

教職科目内容「教育の理念並びに教育に関する 歴史及び思想」に関する一試論

小 滝 正 孝

教職科目内容「教育の理念並びに教育に関する歴史 及び思想」に関する一試論

An Essay on the Teacher's Training Course Content “Philosophy, History, and Ideas of Education”

小滝正孝

Masataka KOTAKI

はじめに

国民の教育に対する期待に応えるため、文部科学省は、学芸と実践性の両面を融合した高い水準の教員を養成することを目指している。そうした教員の養成に関し、中央教育審議会(以下「中教審」という。)は、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(平成 27 年答申)において、大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針である「教職課程コアカリキュラム」を作成し、教員養成の全国的な水準の確保を図っていくことが必要であると提言した。こうして作成された「教職課程コアカリキュラム」では、教職課程の各事項について、学生が習得する資質能力が示された。

本稿は、教職課程を学ぶ学生向けに書かれたテキストや教育の入門書等を用いて、教職課程の「教育の基礎的理解に関する科目」である「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」において修得すべき内容を概観し、保育者を志す学生が自らの教育観を身に付けるための留意点を提示することを目的とするものである。

1 教職課程コアカリキュラム

教職課程コアカリキュラムでは、当該事項を履修することによって学生が修得する資質能力を、「全体目標」「一般目標」「到達目標」として表されている。「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」については、次のとおりである。

全体目標：

教育の基本的概念は何か、また、教育の理念にはどのようなものがあり、教育の歴史や思想において、それらがどのように現れてきたかについて学ぶとともに、これまでの教育及び学校の営みがどのように捉えられ、変遷してきたのかを理解する。

(1) 教育の基本的概念

一般目標：

教育の基本的概念を身に付けるとともに、教育を成り立たせる諸要因とそれら相互の関係を理解する。

到達目標：

- 1) 教育学の諸概念並びに教育の本質及び目標を理解している。
- 2) 子供・教員・家庭・学校など教育を成り立たせる要素とそれらの相互関係を理解している。

(2) 教育に関する歴史

一般目標：

教育の歴史に関する基礎的知識を身に付け、それらと多様な教育の理念との関わりや過去から現代に至るまでの教育及び学校の変遷を理解する。

到達目標：

- 1) 家族と社会による教育の歴史を理解している。
- 2) 近代教育制度の成立と展開を理解している。
- 3) 現代社会における教育課題を歴史的な視点から理解している。

(3) 教育に関する思想

一般目標:

教育に関する様々な思想、それらと多様な教育の理念や実際の教育及び学校との関わりを理解している。

到達目標:

- 1) 家庭や子供に関わる教育の思想を理解している。
- 2) 学校や学習に関わる教育の思想を理解している。
- 3) 代表的な教育家の思想を理解している。

このように、修得すべき内容を「教育の基本概念」「教育に関する歴史」「教育に関する思想」に分けつつ、全体目標に、教育の基本的概念や理念が、教育の歴史や思想においてどのように現れ変遷したのかを理解することを示されている。このことは、教職に就く者にとって、先人の積み上げてきた教育というものを理解した上で、自ら考えながら「教育とは何か」ということを常に問い続けることが肝要であるということを求めたものであると思量する。

時代や社会が変われば、当然教育に求める内容も変わってくる。こうした要求に、どのように対応していけばよいのか、その基礎を固める教科目としてそれぞれの内容を見ていきたい。

2 教育の基本的概念

2-1 教育の定義

「教育とは何か」という問いに対する答えは育った時代や社会、環境等により百人百様で、教育の定義を一つに定めることは困難である。しかしながら、教育に携わる者は、自らの言葉で「教育とは」と語ることは重要であり、今日までの教育学の業績を踏まえながら教育について仲間と語り合い、自らを向上させ教育の質を高めていく教員を養成していきたい。

教職課程コア・カリキュラムの「教育の基本的概念」の目標においては、「教育学の諸概念」と「教育の本質及び目標」を理解することと分けて示されている。これまで構築されてきた教育学の諸概念には、どのようなものがあるか、教育の本質及び目標をどう捉えればよいのかを、『最新 保育士養成講座』総括編纂委員会編の『最新 保育士養成講座第2巻 教育原理』(以下『教育原理』という。)から読み取り考えていくこととする。

まず「教育の定義」については、『教育原理』では、次の2-1～2-3のように解説している。

2-1 教育とは何か

最初に、オオカミに育てられたアマラとカミラの記録に触れ、野生児の研究を紹介し、「ヒトが人間として育つためには、人間がこれまで形成してきた文化的環境の中で、ことばやさまざまな道具を持って、その人間らしい関わりやとらえ方を身に付けられるようにする」と広い意味で教育を定義している。

次に、ルソーの『エミール』の一節を引用し、ルソーが、当時フランスの絶対王政下で親の身分によって強制的に行われていた伝統的教育と先走った教え込みを批判し、平等な人間としての本来の自然な姿を大切にすることを重要性を説いたと紹介している。このように、性善説の立場をとって、「子どもの自発的な活動こそが教育の唯一の根源」とする考え方は「消極教育」と呼ばれるとまとめている。

最後に、カントの『教育学講義』の一節を引用し、教育は養育、訓育、陶冶を含めた指導である、というカントの考えを紹介している。

こうした例から、教育とは、「子どもとしての自然なあり方を大切にしながら養育し、人間としての文化的事柄によって訓育、指導する」といった、広い意味で用いられる概念としてまずあるとあってよいだろう」とまとめている。

ここまでの教育の基本概念についての説明は、教育は、上から子供に押し付け与えるものではなく、「子どもとしての自然なあり方」、すなわち、子供自身の発達や主体性を重んじたものであることを抑えておくことが肝要である。「広い意味で」と前置きされているように、教育を、個人が社会で生きていく上で必要な資質能力を身に付けるための営みであると定義したものであり、国家や社会の要請や期待は入っていない。明治になって富国強兵・殖産興業が国家の大事になったとき、国家は、国民にどのような資質能力を求めたか、戦後、敗戦から復興し経済を立て直すとき、国民に何を求めたか、歴史を振り返ると、必ずしもここで言われる教育の基本概念を大切にしていたとは言えない。教育が制度として構築されるとき、どのような資質能力を培おうとするのか、その目的や方法を検討するとき、改めて「子どもとしての自然なあり方」を大切にしているかという原点に戻る必要がある。教員を目指す学生にとって、まずこれまでの教育の研究、実践の成果としての基本的概念を理解させたい。

加えて、『教育原理』における「広義の教育」の解説で留意して置かなければならない点の一つがある。ここまで見てきたように、同書では、「子どもとしての自然なあり方を大切にしながら養育し、人間としての文化的事柄によって訓育、指導するといった、広い意味で用いられる概念としてまずある」とし、「学校教育のみならず家庭教育や社会教育をはじめとする多様な教育が教育基本法に取り扱われている」と、教育の行われる制度（場所）を挙げて「広い意味」を解説している。私見を加えると、「広義の教育」というときには、「無意図的な教育」も加えておかなければならないと思量する。「無意図的な教育」とは、身体的にも精神的にも影響を及ぼす作用であり、家庭や社会で影響を及ぼす者も受ける者も意識しないうちに影響を及ぼすものである。学校教育の中では、教員の一挙手一投足を幼児児童生徒が見ており、その振る舞いや言葉遣い、姿勢・態度により知らぬ間に価値観や考え方に影響を与えている場合がある。子供たちに願うことを、まず、教員となる自分自身がモデルを見せるという姿勢を学生にはもってもらいたい。

2-2 保育と教育

『教育原理』では、次の4点から「保育」と「教育」ということばを照らし合わせながら、教育の本質を解説している。

1点目として、保育と教育の英語の語源からひもといている。

保育は、Early Childhood Education and Care であり、乳幼児期の教育と用語が一体化したものである。education は、元々植物や動物を育てる意味から子供を育てる養育の意味を持つようになり、その後、今日の意味で使われるようになった。education の語源はラテン語の educatio であり、educatio の動詞 educo には educere(エデュケレ：引き出す)と educare(エデュカレ：養う)という2つの変換形があり、educare につながる educat は乳母を意味する言葉であることから、educatio には産婆が赤ちゃんを引き出すという意味と、乳母が子供を養うという意味が含まれている。一方の care は、古代英語 caru で、悲しみ、苦悩という意味として用いられ、その後、気がかり、用心から、世話、保護という意味になった。まとめると、education は、赤ちゃんをこの世に引き出し養う意味だったものが、学校教育という文脈と強く

結びつき、教授、養成、学習の過程という意味に発展してきた。care は、情緒的な意味合いが強かったものが、世話や保護、その提供するプロセスという意味をもつものとして使われるようになった、と解説している。

続いて、日本語の語源としての「教育」について、漢字の意味や成り立ちについて書かれている。

「教」の字に含まれる「孝」は、教える者と習う者の交わりの意味があり、習う、教える意味を表す。「保」は、乳児を抱える形をかたどっており、成人が乳児を抱いて守る、保つ、やすんずる意味を表す。「育」は、月の上の部分が生まれてくる赤子の象形で、子供を生み育てる意味を表す。このように、「教育」には、教える者と習う者の相互作用により、子供を育てるという意味が、「保育」には、大人が幼い子供を守り育むという意味があることになる、と解説している。

2点目として、日本の幼児教育の歴史的な文脈において、教育をどのように考えてきたか、幼児教育の黎明期に幼児教育を牽引してきた倉橋惣三を取り上げている。

倉橋は、児童の保護と教育が別々に考えられていることを批判し、「全人的な教育」と「幼児さながらの生活」の重要性を主張した。全人的な教育とは、子供の発達や学びを全体的、想定的に捉える見方による教育のあり方で、幼児さながらの生活とは、自発的で自然な生活であり、その中に教育を織り込んでいくことを目指したものである。この精神が昭和23年に出された文部省の保育要領に反映された。倉橋は、子供の尊厳の尊重、子供の内なる力の尊重、発達の順序性と各時期にふさわしいあり方の4点を教育原理の要点としてあげ、現在の児童福祉と幼児教育の基本的な考え方として生き続けている、と解説している。

3点目として、保育所、幼稚園、幼保連携型認定こども園という制度とその根拠となる法律からみた保育と教育について次のことを取り上げている。

学校教育法の幼稚園の目的に関する条文(第22条)には、「幼児を保育し」とあり、児童福祉法第39条で保育所は、「保育を必要とする乳児・幼児を日々保護者の下から通わせて保育を行うことを目的とする施設(利用定員が二十人以上のものに限り、幼保連携型認定こども園を除く。）」とする」と、法律上は、幼稚園も保育所も保育を行うことを目的とした施設である。「保育」の定義について、児童福祉施設の設備及び運営に関する基準では、「保育所における保育は、養護と教育を

一体的に行うことを特性とし」とあり、保育所保育指針では、『養護』とは、子供の生命の保持及び情緒の安定を図るために行う援助や関わり」とされ、『教育』とは、子供が健やかに成長し、その活動がより豊かに展開されるための発達の援助である」と明記されている。

一方、幼稚園における「保育」については、明確な定義はないが学校教育法第22条の「幼児を保育し」の後に「幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」とあることから、こうした具体的な関わりのことだと考えられる。「教育」については、幼稚園教育要領の総則に「幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」と明示されている。学校教育法の目的は第22条であり、目標となる第23条の条文すべてを紹介している。

学校教育法 第23条

幼稚園における教育は、前条に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 一 健康、安全で幸福な生活のために必要な基本的な習慣を養い、身体諸機能の調和的発達を図ること。
- 二 集団生活を通じて、喜んでこれに参加する態度を養うとともに家族や身近な人への信頼感を深め、自主、自律及び協同の精神並びに規範意識の芽生えを養うこと。
- 三 身近な社会生活、生命及び自然に対する興味を養い、それらに対する正しい理解と態度及び思考力の芽生えを養うこと。
- 四 日常の会話や、絵本、童話等に親しむことを通じて、言葉の使い方を正しく導くとともに、相手の話を理解しようとする態度を養うこと。
- 五 音楽、身体による表現、造形等に親しむことを通じて、豊かな感性と表現力の芽生えを養うこと。

この第23条にある5つの目標に基づいて、「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」という保育内容が導き出される構造となっている。

幼稚園では、教師との信頼関係や安定した情緒を基盤として、環境をとおして心身の発達を助長することである。

近年は、保育所と幼稚園の内容が、これまでの歴史的な文脈の中で重視されてきた全人的な教育と発達にふさわしい生活という思想を引き継ぎながら、計画的な実践と評価という保育の質の向上に向かう仕組みが重視されるようになってきてい

る。計画的・意図的の側面をもつ専門的な営みとしての狭義の教育的側面が明確になってきた、と解説している。

制度の3点目として、子ども・子育て支援新制度における保育と教育について、次のことを取り上げている。

子ども・子育て支援法では、「保育」と「教育」ということばを、それぞれ児童福祉法、認定こども園法、教育基本法および学校教育法を根拠として定義している。「教育・保育施設」という新たなカテゴリーが出現し、認定こども園、幼稚園、保育所がその中に位置づけられた。これにより、平成29(2017)年告示の保育指針で、保育所が幼児教育の一翼を担っていることを明確にする内容として、総則の中に、『幼児教育を行う施設として共有すべき事項』(1)育みたい資質・能力、(2)幼児期の終わりまでに育ってほしい姿が組み込まれた。児童福祉施設として位置づけられている保育所の内容を定めた保育指針に、「幼児教育を行う施設」と明記されたことは画期的なことであると表現している。更に、就学前の子供に関する教育、保育の総合的な提供の推進に関する法律(以下、「認定こども園法」という。)第7項から第9項を根拠に、幼保連携型認定こども園における「保育」と「教育」の定義を紹介している。幼保連携型認定こども園は、認定こども園法を根拠とした学校であり、幼保連携型認定こども園で行う教育のことを認定こども園法では「教育」と規定している。このように、「教育」とは、学校教育法で学校として位置づけられた施設において行われることを指す用語で、児童福祉法における「保育」に含まれる「養護及び教育」の「教育」とは別個のものである。しかし、幼保連携型認定こども園における教育と保育の一体化によって目指すところは、「子どもの健やかな成長が図られるよう適当な環境を与えて、その心身の発達を助長する」と、これまでの乳幼児期の教育・保育施設の目的として考えられてきたものと同様になっていると解説している。

今一度まとめると、英語と日本語の語源や、「保育」とを照合しながら、日本の幼児教育の歴史的な文脈、制度・法律の面からみた「教育」の本質の解説であり、広義の教育の基本的概念から制度や法律における教育という焦点が絞られた狭義の教育の基本的概念の説明がなされている。

こうした「教育」ということばが広く使われるようになったのは、明治時代になってからであると、『日本大百科全書』にある。「教育」は、英語の education の翻訳語として使われるようになったものであり、education の「(内側にある)能力を引き出す」ことが「教育」の原義であるという解釈は、それまで、「上か

ら施されたことを下から習う」とこととして受け取ってきた日本人の「教育」の語感に、大きな変化をもたらしたと同書では解説している。

このように、「教育」ということばのもつ語感、そこから構築される基本的概念を理解しておくことは、我が国の近代以降の教育制度において、人の資質能力をどのように向上させていこうとしたかを捉える重要な視点である。学生には、こうした語感も含めて「教育」を捉えさせておきたい。

続いて、「教育の意義と目的」について、『教育原理』では、次のように解説している。

まず、教育の意義については、社会生活を営む上で必要となる言語や知識、技能、社会性や身に付けるべき態度の獲得など幅広く存在すると述べている。学校教育に限らず、家庭教育や社会教育などヒトが育つ環境に含まれる様々な教育はその意義をもったものである。ここには形成と教育の区別の問題が関わるといふ。形成とは、無意図的で自然生長的な過程のことであり、教育は目的意識的なはたらきかけの過程であると捉えている。この両者を明確に区別することは難しく、制度的な狭義の教育においても、無意識的な展開が含まれると解説している。

意図的、計画的、系統的に行おうとする学校教育において、このことは重要な視点であると思慮する。教員は、ともすれば形成の視点を考慮に入れず、正確な知識を効率的に理解でき定着するよう、説明したり練習を積み重ねたりすることに注力する。しかしながら、子供たちは、教員の指導の内容もさることながら、指導に関連した異なる領域への発想や教員自身の興味関心、また物事に打ち込もうとする姿勢や態度に、多くを学ぶことがある。まず、教員自身が教育技術を研究するとともに、先にも述べたように、子供たちに求めることを自らがモデルとなり模範を示すことを心がけるよう意識させたい。無意識的教育も意識的教育と同様に抑えておきたい視点である。

次に、学校教育制度における教育の意義について書かれている。予測不能な社会変化に対応し、創造的に生きる力を身につけるために、現行の学習指導要領では、「知識・技能」の習得、「思考力・判断力・表現力」の育成、「学びに向かう力、人間性等」の涵養の3つの資質能力が求められており、幼児教育においても育みたい資質能力として、「知識及び技能の基礎」「思考力・判断力・表現力の基礎」「学びに向かう力、人間性等」が記載されていると紹介されている。また、乳幼児期

の教育は、遊びの中で心と体を動かして多様な活動を経験するものであり、好奇心・探究心や協同性、規範意識など様々な側面が培われ、生涯に渡る学習、意欲や態度の基盤としての「学びの芽生え」の育ちにつながるものであるという教育的意義を解説している。

特に、1960年代から40年間追跡調査したアメリカ・ミシガン州で行われた「ペリー就学前計画」に関する研究が世界的に大きな影響を与えたことを紹介している。この研究では、幼児期の質の高い教育が、その後の学力や所得向上、逮捕歴の低下につながる事が明らかになり、特に、社会情動的スキル(非認知的スキル)の効果が持続したことが人生に大きく影響したという。この研究によって、幼児教育への投資は経済効果が高いとされ、多くの国の教育政策に影響を与えた。日本でも幼児教育の無償化に向けた検討において取り上げられた。ただ、非認知的スキルに関しては、日本は「生きる力」の育成といった全人的な教育を行い実践してきており、OECDにおいても高く評価されていると解説している。

次に、「教育の目的」について、『教育原理』では、次のように解説している。

児童の権利に関する条約(以下、「子どもの権利条約」という。)によると、第28条に教育を受ける権利、第29条に教育の目的が明記されている。教育の目的は、子供が自分のもっている能力を最大限に伸ばし、人権、文化的価値、自由と責任、自然環境を守るなどを育成することとされている。また、教育基本法第1条において、「人格の完成」を目指すものとされており、全人的・包括的な視野をもって人間を育むという思想が盛り込まれている。その「人格の完成」とは、昭和22年の文部省令「教育基本法制定の要旨」では「個人の価値と尊厳との認識に基づき、人間の具えるあらゆる能力を、できる限り、しかも調和的に発展せしめること」とされている。教育基本法では、続いて第2条で、目的を達成するための目標が掲げられている。こうした国連や国レベルで教育の目的や目標を定めることは、教育施策へと繋がり、行政上の枠組みを作り、具体的な教育実践へとつなげる仕組みとして非常に重要であると解説している。

ここで、『教育原理』の説明に加え、教育基本法では「資質」といい、今般、学習指導要領等では「資質・能力」というが、意味するところは同じであることに触れておきたい。繰り返になるが、教育基本法では、「人格の完成」と「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに

健康な国民の育成)を教育の目的として規定している。その教育基本法の下、学校教育における教育の目標として、学校教育法第30条では、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」を育むこととしている。平成28(2016)年の中教審答申では、この3点を挙げ、育成を目指す資質・能力として整理して説明している。このように、現在では、「資質・能力(コンピテンシー)」ということばで使われることが多い。

教育基本法の「資質」について、田中(2007)が、『「資質」とは、能力や態度、性質などを総称するものであり、教育は先天的な資質をさらに向上させることと、一定の資質を後天的に身に付けさせるという両方の観点をもつものである』と解説している。このように、教育基本法でいう「資質」も、知識だけでなく、技能や態度も含んだものであることから、現在使われている「資質・能力」と同様の意味であると捉えて良いと思える。

この意味に拘泥したのは、保育者となるに当たり、子供たちに知識中心に先取りして教えるのではなく、子供の「なぜ」と思う気持ちを大切に、自ら考えていこう、友達とともに考えていこうとする態度を育むよう心がけてほしいと願うからである。「知・徳・体」のバランスよく、豊かな人間性をもって、確かな学力の3要素にも結びつけた活動は、幼児期から、あるいは幼児期であるからこそ、時間をかけて行えるものである。

3 教育に関する思想と歴史

教職課程コア・カリキュラムの「教育に関する歴史」の一般目標においては、「教育の歴史に関する基礎的知識」「多様な教育の理念」「過去から現在に至るまでの教育及び学校の変遷」について、それぞれの関わりとともに理解することが示されている。また、「教育に関する思想」の一般目標においては、「様々な思想」と「多様な教育の理念」「実際の教育及び学校」との関わりを理解することが示されている。

教育の思想と歴史についても、『教育原理』から読み取り考えていくこととする。

3-1 諸外国の教育思想と歴史

「諸外国の教育思想と歴史」について、『教育原理』では、古代ギリシャ、ローマの教育から中世ヨーロッパのキリスト教教育、近世の人文主義、啓蒙思想と教育との関係に触れ、近代、ルソーに始まる子供を中心においた教育思想や公教育制度について解説している。

ギリシャの教育については、都市国家であるポリスの市民の育成を目的に行われ、地理学や幾何学などが誕生し、修辞学や雄弁術を享受するソフィストと呼ばれる職業教師が活躍したと解説している。ソクラテスの「産婆術」と呼ばれる対話法、ソクラテスの弟子であるプラトンが設立したアカデメイアは、今日の教育にも息づいている人類の遺産として学生に学ばせておきたいものである。

古代ローマについては、古代ローマは農耕社会であり家族生活が中心であったため、生活をとおして教育が行われていたと『教育原理』では解説している。教職課程コア・カリキュラムでは、家族と社会による教育の歴史を学ぶことも一つの目標としており、この家庭教育中心に農耕の方法や武器の使い方、社会の法、宗教儀礼などを父親から学んでいたということも歴史の一つとして抑えておきたい。ローマは、領土の拡大に伴い、ギリシャ文化の影響を受け、学校教育も広がっていく。教育思想家としてクインティリアヌスが紹介され、ルネサンス期の人文主義者への影響についても触れられている。

続いて、中世の教育について、キリスト教の影響が大きく、教育思想で特に重要なことは、キリスト教によって個々人の人格の尊厳性が原理的に打ち出され、神の前の人間の平等が明らかにされたことであると解説している。また、増加する洗礼志願者を教育するため、教会は組織化・専門化することになり、入門者のための学校が作られるようになったことが、具体例とともに紹介されている。一方、世俗教育としては、騎士道の教育とギルドによる都市学校が紹介されている。騎士道の教育は、封建社会の中で発達したものであり、ギルドでの都市教育は、手工業者の教育手段であった徒弟制度において技術を身に付け職人となるために発達したものである。

このように、学校は、宗教や職業の伝達として作られていたことが伺える。

近世の教育については、中世の教会の権威の束縛からの解放に始まる。14世紀にイタリアに始まりから16世紀にヨーロッパに広まったこのルネサンスにより、人文主義の思想が誕生した。都市では各種の塾や学校が発達し、教育実践も行われた。古典語や古典文学を研究するアカデミーや貴族のための宮廷学校、イギリスのパブリック・スクール、フランスのコレージュ、ドイツのギムナジウムなども発達したと紹介されている。17世紀の終わり頃、ヨーロッパ大陸では絶対主義国家の体制が出来上がり、そこでの教育は、カトリックの信者にす

るため、学校は思想統制の役割を果たしていた。これに対しイギリスは、名誉革命によって立憲君主制となった。この時期の思想的先駆者であったジョン・ロックと教育思想家であるコメニウスを取り上げ、形式陶冶と実質陶冶について解説している。

コメニウスについては、直観教授の考えに基づいた世界初の絵入り教科書である『世界図絵』と、身分や階級の違いを問わず、すべてのことを楽しく的確に教えるための、学校の全面的な改革原理の提案である『大教授学』を紹介しており、現在の学校教育の先駆けとして是非抑えておきたい内容である。

近代の教育思想としては、まず、ルソーの教育思想と子供観を取り上げている。ルソーの教育論の特徴は、「自然」概念であり性善説の立場に立つものである。ルソーは、自然界の法則と同様に自己の本性の法則に導かれる「自然人」をつくることを教育の目的とし、その教育方法においては、子供の生活や成長に合わせた子供の自己活動・主体性を重視した。また、生活や労働をとおして、自然に諸能力が発達するという考えも示したと解説している。

このルソーの思想は、汎愛派をはじめ、ペスタロッチやフレーベル、その他新教育改革家に影響を与えたとして、ペスタロッチとフレーベルについて詳しく解説している。

ペスタロッチについては、当時、産業革命によって貨幣経済社会に移りつつあったが、浪費し貧窮するものも出ていたような状況であった。こうした背景から、ペスタロッチは、自立した人間を育成することを目指し、その方法を探究した。ルソーの影響を受けて、「合自然性の教育」を強調し、メーデという、子供の自己活動を重視し、子供が具体的な体験を伴う直観をとおして行う教育方法を確立したと解説している。また、晩年には、幼児教育に向かい、母親教育の重要性を説いたことに触れている。

フレーベルは、ペスタロッチに師事し、その後、遊戯作業学校を創設し、幼児のための教育遊具(「ガーベ」(恩物)の考案・製作を行った。この施設を「キンダーガルテン(子どもの庭)」と名付けた。これが世界最初の幼稚園であると紹介している。フレーベルの教育思想は、当時のドイツ・ロマン主義の影響を受けつつ、自然科学に関する知識や宗教的な視点が含まれている。教育は、人間本性に宿る神性を意識し、それを生活の中で表現することであると考えていた。こうした人間観・教育観から、生まれたばかりの子供のうちに発展しつつあ

る人間の生命や全本質を見て、子供のすべての活動を神的なものごの自己表現であり、創造的な活動であると考え、子供の自己活動、特に遊戯(遊び)を非常に重視したと解説している。また、幼稚園は、単なる保育施設ではなく、母親たちが子供を適切に指導する方法を学ぶ側面も持ち合わせていた。母親の教育を通して家庭教育を向上させることを企図していたことにも触れている。

近代以降の子供への教育は、ルソーから始まる合自然性の教育や自己活動・主体性を重んじる教育方法が主流となって進められてきた。子供や人間の精神的な深層に目を向けながら、その本質にある自然のものをいかに伸長していくか、いかに社会で自立した人間としていくかが教育思想を支える底流にある。こうした教育思想や教育方法は、広く世界に広がり、我が国の明治期の小学校においても、ペスタロッチのメーデが取り入れられている。また、幼稚園の普及も明らかであり、彼らの思想は今も深く息づいている。学生には、それぞれの時代や社会に対応するため、子供の心や体の発達をどのように分析し、その時代に合う教育理論や方法が構築されていったかを現在の教育とも照らし合わせながら考えさせたい。

次に、近代公教育制度の成立と展開について、『教育原理』から読み取り考えていくこととする。

まず、イギリスの近代公教育制度について、産業革命の労働者階級への影響から、工場法による児童労働規制によって教育への国家関与が始まり、国民教育制度への樹立につながった。1870年の初等教育法(フォスター法)により、全国を学区に分け、地方税による学校設立や就学義務などの権限を付与した。1918年のフィッシャー法で、義務教育は満15歳まで無償となり、国民教育制度が完成したと解説している。

続いて、ヘルバルトを取り上げ、道徳的品性の陶冶の方法として多方面への興味を喚起することが必要だと考え、「教育(訓育)的教授」という概念を提示したことを紹介している。また、教授の過程として、「明瞭・連合・系統・方法」という4段階教授説を提示した。この教授の形式的段階は、チラーやラインなどヘルバルト派と呼ばれる弟子たちによって改変され広まった。今日の我が国で見られる「導入・展開・まとめ」の授業過程もヘルバルト主義の影響を受けていると解説している。

一方、こうした流れに対するものとして、19世紀末から20世紀初頭にかけて世界的に展開された学校改革運動である新教育運動を紹介している。19世紀後半に成立した公教育

制度と学校教育は、画一性と硬直性を批判されるようになり、一斉授業の形式で教師が一方的に伝達する授業の様式に代わって、子供の興味や関心を中心とする活動的な学習が追求されるようになった。アメリカのシュルドンによるオスウェーゴ一運動、シカゴ大学の実験学校で行ったデューイの教育学は、非常に大きな影響を与えた。特に、デューイの実験学校では、観察・実験・フィールドワークなど、子供を中心とした知性的、探究的な学習が行われた。デューイは、教育を経験の再構成であると捉え、子供の学習経験が、学問としてだけでなく、社会生活や労働の経験と連続性を持ち、民主主義の精神を獲得できるようカリキュラムを組織した。デューイの教育学は、問題解決学習やコア・カリキュラムの理論へと引き継がれていったと解説している。その他、新教育運動の契機とされるイギリスの田園教育舎運動の流れを汲む実践がドイツで行われたこと、イギリスではニールがサマースクールを創設し子供の自由を尊重した教育実践が行われたこと、イタリアではモンテッソーリが「子どもの家」を創設し、子供が活動を通して環境から自ら学ぶ「モンテッソーリ・メソッド」と教育を行ったことが紹介されている。

新教育運動は、デューイ学派のキルパトリックが『プロジェクト・メソッド』の著で、人間の学習は「目的的活動」の遂行であるとし、「目的・計画・実行・判断」の4段階の単元学習を提唱し、様々な単元学習が展開されていった。

このように、子供中心主義と社会効率主義の公教育の大きな流れをまとめ、学校教育改革運動に大きな影響を与えたのは、社会効率主義の系譜であったと解説している。

今日の授業で用いられる「教育目標」や学習成果を確認するテストなどの考え方は、工場の流れ作業をモデルとしたものである。単元は、「目標・達成・評価」で構成され、戦後のスキナーのプログラム学習やブルームの教育評価の分類学等に引き継がれていったと結んでいる。

後述されているが、アリエスによる「子ども期」の発見以前は、西欧では、キリスト教の原罪思想と関係して、人間を性悪説から捉えて、教育すべきものと考えられていた。こうした子供観が、17世紀頃から性善説で捉えるようになり、ルソーらの思想に影響していった。その一方で、国家や社会を維持するために、時に労働力として時に兵力として、効率的にその育成を図ろうとすることも行われた。この子供中心主義と社会効率主義の狭間で教育のあり方は揺れ動いてきたと捉えている。大きな流れとしては、子供中心主義を理想とした教育の方

向を目指し、その方法を模索しつつある。その中での課題については、日本の教育の思想と歴史を踏まえた上で、取り上げることとする。

3-2 日本の教育思想と歴史

「日本の教育思想と歴史」については、『教育原理』では、古代・中世の教育、近世の教育、近代の教育に分けて解説している。それぞれ次のようにまとめてみた。

まず、古代・中世の教育では、記録に見られる日本人による意図的教育を行った最初の人は厩戸皇子であり、著書『三経義疏』と『十七条憲法』には、「帰依から化他(慈悲)へ」という論理や仏教によって前を目指す視点などが見られる。その後、大化の改新によって律令国家が成立し、統治するために役人を養成する教育が行われた。平安時代では、空海が庶民にも開かれた教育機関、綜芸種智院をつくり、僧侶だけでなく、俗人の教育を視野に入れた教育思想体系を樹立したことが紹介されている。この頃は国風文化が起り、後に武士の出現により発展・継承されていった。武士の教育は、武芸の鍛錬と基礎的な文字教育が中心であった。戦国時代に入ると厳しい生存競争となり、家が生き残るための教育として武家家訓が作られるようになった。中世では、寺院が世俗教育の機能を果たした。有名な教育機関として、金沢文庫や足利学校を紹介している。

次に、近世、江戸時代では、武士が戦に行くことはなくなり、教育を受ける余裕が出てきた。また、商業も発達し、庶民の教育も行われるようになっていく。その背景に、ヨーロッパ文化、中国の文化の受容とそれを受けた学問の発展があった。幕府は、朱子学を保護し、官学とした。一方、それに対抗して陽明学、古学などが起こった。また、ザビエルの来日に始まるキリスト教の普及は西洋文化をもたらした。

江戸時代は、全国に共通した学校制度はなく、様々な教育機関があった。寺子屋や家庭における読み書き教育によって、識字率は世界トップクラスであったと言われる。諸藩が武士の教育のために設けた藩校があり、幕末には私塾が増えていった。

近代、明治になると、近代教育制度が確立する。明治4(1871)年に文部省が創設され、翌年に「学事奨励に関する被仰出書」「学制」が公布された。この時期には国民皆教育が目指されたが、就学率は明治10(1877)年で約40%であり、男女間格差や地域間格差も大きかった。明治12(1879)年には

「教育令(自由主義教育令)」が公布され、翌年に出された「改正教育令」では、各町村に小学校の設置を義務付けた。また、修身科が筆頭に登り、儒教倫理を復活させるという道徳教育振興策も打ち出された。

初代文部大臣、森有礼は、国家不況のための国民教育制度の確立に全力を注いだ。明治19(1886)年に、「帝国大学令」「師範学校令」「小学校令」「中学校令」を公布し、初等教育の普及と教員養成に力を入れた。また「教育ニ関スル勅語(教育勅語)」は、太平洋戦争後まで価値観形成に決定的な力をもった。明治33(1900)年に「小学校令」が全面改正され、尋常小学校が4年に統一され、義務教育制度が成立し、授業料が原則無償となり、小学校の教育内容が心身の発達に応じて整備された。一方、国家統制が強まり、ヘルバルト主義教授法の普及により、公教育教授の定式化や画一化が進んだ。明治期の教育内容や教授法はアメリカを参考にしており、その特色は一斉授業と実物教授の導入であった。

大正に入ると、大正デモクラシー運動がおこり、エレン・ケイやデュースの自由主義教育思想が紹介され、児童中心主義の児童観が教育界に浸透していった。こうした動きは、子供の自由・自発性・表現・個性などを重視する大正新教育運動と呼ばれている。文部官僚であった澤柳が新教育の実践を目指して、大正6(1917)年に創設したのが成城小学校で、個性の尊重や科学的研究を基とする教育を目指し、実験学校的な改革が試みられた。私立学校に加えて公立学校でも様々な教育改革の実験が行われ、なかでも師範学校が果たした役割は大きい。こうした新教育のめざすところは、児童・生徒の自由、表現、創作、個性、活動、作業、自発的態度などを重視する自由主義教育であった。大きな盛り上がりを見せた新教育運動であったが、行政当局の介入、教育内容や制度改革の側面の弱さ、また、教育環境の整備の遅れからの新教育が目指す自学自習の教材の不備で、大正末期には衰退していった。

戦後については、子供の権利としての教育として、次のようにまとめている。昭和21(1946)年に制定された日本国憲法を根拠に、昭和22(1947)年に教育基本法・学校教育法が制定された。さらに、昭和26(1951)年に児童憲章が制定され、子供の人格と人間的権利を保障しようとするアピールが出された。1989年に国連総会で「子どもの権利に関する条約」が採択され、日本は1994年に批准した、と紹介している。

この後に、「子ども観と教育観の変遷とこれから」として、古代から戦後までの諸外国及び我が国における子供観と教育観の流れを再度まとめて解説している。その中で、これからの教育を考える上で抑えておきたい点である「近代における子ども観」と「現代社会と子どもを取り巻く環境」の2点について、これまでとの重複もあるが、あと少し『教育原理』の内容を紹介する。

明治以降、富国強兵を進める国家にとって、子供は重要な労働力であり、兵士予備軍であった。急激な資本主義化により子供、特に女の子が搾取された。大正期になって大正自由教育運動の中で、子供は独自性を認められ、自発性や自己活動が重視されるようになったが、依然として貧富の差は激しく、貧しい農村部は子供を働きに出さざるを得ない状況があった。

戦後、高度成長期になると、子供は経済成長を担うための人的資源として捉えられ、学校を中心とした能力開発の対象となった。これは、子供を「共同生活者」から「教育」「保護」「指導」の対象である「身近な学習者」とみなすようになったことを意味する。この背景には、都市化、情報化、学歴社会、大量消費社会の影響などの社会的要因とそれに伴う生活の変化がある。また、家族や家庭のあり方、捉え方も多様化してきている。現代社会は、戦前と比べれば、ほとんどの子供が義務教育を受け、衣食住の足りた生活をしている。しかし、虐待を受けたり貧困で苦しんでいたりする子供もいる。学校や家庭に居場所がなく、精神的に不安定な子供もいる。

子供一人一人が幸せであるためには、適切な教育が必要であり、そこでの子供観は、「保護」され一方的に「指導」される受動的な存在ではなく、自分の意思や感情を備え、独自の人格をもった主体的な人間でなければならない、と解説しまとめている。

西洋の教育思想の項で筆者が述べた子供中心主義と社会効率主義の関係について、私見を付け加えておきたい。我が国の学校教育では、この2つの教育に対する考え方を行きつ戻りつしながら、教育の目的を考え、教育方法を工夫改善してきた歴史がある。

産業革命以降、工業化された大量生産時代には、創意工夫や新たな試みは一部の人間が行い、多くの者は、決められた仕事を、早く正確に業務を遂行できる能力が求められてきた。しかし、現代の社会は、グローバル化の進展、少子高齢化、科学技術の飛躍的な発展等、変化が非常に激しく正解の

ない時代である。こうした社会の課題や新たな進展に対応するためには、これまでとは異なる資質・能力が求められている。

3-3 資質・能力

こうした資質・能力として、OECDのDeSeCoプロジェクトが提案した「キー・コンピテンシー」、21世紀型効果測定プロジェクトが提唱した「21世紀型スキル」、我が国の「生きる力」が挙げられる。「生きる力」の育成でいうと、小学校低学年に生活科が、それ以降の学年には総合的な学習(探究)の時間が設けられた。教科横断的、総合的に学び、問題を解決する力を学ぶための時間である。教科中心の系統主義、教師主導型一斉授業の形態から脱皮し、課題に向き合いながら、自らの生き方あり方も含めて考える時間であり、社会効率主義に偏りすぎた学校教育を児童中心主義に振り寄せた施策であり、これからの時代に必要なものであったと評価する。

しかし、学校現場は、導入の意図は理解できるが戸惑い文部科学省の計画通りには進んでいないように思われる。

進まない理由は大きく分けて2つあると考える。1つは、多くの教員は、効率的な一斉指導の授業の経験しかないことである。教科には教科書があり、どのように指導すればよいかという指導書を教科書会社が作ってくれていた。経験の浅い教員でもモデルどおりに授業を行えば、一定の教育の質は保証されたのである。こうした現状を踏まえた上で、総合的な学習(探究)の時間について、文部科学省は、教科書も具体的な例も示さなかった。これは当然のことであり、例が示されれば、全国一律に、同じような総合的な学習(探究)の時間が展開されたであろう。先行き不透明な時代を乗り切るための資質・能力を培うためには、まず、教える側が課題発見・課題解決に当たる取り組みを、小さな試みでも良いので自ら学校や社会で実践し、その経験を指導に生かすことが肝要であると思量する。

もう1つは、テストに重きをおいた評価の問題である。テストで評価する、しかも公平性、平等性を重んじると、教員が設定した正解に、いかに短時間でたどりつく能力があるかを試すことになる。こうした教育を受けてきた子供は、いかに解答すれば正答とされるかに重きをおくようになり、自由な発想や思考が重要だと思っけていても、実を取る学習に走ってしまうようになる。

大学入試を始めとした各上級学校への入試がその典型である。思考が、他者の設定した枠組みに縛られてしまう。これ

では、主体性や創造性が育まれる余地が少ない。そのため、文部科学省は、テストの最終形とも言える大学入試改革を行おうとしているが、計画通りに進められているとは言い難い。共通テストのマークシート方式に記述式を取り入れることは断念し、英語の4技能を測るため民間業者の行う検定の導入も見送られた。AO入試や推薦入試は、取り入れる大学が多くなり、一定の効果が期待される場所であるが、少子化が進む中、大学によっては全員入学に近い状態が多く、理想と現実の差は大きいと言える。

加えて、小中学校における全国学力学習状況調査(以下「全国学調」という。)の課題もある。全国学調は、文部科学省によると、教育の質の向上を目指し、教育活動の成果を検証し、指導方法の工夫改善に生かすことを目的として実施するものである。しかし、期待する効果と現実との間には大きな乖離があると感じる。教育の質の向上を目指し、この全国学調が行われるようになったのは、2003年のPISAショックによるところが大きいと推察している。PISA型読解力の調査で我が国の子どもの成績が低位であった結果、特に、知識を活用したり根拠をもとに自己の考えを述べたりする力に課題が見られた。こうした力を高めるための指導方法の研究が進められ、その効果を測るためにも全国学調が実施されるようになったと捉えている。しかし、そうであるならばここにも陥穽があるように思われる。

知識を活用する力を高めるため、各教科や総合的な学習(探究)の時間において、「なぜ」を考え、根拠をもとに自分の考えを述べるという指導を行うことが、指導方法の工夫改善の主流となる考え方であったはずである。その結果を見るため、全国学調では、日本の子どもが苦手であった知識を活用する問題が出題されている。ところが、全国学調の結果が公表されると、テスト結果によって都道府県別にランキングされることとなってしまった。言い方を換えれば、全国の子どもを同一基準でその能力を測り、結果が悪ければ教員の指導力が厳しく問われることとなった。そのため、学校現場では、全国学調で出題されるような問題に、どのように得点させるかというテクニックに走った。例えば、過去の問題を反復練習しているというニュースが取り沙汰された。また、授業においては、指導力に課題のある教員の支援策として、「目標・活動・指導・評価」が徹底された。子供の自由な発想や思考を高め深めさせるはずの取り組みが、型にはめる系統主義の教育をさらに加速させるという結果になったのは皮肉なことである。

こうした経緯を踏まえた上で、幼児教育でも、同様のことが起こらないよう留意しなければならない。小学校から始まる学校教育よりも園・所の自由度が非常に高い。そうであるが故に、子供が自ら取り組んでみたくなるような環境をまず整え、子供が興味関心を抱いたことに対して、その思考の芽生えを伸ばしてあげてもらいたい。子供の為を名目に、園の特色化を図るために、小学校での学習を先取りしたり、型にはめ統制の取れた発表に拘ったり、いつの時間も静粛であることを無理強いしたりするような、大人の事情による教育となっていないか、児童中心主義の教育となっているか、常に検証する心構えを学生に身に付けさせたいものである。

3-4 子どもの権利条約の基本精神

最後に、戦後教育の中で触れられている子どもの権利条約について、この条約の基本精神とその生みの親とも言えるポーランド人のヤヌス・コルチャック(本名ヘンリク・ゴールドシュミット)について述べておきたい。

子どもの権利条約の策定には、ポーランド人のアダム・ウォパトカが強く関わった。塚本(2019)によると、「アダム・ウォパトカは、条約成立の背景・動機と関わって、第2次世界対戦での自国の悲惨な子供の歴史に目を向けることのみならず、同時に、戦前ポーランドの言論界での子供に関する新しい概念にも目を向けることを求めていた。彼によると、1918-1939年のポーランドにおいて、子供期に関する次のような今日的概念がすでに形成されていたこと、および、その見解表明の中心人物がヤヌス・コルチャックであったということである。

『子どもは、自分の必要と利害そして権利を有する自立的な人間なのであり、単に保護や配慮の客体であるだけでなく、尊重されて当然のその利害や権利をもつ主体なのである。この概念はまた、次のことをも承認するものであった。子どもは、その発達の確かな段階において、自らの見解を形成し、表明する力をすでにもっており、また、その見解は当然配慮されてしかるべきものだ』(下線筆者)

この文章は、いうまでもなく、子どもの権利条約の基本精神を意識したものであるが、同時にそこにはコルチャックの見解を意識して重ねたものであると見える。」

コルチャック(本名ヘンリク・ゴールドシュミット)は、ユダヤ系ポーランド人の小児科医、作家、孤児院院長である。子供が社会に出た時、生きていくためにはどのような力をつけておけばよいかを考えていたと言う。子供を尊重されて当然の人間としてみて、尊厳ある人間として生きるために見解を表明す

るためには、自らが権利の主体者であるという意識をもっていなければならない。保育者を目指す学生に考えさせたいことは、子供を保護することも重要であるが、尊厳ある人間として生きていくために、主体者意識をどのように育ていけばよいかということである。教育の歴史、思想を学ぶことによってその考えるための基礎の力を育てていきたいものである。

4 おわりに

保育者を目指す学生は、ほぼ全員、大好きな子供が楽しく暮らせる保育を行いたいと言う。大学入学直後は、子供はできないことが多く保護する存在であるという意識が強い。しかし、子供の発達や保育・教育に関する理論を学び、実習を重ねるに従って、子供の内に秘めた力を感じ、それを伸ばしていきたいと思うようになる。こうした大学における理論と実践の往還をとおした教育により、保育に関する知識や保育の実践力が修得されていく。

こうした初期段階での学修を継続して行い、自らの資質・能力を高めていくためには、理論を踏まえた上での保育観・教育観及び子供観をもっていることが重要であると思量する。

自らが行っている保育・教育が、どのような考え方のものに行っているものかを理解した上で、自己流ではなく理論と実践に裏付けされた工夫改善ができるようになってもらいたい。

そのためにも、よって立つ視点を大学での学修の中で身につける必要がある。初期の段階で学ぶ教職科目「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」において、俯瞰的に保育・教育の在り方を学び、他の多くの教科目の学びを深められるようにしていきたい。

5 引用参考文献

- 1)『最新 保育士養成講座』総括編集委員会。「教育原理」.2019, 社会福祉法人全国社会福祉協議会,(保育士養成講座第2巻),194p.
- 2) 文部科学省。「幼稚園教育要領解説」.2018,フレーベル館.
- 3) 厚生労働省。「保育所保育指針解説」. 2018,フレーベル館.
- 4) 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会。「教職課程コアカリキュラム」.2017.
- 5) コトバンク.日本大百科全書(ニッポニカ)「教育」の解説.
<https://kotobank.jp/word/%E6%95%99%E8%82%B2-52367> (参照)

2022-12-27)

- 6)国立教育政策研究所.「資質・能力[理論編]」.2016,東洋館出版,245p.
- 7)田中壮一郎.「逐条解説 改正教育基本法」.2007,第一法規,p.33.
- 8)文部省.「学制百年史(記述編・資料編)」.1972,帝国地方行政学会,710p(記述編),1141p(資料編)
- 9)文部科学省.「学制百五十年史」.2022,1137p.
- 10)柴田義松,齊藤俊彦.「近現代教育史」.2000,学文社,188p.
- 11)山住正己.「日本教育小史」.1987,岩波書店,255p.
- 12)塚本知宏.「コルチャックと『子どもの権利』の源流」.2019,子どもの未来社,pp.14-18.