

ひとりひとりを育てる教育実践のために

～児童指導における基本的態度について～

足利市立三重小学校 高田 健 司

1 はじめに

最近の教育について語る中で「ひとりひとりを……」ということがよく言われるのをしばしば耳にする。また雑誌や小論、研究主題にもそして、はてはマスコミまでがこのことをとりあげて論評している。

しかし、考えてみると、これは至極当然のことであって、教育は元来、太古からひとりひとりを対象とし、一対一の関係においてなされてきたのではないだろうか。

即ち、原始社会にあっては親から子へ、子から孫へ、そこではいかに生きるかということが、根本課題として伝授され、継承されてきた。思うにこれこそ教育の原形であり、そこにはまさにひとりひとりを対象とし、ひとりひとりを育てる教育が生死をかけてなされていたと考えられるのではないだろうか。

したがって、ひとりひとりを……ということは、今日新たに提起された問題とは考えられない。それなのに、何故、今日このことがことさらに大きくクローズアップされてきたのであろうか。この点一考を要すると思ひのは一人筆者のみではないであろう。

2 教育の今日的課題

明治以来、義務教育の施行により公教育が普及して百有余年、教育は分化し、専門職として、教師がこれを全面的に担当するようになった。

そこでは一斉教授による集団教育が当然のこととして実施されてきた。それはそれなりに、ある意味では効率的な教育効果を取め、今日の日本を築く基を醸成したと見ることもできる。

しかし反面において重大な過失をしてきたとも考えられる。つまり「一将成って万骨枯る」の例えにも似て、集団による教育は競争の原理をとり入れたことによって、一方に多くの落伍者を輩出してきたのではないだろうか。

即ち、競争原理を中心にする教育過熱は一方で人格にまで序列をつけ、かけがえのない「ひとりひとり」を黙殺してきたと言えないだろうか。

「ひとりひとりを……」ということは、まさに教育の原点であり、このことをなおざりにした教育は、それがいかに効率で、高邁な教育理念にもとづくものであっても、本末転倒の教育ではないだろうか。以下ひとりひとりを育てる教育実践のためにを解明、児童指導のあり方について、その基本的態度を考究してみたい。

3 教育の現状

今日、教育の現状を思うに、たてまえとしては、個性の尊重とか人間育成、個々の人格の完成とか言われながら、実際には個性を無視した、知育、学力の偏重、そしてテスト主義による人間支配が根強く横行しているように思えてならない。

即ち、教育の本質を忘れ、平均的、標準的な発達を強化し、人間を点数で評価し、序列をつけることに何らの抵抗も感じなくなっているように考察される。さらに平均を強調することから、平均が規準となり、標準となって、個々の成長発達を阻害し、ひとりひとりの望ましい成長を歪めていると言えないだろうか。

残念ながら、かく言う筆者自身、そのような教育実践を、つい先年までしてきたことを、今ここに告白しなければならぬのが現状である。しかし、すべての教師がそうであるというのではないが、大勢は五十歩、百歩ではないかと推察される。

教育基本法には、確かに個性の尊重、総合的人格の完成ということがうたわれている。我々も表面的には、これを標榜し、教育計画もそれなりにりっぱなすじのとあったものがつくられている。

まことにごもつともであり、その限りにおいては申し分ない。

しかし現実には、それとらはらに先述のような教育実践がまかりとおっている。これはなぜだろうか。結果として人間的に不均衡な、不安におののく児童生徒や、不適応に悩む児童生徒を数多く輩出せしめているように思われる。

その原因は一体何であろうか。この点、もう一度、教育の原点に立ちかえて、教育とは何か、ひとりひとりを育てるとはどういうことかを明らかにし、教育実践のあり方を考究してみたい。

4 教育の営み

教育史的に見ると、教育の営みには二つの側面が考察される。その一つは、文化遺産の伝達であり、いわゆる教授という営みである。そしてもう一つは各人の資質や能力を伸ばし育てるという営みである。

しかしこの二面は、よく考えてみると全く別個に成立する機能ではないように考えられる。なぜなら、

教育 —— 教授 —— 教える

という営みも、外面的には教える者があって、教えられる者がこれを受けているように見えるが教えていても、これを受けている者が、受けようとしていないとき、極端な場合これを拒否しているとき果たしてそこに教育という営みは成立するであろうか。

とすると、教える者と教えられる者という関係は、教えられる者の側によって規定されることになる。実際の教育場面でこのような体験は多かれ少なかれ多数の先輩諸氏も体験ずみのことであろう。そしてその端的な例は、最近激増している登校拒否児にみることができる。

つまり、教授という側面も、その主体は、実は教えられる側の児童・生徒にあると考えられる。われわれがよく指導不足をつかれて、「それは教えたはずだ」「指導したはずだ」と言い弁解をよく耳にし、口にするが、考えてみると、これは「教育した」ということにはならないのではないだろうか

同じように、もう一つの側面と考えられてきた、「伸ばす」「育てる」という営みも「伸びる」「育つ」という相手の主体的な営みを前提として成立することではないだろうか。

このことから思うに、従来考えられてきた教育の二つの側面は、機能的には一つであり、教育の主体は一見教える者の側、教育する者の側にあるように思えるが、実体は教えられる者の側にあると考えられる。同様に、伸ばす、育てるという教育も、伸びる、育つという児童生徒の主体的な営みに委ねられていると考察されよう。

これを学習という観点から見れば、学習させるということは、学習するという学習者が主体であって、学習させるという営みはあくまで学習する、学習者の援助ということに外ならない。即ち、自ら学ぼうとしない者に、いくら教授し、学習させようとしても、そこに学習という営み、教育という営みは成立しない。

同じように、伸ばそう、育てようとしても、——伸びる、育つという意欲、意志、力、気力のない者に、——伸ばす、育てるという営みは成立しないであろう。

5 ひとりひとりを育てるということ

教育という営みが、教育される側によって規定される。育てるという営みも「育つ」という、相手、育つ側の主体的な成長力を前提として成立し、展開されるものであることについては先述したとおりである。

そこで、諺に —— “親はなくても子は育つ” ——

とある。このことから考えるのは暴論であるかも知れないが、人間は本来、自ら育つという本性をもって生まれついているのではないだろうか。人間ばかりではなく、すべての生物はみな自らの生命力、生長力によって育ち、成長していくものと考えられる。

教育において、「育てる」ということは、先述したとおり、彼の育つ —— 育とうとする、内面的、素質的成長力、およびその可能性を開発し、その成長発達を援助していく過程を言うのではないだろうか。英語の教育 (education) という語源が、ラテン語の「ひき出す」という語にあるのもうなづかれるゆえんもそこにあると言えよう。

人間が本来もっていると考えられる育つ力、内在する資質や能力をひき出し、これを社会的に価値あるものに育てる営みを教育とするならば、それは、十八十色、各人各様の特性をもった独自の人間を前提として行われなければならないことは自明の理である。そして「ひとりひとり」が強調されるゆえんもそこにあると言えよう。

しかし、現実には冒頭にも述べたとおり、必ずしもこの命題に則しているとは言えない。即ち、平均とか標準という規準が教育本来の姿を遠ざけていると思えるのである。

6 独自性について

そもそも、平均とか標準とかいうことの意味は何だろうか。平均より上位である、標準より高いということが、あたかも高級であり、ノーマルであるかのような印象を受けがちであるが、果たして本当にそうであろうか。

平均が標準で、標準が規準であるという論理にあてはめて児童・生徒を評価し、平均を上回る者を上級者とし、平均を下回る者を劣等児として区別される。この現実から、果たして——ひとりひとりの個性や能力を尊重し……とある教育基本法の精神に則した教育が期待されるであろうか。

そもそも平均であるということはどういうことであろうか。それは多くの考え方や行動のしかたに一致しているということにすぎないのではないだろうか。そして、現実には生きて人間はすべてなんらかの点において平均からはずれた存在であり、平均からはずれていることに人間存在の意義、本質があるのではないだろうか。

にもかかわらず平均からはずれているということで排斥され、批難されるとなると、個性的独自性をもった人間はことごとく否定されることになるであろう。

多くの見方、考え方、行動のしかたに一致しているということが平均的であるとする考え方は、個々の見方、考え方、行動のしかたを統計的に処理した数学的概念をもって、人間の価値概念を規定しようとするものであり、本末転倒の概念規定であるといわなければならない。

ひとりひとりを育てるということは、極論すれば、そのような平均からはずれた、個性的で、独自性をもった人間を育てることであると考えられる。

今日、問題となっている登校拒否児をはじめ数多くの不適応児や問題行動児の大半はその個性や独自性が否定され、受け入れられないことから起こっているものと考察される。

7 教育の本質

これまでひとりひとりを育てることの前提として、教育の側面、教育の営みを考察し、ひとりひとりを育てるということはどういうことかを考察してきた。

ここでは、今日までの教育思潮と、先哲の教育観について考察し、教育の本質を究明して次章での提案の手がかりとしたい。

教育の本質について、これまでの教育思潮を大別するとおよそ三つの主張が見られる。その一つは先述のように、教育を教える面と育てる面とに分ける二者並列の教育観である。第二は育てることを重視しこれを知育、徳育、体育とする三者並列の考え方である。しかしこの主張は、実際には知育を重視し、知的文化の伝承、教授を主としてきたようである。

この主張は文化後進国に多く見られ、明治以後の我が国の教育思潮もこれによっていたものと考えられる。

第三は、人間の独自性、主体性、創造性を重視し、これを開発し育てることを目的とする教育観があげられる。そして現在の教育基本法に示される戦後の民主主義教育理論はここに求められているものと推察される。

次に先哲の教育観を概観してみると、まず、ソクラテスは“汝自身を知れ”として自己洞察を提唱し、教育を助産婦の仕事にたとえている。

またルソーは、“自然に帰れ”と叫んで人間の本性の育成を強調し、知育偏重の教育に警鐘を鳴らした。

そしてベスタロッチは直観教育を志し、直観から遊離した知識を排した。これと呼応してデューイは経験主義を主張した。戦後日本の教育はこのデューイの教育理論によって開幕されたように思われる。

ジョーンズはこれを個人に生起し、個人の内部に起こる変化であり、過程であるとして主体を学習者に求めた点で特記される。

以上概視するに、いずれも人間の本来もっているものを基底として、これを開発し、その成長発達を援助し、助長していくことに教育の本質を求めている点で共通していると言えよう。

思うに今日の知的文化、消費文化が多くの人間疎外あるいは不均衡な児童生徒を、平均的人間を誘発し、あるいは問題児、不適応児を輩出しているのは、教育の根底にこれら先哲の強調している教育の本質が歪められ忘れられているところに要因があるのではないだろうか。

まさに教育は、ひとりひとりの成長発達を援助し、その人格の完成を旨とすることであり、その独自性、主体性を開発し、育成することに本質と使命があると言えよう。

教育が人格の完成を旨とし、その望ましい成長発達を援助するものであるならばそこに求められる人格とはどんな人格であろうか。教育基本法はこれについて

「真理と正義を愛し、個人の価値を尊び、勤労と責任を重んじ
自主的精神にみちた、心身ともに健康な国民」

と述べている。

しからは、その人格とは現実にとどのような、行動特性をもつものであろうか。この点について詳しくは別の機会に触れることにして、次に教育の目的と児童指導の関連について考えてみたい。

8 児童指導こそ教育の原点である

教育がひとりひとりの人格の完成を旨とし、個別的な発達を援助することにあることはこれまで述べてきたところによって明らかにされたと思う。

これを児童指導の観点から考察してみると、まさに児童指導こそ、教育そのものであり、教育の原点ではないかと考えられる。文部省発行の生徒指導の手引きはこの点について次のように規定している。

「生徒指導は個別的な発達を基礎とする

生徒指導は、ひとりひとりの人格の価値を尊重し、

個性の伸長をはかりながら同時に

社会的資質や行動を高めようとするものである。」

そして、さらにその目的については

「それぞれの内在的価値をもった個人の自己実現を助け

人間性の最上の発達を目的とする
自己実現は常に社会的価値との関連において
社会的自己実現という形をとらなければならない。」

としている。

これらの目的、方向はまさに教育基本法そのものであり、これこそ教育の本質であり、原点であると考えられる。これを要約すると、

1. 個別的な発達を援助し、個人の自己実現を援助する。
2. ひとりひとりの内在的価値の実現を援助する。
3. 個性の伸長をはかり、社会的自己実現を援助する。

ということであろう。

以上の考察から、教育が人格の完成を旨とし、個人の成長発達を援助するものであるならば、教育は先ずもって個人の要請にかかわることからスタートしなければならないであろう。

残念ながら、教育の現実はずしこの要請に答えているとは言えないようである。それはなぜか。それは現状ではあまりにも教育課程が過密であることもさることながら、われわれの教育姿勢にも問題があるのではないだろうか。

しかし、教育が個人の人格、行動にかかわり、その成長を援助していくという大前提に立つものであるならば、たとえどんな困難があろうともこの命題に応える使命があるのではないだろうか。即ち、彼の語るところに耳を傾け、声なき声を聴き、彼の要請に応え、その自己実現を援助していくことから始められなければならないであろう。

そこに児童指導の課題があり、教育の原点があると考えられるのだがどうだろうか。

次に章を改め、児童指導の中で、しばしば力説されている自己実現ということについて考察してみたい。

9 自己実現ということ

このことばは、われわれにとってあまりなじみのないことばであり、教育用語としての歴史も浅いように思われる。したがって一般には正確に理解されていないように感じられるので、この道に長く関与してきた関係上、また次の課題提示の必要上浅学を承知で敢えて一項を設け、解明してみることにした。

元来この用語は訳語として考えられ、使われるようになったもので、古い辞典には見受けられないようである。したがってここではアメリカの心理学者マスローの解説を引用し、その本来の意味を考察してみることにした。

心理学者マスローはこれを至高経験にある状態として次のように解説している。

1. 精神統一がなされている状態
2. 対象や世界と一体となっている状態（創造者は作品と、愛する人は相手と）
3. 能力は最善，最高度に発揮され
4. 自由な意志と確信をもって自己の運命を開拓し
5. 自発的で表現に富み，天真らんまんに振る舞い
6. その行為は当意即妙，創造的で斬新
7. 個性やかけがえのない独自性が強調されてあらわれ
8. 過去や未来から自由であり，経験に対して開かれている
過去の情性に流されず
現在を将来の手段と考えることなく > 今，この存在として生きる
9. 非精神的現実の法則よりも，精神内法則によって行動を決定し
10. 普通の性質の欲求や行動を超越して，無私，無欲の立場から行動が自然に発生する
11. 完全に究極的なものとなり
12. 欠乏，努力，緊張がなく，安定，平和，成就の状態にある
13. 満ち足りた喜びとともに戯れやユーモア，気晴らしのゆとりをもつ
14. 宗教的至福と恩寵を感じ，喜びと，驚き，感謝の念にみたまされる

状態であるとしている。

ことばとして解説されるとやや難解でわかりにくい。部分的には体験をとおして納得されるものもいくつかはだれもあるであろう。しかしこれもあくまで西洋的にとらえた状態を翻訳したものであってみれば，われわれ日本人の感覚としてはとらえにくいものがあることは否めない。

これらを東洋的な感覚で表現するならば，“無為にして為す” “無心の状態” “悦に入る” 子どもならば “のびのび” とか “自主自律にして無理なく能力一ぱいに発揮されている状態” と考えられる。

10. 児童指導の基本的態度

先述したことで明らかなように，児童指導の基本的課題はこのような自己実現の援助をしていくことにあると考えられる。

ところで，われわれはどうしたらそのような援助が可能であろうか。過去十数年児童指導を担当してきて，あれこれ研修の機会に恵まれながら，その具体的対策が発見できないまま今日に至ってしまった。

はからずも今回，児童指導の研究学校を推進するにあたり，苦心惨たんし，考究の結果，基本的態度を次の三点に要約しての実践を試みることにした。

1. 児童ひとりひとりの現在をよりよく理解し，共に歩む
2. （そのために）教師自身のありようを見つめ，指導の改善につとめる

3. 現実の問題直視し、その解決をとおして児童指導の本質を究明する。

しかし、本当にこれでよいのかどうか自信はなかった。そして2か年、このことを再三確認し、検討しながら研究を進めてきた。

そして今、その成果をまとめ、研究のあとをふりかえり、やっとこれでよかったのかなあという自信が湧いてきたというのが偽らざる告白である。

次にこの（児童指導にあたっての基本的態度）について少し述べてみたい。

ひとりひとりということについてはこれまで再三述べてきたので、ここでは自己実現を援助していくために、われわれのなし得ることは何かということに焦点を合わせ考えてみたい。

この三項目の中で最も強調したことは、第一項の“共に歩む”ということであるが、なぜここに思い至ったかを初めに明らかにしたい。

それは先述してきたことから考えて、教育とは本来授ける側の主体的な営みであり、ひとりひとりの独自の営みであると考えられる。その営みに対して、われわれのなし得ることは、これを援助していくことであり、方法や方向規範を示すにすぎない。そしてこれを選択し実践していくのは彼である。

もしそこに押しつけ、強要があったとすればそれは定着せず長つづきしないであろう。またそれは、彼の主体性や独自性を侵害することにもなるであろう。人が人を意図的に自由に操作し、その人格や行動を変えるということはまさに人格のほうとくであり、少数支配による独裁をもたらすことになるであろう。

しかし現実には人間の行動や人格、生き方、など常に変わっていくことも事実である。つまり、変えることは許されないことであり、できないことであるが、変わることはあり得る。そしてここに教育の微妙な営みが展開されるものと考察される。

即ち教育とは、彼の人格、行動を“変える”のではなく、“変わる”“変容する”ことを援助する営みであると言えよう。そして変わるということは主体的な営みであり、絶体的な営みであって、全くユニークな独自の営みであると考えられる。

人間が主体的に行動や人格を変容し一変する営みは、ときには徐々に、ときには急激に、それは第三者の予測しがたい面がある。

しかし、その変容には何等かの動機や、他とのかかわりあいなくては起こり得ない。もし人が独自に、他とのかかわりなしに変容するものであれば、かの狼少年も、その人間性の発達によって立派に成人したはずである。

事実は、そうではない、ここにわれわれは、人間が人間として望ましい人格を形成していくためには、何等かの形において、他の人間とのかかわりを必要とすることを認めないわけにはいかない。諺にも“朱に交われば赤くなる”とあるのもその意味であろう。

さて、ここで、どんなかかわりをもったとき人は、その資質能力、本性を十分に発揮し、いわゆる自己実現に向かって自己変容をしていくのであろうか。

過去20有余年の教育経験、そして10有余年になる児童指導の研究を通じて感得したかかわり

方は

～ 共に歩む ～

しかないということであつた。それが妥当であるか否か、正しい道であるか否か、はたまた教育と言えるかどうかはわからないが、私の到達したあり方はそれしかなかった。

「なんだ、そんなことか」

「そんな簡単なことか」

「そんなことで、本当に望ましい人格の変容や行動が変わるものか」

と考えられる向きもあるかもしれない。

しかし、私の見出した道は、「今、現在はこれしかない」というのが真実である。

敢えて附言するならば、ここに言う。

～ 共に歩む ～

ということは、ただ単に行動を共にするというではない。彼の内面的心情や感情、情念や思考までも含めて共にするというであり、共感的に歩むということである。

さらにことばをかえて言うならば、

“ 打てばひびく ” “ 聞かずにわかる、聞こえてくる ”

という関係であり、

“ 無心にかかわる ”

ということである。

この点について、元、茨木基督教大学の遠藤勉教授は

“ 感応交流 ” “ 感応道交 ”

してかかわると表現している。

次に前段のよりよく理解しということとは、その前提であり、その理解は、過去や未来、あるいは彼の側面についての理解ではなく、現在、今ここに直面している彼自身を理解することであることを強調しておきたい。

そして、よりよくとは、より広く、深く、全体として、彼が現在認知し、感じていることのすべてという意味と、より善意に、無条件に現在のあるがままを理解し受容するということである。

なお、それは決して科学的に精微にという意味ではない。

第二項は、第一項の実現が期待されるための条件として必要な態度を強調したものであるが、具体的には個々に実践をとおして、感得し、体得するしかないであろう。この点に関して次の格言が多くの上諭を含んでいるように思われる

人多き人の中にも人はなし

人になれ人、人になせ人

またよく言われることに “ 向こう側はよく見えるが、手前側は見えない ” と聞いている。常に自分自身を見つめ、そのありようを追求していくことこそ、われわれ教師のあるべき姿であり、これを基本的態度とすることによってはじめて “ 共に歩む ” 一歩が踏み出せるのではないだろうか。

第三項については表現そのまま、敢えて附言することもないので説明を省略したい。

以上、これまで、ひとりひとりを育てる教育のあり方を求めて、児童指導という観点から、その実践をとらして児童指導の基本的態度について考究してみたつもりであるが、果たして当を得ているかどうか、先輩諸氏のご批判を仰ぎたいと思います。