慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	「学校はしつけを行うべきである」： スウェーデン版「期待される人間像」の意味するもの
Sub Title	A comparative study of "the upbringing in school", concerning the two similar reports submitted to the respective ministers of education in Sweden and Japan
Author	石崎, 秀和(Ishizaki, Hidekazu)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1980
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.20 (1980.) ,p.1- 9
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000020-0001

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

学校はしつけを行うべきである

——スウェーデン版「期待される人間像」の意味するもの——

A Comparative Study of "the Upbringing in School", concerning the Two Similar Reports Submitted to the Respective Ministers of Education in Sweden and Japan.

石　崎　秀　和
Hidekazu Ishizaki

When a govermental department of a modern democratic country issues some central principles about how schools should bring up the pupils, certain political and ideological rejection reactions from the public can be reasonably anticipated to happen, just as it really did in Japan around 1966, concerning "Kitaisareru Ningenzo" report by the Central Council for Education.. Recently a work group in Sweden under the Minister of School Education, which can be paralleled with Japanese C. C. E., submitted a report named "Skolan skall fostra", whose aims are in many respects much like those of Japanese "Ningenzo". But in this case quite understanding and acceptant responses from the Swedish people have been shown to the report.

Probing why so different attitude between these two nations to the similar reports, the author analyses and compares in details the contents of the two reports just from the educational point of view. The conclusion he gets to is that there must be typecally diverse kinds of comprehension between those two committees toward what school education is, especially in the point of how much educational goals should be clarified in terms of educational process.

I. 私達にとっての学校教育の問題

最近は学校教育の危機が，世界的な規模で叫ばれている。そして各種の脱学校論が，こうした危機に対決する，最も先鋭で急進的な理論として，よく取沙汰される。しかし私達日本人の問題として考えた場合，果して日本の学校は脱学校論を持出せる程，充分な成熟を遂げたと言えるのだろうか。

そもそも「近代学校」が，その発想の中に自滅的要因を含んでいるということは，既に指摘[1]されて久しい。しかしそれにも拘らず，普通教育を実現する手段として学校が最も秀れているということも，やはり真実なのである。それ故にこそ，各国は近代から現代へかけて，学校を良くする為の努力を色々と重ねてきた。例えば，ヨーロッパ各地で悪戦苦闘の末やっと完成しつつある，「初等・中等教育のコンプリヘンシヴ・スクール化」というのも，こうした努力の一つの現れであると言えよう。しかし日本の場合は，近代と現代の二度に亘って行なわれた，あまりにも性急な学校教育制度整備事業の陰で，制度改革には当然付いて回るはずの，学校教育活動の充実発展という内実の変化の方が，どうも取残されてしまった様なのである。

従って，今や世界有数の洗練された学校教育制度を持つ私達日本人としては，こうした「出遅れ・先急ぎ」のせいで積残しになっている学校教育活動の可能性を，じっくり探すということの方が，むしろ急務のように思えるのである。そして，こうした探索を続ける内に，世界の学校にとって共通の危機と，日本の学校に固有な危機とが切分けられ，又改めて切継がれていくと思うのである。この論文は，そうした探索の為の一試掘として，書

いたつもりである。

II. 日瑞両国の中教審が出した似たような答申

ごく最近，正確には1979年2月に，スウェーデンの『中央教育審議会』[2]が，「学校はしつけを行うべきである」[3]という，いかにも物議を醸しそうな表題の答申を，文部大臣ビルギット・ローデ女史に対して提出した。答申内容は直ちに60ページからなる小冊子に印刷され，国中の教育関係者に無料配布される外，書店でも広く販売され，多くの国民の耳目を集めることになった。

さて私はこの答申の表題を見た時，どうしても訝かしい気持を抱かないわけにはいかなかった。というのは，13年ほど前つまり1965年から1966年にかけて，日本でも，「期待される人間像」という題の中教審答申が出され，これを巡って各種の議論が日本国中に渦まいた時の事情[4]が，思い出されたからである。『人間像』そのものについて，賛成・反対の何れの立場を取るにせよ，ともかく中央行政機関の名の下に，教育理念についての価値判断が堂々と出されたという事態に対しては，私達は皆，当時，何らかの驚きやためらいを感じたはずであった。

所が今回は，米ソの大国主義に対してはもとより，同じヨーロッパのEC諸国に対してさえも一線を画すことで，独特の平和中立を既に150年以上も続ける民主国家スウェーデン[5]で，こうした答申が出されたのである！それに題目から受ける印象について言えば，明らかに，私達の『人間像』に比べて，一層押付けがましい姿勢が感じられさえする。しかも奇妙なことには，スウェーデン国内の世論が，この答申に対して反発の態度を示したという情報は，今迄の所，全く入っていないのである。一体これはどういう理由に因るのであろうか。こうした疑問を曲りなりにも解く為に，私はこれから，『学校はしつけ』答申の内容を分析的に概括し，その結果を踏まえて，改めて私達の『人間像』答申を考えてみようと思うのである。

III. 『学校はしつけを行うべきである』答申の体裁

さて，『学校はしつけ』答申がどんな内容を含んでいるのか，について全体的見通しをつける意味で，まず，この答申文の目次を掲載してみよう。なお後の議論の中で該当個所が明示できる様に，〔A章：B項目〕という形で，インデックス・ナンバーを添えることにする。

『学校はしつけを行うべきである』
スウェーデン文部省

文部大臣の言葉　〔0：0〕
前文　〔0：1〕
第1章　規範グループとは何か
1. なぜ規範グループが作られたのか？　〔1：1〕
2. 規範グループの委員構成　〔1：2〕
3. 規範グループの活動方針　〔1：3〕
第2章　態度・価値判断・規範とは何か？　〔2：0〕
第3章　学校はしつけを行うべきである
1. 私達の基本的価値判断　〔3：1〕
2. 相対主義でなくて，多元主義を採用しよう　〔3：2〕
3. 外国人移住者の問題　〔3：3〕
第4章　現代の家族とは一体何なのか？
1. 家族は子どもに，最初の社会的影響を与える　〔4：1〕
2. 社会的・文化的変動期にある共同生活体　〔4：2〕
3. 大規模な社会を支える，チッポケな核家族　〔4：3〕
4. 増加する共働き家庭・母子家庭・父子家庭　〔4：4〕
5. 減少する親と子どもの接触時間　〔4：5〕
6. 家庭生活と職業生活との乖離　〔4：6〕
7. 大人達に敵対する青少年文化　〔4：7〕
第5章　さて学校のあり方は？
1. 大人が無関心でいてはならない　〔5：1〕
2. 保育施設や学校は，家庭と家族の難点を補う　〔5：2〕
3. 自信のない大人と自信のない子ども　〔5：3〕
4. 学校が担当できるしつけとは何か？　〔5：4〕
第6章　勝れた理論ほど実践的なものはない
1. 子どもは大人のようになる　〔6：1〕
2. 確固たる規範を持たなければならないのは，むしろ大人達である　〔6：2〕
第7章　言うは易し…。しかし行動に移そう！
1. 子どもの養育と学校教育活動を支える三つの土台　〔7：1〕

2. 学校教育の目標と，そこへ到る過程とは，分離できるものではない　〔7：2〕
第8章　毎日の学校生活で問題になるのは，どんな規則か？　〔8：0〕
第9章　討論しましょう。皆さんの考えを聞かせて下さい！　〔9：0〕

IV. 諮問課題と審議会の設置経過

審議会の活動目標を明らかにする為に，まず前文を要約してみると，次の様になる。“今や非常に多くの学校で，様々な難問題が起きている。ズル休み，サボリ，遅刻，無気力な授業態度，暴力沙汰，盗み，弱い者いじめ，外国人生徒に対する偏見，教職員に対する反抗など，いわば，しつけの欠陥に起因すると見られる現象・事件が頻発し，学校の機能は著しく低下していると言わざるを得ない。では，なぜこうした問題が起ってきたのだろうか。更に又，こうした問題に対して，基本的にはどういう態度で臨めばよいのだろうか。この小冊子は，そうした事柄に答えようとする，一つの試みである。〔0：1 より〕”

では1978年3月に，この問題を諮問にかけた当時の文部大臣ブリット・モーゴード女史は，諮問理由をどの様に述べているのだろうか。これも要約の形で追ってみよう。“現在，学校で起きている困難な事態は，紛れもなく社会全般の有様を反映したものである。従って，その問題解決に関する責任を，一人学校が負うというのは不当であるかもしれない。しかし次代を荷う子どもや若者に対して，事態を少しでも良くしてやろうというのであれば，現代社会を構成するあらゆる機関・部門の内で，学校以外にその任に耐えられるものがない，ということも事実であろう。そこでまず，どんな種類のしつけをするにしても，人間的共同生活を営んでいく上で，これだけは最少限欠かせないという基本的規範が何なのかを明らかにし，それを学校教育の中で着実に伝えていく，という仕事に，私達は早急に取りかからなければならないのである。〔1：0 より〕”

こうして文部省と文部大臣に直結する，いわば「中央教育審議会」が1978年4月21日に設置されている。審議会の正式名称は，「規範の形成と規範の伝達に関する研究集団」というものであるが，世間での略称を審議会自体も採用して，普通「ノルム・グループ[6]（規範グループ）」と自称している。ここで，日本の中央教育審議会との比較上，述べておかなければならないことは，日本の中教審が1952年以来，文部省の恒常的諮問機関として活動してきたのに対して，スウェーデンの場合は，特定の問題との関りで生まれた一時的な審議機関に過ぎない，という点である。スウェーデンでは，教育制度上の変革や教育内容の重要な変更は，すべて政府決定と国会の承認を抜きにしては行えないことになっている。その上，そうした問題を事前に調査研究する国定調査委員会も，やはり政府決定を経ずには作られることがない。その点この規範グループの活動は，文部大臣[7]及び文部省独自の問題意識に支えられており，国民の反応によっては，いずれ国定調査[8]として取上げ直されることが予想される種類のものなのである。

次に委員の構成がどうなっているか，を見る為に〔1：2〕の箇所を調べてみよう。すると，1）文部省委員3名（委員長及び書記を務める。）2）主要教員組合代表8名（初等・中等教育の各段階を網羅する様に配慮してある。組合別に言うと，SL 3名，LR 2名，SFL 3名）3）全国PTA 協議会・RHS 2名 4）生徒代表2名（スウェーデン中央生徒連合・SECO 1名，他に1名）5）学校職員組合・SKAF 2名 6）校長代表1名。以上合計18名で審議会が運営され，この外に学者・研究者で構成された8名の専門委員グループが，ブレインとして活動した，とある。規範グループに代表委員を送っている各団体，特に SL，RHS，SECO の3団体は，この他の各種国定教育調査委員会でも常連なので，規範グループの委員編成が特殊であるということは全く言えないであろう。

ともかく，『人間像』答申を行った日本の中教審・第19特別委員会の顔触れと比べると，各委員の背景にしろ年令にしろ，随分と異っている[9]。しかし，ここで強調したいのは寧ろ，両国の審議会が文部省との関係に関する限りは非常に似た性格を持っているということと，スウェーデンの『中教審』の場合は，選ばれた委員がすべて，学校教育の矢面に立つ当事者達である，ということとである。

以上で規範グループの活動に関する外観的情報は伝えられたと思うので，これからは第2章以降の実質的答申内容に触れていこう。

V. 規範グループの「言葉遣い」

さて第2章が書かれたこと自体が，規範グループの活動姿勢を知る上で，良い材料になる。というのは，学術書でもないのに，まず概念規定から出発している点である。つまりそのことが，しつけの問題，或いは教育上の

倫理問題を取扱う場合には，何よりも議論に使用される概念が明快に定義されていなければならない，という委員達の一致した見解の，表出になっているからである。ここで取上げられた三つの概念は，後の内容を説明する為にも必要なので略述しておく。

“1) 態度＝認知的あるいは情緒的形態をとって自覚される一種の心理的準備状態のこと。各人の生活や体験を通じて形成され，人間が倫理的判断を行う場合に必ず介入してくる条件といえる。 2) 価値判断＝善悪・好悪・正邪という形で感じたり考えたりすること。真偽を問う事実判断と同一ではない。この価値判断に於て，善，好，正などと判断されたものは諸「価値」である。何を「価値」と判断するかは，本来，個人に依るが，一定の社会には，皆が認めるような基本的価値も存在する。又「価値」は本人の明確な自覚の有無に拘らず，人間の生活や行動を大巾に規定してしまう働きを持つ。 3) 規範＝総ての人が倫理的・道徳的問題に関与する際に，常に守らなければならない倫理的原則のこと。特殊条件の状況に左右されるような諸「規則」や「風習」とはハッキリと区別される。〔2：0 より〕”

さて，こうした概念規定の仕方は単に分析的であると言うだけでなく，倫理学で言う「自然主義」の立場を反映したものと見做すことができる。或いはもっと平たく，「経験主義」と言っても良い。従って当然予想されることながら，これからの議論は単に純粋な観念のレヴェルに留まらずに，多分に経験的（経験科学的）色彩を帯びてくることになる。こうしていよいよ第3章からは，「しつけに関する規範とは，一体何なのか」という問題を中心に，議論が展開されていく。

VI. 「学校はしつけを行うべきである」

もしスペースが許せば内容を逐語的に追ってみたいのだが，それはどうも叶いそうもない。そこで先ず一挙に結論を提示し，次に結論導出に欠かせなかった論理を説明し，最後に幾つかの興味深い話題を紹介する，という道筋をとることにする。

さて各種の議論を経て行きついた結論，つまり何がしつけを回る規範とされたかというと，それは次の二つの命題に集約される。

第1規範「学校はしつけを行うべきである」 第2規範「他人の苦境に対して，目をつぶってはならない」

注意深い人ならば，この第1規範の方は，文部大臣が諮問した課題と何かずれている様に感じるはずである。それもそのはずで，元々大臣が諮問したのは，規範グループの正式名称「規範の形成と規範の伝達に関する研究集団」にも現れている通り，何が「規範」として子ども達に伝え得るのか，ということだったからである。しかしこの第1規範が引出されたということは，単にずれたというよりも，寧ろ問題が根本的なものに向って，一層掘下げられたと見るべきであろう。つまり始めの段階では，専ら子どもに押しつける「何か」を探索していたのに，最終的には，それが「大人を通しての何か」でなければ意味のないことが判り，その結果として，大人に対して「何」を要請すれば良いのか，という形に問題自体が変貌しているからである。こうした議論の経過は，後で詳しく論じることにする。

ともかく第1規範がどういう論理によって支えられているのか，を先ず説明しよう。この論理は一応，3本の柱に分けて考えることができる。第1の柱は専ら思弁的，論理的性格のもの，第2の柱は社会学的分析が説き明かす，現代社会からの要請という条件，第3の柱は子どもの発達条件を重視せよ，という心理学的主張という風に，ひとまず述べておく。

1) 第1の柱の論理

“現代スウェーデン社会には，民主主義の理念が確固として実在する。従ってもし，その民主主義社会を将来も存続させたいと考えるなら，大人は皆，次の世代つまり子どもに対して，民主主義の理念をしっかりと教えなければならない。〔3：1 より〕” これが第1の柱の骨子である。

では，どこに民主主義が存在するのかと切返されても，スウェーデン人は別にたじろぎはしないだろう。自国の近代史を持出して説明するかもしれないし，外国との現状比較を利用するかもしれない。ともかく現実的な意味で，スウェーデンが民主主義の先進国であることを証明する材料は，幾らでも転っているようなのである。こうした自信に満ちた態度の故に，スウェーデン人はしばしば他のヨーロッパ人から国粋主義者扱いされる。しかしそれに対してさえ，スウェーデン人は真向から否定する気はない様なのである。だが，ここで規範グループが民主主義理念の実在を主張する根拠にしているのは，勿論そうした一般的なものではなくて，学校教育の原点とされる法的規定の中に，その理念が唱われているということなのである。この法的規定は，スウェーデンでは「学習指導要領」(小中学校に対しては現在，『Lgr 69』[10]，高等学校に対しては，『Lgy 70』[11] が適用されている。)

と呼ばれているが，日本の小冊子風のものとは異質で，内容は日本の教育基本法，学校教育法施行規則，学習指導要領の総てを合わせた様な形をしている。従って分量も，日本のものの3～4倍にもなっている。スウェーデンにも上位の法的規定として，学校教育法[12]と学校教育条例[13]とがある。しかしこれらの法の内容は，そのまま学習指導要領の中に，より具体的な形で繰返されている為[14]，実際に普通教育をめぐる議論の中で指導要領以外のものが言及されるということは，極めて稀になっている。文部省自体も学習指導要領を指して，「学校教育活動の全体図を成すもの」と呼んでいる程[15]である。

さて，なぜ指導要領がスウェーデン国内で，これ程，教育関係者の信頼を集めているのかというと，1950～60年代にかけて，夥しい数の学術的研究が指導要領の作製に関与したというだけでなく，最終的にも，社会主義政党と保守政党とが文字通り拮抗する国会に於て，全党一致でその運行が承認された，という事実がある為である[16]。

ここでひとまず，第1規範の内で，この第1の柱によって論証された部分を正確に復習してみると，次の様になるだろう。「スウェーデンには，民主主義的手続きによって明文化された，教育の理念に関する国民共通の価値判断がある。従って，この国を今ある様な形で存続させようというのであれば，この価値判断に沿って大人が子どもにしつけを施すことは，論理的に正しい。」勿論ここ迄言えれば，後は先程少し触れたスウェーデン的愛国心によって，一気に「……しつけを施すことは望ましい。……施さなければならない」という段階へ飛躍してしまうのは，ごく自然の成行きと言えよう。

2)　第2の柱の要請

ここでは，第1規範の内の，「なぜ学校がしつけの現場になるのか」という部分に焦点が当てられる。ちょうど第4章全体の議論がその該当個所で，先ず「現代社会にあっては，如何に家庭が，しつけの場としての実力を失ってきているか」が，社会学的理論と統計資料を駆使して説明される。〔4：1〕～〔4：7〕の項目名を追うだけで一応の理解ができると思うので，詳述は避けるが，〔4：7〕の「大人達に敵対する青少年文化」は特に興味深いので，触れることにする。

さて，〔4：1〕～〔4：6〕で論じられたのは，“普通の親が，自分の生き様を通して子どもに全人教育を施そうなどとしても，現実には今や不可能である。しかしそれでも，親は教育者としての責任を放棄することはできない”という内容についてであった。そして〔4：7〕で取上げられた問題は，「それでも」親が教育者としての自分の務めを回避してしまった場合，どうなるのだろうか，ということについてである。略述すると次の様になる。“子ども達は自分達だけで集団を作り，その中でいわば独自の文化を形成するようになる。こうした青少年文化が，子ども達の成長にとって有効な働きをすることは論を俟たない。しかし元来が，「子に背を向けた親」に反発する，という要素を持つ文化だけに，その青少年文化の中で，反社会性，暴力性，無力感，虚無感などが培養される危険性は多分にある。その上，現代の商業主義は，映画，テレビ，マンガ，音楽，ファッション等を通じて，子ども達に徒らに迎合し，そうした望ましからぬ傾向であろうと何であろうと，一層増大させてしまう特徴を持つ。従って，子どもの成長を彼等自身の「青少年文化」に任せっきりにする，ということにも重大な問題が感じられる。〔4：7 より〕”

こういう訳で，第2の柱の言い分をまとめると，「親と家庭がしつけの原点であることに，変りはない。しかし現代社会の特質によって，しつけに関して，学校が補うべき部分が増大してきていることも，事実なのである。従って教育関係者は，社会全般からの要請という見地で，しつけの場としての学校の役割を，認識しないわけには行かない。」

3)　第3の柱が与える動機づけ

この角度から論じられているのは，「発達途上にある不安定な子どもに対して，大人は何らかの一貫性や安定性を持って接しなければならない」と言うことである。

つまり，第1規範への直接的関連で問題にするならば，次のようになる。“現代の様に変動的な社会では，大人自身がしつけに関して，確信を持ち得ない状態にある。つまり同一の行為に対しても，ある時は是，別の時は非と，異なる価値判断をしたりする。更に学校と家・世間とで判断がくい違ったり，対立したりすることさえある。こういう状況では，子どもが大人の言うことに耳を貸さなくなったり，反感を持ったりすることは必至である。自分達の今の時期，つまり青少年期が，割のあわないモラトリアムなのだ，と割切ってくれればまだしも，場合によっては責を総て自分の身に引受け，自分の価値や尊厳をも疑うという非劇的事態さえ考えられる。従って学校は，民主主義の理念に基づく限り，たとえ学校外の判断と対立しようとも，しつけの場としての立場を堅持する必要があると言える。また世間の大人も，もし子どもの発達に関して科学的認識を持ち得るならば，学校の，こうした立場を優先させなければならないというこ

とになる。〔5：1～6：2 より〕”

こういう訳で，第1規範「学校はしつけを行うべきである」の「べきである」の部分は，何も先に述べた愛国主義に依らなくても，この第3の柱によっても支えられ得るのである。

しかしこの第3の柱は，第1規範への直接的寄与だけでなく，第2規範も含めて，更に深いレヴェルで，規範グループの活動に影響を与えている。その理由を述べる為に，まず第3の柱の内容を少し突込んで説明する必要がある。

さて，第3の柱の基盤になっているのは，明らかに発達心理学的理論である。それを更に細かく見ると，E.H. エリクソン流の精神分析的人格発達理論と，L. コールバーグ流の道徳性発達理論とが巧みに組合わされている様に感じられる。つまり“子どもがシッカリした道徳判断を行なえる様になる為には，何よりも自我の形成・発達が不可決の条件である。しかし自我が健全に育つ為には，身近な大人，特に親との間の安定した信頼関係が決定的意味を持つ。また子どもの道徳性或いは社会性は，段階的に質的変化を遂げる。特に重大な発達的変化は，それ迄自分の周囲から慣習的判断を取込むことに終始していた子どもが，自分自身に引付けて自ら判断しようとする様に変る時である。しかし，こうした発達の過程で，子ども或いは若者は，絶えず信頼できる大人から批判されたり，修正されたりして，自我及び自己の社会性・道徳性を確実なものにしたい，と願っているのである。〔6：1 より〕”

この辺りの議論は，〔2：0〕で触れた，道徳判断に関係する「態度」の形成についての議論と呼べよう。ともかく，こうした考え方を押進めていけば，「子どものしつけにとって一番決め手になるのは，大人自身のあり方である」ということになる。こういう訳で，この第3の柱を転換点として，規範グループの研究課題は，先に述べた様に，子どもに対する「何か」から，大人や親に対する「何か」，言い換れば“大人が無関心でいてはならない〔5：1〕”とか，“確固たる規範を持たなければならないのは，寧ろ大人達である〔6：2〕”という形に変貌することを余儀なくされるのである。

VII. 「他人の苦境に対して目をつぶってはならない」

さて上に掲げた第2規範は，見るからに規範の外観を持っている。しかし規範グループの提出した答申の中では，明らかに第1規範に従属する位置づけを与えられている。つまり学校が民主主義の理念に基づいてしつけを行う，ということが確定されて初めて，意味を成す命題なのである。そういう意味では，既に第1規範に含まれていると見做すこともできる。要するに第2規範は，学校がしつけを行なう場合に拠所にする，と決めた民主主義理念を，出来るだけ普遍的な形で具体化したものなのである。従ってこれが決定される迄には，学習指導要領 (Lgr 69 と Lgy 70) に記された理念，或いは基本的価値の検討という作業が，当然ながら伴っている。「マタイオスによる福音」が伝える，いわゆる黄金律[17]の方を採用してはどうか，と論じた委員もいたと聞くが，最終的には，民主主義を貫くヒューマニズムに徹するべきだという理由と，黄金律よりは現実的で把握しやすいという理由とによって，上記の形に落着いている[18]。

第2規範はそのまま子どもに伝えることができる種類のものであるが，規範の遵守を要請されているのが，誰よりも，大人や教師であることは，既に論じた通りである。

さて規範グループの中心課題は，あくまでも基本的規範の検討ということにあったが，これだけでは余りに現実の学校教育活動から程遠い，というので第7章，第8章では，しつけに関する具体的指針が，二つの規範との関りを意識しながら提示されている。極く簡単に紹介しておこう。

1) 大人は皆協力して，子どもや若者の心的安定性を高めるように計るべきである。それによって子どもが大人に寄せる信頼感は高まり，子どもの自我発達の条件が整う。
2) 大人は絶えず子どもの認知能力を高めるように，働きかけるべきである。つまり世界に対する科学的認識を抜きにしては，道徳判断は起りえないからである。
3) 大人は工夫をして，子どもや若者が自分自身の考えや感じ方，知識，体験，価値観などを進んで表現し，検討することができるような機会を，増やしてやるべきである。そうすれば，地に足の付いた道徳性や社会性が，子どもの中に育つはずである。
〔7：1 の実践的な三つの土台〕

所で具体的な意味でしつけを考える場合は，規則やルールの問題が無視できない。では，民主主義社会の規則という問題に対して，規範グループはどう答えているのだろうか。“規則を守るというのは，人間にとって，そう無理なことではない。それは，子ども達自身が仲間

内で，服装に関する厳しいルールを作ったりしていることにも現れている。従って学校教育の場で子ども達に学ばせる必要があるのは，寧ろ基本的価値との関連で，様々な規則の軽重を問う態度を身につけること，それに，学校生活の中で規則を作ったり廃止したりすることを体験し，規則や慣習自体を絶対視することがないように，しつけることである。〔8：0 より〕”

つまり，“民主主義に終着点がない様に，民主主義を「教え切ってしまう」ことも不可能なのである。大切なのは，「民主主義の要請する条件，即ち道徳の存在」を，自ら実践し続ける大人の生き姿を通して，伝えることなのである。〔7：2 より〕”

さて，こうしてスウェーデンの『学校はしつけ』答申の概要を握んでみると，私にとっては，教育学的観点から，この答申に反発する理由は全くなくなってしまった様に感じられる。それでは，私達の『人間像』答申とは，一体どんな性格のものだっただろうか。この際，是非とも，二つの答申を続けて読み通してみなければならない。

VIII. 『期待される人間像』答申の考察

3年もの審議時間をかけて1966年に完成された『人間像』答申は，実は『後期中等教育の拡大整備についての答申』に対する別記という位置づけを与えられている。しかし「学校教育の理念を明らかにする」という特殊な性格を持つ答申である以上，無理に高校学校教育のワクに押込めるよりは，寧ろ独立したものとして初等・中等教育全般との関りの中で扱った方が正しい様に思う[19]。

答申内容を形式的に説明すると[20]，前半の第1部で，日本人全体或いは日本社会に対する三つのマクロ的要請が述べられ，後半の第2部では，一人一人の日本人に対する16個の具体的要請が，1）個人として，2）家庭人として，3）社会人として，4）国民として，という四つの章に分けて列挙されている。従って流れとしては，「全体を支えるのは，一人一人の努力である」という発想が貫いていると言えよう。また第2部に掲げられた個人への要請というのは，大半が人間として目指すべき普遍的徳性のことであるが，そうした要請の中にも時折，慣習や生活の心がけ的なものが堂々と立交り，およそ分析的，検討的という行き方とは趣を異にしている。日瑞比較として特に印象深いのは，「民主主義」の扱いに関してである。つまりスウーェデンの『学校はしつけ』答申の中では，「民主主義は既に掌中の玉であるが，磨けば磨く程，輝きを増す」という立場がとられているのに対して，日本の『人間像』答申では，「民主主義の確立」自体がマクロ的要請の一つに数えられおり，第1部の3や，第2部第3章[21]の文章を詳しく追ってみても，「民主主義は遠く彼岸にあり，日本社会の現状から見て，果して私達の手に入るかどうか判らない」という風な，実に自信のない記述が目につくのである。

比較文化論的な議論はさておき，『人間像』答申は一体，如何なる教育学的意味を持つものなのであろうか。私は『人間像』答申が一般に言われる様に，到達目標を掲げただけで，そこへ到る道筋，つまり「過程の存在」を見落したものとは思わない。寧ろ「過程」に対する非常に独特な捕え方が，答申の中に反映されていると感じるのである。その独特な捕え方とは，要約すれば，「教育活動にとって大切なのは目標を明快に与えてやるということで，目標さえ決れば，そこへ行着く過程は，放っておいても自然に固ってくるものだ」ということになろう。つまり目標に対する完全従属的なものとして，「過程」は既に充分考慮されているのである。換言すれば，「過程がどうあるべきか，については異常に寛大な捕え方」と言っても良いであろう。比喩的な表現をすれば，中教審答申に暗示された，「期待される人間像」への教育的過程というのは，次の様なものである。「現実の社会は色々と醜い。しかし現実のことに捕われるのはやめ，志を高く持って夜空の星を仰いでみよう。そこにある多数の星は普遍的徳性を湛えて輝いている。そうした星をシツカリみつめて歩いていれば，いつかは君も，あの星の所へ行着くかもしれない。」これに対して，スウェーデンの『学校はしつけ』答申が意味する教育的過程は，次の様に言えようか。「現実の社会には，複雑で困難な問題が沢山転っている。しかし，そうした問題から目を逸さず，皆で協力して対処していけば，少くとも一歩か二歩は，今より高い所に登れるはずである。ともかく私達にとって大切なのは，皆で考えながら少しでも高みを目指す，ということなのだから。」

さて少し角度を変えて，この「過程」の問題を，その過程に関わる当事者達の問題として眺め直してみよう。言う迄もなく教育的過程とは，「手ほどきをする先達(教師・大人)」と「求める者（生徒・子ども)」との形成的関係のことである。つまり同じ有限存在の身でありながら，片方が専ら「生のエネルギー」をぶつける役に没頭し，他方はぶっつけられるエネルギーの効果的な燃焼にのみ腐心する，ということで協力関係を築き，無限の天空に迄達する炎を燃え立たせようという，実に大変な活

動なのである。従って教師が生徒に対して優位に立つことがあるとすれば，それは教師の方が優れているからではなくて，寧ろ手ほどきの為に，一歩高い足場に踏んばっているからに過ぎない。こういう訳で，教師の仕事の秘訣とは，「教育の過程に於ける自分の役柄を，どれだけ認識しているか」，ということ以外には考えられないのである。所が現代は，教師が自分の役柄を自覚するのに便利な，様々な支柱や外装物を剝取られてしまった時代である。この為，教師自身が深刻なアイデンティティーの危機に悩まされている。スウェーデンの『学校はしつけ』答申は，明らかにこうした現状認識の中から出て来ている。従って教育関係者，特に教師の参考に供することを狙って書かれた答申である以上，子どもの問題を充分考察した末，結局「では教師はどうすれば良いのか」という形の結論に行着いたのは，当然の成行きと言える。他方，日本の『人間像』答申も，やはり教師を主対象に書かれたものである。そして恐らくは，中教審自体が審議の過程で，「期待される人間像」などという，人間のあり方や形成を問う問題は，生徒だけでなく教師のあり方も含めた問題にならざるを得ない，という認識に行着いたことと思う。しかし元来が「教育の過程」を独特な形で捕える審議会である。即ち，教師と生徒という役柄関係で言えば，教育的ダイナミズムを働かす為に，教師はあくまでも生徒に対して，「役割」としての「一歩のゆとり」を荷った者として位置しなければならない，という論理が理解されていない。従ってせっかくの審議成果も，教師と生徒の役割の相異を念頭に置く，という条件を欠いた為に，結局，表現の舞台を失ってしまった様に思われるのである[22]。そうでなければ，「大人も子どもも，教師も生徒も，お互の区別なしに，総て一丸となって，期待される人間像を目指さなければならない」という様な非教育的な表現形式が答申文全体を貫く基調になるはずがないのである。

さて「教育の過程」[23]に関する上述の独特な捕え方というのは，果して13年前だから，それも中教審の委員だから，持ち得たものであろうか。私にはどうも，そうは思えない。寧ろ現在でも，こうした捕え方は私達多くの日本人の間に，思想上のと言うよりは思考上の特徴としてシツカリ根を張り，それが学校教育の実質的発達を強固に拒んでいるように，思えてならないのである[24]。

註

1) 代表的な議論として，John Dewey の "Democracy and Education" (1916) が挙げられる。
2) この名称を用いる理由は，後述する。
3) "Skolan skall fostra", en debattskrift av arbetsgruppen kring normbildning och normöverforing i skolan, Utbildningdepartmentet.
4) 文部省調査局企画課編「期待される人間像についての事項別意見」(昭和40年8月31日) が，当時発表された約2,000の意見を集録している。
5) Tomas Hammar, "Leva i Sverige" (1971), Sveriges Radios förlag, 参照。
6) Normgruppen のこと。
7) スウェーデンには，教育文化部門を担当する2人の国務大臣がおり，一方は主に高等教育を受持ち，他方は高等学校及びそれ以下の学校教育と成人教育を担当している。本論文で「文部大臣」と呼んでいるのは後者の方で，正しくは，学校教育担当大臣 Skolminister のことである。こういう訳で文部省 Utbildningdepartmentet は2人の大臣を戴いているが，Skolminister に直結する部門は skolöverstyrelsen (SÖ) と呼ばれ，そこの長官は，日本で言う文部次官に相当する。
8) Statens offentliga utredning(ar) のこと。
9) 文部省広報資料33 (昭和41年11月)「株待される人間像」及び，教育問題調査会編「後株中等教育最終答申の解説」(昭和41年12月) を参照。
10) Läroplan för grundskolan, Skolöverstyresen 1969 の略。
11) Läroplan för gymnasieskolan, Skolöverstyresen 1970 の略。
12) Skollagen (1962: 319) のこと。筆者は Svensk Forfattningssamling 1970·Nr 1026 を参照した。
13) Skolstadgan のこと。
14) 特に Lgr 69 の冒頭の部分は，学校教育法の第1条第1項の文章を，そのまま引用して始まる。
15) Grundskolan, Mål och innehåll; SÖ 1970 の p. 9 参照。
16) Sixten Marklund, "Vår skola" (1974), Bonniers 参照。
17) 新約聖書・共同訳 (1978) の文章によれば，(7：12)「人にしてもらいたいと思うことはなんでも，あなたたちも人にしてやりなさい」
18) Lärar tidningen, 1979 nr 9. に審議経過が述べられている。
19) 森戸辰男中教審会長自身が，主答申と『人間像』答申との関連づけの難しさを述懐している。前掲「後期中等教育最終答申の解説」の p. 61 参照。
20) 世論によって一番問題にされた『天皇』の扱いに幾分手が加えられたことを除けば，中間草案と最終答申とは内容的に同一である。従ってここでは最終答申のみを問題にする。但し中間案では，第二部が「本論　期待される人間像」の名称を与えられており，その位置づけが明快であった。
21) 第3章の4 (社会規範を重んずること) には，「日本の社会の大きな欠陥は，社会的規範力の弱さにあり，社会秩序が無視されるところにある。それが混

乱をもたらし，社会を醜いものにしている。」とか，「日本人のもつ社会道徳の水準は遺憾ながら低い。」等という文章があり，何やら自虐的印象すら感じさせる。

22) 中教審第19特別委員会が出した最終報告「期待される人間像」(昭和41年9月19日）を見ると，委員達がこの問題で，如何に苦労しているかが窺える。つまり第一部，第二部から成る本文を終えた後に，更に付記という一項を設け，そこで初めて，（この答申内容を教育活動に生かすことを期待されている）教師達に向って，どうすれば，この答申を活用できるかについて，注意を与えているのである。しかしこれは，寧ろ本文の中でこそ行なわれるべきことであり，それができなかったということは，本文が誰に対して書かれたものか判らない様な性格のものである，ということを認めた証拠といっても良いであろう。

しかし中教審総会の最終審議段階で，この付記の部分だけには，更に手が入り，その内容の大半は，本文に先行する「まえがき」の中へ，移されている。（昭和41年10月31日付の最終答申文を参照。）つまり付記の本来の性格から言うと，実に不自然な位置変更ではあるが，付記の内容的価値をより高く扱いたいという姿勢の現れ，と見ることもできる。だがそうした努力にもかかわらず，付記の内容を本文の中に食込ませるということは，最後まで不可能だった訳で，その為に，最終段階まで委員達が悩んでいた，と言っても良いであろう。

23) 『人間像』答申に対して，今迄に教育学的観点から為された，最も本格的な議論は，村井実の「道徳は教えられるか」(1967）である。特に，「人間像」は「過程像」と「目標像」の二成分に分割して考えることができるという指摘と，「人間像」をめぐる対立は，「目標像」よりも，「過程像」に於るものの方が重大であり，また「過程像」という形で問題にする所に教育学的意義がある，という主張とは，実に重要な論点である。こうした考え方は，R. S. Peters が "Must Educator Have an Aim？" (in "Authority, responsibility and education, 1959) の中で，「教育目標」と「教育過程」について展開させた議論とも，重要な共通性を持つと考えられる。

ともかく本論文での私の議論は，明らかに，こうした村井の考え方を出発点とするものである。

24) この推測に関しては，拙論「トッテの世界――幼児絵本の翻訳をめぐる比較教育学的検討」(1979)，慶應義塾大学三田哲学会編，哲学第69集を参考にしていただきたい。