

國學院大學學術情報リポジトリ

発題1 道徳教育学・心の教育の視点から：
学際領域としての「人間開発学」の定立に向けて(平成二十一年度國學院大學人間開発学会第一回大会國學院大學人間開発学会設立記念公開講演会・シンポジウム人間開発学研究の胎動--大学の行方を見据えて)
)--
(公開シンポジウム人間開発学の樹立に向けて--展望と課題)

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田沼, 茂紀 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00001171

公開シンポジウム

『人間開発学の樹立に向けて—展望と課題—』

《発題①》「道徳教育学・心の教育の視点から」

〈学際領域としての「人間開発学」の定立に向けて〉

田沼 茂紀

はじめに

國學院大學五番目の学部として衆目の注視する中で創設された人間開発学部 (Faculty of Human Development) であるが、その設置理念である「未来志向型人づくり」を基底で支えるのは、個に内在する資質・能力としての「人間力」である。本学部では、人間誰しもが等しく自らを活かし、活かされるべき存在として尊重され、遺憾なく自分のもてる力を発揮するための中核能力 (core competency) として、この人間力を以下のよう規定している。本学部では、この人間力を「論理的科学的思考力」、「自己表現力」、「知識・技能の活用力」、「課題解決探求能力」という四要素で構成されるべきものと定義し、個において顕在化しているものだけでなく、潜在的な資質・能力も含めて引き出し、トータルなものとして開花させようとするところに学部設置の理念と目的の整合性、妥当性を見出している。しかし、教育的営みは具体である。本学部設置の理念や目的がそこに学ぶ学生たちによって体现されなければ、それはあくまでも画餅に過ぎない。この複合的かつ総合的な資質・能力と

しての人間力をどう開発するのか、そもそも開発するとはどのような意味をもち、誰を対象に何をどうすることで結実させようとしているのか、さらにはどのような学問的背景をもって展開されるべきものなのであるうか等々の吟味・検討および実践を踏まえた検証は、本学部の今後に課せられた宿命的課題でもある。本発題は学部設置理念と目的の中核能力である「人間力」を縦軸に、その具現化を目指す上で求められる本質的学問要素 (discipline) とは何なのかを、心の教育という横軸を織り交ぜる視点から検討することを目的としたい。

一・「人間力」が開発されるべき対象としての人間をどう規定するの

最初に、対象としての「人間」について触れたい。学際的な視点から「人間 (human)」を捉えようとした場合、どう規定されるのであろうか。言うまでもなく、人間は生物学的な「ヒト (homo sapiens)」であり、社会的存在として人間 (ジンカン) に暮らす人々 (people) の一人であり、精神性や文化性を背景に時空間を跨いで生きる一個の独立した人格をもつ人間 (person) でもある。「人間」存在は巨視的に捉えるなら、生物的存在、社会的存在、文化的存在といった大まかな括りで分類することができよう。ただ、ここでは心の教育の視点から「人間力」の対象としての検討が求められるので、ひとまずは「社会的存在」として生きる人間と限定し、それも心的作用の側面から微視的に論考していきたいと考える。

最初に、社会的存在として生きる人間の特質とは何かについ

て言及したい。人間＝人の成り立ちは文字通り、人と人が支え、支え合う関係性にある。わが国の近代倫理学の祖と称される和辻哲郎（一九三七年）は、「人間とは『世の中』である」ともにその世の中における『人』である。だからそれは単なる『人』ではないとともにまた単なる『社会』でもない。ここに人間の二重性格の弁証法的統一が見られる^{〔1〕}としてその関係性に着目した。和辻は、一人の個人を意味すると同時に人と人との「間」を意味する「人間存在」の在り方を「間柄」的存在と称した。つまり、個別性と全体性の両面性を有するのが「人間」であり、人間が人間であるためには個別性が全体性を否定して個別性になり、ふたたび個別が自らの個別性を否定して全体性を回復するという二重否定の弁証法的な立場から社会的（世間性＝公）であると同時に個人的（個人性＝私心）であるという両面性を有する人間存在の理法を説明したのである。ゆえに、和辻が私淑して止まらなかった近代個人主義の先駆である夏目漱石（一九〇六年）をもつてしても、名作『草枕』の冒頭で「智に働けば角が立つ。情に棹させば流される。意地を通せば窮屈だ。とかくに人の世は住みにくい^{〔2〕}」と嘆かせているのである。

前述のことを踏まえると、人間の本質は個別性と全体性、そのいずれの方向へも開かれた存在であると捉えることができよう。さらに言うなら、かけがえのない存在である人間は、「損在」であってはならない。あくまでも、個としての理想を希求する自己実現への可能性を秘めた「尊在」でなくてはならないと考えるものである。

二．個別性と全体性をもつ人間の人間力が「開発される」とはどのような意味を内包するのか

人間は「間柄的存在」である以上、その存在は個別的で孤高なものでもなく、社会に埋没する全体的な存在でもない。この個別性と全体性という二重構造的な性格を自らの内に有する人間は、誰しも個と社会を行き来する「動的かつ内面的精神作用」としての自己意識（self consciousness）をもっている。自己意識とは自分自身についての意識であり、外界や他者と区別された自我として自分を自覚することもある。この自己意識を人間の人格形成という視点で捉え直すなら、対象としての自己の知的、行動的側面をモニタリングし、コントロールする「内なる目（inner eye）」を内包するのが自己概念（self concept）であるといった表現がより適切であろう。

この自己概念は現実自己の把握だけでなく、望ましい自己像としての理想自己、他者のまなざしを知覚する社会的自己等も含めた自己意識、自己認知、自己態度といった情意的側面、認知的側面、行動的側面をも包括するものであり、自我の発見を前提とした人格形成の契機となる重要な心的作用である。特に青年期は、シュプランガー（E.Spranger 一九二四年）が指摘するように、児童期で外界に向けられていた「まなざし（内なる目）」が自らの内面に向けられ、他者と異なる自己の独自性が強く意識される「自我の発見^{〔3〕}」という特徴的なものが顕在化する発達期でもある。この青年期に位置する本学部生にとって、そこでの学びが個性的な人格形成の根本体験となり、自らの人間力が開発されていくとはどのような状態を意味するのであるうか。いや、そもそも誰が自己を開発してくれるのであろうか。

開発する主体、開発されるべき客体について、ここでは自己概念という切り口をもって言及してみたい。

まず、「開発」という概念についての規定から始めたい。開発という用語から想起されるのは、二〇〇二年の「持続可能な開発に関する世界首脳会議（通称はヨハネスブルグ・サミット）」である。その「ヨハネスブルグ実施計画」では、貧困撲滅、生産消費形態の見直し、天然資源の保護・管理等と並んで人づくりにかかわる「教育の十年（二〇〇五～二〇一四年）」の決議案が全会一致で採択された。次世代に負担を引き延ばさない社会の構築に向けて必要な価値観やライフスタイルを全世界が学ぼうとするこの「持続可能な開発」の意味するものは、個から社会に向けられたまなざしである。平和や識字、環境保全、ジェンダー等の幅広いテーマは、世界寺子屋運動や世界遺産活動、国際理解教育の推進といった「外に向けられた目」として機能している。しかし、本発題で問うべきは「内なる目」としてのまなざしの開発である。言わば、個が自らの内に抱える問題や課題に対しての適切な課題解決能力や、今後の人生で次々に生じるであろう様々な問題や課題を発見する問題発見能力、さらには自己実現しようとする意志力や態度等がそこでは問われることとなる。

このような内なるまなざしという視点から言及すると、人間は他からの働きかけや教育環境が及ぼす影響のみによって学ぶだけでなく、自ら方向付けしつつ導き育とうとする可能性としての内在的な力も持っている。従前から指摘されている自己指導力とか、自己教育力、自己学習力と称される概念である。ここでは、そのような概念形成の理論的背景となつて影響力を

及ぼした進歩主義教育運動の理論的指導者であったデューイ (J.Dewey 一九一六年)、クライエント中心療法として知られるカウンセリング技法の創始者であるロジャーズ (C.R.Rogers 一九七七年)、意欲喚起という側面から内発的動機付け理論を展開したデシ (E.J.Deci 一九九五年) の主張から、学際的な視点で「内なるまなざしの開発」とは何かについて検討してみたいと考える。

(一) デューイにおける開発としての「成長可能性」

デューイの教育思想は、「なすことによつて学ぶ」という言葉に象徴されるように、子どもを学ぶ主体と捉える児童中心主義の立場である。特に子どもの成長過程として重視したのが、カリキュラムに基づく教育的な「作業経験 (Occupation)」の重視である。デューイは『民主主義と教育』の中で、「教育は成長することと全く一体のものであり、それはそれ自体を越えるいかなる目的もたない。学校教育の価値の基準は、それが連続的成長への欲求をどの程度までつくり出すか、そして、その欲求を実際に効果のあるものにするための手段をどの程度まで提供するかということだけなのである」と述べている。このデューイの主張に従うなら、教育の究極目的である人格形成においては二点の示唆が得られよう。一点目は未来への準備をすることが教育の目的ではないということであり、二点目は子どもが今抱えている生活そのものがよりよく生きるために存在するということである。よつて、開発とは、教育過程の成果によつてさらに多くの教育内容を受容する能力、つまり成長への可能性を秘めたものとすることができよう。

(二) ロジャーズにおけるパーソナリティ・アプローチから見た

た「個の可能性」

ロジャーズのクライエント中心療法は、非指示的カウンセリング技法としてカウンセリングや心理療法の分野で大きな影響力を及ぼしてきた。このクライエント中心療法的前提仮説は、①人間は誰しも成長して適応に向かう、②行動の要因は知的側面よりも感情にある、③個人の過去よりも直接的な現在を重視する、④治療的關係それ自体が成長経験であって治療的価値をもつ、というものである。言わば、クライエントへの全幅的な信頼を寄せることに基づくパーソナリティ理論となっているのである。

ロジャーズは、クライエント自身の人格的变化を促進するために①積極的な共感的理解、②純粋性としての自己一致、③無条件の肯定的配慮、これら三条件をカウンセラーに求めた。特に個人の経験を自己との関連において捉えていることから、自己概念という中心的要素に基づくパーソナリティ行動理論として特徴付けられている。ロジャーズは著書『人間の潜在力』で、「個人は自分自身の中に自己理解に向かい、そして、自己概念と自己の態度を変容し、自主的行動を發展させていくところの資源を蔵しており、そして、もし一定の促進的な心理的態度をもつ雰囲気^⑤が備わりさえすれば、これら資源が開放されて行くであろう」と、主体としての個の自己変容の可能性を端的な言葉で述べている。また、「すべての有機体は、どの水準においてもその生来の可能性を建設的な方向へと実現しようとする基本的動きをもっている」として示した人間信頼への見解は、個の自己開発可能性を的確に示唆したものと理解できるであろう。^⑥

(三) デシの環境との自律的相互作用過程としての「自己成長」

心理学者であるデシは、人間が何かに動機付けられる時、その行動が自律的であるか、それとも他者によって統制されているかという区別が大変重要であると述べている。なぜなら、統制されている時は自らの行動を自己表現として受け入れられず、自己が統制に従属しているという疎外された感情を抱くからである。それに対し、自律的であることは自己と一致した行動、自己表現することを意味する。言い換えれば、自律的であるということは自由に、自発的に行動することであり、個が自らの興味・関心の趣くままに没頭しているという偽りのない自分(authentic)への感情を抱く状態を指し示しているのである。ゆえに物事に対する動機付けは、外発的な動機付けよりも内発的な動機付けの方が持続性もあり、その成果が期待できるとするの^⑦がデシの理論展開である。

なお、デシは内発的な動機付けを支える三要素として、①有能感、②自己決定感、③他者受容感、を挙げている。有能感は、自分だつてやればできるという気持ちである。自己決定感は、現在していることは自分の意志で好んでやっているという気持ちである。そして、他者受容感^⑧は自分がしていることは周囲から容認されているという気持ちである。これらの要素が自律的(内発的)に物事に取り組み源となるのである。デシは自著『人を伸ばす力』の中で、「人は、自ら選択することによって自身の行為の根柢を十分に意味づけることができ、納得して活動に取り組むことができる。同時に自由意志の感覚を感じることで、疎外の感覚も減少する。しかも、もし選択の機会が提供されるならば、人々は自分たちが一人の人間として扱われていると感じる。このように、選択の機会を提供することによつ

て、問題をうまく解決できるのである」と述べている。この基底には、人間が自律的、創造的に生き生きと行動するためにはパーソナリティと社会環境との相互作用が重要であり、それを感じ取ることで自己成長していくという見解がある。よって、その成長への可能性を秘めた主体は自己であり、その主体的な可能性が自己の社会環境への働きかけ方、社会環境からの感じ取り方にも影響を及ぼすという主張である。

〈結語〉

デューイ、ロジャーズ、デシの諸理論において通底するものは、自己成長という側面での個の主体性である。それは他者のいかなる外部からの働きかけをもつてしても、成長する個の主体性を抜きに語ることはできないという事実である。「開発」という概念を顕在的であるとか、あるいは潜在的であるとかを問わず、人間の中心的な傾性として捉えるなら、学ぶ主体としての個が自らの内に有する資質・能力を存分に発揮したいと発心する自己実現欲求こそが、本発題で問うべき本質的学問要素と重なり合うと考える。

ならば、本学部で具現化すべき「開発」とは、「内なるまなざし」によって自己に内在する資質・能力としての「人間力」を開花させるための自己指導力、自己教育力、自己学習力の育成ということになる。そして、それらの力は「人間力戦略研究会報告書」(二〇〇三年四月)で示されたような自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力となって発揮されるべきものである。つまり、①知的能力的要素(基礎的知的能力、継続力、応用力として構築される論理的思考力や創造力)、②社会・対人関係力的要素(コミュニケーションスキル、リーダー

シップ、公共心、規範意識、他者尊重を前提とした相互啓発力)、③自己制御的要素(意欲や忍耐力、自分らしい生き方や成功を追求する力)といったトータルな資質・能力であり、それらを自ら学ぶ主体として自己開発することが実現できるような環境構築に本学部の今後の取り組みの主眼が置かれよう。そして、その自己開発という個に開かれた成果が同時に社会へ開かれることで、結果的に他者の自己開発を側面から支える力として作用したり、更なる自己成長へと返報的に導かれたりするという個(個別性)と社会(全体性)との相互連環的(間柄的)な開発関係へと発展するのではないかと考えられよう。

三. 相互連環的な「開発関係」への発展可能性を包む「自己概念」はどう育まれるのか

個の内面にあつて自らを常にモニタリングし、必要に応じて軌道修正する「内なる目(まなざし)」は、一般的に自己への気付き(self awareness)と称されるものである。このような自己認知は、メタ認知(meta-cognition)と呼ばれる自己を知ることの根源的な心的機能としてのメタ意識を形成する。よく例えられるのが、一本の蠟燭の炎である。つまり、蠟燭に火を点ずるといふ行為は、周囲という環境に対して照らすことで働きかけると同時に、自分自身をも照らす結果となる。言わば、環境との相互作用の中で自己への気付きも必然的に促すという自明さを意味するものである。このような内なるまなざしの育みが社会的にも、個人的にも開かれた個の開発へと発展することは容易に推測できよう。

その際、必要不可欠なのが内面性への自覚という気付きのステップであろう。なぜなら、この内なるまなざしを育むということは、自分自身の中に「もう一人の私」を自らの内に同時に育むこともある。それは一朝一夕に実現するようなものではなく、青年期という発達期に呼応した固有の自己創造活動でもある。それら気付きのステップをイメージすると、おおよそ以下のようなら段階の過程を辿るのではないだろうか。

【相互連環的な開発関係構築における自己概念形成プロセス】

〈第一段階〉… 間柄的存在として生きる自らが今抱えている問題に気付く。

〈第二段階〉… 問題解決への見通しをもつて必要な客観的情報を収集する。

〈第三段階〉… 多面的な視点から問題解決するためのより多くの客観的情報を付加する。

〈第四段階〉… 自己から派生する関係性においての望ましさを客観的に吟味・判断する。

〈第五段階〉… 導き出した結果に基づいて今後の自らの意志(態度) 決定をする。

このような自己概念形成プロセスにおいて、もっとも重要なことは自己内対話の必然性である。自己決定の主体である「私」が、「もう一人の私」ときちんと対峙し、その積極的な内言語的対話(monologueならぬdialogue)を経ることで自己への気付きを促す内なる目を確かなものとして形成していけるのである。その自己内対話を促進する際に最も重要なのは、何といっ

ても自己への信頼であろう。そして、自己への自信と肯定的なまなざしであろう。自己を開くということは、必然として社会環境からの返報性が伴うことでもある。何らかのアクションを起こせば、それに伴うリアクションが返ってくる。それを自己成長と結び付けることが円滑に実現するなら、開発的關係は望ましい形で構築されよう。つまり、ただ単に自己開発に結び付くであろうと期待される体験の積み重ねを繰り返すだけではいけないのである。そこに上述の自己概念形成プロセスを挟み込むことによって、五感を通して全我的に受けとめた強烈なインパクトの伴う体験が、自らの内で整理されて再構成された得心のいく経験へと高められるのである。

体験(experience)も、経験(experience)も、一見すると同じような印象が伴い、つい混同しがちである。しかし、多くの人は日常的にごく自然なこととしてその用法を使い分けているのも事実である。つまり、自己概念形成プロセスは無意識的に当たり前なこととして作用しているのである。これを本発題では、敢えて「体験の経験化プロセス」と称したい。この体験の経験化プロセスをどこまで意図的に行うことが可能か、その度合いによって本学部生の自らの気付きにも差違が生ずるのであるうし、大学生活における一定期間で統制群(既存学部ということになるう)と比較するなら「自己開発的側面」でも顕著な違いが生ずるのではないかと考えるものである。ならば、人間としての個別性と全体性、そのいずれの方向へも開かれた存在である本学部生(その意味で検証群)を開発するための具体方策は比較的発見しやすいのではないだろうか。

おわりに

本発題を結ぶにあたり、ある確信めいたものを自らつかみ取りつつある。それは、人間開発学の今後への限らない可能性と期待感、そして飽くなき具現化への渴望である。確かに本質的学問要素という点から捉えるなら、人間開発学と称することそのものが学際的にも微に入り細に入り過ぎ、あまりにも複合的でかなり臚気である。しかし、一個のかけがえのない「尊在」である人間が自らの可能性を自覚し、それを個（個別性）と社会（全体性）との相互連環的（間柄的）な開発関係へと発展させることで自己実現への可能性を拓いていく姿は、誰しも具体像として明確にイメージできるのではないだろうか。それこそ正しく、本学部設置理念である「未来志向型人づくり」の体現されるべき姿であり、共に手を携え進むべき目標到達点であるに違いない。

論語の一節に「子曰、君子和而不同、小人同而不和（先生がいわれた、「君子は人と調和するが雷同はしない。小人は雷同するが調和はしない）」（巻第七 子路第十三 二十三⁽⁸⁾）という教えがある。人格的に高まるということは、周囲の人々と和らぎ親しむが、軽々に他に流されるようなことは決してないように自己を確立することそのものでもある。これこそが自らを開発し、他者の自己開発を支え、後押しする個の理想的な姿ではないだろうか。人間開発とは、一人一人が自らの可能性を存分に引き出し、開花させ、さらにその望ましさを敷衍していく姿を発現させることである。その発現に求められる本質的学問要素が全て人間開発学の中核（コア）となり、今後の人材育成プ

ロセスにおいて収斂され、導き出されてくるべきものであると結論付け、ここでひとまず終止符を打って本発題のまとめとしたい。（了）

〈引用・参考文献〉

- (1) 和辻哲郎『倫理学』(一)、岩波文庫、二〇〇七年（初出一九三七年）、二八頁
- (2) 夏目漱石『草枕』、岩波文庫、一九二九年（初出一九〇六年）『新小説』、春陽堂）、七頁
- (3) E.Spranger, 土井竹治訳『青年の心理』、五月書房、一九五七年、四八頁および長井和雄『シュブランガー研究』、以文社、一九七三年、三〇九～三二三頁参照
- (4) J.Dewey, Democracy and Education: introduction to the Philosophy of Education.1916 松野安男訳『民主主義と教育』(上)、岩波文庫、一九七五年、九二～一一四頁。
- (5) C.R.Rogers, Carl Rogers on Personal Power: Inner Strength and its Revolutionary Impact. New York: Delacorte Press, 1977 嶋瀬稔・嶋瀬直子訳『人間の潜在力』、創元社、一九八〇年、一〇頁五～八行
- (6) 前掲書、一〇頁、一一～一二行
- (7) E.L.Deci, Why we do what we do: The dynamics of Personal autonomy: G.P.Putnam, 1995 桜井茂男訳『人を伸ばす力』、新曜社、一九九九年、四五頁
- (8) 金谷治訳『論語』、岩波文庫、一九六三年、二六五頁