

教育の道標

山下 祐志*

Some Considerations on the Concrete Guides for Education

Yūji Yamashita

Abstract

In our daily life the education is often discussed. And more often than not the discussion comes to the conclusion that "Education is difficult" or "Education is in the state of desolation." After all we only talk about the education but don't think of good ideas. Thus it remains a troublesome problem. So in this thesis while examining what the education is, we arranged the educational problems and reexamined causes of them. Next we looked into the possibility and limit of the learning ability of those who receive the education and the teaching ability of those who educate them. This thesis is a trial to find some concrete guides for practicing education through these processes.

1. はじめに

毎日の新聞やニュースには、必ずといってよいほど教育が取り上げられ、問題にされている。また私達の日常会話でもよく教育が話題にされるが、その多くは「教育は難しい」とか「教育は荒廃している」という結論に落ち着く。これらの教育問題は、内容的に次の2つに類別できる。

- (1) 社会の矛盾が、教育の矛盾として取り扱われる場合
- (2) 教育現場が混乱し、荒廃している場合

前者は、青少年の非行や政治や外交のゆきづまり、社会階層や経済的不平等を教育と結びつけ、その原因として、道徳や教育内容、教育制度の不備をあげている。後者は、校内暴力や登校拒否、あるいは教師の不正事件などを取り上げ、親や教師の教育力量や教育倫理を問題にしている。この2つの類型が単独で、あるいは複合して今日の教育問題を構成している。

しかしそもそも教育が問題にされるのは、「教育が十分に機能していないから問題が発生する」のであって、「教育がうまく機能すれば問題がなくなる」と考えられているからである。はたして教育問題は、教育の機能停滞に

よるものであろうか。社会の矛盾が教育によって解消できるのだろうか。教育とは一体何か。教育する力はどれだけあるのだろうか。次々と疑問が湧いてくる。

実際に私達が教育活動をする場合、理論的な裏付けがないと方向を見失ってしまったり、教育が自信のないあいまいなものになってしまう。それゆえに私達は「教育に頑張りたい。しかし頑張ることが教育的に正しいのか、何に頑張ったらよいのか」という疑問や不安に、悩み苦しむことになる。一部の有名進学校や野球名門校のように、入試に合格！甲子園へ出場！といった単一の目標に猛進する場合には、この悩みや苦しみは解消される。だが多くの場合、戦後の高度経済成長がもたらした環境汚染、資源の枯渇、人間性の疎外、核戦争の脅威を前に、それらを含めた教育問題を歴史的産物と捉えるならば、価値の見直しを迫られる。ゆえに、教育に対して謙虚で良心的であればあるほど、この教育の努力すべき方向や実践の手順は大きな問題である。

そこで本稿では、「教育とは何か」を問いながら、教育の問題を見直し、教育の役割を再考した。そして、その作業を通して、「私達は具体的にどのような教育努力をすればよいのか」という教育実践上の苦悩に、一石を投じようとしてみたものである。

*宇部工業高等専門学校社会教室

2. 教育の問題点

人間は誕生の瞬間から、教育の援助なしには決して人間として自己形成できない。また人間は社会生活を営んでおり、何らかの形で相互に教育作用を及ぼしあっている。つまり人間は、生きていくかぎり教育を受容し、教育を行なっている。その意味で、私達はすべて教育の当事者である。

ゆえに当事者として、教育はその学識の深淺を問わず誰でも語る事ができる。しかし誰もそれに自信を持つことができない。仮りに自信にあふれた議論がなされたとしても、それはその人の社会経験上の価値観からのものが多く、普遍性をもつことは非常に困難である。

なぜならば、教育の成果は対象者の一生を通して見きわめられるべきであり、早々に結論をみる事ができないからである。また、教育の成果は人間の価値を問うものであるから、それが人間の内面に関わるものであればあるほど、ますます客観的測定(評価)は至難の業となる。しかも人間は誕生の瞬間から連続的に教育を受けており、それらが人間の内部で複雑に影響しあい絡みあっているために、どの時期のどの教育が効果があったのか、または失敗であったのかを知ることは、ほとんど不可能である。

殊に人間は十人十色と言われるように、個々に特性があり(実はこの特性も教育の影響を受けている)、植物栽培のように一定の条件を与えれば一定の収穫を期待できるというものではない。したがって、ある一人の人間の教育にすばらしい成功例がみられたとしても、その方法が万人に適用できるものではない。逆に、同じ教育をしても違った反応がみられるわけで、その成功例は、教育がすばらしかったのか、それとも学習者の能力や適性が優れていたのかはわからない。

このように考えてみると、教育を明確に把握することは窮めて困難である。教育を明らかにすることは、人生を明らかにすることと同様に、やはり永遠のテーマである。ところが、人生とは、人の一生であるとか、人間のこの世での生活である、と定義づけられている。しかしそれは、「生きるとは」、「人はいかに生きるべきか」という問いに結びつき、それに十分には答えられないでいる。教育も、「人間が人間をつくるための働きかけ、援助であって、それは意図的な営みである」という表現で、ほぼ定義づけしていることになる。それでいてやはり人生と同様に、教育は純粹で客観的な事実ではなくて、行動ある

いは実践において、その本質がつくられていくという一面をもつ。そのため教育とは何かを客観的に定義しようとしても、いかに教育すべきか、教育はいかにあるべきか、何をめざすべきかという目的・価値・実践の問題に関係してこざるをえない。¹⁾

教育は人間を対象にしている。しかも人間の生涯を対象としている。したがって実は「人生とは何か」が明らかにされなければ、「教育とは何か」が明らかにされえないのである。すなわち教育を考えることは、人生を考えることである。いまのおとなたちは、どうも子どもが見えなくなったということをしきりに言う。しかし、それは裏返せば、「おとながおとなであることがわからなくなっている、そのことと対になった関係のなかで、私どもが子どもが見えなくなっているということも事実なのです」²⁾。教育は意図的な営みであるが、その意図すべき方向の自信のなさ、人生観の欠如が教育をますます混乱に陥れている。まして現代は、「不透明・不確実性の時代」とも言われるように、将来の展望がもちにくく、高度に組織化・機械化された社会の中で、人間の存在自体の見直しが求められている。こうした厳しい状況下でありながら、生活水準の向上は私達を生存の緊迫感から解放し、あり余る自由と豊かさは、かえって私達をその根源的な問いかけから遠ざけてしまっている。

教育を考えることは人生を考えることであるとした。それではなぜ「人生とは何か」という問い以上に、教育が問題にされ、取り上げられるのだろうか。「人生とは何か」に答えることの困難は、誰でも知っている。そしてその困難に挑むことによって、人生が豊かになることも知っている。しかし、その解明に労力を費やさなからといって、人生に直接の不利益を実感することは少ない。ところが、教育は社会機能の一つとして組織化されており、それが人生の手段や糧として私達の実際生活を規定してしまうため、関心をもたざるをえない。特に日本のように学歴が重視されている社会では、教育の関心は人格形成よりはむしろ、社会での成功(主として経済的富や社会的地位の上昇)の手段として、学歴の入手に集中している。

教育が問題にされる場合、主として次の4つの原因があげられる。

- (1) 教育に対する認識不足の場合
- (2) 教育がうまく機能していない場合
- (3) 教育自体が問題を内在している場合
- (4) 教育に対する価値や利害が対立する場合

すでに述べてきたように、教育は本来個人的なものであり、全体として教育を論じるには無理がある。しかも多くの人が連続的に教育に関っているわけだから、特定の個人（例えば教師）や組織（例えば学校や文部省）に責任のすべてを課することはできない。この当たり前のことが認識されていない場合がある。私達は教育がよくわからないのに、教育に対して一定の考えをもっている。しかし、その考えに自信がない。その結果、教育に主体性がなくなり、他に追従的になる。主体性がないから、予期した教育効果があらわれない場合、その原因や責任を自らに問うことがなく、いきおい他への教育批判となる。このような教育談義は日常茶飯事であるが、けっして問題解決にはつながらない。

もちろん教育問題が生じるのは、教育がうまく機能していないからである。その場合、立体構造的な教育の、どの部分が問題なのか、どの時期の教育が不十分なのか、明らかにされなければならない。つまり、教育の外的事項が問題なのか、内的事項なのか、教育方法がまずいのか、教育内容なのか、それとも教育愛が不足しているのか。教育の基本構造（陶冶・教化・形成³⁾）のどの部分の教育が努力不足なのか、家庭教育が機能していないのか、学校教育なのか、社会教育なのか、国語教育が十分でないのか、英語なのか、音楽なのか。このように、多面的に教育機能を検討しなければならない。ところが分断的に教育を評価することの不可能を指摘してきた。したがってこの種の評価は、部門別・段階別に教育目標を設定し、その達成の程度によって行なわれるものである。しかし、実際にはそれがあいまいにされ、教育行政の粗悪や教師の力量不足の問題として片付けられてしまっている。教育論が感情論から脱皮できない理由がここにある。

次に教育自体が問題を内在している例をあげてみる。

- (1) 教育がよくわからないのに、教育しなければならないパラドックス⁴⁾
- (2) 教育がよくわからないのに、教育している無責任
- (3) 教育がよくわからない人から、教育を受けている不合理
- (4) 教育がよくわからない人が、教育を管理・統制している暴挙

教育がこのような問題を内在しているために、教育に「完全にうまくいっている」状態はありえない。あらゆる面に不完全が認められ、一つ一つを追求していけば、必ず教育問題の種は転がっている。よって、教育はカン

トのいう「善意志」によって支えられている場合にのみ許容され、多くの人々の善意志によって不完全が補いあわれるものである。

「教育は、他人が理想や目標を志向しておこなう指導のいとなみである⁵⁾」から、教育する者の人生観が被教育者の前に提供される。人生観は個人に付随しており、そのため教育意図は一人一人別個に存在する。しかもそれは、永遠のテーマであるから、試行錯誤的で可変的である。したがって教育は本来、独自のである。ところが、教育が社会機能の一つとして学校教育のように全国的に画一化された組織の中では、共通の教育目標が設定されることになる。それがどんなに優れていたとしても、教育の大衆化がすすめばすすむほど、価値の多様化がおこり、混乱が生じる。しかも、独自の教育意図が統合される場合、誰の意図に統合されるかということは重要である。歴史的には、産業界の要請が政府を動かし、学校教育を支配してきた⁶⁾。企業の差別と競争の論理が、教育現場にもちこまれた。男と女を差別したり、学歴で人間を差別したり、金持ちと貧乏人を差別したり、優秀な社員とダメ人間を差別したり……。そして、そこに敗者と勝者とを対比させ、子どもを競争に追い込み、教育の本来の意味や役割を大きく変容させてきた。もはや入試や対外試合を目標に、競争原理を用いなければ、教育が不可能になりつつある。「人間は、要求充実を求めて行動するというよりも、その行動を要求している環境に対処するために行動する⁷⁾」。そのため、矛盾の是正に働きかける以上に、矛盾に適応しようとし、「必要悪」としての教育を容認する。こうして本末転倒の教育事象が生じる。ゆえに、教育は教育だけの問題ではなくて、広く社会事象とのかかわりの中でとらえられるのである。

しかしこの場合、教育の他律性のみでなく、自律性にも着目し、教育もまた社会を規定する力を持たねばならない。そのためにも、「教育の問題の中に、むしろ社会のいろいろな矛盾や本質的な諸関係をつかみとる努力をしなくてはいけない⁸⁾」のである。したがって、教育が単に就職や進学を有利に導くための適応の手段に終始するならば、教育の発展も社会の発展も、人類の幸福や福祉も望めないことになる。

教育は機能上、文化財の伝達、労働者の育成、道徳心の涵養の役割を持っている。そしてそれは「温故知新」の方法で行なわれる。すなわち教育は保守から出発し、革新に到ろうとするものであり、それは新しい世代が古い世代を追い越すために行なわれる。ところが、実社会

は相変らず追い越し禁止の年功序列社会であり、寿命の延長は能力のある若者に忍耐を要求する。こうして、教育によって育った能力は活かしきれず、能力があるゆえに先行世代と衝突し、疎外され、やがては脱落していく⁹⁾。ゆえに、権力や慣習によって現体制が維持され続けるならば、社会はやがて二流の人によって運営され、教育は停滞し、「教えることは、じつはその意図が破られることだ¹⁰⁾」という二重のパラドックスとなる。

以上、教育の問題点について角度をかえて述べてきた。これらから、教育問題は、教育がうまく機能していないから生じると同時に、教育が機能しているからこそおこるものであることがわかる。よって、「教育がうまく機能すれば教育問題はなくなる」という考えは、否定される。また、教育に「完全にうまく機能している状態」が設定できないことから、教育のよしあしは「程度」の問題であることがわかる。したがって私達の取り組むべき教育課題は、善意志を練磨して、相互に教育の弱点を補いあい、教育能力を高めることである。それゆえ、この観点に立脚していない教育の論争は有害無益であり、厳に戒められるべきである。

3. 教育能力

教育はすばらしいもの、無限の可能性をもったものと考えられ、期待されている。そのため、その期待にそぐわない場合、教育問題となった。人間は教育の援助を受けて自己形成していくが、教育を行なう者も受容する者も人間である。ゆえに、教育が単独で善くなったり悪くなったりするわけではなく、それは、人間が善くなったり悪くなったりしているのである。つまり、教育の荒廃は人間の荒廃を意味する。教育がよくわからないのは、人間がよくわからないからであり、教育に不完全が認められるのは、人間が不完全な存在だからである。教育が他律的であるのは、人間が他律的である証拠である。教育に自律性を求めるならば、人間が自律的になる必要がある。教育が社会的成功的手段になっているのは、その社会の成員が社会的成功を至上価値としているからである。教育を人格形成と考えている人は、人格形成に価値を認めているのである。

このように、教育を自分自身の問題として解釈することも、時には必要である。そうすることによって、「教育を知ること」と「己を知り、人間を知ること」とが、初めて相互交流できる。そこで本章では、教育能力を、教

育を受容する者の学習能力と、教育を行なう者の教育(する)能力とにわけて考察をする。

〈学習能力〉

教育はあくまでも、それを受ける者の外側で行なわれている営みにすぎず、それ自体の力によって、直接に相手の内部をつくりあげることとはできない。ゆえに「教育する能力は、教育を受容する能力としての学習能力に、根本的に依存していることになる¹¹⁾」。

人間も動物も植物も、この地球という大自然の中で生かされている点ではまったく同じである。しかし人間だけは動物や植物と違って、生かされている自分を感知し、なぜ生かされているか、どう生かされているかを考えることができる。そして人間は、生かされている自分を、さらに生かそうとしたり、使命感を持つことができる¹²⁾。この人間の優れた知能と自己実現の欲求こそが、教育を可能にする。そして、これらの条件なしには、教育は存在できない。ゆえに、教育という概念は人間だけに用いられ、他のものには、飼育とか栽培という用語が使われる。また人間の場合にも、学習者の自己実現の欲求が希薄な場面では、教育の効力は弱められる。

教育心理学では、学習を「先行経験によって生じる適応的な行動変容¹³⁾」と定義づけている。学習の領域には、知覚学習、運動学習、記憶学習、思考学習、要求学習、感情学習、社会学習の7つがある。そして、これらの学習領域は、それぞれ常に他の領域の学習に影響を与え、各領域での学習は、人格形成につながる。ゆえに全人格的な発達には、幅広い学習によって促されるが、一芸に秀でることによってももたらされる。学習が成立する場面は、①他人から教えられる場合、②自ら試行錯誤によって発見する場合、③洞察によって発見する場合、④模倣による場合、である。

よって学習能力とは、学習の諸領域に適合的に行動変容する能力であり、具体的には前述の①～④を成し得る能力のことである。つまり、それは知能や学習への心構え、態度によって規定される。したがって、学習能力を考える場合、知能や心構え、態度の実体を明らかにする必要がある。

知能とは、「人間の知的活動の優劣を定める特性であって、その定義は知能検査の発達に伴って様々に試みられているが、一般に自己の経験によって新しい行動を学習し、新しい事態に巧に適應する能力¹⁴⁾」と考えられている。もし知能が全面的に遺伝に左右されるならば、学習効率

は生命の誕生の時点で予め決定されており、教育能力の限界も狭まる。

福沢諭吉は知能の遺伝100%説にたち、「教育の力は唯人の天賦を発達せしむるのみ」(福翁百話・71話)としている。心理学の研究でも、知能は遺伝的素質に大きく支配されることがわかっている。しかし遺伝の影響が100%かどうかを知るために、一卵性双生児のうち一方と他とが別の環境で育ったもののIQを調べた結果がある。

「ニューマン、フリーマン、ホルツィンガーらが調べた19例の結果では、高い教育をうけたものは、低いものしかうけなかったものに比べて、IQで6以上の差を示していた¹⁵⁾。次に環境の要因の力を調べるために、都市と農村の児童の知能を比較した例がある。「マックネマーは都市と準都市と農村とを比較した。前二者の間の差は有意ではない。都市と農村の間には約10または11のIQの差が見られた」¹⁶⁾。

これら心理学の研究から、知能は遺伝の要素が大きい(諸説があるが、大体70~80%程度と考えられている)、教育的・精神的によい環境に入れられると、IQが高まることがわかる。ここでは次の2点をおさえておきたい。

(1) 教育の仕方次第で子どもの知能や学力は無限に伸びるものである、というストレートな理解のしかたが誤りであること。

(2) 知能や学力の遺伝は、可能性が遺伝するだけで、知識や技能がそのまま遺伝するわけではないこと。

したがって、「無限の可能性をもつ子ども」ではなくて、「未知の可能性をもつ子ども」という理解のしかたが必要である¹⁷⁾。また、知能は学習能力としての可能性であって知識や技能とは違うから、たとえ一人一人の知能に限界や差があったとしても、人間として人格形成をしていくためには学習行為が必要であり、その援助としての教育を必要とする。ちなみに、知能とは、「知的作業における能率ということ、即ち努力の量とその効果との比¹⁸⁾」という見方もされており、知能の限界を補うためには、いっそうの学習行為(長時間の学習や密度の濃い学習)が要求されることになる。

次に学習への心構えや態度の実体を調べてみる。これらがいかに学習効果を決定しているかについて、次の文を引用する。

「一瞬一瞬を意識して、ていねいに生きる人と、無意識に惰性で生きる人との差が、学業成績や偏差値の差になって表われ、やがては人間の価値を決めていくようになります。世間で騒がれている“落ちこぼれ”は、この

あたりに原因があるのであって、教える事柄が多すぎる、難しすぎる、学級定員数が多すぎるなどに罪をなすりつける前に、教える人の心・学ぶ人の心の貧しさを反省する必要があるように思います¹⁹⁾。

確かに学習活動が到達目標に達しない場合、取り組みの姿勢に問題があることが多い。態度には、「個人がある場面で、何を見、何を聞き、何を考え、何をしようとするかをきめる傾向²⁰⁾」と、「感じたり考えたりしたことを、ことば・表情・身ぶりなどにあらわしたもの²¹⁾」とが含まれている。形が心をつくるのか、心が形をつくるのかはどちらとも言えないので、ここでは心構えや態度の問題を一括して「態度」として扱うことにする。

態度は、幼児の段階では情緒とほぼ同義である。情緒はカントも指摘しているように、生まれた時から持っているのではなく、まったく漠然とした状態で、生理的機能と区別しがたい興奮から発達し、分化したものである。それがやがて、社会化と文化化とによって真・善・美・聖などの価値によって心が動かされる情操を持つようになる。これら情緒の発達に大きな影響を与えるものとしては、個人差・成熟・経験の3つの条件があげられる²²⁾。このように、態度は遺伝による素質的なものが、成熟によって徐々に具体的な個人差になって表われてくるが、それはまた、教育的な経験を与えることによって十分に色づけができるものである。

知能は、青年期の比較的早い時期にほぼ完成してしまい、恒常的である。一方、態度は学習や成熟によって際限なく変容し続けるが、変動的であるために予断を許さず、いっそう教育的な配慮が必要である。例えば、ある日突然に、記憶力がよくなったり悪くなったりすることはないが、外向的な人が内向的になったり、従順な人が反抗的になることがある。それゆえ、真に教育が必要とされ、教育の機能が大いに発揮できる場面は、学習態度の形成である。

望ましい学習態度は、何が望ましい態度なのかを知らなければできないし、またたとえ知っていても実行されなければ、望ましい態度にならない。しかも両者の間には価値の相反性があり、価値の高い態度ほど実行が困難である。それゆえ知行合一が古くからの課題であった。例えば、遊びの方が勉強よりも簡単に実行できるし、勉強も興味のある分野や平易な内容の場合は、そうでない場合よりも取り組み易い。これらの態度は、前述の①~④の学習活動によって形成される。すなわち、学習能力を行使することによって、学習能力が高められていく。つ

まり、学習態度は学習能力によって学ばれるが、学習能力を行使する学習能力となりうる。「努力できるのも才能のうち」と言われるのは、この所以である。

〈教育能力〉

教育は学習能力と教育能力の双方によって成り立つ。そして教育能力は、根本的に学習能力に依存していることを指摘した。しかし人間は、教育の援助なしには決して人間として自己形成できない。すなわち、学習者の未知な可能性とは、狼に育てられたアマラ・カマラの二少女の例が示すように、「野獣にも理性人にもなりうる可能性」であって、学習能力だけでは、そのエネルギーは無目的・不統一に拡散してしまったり衰退してしまう。したがって、学習能力を引きだし、学習を価値的に方向づけることが教育であり、教育を有効に行使する力量が教育能力である。

学習能力の項で述べたように、知能は遺伝の要素が大きいため、私達の教育努力は主として学習態度の形成に向けられる。その努力の過程が、知能を高めていくのに良い環境となる。学習態度の形成に関する教育の役割として、次の3つが考えられる。

- (1) 望ましい態度や価値を、知識として教えること。
- (2) 望ましい態度を学習する機会を、数多く設定すること。
- (3) 望ましい態度の学習を、動機づけること。

これらの役割が、教育を行なう者に課せられている。そして、その役割を果たしている程度によって、教育効果が決定される。したがって、教育の役割の第一義は学習態度の形成である。次に教育は、文化財の伝達、労働者の育成、道徳心の涵養の役割をもつ。生涯教育の概念が生まれる以前は、教育の目標は、子どもを教育を必要としない自立した一人前のおとなにすることであった。それは労働を通して社会参加ができ、自己教育ができるようにすることであった。学習態度は、学習能力によって学ばれるが、学習能力を行使する能力になりうることを明らかにした。すなわち学習態度こそが、自己教育のできる能力なのである。

教育を行なう者は人間であるから、教育の役割は人間によって果たされる。望ましい態度や価値を教えるためには、何が望ましいかを知っていなければならない。学習の機会を数多く設定するためには、それだけ多くの知識と注意力、配慮が要求される。「動機の作用は、心的活動の自発性と自律性によって認められる」²³⁾し、「動機の

根本は、生活体の中にある欠乏乃至は必要である²⁴⁾から、動機づけをうまく行なうには、教育愛や学習者への愛、人間の発達や成熟の知識、学習者の個性の理解などが要求される。このように、教育を行なう者には、かなりの専門的知識と労力、愛や奉仕の精神が必要とされている。にもかかわらず、わが国の伝統的教職観は次のようなものであった。²⁵⁾

- (1) 天職観の確立………教職は運命的に与えられた職分であるから、自己の意志によって就職することも離職することも許されない。また教職は神聖な職業であるから、教師は給与や報酬等について、積極的な関心を寄せてはならず、清貧に甘んずるべきである。
- (2) 社会性の否定………学校の教師は世俗社会の汚濁に染らないことが重要で、世事に暗く、俗事に疎いことがかえって望ましい。
- (3) 専門性の否定………学問の教授即教育と考えられており、教師を学者から区別する教職の専門性を認めていない。

コメニウスやルソーは、「人間としてふるまうことを学んだ者以外に」²⁶⁾、「自分自身よい教育をうけてこなかった者に」²⁷⁾、どうして子どもをよく教育することができようとして、教師自らがよい教育をうけていることを、教師であることの大前提とした。したがって、受験競争にのみ没頭してきた教師には、それだけ教育能力が不足していることになる。またヴィルマンは、「教授能力は教授意欲と一致するものではなく、むしろ生得的に備わっているものに帰着する。生来の教師、教師の本性を持った者がいる」²⁸⁾と考へ、教師の教育能力を先天的なものであるとした。同様に、田中耕太郎氏も、「教育者たるためには、天性において子供好き青年好きでなければならないのである。両親がその子供を愛するのは自然である。しかし教師として大勢の教え子を公平に愛することは容易ではない。これは天職として特別に恵まれた素質なのである」²⁹⁾としている。

このように教師の役割や資質を真剣に考えていくと、ルソーが「私は教師の義務の重大さをあまりにもよく身にしみて知っているし、また私の無能力も十分に弁えてもいるから、どこから申出があってもけっしてこの種の仕事を引きうけることはしない」³⁰⁾と述べているような、結論に達しざるをえない。しかし現実には、教育の大衆化が進行し、学校教育が社会機能の一つとして位置づけられており、多くの職業教師が存在している。彼らは親

の教育権を受託し、代わって子どもの教育を受ける権利を保障する「内容的には、教育に関する科学的で体系的な理解と技術とを兼備した教育専門家³¹⁾」である。しかし、かように多くの職業教師を必要とするようになると、どうしても優れた教師だけを揃えることはできない。したがって教師に求められる努力は、教師がその職責を理解し、教育能力を高めてゆくことである。それは表現をかえれば、理想の教師像に近づく努力である。そこで、理想の教師像の資質をいくつか抽出してみる。³²⁾

- (1) 教育内容についての知識と愛………学習能力が発揮され学習が成立するためには、学習者の側に自発性を喚起するだけの興味をもたせなければならない。そのためには教師自身の側における、教育内容に対する興味が必要になってくる。教師が教育の対象に対してもっている興味が自然に教え子に伝染し教え子によって共感されるのである。実際に、学業やクラブ指導の成果は、担当教師の熱意によるといってよい。また一流の学者や芸術家、スポーツマンは専門の分野においては、一流の教師となりうる。
- (2) 教育愛………教育愛というのは、教育の意義と価値とを認識し、教育に没頭する気持である。教育愛は教育に対する興味にはじまる。それは人間の精神的な発展に積極的に教師自身が働きかけることについてもつ喜びである。
- (3) 教育学の知識………教育学は学としては自己目的であるが、しかし実際的な教育活動にとっては手段である。それによって正しい教育目的が示され、教育的活動が合目的に遂行されることになる。
- (4) 教え子に対する愛………この愛を欠くならば、教師はいかに教育内容と教育自体に対する愛をもっていても、教育の使命を完全に達成することができない。これは教育が、教師の心が教え子の心を動かす最も内面的な経過だからである。教師は教え子の個性や性癖、長所短所をもれなく知っていなければならないが、これは教え子に対する愛がなければ到底不可能である。
- (5) 教師に要求されるころの美德や心構え………明朗、やさしさ、寛容、公平、謙虚など
教師の資質は大別して、知識・愛・人格からなる。これらの資質は、学習によって形成され獲得される。したがって教師は、教育者であると同時に学習者である。教師の学習は一般に研修と呼ばれ、主として自己教育によって行なわれる。この自己教育に着目することによって初

めて、コメニウスやルソーが示した教師になれる人の条件が理解できる。教師も学習者であるならば、当然に学習能力の限界や個人差がある。これを補うものとして、学習態度形成の重要性を指摘してきた。これが教師の場合、すでに自己教育が十分に可能であるとしても、教師は労働者であって学習に専念する者ではないから、研修する機会や学習をするゆとりが保障されなければならない。またかような学習を動機づけるものとして、職場のタテとヨコの関係や教育の外的条件が、教育的に構成される必要がある。

以上、教育能力について、学ぶ者の能力と教える者の能力を中心に述べてきた。教育は複雑な諸事情の複合体として存在し、あらゆる人間社会の問題をその中に内包しているが、やはりその中核が、学習者と教育者の関係にあることに異論はなからう。最初にふれたように、これらを自分自身の問題として解釈し、取り組むことが大切である。

4. 教育の道標

これまでは教育の問題点と教育能力について、その特質を整理してきた。いよいよ私達の課題は、具体的にどのような教育努力をすればよいのか、すなわち知識から実践の問題になってくる。そこで、実践の手順として、次の3つのことを提言しておきたい。

その一つは、教育事象を正しく認識することである。仏教の教えに縁起説がある。それは迷いが何に基づいて成立しているかを明らかにし、その根本の条件を滅することによって、迷いの生存をも滅しうることを教えたものである。それによると、今日の教育問題の根本原因は、私達が教育に対して無知であるために生じる執着や渴愛にあると考えられる。したがって私達は、まず「教育とは何か」を知らなければならない。ところが、教育は人生と同様に永遠のテーマであり、その真相の解明が困難であることを指摘した。ゆえに私達は、教育についてわかっていることとわからないことを整理し、その事実を知ることが重要である。教育は教える者と教えられる者の双方によって成り立つから、その事実は双方に理解されなければならない。一般に教育は、教える者の課題や責任として取り上げられているが、学習者にも教育の限界や可能性、今日的課題などが教えられなければならない。そして双方によって、教育が永遠のテーマとして探

求され続ける場合に、真に教育効果や学習効果が高まっていけるのである。

第2点は、教授本能や学習本能を保護し、助長することである。ヴィルマンはセネカの言葉を借りて、教えるために学ぼうとする人間の衝動を次のように表現している。「どんなに優れたものも、どんなに幸福なものも、もしそれを私一人だけで知らなければならないとしたら、それは私を喜ばさない。もしすべての知恵が、それを自分の中のみ閉じこめ、他人に知らせないという留保つきで与えられるなら、私はそれを放棄するであろう。いかなるよいものも、それを分ち持つ仲間がなければ持つても喜びにならない³³⁾」。また、「子どもは今日学んだことを、もう次の朝には教えようとする³⁴⁾」というシラーの言葉を紹介し、生徒は、教師よりも教えることに熱心であると考えた。授業の嫌いな教師、学習意欲を失った若者からその原因を取り除き、本来の本能を呼び戻す対策を考えなければならない。また生徒の教授意欲・学習意欲に着目することによって、新たな教育方法が見いだせようである。

第3点は、教育によって社会の不合理の是正を教え込むことである。日本は、「学校が栄えて教育が減んだ」と言われている。学校は教育の中核であるから、学校が栄えることは本来好ましいことである。俗にいう有名校や一流校の卒業生が社会正義の実現に奮闘しているならば、それはむしろ賞賛に値し、解体論などではよはずがない。ところが学校では、「入試に合格せよ」、「医者になれ」、「技術者になれ」、「エリートになれ」と教えられ、それを実現するために学習の援助が行なわれるが、「どんな医者になったらよいのか」、「エリートになって何をするのか」についてはほとんど教えられていない。したがって若者の学習は、ほとんど個人的な幸福のみをめざして行なわれている。個人的な幸福追求にのみ心がうばわれてしまうと、ホッブスのいう「万人の万人に対する闘争状態」に陥りやすくなり、人間性が疎外される。幸福をめざして行なわれる教育が、多くの人々の不幸をもたらす結果におわる。ゆえに学校ではまず第一に、「どんな人間になったらよいのか」、「どんな職業人になるのか」という価値観の葛藤が行なわれ、次に、「各自の能力や適性に応じて社会参加をし、みんなで協力して社会の不合理を是正していこう」ということが教えられ、約束されなければならない。そうすることによって初めて、職業や人間の尊厳性が理解できるようになる。このような子どもの成長を育むためには、私達は何よりもまず所得格差の

不公平を是正し、子どもたちがその特性を発揮することによって安心して生活できる環境を用意しなければならない。

5. おわりに

本稿で選んだテーマは、教育の原理であると同時に、きわめて今日的課題であるため、断定的な結論を導くことができない。そのため、教育学研究の中ではむしろ敬遠されている。しかし本テーマは、特に教育を職業とする者にとって避けて通れない根源的な課題である。

私は今春までの5年間、高校教師として勤務してきたが、教科指導や生徒指導の場面でいつもこの問題に悩んできた。しかし十分に本質を理解する余裕もないまま、その場しのぎの対応をしてきたことに自責の念を感じていた。

高専に転勤したのを契機に、職業人としての自己を確立するために、いままで自分がいじめてきた疑問や不安に挑戦した。けっして断定的な結論は見いだせなかったが、具体的に何から取り組んでいったらよいのか、学生に対してどのように接すればよいのか、おぼろげながら見えてきたように思う。

高専は「教育と研究の両立」を本務とする唯一の学校教育機関である。「教育理論は、教育実践を通じた行為の検証の結果得られる思想のあるものでなければ不毛である」とは、多くの人々のいうところである。その意味で、絶好の条件を与えられた私の役割を痛感している。本稿を出発点として、今後身近な問題を取り上げてみたいと思う。

付記 最後に、この論文の執筆にあたって、参考文献を御紹介いただき、終始くじけそうになる心を励まして下さった、宇部工業高等専門学校教授の藤井浩二先生に厚く御礼申し上げます。

参 考 文 献

- 1) 森昭「社会生活の変貌と教育」、黒田正典編『教育心理学』、朝倉書店、1970年、P.12
- 2) 堀尾輝久「教育目的と発達課題」、『教育』No.428、国土社、1983年、P.47
- 3) 海後宗臣「教育原理」、朝倉書店、1971年、P.P.67~98を参照
- 4) 村井実「現代日本の教育」、日本放送出版協会、1983

- 年, P.45を参照
- 5) 勝田守一「教育と教育学」, 岩波書店, 1976年, P. 67
- 6) 堀尾輝久「現代教育の思想と構造」, 岩波書店, 1977年, PP. 1~148を参照
- 7) 富田達彦「学習の心理」, 富田達彦・滝沢武久『教育心理学入門』, 国土社, 1975年, P.95
- 8) 5) に同じ, P. 7
- 9) 加藤秀俊「人間開発」, 中央公論社, 1969年 P P. 80~107を参照
- 10) 上田薫「教育哲学」, 誠文堂新光社, 1975年, P.119
- 11) 大浦猛「教育と人間像」, 大浦猛編『人間像の探求』, 第一法規, 1976年, P. 2
- 12) 浅尾法灯「人生負ける度胸」, サンケイ出版, 1978年, P.71を参照
- 13) 坂元昂「学習の心理」, 小口忠彦・沢田慶輔編『教育心理学』, 有斐閣, 1974年, P.11
- 14) 今田恵「心理学」, 岩波書店, 1969年, P.465
- 15) 黒田正典「人格の発達」, 1) に同じ, P.117
- 16) 同上, P P.117~118
- 17) 井坂行男「子どもの成長・発達」, 吉本二郎他『大学と教育学教育』, 第一法規, 1977年, P.205を参照
- 18) 14) に同じ, P.483
- 19) 桑田昭三「偏差値60がわかれ道」, 潮文社, 1979年, P.194
- 20) 辰野千寿「教科指導の心理」, 13) に同じ, P.100
- 21) 三省堂「国語辞典」, P.635
- 22) 小島潔「幼児の情緒の発達」, 中央幼児教育研究会, 『幼児心理学』, 学芸図書, 1974年, P P.52~68を参照
- 23) 14) に同じ, P.215
- 24) 14) に同じ, P.218
- 25) 中島太郎「教育制度論」, 福村書店, 1960年, P P. 250~254を参照
- 26) J. A. Komensky 'Didactica Magna', 鈴木秀勇訳「大教授学 I」, 明治図書, 1975年, P. 82
- 27) J. J. Rousseau 'Émile ou de l'éducation', 長尾十三二他訳「エミール I」, 明治図書, 1976年, P.43
- 28) O. Willmann 'Didaktik als Bildungslehrenach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und Geschichte der Bildung', 竹田清夫・長谷川栄訳「陶冶論としての教授学」, 明治図書, 1973年, P.14
- 29) 田中耕太郎「教育基本法の理論」, 有斐閣, 1976年, P P.683~684
- 30) 27) に同じ, P.44
- 31) 永井憲一「憲法と教育基本権」, 勁草書房, 1972年, P.269
- 32) 29) に同じ, P P.679~684を参照
- 33) 28) に同じ, P P.13~14
- 34) 28) に同じ, P.14

(昭和58年9月13日受理)