には、民主的で文化的な国家を建設し、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとの決意を述べ、その理想の達成は教育の力にまつべきであるとし、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成、普遍的にして個性的な文化の創造をめざす教育を期すると述べている。まことに美しい言葉の羅列である。このように美しい表現を、単なる lip service におわらせないために、基本法の正しい理解を必要とするであろう。ところが、これは案外むずかしいことである。まず考えられるのは、条文の成立過程をせんさくすることだが、それには条文作成という切実な要求をみたそうとした結果、原理的な検討の不足が目立つように思われる。それよりも、そのような形で表明されている社会的要求を、もつと広い世界的視野において、教育文化史を背景として見るのが、より深い実質的な理解をするために大切であると思う。

教育目的論は、ある学者にとっては、恒常的普遍的な窮局目的論を意味し、他の学者には、歴史的社会的条件に左右される特殊な目的論と考えられる。前稿⁽¹⁾において、教育学におけるさまざまな学的態度について述べたが、教育目的についても、世界観の基礎が問われねばならず、さまざまな世界観に対応する教育目的論が可能であると私は考えている。本論は、窮局には、現にわれわれが掲げている教育目的の思想的系譜を明らかにしようとするものである。今日の教育が、特にアメリカの影響を強く受けている事情から、当然、アメリカの教育思潮を辿る必要があるが、同じ動機から、アメリカの教育思潮を追究したものは、甚だ多い。急ぎすぎた概括論になりそうだが、わたくしも、わたくしなりに事態を消化し、問題点を発見し、それらに適当な位置を与えておいて、一層の前進のための青写真にしたい。

I 経験主義の立場とその帰結

教育目的論は、教育価値論である。没価値の立場に立つ教育科学においても、従属的な位置しか与えられていないにもせよ、独自の教育価値論をもっている。目的より過程を重んずる進歩主義では、「どこへ行くのかを知らない」のだから、真の意味で、目的論はないのだということもできようが、やはり過程即目的論という独特な目的論を用意している。教育 (Erziehung) が、内にある陶冶可能性 (Bildsamkeit) を、ひきだす (erziehen) ことであるばかりでなく、同時に、一定の方向に、向上する (aufziehen) はたらきである限り、教育学においては、目的論を欠くことはできない。ただ、価値とか目的とかに対する考え方は、世界観によつて、さまざまに異つている。わたくしは、まず、わが国に特に大きい影響を与えた Herbert Spencer (1820—1903) の思想を、経験論の代表としてとりあげ、その教育目的を明らかにしてみたい。

スペンサーは、人間の現在の充実した生活 (complete living) を求め、人間の主要な活動を、重要なものから、五つだけ配列する。1、自己保存に直接に役立つ活動、2、生計を立て、間接に自己保存に寄与する活動、3、子供を産み育てる活動、4、社会的義務、特に政治的義務を果すために必要な活動、5、趣味や感情生活をみたくす余暇の善用に関する活動、がそれである。これらのいずれにも配慮しなければならず、またこれらは適当なつり合い (a due proportion) がとれていなくてはならぬ。すなわち、より価値あるものには、それに応じた重い配慮を、より価値の少ないものには、それに応じた軽い配慮をすべきである。これらの活動を導く知識には、科学的真理のような本質的な価値ある知識 (knowledge of intrinsic value)、言語習得のようなある程度本質的な知識 (knowledge of quasi-intrinsic value)、歴史のような伝統的価値しかもたぬ知識 (knowledge of conventional value) がある。これらのうち、intrinsic valueのある知識を、より重視すべきはいうまでもない。したがつて、教育とは、complete living をめざして、このような有用な知識を適当な割合で身につけるとともに、訓練 (discipline) をしていくことにほかならぬ。

上述の如く、スペンサーの主張は、生物学的な実利主義というべきものであるが、明らかに彼の "Complete living" にならつたと思われる教育目的が、アメリカで作られ、広く行われた。1918年 N. E. A. (National Education Association) が示した次の七つの生活領域に対応する教育の主要原則 (the Cardinal principles of Education) がそれである。(1)健康 (Health)、(2)基礎的過程特に読み・書き・算術の修得 (Command of the Fundamental processes, notably the three R's) (3)よい家庭人 (Worthy Home Membership)、(4)職業 (Vocation)、(5)市民としての働き (Civic Functions) (6)余暇の善用 (Worthy Use of Leisure Time)、(7)よい品性 (Ethical Character)。これらの各項目の順序には、スペンサーのように、特別の意味があるわけではない。知識そのものを目的とする伝統的教育論や、精神の鍛錬だとか調和的自己発展を主張する観念的教育論にならぬように、アメリカ社会の現実に最も適合した目的を掲げようというのが、N. E. A. 委員会のねらいだったのである。この趣旨を徹底させるため Progressive Education Association

を設立した。

このようなcomplete living を教育目的とする教育論は、一層の確実性・客観性を求めて、科学的な方法で、目的の設定ができないかと考えはじめる。その結果、教育目的について有識者や専門家の意見を徴して、その一致点を求め、あるいは、日常の行動を分析し、その結果を基にして目的を立てようとする。この後のやり方には、社会学的に処理しようとする立場と、心理学的に対処しようとする立場とがあるが、教育目的を、欲求の投影 (a projection of desire) とする E. L. Thorndike (1874-) の見解、根の深い心理的・生物学的衝動 (drive) を投射している子供の needs そのものを教育目的としようとする精神分析学派の見解の如きは、心理学的な方向をたどるものといえる。

上述のような、生物学的実利主義、ならびに、心理学的・社会学的科学主義の立場は、ひとしく、普遍妥当な教育目的論でなく、相対主義をとるのが特色である。生の哲学に基いて、教育目的の普遍妥当性を否定した Dilthey, W. (1833-1911) と、立場は異なるが、相対主義の点では一致している。これらの実利主義もしくは科学主義の相対的目的論は、事実という名で、現前の社会あるいは人間心理を固定し、科学というメスで分析し記述し、その結果をそのまま投射し、客観化して、価値という名のラベルに貼りかえているといえぬだろうか。しかし、Brubacher も指摘しているように、“What is desired” を “what is desirable” または “ought” to desire にすりかえるわけにはいかない。それは、未来を現在と過去との奴隷にすることであり、環境への順応 (adaptation) や適応 (adjustment) を説く生活準備説にくみする結果となり、ひいては、スペンサーのように、現状維持派となり国民教育制度さへ否定する結果になると考えられる。

今世紀に入ってからアメリカ、また敗戦後のわが国に、きわめて大きい影響を与えた John Dewey (1859-1952) は、complete living, cardinal principles といったカテゴリーは、教育が均衡のとれた歩みをつづけているかどうか検べるのに役立つが、真の目的ではないと考える。真の目的は、刻々に現れる問題を含んだ状況 (situation) の中で認められるので、外からは与えられない。現に課せられた問題の処理について、結果の見透しをもつことが目的を立てることなのである。したがって、状況がかわれば、目的もかわらねばならない。その意味で、目的は道具 (instrument) である。このような実用主義 (pragmatism) 哲学を教育哲学とする進歩主義 (Progressivism) は、自由放任の個人主義、児童中心の教育論でもあるが、1920年以降の経済不況にともなう社会不安の醸成とともに、痛烈な批判をうけることになり、ソヴェットを見て帰った Counts G. S.:

(1839-) らの集産主義 (Collectivism) の主張が衆目をあつめるようになったことは周知の通りである。その主張するところは、自由主義・個人主義の原理に基く活動が、無条件に、進歩や繁栄につながるとする楽観主義を戒め、個人の特性を強調するまえに、社会公共の福祉を考えよということであった。

このような多少の修正は、pragmatism の基本的な考え方をかえはしない。その後、アリストテレスや、アリストテレスの後継者でスコラ哲学の大成者であるトーマス・アクィナス (Thomas

Aquinas 1225—1274) を復活させようという永遠主義 (Perennialism) や、プラクティズムほどに徹底した経験論ではなく、全くの Idealism でもない New Realism と称すべき立場である本質主義 (Essentialism) の如き、ideal な傾向の教育思想が現れるのは、経済恐慌という外的要因によって拍車をかけられたことも確かであろうが、純理論的に考えて、そうなるべき内的必然性があったと思われる。実用主義は、当然懐疑論となる。懐疑論は、いうまでもなく、一種の自殺的論法であり、学問の立場としては成立しがたいからである。また、実用主義的教育の進歩性・独創性を認めつつ、なおそれが「這いまわる経験主義」に墮し、その教育があまりにも実際的であることに問題があるとする批判にも、傾聴すべき一面の真理が含まれていると考えざるを得ない。

キリスト教的社会主義者といわれる Reinhold Niebuhr (1892—) の出現も、まさしく Pragmatic Empiricism に対する挑戦である。プロテスタントに属する応用神学 (applied theology) の権威である彼は、機械文明に伴う悪を、通例の解釈がそうであるように、技術的進歩に比しての社会的叡知のおくれの故であるとしたり、資本主義の産み出す悪を、階級社会制度そのものに求めたりしない。人間の自由の中に悪の根があること、すなわち、傲慢、偏見、無知の無自覚といった根本的な悪の根をたち得ないということによると考える。自由こそは創造性の源ではあるが、また、避けがたい破壊性をもっている。殊に集団と集団との関係においては、冷酷な集団のエゴイズムが露呈する。したがって、真の救いは、イデオロギー的汚点を脱れぬわれわれの理解や判断を超えた実在とのかかわりにおいてのみ可能であるとする。そのように考えるとき、マルクス主義も社会的ロマンティズムに過ぎない。理想的社会は、決して簡単に、希望する通りに来るものではない。プロレタリアの新しい社会も、社会悪すなわち独裁制といった社会悪に苦しまねばならない。コンミニズムの動機も目的も善であるのに、それが新しい独裁制に転ずるのは、全く避けがたい人間的悲劇である。このように考えて、自由が創造性をもつ限り、創造性を培う「自由人」を、教育理想像として、教育目的とすることは許されるが、それが必然に、破壊性をもっており、しかも、その破壊性を除去すべき知性の力にも、おのずから限界があることを思うとき、無条件に、「自由人」あるいは「知性人」を、教育理想とすることに躊躇を感ずるのは当然である。こうして、個人関係では、「我と汝」の人間関係をなりたせ、社会的には、社会的正義の実現を可能にする Agape の立場を具現した「愛の主体」となることこそ、真の教育目的であるとする。わたくしは、このような Niebuhr の宗教的教育目的論に限りない共感を覚える。彼は、私が前稿のむすびにも述べた、「価値を超えながら、しかもそれをなりたせる宗教的態度にまで徹底」⁽⁶⁾しようとしている思想家の一人であると考えていいと思う。

II わが国の場合

明治初期のわが国を指導した⁽⁷⁾のは、英米系統の功利主義である。J. S. mill : On Libertyは明治四年、Representative Governmentが訳されたのは明治八年、Bentham: Principles of Civil Code

は明治九年、Spencer ; Social Staticsは明治十年に訳されている。教育もその例外ではない。Spencer : on Education (1875) は明治十三年、「斯氏教育論」(尺振八訳)として公刊されている。政府の文教顧問であった David Murray (1830-1905) は明治六年に、M. M. Scott (1843-1922) は東京師範学校の教師として明治五年に来朝しているが、ともに米人であり、同様な思想系統に属する。明治五年から六年にわたって頒布された「学制」はフランスの教育法規に則つたというよりは、その焼き直しであるといわれているが、その教育指針ともみられる太政官布告「学制頒布に関する被仰出書」の精神は、明らかに英米流の功利主義である。フランスにその形体をまね、英米の魂をいれたようなものである。「被仰出書」の冒頭の言葉は有名である。「人々自ら其身を立て其産を治め其業を昌にして以て其生を遂るゆえんのは他なし身を脩め智を開き才芸を長ずるによるなり而して其身を脩め智を開き才芸を長ずるは学にあらざれば能はず是れ学校の設あるゆえんにして日用常行言語書算を初め官農商百工技芸及び法律政治天文医療等に至る迄凡人の営むところの事学あらざるはなし……されば学問は身を立るの財本といふべきものにして人たるもの誰か学ばずして可ならんや…」福沢諭吉の「学問のすゝめ」は、明治四年に初編が刊行され、同九年に完結している。明治十三年頃までに、70万冊も出たほどに流布した本である。その中に次のような一節がある。「……人は生れながらにして貴賤貧富の別なし。唯学問を勤て物事をよく知る者は貴人となり富人となり、無学なる者は貧人となり下人となるなり。学問とは、唯むづかしき字を知り、解し難き古文を読み、和歌を楽み、詩を作るなど、世上に実のなき文学を言うにあらず。これ等の文学も自から人の心を悦ばしめ随分調法なるものなれども、古来世間の儒者和学者などの申すやうさまであがめ貴むべきものにあらず。古来漢学者に世帯持の上手なる者も少く、和歌をよくして商売に巧者なる町人も稀なり。これがため心ある町人百姓は、其の子の学問に出精するを見て、やがて身代を持崩すならんとて親心に心配する者あり。畢竟其学問の実に遠くして日用の間に合はぬ証誣なり。されば今斯る実なき学問は先づ次にし、専ら勤むべきは人間普通日用に近き実学なり……。」

明治十二年九月に「教育令」が制定された。これは、フランスの学制に範をとつた大規模で画一的な「学制」を、アメリカの自由主義的な教育制度にならつて、画一的な干渉主義によらぬものにしてしようとしたのである。これが起草には、アメリカの教育制度を詳しく調査した田中不二磨が中心となり、学監モレーも参画している。

明治二十年前後になると、わが国の教育制度も余程近代的に整備されたが、その教育理想については、漸く論議が盛んになつていった。いわゆる「徳育の混乱」時代である。すなわち、欧米流の才芸より仁義忠孝に基く儒教的道徳を重くみようとする「教学大旨」(明治十二年公布)によつては、欧化主義の奔流をさえぎることができない。この頃、有力な欧化主義者と目されたのは、西周・加藤弘之・外山正一・福沢諭吉などの学者グループ、伊藤博文・井上毅・陸奥宗光らの政治家グループである。これらが実質的主導権を握つていたのであるが、それに反対する流れもなかなか強力であつた。教化の根本を皇室におこうとする内藤趾叟、西村茂樹、祖訓によつて教学を明らかにしようとする元田永孚、儒教主義によつて思想統一を行おうとする榎本武揚らがいる。この当時の西欧思想といえ、フラン

ス系の自由民権思想であり、英米流の功利主義であり、さらに、ドイツ系の国家主義である。このような「徳育の混乱」を鎮める意図をもって、苦心惨憺の末、作成されたのが「教育勅語」(明治二十三年、1890年公布)である。井上毅は、この勅語を草するに当って、次のような心構えをしていたという。(1)普通の政事上の命令と混同してはならない⁽⁹⁾ (2)宗教的教訓となつてはならない (3)哲学的言論とならない (4)政治的臭味を帯びない (5)漢学者の口吻・洋学者の気習に陥らない (6)消極的教訓を用いず、汪洋たる帝王の訓戒となるように (7)一宗一派に偏する語があつてはならぬ。このような心構えは、当時の複雑な世相をよく反映している。和魂洋才といった微妙なニュアンスを出そうとした苦心は察せられる、しかし、基本的な思想は、忠君と愛国とを同一視させ、国家権力に奉仕する教育をめざすものであった。その根源にある政教一致思想は、政治的宗教の信奉を要求するものである。それは最高度の権力政治・超国家主義への道であり、西欧的合理主義思想とは両立しがたい要素をもっていた。しかし、はなはだ奇妙なかたちで、明治以来の立身出世主義は超国家主義と結びついた。立身出世主義は、同時に、国家への最大の奉仕・報恩の道とされた。明治二十二年、森有礼文相が閣議にはかつた教育意見書などはまことに興味深い。「…人民護国の精神忠武恭順の風は亦祖宗以来の漸磨の陶冶する所未だ地に墜るに至らず。是即ち一国富強の基を成すが為に無二の資本至大の宝源にして以て人民の品性を進め教育の準的を達するに於て他に求むることを仮らざるべきなり。蓋国民をして忠君愛国の気に篤く品性堅定志操純一にして人々怯弱を恥ち屈辱を悪むことを知り深く骨髓に入らしめは精神の響う所万波一注以て久しきに耐ゆへく以て難きを忍ぶへく以て協力同志して事業を興すへし、督責を待たずして学を力め智を研き一国文明を進むる者此氣力なり。生産に労働して富源を開発する者此氣力なり。……」

J. F. Herbart (1776-1841) 学派の教育学説を、わが国に伝えた、独人 Hausknecht, Emile (1853-1927) が来朝したのは明治20年である。ヘルバルトの教育説がこの時期に迎えられ、急速な伝播をみたことには相応の理由がある。ヘルバルトの教育目的論を概観してその理由をさぐってみよう。

ヘルバルトは個人主義的主知主義の教育説をとる者と見做されているが、社会の実状に無関心なただの実在論的形而上学者ではない。彼は、フランス革命の批判期に青年時代をすごしており、イギリスにはじまる産業革命がもたらした機械的技術主義とも自覚的に対決しようとした。彼は、神靈的社会 (beseelte Gesellschaft) という理想社会を描いている。すなわち、各個人が我執を去り、各人が自己の心の中で相斗っている諸表象、ならびに、それに伴う諸意欲を観察評価し、調和ある状態におくとともに、それによって新たに生産される諸表象を類化するための方向を定めながら、思想圏を修正してゆくことにより、全世界が文明化された市民と国家にみたされるとき、恒久平和の実現した神靈的社会が成り立つとする。この限りでは、彼は社会的理想主義者である。また個人倫理の観点から、趣味と欲望との一致、いわば良識に従うことによつて、倫理的品性の自覚に到るといふ「内的自由」(innere Freiheit) の価値が、教育目的の筆頭にあげられる。彼の教育目的論は、美学にも似た倫理学に基礎をおくもので、明治以来、「五道念」の目的論として知られ

ている。五道念 (Fünf Ideen) は、個人的理念として

- 1 内的自由の理念 (Idee der inneren Freiheit)
- 2 完全性の理念 (Idee der Vollkommenheit)
- 3 好意の理念 (Idee des Wohlwollens)
- 4 権利の理念 (Idee des Rechts)
- 5 公正の理念 (Idee der Billigkeit)

それらの個人的価値の拡大としての社会的理念

- 1 権利社会の理念 (Idee der Rechtsgesellschaft)
- 2 報償組織の理念 (Idee des Lohnsystems)
- 3 行政組織の理念 (Idee des Verwaltungssystems)
- 4 文明組織の理念 (Idee des Kultursystems)
- 5 心霊社会の理念 (Idee des beseelten Gesellschaft)

をあげる。これらの理念の最後にあげられている心霊社会の理念は、絶対主義的超国家論とも容易に結びつきうる。しかし、ヘルバルトの教育説が、わが教育界に至大の影響を及ぼしたのは、このような社会的理想主義思想よりは、精緻な学的教育目的論に裏付けられた教育方法論であった。彼の教授の五段階説は、立身出世への確実な道を教示するものと受けとられ、その意味で、国家の利益に貢献すると考えられたようである。彼の所説は、長くわが国の国家主義教育の実際に理論的根拠を与え、ある意味では、第二次世界大戦終了まで有力に働いていたといつてよい。大正から昭和のはじめにかけての自由主義時代に、超国家主義と結びついた理想主義を脱し、生きた現実と結びつこうとした文化教育学や労作教育学も、国家の基本的教化政策の合理化に役立つ限りにおいて、その存在が許されたといえよう。国家の利益に奉仕するという点で、歴史主義も理想主義と同調せしめられ、共存し得たわけである。

敗戦後のわが国は、未曾有の教育改革を経験した。昭和二十一年三月来朝した米国教育使節団の報告書は次のように述べている。「高度に中央集権化された教育制度は、かりにそれが極端な国家主義と軍国主義の網の中に捕えられていないにしても、強固な官僚主義にとまなう害悪を受けるおそれがある。教師各自が画一化されることなく適当な指導の下に、それぞれの職務を自由に発展させるためには、地方分権化が必要である。かくするとき教師は初めて、自由な日本国民を作りあげる上に、その役割をはたしうるであろう。この目的のためには、ただ一冊の認定教科書や参考書では得られぬ広い知識と、型通りの試験では試されぬ深い知識が、得られなくてはならない。カリキュラムは単に認容された一体の知識だけではなく、学習者の肉体的および精神的活動をも加えて構成されているものである。それには個々の生徒の異なる学習体験および能力の相違が考慮されるのである。それ故にそれは教師をふくめた協力活動によって作成され、生徒の経験を活用してその独創力を発揮させなくてはならないのであった。」このような勧告によつた占領軍の教育政策は、大体、進歩主義教育の理念に従うものである。それまでの日本の教育が十分な科学的試練を経ていな

かつた上に、敗戦国に対する占領政策として行われた新教育は、きわめて能率的に受容された。そのような客観的状況の特異性の故に、殆んど無条件に能率的な摂取がなされたが、前述のように、進歩主義そのものが、本質主義もしくは永遠主義を呼びさます内的必然性をもつことを思えば、進歩主義に基く教育に根本的な反省が加えられるのも当然であろう。それ故に、戦後の教育改革がもつ歴史的意義とともに、その問題点を自覚する必要がある。「自由主義教育の興味とか自発性とかいう原則的な概念が、どんなに甘く柔かく受けとられ、弾力的であることがルーズであることになり、寛容であることが、無方針となり、生活的であることが、知識の蔑視になつてゐるか。」はかり知れぬと論ずる者がある。また進歩主義教育は、目的より過程を重んずるから、われわれはどこへ行くのか全く知らない。真に民主的教師は、むしろ注入 (indoctrination) を排する形式的寛容をやめ、最大多数者の側に立つて、許されうる注入を行うべきだといった批判もある。このような本質主義的批判を産む可能性を、新教育は自らのうちにもつていて考えられるのである。進歩主義者も、今日では community-centred というけれど、やはり、伝統的な個人主義、child-centred の傾向が強く、個人をまず個人として育成するという、ヒューマンイズムの伝統が深くその根底にひそんでいる。わが国の教育基本法の理念もまた例外でないように思われる。国家や教会その他の権力から個人と教育を解放しようとした、あの伝統的なヒューマンイズムが生きている。それは community への方向を必然に誘うものである。

教育は本来、非権力的な仕事であろうが、現実の教育は、一つの社会的統制作用として、国家権力やその他の勢力と結びつく。個人の自由をその生命とする新教育を公教育の原則として採用することは、ニーバー流に言えば、悲劇的な破壊に自らをさらすことにほかならぬ。美しい教育目的論は、つねに lip-service に墮する危険を包蔵しているといえるのである。

Ⅲ む す び

以上、わが国の近代化に寄与した英米の功利主義・実用主義の経験主義的教育論を、教育目的に焦点をあわせてみようとした。その哲学そのものに起因する相対主義、自由主義あるいは個人主義的教育目的論がもっている独創性と同時に、その楽観主義にも注目した。自らを徹底させれば、絶対主義もしくは形而上的傾向さへ避けがたいことをも指摘しようとした。このように考えると、明治二十年以降さかんになったドイツ系理想主義教育論は、それ以前の英米系経験主義教育論の発展でありアンチテーゼの意味あるものと解して差支えないだろう、今日の進歩主義の問題点もまた自ら明らかであると思う。ところで、これらはいつても政治的権力との結びつきによって具体化され、したがって理論的にはあいまいになつてくることはさげられないのである。

註 (1) 島根農科大学研究報告 6 B (P.35~44)

(2) H. Spencer : Essay on Education (Everymans Lib.p. 7~10)

(3) J. S. Brubacher : A History of the problem of Education.1947. P. 17.

： Modern Philosophy of Education 1950. p. 110

- (4) " : A History of the problem of Education p. 19
- (5) Niebuhr については '山本新著「暴力・平和・革命」昭26. 岡本道雄「教育における自由と愛」
(京大教育学部紀要(1957. P.139~148)参照
- (6) 前 出 P 43.
- (7) 稲富栄次郎著「明治初期教育思想の研究」昭19. 中島萬朶著「明治の教育」昭18.参照
- (8) 福沢諭吉著「学問のすすめ」昭30.岩波文庫P..12
- (9) 渡部幾治郎著「教育勅語の本義と渙発の由来」昭16.
- (10) 文部省著「学制八十年史」昭29. P.118
- (11) J. F. Herbart : Umriss pädagogischer Vorlesungen. (Reclam. S. 11~14)
- (12) 前出「学制八十年史」 P.1008
- (13) 岩波講座「教育」I 勝田守一著「教育になにを期待できるか」 P278