

〔研究論文〕

文化と教育

——教職教育の根源——

川 村 覚 昭

はじめに

平成 18 年に我が国の教育の根本基準となる「教育基本法」が改正された。このため平成 23 年から施行される学習指導要領も全面的に改訂されることになった。この改訂において目立つのは我が国の伝統と文化が今までになく強調されていることである。確かに改正される前の教育基本法においてはそれらに対する視点が希薄であったために、学習指導要領においてそれらが積極的に語られることはなかった。しかし、今回の改訂での強調は、モラルの低下など国民意識の変容を見据えているものの対処療法的な機械的言説の域を出るものではないように思われる。伝統や文化を考える場合には人間に関するもっと根本的な問題があるのではないかと思う。その意味で、本稿では、新学習指導要領の特徴とその背景を考察しながら、文化と教育の根本問題を、教職教育の根源を明らかにする意味で、現代の文化人間学の立場から抉出してみたいと思う。

I. 新学習指導要領の特徴と狙い

平成 20 年 3 月 28 日に戦後 8 度目の新学習指導要領が公示された。これは、同年の 1 月に答申された中央教育審議会の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」を受けて公示されたものである。学習指導要領は、周知のように我が国の戦後教育の基準を示すものとして、昭和 22 年に「教科課程、教科内容及びその取扱い」を示したのが最初である。従って、戦後の学校教育は、この学習指導要領に示された基準にしたがって展開されてきたのであるが、今回、公示された新学習指導要領は、今までの学習指導要領とは根本的に違った全面的改訂がなされ、新しい基準が導入された。それは、学習指導要領の改善を審議する中央教育審議会の審議過程において戦後一貫して我が国の学校教育の精神的基盤となってきた「教育基本法」が平成 18 年に全面的に改正されたからである。教育基本法は、日本国憲法を背景にして戦後教育の基本を確立するために制定されたものであり、その意味では謂わば「教育憲法」としての性格を持ち、それが改正されるということは、旧教育基本法下での戦後教育体制を全面的に見直すとともに総決算し、新しい教育体制を構築しようとする

する意図が背景にあると考えてよいであろう。このため、中央教育審議会からは、学習指導要領の改善に当たって次のような七つの方向性が示された⁽¹⁾。

- ①改正教育基本法等を踏まえた学習指導要領改訂
- ②「生きる力」という理念の共有
- ③基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ④思考力・判断力・表現力等の育成
- ⑤確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保
- ⑥学習意欲の向上や学習習慣の確立
- ⑦豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実

この方向性の最初に学習指導要領の改訂が改正教育基本法を踏まえてなされねばならないことが明記されていることから分かるように、改正された教育基本法が新学習指導要領に全面的に影響しているのである。では、新学習指導要領にはどのような教育の基準が示されているのだろうか。

『中学校学習指導要領解説 総則編』によれば、「改訂の基本方針」として次の三つが挙げられている。すなわち、①「教育基本法改正等で明確になった教育の理念を踏まえ「生きる力」を育成すること」、②「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること」、③「道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成すること」である。この三つの基本方針の文言から理解されることは、新学習指導要領では、②と③で示されたように19世紀の新人文主義的教育学（Neohumanistische Pädagogik）以来、教育の伝統的な理念となった全人教育、すなわち知徳体が調和的に統一された人間形成を基本にして「生きる力」を育成することが目指されていると言ってよいであろう。それ故、『総則編』では次のように解説している、すなわち「今回の改訂においては、生きる力という理念は、知識基盤社会の時代においてますます重要となっていることから、これを継承し、生きる力を支える確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和のとれた育成を重視している。」⁽ⁱⁱ⁾と。そして今回の新学習指導要領においてこの「生きる力」の育成のために特に重視されたのが、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛すること」「公共の精神を尊ぶこと」「他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献すること」である。これらはいずれも教育基本法の改正において新たに規定された「教育の目的及び理念」に基づいて導入された教育方針である。しかし、こうした方針の先蹤は既に旧教育基本法下でもあり、平成元年の改訂では、高度経済成長と技術革新の成功によって経済大国となった我が国が世界経済の牽引力を持つことによって国際的な経済人的交流が不可欠な国際化時代に突入したために、国際理解教育が喫緊の教育課題となり、「我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視するとともに、世界の文化や歴史についての理解を深め、国際社会に生きる日本人としての資質を養うこと」⁽ⁱⁱⁱ⁾が教育方針の一つになっている。しかし、平成元年や平成10年の改訂では愛国心や郷

土愛、公共精神、他国尊重、国際社会の平和発展、環境保全などは全く明文化されていないことから言うと、教育基本法の改正が今回の学習指導要領の改善に果たした役割には大変大きなものがあるのである。それは、改善に法的根拠を与え、戦後教育の変革を目指す極めて強いインパクトになっているのである。このため各教科の教育目標にもこうした基本方針が強く反映することになる。

例えば、中学社会では、全体目標のなかに「我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民として基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」ことが謳われ、地理的分野では「環境問題や環境保全」や「領土問題」が、歴史的分野と公民的分野では我が国の伝統と文化への注目から「文化の継承と創造」、更には「自国愛」と「国民としての自覚」が、今までにない教育目標として登場するのである。そしてこのことは、道徳教育においてより鮮明に現れている。

我が国の教育基本法施行直後の道徳教育は、教育勅語体制下で展開された修身科のように特定の教科を設定しないで「学校の教育活動全体を通じて」行うことが目指されたが、昭和33年の学習指導要領の改訂から道徳教育の徹底を目指す「道徳の時間」が設定され、戦後の道徳教育に大きな改革を見ることになる。今回の新学習指導要領では、この「道徳の時間」を道徳教育の要とし、「道徳の時間」に対して今まで以上に重要な位置づけがなされている。しかも、「道徳教育推進教師」の特定が求められ、この教師を中心に全教師が協力して道徳教育を推進することが規定されている。しかし、この規定言説は、「道徳の時間」がいくら道徳教育の要であるとしても、一人の教師が担当する「道徳の時間」だけでは道徳教育が全うできないことを暗に示しているのであり、それ故新学習指導要領の解説では道徳教育について次のように言われる、すなわち「道徳の時間は、学校における道徳教育のいわば扇の要となる重要な時間であるが、道徳の時間のみで道徳教育のすべてが行われるものではない。学校の教育活動全体を通じてそれぞれの教育活動の特質に応じて行われる道徳教育と、それらを補充、深化、統合する道徳の時間とがうまく機能することによって、その効果が期待できる。したがって、道徳教育の目標がより効果的に実現されるためには、道徳の時間において各教科、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育と密接に関連を図りながら計画的、発展的に指導を行うことが必要である。」^(iv)と。今回改訂された新学習指導要領は、こうした周到な体制のもとで道徳教育が展開されることを求めているが、その具体的な教育内容のなかに、先に指摘した教育の基本方針の反映がはっきりと見られるのである。そこでは道徳の教育内容は大きく次の四つの分野、すなわち①「主として自分自身に関すること」、②「主として他の人とのかかわりに関すること」、③「主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」、④「主として集団や社会とのかかわりに関すること」に分けられ、最後の分野に先の基本方針が具体的に示される。今、その分野の項目を列記すると、次のようになる。

(1) 法やきまりの意義を理解し、遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果

たして、社会の秩序と規律を高めるように努める。

- (2) 公德心及び社会連帯の自覚を高め、よりよい社会の実現に努める。
- (3) 正義を重んじ、だれに対しても公正、公平にし、差別や偏見のない社会の実現に努める。
- (4) 自己が属する様々な集団の意義についての理解を深め、役割と責任を自覚し集団生活の向上に努める。
- (5) 勤労の尊さや意義を理解し、奉仕の精神をもって、公共の福祉と社会の発展に努める。
- (6) 父母、祖父母に敬愛の念を深め、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築く。
- (7) 学級や学校の一員としての自覚をもち、教師や学校の人々に敬愛の念を深め、協力してよりよい校風を樹立する。
- (8) 地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬と感謝の念を深め、郷土の発展に努める。
- (9) 日本人としての自覚をもって国を愛し、国家の発展に努めるとともに、優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献する。
- (10) 世界の中の日本人としての自覚をもち、国際的視野に立って、世界の平和と人類の幸福に貢献する。

いずれの項目を見ても、公共性と社会性が指導内容として強く主張されていることが分かるが、特に自国愛が伝統や文化と関連付けて指導目標として提起されていることが今回の改訂の特徴である。しかし、いずれにしても、我が国の教育の基準を示す学習指導要領の今回の改訂が改正教育基本法の全面的直接的な影響のもとで進められたことが、こうした中学社会や道徳教育を見るだけで十分に確認されるであろう。今回公示された新学習指導要領は平成 23 年 4 月 1 日から全面的に実施され、我が国の教育は新たな段階に入ることになる。これは、或る意味では戦後教育に対する軌道修正であり、教職教育を含めて人間形成に重大な変革をもたらせるため、我々は改めてなぜこうした新たな基本方針の導入が必要であったのか考えなければならぬであろう。この問題は、もとより教育基本法の改正と深く関わっている。それ故、次に教育基本法改正の背景について考えてみたいと思う。

Ⅱ. 教育基本法改正の背景

教育基本法が最初に公布・施行されたのは、昭和 22 年 3 月 31 日である。それに到るプロセスは或る意味複雑である。日本の敗戦後の教育改革は既に昭和 20 年 8 月 15 日の「終戦の詔書」から始まっていたと言ってもよい。それは、終戦の詔書で昭和天皇は、敗戦後の日本の方向を国民に示したからである。すなわち「若シ夫レ情ノ激スル所濫ニ事端ヲ滋クシ或ハ同胞排擠互ニ時局ヲ乱リ為ニ大道ヲ誤リ信義ヲ世界ニ失フカ如キハ朕最モ之ヲ戒ム宜シク挙国一家子孫相

伝へ確ク神州ノ不滅ヲ信シ任重クシテ道遠キヲ念ヒ総力ヲ将来ノ建設ニ傾ケ道義ヲ篤クシ志操ヲ鞏クシ誓テ国体ノ精華ヲ発揚シ世界ノ進運ニ後レサラシムコトヲ期スヘシ」と。ここでははっきりと「大道ヲ誤リ信義ヲ世界ニ失」わないために挙国一家「国体ノ精華ヲ発揚シ」て「世界ノ進運ニ後レ」ないことが訴えられている。このため敗戦後の教育改革は、この「国体ノ精華ヲ発揚」するためにまず国体の護持を基本にして進められることになる。これは、換言すれば、国体の精華を教育のうで明記した教育勅語を敗戦後の教育の基本として位置づけ直し、改めて平和国家文化国家の建設に向けて教育勅語体制を再構築しようとするものである。そのことは昭和20年9月15日に文部省が戦後の新しい教育の根本方針として出した「新日本建設ノ教育方針」によく現れている。ここでは「新教育ノ方針」が次のように言われる、すなわち「大詔奉体ト同時ニ従来ノ教育方針ニ検討ヲ加ヘ新事態ニ即応スル教育方針ノ確立ニツキ鋭意努力中デ近ク成案ヲ得ル見込デアルガ今後ノ教育ハ益々国体ノ護持ニ努ムルト共ニ軍国思想及施策ヲ払拭シ平和国家ノ建設ヲ前途シテ謙虚反省只管国民ノ教養ヲ深メ科学的思考力ヲ養ヒ平和愛好ノ念ヲ篤クシ智徳ノ一般水準ヲ昂メテ世界ノ進運ニ貢献スルモノタラシメントシテ居ル」と。そしてこの方針を敷衍するために開かれた10月15日の「新教育方針中央講習会」で文部大臣の前田多聞は新教育の方針が教育勅語のもとで展開されねばならないことを語っている。すなわち「吾人は改めて教育勅語を謹読し、その御垂示あらせられし所に心の整理を行はねばならぬと存じます。・・国民たると共に人間として完きものたる事を御命じになっております」と。しかし、こうした敗戦後の教育方針を根本から否定したのが連合国の占領政策であることはよく知られた事実である。このため教育勅語に代わるべきものとして立案されたのが教育基本法である。

さて、このように教育基本法制定のプロセスを見ると、我が国の占領下という特異な状況のなかで審議されているだけにそれは所謂「教育の民主化」を目指す占領政策と連動し、それ故教育勅語体制を根本から払拭する教育観のもとで教育基本法は成立したと考えてよいであろう。このため、差し当っては日本の特殊性よりも世界人類に普遍的な理念が教育の問題として取り上げられ規定されることになる。それは、教育刷新委員会の委員長で教育基本法制定に中心的役割を果たした南原繁の次の言説から明らかであろう。すなわち「およそ、一国文化の真の個性や特殊性というのは、その前提として、世界人類的な普遍的基盤に立って、はじめて成り立つものなのである」^(v)と。そして明治維新以来の近代日本では「国家的精神」が教育を拘束し、このことが「肇国以来の敗戦」を招来したという反省から、彼は、国家再建のためには「真にヒューマンイズムの精神の覚醒と、それによる自主自律的な人間の養成よりも、根本的且つ喫緊の課題はないであろう。それこそ、わが新しい教育の第一の根本原理であるのである。」^(vi)と主張するのである。従って、教育基本法は、こうした世界人類の普遍的な理念と個人尊重のヒューマンイズムの原理が思想的基盤となって制定されているのである。しかし、審議過程においてまとめられた『教育基本法案要綱案』（昭和21年11月29日）を見ると、必ずしも固有の文

化や伝統を否定している訳ではない。そこでは、我が国の教育の問題点が指摘され、それを是正することが主張されているが、その問題点として「真の科学的精神と宗教的情操とが軽んぜられ、徳育が形式に流れ」^(vi) たことが挙げられている。そしてこれからの教育について「人間性を尊重し、真理と正義と平和を希求する人間の育成を期すると共に、普遍的にしてしかも個性ゆたかな伝統を尊重して、しかも創造的な、文化をめざす教育が普及徹底されなければならない」と言うのである。このように『要綱案』では宗教的情操や徳育、更には伝統と文化に言及しているのであり、成案となった教育基本法とは大きく違っていることが分かるのである。しかも大事なことは、『要綱案』では個人ではなく人間性の尊重が謳われているのであるが、公布・施行時の教育基本法は人間性の文言は消え、個人の尊重が全面に押し出される結果となっている。この変化は戦後教育の展開にとって極めて強い衝迫となっているが、個人重視はいわば西洋近代で自由の問題と重なって理論化された近代教育学の根本理念でもあり、その意味では最も近代的な教育理念が教育基本法に導入されたのであるとすることができるであろう。

しかし、占領下とはいえ、最も近代的な教育理念を導入した教育基本法が戦後60年して改正されることになったのである。そこにはどのような問題が認識されていたのであろうか。これについては、教育基本法の改正について審議し、中間報告として出された中央教育審議会の「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」^(viii) (平成14年11月14日)で指摘されている内容を見ると大よそ理解される。まず中間報告の教育に対する現状認識を見ると、それは次のようなものである。つまり、戦後教育の精神的基盤となった教育基本法に対して中間報告は、戦後の教育の普及と教育水準の向上をもたらし、そのことが「経済社会の発展の原動力となった」として高く評価するが、その一方で、昭和50年代中頃から急速に変化する時代状況とともに社会問題や教育問題が噴出してくる要因と見做すのである。そのため「教育の在り方を根本にまでさかのぼって見直し、新しい時代の教育が目指すべき目標を考えるに当たっては、次代に継承すべき価値あるものと時代の変化とともに変えていく必要のあるものについて十分検討しなければならない」と指摘する。そしてこうした視点から継承されるべき価値として挙げたのが、人格の完成、個人の能力の伸長、自立した人間、国家や社会の構成員としての有為な国民、更には「個人の尊重、自律心、義務をしっかりと果たそうとする心、他人を思いやる心、公共の精神、規範意識、伝統や文化を大切に作る心、幅広い教養や健やかな体などの豊かな人間性」などである。従って、教育基本法に対する検討はこうした価値基準を前提にして行われているため、中間報告はそれに対して次のように結論する、すなわち「現行の教育基本法を貫く「個人の尊厳」「真理と平和」「人格の完成」などの理念は、憲法の精神に則った普遍的なものであり、新しい時代の教育の基本理念として大切にしていくなが必要である」と考える。しかしながら、現行法には、新しい時代を切り拓く心豊かでたくましい日本人を育成する観点から重要な教育の理念や原則が不十分であり、それらの理念や原則を明確にする観点から見直しを行うべきである」と。そして中間報告がこうした観点から出した教

育基本法の見直しに関する視点が以下のものである。

- ①国民から信頼される学校教育の確立
- ②「知」の世紀をリードする大学改革の推進
- ③家庭の教育力の回復、学校・家庭・地域社会の連携・協力の推進
- ④「公共」に関する国民共通の規範の再構築
- ⑤生涯学習社会の実現
- ⑥教育振興基本計画の策定

言うまでもなくこうした視点が出されるのは、その背景に、60年前にはなかった新たな事態に直面し、そのことによって新しい時代が将来しているという認識が審議会にあるからである。中間報告は、その事態としてグローバル化、情報化、地球環境、男女共同参画などを挙げているが、そうした新事態以上に教育基本法の改正審議に強いインパクトを与えたと思われるのが、東西冷戦構造の崩壊後の価値観の揺らぎによる「自信の喪失とモラルの低下という悪循環」の問題である。例えば、次のように言われる、「現在頻発している政治、行政、企業にかかわる不祥事の背景には、倫理観や社会的使命感の喪失があり、こうした不祥事が更に国民の正義、公正、安全などへの信頼を蝕み、国民全体のモラル低下を加速させている。」更に「物質的な豊かさの中で子どもはひ弱になり、明確な将来の夢や目標を描けぬまま、次第に規範意識や学ぶ意欲を低下させ、青少年の凶悪犯罪の増加や学力の問題が懸念されている。また、教育の現場は、いじめ、不登校、中途退学、いわゆる「学級崩壊」など深刻な危機に直面している。」と。それ故、中間報告は、こうした国民意識の変容に対する認識と危機意識から新たな教育課題を提出するが、それが③と④の問題である。具体的には新たな公共性の創設と日本人のアイデンティティの確立の問題である。これらは、上来見た教育基本法制定過程から分かるように、二次的な事柄として捨象してきた問題である。それに対して、中間報告は、むしろ人間形成の最重要課題としてその問題を提起するのである。それ故、中間報告は言う、「国際社会に生きる教養ある日本人として、自らが国際社会の一員であることを自覚し国際社会に貢献しようとする意識とともに、自らのアイデンティティの基礎となる伝統、文化を尊重し、郷土や国を愛する心を持つことが重要である。・・・また、「公共」に主体的に参画する意識や態度の涵養を図るためにも、国や社会、その伝統や文化について正しく理解し、愛着を持つことが重要である。」と。ここに、前章で説明した「我が国の伝統・文化の理解と尊重、郷土や国を愛する心」「公共の精神」「他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献すること」に繋がる視点が現れていることに気づくであろう。従って、このように考察すると、教育基本法の改正の背景が理解される。それは、教育基本法の制定時には予期し得なかった教育課題が時代の進展とともに現れたこと、また教育の制度疲労とも言うべき倫理観の欠如を始めとする様々な社会問題や教育問題が噴出して我が国の教育の根幹を揺るがす事態が生じたこと、そしてその是正を期待する危機意識が国民の間に高まったことなどである。中間報告は、それ故、改めて我が

国の伝統や文化に注目し、公共性を形成する教育を教育基本法改正の中心的課題として提起したのである。

ところで、今、我々は、戦後の教育改革を概観する仕方では教育基本法改正の問題を見たが、その際指摘されたモラルの低下などの問題は、もとより人間の意識の問題であり、そのことを考えると、現今のモラルの低下した人間の意識状況は戦後の教育現実から出てきた問題であり、その意味では戦後教育の有りよう、さらにはその背景にある教育基本法が問題にされることは決して不当なことではない。それは、教育基本法も時代状況を背景にして制定されているため時代的限定を受けているからである。しかし、上から見ると教育基本法は最も近代的な教育理念を具体化したものであることを考えると、近代の思惟構造を理解しないまま時代状況に促されて安易に批判することは、教育そのものに対する認識を誤る恐れがあり、危険である。倫理性の欠如やモラル低下の問題は、換言すれば、人間の良心（Gewissen）の問題であるが故に、戦後教育（教育基本法）への批判はむしろ人間の良心形成の問題として論じられるべきであろう。しかし、そうしたことが審議会において真剣に行われたのかどうかは疑問である。なぜなら、中間報告のどこにも「良心」という言葉が出てこないからである。また、中間報告では日本人のアイデンティティの基礎となる伝統と文化の問題が教育基本法には欠如しているとしてそれらが執拗に強調されるが、これも根本的には日本人の良心の問題である。その意味で、我々は、最後に、新学習指導要領を適正に運用するためにも、良心の問題としての文化を教育との関係において明らかにしておきたいと思う。

Ⅲ. 良心問題としての文化と教育

文化の形態をどのように考えるにしても、文化は人間の存在構造にとって基礎構造を成していることは否定できない。なぜなら、人間は誰しも或る一定の世界の内に生まれてくるが故に、人間は最初から世界の内に投げ入れられた存在であり、それ故世界内存在（In-der-Welt-Sein）という存在構造をアプリアリに持つことになるからである^(ix)。つまり、人間が投げ入れられた世界は、人間が歴史的に構成してきた世界であるが故に文化が凝集した文化世界であり、それ故人間の存在構造は、本質的に文化的世界内存在にほかならないからである。このため人間の存在構造においては文化は人間と所謂二項対立的な関係ではなく、最初から根源的包括的な一体性を形成しているのである。現代の文化人間学（Kulturanthropologie）は、人間のこうした文化との共存的事実性に注目し、人間の本質を追究するのであるが、その代表者である F. キュンメルは人間理解の視点を文化との関係において次のように言う、すなわち「文化は、人間と世界を等しく包括し、人間的なものを全体を包む場として考えることができるのである。かくして、人間を知ろうとする場合、長い間伝統として為されてきたように、世界から切り離し人間社会の内部で孤立的に考えられた主観というものを眼前に据え、その主観の態度や行動からそ

の根柢にある特性や能力を読み取っていくというやり方はもはやすべきではない。人間学が人間の本質を問う時、単に外と切り離された内的、心的領域のみをもはや対象とすべきではない。というのも、人間の本質は、内的領域と外的領域の交錯した生の複合的現実を離れて求められたい見出し出されたりするものではないからである。人間の生の現実、共同社会の内、形成され伝承される文化世界の全体であって、人間は其中で陶冶された者として、また内容によって満たされた者として住まっている。」^(x)と。この言説にはデカルト以来西洋の思惟として確立されてきた主観-客観の二元論を超えようとする意図が感じられるが、それも根本的には人間の存在構造が主観に先だって文化をアプリアリな基礎構造として持っているからである。それ故、人間は、既に文化的世界の内に存在するものとして文化と出会い、不知不識の内に文化の影響を受けるのである。その意味で、人間が存在する世界の文化的状況が、教育を考える場合、重要な意味を持つ。

我々は、前章で教育基本法が改正される背景を見たが、それは、教育の制度疲労ともいえるべき教育の危機であった。もともと教育は、シュプランガーが言うように文化的行為である。それは、「教育には、価値に向はんとする意志が存在しなければならぬ」^(xi)からである。それ故、教育が展開されるためには、文化的価値が子どもを教育する大人に自覚されねばならない。その意味で、文化的価値は大人の共通価値でなければならないであろう。シュプランガーによると、文化は四つの精神に分化できるという。すなわち、「客観化された精神 (objektivierter Geist)」「共通精神 (Gemeingeist)」「規範的精神 (normativer Geist)」「主観的或は個人的精神 (subjektiver oder personaler Geist)」の四つである^(xii)。もとよりこの四つの精神は相互に関係し合うのであるが、特にここで教育に関して注目したいのは「共通精神」である。なぜなら、共通精神は、シュプランガーが言うように「人々を結び付けてある共通的精神内容、或は共通の精神的意味」^(xiii)であり、人々の結合意識や共同意識を形成するものであるからである。もともと文化は、シュプランガーの言葉を使えば歴史的に生成した物質的精神的諸価値形成物の総体であるため、超個人的性格をもち、人間集団・社会集団に共通した価値、或は理想として機能するものである^(xiv)。それ故、文化は、文化理想・文化的価値として人間・社会を精神的に統合する共通精神となるのである。従って、共通精神が世界の内、健全な場合、教育は文化的行為として人々の間で認められた共通の価値に向けて形成が可能になるのである。しかし、その共通精神が現代では不透明なのである。それ故、文化理想や文化的価値が見えにくくなっている。先に我々は中央教育審議会の中間報告が倫理観の欠如や規範意識の低下を指摘しているのを見たが、それは、根本的にはこの共通精神の欠如を意味しているのである。人間が、その存在構造において文化と根源的包括的な一体性をもっていることが、人間存在の原事実性であるとするれば、共通精神が不透明であることは文化の衰退とともに人間の衝動的・本能的生命が無条件に露出することを意味する。換言すれば、それを制御するすべがなくなることである。それ故、人間の主観性には禁欲よりも恣意性が全面に現れるため、自らの精神生活を堅実に築こ

うとする文化意識は希薄になるのである。ここでは人間の行動は恣意的な主観性に任されるために共通価値は解凍し、教育は機能不全に陥るのである。それ故、シュプラングーも衝動的本能的生命が全面に現れた文化的状況の危険性を次のように言う、すなわち「禁欲が全くなかったところでは、その文化は終りである、といてよい。とことんまで生を享受するという福音、個人の単に主観的で単に美的に刺激の多い体験生活の礼讃は、精神的な努力や自己訓練をさまたげる。しかも精神的な努力や自己訓練のみが、進歩した複雑な活動を要求する文化の仕事をつづけていくことを可能にするのである。あるいは、もっと簡単に、もっと徹底していえば、義務思想が死滅するところでは、文化は死滅するのである。」^(xv)と。

しかし、文化と教育の問題はこれだけで尽きるものではない。如上で説明したように、人間と文化の関係は二項対立の関係では捉えることのできない関係であった。人間は、むしろ根源的には文化的世界内存在として文化と包括的一体性の関係において捉えられねばならない存在であった。それ故、文化は単に人間に対する客観物として存在するのではなく、人間が世界の内に投げ入れられたその瞬間から人間は文化との相互作用に巻き込まれ、同化融合するのである。その意味で、世界の内に有ることは、絶えず文化に出会いまねるといふ事態が起っているとすることができるであろう。先のキュンメルは、こうした事態を「陶冶的出会い」と言い、人間と文化の関係を次のように言う、すなわち「人間自身の価値観も、文化財の拘束力ある価値も、両者の陶冶的出会いの結果であって前提ではない。」^(xvi)と。人間は、世界の内にいることによって陶冶されてしまっているものであり、この被陶冶性がまた自己陶冶のもともであるのである。従って、人間の世界内存在がこうした陶冶的關係を形成しているとすれば、現代の倫理観の欠如や規範意識の低下という文化的状況は、子どもの成長にとってゆゆしき事態だと言わねばならない。子どもの価値意識も当然陶冶的出会いにおいて形成されるのであるが、それが最初から文化性を失った世界との出会いである限り、文化意識の低いまま自己陶冶（自己形成）が不知不識の内に行われるため、不十分な倫理性のまま成長するのである。最近の子どもの問題行動の背景にはこうしたことが介在しているのではないであろうか。ランゲフェルドが指摘するように、「おとなは子どもがいなくても生きることができるが、子どもの世界はおとなとおとなの世界がなければ存在することができない」^(xvii)という事実を考えると、おとなが世界内存在として子どもに与えている世界はどこまでも文化性の豊かな世界でなければならないことは言うまでもないであろう。その意味で、子どもの問題はおとなの問題なのである。

さて、人間存在の原事実性に内在する教育的問題をこのように考えると、現代日本の人間形成の問題は、文化的行為としての意識的な教育以前に既に経験する陶冶的出会いが子どもにとって健全なものでなければならないことが分かるであろう。もとよりそうしたことが実現できるのは、おとなの意識に掛っている。換言すれば、世界を文化理想へ向けて形成しようとするおとなの文化意識、つまり文化良心（Kulturgewissen）に掛っているのである。既述したように、解放された衝動的本能的生命においては健全な文化が形成されることはない。それ故、反文化

的な現象を見抜く文化良心が子どもの「人間らしい」形成を考えるおとなに対してはどこまでも強く求められるのである。この文化良心は、もとより文化理想への志向を持つが故にそれを支えることになるが、そのことは、別言すれば、文化理想を信奉し確信することである。文化活動が本当にできるかどうかはこの確信に掛っているのである。先のシュプランガーは、この文化理想は「最高限の理想的価値」であるが故に、それを信奉する「確信の力」は「宗教的な生命を構成している力と同じものである」と言い、文化と宗教との密接な関係を指摘する。すなわち「そのかぎり、各文化は宗教的な基底をもっている。文化は活発な究極的な価値確信から継続的に創造されるのでなければならない。そうでなければ文化は崩壊するのである。」^(xviii)と。文化理想は、こうした究極的な価値であるが故に、それを支える文化良心は宗教的な基底をもつのである。その意味で、おとなの文化意識は宗教性を抜きにして考えてはならないのである。従って、こうした視点から新学習指導要領を見たとき、それは、文化の宗教的基底に対する認識が極めて希薄であると言わなければならない。その根本原因は、学習指導要領の作成を制約する教育基本法にあることは言うまでもない。しかし、改正教育基本法は、宗教教育の規定について改正前のそれに「宗教に関する一般的な教養」^(xix) という文言を付加したことから言えば、宗教に関する教養教育への道を開いているとも言えるであろう。文化良心が宗教性と関わらねばならないこと、そのことが子どもの健全な文化的世界を構成するおとなの文化意識に求められるとすれば、単に伝統や文化を機械的に強調するのではなく、教育するもの、すなわち教師自身の文化良心（宗教性）を覚醒することこそ、教育改革の要として最も強く主張されねばならないのではないかと。教職教育の根源もまたそこにあるのではないかと思う。

しかしながら、我が国の教職教育において宗教性に注目することは殆どない。そのことの問題については既に本紀要の創刊号で触れた^(xx)。今回、改正教育基本法を背景にした新学習指導要領では、道徳教育の改訂改善において「心の教育」が打ち出され、道徳教育がその基盤であると主張されている。しかし、この教育においても宗教性については全く触れられていない。そこで挙げられている心は、「美しいものや自然に感動する心」「正義感や公正さを重んじる心」「生命を大切にし、人権を尊重する心」「他人を思いやる心」「社会貢献の精神」「自立心」などである^(xxi)。伝統と文化を尊重すると言いながら、文化良心への言及はないのである。私は、ここに我が国の教育の最も根本的な問題があるのではないかと思う。それは、「心の教育」を主張する者のなかに「教育の心」が根本的に何に依拠するのか、殆ど理解されていないからである。シュプランガーは言う、「真の教育者は自分の核心が「良心的」でなければならない、良心の声のなかで精神生活が脈打っている、との確信に満たされていなければならない。」^(xxii)と。ここで言われる「良心の声」とは世俗を超えた超越者の声を意味し、教育者はそれを聞き入る存在として宗教性と関連しなければならないことを彼は言うのである。しかし、そうした視点が教員の資質形成の問題として視野に入ることは我が国においては無い。しかし、先の『中間報告』が指摘するように深刻な教育危機が今あるとすれば、それはむしろ逆説的に聞こえるが

文化理想を改めて構築する機会でもあると言えるであろう。そのことを考えるなら、何よりもまず教師の存在が注目されるのである。彼こそ子どもの未来に関わるものとして教育危機を真剣かつ誠実に乗り越えなければならないのである。今やそうした実存に立たされている教師は「教育の心」を再確認する上でも文化良心の声に耳を澄ます必要があるのではないか。なぜなら、文化良心こそ文化理想（教育理想）を認識する心だからである。その意味で、次世代の教員を養成する教職教育もそうした精神性の高い形而上的な次元に触れるものでなければならないであろう^(xxiii)。教職教育の具体的な教員養成システムやカリキュラム等についての言及は他日を期したい。

注

- (i) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 総則編』平成20年7月、2頁。
- (ii) 同書 3頁。
- (iii) 同書 104頁。
- (iv) 同書 26頁。
- (v) 南原繁「日本における教育改革」鈴木英一編『教育基本法文献選集Ⅰ 教育基本法の制定』（学陽書房 1997年）所収、32頁。
- (vi) 同書 30頁。
- (vii) 文部省『教育基本法案要綱案』昭和21年11月29日
- (viii) 文部科学省：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/0211
- (ix) 人間の現存在（Dasein）の在り方についてはM.ハイデッガーの“Sein und Zeit”を参照。ハイデッガーは現存在を「世界内存在（In-der-Welt-Sein）」と捉える。
- (x) Friedrich Kümmel:Kulturanthropologie, In;Andreas Flitner (Hrgs.) “Wege zur pädagogischen Anthropologie – Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften von Menschen“, Heidelberg,1963.『現代解釈学入門』玉川大学出版部、1985年、114-115頁。
- (xi) エドゥアルト・シュブランガー『現代文化と國民教育』岩波書店、昭和13年、9頁。
- (xii) エドゥアルト・シュブランガー『文化哲學の諸問題』岩波書店、昭和12年、46頁。
- (xiii) 同書 49頁。
- (xiv) Eduard Spranger: Kulturfragen der Gegenwart, Qulle & Meyer, Heidelberg, 1953.『現代の文化問題』牧書店、昭和34年、45頁参照。
- (xv) 同書 51-52頁。
- (xvi) 『現代解釈学入門』154頁。
- (xvii) M.J.ランゲフェルド『よるべなき両親 —— 教育と人間の尊厳を求めて ——』玉川大学出版部、1980年、41頁。
- (xviii) 『現代の文化問題』52頁。
- (xix) 改正教育基本法では第15条に宗教教育の項目があり、そこでは次のように規定されている、すなわ

ち「宗教に関する寛容の態度、宗教に関する一般的な教養及び宗教の社会生活における地位は、教育上尊重されねばならない。」と。改正前の教育基本法は「宗教に関する寛容の態度及び社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない。」となっている。

- (xx) 川村覚昭「教員の資質形成の問題と「総合演習」の課題」（『京都産業大学教職研究紀要』創刊号、2006年3月）参照。
- (xxi) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』平成20年7月、3頁。ここでは「心の教育」について次のように説明されている、すなわち「子どもたちに必要とされる豊かな人間性とは、美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性、正義感や公正さを重んじる心、生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的な倫理観、他人を思いやる心や社会貢献の精神、自立心、自己抑制力、責任感、他者との共生や異なるものへの寛容などの感性及び道徳的価値を大切に作る心である」とらえられる。このような心の育成を図るのが心の教育であり、その基盤としての道徳教育である。」と。
- (xxii) Eduard Spranger: Der geborene Erzieher, Qulle & Meyer, Heidelberg, 1958. 『教育者の道』玉川教育新書、昭和49年、100頁。
- (xxiii) シュプラランガーは、真の教育者の在り方を次のように指摘している、すなわち「教育と授業とが独自の職業と化し、そのうえに国家から認可された職業と化してからは、人は一つの錯覚に陥っているようである。それは、生まれながらの教育者の行動を、たえず注意していなければならない、彼はたえず調整しながら教育にたずさわり、「群衆の模範」として歩きまわり、教育の目標としている卓越した人格像が、天上の光のように彼から輝き出なければならない、と錯覚しているようである。これでは、教育の戯画からそれほど遠くない所にいると感じない者はあるまい、と言うだけで良いだろう。ほんとうに精神的なものは、静かなうちに成し遂げられる。最も強い影響は、鳩の歩みのように静かにおとずれる。たえまなく経営の特別な騒音を伴っているような営業を、人は教育でいとなむことはできない。」（『教育者の道』57-58頁）と。

（文化学部元教授）

