

教員としての子ども観・教育観についての省察
—学びと表現活動を支える思想—

河合 務

Reflection on Teacher's Views of Children and Education:
Thought to Support Learning and Expression

KAWAI Tsutomu

地域学論集（鳥取大学地域学部紀要） 第19巻 第2号 抜刷

REGIONAL STUDIES (TOTTORI UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF REGIONAL SCIENCES) Vol. 19 / No. 2

令和4年12月16日発行 December 16, 2022

教員としての子ども観・教育観についての省察

－ 学びと表現活動を支える思想 －

河合 務*

Reflection on Teacher's Views of Children and Education: Thought to Support Learning and Expression

KAWAI Tsutomu*

キーワード：子ども，教員，指導，学び，表現活動

Key Words: children, teachers, conduct, learning, expression

I. はじめに

2021年度（令和3年度）をもって教員免許状更新講習（以下、更新講習）が廃止された。更新講習は2009年度（平成21年度）から開設され、鳥取大学は1年前の2008年度（平成20年度）から予備講習も行っており、筆者は14年にわたって更新講習の講師を務めた。本稿は更新講習の必修領域「教員としての子ども観、教育観等についての省察」での筆者の講習内容をベースとして、子どもの学びと表現活動を支える思想について考察するものである。更新講習の必修領域が2016年度（平成28年度）に12時間から6時間に変更になった際、筆者はそれまでの講習内容をもとに中間総括的な論稿として「教育的愛情と子ども観」を執筆している¹。本稿は、それ以後の講習を踏まえつつ、子どもの学びを包括的に支える教育のあり方を展望しつつ考察を行う²。

II. 教育思想史における2つの「指導」観

まず押さえておきたいのは、教育思想史上における「指導」をめぐる2つの流れである。1つは教育学者、城丸章夫（しろまる・ふみお、1917-2010年）に代表される以下のような「指導」観である。

「指導がもつ第一の特質は、誘い、やる気をおこさせることであり、また、やることを方向づけることである。第二の特質は、みずから判断し行動する自由な個人ならびに集団に対してその判断や行動に非強制的に働きかけることだということである。また、そうであってはじめて、

第一の特質が生まれてくるといえる。そして第三の特質は、集団成員の成員としての判断や行動、あるいは集団自体としての判断や行動にかかわって行われるものだということである。（中略）管理と指導とのちがいで注意すべきことは、指導は相手から拒否されてもいいという基本前提をもっている。」³（下線は筆者、以下同様。）

城丸は「指導」の特質が①誘い、やる気を起こさせること、②個人や集団の判断・行動に非強制的に働きかけること、③集団成員や集団自体の判断・行動に関わることにありとし、「指導」と「管理」との違いを強調している。その違いとは、相手から拒否されてもいいという基本前提があるかどうかによって生じ、ある場合が「指導」、ない場合は「管理」と城丸は述べている。このような「指導」と「管理」の区別の重要性を城丸は1987年の著作『管理主義教育』⁴でも強調している。

これに対して、もう1つの「指導」観は香川県で中学教師を務めた後、都留分科大学で教育学を講じた大西忠治（おおにし・ちゅうじ、1930-1992年）に代表される「指導」観である。大西は1990年の著作『生活指導入門』で次のように述べている。

「集団というのは、昔は指導だけで成立したんだろうと思うのですが、指導と同時に管理がなければ成立しません。（中略）そういう管理の助けを借りないと指導が成立しないところがあるのです。その管理を中心にすえてしまうと、こ

*鳥取大学地域学部地域学科人間形成コース

れはもちろん教育的には悪です。指導を中心にすえて、少々の管理の助けを借りることは、現在の教育では無視できません。こんなことを言うのは非常に後ろめたいんですが、現実的に教育を考えるとと言わざるを得ないのです。だから指導と管理を明確に分けて、私たちは教育者であって管理者ではないということを明確にして、管理の助けを借りる必要があると思います。それを私は教育的管理とひそかに呼んでいます。」⁵

大西は「指導」と「管理」を明確に分けながらも、「管理」の助けがないと「指導」は成立しないことを強調している。また、大西は「教育的管理」という用語を作り出し、「指導」を支える「管理」の必要性を強調した論者である。この大西と先述の城丸の方向性の違いは大きい。

ここで大西と城丸に代表される2つの「指導」観を戦前からの教育思想史の文脈に位置づけてみると、2つの「指導」観は、明治後半から大正期にかけて日本の教育思想の主流を形成したヘルバルト派教育学の「指導 (Führung)」という用語の中にすでに胚胎していたことに気づかされる。具体的には、ヘルバルトの著名な3つの概念区分「教授」「訓練」「管理」をヘルバルトの弟子ラインが「教授」と「指導」の2つに再編成した際、「管理」と「訓練」を包括する概念として「指導」が立てられたのである⁶。この点に留意する必要がある。「指導」と「管理」の近さと類縁性に立脚した大西の「指導」観は戦前のヘルバルト派教育学の用語法の延長上に現れたものと位置づけ得る。これに対し、城丸の「指導」論はヘルバルト派教育学からの離脱という方向性を取ったとみることができる⁷。

Ⅲ. 管理主義教育のリバイバル?

城丸章夫が「管理」を批判し、「指導」から「管理」を遠ざける必要性を論じた背景として、城丸の軍隊経験があったと筆者は考えている。1917年生まれの城丸の10代後半から20代は太平洋戦争の時期と重なっている。全10巻から成る『城丸章夫著作集』の第10巻は「軍隊教育と国民教育」と題して出版されており、戦前における軍人養成や軍隊での人格形成などが城丸の問題関心のコアの部分に据えられていることが窺われる⁸。また、城丸の『管理主義教育』では「管理主義」の特徴として、「命令」と「取り締まり」さらには「暴力」を指摘している⁹。城丸は

1980年代に日本の学校にはびこった「管理主義教育」を戦前の軍国主義のリバイバルと重なる部分が大いと考えていた。その軍国主義の主要部分が軍隊であった。

このような城丸の見解と関連して考慮に入れておくべきなのは、「ブラック校則」や「ブラック生徒指導」と指摘される近年の学校の問題状況である。2016年まで35年間、高校教員として勤めた川原茂雄は近著『ブラック生徒指導』¹⁰において、過酷で理不尽な労働を強いる「ブラック企業」にも似た学校のあり方を問題とし、とりわけ生徒指導の内実を批判的に論じている。川原の矛先は「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図ることを生徒指導の基本前提と位置づける文部科学省編の著作『生徒指導提要』」にも向けられている。川原が現在勤務する札幌学院大学の教職課程「生徒指導論」の講義で、この『生徒指導提要』を紹介すると、受講生から「そんな生徒指導は受けたことがない」という反応が返ってくるそうである¹¹。筆者が鳥取大学地域学部で担当している「生徒指導・進路指導論」の受講生の反応も同様である。現実の生徒指導から感じ取られるものと『生徒指導提要』は大きく乖離していると言わなければならない。2017年、大阪府立高校での「黒染め強要」をめぐる民事訴訟に象徴されるように頭髪検査、服装検査などの生徒指導は「ブラック」と形容されても不思議ではない部分が多々あると感じられる。

川原は同書第9章を「管理主義の時代」と題して主に1980年代の状況を振り返り、教育学者、城丸章夫の「指導」観と「管理主義教育」批判にも言及している¹²。学校という制度的な組織・集団を円滑に運営するための管理が必要となることは確かである。ただし、組織運営のために必要とされる正当な「管理」を逸脱していることが「管理主義教育」問題の核心である。この点を川原は城丸の「管理主義教育」批判に依拠しつつ指摘している。かつて城丸は1980年代の状況を見据えつつ「命令・規則・強制・取締り一辺倒の傾向をもつ教育」としての「取締り主義的管理教育」と、「教育を事務でも行なうかのように機械的形式的に行なう教育」としての「事務主義的管理主義教育」を正当な「管理」から逸脱していると指摘した。そして、城丸は「取締り主義的管理教育」の原型が戦前の皇国主義教育と軍隊的服従教育とが組み合わせられた「絶対服従型教育」にあると論じていた¹³。近年問題となっている「ブラック生

徒指導」は1980年代の「管理主義教育」のリバイバルであり、さらに遡って戦前の「絶対服従型教育」のリバイバルという見方も成り立ちそうである。

IV. 大田堯の「根源的自発性」論

戦前の軍国主義と軍隊式の「指導」に代表される「絶対服従型教育」を克服することを目指した教育学者は城丸章夫だけではない。軍隊生活を経験した城丸と同世代の大田堯（おおた・たかし、1918-2018年）も、そうした方向を目指した教育学者の一人である。大田は第2次世界大戦に従軍した際、南洋セレベス海で乗船していた輸送船が撃沈され36時間の漂流の後に救出されている。また、軍隊における人間形成を手稿「兵隊——その性格形成——」としてまとめ、戦争終了後に発表しようとしていたと戦後になって述べている¹⁴。そのうえで大田は、

「生きものは、とりわけ人間の場合、本人がその気にならないかぎり、他人の思うようにはならないのです。

その気になればその人なりに変わる可能性は、たつぷりと本人に与えられた動く設計図が保障してくれる仕組みになっているはずです。教育は、その子その人に寄り添って、その子その人のその気が引き出されるように、必要な情報を提供する、あるいはその子その人をめぐる自然や人間関係を工夫して、その気になるような環境を演出することです。」¹⁵

とも述べている。このように4回繰り返されている「その気」という言葉を含めて大田は「生命は自ら変わる」契機を重視し、「根源的自発性」を教育学のキーワードに据えている¹⁶。この「根源的自発性」は「他人の思うように」させることと対置されていることに注目したい。「根源的自発性」を引き出す教育は、城丸のいうところの「絶対服従型教育」に対置され、これを克服する教育のあり方として大田が提示した術語だったと筆者は考える。

V. 「絶対服従型教育」への批判

もとより、戦後の教育学者の中には大田のほかにも「絶対服従型教育」を克服しようとした論者がいた。そうした論者のうち、ここでは2人についてみておきたい。一人は、子どもの権利論、教育権論を専門とした教育学者の牧柁名である。牧は、生徒に

対する教師の優越性を指摘して次のように述べている。

「学校・教師は知識、技術を教え、子どもは学ぶ立場にあります。教師は、成績評価権、進路指導上の権利を持っています。教師と子どもの関係は、身分的な支配関係ではありませんが、事柄の性質上、教師の優位性がみとめられます。ここから、法的教育制度のもとでも、教師は自己の担当するクラス、教科、部活動、などの領域内では、「権力者」として行動する恐れがあります。「権力者」と言わないまでも、優位的立場にあることは否定できない事実です。」¹⁷

このように牧は、教師が「権力者」として行動する恐れがあることに注意を促している。そのうえで牧は、教科学習に関する教師の専門性と、人格形成、訓育、生活指導における教師の専門性とは性質が異なることを指摘し、「他人の権利を著しく傷つけることが明白であるような場合」を例外としつつ、生活指導領域では「強制的拘束的な指導は許されないと論じている¹⁸。

もう一人は、生活指導を専門とした教育学者、竹内常一である。竹内は、「指導」がもつ「支配的性格」に注目し、次のように述べている。

「教師はつねにその支配的性格を指導によって超えていくことに努めなければならないと同時に、その支配的性格を集団に批判させるとともに、その指導が集団に支持されるものにしていく必要があるということでもある。」¹⁹

このように竹内は「指導」が集団（主に学級集団）によって支持されるものにしていくことの重要性を指摘していた。

大田、牧、竹内の三者は「他人の思うように」させること（大田）、「強制的拘束的な指導」（牧）、「支配的性格」（竹内）と、やや異なる言葉を用いつつも、城丸の言葉を用いれば「指導」の管理主義的な側面、そして「絶対服従型教育」を克服しようという方向性において共通していたことを指摘することができる²⁰。

VI. 「権利主体としての子ども」

「絶対服従型教育」を克服するという課題は、子

どもを権利主体として認め、権利行使を十全に果たすことが可能な大人になるための学びを保障する思想と結びついている。日本国憲法が制定され、戦前の臣民としての位置づけから主権者へというラディカルな転換があったが、その原理を社会的に根付かせることは教育関係者を含めた戦後社会で広く共有された課題であった。城丸、大田、牧、竹内ら教育学者の課題意識もこの点では共通していたものと考えられる。この動向に、1989年に国連で採択された国連子どもの権利条約のインパクトが付け加わったとみることが可能であろう。さらに、2022年に成人年齢が18歳に引き下げられたことによって、18歳（高校3年）を目処に人権全体の行使主体になれるようにするという課題が学校教育の目標としてもいっそう明確になったと考えられる。これは、教員の「指導」観にも大きく影響を与えるだろう。18歳になって急に権利行使の主体に変身することは不可能であり、権利行使を可能とする状態に向かって小・中・高校の「指導」を積み重ねていくという意識が求められているように思われる。

国連子どもの権利条約は、成人に認められる権利を、年齢や成熟度に応じて子どもにも認めようという方向性がとられている。条約第12条の「意見表明権」や第13条の「表現の自由」にもそうした理念が表れている。子どもの権利条約第12条第1項は、

「締約国は、自己の見解をまとめる力のある子どもに影響を与えるすべての事柄について自由に自己の見解を表明する権利を保障する。その際、子どもの見解が、その年齢および成熟に従い、正当に重視される。」

とされ、第13条第1項は、

「子どもは表現の自由への権利を有する。この権利は、国境にかかわらず、口頭、手書きもしくは印刷、芸術の形態または子どもが選択する他のあらゆる方法により、あらゆる種類の情報および考えを求め、受け、かつ伝える自由を含む。」

と規定されている²¹。ここで留意しておきたいことは2つある。1つは、子どもが自らの意見を表現する方法には「口頭」、「手書き」、「印刷」、「芸術の形態」などがあるとされていること。また現代では、

これらに加えてインターネットを通じた表現もあることは言うまでもあるまい。もう1つは、あらゆる種類の「情報」や「考え」を伝えることと並んで、それを受け取ることも、子どもの「表現の自由についての権利」に含まれているということである。第13条で言及されている、子どもが「情報」や「考え」を受け取ることは、第12条で言及されている、「自己の見解をまとめる力」の基盤となるものとして必要なのである。子どもの「意見の形成」(＝「見解をまとめる力」)と「意見の表明」は小・中・高校での学びと「指導」の意義として再確認され、いっそうクローズアップされてよいと筆者は考えている。

VII. 生活綴方という表現活動

このような「意見の形成」と「意見の表明」の原型となるものは、戦前・戦後の日本の教育現場にすでにあったと考えられる。それは「教育の世界遺産」ともいべき生活綴方である²²。生活綴方は、まさに文章による子どもの自己表現を励ます営みであった。

現代でも、生活綴方という呼び名こそ用いられることが少なくなったとはいえ、多くの教員が自らの教育実践に文章表現の指導を取り入れている。そうした実践を行ってきた教師の一人に菊池省三がいる。菊池の実践では「成長ノート」が有名である。これは、子どもに深く考えてほしいテーマを与え、ノートに書かせ、コメントをつけて返却するという取り組みであり、菊池は教員自身の価値観を伝えるツールとして活用してきた。また、菊池は著書『作文の指導』において次のように述べている。

「子どもたちの作文を『深読み』『深掘り』できる教師になってほしいということです。表現された言葉の奥にある子どもの声に耳が傾けられる教師であってほしいということです。」²³

このように菊池は、子どもが表現した言葉の奥にある子どもの声に耳を傾けることを教師の仕事の重要な要素だと考えている。「成長ノート」という「手書き」のツールは、子どもの「意見の形成」と「意見の表明」を支える貴重な場となっていることが分かる。

堀裕嗣も文章表現の指導に取り組んできた教師の一人である。堀は「パーソナライズ作文」という授業の振り返り作文を重視し、その理由を次のように

述べている。

「子どもたちは毎日、刻一刻と学んでいます。成長しています。ある教材のある指導事項と学校行事が結びついたり、ある授業のある小集団交流でふと出た話題と昨日の友人とのけんかが結びついたり、そうしたことが多々あるものです。教材や単元の進度が途中でであろうと、「〈学び〉の物語化」「〈成長過程〉の物語化」は行われるのです。(中略)

できればひと月に一度、せめて学期に一度、一年に一度は必ず、〈パーソナライズ作文〉のすべてに目を通させ、自らの〈学び〉を振り返らせるべきです。そして自分がその間にどのような成長したのかを自覚させ、表現させるべきです。」²⁴

このように堀は、子どもたち自身が、その授業で何を学んだのかを振り返る作文をいくつも積み重ね、それを読み返すことによって自らの成長を感じ取り、それを表現させることを重視している。

菊池や堀の作文指導の実践に共通するのは、文章表現をさせることを、子どもの「意見の形成」につなげていることだと思われる。

この2人の取り組みに類似する取り組みとして、福井県の中学の教育現場で重視されているという書く活動や話す活動などのアウトプットの取り組みを付け加えることができるかもしれない。志水宏吉と前馬優策は著書『福井県の学力・体力がトップクラスの秘密』において、福井県の中学では、自分の意見を述べる力が弱いことに課題を見出し、文章の要約と感想、理科の授業で学んだことを要約、社会で自分の意見を書くことやスピーチなど教科の枠を超えてアウトプットを重視しているという²⁵。こうした福井県の表現活動の取り組みは子どもの権利条約が重視する「意見の形成」と「意見の表明」の指導という意味をもつだけでなく学力形成の方法として採用されている点も注目に値する。「表現力」は、学校教育法や学習指導要領でも重視される学力の要素であり、情報化社会における学びの柱となり得るものと考えられる。

VIII. 結び

教員免許状更新講習の必修領域「教員としての子ども観、教育観等についての省察」の講習内容とし

て筆者が現職教員たちに伝えてきたのは、①教育思想史における2つの「指導」観、②管理主義教育のリバイバルの問題、③教育学者、大田堯の「根源的自発性」論、④「絶対服従型教育」を批判した牧、竹内の議論、⑤国連子どもの権利条約の意見表明権、表現の自由に焦点をあてた「権利主体としての子ども」観、⑥戦前・戦後の生活綴方の表現活動の側面、が中心的な項目である。情報化社会、知識基盤社会と呼ばれる現代社会の動向にあって、子どもの学びと表現活動を支えていくという方向性は教育の思想としてますます重要性を帯びている。この点に注目しつつ今後とも探究を続けていきたい。

謝辞

本稿は科学研究費補助金（基盤研究（C）課題番号21K02172）による研究成果の一部である。

注

- ¹ 拙稿「教育的愛情と子ども観」『地域教育学研究』第8巻第1号、2016年58-64頁
- ² 教員免許状更新講習「教員としての子ども観、教育観についての省察」の内容を踏まえた考察としては以下の論文がある。橋口泰宜「教員としての子ども観と教育観についての省察」『宮崎国際大学教育学部紀要 教育科学論集』第4巻、2017年51-67頁
- ³ 城丸章夫『教育課程論・授業論』〔城丸章夫著作集第8巻〕青木書店、1992年185頁
- ⁴ 城丸章夫『管理主義教育』新日本出版社、1987年99-146頁
- ⁵ 大西忠治『生活指導入門』青木書店、1990年145頁
- ⁶ 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠信書房、1962年1-11頁
- ⁷ この点に関連する教育思想研究の課題として「教授」「訓練」「管理」「指導」に対応する西洋語の概念の検討がある。その一環として以下の研究作業を行った。拙稿「生徒指導の源流と訓育概念の形成——明治前期の翻訳学校管理法書のdiscipline——」『地域学論集（鳥取大学地域学部紀要）』第15巻第3号、2019年33-41頁
- ⁸ 『城丸章夫著作集』第10巻『軍隊教育と国民教育』、青木書店、1993年
- ⁹ 城丸章夫、前掲『管理主義教育』31頁
- ¹⁰ 川原茂雄『ブラック生徒指導』海象社、2020年
- ¹¹ 同上書27頁
- ¹² 同上書140-141頁
- ¹³ 同上書141頁
- ¹⁴ 大田堯『生きることは学ぶこと 教育はアート』大田堯自撰集成1、藤原書店、2013年26頁、同『生きて 思索と行動の軌跡』大田堯自撰集成3、藤原書店、2014年17-19頁
- ¹⁵ 大田、同上『生きることは学ぶこと 教育はアート』94頁
- ¹⁶ 大田堯『ひとなる 教育を通しての人間研究』大田堯自撰集成4、藤原書店、2014年15頁

- ¹⁷ 牧証名『かがやけ子どもの権利』新日本出版社、1991年 169 頁
- ¹⁸ 同上書 198 頁
- ¹⁹ 竹内常一『共同・自治論』青木書店、1995年 278-279 頁
- ²⁰ 城丸が指摘した「絶対服従型教育」とフーコーが指摘した「規律訓練権力」がどの程度重なり合うのかという点が今後の検討課題として残るだろう。ただ、フーコーのいう「規律訓練権力」も「命令への服従」という側面をもつことは指摘し得る。服従を強いる手段としての体罰と「指導」に関して拙稿「教師・生徒関係と〈指導〉概念——体罰問題とかかわって」『地域学論集（鳥取大学地域学部紀要）』第11巻第1号、2014年 45-57 頁、参照
- ²¹ 子どもの権利条約の翻訳に関して永井憲一・寺脇隆夫編著『解説・子どもの権利条約』日本評論社、1990年 71、80 頁を参照した。
- ²² 大田堯は生活綴方を「教育の世界遺産」と呼んでいる。大田堯『生きることは学ぶこと 教育はアート』77 頁
- ²³ 菊池省三『作文の指導』中村堂、2015年 16 頁
- ²⁴ 堀裕嗣『一斉授業 10 の原理・100 の原則』学事出版、2012年 68-69 頁
- ²⁵ 志水宏吉+前馬優策『福井県の学力・体力がトップクラスの秘密』中央公論新社、2014年 94 頁