

「資質・能力」と「人格」の関係について

城丸章夫の「学力」論を手掛かりに

中村 清二*

On Relationship between Competencies and “Personality”
In Reference to Shiromaru’s “Academic Abilities” Theory

Seiji NAKAMURA

はじめに 問題状況

日本の教育学は、教育実践のあり方を支える教育学概念として「学力」「人格」「教育課程」等の概念を持ち、その学的把握のあり方をめぐり議論を展開してきた。とりわけ「学力」は教育学的価値を担うキー概念であり、今日、グローバル化の進展によって教育政策が「学力」を中心に急展開をみせており、その意義はますます重みをましている。「学力」政策による学校・教育の変容への教育学の向き合い方が問われているのである。

本稿は、今日の「学力」政策がうみだす学校の変容に、教育実践を視野にいれながら、いかに向き合うべきかという課題を設定し、取り組むものである。

まず、今日の状況について確認しておこう。2000年代にはいり、市場秩序を唯一の社会原理とみなす新自由主義が、教育目標、教育管理方法、人格把握にわたるまで浸透・展開し、教育と教育学は大きな変化をこうむることになった。

その背景には、グローバル経済競争に対応する人材育成の要求、「知識基盤社会」論によるその合理化といったグローバル資本による社会構想があることは度々指摘されてきた。加えていうと、その社会構想が、政治規範としても影響力をもち、人権・民主主義概念の形骸化、人間のホモ・エコノミクス化を伴い、主権者としての生き方の喪失をももたらしつつある状況だ。

こうした変化を背景にもつ今日教育政策の中核に位置するのが、「資質・能力」という「学力」概念である。「資質・能力」が教育目標として示されたことをはじめとして、道徳の教科化、授業方法の管理、各種のスタンダード、カリキュラム・マネジメント等々が一連のものとしてすすめられ、学校教育のプロセス全体わたって管理・統制様式が浸透しつつある。そして、その延長上に浮かびあがるのが、次節以降で確認していくように、「人格」を育成・管理の対象とする公教育の姿である。それは、教育目的ではなく、教育目標としての「人格」であり、これまでとは一線を画す教育のあり方であ

る。

こうした教育改革の進展にたいして、それがあまりにも大掛かりであるためか、教育学としてどのように把握し、吟味の対象とするべきか、一定の識見として示されているとはいいがたい。おそらくこのことは、仮説にとどまらざるをえないが、「人格」概念が90年代以降の教育学的探求の中で主題としては影を潜めていったことと関連があるようにおもわれる。

本稿は、かつての教育学において厚みのある問題領域を構成していた「学力と人格」という視点を手掛かりにして、今日の「資質・能力」を中心とする教育政策への教育学的吟味の枠組みを提起することを目的とする。

1 教育政策における「学力」の意味

(1) 「学力の政策概念化」の展開

今日の「学力」を中心とする学校のありかたにたいして、教育学としてどう向き合うべきか。この問いにとりくむまえに、まず、「学力」の今日状況について確認しておきたい。佐貫（2017）による「学力」の今日的把握は、次のようなものである。

国家・行政が「学力」の「向上」にむけて、これまで以上に大掛かりな仕組みを学校教育の中に埋め込み、半ば強制的に個々の教師たちに積極的な取り組みを求めるものとなった。「学力」という言葉が、国家や教育行政に、学校教育をより強力に管理・支配させる状況である。

「学力」がこうした位置に至る経緯について、とりわけ2000年代に入って以降の展開を、佐貫は4点で整理している。

第1に、「学力」は、グローバル競争における教育の指標として用いられる概念へと変化した。OECDが、グローバル経済のための人材育成の視点から「学力」概念を提起し、そのためにPISAテストを展開し、世界的な「学力」競争体制が構築されるに至った。その結果、新自由主義が浸透した各国において、「学力」の世界競争への国家的対応が教育政策の中核的位置を占めるように変化し、ナショナリズムと新自由主義と「学力」の3つが教育政策において結合するという事態が生まれた。

第2に、教育政策の新自由主義的構成の中心に「学力」が位置づいたことである（「学力の政策概念化」）。具体的には、「学力」概念の国家的規定が、学校教育法や新学習指導要領などに組み込まれたことを指す。その概念規定によれば、「学力テスト」によって客観的に数値測定されるものであり、教育の達成度がその数値によって検証されるという。

重要なのは、この規定によって、国家や教育行政が、その専門性や教育の自由に優先し、教師の教育活動を評価・管理する「合理的」な方法を手にするようになった点である。それは、権力による教育の不当な支配ではなく、あたかも、客観的な指標に従って、

適切な教育政策を進めているような説明を可能にさせる、逆説的な事態であった。¹⁾

第3に、「学力」が制度の末端にいたるまで一貫する教育政策の中核となったこと。「学力テスト」によって学校教育目標も数値指標化し、その達成を学校間で競争させ流のみならず、さらにそれを補完する教育商品（サービス）を市場で販売する仕組みが分厚く形成された。さらに、学校選択制の導入などで、保護者が達成度で学校を評価するメカニズムが促進・浸透した。こうして、市場競争という文脈のなかで、公教育が「学力」の数値指標に沿って改変され、教育権・学習権の実現の自己責任化と学校間競争が二重螺旋状に展開している。

この点に関わって佐貫の議論に付け加えたいのは、「数値指標」による管理・統制が学校現場ですすめられる際、学力テストにこだわるほどその教育活動がどうしても教科中心になり、教科外領域の軽視を伴っている点である。

第4に、この「学力」概念が、労働市場の格差や労働権の剥奪を、個人の「学力」達成度の自己責任として受容させる役割を担うことになった。グローバル化に対応する新自由主義諸政策で、非正規雇用の急増、ワーキングプアは1000万人を超え、子どもの貧困率は、世帯の貧困の深まりに付随して、6人に一人を数えるに至る。目標が数値指標化された学校教育は、その格差的な労働市場への参加のためのセレクションの場としての性格を強め、そのために雇用構造への批判的視点を失ったのである。

以上、「学力」が今日的地位に至る展開を4点にまとめた佐貫の整理を確認してきたが、この整理を踏まえて、4点のうち学校・教育の具体的現実としての教育活動にかかわる第2の点についてさらに掘り下げていきたい。とりわけ、新学習指導要領について見ていくことにする。注目したいのは、今回の改定の中心に据えられた「資質・能力」という文言である。この文言は、2000年代以降の「学力の政策概念化」の展開においてどのような意味をもたらすのだろうか。

(2) 「資質・能力」と人格

この「資質・能力」は、諸外国におけるコンピテンシーの日本版であり、コンピテンシーという人間把握の理念型を援用した枠組みである。また、この枠組みの欠陥や危険性の指摘も積み重ねられつつある。例えば、「産業主義的偏り」「国家主義的」性格、「幻想性」、「形成論の欠如」、「汎用的スキルの無能」といった、弱点・欠陥である（子安2017）。

これらに加えて、道徳科との関係においては以下の通り留意しておきたいこともある。それをふくめて、「資質・能力」を次のように整理したい（神代2018）。

第一に、「資質・能力」は、人格と結びつき、他方で社会的な活用に結びついたものとされた。これが持つ意味は、社会で役に立たず、テストが終われば剥落する「テスト学力」への代替としての演出を可能とし、教育改革の社会的合意を調達する上で一定の有効性を果たしていることである。しかしその全体像は現代社会の競争とナショナリズム

ムの規範と切り離されたものではない。

第二に、「資質・能力」が、概念として膨張・肥大化し、人格の全体を捉えようとしているために、従来の「学力」論すなわち「学力テストがくみつくし得ない人間の成長・発達の豊かな内実を提起することで対抗してきた」議論に再考を促すものとなっている。

第三に、「資質・能力」が、自己教育のつらなりとして教育プロセスを前提としているために、学習者自身を、自己責任論を基調とした新自由主義的主体を想定している点。それは、新自由主義社会に競争主体としていきる人格の形成である。言うなれば、自己自身の能力を資本として「学び=投資」を繰り返し、自身の商品価値を自己責任で増大させつつ市場に参入する「小さな起業家」としての学習主体である。

第四に、道徳科との関係では、「資質・能力」論は、ひとつには新自由主義の規範の、もうひとつにはナショナリズムの規範の教化として展開していく可能性がある。しかし、同時に、「考え、議論する授業」理念をも含む点で、政策の内部における矛盾をも引き起こす可能性をもつ。

以上のように、肥大化した「資質・能力」としての「学力」が、ほぼ人格に相当するほどまでに膨張しており（そのために検証不可能な概念でもあるが）、「社会での活用」と結びつき、その社会的価値があたかも「学力」として測定可能であるかのように見える。そして、その「学力」を身につける主体である学習者像は「小さな起業家」という新自由主義的主体として想定されている。ただし、「小さな企業家」への期待の揺らぎが予見される時には、ナショナリズムによって、「学力」の競争へと再び回収される。内面への介入装置が周到に用意されているのである。

「学力の政策概念化」の展開において、「資質・能力」の登場は、人格との結合や道徳の「教科化」と合わさって、2000年代以降を画するものであると確認できよう。

（3）「人格」の政策概念化

学習指導要領に示された「学力」像である「資質・能力」は、人格と結びつけられた政策用語であり、また2000年代以降の「学力の政策概念化」の展開の中にある。政策の「展開の中にある」というとき、気になるのは、関係する各法令においてどのように示され、教育政策全体としてどう整合が取れているのか、という点だ。ここでは「資質」という文言について注目して、確認したい（折出2018、参照）。

改定前の教育基本法では、第一条は「人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として」のあとに「真理と正義を愛し」から「自主的精神に満ちた心身ともに健康な」に及ぶ「形成者」像が示されていた。これに対し、改定後の教育基本法第一条は、「形成者として」のあとに「必要な資質を備えた」とつづき、次のような根本的な違いが生じた。

改定前、「平和的な国家及び社会」を形成する主体つまりその人格は、「真理と正義

を愛し」「自主的精神に満ちた」ものであったが、改定後は「必要な資質」を備えたものとされた。ところが、「必要な資質」と記してもその内容は条文に示されることなく、同法17条に従って、「教育振興基本計画」に委ねられることになった。しかも、「閣議決定」として法的拘束力をはっきりと持つ計画であるがゆえに、それを全国の地方公共団体で実施していくことになる。

計画の実施を地方行政がすすめる際、一人一人に「資質」を着実に育成するために、その実現の程度を把握することも当然合わせてなされることになる。例えば、それは、同法第17条を根拠に、「第3次教育振興基本計画」（2018年）が策定され、「客観的な根拠を重視した教育政策の推進」のもと、「PDCAサイクルを確立し、十分に機能させる必要がある」としたことに現れている。その際、教師は、PDCAサイクルの中で未達成項目の原因を特定し、着実に達成するよう見通しを持って実施する主体として位置付けられる。

見過ごせない点が2つある。基本計画では、教育を国の投資的事業とみなし、「教育投資」の成果を「測定指標」で測る数値主義が謳われていることだ。国家・社会の一員にふさわしいものとなっているかの評価・判断に数値指標が導入されたのである。さらに、内閣の意向が呼び込まれることになった点もある。時の政権の目指す人材像に即して教師たちが教育活動を進める仕組みが設けられたのである。

教育基本法改定によって、「必要な資質」の内容は教育振興基本計画に委ねられている一方で、下位の学校教育法も合わせて改定され、「必要な資質」は、同法第三十条第二項において受け止められ、学校教育で重視すべき能力的要素として「基礎的な知識及び技能」「思考力、判断力、表現力その他の能力」「主体的に学習に取り組む態度」の三つの要素に分解された。今回の学習指導要領では、これらの文言を「育成すべき資質・能力」としてまとめ、評価の指標とすることでより深く、学校の教育課程や教育方法、授業形態にまで及んで統制することとなった。つまり「資質・能力」という文言は、2006年改定の教育基本法およびそれを受けての改定学校教育法の本格的展開を示しているのである。

2000年代以降の「学力の政策概念化」の展開として「資質」に着目してみたとき、「人格の完成」が、人間尊重の精神に基づく個人の自己実現ではなく、「国家・社会の一員」となるための「必要な資質」の獲得へと「変質」してきた経緯が浮かび上がる。それは、人格形成をどのように把握するかという難問をそのままにしつつ、関係法令などにおいて諸要素に分解、置き換えつつ、教育振興基本計画の策定・実施といった時の政治権力の意向が反映されやすい仕組みへの改変であった。折出のいうように、「学力の政策概念化」と不可分に進められた「人格の政策概念化」という事態である。

それは、明白に「学力」と「人格」が結びつけられ、教育・学校を統制する構造が形成されてきたということを示す。つまり、「学力」と「人格」を教育的にどう把握するかという現実的課題が立ち現れたのである。この教育的課題にどのようにアプロー

ちすればよいのだろうか。周知の通り、この両者の結びつきが課題となったことはこれが初めてではない。この結びつきは、戦後、民主教育研究の中で追及されてきた主題であった。近年の「学力の政策概念化」は「学力と人格」というかつての問題系を再び浮上させつつある。次節では、この「学力と人格」の問題系について確認していきたい。

2 学力と人格の関係

(1) 生活と人間の内面に着目する「学力と人格」研究

議論を進めるにあたって、まず術語の確認をしておきたい。坂元(1979)によれば、教育学の「人格」概念は、つぎのような学的視点から捉えられたものだ。

人間には諸能力・機能が備わっている。社会的諸関係の中で具体的にその諸能力・機能が働く。それらは、バラバラに働いているというよりも、一定の協調関係において働いている。その、具体的に働いている諸能力・機能を統合している統一体を措定して「人格」とよぶ、と。

この点を踏まえると、「学力と人格」研究は、人格の本質を問うものではなく、あくまでも諸能力・機能と社会的諸関係の具体的なありかたの結びつきの探求から浮かび上がる「統一体」を措定し、「人格」概念として総合することを課題とするものである。その本質論的探求ではないことに注意したい。

その上で、「人格」といったとき、狭義と広義の意味があり、どちらの意味で研究を進めるかが重要となる。広義には今述べたような統一体であるが、狭義には、内面において諸能力・機能を統合するひとつの心理機能としての「人格」すなわち「人格的機能」を指す。以下では、この違いを踏まえつつ述べていく。

「学力」と「人格」の関係を解明しようとするとき、坂元(1979)の整理に従うと、その接近の仕方は二つに大別される。一つは、「教科指導での認識の発達を子どもたちの生活や内面と結びつけて人格に迫る」仕方である(本稿では「認識・子ども理解」アプローチとする)。もうひとつは、「教科指導での認識・概括(思想)の形成と生活指導での行動能力形成を結びつけて人格に迫る」仕方である(「思想・行動」アプローチとする)。

まず、認識・子ども理解のアプローチから確認したい。これは次のように展開されたという。

1960年代に入り、学校で、科学的認識は系統的に獲得されるという議論をふまえ、さらにそれを、教科外の活動はもちろん、学校の外の地域や家庭の「生活」と結びつけ、能動的な生活主体の形成を、実践的・理論的に明らかにしようとする研究が展開された。その特徴は、「能動的な生活主体」を「民主的な主権者」として捉え、その形成を、学校教育の役割をふまえながら、地域や家庭での教育力の回復を視野に入れて、追求するものであった。

その中で示された民主的人格の形成を目指す教育の構造は、(1) 教科教育、(2) 学校での自治的・自主的集団活動、(3) 地域の教育力、という3層からなるものとされ、その上で、子どもの科学的認識(教科教育)の獲得と実生活における生活主体の確立を、どう連関・浸透させるかが課題とされた。あわせて、科学的認識の獲得を通しての子どもの自主性・道徳性の発達の追求や、また幼年期の遊びや労働が、自主性や道徳性の発達とどのように関連しているかも課題とされた。

1970年代に入ると、子どもの発達をめぐる深刻な状況が問題にされ、発達段階に応じた子どもの活動(学習、遊び、労働など)の組織化が子どもの諸能力、内面における目的意識性あるいは価値意識の発達、さらに生き方とどうかかわるかが追求されるようになる。「わかる」ことと「生きる」ことを結びつけるという当時の教育科学研究会のスローガンは、子どもの人格とその内面的発達とどうかかわるかという方向性であることを具体的に示すものであった。

この認識・子ども理解アプローチにおける「人格」とは、狭義の意味であることに留意したい。つまり、内面において諸能力・機能を統合するひとつの機能としての「人格」の解明へのアプローチである。

(2) 思想(認識)と行動能力の統一的形成による「学力と人格」研究

他方、思想・行動アプローチとは、1960年代から70年代にかけて強行された能力主義的・国家主義的人格形成に対する批判と抵抗、そしてその中で「民主的人格」の内実を深めようとする方向性である。

それは思想と行動能力の両者を人格形成の中核にすえる考え方である。民主的思想と民主的行動能力とを統一的に備えている人格を「民主的人格」としておさえ、自治的統治能力を育てることを位置づけるものであった。このアプローチは、従来の民主教育研究にあった人格理論の主知主義的傾向を批判する重要な観点を含んでいた。

従来の主知主義的な人格把握とは、坂元によれば、人格形成をもっぱら認識や思想形成の側面からしかとらえず、そのことによって、基本的には、思想が一定の人間関係のなかでの行動の変化と結びついていることを軽視していたことを指す。すなわち、従来の「人格」概念が教養主義的であり、加えて人権意識、労働能力、さらに社会的行動能力などを欠落させていることから、主知主義的であると問題視したのである。それは、学校教育における陶冶と訓育というふたつの分野の教育的役割を充分にふまえず、しばしば、陶冶だけで人格を変えることができるという一面性におちいったことを批判したのである。

その傾向を乗り越えるべく、このアプローチは、教科指導での知識・認識とその概括(認識の方法)を重視し、それを通じての子どもの思想形成を強調すると同時に、生活指導を通しての民主的行動能力の形成を重視し、両者を統一的に把握したものであった。それは、「人格」を、ひとつには行動能力の形成及び実践における見とおしの獲得

として、ひとつには知識・認識とその概括の獲得、それを「見とおしの体系」の獲得として、ふたつの側面からとらえ、この両者を結びつけながら把握する考えである。このアプローチは、教科指導と生活指導の統一という教育課程論的視点を持って、人格形成を理論的・実践的に追求するものであった。

付言しておきたいのは、この「思想・行動」アプローチが、学校における民主的行動能力（学級の自治的統治能力）の形成を重要な視点として位置付けたことで、学校において来たるべき民主主義の展望を先取りすることができるとして、民主的学校論を切り開くことになった点である。それは、実生活のあらゆる波風からさえぎられた「温室的」側面を持つことを重視し、社会と文化に対して果たす民主的学校の意義の強調である。

(3) 「資質・能力」をとらえる参照枠

このように二つの「学力と人格」の追求は共通点を持ちながらも、その重点のおき方にちがいがあった。端的に言えば、そのちがいは「内面」への働きかけを巡るものであったといえよう。「認識・子ども理解」アプローチは認識の「子どもの内面や心情・思いにおける統一」を通して、「思想・行動」アプローチは、認識（思想）の「行動における統一」を通して人格形成を構想するものである。「行動における統一」とは、一人ひとりの子どもの内面の自由を重視するがゆえに、内面への直接的指導の危うさを自覚し、行動における統一を問題とする考え方である。

このことは、「認識・子ども理解」アプローチが狭義の意味で「人格」に迫るものであったことにたいして、「思想・行動」アプローチは、広義の意味での「人格」すなわち、社会的諸関係の中で具体的に働く諸能力・機能を統合する統一体として措定された「人格」に迫るものであった、ということを示している。

こうした二つのアプローチを踏まえたうえで、現在、「資質・能力」としてすすめられている「学力」政策を教育学的検討の対象とする時、どちらのアプローチでまずは取り組むかが問題となろう。

狭義の意味での「人格」概念は、先に述べたように、内面において諸能力・機能を統合するひとつの機能として把握するものである。その把握には、脳神経科学や認知・感情の心理学、言語学等をふくむ認知科学といった、今日の諸科学の成果を十分に踏まえ、子どもたちの学校生活や日常生活と内面における統合機能のあり方に迫る必要がある。

他方、広義の意味での人格は、社会的諸関係の中で働く諸能力・機能の統一体と把握されており、行動のあり方から迫りうるものとされていた。つまり、子どもたちの生活を営む場としての日常生活や学校生活があり、そこで結ばれた社会的諸関係を介して生じる様々な具体的な行動・活動を把握しようとするアプローチである。

こうした違いを考慮するとき、先に述べた「資質・能力」が「社会的な活用に結びついたもの」とされる以上、後者のように「学力と人格」問題に迫るアプローチが、適っ

ているように思われる。次節では、さらに詳しく見ていくことにする。

3 城丸における「学力と人格」

(1) 思想と行動能力との統一としての人格

「思想・行動」アプローチとは、前節で確認したように、子どもたちが社会的諸関係を取結び、生活を営む場としての日常生活・学校生活があり、そこでの様々な行動・活動を対象として、思想（見とおしの体系）と行動能力の形成の解明に迫るものである。繰り返しになるが、このアプローチは、一人ひとりの子どもの内面の自由を重視するがゆえに、内面への直接的指導の危うさを自覚し、あくまでも行動における統一を問題とする考え方である。この「行動における統一」を構想し、「学力」を論じたのが城丸章夫であった。

以下では、城丸「学力」論の基本文献として、『学級集団づくり入門 第二版』（明治図書、1971年）における「生活指導の目的」を対象とし、議論をすすめていきたい。

まず、「思想と行動能力との統一されたものが人格である」という一文から始めよう。

「思想と行動能力との統一されたものが人格である。人間はこの両面を発展させるとともに、絶えずその統一をめざさなければならない。そしてこの統一にあたっては、社会的行為・行動は決定的に重要である。なぜなら、いかに行為・行動するかこそが、彼の思想の決着をつけるものだからである。思想は行動を導きつつ、行動において実証をもち、社会的責任を負うものとなるからである。しかも、行動は一定の行動能力なしには成立しない。」

この思想と行動の関係について、城丸は自動車の安全運転を「たとえ」にして、次のように続ける。

「自動車の安全運転者となるには、安全の思想だけでは不十分である。安全に運転する能力を必要とする。この両者の統一したものが安全運転をする人格であり、思想と能力の実証、ならびに両者の統一の実証は安全運転という行動そのものである。また、両者の統一を発展させ、人格にまで定着させるのも安全運転そのものである。同じように、民主的思想は民主的行動能力の形成を必要とする。民主的思想と民主的行動能力とを統一的にもっている人格こそ民主的人格である。」

このように、安全運転を思想と行動とが結びついた様態を「安全運転をする人格」とし、これが明白になるのはまさに安全運転という行動そのものにおいてだ、というわけである。そして、民主的人格も同様に考えられるとする。

では、「両者の統一を發展させ」とあるが、思想と行動、どちらに發展の契機があると考えられているのだろうか。つまり、思想が変容することで行動が変容するのか、あるいは行動の変容のなかで思想が変容するのか、どちらが先だと城丸は考えているのだろうか。

「民主的思想と行動能力とを發展させるものは、民主的行動そのものである。行動において行動能力が形成されるだけではなく、行動は思想の産出者であり、思想のもつ抽象性や一面性に対して具体的であり豊富であり、思想を支えつつ思想をのりこえる性質をはらんでいるのである。」

城丸は明白に行動を軸にその統一を構想している。行動は、思想の産出者であり、思想を乗り越える性質を孕んでいる、というのである。「認識・子ども理解」アプローチとの対比でいえば、能力と人格の関係を内面においてみようとするのではなく、行動（能力）と思想（認識、感情、価値観）の関係の發展をあくまでも行動から見ることを主張しているのである。

ここで城丸における「思想」について確認しておきたい。城丸は「生活認識と価値観の形成」という論文で次のように述べている。

「子どもの人格形成を考えた場合に、思想の形成ということがたいへん重大なものとなる。ここで思想というのは、既成のあれこれのイデオロギーという意味ではない。さしあたり、子どもの見方・考え方のことだとしておこう。ようするに、子どもは子どもなりに、現在までに持っている認識を、何らかの形で概括し、それなりに事物についての見解を示す。それは、「お母さんは苦勞している」とか「自動車が通る道は危険だ」とかいうふうに「母」とか「道路」という局限されたものについての概括に始まって、次第に自然や社会についての統一した見解に近づいていく。」(p.173)

「思想」とは「見方・考え方」のことであり、それは「認識の概括」であるという。この「認識の概括」とは城丸における独自の規定をもつ。次のようにのべている。

「思想は概括したものが、こんどは新しく事物を把握するときに、それを分析したり総合したりするときの方法としても役立つような概括でなければならないと考える」(p.174)

「思想は、考えたり研究したりする上での方法となるだけではなく、人間が生きていくための生きかた、すなわち、実践の方向性や指針を示すものとなり、また実践

への用意ある態度となる。「お母さんは苦勞をしている」という概括は、その背後に、「だから、わたしはお母さんに、こんな態度で接しよう」とか、「こうしてあげたい」という実践の方向性や態度を秘めている。思想は、このように、認識のたんなる概括ではなくて、人間主体を動かす概括である。」(p.174)

城丸は、個物にたいする認識をたんに一般化させたものではなく、認識の方法となることひいては行動の方向性や態度に至るような概括が「見方・考え方」であり「思想」と規定するのである²⁾。付言すると、「思想」は「人間主体を動かす概括」であるというこの規定は、現代哲学の観点から言っても、城丸の「学力」構想の大きな利点を示している。それは、「概括」において認識と価値が絡み合ったものと規定している点である。

(2) 生活指導（行為・行動の指導）と学習指導（思想形成にかかわる指導）

この行動と思想の関係を、城丸は、学校における教育課程として、教科外の指導すなわち生活指導および教科の指導すなわち学習指導として、議論を展開していく。

まず、生活指導を「行為・行動の指導によって、民主的人格を形成する教育活動である」とし、以下のように述べる。

「教科の授業は、主として子どもの認識や技能を指導する。これに対して、生活指導は主として子どもの行動を指導する。行動は、行動した人間自身を教育する教育力=自己形成力をもっている。生活指導は、この教育力を作用させて民主的人格を形成することに、大きく寄与しようとするものである。」

注目したいのは、「行動」それ自身が「自己形成力」をもつという点である。この規定が、行動が思想を生み出し、乗り越える性質をはらんでいるという先ほどの主張の理由となっていることに注意したい。この「行動がもつ教育力の作用のしかた」を、「人間は環境を変更することによって自己自身を変更する」とこととして城丸はとらえ、そしてよく知られた「働きかける者が働きかけられる」という言い方で定式化している。

この行動によってもたらされる変更の範囲は、その行動に関わる認識だけではない。城丸によれば、「対象に働きかけることによって影響され変更されるものは思想と行動能力の全体、すなわち、全人格である」という。その例として、「労働すること」を挙げ、次のように述べる。

「労働することは、労働対象の性質を認識させることはいうまでもないが、それ以上に思想と行動能力の全体にわたる影響を労働する人間に及ぼすのである。」

なぜ、ある行動が人格全体へとその変更をもたらすというのだろうか。城丸は、人格が生み出す行動が社会関係と不可分であると考えているからである。すなわち、「社会関係のもつ人格への影響力は、社会関係のもつ論理に人間の行動は従わざるをえず、したがってまた、社会関係の論理は、人間の思考の論理ともなっていく」、と。そしてこのことと関連づけられて、生活指導とは行動の指導であるという規定が導き出されることになる。

「生活指導は、子どもの行動を指導することによって、行動にもなうものとして、いかなる社会的関係が発生し、あるいは変更されるかについて、深い注意を払うものである。また、意図的に民主的社会関係を作り出させ、発展させることをとおして、子どもの思想と行動の「総体」を民主的なものとして形成しようとするものである。」

教育が意図的働きかけであり、民主的な社会の担い手にむけて働きかけていくとすれば、その指導は民主的な社会関係を子どもたち自身に作り出すよう働きかけることである。そして、その社会関係は子どもたちの行動が従う論理であり同時に思考の論理でもあり、その変更を通じて総体である人格へ影響を及ぼしていく。これが城丸の民主的人格の形成論である。

つぎに教科における学習指導すなわち「思想形成」に関わる指導について見ていきたい。城丸の学習指導という捉え方の特徴は、学習と学習行動をまずは分けるところにある。つまり、行動のなかで随伴して発生する瞬間的な学習という本来の意味での学習とそれを目的とした特殊な行動形式としての学習行動とを区分しているのである。同時に、特殊な行動形式であったとしても行動であることを踏まえ、そこには「働きかけるものが働きかけられる」という形成の原則が貫かれている、と捉えている。当然、そこには社会関係も織り込まれることになり、学習行動を取り巻く社会関係の論理に従ってその特殊な形式が展開される、というのである。

「学習行動は教師と子どもならびに子ども相互の一定の人間関係のなかで推進される。学習行動はこの関係のあり方、すなわち民主的かどうか、どんな競争や協力がかといったことをとおして、人格に一定の影響を与える。また、人格への影響をとおして学習そのものにも影響を与えざるをえない。たとえば、受験体制は非人間的な競争や差別を生み出すことによって、多数の子どもの人格を破壊し、またそのことによって、学習行動そのものを困難にしている。子どもは学習目的を追求するだけでは不十分で、非人間的な人間関係との格闘を強いられ、さまざまの屈折した人格的影響を受けざるをえない。」

城丸は学習行動においても人間関係ひいては社会関係が重要な役割を担っており、そもそもそうした社会関係が民主的であることが重要な要件になっているというのである。

では、そのことを押さえた上で、この行動の特殊性とは何を指すのだろうか。それは、意図的に設けられた「教授＝学習活動」の特殊性のことであり、とりわけ学習行動の主体つまり学習者が働きかける対象にかかわっているという。

「〔学習者の〕働きかける対象は科学・文化・技能である。「働きかけられる」ということは、働きかけの結果として自己の思考・認識・習熟を変更して科学・文化・技能をわがものとするということである。」

学習行動が「思想形成」であるのは、その対象が科学や文化などをわがものとする活動という点に求められているのである。城丸が思想というとき、それはわがものにされた科学や文化、技能をいうのである。

(3) 見とおしの体系としての思想の形成

その思想形成は学習者においてどのように進められていくのだろうか。まず「思想は各個人がその行動を媒介として、彼の内的必然にもとづく自己形成の結果として形成されるもの」だという。内的必然が思想を形成するというのである。すなわち、「各個人に思想の形成・発展をせまる内的必然とは、彼の内的矛盾であり、いままでの思想ではやっていけないという自覚である」。では、そうした内的必然が行動を媒介にして思想に変更をもたらすとすれば、つまり行動が思想を産出するのだとすれば、思想は行動にたいしてどのような関係をもつことになるのだろうか。城丸は「泳ぎ」を例に次のように述べる。

「たとえば、同じ海であっても、泳ぎを知る前の海は恐怖の対象であるが、泳ぎを知った後の海は楽しみの対象となる。変化をおこしたのは彼の行動力量であり、力量の変化は海が彼にせまっていた必然を他の必然におきかえ、したがってまた溺れるという見とおしにかえて遊べるという見とおしを生み出したのである。このように見るならば、内的必然として形成される思想は、行動とのかかわりでいえば見とおしの体系である。」

泳げないと溺れるという内的必然によって、行動の力量が変化し、その変化が思想における「海」を楽しみの対象へと変化させる。海を前にした時、溺れるという「見とおし」ではなく、楽しむという「見とおし」をもつようになる。このことを指して、行動に対する思想の位置を指して「見とおしの体系」と城丸は呼ぶ。言い換えれば、子どもが思想を自ら創造していくこととは、「いままでの思想ではやっていけないという自

覚」によって創造されていくこと、と捉えられるのである。

このように思想は行動との関係において形成されるという。ただし、先にも述べたように、学習行動は特殊な行動形態であり、その対象が科学や文化であった。すなわち学習行動の中で学習対象に「働きかける」ことを通じて「働きかけられる」ということは、働きかけの結果として認識などを変更して科学や文化をわがものとするということであった。では、認識などの変更を通じて思想が形成されていくというときの、認識と思想はどのような関係にあるのだろうか。この点に関わって、城丸はつぎのように述べている。

「思想は認識を要素とはするけれども、認識の寄せ集めがそのまま思想となるのではない。いわんや、思想は徳目ではない。生活を認識すれば、自動的に思想が形成されるのでもない。認識についていえば、全面性と構造的性と論理性とをもった概括であり、総合である。それは、新しい事態を認識するうえでは方法論となり、行動とのかかわりにおいては見とおしと要求とを生み出す。したがって思想は、見とおしの体系であるともいうことができる。」

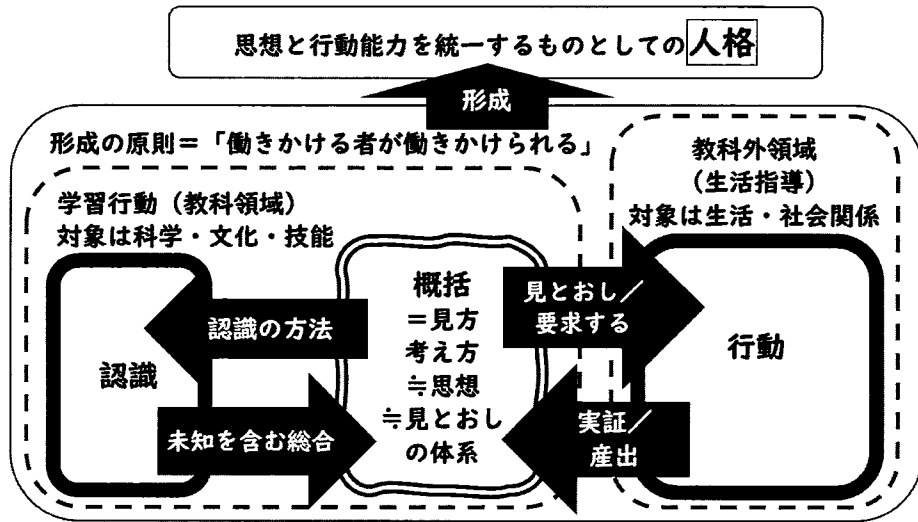
すなわち、思想は認識を要素とする。その要素としての「認識」とは、「全面性と構造的性と論理性とをもった概括であり、総合で」あり、「概括」は、新しい事態を認識するための方法論（未知にたいする認識の見とおし）である。思想とは、行動に対する見通しの体系であり、認識のための方法論であり、総合としての概括である、というのである。城丸は、別のテキストのなかで、実践に関わって、認識と概括について次のようにも述べている。

「一つは、実践というものが、すべてを認識しつくしてから行われるものではなく、未知の部分を含みながらしかもある種の見通しをたてて、あえて実践に踏みきるものだという、したがって、踏みきるためには概括せざるをえないということである。」（城丸1966、p.63）

行動に見とおしを与えるためにも、概括せざるをえず、その概括は未知の部分を含むものだというのである。

以上のことを踏まえると、認識、概括（思想）、行動の3つの関係が浮かび上がる。次のように整理したい。

概括（思想）は認識を要素としつつも、新しい認識のための方法論である。行動とのかかわりにおいては、「概括」が「見とおし」と「要求」とを生み出す。そして、注意したいのは、認識と概括と行動のそれぞれの間にあるのは、無矛盾で滑らかな関係ではなく、それぞれにおいて内的矛盾を自覚させるような関係が想定されていることである。



そして、城丸における「学力と人格」論の視点でいえば、その形成とは、教科における概括と教科外における行動との「要求と産出／見とおしと実証」関係のなかで成立するものといえる。いわば、教科教育と教科外教育との鋭い緊張関係の中で、人格が形成されるのである。

おわりに

以上みてきたように、城丸「学力」論において、人格形成は、教科における概括と教科外における行動との「要求と産出／見とおしと実証」関係のなかで成立するものであった。それは、学校教育の教育課程論でいえば、教科教育と教科外教育との鋭い緊張関係の中で、学力と人格が形成されるという枠組みである。

そして、その枠組は、次のような用語法をもつものであった。すなわち、「思想」とは「認識」を要素とするものであり、その要素となった「認識」とは「概括」として働くものであり、「概括」とは未知を含みつつ認識を「総合」したものであり、なおかつ新しい事態を認識するための方法（未知にたいする認識の見とおし）である。そして、「行動」とのかかわりにおいては「概括」が「見とおし」と「要求」とを生み出す。その「見とおし」と「要求」に、「行動」は「実証」と「産出」をもって応じる。

城丸の「学力」論において注目したいのは、認識と概括と行動のそれぞれの間が無矛盾で滑らかな関係ではなく、すなわち学力形成や人格形成が直線的かつ切れ目のないかたちで進むのではなく、個々の間において矛盾をくぐるような関係が前提として構想されていることである。すなわち、学力と人格の形成においては、矛盾が契機として欠かせないというわけである。

1節でみたように、2000年代以降の「学力の政策概念化」の展開は「人格の政策概念化」を伴って進められてきた。それは、人格形成をどのように把握するかという難問をそのままにしつつ、教育振興基本計画や下位の法令などにおいて諸要素に分解、置き換えつつ、時の政治権力の意向が反映されやすい仕組みへと改変するものであった。「学力」と「人格」が結びつけられても、しかしその論理は不明なまま、教育・学校を統制する構造が形成されてきた。

その中心に位置するのが「資質・能力」という「学力」概念である。それは、「学力テスト」によって客観的に数値測定されるものであり、教育の達成度がその数値によって検証されるものとされる。さらに、この規定によって、国家や教育行政が、教師の専門性や教育の自由に優先し、教師の教育活動を評価・管理する「合理的」な方法を手にすることもなった。こうした学力テスト体制ともよばれる「数値指標化」による管理・統制があらゆる学校現場ですすめられているが、学力テストにこだわるほどその内実はどうしても「教科教育」中心になり、教科外領域の軽視を伴って来ている。

こうした現実にはたいして、教育学としてどのようにアプローチすればよいのか、という問題関心から「学力と人格」というかつての問題系を再訪するのが本稿のとった進路であった。本稿がこれまで確認してきたことを踏まえれば、教科外領域と教科領域との矛盾、教科学習における認識と概括の矛盾等を視野に入れて、この視座から学校の教育課程を把握し直すことが重要である、とまずは言えそうである。

注

- 1) ①教育基本法に「目標」を置き、②学習指導要領でそれを具体化し、③学習指導要領にもとづく教科書検定を行政が行い、④教育振興基本計画で子どもや教師が達成すべき目標を数値によって示し、⑤首長や教育行政が直接その教育内容に介入（監視）し、⑥学校現場にその目標実現のためのPDCAサイクルを組み込み、⑦子どもを学力テストで達成度評価し、⑧それらの達成度が人事考課に用いられ賞罰の対象とされる。
- 2) すぐ近くで城丸は次のようにも述べる。「人間が思想を必要とするのは、実践が思想を必要とするからである。実践というものは、事物のあらゆる部分、あらゆる側面を完全に明らかにした上で実践するものではない。未知な部分を残しながら、大きく全体を概括し、その中の本質的側面に依拠しながら実践するものだからである。」

参考文献

- 折出健二 2018、「「資質・能力」批判と人格形成の課題」『教育』（871）教育科学研究会編、p.44-51
- 子安潤 2017、「膨張する資質・能力論を教材研究ベースへ再構築する」『人間と教育』（96）民主教育研究所 編、pp.30-37.
- 神代健彦 2018、「学力の節度、幸福な生：来たるべき学力論のために」『教育』（872）、教育科学研究会編、p.77-85.
- 坂元忠芳 1979、『学力の発達と人格の形成』（青木書店）
- 佐貫浩 2017、「「学力」概念の再把握：「学力の権力的規定」批判」『人間と教育』（96）民主教

育研究所 編、p.20-29.

城丸章夫 1966、「民主的人格形成の原則」『生活指導』(86)『城丸章夫著作集 3 卷』所収

城丸章夫 1967、「生活認識と価値観の形成」『生活指導』(101)『城丸章夫著作集 3 卷』所収

城丸章夫 1971、「生活指導の目的」『学級集団づくり入門第二版』(明治図書)『城丸章夫著作集 3 卷』所収

徳島祐彌 2017、「教科指導と人格形成——城丸章夫の教育課程論の検討を通して——」『教育方法の探究』(20)