

教員としての子ども観と教育観に関する省察

宮崎国際大学教育学部

橋口泰宜

はじめに一課題の設定

教師にとって子どもとは何か。児童生徒をどのように理解し、彼らを対象とした教育の営みの在り方をどのように位置づけるのか。教員としての子ども観と教育観のあり方が、今改めて問われている。例えば、周知のように、「教員の資質能力の向上」を目的とした教員免許更新講習では、必修領域の「教育の最新事情」として「教員としての子ども観、教育観等についての省察」の履修が義務付けられている(1)。教育職員免許法の目的が教育職員の資質の保持と向上を図ることであることから、同法に規定する免許状更新講習の必修領域としてのその履修の義務化に当たっては、子ども観並びに教育観の確認こそが教員としての資質向上の基本であり、資質向上はここを原点として始められるべきであると認識されていることの証左である。事実、この講習の目的について、文部科学省は、次のように説明している。「教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に最新の知識技能を身に着けることで、教員が自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ることを目指すものです。」(2)

子ども観並びに教育観の省察は、別言すれば、学習と教育の関係、すなわち、教員としての教授=学習過程の関係のあり方を再考、再確認することでもある。従来の教育の世界にあっては、児童生徒に対する教師の地位の優先が当然視され、児童生徒は教師から教育される存在であるとの認識が一般的であった。しかし、近年、両者関係には基本的な変動がみられる。教授=学習過程におけるアクセントを教育から学習へ、あるいは児童生徒を学習の主体として前面に位置づけ、これを支援する主体として教師の役割=教育を理解し直そうとする動向がそれであり、児童生徒の主体的な学習を育成することが教育の主要課題とみなされるに至った。例えば、20世紀末の中教審答申以降、教育界においては、「教育とは、子どもの自分さがしの旅を扶ける営みである」との命題が喧伝されてきた(3)。改正教育基本法では、児童生徒自身が「自ら進んで学習に取り組む意欲を高める」ことが教師に求められ(4)、これに応じて学校教育法では、「主体的に学習に取り組む態度を養う」が学校の役割として強調されている(5)。次いで、現行の学習指導要領では、子どもの「生きる力」を育むための「個性を生かす」教育の展開が求められ(6)、さらに、新しい学習指導要領では、「主体的で対話的な深い学び」への発展が打ち出されている(7)。近年の教育改革においては、子どもの主体的な学習を基軸とした教授=学習関係の構築への転換が求められていることに注目したい。

教員としての子ども観並びに教育観は、歴史的所産であり、日本におけるその変遷は、明治期における西洋教育の導入に始まって大正時代に引き継がれ、第二次世界大戦後の現代公教育の成立と展開を経て今日に至っている。本稿は、教員としての子ども観と教育観

について省察することを目的としている。本稿における考察に当たっては、まずは西洋教育思想家を中心とした歴史の変遷を概観し、次いで戦後日本における現代の教育制度の文脈に基づいて省察したい。子ども観と教育観を歴史的に、そして現代の観点から理解することを通して、教員一人ひとりの資質研鑽の営みを支援し、あわせて教員養成系の大学・学部の子生による学びの営みに資することを期している。

I 古代ギリシャにおける子ども観と教育観

1 学校の成立と興味関心意欲に基づく学びのための教育環境

日本教育の近代化は、西洋教育にモデルを求めたが、その西洋教育史における学校の歴史は、古代ギリシャのポリス（都市国家）に始まり、子ども観と教育観の起源もここに淵源している。ポリスでは、奴隷層を下部構造とし、奴隷所有者としての市民層が上部構造を形成していたが、前者が生産労働に従事することによって市民層は、「生産活動から解放された時間」（=暇）としてのスコレー（scholé）を享受していた。そして、暇としてのスコレーは、漸次、市民層が興味関心ある事柄に費やすにつれて、特には学びの時間、場所、営みへと転化・発展していく。その歴史的な帰結が、今日にいう「学校 school」である。すなわち、学校の成立は、労働から解放された暇な自由時間を市民たちが自らの興味関心ある学びの時間に転嫁したことに由来している。学校とは、学びに専念する時間、空間を歴史的起源としており、学びへの興味関心意欲こそが学校の成立に必須の条件である（8）。

今日、学校（school）の訳語には、学校教育、学校、校舎建物、教室、教授=学習過程としての授業、教育課程、さらには児童生徒並びに教職員全体、学びのスタイルとしての学派等が含まれており（9）、その重層的な包括性が改めて注目される。が、同時にその複層性の核心に位置していたのは、時間的ゆとりから生まれる主体的な興味関心意欲に基づく学びの時間、空間、営みとその主体であり、主体的な学びこそ、「学校」成立の核心であった。

以下の考察に当たっては、この理解を原点にして、教員としての子ども観と教育観を考察していく。

2 ソクラテスの「無知の知」と「産婆術」

市民教育を中心とした当時の学校では、政治活動等に必要の雄弁術、修辞、音楽、文学、天文学等の自由七科の教育が提供され、当然ながら、有閑階級の市民の子弟のみが通っていた。その教師はソフィスト（中等教師）と称され、他方、市民の子弟の通学にはパイデーゴスと呼ばれる老齢の奴隷が付き添っていた。初等教師の歴史的ルーツである（10）。

当時の市民教育においては、「完全なる市民」の育成のために、「徳をめざしての教育」が重視された。「徳」とは、「人間に固有の優秀性、卓越性」＝「人間としての性能、善さで

あり、「本来の自己」（「人間一般の卓越性」）を意味していた。そして、「徳を持つことは、魂（こころ）をすぐれた善いものにすること」であり、「完全なる市民」=政治にかかわる能力としての「政治的徳」をめざして「善さを伸長させることが教育の目標とされ」た(11)。

例えば、アテナイで活躍した思想家の代表ソクラテスは、ポリス市民=完全なる市民になるための正しい生き方=善い生き方を強調し、自己の内面である「魂（こころ・精神）の世話」を通して「こころをすぐれた善いものにすること」に努め、「真の知恵」=「徳」に従った生き方を主張した。その際、「真の知恵」を生徒に直接的に教えることはできないと考えた彼は、問答法を通して、青少年たち自身が「真の知恵」に対する「無知の知」の自覚を促し（「汝自身を知れ」）、むしろ学ぶ者自身が真理を生み出すことを助ける教授法としての「産婆術」を工夫した。問答法による「産婆術」においては、真理発見の営みの主体は学習者自身であり、その主体的な学習過程を扶ける営みが教育であるとの思想を読み取ることができる(12)。そこでは、学習者の主体的な営みを前提とし、そして主体的な学習を「はぐくむ教育」という思想が明白であり、今日にいう「主体的で対話的な深い学び」に通底する教育思想の歴史的な源流の淵源を画している。

以来、子ども観と教育観は、時代とともに変遷していく。

II 宗教改革期における子ども観と教育観

ここでは、マルティン・ルター（I 483-1546）を中心に概観しよう。

民衆を対象とした初等教育の組織的な取り組みは、宗教改革期に始まる。カトリック教会を頂点とした中世の支配構造は、1517年、ルターの「95個条の提言」を発端とした宗教改革の展開とともに基本的な転換を迫られ、その結果、プロテスタント教系の宗教教育の文脈において信徒大衆を対象とした組織的な初等教育の端緒が開かれることとなった。すなわち、教会の腐敗を批判するルターは、信仰のみが人間を救済するとの考えから、司祭が神の言葉としての聖書を独占してきた従来のあるあり方を否定し、代わって神と信徒との直接的な関係を構築するため、聖書の母国語訳を進める一方、母国語の読み書き能力を育成・普及することを目指して教会学校を開設し、その義務化を推進したのである。また1529年には、家庭教育の手引きとして「カテキズム（教理問答書）」を著した(13)。

ルターにとっての子ども観と教育観においては、読み書き教育を通して神と信徒とが直接的に対話することのできる関係を構築するという宗教教育の文脈が特徴的であるが、遂には義務教育の原理が提起されるに至ったことに注目したい。宗教改革の教育史的意義である。ついで、宗教の文脈における初等教育と義務の原理は、近代国家の成立を経て政治の文脈に移行して継承され、そして、国家の支援する国民対象の初等教育として公的に組織化されることになる。近代公教育の始まりである。

Ⅲ 近代における子ども観と教育観

1 コメニウ（1592-1670）における子ども観と教育観

コメニウスは、あらゆる人を対象とした学校を構想した。すべての人間には学識・徳・敬神の種子が備わっており、この種子を「あらゆる人にあらゆる事項を教授する」ための学校教育を通して育てていくことが教育の使命であると考えた。そして、彼は、普遍的な知識と技能を教えるための学校として、初級学校・母国語学校（少年期の7-12歳）、ラテン語学校・ギムナジウム（若者期13-18歳）大学（青年期19-24歳）を提唱した。「学校は若人の心が徳へと形成される仕事場」であり、学校では、「教師は教え、生徒は学ぶ」のである。また、初級学校教育において学識・徳・敬神の種子を育てるため、事物の認識から言葉への学習を促す絵入り教科書『世界図絵』（1658年）を作成した。同書は、「世界における事物と人生の活動の基礎を、絵によって表示し、名付けたもの」であり、視覚的な図絵による直観教授法の始まりとされている(14)。

あらゆる人間に内在する「種子」を育てる場としてのコメニウスの学校の構想には、発達の可能性を内在させた子ども観とこれを育てる学校教育観が明らかである。そして、「すべての者」のための学校構想は、「19世紀以降の近代国民国家における普通教育の起源」であり、コメニウスは「近代教育学の祖」と称されている(15)。

2 ルソー（1712-1778）における子ども観と教育観

ルソーは、「万物をつくる者の手をはなれる時すべてはよいものであるが、人間の手につるとすべては悪くなる。」(『エミール』)という(16)。そして、子どもは、従来考えられてきたような「小さな大人」ではなく、生まれながらにして善なる人間に成長する（自己形成の）力を備え、かつ、発達の段階毎に固有の成熟に達する存在であるという子ども観を提示した。ルソーが「子どもの発見者」と称されるゆえんである。そして、彼は、「消極的な教育」こそが必要であるとの教育観を提唱した。大人による教育が極力否定されて初めて子どもの内在的な自己形成の力の発展が可能となると考えられたからである(17)。

3 ペスタロッチ（1746-1827年）における子ども観・教育観

近代は、国民を主権者とする国民国家の成立を契機に始まる。アメリカの独立革命と州憲法の制定を皮切りに近代国家への動きはフランス等との大陸へと波及していく。そして、主として19世紀中葉、国家の関与に基づく国民教育が開始され始めるが、各国における国民教育の形成に大きな影響を与えることになったのが、スイスの教育思想家のペスタロッチである。

彼は、まず、「玉座にあっても木の葉の屋根の蔭に住まっても同じ人間」(『隠者の夕暮れ』)と理解して、すべての人間に教育の可能性を見出だし、すべての国民を教育の対象とする教育観を提示した。次いで、彼は、「自らを助けるように導く」ための援助として「メト-

デ」＝教育方法を開発した。それは、人間の精神と知性の「自然の歩み」に調和しながら、子どもを「曖昧な直観」から「明晰な概念」へと導く方法、すなわち、子どもが「数・形・語」（彼は直観教授の基本要素であるとの意味から「直観のABC」と呼ぶ。）の認識から始まって、世界についての概念（地理・歴史等）及び知識の習得へと至る学習の形成過程を支援する教授法である。そのため、彼の考案した教育課程においては、学習の出発点から明晰な概念までの「隙間のない」連続的な段階の系列化が創意工夫されて、今日の教育課程におけるシーケンスとスコープの萌芽が看取されるとともに、そこには、内的な自己形成の自主性を持った子ども観と自己形成を支援する営みとしての教育観が明らかである（18）。

ペスタロッチの教育思想は、初等教育並びに教員養成の基礎理論としてペスタロッチの学園において実践されていたが、教具や掛け軸による実物教授法と教育メトードは、まずは当時のプロイセンに導入され、次いで、国民対象の公教育制度の建設を模索していた19世紀中葉期の主要各国に伝播していく。事実、フランス、アメリカ、イギリス等の教育改革の指導者たちは、プロイセンの学校を訪問視察してペスタロッチの教育思想を学び、公立小学校並びに小学校教員養成学校としての師範学校を中心とした自国の公教育制度の基礎をそれぞれ確立した。日本には明治初期、アメリカの州立師範学校に留学した伊沢修二、高嶺秀夫らによってペスタロッチ教授法（直観教授法、自己教育の援助としての教育、合自然的教授法のメトード等）の導入と普及が図られた。一斉授業の実践は、その結果である（19）。

教育思想史の文脈におけるペスタロッチの業績は、内発的な発達と成長を経て自己形成していく子ども観とこの自己形成を支援するものとしての教育観という、今日に続く教育の基本的な概念を確立したことにある。ソクラテスからコメニウス、ルソーへと至る西洋教育思想の伝統を継承発展させた彼の教育思想は、近代を経て現代においてもなお各国公教育の思想と制度を基礎づけ、そして日本における子ども観と教育観の在り方に重要な影響を与え続けている。

IV 現代における子ども観と教育観

1 世紀転換期の「新教育」における子ども観と教育観

社会変動を背景にした世紀転換期、特には1890年代から1920年代にかけて展開された教育改革の動向は、「新教育」と称された。アメリカの進歩主義教育、あるいは日本における「大正新教育（大正自由教育）」がそれである。

「新教育」の特徴は、「子ども中心主義」、すなわち、教育の中心に子どもを位置づけ、その自立性、自発性、自己活動こそを重視した点にある。例えば、エレン・ケイは、子ども中心主義の代表的著作『子どもの世紀（児童の世紀）』（1900年）の中で、子どもは未来へとつながる「繊細な糸」を持った媒体であり、「子どもたちが『人間の自然（本姓）』に沿

った成長を実現しさえすれば、『人類の改良』が促進され、その結果として、社会をよりよき未来へと導いてくれると考えた」という。それゆえ、「子どもの『自然』（本姓）に対するあらゆる抑圧的な教育は回避されるべきこと」が強調された（20）。

「新教育」の子ども観と教育観は、子どもの自己形成を強調する点でルソー及びペスタロッチの系譜の発展であるが、「新教育」における「自己形成を支援する営みとしての教育という考え方」は、「具体的な学校教育の実践と結びつきながら発展していった」。また、「新教育」は、科学と結びついて子どもや教育に関する経験科学的な教育学の発展を促したのである（21）。

2 デューイ（1859-1952年）における子ども観と教育観

ペスタロッチに代表される子ども観と教育観は、デューイに継承されて新しい展開を見せた。デューイは、伝統的な旧教育における子どもの受動性、機械的な集団化、カリキュラムと教育方法の画一性を指摘した。旧教育では、重力の中心が教師、教科書その他の子どもの外部に位置し、学校は子どもの生活の場となっていないという。そして次のように言う。「今日わたしたちの教育に到来しつつある変化は、重力の中心の移動にほかならない。それはコペルニクスによって天体の中心が、地球から太陽に移されたときのそれに匹敵するほどの変革であり革命である。このたびは子どもが太陽になり」、「子どもが中心となり、その周りに教育のさまざまな装置が組織されることになるのである。」と（『学校と社会』）（22）。

しかし、彼は、新教育の子ども中心主義に批判的であったとされる。なぜなら、そこでは、「子どもの自然本性を絶対的な善とみなし、この自然本性の表出を促す働きかけだけを行えば、子どもはよりよく発達する」と考えられた結果、「成長カリキュラムの不可欠性」が見過ごされるという「本当に愚かしい」状況が看取されたからである。これに対して「デューイのいう『子ども中心主義』という考え方は、教師の教えるという行為ではなく、教師の教えるという行為と子どもの学ぶという行為の関わりあい、相互作用を重視する、という考え方である。いいかえるならば、学ぶ行為は教える行為に依存し、教える行為も学ぶ行為に依存している、という関係論的な考え方」であった（23）。

この文脈においてデューイは、子どもの「成長」を重視した。子どもの成長の在り方が子どもへの教え方を規定するからである。彼にとって、成長とは、子どもが「絶え間なく未来に向かって進んでいく過程」であるが、この成長は、依存性と可塑性を特徴としていた。依存性とは、単独では生きることのできない状態=弱さを指すが、この成長の「弱さ」は、他者からの共感的な支援を引き出す「社会的な力」を秘め、従って「相互活動」、「協働的な生」につながるという。この他者からの支援が「教育」であり、他方、可塑性とは、経験を通して課題に対応する力を自ら創り出す＝「学ぶことを学ぶ」営みを意味する。そして、教育によって子どもは「学ぶことを学」んで「絶え間なく未来に向かって進んでいく」=成長していくのである（24）。

これがデューイの子ども観と教育観であり、そこでは、子どもの成長と教育との相互関係性に注目したい。学びは教えに依存し、教えも学びに依存しているという関係論的な考え方がそれである。その際、カリキュラムは重要な位置を占めていた。子どもは、カリキュラムに依存し、これを養分として成長していくからである (25)。

この文脈においてデューイは、子どもの生活の場としての学校を重視した。子どもの活動としての学習は、教師による指導によって組織立てられ、衝動的な表現に委ねられることなく、「価値ある結果へと向かうものである」からである。教師は、組織的な教育の設備と教材を通して、子どもたちの「活動を指導し」、「一定の進路に沿って働かせ」、その「進路の終点」の「目標にまで、導いていくことができるのである。」(26)。同時にデューイが学校を重視したのは、民主主義的役割への期待からである。すなわち、学校生活を通した学習は、子どもにとっての「専心活動」であると同時に、彼らの「協同する営み」として相互の思考・行動の高め合いを促す。彼にとって、学校は、「小さな共同体」、すなわち「小さなデモクラシー空間」であり、「既存の社会をデモクラティックな共同体に変える礎」であった (27)。

同時に、デューイの子どもと教師の関係論において、教師の役割は、子どもに適切な学びの環境としての働きかけを提供することであり、同時にその環境としての自己の働きかけの適切性を絶えず反省することが強調された。子どもへの働きかけとしての知識・技能を批判的に振り返り対象化することによって、教師は教師としての自己を「成長」させていく。反省的教師がそれである。そして、「デューイにとっての教育実践は、教師が、子どもに知識・経験を与えるための反省的で間接的な働きかけであった。」という。この意味において、デューイにとっては、「教師も子どもも、ほぼ同一の地平に位置していたのである。」(28)。

デューイの理解において、子どもは学習の主体であり、教師は教育の主体であって、両者は相互に依存しあう関係を形成しているのである。主体と主体の関係論的理解こそが、デューイにおける子ども観と教育観の特徴である。

以上、代表的な教育思想家の教育思想の系譜を通して教師の立場から見た子ども観と教育観を概説してきた。では、現代の教育制度及び教育政策において教員の子ども観と教育観はどのように理解されているのか。前述した教育遺産を継承・発展させた現代の教育制度及び政策における子ども観と教育観について概観したい。

V 現代日本における子ども観と教育観

1 日本国憲法第 26 条「教育を受ける権利」における子ども観と教育観

1945 年 8 月、太平洋戦争は日本の無条件降伏によって終結した。翌年の 11 月 3 日、日本国憲法が公布、翌年 5 月 3 日に施行され、ここに日本は、新しい国家建設の道を歩み始めた。

日本の教育における子ども観と教育観は、戦後日本の出発とともに一変していく。日本国憲法は、国民主権、平和主義、基本的人権の尊重を基本原理とした新生日本の建設を通して世界の平和と人類の福祉に貢献することを世界に誓約した(29)。その際、基本的人権の条項においては、19世紀憲法に特徴的な国家からの自由を本質とする近代的・自由権的基本権が継承される一方、20世紀の福祉国家思想に特有な人権思想、すなわち国家による積極的な関与に基づく人権保障を特質とした現代的・社会権的基本権規定が導入された。第25条の生存権、第26条の教育を受ける権利、第27条の勤労の権利、第28条の勤労者の団結権がそれである。第25条の生存権の文化的側面規定である第26条では、国民の教育を受ける権利について、次のように保障された。「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。」(30)。

同法における教育の権利、義務、無償の関係については、第一項にいう国民の教育を受ける権利が根本規定であり、第二項はその保障規定である。教育を受ける権利保障のために親に対して教育を受けさせる義務が課せられ、義務教育の無償が国家の責務とされている。この教育における権利、義務及び無償の関係の背後には、国家による積極的な関与によってすべての国民の教育を受ける権利を基本的人権の一つとして保障するという福祉国家の理念が明らかである。社会権的基本権としての教育を受ける権利規定が、日本における現代公教育の画期点と目されるゆえんである。

次いで、「日本国憲法の理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである」として教育基本法が制定され(31)、これを中心に学校教育法その他の教育法規が制定・整備された。日本国憲法並びに教育基本法を頂点とする現行の教育法体系は、ひとえに国民の教育を受ける権利の保障を実現することを基本としている。同時に、日本国憲法の理想の実現を担う個人と国民を育成するためという教育の目的のうちに、現代公教育における教育と政治との根本における結びつきに注目しておきたい。

日本国憲法の下において教育は、国民の教育を受ける権利を保障するためにある。このことは重要である。戦前日本の公教育体制では大日本帝国憲法(明治22年発布)がその頂点に位置しており、天皇制国家の下、教育は納税、兵役と並んで天皇に対する臣民の三大義務の一つとされていたが、日本国憲法の制定を機に、教育は主権者国民の基本的人権の一つに位置付けられて、義務から権利へと転換された。教育を受ける権利主体としての子どもの登場である。

しかも国民主権と個人としての尊重を明示した日本国憲法の理想を実現するために制定された教育基本法第一条では、教育の目的は、個人一人一人の「人格の完成をめざ」すとともに、平和的な国家及び社会の形成者として、「健康な国民の育成を期して行われなければならない」とされた(32)。子どもの権利保障の営みとしての教育観の内容である。

日本国憲法のもとにあって、教員は、子どもの教育を受ける権利の保障を通して彼ら一

一人の人格の完成を目指し、同時に国民としての育成を期すことが期待されることとなった。子どもは、教員による教育を受けることを通して自己の人格を完成させるとともに国民としての資質を習得していく存在として位置づけられていることは明らかである。同時に、教員は、子どもの人格の完成と国民としての育成を通して彼らの基本的人権を保障し、そのことを通して日本国憲法の理想とする国家の建設並びに世界の平和と人類の福祉に貢献するという、世界に対する誓約の達成を日本国憲法上の使命としていることに留意したい。

日本国憲法の制定を画期に日本は、現代公教育の時代へと転換した。戦前の近代公教育においては天皇制国家の下、臣民としての子ども観と教育観が支配的であったのとは対照的に、現代公教育における教員にとって子どもは教育を受ける基本的人権の主体であり、その基本権保障の営みが教育であるとする教育観へと転換したのである。

現代における子ども観と教育観は、その後、いくつかの転機を経て発展し、今日の姿を形成していく。次にこれを概観しよう。

2 最高裁判所判決と学習する権利の主体としての子ども観と教育観

1976（昭和 51）年 5 月 21 日、最高裁判所大法廷は、北海道学力テスト上告事件に対する判決の中で、日本国憲法における教育を受ける権利の前提として子どもの学習する権利の存在を指摘した。同判決は、次のように判示している。

（憲法 26 条の）「規定は、福祉国家の理念に基づき、国が積極的に教育に関する諸施設を設けて国民の利用に供する義務を負うことを明らかにするとともに、子どもに対する基礎的教育である普通教育の絶対的必要性にかんがみ、親に対し、その子女に普通教育を受けさせる義務を課し、かつ、その費用を国において負担すべきことを宣言したものであるが、この規定の背後には、国民各自が、一個の人間として、また、一市民として、成長、発達し、自己の人格を完成、実現するために必要な学習をする固有の権利を有すること、特に自ら学習することのできない子どもは、その学習要求を充足するための教育を自己に施すことを大人一般に対して要求する権利を有することの観念が存在していると考えられる。」そして、次のように断じた。「換言すれば、子どもの教育は、教育を施す者の支配的権限ではなく、何よりもまず、子どもの学習する権利に対応し、その充足をはかりうる立場にある者の責務に属するものとしてとらえられているのである。」（34）。

ここに子どもは、教育を受ける権利の主体から学習する権利の主体へと理解され、これに対応して教育は、子どもの学習する権利を充足する営みであるとして、教員の責務とされた。子どもは、学習する権利の主体であり、教員は、教育を受ける権利保障としての教育の営みを通して子どもの学習する権利を充足する主体であると認識されたのである。

3 ユネスコの学習権宣言における子ども観と教育観

教育を受ける権利の前提としての学習する権利の認識は、1985 年の第 4 回ユネスコ国

際成人教育会議の『学習権宣言』において継承された。すなわち、「学習権とは、読み書きの権利であり、問い続け、深く考える権利であり、想像し、創造する権利であり、自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利であり、あらゆる教育の手だてを得る権利であり、個人的・集団的力量を発達させる権利である。」「学習権はたんなる経済的發展の手段ではない。それは基本的権利の一つとしてとらえられなければならない。学習活動はあらゆる教育活動の中心に位置づけられ、人々を、なりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体にかえていくものである。」(35)。

学習する権利とは、人間が人間になる権利であり、教育とは、人間が学習を通して人間になっていくことを支援する営みであることを意味している。

4 臨時教育審議会答申における個性尊重の教育とその後の新しい学力観

学習中心の教育は、かくして、1980年代において一大転換期を迎えた。内閣総理大臣直属の諮問機関としての臨時教育審議会の設置とその答申(1984年8月-1987年8月)がそれである。同審議会は、21世紀における生涯学習社会の建設に向けた総合的な教育改革の視点として、特には、個性重視の原則を提示して、次のように提言した。「今次教育改革において最も重要なことは、これまでの我が国の根深い弊害である画一性、硬直性、閉鎖性を打破し、個人の尊厳、自由・自立・自己責任の原則、すなわち、『個性重視の原則』を確立することである。この『個性重視の原則』に照らし、教育の内容、制度、政策など教育の全分野について抜本的に見直していかなければならない。」同時に、今後においては、「学校中心の考えを改め、生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的再編を図っていかなければならない」として、生涯学習体系への移行を図る教育改革の推進の必要が強調された(36)。

個性重視の原則は、教育から学習への転換を促進した。新しい学力観の登場である。1989年3月告示の小・中・高等学校学習指導要領では、生涯学習の基礎を培う観点から、自ら学び意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力、基礎・基本の重視と個性を生かす教育などの方針が打ち出され、20世紀社会の学歴社会に必要な「記憶する学力」から生涯学習社会に必要な「自ら学ぶ教育」への質的転換が図られ、その結果、従来の「知識・技能」に替わって「興味・関心・意欲」及び「創造(想像)力」「思考力」を重視する「新しい学力観」が提示された(37)。教育から学習への重心移動に伴う、自ら学ぶ意欲と主体性を育む学力観への転換である。教員としての子ども観及び教育観の文脈において留意したい。

同時に、臨時教育審議会答申における個性尊重の教育への転換の提唱は、福祉国家における大きな政府から新自由主義的国家における小さな政府への転換の反映であったことに留意したい。官から民へのこの動向は、教育における市場原理への転換を促し、その結果、教育の結果責任を個人に還元する危うさを指摘されつつ、今日に至る教育改革の文脈を形成していく。

5 1990年代の教育改革の動向と教員としての子ども観・教育観

1) ユネスコ 21 世紀教育国際委員会報告書『学習：秘められた宝』（1996 年）

学習をどのように理解するかは教育観の在り方に直結する。今日の学習観を代表しているのが、『学習：秘められた宝』である。同報告書では、学習の基本は、次の 4 点、すなわち、①知ることを学ぶ（知識獲得手段としての学習）、②為すことを学ぶ（知識・学習と実践・職業との結びつき）、③共に生きることを学ぶ（他者との平和的共存関係づくりのための学習）、④人間として生きることを学び（自己決定力・主体性等の形成の学習）に求められている（38）。

知識の習得、実践、他者との共存、そして人間として生きることが相互に一体的に理解されていることに留意したい。子どもは学習して生きるなのであり、この過程を支援するのが教育であるとの考えが明らかである。

2) 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』（第一次、1996 年。第二次、1997 年）

ユネスコの学習観は、直ちに日本における中教審答申「21 世紀を展望したわが国の教育の在り方について」に反映された。同答申は、完全週五日制の実施に向けて、「ゆとり」の中で子どもたちの「生きる力」を育むことを提言したが、生きる力とは、自ら学び自ら考える力、美しいものに美しいと感動し、また他者を思いやる心、健康に生きる力と約言される。そして教育とは、「子どもの自分さがしの旅を扶ける営み」であると定義された。同時に、「一人一人の能力・適性に応じた教育の在り方」が提言された（39）。

教員としての子ども観と教育観においては、子どもの生きるための学習こそが中心に位置している。

3) 21 世紀の学校像と生涯学習社会における学校のあり方へ

平成 10（1998）年、教育課程審議会は、学校週五日制の完全実施に向けた答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の改善について」の中で、教育課程を実施する前提としての学校のあり方に言及し、次の諸点のように指摘した。

「我々の任務は、これからの学校教育の基準はいかにあるべきかを提示することであるが、その具体的な実現に当たっては、教育活動を展開する各学校が、その場にふさわしい環境を整えていることが不可欠である。特に重要だと思われるものをいくつか挙げると、学校は子どもたちにとって伸び伸びと過ごせる楽しい場であなければならない。子どもたちが自分の興味関心のあることについてじっくり取り組めるゆとりがなければならない。また、分かりやすい授業が展開され、分からないことが自然にわからないと言え、学習につまづいたり、試行錯誤したりすることが当然のこととして受け入れられる学校でなければならない。さらに、そのためには、その基盤として、子どもたちの好ましい

人間関係や子どもたちと教師との関係が確立し、学級の雰囲気も温かく、子どもたちが安心して、自分の力を教科の授業だけでなく、学校のすべての生活を通して、子どもたちが友達や教師と共に学び合い活動する中で、自分がかげがえのない一人の人間として大切にされ、頼りにされていることを実感でき、存在感と自己実現の喜びを味わうことができることが大切であると考え。」(40)。

21世紀の学校像がこれである。

答申では、学校のあり方が、児童生徒を基軸に、その興味関心事への専念をはぐくむ、相互の信頼関係に満ちた教育環境として構想されている点に注目したい。学校本来のあり方への回帰志向を看取すべきである。同時に、教員としての子ども観と教育観は、新しい学力観に基づく教育課程の実施にふさわしい、あるべき学校観の構築の必要性和結びついたのである。

VI 現行法規における教員としての子ども観と教育観

学習を中心とした教員の子ども観と教育観は、現行の教育法規において明らかである。

1 改正教育基本法における子ども観と教育観

教育基本法第六条第二項では、次のように定めている。「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。」として、教育を受ける者の心身の発達に応じた教育の体系的で組織的な提供を義務付けている。先述したルソー、ペスタロッチ以来の教育思想の日本における現代的な継承・発展の規定である。さらに、同項においては、次のように言う。「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、自ら進んで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。」と(41)。学校生活の目的に即した規律の重視と子どもの主体的な学習意欲の向上とが教員の使命とされている。

2 学校教育法第三十条（小学校教育の目標）と子ども観と教育観

同上第二項は、次のように規定している。すなわち、「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。」(42)。

教員としては、子どもが「主体的に学習に取り組む態度を養うこと」に「特に意を用いること」が強調されている。子どもは主体的に学習に取り組むべきであり、これを支援することが教員に課せられた責務であるとの考えが明らかである。

3 現行の学習指導要領における子ども観と教育観

学習指導要領の総則では、教育課程編成の一般方針として、次のように告示されている。「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、これらの掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。」(43)。

児童の人間として調和のとれた育成を目指し、児童の心身の発達や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成することの文言の中に、教員としての子ども観と教育観は明瞭である。

そして、学習指導要領では、個性尊重の原則に基づく生きる力の育成に当たって、次のようにいう。「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。」(44)。

教員としての子ども観並びに教育観の中心には、個性尊重の原則に基づく生きる力の育成と学習の主体性が位置していることに留意したい。現行学習指導要領の背景には、古代ギリシャのソクラテスに淵源し、ルターを經由してコメニウス、次いでルソー、ペスタロッチからデューイ、そして現代に至る教育思想の歴史的系譜と今日的な潮流とが合流して展開されている。わが国における教員としての子ども観と教育観はその成果であり、遺産であり、未来への起点である。

4 新しい学習指導要領（平成 29 年 3 月告示）における教員としての子ども観と教育観

子どもの主体的学びを育成する基本的方向は、平成 29 年 3 月告示の新学習指導要領においてさらに促進されようとしている。それによれば、社会の構造的変化に主体的に対応するには、「予測困難な時代に一人一人が未来の創り手となる」人間の育成が不可欠であり、このため、今回の改訂にあたっては、①社会に開かれた教育課程を実現して、②社会の中で生きて働く知識・技能の習得を促すことが必要であり、このような資質・能力を育むには、③主体的で対話的な深い学びの実現が求められているという。この場合、主体的・対話的で深い学びとは、「人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。」(45)として、新学習指導要領における教員としての子ども観と教育観が簡潔に要約されている。

ちなみに、小学校の学習指導要領第 1 章総則の第 1 小学校教育の基本と教育課程の役割は、次のようである。

「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、児童の心身の発達の段階

や特性及び学校や地域の実態を十分に考慮して、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。」

これまでの教員としての子ども観と教育観の継承である。

また、同事項の2においては、「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」が加わり、その結果、「児童に生きる力を育むことを目指す」に当たっては、「多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること」、そしてその際には、児童の言語活動などとともに「学習の基盤をつくる活動を充実する」ことが追加されている(46)。いずれも、子どもの学習活動を中心とした子ども観と教育観の今日的な延長表現として理解される。

Ⅶ 結び

以上、本稿では、教員としての子ども観と教育観について、まず、古代ギリシャのソクラテスのからルター、コメニウス、ルソー、ペスタロッチ、あるいは新教育、そしてデューイに至る西洋教育思想を振り返り、子どもや学習者の学びに対する内発性に着目した子ども観と教育観の系譜を概観した。次いで、日本国憲法の下における教員としての子ども観と教育観の歴史と今日までの変遷を概観し、教育を受ける権利の主体とした子ども観と教育観から学習する権利の主体としての子ども観と教育観への転換、そして今日の改正教育基本法、学校教育法、学習指導要領におけるその継承と発展の概要を述べてきた。

本稿における考察においても明らかなように、教育は、時代の所産であり、その在り方は社会の変動とともに変容してきている。日本国憲法の制定という政治的変容が教育を受ける権利という社会的基本権の規定を生み、これを基軸に日本における教員としての子ども観と教育観は大きく転換して発展、展開されてきた。事実、日本国憲法の理想の実現は、根本において教育の力にまたねばならない、として教育基本法以下の教育法体系が構築されて日本の公教育の現行制度の基礎が確立されたことは、前述のとおりである。中世において教育は教会と結びつき、近代公教育においては国家と結合し、現代公教育において国民教育は、国民の基本的人権の一つとして、国家による積極的な関与の対象と位置付けられるに至った。公教育における教育と政治との不可分な関係に留意したい。そして子ども観と教育観は、1980年代中葉以降における福祉国家型から新自由主義国家型への教育改革の進展とともに変遷していく。それだけに教員としての子ども観と教育観の在り方は政治と密接な関係に置かれているのである。

冒頭に示したように、本稿のねらいは、現職教員として、また、教員をめざして現在教職課程を履修中の学生として、各自の資質向上に資することを期している。そして、子どもの学習の営みと成長を基軸とした子ども観と教育観を今後よりよく促進していくためには、日本の教育のグローバル化に対応した、世界の動向との主体的・対話的で深い学びの営みこそが不可欠となっている。歴史と国際比較に基づく視点とともに、それぞれの教育現場の問題解決に即した教員としての子ども観と教育観を模索し、かつ展望を積み重ねて

いく忍耐強さが求められている。

なお、現代日本における教員としての子ども観と教育観の背後には、教育と学習の関係を中心とした研究動向が指摘され、その成果の教育改革政策への反映が示唆されている(47)。これらの研究の動向と子ども観及び教育観との結びつき、さらには学校間との関連については、別稿の課題である。

(引用及び参考文献)

- (1) 免許状更新講習規則第四条(講習の内容)。なお、教員免許更新制は、平成19年6月の改正教育職員免許法の成立により平成21年4月1日より導入された。
- (2) 教育職員免許法第一条(この法律の目的)、同法第九条の三(免許状更新講習)、文部科学省ホームページ(教員免許更新制の項)。
- (3) 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(第一次、第二次)」、1997(平9)年及び1998(平10)年。
- (4) 改正教育基本法第六条(学校教育)。
- (5) 学校教育法第三十条第二項。
- (6) 学習指導要領第一章 総則 第一 教育課程編成の一般方針 平成20年3月告示。
- (7) 次期学習指導要領 平成29年3月告示。
- (8) Oxford English Dictionary、schoolの項。
- (9) 例えば、プログレッシブ英和辞典第4版(小学館)、schoolの項。
- (10) E. P. Cubberley、History of Education, Constable and Company Limited, 1920, pp.24-42. カバリー著・川崎源訳『カバリー教育史』大和書房、1985年、pp.26-39.
- (11) 廣川洋一著『ギリシャ人の教育』岩波新書、1990年、pp.12-21.
- (12) 藤井千春編著『時代背景から読み解く西洋教育思想』ミネルヴァ書房、2016年、pp.4-9. 今井康雄編『教育思想史』有斐閣、2009年、pp.31-37.
- (13) 藤井、前掲書、pp.60-65. 今井、前掲書、pp.39-43.
- (14) 今井、前掲書、pp.85-104. 藤井、前掲書、pp.46-50.
- (15) 同上。
- (16) 藤井、前掲書、p.66.
- (17) 今井、前掲書、pp.123-142. 藤井、前掲書、pp.61-70.
- (18) 今井、前掲書、pp.164-172. 藤井、前掲書、pp.80-91.
- (19) 今井、前掲書、pp.171-2. E.P. Cubberley, *ibid.*, pp.539-551, 569-603, 633-644, 689-691. 『カバリー教育史』pp.392-401, 16-443, 464-473, 511-513. 三好信浩著『イギリス公教育の歴史的構造』垂紀書房、1968年。川崎源訳『十九世紀のヨーロッパ教育—ホレース・マン第七年報』理想社、1958年。川崎源著『ホレース・マン

- 研究』理想社、1958年。鈴木理恵・三時眞貴子編著『教育の歴史・理念・思想』協同出版、2014年、pp.204-206.
- (20) 今井、前掲書、pp.195-199.
- (21) 今井、前掲書、pp.199-203. 藤井、前掲書、pp.153-163.
- (22) ジョン・デューイ著・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、1998年、pp.95-6.
- (23) 今井、前掲書、pp.270-1.
- (24) 今井、前掲書、pp.268-270.
- (25) 今井、前掲書、pp.271.
- (26) ジョン・デューイ著・市村尚人訳、前掲書、pp.99-100.
- (27) 今井、前掲書、pp.273-4.
- (28) 今井、前掲書、pp.273.
- (29) 日本国憲法前文及び第一条（国民主権）、第九条（平和主義）、第三章 国民の権利及び義務（第十条～第四十条）。特に第十一条（基本的人権の享有と本質）「国民は、すべての基本的人権の享有を妨げられない。この憲法が国民に保障する基本的人権は、侵すことのできない永久の権利として、現在および将来の国民に与へられる。」第十三条（個人の尊重、生命・自由・幸福追求の権利の尊重）「すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉に反しない限り、立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする。」
- (30) 日本国憲法第 26 条。第 25 条（生存権）「すべて国民は、健康で文化的な最低限度の生活を営むを有する。」
- (31) 教育基本法前文、1947年3月31日制定。
- (32) 教育基本法第一条（教育の目的）
- (33) 日本国憲法における教育の位置については、今日あらためて注目が集まっている。例えば、山脇直司著『公共哲学とは何か』筑摩書房、2004年、pp.197-202。同『公共哲学からの応答』筑摩書房、2011年、pp. 60-66,142-163、203-214。戸波江二・西原博史編著『子ども中心の教育法理論に向けて』。
- (34) 学力テスト旭川事件最高裁判決（昭和 51 年 5 月 21 日）（『解説教育六法 2016 平成 28 年度版』（三省堂）所収、pp.1186-7.
- (35) 第四回ユネスコ国際成人教育会議『学習権宣言』1985年3月29日（『解説教育六法 2016 平成 28 年度版』（三省堂）所収、pp.150-1.
- (36) 臨時教育審議会答申第 4 次答申（最終答申）、昭和 62 年 8 月 7 日。日本生涯学習学会編『生涯学習事典・増補版』東京書籍、1992 年。
- (37) 文部省告示「小・中・高等学校学習指導要領」、1989 年 3 月。
- (38) ユネスコ「21 世紀教育国際委員会」報告 天城勲監訳『学習：秘められた宝』ぎょうせい、1997 年

教員としての子ども観と教育観に関する省察

- (39) 中教審答申『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次)、(第二次)』平成8年7月19日、同9年6月26日。
- (40) 教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の改善について(答申)」平成10年7月29日。
- (41) 改正教育基本法第六条(学校教育)
- (42) 学校教育法第三十条第二項(小学校教育の目標)
- (43) 文部科学省告示「小学校・中学校学習指導要領」(平成20年3月28日)
- (44) 同上。
- (45) 文部科学省告示「新学習指導要領」平成29年3月31日
- (46) 同上。
- (47) 例えば、新学習指導要領では、「主体的で対話的な深い学び」の観点からの教育改革の必要が強調されているが、一般的に、「教育」から「学習」へ、そして「学び」への用語変遷の背後には、教育学研究における重要なパラダイムの転換が指摘され、教育政策や改革の在り方との関連が示唆されている。例えば、渡辺信一著『ロボット化する子どもたち』大修館書店、2005年。田中耕治編『戦後日本教育方法論(上):カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜』ミネルヴァ書房、2017年。特に、第5章「学力問題と学力論」、第6章「教育実践を支える評価」、第7章「授業の本質と教育学」、第8章「授業記録の歴史をひもとく」。佐伯監修・渡部信一編『学びの認知科学辞典』大修館書店、2010年。特に、渡部信一「「学び」の探求の俯瞰図」、松下良一「学ぶことの二つの系譜」、今井康雄「「学び」に関する哲学的考察の系譜」。木村元「学び」論への視座、教育目標・評価学会紀要第8号、1998年、pp.1-9。松下良一「楽しい授業・学校論の系譜学」森田尚人他編『教育と政治』、勁草書房、2003年、pp.142-166。田中耕治「「学力」という問い」『教育学研究』第70巻第4号、2003年、pp.3-13。