

「豊かな人間性」の育成をしきりに強調する信濃教育会

——その論拠を問う——

小林洋文

1 「豊かな人間性」の育成を強調

昭和五十二年以降とみに強調

信濃教育会の幹部の著書や各種委員会の研究報告書には、「豊かな人間性」という言葉が頻繁に出てくる。今私の手元に最近五年間に信濃教育会から出版された四冊の研究報告書があるが、その題名には『豊かな人間性育成の学力観に立った教育課程の改善——授業改善を中心にした』⁽¹⁾、『豊かな人間性を育てる学校目標の設定とその具現化をはかった教育課程の改善——個性的な学校づくりのために』⁽²⁾、『豊かな人間性を育てる学習——子どもが学習を創造的に営むにはどうあったらよいか』⁽³⁾、『豊かな人間性を育てる学力のとらえとその実践——生徒指導的発想による到達度、形成度評価の実践例』⁽⁴⁾というように、いずれも「豊かな人間性」という言葉がその一部に使われている。なおかつ研究報告書の中でも、「豊かな人間性を育てる学力」、「豊かな人間性に培う教育課程改善」、「豊かな人間性を育てる算数・数学科」、「豊かな人間性を育てる音楽科」、「生活単元学習」は這い回りになりやすく、『系統学習はすぐ忘れやすい。』人間性を育てる学習』はどうか、「豊かな人間性を育てる学力の評価」、「教科で『豊かな人間性を育てた』実例」、「豊かな人間性を育てる三層学力」というような見出しがしきりに出てくる。

また、信濃教育会の指導者の一人であった神波利夫氏の名著『教育をひらく——実践の確立と課題』⁽⁵⁾をひもとくと、「人間性を尊重する教育」ということがもっと強いトーンで繰り返して語られている。目次を見ただけでもそのことがある程度わかることは、既に本書（近刊、拙著『岡岡亮蔵氏の学力論批判』第II部の序章で述べたとおりである。

さらに現在の信濃教育会の会長である太田美明氏も、昭和五十五年十二月の信濃教育会全県研究大会で、千八百八十余名の会員を前に次のようなあいさつをして、「豊かな人間性を養う」ことと「教育の愛」の必要性を説いている（傍点は引用者）。

さて、今新しい教育課程の完全実施が進められていますが、授業に直統する根本問題は何でしょうか。その最たるものは「豊かな人間性を養う」ことであり、そのためには、私達はまず、「豊かな人間性」とは何かをはっきりさせねばなりません。そうしてその豊かな人間性が形成されるためには、どんな「学力・要素」が必要か知らねばならないでしょう。そこで、この「豊かな人間性育成の

「学力観」のもとに、教育課程を編成しなければならぬし、さらにそれをどのように学習させたら「豊かな人間性が子どもの身につくか」を、実証的に研究しなければならぬと思います。(中略)

さて、よくよく考えてみまするに、どんなに世の中が変わっても、どんな時代でも教育は愛情と信頼の上にのみなりたつものだと思います。教え子に対する教師の愛情と、教師に対する子どもの信頼がなければなりません。教育の愛が働いてこそ、そこに絶対の信頼が生まれるのだと思います。近頃、全国的に多発しておる学校暴力・校内暴力そして家庭暴力、これを憂えない人はないでしょう。教育にいちばん大切な愛情と信頼の欠乏の結果ではないでしょうか。

思うに、「教育の愛」は、先生や親が子どもの身になって考え、子どもと共に喜び、悲しみ、罪さえも分かち合うような深い愛情のつながりで見なければならぬと思うのです。法律や規則、損得や価値によって人を見るのではなく、それを越えてなお出てくる愛情、いわば宗教的な愛情が教育の愛だと思います。この欠除こそが教育の場を破壊し始めておるのではないのでしょうか。(中略)

さらに言えば、教育の愛は、教育の根本であるが、ただ愛するだけではだめで、子供をよりよく養ったり教えたりしなければならぬ。人間性豊かに子どもの個性や能力を伸ばしてやらなければなりません。教育の愛情が強ければ強いほど、その先生は教育課程や教材の研究をし、何を教えようか、どうやって教えようかと、その教育の愛を学習指導の上に具現化することでしょう。そういうわけでも、この全県大会も単なる教育技術・テクニクの研究に陥ることなく、子どもを思う教育の愛の自己投影として、それぞれの場において、「豊かな人間性」を支える学力とその育成について、追求されることを切望いたし、私のあいさつを終わります。

(昭和五十五年十二月六日)
このように、「豊かな人間性」の育成を教育の主たる目標に掲げて強調していることが、最近の信濃教育会の大きな特徴である。

「人間愛と人間尊重の精神」

では、「豊かな人間性」の意味を信濃教育会はどのように捉えているであろうか。ところが、意外なことに、これほど「豊かな人間性」という言葉をいたる所で使っておきながら、「わかったようで、実はよくわからない」⁽⁷⁾概念だと福田恒存氏の著書を引き合いに出しながら嘆息している。それでも、カント、ヘーゲルから重松鷹泰氏にいたるまで十人ほどの諸家の「人間性」についての説を次の五つに分類して、なんとか会としての統一見解を得ようと試みている。⁽⁸⁾

①人間性とは、人間愛と人間尊重の精神である。——重松鷹泰(大名誉教授)・宇部宮芳朗(北大教授)・『哲学辞典』(平凡社)・井上忠雄(大阪大教授)

②人間の価値、人間の教養、人間の創造力を尊重し、いっそう豊かに高めようとする。——務台理作『現代のヒューマニズム』(岩波新書)

③与えられた事実を絶えずのりこえ、立ち出する構え、即ち創造的生命。——茅野文男(お茶の水女子大教授)『実存主義』

④人類普通の個人の素質を示すもの、即ち人類概念でアプリアリなもの。——カント・ヘーゲル・『哲学辞典』(平凡社)

⑤人間とは、創造的非確定性、実存的多重分裂性——森昭『人間生成原論』(六巻)

*この五つの中から一つを選ぶとすれば、私ならば、ためらうことなく②を採用する。私は大学一年生の時(一九六五年一月)に長野県出身のこの誠実な哲学者務台理作氏の『現代のヒュー

「ヒューマンイズム」を読んで非常に感動して、さらに氏の『哲学概論』（岩波書店）を買って読んでみたのであるが、この種の本は概して難解なものであるのに、務台氏のこれはきわめて明晰で私にもよくわかって哲学がいつそう好きになったことをよく覚えていた。『現代のヒューマンイズム』の初版は一九六一年であるから、今からもう二十五年前に書かれたことになるが、ヒューマンイズムを歴史的に概観し、現代のヒューマンイズムはいかにあるべきかをリアルに探究している点で少しも古くないどころか、今読みなおしてみても多くのことを教えられる。

信濃教育会は右の五つの分類の中で④の立場をとっている。そして、仮説であると断わりながら、①の立場に立って次のように人間性を規定している。⁽¹⁰⁾

人間性とは人間愛と人間尊重の精神で、実践の立場からいうと、「常に自己を謙虚に反省して、主体の確立をはかり、他人と協力し合い、絶えず向上をはかるたくましい創造的生命」である。

このような人間性を象徴的に表現しているのがツルゲーネフの詩であるとして、「豊かな人間性」という題で次の詩を掲げている。⁽¹¹⁾

ツルゲーネフ

わたしは、町をあるいていた……

ひとりの おいぼれたこじぎが わたしをひきとめた。

うみただれ、なみだをためた目、青ざめたくちびる 身にまとった

ほろ ふけつな傷あと……

ああ この不幸な人間を、貧困は なんとみにくく むさぼりくつ

たのだらう！

こじぎは、赤くふくれあがった きたない手を わたしにさしのべた……

こじぎは、うめくように つぶやくように ほどこしをこらた。わたしは、ポケットをさぐりはじめた……

さいふも、時計も ハンカチさえもなかった。

わたしは、なにひとつもっていなかった。

だが、こじぎはまっていた……

さしのべた手は、力なくゆれ ふるえていた。

わたしは とほうにくれて こじぎの きたない ふるえる手を

しっかりとにぎりしめた……

「かんべんしてくれ きみ。なんにも もっていないのだよ。」

こじぎは、ただれた目で わたしを じっとみつめた。

青ざめたくちびるがほこるびた。そして自分のほうから、わたし

のごえた指をにぎりしめた。

「なにをおっしゃいます あなた。」こじぎはつぶやいた。

「ありがたいことで。これも あなた うれしいいただきものでござ

いますよ。」

わたしは、さとした。わたしも この友からほどこしをうけたことを。

(内田 莉莎子 訳)

そして、この詩に、「哀れな乞食と、何も施す物を持たない私との出会いの中に、誰もが豊かな人間性を感じ、心うたれるものがある。」⁽¹²⁾というコメントを付けている。ロシアの人道主義の作家ツルゲーネフ（一八一八—一八八三年）の幽愁の気をただよわせたリリズム（抒情性）、それと一体をなすヒューマンイズムの作風はよく知られているところであるが、ツルゲーネフの作品が時代を超えてどんなに偉大なものであるにせよ、現代日本のヒューマンイズムを象徴する作品かということになると、どうしても物足りなさが残ることは否めない。欲を言えば、ツルゲーネフの詩と並べてもっと現代にふさわしい作品も掲げてほしいところ

である。

以上、信濃教育会の「人間性」の捉え方は全く観念的、抽象的、没歴史的、没階級的であるとはいえず、そのおよその輪郭はわかってきた。

ところで、次の節へ移る前に、以下のことだけは確認しておこう。本書ですで見えてきたように、信濃教育会は「人間性」に非合理主義的、反科学的、神秘主義的解釈を持ち込んで、その内容をきわめて主観的なものにしてしまっているため、「豊かな人間性の育成」ということを強調しても、私たちはわかかそれに共鳴しかねるのだが、教育の目的は本来、教育基本法第一条に規定されているように「人格の完成をめざす」こと、換言すれば「人間性」の全面的発達にあるのであるから、字面のうえでは、信濃教育会の言うように、「豊かな人間性」を育成することが教育の目的だと言ってもいっこうにかまわないとも言えよう。つまり、私が指摘しておきたいのは、信濃教育会が「豊かな人間性」を強調すること自体に問題があるのではなく、問題の核心は、以下に検討するように、まさに人間性・人格・ヒューマニズムなどの概念を信濃教育会がどのようにリアルに捉えているかにあるということである。

2 あらためて人間性・人格・ヒューマニズムについて考える

人間性とはなにか

では次に、人間性、人格、ヒューマニズムという言葉の概念を、いくつかの辞典によってはつきりさせておこう。まず「人間性」(human nature, humanity)については、意外なことに、『広辞苑(第三版)』(一九八三年)にはただ「人間の本性。人間らしさ」としか説明されておらず、『岩波教育小辞典』(五十嵐・大田・山住・堀尾編、一九八二年)にはその項目さえない。しかし、『哲学辞典(増補版)』(青木書店)に

は、「人間が人間たる本質。人間らしさをいう」という書き出しで、歴史的、階級的観点からかなり長い説明がある。それを要約すると、階級社会にあっては感性的なもの、物質的なもの、行動的、実践的なものが軽視され、精神的なもの、理性的なもの、思考的なものが重視されてきた。そこから、人間を「英知人」とする見方、「観想」的態度をもって生活することを推奨する立場、労働による生産生活を軽蔑する支配階級の人間性観が前面に出てきた。感性的なもの、物質的なもの、物質的なものと精神的なものとの統一は階級の止揚された社会ではじめて可能となり、ここでは人間のあらゆる能力が発揮され、人間性が全面的に花開く、というのである。

* 英知人 II ラテン語のホモ・サピエンス (homo sapiens) の訳語。理性を人間の本質とみる、主知説の見方。ヨーロッパ哲学史上、その原型は古代ギリシアのプラトン、アリストテレスの理性優位の思想にみられ、中世の信仰を主位におく人間観の時代をへて、近代のデカルトからの合理主義の基礎におかれて再生した。

この人間観は、理性による知的立場を主とするものであるので、人間の実践的方向が軽視されていた。これにたいして資本主義の発展にともない、新しい人間観たる工作人が説かれてくる。

* 観想 II 原語の theoria は、ギリシア語の「眺める」という意味の動詞 theorein が語源。英語の theory (理論) はここから来ている。この語には、行動的な実践と対立する「眺める」という意味の要素がふくまれている。多くの理論にはたんに眺めるという観想的な性質がある。

さて、このようなマクロな観点から信濃教育会の人間性観を見ると、それは、精神的な側面を極端にしかも一面的に重視する「精神主義」をバック・ボーンにすえているという意味で、どちらかといえば支配階級の側の人間観に近いと言えよう。信濃教育会の教育認識は臨時教育審議

会の第一次答申のそれと瓜二つだと私は本書の別の章で述べておいたが、両者がどうして結びつくかは、このような人間性のおさえ方からも理解できるであろう。

このように「人間性」の意味も時代と階級（立場）によって異なることをわきまえるならば、信濃教育会は「豊かな人間性」の概念をもっと突っこんで、その内実を明らかにしてゆく責任があると言えよう。そうしなければ、再び戦前のような極端な精神主義教育に逆戻りすることになりかねない（本書の別章でみたように、信濃教育会の学力論においては、すでにそのような傾向が顕著である。そこでは、特定の世界観に立った人間性の解釈が展開されている）。

ちなみに、長野県民の大多数も「人間性優先」の教育を期待しているという最近のデータがある。一九八五年三月十四日、NHK長野放送局が「長野県の教育を考える」という一時間二十分のテレビ番組を放映した際、県下の百軒の家庭に「これからの長野県の教育はどうあるべきか？ 次の三つの中から選んでください」という質問をしたところ、①「人間性優先」八八％、②「学力・能力重視」一〇％、③「わからない」二％という結果が出た。「人間性優先」という希望は、即ち人間を尊重する思想と態度（ヒューマニズム）を今の競争原理に巻きこまれた教育の世界に取り戻してほしいという父母、県民の切実な願いなのである。それだけに、人間性の概念を、信濃教育会のように観念的・抽象的に解釈するだけではきわめて不十分である。

人格とはなにか

さて次に「人格」(personality)という言葉であるが、この概念は哲学や心理学でも用いられるが、なんといっても教育学のキー・ワードの一つである。哲学や心理学の辞典の説明はここではほとんど役に立たない。まず一般的な意味を知るために『広辞苑』を引いてみると、「人が

ら。ある個体の認知的、感情的、意志的および身体的な諸特徴の体制化された総体」と説明されている。次に、『岩波教育小辞典』ではどう規定されているであろう。(16) 人格の項の説明の全文を註(16)に引いておいたので参照していただきたい。要するに、人格は、遺伝的気質を基底とし、自我意識を核に社会的諸条件のなかで形成されるが、たんに社会的環境にたいする適応力(習慣体系)の形成につきるのではなく、意識的に社会的環境に働きかける努力と行動を通して人格それ自身が発達する可能性をふくんでいるというのである。

(適応)
社会的環境 ↑ ↓ 人格(自己を自己たらしめている統一体)の発達
(意識的行動)

つまり、人格の形成もまた「氏より育ち」* という諺が当てはまるのである。

*あまりにも有名な諺であるが、改めて辞典を引いておこう。——
家柄、身分の良さよりも、環境、教育などのほうが、人間をつくりあげるのにはたいせつであるということ。英語では「Birth is much, but breeding is more. 生まれも大事であるが育ちはもっと大事である」[Nature is above nature. 教育は天与の資質にまさる]など、種々の言い方がある。(17) — 洋の東西を問わず同じ意味の諺があるのは興味深いことである。そういう例は他にもたくさんあるには違いなけれども。

私は、人格の形成は学力の発達と内的に深い関連があるはずであるという仮説を立てて、学力論の側面から人格形成に迫ろうと考えているが、いずれにしても何らかの行動、実践を媒介にして人格の形成がなされてゆくという観点を欠落させないことが大切である。

そうでないと、信濃教育会のように観念的態度に終始する精神修養論の方向に一方的に傾斜してゆく恐れが出てくるからである。なお、戦前

あれほど「人格主義」教育を唱導した信濃教育会であるが、最近はおもっぱら人間性という言葉を使って、どういふわけか人格という語を使わなくなっている。

ヒューマニズムとはなにか

「人間を人間としてその価値を尊重する思想的立場の総称⁽¹⁸⁾である」「ヒューマニズム」(humanism)という言葉も、どういふわけか信濃教育会はほとんど全く使わないが、教育学的には、いや、広く思想上きわめて重要な概念である。だから、ヒューマニズムの項目は、人文・社会科学系のどの辞典にも必ず項目が立てられており、しかもかなりのスペースを割いて説明がされている。信濃教育会のよく使う「豊かな人間性」という言葉よりもヒューマニズムという言葉のほうが、歴史的にははるかに鮮明に人間尊重の精神と態度とがこめられている社会科学の用語なのである。

『広辞苑(第三版)』が簡潔に要領よく説明しているので、まずそれから見ていこう。

①一般に人間尊重・人間解放を基調とする思想・態度。歴史上種々な形態があるが、主要なのは次のもの。①ルネサンス期のイタリアにはじまる、中世的な宗教的世界観からの解放を求めるもの。↓人文主義。②一七〜一八世紀にイギリス・フランススに行われた、宗教からの徹底的解放を求め、普遍的人間性を認めるもの。市民的ヒューマニズム。③一八〜一九世紀にドイツに行われた、古典重視、人間性の調和的發展、人間の自己救済力を説くもの。新ヒューマニズム。④資本主義によって疎外された人間に人間性回復を求めるもの。社会主義的ヒューマニズム。⑤誤って人道主義と同義にも用い

る。(傍点は引用者)

『岩波小辞典哲学』(栗田賢三・古在由重編、一九五八年)にも、ヒュー

マニズムの歴史上の種々の形態を説明した後、最後を「ファシズムや原水爆戦争の脅威において鋭く現われている現代の危機的な状況はさまざまな形態のヒューマニズムを生みだし、あらゆるヒューマニストの結集を促している。」と結んでいるが、これが書かれてから二十八年たった今日、核戦争の脅威にさらされている私たちにとって、この指摘はますます重要性をおびてきている。歴史をふりかえてみると、ヒューマニズムは、人間的な尊厳を脅かすものとの戦いによって勝ち取られ擁護されてきた。この点に特に注目しなければならないだろう。手をこまねいていたのではヒューマニズムは守ることができないことを歴史は物語っている。

では、教育史のなかでのヒューマニズムの歴史はどうだったであろうか。次にそれをたどってみよう⁽¹⁹⁾。人間の知的、道徳的、美的、身体的、技術的な全面的な発達をはかろうとしたコメニウス、ルソー、オーエン、ペスタロッチらは偉大なヒューマニストであった。彼らの思想と実践によって教育におけるヒューマニズムの系譜は豊かにされてきたのである。「このような教育のヒューマニズムは人類の遺産として受けつがれ、教育を権力的手段としようとする力に対して、子どもの権利の尊重、学習内容と教育方法の合理化(心理学の発達)、教育の機会均等の実現という傾向をおし進めてきた」。そして、「わが国でも、近代国民教育の絶対主義的・官僚的性格に対して国民大衆の要求とその生活現実に即した教育の実践と改革運動がみられた。教育のヒューマニズムは、時代によって、人間性を破壊し、蔑視する諸力に対する抵抗としてあらわれる。」⁽²⁰⁾(傍点は引用者)。わが国の教育のヒューマニズムの歴史もまた、抵抗の歴史であった。

では、はたして信濃教育会の「豊かな人間性」の強調は、教育のヒューマニズムの系譜を受け継ごうとするものであろうか。あとから検討するように、残念ながらそうとは言えそうもないのである。実は、この点

こそが、本章の論点なのである。そこで、次にその問題に進もう。

3 「豊かな人間性」を強調する一、二の論拠を明かす

気になる研究の主体性の欠如

およそすぐれた教育でヒューマニズムの立場に立っていないものはま
ず無いだろう。また、軍国主義教育の復活をねらう者はいざ知らず、教
育基本法のさし示す民主教育の理念にのっとった教育の実現を願う人々
は、父母であろうと教師、教育学者であろうと、すべて皆ヒューマニズ
ムの立場——それを本人が意識しているといないにかかわらず——か
ら、どの子どもにも豊かな人間性をはぐくまれることを願っているのだ
である。「だから、教師や教育関係者はほとんど誰でも、少なくとも建前
のうえでは、口をそろえて「教育における究極のねらいは、豊かな人間
性の育成にある」(信濃教育会)と云うのだ。」

したがって信濃教育会も、従来からずっと豊かな人間性の育成という
ことを提言してきた、と次のように自負している。

わが日本連合教育会(註・信濃教育会も加入)は、既に昭和四十
一年度東京大会において「豊かな人間性育成」を日本教育の第一目
標にあげるべきことを提唱し、ひきつづき昭和四十二年度長野大会
から昭和五十年年度徳島大会に至るまで、実に六回にわたりこのこと
を宣言決議に加えてきました。しかも人間性育成は、国際的視野か
らなざるべきことを、これまで昭和四十三年度長崎大会より十余年
間にわたって主張しているのであります。……今回の改訂(註・昭
和五十二年の小・中学校学習指導要領改訂)に、先鞭をつけたものと
して、注目すべきであります。……このようにして、本日の全体協
議題(註・第三十一回松本大会「豊かな人間性に培い国際社会にお
いて尊敬と信頼を得る日本人の育成」)の素地が十数年来提唱され

てきたことは、われわれ日本連合会会員としての大きな誇りであり
ます。(傍点は引用者)

人の値打ちはその人が何にたいして誇りを持つかによって真価がよく
わかるものだが、国家の教育方針を先取りして、その改訂に先鞭をつけ
たことを信濃教育会は「大きな誇り」と思っているようである。しかし、
豊かな人間性の育成を以前から標榜してきたからといって、またそれを
国家も同じように提唱するようになったからといって、信濃教育会の教
育方針がヒューマニズムの精神に貫かれているという保障はどこにもな
い。なぜなら、教育勅語の復権を企図し、能力主義と国家主義の教育を
いっそう露骨におし進めようとしている中曽根首相でさえ、昨年(一
九八五年)六月二十六日、臨時教育審議会の第一次答申を受け取った後
の記者会見で、「(この答申を)人間を人間として扱う、人間味のこもっ
た人格主義的教育へのスタートとしてとらえたい」と述べているからで
ある。

それにしても、教育のヒューマニズムを、信濃教育会がどれほど主体
的に本気になって捨て身で追求しているかは、信濃教育会関係者の著書
や研究報告書を読むかぎり、どうも明確につかむことができないのであ
る。はたしてどこまで自主的に、「豊かな人間性」を追求しようとしてい
るのであるか。「豊かな人間性」の育成は信濃教育会の十数年来の方針
だというのが、表面的にはいかにもそのように見えるかもしれないけ
れども、私の調べた限りでは、内実はかなり違うことがわかった。信濃
教育会は、「豊かな人間性」を育成することを強調する論拠を、ほぼ全
面的に、①ある場合には文部省とその諮問機関の答申の中に、②またあ
る場合にはある著名な学力研究の教育学者の著者に、③さらに、戦前か
らの伝統に求めているからである。このことは大きな驚きである。

文部省が打ち出したから

信濃教育会が「豊かな人間性」を研究会や研究報告書の中で一斉に言い始めたのは、昭和五十一年（一九七六）十月八日に発表された教育課程審議会（文部大臣の諮問機関）の答申と、それに基づく翌年の小、中学校の学習指導要領、教育課程の改訂で、文部省が「人間の育成」を前面に打ち出してからである。それ以来、「今回の教育課程の基準の改善の第一のねらいは『人間性豊かな児童・生徒の育成』である」という言い方が信濃教育会の研究報告書の随所に、しかもたいてい巻頭から出てくる。「国の目標」⁽²⁴⁾に人間性重視が置かれたため、それを信濃教育会ではいたる所で繰り返し強調しているというわけである。一、三の例をあげてみよう。

教育は本来、豊かな人間性を育成する営みであり、算数、数学科、音楽科もその一翼を担うものである。ところが実際は両教科とも、科学技術志向の世界的傾向や過熱した進学準備のためと、学年配当として、そこに知識、技能を示した教材があるため、この知識の習得と表現技術にのみ関心が集中し、ともすれば人間性育成のことが忘れがちである。

心ある人は、その表面上のみの行き過ぎを憂え、教育本来の目的に立ち返ることを考えていた。この点に、応えてくれ改革したのが、今回の国の教育課程の改善と考える。⁽²⁵⁾（傍点は引用者）

ここからは、国家の教育政策や教育行政にたいして全幅の信頼が寄せられていることが明瞭に読みとれる。しかし、それから七、八年を経過した現在、荒廃した教育の現状を直視するとき、はたして「国」は私たちの期待に応えるような改革をしてくれたと言えるであろうか。答えは否である。子どもの自殺・いじめをはじめとする数々の明白な事実がそのことを雄弁に物語ってくれている。信濃教育会の教育行政権力にたいするあまりに楽天的な認識は、おそらく組織の度し難い保守的な政治的体質から由来するものであらうと考えられるが、教育基本法を骨抜きにしよう

とする政府・文部省の「教育臨調」路線が強引におし進められるのを目の当りに見るにつけ、せめて、是々非々主義の態度だけは堅持してほしい。学校づくりについての研究報告書で、学校目標の設定の手順を、信濃教育会は、

国の教育目標→国の七大強調点→学校の願い→学校目標設定
↓教科・学年目標

と図示しているが、この発想はまったく逆であるべきではないだろうか。このような逆転したまるで国家主義教育のような発想をしているため、研究報告書は、「国の教育目標」「国の七大強調点」の整理から入って、その後で学校目標論を展開するという順序になっている。

それはともかく、信濃教育会が言う「国の教育目標」とは昭和五十一年の教育課程審議会の答申にも盛り込まれている次の三点である。⁽²⁶⁾

- 1 人間性豊かな児童・生徒を育てること。
- 2 ゆとりのある、しかも充実した学校生活を送れるようにすること。
- 3 国民として必要とされる基礎的、基本的な内容を重視するとともに、児童、生徒の個性や能力に応じた教育が行なわれるようにすること。⁽²⁷⁾（傍点、引用者）

信濃教育会が言う「国の七大強調点」⁽²⁸⁾も同じく右の答申の内容をそのまま整理したものである。（なおこの七点の中には入れてはいないが、新教育課程が強調しているから、という論拠で「人間の力を超えたもの」に料する畏敬の念を育成すること」の重要性を強調しているくだが、最近信濃教育会から出版された二冊の研究報告書の中で三か所もあることは看過できない。）⁽²⁹⁾

いずれにしても、「国」の教育行政へのこのような無批判的な追従の姿勢をとり続けていると、国家の教育政策が変れば信濃教育会の見解もそれに従ってなしくずしに変わってゆくことにならざるをえないだろう

う。仮に、政府・文部省が今、人間性を強調しているから自分たちもそれを前面に打ち出しているのだという傾向が少しでも会員の心の中にあるとしたら、将来、政府、文部省がそれを強調しないような情勢になった場合には、信濃教育会もそれについては口をつぐむのであろうか。「国」が「人間性豊かな児童・生徒の育成」を強調しようがしまいが、教育においては絶えずそのことは重視されなければならない性質のものである。それが教育の自律性オートノミーというものである。自主性・主体性——特に権力との関係において——を欠いたところでは教育のヒューマニズムは生きながらえることができないことを、信濃教育会もつと銘記しなければならぬ。

広岡亮蔵氏の著書からの引き写し

人間性豊かな児童・生徒を育てるためには、かつて志向したような「経験的学力」(一九五〇年代)や「科学的学力」(一九六〇年代)ではもはや不十分でこれからは「人間的学力」をつけさせていかなければならないと、最近の信濃教育会は言い始めた。いったい「人間的学力」とはどんな学力を言うのかという疑問が当然湧いてくるが、その問題は別の章で検討することにして、ここでは、なぜ「人間的学力」などということを最近になって言い出したのか、まず信濃教育会の主張を聞いてみることにしよう。(傍線は引用者)

教育課程改善の根本問題は、どんな学力をつけたらよいかにかかっている。学力が明確になってはじめて、指導計画はどのように立てるか、学習指導はどのようにするかが明らかとなる。豊かな人間性に培う学力は何故に必要とするかを戦後の教育課程改善の歴史の上から端的に探ると、一九五〇年代(第一回、第二回改訂)は「経験的学力」を志向し、一九六〇年代(第三回改訂)は「科学的学力」を志向し、一九七〇年代(第四回の今回の改訂)は、人間的学力を志向し

ていると言っている。このように十年毎(おき)に学力観が変化してきている。

七〇年代の人間中心の教育動向が高まった原因としては、六〇年代の高度経済成長がもたらした人間疎外、人間破壊に対する人間復権の社会動向である。また一方教育の内部においても、六〇年代の人間離れ、子ども離れの教育は、苛烈な受験進学競争と、高度な教育内容の系列づけ・教材量の過多・スピーディな新幹線の教育・出来ない子の落ちこぼし授業など、さまざまな形で現われている。

こうした非人間的教育を脱却して、子供に即した人間らしい教育をとという内部衝動が七〇年代の経過と共に高まり、この外部と内部の両面の要求によって人間性に培う教育課程——即ち人間形成のための学力として、今回の改善が成立したものと考えられる。

これを読んで、なるほど戦後の学力観の変遷について、こういうまとめ方もあるのかと感心する読者もいるかもしれない。ところが、これは広岡亮蔵氏がいちばん最近著わした『現代の学力問題』(一九七八年、明治図書)の一三ページから二二ページまでの「戦後の学力観」の部分からの無断引用なのである。特に私が傍線を引いた部分(大半だが)は、そっくりそのまま引き写したものである。もちろん、広岡氏の著書から引用したことがどこかに何らかの形で明記されていれば問題はまったくないのだが、ここでは剽窃(ひょうせつ)と言わざるをえず、学者の世界では自己批判を求められるケースである。どうして信濃教育会の研究報告書は、他人の著書、論文から引用する場合、その旨を断わらないのだろうか。このようなケースが他にもしばしばみられることは本書の別の部分で指摘しておいたので、ここではこれ以上言及しないことにしよう。

剽窃の問題もさることながら、このような形でしか「豊かな人間性を培う学力」だとか「人間的学力」が強調できないのであれば、なんとも心もとない。

いずれにしても、「子どもに即した人間らしい教育」「人間的な学力」を信濃教育会が主張する第二の論拠は広岡亮蔵氏の著書であることが明らかになった。

源流は戦前の人格主義教育

さて、これほどまでに豊かな人間性を培う教育を強調する背景には、戦前の信濃教育会が一貫しておし進めた長野県の教育史上名高いあの「人格主義教育」の伝統が戦後もなお生きながらえているからではないか。

そこで、戦前の「人格主義教育」について、今日の観点からきちんと総括しておくことが信濃教育会の「人間的な学力」論を検討していくうえでどうしても必要になってくるのであるが、それについては章を改めて考察することにする。

以上みてきたように、信濃教育会は「人間性豊かな児童・生徒を育てる」ことを非常に強調しているのであるが、それが自主的な認識と自覚に基づいて主張されているのではなくて、他人の見解を論拠にしたり、伝統に依拠して主張されているきらいがあることが明らかになった。もつと主体的なヒューマニズムの叫びを信濃教育会に期待したい。

——一九八五年七月十三日——

【註】

(1) 昭和五十五年度教育課程改善全県研究大会(第四次)の記録をまとめたもの。教育課程改善研究調査本部委員会の研究報告書第四集。B5判、全一九四ページ。一九八一年二月、信濃教育会出版部。

(2) 小学校教育課程改善研究調査委員会が昭和五十二年より四年間にわたって研究した成果をまとめたもの。B5判、一二二ページ。一九八一年七月、信濃教育会出版部。

(3) 信濃教育会は昭和五十六年度より重点教科研究調査本部委員会を発足さ

せて、六カ年計画で「重点教科研究」を始めているが、これはその成果の第二集。B5判、二七七ページ。一九八四年二月、信濃教育会出版部。

(4) 学力形成研究調査本部委員会の昭和五十六年度より三か年の研究成果をまとめたもの。A5判、二三六ページ。一九八三年十一月、信濃教育会出版部。

(5) 奥付の著者紹介によると、「こうなみ・としお。明治四十二年(一九〇九)飯田市に生まれる。昭和四年長野県師範学校卒業。爾来県下各小中学校、県教育委員会指導主事等を歴任し、飯田市立丸山小学校長、飯田東中学校長をつとめ、昭和四十五年三月退職。その間、信州大学附属小学校には訓導として八年間、副校長として五年間奉職。なお、昭和四十二年から三年間、下伊那教育会長並びに校長会長をつとめる。退職後、昭和四十五年より八年間、信濃教育会研究調査主任として全県教育研究を推進する。」

(6) 昭和五十五年十二月六日。註(1)の巻頭に所収。

(7) 信濃教育会重点教科研究調査本部委員会『改訂教育課程をふまえて実践上今後留意したい問題点』一九八三年、信濃教育会出版部、三ページ。

(8) 同右。明らかに誤りと思われる書名などは訂正した。

(9) むたい、りさく。一八九〇年長野県に生まれる。一九一八年京都大学文学部卒業。東京教育大学名誉教授。哲学専攻。ヒューマニズムに関する著作として他に『第三ヒューマニズムと平和論』(一九五一年)、『現代倫理思想の研究』(一九五四年)、『人間と倫理』(一九六〇年)がある。

(10) 註(7)の三―四ページ。

(11) 同右、四ページ。なお、この詩は、註(3)の表紙裏にも掲げられている。

(12) 同右、四ページ。

(13) 『哲学辞典(増補版)』青木書店、一九八二年、三六六ページ。「人間性」の項の全文を紹介しておこう。

「人間が人間たる本質、人間らしさをいう。人間とはなんであるか、あるいはなんであるべきかについての見解には、当然に、社会に生活する人間のあり方によって多様なものになりうる。」

しかし階級社会にあつてはそれぞれの階級の立場から一定の共通した見解があり、そこでは支配階級の見解が前面にでる。

奴隷性および封建性の社会では、人間性の理解は感性的な方面、物質との関連にある側は軽視され、理性的ないし精神的な側が、よくだされてく。そこから、人間を英知人とする見方、観想的態度をもって生活することを推奨する立場、したがって労働による生産生活を軽蔑する態度を、人間の人間たるあり方、人間性の發揮と説くことになる。

中世的、封建制的なものになると、知的なこと、理性的であることから変わって、同じく精神の面に重点がおかれるが、それは神意とか天意とかに忠実な信仰心のふかさに、人間の本来のあり方がみとめられてくる。人間性とは、神意や天意にもとづいて生きるところに發揮されるのであり、そこに人間の真価があるとするのである。

ところが、こういう神に従属するのが人間本性だというところを方々にたいして、近代になり資本主義が発展してくるにしたがって、人間をそれみずからとしてとらえていく方向がでてくる。まず、ルネサンス期の人文主義のうちにもそのあらわれがみられるが、ここの人間性は神からは離れはしたが、まだ精神的教養にとどまっているものであった。

しかし資本主義の資本家階級はそれにとどまることなく、工作人といわれる人間の型をたててくる。これは、ものを作ることに、生産することに人間のあり方をみる立場である。観想的であったり、信仰のうちに埋没するのではなく、実践的な人間ということである。ここには精神的、思考的なものと、物質的、感性的で行動的なものが、しめされ、両者の統一がだされてきたが、しかしこうした人間性の実現がゆるされるのは、支配階級である資本家たちだけであり、しかも物質的、感性的、行動的といっても、これはやがて労働とは切りはなされたところに、娯楽とか趣味とかのうちに見いだされるだけにおちいって行く。

こうした歴史的發展をへた人間性の理解をうけて、労働者階級の人間性、の見地があらわれる。この階級は資本主義社会のもとでは人間らしさをうばわれて、生産手段の一部分に組み入れられてにすぎないが、あくまで労働者も人間であるからその生活のなかで訓練されきたえられて、人間の連帯のなかで新しい社会を、自分らししんを解放して人間的になる社会をうちたてる勢力となる。

労働者階級を解放することは、じつは人類全体を階級的抑圧と搾取から解放することなのであって、この階級がめざし実現する社会では、はじめ

て人間は支配階級の間人観、制限つきの人間性からはなれて、人類全体がひとしく享有する人間性が獲得できる。その人間性とは、感性と理性、物質と精神とを二分したり、感性的活動を、人間本来がおこなう労働からひきはなされたものとするのではなく人間の生活に本質的に属するものを全面的にとりあげて、そのあらゆる面での人間能力を發揮し發展させることを意味している。こうした労働者階級の事業の人間性にかんする意義と、それによって実現される人間性を、理論的に明らかにしてしめたのが、ほかならぬマルクス主義である。」(三六六―三六七ページ、傍点は引用者)

(14) 同右、二八ページ参照。

(15) 同右、七六ページ参照。

(16) 五十嵐・大田・山住・堀尾編『岩波教育小辞典』一九八二年、一五四―一五五ページ、重要な概念なので、長いけれども全文を引いておく(傍点は引用者)。

「人格 自我意識を核に、人間を人間たらしめ、おのれをおのれたらしめるものをいう。《人となり》《人がら》にちかい。

心理学的には、性格や気質と関係をもちながら、それらとも異なる。性格 (Character) は「価値的にみた人格」(F・H・オールポート)といわれ、ふつう他人とのちがいを強調するのにたいし、人格は個人が統一を保っていることに力点がおかれる。気質 (Temperament) は、遺伝的・生理学的な感情的な特性(神経系統の特性)と関係があるとされている。

人格は気質を基底とし、社会的諸条件のなかで形成される。したがって社会学的には、人格は社会的諸関係の束と考えられ、役割人格 (Role personality) の複合体としてとらえる考え方もある。

しかし人格は、たんに社会的環境にたいする個人の適応の特有の仕方をあらわす習慣体系の形成につぎるのではなく、努力によって發揮する可能性を、ふくむ過程と成果の統一としてとらえられなければならない。人格の形成に遺伝的な特性が認められるとしても、そのあらわれ方は獲得された行動形式を通してであり、意識的努力が、特性の社会的効果を形成することもみとめられる。自己を自己たらしめる統合化への意志的努力と、自己確証 (Self-assertion) の確立が課題となる。

人格の形成は、《氏より育ち》といわれるように、親の愛情のあり方、

その行動様式、兄弟姉妹の有無、その人間関係など、幼少年期の家庭生活から影響をうける。また経済的条件、職業的訓練などの要件も考慮される。さらに一定の時期における民族の特性といわれるものも認められる。人格形成の筋道は、環境条件と主体の意識、意欲の内部構造との関連のなかでとらえられねばならない。

わが国の教育基本法は第一条(教育の目的)で、教育は、人格の完成をめざすと規定しており、教育においては、発達段階と発達課題に即して、この課題が果されねばならない。」(一五四—一五五ページ)

(17) 『故事、俗信ことわざ大辞典』小学館、一九八二年、一四〇ページ。

(18) 註(16)の「ヒューマニズム」の項。

(19) 註(16)の「ヒューマニズム」の項では、教育史上のヒューマニズムとして、コメニウス(一五九二—一六七〇)、チエコスロバキア)、ルソー(一七二一—一七七八、フランス)、オーエン(一七七二—一八五八、イギリス)、ペスタロッチ(一七四六—一八二七、スイス)らの教育思想を挙げて、次のようにまとめている。

「ルネッサンスのヒューマニズムは、新興のブルジョア階級を中心としたものであったが、教育における人間の価値の発展をすべての国民に及ぼそうとしたのはコメニウスであった。すべてのものにすべてを学ぶことを期待し、人間の学習可能性の無限を信じたコメニウスは、偉大なるヒューマニストであった。

教育を宗教的権威や世俗的権力の支配の手段とみず、人間および国民自身の幸福と成長のためのものと考えたルソーを通じて、フランス革命後の教育思想は、国民の形成を目ざすとともに、個人の道徳的、知的、美的、身体的な全面的発達をはかろうとし、教育が基本的人権の一部であるという思想に道を開いた。

イギリスにおいては、オーエンは、人間の全面的発達が社会の害悪と汚濁を除去できるとし、また生産労働と学習との統一をはかろうとした。

ペスタロッチには人間性の全面的な成長の思想がみられる。」(傍点は引用者)

(20) 註(16)、二二五ページ。

(21) 註(7)、九四ページ。

(22) 同右、一一〇ページ。

(23) 一九八五年六月二十七日付「朝日新聞」。

(24) 註(7)の三、一五、三八、一一〇、一三三ページ。註(2)の一九—二三ページ。

(25) 註(2)一九、二三ページ。

(26) 註(7)、一五ページ。

(27) 註(2)、二三ページ。

(28) 同右、一九ページ。この「国の教育目標」は他にも列挙されて出てくる。即ち、註(7)の六一—八ページ。一一〇ページ。

(29) 註(2)の一九、二〇—二三ページ。註(7)の二三—四ページ。

1 自ら考える力を養い、創造的な知能を育てること。

2 強靱な意志力を養い、自律的な精神を育てること。

3 自然愛や人間愛を大切にす、豊かな情操を養うこと。

4 正しい勤労観を培うこと。

5 社会連帯意識や奉仕の精神に基づく実践的社会性を培うこと。

6 健康でたくましい身体の鍛練に努めること。

7 家族、郷土、祖国を愛するとともに、国際社会の中で信頼と尊敬を得る日本人を育成すること。

(傍点は引用者)

(30) 註(4)の一四ページ。註(7)の六一—七、四四ページ。