

「人間教育」とは何か

— 人間教育学の建設のために —

What is “Humanistic Education” ?

— For Promoting the Systematic Studies Of Humanistic Education —

奈良学園大学人間教育学部

梶田 叡一

KAJITA Eiichi

Nara-Gakuen University

Faculty of Education for Human Growth

キーワード：人間教育，人間的成長，徳と知，自己実現，人間的な教育過程

Abstract : For promoting the systematic studies of humanistic education, we should make clear the meaning of “Humanistic Education”. We have emphasized 2 important aspects in the concept of “Humanistic Education”. The first is concerning the aims and objectives of education. In this context, “Humanistic Education” is “Education for Human Growth”. The second is concerning the method and process of education. In this context, “Humanistic Education” is “Humanistic way of Education”. Some practical tasks are presented..

Keyword : Humanistic Education, Human Growth, Virtue and Intellect, Self-Actualization, Humanistic way of Education.

人間教育学とは、「人間教育」について、その理念や実践に関し、また基本的な条件整備等に関し、多面的に研究し、知見を積み重ねていく営みである。したがって、人間教育学を建設していくためには、その大前提として、「人間教育」という言葉で呼ぶべきところを明確にし、研究者および実践者の方々の共通理解を図っていくことが必要である。

【「人間教育」ということで1989年に提示したこと】

われわれは1989年8月、人間教育研究協議会を発足させた(注1)。そして、同じ1989年の10月に『教

育の人間化(教育フォーラム第4号)』(金子書房刊)を刊行し、われわれが「人間教育」という名の下に目指す方向について基本的な考え方を明らかにすると同時に、多くの人からの示唆や提言をいただいている。

その巻頭論文「人間的な教育とは何か」の冒頭で、私は次のように述べている。

日本で、そして多くの国で、現在、学校教育の根本的な問い直しが迫られている。今のままの学校教育を続けていったのでは、1人ひとりの子どもにとっても、またその社会自体にとっても、不幸な未来が招来されるのではないか、という予感が、多

くの人の胸に重苦しくのしかかっているのである。

学校教育は、今や、1人ひとりの子どもにとっても、また社会自体にとっても、必須の重要性を持つものとなっている。避けて通ることも、無視することも、不可能な存在である。不安と苛立ちに駆られながらも、いじめや体罰、集団的な万引きや性的非行、冷え冷えした管理教育や心の通じ合のない学校の雰囲気等々の教育病理から、誰も目をそらすことはできない。多くの人が、毎日毎日これでもかと言わんばかりに報じられる暗いニュースに心を傷めながら、学校教育のあるべき姿を、あれこれ思いめぐらしているのではないだろうか。

こうした中で、学校教育を人間的なものにシなくは、という主張や実践的試みが、最近特に目につくように思われる。「豊かな人間性を育てる」「1人ひとりを生かす」「心の教育」「思いやりとたくましさの育成」「自己教育力が育つ教育」……その具体的な着眼点や発想はさまざまである。しかしそこには、ある共通の基盤があるようにも感じられる。1つは、現在の学校教育がはらむ息苦しさから子どもを解放していくこと、もう1つは、現在の学校教育で決定的に不足している人間的成長の面を重視していくことである。

こうした認識をより具体的なレベルで示すために、この冊子の巻末には「人間教育研究協議会の実践研究が目指すもの（暫定指針）」を掲げている。〈総括的な目標〉〈授業づくり〉〈学校づくり〉に関わる基本的な指針となるものを10ヶ条挙げているが、〈総括的な目標〉としているのは、次の4ヶ条である。

1) われわれは、子ども1人ひとりの個性的で主体的な成長を実現していくことこそ教育の本質的使命であると考え（人間教育：Education for Human Growth）。われわれは、この方向において、望ましい教育活動のあり方に関し、理論的実践的な研究に努める。また、これと同時に、この観点から望ましい教育制度やカリキュラムのあり方などについても研究し、提言する。

2) われわれは、すべての子どもに対して、責任を持って、基礎的基本的な学力を実現する（学力保障）と同時に、個性的で主体的な人間的成長の基礎づ

くりを図る（成長保障）ことこそ、学校教育に課せられた使命であると考え（学力保障と成長保障の両全）。われわれは、この認識を前提に、理論的・実践的な研究に努める。

3) われわれは、現代の社会文化的状況における子どもの成長発達の問題点（感性の未発達、自己統制の弱さ、意識空間の閉鎖性、体験的実感的土台のともなわない知識、知的道徳的成長に対する関心の弱さなど）大きな関心を持ち、その実態の解明に努めると共に、教育的な是正策について工夫し、提言する。

4) われわれは、現代の学校教育がはらむ病的現象（いじめ、学校嫌い、校内暴力など）に大きな関心を持ち、その実態の解明に努めるとともに、抜本的な解決・軽減のために研究し、提言する。

以上に引用してきた私自身の認識は、それ以前から抱いてきたものであり（注2）、また現在においても変わるところはない。1989年というこの時期を顧みるならば、アメリカでは1983年の報告「危機に立つ国家」によって、行き過ぎた子ども中心主義に立ち、体系的教育の解体を図った1970年代の「オープン・エデュケーション」に終止符がうたれ、「バック・トゥーザ・ベーシックス」を合言葉として、基礎・基本を大事にした着実な教育に向けての再建が進められていた。日本では逆に、それまでの学校教育の伝統的な堅苦しく重苦しいあり方が批判され、この時期、「ゆとり教育」に向けての議論が盛り上がりつつあった。「ゆとり教育」は後に「指導放棄」という陥穽に陥り、「目がキラキラ、皆んなイキイキ」といった上滑りの教育論に墮していくことになった。こうした安易な教育のあり方は、結局のところ、シンプソンの指摘する「偽・人間教育」にほかならない。日本の「ゆとり教育」が陥った道は、彼女の言う、一見理想主義的ではあるが、伝統も蓄積されてきた知恵も無用のものとして顧みず、極端な個人主義と自律性を主張し、知性を用いることは自分自身からの疎外であるとする、といった教育のあり方だったのである（注3）。

いずれにせよ1989年という時期は、教育の基本的なあり方が各国において問い直されつつあった時代と言ってよいであろう。こうした転換期において、教育の本質的なあり方を問い直そう、という動きがわれわ

れの間にも盛り上がってきたのは、自然のことであり、また当然のことでもあった、と言うべきではないだろうか。

【「人間」という名に真に値する主体の育成を】

ここに見てきたように、「人間教育」という言葉は、教育によって何を実現するかという教育目標にかかわる面と、教育活動やカリキュラム、制度等といった教育の具体的なあり方に関する面との2つの面を持つ。

まず、教育目標としての「人間教育」という面から考えてみることにしよう。これは、「人間としての高次の成長・発達こそ教育の本来目指すところである」ということを強調するものである。

数多くの知識を習得させ、多様な問題解決力を育成する等々は、現実の教育活動において、常に目標とされなくてはならないところである。しかしながら、知識や問題解決力等は、1人ひとりにとっては「知的な道具」にすぎないことも、また認識されなくてはならない。いくら素晴らしい「道具」を持っていたとしても、それを使いこなす主体としての「人間」の成長が伴っていなければ、かえって逆効果になる場合があるのである。原水爆の発明という素晴らしい科学技術の成果が、人類にとってどのように危険な状況をもたらしたか、ということを考えてみるだけでも、このことは自明であろう。知的技能的な武器を身につけさせることは教育の大切な課題であるが、それを価値ある方向で上手く使いこなすことのできる主体を育成しなくては、本当の教育にはならないのである。

このように考えるならば、「人間教育」とは、何よりもまず「人間」という名に値する高次の在り方を目指す教育であり、教育基本法の第1条の冒頭に規定されている「教育は人格の完成を目指し」という文言に対応するものということにな。これをもう少し敷衍して述べるならば、以下のような形で考えられるのではないだろうか。

古典的な表現を借りれば、人間としての高次のあり方とは、「〈知〉(Scientia)に裏づけられた〈徳〉(Virtus)を備えていることである。〈知〉とは、個々人の主体性の基盤である認識世界を拡大深化させ、合理的に機能するようにさせることであり、「理性」「悟性」までも含むものである。この〈知〉を基盤として、自分の人生を自らの責任において引き受け、自分自身に誠実に生きる「誠」が、そして「共生・共益」を実現する「和」

と「愛」が、具体的な〈徳〉のあり方として目指されるべきであろう。

このことは、〈我々の世界〉を生きる力だけでなく、〈我的世界〉を生きる力を考えることが不可欠であることを意味する。〈我々の世界〉(世の中)において活躍できる知識や技能、思考力や判断力、そして関心や意欲を育成していくことは、教育の本質的かつ不可欠の課題である。しかし、そうした面での育ちが、〈我的世界〉(その人の独自固有な世界)を生きる力の育ちによって土台づけられていなければ、どんなに社会的に活躍し地位と名声と富を獲ち得ようが、空しい人生となることは明々白々である。したがって、学校教育が世俗的な競争の中で地位・富・名声の獲得を可能にするものでしかない、といった在り方をするなら、それは「非人間的な」教育の在り方であると考えべきであろう。仏教的に言うならば「世間において菩薩行を実践するために」、キリスト教的に言うならば「神の国を準備するための一つの道具として働くために」、知識や技能を、思考力や判断力を、そして価値ある方向での関心や意欲を身につけていくべきなのである。地位や名声や富の獲得を嫌うわけではないが、それはそうした高次の目標を実現するための手段として、あるいは、その結果として付いてくるだけのことであり、それ自体を目指しての教育であってはならない。

こうした教育の基本的な目標は、結局のところは、〈個々人のはらむ豊かで建設的な潜在的可能性の全面開花＝自己実現〉ということになる。したがって「人間教育」ということで最終的に目指すのは、この意味における〈自己実現〉でなくてはならない(注4)。この意味での〈自己実現〉は、当然のことながら没価値的なものではない。上述のような「人間としての高次の在り方」を志向するものであることは、あらためて言うまでもない。

しかしながら、現実の教育のあり方は、往々にして、こうした「人間教育」の理念と背反するものである。我々が「人間教育」の理念的探究とその実践的展開を推進したいと考えるのは、何よりもまず、現実の教育のあり方の孕むそうした問題点を克服したいがためである。

例えば、目先の有名高校・大学への進学のために、さらには将来の「立身出世」のために、という目標意識で勉強する子どもの姿があり、またそれを煽る保護者や教師の姿が現実存在する。「結果として」であるな

ら有名校への進学が実現し、また重要な社会的立場を担うということが実現するのは喜ばしいことであるが、これを学校生活の目標にしてしまうと、教育機関としての学校の基本的あり方にも、また、そこでの児童・生徒・学生の自己実現の道筋にも、重大な歪みをもたらされざるを得ない。これは端的に言えば、矮小化された偏狭な形で〈我々の世界〉を生きる力を育てる、ということにほかならない。こうした偏狭な目標意識に縛られてしまうと、その時その場で関心を持ったこと取り組みたいと思ったことを切り捨ててしまうことになり、また進学や社会的出世と無関係な読書や音楽・美術等の芸術体験を排除してしまうことになる。このことは〈我の世界〉を生きる力が未成熟なままになる、という結果をもたらさざるを得ない。

これと同時に、現実には学校の教育的使命に目を閉ざし、単なる制度的な惰性によって学校を運営し、教育指導をし、そこでの児童・生徒・学生も単なる義務感のみによって無自覚的に毎日の活動をしていく、という姿も現実に見られるところである。6歳になったら小学校に入学し、6年間小学校に行ったら中学校に、そして高校から大学へ、と自動的に進級していく感覚で、それぞれの段階で与えられる学習課題を受け身的にただこなしていくだけ、という姿である。こうした惰性と義務感に支配された学校生活や学習活動の連続では、自己実現はどうも望むべくもない。子どもも教師も、はっきりした目標意識を持って、主体的に指導し、学習する、という姿にならなくてはならない。これを阻む条件は何であるのか、どのような手立てやきっかけで教師や子どもが主体的な姿勢を確立することができるのか、ということについて研究し、工夫していくことが不可欠となる。

【「人間的な教育のあり方」の実現】

教育がどのように崇高な目標を掲げて行われようと、その具体的な過程が非人間的な面を含むものであるなら、こうした面もまた根本的に是正されていかなくてはならない。「人間教育」という言葉は、教育の具体的なあり方を「人間的な」ものへと是正していこうという志向としても用いられてきたことは、決して軽んじられてよいものではない。

例えば「学校嫌い」や「不登校」を次々と出していくような教育のあり方であるなら、それはとても「人

間的な」ものと言えないであろう。そこまで行かなくても、教育を受ける側の人たちが不当な程度にまで「精神的に拘束され、榨つけられている」と強く感じているということがあるとするなら、「人間的な」教育のあり方としては大きな問題を孕むと言わなければならない。また「いじめ」や「体罰」がはびこるような教育風土は、どう考えてみても「非人間的な」ものと言わざるを得ない。

このように、「人間教育」は、現実の教育の過程を人間的なものにしていこうとする取り組みでもあり、教育の方法について、教育的な関係や教育の場の雰囲気について、抜本的に考えていかなくてはならない。先に取り上げた私の1989年の巻頭論文では、この点について、従来の学校教育がいやおうなしに持つ定型的な姿を抜本的に見直してみることを提言し、1. 学校生活そのものの持つ息苦しさからの解放、2. 学校の授業の持つ息苦しさからの解放、3. カリキュラムの内容や構成原理の息苦しさからの解放、4. 学校制度それ自体の持つ息苦しさからの解放、を挙げている。そして、これらが一面的な（1点豪華主義的な）「改革」となることなく、バランスのとれた形で是正が考えられていくよう、先に触れたシンプソンが「真・人間教育」として掲げる下記の5つの基本視点を紹介している。

(1) 積極的な探究とその成果の取り込みを主とした学習課程であること。そうした学習を通じて自分自身の生活をコントロール出来るようになり、世界を舞台とした演技者としての能力を獲得していくこと。

(2) 伝統や社会的信念や価値観を、現在の必要に応じた形で選択的に保持し、変形したり修正したりして用いること。

(3) 感情や精神、合理性への知的能力、気付きや価値付け、といったことへの着目は重要であるが、それぞれだけで考えるのではなく、身体性という基盤から遊離させないように他のものと関連させながら考えること。

(4) 個々人にとっての「現実」は、現在体験しつつあることを土台とするが、未来へと広がり、また過去を背負ったものである。「今」「ここ」を大事にすべきではあるが、そうした広がりを持つものとして考えること。

(5) 自立性が社会集団との密接な関わりの中で発

揮される場合がある、創造性が自分自身だけでなく他の人のためになることを探究する中でこそ実現する場合がある、といったことを忘れないこと。

【人間教育を実現するための実践の手だて】

最後に、ここで述べてきた意味での「人間教育」を、各学校で実際に実践していく上での具体的手立てについて、以下に列挙しておくことにしたい。このリストも基本的には、私自身の1989年の論文に載せたものである（一部表現等を修正）。当然のことながら主要な当面の課題として私自身が考える点であり、課題の全てを尽くしたものではない。

- (1) 現在の教育にも、また現実の子どもの姿にも、自分自身を知り、常に自分自身の主人公となる、といった主体性の育成の面で課題がある。このため、
 1. 自分自身を多面的に理解し、しっかりした自己概念を形成していくと同時に、そうした自分自身をそのまま受容する態度を育成し、その上に立った着実なプライドが育つよう、活動の工夫、指導の工夫が必要である。
 2. 苦勞させること、我慢の機会を設定すること等を通じて、克己と自己統制の力を育成するよう、活動の工夫、指導の工夫が必要である。
 3. 自分自身の実感・納得・本音を大切に、それを拠り所として考え、判断し、行動していく姿勢と習慣を育成するよう、活動の工夫、指導の工夫が必要である。
- (2) 現在の教育にも、また現実の子どもの姿にも、内面的な豊かさや充実を大切に、その実現を常に追求していく、といった〈我的世界〉を大事にし、人間的な深さを実現していく、といった面で課題がある。このため、
 1. 第1級の絵画、音楽、陶磁器、等々との出会いを持たせるなど、美的感性の陶冶に一層の努力が必要である。
 2. 発達段階に応じ、高いレベルの文学作品に触れ、自分なりにその作品の世界に浸り込んでみる、という機会を十分に設定することを通じ、内面性と想像力の育成を図る必要がある。
 3. 座禅や念仏、唱題、祈り等を行ってみたり、各種の宗教的行事に参加してみることを通じて、日常性を超えた何かに対する畏敬の念を育み、没我と

か帰一といった体験を通じて宗教的な情操の育成を図る必要がある。

- (3) 現在の教育にも、また現実の子どもの姿にも、他人の気持や事情に本当に共感し、他人のために涙も汗も流せる、といった思い遣りの気持ちや、自分自身の感じ方や考え方を絶対視せず、互いの違いを違いとして認め合いながら連帯する、といった面で課題がある。このため、
 1. 多様な感受性訓練（センシティブティ・トレーニング）等の手法を用いて、他人の気持の動きを感じ取れる力の育成を図る必要がある。
 2. 各種のボランティア活動への参加等を通じて、無償で他人のために何かをやる、という気持ちの育成を図る必要がある。
 3. 集団で協力協同して1つの仕事をやり遂げる、といった各種の集団的課題遂行（プロジェクト的活動）への参加を通じ、多面的な協働性の育成を図る必要がある。

(注1) 1989年8月1日～3日にかけて、藤沢市教育文化センターで開かれた教育評価研究協議会の第4回実践研究交流会藤沢大会において、会の名前を変更し、人間教育研究協議会として新たなスタートを切ることが決定された。教育評価研究協議会は、ベンジャミン・ブルームの理論を実践的に展開しようという各地の研究サークルの集合体として活動してきたものである。ここでは、「落ちこぼれ・落ちこぼし」を出さない教育を実現するというマスター・ラーニングの理論、それを方法的に支える形成的評価の理論と教育目標の分類体系（タキソノミー）、そして総括的に目指すところとして「学力保障と成長保障の両全」という目標が大事にされてきた。こうしたブルーム理論に基づく実践研究を土台としながら、より広い視野から「人間教育」の実現に向けて発展的に取り組んでいこう、ということだったのである。

(注2) 私自身は、後述するような「人間教育」の2側面、すなわち「教育目標として個々人の人間的成長を大事に」とすると同時に、「教育活動の具体的なあり方が人間的なものにしていく」という意味で、1989年以前にも以後にも「人間教育」という言葉を使い続けてきている。私自身の刊行した単行本のタ

イトルに、この意味を込めて「人間教育」という言葉を用いているものを挙げるならば、以下のようになる。

『みずみずしい人間教育のために』光文書院、1984年4月刊

『たくましい人間教育を――真の自己教育力を育てる』金子書房、1986年6月刊

『内面性の人間教育を――真の自立を育む』金子書房、1989年11月刊

『生き方の人間教育を』金子書房、1993年6月刊

『〈生きる力〉の人間教育を』金子書房、1997年12月刊

『基礎・基本の人間教育を』金子書房、2001年8月刊

(注3) シンプソンは、「Simpson,E.L. Humanistic Education : an interpretation. Ballinger, 1976」において、「反・人間教育」「偽・人間教育」「真・人間教育」を区別し、それぞれの基本的な特徴について述べている。

(注4) 「人間教育」において自己実現という視点が不可欠であるということについて、例えば、パターソンが教員養成のためのテキストブックとして書いた「Patterson,C.H., Humanistic Education, Prentice Hall, 1973」でも詳述している。