

## 教育の理念・歴史・思想と実践 —教育原理論と教科教育法をいかに架橋するか—

竹内 久顕

教育職員免許法施行規則における「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」は、「教育原論」「教育原理」といった名称で大学の教職課程では設けられている。教育実践の3要素（目標・内容・方法）のうち「目標」に深く関わる科目で、これなくして「内容」「方法」を考えることは出来ない。にもかかわらず、教職課程の学修に意欲的に取り組む学生の中に、授業づくりの方法やいじめへの対処の仕方といった方法・技術には関心を向けているものの、原論を実践とは切り離された教養としてとらえている者が少なからず見受けられるのが気にかかる。方法に目を向けること自体は問題ないが、教育の原理論（理念）から切り離して方法論・技術論を扱った場合、法則化運動がそうであったように、一見価値中立的に見えるが、実は価値的に無色であるがゆえに、いかなる価値（目的、意図）をも滑り込ませることができるといふ逆説的な危うさからめとられてしまう。筆者は、主に教科教育法や教育課程論、教育方法論を担当しているが、こうした問題意識（危機意識）から、教育原理論との架橋をいかに工夫すればよいか、試行錯誤を重ねている。本稿は、教職課程科目における筆者の試みの一端を記したもので、学生の参考にもなるようにまとめたものである。

### I 教育の理念

#### (1) 教育基本法第1条

1947年に公布された教育基本法の制定に際して、教育刷新委員会副委員長として中心的な役割を果たした南原繁は、「今後、いかなる反動の嵐の時代が訪れようとも、何人も教育基本法の精神を根本的に書き換えることはできないであろう。なぜならば、それは真理であり、これを否定するのは歴史の流れをせき止めようとするに等しい」という（『南原繁著作集 第8巻』岩波書店、1973年、233頁）。戦後教育の理念としての役割を果たしてきた教基法は2006年に全面改定されたが、その「精神」を書き換えることはできないと南原が表明している点は重要である。

「教育の目的」を掲げた新旧教基法第1条を並べてみよう。

新法(2006年)「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」

旧法(1947年)「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」

旧法の一部の語句は新法の前文や第2条に移

されたものの、残った文言には、南原が「根本的に書き換えることは出来ない」と指摘した「精神」が示されている。その一つが「平和で民主的な国家及び社会の形成者」だが、この中でも「形成者」という表現の重みを受け止めねばならない。すなわち、「一員」ではなく、ましてや「傍観者」ではなく、自ら積極的・能動的に「平和で民主的な国家及び社会」をつくる資質を育むということは、「平和で民主的な国家及び社会」をつくる主権者を育てるということでもある。

第1条は、あらゆる教育の目的として掲げられている条文であり、学校教育においてもその教育活動全体を通じて貫かれる目的ではあるが、教科・領域でいえば、社会科（含地歴科・公民科）・道徳科・総合的な学習・特別活動などが中心となるだろう。とりわけ、社会科においては、小中高の学習指導要領の教科の「目標」にも記されている。したがって、社会科教育法では、まず「平和で民主的な国家及び社会の形成者」の意味とそのための実践方法を検討し、授業づくりに際してもこの「目的」を盛り込むことを意識的に指導する必要がある。

## （2）教育基本法第2条

教基法第2条は「教育の目標」という条文で、「目標」が5項目列記してある。これらの項目は、もともと指導要領の「道徳」に示されている事項を集約したものでもあり、道徳的事項を法令に盛り込むことに関して新法制定時に大きな論争ともなったが、ここでは、これらのうち第5項目の積極的意義に着目してみよう。

「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」

この項目は、「我が国と郷土を愛する」との文言をもって愛国心教育の推進と理解され、賛否両論がたたかわされることとなったが、そのいずれの論も一面的な理解といわざるを得まい。なぜならば、第5項目は、「ともに」の語句を挟んで前半と後半があるが、「AともにB」と表現した場合、AもBもいずれも同等なのであって、そのいずれかを欠くものは誤りといわざるを得ないからである。したがって、前半の「我が国と郷土を愛する」を仮に「愛国」と理解したとしても、それは後半の「他国を尊重」「国際社会の平和と発展に寄与」と必ず両立させねばならない。すなわち、他国を疎かにしたり、国際社会の平和を乱したりするような「愛国」は、第5項目の理念に反するものであって、教育の場においては退けられねばならないということになる。

第5項目のこうした点に着目すれば、今日の日韓関係を学習する社会科の授業を構想する場合、次のような点に留意せねばならないことがわかる。慰安婦や徴用工をめぐる韓国政府の主張を、事実を歪曲するもので日本を一方向的に貶めるものであるといった主張こそが「愛国」であり、それを批判する者は「反日」「売国」であるといった過激な言説が一部マスコミやネット上で交わされている。これが「愛国」と言えるか否かは置いておくとしても、少なくとも第5項目の後半が欠落していることは間違いない。マスコミやネットの影響を鑑みると、こうした言説に影響を受けた子どもは例外的とは

言えないだろう。だとすれば、第5項目の理念に基づく教育実践こそが望まれるのであって、その重要な役目は社会科が果たすことになる。すなわち、「他国（この場合は韓国）」がなぜこうした反応をするのか、その歴史的経緯を事実を即して学習し、また、「国際社会の平和（この箇所が「日本の平和」ではなく「国際社会の平和」となっている点は重要。すなわち、日本以外の国々の視点も含まねばならないということである）」を実現するための方法を考える。その際、第1条にあるとおり、「平和で民主的な国家」として何ができるかという視点を外してはならない。

### （3）シティズンシップ教育

新学習指導要領（小中2017年、高2018年告示）は、「何ができるようになるのか（＝コンピテンシー、資質・能力）」を中心に据えて、「何を学ぶか（＝コンテンツ、内容）」と「どのように学ぶか（＝メソッド、方法）」を工夫するという実践の構図を示した。このことを、「コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへ」といささか扇動的に表現することもあるが、この構図自体は真新しいものではない。実践を通してどういう資質・能力を育成するかということは、実践の目標は何かということでもあり、実践の「目標」「内容」「方法」のうち「目標」の設定こそが肝要であるという、教科指導法等に際して常識的に取り上げられている論点でもある。

新指導要領が強調する「資質・能力」として何を想定するか、言い換えれば「目標」をどのように設定するかによって「内容」「方法」が

定まる。この「資質・能力」に最も適合的な箇所を教基法から探せば、第1条（教育の目的）の「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」と第5条（義務教育）の「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」が見出される。第5条にはどういう「国家及び社会」かは記されていないが、それは、より包括的な規定である第1条の通りと考えればよいのであるから、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」としての「資質・能力」の育成こそが教育の最も基本的な課題であるということになる。そのときに、「形成者」の意義に焦点を当てれば、そうした教育の典型として、シティズンシップ教育（citizenship education）を参照することができる。

シティズンシップ教育の先進国イギリスにおいて、その理論を主導した政治哲学者バーナード・クリック（Bernard Crick）の論を参照して整理すると概要つぎの通りである（『シティズンシップ教育論』法政大学出版社、2011年）。まず、単に遵法的で伝統的秩序に対して従順なだけの「臣民（subject）」と「市民（citizen）」とを区別する。そして、「市民」を「健全な市民（good citizen）」と「能動的な市民（active citizen）」とに区分し、そのいずれの資質も必要としつつも、力点は後者におく。「健全な市民」とは、法と秩序を尊重し自らの社会的立場をわきまえ悪事には手を染めない善良な市民のことだが、ときに、「臣民」との区別が難しい。一方、「能動的な市民」とは、公的生活において影響力を持つ意欲と能力を持ち、そのために必要な批判的能力をそなえ主張し行動する市民を意味し、この「能動的な市民」こそが、政治文化を

変革することができる。

こうした「市民」の資質の育成を目指すのが“citizenship education”であり、その三つの柱として、①社会的道徳的責任 (social and moral responsibility)、②政治的リテラシー (political literacy)、③共同体への参加 (community involvement) が挙げられている。①は「健全な市民」としての資質だがここに力点を置くと保守的で従順な「臣民」に陥りかねない。そこで、「能動的な市民」の資質として欠かせない批判的精神を核とする②を重視したうえで、①と②を合わせもち③を実践するという構造である。

さて、クリックが掲げるシティズンシップ教育の理念を実践することで、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」としての「資質・能力」の育成を目指すことができるとすれば、そのための「内容」「方法」としては、批判的精神の涵養と論争的問題を題材とすることが欠かせない。これを教育実践の課題として考えれば、社会科・道徳科が中心となるだろうが、国語科でのメディア・リテラシーの学習、数学科での論理的思考の学習、生徒会活動での集団自治の学習、学校行事での実践的学習など多くの教科・領域で取り組むことが可能だが、総合的な学習の活用も期待される。

## II 教育の思想・歴史

### (1) ソクラテス—産婆術 (助産術)

ソクラテス (Socrates) は、ソフィストたちの弁論術を批判し、真の対話 (ディアロゴス) とは、相手が真理であると思い込んでいる俗見・誤謬に対して問いを投げかけていくことでその

矛盾を引き出し、いったん行き詰まり (アポリア) に導き、次いで、対話の相手に問い・助言を与えることで自ら真理へと到達できるように導くものと考えた。

ここからは、2つの点を教育実践の課題として学ぶことができる。第1に、教師は、学習者が真理に到達するための助言者であり、真理の保持者としてそれを伝達する立場の者であるというわけではないということ。第2に、矛盾を引き出すという対話の手法、すなわち、俗見・誤謬を打ち砕く手法は何かということ。第1点は、次項のルソーの考え方に通ずるので、ここでは、第2点についてどういう実践が可能か考えてみよう。

「ゆさぶり」という授業方法は、「子どもたちの認識発展の原動力としての矛盾・対立をひき起こし、それを統一・止揚する契機となる働きかけ」で、「先入観や生活概念 (既知) と、法則や科学的概念 (未知) とのあいだの葛藤を生じさせること」であると説明される。そして、「ゆさぶり」を通して子どもたちは、「先入観や常識のレベルから科学の論理や文芸の人間像に接近し、知的自己転換を迫られる」のである (『現代授業研究大事典』明治図書、1987年)。「先入観や生活概念 (既知)」をテーゼ、それと「矛盾・対立」するような「法則や科学的概念 (未知)」をアンチテーゼととらえれば、その両者のあいだに「葛藤」が生じ「統一・止揚」という弁証法的運動を引き起こすことで、より深い理解・真理であるジンテーゼへと到達し「知的自己転換を迫られる」ということになるのであり、ソクラテスの「対話」の方法を授業方法として応用したものであるといえる。

## (2) ルソーー消極教育

子どもには大人とは異なる独自の世界があることを「発見」したルソー（Rousseau）は、「初期の教育はだから純粹に消極的でなければならない。それは美德や真理を教えることではなく、心を不徳から、精神を誤謬からまもってやることにある」（『エミール 上』岩波文庫、132頁）という「消極教育」の理念を掲げた。人間の社会において「美德」「真理」とされているものは、「自然の秩序」から切り離され人為的に作り出された「社会の秩序」に適合するものに過ぎない。言い換えれば、「社会の秩序」を作り出した大人たちにとって好都合なものが「美德」「真理」とされているに過ぎないのであって、それらは「自然の秩序」の視点から見れば「不徳」「誤謬」でしかないということである。したがって、それらを作り出した大人たちとは異なる世界をもつ子どもを、「不徳」「誤謬」（大人たちにとっての「美德」「真理」）から守らねばならない。そういう意味において「消極的」なのだが、何もしないというわけではない。ルソーは、初期の教育においてなすべきことは、「肉体を、器官を、感官を、力を訓練させるがいい。しかし、魂は、できるだけ長いあいだなにもさせずにおく」ことであり、「いろいろな考えを評価する判断力が生まれるまえのあらゆる考えを恐れなければならない」（133頁）と警告する。子ども自身にとって何が「美德」で何が「真理」であるかを、子ども自身が判断し見極める、そのための力を育てることが初期の教育だということである。そして、大人たちにとっての「美德」「真理」を子ども自身が受け入れるか、それとも拒絶し新たな「美德」「真理」を打ち建てるか、

いずれであれ、その結果を大人は受け入れなければならない。

ルソーの消極教育の思想を踏まえて、社会科における政府見解の扱い方について考えてみよう。2014年1月17日に、小中学校社会科と高等学校地歴科公民科の教科書検定基準が一部改訂され、「閣議決定その他の方法により示された政府の統一的な見解又は最高裁判所の判例が存在する場合には、それらに基づいた記述がされていること」の文言が追加された。すなわち、社会科教科書の記述は政府見解に基づくことが求められたのである。

そして、2017年3月31日に告示された中学校学習指導要領の社会科地理的分野において、領土問題に関して次のような改訂が行なわれた（以下の旧指導要領とは2008年告示のもの）。

旧指導要領「北方領土が我が国の固有の領土であることなど、我が国の領域をめぐる問題にも着目させるようにすること」

新指導要領「竹島や北方領土が我が国の固有の領土であることなど、我が国の領域をめぐる問題も取り上げるようにすること。その際、尖閣諸島については我が国の固有の領土であり、領土問題は存在しないことも扱うこと」

検定教科書が準拠する指導要領の記述が、先の教科書検定基準にある通り、「政府の統一的な見解」に基づくものとなった。尖閣諸島が「我が国の固有の領土であり、領土問題は存在しない」との箇所がそれに当たる。ここに大きな矛盾が生じることになる。すなわち、尖閣諸島に関し「領土問題は存在しない」ということが政府見解であることは事実だが、しかし、中国との間で「領土問題をめぐる問題が存在する」と

いうのも事実であり、中国公船と海上保安庁巡視船との間で現実には起きている事態や日中両国人の島への上陸などは報道で誰もが知っている。にもかかわらず、「領土問題は存在しない」という政府見解を教科書に記述してそのように教えたとき、上述のような現実をニュース報道などで知った中学生が当然いづく疑問、すなわち、「領土問題は存在しているではないか？」あるいは「領土問題が存在しないのならば、この事態は何？」という疑問に対し教師は対応不能にならざるを得ない。

この問題をさらに一般化すれば、政府見解の取扱い方を定めた教科書検定基準にそもそも大きな矛盾があったのである。それは、「政府見解を教える」こと自体は問題ないが、「政府見解を教える」ということと、「政府見解を正しいものとして教える」ということは全く異なるということである。政府見解が正しいか否かを判断するのは、国民主権の民主主義国家においては、政府ではなくて主権者たる国民である。そして、学校教育の役目は、将来の主権者たる国民を育てることなのだから、学校教育でやるべきことは、政府見解が正しいか否かを判断できる力を育てることである。したがって、政府見解や他の様々な見解とそれぞれの論拠などを公平に示し、それらを考えるために必要な知識と方法を教え、討論などの方法を用いて多様な考え方に触れながら自らの考えを相対化し深めることを目指せばよい。その結果、子どもが、政府見解が納得できると言ってもよいし、政府見解は疑問だと言ってもよい。そこから先は教師が介入してはならない領域ではないのか。ルソーの消極教育の思想は、今日の教育問題を読

み解くうえで、なお有効性を失っていない。

### (3) ウェーバー—教壇の禁欲

マックス・ウェーバー (Max Weber) の「教壇の禁欲」を考えてみよう (『職業としての学問』岩波文庫、1980年、48～51頁)。ウェーバーは、教師が「自分の政治的見解をかれら (学生) に押しつけようとしたならば、わたくしはそれは教師として無責任きわまることだと思う」といい、「自分の良心の鏡に照らしてもっとも厳格な自己批判をおこなうべきである」という。例えば、「民主主義」について取り上げる場合、その形態、役割、影響などを分析し比較するといった学習を通して、「聴講者たちが、民主主義について、各自その究極の理想とするところから自分の立場を決めるうへの拠りどころを発見しうようにする」のであり、教師が「教壇のうえから聴講者に向かってなんらかの立場を強いるようなこと」は許されないという。

ルソーの消極教育の思想に通ずるものでもあり、その限りでは異論の余地はなさそうである。しかし、例示としてはあるが、ウェーバーが「民主主義」を取り上げた点に関しては疑問を感じる。例えば、「民主主義」の学習に際してウェーバーの戒め通りに授業を行なったとして、「民主主義は間違っている。ファシズムこそ理想的な体制だ」「ヒトラーこそ偉大な政治家だ」という結論に至った子どもがいたとき、それでも教師は「禁欲」でなければならないのであろうか。この問題に対して2点指摘しておきたい。

第1に、日本の学校教育である限り、日本国憲法と教基法第1条の理念を踏まえねばならな

いという点。ファシズムを理想化する子どもが「平和で民主的な国家及び社会の形成者」としての資質を備えているとは言えまい。したがって、教師は、一方的抑圧的にそうした意見を封殺する方法は無論許されないが、「禁欲」に徹して容認したり見逃したりすることは、逆に、憲法と教基法の理念に反することになる。

第2に、方法において、自由な言論空間を保障することが前提となるという点。ウェーバーは、先の「民主主義」の箇所で、「禁欲」の根拠として、教室の中の学生は「定められた課程を修了するためにはかれ（教師）の講義に出席しなければならないということや、また教室には批判者の目をもってかれにたいするなんびともいないということ」を挙げている。そうであれば、教師に対する批判も含めて自由な言論が許されるという空間が教室や学校で保障されていけば良いのではないか。すなわち、一教師の授業方法をいかに工夫するかという視点のみではなく、学級づくり学校づくりといった教育課題も視野に入れながら「教壇の禁欲」問題に取り組む必要があるということである。

#### (4) 生活綴方教育

イギリスの詩人で、芸術・平和・教育の関係について哲学的思索を展開したハーバート・リード（Herbert Read）は、平和を実現するうえで「現在の教育の組織の完全な打ち直し」が必要であるといい、そのための方法として、「事物による教育」と「人々を結び付けるような教育」という原則を挙げた。このうち「事物による教育」とは、「詩的経験とか実際の活動の教育」のことなのだが、この点について、

勝田守一が次のように説明している（「教育になにを期待できるか」『勝田守一著作集 2』国土社、1973年、165～6頁）。リードは、単に「芸術鑑賞の教育的価値」を掲げているのではなく、「創造的詩的な経験や活動の教育価値」を主張しているのである。すなわち、「創造的な労働、協同的な作業」こそが「平和的な行動と共同の生活という本質的に人間的なもの」を生み出し、事物を誠実に直視し事物や自然にとりくむといった経験を通して、「生産されたもの」を尊重し守ろうとする「平和的な性格」を子どもに形成することができるという。そして、日本の教育実践史の中では、こうした「事物による教育」が綴方教育の中に見出せるという。

昭和初期の貧困な東北で生まれた生活綴方教育の実践は、生活現実をありのままに見つめ綴り、それをクラスの仲間たちと共有することを通して共に生活を変革する主体者へと育てていこうという教育だったが、それは、子どもたちが自身の生活の場（生活台）で直面している課題に対して仲間と共に立ち向かい平和な社会を形成するというものであり、創造的で協同的な経験・活動・作業・労働を積み重ねていく実践であったと言い換えることもできる。今日の子どもたちが置かれている状況、すなわち子どもたちの生活台を見つめたとき、昭和初期の東北のような貧困さとは異なるとはいえ、人権を侵害される様々な暴力にさらされ生き苦しさを強いられるような状況を見て取ることができる。さらに、2000年代以降、すでに克服されたはずだった貧困も現実の子どもたちに襲い掛かっている。こうした今日の状況を踏まえると、生活綴方的教育方法の意義はいささかも失われて

いない。教科教育の枠を超え、学校の教育活動全体を通じて取り組むべき方法であることは間違いない。筆者も授業でこうした点は強調してはいるが、では、指導要領を踏まえたうえでどのような実践として構想できるかはうまく示せていない。今後の課題である。