

# 教育の原理

The Principles of Education

三 田 誠 司

S e i j i M I T A

はじめに

教職課程の科目「教育学原論」で使用するテキスト類は、分担執筆であることが多い。そのため、教育の思想・歴史に関する記述が各所に分散される傾向にあり、これを利用して学ぶ学生にとっては、その全体像の把握が難しい。特に、教育の原理についての思索を深めることは困難で、学生たちは事項の暗記にとどまる傾向がある。本稿は、このような傾向を補うために、「教育学原論」の授業に用いる『新・教育原理〔改訂版〕』（柴田義松編・有斐閣双書）に準拠しつつ副読本としての性格を意識して書かれたものである。

## 1 教員志望者にとって教育の原理とは何か

大学や短期大学で行われる教育学原理（あるいは教育学原論）の授業では、これから先生になろうという学生たちが、教育の原理について学ぶ。大学には教育学部があり、書店には教育に関する書籍が棚からあふれんばかりの状況で、教育の原理に関するテキストも豊富にある。だから、学生たちは、教えるということはどういうことなのか、教育の原理とは何かについて明確な解答が与えられるに違いないと考えて受講する。ところが、いくら授業を受けても、なんだかよくわからない。教育とは何なのか。教師はどうすればいいのか。

私が、大学生の時に受けた教育学原論の授業もあまり印象に残るものではなかった。といっても、かつての教員を批判するつもりはない。私はあまり熱心な学生ではなかったし、今、短期大学で教育学原論を受け持つ身になってみると、やはり、学生たちに何を伝え得ているのか、心もとない気がするのだから。いったい教育の「原理」とはなんだろうか。そもそも「原理」と呼ぶうなにもものかが存在するのだろうか。

直接に「教育」について論ずる準備として、「裁判」を一つの例にして考えてみたい。人を「裁く」という行為と「原理」とはどのように関わっているのだろうか。「裁判」にも「原理」は存在するのだろうか。

「裁判」における「原理」というと、法律がすぐに想起される。あらゆる裁判は法律に則っている。だから、法律に添って処理さえしてゆけば裁判は実に簡単なはずだ。しかし、実際の裁判は複雑で、時間のかかるものになっている。一度出た判決が、上級の裁判所の判断で覆ることもある。もしあらゆる裁判がひとつの絶対的な「原理」に基づくものであるなら、このようなことは起こらないだろう。どの裁判官でも同じ判決を下すことができるに違いない。だが、現実の裁判では同じ審理に対して異なった判決が出る。中には正しい「原理」をわきまえていない裁判官がいて誤った判決を下すこともあるかもしれない。しかし、多くの場合、異なった判決が出るのは

裁判官の優劣によるものではない。ある裁判官は自分の信念に基づいて判決を下し、別の裁判官はそれとは別個の法理解に基づいて判決を下すのだ。この、裁判官個人が拠って立つ信念や法律に対する理解を「原理」と呼ぶことはあながち不当ではあるまい。法律は一つであるにもかかわらず、その運用の仕方、つまり、個々の裁判官が持つ「原理」によって判決は多様なものとなる。

教育の「原理」も同じような状況にあると思う。我が国の学校では、数学でも国語でも「学習指導要領」にそって授業が行われる。「学習指導要領」は厳密には法律ではないけれども、裁判の際の法律にあたるものといってもいいだろう。一つの法律のもと、個々の教師は、自分なりの「原理」を胸に教育に携わっているのだということが出来る。その結果としての教室の風景は実に多様である。人間の文化的行為は一つの真理、一つの価値観の枠で決められるものではないのだ。「教育」という営みは、人間に特有な文化的な行為である。

「原理」がひとつではないからといって、これらの営みに「原理」を求めることが無意味だとは言いきれない。ふたたび裁判の比喩を用いれば、個々の裁判官は、一つの事件に対して、まるで正反対の判決を下すこともある。しかし、全体として見たときには一つの方向性を看取できる。残忍な犯罪者が無罪放免されるということはない。また、いくつもの裁判を重ねるうちに、判例として一つの方向性が見えてくるということもある。法律の不備を現実の裁判が補うこともある。「原理」にもとめられるのは、法律のような固定した考え方ではなくて、現実にあわせて実践する知恵である。だから、その「原理」を今すぐここで示せといわれても誰にもそんなことはできないが、一つの将来像として、あるいは一つの理想としての「原理」を追求することには大きな意味がある。

同様に、教育の原理もまた、教育の現場で、生き生きと実践される知恵でなければならない。すでに存在するものとしての「原理」を得ようとする学生は、教育学原理の授業に失望するだろう。他人の原理は、参考にはなるが、そのままでは決して自らの原理とはなりえないからである。しかしながら、自分なりの原理を自ら打ちたてようとする学生ならば、「教育学原理」は、刺激的で参考になる授業になるにちがいない。

## 2 教えるという意味

では、教育の原理を自らの胸中に打ち立てるには、どのようなことを考え学ぶ必要があるのだろうか。

教育は、一般に「教師」と「生徒（児童・学生）」と、両者が交わる「場（多くは教室）」によって成り立つ。「学習」は「生徒（児童・学生）」だけでもできるが、「教育」となると教える立場の存在が必ず必要になる。とはいえ、その「教師」はかならずしも教育の専門家でなくてもよい。

私たちは、教育と聞くとすぐに学校を思い浮かべがちだが、教育は学校に限った話ではない。一般社会においても教育はなされている。たとえば、新入社員に対する研修も教育の場の一つである。新入社員に体験談を語る先輩社員は、その場合「教師」である。

となると、教師とは、教える意思を持った存在だという定義が可能となるだろう。あたりまえすぎる定義だが、これは実は重要なことである。どこが重要かといえば、教える能力の有無を問題としないという点である。教えることがうまい人が教師なのではない。問題となるのは、教える意思である。人に何事かを教えようとした瞬間その人は教師になる。教えることが可能だという信念が、その人を教師にしているのである。だから、この生徒に教えてもこの内容はどうせわからないだろうと決め付けてしまった瞬間に、どれほどの学識を誇っていようとも、その人は教師ではなくなる。

ある知識や観念を他者に伝達しようと信じること、これが根底にある。実際に伝達できなくても、伝達可能だと考えている限りその人は教師である。実際に伝達できていないなら、それは教え方の下手な教師である。伝達の方法によっては不親切な教師というものもあるだろう。熱心で口数の多い教師が、伝達力の高い教師であるとは限らない。場合にはよっては、課題だけを提示し、あとは無言で見守るほうが、真に伝えるべきことを伝え得るということもあるであろう。方法の如何を問わず、伝えるべき文化財を有し、それを伝えようという意思を持つ限り、その人は教師である。

だが、どのような高い知識を持っていても、どのような高い教育技術をもっていても、この生徒には伝達不可能だと考えた瞬間、その人は教師であることを止める。クラスの全員に対して、あるいは若い世代全体に対してだけでなく、たった一人の生徒に対してでも、事情は変わらない。職業として学校に勤めていても、教師であることをやめてしまうことはありうるのである。

教師であることをやめてしまった教師からでも生徒は何かを学び取ることはある。が、その場合、その先生は「教師」ではなく「教材」にすぎない。教育は、学校だけでなされるのではないと、先に述べた。その意味では、放送やVTR教材を用いた教育方法もある。テレビやラジオで語学の学習をする番組も多い。そういう番組に出演する先生は、「教師」なのだろうか。彼らは教える意思を持つ。そして、教えることをなし、多くの生徒が学習している。一見教師である資格に欠けるところはないようだ。しかし、上述の論理に従えば彼らは教師ではない。「教材」である。テレビ・ラジオに出演する先生は、ラジオ・テレビの前で居眠りする生徒に、何もできない。ラジオやテレビのスイッチが切れていれば、何もできない。生殺与奪の権は視聴者が握っている。彼らは「教師」ではない。

教えうるという信念が、教師には不可欠であることを認めたくえで、では、いかにしてその信念が得られるのかという問題も無視できない。狂信的に信じ込むだけでは、教育を受ける生徒が迷惑するばかりである。当然のことながら、教えうるという信念は、教ええたという経験からし

か生まれぬ。理解の遅い学習者に、ある方法で教授した結果、教えることができたという経験が、別の生徒に向かう時にも自信となる。だが、これもまた当然のことながら、生徒は一人一人違う。同じ方法が効果的であるとは限らない。したがって、この信念は、多くの生徒と接する中で徐々に醸成されてゆくといった性格を持つものである。ここに、教師の存在意義の一つがある。いかに情報機器や教材が発達しようとも、教える意思を個々の生徒に則して具体化するのには、生きた生身の教師でなければ不可能であろう。

と同時に、教える意思が根源にあるという点には、教師という存在が抱える危うさもある。教える意思は、ひとつの強制力でもある。その強制力の根源は、本来ならば学習者の教わりたいという希望に由来するものでなければならない。たとえば宿題を命ずる場合、学習者は往々にして宿題を嫌がるものだが、教師は強制的に宿題を課す。これは、その宿題を行うことが、学習者の学習にとって必須であると教師が考えるからである。学習者は、その必要性に気づいていないから宿題を嫌がるのだが、学習者が教育を受けたいと望んでいるという前提が揺るがなければ、宿題を強制することが教師には可能になる。

だが、その宿題は本当に、学習者のためになるのかが常に問われなければならない。教師という存在の持つ危うさは、強制力の執行者でありながら、その強制力の拠って来るところが確信し難い点にある。ピアノのレッスンに限定するならばピアノの練習が必要なのは分かりやすい。しかし、公教育の領域は広く、学習者が学習内容の意義を常に把握しているとは言いがたい。ある教育内容が、個別の学習主体にとって必要なことであるのかどうかという吟味は重要なことだが、実際の教育現場では不十分になり勝ちである。そこでは、上級の学校の入学試験を意識して、試験に出るから必要だという安易な前提に寄りかかってしまう。

さらに、公権力との関係がある。公教育は国民教育としての側面を持つ。したがって、学習者が望もうが望ままいが、国民として必須であると判断された教育内容にしたがって教育が施される。その一つの基準が、現代のわが国の場合、文部科学大臣が公示する「学習指導要領」（幼稚園においては「幼稚園教育要領」）であるといえるだろう。

一例をあげよう。小学校学習指導要領、および中学校学習指導要領の第4章特別活動には、「入学式や卒業式などにおいては、その意義を踏まえ、国旗を掲揚するとともに、国歌を斉唱するよう指導するものとする」とある。幼稚園教育要領の第2章ねらい及び内容にも、「幼稚園内外の行事において国旗に親しむ」（環境）とあって、一貫している。これは国旗に関する法律に基づくものである。が、今日、現行の国旗・国歌の取り扱いをめぐる異論を持つ国民がいることも事実である。児童・生徒の保護者から反対意見が寄せられることもありうる。このとき教師はいかなる態度を取るべきであるのか。

学習指導要領に定められているから国旗・国歌について指導するというのでは、指導の根拠、すなわち教師の持つ強制力の源泉を安易に国家に預けただけになる。確かに、指導要領も国旗国

歌に関する法律も、正当に定められたものであり、国民として無視してよいわけではない。だが、戦前の学校教育も、当時にあつては合法であり、正当なものと考えられていたのである。ある内容について教育するという、その根拠は、教育の領域の中で発生するべきものであつて、公権力の強制からは自立する必要がある（これは、法を無視するということではない）。教育の原理は、外部にではなく、教育者自らのうちに存在しなければならない。自らのうちに原理をもたない教育者は、安易に時の権力に沿つた教育（これは教化と呼ぶべきであろう）に流される恐れがある。教えるということは、扱いを誤れば実に危険な行為にもなるのである。

### 3 教えることと学ぶこと

教える意思が教師には必須である。だが、これだけでは教師であるに過ぎない。我々が目指すのは教師であることではなく教育であつたはずだ。仮に、生徒に何事かを伝えようと言う熱意に教師が満ち溢れていても、その内容がすでに現代社会においては無用の知識となっている場合、生徒からそれを学び取ろうとする意欲を引き出すことは困難である。また、有用な知識であっても、生徒の方にそれを吸収するだけの下地が出来ていなければやはり教育は不可能であろう。教える意思と、教えるべき内容との双方が教師には不可欠である。

一方、こういう考え方もある。そもそも、教師が生徒に対して何事かを伝えるべきことを有して、それを伝え得ると考えること自体が不遜だと言う考えである。何事かを教えるという意味は、その前にまず何事かを学びたいという意味が前提とならなければ、また、それを唯一の前提としなければ、危険であることはすでに述べた。何事かを学びたいという意味とは別個に、教えるということが可能なのかを、次の問いかけとしたいのである。

教育の歴史の初期には、教えることの可能性に懐疑的であつた。現代のような学校制度が成立するのは、ヨーロッパの近代においてである（注1）。近代以前の徒弟制度においても技術の伝承は行われたが、師匠は教師である前に職業人であつた。例えばパン屋は、将来のパン職人のための学校である前にまずパン屋であつた。営業が最優先であり、教えるという営みは二義的に行われていたに過ぎない。したがってそこには、今日我々が考えるような教育はなかつたと考えた方がよい。そこに存在したのは学習である。中には、意図的に教えなかつた師もいたであろうし、それが、結果として優れた教育になっていたこともあるだろう。だが、結果として教育になるというのは、学習の意思があつてはじめて可能になる。

近代になつてはじまつた学校教育制度は、教えることを専門とする教師を大量に必要とした。そして、それ以上に多くの生徒を生み出した。教育は学習者自身の未来を切り開く魅力的なものであつたはずだが、学習を望まない生徒も出現した。近代以前には、学習者は基本的には学習を

望むものに限られていたし、決定的に少数であった。国民教育として学校制度が成立すると、学習の意義をつかめないまま学校に通う生徒が出現するのである。この状況は、今日においても基本的には変わらない。

学ぶことを望まない学習者に、教師は何ができるだろう。つまり、学ぶ意思の前に教える意思が成立しうるかどうかということである。なるほど、学ぶ意欲のない学習者には、何事も伝授不可能である。この意味で、教えるという意思の前にまず学ぶという意思がなければならない。教師が、学習者とは別個に教育の原理を打ち立てることは、不可能であり、かつ不遜であるともいえる。

とはいえ、実際に学ぶ意思を持たない学習者（この言葉自体が自己矛盾だが）が存在する以上、教師はそれに対応を迫られる。多くの教育現場で、教える意思を喪失した教師と学ぶ意思を持たない学習者によって不毛な教室が生み出されていることは事実なのである。学びたいという意思よりも、教えるべきという意思の方が先行しているのが、現状ではないだろうか。

となれば、教育者はまず、学習者に学ぶという意欲を喚起することからはじめなければならない。こうして、先の定義は、教える意思を持ち、教える内容を持ち、学習者に、この人から何かを学ぼうとする意欲を形成する人、これが教師であると置きなおすことができる。

#### 4 学習意欲の喚起

いかにすれば学ぶ意欲を喚起しうるのかについては、おそらく解答は一つではない。教えないという方法で、学ぶ意欲を導くと言う方法もあるだろう。たとえば、教育実践家の一人である武田常夫氏は、

教えないことが教育だ、教師が教えたいとねがうことをむしろ惜しんで惜しんで惜しみぬくことが教育だとわたしは思った。教師が惜しめば惜しむほど逆に子どもたちは自らの意思と行為の一切をあげて教師に接近する。その出会いの中に真の教授が成立する。（注2）

と述べている。このような考え方もありうる。だが、これは誰でもがすぐに模倣できる方法ではないだろう。氏にこのような教育実践が可能であったのは、氏の個性と、それまでの教育実績によるところが大きいであろう。

教えないことによって学習意欲を喚起するのは全く反対の方法も考えられる。徹底して教え込むという方法である。仏道修行を例にとってみよう。仏教では、執着心、こうしたい、こうありたいという欲がすべての苦悩の根本であると考えられる。これは自分の物だと思ふから、それを奪われると腹が立つのであり、生きていたいと執着するから、死を恐怖するのである。こうしたいと願う気持ちが欲である。さて、宇宙の誕生から今日までの時間の中で、「私」が存在するのは多

く見積もっても百年足らずである。「私」がない時の方がはるかに長く普通なのである。生まれる前の「私」は何も所有していなかったし、死後の「私」も何も持たない。つまり、「私」は、もともと何も所有していない。にもかかわらず、それを所有し続けると錯覚する所に、すべての苦悩が発生すると、説くのである。したがって、苦悩から開放されるためには、自分が何もない「無」であることに目覚める必要がある。すべての欲から無縁になる必要がある。だが、これは普通の人間にとっては困難なことである。そこで、欲から解放されるために修行をすることになる。その修行にも様々な種類があるが、基本は、習慣化による無意識化である。簡単な例で言えば、冬、寢床から起き出すのはつらいもので、もう少し布団の中にいたいと思うものである。ここにこのまま寝ていたいという欲が生じる。が、朝五時に起きると決めて、無理にでも五時に起きることを続けていると、やがてそれが習慣化し、もう少し寝ていたいと思う前に寢床をたたんでいようになる。仏教にはさまざまな戒律があるが、その戒律に縛られていると感じている内はまだ不十分である。戒律に従いつつしかもその戒律の存在すら忘れていた状態、戒律があってもなくても自然とその戒律に則っているような状態が大切なのである。この修行において重要なのは、これが単なる習慣化であるという点である。何か目的があつてするのは、別の意味で欲にとられる。修行が手段になってはいけないのである。

教育は、仏教の修行とは違う。教育がめざすのは悟りではない。が、学習意欲に関して参考にできる部分もある。習慣化という点である。学習することを習慣化すればよいのである。強制的にそして継続的に学習をさせる（勉強）ことによって、やがて学習者が学習を当然のことと考え、苦勞と考えないで学習する状態へと導くという考え方である。仏道修行は、まず自らが修行しようとするわけであり、この点、学習に意欲を持たない学生とは根本的に異なる。だから、教師が学習を強制するなら、学習者にその意義をはっきりと認識させるか、学習者は学習を望んでいるという固い信念を持つしかない。仏道修行を思い立つのも、外界からの刺激（多くは苦痛）によってであろう。学習者の自主性・自発性は、自然発生するものではないのである。

ただし、上記の方法に意味が見出せるのは、幼年期の学習に限ってのことかもしれない。大学生の年頃になってまで、強制されて学習するのは情けない。大学は、専門教育機関なのであるから、学生自らが主体的に学習に取り組むのが前提である。大学の教員は、先に述べた意味での「教材」で構わない。しかし、幼年期は違う。現在の学習指導要領は、主体的な学習態度の育成を目ざして構築されている。が、今現在の子どもが持つ主体性を尊重し、それに任せていけば主体的な学習ができるようになるというものではない。教師が指示を出さずに自由な学習活動をさせて子どもに主体性を身につけさせようというのは、化粧をして大人になった気分になっている子どもと同じように滑稽である。今日の教育階梯では、幼年期に自主性を育てようとしてその結果放任に陥り、高等教育の時期になって学力低下を恐れて逆に学生の自主性を奪うという転倒した状況が見られるように思う。



方法は、さまざまである。唯一絶対の方法は、今のところない。教えることは、確かに、学ぶことを前提としなければ成り立たない。だが、その認識だけでは、学ぶ意思を持たない子どもの前では、無力である。教えることを成立させるために、まず学ぶ意欲を喚起するように教師は工夫する必要がある。だが、学びたくないという学習者に安易に同意して、その立場に立って指導を考えていたのではどうしようもない。学びたくないという意思を認めてしまっただけでは何もできるわけがない。学ぶことの意義、すなわち学ぶことは必要なことであり、学ぶことは有意義なことであるという信念なくしては、何も始まらない。武田常夫氏の「教えないことが教育だ」という提言は、あくまで教育の方法論としてである。氏もまた、「教えない」という方法を使って強烈に指導しているのである。

学習者はそれぞれ個性を持った存在である。したがって最善の学習方法はそれぞれ異なるであろう。教育者は、それぞれの学習者に対応した教育方法を常に心がけ生み出してゆく必要があるのは当然である。だが、教育者は個々の学習者の向こうにしっかりと理想を持つ必要がある。現実を無視した理想論は無効だが、理想のない現実論は有害である。

そうした理想の一つを素描してみよう。教育の目的は、教育する必要のない人を作り出すことではないだろうか。この場合、教育する必要がないとは、すべての知識を備えた完全な知識人にするという意味ではない。それは不可能である。そうではなくて、教えられることを受動的に待つ存在から、意識的に自ら学ぶ存在へと変化させることである。公教育は、期間が定められている。しかし、人間が豊かに生きてゆくために必要とする知識は、生涯をかけて学び続けてゆくものである。したがって、卒業は、教育の修了を意味するが、学習の修了を意味するものではない。もはや、学校で学ばなくても、自ら必要な知識を学ぶことができるようになったと判断されるときこそが、本来の卒業の時期である。学ぶ人の育成こそが教育であるという一つの理想像は、個々の学習者の未来像として、ふさわしいのではないだろうか。

## 5 教職志望者のなすべきこと

学ぶ人の育成が教育であるとすれば、これから教職をめざす人々には何ができるだろうか。答えはすぐに浮かぶ。教職志望者は、教える技術に関してはまったくの未経験者である。いかに教えるかを考えたところで素人考えの域を出るはずがない。けれども、学ぶということにかんしては豊富な経験を持っているはずである。人はいかに学ぶか、私はどのような事柄をどのようにして学んできたか、その事例を記憶の中からきちんと意識のうちに引っ張り出して整理し、反省することならば今すぐにできる。また、教員志望者は大学や短大で今現在も教育の現場の真ん中にいるのである。日々の授業の中から学び取れることは多いはずである。

教育の方法は一つではない。本稿でも触れたように、教えないという方法もあれば、習慣化するまで徹底して教え込むという方法もある。そのどれが正しいということとはできない。昨日のあるクラスで成功した方法が、今日も通じるとは限らない。常に教員は、その方法を模索し続けることになる。つまり、教員もまた学習者を通して教育の方法を学び続ける学習者なのである（注3）。教員志望者もまた、学習者でなければならないのは言うまでもない。教室における自らの言動、クラスメイトの言動に、教員志望者として注意を向けること、第一になすべきことはこういうことではないだろうか。

#### 注

- 1 碓井岑夫「学校はどのようにつくられたか」『新・教育原理〔改訂版〕』（柴田義松編）第2章，2003年有斐閣（初版1996年）
- 2 武田常夫『真の授業者をめざして』1990年国土社（ただし，初版は1971年）。
- 3 吉田章宏「子どもに学ぶということ」『新・教育原理〔改訂版〕』（柴田義松編）第6章，2003年有斐閣（初版1996年）