



Title	人間の本質規定 : 教育学の出発点を探るためのメモ
Author(s)	須田, 勝彦
Citation	教授学の探究, 21, 77-89
Issue Date	2004-01-30
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/13643
Type	departmental bulletin paper
File Information	21_p77-89.pdf



人間の本質規定

— 教育学の出発点を探るためのメモ —

須 田 勝 彦

(北海道大学大学院教育学研究科)

はじめに

この、雑なメモを作るに至ったのは2つのきっかけによる。一つは、私が担当する学部講義で学生から「なぜ、子どもは学ぶのですか？」という質問を受けたことである。この問いは難しい。人間は昔から学び続けてきたのだから、これに対する答えは、何らかの形で「人間とは何か」という問題にふれざるを得ない。もう一つは、既に10年ほど検討に加わってきた基礎看護学のゼミナールにおいて、カリキュラム構成の問題を考えると、どうしても「人間とは何か」という問いに対する答えが必要とされたことである。看護実践はその本質的契機として人間と人間の関係を内包する。だから看護学の基礎教育には「人間とは何か」という問いへの、看護学の視点からの答えが求められているのである。このような検討の成果の一部は稲葉佳江「看護倫理教育の課題とその内容構成の試み」(北海道大学大学院教育学研究科教育方法学研究室『教授学の探究』第18号, 2001年)、稲葉佳江「看護基礎教育における『看護倫理』の指導に向けて」(同, 第19号, 2002年)及び本誌に掲載されている、大日向輝美「看護倫理教育における歴史性・社会性の問題」などで論じられている。

もとよりこの問いには、満足しうる答えはありえない。しかしいかなる教育の領域であろうと、その理論の土台として、どんなに雑であっても「人間とは何か」という問題に対する解答に向けた出発点の措定が必要なのである。

このメモでは、この問いに対する人類史の豊かな遺産を総括するという方法は採らない。それには人類史全体と同程度の時間を要するだろう。そこでより狭く、私たち北海道大学教授学研究グループの出発点を定め、またその後の関連諸科学の発展を含めた理論的整理を行なった高村泰雄及びその基になる理論を提供した中野徹三の所説に依拠しながら人間の本質規定に関する若干の検討を試みることにする。併せて、その規定が現在の教育とどのように関係するか例として、関連するいくつかの教育的概念を検討したい。

1. 人間の本質規定

あらゆる教育活動はなんらかの目的をもっている。そして教育が、いつの時代でも人間の活動の中心部分で機能してきたこと、機能して行くであろうことを考えると、教育活動・教育実践の創造の学としての教授学は、人間の本質は何か、という大きな、大きすぎる問題と関わっているのであり、避けて通ることはできない。特に現在の教育状況そのものがそれを要求しているといえよう。

例えば、新しい学習指導要領では「生きる力を育てる」ことが目標のひとつとされている。しかし、生物はすべて、生きる力を持っている。人間もまた生物だから、生まれながらに生き

る力をもっている。このように、あたりまえのことをあえて目標としなければならないということ自体、今日の教育の困難さを示しているのだろう。だから、素朴な地点に立ち返って考えることが求められている。

人間の本質は、現象の彼岸にある晦渋な「哲学」として語られるものであってはならない。平易なことばで表現され、しかもそれがあらゆる人の日常生活の中に現象していることを説明できなければならない。人間の本質を次のように規定する。

a. 人間は自然存在である

人間はそれ自体、自然的存在である。生命体として、絶えず外的自然との物質代謝が行なわれる。呼吸、食事、排泄は物質代謝の基本形態である。人間は動物として、能動的に自己の生活に必要なものを獲得する。無意識のうちに行なわれることも多いが、人間の本質の発現は多くの場合、快さをともなう。よい空気を吸う、うまいものを食う、快い汗をかくなどはその代表的な例だろう。

そのための情報の入力系や、行動を引き起こす出力系が整備されている¹⁾。また、次の規定 b. と関連するが、他の動物と同様、能動的活動は共同体の活動として行なわれる。そのために必要な、人間に固有な体系における言語獲得能力を生得的に有している。子どもの言語獲得過程はそれ自身、人間の自然的本質の現われであり、快い過程となりうる。言語獲得の過程と並列的に進行する数概念の獲得もまた、楽しく行なわれうるものである。言語や数、言語の活動の所産としての思考なども含めて、自然存在としての人間の活動であり、子どもの成長・発達それ自身が求めているものであって、外的な必要から、外的な教え込みによって注入されるものではない。しかし、言語や数、あるいはそれを駆使した認識の具体的内容は、規定 c. と関わって、歴史的に形成された社会における文化に照応し、教育によって与えられるのである。

人間の自然認識は、自然の自己認識活動の一部である。この点に関して倉賀野志郎による次の所説は興味深い。「自然についての科学は、その科学を認識内容として構成する我々そのものが自然から生成してきたものであることを考えると、自然そのものの自己認識の内容として科学があるということになる」²⁾。そして自己言及そのものが完結性を持ちえないことから、菅野礼司の次の所説に同意している。「自然科学は永久に完結せず、自然を極め尽くすことはできない」し、これは「人間が人間自身を完全に解明しえないことにも通ずる」(菅野礼司「自然科学の完全性と不完全性について」、『日本の科学者』1993年、水曜社)われわれの出発点を定めるにあたって、首肯しうるものであろう。

b. 人間は共同体で生産し、活動する

人間は他の動物と同様に、共同で生存に必要な物資を獲得し、生活を創りだす。このような共同性は、人間においては、次の規定 c. と関わって、組織的であり、そのあり方が世代間を越えて伝わるような社会的生産活動を作り出す。同時に、社会的生産活動を担う労働力の、個体としての、また世代としての再生産活動も共同体の基本的な機能となる³⁾。そこでは共同体を維持・発展させることが生きることの基本条件である。教育(子育て)は共同体の成員の再生産であり、共同体存続の必須の条件である。だから教育は、共同体がその固有の任務として行なうものである。

多くの動物と共有することであろうが、そのように形成された共同体としての価値志向性は、

個々人の行動を規定する原理ともなる。人間の道徳性、倫理の基本は共同体の維持・発展にその根拠を持っている。そのもっとも本質的な内容は次のような原理であり、古くからさまざまなことばで語られてきている。自分の活動が他の人のよろこびとなることを自らのよろこびとする。他の人の活動が自分のよろこびとなることが他の人のよろこびとなる。このような情動、目的意識が共同体を維持・発展させる原動力であり、この原理自体はいつの時代にあっても不変である。

このような自然的存在としての人間、共同体的存在としての人間の諸特性は、いずれも個体が生命を有したときから潜在的に有するが、親や、共同体の成員との相互関係（教育的環境）の中で現実的な形となって具体化（発達）する。

c. 人間は歴史的・社会的存在として自己を形成する

自然存在としての人間、共同体で生産し、活動する人間の本質は、歴史的に形成された生産、分配、消費のあり方に規定される。さらにそれを成り立たしめている社会制度、慣習、文化などに規定される。

人間の活動は個体的活動においても共同体的活動においても、遺伝的に組み込まれた反応や直接経験による学習に基づくだけでなく、世代的に蓄積された知識、労働手段、習慣、文化をも活動の指針とする。人間は自然史の中にありながら、自らの歴史を形成し、また自然史に関与する⁴⁾。現在の物質的・精神的富のほとんど全ては、先人の血と汗の結晶である。物質代謝の基本である食生活ひとつとっても、長い年月にわたる食材の開発、調理法の開発の賜物である。人間は洞窟の壁に絵を描き、狩りの様子を伝えた。記号・言語の使用によって、遺伝的組み込み以外の膨大な生きる力を創りだし、伝えてきた。とりわけ、人間言語の力は人間存在を維持するための諸情報を蓄積するさいの偉大な武器だった。

「学問」や「文化」、そしてそれを次の世代に伝える営みとしての教育、特に近代以降、学校という場で組織的に行なわれることとなった教育はおそらく、他の動物には対応物が存在しない。また人間言語の特性である、意味と文法形式の統一⁵⁾や、離散無限性⁶⁾も他の動物の言語的行動には見られない。

2. 本質の現象形態

(1) 人間の本質は矛盾的關係の中にある

このような人間の本質に関する規定は、すべての人間が自然と共同体に囲まれ、祖先に感謝しつつ子どもらに豊かな精神的・物質的遺産を形成し続ける、という幸せに満ちた生活のイメージを与えるかもしれない。実際、人間の絶えざる幸福追求の努力は無駄ではなかったことを、この本質規定から導くこともできよう。しかし一方、これに対して「人間は、はたしてそんなに幸せな存在だろうか？」という疑問が生ずるかもしれない。決して私が、人間の現実に横たわる多くの不幸から目をそらしているわけではないことを簡単に示しておく。不幸もまた、人間の本質規定から導かれるのである。人間の本質に関する三つの規定は、その各規定の内部に、また各規定相互の関係の中に、様々な矛盾を内包しているのである。

a. 自然存在としての人間における矛盾

生命活動はすべて、生と死の弁証法的統一の中にある⁷⁾。個体、そして個体内の代謝活動にお

いて、あらゆる生はその死を前提として行なわれる。物質代謝の通常のあり方がなんらかの異常をきたすとき、人間は生物であるから、体を平常に戻そうとする諸機能が作用する。病気もまた代謝の異常や毒性を持った物質の侵入によって恒常性の維持が困難になったときに発現する一つの生命力である。

また、すべての物質代謝は常にスムーズに行なわれるわけではない。ほとんどの歴史は飢えと向き合い、飢えを克服すべく、生産力の向上を課題とし続けてきた。生産における分業は、はかりしれない生産力の拡大を生み出すとともに、生産と分配の不調和を生み出し、人間と人間が争いつつてきた。

b. 共同体的存在としての人間における矛盾

ある者と他者は、直接には否定関係にある。例えば飢えと向き合ったとき、ある者と他者は直接に対立する関係である。その否定的関係を止揚し、ある者と他者が相互にその存在の前提として定立しえたとき、共同体が成立する。人間は長い時間をかけ、試行錯誤を繰り返しながら、共同体が成立するための行動原理を様々な形において作りあげてきた。この関係は共同体相互の関係においても同様である。また、ひとりの人間が属する共同体は単一ではない。社会の複雑化とともに多くの共同体に属することとなり、しかもそれら共同体相互の関係は共同である場合だけではなく、敵対的であることも多い。異なる共同体に同時に属する人間の価値の選択は常に人間を悩ませてきた。

このように、人間の本質はすべて、本質がそのまま現象として現われているのではなく、さまざまな矛盾の中にあり、変革の課題、改善の課題として、実践によって実現しようとする明日の課題として存在しているのである。歴史の流れの中で常に人間は、その本質が発現するよりよいあり方を探究し実践してきたのであり、その結果として現代の課題があるのである。

c. 歴史的・社会的存在としての矛盾

人間は、歴史的・社会的存在として具体的な活動のあり方が規定されているが、一方、その歴史性自体が様々な形で存在していた矛盾の解決に向けた人間の実践的活動の所産である。従って人間の活動を規定する諸条件もまた人間の実践によって止揚されて行く対象である。生産と分配、そして消費のあり方、それらを執行する諸制度、政治、それらのものから規定される人間の行動基準などはすべて、人間の社会生活を成り立たしめるために存在しているのと同じ理由によって、変革の対象として存在するのである。

人間を歴史的・社会的存在たらしめた世代を越えた情報の伝達の結果、情報蓄積の方法もまた、このような歴史性の本質から、絶えず作り変えられて来たり、作り変えられて行くのである。例えば、知識の量的増大はそれ自身、知識の豊富化である一方で直接的有用性から離れ、使いにくいものになって行く。また、知識の蓄積の進展にもなって、知識そのものだけではなく、知識の蓄積のしかた、知識の創造のしかた自身が改善の対象となり、これも世代的に継承され、発展する。そのことは知識の無限の発展を可能にするものである一方、教育の課題として、どのようなものを万人に必須の事項とし、どのようなものを専門家の領域に位置づけ、どのようなものを各人の趣味の領域に委ねるのか、という難問を引き起こす。カリキュラム論という教育学的領域の困難性、不確定性はここに起因している。

(2) 現代の問題状況

上述の本質規定が、内在する矛盾及び他の諸側面との関連において生ずる矛盾が、どのような諸々の社会をつくり、またどのような社会構成体をつくり、その中で人間はどのような生活様式をつくったのか、という歴史的現実を提示することが求められるかもしれない。しかしこの問題も大きすぎるので省略せざるをえない。ここでは現代の問題状況の一端を、例示的に素描するに止める。

問題の本質として、この問題に対する答えは現代に生きる人間ひとり一人の生き方、あるいは各人の哲学そのものとしてある。だからこの素描は当然私個人のものであって、それ以上のものではない。しかし今日の教育の目的が、現代を切り開く青年たちの世界観の自己形成を支援することにあるとすれば、教育に関わる様々な人たちの現代に生きる哲学の中に最大限の共通部分を求め、またその公共的部分を抽出することによって、教育課程の基礎理論構築に向かうことが求められているといえよう。

ここでは、規定 a. 自然存在としての人間、規定 b. 共同体的存在としての人間という 2 つの側面から、規定 c. 歴史的・社会的存在としての人間に関わる現代の課題を述べることにする。

i) 現代における自然と人間

現代における自然と人間の関わりは、それ以前と較べて限りなく深く、豊かなものとなった。わずか 130 年ほど前、日本の代表的な算術教科書である塚本明毅の『筆算訓蒙』には次のような記述がある。「数目に三種あり。一を基数といい、一を大数といい、一を小数という。基数は数の因って起こる所にして、大数は、数の重加するものにして其の極みは天地の大も容るる能わず、小数は其の数 1 に満たざるものにして、其の極みは目力も及ぶ能わず。」ここにいわれる「天地の大も容るる能わず」にしても「目力も及ぶ能わず」にしても、そのイメージは今日知られている大や小の規準から見ると素朴そのものだった。現在では、時間においても空間においても、10 のプラス/マイナス 10 乗をはるかに越える「大」や「小」の世界が知られ、それらが階層をなし、その多くの階層が人間生活と多様な関わりをもっていることが知られている。将来において人間生活を限りなく豊かにして行くことの自然的条件はここに存在している。

他方において現代における多くの人の生活を見る。「自然の中の人間」が忘れられてはいないか？ 都会にあっては人工物の集積の底に暮らしている。たまの休日に緑を見て、ようやく自然を思い出す。同時に破壊された自然が痛々しく目に映る。「人間の中の自然」が忘れられてはいないか？ 対象的自然に全身をもって働きかけ、人間の中の自然を発揚させる生活を忘れ去っている。頭と顔と神経だけを酷使する生活、または体の一部だけを酷使する生活。人間の体が作られた太古の生活とはほど遠い。

このような状況の中でも、健康な生活を営むための様々な実践、生涯にわたってスポーツを楽しむ様々な実践、地域での保健医療体制の充実に向けた実践、そしてそれらの基礎となる学習活動などが多様に進められていることは未来への一歩である。

ii) 現代における人間の共同性

(ア) 共同体の拡大

何世代か前までには、共同体は家族を中心として同心円的に広がる地域共同体に限定されていた。現代における共同体もまた、それ以前と較べて限りなく深く、豊かなものとなった。生

産活動ひとつ取ってみても、人間の協同的連関は地球規模に広がっている。それに照応して、地球に広がる人間生活の多様性それ自身が、人間の豊かさを実現する条件を用意している。物質的生産活動を越えて、生活習慣、思想、文化、芸術などを各人の好みに応じて選択し、また選択に応じて空間的制限を越えた共同体に参加し、また自ら新たな共同体を形成することさえ可能になってきた。そして、各人の生涯にわたる学習可能性の拡大もまた、現代における共同体の豊富化の重要な指標である。

現代における地球規模に広がった共同体構成の可能性は、他方において地球規模における搾取と収奪の拡大、軍事力の脅威に基づく支配の拡大、そしてその結果として地球上の人類破滅の可能性として現象している。前世紀、しばしば繰り返された大量殺戮、大量破壊は「国家」が至上の共同体であるというイデオロギーに支えられていた。現代、軍事力の競争による「平和」の維持という思想は未だ残存している。そして強大軍事国家の利益への奉仕が「国際貢献」であるかのような、共同体概念に関する根本的な錯誤さえ見られる。前世紀への根源的な反省を出発点にすえ、培ってきた平和への思想と論理を再構築する課題は、現代における共同体のあり方を問う根底に横たわっている。

(イ) 競争原理の止揚

国家が至上の共同体であるというイデオロギーは、その根底を競争原理に支えられている。前世紀における社会ダーウィニズムはそのわかりやすい一例である。この思想の根源は資本主義経済そのものにあることは既に論じつくされている。このような経済システムの止揚は 19 世紀からの人類の課題であった。しかし、たんにこのシステムを「打倒」するだけでは問題は解決しないこともまた前世紀の経験から明らかである。共同性の原理が、競争の原理を内含しながら、その上位の論理として定着しうような社会への成熟が前提条件だったのである。それは可能だろうか、人間は常に競争し、それが人類の発展をもたらしたのではないのか、という疑問には次のように答えたい。

競争そのものは、人間どうしの協力・共同の中で生まれる自然な感情に起源をもっている。例えば仲間と狩に行ったとき、より多くの獲物をとって仲間に感謝されたいと思うのは自然であるし、それをたたえる行為も自然だろう。生産活動、様々な共同的目的をもった作業において、また人間が自然的本質、共同体の本質を一層開花させるために創造したスポーツなどの活動などにおいて、様々な異なる個性の持ち主が競い、全力を尽くすことをたたえあい、名人を生みだしてきた。人間の知恵は、競争意識を一層強い共同・協力を築く方向で活用してきたのである。現代においてもその可能性は追求され続けている。

現代教育における競争原理は、受験的学力という 1 次元的な量に限定して競争がなされ、しかもその結果が受験的学力の達成水準にとどまらず、人間的価値の尺度とさえ錯覚されているのである。遠山啓は、そのようなものの考え方を「点眼鏡」と呼んだ⁸⁾。その結果、例えば数学では、数学自身の楽しさが教えられず、数学の点数や他教科との合計点が競われ、不当な、または過大な評価の対象となる。数学ざらいを大量に産み出す原因はここにある。この解決のために、教育をめぐる社会的状況の改善の必要は明らかだが、何よりも子どもたち、青年たち自身が数学それ自身を楽しめる授業の開拓が必須の条件である。

3. 関連する教育学的概念のいくつかに関する検討

(1) 高村、中野による人間の本質規定

高村泰雄は、論文「教授学研究の方法論的諸問題(1)」において、現在の北海道大学教授学グループの出発点を定める諸命題を提出した。この論文は出発点にふさわしく、「人間の本質規定」から論じ始めている。

「第1規定…人間は直接に自然存在である。第2規定…人間自身は、彼らの生活手段を生産し始めるやいなや、動物とは別なものになりはじめる。第3規定…人間は真に共同体的な存在である。これらの諸規定を結合するならば、人間の本質は『共同体（協同社会）において生産する自然存在（物質的存在）である』という総括的な規定を与えることができよう。」⁹⁾小論は基本的にこの規定に拠っている。

i) 「マルクス主義教育学」

高村が依拠する中野徹三論文「マルクス、エンゲルスの教育思想」では、まず次のような立脚点が述べられている。「筆者はマルクス教育思想に関する『通念的理解』を排し、マルクス自身の文脈に厳密に即して全体的に再構成することに意を注いだ。…マルクス主義教育学の『現代的展開』の前提は、その歴史的地盤と統一されたマルクス自身の教育思想の正確な再把握にあるからである。」¹⁰⁾このような立脚点に対して、筆者は現時点において次のような立場の違いを表明したい。

第1に、「マルクス自身の文脈に厳密に即して全体的に再構成する」という作業が哲学史的には意味のある研究であるとしても、教育学の「前提」は哲学史的事実の中ではなく、現在の教育事実、教育実践に求めるべきであろう。小論では、哲学史に関して中野と同様の手続きをたどることは省き、その研究成果に依拠することにする。

第2に「マルクス主義教育学」の存在について、中野も述べる通り「マルクスとエンゲルスは『体系的な』教育学の書物を残さなかった」のであり、「マルクス自身の文脈に厳密に即する」なら、そのようなものは存在しない。ただ、経済学にとどまらず、社会理論全般に関して鋭い考察を加え、20世紀を通して人文・社会科学に広い影響を及ぼしてきた彼らの研究を、その精神・方法において教育学研究に活かすことは可能であり、かつ今日においても有効性は失われていない。20世紀の社会主義運動、社会主義体制の経験をふまえるならば、有効性はむしろ増しているともいえる。

その有効性は、一意的に演繹されるマルクス主義理論の、一意的に定まる教育学を構想することによって現実化するとは思われない。かつてマルクスやエンゲルスが試みたように、その時期までの学問諸分野の達成を最大限に生かし、自由に思考し、時代を創造する精神の共同の構築を目指す過程の中で有効性が抽出されよう。

ii) 「共同体的存在」と「歴史的・社会的存在」

先述のように、高村、中野による規定は「共同体」という概念はあっても、それとは区別された「歴史的・社会的」という語は使われていない¹¹⁾。中野の理論が「マルクス主義」である以上、人格の歴史的・社会的条件による被規定性は自明であり、共同体もまたその具体的形態において歴史的条件に規定されていることを自明のこととしているのだろう。

しかし、人間が共同体的存在であることと、共同体が歴史的条件によって異なる存在形態をとることは区別してもよいのではないか。人間が共同体的存在であることは、世界史というオーダー（数千年）よりも長い、人類史、及びその前史という時間のスケール（数十万年）において成り立つ。多くの動物は、共同体的存在である。人間のそれが動物の共同体性と連続している点に、その基盤の強固さの根拠があるのだ。動物としての共同性は生物史的なオーダーの時間の中にある。また、そこで生活する個体に焦点を合わせるなら、個体における共同体は「自史的時間」¹²⁾のオーダーの中に存在する¹³⁾。

このような立場から今日、高村、中野の規定を読み返せば「人間は動物である」という規定に解消できる。中野は「生産する自然存在」であるという規定の中で、人間の生産活動が目的意識的活動であるところに他の動物との区別を置いている。しかし、「目的」という概念が人間特有のものであるという理解は 19 世紀の、マルクスの所説ではあっても、現代の共通理解としては困難が伴う¹⁴⁾。

人間の特性に照応した本質規定としては、人間の自然的資質として存在している、言語をはじめとする情報の伝達、蓄積の仕組みに基づき、人類史とともに叡智を蓄積し、継承し、発展させてきたことを加えるべきであろう。世界史的なオーダーの時間において、生産に関する知恵、社会の仕組み、倫理性、共同体の道徳性の形成に関する知恵、教育に関わる知恵、そして文学、学問、科学、などの形をとって、歴史的・社会的存在としての人間が形成されてきた。今日の多様なメディアを用いたそれらの集積規模の飛躍的拡大、などによって生じている教育の課題を考えても、共同体性と自然性だけでなく、歴史性・社会性をも本質規定に加えることが重要と思われる。

iii) 「疎外」の概念

中野は、本質規定に続いて「疎外」を論じ、人間の本質、ブルジョア社会におけるその疎外、そして変革による疎外からの解放、という論を進めている。ブルジョア社会が理想社会ではないこと、多くの変革の課題を内包していることについては異存がない。しかし、このような図式は思弁的なヘーゲル観念論哲学の忠実な再現であって、少なくとも教育学を科学に近づけようとする立場からは受け入れがたい。人間の本質は、どんな社会制度の下でもそのまま現象している。太古の昔に存在し、階級社会の出現とともに本質が疎外され、そして将来の理想社会において復活するという、おとぎ話としてあるわけではないのである。

(2) 陶冶と訓育の概念—特に道德教育について

教育の基本作用が陶冶と訓育の統一にある、という命題は現代の教育学の世界において、ほぼ共通の理解を得ていると思われる。ヘルバルトの教育学において「教育的教授」ということばで表現された教授の目標も、本質的には同じものであろう。もっとも、私だけの感覚だろうが、日本語として訓育や陶冶ということばが、かなり古びた響きをもっていて、頑迷な老教育者のことばにしか聞こえない。もっと平易で、子どもや青年が自分の目標として自然に語るようなことばであってほしいと思う。

陶冶と訓育の概念の内容は必ずしも明確ではない。陶冶が知識、技術、技能などの形成、人間の価値観や世界観、総じて人格の形成に照応しているようだ。ここで厳密な定義を求めることは生産的ではないだろう。教育学の概念は多くの場合、厳密さを求めるよりも、まず大まか

な近似として意味を広く理解し、必要に応じて訂正すればよい。ここでは曖昧さを含むことを認めながら、陶冶と訓育という語を用いることにする。

先に規定した人間の本質規定は全て、陶冶と訓育の両側面に関連している。関連しているというより、教育が人間の本質にねざし、それを開花することを目標とする以上、本質規定は陶冶と訓育の基本課題をより具体的に表しているといってもよい。

かつて学習指導要領に道徳が領域として設けられたとき、それに反対する論議の共通部分に、道徳性の教育は道徳の時間においてなされるものではなく、教科指導を含むすべての学校での活動でなされるべきである、という主張があった。その主張の根拠は、このような陶冶と訓育の不可可能性にあったといえる。しかし、それは例えば教科指導が、その教科の内容構成や、他教科との関連性を含めて、人間性の形成をどのように計って行くのか、という計画をとまなうものであれば説得力のある主張である。これを抜きにしたまま、教科指導が受験的学力の形成にシフトしてしまえば、容易に「今の教育は知育に偏重して、道徳の教育という、最も重要な柱を失っている」という批判を甘んじて受けねばならなくなることは明らかである。その結果、陶冶は受験的学力、訓育は徳目主義的道徳¹⁵⁾の教え込み、という人間の本質からほど遠いものが学校教育の目標として設定されることになる。

陶冶と訓育が本質的に統一されたものであることは、それを一方に解消してよいことを意味しない。知識、技術、技能の形成がどのように人格の形成に結実しうるのか、また価値観や道徳性の形成の根拠がどのように、人類の築いてきた思想や文化、科学、技術、芸術の達成と関連しているのか、という両側面からの最大限の追究が求められるのである。子どもにとって教科の学習がつまらないとすればそれはその子どもの人間性に触れるもの、訓育的価値がないからであり、また、徳目主義的道徳がつまらないのは子どもが持っている科学や文化に関する知性と少しも共鳴しないからである。

学習指導要領は、道徳の教育が「学校の教育活動全体を通じて行なうもの」¹⁶⁾であることを前提とし、その中で特に道徳の時間を設定することになっているが、これは枠組みとしては正当だろう。また道徳教育が「教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき…」とする方針も重要である。しかしその具体的な内容構成において、どれほど子どもの知性と感性を啓発し、研ぎ澄ますものとなりうるのかという問題は、ほとんど未開拓の状況といえよう。

(3) 47年版学習指導要領（一般編、社会科編）における教育の目標

i) 47年版学習指導要領の意義

戦後教育の出発にあたり、文部省は基本的理念としての教育基本法の制定を含む法令的整備と平行して、新しいカリキュラムの作成に心血を注いだ。1947年版学習指導要領はその結実である。「学力低下」や「生活単元学習への批判」という文脈の中で、短期間に消滅を余儀なくされたものであったが、今日の教育状況のもとで再検討を行なう価値を十分に持っていると思われる¹⁷⁾。

その価値はまず、文部省がそれまでの教育行政のあり方について根本的な反省を加えたものだったことである¹⁸⁾。その反省点の中心に、「その（教育の—引用者）内容を中央で決めていたこと」¹⁹⁾、その結果「教育の実際の場での創意、工夫がなされる余地がなかった」ことがあげられている²⁰⁾。そして教師たちに、「よくそれぞれの地域の特性を見て取り、児童を知って、たえず教育の内容についても方法についても工夫をこらして」行くことを求め、その結果全国いた

る所でカリキュラム研究が展開されたのである。この短期間の経験自体、今日の教育状況への貴重な遺産となりうるであろう。

内容面における価値は、学習指導要領に例示されたカリキュラムが、カリキュラムとしての理念、目標、内容、方法を貫く統一性を、その後のあらゆる学習指導要領に比して、豊かに持っていたことであろう。「社会科を中心とするコア・カリキュラム」という形態を今日再現することの是非は別にして、そこに描かれた明確なベクトルには、審議会行政における思いつきと妥協の集積物には見られない生命力がある。その生命力の実体は、人間の本質と関わったトータルな問題の整理と提言が内包されている点にあると思われる。

ii) 人間の本質規定と教育の一般目標

「一般編」第 2 章には「教育の一般目標」がまとめられている。「教育の一般目標」は一、個人生活については、二、家庭生活については、三、社会生活については、四、経済生活及び職業生活については、という 4 つの項目に分類され、それぞれ一は 7 項目、二は 3 項目、三は 9 項目、四は 6 項目に分類されている。ここでは詳細な記述は省略するが、小論の人間の本質規定とつきあわせるなら、次のような特徴が引き出せよう。

- (ア) 全体として、陶冶と訓育が一体となって目標の体系を構成している。このことは、この学習指導要領の生命ともいえる特質だろう。
- (イ) 全ての項目は小論の「本質規定」a, b, c のどれか、または複数と関連している。あえていうなら、一の 4 「宗教的な感情の芽ばえをのばしていくこと」という目標は私の「本質規定」には含まれないが、人間の歴史性・社会性との関連で、宗教の存在や宗教相互の理解と寛容、無宗教との関係における理解と寛容という内容を規定 c の具体的内容として含むことができる。
- (ウ) 「個人生活について」の第 7 項は健康のための習慣、態度、知識の形成であるが、この項目を除けば、すべての項目は二、三、四と重なっている。例えば「自然と社会についての見方考え方を科学的合理的にし、(中略)科学的知識を豊かにして行くことができるようになること」は、二では「家庭生活の営みを科学的合理的に考え…」という項として、三では「広く世界の歴史、地理、科学、芸術、道徳、宗教などの文化についてその特性を、理解し…」などという項として、四では「経済生活を営んで行くために必要な知識…」や「職業生活を営む上に必要な知識…」などという項として、存在する。
- (エ) 子どもの側から見れば、教育の目標は、社会において生活する個人としての自律と自立であり、個人の契機は教育の本質そのものとしてある。そのことは「個人生活」という抽象の有効性を裏づけるものといえるだろうか。個人は常に共同体や歴史的社会との関係で存在し、成長する。教育活動もまた、そのような関係の中で個人の成長・発達を実現するのだから「個人生活」そのものは存在しない。「個人生活」の目標が他の目標と重なるのは、課題自体が関連性を持つからと言うより、むしろそれが空疎な抽象であることの結果ともいえるのである。第 7 項の健康についていえば、本質規定 a の基本的内容であると同時に、共同体における、また歴史的社会における健康のあり方として具体的内容が満たされて行くべきものだろう。
- (オ) 一方、「個人生活」以外の他の領域はどれも二の「社会生活」に包摂できる。
- (カ) この学習指導要領で設定された包括的な教育の目標はすべて、小論における本質規定の

各項目の中に具体化できる。

iii) 人間の本質規定と「社会科編」における「社会生活」

上で検討したように、教育の目標が社会において生活する個人としての自律と自立であるとすれば、社会生活をトータルにとらえ、整理すれば、そこに教育の目標はすべて含まれるはずである。実際、47年版学習指導要領は、社会生活を次のようにとらえている。

「社会生活を理解するには、その社会生活の中にあるいろいろな種類の相互依存の関係を理解することが、最もたいせつである。そして、この相互依存の関係は、見方によってはいろいろに分けられるけれども、ここでは次の三つに分けることができよう。一、人と他の人との関係、二、人間と自然環境との関係、三、個人と社会制度や施設との関係」これらが、小論における規定 b, a, c と関連していることは明らかだが、その異同を整理してみよう。

一、人と他の人との関係は、偶然に人が二人いたり、三人いたりすることによって生ずるのではない。人間が共同体的存在であることによって生ずるのである。だからこれを「相互依存関係」と言うのは自然なことである。

二、人間と自然は「相互依存」の関係だろうか。人間が自然に依存しているのはよいとして、逆の関係は次のように述べられている。「自然環境は、すべて人間によって保護され、保存され、開拓されているものであることを考えると、これに関する青少年の経験もまた、十分深められて、社会生活の理解に至らしめなければならない。」これは世界を併呑する資本主義経済の論理ではあっても、人間と自然の関係を過去、及び将来にわたって見通せる論理とはいえない。「人間は自然存在である」というべきだろう。

三、個人と社会制度や施設との関係として、学校、組合、政府などのほか、社会の制度、道徳や法制、慣習なども含めていることは当然だろう。これらに対して、「社会を構成している個人の努力によって生み出され、働いている」という認識も重要である。しかし、偶然に現在、多くの人が集まってきて、これらの社会的諸関係がこれらの人の「努力によって産み出され、働いている」のではなく、基本部分は歴史的存在として、現在の生活の所与として存在しているのである。例えば人種差別などは一つの道徳であり、慣習であるのだが、現在の人間たちの「個人の努力」だけが作り出したものではない。その克服も個人の努力を基礎としながらも、それを社会的力に転換し、歴史変革の展望＝矛盾の解決に向かう実践を切り開く、という高次の知性が求められるのである。

社会的諸関係と人間との関係に関して、学習指導要領には歴史の視点が無い。矛盾の存在への理解がない。47年版学習指導要領の今日的価値を改めて確認するためにも、かつて矢川徳光が述べた「コア論者たちは超歴史的な調和を愛する」²¹⁾という批判の重みをも継承する必要があるだろう。

おわりに

「はじめに」で述べたように、小論を書くきっかけとして10年ほど継続している看護学基礎教育の内容・方法に関するゼミナールでの議論があった。このゼミナールは花岡真佐子（北海道医療大学）と須田でスタートし、後に稲葉佳江（札幌医科大学）大日向輝美（同）が加わり、現在は吾妻知美（天使大学）のほか、新たに青木香保里（天使大学）、前田輪音（北海学園大学）など他の領域の研究者、及び北海道大学大学院教育学研究科、北海道教育大学大学院教育学研

究科の大学院生を加えて通称「教育課程論ゼミ」の名で継続している。

小論はここでの議論に負うものであり、それらのメンバーの連名とすべきだったかもしれない。ただ、小論がゼミでの議論を正しく反映しているとは限らず、独断的な記述も多いと思われるので須田の個人名とした。今後、それぞれのメンバーによる展開を含めた広義の共同研究として進めて行きたい。

[注]

- 1) 高村泰雄, 丸山博『環境科学教授法の研究』(1996年, 北海道大学図書刊行会)
- 2) 倉賀野志郎『自然史から考える自然観の形成と教育』(1994年, 高文堂出版)
- 3) 本誌掲載の青木香保里「城戸幡太郎編『わたしたちの生活設計』の教科書分析」参照。
- 4) 高村, 丸山前掲書(注1)では、自然の歴史が人間を作り出した過程, 及び人間生活圏の形成と拡大が地球規模の自然の変動を引き起こして行く過程が体系的に授業プログラムとしてまとめられている。
- 5) 子どもが一つの文を獲得することは、その文の獲得に止まらず、その文の文法形式を獲得することでもある。人間の学ぶたのしきは、一つの知識が、限りなく広がっていくことにもあると思われる。チョムスキーが言語の運用を「創造的行為」としているのはこのような意味を含むと思われる。チョムスキー, 井上和子他訳『ことばと認識—文法からみた人間知性』(1984年, 大修館書店)
- 6) チョムスキーは次のように述べている。「人間言語は、階層的構造を成すように組織された連鎖に対して操作され、可算無限数の文を生成する回帰的で構造依存的な規則の体系である。」(チョムスキー, 前掲書[注5])
- 7) 芝田進午は『人間性と人格の理論』(1961年, 青木書店)において、エンゲルスの『反デューリング論』の所説を発展させ、次のように述べている。「生命はたえず生きかつ死んでいるのであって、このような合成と分解, 同化と異化, 摂取と排泄, 生と死という対立物の統一がとりもなおさず生命の基本的矛盾なのである。」
- 8) たとえば、『遠山啓著作集1 教育の理想と現実』(1980年, 太郎次郎社)など。
- 9) 高村泰雄「教授学研究の方法論的諸問題(その1)」(『北海道大学教育学部紀要』第19号, 1972年)
- 10) 中野徹三「マルクス, エンゲルスの教育思想」(鈴木朝英編『民主教育の理論』下, 1969年, 明治図書)
- 11) 高村は、本質規定の中にある「生産する」という概念に基づき、人間の物質的生産過程から生ずる科学的認識, 技術的認識の歴史的・社会的性格を論じている。前掲論文(注9)参照。
- 12) 高村, 丸山『環境科学教授法の研究』
- 13) 例えば「高度経済成長は日本社会を支えてきた共同体を解体した」という言説には十分な正当性がある。特に若い労働者にとって、自らが日々のよろこびを見いだす共同体は存在せず、一方では企業が人間の共同体性をフルに活用した労務管理体制を形成してきたのである。しかし、多くの若い労働者にとって人間の共同性がそれで満たされているわけではなく、それぞれの共同体を探索し続けているのである。
- 14) R.リードル(鈴木達也他訳『認識の生物学』, 1990年, 思索社)は次のように述べている。「弁証法的唯物論は、ヘーゲルの世界連関を、その表現に従えば<逆立ち>させることによって、唯物論的に転倒させただけにすぎない。それによって確かに目的連関は因果連関へと誘導され、消滅してしまったが、しかし、人間だけは、明確な目的とともに残り残されたのである。というのは、観念論的な過ちを犯すまいとすれば、目的というものはただ人間の世界にのみ限定して適用せねばならず、動物の行動においても、あくまで括弧つきでしか認められないからである。そのことは、すでにカール・マルクスが、建築師とミツバチとの比較を通じて主張している。(中略)しかし、こと生命にとっては、目的はその存立の基盤なのである。」
- 15) 小論の立場から見て徳目主義の道徳教育が不適切である理由は、徳目が人間の本質についての知性的理解から切り離されて与えられること、そして道徳性が具体的に問題になるのは常に矛盾的な局面においてであって、そこではいくつかの徳目相互が矛盾しあい、結果として徳目主義においてはその徳目にはない別な原理を用いての選択を迫られることになる。また、知性とは独立に、また人間の歴史とは独立に、常に尊重され

るべき徳目もあるように見える。例えば「なんじの欲せざるところは他にこれを施すことなかれ、他に施されることなかれ」という道徳律はそのようなものに見える。しかし、ことばの最初の獲得とほぼ平行して教えられはじめるこの道徳律は、自己と他者の区別と同一性の理解を前提し、かつその理解を促す。そして人は生涯にわたり、社会性の発達とともにその内容を豊富化するのである。普遍的なものは個人の発達において、また歴史において発展する過程として、具体的な形態をとる。

徳目主義への批判、科学的認識との結合の必要については、藤田昌士「いま、あらためて道徳教育を問う」（日本教育方法学会編『総合的学習と教科の基礎・基本』2000年、図書文化）が参考になる。

- 16) 文部省『小学校学習指導要領』（平成10年）総則
- 17) 本誌掲載の青木香保里「城戸幡太郎編『私たちの生活設計』の教科書分析」では、47年版学習指導要領の完成版ともいえる51年版学習指導要領に関して、特に職業・家庭科に焦点をあて、その目的論を検討している。
- 18) 47年版学習指導要領は文部省が、これまでのあり方について具体的な反省を加えた最初で、最後のものとなるかも知れない。
- 19) 以下、学習指導要領からの引用は上田薫他編『社会科教育史資料』1（1974年、東京法令出版）による。
- 20) 戦前、戦中における「教育の実際の場」では、そのような中にあっても多くの創意、工夫がなされ、それが戦後教育を支える貴重な土台石となったことを忘れてはならない。
- 21) 矢川徳光「コア・カリキュラム論の土台」（『資料日本教育実践史』4、1979年、三省堂）