

資料から考える

教育原理

白石 崇人 著

2017 年

広島文教女子大学

はじめに.....	2
第1部 思想と歴史から教育を考える.....	4
第1章 「教育」の語源 —相互コミュニケーションとしての教育.....	4
第2章 「わかる」とはどういうことか？ —「教える教育」ではなく「わかるように導く教育」のために.....	9
第3章 教育を考える枠組みとは？ —「生きる力」の視点.....	20
第4章 学校は何のために教育するのか？ —日本国憲法・教育基本法・学校教育法...31	31
第5章 学校はどのように教育を計画するか？ —教育課程の編成・評価.....	48
第6章 学校はどのように教育するのか？ —授業過程・子ども理解・教材研究.....	69
第7章 みんなでわかり合う授業とは？ —主体的・対話的学びの思想.....	80
第8章 「義務教育」とは何か？.....	87
第9章 なぜ子どもの主体的活動に注目したのか？ —18～19世紀初めの啓蒙思想—.....	104
第10章 教育方法とは何か？ —ペスタロッチーの教育思想—.....	116
第11章 なぜ幼稚園が作られたのか？ —フレーベルの教育思想—.....	128
第12章 知的発達を促す方法とは？ —モンテッソーリの教育思想—.....	141
第13章 教育はどのような社会を生み出し得るか？ —デューイの教育思想—.....	152
第14章 「子ども」とは何か？ —子どもの権利に注目するようになった経緯—.....	163
第15章 「子育て」とは何か？ —近代社会における「家庭」の誕生—.....	174
第2部 制度と経営の観点から教育を考える.....	185
第16章 社会における学校の役割とは？ —「教育の機会均等」について.....	185
第17章 日本人はなぜ子どもを学校に行かせたか？ —公教育制度と「就学」普及の原理—.....	196
第18章 「中等教育」とは何か？ —中等教育制度史.....	206
第19章 「高等学校」とは何か？.....	215
第20章 女子はなぜ教育対象になったのか？ —ジェンダーと教育制度—.....	227
第21章 学校は何を教えるのか？ —教科書制度と資質能力の育成.....	238
第22章 学校をどのように動かしていくか —学級経営、学校経営、教育行政、教育政策、学校と地域の連携協働.....	251

はじめに

本書は、広島文教女子大学の講義のために執筆・編集した教職課程用テキストである。本書は全2部で構成し、第1部を15章、第2部を7章、合計22章で構成する。

まず、第1部は、現代の教育思想と教育思想の歴史から教育について考える。第1部は大きく2つの単元で構成されている。第1単元に相当する第1～7章は、現代の教育に関する思想や概念を学ぶことを通して、すでに読者がもっている教育観を考え直す知的基盤を形成する。第1章は、教育の語源をたどって、「教育」という言葉の基本的概念を把握する。第2章は、人間の認知の仕組みについて認知心理学の思想をもとに考える。第3章は、「生涯学習」概念について、学校教育・社会教育・家庭教育の概要と、「生きる力」を育てる学校教育の役割を通して考える。第4章は、教育の目的について、日本国憲法・教育基本法・学校教育法 の思想を通して考える。第5章は、「学力形成」概念について、教育課程の歴史と思想によって考える。第6章は、授業について、学習過程や子ども理解、教材研究などについて目配りしながら考える。第7章は、学び合うことについて、主体的・対話的で深い学びや学習集団の思想を通して考える。

第1部の第2単元に相当する第8～15章は、教育思想史を用いて、教育観を考え直す知的基盤を形成する。第8章は、なぜ人類は子どもを学校に行かせることにしたかについて、国民・子どもの権利や義務教育制度の成立過程を通して考える。第9章は、なぜ教育が子どもの主体性に注目したかについて、カントなど啓蒙思想家の教育思想を通して考える。第10章は、なぜ教育方法が必要とされたかについて、ペスタロッチーの教育思想を通して考える。第11章は、幼児教育とは何かについて、フレーベルの幼児教育思想と幼稚園構想を通して考える。第12章は、教育を科学的に研究するにはどうすればよいかについて、モンテッソーリの教育思想を通して考える。第13章は、教育は社会、とくに民主主義社会に対してどのような役割を果たすかについて、デューイの教育思想を通して考える。そして、第14・15章は、子どもとは何かについて、子ども観や子育ての歴史を通して考える。

次に、第2部は、教育制度と教育経営の観点から教育について考える。全章にわたって歴史的視点を大事にする。第16～21章は学校制度について様々な観点から検討して、教育観をさらに豊かにするための知識を提供する。第16章は、学校の社会的役割について、教育の機会均等に関する事項に注目しながら検討する。第17章は、日本人がなぜ子どもを学校に行かせたかについて、教育の私事化と公教育制度の使命、就学慣行の定着などの観点から検討する。第18章は、中等教育制度とは何かについて、世界の中等教育制度史を通して検討する。第19章は、中等教育の中でも後期中等教育制度について、日本の高等学校史を通して検討する。第20章は、女子の教育制度について、ジェンダーの観点も含みながら日本の女子教育史を通して検討する。第21章は、学校教育の内容について、現代日本の教科書制度と教育課程政策を通して検討する。第22章は、学級経営・学校経営・教育行政・教育政策、そして学校と地域との連携協働のそれぞれの役割を検討し、教育経営の概要を把握す

る。

なお、各章の序文と、特に出典表記のない資料とは、白石の作成したものである。

白石 崇人

第1部 思想と歴史から教育を考える

第1章 「教育」の語源 —相互コミュニケーションとしての教育

教育とは何か。この問いに答えるには、「教育」という文字が元々持っていた意味をおさえておく必要がある。では、「教」という漢字、および「おしえる（教）」という日本語、そして「育」という漢字、および「そだつ」という日本語は、どんな意味をもっているのだろうか。

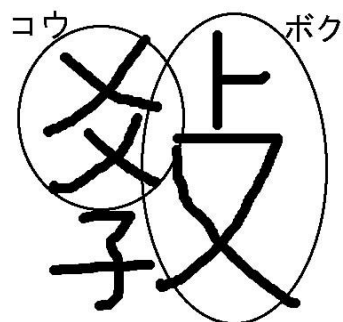
また、教育は、教育する者と教育される者との間で生じる行為である。教育する者と学習する者との間で生じる行為とも言える。学習者の立場から見ると、教育とはどのような意味をもつか。そこで、「学習」という文字の語源をたどって、教育とは何かを考える資料にしたい。「學（学）」という漢字、および「まなぶ（学）」という日本語、そして「習」という漢字、および「ならう（習）」という日本語は、そもそもどんな意味を持ったか。「学習」の語源から考えると、教育とは何か。

以上の問題意識から、「教育」の語源と「学習」の語源を探る。そして、本節の最後で、「教育」と「学習」とのそれぞれの語源を関連づけて、教育とは何かを考えてみよう。

1. 「教育」の語源

(1) 「教（おしえる）」の語源

「教」という漢字は、図のように「コウ（×が2つ重なった字）」と「子」、そして「ボク（右側のつくりの部分）」の3つの部分から構成された文字である。「コウ」には、交差・交流の意味がある。「子」の上に「コウ」が位置している。ここから、子どもや弟子が親や教師と交わるという意味を読み取れる。



つくり部分の「ボク」という字は、両足で立って棒を構えている人の様子を表す象形文字である。この字については、棒で体罰する様子を示すという解釈をする立場もあるが、直接体罰を下すというより単に悪いことを注意する様子を指すという解釈も成り立つ。体罰という解釈に基づくと、命令／服従関係のような権威的・暴力的・非人道的関係を強調しすぎて、かなり偏った解釈になる。そうすると、それ以外の関係性を多様に含んでいるはずの、教育の本質や可能性に言及できなくなる。また、体罰に偏った解釈は、「教」の文字全体で考えた時、「コウ」の字との整

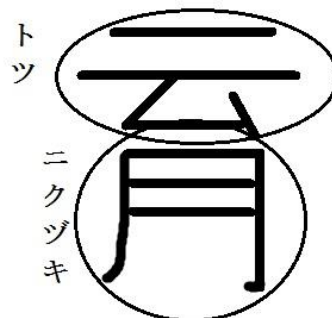
合性をとりにくい。先述の通り、「コウ」の字は相互の交流関係を示しており、一方的な命令-服従関係を示す字ではない。突き詰めて考えれば、体罰をはじめとした暴力的な関係は、この「コウ」の字の意味を見失った関係であり、その意味で「教」の語源から外れた関係であるとも言える。そうだとすると、「ボク」の解釈によって教育の権威的・暴力的関係を指摘することも重要だが、それだけでは改善すべき病的な関係しか指摘できないのである。そのため、ここでは注意の姿勢を示す字として「ボク」の字を解釈しておきたい。「教」の漢字全体の整合性を重視し、「コウ」との関係に注目すると、「ボク」の字はそのように解釈する方が適切である。

以上の語源的解釈を総合すると、「コウ」「子」「ボク」の3つの部分でできた「教」の漢字は、善悪を注意する／される親子・師弟関係を示している。ただし、この関係は、相互的な交流関係であることが前提にある。つまり、「教」の漢字は、親や教師が注意して教えるところを示すに止まらず、さらに子弟がその注意（教え）を受け入れるところまでを含んでいる。

さらに、「教」の解釈を進めるために、「おしえる」という日本語も解釈してみよう。「おしえる」という日本語は、「ヲシム」「ヲサヘ」「ヲシアヘ」という語が変化したものである。「ヲシム」は「愛しむ」の意であり、愛情をもって接することである。「ヲサヘ」は「抑え」の意であり、よくないことを抑制することである。「ヲシアヘ」は「食饗」の意であり、ごちそうを与えることであり、生きるために必要なものを十分に与えることを意味する。「おしえる」という日本語には、愛情をもって接する、悪を抑制する、生きるためのものやすべを与えるといった意味が含まれている。つまり、「教（おしえる）」という相互交流的な親子・師弟関係は、愛情の通った関係であり、善悪や生きるために必要なものといった目的・内容によって成立する道徳的・実用的関係を指している。

（2）「育（そだつ）」の語源

さて、「育」はどうだろうか。「育」の漢字は、「云（トツ）」と「月（ニクヅキ）」から成っている。「トツ」の字は、「子」の字を上下逆にした字と言われることもある。「トツ」は、赤子が頭から生まれる様、すなわち無事に生まれる様を示す象形文字である。「ニクヅキ」の字は、肉付きよく太る、または立派によく育つという意味をもっている。つまり、「育」の字は、子どもが無事に生まれ、健康に大きくなるという意味をもっている。



「そだつ」という日本語はどうか。「そだつ」は、「スダツ」「ソタツ」「ソヒタツ」という語が転じた言葉とされている。「スダツ」は「巣立つ」の意であり、雛（未熟な存在）が成長して、自分で飛べるようになること、ひとり立ちすることを意味する。「ソタツ」「ソヒタツ」は、「傍立つ」「添立つ」「副立つ」の意であり、助け導くという意味をもつ。つ

まり、「そだつ」という日本語は、未熟な存在がひとり立ちできるまでその成長を助け導くという意味をもっている。

(3) 教育が成り立つには—「教育する者」と「教育される者」との関係

以上、「教」と「育」との漢字・日本語の語源を探ってきた¹⁾。このような語源をそれぞれ持つ「教」と「育」とを足した言葉が「教育」だとすると、「教育」という言葉はどんな意味をもつだろうか。それを考えるために、教育する者（親または師匠）と教育される者（子・弟子）との両方から考えてみよう。

教育する者の側から見た「教育」の意味は、教育される者に対して、愛情をもって善悪や生きるすべを教え、自分で生きていけるようになるまで助け導くこと、と整理できる。そして、教育される者の側から見た「教育」の意味は、教育される者が、そうした教育する者の教えを受け入れて成長すること、と整理できる。そういう意味で、教育は、教育する者と教育される者との間に生じるコミュニケーションの一種なのである。

語源によると、教育は、教える者が一方的に教え育てることだけでは成り立たないことがわかる。教育は、教えられる者が、その教える者の行為やその内容を受け入れることによって、はじめて成り立つ。そのため、教育は、教育者が教えたいと考えたり、教えたい内容を示したりするだけでは成立しない。教育者の行為や教育内容を受け入れる教育される者の姿勢が必要なのである。そのような姿勢をいかに引き出すか。教育者は、このような問題を考え、適切な対策を講じる努力が必要である。

他方、教育される者が、「よい教育」を受けようと思ったとき、教育者の努力を求めるだけでは十分ではない。そもそも教育が成立するためには、教育される者にも、教育者の教えを受け入れる姿勢を整える努力が必要なのである。教育を受けるには、どのような努力が必要なのか。例えば、教育内容に含まれる概念・思想などに関する知識や、論理を理解する能力、教育者の言葉・行為を積極的・肯定的に受け入れる態度などを身につける必要がある。これらの知識・資質能力を独りで身につけるのは容易ではない。ここで、教育する者が学びを支援する必要がある。つまり、教育は、教育する者に支援されながら、教育される者が学習することで成立するのである。

2. 「学習」の語源

(1) 「學（まなぶ）」の語源

1) なお、「教」の漢字は、お告げの様を描いた象形文字であるという説もある（寺崎弘昭「教育と学校の歴史」藤田・田中・寺崎『教育学入門—子どもと教育』岩波書店、1997年、111頁）。ここでは、江原・山崎編（2007年）の説を採った。

「學」の漢字は、図のように、4つの部分で構成されている。1つは「コウ（×が2つ上下に重なった字）」、そして「キク」、「ヤネ」、「子」である。

「コウ」は「キク」という字にはさまれ、「ヤネ（ウ冠のような字）」の上ののっている。そしてその下に「子」が位置する。それぞれの部分には意味があり、「コウ」は交差・交流などの意を表し、「キク」は向き合う手と手（または何かを受け取る手）、「ヤネ」は屋根のある建物を表す。これらを総合して考えると、「学」という漢字は、子（弟子）が親（師匠）に



向き合って交流し、知識などを授けられている様子を表す字ということになる。「学」の字が示す知識などの伝達行為の意味は、「コウ」の字が表す交流の意味を考慮しなければ十分に理解できない。しかも、向かい合った二者の手、または何かを受け取っている手を表す「キク」の間に、「コウ」があるのである。「学」の漢字は、親や師匠の知識などの伝達行為と、それに対する弟子の受け取り行為とで成立する相互交流を表している。

それでは、「まなぶ」という日本語はどんな意味を持つのか。「まなぶ」は、「マネブ」「マ・ナブ」という語が転じたものと言われている。「マネブ」は「真似ぶ」「真（誠）擬ぶ」の意であり、真・誠（マコト）すなわち真理・誠実についての、正しい手本をまねることである。「マ・ナブ」は「真（誠）習ぶ」の意であり、真理・誠実について習うことである。「まなぶ」という日本語には、真理（すなわち深く確実な知識）と誠実（すなわち道徳）とについて、正しい手本からまねて習う、という意味がある。

（2）「習（ならう）」の語源

では、「習」という漢字はどうか。「習」という漢字は、「羽」と「白」の2つの部分から成っている。「羽」は、鳥の二枚のはね・翼を並べた象形文字である。「白」は、この場合、「日」の変形文字で、一定の行為が行われる意味を示す字である（「自」の変形で鼻を表すという説もある）。「習」の漢字は、鳥が二枚の翼を動かしている様を示した文字である。この翼を動かす行為は、飛ぶことを習っている過程で行われている行為である。翼を動かしている鳥は、まだ十分に飛び方を習得していない状態にある。まさに、巣立ちを迎えた雛鳥やうまく飛べない若鳥が、繰り返し翼を羽ばたかせて、飛び方を身につけようとしている様子を表している。つまり、「習」という漢字は、一定の行為を何度も繰り返して身につけようとする様子を表す。

それから、「ならう」という日本語は、「ナレアフ」「ナラシフ」「ナラブ」という言葉が転じた語と言われている。「ナレアフ」は「馴合う」の意であり、「ナラシフ」は「馴歴」の意であり、特に意識しなくても規則性のある行動を自然にするようになったり、何かと親しみをもってかかわるようになることである。「ナラブ」は「並ぶ」であり、この場合は、

高度な知識・態度・能力などを身につけている者と同等程度のものを身につけている状態を指す。「ならう」という日本語には、手本とすべき人物などを見習って、高度な知識・態度・能力を身につける、という意味が含まれる。

(3) 学習と教育との不即不離な関係

以上、語源から「学習」の意味を探ってきた。「学」と「習」の語源を総合して考えると、「学習」とは、親や師匠から伝授された高度な知識・態度・能力などについて、学習者が何度も何度も繰り返しまねをして、ついに同程度のものを身につけるという、一連の主体的行為を意味する。学習は学習する者（教育される者）の行為ではあるが、学習すべき内容を教える者（教育する者）の行為がなくては、成り立たない。

先に、教育される者の学ぶ姿勢がなくては教育は成立しない、と述べた。そして、教育する者が知識などを伝達する教育的行為がなくては、学習も成立しない。教育と学習とは、同じ行為ではないが、別々に成立しうるものではない。どちらも密接に関わり合って、離れられない関係にある。つまり、教育と学習とは、不即不離の関係にある。

教育者による教育は被教育者の学習あってはじめて成立し、学習者による学習は教育者による教育あってはじめて成立する。例えば、教師が子どもの意識や姿勢を無視してかかわったり、子どもの学びに対して何の支援もなしに放任したりするところには、教育・学習は成立しない。教育者は、学習者が学べるように、学習者の興味関心や資質能力に近づけようと努力する必要がある。場合によっては、教育内容を学習者に合わせて適切な分量や程度に設定し直すことも必要である。そして、学習者には、教育者が教えることを素直に受け止めようとする努力が必要となる。

<主要参考文献>

松浦伯夫『教育理念の展開—日本教育史研究』ぎょうせい、1988年。

藤田英典・田中孝彦・寺崎弘昭『教育学入門—子どもと教育』岩波書店、1997年。

藤堂明保・松本昭・竹田晃・加納喜光『漢字源』学習研究社、2006年。

江原武一・山崎高哉編『基礎教育学』放送大学教育振興会、2007年。

※ 本節は、拙著『幼児教育とは何か』（社会評論社、2013年）に収録した論文を加筆修正したものである。

第2章 「わかる」とはどういうことか？

—「教える教育」ではなく「わかるように導く教育」のために

「教育とは何か」と問いかけた時、一般の人々は「何かを教えること」と答えることが多い。この場合の「教える」とは、教育者が学習者に知識や技術を伝達することだと理解されていることがほとんどである。「教育＝教えること＝知識・技術の伝達」という理解は、間違っているわけではないが、とても浅い。教師の教育観がその程度では、プロとは言えない。

では、どう答えれば十分だと言えるか。例えば、第1節を振り返ると、教育は学習者の学習を教育者が支援する相互行為である。このことに注目してほしい。教育とは、知識などを一方的に伝達することではなく、学習者のわからなかったことがわかるように、できなかったことができるように導くことなのである。このうち、本節では「わからなかったことがわかる」というところに注目する。これに注目して考えることによって、「教育＝わかるように導くこと」という教育観を確かなものにしてもらいたい。

以上の問題関心にもとづき、本節では、認知科学の理論を整理して、人が「わかる」仕組みを概説する。まず、「わかる」とはどういうことか、情報を得る段階としての「見る」、情報を処理する段階としての「わかる」、情報を定着させる段階としての「おぼえる」という視点から考えていきたい。次に、「わからない」とはどういうことかを考える。その際には、「何が問われているかわからない」ということ、「なぜわかりたいかわからない」ということ、「そもそもわかる気がない」ということがどういうことか、に分けて考えていく。なお、本節では、「分かる」「解る」「判る」を区別せずに、一括してひらがなの「わかる」を用いることとする。

1. 「わかる」とは？

(1) 意図的な行為としての「見ればわかる」

目で見ればわかる、という言葉がある。まず、五感の一つである「見る」ことを取り上げて、「わかる」ことについて考えてみよう。

物事を「見る」とはどういうことか。生理学的に言えば、「見る」こととは、目に入ってきた光を網膜で電気信号に変えて脳に情報を送ること、と説明できる。しかし、認知科学の立場から言うと、これでは十分な説明にならない。人には、「見ようとしていない」（気づいていない）ために、視野に入っているはずのものが「見えない」ということがある。疲れて歩いていたときに、視野に入っているはずの人や自転車に気づかず、ぶつかってしまった経験はないだろうか。「見る」こととは単なる受け身の行為ではない。人は、「見よう」と思ったものを「見る」のである。

見えるはずのものが見えない、というのは、心の中のイメージも同じである。まず目を閉

じて、心の中に大きなゾウを思い浮かべてみて欲しい。目はどんな目をしているか。鼻はどんな鼻をしているか。耳はどんな耳をしているか。背中はどうな背中をしているか。その次に、ゾウの足下にいるカエルをイメージして欲しい。その目はどんな目をしているか。足はどんな足をしているか。

さて、カエルをイメージしているとき、ゾウは見えていただろうか。見えていたとしても、大きな足が見える程度ではないだろうか。さらに、カエルの背中に止まっているハエをイメージして欲しい。さきほどまで見ていたはずのカエルの目や足は、今見えているだろうか。実際の目にも視野があるように、心の中のイメージにも視野がある。心の中でも、全てが見えるわけではなく、「見よう」としたものしか「見えない」のである。

物事を「見る」とは、何を見ようとするかでわかる内容が変化する選択的・意図的な行為である。実習で友人と一緒に同じクラスの子どもたちを観察していたのに、実習日誌に書いた内容がまったく違うことがある。その理由は、自分と友人とでは、筆記能力が違うからだけではない。何を見ようとしているかが違うから、日誌の内容も違ってくる。子どもを観察する上でも、何を見ようとするかという自分の意思・意図が重要になってくるのである。

実習の際、日誌に書く内容がないと嘆く実習生は少なくない。そのような学生は、自分の能力を嘆くよりも先に、「自分は一体、子どもたちや保育の何を見ようとしているのか」と、自分に問いかけてみて欲しい。答えがすぐ出てこないならば、「見よう」とするものが曖昧なのだろう。もしくは、何かを「見よう」としていない（できていない）のかもしれない。何を見るべきか、何を見たいのか、真剣に考えてみよう。

(2) 新しく「わかる」ことと、すでに「わかっている」こと

人は、新しく「わかっていこう」としていることと、「すでにわかっている」こととが結びつく時に「わかる」ようになる。例えば、くり上がり計算はどのように「わかる」のか。

ここでは、ある6歳児のわかり方を紹介しよう²。「 $56+25$ 」の答えは「81」である。この子どもは、5歳頃までに、簡単な足し算ならば指折り数えて答えることができた。しかし、くり上がりのある足し算は難しかった。二桁の計算でも、十の位のみを取って「 $50+20=70$ 」までは計算できるが、一の位の「 $6+5$ 」の計算ができなかった。6歳の夏に、父親がある実験をした。まず、「昔は $7+2$ はどうやっていたかな」とこの子に問いかけた。子どもは、「7でしょう。(指を折りながら) 8、9」と指折り数えていたことを思い出して計算した。その上で、父親は「じゃあ $37+12$ は？」と質問した。この子はあれっという表情をして、「49！」と答えた。その数週間後に「 $28+48$ 」を問いかけると、「76」と答えた。このとき、この子どもはくり上がり足し算ができるようになっていたのである。どうしてわかったのか問いかけると、次のように答えた。

² 佐伯胖『「わかる」ということの意味 [新版]』岩波書店、1995年、139～155頁 (Lawler, R. W., Computer Experience and Cognitive Development: A Child's Learning in a Computer Culture, West Sussex, England: Ellis Horwood Ltd., 1985)。

だって、20 たす 40 は、2 たす 4 みたいでしょう。[それを足した結果の] 6 は 60 みたいでしょう。そこで 8 をとって、68。[そこから指を折りはじめて] 69、70、71、72、73、74、75、76。だから 76 になる。

この子どもは、当初、くり上がり足し算がわからなかった。しかし、父親の支援によって、指折り計算とくり上がり足し算とが結びついた。指を折って計算すれば、くり上がり足し算の際にも、答えが出るということがわかったのである。この子は、指折り計算とくり上がり足し算とは、結局のところ同じことだと納得したために、くり上がり足し算がわかったのである。

人は、「あれと同じだ」や「こういうことね」などと納得することによって、新しいことを「わかる」ようになる。「わかる」ためには、新しいことを自分がすでに見知っていることと関連づける意思や思考が必要なのである。人は、新しく出会った内容について、ある程度意図的に、適切な形に変形・操作・意味づけ・比喩化などをしてすでに見知っていることと結びつける時、「わかる」のである。もちろん、この場合、誤解してしまう可能性もあるので、本来の意味と異なってしまわないよう注意しなければならない。

学生の中には、授業がわからない、教科書に書いていることがわからない、と嘆く人がいる。授業者や文章そのものが適切でない場合もあるが、そんなとき、ここまで述べてきたことを応用して、自分を見つめ直してみしてほしい。授業や本の内容がわからないのは、それらの内容を、自分がすでに見知っていることと結びつけようとしていないからかもしれないのである。授業や本の内容を「わかる」ためには、自分がすでに持っている知識や体験・経験を思い浮かべ、授業や本の内容と関連づけようとする必要がある。また、新しい内容とを結びつけるべき、すでに見知っていることそのものが不足しているのかもしれない。ならば、授業前や本を読む前に、他の本を読んだり、様々な体験・経験をして、すでに見知っていることをあらかじめ増やしておく必要がある。授業や本の内容を「わかる」ためには、学習者自身が「わかろう」として様々な努力をしなければならないのである。そうであれば、教師は、励ましたり読書・体験活動などの機会を提供したりして学習者の努力を引き出す必要があるし、努力するための様々な能力を伸ばす支援をしていく必要がある。

(3) 考えながら「おぼえる」

わかったならば、人は「おぼえたい」と思う。では、「おぼえる」にはどうすればよいのか。人が物事を「おぼえる」ために必要なのは、知識を頭に詰め込み、脳裏に焼き付けて、しまいこむことではない。必要なのは、実は、後で頭の中から取り出しやすくしておくことである。例えば、次の三つの文をおぼえてみて欲しい。

- ① 背の高い人が花火を買った。

- ② ふざけた人が指輪を好んだ。
- ③ 背の低い人がほうきを使った。

これらの文は、おそらくそのままだとおぼえにくい。しかし、以下のように、状況をイメージするような文を付け加えてみると、どうだろうか。

- ① 背の高い人が、おもちゃ屋の高い棚にあった花火に手をのぼして、買った。
- ② ふざけた人が、水鉄砲付きの指輪でいたずらするのが好きで、その指輪を好んだ。
- ③ 背の低い人が、高いところにあるスイッチを押すために、ほうきを使った。

おそらく、最初の文よりもおぼえやすくなったのではないだろうか。状況をイメージすると、後からイメージを思い出して文を再生しやすくなる。「おぼえる」こととは、単に記憶することというより、後から思い出しやすく記憶することである。語呂合わせでも思い出しやすくなるが、たいていの場合、無意味な言葉の羅列になってしまう。語呂合わせでは、意味をもった生きた文や言葉として思い出しにくい。

意味をもったまま後から思い出しやすくするには、文や言葉に関する必然的な状況を思い浮かべると容易になる。人は、物事をおぼえるとき、状況や目的・理由などに関連づけた方がおぼえやすくなる。物事に関連づけられる状況や理由などが、「確かにそうだ」「実際にありそう」「納得できる」など思うことができるような必然性の高いものだと、よりおぼえやすくなる。例えば、上述の文①は、花火を買ったのはなぜ背の高い人であったのか、ということが納得できる必然的な状況を思い浮かべると、ぐんとおぼえやすくなる。②や③の文も同じである。

我々は、情報は少ない方がおぼえやすいと思って、おぼえるべき情報をなるべく少なくしようとする。しかし、情報をスリム化するとき、状況に関する情報を削除して丸おぼえしようすると、実は、逆におぼえにくくなる。必然的な状況を思い浮かべるのは時間がかかる。時間をかけて思い浮かべて一度でおぼえた方が、丸おぼえして何度もおぼえ直すよりも、結果的に時間が短くすむのである。つまり、おぼえるためには、「なぜそうなのか」という必然性を意識することが重要である。場合によっては、自分で必然的な状況を考え出して、これならありうると自分で自分を納得させる必要がある。

物事をおぼえるためには、3つのメタ認識が必要である。すなわち、①おぼえる必要性・必然性を自覚すること、②おぼえやすいか・しにくいかの難易を判断したり難易度の要因を自覚したりすること、③おぼえているかどうか自覚すること、の3つである。おぼえる意欲が出なければ、おぼえられないのは当然である。また、おぼえにくいものであれば、同じ種類ごとにカテゴリー化して整理したり、要約・一般化したり、言い直したりして、おぼえやすくする工夫が必要である。自分がどれをどのくらいおぼえられそうか自覚していなければ、そういった工夫をしようとするできない。人は4歳頃になると、他者から「これはおぼ

えておこうね」と必要性を示されると、簡単な内容を1つだけおぼえることができるようになる。6歳頃までは、自分の能力の倍くらいおぼえられると誤認してしまうが、具体的な状況（例えば友達を何人くらいおぼえられるか）に沿って質問すれば、おおよそ正確な予想が可能になる。10歳頃には、どのくらいおぼえられそうかおおよそ正確に予想できるようになる。さらに、物事をおぼえるには、必然的状況を思い浮かべたり、復唱（リハーサル）して集中的に記憶を明確にする必要があるため、ある程度時間と手間がかかる。その時間と手間とをかける前に、おぼえるのをやめてしまったら、もちろん思い出すことはできない。おぼえるには、おぼえているかどうか自覚すること（モニター）が必要である。6歳頃までの子どもは、おぼえているかどうか正確に自覚することができないため、「おぼえたら言ってね」「おぼえた？」などのやりとりは、あまり意味をなさない。「いいよ」「おぼえた」と子どもが言ったとしても、正確に自覚できているわけではないのである。8歳頃にはようやく可能になるが、おぼえるために復唱することを自発的には行わない。9歳頃になると、おぼえたい言葉を自分で選び、集中的におぼえようとするようになる。発達に応じて、メタ認識は可能・正確になる。

以上のように、物事をおぼえるには、そのままをただ暗誦し続けたり、むやみに情報量を削減したりする方法だけでは効果は出ないことがわかる。おぼえようとしたらまず、おぼえなければならない理由を認識し、後から思い出しやすくするために必然的状況を思い浮かべる。おぼえにくい場合は、おぼえにくい理由を考えて適切な手立てをとり、文章を付け加えてより必然性の高い形に変える。また、自分がおぼえているかどうか把握し、おぼえるまで時間と手間をかける。このように、おぼえることは、情報を受け身的に受けとめることではなく、情報に自分からかわり、適切な手立てを積極的に考えることによって可能となる。人がおぼえることとは、目や耳などから得た情報をそのまま蓄積することではない。頭や脳は、水をためるバケツではない。

大事な内容なのに、すぐに忘れてしまって困ったことはないだろうか。すぐ忘れてしまうのは、なぜこの内容が大事なのか、必然性を自覚することをおこたっているのかもしれない。どういう内容なのか、その内容の難易度を意識してないのかもしれない。わかったつもりになって、自分がおぼえているかどうか、確認しようとしていないのかもしれない。おぼえようとする内容に対する自分の向き合い方について、ふり返ってみてほしい。

2. 「わからない」とは？

(1) 何が問われているか、がわからない—自分で必然性を補う必要

では、逆に「わからない」こととはどういうことかについて考えていこう。我々が教師から問題を出された時、そもそも何が問われているか（何が問題になっているか）わからないことがある。この意味での「わからない」についてまず考えてみよう。

先述の通り、必然的状況を思い浮かべることによって、物事はわかりやすくなる。出され

た問題そのものの必然性が高ければ、なぜ問われているかわかりやすい。ただ、人によって必然的であると思う状況は異なる。必然的な問題であると納得できる理由や根拠を自分で考えて、言葉を補う必要がある。その作業を省略すると、なぜ問われているかがわからない。なぜ問われているかがわからなければ、当然、何が問題なのかもわからない。

何が問われているかわからない場合、わかるためにできることは、その問いの必然性を高めるため、問われる理由や根拠を自分で考えて言葉を補うことである。読解力の高い人々は、自分で納得するまで自分で言葉を補って、文章に書かれていない状況や理由、根拠などを補うことに時間をかける。読解力の低い人々は、自分で納得するように言葉を補うことに時間をかけず、ただ字面を何度も読んでいただけに止まることが多い。読解力が十分でないと感じる子どもは、実は、自分で納得するように言葉を補おうとしていないのかもしれない。そのような子どもに対して教師がまずすべきことは、その子にとって必然的な状況を思い浮かべる手助けをすることである。

(2) なぜわからなければならないか、がわからない—価値を味わう必要

ここまで、わかるためには必然的な状況を思い浮かべなければならない、と言ってきた。しかし、そもそも、なぜこのことをわからなければならないかわからない、ということもある。わかる意味がわからない、わかろうとしないという場合の「わからない」について、ここでは考えてみよう。

わかろうとしない理由は様々である。重要な理由のひとつには、わかったらどうなるか、わかったら何が変わるのか想像できないからというものがある。わかった後の世界が見えなければ、わかろうとはしない。先述の通り、人の「見える」ものは、物理的にも精神的にも、自分で「見よう」と思ったものに限られる。当然、「見よう」と思わなければ、わかった後の世界は見えない。そうであるならば、わかるには、わかった後どうなるかを考えようとする意思や意欲が必要なのである。

また、わかろうとしない理由の一つに、わかったとしても、得たことを将来活用する気がないからというものもある。または、活用するつもりでも、ちょっと使うだけ、極めて軽く活用する程度に思っている場合も同じである。将来活用したい、または活用するかもしれないという欲求や予感、一種の必然性を生じさせる。先述の通り、人は必然性を感じる物事をわかりやすい。わかるには、将来の活用状況を思い浮かべることが大いに有効なのである。

さらに、普通教育や一般教養の内容には、わかったから何なのか、わかった後に何がどう変わるか、将来どのように活用するかすぐにわからない内容が多い。例えば、抽象的で難しい数学の数式をなぜおぼえなければならないのか、外国に行くわけではないのに英単語をなぜおぼえなければならないのか、これまでの学校生活で疑問に思った人も多だろう。この疑問を解消するには、「わかる」ことの意味を別の観点から考え直す必要がある。

「わかることとは、文化的実践への参加である」という考え方がある。この場合の文化的

実践とは、ある一定の知識・文化を共有し、味わい、作り出す実践を意味する。文化的実践への参加とは、ある一定の知識・文化をわかり合うことによって、その知識・文化を共有する仲間になることである。そして、その文化を仲間とともに味わい、自分なりに関連する知識・文化をつくってみる楽しみを味わうことである。こう考えると、数学の数式は、ただの知識ではなくなる。数学とは、数によって世界を認識するため、長い歴史をかけて人々が考えてきた一つの文化なのである。英単語は、英語を使って形成されてきた英語文化を味わうために必要な基礎知識であるだけでなく、それそのものが人々の生活や思想などを示す文化でもある。数式や英単語をわかる（おぼえる）ということは、そのような特定の文化を共有し、味わい、作り出す実践に参加することなのである。

教師や保育者になるためには、教師や保育者が共有すべき様々な知識・技術を学ばなくてはならない。基礎的な知識・技術の中には、なぜ学ぶのか、すぐにわからないものもある。しかし、それらの知識・技術は教師・保育者文化の一部なのである。基礎知識・技術を学ぶということは、単位・免許・資格を取得することでもあるが、同時に、教育や保育の「よさ」や意味を共有し、味わい、自分なりに教育・保育を試みる（創り出す）文化的実践に参加するということでもある。

（3）わかる気がない—やる気を出すには？

上述の通り、わかるには、教師の支援とともに、学習者自身の様々な努力が必要である。当然、わかる気がなければ、そのような努力はできない。わかるために必要なことをやる意欲や、わかる気がなければわかることはできない。わかるためには、いわゆる「やる気」が必要である。

教師をしていると、やる気のない子どもに出会うことは多い。「やる気がない」というのはどういう状態なのか。やる気がない状態に陥った理由は様々あるが、一般的には、いわゆる「自己原因性の喪失」の状態になっていることが疑われる。すなわち、自分が何をしたら、大して周りの状況に変化をもたらすことなどないだろうと思っている状態である。授業を聞いてもどうせわからない。だから、おしゃべりをしても気にならないし、本気で寝ても気にならない。しかし、自分が何もできない無能な人間だとは思いたくない。すると、自分の力や可能性を否定されないように、たり、前もってアリバイ作りをしたり、評価を拒否したりするようになる。前日寝てしまったのでできなかった、先生や親が気に入らないことを言ったので気が向かなかった、こんなテストや授業で自分の能力を判定することはできないからやらない、などのように都合のいいアリバイや理由を作っていく。アリバイ作りばかりに力を入れ、わかろうとする努力をしないうちに、本当に授業について行けなくなっていく。そこからはい上がるのは、並大抵のことではない。

また、授業中におしゃべりしたり、居眠りしたり、時間や締切に遅れると、先生やクラスメートに注目されることがある。授業外で逸脱行為をしたとき、友人から注目され、ときには賞賛されることもある。このとき、自分は「原因」になっている。してはいけない行為で

あっても、自分が原因になれる状況・感覚を味わうためにしてしまうこともある。そこから、さらなる逸脱行為につながっていくかもしれない。自己原因性の喪失、つまりやる気のない状態は、わかることから人を遠ざけ、集団からの逸脱行為をエスカレートさせる原因になってしまう。

やる気のない子どもに「やる気を出せ」と励ますことがあるが、それだけではほとんど効果はない。やる気のない人（自己原因性を喪失した人）には、次の5つの特徴がある。すなわち、①内的コントロールの欠如、②目標設定の欠如、③手段選択の欠如、④現実感の欠如、⑤自信の欠如、である。内的コントロールの欠如とは、自分の行為や思考を自分の意思で操作・調整することが難しい状態である。目標設定の欠如とは、自分の行為・思考や自分の周りの環境を変えるための目標を示すことが難しい状態である。手段選択の欠如とは、必要な手立てを自分で考えることが難しく、したがって自分のした結果の責任を自分からとろうとできない状態である。この上に自信が欠如していると、自分の力を信頼することができず、物事をやりとげるための持続性も不十分になる。この状態で書いた日記には、意思・意図などの内的要因で出来事を説明するのを避ける傾向がある。そして、すべての登場人物が、あたかも無計画・無責任に「なりゆき」で行動しているような日記になりがちである。現実感が欠如していると、現実では考えられないような内容を書いてしまう。

「叱られたこと」を題材にして、日記を書いてみると上記の傾向は明確に出てくる。他人を観察したことをつづる日誌でもよい。自分や他者の行為を「なりゆき」のように書いていないだろうか。また、文章を見直して次のことを確認してみたい。つまり、自分や他者の意思・意図を意識しているか（内的コントロール）、何のためにそれをしたのか（目標設定）、なぜそのやり方を選んだのか（手段選択）、現実にあったことか（現実感）、やりとげようという意味はあるか（自信）。これらの問いに対する答えが文章から読み取れない／読み取りにくい場合、やる気のない人になっている／なりかけているのかもしれない。教師はそのような子どもに出会った時、何ができるだろうか。

完全な「なりゆき」で決まることなど、この世には存在しない。人間の思考・行為は、意識的または無意識的に自分で立てた計画（見通し）にもとづいて行われる。自分の思考・行為の責任は、程度の差はあれ、自分にある。自分には何らかの能力があると思うのならば、自分を信じて適切な行動にうつすべきだ。わかるためには、学習者自身の意思が必要である。

わかるためには、学習者自身が、自分の意思や意図をもって、すでに知っていることと新しいこととを結びつけ、必然的状况を思い浮かべて言葉を補い、意味や将来の活用可能性を考え、適切な目標・手段・計画を設けて、わかるまで粘り強く遂行しなければならない。これはとても根気のいる困難な行為である。教育とは、この根気のいる難事を支える行為である。このように考えると、知識や技術を伝えるだけでは教育したことにならない。わかるための学習者の努力を引き出し、導き、支えることが必要である。

<主要参考文献>

佐伯胖『「わかる」ということの意味 [新版]』子どもと教育、岩波書店、1995年（旧版1983年）。

佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』子どもと教育、岩波書店、1995年。

佐伯胖『「わかり方」の探究—思索と行動の原点』小学館、2004年。

※ 本節は、拙著『幼児教育とは何か』（社会評論社、2013年）に収録した論文を加筆修正したものである。

【資料1】読解力を高めるには何をすべきか

（佐伯胖『「わかり方」の探究』、116～117頁）

ブランスフォードらによると、読解力の低い子どもたちの多くがもつ特徴は、それが国語の読解であれ、算数の文章題であれ、理科の説明理解であれ、子ども自身が自分で「もっともだ」と納得できるように文章を精緻化（エラボレート）することをしようとししないのだという。つまり、「どうしてそうでなければいけないのか」の必然性をさぐったり、その理由を推察したり、「他のことではどうしていけないのか」という他の可能性を排除しようとしたり、というような、積極的なはたらきかけを自分からしようとししないのである。

読解力の低い子どもでも、そのような「もっともだ」と思える理由をつけた文章の記憶は高い [略]。しかし、ものごとを説明する文章を示したとき、少しでも理由づけや根拠を自分で考えてみればわかるのに、そのような理由づけや根拠を明示していない文章を与えると、自分でそれらを補おうとしないで、文字通り「字ヅラ」のみを何度も読んでいただけである。

一方、読解力の高い子どもは、自分で理由づけや根拠を補おうとするため、読解に要する時間は成績の低い子どもより長いけれども、「なるほどそうだ、さもありなん」という実感を得たものについては、きわめてよく理解しているのである。

【資料2】「やる気がない」状態

（佐伯胖『「わかる」ということの意味』、79-89頁改変）

僕は「やる気のない子」です。以下の文章は僕の作文です。先生は、「父親と息子が何か重大なことについて話し合っている」物語を書きなさい、と言いました。そして、とくに次の4つの点を考慮しなさい、と言いました。4つの点とは、①今何が起きているのか、②過去に何が起こったのか、③どのようなことが今考えられて、何が求められているか、④何が将来起ころうとしているのか、です。僕の作文は次の通りです。

男の子が石投げ遊びをしていたら、偶然、窓ガラスをわってしまったので逃げました。

その子の一番の友だちが、そのうちのおばさんに、その子が石を投げたことを教えました。お父さんがそこのおばさんのところへ行って、窓ガラスのことで話をつけてきました。その子と、言いつけた友だちはけんかしてどなりあっていました。友だちはその子が困ればいだろうと思ったのです。

その子はそんな友だちに会わなければよかったと思いましたし、その友だちになぐられて、とてもくやしいのです。

お父さんはその子に、自分のおこづかいから弁償するようにといいました。

この作文を分析した心理学者によると、僕はまず、外界のできごとを人の意思や意図、行動決定などの内的原因で説明するのをさけていることがあらわれているといひます。(登場人物がすべて、なりゆきで行動している、というのです。)

次に、僕の作文の中の登場人物には、何の計画性も見られず、自分や自分の環境を変えようとする目標が何も示されていないというのです。

第三に、目標がないことによるのでしようが、適切な手段を自分でさがしたり、必要な措置を自ら考え出そうとしない、つまり、どういう手だてが必要かを自分で考え出そうという態度がどこにもあらわれていない、というのです。

第四に、自ら起こした結果の責任を自分からとろうという態度もあらわれていません。(「弁償する」のも、父親が命じるからにすぎないのです。)

最後に、僕の作文の中の登場人物は、誰も自分自身の個人的な能力への信頼をもっていないというのです。困難なことをやりとげる、ということへの自信に欠けているというのです。

たった一つ、やる気がある徴候だと言ってくれたのは、物語全体が一応、現実でありそうなことで、現実性だけはある、ということでした。

心理学者によると、「やる気のない子」というのは、次のように特徴づけられるといひます。

- ① 内的コントロールが欠けている
- ② 目標設定が欠けている
- ③ 適切な手段選択が欠けている
- ④ 現実性感覚が欠けている
- ⑤ 自信が欠けている

以上の五項目であり、このような特徴づけは、やる気のない子の態度やふるまいだけでなく、できごとを説明したり、自分の経験を語ったりする文章の中にも自然にあらわれる、といひます。

そういうわけで、僕は正真正銘の「やる気のない子」というわけではな

僕がやる気を出さない理由は、僕が次の二つのことを否定されたくないからです。

① 僕は外界の変化の原因になりうること。

② 僕には何らかの“能力”があるということ。

教室で僕がやる気を出せないのは、教室中のできごとのどれをとっても、僕が原因になることがありえないからです。でも例外があります。僕がとぼけたり、ふざけたり、隣の子にいたずらするときは、みんながこっちを見てくれます。笑ってくれます。おこってくれるのもいいです。僕が原因となって人が怒り出すのを見るのも、少なくとも、自分は“何か”の原因となっていることを確かめられるのです。

勉強と関係ないことでなら、自分でも気持ちがいいほど原因になれます。テレビやタレントについて詳しい情報を提供したり、けんかやよその学校のやつとの張り合いなどの話は、みんなよろこんで聞いてくれます。日頃生意気なやつでも、言いがかりをつけてすごんでやると、おもしろいぐらいにビビってしまう。教室では無視されている僕だって、教室の外ではちゃんと原因になれます。

お母さんが「勉強しなさい」といっている時、どうしてテレビばかり見ているか説明しましょう。

考えてみてください。お母さんが「勉強しなさい」と言った後、僕が勉強し始めたら、僕の「勉強する」という行為の原因は誰ですか？ どう考えてもそれは「お母さん」じゃないですか。家庭の中で何か良いことをやろうと思っても、結局のところ親の命令に従うということになりそうです。ことらが原因になってやれるのは、親が予想する以上に悪くなってみせることだけなのです。僕もこれで良いとは思っていないのですが、ほかに原因になる方法がないのです。

[「“能力”がある」については省略]

第3章 教育を考える枠組みとは？ —「生きる力」の視点

教育とは何か？ これからの教育はどうあるべきか？ 教師・保育者になるには、これらの根本的な問いに自分なりに答えられなければならない。教育を考えるには、考えるための基本的な枠組みが必要である。本章では、教育を考えるための枠組みについて、「生きる力」という考え方をヒントに考えていきたい。

「生きる力」とは何か。「生きる力」とは、現代日本の教育が目指しているもののうち、最も重要な目標の一つである。一般的な言葉を使っているため、多様な「生きる力」を連想するだろう。しかし、教育政策・法規上で目指されている「生きる力」は、ある特定の意味をもつ専門用語であり、「生涯学習」という言葉と深い関連をもっている。したがって、学校教育だけでなく、学校以外における様々な教育にもかかわる。

現代日本の教育政策・法規において、「生きる力」とはどのような力なのか。なぜ「生きる力」が目標化されたのか。また、「生きる力」を育てるには、どのように考えればいいのか。そして、「生きる力」をさらに考えていくにはどのような枠組みで教育を見ていけばいいのか。本章は、これらの問題を考える。

1. 現代日本における「生きる力」とは？

現代日本の重要な教育目標を示すものに、「生きる力」という概念がある。日本が「生きる力」を目標にするようになったのは、生涯学習の重要性を提唱する国際的な動きが影響している。生涯学習とは、人間は生まれてから死ぬまでどこでもどんな時でも学び続ける必要があるという前提のもとに、その生涯を通じた学習を公的に保障しようという考え方である。その目的は、人間らしく生きるためとか、職業・家庭・社会生活を効率的・効果的に生きるためとか、経済発展のためとか、様々な考え方がある。

生涯学習の概念が現れたのは、1965年にパリで開催されたユネスコ成人教育推進国際委員会で、ユネスコ成人教育部長のラングラン（Lengrand, P. 1910-2003）が「education permanente（永続教育）」という考え方を示したのが最初のきっかけであった。教育は、生まれてから死ぬまで、すべての機会・場所において必要だというこの考え方は日本にも輸入された。昭和62(1987)年には、国の教育改革の方針として「生涯学習体系への移行」を掲げるようになった（臨時教育審議会第三次答申）。「人間は生涯学び続ける」という考え方は、古くからある。ただ、古典的な生涯学習論と現代の生涯学習論とは、次の点で意味が違う。古典的な生涯学習論では、個人的な人間形成が主要な問題になる。その一方で、現在の生涯学習論では、国として、社会として、どのように個人の生涯学習を支えるかが重要な問題になる。現代日本が教育を考える時の根本にすえている生涯学習の考え方は、このような意味

での生涯学習である。

学校教育も生涯学習のために重要な役割を期待されている。例えば、学校教育法第 30 条第 2 項には、小学校教育の目的にかかる方針について次のように述べられている。

[小学校では] 生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。 [下線白石]

このように、学校では知識・技能習得や能力開発、学習態度の育成を行うが、それらは「生涯にわたり学習する基盤」を培うための教育として位置づけられている。学校教育は生涯学習との連続性を意識して制度設計されているのである。

生涯学習につながる学校教育について考える際、特に大事なのが「生きる力」という概念である。例えば小学校学習指導要領（平成 29(2017)年 3 月改訂版）では、以下のように述べられている。

学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、第 3 の 1 に示す主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、次の(1)から(3)までに掲げる事項の実現を図り、児童に生きる力を育むことを目指すものとする。 [下線白石]

[この「次の(1)から(3)までに掲げる事項」とは、先述の学校教育法第 30 条第 2 項に示された事項と、豊かな人間性（道徳教育）、健康体力（体育）のこと]

このように、小学校学習指導要領は、学校教育法の方針にある「生涯にわたり学習する基盤」を培うために、「生きる力」をはぐくもうとしている。生涯学習の基盤を「生きる力」として把握する考え方は、幼稚園や中・高校でも同様である。

現代日本における学校教育の目標原理の一つである「生きる力」という概念は、平成 8(1996)年発表の中央教育審議会の答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において初めて政策化された。この答申には、「変化の激しいこれからの社会を [生きる力]」と書いてある。「生きる力」は、「変化の激しいこれからの社会」を生きるための力として登場した。現代社会では、常にあらゆるものが変化している。多くの専門家が科学技術を常に進歩させ、インターネットが世界中に大量の情報を急速に流通させる。このような変化の激しい社会では、学校在学時代に習得した知識・技術だけでは、すぐに対応できなくなる。そのため、現代人は、生涯を通して常に学習し、自分から新しい知識・技術を身につけて、時代に対応していかななくてはならない。また、大量の情報は人々の価値観も変化させる。一度確立した価値観を変えなくてはならなくなった時、いかに生きていくべきか、どの

ように自分らしさを確立・安定させるか考える機会も増える。現代人は、そのつど自己実現のための学習に取り組めるように、あらかじめ必要な能力や態度を身につけなくてはならない。

以上のような1996年の中教審答申を受け、1998・1999年に学習指導要領が改訂された。指導要領では、「生きる力」は、「問題（課題）解決能力」と「豊かな人間性」、「健康・体力」の3種類の要素によって構成される力として考えられた。しかし、翌年の1999年以降、大学生の数学力の低下を問題視する議論から端を発して学力低下論争が始まり、学校教育の問題点が追及された（ゆとり教育問題）。さらに、2003年、OECDが実施した国際テストであるPISAにおいて、数学的リテラシーなどの日本の成績順位が落ちたことが、さらに追及を激しくした。この事態を受けて、文部科学省は2003年に「生きる力」の解釈を変更して、学力向上を目指すようになった。このとき、従前の「問題解決能力」と、新たに課題となった基礎的・基本的な内容を定着させることを合わせて、「確かな学力」という概念が生み出された。これ以降、文部科学省の言う「生きる力」とは、「確かな学力」と「豊かな人間性」、「健康・体力」の3要素によって構成される力として考えられるようになった。

2. 「生きる力」を考える枠組み

(1) 学校教育と学校以外の教育

生涯学習は、いつでもどこでも人間は学ぶので、いつでもどこでも教育は必要であるという考え方を前提としている。我々現代人は、教育を考えようとするときまず学校教育について考える。しかし、教育とは学校における教育だけではない。教育には、大きく分けて、学校における教育（学校教育）、社会における教育（社会教育）、家庭における教育（家庭教育）の3つがある。これらの3つの教育は、それぞれ異なる理念や歴史をもっており、それぞれ独自の特徴をもっている。なお、以下には専門用語が並ぶが、今は眺めてもらうだけで十分である。興味が出たら、まずは自分で調べてみて、わからないところを教員に質問してほしい。そういう学習態度も生涯学習に必要な「生きる力」である。

学校教育とは何か。この問題を詳しく考えようとする時、われわれはさらに細かく分けて考えることができる。まず学校の種類で分けて考える。日本には、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、大学（短期大学）、専門学校（専修学校）、高等専門学校など、よく知られている様々な学校種がある。さらに、近年、義務教育学校や中等教育学校という学校種ができた。また、過去の日本には、寺子屋（手習所）、藩校、郷校、師範学校、国民学校などもあったし、同じ小学校でも時代によって異なる特徴をもっていた。さらに、外国には、パブリックスクール（英米）やギムナジウム（独）、リセ（仏）など、様々な学校種がある。それから、学校段階で分けると、幼児教育（幼・保・こども園）、初等教育（小）、中等教育（中・高）、高等教育（大学・専門）に分けてそれぞれ考えることができる。関連して、初等と中等の接続、中等と高等の接続、就学前教育（幼児教育）と初等の接続という枠

組みで考えることも重要である。また、学校教育の使命で分けると、普通教育・職業教育で分けたり、公教育・私教育で分けたりして考えることもできる。学校の設置者で分けて、国立、公立、私立で分けて考えることもできる。このように、学校の種類や段階、使命、設置者などで分けて考えると、学校教育とは何かという問いの答えは、極めて多様なものになることがわかる。

次に、社会教育とは何か。社会教育とは、基本的には、社会において行われるもののうち、学校や家庭におけるものを除いた教育をいう。社会教育の主な施設には、図書館、博物館(動物園・植物館・水族館なども含む)、公民館、体育施設(体育館、運動公園など)、宿泊施設(青少年自然の家など)、公文書館などがあるから、それぞれの社会教育を考えることができる。施設設置者や運営団体で分けると、国立、公立、NPO(非営利法人)提供の教育や企業内教育など、多様に分けて考えることができる。また、子どもに対するものと、成人に対するものとを分けて考えることも重要である。成人に対するものも、勤労世代、高齢者、男性、女性、職業人、主婦、地域住民など、対象ごとに考えるべきことは異なってくる。また、余暇に提供するもの、学校教育を補うもの、啓発や研修のためにするもの、地域づくりのためにするものなど、方向性によっても分けて考えることができる。さらに、生涯学習(生涯教育)や成人教育、企業内教育などの問題は社会教育の枠組みで考えられがちだが、学校教育とも関係が深い。社会教育と学校教育とを関連づけて考えることも重要である。

家庭教育については、家庭にも様々あるので一概に論じることはできない。家計に余裕のある家庭、貧困の家庭、ひとり親の家庭、施設などの血のつながらない家庭、きょうだいのある家庭、虐待のある家庭など、様々な家庭における教育は分けて考える必要がある。また、対象の子どもの年齢や発達段階によっても考え方は異なる。さらに、家庭教育の主な問題は、子育てやしつけの問題である。それを考えるには、その基礎にある親子関係や文化の問題も考えなければならない。子どもの成長だけでなく、子育てを通した親の成長にも焦点を当てて考えることができる。親子関係だけでなく、三世代関係や、きょうだい関係、近所の住民や親戚との関係なども、考えるための枠組みになる。子育て文化は、時代や国・地域によって異なるから、歴史や地域性にも注目して考えなければならない。また、家庭教育の方針学歴取得やコミュニケーション力の育成などの目的にかかわる枠組みや、どのように何によって子育てするかといった方法・内容にかかわる枠組みも重要である。家庭は、子どもを学校に送って教育を要求するし、社会教育施設を利用しながら子育てや家族団らんを求める。また、幼稚園や保育所、認定こども園などの幼児教育施設は、家庭教育(保育)の補完を果たす役割をもっている。家庭教育も、学校教育・社会教育と関連づけて考える必要がある。

以上のように、学校教育・社会教育・家庭教育に分けて考えると、様々な教育が見えてくる。学校・社会・家庭の教育はそれぞれ単独で考えることもできるが、関連させて考えることも重要である。今、教育を考えようとする、まず学校教育を思い浮かべる人が多いが、学校教育にもいろいろあるから、どんな学校教育を考えようとするかしっかりと見極める必要があることがわかる。また、学校教育のほかにも、社会教育・家庭教育があり、それぞれ

にいろいろな教育があることもわかる。これらがわかると、「教育とは何か?」「教育をどうすべきか?」を考える時、学校教育を考えるだけでは不十分であり、学校教育を考えるにあたっては、焦点を定めて詳しく考える必要があることがわかる。そうすることで、生涯学習や「生きる力」をしっかり捉えられる目ができる。

(2) 学校教育を詳細に考えるための枠組み

では、学校教育を例にして、詳しく考えるための枠組みを紹介しよう。学校教育を詳しく考える時、多くの人が思い浮かべるのは、国語や算数などの授業である。しかし、学校教育は教科の授業だけではない。現代日本では、学校教育は、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間、道徳（小・中学では特別の教科道徳）、特別活動、自立活動（特別支援学校のみ）の6つの領域に分けて考えるのが通常である。また、幼稚園（福祉施設、認定こども園）では、子どもの生活を一つとして総合的に教育を考えるのが通常である。6つの領域や幼児教育はそれぞれ独自性を持ち、分けて考える必要がある。

まず、各教科および外国語活動とは何か。各教科とは、特定のねらいや特定の知識・技術や能力などの内容をまとめて編成したものである。小学校では、いわゆる主要4教科と言われる国語科、算数科、理科（3～6学年）、社会科（3～6学年）、そして生活科（1・2学年）、音楽科、体育科、図画工作科、家庭科（平成32年度以降は外国語科が加わる）である。また、外国語活動とは、小学校5・6年生（平成32年度以降は3・4年生）に設置されている外国語教育のための時間である。中学校では、国語科、数学科、理科、社会科、音楽科、美術科、保健体育科、技術・家庭科、外国語科である。高校では、国語科、数学科、理科、地理歴史科、公民科、芸術科、保健体育科、家庭科、情報科、外国語科に加えて、専門学科の各教科（農業科、工業科、商業科など）である。

次に、総合的な学習の時間とは何か。総合的な学習の時間とは、各教科で学んだことを生かしながら、教科横断的な内容について探究的に学習することを通して、課題解決や自分の生き方を考えて行くための資質能力を育成する領域である。全国共通の教科書があるわけではなく、各学校で様々なテーマを定めて進められており、学校や教師の創意工夫が反映しやすい時間である。国際理解や環境問題、情報社会、市民生活などをテーマにすることが多いが、それだけには限らない。各教科の枠組みの中では十分に学べないことを学ぶために、適切なテーマが様々な設定されている。自治体や学校によっては、総合的な学習の時間と道徳、特別活動の時間を統合して、「〇〇科」という新しい科目を設けているところもある。

それから、道徳教育専門の時間である「道徳の時間」がある。小学校では平成30年度から、中学校では平成31年度から、「特別の教科道徳」（道徳科）と改称される。道徳の時間および道徳科は、通常の教科とは異なるものとして考えられている。教科になるとどうしても他の教科や領域と切り離して教育しがちになってしまうのでそれを避けるなど、様々な理由があってこのような位置づけになっている。現代日本の道徳教育は、この道徳の時間・

道徳科だけで行われるのではなく、学校の教育活動全体で行うことになっている。道徳の時間・道徳科は、学校の教育活動全体における道徳教育で十分でなかったところや発展させたいところなどを、補充・深化・統合・発展させる時間である。読み物資料を読む時間になることも多いが、国語科とは別のねらい・内容の時間であることは注意したい。高校では、特別に時間を設けないが、学校の教育活動全体において行われる。

特別活動とは何か。特別活動とは、様々な集団活動を通して集団や自分の生活課題を解決し、他者と協働したり、合意形成や意思決定をしたり、よりよい生活習慣や人間関係を作ったり、自分の生き方やキャリアについて考えを深めたりする領域である。ホームルームや学級活動、進路選択、掃除、給食、児童会・生徒会活動、クラブ活動、体育祭・文化祭・全校朝礼・安全運転講習などの学校行事の時間は、すべて特別活動の時間である。

自立活動は、特別支援学校のみにある領域である。児童・生徒の自立を目指して、障害による学習上・生活上の困難を改善・克服するために必要な知識や技能、態度、習慣を養って、心身の調和的発達の基盤を培う領域である。個別の指導計画を作成し、カードなどを使って視覚的援助をしながらコミュニケーションスキルを高めるなど、児童・生徒の特性に応じて活動を設定していく。

幼児教育とは何か。乳幼児の教育は、環境との相互作用を通して自然に行われることを理想としており、環境を通じた教育や環境による教育などと呼ばれている。教師側から働きかけて教育することはあるが、それも子どもが自然に自分からやりたくなるように進める。そのため、遊びが重要な教育方法として位置づけられている。時間配分は、基本的には保育開始と終了の時間が決まっているだけで、子どもやその園の習慣によって決まる。時間割を設けることは普通ないが、考え方によっては時間割的なものを設けるところもある。

以上のように、学校教育は、国語科や算数科などの教科の授業だけを指すのではない。教科をまたがる授業や、教育活動全体における道徳教育、掃除・給食・HRなどの集団活動、学校行事、進路指導など、学校で行われている様々な活動も指す。また、遊びの時間や生活習慣の形成なども学校教育に含まれる。学校教育とは何か、どうあるべきか、を考える際には、このように教科の授業はもちろん、学校の活動全体を考慮に入れて考える必要がある。

(3) 教育学の諸分野

「生きる力」は、教科横断的な力であり、生涯を通して育まれる。「生きる力」について考えようとする、ある教科の一時間で何を教材にしてどのように授業を展開させるかを考えるだけでは十分ではない。教科を越えて教育とは何か、どうあるべきかを考える必要がある。教育とは何か、どうあるべきかを専門的に考える学問を、教育学という。教育学には様々な分野があるが、基本的な分野について以下に紹介しておこう。

まず、研究方法によって分けられた分野がある。教育哲学、教育史、教育心理学、教育社会学といった分野がそれである。教育哲学は論理を対象に哲学の方法を用い、教育史は過去

の出来事を対象に歴史学の方法を用い、教育心理学は教育対象者の心理状態・過程などを対象に心理学の方法を用い、教育社会学は社会的現象の実態やメカニズムを対象にして社会学の方法を用いて、教育とは何か、どうあるべきかを研究する分野である。

研究対象によって分けられる分野もある。教育方法学、教育制度学、教育行政学、教育法学、比較国際教育学、教育経営学、社会教育学、特別支援教育学、教科教育学などである。これらは、哲学や歴史学、社会学など様々な方法を用いて、教育方法、制度、行政、法体系、外国、学校・学級経営、社会教育、特別支援教育、各教科などの本質や課題などを研究する。また、注目する観点や領域横断的な課題によって分けられる分野もある。生涯学習論、臨床教育学、教育人間学、教授学、教育課程論、学習集団論、教員養成学、教師教育学、教育経済学など様々である。

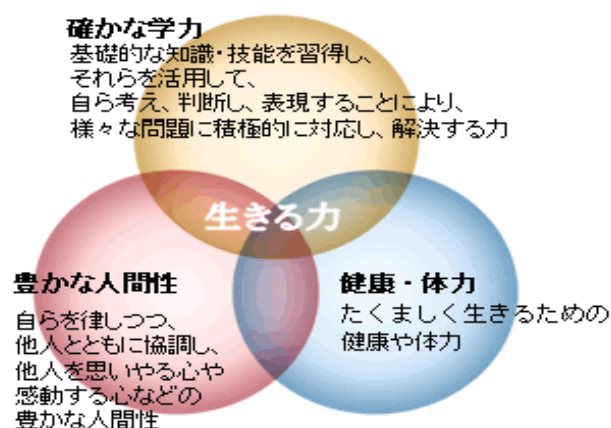
教育学の各分野は、教育とは何か、どうあるべきかを考えるために先人が様々な工夫をして研究を進めてきた結果、作られてきたものである。学問の世界はどの学問分野でも奥深い。教育学の世界もまた奥深い。各分野に触れることで、自分の興味関心が何のどこにあるか見極め、自分でも研究活動に参加して味わってみたい。直接的に明日の実践や生き方のためになる知識・技能が見つかるかもしれないし、明日の実践にすぐには使えなくても、粘り強く研究することで、手の施しようのないと思っていた教育問題の根本的な解決を見つけることができるかもしれない。

以上、「生きる力」の視点から、教育を考える枠組みについて論じてきた。教育とは何か、どうあるべきか、を考える時、我々は学校や特定の教科の授業を考えればよいと思いがちである。しかし、「生きる力」について考えようとする、学校だけ、教科の授業だけでは十分考えることはできない。学校に限らず社会・家庭における教育を広く見て、教科の授業はもちろん学校の教育活動全体も視野に入れて、国内外の思想・制度・心理・社会問題などを論理・歴史・心理学・社会学などの方法を用いて考えることで、より広く深く「生きる力」について考えることができる。このことは、教育を考える時にも同じ事が言える。教育は、学校にとどまることなく社会・家庭にも広がり、学校の中についても教科の授業だけでなく学校のすべての時間に広がり、様々な研究方法を用いることでさらに深く考えることができる。

教師・保育者は、日々の子どものかかわりや実践に忙しい。つい身近な問題ばかりに目が向きがちで、身近な問題の背後に広がる事実や課題については見逃しがちである。身近な子どものトラブルや授業や指導の改善などを解決する時、背後の事実や課題について目を向けなければならない時がある。その時、様々な角度から考えられるようになってほしい。そのためには、ある程度、教育を考える枠組みを知っておき、研究方法を身に付けておく必要がある。子どもや職務のためにも、教師・保育者は研究者でありたい。

【資料1】 生きる力の3つの要素

(文部科学省、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/、2016.10.10 参照)



【資料2】 小学校学習指導要領と生きる力

(第1章総則の第1款より。文部科学省告示、平成21(2009)年3月9日公布)

- 1 各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、児童の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び児童の心身の発達の段階や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。その際、児童の発達の段階を考慮して、児童の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、児童の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない。
- 2 学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする。道徳教育を進めるに当たっては、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、平和で民主的な国家及び社会の形成者として、公共の精神を尊び、社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することとなるよう特に留意しなければならない。

3 学校における体育・健康に関する指導は、児童の発達の段階を考慮して、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、学校における食育の推進並びに体力の向上に関する指導、安全に関する指導及び心身の健康の保持増進に関する指導については、体育科の時間はもとより、家庭科、特別活動などにおいてもそれぞれの特徴に応じて適切に行うよう努めることとする。また、それらの指導を通して、家庭や地域社会との連携を図りながら、日常生活において適切な体育・健康に関する活動の実践を促し、生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるよう配慮しなければならない。

【資料3】 生涯学習社会を「生きる力」

(平成8(1996)年7月19日中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」より)

我々は、教育における「不易」と「流行」を十分に見極めつつ、子供たちの教育を進めていく必要があると考えるが、このことは、これからの時代を拓いていく人材の育成という視点から重要だというだけでなく、子供たちが、それぞれ将来、自己実現を図りながら、変化の激しいこれからの社会を生きていくために必要な資質や能力を身に付けていくという視点からも重要だと考える。

また、今日の変化の激しい社会にあって、いわゆる知識の陳腐化が早まり、学校時代に獲得した知識を大事に保持していれば済むということとはもはや許されず、不断にリフレッシュすることが求められるようになっている。生涯学習時代の到来が叫ばれるようになったゆえんである。加えて、将来予測がなかなか明確につかない、先行き不透明な社会にあって、その時々状況を踏まえつつ、考えたり、判断する力が一層重要となっている。さらに、マルチメディアなど情報化が進展する中で、知識・情報にアクセスすることが容易となり、入手した知識・情報を使ってもっと価値ある新しいものを生み出す創造性が強く求められるようになっている。

このように考えるとき、我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようとも、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。

「生きる力」は、全人的な力であり、幅広く様々な観点から敷衍することができる。

まず、「生きる力」は、これからの変化の激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要となる、人間としての実践的な力である。それは、紙の上だけの知識でなく、生きていくための「知恵」とも言うべきものであり、我々の文化や社会についての知識を基礎にしつつ、社会生活において実際に生かされるものでなければならない。

[生きる力]は、単に過去の知識を記憶しているということではなく、初めて遭遇するよ
うな場面でも、自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力である。
これからの情報化の進展に伴ってますます必要になる、あふれる情報の中から、自分に本当
に必要な情報を選択し、主体的に自らの考えを築き上げていく力などは、この [生きる力]
の重要な要素である。

また、[生きる力]は、理性的な判断力や合理的な精神だけでなく、美しいものや自然に
感動する心といった柔らかな感性を含むものである。さらに、よい行いに感銘し、間違っ
た行いを憎むといった正義感や公正さを重んじる心、生命を大切に、人権を尊重する心など
の基本的な倫理観や、他人を思いやる心や優しさ、相手の立場になって考えたり、共感する
ことのできる温かい心、ボランティアなど社会貢献の精神も、[生きる力]を形作る大切な
柱である。

そして、健康や体力は、こうした資質や能力などを支える基盤として不可欠である。

このような [生きる力] を育てていくことが、これからの教育の在り方の基本的な方向と
ならなければならない。[生きる力]をはぐくむということは、社会の変化に適切に対応す
ることが求められるとともに、自己実現のための学習ニーズが増大していく、いわゆる生涯
学習社会において、特に重要な課題であるということができよう。

また、教育は、子供たちの「自分さがしの旅」を扶ける営みとも言える。教育において一
人一人の個性をかけがえのないものとして尊重し、その伸長を図ることの重要性はこれま
でも強調されてきたことであるが、今後、[生きる力]をはぐくんでいくためにも、こうし
た個性尊重の考え方は、一層推し進めていかなければならない。そして、その子ならではの
個性的な資質を見だし、創造性等を積極的に伸ばしていく必要がある。こうした個性尊重
の考え方に内在する自立心、自己抑制力、自己責任や自助の精神、さらには、他者との共生、
異質なものへの寛容、社会との調和といった理念は、一層重視されなければならない。

今後、国際化がますます進展し、国際的な相互依存関係が一層深まっていく中で、子供た
ちにしっかりと [生きる力]をはぐくむためには、世界から信頼される、「国際社会に生き
る日本人」を育てるということや、過去から連続として受け継がれてきた我が国の文化や伝
統を尊重する態度を育成していくことが、これまでにも増して重要になってくると考えら
れる。

【資料4】 ラングランの "éducation permanente" 論

(「永続教育について」パリ成人教育推進国際委員会におけるメモより、1965年。藤村好美「生涯学習の思想」小池源
吾・手打明敏編『生涯学習社会の構図』福村出版、11頁より引用)

教育は、人間存在のあらゆる部門に行われるものであり、人格発展のあらゆる流れのあい
だ一つまり人生一を通じて行われなくてはならない。

【資料5】 学ぶべき「生きる力」

(ユネスコ21世紀教育国際委員会報告書 (Learning: the treasure within)、通称「ドローレレポート」、1996年4月
提出分。藤村好美「生涯学習の思想」(小池源吾・手打明敏編『生涯学習社会の構図』福村出版、14～15頁)を参照し、

白石が若干再解釈)

・ 知ることを学ぶ (learning to know) :

十分に広い知識といくつかの分野の専門的な探求とを組み合わせ、知識を得ることによって。これは、生涯にわたる教育機会を享受することができるように、学び方を学ぶことでもある。

・ 為すことを学ぶ (learning to do) :

職業的スキルだけでなく、様々な状況に対する対応能力と、集団行動の能力を得ることによって。様々な社会的・職業的経験を通して学ぶこと（インフォーマルな教育機会）とともに、学校教育（フォーマルな教育機会）をも活用する。

・ 共に生きることを学ぶ (learning to live together) :

他者を理解する能力を身につけ、共生の考え方を尊重することによって。多文化主義、相互理解、平和などを尊重する精神をもって、共同のプロフェクトを立ち上げたり、争いを收拾する能力を身につけたりして学ぶ。

・ 人間として生きることを学ぶ (learning to be) :

人格の完成をめざし、主体的かつ責任ある行動を可能にすることによって。そのためにも、教育においては、あらゆる人がもつ記憶力、判断力、美意識、体力、コミュニケーション能力などの可能性を過小評価してはならない。

第4章 学校は何のために教育するのか？

—日本国憲法・教育基本法・学校教育法

教育するのは何のためか。教育は人間が生きる上で欠かせないものである。そのため、すべての人が、この問いに対する答えを何らかの形でもっている。そして、古来、東西の大哲学者たちも考え続けてきた問いである。それだけ難しく幅の広い問いだが、何のために教育するか考えることなしに、教師・保育者はつとまらない。

学校で教育するのは子どもの将来のためだ、という答え方がある。この答えが間違っているわけではないが、「将来のため」とはどういう意味だろうか。おそらく、個人的に社会的な成功をするためとか、社会で活躍するためとか、将来生活に困らないためとか、様々な意味が想定される。つまり、「将来のため」という答えでは、人によって様々な意味に捉えられる曖昧な答えにしかならない。職業としてプロとして教師・保育者を務めるならば、学校（幼稚園や認定こども園含む）の教育目的・目標について、もっと確かな答えを見つける必要がある。

そこで、本章では、学校の教育目的・目標について考えるために、教育に関する法規を取り上げる。法規とは、国民の代表の合意をもって作られた法律やきまりである。国民が決めた教育目的や目標について理解し、教育の目指すべき方向を考える出発点にしよう。本章では、まず「目的」の定義についてデューイから学び、そして教育基本法・学校教育法を用いて教育・学校の目的について考える。また、日本の法律の最高法規である日本国憲法をも用いて考える。さらに、日本国憲法・教育基本法・学校教育法の目指す教育目的の意味を深く考えるために、戦前において教育目的を示した公的文書「教育ニ関スル勅語」（教育勅語）にも触れる。教育基本法の教育目的は、極めて普遍的なものであるのでもうそれだけ見るとどこが重要なかわかりにくいかもしれない。しかし、教育勅語の目的と見比べてみると、教育基本法の教育目的（つまり現代日本の教育目的）の特徴がどこにあるかよくわかる。

1. 目的とは何か

法律を検討する前に、まず、目的とは何かについて考えておこう。哲学者 J・デューイ（1859～1952）は次のように考えた³。目的とは、「起こりうる終結を前もって予見すること」である。目的には、活動に方向を与える3つの機能がある。第1に、「何とその結末に達するために役立つ手段なのかを知り、邪魔になる障害を発見する」ことである。第2に、「効率の良い選択や配列を容易にする」ことである。第3に、「いろいろなやり方の中からどれか一つを選択することを可能にする」ことである。目的をもつことによって行動の結果

³ デューイ（松野安男訳）『民主主義と教育』上巻、岩波文庫、岩波書店、1975年、164～168頁。

を予見できれば、複数ある行動方針を比較し、どちらが相対的に望ましいか判定することができる。

つまり、デューイによれば、目的とは、活動結果（内容）をあらかじめ見通すことで、活動手段（方法）の理解や課題発見、選択、手順を決める判断を容易にし、可能にして、活動を方向づける機能的なものである。教育目的は、教育内容をあらかじめ見通し、教育方法を選択し、配列するために用いられる。教育を計画的に進めるために不可欠なものである。

また、デューイは、目的についても一つ重要な意味を指摘した。デューイは、目的をもって行動することを、「理知的に行動することと全く同じこと」であり、「ある意思をもつこと」「考え meaning をもって行動すること」であると述べた。つまり、目的をもつこととは、理知的であること、意思をもつこと、考えることなのである。哲学者パスカルは、人間とは考える葦であると言った。ならば、目的をもつこととは、人間であることと同義である。目的は、人間が人間であるために欠かせないものである。

2. 教育全体の目的

(1) 教育基本法における教育目的

現代日本において教育の目的を定めているのは、教育基本法である。教育基本法は、学校教育をはじめ、社会教育や家庭教育、幼児教育などの目的を定めている。教育基本法第1条は、教育全体の目的について以下の通り規定している。

第1条 教育は、人格の完成を目指し、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期して行われなければならない。

この教育全体の目的は、次のように大きく2つに分けられる。すなわち、①人格の完成と、②国民の育成である。①は個人の中で完結する目的であり、②は個人と国家社会とのかかわりにおいて成立する目的である。ただし、①と②とは、別々に考えることはできない。人格とは、人間性すなわち人間らしさであり、人となりである。その人を他人と区別する個性や、その個性を形づくる知性や教養、情操の傾向性、道徳性なども指すこともある。人間は社会を形成して生きる生物であり、国家・社会とかかわりない人格は現実では考えられない。国家・社会とかかわりの薄い人格は、あるとしてもおそらく極めて不安定になる。また、人格のない国民は存在しないし、人格の完成しない国民は危うい。人格完成と国民育成とは、互いに調和しながら行われなければならない。

教育基本法は、教育は国民を育成するものと規定している。教育基本法という教育によって育成すべき国民とは、平和で民主的な国家・社会の形成者であり、健康な心身を有する存在である。ここで前提にされている国家・社会とは、戦争や暴力による争いをむやみに好ん

だり、一人または一部の権力者の意見に盲目的に従ったりするようなものではない。教育基本法が前提としているのは、争いが起きても話し合いなどで解決していく平和な国家・社会であり、かつ一人一人の意見を尊重し、構成員の合意を得たルールに自ら従う民主的な国家・社会である。教育基本法が育成しようとしている国民とは、他人の意見に盲目的に従う受動的な生き方や、国家・社会の形成を他人事のように傍観する消極的な生き方ではなく、自ら国家・社会を形成していく積極的な生き方をする存在である。現代日本の学校は、このような国民を育成するために教育するのである。

また、教育基本法第2条に、次のように教育の目標を定めている。

第2条 教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 四 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

このように、教育基本法は、第1条に定めた人格完成・国民育成の目的を実現するために、5つの目標を設定している。これら5つの目標は、学校教育はもちろん、社会教育や家庭教育、幼児教育などの目標でもある。

(2) 教育目的の達成によって目指すもの

教育基本法が目指している教育目的は、人格完成・国民育成である。この目的の達成によって何を指すかについて、さらに深く探してみよう。教育基本法の前文は、以下のように日本国民の理想を述べている。

我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。

我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。

ここに、我々は、日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する。

この前文の通り、教育基本法は、日本国民の理想を次のように述べている。すなわち、①民主的・文化的国家の発展、②世界平和への貢献、③人類の福祉向上への貢献、の3つである。そのために推進されるものが、教育基本法の定める教育である。教育は、日本国民の理想を実現する方法である。そのために推進されるべき教育は、大きく2つの目的を持っている。それは、①個人の尊厳と公共の精神とを重んじ、真理と正義を希求し、豊かな人間性と創造性を備えた人間を育成しようとする事、および②伝統を継承し、新しい文化を創造することである。この①②ともに、第1条の人格完成・国民育成の方向性を規定している。このように、教育基本法第1条に定められた人格完成・国民育成の目的は、教育全体の目的である一方で、3つの日本国民の理想を実現するための手段でもあり、豊かな人間性などを備えた人間の育成や伝統継承、文化創造の手段でもあるのである。

また、前文に述べられているように、教育基本法は日本国憲法の精神にのっとり制定されている。日本国憲法の精神とは何か。憲法前文には以下のように述べられている。

日本国民は、恒久の平和を念願し、人間相互の関係を支配する崇高な理想を深く自覚するのであつて、平和を愛する諸国民の公正と信義に信頼して、われらの安全と生存を保持しようと決意した。われらは、平和を維持し、専制と隷従、圧迫と偏狭を地上から永遠に除去しようと努めてゐる国際社会において、名誉ある地位を占めたいと思ふ。われらは、全世界の国民が、ひとしく恐怖と欠乏から免かれ、平和のうちに生存する権利を有することを確認する。[略]

日本国民は、国家の名誉にかけ、全力をあげてこの崇高な理想と目的を達成することを誓ふ。

以上のように、日本国憲法前文には、日本国民が国際社会の平和を誓ったことが述べられている。教育基本法前文の3つの理想とは、この誓いに深く関連している。さらに、日本国憲法は様々な自由・権利を定めている。たとえば、第12条は、以下のように規定している。

第12条 この憲法が国民に保証する自由及び権利は、国民の不断の努力によって、これを保持しなければならない。又、国民は、これを濫用してはならないのであつて、常に公共の福祉のためにこれを利用する責任を負ふ。

つまり、憲法が国民に保証する様々な基本的人権や自由は、保持するために国民自身が絶え間なく努力しなければならないのである。また、国民には、これらを公共の福祉のために利用する責任がある。教育基本法前文の3つの理想の1つは、人類の福祉向上であった。人

権や自由を保持し続け、公共や人類の福祉のために利用する責任を果たすことと、教育目的の達成の先にあるものとはつながっている。教育は、人権や自由を保持し、公共の福祉に対する責任を果たそうとする国民の努力の一つといえる。

このような教育全体の目的は、戦前における教育全体の目的と比較することで、その特徴をより理解することができる。戦前における教育全体の目的は、明治23(1890)年10月に天皇の文書として公布された「教育勅語」(教育ニ関スル勅語)に現れている。教育勅語において根本的な目的として据えられているのは、「皇祖皇宗の遺訓」に従って「天壤無窮の皇運を扶翼」することであった。民主的・文化的国家の発展、世界平和への貢献、人類の福祉の向上を目指して、人格完成と国民育成を目指す現行の教育目的とは、明らかに趣旨を異にしている。

学校や幼稚園は、人格完成・国民育成を目指す教育を行う。それは、日本国憲法の問題に基づいて教育基本法前文に示されている、日本国民の自由と権利を実現するためのたゆまぬ努力そのものである。

3. 法令上における学校教育の目的

(1) 幼稚園・小学校・中学校教育の目的

学校教育の基本法律である学校教育法には、多様な学校の目的が規定されている。幼稚園・小学校・中学校の目的は、以下のような条文で規定されている。

第22条 幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、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。

第29条 小学校は、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的とする。

第45条 中学校は、小学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を施すことを目的とする。

以上の条文によると、幼稚園の目的は、幼児の心身の発達を助長することである。この目的は、義務教育以後の教育の基礎を培うことにつながる。つまり、幼稚園教育は、小学校・中学校・高校・大学教育の基礎なのである。ただし、それは小学校以降の教育を先取りすることではなく、幼児を保育し、その健やかな成長のために適当な環境を与えることによって行われる。

小学校の目的は、義務教育として普通教育の基礎的なものを施すことである。中学校の目的は、義務教育として普通教育を施すことである。小学校教育は、中学校教育の基礎であるが、中学校教育の先取りではなく、児童の心身の発達に応じることで行う。中学校教育は、

小学校教育と無関係に行うのではなく、また高校教育の先取りでもなく、小学校教育の基礎の上に生徒の心身の発達に応じて行う。

小・中学校がともに目的としている「義務教育として行われる普通教育」とは何か。学校教育法第 21 条には、以下の通りに述べられている。

第 21 条 義務教育として行われる普通教育は、教育基本法（平成 18 年法律第 120 号）第 5 条第 2 項 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 学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 二 学校内外における自然体験活動を促進し、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 三 我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。
- 四 家族と家庭の役割、生活に必要な衣、食、住、情報、産業その他の事項について基礎的な理解と技能を養うこと。
- 五 読書に親しませ、生活に必要な国語を正しく理解し、使用する基礎的な能力を養うこと。
- 六 生活に必要な数量的な関係を正しく理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。
- 七 生活にかかわる自然現象について、観察及び実験を通じて、科学的に理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。
- 八 健康、安全で幸福な生活のために必要な習慣を養うとともに、運動を通じて体力を養い、心身の調和的発達を図ること。
- 九 生活を明るく豊かにする音楽、美術、文芸その他の芸術について基礎的な理解と技能を養うこと。
- 十 職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと。

このように、「義務教育として行われる普通教育」とは、社会性や自然に対する態度を養うなどの 10 の目標を達成するよう行われる教育のことである。小学校教育はこれらの目標を達成するための基礎的な教育を施し、その結果の上に、中学校はこれらの目標を達成する教育を施すのである。

小中学校教育は義務教育としての普通教育であり、幼稚園教育はその基礎を培う。普通教

育の訳語には general education と universal education との2つある。universal education はすべての人にあらゆることを教える教育を指すが、general education は国民（市民）が一般的に受けるべき共通の基礎教育を指す。学校教育法の用いている普通教育とは、general education である。幼稚園・小学校・中学校教育の目的は、国民一般の共通基礎教育を施すことであり、高校や大学に進学するための入試準備だけを目指すのではなく、職業に就くための職業準備だけを目指すのではない。

（2）高等学校・大学・高等専門学校・専修学校教育の目的

高等学校の目的は、学校教育法において、以下のような条文で規定されている。

第 50 条 高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする。

高校の目的は、高度な普通教育及び専門教育を施すことである。高校教育は、中学校教育と無関係に行うのではなく、中学校教育の基礎の上に、生徒の心身の発達や進路に応じて行う。発達だけでなく、生徒の進路に応じた教育が目的になっているのが、小中教育と異なる。

高校が目的にしている「高度な普通教育及び専門教育」とは何か。学校教育法第 51 条には以下の通りに述べられている。

第 51 条 高等学校における教育は、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 義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて、豊かな人間性、創造性及び健やかな身体を養い、国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと。
- 二 社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させること。
- 三 個性の確立に努めるとともに、社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと。

このように、高等学校における教育、すなわち「高度な普通教育及び専門教育」とは、豊かな人間性や創造性などを養う目標を達成するように行われる教育である。高校教育は、単に大学進学や職業訓練を目指す教育とは言えない。また、小中学校で行われる「義務教育として行われる普通教育」の成果を発展・拡充させることが求められている。これは、第 50 条の「中学校における教育の基礎の上に」の意味を説明した条文であろう。

大学・高等専門学校および専修学校（専門学校含む）の目的は、学校教育法に以下の通り

規定されている。

第 83 条 大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。

第 115 条 高等専門学校は、深く専門の学芸を教授し、職業に必要な能力を育成することを目的とする。

第 124 条 第 1 条に掲げるもの以外の教育施設で、職業若しくは実際生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ることを目的として次の各号に該当する組織的な教育を行うもの〔略〕は、専修学校とする。〔各号略〕

このように、大学の目的は、広く知識を授け、深く専門の学芸を教授研究し、知的・道徳的・応用的能力を展開させることである。大学と高校教育との関係は目的に明示されていないが、大学では学生の知的・道徳的・応用的能力を「展開」させるのであり、すでに高校までの教育で培われてきた諸能力を基礎にして行われることは明らかである。高等専門学校の目的は、深く専門の学芸を教授し、職業に必要な能力を育成することである。専修学校の目的は、職業・実際生活に必要な能力を育成すること、または教養の向上を図ることである。高専や専修学校の教育が職業・実際生活や教養向上という一定の方向性を明示しているのに比べ、大学教育は知識を授け、諸能力を展開させることそのものを目指している。

なお、高専と専修学校高等課程との入学資格は、高等学校と同じ、中学校・義務教育学校卒業程度または中等教育学校前期課程修了程度である。この入学資格を有する者は、高校で「高度な普通教育及び専門教育」を受ける代わりに、高専・専修学校高等課程で職業に必要な能力などを育成する教育を受けることができる。また、専修学校専門課程（いわゆる専門学校）の入学資格は、大学と同様、高等学校・中等教育学校卒業程度である。

(3) 義務教育学校・中等教育学校・特別支援学校・高等専門学校教育の目的

学校教育法には、小学校・中学校・高校・大学・高専・専修学校のほかにも、以下の通り、学校の目的が規定されている。

第 49 条の 2 義務教育学校は、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を基礎的なものから一貫して施すことを目的とする。

第 63 条 中等教育学校は、小学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、義務教育として行われる普通教育並びに高度な普通教育及び専門教育を一貫して施すことを目的とする。

第 72 条 特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の

困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。

義務教育学校は小学校6年・中学校3年の計9年間の教育課程を施す学校であり、中等教育学校は中学校3年・高等学校3年の計6年間の教育課程を施す学校である。義務教育学校は、基礎的なものとそうでないものとを区分して小・中学校でそれぞれ教育してきた「義務教育として行われる普通教育」を、一貫して施すことを目的とする。中等教育学校は、中学校と高等学校でそれぞれ教育してきた「義務教育として行われる普通教育」と「高度な普通教育及び専門教育」とを、一貫して施すことを目的とする。特別支援学校は、障害をもつ人々に、幼稚園・小学校・中学校・高等学校に準じる教育や自立支援の教育を施す学校である。①障害をもつ人々に対して幼稚園教育や「義務教育として行われる普通教育」「高度な普通教育及び専門教育」を施すこと、②自立するために必要な知識・技能を授けることを目的とする。

以上のように、学校は、人格形成・国民育成のためにそれぞれ独自の目的・目的に沿って教育を行っている。どのような「将来」のために学校は教育しているか。教員は、自分の所属する学校がどのような目的を持っているか確かめ、それが人格形成・国民育成の目的にとってどのような役割を果たすかを考える必要がある。例えば、小学校は、義務教育として行われる普通教育を行い、子どもたちが将来、自主・自律・協同の精神や、規範意識、公正な判断力、公共の精神に基づいて主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与するように教育をしている。そしてこれは、国民の自由と権利を保障するための努力でもある。小学校教員は、そのような役割を果たす職業なのである。このように考えていくことで、我々は、自分のやるべきことの根幹に気づき、毎日続く職務の意味がわかってくる。そして、予想できる課題を見つけ、計画的に行動し、意思をもって理知的に生きていくことができる。

<主要参考文献>

・デューイ（松野安男訳）『民主主義と教育』上巻、岩波文庫、岩波書店、1975年。

※各種法律・憲法については、インターネット上で前文公開されているので検索しよう。

【資料1】「目的」とは何か

（デューイ（松野安男訳）『民主主義と教育』上巻、岩波文庫、岩波書店、164～168頁）

目的とは、整然と順序づけられた活動、ある過程を次第に完成して行くという秩序をもった活動を意味する。一定の時間を要し、その時間の経過の中で累積的に成長して行くような活動があるとすれば、目的は、結末 end、すなわち起こりうる終結を前もって予見することを意味するのである。もしも蜜蜂が彼等の活動の帰結を装うするならば、もしも彼等が想像力によって予見して彼等の結末を知るならば、彼等は目的の根本的要素をもっていることになるだろう。だから、結果を予見することも許さず、またある一定の活動の成

り行きがどういふことになろうとしているのかを知るために前途を考えさせるような刺激も与えないような事情の下で、教育の目的—また、他のどんな事業の目的でも—について論ずることは、無意味なのである。

第二に、予見された結末としての目的は、活動に方向を与える。 [略] 予見は三つの点で機能する。第一に、それは、何がその結末に達するために役立つ手段なのかを知り、邪魔になる障害を発見するために、所与の状況を注意深く観察することを伴う。 第二に、それは、いろいろな手段を用いる正しい順序すなわち前後関連を示唆する。効率の良い選択や配列を容易にするのである。 第三に、それは、いろいろなやり方の中からどれか一つを選択することを可能にする。 もしもわれわれが [略] 行動した結果を予言することができるならば、われわれは、二つの行動の方針の価値を比較することができる、つまり、それらのどちらが相対的に望ましいかに判定を下すことができるのである。 [略]

目的をもって行動することは理知的に行動することと全く同じことだ、ということである。 行為の終着点を予見すれば、対象とわれわれ自身の能力とを、観察し、選択し、配列するための基準をもつことになる。これらのことを行うことは、ある意思をもつことを意味する—というのは、意思とは、まさに諸事実とそれら相互の関係の認識によって統制された意図的で目的活動にほかならないからである。 あることをなそうとする意思をもつことは、未来の可能性を予見することであり、それを成就する計画をもつことであり、その計画を実行可能なものにする手段や邪魔になる障害に注目することである [略] 意思とは、現在の事情を未来の諸結果に、また未来の諸結果を現在の事情に、関連させてとらえる能力なのである。 [略]

目的をもつとは、考え meaning をもって行動することであって、自動機械のように行動することではない。 それは、何事かをなそうと考えており mean、その意図に照らして事物の意味 meaning を認識することなのである。

【資料 2】教育基本法における教育目的

(法律、昭和 22(1947)年 3 月 31 日施行、平成 18(2006)年 12 月 22 日全面改正)

教育基本法(昭和二十二年法律第二十五号)の全部を改正する。我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。ここに、我々は、日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する。

第 1 条(教育の目的) 教育は、人格の完成を目指し、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期して行われなければならない。

第 2 条(教育の目標) 教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に

掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

1. 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
2. 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
3. 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
4. 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
5. 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

第6条（学校教育） 法律に定める学校は、公の性質を有するものであって、国、地方公共団体及び法律に定める法人のみが、これを設置することができる。

2 前項の学校においては、教育の目標が達成されるよう、教育を受ける者の心身の発達に応じて、体系的な教育が組織的に行われなければならない。この場合において、教育を受ける者が、学校生活を営む上で必要な規律を重んずるとともに、自ら学習に取り組む意欲を高めることを重視して行われなければならない。

【資料3】学校教育法における教育目的

（法律、昭和22(1947)年3月31日公布、平成28(2016)年5月22日改正）

第21条 義務教育として行われる普通教育は、教育基本法（平成18年法律第120号）第5条第2項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。

1. 学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
2. 学校内外における自然体験活動を促進し、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと。
3. 我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。
4. 家族と家庭の役割、生活に必要な衣、食、住、情報、産業その他の事項について基礎的な理解と技能を養うこと。
5. 読書に親しませ、生活に必要な国語を正しく理解し、使用する基礎的な能力を養うこと。
6. 生活に必要な数量的な関係を正しく理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。
7. 生活にかかわる自然現象について、観察及び実験を通じて、科学的に理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。

8. 健康、安全で幸福な生活のために必要な習慣を養うとともに、運動を通じて体力を養い、心身の調和的発達を図ること。
9. 生活を明るく豊かにする音楽、美術、文芸その他の芸術について基礎的な理解と技能を養うこと。
10. 職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと。

第 22 条 幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、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。

第 29 条 小学校は、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的とする。

第 30 条 小学校における教育は、前条に規定する目的を実現するために必要な程度において第 21 条各号に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 2 前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

【資料 4】日本国憲法（抄）—教育基本法の基礎

(昭和 21(1946)年 11 月 3 日公布、昭和 22(1947)年 5 月 3 日施行)

日本国民は、恒久の平和を念願し、人間相互の関係を支配する崇高な理想を深く自覚するのであって、平和を愛する諸国民の公正と信義に信頼して、われらの安全と生存を保持しようと決意した。われらは、平和を維持し、専制と隷従、圧迫と偏狭を地上から永遠に除去しようと努めてゐる国際社会において、名誉ある地位を占めたいと思ふ。われらは、全世界の国民が、ひとしく恐怖と欠乏から免がれ、平和のうちに生存する権利を有することを確認する。

われらは、いつれの国家も、自国のことのみに専念して他国を無視してはならないのであって、政治道徳の法則は、普遍的なものであり、この法則に従ふことは、自国の主権を維持し、他国と対等関係に立たうとする各国の責務であると信ずる。

日本国民は、国家の名誉にかけ、全力をあげてこの崇高な理想と目的を達成することを誓ふ。

第 12 条 この憲法が国民に保証する自由及び権利は、国民の不断の努力によって、これを保持しなければならない。又、国民は、これを濫用してはならないのであって、常に公共の福祉のためにこれを利用する責任を負ふ。

第 26 条 すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じてひとしく教育を受ける権利を有する。

- 2 すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせ

る義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。

【資料5】教育に関する勅語(教育勅語) —戦前の教育目的

(天皇の私的文書、明治23(1890)年10月30日煥發)

朕惟ふに、我皇祖皇宗、国を肇むること宏遠に、徳を樹つること深厚なり。我が臣民、克く忠に、克く孝に、億兆心を一にして、世々厥の美を濟せるは、此れ我が国体の精華にして、教育の淵源、亦実に此に存す。

爾臣民、父母に孝に、兄弟に友に、夫婦相和し、朋友相信じ、恭儉己れを持し、博愛衆に及ぼし、学を修め、業を習ひ、以て智能を啓発し、徳器を成就し、進で公益を広め、世務を開き、常に国憲を重じ、国法に遵ひ、一旦緩急あれば義勇公に奉じ、以て天壤無窮の皇運を扶翼すべし。是の如きは、独り朕が忠良の臣民たるのみならず、又以て爾祖先の遺風を顕彰するに足らん。

斯の道は、実に我が皇祖皇宗の遺訓にして、子孫臣民の俱に遵守すべき所。之を古今に通じて謬らず、之を中外に施して悖らず。朕、爾臣民と俱に拳々服膺して、咸其徳を一にせんことを庶幾ふ。

明治二十三年十月三十日 御名 御璽

【意識】

天皇である私が考えてみたところ、私の先祖は、はるか昔にこの日本という国を始め、深い徳を示して人々を導いてきた。我が臣民は天皇のためによく忠義を尽くし、両親に対しても孝行をし、すべての民は皆心一つにして、美しい世の中をつくってきた。それはわが国の最も優れた特徴であり、我が国の教育の基本でもある。

なんじ、臣民よ。父母には孝行を行い、兄弟は親しく、夫婦は仲睦まじくしなければならない。友人と互いに信じ合い、つつしんで自分をコントロールし、親しい者でも知らない者でも親切を尽くすようにしなければならない。また、学問をし、いろいろな仕事を習ぶことで、知識を増やし、才能をみがいて上達するようにし、人格を養わなければならない。さらに、自分から進んで公共の利益のために努め、世の中のつとめを果たし、常に憲法を重視して、法律に従わなければならない。もし、国家に危機が迫った場合には、義の精神と勇気をもって君主たる天皇に捧げ、天地と同じく不滅である皇室の繁栄を助けるべし。このことは、私の忠実で善良な臣民たるお前達のためだけでなく、あなたたちの祖先の残したすばらしい精神をたたえるためでもある。

この道は、私の先祖たる代々の天皇(天照大神、神武天皇など含む)が残した教えであり、その子孫たる代々の皇族や臣民が、ともに必ず従い守らなければならないことである。それは今も昔もかわらず、世界にあてはめても間違いのないことである。私は、あなたたち臣民とともに、この教えを胸に刻んで守り、この道徳を共有したいと心から願っている。

【資料6】教育目的について質疑応答

(2016年11月10日実施の講義に対する学生からの質問について、白石が11月17日に返答したもの)

2016.11.10の質疑に対する応答(白石崇人)

1. 全体として

法律ばかりでしたので興味をもたせられるかなと心配でしたが、皆さんのカードを見て一安心しました。よく法令上の教育目的について理解してくれただけでなく、共感をもって受け止めてくれた人が多かったようです。日本国憲法・教育基本法・学校教育法の条文について、ぜひ今後ともいろいろな教育について理解するときの基準にすると、新しい学習内容がわかりやすくなるかもしれません。教科や保育内容の学習をしている際に、ああ、これはきっと教育基本法でいう「国家社会の形成者としての資質」に関連しているな!と気づくこともあるかもしれませんね。そういう学びを続けることが、結局、教育のプロに近づくことにつながります。大学での学びもおもしろくなります。ぜひ今回の学びを今後に生かしてくださいね。

2. 教育基本法における教育目的について

【問い】「人格の完成」のゴールはどこなのか。どうやったら完成とよべるのか。

【答え】難しい問いですね。「人格」は「その人らしさ」です。「その人らしさ」は生まれてから死ぬまで変化する可能性のあるものなので、「人格の完成」のゴールは、常に変わるものだと思います。その時々と思う「なりたい自分」が、「人格の完成」の「一応の」ゴールなのかもしれません。ゴールがないわけではありませんよ、ゴールは常に変化するということです。だからこそ、自分でそのつど目標を設定し、計画を立てて実行していくための「課題解決能力」は大事ですね。

【問い】平和・民主的国家社会の形成者になるための具体的なことを知りたいです。

【答え】学習指導要領でうたわれている教育内容はほとんどこれに関連していることだと思います。各科目で学ぶことを大事にしてください。

私としては、国家社会を形成するのは自分たちなのだ、ということを皆さんが自覚することがその第一歩かなと思います。

【問い】民主的・文化的国家の建設というのがいまいち分かりません。

【答え】簡単にいうと、みんなで話し合ってみんなの生き方を決められて、みんなで作った文化を大切に作る国をつくっていきましょう、ということだと思います。当たり前のことだと思いますが、世界・歴史には、そうでない国がたくさんあります(今でも)。日本も今後そうならないとも限りませんので、こういう理想を掲げることは抑止力になりますので大事なことだと思います。

【問い】“人間を国民に育てる”ということは、常識的な人を育てること、という理解でいいでしょうか?

【答え】常識とは、同一の社会に生きる人々が共通にもつ(またはもつべき)知識・意見や判断力などを指します。この「同一の社会」を「同一の国」に置き換えれば、おっしゃる通りになると思います。ただ、国民育成には独自の歴史や思想がありますので、常識人の育成と言うだけでは説明がつかないこともあるように思います。国民育成は常識人の育成も含むが、常識人の育成という言葉で国民育成を語り切ることはできない、と理解するのがいいかなと思います。

【問い】学校教育で道徳が取り入れられているのは心身の育成を図るためですか?

【答え】学校における道徳教育は、「心の教育」を目指して取り組まれている面はあります。道徳は行為にならないと意味がないので、たしかに「心身の教育」であるべきかもしれません。「健全な心身」を育てていると考えればいいかもしれません。なお、道徳教育は、「人格の完成」にも深く関係していますし(たとえば優しさなどを考えてもらうとわかりますね)、「国家社会の形成者たる資質」にも深く関係しています(たとえば家族への愛情や愛校心・郷土愛・愛国心、公共の精神など)。

【問い】目的をもたないとどうなるのでしょうか。

【答え】目的をもたないと、将来起こるはずの問題を予想することができず、対策を立てられず、準備ができません。また、デューイによれば、目的を持つこと=知的活動をするので、頭を使

わない人ばかりになるということになります。人間は「考える存在」です。考えない人を人間と呼ぶないとするならば、目的を持たないことを選択した時点で、その人は人間であることをやめたと同じになりますね。大変なことです。

3. 学校教育法における教育目的について

【問い】 幼・保の目的も知りたかったです。

【答え】 幼稚園については Glexa でやりましたね。解説はテキストに書いていますので、そちらを参照してください。

なお、幼稚園・保育所の目的等について詳しくは、たぶん「保育原理」とか「幼児教育課程論」などで解説されると思います。また後々勉強してみてくださいね。

【問い】 幼小中高でどのように目的が変化していくのか気になった。

【問い】 小学校と中学校とは同じ義務教育なのに、「基礎」の文字が中学校でなくなるのは、小学校で基礎をして中学校で基礎を基盤とした授業を行うからですか？

【問い】 保育所の目的も知りたい。

【答え】 おっしゃるとおりです。学校教育法の条文を並べてみて確かめてみてください。↓

第 22 条 幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、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。

第 29 条 小学校は、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的とする。

第 45 条 中学校は、小学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を施すことを目的とする。

第 50 条 高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする。

第 83 条 大学は、学術の中心として、広く知

識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。

○2 大学は、その目的を実現するための教育研究を行い、その成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする。

保育所の目的は「保育原理」で学ぶべきものなのですが、サービスで書いておきます。児童福祉法に以下のように書かれています。

第 39 条 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であるものに限り、幼保連携型認定こども園を除く。）とする

【問い】 普通教育で育てようとしている国民的形式とは何ですか？

【答え】 一言で言うと、同じ国民であると認め合うために必要なもの（言語、知識、技能、能力、性質、態度、土地感覚などなど）です。今の日本では、日本国憲法・教育基本法・学校教育法に示されている教育目的・目標や、その具体的教育課程としての学習指導要領などに記されている内容が、その公式のものですね。国民的形式の中でも本質的なものについては、第 9 回以降の授業で取り上げる予定です。

【問い】 学校教育法第 30 条は何のためにあるのか？

【答え】 法律はすべて書かなければ後でトラブルになるので、「ここに書いてあるからもういいでしょ」という暗黙の了解は期待してはいけません。そのため、「ここに書いてありますのでみてください」という条文もいちいち必要になるのです。その結果、いっぱい条文が書かれて、あっちこっち見ることになります。結構面倒なので、誰でもできるわけではありません。条文を読むのも訓練が必要です。

なお、第 30 条は第 21 条に示しましたという第 1 項も大事ですが、第 2 項（2 と書いてあるところ）も大事です。こちらはここにしか書いていない

ことです。

【問い】なぜ高校からは義務教育ではないのか？

【問い】義務教育と普通教育とは何が違うのか？

【答え】小中学校は義務教育としての普通教育を施しますが、高校は義務教育「ではない」普通教育を施します。強制性のある普通教育と、もう少し受けたい人向けの普通教育があるのです。義務教育は制度のことを指す傾向の強い言葉ですが、普通教育は教育内容のことを指す傾向の強い言葉です。

第9回目「義務教育とは何か？」を受講してからもう一度考えてみましょう。

【問い】学校教育法での国民としてみんな受けるべき教育（普通教育）とは、お金がなくて受けられない人もいるのでしょうか？

【答え】そういう人が出ないようにするのが「義務教育」という制度です。第9回目にやりますのでまた考えてみてください。

【問い】普通教育ではない教育とは何があるのですか？

【答え】高等学校は、普通教育と専門教育を施すことを目的としています。大学は、普通教育ではなく、広く知識を授け、深く専門の学芸を教授研究し、知的・道徳的・応用的能力を展開させる高等教育を行います。専門教育とか、高等教育とかいったものが普通教育ではない教育にあたると思います。それから、個人の趣味に関する教育（社会教育）とか、家庭でのしつけ（家庭教育）とかも違うものですね。

4. 各法令にまたがって

【問い】憲法は何条まであるのですか？

【問い】教育基本法・学校教育法の今日読んだ以外の条文も読んでみたいです。

【答え】憲法も法律も、ネット検索すれば全部読めます。

日 本 国 憲 法 <http://law.e-gov.go.jp/htldata/S21/S21KE000.html>

教 育 基 本 法 <http://law.e-gov.go.jp/htldata/H18/H18HO120.html>

学 校 教 育 法 <http://law.e-gov.go.jp/htldata/S22/S22HO026.html>

憲法は全103条、教育基本法は全18条、学校教育法は全146条+附則で来ています。

【問い】教育基本法と学校教育法の共通点と違いは何ですか？

【答え】共通点は、どちらも国会で定められた教育に関する法律であるということです。

違いは、教育基本法は、教育に関する根本的なことを決めているものであり、学校教育法は、学校教育に絞って基本的なことを決めているものです。教育基本法は教育全部の基本方針について定めています。教育全部というのは、各条に書いてある通りですが、学校教育、生涯学習、大学、私立学校、教員のこと、家庭教育、社会教育、政治・宗教教育、教育行政などのことです。学校教育法は、小学校、幼稚園、中学校、高校、大学、各種学校、専修（専門）学校、高専などのことを定めています。

教育基本法の細かいことを定めたのが学校教育法であり、ほかに社会教育法とかがあります。学校教育法の細かいことは、学校教育法施行規則などで定めています。

【問い】日本国憲法と教育との関わりについて、もう少し詳しく知りたい。

【答え】まずは日本国憲法について学んでみましょう。2年生に「日本国憲法」という科目を履修すると思います。

なお、教科書検定・選定制度と日本国憲法に関しては、前回の質疑応答で取り上げていますので探してみてください。

5. 教育の先に目指すべき目的について

【問い】人類の福祉の向上とは具体的にはどんなことか？

【答え】今の私には答えきれない問いですが、教育基本法のように、平和で民主的な国家社会を築き、世界平和を実現に少しでも近づけることによって、可能なことなのかなと思います。

人類の福祉とは何か？ 幼児教育コースを選ぶ学生と人間福祉学科の学生はそのうち学ぶ「社会福祉」などの科目で学んでみてください。児童教育コースを選ぶ学生は、教養科目でそのようなことを学ぶ機会があれば逃さないようにしましょう。

その後、皆さんの考えを私に教えてくださいね。

【問い】先生は世界平和についてどう考えるか？

【問い】どういう行動をすれば世界平和や幸せ（福祉）に導くことにつながるのか。

【答え】世界平和は理想です。現実には、地球上どこかで平和が訪れると、必ず別のどこかで平和が崩れると思っています。しかし、人々が平和を願わなければ、平和が崩れて、崩れて、崩れて…を繰り返しになります。そうなると地球はすきんだ世界になります。安全・健康に生活する権利は守られず、人間らしく生きることも、文化を味わい、創り出すこともおちおちできません。現実には完全・恒久的な世界平和は訪れないとしても、理想として世界平和を願い続けることはとても大事なことだと思います。異論はあると思いますが、私はそう思います。

教育基本法にあるように、世界平和の実現や人類の福祉向上には、教育が欠かせないと思います。結局、平和を作り出したり、崩したりするのは人間です。人間を育てるのは教育です。平和を願う心情・意欲・態度や、他者が何を願うそのために自分が何をできるか想像する力、他者との摩擦を話し合いで乗り越える力量、なぜ平和を願い続けるべきかを考えるための知識や技能など、これらは教育によって得られます（もう一つ言えば、戦争によって得られるものがあると主張する人々の考えをいったん理解し、「それでも！」と乗り越えられるような力も）。自然に得られることをまったり、偶然に任せたりすることでは得られません。

平和運動など平和を願う行動は様々ありますが、私は教育に努めることが自分の役割だと思っています。それはことさら平和平和と言わなくても、自分も他者も尊重して、自律的に物事を判断できる人を育てることができれば、平和を願う人を増やせます。そういう人が増えれば、世界平和という理想にも近づくことができると思います。

6. その他

【問い】教育基本法など憶えなければならない法律は、どうやって憶えればよいのか。

【問い】教育基本法など、先輩方はどのようにして憶えているのか。

【答え】第2回の授業を思い出しましょう。

また、すべての条文を憶えなければならないというわけではありません。教育行政に務める人、社会教育に従事する人、幼稚園教諭、小学校教諭など、立場によって重要な条文は異なってきます。少なくとも「教育原理」で取り扱う条文は、そのうちしっかり憶えておきましょう。そのほかに、2年生以降の科目で「教育経営学」とか「教育制度学」とかいった科目でも習うかも知れません。

先輩たちの学習法は、「顔晴りの会」に出て直接聞くのが一番です。

【問い】デューイの「目的」の定義がよくわかりませんでした。結局、目的は「活動」なのか、「結末」なのか、「予見」なのか、それともそれらすべてが「目的」なら、デューイの文章はわかりにくいと思いました。

【答え】デューイは、活動をただの手段としてみるのではなく、目的・内容だと捉えているので、彼のなかでは予見された結末＝活動なのです。デューイの引用は、彼の書いたものの一部なので、元の文を読んだ方がわかるかもしれませんが。いちど、デューイ（松野安男訳）『民主主義と教育』上巻（岩波文庫、1975年）の162～168頁を読んでみてください。

すぐれた哲学者の文章はわかりにくく、すぐ理解することはできません。しかし、よく何度も読んでいくと、だんだんその深さがわかってきます。自分に知識や経験があると、とたんにわかりやすくなることもあります。今読んでわからないようでしたら、しばらく経ってからまた読み直してみましよう。新しい発見があるかもしれません。実は私も、学部生時代は、デューイの文章ちんぷんかんぷんでした（苦笑）。

【問い】universal があらゆることという意味ならば、大学は university なのだが、あらゆることを教えるところということになるのか？

【答え】おもしろい疑問です。私もわかりませんので、英語学を専門とする小西弘信先生（GC 学科）に質問してみると、おもしろいことがわかるかもしれません。ぜひ聞いてみて、結果を教えてくださいね。

第5章 学校はどのように教育を計画するか？ —教育課程の編成・評価

第4～6章では、学校は一定の教育目的・目標に基づいて、様々な教育内容と方法を適切に組み合わせていくことが重要であると述べてきた。では、これらの教育目的・内容・方法をどのように組み合わせて計画していけばよいか。教育目的・内容・方法などを組み合わせた教育計画を、「教育課程」という。本章では、教育課程の編成について取り上げる。

教育課程には、国が作るレベルのものや、地方自治体、各学校、各教員が作るレベルのものがある。国が作る教育課程とは、幼稚園・特別支援学校幼稚部については教育要領、小中高・特別支援学校中等部・同高等部についてはそれぞれ学習指導要領がそれにあたる（これらをまとめて以下「学習指導要領等」と略す）。これら学習指導要領等は、教育基本法や学校教育法などに基づいて作られている。日本の教師・保育者が教育する時に必ず踏まえなければならない重要な資料である。また、国民や保護者、地域住民に学校のしていることを知らせるためにも重要な資料にもなる。

そこで本章は、教育課程（特に学習指導要領等）とは何か、どのように編成すべきかについて考える。まず教育課程の理論について概説し、編成原理や方法について検討する。次に学習指導要領等についてその学力観に注目して概説する。最後に、これからの学習指導要領等が特に目指していることについて検討する。

1. 教育課程とは何か

教育課程とは、教育目的に基づく教育目標を達成するため、教育内容・方法を関連・順序づけ、それぞれ時間を配分して体系化した教育の計画をいう。いわば「教育の設計書」である。教育課程には、国が作った学習指導要領や教育要領、地域や学校が作った独自の教育計画や方針、一人一人の教師や保育者が作った月間・週日・時間などの計画案・指導案や時間割などがある。学習指導要領や教育要領、および地域や学校独自の教育計画・方針は、教科書の編集や授業・教育方法の選択、指導の留意点などを計画する時に用いる基準である。教師・保育者の計画案・指導案は、具体的な教育実践を進めたり、評価したりする時の基準になる。

教育課程を運用していく際には、カリキュラムマネジメントを確立する必要がある。カリキュラムマネジメントとは、学校の創意工夫と各学校段階・各教科の特質とに基づいて、学校段階間・教科等間をつなげ、子どもたちや地域の実情等、学校の教育目標を踏まえてPDCA サイクルを確立し、地域等の資源も含めて教育内容と人的・物的資源を効果的に組み合わせて運用することである。なお、カリキュラムは教育課程を含むと考えて良いが、教育課程は主に教育すべき内容の計画を意味し、カリキュラムは主に子どもの学習経験の総体を意味する。カリキュラムと教育課程では意味するところの力点が違うので注意してほ

しい。

カリキュラムマネジメントで確立すべきPDCAサイクルとは何か。PDCAサイクルとは、もともとは経営学の用語であったが、学校・教育経営にも取り入れられて定着した用語である。教育を計画（Plan）→実践（Do）→評価（Check）→改善（Act）の順に進め、さらに次のPDCAサイクルに移行することを繰り返す。学校や教師・保育者は、それぞれPDCAサイクルを動かして、継続的に教育を改善していく。例えば、授業前に指導案を作成して（P）、授業を実践し（D）、授業計画と結果をもとにして授業を評価し（C）、見つかった成果や課題を次に生かせる形にまとめて（A）、次の授業の指導案を作成する（P'）。このように、学校や教師・保育者は、PDCAをらせん状に繰り返し、継続的に教育課程とそれに基づく実践を改善していく必要がある。

指導案や保育案は、様々な情報を組み合わせて作成する。指導案や保育案を作成する際に普通必要なのは、指導の日時・場所・対象児童数などの基本事項や、指導の目標・ねらいや主要な教材などの教育目標や内容の方向性を示す事項、教師・保育者の考える本時の目標や教材の捉え方、児童の実態、指導方針などの目標・教材設定の基準、評価規準、導入・展開・終結の具体的な進め方や児童の学習活動、指導上の留意事項などを時系列に記した本時の展開、板書等の計画などである。教師・保育者は、このような指導案・保育案を計画して、授業や保育にのぞむ。そしてその結果を踏まえて自分の実践を評価し、次の指導案・保育案に生かすのである。なお、実践・評価の過程では、研究授業・研究保育を設定して、他の教師・保育者に実践を観察してもらい、実践後に協議会を開いて、観察・記録結果や質疑応答に沿って批評してもらうことが有効である。他者しかも同僚の視点から見た課題は、自分だけでは気づけないことも多いからである。

教育課程を改善する際に、心がけたいことは子どもがどのような学習経験をするかを意識して、カリキュラムとして編成することである。教育は教師が教えるだけで、子どもが学ばなければ十分ではない。また、教育課程をカリキュラムとして編成しようと突き詰めると、学校や教師が意図的に教えようとするカリキュラム（顕在的カリキュラム）だけでなく、無意識に教えているカリキュラム（潜在的カリキュラム、隠れたカリキュラム、ヒドゥンカリキュラム）があることに気づく。例えば、授業中に挙手する子どもだけを指名して答えさせていると、問題を解くのは誰かがやってくれる、静かにしていれば指名されずに考えなくても大丈夫、などのような姿勢が身に付いてしまう。教師としては積極的に問題に取り組む姿勢を身に付けさせようとして挙手させるわけだが、その裏では問題解決の活動とは全く真逆の潜在的カリキュラムが機能している場合がある。また、テストに点数を付けることも、教師としては学習の定着度を測るだけのつもりが、子どもたちはお互いの点数の違いに注目して順位付けをすることがある。この場合は、競争主義の考え方や生き方を無意識に教えている。このように、潜在的カリキュラムに目を向ければ、改善すべき教育課程の課題がさらに深く見えてくる。評価・改善（C・A）の段階でぜひ注意したい観点である。

教育課程の評価は、子どもの学習の達成程度による成績評価を含む。成績評価というと、

かつては、教師の独断で評価する印象評価（旧絶対評価、認定評価）や、学校や学級という集団における学力程度の位置を示して順位付けやランク付けをする相対評価などが主要な評価方法だった。また、1930年代のアメリカの教育評価運動をきっかけに生まれた、目標実現の程度に基準をおく到達度評価や、観点別の目標到達状況を確認する観点別目標準拠評価は、今でも成績評価の有力な方法として用いられている。1970年代以降には、ブルームのマスターラーニング論で提唱された、診断的・形成的・総括的評価が注目された。このうちの形成的評価は、目標に応じた学習状況の変化を把握して、評価結果を指導の改善に利用するとともに、学習者にもフィードバックして学習の改善にも利用する画期的な評価方法である。PDCAサイクルの評価には、この形成的評価の観点が欠かせない。また、1980年代以降は、評価基準のリアルさ（真正さ）を求めて、抽象的な数値ではなく課題に対するパフォーマンスの成功度を評価するパフォーマンス評価が開発された。今では、そのパフォーマンス評価において、学習結果や作品を収集して評価するポートフォリオ評価や、評価の観点や基準・尺度を明確に定めてより詳しく評価するルーブリック評価が開発されている。教育課程の編成においては、これらの多様な評価方法を適切に用いて形成的に評価し、教育課程の改善に生かしていく必要がある。

このように、教育をするためには、教育目標・内容・方法を組み合わせた教育課程が必要である。子どもの学習経験の質に注意し、次の計画・実践に生かすことを想定して、PDCAサイクルを動かしてカリキュラムマネジメントを確立させることが重要である。ただし、教育課程だけでは教育はできないし、カリキュラムマネジメントも動かせない。学校や教師・保育者がいなければ教育はできないのである。学校や教師・保育者は、教育課程編成の主体であり、カリキュラムマネジメントの主体である。教育課程は誰も準備してくれないし、誰も改善してくれない。教師・保育者には、教育課程の編成・実施・評価・改善能力が必須である。

2. 学習指導要領等とは

学習指導要領や教育要領（以下「学習指導要領等」）は、国が編成した教育課程である。教科書編集や、地域や学校、教師・保育者の編成する教育課程の最低基準である。その内容構成は、おおよそ最初に教育課程の基本方針を示す総則があり、その次に各領域の教育目標・内容・方法を示す各章がある。各領域については、小学校学習指導要領では各教科（国社算理…）、特別の教科道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動の順に、それぞれ目標・内容・内容の取扱い（方法）がまとめられている。幼稚園教育要領では、領域「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」の順に、それぞれねらいと内容、内容の取扱いがまとめられている。

2008・2009年度改訂の学習指導要領等は、子どもたちに卒業までに育てるべき心情・意欲・態度等の生きる力をどのように育てるかが書かれた。生きる力は、確かな学力、豊かな

人間性、健康・体力の3つの要素から成ると考えられた。学力とは、どれだけ知識を覚えているか、どれだけ技能を身に付けているか、問われた時にどれだけ正確に再生できるかなどに関わる、知識量や技能などを指すと考えがちである。しかし、学習指導要領等では、知識・技能は学力の一部に過ぎない。確かな学力とは、基礎・基本の知識・技能や、思考力・判断力・表現力等の課題解決能力、主体的な学習態度の総合体であると考えられた。そのため、学習指導要領等は、どんな知識・技能をどう教えるかという課程だけではなく、どんな能力や態度をどう教えるかという課程も含んだ。

学力はどのように形成されるか。学力形成の過程については、学習指導要領等の歴史の中で様々な考え方がとられてきた。かつて1950～60年代の学習指導要領等は、基礎基本の知識・技能を学ぶことを中心に編成され、思考力などの能力や学習態度は基礎基本を学ぶ中で副次的に養われるものと考えられていた。このような考え方を教育課程の系統主義という。また、戦後最初や1970年代以降の学習指導要領等は、主体的な学習態度を引き出し、思考力などの能力を育てることを通して、基礎基本の知識・技能は身につくと考えられていた。このような考え方を教育課程の経験主義という。2000年代末以降は、系統主義・経験主義のどちらかではなく、知識・技能や各種能力、学習態度を習得しながら活用するだけにとどまらずに探究し、さらに活用・探究しながら知識・技能・能力・態度を習得するという考え方がなった。こうして現在でも、学力は、習得・活用・探究を行き来する学習過程を通して形成されると考えられている。

学習指導要領等とは、国の編成した教育課程で、地域や学校、教師・保育者の教育課程編成の最低基準である。教育課程編成の方針や目標・内容・方法がまとめられ、何をどのように教えるべきかを示すものである。習得・応用・探究の学習過程を通じて、学力や人間性などの生きる力を子どもたちに育むために、教育課程を編成する上で欠かせない資料・基準である。

3. これからの教育課程のあり方

2017年3月、高校のものを除く学習指導要領等が改訂され、2018・20・21年に完全実施予定であることが決定した(高校学習指導要領は2017年度中に改訂、22年から完全実施予定)。新しい学習指導要領等(以下、「新指導要領等」と略す)は、これまでの学習指導要領等になかった視点が多く含まれている。先述の主体的・対話的で深い学びやカリキュラムマネジメントなどもその一つである。

新指導要領等は、1990年代以降の世界的な新しい資質・能力観の展開を背景としたものである。1990年代以降、リテラシーやキーコンピテンシー、学力、社会人基礎力など、様々な新しい資質・能力観が提唱された。OECDのPISA(学習到達度調査)やIEAのTIMSS(国際数学・理科教育動向調査)などのように、これらの学力を測る国際的な調査が行われ、日本のみならず世界各国の教育に大きな影響を与えている。日本も、2001年に公表された

PISAの結果が思わしくなく、「確かな学力」の提唱や2008年の指導要領改訂、その後の教育改革につながった。これらの新しい資質・能力観は、おおよそ共通して、知識やスキルを含む基本的で高度な認知能力や、対人関係能力、人格特性や態度に注目しており、知識社会の経済活動において成功するための力である。現代社会では、働く時間や働く所が流動化して、部分的な就業形態の人が増え、非正規・正規という区分のもとに不安定な雇用の中で働く人々が増えている。不透明・不安定な職業に就いて働く中で、最大限の成果を上げて、効率的に経済を発展させていくには、個人の能力を最大化し、うまく協働して働ける人材を養成しなければならない。新しい資質・能力観はこのような経済発展のための人材論・人的資源論を背景にもっている。そのため、新しい資質・能力観は、どのような場所でも職種でも用いられる汎用的・脱文脈的な能力や、逆に実際の生活で直接役立つ文脈的能力、自分の能力を自己評価・活用・発達させようとする持続的な学習に必要な能力、言語・記号・文章・知識・情報・技術などの道具を用いたり集団内で相互に関わり合ったりするために必要な能力などをその要素としていることが多い。このような新しい資質・能力観は、国際的な動向を踏まえた現代日本の教育改革にも大きな影響を与え、新指導要領等に強く反映している。

新指導要領等の改訂趣旨は、平成28(2016)年12月21日の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」にまとめられている⁴。この答申は、学制公布70年・学校教育法公布70年に続く新しい時代として「2030年の社会と、そして更にその先の豊かな未来」という時間軸を設定した上で、学校の意義を問い直し、新指導要領等の方針を構想している。そうだとすると、これまで学習指導要領はおおよそ10年ごとに改訂されてきたが、今回の改訂は「いつもの10年ごとの改訂」として捉えることはできない。

では、画期として想定されている「2030年の社会」とはどのような社会か。「2030年の社会」は、知識基盤社会であり、複雑で変化の激しい将来の予測困難な時代として想定されている。そこで生きる人間とは、一人一人が主体的に自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生を創り出していく人間である。このような人間は、解き方があらかじめ定まった問題を効率的に解いたり、定められた手続を効率的にこなしたりする力だけでなく、変化を柔軟に受け止め、感性を豊かに働かせながら、未来やよりよい社会・人生を考え、主体的に学び続けて自らの能力を引き出し、自分なりに試行錯誤したり、多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していく力を持つ。新指導要領等は、このような「2030年の社会を生きる人間」を育成するために改訂された。

「2030年の社会を生きる人間」は、何によって育成されるのか。それは、「社会に開かれた教育課程」によってである。社会に開かれた教育課程は、よりよい学校を実現することが

⁴中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（2016年12月21日答申）。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

よりよい社会を実現することにつながるという目標を学校と社会が共有し、社会と連携しながらカリキュラムマネジメントを実現することで、「2030年の社会を生きる人間」に必要な資質・能力を身に付けるような教育課程である。このような教育課程の実現を目指すことにより、学校は、社会・世界と接点を持って、子ども・教職員・保護者・地域住民などから構成される一つの社会となり、自らのあり方や指導方法を不断に探究する学校文化を持つことができるようになる。また、新指導要領等は、学校が社会と接点を持つ際に、学校を目指すところを説明して目標を共有するために重要な資料としても位置づけられた。

新指導要領等で身に付けるべき資質・能力は、「三つの柱」に沿って教科等ごとに明確にされている。「三つの柱」とは、「何を理解しているか、何ができるか（知識・技能）」と、「理解していること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」の三つである。このうち、知識・技能は、個別の事実的な知識だけでなく、社会の様々な場面で活用できる知識・技能である。思考力・判断力・表現力等は、これからの予測困難な社会の中で、新たな情報と既存の知識を組み合わせるなど、未来を切り拓くために必要である。学びに向かう力・人間性等は、主体的に学習する態度や感情・行動を統制する力など、身に付けた資質・能力をどのような方向性で働かせるか決めるものである。

また、新指導要領等では、現行学習指導要領で採用されてきた「生きる力」という理念や、「確かな学力」の三要素、習得・活用・探究から成る学習過程、言語活動・体験活動等を重視する方針は引き継がれている。その上で、教育方針を「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）という概念によって再構成した。このうち、「主体的な学び」とは、子供自身が学ぶ内容に興味や関心をもって、自分のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自分の学習を振り返って次につなげる学びである。「対話的な学び」とは、他の子供・教職員・地域の人との協働・対話や先哲の考え方を手掛かりに考えるなどして、自己の考えを高めたり深めたりする学びである。「深い学び」とは、学習過程（習得・活用・探究）の中で各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基にして創造に向かったりする学びである。これら3つの学びは、相互に影響し合いながら一体として実現される。

こうして新指導要領等は、2030年の社会を想定して、主体的・対話的で深い学びを通して、学んだ知識や技能を用いて社会・世界と関わりながら生きていくために必要な資質・能力を身に付ける、新しい教育課程として改訂された。また、学校が社会と連携して子どもたちの資質・能力を育成するためのものとしても編成されている。

以上のように、本章では、学校はどのように教育を計画するか、という問題について考えてきた。学校は、子どもの顕在的・潜在的な学習経験に配慮しながら、教育目標・内容・方法を適切に系統化して教育課程を編成する。そして、PDCA サイクルを確立して学内外の

あらゆる資源を用いてカリキュラムマネジメントを確立して、主体的に編成・実施・評価・運用していく必要がある。これからの学校は、習得・応用・探究の学習過程を通して、先行き不透明な今後の社会を主体的に協働して生きていくために必要な資質・能力を子どもたちに身に付けられるように、教育を計画していく。教師・保育者はそのような教育を計画する主体者の一人であることを自覚しなくてはならない。

<主要参考文献>

- ・森上史朗・高杉自子・野村睦子・柴崎正行『(改訂) 幼稚園教育と評価―幼稚園幼児指導要録記入のために』ひかりのくに、1991年。
- ・田中耕治編『新しい教育評価の理論と方法 [I] 理論編』新しい教育評価への挑戦、日本標準、2002年。
- ・岸井勇雄編『幼児教育の原理』保育・教育ネオシリーズ1、同文書院、2003年。
- ・小田豊・青井倫子編『幼児教育の方法』保育ライブラリ、北大路書房、2004年。
- ・江原武一・山崎高哉編『基礎教育学』放送大学教育振興会、2007年。
- ・梶田叡一『教育評価入門―学びと育ちの確かめのために』協同出版、2007年。
- ・松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか―学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、2010年。
- ・田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵『新しい時代の教育課程〔第3版〕』有斐閣アルマ、有斐閣、2011年。
- ・田村知子『カリキュラムマネジメント―学力向上へのアクションプラン』日本標準ブックレット No.13、日本標準、2014年。
- ・国立教育政策研究所編『資質・能力 [理論編]』国研ライブラリー、東洋館出版社、2016年。

【資料1】学習指導要領の変遷

昭和 22(1947)年 学習指導要領一般編 (試案) の公示、高校のみ昭和 23 年実施・24 年改訂

昭和 26(1951)年 学習指導要領一般編 (試案) の改訂

昭和 31(1956)年 高等学校学習指導要領の改訂 (小中はそのまま)

昭和 33(1958)年 小学校・中学校学習指導要領の改訂・告示 (昭和 36・37 年施行)

昭和 35(1960)年 高等学校学習指導要領の改訂・告示 (昭和 38 年施行)

昭和 43(1968)年 小学校学習指導要領の改訂・告示 (昭和 46・47 年施行)

昭和 44(1969)年 中学校学習指導要領の改訂・告示 (昭和 47 年施行)

昭和 45(1970)年 高等学校学習指導要領の改訂・告示 (昭和 48 年施行)

昭和 52(1977)年 小学校・中学校学習指導要領の改訂・告示 (昭和 55 年・56 年施行)

昭和 53(1978)年 高等学校学習指導要領の改訂・告示（昭和 57 年施行）

平成元(1989)年 小・中・高校学習指導要領の改訂・告示（平成 4・5・6 年施行）

平成 10(1998)年 小学校・中学校学習指導要領の改訂・告示（平成 14 年施行）

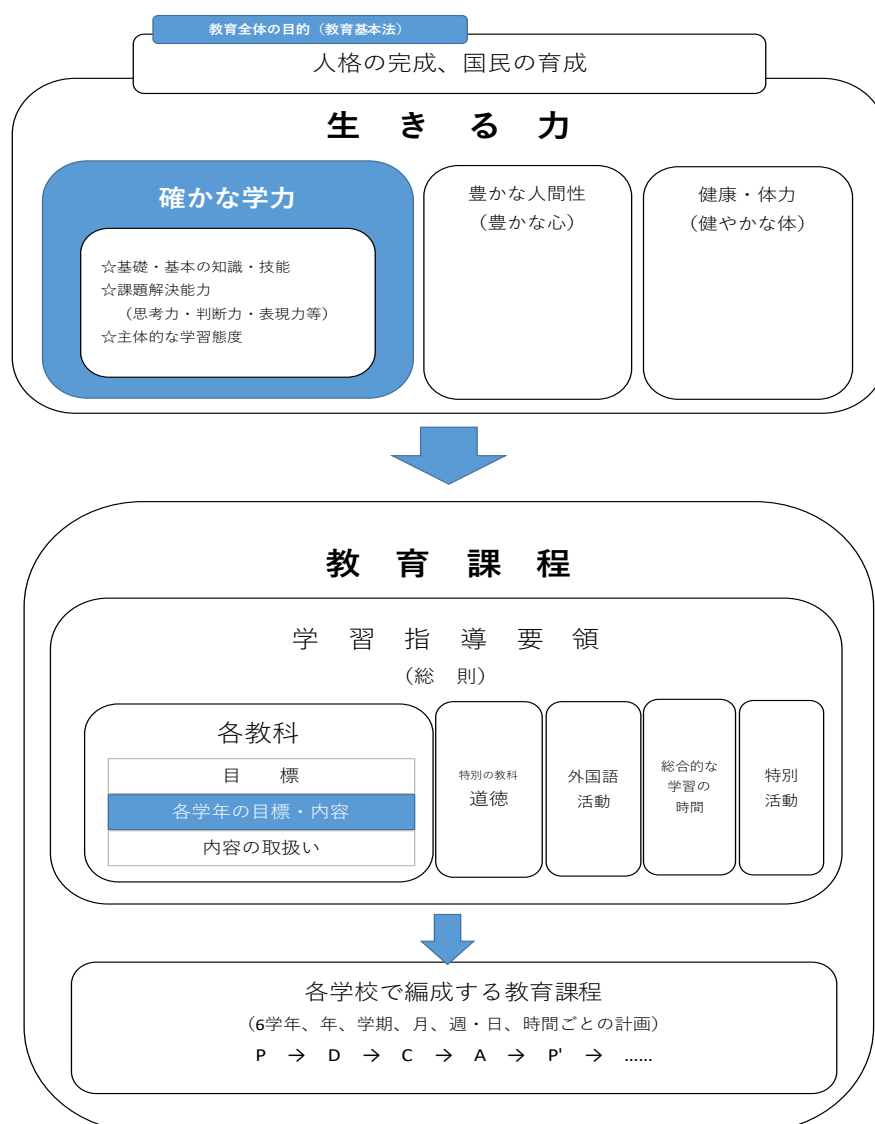
平成 11(1999)年 高等学校学習指導要領の改訂・告示（平成 15 年施行）

平成 20(2008)年 小学校・中学校学習指導要領の改訂・告示（平成 23・24 年施行）

平成 21(2009)年 高等学校学習指導要領の改訂・告示（平成 25 年施行）

平成 28(2016)年 小学校・中学校・高等学校学習指導要領の改訂（予定）（平成 32・33・35 年
度施行予定）

【資料 2】教育課程とは？（下図は白石が作成）



【資料3】小学校学習指導要領（平成27年3月一部改訂）

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356250_1.pdf

【資料4】新小学校学習指導要領（平成29年3月改訂）

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf

【資料5】現在の学習指導要領の改訂方針

（中央教育審議会教育課程部会教育課程企画特別部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（案）（第1部）」文部科学省ホームページ、

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/1376199.htm、2016.11.15参照）

新しい学習指導要領等においては、教育課程を通じて、子供たちが変化の激しい社会を生きるために必要な力の育成を目指していくこと、社会との連携・協働を重視しながら学校の特色づくりを図っていくこと、現実の社会との関わりの中で豊かな学びを実現していくことが求められる。これは、子供たちの日々の充実した生活を通して、未来の創造を目指すことでもある。

そのためには、学校が社会や世界と接点を持ちつつ、多様な人々とのつながりを保ちながら学ぶことのできる、開かれた環境となることが不可欠である。そして、学校が社会や地域とのつながりを意識し、社会の中の学校であるためには、学校教育の核となる教育課程もまた社会とのつながりを大切にする必要がある。

こうした社会とのつながりの中で学校教育を展開していくことは、我が国が社会的な課題を乗り越え、未来を切り拓いていくための大きな原動力ともなる。未曾有の大災害となった東日本大震災における困難を克服する中でも、子供たちが現実の課題と向き合いながら学び、国内外の多様な人々と協力し、被災地や日本の未来を考えていく姿が、復興に向けての大きな希望となった。人口減少下での様々な地域課題の解決に向けても、社会に開かれた学校での学びが、子供たち自身の生き方や地域貢献につながっていくとともに、地域が総がかりで子供の成長を応援し、そこで生まれる絆を地域活性化の基盤としていくという好循環をもたらすことになる。ユネスコが提唱する持続可能な開発のための教育（ESD）や主権者教育も、身近な課題について自分ができることを考え行動していくという学びが、地球規模から身近な地域の課題の解決の手掛かりとなるという理念に基づくものである。

特に、子供たちが、身近な地域を含めた社会とのつながりの中で学び、自らの人生や社会をよりよく変えていくことができるという実感を持つことは、困難を乗り越え、未来に向けて進む希望と力を与えることにつながるものである。

前述のとおり、今、これからの時代を生きていくために育むべき資質・能力とは何かを、学校と社会とが共有することができる好機にある。これからの教育課程には、社会の変化に目を向け、教育が普遍的に目指す根幹を堅持しつつ、社会の変化を柔軟に受け止めていく「社会に開かれた教育課程」としての役割が期待されている。このような「社会に開かれ

た教育課程」としては、次の点が重要になる。

- ① 社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
- ② これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと。
- ③ 教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

【資料6】現在改訂中の学習指導要領における教育内容（資質・能力）の考え方

（同前）

全ての教科等や諸課題に関する資質・能力に共通し、それらを高めていくために重要となる要素については、海外の事例や、カリキュラムに関する先行研究等に関する分析によれば、知識に関するもの、スキルに関するもの、情意（人間性など）に関するものの三つに大きく分類されている。前述の三要素は、学校教育法第30条第2項が定める学校教育において重視すべき三要素（「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」）と大きく共通する。

これら三要素を議論の出発点としながら、学習する子供の視点に立ち、育成を目指す資質・能力の要素について議論を重ねてきた成果を、以下の資質・能力の三つの柱として整理した。[略]

① 「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」

各教科等において習得する知識や技能であるが、個別の事実的な知識のみを指すものではなく、社会の中で生きて働く知識を含むものである。

例えば、“何年にこうした出来事が起きた”という歴史上の事実的な知識は、“その出来事はなぜおこったのか”や“その出来事がどのような影響を及ぼしたのか”を追究する学習の過程を通じて、当時の社会や現代に持つ意味などを含めた、生きて働く知識として習得されていく。基礎的・基本的な知識を着実に習得しながら、既存の知識と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、学習内容の深い理解と、知識・技能の定着を図るとともに、社会における様々な場面で活用できる知識として身に付けていくことが重要となる。

技能についても同様に、一定の手順や段階を追って身に付く個別の技能のみならず、獲得した個別の技能が自分の経験や他の技能と関連付けられ、変化する状況や課題に応じて主体的に活用できる技能として習熟・熟達していくということが重要である。例えば、走り

幅跳びにおける走る・跳ぶ・着地するなど種目特有の基本的な技能は、それらを段階的に習得してつなげるようにするのみならず、類似の動きへの変換や他種目の動きにつなげることができるような気付きを促すことにより、生涯にわたる豊かなスポーツライフの中で主体的に活用できる習熟した技能として習得されることになる。

こうした視点に立てば、長期的な視野で学習を組み立てていくことが極めて重要となる。知識や技能は、思考・判断・表現を通じて習得されたり、その過程で活用されたりするものであり、また、社会との関わりや人生の見通しの基盤ともなる。このように、資質・能力の三つの柱は相互に関係し合いながら育成されるものであり、資質・能力の育成は知識の質や量に支えられていることに留意が必要である。

こうした学びや知識等に関する考え方は、芸術やスポーツ等の分野についても当てはまるものであり、これらの分野における知識とは何かということも、第2部の各教科等に関するまとめにおいて整理している。

②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」

将来の予測が困難な社会の中でも、未来を切り拓いていくために必要な思考力・判断力・表現力等である。思考・判断・表現の過程には、大きく分類して以下の3つがあると考えられる。

- ・物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
- ・精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
- ・思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

[※注 43 こうした過程の中で、以下のような思考・判断・表現を行うことができることが重要である。

- ・新たな情報と既存の知識を適切に組み合わせて、それらを活用しながら問題を解決したり、考えを形成したり、新たな価値を創造していくために必要となる思考
- ・必要な情報を選択し、解決の方向性や方法を比較・選択し、結論を決定していくために必要な判断や意思決定
- ・伝える相手や状況に応じた表現]

③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」

前述の①及び②の資質・能力を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素であり、以下のような情意や態度等に関わるものが含まれる。

- ・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。一人一人が幸福な人生を自ら創り出していくためには、情意面や態度面について、自己の感情や行動を統制する力や、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等を育むことが求められる。こうした力は、将来における社会的な不適応を予防し保護要因を高め、社会を生き抜く力につながるという観点からも重要である。
- ・多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの。

【資料6】教育課程について質疑応答

(2016年11月17日実施の講義に対する学生からの質問について、白石が11月24日に返答したもの)

2016.11.17の質疑に対する応答(白石崇人)

1. 全体として

今回は、全体的に「へーそうなんだ」という印象だったようですね。教えなければならないことはもっともあってあるのですが、とりあえず入り口に立つことができるように、基本的な見方だけにしぼって講義しました。

学習指導要領・幼稚園教育要領・保育所保育指針・認定こども園教育要領が改訂されるたびに、内容をおぼえなおさなければならない、という事実には、困惑して面倒さばかりを感じている人が何人かいました。移行期にちょうど教員・保育者になる皆さん世代にとっては、現行の教育課程(平成20・27年度改訂)を理解しながら、今度改訂される新しい教育課程も理解しなければならないわけで、大変なことです。実は私の世代(平成10年度大学入学世代)も、平成元年度の教育課程と平成10年度改訂の教育課程とを同時に理解しなければならなかった世代です。「似てるなあ」と思いました。

どうせ勉強しなければならないなら、やる気(主体的学習態度)を発揮して勉強したいですね。その方が頭に入ります。そのためには、何のための教育課程の改訂か、知ることが一番効果のあるやり方

です。ぜひ資料5・6を読んで、「そういう改訂ならやるしかないか、がんばろう」という気持ちになってください。どちらにしても、自分が嫌だではなく、子どものためにがんばろうという気持ちになってもらいたいです。初教の人は「教師論」でやった「教育愛」を思い出してほしいのですが、教師・保育者に向いている人は、子どものために自分のエネルギーを割ける人ですからね。

2. 学習指導要領の改訂について

【問い】学習指導要領は、どういう基準で決めているのですか？

【問い】私たちの時から指導要領が変わることですが、変わったらどんなものが増えるのか知りたいです。

【答え】小学校学習指導要領の場合、学校教育法第33条「小学校の教育課程に関する事項は、第29条及び第30条の規定に従い、文部科学大臣が定める。」という条文と、学校教育法第50～58条に基づいて決められます。指導要領は、文部科学大臣が一人で定めることができるほど簡単ではないので、中央教育審議会(通称:中教審)という文部科学大臣の諮問機関に諮問します。今の改訂作業は、この中央教育審議会というところで進められているのです。中教審が結論をまとめて文部科学大臣に返事(答

申)をしたら、すぐ大臣が国民にお知らせ(告示)します。それで決定です。

指導要領を決める時の基準(改訂方針)は、中教審で決めます。今の中教審では、中教審の下部組織である初等中等教育分科会・教育課程企画特別部会というところが方針を決めています。今一番の基本方針になっているのは、平成27年8月に教育課程企画特別部会が出した「論点整理」という文書です。そして、その「論点整理」と他の部会での議論を総括したものの一部が、第7回の資料5・6です。

「論点整理」は文部科学省HP(下のリンク先)で全文読めます。今年度の採用試験では頻出の文書になったものですが、とても長い文書なので、まあ、まずはこの文書を元にして作成された資料5・6を読んでください。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm

なお、今月中くらいには、中教審の教育課程企画部会で新しい文書がまとまりそうです。資料5・6は、まとめる途中の文書です。

【問い】それぞれの資料の言葉1つ1つは、どのように誰がつなげてるんですか?(書いているんですか?)

【問い】学習指導要領は誰が改訂しているのですか?

【答え】学習指導要領は、上記の通り、中央教育審議会でも改訂されています。改訂方針は教育課程企画特別部会で、総則の文言は総則部会で、各教科・各領域の文言はそれぞれの専門部会で検討されてきました。各文書は、部会の委員が出してきた原案や意見などを、文部科学省の官僚が文章にしているように思います。

現在は、これらの部会での検討はほぼ終わっており、各外部団体からの聞き取りが行われています。このあと、学習指導要領の形でまとめられ、パブリックコメントが行われます。パブリックコメントというのは、一般国民から意見を集めることで、ウェブサイト(e-Gov、下記)を通して行われます。皆さんも意見を出すことができます。ただし、募集期間が非常に短い傾向にありますので、気をつけてください。

<http://search.e-gov.go.jp/servlet/Public?OBJCD=100185>

中教審の各部会の委員は下記のサイトで公開されています。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/index.htm

まあだいたい、教育を専門にしている大学教授や、現職の学校長、教育長、教育に関心のある企業人、自治体の首長、PTA全国団体の長などが委員です。また今聞き取りが行われている外部団体というのは、本当にいろいろです。たとえば以下のような団体から聞き取りを行っています。(以下のリンク先は一部です)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/1378484.htm

【問い】学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を社会と共有していくというのは、具体的にはどのような方法で行えばよいのですか?

【問い】学校教育を社会と共有・連携しながら実現させるとあるが、現代の社会では難しいように思う。現代の社会で共有連携させるならば、どのような方法が一番適切であるかを知りたい。

【答え】いい問いですね。たぶん今まだ誰も答えを言える人はいないかもしれません。唯一の答えがあるわけではないこれらの問いは、「今後の教育をどうすればいいか」という教育学研究の問いに達していると思います。答えを出すにはこれからいろいろ研究していかなければなりません。卒業研究のテーマとしても十分すぎるくらいいいテーマだと思います。

とりあえず、中教審で指導要領の改訂方針を決めている教育企画特別部会がどう考えているかについては、平成27年8月発表の「論点整理」か、資料5・6の元文書(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/08/22/1376199_2_1.pdfにあります)を読んでみるともう少し詳しくわかると思います。が、まだ研究の余地が大あります。

社会との連携については、コミュニティスクー

ルの普及や教材の共同開発、公開授業などを想定しているようです。

【問い】教育方法学でも ESD が出てきて、今回の資料でも ESD が出てきたので、少し興味が出てきました。

【答え】ESD については、資料 5（2 頁目下あたり）のことですね。持続可能な開発のための教育（ESD）については、環境保全に関する教育を中心に、そういうことを是とする心情や実行に移す実践力などを育てる教育が必要です。教育全体で意識して進めていく必要がありますね。そもそも、教育基本法・学校教育法の教育目標を見ればわかるように、環境の保全はもともと日本の学校教育の目標の一つでした。資料 5 は、もっと真剣に取り組んでいかなくちゃ、ということを言っています。

【問い】教育心理学でもメタ認知が出てきたが、教育原理でも出てくると思わなかったので知りたいと思いました。

【答え】メタ認知については、資料 6 の 4 頁右側のところですね。メタ認知は、自分の思考や言動を対象化して客観的に把握することとかそのための力とかを指す言葉です。こういう力があることで、自分の今後の見通しをもって計画的に行動したり、自分が相手をどう思っているか気づいて態度を改善しようとしたりすることができるようになります。知的理解だけに限らず、判断力や社会性・道徳性の発達などにも深くかかわる重要な力ですね。そういうものに気をつけながら教育していきましょう、というのが次の学習指導要領です。資料 6 をしっかり読んでみてくださいね。

3. 学力の三要素、学習過程について

【問い】学力の三要素について具体的に知りたい。

【答え】残念ながら、具体的に教えるには時間が足りません。ここに書くことも難しいくらい研究が進んでいる分野です。教育学としてでも教科教育学としてでもかまわないので、ぜひ自分で研究してみてください。

とりあえず、資料 6、または資料 5・6 の元文書（下記リンク先）を読んでみましょう。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/ch

[ukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/22/1376199_2_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/22/1376199_2_1.pdf)

【問い】学習指導要領の各学年の目標の中に、学力の 3 要素すべてが入っていないといけないのか。

【答え】各学年の目標にはすべて入っていないといけません。入っていないと学校教育法違反になります。一回一回の授業では、全部同じように入れなければならないとは限りません。基礎基本を身につけることに集中する回、というのもあると思います。ただし、単元の中には、バランスよく目標に入れた方がいいでしょうね。

いずれにしても、学力の三要素はまったく別々に育つものではありません。基礎基本を教えながら、どのような能力や意欲・態度が育っているか、教師が意識することはとても大事なことです。

【問い】学力の三要素の基本的知識と主体的学習態度は同時に育てることはできないのですか？

【答え】系統主義・経験主義は同時ではないと考えているようですが、私はできると思います。習得・活用・探究を主張する立場も、そう考えていると思います。資料 5・6 の元資料 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/22/1376199_2_1.pdf を見ると、今度の学習指導要領も、同時相互的に身につくものとして考えるように感じました。

【問い】系統主義と経験主義は結局のところ、どちらの考え方も取り入れて循環しているということですか？

【問い】系統主義のいいところがよくわからなかったため、知りたいです。

【答え】正確ではないかもしれませんが、単純に考えればそう理解すると理解しやすいと思います。

系統主義は、系統的な学問知識・技能を学ぶにはよいのですが、基礎基本の知識・技能が身につくまでの学習能力や学習意欲をどうするかという問題に答えられないという欠点があります。また、経験主義は、子どもたちの興味関心を生かして生き生きとした学びができますが、意欲をもって経験するだけで確かで系統的な学問知識・技能を習得でき

るとはかぎらないという欠点があります。どちらの主義も一長一短なので、それを乗り越えるような考え方が必要でした。そこで出てきたのが、習得・活用・探究という循環的な学習過程という考え方です。

【問い】習得・活用はわかりましたが、探究では何が身につくのでしょうか？

【答え】探究という学習過程は、現行の指導要領では、主に総合的学習の時間で行うものと考えられています。各教科で習得・活用していく学習も大事なのですが、教科横断的な問題解決学習のなかで探究することも大事です。とくに、学校での学びが実際の社会の中で使えるようになるには、学習成果が教科で区切られたままで、その教科でないと使えないのではいけません。特定の教科に限らず、実際社会の中で使えるような知識・能力・態度を習得したり活用したりするのが、探究という過程です。探究では、習得・活用で身につけた知識・能力・態度などとは少し質の違う知識・能力・態度が身につきます。探究は、習得・活用のバージョンアップ版の学習過程、と思ってもいいかもしれません。

【問い】経験主義と系統主義から習得、活用、探究に変更しましたが、学力の三要素として定着しているのですか？

【答え】経験主義・系統主義および習得・活用・探究は、学習過程の考え方です。学力そのものではありません。学力の三要素とは、基礎基本の知識・技能、思考力・判断力・表現力等の課題解決能力、主体的な学習態度の3つです。学力の三要素の考え方は、習得・活用・探究の考えに基づいても変更ありませんでした。

ただし、改訂中の学習指導要領では、学力の三要素を「資質・能力」という形で置き換えることになっているので、今度は変わるかもしれません。

【問い】どうして測定しやすい学力と測定しにくい学力があるのか、どうして意欲・関心・態度などは測定しにくいのか、もっと詳しく知りたかった。

【答え】人類史上、教育効果を測る上では、知識・技能をどれだけ身につけていて、適切な時に再生できる（書ける）か、という観点からの測定方法が

長い間開発・改良されてきました。基礎基本の知識・技能は、ペーパーテストなどで書かせればどれだけ身につけているかわかりやすいです。思考力などの能力については、応用問題や実技テストなどで確認できないこともありません（知識・技能よりは、もう少しよく考えて評価しなければなりません）。しかし、意欲・関心・態度などは、表面上の形だけなのか、心からそうするのがよいと思っているのかななどを判定することは非常に難しいため、測定しにくいのです。

評価（測定）については、第8回にやります。またそのときに触れられればと思います。

【問い】課題解決能力がわかりません。

【答え】第3回で少しやりましたので、第3回のノートやテキスト・資料を見てください。それでもわからなければ質問に来てくださいね。

4. 教科・領域について

【問い】外国語活動は、小学校ではなぜ、各教科のところに入らないのか？

【問い】道徳、外国語、総合が各教科に入っていないのが驚いたので、なぜそうなのか知りたいです。

【答え】外国語活動については、戦後の小学校にはずっと外国語科（英語科）がなかったからです。これまではとくに、「小学校ではまず国語の学習から！」「国語がわからないのに外国語がわかるわけがない！」「かえって国語の学びがおろそかになる」と言われていました。しかし、現行（平成20年度改訂）の小学校学習指導要領から、外国語に親しみ、言語・文化に体験的に理解を深め、コミュニケーションの意欲的態度や能力を高めるために外国語活動が領域として導入されました（5・6年生）。なお、現在改訂中の学習指導要領から、3・4年生に外国語活動を導入して、5・6年生に外国語科（つまり教科化）することが決まっています。今後は、領域にも外国語の教育課程があるし、各教科の中にもある、という二重の状態になると思われます。

道徳については、初教の人は2年後期の科目「道徳教育指導法Ⅰ」（白石担当）で勉強します。福祉の人のために簡単に言っておくと、日本の道徳教育に関する歴史に理由があります。戦前では道徳は教科（修身科）だったのですが、いろいろ問題が

あったので戦後では道徳を教科にしてはいけない、と考える時期がとてもし長かったため、教科にしたくない人が多いのです。また、道徳教育は、各教科だけでなく、学校の教育活動全体で行うことになっているので、各教科とは同列でない「特別な教科」だということになっています。

総合的学習の時間も、教科横断的な学習をする時間なので、各教科とは同列にできないものになります。

【問い】5つの領域とは何ですか？

【答え】しっかり授業を聞きましょうね。小学校の教育課程が、各教科、特別の教科道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動、の5つの領域に分けられていることを指した言葉です。ちなみに、中学校の教育課程は、各教科、特別の教科道徳、総合的な学習の時間、特別活動の4つの領域で分けられています。高等学校の教育課程は、各教科、総合的な学習の時間、特別活動の3つの領域で分けられています。これらの領域は、学校教育法施行規則に定められているものです。

5. 教育課程の編成について

【問い】学習指導要領の中の内容について計画を立てていくのに、どのくらいの期間で立てていくのか気になった。

【答え】学習指導要領そのものは、今回の改訂作業の場合は、だいたい3年くらいかけて行われています。その基礎調査などを含めればもう少し長い期間がかかっているかもしれません。

学校で編成する教育課程については、ものによって違うと思います。全学年・年間の課程については、学校の教職員全員でつくっていきます。各学年や各教科・領域で専門的に検討する会議や、それを総括して検討する会議などを開いて話をまとめていかなければなりませんので、かなり時間がかかります。場合によっては、地域住民などに意見を求めたりするので一年がかりになるでしょう。学期・月間・週間などの課程はもっと短い期間でつくられます。日や時間の課程（指導案）は、書きためておかない限り、毎日書くことになります。新任者は書きためがないので、大変なことになります。

【問い】ヒロカリ（広島型カリキュラム）や言数（言語数理運用科）などの位置づけについて知りたい。

【答え】広島型カリキュラムは、広島市が教育特区（学習指導要領に限定されない教育課程を設けられるなどの特別な権限を認められた区域）に認められた際に作った教育課程です。これによって、広島市は独自に、小学5・6年生で英語科を実施し、小学5年生から中学3年生まで言語数理運用科を設けられています。広島市で小中連携を積極的に進めているのも、この教育課程があるからです。

この教育課程は、学習指導要領の枠組みに限定されない場合にどんな教育ができるか、実験的に特別に認められた教育課程だと思ってもらえればいいと思います。結果的には、今改訂中の学習指導要領でやっていこうとしていることの実行に移っています。

【問い】体系化とは何ですか？

【答え】しっかり授業を聞きましょう…。それからこれは一般用語なので、辞書も引きましょう。

バラバラではなく、個々の内容を関係づけ・階層づけて、ひとまとまりにすることです。

【問い】自分の方針と合わない職場について、同じ気持ちになれるように、自分をごまかしていくしかないですか？

【問い】自分で選んでその学校に就くなど可能なのでしょうか。

【答え】教育課程を学校が編成するところから、そう思ったのでしょうか？ しかし、各学校も学習指導要領や各法令に基づいて教育課程を編成しているはずなので、ごまかさないといけないところまで、自分の方針と合わない職場というのがあってはならないと思います。教育課程の運用の仕方で意見が分かれる時もあると思いますが、まあ理想論ですが…。

公立学校に勤める場合は、教育委員会からの辞令に従って、決められた学校に勤めることになります。要望は出せるようですが、必ずしも聞いてもらえるとは限りません。公立学校の様子は校長がどんな人かにも左右されますが、校長も転勤し続けますので、うまい具合にかみ合えばうれしいことになるようです。私立学校に勤める場合は、もち

ろん自分で行きたい学校を選んで勤めます。ただし、求人があるかどうかはわかりません。また、私立学校は転勤がないので、入ってみたはいいが…、という事態になると辞めるしかなくなります。

学校にもいろいろあります。いい学校とは、きちんと教職員の意見を聞き入れることのできる学校です。新しい学習指導要領では、教職員の連携を重視する「チーム学校」を目指すことになっていますので、そういう学校が増えてくるはず…です。ただし、実習生や初任者の立場では、合わせていくしかない場面はたくさんあるでしょうね。学校現場のことをわかっていないわけですし、勉強するためにも、先輩の言うことをしっかり聞き入れる必要があると思います。

人間関係や考え方の不一致でしんどくなることもあると思います。そんなときに、自分もしっかり持ちながら上手に立ち回れるような大人になっていきましよう。

6. そもそも学習指導要領とは？

【問い】教育課程の教育内容＝学習指導要領の内容、ということですか？

【答え】考え方はほかにもありますが、とにかく皆さんが絶対に知ってほしい教育課程＝学習指導要領なので、そう理解してもらって大丈夫です。

【問い】学習指導要領ができる前の世代（私たちの祖父母くらいの世代）の人は、どのように決められた教育を受けたのか？

【答え】皆さんの祖父母世代はおそらく戦後に教育を受けた世代なので、学習指導要領に基づく教育を受けていらっしゃると思います。資料4を見るとわかるように、昭和22(1947)年から学習指導要領がありますので。

もっと上の世代、戦前に教育を受けた世代は時代によっていろいろです。例えば、明治33(1900)年以降は、小学校については「小学校令施行規則」という法令があり、そこにいろいろ目的・目標や教科の内容などの概要が書かれていました。それにしたがって、各地域の学校長が「教授細目」という詳しい教育課程を編成する、という流れになっていました。小学校令施行規則は、今の学習指導要領ほど詳しくないので、学校長は結構大変だったと

思います。学校には、「校規」「内規」「規程」など教育課程に類するものを作っていたところもありました。また、地域の学校長が集まって教授細目を考えるなど、工夫していたところもありました。各先生方は、それらに基づいて授業していたというわけです。

と読んでくると、戦前の方が自由度が高かったように思われるかも知れませんが、明治37(1904)年から国定教科書が使われるようになったので、教育内容・教材はほぼ決まっていた（教科によっては国定教科書がなくて自由度の高いものもありましたが）。そのため、複数の検定教科書がある今とは少し拘束の度合いが違うのでお気をつけください。

7. 学習指導要領の学習について

【問い】大学1年生の時から学習指導要領はすべて読んでいた方がよいですか？ どのところが重点的に見た方がよいとありますか？

【答え】1年生からすべて読む必要はありませんが、どうせ後で読むので時間のある1年生の時に読むのは合理的です。また、あらかじめ読んでおいて「この目標、どんな教材でどうやって教えればいいのかの？」と疑問を持つことで、今後の授業をもっと興味深く受講できると思います。いいことはたくさんあるので、読んでおくにこしたことはないです。

おすすめは、2つ。1つは総則を読むこと。もう1つは、今回ワークをしたように、興味のある教科・領域を読んでみる。後者は意欲も出て、いいんじゃないかと思います。

【問い】学習指導要領がもうすぐ新しくなるのがわかっているけど、大学の教科書などとして学習指導要領を買わなければならないことがあるが、買って損はないのか？

【問い】自分たちが新任で学校の先生になる時に新しい学習指導要領が施行されると言われたが、教員採用試験の問題も変わるのですか？

【答え】学習指導要領やその解説は、税金の補助を受けているのか、とても安価で出版されています（200円くらい）。少なくとも、皆さんが実習へ行くときは、実習園・実習校では現行の学習指導要

領・幼稚園教育要領などに基づいて教育していますので、実習するには現行のものがが必要です。また、現行のものを改訂するのですから、現行のものを理解しておけば、改訂された新しい指導要領を理解するときの助けになります。ゼロから理解する必要はなくなるので、便利だと思います。

皆さんが初めて受ける採用試験の時は、おそらく新しい学習指導要領を中心とした問題が頻出すると思います。で、新しい指導要領を勉強する時、現行のものどう違うのか、という観点はとても大事です。移行期の採用試験などでは、現行と新を比べる問題は頻出ですね。

【問い】現役の先生はどのように学習指導要領の改訂に対応するのですか？

【答え】時々ある研修や、自習で対応していくしかありません。ですので、教員は「学び続ける教員」でなければならないのです。

本学でも、夏期休業中にやっている免許更新講

習で扱っています。

【問い】掲示板に書き込んだ主体的な学習態度について答えみたいなのを知りたいです。

【答え】とくに答案があるわけではありません。一つの答えがあるわけでもありません。実際社会の問題というのはそういうものです。社会に出るには、そういう答えが一つではない問題に向き合っ、「答えのようなもの」を考える力を育てる必要があります。そういう力は、自分で、または仲間とともに、ああじゃないこうじゃないと答えを話し合っって考えることでしか育ちません。第7回のあの活動は、答えよりも、話し合うこと・考えること自体が大事なので、そのつもりで受け止めてください。

これが答えだろうか、と知りたいのであれば、白石に質問しに来てくださいね。白石の「答えのようなもの」をお教えますので、さらに考える材料にしたら幸いです。

【資料7】教育評価について質疑応答

(2016年11月24日実施の講義に対する学生からの質問について、白石が11月26日に返答したもの)

2016. 11. 24の質疑応答(白石崇人)

1. 全体として

「絶対評価」について、教えるのを忘れていました。昔は「印象評価」のことを「絶対評価」と言っていたのですが、今は「観点別目標標準(到達度)評価」のことを「絶対評価」と言っています。どちらにしても、「相対評価」ではない評価のことを「絶対評価」と呼ぶ傾向があるようです。「相対評価」は「印象評価」を批判して成立しましたし、「観点別目標標準(到達度)評価」は「相対評価」を批判して成立したものです。まあとにかく、「絶対評価」という言い方はあまり正確でないので、別の言葉で言い表す方が無難です。

配布した児童指導要録が、自分の見たのと違う、という人がいました。もしみなさんが子どもの時に毎学期受け取っていた通知表と見間違えた人は、児童指導要録と通知表は別物ですので注意してく

ださい。それからネットで調べたものと違う、という人は、おそらく各地域で作成されている児童指導要録を見たのだと思います。配布した要録は、文部科学省が作成した「例」です。このあと、各教育委員会が文科省の例に基づいて、自分のところの地域で使いやすい形に作成し直します。そのため様式の違う指導要録があちこちに存在するのです。通知表はちなみに各学校で作るので、さらに様式は違ってきます。

2. 各評価について

【問い】形成的評価の説明をきちんときいているつもりではいたしましたが、よく分かりませんでした。

【答え】意味は板書したままですが、テキスト(〔拙著『保育者の専門性とは何か』幼児教育の理論とその応用〕第2巻)の80頁に簡潔に説明していますのでそれを読んでみてください。それでわからなければ質問してくださいね。

【問い】形成的評価について、学習者・教師にとっての意味は分かりましたが、学校にとっての意味が分からなかったです。

【答え】これは説明不足になってしまいましたね。学校にとっての形成的評価の意味とは、その学校の教育の質を高めることにつながるところにあります。学校も教育のために計画を立てるのですが（先回言った学年・年間の教育課程など）、その計画もPDCAサイクルにのせて見直していかなければなりません。年度途中などで形成的評価をすることによって、計画の実現程度を判断します。遅れていたり予想しない問題が生じたりしていれば、計画変更をしなければならいかもしれません。うまくいっていれば、うまくいった理由を検討してより効果が出るように調整することができます。学校も形成的評価することで教育の質を高めることができるんですね。それは結局、子どもや教師にとってよいだけではなく、子どもがよく育って、その保護者やその子どもが生きる地域などにとっても様々なよい影響を及ぼすきっかけになります。

【問い】相対評価は、評価できないものがあるといっていました。努力以外に他にあるのですか？

【答え】授業中に出てきたのは、人間性や、学習の経緯、学力の実態、個性などです。結果しか評価できないのと、ぜんぶひっくるめて数字にしてしまうので、限定的な場合にしか使用できない評価方法です。

【問い】相対評価はそれぞれの段階に入る割合が決まっているが、よい評価に集中しすぎるとどうなるのか？

【答え】相対評価は、統計的に「正しい」結果を追求するので、よい評価に集中しすぎると「間違った結果」が出ていると見なされます。統計的に「正しい」割合になるように、テストの難易度を変えたり、配点を変えたりすることが多いです。場合によっては、結果だけを見て、たいした差は見られない子どもたちを、「3」だ「4」だと無理矢理段階付けしてしまうこともあったようです。

【問い】ルーブリック評価がよくわからなかった

のでもう少し詳しく説明してほしいです。

【問い】ルーブリックとポートフォリオの違いについてよく分からなかった。

【答え】ルーブリック (rubric) とはそもそも説明書きとか項目のことです。ある課題に対するパフォーマンスを成功度ごとに分けて文(説明書き)にし、それにしたがって評価する方法です。ルーブリック評価は、パフォーマンス評価の進化形だと思ってもらえばよいと思います。

ポートフォリオ (portfolio) とは、そもそも書類を運ぶ時に使うケースのことで、自分で作った作品を集めておく作品集のことを指します。学校で言えば、描いた絵とかテスト用紙とか通知表とかを集めて入れこんだファイルです。電子データとかも集めたものをポートフォリオと呼ぶこともあります(本学の教職履修カルテはこのタイプのポートフォリオです)。集めた作品を見て、その人のパフォーマンスを評価するのがポートフォリオ評価です。ですので、ポートフォリオ評価はパフォーマンス評価の一種ですが、ルーブリック評価とは別物です。

詳しくは、両方とも本やネットでもあちこちで説明がされていますので、そちらを参照してください。わからないところは質問に来てね。

【問い】現在一番重要視されている評価方法は何ですか？

【答え】一番普及しているものという意味では、観点別目標標準拠(到達度)評価です。一番注目されているという意味では、ルーブリック評価です。

3. 評価に関する基本用語について

【問い】「規準」と「基準」の違いとは何ですか？

【答え】観点別目標標準拠(到達度)評価の時に特に使い分けるようです。「規準」は観点のことで、「基準」は到達度(成功度)の程度のことです。ですので、規準に基づいて評価するところを区別し、基準に基づいてどの程度まできているか到達度を評価する、という言い方が成り立ちます。

4. 評価の扱い方について

【問い】親から自身の子どもの評価の説明を要求されることはありますか？

【答え】そういう要求をする保護者がいた、ということはあると思います。今やどんな場面でも説明責任が求められている世の中、学校だけが評価をブラックボックスにしている時代ではなくなったのは確かです。パフォーマンス評価（とくにルーブリック評価）は、説明責任を果たしやすくする効果も期待されて、普及し始めているようにも思います。

【問い】私は小学生のときに行動面の評価はどのようにして、先生たちは見ているのだろうか、判断しているのだろうかと思っていました。規準を決めるのも難しいと思うのですが、どのように評価していたのですか？

【答え】学校の評価の規準・基準は、基本的に学習指導要領に基づいて、先生がそれぞれ設定します。その具体例は、先行の学習指導案（ネットにたくさん転がっています）を見てみるとわかります。「本時の展開」などの中に、評価の観点が書かれてありますので探してみてください。

【問い】様々な評価を目的に合わせて使い分けられればよいのですか？

【答え】そういうことになりますね。どんな目的・場合にも使える評価方法というのはない、ということ。つまり、適切な評価方法を選択できるようになることが、いい先生になるためには必要なんです。

【問い】子どもの中では、評価されることによって頑張ろうと思う子もいますが、逆に評価されることによってやる気が低下してしまう子がいると思います。そのときはどうすべきですか？

【答え】おっしゃるとおりです。形成的評価のように、評価結果をフィードバックする時に、その子どもに応じたフィードバックの仕方をしっかり工夫しなければなりません。教師は、担当の子どもの性格や状況を適切に把握し、できていないところを強調すべきか（逆境に燃えるタイプはこちらがいいでしょう）、できているところを褒めながら不足を伝えるか（気持ちが折れやすいタイプはこちらでしょうね）考えていかなければなりません。このあたりの判断は、常にその子にかかわっている担

任だからこそできます。また、フィードバックの効果をも十分に引き出すには、個別面談をした方がよいです。

5. 指導要録について

【問い】なぜ小学校の成績表はABCの三段階評価なのか？（五段階や十段階がないのはなぜ？）

【答え】確かにそうですね。何か理由があるのでしょうか、ざっと調べたところではちょっとわかりませんでした。継続調査させてください。

ちなみに、中学校の評定は五段階評価です（各教科目の観点別評価は三段階ですが）。

【問い】私は小学校のとき三段階評価だったが、別の学校の友人は四段階評価だった。学校によって評価の仕方は違うのか。

【答え】みなさんに今回示した児童指導要録は文部科学省が「例」として提示したものです。児童指導要録は文科省の例を参考にして地域（教育委員会）で作ります。そのため一定の枠組みができて、統一性が出てきます。また、通知表は学校で任意に作られるので、学校によって違いが多くなります。どんな理由があったかわかりませんが、三段階では評価できないことがあると判断した結果だと思います。管轄する教育委員会か、学校かの方針が違ったのではないのでしょうか。

【問い】幼稚園では、指導要録ってどんな感じなのか見てみたい。

【答え】「幼稚園幼児指導要録」とネット検索すればすぐ見られますよ。

6. その他

【問い】私は口頭での重要ワードまでノートに残したいと考える人間で、それを完成させて黒板を見ても、省略されていたり、板書だけでは意味がわからなくなり、手が止まってしまう。パワーポイントであれば、写真を撮ってあとでまとめることもでき、理解も深まるため、可能であればパワーポイントでの授業を展開していただきたいです。すみません。

【答え】パワーポイントでの授業に切り替えるのは、私もずっと考えているところです。次回以降、

どこかでやりますね。

しかし、カードを見る限り、パワーポイントでの授業の在り方について根本的な誤解があり、かつ「板書を書き写しながら口頭の話を理解する」ことが苦手のご様子のような印象を受けました。この場合、パワーポイントでの授業では解決しそうにない問題があるような気がするので、少しお答えします。

パワーポイントにたくさんすべてのことが書かれているような印象を持っておられるのは、そういう先生が本学に多いからでしょう。しかし、パワーポイント1枚1枚に細々とした情報をいっばいに書き込むのは、本来のパワーポイント形式の良さを生かせていません。パワーポイント形式は、一画面に適量の情報を無駄なく掲載し、視覚的方法を駆使することで、内容を伝えやすくするためのプレゼンテーションの技法です。実は、たくさん情報を詰め込んで提供することを不得意とする技法です。そのため、パワーポイントにするだけでは、おそらくあなたの期待するような効果は十分出ません。希望に沿えなくてすみませんが、パワーポイントについては、使うべき時に使わせてください。

むしろたくさん情報を伝えようとするならば、文章形式（まさにこの「質疑応答」のような）の資料を提供するか、講義を録音して事後学習の助けにする方がよっぽどよいです。そのため、私はテキスト箇所を事前に提示していますし、足りないところがあれば事前学修の中でURLなどを示しています。板書形式は、パワーポイント形式よりもずっと情報量が少なくなります。私は、板書について、今ここを話していますよということを示す「ただの標識」と思って書いています。板書だけで説明しようとはしていないので、板書だけに注目すると理解できなくなるのはごもっともです。私は板書だけで授業しているのではないので、板書だけにこだわらないように気をつけてみてください。

さて、最後に、逆にあなたにアドバイスします。おそらく、あなたがいちばん満足する手立ては、講義を録音することです。あなたが後で確認するだけのために使うのであれば（公開すると著作権侵害になるのでしないでね）、許可しますので、白石まで申請してくださいね。

あと、今回こういう人もいました。

評価の仕方というのはさまざまあり、デメリットもあるのでそれを改善するために新しい評価方法がつけられてきたということがよくわかりました。

今回の事前学修の調べ学習をしていきっていたのと、今日習ったことを見比べながら受けたので、たくさん頭の中に付け加えたり、整理することができました。たくさん調べておいて良かったです。

事前学修は、90分の講義の学習効果を最大限に高めます。いろいろ忙しいですが、心がけてみてください。

それから、わからないところがあれば質問に来ましょう。授業中にわからないことがあれば、あれこれ考えるよりも後で質問に行った方がよいこともあります。とくに授業の理解が止まるのであれば、そうした方がよいと思います。今後、様々な場面でいろんな人から指導を受ける機会があります。指導の仕方を要求できる場面はむしろ少ないです。自分の特性をしっかりと理解しておいて、それに応じてやり方を調整しながら多様な学び方を身につけておいた方が、今後のためかと思いました。

パワーポイントでの授業は考えてみますね。

【問い】大学の評価はどれを使っているのでしょうか？

【答え】大学は、教員によって使っている方法が違います。印象評価しかしてないんじゃないかという先生も、相対評価にこだわろうとする先生もいます。今回例示したコモン・ルーブリックを使っている先生もいます。

私は、主に観点別目標標準評価を活用しているつもりです。小テスト・出席カード（小レポート）・本レポートそれぞれにねらいがあります（第1回目の書類を参照してください）。また、この「質疑応答」は、形成的評価の意味合いをこめて提示しているつもりです。それから、科目（保育者論や道徳教育指導法Ⅰ）によっては、一部、ルーブリック評価をしています。

第6章 学校はどのように教育するのか？

—授業過程・子ども理解・教材研究

学校はどのように教育するか。学校教育の中心は授業である。そのため、学校は教師が授業することで教育する、と答えることができる。では、授業はどのように行うべきか。教師が教壇に立ち、子どもたちが教師の方を向いて一斉に説明するのが授業なのだろうか。子ども同士が机を向かい合わせて話し合い、教師はその横で聞いているのが授業なのだろうか。また、ここまで学んできた知識を使えば、学校は授業だけで教育するわけではなく、給食時間や掃除の時間などでも教育する、と答えることもできる。学校教育の方法は、授業を除いては語れないが、授業だけで語り尽くすこともできない幅広いものである。

このように学校教育の方法は幅広いが、どんな方法をとるにしても、教師が絶対にやらなければならないことがある。例えば、授業では、教材と呼ばれる、教育のための素材を適切に用いなければならない。また、教育は、その都度その都度の教師の思いつきでは十分できないので、教師はどの教材をどのように使うか、どのような機会を捉えてどのような指導を行うか、常に考え、準備していかなければならない。

本章では、これらの問題関心を踏まえて、授業はどのように進めるべきか、学校で教育する上で欠かせないことは何かについて考えていく。まず、授業とは何か考え、授業における教材の位置づけや授業の形態・方法について整理し、加えて近年求められている主体的・対話的で深い学びについて検討する。次に、授業する上で欠かせないこととして、子ども理解と教材研究について検討する。最後に、授業以外の教育について、その一端に触れる。

1. 授業とは何か

(1) 授業と教材

授業とは何か。この問いにはたくさんの先人が取り組んできたし、教師であれば誰でも自分なりの答えを持っている。したがって多様な答えがあって、一つの答えがあるわけではない。しかし、授業のあらゆる側面をとりまとめて説明できる人はそう多くはない。優れた授業論を聞くことは、自分の授業観を見直すきっかけになるので、ここでは2つ紹介しよう。

佐藤学によると、授業には、世界づくり・仲間づくり・自分探しの3つの側面がある。子どもは、授業を通して、教材に含まれる一定の知識や技能を獲得する。授業で取り上げた知識・技能を通して、子どもは知らなかったことを知ったり、今まで考えていたことやイメージしていたことをつなげたり、変化させたりする。授業は、子どもたちの頭の中の世界をつくるのである。また、子どもは、教材や授業中の活動を通して、他の子どもや教師などの他者とかかわる。教師の出した問題の答えを発表して他の子どもたちから「いいです」「同じです」と反応されるような関わりから、話し合い活動でお互いの意見をぶつけ合う関わりま

で、授業中には様々な関わりが生じる。授業では、普段あまりかかわらない人と授業でかかわることも多いし、普段の生活や遊びとは異なる振る舞いや考え方を示すことがある。授業は、子どもたち同士や子どもと教師との間に関わり合いを生じさせ、同じ内容を学び合う仲間をつくっていく。さらに、教材に触れて世界観を広げたり、他者と関わり合っただけで仲間をつくったりすることを通して、子どもたちは自分自身の考えや態度を反省したり吟味したりする。そのことを通して、子どもたちは自分自身のできることや得意なこと・苦手なことを再認識して自分の特性を知ったり、目標を立ててこれからなりたい自分を見つけたりする。授業は、自分と向き合っただけで、今の自分や将来の自分のあり方を探し、見つけようとする過程でもある。なお、これらの世界づくり・仲間づくり・自分探しについては、子どもだけに起こるのではなく、教師にも起こる。教師も、教材を研究し、授業を進め、子どもたちと関わる中で、教育観や子ども観を更新し（世界づくり）、子どもと関わってともに学ぶ仲間となり（仲間づくり）、自分自身の力量やこれからの課題・目標を見つけることができる（自分探し）。

それから、有田和正によると、授業とは、「教師が子どもたちに追究させたいもの」を「子どもたちが追究したいもの」に変える過程である。教材とは、具体的な教育内容であり、教育課程を構成する素材であり、文字・画像・音声・実物などの文化財であり、考え方や技術などを含むものである。教材は子どもの外にあるものである。授業は、教師の働きかけによって、子どもたちが教材（の内容）を自分たちの中に取り込んで自分たちのものにして、さらに自分たちで納得いくまで追究していく過程である。このような授業をするには、教師は、用意した教材を子どもがわかるように働きかけるが、わかっただけに終わらせず、さらなる追究につなげていけるようにすることが重要である。

このように、授業とは、子どもにとってはもちろん、教師にとっても世界づくり・仲間づくり・自分探しの時間である。また、知識伝達の時間ではなく、子どもたちが教材を通してさらに追究したいことを見つける時間である。知識は子どもたちが物事を追究するために必要である。

（2）授業・保育の過程

授業の始まりと終わりには、普通、起立・礼・着席などの決まった挨拶がある。始まりの挨拶は、今、休憩時間が終わり、これから授業が始まる、ということ子どもたちに気づかせ、授業に参加する姿勢をつくる意味がある。終わりの挨拶は、これで授業時間を終え、次の時間に移る姿勢をつくる意味がある。この決まった挨拶を繰り返すことで、教師も子どもも無意識にメリハリのある時間感覚を身に付けていく。これ以外にも、礼儀に関する道德教育上の意味を付加している教師もいる。

授業の過程は、教師から見た場合、多くは導入→展開→終結という三段階で構成されている。まず、導入部において、子どもたちの興味関心を喚起するなど、授業に積極的に参加できる姿勢をつくる。まずは授業開始の挨拶をし、授業内容に関連する話や活動を行う。子どもたちの様子によっては、アイスブレイクをしたり、教師の余談的な素話などをしたりする

こともある。ただし、授業と関係ない話で無駄に時間をつぶすことはないようにしたい。単元の途中で、子どもたちが「次はどんな授業だろう」とわくわくしている場合などは、挨拶だけしてすぐに展開に移ることもありうる。導入部で重要なのは、子どもたちが授業にスムーズに入ることができるようにすることである。導入部の定型はなく、学級の実態と授業内容によって工夫する必要がある。

展開部は、導入部よりもさらに多様である。45分の授業の展開部は、おおよそ25～35分ほどで計画する。展開部は、中心となる教材をめぐって、おおよそ1から2種類の活動を組み合わせて計画するのが普通である。あまりたくさん活動を組み合わせると、一つ一つの活動がおろそかになったり、授業についてこれない子どもが出やすくなったりするので注意したい。具体的には、例えば、まず読み物教材を読んで、そのあと質疑応答やグループワークをするなどである。単元によっては、個別に問題に取り組む個別学習が組まれる場合もある。展開部は、先述の佐藤の授業論によれば、世界づくり・仲間づくり・自分探しを進めていく過程にしたいし、有田の授業論によれば、教材を「教師が子どもたちに追究させたいもの」から「子どもたちが追究したいもの」に切り替えていく過程にしたい。また、すでに教材が「子どもたちが追究したいもの」になっている場合は、徹底的に追究する時間にしていく。展開部は、子どもたちがしっかり学べるよう、教材の提示や説明・発問の仕方、活動の種類などの授業方法を適切に選択し、配列することが重要である。

なお、主に展開部の授業形態には、一斉授業とグループワーク、個別学習がよく採用される。この3つには、それぞれ指導上の利点・欠点がある。例えば、一斉授業は、教師が子どもたちに向き合って、同時に同一内容を伝達する授業形態である。たくさん子どもに、短時間で必要な知識・技術を集中的に習得させることに適している。しかし、伝えるべき知識・技術が優先されるため、子どもの主体的な活動を抑制しなくてはならない。また、指導の前提になるべき子ども一人一人の実情を見落としがちになる。一方で、グループワークは、子ども同士が向き合って、同時に同一内容を学び合う授業形態である。教師は、教材や話題を提供したり、話し合いを刺激したりして、グループワークを支援する立場に立つ。子ども一人一人が納得するまで学び、学んだことを他の子どもに教えることで学びが深まるという効果がある。子どもの主体性を重視し、子ども一人一人の実情に合った学びを進めるには適している。しかし、グループワークにはたくさん時間が必要であり、子どもの学びが多様に広がりやすいので、教師の意図する学びを達成することは容易ではない。教師が細心の工夫や配慮をあらかじめしておく必要があるし、子ども集団が学び合い・教え合いに慣れ親しんでいなければうまくいかないことが多い。個別学習は、一人一人の実情に合った学びを進める上では適している形態である。しかし、学級の子どもの数が増えれば増えるほど教師の指導・支援が行き届きにくくなり、子ども間の進度などの差は開きやすい。一斉授業・グループワークには、細かく見ると多様なやり方や考え方があり、学習集団づくりや反転授業、ジグソー法など、様々なやり方や考え方がこれまで提唱されてきた。また、普通はどれか一つだけではなく、一斉授業とグループワーク、そして個別学習を組み合わせる授業を展開させ

ることが多い。授業の仕方に一つの答えがあるわけではない。授業の効果を高めるために、授業の趣旨や子どもたちに適したやり方をとることが大切である。

終結部は、授業をまとめ、次の時間につないで、授業を終える過程である。授業のまとめ方は、教師がまとめることもあるが、子ども自身がまとめるのが望ましい。子ども自身がまとめられるようにするには、「今日は何を学んだ?」と問いかけるだけでは難しい。発問を工夫し、口頭ですかワークシートですか問い方も工夫しなければならない。次の時間につなぐには、宿題を出したり、次回の授業内容の予告をしたりするのが普通である。授業の効果を評価するには、授業 45 分内だけではなく、事後の活動の観察を続ける必要がある。学んだことを生かして今後の学校生活を変えていけるように、子供たちに促すように工夫したい。そして、挨拶をして授業を終える。授業時間を越えて休憩時間になっても授業を続けることはあまり望ましくない。まれに子どもたち側からまだ続けたい、という声上がるほどに、学びに対する情熱と探究心、集中力が続くこともあるが、普通は、子どもたちにも休憩時間にしたいことがあるので、集中力が切れてしまって効果的な学習ができなくなる人が多い。

一方、幼児教育・保育の現場では、普通、授業時間は設定されない。保育現場の一日は、時間を設定しない遊びと生活習慣を形成する活動を中心に流れていく。教師からの提案による意図的・計画的な遊びや作業をする時間（設定保育の時間）はあるが、このような設定保育の時間は一日に 1 時間程度が普通である。おおよそ自由に遊べる時間を中心に一日を計画することになるが、このような保育形態を自由保育という。また、流派や園の方針によっては、〇〇の時間などの決まった活動をする時間を設定することがある。こういう時間が多い保育形態は設定中心の保育という。多くの一般的な園では、朝、子どもは登園するとすぐに着替えて、自分の見つけた自由な遊びを始める。朝の集まりがある園もある。10 時頃になると設定保育の時間が始まる。設定保育の基本は授業過程と同様、導入→展開→終結の三段階で計画されることが多い。設定保育が終わると昼食の準備が始まり、昼食を食べながら食事習慣を形成するための保育が行われる。昼食を片付けると、保育所等では昼寝、幼稚園では自由遊びの時間になる。幼稚園では 14 時頃から、保育所等では 16 時頃から降園の準備が始まり、保護者の迎えや送迎バスの準備が整うのを待つ。延長保育を予定していた子どもたちは別メニューで様々な遊びを展開し、保護者の迎えを待つ。幼児教育・保育では、1 日単位で導入→展開→終結の流れを意識することも有効である。登園の時間を導入部、設定の時間とその後の時間を展開部、帰りの会などの時間を終結部として計画するとよい。

以上のように、授業や保育の過程は、導入→展開→終結の三段階を意識しながら、様々な活動を組み合わせて自然に有意義に流れていくのが望ましい。子どもたちがしっかりと学べるにはどんな方法をとるのがよいか、導入・展開・終結をどのように工夫するか。教師は細心の注意と計画性をもって、授業や保育をつくっていく必要がある。

(3) 主体的・対話的で深い学び

授業は、子どもたちをしっかりと学んでいる状態に導く。しっかりと学んでいる状態とは、どのような状態をいうのだろうか。子どもたちの学びのあり方を考えるにあたっては、近年注目されている「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）の考え方を踏まえることは重要である。平成 28（2016）年の中教審答申は、主体的・対話的で深い学びについて以下のように述べた⁵。

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、以下の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることである。

- ① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

- ② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。

- ③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員はこの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

これによると、「主体的な学び」とは、子供自身が学ぶ内容に興味や関心をもって、自分のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自分の学習を

⁵ 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（2016年12月21日答申）、49～50頁。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

振り返って次につなげる学びである。「対話的な学び」とは、他の子供・教職員・地域の人との協働・対話や先哲の考え方を手がかりに考えるなどして、自己の考えを広げたり深めたりする学びである。「深い学び」とは、学習過程（習得・活用・探究）の中で各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基にして創造に向かったりする学びである。これら3つの学びが相互に影響し合いながら一体として実現されるのが、主体的・対話的で深い学びということになる。先述の佐藤学の授業論に沿って考えれば、主体的な学びは授業の「自分探し」の側面、対話的な学びは「仲間づくり」の側面、深い学びは「世界づくり」の側面と重なっている。

以上のように、授業とは、単に教科書の内容を伝えていくことではなく、主体的・対話的で深い学びを実現していくことである。このような学びを実現するような授業は、どのようにすればできるか。今後、全ての教師はこの問いに向き合わなければならない。少なくとも、一斉授業だけでは難しいし、毎日の1時間1時間の授業でこれらの学びをすべて同じように満たしていくことはできない。多様な一斉授業・グループワークの方法を組み合わせながら、学びを、いつ、どの側面に焦点をあてて、どの程度、どのように実現していくか。教師は、これらの事項を考えながら、緻密な教育課程を編成し、確実に運用していかなくてはならない（教育課程については第7章参照）。

2. 子ども理解・教材研究に基づく授業

授業を効果的に進めるには、子ども一人一人についての的確な理解と、教材に対する的確な理解とが必要である。教師は授業する前に、今、クラスの子どもはそれぞれどのような状態であるか確かめ、どのような興味関心をもっているか、どのような課題を抱えているか、どのようなことができるかなどについて理解しておかなければならない。子どもは、興味・関心のない授業や自分のことに関係ない授業には熱心に参加しないし、わからないこと・できないことを急にわかる・できるようにはならない。そのため、授業は、子どもたちの興味・関心に基づいて、それぞれの知識や能力の状態に応じて、子ども自身の課題に取り組めるように進める必要がある。

どのようにすれば効果的な学習ができるか。それは、子どもたちを観察・記録することから始まる。今では、心理学や社会学を応用した様々な観察法が開発されているが、いずれの方法をとるにしても、子どもたちが自然に生活する日常の中で、子どもたちの言動や出来事に関する事実を継続的に観察・記録していくことが基本である。科学の分野で、蝶の生態を観察するために、標本を観察するだけであったり、研究室のカゴの中に閉じ込めた不自然な環境で観察したりする科学者はいない。蝶の本当の姿を観察しようとするれば、自然の中で暮らしている蝶を観察しなければならない。子どもを観察する時も同様のことが言える。子どもが学校・教室の中で自然に生活している様子を観察し、記録していくことが、子ども理解

の第一歩である。日誌の重要性はここにある。観察する時は、一人一人の動向を観察することはもちろんだが、友達関係や所属するグループの状態、クラス内の役割や立場などの人間関係に関する事実も観察していく必要がある。その次は、観察結果をまとめ、子どもの個人的性格・能力や集団生活などの現状や課題について考察する。そうすることで、子ども一人一人やクラスの子ども集団に必要な教育がわかってくる。

また、授業は教材を用いて行われる。授業を準備するには、どんな教材を用いるか選ぶ必要がある。通常、教材は教科書から選択するが、たくさんある教科書教材から何を選ぶかは、教育課程の実施上必要なことと子どもの実態に応じた教師自身の問題意識とが決め手になる。学習指導要領や、所属する学校の教育計画、教科書などを常日頃から研究し、今、自分のクラスにどのような授業が求められているかを見極める。常日頃から子どもたちを観察し、理解を進め、クラスの現状と課題を把握することに加えて、教師自身が子どもたちにどのように育って欲しいか把握して、今、クラスの子どもたちにどのような授業が必要かを見極める。そのようにして教材選択を行っていく必要がある。

教材選択の次には、教材を子どもたちにどのように追究させたいか考えて、計画する必要がある。子どもたちが教材の何に興味・関心をもつか、教材に含まれる知識・技能の本質やおもしろいところはどこにあるか、教科の見方・考え方が教材にどのように含まれているか、これまで学んできた教材や教育内容とつながる学びの可能性はあるか、どのように発問や提示・説明をすれば教材の本質に迫れるか、どうすれば子どもたちが教材から自分たちの課題を見つけて自分たちで追究していけるかなど、教材を巡って様々なことを研究しなければならない。授業の形態や方法は、教材の性質に応じて選ばなければ、効果を望めない。教材の性質を研究することは、授業をどのように展開させるか考えることにつながる。場合によっては、教材に工夫を加えることでより授業がおもしろくなることもある。文字の羅列や口頭説明だけよりも視覚的援助を加えることで、学習効果が高まることもある。教材を巡ってどのような工夫があり得るか、元々の教材の本質やおもしろさを損なわないように注意しながら、研究することも重要である。

子どもの実態や課題によっては、教科書にない教材を探したり、教師が自ら開発したりしなければならないこともある。教材になる可能性をもった素材は、あらゆる場所に存在する。図書や新聞雑誌はもちろん、インターネット上にもある。子どもたちの実態や発達状況に適した教材か、事実かどうか、倫理的に問題はないかなどを考えて教材化する。教育過程で必要なものとして著作物を教材化（複製）することや、引用の範囲内で出典を示して一部を利用することは許されている。プリント教材などはこれにあたる。ただし、内容を改作する場合は著作権者に許可をとる必要がある。また、副読本や問題集などの補助教材については、校長に届け出て教育委員会の許可をとる必要があるので注意しなければならない。

3. 各教科の授業以外における教育

学校教育において各教科の授業は、大量の時間をついやして行われる教育方法の一つだが、それ以外の時間でも教育は行われる。総合的学習の時間は、各教科での学びを総合して教科横断的な課題に取り組み、探究活動を進めて学び続ける力を身に付ける。また、それ以外に、授業が始まるまでの時間や、授業と授業の間の時間、授業が終わった後の時間、そして学校行事や学級活動などの時間がある。個別・三者面談や家庭訪問などもある。これらの時間では授業が行われていないが、教育は常に行われている。教師が直接指導する時はもちろんだが、教師が活動の環境を整えることで間接的に教育することもある。

例えば、教師は、朝、登校してくる子どもに会えば挨拶をする。これは、単なる人間関係づくりのための挨拶ではなく、子どもの挨拶習慣を形成する意図的な教育行為である。教師は、表情や声の大きさ、声色、タイミングなどを工夫し、適切なモデルとなるように挨拶する。休憩時間にも、廊下を走る児童に走らないように注意をする。これは、集団活動のルールを教える特別活動の一部であり、他人に迷惑をかけないことを教える道徳教育でもある。転んでけがをしないための健康・安全な環境作りでもある。給食時も、好きなものばかり食べないでバランス良く栄養を摂取することを教えたり、食事や会話を楽しみながらもきちんときれいに食べる食事習慣を形成したりする食育が行われる。三者面談の時は、児童の特性や学力状態などを踏まえながら、今後の進路や学習方針などを共有し合うキャリア教育が行われる。終わりの会も、今日一日の学習や生活を振り返り、学びを総括する教育活動である。

このように、学校教育は、各教科の授業だけでは捉えきれない。学校教育とは何か把握し、どうすべきか考えていくには、学校の教育活動全体を捉える視野を常に意識することが重要である。

以上、本章では、学校ではどのように教育するかについて検討してきた。授業は主な学校教育の方法の一つである。授業をするには、一斉授業だけでなくグループワークや個別学習も組み合わせて、導入・展開・終結の過程を適切に進めていく必要がある。また、教材選択や教材開発、教材の取り扱い方を見極め、子どもたちが自分たちで追究したいと思えるような教材にしていくために、教材研究は欠かせない。また、授業はもちろんのこと、授業以外の時間においても教育は行われている。学校ではどのように教育するかを考えるには、授業方法はもちろん、授業以外の時間における教育方法も考えなければならない。これらの方法は極めて多様である。本章は、その多様さと広がりについて概説した。今後は、それぞれが必要に応じて、さらに具体的な方法を追究して欲しい。

<主要参考文献>

- ・モンテッソーリ（阿部真美子・白川蓉子訳）『モンテッソーリ・メソッド』世界教育学選集 77、明治図書、1974年。
- ・稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門—子どもと教育』岩波書店、1996年。

・有田和正『社会科授業づくりの技術』教育出版、1997年。

【資料1】授業の三つの側面

(佐藤学「授業という実践」稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門—子どもと教育』岩波書店、1996年、15～22頁)

授業とは、どういういとなみなのだろうか。これまで一般に「授業」と言われてきたものは、特定の教科の内容を具体化した教材を媒介として、子どもたちを一定の知識や技能や能力の獲得へと導く活動を意味していたと言ってよいだろう。この定義に間違いがあるわけではないが、教室における子どもの経験と教師の経験は、この定義に見られるような認知的領域にとどまるわけではない。もちろん、教師は、ある内容の認識や判断や技能を形成する認知的活動を中心に授業を展開しているが、それと同時に、子どもと自分との係わりや子ども相互の関わりを築きあげたり、あるいは、子どもたちの自立的で協同的な学びの態度を形成したり、さらには、教師自身のあり方や生き方をそこで問い直し築きあげている。授業といういとなみは、認知的・技術的な実践と対人的・社会的な実践と自己内的・倫理的な実践という、三つの側面が複合的に絡みあったいとなみである。

[略]

授業と学習の過程は、対象世界（教育内容）の意味を構成して特定の概念や意味の連関を形成する認知的実践であると同時に、その認知的実践を、教師との関わりや教室の仲間との関わりにおいて遂行する社会的実践であり、さらには、自分自身の考えや態度を反省的に吟味することを通して自己のアイデンティティを編み直す倫理実践として展開されている。教育の実践（授業と学習）とは、「世界づくり（認知内容の編み直し=対象との対話）」と「仲間づくり（対人関係の編み直し=他者との対話）」と「自分探し（自己概念の編み直し=自己との対話）」の三つが総合された複合的ないとなみなのである。

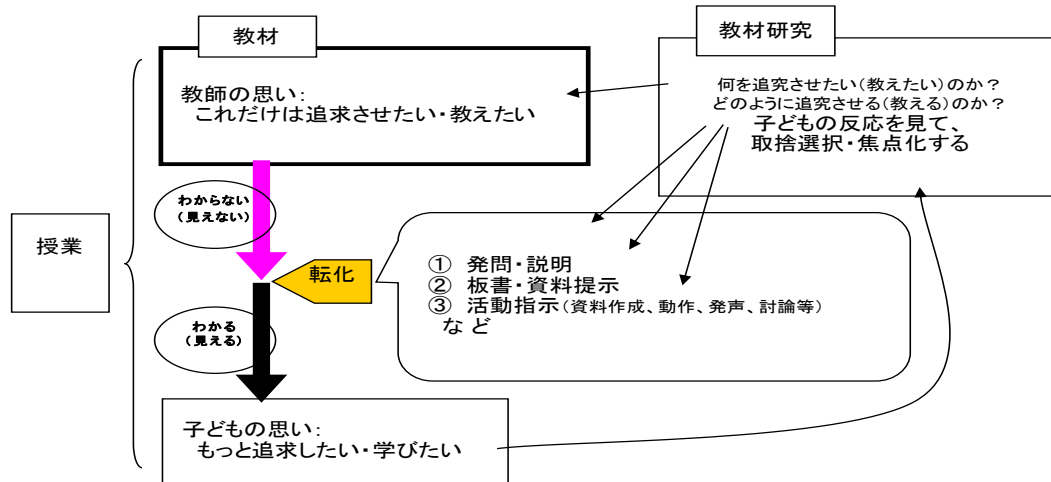
【資料2】「教材」とは何か

(下程勇吉監修『新版教育学小事典』法律文化社、1976年、104頁)

[英] subject-matter [独] Lehrstoff

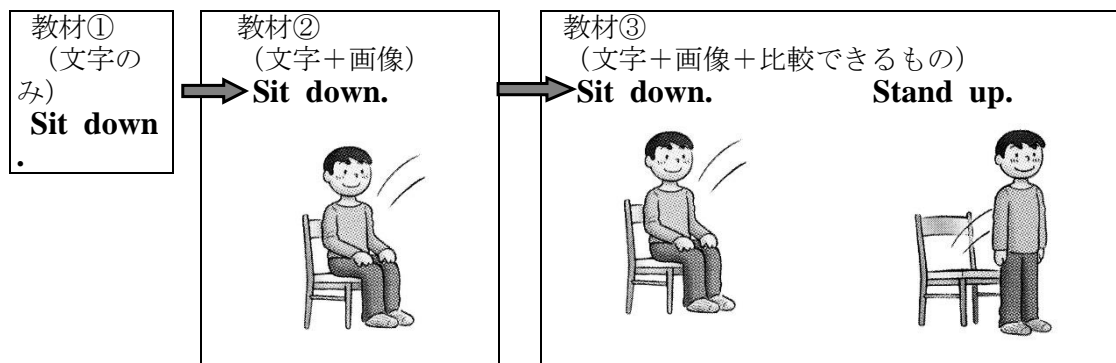
教材とは、教育の具体的内容であり、教育課程や単元を構成する素材である。教材は、教具がその用具性に著目され具体物を指すのに対して、文化財としての観念、思考方法、技術などを含んでいる。教材がある一定の教育目標によって系統的に編成されて教科ができるが、同じ教科でも、そこで採用される教材は時代や社会の要請によって異り、また、教育観によってもちがってくる。たとえば、経験主義の教育観のもとでは、教材は児童生徒の生活経験から採択され、経験カリキュラムが構成される。また、文化の論理に依拠した教材の編成は教科カリキュラムを構成する。

資料3 授業と教材研究との関係



出典: 有田和正『社会科授業づくりの技術』授業づくりの技術②、教育出版、1997年、121頁の図4-5「楽しい授業へ転化するためには」を参照して作成。

【資料4】 教材の工夫例 (中学校1年生英語科)

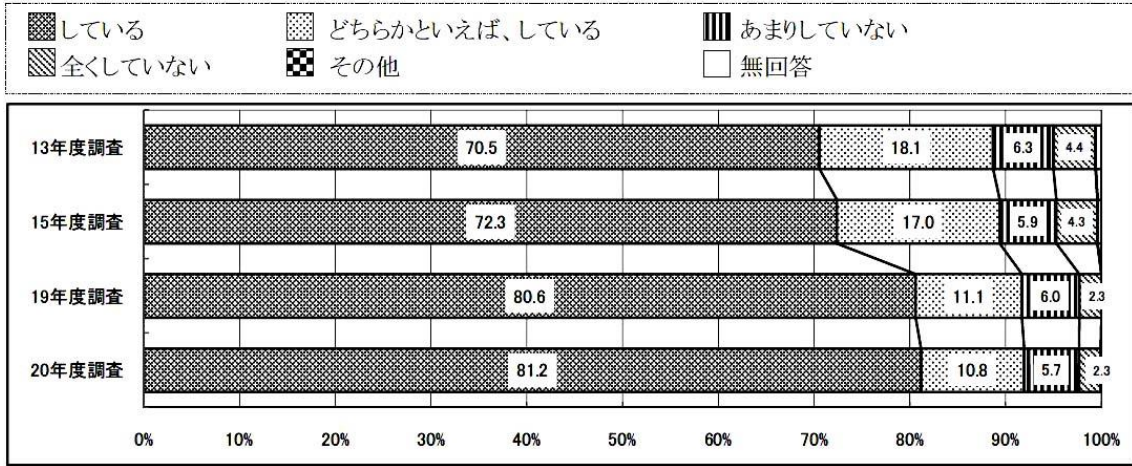


(画像出典: 『中学教科書ワークー東京書籍版完全準拠ニューホライズン1年』文理、2009年、2頁)

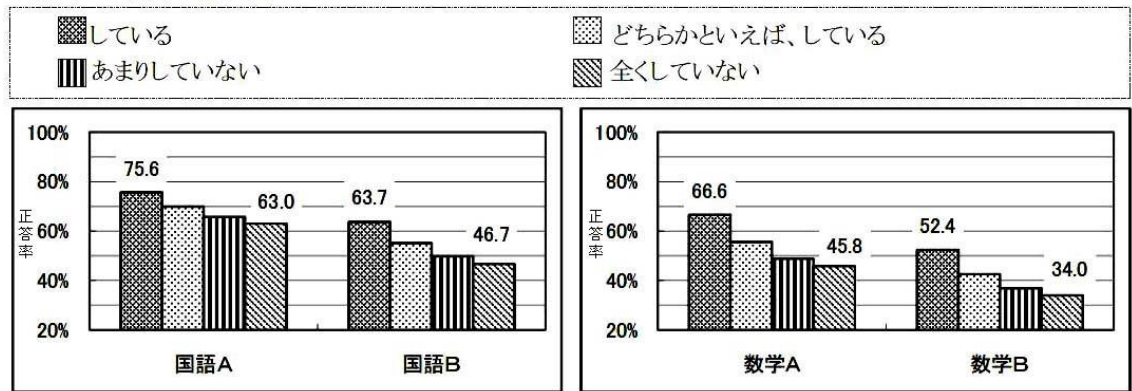
【資料5】「朝食を摂る習慣の重要性」を追究させる教材

(文部科学省・国立教育政策研究所編『平成20年度全国学力・学習状況調査【中学校】調査結果概要』2008年、30～31頁)

* 質問1：朝食を毎日食べていますか



* 質問1：朝食を毎日食べていますか



第7章 みんなでわかり合う授業とは？ —主体的・対話的学びの思想

本章では、みんなでわかり合う授業とは何か、どうあるべきかについて考える。

2016年12月、中央教育審議会が公表した学習指導要領等の改訂方針は、2017年3月の新学習指導要領等の改訂につながった。この時、中教審答申は、今後の学校教育における学びは「主体的・対話的で深い学び」（少し前まで「アクティブ・ラーニング」と呼ばれていた）でなければならない、と述べている。「主体的・対話的で深い学び」とは、単なる対話形式の授業を指すのではないし、特定の指導の型があるわけでもない。しかし、子供同士が話し合い、わかり合うような学び合いが、一つの目指すべき学びの姿として挙げられていることは間違いない。

子供たちの対話による授業は、実は、昔から教育学や教育現場で繰り返し試みられてきた。先人たちは、対話による授業をどのように考えて研究・実践してきたのか。本章では、対話を重視する授業についての先行研究の中から、吉本均の学習集団論をヒントにして、主体的・対話的で深い学びのあり方を考える材料としたい。吉本自身は学者であったが、彼の理論は全国の学校現場に広がり、様々な実践を生んできた。主体的・対話的で深い学びを考える上で役立つと考え、ここに取り上げる。

子供たちがみんなで対話する授業とは何のために行うか。そのような授業をする上で、教師は何をすべきか。以下、吉本の学習集団論を参考にして、考えていく。

1. みんなでわかり合うための学習集団

(1) 集団活動を取り入れた授業

学校は、家庭などと比べた時、より大きな集団生活の場である。しかも、学校の集団は、異質な経歴や個性・能力等をもった同年齢集団である。学校教育の根本的特質の一つは、この異質な個性が集まった同年齢集団において行われるところにある。集団活動を踏まえないければ、学校ならではの教育を考えることはできない。

学校教育は、授業中心である、という考え方は現場に根強くある。この考え方が行き過ぎると、授業における教科の知識・技能の系統的習得（陶冶）と、教科外における行為・行動の指導（訓育）とを二元論的に分離して考えることにつながりやすい。その結果、授業は教科内容や知識・技能の一方向的な伝達・注入に傾き、教科外の教育は子供たちの自治・自由にまかせられて、授業・教科外の教育（陶冶と訓育）がともにつながらないという実践が生まれてしまう。吉本均は、1970年代頃からこの事態を問題視し、授業において「学習集団」をつくることを主張した。学習集団とは、集団活動を授業に取り入れ、子供同士が応答し合う相互作用の中で、真理を追究し、学力を形成する教育形態である。吉本は、学習を孤独なものと考えず、集団を教科外のものに限定しなかった。また、生活指導を重

視する立場から集団活動の役割が民主的世界観や道徳性を形成することに限定されがちであったことに対して、集団活動は授業や学力形成にも重要であることを主張した。そして、「学級づくりが授業を変え、授業づくりが学級を変える」と考え、授業における学習集団づくりを目指した。

学習集団を成立させる条件は、3つある。まず第1に、子供全員を学習主体に育てることである。子供は、学習の客体（お客さん）ではなく、知識や技能の伝達・注入対象ではない。子供は、自ら学ぶ意欲・関心をもち、思考・判断・表現する主人公になり得る。教師は、子供に働きかけ、学習主体として育て上げる必要がある。第2に、集団思考を導く問答や討論である。ここでいう集団思考とは、集団の中で統一された画一的な思考ではなく、問答・討論の展開過程における多様な思考である。教師は、このような討論・問答を仕掛け、集団思考を発生させなければならない。第3には、このような問答を引き出す教師の発問である。教師は、子供たちが思考するように、思考せざるを得ない状況に追い込むように、問いを発する。

つまり、学習集団における授業とは、全ての子供たちがそれぞれ主人公として学び、教師の発問によって問答し合い、真理を追究して学力を形成するための授業である。授業に集団活動を取り入れるのは、子供に知識や技能を伝達・注入するためでも、クラスで一つの考え方をまとめるためでも、生活指導や世界観・道徳性を形成するためだけでもない。子供同士が応答し合うために取り入れる。そして、集団活動は、真理を追究して学力を形成するためにも役立つのである。

（2）集団思考を導く問答

学習集団における集団思考とは、「わかり合うこと」である。子供たちは、他者の問いや意見を自分の言葉や生活に置き換えて表現できた時、真にわかることができる。他者がいなければ、わかることはできない。だから、わかるということは個人的な思考であると同時に、集団的な思考（わかり合うこと）でもある。

また、集団思考とは、子供たちがそれぞれ持っている個性的思考を、問答や討議によって他の個性的思考と関わらせて、より高度な個性的思考にし、次第に客観的・普遍的な認識を形成することを目指す。授業で重要なのは、その客観的・普遍的な答えや考え方に至るまでの集団思考を導くことである。集団思考を導くには、子供同士や子供―教師間の対話をつくる必要がある。対話の中で、子供の個性的な思考は他の子供や教師の個性的な思考とかかわり合う。すると、新しい考え方などの多様な発想や、疑問や理解できないことなどのつまづきが生まれる。この多様な発想やつまづきが、子供たちの個性的な思考を刺激し、より高度な思考に発展させる。

以上のような意味での集団思考は、子供たちの個人差を前提とする。現実の子供たちは、自然で純粋な存在などではなく、様々な履歴を経て育ってきた一人一人差異ある存在である。様々な社会的格差を背負って、学校にやってくる。そして、これからの教育によって

変わっていく可能性を持っている。学習集団は、子供たちの個人差を無視しないし、絶対視もしない。学習集団は、子供たちの個人差から出発して集団思考を導き、すべての子供たちがわかり合っていくことを目指す。

2. 学習集団の指導者としての教師

集団思考は、他者と違う意見を持っていた時に黙ってしまっただけでは進まない。むしろ、他者と違う意見こそ、集団思考において重要である。そして、集団思考を進めるには、違う意見を関わらせなければならない。他者の意見を引き出す問答や、他者と違う意見をたたかわせる討議は、集団思考を生じさせ、一定の方向に導く。集団思考においては、問答・討議をしかけ、導く者が欠かせない。問答・討議をしかけ、導くのは、教師である。学習集団では、教師は教えるよりも問いかけることの方が重要である。このとき教師が常に心がけるべきは、子供の思考を流動化・多様化・活性化させる発問である。子供の思考は、どちらかといえば、画一的・平板的・常識的なところに落ち着きやすく、優秀な子供や大人の意見に安易に同調して、問うのをやめてしまって停滞しやすい。それを流動化・多様化・活性化させるには、教師の発問が重要である。

学習集団において重要な発問様式は、3つある。第1に、「しぼる」発問（限定発問）である。「この点はどうだろうか？」というように、何を考えるか、それについて考えざるを得ない状況に追い込むような発問である。第2に、「ゆさぶる」発問（否定発問）である。「本当に～だろうか？」「反対に～だとすればどうか？」などのように、既存の知識に対して新しい対立や矛盾を作り出し、知識や問題設定を流動化する発問である。子供たちの思考は、教師のゆさぶりをくぐり抜けてきた結果、高度化する。第3に、「ひろげる」発問（関連発問）である。「～と～とは似ているか？それとも違うか？」「どこが似ていて、どこが違うか？」などのように、一人一人の個性的な思考を絡ませる発問である。そして、教師はこれらの発問を、「話す (speak to)」のではなく、「語りかける (talk with)」ことが重要である。集団思考は、ただ問いを伝達するだけでは生じない。子供たちが答えたいようになるように、その気にさせなければならないからである。

子供たちの思考は、教材と出会うことによって生じる。教師は、まず子供たちを教材に出会わせなければならない。ただし、子供たちの思考は常識や権威のある意見に同調しやすい。また、思いがけない意見やつまずきを示すこともある。教師は、教材に対する子供たちの常識的・同調的な思考や予想外の思考などを適切に取り上げて、集団思考に発展させなければならない。そのためには、教師は、教材研究を通して教材に対する解釈・理解を深め、「子供に追究して欲しいもの」やそれを追究する道筋を明確にする必要がある。そのような豊かで多様な教材解釈や、思考の道筋の明確さがあるからこそ、教師は適切な発問をし、学習集団を導くことができる。

集団思考は秩序のないところでは難しい。全ての子供が対話して集団思考を促すことの

できる集団規律が、学習集団には必要である。例えば、問答や討議の時に、全員参加や全員の発言を保障するグループワークのルールである。リーダー（司会）の責任を明確にして、グループ全員で対話に参加できるようにし、お互いに率直に正し合い、注意し合い、進んで援助し合うことを申し合わせるのが有効である。また、思考形式の習得も重要である。子供たちが常に自分の意見と他人の意見とを比較し、同じか違うか、どこがどのように同じか違うか、なぜそのように言えるかを考えるようにしなければ、集団思考は進まない。学習集団づくりの最初の段階では、例えば、「同じです」（同一）、「付け足しです」（累加）、「比べると～」（比較）、「違います」（差異）、「～です。その理由は～」（理由追求）といった発言様式を繰り返し指導することも有効である。

以上のように、吉本均の学習集団論から学びながら、わかり合う授業とはどのような授業か、どのようにすればできるかについて考えてきた。わかり合う授業をするためには、子供たちが一人一人学習主体になり、それぞれの個性的な思考を関わらせる必要がある。一人一人異なる子供同士の思考が関わり合い、相手の問いや意見が自分の言葉や生活に置き換えられた時、子供たちはわかり合うことができる。わかり合うことは、子供たちが異なる思考をする異質な存在であるからこそ可能である。また、教師は、子供たちがわかり合うために、教材に出会わせ、思考を絞り込み、揺さぶって、互いに絡むように発問する。また、子供たちが思考・対話できるように、集団規律や思考形式を指導する。わかり合う授業をするには、教師が知識をわかりやすく伝達する以上に、考え方を指導したり、子供と教材、子供同士を出会わせる発問を工夫したりすることが重要になってくる。教師は、子供たちの思考を導き、絡ませる学習集団の指導者である。

<主要参考文献>

- ・吉本均『思考し問答する学習集団—訓育的教授の理論（増補版）』授業改革理論双書2、明治図書、1995年。
- ・久田敏彦・深澤広明編『学習集団の指導技術』学級の教育力を生かす吉本均著作選集3、明治図書、2006年。

【資料1】学習集団論のねらい

（吉本均『思考し問答する学習集団—訓育的教授の理論（増補版）』授業改革理論双書2、明治図書、1995年、2頁）

従来から、とくに『旧版』〔『訓育的教授の理論』（1974年）〕を出版した当時には、授業ではもっぱら陶冶（知識・技能の系統的習得）を、教科外の自治的集団づくりにおいて訓育（行為・行動の指導）を行う、という二元的分離論が存在していた。授業と学級づくりを分離して、それぞれに、陶冶と訓育とを機械的に分割・分担するといった理論および実践なのです。

両者を二元的に分離することの強調、その結果は、各教科の授業は教科内容や知識・技能

の一方的な伝達・注入に傾斜し、他方、訓育は、もっぱら、教科外における子供たちの自治＝自由に委ねられることとなり、実践的には、両者ともに形式化、空洞化を招くことにもなりました。

学級づくりが授業を変え、授業づくりが学級を変えるのです。

まなざしで向かい合い、応答し合う相互作用を学級につくりだしながら、それによって同時に、真理・真実を互いに追求し、問答する学習集団としての授業を創造することができるのです。

また、授業を知識・技能の伝達・注入としてではなくて、互いに応答し合い、問答する学習集団としていくこと、そのこと（現実）の一こま、一こまは、まさに、学級づくり、集団づくりの仕事の内実にはほかならない、といえるのです。

今後、「共同的・体験的学習」をどう捉え、どう発展させていくか。その課題に応えるためにも、われわれの学習集団論の再構築と新しい展開がのぞまれているのだ、とわたしは考えています。

【資料2】学習集団を成立させる条件

(吉本、同上、45頁)

学習集団を育てる道すじ、ないしは学習集団を成立させるためには、基本的にいって、二つの条件が存在しているとわたしは考えている。

その一つは、わかるまで問い、追求しつづける学習主体を育てるということ。全員の学習主体化ということである。

その二は、個性的な考えをひきだし、論争し合い、感動し合って思考を発展させる契機となる発問が存在していること、つまり、論争的コミュニケーションとしての集団思考＝問答を組織することのできる発問が、そこにあるということである。

【資料3】指導者としての教師と学習主体としての子ども

(吉本、同上、3～4頁)

教師の「指導」とは何か。「指導性と子どもの自己活動（自主性）」の関係を、どう捉えるかという問題です。〔略〕

子どもたちを対象＝客体（お客さん）としてではなくて、学習活動の主体（主人公）に育てあげるためには、自主共同の学習規律や発問による集団思考＝問答過程を「導き、組織する」教師のリーダーシップが、どうしても不可欠であることを〔本書は〕詳しくのべています。

子どもたちを、真に「学習主体」として育てるためには、「伝達」でも「援助」で〔も〕ない、「導き、組織する」教師のリーダーシップこそが、決定的に重要だ、とわたしは考えているのです。〔略〕

子どもは「伝達・注入」の対象でもない、〔略〕子どもたちは、「自ら学ぶ意欲・関心」の主体であり、「思考し、判断し、表現する」主体者でなくてはならないのです。

子どもたちを「学習主体」として育てあげるためには、かれらの身にかかり、内面をゆさぶる、教師からの一貫した働きかけ、呼びかけ、問いかけが不可欠に重要なのです。「教える一学びとる」呼応の弁証法が、忘れられてはならないのです。

【資料4】人間形成における集団思考の意義

(吉本、同上、70頁)

ひとりひとりの子どもが内的条件や内面的構えを異にしながらか、一定の価値を個性的にうけとる。そして個性的意見と個性的意見とのあいだに展開される相互作用＝問答過程をおして、しだいに客観的・普遍的な認識に達していく、その集団思考の構造をこそ、もっとも究明していかなくてはならないと思う。そしてその過程は「わかり合っていく」ことでもある。

いったい、「わかる」ということは、どういうことなのだろうか。相手のことばや問いに対して、一定の答えがおうむがえしにでてくるということでは不十分であろう。それは「憶える」ことではあっても、「わかる」ことではない。受け手が相手の問いを自分のことば系列のなかにおきかえ、自分の内的条件や内面的構えや生活台によってくみかえて答えることができたときに、真に「わかった」ということになるのである。一定の問いに対して一定の答えが短絡されるのではなく、ある問いに対して、異なった意見がさまざまに主張されあい、それらの相互批判によって、より高い客観的真理に迫っていく過程で、ひとりひとりの子どもは真に主体的に「わかる」ことができるのである。

だから、そうした主体的に「わかる」ことの過程は、同時に集団的な思考＝討論の展開過程でもあるわけである。つまり、集団思考＝討論がきびしく展開されるなかでこそ、真に学習する認識主体は育つのだし、また、逆に、ひとりひとりが学習主体として独自の意見を主張しあうことを前提としてのみ、真に有効な集団思考が発展していくことができるのである。集団的思考＝討論は、その集団における「外的対話」の性格をもつものであるが、それはついで個人における「内的対話」となって内面化され、子どもの知識を主体化し、社会化していく道をきり開くことになるのである。「外的対話」〔集団思考〕が内面化されるとき、そこから、やがて、みずからで問いを発し、みずからで答えを求めつづけていくことのできる探究的学力＝人間の形成が期待できるのである。

【資料5】問い続けていくための発問

(吉本、同上、117頁)

子どもの思考は、しばしば、問うことをしない日常的で常識的な、単に経験的な理解に安住しやすい。日常的で慣習的な偏見にとらわれて、そこから、容易には脱却しえない。常識的な解釈にただちに賛同し、ある優児の意見にたちまち同調することもしばしばである。「賛成、そうです。」という安易な同調のもとで、子どもたちは問う存在であることをやめるのである。

そういう授業から脱却していくためには、教材にたいする、教師の豊かで多様な解釈、ユ

ニークな理解が不可欠であり、それを背景として、子どもの思いがけない意見にもただちに対応できるだけの柔軟な力量が必要である。授業がクイズ問答化してはならないのである。意表をついた子どもの意見やつまずきなどを適切にとりあげて、対立思考へと発展させていかななくてはならないし、平板に流れ、安易に同調するコミュニケーションの流れにたいしては、たえず、それに対抗し、ゆさぶりをかけていく教師の発問が発せられねばならないのである。

そうした教師の問いかけによってこそ、子どもたちの思考の停滞や安住や直接反射、短絡がうち破られて、教科内容の本質にむかってどうしても問いただし、執拗に考えざるをえない知的行為へとかれらを追い込むことができるのである。

【資料6】 発問の種類

(吉本、同上、149～152頁)

限定発問（しぼる問いかけ）

教師の問いかけは、子どもたちに教科内容から一定の知識を奪いとらせ、一定の認識を確立させていくものであるから、何をこそ思考するのか、その点にむかって考えざるをえなくするような明確な限定が必要である。〔略〕

否定発問（ゆさぶる問いかけ）

〔略〕子どもたちの考えの停滞や固定化を防ぐためには、既得の知識水準に対してあたらしい次元の対立矛盾をつくりだし、以前の知識や問題設定の固定化を排して、たえず流動化させ、否定的にゆさぶっていく、いわゆる「否定的媒介」としての問いかけが決定的に重要なことになるわけである。〔略〕

だから、「自主学习」は教師のきびしい「問いかけ」による指導の過程をくぐり抜けた結果として生まれるのであって、子どもたちができるだけひとりで学習すること、そのための手びきを与えることとか、子どもの単なる自発性や興味にしたがった学習のさせ方などというものが、「自主学习」では決してないのである。

関連発問（ひろげる問いかけ）

〔略〕個性的な見解と個性的な見解とをどのようにからませていくか、そのからみを徹底していくことから、ひとりひとりの知識・認識が真の確信や思想にまで結びついたものとして発展していくことになるのである。

第8章 「義務教育」とは何か？

日本の義務教育は、小学校6年間と中学校3年間の9年間に定められている。その9年間の中で、学校に行きたくない日もあるだろう。読者自身がそのような感情をもったこともあるだろう。教師や親は、子どもに「なぜ学校に行かなければならないの？」と問われる可能性がある。そのとき、あなたが教師や親だとしたら何と答えるだろうか。最も間違った答えは、「行かなければならないから行くのだ」という答えである。これは、「義務教育」を誤解していることから生じる答えである。義務教育を「子どもが受ける義務のある教育」と誤解していると、このような答えが出てきてしまう。しかし、義務教育の「義務」とは、子どもの義務ではない。子どもには「学校に行かなければならない」義務はないのだ。では、なぜ我々現代人は、子どもを学校に行かせるのだろうか。

また、日本では小学校6年間・中学校3年間の9年間を義務教育期間と決めているが、世界で義務教育期間を9年間と定めている国々ばかりではない。また、日本でも、5歳児を義務教育期間に入れて10年に延長するという議論は長年続けられているし、高校3年間も義務教育期間に入れて12年に延長すればよいではないかという意見も根強い。人類の歴史の中では、義務教育がそもそもなかった時期の方が長いし、9年間という義務教育期間は長い歴史の中でようやく実現した歴史的な成果物でもある。日本でも、戦前の教育史は義務教育期間が3年間から次第に8年間に延長した歴史だったし、義務教育期間が9年間になったのは1947年のことである。つまり、義務教育9年間という制度は当たり前のことではない。また、この9年間とは学校教育法に定められているように「義務教育として行われる普通教育」を施す期間であり、単に9年間学校に行かせるということではない。

では、義務教育とは何か。義務教育の制度は何のためのものなのか。どうして義務教育という考え方ができて、今に至るのか。以上の問題意識に基づいて、本章では、「義務教育」とは何かについて概説する。まず、義務教育の基本的な考え方を整理する。次に、なぜ人類は子どもを学校に行かせるようになったかについて、義務教育の歴史を整理する。

1. 義務教育の基本的な考え方

(1) 保護者・行政の義務と子どもの権利

義務教育とは何か。義務教育とは、すべての子どもに保障すべき国民共通の基礎教育のことである。では、義務教育の義務とは何か。教育基本法は、義務教育について第5条に以下のように定めている。

第5条 国民は、その保護する子に、別に法律で定めるところにより、普通教育を受けさせる義務を負う。

- 2 義務教育として行われる普通教育は、各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うことを目的として行われるものとする。
- 3 国及び地方公共団体は、義務教育の機会を保障し、その水準を確保するため、適切な役割分担及び相互の協力の下、その実施に責任を負う。
- 4 国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料を徴収しない。

教育基本法第5条によると、義務教育の義務は、国民（保護者）の義務であり、国・地方公共団体の義務（責任）である。子どもの義務ではない。国民には、自分の保護する子どもに普通教育を受けさせる義務がある。また、国や地方公共団体（行政）には、国民がその義務を果たすために、義務教育の機会を保障し、その水準を確保する責任がある。

では、子どもには教育を受ける義務がないとしたら、なぜ教育を受けるのか。日本国憲法には、第26条に以下のように定めている。

- 第26条 すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。
- 2 すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。

このように、子どもも含むすべての国民には、能力に応じた教育を受ける権利がある。子どもは、自らもっている教育を受ける権利を行使して教育を受けるのである。この子ども（国民）の権利を保障するために、保護者である国民にはその子に普通教育を受けさせる義務があり、その国民が義務を果たすことができるように国や地方公共団体には義務教育制度を整える責任があるのである。義務教育が無償なのは、国民の義務を果たすための必要条件と言える。

子どもの教育を受ける権利を認めているのは日本だけではない。国際連合が1989年に採択して196か国が批准している「児童の権利に関する条約」の第28条には、以下のように定められている。

- 1 締約国は、教育についての児童の権利を認めるものとし、この権利を漸進的にかつ機会の平等を基礎として達成するため、特に、
 - (a) 初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。
 - (b) 種々の形態の中等教育（一般教育及び職業教育を含む。）の発展を奨励し、すべての児童に対し、これらの中等教育が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとし、例えば、無償教育の導入、必要な場合における財政的援

助の提供のような適切な措置をとる。

(c) すべての適当な方法により、能力に応じ、すべての者に対して高等教育を利用する機会が与えられるものとする。

(d) すべての児童に対し、教育及び職業に関する情報及び指導が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとする。

(e) 定期的な登校及び中途退学率の減少を奨励するための措置をとる。

このように、国際条約においても、子どもの教育を受ける権利は認められている。特に初等教育は無償で義務であり、中等教育もすべての子どもに機会を与えることを定めている。

以上のように、義務教育とは、教育を受ける子どもの権利を保障するために、国民（保護者）と行政に義務と責任を課して整備された教育である。

（２）義務教育の性質

義務教育は、すべての子どもが受けられるようにしなければならない。では、義務教育を受けた、という状態はどのような状態をいうのだろうか。例えば、第1学年から第2学年に進級する場合に、第1学年の教育を1年間受けた、もっと極端に言えば、成績はさておき1年生のクラスで1年間授業を受けたら、義務教育を1年間受けたということになるのだろうか。また、小学校6年生の3月に、教室で授業を6年間受けてきたが6年間の学習がほとんど身に付いていない状態だとしたら、義務教育を6年間受けたと言って中学校に進学させて良いのだろうか。この問題に答えるのは、なかなか難しい。会ったこともない自分と関係ない子どもについて考えるならば、それは進級・進学させるべきでないと言うかもしれない。しかし、自分の子どもであったり、自分で担任してきた子どもであったりすると、そうはっきり割り切ることは難しい。子どもに義務教育を受けさせる時、どういう基準で進級・進学させるかという問題は答えの分かれるところである。

進級・進学の考え方には、代表的なものが2つある。まず、課程・習得主義という考え方である。課程・習得主義は、教育課程に沿って教育内容を習得したら進級・進学させると考える。いわゆる飛び級や留年（原級留置）は、課程・習得主義に基づいた考え方であり、習得している内容に基づいて学年・学校段階を決める。フランス・ドイツ・アメリカなどはこの課程・習得主義をとっており、例えば初等教育の間であっても教育内容の習得が認められなければ留年することになる。次に、年齢・履修主義という考え方である。年齢・履修主義は、年齢を基準に第何学年・学校段階を決める考え方で、教育内容を学習したという事実（履修の事実）があったら進級・進学させると考える。日本の義務教育はこのうち年齢・履修主義をとっている。そのため、日本では、小・中学校では原則として留年はないし、義務教育ではない高等学校では留年がある。

また、すべての子どもが受けるべき義務教育とはどのようなものだろうか。すべての子どもと言ったとき、様々な出自、宗教、言語、家庭環境などを背負った子どもたちが含まれる。

義務教育は、外国籍の親を持つ子どもも、仏教徒も、キリスト教徒も、日本語を母語とする子どもも、ポルトガル語を母語とする子どもも、富める家庭の子どもも、貧しい家庭の子どもも、親が教育熱心な子どもも、不熱心な子どもも、すべての子どもがひとしく一定の水準で受けられる教育でなければならない。そのため、義務教育は差別を助長したり排他的な教育であってはならず、すべての子どもに対する公開性を有しなければならない。

また、日本の義務教育は、国民育成、すなわち平和で民主的な国家社会の形成者としての資質を育成することを目的としている（教育基本法）。そのため、義務教育は平和で民主的な環境で行われなければならない。特に、民主主義国家・社会の形成者として子どもを育てるためには、子どもの共生性と自律性を確保しなければならない。民主主義国家・社会とは、構成員一人一人が自らの個性を最大限に伸ばして、お互いに尊重し合いながら自律的に国家・社会を良くしようとする集団である。義務教育は、子どもたちがそれぞれ自分の個性を伸ばし、お互いに尊重し合いながら、クラスや学校を自分たちの集団として自律的に良くしていく環境を作っていかなければならない。

以上のように、すべての子どもが教育を受けられるようにして義務教育を施すことは、一筋縄にいきそうにない難しい問題である。しかし、民主主義国家・社会の義務教育は、すべての子どもに対して公開性・共生性・自律性を確保することが必要である。

2. なぜ人類は子どもを学校に行かせたか？

今の義務教育制度がいいかどうか、今後どうするか考えるには、義務教育の基本的考え方を知るとともに、今の義務教育制度が形成されてきた経緯を知ることが重要である。なぜこのような制度をとることになったか知らなければ、配慮の行き届かない勝手な理由でお粗末な改変をしてしまうこともあるからである。我々が現在採用している義務教育制度は、様々な経緯を経て歴史的に形成されてきたものである。なぜ人類は子どもを学校に行かせようとしたのか、義務教育の考え方はどうして誕生し、今のような形に至ったのか。ここでは、現在の世界の義務教育制度の原型となった欧米の義務教育の考え方の歴史についてたどってみよう。

(1) 子どもと労働

人間は生理的早産の動物である。一人で生きる力が未熟なままにこの世に生まれ出る。そのため、子どもは、家族またはそれに代わる者に養われなければ生きていけない。多くの子どもは、まず家族の中で生活することになる。家族の構成員は、それぞれ家族を互いに養っていくために仕事をしなくてはならない。働かなくてもかまわない余裕がない限り、子どもも家庭内で働く必要がある。子どもが家族のために労働に従事しなければならない社会では、すべての子どもを学校に行かせるわけにはいかない。子どもを学校に行かせると、その分働き手が減って、家族が生活できなくなるからである。「すべての子どもを学校へ」とい

う義務教育の思想は、子どもが家庭や労働から離れることが認められる社会において、初めて成立する。子どもが家庭や労働から離れることができるためには、子どもが働かなくてもよい社会が成立しなくてはならない。

子どもを学校に行かせる余裕のある社会は、農耕文化の発達を背景に誕生した。農耕によって余剰生産が実現すると、子どもが働かなくても食べていける可能性が生じたのである。また、農耕文化の発達は、余剰生産物の管理や分配の方法や、様々に発達する道具の増加、人口増によるコミュニケーションの拡大などを進め、文化の増大・複雑化をも導いた。そこで、増大・複雑化する文化遺産を運営するために、専門家集団が生まれ、社会が拡大し、国家が成立した。すると、持つ者と持たざる者との関係や、支配する者と支配される者との関係が生まれた。そのうちに、他者を支配して代わりに働かせ、食べるために働かなくてもよい支配者があらわれた。支配者は、支配される者と自らを区別し、支配者としてふるまうために、支配される者たちがもたない教養（知識やルールなど）を身に付けなくてはならなかった。こうして、働かなくても良い人々のために、一定の教養を身に付けるための施設が必要になった。School（学校）の語源は、Schole（閑暇）である。最初の学校は、時間に余裕があり、教養を学ぶ必要のある一部の人々のためのものであった。この最初の学校は、一部の子どもたちが通う学校であり、すべての子どもが通うような学校ではなかった。

「すべての子どもを学校へ」という義務教育の制度は、近代学校の誕生と普及によって成立した。近代学校の誕生と普及は、18世紀後半のヨーロッパから始まった産業革命との関係が深い。産業革命は、科学技術の発展によって労働を機械化し、大量生産を可能にした。そして、これまで以上に社会の生産力を増大させた。そのため、多くの子どもを働かせなくてもよくなったのである。また、科学技術による機械化は、労働と教育との関係を質的に変えた。従来の労働は、非言語的で身体化されたカンやコツによって行われていた。子どもたちは、言葉ではなく親や親方・師匠を見習って実体験し、仕事のカンやコツを体で覚えて労働を学んでいた。しかし、機械化が進むと、人々は機械操作の学習や機械の構造把握などを踏まえなければ働けなくなってきた。機械の操作や構造などは、科学によって言葉で説明された。言語化された科学技術は、労働を細切れに分解し、直接的・非効率的な体験だけでなく理論的・効率的に学べるようにした。

産業革命は、工業化を進めた。工業化は、家族や地域の教育力を低下させた。従来、労働は家族の構成員全員または地域総出で行われていた。しかし、工業化の進展により、労働の場が家庭や地域から工場へと移行し、多くの人々を伝統的な地域共同体から引き離して都市に移動させた。都市に住む家族は、寄る辺のない地域の中で、少ない収入で家庭を維持するために核家族化した。家計を助けるために女性も働かざるを得ず、工場・企業もまた安い労働力として女性を受け入れた。かつて子どもの教育は家族や地域において行われていたが、産業革命による工業化・都市化によって、教育の担い手であった大人が家族や地域からいなくなり、子どもの教育を家族や地域において行うことが難しくなってしまった。こうして、子どもを家族や地域の外で教育する施設・制度の必要が高まっていったのである。

(2) すべての子どもを学校で教育すること

産業革命以前、16世紀にはすでに、すべての人々に一定の教育を施す必要性が説かれていた。16世紀のヨーロッパでは、宗教改革が行われて、「神の声」としての聖書をすべての人々に直接伝えることが目指されていた。従来の聖書はラテン語で書かれ、一部の人々だけが理解できた。そのため、ラテン語の聖書を母国語で翻訳し、これを読むために母国語教育が必要になった。そして、すべての人々に母国語教育を行うことは、神に対するキリスト者の義務として重要視されるようになる。また、17世紀に入ると、それまで諸侯・貴族・教会などがそれぞれ権力を握ってバラバラであった国政のあり方が、一人の王によって統一される絶対王政に移行していく。王の命令を国の末端まで届け、実行するためには、命令書を読んで理解し、忠実に遂行する実行力が必要になる。国家維持・運営のために、忠実な臣民を育てることが必要になった。このように、キリスト者や臣民を育成するために、すべての人に教育を与えることが必要になった。

また、17世紀前半には、プロテスタントの牧師であったコメニウス (Comenius, J.A. 1592～1670) が、1628年から32年の頃に、『大教授学 (Didactica magna)』を著した。『大教授学』という題名は略称であり、正式な題名は以下の通りである。

あらゆる人にあらゆる事柄を教授する・普遍的な技法を提示する大教授学。別名――男女両性の青少年がひとりも無視されることなく、学問を教えられ、徳行を磨かれ、敬神の心を養われ、かくして青年期までの年月の間に、現世と来世との生命に属するあらゆる事柄を僅かな労力で、愉快地、着実に教えることのできる学校を創設する・的確な・熟考された方法

コメニウスは、神に始まり神に終わるあらゆることがらを、すべての子どもたちに、学校において教授することを目指した。また、コメニウスは、「教育されなくては、人間は人間になれない」とし、「人間として生まれた者には、すべて教育が必要である」と述べた。コメニウスの構想は、「すべての子どもを学校で教育する」という近代学校の出発点となっている。

このように、義務教育思想は、ヨーロッパで進行する宗教改革や絶対王政の中で成立した。この段階では、「すべての子ども」といってもキリスト者や絶対王政の臣民の子どもだけを指す。本当の意味での「すべての子ども」に教育機会が広がっていくのは、18世紀の近代以降を待たなければならない。

3. 義務教育の必要性

義務教育思想に関する最初の大きな変化は、18世紀末のフランスで起きた。この時期、

フランス革命が起こった。フランス革命では、個人が自由・平等に生きることができ国家・社会を成立させようと企てられた。自由・平等を徹底的に追究しようとした時、宗教（キリスト教）からの自由までも求められるようになった。中世のヨーロッパの教育は、教会と深くつながっており、キリスト教の布教と一体的に行われていた。そのため、宗教からの自由を実現するには、教育を宗教から分離させなければならなかった。我が子を自由に教育する親の教育権を認める上でも、信教の自由を重視する上でも、教育の非宗教化は必要であった。このように、フランス革命が目指した自由・平等な国家を実現するには、どうしても教育とキリスト教とを切り離す必要があった。フランスでは、この後も教育の非宗教性をめぐって何度も議論・改革を繰り返すことになる。なお、宗教的人間の育成の代わりに目指されたのは、自由・平等を実現する国家の構成員として「国民」を形成することであった。自由・平等に生きる権利を行使するには、他人の自由・平等の権利を保障しなくてはならない。他人の権利を守るには、自分の権利をある程度コントロールするだけの知見と能力が必要である。教育はそのような国民を形成する手段として再定義された。

19世紀後半になると、国際競争の激化によってナショナリズム（国家主義）が高揚し、産業革命が進行して資本主義経済が発展していった。先述の通り、産業革命が機械化・工業化を進めた結果、労働するために科学技術を扱うための知識・技能が必要になり、その科学技術の知識・技能を学習するために読書算（3R's、Reading, writing, Arithmetic）の教育（知育）の必要性が高まった。また、大量生産の現場をうまく動かしていくために、労働者には、上司の命令に従順であるなどの道徳性の育成（徳育）が必要になった。また、労働や兵役に堪える健康な身体を鍛える（体育）が必要になった。各国では、知・徳・体を育てる教育内容を、大勢の子どもを効率よく一度に教授する技術としての一斉教授法によって教える近代学校が、次々に導入されていった。日本では、明治5(1872)年の「学制」頒布により、富国強兵の一手段として近代学校が導入された。

19世紀末から20世紀にかけては、さらに変化が訪れた。資本主義経済の発達と同時に、機械的労働による人間性の消失や、個人の欲望を基盤とする個人主義の広がりに対して危機感がついた。この危機感から生まれたのが、個性を最大限に伸張した個人がお互いに協力し合う民主主義社会を形成しようという立場であった。こうして、子ども一人一人の個性を最大限に伸長させることを理念とした新教育運動が、世界各国でそれぞれ展開していく。新教育運動の理論的中心となったのが、J・デューイ（John Dewey、1859～1952）である。デューイは、「社会は、子どもの行動を指導することで、子どもの未来を決定する。それと同時に、社会自身の未来をも決定する」と述べ、民主主義社会を実現するには教育改革が必要であると考えた。また、「子どもにとっては、生活することが第一であって、学習は生活することを通してこそ、また、生活することとの関連においてこそおこなわれる」と述べ、子どもの教育は子どもの生活の中で行われると考えた。そして、学校を子どもが生活することを通して学習する場に改革し、小さな民主主義社会にして将来の民主主義社会の実現を目指した。

以上のような新教育運動の成果は、子どもたちの自発性や創造性を開発してより優秀な人材を育てて、国際競争に打ち勝とうとする国家主義教育にも取り入れられ、近代学校の制度が益々整備された。アメリカでは、すべての子どもたちに普通教育と職業教育を行うために、6・3・3制と呼ばれる単線型学校体系（初等6年・前期中等3年・後期中等3年）が成立した。日本でも、大正期半ばに新教育運動が盛んになった。昭和戦前期における総力戦体制の構築過程において、一時下火になったが、第二次世界大戦後にアメリカの影響を受けて、教育基本法の制定や6・3・3制（小中高）などを導入として、新教育運動が再び盛り上がった。その後、日本の学校は紆余曲折を経て現在に至る。例えるならば、現在の日本の学校は、国家経済を支える労働力としての優秀な国民を形成するという学校観と、一人一人の人格や個性を最大限に伸張するという学校観が混在している。

以上のように、義務教育の「義務」とは、子どもの義務ではなく、国民（保護者）や行政の義務である。子どもは教育を受ける権利をもっており、それを行使することができる。学校に行く義務があるわけではない。義務教育とは、すべての子どもに保障すべき国民共通の基礎教育（普通教育）のことである。ただ9年間小中学校に通わせることではない。また、義務教育はすべての子どもに開かれていなければならない。

義務教育の思想は、16～18世紀頃に出てきた考え方で、社会・経済・国家・宗教などの影響で、すべての人々が教育を必要とするようになり、子どもが働かなくてよい社会が成立して初めて成り立った考え方である。義務教育は、自由・平等を求めて宗教から独立し、国家・経済の要求によって人材育成の重要性が高まって量的に拡大し、民主主義社会の実現を求めて質的に変化してきた。

義務教育とは何か。単純に答えることは難しいが、例えば、コメニウスにならえば人間が人間であるために必要な教育であるといえるし、義務教育の歴史にならえば国民を育成して強い国を作り、民主主義社会を形成するために必要な教育ともいえる。義務教育の原則や民主主義社会の本義からいえば、一人一人が大事にされ、高め合い、協力し合うために必要な教育ともいえる。

<主要参考文献>

- ・デューイ（松野安男訳）『民主主義と教育』上・下巻、岩波文庫、岩波書店、1975年。
- ・田浦武雄『デューイとその時代』教育の発見双書、玉川大学出版部、1984年。
- ・森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『学校＝規範と文化』教育学年報2、世織書房、1993年。
- ・中野光・平原春好『教育学』有斐閣Sシリーズ、有斐閣、1997年。
- ・ジョン・デューイ（市村尚久訳）『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社学術文庫、講談社、1998年。
- ・藤田英典『義務教育を問いなおす』ちくま新書、筑摩書房、2005年

- ・田島一・中野新之祐・福田須美子・狩野浩二『新版やさしい教育原理』有斐閣、2007年。
- ・佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人編『教育の再定義』教育変革への展望1、岩波書店、2016年。

【資料1】義務教育とは何か？

(藤田英典『義務教育を問いなおす』ちくま新書、筑摩書房、2005年、90～92頁)

第一に、〔略〕義務教育制度は、公教育の基礎的部分を国民共通の基礎教育として、すべての子どもに確実に保障するための法制的仕組みである。その義務は、一般的には、保護者が子どもを就学させる義務であると同時に、国が学校を設置し、教育の諸条件を整備する義務と捉えられている。しかし、その義務の制度化の仕方には幾つかの考え方と方式があり、その考え方と方式がいま改めて問い直されている。

義務教育の制度化については、これを、教育を受けさせる義務（就学義務）とするか、国公立学校への就学義務とするかという点で、国によって違いがある。日本の場合、義務教育段階では、これを就学義務として規定し、かつ就学校の指定を行っている。〔略〕

さらに、課程主義・習得主義・年齢主義・履修主義・年齢年数主義のどれによって義務教育を規定するのかという問題もある。課程主義・習得主義は、年齢などに関わりなく、所定の課程（教育内容）を習得したかどうかによって進級・進学を決めるものである。それに対して、年齢主義・履修主義は、年齢と通学・履修を基本的条件として進級・進学を決めるものである。それに対して、年齢主義・履修主義は、年齢と通学・履修を基本的条件として進級・進学を決めるもので、日本の現行制度はこれを採用している。すなわち、六歳になったら小学校に入学し、所定の日数以上出席し、授業を受けておれば（履修すれば）、原則として年齢とともに進級し、一二歳になれば中学校に進学する、といった制度である。他方、年齢年数主義は、義務教育年限を、定められた義務教育開始年齢から所定の年限とするもので、例えばアメリカの多くの州やフランスなどでは、六歳から一六歳までの一〇年間となっている。〔略〕

第二に、教育の質の確保という問題については、現行制度では、すべての子どもに共通基礎教育を保障するということと、そのためにも教育の世俗性・中立性を確保するということが基本になっている。

【資料2】義務教育の共通性・公開性

(藤田、同前、142～144頁)

学校教育の基礎的部分は普遍的な義務教育として制度化されてきたが、それは、教育が公共の営みとして観念されてきたからにほかならない。すなわち、一つには、〈公教育論〉が説いてきたように、子どもの学習権・発達権が近代市民社会の根幹をなす基本的人権として観念されてきたからであり、もう一つには、教育が当該社会の統合・維持・再生産・発展に関わる基本的な営みであると観念されてきたからである。この二つの観念を基盤にして、義

義務教育段階の教育は一般に、共通性・公開性と平等性と基礎性を基本的な要件として組織されてきた。

3Rs（読み書き計算）、自社会についての基本的な知識と構え、道徳性・社会性、政治的判断能力など、国民・市民としての基礎的な教養と生活者能力の形成は、すべての子どもが共通に習得すべきものと観念されてきた。この共通の基礎的知識 (common basic knowledge)をすべての子どもが学習・習得するための場として、すなわち、共通教育の場として、義務教育が制度化されてきた。[略] 市民社会の理念、民主主義社会の理念を前提にするなら、この共通教育の場は、誰にでも開かれたパブリックなものでなければならない。言い換えれば、差別的・排他的なものであってはならない。[略]

市民社会・民主主義社会の理念に寄与するという教育の課題を前提にするなら、形式的な公開性・被差別性・非排他性が満たされているだけでは十分ではない。この課題を前提にするなら、この共通教育の場は、子どもの自律性 (尊厳・自己実現)と共生性を備えたものでなければならない。一人ひとりの子どもの独立した人格者として尊重される場であると同時に、多様な文化的背景や興味・関心をもった子どもたちが共生し共同する場でもなければならない。[略]

【資料3】講義パワーポイント「「義務教育」とは何か？」

(2016年11月26日の講義のために白石が作成したもの)

2. なぜ人々は子どもを学校に行かせようになったか？

2-(1) 義務教育思想の登場 ①

- 欧米において義務教育が必要になった経緯
- ・子どもが働かなくてよい社会の成立(18世紀～)
 - ・宗教改革(16世紀)
 - ・絶対王政の成立(16～18世紀)

2-(1) ②

子どもが働かなくてよい社会の成立 = 産業革命 (18世紀～)
 ・(学校)School = Schule(関暇)



2-(1) ③

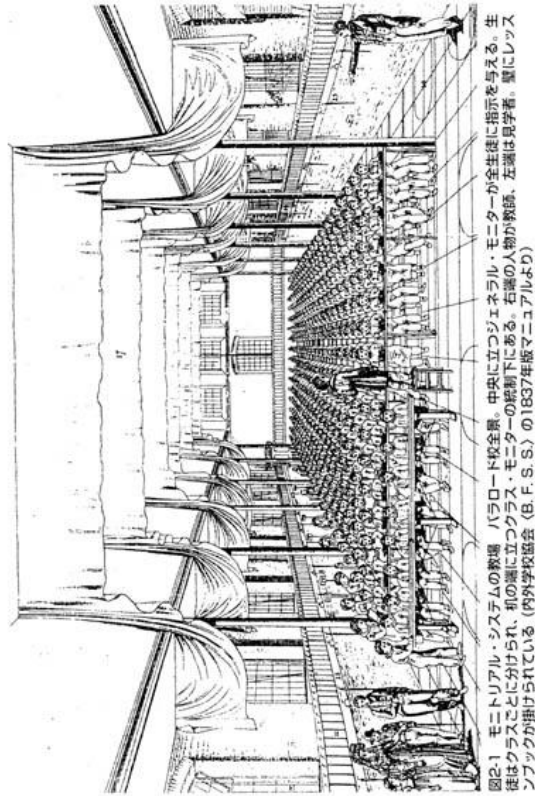
- ・宗教改革 (16世紀)
ルターによるカトリック教会批判・破門 → 聖書(ラテン語)の母国語訳の普及
⇒ 母国語訳聖書を読むために、キリスト教信者全員に母国語教育が必要!
- ・絶対王政の成立 (16～18世紀)
国王・官僚による中央集権制の形成 → 国王の命令を民衆に徹底する必要性
⇒ 国王の命令を読み、理解するために、国民全員に基礎教育が必要!

【資料4】著名教育思想家の学校教育論とモニトリアルシステム図（一斉教授）

（白石作成。コメニウス図像：
https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%B3%E3%83%A1%E3%83%8B%E3%82%A6%E3%82%B9#/media/File:Johan_amos_comenius_1592-1671.jpg モニトリアルシステム図像：柳治男『〈学級〉の歴史学』講談社、2005年、35頁。デューイ図像：ジョン・デューイ（市村尚久訳）『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社、1998年。）



○J.A. コメニウス (Johannes Amos Comenius, 1592～1670)
 チェコ生まれの宗教家・教育思想家。
 主著に、『大教授学』(1628～32年頃)、『世界図説』(1658年)。
 「人類の破滅を救うには、青少年を正しく教育するより有効な道はほかにはない」
 「教育されなくては人間は人間になることはできない」
 「人間として生まれた者には、すべて教育が必要である」
 「すべての人間が事物の認識を獲得する力を生まれつきそなえていることは明らかであります。なぜなら、第一に人間は神の似姿であるからです」



○J. デューイ (John Dewey, 1859～1952)
 アメリカの哲学者。プラグマティズムを代表する思想家。
 教育関係の主著に、『学校と社会』(1899年)、
 『民主主義と教育』(1916年)、『経験と教育』(1938年)。
 「社会は、子どもの行動を指導することで、子どもの未来を決定する。それと同時に、社会自身の未来をも決定する」
 「子どもたちが、家庭の仕事や人間関係から獲得しうるものは、付随的なものである。したがって、ここに学校の必要が生じる」
 「子どもにとっては、生活することが第一であって、学習は生活することを通してこそ、また、生活することとの関連においてこそおこなわれるのである」
 「子どもの生活というものをすべての中心とし、それを組織化する」

【資料5】義務教育について質疑応答

(2016年11月26日実施の講義に対する学生からの質問について、12月8日に返答したもの)

2016.11.26の質疑に対する応答(白石崇人)

1. 義務教育について

【問い】給食費について結局何と答えればいいのか分からなかった。

【答え】「なんで義務教育なのに、給食費を払わなければならないのですか?」という問いでした。これはかなり難しい応用問題なので、しっかり考えてもらいたいと思います。

とりあえず、授業中に提供したうちで、使ってほしい情報は次の通りです。義務教育のうち無償なのは「授業料」であること。給食費は授業料に含まれるのか、という問題です。基本的には支払うことになっていますが、これは、給食費は授業料に含まれないと判断しているので、家庭負担なのです。

しかし、難しいのは次のような点を考慮しないとイケないところです。給食をしっかりと食べないと、子どもたちは午後の授業を十分受けられません。これは保護者が「教育を受けさせる義務」を果たしていないことになるのか、それとも行政が「教育を受けさせるための必要な措置をする義務」(保護者が義務を果たすことのできる状態を整えていない)を果たしていないことになるのか。その判断はとっても難しい問題です。白石は基本的には保護者が義務を果たしていないと思いますが、もし給食費を支払う能力のないほどまでに貧しい家庭が増えている地域の場合は、行政が何らかの形で知恵をしぼって義務を果たさなければならないと思います。

【問い】義務教育の公立校で、学校によって給食があるところとないところがあるが、それは学校が給食にするかしないかをきめているのですか?

【答え】ちゃんと調べないとわからないのですが、今のところ調べたところでお答えします。

一つ一つの公立学校で、給食の有無を決められるわけではないようです。決めるのは管轄の教育委員会です。「事情により」、給食を出さないと、弁当のみにしているところがあるようです。事情は

地域によって様々でしょうが、貧困家庭が多くて徴収することができそうになかったとか、所轄の学校で意見がまとまらなかったとか、の事情があったのだと予想されます。

【問い】義務教育は無償であるということは理解できました。が、私立小学校はどうなのですか?

【答え】行政や国民は、子どもの教育を受ける権利を保障するために公立学校を整備します。しかし、人々の中には公立学校の教育程度や内容・方法では満足できない、という人々がいます。そういう人々のためにあるのが私立学校。私立学校はそれぞれ特色を出して教育のプログラムを提示し(もちろん学習指導要領には最低限のつとらないといけません)、人々はそれを選びます。これはこの人たちの意思でやっていることなので、その分の費用は自分たち持ちになります。

なお、小学校についてはせめて公立学校を基本にしましょう、という考え方は、古今東西ありますが、私立学校はやはり現実として必要とする人がいる限り存在し続けます。それから、どんな教育を受けるかは保護者や子どもの自由なのだから、全部私立学校にしていまえばいいんじゃないか、という考え方もあり、近年はその傾向が強まっています。こちらは「教育の私事化」と言われる現象です(これは発展的な問題なので、「教育史」で少し取り上げます)。

【問い】現在ニュースになっている、東日本大震災で自主避難してきた男の子がいじめにあっていた事件では、本来、誰にでも開かれたパブリックなものである学校に通えなくなったり、子ども同士のいじめによる「差別」があり、普通教育を受けたくても受けられなかった。このように、「いじめ」が原因で、フリースクールに通っている子は、本当に共通教育の場で義務教育を受けていると言えるのか?

【答え】ごもっともだと思います。理念では義務教育は公開性・自律性・共生性をもつべきとはいえ、現実社会ではそれらが実現していないケースも

多々あります。だからこそ、理念を再確認し、すべての子どもが一人一人尊重されて関わり合うことができる義務教育を実現していくために、国民(保護者)・行政(国・教育委員会)とその委託を受けた学校・教師とが知恵をふりしぼって解決策を見つけて実行していく必要があります。

ご指摘のケースは、もちろん学校で解決できるのが一番なのですが、結局学校では解決できなかった(そもそも学校がその努力を怠った可能性もあります)。では、子どもに普通教育をしなくても仕方ないねというそうはいかない。転校させるという手もあったのですが、結局フリースクールを選んだのでしょね。

なお、フリースクールにはいろいろあり、このケースのフリースクールがどうなのかはわかりませんが、多くは学校と認められていないところが多いです。しかし、不登校の児童生徒のためにはそれも言ってもらえない状況があるので、現在、フリースクールを普通教育の体系に位置づけよう、という動きがあるようです。今後どうなるか。教育学の卒業研究のテーマとしても十分耐えうるテーマだと思えます。

【問い】 義務教育を受けてもそれを生かせないと意味がないのではないかと思うのだが、引きこもりやニートのような人たちを職場に迎え入れるような政策はないのか。

【答え】 なるほど。その通りですね。これについて、私も十分答えるすべがありません。知っている限りで答えると、学校には進路指導・就職斡旋の機能があります。学校に行っていないとこの機能の恩恵を受けることはできません。学校から離れてしまった人々に対しては、ハローワークなどの職業案内所がその役割を果たすものとして考えられているのではないかと思います。しかしこれもハローワークに行かなければその恩恵を受けることができません。ニュースなどを見る限り、引きこもりやニートに対する支援も国では考えられているように思いますが、どんな場合にも効く政策というのはまだないと思います。家から引っ張り出して強制労働させるわけにもいきませんし。考えるに、引きこもりやニートになる原因は様々なので一律の手立てはないように思いますので、

個々に対応できるソーシャルワーカーなどの専門職を増やし、その人々が活躍できる制度を整えるしかないように思います。これも、まだまだ研究する余地のある重要なテーマですね。

【問い】 義務教育の条件として、公開性、自律性、共生性についてよく分からなかった。

【答え】 義務教育は、ただの読み書き算・知徳体育では十分ではないよ、ということです。義務教育は、みんなに開かれ、一人一人の子どもの活動が尊重され、どんなに違う考え方や生まれをもっている子どもともお互いに関わり合うことのできる教育でないといけません。

【問い】 普通教育と義務教育は同じなのですか？普通教育には高等学校も含まれていると思っていたので、違うかなと思っていたのですが。

【答え】 まぎらわしいことを言ってしまう。普通教育と義務教育は深い関係がありますが、いちおう別物です。義務教育としての普通教育(日本でいう小学校・中学校の教育)、義務教育でない普通教育(日本でいう高等学校の教育)があります。普通教育でない義務教育は、今のところありえませんが、普通教育は義務教育を含む概念だとも思っています。

なお、普通教育には、初等教育と中等教育というのがあって、中等教育はさらに前期・後期にわかれます。このうちのどこまでを義務教育にするか、というのが現実の問題です。初等教育は基本的に国民教育のためのものですが、中等教育は、基本的に高度な国民教育と進路指導という2つの機能をもっています。高度な国民教育を中心にするのが前期中等教育、国民教育をしながら進路指導を中心にするのが後期中等教育、と理解してもらっています。日本では、前期中等教育を中学校で、後期中等教育を高校で行います。そして、義務教育を初等教育と前期中等教育までにしようと決めているのが日本です。最近、一時期後期中等教育まで義務教育にしようとしたことが、財政面の問題でやめました。

2. 課程・習得主義と年齢・履修主義

【問い】 なぜ日本は飛び級・原級留置を認めていな

いのか？

【答え】最近の議論あるテーマですので、ぜひ研究してみてください。なお、高校では認められています。そういう意味では、日本は高校段階では課程・習得主義をとっていると言えると思います。

少し調べてみたところでは、学力の面だけで考えると飛び級・原級留置はいいかもしれないのですが、別の年齢層の子どもたちと一緒に生活する上でのコミュニケーションや発達上の問題が特に懸念されているようです。日本の学校は、集団生活を重んじる場所がありますので、アメリカやヨーロッパの学校と比べると飛び級・原級留置にそぐわないところが多いように思います。日本でなかなか導入しにくいのは、日本の学校が大事にしているところと合致しにくいからかもしれません。

【問い】私たちは年齢・履修主義なので、フランスやドイツの課程・習得主義の進級の基準が知りたい。あと、例えば日本での小6と他国の小6の学習内容は一緒なのか、異なっているのか知りたい。

【答え】日本と他国の学習内容は違います。日本と言う学習指導要領にあたるカリキュラムは、各国で違うからです。課程・習得主義の進級は、このカリキュラムを習得したかどうかテストするので、基準はこのカリキュラムです。このあたりを知りたい場合は、この外国のカリキュラムを研究する必要がありますね。初教1年チューターの杉山先生は、実は、ドイツ教育の専門家なので、ドイツのカリキュラムは日本に比べて何か特徴がありますか？と一度聞いてみると何かわかるかも！

なお、近年ではOECDという国際組織が、各国の教育課程政策に大きな影響を与えています。日本もこれにならえということで、今学習指導要領を改訂中です。今後、似ているところが増えてくるかもしれませんね。

3. 義務教育の歴史について

【問い】日本はいつ頃から学校というものができたのか？ 寺子屋なども学校に入るのか？

【問い】産業革命があって、学校が普及したとありましたが、日本では寺子屋がはじまりだと思っていましたが、それとは別ですか？

【答え】まず、ただの「学校」と、今我々が関わっ

ている「近代学校」は別物だと思ってください。ただの「学校」は、日本にも古代からありました。日本史で学んだことがあると思いますが、大学寮と呼ばれるものがそれです。ただし、古代以来の学校は、身分制社会・封建社会を動かしていくためのものでした。近世社会における藩校・郷校や寺子屋（手習所）なども同様です。

「近代学校」は、16～18世紀以降に徐々に形成された、国民育成や職業人養成のための学校です。今の日本の小中高大学はこの「近代学校」です。日本で「近代学校」が開始されたのは、「学制」という法令を公布した明治5(1872)年以降のことです。日本の産業革命もその後すぐくらいから始まっています。特に1890～1900年代にかけてはかなりの勢いで産業革命が進み、「近代学校」も急速に普及して、今に至ります。

「近代学校」は、基本的には誰でも入学することができ、卒業することによって、生まれとは関係なく社会的移動（志望する職業や地位を獲得）のチャンスを得ることができます。古代以来の学校は、基本的にこの社会的移動の機能に限界がありました。

【問い】日本に義務教育が伝わったのはどのようにしてか。

【答え】幕末・明治初期の日本は、欧米列強（とくにイギリス・アメリカ・フランス）の影響を受けて、いつ植民地化されるかわからない緊張感の中で、対策を練っていました。その中で、欧米列強の強さの秘密を研究し、その秘密の一つとして教育制度があることに気づいたのです。しばらく模索が続きましたが、明治5(1872)年に「学制」という法令を作って、全国一斉に近代学校制度を実施することを決めました。これが義務教育制度の最初のきっかけです。

なお、教育に関する「義務」があることや、「普通教育」の考え方についてはしばらく理解が進んでいません。小学校で行うのは「普通教育」であるということを初めて示した法令は、明治12(1879)年公布の「教育令」です。また、小学校の普通教育を受けさせることは保護者の「義務」であるということも初めて示した法令は、明治19(1886)年公布の「小学校令」です。また、義務教育を普及させるには、費用を無償に近づけていかなければなりま

せんが、そのための法制度が整備され始めたのは、明治29(1896)年以降のことになります。

【問い】家庭での教育とは具体的にどのようなことを言うのですか？ 親から教えてもらわなくても、学校でだいたいのことは学べるのではないかと思います。

【答え】まずヨーロッパの話でいうと、そもそも中世・近世の学校では、宗教的な知識や簡単な読み書き算しか教えていませんでした。それだけでは働けません。仕事の仕方やしつけは、家で親を手伝いながら見習ったり教えてもらったりするか、他の家に奉公に出されて住み込みで仕事を手伝いながら教えてもらうか、でしか学べませんでした。要するに、家庭での教育というのは、おおよそ仕事の仕方とかしつけです。これは、当時の学校ではなかなか教えてもらえませんでした。なお、日本の場合は、寺子屋などで、仕事する時に必要な字を学んだり、師匠から厳しくしつけられたりしましたので、ヨーロッパとは少し状況が違うのですが、実際の仕事の仕方はやはり家庭や住み込み先で学ぶしかなかったようです。

しかし、近代に入って産業革命が起こると、仕事の質が変わって家で教えられるレベルではなくなり、かつ親も家から出勤していなくなってしまうことが増えました。そこで、家庭ではないところで仕事の仕方やしつけをすることが必要になり、学校の必要性が増したのです。

4. その他

【問い】結局どうして学校に行かないといけないのでしょうか？

【答え】講義では、自分でしっかり考えてみてほしいので、考えるヒント(資料・情報)を提供するにとどめることも多いです。この問いは、自分でしっかり考えてほしいなと思います。最後の本レポート(教育とは何か?)で書いてもらってもいいテーマです。結局、社会に出たら自分で考えて行動しなければならぬので、学生の中に、「答えをください」という受け身の姿勢ではなく、自分から答えを導き出す主体的な姿勢を身につけましょう。

第9回のところでは、考えるための情報として、義務教育の「義務」の真意や、子どもの教育を受け

る権利、登場した頃の義務教育思想、18世紀末以降の義務教育思想の変遷(3つに整理)を提供しました。第10回でもそれに関連する情報を提供していきますので、しっかり自分で情報を理解し、咀嚼して、考えを導き出してくださいね。

【問い】教育は時代の流れと共に変わっていく。これからも変わっていくと思うが、私たちがそれに気づくのはどんなときなのか。昔の時代の流れからいろいろ分かっているけど、昔の人はどうやって気づいたのか。

【答え】おそらく昔の人も、生きている間は長い期間をかけて気づいていたのだと思います。我々もおそらく、明らかに教育のあり方が変わってきたときに気づくでしょう。しかし、それより早く気づくことができる方法があります。それが、学問を学び、自分でも研究する方法です。たとえば、歴史の学習・研究は、時間の流れの中で何がどの時点で変化したのか、特定して発見していくきっかけになります。大学の科目でいえば、いわゆる「理論系」と言われる科目では、こういう発見がちりばめられています。必ずしもわかりやすく先生からきっかけを与えられるわけではありません。しかし、自分で気づくことはできるだけの、情報や資料は提供されているはずで、ぜひ自分で考えて、時代の変化に気づいていってください。

【問い】他人の自由を侵害したら罪になるんですか？

【答え】基本的には罪になります。個人の自由は憲法に定めていますので、憲法違反です。そしてその罪を具体的に決めているのが法律です。法律で決まっている自由を侵害したら、法律違反です。

なお、それが例外的に罪にならない場合が2つあります。1つは、「公共の福祉」に反する行為の場合。どんなに自由だといっても、他人の自由や人権を侵害するような自由は許されません。もう1つは、他人の自由を一定程度侵害することを例外的に認める場合です(法律に決まっている場合と常識的な形で決まっている場合があります)。これは、特定の職業(特に「専門職」と呼ばれる職業)に認められ、免許や資格などの形で与えられます。医者は治療のために患者の移動の自由をある程度

制限することができますし、教師は教育のために 拘束することができます。他にもあると思います。
授業や宿題などによって子どもたちを学習活動に

第9章 なぜ子どもの主体的活動に注目したのか？ —18～19世紀初めの啓蒙思想—

本章では、教育思想家がなぜ子供の主体的活動に注目したのか、18～19世紀初めのヨーロッパにおける啓蒙思想に注目して考える。

教育とは何か。現代において教育を真面目に学んだ者ならば、この問いに対して、教育とは、子供を黙って座らせて、言って聞かせて知識や技術を伝達・注入することである、と答える者はまずいない。それは、現代の教育学では、教育とは、子供の主体的活動を引き出し、その活動を通して子供の資質能力を高めることである、という考え方が共通理解になっているからである。教育は、子供の主体的活動を中心にして考える必要がある。教育学の中心概念は、子供の主体的活動であると言ってもよい。では、なぜ教育学は、子供の主体的活動に注目したのだろうか。この問いに答えるには、教育思想の歴史をひもとき、近代教育学の成立過程までさかのぼって考える必要がある。

近代教育学の成立過程において、重要な転機はいくつもある。子供の主体的活動への注目を中心に歴史を見た場合、18～19世紀のヨーロッパでひろがった啓蒙思想を見落とすことはできない。啓蒙思想は、子供の主体的活動に注目し、近代教育学成立のきっかけをつくった。そこで、本章では、啓蒙思想家がなぜ子供の主体的活動に注目したかについて考えていく。特に、I・カント（1724～1804）、J・J・ルソー（1712～1778）、そして汎愛派の教育思想に注目して検討する。

1. 啓蒙思想の目指したもの

18世紀後半のヨーロッパでは、工業化の進展によって旧来の階級社会が崩壊し始めていた。それに代わる市民社会は未成熟であり、人間関係・存在の内的基盤は不安定になっていた。このような時代をよりよく生きるために、この時期のヨーロッパでは、啓蒙思想が発展した。啓蒙（英 enlightening／独 Aufklärung／仏 lumiere）とは、「灯り」をともして「暗闇」を明るく照らすこと、または光そのものを指す言葉である。この場合、「暗闇」とは無知・偏見・迷信の支配する旧習を指し、「灯り」とは人間の理性を指す。理性とは、ものごとの本質（真理）を論理的に把握する人間の判断力であり、本質を直観し、認識を体系化して関連づけ、行動を制御する知的・道徳的能力のことである。啓蒙は、この理性によって無知・偏見・迷信に基づく旧習を取り払い、世界の真理を追究しようとする態度と言える。

当時のヨーロッパ社会では、キリスト教が政治権力と強固に結びつき、社会を統合・支配していた。啓蒙思想は、キリスト教とは異なる立場から人間や世界を考えた。当時のキリスト教と比べた時、啓蒙思想の主な特徴は次の2つある。

第1に、宗教的価値・権威に対して批判的な姿勢をとった。啓蒙思想は、キリスト教の彼

岸主義に対して、現世主義・世俗主義の立場に立った。すなわち、「人間は天に召されることで救われる」というキリスト教とは異なり、啓蒙思想は「人間はこの世で十分幸福になれる」と主張したのである。この意味で、理性は、生きながら幸福になるために必要な能力であった。

第2に、啓蒙思想は人間の理性を絶対的に信頼した。当時のキリスト教は、世界について、人知を越えた超越的・神秘的原理に支配されたものと考えた。そして、世界を把握するには、信仰による飛躍と、社会における伝統の力とが必要だと考えていた。しかし、啓蒙思想は、このキリスト教の世界観を批判し、「世界はすべて人間の理性によって把握できる」と主張した。これは、いわば人間の可能性を信頼した主張といえる。

このように、啓蒙思想は、現世主義と人間の可能性に対する信頼に基づいて、理性によって無知や旧習を取り払う態度を追究した。理性的人間の形成は啓蒙思想において重要な課題であり、教育は重要な役割を期待された。啓蒙思想は18世紀後半において大きく花開き、中でもI・カントは、この時期に啓蒙思想を完成に導いた。ケーニヒスベルク大学の哲学教授であったカントは、1776年から教育学の講義を始めた。カントは、身体が成熟していても、他人に身を委ねて自分で考えない状態を「未成年状態」と呼んだ。そして、人間がこの「未成年状態」から抜け出すには、思考力（悟性）を用いることが必要だ。人間は、自分で考えることで、善悪をわきまえる知恵（理性を法則に合った形で使用する考え方）に至ることができ、人間の道徳的啓蒙を実現することができる、と考えた。カントにとって、知恵は他人から注入されるものでなく自分で身につけるものであり、啓蒙や道徳化は自分で行うものであった。このように考える時、教育はどのような行為として論じられるか。



カント (Kant, Immanuel) (1724~1804)
出典：下田次郎『西洋教育家肖像』金港堂、
1906年。

カントの『教育学講義』(1803)では、次のように述べられている。人間は、教育によって初めて人間となることができる。人間が人間である以上は、幼少時から理性に従うことに慣れさせなければならない。教育は、養育（養護・保育）、訓練（訓育）、および教授・指導（陶冶）という3つに分けられる。養育とは、子どもの持っている能力を上手に使えるように両親が配慮することである。訓練とは、「動物性を人間性に変えて行くもの」である。人間は自分で自分の身の処し方を計画しなければならないが、「素材のままで世に送り出されて来る」ため、最初は他人に世話をしてもらわなければならない。訓練は、人間が動物的衝動によって人間性の法則から逸脱しないように予防し、「法則の拘束を感じさせる端緒を作る」ものである。しかし、子どもが真に啓蒙されるには、養育・訓練だけでは不十分であり、子どもが自ら思考することを学ぶことが重要である。学んだことを実践するように、積極的に指導することが必要である。また、教育は、目的達成のために十分な能力・技術（技

倆) だけでなく、「善さ」(すべての人に必然的に目的でありうる目的) だけを選択する心的傾向を獲得するように行うべきである。創造主は、人間に「善きものに向かうあらゆる資質」を与え、その資質を発達させる義務を課した。教育者の仕事は、このような人間の内なる諸資質を調和的・合目的に発達させ、そのような発達を全人類において実現することである。これは個人ではできない。教育の改善は、人類全体の仕事である。以上のように、カントは、理性に従って自分で考え、ひたすら善い目的を選んで自分の能力を使いこなそうとする行為を直接・間接に支えることを、教育と呼んだ。

18 世紀後半ヨーロッパの啓蒙思想は、主体的・道徳的に判断・行動する理性的人間を形成することを目指し、その調和的発達を支えるために教育を重視した。その先には、人間および全人類の道徳化が目指されていた。

2. ルソーによる子ども期の問題化



ルソー (Rousseau, J.J.) (1712~1778)
出典：ルソー『懺悔の教育』目黒書店、1924年。

J・J・ルソーは、フランスの啓蒙思想家であり、『エミール』(1762) を著して子ども期を問題化した。ルソーは、現実社会を悪弊・墮落の累積する社会と捉えたが、人間は本質的に善良であると考えた。そして、子どもを善に向けて内なる力(無垢な本性)を発達させることはできないか思考実験を行い、その結果を『エミール』としてまとめた。

ルソーは、「人間がはじめ子どもでなかったなら、人類はとうの昔に滅びてしまったにちがいない」と述べ、子どもの時期における教育を重視した。子どもは、様々な面で不足があるから様々な能力や支援が必要になり、その結果、子どもは生きることができるといふ。たとえば次の言葉は、とても力強く子ども期における教育の重要性を述べている⁶。

わたしたちは弱い者として生まれる。わたしたちには力が必要だ。わたしたちはなにももたずに生まれる。わたしたちには助けが必要だ。わたしたちは分別をもたずに生まれる。わたしたちには判断力が必要だ。生まれたときにわたしたちがもってなかったもので、大人になって必要となるものは、すべて教育によってあたえられる。

当時のフランスの村落では、乳児は産衣にくるまれて、身動きできないように固く固定されて育てられていた。ルソーはこのような子育ての実状を問題視し、子どもは活動を求めて

⁶ ルソー (今野一雄訳)『エミール (上)』岩波文庫、1962年、24頁。

おり、それが自然なのだと主張した。たとえば、以下のように述べている⁷。

人は子どもの身をまもることばかり考えているが、それでは十分でない。大人になったとき、自分の身をまもることを、運命の打撃に耐え、富も貧困も意にかいせず、必要とあればアイスランドの氷のなかでも、マルタ島のやけつく岩のうえでも生活することを学ばせなければならない。[略] [子どもの] 死をふせぐことよりも、生きさせることが必要なのだ。生きること、それは呼吸することではない。活動することだ。わたしたちの器官、感官、能力を、わたしたちに存在感をあたえる体のあらゆる部分をもちいることだ。

ルソーは、子どもが生きることとは活動することだ、と主張した。続いて、子どもを制止すべき場面を慎重に見極めながら、次のように子どもの活動の意味を説いている⁸。

自然は体を強くし成長させるためにいろいろな手段をもちいるが、それに逆らうようなことはけっしてすべきではない。子どもが外へ行きたいというのに家にいるように強制したり、じっとしていたいというのに出ていかせるようなことをしてはならない。子どもの意志がわたしたちの過失によってそこなわれていなければ、子どもはなにごとくも無用なことを欲することはない。子どもは思うままに跳びはね、駆けまわり、大声をあげなければならない。かれらのあらゆる運動は強くなろうとする体の構造の必要から生まれているのだ。

18世紀のヨーロッパでは、子どもの時期は、哀れみや無関心の対象であった。しかし、ルソーは、そのような子ども期のとらえ方や現実の子育てを批判し、子ども期における活動への欲求を積極的に認めて、子どもの内なる力を伸ばすことを重要視した。ここには、教育において、子どもの主体的活動を尊重する姿勢が明確に現れている。ルソーによる子ども期の問題化は、教育においていかに子どもの主体的活動を発揮させるかという課題を、後の教育思想家たちに突きつけた。

3. 汎愛派による教育技術の追究

啓蒙思想の教育論は、主体的に判断・行動する理性的人間を形成して、人間の道徳化を目指した。そして、汎愛派と呼ばれる思想家集団やJ・H・ペスタロッチー（1746～1827）によって、その教育方法の追究が行われている。啓蒙思想家たちは、理性は、すべての人が手

⁷ ルソー、同上、33頁。

⁸ ルソー、同上、116頁。

に入れられる能力であり、すべての人が備えている感覚器官が生み出す感覚から順序を追って発達・形成されると考えた。興味・感心は、理性のあらわれと見なされ、身体的苦痛や恐怖に代わる学習動機として重視された。感覚を正しい順序で段階的に鍛えることによって、理性はあらわれると考えられた。この「正しい順序」の探究は、以後ずっと続けられ、様々な教育方法論を生み出すことになる。ここでは、汎愛派の教育思想について検討しよう。



バゼドウ (Basedow, J.B.) (1724~90)
出典：下田次郎『西洋教育家肖像』金港堂、
1906年。

汎愛派（汎愛主義者）とは、1774年にJ・B・バゼドウ（1724~90）がドイツ・デッサウに設立した、汎愛学舎という学校に関係した教育関係者たちを指す。この学校は、人間愛（汎愛）・啓蒙思想に基づく教育を目指した。汎愛派の人々は、ルソーの『エミール』を受容・検討しながら、さらに経験的教育と教授方法の点検を行い、学校の有用性や教育・教授様式の原則を追究した。集団における学習の過程とは、自立的な自己陶冶とは、と問い続け、直観、主体的活動、労働作業、遊戯などの教育的意義を見出していった。

汎愛派は、次のような到達点に達していた。バゼドウは、理性的家庭の結合による集団保育の実現を求めた。J・H・

カンペ（1746~1818）は、幼児教育における子どもの自由な自己活動を重視し、時期尚早な早期教育や宗教教育に反対して、野外での自由遊びを推奨した。J・スツーヴェ（1752~93）は、子どもの自由な主体的活動によって直感的な生きた認識を得させることができると考え、野外活動における子どもの探究・発見・詮索の重要性を説いた。グーツムーツ（1759~1839）は、子どもの遊びを高く評価し、遊びによる生活の充実や、集団遊びによる社会性の発達、遊びの観察を通じた子ども理解の深まりを指摘した。

このように18世紀後半に完成した啓蒙思想は、のちに近代教育学が追究していった技術的な教育課題にすでに取り組んでいた。ただし、啓蒙思想における教育の考え方には、大きな問題点が2つあった。第1に、理性の発達という目的設定に関する合理的議論をできず、技術的追究を自己目的化してしまったことである。その結果、人間をモノ化してしまい、自由で主体的な人間という目的と矛盾しても気付かない研究姿勢を生み出してしまった。また、技術的追究に没頭して、「外からの教育で自ら学ぶ態度を形成できるのか」という根本的な逆説的問題を問い直すことができなくなっていた。この啓蒙主義教育思想の問題は、そのまま近代教育学の根本的問題として横たわり続けていくことになる。第2に、教育対象にした「子ども」とは誰だったかという問題である。汎愛派の言う「子ども」とは、汎愛学舎に集まった裕福な市民層の子どものことであった。そして、この「子ども」たちを、有用な実業家や活動的・思索的な市民に育成することを目指していた。すべての人々が理性を発達させることを目指したにもかかわらず、富裕層以外の子どもたちは啓蒙思想家の視野に入っていなかったのである。

以上、啓蒙思想家の教育思想について検討した。啓蒙思想は、すべての人間は生きながらにして、自らの判断・行動によってものごとの本質を認識し、道徳的存在になることができると考えた。そして、すべての人間には、主体的・道徳的に判断・行動する能力や資質が備わっており、その能力・資質を調和的・合理的に発達させる義務があると考え、教育を重視した。また、子どもの要求に基づく主体的活動を尊重し、その現れとして遊びの教育的意義を見出した。

啓蒙思想は、18～19世紀初め頃までのヨーロッパの学問世界を席卷していた。後の近代教育学の重要人物となるペスタロッチーやヘルバルト、フレーベルなどは、このような思想的傾向のなかで青少年時代や学究生活を過ごした。近代教育学に対する啓蒙思想の影響は極めて大きいものがあった。

【主要参考・引用文献】

- ・ルソー（今野一雄訳）『エミール』上中下巻、岩波書店、1962年。
- ・カント（伊勢田耀子訳）『教育学講義』世界教育学選集 60、明治図書、1971年。
- ・フレーベル（岩崎次郎訳）『人間の教育・幼児教育論』世界教育学名著選 8、明治図書、1973年。
- ・カント（篠田英雄訳）『啓蒙とは何か』岩波書店、1974年。
- ・村井実『教育思想（下）—近代からの歩み』東洋館出版社、1993年。
- ・教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000年。
- ・宮澤康人編『三訂版・近代の教育思想』放送大学教育振興会、2003年。
- ・今井康雄編『教育思想史』有斐閣アルマ、有斐閣、2009年。
- ・森川直『近代教育学の成立』東信堂、2010年。

【資料1】啓蒙とは？

（カント（篠田英雄訳）『啓蒙とは何か』岩波書店、1974年、7頁）

啓蒙とは、人間の自己に負わされた未成熟から抜け出ることである。未成熟とは、その悟性を他者の導きなしに使用することができることである。この未成熟は、その原因が悟性の欠如ではなくて、他者の導きなしに、それを使用する決断と勇気を欠いているとき、自己に責任がある。自己に真正であれ。汝自身の悟性を使用する勇気を持て！これが啓蒙の標語である。

（森川直『近代教育学の成立』東信堂、2010年、26頁）

カントは、人間が未成年状態から抜け出すには、「自分の悟性を使用する」ことが必要であると語っていた。この場合の「悟性」とは、例えば『純粹理性批判』で「推理能力」とされる「理性」や[略]「判断力」から区別された「概念の能力」という狭義での「悟性」ではなくて、総じて直感力から区別された「思考力」と見ることができるから、「自分自身の悟性を使用せよ」とは、つまり「自分で思考せよ」「自分で考えよ」ということである。[略]

このように「自分で考えること」が必要とされるのは、それが最終的には道徳的善悪をわかまえる知恵 [理性を合法的に使用する理念] にいたる道だからであり、人間の道徳的啓蒙を可能にする道だからである。カントの言葉では、知恵は最小の程度すら他人によって注入されることはできないのであって、知恵はあくまでも自分で考え、自分で身につけなければならぬ。知恵はその意味で、文字通り「自覚」されるべきものである。

【資料2】人間が人間になるための教育

(カント『教育学講義』1803年。カント(伊勢田耀子訳)『教育学講義』世界教育学選集60、明治図書、1971年、12～14頁)

人間とは教育されねばならない唯一の被造物であります。 [略] この教育という言葉、私たちは養育(養護、保育)、訓練(訓育)および陶冶をも含めた指導という意味に理解しています。つまり人間はまず乳幼児であり、次に生徒となり、やがて学生になるのです。

[略] 養育という言葉はつまり、子どもがその持っている能力を上手に使えるように両親があらかじめ配慮してやるという意味に理解されます。 [略]

訓練、あるいは訓育は動物性を人間性に変えて行くものです。動物はその本能だけで自分のあるべき一切のものになり切れず。 [略] しかし、人間は自分自身の理性を必要とします。人間は動物のような本能を持っていませんから、自分で自分の身の処し方の計画を立てねばならないわけです。それにもかかわらず、人間は生まれてすぐそうすることができず、素材のままで世に送り出されて来るのですから、誰か他の人が代りにそれをしてやらねばならないわけです。

人類は人間性のすべての素質を、自分自身 [人類] の努力によって順々に仕上げて行かなければならないのです。 [略]

訓練とは、人間がその動物的衝動によって自分の本分である人間性から逸脱することのないように予防することです。 [略] 訓練はただ消極的なもの、つまり人間から粗暴さを取り除くための行為にすぎませんが、これに反して教授、指導の方は教育の積極的な部分であります。

粗暴とは法則によって束縛されないことです。訓練は人間を人間性の法則に従わせ、人間に法則の拘束を感じさせる端緒を作るものです。そしてこの訓練は幼少の時から行われなければなりません。そこで子どもはまず最初に学校に送られますが、それは必ずしも子どもがそこで何かを学ぶべきであるからではなく、そこで静かに席に着いていることや、指図されたことを性格に守る習慣を身につけるために [略] という考えからなのです。

ところで人間は、その本性として自由を求める非常に強い傾向を持って [います。] [略] 人間を後になってから変えることは非常にむづかしい [です。] [略] [例えば、未開の人々のきままさは] 自由への高貴な愛着ではなくて、いわば動物がいまだ人間性を自分の中に発達させていないための、一種の未開さなのです。それゆえ、人間たる以上はすでに幼少の時から理性の指示に従うことに慣らされなければならないのです。 [略]

人間は教育によってはじめて人間となることができます。人間とは、教育がその人から作

り出したところのものに他なりません。

【資料3】人間の発達人類全体の仕事である

(カント、同前、17～18頁)

人間性の中には多くの胚芽が宿っています。そしてそれら諸資質の均衡のとれた発達を促し、胚芽の中から人間性を展開させ、人間をしてその本分に到達させることが、われわれ[教育者]の仕事なのです。動物は自然に、そして自ら知ることなしに、この仕事をなし遂げています。人間はまず本分に到達するように努めなければならないのですが、それは、自分の本分についての明確な概念を持つことなしに行われることではありません。個人では、この本分への到達は全く不可能です。[略] [子どもたちは両親の模範を模倣して] 子どもの中の自然の資質のいくつかが発達させられます。しかし、どの資質もすべてこのような[十分な]形で発達させられるわけではありません。というのは、子どもたちに模範が示されるのは多くの場合、偶発的な事情によるものだからです。[略] 個人としての人間では、子どもたちをどのように教育するにしても、子どもたちがその本分に到達するように事を運ぶことができないということだけは確かです。そこまで到達するのは個人としての人間の仕事ではなくて、人類全体の仕事なのです。

教育とは多くの世代を重ねることによって完成されて行くべき技術であります。[略] 人間の内なる諸資質を調和的に、また合目的に発達させるように、それによって全人類をその本分にまで導くように、教育は次第に改善されて行くに違いありません。[略] 造物主は人間に次のように語りかけているとも考えられます。「私はお前のうちに善きものに向かうあらゆる資質を賦与しておいた。その資質を発達させるのはお前の義務である。したがってお前自身の幸も不幸も、お前自らにかかっているのだ。」

人間は善きものに向かう資質をまず発達させるべきです。[略] 自分自身を改善し、自分自身を教化し、もし自分が悪いなら自分自身で徳性を身につけるようにすること、それが人間の義務であります。[略] [このことは非常に困難なので] 教育とは人間に課された最も困難な問題であり、また最も大きな問題であります。なぜなら識見は教育に依存し、教育はまた識見に依存するからです。したがって、教育は漸進的に一歩ずつ進むほかはなく、ある世代がその経験と知識とを次の世代に伝え、その世代がさらにまた何かをつけ加えて次の世代に伝えるということによってのみ、教育様式についての正しい概念が生まれ得るのです。

【資料4】啓蒙の目指したもの

(「啓蒙」教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000年、245～247頁)

[啓蒙の] 語義としては、英語、独語の場合は灯をともして明るく照らす、という意味を、仏語の場合は、光そのものを意味する言葉である。いずれの場合も、無知や偏見、迷信の支配する暗闇を、理性の明るい光によって追放するという思想的な態度を表しており、歴史的には、17世紀後半にはっきりとした形をとり、18世紀に全面的に開花した大

きな思潮を指す。〔略〕

〔啓蒙の〕第一の特徴は、宗教的な価値や権威に対する批判の姿勢である。〔略〕異端への迫害がなおも続く状況の中で、啓蒙思想は、宗教的寛容、つまり、宗教の多様性を認める態度を強調することからまず始めなければならなかった。〔略〕さらに、キリスト教の彼岸主義に対して現世主義、世俗主義を強調するのも一般的特徴である。〔略〕この世は永遠の魂の至福に至るために通過しなければならない牢獄のようなものではない。人間はこの世でこの肉体を持ったままで、十分幸福になるだけの力を持っている。キリスト教の原罪説に対する闘いこそ、啓蒙思想のゆずれない一点であった。

第二は、理性の力への絶対的信頼である。この世界を〔略〕つかむためには、個人の側からの信仰という飛躍と、社会における伝統の力とをもってしなければならないとするキリスト教の教えに対して、啓蒙思想は、〔略〕この世界の事象はすべて人間の理性の力によって把握することが可能である、と主張した。〔略〕

第三は、普遍主義である。そもそも、啓蒙の理性主義を支えていたのは、理性がすべての人間に共通であり、それゆえ、理性が認める真理はただ一つであるという確信であった。

〔略〕普遍的な理性の光の恩恵を受けていない「未開の」あるいは「野蛮な」世界を「文明化」することこそ人類の進歩への大いなる貢献と考えられた。〔略〕

啓蒙の教育論が第一の拠り所としたのは、人間理性は何か神秘的な力のようなものではなく、すべての人間が備えている諸感覚器官とそれが生み出す間隔から段階的な順序を追って発達し形成される能力に他ならない、という原理であった。それゆえ、理性は段階を踏んだ正しい方法で導かれるならば、すべての人間が手に入れることができる〔と啓蒙主義教育論は考えた〕。

【資料5】啓蒙の目的

（「啓蒙」教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000年、247頁）

〔ルソーや汎愛派、ペスタロッチなどは〕感覚と理性の宿りである身体を十分に訓練し発達させること、個々の感覚を訓練し鋭敏な感覚能力を育てること、〔略〕具体的な事物の認識から始めてゆっくりと少しずつ抽象的一般的観念へ、そして言語へと導くこと、身体的苦痛や恐怖によってではなく発達しつつある理性のあらわれである生き生きとした興味や関心によって学習を動機づけること、など啓蒙の教育論が掲げた新しい教育方法はすべて、権威に盲目的に従う人間ではなく、自ら主体的に判断し行動する理性的人間を形成するという目的に向けられたものであった。

【資料6】真の啓蒙のための教育

（カント、同前、24～25頁）

犬や馬は調教されますが、人間もまた調教されます。〔略〕しかし、〔子どもが真に啓蒙されるには〕まだこの「調教すること」だけでは不十分で、子どもたちが自ら思考することを学ぶことを学ぶ方がはるかに大切であります。思考することこそ、すべての行為が発現し

て来るその原理を探ることです。

教育という概念は扶養と陶冶とを含むものであります。 [略] 指導とは学習したところのことを実践するように導くことであります。ここから、単なる教師である伝達者 [訓練者] と、指導者である傅育者との相違が生まれて来ます。前者は学校のために教育し、後者は人生のために教育します。

生徒にとって、最初の [学校の] 時期は服従と受動的な従順さを示さなければならない時期ですが、その後は、もちろん一定の規律内のことではありますが、自らの思考と自由の行使を許される時期です。最初の時期には機械的な強制が働き、その後の時期には道徳的な強制が働きます。

教育には個人的な教育と公的な教育とがあります。 [略] 完全な公的教育というものは、教授と道徳的陶冶との二つを統一した教育でなくてはなりません。そしてその目的は優れた個人的教育の促進にあります。

【資料7】教育の目的

(カント、同前、22～23頁)

教育において (1) 人間は訓練されねばなりません。 訓練とは、個人の場合にしる社会人の場合にしる、動物性が人間性に害を与えることを防ぐように努力することをいいます。訓練とは、つまり、野性を馴致することにすぎません。 (2) 人間は教化されねばなりません。 教化という概念は、教授と指導とを包含しています。 [略]

(3) 人間がまた賢明になり、人間社会の中で適応して行くべきであること、快い存在となり、他人に影響を持つようになるべきであることも、理解されねばなりません。このためには、教養と呼ばれる一種の教化が必要です。すべての人間を自分の究局的目的に役立たせることができるためには、この教養に加えて、礼儀作法とか上品さとか、ある種の賢明さが必要です。教養はそれぞれの時代の趣味に従って変化します。 [略]

(4) 最後に注目されねばならないのは徳育です。人間は単にさまざまな目的に対して熟達した技倆 [目的達成のために十分な能力、技術] を持つというだけでなく、真に優れた目的だけを選択する心的傾向を獲得すべきです。優れた目的とは、すべての人によって必然的なものとして是認されるような、また同時に、すべての人の目的でありうるような目的 [道徳的目的、善さ] のことであります。

【資料8】子どもの自己活動の尊重

(ルソー『エミール』1762年。今野一雄訳『エミール』上巻、岩波文庫、1962頁)

人は子どもの身をまもることばかり考えているが、それでは十分でない。大人になったとき、自分の身をまもることを、運命の打撃に耐え、富も貧困も意にかいせず、必要とあればアイスランドの氷のなかでも、マルタ島のやけつく岩のうえでも生活することを学ばせなければならない。 [略] 死をふせぐことよりも、生きさせることが必要なのだ。 生きること、それは呼吸することではない。活動することだ。 わたしたちの器官、感官、能力を、わ

たしたちに存在感をあたえる体のあらゆる部分をもちいることだ。もっとも長生きした人とは、もっとも多くの歳月を生きた人ではなく、もっともよく人生を体験した人だ。[以上、33 頁]

自然は[子どもの]体を強くし成長させるためにいろいろな手段をもちいるが、それに逆らうようなことはけっしてすべきではない。子どもが外へ行きたいというのに家にいるように強制したり、じっとしていたいというのに出ていかせるようなことをしてはならない。子どもの意志がわたしたちの過失によってそこなわれていなければ、子どもはなにごとくも無用なことを欲することはない。子どもは思うままに跳びはね、駆けまわり、大声をあげなければならない。かれらのあらゆる運動は強くなろうとする体の構造の必要から生まれているのだ。しかし、子どもが自分ではできないこと、他の人々が子どものためにしてやらなければならないことを望むばあいには、警戒しなければならない。[以上、116 頁]

【資料9】遊び

(岩崎次男「フレーベルの幼稚園の思想と運動」フレーベル(岩崎次郎訳)『人間の教育・幼児教育論』世界教育学名著選8 明治図書、1974年、226頁)

汎愛主義者たちの幼児教育思想[18世紀末～19世紀初頭]においてももっとも注目すべきものは、かれらの幼児教育方法論であった。[略] J・H・カンペは、幼児教育においてとくに子どもの「自由な自己活動」を重んじた。かれは、この立場から、「時期尚早な学習の早期のおしつけ」およびお祈りや聖句の暗記を強要する宗教教授に反対するとともに、野外での自由な遊びを推奨した。

J・スツーフェは幼児期において「直感的なかつ生きた認識」をえさせることの必要を説き、かかる認識が子どもの自由な自己活動によってもたらされることを強調した。かれはくりかえしくりかえし「子どもたちに探究させよ」、「子どもたちに発見させよ」、「子どもたちに詮索させよ」と叫び続けた。[略]

グーツムーツは、1796年の「心身の訓練と休養のための遊び」[略]において、遊びの心身の訓練と休養にはたす意義を高く評価し、子どもは遊びをつうじて人間生活をもっとも生き生きと学ぶこと、子どもは集団遊びをつうじて社会性を発達させること、また遊びのなかの子どもの観察をつうじて子どもの真の姿を知ることができることなどを強調し、当時の遊びや運動競技をかかる教育的観点から集大成した。[略]

ホイジンガーは、かかる遊び、経験、[仕事の]観察をつうじて子どもたちの概念が発展し、感性や悟性などの知的能力が形成され、本格的な科学にいたる道が着実に用意されると考えたのであった。[略]

汎愛主義者たちのかかるすぐれた幼児教育方法論も、[略]裕福な市民層の子弟を対象とし、かれらを「有用な実業家、有用な市民、活動的にして思索的な市民」にむかって育成するためのものであった。かれらの視界には、民衆の幼児はなかった。

かかる限界をもつものであれ、このゆたかな汎愛主義者たちの市民的幼児教育論、および J・H・ペスタロッチの親と子の愛と信頼を基調とする家庭的幼児教育論と直観教授論が、二

レーベルの幼稚園の思想史的基盤であった。

第10章 教育方法とは何か？ —ペスタロッチーの教育思想—

本章では、教育方法とは何かについて、ペスタロッチー（1746～1827、単にペスタロッチーと言いつける場合もある）の教育思想から考える。



ペスタロッチー (Pestalozzi, J.H.)
(1746～1827)
出典：小西重直『新日本建設とペスタロッチー』西
荻書店、1948年。

啓蒙思想家たちが、子供の主体的活動に注目して教育を考えたことは先述の通りである。この子供の主体的活動による教育を早くから徹底して考え、後の教育学に大きな影響力をもった人物の一人に、ペスタロッチーがいる。教育学の体系化を進めたヘルバルトや、幼稚園の祖であるフレーベルなどは、ペスタロッチーの思想・実践に直接学んだことがあり、ペスタロッチーを乗り越えて独自の理論を打ち立てた。社会改革を目指して独自の学校経営を進めたオーエンも、彼の実践から学んだ。また、ペスタロッチーは貧民教育に愛情をもって献身し続けたために、長い時と国を超えて、教育愛にあふれる教師の鑑として語り継がれている。

ペスタロッチーの教育思想は難解である。そのためか、今では、その名は重要人物として知られていても、その思想の内実はあまり知られていない。しかし、ペスタロッチーの神髄は、その教育思想にある。ペスタロッチーは、深遠な教育哲学に基づいて、子供の主体的活動による教育方法を生涯探究して果てた。本章では、その教育方法論に注目して、ペスタロッチーの教育思想を検討したい。

ペスタロッチーの教育思想は、おおよそ『隠者の夕暮』にその根源を求めることができ、『探究』『シュタンツ便り』『ゲルトルート教育法』『メトーデ』『基礎陶冶の理論』を経て発展され、『白鳥の歌』によってまとめられたと考えられている。そこで、本章では、ペスタロッチーの生きた時代状況を踏まえながらその生涯を描いた後に、これらの代表的著作に基づいて、彼の教育思想の概要について教育方法論に注目しながら整理したい。

1. ペスタロッチーの生涯

(1) 貧民教育の理想と執筆活動

ペスタロッチーは、1746年にスイスのチューリヒで外科医の子として生まれた。父は早くに亡くなり、母の手で育てられた。1763年にカール大学に入学するが、65年に中退した。大学入学直前の1762年にルソーが『社会契約論』と『エミール』を刊行し、フランス政府はこれを発禁処分にしたが、ペスタロッチーはこれを読んだらしい。大学中退後、ペスタロッチーは民衆救済のための活動を行い、1769年にはノイホーフで農場経営を始めたが、し

ばらくして農場の経営は破綻した。

1774年、ペスタロッチーは、貧民救済の理想を実現させるために貧民院を開設した。76年には22名の子供たちが収容されていた。ペスタロッチーが生きた18世紀から19世紀初めのヨーロッパでは、農業技術の向上や産業革命の進展によって社会構造が変動し、古い社会が崩壊し始め、未だ将来像の明確でない新しい社会が求められていた。その中で、農村の生活秩序は崩壊し、政治的・経済的な不平等が広がって、悲惨な生活を送らざるを得ない貧民の姿が目立つようになった。ペスタロッチーはこのような貧民を救いたいと願ったが、当時多くあった救貧事業のように施しを与えるだけでは十分ではないと考えた。貧民を救うには、自立して人間らしい生活をするのに必要な能力を身に付けさせなければならないと考えたのである。このように考えて、彼は貧民教育を始めた。しかし、貧民院の経営もままならず、1780年には閉鎖に追いやられた。

ペスタロッチーは、手元に残ったわずかな農地を耕しながら、執筆活動に取り組んだ。1780年、まず小著『隠者の夕暮』を発表し、人間の本質について考察した。1781年には、小説『リーンハルトとゲルトルート』を出版して、大ヒットした。この小説は、夫リーンハルトと妻ゲルトルートを中心に、家庭や村が抱える苦悩とその克服の物語であった。ペスタロッチーはこの小説に社会改革の想いを込めて続編を書き続け、83年に第2部、85年に第3部、87年に第4部を発表した。1789年、フランスでバスティーユ牢獄が襲撃され、フランス革命が起こった。ペスタロッチーは、フランス革命を機に再び思索をめぐらし、1797年に『人類の発展における自然の歩みについての探究』を発表した。この『探究』は、あまりに難解で周囲の反響を呼ぶことはできなかったが、人間の本質や発展に関するペスタロッチーの思想的基盤を表明する著作であった。

(2) 学園の教育実験—メトーデ、基礎陶冶の理念、「生活が陶冶する」

1798年、フランス革命政府の影響で、スイスにも革命政府が成立した。そこに、反政府運動の盛んだったシュタンツで大規模な戦闘が起こり、たくさんの孤児や浮浪児が出た。政府はシュタンツに孤児院を設けることを決定し、ペスタロッチーに院長を依頼した。ペスタロッチーは、自らの思想を実践に移すことを考えて引き受け、最大約80名の子供の教育にあたった。しかし、着任後わずか半年で孤児院は負傷兵のための病院に転用されることになり、最初の教育実践は挫折した。彼はシュタンツでの実践を「教育実験」と呼んだ。彼はここで教授手段の簡略化を試み、実験を始めたのである。このときの実践・実験について報告したものが、『シュタンツ便り』であった。

ペスタロッチーは、政府の勧めでブルクドルフに赴任し、ここで教育実験を再開した。彼はここで「メトーデ」と名付けた教育方法を実験し、1800年には同名の論文をまとめた。子供たちの学業成績は良く、メトーデに注目が集まり、その考えを発表することを促された。そして、1801年に『ゲルトルート教育法』を発表した。ゲルトルートは彼の小説からとった名であるが、この本は小説のゲルトルートとはあまり関係ない内容である。この著作名は、

この本を取り扱った出版社の意向でついたものであった。それはともかく、ペスタロッチーは『ゲルトルート教育法』でメトーデの理論を体系的に述べ、彼の教育方法論を開示した。また、学校の教師たちとの共同研究によって、1803年には『直観のABC』や『母の書』が発表された。ペスタロッチーの方法論と学校の実践は人々の好評を得た。しかし、革命政府の失敗による混乱の中、ナポレオンの仲裁によって政府体制が大きく変わったことによって事態は再び動き出した。政府体制が変わったことによって、ペスタロッチーの学校に対する援助が停止し、ブルクドルフを追い出されることになった。

その後、ミュンヘンブッフゼーを経て、ペスタロッチーの学校（学園）はイヴェルドンに移った。学園は評判を呼び、多くの見学者を集めた。教師たちも、メトーデを学ぶために多く集まった。フレーベルもその一人であった。学園には、150名の生徒と40名ほどの研究生が寄宿していたという。1809年、ペスタロッチーは学園を政府委員に視察させた。メトーデに対する批判を封じるための策だったようだが、政府委員は宗教教育や国語教育の不十分さを指摘した。ペスタロッチーの思惑が外れる形になったが、事はそれだけに済まず、報告書への対応をめぐる学園の教師たちが決定的に対立・分裂したのである。ペスタロッチーも、メトーデが反キリスト教的であるという批判に対する弁明を行うなど、対応に追われた。このときの弁明は、『基礎陶冶の理念』として発表された。この本では、メトーデ理論の改良が行われた。

1810年以降のイヴェルドンの学園では、情勢の悪化による生徒数の減少や財政難が慢性化し、教師たちの対立・分裂も続いた。研究生も減り、やめていく教師も後を絶たなかった。ペスタロッチーは、1818年、かねての理想であった貧民学校を始めたがすぐに行き詰まり、学園と合併させた。しかし、学園は名門子弟の集まる男子校（女子生徒は1806年頃から別の学校で教育した）であり、貧民子弟の共学校であった貧民学校との合併は困難を極め、学園の生徒数はさらに減少した。ペスタロッチーの教育思想と方法論は、イギリスに影響して新たな展開を始めようとしていたが、肝心の学園は苦境にあった。1821年には学園の修理費負担をめぐる係争の対応を誤り、学園は致命的な打撃を受けた。ついにペスタロッチーは、1825年に学園を閉鎖し、ノイホーフに戻った。1826年、自己の生涯を振り返って自らの思想と業績を見つめ直し、『白鳥の歌』を発表した。この本は、「生活が陶冶する」という教育思想を体系的に展開させた。その著作名は、「白鳥は死に臨んで歌う」という諺にならって名付けられた。翌1827年、ペスタロッチーは82歳で死去した。最後は、学園の紛争経緯をめぐる関係者と争った結果、健康状態を急速に悪化させ、孫夫婦や友人に囲まれて息を引き取ったという。

2. ペスタロッチーの教育方法論

(1) 人間の発展モデルと教育方法

ペスタロッチーは教育によって何を実現しようとしたか。彼の理想は、人間が人間らしく

生きられる社会を実現することであった。特に、農業・産業革命の中で悲惨な生活を強いられていた貧民たちが、人間として生きられるようにする方法はないかと考えていた。彼は、最も人間らしい状態を「道徳的状态」と呼んだ。人間は、生まれた時に「自然的状态」にあり、「社会的状態」を経て、最終的に「道徳的状态」に進むことが望ましいと考えた。この過程を経ることこそ、人間の発展過程であると考えた。

自然的状态とは、本能のままに感覚的な満足を享受する無邪気な状態であり、人間の自然は調和された状態にある。しかし、この状態は、生後一瞬で失われる。それは、人間の乳児は、他の人間の助けを得られてはじめて生き長らえることができるため、すぐに社会的状態に移行するからである。自然的状态から社会的状態に移行する要因は、乳児の我欲（社会的要求）である。

社会的状態は、他者との契約によって成立する。人間の自然は不調和な状態にある。人間は我欲を満たしやすくなるが、その代償として自らの自然を制限・喪失させる。人間は我欲によって他者を支配し、社会制度や秩序をつくる。社会制度や秩序は次第に一人歩きを始め、人間を縛り、自由を損なわせる。人間自身は社会的状態の中でも動物（自然的存在）のままであるが、社会的状態によって人間の自然は制限される。社会的状態は、人間の自然を不十分な状態にし、自然を歪曲する。

道徳的状态は、人間が自分の良心によって感じ、考え、行動する状態である。自由に、主体的に行動する。道徳的状态の人間は、動物（自然）的要求と社会的要求（我欲）とをコントロール（調停）して、自己も他者も肯定し、自由になり、自己を完成させることができる。他者を支配するのではなく、自由・平等・平和に基づいて他者と結合して、他者の幸福に進んで奉仕するようになる。社会的状態から道徳的状态に移行する要因は、愛（好意）である。人間が愛を生じるには、特別な支援技術が必要である。

以上がペスタロッチーの考える人間の発展過程である。かなり難解であるが、人間はもともと自然な状態にあるが、社会制度の中で生きざるを得ず、そのことが人間の自然な状態を損なわせるので、早く我欲をコントロールできるようにしなければならないと主張していることが読み取れる。そうすることで、人間は、自分で考え、行動する自由を得ることができ、他者の幸福を願って平等・平和に生きることができると考えた。自分で考え、行動する状態を最も発展した状態に位置づける主張は、啓蒙思想の理想とする理性的人間の考え方と重なる。また、ペスタロッチーは、道徳的状态に達する手段として愛を位置づけ、その愛を生じさせるために支援技術を必要とした。つまり、その支援技術の一つこそ、教育方法だったのである。ペスタロッチーは、教育方法とは、人間が自らの自然な状態と我欲とをコントロールして理性的人間になり、自由・平等・平和を実現するためのものであった。

（2）メトデー（教育方法）の開発

ペスタロッチーは、1801年、自らの教育方法を「メトデー」と呼んで体系化した。1809年に「基礎陶冶の理念」と改名、改良したが、ここではメトデーで統一する。メトデーの特

徴は、3つある。第1には、合自然を目指す教育技術であったことである。人間の自然な状態に合った教育ということであり、今の言葉でいうと「発達に応じた教育方法」というのが近い。ペスタロッチーは、教育について、知識技術を外側から巧みに身に付けさせる技術と考えなかった。教育は、人間に自然に備わっている内的な諸能力を、自然な歩みに沿って発展を促す。人間の能力の発展は、能力を使用することによってのみ促される。人間が自分でしたいと思って取り組む自己活動こそ、もっとも自然な形で能力を使用している姿である。このような自分自身を発展させようとする衝動を自然に刺激・活気づけられれば、能力の発展を助けることができる。教育とは、自己活動を援助し、自分で自分を助け導けるようにする合自然の技術であった。合自然の教育という発想は、ルソーの自然教育論によるものと考えられる。ルソーの教育思想を技術化しようとしたのが、ペスタロッチーであったとも言える。

メトードの第2の特徴は、知的・道徳的主体としての人間形成を目指したことである。人間は世界を把握しようとする時、当初は盲目的で混乱した直観によって把握し、やがて明瞭で包括的な概念によって把握するようになり、真理に達し、真の思考が可能になる。人間は、体系化された知識としての概念によって世界を把握するようになって、はじめて世界と自分自身をわかるようになる。このように、人間を真理に導くには、直観による把握から概念による把握に移行させる必要がある。ここで、直観から概念に移行する上で重要な役割を果たすのは、世界を認識しようとする自己活動である。ペスタロッチーは、直観によって世界を認識する根本的な要素として、数・形・語の3つを挙げた（直観のABC）。そして、数・形・語に対する直観を踏まえて、自ら数え、測り、読もうとする自己活動を援助し、やがて知識を構成する能力を形成しようとした。

第3の特徴は、教育内容の系列化を行い、教育課程を形成したことである。世界を盲目的に混乱したままで把握するのではなく、まず数・形、そして語の直観に進み、単純なものから複雑なものに進みながら、物事を自ら明確・明瞭・明晰に認識しようとする自己活動を援助しようとして、実践した。この教育課程には、誕生直後から母親による教育も含まれていた。

ペスタロッチーは、知的・道徳的主体としての人間形成のために、自己活動の援助による合自然の教育を系列的に進めようと、教育の技術化を進めた。貧民を含むすべての人間は、より思慮深く、道徳的になろうとする素質をもっており、知的・道徳的になろうとする自己活動が可能であると考えた。すべての人間の自己活動を援助するのがメトードであったといえる。メトードは、やがてヨーロッパからアメリカ、そして日本に広がり、数・形・語の教育技術は国民教育の技術として取り入れられていった。ただ、メトードは、教育内容が数・形・語のみに還元されてしまい、機械的・形式的教授になりやすく、教育と道徳・身体との関連を見失って知育に偏重しがちであった。こうなると、メトードは、ペスタロッチーが目指した人間を道徳状態（自分の良心によって感じ、考え、行動する状態）に発展させるという目的から遊離した方法になってしまう。後に続いて教育方法の研究に取り組んだヘルバ

ルトやフレーベルなどは、このようなペスタロッチーのメトードの不十分さを批判的に乗り越えようとしたといえる。

(3)「生活が陶冶する」

ペスタロッチーの名言として、「生活が陶冶する」という言葉が残っている。これは、理想的な家庭生活（「居間」の生活）が、子供の道徳的・宗教的生活の出発点になることを示した言葉である。ペスタロッチーの生きた時代、社会秩序の崩壊にともなって家庭が崩壊し、愛や良心の欠落した家族が多く現れた。ペスタロッチーは、他者同士である親子を結びつけるものは父母の愛と考え、父母の愛によって理想的な家庭生活が成立すると考えた。そして、父母の愛は、子供の道徳的・宗教的心情を目覚めさせ、愛や信頼、感謝、信仰心などの出発点となる。特に、乳幼児期の居間における父母の愛が重視された。

ペスタロッチーは、愛と信仰こそ陶冶の合自然的な「アルファでありオメガ」であると述べた。つまり、人間形成（陶冶）は、愛と信仰によって始まり、終わるというのである。愛・信仰の合自然的な発展の始まりを追究しようとした時、最初に関わる他者である親の存在が注目される。乳児は、食事や排泄などについての身体的な要求を出す。この身体的要求を安らかに満足させることによって、子供の他者に対する信頼は芽生え、愛や信仰心も芽生えていく。このような乳児における愛と信仰の徴候に気づき、その萌芽を合自然的に活気づけ、発展させようとする、子供に対する親の配慮と注意深さが重要になる。学校教育の重要性だけでなく、人間形成における親の子育ての重要性について、ペスタロッチーは「生活が陶冶する」という言葉で説明したのである。

以上、ペスタロッチーの教育思想について概要を整理してきた。ペスタロッチーは、小説家として著名になり、フランス革命の時代に社会改革を目指して教育方法の実験と理論化に取り組んだ人物であった。その教育思想は難解であり、当時の人々からもその本質を理解されていたとは言いがたい。しかし、多くの人々がその思想に関心を寄せ、魅せられた。ペスタロッチーの教育思想は、各地で、国民教育制度の中に取り入れられ、または批判的に検討されて改良された。特に、知的・道徳的主体としての人間を形成するために、主体的活動を計画的に援助する合自然の教育技術の必要性について、人々に強く印象づけたことは特筆に値する。ペスタロッチーは、理性的人間の形成や人間の道徳化を目指して、主体的活動を尊重するために教育技術を必要とした啓蒙思想の課題を徹底し、追求した結果を人々に広げた人物であったといえよう。

【主要参考・引用文献】

・ペスタロッチー（前原寿・石橋哲成訳）『ゲルトルート教育法・シュタンツ便り』玉川大学出版部、1987年。

- ・ペスタロッチー（東岸克好・米山弘訳）『隠者の夕暮・白鳥の歌・基礎陶冶の理念』玉川大学出版部、1989年。
- ・長尾十三二・福田弘『ペスタロッチ』人と思想105、清水書院、1991年。
- ・村井実『教育思想（下）—近代からの歩み』東洋館出版社、1993年。
- ・ペスタロッチー（長田新訳）『隠者の夕暮・シュタンツだより』岩波書店、1993年改版。
- ・教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000年。
- ・宮澤康人編『三訂版・近代の教育思想』放送大学教育振興会、2003年。
- ・今井康雄編『教育思想史』有斐閣アルマ、有斐閣、2009年。
- ・森川直『近代教育学の成立』東信堂、2010年。

【資料1】ペスタロッチー（J. H. Pestalozzi）の生涯

- 1746年 スイス・チューリヒで、外科医の3番目の子として誕生。
- 1751年 父の病死。
- 1763年 カール大学に入学（65年に中退）
- 1769年 ノイホーフで農業経営開始。
- 1774年 貧民院を開設。
- 1780年 『隠者の夕暮』の出版
- 1781年 『リーन्हルトとゲルトルート』の出版開始。（～87年完結）
- 1789年 【フランス革命】
- 1797年 『探究（人類の発展における自然の歩みについての）』の出版。
- 1798年 シュタンツで孤児院を開設。5～15歳の子ども45～80人を預かる。
- 1799年 『シュタンツ便り』の出版。家庭的親密関係に基づく人間性の発達を論じる。
ブルクドルフの学校で教育実践。
- 1800年 『メトーデ』の出版。
- 1801年 『ゲルトルート教育法』の出版。メトーデの確立。
- 1803年 『直観のABC』『母の書』の出版。
- 1805年 イヴェルドンに「学園」を移転。
- 1808年 「学園」にフレーベル来訪・再来訪（～10年まで）
- 1809年 『基礎陶冶の理念』の出版。メトーデ（数・形・語を基礎とする直観教授法）の改良。
- 1810年 「学園」の内部分裂。
- 1825年 イヴェルドン学園を解散し、ノイホーフへ。
- 1826年 『白鳥の歌』の出版。「生活が陶冶する」
- 1827年 82歳で死去。

地図⑥ 19世紀前半のヨーロッパ (第9, 10講)



【資料2】人間の発展

(ペスタロッチ『白鳥の歌』。ペスタロッチー(東岸克好・米山弘訳)『隠者の夕暮・白鳥の歌・基礎陶冶の理念』玉川大学出版部、1989年、87～88頁より)

基礎陶冶の理念は、人類の諸資質、および諸能力が発展、形成する際の合自然性の理念にほかならない。

[略] 大ざっぱにこのような合自然性の諸要求の本質や範囲を予感することは、何よりもまず、人間の本性とは何か、固有の本質は何か、そのものとして特徴を現わす人間の特徴は何か、ということの問題とする。[略] 私のはかない血や肉ではなく、また人間の情欲の動物的感觉(Sinn)でもなく、私の人間的な精神、および私の人間的な技術力(Kunstkraft)の資質が、[略] 私の人間的な本性そのものを構成する、と私は見なさざるをえない。そこでこのことから当然のことながら、基礎陶冶の理念は、人間の心情、人間の精神、および人間の技術の諸能力と諸資質とを合自然的に発展させ、形成することの理念と見なされなければならないという結論が生まれる。[略] [合自然性は、]われわれの血や肉をわれわれの精神の下に従属させること [略] を要求する。 [略] [諸能力を発展・形成する]過程は、一人一人の人間の能力そのものの本質の中にあり、しかも一人一人の能力の中でその能力を発展させようとする消し難い衝動と結びついている永遠の、不変の法則に基づいている。

〔略〕 人間はこのように内在している衝動によって、このすべてのもの〔能力の発展〕を望むにちがいない。

【資料3】ペスタロッチーによる人間発展の理解

(教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、631頁)

『探究』は、フランス革命とスイス革命の体験のなかで獲得した人間と社会の現実主義的把握を基盤にして、この時代のアンビヴァレンツからの脱出の方途を探究する困難な試みであった。自然的状態、社会的状態そして道徳的状态という人間と社会の複層的把握は、ルソーの「自然思想」に学びながら、さらにそれを改編し、自然それ自体を外的なもの(利己心)と内的なもの(好意)の両側面から捉えながら、現実としての社会的状態のなかで、内的なもの(好意)の外的なもの(利己心)に対する超克としての道徳的状态への飛躍(サルト・モルターレ)という展望へ到達する。

【資料4】メトード

(鳥光美緒子「ペスタロッチー「技術」としての教育と教授」宮澤康人編『三訂版 近代の教育思想』、放送大学教育振興会、97～頁)

[1801年、ペスタロッチは『ゲルトルート教育法』を発表し、「メトード」(方法)という新しい教授方法を公開した。]「メトード」が真の、そして唯一無比の教授法であるためには、それは子どもの「自然の歩み」に従うものでなければならない、とペスタロッチはいう。それは、すべての人類が従う唯一永劫の法則である「自然」の歩みに従うものでなければならない。合自然的教授が、彼の「メトード」の合言葉になる。

その自然の歩みは、ペスタロッチによって「曖昧な直観から明晰な概念へ」として定式化された。

曖昧な直観から明晰な概念へ。この諸力の発達歩みに沿って、教育内容もまた配置されなければならない。教育内容もまた段階的に、隙間なく、諸力の発達に歩調をそろえて系列化されなければならない。

教育内容の系列化の初段階を、ペスタロッチは次のように区分する。第一に、曖昧な直観から明確な直観への段階。これを彼は直観教授の段階と名づける。続いて第二段階が明確な直観から明確な概念への段階、第三段階が明確な概念から明瞭な概念への段階、そして第四段階が明瞭な概念から明晰な概念へと導く段階である。

これら四段階に対応する教育内容をペスタロッチは数・形・語という三つの基本的な軸に分類するとともに、それぞれを単純なものから複雑なものへと段階的に構成する。この数・形・語を名づけて、彼は直観のABCという。基礎的なものを意味するABCという名称は、数・形・語が、現存する諸教材の徹底的な分解によって彼が到達した教育内容の、これ以上分割できない最小の「要素」であり基礎であることに由来する。

【資料5】合自然的発展と思考能力の自己衝動

(ペスタロッチ『白鳥の歌』。ペスタロッチー（東岸克好・米山弘訳）『隠者の夕暮・白鳥の歌・基礎陶冶の理念』玉川大学出版部、1989年、98～100頁より。原語は省略)

人間の精神的な生活の基礎、すなわち人間の思考能力、人間の熟慮、人間の探究および人間の判断の基礎は、われわれ人類の場合、いかにして合自然的に発展するのであろうか。われわれの思考能力の陶冶は、あらゆる対象の直観がわれわれにつくる印象から出発する。しかしその直観は、対象がわれわれの内的あるいは外的感覚に触れることによって、われわれの精神力に本質的に内在している自分自身を発展させようとする衝動を刺激し、活気づける [略]

思考能力の自己衝動によって活気づけられたこの直観は、 [略] まず第一に直観の対象がわれわれに与えた印象の意識へと、したがって対象の感性的な認識へと導くのである。 [略] [そして、身振りを要求する感情と同時に] 言語能力を要求する感情を作るのである。 [略] 子どもが見、聞き、触れ、嗅ぎ、味わうものについての意識が、彼の中で活気づけられると、この印象に対する表現を知り、そしてその表現ができるようになるろうとする彼の意志、すなわちそれらの印象について話せるように学ぼうとする彼の意志が、彼の中にますます強く現れ、そしてそのことのできる彼の力が彼の中で拡大していくのである。

【資料6】合自然的発展を促す能力の使用

(ペスタロッチ『白鳥の歌』。ペスタロッチー（東岸克好・米山弘訳）『隠者の夕暮・白鳥の歌・基礎陶冶の理念』玉川大学出版部、1989年、91～92頁より。原語は省略)

個々の諸能力は、本質的に、その個々の能力を用いるという単純な手段を通してのみ合自然的に発展する。

人間はその道徳的生命の基礎、すなわち愛や信仰を、愛や信仰そのものの事実によってのみ合自然的に発展させる。

[略] 人間はその精神力の基礎、すなわちその思考の基礎を思考そのものの事実によってのみ合自然的に発展させる。

また同様に、人間はその技術力や職業力の外的基礎であるその感覚や、器官や四肢を、それらの使用の事実によってのみ合自然的に発展させる。

また人間は、これらの諸能力それぞれの本性によって、自分自身の中でその諸能力を使用するように駆り立てられる。目は見ようし、耳は聞こうとし、足は歩もうとし、手はつかもうとするのである。 [略] 同様に、心情は信じ、愛しようとする。精神は考えようとする。 人間の本性のそれぞれの資質の中には、その不活発さと不器用さの状態から、形成された能力へと自身を高めようとする衝動がある。 [略]

もし子どもに思考することを教えようとする手段が、その子どもの思考能力に刺激的に訴えることなく、むしろ苦しめ悩まし、そして目覚めさせ、それを相互の間の調和によって

活気づける以前に麻痺させ、混乱させるならば、その子の思考能力を実際にその使用によって発展させようとする意欲は、必然的に彼の中で減退する。人間の諸能力が発展する際の自然の過程は、ただ放任されるなら、人間の感性的なもの―動物的なものから徐々に発生し、またそれによって妨げられる。〔略〕

人類の発展のための基礎である自然の過程は、神聖であり神祕的であるが、ただそのままに放任されると、自然のまま動物的に活気づけられるだけである。この自然の過程を人間的に、神祕的に活気づけることが、人類の配慮であり、基礎陶冶の理念の目標であり、敬虔や知恵の目標である。

【資料7】基礎陶冶の技術（≒メトード）

（ペスタロッチ『白鳥の歌』。ペスタロッチ―（東岸克好・米山弘訳）『隠者の夕暮・白鳥の歌・基礎陶冶の理念』玉川大学出版部、1989年、101～102頁より。原語は省略）

精神陶冶、およびそれに依存している人類の文化は、人類が数千年来認め、利用するまで高めたわれわれの思考能力、探求能力、および判断能力を、合自然的に発展させるための論理的な技術手段をたえず作り上げていくことを要求する。〔略〕〔われわれに〕内在する能力は、直観によって明瞭に意識された対象を、われわれ自身が自由に自主的にまとめ、分類し、そして比較する〔略〕ことによってわれわれを陶冶された人間的な判断力へと高めるのである。

人間の思考能力を、陶冶された判断力へと高める技術〔略〕をその本質において研究し、またそれを一般的に使用できるように、応用できるように仕上げることは、さらに基礎陶冶の理念の最も本質的な努力の一つである。そして直観によって明白に認識された対象を論理的に加工する能力は、計算し、測定しうる陶冶された能力の中に、その能力の最初の、非常に合自然的な刺激と活気づけを明瞭に見出すことは明らかであるから、数の指導や形の指導を単純化して編成したものの中に、人間陶冶のこの重要な目的のための非常に優れた手段が求められ、しかも認められなければならない。

【資料8】信仰・愛と人間性

（ペスタロッチ『白鳥の歌』。ペスタロッチ―（東岸克好・米山弘訳）『隠者の夕暮・白鳥の歌・基礎陶冶の理念』玉川大学出版部、1989年、205頁より。原語は省略）

信仰と愛は人間性への合自然的な、したがって基礎的な陶冶のアルファであり、オメガ一である。精神陶冶と技術陶冶は、ただ基礎的な陶冶に従属する陶冶手段であり、ただこのように従属的に協力してのみ、われわれに諸能力の調和と諸能力の均衡に対して相互に寄与できるのである。

【資料9】愛・信仰の発展と母の力

（ペスタロッチ『白鳥の歌』。ペスタロッチ―（東岸克好・米山弘訳）『隠者の夕暮・白鳥の歌・基礎陶冶の理念』玉川

大学出版部、1989年、92～97頁より。原語は省略)

人類においては、われわれの道徳的生活の基礎、つまり愛と信仰はどのようにして実際に真に、合自然的に発展するのであろうか。[略] 乳児の道徳的諸能力の最初の萌芽を、その誕生の時から合自然的に活気づけ、発展させるものは、子どもの身体的要求を確実に、安らかに、継続的に味わうことである [略]。この要求の満足の根源に対する信頼の感性的萌芽 [略] と認めざるをえないものは、神聖な母の配慮であり、各要求を即座に満足させるよう本能的に子どもを活気づける母の注意深さである。しかしその要求が満足されないならば、子どもは感性的に攪乱されるのである。そして、道徳心と宗教心の最初の感性的な萌芽が生じ、発展する信頼と愛のこの最初の感性的な萌芽を、右のような母の配慮と注意深さが活気づけるのである。 [略]

人間的なものの本質は、安らぎにおいてのみ発展する。安らぎがなければ、愛はその真理と聖福の能力をすべて失う。 [略]

母の力と母の誠実さの感化が、その乳飲み子に愛と信頼の最初の徴候を合自然的に発展させ、そして同時に父の力、兄弟の力、姉妹の力の聖福に満ちた印象を準備し、基礎づけ、そのようにして次第に愛や信頼の心を家庭生活の全範囲へと拡張するのにふさわしくなるのは、この道によるのである。母への感性的な愛や感性的な信頼は、この道によって人間的な愛や人間的な信頼へと高まる。その心は、母に対する愛から出発して、父や兄弟姉妹に対する愛、および彼らへの信頼として現れる。

第11章 なぜ幼稚園が作られたのか？ —フレーベルの教育思想—

本章では、なぜ幼稚園が作られたかについて、F・W・フレーベル（1782～1852）の教育思想に注目して明らかにする。なお、フレーベルが構想したのは Kindergarten であるが、便宜上、「幼稚園」と表記する。



F・W・フレーベル(Fröbel, Friedrich Wilhelm August) (1782～1852)
出典：倉橋惣三『フレーベル』岩波書店、1939年。

幼稚園は、1840年のドイツでフレーベルによって創設され、その後、日本を含めた世界中に広がった。フレーベルは、なぜ幼稚園を構想・創設したか。フレーベル以前にも幼児教育の思想はあったし、幼稚園誕生以前にも幼児教育施設はあった。フレーベルの構想した幼稚園は、前時代・同時代の幼児教育思想・施設に比べて、どんな特徴を持ったか。

現代日本において、幼保一体化の動きのなかで幼稚園は徐々に数を減らし、その存在意義を問われている。そこで、なぜ人類史上に幼稚園が誕生したかを振り返り、その存在意義を再確認して、幼児教育のあり方を考える材料としたい。

本章では、以上の問題意識に基づき、誕生時における幼稚園の歴史的意義とその本質に迫りたい。まず、フレーベルの思想的基礎になった啓蒙思想の特質を整理し、フレーベルに与えた影響を考察する。次に、フレーベルの幼稚園構想を検討する。ここでは、彼の幼児教育思想と設立時の趣旨とに注目して検討する。以上によって、幼稚園誕生の原点に立ち返り、その存在意義を再確認する材料としたい。

1. ペスタロッチーの批判的継承

フレーベルは、1782年のオーベルヴァイスバッハ（現在のドイツ・チューリンゲン）に生まれた。彼が生まれ、青少年期を送った18世紀後半のヨーロッパでは、工業化の進展によって旧来の階級社会が崩壊し始めていた。それに代わる市民社会は未成熟であり、人間関係・存在の内的基盤は不安定になっていた。このような時代をよりよく生きるために、この時期、啓蒙思想が発展した。18世紀後半ヨーロッパの啓蒙思想は、主体的・道徳的に判断・行動する理性的人間を形成することを目指し、その調和的発達を支えるために教育を重視した。その先には、人間および全人類の道徳化が目指されていた。フレーベルは、このような思想的傾向のなかで青少年時代を過ごし、イエナ大学に進学して自然科学を学んだ。また、同時期に進められたルソーによる子ども期の問題化は、教育においていかに子どもの自己活動を発揮させるかという課題を、後の教育思想家たちに突きつけた。フレーベルも、この課題に取り組むことになる。

フレーベルは、ドイツ・チューリンゲンに生まれ、イエナ大学で自然科学を学修し、測量技師や農園の秘書を務めた後、1805年に初めて教職を経験した。フレーベルにとって、この教師体験はとても満足するものだったようで、「子どもが好きで、教えたくてしかたがない」「自分は教師の仕事のために生まれたかのような」と兄に手紙を送っている。彼が初めて教壇に立ったフランクフルトの模範学校は、ペスタロッチーの教育原理に基づいた授業を行っていた。フレーベルは、ペスタロッチーの原理にあこがれ、1805年・1808年・1809年にペスタロッチーの学園を訪問し、その教育方法を学んだ。しかし、この頃の学園では教師の対立・分裂が深まり、ペスタロッチーの思想とかけ離れた実践が行われており、フレーベルは動揺した。彼は、基本的に自分をペスタロッチーの弟子と考えていたが、これ以後、ペスタロッチーの教育思想を引き継ぎながらも批判的に検討するようになる。

フレーベルは、ペスタロッチーの何を引き継ぎ、何を批判的に検討して独自の思想を形成したか。その重要なところを整理すると、大きく3つに分けられる。第1は、「合自然・直観・自己活動による教育」という教育方法原理を継承したことである。フレーベルは、子どもを合自然に直観から自己活動によって教育するという、メトードの思想を継承・発展させることになる。第2は、「生活が陶冶する」という名言が前提とした、「教育は誕生時から始まる」という原理を継承したことである。フレーベルは、乳幼児期の生活における教育を重視する原理を継承し、追究し続けた。第3は、教育を教材・要素から展開するメトードの方法を批判し、あくまで教育目的から展開する方法を追究したことである。メトードは、教育課程を数・形・語のみに還元してしまい、機械的・断片的な教授を生み出す結果を生み出しがちだった。その結果、メトードは、ペスタロッチーが目指した人間を自分の良心によって感じ、考え、行動する状態に発展させるという目的から遊離してしまった。フレーベルは、イヴェルドンの学園でこの形式的教授の実態を目の当たりにし、教育目的から展開する教育方法を批判的に追究するようになった。

2. 遊びを保護・指導する方法

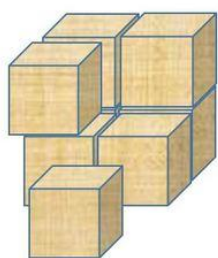
フレーベルは、どのような教育思想を形成したか。幼稚園の創設に実際に取り組むまでに、彼が教育をどのように考えていたか、彼の主著『人間の教育』（1826）や1830年代までの論説によって整理してみたい。

フレーベルにとっての教育目的は、人間の使命を果たすことであつた。この人間の使命とは、人間の「神性」（神的なもの、人間の本質や内的な法則）を意識し、実現することである。フレーベルにとって、神性を意識することとは、神の流出した真理（環境）を認識することであり、神性を実現することとは、神の創造的行為を模倣（表現）することであつた。そして、この神性は誰にでも現れつつあるため、母の胎内にいるときから教育（保育）を行うべきだ。人間の教育は、人間を刺激・指導することによって、自由な自己決定によって自らの本質を意識的に認識・表現させ、この人間の使命を果たすことでなければならないと考

えた。なお、フレーベルは、人間の最高目的、かつその自己決定の最高の行為として、知恵を求めることを最も重視している。つまり、大人に限らず、乳幼児でも、知恵を求めるはずだと考えていた。

フレーベルは、この目的を実現するために、幼児教育について最も深く考えた（それ以降の時期の教育についても考えたが、十分考えられずに人生を終えた）。とくに、彼の遊び論は、極めて深い。フレーベルは、幼児期における遊びについて、最高の発達段階、最も純粋な精神的所産、または神性の原型として高く評価した。また、遊びは、本質的に表現の自由によって成立する神性を表現する行為であり、善の源泉であり、喜び・自由・満足・安心および世界との和合を生み出すとも述べている。その教育効果については、次のように述べた。子どもは、遊びによって自分自身を知り、自分の資質・能力を発展させる。また、遊び相手との生活や愛を感じ、認識し、承認する。このことは、子ども同士や遊び相手の大人の生活を互いに尊重することにつながる。そうして、遊びは、子どもの性格を、優しく、感情深く思考するように導き、礼儀正しく、思慮深くする。さらに、遊びは保育者（親を含む）にも大きな意味を持つ。すなわち、遊びは子どもと保育者とを結びつけるほか、保育者に自分自身を知る機会にもなる。かつて啓蒙思想における遊び論は、その教育的意義を指摘したが、遊びを有効な教育手段・技術として考えていた。しかし、フレーベルは、遊びの技術的追究に終わらず、遊びを教育そのものとして、または人間性の原型やお互いを尊重し合う人間関係の源泉として考えた。

では、遊びの過程をどのように考えたか。フレーベルは、遊びは活動衝動による表現として進められると考えた。子どもは衝動に従って喜ぶ。単純な活動衝動は、次第に深い認識を渴望して、一定の目的を持った形成・造形衝動に移行する。例えば、子どもは、大人がやっていることを自分でもやってみたいと考えて、自分で試みる。そして次第に、自分の力を試してみようとして、物を持ち上げたり、引っ張ったり、運んだり、掘ったり、割ったりする。障害や困難を回避しようとはしない。むしろ進んで困難を求め、克服していく。また、知識欲も旺盛になり、どうして、なぜ、いつ、どこから、どこへなどと矢継ぎ早に質問するようになる。その質問に対する答えは、子どもの満足のゆくものであれば、子どもに新しい世界を開く。このように、子どもは遊びを通して次第に世界（環境）の真理や自分の本質を認識していく。その後の学校教育は、この子どもの認識をさらに進め、環境の内的関連・多様性に気づかせる役割を果たすようにしなければならない。



第三恩物（積木）

フレーベルは、活動・形成・造形衝動による表現としての遊びによって、自分や世界の本質を認識すると考えた。ここで、子どもの遊びを真理の認識や表現に導くにはどうすればよいかという問題が現れる。この問題に対するフレーベルの答えが、「恩物」(die Gabe)であった。彼は、1837年、神の法則・真理を象徴するような玩具を作り始めた。そして、死去するまでに、球・円柱・立方体で構成された6

種類の恩物を完成させた⁹。このうち第3～6恩物は、後に積木として現在も子どもの重要な玩具として使用されている（毛糸の球体である第1恩物も、ボールとして使用されていると考えることもできる）。フレーベルはこれらの物によって、一つだけの世界の真理（塊）を直観し（第1恩物）、その世界の分離する様を直観し（第2～6恩物）、再び世界を直観するようになることをねらっていた（第1恩物）。そのねらいを実現させるために、フレーベルは、子どもがこの恩物で「遊ぶ」方法（作業）を追究していった¹⁰。

このように、フレーベルは、遊びを教育そのものや人生そのものとして重視し、それを保護・支援・指導する方法を追究していった。フレーベルは、このような教育思想をもって幼稚園を構想していったのである。

3. 一般ドイツキンダーガルテンの設立

フレーベルは、1840年6月28日、ドイツ・ブランケンブルクで「一般ドイツキンダーガルテン」(Der Allgemeine Deutsche Kindergarten)の設立を呼びかけた。これが、幼稚園設立を初めて実行に移した瞬間である。「キンダーガルテン」という名称は、1840年の春に友人とハイキング中に、シュタイガーの丘から峡谷を眺めていて思いついたという。フレーベルは、壁に仕切られた家ではなく、自然から幼稚園を発想したのである。そして、5月1日、子ども(Kinder)は誠実な庭師によって育まれる庭(Garten)の花々のように成長すべきだと考え、幼稚園構想をまとめた。

なお、6月28日の時点で、幼稚園が実際に設立されたわけではない。フレーベルは、ドイツの女性に向かって、ドイツの幼児たちの活動衝動を保育する施設として幼稚園を設立・維持するために、協同組合を作ろうと呼びかけたにすぎない。そこで集めた資金によって、株式の幼稚園を設立しようと考えていた。しかし、思うように資金は集まらなかったばかりか、この事業に対して国・自治体の許可が下りなかった。幼稚園の設立は容易ではなかった。ようやくフランクフルト、ゲラ、ルードシュタットに幼稚園が設立された。1843年、フレーベルは、幼稚園に関する弁明書を協力者と一緒に発表し、幼稚園設立運動に対するドイツ人の理解を求めた。これ以後、フレーベルとその協力者の努力によって、次第に幼稚園が設立されるようになった。なお、1851年、プロイセンで宗教的な対立や誤解が重なって幼稚園禁止令が出され、フレーベルは失意のうちに1852年に死去した。禁止令は1860年によりやうやく解除された。幼稚園は、フレーベルの協力者たちによってドイツ中に普及し、さらに世界へ普及していった。幼稚園の誕生は、決して安楽なものではなかった。幼稚園は、1840年に誕生したというよりも、誕生し始めた、といえる。

⁹ 現在、恩物は6種類以上整備されている。しかし、フレーベルが明確な思想に基づいて完成させた恩物は、第6恩物までであった。第7恩物以降は、フレーベルの弟子や後継者によって多様に整備され、今日に至っている。

¹⁰ 特に、第3恩物は体系的に構想されている。

最後に、フレーベルは幼稚園をどのように構想して普及に努めたか整理しよう。フレーベルの幼稚園構想は、1843年の弁明書に明確に示されている。これによると、幼稚園は、次の4つの理想を実現するためのものだった。

第1に、幼稚園は、学齢までのすべての子どもの全面的発達を保障するための施設であった。ドイツでは、1820・30年代から、幼児学校（イギリス由来の施設）や託児所が設立されていた。これらの施設は、放任された貧民児童を規律訓練して道徳化を図る治安政策によって奨励された。また、歌や様々な作業によって、宗教的感情の喚起や、記憶、話し方、数え方、礼儀作法などを練習することを子どもに求めた。これに対して、幼稚園は、貧民の子どもたちを監督するよりも、むしろ、すべての子どもに対してその本質と要求にふさわしい活動（遊び）を与え、身体的・感覚的・精神的に発達する機会を提供する施設として構想された。現実に奨励された幼児教育施設とは異なるものとして、幼稚園は構想された。

第2に、幼稚園は、保育者を養成するための実習施設として構想された。フレーベルは、1834年から断続的に教員養成に関わり、幼稚園構想前年の1839年に「児童指導者を養成するための施設」を開設して、保育者養成を開始していた。幼稚園は、男女青年に子どもの正しい指導や取り扱い方を教え、家庭における母親の子育てや託児所・保育園における児童を指導する者を育てるための施設として、明確に位置づけられている。この場合の、正しい指導・取扱い方とは、当然、フレーベルの幼児教育思想に基づく方法を指す。

第3に、幼稚園は、子どもの本質に基づく遊びを普及させる施設としても構想された。これは、先述の遊び論やそれに基づく恩物の普及を念頭に置いた構想である。幼稚園によって普及させたい遊びとは、当時のドイツですでに設立されていた幼児学校・託児所における遊びとは異なる。幼児学校では規律訓練が重視され、遊びは「忍びうる副次的事項」に位置づけられていた。託児所では、遊びの重要性に対する意識はあったが、あくまで気晴らし程度の位置づけに止まっていた。フレーベルは、幼稚園をいわば幼児教育思想・方法の普及拠点として位置づけ、余暇や気晴らしとは異なる遊び、すなわち教育や人生そのものとしての遊びを普及させたいと考えたのである。なお、フレーベルは、この構想を実現するために、雑誌を公刊して幼稚園相互を結びつける必要性を訴えた。

第4に、幼稚園は、すべての階級・地域のドイツ人（とくに中産階級の女性）を結びつけ、ドイツの国民的統一を果たす施設として構想された。従来の幼児教育施設は、私的な慈善事業として政策上に位置づけられていた。1840年の幼稚園構想発表後に協同組合の株式行為が許可されなかったのは、幼稚園もこの慈善事業の一つとして見なされたためであった。しかし、フレーベルは、幼稚園設立運動を、ドイツ人の共同事業・国民的事業として推進することを望んだ。そして、「したがって、来たれよ、そしてわれわれの子どもたちに生きようではないか」と呼びかけた。フレーベルは、子どものために、子どもの立場で、子どもから学びながら、大人たちが生きることを求めている。そして、そのことを通して、国民として一致団結し、国民として生きよう、というのである。フレーベルが生きた19世紀前半のドイツでは、ナポレオンに敗北後、ナショナリズムの高揚によって国民的統一が求められてい

た。フレーベルも、この時代のなかでドイツ人としての意識を喚起され、祖国と自由を守るために戦ったことのある人物であった。「われわれの子どもたちに生きよう」というフレーベルの名言は、子どもたちを中心にして国民的連帯意識を実現しようとした言葉であった。

以上のように、フレーベルの幼稚園構想は、1840年に発表され、徐々に実現した。フレーベルにとって、幼稚園は、学齢前のすべての子どもの全面的発達保障や、男女保育者養成、子どもの本質としての遊びの普及、子どもを中心にした国民的連帯を実現するための施設であった。この後、ドイツは1871年に統一国家の成立を果たす。世界各国でも、国民国家の形成が進んだ。国民的連帯の形成はそのなかで極めて重要な課題になった。そのなかで幼稚園は、国民育成のための子どもの全面的発達を保障する教育施設として、全世界に広がったのである。

以上、18世紀後半の啓蒙思想とフレーベルの幼稚園構想とを検討することによって、なぜ幼稚園が誕生したかを明らかにしてきた。

フレーベルは、啓蒙思想の時代に生まれた。啓蒙思想は、すべての人間は生きながらにして、自らの判断・行動によってものごとの本質を認識し、道徳的存在になることができると考えた。そして、すべての人間には、主体的・道徳的に判断・行動する能力や資質が備わっており、その能力・資質を調和的・合理的に発達させる義務があると考え、教育を重視した。また、子どもの要求に基づく自己活動を尊重し、その現れとして遊びの教育的意義を見出した。フレーベルもまた、基本的には、この啓蒙思想的な思考様式に基づいて遊び論を形成したと考えられる。合自然的教育や自己活動による教育、すなわち「発達状況に応じた教育」や「主体性を伸ばす教育」、「遊びによる教育」、「環境による教育」などの幼児教育原理の思想的基盤は、フレーベルが啓蒙思想から引き継いだのである。

なお、啓蒙思想は、自己活動や遊びを技術的に追究し、形式的・機械的な教育技術の蔓延を招いた。フレーベルはその問題性に気付いたが、恩物研究において顕著に見られるように、彼もまた形式的教育技術を生み出してしまった。この思想的限界は、幼稚園における恩物主義保育として長く幼児教育の呪縛となった。画一的な遊び方を教え、子どもの自由や主体性を軽視してしまう技術主義保育という意味では、現在でもその限界に陥ってしまう隘路は残っているのかもしれない。

1840年以降に徐々に実現した幼稚園構想は、フレーベルの教育思想・実践の集大成といってもよい。なぜ幼稚園は誕生したか。幼稚園は、学齢前のすべての子どもの全面的発達を保障し、実習によって次世代の保育者を養成し、子どもの本質に基づく遊びを普及させ、子どもを中心にして国民的連帯意識を形成するために誕生した。幼稚園は、ただの規律訓練や記憶練習の場ではなく、子どもが自己決定と自分の活動衝動によって自分自身を知り、自ら資質・能力を調和的に発展させ、遊び相手とのつながりを認識・尊重し、道徳的性格を育てるために誕生した。また、ただ子どもを保育し、保護者の子育てを支援するだけでなく、遊びの指導者としての保育者を養成するために誕生した。保育者が保護・刺激・指導すべき遊

びとは、ただの気晴らしや娯楽としての遊びではなく、人間や世界の本質を意識的に認識・表現する自己活動としての遊びであった。この遊びの考え方は、放任しては共有・普及できないため、幼稚園の間で意識的に相互共有する仕掛け（団体・出版物）が必要であると考えられた。

幼稚園は、子どもと子ども、子どもと保育者、子どもと親とのつながりを形成するだけでなく、一定の連帯感を有する国民を形成することを目指して誕生した。ただし、後のドイツにおいて幼稚園は、上層階級向け（家庭連合幼稚園）・中層向け（市民幼稚園）・下層向け（民衆幼稚園）に分裂して、国民的統一とは反する方向に発展した。アメリカで受容されたのは、このうちの上・中層向けの幼稚園であった（これが日本にも渡来した）。フレーベルは、「すべての」と言いながら当時の階級意識から自由ではなかった。その後の歴史的展開において、その限界性が露呈した事実は隠せない。また、「ドイツ人」や「国民」として認められる存在のみを対象とした点にも、フレーベルの幼稚園構想の限界が見出せる。

なお、幼稚園がフレーベルの教育思想を実現・普及するために誕生したと考えれば、子どもの環境の認識・構成や自己表現を重視し、それを支援・指導するために幼稚園は誕生したと言える。しかし、このまとめは幼稚園構想の重要な特徴を覆い隠す。フレーベルの教育思想にはキリスト教の影響が濃厚であり、「神に与えられた人間の使命」を目的に位置づけた。そのために、キリスト教以外の宗教的立場に立つ人々にとって、理解し難いところはどうしても出てくる。そのため、本論文では一般化するために「神性」をフレーベルの言葉を借りて「人間の本質」に読み替えたが、それによって幼稚園構想の本質を読み違える危険は免れえない。幼稚園は、時間的に普遍的な制度ではなく、あくまで特定の時代や社会における歴史的産物であり、特有の意義と限界とを有することを忘れてはいけない。時代に応じた幼児教育の未来は、幼稚園の意義と限界とをしっかりと受け止め、克服することによっては見出せるのである。

【主要参考・引用文献】

- ・フレーベル（荒井武訳）『人間の教育』上下巻、岩波書店、1964年。
- ・フレーベル（岩崎次郎訳）『人間の教育・幼児教育論』世界教育学名著選 8、明治図書、1973年。
- ・村井実『教育思想（下）—近代からの歩み』東洋館出版社、1993年。
- ・小笠原道雄『フレーベルとその時代』玉川大学出版部、1994年。
- ・小笠原道雄『フレーベル』人と思想 164、清水書院、2000年。
- ・教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000年。
- ・宮澤康人編『三訂版・近代の教育思想』放送大学教育振興会、2003年。
- ・今井康雄編『教育思想史』有斐閣アルマ、有斐閣、2009年。
- ・森川直『近代教育学の成立』東信堂、2010年。

※ 本稿は、次の原稿を再構成したものである。白石崇人「なぜ幼稚園は誕生したのか？」『教育史研究と邦楽作曲の生活』<http://blog.goo.ne.jp/sirtakky4170/>、2015年2月4～11日。

【資料1】フレーベル (Friedrich Wilhelm August Frobel) の生涯

- 1782年 ドイツ・チューリングェンに牧師の末子として生まれる。
- 1783年 母親の死去。
- 1799年 イエナ大学で自然科学を学ぶ
- 1805年 教師経験。イヴェルドンのペスタロッチの下に滞在。(翌年退出)
- 1808年 家庭教師を務めたホルツハウゼン家の子ども3人を伴って、再度イヴェルドンへ。
- 1811年 自然科学の研究を再開。球体法則の構想。
- 1813年 義勇軍に入隊してドイツ解放戦争に参戦(翌年まで)
- 1814年 ベルリン大学鉱物学研究所の助手に着任。
- 1816年 大学助手を退職し、チューリングェンで一般ドイツ教育施設(学園)を創設。
- 1817年 カイルハウに学園を移転。(生徒数は5～40人ほど)
- 1826年 『人間の教育』を出版。
- 1833年 ヴィリザウに学園を移転。
- 1834年 教員養成に携わる。
- 1835年 孤児院の指導に携わる。
- 1837年 ブランケンブルグに移住し、「幼児と青少年期の作業衝動を育成するための施設」を開設。恩物の開発・製造開始。
- 1839年 「児童指導者を養成するための施設」と「遊戯と作業の施設」とを開設。
- 1840年 一般ドイツ幼稚園財団の設立。児童指導者コースの開設。
- 1842年 女性保育者コースの開設。
- 1843年 「ドイツ幼稚園についての報告と弁明」
- 1844年 『母の歌と愛撫の歌』の出版。
- 1845年 幼稚園理念の普及のため旅行。(～1849年)
- 1851年 (プロイセンで幼稚園禁止令～60年まで)
- 1852年 マリーエンタールにて死去。

【資料2】フレーベルの人間観と教育目的

(フレーベル(荒井武訳)『人間の教育』上巻、岩波文庫、岩見書店、1964年、14～30頁)

認識する存在、理性を持つ存在としての人間の特殊な使命、特殊な職分は、人間の本質を、人間のなかにある神的なものを、[略]十分に意識し、生き生きと認識し、明確に洞察すること、さらにそれを、自己の決定と自由とをもって、自己の生命のなかで、実現し、活動さ

せ、顕現することである。

意識し、思惟し、認識する存在としての人間を刺戟し、指導して、その内的な法則をその神的なものを、意識的に、また自己の決定をもって、純粹かつ完全に表現させるようにすること、およびそのための方法や手段を提示すること、これが、人間の教育である。

4 知恵を求めることは、人間の最高の目的であり、人間の自己決定の最高の行為である。自分自身および他人を教育すること、しかも意識と自由と自己決定とをもって教育すること、これが、知恵の二重の行為である。それは、個々人がはじめて地上に現われた時に始まり、 [略] いまや普遍的な人間の必然的な要請として主張され、かかるものとして承認され、適用され始めている。この行為をもって、人間は、はじめて生命に通ずる唯一の道に歩み入る。この道こそ、確実に、人間の内的要求の実現に、およびそれを通して外的要求の実現に、導く道であり、職分に忠実な、純粹な、神聖な生命を経て、至福の生命に通ずる道である。

5 かくて、人間のなかにある神的なもの、すなわち人間の本质は、教育によって、人間のなかに展開され、表現され、意識化されるべきであるし、またとうぜんそうでなければならぬ。したがって人間も、かれのなかに働いている神的なものに自由にかつ意識的に従って生きることができるよう、またこの神的なものを自由に表現することができるように、高められるべきであるし、またとうぜんそうでなければならぬ。 [略]

教育は、人間が、自己自身に関して、また自己自身において、自己を明確に認識し、自然と和し、神とひとつになるように、人間を導くべきであり、またそうでなければならぬ。それゆえ、教育は、人間をして、自己自身および人間を認識せしめ、さらに神および自然を認識せしめ、 [略] 純粹神聖な生命を実現せしめるように、人間を高めなければならぬ。 [略]

神的なものを人間のなかに、しかも人間を通して表現すること、すなわち根源的な神的本質をあらゆる側面から涵養することによって、それを人間の生命のなかに表現することが、すべての教育や教訓およびすべての教授の唯一の目的、唯一の目標として、否定することができないほど明瞭にわれわれの前に現われてくる [略] 「人間は」なお母の胎内にいる時から、すでにこの観点から配慮され、保育されなければならないのである。

人間は、たれでも、神的なものが人間の形態をとって現われつつある、またすでに現われているものとして、 [略] 認識され、保育されるべきである。 [略]

人間はたれでも、すでに幼時から、人類の必然的、本質的な一員として、認識され、承認され、かつ保育されるべきである。したがって、両親は、保育者として、神や、子どもや、人類に責任を感じべきであるし、またその責任を認識すべきである。

同様にまた、両親は子どもを、人間性発展の現在、過去、および未来の必然的な結合や、それとの明白な関係や生きた連関のなかで、考察し配慮すべきであるし、またかくして子供の形成ないし教育を、人間性および人類発展の現在、過去および未来の要求に結びつけると共に、この要求と子供の教育との一致や調和を計るべきである。 [略]

【資料3】 フレーベルの遊び論（1）

（フレーベル（荒井武訳）『人間の教育』上巻、岩波文庫、岩見書店、1964年、71頁）

遊戯は、幼児の発達つまりこの時期の人間の発達の最高の段階である。というのは、遊戯とは、〔略〕内なるものの自由な表現〔略〕にほかならないからである。遊戯は、この段階〔幼児期〕の人間の最も純粋な精神的所産であり、同時に人間の〔略〕内的なものや、秘められた自然の生命の、原型であり、模写である。それゆえ遊戯は、喜びや自由や満足や自己の内外の平安や世界との和合をうみだすのである。あらゆる善の源泉は、遊戯のなかにあるし、また遊戯から生じてくる。力いっぱい、また自発的に、黙々と、忍耐がよく、身体が疲れきるまで根気よく遊ぶ子どもは、また必ずや逞しい、寡黙な、忍耐づよい、他人の幸福と自分の幸福のために、献身的に尽くすような人間になるであろう。

【資料4】 フレーベルの遊び論（2）

（フレーベル（岩崎次郎訳）『人間の教育・幼児教育論』世界教育学名著選8、明治図書、1973年、幼児教育論 57～60頁）

遊びは、生活、自己の生活および他人の生活、内面的生活およびまわりの生活の鏡である。〔略〕遊びは表現の自由を本質とする。〔略〕遊びは子どもにとって重要である。それは子どもに自己自身を知ることを教え、かれの内界を〔略〕かれの能力、資質、傾向ならびにかれの希望、願望等々の点において知ることを教える。また、子どもは遊びにおいてかれの資質を発展させかつかれの能力をたかめる。

〔略〕遊びは、また、子どもに外界において内界を、物体界において力の世界、精神界を感じさせかつ予感させる。同様に、それは子どもに遊び相手の生活と愛を感じさせ、認識させかつ承認させる。

正しく認識されかつ正しく育てられた遊びは、子どもの萌芽的生活を尊重しかつ承認しつつ、それをおとなの成熟せる経験のふかい生活とむすびつけ、〔略〕両者を尊重しつつ各人にかれの義務をあたえ、かれの権利を保障する。

かくて、真の遊びは子どもをかれの根源的な、人間としての全側面にわたる関係において認識しかつ育てるとともに、それはまた子どもを人間的にやさしくかつ感情ぶかく思考させるとともに、行為において礼儀正しくかつ思慮ぶかくさせる。〔略〕

なんじら親愛なる親たちおよび幼児保育者たちよ、なんじらの愛する子どもたちとの遊びはまたなんじら自身にとっても重要である。〔略〕それ〔遊び〕は、とりわけ、なんじらをなんじらの子どもとむすびつけてくれる。

なんじらの子どもたちとの遊びは、なんじら自身をなんじら自身の青少年時代へみちびいてくれる。〔略〕かくてなんじら自身を知ることを教えてくれる。〔略〕それはまたなんじらにとってなんじら自身の生活の鏡でありかつ補充である。〔略〕遊びは、統一的な生活の分化をうながすとともに、分化されたかつ多様な生活の統一化を実現する。

【資料5】 フレーベルの遊び論（3）

（フレーベル（荒井武訳）『人間の教育』上巻、岩波文庫、岩見書店、1964年、131～頁）

幼児は、両親や大人たちが行ったり[略]していることがらを見て、それを全部、自分でも表現してみたいと思い、またじっさいに表現してみようと試みるのである。そして、そこから、幼児は、人間の力や人間の手足を働かすことによって、どの程度まで表現が可能であり、またそのための方法はどういうものかということ、認識するようになる。 [略] 幼児の活動衝動は、少年においては、形成衝動ないし造形衝動に発展し、このなかに、この時代の少年の外的な生命の全体が[略]とけこんでしまうのである。 [略]

幼児期の活動が家庭生活の模倣にすぎなかったとすれば、少年期の活動は、家庭の仕事の分担、つまり持ち上げたり、ひっぱったり、運んだり、掘ったり、割ったりすることである。 これらのどの活動においても、少年は、自分の力を試してみようとしている。 かれは、身体が強くなったかどうか、力が伸びたかどうか、さらに自分は一定の力を持つようになったかどうか、を測定してみたいと思っている。 [略] 知識慾に燃える少年の心からは、やつぎばやに質問が飛出してくる。「どうして」—「なぜ」—「どこを通過して」—「いつ」—「なんのために」—「どこから」—「どこへ」などと。そして、多少とも満足のかたわら、その答のひとつひとつが、少年に新しい世界を開くことになる。 [略]

健康で、しかも幼児期に単純かつ自然な導き方をされてきたこの年代の少年は、どこにおいても、決して、障害や困難を回避したり、迂回したりはしない、いやそれどころか、かれは、進んでそれを求め、進んでそれを克服さえするのである。 「そのままにしておいて。」と、健康な少年は、かれが通らなければならない道から、一本の木を、自分のために、転がしにかけてくれようとしている父親に呼びかける。「そのままにしておいて。きっとそれを越えて行くから。」と。少年は、なるほど、はじめは、骨を折って、やつのことで、それを越える。しかし、ともかく、かれは、自分の力で、それを越えたのである。かれのなかに、力と勇気が成長してきたのである。 [略] かつてはたんに活動することが、幼児を悦ばせたが、いまや一定の目的を持った行為が、少年の喜びを作る。 [略]

幼いころから、静かに、かれの力の連続的な発達に合わせて、導かれてきた少年は、 [略] すでに自分で試してみて、自分で分かっている力よりも、ほんの少し多いぐらいだけしか、 [大人の支援を] 期待しないであろう。 [略] これに反し、このような指導をうけてこなかった少年は、自分の力や要求を知らないものだから、 [略] 力をまだ持たないようなことも敢えて行なったりして、 [略] なんら危険を予感しないようなところでも、危険に陥ったりするのである。

【資料6】 思物製作の問題意識

（フレーベル（岩崎次郎訳）『人間の教育・幼児教育論』世界教育学名著選8、明治図書、1973年、幼児教育論 36～37頁）

人類の現在の努力は、自由な自己発達、自由な自己形成および自己決定をめざす努力である。〔略〕

われわれがわれわれの子どもたちを精神的にも肉体的にも破壊することを欲しないならば、われわれがかれらの現在の子どもらしい生活、かれらのすぐつぎにおとずれる青少年にふさわしい生活、かれらの将来の市民的生活、かれらの将来の家庭生活およびかれらの全体的な人類的生活をそこなうことを欲しないならば、われわれはわれわれの子どもたちをかかれらのもっとも固有な本質の要求にしたがって、また人類の発展〔略〕の現在の段階との一致と関連において教育しかつ形成しなければならない。

さて、この最高の人生目標の達成のために、つぎのようなまったく不可欠の要求が、教育および教育者に対し、現代の親および幼児保育者に対し発せられる。すなわち、それは、もっとも早期の子どもの活動、最初の子どもの行為、人間においてすなわち子どもにおいて早くからあらわれる造形衝動、自発的・自主的活動のための衝動を把握し、もっとも早期の家庭的な子どもたちの作業を、自主的創造による、自主的注意と自主的検討による自己教育と自己教授のための衝動をしっかりとらえ、守り育てるべきである、という要求である。

【資料 7】幼稚園設立の問題意識

(フリーベル (岩崎次郎訳) 『人間の教育・幼児教育論』世界教育学名著選 8、明治図書、1973 年、幼児教育論 108～126 頁)

ドイツ幼稚園は、就学前の子どもたちの適切な保育の深刻な必要感から、1840 年のグーテンベルク記念日〔略〕に、ドイツ人の共同の教育事業として設立された。それは、〔略〕〔現在の〕家庭における就学前児童の個別教育は、もはや現代の諸要求にとって十分ではないという信念にもとず〔づ〕いている。したがって、その意図は家庭および社会にそのために必要な援助の手をさしのべることを目的としている。

この援助として、それらはまずそれらの子どもたちの監督と発達のための施設を必要とし、つぎに有能な子守り女および女性の教育者を必要としている。〔略〕これが、ドイツ幼稚園が解決しようと努力している課題である。

かくて、その目的は、一面では、学齢前子どもたちを監督するばかりではなくて、かれらにかれらの本質全体にふさわしい活動をあたえることである。すなわち、かれらの身体を強化し、かれらの感覚を錬磨しかつ目ざめつつある精神をはたらかせることであり、かれらを用意周到に自然と人間界に習熟させることであり、とくに心と心情を正しく導き、すべての生命の根源にまで、その根源との合一にまで導くことである。ちょうど植物が庭で天の祝福と園丁の注意深い世話とのもとで繁茂するがごとく、かれらも遊びにおいて楽しくかつ全面的に、すべての能力を訓練しかつ陶冶しつつ、無邪気な明朗、融和および敬虔なる子どもらしさにおいて自らを表現し、学校および将来の生活段階のために真に準備されるべきである。

他面では、その目的は、人々に、とくに両性の青年たちに児童の正しい指導と取り扱い方

を教え、母親に幼児保育上のよき女性の助手を、家庭によりよき子守り女と女性の教育者を、託児所および他の所の幼稚園に熟練せる保母と洞察力のある男性の児童指導者を提供することである。

さらに、第三に、ドイツ幼稚園は、よりよき幼児保育を共有財産にするために、適切な遊具、すなわち子どもの段階的発達と人間の本質にもとずいた適当な遊びや遊びの方法を公開しかつ普及させることを、自らの目的としなければならない。そのためには、この世界においてあらわれる希望、必要、努力、進歩等々を語るための、またあちこちに成立した幼稚園を相互にかつこの一般的ドイツ幼稚園とむすびつけるための一般的な報告手段、すなわち公刊雑誌が必要であろう。

かくて、

児童保育のための模範施設、

男女の児童指導者のための実習施設、

適当な遊びと遊び方を普及せんとする施設、

最後に、かかる精神において活動しているすべての親たち、母親たち、教育者たち、とくに形成されつつある幼稚園が〔略〕雑誌をつうじて〔略〕生き生きした関連にたちうる施設、これがドイツ幼稚園であるべきである。〔略〕

すべての高貴なる人々よ、〔略〕新たにこの事業〔幼稚園普及の事業〕に手をつけ、援助の手をさしのべられたい。間接的であろうと直接的であろうと、〔略〕連帯の絆であり、神が子孫に恵与され、健全な泉のごとくすべての方向に流れだす教育事業を促進されたい。かくして、それをドイツの家庭生活の真価を実証する国民的事業として促進されたい。

現代が追求するものは、教育をつうじてのみかちとられうる。幼年時代はもっとも欠乏せるまたもっとも可塑性にとんだ時期である。したがって、われわれが待望しかつ希望するものを、萌芽の段階にある世代が達成しかつみることになってほしいものである。「したがって、来たれよ、そしてわれわれの子どもたちに生きようではないか。」

【資料8】子どもに生きようではないか

(フリーベル(荒井武訳)『人間の教育』上巻、岩波文庫、岩見書店、1964年、119頁)

42 父親たちよ。両親たちよ。われわれに欠けているものを、さあ、それを、子どもたちから得ようではないか。かれらから、それを手に入れようではないか。われわれがもはや持っていないものを、すなわち子どもの生命が持っているところのあのあらゆるものに生命を吹きこみ、あらゆるものに形象を与えてゆく力を、それを、われわれは、子どもたちから、もういちど、われわれの生命のなかに移そうではないか。子どもたちから、学ぼうではないか。かれらの生命のかすかな警告にも、かれらの心情のひそかな要請にも、耳を傾けようではないか。子どもに生きようではないか。そうすれば、子どもたちの生命は、われわれに平和と悦びをもたらすであろう。そうすれば、われわれは賢明になり始めるであろう。いや賢明であり始めるであろう!

第12章 知的発達を促す方法とは？ —モンテッソーリの教育思想—

本章では、知的発達を促す方法とは何か、M・モンテッソーリ（1870～1952）の教育思想に注目して検討する。

モンテッソーリは、イタリア初の女性医学博士であり、障害児療育から教育に関心を深めて教育の分野に足を踏み入れた人物である。彼女は、ルソーやペスタロッチー、フレーベルなどの思想を参酌・統合したものを基礎として、早期教育の観点から知的発達を効率的に促す方法について、自ら実験して確かめたところから独自の方法論を打ち立てた。教育を科学し、モンテッソーリ・メソッドという独自の教育方法論を体系化した。特に幼児教育の分野では、現在に至るまで、独特の教育方法を世界中に普及させた。

教育を科学することとはどういうことか。いまだ世界中で指示されるモンテッソーリ・メソッドとはどのような思想に支えられた方法なのか。本章では、以上の問題意識に基づいて、モンテッソーリの教育思想についてその概要を把握する。



M・モンテッソーリ (Maria Montessori) (1870～1952)

出典：河野清丸『モンテッソーリ教育法と其応用』同文館、1914年。

1. 子供の科学者

モンテッソーリは、教育学研究において子供を科学的に研究することを重視した。彼女がいう科学者とは、実験者であり、自然の崇拝者であった。科学者は、実験器具を巧みに操作する人ではなく、生命の神秘・真理を探究し、そのベールをはずす探究過程に情熱を注いで我が身を忘れてしまうようなタイプの人である。科学者には、自然・生命の神秘の探究に対する情熱こそ、科学者の精神であり、機械的熟練以上のものが必要である。モンテッソーリはこのように考え、教師はこのような意味での科学者でなければならないと考えた。そして、教師教育では、教師の心の中に、自然現象、つまり人間・子供の現象に対する関心を目覚めさせ、自然、つまり人間・子供を愛しながら観察・実験し、そこから新事実を明らかにすることを期待する態度を育てることを目指した。そうして目覚めた教師の人類（子供）に対する関心は、観察者としての教師と被観察者としての子供の間における親密な愛情関係によって特徴づけられる。教師に必要なのは、子供の現象に対する切実な科学的な好奇心と尊重であり、愛情関係における子供の観察であるというのである。

「教師は、人間の知的生命の目覚めを研究するのでなければならない」と彼女は言った。生命は、誰かによって活動させられるのではなく、自身によって活動する。生命を研究し、その秘密を見抜き、その活動を導くためには、干渉せずに生命そのものを観察し理解するこ

とが必要である。彼女は、伝統的な学校は観察の場としてふさわしくないと考えていた。伝統的な学校における子供たちは、めいめい座席や机にしばりつけられ、ピンでとめられた蝶のようであった。蝶の研究者はピンでとめられた蝶の標本で研究をしない。自由に自然の中で生きている蝶を研究する。それと同じように、子供の研究者は、子供が自由に自然に生きている姿を研究しなければならない。そのため、モンテッソーリは、観察のために学校環境を変えなければならないと考えた。椅子や机は大人向けではなく、子供に合わせた大きさ・つくりにして、自然に生活できるように作り直さなければならない。

子供の自由で自然な姿は、人間性・個性のあらわれであり、幼年期に知的輝きをもって表れる活動性のあらわれである。それは、自発的・主体的な活動・行為としてあらわれる。つまり、子供の主体的活動は子供の生命であり、教師が最も関心をもって観察すべき対象なのである。教育的行為が効果的なものであろうとするならば、この生命のあらわれを十分に助けようとする必要がある。教育は、子供の自発的な活動を阻止したり意志とは関係なく仕事を課したりすることを避け、子供の主体的活動を助けるものでなければならない。教育は、子供の活動を制限する社会的拘束を合理的に少なくすることを助けなければならない。

教師は、未来の人類である子供たちを有能な人に育てなければならない。自ら能力を伸ばし、自ら個性を完成させる人を育てなければならない。そのような人は、人生を自立して楽しみ、人生の発展のためにあらゆる行為を自由に行うことのできる人である。教師は、独立した自由な人を育てなければならない。そのために、教師は、子供たちの自由で主体的な活動を尊重し、観察し、助けるのである。

以上のように、モンテッソーリは、教師を子供の科学者（研究者・観察者）であると考え、子供たちに対する熱心さと科学的好奇心、子供たちの自然・生命に対する科学的観察の態度を重視した。彼女にとって、子供たちの自然・生命とは、知的輝きをもった人間性・個性のあらわれであり、主体的活動として表れるものであった。そして、子供たちの主体的活動の援助と、その活動に対する制限の削減とを行うことによって、独立した有能な未来の人間が育つと考えた。彼女にとって、教師とは、子供の科学者として子供の主体的活動を観察・援助する存在であった。

2. モンテッソーリ・メソッド

(1) 健常児に対する障害児教育法の応用

モンテッソーリは、1896年にローマ大学で医学博士を取得し、最初にローマ大学附属精神病院で助手を務めた。このとき、知的障害児教育に関心を高め、教育学を学びながら、イタールやセガンが開発していた知的障害児の療育思想・方法を研究した。1899年には、ローマ国立特殊児童学校・特殊教育師範学校の責任者になり、特殊教育（障害児教育）と障害児教育のための教員養成に取り組んだ。このように、彼女はまず医者として知的障害児に関

わり、障害児の療育思想・方法を研究して実践した。この知識と経験は、彼女の教育思想・方法の中で独自の意味をもっている。

モンテッソーリは、知的障害児に知的教育は不可能だという一般的な考え方に対して、知的障害児にも知的好奇心や理解力があり、適切な教育によって知的能力の向上が見られることを確認した。障害児に用いた方法は極めて合理的であって、その効果は知的障害児の教育だけに限定されないと感じ、同じ方法を健常児に適用すれば、発達上の効果は驚くほど大きくなると考えた。そして、彼女は、健常児がなぜ障害児より低い教育状態におかれているか、と疑問に思った。特に幼児は、運動・感覚・言語が未発達であり、注意・集中の困難であって、それゆえに知的障害児教育の方法の効果があるはずだと考えた。1907年、彼女はローマのスラム街であったサン・ロレンツォ地区に、「子供の家」(Casa dei Bambini)を設立し、子供の観察・教育を開始した。そして、障害児教育で効果のあった方法を、幼児教育に適用し、実験を繰り返したのである。その結果をまとめたのが、主著『子供の家の教育に適用された科学的教育学の方法』である。同著は、後に『モンテッソーリ・メソッド』として世界中に翻訳発行され、1948年には『子どもの発見』と改題されて再版された。

障害児教育から応用した方法は、様々な器具を用いるものであった。たとえば、トランポリンやらせん階段、振り遊戯(ペンデュウム)、線上遊戯(コード)、縄はしごなどである。トランポリンは、脚部を発達させ、特に膝の調節を強化する。らせん階段は、普通の階段ではできない動きを生じさせ、手すりにつかまらずに動きのつり合いを取って階段を昇降することに慣れさせる。振り遊戯は、つるしたたくさんのゴムボールを子供が打つ遊びで、ボールに運動を伝えて腕などの訓練や動く物体の距離を目測する効果をもつ。線上遊戯は、一本の線を引いて、その線に沿って子供が歩き、一定の方向に子供の運動を秩序立てて導く効果をもつ。縄はしごは、ひざの屈伸や体を曲げることなどの多様な運動を生じさせ、バランスをとるために必要な筋肉運動の調節を獲得するのを助ける。特に縄はしごは幼児教育においてふさわしいと主張した。

このように、モンテッソーリは障害児教育の思想・方法を応用して、幼児教育の観察・実験に取り組んだ。その結果、独自の教育理論を体系化しただけに留まらず、多様な器具や物的環境、遊びを具体的に提案するに至った。彼女の開発した理論と方法は、モンテッソーリ・メソッド(モンテッソーリ教育法)と呼ばれるが、その背景の一つには障害児教育の思想・方法があった。

(2) 感覚教育

モンテッソーリは、上記のように様々な教育方法を提案した。それらは、様々な感覚を用い、様々な筋肉運動をさせることを繰り返すことで、感覚の訓練や動作の秩序づけを目指した。子供たちは、与えられた器具や物的環境によって、一定の動きの練習を繰り返す。彼女は、この練習の繰り返しを重視し、その練習の目的は感覚を洗練させることであると考えた。子供たちが取り組む感覚・運動の練習は、色や形などの物の性質を知ることではなく、注意・

比較・判断の練習を通して感覚を洗練させることを目指した。子供たちは、環境と関わることで自然に様々な主体的な活動を繰り返し行い、感覚を洗練させる。そこには、環境によって成長欲求を引き出され秩序感を与えられながら、自分で自分を教育する自己教育であった。このように、感覚の洗練を目指す繰り返しの練習を中心とした教育を、彼女は「感覚教育」と呼んだ。

彼女は、感覚教育のための練習を「知的な体操」と呼んだ。身体的な体操が一般的に健康を強化して身体の成長を早めるように、知的体操は知性の形成を促進すると考えた。知的体操の中で、子供たちは、言語・数・色・量・形・声・音・大きさなどについて、違いを知る。モンテッソーリは、この違いを知ることこそ世界を知る基礎であると考えた。子供たちは物事の違いを知ることによって、我々は見えなかったものが見えるようになり、反応できるようになる。そして、様々な環境・自然・文化を探究したくなり、生活を豊かにしていく。そして、知的体操は、様々な観念の連合や、明確な知識による推論、そして調和的でバランスのとれた知性を準備し、「知的爆発」をもたらす導火線となる。

ここでいう「知的爆発」とは、突然に起こる読み書きの発生をいう。また、モンテッソーリは、爆発的な知的発達の時期的について、「敏感期」という言葉で考え方を示した。敏感期とは、子供が周囲の世界に特別敏感に強い関わりを持つようになる時期であり、一定の知的体操を主体的に集中して反復し、一定の能力を獲得させる活動に情熱を注ぐようになる。敏感期は一時的なもので、一定の能力を獲得すると消えてしまうが、一つの敏感期が消えるか消えないかのうちに次の敏感期がやってくる。敏感期が過ぎて鈍感になると、その後の能力獲得は、頭と意志を使って努力しなければ達成できないため、疲労するようになる。感覚は様々な能力によって機能し、読み書きも様々な能力によって行われるが、能力獲得は敏感期を逃すと極めて大変になる。そのため、子供たちには適切な時期に適切な環境を与えなければならない。



感覚教育は、知的体操の主体的な反復練習によって行われる。そのため、子供たちが練習に集中し、自ら作業の間違いに気づいて訂正するような仕組みが必要である。モンテッソーリは、集中現象を引き起こし、作業を自己訂正させる器具をたくさん開発した。いわゆる「モンテッソーリ教具」と呼ばれるものである。代表的には、さし込み台がある。さし込み台は、10個の小さな木製円柱（少しずつ小さくなっている）を、それぞれちょうど差し込めるようになっていた穴から取り出し、混ぜてからそれぞれ元に戻すという練習に使う。

知的障害児の療育器具であったが、モンテッソーリは幼児教育に適用し、2歳半～3歳の子供が好んで用いて遊ぶことを確認した。さし込み台を用いた遊びでは、子供たちは生き生きと自発的に関心をもって、円柱を取り出し、差し込む作業の繰り返しの熱中する。そして、円柱を間違った大きさ・深さの穴に入れると、

子供は自ら間違いに気づき、修正する。さし込み台は、間違いを制御し、子供の自己訂正を導く。子供は、自己訂正を通して、大きさの差異に注意を集中し、様々な円柱を比較する。この比較こそ、感覚の練習である。子供がこの遊びに熱中している時、教師には観察以外に何もすることはない。教師は、さし込み台の使い方を少し教えた後は、観察するのみである。作業を繰り返す姿が、モンテッソーリの求めていた子供たちの自由な姿なのかという疑問がおこるかもしれない。しかし、彼女は、集中して練習を繰り返す子供の熱心な姿を、自由で主体的な姿として捉えたのである。

このように、モンテッソーリは、子供たちが知的体操を主体的に反復練習する教具を与えて、自己教育を通じた知的発達を促す感覚教育を提唱した。そして、教師を研究者と見なし、感覚教育の理論を理解し、観察に基づいて子供を科学的に研究することを求めた。このような彼女独自の理論・方法を生み出した背景にあったのは、ペスタロッチーやフレーベルなどの教育思想もあったが、それ以上に、科学に対する信念と障害児教育の理論・方法、そしてそれを健常児教育（特に幼児教育）に実験・適用しようとしたチャレンジ精神であったと考えられる。こうして、モンテッソーリ教育法やモンテッソーリ教具と呼ばれる独自の方法論・教材が生まれ、今でも世界中に広がって使われている。我々が彼女から学べることは、その理論だけでなく、子供の観察の重要性や、教材開発の姿勢などにもある。

なお、現状のモンテッソーリ教育においてしばしば問題になるのは、自然体験や野外活動への関心の薄さである。モンテッソーリ・メソッドは、都市部の保育施設で人工器具を用いた教育実践の結果として生まれた理論と方法である。その点での限界についてははっきり見極めて学ぶことが重要であろう。

<主要参考文献>

- ・モンテッソーリ（鼓常良訳）『幼児の秘密』国土社、1968年。
- ・モンテッソーリ（鼓常良訳）『子どもの発見』国土社、1971年。
- ・モンテッソーリ（阿部真美子・白川蓉子訳）『モンテッソーリ・メソッド』世界教育学選集77、明治図書、1974年。
- ・相良敦子『ママ、ひとりですのを手伝ってね！—モンテッソーリの幼児教育』講談社、1985年。
- ・相良敦子・池田政純・則子『子どもは動きながら学ぶ—環境による教育のポイント』講談社、1990年。
- ・クラウス・ルーメル編『モンテッソーリ教育の道』学苑社、1993年。
- ・早田由美子『モンテッソーリ教育思想の形成過程—「知的生命」の援助をめぐる』勁草書房、2003年。
- ・マリア・モンテソーリ（クラウス・ルーメル,S.J.・江島正子訳）『モンテッソーリ教育の実践理論—カリフォルニア・レクチュア』サンパウロ、2010年。

- ・クーヨン編集部編『0～6歳のいまをたのしむモンテッソーリの子育て—子どもの自主性が育つ』クレヨンハウス、2011年。

【資料1】マリア・モンテッソーリ (Maria Montessori) の生涯

- 1870年 官吏の父と貴族出身の母親との間に、イタリア中部のキアラヴァッレで生まれる。
- 1896年 イタリア初の女性医学博士 (ローマ大学)
ローマ大附属精神病院で助手をしながら、知的障害児教育に関心を高める。
- 1897年 ローマ大学で教育学を聴講し、ルソー・ペスタロッチ、フレーベルなどを研究。
- 1898年 全国教育会議で、障害児の教育可能性について演説。この頃から、イタールやセガンの知的障害児の治療的教育思想・方法を研究。(～1900年)
- 1899年 ローマ国立特殊児童学校・特殊教育師範学校の設立にともない、両校の責任者となる。
ローマ国立女子高等師範学校で衛生学・人類学の講師を務める。(～1906年)
- 1901年 ローマ大学哲学科へ入学し、教育学・実験心理学などを学ぶ。
- 1904年 ローマ大学教育学部自然科学・医学コースを担当。
- 1907年 1月、ローマのスラム街(サン・ロレンツォ地区)に「子どもの家(Casa dei Bambini)」を設立し、観察・教育を開始。4月には2番目の「子どもの家」が設立された。
- 1909年 主著『子どもの家の教育に適用された科学的教育学の方法』を刊行。(この本は、1912年以後、世界各国で『モンテッソーリ・メソッド』と改題して翻訳出版)
初めて教師養成コース(モンテッソーリ法に関する)を開設。
- 1911年 ローマ・モンテッソーリ協会の創設。第1回国際教師養成コースの開催。アメリカでの公演旅行。
- 1912年 (日本で初めてモンテッソーリ法の紹介)
- 1914年 アメリカの教育学者などから痛烈な批判。
- 1915年 モンテッソーリ教具・教師養成の独占化。
- 1916年 スペイン在住。
- 1929年 国際モンテッソーリ協会の開設。第1回国際会議の開催。イタリアでモンテッソーリクラスが政府から後援を受ける。(～1934)
- 1936年 『子どもの秘密』刊行。「敏感期」の用語化。オランダへ移住。
- 1939年 インドへ移住。(～46年)
- 1948年 主著『子どもの発見』の刊行(『…科学的教育学の方法』の改題)。
- 1952年 オランダで死去。
- 1960年代 各国でモンテッソーリ・リバイバル始まる。(日本モンテッソーリ協会の発足は1968年)

【資料2】 科学者としての教師 (モンテッソーリアン)

(モンテッソーリ (阿部真美子・白川蓉子訳) 『モンテッソーリ・メソッド』世界教育学選集 77、明治図書、1974年、14～17頁)

われわれが科学者と呼んでいるのは、実験を[、]生命の深い真理を探究し、その魅力的な秘密のベールをはずすことへと導く手段であると感じているような人であり、またこのような追究の過程において自然の神秘への愛情が内に沸きあがってくるのを感じ、そのことに非常に情熱的なのでわが身を忘れてしまうようなタイプの人である。科学者は器具を巧みに操作する人ではなく、自然の崇拜者であり、何らかの宗教的命令に従うように情熱の外的表象を持っている。 [略] これこそ科学者の精神なのである。自然は彼らに対して自由にその秘密をあらわし、その労苦に発見という榮譽でもって報いる。

そこには科学者の「精神」があり、単なる「機械的熟練」以上のものがある。 [略]

われわれが教師において陶冶しなければならないのは、科学者の機械的熟練よりその精神であると信ずる。即わち教員養成の方向は、熟練よりむしろ精神でなければならない。

[略] われわれは教育者の精神と心の中に自然現象 [人間・子どもの現象] への関心を目覚めさせ、その結果彼が自然 [人間・子ども] を愛しながら、実験を準備し、そこから新事実を期待する人の気をもんで待ち望む態度を理解して欲しいのである。 [略]

教師は毎日の身体的習慣の表示で人間を研究するのではない。教師は、人間の知的生命の目覚めを研究するの でなければならない。

われわれが教師に教育しようとしている人類に対する関心は、観察者 [教師] と被観察者 [子ども] の間の親密な関係 [愛情関係] によって特徴づけられなければならない。

【資料3】 観察のための学校

(同前、18頁)

学校で子ども達は、ピンでとめられた蝶のように、獲得した退屈で無意味な智識の役に立たない翼を広げながら、めいめい座席や机へとしばりつけられている。

だから、われわれのいう「教師」に十分に科学的精神を養うことだけでは [科学的教育学の誕生には] 不十分である。われわれはまた、彼らの観察のために学校を用意しなければならない。学校において科学的教育学が生まれるとすれば、学校は子どもの自由で自然的表示を許さなければならない。

【資料4】 子どもの自由・活動性の観察と援助

(同前、71～82頁)

観察の教育学的方法は、子どもの自由をその基礎としている。 自由とは、活動性である。

[略]

われわれは、その人が自分自身の主人である時、躰られた個人と呼ぶ。それゆえ生活のある規則に従うことが必要であるような時 [、] 彼は自分の行為を規制することができるので

ある。〔略〕

〔子どもの自由・活動性の〕表示が何であろうとも、またどのような形で表われようとも、許されなければならないばかりでなく、教師によって観察されなければならない。ここに根本的な点がある。教師は、〔略〕自然現象を観察する能力ばかりでなくそれに対する願望をも持たなければならない。われわれの体系では、教師は能動的な影響よりずっと受身的な影響とならなければならない。彼女〔教師〕の受動性は観察しようとする諸現象〔子どもの現象〕に対する切実な科学的な好奇心と絶対的な尊重から構成されるであろう。教師は、自分が観察者の立場にあることを理解し感じなければならない。活動性は諸現象にあるにちがいない。

〔略〕われわれは子どもがまさに活動を始めようとする時における自発的行動を窒息死させる結果をはかり知ることはできない。〔略〕人間性はこの幼年期にすべての知的輝きにおいて表われる。それは、太陽が暁に姿を現わし花がはじめて花卉を綻ばせるのと同じである。われわれは個性のこうした最初の表出を謹み敬って尊重しなければならない。もし何らかの教育行動が効果的なものであろうとすれば、この生命の十分な発展にむけて助成しようとすることが唯一の行為である。そのように有効であるために、自発的な運動の阻止や専断的に仕事を課することを厳しく避けることが必要である。〔略〕生命はそれ自身活動するというこの思想、生命を研究し、その秘密を見抜き、その活動を導くために、干渉せずに生命そのものを観察し理解することが必要であるというこの思想——は誰れでも同化し、実行するのは非常に困難である。〔略〕

自由をその基礎にしようとする教育方法は、子どもがこれらの種々な障害を克服するのを助けるために介在しなければならない。要するに、子どもの教育は、子どもがその活動を制限する社会的拘束を合理的な方法で少なくしていくのを助けるようなものでなければならない。〔略〕教育的介在の第一の形式は、子どもを独立に向けて導かなければならない。〔略〕

人生における楽しみと発展のために必要なあらゆる行為を遂行することができる人は〔、〕自己にうちかち、そうすることでその能力を倍加し、個人として自己を完成する。

われわれは未来の世代を有能な人にしなければならない。それによってわれわれは独立した自由な人を考えている。

【資料5】知的障害児教育の実践からのモンテッソーリ法の発想

(早田由美子『モンテッソーリ教育思想の形成過程—「知的生命」の援助をめぐる』勁草書房、2003年、102頁)

モンテッソーリは、知的障害児には知的教育は不可能であるという当時の一般的な考え方に対して、実際に知的障害児に接して彼らにも知的な好奇心や理解力があることを発見し、適切な教育によって知的能力の向上が見られることを確認した。彼女が教えた知的障害児がローマの公立小学校に入学できるという成果も上げた。〔略〕モンテッソーリは「正常で健康な子供達がどうして、智恵おくれの子供達〔知的障害児たち〕よりも低い状態におかれ

ているのでしょうか」と疑問を持ち、そして、一般の子どもの発達が「抑圧され、抑え込まれている (soffocati e depressi) 」と捉えた。

このような経緯から、モンテッソーリは次のように考えるようになる。

「障害児の教育に携わり始めた時 (1898—1900) から、私は障害児に用いた方法は知的障害児の教育だけに限定されるものではないと感じていた。私はそれらの方法は、これまでのものよりもずっと合理的な諸原理を含んでおり、だからこそ、これらの手段を通して劣った精神が成長し発達するであろうと考えていた。この考えは直観というべき深く根ざしたもので、障害児の学校を辞した後も私の考えを支配した。そして、同じ方法を健常児に適用すれば、かれらの人格は驚く程、発達し伸びていくであろうと徐々に確信するようになった」
[略]

このようにモンテッソーリは、障害児教育に携わって効果のあった方法を健常児に適用してみたいという思いを持つようになった。

【資料6】特殊教育の活用による段階的発達

(『モンテッソーリ・メソッド』112～114頁)

セガンが、脚部を発達させ、特に虚弱な子どものひざの調節を強化するために発明したものの一つに、トランポリンがある。[略]他のゲームは、小さな螺旋階段で、らせん状に造られた木製の階段が使用される。この小さな階段は、一方の側を手すりで囲っており、子どもはそれにつかまる。もう一方の側は、あいていて環状である。これは、子どもが手すりにつかまらずに階段を昇降するのに慣れることに役立つ、動きのつりあいを取り自制して昇り降りすることを教える。一段一段は非常に低く浅くなければならない。この小さな階段を昇り降りして、かなり幼い子どもでも、過程のふつうの階級を昇るのとはすることができない動きを学ぶことができる。というのは家庭では、階段のつり合いは大人に合わせて調整されているからである。[略]私はまた、なわばしごは幼児の学校で遣うのにふさわしいと信じる。これらのなわばしごは、対で使われ、ひざの屈伸、前後に体を曲げること等のような非常に多様な運動を遂行するのを助けるように思われる。子どもはそのはしごの助けなしには、平衡を失わずにそうした運動をすることができない。すべてのこれらの運動は、第一に子どもが平衡を獲得し、それから子どもに必要な筋肉運動の調節を獲得するのを助けるに役立つ。更にそれらは、子どもが胸郭の広がりを増すのに役立つ。これらすべての他に、私が述べたような運動は、手の最も原初的で本質的な働き、即ち手の把握作用を強化する——手握という運動は、より微妙な手の動きのすべてに先行するべきものである。そのような器具は、セガンが、白痴児 [知的障害児] における手握の全般的な強さと運動を発達させるのに使って成功した。

【資料7】感覚教育の基本

(同前、287～288頁)

感覚教育が存在するのは、まさにこの練習の反復の中にである。練習のそれらの目標は子どもが色や形や物のさまざまな質を知ることではなくて、注意、比較、判断の練習を通して彼の感覚を洗練することである。これらの練習は真の知的な体操である。さまざまな工夫によって、ほどよく指導されたそのような体操は、ちょうど身体的運動が一般的な健康を強化し、身体の成長を早めるのと同じように知性の形成を促進する。外的な刺激によってさまざまな感覚を別々に訓練する子どもは、彼の注意を集中し、一つ一つ精神的活動力を発達させる。それは、別々に準備された運動で彼が筋肉の活動力を訓練するのと同じである。これらの知的体操は、単に真理—感覚的であるだけでなく、それらは諸観念の自発的な連合、明確な知識から発達してくる推論、そして調和的にバランスのとれた知性への道を準備する。それらはあの知的爆発をもたらす導火線である。それらの爆発は、子どもが周囲の世界で発見をする時、また同時に、外界で彼に対して明らかにされる新しい事物について熟考し、それらを喜び、そして彼自身の増大する自覚の強烈な感情を誇りとし、そして最後に彼の中に、成長の内的現象に似てほとんど自然な成熟のやり方で学習の外的成果—すなわち書くことと、読むこと—が突然あらわれる時、子どもをたとえようもなく楽しませる。

【資料 8】 試行錯誤の繰り返しを導く教具

(同前、135～137 頁)

われわれが最初の教具—立体的幾何学的な型が装置されているさし込み台を使用すると仮定しよう。さし込み台の穴に対応して、10 個の小さな木製円柱が装置されていて、その底面は約二ミリメートルずつ段階的に減少していく。その遊戯はそれらの場所から円柱をとり出しテーブルの上に置き、ごちゃまぜにし、それからそれぞれを元の場所に返すものである。その目的は大きさの差別的な知覚について視覚を養うことである。

精薄児 [知的障碍児] についていえば、刺激が更に強く対比されている練習から始めるのだが、他の多くの練習を先に行った後でのみこの練習に到ることが必要であろう。

普通児についていえば [略] あらゆる教具のうちで二歳半から三歳の非常に幼い子どもが好む遊戯である。[略] 普通児は [略] この遊戯に自発的に生き生きとした関心を持つ。彼は干渉や、自分を助けようとするあらゆるものを排除し、一人で問題に直面することを欲する。[略] もし彼が間違っ、それには小さい穴に円柱の一つをさし込むならば、それをとりのぞき、さまざまな試みをして適切な穴を探す。[略] 教具は、すべての間違いを制御する。子どもは自分自身で修正し、これをさまざまな方法でしはじめる。[略] 普通児は、増大する興味をもって練習を繰り返す。 [略]

この自己訂正は、子どもが大きさの差異に注意を集中することに導き、さまざまな円柱を比較することに導く。まさしくこの比較の中に真理—感覚的練習が存する。

それゆえ、ここでは、これらの円柱を媒介として、大きさの智識を子どもに教えることが問題ではない。[略] そうではなくて、ここで働くのは子どもの仕事であり、自己教育である。[略] 生徒が自らの努力によって自分自身を完成させることが必要である。 [略]

普通児は何回もそのような練習を繰り返す。この繰り返しは個人によってさまざまである。いくらかの子どもは五、六回で練習を完成した後それにあきる。別の子どもは明らかに興味ある表情で、少なくとも 20 回その円柱をはずしたり入れたりするであろう。かつて私は四歳の幼児がこの練習を 16 回繰り返すのを見た後で、他の子どもたちに歌をうたわせて彼女の妨害をした。しかしその子どもは動かないで円柱をとったり、混交したり、元の場所に返したりしつづけた。〔略〕

実際子どもが自己教育をする時、また間違いの制御や訂正が教具に与えられている時、教師にとって観察すること以外に何もすることはない。彼女は教師以上に心理学者でなければならない。〔略〕

実際、私の方法では、教師は少し教えて多く観察する。とりわけ、子どもの心理的活動力と身体的発達を指導することが教師の役割である。このために、私は教師という名称を指導者という名称に変更した。〔略〕

【資料 9】 敏感期について

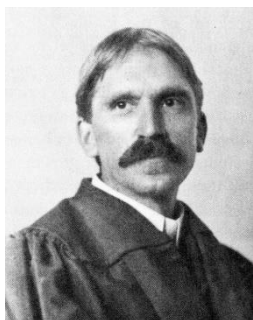
(モンテッソーリ (鼓常良訳) 『幼児の秘密』 国土社、1968 年、51～54 頁)

オランダの学者デ・フリース〔略〕が、動物によってこの感受期を発見したので、わたしらの学校〔モンテッソーリクラス〕でも子どもの発育のうちにも同様の「敏感な時期」があることを確かめ、それを教育の目的に利用することに成功しました。

敏感期というのは、発育のうちにすなわち生き物の幼児期にあらわれる特別敏感な状態のことであります。それは一時的のもので、その生物に一定の能力を獲得させるのに役だっただけです。それが済めば、その敏感な状態は消えます。〔略〕子どもはその感受性の強い期間にその知能の獲得をし遂げるのです。〔略〕この感受性を基礎にして、子どもは自分の周囲の世界との間に非常に強い関連をつくります。この瞬間から、子どもにとってはすべてのものが軽快に生き生きした感激させるものになります。そうなるとうるような努力をしても、それが必ず自分の力の増大になります。この感受性の期間にそれが及ぶ範囲の能力の獲得が済めば、初めて無関心と怠惰のヴェールが子どもの心の上におおいかぶさります。

しかし、こういう情熱の一つが消えるか消えないかに、もう次の炎が点火されます。こうして子どもは次々と新領域を克服してゆきます。〔略〕この感受期が過ぎ去ると、その後の能力獲得は、頭を使う活動すなわち意志の力を用いての努力によらねば達せられません。そんな鈍感の状態での仕事は疲労のもとになります。子どもとおとなの心理の間にはこの点に本質的な相違があるのです。〔略〕子どもがその感受性の期間に自分の努力に対する障害に出会いますと、その心の中に一種の崩壊現象が起こり、あるゆがみが残ります。それはまさに精神の受難であり、〔略〕わたしらはほとんどみなその傷痕を心の中に持っているのです。

第13章 教育はどのような社会を生み出し得るか？ —デューイの教育思想—



J・デューイ (John Dewey)
(1859~1952) 出典：
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_Dewey_in_1902.jpg を一部抽出

本章では、教育はどのような社会を生み出しうるかについて、J・デューイ（1859～1952）の教育思想に基づいて検討する。特に、民主主義社会の形成における教育の力について、考察したい。

デューイは、経験主義教育学者であり、新教育運動の理論的リーダーとして著名である。日本においても、戦後の教育改革の理論的背景に多大な影響を与えた。子供中心主義の教育を主張したと理解されがちだが、デューイの本当に言いたかったことはそこではない。デューイは、教育は社会変革の力であり、民主主義社会を形成するには教育の力が必要であると考えていた。

デューイの教育思想の特質は、教育と社会との相互作用にある。そこで、デューイの教育思想について、社会との関連性に注目して検討したい。本章では、まず教育の定義について社会との関連に注目して整理する。次に、民主主義社会の実現に向けて、教育が何をできるかについて検討する。

1. デューイは教育をどう定義したか？

(1) 人間社会と教育

デューイは、人間の本質、そして人間社会の本質から教育のあり方を考えた。デューイによれば、人間は生物だが、無生物と比較したときに明らかに異なるのは、生物は様々な更新を行って自分を維持することである。生物は、生きている限り、自分自身のために周囲のエネルギーを利用して、自己保存の手段に変える。生物は環境を利用して生きていくが、環境の利用によって獲得するものは、消費するエネルギーを補って余りがある。その余りによって、生物は成長する。生物は、自分の活動（生活）を持続するために、エネルギーを制御するのである。

生活（ライフ）とは、環境に働きかけ、自己を更新していく過程である。人間は、肉体の更新にともなって社会集団をも更新し、信念・理想・希望・幸福・不幸・慣行など、あらゆる経験を再生する。社会集団の更新を通じて、あらゆる経験を連続させる。教育は、このような人間の社会集団の更新において機能し、社会的連続の手段になる。社会集団のメンバーは、だれでも未熟・無力で、言語も信念も観念も社会規範ももたずに生まれてくる。一人一人の個人はやがて死ぬ。しかし、人間の集団の「生命」は、経験の再生・連続によって持続

する。

教育の必要性は、社会集団のメンバーが生まれやがて死ぬという根本的な事実によって支えられている。集団に新たに生まれたメンバーの未成熟と、成人のメンバーの成熟との間には著しい差がある。未成熟なメンバーは、単に身体的に十分な数を保持されなければならないだけでなく、成熟したメンバーの関心・目的・知識・技術・慣行を教えられなければならない。さもなければ、その集団は「生命」を停止させることになる。文明が発達すればするほど、未成熟者の能力と年長者の規範・慣習との間のギャップは拡大する。単なる肉体的成長や生存に必要なことについて成熟するだけでは、集団メンバーの再生産には不十分である。集団の目標や習慣を知らないばかりでなく、それらに全く無関心な状態で生まれてくる未成熟なメンバーに、それらを知らせるだけでなく積極的な関心を抱かせねばならない。教育だけが、このようなギャップを埋めることができる。

このように、デューイは、人間や人間社会は、自己保存のために常に更新し続け、成長し続ける存在であると考えた。デューイにとって教育は、一人一人の更新のためというより、人間社会の更新のために必要であった。生まれ、経験を積み重ね、文明をもち、そして死ぬという避けられない人間の事実が前提にあるからこそ、人間社会は自らを維持し、知識・規範・慣習などの世代間のギャップを埋めて常に更新・成長するために、教育を必要とするのである。

(2) 思考を導く環境による教育

デューイは、思考することそのものが教育の経験方法であり、教授過程とは良い思考の習慣を生み出すことだと考えた。そのため、教育においては、子供たちがそれ自体に興味をもつような、社会生活に関する子供自身の問題を取り上げた連続的な専心活動（作業、occupation）が必要である。また、この活動において思考のために自由に使うことのできる資料・情報を用意し、子供が責任をもって問題解決に向けて思考したことを展開し、それらの意味や妥当性を明らかにする機会と必要性を備える必要がある。

効果的に思考するには、当面の困難をうまく処理するのに役立つ経験を体験していることが必要である。そのため、子供たちに考えさせる状況は、子供たちがある程度制御可能な状況でなければならない。つまり、教師の役割は、子供たちの経験を考慮しながら、思考・反応を喚起して方向付ける環境を提供することである。そして、その後にはできることは、子供たちの思考や反応をできるだけ確実にして、望ましい知的・情緒的性質を形成するように刺激を加減することにすぎない。

環境は、生物に対して、特有の活動を助長・刺激したり、妨害・抑制したりする諸条件で成り立っている。環境は、生物の一定の活動を喚起・強化し、一定の行動傾向を形成する。人間の社会的環境は、一定の衝動を喚起・強化し、一定の目的・結果を伴う活動に人々を従事させ、人々に一定の知的・情緒的な行動傾向を形成する。社会的環境は、決まった目的とは別に、無意識に、人間に対して教育的な影響を与える。人間の性質の素地は、このような

社会的環境の影響で形成される。学校における意識的・計画的な教育ができることは、社会的環境の中で形成された諸能力を解放して、粗雑さをいくらか除去して、対象を与えて、もっと十分に働くようにしてやることである。ただし、環境はせいぜい反応を呼び起こす刺激を与えられるにすぎない。反応は、人がすでにもっている傾向から生じる。大人たちの慣習や規則は子供たちの反応を呼び起こすが、結局は、それらに対する反応は子供たちのすでにもっている傾向によって決まっており、子供たち自身が自分たちの行動を決定している。「すべての指導は再指導にすぎない」のである。

意図的な教育は、特別に選び抜かれた環境であり、成長を望ましい方向に助長するような材料（教材）と方法に基づいて行われる。ここで、教材・方法として大きな役割を果たすのが、言語である。われわれ人間は、過去の経験に実際に参加できないが、言語によって擬似的に参加することができ、現在の経験を拡大・充実することができる。記号を用いて、状況を想像・予想することができる。言語は、社会の成り行きを記録し、社会の前途をあらかじめ示す意味内容を濃縮して伝える。言語は、人間の生活において極めて価値あるものである。そのため、読み書きできないことは、教育していないことと同じ意味である。言語を生き生きと使用し、実り豊かにするには、コミュニケーションの機会を用意することが有効である。学校は、協力的・連帯的な活動を用意しておく必要がある。

このようにデューイは、教育方法として、子供たちの思考を導く、子供が興味をもつ子供自身の生活問題に関わる連続的な専心的活動を用意することを主張した。また、子供たちは社会的環境によってすでに一定の行動傾向を形成しており、学校でできることはすでに身に付けた能力を再指導することであると考へた。さらに、言語について、人間を擬似的に過去の経験に参加させて現在の経験を拡大・充実させるものとして重視し、教材・教育方法としての言語の役割を期待した。先述のように、世代間のギャップを埋めることが人間社会を更新・成長させることを考えると、教育における言語は、人間一人一人の生活にとって価値があるだけでなく、人間社会全体にとっても欠かせないものと言えよう。

2. 民主主義社会を実現する教育

デューイは、民主主義社会を実現させるために、教育に期待した。デューイのいう民主主義（デモクラシー）とは、単なる政治決定のあり方ではなく社会の理想的形態であり、コミュニケーションによる共同生活や連帯的な共同経験の一様式である。民主主義社会とは、個々人の代替が不可能な、相互依存的で相互扶助的な協同体である。民主主義社会は、個人の成長を極大化させ、複数の異質な個人・集団が自由に交流する社会である。自己保存のために常に更新を続ける人間社会の本質にかなった社会形態といえる。

民主主義社会は、人々の共同生活を基本とするから、コミュニケーションによって成り立つ。コミュニケーションは、経験が皆の共有物になるまで経験を分かち合う過程であり、コミュニケーション過程に参加する者の性質を双方とも変える。人間の共同生活の意義は、コ

コミュニケーションによって、メンバーの経験の質を相互に改良するところにある。民主主義社会では、人々の間である一つの関心が共有された時、人々は自分自身の行動を他の人々の行動と関係づけ、行動の目標設定や方向づけるために他人の行動を熟考しなければならない。文明が発展し、社会がますます複雑になると、コミュニケーションは複雑になり、制度的・意図的な教育・学習の必要性は増大する。人々の接触点が増え、多様になると、人間が反応しなければならない刺激はますます多様になる。つまり、社会的環境の刺激が多様になる。その結果、人間の行動変化はますます助長されることになる。関心の共有範囲の拡大や、個人的能力の多様化は、民主主義社会の特色である。

社会生活の価値は、ある集団の関心事がどの程度まで全メンバーに共有されているか、その集団が他の集団とどの程度十分に、そして自由に相互作用しているかというところにある。望ましくない社会とは、内部的にも外部的にも、経験の自由な交流・伝達を妨げる社会である。全メンバーが、等しい条件で社会生活を柔軟に調整し直すことができるようになっていく社会は、それだけ民主的である。そのため、民主主義社会を形成・発展させるには、人々が社会の諸関係や統制制度に自ら進んで興味をもつようにし、混乱を引き起こさないで社会変化をもたらす習慣を身に付けることができる教育が必要である。

以上のように、デューイは、民主主義社会を相互依存的・相互扶助的協同体として、複数の異質な個人・集団が自由にコミュニケーションし、人々の接触・刺激が多くなりやすい社会と捉えた。つまり、民主主義社会そのものが、人間に変化・成長を盛んに促す社会なのである。教育の役割は、社会のコミュニケーションが複雑化すればするほど大きくなり、人々に様々な社会関係や制度に興味をもたせ、社会変化をスムーズに進める習慣を組織的・計画的に身に付けさせることが期待される。このような意味で、学校教育は民主主義社会の形成・発展に寄与する。

また、デューイは、学校を民主主義社会の縮図にして、子供たちに民主主義的生活をさせるべきだと考えていた。民主主義的生活そのものが、経験の分かち合いによって相互の経験の質を改良し、共有するまで続くという教育的意義をもつからである。デューイは、民主主義社会そのものの教育的意義と、民主主義社会を形成・発展させる学校の役割とを重視した。民主主義は学校の改革を求め、学校の改革は民主主義社会を形成・発展させる。デューイにとって、学校と社会とは相互に影響し合っているのである。

以上、教育はどのような社会を生み出さうか、についてデューイの教育思想から考えてきた。デューイは、教育は民主主義社会を生み出さうと考えた。そのためには、学校は、子供たちに様々な社会関係や制度に興味をもたせて、社会をスムーズに変えるための能力・習慣を身に付けることに取り組まなければならない。これは、学校生活そのものを民主主義化することによって実現する。しかも、民主的な学校生活は、コミュニケーションを通して子供たちの経験を改良し、常に成長を促す。学校は、特に子供たちを思考させることが重要である。考えるために必要な環境を整え、子供たち自身の生活問題を取り上げ、言語を通し

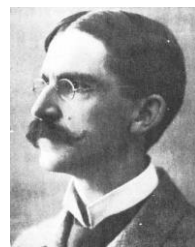
て人類の過去の経験を擬似的に体験させる。そうすることで、学校は自己保存・常時更新という人間社会の根本的目的に向けて貢献できる。教育は未来の人間社会を生み出しうる。

<主要参考文献>

- ・山田英世『J・デューイ』人と思想、清水書院、1966年。
- ・デューイ（松野安男訳）『民主主義と教育』上下巻、岩波文庫、岩波書店、1975年。
- ・田浦武雄『デューイとその時代』教育の発見双書、玉川大学出版部、1984年。
- ・村井実『教育思想一近代からの歩み』下巻、東洋館出版社、1993年。
- ・ジョン・デューイ（市村尚久訳）『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社学術文庫、講談社、1998年。
- ・原聡介・宮寺晃夫・森田尚人・今井康雄編『近代教育思想を読みなおす』新曜社、1999年。
- ・林忠幸・森川直編『近代教育思想の展開』福村出版、2000年。
- ・宮澤康人『近代の教育思想』放送大学教育振興会、三訂版2003年（初版1993年）。
- ・ジョン・デューイ（市村尚久訳）『経験と教育』講談社学術文庫、講談社、2004年。
- ・今井康雄編『教育思想史』有斐閣アルマ、有斐閣、2009年。
- ・田中智志『社会性概念の構築—アメリカ進歩主義教育の概念史』東信堂、2009年。

【資料1】デューイ（John Dewey）の生涯

1859年	アメリカ・バーモント州に生まれる。
1861年	（南北戦争～65年）
1869年	（大陸横断鉄道開通）
1879年	バーモント大学を卒業。ペンシルバニアの高校教師となる。
1881年	故郷に帰り、小学校教師になる。
1882年	ジョンズ・ホプキンス大学大学院へ入学し、哲学を専攻。
1884年	哲学博士（学位論文は『カントの心理学』）。ミシガン大学の専任教員となる。
1888年	ミネソタ大学教授（哲学）に着任。
1892年	（シカゴ大学創設）
1894年	シカゴ大学教授（哲学・心理学・教育学）
1896年	シカゴ大学附属実験学校を設置し、校長に着任。
1899年	シカゴ大学附属実験学校の実践をふまえて、主著『学校と社会』を刊行し、世界各国の新教育運動へ大きな影響を与える。
1902年	シカゴ大附属師範学校主事に着任。『子どもとカリキュラム』を刊行。
1904年	シカゴ大附属学校での対立を避けて、コロンビア大学教授（哲学）に着任。
1908年	『倫理学』を刊行。
1910年	『思考の方法』を刊行。
1915年	アメリカ大学教授連合を創設し、初代総裁。
1916年	主著『民主主義と教育』を刊行。
1919年	来日・訪中。（～21年）
1920年	『哲学の改造』を刊行。
1925年	『経験と自然』を刊行。



1928年	ソビエト視察。
1929年	『確実性の探究』を刊行。
1930年	コロンビア大学を退職。
1938年	『論理学—探究の理論』『経験と教育』を刊行。
1944年	アメリカ教育連盟名誉総裁になる。
1952年	ニューヨークにて死去。

【資料2】デューイ教育思想の特徴

(田中智志「デューイと新教育」今井康雄編『教育思想史』有斐閣、2009年、279～280頁)

現代なら、教育学の課題は、子どもの学力を向上させる方法の開発である、といわれるかもしれないが、少なくともデューイにとっては、教育学の課題は、既存の社会の利害関係・因習旧弊から離脱し、よりよい世界を構想し構築することであった。それは、具体的にいえば、個々の子どもの心理的要素と社会全体の社会的要素を調和させることであり、子どもがよりよい自己を実現するとともに、よりよい社会を実現することだった。そして、その中心に位置するものが、共同的な生としてのデモクラシー [民主主義]であった。

デューイは、広い意味では、「新教育」の思想家と位置づけられるだろうが、厳密にいうなら、「進歩主義教育」の思想家である。進歩主義教育思想は、子どもの自然本性を自己目的化する子ども中心主義ではない。進歩主義教育思想は、自由と協同の統合されたデモクラシー社会を、そのミニチュアである学校社会をつうじて実現しようと、不断に努力し続けるメリオリズム [meliorism]である。

【資料3】不断に自己更新する人間と社会

(デューイ (松野安男訳) 『民主主義と教育』上巻、岩波書店、1975年、11～13頁)

生物と無生物との間の最も著しい差異は、生物が更新によって自己を維持するということである。[略] 生物は、生存しているかぎり、自己自身のために周囲のエネルギーを利用しようと努める。 [略] 生物がそれらを自己保存の手段へと変える [。略] 生物が成長しつづけている限り、このように環境を利用することによってそれが獲得するものは、そのときそれが消費するエネルギーを償って余りがある。つまり成長するのである。「制御 [コントロール] する」という語をこのような意味に解するならば、次のように言うことができるだろう。すなわち、生物とは、自己を圧殺してしまうことになりかねないエネルギーを、かえって自己自身の活動の持続のために、征服し、制御するものなのである、と。生活 [ライフ] とは、環境への働きかけを通して、自己を更新して行く過程なのである。 [略]

人間の場合には、肉体的存在の更新に、信念や理想や希望や幸福や不幸や慣行の再生が伴う。 どんな経験でも社会集団の更新を通じて連続する [。略] 最も広い意味での教育は生命のこの社会的連続の手段なのである。 未開部族におけると同様に近代都市においても、社会集団の成員はだれでも、未熟で、無力で、言語も信念も観念も社会規範ももたずに生まれてくる。一人ひとりの個人、すなわちその集団の生活経験の担い手である各単位は、やがては死に去って行く。それでも集団の生命は持続するのである。

【資料4】社会集団の維持更新のための教育

(デューイ『民主主義と教育』上、13～14頁)

社会集団を構成する各成員が生まれ、そして死ぬという根本的な不可避の事実が教育の必要性を決定するのである。一方には、集団の新たに生まれた成員—その集団の未来の後継者は彼ら以外にはない—の未成熟と、その集団の知識や慣習を身につけている成人の成員の成熟との間には、著しい対照がある。他方には、これらの未成熟な成員が、単に身体的に十分な数だけ保持されていなければならないだけでなく、彼らに成熟した成員の関心や目的や知識や技術や慣行を教えなければならないという必要がある。すなわち、さもなければ、その集団はそれ特有の生命を中止することになるだろうからである。[略] 文明の発達とともに、未成熟者の最初の能力と年長者の規範や慣習との間のギャップは拡大する。単なる肉体的成長や、単なる生存に必要なことについての熟達だけでは、集団の生命の再生産には不十分であろう。[略] 社会集団の目標や習慣を知らないばかりでなく、それらに全く無関心な状態で生まれてくるものたちにそれらを知らせ、積極的な関心を抱かせなければならないのである。教育が、ただ教育だけがそのギャップを埋めるのである。

【資料5】教育方法＝適切に思考させること

(デューイ『民主主義と教育』上、259～260頁)

教授過程は、思考の良い習慣を生み出すことに集中すれば、それだけ統一されている。[略] 大切なことは、思考することそのものが教育的な経験の方法なのだ。[略] 教授法の要点は、熟慮の要点と全く同じなのである。それらは、以下の諸点である。まず第一に、生徒に本物の経験的場面を与えなければならない—生徒がそれ自体のためにそれに興味をもつような、連続的活動 [occupation 専心活動・作業] が行われなければならないのである。第二に、この場面の中で、本物の問題[ただある教科の知識を伝えるためだけの問題ではなく、社会生活に関する子ども自身の問題]が、思考を呼び起こす刺激として、現われなければならない。第三に、生徒は、それを処理するのに必要な、情報 [考察のために自由に使うことのできる資料] をもつべきであり、観察を行うべきである※。第四に、解決案が生徒の心に浮かび、しかも、生徒がそれを整然と展開する責任をもつべきである。第五に、生徒は、自分の考えを適用して試し、それらの意味を明らかにし、自分でそれらの妥当性を見出す機会と必要とを持つべきである。以上の五点である。

※ (249頁) 「効果的に思考するためには、人は、当面の困難をうまく処理するのに役立つものを彼に与えるような経験をすでに体験しているか、あるいは現に体験していなければならない。[略] 考えさせる状況は、すでに処理したことがあるために生徒たちがそれを操作する手段をある程度制御することができるようになっていくような状況に、十分に似たものでなければならない。」

【資料6】教師の役割＝教材提供・環境構成

(デューイ『民主主義と教育』上、285頁)

教育という事業の中での教育者の役割は、反応を喚起して学習者の進路を方向づける環境を提供することである。つまり、教育者がなしうることは、せいぜい、できるだけ確実に反応が望ましい知的小よび情緒的性向の形成をもたらすように刺激を加減することにすぎない。明らかに、学習対象すなわち教育課程の教材は、この環境を与えるという仕事に直接的に関係している。

【資料7】環境による教育

(デューイ『民主主義と教育』上、27・35～36頁)

環境は、ある生物に特有の活動を助長したり、妨害したり、刺激したり、抑制したりする諸条件から成り立っているのである。水が魚の環境であるのは、それが魚の活動—つまり魚の生活—に必要なからである。北極探検家が北極に到達することに成功しようとしまいと、北極が彼の環境の重要な要素であるのは、それが彼の活動を限定し、彼の活動を他のものとは異なった独特のものにするからである。[略] 環境または生活環境とは、この活動の中に、それを維持したり、挫折させたりする条件として、入り込むものを意味するのである。[略]

社会的環境は、一定の衝動を呼び醒まし、強化し、また一定の目的をもち、一定の結果を伴う活動に、人々を従事させることによって、彼らの中に知的小よび情動的な行動の諸傾向を形成する、ということである。音楽家の家庭で育つ子どもは、彼が音楽に関してもっている素質はどれもみな不可避免的に刺激されるだろう。しかも、相対的には、それらは、別の環境で目醒ませられたかもしれない他の衝動よりも強く刺激されるだろう。音楽に興味をもち、しかも音楽に関して一定の能力を獲得するのでなければ、彼は「仲間外れ」になり、自分が所属する集団の生活に加わることができない。人間にとって、自分の関係のある人々の生活に何らかの形で参加することは不可避のことである。そういう参加という点から言えば、社会的環境は、無意識的に、そしてはっきりと決められた目的のどれとも無関係に、教育的すなわち形成的な影響を与えるのである。[略]

性向の素地は、学校教育とは無関係に、そのような影響の下で形成されるのである。意識的で計画的な教授がなしうることは、せいぜいのところ、このようにして形成された諸能力を解放して、もっと十分に働くようにしてやること、それらの能力から粗雑さをいくらか除去してやること、いろいろな対象を与えて、それによって、それらの活動が意味をより多く産み出すことができるようにしてやることである。

【資料8】教育方法における指導

(デューイ『民主主義と教育』上、49～50頁)

環境はせいぜい反応を呼び起こすために刺激を与えることができるにすぎない。これら

の反応は、人がすでにもっている傾向から生ずるのである。[略] 大人たちの慣習や規則は、子どもたちの活動を呼び起こすだけでなく指導もするような刺激を与えるのであるが、結局において、子どもたち自身が、自分たちの行動の最終的方向の決定に自ら参加しているのである。厳密な意味では、何ごとも子どもたちに押しつけたり、押し込んだりすることはできないのである。[略] 正確に言えば、すべての指導は再指導にすぎない。つまり、それは、すでに進行している活動を別の水路に移し変えるのである。すでに活動している力を知っているの でなければ、指導の試みはまず間違いなく失敗することになるだろう。

【資料9】教材・教育方法としての言語

(デューイ『民主主義と教育』上、69～71頁)

意図的教育とは、特別に選び抜かれた環境という意味をもつ。そして、その選択は、特に成長を望ましい方向に助長するような材料と方法という基準に基づいて、なされるのである。[略、その教材・方法として言語は大きな役割を果たす。] われわれは、言語によって、人間の過去の経験に、実際には参加しえないが、代理的に参加し、そうすることによって現在の経験を拡大し充実するようになる。また、われわれは、記号を用いて、想像の上で、状況を予想することができるようになる。言語は、無数の事柄において、社会の成り行きを記録し、社会の前途を予示する意味内容を濃縮して伝えるのである。言語が、生活において価値あるものの分け前に存分にあずかるのにきわめて重要な意義をもつからこそ、文盲と無教育とはほとんど同意語となっているのである。[略]

[学校環境は] 共同の活動と正常に関連づけることによって、言語の使用をもっと生き生きとした実り豊かなものとすべきだ [。略、学校がなすべきことは] 協力的すなわち連帯的な活動の手段を用意しておくこと [である。略]

【資料10】民主主義を実現する学校

(田中智志「デューイと新教育」今井康雄編『教育思想史』有斐閣、2009年、276～277頁)

デューイが標榜したデモクラシーは、たんなる政治的な意思決定の方法ではない。デモクラシーこそが、彼の求めた理想社会のヴィジョンである。彼にとって「デモクラシー」は、相互依存的・相互扶助的な協同体を形容する言葉であった。デューイは「デモクラシーは統治形態の1つの形態を超えたものである。それは基本的に協同的な生 (associated living) の一形態である」と述べている。協同的な生とは、個々人の成長が極大化され、複数の異質な集団が自由な交流を愉しむ生である。

デューイにとって、デモクラシーの目的は、「道徳的平等」の実現であった。道徳的平等は、みんなが同一の道徳規範を平等に身につけている状態ではなく、1人ひとりの代替不可能性がみんなに承認されている状態である。デューイは「道徳的平等は [人びとの] 通訳不可能性すなわち人びとが同一の数量的規準で測れないことである」と述べている。デューイにとって、すべての個人は、どのような身体的・認知的な差異があろうとも、「一つの固有

な潜勢力」であり、教育の目的は、すべての固有な潜勢力を十分に発揮させること、つまりその成長の支援である。

こうした協同的な生としてのデモクラシーを生み出すために必要なことは、人々が相互の利益を認識しそれに配慮すること、そして時代遅れの位階的な社会習慣をより機能的なものへ変革することである。すなわち、自分の行動を他者の行動に結びつけ、他者の行動によって自分の行動を修正することであり、また新しい機能指向の社会に対応するために、既存の位階的な諸制度を果敢に変更することである。 [略]

学校は、このデモクラシーを教える場所であるが、たんに言葉、意味、制度としてのそれを教える場所ではなかった。デューイにとっては、学校そのものが「小さな協同体」すなわち「小さなデモクラシー空間」でなければならなかった。子どもたちは、小さな協同体としての学校でこそ具体的に助けあうこと、実際に他者の心情に応答すること、共感することを経験できるからである。デューイにとって、小さな協同体としての学校こそが、既存の社会をデモクラティックな協同体に変える礎だったのである。

【資料11】民主主義とは

(デューイ『民主主義と教育』上、142頁)

民主主義は単なる政治形態でなく、それ以上のものである。つまり、それは、まず第一に、共同生活の様式、連帯的な共同経験の様式なのである。人々がある一つの関心を共有すれば、各人は自分自身の行動を他の人々の行動に関係づけて考えなければならないし、また自分自身の行動に目標や方向を与えるために他人の行動を熟考しなければならないようになるのだが、そのように一つの関心を共有する人々の数がますます広い範囲に拡大して行くということは、人々が自分たちの活動の完全な意味を認識するのを妨げていた階級的、民族的・国土的障壁を打ち壊すことと同じことなのである。このように接触点がますます多くなり、ますます多様になるということは、人が反応しなければならない刺激がますます多様になるということを意味する。その結果、その人の行動の変化が助長されることになるのである。 [略]

共有された関心の範囲が拡大することや、いつそう多様な個人的能力が解放されることは、民主主義を特色づけるものである [。]

【資料12】経験を共有するためのコミュニケーション・教育

(デューイ『民主主義と教育』上、23～24頁)

生存を続けようと努力することは生命の本質そのものである。この存続は、不断の更新によってのみ確保されるのであるから、生活は自己更新の過程である。教育と社会的生命 [人間・集団] との関係は、栄養摂取や生殖と [、] 生理的生命との関係に等しい。この教育は、まず第一に通信 [コミュニケーション] による伝達にある。通信 [コミュニケーション] とは経験が皆の共有の所有物になるまで経験を分かちあって行く過程である。

通信 [コミュニケーション] はその過程に参加する双方の当事者の性向を修正する。人間の共同生活のあらゆる様式の奥深い意義は、それが経験の質を改良するために貢献することにある [。略] その教育的効果は、まず年長者と年少者の共同生活との関連において、共同生活の目的の重要な部分となるのである。社会がいつそう複雑な構造や資産をもつようになるにしたがって、制度的なつまり意図的な教授や学習の必要性が増大する。

【資料13】「民主的」の条件

(デューイ『民主主義と教育』上、160頁)

教育は社会的過程であり、しかもたくさんの種類の社会が存在するのだから、教育の批判や解釈の規準は、ある特殊な社会の理想を含んでいるのである。ある社会生活の形態の価値を測定するために [次の] 二つの点を選んだが、それは、ある集団の関心事がどの程度までその全成員によって共有されているかという点と、その集団が他の集団とどのくらい十分に、またどのくらい自由に相互作用しているかという点である。言い換えれば、望ましくない社会とは、内部的にも、対外的にも、経験の自由な交流や伝達を妨げる障壁を築く社会である。すべての成員が等しい条件でその制度を柔軟に調整し直すことができるようになってきているような社会は、それだけ、民主的なのである。そのような社会には、人々が社会の諸関係や統制に自ら進んで興味をもつようにし、混乱を引き起こさないで社会変化をもたらすことができるような心の習慣を身につけるようにするような、そういう種類の教育が必要なのである。

第14章 「子ども」とは何か？

—子どもの権利に注目するようになった経緯—

本章では、子どもとは何かについて、人類の歴史から考えることを目的とする。特に、子どもらしさが重視されるようになった経緯と、子どもの権利が保障されるようになった経緯について注目する。

教育とは何かについて考える時、子どもをどのような存在として考えているかによって、答えは大きく変わる。子どもを無力な存在と考えている場合、教育とは手取り足取り大人が教えてやることだと考える。子どもを白紙のような存在と考えている場合、教育とは大人が知識を与えて書き込んでやることだと考える。子どもは有能な存在であり、自分で伸びる力を持っている存在だと考えている場合、教育とは自分で伸びるのを助けることだと考える。教育観は、子ども観によって支えられているといってよい。そのため、子どもとは何かと問い直すことは、教育を考える上で重要なことである。

現代の教育において重要な子ども観は、次のようなものがある。例えば、子どもは愛すべき対象であり、保護すべき対象であるという愛護対象としての子ども観である。また、子どもらしさというものも認められている。それから、子どもとは自然に発達する力を持つという子ども観や、子どもには様々な権利があるという子ども観も重要である。これらの子ども観は、歴史を振り返ると、実は必ずしも当たり前のものではない。歴史の中で、特定の経緯と理由によって作られ、人々によって選び取られてきたものである。

人類は、子どもをどのような存在として捉えてきたのか。まず、子どもらしさが大事にされるようになった経緯から考える。次に、子どもの権利が保障されるようになった経緯から考える。

1. 子どもらしさの保護と伸長

(1) 愛護対象としての子ども

我々が子どもをしかる時、「大人になれ」としかることがある。子どもが子どもであってはいけない、という瞬間がある。しかし、子どもが遊んでいる場合などでは、子どもが子どもであることをほほえましく思い、守りたいと思うこともある。「子どもが子どもであること」すなわち子どもらしさを認め、子どもらしさに価値を見出すことは、いつ、どのようにされるようになったか。

古くから、子どもが子どもであることを認められる場面として、宗教的儀式がある。子どもが、神の使いや神への伝令役などに見立てられ、宗教的儀式の重要な役を担う場面は、世界中によく見られることである。古来、子どもは宗教的存在として認められてきた。これは、かつての子どもの高い死亡率が関係しているという。17～18世紀のイギリス・フランスの

都市部では、1歳以下の乳幼児は5分の1から2人が死亡し、10歳までに4分の1から2分の1が死亡したという。同時期の日本の大阪では、1歳以下の乳幼児は1,000人中210人が死亡し、6歳になれる子どもが10分の7ほどで、10歳までに2分の1くらいの子どもの死亡したという。日本では、「6歳までは神のうち」という言葉があり、早く死亡した時は神の元に帰ったと認識された。おそらく、子どもを失った親の悲しみを納得させるために、そのような認識が生まれたのであろう。子どもの高い死亡率は、宗教的存在としての子ども観を古くから形成していた。

次第に、子どもを宗教的存在として高く評価する考え方も出てきたようだ。『旧約聖書』（紀元前10世紀頃～紀元後1世紀頃に成立）における子どもは体罰対象であり宗教的存在としての位置づけも見当たらないが、『新約聖書』（1～2世紀）では『旧約聖書』にはなかった神に最も近い存在としての子ども観が描かれている。『新約聖書』には、神の国や天国は子どもの国であり、天国では子どもが最も偉いという記述もある。

また、子どもは古くから親の愛護対象であった。日本の「子宝」としての子ども観はその典型的なものである。『万葉集』巻五（759年刊）には、山上憶良の作と伝えられる歌が所収されている。憶良は、「銀(しろがね)も 金(くがね)も玉も 何せむに 勝れる宝 子に及(し)かめやも」と歌った。この歌は、銀・黄金・玉のような優れた宝でさえ、子どもに及ぶものはない、という意味である。また、別のところでは、「何時しかも 人と成り出でて 悪しけくも よけくも見むと 大船の 思ひ憑(たの)むに…」と歌った。この歌は、憶良の息子・古日について、一人前になる姿を期待していた気持ちを歌ったものである。さらに別のところでは、「五月蠅なす 騒ぐ児どもを 打棄てては 死は知らず 見つければ 心は燃えぬ」と歌った。これは、年老いた憶良が、うるさく騒ぐ子どもを見て、今死ぬわけにはいけないと気持ちを新たにしている歌である。これらの歌は、古代日本において、子どもを宝として扱い、その成長を親が楽しみ、その姿を見て気晴らしをし、生き甲斐にして励むような子ども観があったことを示している。

ヨーロッパにおいても子どもを愛護する姿は古くから見られる。子どもに対する愛情は、子どもが死亡したときに強い悲しみを生じさせる。古代ローマでは、1～2世紀頃の子どものを葬った石棺に、遊んだり学んだりした子どもの成長の姿と、その死を嘆く親たちが描かれている。また、1526年に書かれたホルバインの「マイヤー市長とその家族」という絵では、中央に聖母マリアが幼子イエスを抱いて、その周りにイタリア・バーゼルの市長を務めたマイヤーの家族が描かれている。聖母マリアと幼子イエスという絵は、中世以降人気のあったテーマであり、母性あふれるマリアとかわいらしい幼子の姿をしたイエスが書かれることが多かった。また、この頃の赤ん坊は、魂の寓意表現としてのキュービット（天使）と同じように、全裸で書かれることが多かった。幼い子どもは、何もまとわない「無垢」な存在として捉えられていた。近世ヨーロッパの絵には、このような子どもの絵が頻りに書かれるようになった。これは、近世ヨーロッパにおいて、丸みとかわいらしさ、無垢の思想、そして母性とのセットにより、子どもを認識する考え方が一般的になってきたことを示している。

子どもを純粹無垢な存在として捉える子ども観は、ヨーロッパでは13世紀頃には現れてきたという。

14世紀以降のヨーロッパでは、家族関係が重視されるようになった。当時、ペストが大流行し、恐るべき危険のうずまく外界と、過酷な外界からの避難所としての家族という内外イメージが成立した。その避難所としての家族の中心は、子どもであった。親たちは子どもに対する愛情を中心に、安心の場としての家族を理想とした。16世紀以降からは、カトリックにおいて、親に対する子どもの愛情に対して、子どもに対する親の愛情を重視する考え方が現れた。そこでは、親が楽しみ、気晴らしを得たいときだけ子どもを大事にする親を非難し、キリスト者の育成のために、親が子どもを愛する義務があると述べられた。キリスト教には「汝の父と母をうやまえ」という戒律があるが、これを、父母に対する愛情を子どもに課するだけでなく、父母にも子どもに対する愛情を課す必要があり、親子の互恵的愛情の重要性を示していると解釈した。このカトリックの考え方からは、親子関係における愛情に一定の意味が込められていく過程を見ることができる。

(2) 子ども期への注目

近世までのヨーロッパでは、子どもの時期は「小さな大人」の時期と考えられる傾向があり、子どもは体が小さな大人として扱われ、特別な配慮がなされることはあまりなかった。しかし、13世紀～17世紀頃には、大人と明らかに区別される存在として、子どもを認識する傾向が現れ始めた。



フィリップ・ド・シャンパーニュ「アンリ・ルイ・アベール・ド・モンモールの子どもたち」(17世紀)

〈出典〉アリエス著(杉山訳)、巻頭挿絵。

17世紀に書かれたシャンパーニュの「アンリ・ルイ・アベール・

ド・モンモールの子どもたち」という絵には、近世に描かれ始めた子どもらしい子どもたちが描かれている。この子どもたちは、全体的に丸みを帯び、目を大きく、かわいらしく描かれている。

このように注目され始めた子どもらしさは、18世紀末以降に現れたロマン派において、人間の理想として高く評価されるに至った。ロマン派の詩人であるワーズワースは、多くの子どもをたたえる詩を残している。そして、この頃、子ども期という、人生の中の特別な時期が注目されるようになった。ルソーは、大人は子どもを知らない、と断言し、子どものうちに大人を求め、大人になる前に子どもの時期があるということにもっと注目しなければならぬと主張した。そして、子ども期における教育の重要性を主張した。

ルソーは、次のように述べた。人間は教育によってつくられる。仮に人間が力強く生まれ

たとしたら他の人の助けを得られなくなり、生きるために必要なものを得られずに死んでしまう。人間は子どもとして弱者として生まれるから、他人の助けたい気持ちを引き出し、結果として生きていけるのである。子どもは弱者として何も分別も持たずに生まれるので、力や他者の助け、判断力が必要である。人間・大人として生きていくために必要なものは、すべて教育によって与えられる。教育には、自然の教育、人間の教育、および事物の教育がある。このうち、自然の教育は、諸能力や各器官を発達させる。自然は、子どもの体を強くし、成長させるためにいろいろな手段を用いる。それに逆らうようなことは、決してすべきではない。子どもは、思うままに飛び跳ね、駆け回り、大声を上げる。これらのような、あらゆる運動は、強くなろうとする体の構造の必要から生じている。このように、ルソーは、子どもを子どもとして扱い、子どもの自然に基づいて教育することを主張した。

ルソーより前の 17 世紀頃には、子どもの教育は大人が自由に行うことが主流であった。ロックに代表的に見られたように、子どもは「何も書かれていない板 (タブラ・ラサ)」や「白紙」であり、力を加えれば様々な形に変化する「蠟 (ワックス)」であると考えられていた。そのような中で、ルソーは、子どもは自然に発達させるべき存在であり、子ども期の教育が人間になる上で重要であると主張した。ルソーは、大人の時期と明確に子ども期を区分し、重要視したため、子ども期を「発見」したと言われている。実際にはルソーに限らず、同時代の啓蒙思想家たちは、理性的人間を育てるために子ども期に注目していた。

以上の通り、18 世紀以降には、子どもらしさに対する注目から、子どもらしさの理想化を経て、子ども期が発見されるに至った。そして、子どもは自然に発達させるべき存在、という子ども観が確立した。この子ども観は、子ども期に自然に発達させる教育とはどのようなものかという問いを生んだ。18 世紀以降の子ども観から生じたこの問いは、近代教育学の出発点になっている。

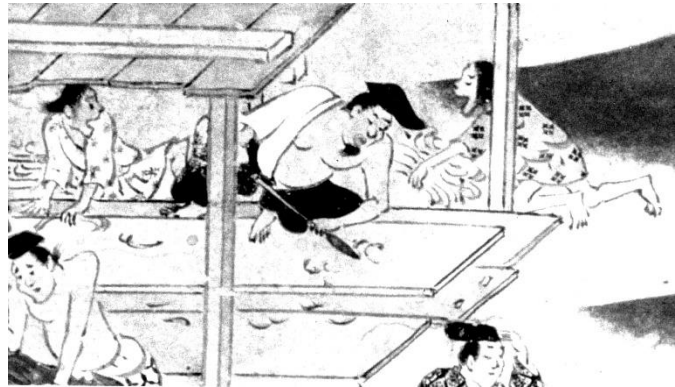
なお、日本でも、子ども期を含む年齢段階に応じた教育の必要性が古くからあった。世阿弥の『風姿花伝』(1400 年) 第一年来稽古条々には、7 歳、12~13 歳、17~18 歳、24~25 歳、34~35 歳、44~45 歳、50 歳以上、という年齢段階が示され、それぞれの年齢に応じた稽古法が示された。ここから、15 世紀には、年齢ごとに異なる子どもの特性が認識され、それぞれに応じた教育の必要性が認識されていたことがわかる。また、貝原益軒の『和俗童子訓』(1710 年) では、6 歳、7 歳、8 歳、10 歳、15 歳、20 歳という年齢段階に従って、それぞれの時期に教えるべきことを整理している。このような年齢段階に基づく考え方は、「随年教法」という。随年教法は、古代中国の書物の『礼記』と『小学』に見られるものであった¹¹。

2. 子どもの権利の保障

¹¹ なお、益軒の随年教法は、中国の『礼記』と『小学』に基づいたものであり、目新しいものではない。(辻本雅史「近世日本の教育思想と〈近代〉」今井康雄編『教育思想史』有斐閣アルマ、有斐閣、2009 年、209 頁)

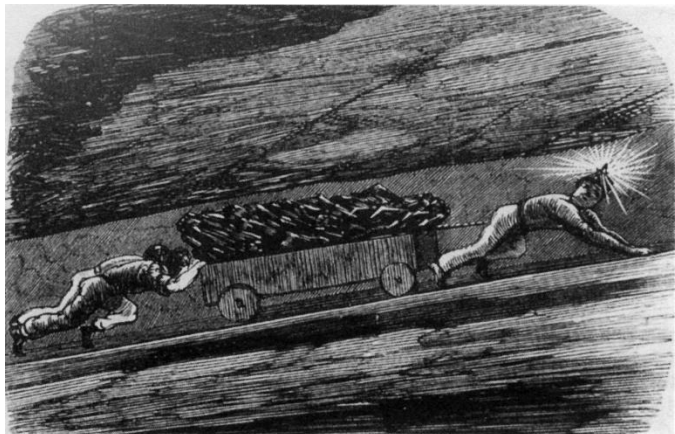
(1) 働く「小さな大人」

先述の通り、近世ヨーロッパでは、子どもは「小さな大人」として扱われていた。子どもは子どもらしくいてはいけない存在として、早く大人らしくなることを求められた。早くから老成した子どもは賞賛された。子どもたちは早くから大人の世界に入って働いた。働く子どもたちは、日本でも古くからたくさん見られた。鎌倉時代末期に描かれた「石山寺縁起」には、大工仕事を手伝う子どもの姿が描かれている。図に示した部分では、大人の木工を挟んで、木くずを拾って手伝う子どもが描かれているが、二人とも大口を開けて楽しそうに遊びながら手伝っているようにも見える。中世の子どもには、遊びと労働との間に明確な区分はなかったのかもしれない。子どもたちは、遊びながら働いていた。



大工仕事を手伝う子ども（「石山寺縁起」鎌倉末）

近代になると、働く「小さな大人」を問題視することが増えた。国民教育を普及させるためには、子どもを労働から引き離して就学させなくてはならないという理由もあったが、子どもらしさを称揚し、子どもを愛護すべき対象として把握する子ども観も影響した。特に、産業革命初期の過酷な児童労働は、問題視された。すすだらけの煙突掃除や、狭い坑道でトロッコを押す仕事など、子どもたちは小さな体を生かして労働に従事



大英帝国の炭鉱児童労働（1842年）

（カニンガム（北本訳）前掲、184頁より）

した。子どもでもそれなりに稼ぐことができたので、家計を補うために親も子どもも児童労働に積極的であった。そのため、児童労働は増える一方であった。19世紀にはこのような児童労働が問題視されるようになり、19世紀後半には子どもの健康に対する悪影響を理由にして、児童労働の撲滅が目指されるようになった。子どもは将来の国民であるから、子どもの健康は、国家富強を目指すナショナリズムの中で積極的に保護される対象になった。

こうして、19世紀に、働く「小さな大人」としての子ども観は次第にすたれ、労働から保護され、健康に育てるべき子どもという子ども観が成立した。このような子ども観は、19世紀末から20世紀にかけて、児童福祉の運動や、小児科の成立を促している（アメリカで

の小児科協会が成立したのは1888年)。

(2) 子どもの権利を保障する国家

1989年、国際連合が児童の権利に関する条約(子どもの権利条約)を採択し、1990年に発効させた。日本は1994年に批准した。この条約は、国家に対して子どもの最善の利益のために行動することを求め、養育される権利や教育を受ける権利、発達に有害な労働から保護される権利、親などからの身体的・精神的虐待から保護される権利などを定めている。これらの子どもの権利は、近代以降に徐々に認められてきたものである。

児童労働から保護される権利については、18世紀頃から保障する必要が主張されてきた。1830年代以降には、児童労働の有害さが強調されるようになり、本格的に保障が求められるようになった。義務教育制度の整備が進み、その普及を実現するためにも、児童労働から保護される権利の保障は欠かせなかった。児童労働の禁止などを定めた工場法や児童虐待防止法などの制定によって、20世紀前半には広く保障されるようになった。

児童労働から保護される権利や、教育を受ける権利などの子どもの諸権利を保障するには、その条件として親権の抑制が欠かせない。かつての親は、子どもをしつけ、場合によっては叩くことも認められていた。普通の人間関係においては暴行罪なのに、親ならしつけとして体罰が容認されていた。また、親は子どもの生き方について自由に決められた。学校に行かせるよりも労働に従事させることを決めるのも親であった。フランス革命の時代には、親の教育権は、キリスト教と密着していた教育を宗教的中立にして保障するほど強力なものであった。そんな風に強力で重要なものだった親権が子どものために制限され、体罰や親が子どもの生き方を勝手に決めることはいけないことと考えられるようになったのは、「子どもの権利」という思想が形成され、権利をもつ子どもという子ども観が成立したからである。19世紀末以降、特に児童虐待の観点から、親権を抑制する法律が各国で成立していった。親の酒乱や非道、不品行によって虐待を受け、子どもの安全や健康、道徳性が危険にさらされることについて、問題視されたためである。児童労働から保護される権利と親権の抑制によって、子どもが教育を受ける権利を保障されるようになった。教育を受ける権利は、19世紀には保障の必要性が主張されるようになっていく。20世紀には、教育を受けるだけでなく、学ぶ権利すなわち学習権の保障の重要性が主張されるようになった。

1989年の児童の権利に関する条約は、人類の歴史の中で見出されてきた子どもの権利をとりまとめた形で成立している。そして、権利をもち、それを主体的に行使する子どもという子ども観を示している。

以上のように、子どもとは何かについて、主にヨーロッパと日本の歴史から考えてきた。宗教的存在や、親の楽しみや気晴らし、励みの源として、子どもは古代から大事にされてきた。近世から近代にかけて、子どもを愛護対象や人間の理想像として重視する子ども観が成立し、子ども期の重要性が際立った。そして、子どもは、自然に発達させるべき存在として、

能力を高め、健康でいられるように保護されるようになった。そして、様々な権利の持ち主として認められるようになった。このような子ども観の成立には、近代以降のナショナリズムが大きな役割を果たした。国家は、子どもの権利を保護する責任を課されている。教育は、その国家の責任を果たす行為でもある。

<主要参考文献>

- ・世阿弥（野上豊一郎・西尾実校訂）『風姿花伝』岩波文庫、1958年。
- ・貝原益軒（石川謙校訂）『養生訓・和俗童子訓』岩波文庫、1961年。
- ・中西進『万葉集全訳注原文付（一）』講談社文庫、1978年。
- ・P・アリエス（杉山光信・杉山恵美子訳）『〈子供〉の誕生—アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』みすず書房、1980年。
- ・辻本雅史・沖田行司編『教育社会史』新体系日本史16、山川出版社、2002年。
- ・江原武一・山崎高哉編『基礎教育学』放送大学教育振興会、2007年。
- ・小針誠『教育と子どもの社会史』梓出版社、2007年。
- ・今井康雄編『教育思想史』有斐閣アルマ、有斐閣、2009年。
- ・ヒュー・カニンガム（北本正章訳）『概説子ども観の社会史—ヨーロッパとアメリカにみる教育・福祉・国家』新曜社、2013年。

【資料1】『新約聖書』の子ども観

（1世紀～2世紀に成立）

「幼な子らをわたしの所に来るままにしておきなさい。止めてはならない。神の国はこのような者の国である」（マルコによる福音書、第10章14節）

「よく聞きなさい。心を入れかえて幼な子のようにならなければ、天国に入ることはできないであろう。この幼な子のように、自分を低くする者が、天国でいちばん偉いのである」（マルコによる福音書、第10章16節）

【資料2】「セヴィニェ夫人の手紙」（1672年）にみる子ども観

（P.アリエス（杉山光信・杉山恵美子訳）『〈子供〉の誕生』みすず書房、1980年（原著は1960年刊）、124頁より）

私は彼女の髪を切ってやりました。彼女はユルリュベルリュの髪型に結っていますが、この髪は彼女のために結ってやったのです。あの顔色、あの喉、それにあの小さな身体は素敵です。彼女は数えきれないほどいろいろなことをします、撫でたり、たたいたり、十字を切ったり見せたり、ご免なさいを言ったり、お辞儀をしたり、肩をすぼめたり、踊ったり、そっと触ったり、あごをつかんだりします。とにかく、この娘はとても可愛いのです。私は始終この娘を相手に楽しんでいます。……私はあれが死ぬなんて絶対にいやです。

【資料3】伝山上憶良の子ども観

(中西進『万葉集全訳注・原文付』(一)、講談社文庫、講談社、1978年を参照(『万葉集』巻五、759年に対応))

- ・銀も 金も玉も 何せむに 勝れる宝 子に及かめやも

(銀も黄金も玉も何の役に立つものか。すぐれた宝も、子どもに及ぶものなどあろうか)

- ・世の人の 貴び願ふ 七種の 宝もわれは 何為むに 我が中の 生れ出でたる 白玉の わが子古日は 明星の 明くる朝は 敷栲の 床の辺去らず 立てれども 居れども 共に戯れ 夕星の 夕になれば いざ寝よと 手を携はり 父母も 上は勿放り 三枝の 中にを寝むと 愛しく 其が語らへば 何時しかも 人と成り出でて 悪しけくも よけくも見むと 大船の 思ひ憑むに 思はぬに 横風の にふぶかに 覆ひ来ぬれば 為む術の 方便を知らに 白栲の 手襷を掛け まそ鏡 手に取り持ちて 天つ神 仰ぎ乞ひ祈み 地つ神 伏して額づき かからずもかかきも 神のまにまにと 立ちあざり われ乞ひ祈めど 須臾も 快けくは無しに 漸々に 容貌くづほり 朝な朝な言ふこと止み たまきはる 命絶えぬれ 立ち踊り 足摩り叫び 伏し仰ぎ 胸うち 嘆き 手に持てる 吾が兒飛ばしつ世間の道

(下線意訳：一日も早く成人して、よくもわるくも大人になった姿を見たいと、大船のように頼みに思っていたのに)

- ・…年長く 病みしわたれば 月重ね 憂へさまよひ ことことは 死ななと思へど 五月蠅なす 騒ぐ子どもを うつては 死には知らず 見つつあれば 心は燃えぬ かにかくに 思ひ煩ひ 音のみし泣かゆ

(下線意訳：五月の蠅のように騒ぐ子どもを見捨てては、死ぬことも許されず)

【資料4】カトリック家族の親子関係

(ヒュー・カニンガム(北本正章訳)『概説子ども観の社会史—ヨーロッパとアメリカにみる教育・福祉・国家』新曜社、2013年、78~79頁)

カトリックの親は、原罪の強迫観念は幼児洗礼によって除かれたと考えていたため、すぐには自分の子どもの救済という問題に直面しなかった。[略]しかし、カトリックの思想では、子どもに対する親の義務がますます重視されるようになっていた。[略]枢機卿リシュリューは「汝の父と母をうやまえ」という「第四の戒律」を、「これは、父親の義務を子どもに課すだけでなく、父親と母親に対しても、親子の互恵的愛情を課しているのである」と述べている。子どもは親を愛するように強く求められ、18世紀には、親に対する子どもの愛情は、16~17世紀の教理問答書に見られるように、[略]もっと積極的な特質を帯び始めた。[略]

【資料5】ロマン派の子ども観

(ワーズワース『頌歌』(1807年)より。カニンガム(北本訳)同前、101頁)

完全な忘却のなかにではなく、何も身につけていない裸の姿でもなく、

われら人間は、神がおわすかのなつかしき家より、栄光の雲をたなびかせ、生まれきしもの。

かく至福の場所は、われらが幼少の頃を包み込んでいたのだ!

【資料6】ルソーの子ども研究の発想

(ルソー (今野一雄訳) 『エミール (上)』岩波文庫、岩波書店、18頁)

人は子どもというものを知らない。 [略] このうえなく賢明な人々でさえ、大人が知らなければならぬことに熱中して、子どもにはなにが学べるかを考えない。かれらは子どものうちに大人をもとめ、大人になるまえに子どもがどういうものであるかを考えない。 [略] まずなによりもあなたがたの生徒をもっとよく研究することだ。あなたがたが生徒を知らないということは、まったく確実なのだから。

【資料7】子ども期における教育の重要性

(ルソー、同前、23～24頁)

植物は栽培によってつくられ、人間は教育によってつくられる。かりに人間が大きく力づよく生まれたとしても、その体と力をもちいることを学ぶまでは、それは人間にとってなんの訳にもたつまい。かえってそれは有害なものとなる。ほかの人がかれを助けようとは思わなくなるからだ。そして、ほうりだされたままのその人間は、自分になにが必要かを知るまえに、必要なものが欠乏して死んでしまうだろう。人は子どもの状態をあわれむ。人間がはじめ子どもでなかったなら、人類はとうの昔に滅びてしまったにちがいない、ということがわからないのだ。

わたしたちは弱い者として生まれる。わたしたちには力が必要だ。わたしたちはなにももたずに生まれる。わたしたちには助けが必要だ。わたしたちは分別をもたずに生まれる。わたしたちには判断力が必要だ。生まれたときにわたしたちがもってなかったもので、大人になって必要となるものは、すべて教育によってあたえられる。

この教育は、自然か人間か事物によってあたえられる。わたしたちの能力と器官の内部的発達は自然の教育である。この発展をいかに利用すべきかを教えるのは人間の教育である。わたしたちを刺激する事物についてわたしたち自身の経験が獲得するのは事物の教育である。

だからわたしたちはみな、三種類の先生によって教育される。これらの先生のそれぞれの教えがたがいに矛盾しているばあいには、弟子は悪い教育をうける。そして、けっして調和のとれた人になれない。それらの教えが一致して同じ目的にむかっているばあいだけに、弟子はその目標どおりに教育され、一貫した人生を送ることができる。こういう人だけがよい教育をうけたことになる。

【資料10】ルソーの自然教育論

(ルソー、同前、115頁)

子どもは自分の行動においても、あながたの行動においても、ひとしく自由を感じなければならぬ。「あなたがたは子どもに」命令するためにではなく、自由であるために必要なだけの力、それが欠けているばあいにはおぎなってやるがいい。あなたがたの助けをいわずば謙虚な態度でうけいれて、そういう助けなしですませられる時を、自分で自分のことがで

きるようになる時を、待ち望ませるようにするがいい。

自然は体を強くし成長させるためにいろいろな手段をもちいるが、それに逆らうようなことはけっしてすべきではない。 [略] 子どもは思うままに跳びはね、駆けまわり、大声をあげなければならない。 かれらのあらゆる運動は強くなろうとする体の構造の必要から生まれているのだ。 しかし、子どもが自分にはできないこと [略] を望むばあいには、警戒しなければならない。 そのばあいには、ほんとうに必要とするもの、自然の必要と、あらわれはじめた気まぐれによる欲望、あるいは [略] 生命の過剰から生じるにすぎない欲望とを注意ぶかく見わけることが必要だ。

【資料11】児童の権利に関する条約（子どもの権利条約）の前文

(1989年11月20日国際連合総会採択、平成6(1994)年5月22日日本国会批准)

この条約の締約国は、／国際連合憲章において宣明された原則によれば、人類社会の／すべての構成員の固有の尊厳及び平等のかつ奪い得ない権利を認めることが世界における自由、正義及び平和の基礎を成すものであることを考慮し、／国際連合加盟国の国民が、国際連合憲章において、基本的人権並びに人間の尊厳及び価値に関する信念を改めて確認し、かつ、一層大きな自由の中で社会的進歩及び生活水準の向上を促進することを決意したことに留意し、／国際連合が、世界人権宣言及び人権に関する国際規約において、すべての人は人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意見その他の意見、国民的若しくは社会的出身、財産、出生又は他の地位等によるいかなる差別もなしに同宣言及び同規約に掲げるすべての権利及び自由を享有することができることを宣明し及び合意したことを認め、／国際連合が、世界人権宣言において、児童は特別な保護及び援助についての権利を享有することができることを宣明したことを想起し、／家族が、社会の基礎的な集団として、並びに家族のすべての構成員、特に、児童の成長及び福祉のための自然な環境として、社会においてその責任を十分に引き受けることができるよう必要な保護及び援助を与えられるべきであることを確信し、／児童が、その人格の完全なかつ調和のとれた発達のため、家庭環境の下で幸福、愛情及び理解のある雰囲気の中で成長すべきであることを認め、／児童が、社会において個人として生活するため十分な準備が整えられるべきであり、かつ、国際連合憲章において宣明された理想の精神並びに特に平和、尊厳、寛容、自由、平等及び連帯の精神に従って育てられるべきであることを考慮し、／児童に対して特別な保護を与えることの必要性が、1924年の児童の権利に関するジュネーヴ宣言及び1959年11月20日に国際連合総会で採択された児童の権利に関する宣言において述べられており、また、世界人権宣言 [略] において認められていることに留意し、／児童の権利に関する宣言において示されているとおり「児童は、身体的及び精神的に未熟であるため、その出生の前後において、適当な法的保護を含む特別な保護及び世話を必要とする。」ことに留意し、／ [略] 極めて困難な条件下で生活している児童が世界のすべての国に存在すること、また、このような児童が特別の配慮を必要としていることを認め、／児童の保護及び調和のとれた発達のために各人民の

伝統及び文化的価値が有する重要性を十分に考慮し、／あらゆる国特に開発途上国における児童の生活条件を改善するために国際協力が重要であることを認めて、／次のとおり協定した。

第15章 「子育て」とは何か？ —近代社会における「家庭」の誕生—

本章では、子育てとは何か、近代日本における家庭の誕生に注目して検討することを目的とする。

教育について考える際に、学校教育のことばかりを考えていても狭い考えにしかならない。教育は、家庭にもある。家庭教育を表す言葉には、家庭学習や子育て、しつけなどがある。ここでは、家族による養育やしつけ、家庭学習などを広く含むものとして、「子育て」に注目し、子育てについて考えたい。

先述したように、母親中心の子育てという子育て観は、明治期以降に成立したものであり、江戸期にはなかった。子どもの捉え方、すなわち子ども観が歴史の中で変化してきたように、子育てのあり方も歴史の中で変化してきた。また、家族が生活する共同体を家庭という。家庭は、近代に成立した家族形態の一種である。我々現代人は、家庭を当然のものと思っているが、家庭は歴史の中で作られてきたものである。近代における家庭の誕生は、子育てのあり方に大きな影響を与えた。子育てとは何か考えるには、家庭の誕生と関連させて考える必要がある。

そこで、本章では、まず、家庭誕生前の前近代における子育てについて概観した後、近代日本における家庭の誕生について検討する。それから、家庭が当たり前になった後の子育てについて考えるために、現代日本の子育てをめぐる問題を検討したい。

1. 前近代の子育て

前近代の子育てを一言で説明することは難しいが、あえて言えば、3つの特徴を挙げることができる。第1に、体罰である。前近代の子育てにおける体罰は、前章で述べた強力な親権によって正当性を得ていたが、それ以外にも正当性を生じさせる理由があった。例えば、ユダヤ教やキリスト教では、子どもは原罪を背負う「小さな大人」と考えられ、原罪をそそぐために体罰が容認された。原罪とは、最初の人間アダムとイブの行為によって、人は生まれながらにして罪を背負っているという説である。この原罪説を受けて、ユダヤ教・キリスト教では、人は生まれながらにして悪であるという性悪説をとり、子どもを「まだ善悪をわきまえない」存在であると位置づけた。『旧約聖書』（紀元前10世紀頃～紀元後1世紀頃に成立）には、「人が心に思い図ることは、幼い時から悪い」と記されている。子どもの欲求は原罪の現れと見なされ、むちによって矯正すべきものとして捉えられた。

第2には、家や土地の相続者になるためのしつけである。例えば、日本では10世紀頃から貴族の間で家の相続が重要視されるようになり、14世紀頃には庶民の間にも少しずつ相続行為が重視されるようになってきた。12世紀編纂の『本朝続文粹』に所収された大江匡房の歌は、「累祖相伝之書、收拾するは誰人ぞ、愚父愁遣(きんけん)之命、扶持するは何輩

ぞ」とある。当時、貴族の子どもたちは、一家相伝の書物（儀式先例等の書）を親から引き継ぐことを期待され、子どもの頃から大事に育てられていた。匡房の歌は、跡継ぎとして大事に育てていた子どもを亡くした悲しみの気持ちを歌っている。相続のためのしつけは、相続権を持つ子ども（基本的には長男）に対して行われた。家業に関してのしつけは厳しく行われた。農家でも、使用済みで土の付いた鍬は洗わなければならない（放置するとさびて使えなくなってしまう）が、子どもが洗うのを忘れると体罰を含む厳しいしつけが待っていた。

第3には、共同体の一員になるためのしつけである。ただこのしつけは、必ずしも親がやるのではなかった。むしろ、祖父母や親戚、隣組、子ども組、若者組などの、地域の集団においてしつけが行われた。日本の村では、「6歳までは神のうち」とあるように、乳幼児は神であって人間扱いされていなかった。人間扱いされるようになるのは7歳以降で、子どもたちは7歳を超えると氏子となり、子ども組という同年齢集団に所属した。女性は12歳頃には成人し、娘組と呼ばれる同性同年齢集団に所属した。男性は15歳頃に成人し、若者組と呼ばれる同性同年齢集団に所属した。子ども組や娘組、若者組は、それぞれメンバーのしつけの場になった。子どもたちは、先輩たちから良いこと悪いこと、迷信も含めて厳しく教えられた。そうして、村のしきたりや生活習慣を身に付けた。親は相続のためのしつけをするが、共同体の一員になるためのしつけはその他の地域集団が行っていた。つまり、前近代の子育ては、親だけがするものではなく、地域ぐるみで行われたのである。

なお、現代日本では、地域社会の衰退が問題となって「地域の教育力」が求められる中で、昔の共同体のしつけの効果が懐かしまれることがあるが、今でいう「地域の教育力」と昔の共同体のしつけとはまったく異質なものであるので気をつけたい。昔の共同体のしつけは、家格などからくる差別をとまなうものであり、暴力・体罰あって当然のものであり、道徳的に良くないことや迷信なども伝わっていくものであり、親のはっきりしない私生児や親のいない孤児は受けられないものであった。

以上のように、前近代の子育ては、体罰ありきの家・土地相続や共同体の一員になるための厳しいものであり、親だけでなく地域ぐるみで行われていたものであった。子育ては親子関係だけで行われるものではなかったのである。そもそも前近代の親子関係は、近代以降の親子関係と比べてかなり変化しやすかった。養子や奉公によって、血のつながりに限らず、親子関係が結び直されることは普通であった。勘当や、親の蒸発や子どもの家出なども多発したため、親子関係が消滅することもそれほど珍しいことではなかった。

2. 近代日本における子育ての変容

(1) 「家庭」の誕生

日本では、「家庭」という言葉は、明治20(1887)年頃から使われるようになり、1910年代頃から実質的に実在するようになったといわれる。家庭とは、近代社会において生じてきた新しい家族形態である。原理的には、「家庭」は、男性の支配する公的領域として形成さ

れてきた「公共」に対して、女性の支配する私的領域であり、生殖と社会化によって人間を再生産する機能を持ち、愛情に基づく親密で道徳的な情緒的結合によって成立する家族のことをいう。家庭は、「一家団欒」を追求して、人間の再生産につとめ、情緒的結合を維持しようとする。その再生産・情緒的結合に寄与する具体的な機能の一つが、子育てである。そして、子育ては家庭の諸機能の中心にあった。

家庭の子育ては、子どもに対する栄養・衛生・安全の管理や、子どもらしさの保護などを行う。家庭の子育ては、社会の習慣や制度に様々な変化を及ぼした。例えば、家の間取りや服装、食事、娯楽、社交、そして結婚のあり方などである。家の間取りに及ぼした影響とは、子ども部屋の設置や、子どもの遊び場としての庭などである。家族の住む家とその外との区別が明確にされるようになり、従来の廊下は外側に沿って配置されて縁側があったが、縁側がなくなり廊下は家の中に配置され、廊下に沿って部屋の入り口が配置されるようになった。そして、完全に戸締まりができるようになり、家に鍵をかける習慣が現れた。服装については、子ども服が成立し、子どもの活動性や子どもらしさを邪魔せず、促進・保護するような服装が開発された。また、料理については、子どもの成長に配慮した栄養バランスのよい食品が考えられたり、調理方法の変化が見られたりした。家庭の料理は、単なる栄養補給のためのものではなく、家族の活力と子どもの成長のためのものに変化した。料理に愛情の有無が問題になり、いわゆる「お袋の味」や「家庭料理」などが出現したのは、家庭の誕生が影響している。食材にこだわるために市場が整備され、「御用聞き」という出入り業者に任せずに、母親が外出して自分で食材を選ぶことが奨励されるようになった。娯楽については、子どもの遊び場や家族の憩いの場として遊園地などが創設されるようになった。社交については、家族の交流が最も重視されるようになり、家の中で、縁側のような他人との交流の場よりも、ちゃぶ台を中心とした居間が重視されるようになった。結婚については、家庭の経営や子育てにとって夫婦の愛情が重要視されるようになり、恋愛結婚や、婚前のお互いを知る時間などが奨励されるようになった。このように、家庭は子育てのために様々なことを必要とし、ついに社会のあり方を大きく変えたのである。

これらの機能は、主に母親、特に主婦が担うことが期待された。家庭が誕生した時期は、これらの家事にはかなりの時間がかかったので、集中して取り組むには主婦でなければ無理であった。家庭誕生後の子育ては、家族のあり方を決める重要な要素であり、かつ女性の生き方を決めるものであった。

(2)「教育する家族」の登場

家庭は、近代以降、都市新中間層と呼ばれる人々が増え、1910年代以降に一定数に達したことで定着した。都市新中間層とは、都市部に住み、専門職や官吏、サラリーマン、教師などの、給料で家計を立て、核家族などの規模の小さい家族形態で暮らした人々のことである。新中間層の人々は、教育(学歴)によってその職業・地位を得、子どもに残せる財産を持たないので子どもに教育機会を与えることに熱心であった。そのため、新中間層の親たち

は、学校の教育方針と自分たちの子育て方針とを一致させることに関心を払った。学校は、従来、子どもが家庭に帰った後、学校での教育成果が親の無理解によって無に帰されてきたことに悩んできた。そのため、新中間層の教育熱心な態度を歓迎し、家庭教育や家庭でのしつけの重要性を主張して、多様な家庭教育論を展開した。家庭との連絡簿などもこの頃開発された。また、新中間層は、将来の「親が子どもに教育しなければ」とか「子育ての責任は親にある」という意識を強く持っていた。従来の人々は、子育てを地域や使用人、祖父母などに任せていたが、新中間層はこれをよしとしなかった。新中間層は、子どもに対する地域や使用人からの悪影響を嫌がり、直接子育て・しつけをしたがった。また、新中間層の家族は、祖父母と離れて暮らす核家族が多かったので祖父母の直接的影響が少なかった。また、父親の収入で収入を得て（大黒柱）、母親の家事で家庭が維持されるため、家族における父母の地位が祖父母の地位よりも相対的に向上した。そのため、夫婦の方針が子育てにおいて力を持つことができた。このような子育て・教育に熱心な家族（教育する家族）が増えたことにより、育児本やしつけ本、親用の受験ガイドブックなど、メディアの発達も見られた。新中間層は増え続けた。戦後、とくに高度経済成長期に至ると、商工業の発達と農業の衰退、家業からの離脱傾向が顕著になり、学歴取得の一般化・高度化によって、新中間層の生活スタイルが国民全体に広がっていった。1960年代には、日本人の一般的暮らし方として、新中間層の生活スタイルが定着した。

家庭、すなわち「教育する家族」の子育て方針は、おおよそ3種類に分類される。第1に、童心主義である。童心主義は、子どもらしさと子どもの人格を尊重し、子どもの内発的なエネルギーや発想を重視した。大正期の『赤い鳥』運動などは、新中間層の童心主義を基盤として広がった。第2に、厳格主義である。厳格主義は、子どもらしさを否定し、子どもの人格的成長を重視する。第3には、学歴主義である。学歴主義は、厳格主義同様に子どもらしさを否定するが、子どもの人格的成長よりも、知識習得や学校の成績向上を重視する。厳格主義・学歴主義は、子どもは基本的に無知な存在であると考え、子どもの勝手を嫌い、子どもっぽさをなるべく取り除こうとする。厳格主義は徳育・しつけ重視であり、学歴主義は知育・勉強重視である。「教育する家族」にとって学校は、これらの主義の子育て方針に合致する教育サービスを与えてくれるものである。しかし、場合によっては相互に矛盾・対立する方針が学校に同時に要求されることもあり、学校はそのつど混乱することになった。家庭は、学校教育にも影響を与えるものである。

3. 現代日本の子育てに対する圧力

1990年代後半以降、家庭の子育てに転機が訪れた。それは、「子育ては家庭・親の責任」論の高まりである。ここまで述べてきたように、家庭や（新中間層の）親が子育ての責任を持つというのは、本来当然のことだったはずである。しかし、それを改めて求める事態がやってきた。それは、家庭の機能低下が背景にあった。先述の通り、家庭は、主婦の家事や夫

の収入といった性的役割分業を前提として成立した家族形態である。現代日本では、共働きが増えて、性的役割分業が成り立たなくなってきた。そのため、家庭の前提を突き崩してしまい、家庭の子育て機能がうまく働かなくなった。そこで、何とかしようと、「子育ては家庭・親の責任」ということが改めて論じられるようになったのである。しかし、そもそも性的役割分業が成立しなくなっているのだから、分業を前提とする論自体が成り立たないので、事態は空転してしまっている。

では、家庭の子育てはこのまま崩れるままにすればいいかというと、そうはいかない理由がある。本田由紀の調査によると、母親の子育て方針は、中学校3年生時の学業成績と、子どものコミュニケーション力やポジティブまたはネガティブな性質に影響を与える。この影響は、男子よりも女子の方が強く影響を受ける。中3時の学業成績は、学歴に影響し、職業選択に影響し、収入に影響する。コミュニケーション力やポジティブな性質も、他者と協働して問題に取り組む際に重要な役割を果たすので、これも職業生活に影響を与える。子どもの将来の収入や地位に影響を与えるということは、両親の老後の安定性にも影響を与えることになる。家庭が不安定になると、社会も不安定になる。家庭の子育ては、子どもにとっても、家族にとっても、社会にとっても重要なのである。子育て方針は、家庭の収入や文化などの諸資本、それから親の学歴や職歴などに影響を受けて決まってくる。親が読書や芸術に関心を持ち、本や芸術品、音楽などに囲まれて育つと、そういった方向に関心を持ちやすくなる。また、親が子育て方針を定める上では、意識的であれ無意識であれモデルとなる人物がいることが多い。特に職歴のある男児の母親は、自分の職場で出会った優秀な男性をモデルにすることが多いという。家庭の子育てが崩れると、子どもたちの成長に深刻な影響を与えてしまう。共働き時代の家庭の子育てをどうしていくか、今、真剣に考えなければならない。

このように、性的役割分業が成り立たなくなって、近代に成立した家庭の子育て機能がうまく働かなくなっている。この問題は、家庭や親の責任を追究することでは解決しない。そもそも従来の家庭が依拠していた前提が成り立たなくなっているのであるから、家庭のあり方そのものを新しくしなければ解決するはずもない。これからの子育てを根本的に考える上で必要なのは、共働き時代の家庭のあり方を模索することである。

以上、子育てとは何かについて、近代日本における家庭の誕生に注目しながら検討してきた。前近代から考えると、子育てとは親がやるのが当然のものではなく、地域ぐるみで行うものであった。ただし、前近代の地域ぐるみの子育ては、体罰や差別、迷信などを含むものであり、子どもの将来を決めつけたものであった。そもそも、家業や家・土地の相続などにかつてほどの必然性がなくなった現代では、機能するはずもない。「地域の教育力」を高めるために、かつての地域ぐるみの子育てを懐かしんだところで、有効な手立てにはならない。

「親が子育てするのが当然」という意識は、近代に入って、家庭が誕生し、都市新中間層の人々が増えることによって成立した。家庭の子育ては、単なる子どもの養育ではなく、家

庭のあり方や親（特に母親）の生き方を決める行為になった。子育てのために、服装も、料理も、家の構造も大きく変わったのである。子育ては、子どもの将来にも大きな影響を与える。共働き時代において、家庭が機能不全をおこし、家庭の子育ても不安をかかえている。将来の子育てをどうしていくか、家庭のあり方とともに考えていく必要が高まっている。

<主要参考文献>

- ・ 広田照幸『日本人のしつけは衰退したか―「教育する家族」のゆくえ』講談社現代新書、講談社、1999年。
- ・ 小山静子『家庭の生成と女性の国民化』勁草書房、1999年。
- ・ 辻本雅史・沖田行司編『教育社会史』新体系日本史16、山川出版社、2002年
- ・ 本田由紀『「家庭教育」の隘路―子育てに強迫される母親たち』勁草書房、2008年。

【資料1】『旧約聖書』の子ども観

（紀元前10世紀頃～紀元後1世紀頃に成立）

「人が心に思い図ることは、幼い時から悪い」（創世記、第8章21節）

「むちを加えない者はその子を憎むのである。子を愛する者は、つとめてこれを懲らしめる」（箴言、第13章24節）

「むちと戒めとは知恵を与える」（箴言、第29章15節）

〔子どもは〕「まだ善悪をわきまえない」（申命記、第1章39節）

【資料2】子どもを失った平安貴族の心情

（鈴木理恵「大陸文化の受容から日本文化の形成へ」辻本雅史・沖田行司編『教育社会史』新体系日本史16、山川出版社、2002年、59頁より）

- ・ 阿満亡にてよりこのかた夜も眠らず、偶眠れば夢に遇ひて涕漣漣たり（菅原道真作、『菅家文草』二（900年編））
- ・ 累祖相伝之書、收拾するは誰人ぞ、愚父愁遣之命、扶持するは何輩ぞ（大江匡房作、『本朝続文粹』（12世紀編））

【資料3】戦後直後のある村における、子どもに対する親の意識

（鈴木道太「親の無理解と貧乏の問題」『カリキュラム』第60号、1953年、77頁）

問：あなたはお金をとって子どもをよそに貸してやることについてどうお考えになっていますか。

- 1 絶対にいけないことだ
- 2 親が苦しい場合は仕方がない
- 3 それは子どもの将来に薬になる

（ある村の300人の親（男女無差別抽出）にアンケートしたもの。

結果は、1番38%、2番47%、3番15%）

【資料4】新しい家族形態としての「家庭」

(小山静子『家庭の生成と女性の国民化』勁草書房、1999年、ii頁)

家庭とは、簡潔に言えば、公共領域と家内領域との分離を前提として、私的領域・女性領域と観念されていること、人間の再生産を担っていること、家族成員の情緒的絆が重視されていること、この三点の特徴をもった家族である。このような家庭は、近代という社会に特有のもの、つまり歴史的産物であり、戦前の日本においても存在し、その家庭は新しい家族のあり方として喧伝され、登場してきたものであった。

近年の家庭に関する多くの研究によれば、家庭は存在する前に語られるものであり、家庭という言葉は、明治20(1887)年ころから頻繁に使われはじめ、急速に普及していった。すなわち、明治20年ころから新しい家族のあり方として家庭は論じられ、家庭論においては、一家団欒が重視されるとともに、夫婦や親子の新しい関係性が追求されていった。そして家庭像の普及にあたってその主な担い手となったのは、雑誌や新聞、あるいは博覧会といった、民間のメディアであり、それらを通して、新しい生活文化や家庭文化が育まれていった。

【資料5】1920年代日本の家庭と子育て

(小山、同前、164～165頁)

以上、生活改善同盟会〔大正9(1920)年設立の半官半民団体〕が公表した改善事項を検討しながら、どのような新しい家族像、生活像が構想されていたのか考察してきた。それを通して明らかになったことは、求められる家事や育児の質が変化し、随分レベル・アップしてきているということである。すなわち主婦たちは、栄養に配慮した食事を準備すること、日常生活を衛生的に保つこと、家計の管理を行うこと、子どもに格別の配慮を払って育児をすること、一家団欒を追求すること、などが求められていた。それはまさしく、近代家族というものの実現がめざされているたということではないだろうか。すなわち、一つには、家族としての紐帯が強まり、一家の団欒が追求されていく一方で、家族以外の者に対しては一線を画するようになり、公私の区分が明確になっていくという点において。二つには、子どもは家庭の中で特別な配慮を払われるべき存在となっているという点において。三つには、手厚い育児や家事に対する高い要求水準を達成する前提として、家事・育児に専念できる主婦の存在が措定されているという点において。

【資料6】昭和戦前期における「教育する家族」

(宮下正美「富裕生活環境に於ける児童」日本児童社会学会『今日の子供を如何に教育すべきか』刀江書院、1936年、224頁)

貧困者の家庭でなくとも、一般労働階級の家庭に於ては、或は、その日その日の稼業に忙殺される農家、商家にあつては、児童の教育といふことに、多くの関心をもち、時間をさく余裕がほとんどない。そのすべては放任であり、教示の代りに叱責があり、指導の代りに無選択な強請がある。

これに反して、時間と経済力に余裕ある家庭に於ては、少くとも、母親に相当の教育があ

る限り、その半ば以上の注意を児童の教育に向けて行くことが出来る。この仕事が現今の母親にとっては最も大きな務めとなり、社会の要求も、これを母親に強ふるようになって、今や、学校教育の分野に、家庭教育がどしどしとその位置を占めて来、この密接な連関の上に、教育的効果をあげやうと努力するやうになって来た。時間的にも、経済的にも余裕のある母親は、争って、子供のための集りを作り、書物に親しみ、教育論に耳を傾けるやうになって来た。かくして、進歩的な母親が、正しい教育の理論と実際とを自分達の心に喚び起こしつつある。かくて児童がよく教育せられざるを得ない。

【資料7】昭和戦前期における「教育する家族」において育てられた子どもの特徴

(宮下、同上、225頁)

生活に豊かな家庭の児童は、一般に何ごとによらず、デリケートな精神の働きを持ってゐる。大まかにものごとを見ることより、ひどく細かく、神経的である。そして、総合的に行動するよりも、分析的であり、分類的である。彼等の敏感さは、音楽のよさ、色彩の美しさ、形象の美しさの真の奥に、容易に這入って行くことが出来る。理解力や把握力が強く、同化力がある。しかし、分析的にあらゆるものゝ奥にぐんぐんとはいりこんで行く力は、たゞ総合的な、且つは無頓着さが伴はない。

而して、より社交的であり、より明朗に感じられたから、その行動は驚くほど個人主義的である。〔略〕彼等は少年期より青年期に入っても、比較的、自己本位の行動に終始する。自分の利害には相当に敏感であり、行動の結果を考へて、容易に手出しをしない。

〔略〕

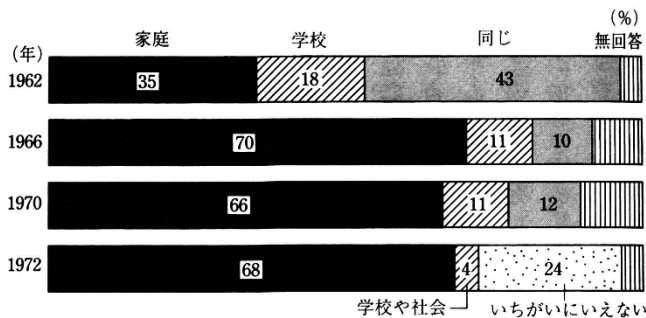
生活に余裕のある家庭に育った児童の長所は、上述によつても判る如く、他人の行動を少しも気にしないこと或は何ごとにもあっさりとして、執念く追求するとか、こだはることの少い点であらう。ほしくてほしくてたまらなかつたものも、手に入れると、直ぐになげ出してしまふといったやうなものが多いのである。しかし、これは同時に欠点にもなる。彼等には、執着力がないから一つのもの事を長くやりつづける熱意にとぼしいし、又自分の好きなものごとに傾いて、ひどく偏ってしまふ癖がある。一般に我がまゝで、人を頼りにし、自分から自分のことを処理しやうといふ氣力に欠けてゐる。

更に著しい欠点の例は物の価値を識らないことゝ、ものごとに対して感謝の念の極めて薄いことであらう。

自分のほしいものは、大方は手に入れることが出来るといふ心が、ものゝ価値を判らなくさせてしまふ。〔略〕

更に、最も顕著に現はれ来たつたものは、かうした子弟に最も多く見られる反対表現性であらうと思ふ。

即ち、家庭と学校、戸外と室内、独り居の時と大勢一緒の時と、その生活態度に著しき変差を示すものゝことである。〔略〕学校の教師も、家庭に於ける母親も、自分の児童は常に



*調査対象
 1962 中学生の父母
 1966 夫婦の揃っている世帯の夫または妻
 1970 小中学生の母親
 1972 既婚女性

図1 しつけの中心的な場
 (NHK放送世論調査部編『図説 戦後世論史〔第2版〕』
 日本放送出版協会、1982年)



図3 家庭教育の手引き書の表紙。
 (加藤末吉『学校と家庭との連絡』育成会、1906年)

1. しつけの主体者

おもに誰からしつけをうけましたか (両親揃った三世大家族のみ対象)	
祖父母	12.2%
母	22.9%
父	12.2%
両親	29.8%
両親、祖父母の全員からよく覚えていない	5.3%
よく覚えていない	17.6%

2. しつけの場、時 (回答例、佐野が任意に抜粋、ただし要約)

特別にしつけを受けた覚えはない。
 家族というよりも地域からでとにかく家よりも十倍も二十倍も厳しかった。
 学校も厳しく父母はノータッチで先生の言われるとおりに実践していた。
 部落全体から教わった。
 すべて学校任せだったと思う。ここがけての家庭のしつけというものには記憶にない。
 挨拶を中心に老人に対する畏敬の念。ただし家族の人からというよりも、学校、地域の人から言われたと思う。
 平生からとりたててしつけられるという感はなかった。
 家庭というよりも青年会なんかによくしほられた。
 学校、若衆連中でのいろいろと厳しく注意ごとかを言われたが、家で何かとりたててという記憶はない。
 特段家庭においてしつけというものはないと思う。
 青年会では挨拶、年寄を敬うことを言われた。
 おそらく地域全体からいつのまにか社会のルールを学んでいた気がする。
 家庭からいろいろと学んだという意識はないのだが。
 挨拶はほちまきをとってする。こちらから見様見まねで地域から学んだ。
 家族からそれほどどうもさくいわれなかったが、若衆に入ってから厳しかった。
 若衆でのルールがとにかく厳しかったので家庭でのしつけは忘れた。
 年寄りを大切にしろと言われたぐらいで、あとは自分から学んだと思う。
 しつけは学校でされたら記憶している。
 部落のしつけは厳しかった。部落のしつけを身につければ一人前であった。

図2 明治後半～昭和初年の漁村のしつけ
 (佐野茂『明治後半、大正、昭和初年の庶民階層における家庭教育に関する一考察』梅光女学院大学編『論集』第26号、1992年)

「赤い鳥」の標榜語

○現在世間に流行してゐる子供の讀物の最も多くは、その俗悪な表紙が多面的に象徵してゐる如く、種々の意味に於て、いかにも下劣極まるものである。こんなものが子供の眞純を侵害しつゝ、あるといふことは、單に愚弄するだけでも怖ろしい。
 ○西洋人と違つて、われ／＼日本人は、哀れにもゆ未だ嘗て、子供のために純麗な讀み物を授ける、眞の藝術家の存在を誇り得た例がない。
 ○赤い鳥は世俗的な下卑た子供の讀みものを排除して、子供の純性を保全開發するために、現代第一流の藝術家の眞摯なる努力を集め、兼て、若き子供のための創作家の出現を迎ふる、一大區劃的運動の先驅である。
 ○赤い鳥は、只單に、話材の純清を誇らんとするのみならず、全誌面の表現そのものに於て、子供の文章を見よ。少くとも子供の作文の選擇さるゝ標準を見よ。子供も大人も、皆だしく、現今の下等なる新聞雜誌記事の表現に奪されてゐる「赤い鳥」誌上鈴木三重吉選出の秀麗作文は、すべての子供と、子供の敬愛を引受けてゐる人々も、その他のすべての國民とに向つて、眞個の作文の活例を教へる機關である。
 ○赤い鳥の運動に賛同せる作家は、泉鏡花、小山内薫、徳田秋聲、高橋虚子、野上眞一郎、野上彌生子、小宮豊隆、有馬生馬、芥川龍之介、北原白秋、島崎藤村、森森太郎、森田章平、鈴木三重吉其他十數名、現代の名作家の全部を網羅してゐる。

図4 大正期における児童文学
 雑誌『赤い鳥』の編集方針
 (『赤い鳥』の標榜語)
 『赤い鳥』第1号、1918年7月、巻頭)

同じ表現をなし、不変の傾向を示してゐるものゝやうに考へ易いが、事實は之に反して、多くの場合異なつてゐるのである。例へば、ある児童は家庭にあつては極めて温順であるが、一旦戸外に出で、或は学校に来れば全く相反して快活になり乱暴者となつてしまふ。学校に於て、実に落ち着きのある、従順な生徒が、家庭にあつては暴君の如く振舞つて、女中を泣

かせ書生を困惑せしめるものがある。家庭にあつては、虫も殺さぬおだやかさで、犬を愛し猫を愛し、小鳥を愛するものが、一旦家をはなれると、直ちに、花を折り、虫を殺し、犬を苦しめ、猫に投石する。〔略〕

こうした事実は、叱責や悪罵の場合を除いては貧困者の子弟には殆んど見られない現象であることや、最も理解と実行力のある立派な家庭に於ては、殆んどこの種の現象の見られないことや、その他の考察からして、これは、児童の自由なる精神的欲求の不当なる圧迫、或は抑止から来る病的現象と考へて見たいのである。

児童は、自然の環境に於ては、その意志表現の態度や、精神的傾向に變りのあるべきものではない。家庭に於ても、学校に於ても、或は戸外に於ても、彼等の態度は同一であるのが当然である。それが、全く反対の傾向の現はされるのは、どちらかに、不当な圧迫や延びんとする精神的欲求に対する不自由があるためである。強いられて、抑圧せられたる精神の欲求が、自由な世界で爆発するためである。

【資料8】家庭教育への期待と圧力

(教育再生会議第一次報告「社会総がかりで教育再生を～公教育再生への第一歩～」本文、2007年1月、20頁)

家庭は教育の原点であり、基本的な生活習慣や感性などの基礎は家庭で培われるものです。家庭の教育力は、子供に対する愛情の上に、保護者がその責任を自覚することから始まります。保護者は教育を学校任せにせず、厳しさと愛情を持って子供としっかり向き合わなければなりません。

【資料9】子育て方針が子どもに及ぼす影響

(本田由紀『「家庭教育」の隘路—子育てに強迫される母親たち』勁草書房、2008年、211～213頁)

注目すべきは、三つの従属変数〔コミュニケーション能力自己評価、ポジティブ志向、ネガティブ志向〕のいずれについても、小学生時に母親が「のびのび」した子育てに力を入れていたかが影響していることである。他方の「きっちり」子育てスコアは、いずれについても有意な影響を及ぼしていない。子供をできるだけ外で遊ばせ、様々な経験をさせ、子供の希望をできるだけきくような子育ての仕方が、子供が若者期に達した時点におけるコミュニケーション能力(の自己評価)や積極的に物事にとりくむポジティブ志向を高め、不安や消極性などのネガティブ志向を弱める働きをもっている。〔略〕

塾や習い事、成績向上、生活習慣などを重視する「きっちり」した子育ては、子供の「学力」を高め、それを通じて学歴や職業キャリアなどの客観的な地位に影響を及ぼす。「のびのび」した子育ては、客観的な地位の形成には明確に影響しないが、子供の中に柔軟な「ポスト近代型能力」を形成する上では、肝心な役割を果たしているのである。

【資料10】家庭教育奨励の落とし穴

(本田由紀、同前、231～232頁)

〔家庭教育の〕「格差」という側面については、日本の母親の「家庭教育」の内容や方法

には、海外の研究で指摘されているような、中産階級 対 労働者階級といった截然たる断層は見出されず、連続的なグラデーションのような「格差」が観察される。それは言い換えれば、大半の母親が子育てに関して、それぞれに可能な限りの配慮や努力を注いでいるということでもある。しかし、やはりエネルギーや配慮、時間、金銭をできるかぎり投入し、子供の可能性をぎりぎり「最大限に」伸ばそうとする傾向は、高階層の母親に特徴的であり、それは彼女らの保有する経済的・文化的・社会的資源や、これまでの人生上の経験に裏付けられている。そうではない母親は、地域社会の中で、より穏やかで「自然な」子育てをしており、子供にも「普通の」大人になってくれればいいと望む傾向がある。資源の投入もできるかぎり行おうとしているが、現実的に資源量が限定されている面がある。

このような「家庭教育」の「格差」は、まず子供の現在の状態に影響している。高階層の母親の子供は高水準・広範囲の教育的・社会的経験により自己主張や活発さを身につけている例が多いのに対し、それ以外の層の子供は意思や主張が弱く対人関係に飲み込まれやすい傾向をもつことが母親によって表明されている。しかし同時に、教育熱心な高学歴・高階層の母親の子供の一部には、母親が次々に与える「有益な」諸経験に対してかなりストレスを抱えている例も見受けられ、生活における余裕のなさがバーンアウトをもたらすリスクもある。

そして「家庭教育」の「格差」は、子供の現在の状態に対してだけでなく、将来にまでわたる影響を及ぼしている。子供が若者期に達した時点における客観的・主観的な状態は、小学生の頃の母親の子育てのあり方から直接的・間接的な影響を受けている。それゆえ、「家庭教育」における「格差」は、次世代における不平等を再生産する役割を果たしているのである。

このような現実がある中で、さらに「家庭教育」が政策的・社会的に強調される昨今の動向に対し、高階層の母親は敏感に反応し、これまでと同様に、あるいはこれまで以上に、様々な努力を払い始めるだろう。そうではない母親や生活に困窮している母親は、情報および資源の限定性や生活者としての「常識」から、それほど鋭敏な反応を示さないと考えられる。その結果、子供の学力およびそれ以外の面での能力や意識のあり方についての「格差」はいっそう拡大すると予測される。

第2部 制度と経営の観点から教育を考える

第16章 社会における学校の役割とは？ —「教育の機会均等」について

学校は社会の中でどのような役割を果たしているか。学校の役割は、個人を教育することだけで終わっていない。学校は、教育した人材を社会に輩出して、社会の活動を支えている。本章では、このような学校の社会的役割について検討したい。

現在、学校の社会的役割は大きい。人々は、学校で教育を受けることによって、様々な職業や地位に就けると考えている。かつての日本社会では、どこの学校を出たかが極めて重視され、学歴（学校の履歴）が職業・地位を決める時代があった。このように学歴が職業・地位配分において重視される社会を学歴社会という。今の日本では、学歴のみで判断されることは少なくなったが、かつてほどではなくても「学歴が将来を決める」と考える学歴至上主義は人々の間に残っている。特に教育熱心な保護者やその子供たちに学歴至上主義は顕著であり、今後、このような考え方に教師はどう向き合うべきか問われてくる。また、外国では学歴社会は現在でも問題になっており、終わった問題ではない。これからの教師には、学校の社会的役割を適切に認めながら、学歴至上主義に冷静に向き合う姿勢が必要である。

また、他方では、これからの時代は学歴ではなく、資格が職業・地位を決める、という考え方も広がっている。資格が職業・地位配分において重視される社会を資格社会という。日本は学歴社会から資格社会になぜ移行したのか。資格社会において学校はどのような役割を果たすべきか。

以上の問題意識に基づいて、本章では、学校の社会的役割を検討する。まず近代日本における学歴社会の形成過程を概説する。次に、学歴社会から資格社会への過程について、近年の労働環境を踏まえて考察する。最後に学校の社会的役割について整理する。

1. 日本における学歴社会の形成

(1) 近世身分制社会からの脱却

日本における学歴社会の形成は、明治期から始まったが、それ以前はどのような社会だったのか。江戸期においては、職業や社会的地位は生まれながらの身分で決まっていた。武士の子は将来も武士になり、農民の子は将来も農民になることが普通であった。場合によっては、農民の子が武士の養子になったり、大きな功績を挙げて武士身分を得たりしたが、そのような事例は例外であった。それぞれの身分の中での社会的上昇はあったが、武士の世界における社会的上昇を立身といい、庶民の世界における社会的上昇を出世とって、それぞれ

交わることは基本的になかった。それぞれの身分内での社会的上昇も、生まれの家柄に著しく制限されており、上級武士の子には将来の上級の役職が約束されており、下級武士の子には将来の下級の役職が約束されていた。江戸後期には、幕府財政の立て直しをかけて学校改革が行われ、学校の成績によって社会的上昇が実現することがあったが、職業・地位を決める上で身分制の制限を取り払うまでには至らなかった。幕末には、各藩が生き残りをかけて各地に藩校や郷校を設けて、教育の成績によって人材登用を行うことも増えたが、それでもまだ身分の壁は厚かった。

このような社会状況を転換させたのが明治時代である。明治5(1872)年、政府は学制を公布し、学校教育を「身を立(たつ)るの財本(もとで)」として位置づけた。そして、各地に小学校をはじめとした近代学校を設置し、学歴を取得すればどんな生まれの者でも高い職業や地位に就ける学歴社会を作っていた。学歴社会の形成は、日本における就業や社会的地位の配分の基準を質的に大きく変えた。すなわち、生まれや身分によって決まっていた就業や社会的地位を、学歴によって決まるようにしたのである。学歴社会の形成には、人々を身分制による近世社会から脱却させたという大きな歴史的意義がある。学歴社会が形成されなければ、生まれや身分で将来が決まる社会が続いていたのである。

(2) 様々な学歴社会の形成要因

学歴社会が形成した要因は、様々にある。例えば、福沢諭吉の『学問のすゝめ』である。福沢は、これからの時代は、生まれではなく、学問するかしないかで将来が決まると主張した。そうして、『学問のすゝめ』は当時の大ベストセラーになった。学歴社会の形成過程では、様々な言葉が意味を変化させた。例えば、「勉強」は、江戸期には勤勉や商売努力といった意味しかなかったが、明治期には学問に励む意味を持つようになった。「立身」「出世」という言葉は、先述の通り、江戸期には武士と庶民の社会的上昇をそれぞれ別々に代表する言葉であったが、明治期には「立身出世」とセットで用いられる言葉になった。立身出世の成功・失敗体験の物語が、雑誌などのメディアを通して繰り返し発表され、人々の立身出世の欲求をかき立てた。そうして1880年代には、人々の間に「努力して勉強すれば、将来は富貴の生活が待っている」という立身出世主義が定着し、多くの人々が実際に目指すようになった。

立身出世主義は、受験勉強というライフスタイルを誕生させた。立身出世主義が定着すると、人々にとって立身出世に有利な学校に入学することが重要になる。そして、学歴が立身出世を実現するという物語を信じて立身出世に有利な学校に入学することを目指し、そのための受験勉強にいそしむというライフスタイルが誕生する。また、受験勉強には、受験に失敗するかもしれない、途中で挫折して脱落するかもしれないといった不安や恐怖がつきものである。その不安や恐怖はストレスを高め、体調を崩す。明治期に誕生した受験勉強というライフスタイルは、「神経衰弱」という新しい病気も生み出した。こうして、全生活を受験勉強にささげ、脱落の不安や恐怖にさいなまれながら、ひたすら勉強・努力するライフ

スタイルをもつ、「受験生」という新しい人々が誕生した。

政府も積極的に学歴社会の形成に参画し、受験勉強を奨励した。明治初期には、外国人を雇って近代科学技術を学ぶ専門の学校を創設した。これらの学校の卒業生は、様々な分野で日本社会の近代化を進めた。明治 20(1887)年には、文官試験試補及見習規則を制定し、高級官僚の採用試験の原型を作った。この試験に受験するには、指定された学校を卒業していることが必須要件であったため、受験資格を得られる学校に人々は殺到した。

受験勉強を支える受験産業も、明治期以降発展した。1900 年代には、たくさんの受験案内書が出版され、受験準備ための予備校もいくつも創設された。現在でも著名な東京の私立大学の中には、この当時予備校を付設していた学校がいくつもある。1910 年代には受験雑誌が創刊された。現在の受験生もよく世話になる旺文社は、1931 年に創立した。

こうして、明治以降、学歴を取得すれば立身出世でき、大学を卒業すれば士族も平民も家柄の低い者も官僚になれる、という立身出世主義に基づく学歴社会が形成された。大学に行くには高等学校に行かなければならず、高等学校には中学校に行かなければ入学できない。小学校教員の中には、受験競争に打ち勝っていきそうな見込みのある子供を見つけて、親を説得して中学校進学をすすめる者もいた。当時の子供たちは小学校卒業後働く場合が多かったので、このような教師のすすめが人生の転機になった子供たちも多かったようである。

以上のように、明治期には、立身出世主義の定着と様々な社会制度によって学歴社会が形成された。人々を身分制社会から脱却させた学歴社会だが、その形成過程で様々なものを生み出した。「勉強」という言葉や、受験勉強や受験生という生き方、採用試験、受験産業などは、現在でも生き続けている。また、立身出世主義は、「とにかく勉強すれば将来の富貴の生活が実現する」という物語を前提にした。そのような物語が定着した社会では、実際に学力が高いことよりも、勉強して努力している方が高く評価される。何を学んだかではなく、どれだけ努力したかが評価され、勉強や努力することそのものが自己目的化してしまう危険が、学歴社会には最初から含まれていたことがわかる。

2. 学歴社会と企業の人材育成

(1) 企業と学校出の人材

学歴社会の形成において、重要な役割を果たしたのは、官吏の採用試験制度と、民間の商業部門における人材の採用形態の変化である。1887 年頃から政府が官吏の採用試験制度を整えたことは先述した。これ以降、民間でも人材採用に一定の基準を設けるところが徐々に現れた。特に、1900 年代頃から発達していった企業は、学校の一定の教育課程によって計画的に養成された専門的な人材を採用することを始めた。江戸期の商家は、丁稚として採用して、手代・番頭になっていく間に働きながら商人を育てる人材育成の方式をとっていた。明治期にもこのような伝統的な人材育成方式をとっていた商家は多かったが、次第に近代化が進む中で、日常業務における学びだけでは十分な仕事ができないことが増えてきた。特

に外国人と取引をするような仕事は、学校で外国語を学んだ人材でなければつとまらなかった。また、近代的な社会制度が成立するに従って、企業経営や簿記などの専門的な学識を必要とする場面も増えた。さらに、官公庁が専門的な学識を期待して特定の学校の卒業生を採用するようになると、民間企業の中には、権威付けのために官公庁にならって同じような学校の卒業生を採用しようとする動きも出てきた。このような様々な理由が重なって、明治期の社会では、学校で専門的な学問を学んだ「学校出（で）」と呼ばれる人材の需要が次第に高まっていった。

学校出の人々が増えると、伝統的方式で育った「たたき上げ」と呼ばれる人々との軋轢も生じた。しかし、結局のところ学校出の人々が出世するので、たたき上げの人々は自分の子供だけは同じような不遇の目に遭わせたくないと学校に行かせるようになった。1910年代には、毎朝洋服を着て腰に弁当を下げて出勤する学校出で雇われの企業人の姿が、メディアの中で戯画的に現れるようになり、「サラリーマン」という言葉も誕生した。

（2）学歴社会から資格社会へ

以上のように、学歴社会は企業の採用形態の変化に応じて発展してきた。次第に、学歴取得に参入する受験生の数は増えたが、当初は男子だけの問題であった。ここに、1960年代には、女子中等・高等教育の普及を背景にして、女子の受験競争への参入が顕著になった。その結果、莫大な数の受験生が学歴を求めようになって学歴競争が激化し、「受験戦争」と呼ばれる、学歴を得るための激しい受験競争を生んだ。そのうちに、就職に有利な特定の〇〇大学に入学するために、その大学への進学実績の高い〇〇高校を目指し、さらにその〇〇高校入学を目指すために〇〇中学入学を目指して受験競争に明け暮れるうちに、〇〇大学入学が目的化してしまっただけで大学入学後に生きる目的を失ってしまうといった「競争のための競争」とも言うべき現象がたくさん見られるようになった。そもそも学歴競争は「職業や社会的地位のための競争」だったはずだが、いつの間にか学歴そのものが自己目的化してしまっただけで「学歴競争のための競争」が蔓延するようになったのである。受験戦争は1980年代頃から社会問題になり、学歴取得だけを目指して加熱する受験競争や学歴そのものが激しく批判された。

学歴批判の主要な考え方の一つには、学校に入学して何を学んだか、何を身に付けたかは学歴だけではわからない、という考え方があった。企業は、次第に学歴ではなく、学んだ内容を証明する資格を採用時に重視するようになった。このようになったのは、1970年代以降に始まった不況の影響が大きい。不況の中では、企業側も学歴だけで採用を決める慣行を維持するわけにはいかなかった。1990年代以降に不況が深刻化すると、企業は有用な人材を集めなくては生き残れなくなった。こうなると、企業は学校に即戦力を求めるようになる。そして重要度を増していったのが様々な資格であった。学校を卒業しただけでは意味がない、資格を取得してどのような力を持った人材か証明しなければならない時代がやってきた。職業や社会的地位の競争において、学歴に代わって資格が重視される資格社会が到来し

たのである。

日本の企業は、1960年代には終身雇用・年功序列などの日本型雇用システムを発展させてきたが、学歴社会はこのシステムに適していた面がある。日本型雇用システムには「職務の定めのない雇用契約」という特徴があり、採用時に職務を限らずに職務を一括して契約させ、採用後に様々な職務を経験しながら人材を育成するやり方がとられてきた。このような雇用システムにおいては、職務に必要な専門性はオンザジョブトレーニング（OJT）で採用後に企業内で教育するので、採用される者のもっている専門性はそれほど重要ではなく、むしろ採用後の企業内教育を受けて伸びるための基本的な知的基盤が重要になる。だから、企業が学校に求めたのは、このような基本的な知的基盤を備えた子供たちを育てることであった。このような企業の求めに学校は答え、その信頼関係のもとに企業は採用を決めていた。採用時には学校と企業との信頼関係が重要なので、確認するのは学歴でおおよそ十分だったのである。

しかし、1990年代以降、日本型雇用システムは崩壊し始め、効率化の名の下に、企業内教育の機会も狭められていった。学歴批判などを経て、学校と企業との信頼関係も冷えてしまった。これからの日本には、欧米社会のように、企業外の職業訓練機関で専門性を高めた即戦力の人材を、特定の職務に限って採用する企業が徐々に増えていく。または、採用後に企業外の訓練機会を利用することを求められることも増えるだろう。これからの学校が企業から求められるのは、資格取得そのものや、採用後に資格取得を効果的に進めるための知的基盤を育てることであろう。

3. 学校の社会的役割

以上のように、身分制社会から学歴社会へ、そして学歴社会から資格社会への過程を通して、学校の社会的役割について検討してきた。結果として得るものが学歴であろうと資格であろうと、身分制社会の脱却を果たした頃から学校の社会的役割の本質は変わっていない。学校の本質的な社会的役割は、おおよそ次の3つある。

まず、第1に、職業や社会的地位をめぐる競争機会を均等に保障することである。子供たちに与えられる職業・地位をめぐる競争機会は、身分制の近世社会を乗り越えた近代社会においても、生まれた家庭の収入や文化によって差が出る。教育に労力や費用をかけられる経済的・精神的な余裕があるかないか、子供の教育にどれほど熱心かどうかなどは、家庭や親によって差があるからである。しかし、子供は生まれる家庭や親を選べないので、平等で公平公正な社会を目指したり、本当に適材適所を実現したりしようとするならば、この差を放置することはできない。この差をなるべくなくするための制度が、義務教育制度や奨学金制度などである。そうすれば、教育費が不足していても、親が教育に無関心でも、就学し、子供に適した職業・地位をめぐる競争に参加できるようになる。学校の社会的役割は、生まれで職業・地位が決まってしまう社会ではなく、適切な教育を受けて自分で職業・地位を決められる社

会をつくることにある。

第2に、人材を適性に応じて社会に配分することである。子供たちは、学校のカリキュラムを通して様々な学びながら、自分の適性に気づいていく。教師たちも、様々な指導の場面で子供たちの適性に気づく。学校教育は、個人個人の適性を見極めることに寄与している。また、学校は進路・就職指導の機能を持っており、子供に自分の希望や適性を見つめさせ、どんな進路・就職に向いているか考えさせる。直接的に〇〇に向いていると指導することもある。このような学校の進路・就職指導機能が本当に子供の適性に応じたものであれば、学校は、社会の適切な場所に適切な人材を送り出すという適材適所を実現する役割を果たすことができる。

第3には、一般的な資質能力と進路に適した資質能力とを育てることである。一般的な資質能力とは、例えば第3章や第5章で紹介したような、生きる力にあたる。確かな学力や課題解決能力、豊かな人間性、健康体力などの、どのような職業・地位にあっても必要な力である。この一般的資質能力が高ければ、どんな職業でもつとまる可能性が出てくるので、職業選択の幅が広がる。しかし、一般的資質能力だけではつとまらない職業もある。進路に適した資質能力とは、そのような一般的資質能力とは別に、特定の職務を遂行するにあたって身に付けなければならない知識や技能、能力などである。例えば、教員に適した資質能力であれば、学級運営の知識や一斉授業の技能、指導案作成の技能などがある。これらの資質能力は、他の場面では普通役立たないが、その特定の職業や職務を務めるには欠かせない。このような、あらゆる場面で役立ち選択の幅を広げる一般的な資質能力と、特定の職務を遂行する上で役立つ、進路に適した資質能力とを育てることが、学校の役割の一つである。

以上のように、学校の役割は、子供をただ教育することにとどまらない。学校は、人々の適切な資質能力を育てて職業選択の幅を広げたり、就職することを可能にしたりして、職業・地位をめぐる機会を均等に保障し、社会に適切な人材を適切な場所に配分する役割をもっている。学校は、これらの役割を果たすことで、人々が自分で職業を決められる社会を支え、適材適所の人材配分や資質能力の育成開発によって社会の活力を最大限に高めることに寄与することができる。学校の社会的役割とは、このような重要な役割なのである。

<主要参考文献>

- ・竹内洋『立志・苦学・出世—受験生の社会史』講談社現代新書、講談社、1991年。
- ・天野郁夫『学歴の社会史—教育と日本の近代』平凡社ライブラリー、平凡社、2005年。
- ・竹内洋『立身出世主義 [増補版]—近代日本のロマンと欲望』世界思想社、2005年。
- ・江原武一・山崎高哉『基礎教育学』放送大学教育振興会、2007年。
- ・広田照幸・宮寺晃夫編『教育システムと社会—その理論的検討』世織書房、2014年。

【資料1】勉強の意義

(竹内洋『立身出世主義 [増補版]—近代日本のロマンと欲望』世界思想社、2005年、26～28頁)

今日流通する学習の意味の勉強は明治十年代にほぼ定着した。〔略、それまで〕勉強は、「無理をする」あるいは「骨折って励むこと」つまりたゆみない努力を意味する言葉にすぎなかった。〔略〕勉強の意味が勤勉から学習に変化したことには『学問のすゝめ』の大きな影響があることが推測される。『学問のすゝめ』はこれからの時代は生まれではなく、学問するかしないかによって決まる、と学問による上昇移動の野心に火をつけた。その結果、努力＝勉強の対象は学問だということになった。〔略〕

『穎才新誌』〔明治前期のベストセラー少年誌〕のなかの「富貴勉強ヨリ生スルノ説」という作文が象徴しているように、勉強は「富貴」と関連して意識されたことを忘れてはならない。富貴とは財が多く位が高いことである。勉強はひたすらな学習への努力によって立身出世につながるものだった。〔略〕身分格式の江戸時代を知っている人々には、「富貴勉強ヨリ生スルノ説」こそは、抑えつけられていた野心を沸き立たせる文明開化の時代を象徴するきらきらした言葉だった。

『学問のすゝめ』に触発され、知識の習得をつうじ立身出世するというアンビシャスな知識青年たちにとって「勉強」はトレンドイヤーな言葉だったのである。勉強は身分家柄にかかわらず、また才能によらず、ひたすら努力して学問した者が賢人になり富貴になるという大きな物語を背後にもっていた。

【資料2】学歴による就職の意味

（竹内、同前、161～164頁）

銀行や財閥系の大企業で学歴を重視した「学校出」の採用がおこなわれはじめるのは、明治三十年代後半からである。ではなぜこのころから学校出を採用するようになったのだろうか？

銀行や会社の組織規模が大きくなり管理者や専門家の必要性が増大したからである、と一応答えられそうである。会社や銀行で技術や英語、簿記などの専門知識が必要となり、学校出を採用したのだということになる。わかりやすい説明である。しかし当時の学校出の採用や就職をめぐる言説を読むと、それだけでは納得できないところもある。〔略〕〔学校出の採用を積極的に行った三井の経営者であった〕中上川の真意が奈辺にあったかはともかく、この〔同窓の池田成彬の回想の〕解釈にしたがえば、民間企業が学校出を採用したのは組織や組織成員の社会的威信を官庁や官吏と同格化することにあった、ということになる。

初期の会社や商店〔で〕は、通信文のための英語や簿記などの知識や技能が要求されることによって、学校出が採用された。学歴（学力）は技術機能主義的な対応性をもっていた。専門技能説でよいだろう。しかし、しだいに学歴資格そのものが重要になっていく。学校制度がととのって学校出はすぐれた（近代的かつ合理的な）人だということが浸透すると、学校出を採用しないような企業は、古くさい企業とみられる。学校出の実際の仕事能力によるよりも組織が正当性を獲得したり維持するために学校出を採用するのだ、と考えてみたらどうだろう。〔略〕

【資料3】企業内教育と学校教育

(濱口桂一郎「労働市場の変容と教育システム」広田照幸・宮寺晃夫編『教育システムと社会—その理論的検討』世織書房、2014年、22～24頁)

日本型雇用システムの本質は「職務の定めのない雇用契約」という点にあります。日本以外の社会では企業の中の労働をその種類ごとに職務(ジョブ)として切り出し、その各職務に対応する形で労働者を採用し、その定められた労働に従事させるのに対し、日本型雇用システムでは、企業の中の労働を職務ごとに切り出さずに一括して雇用契約の目的にします。
[略]

日本以外の社会では特定の職務を遂行する能力のある者をその職務に就けるので、そのための教育訓練は職務に就く前に学校の職業教育や企業外の職業訓練機関で行われるのが原則です。[略]

ところが日本型雇用システムでは採用時に職務が決まっていないのですから、極めて汎用的なものを除けば事前に教育訓練することはできません。そのため実際に職務に就かせて上司や先輩の指導の下に作業をさせながら技能を習得するオンザジョブトレーニング(OJT)が一般的です。さらに定期人事異動制度によって定期的に職務を変わっていくので、特定の職務について深く熟練するのではなく、企業内の様々な職務を経験し幅広い熟練を身につけます。これは労働者が特定の職務の専門家になりにくいということなので、他の企業に転職しようとすれば不利になるため、雇用保障の必要性を高めることとなります。

このような仕組みを前提とすれば、企業にとって労働者の採用とは良質な「素材」を選んでメンバーシップを付与することであり、その際の選択基準は公的教育訓練機関においてどれだけ有用な技能を身につけたかではなく、ハイレベルな企業内訓練についてこられる潜在能力があるかどうかです。

このような仕組みが最終的に確立したのは戦後の高度成長期です。定期人事異動とローテーションという方式が一般化し、ジョブが希薄化する中で、企業が学校卒業生に求めるものはますます一般的能力となり、具体的なジョブに対応する職業能力ではなくなってきました。そして、企業が求める優秀な生徒を供給しようとする学校側にとっても、その優秀さの尺度はもっぱら一般教科の学業成績ということになりました。こうして、学校は企業との「実績関係」に基づき、その適性或希望ではなく、もっぱら学業成績に基づいて、優秀な生徒から順番に良好な条件の企業に振り分けていくという仕組みが成立したのです。

【資料4】職業・地位をめぐる競争と学校教育

(片山勝茂「学校教育の社会的役割」江原武一・山崎高哉『基礎教育学』放送大学教育振興会、2007年、85～86頁)

学校教育は職業や地位をめぐる競争を公正なものとし、機会の均等を実現することにも貢献している。機会の均等とは、形式的には、教育の機会や雇用の機会がすべての人に開かれており、人種や性別、社会階層などを理由にした差別がないことを意味する。[略] 機会の平等の実現のためには、次の条件を満たす必要があると考えられている。すなわち、「同じレベルの才能・能力を持っており、かつ、同じくらい努力しようとしている人びとは、回

じだけの成功の見込みを持たなければならない」という条件を。この条件を満たす社会こそ、公正な競争の場を提供しているといえる。 [略]

現代の社会においては、どれだけの教育資源を受けるかが職業や地位をめぐる競争での成功具合に大きく影響している。学校が廃止された社会においては、どの家庭に生まれるかによって、子どもが受け取る教育資源に大きな格差が生じることになり、子どもの成功具合に大きく格差が生じることになるため、社会の階層化が進行していくことになるだろう。そのような社会での競争は、公正なものとはほど遠い。

【資料5】学校の人材配分機能

(片山、同前、84頁)

学校教育にはカリキュラムや学校類型の分化、評価と選抜などを通して、個々人を社会のさまざまな部分へと振り分けていく側面もある。これは、人材の配分機能と呼ぶことができる。どのような学校で何を学ぶかということは、現に、個々人の進路や職業、収入、地位などに大きな影響を及ぼしている。個々人や学校教育を通じて、自らの資質能力や適性、興味の方向性などを見極めつつ、労働市場に参入している。そして、企業などの雇用主は、個々人の資質能力や適性を判断する手掛かりとして、学歴を利用している。学校教育が持つ人材の配分機能は批判の対象となることが多い。 [略] むしろ問題は、職業や地位をめぐる競争が公正なものとなっているかどうかである。

【資料6】学校の資質能力涵養機能

(片山、同前、83～84頁)

学校教育が個々人の進路や職業、地位の獲得に役立つことには、 [略] 変化の激しい今日の社会の中で、個々人が多様な選択肢の中から進路を考え、選択し、自らの職務を遂行する上で必要な資質能力を育成するという面がある。どのような道を選ぶかによって必要な資質能力は異なってくるものの、どのような進路に進むかに関わりなく、一般的に必要とされる基礎的な資質能力も存在する。例えば、 [略] PISA が測定しようとしている読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシー、問題解決能力といった能力がそうである。

【資料7】学歴社会について質疑応答

(2016年12月1日実施の講義に対する学生からの質問について、12月8日に返答したもの)

2016.12.1の質疑に対する応答(白石崇人)

1. 全体として

第10回も途中で終わってしまいまして、すみません。しかし、しっかり本質をつかんでいる人がいて感心しました。一つカードの記述を紹介させていただきます。

学歴を重視し始めたのが明治からで、あまり時代がたっていないのだと感じました。学歴が高い人ほど努力した証みたいなの評価につながるのは最初から変化していないのだなとも感じました。努力を続けられる人はすごいですね。

学歴が高い人は努力した人、だから学歴で人を

判断するのは間違っていない、という認識は、芸能人が発言して一時話題になりましたね。

以下、質疑応答です。このほかに、ちょっと質問の意図を探りかねてお答えしていない質問もありますが、ご了承ください。

2. 学歴社会の成立および「勉強」について

【問い】学歴が重視されるようになったのが明治からなのかが気になるので調べたいです。

【答え】今でいうような意味での学歴重視は、明治からです。身分の制限はありましたが、一定の学校の学歴が立身出世に関わるというシステムは、江戸時代にも少しずつできはじめていました（おおよそ18世紀末くらいから）。江戸時代の昌平坂学問所とか昌平黌とかいわれる学校のことを聞いたことがある人もいるかもしれません。これがそうです。とはいえこのシステムは全ての民衆に開かれていたわけではありませんし、結局身分制にはばまれて限界がありましたので、やはり学歴社会は明治から、と言えると思います。

【問い】今は学歴をきかれるのが当たり前な時代だが、学歴などをあまりきかなかつたり、みんな大学にいけないのが当たり前だった時代では、何を決め手にしていたのか調べてみたいのです。

【答え】その時代こそ、学歴社会が出来る前の明治時代の前期あたりまでの時期です。基本的には人脈（コネ）です。同じ塾（慶應義塾とか）出身とか、同郷の同じ藩出身とか、親や親戚・後援者からの紹介とか、多様なつながりが決め手だったようです。実力を認められて就職、というのはよほど偶然のことがないときになかったようですね。

【問い】「富貴」とは何なのかわからなかった。

【答え】富（とみ）や高い地位のことです。学歴をとるために努力すれば、金持ちになれる、または偉い人になれる、ということです。

【問い】勉強の場は全国に平等に設けられていたのか。

【答え】いいえ、明治期の間は、勉強の場はほとんど大都市に集中していました。勉強の場は、特に東

京に集中していましたので、勉強したい人たちは東京に出ることが夢でした。

【問い】私は学歴社会という言葉を知ると、韓国を思い出します。良い大学に入れば、良い会社に就職できるということで、受験生も家族も学校もとても気合いが入っていますが、なぜ韓国は極端な学歴社会になっているのか気になりました。

【答え】今、学歴社会のきつところを体験しているのは、日本以上に、韓国や中国のようですね。最近よくテレビで特集が組まれているので知っている人も多いと思います。なぜか正しいところはわからないのですが、おそらく学歴による社会的上昇が社会の中にしっかり根付いてはっきりしていることや、一族の絆が現代日本とは比べものにならないくらい強いということなどが、学歴社会の問題を強めている原因なのではないかなと思います。

【問い】子どものうちから教育に力を入れる親が最近増えているとありましたが、親が教師に求める学歴はやはりあるのでしょうか。

【答え】全員の親が思っているとは思いませんが、一部の親は教師の学歴もかなり見ています。親の中には、有名大学卒や大学院卒の学歴を持っていたり、教員免許や保育士資格を持っていたりする人もたくさんいます。悲しいことですが、自分の方が上、という意識で教師を値踏みしてくる人もいます。少し話は違いますが、子育て経験のありなしで勝手にランク付けする人もいます。皆さんの中でも、我々大学教員に、どこの大学を卒業したかとか、小中高校や幼保での教育経験のあるなしで評価する人たちがいますが、それと同じです。

こういう教師をめぐる状況を何とかする対策として、教員になるには大学院まで出ないといけなように教員養成制度を改革する案はずいぶん前から出ていますが、なかなか決まりません。

【問い】以前はよく、この大学だから採用とかいうものをよく聞いていたけれども、現在もそのような学歴重視はあるのかどうかを知りたかった。

【答え】表だってはされていませんが、まったくなくなっているわけではありません。特に、同窓関係は、現実の社

会ではやはり重要ですよ。とはいえ、このご時世、本当に力のある人を雇わないと企業も困りますので、「参考までに」が実際のところだと思います。現代社会の特徴は、学歴絶対ではなく、「実力」(採用側が求める力)重視に変化したところです。もしそういう場面に出くわしそうだとか心配ならば、「参考までに」を乗り越えるほどの力をつけておきましょう！

【問い】 私は学歴など気にするタイプではないと思うけど、確かに受験の時に学校を気にする先生はいたと思うから、今はそういう学歴を求められる時代かなと思う。これからがどうなのか知りたい。

【答え】 第10回の残りでしっかり学んでくださいね。資料3が特に関係すると思います。

第17章 日本人はなぜ子どもを学校に行かせたか？ —公教育制度と「就学」普及の原理—

本章は、日本人がなぜ子供を学校に行かせたかについて、明治期を中心に検討する。なお、ここでの学校とは小学校を指すことにする。公教育と就学について、近代日本を事例に考えたい。

子供が学校に行くのは誰のためか。子供の教育を受ける権利を尊重する立場から見ると、子供自身のために学校に行く。しかし、教育は、将来の国民を育て、将来の国家・社会のあり方にも関わる。また、教育は将来の職業・地位や収入にも関わり、将来の家族・家庭のあり方にも関わる。こう考えると、子供が学校に行くのは純粋に子供自身のためだとは、単純に答えることはできない。このように、就学という行為は誰のためなのかという問いは、複雑な問題である。

教育には、公のために行われる公教育と、私（または私の家族）のために行われる私教育の2種類がある。公教育は国民育成のための教育であり、義務教育を含む。私教育は、私的で自由な行為としての教育である。公教育は、子供の教育を受ける権利を保障し、国家・社会の形成・維持・発展のために行われる。私教育は、思想などの自由を保障したり、子供やその家族の要求に基づいて子供やその家族の将来のために行われたりする。現代日本では、常に教育改革が叫ばれている。教育熱心な家族が、子供の将来の進学や就職に有利になる学校を自ら選び、自由に就学させることを強く望んでいる。企業も、優秀な人材を確保して利益を追求するために、学校が人材を効率的に育成・供給する制度になることを望んでいる。政府は、これらの要求（教育の私事化要求）を受けて、公教育制度を改革しようとしている。このような教育改革の傾向の中で、公教育と私教育との境界線が薄くなり始め、私教育の考え方が公教育改革の政策過程に入り込んできている。

日本の公教育制度は、歴史を振り返ると、私教育の考え方を取り込んで成立してきた。そのため、私事化要求が出てくるのは歴史の必然なのかもしれない。しかし、その要求は私事化の要求である。公教育制度を私事化の要求で改革してしまえば、公教育は本来の役割を果たせなくなる。現代日本では、公教育の理論や、教育の私事化の意味について理解を進め、これからの公教育をどうすべきか考える必要性が高まっている。

そこで、本章では、公教育の理論を踏まえた上で、近代日本の事例を取り上げながら就学とは何かを考える。就学するのは何のため、誰のためなのか。理論と歴史から考えてみよう。

1. 就学するのは誰のためか？ —教育の私事化と公教育

(1) 教育の私事化

教育の私事化とは、思想・信条の自由などを保障するための私教育が、もっぱら個人や企

業の利益追求のための手段化することをいう。教育の私事化が進むのは、教育をサービスと捉えるからである。サービスは、代価を支払って得られる無形の財のことである。サービスを受ける者は、利益を得るためにその代価を負担するのが当然である。教育をサービスと捉えると、教育を受ける者は、教育を受けるための代価を負担するのは当然のことになる。また、代価を負担する者は、少しでもよいサービスを得たいので、サービスの選択権を保障することやサービスの質の向上を求める。教育をサービスと捉えると、代価の負担者が、よりよい教育を提供する学校を選択したり、学校教育の質の向上を要求したりするのは当然である。学校選択制の導入や、モンスターペアレントに関する問題の増加などは、このような教育の私事化、教育のサービス化の進行が関わっている。

個人や家族が自分たちに合った教育を求めることは自由であるし、実際に求める人々がいるから、サービスとしての教育はあってよい。しかし、公教育、特に義務教育について、すべてこのような私事化の論理で考えることは無理なことであるし、誤っている。まず、学校選択制について考えると、学校を選択するのは誰だろうか。そして、その選択の責任をとるのは誰だろうか。また、学校選択のためには、全ての人々が正確な情報を広く集め、情報に基づいて主体的で的確な合理的判断が可能であることを前提にしている。全ての人がそのような判断が可能なのだろうか。高校や大学については、教育を受ける本人が的確に判断して選択し、結果の責任をとることは可能かもしれない。しかし、小学校や幼稚園については本人が選択することがまず難しいし、中学校については本人が選択できたとしても、結果の責任をとらせるのは難しい。3歳や6歳や12歳の子供たちが、どこまで広く正確な情報を集め、的確な判断をできるか。その判断には、親の判断が強く働くのは容易に想像できる。そのような判断の結果がどうなっても、自己責任として突き放すことができるだろうか。義務教育年齢の子供たちに私事化の論理で学校選択を求めることは、実質的に無理なことである。

教育の私事化は、教育に対する代価を前提にしている。代価が高ければ高いほど、よい教育を受けられることを肯定している。高い代価を支払える家庭の子供はよいが、教育の代価を支払う余裕のない家庭の子供は極めて不利である。また、一定の支払い能力があっても、教育に高い関心をもつ家庭の子供とそうでない家庭の子供とでは、受けられる教育の質が違ってくる。教育に高い関心をもって高い代価を支払う家庭の子供と、そうでない家庭の子供との間では、時が経てば経つほど教育成果の差は大きくなる。その結果、就職や社会的地位をめぐる機会に差が出る。そして、世代を経るごとにその差は大きくなっていく。教育の私事化は、家庭の階層差を保持するだけでなく、拡大させる。また、教育熱心で高い代価を支払える家庭の子供が多く住む地域では、税収も多く、大人の社会活動も活発になり、学校にかかる費用も多くかけることができる。そうでない地域では、学校が何か新しい事業を始めようとしても、その予算がないということにもなりかねない。教育の私事化は、階層差だけでなく地域差も保持・拡大する。しかも、私事化の論理は、格差拡大に歯止めをきかせるどころか拍車をかけてしまう。

また、教育の私事化は、競争原理を前提としている。競争原理によって各学校の質は上がり、特色ができ、結果的に全ての学校の質が上がるという。しかし、現実として、全ての学校が同時・同様に質を上げることはできないし、うまく特色づくりが進まないこともある。また、結果としてよい学校ができたとする、そこに入学希望者が殺到することは避けられない。入試地獄の成立である。そして、自然に学校の順位付けが行われ、上位の学校に入学できなかった子供は、下位にランク付けされた学校に不本意入学することになる。ランク下位の学校には、意欲や学力の低い子供たちが集まり、教育の質を上げることは容易ではない。こうして、学校の序列化が行われ、教育困難校が成立する。

教育の私事化は、高い代価を支払うことが可能な人々が質の高い教育を受けられるようにすれば、人々の利益追求に役に立つ学校を育て、競争原理によって学校の質の改善を進めることができる。ただし、このような「物語」が成立するためには、全ての人々が、教育や情報収集に対する同等の関心・能力・条件を有し、いつも主体的で的確な合理的判断を行うことができることが前提である。しかし、現実の人間はそこまで同質・合理的ではないし、ましてや低年齢の子供はなおさらである。私事化の論理には、たくさんの問題点が横たわっている。

(2) 教育の公共性

教育の私事化が格差拡大を進行させるとすれば、その歯止めになる制度はないのか。その役割を果たすのが、公教育制度である。公教育制度は、国家・社会の形成・維持・発展のための制度である。公教育制度は誰が作っていくべきか。「公」とはそもそも「公共」のことである。「公共」とは、人々の連帯のことであり、親密な集団である家族から抜け出た個人が、他者と交わり、互いに認め合う空間である。個人と個人の間には何もないわけではなく、公共空間がある。公共空間における人間関係は、すべての人に開かれている。日本で「公」というと、伝統的に国家や政治権力のことを指すことが多かった。しかし、「公」には、国家的公共性と市民的公共性の2種類があって、国家のみが「公」を代表するものではない。また、国家は社会の一形態であり、社会の調停者であって、社会のあり方を決定するのはあくまで社会のメンバーであり、国家ではないという考え方もある。公教育制度のあり方は、国家が決めてしまうものではなく、関係する当事者すべてが決定に関わるべきものである。

公教育制度は、個人の利益追求を優先せずに、国家・社会の形成・維持・発展に寄与して、社会全体の利益・福祉を生み出すことを目指す。具体的には、例えば義務教育制度を整備して、家庭の階層差・地域差にかかわらずに全ての子供たちが一定の水準の教育を無償で受けられるようにする。様々な階層差・地域差のある家庭の子供が共に学ぶ環境を作ることは、社会の連帯を強める上でも重要なことである。子供たちが普段関わる人々は、限られた階層・地域の人々であり、そのまま自分とは異なる生活水準や地域に対する理解は育たない。学校に来れば様々な階層・地域の子供たちと交わることができれば、子供たちは様々な

生活があることに気づくことができる。異なる生活に対する理解は社会をつなげ、無理解は社会を分裂させる。社会全体の利益を考えると、個人の利益追求や格差を超えたところで義務教育制度を整備することは重要なことである。

公教育制度は、「公共」本来のあり方を踏まえれば、当事者の共同責任によって運営されなければならない。公教育制度の当事者とは、学校教職員はもちろん、学校管理の責任をもつ教育行政当局や、子供たちが生活する地域の住民である。教育の公共性を維持し、公教育制度を運営していくには、学校経営や教育行政に地域住民が参加することが欠かせない。その意味で、コミュニティスクール制度は重要な制度になる。なお、当事者の共同責任による公教育の運営において、3つ気をつけなければならないことがある。第1に、当事者たちが、一部の個人や集団の利益を優先しないで、社会全体の利益・福祉を生み出すために判断できるようにならなければならないことである。第2に、最適な公教育の制度設計や管理体制を追求できる教育行政が必要なことである。第3に、教師の専門性を尊重する一方で、公教育の事業を教師の聖域・特権にしないように、全ての当事者に開くことである。

以上のように、教育は私的な利益追求に役立つが、それだけでは人々の格差拡大の歯止めがきかず、社会全体の利益・福祉を生み出すことはできない。教育には、個人の利益追求を優先させずに社会全体の利益・福祉を生み出す性質がある。これを教育の公共性という。この教育の公共性を実現するには、私的な利益追求を超えたところで公教育制度を整備し、当事者の共同責任で運営していかなければならない。特に、個人の利益追求を突き詰めると深刻な格差拡大を招いてしまう低年齢の教育制度は、教育の公共性に基づいて整備する必要がある。義務教育制度においては、教育の公共性を重視する必要がある。

2. 近代日本における就学というライフスタイルの出現

(1) 学齢制度の定着

現代の日本人は、教育の私事化の論理によって全ての教育制度を理解することが多い。日本人がそう考えがちなのは、戦後日本を通じて消費社会の思考形式が人々の間に浸透してきたなどの教育の私事化を培う土壌があったからだが、それだけではなぜそのような土壌あったのかわからない。日本人がそもそもなぜ小学校に通い出したかについて考えながら日本教育史をひもとくと、実は日本人は最初から公教育制度を私事化の論理で受け入れていたのではないかと疑う事実が明らかになってくる。ここでは、近代日本の就学史をひもとき、人々がなぜ子供を小学校に就学させたかについて見てみよう。

なぜ日本人が子供を就学させるようになったか。結論からいうと、明治以降、日本人の大多数に「就学というライフスタイル」が徐々に定着したからである。もともと日本人にとって子供は小さくても労働力であり、就学させる余裕はなかった。就学の意義や学校の社会的意義を説いてみても、理解した上で子供を就学させるのはほんの一部であった。しかし、少しずつ理解者が増え、多くの人々が人生における一定期間の就学生活を当たり前を感じる

ようになり（就学のライフスタイル化）、周囲で自分の子供を就学させる例が増えてくると、自分の子供だけ就学させないわけにもいかず就学させる者が増えた。また、実際に就学してみても、実体験として就学の効果を実感すると、自分の子供を就学させるのは当然と考えるようになる。こうして、近代日本において、国民皆学は成立したと考えられている。

就学のライフスタイル化に重要な役割を果たしたのが、「学齢」の成立である。学齢とは、学校に就学するのが望ましい年齢のことであり、保護者が保護する子供を就学させなければならない年齢のことである。現代日本では、学齢は満 6～15 歳であるが、この年齢幅が日本に定着するまでには長い時間がかかった。学齢が制度として成立したのは、明治 8(1875)年のことである。当初は 6～14 歳であった。学齢始期が 6 歳なのは、通学可能な年齢であると考えられたからである。家から学校まで通学できる身体的能力が備わると、学齢が始まると考えられていた。学齢の終期が 14 歳だったのは、就労・結婚可能な年齢であると考えられたからである。一人前に働ける能力が備わると、学齢が終わると考えられていた。

学齢が男女ともに定着したといえるのは、1930 年代である。それは、小学校に入学して卒業まで就学し続けるライフスタイルが、全ての子供たちに安定して見られるようになったからである。1900 年代には、男女ともに小学校就学率 90%を超えたが、このうち相当数の子供たちが長期欠席や中途退学をしており、就学のライフスタイルが定着していたとは言いがたい。また、男子については、すでに 1910 年代後半には安定して卒業までを含む就学スタイルが定着していたが、女子については、この時期にはまだ中退などのために卒業できない者が相当数いた。男女の小学生がともにほぼ卒業まで就学するライフスタイルが定着したのは、1930 年代であった。この頃には、13・14 歳についても、高等小学校または中等学校（中学校・高等女学校・実業学校）に入学・在学するのが多数になっていたため、学齢はほぼ定着したと言ってよい。

（2）学齢の始期と終期はいつか

学齢制度が導入されたのは 1875 年、定着したのは 1930 年代と述べた。この約 50 年間で、学齢は様々な議論にさらされた。まず、学齢の始期が 6 歳ということが問題になった。学齢が導入された明治初期の人々にとって、年末年始はまだしも、年度の切り替わりすらなじみのないものであった。4 月 1 日生まれの子供は今では早生まれとして、次の年度の学年に編入されるが、早生まれの制度は明治 27 (1894)～35 (1902) 年の時期に徐々に成立した。また、日本人の年齢の数え方は、伝統的に数え年の数え方が一般的であり、生まれたら 1 年（歳）とし、元旦を迎えると誕生日に関わらず全員 1 年（歳）年をとる仕組みをとっていた。また、法令遵守の姿勢も人や地域によってまちまちで、学齢が 6 歳から始まることについて、親がもっと早く学校に行かせたければ行かせてもいいし、親が学校に行かせたい（行かせられる）時に行かせたらいいいのではないかと、という考え方がまかり通るところもあった。そのため、学齢始期 6 歳という制度を定着させるには、6 歳にも 6 歳になったばかりの子供と、6 歳になってすでに何か月も経った子供がいるが、6 歳のうちならいつでもいい

のか、年齢の数え方には満年齢と数え年とがあるが満6歳なのか数えで6歳（満年齢でいうと5歳も含む）なのか、満6歳になったらその時点で入学させるのか、早生まれはどうか、本当に6歳にならないと学校に行かせてはいけないのか、本当に6歳でいいのか、などの諸問題を解決しなければならなかった。

早生まれの制度が定まったと同じ、1900年代には、学齢の始期は満6歳か数え6歳かという議論、さらには7歳の方がよいのではないかという議論が起こった。年齢の数え方については、1902年に法律で満年齢に一本化することが決定した。また、この頃、西洋諸国の中で学齢始期を7歳にしている国があり、学齢始期を7歳にするのがよいのではないかという議論が起こった。当時、小学校就学率が急上昇し、日本の近代化も進む中で、今後の国民育成・人材育成のあり方が見直され、学制改革の議論が高まっていた。また、教育学や児童心理学・生理学の研究が進み、学校衛生に対する関心が高まって、発達に応じて健康な国民を育成することへの関心につながっていた。これらの関心から、当時の一斉教授法中心の教育制度の中で、満6歳の学習はほんとうに効果が上がっているのかということが問題になった。議論の決め手になった問題は、一斉教授法に耐えられる年齢はいつか、学齢終期までに就労に耐えられる人材を育成できるかという問題であった。当時の日本には、海外進出などを始め、国際競争に打ち勝つために良質の労働者をなるべく早く確保したいという国家目標が掲げられるようになっていた。その結果、一斉教授法に何とか耐えられ、早期就労を期待できる、満6歳を学齢始期にすることになった¹²。

学齢終期については、始期よりもずっと幅のある曖昧な問題であった。学齢終期は就労・結婚可能かどうかで決まると先述したが、明治大正の人々のライフスタイルにおいては、就労・結婚可能年齢は10歳から14歳までの幅があった。まず、就労・結婚可能年齢は男女で異なった。男子は、女子に比べて発達がゆるやかであり、かつ当時の仕事を一人前に果たすにはある程度の筋力や能力が必要だったので、就労・結婚可能年齢は高くなりやすかった。しかし、女子は、男子に比べて発達が早くなりやすく、かつ当時の女性が行う仕事は力をそれほど必要としないことが多かったので、就労・結婚可能年齢は低くなりやすかった。当時は、子供たちが就労する仕事地域によっても異なったので、就労可能年齢は地域差もあった。養蚕や女工の仕事が盛んな地域では、女子は11・12歳頃には早くも就労してしまった。農業地帯では、大人が農作業中に子守をする仕事が多く、子供たちは幼いときから働いていた。子供が働かなくて良い社会を作るのはなかなか難しかったが、国際的な傾向を受けて大正12(1923)年に工場法が改正され、工場で12歳以下の児童労働が禁止になった。これによって、この頃から就労可能年齢が13歳に定まり、10~12歳までを学齢終期として見なす傾向はなくなっていったと思われる。

また、結婚可能年齢については、当時の人々には14歳になれば可能という通念があった

¹² なお、数え6歳に含まれていた5歳を義務教育年齢に入れるかどうかは、現代においても生き続けている論点である（5歳児の義務教育化問題）。

ようだが、実際の結婚年齢はもう少し後である。近代化が進めば進むほど結婚年齢は高くなる傾向があり、1890年代には、平均結婚年齢のピークが従来の20歳頃から25歳頃に移行していた。このデータは再婚を含めての平均年齢なので、初婚年齢はもっと若かっただろうが、人々が考える結婚可能年齢も高くなる傾向にあったと思われる。1930年代に小学校卒業が普通になってきたのは、当時における就労・結婚可能年齢に関する状況の変化が背景にあった。そして、戦後に学齢終期が義務教育の終期に合わせて15歳に伸ばされ、現在の学齢が成立した。

なお、家計に余裕のある家庭にとっては、14歳はまだ就労・結婚には早かった。多くの子供たちが学齢まで就学できない時期に、就学期間を延ばすことは、子供の早期就労・結婚を望まなくてもよい余裕のある家庭だけができる特権的な行為であった。当時は学歴社会が同時に進行した時期であり、進学することによってより有利な職業や社会的地位を得ることも可能になっていた。家計に余裕のある家庭や立身出世を目指す家庭にとって、学齢期は、さらに就学期間を延ばすための進学準備期間でもあった。

以上のように、学齢の始期・終期をめぐる歴史的事実から見えてくるのは、日本人にとって就学とは、就労・結婚・進学準備のための行為として定着したことである。国家の思惑はもちろん公教育制度の確立にあった。しかし、国民は、それとは別に就労・結婚・進学という自分たちの生活のために教育制度を受け止めたのである。そのため、国民にとって公教育制度は、義務教育や普通教育の理念の実現よりも、就労・結婚・進学準備につながる教育を提供する制度でなければならなかったと考えられる。

以上、日本人はなぜ子供を学校に行かせたかについて考察してきた。公教育の理論から考えるとまずあり得ないことであるが、日本人は私的な利益追求の延長線上で公教育制度を受け止めてきた。しかし、だからといって現在の教育の私事化を放置しては、格差拡大に歯止めをきかせることはできないし、社会全体の利益・福祉を生み出す教育の公共性を確立することもできない。この状況を打開するには、教育の私事化が進みやすい日本人の国民性を理解した上で、公教育に対する国民の理解を深める方策を練ることが重要であろう。そのためには、まずは公教育に携わる教師一人一人が、教育に関する国民性とともな公教育の理念を理解することが必要である。本章は、その一助となれば幸いである。

<主要参考文献>

- ・文部省『学制百年史』ぎょうせい、1972年。
- ・森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『学校＝規範と文化』教育学年報2、世織書房、1993年。
- ・土方苑子『近代日本の学校と地域社会一村の子どもはどう生きたか』東京大学出版会、1994年。
- ・藤田英典『義務教育を問いなおす』ちくま新書、筑摩書房、2005年。

- ・ 柏木敦『日本近代就学慣行成立史研究』学文社、2012年。
- ・ 志水宏吉編『社会のなかの教育』岩波講座教育・変革への展望2、岩波書店、2016年。

【資料1】教育の費用は誰が負担すべきか

(藤田英典『義務教育を問いなおす』ちくま新書、筑摩書房、2005年、65～66頁)

経済学的に言えば、教育は準公共財である。それは国民文化・国民経済・国民社会の再生産の機能を担う公的な営みであるから、公共財としての性質を備えている。しかし同時に、どのような教育を受けたかによって個人が受ける便益に差異が生じるから、私的財でもある。私的財という側面を持っている以上、その費用を個々の家庭がある程度負担することは、一面では理にかなっている。しかし、義務教育についてもそれが妥当かというと、そうではない。義務教育費国庫負担制度が採用・実施されてきたのは、個々の自治体の財政力に関わりなく、全国どの地域でも一定数の教職員を確保し、ナショナル・スタンダードにかなう義務教育をすべての子どもに提供することが重要だと考えられてきたからである。[略]

むしろ、公教育は公立でなければならないということではない。私立であっても公教育機関であることに変わりはない。しかし、私立や公立学校の選択制が拡大するとき、教育の公共性が変質する可能性が大きくなる。教育を私事と見なす傾向が強まり、教育費の私的負担・受益者負担が拡大することになり、その結果、教育機会の階層差や地域差が拡大することになりかねない。また、日本のような序列意識や受験競争が過熱する傾向の強い社会では、学校を差別化し、教育困難校を作り出し、さらには、新たな社会的分断を引き起こすことにもなりかねない。その意味で、誰が教育費を負担すべきかという問題は、単なる費用負担上の合理性や公正の問題であるだけでなく、初等・中等教育に関する限り、教育の公共性の基盤に関わる重大な問題でもある。

【資料2】学校選択制か当事者参加による改善か

(藤田、同前、80～81頁)

我々は「私的財としての公立学校から脱出することはできるけれども、公共財としての公立学校から脱出することはできない」 [略] 「われわれは自分の子どもを都市の公立学校から退学させ、私立学校や排他的な郊外の公立学校に通わせることはできる。しかしわれわれは、そのようにして見捨てた公立学校システムの社会的・個人的帰結を受け入れないわけにはいかない」 ([D・F・ラバレー「脱出不能—公共財としての公教育」藤田英典・清水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力』新曜社、2000年] 113～114頁)。

[略] 親の教育要求に学校はどのように対応し、それをどのように満たしていくべきか。公立学校システムを歪め、機能不全に陥らせることなく、親の期待や要求にどのように対応していくべきか。学校選択制推進論者は、競争的な市場メカニズムが作動し、選択されない学校の自己改革を促進し、もう一方で、学校で選ぶことによって、選んだ学校に対する責任や連帯が生まれるから、どの学校もよくなると主張する。しかし、[略] 学校選択制は、論

理的にも構造的にも経験的にも、教育機会の不当な差別化と教育の歪みをもたらすといえる相当の理由・根拠がある。そして、学校選択制が広まれば、最悪の場合、相当数の「公立学校 (public school) は、公共住宅プロジェクトと同様、恵まれない、そして (おそらくは) 見込みのない人びとに、最低限の教育を提供するものに貶められるようになってきた」(ラバレー112頁)ということになりかねない。

日本社会はいま、「脱出」オプションを良しとし、「市場メカニズム」に[学校を]委ねていくのか、それとも、「意見表明」オプションを良しとし、苦勞しても「政治的メカニズム」による学校の改善・充実を図っていくのか、その岐路に立っている。学校が親の多様な教育要求に応え、それを満たすことは容易なことではない。しかし、不満を抱く親たちも含めて、当事者の参加と協力により、公立学校を「民主主義的応答性を備えた」組織にしている努力、そうすることで公立学校の教育の質を高めようとする努力を放棄するなら、そのときは、日本の教育と社会の未来は差別的で歪んだものになるだろう。

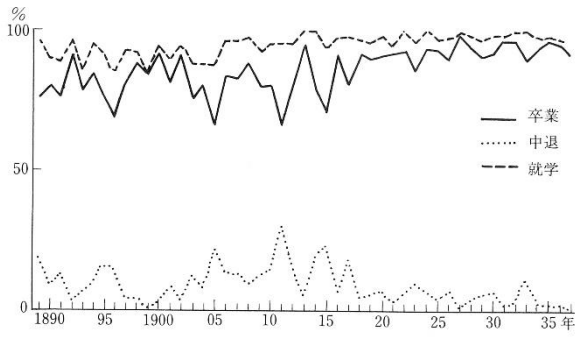
【資料3】就学期間という問題

(柏木敦『日本近代就学慣行成立史研究』学文社、2012年、14～15頁)

人々の間に就学という行為が成立するためには、就学期間というライフステージが成立することが要件となる。言い換えれば、就学期間を含んだライフサイクルが人々の愛大に成立することが要件になるのである。

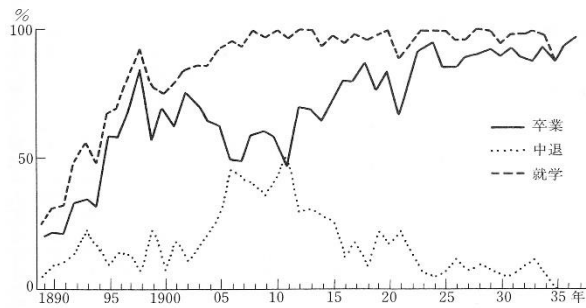
日本の初等教育における就学拡大過程は、大量の不就学者および中途退学者が存在し、課程が上級に進むにしたがって在籍児童が減少するという状態を続けていた。こうした現象が生じる要因は、人々が長期の就学に耐えられないということにあった。近世期にあつては個々人の生活状況によって個々区々であつた就学期間が、近代学校制度の導入によって画一化を要求されることになるのであるが、それはすなわち「多様な就学年齢が学校制度によって区画され、単純化してゆく過程」であり、またそこでは「慣行的な就学年齢と制度的な就学年齢との葛藤」が克服される必要があつたのである。

図 3-8 修学形態の変化・男子



出典：表 3-3 と同じ。

図 3-9 修学形態の変化・女子

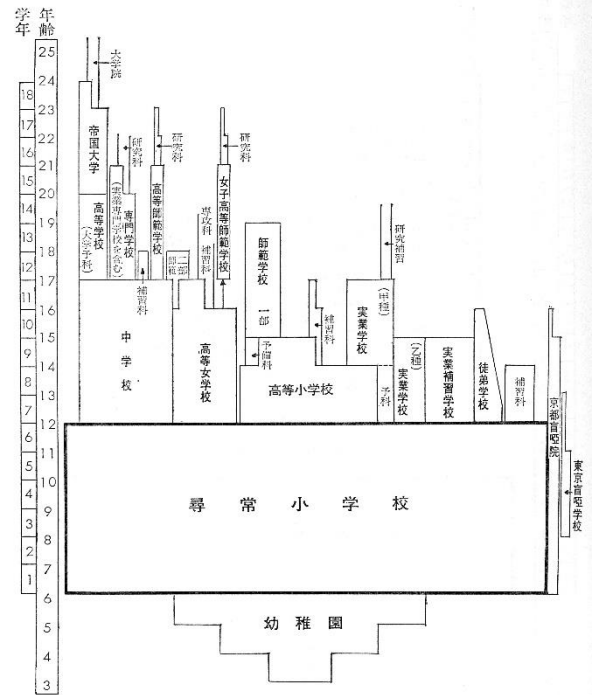


出典：表 3-3 と同じ。

(上 2 図出典：土方苑子『近代日本の学校と地域社会—村の子どもはどう生きたか』東京大学出版会、1994 年、128 頁。長野県五加村の尋常小学校についてのグラフ)

学校系統図

第 5 図 明治 41 年



(上図出典：文部省『学制百年史』ぎょうせい、1972 年、339 頁)

第 18 章 「中等教育」とは何か？ —中等教育制度史

本章は、中等教育とは何かについて、中等教育制度史を概観しながら検討することを目的とする。

教育制度を理解する時、最も標準的な考え方として、初等教育・中等教育・高等教育という 3 つの教育段階で分けて理解する考え方がある。このうち、初等教育は国民教育・義務教育の段階として確立し、高等教育はエリート教育や専門教育の段階として確立している。しかし、中等教育は、多義的な意味づけをされ、曖昧に理解されていることが多い。日本でいえば、中等教育は前期・後期に分けられ、前期中等教育（中学校）は義務教育であるが、後期中等教育（高等学校）は義務教育ではない。かといって、前期・後期ともに、エリート教育や専門教育というわけでもない。3 つの段階のなかで、人類史上、中等教育は多様な意義をとりまとめて最後に確立した教育段階である。その多義性や歴史の浅さが、中等教育に対する人々の曖昧な理解の原因になっている。

中等教育とは何なのか、どうあるべきか。この問いは、中等教育に従事する中学校・高等学校の教員を目指す者にとって、最も重要な問いである。（いずれ）中等教育に子どもたちを送る、小学校や幼保の教員にとっても無視できない問いである。

中等教育は、歴史を振り返って見ると、紆余曲折の結果、重要な意義を担わされたことがわかる。そこで、本章では、中等教育とは何かについて、欧米諸国や日本の中等教育制度史を振り返って検討する。まず、中等教育の多義性を理解するため、中等教育の多様な源流を整理する。次に 20 世紀アメリカにおける中等教育制度の確立について概要を把握する。それから、中等教育の代表的な教育内容に注目し、その意義を検討する。

1. 中等教育の 3 つの源流

初等・中等・高等教育の 3 つで構成される教育段階が完成したのは、20 世紀であった。国民教育体系の制度化にともなって整理され、特に 20 世紀アメリカにおいて前期・後期に分ける中等教育制度が確立したことによって完成した。それまでは、後に中等教育に位置づけられる学校が多数、各地でそれぞれの教育方針に基づいて活動していた。具体的には、イギリスではパブリック・スクール（18 世紀末～）とグラマー・スクール（16 世紀～）、フランスではリセ（18 世紀末～）とコレージュ（中世～）、ドイツではギムナジウム（16 世紀～）、アメリカではハイ・スクール（19 世紀～）、日本では中学校・高等女学校・実業学校（19 世紀後半～）である。これらの学校でとられ、中等教育の源流となった教育方針は次の 3 つに整理できる。

第 1 に、大学進学準備の教育である。中等教育の源流の中では最も古く、16 世紀頃にヨーロッパで始まり、特に 18 世紀末以降にこの教育方針に基づいた学校制度が整備された。

この頃、大学に進学し、官吏および聖職者や医者、法曹家、学者などの専門職に就く教養エリート層を養成することが重要視されるようになった。パブリック・スクールやリセ、ギムナジウムはこのために創設・整備され、教養エリート養成の限定コースを作り、一部の選ばれた男子たちをそこで学ばせた。これらの学校は、従来、身分制に基づいて職業や社会的地位が決まっていた身分制社会を変化させ、学歴によって職業・地位が決まる学歴社会に移行させた。ただし、この頃、これらの学校で学ぶ子どもたちは、ほぼ貴族階級や裕福な家の子どもたちであった。授業はラテン語で行われており、日常使わない母国語以外の言語教育の余裕のある家で育った子どもたちでなければ対応できず、一般家庭にとってはハードルの高い学校であった。しかし、19世紀には、列強国による植民地拡大にともなって、官吏や専門職の需要が急激に高まり、子どもを専門職に就けて社会的上昇を図りたい裕福な商工業者の利用が増えた。その関係で、多くの人々が利用可能な学校にするために、学校改革が進められていった。いずれにしても、学歴による社会階層の移動が可能になるきっかけを作った意味では、歴史的に重要な学校群であった。

第2に、職業準備の教育である。19世紀半ばに、産業革命によって商工業者の社会的地位上昇の要求が高まったことによって、現れるようになった教育方針である。商工業のための完成教育の要求が高まり、産業経済を支える人材を養成する職業学校が整備されるようになった。職業準備教育は国力・国際競争力の増強につながることを期待されたため、国家もこれらの教育に積極的に介入し、補助を与えた。

第3に、初等教育後の共通基礎教育（高度な普通教育）である。19世紀後半から見られるようになった教育方針である。この頃、国民教育制度の拡大・発達によって初等教育を受けた人々が増え、その進学先について需要が高まり始めた。国民生活をより向上させるためにより高度な普通教育を提供することや、初等教育卒業後の児童を保護することが目指された。

以上の3つの教育方針に基づく学校制度は、19世紀にはそれぞれ整備され、20世紀に入る頃には中等教育制度として整理された。日本では、明治32（1899）年に中学校令・高等女学校令・実業学校令が制定されて中等教育制度が整備され、昭和18（1943）年には中等学校令にまとめられた。

2. 20世紀アメリカにおける中等教育制度の確立

（1）中等教育の前期・後期課程

20世紀アメリカにおける中等教育制度の整備は、世界の中等教育制度史において重要である。中等教育の原理である、教育期間の能率化と単線型中等教育制度が成立したからである。教育期間の能率化については、中等教育を前期課程（前期中等教育）と後期課程（後期中等教育）に分けることが一般化し、それぞれの年限を前期課程3年・後期課程3年にすることが一般化した。年限については国によって多様だが、前期・後期課程を区別すること

は今ではおおよそ近代教育制度をとっている国では普通になっている。

前期中等教育は、高度な共通基礎教育（普通教育）を行う。中等教育の3つの源流でいうと、第3の流れを引き継いだ課程である。アメリカでは、ジュニア・ハイ・スクールが担当する。初等教育を高等教育と接続させる系統（articulation）の役割を果たす。国民育成に関わる普通教育の課程であるので、無償化の対象となり、義務教育制度の一部をなし、全ての子どもが入学できる単線型の形で制度化されるようになった。前期中等教育の使命は、国民の適性発見と進路の予備選択の機会を提供することである。高度な普通教育によって子どもたちの適性を涵養し、その適性に応じた進路を予備的に選択させ、後期中等教育に接続する。その教育内容は時代と共に変化した。例えば、第一次世界大戦後のフランスでは、たいへんな戦災・国力低下を受けて国力・国際競争力の増強に対する意識が高まり、前期中等教育によって国民の創造的活動を高めることが目指された。

後期中等教育は、進路（進学または就職）に応じた教育を行う。中等教育の3つの源流でいうと、第1と第2の流れを引き継いだ課程である。アメリカでは、シニア・ハイ・スクールが担当する。高等教育と接続させる系統の役割を果たし、または職業世界に子どもたちを輩出する役割を果たす。進学準備の課程と職業準備の課程とは別々に整備され、複線型の形で制度化されることが多かった。進学準備課程（普通課程）と職業準備課程（職業課程）とを統合した総合制の課程も構想されたが、現在でも、複線型の課程の方が効果的ではないかという議論が続いている。職業準備課程は、国家の関心を集め、たびたび積極的な介入・補助が与えられてきたが、進学準備課程に勝る勢いを得ることはできていない。

以上のように、20世紀アメリカでは、中等教育の前期・後期課程が整備され、どちらも同じ期間を設定された。そして、初等教育6年・前期中等教育3年・総合制後期中等教育3年の課程で構成される6・3・3制と呼ばれる単線型の学制形態が開発され、アメリカの国際的影響の拡大とともに、中国や日本などに導入された。日本では、昭和22（1947）年に、学校教育法の制定によって6・3・3制を導入し、中学校における前期中等教育の一本化と、高等学校による後期中等教育の総合制導入を行った（ただし、後期中等教育についてはその後の実業高校の設置などによって総合制は崩れた）。

（2）男女別学から男女共学へ

20世紀アメリカにおける中等教育制度の整備は、もう一つ、男女共学の実現である（特に前期課程における）。19世紀前半までの3つの中等教育の源流はいずれも主に男子のためのものだった。19世紀後半、女性解放運動の勃興に連動して、女子に対する高度な教育の要求がおこり、女子中等教育の整備が始まった。女性解放運動では様々な面での男女同権が目指され、教育を受ける権利についても男女同権が目指されたのである。

当初は、男女別学での中等教育制度の整備が進められた。女子中等教育は、男子中等教育よりも一段低いレベルで設定され、教育における男女同権はなかなか実現しなかった。20世紀に入って、アメリカで男女共学の中等教育制度が整備され始めた。戦後、日本にもこの

制度が導入された。昭和 21（1946）年には、戦後日本の教育改革を提言した米国教育使節団が、前期中等教育の男女共学と後期中等教育におけるできる限りの男女共学を提案して帰国している。その結果、昭和 22 年以降、新制中学校も新制高等学校も原則として男女共学が目指された。高等学校については、アメリカの影響力が低下した独立後、男女別学の学校が改めて設置されるようになったが、近年になって共学化する学校も増えている。

3. 中等教育内容の発展

（1）古典語・母国語・外国語をめぐる言語教育の模索

中等教育制度についてももう少し具体的に検討するために、教育内容の発展過程に注目してみよう。ここでは、まず古典語や母国語、外国語といった言語教育について概観する。

世界の中等教育史において最も古くから重要視されていた教育内容には、古典語（ラテン語・ギリシャ語）があった。中等教育の最初の源流は、ルネサンス末期（16 世紀）に始まり、大学進学を目指した教育であった。当時の大学では、古典語で書かれた書物を読み、古典語で教授されていた。古典語は大学教育・学問の基礎言語であり、大学で学んでエリートになるには必須の教育内容であった。古典語を使えるかどうかで、エリートかどうか証明されるようなこともあった。しかし、古典語は日常生活には不要であった。そのため、実学を重視する商工業者の台頭に仕掛けて、中等学校での古典語教育は次第に縮小されていった。ただし、縮小にはかなり長い期間がかかっており、欧米諸国における古典語教育の根強さを物語っている。

なお、日本は、近代化にあたって欧米の教育制度を模倣したが、古典語教育の制度は意識的に避けようとした。古典語教育が実学に役立たないことは日本の近代化が始まった時点で欧米においてすでに問題になっており、日本もそれに同意したからである。また、日本の文脈でいう古典とは漢学書であり、古典語教育は漢文教育ということになる。明治政府は、近代国家の形成過程で旧支配者層を排除して新しい国家を作ろうとしたため、旧支配者層を教育制度から排除しようとした。そのときに一緒に排除されたのが漢学者であり、漢文教育も排除される場所であった。ただ、1890 年代頃から中等教育における漢文教育の可能性が模索されるようになり、現在でも中等教育の内容に残っている。

古典語教育の無用が論じられる中で注目を浴びるようになったのが、母国語教育である。ルネサンスの時代が終わり、宗教改革や科学革命が起こって、学問や宗教、文化が古典語から母国語によって担われるようになった。母国語は日常生活に必須の言語であったが、17 世紀以降、国民文化は母国語によって発展するようになった。そして、普通教育・共通基礎教育の課程を構成するものとして、母国語は必須の教育内容になった。特に 19 世紀においては、中等教育制度の中でも母国語教育は重視されるようになった。

もう一つ、19 世紀以降、植民地支配や国際競争が激しくなってくると、近代外国語の教育の必要性が強調されるようになった。近代外国語とは、ラテン語などの古典語（これも外

国語) と対して、国際的に力をもった列強国の言語を指す。つまり、英語やフランス語、ドイツ語のことである。近代外国語は、貿易などの海外進出や列強国の情報に触れて文化を向上させるために必要であった。例えば、戦前日本では、中等学校の英語科は、生徒たちが海外情報に触れる数少ない機会になったという。なお、戦後日本の中学校外国語科(英語科)は、ずっと選択科目であった。外国語科(ほとんどは英語科)が必修科目になったのは1998年のことであり、国際化・情報化社会への対応と実践的コミュニケーション能力の育成とが強調されるようになってようやくのことであった。

(2) 実学としての数学・自然科学・実業科目

19世紀は中等教育史の中で重要な転機であった。先述の通り、古典語教育一辺倒であった中等教育の内容が変化し、母国語・近代外国語教育が加えられた。さらに加えられたのが、数学・自然科学である。これらは、工業化を中心とする産業革命後の産業経済を支えるために必要な教育であった。産業革命は機械・科学技術を基盤とした。機械・科学技術は自然科学の発展によって支えられ、自然科学は根本的には数学を基礎としている。そのため、産業経済を支えるためには、数学・自然科学教育が欠かせなかった。そして、職業準備教育としてだけでなく、共通基礎教育としても重視されるようになり、19世紀には、中等教育の内容に数学・自然科学が取り入れられるようになった。

また、19世紀半ばには、農業・商業・工業・家政などの実業科目も中等教育に取り入れられるようになった。商工業者や国家の後押しがあって、実業科目を重視した中等学校が次々と創設された。当初、実業学校は進学校と比べて下位に位置づけられていたが、進学校との同格化を求める運動がしばしば行われた。その運動が求めたものは、具体的にいうと実業学校卒業でも大学入学の資格を取得できるようにすることであった。それから、女子中等教育において顕著だったのは、家政系の教科の導入である。日本では、明治43(1910)年に高等女学校に実科のみを設置することが認められ、女子中等教育の普及を促進した。家政系の科目は長らく女子のみの科目であったが、次第に男女ともに学ぶ科目になった。日本では、昭和26(1951)年、家政系の教育内容を含む家庭科が初めて中学校の必修科目になり、共学の象徴的科目とされた。なお、職業科としては、日本の中学校では、昭和22(1947)年に必修科目になっている。

(3) 自治・訓練による人格形成

中等教育においては、道徳教育や体育も重要である。この点で中等教育史上重要なのは、18世紀末以降のパブリック・スクールの改革である。この頃のパブリック・スクールは、校長の人格に感化されての生徒の人格形成が重視され始め、知識伝達だけでない教育を目指し始めた。当時の進学準備教育は知識伝達に偏っていたから、知識伝達以上の教育機会を提供するようになった点でまた、スポーツが奨励され、中等学校では様々なスポーツが活発にされるようになった。フットボール(サッカー)やラグビー、ボート、クリケット、水泳

などの発展は、パブリック・スクールの教育に取り入れられたことと関わっている。生徒たちは、スポーツを通して心身を鍛え、スポーツマンシップを身に付けた。さらに、生徒自治による集団訓練の重要性が認識されるようになった。

思春期（青年初期）には、知性が飛躍的に高まり、身体も急成長する。急激に変化する自分との向き合い方や、友人との距離感にとまどい、アイデンティティのゆらぎや周囲とのあつれきに悩む。知識や判断力、自己有用感などを高め、大人の絶対的立場を疑い、大人を馬鹿にしたり、自分の方が優れていると感じたりするようになる。思春期の生徒たちは、高まってくる知性と身体能力とに基づいて、大人と離れて自立しようとし、仲間と共に活動して友人関係を重要視する。このような思春期の生徒たちに同年齢集団における自治経験を積む機会を与えることは、発達上有効なことであろう。

また、20世紀に入る頃には、様々な教育的意義をもった仕組みが整えられた。例えば、校章や校訓、校風、制服、校歌、寮、班活動、校内各種大会、部活動、修学旅行、生徒会、同窓会などである。校章や校訓、校風、制服、校歌などは、学校の生徒として所属感や一体感を高め、集団訓練の成果を高める。寮や班活動、校内大会、部活動、修学旅行なども、濃密な集団経験をえられる機会になる。生徒会は集団経験と自治の場となり、同窓会は卒業後も同窓として集団意識や一体感を維持することにつながる。今でも中等教育において欠かせない集団経験の仕組みは、歴史の中で作られたものであり、中等教育制度を知識伝達以上の教育機会を提供するものとして制度化されたものであった。

以上、中等教育とは何かについて、欧米諸国と日本の中等教育史を概観しながら検討してきた。中等教育は、大学進学準備の教育と職業準備教育、高度な共通基礎教育・普通教育の3つの流れを統合したところに制度化された教育であった。20世紀に、適性発見および進路の予備選択を目指す前期課程と、進路に応じた教育を提供する後期課程に分けられ、初等教育と高等教育とを接続する系統・階梯として確立した、比較的新しい教育制度である。中等教育の内容は、国語・外国語・古典教育や、数学・自然科学教育、実業教育、集団自治・訓練が代表的であるが、これらは国家・社会の変化の中でそれぞれ意味づけられ、中等教育に取り入れられてきたものであった。中等教育のあり方は、国家や社会の変動に応じて変化してきたものである。今後もそうであるとすれば、今後の中等教育のあり方を考えるには、国家・社会の現在や将来像をしっかりと見極めることがまず重要であろう。

<主要参考文献>

- ・世界教育史研究会編『世界教育史大系』第24巻・中等教育史Ⅰ、講談社、1975年。
- ・世界教育史研究会編『世界教育史大系』第25巻・中等教育史Ⅱ、講談社、1976年。
- ・望田幸男『ドイツ・エリート養成の社会史—ギムナジウムとアビトゥーアの世界』ミネルヴァ書房、1998年。

【資料1】大学進学コースとしての中等教育

(望田幸男『ドイツ・エリート養成の社会史—ギムナジウムとアビトゥーアの世界』ミネルヴァ書房、1998年、6～7頁)

一般に中等教育といえば、高等教育・初等教育とともに、教育の三段階を形成し、初等→中等→高等という積み上げ方式における中間の一階梯をなすものとされている。だがヨーロッパでは、このような独自の一階梯としての中等教育は20世紀的・現代的産物である。

[略] ヨーロッパ近代中等教育史は、不在あるいはあいまいな存在であった中等教育が形成・確立される道程ととらえるであろう。 [略]

まず最初に登場したのは中等教育一般ではなく、大学進学コースとしての中等教育であった。いうまでもなく大学は、本来的に高級官吏・聖職者・医者・法曹・学者などの教養エリートを養成する高等教育機関であったが、前近代においては大学に入学するにあたって明確な教育資格が定められてはいなかった。したがって近代において大学進学を準備する特定の中等学校が出現したことは、大学への道を、さらには大学によって養成されるエリートの道を、特定の教育コースに限定することとなった。イギリスのパブリック・スクール、ドイツのギムナジウム、フランスのリセこそは、このような意味での中等学校であった。

この中等学校の出現は、エリートの形成原理の転換であった。いうまでもなく前近代におけるエリートは、身分制にもとづく貴族であった。これに対して近代においては特定の教育資格(=エリート中等学校→大学)がエリートへの登龍門となったが、このことは身分制原理から能力主義原理への、エリートの編成原理の転換ととらえる。そして、能力主義原理は、理念的あるいは形式的には、国民各層の能力ある青少年すべてに、エリートへの道=社会上昇への道を開くため(教育機会の開放)になっていた。しかし現実には、このエリートへの道を歩みうる者は、「教養ある階層」とか「教養と財産ある階層」とかに限定されていた。

【資料2】中産階級の中等教育に対する要求

(角替弘志「イギリスの産業革命と中等教育改革」世界教育史研究会編『世界教育史大系 24—中等教育史 I』講談社、1975年、334～339頁)

19世紀中葉のイギリスは世界最大の植民地帝国にもなっていたのである。

このようなイギリス社会の膨張は、それに伴う豊富な人材を必要とした。1800年から1860年の60年間に、法律家、意思是2倍の4万人に、聖職者は2倍の1万6,000人に増大しているが、そのほかにも工業社会化、植民地の拡大に伴い、それまでとは比較にならないほど多くの軍人(将校)、技術者、行政官等の高度の学歴を必要とする人材が求められたのである。産業革命を通して興隆してきた中産階級は、このような専門的職業の増大に対して学校教育を受けることによって対応し、社会的移動、上昇をはじめたのであった。 [略]

[1840年以後] 商工業を基盤とする中産階級は、彼らの子弟が上流階級の子弟と机をならべ、そこで彼らの風格に接するとともに将来、工業、商業あるいは知的専門職につくことができるような知的な教育を受け、さらに、効果的な道徳的教育を受けることを期待してい

たのであった。[略] [中産階級のために設立された]新しい学校は、昔からの学則や基本財産に拘束されることはなかったから、時代の要請に容易に応ずることができた。そのため、在る場合には、職業準備教育的な性格を持つこともあった。

【資料3】イギリスにおける初等後教育の拡充

(角替弘志「イギリスにおける技術教育の発展と近代的中等教育制度の成立」世界教育史研究会編『世界教育史大系 25—中等教育史Ⅱ』講談社、1976年、88・94頁)

「19世紀後半には、伝統的な中等教育の概念に重大な衝撃を与えた三つの大きな動きがあった。すなわち、(1)女子に対する高度な教育の制度化を求める動き、(2)1870年の初歩〈等〉学校の国家的制度の確立による初等後教育拡大を期待する顕著な動き、(3)技術教育の重要性の認識とそれに対する国家介入の開始、である。」[略]

これらの動きは、もちろん教育界に独自にあらわれたものではない。より広い社会的、政治的、経済的な動向との密接な関わりのなかで生まれてきたものである。女子に対する中等教育の要請は女性解放運動の一つの側面であったし、初歩〈等〉学校教育の拡充は児童保護および庶民の生活条件の向上の要求に対応したものであり、技術教育の推進は産業革命による産業構造、産業組織の大変革、さらに外国との産業上の競争によって強くもとめられてきたものであったのである。[略]

1870年の初歩〈等〉教育法(The Elementary Education Act)は5歳から13歳までの児童のための初歩〈等〉学校の国家的制度を規定したが、初歩〈等〉学校の整備は、初歩〈等〉学校を了えた者に対する、それ以上の教育に対する要請を生み出したのであった。

[略] 教育を受けたということが、さらに多くの教育を受けたいという希望を生みだし強めることになったという自然の趨勢も無視することはできない。

【資料4】アメリカにおける前・後期中等教育の構想

(真野宮雄「アメリカにおける中等教育改造運動」同上、121～124頁)

中等教育改造運動は、全米教育協会の各種委員会の討議において促進されたが、すでに改造の機運はそれを待つまでもなく、実際には部分的に具体化されていた。[略] 6・6制で代表される中等教育の改造は、大学への接続を中心とする傾向が一般的であり、中等学校の中間学校的機能に期待するものであった。ところが、[1911年の]時間経済に関する委員会による6・4・2制の提案は、中等学校の機能を中間学校的としてとらえるとともに、終局学校的機能としてとらえようとする、いわば公立ハイ・スクール成立当初の理念の再認識あるいは再現ともいえる。[略]

[1918年、中等教育改造委員会が、中等]教育の主要目的は①健康②基本的過程の運用力③価値ある家族員たるの資格④職業⑤市民としての資格⑥閑暇の有意義な使用⑦倫理的な性格、としたのである。

委員会は、これらの主要目的を達成するために、中等教育6か年をジュニアとシニアの各3か年に分離すること、ジュニアでは適性の発見と将来従事すべき職業の予備的選択を行

わせること、シニアでは選択された分野において教育を与えること、等を要望し、さらに各州において6・3・3制を採用するように勧告した。ここに中等学校が再び上構型学校系統において、しかも職業教育の機能をも併せ果たすべき役割を与えられ、20世紀における新しい中等教育の発展方向が明示されたのである。

【資料5】日本における6・3・3制の構想

(深谷昌志「日本における戦後中等教育改革」同上、361頁)

[1946年に提出された米国教育使節団の]報告書は、教育全般の改革に言及しているが、特に中等教育については、いわゆる「6・3・3制」を提唱している。例えば、下級中等学校 (lower secondary school) について、(1)3年制、(2)義務教育扱い、(3)無償教育、(4)男女共学、(5)共通の教育課程を勧告し、上級中等学校 (upper secondary school) に関して、(1)3年制、(2)希望者の全員入学、(3)無償教育、(4)できるかぎり男女共学、(5)工業や商業の課程は認めるが、同一学校内の統合制が望ましい、と指摘している。これは、素朴なまでの単線型学校制度を提唱したものであり、従来の性や進路に応じて区別されていた中等教育を根底からくつがえすものであった。

【資料6】19世紀前半イギリス・パブリックスクールにおける人格形成推進の意義

(角替、前掲、1975年、311・320頁)

バトラー [シュルスベリー・スクール校長]、アーノルド [ラグビー・スクール校長] による中等教育の改革においては、校長のもっていた人間的・人格的側面が非常に大きく評価され、学校を、単なる有用な知識伝達の間以上のもにしたことに、改革の意義が認められているのである。

[略] 当時の支配階層において認識されていたパブリック・スクールの欠陥は、その教育が实际的でなく、カリキュラムが偏狭であるということに対してより、むしろ、訓練・躰の不徹底、道徳的観念のゆるみ、非キリスト教的放逸に対してであり、彼らの改革は、こうした支配階層のパブリック・スクール批判と、基本的には対応したものであった。[略]

アーノルドの改造は「伝統なき中産階級」の要請によっておしすすめられたものではなく、上流階級が支配者としての自覚のもとに、その品性の陶冶手段として、おしすすめていったものであるといえるのである。さらに、さきにみたようにバトラーの改革は、パブリック・スクールの教育の水準を高めたのであり、ここにパブリック・スクールは、品性の陶冶という面からも、高度の知性・知識の獲得という面からも、そこに学ぶ者に対して、最も高い水準の教育を行ない得るという構図ができあがったのである。

第 19 章 「高等学校」とは何か？

本章は、高等学校とは何かについて、日本の高等学校史を踏まえて検討することを目的とする。

日本の高等学校は、後期中等教育機関である。義務教育ではない中等教育の段階を担うが、現状では 9 割の子どもたちが進学してくる。なぜ高校は義務教育ではないのか、という疑問は、国民の間によく見られる。近年試みられている無償化が実現すれば、さらにその疑問は大きくなるだろう。

高等学校とは何か、どうあるべきかという問いは、高校教員を目指す者には必須の問いである。同じ中等教育に従事する者として、中学校教員を目指す者にとっても意義の大きい問いである。学校とは何かという問いでもあるので、小学校や幼稚園の教員を目指す者にとっても重要な問いである。

実は、日本の場合、高等学校とは何か、という問いは、単純な答えにならない難しさがある。というのも、戦前の高等学校（旧制高校）と戦後の高等学校（新制高校）とは、その性質がまったく異なるからである。それぞれに歴史をもち、それぞれの歴史からその性質が作られてきたため、歴史を踏まえた上で答えなければ十分な答えが得られない。また、高校教育は現在、本質的な変化と改革のただ中にあり、現在の高校改革まで視野に入れなければ、高校とは何かという問いに答えられない。そこで、本章では、現在の高校改革まで視野に入れて、戦前・戦後の高校史の概要を検討する。

1. 旧制高等学校の歴史

高等学校は、明治 27（1894）年の高等学校令発布によって誕生した。明治 19（1886）年の中学校令で、中学校に尋常中学校と高等中学校の 2 種類が成立し、そのうちの高等中学校を独立させて高等学校に再編したものであった。もともと、高等学校の前身であった高等中学校は、大学予備門という大学進学準備機関を改組したものであり、大学進学準備という性格を強くもっていた。高等学校誕生にあたっては、この大学進学準備機関としての性格を弱め、専門教育を行う学校として位置づけ直そうという意図があった。したがって、最初の高等学校には法学部や医学部などの専門学部が設置されてこちらを主とし、帝国大学進学準備のための教育は予科で行ってこちらを従とすることになった。しかし、最初の高等学校における専門学部はあまり振るわず、予科ばかりに希望者が集まった。つまり、日本史において高等学校は職業準備機関として誕生したが、人々からは大学進学準備教育を期待されたのである。このように、戦前の高等学校と戦後の高等学校とは性格が異なったため、戦前のものを旧制高等学校と呼び、戦後のものを新制高等学校と呼ぶ。

旧制高等学校は、創設時期によって分類されている。まず、明治期に創設された第一世代

の高等中学校・高等学校はナンバー・スクールと呼ばれる。校名に番号がついていたためである。すべて官立（今でいう国立）学校であった。すなわち、第一高等学校（東京、のち東大教養学部）、第二高等学校（仙台、のち東北大の一部）、第三高等学校（京都、のち京大教養部）、第四高等学校（金沢、のち金沢大学法文学部・理学部）、第五高等学校（熊本、のち熊本大学法文学部・理学部）、第六高等学校（岡山、のち岡山大学教養部・法文学部・理学部）、第七高等学校（鹿児島、のち鹿児島大学文学部）、第八高等学校（名古屋、のち名古屋大学教養部）である。いずれも、戦後に国立大学の教養教育機関または文学・理学教育機関になる。

大正7（1918）年、第二次高等学校令が公布された。今度は、男子高等普通教育を完成させる機関として位置づけ直された。ナンバー・スクールの専門学部は廃止、

または専門学校に独立した。また、従来官立高校しか認められなかったところに、以後、公立・私立高校の設置が認可されるようになった。また、従来3年制の課程だったところを、尋常科4年・高等科3年の7年制の課程に編成し直された。20世紀に入って、日本の高等学校は、国民の共通基礎教育を完成させる教育を目指したのである。しかし、実際は相変わらず大学準備機関として利用され、ナンバー・スクールなど一部の高校は高等科3年課程のみを設置したため完成教育も徹底できなかった。

20世紀に入って、第二世代の高等学校が創設された。第二世代の高校は、ネーム・スクールと呼ばれる。校名に地名を冠していたからである。これらの多くは公立・私立学校であった。ネーム・スクールについては、官公立では、新潟・松本・山口・松山・水戸・山形・佐賀・弘前・松江・大阪・浦和・福岡・東京・静岡・高知・台北・姫路・広島・富山・浪速・東京府立・旅順高等学校が創設され、私立では武蔵・甲南・成蹊・成城高等学校が創設された。

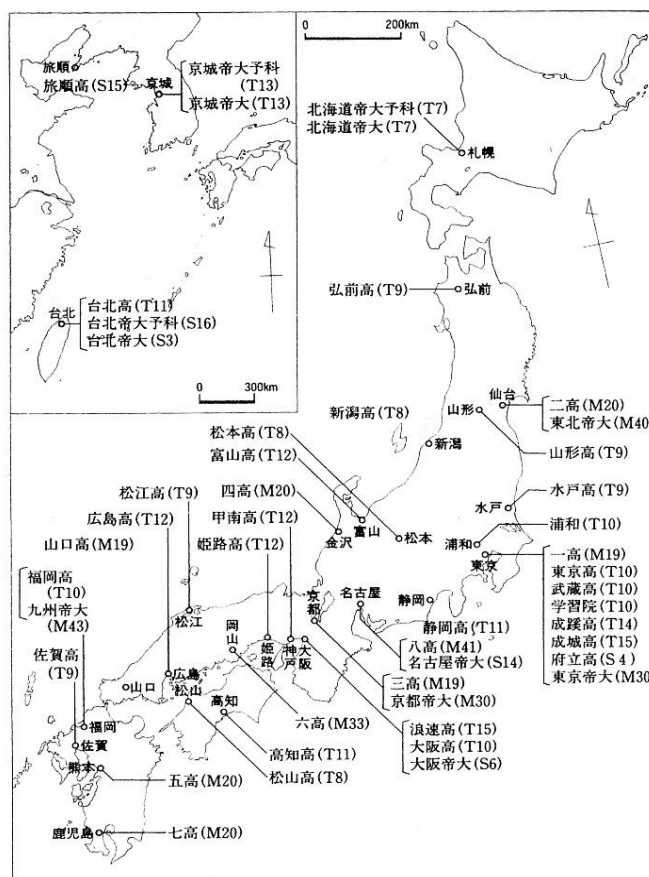


図 旧制高等学校・帝国大学所在地（かつこ内は設置年）
 注：ナンバー・スクールについては高等中学校。
 山口高、七高については山口高等中学校、鹿児島高等中学造士館の設置年
 学習院については高等学校と同様の資格を認められた年
 東京帝大は帝国大学から改称した年

出典 竹内洋『立身出世主義 [増補版] 近代日本
 のロマンと欲望』世界思想社、2005年、68頁

戦後は、廃止された学校もあるが、存続した学校はいずれも国公私立大学の教養教育または文理教育の機関になっている。

昭和 22 (1947) 年、学校教育法が公布・施行され、6・3・3 制の一部として新制高等学校が制度化された。また、学校教育法に基づいて、昭和 23 (1948) 年から新制大学の制度が開始され、旧制高等学校は新制大学の一部として再編されていった。昭和 25 (1950) 年、旧制高校は、最後の卒業生を出して完全廃止された。

以上のように、旧制高校の制度は、19 世紀末に大学準備機関を源流として職業準備機関として誕生し、20 世紀初めに国民共通基礎教育機関として再編されようとした。しかし、実態としては主に大学準備機関として機能した。また、戦後の新制大学への統合状況を見ると、旧制高校は高等教育における教養教育機関として認識されていたことがわかる。実際に、旧制高校では「教養」を身に付けることが大事にされたが、それが旧制高校生およびその後身である大学生の独特の教養文化を形成した。旧制高校・大学の教養文化とは、一言でいうと、外国の哲学書を中心とした読書文化であった。当時の哲学動向を反映して「デ・カン・ショ」(デカルト、カント、ショーペンハウワー) という必ず読むべき本が形成された。阿部次郎『三太郎の日記』も教養書として人気の本であった。おおよそ、いずれの本も人間とは何か、自由とは何かなどを哲学する内容であり、教養文化は人間とは何かを根本的に考える文化と言っても良い。旧制高校の講義を受けたり教養文化を身に付けたりするには、これらの哲学的素養や外国の原書を読む高い外国語能力が必要であった。また、入学・卒業出来れば帝国大学に入学し、立身出世が望めるが、学校数は限られていたので、入試倍率は極めて高かった。このような競争に打ち勝ってきたのが旧制高校生であった。そのため、一般人にとって旧制高校は「普通は入学できないところ」であり、旧制高校生であるということは「すごいこと」であった。また、そこまでがんばって旧制高校生になるには、生活が安定していて勉強に集中できる環境がなければ難しい。旧制高校生は、裕福な家庭の子どもが多かった。このように、教養文化や社会の反応、出自などの影響で、旧制高校は特権的な性格を帯びていた。

2. 新制高等学校の歴史

(1) 新制高等学校の創設

先述のように、昭和 22 (1947) 年、学校教育法施行によって新制高校の制度が誕生した。新制高校は、いわゆる「高校三原則」という原則に基づいて整備された。「高校三原則」とは、戦後直後に学制改革を行うにあたって占領軍から指示された高校制度の原則であり、総合制・男女共学・小学区制の 3 つの原則を指す。総合制とは、後期中等教育を複線化させずに、大学進学準備や普通教育の完成教育を行う普通科と、職業準備教育を行う職業科とを同一の学校に設置して、総合的に教育課程を編成する制度のことである。旧学制では、普通課程と職業準備課程とは別学であったので、それを許さないという意味をもっていた。男女共

学は、男女を同じ学校・学級に編成することである。これは、旧学制でとられていた、後期中等教育における男女別学や教育機会からの女子の排除を許さないという意味をもっていた。小学区制は、学区を設けて学区内の地域の進学希望者を受け入れる制度であり、越境入学を認めない制度である。旧学制では、進学実績の高い高校に入学したい者が、生活していた地域を越境してでも入学しようとし、結果としてその高校の倍率が高くなって学歴競争が激化した。また、高校教育のレベルを維持するために高校の設置は厳しく制限されていたので、高校のない地域も多かった。こういう状況を改善し、教育機会を保障しようとする制度であった。この高校三原則は、世界的に見ても採用していない国・地域は多く、先進的なものだった。それにもかかわらず、占領軍が強い指導力を発揮して実施を推進し、多くの総合制・男女共学・小学区制の高校が各地に整備された。その後、昭和 26 (1951) 年に日本が独立して占領軍が去り、地域で高校増設が計画されるようになると、総合制を崩して進学校と実業高校を分けたり、男女共学を崩して男子校・女子校を設立したりした。小学区制も次第に崩れていった。日本独立後にどのように高校が形成されたか。地域によってかなり異なる実態・過程があり、研究が進んでいないため、簡潔に説明するのはまだ難しい(広島県・鳥取県については旧制学校と高校との関係について後掲の通り一覧化した)。

さて、旧制高校は新制大学に編入されたので、新制高校は別の学校制度を前身として成立した。新制高校の前身は、旧学制における旧制中等学校や青年学校・各種学校である。旧学制では、中等学校として中学校、高等女学校、実業学校があった。学校教育法は前期中等教育を一本化して新制中学校を設置したため、旧制中等学校は廃止され、新制高校の母体となった(新制中学校は新設)。旧制中学・高等女学校・実業学校は、総合制・共学の原則に従って、それぞれ統合合併されて新制高校に移行していった。旧制中学校・高等女学校は全日制の普通科の母体になり、実業学校は全日制の職業科の母体になった。また、旧学制において、小学校卒業後に中等学校に進学しない者に対して勤労教育を行っていた青年学校や、多様な教育課程で教育を行っていた各種学校も、高い教育理念や教育程度を持っていたものは新制高校に統合され、定時制の課程や分校、女子高の母体になった。特に、各種学校には私立裁縫学校が多かったが、これらが私立女子高等学校になっていく事例が多かった。

(2) 1960～70 年代における高校教育機会の拡大

中学校卒業者が高校に進学する率(高校進学率)は、現在では全国 9 割を超えている。高校進学率が 9 割を超えたのは、1970 年代末のことであった。しかし、昭和 33 (1958) 年の時点で、高校進学率は 5 割程度であった。また、この頃、地域によって高校進学率には差があり、最も低かった宮崎県では約 35%、最も高かった東京都では約 70%であった。このような状態であった高校進学率が、わずか 20 年程度で全国 9 割まで変化したのか。

1960 年代は、「15 の春は泣かせない」をスローガンにした高校全入運動の始まった時代であった。戦地から大勢の引き揚げ者が帰還して、昭和 22 (1947)～24 (1949) 年に出生数が急増した(第一次ベビーブーム)。この頃に生まれた子どもたちがちょうど高校入学の

年齢になったのが1960年代であった。すでに中学校までは義務教育となり、学歴社会も定着していたので、人々は事情が許すなら高校進学を考えるようになった。ベビーブーム世代による15歳人口の急増と高校進学希望者数の増加は目に見えていたが、予想に対して高校数は十分といえず、1960年代には受験競争が激しくなることが明らかであった。そのため、高校進学希望者に高校教育を保障することを目指す高校全入運動が起こった。ただ、高校全入運動が起きたとはいえ、高校は義務化されなかったため、子どもたちが進学を希望しなければ進学率が9割を超えるはずはない。これについては、おおよそ1960年代頃には、高校卒業者が徐々に増えたことによって、学歴としての高卒の有効性が一般に知れ渡って、「高校に行くのと得をする」という認識が広がったことが背景にある。また同時に、1950年代末には高校進学率が5割を超え、15歳の半数が高校に行くようになると、「高校に行かないと損をする」という認識も広がって進学希望を後押しした。そして、1970年代後半には、進学希望者が全員高校に入学できる体制が整い、9割以上の高校進学率が実現したのである。

新制高校誕生から高校進学率9割突破までの過程は、高校のあり方を変えた。第1に、公立高校の威信を低下させた。1960年代以降、高校全入を目指して多くの公立高校が新設されたために、公立校の希少性を低下させたからである。第2に、教育困難校が出現したことである。従来の高校生は学力試験で選ばれた進学希望者ばかりだったが、周りに流されて進学する者や、高校教育に耐えられない学力の者も高校に進学するようになった。従来に比べて公立は増えたが、高校進学希望者数の急増に十分対応できる施設・設備を整えることは難しく、定員を大きく超えた詰め込み教室や、設備の整わない仮設校舎・教室などが増えた。意欲や学力の不十分な高校生をこのような不十分な学習環境で教育するのは、著しい困難をともなった。第3に、私立高校の役割が変化したことである。公立校は増えたがまだ不十分であったため、公立校不合格者が私立高校を受験し、入学するようになった。私立高校は、学力中位または低学力層の進学先として発展していった。ただし、一部の私立高校は大学進学準備教育に特化し、公立校の威信低下や進学実績の不調に対して、進学校としての地位を確立した。灘高校などはその典型である。第4に、学区の拡大である。高校進学希望者は、近い高校に入学することよりも、進学実績の高い高校に入学することを希望した。そのため、従来の小学区制はうまくいかず、行きたい高校に行けるように学区が拡大されることになった。

3. 高校教育の質的転換

(1) 1990年代以降の高校をめぐる状況変化

1970年代末以降に進学率9割を超えた高校であったが、第二次ベビーブーム世代(1971～74年生まれ)の進学の終わった1990年代以降、困難な課題を抱えるようになった。15歳人口の急減と高校全入を目指して増設した高校数とのアンバランスによって、定員割れになる高校が増えたのである。公立校においても定員割れを起こすようになり、教育困難校

が出現するようになった。高校の規模縮小や統廃合、分校・課程の廃止などが行われ、高校の淘汰が進んだ。生き残りをかけて高校の特色づくりが盛んに主張されるようになった。

平成 21 (2009) 年には、高校の無償化が試みられた。高校の無償化は、9 割以上の高校進学率を背景とした主張であり、高校全入運動の時代から主張されてきたことであったので突然のことではなかった。日本では、高校以外に進学する進路や進学せずに職業社会に出る進路を残すべきという発想が根強く、高校の無償化や義務教育化は見送られてきたが、このような従来の方針を転換させる改革であった。しかし、平成 26 (2014) 年には無償化が見直され、所得制限のある就学支援金で低所得家庭に対してのみ学費支援をすることになった。高校生全員に対する学費が無償になった高校と、所得制限のある就学支援しかない高校とでは、教育制度上の意味はまったく異なる。高校無償化は、高校を全国民の進学先として認めることであり、高校を義務教育制度に編入することにつながる。児童の権利に関する条約は子どもの教育を受ける権利を定めているが、この権利には、進路に応じた教育を行う後期中等教育を受ける権利までを含む。子どもの教育を受ける権利を保障するには、高校の無償化は欠かせないのである。一方、所得制限のある就学支援制度は、進学希望者が安心して高校進学を実現させるための制度だが、高校は従来通り希望者のための進学先である。後期中等教育をどのように保障するか、結論はまだ出ていないといえる。

(2) 2014 年 12 月の中央教育審議会答申による高校教育の質的転換構想

平成 26 (2014) 年 12 月、中等教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」を公表した。この答申は、いわゆるセンター試験廃止を主張した政策文書として知られている。しかし、この答申の主眼は高校教育の質的転換であり、センター試験廃止はその手段に過ぎない。1980 年代から学校制度は質的転換が図られるようになり、小・中学校については平成元 (1989) 年または平成 10 (1998) 年の学習指導要領によって質的転換が進んだ。大学については、平成 20 (2008) 年頃から質的転換が主張され、様々な改革が進められている。この質的転換を図る教育改革に最も後れを取り、小中学校での教育と切り離されて教育していたのが高校であった。後れを取る原因になったのが、知識の暗記や再生を中心に求めてきた従来の大学入試であり、センター試験であった。高校は進学準備機関であるから、大学入試・センター試験が知識の暗記・再生を求める限り、高校教育は知識の暗記・再生に尽力するしかないである。

平成 26 年の中教審答申の趣旨は、高校教育を、知識の暗記・再生だけでなく、思考力・判断力・表現力や主体性、協働的態度を育てる教育に転換させることであった。高校教育を初等教育・前期中等教育にしっかりと接続させ、問題解決に資する生きる力・資質能力の教育に取り組みせようというのである。もともと、近年の高校では、大学進学のみで高校生の学習動機を維持することが難しくなっていた。現在、15 歳人口の減少によって高校で定員割れが起こっていると同様に、18 歳人口の減少によって大学でも定員割れが起こっている。

大学入試の倍率は低下し、希望すれば進学可能になって、勉強をしなくても進学先にこだわらなければ誰でも大学に行ける大学全入時代である。そんな時代に、大学進学のみで動機づけができるはずもなく、高校生の学習意欲が低下するのは当然である。高校教育を小・中学校の生きる力や資質能力を育てる教育と接続し、大学進学は高校教育の結果であるということを実際のものとするためには、これから大学入試改革と高校教育の質的転換が実現する必要がある。

以上、高等学校とは何かについて、日本の高校史をたどりながら検討してきた。戦前の旧制高等学校は、特権的な学校であり、大学進学準備と教養教育を行っていた学校であった。1947年公布の学校教育法によって新制高等学校が誕生し、共学によって進学準備教育と職業準備教育を両方担う単線型の中等教育後期課程としての高校が成立した。1960～70年代には9割以上の15歳が進学する学校となり、学校数を増やして後期中等教育の機会を量的に拡大させた。ただ、後期中等教育機関としての質を確立させていくことは、これからの課題である。1990年代以降の15歳人口の減少によって、進学準備重視の詰め込み教育が反省されるべき時代がやってきた。高校教育の質的転換はこれからである。これから高校教師になる人々に向けられる期待は大きい。

<主要参考文献>

- ・阿部彰『戦後地方教育制度成立過程の研究』風間書房、1983年。
- ・竹内洋『立身出世主義 [増補版] 一近代日本のロマンと欲望』世界思想社、2005年。
- ・香川めい・児玉英靖・相澤真一『〈高卒当然社会〉の戦後史—誰でも高校に通える社会は維持できるのか』新曜社、2014年。

【資料1】新制高校発足時の高校三原則

(1949年3月に広島県教育長が県下高校生に呼びかけた談話「高等学校再編成一件」『広島県庁文書』(阿部彰『戦後地方教育制度成立過程の研究』風間書房、1983年、387・390頁より))

第一に、多くの学徒が自己の居住地のすぐ近くにある学校をさけて、優秀と称される遠隔の学校に交通地獄の責苦をおかして通学し、あるいは寄宿してまで勉強するのは、どういう所に起因するのか。

第二に、同じ高等学校の生徒でありながら男子と女子の間に一般的に相当な学力差が見られるのは何故であろうか。

第三に、一方には各科目にわたる優秀な教員を揃えているのに、他方では僅か百名に満たない生徒達のため、各教科にわたって専門教員を揃え得ず、止むなく数名の教師で間に合せねばならぬ甚しい学校差の一例の存するのを放任して果してよいであろうか。 [略]

第四に、いっこうに収容すれば僅かの工夫を以てまとめ得る近隣の高等学校相互が、別にあるために全く同じ備品図書類を相互に買い求めて多額の費用を浪費しているが如き現実

が果して賢明といえるだろうか。

これらの諸点の総合的な解決は、諸君、如何にすればよいのか。私達は今や高等学校の再編成を右の如き矛盾の解決から出発させ様としているのである。学区制をしくこと、男女共学制をしくこと〔、〕而して現在の高等学校数を減して大規模な学校となし、しかも総合学科制をとることによって、どこの地域にあっても、どんな学科でも希望するものが選択でき、しかも男女各々協力し切磋し合って己が人格を高めてゆく事の出来る高校教育の新体制を確立せんとするものである。

【資料2】 鳥取県における旧制中等学校の新制高校への移行

終戦直後の旧制中等学校		統合後(1949年)の新制高校	備考
県立	鳥取第二中学校	鳥取東高等学校(普通・工業・農業)	現・鳥取東高校、鳥取工業高校
県立	鳥取工業学校		
県立	鳥取実業高等学校(新設)	〔定時〕青谷高等学校(農業)	
県立	鳥取実業高等学校(新設)		
県立	鳥取第一中学校	鳥取西高等学校(普通・商業)	現・鳥取西高校、鳥取商業高校、鳥取湖陵高校
県立	鳥取高等女学校		
県立	鳥取商業学校		
県立	八頭高等女学校	八頭高等学校(普通・農業)	現・八頭高校、智頭農林高校
県立	智頭農林学校		
県立	倉吉第一高等学校	倉吉高等学校(工業・商業)	現・倉吉東高校、倉吉西高校
県立	倉吉高等女学校		
県立	倉吉工業学校		
県立	倉吉農学校	倉吉農業高等学校(農業)	
県立	由良高等女学校	東伯高等学校(普通・農業)	現・中央育英高校
組合立	河北農業学校		
県立	米子中学校	米子東高等学校(普通・商業・農業)	現・米子東高校、米子南高校、米子高校
県立	米子農商学校		
県立	法勝寺実業高等学校(新設・定時)		
県立	米子高等女学校	米子西高等学校(普通・工業)	現・米子西高校、米子工業高校
県立	米子工業学校		
組合立	養良農学校	養良農業高等学校(農業)	現・米子南高校
県立	境中学校	境高等学校(普通・水産)	現・境高校、境港総合技術高校
県立	境高等女学校		
県立	余子水産学校		
県立	根雨高等女学校	日野高等学校(普通・農業)	
県立	日野農林学校		
市立	鳥取市立高等女学校	→ 廃止	
市立	米子市立淑徳高等女学校	→ 廃止	
私立	鳥取高等家政女学校	→ 鳥取家政高等学校	現・鳥取敬愛高校
私立	育英中学校	→ 育英高等学校	現・中央育英高校
県立	新設	〔定時〕岩美実業高等学校(農業)	現・岩美高校
県立	新設	〔定時〕岩美実業高等学校(農業)	現・岩美高校

注 鳥取県教育委員会編『鳥取県教育史』戦後編、鳥取県教育委員会、1959年を参照して作成。

学制改革直前の旧制中等学校			再編成(1949)後の高校名	備考
県立	広島第一中学校	→	県立 広島国泰寺高等学校	
県立	広島第三中学校 (夜間)			
県立	広島第二中学校			
県立	広島商業学校	→	県立 広島観音高等学校	現・観音高校、県立広島商業高校
市立	広島市立商業学校			
県立	広島第一高等女学校			
県立	広島第二高等女学校	→	県立 広島皆実高等学校	現・皆実高校、県立広島工業高校
県立	広島工業学校			
市立	広島市工業学校			
市立	広島市立第一高等女学校	→	県立 広島舟入高等学校	現・市立舟入高校
市立	広島市立第二高等女学校			
市立	広島市立中学校			
県立	広島商業学校	→	県立 広島基町高等学校	現・市立基町高校、市立広島商業高校、市立大手町商業高校
市立	広島市立商業学校			
私立	広陵中学校	→	私立 広陵高等学校	
私立	山陽中学校	→	私立 山陽高等学校	
私立	修道中学校	→	私立 修道高等学校	
私立	進徳高等女学校	→	私立 進徳女子高等学校	
私立	崇徳中学校	→	私立 崇徳高等学校	
私立	比治山高女学校	→	私立 比治山女子高等学校	
私立	(昭和24年3月新設)	→	私立 広島音楽高等学校	
私立	広島女学院高等女学部	→	私立 広島女学院高等学校	
私立	広島女子商業学校	→	私立 広島女子商業高等学校	現・広島翔洋高校(元・女子商学園高校、立志館広島高校、安芸女子大高校)
私立	松本商業学校	→	私立 広島県松本商業高等学校	現・瀬戸内高校、後にできた女子部は現・桜が丘高校
私立	安田高等女学校	→	私立 安田女子高等学校	
私立	広島実践高等女学校	→	私立 鈴峰女子高等学校	現・広島修道大学附属鈴峰女子高校
県立	海田高等女学校	→	県立 海田市高等学校	現・海田高校
私立	広島電機学校	→	私立 広島電機高等学校	現・広島国際学院高校
県立	可部高等女学校	→	県立 可部高等学校	
私立	祇園高等女学校	→	私立 大下学園祇園高等学校	2005年募集停止、敷地・設備はAICJ高校へ
県立	呉第一中学校			
県立	呉第四中学校 (夜間)	→	県立 呉三津田高等学校	一時期、江田島高校を分離
県立	呉第一高等女学校			
県立	呉第二中学校	→	県立 呉宮原高等学校	現・呉宮原高校、呉商業高校
県立	呉第五中学校 (夜間)			
県立	呉第三中学校	→	県立 広高等学校	
県立	呉第二高等女学校			
市立	呉市立工業学校	→	県立 呉阿賀高等学校	現・呉工業高校
町立	音戸高等女学校	→	県立 音戸高等学校	一時期、倉橋高校を分離
私立		→	私立 芸南高等学校	1975年廃止
私立	呉港中学校	→	私立 呉港高等学校	
私立	呉港商業学校			
私立	(土肥高等学校)			
私立	(呉精華高等学校)	→	私立 清水丘女子高等学校	現・清水ヶ丘高校
私立	(呉淑徳高等学校)			
県立	三原中学校			
県立	三原高等女学校	→	県立 三原高等学校	
市立	三原高等女学校			
私立	三原工業学校	→	私立 広島県三原工業高等学校	現・如水館高校(緑が丘女子商業高校を合併)
県立	尾道高等女学校	→	県立 尾道東高等学校	
県立	尾道中学校	→	県立 尾道北高等学校	
県立	尾道商業学校	→	県立 尾道西高等学校	現・尾道商業高校
市立	尾道商業学校			
市立	明德商業学校	→	県立 尾道南高等学校	

県立	市村農学校	→	県立	市高等学校	御調高校のことか？
県立	土生高等女学校	→	県立	土生高等学校	現・因島高校（因島北高校を合併）
私立	瀬戸田高等女学校	→	県立	瀬戸田高等学校	
県立	福山誠之館中学校	→	県立	福山東高等学校	現・福山誠之館高校
県立	福山高等女学校	→	県立	福山南高等学校	現・福山葦陽高校、福山工業高校
県立	福山工業学校				
県立	松永高等女学校	→	県立	松永高等学校	現・松永高校、松永東高校（一部）
県立	沼南実業学校	→	県立	沼南高等学校	
県立	神辺農学校	→	県立	神辺高等学校	現・神辺高校（神辺工業高校の改称、自彊高校と合併）、芦品まなび学園高校（一部）
県立	神辺商業学校				
県立	戸手実業学校	→	県立	戸手高等学校	戸手商業高校→1998年廃校（戸手高校新設）
私立	盈進工業学校	→	私立	盈進商業高等学校	現・盈進高校
私立	増川中学校	→	私立	広島県増川高等学校	1975年県立移管（北陽高校）、現・福山明王台高校
私立	門田高等女学校	→	私立	広島県門田女子高等学校	1969年市立移管、現・市立福山高校
私立	（昭和24年3月新設）	→	私立	福山暁の星女子学院	現・福山暁の星女子高校
私立	至誠高等女学校	→	私立	至誠女子高等学校	1975年県立移管（至誠高校）、1998年廃校（戸手高校新設）
県立	廿日市工業学校	→	県立	廿日市高等学校	現・廿日市高校、県立広島工業高校・宮島工業高校・湯来南高校
県立	津田農学校	→	県立	津田高等学校	現・佐伯高校
私立	山陽高等女学校	→	私立	山陽女子高等学校	現・山陽女学園高等部
県立	加計実業学校	→	県立	加計高等学校	
県立	八重実業学校	→	県立	八重高等学校	現・千代田高校
私立	高田中学校	→	県立	高南高等学校	？
県立	吉田農学校	→	県立	吉田高等学校	
県立	吉田高等女学校				
町立	向原高等女学校	→	県立	向原高等学校	
私立	新庄中学校	→	私立	広島県新庄高等学校	現・広島新庄高校
私立	新庄高等女学校				
町立	大竹高等女学校	→	県立	大竹高等学校	現・大竹高校、宮島工業高校
町立	大柿高等女学校	→	県立	大柿高等学校	
県立	賀茂高等女学校	→	県立	西条高等学校	現・賀茂高校、西条農業高校、賀茂北高校（一部）、黒瀬高校、総合技術高校（一部）
県立	西条農学校				
私立	乃美中学校	→	私立	乃美高等学校	1965年県立移管、現・賀茂北高校
県立	竹原高等女学校	→	県立	竹原高等学校	現・竹原高校、豊田高校
県立	竹原工業学校				
県立	忠海中学校	→	県立	忠海高等学校	
県立	忠海高等女学校				
私立	河内高等女学校	→	私立	広島県河内高等学校	1974年県立移管、現・河内高校
県立	木江工業学校	→	県立	大崎高等学校	現・大崎海星高校（元・木江工業高校との合併）
村立	芸陽高等女学校				
県立	本郷農学校	→	県立	本郷高等学校	？
県立	世羅中学校	→	県立	世羅高等学校	現・世羅高校（三和高校・大和高校を合併）
県立	甲山高等女学校				
県立	府中中学校	→	県立	府中高等学校	現・府中高校、芦品まなび学園高校（一部）
県立	府中高等女学校				
県立	上下農学校	→	県立	上下高等学校	
県立	上下高等女学校				
県立	油木農学校	→	県立	油木高等学校	
県立	三次中学校	→	県立	三次高等学校	
県立	三次高等女学校				
私立	日影館中学校	→	私立	広島県日影館高等学校	
私立	日影館高等女学校				
県立	双三実業学校	→	県立	塩町高等学校	現・三次青陵高校（元・三次工業高校）
県立	格致中学校	→	県立	比婆西高等学校	現・庄原格致高校（元・庄原高校）、庄原実業高校、西城紫水高校
県立	庄原実業学校				
県立	西城高等女学校				
県立	東城高等女学校	→	県立	東城高等学校	

注 次を参照して作成。広島県編『広島県史・現代』通史Ⅶ、広島県、1983年、422・423頁、430・431頁。各高校のHPほか。

【資料3】中卒後・高卒後進学率の推移

(香川めい・児玉英靖・相澤真一『〈高卒当然社会〉の戦後史—誰でも高校に通える社会は維持できるのか』新曜社、2014年、29頁より)

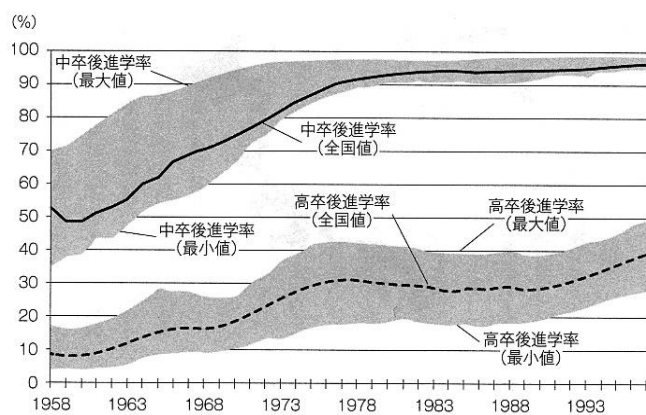


図1-1 中卒後、高卒後進学率の推移 出所：『学校基本調査』

【資料4】「行って得」から「行かないと損」へ

(香川ほか、同前、53～54頁)

『学校基本調査』によると、1960年代前半から半ばに高校に通った第一次ベビーブーム世代 [1946～49年生、いわゆる団塊世代] は、中学卒業時点で毎年約240万人おり、そのうち約170万人が高校に進学していた。1960年時点での高校進学者数は、100万人程度であった。第一次ベビーブーム世代を入学させるために高校が増設された結果、大きく高校全体の収容力が増し、その後高校入学者数は高校進学率が9割に達する1970年代まで140万人程度で推移した。量としての高校進学者の急拡大は、高度経済成長当時であって、卒業後の職種の変化をもたらすことになった [ホワイトカラーからブルーカラーへ]。

一方で、同世代における [高校進学者率] 7割という比率 (=170万人/240万人) は、その世代のなかにおける出世競争で、高卒学歴が「プレミア」 (=準エリートとしての高卒) として価値を保っていたことを意味している。その後、高校非進学者が急減していくことで、高卒学歴は、「行けば得する」という「プレミア」のあったものから、「高校くらいは最低出しておかないと！」という防衛的支出へと変化していくこととなった。まとめると、1960年代の高校教育拡大は、「高校へ行ったら得をする」状況から、「高校へ行かないと損をする」状況への変化を高卒学歴にもたらしたのである。

【資料5】高校教育の質的転換構想

(中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」2014年12月22日)

我が国が成熟社会を迎え、知識量のみを問う「従来型の学力」や、主体的な思考力を伴わない協調性はますます通用性に乏しくなる中、現状の高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜は、知識の暗記・再生に偏りがちで、思考力・判断力・表現力や、主体性を持って多様

な人々と協働する態度など、真の「学力」が十分に育成・評価されていない。〔略〕

学校の教育方針が選抜性の高い大学への入学者数を競うことに偏っている場合には、高等学校教育が、受験のための教育や学校内に閉じられた同質性の高い教育に終始することになり、多様な個性の伸長や幅広い視野の獲得といった、多様性の観点からは不十分なものとなりがちである。こうした教育では、大学入試に必要な知識・技能やそれらを与えられた課題に当てはめて活用する力は向上させられたとしても、自ら課題を発見し解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力や、主体性を持って、多様な人々と協働しながら学んだ経験を生徒に持たせることはほとんどできない。

そうした生徒がそのまま選抜性の高い大学に入学した場合、一定の知的な能力を持っていたとしても、主体性を持って他者を説得し、多様な人々と協働して新しいことをゼロから立ち上げることのできる、社会の現場を先導するイノベーションの力を、大学において身に付けることは難しい。〔略〕

「高大接続」の改革は、「大学入試」のみの改革ではない。その目標は、「大学入試」の改革を一部に含むものではあるが、高等学校教育と大学教育において、十分な知識・技能、十分な思考力・判断力・表現力、及び主体性を持って多様な人々と協働する力の育成を最大限に行う場と方法の実現をもたらすことにある。

第20章 女子はなぜ教育対象になったのか？ —ジェンダーと教育制度—

本章では、なぜ女子が教育対象になったのかについて、近代日本の女子教育史を用いて考える。なお、ここで「女子教育」という場合は、男女別学の女子専門の教育を指すこととし、「女子の教育」という場合は、別学だけでなく共学におけるものも含む女子に対する教育全体を指すこととする。

教育史上、世界のどこでも、女子の就学は男子に比べて遅れた。それは、かつての人々が、女子の教育に対して関心を払ってこなかっただけでなく、むしろ教育しない方がいいと考えてきたからである。男子に比べて、女子は教育対象になれなかった歴史があった。もちろん現在では、このような考え方は許されず、女子の教育は当然すべきであると考えられている。子供たちは学ぶ権利、教育を受ける権利を、男女問わず持っている。では、なぜ女子は「教育しなくていい」対象から「教育すべき」対象に転換することができたのか。その理由は、近代に入って展開された、男女平等・同権や女性の社会的地位向上を求める女性運動が転換を促したことが一つなのは間違いないが、それだけではない。女子に教育を、という考え方を人々が抱いていたとしても、それと国家・社会が実行に移すこととは別問題だからである。女子の教育対象化の歴史を明らかにするには、国家・社会がなぜ女子の教育を必要としたかについて明らかにする必要がある。

そこで、本章では、まず近世と近代の女子教育に対する考え方を比較し、なぜ近代日本において女子が教育対象になったかについて検討する。次に、男女別学における女子教育の変革について、大正期の女子教育思想を用いて検討する。最後に、女子の教育の今後について、ジェンダー論を参照しながら考えたい。

1. 女子教育の成立

(1) 良妻賢母主義の歴史的意義

日本史において女子が積極的に教育対象になったのは、明治期が最初である。明治期に成立した女子教育は、いわゆる良妻賢母主義であり、良い妻、賢い母親になるための教育であった。良妻賢母主義の教育は、女性役割を固定的に考え、再生産する教育である。性役割(ジェンダー)を固定的に考えない現代社会においては到底受け入れられない教育であるが、歴史的にはとても大きな意義があった。

江戸期には、「三従の教え」という女性の生き方に関する考え方が定着していた。「三従の教え」とは、女は幼いときは親に従い、嫁いでは夫に従い、老いて夫が亡くなった後は子に従って生きよという考え方である。この頃の子育てでは、女性の役割は女兒に対してのみ認められていたが、基本的に子育ては男親の責任であった。母親は愛情深く、その愛情が溺愛

につながって、むしろ子供のためにならないとまで考えられていた。そのため、母としての役割は出産が強調され、妻としての役割は夫や舅姑にひたすら従うことを強調された。また、女性が知識を持つと両親や夫や舅姑に反抗するので、むしろ教育しない方がよいとまで言われる時代であった。

このような状態が一変したのが明治期である。明治期には、すでに女子教育が進み始めていた西洋列強の影響を受けて、国内でも女子に対する教育の必要性が主張されるようになった。そのとき強調されたのが良妻賢母主義という考え方であり、おおよそ 1900 年代には定着した。明治期には、男性にはできず女性にしかできない役割として、「妻」と「母」の役割が注目され、その役割遂行の質を高めることが問題になった。具体的には、母としての子育て役割と、妻としての主婦役割とに注目が集まり、子育てと家政の質を高めることが目指され、女子教育の使命として位置づけられた。なぜ良妻賢母が重視されるようになったかという、それは明治期に発達した国家主義の考え方の影響である。まず、国民育成の観点から、母としての子育て役割が強調された。この子育て役割は、当初には衛生面での役割が主であったが、次第に教育面での役割も強調された。母親は、衛生面に注意して我が子を健康に育てるとともに、学校に協力して我が子を教育し、良い国民を育てる役割があると考えられた。また、国家富強の観点から、妻としての主婦役割が重視されるようになった。妻は、主婦として料理や家計管理、子育てを行い、それによって働き手の夫を心身共に支え、次代の少国民の育成を支える役割があると考えられた（詳しくは第 14 章参照）。

このように、明治期には、女子たちは良妻賢母になることを求められ、そのために女子の教育が重視された。性役割を固定的に考えているところに限界はあるが、女子に教育は必要ないとまで言われていた江戸期とは打って変わって、女子に教育が必要であると積極的に認める時代がやってきた。女子を教育しなくていい対象から教育すべき対象に転換させたのは、明治期の良妻賢母主義であった。

（2）高等女学校の設立と良妻賢母主義教育

明治期において、良妻賢母主義の教育を推し進めるために設けられたのは、高等女学校である。高等女学校（高女）は、現在でいう女子中学校高学年と女子高等学校にあたる、4～5 年制の中等教育レベルの女子校であった。戦前の高等女学校は、戦後に高等学校に移行して現在でも存続している学校も多い。明治 15（1882）年に東京女子師範学校附属高等女学校（旧東京女学校）が設立され、これが日本初の高等女学校であった。制度上は中学校の一種とされてしばらく安定しなかったが、明治 32（1899）年に高等女学校令が公布されて、女子中等教育の学校として確立した。高等女学校は、良妻賢母主義の教育を掲げて女子教育を実践し、近代日本において女子の教育を高度化する土台となった点で、歴史上重要な学校である。

1900 年代におおよそ確立した高等女学校の良妻賢母主義教育だが、その特徴について概説しておこう。教育程度は高等普通教育であり、中学校（戦前の中学校は男子校）と同じで

あった。ただし、当初は、5年制の中学校に比べて高等女学校は4年制にとどめられ、年限を一段低く設定していた。中学校と同じ5年制になったのは、大正9（1920）年のことである。また、中学校にはなく、高等女学校のみを設定された教科が裁縫科であった。なぜ裁縫科が課されたかという点、明治期において裁縫は妻・母としての実用的技術だったからである。当時の人々にはまだ洋服は普及しておらず、通常は和服で過ごしていた。和服も毎日着れば汚れるので、洗濯しなければならない。和服を本格的に洗濯するには、パーツごとに切り離してからでなければならなかった。洗濯後に和服を着るには当然再び縫い合わせなければならない。そのため、和服生活には裁縫の役割を果たす人物が必要だった。こうして、裁縫の役割は妻役割に含められ、裁縫科は女子必須の教科になったのである。なお、裁縫科は高等女学校だけでなく、小学校でも女子専用の教科として重視された。江戸期の考え方にとらわれて女子の教育に興味のなかった親でも、小学校で裁縫科を学べるとなれば、保護する女子を学校に行かせた。女子の就学率向上策として、裁縫科が重視されていたこともあった。

良妻賢母主義教育は、その他にも女性の生き方に関わる重要な論点を提示した。良妻賢母主義は、ただの母ではなく「賢母」の育成を目指した。大村仁太郎は、明治38（1905）年に、母親が知識を持てば持つほど、教育の手段を様々に工夫し、自ら最良と認めた方法によって子供を教育することができる」と述べた。そして、子供の教育の成功は、母親の教育の程度によって決まるとまで言い切った。女子の教育は、女子がやがて母親になるからこそ、高度化する必要があるというのである。また、良妻賢母主義は、母親の愛情を子育て上有用なものに転化させるために必要なものにした。先述したが、江戸期においては母親の愛情は子供を溺愛してダメにする原因として、子育て上無用のものと考えられていた。しかし、良妻賢母主義においては、むしろ母親の愛情こそが子供を健全に育てると考えるようになり、子育て上母親の愛情は欠かせないものになった。

それから、明治期において、女子の教育は社会形成においても重視されるようになった。当時、西洋列国で展開し始めていた女性運動の影響を受けて、女性の社会的地位向上に対する関心が日本でも起こった。男性と女性とは同等に相補的に関わり合って家庭を作り、社会を作っていくことが目指された。時代の限界のために男女同権までは認められなかったが、必ずしも男尊女卑と言い切ることでできない男女同等の女性論が、明治期には日本にも興ったのである。そして、女性の社会的地位が向上する社会では、女子の教育が必要であるという論も興った。また、女子の教育には、裁縫技術の教育だけでなく、道徳教育も含められた。国家・社会で有用な人材として生活し、国家・社会貢献に取り組むために、女子も社会・国家道徳を身に付ける必要性が論じられた。ここで注目すべきは、明治期の女子の教育が目指していたのは、箱入り娘や家から出ないで夫の帰りを待つだけの女性ではなく、国家・社会に出る女性の育成であったということである。高等女学校の教育も、もちろんこのような観点から進められた。

以上のように、高等女学校は、明治期を通して変化する女性役割に沿いながら、良妻賢母

主義の女子教育の制度として確立し、女子教育の高度化を促した。ただ、良妻賢母主義に基づいたために、同時に限界も抱えていた。良妻賢母主義教育は、女子たちに教育機会を提供する代わりに、将来の母親役割や妻役割を強制した。母親にならない、またはなれない女子には、教育機会を提供しないままだったのである。

2. 第一次世界大戦後の女子教育の展開

(1) 女子体育の改革と奨励

明治期に確立した女子教育が最初に変革を迎えたのは、第一次世界大戦後の大正後期である。第一次世界大戦（1914～1918年）では、ヨーロッパで最も激しい戦闘が行われ、参戦した欧米諸国からは合計数千万の動員があった。当時の兵士の大半は男性であり、人類史未曾有の動員数となった第一次世界大戦では、欧米諸国内から男性が根こそぎ動員されて、戦争に出てしまうという事態が起こった。その結果、国内社会を動かしていくために、女性の力を借りなくてはならなくなり、それまで様々な抵抗を受けて停滞していた女性の社会進出が一気に進んだ。欧米諸国では、戦争による男性の出国と死亡により、社会における女性の労働機会や社会活動の機会が増え、そこでの成功が認められて女性の社会的地位が向上していった。大正日本では、第一次世界大戦を通して進んだ女性の社会進出に注目が集まり、日本人女性論、ひいては女子教育にも強い影響を与えた。第一次世界大戦を通じた欧米女性の進出を受けて、大戦後の日本人女性の理想像を論じ、それに応じて女子教育の変革が進められたのである。大戦後の女子教育の変革動向を整理すると、次の5点が注目される。

第1に、体育の改革と奨励である。伝統的な女性観は、物静かで弱々しい可憐な姿を良いとしてきたが、これが批判されるようになった。そして、従来の子女子体育は、和服で行われて動きの少ないものであったが、今後は、健康で強壮な身体を育てる体育を積極的に実施すべきであると主張された。良い子供を産み、乳幼児の死亡率を抑えるには、母体に十分な体力や健康・強壮な身体が必要である。また、そもそも当時の青年女性の死亡率は高かったため、女性の生命を守るためにも体育は必要であった。こうして、第一次世界大戦後、日本の女子体育は大きく展開した。顕著に見られたのは、女子スポーツの活発化である。いまだ活発な女性を否定的に見る社会の目によって制限があったが、陸上や水泳、テニス、バスケットボール、バレーボール、薙刀などが女子生徒たちの間で盛んに行われるようになった。女子の間でこのようなスポーツや活発な運動が可能になったのは、服装（制服・運動服）の改良が実現したことも影響している。この頃、女性の服装の変革が起こっており、和服・袴から洋服に移行し始めていた。女学生たちは、和服よりも動きやすく、美しく、目新しい洋服にあこがれ、こぞって求めるようになった。和服が制服であった高等女学校では、生徒自身が校長に直談判して制服の洋服化を要求するようなこともあった。なお、女性の洋装化は、大正12（1923）年の関東大震災が決定的な転換点になった。関東大震災で、多くの和装の女性が逃げ遅れて亡くなったからである。一気に進んだ女性の洋装化は、女子教育にも影響

を与え、高等女学校の制服や運動服の洋服化を推進した。いわゆるブルマー（この当時は膝下まである提灯型、ショーツ型は戦後のもの）の普及もこの頃に始まった。

（２）女子教育における知育・徳育の改革と奨励

第一次世界大戦後の女子教育の変革の第 2 は、知育の高度化と女子高等教育の要求である。第一次大戦後、日本人女性の他動的・機械的行動が問題視され、それを生み出している原因として女子教育の教育程度の低さが問題にされた。欧米だけでなく日本でも、今後、手も足も良く教育され、頭も練磨され、自発的に活動し、自ら工夫し、組織だって仕事をするために、自ら責任感をもって主体的に行動し、快活に活動する女性が求められた。そして、そのような女性を育てるには、女子の境遇をもっと自由にして、教育程度を一層高め、有為有能な女子を育てることが必要であると考えられた。女子高等教育は、女性解放運動や女子教育家によってこれまでも必要性が主張されてきたが、大戦後には、必要性の主張は時代遅れで、今は実行の時だと主張されるようになった。従来、大学にはほとんど女子の受け入れはなかったが、1920 年代には複数の大学が女子の受け入れを開始している。高等女学校の年限も、大正 9（1920）年に、従来の 4 年制から、中学校同等の 5 年制に延長された。裁縫科・家事裁縫科に多くを割いていた時間数も、他の教科に割かれるようになった。

第 3 には、家事における科学思想の普及である。当時は、社会の合理化が次第に問題になってきて、家庭生活・家事の合理化も問題になってきた時代である。従来の家事は、常識の範囲内で行われ科学的ではなく、非合理的な部分が多かった。この頃には化学や栄養学などの発達が見られるようになり、衣食住を合理化するために科学を導入することが目指され、今後の家事には、これらの科学的成果が十分に応用されるようになっていなければならないという主張が活発になった。当時、家事は女性・主婦役割の重要要素であったため、家事を科学的に営むためには、女性が学校で学んだ科学的知識を有効に使いこなす能力が必要になってくる。そこで、女子教育における科学教育の重要性が高まった。1910 年代末以降には、高等小学校の女子児童に対して家事裁縫科が必修化され、高等女学校や女子専門学校では家政科が設置されるようになった。女子教育における理科教育も奨励されるようになった。

第 4 には、情操教育の奨励である。良妻賢母主義に基づくと、女子教育は、将来の女性が子育て役割を十分に果たすための教育が求められる。大正期には、子どもの純粋性・主体性の尊重傾向や児童文学雑誌『赤い鳥』の創刊など、子どもの情緒的生活が重視されるようになった。また、家庭生活が夫婦間・親子間の情緒的關係によって成立しているという理解が広まった。これらの社会情勢を受けて、子育てにおける母親の音楽・芸術的素養の意義に注目が集まってきた。そのため、女子教育において音楽教育や芸術教育、園芸教材などの位置づけが高まった。高等女学校では、歌やピアノ、バイオリンなどの音楽大会が開かれるようになり、音楽技能の高さが生徒間で高い評価を受ける要素になった。

第 5 には、勤労意欲・習慣の形成である。第一次世界大戦では、圧倒的な数の男性が出征に出かけたことによって、女性の社会進出が促進された。男性がしていた仕事を女性がする

ようにもなっていた。日本では、欧米諸国における女性の社会進出の事実を受けて、日本人女性が種々の事情によって労働に就かなければならない状況が来ることが予想された。女性が独身のままで自活しなければならぬ将来を予測して、女性にも何か職業的能力を養っておく必要があるという主張が始まった。実際、日清・日露戦争後には戦死者遺族の未亡人が多く労働に就かなければならぬ事態が始まっていた。また、家庭の収入を増加させ、国力を最大限に高めるために、妻役割の中に収入を伴う労働が含まれるようになった。この頃は、労働といっても封筒作りなどの内職を指しており、あくまで女性の労働は副収入の源として位置づけられていたが、共働きによる家計の収入増が目指されたことは注目される。なお、教師は女性の進出が早くから始まっていた職業の一つで、大正期には女性教員特有の課題が女性教員自身によって検討されるようになった。これらの事情によって、女子教育において職業教育が重視されるようになった。

以上のように、大正期、特に第一次世界大戦後には、欧米諸国の影響を受けて、女子教育の改革が進められた。物静かで可憐な姿を称揚する伝統的な女性像は批判され、健康で強かな身体をもち、自ら責任をもって主体的に考え、判断し、活発に活動する新しい女性像が描かれるようになって、女子教育の在り方に大きな影響を与えた。ただし、良妻賢母主義を出発点にしていることには明治期と変わらない。妻役割・母役割は依然として女性役割を固定し、女性の人生と判断を制限し、女子教育の限界を作っていた。とはいえ、妻・母役割が家庭・社会・国家における女性の主体的行動を人々に認めさせ、女性の社会的地位を高めるのに役だった事実は見逃せない。限界はあるが、妻・母役割を多様な観点から十分に果たせるように行われた点で、第一次世界大戦後の女子教育は重要である。

(3) 女子の教育のゆくえ

明治以来の女子教育は、良妻賢母になるための教育であり、女性の可能性を妻・母としての子育て・家政役割に収斂させてしまっていた。しかし、現代日本では、女性は子育て・家政役割だけで生きていくことはできない。良妻賢母は、家庭内性別分業が成立し、妻・母という立場が安定的に確保される社会において、大きな意味をもつ。夫の収入だけでは家計を維持できず、男女共働きを必要とする現代日本においては、良妻賢母だけでは女子の教育は成り立たない。女性の可能性は、もちろん子育て・家政役割だけに限らない。良妻賢母主義教育の限界を取り払ったとき、女子の教育にはどのような展開が待っているのか。

戦後日本における女子の教育がたどった道は、大きく2つあると思われる。一つは、妻・母役割に限らないで、女性の特性(女性らしさ)を伸ばす女子教育である。高等女学校では、生徒たちの親切さや謙譲の精神、誠実さ、人間関係の円満さ、優雅さ、優しさ、素直さ、慎み深さ、礼儀正しさなどが、女性らしいと評価されてきた。いずれも人間関係を円滑に進める上で重要な道徳性である。近代日本では、女子教育における女性らしさとは、人間関係の円滑化を促進する性質として成立したことがわかる。この女性らしさを育てようとする教育は、戦後の女子校でも生き続け、積極的に育成するために教育方針や校訓を設けているこ

とが多い。それは女子大学でも同様である。例えば、広島文教女子大学の学園訓の第三には、「謙虚で優雅な人になりましょう」とある。また、安田女子大学の学園訓「柔（やさ）しく剛（つよ）く」も、「柔しく」とは心遣いや気配り、思いやりを意味している。ただ、これらの大学では、近代的な女性らしさのみを育てようとしてきたわけではない。広島文教女子大学の学園訓は、謙虚・優雅のほかに、真理を究め、正義に生き、勤労を愛し、責任感の強い、逞しい実践力のある人を育てることを目指している。安田女子大学の学園訓も、「剛く」とは意志、知識、技術などの自分を支える力を指している。これらの特性は、戦前には良妻賢母主義の中で捉えられていたが、戦後の女子教育では良妻賢母になるためだけに掲げられたわけではない。人間一般として必要な特性として掲げられているのである。戦後日本において、女子教育は、女性の特性を伸ばしながら、人間としての特性を伸ばすことを目指してきたといえる。ただ、現在では、ジェンダー研究の進展によって、性役割は人間が生活する上で重要なものだが、自明のものではなく、社会と歴史の中で人為的に作られるものであり、男女間の身体的相違点も絶対的なものではないことがわかっている¹³。そんな中で、これまで女子教育が大事にしてきた、伸ばすべき女性の特性（女性らしさ）というものが揺らいでいる。

また、もう一つの女子の教育が目指したのは、女性の男性化を前提とした教育である。男性のように働けることを目指し、男女とも同じ教育を受けさせる教育である。欧米の中等教育や戦後日本の高校教育が基本方針としてとっていた男女共学の理念はこれにあたる。男女平等を目指し、雇用・地位獲得の機会均等を要求する女性運動（特にウーマン・リブ運動）を背景に進められた。ただ、「男性と同じように」という前提に立った教育である限り、これからの日本ではいずれ時代遅れになるだろう。というのも、現在、女性が男性と同じように働くことにひずみが生じてきているからである。戦後日本に確立した日本型労働は、家庭を犠牲にして休み無く長時間働き続けることを前提にして成立した。日本型労働は、男性が、家庭を顧みずに朝早くから夜遅くまで働き、休日は家で家事もせずに休んでいられたからこそ成り立っており、そのことを実現させたのは女性が子育て・家政役割を果たして家庭を守っていたからである。しかし、現代日本では、女性も働きに出るため子育て・家政役割を一人で果たすことはできなくなった。また、女性が働くには男性にも子育て・家政役割を求めなければ家庭や社会が成り立たないため、男性もこれまでの父・夫役割に依拠する労働に取り組めなくなっている。それから、そもそも女性は、産休や生理休暇などの一定の休暇を必要とするため、男性とまったく同じように働くこと自体に無理がある。つまり、共働きの時代においては、性別分業で成り立っていた労働観そのものを更新する必要がある。そうすると、「男と同じように」というこれまでの女子の教育の前提自体が成り立たなくなっている。

以上のように、現在では、女性の特性伸長を目指す女子教育も、女性の男性化を目指す女

¹³ ジェンダーとは、社会的性差のことであり、人間が人間を女か男か分類する行為を支える社会的なルールのこと。男らしさや女らしさの性イメージや、男はこうあるべき・女はこうあるべきという性役割などを定め、人間の生き方に多大な影響を与える。雄・雌などの生物学的性差（セックス）とは異なる。

子の教育も、いずれもそのままの形では成り立たなくなってきた。共働き時代における女子の教育とはどうあるべきか。性役割や労働観の更新が求められている今だからこそ、女子の教育のゆくえは見えなくなっている。今、女子の教育には、明治期における良妻賢母主義教育の成立に匹敵するような、歴史的な転機が必要なのかもしれない。

以上、近代日本女子教育史を振り返りながら、女子がなぜ教育対象になったかについて検討してきた。それは、良妻賢母という女性観が成立し、そのために女子を教育する必要があったからである。良妻賢母主義教育は、高等女学校や家事裁縫科などの男女別学の女子教育として発展し、家庭・社会・国家における女性の社会的地位を向上させることに寄与した。女性の無能化を進めたといっよい江戸期の教育に対して、女性の主体性や活動性を引き出して一定の社会進出を実現した明治以降の女子教育の歴史的意義は大きい。もちろん、女性の役割を妻・母役割、子育て・家政役割に限定し、固定化したという限界もあった。女性が、妻・母役割を選ばない自由も含めた本当の自由を獲得し、子育て・家政役割ではない役割をも果たすことのできるように、今後の女子の教育は改革されていかなければならない。

ただ、今後の女子の教育の改革が、これまでの女性運動が目指してきた、女性の男性化やジェンダーフリーを目指すかどうかはまだわからない。現実の人間社会では、性役割はいまだ重要な役割を果たしている。女性性を選んだ人々にとって、必要な教育とは何だろうか。自分に合った性役割を選択するには、どんな教育が必要だろうか。現在または将来において、女性が出会うライフイベントや問題状況を乗り越えるために、どんな必要が必要だろうか。何にしても、女子が現在および将来において自立して主体的に活動できるように、女子教育は機能すべきだろう。学校現場では、個々の能力や適性を省みずに、教師や女子学生が男子学生に力仕事や先頭に立つ仕事を押しついたり、逆に、教師や男子学生が女子学生に家事的仕事を押しついたりすることが、未だに多々ある。男女別学であればそんな心配もないが、通常の社会では男女混合の生活だから、共学でも、「女性だから」「男性だから」という短絡的なジェンダー的判断をしないで、主体的に活動できるように育てなければならない。今後は、そんな女子の教育、男子の教育を作っていかなければならない。

<主要参考文献一覧>

- ・小山静子『良妻賢母という規範』勁草書房、1991年。
- ・小山静子『子どもたちの近代—学校教育と家庭教育』歴史文化ライブラリー143、吉川弘文館、2002年。
- ・斎藤美奈子『モダンガール論』文春文庫、文藝春秋、2003年。
- ・稲垣恭子『女学校と女学生—教養・たしなみ・モダン文化』中公新書、中央公論社、2007年。
- ・難波知子『学校制服の文化史—日本近代における女子生徒服装の変遷』太洋社、2012年。
- ・千田有紀・中西祐子・青山薫『ジェンダー論をつかむ』有斐閣、2013年。

- ・土田陽子『公立高等女学校にみるジェンダー秩序と階層構造—学校・生徒・メディアのダイナミズム』ミネルヴァ書房、2014年。
- ・加藤秀一『はじめてのジェンダー論』有斐閣ストゥディア、有斐閣、2017年。

【資料1】江戸期の「女子教育」論

(貝原益軒『女大学寶箱』1716年)

夫れ女子は成長して他人の家に行き、舅・姑に仕ふるものなれば、男子よりも、親の教を忽にすべからず。父母寵愛して、恣に育ちぬれば、夫の家に行きて、必ず氣随にて、夫に疎まれ、又は、舅の教正しければ堪へ難く思ひ、舅を恨み謗り、仲悪しく成りて、終に追ひ出され、恥を曝す。女子の父母、我が訓なき事を謂はずして、舅、夫を悪しとのみ思ふは誤なり。是れみな、女子の親の教なき故なり。 [略]

凡そ、婦人の心様の悪しき病は、和らぎ順はざると、怒り恨みと、人を謗ると、物妬みと、智慧浅きことなり。此の五疾は、十人に七・八人は必ずあり。 [略] 科もなき人を怨み、怒り、呪ひ、或は人を妬み、憎みて、我が身独り立たんとおもへど、人に憎まれ、疎まれて、皆、我が身の仇となる事を知らず。いとはかなく、あさまし。子を育つれども、愛に溺れて習はせ悪し。斯く愚なる故に、何事も我が身を謙りて夫に従ふべし。

【資料2】高等女学校教育の趣旨

(樺山資紀文部大臣の説明、「文部大臣訓示」『教育時論』第514号、1899年7月、22～23頁)

健全ナル中等社会ハ、独男子ノ教育ヲ以テ養成シ得ベキモノニアラズ、賢母良妻ト相俟チテ善ク其家ヲ齊ヘ、始テ以テ社会ノ福利ヲ増進スルコトヲ得ベシ。 [略]

高等女学校ノ教育ハ、其生徒ヲシテ他日中人以上ノ家ニ嫁シ、賢母良妻タラシムルノ素養ヲ為スニ在リ。故ニ優美高尚ノ気風、温良貞淑ノ資性ヲ涵養スルト俱ニ、中人以上ノ生活ニ必須ナル學術技芸ヲ知得セシメンコトヲ要ス。

【資料3】明治期の賢母教育論

(大村仁太郎『家庭教師としての母』同文館、1905年、19～21頁)

子供の教育は、母親の教育の程度に応じて成功するものであると考へるのであります。何となれば、母親にして智識が多ければ多い程、種々工夫を凝して教育的手段を案出し、自ら最良と認めたる方法によって、子供を教育することが出来るからであります。 [略]

元來母の愛情なるものは、概して盲目的なもので、其の子を客観的に批判する観察力を母親より奪去る為め、教育上少からざる妨害を為すものであります。之は愛に溺れたる多くの母親が、其の子の性質を洞察するの明なきに徴しても、容易に知ることが出来ませう。『子を見ること親に若かず』と云ふ古語の如きは、親が極めて明敏なるものである場合にのみ真理であつて、普通の父母に於ては、とうてい企て及ぶべからざることであらうと思はれません。

【資料4】第一次世界大戦後の女子教育論

(下田次郎『婦人の使命』実業之日本社、1922年、217～243頁。初出は1919年)

此度の戦争は人類未曾有の大戦争であったが、此に対する女子の活動も亦、女人創造以来未曾有の大活動であり、大戦争であった。是迄は到底女子には出来ないと思われた事が、必要に迫られて、女子の手に移さるゝ事となってからの女子の働は、実に目醒しいものであった。 [略]

翻って我国の婦人を見ると、若し一朝歐洲に於けるごとき戦争が始まって、男子の多数は出征して、婦人が是に代って、働かねばならぬと云ふことのあった時、果して此度の欧米の婦人がやっただけの働が出来るだらうか。 [略]

第一は体力の問題である。[略]日本の女子は果して健康強壯と云ふことが言へるであらうか。日本の青年女子の死亡率は著しいもので、しかも肺結核で僵れる者が多いと云ふことは情けないことである。総ての活動の根本は体力に在る。[略]戦後の女子教育に於ては、女子の体育に大に力を入れて、健康強壯なる婦人を養成することを努めねばならぬ。若い時鍛へた身体は、生涯役に立つものである。第一丈夫な子を産むことが出来て、立派な次代の国民を作ることが出来るのである。 [略]

第二は知育の問題である。婦人の良く教育せられた精神、善く練られた頭脳が、如何に有効であったかは、この度の大戦がよくこれを証明して居る。日本の女子教育は未だ程度が低く、知能の修練が足りない。さうして一般に他働的で、人から命令されるれば、唯その命令を機械的に守るだけで、自発的に活動し、自ら工夫し、組織立った仕事をするのが能く出来ない。 [略]

男女の特性には、一長一短があつて、総ての点に於て男子が優越でもなく、総ての点に於て女子が劣等でもない。或点に於ては女子の優れた所もあり、男子の劣つて居る所もある。[略]女子の境遇を一層自由にして、教育を一層高めたならば、同じ女子の素質を以てしても、確かに今日の女子とは見違へるだけの有為有能の女子を、現出せしむることが出来る。それは論より証拠、欧米の女子を見ても分かる。此度の戦争に於ける女子の活動は、何よりも確かに是を証拠立てて居る。[略] 手も足 [も] 良く教育された、頭の練れた婦人は、欧米のみならず、今日我が国に於ても最も其の必要を感ずるのである。女子の高等教育の必要などを唱へるのは、最早時代遅れである、今日はその実行に入るべき秋である。

第三は家事の問題である。日本の家庭生活は未だ余程幼稚である。[略] 今日の家事には、科学が十分に応用されねばならぬ。 [略] 然るに従来女学校に於ける家事の教育なるものは、殆ど常識教育であつて、科学的でなかった。今後は大いにこれを改良して、科学的に家事を営むやうにしなければならぬ。 [略] 学校で習ったことを有効に使ひこなすだけの頭が十分に出来て居ない。練られた頭は家庭にも必要である。

第四は女子の職業教育である。歐洲の大戦は、従来女子の与らなかつた仕事に、男子に代わつて従事せしめ、その仕事の種類も多方面に亘つて、殆ど男子のやつて居た凡ての職業に、従事することになった。[略]世の中には種々の事情のために、独身生活をせねばならぬ婦人もあり、一家を支へる必要のある婦人もある。[略]今日夫の収入に依つて安樂の生

活をして居る者でも、どう云ふ事情が出来て、自活せねばならぬ運命に陥ることが無いとも限らぬから、〔略〕何か職業的能力を養って置くことは、生活の安固の為に願はしいことである。従って女子の職業教育は、今後益々盛んにならねばならぬ。

【資料5】高等女学校の情操教育に対する要求

（「音楽大会を顧みて」『大朝 和歌山版』1929年2月22日。土田陽子『公立高等女学校にみるジェンダー秩序と階層構造』ミネルヴァ書房、2014年、71頁より又引き）

情操教育の必要が次第に認められる今日、将来愛児の人格陶冶に没頭せねばならぬ「母」をつくる女学校として、考へねばならぬ余地がありはしないか？ 子供には理屈が通用しない、子供の世界は直感の世界である、同じ子守唄にも何十種かの子守唄がある、よりよく、より正しい子守唄が、より良き正しき「子供」をつくるとともに、その反対の境遇がどんな結果を将来するかを考へる時その「母」をつくる女学校の歩むべき道も自ら判明するであらう [。]

【資料6】高等女学校・中学校の級長に求められた性格

（土田陽子『公立高等女学校にみるジェンダー秩序と階層構造』ミネルヴァ書房、2014年、132～133頁）

学級のシンボリック的存在である正級長・副級長に最も選ばれやすかったのは、〔略〕男子はもっぱら男性的ともいえる要素、つまり能力主義・業績主義的な規範的要素と活動性や立派な体格といった点が評価されており、家庭の文化的要因の影響力は小さかった。しかし、女子はそうではなかった。正級長・副級長に選ばれる女学生たちは、近代男性に求められる活動性や能力主義・業績主義的な規範的要素と家庭の文化資本の表出ともいえる洗練された上品な立ち居振る舞いや主体的に良好な人間関係を築いていくのに必要な「他者への配慮」という中流以上の階層女性に求められる規範的要素の両方を兼ね備えていなければならなかったのである。

【資料7】安田女子大学の「学園訓」

（1966年創立、1915年創立の広島技芸女学校が前身、安田リョウ校長）

「柔（やさ）しく剛（つよ）く」

※「柔しく」 心づかい、気くばり、思いやりといった、人間としての徳

※「剛く」 意志、知識、技術など、自分を支える力

【資料8】広島文教女子大学の「学園訓」

（1966年創立、1948年創立の可部女子専門学校が前身、武田ミキ学長）

- 一、真理を究め、正義に生き、勤労を愛する人になりましょう。
- 二、責任感の強い、逞しい実践力のある人になりましょう。
- 三、謙虚で優雅な人になりましょう。

第 21 章 学校は何を教えるのか？ —教科書制度と資質能力の育成

学校は何を教えるか。この問いに対しても様々に答えることができる。容易に思いつく答えの一つには、「学校は教科書を教える」という答えがあるが、間違いではないけれども十分ではない。教科書は教えなければならないが、それは手段であって、本当に教えるべきものは他にある。

教科書とは何か。小学生・中学生の頃に、教科書の図にいたずら書きをした記憶のある人は多いかもしれない。自分で直接購入していないので、かなり雑に扱った記憶のある人もいるかもしれない。また、ほとんど教科書を使わない教師が担当したため、ずっと机の中や家の押し入れに入ったままだったという人もいるかもしれない。教科書を使わないという行為は、実は、教科書制度について知っていれば、法令違反のため、およそあり得ないことがわかる。教壇に立った時に法令違反をしないためにも、教科書制度について理解することは重要である。

そこで、本章では、学校教育の内容について、教科書制度を中心に考える。まず教科書の定義について、法令などを用いながら解説する。次に、教科書が子どもの手元に届くまでの過程を検討し、教科書に関する理解を深める。最後に、手段としての教科書という観点について考察する。

1. 教科書（教科用図書）とは？

(1) 「教科の主たる教材」としての教科書

教科書とは、「教科用図書」の略語である。「教科書の発行に関する臨時措置法」では「教科書」であるが、学校教育法などの多くの法令では「教科用図書」と称する。これらの法令に基づいて、教科書とは何か考えていこう。

「教科書の発行に関する臨時措置法」は、教科書について、教育課程の構成に応じて組織排列された「教科の主たる教材」として、学校での教授の際に用いられる児童・生徒用図書であり、文部科学大臣の検定を経たもの、または文部科学省の著作であると定義されている。教育課程とは教育目的・目標・内容・方法などを体系化した教育計画のことであり（第7章参照）、教材とは具体的な教育内容として教育課程を構成する素材（文字・画像・音声・実物など）のことである（第6章参照）。つまり教科書は、教育課程に応じて教材を組み合わせてならべた教材集であり、その教科で主に用いられる著作物である。

学校教育法は、小学校の教科書について次のように定めている。

第 34 条 小学校においては、文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない。

- 2 前項の教科用図書以外の図書その他の教材で、有益適切なものは、これを使用することができる。

学校教育法は、小学校の義務として、教科書を「使用しなければならない」と定めている。教科書以外の教材については、「有益適切なもの」は「使用することができる」と定めている。中学校については第 49 条、高等学校については第 62 条に、この第 34 条の定めを準用すると定められており、中・高等学校でも教科書は使用しなければならず、教科書以外の教材は有益で適切なものを使用することができる。つまり、小・中・高等学校で教科書を一切使わないのは、学校教育法違反なのである。

では、なぜ教科書は使用しなければならないものなのか、考えていこう。例えば、教科書がなかったらどうなるか。教科書を使わなくても質の高い授業をできる教師もいるが、そういう教師ばかりではない。また、各学校やクラスによってまったく異なる授業が展開されることになる。教師は自由に授業できるが、全国的に見れば教育の質に地域差やクラス差ができてしまう。教科書がなかったら、すべての子どもたちに一定の教育の質を保障することができないのである。つまり、教科書は子どもたちに一定の教育の質を保障するためにある。そして、教育の充実を図ろうと思えば、よりよい教科書を作る必要が出てくる。

義務教育の教科書についてももう少し別の角度から考えてみよう。義務教育の学校は、日本国憲法の精神を実現するための教育機関であることは第 4 章で述べた。日本国憲法は第 26 条第 2 項を以下のように定めている。

すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。

このように、国民は全員、保護する子どもに普通教育を受けさせる義務を負っている。そして、子どもに受けさせる義務教育は無償にしなければならない。しかし、義務教育を進めるには、教員の給料を払わなければならないし、学校の維持費なども払わなければならないし、教科書の購入費も支払わなければならない。義務教育の教科書購入費はどこからまかなわれているか。それは、国の予算からである。「義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律」は、教科用図書の無償給付について定め、毎年度、国が義務教育の学校の設置者（教育委員会など）に対して無償で給付することを定めている。そのため、国は文部科学省所管の歳出として、義務教育教科書購入費として毎年度歳出し、国会で審議・決定されている。平成 29 年度予算で決定した義務教育教科書購入費は、4,1608,000,000 円であった。毎年、国は約 90 兆円の国家予算から約 400 億円を使用して約 1 億冊の教科書を購入し、全国約 1000 万人の小中学生に配布している。国家予算は、国民が国に支払っている税金でまかなわれている。その費用額は、文部科学省が算出して案をつくり、その案を国会で国民の代表である国会議員が審議し、決定している。つまり、国民の代表が国民の税金で支払うこと

を決めているのが義務教育の教科書である。なぜ国民は義務教育の教科書購入費を支払っているのか。それは、義務教育の無償を実現して、教育の質を保障するためである。

以上のように、教科書とは、義務教育の無償化と教育の質を保障したいという全国民の願いを受けたものである。だから教科書は使用しなければならないのである。教科書の背景には全国民の教育にかける願いがあることを意識すれば、教師の教科書の扱い方も変わってくるだろう。

(2) 教科書が配られるまで

さて、先述の通り、教科書は文部科学大臣の検定を受けたものである。この検定とは何だろうか。教科書検定とは、民間で著作・編集された図書を、文部科学大臣が教科書として適切かどうかを審査することである。ただし、教科書は専門的な内容が含まれるので、大臣は文部科学省の教科書調査官の調査と専門家による教科用図書検定調査審議会にかけて審査する。審査は、義務教育諸学校教科用図書検定基準などの規程によって、教育基本法・学校教育法および学習指導要領の目的・目標を達成するために行われる。検定の基準としては、特に、知・徳・体の調和をとって生涯にわたって自己実現を目指す自立した人間や、公共の精神を尊重して国家・社会の形成に主体的に参画する国民、我が国の伝統と文化を基盤として国際社会を生きる日本人を育成することが特に重視されている。なお、特定の図書を教科用図書として認める制度には、検定制度以外に、国が指定するもののみを認める国定制度や、どんなものでも使用してよい自由採択制、届け出たものを認める開申(届出)制などがある。検定制度は、国定制度と比べれば多様な図書を教科書として使用できることに利点があるし、自由採択制や開申制に比べれば国による質の保証の点で意味がある。国定制については、戦前日本では明治36(1903)年から昭和20(1945)年まで採用していた。韓国では、現在国定制をとっている。

検定の前には、民間で教科用図書の候補を著作・編集していることは先述した。発行者すなわち教科書会社は、教科用図書の改訂時期がわかると、教科書の企画・調査・編集のために、教員や学者・専門家などを集める。特に、検定基準である学習指導要領の研究をしっかり進めて編集作業に入る。会社ごとに執筆者は異なるため、教科書の内容は変わってくる。教科書会社は、検定に合格して各地で採択されれば巨額の取引ができるので、現場で利用される特色ある教科書を作るために必死になる。執筆者選びでは、国内で興味深い実践や教材づくりをしている教員に声がかかることもある。教科書会社が企画・調査・編集に取りかかるのはおおよそ検定の1~2年前であると言われている。教科書として申請すると1年ほどかけて検定審査が行われる。文部科学省での検定審査が終わると、発行者に合格または不合格が通知される。不合格ではないが、検定意見がついて、修正せざるを得ないこともある。検定意見に対する修正を行って、見事検定合格すれば、教科書として認められる。教科書は、教員や専門家による企画・調査・編集の1~2年ほどの共同作業と、1年ほどの検定による審査・修正を経て作られるものなのである。

検定合格となった教科書は、次は採択権者の審査を受けることになる。採択権者とは、どの教科書を採択するか決める権限を持つ者であり、公立学校の教科書については学校設置者である教育委員会、国立学校・私立学校の教科書についてはその学校の校長である。公立学校の場合、市・郡または複数の市・郡をまとめた地域ごとに採択地区を設けて、地区ごとに教科書を採択することになっている。採択審査時には、教員や住民の教科書研究のために教科書展示会が開かれ、実際の教科書を確認することができる。採択される教科書は、都道府県教育委員会が市町村教育委員会に助言することもあるが、他の都道府県はもちろん、同じ都道府県内でも、地区ごとに使用するものが違うことがある。例えば、平成 30 年度に小学校で使用する道徳科の教科書については、学校図書発行の教科書を採択した地域は広島市だけであり、東京書籍発行教科書を採択したのは呉市・安芸郡、日本文教出版発行教科書を採択したのは福山市・大竹市・廿日市市・江田島市・三原市・尾道市・府中市・世羅郡・神石郡・三次市、光文書院発行の教科書を採択したのは竹原市・豊田市、学研発行の教科書を採択したのは東広島市だけ、光村図書発行の教科書を採択したのは安芸高田市・山県郡、廣済堂あかつき発行の教科書を採択したのは庄原市であり、教育出版発行の教科書を採択した自治体はなかった。

採択教科書が決まったら、都道府県教育委員会が必要数を取りまとめて文部科学大臣に報告する。大臣は全国の必要数を集計して発行者に通知し、発行者は責任をもって製造から供給まで進めていく。製造した教科書は、契約した供給業者（教科書供給所や販売所など）に委託して各学校に供給し、各学校で児童生徒に配付される。児童生徒に配付されるのは、教科書発行者が企画作業を始めてからおおよそ 4・5 年後である。これだけ多くの関係者がかかわって長い時間をかけて検討したものが教科書である。

2. 知識・技能の習得と資質能力の育成

さて、学校は何を教えるのか、という問いに戻ろう。教科書には様々な教材が編集されており、様々な知識や技能を含んでいる。しかし、学校が教えているのは、教科書教材に含まれている知識・技能だけではない。教科書の知識・技能は、学校が教えるべき一部、または教えるための手段にすぎない。これはどういうことか。

平成 29 年 3 月、幼稚園教育要領および小・中学校学習指導要領が改訂された。その改訂方針を示した平成 28 年 12 月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」は、学校に対して、これからの社会に必要な資質・能力を子どもたちに身に付けさせることを求めている。この資質・能力には知識・技能も含まれているが、知識・技能の習得については次のように述べている¹⁴。

¹⁴ 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必

各教科等において習得する知識や技能であるが、個別の事実的な知識のみを指すものではなく、それらが相互に関連付けられ、さらに社会の中で生きて働く知識となるものを含むものである。

例えば、“何年にこうした出来事が起きた”という歴史上の事実的な知識は、“その出来事はなぜ起こったのか”や“その出来事がどのような影響を及ぼしたのか”を追究する学習の過程を通じて、当時の社会や現代に持つ意味などを含め、知識相互がつながり関連付けられながら習得されていく。それは、各教科等の本質を深く理解するために不可欠となる主要な概念の習得につながるものである。そして、そうした概念が、現代の社会生活にどう関わってくるかを考えていけるようにするための指導も重要である。基礎的・基本的な知識を着実に習得しながら、既存の知識と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、学習内容（特に主要な概念に関するもの）の深い理解と、個別の知識の定着を図るとともに、社会における様々な場面で活用できる概念としていくことが重要となる。

つまり、これからの学校では、知識・技能は相互に関連付けられながら習得されるものであり、現代の社会生活にどう関わるかを考えて社会の様々な場面で活用できるようにすべきものと考えられている。教科書に含まれている知識・技能は、それだけを教えたのでは十分ではなく、実際の社会生活に生かせるように指導することが重要である。教科書は、知識・技能を教えるが、その知識・技能を憶えたり、そのまま再生したりするために教えるのではなく、実生活に使えるようにするために教えるのである。

また、中教審答申は次のようにも述べた¹⁵。

- 子供たちは、各教科等における習得・活用・探究という学びの過程において、各教科等で習得した概念（知識）を活用したり、身に付けた思考力を発揮させたりしながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう。こうした学びを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていく。
- その過程においては、“どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか”という、物事を捉える視点や考え方も鍛えられていく。こうした視点や考え方には、教科等それぞれの学習の特質が表れるところであり、例えば算数・数学

要な方策等について（答申）」、平成 28 年 12 月 21 日、28～29 頁。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

¹⁵ 中央教育審議会、前掲注 1)、33 頁。

科においては、事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること、国語科においては、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けることなどと整理できる。

つまり、子どもたちは教科書などから知識を習得して、その知識を活用したり、思考したりしながら、学びを進めていく。その学びの過程で、さらに物事を捉える視点や考え方が鍛えられていく。このように教科の学びを通して鍛えられていく視点や考え方を、教科の「見方・考え方」という。

新幼稚園教育要領・学習指導要領が育てたい資質・能力は、3つある。1つは先述の知識・技能である。2つ目は、理解していること・できることを使って、未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の能力である。3つ目は、社会・世界と関わり、よりよい人生を送るために、学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力や人間性などの情意・態度等である。これらの資質・能力を育て、用いて、各教科の見方・考え方を鍛えていくのがこれからの学校である。教科書の知識・技能は、学校の教えるべき内容の一つであるが、全てではない。また、教科書の知識・技能は子どもたちに使われることで、子どもたちの資質・能力や見方・考え方を鍛えていくのである。

以上のように、学校で教えるのは教科書に含まれる知識や技能だけではない。むしろ、その知識・技能を用いて、実際の社会生活に必要な資質・能力を鍛えることが重要になってくる。教科書は教育内容の一つであるが、教育するための手段でもある。学校は、単に教科書を教えているのではなく、教科書を用いて様々な生き方を教えているのである。

【資料1】教科書の発行に関する臨時措置法

(法律、昭和23(1948)年7月10日公布、平成28(2016)年5月20日改正)

第1条 この法律は、現在の経済事情にかんがみ、教科書の需要供給の調整をはかり、発行を迅速確実にし、適正な価格を維持して、学校教育の目的達成を容易ならしめることを目的とする。

第2条 この法律において「教科書」とは、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校及びこれらに準ずる学校において、教育課程の構成に応じて組織排列された教科の主たる教材として、教授の用に供せられる児童又は生徒用図書であつて、文部科学大臣の検定を経たもの又は文部科学省が著作の名義を有するものをいう。

第11条 教科書の定価は、文部科学大臣の認可を経なければならない。

第18条 この法律の規定は、教科書以外の教授上用いられる図書であつて、文部科学大臣の指定したものに、これを準用する。

【資料2】教科用図書の使用について

(学校教育法、昭和22(1947)年3月31日公布、平成28(2016)年5月20日一部改正)

第34条 小学校においては、文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない。

2 前項の教科用図書以外の図書その他の教材で、有益適切なものは、これを使用することができる。

3 第一項の検定の申請に係る教科用図書に関し調査審議させるための審議会等（国家行政組織法（昭和二十三年法律第百二十号）第八条に規定する機関をいう。以下同じ。）については、政令で定める。

第49条 第30条第2項、第31条、第34条、第35条及び第37条から第44条までの規定は、中学校に準用する。 [略]

第62条 第30条第2項、第31条、第34条、第37条第4項から第17項まで及び第19項並びに第42条から第44条までの規定は、高等学校に準用する。 [略]

【資料3】義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律

(法律、昭和38(1963)年12月21日公布、平成27(2015)年6月24日改正)

第1条 この法律は、教科用図書の無償給付その他義務教育諸学校の教科用図書を無償とする措置について必要な事項を定めるとともに、当該措置の円滑な実施に資するため、義務教育諸学校の教科用図書の採択及び発行の制度を整備し、もって義務教育の充実を図ることを目的とする。

第3条 国は、毎年度、義務教育諸学校の児童及び生徒が各学年の課程において使用する教科用図書で第十三条、第十四条及び第十六条の規定により採択されたものを購入し、義務教育諸学校の設置者に無償で給付するものとする。

第5条 義務教育諸学校の設置者は、第三条の規定により国から無償で給付された教科用図書を、それぞれ当該学校の校長を通じて児童又は生徒に給与するものとする。

【資料4】義務教育諸学校教科用図書検定基準

(第1章総則から、文部省告示、平成21(2009)年3月4日告示、平成28年4月1日改正)

(1) 本基準は、教科用図書検定規則第3条の規定に基づき、学校教育法に規定する小学校、中学校、義務教育学校、中等教育学校の前期課程並びに特別支援学校の小学部及び中学部において使用される義務教育諸学校教科用図書について、その検定のために必要な審査基準を定めることを目的とする。

(2) 本基準による審査においては、その教科用図書が、教育課程の構成に応じて組織排列された教科の主たる教材として、教授の用に供せられる児童又は生徒用図書であることにかんがみ、知・徳・体の調和がとれ、生涯にわたって自己実現を目指す自立した人間、公共の精神を尊び、国家・社会の形成に主体的に参画する国民及び我が国の伝統と文化を基盤として国際社会を生きる日本人の育成を目指す教育基本法に示す教育の目標並

びに学校教育法及び学習指導要領に示す目標を達成するため、これらの目標に基づき、第 2 章及び第 3 章に掲げる各項目に照らして適切であるかどうかを審査するものとする。

【資料 5】教科書ができるまで

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/1235087.htm

【資料 6】小学校教科用図書（国語科）の採択結果（2015～18 年度）

広島県

- ・広島市、大竹市、廿日市市、呉市、東広島市、安芸郡、竹原市、尾道市、豊田郡、庄原市：
『新編 新しい国語』（東京書籍）
 - ・山県郡、安芸高田市、三原市、世羅郡、福山市、府中市、神石郡、三次市、江田島市：
『国語』（光村図書）
- ※ 広大附属小は、皆実：東京書籍、東雲：光村図書、三原：学校図書（『みんなと学ぶ小学校国語』）

島根県

- ・松江地区、出雲地区、浜田地区、益田地区：
『新しい国語』（東京書籍）
- ・隠岐地区：
『国語』（光村図書）

愛媛県

- ・松山市、今治市、越智郡、伊予市、伊予郡：
『ひろがる言葉』（教育出版）
- ・西条市、八幡浜市、宇和島市、北・南・西宇和郡、四国中央市、新居浜市、東温市、上浮穴郡、大洲市、喜多郡、西予市：
『国語』（光村図書）

【資料 7】小学校国語教科書の選定時に参考にされた観点・視点（平成 27 年度広島県教育委員会）

<http://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/128852.pdf>

【資料8】教科書の執筆

（「教科書は、共同作業の結晶」『教員養成セミナー』vol.30、No.3、時事通信社、2007年9月、13頁）

『教員養成セミナー（11月号）』Vol.30 No.3、時事通信社、2007年9月、13頁。

編集者 × 執筆者

教科書は、共同作業の結晶

時間のかかる教科書編集の現場では、執筆者と編集者の関係も密接になるのではないのでしょうか。1982年から2002年まで理科系の教科書の執筆をした元都立高校教諭Tさんと、1990年代初めまで担当編集者だったNさんに、その共同作業の模様を話していただきました。

—Tさんが教科書の執筆をなさるようになったきっかけを教えてください。

T（元都立高校教諭）最初は教科書会社から「今の教科書をお使いになられている現場の先生の感想を聴きたい」という形で、感想を求められました。それで、率直に「この部分は悪い、ここも駄目。でもここは良いと思う」と書いて送りました。そうしたら次に研究会に誘われて、そこに出席しました。生物系の教科書について、かなり熱い論議が繰り広げられ、とても刺激的でした。その後も研究会に出席し、1年くらいたったときに「教科書の執筆をしませんか」と声を掛けられて、そこで初めて依頼されたんです。

よく考えてみると、「感想を聴かせてほしい」から始めて、1年間はテスト期間だったのかなと思います。いろいろな場面で認められて、初めて書かせてもらえるんだなと思いました。

N（元教科書編集者）昔のことであまり覚えていないなあ（笑）。私たちが教科書編集に携わっていたのはかなり前になるから、現在のことは多少異なることもあるかもしれないですが……。確かに研究会などは活発にやっていましたね。

T 私たちが教科書を作ったときの執筆者のリーダーだった大学の先生は、Nさんに全幅の信頼を置いていました。それは普通の会議や会話の端々ですごくよく分かりました。その時に、執筆者と編集者の信頼関係があってこそ、あれだけの大変な作業ができるのだな、と実感しました。私自身もNさんの圧倒的な知識量を感じるにつけ「負けられない。いいものを書かなくては」と思いました。そういう意味では、Nさんは「書かせ上手」だったなあ。

それに、編集委員といっても人間の集まりですから、いろいろあるわけです。大学の先生もいれば現場の教員もいて……。そうした人たちをまとめながら、1冊の本を作っていくのですから、教科書編集の大変さはかなりのものだと思います。

—学習指導要領については研究されましたか。

N はい。教科書は学習指導要領がベースになるので、よく読み、研究します。それは執筆者も同じです。学習指導要領を読まずに書いている執筆者の原稿はすぐに分かりますよ。教科書執筆者や編集者は学習指導要領を端から端まで読みますから、いろいろと意見も出てきます。「自分たちで学習指導要領を作ってみようか」なんていう話もありました。実現しませんでしたけれどね。

T 普段の教師生活の中で、学習指導要領をしっかり読むことは少ないのですが、教科書執筆の時は相当読みました。

—検定は苦労されましたか。

T 一番力を入れて書いたところに限って検定意見が入って（笑）。「これは学習指導要領の範囲を超えている」というのが当時は多かったかな。自分の専門分野だとしても力が入ってしまうからかもしれないですね。

N 私が会社にいた当時の検定は、白表紙本を文部省（当時）に提出すると、もちろん不合格もありましたが、多くの場合、「条件付き合格」になりました。検定意見は文部省に編集者が出向いて、調査官から口頭で指摘される内容をその場でメモするのです。テープの持ち込みには許可が必要でした。それから40日間だけ修正のための猶予が与えられました。必ず直さなければならない修正意見と、できるだけ訂正をすることが望ましい改善意見がありましたが、当時の調査官は、改善意見については、こちらの意見もきちんと話せば意図をくんでくれることもありましたよ。

T 文部省に行って、調査官の前で書き直して、それでやっと合格をもらったこともあったなあ。

—現在は、発行者からの検定申請本や、検定意見、修正表などが公開されるようになりました。しかし一方で、「条件付き合格」ではなく、「合格留保」で修正表提出という制度（いわゆる「一発検定」）になりました。検定制度についてはどのようにお考えですか。

N 納得できない検定意見もありますので、問題はあるとは思いますが。ですが、検定制度が、ある面では教科書の「質」を保ってきたという点も否定はできません。残念ながら、今の段階で一概に「ないほうがよい」とは言い切れません。

—教科書への学校現場からの反響はありましたか？

N ありました。ただ、次の編集段階でそれらの反響を100パーセント生かせるとは限りませんでした。やはり学習指導要領などのしぼりのあるのが教科書ですから。

一度、生徒にアンケートをしたことがありました。私立学校の先生とT先生がしてくださいました。教科書は、実際の使用者の声が編集者や執筆者に届いていない本の一つだと思います。生徒は、他社の教科書と比べられないので書きにくいかとも思いましたが、これは面白い試みだったと思います。残念ながら感想の内容ははっきりとは覚えていません。

反響とは少し違いますが、「〇社の生物の教科書のある図を見て、イラストレーターになることを決めました」と言われたことがありました。偶然にもそれは私が編集した教科書だったんです。教科書は人の人生まで左右することもあるんだ、とびっくりしました。

【資料9】教科書について質疑応答

(2016年10月27日実施の講義に対する学生からの質問について、白石が11月10日に返答したもの)

10/27の質疑について応答(白石崇人)

1. 全体として

第5回の授業は、やはり教科書に約400億円使っているという事実のインパクトが強かったようですね。子どもたちにそれだけお金をかけている、義務教育に対してそれだけ「しっかりやってくれ」という期待がかけられている、教科書が配られるというのは当たり前じゃないんだ、今まで大切にしておかなかったことを後悔した、といった感想がカードにはたくさん書かれていました。

また、あまり検討できませんでしたが、違う県はもちろん同じ県内でも使っている教科書が全然違っている、という点にも気づいてもらえたようでよかったです。

なお、教科書を使用しないのは「憲法」違反ではなく、「法律(学校教育法第34条の1)」違反です。違反をすると[略]、教育委員会から何らかの措置をされるようです(調べてみます)。

2. 教科書について

【問い】小中高の教科書は文部科学大臣の検定を受けたもののみ、という理解で合っていますか？

【答え】おしいです。小中高の教科書は、①文部科学大臣の検定を受けたもの、および②文部科学省の著作、の2つです。

【問い】「排列」の意味は、この教科書は使う・使わないということですか？

【答え】そうではなくて、教材を排列したものが教科書です。いわば、この教材を使う、こちらの教材は使わない、などの判断をするのが「排列」の意味です。

なお、「排列」の意味は「配列」と同じで「順序をきめてならべること」のようです。「排列」は昔の書き方で、それが昔から使われている法令で使って残っているため、「排列」の文字を使うようです。

【問い】結局教科書は何のためにあるのですか？

【答え】結局は、教育するためにあります。教科書の質が教育の質を左右するので、とても大事なものです。

【問い】400億円は全教科の教科書代ですか？

【答え】義務教育の学校で使う全教科の教科書代を合計した額のようなようです。

【問い】教科書は何人くらいでつくるのでしょか？

【答え】教科書には必ずどこかのページに著作者の名前が入っています。何十人もの名前が書かれていることもありますので、ページをめくって探してみてください。

3. 教科書の内容について

【問い】算数や理科などは、教える内容が同じであるけれど、国語は教科書によって物語や小説の内容が異なるのか疑問に思った。

【問い】教科書は様々な会社が出版していますが、会社によってどう違うのか気になりました。

【答え】教科書で使う教材(物語)は決まっています。決まっているのは学習指導要領で決められている教育内容(教材で学ぶべきこと)のみです。

[例えば国語だと] その教育内容がおさえられていたら、どのような物語でもいいので、教科書会社によって違う物語を選ぶことがあります。また、同じ物語でも、取り上げ方が違ったり、取り上げる部分が違ったりします。

なお、算数や理科の教科書でも、取り上げられている教材は意外と違いますよ。自分が興味のある教科について、見比べてみるとおもしろいです。おもしろいだけではなく、よりしっかり研究すれば、教育内容の本質が見えてくるようなこともあります。

優れた教師は、教材研究の際に、多数の教科書を見比べて何を教えるべきか考え直すことを時々されるようです。

【問い】自分が使わなかった他の出版社の教科書

も見たい。

【答え】2号館3階の教職資料室にあらゆる出版社の教科書がおさめられています。持ち出しは禁止ですが、出入りも読むのも自由です。使ってください(大事なものですので、きちんと元のところに返しましょう)。

【問い】教科書をどのようにしたら、有効に使うことができるのか知りたいと思った。

【答え】2年生から履修できる、各教科の教育法の科目ではそのようなことを勉強するのだと思います。

【問い】教科書の内容が変わることがあると思いますが、どんなときに変わるのですか？何年経ったら変わると決まっているのですか？

【答え】「義務教育諸学校教科用図書検定基準」などの規程が変わったときに、教科書会社は内容を再検討するようです。大幅に変わるときは、学習指導要領が改訂されたときです。だいたい10年に一回指導要領は改訂されていますので、10年に一回大幅に変わる、と言ってもいいでしょうね。

今年度中には学習指導要領が改訂されますので、これから、その新しい指導要領が実施される平成32(2020)年度以降の教科書を作らなければなりません。皆さんも、もうすぐ教科書教材の大幅な変更を目の当たりにすると思います。

4. 教科書の検定・採択について

【問い】教科書検定がどのようにされているか知りたい。

【答え】わかりやすい資料はまだ見つけていませんが、概要はこちらを参照してください。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/main3_a2.htm

詳細をいうと、検定は、「義務教育諸学校教科用図書検定基準」という書類に書いてある通りの基準にそって進められます。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/1260042.htm

【問い】なぜ地域によって教科書が違うのか知りたいです。

【問い】教科書を選ぶとき、どういう基準があるのか知りたいです。

【問い】なぜ国民全員の教科書が同じでないのか。

【答え】こちらのウェブページでいうと、「採択」ののところを見てください。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/main3_a2.htm

詳しくは以下のページの資料を見るといいと思います。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/1355981.htm

教科書採択については、各都道府県市教育委員会がそれぞれ教科書会社から出ているすべての教科書を研究した結果で決まります。教科書を採択するときの基準は、配布した資料7のリンク先で見られます。とくに、各教委では資料7で示したような観点をそれぞれ作っており、書かれてある観点は教委によって違います。そのため、最終的に出した結論(採択する教科書)が違ってきますので、地域によって違う教科書を使うことになるのです。

こういう手続きをとるため、地域によって違う教科書を使うことがあるのですが、なぜこんな方法をとっているのが気になりますね。

教科書検定制度は、日本国憲法で定めている「学問の自由」や「表現の自由」などを保障するために採用されています。子どもたちを育てる際に、どんなことを学ぶかなるべく自由に決められるように、地域ごと(私立学校は学校ごと)で教科書を採択します。全国一緒にしてしまうと、たとえば北海道の子どもに学んでほしいことと、沖縄の子どもに学んでほしいことが違っていた時に困りますので。なお、戦前は、教科書を国で作る国定制度を採用していました。検定制度を採用していることは当たり前ではありません。

ただし、自由だからといってどんな教科書でも使っていいわけはありません。これは、日本国憲法で、国民の自由と権利は公共の福祉のために使わなければならない、そしてそのためには国民自身が絶え間ない努力をしなければならない、と定めているからです(憲法第12条)。つまり、国民の努

力に反したり、公共の福祉に反したりするような教科書は許されません。そういった教科書を排除するのが検定制度の一つの役割です。

また、検定制度があるために、教科書会社もちゃんとした教科書を作らなければと思って、がんばって編集作業を行います。文部科学省や教科書検定審査委員会は、学習指導要領を基準にした検定を行って、ここはいいよ、ここは足りないよ、ここは直してね、と意見をつけ、教科書の質を維持向上させます。教育の質を維持向上させるのは、国民と行政の義務です。文部科学省や教育委員会は、国民がこの義務を果たせるように、この教科書は最低限の質は保っていますよ、と検定によってお墨付きを与えます。そうして、最終的に教科書は国民が来られるような場所（公民館とか図書館とかが多い）に置いておいて、これでいいですか、と国民に見てもらおうようにしています（「国民の閲覧に付す」というのはこれです）。

なお、この教科書でいいですかとアンケートはしません。置いておくので見ておいてね、というだけです。全国民にアンケートをすると、また印刷・送付代などでとんでもないお金がかかりますから、仕方ないのかもしれない。

【問い】教科書の出版会社が、お歳暮がなんとかかかるとか、という報道がありました、なぜあんなにたたかっていたのですか？

【答え】教科書が採択されると、その教科書を出版する会社に、料金が支払われます。その額が大きいことは想像するのは簡単です。教科書会社としては採択されるとものすごい利益を得ることができるわけですから、何が何でも採択されたいわけです。採択にかかわる人にもものやお金をあげると、その人は何か便宜を払ってあげたくなりますね。そのため、採択関係者に賄賂することは禁止されています。ところが、お歳暮や仕事してくれた報酬（教科書の内容を読んでもらって助言をくれたお礼）などは、賄賂なのか、個人的な人間関係における常識的な慣習と区別がつかないのですが、そういう行為をしていた教科書会社がたくさんあったのです。みんな確かに法をおかしてはいないけれど、やっぱり便宜を払っていたのではないかと、不適切な行為なのではないか、という疑惑を呼び、問題

になったわけです。

【問い】私立と公立の教科書は同じですか？

【答え】たまたま同じ、ということはありません。公立の教科書は国民の閲覧を経て教育委員会が決めますが、私立の教科書はそれぞれの学校が決めます。

5. 教科書の配布について

【問い】いつから教科書の無償配布が始まったのか。

【問い】今後も教科書などを子どもに無償給与されていくのか、昔みたいに各自でお金を払う日があるのかを知りたい。

【答え】資料3で引用した「義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律」が成立してから、すなわち1963年からです。意外と最近です。

昔のように各自がお金を払うような日は来るとは考えたくありません。そのような日が来るのは、子どもの教育は小さいときからそれぞれの家庭で勝手にやったらいい、という判断を国民がした時です。教育費をどれくらい使えるかは家庭によって異なります。家庭の事情で教科書を買えず、義務教育をきちんと受けられない子どもが出ては大変なことです。

6. その他の教材について

【問い】その他の教材は各学校の先生が決めてもいいのですか？

【答え】基本的には先生が決めるのですが、事前に校長・教育委員会に届け出ておく必要があります。最近では、ISが流した遺体画像を授業で教師が見せたというニュースがありましたが、あれがきっかけで補助教材の取扱いについて厳しくなりました。

補助教材の取り扱いについての文部科学省の通知↓

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1355677.htm

なお、この通知は、「補助教材の使用を全て事前の届出や承認にかからしめようとするものではなく、教育委員会において関与すべきものと判断し

たものについて、適切な措置をとるべきことを示したものであり、各学校における有益適切な補助教材の効果的使用を抑制することとならないよう、留意すること」と述べています。とにかく、「有益

適切な教材」とは何なのか、きちんと判断できる力が教師にも、校長にも、教育委員会にももってもらえていますね。

第22章 学校をどのように動かしていくか

—学級経営、学校経営、教育行政、教育政策、学校と地域の連携協働

学校をどのように動かしていくか。学校の動きは、教師—子ども関係における教育だけではない。学級（クラス）や学年はひとまとまりの集団として、それぞれ目標をもって動いている。学校も、校長を中心とした教員集団や各学年の子どもたち、そして様々な職種の職員を組織して、目的をもって動いている。学校は、校長を中心に運営されるが、近年は保護者や地域の人々と連携協働して運営されることが求められている。さらに、複数の学校や地域の教育活動を取りまとめて、管理や指導などを行う教育委員会がある。そして、教育委員会や学校は、文部科学省の教育行政や様々な公的機関のまとめた教育政策の範囲内で動いていく。このように、学校は、教員と子どもに限らず、学級や学年、教員集団、校長、職員、保護者、地域、教育委員会、文部科学省などの多様な関係機関・関係者によって動かされている。

本章では、以上のような学級経営・学校経営・教育行政に関わる事項について検討する。まず、学級・学校はどのように経営されるのか、学級経営の仕組みと学級・学校・教育行政のつながりについて概要を整理する。次に、学校はどのように経営されるのか、学校経営の仕組みとチーム学校の考え方について概要を整理する。最後に、学校・保護者・地域住民の連携協働のあり方について概要を整理する。これらによって、学校を動かすダイナミクス（力学）について理解することを目指す。

1. 学校・学級経営の仕組み

（1）教師と子どもたちによる学級経営

学校を動かすには、経営が必要である。経営とは、目的達成のために計画的・持続的に組織を運営することである。学級には学級の経営があり、学校には学校の経営がある。まずは学級経営について整理しておこう。

学級経営は、学級の目的を達成するために、学級の担任教員と子どもたちが組織的・計画的・持続的に学習や人間関係、学級の文化をつくることである。学級は学習環境であり、担任教師が責任をもって環境を整える必要があるため、教師が教科等の学習指導のために教師が児童生徒をいかにコントロールするかが課題になりがちである。しかし、それだけが学級経営の課題ではない。学級経営は、学級を子どもたち一人一人にとって、よりよい生活の拠点にしていくことが重要である。学級は子どもたちの生活の場でもあるから、学級の目的達成や居心地などは子どもたち自身の課題でもある。学級経営は、教師と児童生徒とが協働して学級の目的達成を目指さなくてはならない（学級づくり）。

学級経営では、「大きなかたまりとしての集団をどうまとめていくか」と考えてはうまく

いかない。子ども一人一人よりも集団の秩序を優先すると、「よくしつけられた」画一・同質の集団ができ、同時に異質な存在を排除しようとし始める。教師は子どもたち一人一人の異なった姿・行動・考え方の「よさ」に目を向けることができなくなる。集団教育・保育の意義は、互いに異質な存在同士がかかわりあい、互いに刺激し合うところにある。異質な要素を嫌い・排除する集団では、本来の集団教育・保育はできない。昔から教育・保育現場では、学級経営の方針に関して「豆腐でなく納豆に」という考え方がある。豆腐も納豆も大豆でできた食品であるが、豆腐は個々の大豆が原型ととどめずにまとまっている。他方で、納豆は個々の大豆が原型をとどめつつ、糸を引いて密接に関係づいて一つの食品になっている。学級は、豆腐のように個々の子どもが見えなくなるのではなく、納豆のように個々の子どもの個性を残しつつ互いの関係を大事にするものである。

学級の目的は、子どもたちの学力向上や問題行動の抑制、人格完成や国民育成のための総合的な人間力の育成などである。これらの目的を計画的に達成するために、学級では目標設定が行われる。年度当初は教師の経験や思い・願いに基づいた「こんな学級をつくりたい」という学級の理想像に基づいて目標設定が行われることが多いが、次第に子どもたちの思い・願いを取り入れて目標を調整していくことが望ましい。子どもたちも「こんな学級であってほしい」という学級の理想や「前の学級ではこういう風にしてきた」という学級の経験を一人一人もっている。学級経営の過程では、教師・子どもたちの抱く異なる学級像をすりあわせ、合意できる像を形成し、共有していくことが重要になってくる。

学級像の合意形成と共有の過程は、単純ではない。教師が学級の方針をかかげ、子どもたちと話し合いをして合意・調整し、実際にその方針に沿って生活していくことになるが、簡単にはいかないのが普通である。まず、学力向上も生活指導も、全ての子どもたちが「いざというときは自分も守ってもらえる」という安心感をもって学校生活を送れば効果は上がらない。そこで教師がすべきことは、目指したい学級の姿を子どもたちにわかるように伝えることと、やってはいけないこと（許されないこと）を明確にすることである。ここでは、少なくとも、自分や他者の人格を尊重する言動を増やし、自分や他者の人格を傷つける言動は許さないことを含みたい。子どもたちは一人一人様々な個性や文化的背景をもっている。人間の集団は異質なものを排除しようとする傾向があるため、学級集団は異質を排除しようとする傾向を弱めたり、防止したりするような機能をもつことが望ましい。一度許してしまったことは後で訂正することはとても難しい。子どもによって態度を変えると子どもの信頼を損なうことになる。いろいろな個性をもった子どもたち一人一人がお互いに尊重され、受け止め合おうとする学級をつくっていくためには、教師には指導・制止すべきことは指導・制止する厳しさと一貫性が必要である。

次に、教師・子どもたちの話し合いについても簡単ではない。まず、学級における話し合いは課題解決の過程であり、課題が与えられたら（発生したら）、お互いの好き嫌いを超えて協働できる人間関係を形成する力を育てる過程である。そして、子どもたちが自律し、学級を自治できるようにするために行う。子どもたちが、自分や自分たちの言動を振り返って

分析し（メタ認知）、自分たちでこれからの自分たちの学校生活をよりよくしようとするために、話し合いを行う。こういう意味での話し合いは、自然にできるわけではない。「がんばればできること」と「がんばってもできないこと」との境界線を切り分け、「がんばればできること」から「やらなければいけないこと」を切り分けて優先順位をつける力が必要であり、そのための教師の支援が必要である。まずは他者を傷つけるような言動を制止し、感情的な状態を落ち着かせて、言動の変えるべき「やらなければならないこと」や「がんばればできること」を自分たちで見つけることができるように支援することが重要である（感情と言動との切り分け）。また、目標設定・調整の段階では、何のために目標を設定・調整するか、何に取り組むか、どのように取り組むかという3点に注目して適切さを判断できるように支援することが重要である（目標設定のコーチング）。さらに、頑張ろうとする子どもを励まし、「できるようになりたいのにできない・うまくいかない」「何をがんばったらいいかわからない」などの困り感を捉えて適切な指導・援助を行い、このような頑張りや阻害するようなマイナスの言動に注意しながら、学級を成長志向に方向付けていくことが重要である（集団の雰囲気づくり）。

教師の提案や話し合いの結果でまとまった決まり事については、自然にできるようにはなかなかならない。教師が指導して子どもたちがいつでも実行できるように習慣化していく必要がある。決まり事の指導は、はじめて学ぶ時と、決まり事を確認・変更する時とで異なる。まず新しく決まり事を学ぶ時は、①まず必要となる習慣や行動様式の仕方を指導し、②次に指導されたやり方を実演しながらリハーサルをし、③実際の場面でやり方を思い出させて実行することを繰り返して強化・習慣化する（IRR（Instruction→Rehearsal→Reinforce）モデル）。決まり事を確認・変更する時は、①まず経験してきた決まり事（習慣や行動様式）について確認し、②子どもたちの経験や実態に合わせて決まり事を再構成して調整し直し、③実際の場面を通じて決まり事を強化・習慣化する（3R（Remind→Reconstruction→Reinforce）モデル）。決まり事が多くなりすぎると、大切なものと日常的なものとの重みづけができず、中途半端な指導になってかえって定着しないので、子どもたちに適した量に注意したい。また、IRR・3Rモデルともに、①②のところでは口頭の指示だけではなく、手順を可視化（見える化）することや5W1Hを意識することが重要である。教師は、子どもたちが決まり事に納得し、決まり事に沿わないと気持ちが悪い、決まり事に沿って行った方が気持ちがよい、という状態にしていくことが重要である。

教師・保育者が学級経営をする際には、学級に必要な環境構成や事務を行い、保護者と連携する必要もある。環境構成では、例えば、壁面づくり、学級図書のコナーや学習に必要な材料・道具などの整備・充実、子ども一人ひとりの所持品の置き場所の確保などが必要である。学級の事務には、例えば、子どもの在籍数・地区別人数・異動・誕生日・身体測定結果・健康診断結果・出欠席などの一覧表の作成・管理、子ども一人ひとりの発達状況・課題などを記した個人票の作成・管理、保育日誌の作成・管理などが必要である。保護者との連携については、例えば、連絡帳の交換、家庭訪問、個人面談、クラスだよりの作成・配付な

どが必要である。

以上のように、教師・保育者は、学級を子どもたちの心身を最も安定する場にし、かつ最も学習・発達を保障する場にしていかなければならない。教師・保育者と子ども、そして保護者とがともに行うのが、学級経営である。

(2) 学級・学校・教育行政のつながり

学級の目的は、子どもたちとともに担任教師が設定する。このとき、教師は所属校の教育目標や方針、特色ある教育課程などを踏まえて、目的を設定することになる。学級は学校の重要な一部である。学級が良くなっていけば学校も良くなっていく。学級経営は、子どもたちを直接教育する方法の一つだが、学校を良くする方法の一つでもある。逆に、自分の担当する学級だけを良くしようとしても、学校全体が停滞していたり深刻な課題を抱えたりしていると、うまくいかない。このため、よりよい教育を目指すためには、自分の学級から視野を広げて、学年経営、そして学校経営にも目を向ける必要が出てくる。

学校経営とは、校長が学校のミッション（使命）とビジョン（将来像）を踏まえた経営方針を策定し、学校の教職員・関係者・設備・予算・情報など（人・物・金・情報）を有効に活用して、PDCA サイクルを動かして自校の教育の質を持続的に維持・向上していくことである。学校・園には、「教育目的」「教育目標」「目指す学校像」「目指すべき子ども像」「教育方針」などの独自の目的・目標・方針や、年間や月間の教育計画・行事予定などの独自の教育課程があるが、これらは学校経営のために策定されたものである。学校は、中長期的・短期的な目標を定め、年度の学習・生活・進路指導や学校運営などの目標・方策を設定する。こうして、学校は教育の目標や計画を定め、学年・学級はそれに従いながら、教師や子どもたちの自立的・自治的活動によって多様な教育活動を行っていく。学校経営は、教育政策・制度の定める中で進められるし、教育行政の管理や指導・支援を受けて進められる。例えば、年間の学習指導の計画は、学習指導要領に基づかなければならない。今年度学校で用いる教科書は、文部科学省が出版社から購入して、教育委員会を經由して各学校に配付される。このように、よりよい学校経営が行われるためには、自校・自園から視野を広げて、教育行政の動きにも目を向ける必要が出てくる。

教育行政とは、学校経営などに関する教育事務が教育政策・制度に基づいて行われているかどうかを管理したり、学校経営の質の維持・向上を指導・支援したりすることである。文部科学省が政府の中で全国の教育行政を担い、都道府県や市町村の教育委員会が、地方自治体の中で管内地域の教育行政を担う。例えば、いじめ防止対策推進法に基づいて、いじめ問題で学校が隠蔽しようとしたことを教育委員会が指摘したり、教育委員会が一緒になって隠蔽しようとしたことを文部科学省が指摘したりして、教育制度が適切に運用されるように管理・執行される。学校運営や教育活動に必要な予算を編成し、要求し、執行するのも、教育行政の重要な役割である。予算がなければ、学校の教職員の給与を出すこともできないし、必要な施設や備品をそろえることもできない。教育行政には他にも様々な機能がある。

いずれにしても、教育行政が適切に機能しなければ、学校経営もうまくいかないし、ひいては学級経営もうまくいかない。

なお、教育行政は教育政策・制度に基づいて動く。教育政策・制度は、政府や国会、地方議会、文部科学大臣、首長、およびこれらの設置する諮問機関や専門家会議などが定める。例えば、中央教育審議会（中教審）は文部科学大臣の諮問機関であり、専門家や利害関係者を集めて答申や提言という形で教育政策を立案・形成して、教育制度の改革の方向性を指し示す。中教審のまとめた教育政策は、文部科学省で法律案や省令・通知などの形にされて、適切な手続きを経て制度化される。教育行政は、こうして作られた教育政策・制度に基づいて、学校を管理・指導・支援しているのである。

このように、学級経営・学校経営・教育行政はそれぞれつながっており、教育政策・制度ともつながっている。教育とは何か、教育とはどうあるべきかを考える時、教科の指導法をどうするか、子どもへの声かけをどうするかなどを考えることも重要だが、さらに視野を拡大して、学級経営をどうするか、学校経営をどうするか、教育行政や教育政策・制度はどうあるべきか、などについても考える必要がある。

2. 「チームとしての学校」の仕組み

学校運営には、教職員の適切に組織することが必要である。教職員は、それぞれ校務分掌と呼ばれる学校運営の業務分担のための組織に所属する。校務分掌は各学校独自に編制されることが多い。学年部・校務部・総務部・教務部・生徒指導部・特別委員会などに分かれ、例えば総務部にはPTA担当や衛生管理担当などがある。教務部には行事担当や各教科担当、特別支援教育担当、道徳教育担当、特別活動担当、総合的な学習の時間担当、進路指導担当、研修担当などがある。生徒指導部には、児童会・生徒会担当や安全担当、保健担当、給食担当、美化担当などがある。同和教育や学校評価、学校図書館、ICTなどを担当する部局や委員会が設けられることもある。このように、教職員は学校運営上で必要な分掌を分担して学校経営に携わっている。

また、近年になって、教職員組織の改革が目指されるようになった。教職員集団の構造は、おおよそ校長などの管理職と一般の教員、教員ではない職員の3つに分けて把握できる。かつては、教職員組織は、校長・教員が対等関係にある構造や、管理職（校長・教頭）が各教員を横並びに管理する鍋ぶた型の構造などとして把握されていた。しかし、平成27年12月21日の中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」において、チームとしての学校（チーム学校）という考え方が提示された。チーム学校とは、校長がリーダーシップを発揮して、カリキュラムや日々の教育活動、学校の資源を一体的にマネジメントし、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮

して、子供たちに必要な資質能力を確実に身に付けさせることができる学校のことである¹⁶。このうち、チーム学校を構成する教職員や多様な人材とは、校長、副校長、教頭、主幹教諭、教員、指導教諭、養護教諭、栄養教諭・学校栄養職員、事務職員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ICT支援員、学校司書、英語指導の外部人材・ALT、補習等サポートスタッフ、部活動指導員、看護師等、特別支援教育支援員、言語聴覚士等、就職支援コーディネーターが想定されている。つまり、チーム学校は校長などの管理職や教員たちだけでなく、様々な職種の職員や地域人材によって構成される学校である。これからの学校運営は、チーム学校として運営されていかなければならない。

チーム学校は、社会に開かれた教育課程を実現し、複雑化・多様化した学校の現代的課題に対応するために、教員が子どもと向き合う時間を確保するための体制を整えることを意図して提唱された。様々な関係者と連携協働して、ともに子どもたちの成長を支えていく体制を整えることが求められている。教員は、従来のように自分の担任する学級を囲い込み、自分だけの「学級王国」をつくるような態度を改めなければならない。そして、教員がすべきことと、教員がしなくてもよいこととを明確に仕分けして、教員の職務を整理していかなければならない。そうして、教員一人一人が力を発揮できる環境を整備することが目指されている。また、そもそも現代的課題に対応するには、教員だけでは対応できないことが増えてきた。近年、英語教育の充実や障害のある子どもたちの増加などが課題になり、学級ではすでにALTや特別支援教育支援員、医療的ケア担当スタッフなどの存在が重要になっている。子どもたちの抱える心理的・経済的・社会的課題も深刻になり、養護教諭やスクールカウンセラー（SC）、スクールソーシャルワーカー（SSW）の役割は高まっている。また、教員の多忙化が社会問題化し、部活動指導の外部委託が叫ばれて、部活動指導員の存在も重要になった。さらに、学校と地域との連携協働も求められるようになって、地域連携・協働をコーディネートし、地域コーディネーターや学校支援ボランティアと連携する地域連携担当教職員の必要性も高まった。これらの職種の人々は、中には複数校を担当して常に校内にいるわけではない人々もいる。これからの教師には、他の教員や養護教諭・栄養教諭・学校図書館司書・事務職員などと協働し、加えてSCやSSW、看護師、部活動指導員、学校ボランティアなどと連携して、子どもたちの教育にチームで取り組んでいくことが求められている。同僚や他職種との協働する力は、これからの教師には必須である。

チーム学校は、管理職の再編をも想定している。チーム学校は、学校の経営機能を強化するために、校長の役割を明確にし、管理職の補佐体制を充実することを目指す。校長の権限を明確にし、その補佐役として副校長・教頭・事務長を位置づけ、管理職と教職員との間をつなぐミドルリーダーとして主幹教諭を位置づける。チーム学校は、多様な人材による連携

¹⁶ 中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（平成27年12月21日）。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf

協働によって成り立つため、複雑である。チーム学校を運営していくためには管理職の強化は必要であり、教員がチーム学校の中で力を発揮するには管理職との連携協働も必要である。

3. 学校と地域との連携協働

平成 27 年 12 月 21 日、中央教育審議会は、文部科学大臣の諮問に答えて「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」を答申した¹⁷。そして、全公立校のコミュニティ・スクール化や、地域の地域学校協働活動の推進を提唱した。その後、地方教育行政の組織及び運営に関する法律（地教法）の改正などによって、制度化が進められている。これからの学校運営においては、学校と地域との連携協働が欠かせないものになっていくだろう。

現代日本において提唱されている学校と地域の連携協働は、学校（特に公立学校）を地域と一体となって子どもを育む学校に転換させて、子どもだけでなく大人も学び合う「学びの場」をつくっていきこうという構想をもっている。そして、学校だけでなく社会教育機関・施設をも活用して多世代交流における地域課題の解決を志向する学習を進め、地域の将来を担う人材を育成し、学校を核とした地域づくりを推進しようというのである。このような学校改革・地域づくりを推進するために、教育委員会と首長部局との連携協働もより強化することが求められている。学校・地域の連携協働は、学校改革・教育行政改革・社会教育改革・地域づくりを同時並行で総合的に進めていく取り組みなのである。教員は、子どもたちを学級でしっかり育てることはもちろんのこと、子どもたちを地域に出して、多様な人々と関わらせていくことが重要になってくる。

さて、中教審答申によれば、学校と地域の連携協働を充実させるには、全公立学校のコミュニティ・スクール化が必要である。コミュニティ・スクールとは、学校に学校運営協議会を設置して、学校運営に地域住民を参画させ、学校経営に保護者や地域のニーズを反映させる学校である。もともとアメリカの制度であるが、学校運営に地域住民を参加させて学校地域づくりに役立てるといふという発想や方式は日本でも明治以来の長い経験がある。実際に運営されているコミュニティ・スクールは一様ではないが、学校運営協議会を設けて、校長が作成する学校経営方針の承認を通して育てたい学校のビジョン（将来像）を共有し、学校・地域がともに学校運営や子どもの教育に責任を負っているという意識を高めることが目指されることは共通する。学校関係者評価を一体的に進めるなどして、学校の成果・課題を共有して学校教育の改善に生かすことも期待されている。学校間連携教育を支える仕組

¹⁷ 中央教育審議会「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」（平成 27 年 12 月 21 日）。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/05/1365791_1.pdf

みとしても期待されており、一つの中学校区内の複数の学校が連携して教育支援体制を構築し、新しいカリキュラム・施設の検討や、学校運営の意見聴取、学校支援、学校関係者評価などを進めることも可能な制度である。

また、学校・地域の連携協働には、地域側からの働きかけも期待されている。これまでは、地域から学校に対して一方的に支援していた側面が大きかったが、これからは学校・地域それぞれの特性を生かして連携し、共通の目標に向かって相互に意見を交換しながらそれぞれのやれることを最適に組み合わせて協働していくことが求められている。そこで、これまでは学校支援地域本部と呼ばれていた地域の学校支援組織を、地域学校協働本部に改称・再編して、地域学校協働活動を展開する取り組みがすでに始まっている。地域学校協働活動は、ドリルの丸付けや書道・家庭科の個別支援などの授業の補助や、放課後や土曜日等における読み聞かせ、昔遊び、実験工作教室、自然体験活動、スポーツ・文化活動、地域の伝統芸能、基本的な学習習慣づくり等に加えて、今後は、子どもたちの発達段階に応じて、地域の職場体験や課題分析・解決学習、地域活動の企画・参加等を検討していくことが求められている。家庭学習が困難であったり学習習慣が十分身に付いていなかったりする子どもたちに対しては、学修支援・体験活動の機会を充実したり、仕事と子育てを両立できる環境づくりのために放課後・土曜日等の学習支援や体験・交流活動を提供したりすることが推奨されている。これらの地域学校協働活動は、地域住民の主体的な活動でなければならないとされている。学校は教育委員会とともに、地域住民の主体的な学校協働活動を引き出していく必要がある。そのためには、例えば、教員が地域住民と子どもの教育に対する責任感を共有し、協力を仰ぐために実際に交流したり、何を地域にゆだね、地域のために何をできるのか考えたりしていかなければならない。

以上、本章では、学校をどのように動かしていくかについて、学級経営・学校経営・教育行政・教育政策・教育制度、および学校・地域の連携協働という多角的な観点から論じてきた。教師は目の前の子どもたちを育てなければならない。しかし、教師一人だけが子どもたちを抱え込んで育てるべきではない。子どもたちは、多様な人々との交流や地域の課題に触れることを通して、これからの社会を生きるために必要な資質・能力を育んでいく。教師は、子どもたちが学級の中で育ち、学校の中で育ち、地域の中で育つように、同僚や上司、他職種、保護者、地域住民などと分担・協働しながら、学級経営・学校経営に携わっていく必要がある。教師にとって授業力は重要だが、学級経営の力や学校経営の知識、他者と協働する力なども重要であることがわかる。

<主要参考文献>

- ・秋山和夫・森上史朗編『園とクラスの経営』同文書院、1991年。
- ・森上史朗・吉村真理子・後藤節美編『保育内容「人間関係」』新・保育講座、ミネルヴァ

- 書房、2001年。
- ・佐伯胖『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために』東京大学出版会、2001年。
 - ・森上史朗・高杉自子・吉村真理子編『園の運営・クラスの経営』保育講座第5巻、ミネルヴァ書房、改訂版2002年（初版1990年）。
 - ・岸井勇雄編『幼児教育の原理』保育・教育ネオシリーズ1、同文書院、2003年。
 - ・浜田博文編『教育の経営・制度』新・教職課程シリーズ、一藝社、2014年。
 - ・小川正人・勝野正章『改訂版 教育行政と学校経営』放送大学教育振興会、2016年。
 - ・白松賢『学級経営の教科書』東洋館出版社、2017年。
 - ・白石崇人「現代日本の教育政策における学校・地域の連携協働構想—平成27年中央教育審議会答申以降に注目して—」『広島文教女子大学紀要』第52巻、2017年。

資料から考える教育原理

2017年12月27日 初版発行

著者 白石 崇人

発行所 広島文教女子大学

〒731-0295

広島県広島市安佐北区可部東 1-2-1

TEL 082-814-3191