

教育の理念と歴史

— 教育の意味 —

A Doctrine and History of Education: Meaning of Education

深 谷 潤

Jun FUKAYA

要 旨

教育の意味を本来的意味(本質)、その主体である人間、教育が行われる空間(場)、目的、内容、方法の6つの視点から説明する。人間として存在し、生きることは、家庭や社会との関わり抜きにはあり得ない。教育の本質は、社会を形成する生き物として、つまり人間として生きていくことの中に見出せる。また、人間が生き、生活することで文化を生み出し、それが次世代に継承されていく。このように、教育の目的や方法、内容も社会や文化との関係によって、常に変化していくものである。

1. 教育の本質

私たちは、教育という言葉を経験的な場面で幅広く用いている。学校、試験、塾、予備校、授業、教師、生徒、学生等、教育にかかわる様々な事柄が、「教育」の一語にくくられていることに、あまり違和感をもたないのではないだろうか。免許や資格を取得するためにも、教職課程という「教育」を受けなければならない。人に教え、人から教わり、学ぶことは、一人の人間が生きていくために必要な行為である。動物ですら、親から獲物のとり方や空の飛び方等を学ぶ。人間は、さらに複雑で高度な技能や知識、思考力を習得する能力が求められる生き物である。人間は、未成熟なままこの世に生まれ出る。親の保護抜きには生きていくことができない。教育と生きることは、極めて近い概念である。

生物としてのヒトは、生まれた時からある本能だけでは生き延びることはできない。そのた

め、親や周りの環境を通して獲得される様々な能力を必要とする。栄養を摂取すること、立ち上がり、歩くこと、意志を伝えること等、親を含め自分以外の人間との間、すなわち生活の中で様々な能力を獲得していく。さらに、家族や共同体の生活のなかで、自分が生きていくために守らねばならないルールや規範、行動様式を獲得する。これを「社会化」という。このように、教育には、個体として生きていくための基本的な能力の獲得と共同体の中で生きていくための社会的能力の二つの機能の獲得を含んでいる。

これらの能力は、どちらも生まれた後の様々な経験を通して獲得される。その経験を準備するために意図的に環境が整備されている場合と、特に何も意識せずに身につく場合の2種類がある。前者の代表的なものは学校である。正確には学校教育制度という。近代国家が、国民を形成する必要性が高まった18世紀以降、ヨーロッパを中心に成立した制度である。学校は、国が意図的に国民を形成し、経済力や軍事力を高め、国力を増大する目的で整備された国家的プロジェクトであった。教える内容や方法、時間等細かく規定され、明確な「あるべき国民像」が示された。

それに対して、無意図的な教育は、人間が置かれた社会的・文化的環境において様々な経験を通して行われる教育である。家庭や地域の違いによって、言葉使いや嗜好、慣習等、文化的行動様式の相違が生じる。地域のつながりが強く、幼馴染が多く通う地元の学校に通学する子どもと、遠方から電車やバスで通学する都市部の子どもとでは、日常生活で触れる様々な刺激が異なり、文化的・社会的環境も異なる。家庭環境の違いも大きい。本をよく読む親の下で育つ子どもと、書物に関心の薄い親とでは、子どもの学習能力に差がついているという調査結果もある。

さらに、教育の概念は、人格形成にかかわる意味と、知識や技能の伝達の意味の二つに分けて捉えることができる。英語では、前者を education, discipline、後者を instruction, teaching の語を用いてきた。ラテン語では、disciplina, artes、後者は doctrina, studia、ドイツ語では、Zucht, Erziehung と Unterricht, Lehre である。ギリシア語では、didaskhein, paidein と askein, agein である。日本語では、教育（あるいは訓育）と教授（あるいは知育）に区分される。一般的に、教育は、教授を含めた上位概念として用いることもある。つまり、人格形成と知識能力の習得を含めた作用として「教育」を意味するのである。

次に日本語として「教育」の成り立ちを説明する。「教」は、子が大人から教わり、学ぶ行為を示す「子」と「交」の合成された部位と「支」（軽く打つ）の二つが合わさったことばであ

り、励まして模倣させる意味となる。「育」は、「子」のさかさまの形と肉月で構成されている。子どもが生まれ、それに肉をつける（養う）と言われている。

英語の education は、ラテン語の educare（育てる）と educere（導く）の2つの語源があると言われている。しばしば教育を「引き出す」の意味で用いるのは、educere の立場をとった場合である。注入（indoctrination）との対比では有効であるが、単独での使用は、教育の持つ「形成（shaping, molding）」の意味が喪失する危険がある、とデューイによって批判された。古代ギリシアでは、母や乳母による養育を意味するパイディア（paideia）が、のちに、教育や教授を一般的に意味するようになった。さらに、ローマでは、パイディアがフマニタス（humanitas）の語に当てられ、さらに自由学芸（liberal arts）を形成することとなった。

このように、教育の概念は、時代に応じて様々な意味に解釈され、幅広く人間の営みや作用を示している。その意味で、教育とは何か、は常に時代とともに問われ続けなければならない概念であると言える。

2. 教育の主体

教育は人間の営みである。それでは、教育を行う人間とは何なのか。どのような存在なのだろうか。このような根本的で、哲学的な問いを立てる必要が、一体なぜあるのだろうか。それは、人間をどのようにとらえるかによって、教育の在り方が大きく異なるからである。例えば、人間を動物と変わらない存在と捉えるならば、教育と調教の区別は曖昧になるであろう。しばしば報道される児童虐待の問題は、親の「しつけ」が動物への調教と変わらない状態（動物イメージ）から生じていると思われる。人間を庭園に咲く花のような存在（植物イメージ）で捉えるならば、花が咲く前までに、肥料をやり、雑草を取り、水を上げ、日当りをよくする配慮を行うであろう。つまり、環境を整えることが教育を意味する。また、経験次第でどのような人間にも作り変えることができる（無機物イメージ）と捉えるならば、幼いころからさまざまな経験をさせ、そこから知識や能力を獲得させることに励むであろう。

人間とは何か、という問いは、古代ギリシアのソクラテスにまでさかのぼることができ、ヨーロッパの中世、近代、そして現代にいたるまで様々な定義づけが行われてきた。どのような定義であっても、それに当てはまらない人間の在り方があることに留意しつつ、これから人間をどのように観るのか（人間観）を大きく3つに分類して説明していきたい。

第一に、人間は動物と区別される知性をもった存在である。それは、ホモ・サピエンス（homo sapiens [叡知人]）と呼ばれている。いわゆる、人類であり、生命体としてのヒトである。ソ

クラテスは、人間を「理性的動物 (animal rationale)」と呼び、他の動物と区別した。理性的や知性をもった生き物としての人間とチンパンジーや他の哺乳類との違いはどこにあるのか。何をもって理性や知性があると言えるのか。それは、A. ポルトマンによれば、動物は本能に基づき、環境に拘束されているが、人間は世界に開かれた存在であり、決断の自由を持っているという。この「世界に開かれた」とは、事物を対象的にみて、客観視できる能力があることだという。例えば、動物は自分を第三者的にみることができない。この能力は、最終的には自分を犠牲にして他人を助ける行為にまで至る。これは人間だけができることだと言われている。また、ソクラテスの弟子、アリストテレスは、人間は「社会的動物 (animal sociale)」であると定義づけた。単体としての人間は生きていくことができず、共同体を作って助け合って生きる存在である。助け合いや思いやり、愛の行為は、単なる本能を超えた人間の知的、理性的な特徴である。

第二に、人間は宗教的存在 (homo religious [宗教人]) である。中世から近代にかけてのヨーロッパの世界は、キリスト教が支配する神中心の人間観であった。それは、宇宙のあらゆる存在は、神によって造られたと考えられていた。人間も、神によって造られた存在 (被造物) であり、他の被造物よりも一段高い存在と見なされた。それは、自然を管理する役割を与えられていること、そして、神に似せて造られたこと (似姿 [imago dei]) に特徴づけられている。聖書の創世記に記載されている世界観が近世にいたるまで人間を理解する枠組みを形成していた。人間は、神との関係性の中でその存在を保証されていた。18世紀のドイツの啓蒙主義者カントは、「人間は教育されなければならない唯一の被造物である。」と述べている。これは、人間がそのまま放置したら人間となることはできず、他の人間を通して教育を受け、それによってはじめて人間となることができる、という意味である。ここでカントは、「被造物」という言葉を用いている。人間の存在の根拠と人間自身が行わねばならないことの二つが並列していることに注目したい。人間が神から離れ、人間独自の責任においてやるべきことを行う人間中心的な考え方がルネサンス期を経て、近代に生まれてくる。

第三に、人間は技術を発達させて自然を征服し、さらにそれを科学的に分析しようとする存在 (「工作人 (homo faber)」) である。すでに物事を対象化し、客観視できる能力をもったホモ・サピエンスとしての人間は、近代以降、人間が生きていくための手段を科学技術の発達とともに発展させてきた。心理学、生物学、経済学等、新たな学問分野が世界の視野を大きく広げ、分析し、深層心理、遺伝子、貨幣経済等、人間の在り方に新しい意味と課題を生み出している。インターネット、人工知能 (artificial intelligence) など最新技術がもたらす社会の変化は、私たちの生活様式に大きく影響し、人間の存在意義を改めて問い直すこととなった。

近代化の始まった明治期以降の日本の教育は、「富国強兵」をスローガンに、「国民」の形成

を主眼としてきた。戦後の高度成長期には、「産業人」の育成、そして現在は、「グローバル人材」等、国家、社会に貢献できる人間形成を目指していることに変わりはない。その教育の目的は、教育される当事者である人間、個人よりも、それを取り巻く社会や国家が優先される場合、人間は手段と化してしまう。工作人としての人間は、まさにこの手段としての人間形成に合致した人間観であるといえよう。

3. 教育の場

私たちは、学校や教室で教育が行われていると考えがちである。確かに、勉強し、何かを学習する場所ですぐに頭に浮かぶのは学校かもしれない。しかし、学校以外にも家庭や地域、さらにネット社会においても教育が行われている。教育は、家庭からネット社会まで、様々な人とのつながりの中で展開している。

一般的に、人とのつながりがまとまっている状態を社会と呼ぶ。社会は、共同生活が営まれたり、共通の意識をもっていたりするが、単に現実の世の中、世間を意味する場合もある。人間が「社会的動物」であり、助け合って生きていく存在であることは、すなわち社会の中で生きていくために必要な様々な能力を身につけていくことである。人間にとって、この社会は時代とともに変化するだけでなく、人間の成長に応じて、人間のかかわり方も変化していく。また、アメリカの教育哲学者デューイ (Dewey, John 1859-1952) によれば、自分を取り巻く環境への働きかけを通して自分も成長していくのである。

具体的に、生まれたばかりの赤ん坊は、保護者のいる家庭もしくは、保育所等の養育施設の中で育っていく。そこでの人間関係は、保護者や保育士等、自分を保護・養育してくれる大人との関係である。その中で、赤ん坊は安心と信頼を獲得する。これは、乳児保育の領域における「養護」に該当する。赤ん坊が成長し、立ち歩き、意志を表示し、言葉を発するようになると、子どもたち同士がかかわる機会が増える。幼稚園や保育園、こども園等、家庭の外の施設の中で、主に同年代の子どもたちとの交流が始まる。この交流の場では、専門性の高い保育士や教師が子どもたちと係り、共に時間を過ごすだけでなく、子ども同士の集団の中で、様々な活動を経験する。このような保育や教育の場は、ある教育理念をもった共同体としての社会を形作っている。

日本では、6歳になった後、小学校に入学し、学校教育を本格的に開始する。(幼稚園も法的には学校である。) 小学校は、一日を決まったスケジュールで生活し、時間割にそって様々な科目を集団で学習する。集団は、学級によって区分けされ、いつも決まったメンバーで学習する。このような、学校生活は、幼稚園などですでに経験している子どもたちも少なくないが、多く

は不慣れなため、集団での一斉授業が成立せず、「小1プロブレム」という問題が生じることもある。このような学校での教育の特徴は、国の決めた基準（学習指導要領）に沿って、一律に教える内容が定まっていることにある。また、子どもたちの集団生活が、個人の自由な行動に一定の歯止めをかけ、一斉に同じ行動をとることを求める場面が多くなる点も特徴的である。学校教育における管理の要素がある程度強まることは避けられない。

ある個人が、自分の属する集団に適応するために必要な行動を学習するプロセスを「社会化 (socialization)」という。学校は、まさに社会化を教える場であるといえよう。さらに、学校では、様々な知識や能力を教え、学習の機会を備えている。この機会を通じて、個人は自分の文化の内容を習得する。学校は、読み書き計算などの基本的技能だけでなく、歴史や社会、科学、体育、芸術等、多様な文化の要素を伝達する。これを「文化化 (enculturation)」と呼ぶ。また、文化化とは単に文化を伝達することだけではなく、人々によって、修正され、変革されるプロセスでもあるという。

教育は、家庭や学校だけで行われるわけではない。また、成人したらそれで終了するわけでもない。1965年のパリで開催されたユネスコ成人教育推進国際委員会で、P・ラングランは、「生涯教育」(life-long integrated education)を提唱した。彼は、これからの教育は、「博識を獲得することではなく、自分の生活の種々異なった経験を通じて常により一層自分自身になる」ことに、生涯を通じて貢献しうるものになっていかなければならない、と述べている。この理念に賛同し、日本においても1970年代に、従来社会教育と呼ばれていた範疇に、生涯教育という言葉を取り入れた。社会教育は、「主に青少年・成人に対して行われる組織的な教育活動である。」(社会教育法 第2条)例えば、図書館や博物館など国や行政によって整備された施設を通じて、文化的教養を高める環境を整備することなどである。生涯教育は、現在、社会教育の一部と見なすことができる。

地域住民向けに、「生涯学習」の機会を増やす自治体(山梨県韮崎市、静岡県掛川市等)も生まれている。生涯学習の理念は、「人生の全段階を通じて (life-long)、すべての社会の領域で (life-wide)、有機的に統合された (integrated) 制度において、住民の自由意志によりなされる」ところにある。

これまで見てきたように、教育の場は、家庭や学校、そして地域社会等幅広い領域に広がっている。さらに、インターネット空間がこれに加わる。ネット社会ともいわれるこの空間は、自由で迅速、便利な反面、法的整備が十分でなく、様々なトラブルが生じていることも事実である。これまでの教育の場と大きく異なるのは、単独での子どもの利用が可能になってしまうことにある。大人の管理の下、適切に使用されているならば、問題はないが、ネット社会とのかかわり方やマナーなど、新たに子どもたちに教えるべき技能やモラルも看過できない。

4. 教育の目的

これまで説明してきたように、教育は人間が生活し、社会で生きていくうえで欠かせない活動である。一人の幼い子どもが成人し、社会の中で働き、自立した生活を維持し、次の世代を担っていく過程において、教育は、家庭や学校、そして社会の様々な場面で大きな役割を果たしている。教育の目的、すなわち何のために教育が行われるのかは、極めて自明のことといえる。しかし、歴史的にみると、必ずしも当たり前とは言えない。一人の人間が生きていくための教育という考え方は、むしろ近代以降生まれたものであり、国家のため、民族のための教育の歴史が長かったのである。

それでは、これから教育の目的を考える上で、基本的な観点を3つ提示したい。

第1に、個人の人格の完成を目的とする考え方である。それは、1947年に制定された教育基本法の第1条の教育目的にも記されている。「教育は、人格の完成を目指し、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に満ちた心身ともに健康な国民の育成を期しておこなわれなければならない。」これは、過去の戦争の反省を生かし、人間が一人の人格として尊重され、平和を希求する主体的な人間を育成することを目指している。

第2に、人間は社会的な存在であり、個人が孤立しては存在し得ない。社会や集団の中で自己を成長させるのである。そのため、社会の様々な活動に参加し、責任をもちつつ社会の理想の実現や課題の解決に努力していく人間となることが求められる。社会に参加するための準備として、学校等において様々な集団生活を経験する。集団生活のなかでの諸活動を通じて自分の能力や他者への意識を広げ、自分が人のために貢献し、また助け合う機会を通じて一人の人間として成長していく。

第3に、個人や社会における教育目的は、個人の思いや社会の現実に制限されがちである。個人や社会がよりよく成長、発展していくためには、さらにそれらを超えた理想を求める良識や価値が必要である。飢餓や貧困がなくなり、世界中の子たちが幸福に生活できるためには、戦争のない平和な世界が求められる。このような理想を実現するためには、現実の社会の中だけでは答えは見つからない。人類の歴史や文化、普遍的価値観に関する教養に基づいて、平和の構築に必要な方法を考え、作り出す必要がある。外国語を学び、多文化に触れ、歴史や伝統に触れること、このように幅広く知識を身につけ、教養ある人間となることは、特定の個人や社会のための教育ではなく、広く人類のための教育につながる。

教育目的の基本的観点は、次に説明する3種類の教育思想と重なる部分が多い。

例えば、古代ギリシアの哲学者、プラトン（Platōn B.C.427-B.C.347）の教育論において、個人の完成と国家目的に奉仕する人間の育成という二つの目的の調和が見いだせる。プラトンは、個人の天分を見極め、3つの階級に分けて、それぞれ国家を構成する人間として役割を担うことが必要である、と考えた。それらは、①国を治める為政者、②防衛に専念する軍人、③生産に励む生産者の三つである。為政者は、無私であり、英知の徳をもって政治を行うことが求められた。軍人は、政治に干渉することなく、勇気の徳をもって国を守ることが使命であった。生産者は、節制の徳をもって、生産に励むことが大切であった。

18世紀の思想家ルソー（Jean-Jacques Rousseau 1712-1778）は、国家よりも人間としての個人に重点をおきつつ、個人と社会の在り得るべき関係について、彼の思想を展開した。自分の理性以外のあらゆる外の権威に支配されない、人間本来のもつ自然な状態を理想とした教育論を展開した。「万物をつくる者の手をはなれるときすべてはよいものであるが、人間の手にうつるとすべてが悪くなる。」と著書『エミール』の冒頭で述べている。つまり、人間は生まれながらに善なる存在であるという。他方、『社会契約論』では、社会改革を主題とし、人間の自由と平等や民主主義の原理について言及した。そのことが、アメリカ独立やフランス革命の理論的支柱とされたと言われている。

デューイは、個人については、「自然的発達」、社会については、「社会的能力」さらに、それらを超えた「教養」を展開している。すなわち、子どもの成長・発達を育むことが自然的発達の目的である。また、個人の自然的発達を社会的な規範や状況に合わせ、産業社会や市民生活をおくるために必要な能力を身につけることが次の目的である。そして、教養を身につけることが、人格の内面を充実させ、より良い人間を育成するために必要となる。

5. 教育の内容

子どもたちに大人は何を教えるべきなのか。学校教育を中心に考えるならば、教科書の内容そのものである、と答えることができるであろう。一般的に、教育内容を組織化したものが教育課程（manifest curriculum、通常「カリキュラム」）と呼ばれている。ちなみに、組織化されていない、無意図的に教育的な価値を与える内容を「潜在的カリキュラム（hidden curriculum）」という。さて、人間にとって教える価値のある内容は、どのような考え方に従って決まっているのだろうか。教育的価値の基準として考えられるものを4つ取り上げる。（1）文化の基本と見なされるもの、（2）学習者にとって興味や必要性をもたらすもの、（3）社会が求めるもの、（4）問題解決の能力を伸ばすもの。

(1) 文化の基本と見なされるもの

人類が長年積み上げてきた文化を形成する様々な領域が、教育に値する内容である。

それらは大きく4領域に分けられるであろう。

- ①事実を扱う領域（例：科学、歴史など）
- ②形式を扱う領域（例：言語、論理、数学、哲学、芸術など）
- ③規範を扱う領域（例：道徳、倫理、宗教など）
- ④技術を扱う領域（例：医療、教育、農学、工学、商学、政治など）

(2) 学習者にとって興味や必要性をもたらすもの

個人の興味や関心、また必要性に応じて教育される内容が決まる。その代表的な例は、デューイのシカゴ大学付属実験学校（1896－1903）での教育実践である。（『学校と教育』（1899年）彼は、子どもの衝動に基づく作業を中心に教育内容を組織化した。その衝動とは、社会的本能、製作の本能、探究の本能、表現的・芸術的本能である。例えば、料理の授業では、野菜と肉料理を通じて、栄養素の成分を理解し、卵を熱湯に入れ、白身の変化を観察することによって、単なる卵料理の作業ではなく、特殊な中に普遍的な法則が隠されていることを発見させようとしている。また、編み物の作業では、ネイティブ・アメリカンの毛布を提示し、織機を製作し、さらに色や模様を独自にデザインさせた。その作業を通じて、忍耐や辛抱を養うだけでなく、歴史的知識や技術的訓練、さらに芸術の精神まで学んだ。

また、デューイの影響を受けたキルパトリック（Kilpatrick, William Heard 1871-1965）は、プロジェクト・メソッド（Project Method 1918）を開発する。それは、「生徒が計画し、現実の生活の中で達成される、心を込めた目的活動」であるという。教師が一方向的に知識を教えるのではなく、学習者が自ら問題を察知し、批判的に検討し、克服できるよう導くことを提唱した。

(3) 社会が求めるもの

個人を社会化し、社会との統合を図るために必要な教育内容である。

1920年後半以降の米国の経済恐慌時に、民主社会を再び作り上げるため、国民に共通に必要なとされる能力を育成することを目的に出されたバージニア・プランが、この一例である。そのプランは、社会的機能を12項目に分け、そこから学年に応じて範囲（scope）を決めて、発展的に配列（sequence）するものである。それらの項目は以下の通りである。①生命の保護、②自然資源、③生産と分配、④消費、⑤情報と伝達、⑥レクリエーション、⑦芸術活動、⑧宗教活動、⑨教育、⑩自由の拡大、⑪個人の統合、⑫探究。この方法は、平板な社会的理解にとどま

ると批判された。

日本では、明治期に仁義忠孝の徳目を教える「修身」が最も重要な科目として、学校教育に導入された。この科目は、国民意識を高め、国家の統合を図る目的で設定され、教育勅語体制の下、第二次世界大戦終了まで、教育の原理を担っていた。この時代は、一人の人間としての自由な在り方が否定され、個人主義や自由主義、民主主義等は「非国民」的思想として敵視されていた。（『国体の本義』1937年）

（４） 問題解決の能力を伸ばすもの

今日の社会は、目まぐるしく進歩と変化を繰り返している。過去の文化遺産をそのまま伝達、継承していくだけでは新たな問題に対応が困難である。かつて、人間の精神能力（推理・記憶・想像・観察など）を伸ばすことを目的とした形式陶冶の立場があった。今日では、知識や技能よりも思考力や態度を重視する教育である。思考力を身につけることは、デューイの反省的思考の中にも見出せる。それは、仮設、実験、検証を繰り返す実験的思考のことである。それは、問題解決学習を通して展開する。①何かを経験することを通じて、②問題を感じ取り、③それに関する資料を集め、④仮説を設定し、⑤仮説が正しいかを吟味する。このプロセスを通じて思考力を伸ばしていくのである。

しかし、形式陶冶は、それだけで独立して存在するわけではなく、対象となる学ぶべき内容がなければならない。知識の中身や具体的な技術を理解し、習得することを実質陶冶という。知識の系統性や技術の発展的段階などが考慮されて、能力が伸ばされていく。教わる態度のみがよければ「よい教育」が展開したと誤解してはならない。

6. 教育の方法：どのように教育が行われるのか。

教育の目的は、その内容と方法によって実現される。どんなに崇高な理念や理想を掲げても、それをどのように実現すべきか、教育すべき内容と、その方法がなければ目的を達成することはできない。また、どんなに高度で最新の方法を採り入れても、目的から離れて用いられるならば、教育することの意味はなくなる。ICT (Information and Communication Technology) の導入等、学校の教育現場には新たな教育機器の導入が盛んである。以前の教育方法と比べて何が優れ、子どもたちの成長・発達そして人格形成にどのように寄与するのか、しっかりと把握されなければ、有効な活用は望めないであろう。

さて、人格の完成を目指し、より良い人間性を育むための教育目的の実現には、従来から教育の方法は、二つの側面から考えられてきた。一つは、教える内容（教科や教材など）の理解

や習得を目指す教育活動である。それは、学習指導と呼ばれる。古くは「教授」という表現が用いられた。もう一つは、学習指導以外のすべての教育活動を意味する生活指導である。文部科学省は、小学校の教育も含めて「生徒指導」という表現を用いている。古くは、「訓育」（しつけに該当）と呼ばれていた。これら二つの指導のうち、ここでは学習指導を中心に説明していくこととする。

従来から指導には、二つの考え方があると言われている。一つは、教師を中心とした指導の方法、もう一つは、学習者（子ども）を中心とした指導の方法である。

教師中心の指導方法とは、文字通り、教師の方から学習者に知識を習得させる方法である。教師がお手本となり、教えるべき知識を学習者に伝達するのである。学習者は、教師から学ぶべき内容を受け取り、それを自分のものにしていく。学習活動は、教師によって導かれ、教師が管理していく。教育内容も教師が決め、学習者に学びを促していく。学校制度が成立する以前では、共同生活の中で子どもは見よう見まねで大人たちの生活行動、ものの考え方感じ方、知恵を学んでいった。また、特定の技術に秀でたものところに弟子入りし、そこで住み込みながら技術や考え方を学んでいった（徒弟制）。この方法は、学習者の意志にかかわらず、教師の一方的な伝達によって教えられることが特徴である。

教師中心の指導法は、教える内容が順序だっていることが望ましい。例えば、優しいものから難しいものへと段階を経ているように、系統立てて配列される学習は、「系統学習」とも呼ばれている。代表的なものに、ヘルバルト派の5段階教授法（予備・提示・比較・概括・応用）がある。

次に学習者中心の指導法は、学習者の自発性に基づき、経験を通じて学ぶように導く方法である。自発性とは、学習者の興味や関心が動機となることである。そして、自ら進んで活動する中で、多様な学びを経験する。その経験のもつ意味が、学びを続けるうちに徐々に増し、経験の質を変化させ、経験を再構成していく。その再構成された内容が、次の新しい経験の際に生かされていく。一次的な体験ではなく、継続的に生かされていく経験が、教育活動の中で学びへとつながっていく。デューイの問題解決学習は、教師中心の注入型の教授を排除し、作業を重視し、戦後、理科や社会科などの指導方法として普及した。また、J.S. ブルーナーの発見学習は、学習者が自ら課題を発見して、それを出発点として展開される方法である。教師は、学習をサポートする側にまわる。基本的な学習の過程は、①問題意識をもちながら、具体的な事実を観察する。②仮説を考えさせる。③論理的思考を通して仮説を検証し、結論へ向けて概念を構成する。この過程を通して、学習者は、自ら発見し、自分でさらに調査・探究する意欲

的な態度が養われる。

教師や学習者を軸とした二つの指導方法のほかに、教師が媒介的役割を果たす方法もある。それは、教師の「教えたい」主張と、学習者の「学びたい」主張の両者がぶつかり合い、教師の教えたいことが、学習者の学びたいことに変化する方法である。「共同探究的な学習」とも呼ばれている。総合的な学習の時間などで、生活の中にあふれる情報から、社会状況や文化・伝統のもつ普遍的価値など多様な側面を切り出し、課題として設定し、探究する。この学習方法では、横断的な科目の知識と問いを立てながら、自分にとっての意味づけが求められる。教師の側には、幅広い知識と多様な探究方法の技能が求められる。また、学習者は、明確な動機付けと粘り強い探究心が必要とされる。

これらの指導方法は、誰が指導するのか、指導の主体の観点から大きく2つに分けて説明された。他に、誰を指導するのか、指導の客体の観点からも指導方法は2種類に分けられる。一つは、個別指導であり、もう一つは集団指導である。ここでは、簡単に二つの違いと特徴を説明する。

個別指導は、学習者の個人差を明確に把握し、それに対応した指導を行う方法である。マンツーマンの指導が典型的である。他にも、多くの生徒がいる教室の中で、個別に生徒を呼び出したり、教師が机を回って対応したりする場合も、指導の場面に限っては「個別指導」となる。個別指導のメリットは、個人の学習進度や習熟度に合わせて、指導が可能なことである。デメリットは、一人にかかる時間が限られ、多くの学習者に対応することが難しいことである。

集団指導は、教師が一斉に集団に対して指導する方法である。学級は、集団指導の単位であり、一般的に学校の教室で展開される授業の多くはいまだに集団指導である。一度に多くの学習者に対して指導できるメリットがある。ただ、学習についていけない者やもっと先に進みたいと思う者の気持ちに答えられないデメリットがある。また、学級の中に、グループや班を設け、グループごとに課題に取り組み、互いに教え合う機会を作る方法もある。この「学び合い」は、教師の指導の補助的機能をもつだけでなく、グループ内の他のメンバーに教えることで、学習者自身の学びを深める役割ももつ。

二つの指導法のメリットを生かした方法に、チーム・ティーチング(TT)がある。複数(多くは二人)の教師が教室内にいて、一人は一斉教授を行い、もう一人は、個別指導を行うものである。授業の進度を変えずに、かつ、多様な習熟度の学習者に対応できる方法として一般的に取り入れられている。

〈主要参考文献〉

- アドルフ・ポルトマン『人間はどこまで動物か』（高木正孝訳）岩波書店 1985年
カント『人間学・教育学』（三井善止訳）玉川大学出版部 1997年
厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館 2017年
柴田義松編『新・教育原理』（改訂版）有斐閣 2003年
田浦 武雄『改訂版 教育学概論』放送大学教育振興会 1990年
田嶋一他著『やさしい教育原理』第3版 有斐閣 2017年
デューイ『民主主義と教育（上）』（松野安男訳）岩波書店 1983年
デューイ『学校と社会』（宮原誠一訳）岩波書店 2007年
プラトン『国家（上）』（藤沢令夫訳）岩波書店 1985年
ブルーナー『教育の過程』（鈴木祥蔵・佐藤三郎訳）岩波書店 1988年
文部科学省『生徒指導提要』教育図書 2010年
文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館 2017年
文部科学省『小学校学習指導要領』東洋館出版社 2018年
ルソー『社会契約論』（桑原武夫・前川貞次郎訳）岩波文庫 1989年
ルソー『エミール（上）』（今野一雄訳）岩波文庫 1984年

西南学院大学 人間科学部 児童教育学科