

教育問題の構造と本質(2)

— 教育規範の再考 —

山下 祐志*

Structure and Essence of Educational Problems (2)

— Reconsideration of Educational Standards —

Yuji Yamashita

Abstract

It is said that Japan is a child-centered country. Historically and internationally, the Japanese are especially eager about their children's education. However, juvenile delinquency out of the middle-class family is increasing in number. It seems that the educational degeneration is rather due to the eagerness.

In this thesis, we tried to reexamine the standards of education which supports our endeavor against the reality that the eagerer we are, the more education degenerates.

First in the process of examining the present situation of educational eagerness we found that we as individuals have no stable standards. So our educational standards, which ought to be different, are led by the standards of school education and have become similar. The standards of school education have been led by the business world, but today's educational degeneration has worried them. In addition to that, the prolongation of one's life span and the decrease of birthrate have changed our family relationship and educational standards.

These various things have caused the educational degeneration, to which our efforts have a limit. Within this limit, we have suggested what we can and must do. The suggestion is that we should put a kind of cushion between adults and children. By doing it, we at least soften the stress of the children who are cornered by the eagerness of adults, and we can feel for the next direction.

1. はじめに

近年、一般的な中流家庭の青少年による非行が増発しており、しかも低年齢化、享楽・短絡化の傾向を示している。¹⁾ それは明治以降の少年非行の歴史の中でも特異な傾向である。²⁾ 戦争や災害、貧困等によって教育が欠如していた場合の非行と、昨今のそれとは本質的な違いが見られ、それだけに教育問題が深刻な問題として認識されるようになってきた。また、世界各国の少年非行の

動向と比較してみても、数量的に類似した国々もあるが、やはり内実は日本独特である。³⁾ したがって昨今の教育荒廃の諸相は、近年の日本の教育世情に起因していると思ふべきであろう。

日本は子ども天国と言われ、近年の少子傾向は教育熱心の所産であるとも言われている。こうした今日の教育世情を新堀通也氏は次のように評している。「歴史的にみても国際的にみても、今日の日本ほど、めぐまれた状態にある子どもはいないといってよい。……親も教師も世間も子どもの教育をこれほど真剣に考え、子どもを理解しようと努力しているのだから、今日の日本の子ども

* 宇部工業高等専門学校社会教室

もは誠にめぐまれている。……たとえ、今日の子どもが客観的事実としてめぐまれていないにしても、子どもはめぐまれていないと自覚し公認し反省するおとなに取り囲まれているという、そのこと自体、今日の子どもがめぐまれていることを意味する。……しかしめぐまれすぎた環境はかえって子どもをスポイルすることも事実である。その意味ではめぐまれていること自体、めぐまれていないことになる。⁴⁾

これほど人々が教育熱心であるにもかかわらず、今日、教育は末期的症状を呈しているように見なされ、問題にされているのはなぜだろうか。新堀氏の指摘には、「教育熱心だから」問題が生じる場合と、「教育熱心でも」問題が生じる場合が含まれている。前者の例としては、過干渉、過保護などの誤まった教育熱心や、教育熱心が高じた過度な教育要求、過剰な教育期待などが予想される。後者の例としては、少々の教育熱心では対応しきれない教育環境の変化や、意のままには操作できない人間の行動様式の厄介さなどが思いあたる。

今日の教育問題を複雑にし、且つ悲観的にさせている原因の一つとして両者の混同があげられるであろう。両者の相違が自覚されずに、教育熱心の社会的風潮と情念にのみ突き動かされると、「これが教育だと思ひこんで前へ前へと、新しいものへとつき進んでいくほど、実はますます本質から遠ざかっていく」⁵⁾ことになりかねない。しかも、「教育のとらえ方が狂っていると、これがよい教育のしかただと思つて、親や先生が努力すればするほど、子どもが、ますます、狂うことになる」。⁶⁾

今日の教育荒廃の病巣は、このような教育規範の混迷に気付かない日本独特の「教育熱心」が暴走していることにあるのではなからうか。教育荒廃を打開する糸口は、飽くことのない人間の欲望に振り回されたり、政治の尻ぬぐいを教育に肩代りさせたりする私達の悪癖を直視し、虚心に立ち返って、教育規範を再構築することにあるのではなからうか。

そこで本稿では、私達が教育熱心になればなるほどますます教育が荒廃していくように思われる現状に対して、私達の教育熱心を支えている教育規範を再検討してみたいと思う。

2. 教育熱心の実態と背景

森薫樹氏は「生き残りの時代に」の中で、うつ病患者葵の自叙伝風エッセー『街路樹』の表題を、同病の栗原

に次のように解釈させている。「このこと（表題）はこういう風にとえることができる。我々は排気ガス、煤煙、膨張し過ぎた都市機能によって弱りつつある街路樹のようなものだ、と。街路樹は枯れてゆくことによって物理的・化学的警告を都市に対して発している。一方、我々患者は心理的・精神的警告を人間社会に発しているのではないか、と」。⁷⁾今日の教育荒廃の諸相は枯れてゆく街路樹の警告と同じようなもので、私達に「これが教育だと信じ努力してきたものが、実は教育ではなくて、すでにずっとまちがった教育規範に従ってきたのではなからうか」という反省を求めているように思える。

昨今の教育に関する世論調査⁸⁾の結果を読み比べると、教育の問題点として次のようなことがほぼ共通して上位にあがっている。

- (1) 道徳教育が不十分である
- (2) 受験重視の教育になっている
- (3) 教師の質が低下している
- (4) 授業内容が難しく量が多い
- (5) 学校・学級規模が肥大化している

こうした教育の問題点は国民に大きな不満を与えているものの、それが直ちには制度改革の要望に結びついていない。⁹⁾その原因として、具体的な妙案が見あたらないということもあろう。しかし教師に向けられた不満の中に見られるように、¹⁰⁾実は制度がまずいのか、その運用（教育実践の方法や内容）がまずいのか、の見直しを求めているのではなからうか。この点について、上田薫氏が次のような問題提起をしている。「それはたしかに教師だけの罪ではない。教師がすこしぐらいあがいてもどうしようもないほど、社会的なしくみの圧力は強烈であった。じじつ校内暴力も非行も、世間では教師より親の責任を重く見ているふしがあるのである。それに流行という要素もたしかに無視できないものだといってよい。けれどもだからといって、教師の責任はほんとうに軽いのであろうか。あの先生だけはどうしてもなぐれないと、暴力をふるう生徒も告白せずにいられないような教師がいるという事実をどう考えるべきなのであろうか」。¹¹⁾物理的に同じような条件下にありながら、子どもの発達に大きな差異が認められる時、人間的な出会いの存在を無視できない。そしてその出会いとは、取りも直さず教育実践の中身である。そこで、私達の教育熱心とは何であったのか、何をめざして熱心に頑張ってきたのかを見つめ直してみたいと思う。

私達の教育実践を動機づけ、方向づけている教育規範

の中核となるものは、私達の教育の対象者であり且つ学習の主体者である「子ども」の捉え方であろう。村井英氏は私達の「子ども観」を次の4つに類型化している。¹²⁾

- (1) 子どもたちは、私達が善くしてやらないかぎり、そのままではもともとダメなほうに動く。
- (2) 子どもたちは、私達が善くしてやらないかぎり、白紙のようなもので、善いもダメもわからない。
- (3) 子どもたちは、もともと善くなる可能性をもっている。
- (4) 子どもたちは、とにかく善くならうとしている。

さて、あなたはいずれの子ども観を有しているだろうか。突然に問われても、なかなか簡単には答えられないであろう。なぜならば、私達の子ども観は一般的には、その時の気分で、あるいは対象となる子どもによって変わってくるからである。(1)や(2)に従えば「管理主義」や「おせっかい主義」になる可能性があるし、(3)に従えば「がんばれ主義」になってしまう。この三者に共通している点は、私達おとなが既に「善さ」をイメージ化し、「善さ」を獲得していることである。

一方、村井氏の推す(4)では、「善さは子どもにあるのではなく、大人にあるのでもありません。それは、ただ、人間が求めているもの」¹³⁾にすぎない。したがって、「自分は何を大切に思い、どういう生き方がいいと思うから子どもに何を伝えようとしているのだろうか」¹⁴⁾が問われ、「子どもに語るべき何かをもつ存在、子どもに積極的に働きかけるために何かを求める人間」¹⁵⁾という立場に自らを置くことになり、おとなの主体性が要求される。ところが実際には、「どの教育論文にも専門書にも、親・教師自身のことが語られていないのだ。これは不可解というものだろう。いったい教育にあたる親・教師がどんな理想や希望をもって努力しているのか、どんな人間観をもって生きているのか、どんなしあわせ感で日々、ことにあたって生きているのか、といったことが特筆大書されねばならないのに、そうしたことは不問のまま、子どもの成長発達の段階はどうだの、子どもにはどんな指導法が効果をあげるか、といったことがこまごま書きつらぬかれているのである」。¹⁶⁾

このように、私達の子ども観を振り返る時、(1)~(3)の子ども観が一般的であったことがわかる。しかもそれらがきわめて変動的であるから、知らず知らずのうちに、管理主義やおせっかい主義、がんばれ主義を使いわけてきている。そして得体の知れない子どもの不気味さを恐

れる一方で、子どもの善くなる可能性に期待を懐いて、おとなの「善さ」観の注入を教育の目的としてきたのである。おとなは既に善さをイメージ化し獲得しているから、善さの注入方法や獲得状況が問題にされてきたのである。私達の教育熱心とは、おとなのイメージする「善さ」の注入に熱心なことであり、今日の殊更の教育熱心はその傾向にさらに拍車をかけている。熱心になればなるほど、ますますおとなの善さ観や都合が支配的になっていく。そのため、「親はなくても子は育つ」と言われた時代に比べ、今日は(4)の「善くならうとしている子ども」観が最も衰退してきている。

それでは私達おとなの善さ観や都合とは一体、何であったろうか。私達の日常の教育実践を振り返る時、根本問題として次のような反省を求められる。

教育は人間と人間の関わりあいであり、それは人間の営みであるがゆえに、明快には言い尽くせない人間臭いドロドロとしたものが含まれている。時には私達がタブー視しがちな、人間であるがゆえの弱さや矛盾が内包されている。「子どものため」というベールに包まれた、おとなのエゴや葛藤がそこに存在している。私自身、学生のために教育しているのか、あるいは自己顕示欲や自己満足、自己防衛のために教育しているのか、その区別さえも判別できない場合がある。家庭においても、子どもを塾へ進学競争へと追いやるのは、子ども自身のためであるよりはむしろ親の老後の不安や名誉欲、近所への手前といった要素が含まれているのでなからうか。教育学者やマスコミ関係者は、職務上のノルマとして、あるいは自己栄達的手段として教育世論を操作しているようなことはなからうか。教育産業は、教育という体のよい隠れ蓑を着て利欲を貪ってきたのではなからうか。教育行政も政権維持のために、支配階級の利益を最優先の教育目的としてきたのではなからうか。私達の教育熱心は、子どもの豊かな成長・発達を願うはずの出発点において既に歪んでいたように思える。

本来の教育規範として、教育基本法第一条に、教育の目的を次のように明文化している。「教育は、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、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」。

しかしながら、実際に私達はこのようなことを常に意識して教育に携わっているわけではなく、前述したような世俗的な事情に左右されている。それに、実は私達に

場合、その矛盾と混乱は大きくなっていく。

それでは学校で評価される善さと何であろうか。学校は機能上、文化財の伝達、道徳心の涵養、産業労働者の育成の役割を持つ。子どもは学校を經由して社会に巣立っていく。したがって学校教育では、子どもが社会生活に適應できるように配慮される。建前は子どもの自立能力と社会的判断力を育み、自己教育力を育成することにある。しかし第1次産業の衰退した日本では、子どもが社会に巣立つとは、サラリーマンになることを意味している。知らず知らずのうちに、サラリーマンになるために文化財を学習し、サラリーマンとしての道徳心を身につけているのかもしれない。さしずめ教育行政のリーダーシップは、サラリーマンの雇用主である資本家の手にある。

労働者の子弟にとって、マルクスが指摘しているように、「富を生産すればするほど、多くの商品をつくればつくるほど、労働者自身はますます安価な商品となる」ことがわかっていながら、「雇ってもらうために、ますます資本家に依存する反面、仲間同士で互いに対立し、競争しあわなくてはならなくなる」のである。

おとなはその悲哀を実生活の中で痛感しているながらも、むしろ痛感しているからこそ、せめて我が子や教え子だけはその悲哀が軽減される地位に位置づけたいと願い、その手段としてより有利な学歴(就職)を取得させることに狂奔している。企業の要求する「制度化された知識の刷りこみ」に躍起になっている。

こうした学習は、「ブラジルの教育哲学者パウロ・フレイレの言葉を借りれば、銀行型教育にはかならない。……知識は与える側が積極的で、受け手のほうが従順であるほど増加する。子どもたちは、教師によって満たされるべき入れ物である。入れ物をいっぱいにする教師は良い教師であり、おとなしく満たされる入れ物は良い生徒である」²⁰⁾ それはまるで蟻地獄のようなもので、その努力を妙にしらけたものとして傍観する余裕すら与えない。偏差値重視の教育体制を苦々しく思いながらも、それをやむをえないと自覚している世論がそのことを克明に物語っている。²¹⁾

しかし、努力の見返りとしてそれ相応の収入や地位が得られた時代には、教育荒廃は表面化してこなかった。それは「個々の生活者の立場からいえば利価値の追求」²²⁾ であり、経済発展を支える競争原理として有効であったからである。ところが石油ショック(1973年)以降、状況は一変し、豊かな生活を築きたくとも、その実現の可

能性は著しく弱まってきた。その代償として、「物質生活の充実から精神生活の充実へと、切り換えが迫られ」²³⁾ 従来からの刻苦勉勵型の「がんばれ主義」が徐々に効力を失ってくるようになり、代って価値観の多様化が生じてきた。一方、相次ぐ技術革新や企業形態の変化によって、従来の学校秀才型の若者に代って、思考の柔軟性やバイタリティ、社交性などが求められるようになってきた。だがしかし、「学歴が企業内での昇進の決め手では必ずしもないことが次第に認識されているにもかかわらず、受験競争はいっこうに鎮静化へ向かわない。むしろ、逆に反比例して、僅かの差をめぐりひどく敏感に競争し合う傾向が強まっている」²⁴⁾ それは一体なぜだろうか。

日本人は、もともと序列意識なしには暮らせない国民であると言ってよい。会社や学校等の格付け、会合の席順や敬語の使い分け、発言の順序・量など、序列意識が浸透し定着している例はいくらでもある。そしてこれらの序列意識の背後には、日本人の「能力観」や「恥の文化」が交錯し横たわっている。日本人の能力観には2つの大きな特色がある。一つは、できる人は何をやらせてもできるが、逆にダメな人は何をやらせてもダメであるとする発想である。もう一つは、先天的能力差を認めようとせず、実績の相違を努力不足のせいにしてしまう態度である。

前者から、学業成績の優秀さが他の能力の優秀さを連想させるようになり、共通一次試験でもって他の能力も推測できるとする思いあがりやをうみだしている。そのため逆に、知識の上の失敗が全人格の失敗のように捉えられやすく、能力評価(学業成績評価)が人間評価につながってくる。特に日本の「企業内エリートの採用条件は、特殊な知識・技能の習得ではなく、いわば潜在的な能力であり、企業は素材を選別し、採用後にそれぞれの枠に合う形で人材を養成している」(「企業エリートの計画的養成」サイマル出版会、を参照)から、企業の学歴評価は、日本人の能力評価・人間評価ともともと結びついていたのである。後者から、過酷な「がんばれ主義」が横行し、経済的な豊かさの進展とともに受験競争が過熱化してきている。しかも同等の能力を持っているということをも前提条件としているから、日本人の「恥の文化」社会では、自分が人より劣ることに耐えられなくなるし、また人が自分より優越することに屈辱を感じるようになる。こうした屈辱感を回避するための学歴と勤務年数による形式的な序列づけは、経済的に豊かになり、だれでもその気になれば上級学校に進学できるようになってく

ると、いっそう能力評価・人間評価の意味あいを強めてくるようになる。

このように、「受験生が僅かの差の競り合いに精力をすり減らすのは、パンの問題を念頭においての努力ではなく、自分の生涯にわたる人間としての能力が問われているという思いに発している」²⁵⁾からである。つまり「業績原理がただ業績原理で終らずに、帰属原理に化けて」²⁶⁾しまっているのである。特に高度に官僚制化された現代の日本社会では、大多数の中流階級の人々は、上流階級への移行の望みをほとんど持ちえないまま、少しでも気をゆるめると現在の地位さえも失ってしまう不安定な状況の中に置かれている。もはや学歴はパン獲得の機能を果たしえず、能力固定標識と化しているから、それほど社会的地位や経済的富を望んでいない者までも、自己の尊厳を守るために受験競争に巻き込んでいる。子どもたちは不透明・不確実な現代社会の中で、具体的な将来像が描けずに、「何を欲求していいかわからない、という欲求不満」²⁷⁾を持ちながら、ただ自己の能力証明のために学習しており、おとなの教育熱心はそれを助長している。就職に有利な「学校や学歴」の選択とは関係なしに、自己の能力を証明し序列化するために学校(学歴)選択が行なわれているから、わずか1点の差が重要なのである。

それは利価値追求の積極的なエネルギーではなく、知育偏重による「人間差別」であり、重苦しさと同様をもたらしている。下位者に対する差別の強調、はるか上位の者に対する羨望と模倣、自分より少し上位の者、あるいは同位の者に対する嫉妬と反感などがそれである。このような風潮はもちろん企業にとっても望ましいものではなく、財界人が教育改革に積極的なのはそのためである。依然として学校教育が教育規範を主導してはいるが、私達の教育熱心は、もはや企業の人材観の変化と並行して変化するものではなくなっているから、²⁸⁾「企業は学校指定制度をやめよ」と言うだけでは問題解決にならないことがわかる。

最後に寿命の延長と出生数の減少が「教育熱心」に与えた影響をみてみよう。1983年の世界各国の平均寿命比較では、日本はアイスランドを抜いて男女とも世界一の長寿国になっている。(男子74.2才、女子79.8才)。それに比べ出生数は減少してきており、近い将来には日本人は総長男長女時代になるだろうと予想されている。

教育とは教え育てることであるが、語源的には、教えるとは愛しむこと、育てるとは巣立てることを意味して

いる。寿命の短かった時代(例えば1935年の日本人の平均寿命は、男子46.9才、女子49.6才であった)には、親は自分がいなくても子どもが生きていけるようにするために、本気で子どもを一人前に巣立てることを考えていたであろう。ところが今日では、親の生存中に子どもは壮年期を迎える計算になり、自立させ巣立てるという意識が後退してきている。「親と子のかかわりは、早く一人前に手放すことから、いつまでも一緒に楽しむ関係」²⁹⁾に変わってきている。加えて最近の少子傾向は、両親の愛情や関心が分散されずに一人の子どもに集中し固着しやすく、愛しむことにのみ熱心になり、巣立てることを拒否するようになってきている。こうした親子関係の変化によって、ひたむきに生きる姿勢や巣立つ覚悟等の育成が欠落し、なれあいが増長してきている。まして高学歴社会は、長期にわたって子どもをモラトリアム状態にとどめ、なかなか巣立つ能力が育たない。愛しまれることに慣れ、巣立つことを学ばない子どもたちのひ弱さや甘えが目立ち始めてきたのである。

以上、私達の教育熱心の実態と背景を概観してきた。要約すると次のようになるだろう。これまでの私達の教育熱心とは、おとなのイメージする「善さ」の注入に熱心なことであった。しかし私達おとなは、実際には確固たる善さイメージを持ちえているわけではなく、そのため、おとなの都合(その時の気分や立場など)によって教育熱心の実態は変転していた。そうした個々の段階での教育規範のあいまいさが、学校での善さ観に主導され類似性を持つようになってきた。学校での善さ観は財界がリードしてきたが、オイルショック以降、財界も困惑する教育の荒廃現象が顕著になり始めてきた。能力固定標識としての教育観が台頭し定着してきたのである。一方、寿命の延長と出生数の減少は親子関係を変化させ、愛しむばかりで巣立てることを忘れた教育熱心を一般的にし、新たに子どもたちの「ひ弱さや甘え」の問題を現出するようになってきた。

3. 教育規範の再構築

すでに見てきたように、私達の教育熱心は糸の切れた風のように教育規範混迷のさ中を彷徨しており、いたずらに教育混乱を大きくしている。このような教育の混乱状態を福田恆存氏は次のように評している。「私たちは教育にあまりに期待しすぎたり、あまりに期待しなすぎたりしてはゐないか。私はさう思ひます。その期待と

絶望とがちぐはぐになってゐるのです。期待すべきところで絶望し、絶望してしかるべきところで期待をいなく」³⁰⁾。そこで次のニーバー（米国、神学者）の祈りに見られるように、期待すべきところと絶望してしかるべきところを整理してみたいと思う。「変えることのできないものを、素直に受け入れる心の落ち着きがほしい。変えることのできるものは、敢然と変えていく勇気がほしい。変えることのできるものと、できないものを見分ける賢明さがほしい」³¹⁾。

まず教育の位置づけをしておきたい。人間形成に関わる諸力を大きく整理してみると、次のようになるであろう。³²⁾

- (1) その人間がすでに得ている能力
- (2) その人の活動（あるいは学習）
- (3) 環境の影響
 - a) 事物（自然や文化財）からの影響
 - b) 人間からの影響
 - ① 人間形成的意図に基づかない（無意図的な）影響
 - ② 人間形成的意図に基づく作用
 - i) 価値の自覚がなく、理想と結びつかない形成作用
 - ii) 教育

これらの中で直接に、あるいは究極的にその人間を決定する力をもっているものは、(1)と(2)であり、(3)は重要ではあるが、(1)を(2)に向かわせる刺激・機縁になるにすぎない。しかも人間形成に関わる教育の力はほんの一部分である。けれども教育の力の限界は、人間形成の諸力全体の何パーセントというふうに固定的に決まっているわけではなく、いろいろな条件に左右されながら絶えず大幅に動いているのである。ここでは人間形成のゆがみが100パーセント教育のゆがみであるとは言い切れないこと、自らが望みを託し努力を続けるべきことと、他者に要求できるものとの間に相違があることを確認しておきたい。しかしながら、少なくとも人間が教育の産物であるならば、子どものゆがみは教育のゆがみを意味し、ゆがんだ教育を施しているおとなのゆがみを意味している。そこで、教育が荒廃し子どもが悪くなってきたという場合、教育のどこが荒廃し、子どもがどのように悪くなってきたのかを明らかにしておく必要がある。

前節で見たように、道德教育のゆがみが今日とくに問題視されている。例えば、親の言うことを聞かない、言葉づかいが乱暴、根気強さや忍耐強さがない、セルフコ

ントロールができない、基本的な生活習慣が乱れている、甘えが目立つ、礼儀を知らない……などである。少年非行の増発現象にも、その背景として非行の内的抑止力（克己心や自律心、耐性など）の低下が大きなウェートを占めていることがわかっている。こうした道德やしつけの後退の要因として、次のようなことが考えられている。³³⁾

- (1) 受験勉強優先によるしつけの欠落
- (2) 価値観の多様化ないし混乱によるしつけ観の混乱
- (3) 社会的慣行の後退
- (4) 快樂追求の風潮

しかしここでも次の点に注意する必要がある。「ある行為を非行とみるか否かは他方では社会環境の側の規範に負っている。より具体的に言えば、親や教師や地域社会の成人たちがその行為をどこまで規制し、どれだけ悩むかということである。だが問題は悩む側が同時にまた悩ます側にもなっている点である」³⁴⁾。社会の健康、心身の健康という場合、何を健康の規準としているかということである。つまり、教育や子どもが悪くなってきたという場合、どんな状態を善いとして評価し、どんな状態を悪いとして問題にしているかである。場合によっては評価規準の方に問題があり、善悪の判断が逆転していることもあるであろう。例えば、「日本の教師は、アメリカの教師より、社会性を重視し、アメリカの教師は、日本の教師より自立を重視している」³⁵⁾と言われている。日本の教師は、扱いやすさ、集団教育のしやすさを望んでいるのである。また第二次大戦以前では、親や教師に礼儀正しく従順な子がいい子という評価を受けていた。教育は本来、意図的で主体的な営みである。ところがこのように、評価規準そのものが揺れ動いていたりあいまいであると、主体的に教育活動をする術を失ってしまう。それに、いきおい過保護・過干渉や放任の両極端に傾く危険性を伴うことになる。そこでこれらの両極端を止揚する理念と、具体的な教育実践の道標を模索してみたいと思う。

教育が真に機能するためには、教育活動にしっかりとした意図と主体性を回復しなければならない。具体的には、親や教師がどの程度その指導性を出し、どの程度つき放すかを明らかにすることである。そしてそれが主体的であるためには、その選択・判断に確固たる信念や意志が含まれていなければならない。そのことがなぜ重要であるかと言うと、人間の教育においては、教育する者の意志によって一方的に形成することも許されないし、

成長するに任せておくことも許されないからである。そこで、教育の積極的側面の支持者と消極的側面の支持者の代表的な弁を読み比べてみることにしよう。

〈教育の積極的側面〉

- (1) われわれ教育関係者は、この子どもを単に生存させるためではなく、この子どもが達成できることの最高をめざして発達させるために引き受けたのである。³⁶⁾
- (2) 教育はただ被教育者に順応するのみでなく、又被教育者を教育者の目的及び材料に順応せしめ、之に一定の形成と内容を付与する。³⁷⁾
- (3) 教師が生徒のいいなりになり、生徒に教えることを止めるなら、学校に教師はいらない。親が子どもの下僕になり、子どものしつけを放棄するなら、家庭教育は成立しない。³⁸⁾
- (4) とかく怠けがちな人間にとって、「強制」の教育効果は決して過小評価を許さないのである。³⁹⁾

〈教育の消極的側面〉

- (1) たとえ善き目的にせよ、子どもや学生を一定の目的にそわせるべく、より上位の権威によってプログラムが組まれ、条件づけがおこなわれるとすれば、それは、彼らを完全に当該の権威の統制下に置くことになりはしないか。⁴⁰⁾
- (2) 教育狂は相手の主体性を抹殺し、自己の支配下に組み入れようとするのです。教育狂というものは、いずれはそこまでいかねば気がすまなくなる。教育ほど我欲を満足させるものはなく、教育狂ほど我の強い人間はいない。⁴¹⁾
- (3) 大人たちは、子どもたちが学びやすいふん囲気をつくってやればいい。テストとか宿題とか、学年制、教育行政とかは、みんな大人の欲望を満足させるだけのものです。クロンララではそれを“教育”とは呼びません。遊び、おしゃべり、探検、発見、それを奪って子ども時代をだめにしてはいけません。⁴²⁾

便宜上、両者を対比したが、これらの意見はあくまでも便法上のものであって、封建的な強制や無秩序な放任をよしとしているのではない。そのバランス感覚は「阿吽の呼吸」とも言われるほど微妙なものであろう。しかし日本では一般に、「スズメの学校かメダカの学校か」の選択がされている。また、「子どもはのびのびと育てよと説く専門家がいるかと思うと、しつけを重視しきびしく育てよと説く専門家がいる。才能の早期開発を主張

する教育者がいるかと思うと、自然の発達に委ねるよう主張する教育者がいる。厳父慈母の譬えの通り父と母との役割分担が強調されるかと思うと、父が叱るときは母も叱れと教えられる」。⁴³⁾ 二者択一をせまられた場合、いったいどちらが正しいのかわからなくなってくる。

しかも、もともとゆるぎない教育規範を持ちえない日本人には、自分の感性で子どもを育てるのではなく、何か他に科学的に良い方法があって、そしてそれによってやれば自分よりすぐれた子どもができるんじゃないか、みたいな錯覚がある。そのため、「お母さんも賢くなって、本などを読んで、あれこれと考えて子どもをうまく育てようとする。その結果、家庭として一ばん大切なことを見落としてしまう。子どもを抱擁するような大らかな場を家庭につくるということを忘れて、原因—結果で子どもの行動をとらえる。こうすればこうなる。ああしたからこうなったと、原因探しをする」。⁴⁴⁾ 同様に、教師も子どもにどう対処してよいかわからなくなってしまう、「むしろ教えることに罪悪感に近いようなものをもっており、子どもを不幸にさせるのでないかと考えたりしてしまっている」⁴⁵⁾ との報告もある。このようにいつまでも借り物の教育に惑わされていたり、変に臆病であったりすると、主体性はいっこうに回復されず、教育の混乱と荒廃の域を脱け出ることにはできないであろう。

教育の目的は、最終的には子どもに自己教育力を身につけさせることであるから、理念的には、「教育は児童を客体視する態度から、之を主体視する態度への進展に外ならない」。⁴⁶⁾ したがって原則的には、幼少期の教育には積極的側面（強制）の比重が大きく、成長するにつれておとなの過干渉や過保護の欲望を押さえることが大切になるであろう。そしてこうした配慮があるかぎり、子ども自身「とにかく善くなろうとしている」から、外からの補充を要求しており、「この要求に応ずる限り、一切の指導は抑圧でも強制でもなく、却って彼等の満足をもたらす。……ここに指導と服従、拘束と自由とは心理的にも合一する」。⁴⁷⁾

しかしながら、それはあくまでも理論段階のことであり、実際には、「いったいわれわれ自身が実は寄るべなく非力であるのに、どうして寄るべなく非力な者を助けることができるのか」⁴⁸⁾ という不安からは逃れられない。それに、「人間に果たして評価はできるのか——などと深刻ぶるのは偽善に近い」⁴⁹⁾ などと割り切ってしまうことも容易ではない。だがしかし、積極的に子どもと関わり指導を強化していこうとする場合、その関わり方や指

導内容、目的の正しさを問われればいつも疑問符がついてしまう。かといって、子どもを突き放して遠くから見守ることも何かしら不安で、私達日本人はあまり得意ではない。そんな私達にできることは何であろうか。能力固定標識としての学歴を求め、愛しむことに熱心で巣立てることをおさなりにしてきた私達が、まず心がけを改めて取り組まなければならないことは何であろうか。

私は「子どものために教育熱心になろう」を合言葉に、おとなと子どもとの人間関係の間にワンクッション置くことを提唱する。それは何も乾いた愛情を持ってということではない。「かわいさ余って憎さ百倍」という名言もあるように、両者の関係があまりに密接すぎると、かえってギスギスして息苦しくなるということである。とかく親や教師が教育熱心である場合、一心同体意識を持つようになり、子どもにも自分と同じ興味や適性があるものだと思いきや誤りをおかしやすい。しかも人間の記憶とは便利なもので、おうおうにして過去の自分の都合のよい部分だけを覚えており、正確な生育歴の回顧を困難にしている。そのため、今日の子どもと同じようなことに悩み、同じような失敗を繰り返していたにもかかわらず、熱心に勉強し、礼儀正しい「善い子」であったようなおもいこみ違いをしてしまう。そこで一步下がって、「子ども叱るな来た路じゃもの。としより笑うな行く路じゃもの」⁵⁰⁾のゆとりを持ちたいものである。

「子どものために教育熱心になろう」とは、200年以上も前にすでにルソーが提唱していることである。彼は『エミール』の中で、「人々は子ども時代とはどういうものであるかということを知りたがる。昔ながらの間違った考えをしているものだから、教育すればするほどいよいよ子どもというものがわからなくなってしまう。もっとも聡明といわれている人々でさえ、子どもの学習能力を考慮に入れないで、おとなにとって大切なことを子どもに一所懸命教えている。かれらはいつも子どもをおとなに近づけることにばかり夢中になっていて、おとなになるまでの子どもの状態がどんなものであるかを考えてみようとはしない」⁵¹⁾と述べている。200年以上も前のルソーの提唱がいまもって大きなテーマになっているということは、それだけ教育がおとなの都合に支配されやすいものであることを示している。まして、子どもを知り尽くすことは至難の業であるし、その上で子どもに適した教育を施すとなるとほとんど不可能に近い。しかしながらそれでもなおかつ私達が早急に取り組み、理解し合わなくてはならない課題を2つあげておこう。

1つは、子どもの発達をつねに連続して進むものと受けがちな、成長に対する幻想を取り除くことである。「旅人が峠の茶屋で一服することによって旅が続けられるように、子どもの心にも成長するときと停滞するときがある。……停滞のあいだ、私たちは待たなければならない。停滞を許さず、成長のみを押し進めようとするはたらかかけが、逆に子どもをしりごみさせるのである」⁵²⁾ 峠の茶屋で一服するゆとりを認め合うことによって初めて、個性や生きる力が培われていくであろう。そのためには、やり直しのきく教育制度や社会の受け入れ体制が必要になってこよう。待つとは間を持つことであり祈ることである。刺激(問題)と反応(答え)に間があることこそ人間の特長である。動物は間違わない(間がないから違うはずがない)が、人間だけが間違えることができるのである。⁵³⁾ それゆえ人間の尊厳性を認め合うということは、間違いを許し、立ち直り(やり直し)を祈ることであろう。

もう一つは、どこまで教育すべきかという問題を吟味し直すことである。竹田清夫氏は昨今の教育過熱による学習強化のしすぎを懸念して、次のような問題提起をしている。「これまで人々は、学習することは良いことであり、多くのことを学習すればするほど良いとしてきた。しかしまず、学習という行動は、それ自体、多かれ少なかれ努力を要する行動、嫌悪的行動である。それゆえ、ある一定範囲内であれば、学習し得たというよろこび、学習に伴う強化によって、学習行動自体の嫌悪性は打ち消されるが、その範囲を超えると、学習行動自体の嫌悪性が学習に伴う強化を上回ってしまうのである。……不必要なことの学習のために、生徒に不必要な努力を強い、不必要に疲労させていないか、十分吟味してみる必要がある」⁵⁴⁾ 授業の合い間に、机にうつおせてぐったりしている生徒を見る時、根性がない、体力がない、覇気がない、もっと頑張れ……という言葉で叱咤激励するだけでは割り切れないものを感じる。全国各地の教育現場から、「朝からあくびをする、背骨が曲がっている、すぐ朝礼で倒れる、骨が折れやすくなっている……」などの子どもの異常が報告されている。今後、学習の量や内容を政策面からだけでなく、子どもの実態からも捉え直す必要がある。

以上、「子ども叱るな来た路じゃもの。としより笑うな行く路じゃもの」のゆとりを持つこと、「峠の茶屋で一服」の価値を認めること、学習の量や内容を子どもの実態から再検討すること、の3点を提唱したい。最後ま

で教育実践場面での価値判断の正当性が不安として残るが、これらの3点はそのウィークポイントを補正しようとするものである。死を免れえない人間存在にとっては、使える時間に限りがあり、「それゆえわれわれは、ものごとの優先順位、緊急度、好ましさ、価値などに関して、差異をもうけざるをえない」。⁵⁵⁾ 私達はシュテルンの次の言葉に多少とも肩の荷を軽くさせられながら、とにかくどんなに不安であろうとも、意図的な指導の営みを行わざるをえないのである。「陶冶性とは他の思うままに形成せられることではなく、却って内から発動する自我の性向であり、凡ての印象の影響を目的的に選択し、導き、構成することである。人は絶えず環境から影響せられるにしても彼は何時でも自己自身である」。⁵⁶⁾

4. おわりに

私達の教育熱心のあり方が、教育の荒廃に大きな影響を及ぼしてきたとの発想のもとに、私達の教育規範を再考してきたが、結論としてごくありふれた提唱をするにとどまってしまった。しかし考えてみても、教育荒廃の最も根本をなしている能力固定標識としての学歴観は、歴史的に獲得され表面化してきたものだから、「はいわかりました。それではそんな考えを改めましょう」というふうに簡単に処理できるものではなさそうである。したがって能力固定標識としての学歴観の存在を前提とした上で、私達にできることを考えざるをえない。

それはやはり、追いつめられ、逃げ場を失った子どもたちを包みこんでやることではなかろうか。包みこんで、時には厳しく指導することも必要であろう。子どもたちを包みこむ心の準備としての、私達の心構えを提唱したつもりである。能力固定標識としての学歴観、人間差別観を打破するには、「制度化された知識の刷りこみ」に費やす時間の一部でもよいから、学問的真理探究にあてられることを積み重ねる以外に方法はないように思える。

最後に、本当に子どものために教育活動を行なっているかどうかを時々、自問自答してみることが最も重要で且つ根本であることを改めて書きとめておきたい。

(注)

- 1) 拙稿「教育問題の構造と本質(1)―教育荒廃の数量的分析―」、『宇部工業高等専門学校研究報告』第31号、1985年を参照
- 2) 比留間一成「非行問題の軌跡」、教育出版、1983年を参照
- 3) 沖原豊「校内暴力」、小学館、1983年を参照
- 4) 新堀通也「家庭と教育」、『理想』No611、理想社、1984年、pp.320～322
- 5) 大田堯「教育の探究」、東京大学出版会、1982年、p.52
- 6) 蜂屋慶「教育と超越」、蜂屋慶編『教育と超越』、玉川大学出版部、pp.10～11
- 7) 森薫樹「生き残りの時代に」、三一書房、1985年、p.70
- 8) 『毎日新聞』1984年1月4日、『読売新聞』1984年3月12日、『朝日新聞』1984年6月6日、NHK世論調査部編「中学生・高校生の意識」1984年、等に掲載された調査資料を参照
- 9) 例えば『毎日新聞』1984年1月4日の資料でみると、51%が教育の現状に不満、六・三制支持70%、制度改革を必要とする27%、となっている。
- 10) 8)に同じ、教師への不満の上位に、①教育者としての信念、②教育者としての熱意、③教育者としての人間的魅力、があがっている。
- 11) 上田薫「教育をゆがめるもの」、『理想』No611、理想社、1984年、p.54
- 12) 村井実「新・教育学のすすめ」、小学館、1983年、pp.103～108を参照
- 13) 同上、p.158
- 14) 近藤千恵「親業、この大切なもの」、『理想』No611、理想社、1984年、p.341
- 15) 同上
- 16) 伊藤隆二「いま教育に問われているもの」、国土社、1984年、pp.187～188
- 17) NHK取材班「21世紀は警告する」、日本放送出版協会、1985年、p.119
- 18) 勝田守一「教育と教育学」、岩波書店、1976年、p.67
- 19) 拙稿「教育の道標」、『宇部工業高等専門学校研究報告』第30号、1984年、p.119を参照
- 20) 小玉正博「子どもたちは、いま」、真仁田昭編『つながりを求める子どもたち』、図書文化社、1985年、p.82
- 21) 例えばNHK世論調査部編「中学生・高校生の意識」1984年によると、偏差値による進路指導を積極的に肯定する人は2割弱であるが、それに消極的ながら肯定

- する人まで合わせると、7割以上の父母が偏差値の利用を認めている。
- 22) NHK世論調査所編「現在日本人の意識構造」, 日本放送出版協会, 1983年, p. 24
- 23) 同上, p. 25
- 24) 西尾幹二「日本の教育ドイツの教育」, 新潮社, 1982年, p. 229
- 25) 同上, p. 231
- 26) 同上,
- 27) 大田堯「教育とは何かを問いつづけて」, 岩波書店, 1984年, p. 201
- 28) 24) に同じ, p. 232を参照
- 29) 樋口恵子「ほめ上手な親になれ」, 稲村博, 小川捷之編『叱り方・ほめ方』, 共立出版, 1984年, p. 107
- 30) 福田恆存「教育とは何か」, 玉川大学出版部, 1980年, p. 19
- 31) 谷昌恒「いま教育に欠けているもの」, 岩波書店, 1985年, p. 48
- 32) 大浦猛「人間の成長と教育の本質」, 大浦猛編『教育学』, 医学書院, 1985年, pp. 21~23を参照
- 33) 尾崎勝「私の考えていること」, 稲村博・小川捷之編『叱り方・ほめ方』, 共立出版, pp. 136~139を参照
- 34) 台利夫「悩むものが悩ますものであること」, 台利夫・屋久孝夫編『現在の非行』, 教育出版, 1983年, p. 4
- 35) 渡辺恵子「現代のいい子・わるい子」, 稲村博・小川捷之編『いい子・わるい子』, 共立出版, 1982年, p. 50
- 36) M. J. Langeveld「よるべなき両親」, 和田修二監訳, 玉川大学出版部, 1980年, p. 21
- 37) 篠原助市「理論的教育学」, 協同出版, 1979年, p. 47
- 38) 4) に同じ, p. 324
- 39) 西義之「日本をダメにした戦後教育」, 山手書房, 1978年, p. 46
- 40) M. J. Langeveld「教育と人間の省察」, 岡田渥美・和田修二監訳, 玉川大学出版部, 1982年, p. 16
- 41) 30) に同じ, pp. 36~37を参照
- 42) 大沼安史「教育に強制はいらない」, 一光社, 1983年, p. 89
- 43) 4) に同じ, p. 331
- 44) 4) に同じ, p. 305
- 45) 教育科学研究会編『教育』No. 439, 国土社, 1984年, p. 127
- 46) 37) に同じ, p. 191
- 47) 37) に同じ, p. 213
- 48) 36) に同じ, p. 15
- 49) 39) に同じ, p. 110
- 50) 松原泰道「こころの開眼」, 集英社, 1984年, p. 143
- 51) 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. 12
- 52) 小玉正博「つながりを求める子どもたち」, 真仁田昭編『つながりを求める子どもたち』, 図書文化社, 1985年, p. 116
- 53) 16) に同じ, pp. 154~156を参照
- 54) 竹田清夫「教育における自由と統制」, 『教育学研究』第50巻第3号, 日本教育学会, 1983年, p. 237
- 55) 40) に同じ, p. 61
- 56) 37) に同じ, p. 137

(昭和60年9月11日受理)