

## 「教職入門」試論

—講義の現場から—

中 田 睦 美\*

はじめに—「記憶に残る先生は？」—

「教職入門」の講義をスタートさせるにあたって、私がまず行うのは「あなたにとって記憶に残る先生は？」というアンケートを学生たちに求めることである。なぜなら、私がこれまで出会った最も尊敬できる恩師が、初めて高校教師になろうとする私に語ってくれた次のような言葉があったからである。

君ネ、教師という職業にはコレとってオールマイティな方法やノウハウなんて無いんだ。だからネ、これまでに会った、自分にとって〈最も良い〉と思った教師のやり方を真似るしかないんだ。自分の心に沁みた〈最も良い〉と思う教師のやり方だけが唯一の拠り所で、出発点なんだ。でネ、いろいろ現場を踏み、経験を積んでゆくうちに自分なりの〈色〉をつけて自分流にアレンジしてゆくんだ。これしか無いんだヨ。もし、自分の過去にそんな〈良い教師〉がいない場合には〈イヤだった教師〉を思い浮かべて、何がイヤだったかその原因をジックリと考え、〈イヤだった教師〉を反面教師として自分がそうならないように工夫すればいいんだ。

「教職」の何たるかも全くわからず、初めて教壇に立つ不安やとまどいの中で、この恩師の言葉はきわめて具体的な指針となり、十一年間に及ぶ私の高校教員生活を支える基盤となった。事実、高校の現場で困惑するケースに出会うたびに、私は自分の記憶の中にある「最も良い」教師なら、こんな場合にどう対処するだろうと反芻し、何とかしのいできたというのが正直なところだ。

「教職入門」という〈入り口〉の講義で、まだ全く白紙の状態にある学生たちを前に、どの

---

\* 近畿大学教職教育部講師

ような導入を行うかはきわめて重要な問題である。何事であれ、その第一歩、スタートがその後の道を左右する分岐点となる例は少なくない。実際に教職に就くかどうかは別として、ひとまず「教職」を目指しているはずの学生たちを前に最初にどのように語りかけるべきか。それは、今後、種々の教職課程科目を学び、やがて「教員」になるであろう彼らの道筋を半ば決定することになるかも知れないのだ。

そうした緊張感に包まれながら「教職入門」を担当するにあたって、まず私が考えたことは、学生たちの「教職」に対する〈本気度〉を確認することだった。それで当初思いついたのは、彼らに「自分はどのような教師になりたいのか」を問うことだった。やがて「教職」の現場に立つはずの彼らの〈目標〉ないし〈覚悟〉を確かめるつもりだったのである。しかし、ふと考えて、待てよと思直した。

「教師」の経験も0(ゼロ)で、「教職」のイロハをこれから学ぼうとする白紙の学生たちに対し、「どのような教師」を〈目指す〉のかを尋ねてみたところで、一体どれほど実のある回答をひき出すことができようか、と。現に、私自身、初めて「教職」に就こうとした時、頭の中は真っ白だったし、何の方策も見えていなかった。ましてや、目標とすべき「教師」像など少しもイメージできなかったではないか。そう思直して「自分はどのような教師になりたいのか」を問うアンケートを破棄することにした。

目前の学生たちにとって唯一リアルなのは、彼ら自身がかつて「生徒」として「教師」に向き合った経験であろう。とすれば、将来の〈目標〉を問いかけてタテマエだけの模範的な教師像を引き出したところでさほど意味はない。重要なのは、彼らが「生徒」として経験した〈教育現場〉であり、そこにおいて彼らが実際に見た「教師」像である。いうなれば、そうした彼らの生の<sup>なま</sup>実感を出発点とする「教職入門」でなければならない。そして、思い起こしたのは、先の恩師の言葉―「自分にとって〈最も良い〉と思った教師のやり方を真似るしかないんだ」―であった。つまり、学生たちにとって「最も良い」と思った教師(あるいは反面教師となる〈イヤだった教師〉)の記憶を蘇らせ、彼らの生の体験を基盤とするような「教職入門」の導入でなければならない、と。そういうふう考えた結果が「教職入門」第一時間目におけるアンケート「あなたにとって記憶に残る先生は？」なのである。

## 1 アンケート結果から

三年間にわたり「あなたにとって記憶に残る先生は？」というアンケートを試みてきたが、

本稿では今年度（2011年度）のアンケート結果を例として採り上げる。以下に示す【表】がその結果であるが、本表に現れた傾向は昨年・一昨年ともほぼ同様である。なお、アンケート結果を示すこの【表】は以下のような手順によって作成された。

(1) アンケートを一読して把握できた傾向を次のような各群にまとめた。

- A. [人間性] 重視型    B. [教科指導] 重視型    C. A・B [複合] 型  
D. [イヤだった教師] 型    E. その他

(2) 「A」は【表】中の「キーワード」に見られるような教師の[人間性]に触れ、その良さが「記憶に残る」望ましい教師を掲げた回答である。「B」は「教科指導」においてうけた恩恵を重視するタイプの回答である。「C」は[人間性]とともに「教科指導」の恩恵をも重視し、双方について「記憶に残る」ことを記した回答である。「D」は「良い」教師の経験がなく「イヤだった教師」の記憶を綴った回答である（最初にそれも可と述べた）。「E」は、このアンケートが冒頭講義の終わりに実施したので、その感想も可としたことによる回答である。

(3) 括弧（ ）内の％は、それぞれの回答総数に対する比率だが、小数点2位以下を四捨五入したため、合計は必ずしも100％にはならない。

【表】「あなたにとって記憶に残る先生は？」アンケート結果

傾向 クラス	[人間性] 重視	[教科指導] 重視	複合型	[イヤだった教師]	その他	合計
月曜3限	47名 (67.1%)	13名 (18.6%)	2名 (2.8%)	3名 (4.3%)	5名 (7.2%)	70名
木曜1限	43名 (61.6%)	14名 (19.7%)	6名 (8.5%)	3名 (4.2%)	5名 (7.0%)	71名
合計	90名 (63.8%)	27名 (18.9%)	8名 (5.7%)	6名 (4.3%)	10名 (7.1%)	141名
キーワード	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆生徒目線に立つ (16)</li> <li>◆生徒を最優先 (11)</li> <li>◆フレンドリー (2)</li> <li>◆見られている (9)</li> <li>◆ヒイキをしない (4)</li> <li>◆一人一人と向き合う (13)</li> <li>◆コミュニケーション (3)</li> <li>◆話を聞いてくれる (8)</li> <li>◆楽しそうな語り (5)</li> <li>◆優しさと厳しさ (切り換え) (10)</li> <li>◆励まし (人生の指針) (6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆わかりやすい (6)</li> <li>◆明確 (明解) (2)</li> <li>◆背景となる知識 (3)</li> <li>◆丁寧 (詳しく) (2)</li> <li>◆ビデオ・プリント教材等 (3)</li> <li>◆余談 (3)</li> <li>◆(教科への)熱意 (4)</li> <li>◆おもしろい (3)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>◆基礎知識の不足 (1)</li> <li>◆教科書の棒読み (1)</li> <li>◆熱意の不足 (2)</li> <li>◆理由もなく怒る (2)</li> <li>◆説明不足 (1)</li> <li>◆欠勤が多い (1)</li> <li>◆ヒイキする (2)</li> </ul>		

このアンケート結果を一見してわかるのは、かつて「生徒」だった学生たちの「記憶に残る」教師像は、「教科指導」で優れた能力を発揮する教師もむろんあるが、その大半はいわゆる「人間性」に溢れた教師たちへの敬意であるということだ。さまざまな個性に富む教師たちの「人間性」との出会いが学生たちの心に「教職」への希望を生むのである。とはいえ、この「人間性」の何たるかをひとくちに言い表すことは難しい。それは個々の教師が生徒と直<sup>じか</sup>に向き合い、個別の問題をともに見つめる〈現場〉でこそおのずと発揮されるものだからだ。それゆえ「記憶に残る」望ましい「教師」像は千差万別であり、その「人間性」も彼らが接した「生徒」の数だけある、ということになる。

繰り返せば、望ましい「教師」にはコレといった定形的なプロトタイプは存在しない。前述したように望ましい「教師」像とはそれぞれの教育現場で生身の生徒たちと接する過程で初めて焦点化されるものだからだ。とはいえ、望ましい「教師」像の「人間性」の根幹に共通する要素は何かないものだろうか。

上掲の【表】に掲げた「キィ・ワード」がさしあたりそのヒントになるように思われる。たとえば、回答の多くに見られる「生徒目線に立つ」や「生徒を最優先」する姿勢は、いかなるところから生まれるのか。私見によれば、それはまず学校制度の中では教師という立場自体がすでに〈抑圧的存在〉であることを自覚する点にある。そして、その自覚に基づいて自身の立場を柔軟にとらえ、生徒が目下置かれている状況や制限、またその年代特有の悩みや隠された希望などに注意を払うことが基盤となる。そうした「目線」を基盤として生徒を常に「見ること」(生徒側からは「見られている」こと)が重要なのだ。それがとりもおさず生徒たち「一人一人と向き合う」ことにつながり、生徒たちにこの教師は「コミュニケーション」がとれると思わせ、「話を聞いてくれる」と感じさせることにもなるだろう。ひいては、そうした関係性が前提となって生徒の教師に対する〈信頼性〉が構築されたとすれば、「優しさ」だけではなく「厳しさ」にも耳を傾けてくれることにもなるのではあるまいか。加えて、生徒各自の長所を発見し、「人生の指針」となる「励まし」を与えることができれば、さらに「望ましい」関係となるだろう。

望ましい「教師」の「人間性」の根幹に共通する要素は、ひとまず上記のように考えられる。一方、「イヤだった教師」については、キィ・ワードそのものが端的に物語っている。「基礎知識の不足」や「教科書の棒読み」「説明不足」などは論外であるし、「熱意の不足」や「欠勤が多い」のも同様である。「理由もなく怒る」や「ヒイキする」は、望ましい「教師」像の裏返

しにほかならない。

ところで、望ましい教師を述べた回答には現れなかったキィ・ワードを、私なりの見解として一つ付け加えるなら、それは教師が〈ブレないこと〉である。

「生徒」たちは「教師」を見ている。見てないようでジッと見ている。そして、そのまなざしは「教師」の〈ブレ〉（裏表や空疎なタテマエやヒイキ）をこの上なく敏感に嗅ぎとる。どんなに学習意欲の乏しい生徒であっても、また、めったに教師になじまない生徒であっても、彼らは教師の〈ブレ〉にだけは敏感である。したがって、生徒たちとの信頼関係を築くには、まず教師が〈ブレないこと〉、常に同じ姿勢（平等かつ一定）であることが重要だ。それゆえ「教職入門」の第一歩は自己の〈ブレない〉定点をみずからに問い返すことではなからうか。自己の定点とは、いわば自分が教職の現場に立つうえで〈最も大切に思うこと〉（価値観）である。そして、教師は生徒の前でその定点から〈ブレないこと〉が重要だと思われる。

ただし、念のために付け加えるなら、教師が先述の〈ブレ〉（裏表や空疎なタテマエやヒイキ）を気にするあまり〈硬直化〉してはならない。〈ブレないこと〉ばかりに意識をとられ、眼前の個々の生徒の状況が見えなくなり、どのようなケースでも同じ対応に固執してしまうと（つまり原則論に縛られると）、かえって生徒からの信頼を失う場合がある。重要なのは、実際の対応が多少変化しても、その基本姿勢に生徒の学習意欲を高める熱意や生徒への信頼を伝えるメッセージや彼らの将来に希望を託す気持ちがこめられているか否かであり、そうした核となる基本姿勢（ブレないこと）が生徒に伝わるかどうかである。仮に生徒がその変化（ブレ）を指摘し、文句を言ってきたとしても、日頃から教師をジッと「見ている」生徒からすれば、その文句自体に意味があるのではなく、そうした疑義に対する教師の反応（ウロタエないかどうか）を「見る」（試す）という意味合いが強い。それは同時に教師の〈まなざし〉に生徒各自の存在が映じているかどうか、自分が「見られている」かどうかを確認することでもあるだろう。〈ブレないこと〉の重要さも生徒各自を「見る」ことを抜きにしては意味をなさない。

なぜなら「教育」は「生徒」と直に接する〈現場〉以外のどこにも存在しないし、「教師」の成長も誰あろう「生徒」の力によってのみ可能なのだから。

## 2 「教職入門」とは何か

私的な望ましい「教師」像を性急に語りすぎたかもしれない。それゆえここでは「教職入門」という科目を私がどのように進めているかに立ち戻って述べてみたい。たとえば、私が参照し

ているテキストの一つは『教職入門—教師への道—』(吉田辰雄・大森正共編著、図書文化社、2002・4)である。本書は、他の教職課程科目が「教師になるために必要な知識や技能を学習する課程」であるのに対し、「教職入門」は「教師とはどんな仕事なのか、自分はほんとうに教師に向いているのだろうか、ということ学びつつ考え、将来の自分の職業として教師を選択するかどうかを熟考する課程」(同書「はしがき」傍点筆者)と位置づけている。その上で、以下の「目次」のような内容構成をとっている。

#### 序章 教職課程で学ぶこと

- 第1章 子どもの生活と学校(最近の子どもの生活／最近の学校の中の子ども)
- 第2章 教師の仕事(学習指導／生徒指導・教育相談・進路指導／学級経営)
- 第3章 教師に求められる資質・能力(これまでの教師／教師のいま／児童生徒と教師)
- 第4章 教員の養成と採用(教員養成の制度／教職課程の仕組みと内容／教員の採用)
- 第5章 教員の地位と身分(教員の地位と身分／教員の待遇と勤務条件／研修)
- 第6章 学校の管理・運営(学校制度／学校管理・運営体制／校務分掌)

教育現場は生き物であり、教育制度もそれにとまなう改正が随時行われる。したがって、それら新たな法令改正や審議会等の答申にも目配りをする必要があり、私の講義でも本書の記述を参照しつつもそのつど補正を行っている。とはいえ、全体的な構成としては「教職入門」の目的にかなった穏当な内容構成だと思われるので、上掲の「目次」に見られるトピックスの配列を参考にしながら講義を展開している。ただし、実際の講義は、本書の構成を下敷きにしつつも、各時間の講義テーマに関連するプリント(レジュメ)を作成し、なるべく受講学生の関心に添うような題材を採り上げ、できるだけ〈現場〉感覚で語るように努めている。

ところで、「目次」からは省略したが、本書にも不登校・校内暴力・いじめなど、今日の教育現場がかかえている諸問題についても言及がなされている。本書も述べるように「現在の学校」が「さまざまな困難な問題を抱えている」のは事実であり、「教師という仕事楽しいことばかりではない」のも明らかである。むろん、受講学生たちも〈教育現場〉の「困難」さをおよそ承知している。たとえば〈いじめ〉ひとつを取り上げても、誰もが深刻な問題だと認識しながら根本的な解決策を具体的に提示し得ていない。そして、受講学生たちが教職の現場に立てば、たちどころにこの「困難な問題」に直面しなければならない。だが、私の参照する本

書においても〈いじめ〉への言及はあるものの、残念ながら簡略な指摘と通りいっぺんの記述に終わっている。

私が参照するもう一冊の関連文献は、最新刊の『現代教育概論（第3次改訂版）』（佐藤晴雄、学陽書房、2011・4）である。本書の「第10章 現代の子どもをめぐる諸問題」の第3節では「子どもといじめ」の項がもうけられ、比較的紙数を費やして〈いじめ〉の問題に言及している。ここではまず文部科学省の実態調査「生徒指導上の諸問題の現状について」（文部科学省『平成22年度における生徒指導上の諸問題の現状について』2010年）が引用され、そこに記載された〈いじめ〉の定義を「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃をうけたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」とし、「いじめの認知件数の推移」を示すグラフ等を掲げる。そして、その推移をたどりながら、2006（平成18）年度から〈いじめ〉が減少に転じたと報告した上で、3節の末尾を以下のようにしめくくっている。

いじめはストレス発散のためのゲームと化し、相手の心身の痛みとは関係なく行われている。いじめを傍観している子の多くは、「自分を守るのに精一杯」だとする自己防衛意識が働いている。そのために、いじめを見ても見ないふりをして、助けようとならないのである。

（中略）

今日のいじめには、暴力無き大人の積極的な介入がどうしても必要になる。もはや、子どもだけにその解決が任される時代ではなくなったのである。

〈いじめ〉の定義といい、「暴力無き大人の積極的な介入」の「必要」性といい、その指摘自体はもっともなのだが、いかにも抽象的で非現実的な言及と言わざるを得ない。本書の引用する〈いじめ〉の「定義」は最大公約数的なまとめにすぎず、大過なくまとめようとする姿勢が逆に複雑多岐な〈いじめ〉の実態や悲惨さを無化するものとなっている。また、「大人の積極的な介入」の「必要」性にしても、その具体的な「介入」方法の難しさこそが問題なのである。したがって、このような指摘が〈いじめ〉の深刻な状況に少しでも寄与するものとは思えない。

ところで、当面の問題は、教職志望の学生たちの〈入り口〉に当たる「教職入門」において、こうした厄介な問題をどのように語ればよいのか、あるいはそもそも語ること自体が可能なかどうか、である。しかし、そうは言っても、眼前の学生たちはこの〈入り口〉（教職入門）

を通過してほどなくその厄介な〈現場〉に立つことになる。とすれば、たとえわずかであっても、送り出す側としては何らかの示唆を与える必要はあるだろう。

ありていにいえば、〈いじめ〉は「学校」あるいは「教室」だけにとどまる問題ではない。それは国全体の現状や現代の世界的状況ともかかわる問題であり、また生徒たち各自の家庭の問題や教育制度全体とも深くかかわる。しかし、教職への〈入り口〉に立つ学生に対する課題としては、ひとまず「学校」あるいは「教室」における問題として考えてみるしかない(むろん即効的な解決の方策にはならないが…)。

思うに、「学校」(教室)における〈いじめ〉の一因には、教師の〈求心力〉の低下が影響するのではあるまいか。教師の〈求心力〉が低下すれば、生徒たちは教師の視線に対する意識(「見られている」意識)が希薄となり、対・教師との関係はカット・スルーされる。教師の〈求心力〉が大きければ、生徒たちの視線は対・教師との関係をひとまず通過し、それがクッションとなって生徒間同士の〈まなざし〉はある程度〈間接的〉となる。だが、そうした回路が欠落していれば、生徒たちの視線はムキ出しのまま生徒間同士の関係に向かい、そこに集中する分だけ互いに鋭角的となり微細な差異にも敏感となる。むろん教師の〈求心力〉や〈存在感〉自体が全面的かつ即効的な解決の方策となるわけではないが、生徒たちの教師から「見られている」意識や対・教師との関係を意識するまなざしは、〈いじめ〉の緩和策として重要な一歩であるように思われる。

しかし、何よりも重視すべきは〈現場〉である。たとえば、先のアンケート回答の中にも〈いじめ〉の体験が記述されているので、それらを参照してみたい。

まず、R・Jさん(文芸学部・女子)は「グループ内で仲間はずれ」にされた経験を述べ、その際、担任の教師が「グループに壁を作らないこと。グループの出入りはいつでも自由に」と教室で語ってくれたことが救いになったと述べている。この教師の対応が素晴らしいのは、グループの存在そのものを否定せず、グループの開放を示唆した点である。なぜなら、多人数の人間社会ではグループは常に形成される(無くならない)し、また、グループ自体の存在を否定しなかったことで、グループ内の生徒たちも否定(叱責)されず、そのため「仲間はずれ」の生徒に予先が向かうことはなく、グループそのものを新たな展開(緩やかな輪)へと導いたからである。次に、T・Kくん(文芸学部・男子)は自身が「いじめの主犯グループ」であったことを吐露し、その際、担任の教師が「クラス全体で話し合いを何度もしたし、何度も呼び出しされて何故いじめがいけないのか、このままでいいのか、先生が泣きながら私を叱ってく

れた」経験を述べている。重要なのは、この教師が彼を頭ごなしに叱責するのではなく、「何故いじめがいけないのか、このままでいいのか」を何度も説き続け、そのうえで生徒と（泣きながら）正対した点である。あるいは、R・Iさん（経済学部・女子）は「いじめについて騒ぎ立てるのではなく、皆の輪の中に自然に入っていき、仲間外れとなるような生徒を作らないような努力」をした教師のことを報告している。さらに、C・Nさん（文芸学部・女子）は「クラス内でいじめられていたり、悩んでいる生徒に『居場所』を作ってくれる」教師のことを語っている。同様に、N・Hくん（文芸学部・男子）は「自分の殻に閉じこもり引きこもりになった時何度も家に来てくれ話を聞いて」もらい、「学校に行ったら、ぼくが行きやすいような環境をつくって」くれた経験を語っている。

これら学生たちの体験談には〈いじめ〉という厄介な問題に対する貴重な示唆が含まれている。特に後半の二人（C・Nさん、N・Hくん）の話には〈いじめ〉の解決に向かう具体的な一歩が示されているように思われる。それは〈いじめ〉られた生徒に二重の「居場所」を確保する必要があるということだ。一つは物理的な「居場所」の確保、たとえば図書館や保健室の一隅を与えることで、重要なのは彼らが「学校」内の足場を失うことを物理的に防ぐことである。もう一つは精神的な「居場所」の確保、すなわち彼らと語り合う中で彼ら自身の存在理由ないしその存在価値を見つけ出すことである。こうした二重の「居場所」の確保が〈いじめ〉によって孤立する生徒をその疎外（排他）から救う契機となるのではなからうか。いずれにせよここには切実な〈生の声〉がある<sup>(註1)</sup>。

小・中・高の「教師」を育てるのはほかならぬ〈現場〉の「生徒」であるように、われわれもまた「学生」に学び、「学生」から学ばせられるのだ。とりわけ「教職入門」といった教職の〈入り口〉に立つ学生たちへの語りかけには〈現場〉感覚が必要不可欠だが、私にしても高校の〈現場〉を離れてはや三年目、今後はますます〈現場〉との距離感が遠くなってゆくだろう。とすれば、「教職入門」の講義における鮮度やリアリティを賦活させるには、つい〈昨日〉まで「生徒」だった学生たちとのインタラクティブ（双方向的）な対話がいっそう重要なものとなってくる。

### 3 制度としての「教育」

さて、「教職」をめざす以上、基本的な知識として日本の「教育」（教職）がどのような〈制度〉によって位置づけられているかを知っておく必要がある。特に日本の〈教育制度〉を規定

する法的体系とはどのようなものだろうか。

まずわが国最高の基本的な法規であり、国家や国民の基本的理念を示す「日本国憲法」(1946年11月公布、1947年5月施行)には、直接もしくは間接に〈教育〉と関連する規定が含まれている。それらを簡略化して摘記すれば以下のようなものである。

第14条…法の下での平等

第15条(第2項)…公務員の全体の奉仕性

第20条…国立および公立学校における宗教教育の禁止

第21条…表現の自由

第23条…学問の自由

第26条…教育を受ける権利、普通教育を受けさせる義務、義務教育の無償性

上記はいずれも「教育」に関わる基本的な原理なので、その条文を具体的に示し、説明する必要がある。中でも重要なのは「第14条」と「第26条」だと思われるので、ひとまずその条文を以下に掲げ、簡略な説明を付すが、実際の講義ではプリント等を用いてその詳細と重要性を説明するようにしている。

第14条第1項には「すべて国民は、法の下に平等であって、人種、信条、性別、社会的身分又は門地により、政治的、経済的又は社会的関係において、差別されない。」とある。また、第26条第1項には「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。」とあり、同第2項には「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。」とある。これらには法の下での平等、教育の機会均等、保護者による普通教育を受けさせる義務、義務教育の無償性などが明記されている。日本の「教育」制度における大原則であり、根幹であるといえよう。

次に、こうした憲法の規定に関連する世界的基準や「民法」による裏付けも紹介しておく必要がある。たとえば、「世界人権宣言」(1948年、国連で採択)は「すべての人の教育を受ける権利」をうたっており、憲法における教育の機会均等と連動するものだが、これは法律ではないので法的拘束力はない。また、「児童の権利条約」(1989年、国連で採択)では「教育における児童の権利」が認定されたが、これは法律として採択され、日本も1994年に批准しているの

で法的拘束力がある。さらに、「民法」(第820条)には「親権を行う者は、子の監護及び教育をする権利を有し、義務を負う」とあって、憲法第26条第2項と連動し、子供に対する親の教育義務を規定している。

上記で見た憲法による原理的規定に基づいて「教育」の基本を定めたのが「教育基本法」である。詳細は略する(実際の講義では具体的に説明する)が、もとは1947年3月に公布・施行された「教育基本法」が近年(2006年12月に公布・施行)に改められ、現在はその「教育基本法」が我が国における「教育」の基幹となっている。この「教育基本法」は、次のような構成をとっている。

第1章 教育の目的及び理念	第2章 教育の実施に関する基本
第3章 教育行政	第4章 法令の制定

つまり、「教育基本法」は上記の4章から成る全18条で構成され、その冒頭には以下のような前文が掲げられている。

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。

この前文中にも明記されているように「教育基本法」は「日本国憲法の精神」に基づいて制定された〈教育の憲法〉ともいうべき法律で、その定めるところは教育現場に立つ教員にとってすべて逸することのできない規定である。したがって、学生たちにも「教育基本法」の条文全体を周知徹底させる必要がある。これもまた、実際の講義ではプリント等を活用して(後掲末尾【付表】参照)具体的かつ詳細に説明することにしている。また、関連事項として「学制」や「教育勅語」などの歴史的背景についても述べることにしている。

以上に概観してきた「日本国憲法」や「教育基本法」の理念を学校教育の場で実際に運用する具体的な法律として定められたのが「学校教育法」(1947年3月公布・施行)である。さらにこの「学校教育法」に基づき、内閣で制定され、総理大臣が発令する「学校教育法施行令」や、文部科学省で作成され、文部科学大臣が発令する「学校教育法施行規則」などがあり、また先の「学校教育法施行令」に基づいて細則を定めた「文部科学省令」などもある。その他、教職員の任用・服務に関する規定や地方教育行政の組織や運営をめぐるさまざまな法規や「指導要領」の問題などもある(講義では説明する)が、ここでは割愛する。いずれにしても重要なのは、そうした法的制度や条項を丸暗記させることではなく、それらがいかなる精神や理念に基づく規定であるのか、また、実際の教育現場におけるどのような問題とリンクするのかを理解させることだろう。したがって、こうした法的制度を説明する一方、新聞報道等で報じられた教育関連のトピックス等を実例としてあげつつ、少しでも具体的に説明するよう努めている。

#### 4 理念としての「教育」

前章で概略を紹介した「日本国憲法」や「教育基本法」に見られる教育理念や精神はどのように形成されてきたのだろうか。特にその淵源となった教育の〈近代〉的理念とはどのようなところから派生してきたのか、そのごく基本的な歴史を一瞥しておきたい。

周知の通り、近代的な教育理念の嚆矢は、フランスの思想家で文学者のルソー(Jean-Jacques Rousseau, 1712~1778)が著した『エミール、又は教育について』(Emile, ou de l'Education, 1762)<sup>(註2)</sup>だとされる。ルソーはジュネーヴ(スイス)在住のフランス人夫婦のもとに生まれるが、母の死後まもなく出奔し、一生の大半を放浪のうちに過ごした。のちのテレーズ夫人との間に生まれた五人の子供を捨てた罪障感から書かれたともされる『エミール』は、作品のスタイルこそ一種の〈ユートピア小説〉もしくは〈ビルドゥングス・ロマン(教養小説)〉の趣だが、内容は孤児のエミールが理想的な家庭教師の周到な心づかいと指導によって成長してゆく姿を通し、自然にしたがい、消極的な態度で子供の自由にまかせる「消極教育の理論」や「実物教育の方法」などが展開されている。

たとえば『エミール』「第一篇」には以下のような言及がある。

自然の秩序のもとでは、人間はみな平等であって、その共通の天職は人間であることだ。

だから、そのために十分に教育をうけた人は、人間に関係のあることならできないはずはない。わたしの生徒を、将来、軍人にしようと、僧侶にしようと、法律家にしようと、それはわたしにはどうでもいいことだ。両親の身分にふさわしいことをするまえに、人間としての生活をするように自然は命じている。生きること、それがわたしの生徒に教えたいと思っている職業だ。(中略)

わたしたちがほんとうに研究しなければならないのは人間の条件の研究である。

まだ封建的身分制度も色濃く残る十八世紀半ばにおいて、まず「人間はみな平等」であると断言し、「生徒に教えたい」こと(教育)の目的を「生きること」とし、「人間の条件」(「コンディション・ユーマーナ」とは「人間らしさ」の意か)を「研究」の主眼としたところは注目に値する。「人間」の「平等」を唱え、「人間」である以上「十分に教育をうけ」る権利があり、その「研究」(教育)の目的を「人間」の「人間らしさ」(人間の条件)を探究することにあるとしたルソーの〈ユマニテ〉(ヒューマニティ)は、原理的には先に見た「日本国憲法」や「教育基本法」の理念とほぼ合致するもので、確かに〈近代的な教育理念〉の基盤をなすものといえよう。

さらに、「第四篇」には次のような発言もある。

自然の人間をつくりたいといっても、その人間を未開人にして、森の奥ふかいところに追いやろうというのではない。社会の渦のなかに巻きこまれていても、情念によっても人々の意見にひきずりまわされることがなければ、それでいい。自分の目でものを見、自分の心でものを感じればいい。自分の理性の権威のほかにはどんな権威にも支配されなければいいのだ。

「社会」の荒波や高い壁に行く手をふさがれても「自分の目でものを見ること」「自分の心でものを感じる」「自分の理性」以外には「どんな権威にも支配されな」いことを大切にすべきだという主張は、眼に見えない管理社会の中で心を閉ざしがちな現代の生徒にも訴えたい切実な呼びかけであり、それはまた、個の尊厳を重んじる〈近代的自我〉を出発点とする〈あるべき〉人間観に基づく思想だといえるだろう。

これら『エミール』におけるルソーの発言を見ると、それが近代的な教育における基本的理

念の起点だとされるのも十分に納得できる。いうなれば「教育」の基本は、「人間」による「人間らしさ」の探究であり、「自分自身」を〈信じる〉精神を涵養することにあるといえよう。ルソーはまた、「子どもの発見」者としても知られるが、それは〈子ども〉を〈小さな大人〉と見るのではなく、大人と異なる独立した人格と認めることであり、たとえ児童・生徒であっても〈個の尊厳〉はけっして冒すことのできないものであることを示唆している。先に見た第一章や第四章の言及を見ると、『エミール』(ルソー)が近代教育学の源流であることとして改めて了解されよう。

ルソーの思想に共鳴し、特に当時の貧困階級や孤児に注目したスイスの教育思想家にペスタロッチ (J. H. Pestalozzi, 1746~1827) がいる。ペスタロッチの唱えた教授法は「直観教授 (Anschauungs unterricht)」と呼ばれ、「自然そのものの直観こそが、人間的教授の真実の基礎」だという主張で、実践家としても貧民学校を設立するなど多くの貢献をした。代表作『隠者の夕暮れ』(Abendstunde eines Einsiedlers, 1780)<sup>(註3)</sup>には「玉座の上にあつても木の葉の屋根の陰に住まつても同じ人間」の一節があり、彼は「その本質から見た人間、そも彼は何であるか」を問い返した。これはルソーのいう「人間はすべて平等」だという思想への共感を物語るもので、ペスタロッチはさらに有機体としての社会への貢献、すなわち「奉仕の精神」を探求し、教育の実践活動に進んでいった。

同じく18世紀後半には、アメリカの哲学者たちを中心とするプラグマティズム (pragmatism) という思想が唱えられた。パース (C. S. Peirce) の論文「いかにしてわれわれの観念を明らかにするか」(1878) やジェームズ (W. James) の講演集『プラグマティズム』(1902) によって普及したプラグマティズムは、実用主義や実際主義と訳され、その功利的側面が強調されがちだが、経験の連続性と成長や環境と生活体との相互作用を重視する思想である。プラグマティズムの哲学者であり教育学者でもあったジョン・デューイ (J. Dewey, 1859~1952) は、そうした思想を教育の場で実践し、教育を「経験の再構成」と捉え、教育方法や課程や教材を中心とするよりも「生活」中心のカリキュラムに足場をおき、教育を実践 (doing) と捉え、環境や社会と児童との間の相互作用による創造的な人格形成を目的とした。『学校と社会』(The School and Society, 1899)<sup>(註4)</sup>では「生活のなかにふくまれている訓練ならびに性格形成の諸要因」が「教育目的からみて重要な意義をもっている」とし、「実地実物にじかに接触すること」の「作用」を説いたデューイは、シカゴ大学でも実験室学校 (Laboratory School) を開設 (1896年1月) して進歩主義教育をリードした。この考え方は、明治末期には日本にも紹

介され、多大な影響を及ぼした。

見てきたように、ルソーの説く人間の平等や教育の機会均等、また子どもの発見および自然との融和、それをうけたペスタロッチの自然そのものの直観や弱者へのまなざしや相互扶助的な奉仕の精神、さらにはデューイの経験の再構成や生活中心のカリキュラムなど、こうした〈人間〉観や〈教育〉観が、多かれ少なかれ、近代教育の基盤をなす理念や精神の底流となったことは明らかだろう。それはまた、現代日本の教育の〈規範〉である「日本国憲法」や「教育基本法」の〈あるべき姿〉を示唆する理念にも通じる〈人間〉観であり〈教育〉観でもある。それがいかに現状から遠い理想像であるにしても、〈教育〉に携わる人間は、そうした〈あるべき姿〉（理念）に支えられて日々の〈現場〉に立ち向かうしかない。たとえかすかな希望の灯であれ、この〈理念〉に向かう姿勢がなければ、その〈教育〉は出口のないルーティンワークの中に埋没してゆくしかないと思われる。

## 5 教育現場で「教える」ということ

教育の〈理念〉とは、ある理想像に基づく方向性を教師自身がみずから問い返す過程として考えることにほかならないが、一方、実際の教育現場で「教える」にはどのような考え方をすればよいのだろうか。教室で向かい合う生徒は、全員が学習意欲の旺盛な者ばかりではなく、すでに意欲を失った生徒たちも少なくない。そうした多様な生徒たちを前にして「教える」ための〈入り口〉をどのように考えればよいのか。

たとえばここに「ワカラナイはワカルへの道」（浅野洋、「HIGH PERFECT」1991・12、旺文社）という一文がある。高校生向けの受験用模擬問題集の冊子に掲載された巻頭エッセイである。少々長くなるが、全文を引用したい。

学会で研究発表をもとめられ、『こゝろ』がわからない』というタイトルを申し出たら、シブイ顔をされた。学会は研究成果すなわちワカッタことを発表する場であって、ワカラナイことを発表するなんてフザケていると思われたのだろう。

『こゝろ』は、言わずとしれた夏目漱石の作品、高校の国語教材にもしばしば採られている。近年、この名作をめぐる漱石専門家をはじめ日本近代文学の研究者や小説家をもまきこんでホットな論争があった。争点をひとくちに言えば、「先生」から遺書を受け取った語り手の「私」が《その後》どうしたか、という議論である。物語は、先生の遺書が届

き、「私」があわただしく上京するところで結末を迎えるから、「私」の《その後》などは書かれていない、と一応は言える。だが、果たしてそうか。本文を少し丁寧に読めば、先生との思い出を回想する「私」の叙述には、「その時、若かった私は」とか「まだ子供のいなかった私は」といったたぐいの表現が目立つ。これを裏返せば、現在の「私」はもう《若くはない》し《子供もいる》ということになる…。詳しい論証の過程は省くが、要するに、現在の「私」は、誰だろう先生の「奥さん」を伴侶とし、二人の間にはすでに「子供」さえ生まれている、という衝撃的な新説が提起された。この大胆な解釈には、当然のことながら厳しい反論も出され、賛否両論が渦巻いた。

この論争は『こゝろ』という小説に何かワカラナイものを感じていたボクを勇気づけた。なぜ「先生」は日頃「あなた」と読んでいた「私」を時として「君」と呼ぶのか、なぜ「私」はいつも「奥さん」と呼んでいた女性を突然「あなた」と呼ぶのか…等々、『こゝろ』は実にワカラナイ。

思うに、「どこがワカラナイのか、なぜワカラナイのか」を明確にすることこそ、ワカルための第一歩であり唯一の道ではあるまいか。だとしたら、ワカラナイことが多いのは恐れることでも恥じることでもない。焦らず騒がず、ワカラナイことを自分の友とすることだ。第一、すべてがワカル人間なんて不気味この上ないし、大いにウサンくさい。なっ、そうだろ？

この一文が語っているのは、われわれの理解がむしろ「ワカラナイ」ことから出発し、「ワカラナイ」こと自体は「恐れることでも恥じることもな」く、それで〈終わり〉でもないということだ。ひとくちに言えば、教育現場で「教える」ということは、「ワカラナイ」(白紙の)状態を「ワカル」ようにすることだが、「ワカル」ことは単に出来上がった既成の〈正解〉を与えることではない。ただ〈正解〉だけを得ることは「ワカル」(理解する)ことではない。「ワカル」(理解する)とは「ワカラナイ」地点から〈正解〉に至るまでの“プロセス”が見えることであって、それが本当の意味の「ワカルこと」なのである。そして、その「ワカッタこと」はそれ以前の何倍もの「ワカラナイこと」を発見するための新たな一歩なのである。

同じく「ワカラナイ」という一語のつながりでいえば、橋本治著『「わからない」という方法』(集英社新書、2001・4)という一冊もある。その「まえがき」で橋本氏は次のように述べている。

この「わからない」の全体をまとめる方法が一つだけある。それは、「自分はどのよう<sup>に</sup>わからないのだろうか？」と考えることである。(中略)「自分はどのよう<sup>に</sup>わからないのか？」を考えてしまえば、さまざまの「わからない」が、全部「自分の頭」という一つのところに収まってしまうからである。／「自分はどのよう<sup>に</sup>わからないのか？」—これを自分の頭に問うことだけが、さまざまの「わからない」でできあがっている迷路を歩くための羅針盤である。「自分はどのよう<sup>に</sup>わからないのか？」—それこそが、「わかる」に至るための“方法”である。その“方向”に進むことだけが、「わからない」の迷路を切り抜ける「方法」である。

理解すること、すなわち「ワカル」ための第一歩が「どのよう<sup>に</sup>」ワカラナイのかを自分に問うことだと橋本氏は力説する。これは先の浅野氏の一文と同様の視点に立ちつつ、そこに「どのよう<sup>に</sup>」を加えて理解することの「方法」化をめざすものだといえよう。

また、次のような一文もある。マークス・チャウン著『宇宙誕生原初の光を探して』(筑摩選書、2011・4)に対する書評の一節である。

だが、最大のドラマは、これらの成果(20世紀最大ともいわれる科学的な発見)がそれぞれノーベル賞に輝く飛躍の果てに、私たちは宇宙のことをほとんど知らないということがわかったことかもしれない。(辻篤子、「朝日新聞」2011・5・22)

ここでの「成果」(科学的な発見)とはワカル(ワカッタ)ことであり、「ほとんど知らない」とはワカラナイことを意味する。つまり、何かについてワカルこと(発見)が実はその背後の何倍ものワカラナイこと(ほとんど知らないこと)がワカルことでもある、ということが語られている。そして、そのワカラナイ(知らない)ことの確認から再びワカルことを求めて、人は〈新たな知〉の探求へと進むのである。これは前述の「ワカラナイはワカルへの道」をちょうど裏返しにした言葉で、「ワカル」こと(科学的な発見)が逆に「ワカラナイ」ことがワカルこと(ほとんど知らないということがわかったこと)につながることを述べており、その意味するところはほぼ同じであろう。

要するに、教育現場で「教える」ということは〈正解〉を与えることではない。先にも述べたように、まずワカラナイことが教師にとっても、児童・生徒にとっても恥ずかしいことでも恐れることでもなく、ワカラナイことこそが正当な出発点であること、さらにワカラナイこと

が「どのように」ワカラナイかを自分に問うこと、それこそが重要なのだ。そして、生徒との信頼性や関係性を構築した上でワカルに至るまでの道筋を明らかにすること、こうしたプロセスを具体的に示すことが教育現場で「教える」ことの基本形ではあるまいか。

教師への道(教職入門)もまたワカラナイところからの出発である。しかし、ワカラナイことは恥ずかしいことでも恐れることでもない。そのワカラナイことが「どのように」ワカラナイかを常に自己に問い続け、ワカルに至るまでの道筋を(生徒のワカラナイとともに)日々模索し続けること、これが唯一の「方法」である。なぜなら、教育現場で「教える」ことは生徒たちがそうであるように「教わる(学ぶ)」ことと同義なのだから。

### 【注】

(注1) ここでは〈いじめ〉問題のごく一端を簡略に述べたが、〈いじめ〉は複雑かつ深刻な問題で、容易ではない。ちなみに直接的な「教職入門」関連書物ではないが、〈生徒指導〉の視点から〈いじめ〉に言及した加藤豊比古氏・石川俊一氏・角森雍次郎氏ら共編著『生徒指導の方法と実際』(2007、平19・4、八千代出版)などもある。いずれ稿を改めて採り上げられればと思う。

(注2) 『エミール』(今野一雄訳、〔上〕1962、昭37・5、〔中〕1963、昭38・7、〔下〕1964、昭39・7、岩波文庫)参照。

(注3) 『隠者の夕暮シュタンツだより』(長田新訳、1943、昭18・11、岩波文庫)参照。

(注4) 『学校と社会』(宮原誠一訳、1957、昭32・7、岩波文庫)参照。

(補注) 本文中に明示した参考文献のほか、『新教育大事典』第3巻・同第4巻・同第5巻・同第6巻(1990、平成2・7、第一法規出版)、『世界教育事典』(1972、昭47・1、帝国地方行政学会)、『現代教育方法事典』(2004、平16・10、図書文化社)などを参照した。

第2回 教育に関する法規

1 日本国憲法 (1946年11月公布、1947年5月施行)

わが国最高の基本的法規である。旧憲法(大日本帝国憲法)には、教育に関連した条項がまったく見られなかった。新憲法には、間接的または直接的に教育関連項目を規定している。

第14条・・・法の下での平等

第15条②・・・公務員の全体の奉仕性

第20条・・・国立及び公立学校における宗教教育の禁止

第21条・・・表現の自由

第23条・・・学問の自由

第26条・・・教育を受ける権利、普通教育を受けさせる義務、義務教育の無償性

第14条① すべて国民は、( )に平等であって、人種、信条、性別、( )又は門地により、政治的、経済的又は社会的関係において、差別されない。

第26条① すべて国民は、法律の定めるところにより、その( )に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。

第26条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( )に( )を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを( )とする。

<関連法規等>

世界人権宣言 (すべての人の教育を受ける権利)

1948年、国連が採択した「宣言」で、法律ではないので、法的拘束力はない。

児童の権利条約 (教育についての児童の権利)

1989年に法律として採択され、1994年にわが国も批准したので、法的拘束力がある。

民法 (第820条)

親権を行う者は、子の監護及び教育をする権利を有し、義務を負う。

2 教育基本法 (2006年12月公布・施行)

戦前のわが国の教育を律していたのは、教育勅諭(明治23年)であった。これは、天皇のことばにより、教育のあるべき姿を、天皇という日本国全体の家長という立場からの教えを示したものである。戦後に於ける教育の目的と方針に関する規定は、1947年3月公布・施行された教育基本法だけしかなかった。その後、60年間を超えて改正されていなかったが、新教育基本法が2006年12月22日に公布・施行された。

第1章 教育の目的及び理念

第1条 教育の目的

第3条 生涯学習の理念

第2章 教育の実施に関する基本

第5条 義務教育

第7条 大学

第9条 教員

第11条 幼児期の教育

第13条 学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力

第15条 宗教教育

第3章 教育行政

第16条 教育行政

第2条 教育の目標

第4条 教育の機会均等

第6条 学校教育

第8条 私立学校

第10条 家庭教育

第12条 社会教育

第14条 政治教育

第17条 教育振興基本計画

第4章 法令の制定

第18条 法令の制定

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、( )と( )を希求し、公共の精神を尊び、豊かな( )と( )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 教育は、( )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 教育は、その目的を実現するため、( )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( )と( )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、( )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、( )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、( )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4条 すべて国民は、ひとしく、その( )に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない。人種、信条、性別、( )、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。

第2条 国及び地方公共団体は、( )のある者が、その( )の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない。

第3条 国及び地方公共団体は、( )があるにもかかわらず、経済的理由によって修学が困難な者に対して、奨学の方法を講じなければならない。

第5条 国民は、その保護するに、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。

第2条 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養うことを目的として行われるものとする。

第3条 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協力の下、その実施に責任を負う。

第4条 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、( )を徴収しない。

第6条 法律に定める学校は、( )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( )のみが、これを設置することができる。

第9条 法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず( )と( )に励み、その職責の遂行に努めなければならない。

第2条 前項の教員については、その( )と職責の( )にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適正が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならない。

第10条 父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。